جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

بـــحث بعنـــوان

الأفكار اللاعقلانية والاغتراب لدى عينة من التلاميذ العنيفين وغير العنيفين ببعض ثانويات ولايتي الوادي وورقلة

دراسة ميدانية مقارنة

رسالة مقدمة لنيل دكتوراه العلوم في تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة
زليخة جديدي

إشراف الأستاذ:
أ.د / عبد الكريم قريشي

لـــجنـة المنـاقشـــة

أ.د تارزولت حورية	أستاذة	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	رئيسا
أ.د عبد الكريم قريشي	أستاذ	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مشرفا ومقررا
أ.د علي تعوينات	أستاذ	جامعة الجزائر (2)	مناقشا
د.ابي مولود عبد الفتاح	أستاذ محاضر – أ–	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مناقشا
د. سلاف مشري	أستاذ محاضر – أ–	جامعة حمة لخضر الوادي	مناقشا
د. العربي غريب	أستاذ محاضر – أ–	جامعة وهران (2)	مناقشا

السنة الجامعية : 2016/2015

بسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وَاتْلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ ابْنَيْ آدَمَ بِالْحَقِّ إِذْ قَرَّبَا قُرْبَانًا فَتُقُبِّلَ

مِنْ أَحَدِهِمَا وَلَمْ يُتَقَبَّلْ مِنَ الْآخَرِ قَالَ لَأَقْتُلَنَّكَ قَالَ إِنَّمَا يَتَقَبَّلُ اللَّهُ مِنَ الْمُتَّقِينَ (27)

لَئِنْ بَسَطْتَ إِلَيَّ يَدَكَ لِتَقْتُلَنِي مَا أَنَا بِبَاسِطٍ يَدِيَ إِلَيْكَ لِأَقْتُلَكَ إِنِّي أَخَافُ اللَّهَ رَبَّ الْعَالَمِينَ (28)

إِنِّي أُرِيدُ أَنْ تَبُوءَ بِإِثْمِي وَإِثْمِكَ فَتَكُونَ مِنْ أَصْحَابِ النَّارِ وَذَلِكَ جَزَاءُ الظَّالِمِينَ (29) فَطَوَّعَتْ لَهُ

نَفْسُهُ قَتْلَ أَخِيهِ فَقَتَلَهُ فَأَصْبَحَ مِنَ الْخَاسِرِينَ (30) فَبَعَثَ اللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِي الْأَرْضِ لِيُرِيَهُ كَيْفَ

يُوَارِي سَوْأَةَ أَخِيهِ قَالَ يَا وَيْلَتَا أَعَجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هَذَا الْغُرَابِ فَأُوَارِيَ سَوْأَةَ أَخِي فَأَصْبَحَ مِنَ

النَّادِمِينَ (31)

صدق الله العظيم

سورة المائدة

تقدير وعرفان

الحمد لله ، له الفضل والمنة ، أن وفقني لانجاز هذا العمل

وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله .

أتقدم بفائق شكري وتقديري وامتناني إلى أستاذي وقدوتي

الأستاذ الدكتور قريشي عبد الكريم مشرفا ومرشدا ودالا وموجها لي قبل أن

يكون لفصول العمل ، وأسال الله عز وجل أن يجعل إحسانه في ميزان حسناته .

كما أقف وقفة تقدير واحترام أمام من كانا أول مشجع ودافع لي ، إن نسيت ذكراني ،

وان غفلت نبهاني، ألا وهما : زوجي محمود ، أختي وزميلتي مشري سلاف .

ثم أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من قدم لي يد العون من قريب أو من بعيد لإتمام عملي

هذا ، واخص بالذكر : فريق العمل الذي ساعدني

في العمل الميداني ، مدراء ومستشاري التربية ومستشاري التوجيه والمساعدين التربويين لكل

المؤسسات التي اجري بها العمل الميداني .

لكم كل تقديري وعرفاني

زليخة جديدي

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن علاقة الأفكار اللاعقلانية والاغتراب بممارسة العنف المدرسي لدى تلاميذ الثانويات ،ولتحقيق هذا الهدف أجريت الدراسة الميدانية في مرحلتين ،صيغت في المرحلة الأولى التساؤلات العامة التالية:

I. هل توجد علاقة بين الأفكار اللاعقلانية والعنف المدرسي لدى تلاميذ الثانويات ؟

II. هل توجد علاقة بين الاغتراب والعنف المدرسي لدى تلاميذ الثانويات ؟.

III. هل توجد فروق في العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والاغتراب بين العنيفين وغير العنيفين من تلاميذ الثانويات ؟.

وتفرع عن التساؤلات العامة ثماني تساؤلات فرعية .

وللتحقق من النتائج المتوصل إليها واختبارها ميدانيا جاءت المرحلة الثانية للدراسة والتي طرحت خلالها التساؤلات الأربعة التالية :

– هل توجد فروق بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التفكير العقلاني واللاعقلاني على أفراد العينة بعد الخضوع لبرنامج دحض الأفكار اللاعقلانية ؟.

– هل توجد فروق بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاغتراب على أفراد العينة بعد الخضوع لبرنامج دحض الأفكار اللاعقلانية ؟.

– هل توجد فروق بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي لمقياس السلوك العدواني على أفراد العينة بعد الخضوع لبرنامج دحض الأفكار اللاعقلانية ؟.

– هل تتغير شبكة العلاقات الاجتماعية لأفراد العينة بعد خضوعهم إلى برنامج دحض الأفكار اللاعقلانية ؟.

اعتمدت الدراسة في شطرها الأول والمتضمن الإجابة عن التساؤلات العامة الثلاث الأولى مع تساؤلاتها الفرعية المنهج الوصفي السببي المقارن لتناسبه مع طبيعة موضوع الدراسة والهدف منها في هذه المرحلة،أما في الشطر الثاني والمتعلق بالتحقق من نتائج الدراسة ميدانيا فقد استخدمت المنهج التجريبي بتصميم العينة الواحدة وبالتطبيق القبلي والبعدي . كما اعتمدت الدراسة خمس (05) أدوات لجمع البيانات هي :

ـ مقياس " آل رشود " للسلوك العدواني . ومقياس الأفكار العقلانية واللاعقلانية (إعداد الباحثة) . مقياس الاغتراب (إعداد الباحثة). برنامج إرشادي لدحض الأفكار اللاعقلانية (إعداد الباحثة) . المقياس السوسيومتري (مقياس المكانة الاجتماعية) .

وتم تطبيق أدوات الدراسة الثلاث الأولى على عينة قوامها (620) تلميذ مقسمة إلى عينتين: (317) تلميذ ممارس للعنف بواقع (177) ذكور و(140) إناث. **(303)** تلميذ غير ممارس للعنف بواقع (165) ذكور (138) إناث ، أما الأداتين الأخيرتين فتم تطبيقهما على عينة قدرها (10) تلاميذ عنيفين بواقع (05) إناث (05) ذكور.

استخدمت الدراسة للمعالجة الإحصائية للبيانات : معامل ارتباط " بيرسون " ، معادلة " كودر وريتشاردسون " ، اختبار " ت " لدراسة الفروق بين المتوسطات وتمثلت النتائج المحصل عليها فيما يلي :

1. توجد فروق في الأفكار اللاعقلانية بين العنيفين وغير العنيفين الذكور من تلاميذ الثانويات .

2. توجد فروق في الأفكار اللاعقلانية بين العنيفات وغير العنيفات الإناث من تلاميذ الثانويات .

ومنه نستنتج انه:توجد علاقة بين الأفكار اللاعقلانية والعنف المدرسي لدى تلاميذ الثانويات.

3. توجد فروق في مستوى الاغتراب بين العنيفين وغير العنيفين الذكور من تلاميذ الثانويات.

4. توجد فروق في مستوى الاغتراب بين العنيفات وغير العنيفات الإناث من تلاميذ الثانويات .

ومنه نستنتج :توجد علاقة بين الاغتراب والعنف المدرسي لدى تلاميذ الثانويات .

5. توجد فروق دالة إحصائيا في الأفكار اللاعقلانية بين المغتربين وغير المغتربين من العنيفين الذكور من تلاميذ الثانويات .

6. توجد فروق دالة إحصائيا في الأفكار اللاعقلانية بين المغتربات وغير المغتربات من العنيفات الإناث من تلاميذ الثانويات .

7. توجد فروق دالة إحصائيا في الأفكار اللاعقلانية بين المغتربين وغير المغتربين من غير العنيفين الذكور من تلاميذ الثانويات .

8. توجد فروق دالة إحصائيا في الأفكار اللاعقلانية بين المغتربات وغير المغتربات من غير العنيفات الإناث من تلاميذ الثانويات

ومنه نستنتج انه :لا توجد فروق في العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والاغتراب بين العنيفين وغير العنيفين من تلاميذ الثانويات .

ومنه يتضح وجود العلاقة بين كل من الأفكار اللاعقلانية والاغتراب بممارسة العنف المدرسي لدى تلاميذ الثانويات .أما نتائج الشطر الثاني فهي :

– توجد فروق بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التفكير العقلاني واللاعقلاني لدى أفراد العينة بعد الخضوع لبرنامج دحض الأفكار اللاعقلانية لصالح التطبيق القبلي.

– لا توجد فروق بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاغتراب لدى أفراد العينة بعد الخضوع لبرنامج دحض الأفكار اللاعقلانية .

– توجد فروق بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي لمقياس السلوك العدواني لدى أفراد العينة بعد الخضوع لبرنامج دحض الأفكار اللاعقلانية لصالح التطبيق القبلي .

– تتغير شبكة العلاقات الاجتماعية لأفراد العينة بعد خضوعهم إلى برنامج دحض الأفكار اللاعقلانية .

Résumé:

La présente étude visait à révéler la relation entre les pensées irrationnelles et l'aliénation par la pratique de la violence scolaire chez les élèves des lycées, et pour réaliser ce but, la partie pratique a été faite en deux phases, dans la première, on a formulé les questions générales suivantes:

I. Y at-il une relation entre les pensées irrationnelles et la violence dans les écoles chez les élèves des lycées?

II. Y at-il une relation entre l'aliénation et la violence scolaire chez les élèves du lycées ?

III. Y at-il des différences dans la relation entre les pensées irrationnelles et l'aliénation entre les lycéens violents et non violents ?

Huit sous-questions ont été subdivisé des questions générales.

Pour vérifier les résultats obtenus et testés déjà sur le terrain, on a entamé la deuxième phase de l'étude, au cours de laquelle les quatre questions suivantes ont été posées:

- Existe-il des différences dans les résultats des applications antérieure postérieure du test de la pensée rationnelle et irrationnelle chez les répondants après avoir subi un programme de réfutation des pensées irrationnelles ?.
- Existe-il des différences dans les résultats des applications antérieure postérieure du test de l'aliénation chez les répondants après avoir subi un programme de réfutation des pensées irrationnelles ?.
- Existe-il des différences dans les résultats des applications antérieure postérieure du test de comportement agressif chez les membres de l'échantillon après avoir subi un programme de réfutation des pensées irrationnelles ?.
- Est ce que le réseau des relations sociales des membres de l'échantillon change après leur soumission à un programme de réfutation des pensées irrationnelles?

L'étude a adopté dans la première moitié si contenant la réponse aux trois questions générales avec ses sous-questions l'approche descriptive, causale, comparative car elle correspond avec la nature du thème de l'étude et de son but à ce stade, mais dans la deuxième moitié consacrée à la vérification des résultats

de l'étude, on a utilisé l'approche expérimentale à un seul échantillon avec une application antérieure et une application postérieure . L'étude a également adopté cinq (05) outils de collecte de données :

- test d' "Al-Rashoud" pour le comportement agressif
- test des pensées rationnelles et irrationnelles (préparé par le chercheur)
- test d' aliénation (préparé par le chercheur)
- programme de guidance pour réfuter les pensées irrationnelles (préparé par le chercheur)
-test sociométrique (test de statut social).

Les trois premiers outils ont été appliqués sur un échantillon de 620 élèves répartis en deux échantillons:

- (317) élèves exerçants de la violence dont 177 de sexe masculin et 140 de sexe féminin.
- (303) élèves non violents dont (165) de sexe masculin et (138) de sexe féminin, tandis que les deux derniers outils se sont appliqués sur un échantillon de (10) élèves violents (05) de sexe féminin et (05) de sexe masculin.

Pour traiter statistiquement les données: on a utilisé le coefficient de corrélation "Pearson" , l'équation "Kiodr et Richardson," et T-test pour étudier les différences entre les moyennes.

Les résultats obtenus sont les suivants:

1. Il existe des différences dans les pensées irrationnelles entre les lycéens violents et non violents.
2. Il existe des différences dans les pensées irrationnelles entre les lycéennes violentes et non-violentes.

Et à partir de cela nous concluons qu' il existe une relation entre les pensées irrationnelles et la violence scolaire chez les lycéens.

3. Il existe des différences dans le niveau de l'aliénation entre les lycéens (masculins) violents et non- violents.
4. Il existe des différences dans le niveau de l'aliénation entre les lycéennes

violentes et non-violentes.

Et en déduit qu' il existe une relation entre l'aliénation et la violence scolaire chez les lycéens.

5. Il ya des différences statistiquement significatives dans les pensées irrationnelles entre les aliénés et les non aliénés des lycéens violents.

6. Il existe des différences significatives dans les pensées irrationnelles entre les aliénées et les non aliénées des lycéennes violentes.

7. Il ya des différences statistiquement significatives dans les pensées irrationnelles entre les aliénés et les non aliénés des lycéens non-violents.

8. Il existe des différences significatives dans les pensées irrationnelles entre les aliénées et les non aliénées des lycéennes non-violentes.

Et à partir de cela nous concluons que: Il n'y a pas de différences dans la relation entre les pensées irrationnelles et l'aliénation entre les lycéens violents et non violents.

Et il est clair l' existence d'une relation entre les pensées irrationnelles et l'aliénation par la pratique de la violence scolaire chez les lycéens.

Pour les résultats de la deuxième partie sont.:

- Il existe des différences entre les résultats de l'application antérieure et l'application postérieure du test de la pensée rationnelle et irrationnelle chez les membres de l'échantillon après avoir subi un programme de réfutation des pensées irrationnelles en faveur de l'application antérieure.
- Il n'y a pas des différences entre les résultats de l'application antérieure et l'application postérieure du test d'aliénation chez les membres de l'échantillon après avoir subi un programme pour réfuter les pensées irrationnelles.
- Il existe des différences entre les résultats de l'application antérieure et l'application postérieure du test du comportement agressif chez les membres de l'échantillon après avoir subi un programme de réfutation des pensées irrationnelles en faveur de l'application antérieure.
- Un réseau de relations sociales pour les membres de l'échantillon a changé après leur soumission à un programme de réfutation des pensées irrationnelles.

فهرس المحتويات

أولا : فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
تقدير وعرفان	ب
ملخص الدراسة	ت – ح
Résumé	خ – ذ
فهرس المحتويات	ر – غ
مقدمة	20

الجانـب النظـري

الفصل الأول : تقديم موضوع الدراسة

1. مشكلة الدراسة 26

2. تساؤلات الدراسة 33

3. أهمية الدراسة 35

4. أهداف الدراسة..... 36

5. التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة 37

الفصـل الثـانـي: الأفكار اللاعقــلانية

تمهيد..... 41

1. تعريف التفكير 41
2. الجذور التاريخية لنظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي 42
3. الافتراضات الاساسية للنظرية 44
4. تعريف التفكير اللاعقلاني 47
5. تعريف الأفكار اللاعقلانية 47
6. سمات الأفكار العقلانية و اللاعقلانية..... 49
7. أنواع الأفكار اللاعقلانية 51
8. أسباب الأفكار اللاعقلانية 52
9. الأفكار اللاعقلانية المسببة للاضطراب النفسي 55
10. كيفية تدخل الأفكار اللاعقلانية في إحداث الاضطراب الانفعالي 60
11. أساليب العلاج العقلاني والانفعالي السلوكي..... 61
خلاصة الفصل..... 65

الفصل الثالث:الاغتراب

تمهيد 67
1. تعريف الاغتراب 67
2. بعض سياقات الاغتراب..... 73
3. أنواع الاغتراب..... 75
4. أبعاد الاغتراب 80

5. العوامل المسببة للاغتراب..... 85

6. مواجهة الاغتراب..... 88

7. النظريات المفسرة للاغتراب..... 91

خلاصة الفصل 94

الفصل الرابــع:العنف والعنف المدرسي

تمهيد..... 97

أولاً- العنف..... 97

1- تعاريف العنف..... 97

2- التمييز بين مفهوم العنف وبعض المفاهيم المرتبطة به..... 100

3- أنماط العنف..... 102

4- النظريات المفسرة للعنف..... 104

ثانيا . العنف المدرسي..... 112

1- تعريف العنف المدرسي..... 112

2- اساليب العنف المدرسي 113

3- أنواع العنف المدرسي..... 114

4-أسباب العنف المدرسي..... 115

5- موقف التشريع المدرسي الجزائري من العنف..... 124

6- إستراتجيات مواجهة العنف المدرسي..... 125

خلاصة الفصل..... 131

الجـــانب الميـــداني

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد 135

1. المنهج المعتمد في الدراسة..... 135

2. فرضيات الدراسة 137

3. حدود الدراسة 139

4. المعاينة 140

5. الدراسة الاستطلاعية 145

6. أدوات جمع البيانات 147

7. التطبيق الميداني للدراسة 167

8. الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة..... 168

خلاصة الفصل. 169

الفصل السادس:عرض نتائج الدراسة وتحليلها

تمهيد..... 171

1. عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة الأولى 172

1.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية (1)... 173

2.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية (2).. 174

2. عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة الثانية 175

1.2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية (3).. 175

2.2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية (4).. 177

3. عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة الثالثة 178

1.3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية (5)..... 178

2.3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية (6)..... 180

3.3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية (7)..... 181

4.3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية (8)... 182

4. عرض وتحليل نتائج الفرضية I 186

5. عرض وتحليل نتائج الفرضية II 187

6. عرض وتحليل نتائج الفرضية III 188

7. عرض وتحليل نتائج الفرضية IV..... 190

الفصل السابع:مناقشة وتفسير نتائج الدراسة.

تمهيد 205

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الأولى..... 205

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الثانية 209

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الثالثة 216

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية I..... 224

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية II 225

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية III..... 228

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية IV..... 228

خلاصة ومقترحات..... 228

المراجع المعتمدة في للدراسة..... 232

الملاحق

الملحق رقم (01): يمثل مقياس "آل رشود " للسلوك العدواني 241

الملحق رقم (02): يمثل مقياس الأفكار العقلانية واللاعقلانية 245

الملحق رقم (03) : يمثل مقياس الاغتراب 248

الملحق رقم (04) : يمثل برنامج إرشادي لدحض الأفكار اللاعقلانية 250

الملحق رقم (05): يبين نتائج الدراسة الخام 282

ثانيا : فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزع أفراد عينة العنيفين حسب ثانوياتهم قبل وبعد تطبيق مقياس السلوك العدواني.	141
02	توزع أفراد العينة حسب العنف .	143
03	توزع أفراد العينة حسب الجنس.	144
04	تقدير مستويات السلوك العدواني حسب مقياس " آل رشود ".	149
05	الفقرات المحذوفة من الصورة الأولية لمقياس الافكار اللاعقلانية والأفكار التابعة لها .	153
06	توزيع عبارات مقياس الأفكار اللاعقلانية على الأفكار الثلاثة عشر.	154
07	معايير تصنيف الأفكار العقلانية واللاعقلانية .	156
08	الفقرات المحذوفة من الصورة الأولية لمقياس الاغتراب والأبعاد التي تمثلها .	158
09	توزع فقرات مقياس الاغتراب على أبعاده .	159
10	معايير تصنيف المغتربين وغير المغتربين .	162
11	محكمي البرنامج الإرشادي .	165
12	توزع افراد العينة حسب مستويات متغيرات الدراسة بعد تفريغ النتائج .	172
13	المتوسطات الحسابية (م) والتباينات ($ع^2$) .للتلاميذ العنيفين وغير	173

	العنيفين الذكور على مقياس الأفكار اللاعقلانية .	
14	يوضح المتوسطات الحسابية (م) والتباينات (ع^2) للتلميذات العنيفات وغير العنيفات الإناث على مقياس الأفكار اللاعقلانية .	174
15	المتوسطات الحسابية (م) والتباينات (ع^2) .للتلاميذ العنيفين وغير العنيفين الذكور على مقياس الاغتراب .	176
16	المتوسطات الحسابية (م) والتباينات (ع^2) للتلميذات العنيفات وغير العنيفات الإناث على مقياس الاغتراب.	177
17	نتائج اختبار كا^2 لدلالة الفروق في الأفكار اللاعقلانية لدى التلاميذ الذكور العنيفين المغتربين وغير المغتربين.	179
18	نتائج اختبار كا^2 لدلالة الفروق في الأفكار اللاعقلانية لدى التلميذات الإناث العنيفات المغتربات وغير المغتربات.	180
19	نتائج اختبار كا^2 لدلالة الفروق في الأفكار اللاعقلانية لدى التلاميذ الذكور غير العنيفين المغتربين وغير المغتربين.	181
20	نتائج اختبار كا^2 لدلالة الفروق في الأفكار اللاعقلانية لدى التلميذات الإناث غير العنيفات المغتربات وغير المغتربات.	183
21	يلخص نتائج المعالجة الإحصائية لفرضيات القسم الاول من الدراسة (الدراسة المقارنة)	185

22	المتوسطات الحسابية والتباينات وقيمة "ت" المحسوبة لأفراد العينة التجريبية ـ التطبيقين القبلي والبعدي ـ في متغير الأفكار اللاعقلانية.	186
23	المتوسطات الحسابية والتباينات وقيمة "ت" المحسوبة لأفراد العينة التجريبية ـ التطبيقين القبلي و البعدي ـ في متغير الاغتراب.	187
24	المتوسطات الحسابية والتباينات وقيمة "ت" المحسوبة لأفراد العينة التجريبية ـ التطبيقين القبلي و البعدي ـ في متغير الاغتراب .	189
25	نتائج المعالجة الإحصائية لفرضيات القسم الثانيمن الدراسة (فرضيات الدراسة التجريبية)	203

ثالثا : فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	السوسيوغرام الخاص بالقسم رقم (1) تطبيق قبلي	190
02	السوسيوغرام الخاص بالقسم رقم (1) تطبيق بعدي	192
03	السوسيوغرام الخاص بالقسم رقم (2) تطبيق قبلي	193
04	السوسيوغرام الخاص بالقسم رقم (2) تطبيق بعدي	194
05	السوسيوغرام الخاص بالقسم رقم (3) تطبيق قبلي	195
06	السوسيوغرام الخاص بالقسم رقم (3) تطبيق بعدي	197
07	السوسيوغرام الخاص بالقسم رقم (4) تطبيق قبلي	198

08	السوسيوغرام الخاص بالقسم رقم (4) تطبيق بعدي	200
09	السوسيوغرام الخاص بالقسم رقم (5) تطبيق قبلي	201
10	السوسيوغرام الخاص بالقسم رقم (5) تطبيق بعدي	202

مقـــــــدمة

تهتم المجتمعات الإنسانية منذ القدم وعلى اختلاف ثقافاتها بعملية التربية، وذلك بهدف إنماء قدرات الفرد الجسمية والنفسية والاجتماعية إلى أقصى ما تسمح به استعداداته الفطرية، وعملت على إيجاد شتى السبل وعديد الوسائل لتحقيق ذلك الهدف ، مما جعلها ومع ازدياد المعارف والتزايد البشري تستحدث المؤسسة المدرسية لتقدم العون للأسرة باعتبارها مؤسسة التربية الأولى ، شهدت هذه الأخيرة تطورات عديدة عبر التاريخ وكان تطورها في العصر الحديث أكثر اتساعا وعمقا حالها كحال الحياة الإنسانية برمتها ، والمهمة المنوطة بها دائما هي أن تتولى مع الأسرة تربية وتهذيب النشء للأخذ بيده نحو مراتب النضج في كافة جوانب النمو الشخصي والمجتمعي في نفس الوقت ، وبالموازاة مع ذلك ظهرت على صعيد المجتمع الحديث عامة وعلى المجتمع المدرسي بشكل خاص، مظاهر سلوكية تظهر عدم تحقق هذا الهدف ، ومن أهم هذه السلوكات المنحرفة العنف الذي اخذ في تنامي مستمر وانتشار في كافة مستويات التعليم، وبشكل أكثر بروزا واتساعا في أوساط المؤسسات الثانوية، حيث يفترض بالأجيال أن تنهل من العلم وتعكس المستوى الأخلاقي الحسن ، ومن مفرزات المجتمع الحديث أيضا والتي تتزامن في التواجد مع ظاهرة العنف التفكير غير المنطقي المولد للأفكار اللاعقلانية ،وهو نمط من التفكير يجعل صاحبه بعيدا عن المنهج السديد في التخطيط والتصرف ، كما يجعله ساذج المطمح سيء الملمح باهتة تطلعاته المستقبلية ، ومع هذا وذاك اتضحت على السطح أشكال ومظاهر تعكسها الأجيال الجديدة في ملابسها وحقائبها وتسريحاتها وجلساتها وحركاتها ، والاهم من كل ذلك في تعبيراتها

وأفكارها حول ذواتها ومعتقداتها و أوطانها ...وكل ذلك إن كان له مدلولا ومعنى فهو لا يخرج عن معنى الاغتراب .

انطلاقا مما تقدم ذكره، جاءت هذه الدراسة لمحاولة معرفة علاقة كل من الأفكار اللاعقلانية والاغتراب لدى التلاميذ بممارسة العنف في مؤسسات التعليم الثانوي، من خلال دراسة مقارنة بين التلاميذ الممارسين وغير الممارسين للعنف، وجاءت الدراسة في جانبين ، جانب نظري وآخر ميداني ، يضمان فيما بينهما سبعة فصول كما يلي :

الجانب النظري:

صمم هذا القسم بقصد تقديم موضوع الدراسة ، ودراسة متغيراتها نظريا بصورة مستوفية ، واشتمل على ثلاث فصول:

الفصل الأول: اختص هذا الفصل بالتمهيد للدراسة ؛ حيث تم خلاله تحديد مشكلة الدراسة من حيث تساؤلاتها الرئيسية والفرعية وتبيين أهميتها و الأهداف التي سعت إلى تحقيقها، ثم تعريف المصطلحات الأساسية للدراسة إجرائيا.

الفصل الثاني: واختص بالعرض و المناقشة النظرية لمتغير الدراسة الأول والمتمثل في الأفكار اللاعقلانية، حيث تضمن في البداية توضيح مفهوم التفكير ، ثم التطرق إلى الجذور التاريخية لنظرية "إليس"Ellis ، ومنها تم شرح الافتراضات الأساسية لنظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، ومنه تم الانتقال إلى تعريف الأفكار اللاعقلانية ، ثم إلى سمات الأفكار العقلانية و اللاعقلانية وأنواع الأفكار اللاعقلانية، ومنها إلى شرح الأفكار اللاعقلانية المسببة للاضطراب النفسي، ثم التعرض إلى أسباب الأفكار اللاعقلانية، ومن ثم التعرض

إلى دور الأفكار اللاعقلانية في إحداث الاضطراب الانفعالي، وفي الأخير تم التعريف بأهم أساليب العلاج العقلاني والانفعالي السلوكي، وختم الفصل بخلاصة لأهم ما جاء فيه.

الفصل الثالث: خصص هذا الفصل لمتغير الاغتراب وتم تناوله انطلاقا من تعريفه اللغوي والاصطلاحي ، ثم شرح بعض السياقات التي ورد فيها ، ثم أنواعه و أبعاده ، ومن ثم الانتقال إلى العوامل المسببة له، ثم طرق مواجهته ، وأخيرا أهم النظريات التي قدمت تفسيرا له ، وكان الختام بملخص شامل للفصل .

الفصل الرابع : جاء هذا الفصل في جزأين العنف والعنف المدرسي، خصص الجزء الأول إلى تعريف العنف لغة واصطلاحا، ثم التمييز بين مفهوم العنف وبعض المفاهيم المرتبطة به ثم التفصيل في أنماطه ، ومن ثم التعرض إلى أهم النظريات المفسرة له، أما الجزء الثاني فخصص للعنف المدرسي باعتباره متغير أساسي(الظاهرة المدروسة) في الدراسة ، فتناولنا فيه تعريفه وأنواعه وأسبابه وموقف التشريع المدرسي الجزائري منه، ثم بعد ذلك التعرف على أهم إستراتجيات مواجهته، وختم هذا الفصل بخلاصة لأهم ما جاء فيه .

الجانب الميداني:

أنجز هذا الجانب من اجل الإجابة عن التساؤلات المطروحة في الدراسة بناء على معطيات الواقع الميداني وضم ثلاثة فصول وهي :

الفصل الخامس: عالج هذا الفصل أهم الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، حيث كانت البداية بتوضيح المنهج المتبع في الدراسة، ثم طرح الفرضيات المتبناة فيها، ومن ثم تعيين حدود الدراسة، ثم توضيح طريقة المعاينة ، ومنها إلى عرض تفاصيل الدراسة الاستطلاعية

من حيث أهدافها وعينتها و نتائجها ، ومنها التعريف بأدوات الدراسة وعرض كيفية التحقق من صلاحيتها لجمع البيانات المطلوبة وبعد ذلك تم شرح كيفية جمع البيانات بواسطة تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأساسية للدراسة ، وأخيرا تم التعريف بأهم الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات، وختم الفصل بخلاصة شملت محطاته الأساسية .

الفصل السادس: خصص هذا الفصل لعرض نتائج فرضيات الدراسة، وابتدأ بعرض نتائج الدراسة الخام، ثم عرض نتائج كل فرضية رئيسية مع فرضياتها الفرعية ، مع إرفاق كل البيانات المعروضة بتحليل شامل ، وكذلك الأمر بالنسبة للفرضيات الاختبارية .

الفصل السابع: تضمن هذا الفصل مناقشة وتفسير النتائج المتحصل عليها في الدراسة المنجزة ،وتمت المناقشة وفق ترتيب الفرضيات حيث كانت البداية من الفرضيات العامة الثلاثة وفقا لترتيبها، متضمنا مناقشة وتفسير الفرضيات الفرعية ، وهو ما استلزمته طريقة بناء الفرضيات ، ثم تم الانتقال إلى مناقشة نتائج الفرضيات الاختيارية لكي تكون أما حجة ودعامة للنتيجة المتوصل إليها أولا، أو أن تكون دليل ضعف فلا يمكن الوثوق بها ، وختم هذا الفصل بخلاصة عامة وعرض لأهم المقترحات التي استقيناها من هذه الدراسة .

وقد دعمت الدراسة بقائمة لمجموع المراجع المعتمدة في انجازها، كما ألحقت الدراسة بملاحق تتضمن أدوات جمع بيانات الدراسة، وعرض النتائج الخام للدراسة .

الجـــانب النـــــظري

الفصل الأول

تقديم موضوع الدراسة

1. مشكلة الدراسة .
2. تساؤلات الدراسة .
3. أهمية الدراسة .
4. أهداف الدراسة .
5. التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة .

1. مشكلة الدراسة :

تميزت المجتمعات في العالم الحديث بالعديد من مظاهر المدنية التي استحدثها الإنسان من خلال ما توصل إليه الدماغ البشري بالبحث والتنقيب والاستكشاف العلمي ، إلى أن استحدث العالم الافتراضي الذي أفاد الإنسان في مجال تبادل المعلومة والصناعة والتجارة ... إلى جانب ما انجر عنه من تغير في مفاهيم وموازين الحدود التي رسمها الإنسان لنفسه عبر العصور ، فقد تداخلت الثقافات واضمحلت حدودها وأصبحت الأجيال الجديدة تنهل من مشارب ثقافية متعددة ، وهو ما فسح المجال أمام تغير منظومة القيم ، بالموازاة مع ذلك ظهرت في هذه المجتمعات ظواهر سلبية عدة ، من أكثرها خطورة على المجتمع ظاهرة العنف التي انتشرت وتوسعت فيه بصورة شغلت مؤسسات اجتماعية عديدة نظرا للنتائج غير المرغوبة التي تخلفها، خاصة أن هذه الظاهرة توغلت في كافة الأوساط الاجتماعية إلى أن بلغت مجال التربية والتعليم وشملت بذلك الأجيال الجديدة في سن مبكرة وفي وسط يفترض فيه أن يتولى تعليمهم وتدريبهم على الخلق الطيب والسلوك السوي، مما جعل من الظاهرة تهدد بالخطر مستقبل النظام التربوي ، كما شكلت محور اهتمام للمشرفين على المجال والعاملين به والمنشغلين بالبحث فيه مما مكن من توضح الكثير مما يدور في تلك المؤسسات؛ إذ بينت البحوث والدراسات أن أعداد التلاميذ الذين يشتركون في الخصومات تتزايد في أنحاء مختلفة من العالم وتصدرت الولايات المتحدة الأمريكية القائمة في ذلك.

أما عربيا فقد كشفت دراسة نشرتها جريدة الشرق الأوسط أن العنف قد مثل نسبة (45.8 %)' من بين المشكلات السلوكية الأخرى في مختلف المراحل التعليمية وفي

المملكة العربية السعودية، فقد بينت الدراسات أنه قد بلغت نسبة ممارسة العنف في مؤسسات التعليم المتوسط (44.9 %) مقارنة بالمراحل التعليمية الأخرى.

أما في الجزائر فقد بلغ عدد التلاميذ الممارسين للعنف في الوسط المدرسي (2300) حالة عنف معنوي و (2273) حالة عنف جسدي بين التلاميذ ، و (1786) حالة عنف جسدي ضد الأساتذة خلال الفترة الممتدة بين 1999 – 2001 حسب تقرير المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي . (الخبر اليومي ، 2003،ص13) .

وفي دراسة لمصالح وزارة التربية الوطنية كشفت عن أكثر من (300 ألف) حالة للعنف في أوساط التلاميذ بين سنتي 2000 – 2007.

وفي دراسة أخرى للمصدر نفسه أحصت فيها حوالي (47 ألف) حالة عنف مادي ومعنوي للموسم 2007 – 2008؛ أي بنسبة (0.63 %) من مجموع المتمدرسين.

كما سجلت حوالي (8 آلاف) حالة للاعتداء على الأساتذة والإداريين خلال الموسم 2009 – 2010.

كما جاء على لسان وزير التربية والتعليم الوطنية ان (1%) من مجموع التلاميذ يستعملون العنف في المدارس . (نواصر ، 2011)

وفي سنة 2013 سجلت حالات عنف متفرقة كان أخطرها حالة طعن تلميذ ثانوي زميله بسكين أدت إلى وفاته ، كما سجلت حالات طعن مختلقة بالسكاكين في المدارس الثانوية في العدد من الولايات . (موزاوي، حسيبة : 2014)

وفي سنة 2014 بلغت الإحصائيات 71 حالة عنف لدى مصالح الأمن الوطني خلال السداسي الأول من الموسم الدراسي فقط . (موزاوي، حسيبة : 2014)

وفي ذات السنة بلغت الإحصائيات التي مقدمها جمعيات أولياء التلاميذ ، فإنها تستقبل سنويا بين (100) و(150) حالة عنف متبادل بين الأساتذة والتلاميذ(موزاوي، حسيبة : 2014).

إن هذه الأرقام تشير إلى مستوى مرتفع لانتشار العنف في الأوساط المدرسية ،وهو مستوى دق ناقوس الخطر في أوساط أطراف المؤسسة التربوية ، كالطاقم الإداري والتربوي و الأولياء والسلطات الوصية وعلى رأسها وزارة التربية الوطنية ، والتي أخذت على عاتقها ، وعلى هامش الندوة الوطنية لمكافحة ظاهرة العنف ، والوقاية من الآفات الاجتماعية في الوسط المدرسي التحضير لإصدار مرسوم تنفيذي يستند إلى آراء الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين وخبراء التعليم بالتعاون مع اليونيسيف ، حتى لا تصل الظاهرة إلى مالا يمكن السيطرة عليه فتحيد مؤسسة التربية والتعليم عن هدفها الأبدي.

إن هذه الأرقام وذاك الاهتمام من قبل المسئولين على القطاع أدى إلى البحث والتقصي في الأسباب الكامنة وراء الظاهرة ، وقد رد بعض الباحثين الظاهرة إلى البيئة الاجتماعية بما فيها من واقع أسري، ومنهم من ردها إلى عناصر النظام التربوي من الطاقم التربوي والطاقم الإداري والمناهج الدراسية والمباني المدرسية...

والبعض من الباحثين ذهب إلى طبيعة المرحلة العمرية للمراهق وما يكتنفها من نشاط زائد ومشكلات الهوية، بالإضافة إلى أن هناك من يضيف دور وسائل الإعلام، كما يضيف البعض دور القوانين والتشريعات التي تمنع عقاب التلاميذ .

إذا سلم البحث العلمي بأن هذه الأسباب حين يتوفر بعضها تنتج لنا تلميذا عنيفا، فلابد أن نجد أن أغلب التلاميذ إن لم نقل جميعهم يمارسون العنف ؛ لأن تلك الأسباب المحصاة لا تكاد تخلو منها مؤسسة أو جماعة أو مجتمع، إلاّ أن نسب العنف الممارس لا تتعدى (0.63 %) من إجمالي عدد التلاميذ حتى سنة 2008، وتعادل (1%) حتى سنة 2011 وهذه النسبة وإن كانت معتبرة وهامة كونها تمثل عدد من التلاميذ لا يجوز إهماله أو الاستهانة بما يؤول إليه حاله وحال من حوله ، إلا أنها لا تعني أغلبية تعكس أثر تلك الأسباب التي تفرض نفسها بقوة على أجيالنا الصاعدة.

بمعنى أن الأسباب تتشابه إلى حد التوحد بالنسبة للكثير من التلاميذ إلا أنها لا تنتج لدى الجميع عنفا، وهذا يشير إلى تدخل عامل آخر قد يكون رأي التلاميذ وتعايشهم مع تلك العوامل وغيرها ، وفي هذا السياق يقول " كمال موسى " (2000) " إن تفكير الإنسان وانفعالاته في مواقف النجاح والفشل يتأثر بما لديه من مناعة نفسه ضد الضغوط و الإحباطات ، فإذا كانت مناعته النفسية قوية كان تفكيره في الضغوط و الإحباطات منطقيا...وإن كانت مناعته النفسية ضعيفة كان تفكيره في الضغوط غير منطقي ومشاعره سلبية فيهما سخط وغضب ويأس وقنوط واضطراب " (عبد اللطيف محمد خليفة ،2003، ص 106)، مما يحيل البحث إلى تفكير هؤلاء التلاميذ في واقعهم وأحداث حياتهم.

ويعتبر التفكير من العمليات العقلية التي تكتسي دورا هاما في توجيه سلوك الإنسان ، فكما ترى " نسيمة داوود " (2001) أن " يعتبر التفكير المنطقي العقلاني من أهم المهارات التكيفية ، حيث يستطيع الشخص من خلاله أن يضبط انفعالاته القوية وأن يستخدم الأسلوب العلمي في حل المشكلات ، كما نبين أن التدريب على التفكير العقلاني أدى إلى تحسين التفكير وانخفاض التوتر ". (الغامدي ،2009، ص3)

وذهب " البيرت اليس " A.Ellis إلى أبعد من ذلك حينما أثبت أن " نظام الأفكار والمعتقدات غير العقلانية عند الفرد هو المسئول عن السلوك غير المرغوب فيه وعن الاضطرابات النفسية بشكل عام ". (الغامدي ،2009، ص7)

وقد أبدى " اليس " A.Ellis في ذلك الكثير من الدراسات كدراسة " زويمر " و " دفينكير " Zwemr & Deff nebacher وأيضا دراسة " نيلسون " و " فيستر " Nelson & Fester ودراسة كل من " جولد فرايد " و " سويوسينكي " Gold Fride & Sobosinky ودراسة " كازينوفا " Kazinova.

كل تلك الدراسات توصلت إلى علاقة الأفكار اللاعقلانية بكل من الغضب، القلق الإكتئاب، العصاب (كما يقيسه اختبار ايزينك Aeyzenk) وتدني تقدير الذات.

من هذه المنطلقات يمكن طرح احتمال أن تأتي كعرض من أعراض احتضانهم لأفكار لا عقلانية.

كما قد يكون سبب ممارسة السلوك العنيف من طرف بعض التلاميذ دون غيرهم ممن قد يعايشون عوامل مسببة أو دافعة للعنف حسب رأي الباحثين شعورهم بالاغتراب.

إذ يـرى الـبعض أن الاغتـراب هـو شـعور الفـرد بالاسـتياء كمـا يؤكـد " سـعد المغربـي " (1980) أن " ثورات الرفض والاحتجاج التي يقوم بها الشباب في بلدان كثيرة ما هي إلا مظهر من مظاهر التعبير عن الاغتراب ". (البرعي ، 2002 ، ص38)

وتضـيف " وفـاء برعـي " (2002) أن الاغتـراب يحمـل معنـى الانفصـال المبنـي علـى التنـاقض بين المغترب ومـا يغترب عنـه، تناقضـا يضـع عقبـة فـي طريـق التعبيـر عـن الـنفس قد يتجاوزها عن طريق العنف ". (البرعي ، 2002 ، ص39)

ويذهب "علي وطفة " (1999) إلى القول بأن : " العنف والاغتراب يحدثان وفق مسار دائري يسلمك كل منهما إلى الآخر " (عبد اللطيف محمد خليفة ، ،2003، ص 151)،كما يؤكد كل من " اليس " Ellis و " رايت " Wright علـى ارتبـاط الاغتـراب بـالعنف . (عبد اللطيف محمد خليفة ، ،2003، ص 151)

هذا يعني أن الإنسان إذا كان يعيش مشاعر الاغتراب عن واقع ما فإنه يسعى إلى التعبير عن ذاته المستلبة وتجاوز إحساسه بالعجز وعدم اتضاح أهدافه ومعاييره وإحساسه بالضعف وعدم الجدوى بطريقة ما قد تكون عنفًا ضد عناصر هذا الواقع ورموزه.

من هنا يمكننا طرح الإنشغال إن كان يكمن وراء ممارسة التلاميذ العنف ضد عناصر المؤسسة ورموزها في مدارسنا مشاعر اغتراب عن تلك المؤسسة وما يدور فيها.

من هذه المنطلقات جاءت التساؤلات الرئيسية لهذه الدراسة والتي تنص على :

1/ هل توجد علاقة جوهرية بين الأفكار اللاعقلانية وممارسة العنف المدرسي لدى تلاميذ الثانويات ؟.

2/ هل توجد علاقة جوهرية بين الاغتراب وممارسة العنف المدرسي لدى تلاميذ الثانويات؟.

3/ هل تختلف العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والاغتراب بين التلاميذ الممارسين للعنف والتلاميذ غير الممارسين للعنف في الوسط المدرسي بالثانويات؟.

2. تساؤلات الدراسة :

تطرح هذه الدراسة التساؤلات الرئيسية الثلاثة المذكورة سابقا ، وتندرج تحت هذه التساؤلات الرئيسية تساؤلات فرعية كالتالي:

التساؤل العام الأول :

هل توجد علاقة بين الأفكار اللاعقلانية والعنف المدرسي لدى تلاميذ الثانويات ؟

تساؤلاته الفرعية :

1.هل توجد فروق في الأفكار اللاعقلانية بين العنيفين وغير العنيفين الذكور من تلاميذ الثانويات ؟.

2.هل توجد فروق في الأفكار اللاعقلانية بين العنيفات وغير العنيفات الإناث من تلاميذ الثانويات ؟.

التساؤل العام الثاني :

هل توجد علاقة بين الاغتراب والعنف المدرسي لدى تلاميذ الثانويات ؟.

تساؤلاته الفرعية :

3.هل توجد فروق في مستوى الاغتراب بين العنيفين وغير العنيفين الذكور من تلاميذ الثانويات ؟.

4.هل توجد فروق في مستوى الاغتراب بين العنيفات وغير العنيفات الإناث من تلاميذ الثانويات ؟.

التساؤل العام الثالث :

هل توجد فروق في العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والاغتراب بين العنيفين وغير العنيفين من تلاميذ الثانويات ؟.

تساؤلاته الفرعية :

5.هل توجد فروق دالة إحصائيا في الأفكار اللاعقلانية بين المغتربين وغير المغتربين من العنيفين الذكور من تلاميذ الثانويات ؟.

6.هل توجد فروق دالة إحصائيا في الأفكار اللاعقلانية بين المغتربات وغير المغتربات من العنيفات الإناث من تلاميذ الثانويات ؟.

7.هل توجد فروق دالة إحصائيا في الأفكار اللاعقلانية بين المغتربين وغير المغتربين من غير العنيفين الذكور من تلاميذ الثانويات ؟

8.هل توجد فروق دالة إحصائيا في الأفكار اللاعقلانية بين المغتربات وغير المغتربات من غير العنيفات الإناث من تلاميذ الثانويات ؟

ورغبة من الباحثة في تجربة النتائج التي ستحصل عليها قصد تأكيدها تمت إضافة التساؤلات الأربعة التالية :

I. هـل توجـد فـروق بـين نتـائج التطبيـق القبلـي و البعـدي لمقيـاس التفكيـر العقلانـي واللاعقلانـي علـى أفـراد العينـة بعـد الخضـوع لبرنـامج دحـض الأفكـار اللاعقلانيـة ؟. (للتأكد من فعالية البرنامج الإرشادي).

II. هل توجد فروق بين نتائج التطبيق القبلي و البعدي لمقياس الاغتراب على أفراد العينة بعد الخضوع لبرنامج دحض الأفكار اللاعقلانية ؟.

III. هل توجد فروق بين نتائج التطبيق القبلي و البعدي لمقياس السلوك العدواني على أفراد العينة بعد الخضوع لبرنامج دحض الأفكار اللاعقلانية ؟.

IV. هل تتغير شبكة العلاقات الاجتماعية لأفراد العينة بعد خضوعهم إلى برنامج دحض الأفكار اللاعقلانية .

3. أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من حيث أهمية ظاهرة العنف المدرسي وما تسببه من قلق في أوساط المشتغلين بالمجال بداية بعمال المؤسسة ، وانتهاء بأعلى سدة المسؤولية في الوزارة المعنية؛ حيث أن هذه الظاهرة المتفاقمة تسجل خسائر في صفوف التلاميذ كما تعتبر نوعا من الهدر في مجال اقتصاديات المؤسسة التعليمية، إضافة إلى التلاميذ أنفسهم حيث أن التلميذ سواء الممارس للعنف أو غيره لم يعد يحقق التوافق المدرسي المطلوب الذي يؤهله لأداء أكاديمي أفضل.

ولا يمكننا إغفال ضرورة الاهتمام بهذه الظاهرة بالنسبة للأولياء الذين أصبح انشغالهم جد كبير بواقع أبنائهم في المؤسسات التربوية ، سواء كان الابن المتمدرس يمارس العنف أو يمارس عليه العنف ، ففي كلتا الحالتين يترتب على الولي نتائج غير مرضية.

هذا و إن هذه الدراسة إذ تتناول التفكير كعامل قد يؤدي إلى العنف تأخذ طابعا جديدا بين الدراسات؛ حيث أن الأفكار اللاعقلانية إذا ما ثبت أنها ذات صلة بممارسة التلاميذ للعنف في الوسط المدرسي فبالإمكان تعديلها عن طريق البرامج الإرشادية فهذه الدراسة تساعد المرشدين والمختصين في ذلك. وهو ما حاولت الدراسة الوصول إليه من خلال إعداد وتجريب برنامج إرشادي لدحض الأفكار اللاعقلانية .

ولا تبتعد أهمية متغير الاغتراب عن ذلك كثيرا إذ أنه إذا ثبت ارتباطه بالعنف الممارس في المدرسة وجب البحث في أسبابه للتخفيف منه أو القضاء عليه، ليعود التلميذ لمشاعر الألفة مع المؤسسة بدل مشاعر الاغتراب.

إلى جانب ذلك هذه الدراسة تعتبر رائدة بين الدراسات التي تناولت ارتباط الأفكار اللاعقلانية والاغتراب بالعنف المدرسي – على حد علم الباحثة – ، فهي بذلك تلقي الضوء على هذه المتغيرات وأهمية اقترانها إذا ما وجد .

4. أهداف الدراسة :

تتمثل أهداف هذه الدراسة في :

التحقق من فرضيات الدراسة وهي ما يسمح بـ:

– معرفة مستوى انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى فئة الدراسة.

- معرفة مستوى الاغتراب لدى فئة الدراسة.

- معرفة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وممارسة العنف لدى عينة الدراسة.

- معرفة العلاقة بين الاغتراب وممارسة العنف لدى عينة الدراسة.

- معرفة الفروق بين العنيفين وغير العنيفين في الأفكار اللاعقلانية بتأثير متغير الجنس.

- معرفة الفروق بين العنيفين وغير العنيفين في الاغتراب بتأثير متغير الجنس.

- معرفة التفاعل بين متغيرات الأفكار اللاعقلانية، الاغتراب والجنس على ممارسة العنف المدرسي لدى أفراد العينة.

- تصميم مقياس لقياس الأفكار العقلانية واللاعقلانية .

- تصميم مقياس لقياس الاغتراب .

- إعداد برنامج إرشادي لدحض الأفكار اللاعقلانية .

إضافة إلى ذلك تهدف هذه الدراسة إلى تحليل متغيرات الدراسة نظريا.

5. التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة :

5 . 1. الأفكار اللاعقلانية:

هي مجموعة من الأفكار التي يتبناها الفرد بخصوص أحداث الحياة اليومية ، تتميز بكونها لا تخضع للمنطق الواقعي ، وتتمثل في مجموع الأفكار التي تحددها نظرية العلاج العقلاني الانفعالي والمقدرة بـ (11) فكرة حددها " البيرت إليس " A.Ellis و (02) فكرتين أضافهما " سليمان الريحاني " [1].

[1] انظر :الجانب الميداني ، مقياس الأفكار اللاعقلانية .

ويصنف التفكير باللاعقلاني بحصول المفحوص على الدرجة من (79) إلى (104) على مقياس الأفكار العقلانية واللاعقلانية .

5 . 2. الاغتراب :

هو المشاعر السلبية المركبة من الأبعاد التالية :

- فقدان المعنى.
- العجز.
- اللاهدف.
- اللامعيارية.
- الاغتراب الثقافي.
- الاغتراب الاجتماعي.

والتي تصنف بحصول المفحوص على الدرجة من (72) إلى (108) على مقياس الاغتراب .

5 . 3. العنف المدرسي :

هو أي عملية لاستخدام القوة ماديا أو معنويا من قبل التلاميذ ضد من حولهم في المؤسسة التربوية : زملاء، أساتذة، موظفين أو ممتلكات عينية.

5 . 4. التلميذ العنيف مدرسيا :

هو التلميذ المنخرط في مؤسسة التعليم الثانوي ويزاول دراسته فيها ويشترط فيه ما يلي :

- القيام بأعمال تتسم بالعنف كالسب، الضرب أو تحطيم الأغراض.

- الحصول على درجة تنحصر بين (81) و (201) في مقياس " آل رشود " للسلوك العدواني.

5.5. البرنامج الإرشادي :

وهو مجموعة من المعلومات والمعارف والخبرات والنشاطات التي تتضمنها خطة منظمة موزعة على عدد من الجلسات ، التي يتلقى فيها أفراد العينة تلك المعلومات والمعارف والخبرات ويمارسون خلالها مجموعة النشاطات لتحقيق هدف محدد . والبرنامج المستخدم في الدراسة الحالية هو :

برنامج إرشادي لدحض الأفكار اللاعقلانية: من إعداد الباحثة مكون من (10) جلسات هدفه دحض الأفكار اللاعقلانية أو التخفيف منها.

الفصـــــل الثـــــــــــاني

الأفكار اللاعقـــلانية

تمهيد

1. تعريف التفكير.

2. الجذور التاريخية لنظرية "إليس"Ellis.

3. الافتراضات الاساسية للنظرية .

4. تعريف التفكير اللاعقلاني .

5. تعريف الأفكار اللاعقلانية .

6. سمات الأفكار العقلانية و اللاعقلانية.

7. أنواع الأفكار اللاعقلانية .

8. أسباب الأفكار اللاعقلانية .

9. الأفكار اللاعقلانية المسببة للاضطراب النفسي .

10. كيفية تدخل الأفكار اللاعقلانية في إحداث الاضطراب النفسي.

11. أساليب العلاج العقلاني والانفعالي السلوكي.

خلاصة الفصل.

تمهيد

إن مفهوم التفكير عند الإنسان مرتبط بمفهوم العقل ، فكلما كانت هناك أفكار فهي نتاج لإعمال العقل إلا أن هذا لا يعني أن كل نتاج العقل هو عقلاني بالمعنى المنطقي ، فقد ينتج العقل ما يتصف باللاعقلانية؛ وهو ما لا يتناسب مع منطق المجتمع والمصالح المتبادلة، وهو ما حاول " البيرت اليس" A. Ellise ومجموعة من المفكرين من بعده تناوله بالدراسة، وهو ما سنحاول التعرض له ومناقشته في هذا الفصل انطلاقا من التفكير عموما ؛ حيث نحاول الإلمام بمفهومه ثم نعرج على نظرية العلاج العقلاني الانفعالي ؛ إذ تعتبر المنبع الأصلي لانطلاق دراسة التفكير العقلاني و اللاعقلاني ، ومن خلالها سنتناول أقسام التفكير وأسباب الأفكار اللاعقلانية ثم أعراضها ، وأخيرا أساليب العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي .

1. تعريف التفكير:

يعبر التفكير عن نشاط عقلي يمكن الإنسان من معالجة المواضيع والمواقف والمشكلات في ذهنه ،دون تجسيدها في العالم الخارجي ، وذلك من خلال عملية انعكاس ما يجري من تفاعلات بين الأشياء في الجانب الواعي من الإنسان ، إذ يعرفه- التفكير- " احمد عبد المنعم " و " احمد الدردير " على انه : " عملية انعكاس العلاقات بين الظواهر أو الأشياء أو الأحداث في وعي الإنسان" (الكبيسي، الداهري،1999،ص149).ويفصل في ذلك "جريجورنكو" Grigirnko (1995) فيقول بأن التفكير : " عملية عقلية معرفية تؤثر بشكل مباشر في طريقة وكيفية تجهيز ومعالجة المعلومات والتمثيلات العقلية المعرفية داخل العقل الإنساني " (الدردير، 2004، ص 149) ؛ بهذا يكون قد خص التفكير بصفة المعرفية التي

تجهز وتعالج المعلومات على مستوى العقل . و يضيف "ستيرنبرج" Sternbeg (1994) بان التفكير هو "طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال وهو ليس قدرة إنما تفصيل لاستخدام القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية ـ أساليب التفكير ـ القدرات) (الدردير، 2004، ص 150) ؛ بمعنى أن عملية التفكير أسلوب يتضمن الطريقة المفضلة عند الفرد في تنظيم المعطيات واستخدامها حيث يوظف قدراته وفقها .

بهذا يكون التفكير عملية عقلية معرفية تتأثر بما عند الفرد من قدرات وأساليب، و هذا الأخير صنف تبعا لنتائج العديد من الدراسات بعدة طرق؛ إذ صنف حسب الأساليب، والمستويات...الخ .كما صنف حسب خضوعه للمنطق ومدى عقلانيته إلى عقلاني أو لاعقلاني . وقد اهتم بالتفكير وفق هذا التصنيف العديد من الباحثين والمختصين خاصة في مجال الصحة النفسية والعلاج النفسي امثال " ميكنبوم" Meichenbaum صاحب اتجاه التعديل المعرفي للسلوك او نظرية العلاج السلوكي المعرفي ، و" ارون بيك " A .Beck صاحب نظرية العلاج المعرفي ،و" البيرت اليس " A. Ellis صاحب نظرية العلاج العقلاني الانفعالي المرتكزة أساسا على العلاقة بين عدم منطقية التفكير والاضطرابات النفسية ،والتي حدد خلالها أيضا جملة الأفكار التي أطلق عليها اسم الأفكار اللاعقلانية .

2. الجذور التاريخية لنظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي:

إن الفكرة الأساسية التي انطلق منها " اليس " Ellis في بناء نظريته الحديثة في تفسير حدوث الاضطرابات الانفعالية وعلاجها ، لا تعتبقفر حديثة ، بل إنها تعود إلى طروحات فلسفية موغلة في القدم يعتبر أولها ما اقره "زيتون " (3000) سنة قبل الميلاد حيث

يقول : " إن الرجل الحكيم يجب أن يتحرر من الانفعال ولا يتأثر بالفرح أو الترح وان يخضع بغير تذمر لحكم الضرورة القائمة" (هوفمان ،2012،ص 16)، ثم جاء الفيلسوف الرواقي " ايبكتيتيس " Epictetus (55- 134) ميلادية والذي ذهب إلى أن " الناس لا تحركهم الأشياء و لكن يحركهم منظورهم للأشياء " (هوفمان ،2012،ص 16)، كما أشار الى ذلك في السياق نفسه بعد ذلك " مارقوس اورليوس " (121-180) ميلادية في قوله " لو انك تأملت من أي شيء خارجي فليس هذا الشيء هو الذي سبب لك الإزعاج ولكن حكمك عليه ، وبمقدورك إزالة هذا الحكم الآن " (هوفمان ،2012،ص 16)، في هذه الرؤى مضمون واضح من مضامين نظرية العلاج العقلاني الانفعالي من حيث أن المثيرات تنجر عنها نتائج مختلفة من القلق والانزعاج لدى الأفراد حسب تصوراتهم وتفسيراتهم لها ، وقد ورد ذلك في العديد من الكتابات الأدبية والفلسفية .

أما دخول هذه الفكرة المجال العملي التطبيقي فكان على يدي " ارون بيك" A .Beck بداية ثم " البيرت اليس " A.Ellis ، حيث يمثل العلاج المعرفي السلوكي عند "بيك " A .Beck والعلاج العقلاني الانفعالي عند " اليس " A.Ellis " ائتلافا بين المناهج السلوكية والمناهج المعرفية إذ أن العلاج المعرفي لديهما هو أسلوب علاجي يحاول تعديل السلوك لدى المريض من خلال التأثير في عمليات التفكير ؛ حيث يؤدي التغيير في المعارف إلى التغيير في السلوك، وفي الوقت ذاته يؤدي التغيير في السلوك إلى التغيير في المعارف " (محمد ، دت ،ص23).فهذه النظرية تقوم على العلاقة القائمة بين التفكير والانفعال والسلوك ؛ فالتفكير يوجه السلوك ويمكن التحكم في التفكير عن طريق المعارف. فالحدث أو المثير يفسر لدى

الفرد وفقا لمعارفه التي تنتظم عبر نظام تفكيره ليثير انفعالا ما ينجر عنه سلوك ما . وتتمثل أنظمة التفكير في جملة الافتراضات التي يفترضها حول المثير ، وهي التي يطلق عليها "ارون بيك "Beck . A (1976) اسم الأفكار الآلية ، في حين يسميها " البيرت اليس " A.Ellis (1962) المقولات الذاتية ،"هذه المقولات الذاتية تفسر الأحداث في العالم الخارجي وتستثير الانفعالات الوجدانية والسلوكية لهذه الأحداث " (هوفمان ،2012،ص 18). ويركز "بيك" على الجانب المعرفي حيث يؤكد على المعرفة المختلة لتفسير الاضطراب بدل الأفكار اللاعقلانية ، ويفضل اللاتكيفي بدل اللاعقلاني وهكذا ركز على العلاج المعرفي السلوكي ، في حين أطلق " اليس" A.Ellis على طريقته اسم " العلاج النفسي السلوكي ثم أطلق عليها بعد ذلك العلاج العقلاني الانفعالي وأخيرا ،أطلق عليها العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي ".(هوفمان ،2012،ص 14)

3. **الافتراضات الأساسية للنظرية:**

ركز "اليس" Ellis في نظريته على التفاعل القائم –كما سبق الذكر – بين التفكير والعاطفة والسلوك فهو ينطلق من " الافتراض القائل بأن الفرد يولد و عنده القدرة على التفكير العقلاني و غير المنطقي أيضا" (الغامدي ،2009، ص22) ، فالتشابك بين العاطفة و العقل أمر قائم في الإنسان إلى جانب أن لدى الفرد استعداد للمحافظة على نفسه و سعادته من جهة ،كما له نزعة إلى تدمير النفس و تجنب إعمال الذهن والتوقف عند الإيمان بالخرافات و لوم النفس.

ويضيف " أحمد أبو أسعد "و " أحمد عريبات "(2009) انه " من النادر أن يتصرف .

الإنسان . بدون إدراك مادامت أحاسيسه و أعماله الحالية يتم فهمها في شبكة من التجارب

1. السابقة و الذكريات و الاستنتاجات ". (أبو أسعد ، عريبات ،2009، ص207)

كما أن التعاطف لا يتم دون تفكير لان المشاعر الإنسانية يحددها الموقف القائم،وكذلك السلوك هو وظيفة التفكير و التعاطف ؛ أي هو العمل الذي يؤديه كل من الأفكار والعواطف معا .

و نظرية " اليس " Ellis – نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي– ترى بأن هذه العوامل الثلاثة تحدث في الوقت نفسه ، فالإنسان حين يفكر فإنه ينفعل و يفعل،وعندما ينفعل فإنه يفكر و يعمل و عندما يفعل فأنه ينفعل و يفكر ، و هذا ما يعكس العلاقة التبادلية بين التفكير و الانفعال والسلوك .

وهكذا فهذه النظرية ترى أن الإنسان فريد و عنده القدرة على فهم عجزه و تغيير القيم التي غرست فيه منذ الطفولة كما لديه القوة على مواجهة نظام القيم عنده و ترسيخها في اعتقادات و آراء مختلفة .

إضافة إلى ذلك قدم "اليس" Ellis بعض التصورات حول طبيعة الإنسان و الإضطربات الانفعالية التي يعاني منها و هي كالتالي :

- الإنسان كائن عقلاني و غير عقلاني في آن واحد، فهو عندما يفكر و يتصرف بشكل عقلاني فإنه يكون فعالا و سعيدا و نشطا ، والعكس حينما يفكر ويتصرف بطريقة غير عقلانية قد يعاني من مشكلات و اضطرابات.

- التفكير العقلاني و غير العقلاني متعلم منذ سن مبكرة لدى الطفل من الأسرة و ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه.
- يتأثر الفرد بأفكار غيره ومشاعرهم السلبية (الشعور بالذنب ، القلق ...).
- التفكير و الانفعال ظاهرتان مترابطان ومتداخلان، تصاحب كل منهما الأخرى وتنتج كل منهما عن الأخرى .
- يستعمل الإنسان اللغة ليعبر عن أفكاره ومشاعره ،خارجيا (الكلام مع الآخرين) أو داخليا (الحديث مع الذات).
- يجب مهاجمة الأفكار و الانفعالات السلبية بإعادة تنظيم الإدراك و التفكير بدرجة يصبح معها الفرد منطقيا.
- لا تعتبر الأحداث الخارجية مسؤولة عن إحداث الاضطراب ولكن طريقة تفكير الإنسان هي المسؤولة عن ذلك. (العزة ، عبد الهادي ،1999 ،ص138)

وخلاصة القول : أن " اليس" Ellis كان يرى أن سلوك الإنسان المضطرب هو ناتج عن الأفكار و المعتقدات غير العقلانية التي يتعلمها الفرد أثناء مراحل نموه المختلفة من خلال تأثيرها على إدراكه للأحداث و المواقف، وإعطائها معنى لا يعتبر صحيحا بالنسبة لمعيار المنطق والعقل والصحة النفسية ،الشيء الذي يجعله يستجيب لهذه المؤثرات بردود أفعال غير صحيحة ؛ أو غير مناسبة بالنسبة للموقف أو الحدث .

وقد تناولت الدراسة الحالية هذه الفكرة كفرضية للتحقق من أن العنف الممارس

من قبل التلاميذ في المدارس الثانوية هو شكل من أشكال اضطرابات السلوك ، قد تنتج عن أفكار لا منطقية يحتضنها التلميذ ويفسر من خلالها مجريات الأحداث في المؤسسة.

4. تعريف التفكير اللاعقلاني:

يعتبر التفكير إحدى العمليات العقلية المعرفية العليا الكامنة وراء التطور لدى الحياة الإنسانية ، فبه يتم اكتشاف الحلول الفعالة التي يتغلب بها الإنسان على ما يواجهه في الحياة من مصاعب و مشكلات؛ أي انه نشاط عقلي يقوم الفرد من خلاله بحل المشكلة التي تعترضه مهما كانت طبيعته عقلاني أو لاعقلاني.

بمعنى أن النشاط العقلي الذي يخضع لمنطق الواقع المعيش من حيث الواقع الاجتماعي بأعرافه وقوانينه ومعاييره ، و يراعي إمكانات الفرد في الحلول والمقترحات والخيارات التي يتوصل إليها يعتبر تفكيرا منطقيا عقلانيا ، وما خالف ذلك فهو تفكير لا عقلاني ؛ أي أن التفكير اللاعقلاني أو غير المنطقي هو العملية العقلية المعرفية التي تعمل على معالجة المواضيع والمواقف والمشكلات التي يواجهها الإنسان وتحاول التوصل إلى حلول وتوجيهات غير خاضعة للمنطق الواقعي على صعيد القوانين والمعايير الاجتماعية ولا تقف عند حدود المعطيات الشخصية للفرد من إمكانات وقدرات ، وينتج عن التفكير اللاعقلاني جملة من الأفكار اللاعقلانية .

5. تعريف الأفكار اللاعقلانية :

عمل الباحثون على تعريف الأفكار اللاعقلانية بكل صورها فوردت لها التعريفات التالية:

يرى " اليس " Ellis أن الأفكار العقلانية هي الأفكار التي يمكن البرهنة عليها ، أما

الأفكار اللاعقلانية فهي تلك الأفكار المبنية على المعتقدات والتوقعات ولا تخضع للمنطق الواقعي ناتجة عن سوء الضن والتهويل والتعميم الخاطئ.(Ellis, 1973,P5)

ويعرفها "إبراهيم عبد الستار" بأنها معتقدات فكرية خاطئة يبنيها الفرد عن نفسه وعن العالم المحيط به، تؤدي بالتالي إلى نشوء الإضطرابات الوجدانية و السلوكية للفرد" (عبد الستار، 1994، ص 273) ، أي أن الأفكار اللاعقلانية تمثل معتقدات مبنية بشكل خاطئ عند الشخص سواء كانت عن نفسه أو عما يحيط به من العالم الخارجي و هذه الأخيرة تؤدي إلى نشوء الاضطرابات عند الفرد.

ويعرفها " عبد الله معتز " و "عبد الرحمن محمد "(1994) بأنها "مجموعة من الأفكار الخاطئة غير الموضوعية و التي تتميز بطلب الكمال، و الاستحسان و تعظيم الأمور المرتبطة بالذات و الآخرين و الشعور بالعجز و الاعتمادية" .

من خلال هذه الآراء يتضح بأن الأفكار اللاعقلانية هي أفكار ناتجة عن خلل يصيب تفكير الفرد ؛ بحيث يخرج تفكيره عن تفكير الشخص العادي و التفكير السليم، و هذا الخلل و الاضطراب قد يكون واحدا أو أكثر حيث يكون مصحوبا بالتوهمات و الهلاوس، و قد يأخذ شكل اضطراب التعبير عن التفكير و مجراه و التحكم فيه و محتواه أو شكل اضطراب الأفكار و مضمونها و هذا الاضطراب يكون مصحوب بالانسحاب الاجتماعي و التفكير السطحي، كما يظهر عليه الخمول و البلادة و فقدان المتعة و غياب الانفعال وكل هذه الأعراض قد تظهر لمدة لا تقل عن عدة أشهر مع الأخذ بالفروق الفردية بين الأفراد.

مما سبق نستنتج أن الأفكار اللاعقلانية هي تلك الأفكار التي تعبر عن قناعات لا تخضع للمنطق الواقعي الذي يعيشه الفرد. لكونها لا تتلاءم مع إمكانياته أو مع ظروف واقعه الموضوعي، فهي مبنية على توقعات غير منطقية ، حيث تكون مبالغة في وضع مستويات للسلوك لا يمكن للفرد أن يحققها ،الشيء الذي يشعره بعدم الكفاءة ويخفض من درجة تقديره لذاته، ويخل من كفاءته الاجتماعية وغيرها من الآثار المترتبة عن ذلك .

وتتسم تلك الأفكار بسمات مميزة لها تفرقها عن الأفكار العقلانية التي تتسم بدورها بصفات مميزة لها أيضا .

6. سمات الأفكار العقلانية اللاعقلانية :

6 . 1. سمات الأفكار العقلانية :

حسب وجهة نظر"اليس" Ellis تتسم الأفكار العقلانية بالصفات التالية :

- الموضوعية : وهي كذلك لأنها تستند إلى دعائم واقعية موضوعية .
- المرونة: فهي على درجة من القابلية للتغيير حيث أنها عبارة عن أمنية أو ميل أو طموح ، وليست حقيقة مطلقة .
- تساعد الفرد على تحقيق أهداف حياته .
- تقلل من الصراعات والمحاكمات الداخلية لدى الفرد .
- تحسن من علاقات الفرد مع الآخرين ، وتقليل التصادم والتعارض معهم .
- تساعد على إيجاد بدائل متعددة للحلول .(Ellis, 1997, P73)

6 . 2. سمات الأفكار اللاعقلانية :

حدد " اليس " Ellis سمات الأفكار اللاعقلانية فيما يلي :

- المطالبة : إذ نجدها دائما في جملة من الصيغ التي تدل على الحتميات والضرورات وذلك راجع إلى "الميل إلى الكمال والرغبة في انجاز الأعمال عند أعلى مستوى من الإتقان والمثالية " (Ellis, 1997, P73)، من تلك الصيغ يجب، ينبغي ، لابد ...
- التعميم الزائد : والمتمثل في الاعتماد على خبرات محدودة لبناء أفكار عامة .
- التقدير الذاتي (المنخفض): ويعبر عنه من خلال الحوار الداخلي السلبي، والمقارنات التي يقيمها الفرد بينه وبين الآخرين .
- التهويل:وتعكسه المبالغة الزائدة في فهم الأحداث وإطلاق الأحكام ، كاعتبار العثرات أزمات وكوارث .
- أخطاء في التفسير :ويتمثل في اتجاه الإدراك نحو الجانب السلبي من الأحداث والتجارب ، حيث يبدو ذلك في تفاعلات الفرد في المواقف المختلفة ؛ حيث لا يرى من الفشل في اجتياز امتحان ما مثلا إلا المهانة وقلة الذكاء وليس فرصة جديدة للنجاح بمستوى أعلى وتنبيه لما لم نستوعبه من المنهاج الدراسي .
- عدم التجريب : وتعكسه التصرفات والاستنتاجات التي يقدم عليها الفرد بناء على قرائن غير صحيحة أو غير كافية دون أن يتثبت منها عن طريق التجريب والاستفهام .
- التلقين (التكرار) : ويتمثل في اتخاذ الفرد النتائج السلبية التي حدثت له دليلا على عدم كفاءته ، ويحافظ نتيجة لذلك على السلوك الخاطئ الناتج عن تلك الاستنتاجات .

- السلبية : أي أن هؤلاء الأفراد يرون أن الظروف الخارجية القاهرة التي لا يستطيعون السيطرة عليها هي سبب تعاستهم .
- الانهزامية : وتمثل تجنب صعوبات الحياة .
- الاتكالية : حيث أن هؤلاء الأفراد يميلون إلى الاعتماد على الآخرين لجلب الراحة .
- العجز : حيث أن الفرد لا يتمكن من تجاوز الماضي ومحو أحزانه والتخلص منها .
- ضيق الأفق : حيث يعتقدون بوجود حل جاهز وكامل لكل مشكلة وعدم العثور عليه يعتبر كارثة.
- عدم التسامح : يتساوى عندهم الخطأ البسيط والكبير في عدم الغفران ووجوب العقاب.
- شدة الحساسية : قهم في انتظار دائم للمصائب والكوارث والفشل .
- الإصرار على القبول التام : يرى هؤلاء الأفراد أن محبتهم والرضا عنهم واجب على الآخرين بشكل مطلق، حيث لا تؤثر فيه تصرفاتهم . (Ellis, 1997, P73)

7. أنواع الأفكار اللاعقلانية :

انطلاقا من السمات المذكورة للأفكار اللاعقلانية ، يمكن تصنيفها إلى ثلاث أنواع هي :

- معتقدات تتعلق بالذات : ومن أهمها أن يفكر الفرد في وجوب إتقانه كل شيء حتى لا يقع فيما لا يمكن أن يتحمله ، و بهذا التفكير يتكون لديه الخوف والقلق والاكتئاب والشعور بالذنب .

- معتقدات تتعلق بالآخرين : كأن يفكر الفرد في انه من الفظيع أن يعاملني الناس معاملة غير حسنة وعادلة ،وهذه الأفكار تؤدي إلى الشعور بالغضب والعدوانية والسلبية .
- أفكار تتعلق بظروف الحياة : كان يفكر بأنه يجب أن تكون الحياة كما يريده ، وان لم يجد هذا فهو أمر كارثي ، ومثل هذه الأفكار تجلب الشعور بالأسى والألم النفسي.(Ellis, 1997, P34)

و هذه الدراسة تناولت علاقة الأفكار اللاعقلانية بالعنف وهو ما يوحي به النوع الأخير (أفكار تتعلق بظروف الحياة) ، كما تتناول علاقة الأفكار اللاعقلانية بالاغتراب في تأثيرها في العنف ، وبالنسبة لعلاقة الأفكار اللاعقلانية بالاغتراب يشير إليها النوع الثاني (معتقدات تتعلق بالآخرين)، والى حد ما النوع الأول (معتقدات تتعلق بالذات) أيضا .

8. أسباب الأفكار اللاعقلانية:

ان اكتساب الأفكار اللاعقلانية يتم أثناء المسيرة الحياتية للفرد ؛ أي أنه نتاج العملية التربوية والتنشئة الاجتماعية التي نشأ عليها الفرد، لذلك تتعدد الأسباب المساهمة في ظهورها حسب العوامل المتدخلة في عملية التنشئة الاجتماعية ، واهم ما يمكن ان يناقش كأسباب للأفكار اللاعقلانية هي الوراثة ، أساليب المعاملة الوالدية ، و المستوى الاجتماعي والثقافي.

1.8. العوامل الوراثية:

لا شك في أن اكتساب الأفكار هو نوع من التعلم ،فمن المنطقي أن لا يأخذ العامل الوراثي مجالا لان يكون سببا مباشرا بظهورها ، لذلك لا يعتبره الكثير من المختصين عاملا هاما لدرجة إحداث الأفكار اللاعقلانية ، رغم أن بعض الدراسات أشارت إلى أن التفكير غير المنطقي وجد " لدى (60%) من أفراد عائلات المرضى ... قد لوحظ انه إذا أصيب كلا الوالدين بالاضطراب فالنسبة بين الأولاد قد تصل إلى(41%) أما إذا أصيب أحد الوالدين فقط فتكون النسبة بينهم (16.4%) ، وهذا ما يدفع بشكل قوي إلى الاهتمام بعامل البيئة الذي يلعب دورا أهم وأكبر" (العنزي ،2006/2005 ،ص 72). لكن هذه الدراسات تتناول التفكير غير المنطقي ونتاجه من الأفكار اللاعقلانية المصاحبة للاضطرابات النفسية من تفكك في التفكير وانحرافه عن المسار أو الشكل أو الترابط أو المحتوى كما يحدث عادة في العصابات والوسواس والذي يظهر في شكل أفكار متسلطة أو هلاوس أو غيرها من الأعراض الاضطرابية ، حيث يمكن أن نتحدث عن العامل الوراثي الذي ينقل الاستعداد للاضطراب ، أما " إذا تحدثنا عن الاسلوب – اسلوب التفكير– كعملية معالجة معلومات ينتج عنها سلوك الفرد فإننا نتحدث عن عمليات مكتسبة متعلمة سواء كانت صائبة أو خاطئة ".(العنزي ،2006/2005 ،ص 72)

2.8. أساليب المعاملة الوالدية:

إن أساليب المعاملة الوالدية هي حجر الأساس في صقل شخصية الطفل ، فإذا ما اعتراها خلل من أي نوع كان فلا بد أن تظهر النتائج بشكل ما في شخص الطفل مستقبلا، ومما

لا شك فيه أن تعلم الطفل المعايير والقيم والاعتماد على النفس والنفع والانتفاع ، وتقدير الذات واحترام الحريات ... يستقيها بادئ ذي بدء من معاملة الوالدين له ، ومن خلال تلك العوامل تتبلور السمات الأساسية لأفكاره ، حيث وجد أن " الوالدين الذين يظهرون توقعات عالية جدا تتجه نحوى الكمال الزائد يتوقعون من أطفالهم أن يظهروا جوانب قوة متزايدة دون أي جوانب ضعف،مما يشعر الطفل بأنه غير قادر على تلبية توقعاتهم خاصة عندما يقومون بمقارنته على نحو سلبي مع نجاحات الآخرين " (الغامدي ،2009، ص36). وإذا كانت العلاقة بين الوالدين والطفل لا تتسم بالتفاعل المنتج و تسودها السلطوية وقلة فسح المجال أمام ممارسة الحريات في ظل الاحترام المتبادل ، فان ذلك يشعر الطفل بانهزام الذات والعجز مما يرسخ لديه البذور الأولى للأفكار اللاعقلانية من حيث انه يجب عليه أن يتجنب المصاعب ، و أن الخطأ يعني الكارثة، و أن التسامح والمساعدة تعني الضعف ...

كما أن المعاملة الوالدية التي تتسم بالرعاية المفرطة تجعل الطفل لا يتعلم كيف يتعامل مع مشكلاته بنفسه ولا يحقق الاستقلالية ولا يحترم قرارات الوالدين ، يعيش مشاعر الخوف من الوقوع في الخطأ ، غير قادر على الدفاع عن نفسه.

كما أن التمييز في المعاملة بين الجنسين والتحيز إلى احدهما بناء على الاختلاف في الجنس يولد التفكير في أفضلية طرف عن آخر بناء على ذلك المعطى دون غيره من النجاح والعمل والاجتهاد ، وهو ضرب من التفكير اللاعقلاني .

كذلك فان التربية المعتمدة على العقاب المستمر والمتكرر وغير العادل، تبعث على

الاعتقاد بان الأخطاء كوارث ، والمخطئون لا بد من عقابهم بشدة ... وهو بدوره تفكير غير منطقي .

3.8. المستوى الاجتماعي والثقافي:

لقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن :" الأفراد ذوي المستويات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المتوسطة ودون المتوسطة ظهر لديهم بوضوح وبدرجة عالية عددا من الأفكار اللاعقلانية أكثر من الأسر ذات المستويات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية العالية " (الغامدي ،2009، ص37)، وهذه الفكرة تحيل إلى أن الإحساس بالنقص والاضطهاد ومعايشة مشاعر القلق والإحساس بعدم العدالة الاجتماعية قد تكسب الفرد الأفكار اللاعقلانية .

9. الأفكار اللاعقلانية المسببة للاضطراب النفسي:

قدم " البيرت أليس" Ellis قائمة مكونة من إحدى عشر فكرة لاعقلانية تعتبر سببا في وقوع الكثيرين في المشكلات الانفعالية ، وهي أفكار خاطئة وشائعة بين الناس وهي:

- **الفكرة الأولى:** من الضروري أن يكون الشخص محبوبا ومقبولا من كل فرد من أفراد بيئته المحلية.

هذه الفكرة تعد غير منطقية وما يقابلها من منطقية أن احترام الذات والسلوك السوي الذي يقدره الآخرون وتقديم الحب لهم يجعلهم يبادلونه نفس الحب.

- **الفكرة الثانية:** من الضروري أن يكون الفرد على درجة كبيرة من الفعالية والكفاءة والإنجاز بشكل يتصف بالكمال حتى يكون ذا قيمة وأهمية.

وهذا غير منطقي، فالكمال لله وحده وما يقابلها من منطقية أن الإنسان يحاول بذل أقصى جهده لتحقيق أهدافه دون تسابق مرهق مع الآخرين.

- **الفكرة الثالثة:** يتصف بعض الناس بالشر والجبن وعلى درجة عالية من الخسة والنذالة ولذلك يجب أن يوجه لهم العقاب واللوم.

توضح هذه الفكرة أنه لا يوجد معيار مطلق للصواب والخطأ لدى محتضنها، وما يقابلها من منطقية أن الخطأ لا يعني الشر، والعقاب لا يؤدي دائما إلى تحسين سلوك المخطئين؛ وإنما قد ينتج عنه مزيد من الخطأ أو الاضطراب، فبعض الناس تصرفاتهم خاطئة وغير مناسبة وهي غالبا ما تكون نتيجة جهل أو اضطراب انفعالي.

- **الفكرة الرابعة:** إنه لمن النكبات والمصائب المؤلمة أن تسير الأمور على غير ما يريده الفرد.

هذه الفكرة توضح أن مجريات الأحداث إذا سارت على غير ما يريده الفرد فتلك كارثة مدمرة، وما يقابلها من منطقية أن الفرد يجب أن يسعى في تحقيق أهدافه، وإذا ما وقفت في طريقه صعوبات وعقبات يعمل على تجاوزها بأقل الأضرار ، و أن يتقبل الواقع بكل معطياته.

- **الفكرة الخامسة:** تنتج التعاسة عن ظروف خارجية لا يستطيع الفرد السيطرة عليها أو التحكم بها.

هذا الفكرة تعني أن الفشل والتعاسة سببها خارج عن الإنسان كسوء الطالع وأخطاء الآخرين

وفشلهم ، وما يقابلها من منطقية أن الفرد مسئول عما يحدث له ، وان العوامل الخاصة به ذات تأثير فعال وعليه التحكم فيها قبل أن يلقي اللوم على العوامل الخارجية.

- **الفكرة السادسة:**إن الأشياء الخطرة أو المخيفة تعتبر سببا للتفكير والانشغال الدائم بها، ويجب أن يكون الفرد دائم التوقع لها.

هذه الفكرة تشير إلى أن الإنسان المحتضن لها دائم التوقع للخطر ومنشغل التفكير بشكل دائم بما سيحدث ، و الانشغال الدائم و القلق حتما يؤديان إلى خلق أضرار عدة، ويقابلها من المنطقية أن لا ينكر الفرد احتمال حدوث المخاطر ولكن لا يعتبرها كارثة ، بل علينا مواجهتها دون قلق وتوتر لأنهما لا يحلان المشكلة بل يعيقان العقل عن التفكير السليم.

- **الفكرة السابعة:** إنه من السهل أن نتفادى بعض الصعوبات والمسؤوليات الشخصية بدلا من مواجهتها.

هذا يعني أن تجنب الفرد لمواجهة الصعوبات والمشاكل أيسر وأوفر جهدا من مواجهتها والنهوض بأعبائها ، والأكثر عقلانية في هذا أن يواجه الفرد تلك المشكلات والصعوبات وفق ما يتناسب معها حتى لا تبقى مبعث إحباط وسبب انحطاط للثقة بالنفس.

- **الفكرة الثامنة:** ينبغي على الفرد أن يكون معتمدا على الآخرين ويجب أن يكون هناك من هو أقوى منه لكي يعتمد عليه.

هذه الفكرة تنطلق من رغبة الفرد في أن يسود الآخرين ويحيا على جهدهم ويملك زمام الأمر عليهم والمبالغة في الاعتمادية بهذه الصورة تؤدي إلى فقدان الحرية وتحقيق الذات مما

يؤدي إلى مزيد من الاعتمادية فهو يصبح تحت رحمة من يعتمد عليهم، و المعقول مقابل ذلك أن يعتمد على نفسه ويقوم بواجباته حتى يحافظ على استقلاليته الذاتية.

- **الفكرة التاسعة:** إن الخبرات والأحداث الماضية تحدد السلوك في الوقت الحاضر وأن خبرات الماضي لا يمكن استبعادها أو محوها.

توضح هذه الفكرة أن الإنسان محكوم بماضيه وما حصل في ذلك الماضي من أحداث وما تعلمه من خبرات قوة ضاغطة تحتم على الإنسان مصيره وترسم له مسلكه في الحياة ، وبما أن الماضي لا يمكن تغييره فالإنسان لا يمكن أن يهرب من المصير المحتوم الذي يحدده ذلك الماضي. والمنطقية مقابل ذلك أن الأحداث الماضية قد انتهت وما بقي منها هو الخبرة التي يجب أن يوظفها صاحبها توظيفا إيجابيا، وهنا تكمن أهمية الماضي .

- **الفكرة العاشرة** : ينبغي على الفرد أن يشعر بالحزن لما يصيب الآخرين من مشكلات واضطرابات.

تشير هذه الفكرة إلى أن مصائب وأحزان الآخرين ومشكلاتهم لا بد أن تكون مبعث حزن للفرد و مصدر انشغال ، و المعقول في مقابل ذلك أن يتفهم الإنسان مصائب الآخرين ويساندهم بالقدر الممكن ، ويحاول مساعدتهم أن كان ذلك في الإمكان .دون أن يستدخل أحزانهم وينشغل بمشاكلهم انشغالا سلبيا.

- **الفكرة الحادية عشرة:**هناك دائم حل صحيح ومثالي لكل مشكلة،وعلينا البحث عن هذا الحل كي لا تصبح النتائج مؤلمة .

تعني هذه الفكرة أن كل المشاكل التي يصادفها الإنسان لا بد و أن لها حلا كاملا ومثاليا يجب البحث عنه حتى الوصول إليه ، والمنطقي مقابل ذلك أنه لا يوجد حل كامل لكل المشاكل،إذ قد تكون الحلول تنطوي على تضحيات، أو أن هناك خيارات للحل ، وقد لا يكون الحل موجودا في الوقت الراهن .

هذه الأفكار الإحدى عشرة هي التي حددها " البيرت أليس" Ellis كأفكار لاعقلانية منتشرة بين الناس من خلال الأعمال التي قام بها على المجتمع الأمريكي ، وقد أثبتت الأبحاث انتشارها أيضا في المجتمعات العربية ، من أهمها دراسة " سليمان الريحاني"(1985) والتي أضاف من خلالها فكرتين جديدتين لأفكار " اليس " Ellis الإحدى عشرة و هما:

- **الأولى** : ينبغي أن يتسم الشخص بالرسمية والجدية في التعامل مع الآخرين حتى تكون له قيمة ومكانة محترمة بين الناس.

وتعني هذه الفكرة أن الفرد كي يحقق المكانة المحترمة بين الناس عليه أن يكون حازما جادا جد حريص على التمسك بالرسميات ، والمعقول المقابل لذلك ، أن لكل مقام مقال ، و ان الإنسان يتصرف حسب ما تمليه متطلبات التفاعل الاجتماعي السوي .

- **الثانية** : لا شك في أن مكانة الرجل هي الأهم فيما يتعلق بعلاقته مع المرأة .

ويقصد بهذه الفكرة أن العلاقة بين الرجل والمرأة مبنية على التفاضل وان الأفضلية في ذلك للرجل والمعقول أن العلاقة بين الرجل والمرأة مبنية على الاختلاف الوظيفي و ان كلا أفضل فيما خلق له .

ولا شك في أن لاكتساب الفرد لتلك المعتقدات اللاعقلانية أسبابا قد مر بها الفرد أثناء مراحل نموه وفي ظل نشأته الاجتماعية .

10. كيفية تدخل الأفكار اللاعقلانية في إحداث الاضطراب الانفعالي :

وهو ما اسماه "اليس" A.Ellis بنظرية A-B-C ؛ حيث :

(A) يشير بها إلى (الخبرة المنشطة) أو (الحدث المثير) .

(B) ويعني (نظام المعتقدات)، وهي نوعان (rB) و (iB) ؛ حيث أن تمثل (rB) نظام المعتقدات المنطقي ، وتمثل (iB) نظام المعتقدات غير المنطقي .

(C) ويشير إلى (الاستجابة الانفعالية) أو (النتيجة) وهي أيضا نوعان (rC) و (iC) ، تمثل (rC) النتيجة أو الاستجابة العقلانية التي تحمل الصبر ، الرضا ، الإصلاح ، وتمثل(iC) الاستجابة غير العقلانية التي تبدي الحزن ،والتوتر ، والقلق .(زهران ، 1997،ص369)

وهذه النظرية تفسر الاضطراب بالعلاقة بين A-B-C ، فهي تذهب إلى أن النتائج (C) ليست وليدة الأحداث أو الخبرات المنشطة (A) وإنما نتيجة لنظام التفكير والمعتقدات (B) الذي يتبناه الفرد تجاه تلك الخبرات فإذا كان نظام المعتقدات منطقيا وعقلانيا كانت الاستجابة كذلك والعكس بالعكس.

وعند العلاج يقوم المرشد بمهاجمة الأفكار اللاعقلانية التي يحتضنها المسترشد عن طريق الدحض (D) لينتج لديه الأثر (E) الذي يعني اكتساب المسترشد نظاما معرفيا عقلانيا جديدا يستطيع بواسطته أن يواجه سلوكياته ومشكلاته في المستقبل،بما فيها السلوك الذي جاء من

أجله، حيث أن تفكيره في تلك المثيرات و الأحداث يتم وفق نظام معتقدات منطقي عقلاني بدلا من الأفكار اللاعقلانية. (زهران ، 1997،ص369)

11 .أساليب العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي:

يستخدم المرشد المتبع للعلاج العقلاني مجموعة من الأساليب المعرفية والانفعالية والسلوكية لإقناع المسترشد بالتخلي عن أفكاره غير العقلانية واستبدالها بأفكار أخرى عقلانية وموضوعية، وذلك من خلال الانطلاق من اكتشاف وتحديد الأفكار اللاعقلانية المسببة للمشكلة أو الاضطراب ، ثم مهاجمتها بالمناقشة والدحض ، ثم استبدالها بأفكار منطقية وترسيخها عن طريق التأكيدات والتعزيز . ومن أهم الأساليب والطرق ما يلي:

11 .1. الأساليب المعرفية:

من بينها :

1.1.11 الحديث الذاتي المستمر:

وهذا يستخدم لتقوية الأفكار العقلانية كالشخص الذي يخاف من التحدث أمام الجمهور حيث يمكنه أن يتحدث مع نفسه عدة مرات في اليوم.

2.1.11. المراجعة:

تتضح من خلال التعليم والتوجيه بالمراجعة المستمرة ، وذلك يعد أكثر ملائمة لحالات الإدمان.

11 .2. الأساليب التربوية- النفسية :

1.2.11. القراءة :

عند انتهاء الجلسة العلاجية ، لا يتوقف العلاج عندها، بل يطلب منه قراءة بعض المنشورات التي كتبها "اليس" A.Ellis وهذا لأجل المساعدة الذاتية وبشكل أفضل.

2.2.11. التعليم :

ويكون عن طريق المنطق والإيحاء والإقناع ليواجه العميل بأفكاره وبيان عدم منطقيتها وكيفية تدخلها في إحداث الاضطراب .

3.2.11. تعليم الآخرين:

هذا ما يقترحه " اليس" Ellis حيث يقوم المسترشد بتعليم أصدقائه بمبادئه عندما يظهر الآخرون أفكارهم اللاعقلانية، فيحاول المسترشد الإشارة إلى هذه الأفكار، فمحاولة إقناع الآخرين بعدم استخدامها تجعل منها عملية إقناع لأنفسهم بعدم استعمالها كذلك. (الخواجات ،2009، ص296)

11 .3 . الأساليب الانفعالية :

يستخدم المرشدون العديد من الأساليب التي تتعامل مع مشاعر وانفعالات المسترشد ومن هذه الأساليب نذكر:

1.3.11. الإعادة المتدرجة للبناء العقلاني :

وتنفذ هذه التقنية عن طريق التخيل ، حيث يتخيل العميل بعض المواقف المولدة للقلق بالتدرج من الأقل إثارة للقلق إلى الأكثر ، وفي كل خطوة يحاول أن يتعرف على الأفكار غير

المنطقية المرتبطة بهذا الموقف ، وان يدحض هذه الأفكار ويعيد تقييم الموقف بطريقة عقلانية. (الشناوي،1996،ص394)

2.3.11. لعب الأدوار:

وهو تمثيل الأدوار ويتم عن طريق إعادة تكرار سلوكيات محددة من قبل المسترشد حيث تساعده هذه الطريقة على استحضار انفعالات لم يكن على وعي بها.

3.3.11. تدريبات مهاجمة الشعور بالخجل:

من خلالها يتدرب المسترشد على مهاجمة الشعور بالخجل ومهاجمة الأفكار اللاعقلانية بشكل عام ،حيث يشجع المسترشد على القيام بأعمال يخجل من القيام بها ، حتى وإن لم يوافق عليها الآخرين ليتخلص من إحساسه ذاك.

فهذا الأسلوب يشمل طرق سلوكية وانفعالية في الإرشاد، كأن يطلب منه أن يصرخ عاليا طالبا من الحافلة أن تتوقف والقيام بمثل هذا السلوك يشعره بأن الآخرين غير مهتمين فعلا بسلوكه.

4.3.11. استخدام العبارات الذاتية النشطة:

أو ما يسمى بالتدريب على التعليمات الذاتية ، وهي طريقة تنطلق من فكرتين : الأولى هي فكرة " اليس " A.Ellis التي تدور حول كون الحديث الذاتي الذي يحمل عبارات لاعقلانية يؤدي إلى الاضطراب ، والثانية تطور الضبط الذاتي اللفظي والرمزي لدى الأطفال ، والذي ينطلق من الاستجابة لتوجيهات الآخرين وتعليماتهم بداية ، ثم يصبح ذاتيا عبر مراحل النمو من خلال تعليمات يوجهونها لأنفسهم ثم تتطور لتصبح أوامر داخلية . وهذه الطريقة تعمل

وفق اكتشاف العبارات السلبية التي يحدث بها الفرد نفسه أولا، ثم تلقي واكتشاف نماذج للحديث الايجابي مع الذات ، ثم القيام بالسلوك المطلوب عن طريق تلقي أوامر مسموعة ثم بأوامر سرية بمساعدة المرشد في التأكيد على حلول الأفكار الجديدة مكان السابقة.(الشناوي،1996،ص394)

4.11. الأساليب السلوكية:

تستخدم الأساليب السلوكية الرئيسية في حدود الإطار النظري للعلاج العقلاني ومن بين الأساليب السلوكية المستخدمة نذكر:

- الواجبات البيتية التي يكلف بها المسترشد كمراجعة المواقف التي يخاف منها أو يخجل منها.
- إعطاء واجبات قد تتضمن جوانب عقلية مثل التعرف على الأفكار اللاعقلانية وتدوينها.
- العلاج بالقراءة .
- استخدام أساليب الإشراط الإجرائي مثل التعزيز،التعديل السلوكي وأساليب تشكيلها.
- استخدام أساليب الاسترخاء المختلفة.
- أسلوب التخيل وهذا قد يتضمن جوانب معرفية وانفعالية وسلوكية. (الخواجات ،2009، ص269)

وبشكل عام فالعلاج العقلاني الانفعالي هو أسلوب فريد من العلاج النفسي مخصص ليتمكن المسترشد من ملاحظة وفهم الأفكار اللاعقلانية في حياته ومن ثم يمكن مهاجمتها من خلال مناقشتها والوعي بها ودحضها ، ثم إحلال أفكار جديدة محلها تتصف

بالعقلانية، لذلك فالمسترشد يكتسب نظرة واقعية للحياة وطريقة منطقية في التفكير الشيء الذي يجعله يفكر بعقلانية في مختلف الأمور التي تستجد في المستقبل وليس فقط تلك التي تحدث في الحاضر.

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل نجد أن تعريض التفكير للتقييم وفق محك المنطق يوجد لنا نوعين من التفكير تفكير منطقي عقلاني وتفكير غير منطقي لا عقلاني ، هذا الأخير ينتج أفكارا لاعقلانية تبتعد بصاحبها عن السلوك القويم ورد الفعل الحكيم، وهو طرح ترد جذوره إلى أفكار قديمة عملت نظرية العلاج العقلاني الانفعالي على تطويرها متبنية عدة مسلمات أهمها ما قدمته من تصور حول الإنسان بأنه يولد ولديه المقدرة على التفكير العقلاني واللاعقلاني وأن العاطفة (الانفعال) والعقل يشتركان في إنتاج السلوك.

يبلغ عدد الأفكار التي حصرها " اليس " رائد نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي إحدى عشرة فكرة ، أضاف إليهما " الريحاني " فكرتان وجد أنهما تنتشران في المجتمعات العربية، تصنف تلك الأفكار إلى عدة تصنيفات وتظهر لعدة أسباب ، وتتدخل وفق تصور " اليس" الذي اسماه C.B.A ، لتعطي للأحداث والمواقف شكلها وتفسيرها لدى الإنسان، كما أن اجتهاد الباحثين حولها استطاع أن يفرز عدة أساليب لعلاجها والتصدي لها تمثلت في أساليب العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي.

لفصـــــل الثـــــالث

الاغتـــــراب

تمهيد

1. تعريف الاغتراب .

2. بعض سياقات الاغتراب.

3. أنواع الاغتراب.

4. أبعاد الاغتراب .

5. العوامل المسببة للاغتراب.

6. مواجهة الاغتراب.

7. النظريات المفسرة للاغتراب.

خلاصة الفصل .

تمهيد:

إن الحياة الاجتماعية للإنسان في تغير مستمر من حيث الوقائع والأحداث والوسائل وسبل العيش ، وفي تغيرها تحمل معها ما هو جديد يفرض عليه التعامل معه بشكل ما لم يألفه بعد. وحتى تقع الألفة ويحدث ما نسميه بالتوافق يجد الإنسان نفسه يعيش مشاعر اليأس وفقدان معاني وجوده وأهدافه كما يعايش مشكلة في إحساسه بالانتماء إلى عالم يملأه ما هو غير مألوف بالنسبة له مما يؤثر عليه كعنصر إجماعي.

في هذا الفصل سنحاول دراسة هذه الظاهرة نظريا بداية من حصر المفهوم ثم محاولة تبيين السياقات المختلفة التي استخدمت المفهوم ، كما سنحاول التعرض لتعداد أنواع الاغتراب وأبعاده ،كما سنحاول التعرف على أهم الأسباب المؤدية لحدوثه ، واهم النظريات المفسرة للاغتراب ، وأخيرا سنتناول أهم أساليب مواجهة الاغتراب .

1 . تعريف الاغتراب:

1. 1. الاغتراب لغة:

في اللغة العربية نقول: " غرب " أي ذهب وتنحى من الناس و" التغرب " يعني البعد، و" الغربة و الغرب " يعني النزوح عن الوطن و" الغريب " هو البعيد عن وطنه. (الأنصاري ،2006،ص 32)

وكلمة " اغتراب " هي ترجمة للكلمة الانجليزية " Alienation " والكلمة الفرنسية " Aliénation " المشتقتان من الأصل اليوناني " Alienatio " والتي تشير إلى انتقال ملكية شيء ما إلى آخر، أو انتزاعه أو إزالته.

وتستمد كلمة " Alienatio " من الفعل " Alienus " بمعنى الانتماء إلى شخص آخر. (عبد اللطيف محمد خليفة ، ،2003، ص 23)

وتقول العرب الاغتراب بمعنى الانخلاع ، والخليع هو الشخص الذي بتر من عشيرته لسبب ما . (البرعي ، 2002 ، ص102)

2.1. الاغتراب اصطلاحا :

إن تحديد مفهوم الاغتراب ليس من السهولة بمكان نظرا لتعقد هذا المفهوم وتعدد وجاهته وأبعاده من جهة، ولارتباطه الوثيق بجذوره الفلسفية التي يعد استخدامه بعيدا عنها أمر مستجد نسبيا.

فمن الجهة الأولى للاغتراب وجه اجتماعي ثقافي وآخر نفسي، ومن الجهة الثانية له أصل عريق في الفلسفة ، إلى جانب انه كثيرا ما تعلق بمعتقدات الإنسان وروحانياته ، لذلك تعددت تعاريفه واختلفت من اتجاه إلى آخر ومن باحث إلى آخر.

و يعتبر " هيجل " Hegel – والذي يعتبر الأب الأول للاغتراب – أن الاغتراب يعني انفصال الذات الإنسانية ككيان روحي عن وجوده ككائن اجتماعي.

ويعبر عنه في طرح آخر بأنه تنازل الإنسان عن استقلاله الذاتي وتوحده مع الجوهر الاجتماعي.

إن توظيف مصطلح اغتراب بهذين المعنيين أقرب إلى الفلسفة منه إلى الاختصاص العلمي نضرا لأن " هيجل " Hegel استخدمه في بدايات الاهتمام به كمؤشر للبحث.

كمـا اسـتخدم مصـطلح الاغتـراب بمعنـى دينـي فقـد ذهـب الـبعض مـن المفكـرين إلى أن الاغتراب أصل في الإنسان منذ نزول أول بشرين: " آدم " عليه السلام وزوجه " حواء " إلى الأرض حيث ابتعدا عن الموطن الأول إلا وهو الجنة والتي لم يعرفا غيرها بعد ، والرفقة الأولى لهما (البرعي ، 2002 ، ص21). تبعا للخطيئة الأولى التي ارتكبها الإنسان والتي أدت إلى انسلاخه عن الذات الإلهية وعن مقره الأول.

وذهب البعض إلى شرح مصطلح الاغتراب وفقا للطرح الاشتراكي الذي اعتبر" أن بعض الأفراد يغتربون عن أعمالهم لأسباب موضوعية كامنة في علاقات الإنتاج ونسق السيادة الطبقي...فيؤدي إلى اغترابهم عن الطبيعة وعن ذواتهم مما يخلق عندهم شعورا بالبؤس وعدم الرضا...فيستحيل إلى شخص منهوك القوى جسمانيا متمزق عقليا ولا يكاد يجد أمنه أو ذاته " . (نخبة من الأساتذة ،دت ، ص 20)

في نفس السياق يذهب " إبراهيم مدكور " (1975) إلى أن " المرء يمر أحيانا بأوضاع يفقد فيها نفسه ويصبح غريبا أمام نشاطه وأعماله ويكاد يفقد إنسانيته كلها " (عبد اللطيف محمد خليفة ، ،2003، ص 30) ؛ إذ أن الفكر الماركسي كان يرى أن النظام اللبرالي بما يفرضه من قوانين في الإنتاج كخفض الأجور واعتماد الآلة إلى الاغتراب ومن ثم الثورات ضد الرأسماليين من قبل العمال، وفي هذا إشارة إلى أن الاغتراب يؤدي إلى ممارسة سلوكات توصف بالعنف، وذهب الكثير من المفكرين المحدثين إلى طرح الاغتراب على أنه ظاهرة نفسية إذ يرى كل من " علاء الدين كفافي " و " جابر عبد الحميد جابر " (1988) بأنه " انهيار أي علاقات

اجتماعية أو بيئية شخصية... ويشاهد الاغتراب في أوضح صورة لدى مرضى الفصام " .(عبد اللطيف محمد خليفة ، ،2003، ص 30)

وفي هذا الطرح – رغم غموضه – إشارة إلى أن الاغتراب هو اضطراب نفسي قد يصل إلى الفصام.

وتعرفه " إجلال محمد سري " و " حامد عبد السلام زهران " بأنه " إضطراب نفسي يعبر عن اغتراب الذات عن هويتها وبُعدها عن الواقع وانفصالها عن المجتمع ".(عبد اللطيف محمد خليفة ، ،2003، ص 30).

نلاحظ أن هذين التعريفين قد اعتبرا أن الاغتراب اضطراب نفسي مع إشارة إلى وجهه الاجتماعي ، في حين نجد أن الكثير من التعريفات الأخرى تركز و بشكل أساسي على هذا الخير (الوجه الاجتماعي) و تهمل الجانب النفسي إلى حد كبير، منها :

تعريف " عادل عز الدين الأشول " (1987) الذي يرى أن الاغتراب " هو انفصال الفرد وأحاسيسه وأفكاره ومعتقداته عن الوضع الاجتماعي أو على الأفراد الآخرين ". (سري ، 2003 ، ص 114)

كذلك تعريف " أحمد أبو زيد " إذ يرى أن الاغتراب " انسلاخ عن المجتمع والعزلة والانعزال عن التلاؤم والإخفاق في التكيف مع الأوضاع السائدة في المجتمع واللامبالاة وعدم الشعور بالانتماء بل وأيضا عدم الشعور بمغزى الحياة ".(عبد اللطيف محمد خليفة ، ،2003، ص 21)

تعريف " رجاء الخطيب " (1991) وهي ترى أن الاغتراب " ظاهرة اجتماعية موجودة

عند كل الناس ولكن بصورة متفاوتة من فرد لآخر، تختلف باختلاف المهنة ومستوى التعليم ومقدار الضغوط النفسية والاجتماعية والاقتصادية التي يعيش فيها الفرد ويتوقف ذلك على التكوين البيولوجي والنفسي والصحة النفسية التي يتمتع بها الفرد ".(زهران ،2004، ص 104)

تعريف " إجلال سري " (1993) : تعرف الاغتراب على أنه اضطراب نفسي يعبر عن اغتراب الذات عن هويتها ، وبعدها عن الواقع وانفصالها عن المجتمع، وهو غربة عن النفس ، وغربة عن العالم ، وغربة بين البشر.

وتعرفه الموسوعة العالمية للعلوم الاجتماعية بأن مصطلح الاغتراب يستخدم على أنه تأكيد لفقدان الذات أو الانفصال عنها .(زهران ، سري ، 2002، ص 404)

ويعرف في المعجم العالمي الجديد بأنه " انسحاب الفرد أو انفصاله من موضوع أو موقف كان له صلة به في السابق". (أبكر ، 1989، ص 80)

ويعرفه قاموس اليونسكو للعلوم الاجتماعية على أنه " انفصال بين أجزاء من الشخصية أو الشخصية برمتها". (جابر ، 2004، ص164)

و يعرفه " ابو بكر مرسي" (2002) بأنه " شعور الفرد أنه غريب عن ذاته، لا يجد نفسه كمركز لعالمه وأنه خارج عن الاتصال بنفسه كما هو خارج عن الاتصال بالآخرين ". (مرسي ، 2002،ص58)

وتوضح "هورني" Horny (1975) بأن الاغتراب " يعبر عما يعانيه الفرد من انفصال عن ذاته، حيث ينفصل الفرد عن مشاعره الخاصة ورغباته ومعتقداته ، وهو فقدان الإحساس بالوجود الفعال ". (العقيلي ،2004، ص10)

وهناك من الباحثين من أعطى الاغتراب معنى أكثر شمولا فجمع بين الوجهة النفسية والاجتماعية فجاءت تعريفاتهم للاغتراب كالاتي:

تعريف " استوكلز " Estokelz (1970) الذي يرى أن " الاغتراب ينشأ من خبرات الفرد التي يمر بها مع نفسه ومع الآخرين ولا تتصف بالتواصل والرضا ، ويصاحبها كثير من الأعراض مثل العزلة والإحساس بالتمرد والرفض والانسحاب و الخضوع ". (العقيلي ،2004، ص11)

وكذلك تعريف " كينستون " Kinstan (1960) الذي يرى " بان الاغتراب هو فقدان الثقة وما ينتج عنه من شعور بالغربة والسخط وفقدان الاتجاه والانسحاب وعدم الالتزام وعدم الانخراط و اللامبالاة وعدم الاكتراث والحيادية ".(العقيلي ،2004، ص12)

وتنتحي " وفاء فتحي " (1996) المنحى نفسه وبشكل أكثر تدقيقا فترى بأن الاغتراب هو " شعور الفرد بالعزلة والضياع والوحدة وعدم الانتماء وفقدان الثقة والشعور بالقلق والعدوانية ورفض القيم والمعايير والاجتماعية والاغتراب عن الحياة الأسرية والمعانات من الضغوط النفسية ".(زهران ،2004، ص 104)

والى المعنى ذاته تشير " سناء حامد زهران " (2004) إلى تعريف أكثر إجرائية وتحديدا فتقول أن " الاغتراب إجرائيا هو مشاعر مكتسبة مركبة من أبعاد هي : اللامعنى، العجز اللاهدف، اللامعيارية، الاغتراب الثقافي، الاغتراب الاجتماعي، العزلة ".(زهران ،2004، ص 117).

من هذه التعاريف يمكن أن نلاحظ أنها قد اتفقت على أن الاغتراب هو الانفصال رغم أنها

اختلفت من حيث الموضوع المنفصل عنه ، فالبعض ركز على موضوع الذات، والبعض ركز على موضوع المواقف عموما ، والبعض ركز على موضوع المجتمع والعالم الخارجي .

بهذا يكون معنى الاغتراب قد اتضح فهو يمثل معايشة الإنسان مشاعر تنازعه من نفسه ومن واقعه، بحيث تجعله غير راض عنه وغير متوافق معه، فاقدا لمعنى حياته وأهدافه خاضعا لمشاعر العجز ، مفتقدا للمعايير الاجتماعية بعيدا عن ثقافة مجتمعه ، وهو الحالة التي يتعرض فيها الإنسان إلى الضعف والعجز والانهيار في الشخصية ، إلى جانب إحساسه بالانفصال عن المجتمع والانسلاخ عن الثقافة الاجتماعية السائدة فيه .

2. **بعض سياقات الاغتراب:**

إن الاستخدامات المختلفة والمتعددة للاغتراب رسمت له عدة سياقات يمكننا حصرها فيما يلي :

2 . 1 . السياق الفلسفي:

استخدم " هيغل " Hegel مصطلح الاغتراب بمعنيين الأول: يمتد للاهوت، والثاني ترجع أصوله إلى فلسفة العقل خصوصا فلسفة " روسو " Russo فالمعنى الأول: يعني به انفصال الذات عن الجوهر الاجتماعي، بمعنى اغتراب الروح عن الذات؛ أي اغتراب روح الإنسان عن الجوهر الاجتماعي الذي يمثل كيان روحي وهذا الانفصال ينتج عن انعدام وعي الفرد بحقيقة وجوده حيث يبدو خارج الذات وكأنه ضدها أو هو يصنعها ، أما المعنى الثاني للاغتراب فقد استسقاه " هيغل "Hegel من مفهوم الإغتراب في فلسفة العقد والذي ينصب

على استسلام الفرد وتنازله عن حقه في السيادة عن نفسه للآخرين وهم يمارسون هذا الحق في إطار المجتمع المدني . (رمزي ، د ت ، ص 87) .

و وصف "هيغل" Hegel العلاقة التي " تحدث من جراء توليد اللاكائن من الكائن ، فكل كائن يتحقق يصبح أسير من حققه". (بيطار ، 2001، ص 45)

2.2 .السياق القانوني:

في المعنى القانوني يعبر الاغتراب عن انتقال الملكية، أي نقل حق التصرف بالملكية من فرد إلى آخر ؛أي من شخص لشخص غيره سواء كان الشخص مادي أو معنوي، حيث يعنى بالشخص المادي الإنسان أو مجموعة من الناس المالكة للغرض ، والشخص المعنوي يشار به إلى المؤسسة أو الهيئة المتصرفة في الغرض. ويستخدم هذا المصطلح أساسا في المجالات القانونية التي تخص الاقتصاد . (بيطار ، 2001، ص 45)

2. 3. السياق الاجتماعي:

يتحدد هذا السياق وفق وجهتين :

- **الأولى : وجهة" إ.د كافور " I.D.Kafour:** الذي يرى أن الاغتراب هو كل ما يمنع الإنسان (فرديا أو اجتماعيا) من التعبير عن شخصيته، تحقيقها بصورة طبيعية

- **الثانية : وجهة " لوسيان بيساك " L. Bizak** : الذي يرى أننا نجد الاغتراب مشكلة ملموسة عندما تكون العوامل والمؤسسات التي تتحقق فيها طاقة البشر هادمة لهذه الطاقات. (بيطار ، 2001، ص 45)

2 . 4 . السياق النفسي:

الاغتراب وفق هذا السياق يعني " الاغتراب العقلي المرادف للجنون Aliénation Mental إذ ينفصل جزء من الذات – الشخصية – بشكل ينتهي إلى تناثر الشخصية وتباعد مكوناتها أو أجزائها" (الجماعي ،2008، ص 41) ؛ أي انه يعبر عن الحالات الذهانية التي تفقد فيها الشخصية تكاملها كما تفقد اتصالها بالواقع .

وتناول " سيجموند فرويد" S .Freuid الاغتراب باعتباره اضطرابا، أي فيما يتعلق بحالة فقدان الوعي، وشلل أو قصور القوى العقلية أو الحواس لدى المرء .

ونجد في اللاتينية أن " Aliénation Mertis تدل على أحوال نفسية وعقلية تتفاوت قوة وضعفا فقد تعني الشرود الذهني ، وتشير كلمة Ekstas الى معنى الإنسان المجذوب الذي يخرج عن ذاته إلى الحد الذي يعلو معه على نفسه ". (عبد المختار ،1999، ص150)

و بناءا على تحديد مفهوم الاغتراب في هذه السياقات نميز بين عدة أنواع للاغتراب .

3. أنواع الاغتراب :

للاغتراب عدة أنواع نذكر منها:

1.3 . الاغتراب الثقافي:

ويشار به إلى ابتعاد الفرد عن الثقافة الخاصة بمجتمعه، وثقافة المجتمع تتألف من العادات والتقاليد والقيم السائدة في ذلك المجتمع ومخالفة المعايير التي تضبط سلوك أفراده ؛حيث تجد الفرد يرفض هذه العناصر وينفر منها ولا يلتزم بها ؛ بل ويفضل كل ما هو غريب و أجنبي عنها.(زهران ،2004، ص 115)

3 . 2 . الاغتراب الاجتماعي:

ويتمثل في شعور الفرد بعدم التفاعل بين ذاته وذوات الآخرين ،والبرود الاجتماعي ؛ أي ضعف الروابط مع الآخرين وقلة أو ضعف الإحساس بالمودة والألفة الاجتماعية معهم ، وينتج ذلك عن الرفض الاجتماعي الذي يعيش في ظله الإنسان في افتقاد دائم للدفء العاطفي. (النوري ،1979، ص 33)

وهو اغتراب عن المجتمع، ومغايرة معاييره، والشعور بالعزلة والهامشية الاجتماعية والمعارضة والرفض، والعجز عن ممارسة السلوك الاجتماعي العادي. (زهران ،2004، ص 110)

3 . 3 . الاغتراب الاقتصادي:

وهو مفهوم درج على يد " كارل ماركس" Markes، ويشير إلى شعور العامل بانفصاله عن عمله، على الرغم من وجوده كفرد– كجسم – في مقر عمله (المؤسسة)، وذلك الإحساس بالانفصال يولد لديه شعورا بالعجز والملل والخوف من المستقبل؛ وفي هذا يقول "محمد خضر" : انه – الاغتراب الاقتصادي – : " شعور العامل بانفصاله عن عمله بالرغم من وجوده الجسمي داخل المنظمة ، والشعور بالعجز والملل والرتابة في أداء عمله ... وكذلك شعوره بالإحباط والخوف من المستقبل وان المادة هي الغاية في الحياة وليست الوسيلة " (عبد المختار ،1999، ص46) .ويضيف إلى ذلك ما هو أكثر عمقا فيقول : " أن الإنسان قد أصبح مغتربا عن عمله اليومي فهو بالضرورة يكون قد اغترب أيضا عن نفسه وعن إمكانياته الخلاقة والأواصر الاجتماعية التي تحدد من خلالها إنسانيته " (عبد المختار ،1999، ص43)؛

أي أن الإنسان إذا ما عايش مشاعر الاغتراب في الوسط الذي يعمل فيه سيعم ذلك على حياته النفسية والاجتماعية ، فيفقده إمكانياته الفاعلة كما يفقد علاقاته الاجتماعية ، الشيء الذي يبعده عن الآخرين ويجعل منه كائنا بعيدا عن إنسانيته .

3 . 4 . الاغتراب السياسي:

يقصد بالاغتراب السياسي شعور الفرد بالعجز إزاء المشاركة في اتخاذ القرارات السياسية ، فهو " شعور المرء بعدم الرضا وعدم الارتياح للقيادة السياسية والرغبة في الابتعاد عنها وعن التوجهات السياسية الحكومية والنظام السياسي برمته ... شعور الفرد بأنه ليس جزء من العملية السياسية وان صانعي القرارات السياسية لا يضعون له اعتبارا " (عبد المختار ،1999، ص35) ؛ بمعنى أن الفرد يشعر بعدم القدرة على التأثير في المجال السياسي عاجز عن إصدار قرارات سياسية فاقد لمعايير تشكيل نظام سياسي ، وفي المقابل غير مرتاح ولا يشعر بالانتماء لما هو عليه الوضع القائم .

ويوسع "احمد فاروق" (1992) هذا المفهوم إذ يرى أن الاغتراب السياسي لا يمثل فقط الاغتراب عن السلطة السياسية ؛ بل انه يمثل كل الاتجاهات السلبية نحو عموم هيئات المجتمع ، وهو ما يؤكده " محمود رجب " (1988) حيث يرى أن المجتمع الحديث دعم انفصال الإنسان عن الطبيعة وعن ذاته من خلال اعتماده الملكية الخاصة التي أدت إلى عدم المساواة . (عبد اللطيف محمد خليفة ، ،2003، ص 36)

رغم أن هذا المفهوم يبدوا انه أقرب إلى الاغتراب الاقتصادي منه إلى الاغتراب السياسي إلا أن الأنظمة الاقتصادية هي انعكاس للقرارات السياسية عادة ، لذلك فان الإنسان المغترب

بفعل تلك العوامل سيحمل النظام السياسي مسؤولية ذلك ويغترب عنه .

3 . 5 . الاغتراب الديني:

تكلمت كل الأديان عن الاغتراب الديني بمعنى الانفصال والابتعاد عن الذات الإلهية ، وفي الإسلام يأخذ الاغتراب المفهوم ذاته ؛ حيث يعنى به الابتعاد عن الله ، رغم أن الابتعاد الذي يتحدث عنه الإسلام هو الابتعاد " بالصفة " وليس " بالمسافة " ؛ بمعنى الابتعاد عن التعلق الروحي والالتزام الخلقي والتنصل عن الفطرة التي فطر الإنسان عليها ، وليس الابتعاد عن الله من حيث الموقع الذي يتواجد به الإنسان .

وقد بين " فتح الله خليف " (1979)، أن الاغتراب الديني في الإسلام جاء في ثلاث أشكال هي: اغتراب المسلم بين الناس، واغتراب المؤمن بين المؤمنين، واغتراب العالم بين المؤمنين.

والاغتراب الديني هو ما يسميه علماء النفس بالحاجات الروحية ؛ حيث أن هذه الحاجات " تدفع الإنسان عن البحث عن اله يعظمه ويقدسه ، ويرتبط به ويلجا إليه ، ويعمل ما يرضيه من العبادات " (عبد اللطيف محمد خليفة ، ،2003، ص 107) ، لذلك نجد الإنسان في القبائل غير ذات العقائد السماوية أوجدت لنفسها قوى خفية غيبية تعتقد بقدرتها على الحماية والنصر والغفران والمعاقبة، ورمزت لها بأصنام وأشجار وأيام وأزمان وأقامت لها المعابد وقدمت لها القرابين .

والحاجات الروحية هي مشكلة تلازم الإنسان في العصر الحديث نظرا للمتغيرات الكثيرة والسريعة في مختلف مجالات تواجد الإنسان ، حيث يشير " هنري برقسون " H.Bregssan

في هذا الشأن إلى أن " مشكلة العصر الحاضر والمتمثلة في الصراع بين طغيان الآلية وتضاؤل نصيب الروح قد ترتب عليها ذلك الفراغ بين الجسم والنفس وظهور العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية والسياسية والدولية " (عبد اللطيف محمد خليفة ، ،2003، ص 102) ، فالحل من اجل تجاوز تلك المشكلات التي خلفتها التغيرات الطارئة على المجتمع الحديث يكمن في جزء كبير منه في الاعتناء بالجانب الروحي، و بعث الإيمان وقوة الاعتقاد بالقوة العليا المطلقة حتى يستطيع الإنسان التصالح مع الذات ومع الآخر وفقا لما يمليه التوازن الروحي .

3 . 6 . الاغتراب النفسي:

اختلف الباحثين في إعطاء تعريف للاغتراب النفسي كل حسب وجهة نظره فمنهم من يرى بأنه : "حالة نفسية يشعر الإنسان من خلالها بانفصاله عن الآخرين وعدم الانسجام معهم، وعدم القدرة على التكيف الاجتماعي مما يضطره إلى الانعزال ". (النوري ،1979، ص 18)

ويرى " وايت " WhiTe أن الاغتراب النفسي هو:" اغتراب عن الذات أيضا حيث يرتبط ارتباطا موجبا بالاغتراب عن المجتمع " (يوسف ، 2005 ، ص 38)،ومنهم من يذهب إلى أن الاغتراب غربة عن الذات.

ويرى " ايركسون " Erikson أن الاغتراب النفسي هو عدم الشعور بتحقيق الهوية وما ينتج عن ذلك من أعراض" فالفرد الذي لم تحدد هويته بعد يعتبر مغتربا لأنه يفتقد الإحساس بالأمن الناتج عن عدم تحديد الهدف المركزي لحياته . (سري ، 2003 ، ص 114)

أما " محمد عبد اللطيف خليفة " فيرى أن الاغتراب النفسي :" مفهوم عام وشامل يشير إلى الحالات التي يتعرض فيها الشخصية للانشطار أو للضعف و الانهيار، وبتأثير العمليات الثقافية والاجتماعية التي تتم داخل المجتمع" (عبد اللطيف محمد خليفة ، ،2003، ص 81)؛ بمعنى أن الاغتراب النفسي يتضمن مفهوم الاضطراب النفسي حيث يشير إلى النمو المشوه للشخصية الإنسانية، أين تفقد فيه الشخصية الإحساس بالتكامل .

إن أنواع الاغتراب هذه لا يمكن فصلها عن بعضها البعض بصورة صارمة نظرا لأنها تشكل وحدة من المشاعر التي يعايشها الإنسان وتؤثر ببعضها البعض ، فالاغتراب السياسي مثلا يؤدي إلى تشوه في نمو الشخصية كما قد يؤدي إلى انفصام عرى العلاقات الاجتماعية ، وهكذا ...لذلك كان الاغتراب ظاهرة تتأثر بجوانب عديدة فكانت لها مجموعة من الأبعاد .

4 . أبعاد الاغتراب :

إن الاختلاف في النظرة إلى الاغتراب ولّد اختلافا في حصر الأبعاد المكونة له، رغم أن المفكرين عموما اتفقوا على أن الاغتراب ظاهرة متعددة الأبعاد.

فاقتصر بعضهم على خمسة أبعاد كما فعل " ميلفن سيمان " M.Seeman (عبد اللطيف محمد خليفة ، ،2003، ص 36)، وتحدث البعض عن سبعة والبعض عن عشر أبعاد وأضاف البعض مظاهر أخرى كالانتحار والإدمان كمظاهر اغترابية من بينهم "دان" Dean(1969) و" سميث " Schmitt (1991)، " عطيات فتحي أبو العينين "، دائرة المعارف البريطانية ، وفيما يلي نعرض بعض هذه التصنيفات :

يحدد "جوين نتلير " G.Nettler(1957) أربع أبعاد ، هي :

- الاغتراب عن الثقافة .
- الاغتراب عن الحياة الأسرية:
- الاغتراب الديني .
- الاغتراب السياسي

و يحدد "دايفيدز " Davids(1959) خمسة أبعاد هي :

- التمركز حول الذات .
- التشاؤم.
- فقد الثقة .
- القلق .
- الاستياء .

أما " ميلفن سيمان " M.Seeman 1959 حلل الاغتراب إلى خمس أبعاد هي :

- العجز .
- اللامعنى .
- اللامعيارية .
- العزلة الاجتماعية .
- الاغتراب عن الذات .

واعتمد " نيل " و" سلمان " Neal & Salman(1967) على أربعة أبعاد هي :

- فقد القوة .
- اللامعيارية .
- الانومي .
- حالات التوجه .

ويذهب سيد عبد العال إلى أن الاغتراب يتكون من بعدين :

- بعد دنيوي مادي .
- بعد أخروي روحي .

وتحدد " سناء حامد زهران "2004 ستة أبعاد للاغتراب هي :

- اللامعنى .
- العجز.
- اللاهدف .
- اللامعيارية.
- الاغتراب الثقافي .
- الاغتراب الاجتماعي .

و تجدر الإشارة إلى أن هذا التقسيم هو الذي تتبناه الدراسة الحالية فهو الذي اعتمدته في بناء مقياس الاغتراب لقياس الاغتراب لدى أفراد العينة . وفي ما يلي تعريف موجز لكل من تلك الأبعاد المذكورة سابقا .

4 .1 . اللامعيارية:

وتمثل فقدان المعيار، وعدم وجود نسق منظم للمعايير أو القيم الاجتماعية التي تمكن الفرد من اختيار الفعل الأكثر اتفاقا مع وضع معين (زهران ، سري ، 2002، ص 404)، ذلك لأن الفرد المغترب يرفض المعايير الاجتماعية ولا ينصاع لها .

4 .2 . العزلة الاجتماعية :

و هي انسحاب الفرد وانفصاله عن تيار الثقافة السائدة في مجتمعه مما يجعله يشعر بالانفصال عن الآخرين والإحساس بعدم الانتماء واللامبالاة بطريقة يشعر فيها الفرد بأنه وحيد منفصل عن نفسه ومجتمعه . (يوسف ، 2005 ، ص 23)

4 .3 .التشيؤ:

و هو شعور الفرد بأنه فقد هويته، وأنه مجرد شيء أو موضوع أو سلعة، وأنه لا يملك مصيره، حيث يشعر أنه مقتلع لا جذور تربطه بنفسه أو واقعه. (زهران ، سري ، 2002، ص 404)

4.4. اللامعنى:

ويقصد به أن الفرد لا يرى للحياة أي معنى ، وأن مسارها غير معقول فتتولد لديه مشاعر عبثية الحياة؛ أي يحس ان حياته عبث لا جدوى منها، فتخور كل قواه النفسية وتعكس كل تصرفاته حالة اللامبالاة والفراغ الوجداني التي يعيشها . (عيد ، 2000، ص 227)

4 .5. اللاهدف :

يقصد به شعور المغترب أن لا هدف له في الحياة ، و انها تسير بغير بغية يرجوها

أو يسعى لها، وهو ما يفقده الهدف من حركته وسكونه أو فعله أو تفكيره أو عمله، بل من وجوده ومن معنى الاستمرار في الحياة ، وينجر على ذلك اضطراب سلوك الفرد و أسلوب في الحياة . (زهران ،2004، ص 109)

4 .6. العجز :

ويقصد به شعور المغترب بمعنى " لا حول ولا قوة له" ؛ إذ يجد نفسه غير قادر عن السيطرة على تصرفاته ورغباته ، لا يملك مشاعر القدرة على التحكم في الذات أو الاختيار أو اتخاذ القرار ؛ بمعنى انه لا يمتلك القدرة على الحسم في حياته ، فيغيب لديه التعامل التلقائي مع أحداث الحياة الاعتيادية . (عيد ، 2000، ص 227)

4 .7. غربة الذات:

هي إدراك الفرد لعدم قدرته على التواصل مع ذاته وإحساسه بالانفصال بين ما يرغب أن يكون عليه وبين إحساسه بنفسه في الحقيقة ، وان ذاته التي يشعر بالنفور والابتعاد عنها أصبحت كأنها أداة لا تعرف ماذا تريد. (زهران ،2004، ص 109)

4 .8 . التمرد:

و هو شعور الفرد بالرغبة في مخالفة كل ما يحيط به ، مما قد يؤدي به لممارسة العنف كاستجابة للنزعة التدميرية الموجهة نحو الخارج فيكون العنف مسلطا على الغير ، أو استجابة للنزعة التدميرية المتجهة نحو الذات في شكل عزلة ونكوص أو اعتداء على الذات كقضم الأظافر أو نتف الشعر أو وخز الجسم أو الانتحار (زهران ،2004، ص 109).أو قد يؤدي به إلى نوع من الطقوس الغريبة في المظهر والسلوك والاعتقاد استجابة للرغبة في الاختلاف .

4 .9. الرفض :

هو اتجاه سلبي يشعر فيه المغترب بطاقة العداء للآخرين، و نبذ سلوكاتهم ويتضمن الرفض و عدم التقبل الاجتماعي وحتى رفض الذات .(زهران ،2004، ص 110)

وهذين البعدين (التمرد)(الرفض) يتداخلان بشكل كبير جدا حتى لا نكاد نلمس الفرق بينهما لذلك يعبر الكثير من الباحثين باحدهما عن الآخر .

4 .10 . الاغتراب الاجتماعي:

ويشار به إلى عجز المغترب عن ممارسة النشاط الاجتماعي العادي وعدم القدرة على الانسجام داخل تيار التفاعل الاجتماعي وشعوره بالهامشية، فلا ينجح في الشعور بالتشارك الوجداني الاجتماعي وتحقيق العضوية داخل المجتمع .(زهران ،2004، ص 110)

4 .11 . الاغتراب الثقافي :

ويشير إلى ابتعاد الفرد المغترب عن ثقافة مجتمعه إلى حد النفور منها و رفضها وتفضيل ما هو أجنبي عليها بغض النظر عن جودة ذاك الأجنبي أو رداءته ، وكل المقارنات بين ما هو أجنبي وما هو محلي تفضي إلى تفوق الأجنبي بالنسبة له . (زهران ،2004، ص 110)

وهذه الظاهرة – الاغتراب – بكل أبعادها تكمن وراءها جملة من العوامل تتسبب في حدوثها وتناميها لدى الفرد .

5 . العوامل المسببة للاغتراب :

يعزى بعض الباحثين الشعور بالاغتراب لعوامل نفسية مرتبطة بنمو الفرد وأخرى اجتماعية

متعلقة بالمجتمع الذي يعيش فيه، ويتحدث البعض عن نتيجة التفاعل بين العوامل النفسية والاجتماعية في أحداث الاغتراب . (المحمداوي ، 2007، ص 16)

وتتحدث " هورني " Horney عن أن أسباب الاغتراب عند الفرد مردها إلى الضغوط الداخلية حيث يوجه الفرد معظم نشاطه نحو الوصول إلى أعلى الدرجات الكمال حتى يحقق الذات المثالية ويصل بنفسه إلى الصورة التي يبنيها لنفسه .(زهران ،2004، ص 107)

وهناك من أرجع أسباب الاغتراب إلى:

- طبيعة النمو ذاته فبداية مرحلة المراهقة كمرحلة نمائية في حياة الإنسان عادة ما يطلق عليها " أزمة المراهقة " وفيها تطفوا على سطح الحياة النفسية للمراهق مجموعة من الأزمات والصراعات مردها في الأصل إلى بناء الهوية ، وهو ما ينعكس في شكل الإحساس بالاغتراب.
- الظروف الحياتية وواقع الحياة الحضارية التي يعيشها الفرد فقد أكدت العديد من الدراسات النفسية أن أزمة المراهقة مثلا ليست أزمة ثابتة في كل الحضارات، وان الاغتراب أو الانتماء متعلق بسرعة التغير الاجتماعي ومقدار التغير الحضاري وثبات الأدوار الاجتماعية ، وقوة المعايير ووضوحها أكثر من تعلقه بالمراحل العابرة في حياة الإنسان و التي تتأثر بشكل أساسي بهذه المعطيات ، لهذا فإن طبيعة النظام الاجتماعي والثقافي الذي يعيش الفرد في ظله يؤثر في تنمية الإحساس بالاغتراب النفسي أو التقليل منه.

- أساليب التنشئة الاجتماعية و العوامل المعرفية والوجدانية والشخصية الفردية التي بنيت عبر المراحل النمائية المختلفة وتشكلت وفقا للاحباطات والمحفزات والصدمات المختلفة التي مر بها الفرد . (عثمان ، 2001 ، ص 137)

أما " إجلال سري" (1993) ترجع الاغتراب إلى الأسباب إلى:

5 . 1 .أسباب نفسية:

تتمثل في:

- الصراع بين الدوافع والرغبات المتعارضة وبين الحاجات (كما في حالة الحرمان من الرعاية الوالدية) التي لا يمكن إشباعها في وقت واحد مما يؤدي إلى التوتر الانفعالي والقلق والاضطراب الشخصية.
- الحرمان: حيث تقل الفرصة لتحقيق دوافع وإشباع الحاجات كما في حالة الحرمان من الرعاية الوالدية الاجتماعية.
- الإحباط: في حال إعاقة الرغبات الأساسية أو المصالح الخاصة بالفرد ، ويرتبط الإحباط بالشعور بخيبة الأمل والفشل و القهر وتحقير الذات.
- الخبرات الصادمة: وهذه الخبرات تحرك عوامل أخرى مسببة للاغتراب كالاحباط والحرمان والخوف والاستغلال ... من هذه الخبرات الصادمة مثلا : الأزمات الاقتصادية والحروب...

5. 2 . أسباب اجتماعية:

ومن أهمها:

- ضغوط البيئة الاجتماعية والفشل في مقابلة هذه الضغوط.

- الثقافة المريضة التي تسود فيها عوامل الهدم والتعقيد.
- التطور الحضاري السريع وعدم توافر القدرة على التوافق معه.
- اضطراب التنشئة الاجتماعية حيث تسود الاضطرابات في الأسرة والمدرسة والمجتمع.
- مشكلة الأقليات ونقص التفاعل الاجتماعي والاتجاهات الاجتماعية السالبة والمعاناة من خطر التعصب والتفرقة في المعاملة لسوء التوافق المهني حيث يسود اختيار العمل على أساس الصدفة، وعدم مناسبة العمل للقدرات، وانخفاض الأجور.
- سوء الأحوال الاقتصادية وصعوبة الحصول على الضروريات الحياة.
- تدهور نظام القيم وتصارع القيم بين الأجيال.
- الضلال والبعد عن الدين والضعف الأخلاقي وتفشي الرذيلة .(زهران ،2004، ص 107)

وهكذا يرجع ظهور الاغتراب لدى الفرد نتيجة لسبب معين، إما نفسي أو اجتماعي أو لكليهما معا، وعند ظهوره لا بد من محاولة إبعاد المغترب عن اغترابه وإعادته للحياة الطبيعية حتى يكون فردا منتجا .

6 . مواجهة الاغتراب :

ترى " إجلال سري " (1993) أن مواجهة الاغتراب يتم عن طريق تحقيق الانتماء ، ومن أهم إجراءات التي يمكن أن نتخذها من اجل ذلك ما يلي:

- التصدي للأسباب النفسية والاجتماعية للاغتراب ومحاولة الكشف عنها مبكرا وعلاجها.
- التغلب على مشاعر الاغتراب أو قهرها والرجوع إلى الذات والتواصل مع الواقع.
- تدعيم مظاهر الانتماء الاجتماعي وتأكيد الهوية الاجتماعية وتوازن مع الهوية الشخصية .

– تصحيح الأوضاع الاجتماعية بما يضمن التفاعل والتواصل.

– تنمية الإيجابية ومواكبة التغير الاجتماعي والاعتزاز بالشخصية.

– تنمية السلوك الديني وممارسة الشعائر الدينية وتطبيق المعايير الدينية في كل جوانب الحياة اليومية.

– تصحيح الأوضاع الثقافية بما يحقق احترام العادات والتقاليد .(زهران ،2004، ص 116)

– الابتعاد عن التسلط والقسوة وكل مظاهر التربية المبنية على الصدفة أو التقليد أو التي تعكس مظاهر عدم التوازن الانفعالي من طرف الآباء ، واعتماد أسلوب التفهم والتقبل والحوار ومساعدة الأبناء في قضاء حاجاتهم لأجل إعطائهم القدرة على تحمل المسؤولية وبث روح الثقة بالنفس فيهم.

– التركيز في التعليم في جميع مراحله على جوانب الانتماء والابتعاد عن التغريب الثقافي.

– الاهتمام بالجانب الروحي للإنسان من خلال التعليم الصحيح لمبادئ التربية الدينية .

ففي شرعنا الإسلامي وردت الكثير من الأساليب تساعد على مواجهة الاغتراب؛إذ شرعت الصحبة الصالحة والرفقة الطيبة في المعاملات ، وشرع الزواج بأحكامه وقوانينه وحث على عدم الارتباط الزواجي إلا بمن كان طيبا فقال تعالى:﴿ الْخَبِيثَاتُ لِلْخَبِيثِينَ وَالْخَبِيثُونَ لِلْخَبِيثَاتِ وَالطَّيِّبَاتُ لِلطَّيِّبِينَ وَالطَّيِّبُونَ لِلطَّيِّبَاتِ أُولَئِكَ مُبَرَّءُونَ مِمَّا يَقُولُونَ لَهُمْ مَغْفِرَةٌ وَرِزْقٌ كَرِيمٌ (26) ﴾ كما سنت العبادات الجماعية كالحج ، و الفردية التي يؤديها الجميع سواء كانوا معا أم متفرقين كالصلاة والصوم ، كل ذلك حتى لا ينفرد الإنسان بنفسه ولا يحس بالغربة والوحدة حتى وإن كان مستقلا فيما يؤدي ، وهذه نقطة تتشارك فيها مجمل الأديان السماوية ، كما

أكدت الشريعة الإسلامية على إفشاء السلام وتشميت العاطس ، وعيادة المريض ، وتعزية أهل الميت ، ومواساة المكروب ، والتصدق على المحتاج ... وغيرها من المعاملات التي من شانها أن تشعر الإنسان بالألفة والاجتماعية ، ونسوق هنا بعض الأمثلة من الآيات والأحاديث التي تناولت موضوع الانتماء إلى الجماعة والحفاظ عليها وعلى تماسكها ، وفي هذا يقول الله تعالىفي الذكر الحكيم : ﴿ وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا وَاذْكُرُوا نِعْمَةَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ كُنْتُمْ أَعْدَاءً فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ فَأَصْبَحْتُمْ بِنِعْمَتِهِ إِخْوَانًا وَكُنْتُمْ عَلَى شَفَا حُفْرَةٍ مِنَ النَّارِ فَأَنْقَذَكُمْ مِنْهَا كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ (103) ﴾ (سورة آل عمران)

و يسوق جملة من الأسس المتينة للعلاقات الاجتماعية التي تجعل من الاغتراب مغتربا على مجتمع يطبقها حيث يقول عز وجل :﴿ إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ (10) يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا لَا يَسْخَرْ قَومٌ مِنْ قَوْمٍ عَسَى أَنْ يَكُونُوا خَيْرًا مِنْهُمْ وَلَا نِسَاءٌ مِنْ نِسَاءٍ عَسَى أَنْ يَكُنَّ خَيْرًا مِنْهُنَّ وَلَا تَلْمِزُوا أَنْفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ بِئْسَ الِاسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الْإِيمَانِ وَمَنْ لَمْ يَتُبْ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ (11) يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا اجْتَنِبُوا كَثِيرًا مِنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ وَلَا تَجَسَّسُوا وَلَا يَغْتَبْ بَعْضُكُمْ بَعْضًا أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَنْ يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا فَكَرِهْتُمُوهُ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ تَوَّابٌ رَحِيمٌ (12) يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ (13)﴾ . (سورة الحجرات)

وفي هذا الشأن يقول رسول الله صل الله عليه وسلم: " المؤمن للمؤمن كالبنيان يشدّ بعضه بعضا " ، ويقول أيضا : " مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم كمثل الجسد الواحد

إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى".وغير ذلك الكثير من التشريعات القرآنية والسنن النبوية التي جاءت لتنظم المجتمع المسلم .

وقصد تحديد طبيعة الاغتراب وقياسه ومعرفة فروقات وتباين الأفراد فيما يخص درجته و حدته قامت العديد من النظريات تحاول تفسير الاغتراب .

7 . النظريات المفسرة للاغتراب :

هناك العديد من النظريات التي فسرت الاغتراب وهي كالآتي:

1.7. نظرية التحليل النفسي:

يرى " سيقموند فرويد " S .Freuid أن الاغتراب هو الأثر الناتج عن الحضارة من حيث أن الحضارة هي التي أوجدها الفرد جاءت متعاكسة ومتعارضة مع تحقيق أهدافه ورغباته وما يصبو إليه وهذا يعني في نظر " سيجموند فرويد" S .Freuid – رائد مدرسة التحليل النفسي _ أن الاغتراب ينشأ نتيجة الصراع بين الذات والضوابط المدنيّة أو الحضارة، حيث تتولد عن الفرد مشاعر القلق والضيق عند مواجهة الضغوط الحضارية بما تحمل من تعاليم وتعقيدات مختلفة وهذا بالتالي يدفع الفرد إلى اللجوء إلى الكبت كآلية دفاعية تلجأ إليها الأنا كحل للصراع الناشئ بين رغبات الفرد وأحلامه وبين تقاليد المجتمع وضوابطه ومن الطبيعي أن يكون هذا حلا واهنا تلجأ إليه الأنا مما قد يؤدي بالتالي إلى المزيد من الشعور بالقلق والاغتراب النفسي، لذا فإن " فرويد " S .Freuid يعتقد بأن الحضارة قامت على حساب مبدأ اللذة ولم تقدم للإنسان سوى الاغتراب. (زعتر ،1989 ، ص 20)

ويحدد " السيد شتا " (1974) ثلاثة أنواع من الاغتراب النفسي على المستوى الشخصي والتي يمكن إجمالها كالآتي:

اغتراب ألهو:

ويتمثل في سلب حريته وذلك أن حرية الهو تعني وقوع الأنا تحت ضغط الأنا الأعلى والواقع الاجتماعي أي أن سلطة الماضي تمارس ضغطا قويا عليه من ناحية ويزداد افتتانه بالواقع من ناحية أخرى، ومن ثم يقوم الأنا بعملية السلب أو الانفصال (سلب حرية الهو) ويحقق الأنا ذلك بطرق عدة إما بسلب حرية الهو والقبض على زمام الرغبات الغريزية وإما بإصدار حكمه والسماح لها بالإشباع أو تأجيل هذا الإشباع .

اغتراب الأنا:

ويكون ذا بعدين، الأول مرتبط بسلب حريته في إصدار حكمه فيما يتعلق بالسماح للرغبات الغريزية بالإشباع من ناحية ، والثاني سلب معرفته بالواقع وسلطة الماضي (الأنا الأعلى) في حالة السماح لهذه الرغبات بالإشباع من ناحية أخرى ومن ثم يكون الأنا في وضع مختلف دائما سواء في علاقته بالهو أو بالأنا الأعلى وهنا يتأرجح اغترابه بين الخضوع والانفصال.

اغتراب الأنا الأعلى :

ويتمثل هذا النوع من الاغتراب في فقدان السيطرة على الأنا وهي الحالة التي تأتي بدورها نتيجة لسلب معرفة الأنا بسلطة الماضي، أو زيادة الهو على الأنا، وهذا هو الجانب السلبي

للاغتراب الأنا الأعلى، أما الجانب الإيجابي له فإنه يتمثل بمظهر الاعتماد والذي يصاحبه عدم افتتان الأنا بالواقع الاجتماعي.

ويقرر " فرويد "Freuid. S بأن الاغتراب النفسي هو " سمة متأصلة في الذات الإنسانية إذ لا سبيل مطلقا لتجاوز الاغتراب بين الأنا والهو والأنا الأعلى لأنه لا مجال لإشباع كل الدوافع الغريزية والتوافق بين الأهداف والمطالب وبين الغرائز وبعضها البعض".(عبد المنعم ،1988، ص 18)

7. 2 . النظرية السلوكية:

يرى أصحاب هذه النظرية بأن المشكلات السلوكية هي عبارة عن " أنماط من الاستجابات الخاطئة أو غير السوية المتعلمة بارتباطاتها بمثيرات منفردة ويحتفظ بها الفرد لفاعليتها في تجنب مواقف أو خبرات غير مرغوبة " فالفرد وفقا لهذه النظرية يشعر بالاغتراب عن ذاته عندما ينحل ويندمج بين الآخرين فيأخذ برأي أو فكر محدد حتى وان كان عن غير رضا ذاتي أو قناعة شخصية وذلك كي لا يفقد التواصل معهم ، وبدلا من ذلك يفقد تواصله مع ذاته.

7. 3 . نظرية المجال:

فحوى هذه النظرية هو أنه عند التصدي للاضطرابات والمشكلات النفسية فإنها تواجه الاهتمام بشكل مركز على شخصية العميل وخصائص هذه الشخصية المرتبطة بالاضطراب والمسببة له، وكذلك على خصائص العميل في زمن حدوث الاضطراب بالإضافة إلى أسباب اضطرابه شخصيا وبيئيا مثل الاحباطات والعوائق المادية ، ويرى " أحمد زهران " بأن الحواجز

النفسية التي تحول دون تحقيق أهداف الفرد والصراعات وما قد يصحبها من إقدام وهجوم غاضبا أو إحجام وتقهقر خائفا، وعلى هذا فإن الاغتراب هنا ليس ناتجا من عوامل داخلية فقط بل من عوامل خارجية تتضمن سرعة التغييرات البيئية و الاتجاه نحو هذه التغيرات والعوامل". (زهران ،1980 ، ص 266)

7. 4 . نظرية الذات:

إن مفهوم الذات يتكون من مفهوم الذات المدرك ومفهوم الذات الاجتماعي ومفهوم الذات المثالي وبالتالي فإنه يتكون من كل ما ندركه من أنفسنا ويتم تنظيم مكوناته من المشاعر والمعتقدات التي تشكل في مجموعها إجابة عن تساؤلات من نوع: من تكون؟ وكيف تبدو أمام الآخرين؟ ، وكيف ينبغي أن تتصرف؟وإلى من تنتمي ؟.

إن العنصر المهم في تشكيل مفهوم الذات – كما يرى المختصون – هو الطريقة التي تتحقق بها عملية تنظيم المشاعر والمعتقدات المتناثرة في إطار وحدة متكاملة.

فالاغتراب وفقا لهذه النظرية ينشأ من الإدراك السلبي للذات وعدم فهمها بشكل سليم وكنتيجة للاتساع الهوة بين تصور الفرد لذاته المثالية وذاته الواقعية .(المحمداوي ، 2007، ص 46)

خلاصة الفصل

من خلال هذا الفصل وجدنا أن ظاهرة الاغتراب هي حالة عامة من الاضطراب واليأس والإحساس بالعجز والانفصال عن الذات وعن الآخرين ،وقد استخدم في عدة سياقات ومناحي حسب المعنى الذي يكتسيه في كل استخدام ، إما من حيث أنواعه فترتبط بالموضوع المنفصل

عنه فقد يكون نفسيا أو اجتماعيا أو اقتصاديا أو دينيا، وأما أسبابه فتتمثل في الحالة النفسية وما اكتسبه الإنسان من قوة أو ضعف أو توازن أو اختلال في مراحله النمائية المختلفة ، والحالة الاجتماعية من حيث الاستقرار والتغير والتكافل وقوة التفاعل ، والحالة الاقتصادية الفردية والاجتماعية من حيث الوفرة أو القلة والاستقلال أو التبعية، كما تمت محاولة رصد مجموعة من العناصر التي تساعد في محاولة مواجهة الاغتراب ، كما تم التعرض إلى أهم النظريات المفسرة لهذه الظاهرة .

الفصل الرابــع

العنف والعنف المدرسي

تمهيد

أولاً- العنف.

1- تعريف العنف.

2- التمييز بين مفهوم العنف وبعض المفاهيم المرتبطة به.

3- أنماط العنف.

4- النظريات المفسرة للعنف.

ثانيا . العنف المدرسي.

1- تعريف العنف المدرسي.

2- أساليب العنف المدرسي.

3- أنواع العنف المدرسي.

4- أسباب العنف المدرسي.

5- موقف التشريع المدرسي الجزائري من العنف.

6- إستراتجيات مواجهة العنف المدرسي.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعد العنف ظاهرة قديمة قدم المجتمع البشري، وقد تنامت حدة هذه الظاهرة بصورة جعلتها محل اهتمام الباحثين من اجل التخفيف من أثارها السلبية على الفرد والمجتمع، وفي هذه السياق يندرج هذا الفصل الذي تعرضنا فيه بداية إلى العنف من حيث التعريف والأنماط والنظريات المفسرة له، وتطرقنا إلى مفهوم العنف المدرسي باعتباره متغيرا أساسيا في الدراسة وتناولنا أنواعه وأسبابه وبعض مظاهره وموقف التشريع منه ، واقترحنا أخيرا بعض إستراتيجيات مواجهته.

أولاً– العنف

1. تعاريف العنف :

1.1. التعريف اللغوي: يعرف " ابن منظور" العنف بأنه: "الخرق بالأمر وقلة الرفق به، وهو ضد الرفق واعنف الشيء: أخذه بشدة، التعنيف هو التقريع واللوم". (الأنصاري ،2006،ص 257)

وكلمة العنف تقابله في اللغة اللاتينية **Violence** وهي تعني الاغتصاب كما تعني الشدة والقسوة والتحريف والتعديل الذي لا مبرر له لألفاظ النص أو لمعاني النص، ومنها تأتي كلمة **Violent** التي تشير إلى المعاني: شديد، قاس، صارخ، متقد، شديد الانفعال. (العيسوي ،1997 ، ص 63)

2.1. التعريف الاصطلاحي:

يعرف العنف في القاموس اصطلاحا كالآتي:

عرف العنف في قاموس علم الاجتماع على أنه "فعل ممنوع قانونا وغير موافق عليه اجتماعيا". (غيث ، 1995،ص256)

كما عرف في قاموس أكسفورد: "العنف هو ممارسة القوة البدنية لإنزال الأذى بالأشخاص والممتلكات" . (جادوا ، 2005، ص4)

- تعريف القاموس الفرنسي **Le Robert:** العنف هو:"التأثير على فرد ما أو إرغامه على عمل دون إرادته وذلك باستعمال القوة أو اللجوء إلى التهديد".
(Robert (P.) , 1978 ,P .2097)
- ويمكن تصنيف التعريفات الاصطلاحية وفق للجوانب التالية:

1.2.1. من الناحية الاجتماعية:

يعتبر العنف سلوك ضد اجتماعي يظهر كظاهرة سلوكية تهدف إلى إيذاء الآخرين ويعرف وفق لهذا البعد:

- تعريف " محمد عاطف غيث ": " تعبير صارم عن القوة التي تمارس لإجبار فرد أو جماعة على القيام بعمل ما من الأعمال المحددة يريدها فرد أو جماعة أخرى ويعبر العنف عن القوة الظاهرة حيث تتخذ أسلوبا فيزيقيا مثال الضرب أو تأخذ صورة الضغط الاجتماعي وتعتمد مشروعيته على اعتراف المجتمع به .(غيث ، 1995،ص192)
- تعريف "هلجارد" **hilgard** : حيث: "العنف هو نشاط تخريبي أو هدام يقوم بها الفرد لإلحاق الأذى بالآخرين، سواء بطريق الاستهزاء أو السخرية والهجاء أو بإحداث الأذى والألم الجسدي". (يعقوب ،2001، ص98)

- تعريف "مصطفى حجازي": "هو لغة التخاطب الأخيرة الممكنة مع الواقع و الآخرين حيث يحس المرء بالعجز عن إيصال صوته بوسائل الحوار العادي وحين تترسخ القناعة لديه بالفشل في إقناعهم بالاعتراف بكيانه وقيمته" . (شكور ، 1997، ص31)

2.2.1. من الناحية النفسية:

- تعريف " باص " **BUSS** (1961): "أي سلوك يصدره الفرد لفظيا أو بدنيا أو ماديا صريحا أو ضمينا، مباشر أو غير مباشر، ناشطا أو سلبيا،ويترتب على هذا السلوك إلحاق الأذى البدني أو المادي أو النفسي بالشخص نفسه صاحب السلوك أو الآخرين" .(عبد اللطيف محمد خليفة ،1998، ص 305).
- تعريف دائرة معارف علم النفس:"بأنه استجابة انفعالية ينتج عنها سلوك تدميري موجه ضد الأفراد أو البيئة ، أو اتجاه الفرد نفسه نتيجة الإحباطات أو بدافع الكره الشديد نحو الآخرين أو نحو الذات " .

3.2.1. من الناحية القانونية:

- تعريف " أحمد زكي بدوي " : "استخدام الضغط أو القسوة استخدما غير مشروعا أو غير مطابق بعد للقانون من شأنه التأثير على إرادة فرد ما، أو الإكراه من الناحية القانونية إذا وقع على من تعاقد يكون سببا في بطلان التعاقد".(دعبس ،1994 ،ص118)
- تعريف " حارث سليمان الفاروقي " : "العنف هو قوة مادية راغمة بدنية باستعمال القوة بغير حق ويشير المعني إلى كل ما هو شديد وغير عادي" .(الفاروقي ،1988، ص 734)

– تعريف "بول كوكنغ" P.Kokong : "العنف هو الاستخدام غير شرعي، وغير قانوني للقوة أو التهديد بهدف إلحاق الأذى أو الَضرر بالآخرين" . (زايد وآخرون ،1997، ص182)

ممّا سبق ذكره من التعاريف نستطيع القول أن العنف هو القيام بأعمال لا تنطبق مع القوانين والمعايير الاجتماعية، وينتج عنه إلحاق الضرر بالأفراد والممتلكات، ويمكن تحديد المعنى أكثر فالعنف هو أي سلوك يصدره الفرد لفظيا كان أو بدنيا، سواء كان مادياً أو معنويا فردي أو جماعي مباشر أو غير مباشر، أملته مواقف الغضب أو الإحباط أو الإزعاج من قبل الآخرين أو دفعته مشاعر عدائية لدى الفرد الممارس للعنف أو ظروف اجتماعية، ويترتب على هذا السلوك إلحاق أذى بدني أو مادي للشخص نفسه أو الآخرين أو ضد الممتلكات.

2. التمييز بين مفهوم العنف وبعض المفاهيم المرتبطة به:

تتداخل بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم العنف، وقد تستعمل كمرادف له ومشيرة إليه في كثير من الكتابات ولغرض التمييز نذكها و هي : العدوان،العدوانية،الجريمة ، الجنوح.

2.1. العدوان:

يرى "عبد الرحمان العيسوي" : "العدوان عند الإنسان هو محاولة تدمير الغير وممتلكاته " . (العيسوي ،1997 ، ص 63)

و يرى " مارمور " :Marmour (1978): أن العنف يرتبط بالعدوان، وأنه نشاط تخريبي فالعنف شكل من أشكال العدوان، وأنه يقتصر على الجانب المادي المباشر المعتمد من العدوان فقط . (درويش ،1999 ، ص33)

ويشرح ذلك ظريف شوقي في قوله "بأن العدوان أكثر عمومية من العنف، فكل عنفا يعتبر عدوان، بينما ليس كل ما هو عدوان يعد عنفا، فمن العدوان ما يوصف بالسلبية ولا يعتبر عنفا كالامتناع عن أداء إحدى المهام من طرف أحد العمال، هو سلوك عدواني لا يعتبر عنفا إلا أن لفظ العدوان يرد في كثير من الدراسات بمعنى العنف.

2.2. العدوانية:

يرى" ميشال كورناتو" M.Cornatoo: أن "احتمالية العنف يطلق عليه اسم العدوانية وهو تعبير أكثر حياداً من كلمة عنف التي تتسم بسمة أخلاقية شديدة".(حلمي ،1999، ص10)

ويضيف العدوانية استعداد يوجه المحاكمة العقلية والعمل أي التفكير و السلوك ". (حلمي ،1999، ص10)

بمعنى أن العدوانية مكون داخلي يوجه سلوك الفرد قد يؤدي به إلى ممارسة سلوك العنف، كما يؤكد حجازي "العنف هو الجانب النشط من العدوانية" (شكور ، 1997، ص22)، لذا فإن مفهوم العدوانية قليل ما يرد كمرادف للعنف.

3.2. الجريمة:

تعرف الجريمة بأنها: "الخروج عن المبادئ وقواعد السلوك التي يحددها ويرسمها المجتمع لأفراده" . (العيسوي ،1997 ، ص 63)

أي أن الجريمة هي الخروج عن المبادئ العامة للسلوك بين أفراد المجتمع، ولهذا الابتعاد أو الخروج عن القواعد والمعايير العامة للسلوك أشكال كثيرة منها استعمال القوة الذي يمثل

صورة عنيفة فالعنف هو أحد صور الجريمة.

4.2. الجنوح:

الجنوح أو الجناح هو مصطلح قانوني ويرمز إلى ارتكاب خطأ ولا يدل بالضرورة على ارتكاب الجريمة، فكثير ما يستعمل كمصطلح مرادف لمصطلح الجريمة خصوصا بالنسبة للجرائم غير الخطيرة وغير مكلفة، والتي يرتكبها الأطفال صغار السن، قد يكون الخطأ المرتكب سلوكا عنيفا وفيه يلتقي الجنوح بالعنف.

5.2. الإرهاب :

يعرف " احمد رفعت " الإرهاب بأنه : " عمل من أعمال العنف موجه إلى ضحية معينة بقصد إثارة حالة من الرعب والفزع لمجموعة من الأفراد بعيدين عن مسرح العمل الإرهابي" (الترتوري، جويحان ،2006،ص47) ،كما يعرفه " ادامز " Adamez بأنه " التهديد باستعمال العنف أو استعمال العنف من قبل أفراد أو جماعات بهدف إحداث صدمة أو فزع أو رعب لدى المجموعة المستهدفة والتي تكون عادة أوسع من دائرة الضحايا المباشرين للعمل الإرهابي ".(الترتوري، جويحان ،2006،ص47)

هذا يعني أن العنف هو أداة الإرهابي للوصول إلى غاياته من إرباك الآخرين وتخويفهم .

3. أنماط العنف:

تعددت تصنيفات العنف إلى أنماط وأشكال مختلفة تبعا للاختلاف في التوجه النظري لكل تصنيف، وفي ما يلي استعراض لبعض هذه التصنيفات.

1.3. التصنيف على أساس الغرض : وله مظهرين هما:

- عنف هجومي : يهدف إلى إلحاق الأذى والضرر بالغير
- عنف دفاعي : يستخدم للدفاع عن النفس والصراع من أجل الحياة والبقاء

2.3 التصنيف على أساس المتضرر منه:

- عنف مباشر : وهو العنف الموجه للمصدر المتسبب في إنتاج السلوك العنيف على اعتبار أن ممارسة العنف كسلوك عدواني يكون كرد فعل لسلوك عنيف مضاد.
- عنف غير مباشر : وهو العنف الموجه نحو جهة أخرى لها علاقة بالمصدر الأصلي المتسبب في السلوك العنيف .

3.3. التصنيف على أساس الممارس للعنف:

- عنف فردي: يقوم به فرد واحد تجاه فرد أو مجموعة أو ممتلكات.
- عنف جماعي: هو عنف تمارسه جماعة ضد فرد أو جماعة أخرى.

4.3. التصنيف على أساس المؤسسات :

هذا التصنيف بحسب نوع العنف الذي يمارس في إطار المؤسسات الاجتماعية ومنه:

1.4.3. العنف العائلي أو الأسري:

وهو العنف الذي يحدث غالبا بين أفراد الأسرة ويشمل إساءة معاملة الزوجة من طرف الزوج أو إساءة معاملة الابن من طرف الوالدين وإساءة معاملة كبار السن.

2.3.4. العنف المدرسي:

وهو ذلك العنف الذي يمارس في مؤسسة المدرسة ومن أوجهه: العنف الممارس من طرف المعلمين على التلاميذ، وفيما بين التلاميذ، ومن طرف التلاميذ على المعلمين، ومن طرف

إدارة المدرسة على التلاميذ والمعلمين.

3.3.4. العنف الرياضي:

وهو عنف ممارس بين الشباب عموما في الأندية الرياضية والملاعب .

5.3 . التصنيف على أساس الأسلوب:

كل التصنيفات السابقة تشترك في الأساليب التي يؤدى بها العنف ، والتي يمكن تحديدها في الأصناف التالية :

1.5.3. **عنف جسدي:** وهو الفعل الذي يرمي إلى الإضرار بالآخر عن طريق الأذى الجسماني كالضرب أو الجرح أو القتل..

2.5.3. **عنف لفظي:** وهو النوع الذي يتم من خلاله إلحاق الأذى بالآخرين عن طريق استخدام الألفاظ والكلمات المسيئة كالسب و الشتم أو الترهيب والتهديد.

3.5.3. **عنف معنوي(العنف النفسي):** وهو الذي يتم من خلاله إلحاق الأذى بالآخرين عن طريق الاستفزاز والضغط النفسي.

3.5.4. **عنف مادي أو رمزي:** يستهدف تلف المواد والأشياء وتدميرها كالممتلكات والمنشآت، ويسمى بالعنف الرمزي إذا كانت تلك الهيئات والمنشات المستهدفة تحمل رمزا يريد العنيف إلحاق الضرر به. ولا يشترط في الرمزية أن يكون الممارس للعنف قاصدا التخريب ، بل تكفي نتيجة الفعل .

4- النظريات المفسرة للعنف:

تنقسم الدراسات التي حاولت تفسير سلوك العنف إلى ثلاث توجهات كبرى وهي: بيولوجية

و نفسية، و اجتماعية وأخرى معرفية.

1.4. التوجه البيولوجي:

يعتمد هذا التوجه على كون السلوك نتاج للتكوين العضوي للفرد سواء كان طبيعيا خلق به أو طرأت عليه بعض التغيرات الخلقية نتيجة حادث ما قبل الولادة أو بعدها ونذكر أهم النظريات في هذا التوجه وهي:

1.1.4 نظرية الاستعداد الإجرامي:

أسس " بنيودي توليو" Benignodi tullio نظريته بعد إجراء فحوصات إكلينيكية لبعض المجرمين انطلاقا من فكرة وجود استعدادات سابقة للأفراد تجعل منهم ذوي تكوين خاص من حيث الشخصية، حيث تتسم بصفات عضوية ونفسية ووظيفتها خاصة، وهي التي تسهم في ترجيح القوى الغريزية الطبيعية عن قوى التحكم الإرادية، وبذلك يصبح الفرد أكثر استعداد للانحراف حين تتوفر المؤثرات الخارجية ومن هذا المنطلق ترى هذه النظرية صورتين للاستعداد الإجرامي:

- استعداد ضمن طبيعة عرضية: يمثل الاستعداد للخروج من المألوف من السلوك الناتج عن تفاعل عوامل داخلية ومواقف بيئية عرضية وهو ما يتضح في حالات الانفعال.
- استعداد ثابت: وهو الذي يرتبط بالتكوين اللغوي والنفسي للشخصية الفردية وهو أساس الجرائم والمخالفات الخطيرة .

2.1.4. نظرية التكوين العضوي الشخصي:

اهتم بهذا الاتجاه "كنبرج" Kenprg و"هوتون" Hooton، وتذهب هذه النظرية

إلى افتراض أن التكوين العضوي الشخصي للفرد، والمتمثل في الجهاز العصبي والجهاز الغدي و الامجيدالا، الجهاز الطرفي، والهيبوتالاموس،... قد يشكل عاملا لتحديد مسار السواء أو عدمه لدى الفرد، فالتكوين الشخصي الذي يعاني من خلل موروثا كان أو مكتسبا يمثل أرضية لإقدام صاحبه على السلوك الإجرامي، ومن أمثلة الاضطرابات التي قد يعاني منها التكوين الشخصي التهاب أغشية المخ التي تجعل سيطرة الأنا على الميول والغرائز واهية، فلا يمتثل بعدها إلى الضوابط الاجتماعية أو القانونية، واضطرابات الغدد الصماء التي ترتبط إفرازاتها بالمزاج، كما أتضح أن جرائم النساء تزيد في فترة ما قبل الحيض مباشرة، أي حين تضطرب إفرازات الهرمونات الجنسية الأنثوية.

يضاف إلى ذلك ما أكده "أحمد عكاشة" في الدراسة التي أجراها على عدد من نزلاء السجون ومستشفيات الأمراض العقلية ، والذين " تميز سلوكهم بالعنف على أن هؤلاء الأفراد يتميزون برسم مخ شاذ".

2.4. النظريات النفسية: ينطلق أصحاب هذا الاتجاه من كون الحالة النفسية والمزاجية والتكوين النفسي للفرد هو الباعث الأساسي للسلوك سواء كان هذا السلوك سويا أم شاذا ويمكن أن نحصر أهم هذه النظريات كالآتي :

1.2.4. نظرية الغرائز:

تضم هذه النظرية مجموعة من الباحثين من بينهم " أدلر" Adler (1908) "لورنز"Lorens (1963) و"ماكدوجال" McDogall(1908) ، ورائد هذا التوجه هو الطبيب النمساوي "سيجموند فرويد" S.Freuid (1920) ، والذي يرى أن الإنسان بغريزتي الموت

والحياة ، حيث توجهه الطاقة المنبعثة من غريزة الحياة والمسماة " باللبيدو" نحو تدعيم الحياة واستمراريتها ،بينما تمثل غريزة الموت نزعة نحو تدمير الذات، ولابد أن يجد الفرد للطاقة الناجمة عنها قنوات لتصريفها حتى يحمي نفسه، وكل السلوكات البشرية الناتجة عن الصراع الناجم عن هذين الغريزتين، ووجد " فرويد " ميكانيزم، يخدم العلاقة سماه ميكانيزم الإحلال بواسطته تتجه طاقة غريزة الموت تجاه العالم الخارجي وهو ما يفسر التصرف العدواني للفرد. (باضة، 1998، ص74)

كما تفترض هذه النظرية وجود جهاز نفسي يتكون من ثلاث عناصر: الأنا، الأنا الأعلى والهو الذي يمثل مركز الرغبات والغرائز، بينما يمثل الأنا الأعلى السلطة الضابطة الممثلة للضوابط الاجتماعية والخلقية، بينما الأنا المركب الموفق بينهما (الهو والأنا الأعلى).

من هذا المنطلق الفرضي ترى أن السلوك الإجرامي يرجع إلى ضعف الأنا الأعلى أو انعدامها كلية مما يضعف بالتالي القدرة على الضبط وقمع الدوافع العدوانية الاجتماعية. (عبد السلام ،2000، ص71)

ويعزى ضعف الأنا الأعلى إلى أساليب التأديب المتناقضة التي يعامل بها الطفل.

ويرى بعض إتباع هذا التوجه رأيا آخر فحواه "أن السلوك الإجرامي ليس وليد ضعف في الأنا الأعلى، بل هو القسوة والشدة التي تنطبع بهما هذا الجانب النفسي (الأنا الأعلى) أثناء مراحل تكوينه".(عبد السلام ،2000، ص71)

إلى جانب نظرية التحليل النفسي التي سبق طرحها، هناك نظرية "**الورانز**" وهي ترى أن السلوكات العدوانية تنبع من غريزة سماها غريزة المقاتلة، وهي غريزة يشترك فيها الإنسان

مع بقية الكائنات الحية وينتج الفعل أو السلوك العدواني نتيجة التقاء عاملي الطاقة العدوانية بكمية كافية، ووجود مثير للعدوانية في البيئة الخارجية .(باضة، 1998، ص96)

وكرد على ما جاءت به هذه النظرية جاءت " المراجعة التي قام بها" جورر" Gorer (1968) عن السلوك البشري لبعض القبائل البدائية "كالأرابس " في غينيا الجديدة و " البيجيمس " في الكونغو أن السلوكات السائدة في هذه القبائل تميل إلى المسالمة والوداعة والتعاون" (عبد اللطيف محمد خليفة ،1998، ص 301). رغم أنها قبائل بدائية تتوفر فيها مقومات استثارة العنف والمقاتلة التي تحدثت عنها نظرية الغرائز، بهذا يمكن تبين ضعف ما جاءت به هذه النظرية .

2.2.4. نظرية الإحباط:

يرى" دولارد" DOLLARD (1939) وزملاؤه أن العداوة نتيجة حتمية للإحباط ويمثل الإحباط وفق هذا الطرح "خبرة مؤلمة تنتج عن عدم قدرة الإنسان على تحقيق هدف له ،تتوقف شدة هذه الخبرة على ما يلي :

- شدة الرغبة في الاستجابة .
- مدى إعاقة الاستجابة .
- عدد المرات التي أحبطت فيها الاستجابة .

وشدة هذه الخبرة المؤلمة أي (كمية الإحباط) تحكم بدورها على شدة الاندفاع إلى العدوان .

إلا أن "بوص" Boss ينتقد هذا الافتراض حيث يرى أنه إذا سلمنا بان كل عدوان يعود أساسا إلى الإحباط تنفي الكثير من الاستجابات العدوانية التي لا تنتج عن الإحباط.

3.2.4. **النظرية السلوكية:**

تفسر هذه النظرية العنف من منظور السبب والنتيجة، فهي ترى أن البيئة هي المحدد الرئيسي في تشكيل سلوك الفرد، وأن شخصية الفرد تتشكل من خلال الخبرات التي يتعرض لها الفرد عبر عملية التنشئة الاجتماعية داخل البيئة، وأن التعلم يشكل جوهر هذه العملية النهائية، كما تعزز هذا الطرح من خلال ما جاء به كل من " هال" Hall و " سكينر" Skinner فيما يخص التعلم الإشراطي الخاضع لمبدأ اللذة والألم (الثواب والعقاب) في تعلم السلوك العدواني . (يعقوب ،2001، ص102)

كما ذهب "ولترز براون" W. Braoun إلى أن مكافأة الطفل عن العدوان يزيد من سلوكه العدواني.

3.4 **التوجه الاجتماعي :**

تفسر مجمل النظريات ذات التوجه الاجتماعي السلوك الإنساني ضمن مجموعة المكتسبات المتعلمة خلال التفاعل الاجتماعي، وتكون خاضعة للتطبيع والتنشئة الاجتماعية والظروف الاجتماعية عامة، إضافة إلى إفرازات الواقع الاجتماعي و يمكن إبراز أهم هذه الأطروحات النظرية فيما يلي:

1.3.4. **النظرية الاقتصادية:**

يركز أبرز رواد هذه النظرية "كيتلية" Ketleet و" غيري " Gurry، على الظروف الاقتصادية الخاصة بالفرد وتحاول تقسيم هذا الارتباط ألعلائقي بين الوضع الاقتصادي والسلوك الإجرامي إلى الصور التالية:

- الحاجة المادية لدى الفرد تؤدي إلى السلوك الإجرامي من أجل الحصول عليها.
- عدم الاستقرار الاقتصادي على الصعيد الاجتماعي والذي بسببه يزداد الفقير فقرا وينخفض المستوى الاقتصادي للطبقة المتوسطة ، مما يولد الإحساس بعدم الأمن الاقتصادي الذي يدفع بدوره نحو التفكير الإجرامي ومنه إلى السلوك الإجرامي.
- الإحساس بانعدام الأمن الاقتصادي يولد لدى الطبقة البرجوازية خوفا على مكاسبها الاقتصادية والاجتماعية فتسلك مسلكا ما قد يكون إجراما للمحافظة على تلك الامتيازات.

إلا انه لا يمكن الجزم بالارتباط بين الإجرام والمستوى الاقتصادي فليس كل قاتل أو سارق ذو حاجة مادية فقط، كما أن ردود الأفعال على الوضع الاقتصادي غير الأمن لا تكون بالضرورة عنفا وإجراما .

2.3.4. نظرية التعلم الاجتماعي:

يرى "باندورا" Bandoura "أن السلوك متعلم من خلال المشاهدة بما في ذلك السلوك العدواني، حيث يتعلم هذا السلوك عن الآباء والمدرسين والرفقاء، وما تعرضه وسائل الإعلام من صور للعنف والقوة، وتوصل " باندورا " مع "روس" Ross في دراسة أجرياها إلى أنّ:

- للإحباط أثره في تعلم السلوك العدواني، فالطفل المحبط أكثر قابلية لتكرار السلوك العدواني المشاهد من الطفل غير المحبط.
- ما يحدث للنموذج العدواني المشاهد يؤثر مباشرة على سلوك الطفل، فحين إنزال العقاب بالمعتدي، يتجنب الطفل تقليده ويكتسب نوعا من الحصانة النفسية ضد التأثر به .

– ما يحدث للطفل وما يجنيه من مكاسب جراء تقليده السلوك العدواني من إثابة أو عقاب يترتب عليه تكرار السلوك أو تركه .(يعقوب ،2001، ص103)

3.3.4. النظرية المعرفية:

ظهر اتجاه تكوين وتجهيز المعلومات ضمن توجه معرفي حديث ارتبطت نظريته بالمنظور ألمعلوماتي (نظرية المعلومات) وهو يفسر كيفية تكوين وتناول المعلومات لدى الفرد من المعلومات التي تكون مصدرها البيئة التي يعيش فيها، وتحول هذه المعلومات إلى مجموعة من العمليات النفسية التي بدورها تتحول إلى نماذج مختلفة من السلوك ، وتشير نظرية تجهيز المعلومات الاجتماعية إلى أن الطفل أو المراهق العدواني يكون لديه أخطاء في إدراك المثيرات البيئية وفي صياغة وتشكيل التوقعات عن سلوك الآخرين والبحث عن الاستجابات الملائمة، وتفعيل الاستجابة التي تم اختيارها فخبرات التعلم الاجتماعي والاستدعاء الانتقالي للمثيرات العدائية ربما تؤدي إلى توقعات محرفة لدى الفرد عن الآخرين ولذلك يستجيب بطريقة عدائية.

كما أكّد " بير كوتيز" B.Kowitz (1989): أنّ " الأفراد العدوانيين يميلون إلى تفسير الأحداث والمثيرات الغامضة في البيئة بوصفها تمثل تهديد لهم وعقبة تقف في طريق تحقيق أهدافهم المرغوبة، ومن ثم حينما يدركون هذه التهديدات يصبحون أكثر استثارة انفعالية ولا يستطيعون حينئذ التحكم في انفعالاتهم فيتصرفون بعنف وعدائية تجاه المواقف الاجتماعية الغامضة " (حسين ، 2007، ص 308)، وهذا المعنى يطرح بقوة احتمال ارتباط العنف بالأفكار اللاعقلانية الممثل لإحدى الفروض العامة لهذه الدراسة .

نستطيع القول أن تعدد وجهات النظر المفسرة لظاهرة سلوك العنف لدى الباحثين له مبرراته المنهجية، حيث أن كل باحث في مجال معين اهتم بدراسة الظاهرة انطلاقا من ميدان تخصصه سواء كان المجال البيولوجيا أو الفيسيولوجيا أو علم النفس أو علم الاجتماع، وظاهرة العنف مرتبطة بهذه المجالات كما أن للعنف مظاهر فسيولوجية لا يمكن إغفالها في تشكيل هذا السلوك كسرعة الانفعال وشدته، وللتكوين النفسي دوره من حيث توافق الفرد وحاجاته وقدرته على التحمل ...، وللواقع الاجتماعي باستقراره واهتزازه وسياساته ومكونات الموقف وأساليب التنشئة الاجتماعية اثر في تكوين سلوكات الأفراد، ولطرائق التفكير المختلفة أثرها في توجيه سلوك الفرد، لذلك لا يمكن تبني نظرة واحدة لتفسير سلوك العنف بل إجمال هذه الرؤى في رؤية شاملة سماها بعض الباحثين بالنظرية التكاملية في تفسير السلوك الإجرامي، حيث انه لفهم ظاهرة العنف فهما مستوفيا يجب معرفة دوافعها الكامنة في الشخصية التي تلجأ إلى العنف أو التطرف من جهة ، والمؤشرات الاجتماعية الباعثة عليه من جهة أخرى .

ثانيا: العنف المدرسي:

1- تعريف العنف المدرسي:

في تقرير أعده "هورلمن" Horlmen حول العنف في مؤتمر بروكسل، اعتبر أن العنف المدرسي يغطي مجمل النشاطات والأفعال التي تؤدي إلى الألم، أو إلى الأذى الجسدي والنفسي عند الأشخاص الناشطين في المدرسة أو حولها. (رزق ، 2006)

كما يعرف "شيدلر" Sheedler العنف المدرسي على أنه "السلوك العدواني اللفظي نحو شخص آخر يقع داخل حدود المدرسة".

ويمكن أن نعرف العنف المدرسي بإسقاط معنى العنف على المجتمع المدرسي وهو: فعل ينتج عن استعمال القوة من أحد أعضاء المجتمع المدرسي قصد إلحاق الأذى بأعضاء المؤسسة المدرسية أو احد رموزها (مكونتها المادية) سواء كان هذا الأذى جسديا أم لفظيا ، معنويا أم ماديا، أي أننا نسمي عنفا كل فعل يقصد به إلحاق الضرر يوجهه فرد إلى أحد أعضاء المؤسسة أستاذا كان أو مديرا أو تلميذا أو عاملا أو إلى أحد رموزها المادية المتمثلة في المبنى والممتلكات.

2. أساليب العنف المدرسي:

1.2. العنف الجسدي:

ويقصد به استخدام القوة الجسدية من أجل الإيذاء وإلحاق الضرر كوسيلة عقاب غير إنسانية وغير شرعية تترك آثارا جسدية ظاهرة أو مخفية، كما تترك آثار نفسية يصعب تجاهلها ويتمثل ذلك في: الضرب والجرح والإيذاء الجسدي. (المشعان ، 2006)

2.2. العنف النفسي:

هو عمل أو امتناع عن عمل من قبل مالك السلطة على الطفل، مما يؤثر على وظائفه السلوكية والوجدانية و الذهنية والنفيسة والجسدية مثل: الرفض وعدم القبول لشخصه الإهانة، التحقير، التهديد، العزلة، التجاهل، التهميش، التذنيب واللامبالاة وعدم الاكتراث، فرض الآراء

بقوة. وتضيف " جهان مشعان " نوعا آخر من العنف النفسي يتمثل في الإهمال الصحي والتعليمي والعاطفي. (المشعان ، 2006)

3.2. العنف المادي:

ويشمل إتلاف وتخريب ممتلكات الأفراد أو ممتلكات المدرسة والضرر بها.

3. أنواع العنف المدرسي:

1.3.عنف من خارج المدرسة:

وهو نوع من الشغب الحاصل من خارج المدرسة إلى داخلها على أيدي مجموعة من البالغين ليسوا طلاب ولا أهالي، حيث يأتون في ساعات الدوام أو في أوقات الدراسة من اجل الإزعاج أو التخريب أحيانا يسيطرون على سير الدروس.

2.3. عنف من قبل الأهالي:

هو عنف إما بشكل فردي أو بشكل جماعي (مجموعة من الأهالي)، ويحدث ذلك عند دفاع الآباء عن أبنائهم فيقومون بالاعتداء على نظام المدرسة والإدارة والمعلمين مستخدمين أشكال العنف المختلفة.

3.3. العنف من داخل المدرسة:

ويظهر في الأشكال التالية :

- العنف بين الطلاب أنفسهم.
- العنف بين المعلمين أنفسهم.
- العنف بين المعلمين والطلاب.

- التخريب المعتمد للممتلكات.

4.3. المشاغبة:

هي عبارة عن الإساءة التي يوجهها فرد أو أكثر بشكل متكرر نحو فرد آخر سواء كانت جسمية أو نفسية أو اجتماعية أو لفظية نحو أفراد ضعاف والقصد من ذلك هو مضايقتهم أو الحصول على مكاسب معينة وجذب الانتباه بين الأقران وينتشر مثل هذا السلوك في الفصل الدراسي إلى حد انه يعيق الأستاذ عن إلقاء الدرس ويعرقل سير الحصة التعليمية داخل القسم . (حسين ، 2007، ص 341)

مما سبق من تصنيف لأنواع العنف المدرسي نستخلص أن العنف المدرسي يقع على متصل حيث على الطرف الأول حوادث صغيرة تتضمن العراك وسرقة مقتنيات أو إتلافها (كتب أدوات تعليمية بالمدرسة..الخ) وعلى الطرف الآخر الاعتداء الجسدي بالضرب والتهديد وسب المدرسين وتعطيلهم على الشرح بالشغب والتشويش ورفض الخضوع للسلطة المدرسية والتمرد عليها، كما يختلف سلوك العنف في المدرسة بين الطلاب باختلاف السن والمرحلة النمائية التي يمر بها الطلاب فالعنف الجسمي (كالَضرب والركل والدفع) يكثر في مرحلة الطفولة ولكن مع نمو الطفل يستبدل العنف الجسمي بالعنف اللفظي (السخرية الاستهزاء، والسب والشتم) ويناسب ذلك دخول الطفل مرحلة المراهقة.

4. أسباب العنف المدرسي:

1.4.الأسباب الفردية:

وهي عوامل ترتبط بالفرد العنيف وتشير إلى الخصائص النفسية والانفعالية التي ترجع

أساسا إلى البناء النفسي والانفعالي وخصائص الشخصية لديهم، حيث يرى بعض الباحثين أن هناك ارتباطا بين السلوك العنيف ومستوى الذكاء والاندفاعية لدى الفرد وأن الأطفال الذين يكون مستوى الذكاء منخفضا لديهم ومستوى الاندفاعية مرتفعا يعانون من الفشل الدراسي الذي بدوره يؤدي بهم إلى العنف، هذا بالإضافة إلى انخفاض تقدير الذات ونقص المهارات الاجتماعية .(حسين ، 2007، ص 265)

كما أن الأطفال الذين تعرضوا للعنف والخبرات الصدمية في الطفولة يحتمل أن يكونوا عدوانيين في مرحلتي المراهقة والرشد ويمكن إجمال العوامل الفردية فيما يلي:

- ضعف شديد في تقديم الذات و الإحساس بالدونية والنقص.
- التعرض لخبرات صدمية أثناء الطفولة المبكرة مثل بعض أشكال العنف كالضرب الشديد بدون مبرر.
- النقص في المهارات المعرفية والاجتماعية وسوء التوافق النفسي والاجتماعي.
- اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.
- عدم القدرة علي التعامل مع الغضب خاصة لدى المراهقين مما يندفعون إلى سلوكيات عنيفة كاستجابة لدافع الغضب لديهم.
- الإحساس بالظلم والاحتقار، والرغبة في تأكيد الذات لدى المراهق.
- الاختلاط برفقاء السوء، وتعاطي المخدرات والتأثر بأفلام العنف.
- الشعور بالفشل الدراسي والرغبة في التعويض عن ذلك.

2.4. الأسباب الأسرية:

تلعب الأسرة دورا أساسيا في تشكيل سلوك الطفل سواء كان سويا ام شاذا، ولا شك ان من العوامل الاسرية ما يسهم في ظهور سلوك العنف لدى الطفل و المراهق، والتي تظهر في الوسط المدرسي كأول متنفس لها ، نذكرها فيما يلي :

- نقص التواصل الأسري وعدم الانسجام داخل الأسرة والذي يخلق مناخا أسريا يسوده الشجار والقصور في حل المشكلات .
- سيادة أسلوب العقاب الصارم ونقص المساندة الاجتماعية من طرف الوالدين.
- عنف الآباء الممارس تجاه الزوجة أو الأبناء.
- عدم كفاءة الرقابة الوالدية والإشراف على سلوك الطفل.
- سوء المعاملة الوالدية كانتهاج الإهمال والقسوة والتذبذب في المواقف التربوية والاحتقار.
- الإحباط المستمرة قد يدفع إلى إزاحة الاستجابة العدوانية عن مصدرها الأصلي (الأسرة) نحو الآخرين من أفراد المجتمع المدرسي.
- إحساس الطفل بالحرمان العاطفي وحاجته للحب والدفيء والأمن .

3.4. العوامل المدرسية:

1.3.4. أسباب تعود إلى المؤسسة التربوية نفسها:

إن من أهم العوامل المرتبطة بالمؤسسة المدرسية والتي قد تساعد على ظهور السلوك العنيف بين أفرادها ما يلي :

– الظروف الفيزيقية غير المناسبة مثل : طريقة تصميم بناء المؤسسة، واكتظاظ الصفوف ونقص المرافق الضرورية نقص الخدمات الضرورية.

– غياب القوانين والقواعد المدرسية الواضحة التي تنظم سلوك التلاميذ.

– المناخ المدرسي السلبي وغير الآمن المتضمن نقص الانضباط المدرسي.

– سيادة العقاب الصارم من طرف الإدارة .

– عدم توفير الفرص التربوية الملائمة للتلاميذ ذوي المستويات التحصيلية المنخفضة والناتجة عن صعوبات تعلميه ، الشيء الذي يتسبب في ازدياد مستوى الخوف وانخفاض مستوى الثقة بالنفس وبالآخر ، مما يؤدي بدوره إلى تزايد مستوى الضغوطات النفسية عليهم، مما ينجر عنه ظهور انحرافات سلوكية كالتدخين و تعاطي المخدرات وتشكل الشلل وتفشي العنف والشغب.

2.3.4. أسباب تعود للمعلمين:

إن المعلم هو نقطة الالتقاء الأولى بين التلميذ والمؤسسة ولا بد إن لطريقة التي يتعامل بها معه أثرها البالغ على سلوكه ، فإذا أساء المعلم معاملة التلميذ فينتهج منهج التحقير والإهانة ولم يراعي مشاعره و لم يحفظ كرامته أمام زملائه، ساعد على دفعه لأحد أمرين : الأول هو الانسحاب بأحد نوعيه إما الفعلي (من المدرسة) أو النفسي (الوحدة و العزلة أو الاكتئاب) ، والثاني هو العنف ، و كذلك الأمر إذا ما سادت لدى المعلم أساليب القسوة والعنف والاستفزاز وعدم العدالة والتفرقة بين الطلاب على أساس الفروق الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والدينية والعرقية.

والنتيجة ذاتها إذا اتسم المعلم بالتساهل وتجاهل السلوكات العدوانية التي تصدر عن التلميذ في حين لا يميل إلى إثابة السلوك الايجابي لديه .

وتعتبر عدم الكفاءة العلمية للمعلم من ناحيتي التكوين العلمي و التبليغ، عامل من الأهمية بمكان في عدم التزام التلاميذ بقواعد السير الحسن للقسم ، وفي ذات الشأن يمكن إدراج عدم الاتزان الانفعالي للمعلم أو معاناته من بعض المشكلات السلوكية التي قد ينجر عنها تجرؤ التلاميذ على عدم الانضباط الذي قد يصل حد التطاول عليه شخصيا .

أضف إلى ذلك كثرة غياب المدرسين الذي يؤدي إلى ضرورة استخلافهم بمدرسين آخرين وهذا يؤدي بالتلميذ إلى الخروج عن النظام ؛ كونه شكلا من أشكال عدم الاستقرار، خاصة في ضل غياب حزم الإدارة المدرسية ووضوح خط سيرها.

4.4. أسباب بيداغوجية:

إن اعتماد أساليب غير مناسبة للتدريس ، اعتماد مناهج دراسية لا تتماشى ومتطلبات العصر ولا تتجاوب مع الحاجات الاجتماعية يقلل من شان العملية التعليمية برمتها ويضعف من مكانة المدرسة في المجتمع ، الشيء الذي يشجع على عدم الاكتراث بها أو بالمكانة داخلها.

وقد تحمل المدرسة مناخا ثقافيا واجتماعيا بعيدا عن المجتمع الذي تنتمي إليه المؤسسة المدرسية، مما يجعل التلميذ يعيش الاغتراب والاضطراب ، خاصة في حال العمل بسياسة استيراد المناهج التربوية دون تكييف وتعديل.

بالإضافة إلى ذلك انعدام متابعة التلاميذ من قبل لجان أو هيئات بيداغوجية ونفسية متخصصة .

وتجدر الإشارة أيضا إلى نقص أو انعدام البرامج الثقافية والترفيهية بالمؤسسة التعليمية يجعل التلميذ في حيز واحد هو ضغط الدرس الواجبات المنزلية والامتحانات ، وفراغ نفسي يلح عليه في طلب الكثير من حاجات الترفيه والتنافس وتحقيق الذات في مجالات هواياته ومواهبه .

5.4. أسباب قانونية تنظيمية و أمنية:

من بينها :

- عدم وجود قوانين واضحة تحكم عمل المؤسسات التربوية والافتقار إلى أنظمة تعالج مسائل الخلاف بين الأطراف الفاعلة في المؤسسة التربوية (الأساتذة، التلاميذ، الإدارة). (العنف والمجتمع ، 2003-2004، ص247)
- غياب اللجان التأديبية في حالة وقوع تجاوزات وعدم التعاون والتنسيق بين جمعية أولياء التلاميذ وإدارة المؤسسة.
- عدم وجود رجال امن بالمؤسسة التربوية أو نقص كفاءتهم وقلة عددهم ، والاهم من ذلك عدم اتضاح مهامهم وتداخلها مع مهام المساعد التربوي وبعض أفراد الطاقم الإداري .

6.4. أسباب تعود إلى وسائل الإعلام:

بالرغم مما تحققه وسائل الإعلام على اختلاف أنواعها من ايجابيات وتسهيلات للحياة البشرية في عصر السرعة والرقمنة ، إلا أن الكثير من السلبيات انجرت على الأسرة والمدرسة

من خلالها فكانت نتائجها على الأجيال الصاعدة ليست طيبة ، فإذا عدنا إلى ما تعرضه تلك الوسائل من مشاهد عنف من ضرب وخصام وقتل ودمار ، سواء في برامج الصغار أو الكبار فيما هو قصص وتمثيل (أفلام ومسلسلات وحصص..) ، أو فيما هو حقيقة من صور تعذيب وحروب وموت في أخبار دول العالم هنا وهناك ، في عصر تسابق فيه الإعلام إلى ما اسماه بصناعة الخبر ، والتي يسعى من خلالها إلى بالغ الأثر فيما يعرض وان كان ما يعرضه صورا للموت في أبشع أشكاله ومواقف لعذابات الإنسان في أسوء أحواله ، و هذا بدوره ما يترك أثره على الطفل فيما بعد خاصة إذا تزامنت تلك المشاهد مع أساليب قسوة من قبل الوالدين تجاه الطفل إذ تظهر لديه سلوكات العنف وقد تستمر وتتطور في المستقبل.

حيث أن بعض الباحثين أكدوا على أن العنف المعروض على وسائل الإعلام المختلفة (البرامج التلفزيونية وألعاب الفيديو وغيرها) يؤدي إلى حالة توحد الأطفال مع النماذج العنيفة والعدوانية، إضافة إلى انه قد يشكل لدى الطفل فكرة خاطئة حول جدوى العنف كوسيلة فعالة لحل المشكلات التي تعترض حياتهم.

وعن كيفية تأثير التلفزيون على الأطفال أحصى المركز الدولي للطفولة أربعة مراحل متتابعة هي:

- **التقليد:** حيث يتقمص الطفل الشخصية التي يقلد تصرفاتها أو التي يتبين أرائها كمرحلة محاكاة إرادية.
- **التشبع:** وفيه تكون عملية التمثيل والتقليد غير واعية ولا يختار الطفل بطله بل نجده يؤدي سلوكات وحركات قد سجلت في جهازه العصبي تأثرا وليس تعلما .

- **تبدد التثبيط:** ويعني عدم الصد أو غياب النواهي الباطنية لجهة نشاط التعبير، حيث ينتقل الطفل إلى مرحلة الفعل(التنفيذ) بتشجيع صور تلفزيونية معينة.
- **تبدد التحسس:** ويعني إزالة الحساسية وهو نوع من التكيف يطرأ على الطفل مع أحداث العنف نتيجة تكرارها، فيلغى لديه التأثر الطبيعي بها كالاشمئزاز أو الخوف ، فتصبح اعتيادية وطبيعية بل ممتعة في بعض الأحيان. (شكور ، 1997، ص78)

ويطرح "لازاروس" Lazrus (1981) وجهة نظر جد مهمة في مناقشة أسباب العنف المدرسي نوضحها فيما يلي :

حدد " لازروس " وهو أحد علماء النفس السلوكيين أسباب العنف المدرسي من خلال نظريته التي تنطوي على عدة أبعاد:

-**السلوك:** وهو يعني عناصر معينة في البيئة المدرسية والاجتماعية تشجع على الاستمرار في العنف، وأن السلوكات الخاطئة غالبا ما تستثير انتباه الأقران والمدرسين وإدارة المدرسة ،وهذه السلوكات العنيفة غالبا ما تكون مرتبطة بمشاهدة الأفلام والعاب الفيديو العنيفة.

-**الوجدان:** العديد من المدارس ذات الحجم الكبير في الفصول يصعب على المدرسين فيها فهم مشاعر وانفعالات الأطفال عن الذات وعن العالم من حولهم، وأن المدرسين في هذه المدارس غالبا ما يكونون غير قادرين على منح الطلاب الدفء والحب والاهتمام والمثابة والتقدير الإيجابي غير المشروط، وان الأطفال الذين يكون لديهم نقص في المساندة الانفعالية

من المنزل ومن الآخرين خارج المدرسة، يقللون من قيمة المدرسة ومن ثم يميلون إلى السلوك العنيف.

- **الإحساس:** الطالب الذي يشعر أن المدرسة هي مكان تنقص فيه المثيرات التي تشجع على التعلم والاستكشاف، وكذلك الطالب الذي يجد نفسه في مدرسة مملة وغير مثيرة وتنخفض القدرة بها على التعلم، ربما يقاوم هذه البيئة المدرسية بطرق مسيئة ومؤذية وعدوانية وقد يحاول التلاميذ الهروب من البيئة المدرسية أيضا، ويتعاطون المخدرات والكحوليات وغيرها، مما يزداد الميل والاستعداد للعنف.

- **التخيل:** وهو يشير إلى أن التلاميذ يدركون العالم من حولهم عن طريق الصور العقلية ويترجمون هذه الصور إلى سلوكات صريحة وواضحة ،فالطفل الذي يشاهد مشاهد العنف سواء في الأسرة أو عبر وسائل الإعلام تتشكل لديه تخيلات يترجمها إلى أفعال عنيفة، فالقسوة الشديدة ستثير الأخيلة العدوانية لدى الطفل قد تدفعه إلى ممارسة سلوك العنف.

- **المعرفة:** أن السلوك العنيف غالبا ما يكون نتيجة للتفكير اللاعقلاني كما يشير "ألبرت أليس" (1971)، فالفرد عندما يكون في حالة قلق وغضب يكون هذا الانفعال هو نتيجة لأنماط التفكير اللاعقلاني الموجود لديه والمرتبطة بتوقع حدوث الأسوأ وإن هناك شيئا ما سوف يواجهه في حياته اليومية، فالعنف الجسمي في المدرسة يكون نتيجة لأفكار واعتقادات غير عقلانية ورغبة من التلميذ العنيف في الثأر والانتقام.

- **العلاقات البينشخصية:** إن التلاميذ الذين يكون لديهم نقص في الدافعية للتفاعل مع الزملاء و الذين يجدون صعوبة في التسامح وتحمل الفروق والاختلافات الدينية والثقافية

والعرقية، يؤدي إلى العنف بينهم كما يظهر مثلا في أمريكا العنف بين الطلاب البيض والسود .(حسين ، 2007، ص 295)

وخلاصة القول أن العنف المدرسي هو انعكاس لمظاهر العنف في المجتمع فالمدارس لا توجد في الفراغ، بل في المجتمع بكافة مؤسساته ، و أنماط العنف في المدرسة هي صورة لأنماط العنف في المجتمع ، وتتضافر جملة الأسباب الفردية والأسرية والإعلامية في تشكيل وبروز العنف في الوسط المدرسي، وهذا لا يعني استحالة الحل والاستسلام لتفاقم الظاهرة و إنما المطلوب حصر هذه الأسباب ومدى إسهامها في إحداث الظاهرة والبحث عن استراتيجيات مجابهتها لإنقاذ المنظومة التربوية من تداعياتها .

5. موقف التشريع المدرسي الجزائري من العنف:

شرع المشرع الجزائري قوانين صارمة للحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي أو القضاء عليها واهم المواد القانونية التي جاءت في هذا الصدد ما يلي :

المادة 43: ينبغي على التلاميذ أن يتحلوا بالسلوك الحسن مع جميع المعملين والأساتذة وأفراد الأسرة التربوية داخل المؤسسة وخارجها، وأن يتعاملوا فيما بينهم بالمودة والاحترام وروح التعاون، وأن يتجنبوا كل أنواع الإساءة و الإهانةة المعنوية المادية.

المادة 45: يحترم التلاميذ قواعد حفظ الصحة و النظافة و يمتنعون عن تعاطي التبغ وتناول المواد التي تضر بصحتهم أو تسيء إلى نظافة مؤسستهم وجمالها.

المادة 47: يمثل التلاميذ لقواعد الوقاية والأمن و يمتنعون عن ارتداء ألبسة وحيازة أشياء قد تعرضهم وزملائهم إلى الحوادث والخطر أثناء حركتهم ونشاطاتهم المدرسية داخل المخابر

والورشات والقاعات والساحات الرياضية.

المادة 48: يلتزم التلاميذ بالنظام و الهدوء في حركتهم داخل المؤسسة و تتخذ إدارة المؤسسة أثناءها التدابير الضرورية لتأطيرهم ومراقبتهم .

المادة 50: يؤدي كل سلوك يعرقل الأنشطة المدرسية ويخل بقواعد النظام والانضباط داخل المؤسسة إلى عقوبات وتقديم التلميذ المخالف إلى مجلس التأديب.

المادة51: يحترم التلاميذ مؤسستهم باعتبار المدرسة ملكية عمومية والمحافظة عليها غاية تربوية وسلوك مدني، ويتوجب عليهم العناية بها ويشاركون في تجميلها وصيانتها.

المادة52: يترتب عن كل إتلاف للمحلات والتجهيزات تعويض مادي أو مالي يتحمله التلاميذ وأوليائهم. (وزارة التربية الوطنية، 1999 ، ص13)

6. إستراتجيات مواجهة العنف المدرسي:

هناك العديد من الاستراتجيات ونقاط التدخل التي يمكن أن تعمل على مساعدة التلاميذ على التخلي على ممارسة العنف في المدرسة ،وهي تتطلب تضافر الجهود والتعاون بين السلطات الوصية و إدارة المدرسة والمدرسين والطلاب وأسرهم في المجتمع، تأخذ تلك الاستراتيجيات شكل تدخل وقائي لمنع حدوث الظاهرة أو التقليل من حدة السلوك في حالة حدوثه وترتكز على عدة نواحي هي:

1.6. من ناحية المناهج:

إن المناهج الدراسية هي روح العملية التربوية، فهي التي تحمل الكم المعرفي والمهاري الذي سيكتسبه التلميذ ، فإذا ما كان الاهتمام بهذه المناهج من حيث المحتوى والتخطيط

والتنفيذ والوسائل والطرق المناسبة كانت خير انطلاقة لتهذيب الأخلاق وترسيخ القيم ونمذجة السلوك السوي كالتربية الدينية والأخلاقية والآداب العامة والذوق الرفيع، لذلك وجب الاهتمام بالمواد الدراسية التي تحمل تلك القيم من حيث حجمها الساعي وطريقة التقييم .

2.6. من ناحية الطاقم الإداري:

من المهم للحد من ظاهرة العنف في المؤسسات التربوية تكوين أفراد الطاقم الإداري للمؤسسة التكوين المناسب والمتضمن للمعارف النفسية والتربوية و علم النفس الاجتماعي ليتعرف على أصول القيادة .(فريق البحث التربوي ،دت ،ص27)

- تجنب توظيف المساعدين التربويين مباشرة دون تكوين علمي في الجانب النفسي تمكنهم من تعلم طرق التعامل مع المراهقين.
- تنصيب مستشاري التوجيه أو مرشدين نفسانيين في كل مؤسسة تعليمية من اجل ممارسة دورهم الإرشادي للتخفيف من مشكلات التلاميذ ومعاناتهم النفسية ومساعدتهم على تجاوزها بالنصح والتوجيه والتوفيق بينهم وبين الإدارة والأساتذة.

3.6. من ناحية الطاقم التربوي:

وتتجسد في النقاط التالية :

1.3.6. احترام الاختصاص التربوي:

عدم تكليف الأستاذ بتدريس مادة ليست من اختصاصه ،لان إخفاقه في تدريسها قد ينجر عنه اللجوء إلى العنف كوسيلة لتغطية ذلك العجز وحدوث سوء التوافق الدراسي للتلاميذ مع

في حصصه، الشيء الذي قد ينتج عنه ممارسة العنف من طرف التلاميذ كالشغب أثناء الدرس وغيرها.

2.3.6. الاهتمام الجدي بالتكوين الوظيفي المهني للأستاذ:

فالمربي الجاهل بخصائص المتعلم وطرائق التدريس ينجر عنه توتر العلاقة بين الطرفين، وتتدرج ضمنها النقاط التالية :

- التخلي على طريقة التوظيف القائم على الاستخلاف لمنع تسلل عناصر سلبية وغير مؤهلة أكاديميا وتربويا إلى قطاع التربية ، والتي تعتبر مسئولة عن إهدار القيم التربوية التي كانت تنظم العلاقات داخل المحيط التربوي.
- اعتماد الفحص النفسي للراغبين في الالتحاق بالسلك التربوي لاستبعاد الشخصيات التي لها نزوع إلى العدوان أو تعاني من عدم النضج الانفعالي، لان تواجدها يترتب عنه دفع التلاميذ إلى مواجهة عنفها بعنف مضاد.
- العمل على تكوين المعلمين في الجانب النفسي للمتعلم والفروق الفردية و أساليب القيادة والعمل الجماعي ...
- العمل على أن يكون الوضع المادي للمعلم في صورة لائقة حتى يتحرر من الضغوط الاقتصادية الواقعة على عاتقه،لأن سوء الأوضاع المادية قد تسبب التوتر الذي قد يدفعه إلى الخطأ والعنف عند التعامل مع التلاميذ، أو يؤدي به إلى الانشغال عن الدرس بنشاطات مكملة فيضعف مردوده وتقل كفاءته .

- توفير الوسائل التعليمية الحديثة التي تساعد المعلم على حسن أداء الدرس لتجنب الملل وتكوين اتجاهات سلبية نحو المادة الدراسية من طرف المتعلم.
- اشتراك الإطار التربوي في تربصات داخل الوطن وخارجه، تتيح له الاطلاع على أساليب التعليم الحديثة، ويسمح له ذلك بمقارنة أسلوبه فيتحرر من الأخطاء ويهذب طريقته لتحسين الأداء التربوي وإنماءه.
- تجنب المعلم أساليب التعنيف والقسوة تجاه المتعلم مما يدفع التلاميذ إلى ردود فعل غير مرغوبة.
- سن التشريعات التي تقضي بإبعاد كل عنصر يخل بالأخلاقيات المهنية ويستهتر بالسلم الاجتماعي، ويتحدى القيم الثقافية والأخلاقية والدينية التي تميز المجتمع.

4.6. من الناحية الإرشادية:

يشمل الجانب الإرشادي قسمين وقائي وعلاجي، حيث يفترض أن يعد المرشدين النفسانيين برامج إرشادية لتجنب والحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي مثل برامج التدريب على إدارة الغضب وحل المشكلات للتلاميذ العاديين أو الذين يظهر لديهم سوء ضبط للذات وعدم تحكم في الانفعالات بهدف إحداث تغيير في عدوانية الطلاب وخفض سلوك العنف، وزيادة تقدير الذات والتعبير عن الانفعالات بطريقة ملائمة، و التدريب على مهارات حل المشكلات للتحكم في الغضب ومواجهة الصراع ويستخدم في هذا التدريب فنيات عدة منها الاسترخاء و إيقاف التفكير و المناقشة الجماعية ولعب الأدوار و نمذجة السلوك الملائم.

كذلك تدريب التلاميذ على حل الصرعات فيما بينهم بأساليب التفاوض والوساطة والإقناع واتخاذ القرارات .(حسين ، 2007، ص 318)

و كذلك برامج قائمة على المهارات المعرفية والانفعالية السلوكية ،وتستهدف مقاومة الأفكار الخاطئة واللاعقلانية لدى التلاميذ وتعليمهم التفكير التحليلي و كيفية تفسير المثيرات الاجتماعية وأراء الآخرين بطريقة ايجابية ، ثم التشجيع على التفكير البديل من أجل مساعدتهم على فهم مشاعرهم وتحمل الإحباط والعمل على حل صراعاتهم بطرق بناءة بعيدة عن العنف.(حسين ، 2007، ص 319)

وتجدر الإشارة إلى أن الدراسة الحالية تهدف إلى خلق احد هذه البرامج مبنيا على فنيات نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي .

إضافة إلى ذلك برامج قائمة على المهارات الاجتماعية قصد تعليم السلوك الاجتماعي الايجابي،ويتم ذلك عن طريق استخدام فنيات المحاضرة والمناقشة والنمذجة والتغذية الراجعة ....

أضف إلى ذلك الاهتمام بالتعامل مع ضغوط جماعة الأقران، والذي يتم من خلال فنيات تدريبية عديدة كالأنشطة الترفيهية الهادفة ولعب الدور والاهتمام بخلق مشاعر الانتماء للجماعات المدرسية الرسمية .

وهناك برامج قوة المواجهة أعد هذا البرنامج " لوشمان " (1992) ويستهدف مساعدة الطلاب العدوانيين على مواجهة إحباطهم والتدريب على حل الصراعات بطريقة ايجابية،تبنت جامعة "دوك" هذا البرنامج لخفض العنف لدى طلبتها من خلال مساعدتهم على تصحيح

وتعديل التحريفات المعرفية وادراكاتهم الخاطئة للتفاعلات الاجتماعية، وبناء أنماط تفكير منطقية واستجابات جديدة بديلة عن العنف .(حسين ، 2007، ص 324)

برنامج وساطة الآخرين الذي يستهدف إلى التدريب على تكوين فريق من القادة وتحدد مهمة هؤلاء القادة في مساعدة الطلاب على وضع نهاية للصراعات بينهم وللعدائية والعمل على حلها.

إعداد برنامج يستهدف خفض سلوك المشاغبة والذي عمل على إعداده "اولويس" (1983) و طبق في النرويج، يركز هذا البرنامج على الوقاية من المشاغبة و يعمل على تغيير الاعتقادات (الأفكار) التي تدعم سلوك المشاغبة في المدرسة، و يحاول التقليل من المكاسب المادية أو الاجتماعية الذي يرى "أولويس" أن المشاغب يحققها من خلال أعمال الشغب التي يمارسها، ويبنى التدخل فيه على رصد الشغب أولا ثم وضع قوانين ومعايير للقسم تعمل على القضاء على المشاغبة .(حسين ، 2007، ص 322)

5.6. من الناحية الاجتماعية:

- اتخاذ إجراءات لمواجهة كل فلسفة أو ثقافة تشيع العنف.

يجب على الأسرة أن تكون اتجاهات إيجابية نحو المدرسة خصوصا الوالدين، ولابد أن

- تقوم العلاقات بين جميع الأفراد في المدرسة على أساس من التفاعل والبناء الذي يحقق التكيف للجميع.
- تفعيل دور جمعية أولياء التلاميذ للتكفل بالتلاميذ في المجالات المختلفة وخصوصا المادية منها، حتى يجتاز التلاميذ الأزمات المادية والاجتماعية دون اللجوء للعنف كوسيلة

للتنفيس عن الإحباط وانتقاما من الوسط الذي لم يتجاوب معه.

6.6. من الناحية الإعلامية:

- تضافر الأجهزة الإعلامية والتربوية على نشر ثقافة السلم و اللاعنف.
- مواجهة كافة الثقافات والفلسفات الداعية للعنف باستخدام كافة الوسائل الإعلامية المرئية السمعية...الخ.
- بحكم كون هذه الظاهرة أصبحت عالمية خاصة في المؤسسات التربوية " التجمع العام لدى الأمم المتحدة قد صرح بتبني ثقافة اللاعنف و جعل سنة 2001 إلى 2010 مخصصة إلى ثقافة اللاعنف فعليا وتجسيد ذلك إعلاميا.

خلاصة الفصل :

العنف هو كل سلوك يهدف إلى إلحاق الضرر بالذات أو بالأخر أو بالممتلكات، ويعد ظاهرة شملت جميع نواحي الحياة الاجتماعية ومست كل المؤسسات بما فيها المدرسة حيث أضحت من ابرز الظواهر التي تعرقل السير الحسن للعملية التربوية.

ويتجلى العنف المدرسي في عدة أشكال أبرزها العنف الجسدي بالضرب والقتل والعنف اللفظي بالسب والشتم وعنف ضد الممتلكات وغيرها من الأنماط التي تختلف مظاهرها باختلاف المرحلة العمرية النمائية للتلميذ ، وإن كانت مظاهر العنف في الوسط المدرسي واضحة للعيان فان أسبابها متداخلة بين أسباب فردية وأسرية ومدرسية وأخرى متعلقة بوسائل الإعلام مما يجعل انه من الجدير اقتراح بعض الاستراتجيات تشمل المناهج- الإطار الإداري والتربوي والنواحي الاجتماعية والإعلامية والإرشادية لمحاولة التصدي والوقاية من هذه

الظـاهرة التـي ظهرت بشكل أكبـر فـي مرحلـة المراهقـة ذات الطبيعـة النمائيـة المتميـزة بـبعض المتغيـرات النفسـية الاجتماعيـة التـي قـد تـأثر علـى سـلوكات المراهـق، الأمـر الـذي يسـتدعي الدراسة والتتبع، وهو ما تحاول هذه الدراسة الكشف عنه فيما تبقى من فصول.

الجـــانب الميـــداني

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد .

1. المنهج المعتمد في الدراسة .
2. فرضيات الدراسة .
3. حدود الدراسة .
4. المعاينة .
5. الدراسة الاستطلاعية .
6. أدوات جمع بيانات الدراسة.
7. التطبيق الميداني للدراسة .
8. الوسائل الإحصائية المعتمدة في الدراسة.

خلاصة الفصل.

تمهيد :

إن الباحث بعد تمهيده لدراسته بتحديد مشكلتها وإطارها المنهجي ، وتأطيره لها بمناقشة أدبيات البحث ، يصبح جاهزا للنزول بمشكلته إلى الميدان والتحقق من فرضياته على ارض الواقع ،وهذه الخطوة تتطلب تطبيق الأفكار والمعطيات التي أنتجتها الدراسة النظرية في إطار حدود ميدانية محددة زمنيا ومكانيا وبشريا ، وفي بداية ذلك لابد من تحديد المنهج الذي تنتهجه الدراسة ، ثم اقتراح فرضيات لها على ضوء التحليل النظري لمتغيراتها الأساسية وما تم الاطلاع عليه من بحوث في هذا المجال ، وحتى يكون الباحث على درجة كافية من الجاهزية والاستعداد للعمل الميداني لا بد أن يستكشف ميدان دراسته ويجرب أدوات دراسته . عن طريق دراسة استطلاعية ، فتتحدد نسبة الثقة بها ، كما على الباحث أن يحدد العينة التي سيعمل عليها ومجموع الأساليب الإحصائية التي سيعالج من خلالها البيانات المحصل عليها هذه الخطوات والتي مرت بها الدراسة الحالية يعرضها هذا الفصل .

1 . المنهج المعتمد في الدراسة :

منهج البحث العلمي كما يعرفه " محمد شنق " هو : " الطريقة التي يتبعها الباحث للوصل إلى نتيجة معينة كما تعتبر الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة مشكلة ما واكتشاف الحقيقة والإجابة على الأسئلة والاستفسارات التي يثيرها موضوع البحث وطبيعة ، ونوع المشكل المطروحة للدراسة هي التي تحدد نوع المنهج الذي يتبع من بين المناهج المختلفة ". (محمد شنق، دت، ص 72)

يشير هذا التعريف لمختلف الخطوات التي يتبعها الباحث لدراسة ظاهرة ما وفق منهج

علمي للوصول إلي نتائج موضوعية اقرب إلى الدقة منها إلى التفكير العشوائي ، إلا أن المناهج تختلف باختلاف الظواهر المدروسة، وباعتبار أن موضوع الدراسة الجارية يعالج ظاهرة العنف المدرسي وكل من متغيري الأفكار اللاعقلانية والاغتراب لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، والعمل خلالها جار على وصف هذه الظواهر الثلاث ومحاولة إيجاد وتفسير العلاقات بينها إن وجدت، من حيث المقارنة بين التلاميذ الممارسين وغير الممارسين للعنف في الظاهرتين المتبقيتين كل على حده ثم التفاعل بينهما ، فان المنهج المناسب للدراسة هو المنهج الوصفي ألسببي المقارن، والذي يحاول فيه الباحث تحديد السبب لحدوث الفروق في السلوك والظواهر ، فهو كما يعرفه "رشيد زواتي" : " ذلك المنهج الذي حاول فيه الباحث تحديد أسباب الفروق القائمة في حالة أو سلوك مجموعة من الأفراد" (زواتي رشيد، 2002 ص 123)، هذا فيما يخص الشطر الأول من الدراسة .

وبما أن الدراسة الحالية سعت إلى التأكد من النتائج التي ستصل إليها من خلال تجربة تعمد فيها الى التغيير في إحدى الظواهر المدروسة ومراقبة مدى التغير الذي يمكن أن يحصل في باقي الظواهر موضوع الدراسة، فإنها التجأت إلى منهج آخر يخول لها ذلك وهو المنهج التجريبي والذي يعرف بأنه " ذلك النوع من المناهج الذي يستخدم التجربة في اختبار فرض يقرر علاقة بين عاملين أو متغيرين وذلك عن طريق الدراسة للمواقف المتقابلة التي ضبطت كل المتغيرات ما عدا متغير واحد يقوم الباحث بدراسة تأثيره " . (جابر ، كاظم ،1995،ص107)

2. فرضيات الدراسة :

بناء على مناقشة الجانب النظري والدراسات السابقة ، وانطلاقا من التساؤلات المطروحة كمشكلة للبحث ، واستنادا إلى الأهداف المتوخاة من هذه الدراسة تم اقتراح فرضيات هذه الدراسة وتمثلت في ثلاث فرضيات عامة تتدرج تحت كل فرضية منها فرضيات فرعية ، ثم اقتراح فرضيات للاجابة عن تساؤلات القسم الثاني من الدراسة والمتمثل في تجربة النتائج المتوصل اليها من القسم الاول ، كما يلي :

الفرضية العامة الأولى :

ـ توجد علاقة بين الأفكار اللاعقلانية والعنف المدرسي لدى تلاميذ الثانويات .

فرضياتها الفرعية :

1. توجد فروق في الأفكار اللاعقلانية بين العنيفين وغير العنيفين الذكور من تلاميذ الثانويات .
2. توجد فروق في الأفكار اللاعقلانية بين العنيفات وغير العنيفات الإناث من تلاميذ الثانويات .

الفرضية العامة الثانية :

ـ توجد علاقة بين الاغتراب والعنف المدرسي لدى تلاميذ الثانويات .

فرضياتها الفرعية :

3. توجد فروق في مستوى الاغتراب بين العنيفين وغير العنيفين الذكور من تلاميذ الثانويات .

4. توجد فروق في مستوى الاغتراب بين العنيفات وغير العنيفات الإناث من تلاميذ الثانويات .

الفرضية العامة الثالثة:

ـ لا توجد فروق في العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والاغتراب بين العنيفين وغير العنيفين من تلاميذ الثانويات .

فرضياتها الفرعية :

5. توجد فروق دالة إحصائيا في الأفكار اللاعقلانية بين المغتربين وغير المغتربين من العنيفين الذكور من تلاميذ الثانويات .

6. توجد فروق دالة إحصائيا في الأفكار اللاعقلانية بين المغتربات وغير المغتربات من العنيفات الإناث من تلاميذ الثانويات .

7. توجد فروق دالة إحصائيا في الأفكار اللاعقلانية بين المغتربين وغير المغتربين من غير العنيفين الذكور من تلاميذ الثانويات .

8. توجد فروق دالة إحصائيا في الأفكار اللاعقلانية بين المغتربات وغير المغتربات من غير العنيفات الإناث من تلاميذ الثانويات .

وللإجابة عن التساؤلات المتعلقة بالتجربة تم اقتراح الفرضيات التالية :

I. توجد فروق بين نتائج التطبيق القبلي و البعدي لمقياس التفكير العقلاني واللاعقلاني على أفراد العينة بعد الخضوع لبرنامج دحض الأفكار اللاعقلانية. (للتأكد من فعالية البرنامج الإرشادي).

II. توجد فروق بين نتائج التطبيق القبلي و البعدي لمقياس الاغتراب على أفراد العينة بعد الخضوع لبرنامج دحض الأفكار اللاعقلانية.

III. توجد فروق بين نتائج التطبيق القبلي و البعدي لمقياس السلوك العدواني على أفراد العينة بعد الخضوع لبرنامج دحض الأفكار اللاعقلانية.

IV. تتغير شبكة العلاقات الاجتماعية لأفراد العينة بعد خضوعهم إلى برنامج دحض الأفكار اللاعقلانية .

3. حدود الدراسة :

تحد الدراسة الحالية بأماكن تواجد أفراد العينة ، وزمان تطبيق أدوات الدراسة ، على أفراد العينة ، وكذلك أدوات الدراسة .

3 .1. الحدود المكانية :

شملت هذه الدراسة عينة من تلاميذ الثانويات الموزعين بين ولايتي الوادي وورقلة ، فالدراسة من حيث المكان تتم ضمن هاتين الولايتين .

3 .2. الحدود الزمنية :

تم التطبيق الميداني لهذه الدراسة في الفترة الممتدة خلال شهر أكتوبر من سنة 2013 ؛ أي خلال السداسي الأول من السنة الدراسية 2013\2014 .

وبعد استخلاص النتائج وتفسيرها ومناقشتها، كان موعد العمل على انجاز التجربة والتحقق من الفرضيات المتعلقة بها ؛ أي القسم الثاني من الدراسة ، فبدا التطبيق القبلي لأدوات جمع

البيانات ثم البرنامج الإرشادي ثم التطبيق البعدي خلال الفترة الممتدة بين 2014/01/06 إلى 2014/02/06 .

3 .3. الحدود البشرية :

تحد هذه الدراسة من الناحية البشرية بعينتها والمقدرة بـ (620) تلميذ بواقع :

(303) تلاميذ غير عنيفين منهم : (138) إناث ، و(165) ذكور.

(317) تلاميذ عنيفين منهم : (140) إناث ، و(177) ذكور .

إضافة إلى العينة التي خضعت للبرنامج الإرشادي والمقدرة بـ (10) تلاميذ بواقع (05) ذكور (05) إناث.

كما تحد هذه الدراسة بما يتناسب مع أدوات جمع بياناتها .

4. المعاينة :

يتوزع أفراد عينة هذه الدراسة على(20) مؤسسة للتعليم الثانوي ، منها : (10) ثانويات بولاية ورقلة و(10) ثانويات بولاية الوادي .وتمت المعاينة عبر الخطوات التالية :

- الاتصال بالطاقم الإداري للمؤسسة والاستعانة بالمساعدين التربويين نظرا لكونهم المتعامل الأول والمباشر مع مشاكل التلاميذ التي نستطيع اعتبارها في الكثير من الأحيان أعراضا للعنف في الوسط المدرسي .وكان الهدف من هذه الخطوة التأكد من وجود عنيفين مدرسيا في المؤسسة بأعداد كافية من جهة وشرح طريقة العمل للمساعد التربوي الذي سنتعامل معه أثناء التطبيق الميداني ، ودراسة مدى استعدادهم لدعم العمل من جهة أخرى ، وبناء على ذلك تم تحديد المؤسسات الـ (20) المذكورة أعلاه .

- كخطوة ثانية ، تم تحضير قائمة بأسماء وأقسام التلاميذ الذين اتسم سلوكهم بالعنف حسب رأي المساعدين التربويين .
- تطبيق مقياس السلوك العدواني لـ " آل رشود " على التلاميذ المحددين في القائمة السابقة للتأكد من عدوانية سلوكهم وأنها ليست مجرد حدث عابر ، وبهذه الخطوة تم استبعاد من كانت نتائجه ضعيفة على المقياس لنحصل على العدد الإجمالي لعينة العنيفين المقدرة بـ : (317) تلميذ وتلميذة ونوضح في الجدول التالي أفراد عينة العنيفين قبل وبعد تطبيق مقياس السلوك العدواني حسب مختلف الثانويات :

الجدول رقم (01) : يوضح توزع أفراد عينة التلاميذ العنيفين حسب ثانوياتهم قبل و بعد تطبيق مقياس السلوك العدواني

المنطقة	الثانوية	عدد التلاميذ قبل تطبيق المقياس	عدد التلاميذ بعد تطبيق المقياس
ورقلة	ثانوية مبارك الميلي	**20**	**14**
	ثانوية الخوارزمي	**16**	**13**
	ثانوية مولود بالقاسم	**15**	**12**
	ثانوية محمد العيد آل خليفة	**20**	**12**
	ثانوية مصطفى حفيان	**22**	**15**
	ثانوية عبد المجيد بو مادة	**23**	**17**
	ثانوية سي الشريف علي الملاح	**28**	**19**

	ثانوية البشير الابراهيمي	**25**	**22**
	ثانوية الحرية	**24**	**21**
	ثانوية عبد الرحمان الكواكبي	**20**	**17**
الـــــوادي	ثانوية 19 مارس	**24**	**19**
	ثانوية عبد العزيز الشريف	**23**	**20**
	ثانوية بوشوشة	**20**	**13**
	ثانوية ميلودي العروسي	**24**	**19**
	ثانوية محمد العيد آل خليفة	**23**	**17**
	ثانوية شعباني العروسي	**20**	**16**
	ثانوية الشهداء	**18**	**13**
	ثانوية الزقم	**15**	**11**
	ثانوية جامعة	**16**	**12**
	ثانوية عبد القادر الياجوري	**18**	**15**
المجموع		**414**	**317**

- بعد تحديد التلاميذ أفراد عينة العنيفين حسب آراء المساعدين التربويين وما أسفرت عليه نتائج تطبيق اختبار " آل رشود " والمقدر عددهم بـ (317) تلميذ ، نقوم بسحب نفس العدد بالطريقة العشوائية البسيطة من التلاميذ غير العنيفين من كل مؤسسة.

- بعد التطبيق الميداني لأدوات الدراسة تم استبعاد مجموعة من الاستمارات نظرا لترك بعض العبارات دون استجابة ، فكانت العينة النهائية كما يوضحها الجدول التالي :

الجدول رقم (02) : يوضح توزع أفراد العينة حسب العنف

التلاميذ	العدد	النسبة المئوية
العنيفين	**317**	**% 51.13**
غير العنيفين	**303**	**% 48.87**
المجموع	**620**	**% 100**

بهذا يكون العدد الإجمالي لأفراد عينة هذه الدراسة المحصل عليه هو (620) تلميذ ، بواقع : (317) تلميذ عنيف و (303) تلميذ غير عنيف .

تم اختيار المؤسسات بالطريقة القصدية إذ تم اختيار كل مؤسسة توفرت فيها أعداد مناسبة من العنيفين ، ثم تم اختيار العنيفين عن طريق المسح الشامل في كل مؤسسة ،أما عينة التلاميذ غير العنيفين فتم اختيارها عن طريق العينة العشوائية البسيطة .

تتكون كل فئة من الجنسين (ذكور _ إناث)كما يوضح ذلك الجدول التالي :

الجدول رقم (03) : يوضح توزع أفراد العينة حسب الجنس

العينة	عنيفين	النسبة المئوية	غير عنيفين	النسبة المئوية	المجموع	النسبة المئوية
ذكور	177	% 28.55	165	% 26.61	342	% 55.16
إناث	140	% 22.58	138	% 22.26	278	% 44.84
المجموع	**317**	**% 51.13**	**303**	**% 48.87**	**620**	**% 100**

أما بالنسبة للعينة التي تم إخضاعها للبرنامج الإرشادي فقد تم اختياره من مؤسسة أخرى (لم تنتمي إلى المؤسسات التي أخذت منها العينات السابقة).وتم اختيار العينة كالتالي :

ـ وضع قائمة بأسماء التلاميذ العنيفين الذين يدل عنهم المساعد التربوي وكان عددهم (22) تلميذ منهم (08) تلميذات و(14) تلميذا.

ـ تطبيق مقياس "ال رشود " للسلوك العدواني واستبعاد من كانت درجتم ضعيفة عليه ، بهذا الإجراء تم استبعاد(4) تلاميذ (3) ذكور (1) أنثى وبقي لدينا(18) تلميذا،(07 إناث) و (15) ذكور .

ـ تطبيق مقياس الأفكار العقلانية واللاعقلانية واستبعاد من كانت درجاتهم متوسطة عليه، وبهذا الإجراء تم استبعاد (5) تلاميذ آخرين، (03) إناث و(02) ذكور، ليبقى لدينا (12) تلميذا، (5)إناث(7) ذكور.

انسحب بعد ذلك تلميذان(2) من الذكور بعد أن أبديا عدم رغبتهما في الخضوع للبرنامج فبقي لدينا (10) تلاميذ (5) ذكور (5) إناث.

5. الدراسة الاستطلاعية :

في المرحلة الأولى من مراحل العمل الميداني على الباحث أن يعمل على التقليل الأخطاء البحثية المحتملة قدر الإمكان من اجل أعلى مستويات الدقة الممكنة وتوظيف إمكانات الباحث على أحسن وجه ، لذلك يفضل إجراء دراسة استطلاعية لميدان الدراسة قبل الشروع في تطبيق أدواته بشكل نهائي ، وبالنسبة للدراسة الجارية فقد تمت الدراسة الاستطلاعية بقصد تحقيق جملة من الأهداف .

.5. 1. أهداف الدراسة الاستطلاعية :

تمثلت أهداف الدراسة الاستطلاعية في :

- التعرف أكثر على ميدان الدراسة .
- تحديد الأعداد المتوفرة من العنيفين مدرسيا.
- دراسة الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ، وتجربة تطبيقها .
- بناء على النقطتين السابقتين يتم تحديد الوقت اللازم للتطبيق الميداني .
- إعطاء فكرة لمسئولي المؤسسات ميدان الدراسة على طبيعة العمل ، والوقت الذي سيستغرق في التطبيق الميداني ، وتحديد عدد الزيارات وأوقاتها .

.5. 2. عينة الدراسة الاستطلاعية :

اشتملت عينة الدراسة الاستطلاعية على (48) تلميذ بواقع (24) ذكور و (24) إناث ، تم اختيارهم من ثانوية حنكة علي بالمقرن ولاية الوادي . علما أن هذه الثانوية قد استبعدت من الدراسة الأساسية .طبقت أدوات الدراسة على العينة الاستطلاعية في الفترة الممتدة من (01 أفريل 2013) إلى (20 ماي 2013) .

تجدر الإشارة إلى انه ، ونظرا لطول أدوات الدراسة خاصة مقياس " آل رشود للسلوك العدواني (67 فقرة) ، فقد تم التطبيق بتقسيم الأدوات حتى لا يستثقل أفراد العينة المطلوب منهم، إضافة إلى إتباع طريقة إعادة الاختبار أثناء دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس الأفكار العقلانية واللاعقلانية و مقياس الاغتراب، لهذا كان الوقت المستغرق طويل نسبيا .

.5. 3. نتائج الدراسة الاستطلاعية :

من خلال الدراسة الاستطلاعية تم التوصل إلى النتائج التالية :

- تحديد العدد المبدئي لأفراد العينة ، والمؤسسات التي تضمهم .
- الاتفاق مع المساعدين التربويين المعنيين بالأمر .
- حصر أهم الصعوبات التي تواجه العمل الميداني : وكان أهمها تجنب تقديم كل الأدوات معا لأفراد العينة مخافة الملل نتيجة لكثرة عدد الفقرات أو الاستخفاف بها أو تفسيرها على أنها نوع من العقاب أو غير ذلك ، كما ارتأينا أن تكون المجموعات أثناء التطبيق الواحد صغيرة حتى يتسنى للباحث إثبات حضوره وفرض هيبته على الموقف ، وذلك قصد كسب احترام المفحوصين وجديتهم في الإجابة ، خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار أفراد العينة من

التلاميذ العنيفين يبدون نوع من المقاومة الداخلية للمؤسسة ، واللقاء في المؤسسة قد يوحي لهم أن الباحث قطاع تابع للمؤسسة ، لذلك كان من اللازم الحرص على عدم وقوع هذه الصورة في ذهن أولائك التلاميذ .

إضافة إلى ذلك فان الوقت المتبقي من السنة الدراسية لم تعد كافية لإجراء الدراسة الأساسية لذلك أصبح أكيدا لدى الباحثة انه وقبل إجراء ذلك السنة الدراسية المقبلة عليها أن تعيد التأكد من أعداد أفراد العينات تحسبا لأي انقطاع أو تغيير للمؤسسة أو الحصول على شهادة الباكالوريا من قبل بعض التلاميذ الذين كان من المفترض بهم أن يكونوا ضمن أفراد العينة .

- التأكد من صلاحية الأدوات لجمع بيانات الدراسة حيث تم التوصل إلى نسبة عالية من الثقة في الخصائص السيكومترية لهذه الأدوات ، وسيأتي توضيح ذلك في حينه.

6. أدوات جمع البيانات :

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على كل من الأفكار اللاعقلانية والاغتراب لدى العنيفين من تلاميذ الثانويات ومعرفة العلاقات بينها وبين العنف المدرسي ومقارنتها لدى التلاميذ غير الممارسين للعنف المدرسي لذلك تحتاج الدراسة إلى أدوات تمكنها من قياس هذه المتغيرات ، فاستخدمت الأدوات التالية :

- مقياس السلوك العدواني لـ " آل رشود " 2006.
- مقياس الأفكار العقلانية واللاعقلانية إعداد الباحثة .
- مقياس الاغتراب إعداد الباحثة.

كما استخدمت هذه الدراسة في شطرها الثاني والمتمثل في التحقق من النتائج المتوصل إليها تجريبيا الأدوات التالية :

- المقياس السوسيومتري (مقياس المكانة الاجتماعية).
- برنامج إرشادي لدحض الأفكار اللاعقلانية .

1.6 . مقياس السلوك العدواني :

صمم مقياس السلوك العدواني من طرف " آل رشود " 2006 .

1.1.6. وصف المقياس :

يتكون المقياس من (67) فقرة ، موزعة على أربعة أبعاد هي :

- السلوك العدواني الحركي .
- السلوك العدواني اللفظي .
- العدائية .
- الغضب .

تتم الاستجابة على البنود باختيار بديل من بين أربع بدائل هي :

- ينطبق دائما .
- ينطبق غالبا .
- ينطبق أحيانا .
- لا ينطبق أبدا .

تحدد أوزان الاستجابات من (0) إلى (4) ويصنف مستوى السلوك العدواني لدى الفرد كما هو موضح في الجدول التالي :

الجدول رقم(04) : يوضح تقدير مستويات السلوك العدواني حسب مقياس " آل رشود "

مجموع الدرجات المحصل عليها	مستوى السلوك العدواني
من 0 إلى 67	سلوك غير عدواني
من 68 إلى 80	سلوك عدواني عادي
من 81 إلى 106	سلوك عدواني
من 107 إلى 201	سلوك عدواني مرتفع

مع العلم أننا في الدراسة الحالية اعتبرنا سلوكا عدوانيا فقط من كانت درجاتهم أعلى من(81) ؛ أي مستويي السلوك العدواني والسلوك العدواني المرتفع .

2.1.6. دراسة الخصائص السيكومترية للمقياس :

الصدق :

قام مصمم المقياس بحساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي حيث اعتمد على إيجاد قيمة الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ، والتي تراوحت بين القيمة (0.67) والقيمة (0.91) ، وكانت دالة عند مستوى دلالة (0.01) مما يفيد بصدق المقياس .

وفي الدراسة الحالية تم إعادة دراسة صدق المقياس بطريقة الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) ، والتي تقوم على تقسيم أفراد العينة إلى ثلاث أقسام ؛ أي ما نسبته (33 %) لكل قسم ، تكون الأقسام الثلاثة متتابعة حسب توفر الخاصية المدروسة ؛ أي أن تكون الأقسام كالتالي :

. قسم أدنى (أو فئة دنيا) تتوفر على الخاصية بشكل ضعيف .

. قسم متوسط (أو فئة متوسطة) تتوفر على الخاصية بشكل اكبر من السابق ولكن ليس بقوة.

. قسم علوي (أو فئة عليا) تتوفر على الخاصية بقوة .

ويتم هذا التقسيم بعد ترتيب الأفراد حسب العلامة الكلية للمقياس .

بعد ذلك نقوم بدراسة الفروق في النتائج التي حصل عليها كل بند من بنود المقياس بين أفراد الفئة العليا وأفراد الفئة الدنيا ،عن طريق اختبار " ت " tesst « T » لدراسة الفروق بين المتوسطات ، وبعد الكشف عن دلالة القيم المحصل عليها نقبل كل بند كانت قيمة اختبار " ت " الخاصة به دالة .

باستخدام هذه الطريقة تم الحصول على قيم ذات دلالة بالنسبة لجميع بنود مقياس السلوك العدواني .

الثبات :

قام مصمم المقياس بحساب ثبات مقياسه عن طريق معامل (ألفا كرونباخ) فحصل على قيمة معامل الفا تعادل (0.92) واعتبرها قيمة جيدة لثبات المقياس.

وفي الدراسة الحالية تم إعادة حساب الثبات عن طريق معادلة "كورد"و"ريتشاردسون"أي بطريقة تحليل الثبات وكانت القيمة المحصل عليها لمعامل الثبات هي :

R = 0.87

وهي قيمة تؤهل المقياس إلى درجة ثقة عالية بنتائجه من ناحية الثبات.

2.6. مقياس الأفكار العقلانية واللاعقلانية :

1.2.6. وصف المقياس :

يتكون المقياس من (52) فقرة موزعة على الأفكار الثلاثة عشر بمعدل أربعة بنود لكل فكرة يجاب عنها باختيار احد البديلين (نعم) أو (لا) ، تم إعداد هذا المقياس وفق المراحل التالية :

- المرحلة الأولى :الاطلاع على ما يمكن أن يساعد الباحثة على تصميم أداة لقياس الأفكار العقلانية و اللاعقلانية في التراث السيكولوجي وأهمها مقياسين للأفكار اللاعقلانية هما :
  - مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية إعداد " سليمان الريحاني " (1985).
  - مقياس الأفكار اللاعقلانية إعداد " ممدوح صابر " (2008).
- المرحلة الثانية : تحليل الأفكار اللاعقلانية الثلاثة عشر كل على حده وتغطية كل فكرة بعدد من الفقرات تتراوح بين الأربعة (04) والخمس (05) فقرات ، وبذلك كانت الصورة الأولية للمقياس مكونة من (61) فقرة .
- المرحلة الثالثة : تطبيق المقياس في صورته الأولية على عينة الدراسة الاستطلاعية بهدف التأكد من صلاحية المقياس للاستخدام في الدراسة الأساسية ، لذلك كان من بين

التعليمات التي ألقيت على أفراد العينة أن بإمكانهم التساؤل حول أي غموض أو لبس في فهم الفقرات حتى يتم تبين إذا كان هناك عدم تناسب من ناحية الصياغة مع أفراد العينة ، وهو ما أسفر على ضبط طفيف للصياغة اللغوية لبعض العبارات ، ثم تم استخدام النتائج المحصل عليها في دراسة صدق وثبات المقياس بطريقة إحصائية .

2.2.6. الخصائص السيكومترية للمقياس :

الصدق :

لدراسة صدق المقياس تم اعتماد طريقة الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) التي تمكننا من التأكد من قدرة كل فقرة على التمييز بين طرفي السمة، وقد أسفرت نتائجها عن ثماني فقرات غير دالة،تم حذفها ، كما تم حذف فقرة تاسعة لإحداث التوازن بين الأفكار في عدد الفقرات، بذلك أصبح عدد الفقرات المحذوفة (09) فقرات ، نوضحها في الجدول التالي :

الجدول رقم (05) : يوضح : الفقرات المحذوفة من الصورة الأولية لمقياس الأفكار اللاعقلانية والأفكار التابعة لها

الفكرة	الفقرة
الفكرة الأولى	المثل القائل إن إرضاء الناس غاية لا تدرك مثل خاطئ.
الفكرة الخامسة	لا يمكن للإنسان أن يكون سعيدا مهما بذل من جهد في سبيل ذلك .
الفكرة السادسة	أرى انه علينا كبشر أن نعمل العقل حتى نتجنب المخاطر التي قد تحدث لنا.
الفكرة الثامنة	أن يقوم الآخرين بانجاز واجباتي أمر جد مريح بالنسبة لي .
الفكرة التاسعة	أن نبقى سجناء ما حدث في الماضي مضيعة لوقتنا وطاقتنا.
الفكرة العاشرة	إن مصائب الآخرين لا تعني أبدا مصائبي .
الفكرة الحادية عشر	تبقى حلول المشكلات عادة معلقة بظروفها والإمكانات المتاحة لتحقيقها .
الفكرة الثانية عشر	اعتقد أن للحزم مواقف وللمزح مواقف أخرى في تعاملنا مع الناس.
الفكرة الثالثة عشر	الآية التي تقول " الرجال قوامون على النساء " لا تعني إلا أن الرجل أفضل من المرأة

بهذا يصبح المقياس مكون من (52) فقرة .

الثبات:

لحساب ثبات المقياس اعتمدنا طريقة إعادة الاختبار ؛ حيث تم تطبيق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية مرتين متتاليتين، وقدر الفاصل الزمني بينهما بـ(24)يوما. ثم تمت معالجة النتائج المحصل عليها بواسطة معامل ارتباط بيرسون والذي بلغت قيمته :(0.84) ، وهي قيمة جيدة كمعامل ثبات للمقياس .

وبذلك يكون قد تم إعداد مقياس الأفكار العقلانية واللاعقلانية بمستويات كافية للصدق والثبات ، مكون من (52) فقرة (انظر الملحق رقم: 02) . موزعة على الأفكار الثلاثة عشر بالشكل التالي :

الجدول رقم(06): يوضح توزيع عبارات مقياس الأفكار اللاعقلانية على الأفكار الثلاثة عشر

رقم الفكرة	مضمون الفكرة	أرقام الفقرات التي تقيسها في المقياس
الأولى	من الضروري أن يكون الشخص محبوبا من كل المحيطين به (طلب الاستحسان من الجميع)	**40-27-14-1**
الثانية	يجب على الفرد أن يكون كفء أو منجزا بدرجة عالية حتى يمكن اعتباره شخصا مهما(إبقاء الكمال الشخصي)	**41-28-15-2**
الثالثة	بعض الناس أشرار وجبناء يستحقون العقاب والتوبيخ (اللوم القاسي للذات وللآخرين)	**42-29-16-3**
الرابعة	إن المصائب الكبرى أن تسير الأمور بعكس ما يتمنى الفرد (الاعتقاد لتوقع الكوارث)	**43-30-17-4**
الخامسة	المصائب والتعاسة تعود أسبابها للظروف الخارجية (التهور الانفعالي)	**44-31-18-5**

السادسة	الأشياء المخيفة تستدعي الاهتمام الكبير بها بشكل دائما (القلق الزائد)	**45-32-19-6**
السابعة	من الأفضل تجنب الصعوبات بدلا من مواجهتها (تجنب الصعوبات والمسؤوليات)	**46-33-20-7**
الثامنة	يجب اعتماد الشخص على الآخرين ، وان يكون هناك من هو أقوى منه ليعتمد عليه(الاعتماد على الآخرين)	**47-34-21-8**
التاسعة	الأحداث الماضية تقرر السلوك الحاضر ولا يمكن تجاهلها أو استئصالها (الشعور بالعجز)	**48-35-22-9**
العاشرة	ينبغي للشخص أن يحزن لما يصيب الآخرين من مشاكل واضطرابات (الانزعاج لمشاكل الآخرين)	**49-36-23-10**
الحادية عشر	يوجد حل دائم ومثالي لكل مشكلة لابد من إيجاده (ابتغاء الحلول الكاملة)	**50-37-24-11**
الثانية عشر	ينبغي للشخص أن يتصف بالجدية الرسمية في تعامله مع الآخرين حتى تكون له قيمة ومكانة محترمة بين الناس (الجدية والرسمية في التعامل مع الآخرين)	**51-38-25-12**
الثالثة عشر	لا شك أن مكانة الرجل هي الأهم فيما يتعلق بعلاقته مع المرأة (الاعتقاد بتفوق الرجل على المرأة)	**52-39-26-13**

3.2.6. أوزان البدائل :

حددت أوزان البدائل من (1)إلى(2) ، حيث نمنح العلامة (2) عند قبول المفحوص للفكرة غير العقلانية والعلامة (1) عند رفضها ، مع مراعاة اتجاه الفكرة إن كانت موجبة أم سالبة ؛ أي أن كانت تتجه نفس اتجاه الفكرة أو تناقضه .

4.2.6. معايير الحكم على الأفكار :

لتحديد معيار الحكم على الأفكار إن كانت عقلانية أم غير عقلانية تم اعتماد المتوسط الافتراضي، إذ أن لدينا أدنى قيمة يمكن الحصول عليها هي (52) ، وأعلى قيمة هي (104) ،بذلك يكون المعدل المفترض الحصول عليه هو القيمة (78)، بذلك حصلنا على المعايير الموضحة في الجدول التالي :

الجدول رقم (07) يوضح معايير تصنيف الأفكار العقلانية واللاعقلانية :

مجموع الدرجات	التفكير
52 ـ 78	تفكير عقلاني
79 ـ 104	تفكير لا عقلاني

3.6. مقياس الاغتراب :

1.3.6. وصف المقياس :

يتكون المقياس من (36) فقرة تغطي الأبعاد الستة للاغتراب ، يجاب عنها باختيار احد البدائل الثلاثة (صحيح) أو (إلى حد ما) أو (غير صحيح) ، ولإعداد هذا المقياس تم إتباع المراحل التالية :

- المرحلة الأولى :الاطلاع على التراث النظري والتمعن في الأبعاد الأساسية للاغتراب قصد تحديد المؤشرات المناسبة إعداد المقياس،

- المرحلة الثانية : الاطلاع على بعض مقاييس الاغتراب وأهمها مقياس "سناء حامد زهران" ذلك أن الدراسة الحالية تتبنى نفس المنحى النظري إذ تم اعتبار أن الاغتراب يتكون من نفس الأبعاد الست الذين حددتهم .
- المرحلة الثالثة : تغطية كل بعد من الأبعاد الستة بعدد من الفقرات تراوح بين الخمسة (05) والسبعة (07) فقرات ، وبذلك كانت الصورة الأولية للمقياس مكونة من (39) فقرة .
- المرحلة الرابعة : تطبيق المقياس في صورته الأولية على عينة الدراسة الاستطلاعية قصد التأكد من صلاحية المقياس للاستخدام في الدراسة الأساسية ، من حيث الصياغة اللغوية ، الوضوح ، والخصائص السيكومترية . إذ فتح لأفراد العينة المجال للتساؤل حول أي غموض أو التباس في فهم الفقرات حتى يتبين إذا كان هناك ما يستدعي تعديل الصياغة اللغوية – كمرحلة أولى – ثم تم استخدام النتائج المحصل عليها لدراسة صدق وثبات المقياس بطريقة إحصائية .

2.3.6. الخصائص السيكومترية للمقياس :

الصدق :

قصد إيجاد صدق المقياس تم استخدام طريقة الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) التي تمكننا من دراسة قدرة كل فقرة على التمييز بين طرفي الخاصية ، وقد اتضح من نتائج المعالجة الإحصائية أن ثلاث (03) فقرات غير قادرة على التمييز بين المغتربين وغير المغتربين ،فتم استبعادها، هذه الفقرات موضحة في الجدول التالي :

الجدول رقم(08) يوضح:الفقرات المحذوفة من الصورة الأولية لمقياس الاغتراب والأبعاد التي تمثلها.

البعد	الفقرة
الاغتراب الاجتماعي	إن ما يفعله الناس في أفراحهم ومناسباتهم لا يتعدى كونه سخافات يملؤون بها فراغهم .
اللاهدف	أريد الكثير من الأشياء لكن ليست لدي القدرة الكافية كي اجعلها أهدافا أحاول الوصول إليها.
اللامعنى	اعتقد انه من التفاهة أن نقيم وزنا لهذه الحياة.

بهذا يصبح المقياس مكون من (36) فقرة .

الثبات:

لإيجاد ثبات المقياس اعتمدنا طريقة إعادة الاختبار ؛ إذ قامت الباحثة بتطبيق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية مرتين متتاليتين ، فصل بينهما مقدار زمني قدره بـ(24) يوما. ثم تم حساب معامل الارتباط بين النتائج المحصل عليها من خلال التطبيقين بمعامل ارتباط بيرسون فكانت النتيجة:(0.68) ، وهي قيمة جيدة كمعامل ثبات للمقياس .

وبذلك يكون قد تم إعداد مقياس الاغتراب بنسبة كافية للثقة من ناحية للصدق والثبات، مكون من(36) فقرة (انظر الملحق رقم: 03) . موزعة على أبعاد الاغتراب الستة بالشكل التالي :

الجدول رقم (09): يوضح : توزع فقرات مقياس الاغتراب على أبعاده .

	الرقم	الفقرة
اللامعنى	01	لم يعد لحياتنا أي معنى .
	02	أدرك انه ليست لي أية قيمة .
	03	لم يعد أي شيء في الحياة يعتبر مهما .
	04	لا معنى لما يبذله الكثيرون من الجهد في سبيل تحسين الحياة .
	05	كل ما يحدث حولنا لا معنى له .
	06	كل شيء حولنا أصبح أشبه بالجنون
العجز	07	اشعر أني غير قادر على تغيير أي شيء في حياتي .
	08	لا استطيع أن املك أي شيء لنفسي .
	09	ليست لدي القدرة على التصرف فيما يخصني .
	10	إن أحداث الحياة أصعب من أن أتحكم بها .
	11	لا خيارات لدي بخصوص مستقبلي .
	12	أضنني اعجز من أن أفكر بحل مشكلات من يهمني أمرهم .
	13	لا خيارات لدي بخصوص مستقبلي .
اللاهدف	14	لا غاية ترجى من بقائنا أحياء.
	15	ليست لدي أي أهداف أكافح من اجل تحقيقها .

	16	إن اليأس الذي أعيشه يجعل الأمس والغد شيء واحد.
	17	ما أمارس من نشاط هو مجرد واجب لا يمت لإرادتي بصلة .
	18	لا فائدة من رسم أهداف يمنعنا واقعنا من تحقيقها.
اللامعيارية	19	لا أمل لمجتمع تحكمه قيمنا في أن يتقدم .
	20	من المفترض بنا أن نلغي مفهوم القدوة في قاموسنا لان الاقتداء بالآخرين لم يعد يجر إلا المتاعب .
	21	إن القوانين التي يضعها المجتمع ما هي إلا نوع من الاستعباد.
	22	أصبح الجميع يحقق ما يشاء بالطريقة التي يشاء .
	23	إن معايير مجتمعنا تصلح لان تكون جزءا من متحف اثري .
	24	إن العادات التي نتمسك بها هي سر شقائنا
اغتراب ثقافي	25	أفضل كل ما هو أجنبي .
	26	أفضل السلع الأجنبية، حتى وان وجدت ما يضاهيها من السلع المحلية.
	27	إن الأفلام الأجنبية هي الأكثر تأثيرا علي من غيرها .
	28	لو أنني أجد الفرصة للهجرة فلن ادخر جهدا.
	29	تبدو لي المؤسسات التي تستعمل الأسماء الأجنبية أكثر نجاحا .
	30	الأشخاص الذين يستخدمون المصطلحات الأجنبية هم أكثر تحضرا من غيرهم .

اغتراب اجتماعي	31	إن الابتعاد عن الآخرين غنيمة .
	32	أجد أن الحفلات والمناسبات الاجتماعية مصدر قلق بالنسبة لي .
	33	لا أحب أن أخالط الناس كثيرا .
	34	أجدني أكثر راحة كلما كنت بمفردي .
	35	لا أحب أن ابني صداقات جديدة حتى وان اقتضت مصالحي ذلك .
	36	لا يهمني إن أغفلت أداء واجب اجتماعي ما دمت أتحاشى أن أكون في تجمع من الناس .

3.3.6. أوزان البدائل :

تم تحديد أوزان البدائل من (1)إلى(3) ، حيث نمنح العلامة (3) عند موافقة المفحوص على الفقرة الدالة على الاغتراب ،والعلامة (1) عدم موافقته على صحتها ،ونمنح العلامة (2) إذا ما اختار الخيار الوسطي بان وافق على أنها صحيحة إلى حد ما .

4.3.6. معايير تصنيف المغتربين وغير المغتربين :

لتحديد معيار الحكم على مستوى الاغتراب تم اعتماد المتوسط الافتراضي، حيث لدينا أدنى قيمة يمكن الحصول عليها هي (36) ، وأعلى قيمة هي (108) ،بذلك يكون المعدل المفترض الحصول عليه هو القيمة (72)، بذلك حصلنا على المعايير الموضحة في الجدول التالي :

الجدول رقم (10) يوضح معايير تصنيف المغتربين وغير المغتربين :

مجموع الدرجات	الاغتراب
52 - 72	غير مغترب
73 - 104	مغترب

4.6. البرنامج الإرشادي لدحض الأفكار اللاعقلانية :

يعرف البرنامج الإرشادي بأنه عبارة عن : "مجموعة من الخبرات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة المخططة والمنظمة على أسس علمية سليمة تقدم بطريقة بناءة بغية مساعدة الأشخاص المحتاجين إلى المساعدة النفسية للتعرف إلى مشكلاتهم وحاجاتهم والى تنمية إمكاناتهم إزاء ما يواجههم من صعوبات أو مشكلات نفسية أو انفعالية أو اجتماعية أو نمائية ومساعدتهم أيضا على اتخاذ القرارات السليمة في حياتهم ".(العاسمي ،2008/2007، ص31).

وخلال هذه الدراسة ،ارتأت الباحثة أن تخضع النتائج المتوصل إليها إلى الاختبار بتوظيفها ميدانيا وذلك من خلال محاولة دحض الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من التلاميذ العنيفين ومراقبة إن كانت نتائج أفراد العينة على مقياسي الاغتراب والسلوك العدواني ستتغير ،بالإضافة إلى نتائجهم على المقياس السوسيومتري (مقياس المكانة الاجتماعية) كمؤشر على تغير السلوك الاجتماعي في الوسط المدرسي ، باعتبار أن السلوك العنيف (ممارسة العنف المدرسي) سلوك اجتماعي سيء، لذلك قامت الباحثة بإعداد برنامج إرشادي لدحض الأفكار اللاعقلانية وذلك وفق المراحل التالية :

- تحديد الهدف : والمتمثل في إعداد برنامج إرشادي يمكننا من إحداث تغيير في التفكير اللاعقلاني .

- **تحديد الوسائل :**

ـ المكان المخصص لتنفيذ البرنامج وتمثل في قاعة مخصصة بها طاولات مرتبة في شكل نصف حلقة .

ـ السبورة .

ـ الأوراق البيضاء.

ـ النصوص القصصية .

ـ الواجبات المنزلية (مطويات).

- **تحديد الفنيات :**

ـ المحاضرة المبسطة.

ـ القراءة .

ـ الشرح .

ـ الحوار والمناقشة.

ـ التخيل .

ـ السيكودراما ، لعب الأدوار.

ـ التعزيز.

ـ الأسلوب الذهني التربوي (إقناع الآخرين).

ـ العصف الذهني .

- **تحديد الجلسات** : وتم كما يلي :

ـ جلسة تمهيدية .

ـ جلسة انتقالية .

ـ سبع جلسات إرشادية .

ـ جلسة تقييمية نهائية.

- **التقنين:**

بعد إعداد محتويات البرنامج كان لابد من إيجاد درجة من الصدق و الثبات له حتى يمكننا الوثوق بنتائجه من جهة ، ونتأكد من تجاوب أفراد العينة معه من حيث مستوى التحرير ونوع المواضيع المستخدمة ، ومن اجل ذلك تم عرضه على مجموعة من المحكمين لإبداء ملاحظاتهم حوله .

كان عدد المحكمين خمسة (05) :ثلاثة (03) منهم أساتذة جامعيين بدرجة " دكتوراه" وطلب إليهم تحكيم البرنامج من الناحيتين التقنية والمضامين ، أما المحكمين الباقيين فكانا أساتذة تعليم ثانوي اشترط فيهما أكثر من (10) سنوات خبرة وان يكونا أساتذة اللغة العربية وآدابها وطلب إليهما تحكيم مضامين النصوص من حيث اللغة والحبكة الفنية وتناسبها مع أفراد العينة .نوضح قائمة المحكمين ومميزاتهم في الجدول التالي :

الجدول رقم (11) يوضح : محكمي البرنامج الإرشادي

	المهنة	الدرجة والتخصص	المطلوب
المحكم الأول	أستاذ جامعي	دكتوراه علوم تربية	تحكيم البرنامج تقنيا وضمنيا
المحكم الثاني	أستاذ جامعي	دكتوراه علم النفس المدرسي	
المحكم الثالث	أستاذ جامعي	دكتوراه علم النفس المدرسي	
المحكم الرابع	أستاذ تعليم ثانوي	ليسانس تعليم في اللغة العربية وآدابها	تحكيم النصوص من حيث الصياغة والتناسب مع أفراد العينة
المحكم الخامس	أستاذ تعليم ثانوي	ليسانس أدب عربي	

وقد أبدى جميع المحكمين موافقتهم على فقرات البرنامج وما جاء فيه ما عدا بعض التصحيحات اللغوية والفنية الأدبية التي اقترحها أساتذة اللغة العربية وآدابها.

وقد اكتفينا بهذا النوع من الصدق (صدق المحكمين)، لأنه يشمل نوعي الصدق الظاهري والمضمون . للإشارة فان البرنامج الإرشادي نقدمه بشيء من التفصيل في الملحق رقم (04) .

5.6. المقياس السوسيومتري:

المقاييس السوسيومترية أو مقاييس العلاقات الاجتماعية كما تعرف بأنها " أداة لتقدير مقادير التجاذب والتنافر بين أفراد مجموعة معينة " (العزة ،2010،ص354)، وتعرف بأنها طريقة تهتم بقياس العلاقات الاجتماعية بين الأفراد داخل الجماعة الواحدة وبتحديد نمط العلاقات بين جماعة وجماعة أخرى " (العزة ،2010،ص354) ، وهي كما تقول " نورثواي " Northway : " بأنه من التقنيات الأكثر سعة ورقيا لدراسة العلاقات الاجتماعية " .(العزة ،2010،ص353)

فهو مقياس يعمل على إعطاء صورة حول وضع العلاقات الاجتماعية لأفراد الجماعة والمكانة الاجتماعية لكل فرد داخل المجموعة ،ويبنى ذلك من خلال مقدار التجاذب والتنافر بين أفراد المجموعة ويتم معرفة ذلك عن طريق سؤال الفرد عن اقرب أفراد المجموعة إليه ؛ أي الأشخاص الذين يفضل التعامل معهم (اللعب ، العمل ...)، والعكس ؛ أي سؤاله عن الأفراد الذين يفضل عدم التعامل معهم ؛ أي الذين لا يحب مشاركتهم العمل أو اللعب أو الدراسة ... . يقدم المقياس السوسيومتري عدة فوائد في الوسط المدرسي ولعل أهمها بالنسبة للدراسة الحالية هو انه " يشير إلى ضروب التحزب وأنواع التكتلات التي يفترض بالمدرس أن يدخلها بحسابه أثناء عمله مع طلابه...أو للوقوف على التغيرات التي تطرأ على الجماعة خلال فترة من الزمن ، أي لمعرفة فيما إذا كان الطلاب الذين سبق لهم أن اختاروا رفاقا من خارج فصولهم قد اخذوا الآن يهتمون ويتفاعلون ويختارون زملاء لهم من نفس الصف ..." (سعيد حسني العزة ،2010،ص368)

وفي الدراسة الحالية تم استخدام المقياس السوسيومتري قصد معرفة ما إذا كان دحض الأفكار اللاعقلانية يؤثر على شبكة العلاقات الاجتماعية للتلميذ ومكانته بين أفراد جماعته (تلاميذ القسم)، أو على الأقل على اختياراته ، الشيء الذي سيكون مؤشرا على إحداث الأثر في انتحائه نحو استخدام العنف إذا ما أخذنا بعين الاعتبار أن الفرد عموما والمراهق على وجه الخصوص سيختار من يتوقع تأييدهم لأسلوبه وأفكاره؛ بمعنى أن التلميذ الممارس للعنف سيكون اقرب . أثناء اختيار الأفراد . إلى من هم ممارسين للعنف ومؤيدين له .

وتم اختيار هذه لطريقة في الدراسة الحالية ليتم التعرف على ما إذا كان دحض الأفكار

اللاعقلانية أو التخفيف منها عن طريق خضوع أفراد العينة إلى البرنامج الإرشادي المصمم لهذا الغرض ،يؤدي إلى تغيير التلميذ تفضيلاته من بين جماعة الرفاق أم لا، والغرض من ذلك أن التغيير إن وقع فهي إشارة إلى تغيير العنيف لجماعة الرفاق ابتعاد عن السلوك العنيف.

هذا يعني انه إذا ما سجل التلاميذ أفراد العينة تغييرا على مستوى اختياراتهم أو حصلوا على مكانة مغايرة لتلك التي سجلوها قبل خضوعهم إلى البرنامج الإرشادي فهذا سيجد تفسيره في اثر البرنامج على انتحاء التلميذ نحو ممارسة العنف في الوسط المدرسي حسب المكانة أو الاختيار الجديدين لكل فرد.

2. التطبيق الميداني للدراسة :

بعد تجهيز أدوات جمع البيانات وتحديد العينة يكون على الباحث جمع استجابات العينة على الأدوات حتى يحصل على البيانات التي يحتاج إليها لاختبار فرضيات الدراسة .

وفي الدراسة الحالية ، ونظرا لتعدد المقاييس المستخدمة (03) مقاييس ،وتوافر بعض المؤشرات لدى أفراد العينة كحساسية المرحلة وخصوصية ظاهرة ردود الأفعال المتحسسة المتوقعة من طرف عينة العنيفين فقد تم التطبيق الميداني بالشكل التالي :

- لقاء أولي للتعارف والمناقشة العامة مع أفراد العينة بشكل جماعي في كل مؤسسة، والاتفاق معهم في النهاية على الالتقاء مجددا للقيام ببعض الأعمال ولكن بشكل مجموعات صغيرة لا تتعدى (10) أفراد ، فالمؤسسة مثلا التي نجد فيها (12) تلميذ عنيف ونسحب مثلهم من غير العنيفين ، نقسمهم إلى ثلاث أفواج عمل في كل فوج (08) تلاميذ .

- نلتقي كل مجموعة مرتين على الأقل ، إذ نعمل على أن لا نقدم لهم كل الأدوات في نفس الجلسة ، حتى لا يصابون بالملل أو الإرهاق أو انخفاض التركيز .
- يحصل التلاميذ أفراد العينة على الوثائق ويجيبون عنها مع فتح مجال السؤال حول ما يمكن أن لا يفهم ، وعند الانتهاء منها تسلم الوثائق إلى الباحثة أو المساعد ، ليتثبت من الإجابة على كل الأسئلة .

3. الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة :

بعد استكمال عملية جمع المعلومات المطلوبة من خلال استخدام أدوات جمع البيانات وتفريغ ، وتبويب هذه البيانات يمكن للباحث اختيار التقنيات الإحصائية المناسبة للمعالجة الإحصائية للبيانات المحصل عليها وفق ما تقتضي دراسة الفرضيات من جهة ، وما تمليه طبيعة البيانات من جهة أخرى . وفقا لهذه المعطيات اعتمدت الدراسة الحالية الأساليب الإحصائية التالية :

- **المتوسط الحسابي:** يمثل المتوسط العام للدرجات .

. الانحراف المعياري : هو متوسط انحراف القيم عن متوسطها الحسابي و هو الجذر التربيعي للتباين .

تم استعمال كل من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري كمؤشرات إحصائية لحساب معاملات غيرها .

اختبار(ت) لدراسة الفروق بين المتوسطات : واعتمدته الدراسة في حالاته الثلاث :

الحالة الأولى : في حالة العينتين المتساويتين (ن1 = ن2) .

استخدمته الدراسة الحالية في إيجاد صدق الاختبار بطريقة المقارنة الطرفية .

الحالة الثانية : في حالة العينتين غير المتساويتين (ن1 ≠ ن2) .

اعتمدته الدراسة الحالية في التحقق من الفرضيات الجزئية (1)،(2)، (3)،(4).

الحالة الثالثة :في حالة العينة الواحدة (المتوسطين المرتبطين).

اعتمدته الدراسة الحالية في التحقق من فرضيات القسم الثاني من الدراسة (الفرضيات I، II، III، IV) ؛ أي المقارنة بين متوسطات التطبيقين القبلي والبعدي.

معامل ارتباط بيرسون : استخدم في الدراسة الحالية لإيجاد قيمة الارتباط عند العمل بطريقة إعادة الاختبار لإيجاد قيمة الثبات.

- **اختبار كاي مربع :** لدراسة الفروق، استخدمته الدراسة الحالية للتحقق من الفرضيات (5)(6)(7)(8).

خلاصة الفصل :

تناول هذا الفصل أهم الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية ، بداية بطرح الفرضيات المقترحة للدراسة ، ثم تم بيان حدود الدراسة المكانية والزمانية والبشرية ، ومن ثم توضيح طريقة المعاينة ثم التعرض إلى الدراسة الاستطلاعية من حيث توضيح أهدافها وعينتها ثم نتائجها ، ومنها تم التعرض لأدوات جمع البيانات التي اعتمدتها الدراسة ومعاملات الثقة بها ، ومنها إلى شرح طريقة التطبيق الميداني لتلك الأدوات على عينة الدراسة ، وفي الأخير التذكير بأهم الأساليب الإحصائية التي يتم من خلالها معالجة البيانات المستخرجة من التطبيق الميداني للأدوات الدراسة.

الفصل السادس

عرض وتحليل نتائج الدراسة وتحليلها

تمهيد

1. عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة الأولى .

1.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الأولى .

2.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثانية .

2. عرض وتحليل نتائج الفرضية عامة الثانية .

2. 1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثالثة .

2. 2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الرابعة .

3. عرض نتائج الفرضية عامة الثالثة .

3. 1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الخامسة.

3 .2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية السادسة.

3 .3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية السابعة .

3. 4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثامنة .

4. عرض وتحليل نتائج الفرضية I .

5. عرض وتحليل نتائج الفرضية II .

6. عرض وتحليل نتائج الفرضية III .

7. عرض وتحليل نتائج الفرضية IV .

خلاصة الفصل .

تمهيد :

بعد حصول الباحث على نتائج تطبيق أدوات دراسته على أفراد العينة ، واستخراجه للبيانات المطلوبة للدراسة خطوة مفصلية بين المناقشة النظرية والتفسير العلمي المبني على أدلة واقعية لأطراف المشكلة محل الدراسة،هي عرض النتائج وتحليلها، فهي تستفيد من الأولى في تجهيز الأدوات وتمهد للثانية بتوفير البيانات ،التي تبقى بدورها مواد خام تحتاج لتحقيق هدفها إلى تنظيم وتصنيف ثم معالجة إحصائية بواسطة الأساليب المناسبة التي تعطي لالتقائها معنى يطرح شيئا جديدا للموضوع المدروس .

وفي الدراسة الحالية ، بعد الحصول على البيانات تم تفريغها وتبويبها ثم معالجتها وفق الأساليب الإحصائية المبينة في الفصل السابق ، ونعرض ما توصلت إليه الدراسة بشيء من التحليل وفق ترتيب الفرضيات المتبناة في الدراسة خلال هذا الفصل .

وفي البداية ،نعرض من خلال الجدول الموالي النتائج الخام المحصل عليها .

الجدول رقم (12) يوضح : توزع أفراد العينة حسب مستويات متغيرات الدراسة بعد تفريغ النتائج .

الجنس	النسبة %	العنف	العدد	النسبة %	الاغتراب	العدد	النسبة %	الأفكار اللاعقلانية	النسبة %	الأفكار العقلانية	النسبة %
ذكور 342	55.16	عنيفين	177	28.55	مغتربين	96	15.48	72	11.61	24	3.87
					غير مغتربين	81	13.06	23	3.71	58	9.35
		غير عنيفين	165	26.61	مغتربين	40	6.45	28	4.52	12	1.94
					غير مغتربين	125	20.16	35	5.64	90	14.52
إناث 278	44.84	عنيفات	140	23.87	مغتربين	108	17.42	88	14.19	20	3.23
					غير مغتربين	32	5.16	11	1.77	21	3.39
		غير عنيفات	138	22.26	مغتربين	28	4.52	18	2.90	10	1.61
					غير مغتربين	136	21.94	44	7.10	92	14.84
المجموع	620					620	100	319	51.45	327	52.74

1. عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة الأولى :

تنص هذه الفرضية على انه : " توجد علاقة بين الأفكار اللاعقلانية والعنف المدرسي لدى تلاميذ الثانويات ".

نتحقق من هذه الفرضية من خلال نتائج فرضياتها الفرعية:الفرضية (1) والفرضية (2).

1.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية (1) :

كان نص هذه الفرضية هو :" توجد فروق في الأفكار اللاعقلانية بين العنيفين وغير العنيفين الذكور من تلاميذ الثانويات ".

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار " ت " لدلالة الفروق بين المتوسطات ، والنتائج المحصل عليها ممثلة في الجدول التالي :

الجدول رقم (13) : يوضح المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) للتلاميذ العنيفين وغير العنيفين الذكور على مقياس الأفكار اللاعقلانية.

المتغيرات	العنيفين ن = 177		غير العنيفين ن=165		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة	اتجاه الفرق
	م	ع	م	ع				
الأفكار اللاعقلانية	80.99	13.75	69.21	14.02	3.52	340	دال عند 0.01	لصالح العنيفين

من الجدول السابق نلاحظ أن المتوسط الحسابي لدى عينة العنيفين الذكور والمقدرة بـ(177) فرد ، قد بلغت قيمته (80.99) ، وقدر الانحراف المعياري بينهم بـ : (13.75) ، بينما كان المتوسط الحسابي لدى عينة غير العنيفين من الذكور والمقدرة بـ : (165) ، كانت قيمته (69.21) وبلغ الانحراف المعياري بينهم القيمة (14.02)

وبلغت قيمة " ت " المحسوبة من هذه المعاملات (3.52) .

في المقابل فان القيمة المجدولة لـ " ت " والمقابلة لدرجة حرية (340) بلغت القيمة (2.57) عند مستوى دلالة (0.01) ، أي أن القيمة المجدولة لـ " ت " اصغر من القيمة المحصل عليها حسابيا ، مما يدل على وجود فروق جوهرية بين عينتي العنيفين وغير العنيفين الذكور في متغير الأفكار اللاعقلانية ، وبهذا يمكن قبول الفرضية الجزئية رقم (1) على أنها محققة .

2.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية (2) :

كان نص هذه الفرضية هو : توجد فروق في الأفكار اللاعقلانية بين العنيفات وغير العنيفات الإناث من تلاميذ الثانويات .

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار " ت " لدلالة الفروق بين المتوسطات ، والنتائج المحصل عليها ممثلة في الجدول التالي :

2. الجدول رقم (14) : يوضح المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) للتلميذات العنيفات وغير العنيفات الإناث على مقياس الأفكار اللاعقلانية .

المتغيرات	العنيفات ن=140		غير العنيفات ن=138		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة	اتجاه الفرق
	م	ع	م	ع				
الأفكار اللاعقلانية	84.91	11.55	73.91	13.83	3.99	276	دال عند 0.01	لصالح العنيفات

من الجدول السابق نلاحظ أن المتوسط الحسابي لدى عينة العنيفات الإناث والمقدرة بـ (140) ، قد بلغت قيمته (84.91) ، وقدر الانحراف المعياري بينهم بـ : (11.55) ، بينما كان المتوسط الحسابي لدى عينة غير العنيفات من الإناث والمقدرة بـ (138) ، كانت قيمته (73.91) وبلغ الانحراف المعياري بينهم القيمة (13.83) ، وبلغت قيمة " ت " المحسوبة من هذه المعاملات (3.99) .

في المقابل فان القيمة المجدولة لـ " ت " والمقابلة لدرجة حرية (276) بلغت القيمة (2.57) عند مستوى دلالة (0.01) ، أي أن القيمة المجدولة لـ " ت " اصغر من القيمة المحصل عليها حسابيا ، مما يدل على وجود فروق جوهرية بين العنيفات الإناث في متغير الأفكار اللاعقلانية ، وبهذا يمكن قبول الفرضية الجزئية رقم (2) على أنها محققة .

من خلال هذه النتائج ؛ أي تحقق الفرضيتين الفرعيتين (1) و(2).تكون الفرضية العامة الأولى قد تحققت .

3. عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة الثانية :

تنص هذه الفرضية على : " توجد علاقة بين الاغتراب والعنف المدرسي لدى تلاميذ الثانويات ".

نتحقق من هذه الفرضية من خلال نتائج فرضياتها الفرعية : الفرضية (3) والفرضية (4) .

1.2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية (3) :

نصت هذه الفرضية على :" توجد فروق في مستوى الاغتراب بين العنيفين وغير العنيفين

الذكور من تلاميذ الثانويات ".

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار " ت " لدلالة الفروق بين المتوسطات ، والنتائج المحصل عليها ممثلة في الجدول التالي :

الجدول رقم (15) : يوضح المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) .

للتلاميذ العنيفين وغير العنيفين الذكور على مقياس الاغتراب .

المتغيرات	العنيفين ن = 177		غير العنيفين ن=165		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة	اتجاه الفرق
	م	ع	م	ع				
الاغتراب	80.19	14.50	63.36	10.38	2.91	340	دال عند 0.01	لصالح العنيفين

من الجدول السابق نلاحظ أن المتوسط الحسابي لدى عينة العنيفين الذكور والمقدرة بـ (177) ، قد بلغت قيمته (80.19) ، وقدر الانحراف المعياري بينهم بـ : (14.50) ، بينما كان المتوسط الحسابي لدى عينة غير العنيفين من الذكور والمقدرة بـ (165) ، كانت قيمته (63.36) وبلغ الانحراف المعياري بينهم القيمة(10.38) ، وبلغت قيمة " ت " المحسوبة من هذه المعاملات (2.91) .

في المقابل فان القيمة المجدولة لـ " ت " والمقابلة لدرجة حرية (340) بلغت القيمة (2.57) عند مستوى دلالة (0.01) ، أي أن القيمة المجدولة لـ " ت " اصغر من القيمة المحصل عليها حسابيا ، مما يدل على وجود فروق جوهرية بين العنيفين

الذكور في متغير الاغتراب ، وبهذا يمكن قبول الفرضية الجزئية رقم (3) على أنها محققة .

1.7. عرض نتائج الفرضية الفرعية (4) :

كان نص هذه الفرضية هو : " توجد فروق مستوى الاغتراب بين العنيفات وغير العنيفات الإناث من تلاميذ الثانويات ".

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار " ت " لدلالة الفروق بين المتوسطات ، والنتائج المحصل عليها ممثلة في الجدول التالي :

الجدول رقم (16) : يوضح المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) للتلميذات العنيفات وغير العنيفات الإناث على مقياس الاغتراب.

المتغيرات	العنيفات ن=140		غير العنيفات ن=138		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة	اتجاه الفرق
	م	ع	م	ع				
الاغتراب	84.11	12.77	63.88	9.56	5.44	240	دال عند 0.01	لصالح العنيفات

من الجدول السابق نلاحظ أن المتوسط الحسابي لدى عينة العنيفات الإناث والمقدرة بـ (140) ، قد بلغت قيمته (84.11) ، وقدر الانحراف المعياري بينهم بـ : (12.77) ، بينما

كان المتوسط الحسابي لدى عينة غير العنيفات من الإناث والمقدرة بـ (138) ، كانت قيمته (63.88) وبلغ الانحراف المعياري بينهم القيمة (9.56) ، وبلغت قيمة " ت " المحسوبة من هذه المعاملات (5.44) .

في المقابل فان القيمة المجدولة لـ " ت " والمقابلة لدرجة حرية (240) بلغت القيمة (2.57) عند مستوى دلالة (0.01) ، أي أن القيمة المجدولة لـ " ت " اصغر من القيمة المحصل عليها حسابيا ، مما يدل على وجود فروق جوهرية بين العنيفات الإناث في متغير الأفكار اللاعقلانية ، وبهذا يمكن قبول الفرضية الجزئية رقم (4) على أنها محققة .

من خلال هذه النتائج نستنتج أن الفرضية العامة الثانية قد تحققت .

2. **عرض نتائج الفرضية العامة الثالثة :**

تنص هذه الفرضية على : " لا توجد فروق في العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والاغتراب بين العنيفين وغير العنيفين من تلاميذ الثانويات " .

نتحقق من هذه الفرضية من خلال نتائج فرضياتها الفرعية : الفرضية (5) والفرضية(6) والفرضية (7) والفرضية (8) .

1.3. عرض نتائج الفرضية الفرعية (5) :

تنص هذه الفرضية على :" توجد فروق دالة إحصائيا في الأفكار اللاعقلانية بين المغتربين وغير المغتربين من العنيفين الذكور من تلاميذ الثانويات ".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار كا^2 لدراسة الفروق ، والنتائج المحصل عليها ممثلة في الجدول الموالي :

جدول رقم (17) يوضح :نتائج اختبار كا^2 لدلالة الفروق في الأفكار اللاعقلانية لدى التلاميذ الذكور العنيفين المغتربين وغير المغتربين.

المؤشرات الإحصائية	التكرارات		درجة الحرية	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	الدلالة
ذكور عنيفين	الأفكار اللاعقلانية	الأفكار العقلانية				
مغتربين	72	24	1	38.38	6.63	دالة عند 0.01
غير مغتربين	23	58				

من الجدول السابق نلاحظ أن تكرارات التلاميذ الذكور العنيفين المغتربين الذين لديهم أفكار لاعقلانية قد بلغ (72)، و بلغت قيمت تكرارات التلاميذ الذكور العنيفين المغتربين الذين غلبت لديهم الأفكار العقلانية (24) ،وبالمقابل قدر تكرار التلاميذ الذكور العنيفين غير المغتربين الذين لديهم أفكار لاعقلانية بـ (23) فردا ، أما التلاميذ الذكور العنيفين غير المغتربين الذين غلبت عليهم الأفكار العقلانية فقدر عددهم بـ:(58) ، وبذلك كانت القيمة المحسوبة لـ : كا^2 هي : (38.38)، وبمقارنتها بالقيمة المجدولة المقدرة بـ (6.63) عند درجة حرية (1) ، أي أن القيمة المجدولة لـ : كا^2 اصغر من القيمة المحصل عليها حسابيا ، مما يدل على وجود فروق جوهرية بين العنيفين الذكور المغتربين وغير المغتربين في متغير الأفكار اللاعقلانية ، وبهذا يمكن قبول الفرضية الجزئية رقم (5) على أنها محققة .

2.3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية (6) :

تنص هذه الفرضية على : " توجد فروق دالة إحصائيا في الأفكار اللاعقلانية بين المغتربات وغير المغتربات من العنيفات الإناث من تلاميذ الثانويات " .

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار كا^2 لدراسة الفروق ، والنتائج المحصل عليها ممثلة في الجدول الموالي :

جدول رقم (18) يوضح :نتائج اختبار كا^2 لدلالة الفروق في الأفكار اللاعقلانية لدى التلميذات الإناث العنيفات المغتربات وغير المغتربات.

المؤشرات الإحصائية	التكرارات		درجة الحرية	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	الدلالة
إناث عنيفات	الأفكار اللاعقلانية	الأفكار العقلانية				
مغتربات	88	20	1	25.43	6.63	دالة عند 0.01
غير مغتربات	11	21				

من الجدول السابق نلاحظ أن تكرارات التلميذات الإناث العنيفات المغتربات الذين لديهن أفكار لاعقلانية قد بلغ (88)، و بلغت قيمت تكرارات التلميذات الإناث العنيفات المغتربات اللاتي غلبت لديهن الأفكار العقلانية (20) ،وبالمقابل قدر تكرار التلميذات الإناث العنيفات غير المغتربات اللاتي لديهن أفكار لاعقلانية بـ (11) فردا ، أما التلميذات الإناث العنيفات غير المغتربات اللاتي غلبت عليهن الأفكار العقلانية فقدر عددهن بـ : (21) ، وبذلك كانت القيمة المحسوبة لـ : كا^2 هي : (25.43)، وبمقارنتها بالقيمة المجدولة المقدرة

بـ (6.63) عند درجة حرية (1) ، أي أن القيمة المجدولة لـ : كا^2 اصغر من القيمة المحصل عليها حسابيا ، مما يدل على وجود فروق جوهرية بين العنيفات الإناث المغتربات وغير المغتربات في متغير الأفكار اللاعقلانية ، وبهذا يمكن قبول الفرضية الجزئية رقم (6) على أنها محققة .

3.3. عرض نتائج الفرضية الفرعية (7) :

تنص هذه الفرضية على : " توجد فروق دالة إحصائيا في الأفكار اللاعقلانية بين المغتربين وغير المغتربين من غير العنيفين الذكور من تلاميذ الثانويات ".

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار كا^2 لدراسة الفروق ، والنتائج المحصل عليها ممثلة في الجدول الموالي :

جدول رقم (19) يوضح :نتائج اختبار كا^2 لدلالة الفروق في الأفكار اللاعقلانية لدى التلاميذ الذكور غير العنيفين المغتربين وغير المغتربين.

المؤشرات الإحصائية	التكرارات		درجة الحرية	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	الدلالة
ذكور غير عنيفين	الأفكار اللاعقلانية	الأفكار العقلانية				
مغتربين	28	12	1	22.63	6.63	دالة عند 0.01
غير مغتربين	35	90				

من الجدول السابق نلاحظ أن تكرارات التلاميذ الذكور غير العنيفين المغتربين الذين لديهم أفكار لاعقلانية قد بلغ (28)، و بلغت قيمت تكرارات التلاميذ الذكور غير العنيفين المغتربين الذين غلبت لديهم الأفكار العقلانية (12) ،وبالمقابل قدر تكرار التلاميذ الذكور غير العنيفين غير المغتربين الذين لديهم أفكار لاعقلانية بـ (35) فردا ، أما التلاميذ الذكور غير العنيفين غير المغتربين الذين غلبت عليهم الأفكار العقلانية فقدر عددهم بـ : (90) ، وبذلك كانت القيمة المحسوبة لـ : كا^2 هي : (22.63)، وبمقارنتها بالقيمة المجدولة المقدرة بـ (6.63) عند درجة حرية (1) ، أي أن القيمة المجدولة لـ : كا^2 اصغر من القيمة المحصل عليها حسابيا ، مما يدل على وجود فروق جوهرية بين غير العنيفين الذكور المغتربين وغير المغتربين في متغير الأفكار اللاعقلانية ، وبهذا يمكن قبول الفرضية الجزئية رقم (5) على أنها محققة .

4.3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية (8) :

تنص هذه الفرضية على : " توجد فروق دالة إحصائيا في الأفكار اللاعقلانية بين المغتربات وغير المغتربات من غير العنيفات الإناث من تلاميذ الثانويات "

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار كا^2 لدراسة الفروق ، والنتائج المحصل عليها ممثلة في الجدول الموالي :

جدول رقم (20) يوضح :نتائج اختبار كا^2 لدلالة الفروق في الأفكار اللاعقلانية لدى التلميذات الإناث غير العنيفات المغتربات وغير المغتربات.

المؤشرات الإحصائية	التكرارات		درجة الحرية	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	الدلالة
إناث غير عنيفات	الأفكار اللاعقلانية	الأفكار العقلانية				
مغتربات	18	10	1	10.07	6.63	دالة عند 0.01
غير مغتربات	44	92				

من الجدول السابق نلاحظ أن تكرارات التلميذات الإناث غير العنيفات المغتربات اللواتي لديهن أفكار لاعقلانية قد بلغ (18)، و بلغت قيمت تكرارات التلميذات الإناث العنيفات المغتربات اللاتي غلبت لديهن الأفكار العقلانية (10) ، وبالمقابل قدر تكرار التلميذات الإناث العنيفات غير المغتربات اللاتي لديهن أفكار لاعقلانية بـ (44) فردا ، أما التلميذات الإناث العنيفات غير المغتربات اللاتي غلبت عليهن الأفكار العقلانية فقدر عددهن بـ (92) وبذلك كانت القيمة المحسوبة لـ : كا^2 هي : (10.07)، وبمقارنتها بالقيمة المجدولة المقدرة بـ (6.63) عند درجة حرية (1) ، أي أن القيمة المجدولة لـ : كا^2 اصغر من القيمة المحصل عليها حسابيا ، مما يدل على وجود فروق جوهرية بين العنيفات الإناث المغتربات وغير المغتربات في متغير الأفكار اللاعقلانية ، وبهذا يمكن قبول الفرضية الجزئية رقم (8) على أنها محققة .

من نتائج الفرضيات الفرعية (5) ، (6) ، (7) ، (8) نستنتج أن العلاقة المحققة بين الاغتراب و الأفكار اللاعقلانية لدى العنيفين وغير العنيفين من التلاميذ كانت نفسها ، حيث تحصلنا على فروق في الأفكار اللاعقلانية بين المغتربين وغير المغتربين من الذكور والإناث العنيفين ، كما تحصلنا على تلك الفروق بين المغتربين وغير المغتربين من الذكور والإناث غير العنيفين ،أي انه لا توجد فروق في العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والاغتراب بين العنيفين وغير العنيفين من تلاميذ الثانويات، وهو ما يعني تحقق الفرضية العامة الثالثة .

يمكننا تلخيص النتائج المحصل عليها من خلال المعالجة الإحصائية للبيانات في الجدول التالي :

الجدول رقم (21) : يلخص نتائج المعالجة الإحصائية لفرضيات القسم الاول من الدراسة (الدراسة المقارنة)

الفرضية	التحقق	نسبة التحقق
الفرضية الفرعية الأولى	+	
الفرضية الفرعية الثانية	+	
الفرضية العامة الأولى	+	%100
الفرضية الفرعية الثالثة	+	
الفرضية الفرعية الرابعة	+	
الفرضية العامة الثانية	+	%100
الفرضية الفرعية الخامسة	+	
الفرضية الفرعية السادسة	+	
الفرضية الفرعية السابعة	+	
الفرضية الفرعية الثامنة	+	
الفرضية العامة الثالثة	+	%100

+ الفرضية محققة .

– الفرضية غير محققة

4. عرض وتحليل نتائج الفرضية I :

تنص هذه الفرضية على : " توجد فروق في نتائج التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التفكير العقلاني واللاعقلاني لدى أفراد العينة بعد الخضوع لبرنامج دحض الأفكار اللاعقلانية ."

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات لمتوسطين مرتبطين ، والنتائج المحصل عليها ممثلة في الجدول التالي:

الجدول رقم (22) يمثل المتوسطات الحسابية والتباينات وقيمة "ت" المحسوبة لأفراد العينة التجريبية ـ التطبيقين القبلي والبعدي ـ في متغير الأفكار اللاعقلانية .

المتغيرات	القياس القبلي ن=10		القياس البعدي ن=10		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة	اتجاه الفرق
	م	$ع^2$	م	$ع^2$				
الأفكار اللاعقلانية	92.5	38.81	63.2	45.70	6.12	9	دال عند 0.01	لصالح القياس القبلي

من الجدول السابق نلاحظ أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على مقياس الأفكار العقلانية واللاعقلانية قد بلغ في تطبيقه قبل إخضاع العينة إلى البرنامج الإرشادي القيمة (92.5) وبلغ بعد تطبيق البرنامج القيمة (63.2) ، أما عن تباين الدرجات فقد عادلت قيمتها في القياس القبلي (38.81) أما في القياس البعدي فكانت (45.70)، وبذلك كانت القيمة المحصل عليها لاختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات هي (6.12)، وفي المقابل كانت القيمة المجدولة لـ "ت" عند درجة الحرية (9) ومستوى دلالة (0.01)هي (3.25)،ومنه يتضح ان القيمة المحسوبة لـ"ت" اكبر من القيمة المجدولة لذلك تعتبر قيمة دالة إحصائيا

والفرضية المقترحة محققة ويمكن الحكم بان " توجد فروق في نتائج التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التفكير العقلاني واللاعقلاني لدى أفراد العينة بعد الخضوع لبرنامج دحض الأفكار اللاعقلانية" ،أي أن البرنامج الإرشادي المعد قد نجح في خفض مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى أفراد العينة التجريبية.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرضية II:

تنص هذه الفرضية على انه " يؤدي دحض الأفكار اللاعقلانية أو التخفيف منها إلى التخفيف من مستوى الاغتراب لدى التلاميذ العنيفين" .

وهذا يعني : توجد فروق في نتائج التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاغتراب لدى أفراد العينة بعد الخضوع لبرنامج دحض الأفكار اللاعقلانية .

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات لمتوسطين مرتبطين ، والنتائج المحصل عليها ممثلة في الجدول التالي :

الجدول رقم (23) يمثل المتوسطات الحسابية والتباينات وقيمة "ت" المحسوبة لأفراد العينة التجريبية ـ التطبيقين القبلي و البعدي ـ في متغير الاغتراب.

المتغيرات	القياس القبلي ن=10		القياس البعدي ن=10		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة	اتجاه الفرق
	م	$ع^2$	م	$ع^2$				
الاغتراب	80.8	82.44	71.3	35.76	00	9	غير دال	/

من الجدول السابق نلاحظ أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على مقياس الاغتراب قد كان في تطبيقه قبل إخضاع العينة للبرنامج الإرشادي بالقيمة (80.8) وبلغ بعد تطبيق البرنامج القيمة (71.3) ، أما تباين الدرجات فقد عادل في القياس القبلي القيمة(82.44) أما في القياس البعدي فكانت (35.76)، وبذلك كانت القيمة المحسوبة المحصل عليها لاختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات هي (00)، وفي المقابل كانت القيمة المجدولة لـ "ت" عند درجة الحرية (9) ومستوى دلالة (0.05)هي (2.26)،ومنه يتضح أن القيمة المحسوبة لـ"ت" اصغر من القيمة المجدولة لذلك تعتبر قيمة غير دالة إحصائيا والفرضية المقترحة غير محققة ويمكن الحكم بأنه " لا توجد فروق في نتائج التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاغتراب لدى أفراد العينة بعد الخضوع لبرنامج دحض الأفكار اللاعقلانية" .

5. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرضية III:

تنص هذه الفرضية على انه " يؤدي دحض الأفكار اللاعقلانية أو التخفيف منها إلى التخفيف من مستوى السلوك العدواني لدى التلاميذ العنيفين .

وهذا يعني : . توجد فروق في نتائج التطبيق القبلي والبعدي لمقياس السلوك العدواني لدى أفراد العينة بعد الخضوع لبرنامج دحض الأفكار اللاعقلانية .

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات لمتوسطين مرتبطين ، والنتائج المحصل عليها ممثلة في الجدول التالي :

الجدول رقم (24) يمثل المتوسطات الحسابية والتباينات وقيمة "ت" المحسوبة لأفراد العينة التجريبية ـ التطبيقين القبلي و البعدي ـ في متغير الاغتراب .

المتغيرات	القياس القبلي ن=10		القياس البعدي ن=10		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة	اتجاه الفرق
	م	$ع^2$	م	$ع^2$				
العنف	148.9	577.44	68.1	69.72	5.99	9	دال عند 0.01	لصالح القياس القبلي

من الجدول السابق نلاحظ أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على مقياس السلوك العدواني قد بلغ في تطبيقه قبل إخضاع العينة للبرنامج الإرشادي القيمة (148.9) وبلغ بعد تطبيق البرنامج القيمة (68.1) ، أما تباين الدرجات فقد عادلت قيمتها في القياس القبلي (577.44) أما في القياس البعدي فكانت (69.72)، وبذلك بلغت القيمة المحسوبة لاختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات هي (5.99)، وفي المقابل كانت القيمة المجدولة لـ "ت" عند درجة الحرية (9) ومستوى دلالة (0.01)هي (3.25)،ومنه يتضح ان القيمة المحسوبة لـ"ت" اكبر من القيمة المجدولة لذلك تعتبر قيمة دالة إحصائيا والفرضية المقترحة محققة ويمكن الحكم بان " توجد فروق في نتائج التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التفكير العقلاني واللاعقلاني لدى أفراد العينة بعد الخضوع لبرنامج دحض الأفكار اللاعقلانية" ،أي أن البرنامج الإرشادي المعد قد نجح في خفض مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى أفراد العينة التجريبية.

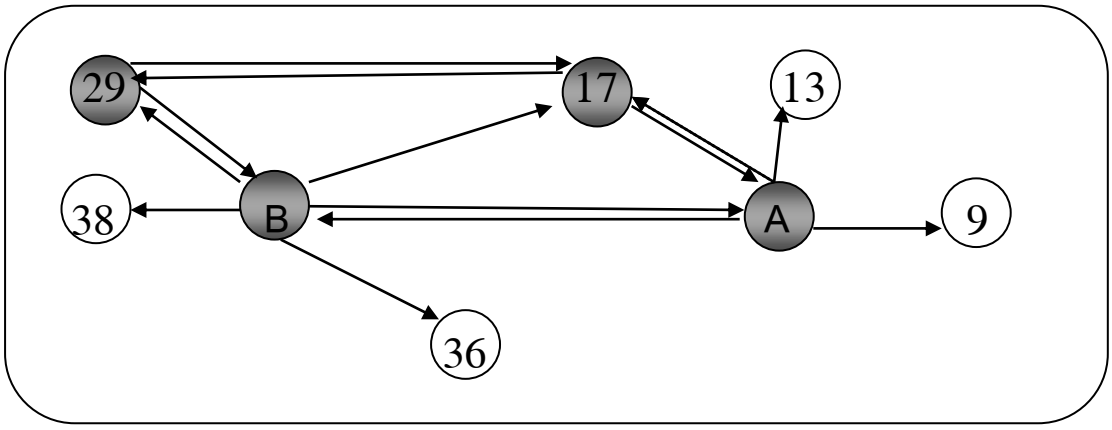
4.5. عرض وتحليل نتائج الفرضية IV :

نصت هذه الفرضية على انه : " تتغير شبكة العلاقات الاجتماعية لأفراد العينة بعد خضوعهم إلى برنامج دحض الأفكار اللاعقلانية ".

للتحقق من هذه الفرضية تم تمثيل نتائج تطبيق المقياس السوسيومتري بواسطة رسم السوسيوغرام الخاص بكل مجموعة للتطبيقين القبلي والبعدي، فيما يلي نعرض نتائج كل مجموعة على حدة ، وتجدر الإشارة إلى الرموز التالية في رسم الأشكال :

- الحروف تمثل التلاميذ العنيفين الخاضعين للبرنامج الإرشادي.
- تلميذ عنيف.
- تلميذ غير عنيف
- اختيار جديد.
- اختيار ملغى .

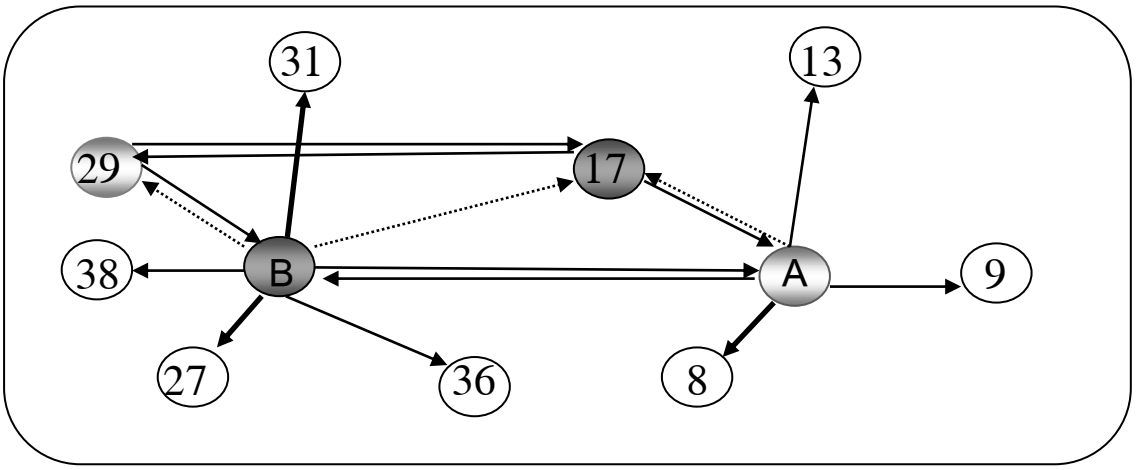
الشكل رقم(1) يوضح السوسيوغرام الخاص بالقسم رقم (1) تطبيق قبلي



يمكننا من خلال رسم السوسيوغرام الخاص بهذا القسم ان العنصرين A وB عنصري أفراد العينة التجريبية الحاصلان على (172)(163) على التوالي كدرجات على مقياس السلوك العدواني، كانا قد اختارا بعضهما قبل تعرضهما للبرنامج الإرشادي فشكلا بينهما علاقة مزدوجة ،إضافة إلى أن العنصر A قد اختار العنصر (17) الذي اتسم سلوكه بالعنف وحصل على درجة مرتفعة على مقياس السلوك العدواني(104)، وهو ذات الاختيار الذي أبداه العنصر B لكن العنصر (17) قد اختار العنصر A دون ان يختار العنصر B ليشكل الثلاثة فيما بينهم علاقة ثلاثية ؛ أي مثلث مغلق بعلاقتين زوجيتين وعلاقة فردية ،إضافة إلى ذلك قام العنصرين B و(17) باختيار العنصر (29) والذي حصل أيضا على درجة عالية على مقياس السلوك العدواني (102)كما بادلهما الاختيار مما ينتج لدينا علاقة رباعية حدودها علاقات مزدوجة مدعمة باختيار أحادي بين العنصرين B و(17) ، وهذا النوع من العلاقات يشكل مجموعة من الخطورة بمكان على تركيب المجموعة الكلية (مجموعة القسم) ذلك أنها تجزؤها إلى مجموعات فرعية، وان هذه المجموعة حتى وان لم يسجل أعضاؤها درجات مرتفعة على مقياس السلوك فهي ستشكل عائقا في وجه المجموعة الكلية لأعضاء القسم نظرا لأنها تعتبر كل تصرف لا يناسبها ولا يخدم معتقداتها آت من خارج أفرادها سواء الزملاء أو الأستاذ أو المساعد التربوي ضغطا وتهديدا لا بد من التعامل مع مصدره على انه غريب إن لم نقل عدوا لذلك إذا اعتبرنا مؤشر درجاتهم العالية على مقياس السلوك العدواني فمن المتوقع أن يكون التعامل من اعتبروهم غرباء يتحول إلى بؤر صراع وخصام واعتداء ، وتتضح لنا أكثر خطورة مثل هذه الاختيارات إذا ركزنا على بقية الاختيارات لأفراد هذه

المجموعة؛ إذ نجد أن العنصر A قد اختار إلى جانب العنصرين B و(17)العنصر (9) وهو شريكه في طاولة الجلوس، واختار العنصر (13) وهي فتاة ، ويبدو أنها علاقة عاطفية ، لذلك هذان الاختياران لا يشكلان ثقلا في هذا المخطط، وهو نفس الشيء الذي أظهره العنصر B إذ أن اختياريه الباقيان كانا للعنصرين (38) وهو شريكه في طاولة الجلوس،كما اختار العنصر(36) وهو يجلس خلفه .

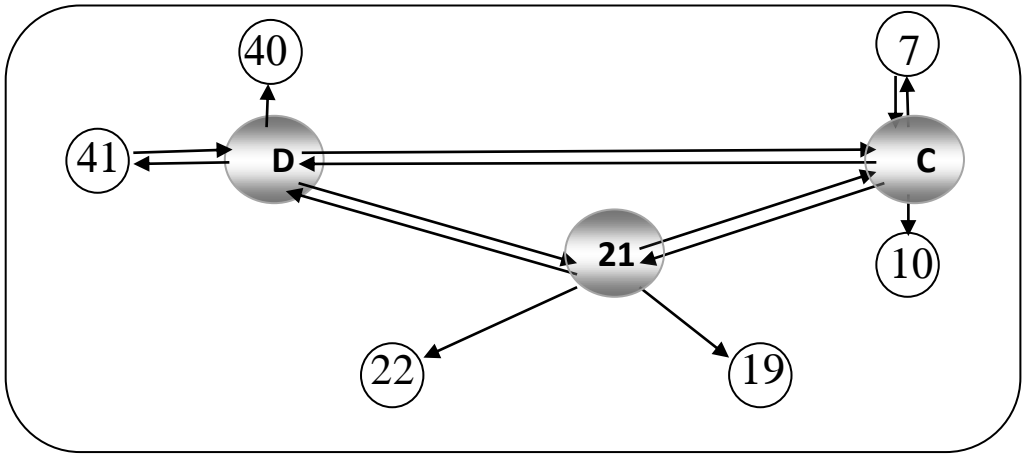
الشكل رقم (2) يوضح السوسيوغرام الخاص بالقسم رقم (1) تطبيق بعدي



يظهر لنا السوسيوغرام الخاص بالتطبيق البعدي للمقياس السوسيومتري للقسم رقم (1) إلغاء العنصرA لاختياره العنصر (17) وبالمقابل قام باختيار العنصر (8) وهو تلميذ علاماته التحصيلية جيدة (20/16.14) كما أن علامته على مقياس السلوك العدواني منخفضة (48) كما اتسم بالهدوء والانضباط ،كما ألغى العنصر B اختياريه للعنصرين (29) و (17) واختار بالمقابل العنصرين (27) و(31) ، وقد اتسم العنصر (27) بأنه على أداء أكاديمي متوسط فعلاماته التحصيلية متوسطة (20/10.55) وهي علامة لا تبتعد كثيرا عن تلك التي يحصلها العنصر B (20/10.12) إلا انه حصل على أكثر الاختيارات

من زملائه فهو يمثل نجما في القسم وعلى علاقات جيدة بالآخرين ، أما العنصر (31) فقد كانت فتاة على درجة حسنة (12.05) وتربطها بالعنصر B علاقة قرابة . بهذا يمكننا تسجيل أن المجموعة الجزئية المكونة من العناصر (B،A ،17،29) قد فقدت ثلاث روابط أساسية اثنان منها متقابلان مما يدل على أنها أصبحت اضعف بكثير وان أفرادها شكلوا اتجاهات جديدة كبديل عنها .

الشكل رقم(3) يوضح السوسيوغرام الخاص بالقسم رقم (2) تطبيق قبلي

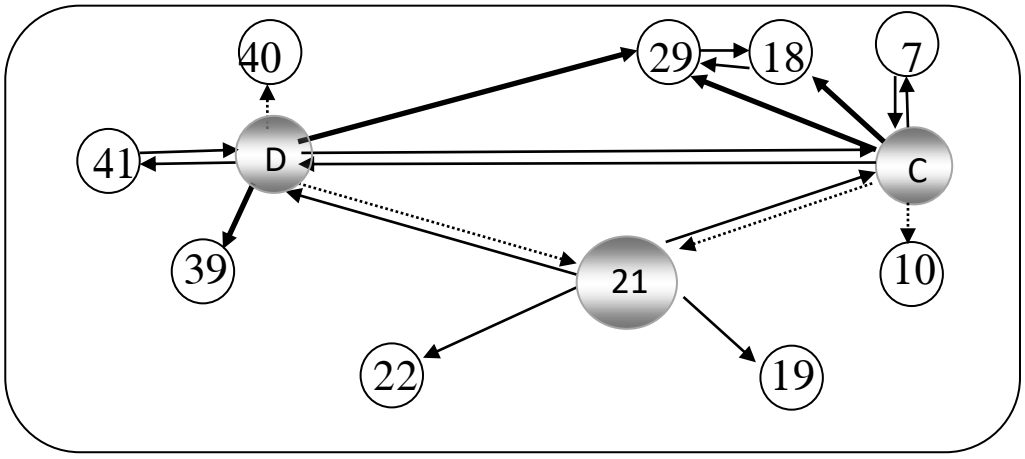


يتضح من خلال الشكل السابق انه بين التلميذين C وD ، فردي العينة التجريبية كانت تجمعهما رابطة مزدوجة ؛ أي اختيار متبادل كما كانت تجمعهما بالفرد (21)أيضا روابط مزدوجة اي اختيار متبادل في كلا الطرفين علما أن العنصر (21)سجل علامة مرتفعة على مقياس السلوك العدواني (95) ، إضافة إلى انه لم يخترهم أي من زملائهم رغم أنهم قدموا بعض الاختيارات لزملائهم خاصة القريبين منهم مما يوضح أن العلاقات بينهم على ارض الواقع ليست ذات قيمة وربما كانت لملا الاستمارة حيث طلب منهم اختيار (4) أشخاص ، خاصة و أنها تعلقت بزملاء قريبين منهم في التجليس ، لذلك يمكن الإضعاف من قيمتها فهي

عبارة عن سد فراغ أكثر منها اختيارات ناجمة عن دافع نفسي أو فكري لاختيارهم . بذلك تنتج لدينا علاقة ثلاثية ـ مثلث ـ مغلقة بين هؤلاء التلاميذ الثلاثة (C ، D،21) وكان قد اتسم سلوك ثلاثتهم بالعنف وحصلوا على درجات عالية على مقياس السلوك العدواني، فكانت درجات على التوالي (120)(144)(88).

مثل هذه المجموعة تعد مشكلة حقيقية بالنسبة لمجموعة القسم لأنها ـ كما سبق وان أوضحنا ـ فهي تقسمه إلى وحدات (مجموعات)اصغر من جهة ؛ فهي تكسر وحدته ، وفي حال وجود أي نوع من الضغط قد يفسر أو يقرا على انه نوع من التهديد يمكن أن تعتبر المجموعة الأصلية (القسم) مصدر عداء وتهديد في بعض المواقف حيث ينبري أعضاؤها للدفاع عنها ضد مجموعة القسم أو الطاقم التربوي و الإداري .

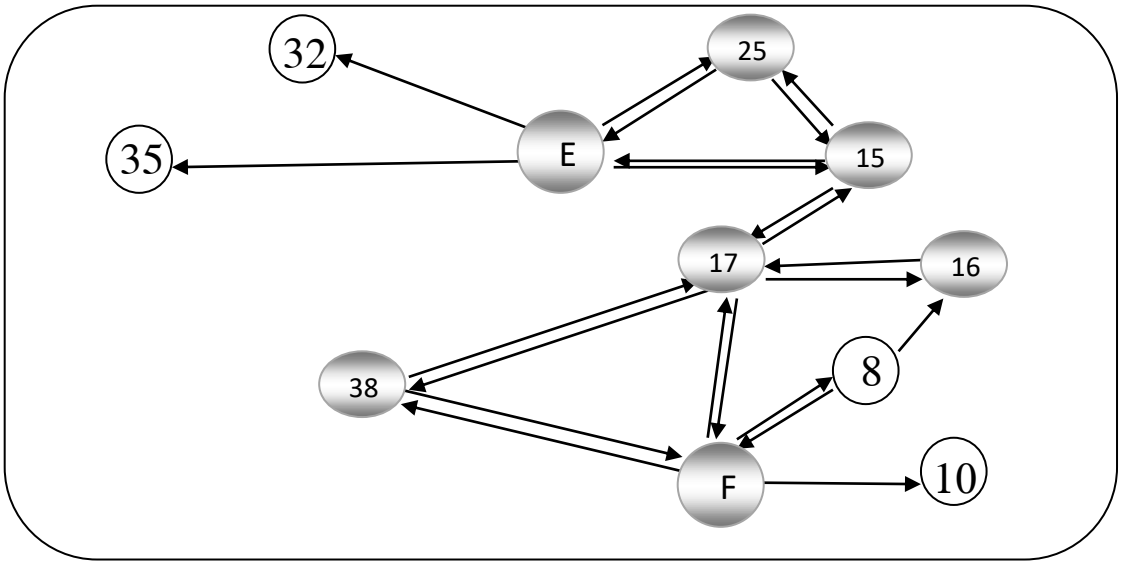
الشكل رقم(4) يوضح السوسيوغرام الخاص بالقسم رقم (2) تطبيق بعدي



من خلال هذا التمثيل نجد أن العنصرين C وD على الرابطة المزدوجة بينهما ؛ أي أنهما اختارا بعضهما البعض كما أن كلا منهما اختار العنصر (29) وقد سجل هذا العنصر علامة جد متدنية على مقياس السلوك العدواني(62) كما انه من بين التلاميذ المجتهدين قي القسم

حيث حصل على معدل (20/13.63) في حين كانت معدلات العنصرين C وD على التوالي (20/07.14)،(20/08.56) ، كما اختار العنصر C العنصر (18) الذي حصل على علامة منخفضة على مقياس السلوك العدواني (69) ، كما انه دراسيا يحصل على علامات معتبرة (20/11.82) ،كما اختار العنصر D العنصر (39) والذي تميز كذلك بضعف علامته على مقياس السلوك العدواني (52) وبان معدله (20/12.06) ، كما نلاحظ ان العنصر D حافظ على اختياره للعنصر (41) وكذلك العنصر (C) حافظ على اختياره للعنصر (7) رغم أن هذين الاختيارين لا يحملان دلالة كبيرة لأنهما شركاء الطاولة، وبهذا يتضح تحطم العلاقة الثلاثية وما بقي منها هو اختيارات العنصر (21) وهذا يدل دلالة واضحة على بداية التغيير في انتحاء العنصرين C وD منحى جديد يبتعد عن التلاميذ الأكثر عنفا ويقترب من الأكثر قبولا في القسم .

الشكل رقم(5) يوضح السوسيوغرام الخاص بالقسم رقم (3) تطبيق قبلي



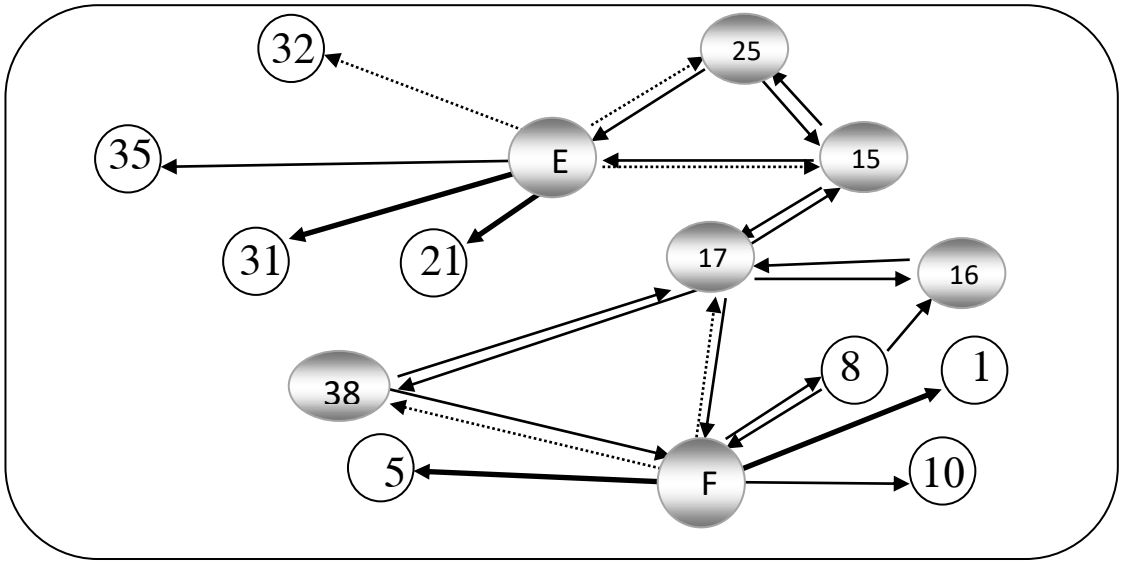
يوضح رسم السوسيوغرام للقسم رقم (3) بنية علاقات معقدة بعض الشيء،إذ تتضح لدينا خمس مجموعات جزئية خطرة تهدد وحدة القسم : الأولى هي العلاقة الثلاثية ـ المثلث ـ ذات الحدود المزدوجة بين العناصر (E ،25،15)،والعلاقة الثلاثية أيضا ذات الحدود المزدوجة الثانية بين (F،17،38)، والعلاقة الثلاثية شبه المغلقة بين العناصر (16،17،15)، وأخيرا العلاقة الرباعية شبه المغلقة بيت (F ،8،16،17) ، كمل يمكننا أيضا تمييز المجموعة المكونة من (F ،8،16،17،38) ،إضافة إلى ذلك يمكننا رصد مجموعة من المؤشرات التي تزيد في خطورة هذا التشكيل هي :

كل العناصر المكونة لهذه الجماعات اتسم سلوكهم بالعنف وسجلوا درجات كافية على مقياس السلوك العدواني لكي نحكم عليهم بالعنف اذ تحصل العنصرE على الدرجة (156)، وتحصل العنصر F على الدرجة (109)،في حين تحصل كل من العنصرين (25)و(17) على الدرجة (111)، وكانت درجة العنصر (15) هي (108)،ودرجة العنصر (16) هي(99) ، ودرجة العنصر (38) هي (114).

- المجموعة الأولى المكونة من العناصر (E ،15،25) هي جماعة إناث ،في حين بقية الجماعات هي جماعات ذكور ، وتوجد رابطة مزدوجة ؛ اختيار متبادل بين العنصر (15) أنثى من المجموعة الأولى والعنصر (17)ذكر من المجموعة الثانية مما يولد مجموعة ثلاثية شبه مغلقة أخرى بين الذكور والإناث مكونة من العناصر (17،15، E)، الشيء الذي يجعل كل المجموعات على اتصال ببعضها البعض وهذا يمنحها القدرة على التأثير على بعضها البعض.

- والحقيقة أن مثل هذا التخطيط يوحي بان مثل هذا القسم يعيش بقدر كبير من الفوضى والمشاكل نظرا للبنية غير المتجانسة ، فلقاء هذا الكم من الجماعات داخل جماعة واحدة يعرض من هم خارج هذه الجماعات الجزئية إلى التهميش والى تجنبهم قدر الإمكان ،وربما تجنب القسم ككل لتحقيق الابتعاد عنهم، ولا يخفى على احد أن مثل هؤلاء الأشخاص ذوي التأييد المشترك لفكرة العنف سيجدون نوعا من التشجيع والتحفيز من بعضهم البعض بل وربما التخطيط والتنافس في محاولة إيذاء الآخرين لإثبات جدارتهم أمام الآخرين ، كما أن احتمال التصارع فيما بينهم وارد دائما إذا ما حصل تباين في الآراء أو ردود الأفعال خاصة أثناء المواقف المتأزمة والضاغطة ، كالامتحانات ، أو إنزال عقوبة ما بأحدهم أو بعضهم ...

الشكل رقم(6) يوضح السوسيوغرام الخاص بالقسم رقم (3) تطبيق بعدي

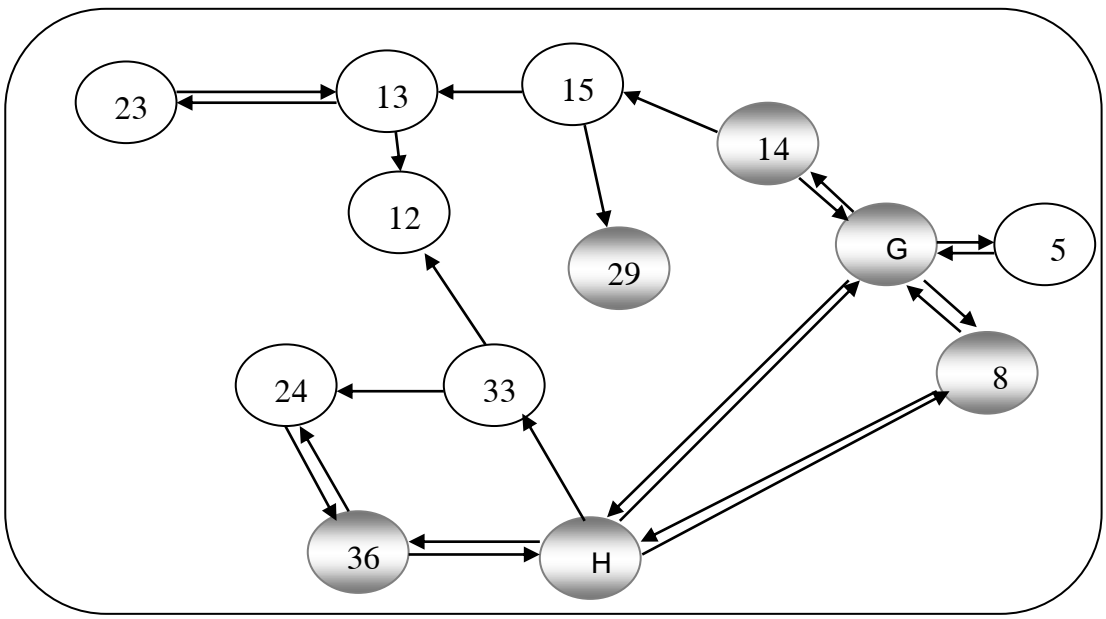


من خلال هذا الرسم نلاحظ أن روابط المجموعات الداخلية قد بدأت في التغير إذ نلاحظ اختفاء اختيار العنصر E للعنصرين (15) و(25) اللتان اتسم سلوكهما بالعنف كما اختفى

اختيارها للعنصر (32)، العنصر التي تجلس أمامها مباشرة وهي فتاة ذات سلوك عادي ومستوى أكاديمي متوسط(10.37)، وأظهرت خيارين جديدين هما العنصرين (31) و(21) وحافظت على اختيارها لزميلتها في الطاولة، وقد تميزت العنصر (31) بأنها على سلوك جيد ومستوى أكاديمي جيد (20/15.78)،وتميزت العنصر (21) بأنها هادئة ومستواها الأكاديمي حسن (20/13.14) .أما العنصر F فقد تخلى عن اختياره للعنصرين (17) و(38)اللذان اتسما بالعنف وحافظ على اختياره للعنصر (8) في حين أبدى اختيارين جديدين هما العنصرين(1) و(5)، تميزت العنصر رقم (1)بالانضباط وقلة مخالطتها للآخرين أما مستواها ألتحصيلي فحسن (20/12.26) ومما تجدر الإشارة إليه انه تربطها بالعنصر F علاقة قرابة (ابنة أخ)، والعنصر (5) كان متفوقا في أدائه كثير المشاركة في القسم نشيط ،مستواه التحصيلي (20/11.34) .

من هذه المعطيات نرى أن العنصرين E وF قد تغيرت اختياراتهم وبدأت في التحول إلى وجهات جديدة غير أولائك الذين امتازوا بالعنف.

الشكل رقم(7) يوضح السوسيوغرام الخاص بالقسم رقم (4) تطبيق قبلي

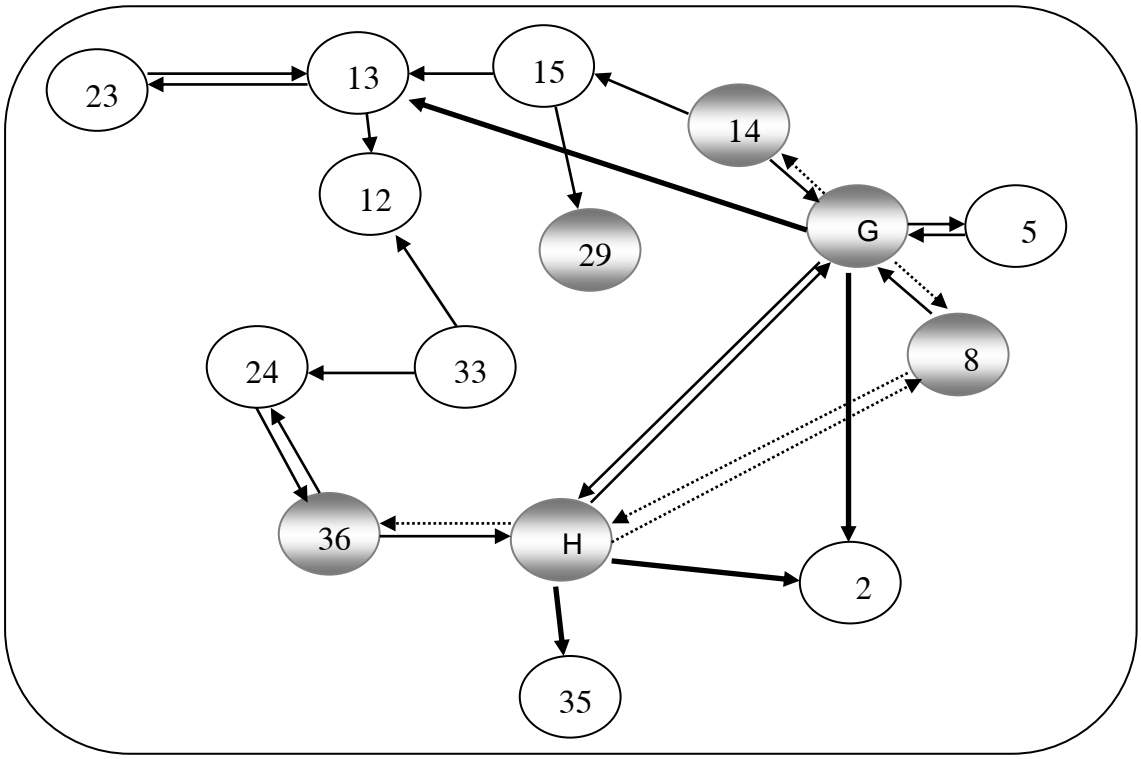


يبين هذا الرسم أن العنصر G والتي سجلت على مقياس السلوك العدواني الدرجة (168) قد سجلت اختيار أربع عناصر كلهم بادلوها الاختيار مشكلين علاقة من النوع المركزي أو المتمركزة ، مركزها العنصر G فتشكلت بذلك مجموعة مكونة من خمس أفراد من بينهم أربعة عنيفين ، هم العناصر (14)(8)(H)(G). والذين سجلوا على مقياس السلوك العدواني على التوالي (116)(95)(131)(168)أما العلاقة المزدوجة الخامسة فهي مع العنصر (5) وهي شريكة طاولة الجلوس بالنسبة للعنصر G ، والحقيقة أن هذا النوع من الوضعيات يساعد من هم مراكز التجمعات الداخلية داخل المجموعة ؛أي النجوم على نقل أي نوع من أنواع التفاعل والأفكار إلى بقية أطراف الجماعة لكن اتسامها بالعنف معطى غير جيد لتزعمها الجماعة، كما أن العنصرين G وH تدخلان في علاقة ثلاثية مع العنصر (8) باختيارهما لها واختيارها لهما،وهي علاقة ثلاثية ذات حدود مزدوجة تجعلهم يشكلون جماعة داخلية جماعة القسم، كما أن العنصر H اختارت العنصر(36)التي امتازت بدورها بسلوكها العنيف وقد حصلت على الدرجة (112) على سلم السلوك العدواني وكذلك العنصر (36) بادلتها الاختيار، إضافة إلى أن هذه الأخيرة قد دخلت في علاقة مزدوجة مع العنصر (24)أي التلميذة التي تجلس خلفها مباشرة .

إضافة إلى أن العنصر H قد اختارت العنصر(33)وهي زميلتها في الطاولة ، وهي بدورها اختارت العنصر (24)وبذلك تتكون لدينا علاقة رباعية لها حدان علاقة مزدوجة .كما انه يمكننا ان نلاحظ مجموعة من العلاقات التتابعية كالتي بين العناصر (14)(15)(13)(29)(12)والعناصر (H)(33)(12)(13) وهذا النوع من العلاقات عادة يكون في المجموعات

حديثة التكوين ، ويبدو أنها في هذا القسم مبررة لأنه قسم حديث التشكيل استحدث منذ فترة وجيزة لذلك بعض التلاميذ ما يزالون في طور استكشاف بعضهم البعض، وهو ماينذر بالخطر بالنسبة لهذا القسم في ظل وجود نجم من التلاميذ العنيفين .

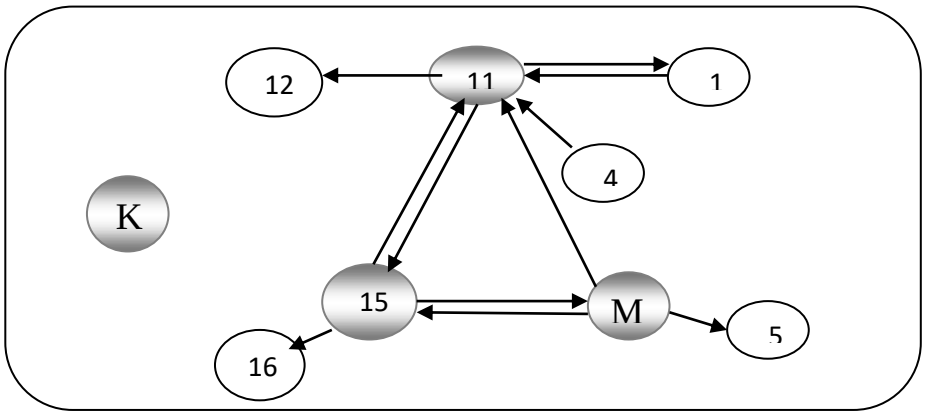
الشكل رقم(8) يوضح السوسيوغرام الخاص بالقسم رقم (4) تطبيق بعدي



يتضح من الشكل السابق ان العنصر G قد غير اختياريه للعنصرين (8)و(14)بالخيارين (2)و(13) ،وقد تميزت العنصر (2) بتفوقها إذ أن مستواها التحصيلي مقدر بـ(20/15.22)وعلامتها المتدنية على مقياس السلوك العدواني (54) ، وتميزت العنصر (13)بمستواها التحصيلي الحسن (20/12.83)، كما كانت علامتها على مقياس السلوك

العدواني منخفضة (79) ،وكذلك العنصر H تخلت عن اختياريها للعنصرين (8)و(36) باختيارها للعنصرين (2)و(35)، فأصبح العنصر (2) اختيارا مشتركا للعنصرين G وH وتكونت مجموعة فرعية جديدة مكونة من العناصر G وH و(2)احد حدودها علاقة مزدوجة،وتميزت العنصر (35) بتحصيلها الجيد (20/14.52) وأسلوبها الهادئ حيث تحصلت على الدرجة (68) على مقياس السلوك العدواني . من هذه المؤشرات نجد أن العنصرين G وH قد تغيرت اختياراتهما إلى عناصر ابعد عن العنف واقرب إلى العمل الجاد و شخصيات أكثر قبولا داخل جماعة القسم.

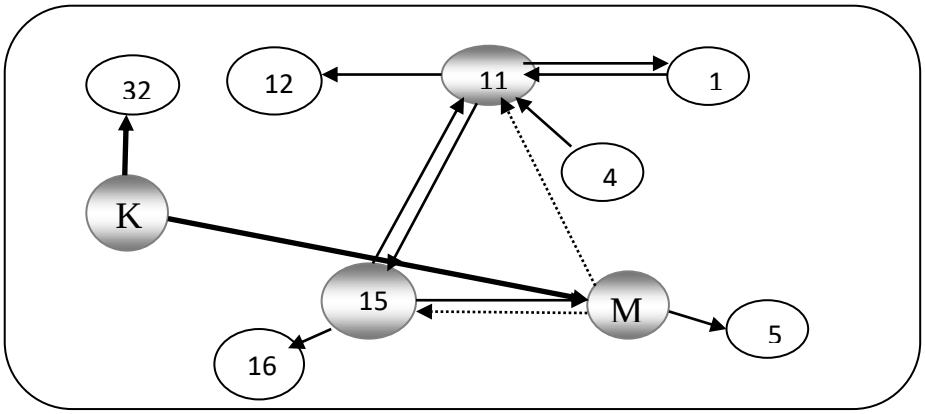
الشكل رقم(9) يوضح السوسيوغرام الخاص بالقسم رقم (5) تطبيق قبلي



يبين رسم السوسيوغرام أعلاه أن العنصر M و المتحصلة على الدرجة (136) على مقياس السلوك العدواني قد أبدت فقط ثلاث اختيارات ، الاختيار الأول كان للعنصر (5) وهي شريكتها في طاولة الجلوس ، وسجلت علاقة مزدوجة مع العنصر(15) التي سجلت بدورها علاقة مزدوجة مع العنصر (11)، وقد تميزت العنصر (15) بتسجيلها درجة عالية على مقياس السلوك العدواني (130) وأداؤها الأكاديمي ضئيل (20/8.76) وتميزت العنصر (11) بعلامة مرتفعة على مقياس السلوك العدواني (128) بينما أداؤها الأكاديمي

متوسط (20/11.21) ، بهذا تكون قد تكونت علاقة ثلاثية بين العناصر (M،15 ،11) احد حدودها علاقة أحادية .أما العنصر K والتي تحصلت على الدرجة (190) على مقياس السلوك العدواني لم تبدي أي اختيارات كما أنها لم تتلقى أي اختيارات ، أي أنها كانت عنصر منبوذ أو معزول في قسمها، ولهذا الوضع بالغ الأثر على صاحبه من الناحية النفسية ، كما على التفاعل الاجتماعي للجماعة .

الشكل رقم(10) يوضح السوسيوغرام الخاص بالقسم رقم (5) تطبيق بعدي



بعد إخضاع أفراد العينة للبرنامج الإرشادي لدحض الأفكار اللاعقلانية حصلنا على رسم السوسيوغرام أعلاه، ونلاحظ من خلاله أن العنصر M قد تخلت عن اختياريها للعنصرين (11) و(15) ولم تبدي أي اختيارات جديدة ،كما يتضح أن العنصر (K) قد أبدت اختيارين هما العنصران (M) و(32) ، العنصر M هي زميلتها في عينة الدراسة الخاضعة للبرنامج الإرشادي،والعنصر (32) تميزت بدرجة منخفضة على مقياس السلوك العدواني وأداء أكاديمي حسن (20/12.65).

يمكن القول انه ورغم أن العنصرM لم يبدي أي اختيارات لعلاقات جديدة إلا انه تخلى عن اختياراته السابقة مما يمكن اعتباره خطوة ايجابية أولى في بحثها عن وضع جديد،أما

العنصر K فقد سجلت خطوة كبيرة في طريق التغيير بخروجها من عزلتها وإبدائها اختيارين بعد حالة العزلة التي سجلتها في البداية .

الجدول رقم (21) : يلخص نتائج المعالجة الإحصائية لفرضيات القسم الثاني من الدراسة (الدراسة التجريبية)

الفرضية	التحقق
الفرضية I	+
الفرضية II	–
الفرضية III	+
الفرضية IV	+

+ الفرضية محققة .

– الفرضية غير محققة

الفصل السابع

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها

تمهيد

1. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الأولى .

2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الثانية .

3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الثالثة .

4. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية I .

5. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية II .

6. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية III .

7. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية IV .

خلاصة ومقترحات

تمهيد:

إن نتائج التطبيق الميداني بعد أن يحصل عليها الباحث لابد أن يجد لها تفسيرا منطقيا يوضح كيف لها أن تكون بهذا الشكل دون غيره وفقا لمعطيات الدراسة التي قام بها، وفي ما يلي نقدم تفسير النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة وفق تسلسل الفرضيات.

1. مناقشة و تفسير نتائج الفرضية العامة الأولى :

نصت هذه الفرضية على وجود علاقة جوهرية بين الأفكار اللاعقلانية وممارسة التلاميذ للعنف في مؤسسات المدارس الثانوية ،اندرج تحت هذه الفرضية فرضيتين جزئيتين تنص الأولى على: وجود فروق جوهرية بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين الذكور في مستوى الأفكار اللاعقلانية وتنص الثانية على : وجود فروق جوهرية بين التلميذات العنيفات وغير العنيفات الإناث في الأفكار اللاعقلانية وقد تحققت هاتين الفرضيتين وكان الفرق لصالح العنيفين في الفرضية الجزئية الأولى ولصالح العنيفات في الفرضية الجزئية الثانية بمعنى أن التلاميذ والتلميذات الذين حققوا مستوى أعلى على مقياس الأفكار اللاعقلانية هم الذين اتصف سلوكهم بالعنف مما يدل على وجود علاقة طردية بين الأفكار والعنف لدى العينة المدروسة أي تحقق الفرضية العامة الأولى.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بان " تفكير الإنسان وانفعالاته يتأثر بما لديه من مناعة نفسية ضد الضغوط و الاحباطات ، فإذا كانت مناعته النفسية قوية كان تفكيره في الضغوط غير منطقي ومشاعره ايجابية فيها صبر واحتساب وتفاؤل. وان كانت مناعته النفسية ضعيفة كان

تفكيره غير منطقي ومشاعره سلبية فيها سخط وغضب ويأس وقنوط واضطراب ".(عبد اللطيف محمد خليفة ، ،2003، ص 106)

وبحكم أن العينة المدروسة هي عينة من المراهقين والمراهقات ومعروف ما لهذه المرحلة من خصوصية من الناحية النفسية ؛ إذ أنها تتميز برهافة الحس وانخفاض عتبة الحساسية للإحباط مما يعني ضعف المناعة النفسية عموما لدى المراهق مما يسهل عليه تبني أفكار لا عقلانية في ضل وجود ضغط وإحباط ، وقد حدد " اليس" في نظريته ـ كما سبق الذكر. أربع معتقدات لا عقلانية إذا تبناها الفرد وانتحى منحى العنف .

أول هذه المعتقدات هو شرعية العدوان ؛ حيث يرى نفسه فوق القانون وانه أدرى بما يجب أن يكون عليه من القوانين والشرائع، وهو ما يتبناه بعض التلاميذ ، حيث يرون أن من وضع القانون الداخلي للمؤسسة لا يقدر مصلحة التلميذ بشكل صحيح ، وان القانون يسمح بإهدار حقوقه ، ثم أن القانون في نظره لا يجدي نفعا لأنه لا يطبق على الجميع ويسمح بخرقه من طرف آخرين، فهو إذن أولى من غيره بذلك، فإذا صدرت ملاحظة ناقدة من الأستاذ، أو توجيها من مساعد تربوي يرى أن هذا فعل جائر لأنه لم يوجه لغيره من الزملاء أو لأنه لم ينتج عن مراعاة لوضعه بين زملائه فهو خرق للقانون ضيع حقه في الاحترام من قبل الآخرين، وعليه أن يرد اعتباره بما هو أصلح حسب رأيه الخاص .

والمعتقد الثاني أن السلوك العنيف يرفع من القيمة الذاتية للإنسان؛ أي يرفع من تقدير التلميذ لذاته فهو بفعل كهذا يرعب الآخرين ويجعلهم لا يفكرون في إيذائه أو المساس

به ويظل بنظر لنفسه على انه الأقدر لأنه يستطيع إخضاع الآخرين و السيطرة عليهم ويرى انه إن لم يفعل ذلك كان ضعيفا غير جدير بأن يحترم ذاته ويقدرها .

وبالعودة إلى " دراسة لوهر " Lohter (1982) التي أثبتت وجود علاقة ارتباطيه بين التفكير اللاعقلاني وتقدير الذات وضعف ثقة الفرد بنفسه (الغامدي ،2009، ص150)، نجد ان التلميذ إذن باحتضانه أفكار لاعقلانية يتدنى تقديره لذاته فيحاول تغطية ذلك عن طريق ممارسة العنف في الوسط المدرسي ، وهو ذات ما توصل إليه " سميث " Smith (1982) حيث وجدت ارتباطا بين الأفكار اللاعقلانية وتدني تقدير الذات وسوء التكيف ، فالعنف الممارس إذن نوع من الميكانيزمات الدفاعية التي يلجا إليها العنيف لرفع تقديره لذاته وتحقيق مستوى من التكيف ، وكذلك دراسة " إبراهيم علي إبراهيم "(1991) التي توصلت إلى أن الطلاب والطالبات ذوي الأفكار اللاعقلانية حصلوا على مستوى متدني من تقدير الذات، على عكس الطلاب والطالبات ذوي الأفكار العقلانية ، كما لم يختلف تقدير الذات بين الطلاب والطالبات ذوي التفكير العقلاني وكذلك ذوي الأفكار اللاعقلانية . (زهران ،2004، ص 97)

والمعتقد الثالث هو : أنه من يقع عليهم فعل العنف هم يستحقون ذلك، وأن هذا الفعل لن يفقدهم الكثير فهم لا يتضررون بسلوكه بقدر ما يكسب هو من ذلك.

والمعتقد الرابع يتعلق بأن الآخرين متبلدين لا يشعرون وأن ما يفعله بهم لا يحسونه فلا مانع من إيذائهم.

رغم أن المعتقدين الأخيرين يحملان نوعا من العنف والاعتداء الذي نستطيع تسميته إرهابا

أكثر منه عنفا يصدر عن التلميذ ، يبقى المعتقدين الأولين أساسيين في ظهور عنف تلاميذ المدارس وهو ما ينتج عنه بعض الأفكار التي أشار إليها " إليس " مثل :

(لابد من عقاب هذا أو ذاك ولابد من الانتقام الحاسم ممن يكيدون لي).

وأيضا (بعض الناس أشرار وعلى درجة عالية من الخسة والنذالة وهم لذلك يستحقون العقاب والتوبيخ).

فنجد التلميذ هنا لا يفوت فرصة يرى فيها أن فعل أو رد فعل عنيف سيرفع قدره ويخضع الآخرين أو يرضي في نفسه انتقاما ما، إلا ونجده قد هرع إليه فيصيب زميلا أو مدرسا أو موظفا أو حتى يعتدي على ممتلكات المؤسسة: الجدران، الطاولات، التجهيزات سواء بالتحطيم أو التشويه أو السرقة بهدف الفوضى وليس بهدف امتلاك الغرض المسروق ، إلا وانتهزها سواء سرا أو جهرا.

ولم تختلف النتيجة بين الذكور والإناث ذلك أن احتضان الأفكار اللاعقلانية من طرف كلا الجنسين سيؤدي به إلى سلك السلوك العنيف ، خاصة في ضل المؤسسات المختلطة نظرا للمحاكاة بينهم في التعبير عن أنفسهم ، لذلك ربما يختلف الأمر إذا ما بحثنا في مؤسسات غير مختلطة.

من جهة أخرى إذا حاولنا تحليل كل فكرة من الأفكار اللاعقلانية على حدة سنجد ما يلي:

الفكرة الأولى كأنما صاحبها يقول " يجب أن أعمل على كسب استحسان وتأييد الآخرين لكل ما أقوم به وإلا فإنني أقدر كشخص رديء " (زهران ،2004، ص 76)، والفكرة الثانية كأنما يقول : يجب أن يعترف الجميع بكفاءتي الثامنة والتاسعة : " يجب على العالم بما فيه

من بشر أن يهيئ الظروف لي لكي أحصل على كل ما أريد في الوقت الذي أريد "، الثالثة والثانية عشر:" يجب على الآخرين أن يعاملونني بلطف وبالطريقة التي أريدها وإذا لم يفعلوا ذلك فيجب عقابهم " والحادية عشر تولد لدى الفرد ضرورة إعجاب الآخرين بما يفعل مهما كان نوعه، والأفكار الثالثة والثانية عشر تولد لديه الاعتقاد بضرورة القسوة في التعامل أما الأفكار الرابعة والسادسة والسابعة تبنى عند الفرد إحساسا دائما بعدم الأمان والحرص الدائم مما سيحدث.

أما الفكرتين الثامنة والتاسعة تجعلانه باحثا دائما عمن يعتمد عليه، أما الفكرة العاشرة والتي تحمل الانزعاج لمشاكل الآخرين فكثيرا ما نجد التلاميذ يمارسون العنف لمشاكل حصلت لغيرهم بذات الهدف دائما وهو فرض سيطرته على الآخرين أو تغطية ضعفه، أما الفكرة الأخيرة والتي تتضمن تفوق الرجل عن المرأة فهي تعمل عملا مزدوجا فهي لدى الذكور العنيفين تدعم فكرة الأفضلية عندهم وتجعلهم أكثر جرأة بممارسة السلوك العنيف.

أما عند العنيفات من الإناث فهي تعزز الإحساس الداخلي بالضعف أمام زميلها فتعمل بصورة أكثر توكيدا على إثبات القوة والمكانة.

2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الثانية :

تنص هذه الفرضية على وجود علاقة جوهرية بين الاغتراب وممارسة التلاميذ للعنف في مؤسسات المدارس الثانوية.

انبثق عن هذه الفرضية العامة فرضيتين فرعيتين تنص الأولى على : وجود فروق جوهرية بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين الذكور في مستوى الاغتراب، وتنص الفرضية الفرعية

الثانية على وجود فروق جوهرية بين التلميذات العنيفات وغير العنيفات الإناث في مستوى الاغتراب، ومن خلال النتائج المتوصل إليها تحققت هاتين الفرضيتين وكان الفرق لصالح العنيفين الذكور في الفرضية الفرعية الأولى ولصالح العنيفات الإناث في الفرضية الفرعية الثانية؛ أي أن التلاميذ والتلميذات اللذين حققوا درجات أعلى على مقياس الاغتراب هم اللذين اتصف سلوكهم بالعنف مما يدل على وجود علاقة طردية جوهرية بين الاغتراب والعنف لدى العينة المدروسة، وهذا يعني تحقق الفرضية العامة الثانية.

ويمكننا أن نعزي هذه النتيجة إلى عدة مؤشرات :

أولها أن " الاغتراب ليس مجرد حالة فرد أو مجتمع معين وإنما هي ظاهرة يمكن التعرض لها في أنماط الحياة الاجتماعية " (البرعي ، 2002 ، ص38)؛ أي أن التلاميذ يمكن أن يكونوا عرضة لهذه الظاهرة وإذا ما حدث ذلك عبر عنها بطريقة ما وكما يبدو من النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية أنه يعبر عنها بممارسة سلوكات عنيفة، ذلك أن الاغتراب كما يرى " نبيه إسماعيل " (1982) يولّد لدى الفرد الشعور بالعداء نحو الروابط الاجتماعية ومعاملة الآخرين كأشياء مستقلة عنه دون أي مراعاة نوعها أو نوع ارتباطه بهم، كما يحسسه بفقدان المعايير الاجتماعية الضابطة، مما يؤدي به إلى عدم قدرته على ضبط سلوكه. (البرعي ، 2002 ، ص38)

لهذا فالتلميذ إذا اغترب عن المؤسسة التي ينخرط فيها يتولد لديه العداء نحو ما يربطه بكل ما ينتمي إليها وينظر إليهم على أنهم أشياء لا علاقة له بهم ولا يلقي بالا لأي نوع

من الضوابط الاجتماعية أو القانونية مما يبرر عدم انضباط سلوكه إذا ما أستثير أو شعر بمحاولة فرض معايير ما أو ضوابط ما عليه.

المؤشر الثاني الذي يمكن أن تعزى له هذه النتائج هو مكونات الاغتراب وكيفية مساهمتها في اندفاع التلميذ نحو السلوك العنيف.

فالعجز والذي يعني شعور التلميذ بأنه غير قادر على التأثير في الأشياء وتغييرها وأنه غير قادر على السيطرة على الأحداث الاجتماعية التي تربط مصيره، في هذه الحالة يسعى إلى التغلب على تلك المشاعر التي تسبب له الضيق وتقلل من ثقته بنفسه وتحط من قدره أمام من يريد أن يأخذوا عنه صورة تملأها القوة والتكامل، وتحدث الإعجاب به لديهم، وما قد يزيد من تلك المشاعر السيئة إذا ما أحس بالإهانة أو وجّه له ما يتخيل أنه يعكس عجزه وعدم قدرته، خاصة إذا أخذنا في الاعتبار كون هؤلاء التلاميذ في سن المراهقة، حيث يحاول حل أزمة الهوية ويبحث عن الاحترام والمكانة الجيدة بين الآخرين، وبينه وبين نفسه، فإذا فشل في تحقيق تلك المكانة وشعر بالاغتراب والانفصال عن الآخرين فلابد أن يبحث عن تنمية مكانته بينه وبين نفسه وتضخيمها حيث يجد في ممارسة العنف ضد الآخرين إشباعا لهذه الحاجة، وبصفة أخرى فإذا كان الواقع الذي يعيشه ينقسم إلى أقسام عدة كأن يتواجد في المؤسسة كأن يتواجد في المؤسسة – بطبيعة الحال – قسم يضم الأساتذة والإداريين وهم ممثلي السلطة بالنسبة للتلميذ وقسم ثاني يشمل الزملاء من التلاميذ الذين يمكن أن ينقسموا بدورهم إلى أقسام عدة فمنهم من يحظى بالاهتمام من القسم الأول (الأساتذة والإداريين) ومنهم من يكون حياديا لا يوجد تأثير واضح له على مجريات الأحداث ومنهم من يشجعون

سلوك العنف أو يمارسونه فالعجز الذي يشعر به التلميذ المغترب يزيد إذا ما وقع في مواجهات مع أحد هذه الأقسام حتى يداري إحساسه بالعجز على المعتدى عليه فيصبح حسب وجهة نظري يحسب حسابه، وعلى من يشهد الوقائع فيكبره ويرفع من قدره، وهذا ما تشير إليه " سناء حامد زهران " حينما تتحدث عن " بزوغ انتماء جديد إلى حيز الوجود النفسي مما يؤدي إلى تقويض الانتماء إلى الموضوع الأصلي الذي كان مهيمنا على الجو النفسي للفرد " (زهران ،2004، ص 144) ؛ إذ أنه إذا حاول التلميذ أن يجعل قسما من الزملاء أو مجموعة أو فرد معين أو أعضاء الطاقم التربوي الإداري هدفا لسلوكه العنيف قصد تعزيز مكانته عند القسم من زملائه الذي يؤيد عنفه يكون قد اغترب عن الموضوع الأصلي الذي يمثل المؤسسة وشكل انتماءا إلى جزء منها لا يمثلون – من وجهة نظره – رمزا لها كموضوع مستقل، وهو ما بينته دراسة " شوهو " Shoho (1996) التي أثبتت أن الاغتراب يدفع بالشباب إلى الانضمام إلى ما سمته بثلة المراهقين؛ أي جماعة الرفاق من المراهقين.

أما إحساس التلميذ باللامعنى؛ أي فقدان معنى الحياة فيفقده قدرته على القرار كما لا يدري ما عليه أن يفعل، فهو في المؤسسة يفترض به أن يخطط لحياته أو بصورة أخرى المدرسة هي جزء من مسيرة الفرد الحياتية التي تؤهله إلى أن يبني طموحه ويسير نحوه، فإذا كانت هي نفسها منبع ألم وضغط بالنسبة له لما يتلقاه داخلها من خبرات غير سارة فتفقده جزءا من فهمه للحياة فيفقد الرغبة في المساهمة في الفعل تجاه كل ما يخص هذه المؤسسة مما يحدث في نفسه نوع من اللوم المسلط على الذات، حيث أنه كمراهق يبحث عن النجاح والانجاز يحمل المؤسسة مسؤولية ما يعيشه من تناقض بين عدم المساهمة في الفعل

وحاجته للانجاز والنجاح فيعبر عن تناقضه ذاك بالانتقام من السبب الذي ألقى عليه لومه وهو المؤسسة فينتهك ما أمكن من كل رموزها ويتحدث عن هذا " صفوت فرج " (1993) (عبد اللطيف محمد خليفة ،2003، ص 157)، حيث يرى أن اقتران مشاعر الإحباط بمحاولة تقدير الذات والمفهوم الايجابي لدى الشخص عن نفسه تنمي لديه مشاعر العدوان ضد الآخرين(النحن) ممن يمثلون المحيط الذي يتعامل معه فيقف منهم موقف العداء والإنكار والرفض وهذا ما يساعد عليه – حسب رأي صفوت فرج – وجود أيديولوجية تشكل (نحن) يختلف عن (النحن الاصلي) الذي يعني انتماءه لمن حوله، فتتسلل مشاعر اله والى الأنا الأعلى لتبرر ما يقترفه من أفعال.

واللاهدف هو فقدان التلميذ الهدف من حياته فهو لا غاية له يخشى عليها أو يرتب لبلوغه فهو إذن لا يخشى فقدان السبل التي توصله إلى ذلك الهدف مما يجعل من ارتكابه سلوكا عنيفا أقصى ما يمكن أن يحدث، جراء ذلك لا يعتبر أي شيء مهم ما دام لا يمس بهدفه غير الموجود أصلا وفي المقابل قد يحدد مكاسب على الصعيد الذاتي بالنسبة له.

أما اللامعيارية فكونها تشير إلى الافتقاد لنسق منظم من المعايير والقيم التي تحكم سلوك الفرد ليساير سلوك الآخرين فينخفض التزامه بالدين والقانون وما هو متعارف عليه بل ومخالفته والخروج عنه، يجعل من كل ما هو مستهجن من طرف المجتمع مستحب بالنسبة للتلميذ المغترب، وما دام يُرفض منه السلوك العنيف ويطالب بالانصياع للقوانين والأعراف فهو يجد فيه تطبيقا مريحا لما يعيشه من افتقار للمعايير.

أما فيما يخص بعد الاغتراب الثقافي والذي يشير لابتعاد الفرد عن ثقافته والإعجاب بكل ما هو أجنبي خارجي عنها فيمكننا أن نتحدث عن تضافر دور وسائل الإعلام مع هذا المكون فهي توفر مادة خام غنية بالمشاهد الثقافية لثقافات يملأها العنف والتمرد سواء كانت لحياة مجتمعات حقيقية أو افتراضية، فتجعل من العنف شيئا مبهرا بدل أن يكون منفرا ومقززا كما تقتضي الطبيعة الإنسانية السوية.

أما مكون الاغتراب الاجتماعي والذي يشير إلى عزلة التلميذ المغترب عن المجتمع وشعوره بالهامشية ومعارضته له وعجزه عن أداء ما يلزمه به كسلوك اجتماعي فتجده غير مبال به في أحسن الأحوال، أما إذا استلزم الأمر المعارضة فطريقه لذلك ما يسلكه من عنف وهو ما طابق دراسة " محمد إبراهيم الدسوقي "(1997) التي أثبتت وجود فروق دالة بين المهمشين وغير المهمشين في أبعاد الاغتراب لصالح المهمشين (زهران ،2004، ص 153)، فالتهميش الذي يشعر به التلميذ في الوسط المدرسي يساهم في اغترابه، وحددت دراسة " جانيس سبيدمان " J.Sbidman (1995) بأن الاغتراب ينبني بادراك عضوية المدرسة في اتجاه سلبي(زهران ،2004، ص 151). وفي نفس السياق توصل " سويف " (1968) بأن التطرف يبدأ من الهامشية يتبعها اختلال الشعور بالطمأنينة والتوتر حيث يشعر بالتهديد والغموض ثم تطرف الاستجابة، نظرا لأن الفرد يكون نتيجة لهذا الحساس بالتهديد على درجة من التحفز والاستعداد لمواجهة هذا التهديد. لذلك أوصت دراسة " شوهو " Shoho (1996) بأن تكون بيئة المدرسة خالية من عوامل الاغتراب. (زهران ،2004، ص 152)

بهذا نرى أن أبعاد الاغتراب الستة تسهم في دفع التلميذ المغترب إلى ممارسة السلوك العنيف.

من جهة أخرى أثبتت الدراسات وجود علاقة قوية بين الاغتراب ووجهة الضبط الخارجي كدراسة " عبد اللطيف محمد خليفة " (2003) ووجهة الضبط الخارجية خاصية تجعل من الفرد يعلّق فشله على غيره من الأفراد والظروف والوقائع مما يجعله يحمّل الآخرين مسؤولية ما يعانيه و ما يفشل في إنجازه فيمارس ضدّهم السلوكات العنيفة.

إضافة إلى ذلك يرى " إيريك فروم " E.From (1984) أن المغترب يعمل على توظيف بعض ميكانيزمات الهرب والتي " نشأت من خوف الفرد المغترب والمعزول بمجرد تمزق الروابط الأولية التي منحته الأمن وبمجرد مواجهته للعالم بذاته منفصلة تماما تفتحت جبهتان للفرد حتمتا عليه التغلب على تلك الحالة غير المحتملة من الشعور بالضعف والوحدة " (عبد المختار ،1999، ص53)، ومن أجل تحقيق ذلك ينمي لديه الميكانيزمات التالية : السلطوية، التدميرية ، وتطابق الإنسان الآلي.

من خلال السلطوية يتخلى المغترب عن حريته الذاتية ليدمجها بشخص ما لاكتساب القوة التي تفتقدها الذات، وقد يكون من يدمج معه ذاته فرد يتميز بالسلوك العنيف فيسلك مثله وإما أن تكون جماعة الرفاق التي تكبر السلوك العنيف وتقدره فيفعل ذلك أيضا. أما التدميرية فيوظفها للتخلص من الإحساس بالعجز والعزلة وينتج عنها السلوك العنيف. وفيما يخص تطابق الإنسان الآلي فيستعملها المغترب للتخلص من الشعور باللامعنى التي يولدها من خلال مقارنته لذاته وهي تحمل ذلك الشعور والقوة المهيمنة للعالم الذي خارجه والذي تمثله

المؤسسة بقوانينها ومسيريها بالنسبة للتلميذ، وهو في توظيفه لهذا الميكانيزم يعمد إما إلى تكامله الفردي أو عن طريق تدمير الآخرين وبهذا يندفع نحو السلوك العنيف.

تجدر الإشارة إلى أن عدد من أفراد العينة العنيفين قد حصل على درجات منخفضة قد حصل على درجات منخفضة على مقياس الاغتراب ويفسر ذلك على أن ممارسة العنف تخفف من مشاعر الاغتراب لدى البعض كونه ميكانيزم دفاعي يستعمله المغترب وهي النتيجة التي توصل إليها " محمد خضر عبد المختار " (1998) حين وجد في دراسته بأن هناك علاقة سلبية دالة إحصائيا بين الاغتراب والعنف، لذلك يمكن أن يكون هؤلاء الأكثر ممارسة للعنف أو أن إجراءات التطبيق كانت بعد فترة تفريغ انفعالي عن طريق السلوك العنيف بالنسبة لهم.

3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الثالثة :

تنص هذه الفرضية على انه : "لا تختلف العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والاغتراب بين العنيفين وغير العنيفين من تلاميذ الثانويات ". وتندرج تحت هذه الفرضية أربع فرضيات فرعية وهي الفرضيات رقم 8،7،6،5 ؛حيث تنص الفرضية الفرعية رقم (5) على انه : " توجد فروق في الأفكار اللاعقلانية بين المغتربين وغير المغتربين من التلاميذ العنيفين الذكور .ونصت الفرضية السادسة علة انه: " توجد فروق في الأفكار اللاعقلانية بين المغتربات وغير المغتربات من التلاميذات العنيفات الإناث . ومن خلال المعالجة الإحصائية تحققت هاتين الفرضيتين؛ بمعنى أن الأفكار اللاعقلانية تختلف بين التلاميذ المغتربين وغير المغتربين سواء كانوا ذكورا أم إناث، وكان الفرق لصالح المغتربين والمغتربات .

بالنسبة الفرضيتين السابعة والثامنة : حيث تنص الفرضية الفرعية السابعة على انه توجد فروق دالة إحصائيا في الأفكار اللاعقلانية بين المغتربين وغير المغتربين من التلاميذ الذكور غير العنيفين ، ونصت الفرضية الثامنة على وجود فروق دالة إحصائيا بين المغتربات وغير المغتربات من التلميذات الإناث غير العنيفات ، وقد تحققت هاتين الفرضيتين من خلال المعالجة الإحصائية .

هذا يعني أن هناك علاقة جوهرية بين كل من الأفكار اللاعقلانية والاغتراب لدى التلاميذ حيث اقترن المتغيرين فارتفعا لدى العنيفين مدرسيا الذكور والإناث ، وانخفضا لدى غير العنيفين من كلا الجنسين . بمعنى أن الفرضية العامة الثالثة قد تحققت ؛ ويمكن القول أن متغيري الأفكار اللاعقلانية والاغتراب يتفاعلان ليدعما أو يولدا السلوك العنيف ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بالاعتماد على عدة مرتكزات :

إذا حللنا الأفكار اللاعقلانية كل فكرة على حده سنجد أن الفكرة الأولى والتي تتضمن طلب الاستحسان من الجميع ، والفكرة الثانية التي تنطوي على مفهوم الكمال الشخصي واللتان تجعلان من حاملهما شديد الحساسية لمشاعر الاغتراب حيث أن إرضاء الناس غاية لا تدرك، وإذا ما بحث الفرد عن الاستحسان من الجميع فهذا مطلب لا يمكن أن يتحقق بأي حال من الأحوال الشيء الذي يجعل وزن عدم الاستحسان من أفراد قلائل وعدم الإحساس جراء ذلك بالكمال الشخصي يشكل عبئا نفسيا كبيرا على الفرد ، الشيء الذي يجعله يرى أن الآخرين يستهجنونه وأنهم غرباء عنه ، ومن جهة أخرى فان البحث عن الكمال والمثالية وهو ما يسبب ضغطا داخليا شديدا يولد لديه زيادة في النشاط من اجل تحقيق ذلك

الكمال الذي يصبو إليه ، وفي تلك السيرورة ذات الطابع الحتمي يفقد الشعور بواقعه وينعدم اهتمامه بكل ماهو واقعي حيث أن الصورة التي يرسمها لذاته تستنزف كل طاقته وتمتص كل اهتمامه ؛ الشيء الذي يجعله يعيش نوعا من الوجود اللاواقعي وهو ما يمثل الاغتراب وفي هذا السياق ترى " هورني " Hernee أن " الفرد يوجه نشاطه نحو الوصول إلى درجات الكمال... والمغترب يكون غافلا عما يشعر به وعن واقعه ويفقد الاهتمام به ولا يعرف حقيقة ما يريد ويعيش حالة من اللاواقعية " .(عبد اللطيف محمد خليفة ، ،2003، ص 85).

أما الفكرة الثالثة فهي تحمل معنى اللوم الشديد والقاسي للذات وللآخرين، وهو ما إن حمله الفرد تجده شديد النقد للآخرين عديم التقدير لهم مما يشعره بالهوة بينه بينهم ؛ ومما يوسع تلك الهوة تصرفه بناء على هذه الفكرة التي يزيد من نفور الآخرين منه وبذلك يصبح مغتربا عنهم.

أما الفكرة الرابعة فتنطوي على توقع الكوارث تجعل من الإنسان شديد الحرص والتوجس من كل الظروف والأفراد المحيطين به لأنهم قد يكونوا مصدر خطر ومصائب فيسعى للتقوقع والانسحاب وإما لمحاولة إخضاع الآخرين حتى يتحكم بهم أو يرعبهم فيقل خطرهم أو ينعدم وفي كلتا الحالتين يعايش مشاعر الاغتراب .

وتدعم تلك المشاعر الفكرة الخامسة والتي تحمل معنى التهور الانفعالي حيث يلقي الفرد من خلالها باللوم على الظروف الخارجية كسبب أساسي لتعاسته، فهو غريب عما يجري حوله وكل ما حوله يفقده هدفه فينسحب شيئا فشيئا وينأى بنفسه عنهم وتتشكل لديه مشاعر الاغتراب كما وانه قد ينجذب نحو من يشعر منهم بشيء من الاستحسان وينسحب عن الباقي فيحل ذاته ضمن تلك المجموعة أو الشلة التي استحسنته فيفقد شخصا ومعاييره الذاتية وهو

شكل آخر من الاغتراب وفي حالة ثالثة قد يطر لان يمارس سلوكا ما يقدره بعض الأفراد أو الجماعات حتى ينال استحسانها ، وفي غالب الأحيان يكون ذلك الفرد أو الجماعة النموذج بارزة يشار إليها بالبنان وتشكل محور حديث الآخرين وانشغالهم ، وفي المجتمع المدرسي إما أن تكون مجموعة المتفوقين أو مجموعة المخالفين للقوانين ، ويتجه التلميذ لتحقيق الهدف عن طريق التفوق إذا كان التلميذ قادرا على الأداء والانجاز وهو الاحتمال الأضعف لأنه لو كان كذلك للاقى الاستحسان بالقدر الكافي والإحساس بالتكامل الذاتي ،فبقي أمامه الارتماء بين ثلة المخالفين والذين يمارسون أعمال الشغب والعنف ، وهو في كل الحالات مغرب لان تلك الثلة رغم ما توفره من احتضان لأفرادها إلا أنها هي في حد ذاتها مرفوضة من قبل الآخرين .

أما الفكرة السادسة والتي تحمل معنى القلق الزائد ، فيعمل صاحبها على الاهتمام الكبير بالأشياء المخيفة من وجهة نظره ، وإذا ضممنا هذه الفكرة للفكرتين السابقتين سنجد أن الأشياء المخيفة تتمثل في الأشخاص والبيئة والظروف التي يجب أن يبقى حريصا منها ومهتما بها فيتعزز مفهوم الاغتراب لديه بشكل اكبر .

أما الفكرتين السابعة والثامنة فيشكلان معا مركبا يعمل على جعل الآخرين أداة لانجاز ما يريد حاملهما حيث تحمل السابعة مفهوم تجنب الصعوبات وتحمل الثامنة معنى الاعتماد على الآخرين ، فنجده دائم العمل على تجنب ما يواجهه من مشاكل وصعوبات ومسؤوليات ليلقي تنبها على عاتق الآخرين ونتيجة لذلك تحدث مجموعة من التداخلات ؛ حيث أن الفرد الذي لا يواجه صعوبات حياته ولا يؤدي مسؤولياته فهو لا يواجه مواقف الحياة المختلفة

ولا يتفاعل بطريقة موضوعية مع مختلف المواقف الاجتماعية ، ثم كونه يدفع بها إلى غيره بطريقة ما تضع الآخرين في احد مواقف ثلاث : إما أن يؤديها ويشكل بداخله نوعا من النفور يتطور بتكرار الموقف إلى أن يتخذ موقف الابتعاد والعداء، وإما إن يؤديها بشيء من التهاون نظرا لعدم اقتناعهم فيترتب على ذلك إصرار لدى صاحبها على موقفه وهو ما يؤدي بدوره إلى تفاقم المشكلة والوصول إلى النفور والتباعد فيما بينهم .والموقف الثالث هو أن الآخر لا يؤدي المطلوب (لا يقوم بالمهام التي يوكلها إليه المغترب) مما يجعل صاحب الفكرة بالتفكير به كمصدر من مصادر مشاكله وفشله ومصائبه ، فيؤدي إلى النتيجة نفسها وهي الابتعاد ومعايشة مشاعر الاغتراب . وكل ذلك يخلق وينمي في داخل التلميذ (الفرد المحتضن للفكرة) إحساسا بالاغتراب خاصة في بعديه فقدان المعنى وفقدان الهدف واللامعيارية .

والفكرة الثانية عشر التي تتعلق بالتعامل بجدية ورسمية مع الآخرين ، بالإمكان القول أنها تعزز دو الفكرتين الأولى والثانية ، أما الفكرة الثالثة عشر والمتعلقة بمكانة الرجل والمرأة فيم يخص العلاقة بينهما فتأثيرها ينتحي منحيين ، إذا كان التلميذ ذكرا عملت عمل الفكرة الثانية عشر فهو كذكر يحاول من خلال هذه الفكرة إيجاد نوع من التميز لطلب الاستحسان والكمال وانه الأهم في علاقته بالجنس الآخر ، خاصة وان العينة محل الدراسة من المراهقين ومعروف ما تتميز به هذه المرحلة من حساسية للمكانة في العلاقة بين الجنسين لدى كل منهما الشيء الذي يعزز اغترابه إذا ما عومل بخلاف هذا المنطق سواء من قبل الجنس الآخر أو من قبل الآخرين من الأوصياء أو الزملاء وبشكل خاص المسئولين في المؤسسة

لأنهم بالأساس يسيرون وفق منطق آخر هو أن التلميذ الذكر وزميلته الأنثى يقعان على نفس المستوى من باب علاقتهما بالمؤسسة .

أما إذا كانت التلميذة المحتضنة لهذه الفكرة أنثى فستلقي على زميلها الذكر بالمسؤولية الكاملة لأنه ذو المكانة الأعلى وترى أن يعاملها على أنها مسئولة منه ، وانه الأكثر احتراما لها ذلك الأمر الذي يعزز في نفسها الاغتراب ؛ سلك مسلك أن هذه المكانة تحتم عليه احتقارها والتقليل من شانها بحكم أنها لا يجوز أن ترتقي إلى مكانته خاصة في مجتمعاتنا العربية المعروفة بأنها مجتمعات ذكورية تمنح للرجل ما لا تمنحه للمرأة من مبررات لبعض السلوكات كالعنف مثلا ، ويزيد الأمر تعقيدا وتتنامى مشاعر الاغتراب لديها إذا ما عاملها . التلميذة الأنثى . المسئولون على المؤسسة على أنها الطرف الأضعف الذي لابد أن يتنازل عما يراه حقا له إذا ما حدث وان شعرت بالظلم من الجنس الآخر ، الشيء الذي يجعل منها مغتربة حريصة على رد ما ترى انه قد سلب منها حتى بالسلوك العنيف إن استلزم الأمر .وفي سياق ذات الفكرة فان تبرير المجتمع الذكوري لسلوك الرجل ومنحه أعذارا أكثر من زميلته بما في ذلك السلوك العنيف ؛ إذ لا يستهجن إن صدر عن الذكر بنفس الحدة والرفض منه إذا صدر عن أنثى ، هذه الحالة تعزز السلوك العنيف لدى الذكر لأنه يرى انه الأحق به ، كما تشجع الأنثى على الإقدام عليه لتثبت أنها ليست الأضعف وتغطي ما رسخه المجتمع في أعماقها من أن مكانة الرجل هي الأعلى في العلاقة بينها وبينه .

من هذه المعطيات يمكن القول أن احتضان الأفكار اللاعقلانية هي نوع من التطرف في التفكير وهو " مبالغة في التمسك فكرا أو سلوكا بجملة من الأفكار قد تكون دينية

عقائدية ...أو أدبية أو فنية ، تشعر القائم بها بامتلاك الحقيقة المطلقة وتخلف فجوة بينه وبين النسيج الاجتماعي الذي يعيش فيه وينتمي إليه الأمر الذي يؤدي إلى غربته عن ذاته وعن الجماعة ويعوقه عن ممارسة (التفاعلات) المجتمعية التي تجعل منه فردا منتجا ". (البرعي ، 2002 ، ص25)

أما إذا ناقشنا الاغتراب من حيث أبعاده الستة سنجد أن بعد اللامعنى والذي يشير إلى فقدان المغترب إلى معاني حياته " وهو شعور الفرد بأنه لا يمتلك مرشدا أو موجها للسلوك ، وعدم القدرة على التنبؤ بنتائج السلوك والأحداث " (عبد المختار ،1999، ص54)

فيكون بذلك غير مبالي ويرى أن الأمور تسير وفق منطق لامعقول وهذا يولد لديه تفكير غير منطقي وغير معقول .

والعجز . كبعد ثاني للاغتراب . ويشعر الفرد المغترب من خلاله انه لا قدرة له على التأثير في الأشياء أو التحكم بها أو بنفسه ، بهذا المعنى يولد العجز لدى المغترب الأفكار اللامنطقية السابعة (تجنب الصعوبات) ، والثامنة (الاعتماد على الآخرين)، والتاسعة (الشعور بالعجز) ،وفي خضم إحساسه بالعجز سيعمل جاهدا على تغطية هذا الإحساس المحبط والقاسي فتتولد لديه الفكرة الأولى (طلب الاستحسان من الجميع) ، والثانية (تحقيق الكمال الشخصي)، والحادية عشر (ابتغاء الحلول الكاملة)، والثانية عشر (التعامل بجدية ورسمية مع الآخرين).كما انه لشعوره بالعجز يتفاقم خوفه كلما أحس بالتهديد أو فكر فيه إذ انه يشعر بحتمية الأحداث التي لا سبيل له نظرا لعجزه لان يغير فيها فيدرا عن نفسه الخطر أو يرد عنها المصائب لذلك نجد لديه الفكرة الرابعة (توقع الكوارث)، والفكرة الخامسة

(التهور الانفعالي)، السادسة (القلق الزائد)،وتحت نفس المعطيات قد تظهر الفكرة العاشرة (الانزعاج لمشاكل الآخرين).

أما بعد اللاهدف الذي يعني أن الفرد المغترب لا هدف له يعيش من اجله ويناضل ليحققه من خلال حياته فهو يعيش دون مركز ثقل وهو بدوره قد يؤدي إلى وجود كل تلك الأفكار حيث نجده . الذي يعيش مشاعر اللاهدف . يطلب الاستحسان من الجميع ويبتغي الكمال الذاتي في بعض الأحيان ، ويحرص ويتوقع الكوارث أحيانا، ومتهورا في انفعالاته أحيانا أخرى ، كما انه يصعب عليه الاعتراف بمواطن فشله في تحديد أهداف لحياته والعمل على تحقيقها فيلوم الآخرين ويحملهم المسؤولية ولا يمنع ذلك من الانزعاج لمشاكلهم رغم انه قد يكون المتسبب فيها ، نجده جادا صارما أحيانا ونجده متبلدا معتمدا على الآخرين أحيانا أخرى ؛ لان فقدان الهدف يجعل من الإنسان فاقدا إلى توازنه الداخلي الذي يضبط فيه توجهاته ورغباته ويحكم جانبا كبيرا من علاقاته لأنه يزرع فيه أسلوبا للحياة الجادة من حيث العمل على تحقيق هدف الحياة ، وكما تقول " سناء حامد زهران " (2004) : " حين يقبل الفرد على تلك الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية فانه يصبح مقهورا وعدوانيا ، شاعرا بالذنب وعدم الكفاءة " (زهران ،2004، ص 115) ، ولا شك أن مشاعر القهر والاضطهاد وكذلك العدوانية تدفع الفرد للسلوك العنيف .

ويرى " محمد الترتوري " و " اقادير جويحان " (2006) أن التلميذ الذي يمارس السلوك العنيف يفتقر إلى بعض المهارات المهارات وحددها في : الإصغاء ، المحادثة ، ضبط الذات الاستئذان ، الحوار ، احترام الرأي الآخر (الترتوري، جويحان ،2006،ص280) . بالتأمل في

هذه المهارات نجد أنها تلخص عجزا في المهارات الاجتماعية أي مهارات إدارة المواقف الاجتماعية كما أنها تعكس لنا الأفكار الثالثة (اللوم القاسي للذات وللآخرين)، والفكرة الخامسة(التهور الانفعالي)، والفكرة السابعة (القلق الزائد) ، والثامنة (الاعتماد على الآخرين)، والثانية عشر (الرسمية والجدية في التعامل مع الآخرين). كما تعكس في جانب الاغتراب بعدي الاغتراب الاجتماعي والثقافي واللامعيارية كما قد تنم عن اللامعنى واللاهدف وتحمل من جهة أخرى فكرة تغطية الشعور بالعجز.

بهذا نجد أن الاغتراب والأفكار اللاعقلانية ظاهرتان تؤدي كل منهما إلى الأخرى ، فالمغترب يفكر بطريقة لامنطقية والفرد اللامنطقي واللاعقلاني يعيش مشاعر الاغتراب والانفصال عن الذات وعن الذات وعن الآخرين ، وفي تفاعل هذين المتغيرين تظهر استجابات سلوكية تحاول إخراج الفرد (التلميذ) من تلك الدائرة أو تغطيتها عن الآخرين تتمثل في ممارسة السلوك العنيف ضد الآخرين ، أفرادا أو مؤسسات ممن يمثلون رموزا للسلطة أو للأخر .

4. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية I :

نص هذه الفرضية على انه : " توجد فروق في نتائج التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التفكير العقلاني واللاعقلاني لدى أفراد العينة بعد الخضوع لبرنامج دحض الأفكار اللاعقلانية ".

بعد المعالجة الإحصائية للنتائج تبين تحقق هذه الفرضية وهذا يعني أن البرنامج الإرشادي المصمم لدحض الأفكار اللاعقلانية قد نجح في تحقيق هدفه لدى أفراد العينة.

5. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية II :

نصت هذه الفرضية على انه " يؤدي دحض الأفكار اللاعقلانية أو التخفيف منها إلى التخفيف من مستوى الاغتراب لدى التلاميذ العنيفين" .

تبين من خلال المعالجة الإحصائية لهذه الفرضية بأنها غير محققة ؛ أي أن دحض الأفكار اللاعقلانية لم ينتج عنه تخفيف في مستوى الاغتراب لدى أفراد العينة ، ويعزى ذلك إلى عدة أسباب ، أولها أن البرنامج أصلا بني على الحاجات الإرشادية لإفراد العينة التي رصدها مقياس الأفكار العقلانية واللاعقلانية ، وثانيها انه وبالعودة إلى النتائج التي حصل عليها إفراد العينة على مقياس الاغتراب في التطبيقين القبلي والبعدي نجد أن مستوى الاغتراب قد تغير ولكنه تغيير لم يكن ذو دلالة إحصائية إذ أن متوسط درجات أفراد العينة في مستوى الاغتراب أثناء التطبيق القبلي بلغ (80.8) في حين انه أثناء التطبيق البعدي انخفض إلى القيمة (71.3)، فبالنسبة لنتيجة كهذه يخلفها إخضاع أفراد العينة لبرنامج إرشادي لا يستهدف التخفيف من مستوى الاغتراب، لكنه اثر متعدي من خلال استهدافه للتفكير اللاعقلاني فهذه نتيجة مقبوله تدعم نتائج الفرضية العامة الثالثة والتي نصت على : " لا تختلف العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والاغتراب بين العنيفين وغير العنيفين من تلاميذ الثانويات " فهذا التغير الذي حدث على مستوى الاغتراب وان كان طفيفا فهو دليل على أن هناك تفاعل بين الاغتراب والأفكار اللاعقلانية أدى تغيير الأولى لدى أفراد العينة إلى تغيير الثاني ، خاصة وان أسباب الاغتراب تشمل جملة من المؤشرات تحتاج إلى المعالجة حتى يتحقق خفض مستوى الاغتراب.

6. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية III :

نصت هذه الفرضية على انه " يؤدي دحض الأفكار اللاعقلانية أو التخفيف منها إلى التخفيف من مستوى السلوك العدواني لدى التلاميذ العنيفين ".

نتج عن المعالجة الإحصائية لهذه الفرضية أنها محققة ؛ أي أن دحض الأفكار اللاعقلانية نتج عنه انخفاض في الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة على مقياس السلوك العدواني، وهو ما يدعم نتائج الفرضية العامة الأولى التي نصت على وجود علاقة جوهرية بين الأفكار اللاعقلانية وممارسة التلاميذ للعنف في مؤسسات المدارس الثانوية، وثبت أن الأفكار اللاعقلانية إذا تواجدت لدى التلميذ تزكي اتجاهه نحو ممارسة العنف ، وعند انخفاضها أو غيابها تناقصت درجت السلوك العدواني على المقياس المعتمد في الدراسة ، أما السلوك العنيف الممارس من قبل التلاميذ على ارض الواقع ، ضد أفراد المؤسسة ورموزها فتبين أن كان حدث التغيير المطلوب أم لا فهذه مسالة تحتاج إلى وقت تتم فيه متابعة النتائج بعد ذلك ولعل بعض مؤشراتها تتضح من خلال مناقشة نتائج الفرضية الاختبارية الرابعة .

7. مناقشة وتفسير نتائج الفرضيةIV:

نصت هذه الفرضية على أن شبكة العلاقات الاجتماعية لأفراد العينة تتغير بعد خضوعهم إلى برنامج دحض الأفكار اللاعقلانية .

ومن خلال مقياس المكانة الاجتماعية ، أو المقياس السوسيومتري في مختلف الحالات ؛ أي لدى كل أفراد العينة تبين أنهم تخلو عن بعض خياراتهم وبدوا خيارات جديدة في اغلب الأحيان، والاهم من ذلك أن الخيارات المتخلى عنها كانت دائما عن

زمـلاء عنيفين مقاربين منخفضـي الأداء الأكـاديمي إلا فـي حـالات قليلـة ، وان الخيـارات الجديــدة كانــت فــي معظمهــا لتلاميــذ علامــاتهم علــى مقيــاس الســلوك العــدواني منخفضة ، ويتراوح أداؤهم الأكاديمي من المتوسط إلى الجيد كما توفر في اغلبهم عنصر القبول من طرف زملائهم في جماعة القسم ، وتجدر الإشارة إلى أن أفراد العينة ومن خلال التطبيق البعدي للمقياس السوسيومتري لم نلاحظ أي اختيار لأفراد العينة من طرف الزملاء الذين قاموا باختيارهم أي الاختيارات الجديدة لأفراد العينة لم يبادلوهم الاختيار، وهذا راجع بطبيعة الحال إلى أن تغيير اتجاهاتهم نحوهم تحتاج إلى وقت أطول حيث يظهر تغيرهم واقترابهم الفكري والاجتماعي من هؤلاء الزملاء .

بهذا يمكننا القول أن دحض الأفكار اللاعقلانية أو خفضها لدى إفراد العينة أدى إلى بداية التغيير في المكانة الاجتماعية أو بالأحرى في مخطط العلاقات الاجتماعية داخل الأقسام الدراسية باعتبارها الجماعة التي ينتمي إليها التلاميذ من جهة ، ومن جهة ثانية هي المتأثر الأول بالسلوك العنيف الذي قد ينتهجه التلميذ .

خلاصة و مقترحات :

تبلورت أهمية هذه الدراسة من خلال التعرف على كل من الأفكار اللاعقلانية والاغتراب كمتغيرات نفسية معرفية اجتماعية لها علاقتها بسلوكات تلاميذ الثانويات ،وبناء برنامج إرشادي لدحض الأفكار اللاعقلانية ، وذلك من خلال الدراسة النظرية والميدانية التي تم فيها بحث العلاقة السيكولوجية لكل من الأفكار اللاعقلانية والاغتراب بالعنف المدرسي من جهة ، وفي التفاعل بين متغيري الأفكار اللاعقلانية والاغتراب في تأثيرهما على العنف المدرسي من جهة أخرى.بين الاغتراب والعنف المدرسي من جهة أخرى ،وذلك بولايتي الوادي وورقلة .

ولقد تم التوصل إلي إثبات وجود علاقة جوهرية بين كلا المتغيرين وممارسة العنف المدرسي من قبل التلاميذ ،كما ثبت أن العلاقة بين متغيري الأفكار اللاعقلانية والاغتراب لا تتغير بين العنيفين وغير العنيفين ؛ إذ اقترن ارتفاعهما لدى العنيفين ، واقترن انخفاضهما عند غير العنيفين من التلاميذ ، وهو ما أكده التحقق من الفرضيات الاختبارية فيما بعد؛ حيث تم التأثير على متغير الأفكار اللاعقلانية عن طريق البرنامج الإرشادي المعد لدحضها أو التخفيف منها ، فتأثر تبعا لذلك متغير العنف المدرسي ، وكذلك الاغتراب ولو انه بصورة غير جوهرية ،ونخلص بذلك إلى جملة من الاقتراحات:

- يجب على القائمين على شؤون التلاميذ من الوالدين والتربويين مراعاة حساسية هذه المرحلة وتوفير جو ملائم يمنح التلميذ المراهق إحساسا بالألفة والتفهم .

- تجنب أساليب المعاملة السيئة مع المراهقين خصوصا من الوالدين والتربويين كالتعنيف والإقصاء، لتفادي إحساس التلميذ النبذ مما يساهم في اغترابه وإحساسه بالعجز واللامعنى، فيمارس سلوكات غير مقبولة اجتماعيا كالعنف المدرسي قصد التخلص من ذلك .
- إتباع أسلوب المناقشة والحوار ، والنقد البناء والتوجيه الطيب للأبناء التلاميذ حتى لا ندعم الأفكار غير المنطقية وتعويدهم على التفكير المنطقي .
- توظيف مرشدين نفسانيين ذووا كفاءة عالية في كافة المؤسسات التربوية لتقديم المساعدة النفسية ، حتى يتمكنوا من إعادة تصحيح أفكار التلاميذ التي لا تخضع للمنطق .
- العمل على إيجاد وتطبيق برامج إرشادية تهدف الى تصحيح الأفكار اللاعقلانية وبرامج تهدف إلى خفض مستوى الاغتراب لدى التلاميذ .إضافة إلى تفعيل الإرشاد الأسري.
- إدراج مادة التربية الأخلاقية بداية من طور التعليم المتوسط .
- الاهتمام بالتربية الروحية عن طريق التربية الدينية في المناهج الدراسية .
- الاهتمام بالجانب الثقافي والرياضي والنشاطات التربوية المكملة للمناهج الدراسية حتى تشعر التلاميذ بالألفة والروح الجماعية .
- العمل على منح التلاميذ ادوار ضمن نظام سير المؤسسة كتسيير وتنظيم الساحة ، الإشراف على الصفوف ، حفظ النظام العام ، الإشراف على الإطعام ، تنظيم المكتبة ... وذلك حتى ننمي فيه روح المسؤولية تجاه المؤسسة ،وتنمية إحساسه بالأنا الجمعي والتقليل من إحساسه بالاغتراب .
- الحرص على تنمية روح الانتماء والمواطنة في بناء وإصلاح المناهج التربوية الدراسية .

- التركيز على الكفاءة في اختيار المساعدين التربويين ، وتدريبهم على المهارات المطلوبة في التعامل مع هذه الظواهر أثناء فترات الخدمة .
- العمل على نشر الوعي بما يقدم من مواد إعلامية كنوع من ترشيد استهلاكها قصد التخفيف من أثرها .
- العمل على توعية الأولياء لرفع مستوى الكفاءة في المراقبة الأبوية المواد الإعلامية من حيث المحتوى والتوقيت والكمية الزمنية .

وعلى ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن أن نقترح بعض المواضيع التي ظهرت مؤشراتها أثناء إجراء هذه الدراسة وهي :

- إجراء دراسات مماثلة تعالج نفس المتغيرات على عينات أكبر، وبشكل أكثر تفصيل من حيث أبعاد الاغتراب ، والأفكار اللاعقلانية كل فكرة على حدة.
- إجراء دراسات معمقة حول الأسباب الكامنة وراء انتشار هذه الظواهر في الوسط المدرسي قصد تلافيها .
- دراسة علاقة فاعلية الذات على كل من الاغتراب والأفكار اللاعقلانية واثر ذلك على العنف المدرسي.
- دراسة علاقة مفهوم الذات الأكاديمية بالعنف المدرسي ، ومدى مساهمتها في التخفيف من الأفكار اللاعقلانية والاغتراب .
- دراسة علاقة القدرة على اتخاذ القرار وبناء المشروع الشخصي بالاغتراب وممارسة العنف المدرسي .

- العمل على توسيع وتعميق البرنامج الإرشادي المعد خلال هذه الدراسة قصد الإفادة منه في تحقيق لتفكير العقلاني في الأوساط المدرسية .
- العمل على بناء برنامج إرشادي يستهدف التخفيف من مستوى الاغتراب لدى تلاميذ الثانويات.

المــراجع المعتمــدة

الكتب :

2. أبـو أسـعد،أحمد و عريبـات، أحمـد(2009): نظريـات الإرشـاد النفسـي والتربـوي،ط1،دار المسيرة،الاردن.

3. الانصاري ، جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور(2006): لسان العرب ، مجلد 10 ، ط1،دار صبح،لبنان .

4.باضة،أمال عبد السميع مليجي(1998) : الشخصية، ط1، مكتبة الانجلو المصرية،مصر.

5. البرعـي، وفـاء محمـد (2002): دور الجامعـة فـي مواجهـة التطـرف الفكـري ط1،دار المعرفة الجامعية ، مصر.

6. بيطار، سالم (2001): اغتراب الإنسان وحريته "دراسة فلسفية " د ط ، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان.

7. الترتوري،محمـد عـوض و جويحـان، اغـادير عرفـات (2006): علـم الارهـاب ،ط1،دار حامد للنشر والتوزيع ، الاردن.

8. جـابر ، عبـد الحميـد جـابر ، كاظم،حمـدي خيـري (1995):منـاهج البحـث فـي التربيـة وعلـم النفس ،دط،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

9. جـابر، سـامية محمـد (2004) : سيوسـيولجيا الانحـراف، د ط ، دار المعرفـة الجامعيـة ، مصر.

10. جادوا، أميمه منير عبد الحميد(2005) : العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والمجتمع، ط1، دار السحاب للنشر والتوزيع، مصر.

11. الجماعي، صلاح الدين أحمد (2008): الاغتراب النفسي والاجتماعي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي، ط1، مكتبة مدبولي، مصر.

12. حسين، طه عبد العظيم (2007): العنف العائلي والمدرسي، دارا لجامعة الجديدة، أسكندرية، مصر، دط .

13. حلمي،إجلال إسماعيل(1999): العنف الأسري- دط- دار قباء – مصر.

14. خليفة ، عبد اللطيف محمد (2003): دراسات في سيكولوجية الاغتراب، ب ط، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.

15. خليفة،عبد اللطيف محمد (1998) : دراسات في علم النفس الاجتماعي، د ط، دار قباء، مصر.

16. الخواجات،عبد الفتاح محمد (2009): الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق – مسؤوليات وواجبات – دليل الآباء والمرشدين،ط1،دار الثقافة للنشر والتوزيع،الاردن.

17. الدردير،عبد المنعم أحمد (2004) : دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي،ط1،ج1،عالم الكتب، مصر.

18. الدردير،عبد المنعم احمد (2006):الإحصاء البارامتري واللابرامتري، ط1،دار عالم الكتب، مصر.

19. درويش،زين العابدين (1999): علم النفس الاجتماعي،دط، دارالفكر العربي، مصر.

20. دعبس، محمد يسري ابراهيم (1994): الإرهاب والشباب ،دط ، مصر .

21. رمزي، نبيل (دت): سوسيولوجية المعرفة ، د ط ، دار الفكر الجامعي،مصر.

22. زايد ، أحمد وآخرون (1997):الأسرة والطفولة، دار المعرفة الجامعية،مصر.

23. زهران ، حامد عبد السلام و سري، إجلال محمد (2002): دراسات في علم النفس النمو، ط1، عالم الكتب للنشر والتوزيع، مصر.

24. زهران ، حامد عبد السلام (1980) : التوجيه والإرشاد النفسي، ط2، عالم الكتب، مصر.

25. زهران ، حامد عبد السلام (1997): الصحة النفسية والعلاج النفسي ،ط3،عالم الكتب ،مصر.

26. زهران ، سناء حامد (2004): إرشاد الصحة النفسية ، ط1، عالم الكتب للنشر والتوزيع، مصر.

27. زواتي،رشيد (2002): تدريب على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية . ديوان المطبوعات الجامعية ،دط .الجزائر.

28. سري،إجلال محمد(2003) : الأمراض النفسية ، ط1، عالم الكتب ، مصر.

29. السلام،علي عبد (2000): أصول علم النفس الجنائي وتطبيقاته العملية، دط، مكتبة النهضة المصرية، مصر.

30. السيد، فؤاد البهي (1978): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط1 ، دار الفكر ،مصر.

31. شكور،خليل وديع (1997): العنف والجريمة، ط1، الدار العربية للعلوم، لبنان.

32. الشناوي، محمد محروس (1996) : العملية الإرشادية ،ط1،دار غريب ،مصر .

33. شنق،محمد (دت): البحث العلمي، ط1، المكتب الجامعي الحديث، مصر.

34. الطبيب،أحمد محمد (دت): الإحصاء في التربية وعلم النفس،ط1،المكتب الجامعي الحديث ، مصر.

35. العاسمي،رياض نايل (2008/2007): برامج الارشاد النفسي ،ط1،جامعة دمشق .

36. عبد الرحمان العيسوي (1997): سيكولوجية المجرم ، دار الراتب الجامعية ، لبنان.

37. عبد الستار،إبراهيم(1994): العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث–أساليبه وميادين تطبيقه،دط،دار الفجر،مصر.

38. عبد المختار،محمد خضر (1999) :الاغتراب والتطرف نحو العنف ، د ط، دار غريب ، مصر.

39. عثمان، فاروق السيد (2001): القلق وإدارة الضغوط النفسية، ط1، دار الفكر العربي، مصر.

40. العزة ، سعيد حسني و عبد الهادي،جودت عزت (1999): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي ، ط1،مكتبة دار الثقافة ،الأردن .

41. العزة، سعيد حسني (2007) :الإرشاد النفسي أساليبه وفنياته،ط1،دار الثقافة،الاردن.

42. العزة، سعيد حسني (2010) :الإرشاد النفسي أساليبه وفنياته،ط3،دار الثقافة ، الأردن .

43. عويس،خير الدين علي (1997): دليل البحث العلمي ،ط1،دار الفكر العربي،مصر .

44. عيد، إبراهيم (2000):علم النفس الاجتماعي، ط1، مكتبة زهراء الشرق، مصر .

45. غيث، محمد عاطف (1995): قاموس علم الاجتماع، دط، دار المعرفة الجامعية،مصر.

46. الفاروقي،حارث سليمان (1988): المعجم القانوني، مكتبة لبنان، لبنان.

47. الكبيسي، وهيب مجيد: الداهري، صالح حسن أحمد (1999) : علم النفس العام،ط1،دار الكندي ، الاردن.

48. محمد،عادل عبد الله (دت): العلاج المعرفي السلوكي ،دط،دار الراشد ، مصر.

49. مرسي،أبو بكر(2002): أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي، ط1، مكتبة النهضة المصرية، مصر.

50. نخبة من الأساتذة (دت):المرجع في مصطلحات العلوم الاجتماعية ،د ط ،دار المعرفة الجامعية ، مصر .

51. هوفمان، اس جي (تأليف)، عيسى ، مراد علي (ترجمة) (2012): العلاج المعرفي السلوكي المعاصر،دط ،دار الفجر ،مصر.

52. يعقوب، نافذ نايف (2001):علاقة فلسفة التربية الإسلامية ومركز الضبط بتقدير الذات وبالعدوان، ط1، دار الكندي، الأردن .

53.يوسف، محمد عباس (دت) : الاغتراب والإبداع الفني، ب ط، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.

الدراسات والاطروحات الجامعية :

54. أبكر، سميرة حسن (1989): ظاهرة الاغتراب لدى طالبات كليات البنات بالمملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة ،مودعة بكلية التربية للبنات، السعودية .

55. زعتر، محمد عاطف رشاد (1989): بعض سمات الشخصية وعلاقتها بالاغتراب النفسي لدى الشباب الجامعي، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة الزقازيق، مصر.

56. الشعراوي ، علاء محمد (1988): الشعور بالاغتراب وعلاقته بعض المتغيرات العقلية والغير عقلية لدى الطالب الجامعي، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة المنصورة ، مصر.

57. عبد المنعم، عفاف محمد (1988): بعض المتغيرات النفسية المرتبطة بالشعور بالاغتراب رسالة دكتوراه، كلية الآداب جامعة الإسكندرية،مصر .

58. العقيلي، عادل بن محمد (2004): الاغتراب وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، رسالة ماجستير مودعة بجامعة الرياض، السعودية .

59. العنزي، فهد بن حامد بن صباح (2006/2005): علاقة القلق بالأفكار اللاعقلانية ،رسالة ماجستير مودعة بجامعة نايف للعلوم الأمنية ،المملكة العربية السعودية .

60. الغامدي، غرم الله بن عبد الرزاق بن صالح (2009) : التفكير العقلاني وغير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمكة المكرمة وجدة،رسالة ماجستير غير منشورة .

61. فريق البحث التربوي (دت): العنف المدرسي، دط، معهد التكوين أثناء الخدمة الفضيل،الورتلاني ورقلة .

62. المحمداوي،حسن إبراهيم حسن (2007): العلاقة بين الاغتراب والتوافق النفسي لدى الجالية العراقية في السويد، رسالة دكتوراه، كلية الآداب والتربية بالأكاديمية العربية المفتوحة بالدنمارك .

مواقع على شبكة الانترنت :

63. رزق، هدى: العنف وأثاره الاجتماعية، 2006 www.sesmema.org..

64. المشعان، جهان (2006): العنف المدرسي والطفولة المستباحة ، www.rezgan.com.

65. موزاوي ، حسيبة : ظاهرة العنف المدرسي تشهد تصاعدا مخيفا عبر المدارس الجزائرية ، أخبار اليوم يوم 29 – 09 – 2014 www.djazairess.com

66. نواصر ، مهدية: احصاء 40 الف حالة عنف في الوسط المدرسي ، الحياة العربية ،18-12-2011 www.djazairess.com

الجرائد والمجلات:

67. الخبر اليومي : الأطفال الأكثر عدوانية وانحرافا بداية من سنة 1998،العدد 3774، 10 ماي 2003،ص13.

68. الشرق الأوسط: العدد الصادر ليوم 02-03-2008، ص15.

69. النوري، قيس (1979) : الاغتراب اصطلاحا، مفهوما وواقعا، مجلة عالم الفكر،المجلد 10، العدد 1، الكويت .

الملتقيات :

70. حويتي، أحمد (مارس2003): أعمال الملتقى الدولي حول العنف والمجتمع بجامعة محمد خيضر، بسكرة .

71. العنف والمجتمع (2003-2004): مداخل معرفية متعددة، أعمال الملتقى الدولي الأول، د.ط، دار الهدى للنشر والتوزيع.

قرارات ومناشير وزارية :

72. وزارة التربية الوطنية : القرار رقم 778 و.ت أ.خ .و.أ.

73. وزارة التربية الوطنية (1999): منشور يتعلق بنظام الجماعة التربوية في المؤسسات التعليمية والتكوينية .

مراجع بالغة الاجنبية :

74.Ellis,A(1997) Had Book of Rational Emotive , New York.

75.Ellis,A(1973) Humanistic Psychotherapy.The Rational Emotive Approh,Juliaan Press.New York.

76.Robert, P(1978),dictionnaire le robert analphabetique et analogique de la langue française ;société du nouveau livre (S .N.L) ,Paris .

المـــــــــلاحق

ملحق رقم:01 يمثل مقياس (آل رشود) للسلوك العدواني بعد التعديل .

الرقم	العبـــــــارة	ينطبـــق دائما	ينطبـــق غالبا	ينطبـــق أحيانا	لا ينطبق أبدا
01	إذا ضربني أي شخص فلا بد أن اضربه				
02	أحب أن اضحك من حولي بقول النكت على أشكال الآخرين .				
03	اشك وارتاب في التقرب الزائد من الآخرين بقصد الصداقة.				
04	اشعر أني شخص متقلب المزاج				
05	إذا تمت إثارتي من قبل شخص آخر أجدني مدفوعا إلى ضربه				
06	استخف ببعض المحيطين بي للتقليل من مكانتهم.				
07	أميل إلى إيقاع الضرر ببعض المحيطين بي .				
08	عندما يشتد غضبي فاني أحطم الأشياء الموجودة حولي				
09	اندفع لتحطيم بعض الأشياء إذا تمت إثارتي .				
10	عندما يضايقني أي فرد اشعر بالغيظ منه واشتمه .				
11	اشعر بالراحة عند مخالفة النظام والقوانين .				
12	عندما انفعل يشتد انفعالي لمدة طويلة .				
13	أبادر بالاعتداء على الآخرين لحماية نفسي .				
14	أجد نفسي معارضا للآخرين حتى ولو كانوا على حق .				
15	أقوم بتهديد الأفراد المحيطين بي للحفاظ على كرامتي .				
16	من السهل علي خلق جو من التوتر والخوف بين من أكون بينهم .				
17	تتغير ملامح وجهي بسرعة إذا ضايقني أي فرد .				
18	اندفع للتضارب مع الآخرين دون أن يكون هناك سبب غير رغبتي في إخافتهم .				

19	أجادل الآخرين لأفرض ما اعتقده عليهم .				
20	اشك في الأشخاص الغرباء الذين يظهرون لطفا زائدا معي .				
21	انفعل كثيرا من العادات غير الصحيحة التي يمارسها المحيطين بي .				
22	أحب أن اعبر عن ما أفكر به بالكتابة على الجدران والأبواب و العتاد .				
23	لا يهمني ما قد يشعر به الآخرين جراء تعبيراتي اللفظية.				
24	اشعر بقدر من الاستثارة والاندفاع عند ما أشاهد أفلام الحرب والعنف .				
25	من الصعب علي أن أتسامح مع الآخرين .				
26	أشارك في المشاجرات حتى وان لم يكن هناك داعي لذلك .				
27	أميل للسخرية من آراء الآخرين .				
28	اشعر بالسعادة حينما يحدث خلاف بين الزملاء بحضوري .				
29	اشعر في بعض الأحيان وكأنني على وشك الانفجار .				
30	استمتع بالأعمال التي تلحق بعض الأذى بمن حولي .				
31	عندما اختلف مع أصدقائي اخبرهم بأخطائهم مباشرة لانتقم لنفسي .				
32	أرد بشكل مباشر على أي إساءة بأقوى منها .				
33	اشعر بالغيرة من الآخرين الذين اعتقد أنهم أفضل مني.				
34	ينتابني الضيق لأخطاء بسيطة من المحيطين بي .				
35	أقوم ببعض الحركات حتى ينتبه الآخرين لي .				
36	أرد على الاهانة بالمثل أو أكثر منها .				

37	استخدم القوة حتى يعرف الجميع أن شخصيتي قوية .				
38	اوجد اللوم لذاتي عن كل تصرفاتي الخاطئة .				
39	ارمي أي شيء في يدي على من يتسبب في غضبي.				
40	انفعل بسرعة إذا لم يفهمني الآخرين .				
41	لا يمكن أن أقدم اعتذارا لأي شخص حتى ولو أسأت إليه .				
42	ينفذ صبري بسهولة عند التعامل مع الآخرين .				
43	احمل معي اغلب الوقت احمي بها نفسي .				
44	استعمل عبارات قاسية مع الآخرين حتى دون سبب كافي .				
45	احمل أي سلاح معي للدفاع عن نفسي وقت الحاجة .				
46	اشعر بالضيق عندما يستفزني احد في بعض أوقات هدوئي وصفائي .				
47	أنا عنيد واشعر بالرغبة في عمل عكس ما يطلب مني				
48	أقوم بالاعتداء على الآخرين عندما يستنجد بي احد أصدقائي .				
49	اشعر بالغضب بسبب معارضة الآخرين لأفكاري .				
50	لا أعطي الآخرين فرصة الكلام للتقليل من شانهم .				
51	أحطم ممتلكات الآخرين لتأديبهم				
52	أوجه النقد للآخرين على كل تصرفاتهم				
53	اشعر بالانزعاج عندما أقوم بعمل جيد ولا يظهر الآخرين تقديرهم لي				
54	أميل إلى تقليد المشاهد الخطيرة التي أشاهدها في الأفلام .				
55	أقوم بشتم الآخرين عندما يستفزونني .				
56	اعتدي على أي شخص يمس كرامتي حتى لو كان مقربا مني .				

57	أدبر المكائد مع زملائي لاستفزاز أي شخص يعاملنا بقسوة .				
58	عندما اغضب اشتم الآخرين بكلمات مؤذية.				
59	أصادق من هم أقوى مني لمساعدتي في المشادات مع الآخرين.				
60	عندما اغضب من الصعب إرضائي				
61	اشعر باندفاع زائد للمضاربة إذا حضر شخص غريب .				
62	اشعر بان لدي مشكلة في التحكم بأعصابي.				
63	أصادق الذين هم اكبر مني سنا لمساعدتي على السيطرة على الآخرين.				
64	أثناء غضبي أحاول إيذاء نفسي بأي شيء.				
65	أقوم بإثارة غضب من حولي بألفاظي .				
66	اشعر بان لدي حساسية شديدة من نقد الآخرين .				
67	اندفع نحو إتلاف الممتلكات العامة .				

ملحق رقم:02 يمثل مقياس الأفكار العقلانية واللاعقلانية

الرقم	الفقرة	نعم	لا
01	إن احترامي للآخرين لا يولد إلا احترامهم لي.		
02	مكنني أن أحقق مكانة جيدة إذا بذلت ما استطيع من جهد في سبيل انجاز أعمالي .		
03	قد لا ينفع اللوم والعقاب في رد المخطئين عن أخطائهم بقدر ما تنفع محاولة إصلاحهم .		
04	أن يعيش الإنسان بسلام يعني أن يتقبل ما تأتي به الحياة دون سخط .		
05	ليس علينا أن نلوم الظروف إذا لم نعمل من اجل التحكم فيما يحدث لنا .		
06	الأخطار في حياتنا متواجدة في كل مكان والتفكير بها يرهقني جدا .		
07	تعد قدرة الإنسان على مواجهة الصعوبات الحياتية احد معايير النجاح .		
08	إن الاعتماد على الآخرين يجعلك سيدا عليهم في نظر نفسك.		
09	إن أهمية الماضي في حياتنا تكمن فيما يخلفه لنا من تجارب نستفيد منها في صناعة مستقبلنا.		
10	أرى انه بإمكاننا مساعدة الحزانى دون أن نحزن مثلهم بسبب ما يحزنهم .		
11	البحث عن حل لمشكلة ما يقتضي مراعاة واقعها بدلا من انتظار الحل المثالي .		
12	إن المزاح الزائد يجعلني لا احترم صاحبه .		
13	قيمة الإنسان تأتي من فعله لا من جنسه .		
14	اعتقد أنني إذا أحببت الآخرين فسيحبونني.		
15	أدرك انه إذا كنت أريد أن أكون ذا قيمة كبيرة علي أن أنجز أعمالي بكفاءة جد عالية مهما كلفني الأمر .		

16	ربما تكون أخطاء الآخرين قابلة للتصحيح بعيدا عن العقاب .		
17	ليس من الصواب أن يندب الإنسان حظه إذا وجد صعوبات في حياته .		
18	اعتقد أن على الإنسان أن يتحمل مسؤولية إسعاد نفسه .		
19	إن الخطر شيء محتمل الحدوث وعلى الإنسان أن يتعامل معه بواقعية .		
20	على الإنسان أن يجد طريقة مناسبة ليتعامل مع صعوبات حياته .		
21	الاعتماد على النفس يحقق للإنسان الاستقلالية والاعتزاز.		
22	لا مفر من أن يتدخل الماضي في حياتنا ليحدد مصيرنا شئنا أم أبينا		
23	اعتقد أن مصائب الآخرين وأحزانهم تستدعي قدرا من التفهم .		
24	اعتقد أن الحل الجيد لمشكلة ما قد يكلف بعض التنازلات .		
25	أرى أن التساهل في التعامل لا ينتقص من هيبة الإنسان .		
26	أرى أن المفاضلة بين الرجل والمرأة خطا ،فلكل ما يكون أفضل فيه.		
27	يقلقني أن لا اشعر باحترام الآخرين أتعامل معهم .		
28	حتى يكون الإنسان مهما يجب أن يجد الحلول المثالية للمشكلات التي تواجهه .		
29	أرى أن الأشخاص الذين يرتكبون أخطاء لا يجوز أن يفلتوا من العقاب الصارم .		
30	انه لمن الكارثي أن يخطط الإنسان لانجاز شيء ما ثم تعوقه الظروف عن ذلك .		
31	إن سوء الحظ ملازم للإنسان حتى وان كان جادا ومجتهدا .		
32	يشتد قلقي لأني لا أتوقع أن تكون حياتنا بعيدة عن الخطر الذي سيودي بنا إلى الهلاك .		
33	من مباعث الراحة في النفس أن تبعد نفسك عن المشكلات التي تعترضك.		
34	اعتقد أن اعتماد الإنسان عن الآخرين أمر يحد من حريته .		
35	الحياة التي يحياها أي واحد منا هي نتاج ماضيه .		

36	لا استطيع أن أمارس حياتي العادية وأنا أفكر بمصيبة احد الناس .		
37	عندما تعترضني المشاكل لا اشعر بالراحة إلا إذا عثرت لها على الحل الكامل الذي لا يحملني أي خسائر .		
38	الحزم والصرامة سلوك جيد يجعل الإنسان ذو مكانة بين الناس .		
39	خلق الرجل لان يكون ناجحا .		
40	إن الحياة تفرض علينا أن نعيش تعساء .		
41	إن لم يكن الإنسان في أقصى درجات الكمال فيما ينجزه فلا يمكن أن أقول عنه ناجحا .		
42	اعتقد أن العقوبة أمر جيد لكف المخطئين عن أخطائهم .		
43	إن موت الإنسان أهون عندي من أن يعجز عن تحقيق أهدافه .		
44	إن الرجال أهل لان يحتلوا الصدارة في المكانة الاجتماعية بغض النظر عما ينجزون .		
45	أفكر كثيرا بما يمكن أن يحدث لي من مصائب .		
46	أوفر جهدي ما استطعت عن طريق تجنبي خوض المشكلات ما أمكنني ذلك .		
47	أرى انه ليس من المهم أن تكون قويا ما دام هناك من تستطيع الاعتماد عليه.		
48	اعتقد أن ما مضى من حياتنا يوجه مستقبلنا بشكل حتمي .		
49	إن أحزان الآخرين أمر مؤلم جدا بالنسبة لي .		
50	إذا لم نعثر على الحل المثالي لمشكلة ما فلا نعتبر قد حللناها .		
51	أفضل أن أتعامل بجدية دائما حتى أحافظ على هيبتي .		
52	اعتقد أن كل إنسان يجب أن يحبه الجميع .		

الملحق رقم (03) : يمثل مقياس الاغتراب :

الرقم	الفقرة	صحيح	إلى حد ما	غير صحيح
01	كل ما يحدث حولنا لا معنى له .			
02	اشعر أني غير قادر على تغيير أي شيء في حياتي .			
03	ما أمارس من نشاط هو مجرد واجب لا يمت لإرادتي بصلة .			
04	لا أمل لمجتمع تحكمه قيمنا في أن يتقدم .			
05	افضل كل ما هو أجنبي .			
06	إن الابتعاد عن الآخرين غنيمة .			
07	لم يعد لحياتنا أي معنى .			
08	لا استطيع أن املك أي شيء لنفسي .			
09	لا غاية ترجى من بقائنا أحياء.			
10	من المفترض بنا أن نلغي مفهوم القدوة في قاموسنا لان الاقتداء بالآخرين لم يعد يجر إلا المتاعب .			
11	أفضل السلع الأجنبية، حتى وان وجدت ما يضاهيها من السلع المحلية.			
12	أجد أن الحفلات والمناسبات الاجتماعية مصدر قلق بالنسبة لي .			
13	أدرك انه ليست لي أية قيمة .			
14	ليست لدي القدرة على التصرف فيما يخصني .			
15	ليست لدي أي أهداف أكافح من اجل تحقيقها .			
16	إن القوانين التي يضعها المجتمع ما هي إلا نوع من الاستعباد.			
17	إن الأفلام الأجنبية هي الأكثر تأثيرا علي من غيرها .			
18	لا أحب أن أخالط الناس كثيرا .			

19	لم يعد أي شيء في الحياة يعتبر مهما .				
20	إن أحداث الحياة أصعب من أن أتحكم بها .				
21	إن اليأس الذي أعيشه يجعل الأمس والغد شيء واحد.				
22	أصبح الجميع يحقق ما يشاء بالطريقة التي يشاء .				
23	لو أنني أجد الفرصة للهجرة فلن ادخر جهدا.				
24	أجدني أكثر راحة كلما كنت بمفردي .				
25	لا خيارات لدي بخصوص مستقبلي .				
26	أضنني اعجز من أن أفكر بحل مشكلات من يهمني أمرهم .				
27	لا فائدة من رسم أهداف يمنعنا واقعنا من تحقيقها.				
28	إن معايير مجتمعنا تصلح لان تكون جزءا من متحف اثري .				
29	تبدو لي المؤسسات التي تستعمل الأسماء الأجنبية أكثر نجاحا .				
30	لا معنى لما يبذله الكثيرون من الجهد في سبيل تحسين الحياة .				
31	لا خيارات لدي بخصوص مستقبلي .				
32	الأشخاص الذين يستخدمون المصطلحات الأجنبية هم أكثر تحضرا من غيرهم .				
33	لا أحب أن ابني صداقات جديدة حتى وان اقتضت مصالحي ذلك.				
34	إن العادات التي نتمسك بها هي سر شقائنا				
35	لا يهمني إن أغفلت أداء واجب اجتماعي ما دمت أتحاشى أن أكون في تجمع من الناس .				
36	كل شيء حولنا أصبح أشبه بالجنون.				

الملحق رقم (04): برنامج إرشادي لدحض الأفكار اللاعقلانية :

تم إعداد وتطبيق برنامج إرشادي للتأكيد على نتائج الدراسة واختبارها بشكل تجريبي ميداني ، من خلال التحقق من أن خفض مستوى الأفكار اللاعقلانية أو دحضها يؤدي إلى انخفاض مستوى الاغتراب والى خفض السلوك العدواني لدى التلاميذ العنيفين .

وقد تم تطبيق البرنامج على عينة مقدرة بـ : (10) تلاميذ عنيفين من ثانوية داسي خليفة بالجديدة ولاية الوادي خلال شهري جانفي وفيفري 2014 عبر ثلاث مراحل أساسية :

مرحلة البداية . مرحلة تنفيذ المحتوى (البناء) . مرحلة الإنهاء .

1. مرحلة البداية :

تنفذ هذه المرحلة في الجلستين الأولى والثانية؛ إذ يتم في الجلسة الأولى التعارف بين الباحثة والتلاميذ الخاضعين للبرنامج (أفراد العينة) ، كما يتم شرح آلية العمل في الجلسات اللاحقة والهدف منها ، كما يتم تطبيق أدوات جمع أدوات الدراسة(مقياس التفكير العقلاني واللاعقلاني ومقياس الاغتراب) تطبيقا أوليا (قبليا)،في حين لا نقيس السلوك العدواني لأننا كنا قد قمنا بذلك عند اختيار أفراد العينة .أما في الجلسة الثانية فيتم التركيز على تعميق العلاقة بين الباحثة وأفراد العينة والتمهيد للعمل عن طريق التعريف بالتفكير والتفكير اللاعقلاني وإمكانية تغيير هذا بذاك.

2. مرحلة تنفيذ المحتوى (البناء):

وفيها يتم العمل على تغيير الأفكار اللاعقلانية ودحضها من خلال مناقشة الأفكار اللاعقلانية فكرة بفكرة ؛ حيث تخصص جلسة لكل فكرتين من بين الأفكار الثلاثة عشر. ما

عدا الفكرة الأولى إذ ستخصص لها جلسة لوحدها لتسهيل التدريب على أفراد العينة . من خلال تحليل النص المقدم للتلاميذ أفراد العينة والذي اعد مسبقا لهذا الغرض، ومناقشتها،ثم تحديد جملة الأفكار التي تدور لدى شخصيات القصة ضمن النص واستخراج الفكرتين اللاعقلانيتين وتبيان خطئها وأثرها السلبي على صاحبها ثم بيان الفكرة البديلة (الفكرة العقلانية)وأثرها الايجابي، ثم المناقشة حولها عن طريق أسلوب العصف الذهني، وفي النهاية الخروج بخلاصة تركز على الفكرتين غير المنطقيتين وأثرهما والبديل عنها من التفكير المنطقي وأثره.

ومن ثم الانتقال إلى تكليف أفراد العينة بالوظيفة المنزلية المتمثل في إعداد مطوية مصغرة حول الفكرتين اللاعقلانيتين اللتان كانتا موضوع الجلسة، ودعمها بأمثلة واقعية عايشها كل منهم ، ويتم في كل جلسة تخصيص وقت في بدايتها للاطلاع على الوظائف المنزلية المنجزة من طرف التلاميذ وتقييمها وتثمينها بنقطة تحسب كرصيد لكل تلميذ إلى جانب علامة أخرى تضاف له مقابل الحضور والمشاركة الفعالة ، وكل ذلك مقابل هدية يحصل عليها في نهاية البرنامج كنوع من التشجيع والتحفيز .

كما لا تغفل الباحثة أثناء فقرات الجلسة عن تطبيق أساليب تعديل السلوك كالتعزيز والتشجيع والدحض...

إضافة إلى ذلك يخصص بعض الوقت بعد الانتهاء من الاطلاع على الوظائف المنزلية وبداية موضوع الجلسة الجديدة لتطبيق إحدى تقنيتي تغيير الأفكار التخيل أو لعب الأدوار ، حيث يطلب من أفراد العينة تخيل موقف سيطرت فيه عليهم الفكرة غير المنطقية ، وتغيير

تلك الفكرة ببديلها المنطقي والتصرف على أساسه ثم يسجل على ورقة النتيجة التي وجدها والشعور الذي أحس به، هذا فيما يخص التخيل ، أما لعب الأدوار فيطلب منهم لعب دور شخص شهده في موقف يتصرف وفقا للفكرة المنطقية أو غير المنطقية ووصف الآثار التي خلفتها لديه بدقة .

تتم مرحلة البناء هذه في سبع (7) جلسات ؛ أي من الجلسة الثالثة إلى الجلسة التاسعة

3. مرحلة الإنهاء :

في هذه المرحلة يتم تقييم مدى تحقيق البرنامج للأهداف المسطرة له من خلال تطبيق مقياس التفكير العقلاني واللاعقلاني ومقياس الاغتراب ومقياس السلوك العدواني تطبيقا بعدي. ويتم ذلك في الجلسة الأخيرة أي الجلسة العاشرة .

الجلسات:

الجلسة الاولى :

رقم الجلسة	**الجلسة الأولى**
أهداف الجلسة	• إحداث التعارف بين الباحثة وأفراد العينة . • تعريف أفراد العينة بالغرض من الجلسات . • تعريف أفراد العينة بطريقة العمل أثناء الجلسات . • تطبيق أدوات جمع البيانات(مقياس التفكير العقلاني وغير العقلاني ، ومقياس الاغتراب) تطبيقا قبليا على أفراد العينة .
المنفذون	• الباحثة.
الفنيات المستخدمة	• الحوار والمناقشة .
الوسائل المستخدمة	• أدوات جمع البيانات المذكورة سابقا .
محتوى الجلسة	تقوم الباحثة بتقديم نفسها ، ثم يقدم أفراد العينة أنفسهم وفق ترتيب تجليسهم ، ثم يتم توضيح الهدف من برمجة هذه اللقاءات ، وما هي الاستفادة التي يحصلون عليها من خلالها، وأثناء ذلك يجب العمل على بناء الثقة وكسب مودة أفراد العينة ،ثم التأكيد على بعض النقاط هي : ـ الانضباط والانتظام في البرنامج حتى نصل إلى النتيجة المطلوبة . ـ المشاركة في المناقشة والحوار. ـ التعبير عن الذات بوضح ما أمكن ذلك . ـ الاهتمام بالوظائف المنزلية وانجازها بجدية وبشكل فردي . ـ محاولة الاستفادة قدر الإمكان من محتويات الجلسات عن طريق السؤال والحرص على تطبيق كل تفاصيل النشاطات المجرات .
مدة الجلسة	يتراوح زمن الجلسة بين 60 ـ75 دقيقة .

- الجلسة الثانية:

رقم الجلسة	**الجلسة الثانية**
أهداف الجلسة	• تعميق العلاقة بين أفراد العينة والباحثة كفريق عمل واحد . • التمهيد للانتقال إلى المرحلة الثانية . • تعريف أفراد العينة بطبيعة التفكير وأنواعه ، وأنواع الأفكار وبعض آليات تكوينها ، وتأثيرها على قرارات الفرد وانفعالاته . • تعريف أفراد العينة بالنتائج غير الجيدة للتفكير غير العقلاني . • توضيح إمكانية تغيير الأفكار اللاعقلانية بأفكار عقلانية . • شرح النتائج الطيبة للتفكير العقلاني المنطقي .
المنفذون	• الباحثة
الفنيات المستخدمة	• المحاضرة المبسطة . • الحوار والمناقشة . • تمثيل بعض المواقف (السيكو دراما).
الوسائل المستخدمة	• السبورة . • قصاصات ورقية.
محتوى الجلسة	تقوم الباحثة في هذه الجلسة بالتذكير بهدف البرنامج والمتمثل في تغيير التفكير غير المنطقي بالتفكير المنطقي عن طريق دحض الأفكار اللاعقلانية ، والتمتع بميزات ذلك في الحياة اليومية ، ومنها تنطلق إلى تبيين ما هو التفكير وما هي أنواعه ، وكيف تتكون الأفكار لدينا ، وان مصادرها في الأغلب هي ما تلقيناه منذ صغرنا من معتقدات وقناعات وافتراضات تشبعنا بها رغم عدم مناسبتها لواقع حياتنا أو خطئها ، وتمت برمجتنا عليها دون مناقشة أو محاولة تصحيح منا ، وهنا تكمن خطورتها . ثم شرح نتائج أسلوب تفكيرنا على حياتنا؛ خاصة فيما يخص اتخاذه

- الجلسة الثالثة:

رقم الجلسة	الجلسة الثالثة
اهداف الجلسة	• دحض الفكرة اللاعقلانية الأولى التي تنص على : من الضروري أن يكون الشخص محبوبا ومقبولا من كل فرد من أفراد بيئته المحلية.
المنفذون	الباحثة.
الفنيات المستخدمة	• القراءة . • الشرح. • الحوار والمناقشة . • العصف الذهني . • الواجبات المنزلية .
الوسائل المستخدمة	• النصوص (توزيع النصوص على التلاميذ). • أوراق بيضاء .
محتوى الجلسة	أعدت النصوص مسبقا حيث تدور أحداث النص حول شخصيات وجهت تفكيرها في الموقف المحدد الفكرة غير العقلانية الأولى واقتنعت بان الآخرين يجب أن يحبونهم جميعا ثم دخلت تلك الشخصيات في موقف متأزم نتيجة بحثها عن حب الجميع الكامل دون البذل أو العطاء لان ذلك واجبهم واضطرت لخسارة أشياء مهمة ، إلى أن غيروا من ذلك الاعتقاد وعرفوا أن احترامهم لذواتهم والتقيد بآداب الجماعة ومنح الآخرين الحب يجعلهم يحبونهم، وحينما تصرفوا على هذا الأساس حلت المشكلة وانتهت الأزمة . يقدم النص لأفراد العينة أثناء الجلسة مقسما إلى قسمين ؛ حيث يقدم لهم القسم –الأول الذي يتوقف عند بداية المشكلة (الحبكة الفنية). تطلب الباحثة من التلاميذ أفراد العينة قراءته قراءة سرية في ثلاث دقائق ، ثم قراءة جهرية من قبل ثلاث تلاميذ، ثم تبدأ عملية تحليل النص وفهمه وشرح مواقفه وصولا إلى

	قراراته وكيف يؤثر على انفعالاته فيحب أو يكره ، يعاقب أو يسامح ، يرتاح أو يقلق ،يعاقب أو يسامح ، يتصرف بعنف أو بلين .... ثم الانتقال ثم الانتقال للكلام عن إمكانية تغيير طريقة تصرفنا وردود أفعالنا وما يحدث لنا من احباطات وضغط وقلق بتغيير تفكيرنا وذلك من خلال تغيير معتقداتنا غير العقلانية إلى معتقدات عقلانية منطقية تحل محلها . يفتح المجال للمناقشة بعد ذلك بين الباحثة وأفراد العيينة قصد زيادة التوضيح ورفع الالتباس أو الغموض .
مدة الجلسة	يتراوح زمن الجلسة بين 60 ـ 90 دقيقة .

الجلسة الرابعة :

رقم الجلسة	الجلسة الرابعة
اهداف الجلسة	• مراقبة المطويات المعدة من قبل التلاميذ بخصوص الفكرة السابقة كوظيفة منزلية. • دعم المكتسبات السابقة عن طريق التخيل ولعب الأدوار . • دحض الفكرتين اللاعقلانيتين الثانية والثالثة والقائلتين على التوالي : ـ من الضروري أن يكون الفرد على درجة كبيرة من الفعالية والكفاءة والإنجاز بشكل يتصف بالكمال حتى يكون ذو قيمة وأهمية. ـ يتصف بعض الناس بالشر والجبن وعلى درجة عالية من الخسة والنذالة ولذلك يجب أن يوجه لهم العقاب واللوم.
المنفذون	الباحثة
الفنيات المستخدمة	• التخيل . • لعب الأدوار. • القراءة . • الشرح. • الحوار والمناقشة . • العصف الذهني . • الواجبات المنزلية .
الوسائل المستخدمة	• النصوص (توزيع النصوص على التلاميذ). • أوراق بيضاء .
محتوى الجلسة	في بداية الجلسة تطلب الباحثة من التلاميذ إظهار الوظائف المنزلية والمناقشة حولها ، بدءا بتكليف كل تلميذ باختيار جزء من مطويته وشرحه للآخرين عملا بالأسلوب التربوي النفسي لتغيير الأفكار اللاعقلانية والمتمثل في شرح الفكرة

	ومحاولة إقناع الآخرين بها مما يساعد في ترسيخ القناعة الذاتية بها ، بعد الانتهاء من هذه الفقرة تكلف الباحثة التلاميذ بتخيل احد المواقف التي وردت إما في المطوية أو في النص أو موقف مقترح جديد وانه هو صاحب الموقف وتطلب منه ذكر المشاعر والانفعالات التي تنتابه ثم يقوم بتقديم شرح عقلاني لتفسير الموقف ويصف من جديد ما الذي يشعر به ، أو تطلب من كل تلميذ تمثيل الموقف المختار بتقمص للموقف وبعد الانتهاء يصف لنا ما أحس به وما فكر فيه ، ثم نناقش الفكرة البديلة ويعيد تمثيل الموقف ويعود لكي يشرح لنا بما شعر وفكر . في الفقرة الموالية يتم سير هذه الجلسة (الرابعة) بنفس الطريقة التي سارت بها الجلسة الثالثة من حيث توزيع النصوص وقراءتها وتحليلها واستخراج الأفكار ومناقشتها ...
مدة الجلسة	يتراوح زمن الجلسة بين 90 ـ 120 دقيقة .

ملاحظة:

تسير الجلسات الموالية (الخامسة ، السادسة ، السابعة ، الثامنة ، التاسعة) وفق ذات التفاصيل، بذات الفنيات والوسائل والفقرات الأساسية (كما يتبين من الجداول التالية).

الجلسة الخامسة :

رقم الجلسة	الجلسة الخامسة
اهداف الجلسة	• مراقبة المطويات المعدة من قبل التلاميذ بخصوص الفكرة السابقة كوظيفة منزلية. • دعم المكتسبات السابقة عن طريق التخيل ولعب الأدوار . • دحض الفكرتين اللاعقلانيتين الرابعة والخامسة والقائلتين على التوالي : ـ إن المصائب الكبرى أن تسير الأمور بعكس ما يتمنى الفرد . ـ المصائب والتعاسة تعود أسبابها للظروف الخارجية.
المنفذون	الباحثة
الفنيات المستخدمة	• التخيل . • لعب الأدوار. • القراءة . • الشرح. • الحوار والمناقشة . • العصف الذهني . • الواجبات المنزلية .
الوسائل المستخدمة	• النصوص (توزيع النصوص على التلاميذ). • أوراق بيضاء .
محتوى الجلسة	في بداية الجلسة تطلب الباحثة من التلاميذ إظهار الوظائف المنزلية والمناقشة حولها ، بدءا بتكليف كل تلميذ باختيار جزء من مطويته وشرحه للآخرين عملا بالأسلوب التربوي النفسي لتغيير الأفكار اللاعقلانية والمتمثل في شرح الفكرة ومحاولة إقناع الآخرين بها مما يساعد في ترسيخ القناعة

	الذاتية بها ، بعد الانتهاء من هذه الفقرة تكلف الباحثة التلاميذ بتخيل احد المواقف التي وردت إما في المطوية أو في النص أو موقف مقترح جديد وانه هو صاحب الموقف وتطلب منه ذكر المشاعر والانفعالات التي تنتابه ثم يقوم بتقديم شرح عقلاني لتفسير الموقف ويصف من جديد ما الذي يشعر به ، أو تطلب من كل تلميذ تمثيل الموقف المختار بتقمص للموقف وبعد الانتهاء يصف لنا ما أحس به وما فكر فيه ، ثم نناقش الفكرة البديلة ويعيد تمثيل الموقف ويعود لكي يشرح لنا بما شعر وفكر . في الفقرة الموالية يتم سير هذه الجلسة (الرابعة) بنفس الطريقة التي سارت بها الجلسة الثالثة من حيث توزيع النصوص وقراءتها وتحليلها واستخراج الأفكار ومناقشتها ...
مدة الجلسة	يتراوح زمن الجلسة بين 90 ـ 120 دقيقة .

الجلسة السادسة :

رقم الجلسة	الجلسة السادسة
أهداف الجلسة	• مراقبة المطويات المعدة من قبل التلاميذ بخصوص الفكرة السابقة كوظيفة منزلية. • دعم المكتسبات السابقة عن طريق التخيل ولعب الأدوار . • دحض الفكرتين اللاعقلانيتين السادسة والسابعة والقائلتين على التوالي : ـ الأشياء المخيفة التي قد تحدث تستدعي الاهتمام(الانشغال) الكبير بها بشكل دائما والاستعداد لها .. ـ من الأفضل تجنب الصعوبات بدلا من مواجهتها.
المنفذون	الباحثة
الفنيات المستخدمة	• التخيل . • لعب الأدوار. • القراءة . • الشرح. • الحوار والمناقشة . • العصف الذهني . • الواجبات المنزلية .
الوسائل المستخدمة	• النصوص (توزيع النصوص على التلاميذ). • أوراق بيضاء .
محتوى الجلسة	في بداية الجلسة تطلب الباحثة من التلاميذ إظهار الوظائف المنزلية والمناقشة حولها ، بدءا بتكليف كل تلميذ باختيار جزء من مطويته وشرحه للآخرين عملا بالأسلوب التربوي النفسي لتغيير الأفكار اللاعقلانية والمتمثل

	في شرح الفكرة ومحاولة إقناع الآخرين بها مما يساعد في ترسيخ القناعة الذاتية بها ، بعد الانتهاء من هذه الفقرة تكلف الباحثة التلاميذ بتخيل احد المواقف التي وردت إما في المطوية أو في النص أو موقف مقترح جديد وانه هو صاحب الموقف وتطلب منه ذكر المشاعر والانفعالات التي تنتابه ثم يقوم بتقديم شرح عقلاني لتفسير الموقف ويصف من جديد ما الذي يشعر به ، أو تطلب من كل تلميذ تمثيل الموقف المختار بتقمص للموقف وبعد الانتهاء يصف لنا ما أحس به وما فكر فيه ، ثم نناقش الفكرة البديلة ويعيد تمثيل الموقف ويعود لكي يشرح لنا بما شعر وفكر . في الفقرة الموالية يتم سير هذه الجلسة (الرابعة) بنفس الطريقة التي سارت بها الجلسة الثالثة من حيث توزيع النصوص وقراءتها وتحليلها واستخراج الأفكار ومناقشتها ...
مدة الجلسة	يتراوح زمن الجلسة بين 90 ـ 120 دقيقة .

الجلسة السابعة :

رقم الجلسة	الجلسة السابعة
اهداف الجلسة	• مراقبة المطويات المعدة من قبل التلاميذ بخصوص الفكرة السابقة كوظيفة منزلية. • دعم المكتسبات السابقة عن طريق التخيل ولعب الأدوار . • دحض الفكرتين اللاعقلانيتين الثامنة و التاسعة والقائلتين على التوالي : ـ يجب اعتماد الشخص على الآخرين ، وان يكون هناك من هو أقوى منه ليعتمد عليه. ـ الأحداث الماضية تقرر السلوك الحاضر ولا يمكن تجاهلها أو استئصالها.
المنفذون	الباحثة
الفنيات المستخدمة	• التخيل . • لعب الأدوار. • القراءة . • الشرح. • الحوار والمناقشة . • العصف الذهني . • الواجبات المنزلية .
الوسائل المستخدمة	• النصوص (توزيع النصوص على التلاميذ). • أوراق بيضاء .
محتوى الجلسة	في بداية الجلسة تطلب الباحثة من التلاميذ إظهار الوظائف المنزلية والمناقشة حولها ، بدءا بتكليف كل تلميذ باختيار جزء من مطويته وشرحه للآخرين عملا بالأسلوب التربوي النفسي لتغيير الأفكار اللاعقلانية والمتمثل في شرح الفكرة

	ومحاولة إقناع الآخرين بها مما يساعد في ترسيخ القناعة الذاتية بها ، بعد الانتهاء من هذه الفقرة تكلف الباحثة التلاميذ بتخيل احد المواقف التي وردت إما في المطوية أو في النص أو موقف مقترح جديد وانه هو صاحب الموقف وتطلب منه ذكر المشاعر والانفعالات التي تنتابه ثم يقوم بتقديم شرح عقلاني لتفسير الموقف ويصف من جديد ما الذي يشعر به ، أو تطلب من كل تلميذ تمثيل الموقف المختار بتقمص للموقف وبعد الانتهاء يصف لنا ما أحس به وما فكر فيه ، ثم نناقش الفكرة البديلة ويعيد تمثيل الموقف ويعود لكي يشرح لنا بما شعر وفكر . في الفقرة الموالية يتم سير هذه الجلسة (الرابعة) بنفس الطريقة التي سارت بها الجلسة الثالثة من حيث توزيع النصوص وقراءتها وتحليلها واستخراج الأفكار ومناقشتها ...
مدة الجلسة	يتراوح زمن الجلسة بين 90 ـ 120 دقيقة .

الجلسة الثامنة :

رقم الجلسة	الجلسة الثامنة
اهداف الجلسة	• مراقبة المطويات المعدة من قبل التلاميذ بخصوص الفكرة السابقة كوظيفة منزلية. • دعم المكتسبات السابقة عن طريق التخيل ولعب الأدوار . • دحض الفكرتين اللاعقلانيتين العاشرة والحادية عشر والقائلتين على التوالي : ـ ينبغي للشخص أن يحزن لما يصيب الآخرين من مشاكل واضطرابات. – يوجد حل دائم ومثالي لكل مشكلة لابد من إيجاده .
المنفذون	الباحثة
الفنيات المستخدمة	• التخيل . • لعب الأدوار. • القراءة . • الشرح. • الحوار والمناقشة . • العصف الذهني . • الواجبات المنزلية .
الوسائل المستخدمة	• النصوص (توزيع النصوص على التلاميذ). • أوراق بيضاء .
محتوى الجلسة	في بداية الجلسة تطلب الباحثة من التلاميذ إظهار الوظائف المنزلية والمناقشة حولها ، بدءا بتكليف كل تلميذ باختيار جزء من مطويته وشرحه للآخرين عملا بالأسلوب التربوي النفسي لتغيير الأفكار اللاعقلانية والمتمثل في شرح الفكرة ومحاولة إقناع الآخرين بها مما يساعد في ترسيخ القناعة الذاتية بها ، بعد

	الانتهاء من هذه الفقرة تكلف الباحثة التلاميذ بتخيل احد المواقف التي وردت إما في المطوية أو في النص أو موقف مقترح جديد وانه هو صاحب الموقف وتطلب منه ذكر المشاعر والانفعالات التي تنتابه ثم يقوم بتقديم شرح عقلاني لتفسير الموقف ويصف من جديد ما الذي يشعر به ، أو تطلب من كل تلميذ تمثيل الموقف المختار بتقمص للموقف وبعد الانتهاء يصف لنا ما أحس به وما فكر فيه ، ثم نناقش الفكرة البديلة ويعيد تمثيل الموقف ويعود لكي يشرح لنا بما شعر وفكر . في الفقرة الموالية يتم سير هذه الجلسة (الرابعة) بنفس الطريقة التي سارت بها الجلسة الثالثة من حيث توزيع النصوص وقراءتها وتحليلها واستخراج الأفكار ومناقشتها ...
مدة الجلسة	يتراوح زمن الجلسة بين 90 ـ 120 دقيقة .

الجلسة التاسعة :

رقم الجلسة	الجلسة التاسعة
اهداف الجلسة	• مراقبة المطويات المعدة من قبل التلاميذ بخصوص الفكرة السابقة كوظيفة منزلية. • دعم المكتسبات السابقة عن طريق التخيل ولعب الأدوار . • دحض الفكرتين اللاعقلانيتين الأخيرتين ؛ الثانية عشر والثالثة عشر القائلتين على التوالي : ـ ينبغي للشخص أن يحزن لما يصيب الآخرين من مشاكل واضطرابات. – يوجد حل دائم ومثالي لكل مشكلة لابد من إيجاده .
المنفذون	الباحثة
الفنيات المستخدمة	• التخيل . • لعب الأدوار. • القراءة . • الشرح. • الحوار والمناقشة . • العصف الذهني . • الواجبات المنزلية .
الوسائل المستخدمة	• النصوص (توزيع النصوص على التلاميذ). • أوراق بيضاء .
محتوى الجلسة	في بداية الجلسة تطلب الباحثة من التلاميذ إظهار الوظائف المنزلية والمناقشة حولها ، بدءا بتكليف كل تلميذ باختيار جزء من مطويته وشرحه للآخرين عملا بالأسلوب التربوي النفسي لتغيير الأفكار اللاعقلانية والمتمثل في شرح الفكرة

	ومحاولة إقناع الآخرين بها مما يساعد في ترسيخ القناعة الذاتية بها ، بعد الانتهاء من هذه الفقرة تكلف الباحثة التلاميذ بتخيل احد المواقف التي وردت إما في المطوية أو في النص أو موقف مقترح جديد وانه هو صاحب الموقف وتطلب منه ذكر المشاعر والانفعالات التي تنتابه ثم يقوم بتقديم شرح عقلاني لتفسير الموقف ويصف من جديد ما الذي يشعر به ، أو تطلب من كل تلميذ تمثيل الموقف المختار بتقمص للموقف وبعد الانتهاء يصف لنا ما أحس به وما فكر فيه ، ثم نناقش الفكرة البديلة ويعيد تمثيل الموقف ويعود لكي يشرح لنا بما شعر وفكر . في الفقرة الموالية يتم سير هذه الجلسة (الرابعة) بنفس الطريقة التي سارت بها الجلسة الثالثة من حيث توزيع النصوص وقراءتها وتحليلها واستخراج الأفكار ومناقشتها ...
مدة الجلسة	يتراوح زمن الجلسة بين 90 ـ 120 دقيقة .

الجلسة العاشرة :

رقم الجلسة	الجلسة العاشرة
اهداف الجلسة	• مراقبة المطويات المعدة من قبل التلاميذ بخصوص الفكرة السابقة كوظيفة منزلية. • دعم المكتسبات السابقة عن طريق التخيل ولعب الأدوار . • القياس البعدي لمتغيرات الدراسة (الأفكار اللاعقلانية، الاغتراب، السلوك العدواني).
المنفذون	الباحثة
الفنيات المستخدمة	• التخيل . • لعب الأدوار. • القراءة . • الشرح. • الحوار والمناقشة . • العصف الذهني . • الواجبات المنزلية .
الوسائل المستخدمة	• أوراق بيضاء . • أدوات جمع بيانات الدراسة (مقياس التفكير العقلاني واللاعقلاني، ومقياس الاغتراب، ومقياس السلوك العدواني).
محتوى الجلسة	تتم مراقبة الأعمال المنجزة (الوظائف المنزلية) بنفس الطريقة السابقة ، ثم فقرة تعزيز المكتسبات القبلية ،ومن ثم فتح باب الحوار ليقيم كل تلميذ مدى استفادته من مجموع الجلسات. بعد ذلك يتم الانتقال إلى قياس متغيرات الدراسة قياسا بعديا من خلال توزيع المقاييس السابقة واسترجاع الوثائق قبل نهاية الجلسة ، ثم تقييم أداء أفراد العيينة حسب رصيدهم من العلامات المحصل عليها من قبلهم وتقديم المحفزات المناسبة ، وفي الأخير إنهاء الجلسة بطريقة ظريفة .

مدة الجلسة	يتراوح زمن الجلسة بين 90 ـ 120 دقيقة .

نماذج عن محتويات جلسات البرنامج الإشادي لدحض الأفكار اللاعقلاني

الجلسة الثانية :

الانطلاق بالترحيب بالمنخرطين في البرنامج ، وسؤالهم عن ما يشعرون به اللحظة، لتنبيههم إلى الحالة الانفعالية قصد المساعدة على السيطرة عليها للتخفيف من التوتر أو عدم الارتياح ، ثم السؤال عن ما كان في الجلسة السابقة وما هي الأفكار التي راودتهم خلال المدة الفاصلة بين الجلستين حول الجلسة الأولى وحول الموضوع ككل .ثم الانطلاق في موضوع الحصة حول التفكير.

- ما هو التفكير ؟

- ترك بعض الوقت لاستقبال بعض الإجابات ، مع التحفيز على المشاركة .
- تسجيل تلك الإجابات و مناقشتها .
- التفكير هو نشاط عقلي يمكن الإنسان من معالجة المواضيع والمواقف والمشكلات في ذهنه ،دون تجسيدها في العالم الخارجي ، وذلك من خلال عملية انعكاس ما يجري من تفاعلات بين الأشياء في الجانب الواعي من الإنسان .

- ما هو دور التفكير في حياتنا ؟

- بعض الوقت لاستقبال الإجابات ، مع التحفيز والتشجيع .
- المناقشة .
- هل هناك اثنين أو ثلاثة من بينكم ركبتم الحافلة معا ذات مرة ؟

- (تعيينهم) ثم توجيه الأسئلة الموالية لهم ،وصل عندكما العامل وطلب الأجرة ، ماذا فكر كل واحد منكما؟ – بعض الوقت للإجابة – ثم توجيه السؤال للبقية ماذا تفكر تجاه عامل الحافلة حين طلبه الأجرة ؟. ثم التعليق على تلك الإجابات وهي متقاربة حتى التماثل أحيانا .
- ماذا لو أن هذا العامل طلب الأجرة بالطريقة التالية (تمثيل الأداء المطلوب) بصوت مرتفع ويده تصنع حركة الأمر ؟. تخيل أو تذكر الموقف وصف لنا تفكيرك و إحساسك وما قمت به حينها .

_ بعض الوقت للتفكير واستلام الإجابات والمقارنة بينها واستخراج الفكرة الكامنة وراء كل إحساس و سلوك كرد فعل إمام نفس الحدث .

- هل حدث مرة أن كنت في مزاج جيد وطرا تلك فكرة ما استغرقت معها وانجر عنها أن تخيلت مجموعة من المواقف (ذكريات واستنتاجات) وجدت نفسك بعدها بمزاج سيء أو متوتر أو حزين أو غاضب ، أو قررت بعدها أن تذهب لتقوم بشيء يخص القضية ، أو حطمت شيء بين يديك أو بجانبك ؟.

هذا هو التفكير لدى الإنسان ،من خلاله نفسر المواقف و الأحداث ونستنتج فنقرر ، إذ يقول الله عز وجل في صورة الرعد : ﴿ **إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ وَإِذَا أَرَادَ اللَّهُ بِقَوْمٍ سُوءًا فَلَا مَرَدَّ لَهُ وَمَا لَهُمْ مِنْ دُونِهِ مِنْ وَالٍ (11)** ﴾

تحدثت هذه الآية الكريمة عن جانبين ، الجانب القدري (القضاء والقدر) ، وتحمل الجانب السلوكي حيث أن الإنسان إذا غير ما بأعماقه من أفكار أو طريقة التفكير في الأشياء

والأحداث ، فإذا بقي الواحد منا يضن أن مرضه أو فشله متعلقا بالقوى الخفية والجان ... فلن يقوم بأي خطوة في طريق النجاح إلا إذا أعاد تقييم نقطة الفشل وتقييم عوامل النجاح لديه وتقويتها ، فهذا هو تغيير طريقة التفكير . كذلك إذا فكرنا أن مشاكلنا مع غيرنا أسهل طريقة لحلها هو استعمال القوة سنجد أنفسنا من معركة إلى أخرى ونضطر لتكوين الشلل والفرق التي تقدم الدعم ولكنها في ذات الوقت تحد من حرياتنا ،أما إذا تغيرت فكرة حل المشاكل بالعنف إلى حلها بالحوار والعفو والتسامح وتصحيح المفاهيم فسنجد أنفسنا في غن عن الشلل وعن الخطط وحرب العصابات واستنزاف الوقت والجهد والجروح والكسور هنا وهناك ....

- في هذا المعنى يقول احد الحكماء : " إن حياتنا من صنع أفكارنا فإذا نحن راودتنا أفكار سعيدة كنا سعداء وإذا تملكتنا أفكار شقية أصبحنا أشقياء ، وإذا سادتنا أفكار مزعجة غدونا خائفين جبناء ، وإذا سيطرت علينا أفكار السقم والمرض فالأرجح أن نمشي مرضى سقماء ، وإذا نحن فكرنا في الفشل أتانا الفشل في غير إبطاء ،وإذا جعلنا نندب أنفسنا ونرثي لها ، اعتزلنا الناس وتجنبوا عشرتنا " .
- مناقشة حول الفقرة بالتركيز على التأكيدات حول اثر التفكير على مشاعرنا وسلوكنا وما يحدث لنا .
- من يذكر لنا موقف أو قصة أو حادثة يتوضح فيها كيف أن التفكير جعل المشتركين فيها ينفعلون أو يتصرفون بطريقة ما .
- ذكر بعض الأمثلة منها : رجل يعيش في مدينة كبيرة له وضيفة جيدة وعلى مستوى مادي ممتاز ، أصيب بقرحة في الأمعاء واخذ حاله يتدهور والمرض يزداد يوما بعد يوم منعه

الأطباء من كل أنواع الطعام كما حذروه من القلق والتوتر ولو بأدنى الدرجات، واستمر المرض بالاستفحال إلى أن يئس الأطباء من شفائه فنصحوه بكتابة وصيته ..، ولأنه فقد وضيفته ،لم يعد يجد ما يفعله إلا انتظار الموت في صمت وملل، وبينما هو يفكر ويفكر في ذاك الجو الكئيب خطرت بباله فكرة ، كان أقصى ما خطط له من أمنيات أن يقوم برحلة طويلة يجوب فيها العالم أو على الأقل أشهر المدن في العالم ، وردد بينه وبين نفسه لا يوجد وقت انسب من هذا للتنفيذ ، واعلم أطباءه بما قرر أن يفعل فحذروه بأنه لن يعود حيا من رحلته تلك ، ولكنه أصر على قراره فاشترى تابوتا لكي يعاد فيه إلى مدينته إن مات أثناء الرحلة وانطلق في رحلته التي سمح لنفسه أثناءها بالاستمتاع بما بقي له من أيام فيأكل كل ما خطر بباله ويفعل كل ما يسليه يشارك في السهرات الجماعية ويتمشى ويشارك في الإنشاد والأغاني ... زار دولا عدة في الشرق كالصين والهند وعاين الفقراء والمحتاجين وضعاف الحال كيف يكابدون مشاق الحياة فابتعد عن قلقه وعن التفكير بمرضه إلى أن باع التابوت الذي حمله معه وأكمل رحلة الأمنيات وعاد إلى أهله وأصدقائه ، وما مرضه الذي كان إلا ذكرى عاشها في الماضي .

- وعندما سئل عن ما جرى فقال : أعددت نفسي لأسوء الاحتمالات وهو في حالتي وقتئذ الموت ، وهو ما ليس بيدي الحكم فيه فقررت أن أنقذ ما لي حكم عليه وهو ما بقي لي أن أعيش فقررت أن أعيشه بأقصى ما أريد من متعة بالحياة ، ولو أنني استغرقت في تفكيري بالمرض والموت والنهاية لكانت نهايتي فعلا إن لم يكن بواسطة المرض فهي من شدة القلق والحسرة . وعاش الرجل بعد ذلك سنين عديدة .

- خلاصة حول تأثير التفكير على حيات الناس، والتأكيد على أهم النقاط التي وردت في الجلسة .

الجلسة رقم 4 : دحض الفكرة الثالثة : والتي تنص على انه يتصف بعض الناس بالشر والجبن وعلى درجة عالية من الخسة والنذالة ولذلك يجب أن يوجه لهم العقاب واللوم.

النص :

القسم الأول :

يحكي احد رجال الأعمال مع مجموعة من رفاقه عن إحدى رحلاته السياحية في إحدى الغابات ، وكان الوقت ليلا حيث اجتمعوا بأحد الرحالة المتنقلين وحدثهم أن المنطقة التي يعسكرون فيها يزورها دب اسود ضخم وان هذا النوع من الدببة لا يمكن لأي حيوان آخر مهما كانت قوته أن يتغلب عليه أو أن يواجهه حتى ، وبعد ساعات من السهر ، انصرف الرحالة وبقي الجمع ، بعد برهة ظهر الدب الأسود بين الأشجار على حدود الغابة حيث ترمي الفنادق المجاورة فضلاتها ، والتي يجد الدب فيها طعاما ، وما إن بدا الدب تناول طعامه حتى اقترب منه حيوان صغير وشاركه إياه ، استغرب رجل الأعمال ومن معه وتابعو ينتظرون ماذا سيحدث لهذا المتدخل الصغير الذي يدعى بالضريبان، وتوقع كل منهم مصيرا له ولم تكن توقعاتهم بعيدة عن بعضها . (انتهى القسم الأول)

- يطلب من التلاميذ توقعاتهم حول مصير الضريبان واستلام إجاباتهم .

القسم الثاني :

توقع الأول أن الدب الأسود سيقطع الضريبان إربا بضربة واحدة من مخلبه ، وتوقع الثاني أن الضريبان سيلاقي عذابا شديدا من الدب على جرأته ، وتوقع آخر أن الدب سيمسك الضريبان ويعصره بين كفيه ...

ولكن استمر كل من الدب والضريبان يأكلان في صمت كأنهما رفيقان ، حينها فهم رجل الأعمال لما يجري أن الدب بقوته وجبروته ، التي تبث الرعب في نفوس خصومه والتي تملاه عزة وكبرياء ، تجعله ارفع من أن يهاجم هذا الكائن التافه والذي إذا ما عاقبه سيدفع ثمنا باهظا فسيمتلئ المكان بالرائحة الكريهة وسيختنق الدب وينغص عنه طعامه ، وهو موقف مهين بالنسبة له . فالعقاب ليس دائما مناسب ، بل أن العقاب في بعض الأحيان رغم انه ليس ظالما ولكنه يجعل صاحبه يخسر ما هو أهم من الانتقام أو الأخذ بالثار ، فالعفو والغفران يكسبان المقتدر ما لا يمنحه إياه العقاب والانتقام .

المناقشة :

- هل يعتبر الضريبان معتدي حسب قانون الغاب .
- من كان يريد للضريبان نهاية أخرى .
- فلنفرض انه موقف بين الناس ، حينما نشعر بان احدهم يعتدي على خصوصياتنا.
- إذا ذكر أيا منكم هذا الموقف بموقف مشابه حدث معه أو حظره فليرويه لنا .
- المناقشة واستخراج الفكرة المستهدفة .
- إن البديل لهذه الفكرة هو أن عقاب المذنب ليس دائما عادل لان بعض الأخطاء والذنوب تحدث نتيجة للجهل أو التخلف الذهني ، وان كانت متعمدة فان العقاب ليس

دائما مجدي للذي يقع عليه ففي الكثير من الأحيان العقاب يزيد في استثارة المعاقب وفي نفس الوقت قد يعود بالضرر على من يقوم به .

- البعض ممن لم يشاركوا يطلب منهم أن يتخيلوا أنفسهم في موقف من الذي رواه الزملاء ويحكي لنا ماذا سيفكر وماذا سيتصرف، وان حدث وان شارك الجميع تسند المواقف لتلاميذ غير الذين جاؤوا بها، وفي كل مرة نستخرج الدافع الفكري ؛ أي الفكرة وراء كل تصرف .
- ليستحضر كل واحد منا الموقف الذي رواه تخيلا ،وليتخيل انه تصرف بالشكل العقلاني الذي اتفقنا عليه . ويصف لنا مشاعره .

الجلسة رقم 6 : دحض الفكرة السادسة : والتي تنص على أن الأشياء المخيفة التي قد تحدث تستدعي الاهتمام (الانشغال) الكبير بها بشكل دائما والاستعداد لها .

بعد التحية والسؤال عن مدى الارتياح نحو مجريات البرنامج يبدأ العمل .

- استظهار المطويات (الوظيفة المنزلية) : أعددتم المطوية فلنرى ها ونناقشها معا ، مراقبتها واختيار بعضها لتأديته عن طريق لعب الأدوار بعد قراءته جيدا وتخيله .ثم إعادته مع تعديل الفكرة اللاعقلانية بالفكرة البديلة .
- توزيع التعزيزات المبرمجة بعد التذكير بأهم الانجازات ومدى جودة السير في البرنامج والتأكيد على مستوى الجدية الذي أبدوه وتعاملوا به.

النص :

القسم الأول :

من إحدى المدن الأمريكية الكبرى يروي لنا احدهم قصة عاشها :

كنت صاحب مدرسة خاصة ، واعمل مديرا لها ،أعيش حياة جيدة المنغصات فيها ليست كثيرة إلا ما تستوجبه ظروف تعدد الأدوار والمسؤوليات .

فجأة وجدتني أتخبط في مجموعة من المشكلات أكسبتني هما لم أتوقع أن يقوى على حمله اقل من نصف البشر ، فأول تلك المشكلات أن المدرسة التي املكها مهددة بالإفلاس ذلك أن الزمن كان زمن حرب واغلب المتمدرسين توظفوا في المجال العسكري ليتقاضوا أجورا جيدة . من قلقي وحيرتي كأب . أما الثالثة فكانت قرار البلدية إخلاء مساحة أرضية لبناء مطار وكان منزلي ضمنها قائمة الإزالة وعرفت من الجهات المعنية أني لن اعو ضالا بنسبة ضئيلة لا تتجاوز نسبة 10%. وكانت الرابعة جفاف البئر التي تمدنا بماء الشرب والري في المزرعة ، وبئر جديدة معناها صرف مبلغ كبير والمزرعة حالها كحال البيت مهددة باستيلاء البلدية عليها .والخامسة أن المدرسة تبعد عن البيت مسافة طويلة وسنت الدولة تقيد فيه ابتياع إطارات السيارات بشروط عديدة ، فساورني قلق كبير بشان تنقلي إذا ما حدث وان تعرضت إطارات سيارتي للعطب. والأخيرة أن إحدى بناتي أنهت دراستها الثانوية ، وتريد دخول الجامعة وأخشى أن لا أتمكن من تغطية مصاريفها . اخذ فكري يجول بين هذه وتلك : ماذا لو اضطررت إلى إغلاق المدرسة ؟ من أين نوفر حاجات عائلة مكونة من 6 أفراد، وان اذهب بهم إن أخذت البلدية بيتي ، ماذا عن ابنتي وطموحها العلمي ؟ أين ابني الآن يا ترى ، حيا أم ميتا؟ . في

الجو البارد ، ماذا افعل ؟.واستبد بي الحزن والهم ولا أجد إجابة عن سؤالي الملح كيف أتجهز لهذه الكوارث إن حلت بي ؟ وجاء همي على كل ما لدي من توازن وقدرة على التفكير ، وسلبني الأمن والسلام والقدرة على التعايش والحياة ، فقدت الرغبة في الحياة والمتعة فلم اعد اهتم بصحتي وقل أكلي ووهنت صحتي .(انتهى الجزء الأول)

- المناقشة :

- كل واحد منا لو كان مكان هذا الرجل بماذا سيفكر، وماذا سيحس؟ .
- حسب رأيكم ما الذي أوصل هذا الرجل إلى هذه الحال ؟
- هل حدث ما يخشاه فعلا ؟ استلام الإجابات في كل مرة ومناقشتها وإدارة الحوار والمناقشة بالتدريج إلى استخراج الفكرة اللاعقلانية المستهدفة .
- ماذا نتوقع لنهاية القصة ؟ استقبال الإجابات .

القسم الثاني :

ذات ليلة وأنا أعاني الأرق جلست على مكتبي تساورني تصوراتي وخيالاتي نحو الكوارث المنتظرة وأيهم سأفجع بها أولا ، ففكرت حينها أن أدونها على ورقة ووضعتها مع وثائقي ، ومرت الأيام متسارعة وتغير الحال بأحوال غيرها ،وجئت ذات مساء اقلب أوراقي فعثرت على تلك القائمة فقراتها وقلت في نفسي ما الداعي لكل ذاك الذي عشته . فقد كان حينها ابني في طريقه إلى سالما ، ولم تلبث المدرسة أن غصت بالدارسين حيث أن الدولة خصصت مبالغ كبيرة للمدارس من اجل تعليم معطوبي الحرب ، واكتشفت الدولة وجود البترول غير بعيد عن الأرض التي كانت ستخصصها للمطار فالغي ، وأصبح بإمكاني شق بئر جديدة في المزرعة

كما ان البيت لن يهدمه احد ، وكذلك استطعت تغطية المصاريف التي تحتاج إليها ابنتي من خلال عمل المدرسة كما استطعت أن أحقق مصدر دخل جديد ، كما أني وجدت حلا لإطارات السيارة هو التحكم الجيد في القيادة .

وهذا ما جعلني أتذكر كلمات كثيرا ما سمعتها : أن اغلب الأمور التي نخشاها ونحسب حسابها لا تحدث . فكل ما كنت فيه من صنع خوفي مما هو آت ، ومحاولتي السيطرة على ما ليس لي منه بد ، كان الأفضل لو أني فكرت منذ البداية بان الخوف والقلق حول الأحداث التي يمكن أن تقع فتؤثر على حياتنا سلبا .

المناقشة :

- كانت مشاكل الرجل إذن انعكاسا إلى انشغاله وخوفه من مشاكل قد تحدث ولم يحدث أي شيء مما كان يخشاه ، من منكم عايش حدثا يشبه هذا أو سمع عنه .
- كيف لنا أن نفكر تجاه مثل هذه الحالات ؟ استلام الإجابات ومناقشتها ثم التصريح بالفكرة البديلة ، وهي أن تفكيرنا فيما يمكن أن يحدث يبقى على مستوى محاولة إيجاد الحلول، فان كانت المشكلة تتعلق بأمر لا مهرب لك منه فاستعد لأسوء الاحتمالات وسلم به لتتعايش معه ، وان كان الأمر لا يخلو من وجود حل أو إجراء تداركي أو تنظيمي فاحصر إمكانياتك ، واعمل وفق المبدأ القائل إنقاذ ما يمكن إنقاذه.
- فلنعد تخيل هذا الرجل وهو يفكر بطريقة منطقية ،ونرى ماذا يفعل وماذا يكسب ونستشعر ماذا يحس .استقبال الإجابات ومناقشتها .

- لو فكر بمنطقية لوجد انه لا يملك لابنه إلا الدعاء والتسليم بالأمر إن قضي عليه الموت . ولا يملك من أمر البلدية إلا ما خوله له القانون ، وفي ظل القانون يستطيع أن يجد حلا أو يحاول على الأقل مع من شملهم القرار،لتوقير مصاريف تعليم ابنته يحاول أن يتدبر عملا إضافيا ، وعن الماء يتدبر أمر الماء عن طريق النقل اليدوي أو الاحتفاظ بالماء في أوعية لسد حاجاتهم ... ، والاهم من كل ذلك انه حافظ على اتزانه وثباته ولم يعذب نفسه بالحزن والأسى والألم وربما الغضب إلى أن وصل إلى حالة الإغلاق التي لا يستطيع بعدها أن يفكر بحلول سليمة أو مجدية، واستسلم الى المرض لينهش جسمه وكفاءته في الحياة .

الملحـــق رقـــم (05): يبيـــن نتـــــائج الـــدراسة الخـــــــــــام

الاغتراب اناث	الاغتراب ذكور		الافكار اللاعقلانية اناث		الافكار اللاعقلانية (ذكور)	
عنيفات	عنيفين	غير عنيفين	عنيفات	غير عنيفات	عنيفين	غير عنيفين
80	98	80	91	98	99	92
86	88	86	92	98	103	92
92	95	86	94	86	102	96
98	100	98	94	86	102	88
98	102	82	92	86	100	86
96	100	82	92	87	85	86
88	103	82	92	85	87	88
88	103	85	93	94	85	91
86	103	85	88	86	98	91
89	99	70	88	83	88	79
87	99	82	87	94	103	80
87	92	79	88	94	88	80
92	92	76	86	87	90	80
94	86	76	86	87	99	80
92	86	76	88	89	99	79
92	86	75	89	90	94	79
96	79	74	93	92	89	79
98	97	74	97	100	87	82
100	91	81	88	100	88	82
102	91	81	86	86	97	85
95	89	76	95	87	96	87
98	89	81	95	83	100	86
93	89	81	85	79	86	86
93	86	78	80	83	82	85
92	95	78	85	96	87	85
92	98	71	85	96	94	82
84	86	74	98	83	94	88
84	100	74	98	83	95	91
89	98	74	98	84	98	86
87	75	70	98	102	98	86
88	84	70	96	96	98	88
89	84	99	86	85	84	88
82	90	75	87	96	86	89
84	90	75	87	96	86	88
86	90	77	100	85	80	90
91	98	77	102	84	87	90
98	98	100	98	84	90	90
96	90	76	103	84	90	92
78	90	81	99	82	85	93
95	90	80	99	82	94	92
96	92	70	87	90	92	90
96	96	62	89	90	98	89

86	94	90	87	68	96	97
86	94	92	87	62	96	97
87	94	79	86	62	93	99
88	98	98	82	65	83	99
88	84	98	96	63	83	84
85	100	88	96	63	84	96
83	101	86	86	58	87	93
80	91	83	88	61	87	95
80	88	100	88	57	97	99
89	92	80	87	60	87	92
86	97	78	79	60	98	100
84	96	75	81	52	87	82
82	95	75	81	54	95	78
82	100	73	83	54	82	78
81	97	68	83	54	82	90
79	100	55	100	56	97	90
80	98	69	84	65	98	98
88	98	54	80	55	98	70
92	94	54	84	55	98	76
93	94	58	84	55	98	78
81	93	62	80	52	96	80
62	90	62	79	58	83	89
54	90	66	82	57	89	83
58	88	57	87	57	89	93
58	92	57	87	54	92	93
53	96	57	89	56	92	94
56	94	57	90	56	82	97
53	88	64	90	58	92	99
55	92	68	92	60	95	99
56	92	53	92	60	95	88
52	87	55	96	56	97	88
54	89	55	93	69	97	89
57	93	57	98	58	100	89
55	96	68	98	56	100	82
53	93	68	93	56	102	82
53	95	72	93	54	102	82
53	96	76	84	54	78	94
56	88	54	84	54	98	94
61	95	78	84	53	95	83
60	95	77	86	53	96	87
60	98	66	92	60	96	97
68	96	66	92	61	96	97
55	82	65	94	60	88	91
67	82	73	92	58	88	102
57	89	65	100	60	93	85
62	89	65	102	60	93	85
57	89	59	102	60	91	96
57	96	59	93	61	90	97

68	99	61	96	60	91	97
63	100	62	99	54	92	84
62	100	62	99	54	97	84
62	82	62	98	56	97	88
64	82	59	99	56	89	89
64	62	57	100	62	95	92
62	62	54	103	56	60	92
52	62	68	103	61	68	86
54	67	68	100	61	68	82
72	69	53	82	61	68	84
58	61	63	58	65	61	84
56	61	53	66	59	68	87
56	60	53	66	53	62	87
56	63	66	75	57	67	86
54	63	66	75	57	67	95
70	63	54	66	54	64	96
74	63	54	75	64	65	93
54	63	67	78	64	69	87
68	64	67	76	59	69	68
70	64	67	78	52	70	70
70	64	68	66	57	70	58
52	65	68	74	57	70	67
62	65	69	74	54	70	64
64	74	72	74	54	70	65
63	74	76	65	57	72	59
56	74	72	77	58	69	62
56	62	72	77	65	71	57
54	61	58	68	63	71	57
58	63	74	66	69	68	56
62	64	74	72	64	68	59
58	63	58	72	52	68	70
58	77	58	66	53	65	60
62	75	73	76	54	65	68
57	75	73	62	54	64	68
62	75	73	72	55	62	59
62	72	73	72	55	62	67
60	72	74	80	56	60	64
60	69	74	72	55	55	64
63	78	74	74	62	54	68
64	65	74	74	55	54	68
60	66	74	65	55	56	62
60	66	58	65	58	69	62
64	66	58	65	59	68	59
54	67	56	64	56	62	60
55	67	76	75	53	62	62
54	71	56	64	53	62	62
57	72	77	68	71	63	63
55	65	52	68	53	64	64

58	65		53	68	70	69
58	67		56	62	60	69
52	60			62	67	
54	64			62	67	
56	64			58	58	
60	62			60	58	
60	62			60	69	
52	68			58	59	
59	67			58	59	
58	66			57	59	
58	63			58	64	
57	69			57	64	
57	69			58	68	
66	72			55	69	
56	72			56	69	
56	70			59	69	
67	70			61	67	
66	65			64	66	
53	59			64	53	
53	68			53	61	
54	72			57	68	
57	72			56	65	
60	72			56	66	
58	71			56	66	
54	68			58	66	
54	68			58	70	
68	67			53	71	
	67				70	
	68				69	
	68				70	
	68				67	
	68				67	
	72				70	
	62				70	
	58				71	
	78				71	
	77				72	
	75				72	
	75				57	