Qentar Journal for Humanities and Applied Sciences

Educational and Psychology Studies Series

الأبعاد النظرية والديناميات النفسية والاجتماعية للسلوك العدواني لدى طلبة المدارس

الدكتورسيد علي ابن علي جامعة جزرالقمر– كلية الإمام الشافعي

الملخص: يتناول هذا البحث ظاهرة السلوك العدواني لدى طلبة المدارس من منظور نظري شامل، حيث يسعى إلى تفكيك البنية النفسية والاجتماعية لهذا السلوك الذي بات يؤرق المنظومات التربوية الحديثة. استعرض البحث الأطر المفاهيمية للعدوان، مفرقاً بينه وبين المفاهيم المتداخلة كالعنف والمشاكسة. كما تعمق البحث في الأطروحات النظرية الكبرى التي فسرت المنشأ العدواني، بدءاً من النظريات الغريزية والبيولوجية وصولاً إلى النظريات المعرفية والاجتماعية المعاصرة. واستعرض البحث باستفاضة العوامل البيئية (الأسرية والمدرسية والمجتمعية) التي تساهم في تغذية هذا السلوك. وختم البحث بتقديم رؤية إرشادية ووقائية مقترحة للحد من العدوان المدرسي، مؤكداً على ضرورة تبني مقاربات علاجية ترتكز على تعديل الأفكار وتنمية المهارات الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: السلوك العدواني، النظريات النفسية، البيئة المدرسية، التنشئة الأسرية، الإرشاد التربوي.

Abstract: This research addresses the phenomenon of aggressive behavior among school students from a comprehensive theoretical perspective. It seeks to deconstruct the psychological and social structure of this behavior, which has become a major concern for modern educational systems. The research explored the conceptual frameworks of aggression, distinguishing it from overlapping concepts such as violence and rowdiness. It delved deeply into the major theoretical propositions explaining the origins of aggression, ranging from instinctual and biological theories to contemporary cognitive and social theories. The research extensively reviewed environmental factors (family, school, and community) contributing to this behavior. It concluded by providing a proposed guiding and preventive vision to reduce school aggression, emphasizing the need to adopt therapeutic approaches based on cognitive modification and social skills development.

Keywords: Aggressive Behavior, Psychological Theories, School Environment, Family Upbringing, Educational Counseling.

المقدمة

تعتبر المدرسة المؤسسة الاجتماعية الأولى التي تواجه الطفل بمتطلبات المجتمع الكلي خارج نطاق الأسرة الضيق، فهي الرحم الاجتماعي الثاني الذي تُصقل فيه الهوية وتتشكل فيه منظومة القيم. إن وصف المدرسة بأنها مختبر اجتماعي يعني أنها الميدان الذي يختبر فيه التلميذ قدرته على ضبط نزواته الفطرية وتحويلها إلى سلوكيات حضارية مقبولة. وفي هذا السياق، يرى (منصور، 2020) أن الدور التربوي للمدرسة يتجاوز مجرد شحن الأذهان بالمعلومات، ليمتد إلى تدريب التلميذ على الذكاء الاجتماعي ومهارات التفاوض مع الآخرين. ومع ذلك، عندما تفشل هذه المنظومة في استيعاب الاحتياجات النفسية للطلبة، تتحول المدرسة من بيئة آمنة إلى مساحة للصراع، حيث يبرز السلوك العدواني كاستجابة مشوهة لضغوطات بيئية أو نقص في مهارات التكيف.

12/30/2025

إن تعقيد السلوك العدواني في الوسط المدرسي المعاصر لم يعد مجرد رد فعل انفعالي بسيط، بل استحال إلى ظاهرة هيكلية تتداخل فيها العوامل الذاتية مع العوامل المؤسسية. ويؤكد (الزيود، 2020) أن تحول العدوان إلى أنماط منظمة يعني أننا صرنا أمام سلوكيات مدروسة تهدف إلى فرض السيطرة والسطوة (Bullying)، حيث يتم اختيار الضحايا بعناية بناءً على نقاط ضعف معينة. هذا التحول ينقل العدوان من كونه مشكلة انضباطية إلى كونه أزمة أمن نفسي تهدد نسيج المجتمع المدرسي ككل، وتخلق مناخاً يسوده الخوف بدلاً من الطمأنينة، مما يعيق العملية التعليمية برمتها، إذ لا يمكن لعقل يعيش حالة التهديد أن يتفرغ للإبداع أو التحصيل.

بالانتقال إلى الآثار التراكمية، فإن الخطورة الحقيقية للسلوك العدواني تكمن في ثباته النسبي عبر الزمن إذا لم يتم التدخل المبكر. فالمعتدي الذي يجد أن عدوانه يحقق له مكاسب مادية (كأخذ أدوات زملائه) أو مكاسب معنوية (كالبروز والشهرة بين الزملاء)، يترسخ لديه هذا السلوك كإستراتيجية ناجحة للحياة. ويشير (الخالدي، 2022) إلى أن هذا الترسخ قد يقود في مرحلة الرشد إلى اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع (Antisocial Personality)، حيث يفتقر الفرد للندم أو التعاطف، ويصبح مشروعاً إجرامياً يهدد المجتمع الكبير. إن العدوان في المدرسة هو في الواقع بروفة أولية لما قد يكون عليه الفرد في مستقبله المهني والأسري، مما يجعل من التصدي له ضرورة وطنية لا تربوية فحسب.

أما بالنسبة للضحية، فإن الندوب النفسية التي يتركها العدوان الممارس ضده تتجاوز الألم الجسدي المباشر لتستقر في لاوعيه، مشكلةً ما يُعرف بـ مفهوم الذات السالب. فالتلميذ الذي يتعرض للتنمر أو الاستهزاء المستمر يبدأ في استدماج هذه الصور السلبية عن نفسه، مما يؤدي إلى انخفاض تقدير الذات والعجز المتعلم (Learned Helplessness) . ويذكر (عطية، 2022) أن هذه الندوب قد تظهر في شكل اضطرابات قلق اجتماعي، واكتئاب، وميول انسحابية، وقد تصل في حالات حادة إلى الرغبة في الانتقام العنيف أو الانتحار. إن الضحية لا يفقد فقط أمانه المدرسي، بل يفقد ثقته في العدالة الاجتماعية وفي قدرة المؤسسات على حمايته، وهو ما يولد لديه شعوراً بالاغتراب عن المجتمع.

علاوة على ذلك، فإن السلوك العدواني يترك أثراً سلبياً على المتفرجين (Bystanders) من الطلبة الآخرين؛ حيث يولد لديهم صراعاً بين الرغبة في المساعدة والخوف من أن يصبحوا ضحايا تاليين. هذا الصراع، كما يوضح (جاسم، 2021، يؤدي إلى حالة من اللامبالاة الأخلاقية وتآكل قيم الشهامة والمسؤولية الجماعية داخل الفصل الدراسي. وبمرور الوقت، تصبح البيئة المدرسية بيئة سامة تفتقر إلى الأمان النفسي، مما يزيد من معدلات الغياب والتسرب، ليس فقط للمعتدى عليهم، بل حتى للمعتدين أنفسهم الذين يفقدون الاهتمام بالقيم الأكاديمية.

لذلك، فإن استكشاف الجذور العميقة لهذه الظاهرة عبر المدارس الفكرية المختلفة ليس ترفاً نظرياً، بل هو ضرورة لفهم لماذا يعتدي هذا التلميذ؟. هل هو صراخ ناتج عن إحباطات أسرية (وفق نظرية الإحباط)؟ أم هو تقليد لنماذج مشوهة رآها في الإعلام (وفق نظرية التعلم الاجتماعي)؟ أم هو خلل في تفسير النوايا (وفق النظرية المعرفية)؟. إن الإجابة على هذه التساؤلات، كما يرى (العتيبي، 2019)، هي التي ستمكننا من تصميم برامج تدخلية لا تكتفي بـ عقاب المعتدي، بل تسعى لـ إعادة تأهيله وفهم الدوافع الكامنة وراء سلوكه، وفي الوقت ذاته توفر الحماية والدعم النفسي للضحية لضمان عدم تحول

هذه الندوب إلى عاهات نفسية مستديمة. إن الهدف النهائي هو استعادة إنسانية المدرسة وتأكيد دورها كمؤسسة للضبط الذاتي والتنمية الروحية والعقلية.

التأصيل المفاهيمي للسلوك العدواني

لا يمكن فهم ظاهرة العدوان المدرسي دون الغوص في تعقيدات التعريفات الاصطلاحية التي حاولت تأطير هذا السلوك. يتفق معظم الباحثين على أن السلوك العدواني هو فعل عمدي يهدف إلى إلحاق الأذى أو الضرر بالآخرين، ولكن هذا التعريف الظاهري يفتح الباب أمام تساؤلات حول طبيعة الأذى والقصد .فمنظور (العتيبي، 2019) يذهب إلى ما هو أبعد من الفعل المادي، مشيراً إلى أن العدوان هو في جوهره استجابة سلبية تعبر عن حالة من عدم التوافق بين الفرد وبيئته الاجتماعية؛ حيث يجد التلميذ نفسه عاجزاً عن التكيف مع المعايير المدرسية، فيلجأ إلى القوة البدنية أو اللفظية كوسيلة بدائية لتحقيق مكاسب شخصية، أو كآلية دفاعية لتفريغ شحنات انفعالية مكبوتة ناتجة عن ضغوط أسرية أو إخفاقات دراسية. إن هذا المنظور يربط العدوان بـ الفشل التكيفي، مما يجعل السلوك العدواني مؤشراً على اضطراب في مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلميذ.

ومن الضروري في هذا السياق العلمي التمييز الدقيق بين العدوان (Aggression) كفعل إجرائي ملحوظ، وبين العدوانية (Aggressiveness) كسمة شخصية كامنة، فالعدوان هو الممارسة الخارجية التي نراها في ساحات المدارس، أما العدوانية فهي تلك الاستعداد النفسي والبنائي لدى الفرد الذي يجعله يدرك العالم من حوله كبيئة معادية، مما يرفع لديه مستوى الاستثارة والجاهزية للصدام عند أدنى مثير (الخالدي، 2022). هذا التمييز يفسر لماذا يستجيب طالبان لنفس الموقف (كاصطدام غير مقصود في الممر) بطريقتين مختلفتين؛ فصاحب السمة العدوانية يفسر الموقف فوراً على أنه إهانة تستوجب الرد العنيف، بينما يمتلك التلميذ السوي أدوات معرفية لامتصاص الموقف وتفسيره بشكل محايد.

وتتخذ أشكال السلوك العدواني في البيئة المدرسية مسارات متنوعة تتطور بتطور الفئة العمرية للطلبة. يبرز العدوان المادي المباشر كأكثر الأشكال وضوحاً ورصداً، ويشمل الضرب، الرفس، الدفع، أو حتى تخريب الممتلكات الخاصة للزملاء أو العامة للمدرسة. ويرى (جاسم، 2021) أن هذا النوع من العدوان غالباً ما يكون تعبيراً عن اندفاعية غير منضبطة، ويهدف المعتدي من خلاله إلى فرض سيطرته الجسدية وإثبات مكانته في الهرم السلطوي داخل الفصل الدراسي. ومع أن هذا النوع يسهل ضبطه وعقابه، إلا أنه يظل الأكثر تهديداً للأمن الجسدي المباشر داخل أسوار المدرسة.

أما العدوان اللفظي، فيشكل تحدياً تربوياً أكبر، كونه يتضمن الشتم، السخرية، التهكم، وإطلاق الألقاب المهينة. ويؤكد (القحطاني، 2021) أن خطورة العدوان اللفظي تكمن في اللا مرئية النسبية لأثره الفوري، مقارنة بالكدمات الجسدية، إلا أن أثره النفسي أعمق وأطول أمداً؛ فهو يستهدف الأنا ويحطم تقدير الذات لدى التلميذ الضحية. إن الكلمات الجارحة تعمل كمعاول هدم للهوية النفسية، وقد تؤدي إلى انطواء التلميذ أو كرهه للمدرسة كلياً. كما أن العدوان اللفظي غالباً ما يكون مقدمة أو شرارة تسبق العدوان الجسدي، مما يجعله وقوداً دائماً للتوترات المدرسية.

وفي موازاة ذلك، يبرز نمط أكثر تعقيداً يُعرف بـ العدوان غير المباشر أو العدوان العلاقاتي(Relational Aggression) ، هذا النوع من العدوان لا يستخدم الأيدي أو الكلمات المباشرة، بل يعتمد على التلاعب بالعلاقات الاجتماعية، مثل نشر الإشاعات، التحريض على عزل طالب معين، أو النفي الاجتماعي من المجموعة. ويشير (منصور، 2020) إلى أن هذا النمط يشيع بشكل ملحوظ في أوساط الإناث وفي مرحلة المراهقة المتوسطة، حيث تصبح المكانة الاجتماعية هي العملة الأكثر قيمة. إن الهدف هنا ليس إيذاء الجسد، بل إعدام الشخصية معنوياً وتجريدها من الدعم الاجتماعي، وهو نوع من الحرب النفسية التي يصعب على المدرسين اكتشافها أو التعامل معها بالأدوات التقليدية.

علاوة على ذلك، أفرزت الطفرة التقنية نمطاً حديثاً وخطيراً وهو العدوان الإلكتروني(Cyber-Aggression) ، والذي يمتد أثره من خارج أسوار المدرسة ليلحق بالتلميذ إلى عقر داره. هذا النوع يتسم بقدرته على الانتشار الواسع (عبر وسائل التواصل الاجتماعي) واستمراريته عبر الزمن، حيث يمارس الطلبة العدوان عبر التشهير أو الابتزاز الإلكتروني. ويرى (الزيود، 2020) أن العدوان الإلكتروني ألغى الملاذ الآمن للضحية، فبينما كان التلميذ قديماً يجد في منزله راحة من عدوان المدرسة، أصبح اليوم ملاحقاً عبر الشاشات، مما ضاعف من الضغوط النفسية وأدى إلى ظهور حالات حادة من القلق والاكتئاب المدرسي.

وختاماً لهذا التأصيل، يمكن تقسيم العدوان أيضاً من حيث الوظيفة إلى عدوان اندفاعي (Reactive) يكون رد فعل لغضب آني، وعدوان وسيلي (Instrumental) يكون مخططاً له لتحقيق غاية معينة كالحصول على المال أو النفوذ. إن فهم هذه الأبعاد المتقاطعة للسلوك العدواني هو الخطوة الأولى لتشخيص الحالة المدرسية؛ فالعدوان ليس مجرد فعل شاذ، بل هو لغة تواصل مشوهة يستخدمها التلميذ للتعبير عن أزمات داخلية أو طموحات اجتماعية لم يجد وسيلة مشروعة لتحقيقها (شير، 2018). إن هذا التنوع في الأشكال والمقاصد يستدعي بالضرورة تنوعاً في إستراتيجيات المواجهة، بحيث لا تقتصر على العقاب، بل تمتد لتشمل إعادة البناء المعرفي والوجداني للطالب

التفسيرات النظرية للسلوك العدواني

لا يمكن مقاربة ظاهرة العدوان المدرسي من زاوية أحادية، بل يتطلب الأمر استعراضاً للمدارس الفكرية التي حاولت سبر أغوار النفس البشرية ودوافعها الصراعية. إن التعدد النظري يعكس تعقد الظاهرة وتداخل خيوطها بين ما هو فطري عضوي، وما هو مكتسب بيئي، وما هو معرفي ذهني.

1. المنظور البيولوجي والفسيولوجي (الجذور العضوية للعدوان)

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن السلوك العدواني ليس مجرد نتاج للبيئة، بل له جذور عضوية عميقة مرتبطة بالبناء الجيني والفسيولوجي للإنسان. تنطلق هذه الرؤية من أن الأفراد يولدون باختلافات في كيمياء الدماغ وهيكليته تؤثر على قدرتهم على ضبط الانفعالات. تشير الأبحاث الحديثة إلى دور حاسم للناقلات العصبية؛ فالسيروتونين (Serotonin) يعمل

ككابح طبيعي للاندفاعات، وأي خلل أو انخفاض في مستوياته يؤدي إلى ضعف القدرة على كبح الجماح العدواني لدى الطلبة، مما يجعلهم يستجيبون بعنف لمثيرات قد يراها الآخرون عادية (الخالدي، 2022).

بالإضافة إلى الكيمياء العصبية، يركز هذا المنظور على هيكلية الدماغ، وتحديداً العلاقة بين اللحاء الجبهي (Prefrontal Cortex) المسؤول عن التفكير العقلاني واتخاذ القرار، وبين اللحاء الحوفي وتحديدا اللمزة الدماغية (Amygdala) المسؤولة عن الاستجابات العاطفية البدائية. في حالات الطلبة العدوانيين، غالباً ما يلاحظ فرط نشاط في اللوزة الدماغية يقابله ضعف في سيطرة اللحاء الجبهي، مما يعني أن المكابح العقلية لدى التلميذ لا تعمل بكفاءة أمام محرك الانفعالات المتفجر. وتلعب الهرمونات دوراً تكميلياً هنا؛ فارتفاع مستويات التستوستيرون (Testosterone) يرتبط بزيادة التنافسية والعدوان المادي، وهو ما يفسر جزئياً زيادة وتيرة العنف لدى الذكور في المرحلة الثانوية مقارنة بالإناث، حيث تبلغ الثورة الهرمونية ذروتها في هذه المرحلة العمرية (الخالدي، 2022).

2. النظرية النفسية التحليلية (صراع الغرائزوالمكبوتات)

تعتبر مدرسة التحليل النفسي بقيادة سيجموند فرويد أن العدوان طاقة فطرية لا مفر منها. فبعد الحرب العالمية الأولى، طور فرويد نظريته ليشمل غريزة الموت (Thanatos) التي تعمل جنباً إلى جنب مع غريزة الحياة .(Eros) وفقاً لهذا المنظور، فإن العدوان هو عملية تحويل لهذه الطاقة التدميرية من الذات نحو الآخرين. وفي البيئة المدرسية، يرى (منصور، 2020) أن التلميذ يعيش صراعاً دائماً بين مكونات شخصيته الثلاثة: الهي (Id) التي تطلب الإشباع الفوري للنزوات العدوانية، والأنا الأعلى (Superego) الذي يمثل الضمير والقيم المدرسية، والأنا (Ego) الذي يحاول التوفيق بينهما.

عندما يكون الأنا الأعلى ضعيفاً أو قمعياً بشكل مبالغ فيه، تفشل الأنا في إدارة الصراع، فتنفجر الطاقة العدوانية نحو الخارج في شكل نوبات غضب وتحطيم للممتلكات المدرسية. كما قدمت هذه المدرسة مفهوم التنفيس(Catharsis) ، وهي الفكرة القائلة بأن تفريغ العدوان بطرق رمزية (كالرياضة العنيفة أو الرسم) قد يحمي التلميذ من الانفجار العدواني المباشر. ومع ذلك، يؤكد المحللون النفسيون الجدد أن العدوان قد يكون نتاجاً لآليات دفاعية؛ فالتلميذ الذي يشعر بالدونية أو العجز يلجأ للعدوان كنوع من التكوين العكسي ليظهر بمظهر القوي المسيطر، مخفياً وراء ذلك هشاشة نفسية عميقة)منصور، 2020(.

3. نظرية الإحباط والعدوان (الاستجابة للضغوط)

تعد هذه النظرية، التي صاغها دولارد وميللر وطورها لاحقاً ليونارد بيركويتز، من أكثر النظريات تماساً مع الواقع المدرسي اليومي. تنص الفرضية الأساسية على أن العدوان هو النتيجة الحتمية للإحباط. والإحباط هنا يُعرف بأنه إعاقة الفرد عن تحقيق هدف يسعى إليه. في المدرسة، يواجه التلميذ سلسلة لا تنتهي من الإحباطات: فشل في تحصيل علامة دراسية، قيود صارمة على الحركة والكلام، تنمر من الأقران، أو حتى معاملة غير عادلة من المدرس.

هذه الإحباطات المتراكمة تولد حالة من الاستثارة العاطفية التي تترجم إلى عدوان. ويضيف (شير، 2018) أن التلميذ قد لا يوجه عدوانه دائماً لمصدر الإحباط (بسبب الخوف من سلطة المدرس مثلاً)، بل يلجأ إلى إزاحة العدوان (Displacement)نحو أهداف بديلة وأضعف، مثل زميل صغير في السن أو الأثاث المدرسي. ويرى بيركويتز في تعديله للنظرية أن الإحباط لا يسبب العدوان مباشرة، بل يخلق استعداداً للعدوان، وهذا الاستعداد يحتاج إلى مثيرات في البيئة (مثل رؤية سلاح، أو تشجيع الزملاء) لكي يتحول إلى فعل عدواني ظاهر. ومن ثم، فإن شدة العدوان تتناسب طردياً مع قيمة الهدف المفقود وعدد مرات تكرار الإحباط (شير، 2018).

4. نظرية التعلم الاجتماعي (العدوان كسلوك مكتسب)

أحدثت نظرية ألبرت باندورا ثورة في فهم العدوان، حيث نفت كونه غريزة، وأكدت أنه سلوك متعلم يتم اكتسابه عبر الملاحظة والتقليد (Modeling) .التلميذ في هذه النظرية هو متعلم اجتماعي يراقب البيئة من حوله؛ فإذا وجد أن النماذج المحيطة به (آباء، معلمين، أبطال أفلام) تحقق أهدافها عبر العنف، فإنه يستدخل هذا السلوك كجزء من ذخيرته السلوكية (Bandura, 1977).

ترتكز هذه النظرية على مفهوم التعزيز؛ فالسلوك العدواني الذي يعقبه تعزيز إيجابي (مثل خضوع الزملاء للمعتدي أو الحصول على إعجابهم) يميل للتكرار والثبات. كما قدم باندورا مفهوم التعزيز البديل، حيث يكفي أن يشاهد التلميذ زميلاً له يمارس العدوان دون أن يُعاقب، لكي يتعلم أن العدوان وسيلة آمنة وناجحة. وفي العصر الحديث، توسع هذا المنظور ليشمل أثر النماذج الرقمية؛ حيث توفر ألعاب الفيديو العنيفة بيئة للتعلم والممارسة الافتراضية للعدوان، مما يقلل من حساسية التلميذ تجاه معاناة الآخرين في الواقع الفيزيائي ويجعله أكثر ميلاً لتبني الاستجابة العنيفة كحل أولى للمشكلات (Bandura, 1977).

5. نظرية المعالجة المعرفية للمعلومات (الخلل في إدراك الواقع)

تنتقل هذه النظرية بالتحليل من السلوك الظاهر إلى العمليات الذهنية التي تسبق الفعل. يرى كينيث دودج وزملاؤه أن التلميذ العدواني يعاني من خلل في مراحل معالجة المعلومات الاجتماعية. يبدأ هذا الخلل بـ الترميز الخاطئ للمثيرات؛ فعندما يمر طالب بجانبه، قد يفسر ذلك على أنه محاولة للاحتكاك به. يتبع ذلك تحيز في العزو العدائي (Hostile Attribution Bias)، حيث يفترض التلميذ سوء النية في تصرفات الآخرين الغامضة (Huesmann, 1988).

هؤلاء الطلبة يفتقرون إلى المرونة المعرفية؛ فبدلاً من التفكير في بدائل متعددة لحل المشكلة (كالحوار أو التجاهل)، يقفز عقلهم فوراً إلى الاستجابة العدوانية كخيار وحيد ومتاح. وبحسب (Huesmann, 1988)، فإن هؤلاء الأطفال يطورون مع الوقت نصوصاً سلوكية (Scripts) مخزنة في ذاكرتهم، تخبرهم بأن العالم مكان عدواني وأن البقاء فيه للأقوى. لذا، فإن العدوان من هذا المنظور ليس نتاج غضب فحسب، بل هو نتاج تفكير مشوه ونقص في مهارات حل المشكلات الاجتماعية. إن التلميذ هنا يحتاج إلى إعادة تدريب لمعالجة المعلومات بشكل أكثر موضوعية وأقل تحيزاً نحو التهديد

ديناميات العوامل المؤثرة في العدوان المدرسي

لا ينبثق السلوك العدواني من فراغ، بل هو نتاج تظافر معقد لمجموعة من الدوائر البيئية التي تحيط بالتلميذ. إن فهم هذه الديناميات يتطلب تجاوز الوصف السطحي للعوامل نحو تحليل الكيفية التي تحول بها هذه العوامل الاستعداد الكامن لدى التلميذ إلى فعل عدواني ظاهر.

1. المحيط الأسري كمنبع وجذوة للعدوان

تعتبر الأسرة هي النظام الأولي الذي يرسخ القواعد الذهنية للسلوك لدى الطفل؛ فهي لا تمنحه الجينات فحسب، بل تمنحه الخريطة العاطفية التي يتعامل بها مع العالم. إن التنشئة في مناخ أسري يتسم بالنبذ أو الإهمال العاطفي تخلق لدى الطفل ما يسميه علماء النفس اضطراب التعلق، حيث يشعر الطفل بأن العالم مكان غير آمن وغير جدير بالثقة. هذا الشعور بعدم الأمان يترجم لاحقاً في المدرسة إلى سلوك هجومي استباقي؛ فمن منطلق الهجوم هو أفضل وسيلة للدفاع، يبادر التلميذ بالعدوان تجاه أقرانه ومعلميه كآلية دفاعية لحماية ذاته الهشة (منصور، 2020).

علاوة على ذلك، يلعب نمط الانضباط الوالدي دوراً حاسماً؛ فالقسوة الزائدة واستخدام العقاب البدني المهين يفرغ لدى الطفل مشاعر من الحقد المكبوت، وبما أنه لا يستطيع توجيه هذا الغضب نحو الوالدين (بسبب الخوف)، فإنه يقوم بـ إزاحته نحو بيئة المدرسة التي يراها مساحة أقل خطورة للتفريغ. وفي المقابل، فإن التذبذب في المعاملة (أي التأرجح بين التدليل المفرط والقسوة المفاجئة) يحرم التلميذ من تطوير أنا أعلى (ضمير) ثابت، مما يجعله غير قادر على التمييز بين السلوك المقبول والمرفوض، ويضعف وازعه الداخلي ضد العنف (منصور، 2020). إن مشاهدة العنف المنزلي بين الوالدين أيضاً تكرس لدى التلميذ نمذجة واقعية مفادها أن القوة هي الأداة الوحيدة لحل النزاعات وفرض السيطرة، وهو ما يسميه علماء الاجتماع انتقال العنف عبر الأجيال.

2. المناخ المدرسي وتأثير الأقران (بيئة الاستثارة والضغط)

تتحول المدرسة في كثير من الأحيان من مؤسسة تربوية إلى بيئة مولدة للضغط النفسي (Stress) الذي يسبق العدوان. تلعب البيئة الفيزيائية للمدرسة دوراً لا يستهان به؛ فازدحام الفصول الدراسية وضيق الممرات يقللان من الحيز الشخصي للطالب، مما يزيد من وتيرة الاحتكاكات الجسدية غير المقصودة التي سرعان ما تتحول إلى مشاجرات في ظل وجود استثارة عصبية. ويشير (جاسم، 2021) إلى أن المناخ النفسي المرتبط بغياب العدالة في التعامل هو المحفز الأكبر للعدوان؛ فعندما يشعر التلميذ بأن المدرس يمارس التمييز أو المحاباة، أو عندما يتم تهميشه أكاديمياً بسبب ضعف تحصيله، يتولد لديه شعور بالظلم يدفعه للتمرد والعدوان كنوع من استعادة الاعتبار الذاتي بطرق منحرفة.

من جانب آخر، تبرز جماعة الأقران كأقوى مؤثر سلوكي في مرحلة المراهقة. فالحاجة الماسة للانتماء والقبول الاجتماعي تدفع التلميذ لتبني معايير الشلة حتى لو كانت عدوانية. في كثير من الثقافات المدرسية الفرعية، يُنظر للعدوان كسمة للبطولة أو الرجولة، ويصبح التنمر على الآخرين تذكرة دخول لنادي الأقوياء. هذا ما يُعرف بـ العدوى السلوكية، حيث

ينتشر السلوك العدواني كالنار في الهشيم داخل المجموعات الطلابية. إن غياب الإشراف التربوي الفعال في المناطق الرمادية بالمدرسة (مثل الممرات الخلفية، دورات المياه، أو خلف المباني) يوفر للمعتدين مسارح آمنة لممارسة سطوتهم بعيداً عن الرقابة، مما يعزز لديهم الشعور بالإفلات من العقاب ويدعم السلوك العدواني لديهم (القحطاني، 2021).

3. المتغيرات المجتمعية والإعلامية (تطبيع العنف)

لا يمكن عزل التلميذ عن الفضاء الثقافي والتقني الذي يعيش فيه؛ فنحن نعيش في عصر عولمة العنف. تساهم وسائل الإعلام والوسائط الرقمية في صياغة عقلية التلميذ من خلال ما يُعرف بـ تطبيع العدوان؛ حيث يتم تقديم العنف في الأفلام والألعاب الإلكترونية كفعل مبرر، بل ومثير للإعجاب. وتؤكد نظرية إزالة الحساسية (Desensitization) أن تكرار التعرض لمشاهد الدماء والقتال الافتراضي يؤدي إلى تبلد المشاعر تجاه الألم الحقيقي للآخرين. التلميذ الذي يقضي ساعات في ألعاب الفيديو القتالية يتدرب لاوعياً على سرعة الاستجابة الهجومية، مما يقلل من فترة التفكير قبل الفعل في مواقف الحياة الواقعية (Berkowitz, 1993).

كما تلعب العوامل السوسيو-اقتصادية دوراً خلفياً في تغذية العدوان؛ فالتفاوت الطبقي الصارخ الذي قد يظهر داخل المدرسة الواحدة، والشعور بـ الحرمان النسبي، يولدان نوعاً من الحنق الاجتماعي. التلميذ الذي يشعر بأن فرص النجاح الاجتماعي مسدودة أمامه، أو أن البيئة الخارجية تقدر القوة المادية أكثر من القيم الأخلاقية، ينقل هذه القناعات إلى داخل الفصل الدراسي. ويضيف (العتيبي، 2019) أن ثقافة الفردية السائدة في المجتمع الحديث قللت من روح التعاون الجمعي، مما جعل التنافس بين الطلبة يتخذ شكلاً صراعياً عدائياً بدلاً من التنافس البناء، حيث يصبح نجاح الفرد مقروناً بإزاحة الآخر أو تحطيمه.

4. المتغيرات المعرفية والذاتية (المعالج الداخلي)

بالإضافة للعوامل الخارجية، هناك دينامية داخلية تتعلق بـ تقدير الذات والمهارات المعرفية. الطلبة الذين يعانون من انخفاض تقدير الذات غالباً ما يستخدمون العدوان كدرع لحماية أنفسهم من النقد المتصور. إنهم يفتقرون لـ الذكاء الوجداني الذي يمكنهم من فهم مشاعر الآخرين (التعاطف)، مما يجعلهم لا يدركون حجم الأذى الذي يسببونه. كما أن الفشل الدراسي المتكرر يخلق حالة من الإحباط المزمن؛ فالتلميذ الذي لا يستطيع التميز بالقلم يسعى للتميز بالقبضة، ليعوض نقصه الأكاديمي بسطوة جسدية تمنحه نوعاً من الأهمية الزائفة وسط أقرانه (الزيود، 2020).

التداعيات النفسية والتربوية للعدوان

لا تتوقف آثار السلوك العدواني عند حدود الفعل الجسدي أو اللفظي اللحظي، بل تمتد لتخلق سلسلة من التفاعلات السلبية التي تضرب عمق الاستقرار النفسي والتربوي للمجتمع المدرسي. إن العدوان يعمل كـ فيروس سلوكي، يلوث المناخ العام ويترك ندوباً قد لا تندمل بسهولة، ويمكن رصد هذه التداعيات عبر ثلاثة محاور أساسية:

1. الانعكاسات النفسية والاجتماعية على الضحية (المعتدى عليه)

يعد التلميذ الضحية هو المتضرر الأول والمباشر من دينامية العدوان. إن التعرض المستمر والمتكرر للأذى يؤدي إلى تآكل تدريجي في البنية النفسية للطالب؛ حيث يبدأ في تطوير ما يسمى مفهوم الذات السالب. وفقاً لـ(Smith & Low, 2013) ، فإن التلميذ الذي يقع تحت وطأة التنمر أو العدوان يشعر بالعجز عن حماية نفسه، مما يولد لديه حالة من العجز المتعلم (Learned Helplessness)، حيث يفقد الثقة في قدراته الشخصية وفي عدالة المحيطين به.

وتظهر هذه التداعيات في شكل اضطرابات نفسية حادة، لعل أبرزها القلق الاجتماعي والانطواء؛ فالخوف الدائم من التعرض للاعتداء يجعل التلميذ في حالة استثارة دفاعية مستمرة، مما يستنزف طاقته النفسية ويحرمه من التركيز الدراسي. وفي حالات متقدمة، يبرز الرهاب المدرسي (School Phobia) كآلية دفاعية للهروب من مصدر الألم، حيث يرفض التلميذ الذهاب للمدرسة تارة بالادعاء بالمرض الجسدي (أعراض سيكوسوماتية مثل الصداع وآلام البطن)، وتارة بالبكاء والامتناع الصريح. ويؤكد (الخالدي، 2022) أن هذه الندوب قد تتطور في مرحلة الشباب إلى اضطرابات اكتئابية وصعوبات في إقامة علاقات اجتماعية سوية، حيث يظل الضحية ينظر للعالم من منظور التهديد والريبة.

2. المسار الانحرافي للمعتدي (العدوان كنمط حياة)

خلافاً للاعتقاد السائد بأن المعتدي شخص قوي، فإن التداعيات النفسية عليه لا تقل خطورة عن الضحية، وإن كانت تتخذ مساراً مختلفاً. إن غياب الرادع التربوي والعلاجي السريع يجعل السلوك العدواني يتدعم في شخصية التلميذ؛ فكلما حقق العدوان غرضه (سيطرة، شهرة، مكاسب مادية)، زاد احتمال تكراره. وبمرور الوقت، يتحول العدوان من فعل عارض إلى سمة شخصية ووسيلة وحيدة للتفاعل مع الآخرين (الزيود، 2020).

إن المعتدي الذي لا يخضع لبرامج تعديل سلوك، غالباً ما يواجه مستقبلاً يتسم بـ الفشل الاجتماعي والمهني. وتشير الدراسات الطولية إلى أن هؤلاء الطلبة هم الأكثر عرضة للانخراط في جماعات الجنوح خارج المدرسة، وزيادة احتمالية تعاطي المخدرات في سن مبكرة كنوع من التمرد على القوانين. ويضيف (منصور، 2020) أن الاستمرار في هذا النهج يقود التلميذ نحو اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع في مرحلة الرشد، حيث يفقد القدرة على التعاطف مع آلام الآخرين، ويصبح أكثر عرضة للتورط في نزاعات قانونية وجرائم عنف، مما يعني أن العدوان المدرسي هو في جوهره مشروع إجرامي قيد التكوين.

3. التآكل التربوي وتدهور المناخ التعليمي

بعيداً عن الأفراد، يطال العدوان المؤسسة المدرسية في جوهر رسالتها. إن شيوع العدوان يؤدي إلى ما يُعرف بـ تسمم المناخ المدرسي؛ حيث تنزاح الأولوية من التعليم والإبداع إلى الضبط والسيطرة. يجد المدرس نفسه مستنزفاً عاطفياً وذهنياً في فض النزاعات، والتحقيق في المشاجرات، وملاحقة الطلبة المشاكسين، مما يقلل من جودة الوقت المخصص للشرح والتفاعل المعرفي. هذا الاحتراق النفسي للمعلمين ينعكس سلباً على أدائهم التربوي وعلاقتهم ببقية الطلبة (جاسم، 2021).

كما أن للعدوان أثراً تدميرياً على التحصيل الدراسي لعامة الطلبة، وليس فقط طرفي النزاع؛ فالمناخ الذي يسوده التوتر والخوف يقلل من قدرة الدماغ على معالجة المعلومات المعقدة، حيث ينشغل الطلبة (المتفرجون) بالقلق على أمنهم

الشخصي بدلاً من الانشغال بالمنهاج الدراسي. ويشير (القحطاني، 2021) إلى أن المدارس التي ترتفع فيها معدلات العدوان تشهد انخفاضاً عاماً في معدلات التحصيل، وزيادة في نسب التسرب الدراسي، وتدهوراً في سمعة المؤسسة التعليمية، مما يدفع أولياء الأمور لسحب أبنائهم منها، فتتحول المدرسة بمرور الوقت إلى بؤرة توتر بدلاً من أن تكون منارة علم.

4. تآكل القيم الأخلاقية (أثر المتفرجين)

ثمة تداعٍ تربوي خطير غالباً ما يتم إغفاله، وهو الأثر السلبي على الطلبة المتفرجين (Bystanders) ، إن مشاهدة العدوان المتكرر دون وجود إجراءات حازمة وعادلة تؤدي إلى حالة من اللامبالاة الأخلاقية لدى بقية الطلبة. يبدأ الطلبة في تقبل العنف كجزء طبيعي من الحياة المدرسية، وقد يتطور لديهم شعور بالذنب لعجزهم عن مساعدة الضحية، أو خوف من أن يطالهم الأذى إذا تدخلوا. هذا التآكل في قيم الشهامة والمسؤولية الاجتماعية يضرب أحد أهم أهداف التربية، وهو بناء مواطن صالح ومسؤول (Smith & Low, 2013).

استراتيجيات الوقاية والتدخل

إن مواجهة السلوك العدواني في المدارس تتطلب تحولاً جذرياً من المنظور العقابي الضيق الذي يكتفي برد الفعل بعد وقوع الحدث، إلى المنظور الإرشادي الشامل الذي يستهدف الجذور النفسية والمعرفية للسلوك. إن الإستراتيجيات الحديثة لا تسعى فقط لإيقاف العدوان، بل تهدف إلى إعادة بناء شخصية التلميذ وتزويده ببدائل سلوكية تمكنه من التكيف السوي. ويمكن تفصيل هذه الرؤية عبر المداخل التالية:

1. المدخل المعرفي السلوكي (CBT) : إعادة هيكلة التفكير

يعتبر العلاج المعرفي السلوكي من أكثر المداخل نجاحاً في التعامل مع النزعات العدوانية، حيث ينطلق من فرضية أن السلوك هو نتاج للتفكير. يركز هذا المدخل على تعديل التحيزات المعرفية لدى التلميذ العدواني، وتدريبه على إعادة تفسير المواقف الاجتماعية بشكل أكثر موضوعية. يتضمن التدخل هنا فنيات إيقاف الأفكار وإعادة البناء المعرفي؛ حيث يُعلم التلميذ كيف يتعرف على الأفكار الآلية التي تسبق الغضب (مثل: هو يحاول إهانتي) ويستبدلها بأفكار أكثر توازناً (عطية، 2022).

كما يشمل هذا المدخل تدريباً مكثفاً على الحديث الذاتي الإيجابي، حيث يتعلم التلميذ كيف يوجه تعليمات لنفسه أثناء لحظات الاستثارة (مثل: اهدأ، لا تستعجل الرد، فكر في النتائج). ويرافق ذلك تدريب على فنيات الاسترخاء العضلي والتنفس العميق لخفض الاستثارة الفسيولوجية التي تصاحب الغضب. إن الهدف النهائي من هذا المدخل هو تمكين التلميذ من مهارات حل الصراعات بطرق سلمية عبر الحوار والتفاوض، وتحويل الطاقة العدوانية إلى طاقة تواصلية فعالة، مما يقلل من اعتماده على الصدام الجسدي كخيار أول (عطية، 2022).

2. برامج الذكاء العاطفي: تنمية التعاطف والوعي بالذات

من الضروري أن تنتقل المدرسة من التركيز الحصري على الذكاء العقلي (IQ) إلى تبني برامج الذكاء العاطفي (EQ) كجزء أصيل من المنهاج الخفي. ترتكز هذه البرامج على أربعة أعمدة: الوعي بالذات، ضبط الذات، التعاطف، والمهارات الاجتماعية. يرى (جاسم، 2021) أن جوهر المشكلة لدى التلميذ العدواني هو الأمية العاطفية؛ فهو لا يستطيع تسمية مشاعره بدقة، وغالباً ما يخلط بين الحزن والخجل والإحباط، ويترجمها جميعاً إلى غضب.

إن تدريب الطلبة على تسمية المشاعر وفهم مسبباتها يساعدهم على التحكم فيها قبل أن تتحول إلى سلوك عنيف. والأهم من ذلك هو تنمية صفة التعاطف (Empathy)؛ أي قدرة التلميذ على وضع نفسه مكان الآخر والشعور بألمه. التلميذ الذي يمتلك ذكاءً عاطفياً مرتفعاً يجد صعوبة في ممارسة العدوان، لأنه يدرك تماماً الآثار النفسية والجسمية التي سيسببها لزميله، وهذا الإدراك يعمل كرادع داخلي أقوى من أي عقوبة مدرسية خارجية (الخالدي، 2022).

3. سياسة الدعم السلوكي الإيجابي :(PBIS) بناء البيئة الحافزة

تعتبر إستراتيجية الدعم السلوكي الإيجابي (Positive Behavioral Interventions and Supports) تحولاً في ثقافة المدرسة؛ فهي لا تسأل ماذا سنفعل حيال التلميذ السيئ؟ بل تسأل كيف يمكننا تشجيع الجميع على السلوك الجيد؟ .تعتمد هذه السياسة على صياغة مصفوفة سلوكية واضحة ومحددة، تركز على القيم الإيجابية مثل الاحترام، المسؤولية، والأمان. بدلاً من قائمة الممنوعات، يتم تعليم الطلبة ماذا يفعلون في مواقف محددة (الزيود، 2020).

تعتمد هذه السياسة على التعزيز المنهجي للسلوك السوي؛ حيث يتم مكافأة الطلبة (مادياً أو معنوياً) عند التزامهم بالقيم المدرسية، مما يخلق ضغطاً إيجابياً من الأقران نحو الانضباط. كما تقسم هذه السياسة التدخل إلى ثلاثة مستويات: المستوى الأول للوقاية العامة لجميع الطلبة، المستوى الثاني للطلبة المعرضين لخطر العدوان، والمستوى الثالث للتدخل المكثف مع الطلبة ذوي المشكلات المزمنة. هذا التدرج يضمن عدم إهمال أي طالب ويوفر بيئة مدرسية تشجع على الانضباط الذاتي طواعية بدلاً من الالتزام القائم على الخوف (الزيود، 2020).

4. التوجيه والإرشاد الأسري: جسور التواصل والتربية الوالدية

لا يمكن للمدرسة أن تحقق نجاحاً مستداماً في خفض العدوان إذا كانت تعمل في معزل عن المنظومة الأسرية. يجب أن تتحول المدرسة إلى مركز إشعاع تربوي يقدم برامج التربية الوالدية للأهالي. تتضمن هذه البرامج تدريب الآباء على أساليب الانضباط الإيجابي التي تستبدل الضرب والتهديد بالحوار ووضع العواقب المنطقية. إن توعية الوالدين بمخاطر العنف المنزلي وأثره على سلوك أبنائهم في المدرسة هي الخطوة الأولى في تجفيف منابع العدوان (منصور، (2020).

إن تفعيل قنوات التواصل المستمر بين المرشد الطلابي والأسرة يضمن وحدة المعاملة؛ فما يتعلمه التلميذ من مهارات ضبط النفس في المدرسة يجب أن يجد تعزيزاً له في البيت. ويضيف (العتيبي، 2019) أن إشراك أولياء الأمور في وضع خطط تعديل السلوك لأبنائهم يشعر التلميذ بأن هناك سياجاً متكاملاً يحيط به، مما يرفع من جديته في الالتزام بالمعايير

السلوكية. كما يساعد الإرشاد الأسري في اكتشاف الضغوط العائلية التي قد تكون السبب الكامن وراء عدوانية التلميذ، مما يتيح التدخل لعلاج السبب لا العرض فقط.

5. تفعيل دور المدرس كقدوة وميسر اجتماعي

المدرس هو حجر الزاوية في أي إستراتيجية وقائية. فالمدرس الذي يتمتع بشخصية متوازنة ويستخدم أساليب تدريس ديمقراطية يقلل تلقائياً من مستويات التوتر في الفصل. يجب تدريب المدرسين على مهارات إدارة الفصل القائمة على الاحتواء لا السلطوية، وكيفية التدخل السريع لنزع فتيل النزاعات قبل تفاقمها. إن بناء علاقة مهنية إنسانية بين المدرس والتلميذ تعمل كعامل حماية (Protective Factor)؛ فالتلميذ الذي يشعر بالتقدير من معلمه يميل للامتثال لقواعده السلوكية حباً واحتراماً، لا خوفاً من العقاب (جاسم، 2021)

الخلاصة (Conclusion)

في نهاية هذا البحث النظري، نخلص إلى أن السلوك العدواني لدى طلبة المدارس هو ظاهرة مركبة لا يمكن علاجها بالمسكنات الإدارية أو العقوبات الزجرية وحدها. إن العدوان هو رسالة مشفرة يرسلها التلميذ تعبر عن خلل في معالجته للمعلومات، أو نقص في ذكائه العاطفي، أو صدى لبيئة أسرية ومجتمعية مضطربة. إن النجاح في خفض حدة هذه الظاهرة يكمن في الاستثمار في الإنسان؛ من خلال إعادة صياغة عقول الطلبة معرفياً، ووجدانهم عاطفياً، وبيئتهم اجتماعياً. إن المدرسة التي تنجح في تحويل العدوان إلى تعاون هي المدرسة التي لم تكتفِ بتعليم المناهج، بل علمت الحياة وقيمتها، مؤكدة أن القوة الحقيقية تكمن في ضبط النفس والتعايش السلمي، لا في السيطرة والإيذاء

المراجع

جاسم، محمد .(2021) *سيكولوجية العنف المدرسي: التشخيص والعلاج*. الطبعة الأولى، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الخالدي، أديب .(2022) *المرجع في علم النفس الإكلينيكي*. المكتبة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

الزيود، نادر .(2020) *المشكلات السلوكية لدى طلبة المدارس: أسبابها وطرق علاجها*. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

شير، علي .(2018) نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية. *مجلة العلوم النفسية*، المجلد (4)، العدد (2)، ص ص 115-140.

العتيبي، بندر .(2019) السلوك العدواني وعلاقته بالبيئة المدرسية لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية*، الرياض، السعودية.

عطية، أشرف .(2022) فاعلية برنامج إرشادي في خفض السلوك العدواني لدى المراهقين. *مجلة التربية والتعليم*، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.)

القحطاني، نورة .(2021) *المناخ المدرسي وعلاقته بالعنف الطلابي*. دار المعرفة للنشر، الرياض، السعودية.

منصور، السيد .(2020) *التنشئة الأسرية والسلوك العدواني*. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its Causes, Consequences, and Control*. New York, NY: McGraw-Hill.

Huesmann, L. R. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, 14(1), 13-24.

Smith, P. K., & Low, S. (2013). Education and Aggression: A school-based perspective. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 445-460.