جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

شعبة علوم التربية

مخبر جودة البرامج في التربية الخاصة والتعليم المكيف

إعداد الطالبة: فاطمة الزهرة خدة

موضوع الدراسة:

خبرات الإساءة في الطفولة وتنظيم الانفعال والقدرة على حل المشكلات كمنبئات بالسلوك العدواني لدى عينة من المراهقين المعرضين للخطر

– دراسة ميدانية بمراكز حماية الطفولة والمراهقة ببعض ولايات الغرب الجزائري –

أطروحة معدة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في علوم التربية تخصص التربية الخاصة والتعليم المكيف

أعضاء لجنة المناقشة:

1	أ.د. نادية بوضياف بن زعموش	رئيسا	جامعة ورقلة
2	أ.د. وردة بلحسيني	مشرفا ومقررا	جامعة ورقلة
3	د. عبد الناصر غربي	عضوا مناقشا	جامعة الوادي
4	د. محمد بوفاتح	عضوا مناقشا	جامعة الأغواط
5	د. نبيلة بن الزين	عضوا مناقشا	جامعة ورقلة
6	د. فوزية محمدي	عضوا مناقشا	جامعة ورقلة

السنة الجامعية: 2018 / 2019

شكر وتقدير

الحمد والشكر لله تعالى على توفيقه وتسهيله وحفظه وعونه. أحمدك وأشكرك إلهي عدد رمشات العيون من خلق آدم إلى يوم يبعثون.

أتقدم بأسمى عبارات الشكر والثناء للأستاذة القديرة وردة بلحسيني

أشكرها على إشرافها وجهدها في سبيل تقديم هذا البحث العلمي.

أتقدم بخالص الشكر لكل الأساتذة المكونين على إرشاداتهم وكرم أخلاقهم.

وعلى رأسهم للأستاذة الكريمة نادية بوضياف بن زعموش على كل جهودها.

أتقدم بفائق الشكر والتقدير للأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة على قراءتهم

لهذه الأطروحة وقبولهم مناقشتها وتقييمها وإثرائها.

أتقدم بكل الشكر والامتنان لأستاذي الكريم قدور نويبات على إرشاداته

وتشجيعه لي وعلى كل ما بذله من جهود لمساعدتي.

أشكر جزيل الشكر من كانوا نعم المعلمين من أساتذة قسم علم النفس بجامعة

تلمسان أشكرهم على تكويني الأساسي في الأطوار الأولى.

أشكر بشكل خاص أهلي أقاربي صديقاتي على دعمهم. أشكر كل ما ساهم من

قريب أو من بعيد في إنجاز وتقديم هذا العمل ولو بالكلمة الطيبة.

ولا أنسى أن أشكر من عرفتهم غرباء لكنهم صاروا نعم الأقرباء والأصدقاء

أشكرهم على كل شيء.

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لكل من خبرات الإساءة في الطفولة وتنظيم الانفعال والقدرة على حل المشكلات بظهور السلوك العدواني، وتحديد الفروق في السلوك العدواني وفقا لمتغيرات مستوى التعرض للإساءة في الطفولة، الجنس والسن.

أجريت الدراسة على عينة من المراهقين المعرضين للخطر، تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت أربع أدوات قياس تمثلت في : مقياس خبرات الإساءة في الطفولة، مقياس القدرة على حل المشكلات، مقياس السلوك العدواني وهي من إعداد الطالبة، ومقياس تنظيم الانفعال من إعداد غروس وجون (2003)، وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة طبقت على أفراد العينة، وتمت معالجة البيانات إحصائيا وتحليلها وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين كل من خبرات الإساءة في الطفولة وتنظيم الانفعال والقدرة على حل المشكلات بالسلوك العدواني لدى عينة الدراسة.
- وجود قدرة تنبؤية لخبرات الإساءة في الطفولة والقدرة على حل المشكلات بظهور السلوك العدواني لدى عينة الدراسة. وعدم وجود قدرة تنبؤية لتنظيم الانفعال بظهور السلوك العدواني.
- وجود فروق دالة إحصائيا في السلوك العدواني تعزى لمستوى التعرض للإساءة في الطفولة لصالح المستوى المرتفع.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في السلوك العدواني تعزى لمتغير جنس المراهق.
- وجود فروق دالة إحصائيا في السلوك العدواني تعزى لمتغير السن لصالح مرحلة المراهقة المتوسطة (15-18 سنة).

الكلمات المفتاحية: السلوك العدواني، خبرات الإساءة في الطفولة، تنظيم الانفعال، القدرة على حل المشكلات، المراهقين المعرضين للخطر.

Abstract :

This study aims to identify the extent to which child abuse experiences, emotion regulation and problem solving have contributed to the emergence of aggressive behavior, to identify differences in aggressive behavior according to different levels of abuse, And according to gender and age, the study was conducted on a sample of adolescents at risk. We used the descriptive associative method and relied on four measurement tools, namely the scale of experiences of abuse in childhood, the measure of problem-solving ability, The measure of aggressive behavior are designed by the student, and a measure of emotion regulation prepared by Gross and John (2003), these tools were applied to this sample of adolescents. After the data is unloaded, processed statistically and analyzed we found the following results:

- There is a statistically significant correlation between childhood abuse experiences, emotional regulation, problem solving, and aggressive behavior in the study sample.
- The predictive ability of childhood abuse experiences and the ability to solve problems with the emergence of aggressive behavior, and the lack of predictive ability to emotion regulation with the emergence of aggressive behavior in the study sample.

- There are statistically significant differences in aggressive behavior due to the level of exposure to childhood abuse in favor of the high level.

- There are no statistically significant differences in aggressive behavior due to sex variable.

- There are statistically significant differences in aggressive behavior due to age variable in favor of adolescent middle stage.

Keywords: Aggressive Behavior, Childhood Abuse Experiences, Emotion Regulation, Problem-Solving Ability, Adolescents at Risk.

فهرس المحتويات

العنوان	رقم الصفحة
شكر وتقدير.....	أ
ملخص الدراسة باللغة العربية.....	ب
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية.....	ت
فهرس المحتويات.....	ث
فهرس الجداول.....	د
فهرس الأشكال.....	ذ
مقدمة.....	1-5
الجانب النظري **الفـصـل الأول** **تـقـديـم الـدراسـة**	
1- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.....	7
2- فرضيات الدراسة.....	12
3- أهداف الدراسة.....	13
4- أهمية الدراسة.....	13
5- التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة.....	14
6- حدود الدراسة.....	17
الفصل الثاني **الإسـاءة فـي مـرحـلـة الطفـولـة**	
تمهيد.....	19
1- لمحة تاريخية عن ظاهرة الإساءة للأطفال.....	19
2- حماية الطفولة في المواثيق الدولية.....	22
3- مفاهيم حول الإساءة للأطفال.....	23
4- أشكال التعرض للإساءة.....	26
5- إحصاءات خاصة بالأطفال ضحايا الإساءة.....	31
6- النظريات المفسرة للإساءة.....	34

7- أسباب ظاهرة الإساءة للأطفال.....	36
8- أثار التعرض للإساءة في الطفولة.....	37
9- التدخل في حالة التعرض للإساءة.....	40
10- الدراسات السابقة حول موضوع الإساءة للأطفال.....	42
خلاصة الفصل.....	52
الفصل الثالث **تنظيم الانفعال**	
تمهيد.....	54
1- مفهوم الانفعال.....	54
2- النظريات المفسرة للانفعال.....	55
3- مفهوم تنظيم الانفعال.....	57
4- النماذج المعرفية لتنظيم الانفعال.....	61
5- استراتيجيات تنظيم الانفعال.....	63
6- عمليات تنظيم الانفعال.....	64
7- تنظيم الانفعال لدى المراهق.....	65
8- الدراسات السابقة حول تنظيم الانفعال.....	66
خلاصة الفصل.....	73
الفصل الرابع **القدرة على حل المشكلات**	
تمهيد.....	75
1- تعريف المشكلة وحل المشكلة.....	75
2- مفهوم القدرة على حل المشكلات	77
3- أنواع المشكلات.....	82
4- خطوات عملية حل المشكلات.....	83
5- الاتجاهات النظرية المفسرة لحل المشكلات.....	85
6- استراتيجيات حل المشكلات.....	87
7- القدرة على حل المشكلات لدى المراهق.....	90
8- الدراسات السابقة حول القدرة على حل المشكلات.....	91
خلاصة الفصل.....	99

الفصل الخامس

السلوك العدواني

تمهيد	101
1- مفهوم السلوك العدواني.....	101
2- العدوان وبعض المفاهيم المرتبطة به.....	104
3- أشكال السلوك العدواني.....	107
4- أسباب السلوك العدواني.....	109
5- النظريات المفسرة للسلوك العدواني.....	111
6- السلوك العدواني لدى المراهقين والآثار الناجمة عنه.....	116
7- إجراءات التدخل للحد من السلوك العدواني.....	119
8- الدراسات السابقة حول السلوك العدواني.....	121
خلاصة الفصل.....	130

الجانب الميداني

الفصل السادس

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد.....	132
1- المنهج المستخدم في الدراسة.....	132
2- متغيرات الدراسة.....	132
3- الدراسة الاستطلاعية.....	133
4- وصف الأدوات المستعملة في الدراسة وخصائصها السيكومترية.....	133
5- الدراسة الأساسية.....	158
1.5. مجتمع الدراسة الأساسية.....	158
2.5. عينة الدراسة الأساسية.....	161
6- إجراءات الدراسة الأساسية.....	162
7- الأساليب الإحصائية.....	163
خلاصة الفصل.....	165

الفصل السابع عرض وتحليل نتائج الدراسة	
تمهيد.....	167
1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.....	167
2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.....	168
3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.....	169
4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة.....	171
5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة.....	171
خلاصة الفصل.....	173
الفصل الثامن **تفسير ومناقشة نتائج الدراسة**	
تمهيد.....	175
1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.....	175
2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.....	179
3- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....	186
4- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.....	189
5- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة.....	190
خلاصة الدراسة.....	192
المقترحات.....	194
قائمة المراجع.....	197
قائمة الملاحق.....	214

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	تقرير النشاطات الخاصة بالأحداث الضحايا خلال سنة 2017	32
2	تقرير النشاطات الخاصة بالأحداث الضحايا خلال سنة 2018	33
3	الفقرات المحذوفة والمعدلة ومتشابهة المعنى حسب آراء المحكمين لمقياس خبرات الإساءة في الطفولة	138
4	نتائج حساب صدق المقارنة الطرفية لمقياس خبرات الإساءة في الطفولة	141
5	نتائج حساب صدق المقارنة الطرفية لمقياس تنظيم الانفعال	145
6	الفقرات المحذوفة والمعدلة والمضافة لمقياس القدرة على حل المشكلات بعد عرضه على المحكمين	148
7	نتائج حساب صدق المقارنة الطرفية لمقياس القدرة على حل المشكلات	151
8	نتائج حساب الصدق التلازمي لمقياس السلوك العدواني المعد في للدراسة الحالية والمقياس المحك	156
9	نتائج حساب صدق المقارنة الطرفية لمقياس السلوك العدواني	157
10	القضايا المعالجة الخاصة بالقصر في خطر معنوي لسنة 2015 والخماسي الأول لسنة 2016	159
11	تقرير النشاطات الخاصة بالأحداث في حالة خطر معنوي لسنة 2017	159
12	تقرير النشاطات الخاصة بالأحداث في حالة خطر معنوي لسنة 2018	160
13	توزيع عينة الدراسة وفقا للجنس والسن	161
14	توزيع العينة على مراكز الحماية عبر الولايات التي أجريت فيها الدراسة	162
15	الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	163
16	نتائج معامل الارتباط المتعدد بين متغيرات الدراسة	167
17	معامل الارتباط المتعدد بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع	168
18	قيمة إسهام المتغيرات المستقلة في التنبؤ بالسلوك العدواني	169
19	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق في السلوك العدواني وفقا لمستويات التعرض للإساءة في الطفولة	170
20	نتائج اختبار " Tukey " للمقارنات البعدية لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات حسب مستوى التعرض للإساءة	170

21	نتائج حساب اختبار "ت" لدلالة الفروق في درجات أفراد العينة على مقياس السلوك العدواني وفقا لمتغير الجنس	171
22	نتائج حساب اختبار "ت" لدلالة الفروق في درجات أفراد العينة على مقياس السلوك العدواني وفقا لمتغير السن	172

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	إجراءات التدخل في حالة تعرض الطفل للإساءة	42
2	بنيات الدماغ الرئيسية المعنية بالعمليات الانفعالية	56
3	تصور لعناصر تنظيم الانفعال	61
4	نموذج عمليات تنظيم الانفعال وفقا لغروس Gross	65
5	تمثيل تخطيطي لعملية حل المشكلة الاجتماعية وفقا لنموذج دزوريلا وآخرون D'Zurilla et al (2002)	90
6	نموذج عوامل الخطر وعوامل الحماية العضوية النفسية الاجتماعية للسلوك العدواني	111
7	تأثير ثلاث أنظمة اجتماعية على سلوك العنف لدى المراهقين	115
8	العوامل المرتبطة بالسلوك العدواني لدى المراهقين	118

مقدمة:

يعتبر عالم الطفولة والمراهقة الممتد من الميلاد إلى سنوات ما قبل الرشد، عالما بالغ العمق وشديد التعقيد من حيث تباين مراحله والتطور السريع لخصائصه وغموض العديد من سلوكاته، وقد نالت مرحلتي الطفولة والمراهقة حظا وافرا من البحوث والكتابات والاجتهادات العلمية النظرية والتطبيقية، والتي اعتمدت في مجملها على العديد من الوسائل كالملاحظة والتجريب، بغية الكشف عن أغوار سيرورة النمو في هاتين المرحلتين وتحديد تفاصيل عملية التربية والتنشئة الاجتماعية نظرا لكونها تلازم الطفل منذ بداية وجوده وتستمر معه سنوات طويلة، وتحدد مساره في الحياة سويا كان أم مضطربا.

ورغم ما بذل في سبيل فهم نمو السلوك البشري في المراحل الأولى، إلا أن ما خفي حوله لازال يحتاج لبذل المزيد ولازال هذا الفهم ناقصا، ربما لأن من خصائص النمو بصفة عامة عدم الثبات، وربما لأن سلوك الطفل والمراهق لم يعد محددا بعوامل معروفة، فقد مس التغير كل شيء في الحياة واختلفت الثقافات والأفكار والمعايير والقوانين واختلف معها السلوك، وظهرت منه أنماط حديثة تثير الدهشة والاستغراب وبالتالي فهي تستدعي جهودا علمية إضافية لفك رموزها وإمكانية التنبؤ بها والتحكم فيها.

ومرحلة الطفولة تعد مرحلة حاسمة في تشكيل شخصية الفرد بكل مكوناتها، الأمر الذي يجعل الاهتمام بها وتوفير العناية اللازمة للطفل من الأولويات بالنسبة للأهل بالدرجة الأولى وحتى بالنسبة لكل الأطراف المشاركة في عملية التنشئة الاجتماعية. أما المراهقة فهي الفترة التي تلي الطفولة وتتصل بها كما تسبق الرشد وتتصل به، فهي الحلقة المشتركة بينهما، وهذا يعد دليلا على أنها فترة حاسمة من عمر الإنسان، كما أن التغيرات السريعة التي تميزها على صعيد كل جوانب النمو المعرفية والانفعالية والاجتماعية جعلتها محط أنظار العلماء والباحثين باختلاف توجهاتهم النظرية، إضافة إلى ذلك تحمل هذه الفترة وخصائصها المتمايزة بعضا من معالم الخطر الذي قد يحيد بالسلوك وبالشخصية عن مسارها الطبيعي والمطلوب.

والسلوك العدواني يعد أحد المظاهر التي قد تظهر لدى المراهقين فيؤثر على شخصيتهم وعلى علاقاتهم الاجتماعية، وقد يحدث بمبرر أو بدون مبرر، وقد تقف وراءه دوافع مختلفة تتعلق بالوضع الانفعالي أو الأسري أو المدرسي أو الاقتصادي للمراهق. إلا أنه في كل الأحوال يعد سلوكا مرفوضا من المحيطين به، فمشكلة السلوك العدواني أنه يمثل قضية وظاهرة اجتماعية غير مستساغة مهما كانت الظروف التي يحدث فيها.

وقد شكل هذا السلوك قضية معرفية بحثية شغلت العلماء والمفكرين للبحث عن ماهيته وخفاياه ومعرفة أسبابه التي تعد غامضة نسبيا إلى يومنا هذا. وقد اجتهد الباحثون وحاولوا دراسة العدوان في علاقته بكثير من المظاهر النفسية والاجتماعية والتربوية، على غرار ارتباطه بإتباع أساليب قاسية في تنشئة الطفل تنطوي على الإهمال أو الحرمان أو الإساءة، والتي تمهد لأن يصبح هذا الطفل عدوانيا في نفس الفترة أو في مراحل عمرية لاحقة.

وهذا الارتباط بين الإساءة للطفل وسلوكه العدواني يتوافق تماما مع ما طرحته أكبر نظريات علم النفس كنظرية التحليل النفسي والنظرية السلوكية التي أكدت على خطورة استخدام الإساءة بأنواعها في تنشئة الأطفال وبأنها تطبع السلوك بمظاهر غير مقبولة.

وظاهرة الإساءة للطفولة كانت منذ قرون ولازالت إلى حد اللحظة مشكلة واسعة النطاق، تعاني منها الدول النامية كما الدول المزدهرة، نلاحظها في أوساط الأميين كما في أوساط المتعلمين، في الأسر الفقيرة والثرية، تمارس على الذكر والأنثى، وعلى الرضيع والصبي والمراهق. ورغم أن هذه المشكلة قد نالت اهتماما عظيما وزاخرا بمؤلفات ضخمة هذا لأنها تتعلق بحياة الطفل ومستقبله، إلا أن الدراسات حولها لم تنقطع والجهود لم تتوقف بالنظر إلى أنها في استمرار دائم ومخيف.

وإن كانت دراسة مشكلات الطفل كمشكلة تعرضه للإساءة قد أخذت هذا الحيز الواسع من البحث، فقد زاد الاهتمام كذلك بدراسة قدرات الطفل المعرفية، لأنها العامل الحاسم في تعلمه واكتسابه لمهارات الحياة المختلفة، ومن بين أهم هذه القدرات والتي لا تقل أهمية عن الذكاء والتفكير والذاكرة وغيرها، هي القدرة على حل المشكلات التي تتداخل وتتكامل مع باقي ملكات العقل الأخرى لتعطي نتاجا فكريا يسمح للفرد بمواجهة ما يعيقه، وبالتلاؤم والانسجام مع بيئته وتعقيداتها، ومع متطلبات الحياة بصفة عامة.

إضافة إلى قدرة فكرية أخرى سخرها الخالق للإنسان لغرض التوافق وهي تنظيم الانفعالات وضبطها، وتشير هذه القدرة إلى مجموعة من العمليات المعرفية تعمل على كبح قوة الانفعالات وتوجيهها حفاظا على التوافق الذاتي والبيئي للفرد. ويعد تنظيم الانفعال موضوعا جديدا في علم النفس إذ لم يمض على دراسته إلا حوالي 30 سنة، ما يثير الباحثين للتطرق إلى دراسته واكتشافه أكثر.

ويفترض أن العدوان يرتبط بهذه القدرات المعرفية على أساس أنه يتأثر بها ويؤثر عليها. فالعدوان قد يكون أسلوبا للمواجهة ولتحقيق بعض الأهداف ولحل المشكلات. كما أن عملية حل المشكلة قد تستدعي أو تخلق في أحيان كثيرة سلوكا عدوانيا. وبالنسبة للمراهق الذي تحتم عليه ظروفه مواجهة مشاكل مختلفة، فإذا لم تكن لديه القدرة والكفاءة لحلها أو لم يجد من يساعده على ذلك، قد يؤدي به الإحباط الناتج عن هذا الفشل لأن يصبح عدوانيا نحو ذاته أو نحو غيره، ونفس الشيء بالنسبة للقدرة على تنظيم الانفعالات فهي تقي الفرد من العدوان الذي ينشأ بسبب العواطف القوية التي لا يستطيع الفرد كبحها والتحكم في مقدارها، وانفعالات مثل الغضب أو التوتر في بعض المواقف إن لم يتم السيطرة عليها قد تدفع للقيام بسلوكات عدوانية.

وبناء على ما ذكر ونظرا إلى الأهمية الكبيرة للقدرة على حل المشكلات والقدرة على تنظيم الانفعال في حياة كل فرد وخاصة في حياة المراهق، الذي يلجأ إلى العدوان للتنفيس عن إحباطه ومشاكله ومشاعره السلبية، بالإضافة للأهمية البالغة لمرحلة الطفولة واستفحال ظاهرة الإساءة للأطفال بشكل مثير للانتباه، ظهرت الحاجة إلى إجراء دراسة لتحديد علاقة هذه المتغيرات بالسلوك العدواني ومقدار إسهامها في ظهوره. ومنه جاءت هذه الدراسة تحت عنوان: خبرات الإساءة في الطفولة و تنظيم الانفعال والقدرة على حل المشكلات كمنبئات بالسلوك العدواني لدى عينة من المراهقين المعرضين للخطر وهي دراسة ميدانية بمراكز حماية الأطفال والمراهقين. وقد قسمت الدراسة إلى جانبين نظري وتطبيقي، فتناولنا في الجانب النظري خمسة فصول وهي:

الفصل الأول: خصصناه لتقديم الدراسة وفيه تم عرض إشكالية الدراسة والتساؤلات والفرضيات، وذكر أهداف وأهمية الدراسة، ثم التعريفات الإجرائية للمتغيرات لنختم هذا الفصل بذكر حدود الدراسة.

الفصل الثاني: تعرضنا فيه لموضوع الإساءة في مرحلة الطفولة، حيث قمنا بداية بتقديم لمحة تاريخية عن ظاهرة الإساءة للأطفال، وحماية الطفولة في المواثيق الدولية، ثم عرضنا بعض المفاهيم حول الإساءة وأشكالها وبعض الإحصاءات. والنظريات المفسرة للإساءة والعوامل والأسباب المؤدية لحدوثها، ثم أبرزنا آثار التعرض للإساءة على الطفل، والتدخل في حالات الإساءة. وأخيرا قمنا بعرض الدراسات السابقة حول الموضوع.

الفصل الثالث: تطرقنا فيه إلى موضوع تنظيم الانفعال، بدأنا الفصل بعرض مفهوم الانفعال والنظريات المفسرة له، ثم قدمنا مفهوم تنظيم الانفعال والنماذج المعرفية له، ثم استراتيجيات تنظيم الانفعال وعملياته، وقمنا بوصف تنظيم الانفعال لدى المراهق. وختمنا الفصل بالدراسات السابقة حول تنظيم الانفعال.

الفصل الرابع: خصصناه لموضوع القدرة على حل المشكلات، بحيث تطرقنا أولا إلى تعريف المشكلة وحلها وتعريف القدرة على حل المشكلات، أيضا ذكرنا أنواع المشكلات وخطوات عملية الحل، ثم الاتجاهات النظرية المفسرة لحل المشكلات، وإستراتيجيات حل المشكلات والقدرة على حل المشكلات لدى المراهق. وقمنا بذكر الدراسات السابقة حول هذه القدرة.

الفصل الخامس: تناولنا فيه ظاهرة السلوك العدواني، حيث عرضنا مفهوم السلوك العدواني، والمفاهيم المرتبطة به، أشكال السلوك العدواني وأسبابه، النظريات المفسرة للعدوان، السلوك العدواني لدى المراهقين وإجراءات التدخل للحد منه. والدراسات السابقة حول الموضوع.

وتناولنا في الجانب التطبيقي ثلاثة فصول وهي كالتالي:

الفصل السادس: اشتمل على إجراءات الدراسة الميدانية، حيث تطرقنا إلى المنهج المستخدم، تحديد المتغيرات، وصف الدراسة الاستطلاعية، ثم مجتمع وعينة الدراسة، وأدوات القياس المستعملة وخصائصها السيكوميترية، ثم عرضنا إجراءات الدراسة الأساسية وأساليب المعالجة الإحصائية.

الفصل السابع: عرضنا فيه النتائج التي توصلنا إليها حيث رتبناها وفقا للفرضيات وقمنا بالتعليق عليها.

الفصل الثامن: ناقشنا فيه نتائج الدراسة وقدمنا تفسيرات لها بالرجوع إلى ما كتب من معلومات نظرية علمية وما سبق من دراسات حول الموضوع. وختاما قدمنا خلاصة للموضوع ومجموعة من المقترحات حسب ما توصلنا إليه من نتائج.

الجانب النظري

الفصل الأول

تقديم الدراسة

1 - إشكالية الدراسة وتساؤلاتها
2 - فرضيات الدراسة
3 - أهداف الدراسة
4 - أهمية الدراسة
5 - التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة
6 - حدود الدراسة

1- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها:

يعتبر السلوك العدواني من أقدم السلوكات التي ميزت الإنسان القديم ولازمته في كل الأزمنة الحديثة والمعاصرة، وهو محصلة ونتيجة للعديد من العوامل والمؤثرات المتداخلة فيما بينها والتي قد تكون ذات منشأ عقلي أو نفسي أو عضوي أو اجتماعي أو سلوكي، وقد لفت هذا السلوك أنظار العلماء من مختلف الميادين آملين أن يفهموا هذه الظاهرة وأسبابها حتى يستطيعوا تخفيضها، وكف آثارها المدمرة على البشرية.

وقد تباينت آراء العلماء في تفسيرهم لهذا السلوك إذ أشارت تجارب **ألبرت باندورا (1973)** أحد أشهر المشتغلين في هذا المجال، إلى أن السلوك العدواني يمكن تعلمه كأي سلوك آخر إما من خلال تعزيز هذا السلوك مباشرة أو من خلال تقليد سلوك نماذج عدوانية (قطامي، عدس، 2002، 212). في حين وضع علماء آخرين أمثال **ميللر، سيزر، ودولارد** فرضا مؤداه وجود ارتباط بين الإحباط والعدوان حيث يوجد ارتباط بين الإحباط كمثير والعدوان كاستجابة (العقاد، 2001، 113). في حين أكد أنصار المدرسة البيولوجية أن سبب العدوان هو وجود خلل في بعض الأجهزة العضوية مثل الجهاز العصبي المركزي والغدد الصماء. لكن الأكيد أن السلوك العدواني كأي سلوك آخر لا يمكن تفسيره من وجهة نظر واحدة، لأن معظم سلوكات الكائن الحي على درجة من التعقيد تجعل من الصعب الحكم عليها وفهمها من جانب واحد، إلا أنه توجد بعض العوامل المتفق عليها بين جمهور الباحثين بأنها تدفع بالفرد إلى إتيان السلوك العدواني، أبرزها هو تعرض الفرد للعدوان في فترة ما من حياته وكان ضحية له خاصة في فترة طفولته، فيتعلم هذا السلوك ويستخدمه ضد الغير إما ليرد الأذى عن نفسه أو ليعبر عن سوء توافقه في علاقاته، أو ليحصل على ما يريد ويشبع رغباته.

ومن بين الدراسات الكثيرة التي ربطت السلوك العدواني بالتعرض للعنف والاعتداء في مرحلة الطفولة نجد دراسة **ستيفن وآخرون Stephen et al (2013)** توصلت إلى أن المنحرفين العدوانيين عانوا من الإساءة الجسدية بشكل كبير في طفولتهم، وارتبطت الإساءة الجسدية في مرحلة الطفولة بالعدوان التفاعلي وكلما كانت مرتفعة كلما ارتفع العدوان التفاعلي أيضا.
وأسفرت دراسة **بقادة (2008)** على أن أسلوب القسوة في معاملة الجانحين كان أكثر استعمالا من طرف آبائهم، وأن الجانحين كانوا أكثر عرضة للإهمال واللامبالاة، كما بينت أن أسلوب التربية الخاطئة المتمثل في الضرب والشتم هو الأسلوب الأكثر تكرارا عند آباء الجانحين.

أما دراسة **الأمين العام للأمم المتحدة** بشأن العنف ضد الأطفال فقد توصلت إلى وجود نطاق واسع من الآثار فقد يؤدي العنف إلى ازدياد إمكانية التعرض لمفاسد اجتماعية واضطرابات عاطفية واختلالات في الإدراك تدوم مدى الحياة، والتعرض لأنماط سلوك ضارة بالصحة كتعاطي المخدرات والشروع في ممارسة الجنس في عمر باكر وتشمل المشاكل العقلية والصحية والاجتماعية ذات الصلة القلق والاكتئاب والهلوسة وعدم القدرة على أداء العمل واضطرابات الذاكرة علاوة على السلوك العدواني (تقرير الجمعية العامة للأمم المتحدة، 2006).

وعلى الرغم من التقدم الذي تشهده البشرية في جميع مجالات الحياة وبخاصة في مجال الحقوق والتشريعات والرعاية التي تهدف إلى حماية الفرد وصون حقوقه في جميع مراحل العمر وخصوصا في مرحلة الطفولة. لازالت ظاهرة الإساءة للأطفال تشكل واحدة من المشكلات التي تواجه المجتمعات، ولقد أصبحت واقعا ملموسا في معظم المجتمعات البشرية بلا استثناء. وعلى الرغم من وجودها بشكل واضح ومميز في المجتمعات الغربية لأسباب تتعلق بطبيعة العلاقات الاجتماعية والأسرية في تلك المجتمعات، إلا أنه أصبح من غير المستغرب أيضا وجودها في مجتمعاتنا العربية والإسلامية والتي تمتاز عن غيرها بأنها مجتمعات مبنية على أسس عقائدية وروابط أسرية قوية وبما تحويه من العطف والحنان على الأطفال والاحترام والتقدير للكبار (المعايطة، 2002، 53).

وقد أوردت دراسة **الأمين العام للأمم المتحدة** حول العنف ضد الأطفال التي تم الإعلان عنها في أكتوبر (2006) بعض الإحصاءات والبيانات لحجم المشكلة، من بينها تقدير منظمة الصحة العالمية بأن 53000 طفل قد توفي على مستوى العالم في عام (2002) نتيجة للقتل، وأن 150 مليون فتاة و73 مليون صبي تحت سن الثامنة عشرة عانوا من علاقة جنسية قسرية أو أي شكل آخر من أشكال العنف الجنسي خلال العام (2002). وأشارت دراسات من عدة بلدان أن ما يتراوح بين 80 إلى 98 في المائة من الأطفال يعانون من العقوبة البدنية في منازلهم مع معاناة الثلث أو أكثر من العقوبة البدنية القاسية الناتجة عن استخدام أدوات، كما أشارت تقديرات حديثة لمنظمة العمل الدولية أن 218 مليون طفل دخلوا مجال عمل الأطفال في عام (2004)، منهم 126 مليون طفل في الأعمال الخطرة (تقرير الجمعية العامة للأمم المتحدة ، 2006).

وإن حاولنا النظر بعمق لظاهرة الإساءة للأطفال فسنكون أمام تشعبات ومفارقات كثيرة في فهم ملابساتها، فمن الطبيعي أن تكون البداية هي في الاتفاق على أحقية الوالدين في تربية

الأطفال، وتوجيههم والنأي بهم عن سلبيات ومخاطر الحياة، إلا أنه من المتفق عليه أيضا أن الإفراط في فهم حقوق الوالدين قد ينجم عنه الإساءة للطفل، وهنا ينشأ الخلل في المعادلة بين التأديب والإساءة، هذا مع الإقرار بأن هناك عدد من الحالات غير القليلة التي تجاوز فيها الأمر الإيذاء الشديد للطفل مما يؤثر بصورة واضحة على نموه من الناحيتين الصحية والعقلية (الخالدي، 2008، 83).

وإذا نظرنا نظرة واقعية للعالم المحيط بنا نجد صعوبة في إنكار الحقيقة القائلة أننا نواجه مواقف مشكلة نحتاج للتكيف معها. تبدو هذه العبارة للبعض تشاؤمية ظاهريا، لكن حياة كل منا مفعمة بالمواقف المشكلة، أي تلك المواقف التي نواجهها ولا نجد لها حلا فعالا فوريا، والتي يجب أن نحلها حتى نحافظ على فعالية وظائفنا بشكل مقبول. وفي كثير من الحالات فإن عدم قدرتنا على الوصول إلى حل فعال قد لا يضايقنا فحسب، ولكن قد يكون له نواتج سلبية تخلق لنا مشكلات أخرى مستقبلا (زواوي، 1992،01). والسلوك العدواني هو إحدى هذه المشكلات أو الأوضاع التي نتخذها في كثير من الأحيان عند التعرض لمشكلة أو الفشل في إيجاد حل لها، وارتباط حل المشكلات بالعدوان افتراض أثبتته بعض البحوث ف قد توصل **جيمس (1984) James** إلى أن الأفراد العدوانيين ينقصهم بعض المهارات التي تساعد في حل المشكلات، كما أن لديهم شعورا بالعجز في التغلب على الأحداث التي من الممكن أن تمثل مشكلة لديهم وذلك بحلها بطريقة لا عقلانية مما يؤدي إلى السلوك العدواني (بوشاشي، 2013، 33).

وتعد نظرية **دانيال جولمان (2008)** في الذكاء الانفعالي من النظريات التي أكدت على أن السلوكات العدوانية سببها الافتقار للمهارات الاجتماعية والكفايات الانفعالية، فالذكاء الانفعالي يتمثل في معرفة الفرد لانفعالاته وانفعالات الآخرين، وبشكل عام فإن الأطفال ذوي المهارات الانفعالية المناسبة الذين يديرون انفعالاتهم بشكل جيد ويحددون انفعالات الآخرين ويستجيبون لها يتمتعون بصحة نفسية أفضل. ويكونون أكثر تركيزا ونجاحا في المدرسة، كما يحققون نجاحا شخصيا ومهنيا عندما يكبرون. وعلى العكس فإن الأطفال ذوي المهارات الانفعالية المنخفضة متمركزون حول ذواتهم، وغير قادرين على تنظيم انفعالاتهم أو التعاطف مع الآخرين، والتعامل معهم ويشعرون بالإحباط والقلق لعدم قدرتهم على حل المشكلات والصراعات التي قد تنشأ بينهم وبين أنفسهم من جهة وبينهم وبين الآخرين من جهة أخرى، مما

يؤدي إلى ظهور مشاعر الغضب لديهم والاندفاعية والتحدي والسلوكات العدوانية (Zins, 2004) مشار إليه في(النويران وحمدي، 2014، 255). وفي نفس الإطار بين **هوسمان وآخرون (1987) Huesmann et al** من خلال دراسة دامت 22 سنة، أن العدوان في الطفولة يتعارض مع تطور الأداء الفكري ويتنبأ بأداء فكري ضعيف في مرحلة البلوغ. ومن ناحية أخرى كانت الاختلافات بين معدل الذكاء المبكر والأداء الفكري في مرحلة البلوغ قابلة للتنبؤ من خلال السلوك العدواني المبكر. كما قامت **غارسيا وآخرون García et al (2014)** بدراسة لمراجعة الأدلة المتوفرة حول العلاقة بين الذكاء العاطفي والعدوان، وقد حددوا فيها 19 دراسة قدمت كلها دليلا قويا على أن القدرات العاطفية والسلوك العدواني مرتبطان سلبا، فالأفراد الذين لديهم درجة عالية من الذكاء العاطفي يظهرون عدوانا أقل من غيرهم.

وتنظيم الانفعال هو مصطلح حديث في علم النفس يشير إلى قدرة الفرد على التحكم في حدة ومستوى انفعالاته في مختلف المواقف، كما يتحدد بكثير من العوامل العقلية وحتى النفسية والاجتماعية. فوفقا لما بينته دراسة **دلاني Delany (2006)** يؤثر الجو النفسي الأسري الذي ينمو فيه المراهق على تطور قدرات التنظيم الانفعالي لديه، فالمراهقون الذين كبروا في أسر تعاني من نزاعات زوجية أو اكتئاب الوالدين كانوا أكثر عرضة لصعوبات التنظيم الانفعالي، ولأعراض الاكتئاب وصعوبات الفهم الانفعالي (سلوم، 2015، 21).

وإن كانت مرحلة الطفولة أهم المراحل في حياة الفرد نظرا للتغيرات السريعة التي تشملها من ناحية النمو، فإن فترة المراهقة تعد أخطرها وأصعبها باعتبارها الزمن الفاصل بين حياة الطفولة وحياة الرشد والبلوغ، وضمن سعي المراهق نحو بناء شخصيته في عالم الكبار وإثبات ذاته واستقلاليته قد تتحداه مشاكل وعثرات مختلفة فما كان غير مطالب به وهو طفل يصبح ملزما بالقيام به وهو مراهق، كما أن التغيرات الجسدية والانفعالية والاجتماعية التي تصاحب هذا التطور تلعب الدور الأكبر في تشكيل سلوكيات المراهق واتجاهاته وطريقته نحو الحياة، وإن أكبر مشكلة قد يواجهها هي عدم استيعاب أسرته وأقاربه والمحيطين به لهذا التغير الذي طرأ على ابنهم، وعدم التفهم والتقبل هذا سيجعل سلوك المراهق يتجه نحو الانحراف وهنا تتفاقم المشكلة.

وعليه تزداد العدوانية أكثر في مرحلة المراهقة وتصبح أكثر ظهورا وحدة فقد يحدث وأن يتعرض المراهق للحرمان من أحد الوالدين أو كليهما بسبب التفكك أو التصدع الأسري نتيجة الموت أو الطلاق أو النزاع العائلي، أو الغياب الطويل لأحد الوالدين أو كليهما، فيترك ذلك أثرا خطيرا في الجانب النفسي للمراهق، إذ يسبب له ذلك نقصا في إشباع حاجته إلى المودة والانتماء، مما يؤدي به إلى سوء التكيف وعدم تقبل الذات، وكذلك تظهر عليه أنماط سلوكية غير مرغوبة كالسلوك العدائي والتمرد وعدم الانصياع إلى النظم الاجتماعية (علي، البياتي، 2009، 60). فقد دلت دراسة **بوفولة (2009)** أن الأحداث المنحرفين يتلقون تربية أسرية غير سوية تتأرجح بين القسوة والتدليل، وقد ساعدت الظروف الأسرية السيئة على انحراف الأسرة عن دورها التربوي، وتتميز أسر الأحداث المنحرفين بالتفكك والتصدع.

واهتمت دراسة **لزرق (2013)** بالتنشئة الاجتماعية الوالدية وجنوح الأحداث من خلال البحث في الوظائف التي يقوم بها الوالدان أثناء تنشئة ابنهما اجتماعيا وتأثيرها في تكوين هوية جانحة. وتوصلت إلى أن الوالدين يرتكبان أخطاء في تنشئة ابنهما اجتماعيا وهذا ما ينعكس عليهم في تكوين هوية شخصية جانحة. كما تؤثر الصراعات والنزاعات الأسرية سلبيا على الطفل مما يجعله يبحث عن تعويض ينسيه ذلك النقص إلا أنه يجد نفسه فريسة للانحراف والجنوح.

وهكذا شكل السلوك العدواني موضوعا لافتا للانتباه في البحث العلمي، وقد اتجهنا إلى البحث في هذا السلوك لدى فئة المراهقين في خطر، وهم إحدى الفئات المحرومة من الرعاية الأسرية، وهم عرضة لممارسة السلوك العدواني والانحراف بشتى أنواعه، خاصة إذا تعرضوا لأساليب تنشئة خاطئة من طرف أهلهم أو القائمين على رعايتهم، أو كانوا ضمن شريحة اليتامى أو مجهولي الهوية. كما ويعد السلوك العدواني إحدى الأوضاع التي تعرض هذه الفئة للخطر وتحتم اتخاذ تدابير قانونية اجتماعية تربوية بشأنهم. ونقصد بالحدث في خطر معنوي كافة الحالات التي لا يكون فيها الحدث قد ارتكب جريمة، وإنما يوجد في حالة تعرضه للانحراف ويخشى من تركه على الحالة التي هو عليها فينحرف فعلا. وفي هذه الحالات يمكن القول بأن الحدث يمثل خطورة اجتماعية قد تؤدي إلى وقوعه في الجريمة. وتقرر غالبية التشريعات تدابير خاصة لمواجهة هذه المرحلة من أجل التغلب على العوامل التي تنبئ بأن هناك احتمال كبير بارتكاب الحدث لجريمة مستقبلا، وتجعل احتمال تعرضه لهذا الخطر على درجة كبيرة من الأهمية (رواب، قدادرة،2014، 318).

وقد استهدفت دراستنا هؤلاء الأحداث في خطر نظرا لخطورة سلوكاتهم على أنفسهم وعلى المجتمع، وكذا لكونهم من بين الفئات التي تحتاج إلى التكفل لتجنيبهم الدخول إلى عالم الانحراف والجريمة، ورغم هذا نجد أنهم فئة لم تأخذ نصيبها من الاهتمام كباقي شرائح الأطفال والمراهقين. وبناء على ما سبق ارتأينا إجراء هذه الدراسة على عينة من المراهقين المعرضين للخطر، وذلك بدراسة نسبة إسهام كل من خبرات الإساءة في الطفولة وتنظيم الانفعال والقدرة على حل المشكلات في التنبؤ بالسلوك العدواني لديهم، وهي دراسة م يدانية بمراكز حماية الطفولة والمراهقة ببعض ولايات الغرب الجزائري. ولتحديد إشكالية البحث أكثر طرحنا التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين كل من خبرات الإساءة في الطفولة وتنظيم الانفعال والقدرة على حل المشكلات بالسلوك العدواني لدى عينة الدراسة؟
- هل توجد قدرة تنبؤية لكل من خبرات الإساءة في الطفولة وتنظيم الانفعال والقدرة على حل المشكلات بظهور السلوك العدواني لدى عينة الدراسة؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجات السلوك العدواني لدى أفراد العينة تعزى لمستوى التعرض للإساءة في الطفولة (منخفض/ متوسط/ مرتفع) ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجات السلوك العدواني لدى أفراد العينة تعزى للجنس؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجات السلوك العدواني لدى أفراد العينة تعزى للسن؟

2- فرضيات الدراسة:

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين كل من خبرات الإساءة في الطفولة وتنظيم الانفعال والقدرة على حل المشكلات بالسلوك العدواني لدى عينة الدراسة.
- توجد قدرة تنبؤية لخبرات الإساءة في الطفولة وتنظيم الانفعال والقدرة على حل المشكلات بظهور السلوك العدواني لدى عينة الدراسة.
- توجد فروق دالة إحصائيا في درجات السلوك العدواني لدى أفراد العينة تعزى لمستويات التعرض للإساءة في الطفولة (منخفض/ متوسط/ مرتفع).
- توجد فروق دالة إحصائيا في درجات السلوك العدواني لدى أفراد العينة تعزى للجنس.
- توجد فروق دالة إحصائيا في درجات السلوك العدواني لدى أفراد العينة تعزى للسن.

3- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تقديم إجابات عن الأسئلة المطروحة والتحقق من فرضيات الدراسة ، وتمثلت هذه الأهداف في:

- تحديد درجة العلاقة بين خبرات الإساءة في الطفولة وتنظيم الانفعال و القدرة على حل المشكلات بالسلوك العدواني لدى عينة الدراسة.

- تحديد مقدار إسهام كل من خبرات الإساءة في الطفولة وتنظيم الانفعال و القدرة على حل المشكلات في التنبؤ بالسلوك العدواني لدى عينة الدراسة.

- الكشف عن الفروق في السلوك العدواني لدى عينة الدراسة تبعا لمستويات التعرض للإساءة في الطفولة.

- الكشف عن الفروق في السلوك العدواني لدى عينة الدراسة تبعا للجنس وللسن.

4- أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة في جانبين نظري وتطبيقي:

- **فمن الناحية النظرية** تناولت هذه الدراسة ثلاث متغيرات هي: التعرض للإساءة في الطفولة وتنظيم الانفعال والقدرة على حل المشكلات كعوامل مشتركة وارتباطها بظهور السلوك العدواني، وأيضا تحديد أي من هذه العوامل لها قدرة أكبر على التنبؤ بالسلوك العدواني.

- تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية العينة المستهدفة وهي فئة المراهقين المعرضين للخطر فهم أفراد من المجتمع يحتاجون إلى تكفل نفسي وتربوي وحماية قانونية وأخلاقية واجتماعية، ولازالوا لحد الساعة فئة مهمشة رغم احتياجاتهم الكثيرة، وقد بقيت الدراسات حول هذه الشريحة حكرا على علوم القانون أما الدراسات النفسية أو التربوية فتعد قليلة جدا. وبناء عليه توجه هذه الدراسة الانتباه إلى الأحداث المعرضين للخطر من خلال التأكيد على ضرورة الاهتمام النفسي والتربوي والاجتماعي بهم والذي قد يجنبهم خطر الوقوع في الانحراف.

- تلقي هذه الدراسة الضوء على تنظيم الانفعال والقدرة على حل المشكلات كعمليتان عقليتان مهمتان للنمو والتعلم، إذ يحتاجهما المراهق المعرض للخطر أكثر من غيره لأنه في مواجهة

مستمرة مع مشاكل متعددة وفي حالة انفعال دائمة بسبب وضعه غير المستقر. وهذا ما ستعمل هذه الدراسة على إيضاحه عن طريق تحديد ارتباطهما بالسلوك العدواني لدى عينة الدراسة.

– أهمية الشريحة العمرية التي تناولتها الدراسة وهي مرحلة المراهقة إذ لا يخفى على أي شخص أنها مرحلة مهمة جدا في التمهيد للنضج النفسي والعقلي السوي للشخصية، وهي مرحلة تتطلب إجراء دراسات حولها باستمرار نظرا للتغيرات السريعة التي يشهدها العالم والتي أثرت على وتيرة النمو ومنه على مرحلة المراهقة.

– **أما من الناحية التطبيقية** فتضمنت هذه الدراسة بناء ثلاثة مقاييس على عينة المراهقين المعرضين للخطر يمكن الاستفادة منها في بحوث ميدانية أخرى، وهي مقياس خبرات الإساءة في الطفولة ومقياس القدرة على حل المشكلات ومقياس السلوك العدواني.

– يمكن أن تساهم نتائج الدراسة وتكون مرشدا للأخصائيين النفسيين والتربويين في مجال عملهم مع الأطفال والمراهقين بشكل عام، وتفيد العاملين مع فئة المعرضين للخطر في مراكز حماية الطفولة والمراهقة بشكل خاص. وتساعدهم في بناء برامج وقائية أو علاجية للسلوك العدواني لدى هذه الفئة.

5- التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

أ. خبرات الإساءة في الطفولة:

يعرف **جيلبرت وآخرون** **Gilbert et al (2009)** الإساءة للأطفال بأنها "تشير إلى أفعال (الاعتداء) أو الإهمال (الهجر) بوجه عام والتي ترتكب من قبل أحد الأولياء أو الوصي وتنطوي على ضرر أو ضرر محتمل أو تمثل تهديدا بالإصابة للطفل بغض النظر عن نية الأولياء. والأنواع الأساسية للإساءة هي: الإهمال، العنف الجسدي، العنف الجنسي، سوء المعاملة النفسية (بما في ذلك تعرض الطفل للعنف الأسري من الكبار)"(OCDE, 2011 , p279). وتعرف إجرائيا في الدراسة الحالية بأنها كل تجارب الطفولة التي تتضمن الممارسات العنيفة والتعديات المؤذية (جسديا، نفسيا أو جنسيا) والتي تعرض لها المراهق في طفولته سواء من قبل والديه أو أحد المحيطين به (أقران، مدرسين، جيران، أقارب) ويمكن اعتبارها تعديا واضحا على حقوقه كطفل. ويتم تقديرها بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المراهق على مقياس خبرات الإساءة في الطفولة المعد من طرف الباحثة.

ب. تنظيم الانفعال:

يشير مفهوم تنظيم الانفعال إلى الاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد للتأثير على مستويات الاستجابة الانفعالية (Gross,2003,10). ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المراهق على مقياس تنظيم الانفعال **لغروس وجون (2003) Cross et John.**

ت. القدرة على حل المشكلات:

يعرف **دافيدسون وستيرنبرج (1998) Davidson et Sternberg** حل المشكلات على أنها عملية عقلية يتم من خلالها تسلسل منطقي للأحداث التي تساعد الفرد على المضي في طريق منظم أثناء مواجهة المشكلة حتى يصل إلى الحل (سلوم، 2015، 27).

وتعرف إجرائيا بالكفاءة التي يمتلكها المراهق في فهم وإدراك وجود الخيارات المتاحة أمامه واختيار الحل الأمثل للمشاكل التي تعترضه في مختلف المواقف التي يواجهها سواء في المدرسة أو في الحياة عامة. ويتم تقديرها في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المراهق على مقياس القدرة على حل المشكلات المعد من طرف الباحثة.

ث. السلوك العدواني:

يعرف **بص Buss** السلوك العدواني: "سلوك يصدره الفرد لفظيا أو بدنيا أو ماديا، صريحا أو ضمنيا، مباشرا أو غير مباشر، ناشطا أو سلبيا. ويترتب على هذا السلوك إلحاق أذى بدني أو مادي، أو نقص للشخص نفسه صاحب السلوك أو للآخرين" (بولسنان، 2014، 114).

ونقصد بالسلوك العدواني إجرائيا في هذه الدراسة بأنه كل سلوك قصدي يصدر عن المراهق بهدف إيذاء الذات أو الآخر سواء كان هذا الإيذاء لفظيا، جسديا، أو نفسيا، ويؤثر هذا السلوك على توافقه الشخصي والاجتماعي. ونعرفه إجرائيا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المراهق على مقياس السلوك العدواني المعد من طرف الباحثة.

ج. المراهقين المعرضين للخطر:

عرف قانون حماية الطفل الجديد 12/15 الصادر بتاريخ 2015/07/15، في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، الحدث في حالة خطر الذي تكون صحته أو أخلاقه أو تربيته أو أمنه في خطر أو عرضة له، أو تكون ظروفه المعيشية أو سلوكه من شأنهما أن يعرضاه للخطر المحتمل أو المضر بمستقبله، أو يكون في بيئة تعرض سلامته البدنية أو النفسية أو التربوية للخطر. وتعتبر من بين الحالات التي تعرض الطفل للخطر:

- فقدان الطفل لوالديه وبقائه دون سند عائلي.
- تعريض الطفل للإهمال أو التشرد.
- المساس بحقه في التعليم.
- التسول بالطفل أو تعريضه للتسول.
- عجر الأبوين أو من يقوم برعاية الطفل عن التحكم في تصرفاته التي من شأنها أن تؤثر على سلامته البدنية أو النفسية أو التربوية.
- التقصير البين والمتواصل في التربية والرعاية.
- سوء معاملة الطفل، لاسيما بتعريضه للتعذيب والاعتداء على سلامته البدنية أو احتجازه أو منع الطعام عنه أو إتيان أي عمل ينطوي على القسوة من شأنه التأثير على توازن الطفل العاطفي أو النفسي.
- إذا كان الطفل ضحية جريمة من ممثله الشرعي.
- إذا كان الطفل ضحية جريمة من أي شخص آخر إذا اقتضت مصلحة الطفل حمايته.
- الاستغلال الجنسي للطفل بمختلف أشكاله، من خلال استغلاله لاسيما في المواد الإباحية وفي البغاء وإشراكه في عروض جنسية.
- الاستغلال الاقتصادي للطفل لاسيما بتشغيله أو تكليفه بعمل يحرمه من متابعة دراسته أو يكون ضارا بصحته أو بسلامته البدنية و/ أو المعنوية.
- وقوع الطفل ضحية نزاعات مسلحة وغيرها من حالات الاضطراب وعدم الاستقرار.
- الطفل اللاجئ.

وتقصد الباحثة بالمراهقين المعرضين للخطر في هذه الدراسة، المراهقين ضحايا الحالات المحددة في قانون الطفل السابق، يتراوح سنهم بين 12 و 18 سنة، مودعون بمؤسسات إيوائية تقدم لهم الرعاية اللازمة لتقيهم من الانحراف بأمر من قاضي الأحداث.

ح. مراكز حماية الطفولة والمراهقة:

تعد مؤسسات داخلية مخصصة لإيواء الأحداث المعرضين للخطر الذين لم يكملوا الثماني عشر من عمرهم، بقصد حمايتهم وتوفير نماذج من التربية السليمة لتقويم سلوكهم ووقايتهم من الانحراف. وهي مؤسسات تابعة لمديرية النشاط الاجتماعي والتضامن ولوزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة.

6- حدود الدراسة:

الحدود البشرية: المراهقين المعرضين للخطر (ذكورا وإناثا) المودعين بمراكز حماية الطفولة والمراهقة.

الحدود المكانية : مراكز حماية الطفولة والمراهقة بولايات تلمسان/ سيدي بلعباس/ عين تموشنت. وتتمثل في المراكز المتخصصة في الحماية، مؤسسة الطفولة المسعفة، والمركز متعدد الخدمات لوقاية ورعاية الشبيبة.

الحدود الزمنية : تم إجراء الدراسة التطبيقية خلال الموسمين الدراسيين 2017/2016 و2018/2017.

الفصل الثاني

الإساءة في مرحلة الطفولة

تمهيد

1 - لمحة تاريخية عن ظاهرة الإساءة للأطفال

2 - حماية الطفولة في المواثيق الدولية

3 - مفاهيم حول الإساءة للأطفال

4 - أشكال التعرض للإساءة

5 - إحصاءات خاصة بالأطفال ضحايا الإساءة

6 - النظريات المفسرة للإساءة

7 - أسباب ظاهرة الإساءة للأطفال

8 - أثار التعرض للإساءة في الطفولة

9 - التدخل في حالة تعرض الطفل للإساءة

10 - الدراسات السابقة حول موضوع الإساءة للأطفال

خلاصة الفصل

تمهيد

إيذاء الأطفال والإساءة لهم ليست ظاهرة وليدة لهذا العصر المعقد الذي نواكب أحداثه، بل هي ظاهرة قديمة قدم الإنسان على الأرض. وقد خطت أيادي الباحثين والمؤرخين عبر الزمن حالات لإيذاء الأطفال بمختلف الأشكال والأساليب حدثت في جميع الحقب الزمنية، غير أن هذا العصر ساهم بشكل ملحوظ في ظهور طرق جديدة لمسألة الإساءة وتطور لأنواعها وتشابك أكبر لأسبابها، كما ساهم كذلك في زيادة أثارها، وهذا كله ناتج على أن عملية تنشئة الأطفال قد شهدت اختلافا كذلك، وصار الطفل الحلقة الأضعف في هذا الزمن كما صار كبش الفداء لما يمر به الراشد من صراعات ومشاكل على مختلف الأصعدة والمجالات. واتجه العلم الحديث بخصوص الإساءة نحو الطفل وتداعياتها عليه إلى دراسة أثرها على قدراته العقلية وعلى سلوكه السوي وشخصيته في المستقبل، بعد أن كانت الأنظار تتركز قديما حول الآثار الجسدية للإساءة. ويتضمن هذا الفصل عرضا لظاهرة تعرض الأطفال للإساءة، من حيث الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت هذه الظاهرة بالبحث، ومن حيث المفاهيم والأنماط والأسباب والانعكاسات والنظريات المفسرة، وأيضا أساليب التكفل بضحايا الإساءة.

1. لمحة تاريخية عن ظاهرة الإساءة للأطفال:

كانت عادة قتل الأطفال المولودين حديثا مقبولة على نطاق واسع عند الشعوب القديمة، كوسيلة مشروعة للتعامل مع الأطفال غير المرغوب فيهم، واشتملت طرق القتل على الإغراق، والضرب والتخلي عن الطفل في العراء، والخنق والإحراق وغيرها، وقد كانت الإناث أكثر تعرضا للقتل من الذكور، كما كان الحال عند العرب في الجاهلية، حيث كانوا يتخلصون من الأنثى زعما منهم أنها تجلب العار، وقد ترتب على تعرض الإناث للقتل أكثر من الذكور أن حدث اختلال واسع في التوازن بين عدد الذكور والإناث، واستمر هذا الاختلال في أوروبا على الأقل خلال القرون الوسطى. وقد مكنت السلطة المطلقة للأب عند الإغريق والرومان أن يتصرف في ذريته كيفما يشاء، وقد اعتبر مبدأ "بقاء الأصلح" من قبل أفلاطون وأرسطو وغيرهما، وسيلة ضرورية لتقوية السلالة، وعزز القانون الروماني هذا المبدأ بألواحه الإثني عشر، حيث تنشئة الأطفال غير الأسوياء، ولم تعتبر بعض المجتمعات التي سبقت ظهور المسيحية، الطفل كائنا إنسانيا، إلا بعد القيام بطقوس معينة فمثلا كانت

القابلة المصرية تصلي من أجل التحاق الروح بالمولود الجديد، كما أن كثيرا من المجتمعات مارست تقديم الأطفال كقرابين لتفادي الشر أو غيره، وقد احتوت التوراة والإنجيل على كثير من التلميحات إلى تضحية الأطفال الطقوسية، وجاء في سفر الأخبار (28-3) أن الملك "أحاز" أشعل البخور في وادي بن هنوم وأحرق أطفاله في النار. ووفقا لإنجيل متى (16:2) فإن هيرودس عندما خدع، غضب جدا فأرسل وقتل جميع الصبيان الذين كانوا في بيت لحم وتخومها، من ابن سنتين فما دون، ولم يتحول الرأي العام في بلاد الإغريق والرومان ضد قتل الأطفال حتى القرن الرابع، حيث لعبت الكنيسة دورا مهما في تغيير وجهة النظر نحو قتل الأطفال، وطوال العصور الوسطى استمر قتل الأطفال والتخلي عنهم ليصيروا لقطاء، أو يقعوا في الاسترقاق أو البغاء (الشهري،2006، 20-21).

وكانت أول محاولة منظمة لحماية الأطفال في بريطانيا هو قانون **إليزابيث** للفقر وذلك في القرن السابع عشر، وبعدها جاء **ديكنز Dickons** ينادي بحماية الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية السليمة، حيث تعرض لإساءة المعاملة في مرحلة الطفولة من والدته، وفي عام **(1858)** بدأ **ديكنز** حملاته لحماية الأطفال بإقامة المحاضرات لتأييد إنشاء مستشفى أورلاندا العظيم للأطفال في لندن. وإنه من المفرقات أن يكون بداية الاهتمام بقضية إيذاء الأطفال بدأت بمبادرة من جمعية الرفق بالحيوان باعتبار الأطفال حيوانات صغيرة عاجزة عن الدفاع عن حقوقها. ومن ثم ظهر الاهتمام من الجمعية بإصدار أول قانون لحماية الأطفال من الأذى في الولايات المتحدة الأمريكية عام **(1874)** (المسحر، 2007، 39).

وفي القرن الثامن عشر، وأملا في إنقاذ الأطفال الذين تخلى عنهم أهلهم، بدأت أوائل الجهود لحماية الأطفال، وتمثلت في إنشاء ملاجئ اللقطاء في أوروبا، ولكن كانت معدلات الوفيات في هذه الملاجئ مابين 80 إلى 90 %، وفي عام **(1875)** صدر قانون بإخراج جميع الأطفال من هذه الملاجئ، ومن ملاجئ اللقطاء، فانبعثت فكرة الأسر البديلة، من خلال تبني الأطفال، ولم يكن هذا التبني بدافع إنساني، وإنما كان يطرح شكلا من أشكال الرق، فقد كان الأطفال يعملون لعدد معين من السنوات مقابل المأكل والمأوى، وفي عام **(1961)** عقدت الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال ندوة عن مشكلة انتهاك الطفل تحت إشراف دكتور **كيمب Kempe**، والذي طرح مفهوم (أعراض الطفل المضروب) ليلفت الانتباه إلى خطورة المشكلة، وقد كانت هذه الندوة الشرارة التي أثارت الاهتمام الحالي بهذه المشكلة.

وقد بدأ اكتشاف ظاهرة إيذاء الأطفال من خلال مقالة نشرها عام **(1964)** باحث متخصص في أشعة الأطفال هو **جون كافي John Caffey**، عندما لاحظ وجود علاقة متكررة بين النزيف الداخلي، والكسور في عظام الساق في الأطفال، وإيذاء الأطفال، وبنهاية حقبة الستينات كان هناك تشريع في أمريكا بالالتزام بالإبلاغ عن حالات انتهاك وإهمال الأطفال (الشهري، 2006، 22).

ومن خلال مجموعة من المقالات **لكيمب وزملائه Kempe et all** بدأت الاستجابة تظهر بقوة أكثر، حيث أدت المقالات إلى تشكيل جمعية هولندية تمنع القسوة ضد الأطفال عام **(1970)** ثم تم تأسيس دوائر سرية للأطباء عام **(1972)** وهذه المنظمات المكونة من أطباء تعطي مجال للأطباء للإبلاغ عن حالات الإساءة للأطفال بدون انتهاك لخصوصية المهنة، وتمنح هذه الدوائر المساعدة للآباء المسيئين، حيث يرون أن الإساءة للأطفال عرض ناتج عن مشكلات عائلية (المسحر، 2007، 41). وفي منتصف عام **(1980)** كانت إساءة معاملة الأطفال الجنسية مجال لتركيز اهتمام العامة والمختصين في العناية بالطفل والقضاء، ومقابل التعاطف مع حالات الإساءة الجسدية والإهمال والتي يتم فيها استدعاء المجرم للعقاب، فإن القضاء كان يعتبر الإساءة الجنسية مشكلة عائلية وتحمل المجرم المسؤولية كاملة، وفي عام **(1992-1993)** بدأ الاهتمام بالإساءة النفسية والإهمال (المسحر، 2007، 42).

صحيح أن بعض الممارسات الغابرة في العصور قد اختفت نسبيا مثل الوأد وإيجاز قتل الأطفال قانونيا وترك الطفل حتى الموت، وبعضها قد تدنى انتشاره. لكن الخطير في الأمر أنه رغم كل القرون التي مضت والعصور التي تطورت وتغيرت وصولا إلى العصر الحديث ذروة التطور والعصرنة والازدهار، إلا أن بعض الممارسات لا تزال موجودة، ربما تغير اسمها فقط، وظهرت ممارسات أخرى جديدة لأول مرة، وبعضها صار أكثر خطرا.
فالمظاهر والأشكال تطورت كما تطور هذا العصر، فنلاحظ أن الأنماط القديمة من الإساءة ضلت موجودة كالتعذيب والقتل والاغتصاب والإهمال. لكن التكنولوجيا ساهمت في ظهور أنماط حديثة لا تقل خطورة عما خطته أيادي المؤرخين، وهذا إنما يدل على أن ظاهرة الإساءة مستمرة في الانتشار والخطورة ولم تتوقف في أي عصر أو أي مجتمع رغم الجهود المبذولة للتصدي لها.

2. حماية الطفولة في المواثيق الدولية:

صدرت عدة وثائق لحماية حقوق الطفل وعرفت المعايير الدولية بهذا الشأن تطورات عديدة ابتداء من سنة **(1924)**، حيث أقرت عصبة الأمم إعلان جنيف لحقوق الإنسان، ويحدد الإعلان حقوق الطفل في التنمية المادية والنفسية والروحية، وفي الحصول على مساعدة خاصة عندما يكون جائعا، أو مريضا، أو مقعدا أو يتيما، ويعطى الطفل الأولوية في جهود الإغاثة، وفي أن يتمتع بالحرية من الاستغلال الاقتصادي، وفي أن يربى تربية تغرس في نفسه حسا من المسؤولية الاجتماعية.

ففي سنة **(1948)** الجمعية العامة للأمم المتحدة تجيز الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، الذي يشير في المادة (25) إلى الطفولة بأنها تستحق رعاية ومساعدة، حيث تبنت الجمعية العامة للأمم المتحدة اتفاقية حقوق الطفل في **20 نوفمبر 1989** ودخلت الاتفاقية حيز التنفيذ في **2 سبتمبر 1990**، وهي الأكثر شمولا بين معاهدات حقوق الإنسان والمعاهدات القانونية التي تسعى لتعزيز حقوق الطفل والارتقاء بها وحمايتها. وفي سنة **(1973)** منظمة العمل الدولية أقرت الاتفاقية رقم (138) بشأن الحد الأدنى لسن العمل، والتي تحدد سن (18) عاما كحد أدنى للعمل الذي يحتمل أن يشكل خطورة على صحة الفرد أو سلامته أو نفسيته (جغدلي،2013، 88-90).

وفي عام **(1974)** أقر الكونجرس الأمريكي قانون الطفل المنتهك والمهمل، ثم ظهرت الكتابات من كتب ومقالات صحفية، أو علمية، والتي تتحدث عن إساءة معاملة الأطفال. وفي عام **(1987)** قامت جمعية علم النفس الأمريكية **(APA)** ممثلة في مجلس النواب بتبني قرار يعارض إيقاع العقاب البدني في المدارس، وفي عام **(1974)** تبنى المجلس نفسه في **(APA)** قرارا يعنى خصيصا بإيذاء الأطفال النفسي، مؤيدة بذلك ما تم في المؤتمر الدولي حول الإيذاء النفسي للأطفال والشباب الذي عقد عام **(1983)** (الشهري،2006، 20-23).

كما صدرت عن المنظمات الإقليمية وثيقتان في شأن حماية حقوق الطفل هما: الأولى ميثاق حقوق الطفل العربي الذي تم إقراره من مجلس وزراء الشؤون الاجتماعية العرب عام **(1983)**. الثانية الإعلان الصادر عن منظمة المؤتمر الإسلامي عام **(1994)** في شأن حقوق الطفل ورعايته في الإسلام (الشهري، 2006، 38). وفي عام **(2002)** عين الأمين العام للأمم المتحدة الخبير المستقل "**باولو سيرجيو بنهيرو**" للقيام بدراسة عالمية معمقة

لتقديم صورة شاملة حول العنف الموجه ضد الأطفال. وقد أعدت الدراسة من خلال عملية قائمة على المشاركة شملت مشاورات إقليمية ودون إقليمية ووطنية واجتماعات مواضيعية للخبراء وزيارات ميدانية. كما قدمت العديد من الحكومات ردودا شاملة لاستبيان أحيل إليها من جانب الخبير المستقل في عام **(2004)**. ليتم في عام **(2006)** تقديم توصيات شاملة حددت فيها جميع حقوق الطفل وتمنع كل أشكال العنف ضده وتعنى بها كل الدول الأطراف (تقرير الجمعية العامة للأمم المتحدة، 2006).

لكن ما يبعث الحيرة في عقل كل من يراجع هذه المواد والاتفاقيات والقوانين التي صدرت عن منظمات عالمية عبر مراحل زمنية مستمرة، أنه برغم كل الجهود المبذولة ليس لأجل القضاء على ظاهرة الاعتداء والإساءة للطفل جذريا، بل فقط من أجل التقليص من انتشارها، إلا أنها لا زالت مستمرة في كل بقاع العالم من طرف أفراد وجماعات تنحدر من مستويات اجتماعية واقتصادية وتعليمية مختلفة، ومن يحمل قناعة تخول له الاعتداء والإساءة للطفل لا يمكن لأي قانون أو جهة أن تردعه مهما فعلت.

3. مفاهيم حول الإساءة للأطفال:

منذ التفات العلماء والباحثين إلى موضوع الإساءة للأطفال، قدموا تعريفات كثيرة جدا لا مجال لحصرها وعرضها كلها، وسندرج منها في هذا المقام فقط ما صدر عن منظمات واتفاقيات عالمية:

تعرف **الاتفاقية العالمية لحقوق الطفل بالأمم المتحدة ONU (1980)** الإساءة للطفل " Child abuse": "هي كل أشكال الاعتداء العنيفة كالعنف الجسدي والعقلي، الهجر أو الإهمال كل المواقف العدوانية والتوجيهية الخاطئة أو الاستغلال والعنف الجنسي من طرف ممثلين يكون الطفل تحت رعايتهم أو شخص يثق فيه" (شطاح،2011، 50).

وتعرف **المنظمة العالمية للصحة L'OMS (1999)** سوء المعاملة بأنها: "التعسف ضد الأطفال أو سوء معاملتهم، وكل أشكال سوء المعاملة الجسدية والعاطفية والاعتداءات الجنسية والإهمال أو المعاملة المتهاونة، أو الاستغلال التجاري أو غيره من أشكال الاستغلال التي من شأنها أن تتسبب بإلحاق الأذى بصحة الطفل، أو حياته، أو كرامته، أو تطوره في سياق علاقة تنطوي على الثقة، المسؤولية والسلطة" (صبطي، تومي، 2013، 155).

عرف **المركز القومي الأمريكي** الإساءة بأنها: " جرح جسدي أو عقلي أو إهمال شخص مسؤول عن رعايته تحت ظروف تهدد أو تضر بصحة الطفل وسعادته. وتؤكد **منظمة اليونيسيف** أن إساءة معاملة الأطفال تقع ضمن ما يسمى " بالأطفال في الظروف الصعبة " وهم الذين تعرضوا لظروف تلحق بهم ضررا صحيا أو جسديا أو نفسيا، وتعرقل نموهم الطبيعي، وتشمل هذه الظروف عمالة الأطفال، وإساءة معاملة الأطفال، والأطفال المشردين، والتخلي عن الطفل أو إهماله والتحرش الجنسي، ودخول الأطفال في الصراعات المسلحة (المشعان،2013، 81).

تشترك هذه التعريفات في كونها تنظر إلى الإساءة على أنها تمثل كل أشكال الاعتداء النفسي، العقلي، الجسدي، الجنسي، والإهمال والاستغلال والتهاون أو التخلي. والتي من شأنها أن تعرض سلامة وصحة ونمو الطفل للخطر، كما أنها تصدر من أطراف مسؤولة على رعاية الطفل. ولعل أكثر الأطراف والمؤسسات المسيئة للطفل والممارسة لأشكال الاعتداء المذكورة اتجاهه، نجد الأسرة على اعتبار أنها أول مؤسسة ينشأ فيها ويقضي فيها سنوات عديدة من مرحلة طفولته. تليها مؤسسة أخرى لا تقل أهمية عنها في توفير عملية التنشئة وهي المدرسة والتي تكافئ الأسرة في الكثير من المهام التي تقوم بها. كما تقدم للطفل علاقات ونماذج وتفاعلات عديدة تبدأ بذورها الأولى في الأسرة فتكملها وتصقلها المدرسة.

والمدرسة تتحمل مسؤولية كبيرة في توفير بيئة آمنة للأطفال تسمح بنمائهم عاطفيا وتمكنهم من اكتساب المعارف والعلوم، وعلى الرغم من أن أغلب الدول صادقت على الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل، والتي تمنع موادها بشكل صريح العنف ضد الأطفال، إلا أنه مازالت هناك أكثر من (100) دولة تجيز العقاب البدني في المدارس بموجب قوانينها كالضرب على الأيادي بالعصي الخشبية. هذا ويمكن تعريف العنف المدرسي على أنه: سلوك موجه ضد الطفل بقصد إيذائه، وسواء كان ذلك الإيذاء جسديا أو نفسيا أو جنسيا، وهو يصدر من قبل طالب ضد طالب آخر أو من المدرس أو أحد العاملين بالمدرسة(المريخي، المريخي، 2013، 102).

ويذكر **عبد المجيد (2004)** أن الإساءة الموجهة للتلميذ تأخذ عدة أشكال منها الإهمال ويقصد به الإتيان بأفعال ينتج عنها حرمانه من الحاجات الأساسية كالطعام والشراب والملبس وعدم الاهتمام بالنظافة أو الرعاية الطبية والأخلاقية، والعزل عن المجتمع

والتجاهل، والسماح له بالهروب من الفصل. ومن أشكال الإساءة للتلميذ الإيذاء النفسي والحرمان العاطفي ومنها عل سبيل المثال الإذلال والإكراه والحرمان والتحقير والسخرية والنقد، وإنكار الحق، والقذف والتنابذ بالألقاب والاستخفاف بالتلميذ. والإساءة إلى التلميذ في المدرسة قد تعوق عملية النمو الشامل النفسي والصحي والتربوي، وتؤثر على إحساسه بالأمن المادي والنفسي (المسحر،2007، 33- 34).

وعند الحديث عن تعرض الطفل للإساءة في المدرسة نذكر أنه كثيرا ما يتعرض الطفل للاعتداء الجسدي أو النفسي وما يشمله من ألفاظ قبيحة وتأنيب وإهانات وتهديد من طرف رفاقه في المدرسة وخارجها، لأن طبيعة التواصل القائم بينه وبينهم تحتم حدوث مشاجرات واختلافات تصل إلى حد العنف. ويشترك الطفل بطبيعة الحال في هذا العنف إما دفاعا عن نفسه أو تقليدا لرفاقه أو للحصول على شيء يرغبه. علاوة على ذلك تمارس الإساءة للأطفال في المجتمع بأشكال خطيرة وتدعو للقلق نتيجة لعدم الاستقرار الذي نعيشه والذي جعل الأفراد يعيشون في حالة توتر وصراع كبيرين، فيكون الطفل كبش الفداء وضحية لثورة الانفعالات التي تجتاح الكبار خاصة بسبب ضعفه وعدم قدرته الدفاع عن نفسه. فقد يعتدي عليه جاره أو أي شخص غريب إذا صدر منه سلوك غير مرضي. فقد أصبح الشارع مرتعا خصبا لممارسة سلوك العنف والإيذاء دونما خوف أو قلق.

ونعرف الإساءة للطفل هي سلوكات مؤذية يقوم بها الوالدان أو أحدهما أو أحد المحيطين بالطفل وتكون قصدية أو غير قصدية، وتلحق أذى فعليا أو محتملا بالطفل سواء جسديا أو عقليا أو نفسيا أو اجتماعيا وتشمل: الضرب أو العقاب الجسدي بكل أنواعه خفيفا كان أو شديدا، إهمال الطفل ماديا بعدم الاهتمام بغذائه وصحته ونظافته وملبسه وتعليمه وكل ما يسهم في نموه السليم والطبيعي، وإهماله معنويا من خلال حرمانه من العاطفة والرعاية والاهتمام وعدم منحه الأمان والحب أو رفضه، والتقصير في تربيته وتركه عندما يكون في حاجة، وعدم تلبية حاجاته العاطفية والتخلي عنه، والتفريط في حمايته من الأذى. كما تشمل إهانته والسخرية منه والقسوة في معاملته لفظيا وجسديا، وتهديده، والاعتداء أو الاستغلال الجنسي، وتكليف الطفل بما لا يطيق، وتعريضه للأذى.

وتجدر الإشارة إلى الفرق بين الإساءة للطفل ومصطلح آخر يصب في نفس المعنى وهو سوء المعاملة، حيث يرى **البداينة (2000)** أن مفهوم إساءة معاملة الأطفال يشير إلى

التعديات على الأطفال داخل الأسرة أو خارجها. وهناك طرق متنوعة تجعل من الطفل ضحية (سواء بالتعدي أو إساءة المعاملة، أو بالاستخدام لغايات الجنس.. الخ)، ولقد ربط استخدام مفهوم إساءة معاملة الطفل بالتعديات الفيزيقية على الطفل، أما مفهوم سوء معاملة الطفل فيشمل أشكالا متنوعة من سوء المعاملة والرفض وإساءة المعاملة الجنسية... الخ (البداينة، 2000، 168).

4. أشكال التعرض للإساءة:

صنف العلماء والمختصون الإساءة للأطفال وفق تصنيفات مختلفة، أشهرها تصنيف الإساءة إلى أربعة أنواع أساسية: الإساءة الجسدية، الإساءة الجنسية، الإساءة النفسية، والإهمال. وتشير **القبج وعودة (2004)** أنه من النادر أن يتعرض ضحايا الإساءة لنوع واحد من الإساءة، فالإساءة الجنسية والجسمية ترافقها دائما إساءة نفسية، والتي تتضمن الاعتداء اللفظي والتهديدات أو تقييد الطفل "حبسه في غرفة" ومنع الطعام عنه، أو ما شابه من المعاملة السيئة. وداخل كل نوع من الإساءة يوجد مدى من الخطورة تبدأ من المتوسطة وتنتهي إلى تهديد الحياة. وسنعرض في هذه الدراسة الأنماط القديمة والحديثة للإساءة كإشارة إلى تطور الأساليب المؤذية للطفل عبر الأزمنة وصولا إلى الزمن الراهن.

1.4- الأنماط القديمة للتعرض الإساءة:

1.1.4- الإساءة الجسدية: هي إصابة جسدية غير عرضية للطفل – تتراوح بين الكدمات البسيطة إلى الكسور الشديدة أو الوفاة – تحدث نتيجة اللكم، الضرب، الركل، العض، الاهتزاز، الرمي، الطعن، الخنق، أو الضرب (باليد، العصا، الحزام، أو أي شيء آخر)، أو الحرق، أو أي طريقة أخرى يوقعها أحد الوالدين، أو مقدم الرعاية، أو أي شخص آخر يتحمل المسؤولية عن الطفل. تعتبر هذه الإصابة إساءة بغض النظر عما إذا كان مقدم الرعاية يقصد إيذاء الطفل. التهذيب البدني لا يعتبر إساءة طالما أنه معقول ولا يسبب أي أذى جسدي للطفل (DSM- 5, 2013, p717) .

ويشير **البداينة (2002)** إلى أن إساءة المعاملة الجسدية تشمل استخدام القوة غير المناسب والمؤذي للنمو. ويضيف، إن كمية الإصابة الجسدية ليست مهمة بقدر ما يرافقها من معنى، وقد يشفى الأذى الجسدي، إلا أن الأذى الانفعالي الناجم عن سوء المعاملة يبقى لفترة

أطول، إن استخدام القوة من الأهل ضد الأطفال يعكس مزيجا من معتقد ملكية القوة كأداة للتربية، وقلة البدائل الفعالة، وزيادة التوتر الانفعالي في الأسرة (البداينة، 2002، 184).

وتشمل الإساءة الجسدية أي إيذاء أو عنف يوجه لجسد الطفل سواء باستخدام الأيدي أو أي أداة أخرى وتتراوح خطورته ما بين ظهور بعض العلامات كالجروح أو الكدمات، إلى الوفاة التي تنتج عن استخدام القوة المفرط تجاه جزء حيوي من جسم الطفل. ومظاهر هذا النوع تكون بادية ومن السهل تشخيصها ومن السهل التعامل مع آثارها.

2.1.4- الإساءة الجنسية: تعرف **منظمة الصحة العالمية** (**World Health Organisation WHO)** الإساءة الجنسية هي توريط الطفل في نشاطات جنسية لا يستوعبها كليا، وغير مهيأ نمائيا لها وغير قادر على التعبير عن قبولها أو رفضها، ومخالفة للقوانين ومرفوضة ثقافيا واجتماعيا. وتحدث الإساءة الجنسية من خلال نشاطات جنسية من البالغ على الطفل أو من طفل آخر أكبر منه سنا أو تطورا، والذي يكون مسؤولا عنه وموضعا لثقته أو بيده السلطة (القبج، عودة، 2004، 4).

ويمكن أن تشمل أيضا أنشطة عدم الاتصال، مثل إشراك الأطفال في النظر، أو في إنتاج الصور الجنسية، مشاهدة نشاطات جنسية، وتشجيع الأطفال على التصرف بطرق غير لائقة جنسيا، أو استمالة الطفل للاستعداد للإساءة (بما في ذلك عن طريق الإنترنت). لا يرتكب الاعتداء الجنسي فقط من الذكور البالغين. ويمكن للمرأة أيضا ارتكاب أفعال الاعتداء الجنسي، كما يمكن من الأطفال الآخرين(HM Government, 2015, p.93). وهي كل استغلال للطفل واستخدام أي سلوك جنسي اتجاهه سواء كان هذا السلوك ظاهرا وصريحا أو غير ذلك، ويكون إما بإكراه الطفل أو بموافقته، ويكون إما بغرض الإيذاء أو المتعة أو المتاجرة. كما وتحمل هذه الممارسة أخطر الآثار على كيان وصحة الطفل الجسدية والنفسية.

3.1.4- الإساءة النفسية: توصل مجموعة من المتخصصين في مؤتمر الإساءة النفسية الذي أقامته "الجمعية الأمريكية المهنية للإساءة للأطفال" في الولايات المتحدة، إلى تعريف شامل عام **1983** بأنها: الأفعال – أو إغفال الأفعال– التي تؤدي إلى تدمير نفسية الطفل أو تسبب الأذى له حسب حكم قيم المجتمع، والمتخصصين فيه، والتي ترتكب من قبل الأفراد – منفردين أو مجتمعين– الذين يملكون خصائص مثل: العمر أو الوضع الاجتماعي أو المعرفة أو الشكل التنظيمي، تجعلهم في مركز قوة بالنسبة للطفل. هذه الأفعال تؤذي / تدمر

الأداء السلوكي أو المعرفي أو العاطفي أو البدني للطفل، إما فورا أو على المدى البعيد. وهي على سبيل المثال: الرفض، التخويف، العزل، الاستغلال، التربية على سلوكيات غير مقبولة اجتماعيا. وجاء تعريف **منظمة الصحة العالمية** للإساءة النفسية كالتالي: عدم القدرة على توفير بيئة مناسبة ومشجعة لنمو الطفل – والتي تشمل على شخصية أساسية يتعلق بها الطفل– ليتمكن من تطوير ثابت لذاته في جميع مجالات النمو المختلفة، والذي يتناسب مع إمكاناته الشخصية، ومحيط مجتمعه الخاص به. كذلك السلوكيات التي تسبب – أو قد تسبب– أذى لنمو الطفل صحيا، أو جسديا أو عقليا أو روحيا أو أخلاقيا أو اجتماعيا. وتشمل هذه السلوكيات على تقييد الحرية أو التقليل أو السخرية أو اللوم أو تشويه سمعة الطفل أو التخويف والتهديد، أو التمييز أو أي صورة من صور المعاملة السيئة غير الجسدية للطفل (طيبة، 2013، 449).

يعد هذا النوع الأكثر انتشارا حسب ما توصلت له معظم الدراسات السابقة الواردة في نهاية هذا الفصل، لأن جهل الأهل وغيرهم بأضرار الإساءة العاطفية على شخصية وسلوك الطفل جعلهم يتمادون في استعمالها، حتى أن الغالبية ينكرون أن هذا التصرف يمكن أن يحمل ضررا لطفلهم ومن الصعب إقناعهم بهذه الحقيقة. ومن الصعب الكشف عن الجرح النفسي لهذا النوع من الإساءة، والصدمة التي يتركها في نفس الطفل تكون أكثر عمقا من الألم والجرح الجسدي.

4.1.4– الإهمال: تعرفه **منظمة الصحة العالمية (World Health Organization (WHO** هو إخفاق راعي الطفل في توفير الاحتياجات النمائية في مجالات: الصحة، التعليم، التطور العاطفي، التغذية، المسكن، والظروف الحياتية الآمنة، في سياق قدرتهم على ذلك، مما يؤدي فعلا أو احتمالا إلى حدوث أذى للطفل في صحته أو تطوره الجسدي، والعقلي، والعاطفي، والأخلاقي، والاجتماعي. يشمل ذلك الإخفاق في الرقابة المناسبة وحماية الطفل من الأذى كلما كان ذلك ممكنا (القبج، عودة، 2004، 6).

ويقسم الإهمال إلى أنماط هي: الإهمال الجسدي هو الفشل في تلبية احتياجات الطفل الأساسية من الغذاء أو النظافة أو الملابس أو البيئة المادية. مثل نقص التغذية، الجوع غير الطبيعي، عدم النظافة، الملابس غير الملائمة للمناخ. والإهمال التعليمي يشير إلى نقص الإشراف المناسب، وعدم ملاءمة الحضور المدرسي، وعدم وجود قيود على الأطفال، ونقص

الألعاب والتحفيز. مثل ترك الأطفال بمفردهم عدم وجود رد فعل على السلوك المهدد أو المخالفة، والاحتجاز في مساحة خالية من الأشياء التي تسمح باللعب، والتعرض لصور غير مناسبة للعمر. والإهمال الطبي يشير إلى الحالات التي لا يتم فيها تطبيق العناية اللازمة ولا يتم فيها البحث عن الرعاية، أو تقديم الرعاية عند الضرورة. والإهمال العاطفي يشمل العديد من السلوكات مثل نقص المشاركة العاطفية، واللامبالاة، والبرودة، والانسحاب، وعدم التعاطف، والتخلي. مثل عدم احتضان الأطفال الصغار، وغياب الاستجابة لإشارات الطفل، ضعف الإيماءات والكلمات الخاصة بالطفل (Gérard, 2014, p35).

2.4- الأنماط الحديثة للتعرض للإساءة:

أشار لها **عسيري (2001)** ضمن أعمال ندوة سوء معاملة الأطفال واستغلالهم غير المشروع بأنها أشكال مستحدثة لسوء معاملة الأطفال وهي كما يلي:

1.2.4- الصور الإباحية: يمثل التصوير الإباحي للأطفال عملية تجارية بأجسام الأطفال، حيث تؤخذ بعض الصور للطفل وهو في حالة (عري تام) وأوضاع جنسية إغرائية سواء اقترن ذلك بعمل جنسي، أو لم يقترن. وتصدر مثل تلك الأعمال على هيئة أجزاء من أفلام فيديو أو صور على الإنترنت. ويتم إقناع الطفل بقبول عرض التصوير أحيانا بالمال، وأحيانا بالمخدرات، وبذلك يصبح على بداية الطريق إلى الرذيلة، والدعارة، وفقد الكرامة والشعور بالذات (عسيري، 2001، 26).

2.2.4- الاستغلال الإعلاني للأطفال: يعد استغلال الأطفال في الإعلانات التجارية من الأنماط الحديثة التي ظهرت مؤخرا كأحد أساليب الجذب التجاري. وتتمثل المشكلة في مثل هذا النمط من السلوك في التأثير على زيادة الاستهلاك لدى الأطفال، وتشجيعهم على شراء العديد من السلع التي يعلن عنها، أما الجانب الآخر للمشكلة فيتمثل في تدعيم فكرة (بيع الذات) لدى الأطفال وذلك بأن يتقبل الأطفال في سن مبكرة من حياتهم فكرة أداء أي عمل مقابل المال، ولو كان ذلك على حساب كرامتهم أو شرفهم أو قيمهم. وأيضا تبرز المشكلة في مثل هذا النوع من النشاط التجاري في أن الأطفال لا يكون لهم حرية الخيار في قبول أو رفض مثل هذا النوع من الإعلانات، لكن أسرهم غالبا هي التي تدفع بهم إلى ذلك مقابل تقاضي مبالغ مالية. وبالرغم من أن بعض تلك الإعلانات لا تمثل مشكلة للطفل إلا أن البعض منها يمثل مشكلات أخلاقية، وأمنية، وصحية (عسيري، 2001، 37).

3.2.4- التسول بالأطفال: تعد هذه الظاهرة من أكثر الظواهر وأبرزها في العالم العربي، حيث نشطت العديد من المنظمات السرية التي تعمل في مجال التسول، لاستغلال الأطفال وتشغيلهم وذلك بالتعاقد مع أسرهم مقابل عوائد مالية، أو عن طريق خطف الأطفال الرضع، وتربيتهم في أماكن خاصة بتلك المنظمات، وبالتالي تشغيلهم لاحقا في التسول، وقد تمتد المشكلة إلى قيام بعض تلك المنظمات أو الأسر، إلى إحداث إعاقات دائمة بالطفل، كفقء العينين، أو بتر الرجلين أو اليدين وذلك لجعل الطفل يبدو أكثر تأثيرا في استدرار شفقة الآخرين وعطفهم، وبالتالي يحقق عوائد مالية أكبر. كما أن العديد من الأسر تعمد إلى إخراج أبنائها من المدارس وإجبارهم على عدم مواصلة التعليم لتشغيلهم في أعمال التسول (عسيري، 2001، 37). ونلاحظ في مجتمعنا الجزائري انتشار هذه الظاهرة في الآونة الأخيرة بشكل ملفت للانتباه ويدعو إلى التساؤل عن الجهات المعنية الخاصة بالحد من هذه الآفة. لأنه إن لم يتم التصدي لها فأخطارها ستتجاوز التأثير على مستقبل الطفل وأسرته إلى المجتمع بهياكله السياسية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها من القطاعات.

4.2.4- بيع الأطفال والأجنة: يتمثل هذا النمط في أن بعض الأسر في العديد من الدول الفقيرة وبسبب ظروف الفقر والحاجة تلجأ إلى بيع أطفالها لإعالة البعض الآخر. أما في المجتمعات الغربية فإن ظاهرة بيع الأجنة، أضحت من الأمور الشائعة والمألوفة، حيث تعمد الكثيرات من النساء إلى بيع أطفالهن وهن لازلن أجنة في أرحامهن، لمن يرغب في تبنيهم. وقد تعمد البعض من النساء إلى تأجير رحمها لمن لا تنجب. وتتمثل المشكلة في مثل هذا النمط من السلوك إلى امتهان حرمة الإنسان، وتحول البشر إلى سلع تباع وتشترى. كما أن الأطفال الذين يتعرضون لمثل ذلك النمط من المعاملة ينشئون حاقدين على أبويهم، وعلى المجتمع بشكل عام. كما أن انتشار هذه الظاهرة في المجتمع الإنساني، يساعد على ضياع الأنساب واضمحلال الروابط الأسرية (عسيري، 2001، 39).

ومن الجدير بالذكر أن مسألة بيع الأطفال موجودة قديما لكن أسبابها اختلفت بين الماضي والحاضر فحاليا من يقدم على هذا الفعل فسيكون بدافع المال لا غير وسيكون بمنتهى السرية لأن القوانين تمنع وتعاقب على ذلك، أما قديما فكانوا يبيعون الأطفال رغبة في التخلص منهم ولأن لهم كامل السلطة والحرية في بيعهم أو الاحتفاظ بهم.

5.2.4- تشغيل الأطفال: أشار **العريقي** (2007) إلى أن بعض الآباء يدفعون بأطفالهم إلى الشوارع للعمل في أعمال ومهن تسيء إليهم كالتسول وبيع بعض المنتجات الصغيرة على المارة وغسل السيارات ومسح نوافذها ... أو العمل في أعمال شاقة لا تتناسب وعمر الطفل ونموه البدني وهو ما يعرف بعمالة الأطفال كتشغيلهم في أعمال البناء وحمل أشياء ثقيلة إلى مسافات بعيدة فقد لاحظ الباحث أن معظم أطفال الشوارع الذين لا يمارسون المهن السابقة لديهم مهنة أخرى قد تكون أكثر صعوبة حيث يجوبون الحارات والأزقة يجمعون مخلفات القمامة كالبلاستيك والمعادن وغيرها من المواد التي يعاد تصنيعها ويحملونها على ظهورهم من مكان إلى آخر طوال اليوم لمسافات طويلة (فاضل، 2010، 45). وهذا النمط كان موجودا سابقا إلا أننا حاليا نشاهده بمظاهر مختلفة.

5. إحصاءات خاصة بالأطفال ضحايا الإساءة:

انتشار ظاهرة الإساءة والعنف ضد الأطفال أمر واضح للعام والخاص، لكن دائما ما تحاط الإحصاءات الخاصة بهذه الظاهرة إما بالسرية أو النقص أو بصعوبة التصريح بها علنا، وفي مجال علم النفس وعلوم التربية يوجد العديد من السلوكات التي تعتبر إساءة بحق الطفل لكنها لا تحظى بالاهتمام القانوني خاصة في الدول النامية. وقد أخذنا كمثال ولاية تلمسان وتقربنا من المصالح المتخصصة للحصول على بعض الأرقام حول الأطفال ضحايا الإساءة، وقد حظي طلبنا بالموافقة وزودتنا مديرية الشرطة القضائية ببعض التقارير المبينة في الجدولين التاليين:

جدول رقم (01) يبين تقرير النشاطات الخاصة بالأحداث الضحايا خلال سنة 2017

(مديرية الشرطة القضائية- نيابة مديرية القضايا الجنائية- مكتب حماية الطفولة)

	الاغتصاب	فعل مخل بالحياء		الفواحش وزنا المحارم		التعدي الجنسي		الخلاعة واللواط		العنف العمدي		سوء المعاملة		الاختطاف		القتل العمدي		الضرب والجرح العمدي المفضي إلى وفاة	
السن	أ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ
10-1		4	4			1					8								
13-10		2	5							2	19								
16-13	9	6	2			2	1			11	10		2		2				
18-16	13	5	8			4				17	12	1	1						
المجموع	22	17	19			7	1			30	49	1	3		2				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (01) الخاص بإحصاءات سنة 2017 أن المجموع الكلي للأطفال ضحايا الإساءة بأشكالها المختلفة بلغ 151 حالة، منهم 77 أنثى و 74 ذكرا. ونلاحظ أن عدد حالات الإساءة كان يرتفع كلما ارتفع سن هؤلاء الأطفال، حيث بلغ عدد الضحايا بسن (1-10 سنوات) 17 طفلا، وبسن (10-13 سنة) بلغ العدد 28 طفلا، وبسن (13- 16 سنة) بلغ 45 طفلا، وبسن (16-18 سنة) بلغ العدد 61 طفلا.

جدول رقم (02) يبين تقرير النشاطات الخاصة بالأحداث الضحايا خلال سنة 2018

(مديرية الشرطة القضائية– نيابة مديرية القضايا الجنائية– مكتب حماية الطفولة)

	الاغتصاب	فعل مخل بالحياء		الفواحش وزنا المحارم		التعدي الجنسي		الخلاعة واللواط		العنف العمدي		سوء المعاملة		الاختطاف		القتل العمدي		الضرب والجرح العمدي المفضي إلى وفاة	
السن	أ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ
10-1		5	1							5	3	1				1			
13-10		3	4							1	8								
16-13	2	7				1				1	15				1	1			
18-16	10	2	3			2				7	10	2							
المجموع	12	17	8			3				13	36	3			1	2			

يتبين من خلال الجدول رقم (02) الخاص بإحصاءات سنة 2018 أن المجموع الكلي للأطفال ضحايا الإساءة بأشكالها المختلفة بلغ 95 حالة، منهم 48 أنثى و47 ذكرا. وبالمثل فعدد حالات الضحايا كان يرتفع كلما ارتفع السن، حيث بلغ عدد من يتراوح سنهم بين (1-10 سنوات) 16 طفلا، وبسن (10-13 سنة) بلغ العدد 16 طفلا، وبسن (13- 16 سنة) بلغ 28 طفلا، وبسن (16-18 سنة) بلغ العدد 36 طفلا. وبالمجمل، فمن حيث الجنس كان عدد الضحايا من الذكور والإناث متقاربا جدا سواء في الإحصائيات الخاصة بسنة 2017 أو الخاصة بسنة 2018. وكان أكثر ضحايا الإساءة خلال السنتين هم الفئة العمرية الممتدة بين (16-18 سنة). أيضا نلاحظ أن الإساءة الجنسية بمختلف أنماطها الواردة في الجدولين قد بلغ عدد ضحاياها 66 حالة بنسبة 42 % وهي نسبة مرتفعة بالنظر إلى المجموع الكلي، وأغلب ضحايا هذا النوع من الإساءة هن الإناث، هذا بالنسبة لسنة 2017. أما لسنة 2018 فنفس الملاحظة بلغت نسبة ضحايا الإساءة الجنسية 42 % والإناث يمثلن الغالبية. وبالنسبة لضحايا العنف العمدي وسوء المعاملة فمعظم الحالات من الذكور بنسبة 63 % خلال سنة 2017. وبنسبة 70 % خلال سنة 2018. وتدل هذه الأرقام بأن الإناث أكثر تعرضا للإساءة الجنسية من الذكور، والذكور أكثر تعرضا للعنف الجسدي

وسوء المعاملة من الإناث. وبخصوص أنماط الإساءة المتمثلة في الخلاعة واللواط، الفواحش وزنا المحارم، الضرب والجرح العمدي المفضي إلى وفاة، فلم تسجل أي حالة، وجريمة الاختطاف سجلت ثلاث حالات كلهم ذكور خلال السنتين، وجريمة القتل العمدي سجلت حالتين ذكور خلال سنة 2018. وبشكل عام نلاحظ أنه رغم أن عدد الضحايا كبير إلا أنه انخفض بشكل ملحوظ خلال السنة الجارية. ويبقى نمط الإهمال والإساءة النفسية الأكثر انتشارا حسب الدراسات السابقة طي الكتمان لدى المصالح القانونية لاعتبارات عديدة. وتبقى هذه الإحصاءات محصورة بنطاقها المكاني الذي وقعت حالات الإساءة فيه.

6. النظريات المفسرة للإساءة:

1.6- النظرية العصبية البيولوجية:

ركزت هذه النظرية أساسا على البحث داخل العضوية ذلك بإبراز أهمية العوامل الهرمونية، الوراثية، العصبية والنفس فيزيولوجية في ظهور السلوكات العنيفة، كما اهتمت كذلك بالدور الذي تلعبه العوامل النفس مرضية والعقلية في تفسير ظاهرة سوء المعاملة بالإضافة إلى الكحول. والتفاعل بينها يؤدي إلى تبني سلوكات عدوانية واستجابات انفعالية غير ملائمة (شطاح،2011، 68).

وقد ذهب **لمبروزو** للاعتقاد بأن الخصائص الجسمية على شاكلة النقائض والتشوهات والأمراض النفسية مثل الصرع، تمثل استعدادات لدى الفرد تحفزه وتدفعه إلى السلوك الشاذ، وتحول دون انصياعه للضوابط والقوانين والأعراف، ودون تمسكه بالسلوك السوي، ولا يمكنه ذلك إلا بمعالجة الاختلالات البيولوجية والنفسية لديه أو بتوفير ظروف خاصة من طرف المجتمع تحول دون قيامه بالسلوك الشاذ (الشهري، 2006، 79).

2.6- النظرية التحليلية:

اهتمت المقاربة التحليلية بدراسة السيرورة النفسية الداخلية للمعتدي، ذلك بالعودة إلى الماضي الطفولي والتاريخ الشخصي لكل فرد خاصة الأم كموضوع لبيدي مفضل، فكلا من مؤسسي الفكر التحليلي: **ميلاني كلاين وفرويد Freud et M.Klein** ساهما في تقديم إطار تفسيري لظاهرة سوء المعاملة الوالدية (شطاح،2011، 69). وتفسر هذه النظرية إساءة معاملة الأطفال بأنها عبارة عن عدوان كامن في اللاشعور، وأن الوالد المسيء للطفل قد تعرض للأذى في طفولته لهذا هو يمارس الإيذاء على أطفاله. وحللت **ميلاني كلاين** الهوامات

التدميرية عند الرضيع من خلال إدخال شخصه الذاتي كليا أو جزئيا داخل الموضوع بغية إلحاق الأذى به وامتلاكه، كذلك هو الحال بالنسبة للوالد المنتهج لسوء المعاملة كأسلوب من أساليب الإسقاط ونبذ كل ما يرفض في الذات وما هو سيء على الضحية (الطفل) بغية تدميره (شطاح،2011، 69).

3.6- النظرية السلوكية:

يعتقد **باندورا Bandura** أن تعلم العنف والذي يتمثل في هذه الدراسة في سلوك إساءة معاملة الأطفال يتم مبكرا في حياة الفرد، فالفرد يتعلم أنماطا أخرى من السلوك عن طريق الثواب والعقاب الناتج عن سلوكه العنيف، وأيضا عن طريق اكتسابه معلومات جديدة قد تقوي ثقته بذاته وقدراته على تنفيذ السلوك العنيف، وقد تعطيه درسا للمستقبل إذا كانت عواقب تنفيذ عنفه سالبة. هذا ويتم تعلم السلوك العنيف وفقا لقوانين التعلم الشرطي وكذلك عن طريق الملاحظة والتقليد، فالتعزيز سلبا وإيجابا يؤدي إما إلى تدعيم السلوك وتكراره أو إلى انقطاعه، وقد تكون البيئة التي ينشأ فيها الطفل مجالا خصبا للملاحظة والتقليد وخاصة إذا كانت بيئته عنيفة فسيكون سلوك العنف لدى الأفراد والجماعات سلوكا شائعا (المسحر،2007، 114).

4.6- النظرية الاجتماعية الثقافية:

تقوم إشكالية سوء المعاملة الوالدية من وجهة نظر المقاربة الاجتماعية الثقافية حول فرضية وجود عوامل محيطية تؤثر في التفاعلات العلائقية "آباء-أطفال". كما بينت تأثير مجموعة من الميكانيزمات تتمثل في كل الخبرات المكتسبة من المجتمع، كذلك الحالة النفسية والاستعداد الروحي الخاص بكل فرد، تؤثر كلا من الميكانيزمات في السلوكات والأساليب التربوية بتحويل هذه الصلابة التربوية من جيل لآخر عن قناعة وممارستها بإرادة المعتدي، هناك رابط صراعي بين التطبيقات التربوية المستدخلة اجتماعيا وإرادة الآباء تشمل التقبل العام لاستخدام الأساليب العقابية ومطابقتها للاتجاهات الثقافية الاجتماعية.

وقد أعطت هذه النظرية وزنا للضغوطات الاجتماعية الثقافية والظروف الاقتصادية كما اهتمت بالسمات الأساسية للطفل والسمات النفس مرضية للوالد المعتدي بينت التفاعل القائم بين العوامل الاجتماعية والثقافية والعوامل النفسية (شطاح،2011، 72-74).

إن ما قدمته نظريات علم النفس من تفسير لسلوك الإساءة للأطفال قد وضع بصمة علمية في سجل ظاهرة الإساءة والعنف، ويعد إسهاما حقيقيا في فهم وتحليل العوامل الكامنة وراء قيام المعتدي بالإيذاء. لكن الأكيد أن هناك أسبابا أخرى تتعلق بالشخصية المتفردة لكل إنسان يقوم بالإساءة، ولربما عجزت النظرية البيولوجية والنظرية الاجتماعية ونظريات التعلم عن طريق الملاحظة والتجريب، ونظرية التحليل النفسي بولوجها إلى اللاشعور الغابر في أعماق النفس، عجزوا أن يقدموا كل الأسباب التي تقف وراء قيام شخص راشد عاقل بإيذاء طفل ضعيف لا يملك قوة الدفاع عن نفسه وإدراكه لم يكتمل وحيث قد يصل الإيذاء درجة الخطورة، فلا شك أن بعض الأسباب بقيت طي المجهول.

7. أسباب ظاهرة الإساءة للأطفال:

تقف وراء كل حالة اعتداء على الأطفال أو الإساءة إليهم، أو إهمالهم مجموعة من المتغيرات والعوامل، وبالتالي من الصعب أن نضع إصبعنا على عامل واحد ووحيد كسبب أساسي ومركزي لحدوث هذه المشكلة. بعض الأسباب نجد جذورها في البنية الأساسية للمجتمع، بينما نجد عوامل أخرى متعلقة أكثر بشخصية الفرد (وخاصة المعتدي) ووجهة نظره تجاه الأطفال وتربيتهم، وما هو متوقع منهم ومن الحياة الأسرية. وهناك إجماع في الأدبيات العلمية المعاصرة، تفرض عدم النظر لعامل واحد، أو سبب واحد يمكن إعادة المشكلة إليه دون غيره من الأسباب. فالضرورة العلمية تفرض رؤية الأسباب بصورة شاملة، تكاملية وايكولوجية (يحيى، 2006،21). ويقسم **البداينة** الأسباب الدافعة إلى سوء معاملة الطفل إلى فئتين رئيسيتين هما:

– الأسباب على المستوى الاجتماعي الكلي: وتتعلق هذه الأسباب بالظروف العادية للمجتمع، وتشمل المشكلات الاجتماعية (كالفقر والأمية والجريمة ... الخ)، ونوع الثقافة الاجتماعية السائدة، ونلخصها في مجموعة الأسباب التالية: التغير الاجتماعي، التحضر، الهجرة، الأحياء العشوائية، البطالة، الأمية، الفقر، عولمة الجريمة، مشكلات الأسرة، غياب التشريعات القانونية أو عدم تفعيلها، المعتقدات الخاطئة (البداينة، 2002، 179).

– الأسباب على المستوى الاجتماعي الجزئي: وهي مجموعة من الأسباب التي ترد إلى الأسباب الشخصية للفاعلين ولظروف أسرهم وظروفهم الخاصة (كالاضطرابات النفسية، والبطالة وضغوط الحياة ... الخ) وتشمل: الأمية، نقص التعليم لدى أفراد الأسرة والحاجة

المادية للأسرة والضغوط النفسية والتاريخ السابق لأفراد الأسرة كضحايا لسوء المعاملة، وتحميل الأطفال مسؤولية الأسرة في سن مبكر، والتسرب من المدرسة، قلة فرص العمل، والتحيز ضد الأقليات، والتصدع الأسري، والأعراف الخاطئة المتعلقة بمعاملة الأطفال والضغوط الحياتية ومتطلبات المعيشة التي لا تستطيع الأسرة تأمينها. بالإضافة إلى دور التقنيات الحديثة واستخدامها السلبي في الترويج لسوء معاملة الأطفال، خاصة الجنسية، واستخدام الأطفال لغايات تجارة الجنس بشكل تخيلي أو فعلي (البداينة، 2002، 183).

ونضيف لما سبق بعض العوامل الأخرى الملاحظة في الواقع والتي يرتبط بعضها بالوالدين من حيث أنهما قد يكونان ضحية للإساءة في صغرهما، وبالتالي يعيدان إنتاجها على أطفالهما، كذلك الزوجان اللذان يعانيان من مشاكل أسرية، أو ضغوط اجتماعية واقتصادية يزيد احتمال إساءتهم للأطفال أو إهمالهم وتعريضهم للمخاطر. وتوجد عوامل متعلقة بالطفل الضحية في حد ذاته حيث أن عمر الطفل من شأنه أن يزيد أو ينقص من درجة الإيذاء الواقع عليه، كذلك يلعب جنس الطفل دورا في حدوث الإساءة وشدتها. ولم تتفق نتائج البحوث بشكل قطعي عن أي الأعمار وأي جنس أكثر عرضة للإساءة.

كما أن مرحلة النمو قد تزيد أو تنقص من احتمال تعرض الطفل للإساءة فمثلا في حدود ثلاث وأربع سنوات يزيد نشاط الطفل وحركته وعناده مما يعرضه للعنف الجسدي أو النفسي. بعض الآباء يميلون لإيذاء الأطفال الرضع قبل العامين بسبب أن مطالبهم النمائية كثيرة وقد لا تلقى التفهم والصبر من طرف القائم على رعايته. بعض الأطفال يعانون من اضطرابات نفسية أو سلوكية أو من إعاقات بشتى أصنافها مما يجعلهم في حالة ضعف وعجز إما جزئي أو كلي تحتم على الأهل تلبية كل احتياجاتهم ومن ثم تشكل هذه المسؤولية الكبيرة إحباطا وحملا على هؤلاء الأولياء تجعلهم يلجؤون لاستخدام الإساءة والعنف ضد أبنائهم.

8. أثار التعرض للإساءة في الطفولة:

تتباين الآثار الناجمة عن الإساءة وتختلف حسب عدة ظروف كعمر الطفل، ومكان الإساءة، وشدة الإساءة، وحدتها وتكرارها، وأيضا حسب نوع الإيذاء الممارس على الطفل وحسب الشخص الذي صدرت منه ودرجة قربه من الطفل. وتؤكد الأدبيات النفسية على أهمية العلاقات التي تربط بين الوالدين وأبنائهم في مرحلتي الطفولة والمراهقة وأثارها على خصائصهم النفسية والشخصية في المستقبل، حيث تتباين أساليب تعامل الوالدين مع الأبناء

تباينا شاسعا يتراوح بين التدليل الزائد والقسوة المفرطة، وبين الحماية والإهمال أو النبذ، وتعد بعض الأساليب أنماطا متطرفة ضمن أساليب التنشئة الأسرية التي قد يلجأ إليها بعض الآباء في تربية أبنائهم، مما قد يؤدي إلى ظهور مشكلات سلوكية كثيرة لدى الطفل ينسحب بعضها على شخصيته ونموه النفسي والوجداني والاجتماعي، وخاصة تلك الأساليب التي تتضمن قدرا من الإساءة للطفل، وتعرضه للمخاطر والأضرار الجسمية والنفسية (فاضل،2010، 45). وسنقسم هذه الأضرار والآثار إلى ثلاثة أنواع كما يلي:

1.8- الآثار الصحية والجسدية:

تشمل الآثار الصحية والجسدية، آثارا جسدية مباشرة والتي قد تظهر حالا بعد الاعتداء. مثل: الرضوض، الحروق، تمزق في العضلات، كسور في العظام. وقد تكون آثارا بعيدة المدى، مثل: إلحاق الضرر والأذى بالدماغ، النزيف الداخلي، والإعاقات الدائمة. وهناك نتائج سلبية قد تؤثر على النمو الجسدي للطفل، وهي ناجمة عن تعرضه للصدمات الجسدية والاعتداءات الحادة (مثل الضرب العنيف على الرأس أو على أعضاء أخرى من الجسم، هز الطفل بصورة عنيفة، وحرقه بالماء الساخن، والخنق). أو الإهمال (مثل التغذية غير السليمة أو غير الكافية، وتدني المحفزات الحركية الملائمة، أو عدم تقديم الرعاية الطبية اللازمة وفي الوقت المناسب) (يحيى، 2006، 30).

ويبين **مارفنل (1981) Marvinl** أن تعرض الأطفال للإهمال وإساءة المعاملة النفسية خلال سنواتهم الأولى والثانية والثالثة من العمر يعوق نموهم الجسدي وخاصة العظام، ويحدث لديهم تأخر في النمو العقلي (الذكاء) وخلل هرموني وخاصة في هرمون الغدة الدرقية، وبناء على ذلك يحدث تأخر في النمو (صبطي، تومي،2013، 164).

2.8- الآثار العقلية والإدراكية:

لخصت **وفاء طيبة** ما توصلت له الدراسات النفسية الفسيولوجية إلى أن التوتر الناتج عن الإساءة النفسية ذو أثر سلبي على عملية التعلم والتذكر داخل الصف، وعلى الدافعية للتعلم على المدى الطويل، كما قد ينتج عنها عجز المتعلم، حيث أن الهرمونات التي يتم إطلاقها أثناء التعرض للتوتر وأهمها الكورتيزول " Cortisol" تؤدي إلى فقد خلايا قرن آمون "Hippocampus" وهو الجزء من الفص الصدغي المسؤول عن تكوين ذاكرة واضحة بجمع أبعاد المعلومة من الذاكرة وتحديدها من حيث الزمان والمكان والمحتوى (Glaser,2000;

(Bremner,2008). كما أن ارتفاع الكورتزول بسبب التوتر يؤثر على بعض عمليات نمو الدماغ، مثل عملية " Myelination" وهي عملية تغطية محور الخلايا العصبية بطبقة من الدهون تسمى النخاعين " Myelin" ، حيث يتسبب الكورتزول في نقص مادة النخاعين على الخلية العصبية، الأمر الذي يؤدي إلى ضعف سرعة انتقال الرسالة العصبية. كما يؤدي ارتفاع الكورتزول غير الطبيعي إلى صغر حجم الجسم الجاسي " Corpus Collosum" وهو الجزء من الدماغ الذي ينقل المعلومات بين نصفي الدماغ (Glaser, 2000)، والخلية المتوترة تحتوي على عدد أقل وأقصر من الشعيرات العصبية مما يضعف الاتصالات بين الخلايا العصبية (Jensen, 1998). ويؤدي الضغط النفسي والتوتر إلى تعطل العمل في قشرة الفص الأمامي المقدمي "Prefrontal Cortex" من الدماغ، والمسؤولة عن التخطيط والتنظيم باستخدام الذاكرة العاملة، والتحكم في الاستجابات غير المناسبة وتشتت الانتباه، والاندفاعية، وهي مجموعة من العوارض تدعى فرط الحركة ونقص الانتباه (ADHD) (Glaser, ; Jensen, 1998 2000) وهي بالطبع تؤثر على التعلم (طيبة، 2013، 451).

3.8- الآثار النفسية والسلوكية:

كشفت نتائج الدراسات التي أجريت على الأطفال ضحايا سوء المعاملة والإهمال عن صورة إكلينيكية واضحة المعالم تكمن بؤرتها في صدمة الإساءة التي قد تبدو آثارها فيما يعرف باضطراب ضغوط ما بعد الصدمة عند الأطفال وهو اضطراب يظهر في متلازمة من الأعراض مثل (الخوف الشديد والهلع والسلوك المضطرب ووجود صور ذهنية أو أفكار أو إدراكات أو ذكريات متكررة وملحة عن الصدمة والأحلام المزعجة أثناء النوم والسلوك الانسحابي والاستثارة الزائدة وصعوبة التركيز وصعوبات النوم). إن المشكلات النفسية والسلوكية الناتجة عن صدمة الإساءة تظل قائمة وذات تأثير نشط على الصحة النفسية للطفل لأنها تبقى كخبرة والصدمة تعيش مع الطفل والطفل يعيش معها (الدويك،2008، 50). وتشير **كواست وصوفي** (2007) إلى أن الإساءة للأطفال يمكن أن تترك الكثير من التأثيرات عليهم لسنوات عديدة، كالمشكلات الصحية والبدنية، وصعوبة في التعامل مع الناس، ومشاكل في التعلم، وصعوبة في التعبير عن المشاعر بطريقة يستطيع أن يفهما الآخرون. فيما يشير **حسين** (2008) أن إساءة المعاملة الاجتماعية والنفسية تجاه الأطفال تؤدي إلى ظهور سلوكيات تدمير الذات، وسلوكيات غير توافقية، إضافة إلى الاكتئاب والقلق والكوابيس

المتكررة، ومستويات مرتفعة من الغضب والعدوانية، والتبول اللاإرادي، وضعف الثقة بالنفس، والانسحاب والعزلة الاجتماعية (عبدات، 2010، 70).

لاحظنا من خلال ما سبق أن انعكاسات خبرة التعرض للإساءة على الطفل كثيرة جدا وخطيرة، فمنها ما يظهر على المدى القريب مثل الأضرار الجسدية وسوء التوافق والتبول اللاإرادي والسلوك العدواني، ومنها ما يظهر على المدى البعيد كمشاكل التعلم وضعف تقدير الذات والانعزال الاجتماعي وغيرها. ومن المنطقي أن يحدث مثل هذا السلوك كل هذه الآثار على الطفل لأنه لا يزال في مرحلة نمو وهشاشة جسدية وعقلية ونفسية وقدراته محدودة، وبعض الصور من الإيذاء مجرد احتمال أن تسبب أضرارا على الطفل يمثل إساءة شديدة له. وذكرت **المسحر** ما نشرته منظمة العفو الدولية في كتيب مكافحة التعذيب **(2000)** وما نصه: (إن الأطفال أكثر تأثرا بآثار التعذيب بما أنهم يمرون في مراحل حرجة من نموهم الجسدي والنفسي، ولهذا فمن الممكن أن يعانوا من عواقب أكثر خطورة من الراشدين الذين لقوا سوء معاملة مشابهة) وكما أشارت منظمة العفو الدولية، بأن أحد الاعتبارات الخاصة التي تحدد الاختلاف بين الراشدين والأطفال هي عتبة الألم والعذاب أي (القدرة على تحمل الألم والعذاب)، ولدى الأطفال الصغار بشكل خاص قدرة أدنى على تحمل الألم، وقد يكون للأذى الجسدي والنفسي أثر على بدن الطفل وعقله أعمق بكثير من ذلك الأثر الذي يصيب الشخص الراشد، ويمكن لمعاملة سيئة مثل الحبس الانفرادي الطويل مثلا: أن تعتبر إساءة معاملة في حالة الشخص الراشد، لكن بالنسبة لطفل صغير قد تكون التجربة مرعبة جدا لدرجة تصل إلى حد التعذيب (المسحر،2007، 23).

9. التدخل في حالة التعرض للإساءة:

في جميع الوضعيات التي تنطوي على الإساءة يجب علينا تقييم الحاجة إلى توفير الحماية الفورية للطفل، وإذا لم يكن الطفل بحاجة لحماية فورية وفقا لتقييم المهنيين الأكفاء يجب النظر إلى الخطورة المحتملة أو الفعلية لوضعية سوء المعاملة هذه. بمعنى جمع معلومات حول نوع الأسرة أو المحيط وحول الظروف الواقعة والعلاقات بين الراشد المسيء والطفل المساء إليه، الوضعية الاقتصادية، الاجتماعية والعاطفية للطفل، التقاليد التعليمية لهذا المحيط ... الخ، كل هذه العناصر تسمح بفهم أحسن للوضعية. ويمكن وصف عدد من عوامل الخطورة ومنها: التواجد في وسط يزيد من خطر الإساءة، تاريخ من سوء المعاملة

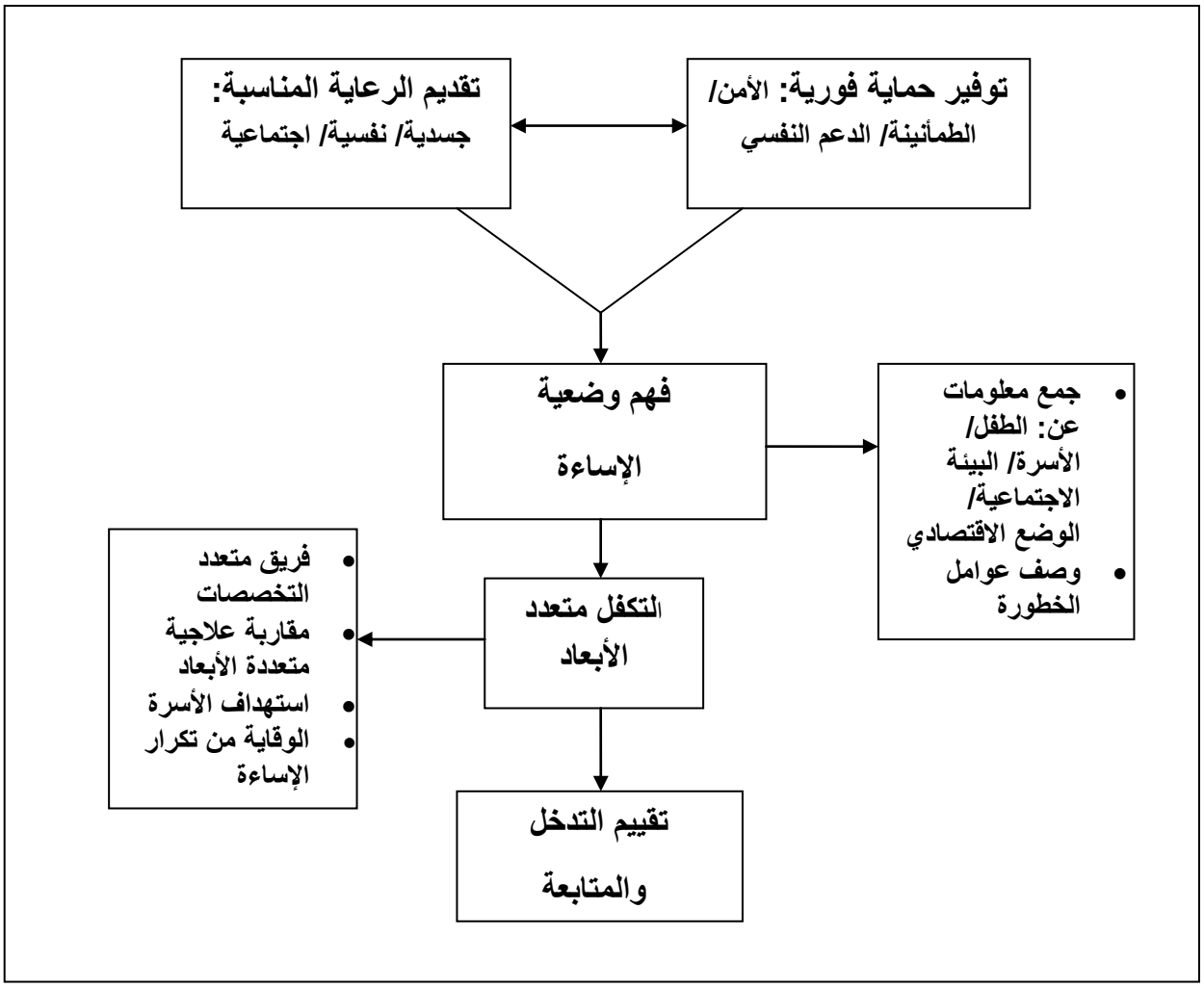
لدى الآباء، سوابق من الإساءة الجنسية لدى الآباء، الآباء الصغار (أقل من عشرين سنة)، التوائم، الأسر المكتظة، التأخر العقلي لدى الطفل، الطفل البكر، اضطرابات السلوك، الأمراض المزمنة، الانفصال عن الأبوين، اضطرابات العلاقة المبكرة، وغيرها (Fluckiger, 2000, p182-183).

ويضيف **بيرولت وغولان** **Perrault et Guylaine (2008)** أنه بغض النظر عن طبيعة التدخل الذي يجرى مع الطفل، يجب أن يكون طويلا بما فيه الكفاية من أجل مواجهة آثار العنف أو الإهمال الأبوي. والتدخلات يجب أن تكون ثابتة بحيث يستطيع الطفل أن يتنبأ بما سيحدث وينسج علاقات ثقة. أما من جانب الأولياء فمعيار المدة أيضا مهم مع الأخذ بعين الاعتبار احتياجاتهم الأسرية، كالمشاكل الأسرية التي تكون ذات منشأ نفسي واجتماعي وأيضا اقتصادي. والتدخل ينبغي في الواقع أن يراعي مجموعة احتياجات هؤلاء الأفراد والمحيط .

والعناصر القاعدية للتدخل الفعال تتكون من:

- مقاربة قائمة على المجتمع.
- إسهام فريق متعدد التخصصات.
- مقاربة متعددة الأبعاد.
- الإجراءات التي تستهدف جميع أفراد الأسرة.
- المقاربة التي تدمج النظام الحالي في خدمات المساندة (Perrault et Guylaine, 2008, p32-33).

ويشرح الشكل أدناه خطوات التدخل باختصار:



شكل رقم (1) يبين إجراءات التدخل في حالة تعرض الطفل للإساءة

10. الدراسات السابقة حول موضوع الإساءة للأطفال:

-دراسة هاجن Hagen (1998)

بعنوان تأثير خبرات إساءة المعاملة في الطفولة وتكرار الإساءة في المراهقة وتاريخ أعراض الأذى والعنصرية في السعادة النفسية الانفعالية للسيدات الأمريكيات. هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين خبرات الإساءة السابقة (الجنسية والجسدية والنفسية والانفعالية) في الطفولة، وتكرار الإساءة في المراهقة والخبرات العنصرية وضغوط الحياة والسعادة النفسية لدى السيدات الأمريكيات، توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك تأثيرات مختلفة للإساءة الجنسية والجسدية والنفسية، كما تربط النتائج بين خبرات الإساءة النفسية والجسدية والأعراض المتزايدة، كما تقترح النتائج أن أي خبرات لإساءة معاملة الطفل – ليست الشديدة

منها فقط- تضع السيدات في مخاطرة التعرض لأعراض الاكتئاب والقلق والغضب المزمن وخبرات الضغوط والعنصرية بالإضافة إلى تكرار الإساءة أثناء مرحلة المراهقة (منصور، 2008، 103).

-دراسة مخيمر وعبد الرزاق (1999)

قام الباحثان بدراسة للمقارنة بين الجانحين وغير الجانحين في خبرات الإساءة التي يتعرضون لها في مرحلة الطفولة، وبينت نتائج الدراسة أن الجانحين أكثر عرضة للإساءة الجسمية والنفسية. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في أبعاد تقدير الشخصية (العداء/ العدوان، التقدير السلبي للذات، نقص الكفاءة الشخصية، نقص الثبات الانفعالي، نقص التجاوب الانفعالي والنظرة السلبية للحياة) وباتجاه الأحداث الجانحين، وجدت ارتباطا موجبا ودالا بين خبرات الإساءة النفسية والجسمية من قبل الأم وبين أبعاد تقدير الشخصية (العدوان، نقص الكفاية الشخصية، نقص الثبات الانفعالي، التقدير السلبي للذات) (منصور، 2008، 123).

-دراسة أحمد إسماعيل (2001)

اختار الباحث فئة من الأطفال المحرومين من أسرهم وغير المحرومين من تلاميذ المدارس المتوسطة، وذلك لمعرفة الفروق في إساءة المعاملة وبعض متغيرات الشخصية بين هؤلاء الأطفال. وأظهرت النتائج أن إساءة معاملة الأطفال البدنية وإهمالهم من كل من الآباء والأمهات ترتبط ارتباطا موجبا بعدم الكفاية الشخصية والنظرة السلبية للحياة لدى الأبناء، وأشارت النتائج أيضا إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين إساءة المعاملة وعدم الثبات الانفعالي. وأن الأطفال الذكور أكثر تعرضا لإساءة معاملة والديهم من الإناث، كما يوجد فروق بين الأطفال من أسر عادية والأطفال من أسر غير عادية والمحرومين من أحد الوالدين للوفاة ويعيش الطرف الآخر وحيدا في إساءة معاملة الأب، حيث أن الوالد الأعزب أو الوحيد أكثر ميلا للإساءة للأطفال (غمري، 2014، 12).

-دراسة العنقري (2001)

هدفت إلى التعرف على ظاهرة ايذاء الأطفال في المجتمع السعودي، وأشكاله والعوامل المؤدية إلى توجيه الإيذاء للأطفال. وقد توصلت إلى أن ما نسبته 21.6 % من الأطفال دون سن السادسة تعرضوا للإيذاء من قبل والديهم. كما جاءت نسبة الذين تعرضوا للإيذاء من

الإناث والذكور 78.4% للإناث مقابل 21.6% للذكور. جاء الإيذاء اللفظي والبدني معا في المرتبة الأولى بنسبة 33.8 % وفي المرتبة الثانية اليذاء البدني بنسبة 27 % فالإيذاء اللفظي بنسبة 18.9 % ثم الايذاء الجنسي بنسبة 14.9 %، ثم الإيذاء اللفظي والبدني والجنسي معا للاطفال من قبل أولياء أمورهم أو الآخرين المحيطين بهم بنسبة 54.1 % (الشهري، 2006، 84).

-دراسة إلياس وزملاؤه (2001)

قاموا بدراسة على فئة من الأطفال المساء إليهم، هدفت الدراسة للتعرف على العوامل المسببة للإساءة بأنواعها المختلفة (الجسدية، النفسية والجنسية) ومدى تكرار هذه العوامل وعلاقتها بأنماط الإساءة المختلفة، وأظهرت النتائج أن أكثر أنماط الإساءة شيوعا تتمثل بالإساءة النفسية والإهمال وتلاه الإساءة الجسدية والإساءة الجنسية، وتبين أن 51% من الأطفال تعرضوا للإساءة بأنواعها من قبل الأب، و 22 % طفل تعرض للإساءة من قبل الأم و 6 % من الأطفال تعرضوا للإساءة من كلا الوالدين و 4% تعرضوا للإساءة من قبل الأقارب و 7 % تعرضوا للإساءة من قبل زوجة الأب أو زوج الأم و 11 % تعرضوا لها من قبل الغرباء، أما عوامل الخطورة المرتبطة بالطفل وما يرافقها من اضطراب بالسلوك فقد احتلت مراتب متقدمة في تكرارها تمثلت بنسبة 61 % ومعاناة الطفل من اضطراب نفسي بنسبة 35 % أما هروب الطفل من البيت فيمثل 32 % ومن ثم تدني نسبة الذكاء عند الطفل بنسبة 28 % (المسحر، 2007، 172).

-دراسة عماد مخيمر وعزيز الظفيري (2003)

هدفت إلى توضيح العلاقة بين التعرض لخبرات الإساءة في مرحلة الطفولة وبين اضطراب الهوية الجنسية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين التعرض لخبرات الإساءة الجسمية والنفسية من قبل الأب، وكذلك الإساءة الجنسية من الآخرين وبين اضطراب الهوية الجنسية. على حين لم تظهر علاقة بين التعرض للإساءة من قبل الأم وبين الهوية الجنسية. كما أشارت النتائج إلى أن أقوى المتغيرات تنبؤا باضطراب الهوية الجنسية هي الإساءة النفسية من الأب، يليها الإساءة الجنسية من الآخرين، ثم الإساءة الجسمية من الأب، مما يؤكد دور الأب الإيجابي والسلبي في تحديد أو اضطراب هوية أبنائه الجنسية (منصور، 2008، 113).

- **دراسة الصويغ (2003)**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الأنواع المختلفة للإساءة الواقعة على الطفل في المجتمع السعودي، والتعرف على أنواع الإساءة في ضوء متغير جنس الطفل ونوع المؤسسة التعليمية والمستوى الاجتماعي والاقتصادي. ودلت النتائج أن الإساءة بأنواعها توجد في المدارس الإبتدائية وتليها معاهد التربية الخاصة أكثر من وجودها في الروضات وأن أكثر أنماط الإساءة شيوعا هي الإهمال والإساءة النفسية تليهما الإساءة الجسدية والجنسية، وكان الأطفال في المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض أكثر تعرضا للإهمال من أطفال المستوى المرتفع، كما أن الأطفال المنتمين إلى المستويات الاقتصادية الاجتماعية المنخفضة والمتوسطة تظهر على سلوكهم مظاهر الأطفال المساء إليهم أكثر من الأطفال في المستوى المرتفع وأكثر أنواع هذا السلوك هي العناد والعدوان وعدم القدرة على التحدث مع الآخرين ورفض الطفل وخوفه من التحدث عن سبب الإساءة أو الإصابة، ومحاولة تجنب الطفل التفاعل مع الآخرين (المسحر، 2007، 174).

-دراسة علي الزهراني (2003)

هدفت إلى التعرف على مشكلة الإساءة للأطفال في المملكة العربية السعودية وأظهرت النتائج أن أعلى نسبة تعرضت للإساءة هم الأيتام حيث بلغت 70 % ثم الحالات التي يكون فيها الوالدان منفصلين بنسبة 58.8 % ثم الحالات التي يكون فيها الوالدان مطلقين بنسبة 57.6 % ثم الحالات التي يكون فيها الوالدان على قيد الحياة بنسبة 24.8 % ثم الحالات التي يكون فيها الأب متوفيا بنسبة 23.6 % ثم الأم متوفاة بنسبة 18.8 % (السبيعي، 2011، 13).

-دراسة محمود وصابر (2003)

هدفت إلى التعرف على الخصائص النفسية والسلوكية لدى الأطفال المساء معاملتهم وأظهرت النتائج أن الأطفال المساء معاملتهم يعانون من اضطراب المزاج والعدوانية والقلق والاكتئاب والاعتمادية والإجهاد النفسي، وأنه لا توجد فروق دالة بين الأطفال المساء معاملتهم وفق المستوى الاقتصادي للوالدين (منخفض – متوسط) والمستوى التعليمي لهما (منخفض – متوسط) على جميع أبعاد الدراسة وهي الحالة المزاجية ومركزية الذات

ووجهة الضبط، كما أن هناك فروق بين الأطفال المساء معاملتهم بسبب ظروفهم الأسرية (مشاجرات أسرية، إدمان الوالدين، الطلاق) (المسحر، 2007، 175).

-دراسة عبد المجيد (2004)

تناولت هذه الدراسة بالبحث متغير الأمن النفسي و هدفت إلى معرفة العلاقة بين إساءة معاملة التلميذ في المدرسة وإحساسه بالأمن النفسي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة بين الأمن النفسي وإساءة المعاملة، وإن كثرة تعرض تلاميذ المدارس الابتدائية الذكور للإساءة تنمي عندهم الاستعداد للسلوك المضطرب في مرحلتي الطفولة المتوسطة والمتأخرة مما يجعلهم مهيئين لهذا السلوك في مراحل حياتهم المقبلة كما أن النتائج أظهرت أن تلاميذ المدارس الحكومية يعانون من سوء المعاملة أكثر من تلاميذ المدارس الخاصة ويعاني الذكور من سوء المعاملة أكثر من الإناث (المسحر، 2007، 156).

-دراسة مطاع بركات (2004)

هدفت إلى التعرف على الأساليب الأكثر انتشارا للعنف الموجه ضد الطفل سواء في المنزل أو في المدرسة أو في الشارع أو عبر وسائل الإعلام. وشدة أساليب العنف وأشكاله وتحديد الأشخاص الذين يقومون به سواء داخل المنزل أو خارجه. وأثبتت النتائج أن ظاهرة العنف شائعة لدرجة كبيرة في الأسرة والمدرسة والشارع وأن هناك أشكالا مؤلمة من العنف الموجه ضد الطفل مثل: دوس المعلم على رأس الطفل تهذيبا له، وضرب الأطفال بالمسطرة بعد بل أيديهم بالماء البارد لدرجة تؤدي إلى إغماء بعضهم، وقيام بعض الأهل باستخدام النار في إعادة أطفالهم إلى الدرب السوي (حمادة، رزق، 2010، 252).

-دراسة الأمين العام للأمم المتحدة (2006)

هدفت هذه الدراسة التي أجريت في عدد من دول العالم للتعرف على طبيعة العنف ضد الأطفال ومدى انتشاره وأسبابه واقتراح توصيات للعمل على منعه والتصدي له. وكانت النتيجة هي أن العنف ضد الأطفال موجود ويمارس في كل مكان بغض النظر عن البلد أو المجتمع، كما أنه غالبا ما يمارس من قبل أفراد يعرفهم الأطفال ويثقون بهم كالآباء والأمهات أو أزواجهم، أو الأصدقاء أو زملاء الدراسة، أو المدرسين أو أرباب العمل. ومن أشكال العنف ضد الأطفال العنف الجسدي و النفسي و الإهمال. ومع أن انعكاسات العنف

قد تتفاوت وفقا لطبيعته شدته فإن العواقب على الأطفال والمجتمع تكون في معظم الأحيان خطرة وضارة (الجمعية العامة للأمم المتحدة ،2006).

-دراسة وليد حمادة، أمينة رزق (2010)

هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة بين سوء المعاملة ومستوى التحصيل الدراسي وتوصلت إلى أن نسبة شيوع سوء معاملة الأبناء قد بلغت 69 % وأن مستوى التحصيل يتأثر سلبا بارتفاع درجة الإساءة سواء لدى الذكور أو الإناث. ولم تظهر النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في التعرض لسوء المعاملة بأشكالها المختلفة، فكلا الجنسين يتعرضان لسوء المعاملة وبالدرجة ذاتها (حمادة، ورزق، 2010، 236).

-دراسة دعاس حياة (2010)

دراسة ميدانية هدفت للكشف عن العنف أسبابه والأطراف الممارسة له وتوصلت إلى النتائج التالية: تمارس الأسرة عنفا ضد الطفل بحيث تفوق نسبة العنف المعنوي نسبة العنف الجسدي داخل الأسرة. أما داخل المدرسة فيسجل ارتفاعا ملحوظا سواء كان جسديا أو معنويا غير أن المعنوي منه يفوق الجسدي وقد سجل طرفين يقومان بالعنف هما الأساتذة والمراقبون. وكذلك تمارس جماعة الرفاق عنفا ضد الطفل وتفوق نسبة العنف المعنوي منه نسبة الجسدي. كما لا يوجد فروق بين الذكور والإناث بالنسبة للأب فيما يتعلق بممارسة العنف، أما الأم فهي تميل لممارسة العنف على الإناث أكثر من الذكور، بينما لا يوجد فروق بين الذكور والإناث في تعرضهم للإهانة داخل الأسرة. بالنسبة للأساتذة فهم يستعملون الضرب ضد الإناث أكثر من الذكور. أما بالنسبة لجماعة الرفاق فالذكور أكثر تعرضا للشتم والسخرية والضرب من طرف الرفاق أكثر من الإناث (دعاس، 2010).

-دراسة أغاتا ديبوسكا وآخرون Agata Debowska et al (2018)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مجموعة من الشباب تعرضوا لإساءة (جسدية وعاطفية وجنسية) محددة داخل وخارج العائلة، والتعرف على كيفية ارتباط الإساءة في كل مجموعة بالنتائج السلوكية. تمثلت العينة في الأطفال والمراهقين (9-17 سنة). تم التمييز بين ثلاث فئات من الإساءة بين الذكور، منها الإساءة المنخفضة 39.2 ٪ من العينة، الإساءة الجسدية والعاطفية المرتفعة داخل وخارج الأسرة 43.2 ٪، والإساءة الشاملة المرتفعة 17.6 ٪. أما بين الإناث تم تحديد أربع فئات، الإساءة المنخفضة 40.7 ٪ ، الإساءة الجسدية والعاطفية

المرتفعة خارج الأسرة 7.6 ٪ ، الإساءة العاطفية المرتفعة والجسدية المعتدلة 33.9 ٪ ، والإساءة الشاملة المرتفعة 17.8٪. مقارنة مع أعضاء مجموعات سوء المعاملة، كان الشباب الذين أبلغوا عن وجود مستويات عالية / معتدلة من مختلف أشكال العنف، بما في ذلك أولئك الذين تعرضوا لسوء المعاملة بطرق متعددة (سوء المعاملة الشاملة)، أكثر عرضة للانخراط بشكل كبير في السلوك العنيف والعدائي. لم يختلف الشباب الذين تعرضوا لسوء المعاملة والذين لم يتعرضوا لها على مهارات الحل غير العنيفة للصراعات (Debowska et al, 2018).

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد التطرق إلى ذكر الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الإساءة للأطفال لاحظنا من خلالها أن الأطفال يتعرضون لشتى أنواع الإساءة سواء في الأسرة أو المدرسة أو الشارع، وأشارت هذه الدراسات في معظمها إلى تأثير الإساءة على جوانب عديدة من شخصية الطفل، لكنها اختلفت من حيث العينة المدروسة، وطبيعة الموضوع والأهداف والنتائج التي توصلت إليها. وسنوضح أوجه الاختلاف هذه ونبرز أوجه الاتفاق والاستفادة منها في الدراسة الحالية.

- **من حيث العينة:**

شملت عينة الدراسة الأطفال في معظم الدراسات السابقة المذكورة مثل دراسات **إسماعيل (2001)**، **العنقري (2001)**، **إلياس وزملاؤه (2001)**، **الصويغ (2003)**،**علي الزهراني (2003)**، **محمود وصابر (2003)**، **عبد المجيد (2004)**، **مطاع بركات (2004)**، **حمادة ورزق (2010)**، **دعاس (2010)**، **أغاتا وآخرون (2018) Agata et al**. باستثناء دراسة **هاجن (1998)** فقد تمثلت العينة في مجموعة من السيدات، ودراسة **مخيمر وعبد الرزاق (1999)** شملت عينة من الجانحين وغير الجانحين.

- **من حيث الموضوع:**

رغم أن كل الدراسات السابقة اتخذت من ظاهرة الإساءة للأطفال موضوعا محوريا لها إلا أنها اختلفت من حيث المتغيرات المدروسة في علاقتها مع الإساءة وهذا حسب أهداف الباحث وتوجهه العلمي. فنجد دراسة **هاجن (1998)** ربطت الإساءة بضغوط الحياة والسعادة والاكتئاب، في حين درس **إسماعيل (2001)** العلاقة بين الإساءة وعدم الكفاية الشخصية

والنظرة السلبية للحياة والثبات الانفعالي، وبحث **عماد مخيمر والظفيري** (2003) في التعرض لخبرات الإساءة في الطفولة وارتباطه باضطراب الهوية الجنسية. في حين اختار **عبد المجيد** (2004) متغير الأمن النفسي وعلاقته بإساءة معاملة التلميذ. وربط **حمادة ورزق** (2010) الإساءة بالتحصيل الدراسي. واختارت **أغاتا وزملاؤها** (2018) **Agata et al** دراسة علاقة التعرض للإساءة بمختلف أشكالها بالسلوك العنيف. هذا من جهة ومن جهة أخرى نلاحظ أن دراسات كل من **العنقري** (2001)، و**إلياس وزملاؤه** (2001)، ودراسة **الأمين العام للأمم المتحدة** (2006)، **الصويغ** (2003)، **مطاع بركات** (2004)، **دعاس** (2010) كلها درست موضوع الإساءة والعنف ضد الأطفال من حيث الأسباب والعوامل وكذا من حيث الأنماط أو الأشكال الأكثر انتشارا وأيضا تحديد الأطراف الممارسة للإساءة ضد الطفل.

ونجد أن دراسات **علي الزهراني** (2003)، و**محمود** و**صابر** (2003) قد اتخذت منحى آخرا تمثل في التعرف على مشكلة الإساءة للأطفال وأكثر الفئات تعرضا لها بالنسبة للدراسة الأولى. ودراسة الخصائص النفسية للأطفال المساء معاملتهم هذا بالنسبة للدراسة الثانية. وأخيرا قام **مخيمر وعبد الرزاق** (1999) في دراستهما بالمقارنة بين الجانحين وغير الجانحين في خبرات الإساءة التي يتعرضون لها في طفولتهم.

- **من حيث النتائج:**

تباينت النتائج المتحصل عليها من دراسة إلى أخرى ومعظمها وجدت علاقة ارتباطية وتأثيرا دالا للإساءة التي يتعرض لها الطفل على العديد من الخصائص والمتغيرات متمثلة في: الضغوط النفسية، الاكتئاب، السعادة النفسية، النظرة السلبية للحياة، عدم الكفاية الشخصية، اضطراب السلوك، الاضطراب النفسي، تدني مستوى الذكاء، اضطراب الهوية الجنسية، الأمن النفسي والتحصيل الدراسي، العنف. وهذه النتائج أشارت لها دراسات كل من **هاجن** (1998)، **إسماعيل** (2001)، **عماد مخيمر والظفيري** (2003)، **عبد المجيد** (2004)، **حمادة ورزق** (2010)، **أغاتا وآخرون** (2018) **Agata et al.**

وبخصوص أكثر أنماط الإساءة شيوعا اختلفت النتائج المتحصل عليها، فقد توصل **العنقري** (2001) إلى أن الإيذاء اللفظي والبدني معا جاءا في المرتبة الأولى ثم الإيذاء البدني ثم اللفظي ثم الجنسي ثم اللفظي والبدني والجنسي معا. في حين وجدت دراسة **إلياس وزملاؤه** (2001) أن أكثر أنواع الإساءة انتشارا هو الإساءة النفسية والإهمال ثم الإساءة الجسدية ثم

الجنسية. وبينت دراسة **الأمين العام للأمم المتحدة** (2006) أن من أشكال العنف الممارس ضد الطفل الجسدي ثم النفسي ثم الإهمال. بينما توصلت دراسة **الصويغ** (2003) إلى أن أنماط الإساءة الأكثر شيوعا هي الإهمال والإساءة النفسية ثم الإساءة الجسدية والجنسية. وفيما يتعلق بالأطراف الممارسة للإساءة على الطفل وجدت دراسة **الأمين العام للأمم المتحدة** (2006) أن العنف الممارس ضد الطفل يكون غالبا من طرف أشخاص يعرفهم الطفل ويثق بهم. ووجدت **الصويغ** (2003) أن الإساءة موجودة في المدارس الابتدائية ثم معاهد التربية الخاصة أكثر من وجودها في الروضات. وتوصلت دراسة **مطاع بركات** (2004) إلى أن العنف موجود في الأسرة والمدرسة والشارع . وهو كذلك ما أشارت له نتائج دراسة **دعاس** (2010) بأن الأسرة والمدرسة والرفاق يمارسون عنفا جسديا ومعنويا ضد الطفل.

وأسفرت دراسة **مخيمر وعبد الرزاق** (1999) على أن الجانحين أكثر عرضة للإساءة الجسمية والنفسية من غير الجانحين وأنهم أكثر عدوانية، وأقل تقديرا للذات وأقل ثباتا انفعاليا من غير الجانحين. وفي المقابل توصل **علي الزهراني** (2003) في دراسته إلى أن فئة الأيتام تعد الأكثر تعرضا للإساءة، تليها حالات يكون فيها الأبوان منفصلان، ثم مطلقان، ثم من أبواه على قيد الحياة ثم من أبواه متوفيان. ووجد **محمود وصابر** (2003) أن من بين خصائص الأطفال المساء معاملتهم اضطراب المزاج والعدوانية والقلق والاكتئاب والاعتمادية والإجهاد النفسي.

- **موقع الدراسة الحالية وأوجه الاختلاف والاستفادة:**

تتفق دراستنا الحالية وخاصة فيما يتعلق بمتغير الإساءة للأطفال مع الدراسات المذكورة أعلاه، إلا أنها تختلف عنها في عدة جوانب نبرزها في النقاط التالية:

- الدراسة الحالية بحثت في التعرض للإساءة كخبرة سابقة تعرض لها المراهق في مرحلة طفولته ويتذكرها حاليا في فترة المراهقة لأنها شكلت له تجربة سلبية بقيت عالقة في ذهنه.
- عينة الدراسة الحالية تمثلت في المراهقين المعرضين للخطر ولاحظنا أن جل الدراسات المذكورة اتخذت من الأطفال عينة لبحثها.

-في الدراسة الحالية ربطنا خبرات الإساءة التي تعرض لها المراهق في طفولته بظهور السلوك العدواني لديه من حيث قدرتها على التنبؤ به. كما ربطناها بقدرتين أو عمليتين في غاية الأهمية خاصة بالنسبة للمراهق وهما القدرة على حل المشكلات وتنظيم الانفعال.

-الدراسة الحالية قصدت بالإساءة كل الأطراف الممارسين لها وهي بهذا تتفق مع بعض الدراسات المذكورة التي لم تعني بالإساءة تلك التي تصدر من طرف الأهل فقط.

وبالتالي نجد أن الاختلاف كان في العينة وفي طبيعة المتغيرات وبطبيعة الحال في النتائج التي كانت متماشية مع حدود وأهداف دراستنا. وقد استفدنا من الدراسات المذكورة في العديد من الجوانب لعل أهمها تمثل في التعرف على الأشكال الحديثة للإساءة والتي تطلب العصر الحديث تسليط الضوء عليها والتطرق إليها بالبحث. ومن ناحية أخرى استفدنا تطبيقيا من المقاييس المستعملة في هذه الدراسات لقياس العنف والإساءة ضد الأطفال وهذا من أجل تصميم أداء جديدة لنفس الغرض. كما وظفنا نتائج هذه الدراسات في مناقشة نتائج الدراسة الحالية.

خلاصة الفصل:

تطرقنا من خلال هذا الفصل لظاهرة التعرض للإساءة في مرحلة الطفولة، بداية قدمنا لمحة تاريخية عن ظاهرة الإساءة للأطفال وبعض المواثيق التي تعنى بحماية الطفولة، ثم تحديد مفهومها وأشكالها، وأهم النظريات المفسرة لها والعوامل المسببة، مع تبيان ما تخلفه من آثار عديدة على الطفل، وأشرنا إلى التدخل الواجب اتخاذه مع الحالات المتعرضة للإساءة. وذكرنا بعض الدراسات السابقة حول الموضوع. واستخلصنا في النهاية الخطورة الكبيرة لاستخدام الإساءة مع الأطفال على صحتهم الجسدية وقدراتهم العقلية وشخصيتهم بشكل عام، وهذا ما يستلزم بذل المزيد من الجهود لتفادي تنامي هذه الظاهرة في مجتمعنا، والسعي لحماية الأطفال من كل أشكال التعدي التي يتعرضون لها.

الفصل الثالث

تنظيم الانفعال

تمهيد

1-مفهوم الانفعال

2- النظريات المفسرة للانفعال

3- مفهوم تنظيم الانفعال

4- النماذج المعرفية لتنظيم الانفعال

5- استراتيجيات تنظيم الانفعال

6- عمليات تنظيم الانفعال

7- تنظيم الانفعال لدى المراهق

8- الدراسات السابقة حول تنظيم الانفعال

خلاصة الفصل.

تمهيد

تعتبر العواطف والانفعالات خاصية يمتلكها كل إنسان بغض النظر عن جنسه أو عمره أو بيئته أو مكانته، وكل إنسان هو في مواجهة مستمرة مع الحياة يتعرض للكثير من الضغوط المادية والنفسية والاجتماعية، وتنتابه اتجاهها انفعالات مختلفة بعضها إيجابي وبعضها سلبي، والناجح والذكي هو من يمتلك القدرة على السيطرة على انفعالاته في كل موقف يتعرض له، ويتصف بالمرونة في التعامل مع انفعالاته وانفعالات الآخرين فيفهمها ويوجهها التوجيه الصحيح. هذه القدرة هي ما أطلق عليها بعض علماء النفس مصطلح تنظيم الانفعال ويعد هذا الأخير مفهوما حديثا في التراث السيكولوجي يندرج ضمن مفهوم أخر يشمله وهو مفهوم الذكاء الانفعالي، وسوف نتناوله في هذا الفصل استنادا إلى الدراسات والأطر النظرية التي بحثت فيه وفسرته.

1- مفهوم الانفعال:

يتمثل الانفعال "Emotion" في كل ما ينتاب الفرد من حالات وجدانية كالحب أو الكره أو الحزن أو الغضب أو الغيرة أو السرور أو القلق أو النفور، كما يتصف الانفعال بحدوث استجابة فسيولوجية على درجة من الشدة تتضح في الارتفاع المفاجئ لضربات القلب، انقباض عضلات المعدة، ازدياد في ضغط الدم، ازدياد التوتر العضلي. وتعرف **دافيدوف (1976)** الانفعالات بأنها: حالات داخلية تتصف بجوانب معرفية خاصة، وإحساسات، وردود أفعال فسيولوجية، وسلوك تعبيري معين، وهي تنزع للظهور فجأة ويصعب التحكم فيها (ريان، 2006، 17).

عرف **طومسون وكالكين (1996) Thompson et Calkins** الانفعالات هي ظاهرة معقدة، تنطوي على مجموعات من الاستثارة الفسيولوجية ، والتقييم المعرفي ، والنشاط التعبيري الـتي تتفاعل مع متطلبات الوضعية والقواعد الثقافية لخلق أحداث ذاتية وسلوكية دقيقة ومتباينة. وهناك مترادفات متنوعة للانفعال تثير تساؤلات لدى علماء النفس، في مجال ماهية الفروق بينها، وقد تناولها **سعفان (2003)** إذ عرّف الانفعال بأنه ظاهرة تجريبية ذاتية أو حالة نفسية مركبة، وهو جانب من جوانب الوجدان، والسلوك الانفعالي استجابة مركبة تعتمد على الإدراك للموقف، والاضطراب الانفعالي هو حالة تكون فيها الاستجابة الانفعالية غير مناسبة لمثيرها سواء بالزيادة أم النقصان، والوجدان هو تنظيم من الأحاسيس والمشاعر والانفعالات

وعن طريقه نستشعر الألم والسعادة، والعاطفة فكرة مركزية تتجمع حولها الانفعالات، وهي التي تكسب الحياة الانفعالية قدرا من التناسق والثبات، وإذا كان الانفعال له خاصية واحدة مثل (انفعال القلق أو انفعال الخوف أو انفعال الغضب) فإن العاطفة هي تنظيم من الانفعالات المتشابهة والمختلفة معا (جبر،2006، 17).

2- النظريات المفسرة للانفعال:

حتى نستطيع الإحاطة بمفهوم تنظيم الانفعال وفهمه على نحو جيد، لابد من التطرق أولا إلى مفهوم الانفعال من خلال ما توفر لدينا من أطر نظرية مفسرة لطبيعة الانفعالات وكيفية حدوثها والعناصر المكونة لها، وسنقدم هذه النظريات كما قدمها **الكناني وآخرون (2002)** ثم نوضح أهم النقاط فيها

1.2. نظرية جيمس – لانج The James - Lang Theory النظرية المحيطية:

لقد طور كل من عالم النفس الأمريكي **ويليام جيمس William James** والعالم الفسيولوجي الدنمركي **كارل لانج Carl Lange** بصورة مستقلة نفس المفهوم الرئيسي لهذه النظرية وفي نفس الوقت تقريبا، حيث قال كل منهما أن موقف الخطر الخارجي يثير فسيولوجية داخلية وعضلية مثل هذه التغيرات الفسيولوجية هي التي تحدث فينا الشعور بالخوف، بمعنى أن الانفعال يحدث نتيجة الشعور بالاستجابات الفسيولوجية والعضلية أولا، وهي التي تحدث الشعور بالانفعال، وليس الشعور بالانفعال هو الذي يحدث أولا ثم يثير فينا التغيرات الفسيولوجية والعضلية (ريان، 2006، 23).

2.2. نظرية كانون – بارد The Cannon – Bard Theory النظرية التلاموسية:

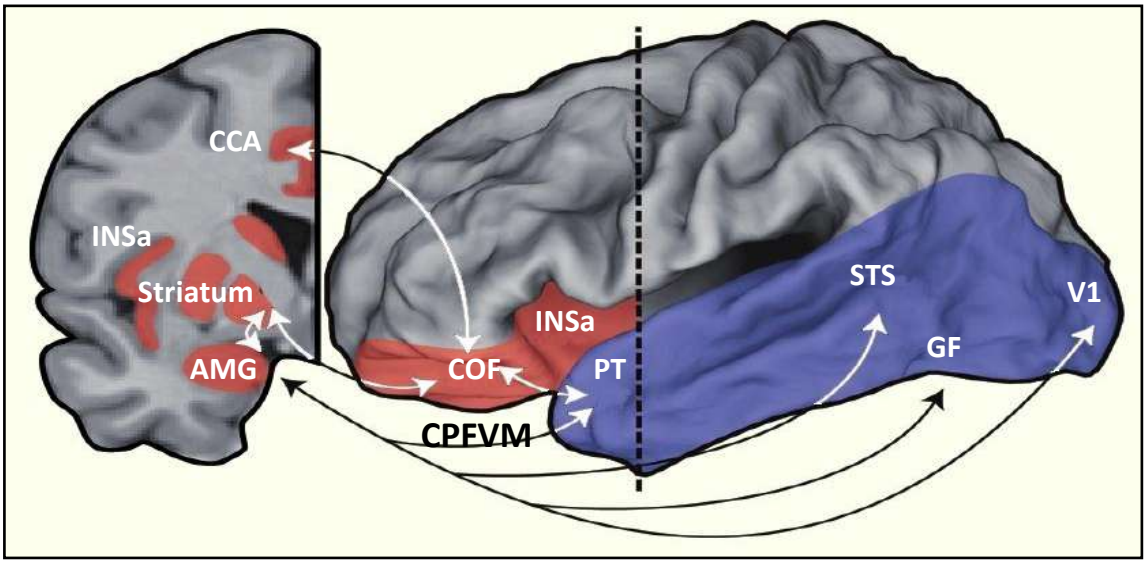
وجه كل من **ولتر كانون (1927) وفيليب بارد (1934)** النقد إلى نظرية جيمس – لانج ، ثم قاما بوضع نظرية مختلفة لتفسير الانفعال فذهبا إلى أن المثير يستقبل بواسطة لحاء المخ، ويدرك كمنتج أو مثير للانفعال ويرسل إلى مراكز المخ السفلي في جهاز الهيبوتلاموس، وتنبعث من ذلك الجزء من المخ إشارات في صورة متزامنة إلى كل من العضلات الخارجة والأعضاء الداخلية وترتد إلى اللحاء وتعمل العضلات والأعضاء ردود الفعل الفسيولوجية للانفعال، في الوقت الذي يعي اللحاء الإشارة كانفعال معين، وعلى ذلك فإن هذه النظرية تشير إلى كلا من ردود الفعل الفسيولوجية تحدث في وقت واحد (ريان، 2006، 24).

3.2. النظرية المعرفية The Cognitive Theory:

ذهب كل من **ستانلي شاكتر** Stanley Schachter **وجيروم سينجر** Jerome Singer في عام (1962) إلى أن العنصر الرئيسي في شعورنا بالانفعال هو تفسيرنا للموقف المثير للانفعال وللاستجابات الحشوية والعضلية التي تحدث في بدننا، فحدوث ما نحس به من دقات للقلب وسرعة للتنفس وإفراز للعرق في موقف التدريب الرياضي لا يثير فينا انفعالا، بينما نفس الاستجابات إذا حدثت في موقف يهدد حياتنا، فإننا سوف نفسرها على أنها خوف. من هنا فإنه قد تثير فينا استجابات حشوية وعضلية معينة أنواعا مختلفة من الانفعالات تبعا لتفسيرنا للمواقف المختلفة التي تحدث فيها (ريان، 2006، 24).

4.2. نظرية التغذية الراجعة من تعبيرات الوجه Facial Feedback Theory:

اهتم **سيلفان توميكنز** Sylvon Tomkins وبعض علماء النفس الآخرين بتأثير تعبيرات الوجه في تكوين الخبرة الشعورية بالانفعال وتعرف هذه النظرية بنظرية التغذية الراجعة من تعبيرات الوجه، حيث أن بعض التغيرات الفسيولوجية الداخلية وتعبيرات الوجه مصاحبة بطريقة فطرية لبعض الانفعالات الأساسية مثل الخوف، والسعادة والحزن، والغضب والاندهاش والاشمئزاز، وبمعنى آخر أنه عند حدوث تعبيرات الوجه التي تميز انفعالا معينا فإن ذلك يؤدي إلى حدوث الاستجابات الفسيولوجية الداخلية المصاحبة لهذا الانفعال، وإلى الشعور بالخبرة الانفعالية (ريان، 2006، 25).



شكل رقم (02) يبين بنيات الدماغ الرئيسية المعنية بالعمليات الانفعالية (باللون الأحمر)
(Swann Pichon, Patrik Vuilleumier, 2011, p764)

تساهم كل منطقة من هذه المناطق في جوانب مختلفة من التقييم العاطفي للإشارات الحسية بالإضافة إلى التنظيم العاطفي.

اختلفت التفسيرات المقدمة للانفعالات من نظرية لأخرى فقد أقرت النظرية المحيطية أن حدوث مثيرات معينة تنتج تغيرات فيزيولوجية ثم ينتج عنها الانفعال، فيما انتقدت النظرية التلاموسية ما جاءت به النظرية المحيطية وأكدت على أن الانفعال وردود الفعل الفيزيولوجية يحدثان بالتزامن في وقت واحد. أما النظرية المعرفية فأشارت إلى أن استجاباتنا العضوية ومن ثم انفعالاتنا تتوقف على ما نقدمه من تفسيرات للمواقف من حولنا، في حين جاءت نظرية التغذية الراجعة بتفسيرات مغايرة مفادها أن انفعالاتنا واختلافها بعضها عن بعض يكون من خلال تعبيرات الوجه التي كونت نوعا من الخبرة الانفعالية وبالتالي فتعبير الوجه يؤدي إلى حدوث استجابات مصاحبة له. وعموما لا تزال هناك نظريات أخرى مفسرة للانفعالات نذكر مثلا نظرية التحليل النفسي التي رأت أن الانفعالات أحيانا قد تكون عبارة عن آليات دفاعية لتغطية المشاعر الحقيقية وتجنب التصريح بها. وتمثل كل نظرية في هذا المجال إضافة علمية كبيرة لفهم انفعالات البشر الكثيرة والمعقدة.

3- مفهوم تنظيم الانفعال:

تجدر الإشارة قبل التطرق إلى مفهوم تنظيم الانفعال "Emotion Regulation" إلى تعريف الذكاء الانفعالي "Emotional Intelligence" على اعتبار أن أغلب الباحثين قد أكدوا أن تنظيم الانفعال هو أحد مكونات الذكاء الانفعالي، أمثال **سالوفي وآخرون (1995) Salovey et al، جولمان (1995) Goleman، فاروق عثمان ومحمد عبد السميع (1998)** (المصدر، 2008، 595).

ويعرف **ماير وسالوفي (1990) Salovey et Mayer** الذكاء الانفعالي بأنه "قدرة الشخص على مراقبة مشاعره وانفعالاته ومشاعر الآخرين ، والتمييز بينها واستخدام هذه المعلومات لتوجيه تفكير الشخص وأفعاله" (Salovey et al , 2008, p504).

ويضيف **عثمان وعبد السميع (1998)** أن مفهوم الذكاء الانفعالي يتضمن القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها فصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات اجتماعية

إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة (المصدر، 2008، 589).

وبشأن تنظيم الانفعال فرغم حداثة هذا المصطلح إلا أن الباحثين قدموا له تعريفات كثيرة، يعرفه **طومسون Thompson (1994)** بأنه يتكون من العمليات الداخلية والخارجية المسؤولة عن مراقبة وتقييم وتعديل ردود الفعل العاطفية، وخاصة تلك الشديدة أو الحادة والمؤقتة لإنجاز وتحقيق هدف معين. وينص هذا التعريف على صورة معقدة إلى حد ما من هذه الظاهرة التي تبدو في البداية بسيطة ومباشرة. لكن تعقيدها يوحي أنه في كثير من الحالات، عملية تنظيم الانفعال ليست سهلة ولا واضحة بالضرورة. خاصة في ظروف خطر تطوير اضطرابات نفسية (Thompson, Calkins ,1996).

يعرفه **ماير وسالوفي Mayer et Salovey (1997)** القدرة على البقاء بمشاعر منفتحة سواء المشاعر السارة أو غير السارة، القدرة على تنظيم العاطفة حسب أهميتها من خلال التفكير السليم، القدرة على مراقبة العواطف من حيث مقدارها المعقول والواضح، والقدرة على إدارة العواطف في النفس من خلال تعديل المشاعر السلبية وتعزيز تلك المشاعر السارة، دون قمع أو المبالغة في المعلومات التي قد تنقلها (Nutankumar S. Thingujam ,2002, p58) .

"تنظيم الانفعالات" مصطلح يستخدم عادة لوصف قدرة الشخص على الإدارة والاستجابة بفعالية لتجربة عاطفية. فالناس يستخدمون دون وعي استراتيجيات تنظيم الانفعال للتعامل مع صعوبات المواقف عدة مرات طوال اليوم، ومعظمنا يستخدم مجموعة متنوعة من استراتيجيات تنظيم الانفعال ونحن قادرين على تطبيقها في حالات مختلفة من أجل التكيف مع متطلبات بيئتنا ويعد بعضها صحيا أو سويا، والبعض الآخر ليس كذلك (Rolston, Richardson, p02).

وتم وصف تنظيم الانفعال من طرف **غروس (1998)** بأنه العملية التي من خلالها يقوم الأفراد بتعديل عواطفهم، واستجابتهم للعواطف أو المواقف التي تثيرها من أجل الاستجابة بشكل مناسب للمتطلبات البيئية (Brockman et al, 2016, p1).

وذكر **أبو سعد (2005)** أن تنظيم الانفعالات يتطلب القدرة على قراءتها ومعرفة تأثيرها على الأفكار والتصرفات، وتحييد تأثيرها السلبي، من خلال تغيير الانفعال عن طريق تغيير

طريقة النظر إلى الموضوع، أو بالقيام بسلوك ما لتحييد الأثر السلبي لهذا الانفعال (جبر، 2006، 36).

ففي تنظيم الانفعال يسعى الأفراد لإعادة توجيه التدفق العفوي التلقائي لعواطفهم، وتفهم الانفعالات على أنها ردود فعل متبادلة (ايجابية وسلبية) من الناس تجاه الأحداث التي يرون أنها ذات صلة باهتماماتهم المستمرة. وتتكون الانفعالات في المفهوم الحالي من عناصر متعددة تتضمن أفكارا ومشاعر محددة، إلى جانب الاستجابات السلوكية والفسيولوجية (Cacioppo، Berntson، & Klein، 1992؛ Frijda، 2006؛ Mauss، Levenson، McCarter، Wilhelm، & Gross، 2005). وهناك تداخل بين تنظيم الانفعال وبنيات أخرى ذات صلة به، مثل تنظيم المزاج، مواجهة الضغوط، وتنظيم التأثير. وتعريفنا لتنظيم الانفعال هو بالتالي واسع وشامل وينطوي على تنظيم لانفعالات معينة مثل الغضب أو الخوف، إلى جانب حالات المزاج العامة، الضغوط، وجميع أنواع الاستجابات العاطفية (Sander Koole, et al , 2010, p23).

قام **غراتز وروميز (2004) Gratz et Roemer** بوصف ست مهارات مختلفة تشترك في تنظيم الانفعال بما في ذلك تحديد الانفعالات، وصف الانفعالات بدقة، استخدام استراتيجيات لتنظيم الانفعال، تقبل الانفعالات، الانخراط في السلوك الموجه نحو هدف، وإظهار ضبط النفس أثناء الشعور بالانفعالات. هذه المهارات يمكن تصور بأنها تشمل الوعي وفهم الانفعال، فضلا عن القدرة على فعل أو تثبيط أي فعل غير متكيف في الاستجابة للعاطفة السلبية القوية. ووفقا لهما، الغياب النسبي لأي من هذه المهارات أو كلها يرتبط بصعوبات في تنظيم الانفعال، أو تقلبات الانفعال (Robinson et al, 2013 , p1).

ويترافق مع مفهوم تنظيم الانفعال مفهوم آخر هو صعوبات تنظيم الانفعال " Emotion Dysregulation" أو التقلبات الانفعالية أو قصور تنظيم الانفعال وهو مصطلح يستخدم لوصف عدم القدرة على الاستخدام المنتظم لاستراتيجيات التخفيف أو التعديل من المشاعر السلبية (Rolston, Richardson, p 2).

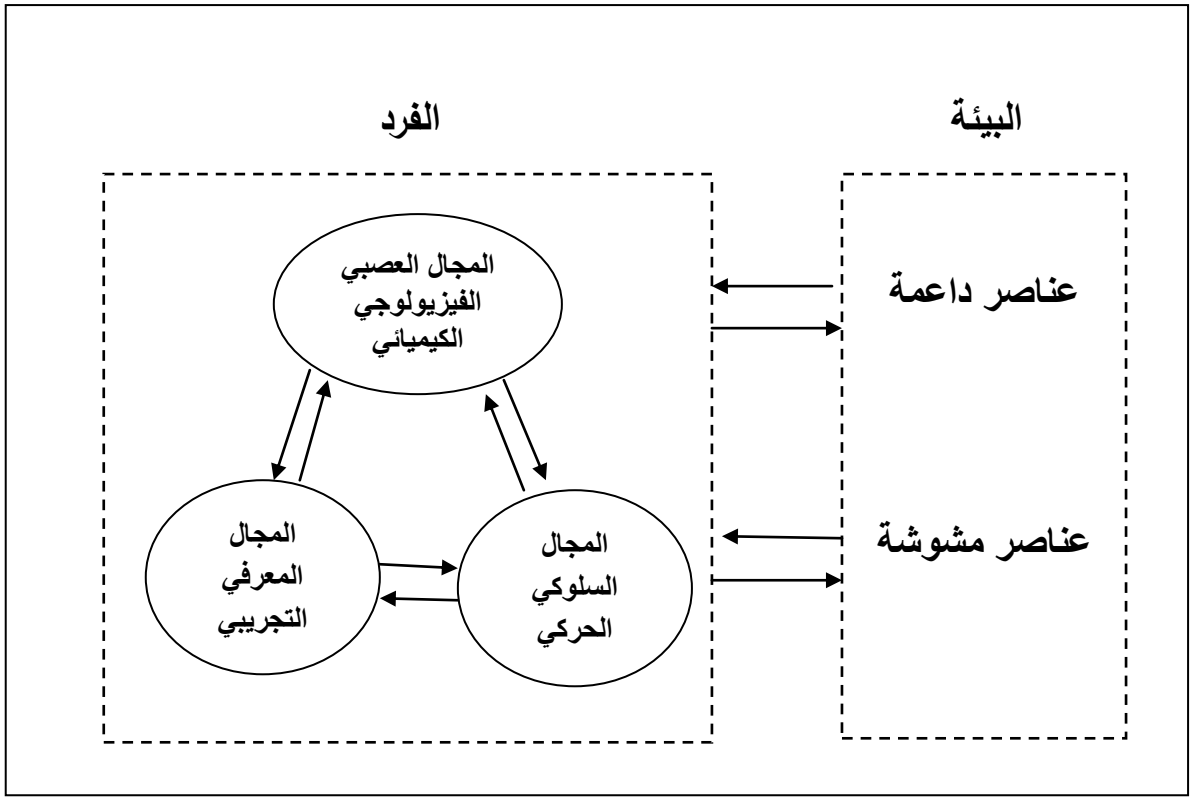
كما وتشير صعوبات تنظيم الانفعال إلى عدم القدرة على السيطرة على رد الفعل العاطفي وكذلك الاستجابات السلوكية والقابلية للتهيج وتترافق مع أثار سلبية (Mezzich, Tarter, Giancola & Kirisci, 2001). وقد تم استخدام البناء العاطفي والتقلبات العاطفية على نحو متزايد لشرح الاضطرابات النفسية خاصة اكتئاب المراهقة خلال فترة الحياة.

وأظهرت البحوث السابقة ارتباطا كبيرا بين التقلبات العاطفية والاكتئاب بين المراهقين (Weinberg & Klonsky, 2009; Yap, Allan & Sheeber, 2007) (Khan , Sharma,2015, p44).

أشارت معظم التعريفات المقدمة إلى معنى تنظيم الانفعال بأنه العملية أو القدرة على إدراك الانفعالات وفهمها، وتعديل تلك السلبية منها وفقا للموقف الذي حدثت فيه، والقدرة على السيطرة على المشاعر الإيجابية وضبطها واستثمارها في تطوير علاقات اجتماعية بناءة مع الآخرين. واستنادا إلى ما سبق حددت الباحثة مفهوم تنظيم الانفعال على النحو الآتي: هو مجموعة من العمليات ذات الصلة بالقدرات المعرفية والانفعالية والخبرة المكتسبة، يسعى من خلالها الفرد إلى التحكم في نوع وشدة الانفعالات التي تصدر عنه في مواقف معينة وهذا بهدف توجيهها كي لا تخرج عن السيطرة وتؤثر سلبا على سلوكاته، ومنه فالهدف منها هو تحقيق حالة من التكيف الذاتي والاجتماعي.

وتعتمد الاستجابة الانفعالية وتنظيم الانفعال في الإنسان على ثلاثة نظم متداخلة هي النظام العصبي متضمنا الجهاز العصبي المستقل ونشاط الغدد العصبية، والثاني هو النظام الحركي (تعبيرات الوجه وتغييرات الصوت)، والثالث هو النظام المعرفي الخبراتي وهو الوعي الذاتي والتقرير اللفظي للحالات الانفعالية. وتتضمن عملية تنظيم المشاعر تفاعلا متبادلا بين هذه النظم الثلاثة بالإضافة إلى عمليات التفاعل الاجتماعي للفرد وغيرها من العوامل (كحلة، د.ت، 149).

والشكل الموالي يوضح تفاعل العناصر المكونة لعملية تنظيم الانفعال:



شكل رقم (03) يبين تصور لعناصر تنظيم الانفعال

(Judy Garber, Kenneth Dodge, 1991, p7)

4- النماذج المعرفية لتنظيم الانفعال:

1.4. النموذج المعرفي لتنظيم الانفعال (The cognitive model of emotion regulation)

قدمه كل من **فيليبوت وباينز وفرانكارت** **Philippot, Baeyens et Francart (2004)** اقترحوا فيه أن تنظيم الانفعال قد لا يكون ظاهرة بسيطة، ولكنها عملية تتضمن عدة أنظمة مرتبطة، وهي الإدراك والانتباه والذاكرة واتخاذ القرار والوعي. على سبيل المثال فإن إدراك الخسارة قد يؤدي إلى استجابات انفعالية، على الرغم من أنه يمكن تصور مجموعة متنوعة من المعلومات من مصادر مختلفة، لكن هناك ما يدفع الفرد إلى الانتباه لجزء معين من المعلومات. وعلاوة على ذلك فإن ذكريات الفرد وخبراته الماضية، هي مخططات معرفية تؤثر بدورها على سلوك الفرد الانفعالي، كما أن لها تأثير على صنع القرار. وإن عملية اتخاذ القرار واتخاذ الإجراءات المناسبة له من الممكن أن تعمل أيضا على عملية تنظيم الانفعال، وتقلل من الآثار السلبية المختلفة المحتمل حدوثها نتيجة لتلك الأحداث. بالإضافة

إلى أهمية انعكاس الوعي على الخبرة الانفعالية في عملية تنظيم الانفعال برمتها (عفانة، 2018، 26).

2.4. نظرية التقويم (Appraisal theory)

وضحها كل من **شيرار وإلسوورث** **Scherer et Ellsworth (2003)** حيث فسرت هذه النظرية عملية تنظيم الانفعال تفسيرا معرفيا، وأشارت إلى أن كل انفعال يعتمد على التقويم الذاتي الذي يقوم به الفرد حول علاقته بالمواقف المختلفة، وقد تكون هذه العلاقة آنية أو متخيلة أو مسترجعة من الماضي، كما ترتبط بحاجات الفرد وأهدافه. حيث ينتج التنظيم الانفعالي بعد التقويم الذي يقوم به الفرد عندما يقارن بين المؤشرات الداخلية والخارجية ويحاول تفسيرها (عفانة، 2018، 26).

3.4. نموذج معالجة المعلومات (Information processing approach)

أشار إليها داليش (2003) **Dalgleish** وتعتبر هذه النظرية أن فهم المعالجة العقلية يستند إلى فكرة التنظيم الهرمي لسلسلة من العمليات والمعالجات المعرفية، وأن توزيع الانتباه يعد المكون الأساس في تنظيم الانفعال لأنه أحد المؤشرات الأساسية لتوزيع الإمكانيات على المعالجة المعرفية لأنماط المنبهات الانفعالية المتعددة (عفانة، 2018، 26).

4.4. نظرية جيمس غروس لتنظيم الانفعال Gross' model of emotion regulation

يعد **جيمس غروس** (**James J. Gross**) أكثر من بحث في موضوع تنظيم الانفعال وقد عرفه بأنه العمليات التي تحدث عندما يحاول الفرد أن يؤثر في نوع وكمية الانفعال الذي يخبره هو أو الآخرين من حوله، وكيفية التعبير عن تلك الانفعالات (Gross,2002, p 282). ودرس **غروس** **Gross** بعناية الكيفية التي يخبر بها الفرد انفعالاته وكيف يسيطر عليها وينفذها ويظهرها، وذلك في نموذج تنظيم الانفعال. فقد اقترح أن تنظيم الانفعال يشتمل على جميع الإستراتيجيات الواعية وغير الواعية التي يستخدمها الفرد لزيادة أو خفض واحدة أو أكثر من نزعات الاستجابة الانفعالية. ومكونات نزعة الاستجابة الانفعالية هي: المكون التجريبي (الشعور الذاتي بالانفعال)، المكون السلوكي (الاستجابات السلوكية)، المكون الفسيولوجي (الاستجابات الجسمية كمعدل ضربات القلب أو التنفس) (Gross ,1998; p226).

5- استراتيجيات تنظيم الانفعال:

ذكر **لوبس وآخرون** **Lopes et al (2005)** أن استراتيجيات التنظيم الانفعالي تمثل حجر الزاوية في مفهوم تنظيم الانفعال وتشير إلى الأساليب التي يستخدمها الأفراد ويوظفونها لتعديل التعبير عن الخبرات الانفعالية، ويشمل ذلك الانفعالات الإيجابية والسلبية على حد سواء، وتشير الأدبيات النظرية المتعلقة بهذه الاستراتيجيات إلى وجود فروق فردية سواء بين الأفراد أو داخل الفرد نفسه في استخدام هذه الاستراتيجيات، فالبعض لديه القدرة على اختيار استراتيجيات أكثر فعالية من البعض الآخر، في حين لا يمتلك البعض مثل هذه القدرة (سلوم، 2015، 15).

وقد حدد **غروس** **Gross (2001)** نوعين من الاستراتيجيات لتنظيم الانفعالات هي:

- **إستراتيجية التركيز المسبق** **(Antecedent-focused Strategy)**: تشمل العمليات التي يقوم بها الفرد قبل حدوث الموقف الانفعالي وتوليد الاستجابات الانفعالية بشكل كامل.

- **إستراتيجية التركيز على الاستجابة (Response-focused Strategies)**: هي العمليات التي يقوم بها الفرد بعد حدوث الاستجابة الانفعالية، وعندما يكون الانفعال قائما لتوه (عفانة،2018، 15).

وقد ركز **غروس** **(2003)** على اثنين من الاستراتيجيات المحددة لتنظيم الانفعال وهما: إعادة التقييم المعرفي، وقمع الانفعال (التعبير) هاتين الإستراتيجيتين تستخدمان عادة في الحياة اليومية من قبل الأفراد حيث يمكن التلاعب في طريقة استخدامها حسب الموقف (Christophe, Antoine, 2008, p61).

عرف **غروس وجون** **(2003) Gross et John** إستراتيجية إعادة التقييم المعرفي هي شكل من أشكال التغيير المعرفي الذي ينطوي على تفسير حالة من الانفعال المحتمل بطريقة تغير تأثيرها العاطفي قبل أن يحدث هذا التأثير بشكل كامل (Brockman et al, 2016, p2).

كما يشير إعادة التقييم المعرفي إلى تقييم الوضع سواء بزيادة أو تخفيف حدة الانفعال، ومن الواضح أن هاته الإستراتيجية تركز على التاريخ الانفعالي للفرد وردوده الانفعالية إذ تقوم بالتخفيف من المشاعر السلبية وزيادة المشاعر الإيجابية وهي تستعمل في علم النفس الإيجابي الذي يركز على التكيف والتفاؤل واختيار الجوانب الإيجابية للوضع تحسبا للعواقب (Christophe , Antoine, 2008, p61).

عرف **غروس وليفنسون Gross et Levenson (1993)** قمع الانفعال هو إستراتيجية تركز على الاستجابة التي تنطوي على التثبيط النشط للسلوك العاطفي التعبيري المستمر Brockman (et al, 2016, p2). ويستعمل قمع الانفعال (التعبير) في نفس الوقت أثناء الموقف وهو منع التعبير عن العواطف، إخفائها حتى لا تصل الانفعالات الداخلية إلى الشخص الآخر أي تغيير الاستجابة العاطفية وتعديلها بعد أن تم إنشاؤها (من الموقف) وتغيير الاستجابات السلوكية لتغيير حدة الانفعال وبالتالي تستعمل للتغيير من حدة الاستجابة السلوكية الناتجة عن المشاعر أو الانفعالات السلبية والتي تؤدي في نفس الوقت إلى قمع أو إخفاء الانفعالات الإيجابية. وبالمقابل فإنه لا يمكن خفض الانفعال في ذلك الموقف ككل وهذا يؤدي إلى الإضرار بالصحة النفسية للفرد ويشجع على ظهور اضطرابات نفسية انفعالية معينة مثل: القلق والاكتئاب في الحالات المتطرفة (Christophe , Antoine, 2008, p61).

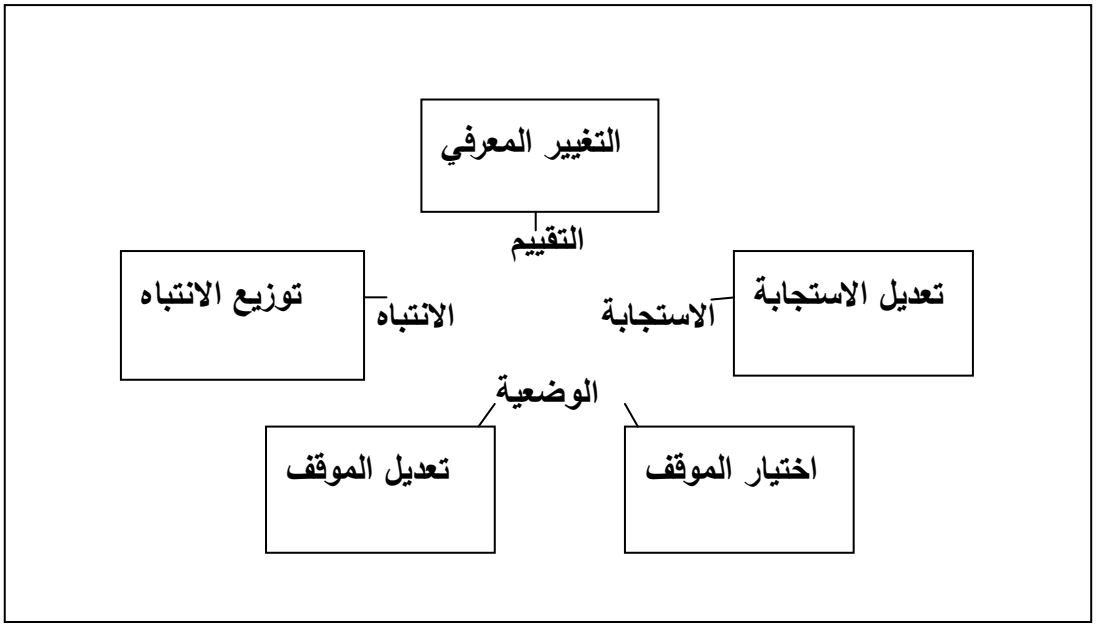
6- عمليات تنظيم الانفعال:

ميز **غروس Gross (2002)** بين أربع عمليات يمكن أن تطبق لتنظيم الانفعال وتدخل ضمن إستراتيجية التركيز المسبق وهي:

- **اختيار الموقف (Situation Selection):** وفيها يختار الفرد من بين موقفين أو أكثر ليكون في موقف واحد.
- **تعديل الموقف (Situation modification):** هو الموقف الذي يكون فيه لدى الفرد أكثر من مستوى مختلف من الانفعال.
- **توزيع الانتباه (Attention deployment):** يشير إلى عملية تغيير الانتباه تجاه الموقف.
- **التغيير المعرفي (Cognitive Chang):** يشير إلى عملية انتقاء معنى معرفيا للحدث أو الموقف.

أما النوع الخامس فهي عملية تدخل ضمن إستراتيجية التركيز على الاستجابة وهي عملية **تعديل الاستجابة (Response Modulation)** وتطبق بعد حدوث الاستجابة الانفعالية، ويستخدمها الفرد للتقليل من مستوى الانفعال (سلوم، 2015، 14-15).

والشكل الموالي يبين هذه العمليات بوضوح:



شكل رقم (04) يوضح نموذج عمليات تنظيم الانفعال لغروس

(Kateri McRae, 2016, p120)

7- تنظيم الانفعال لدى المراهق:

يعني مصطلح المراهقة كما يستخدم في علم النفس مرحلة الانتقال من الطفولة (مرحلة الإعداد لمرحلة المراهقة) إلى مرحلة الرشد والنضج، وتعني التدرج نحو النضج الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي (زهران،1986، 289). وتتسم مرحلة المراهقة بالتوتر الانفعالي والقلق والاضطراب فالمراهق يعيش عادة حياة انفعالية حادة، تتسم حياته خلال هذه الفترة الواقعة ما بين سن – 12 سنة إلى 18 سنة – بتقلبات انفعالية عنيفة تتحدد ملامحها بالثورة والتمرد على الوالدين والمحيطين به في بيئته ومدرسته، والتذبذب بين الانفعال الشديد والتبلد أو الهدوء الزائد، تتسم بالتناقض الواضح في انفعالاته بين الفرح والحزن والانقباض والتهيج، وتفسير ذلك أنه في مرحلة المراهقة يكون الفرد قد انتقل جزئيا من حياة الطفولة ودخل جزئيا إلى مرحلة أخرى هي حياة الراشدين، فلا هو بطفل ولا هو ببالغ (ريان، 2006، 30).

وحسب ما وضحته **هيلت وآخرون** **Hilt et al (2011)** قد تكون سنوات المراهقة خطيرة للغاية، فالذكور والإناث يعيشون انفعالات مختلفة مرات عديدة في حياتهم، وتحديدا خلال سنوات المراهقة. والتي تعد في كثير من الأحيان مرحلة عصيبة، وتنظيم الانفعال خلال فترة المراهقة هو أكثر صعوبة مما هو عليه في أوقات أخرى من الحياة. فالحزن الداخلي والحساسية قد يكون من الصعب على بعض الإناث التعامل معها، وقد يختارون التعامل معها بإيذاء الذات، تعاطي الكحول أو غيرها من المواد، أو استراتيجيات أخرى غير صحية.

ويبدو أن المراهقات الإناث يعشن التوتر في العلاقات الشخصية أكثر من الذكور. وتحديدا تميل الإناث إلى الإبلاغ عن مزيد من التوتر المتعلق بالأصدقاء، في حين يميل الذكور إلى الإبلاغ عن مزيد من الضغوط المتعلقة بالمدرسة (Rolston, Richardson, p 04).

ومن الواضح أن الوضعية الاجتماعية بشكل عام والأسرية بشكل خاص، التي يكون المراهق متواجدا فيها تؤثر فعليا على نوعية ودرجة انفعالاته وحتى على طريقته في التعامل معها، هذا أن الدعم النفسي والاجتماعي المقدم للمراهق يعينه بشكل جيد على التحكم في استجاباته، والسيطرة على مشاعره حتى تتناسب مع الموقف وحتى لا يسلك بطريقة شاذة عن الجماعة.

8- الدراسات السابقة حول تنظيم الانفعال:

-دراسة صالح حزين (1993)

تعرضت الدراسة للاضطرابات النفسية والسلوكية التي تتركها صدمات الإساءة والإهمال في نفوس الأطفال الضحايا ومدى الأثر الذي تتركه على علاقتهم بموضوعاتهم. تكونت العينة من ثلاث بنات أعمارهن (5- 4-8) سنوات يعانين من اضطرابات سلوكية ونفسية كنتيجة لإساءة آبائهن إليهن، وبينت الدراسة أن البنات تكيفن مع الإساءة بأعراض نفسية واضطرابات سلوكية مختلفة، وأظهرت البنات عدوانية وعدم قدرة على التحكم في انفعالاتهن خاصة انفعالات الغضب ومشاعر عدم الثقة (حزين، 1993، 500).

-دراسة كيمبرلي وجاينس Kimberly et Janice (1998)

قاما بدراسة الفهم الانفعالي أو الوجداني لدى (22) من الأمهات المسيئات بدنيا وأطفالهن (6-12 سنة) من خلال مجموعة ضابطة متطابقة لتحديد الطرق التي يمكن الكشف عن إساءة المعاملة في النمو العاطفي لدى الطفل. وأشارت النتائج إلى أن الأمهات المسيئات أقل اندماجا مع أطفالهن وأظهر الأطفال المساء معاملتهم مستويات أقل من الفهم الانفعالي مؤكدين على أهمية السياق الاجتماعي في نمو مهارات الفهم الانفعالي لدى الأطفال (غمري، 2014، 11).

-دراسة غارنفسكي وكرايج وسبينوفن Garnefski, kraaij, et Spinhoven (2001)

هدفت إلى تصميم استبيان لقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية، وتوضيح دور الاستراتيجيات المعرفية في العلاقة بين أحداث الحياة السلبية وأعراض القلق والاكتئاب .

تمثلت عينة الدراسة في (547) طالبا في المدرسة الثانوية. تم التوصل إلى أن الاستراتيجيات المعرفية تلعب دورا هاما في العلاقة بين أحداث الحياة السلبية وأعراض الاكتئاب والقلق. وتشير النتائج إلى وجود ارتباط سلبي بين اسراتيجيتي إعادة التقييم المعرفي وإعادة التركيز الإيجابي والقلق والاكتئاب، وارتباط إيجابي بين استراتيجيات الكارثية، الاجترار، لوم الذات وأعراض الاكتئاب والقلق (Garnefski et al , 2001 , p1311).

-دراسة تلبوت (2001) Telbott

أجريت على (26) طفلا تعددت لديهم الإساءة ما بين العقاب البدني والإهمال والاعتداء الجنسي والإساءة المعنوية، وأظهرت الدراسة أن الإساءة والإهمال وتعدد سوء المعاملة يؤثر سلبا على إدراك الذات عند الطفل، يخفض لديه تقدير الذات، وينجم عنها اضطرابات العلاقات الشخصية وتشويه المؤثرات البيئية والعمليات المعرفية، وعدم القدرة على التحكم الانفعالي، وتأخر في عمليات النمو الشامل (السيد، 2004، 253).

-دراسة فوقية راضي (2002)

استهدفت فحص العلاقة الارتباطية بين سوء معاملة وإهمال الوالدين وكل من الذكاء المعرفي والانفعالي والاجتماعي للأطفال. مع الكشف عن الفروق في الذكاء المعرفي والانفعالي والاجتماعي بين الأطفال الأكثر والأقل تعرضا لسوء المعاملة وإهمال الوالدين، وقد اشتملت العينة على (600) تلميذ وتلميذة. وأسفرت الدراسة على النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضا لسوء معاملة وإهمال الوالدين ومتوسط درجات الأطفال الأقل تعرضا لسوء المعاملة والإهمال في كل من الذكاء المعرفي والانفعالي والاجتماعي، وذلك لصالح الأطفال الأقل تعرضا لسوء معاملة وإهمال الوالدين (المصدر، 2008، 607).

-دراسة غارنفسكي وكرايج (2006) Kraaij et Garnefski

هدفت إلى دراسة العلاقة بين استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية وأعراض الاكتئاب . وتمت مقارنة خمس عينات (بدءا من المراهقين لكبار السن) تبعا لمتغيري المرحلة العمرية والجنس في استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية (الاجترار، التضخيم الكارثي، لوم الذات، لوم الآخرين، التقبل، إعادة التقييم الايجابي، محاولة وضع تصور، إعادة التركيز الإيجابي والتخطيط). وقد تبين وجود علاقة إيجابية بين استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية

وأعراض الاكتئاب لدى المجموعات الخمس. وظهرت فروق دالة إحصائيا بين عينتي المراهقة المبكرة (12-15) والمراهقة المتأخرة (16-18) في جميع استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية لصالح المراهقة المتأخرة، وفيما يتعلق بالفروق حسب الجنس بينت النتائج فروقا في جميع استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية لصالح الإناث ولدى جميع العينات (Kraaij ,Garnefski, 2006 , p1659)

-دراسة مزهر يعقوب (2011)

هدفت إلى قياس مستوى التنظيم الانفعالي لدى الطلبة المتميزين في مدارس محافظة ديالي، وإلى تعرف الفروق في استراتيجيتي إعادة التقييم المعرفي وكبت التعبير تبعا لمتغير الجنس. تكونت العينة من 100 تلميذ وتلميذة واستخدمت استبانة التنظيم الانفعالي لغروس وجون (2003) توصلت الدراسة إلى أن مستوى التنظيم الانفعالي إيجابي ومقبول لدى أفراد العينة، كما بينت عدم وجود فروق في التنظيم الانفعالي تبعا لمتغير الجنس (مزهر، 2011، 462).

-دراسة نولن هوكسما Nolen-Hoeksema (2012)

فحصت هذه الدراسة اختلاف العلاقة بين الجنسين، وتنظيم العاطفة، والأمراض النفسية، ووجدت أنه بشكل عام، على الرغم من أن النساء يستخدمن مهارات تنظيم العاطفة أكثر مما يفعل الرجال، فإن تنظيم العاطفة ترتبط بالاضطرابات النفسية لدى كل من الرجال والنساء. وخلصت أيضا أن ما هو معروف قليل جدا بشأن الطرق التي ينظم بها الرجال عواطفهم وهناك حاجة إلى المزيد من البحوث لفهم العلاقات المعقدة بين الجنسين، وتنظيم الانفعال والاضطراب النفسي (Robinson et al, 2013 ,p 1).

-دراسة ميهالغا وتارنافسكا Tarnavska et Mihalca (2013)

هدفت للكشف عن العلاقة بين استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية والأداء الاجتماعي لدى المراهقين، أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية تعمل كمنبئات بمشكلات الأداء الاجتماعي والاضطرابات المرتبطة بها. حيث بينت أن الكوارثية والقبول تتنبأ بشكل دال إحصائيا بمشكلات الأداء الاجتماعي، في حين تتنبأ الكوارثية، التخطيط، لوم الذات، بشكل دال إحصائيا بالاضطرابات المرتبطة بهذه المشكلات. كما بينت وجود علاقة بين استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية ومشكلات الأداء الاجتماعي

(العلاقات مع الأقران، الكفاءة الاجتماعية، التكيف الاجتماعي- الانفعالي) (سلوم، 2015، 49).

-دراسة خان وشارما Khan et Sharma (2015)

هدفت هذه الدراسة فحص العلاقة بين الاكتئاب والتقلبات الانفعالية والبيئة الأسرية لعينة تتكون من (100) مراهق (50 ذكور و 50 إناث). أظهرت نتائج الدراسة أن الاكتئاب يرتبط ارتباطا إيجابيا مع التقلبات الانفعالية لدى المراهقين والمراهقات، وجدت أن بعد الاستقلال عن البيئة الأسرية يرتبط ارتباطا سلبيا مع الاكتئاب لدى الذكور لكن عند الإناث تنظيم وتوجيه النشاط الترفيهي والتعبير والتوجه الفكري والثقافي يرتبط بشكل دال وسلبي مع الاكتئاب. في حالة المراهقين الذكور برزت التقلبات الانفعالية باعتبارها أفضل مؤشر للاكتئاب لكن لدى المراهقات التقلب الانفعالي والتنظيم ينبئان بظهور الاكتئاب بشكل مستقل ومرتبط (Khan, Sharma,2015 , p44).

-دراسة كاتلين يرلسكي Kaitlyn Yarlasky (2015)

تناولت الدراسة عينة من المراهقين وركزت على الارتباط بين إساءة المعاملة في الطفولة، وتناول المخدرات في سن المراهقة، ومقارنة المجموعة على مقياس تنظيم العاطفة (القلق، والاكتئاب، والسلوكيات التخريبية). تم فحص نوع من أنواع الاعتداء في علاقته بتعاطي المخدرات، والاعتداء الجنسي على وجه التحديد والتي قد تشمل أشكالا وأنواعا أخرى من سوء المعاملة وأنواعا أخرى من الاعتداء الجنسي. وكان الأفراد الذين عانوا أي شكل من أشكال الإساءة أكثر عرضة للانخراط في تعاطي المخدرات وكذلك أعلى درجة في التقلبات العاطفية. الأفراد الذين عانوا من شكل واحد على الأقل من سوء المعاملة، باستثناء الاعتداء الجنسي، كانت درجاتهم مرتفعة على صعوبات تنظيم العاطفة ولكن كانوا أقل عرضة للانخراط في تعاطي المخدرات. في حين كان الأفراد المبلغون عن الاعتداء الجنسي بشكل ملحوظ أكثر عرضة للانخراط في تعاطي المخدرات لكنهم حصلوا على درجات منخفضة من التقلبات العاطفية. ظهر تعاطي المخدرات بشكل ملحوظ لدى الإناث أكثر من الذكور، وأشار إلى درجات منخفضة من تقلبات العاطفة إلا في حالات الاكتئاب. وأكثر من نصف الأفراد المبلغين عن تعاطي المخدرات يعانون شكلا واحدا على الأقل من سوء المعاملة (Kaitlyn Yarlasky, 2015).

-دراسة محمد عفانة (2018)

اقتصرت أهدافها على دراسة التنظيم الانفعالي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة ومعرفة الفروق في هاذين المتغيرين وفقا لبعض المتغيرات الاجتماعية والديمغرافية. توصلت النتاج إلى أن الطلبة لديهم درجة متوسطة من التنظيم الانفعالي والرضا عن الحياة، وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين أبعاد التنظيم الانفعالي (التقبل، إعادة التركيز الإيجابي، التركيز على الخطط، إعادة التقييم الإيجابي، وضع الأمور في نصابها) والدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الحياة. ووجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين أبعاد التنظيم الانفعالي (لوم النفس، الاجترار، التهويل، لوم الآخرين) والدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الحياة، ولا توجد فروق دالة إحصائيا في جميع أبعاد التنظيم الانفعالي تعزى للجنس. باستثناء بعد التهويل كانت الفروق فيه لصالح الذكور (عفانة، 2018).

التعليق على الدراسات السابقة:

لاحظنا من خلال الدراسات السابقة التي تناولت عملية تنظيم الانفعال أن معظمها كانت دراسات غربية فالبحوث العربية لازالت قليلة بشأن هذا الموضوع، وقد ركزت في الغالب على استراتيجيات تنظيم الانفعال بأبعادها المختلفة من حيث ارتباطها ببعض الخصائص، وسوف نبين أوجه الاتفاق والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية فيما يلي:

- **من حيث العينة:**

اختلفت العينة المستهدفة في الدراسات المذكورة فمن الباحثين من اختار عينة من الأطفال مثل **صالح حزين (1993)**، و **تلبوت (2001) Telbott**، و **فوقية راضي (2002)**، و**يعقوب (2011)**، ومنهم من أجرى دراسته على عينة من المراهقين مثل **غارنفسكي وآخرون (2001)**، **ميهالغا وتارنافسكا (2013) Tarnavska et Mihalca**، **خان وشارما (2015) Khan et Sharma**، **كاتلين يرلسكي (2015) Kaitlyn Yarlasky**. بينما قام **كيمبرلي وجاينس (1998) Kimberly et Janice** بدراسة على عينة من الأمهات المسيئات وأطفالهن ، أما **غارنفسكي وكرايج (2006) Kraaij et Garnefski** قاما بالمقارنة بين خمس عينات ابتداء من سن المراهقة المبكرة إلى كبار السن، وأجرت **نولن هوكسما (2012) Nolen-Hoeksema** دراستها على عينة من الرجال والنساء، في حين اختار **عفانة (2018)** عينة من الطلبة الجامعيين.

- **من حيث الموضوع:**

عالجت الدراسات السابقة المذكورة تنظيم الانفعال من جوانب مختلفة ولاحظنا أن موضوع الإساءة للأطفال في علاقته مع تنظيم الانفعال قد تكرر كثيرا، فقد تطرقت إليه كل من دراسة **صالح حزين** (1993)، دراسة **كيمبرلي وجاينس** (1998) **Kimberly et Janice**، دراسة **تلبوت** (2001) **Telbott**، ودراسة **فوقية راضي** (2002)، ودراسة **كاتلين يرلسكي** (2015) **Kaitlyn Yarlasky**. بينما عالجت دراسات أخرى استراتيجيات التنظيم الانفعالي في علاقتها مع أحداث الحياة والاكتئاب في دراسة **غارنفسكي و آخرون** (2001)، وتناولت **غارنفسكي وكرايج** (2016) **Kraaij et Garnefski** هذه الاستراتيجيات في علاقتها مع أعراض الاكتئاب ، أما **ميهالغا وتارنافسكا** (2013) **Tarnavska et Mihalca** فقد ربطاها بالأداء الاجتماعي للمراهقين.

ومن جهة أخرى قام **يعقوب** (2011) بالبحث عن مستوى تنظيم الانفعال لدى الطلبة والفروق في درجات تنظيم الانفعال حسب متغير الجنس، وقامت **نولن هوكسما** (2012) **Nolen-Hoeksema** ببحث العلاقة بين الجنسين وتنظيم العاطفة والأمراض النفسية. بينما فحصت دراسة **خان وشارما** (2015) **Khan et Sharma** العلاقة بين الاكتئاب والتقلبات الانفعالية والبيئة الأسرية. وأخيرا عالج **عفانة** (2018) التنظيم الانفعالي وعلاقته بالرضا عن الحياة والفروق فيهما حسب بعض المتغيرات الاجتماعية.

- **من حيث النتائج:**

بالنسبة للدراسات التي بحثت في موضوع الإهمال والإساءة للأطفال وتأثيرها على تنظيم الانفعال والتي أشرنا لها فيما سبق، فقد بينت نتائجها أن الأطفال الذين تعرضوا للإساءة أظهروا مستوى ضعيفا من الفهم الانفعالي والقدرة على التحكم في الانفعالات إضافة إلى ارتباط الإساءة بالعدوانية وانخفاض تقدير الذات وتأخر النمو وتعاطي المخدرات لديهم. وبخصوص الدراسات الأخرى فقد وجدت ارتباطا بين تنظيم الانفعال وكل من المتغيرات التالية: القلق، الاكتئاب، الاضطرابات النفسية، الأداء الاجتماعي، الرضا عن الحياة، وهذا في دراسات كل من **غارنفسكي وآخرون** (2001)، **غارنفسكي وكرايج** (2006) **et Garnefski Kraaij**، **ميهالغا وتارنافسكا** (2013) **Tarnavska et Mihalca** ، **نولن هوكسما** (2012) **Nolen-Hoeksema**، **خان وشارما** (2015) **Khan et Sharma**، و**عفانة** (2018). وفيما يتعلق

بالفروق بين الجنسين في تنظيم الانفعال بينت دراسة **غارنفسكي وكرايج (2006)** **Kraaij et Garnefski** فروقا في استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية لصالح الإناث. وبين **يعقوب (2011)** و **عفانة (2018)** عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التنظيم الانفعالي بين الجنسين.

- **موقع الدراسة الحالية وأوجه الاختلاف والاستفادة:**

يتضح من ذكر الدراسات السابقة أنها تختلف عن الدراسة الحالية أولا من حيث العينة، والتي شملت مجموعة من المراهقين المعرضين للخطر في هذه الدراسة، حيث لم يدرس تنظيم الانفعال لدى هذه العينة في الدراسات المذكورة. وثانيا من حيث طبيعة المتغيرات المرتبطة بتنظيم الانفعال ففي الدراسة الحالية استهدفنا معرفة القدرة التنبؤية لتنظيم الانفعال بالسلوك العدواني.

وقد استفدنا من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية من ناحية المنهجية المتبعة والتفسيرات التي قدمتها والتي أضاءت الطريق نحو الفهم والتعمق في هذا الموضوع.

خلاصة الفصل:

عالجنا في هذا الفصل مفهوما لا يزال حديثا وبصدد الدراسة وهو مفهوم تنظيم الانفعال الذي يعد أحد مكونات الذكاء الانفعالي غير أنه صار مفهوما ونظرية قائمة بذاتها في السنوات الأخيرة. حيث تطرقنا بادئ ذي بدء إلى تعريف الانفعال والنظريات المفسرة له، ثم عرفنا الذكاء الانفعالي وعرجنا إلى مفهوم تنظيم الانفعال والنظريات التي حاولت تفسيره، ثم إستراتيجيات تنظيم الانفعال ونماذج لعملياته، وعملية تنظيم الانفعال لدى المراهق، وأخيرا تطرقنا لذكر بعض الدراسات السابقة حول هذا الموضوع، في محاولة منا لتقديم رؤية نظرية وشرح لما جاء به الباحثون في هذا المجال.

الفصل الرابع

القدرة على حل المشكلات

تمهيد

1 – تعريف المشكلة وحل المشكلة

2 – مفهوم القدرة على حل المشكلات

3 – أنواع المشكلات

4 – خطوات عملية حل المشكلات

5 – الاتجاهات النظرية المفسرة لحل المشكلات

6 – استراتيجيات حل المشكلات

7 – القدرة على حل المشكلات لدى المراهق

8 – الدراسات السابقة حول القدرة على حل المشكلات

خلاصة الفصل

تمهيد

لا أحد ينكر أننا نواجه يوميا مشكلات جديدة تتفاوت من حيث البساطة والتعقيد وتختلف من حيث النوع والأسباب والحلول، ونحن مطالبين في كل الحالات بالسعي جاهدين لإيجاد حلول واقعية وفعالة لها، والقدرة على حل المشكلات هي ضرورة ملحة يلزم امتلاكها وتعلمها والتدرب عليها، لأن الاستسلام لما يواجهه الفرد من ضغوط ومشاكل يؤثر بدرجة كبيرة على كفاءاته العقلية والاجتماعية وصحته النفسية ويجعله يغرق في دوامة من التوتر والإحباط. وضمن هذا الفصل سنعرض ما توفر من معارف حول هذه القدرة محاولين توضيح ماهية المشكلات وأنواعها وعرض خطوات واستراتيجيات الحل كما قدمها المنظرون في هذا الموضوع.

1 -تعريف المشكلة وحل المشكلة:

- تعريف المشكلة:

يرى **أورمرود (1995) Ormrod** أن المشكلة عبارة عن موقف يحتاج إلى المعالجة والتجهيز، أو خبرة تبعث على الحيرة أو الإرباك يواجهها الفرد وتتطلب منه اتخاذ قرار أو بناء خطة حل (الخطيب، 2006، 24).

يعرفها **أيمن عامر (2003)** هي أي موقف يدركه الفرد على أنه ينطوي على تعارض بين الوقائع الراهنة والأهداف المنشودة المرغوب تحقيقها (مخلوفي، 2009، 22).

ويعرف **زريقي (2000)** المشكلة على أنها حالة من عدم الاتزان تحتاج إلى إشباع تحول دون تحقيق الفرد لأهدافه وغاياته، وتظهر مشكلات أو صعوبات الأداء إذا حصل تفاوت بين الأداء الفعلي وبين معيار متوقع أو نمطي نريد المحافظة عليه، أو عندما يكون هناك انحراف عن مسار متوقع نرغب في المحافظة عليه (زريقي، 2000، 23).

- تعريف حل المشكلات:

تعد حل المشكلات "Problem Solving" إحدى العمليات العقلية المهمة، وقد تعددت صور تناول حل المشكلات فيما بين عملية عقلية، أو أسلوب من أساليب التعليم والتعلم، أو مهارات يجب تنميتها. كما تعددت أيضا تعريفات حل المشكلات وفق المنظور الذي يتناوله كل فرد يهتم بحل المشكلات (إبراهيم، 2010، 264). ففي السنوات الأخيرة، واحدة من أهم المهام

في التعليم الابتدائي هي تقديم فرص للتلاميذ لتعلم مهارات فعالة لحل المشكلة بالنسبة للقضايا التي يواجهونها بشكل يومي. ولهذا نظمت الدول سياساتها التعليمية لدمج مهارات حل المشكلة في العمليات التعليمية الرسمية (Devrim Erdem, 2013, p156).

ولعل الرؤى التقليدية الأولى في وضع افتراض يفسر قدرة الإنسان على حل المشكلات قد انطلق من مبادئ التعلم الترابطي المشتقة من نظريات التعلم السلوكي، إذ يقوم المتعلم ببعض المحاولات الصحيحة والخاطئة للوصول إلى الحل، ثم تتلاشى المحاولات الخاطئة شيئا فشيئا إلى أن يستبقي المتعلم الحل الصحيح تراكميا (شواشرة، 2004، 1).

ويعتبر **ثورندايك Thorndike** من أوائل الباحثين في مجال حل المشكلات، وقد اعتبر حل المشكلات كأحد أنماط التعلم، فهو يرى أن جميع أنواع التعلم إنما هي تعلم بالمحاولة والخطأ. وقال أن التعلم تدريجي يحدث فيه تحسن بنسب بسيطة ثابتة واعتبر أن حل المشكلات لا يتوسطه التفكير. أما **كوهلر Kohler** فموقفه يناقض **ثورندايك** وهو يعتقد أن عملية حل المشكلات هي عملية استبصارية عقلانية، تمر بخطوات معينة وقد كان لوجهة نظره هذه أثر كبير على وجهات النظر المعاصرة حيث أن التأكيد على الطبيعة المعرفية لحل المشكلات هو تراث الاتجاه الجشطلتي (زواوي، 1992، 16-17).

ويرى **أندرسون Anderson (1993)** أن حل المشكلات، هي عملية تشكيل إجابات جديدة ومختلفة يمكن أن تعتمد على تطبيقات بسيطة لقوانين ومبادئ تم تعلمها سابقا للوصول إلى الحل، بالإضافة إلى تطبيقات أخرى أكثر تعقيدا معتمدة على تلك القوانين، وهكذا يحدث عندما لا تستطيع الاستجابات الروتينية أو السريعة الإجابة على المشكلة القائمة (خليفة، 2001، 14). في حين قدم **رافReeff (1999)** تعريفا لحل المشكلة بأنها (هدف موجّه) التفكير والعمل في الحالات التي لا يتوفر فيها إجراء حل روتيني. ومن يحل المشكلة لديه هدف أقل أو أكثر وضوحا ولكنه لا يعرف كيفية الوصول إليه في تلك اللحظة. فتناقض الأهداف يشكل مشكلة، وفهم الوضعية المشكلة وتحويلها تدريجيا استنادا إلى التخطيط والاستدلال، يشكل عملية حل المشكلة (Reeff et al, 2006, p07). ويعرف **فتحي الزيات (2001)** حل المشكلات بأنها "نوع من أنواع النشاط العقلي فيه يتفاعل التمثيل المعرفي للخبرات السابقة مع مكونات الموقف المشكل لإنتاج الحل المستهدف" (مخلوفي، 2009، 23).

ويضيف **العتوم (2004)** تعريفا لحل المشكلة على أنه: "سلوك منظم يسعى لتحقيق هدف معين من خلال التفكير واستخدام استراتيجيات وطرق تساعد الناس على التخلص من مشكلاتهم، وحل المشكلة هو نشاط عقلي معرفي يحتاج إلى المعالجة العقلية الدقيقة التي تستخدم أشكال التفكير المختلفة حيث يزداد حجم التفكير مع زيادة تعقد المشكلة" (شنين، 2008، 41).

ويشير مصطلح حل المشكلات الاجتماعية حسب **دزوريلا ونيزو (D'Zurilla et Nezu 1982)** إلى عملية حل المشكلات كما تحدث في البيئة الطبيعية أو "العالم الحقيقي". وليس المقصود من صفة اجتماعية وضع حدود لدراسة حل المشكلة أو نوع معين من المشكلة. فقد تم استخدامها في هذا السياق فقط لتسليط الضوء على حقيقة اهتمامنا بحل المشكلات التي تؤثر على أداء الفرد التوافقي في البيئة الاجتماعية الحقيقية (D'zurilla et al , p 12).

ويشير كذلك إلى عملية سلوكية وانفعالية ومعرفية معقدة يستخدمها الفرد للتوافق مع المشكلات التي يواجهها في حياته اليومية (أبو غزال، فلوه، 2014، 353).

يبدو من خلال ما تم تقديمه من تعريفات أنها ركزت بشكل كبير على الجانب العقلي لعملية حل المشكلات، من حيث أنها نشاط وسلوك متصل بالنشاط الذهني للفرد ومعتمد على أساليب تتطلب التفكير بالدرجة الأولى حتى يتم التوصل إلى حل المشكلة. ويمكن القول أن المشكلة هي تلك الحالة أو الموقف الذي يعترض الفرد ويكون على درجة من التعقيد بحيث يسبب عائقا في حياته أو في سبيل تحقيق هدفه، فيعطي غالبا شعورا بالحيرة والتردد والتوتر إذا لم يجد الفرد استجابات أو سلوكات جاهزة للتعامل معه ومواجهته. أما الطريقة التي يسلكها الشخص للتخلص من ذلك العائق فهي حل المشكلة، وهو نشاط يستدعي إعمال العقل ويتطلب القدرة على التفكير للوصول إلى حل ناجح وإزالة التوتر أو الوصول إلى الهدف.

2 - مفهوم القدرة على حل المشكلات:

تعتبر عملية حل المشكلات من القدرات العقلية المهمة في مجال التعلم وفي مناحي الحياة كلها، والمتأمل في طبيعة أنشطة الإنسان العقلية في مجالات الحياة المختلفة يرى أن هذه الحياة هي بمثابة سلسلة من مشكلات متفاوتة الصعوبة، يسعى الفرد إلى التغلب عليها

وتجاوزها من أجل تحقيق التكيف والوصول إلى الأهداف المنشودة (الزغلول، الزغلول، 2003، 266).

يصرح **ماير Mayer (1992)** أنه توجد العديد من التعريفات لحل المشكلات غير أن معظم علماء النفس يتفقون على أن حل المشكلات هي عملية معرفية لتحويل وضعية معينة إلى الوضعية المرجوّة، غير أن طريقة إنجاز التغيير ليست مباشرة أو واضحة لحل المشاكل (Reeff, p15).

يعرف **جانيه** القدرة على حل المشكلات بأنها عبارة عن مجموعة من الخطوات والأحداث التي يستخدم فيها الفرد المبادئ والعلاقات للوصول إلى الأهداف. أما أسلوب حل المشكلات فيعرفه **حسن زيتون (2003)** هو تصور عقلي ينطوي على سلسلة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها الفرد بغية التوصل إلى حل المشكلة (مخلوفي، 2009، 23).

يعرف **العدل وعبد الوهاب (2003)** القدرة على حل المشكلات بأنها: "القدرة على اشتقاق نتائج من مقدمات معطاة وهي نوع من الأداء يتقدم فيه الفرد من الحقائق المعروفة للوصول إلى الحقائق المجهولة التي يود اكتشافها، وذلك عن طريق فهم وإدراك الأسباب والعوامل المتداخلة في المشكلات التي يقوم بحلها" (قدوري، ذبيحي، 2016، 99).

ويعتبر **إسماعيل الأمين (2001)** أن عملية حل المشكلات من أعقد الأنشطة العقلية، لكونها نشاطا عقليا عاليا يتضمن الكثير من العمليات العقلية المتداخلة مثل: التخيل والتصور والتذكر والتعميم والتحليل والتركيب، وسرعة البديهة والاستبصار والمهارات والقدرات العامة والعمليات الانفعالية، وذلك ما جعل من عملية حل المشكلات عملية معقدة لها العديد من الجوانب (إبراهيم، 2010، 265).

من خلال ما سبق نستخلص أن القدرة على حل المشكلات هي عملية معرفية تتداخل مع عدة عمليات عقلية أخرى مثل التفكير والذاكرة والذكاء وغيرها، هذه القدرات تسهم في بلورة وتمثيل المشكلات من خلال مجموعة من الخطوات المنظمة بهدف إيجاد حل لها، وانخفاض أو ارتفاع هذه القدرة مع مدى فاعليتها في مواجهة العوائق المختلفة يتوقف على العديد من المهارات ليست العقلية فقط بل حتى الانفعالية والاجتماعية وما يكتسبه الفرد من خبرات سابقة في مجال التعامل مع المشكلات.

وبعد الاطلاع على الأدب النظري المتوفر حول موضوع القدرة على حل المشكلات اتضح أن معناها وخطواتها يتشابه مع معنى وخطوات قدرات عقلية أخرى، ومن جهة أخرى

هي تتطلب مهارات عقلية مختلفة. وسنوضح الفرق بين القدرة على حل المشكلات وبين هذه المهارات فيما يلي:

أ -**اتخاذ القرار وحل المشكلات:**

يبدو أن عملية اتخاذ القرار تتشابه مع عملية حل المشكلات لدرجة أن بعض الباحثين دمج بينهما. فيرى البعض أن اتخاذ القرار هو عملية عقلية تنطوي على إصدار حكم باختيار أنسب السلوكيات في موقف معين. ويفرق **البشاري** (**2007**) بين حل المشكلات واتخاذ القرارات، وبالرغم من الارتباط الوثيق بينهما إلا أنهما ليسا مترادفين فلا يعني اتخاذ القرار أن تكون هناك مشكلة والعكس غير صحيح، فكلما وجدت مشكلة وجد قرار متخذ، وإلا تحولت هذه المشكلة إلى محنة أو كارثة (وافي، 2010، 55).

وذكر **شطي** (**1988**) **وجروان** (**1999**) بعض الفروق بينهما وهي ما يلي:

-تلعب القيم دورا أكبر في مهارة اتخاذ القرار، وبخاصة عند تحليل البدائل وتقدير أهمية المعايير.

-يتم تقييم البدائل في مهارة اتخاذ القرار بصورة متزامنة أو دفعة واحدة وليس خطوة خطوة كما هو عليه الحال في حل المشكلات.

-تستخدم في مهارة اتخاذ القرار معايير كمية ونوعية للحكم على مدى ملائمة البديل.

-لا يوجد في عملية اتخاذ القرار بديل واحد صحيح من الناحية الموضوعية وقد يكون هناك أكثر من بديل واحد مقبول (زريقي، 2000، 29).

ب - **التفكير وحل المشكلات:**

يرى **السلوم** (**2001**) أن هناك علاقة وثيقة بين التفكير وحل المشكلات وذلك لأن حل المشكلات يتحقق حصرا بواسطة التفكير بأنماطه المختلفة، وإن التفكير وطرائقه ونتائجه يكون على أفضل وجه في سياق حل المشكلات. ويعتبر **جروان** (**2002**) أن عملية حل المشكلات هو نتاج التفكير، فالشخص الذي يواجه مشكلة ما فإنه يسعى لإيجاد حل مناسب لها، ولذا فإنه يقوم بسلسلة من النشاطات العقلية التفكيرية لمواجهة المشكلة لتحقيق التوازن (الخطيب، 2006، 29-31).

وشرح **الزيات** (**1990**) كيف تساهم مهارات التفكير المختلفة في حل مشكلة ما:

-يساعد الإدراك المتعلمين على تكوين تمثيل مرئي للمشكلة.

-يساعد التذكر الناس على استدعاء المعلومات والإجراءات التي سيحتاجونها.

-يساعدهم التركيب على تنظيم المعرفة التي جمعوها في بنية ستكون أكثر إفادة وفعالية.

-يتم استخدام التقييم لاتخاذ القرار بأي الأساليب التي يتعين استخدامها وما إذا كانت هذه الأساليب تعمل أم لا (وافي، 2010، 63).

ت -**الذاكرة وحل المشكلات:**

يلعب مخزون ذاكرة الفرد وحصيلته المعلوماتية أو مدركاته القابلة للتذكر دورا حيويا في مختلف مراحل مهارة حل المشكلة، كما أن هذا المخزون هو الذي يبقي على النشاطات الهادفة لإيجاد حل للمشكلة عن طريق عمليات الذاكرة. كما أن جميع الخطوات والنشاطات التي نقوم بها خلال عملية حل المشكلة في كل مرحلة ترتبط بالذاكرة، وقد تحفظ بعض هذه النشاطات فيها لفترة قصيرة على الأقل حتى نعود إليها عند الحاجة، وحتى لا نقع في الأخطاء نفسها مرة أخرى (زريقي، 2000، 25).

وذكر **الزيات** (**1996**) أن حل المشكلات المعقدة يتطلب استخدام واسترجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى ومن المسلم به أن يتطلب هذا وقتا لإعدادها أو تجهيزها والاحتفاظ بها كمعلومة جارية حية في الذاكرة قصيرة المدى، وكلا من الذاكرة طويلة المدى وقصيرة المدى تؤثران على حل المشكلات من نواحي هامة (علوان، 2009، 53).

وأضاف **الغنام وعلي** (**1999**) أن سعة الذاكرة تعتبر من المحددات الأساسية التي تحد من قدرة الفرد على حل المشكلات، فهي تمثل أقصى عدد من الوحدات المعرفية أو المخططات العقلية التي يستطيع الفرد التعامل معها، أو تناولها في وقت واحد في أثناء حل المشكلة. ومن هنا فإن أية زيادة في كمية المعلومات المتطلبة لحل المشكلة سوف تؤدي إلى تحميل السعة العقلية (الذاكرة) فوق طاقتها مما ينتج عنه انخفاض الأداء أو الإخفاق في حل المشكلة (علوان، 2009، 54).

ث –**الذكاء وحل المشكلات:**

إذا نظرنا إلى علاقة الذكاء بحل المشكلات فإننا سنجد من خلال تعريف **جاردنر Gardner** إجابة لهذا التساؤل، حيث عرف الذكاء : بأنه قدرة فكرية تستلزم مجموعة من مهارات حل المشكلات، مما يمكن الفرد من التغلب على الصعوبات التي تواجهه، وتمكنه أيضا من خلق نتاج فعال في المجتمع، إلى جانب تمهيد الطرق لاكتساب معرفة جديدة (وافي، 2010، 67).

وقدم **جيلفورد** نموذجا مبسطا لحل المشكلات على أساس نظريته في البناء العقلي، وأطلق عليه نموذج البناء العقلي لحل المشكلات. واعتبر أن الذكاء مجموعة من القدرات وأن مهارة حل المشكلات هي مهارة ذكائية تعكس قدرات المتعلم الذهنية (علوان، 2009، 50).

مما يلاحظ أن عملية اتخاذ القرار هي الأكثر ارتباطا مع عملية حل المشكلات لأن كلاهما تضمان مجموعة من الخطوات المتشابهة، إلا أن اتخاذ القرار يعد إحدى خطوات عملية حل المشكلات، إذ بعد أن يحدد الفرد المشكلة ويعرفها ثم يجمع عددا من البدائل ويضع عدة فرضيات للحل يصل إلى خطوة اتخاذ القرار والتي تتطلب منه اختيار أحد الحلول لتطبيقها في حل مشكلته. لكن القرارات التي نجد أنفسنا مجبرين أحيانا على اتخاذها لا يكون وراءها بالضرورة مشكلة معينة بل قد تصدر عن مواقف طبيعية واعتيادية. أما التفكير فهو قدرة عقلية عليا نستخدمها في كل المواقف وتتطلبها كل العمليات الأخرى، وبواسطته نستطيع إيجاد حلول لمشاكلنا ولا يمكن أن تحدث عملية حل المشكلات بكل خطواتها دون نشاط تفكيري. في حين تلعب الذاكرة وما تحتويه من معلومات وأفكار دورا هاما في عملية حل المشكلات، إذ أنه في بعض الأحيان يتطلب حل المشكلة فقط استرجاع بعض المعلومات التي سبق توظيفها في حل مشكلة سابقة، وقدرة الذاكرة على الاحتفاظ تساهم في رفع أو خفض قدرة الشخص على حل مشكلاته. ومن الطبيعي أن يساهم الذكاء في صقل وتنمية القدرة على حل المشكلات، فالذكاء المرتفع يعكس قدرة جيدة على التعامل مع المشاكل، وقد بينت هذا دراسة **قدوري وذبيحي (2016)**، ودراسة **أبو عايش (1993)**. وكل ما ذكر من تداخل بين هذه القدرات العقلية يؤكد على العلاقة القائمة بينها ويدعم صحة الافتراضات والنتائج التي توصلت إليها دراسات كل من **العدل وعبد الوهاب (2003)**، ودراسة **مليحة (2003)**، ودراسة **علوان (2009)**، ودراسة **بن ناصر (2015)**.

3 -أنواع المشكلات:

لقد وضع العلماء والباحثون عدة تصنيفات للمشكلات تبعا لاختلاف مشاربهم الفكرية والنظرية، وسنذكر البعض من هذه التصنيفات الأكثر شيوعا في هذا المجال.

أ -**التصنيف الأول:** قدم بعض الباحثين تصنيفا للمشكلات بناء على درجة وضوحها، وهو على النحو التالي:

- المشكلات جيدة التحديد: وهي مشكلات واضحة الجوانب، يمكن أن تحل باستدعاء وتطبيق قواعد محددة، ويتم التأكد من صحة حلها بالرجوع إلى معايير معروفة ومتفق عليها ومن الأمثلة عليها: المسائل الحسابية.
- المشكلات سيئة التحديد: وهي المسائل الحياتية التي تواجهنا يوميا مثل المشكلات الاقتصادية والنفسية، وهي أكثر تعقيدا من سابقتها وتتضمن تلميحات قليلة للإجراءات التي يمكن أن تستخدم في الحل. وربما تكون حالتها الابتدائية والهدفية تفتقر إلى الوضوح، كما أن المعايير التي تستخدم في الحكم على مدى صحة حلها أقل تحديدا.
- القضايا: وهي مشاكل سيئة التحديد ولكنها تختلف عن الفئة الثانية في أمرين هما:

-أن هذه المشاكل يتمحور الأفراد حولها في فئتين مختلفتين بسبب ما تستثيره من عواطف.

-إن الهدف الابتدائي في هذا النوع من المشكلات ليس تحديد مجموعة من الأنشطة التي تقود إلى الحل، بل تحديد أكثر المواقع معقولية، ويسمى هذا النوع من المشكلات بالقضايا (الزغلول، الزغلول، 2003، 276).

ب - **التصنيف الثاني:** يورد **مسلم (1994)** و**الحارثي (2001)** تصنيفا للمشكلات تبعا لطريقة الحل ويتمثل بما يلي:

- المشكلات المغلقة: وهي المشكلات التقليدية، لها حل واحد صحيح وطريقة واحدة للحل.
- المشكلات المفتوحة: تمتاز بأن لها عدة حلول صحيحة، ولها عدة طرق للوصول إلى الحل.
- المشكلات المتوسطة: تمتاز بأن لها حل واحد صحيح، وعدة طرق للوصول إلى الحل (بن ناصر، 2015، 46).

ت – **التصنيف الثالث:** تصنيف **سامي الملحم** **(2001)** حيث يذكر في هذا الصدد أن المشكلات التي يتعرض لها الإنسان في حياته سواء الحياة العملية أو الخاصة كثيرة متنوعة المصادر والأسباب والحجم والنتائج ويمكن تصنيفها على أسس الأصناف التالية:

- صلة المشكلة بالإنسان: مشكلات عامة، مشكلات خاصة، مشكلات مباشرة، مشكلات غير مباشرة.
- طبيعة المشكلة وتعدد عناصرها: قد تكون المشكلة بسيطة، كما قد تكون واضحة أو معقدة أو غامضة، أو قد تكون ذات طبيعة تربوية أو صحية أو اقتصادية أو غير ذلك.
- مصدر المشكلة: قد تنشأ المشكلة من مصادر: اجتماعية، أسرية، أو مدرسية، أو داخلية خاصة أو غير ذلك (شنين، 2008، 48).

4 خطوات عملية حل المشكلات:

ذكر **مسلم** **(1994)** أنه لا يوجد اتفاق عام بين المفكرين في مجال "حل المشكلات" حول خطوات حل المشكلات، إذ يوجد العديد من التصورات التي قدمت حول مسميات هذه الخطوات وعددها وتسلسلها، إلا أن هناك خطوات تمثل القاسم المشترك بين هذه التصورات (شنين، 2008،50). واقترح **فتحي الزيات** ثلاث خطوات لحل المشكلات، أما **جورج بوليا George Polya** فقد وضع أربع خطوات، وفي نموذج **جون ديوي John Dewey** وضع خمس خطوات، وكذلك **ديزوريلا وجولدفرايد D'zurilla et Gold Fried** وضعا نموذجا من خمس خطوات. واقترح **جيلفورد** نموذجا يتكون من ست خطوات لحل المشكلة. وفي نموذج **ستيرنبرغ Sternberg** وضع استراتيجية مكونة من ثمان خطوات. وقد تبنينا النموذج المكون من خمس خطوات لعملية حل المشكلات، وهذه الخطوات متفق عليها حتى لو لم تتوفر وترتب جميعها في نموذج واحد، وهي كما يلي:

-تحديد المشكلة:

عرفت **مريم سليم** **(2004)** تحديد المشكلة "هي معرفة المطلوب بالضبط، وذلك من خلال صياغتها صياغة واضحة ومحددة تفصلها عن كل العوامل المحيطة بها غير ذات الصلة المباشرة، فيحدد المتعلم ما الذي يريد الوصول إليه بالضبط، فيبدأ التفكير في الوسائل والطرق التي تمكنه من الحل" (زكري، 2007، 32). ويحتاج من يقوم بحل المشكلة إلى درجة من المعرفة بالموضوع أو كما يرى **جانيه** يجب أن يمتلك معلومات ومفاهيم ومبادئ لكي

يستخدمها في حل المشكلة. إذ أن المعرفة بموضوع المشكلة ستمكن الباحث من تمييز العناصر الهامة في نص المشكلة كما ستساعده على إدراك العلاقات بين متغيراتها، مما سينشط مخططات الحلول المناسبة لديه، وكلما تحسن مستوى المعرفة بموضوع المشكلة تحسن تمثلها، وإن حلال المشكلات الجيد هو من يتمثل المشكلة بعمق ويصل إلى عدة نماذج لفهم المشكلة (الزغلول، الزغلول، 2003، 278).

-توليد فرضيات أو حلول:

يعرفها **حسن زيتون (2003)** هي عملية مركبة يستعمل فيها الفرد كل ما لديه من منطق مع ما لديه من خيال، لذلك فهي من أكثر عمليات حل المشكلات إجهادا للعقل البشري، واقتراح الحلول ليست عملية آلية نمطية بل هي عملية ناقدة يتقبل فيها الفرد ما هو معقول في إطار ما لديه من معطيات (زكري، 2007، 32).

-اتخاذ القرار:

يرى **علوان (2009)** أنه ينشأ الحل المختار من عملية التمحيص الدقيقة للبدائل المتوافرة بحسب قدرتها على الحل المناسب في إطار الإمكانات الموجودة، حيث يقوم الفرد بوضع الحلول المؤقتة للمشكلة، ويقوم بصياغتها صياغة واضحة بحيث تكون ذات علاقة مباشرة بعناصر المشكلة، ويقوم باختبار صحة هذه الفروض ويستبعد الفرض غير الصحيح ويبقى الفرض ذو الصلة بحل المشكلة واتخاذ القرار فيه.

-تنفيذ الحل:

يتضمن هذا العنصر الخاص بالتنفيذ مرحلتي إيجاد الحل والتقبل ويستخدم هذا المكون لمساعدة الفرد على تحويل الأفكار إلى أفعال وإجراءات وذلك باختيار الأفكار الواعدة وتطويرها وتنقيحها (علوان، 2009، 47).

-تقييم الحل:

يتمثل في الحكم على الحل الذي تم التوصل إليه من حيث مدى ملاءمته وفعاليته. وقد يطرح الفرد السؤال التالي: هل الاستجابة صحيحة ومعقولة في ضوء المعطيات؟ كما يمكن استخدام طريقة بديلة للتأكد من صحة الحل حتى يتجنب ما قد يقع من أخطاء في تنفيذ القواعد والإجراءات عندما تكون المسائل ذات تحديد جيد. أما إذا ارتبط التقييم بالحلول للمشكلات ذات التحديد السيئ فإن العملية تكون صعبة بسبب كثرة المتغيرات. ولابد من

تقييمها في ضوء أطر عمل ثابتة ومنظمة. إذ يجب البدء بالتقييم قبل تنفيذ الحل وبعده، حتى يساعد ذلك في تلافي الأخطاء التي يمكن أن ترتكب إما في التخطيط أو التنفيذ، كما أن من القواعد الثابتة التي يمكن استخدامها في التقييم هي الحكم على سلامة الإجراءات والخطوات (الزغلول، الزغلول، 2003، 279).

5 -الاتجاهات النظرية المفسرة لحل المشكلات:

1.5- النظرية السلوكية:

وفقا لهذه النظرية فإن الفرد يواجه الموقف والمشكل بسلسلة معقدة من المثيرات والاستجابات الارتباطية نتيجة للخبرات السابقة، كما تنظر هذه النظرية إلى حل المشكلة على أنه سلوك متعلم يخضع لمبادئ وقوانين التعلم التي تحكم أي سلوك آخر. وتقوم هذه النظرية على أساليب كثيرة باستخدام أنماط متعلمة على نحو هرمي حسب ارتباطها بالموقف المشكل أهمها أسلوب المحاولة والخطأ ويقوي الارتباط بالأثر البعدي (الإيجابي) أي التعزيز، فالمشكلة تمثل المثير لدى الطالب ومحاولة حلها يكون بمثابة الاستجابة، بناء على ما لديه من معلومات ومفاهيم سبق له تعلمها (خلف، 2010، 60).

ويرى الاتجاه السلوكي كذلك أن حل المشكلة هو موقف يمكن أن يخضع للتعلم، ويكون ذلك عن طريق تقسيم أجزائه وعناصره إلى خطوات، يسير فيها المتعلم خطوة خطوة ويحدد لكل خطوة معيار النجاح فيها وعندما يتحقق له ذلك ينتقل إلى الخطوة التالية، ويفترض السلوكيون أنه يمكن تصميم نموذج دليلي لتعليم حل المشكلة بحيث تتحدد فيه خطوات السير (الشافعي، 1998، 32).

2.5- النظرية المعرفية:

يفترض المعرفيون أن موقف حل المشكلة هو موقف يواجه الفرد ويتفاعل معه ويستحضر ما لديه من خبرات، بهدف الارتقاء في معالجته الذهنية للموقف المشكل حتى يتمكن من الوصول إلى خبرة جديدة، والذي يمثل بدوره حلا (الشافعي، 1998، 33).

حيث يرى **بياجيه Piaget** أن المشكلة بمثابة موقف يسهم في بناء وتطوير خبرات الأبنية المعرفية لدى الفرد، نتيجة لحالة عدم التوازن العقلي التي يثيرها الموقف المشكل، وفي حالة الفشل يستخدم الفرد عملية التلاؤم التي تتضمن تعديل البنى المعرفية (بن ناصر، 2015، 52).

وحسب نظريته في التطور المعرفي للطفل، يذكر أن هناك أربع مراحل رئيسية تظهر فيها تغيرات معرفية وذهنية على مستوى نمو قدرات الطفل، ومن بينها قدرته على حل المشكلات. وشرح كيف تتطور لديه هذه القدرة حيث تختلف كيفية تعامله مع ما يواجهه من مشكلات من مرحلة إلى أخرى. وسنلخصها كما يلي: في المرحلة الحس حركية (0-2 سنة) تبدأ قدرة الطفل على حل مشكلات بسيطة وتظهر ما بين الشهر الثامن والثاني عشر، وتستمر حتى الشهر الثامن العشر حيث يتعلم طرقا جديدة في حل المشكلات القديمة عن طريق استخدام المحاولة والخطأ وتجربة استجابات جديدة. ثم يتزايد تطور قدرات الطفل في المرحلة الموالية وهي مرحلة ما قبل العمليات (2-7 سنة) فتظهر اللغة والاعتماد على اللعب الرمزي التخيلي ليحل المشاكل التي تواجهه. أما مرحلة العمليات المادية (7-11 سنة) فتتميز عن سابقتيها بأن الطفل الذي كان يحل المشكلات باستخدام الاستجابات الحركية الظاهرة فقط يصبح الآن قادرا على حل هذه المشكلات حلا داخليا. والمرحلة الموالية والتي سماها مرحلة العمليات المجردة (11 سنة فأكثر) فتتميز بالقدرة على توليد كل النتائج المحتملة لحدث ما واستبعاد النتائج غير المحتملة، وباستخدام ما يمكن اعتباره الطريقة الفرضية-الاستدلالية في البحث وحل المشكلات (علاونة، 2004، 208-218).

3.5- النظرية الجشطلتية:

ذهب الجشطلتيون إلى الاهتمام بعملية الاستبصار أثناء حل المشكلة، والتأكيد على أهمية البنية التركيبية للموقف المشكل، وقدرات الفرد الاستبصارية في تكوين بنية جديدة من الأفكار القديمة والمعطيات الجديدة تتمثل بإعادة تنظيم المجال الإدراكي ثم مطابقتها على المهمة التي هو بصدد القيام بها، وبالتالي التوصل إلى الحل (شواشرة، 2004، 2). ويعتقد أصحاب هذا الاتجاه أن الأفراد القادرين على حل المشكلة هم أولئك الذين لديهم قدرة على إدراك المظاهر الرئيسية للمهمة التي تتطلب نوعا من الحل الاستبصاري، كما أن محاولة الجشطلت في حل المشكلة تركز على أعراض المشكلة والأخذ بالمشاكل التي تنطبق عليها الأدوار الإحساسية، وقد أعطت أهمية كبرى إلى الثبات في التفكير وإلى بعد النظر اللذين يقودان إلى حل المشكلة (الشافعي، 1998، 37).

4.5- نظرية معالجة المعلومات:

يرى أصحاب نظرية معالجة المعلومات أن حل المشكلات عملية شبيهة بسلسلة متعاقبة وسريعة من اتخاذ القرارات، تقوم على توليد الفرضيات واختبارها، وأن المتعلم يمارس عملية حل المشكلات في حياته اليومية بمجموعة من المعالجات المعرفية المختلفة، وهم يبررون ذلك بوجود تشابه قائم بين المعالجات والعمليات العقلية عند الإنسان وما يجريه الحاسب الآلي من عمليات للوصول إلى الحل (شواشرة، 2004، 35).

نستخلص من التفسيرات المقدمة عدة وجهات نظر تختلف باختلاف مشارب العلماء ومجال بحثهم، فالسلوكيون أقروا أن حل المشكلات هي عملية متعلمة عن طريق المرور بخبرات معينة، أو بمجموعة من المثيرات التي تنطوي على مشكلة والاستجابة لتلك المثيرات يمثل عملية حل المشكلة. ويعتقد المعرفيون أن المشكلات تساعد في تطوير البناء المعرفي، وقد اقترح **بياجيه Piaget** مراحل للتطور المعرفي ومنه لتطور حل المشكلات على اعتبار أنها قدرة معرفية. ومن جانب مختلف أكد الجشطلتيون على القدرة الاستبصارية للفرد في حل المشكلة وعلى أن المشكلة هي بنية مركبة تتطلب إعادة تنظيم الإدراك حتى نصل إلى الحل. أما اتجاه معالجة المعلومات فيشبه ما يقوم به الإنسان من عمليات بهدف حل المشكلة بما يقوم به الحاسوب في التعامل مع المعلومات المدخلة فيه بغرض الوصول إلى الحل.

6 استراتيجيات حل المشكلات

نقصد بإستراتيجيات حل المشكلات مجموعة الأساليب التي يستخدمها الفرد لفهم واستحضار المعلومات المرتبطة بالموقف المشكل والتي ينشق منها بناء خطط للحل وتقييمها بشكل أكثر فعالية ومرونة (بن ناصر، 2015، 55).

وذكر **ترافز** أن إستراتيجيات حل المشكلات هي مجموعة الإجراءات التي يستخدمها الفرد في حل فئات من المشكلات ويكتسب الأفراد أثناء فترة حياتهم إستراتيجيات عديدة ولذلك تتعدد مداخلهم للحل (خلف، 2010، 70). وقد اقترح **ستيرنمبرج** إستراتيجية لحل المشكلات بعنوان حلقة التفكير وتتألف هذه الإستراتيجية من الخطوات التالية:

-الإحساس بوجود مشكلة.
-تحديد طبيعة المشكلة بوضوح والتعرف على أسبابها.
-تحديد متطلبات المشكلة وحلها.
-وضع خطة لحل المشكلة.
-بدء تنفيذ الخطة.
-متابعة عملية التنفيذ بصورة منظمة ومستمرة.
-مراجعة الخطة وتعديلها أو تنقيحها في ضوء التغذية الراجعة أثناء التنفيذ.
-تقييم حل المشكلة والاستعداد لمواجهة أي مشكلة جديدة (علوان، 2009، 43).

ويستعرض **عدس (1999)** عددا من استراتيجيات حل المشكلات تتمثل بما يلي:

-تجزئة المشكلات الكبيرة إلى مشكلات أصغر حجما، بحيث يسهل التعامل معها.
-تناول مشكلات ذات علاقة خاصة بالمشكلة الرئيسية، واستخدام الخبرات المكتسبة في حلها للوصول إلى حل للمشكلة الرئيسية.
-الوصول إلى الحل بدءا من الخطوة الأخيرة ورجوعا إلى الخطوة الأولى، أي حل المسألة بالطريقة العكسية (شواشرة، 2004، 19).

وفيما يلي سنعرض أهم الإستراتيجيات المقترحة من طرف العلماء والباحثين لحل المشكلات وهي كما يلي:

- **إستراتيجية تحليل الوسائل والغايات:** حيث تقوم هذه الإستراتيجية على تحليل محددات المشكلة في صورتها المقدمة والغايات المستهدفة، حيث تنطوي هذه الإستراتيجية على استخدام الوسائل وتوظيفها للوصول إلى الغايات والحكم على مدى ملاءمة كل من الوسائل المتاحة والغايات التي يتعين الوصول إليها أو تحقيقها، وتصلح هذه الإستراتيجية لبعض المشكلات وخاصة التي تنطوي على عدد من الخطوات المنطقية التي يتعين المرور بها للوصول إلى الحل (علوان، 2009، 49).

- **إستراتيجية حل المشكلات بالقياس:** يستخدم الفرد في هذه الإستراتيجية طريقة حل إحدى المشكلات لتوجهه إلى حل مشكلات أخرى مماثلة أو مشابهة لها من خلال مبدأ القياس. وتكون الأهداف الجزئية في هذه الإستراتيجية هو نقل أو تحويل الخطوات المتبعة في حل مشكلات سابقة إلى الأمثلة أو المسائل الجديدة (الزغلول، الزغلول، 2003، 284).

- **إستراتيجية الحل بالمحاولة والخطأ:** عن طريق محاولات المتعلم العشوائية نتيجة عامل التخمين يتوصل إلى الحل المطلوب، وبتعزيز الحل تصبح المحاولة سلوك لدى المتعلم. وتنجح هذه الإستراتيجية في نوع المشكلات غير الواضحة المعطيات والغامضة الصياغة (زكري، 2007، 41).

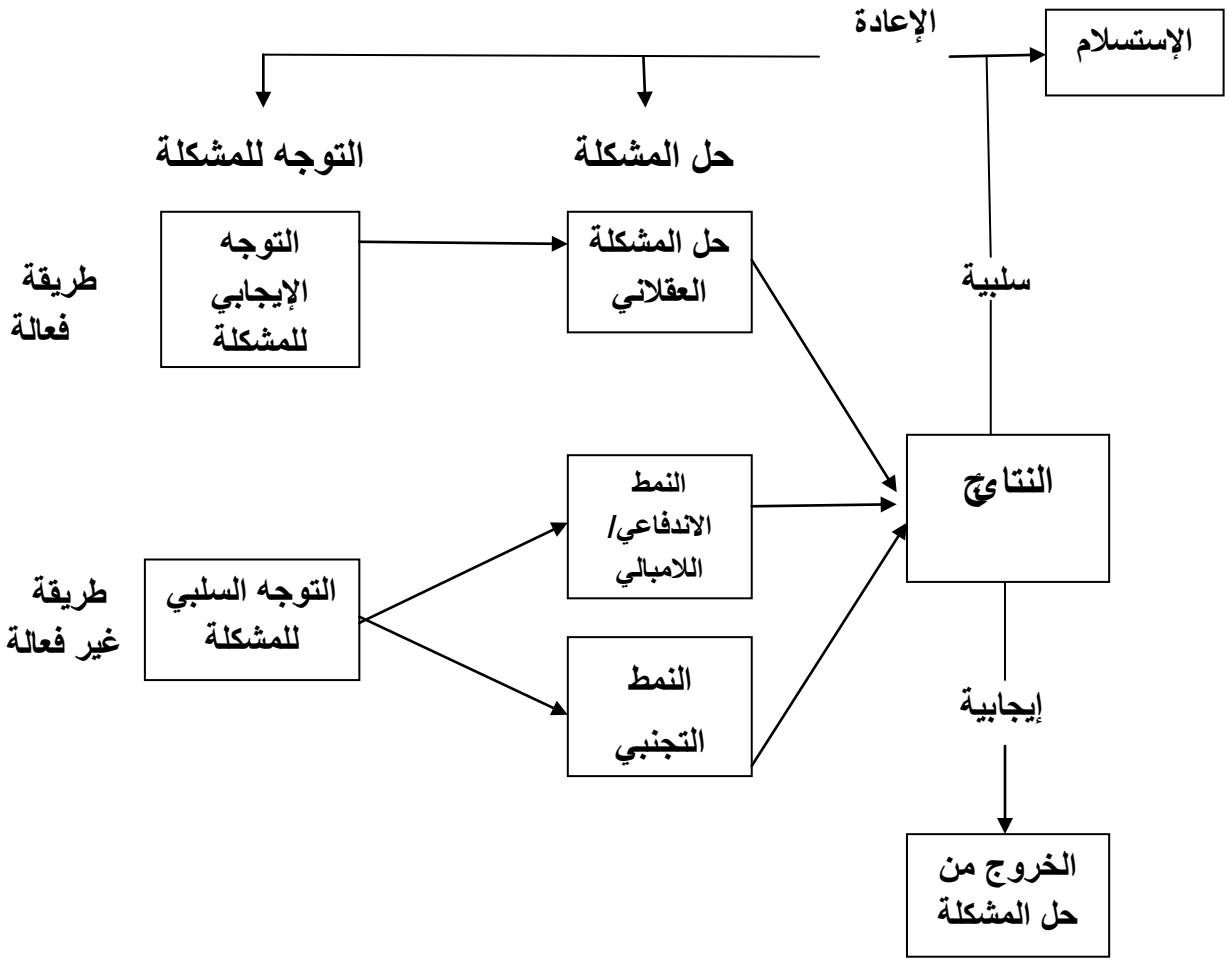
- **إستراتيجية تخفيض الفروق:** وتستعمل في المشكلات غير المألوفة، حيث يعمل المتعلم على تخفيض الفروق بين الوضعية الحالية والهدف المراد تحقيقه، فيبدأ المتعلم بوضع بعض المبادئ التي تساعده مثل المقارنة، تحويل عناصر المشكلة إلى وضعية جديدة (زكري، 2007، 42).

- **إستراتيجية تعميم البدائل:** وتقوم هذه الإستراتيجية على بحث إمكانية تعميم الحلول والبدائل التي ثبتت ملاءمتها أو صلاحيتها في حل المشكلات المعينة على ما يماثلها من مشكلات، وهذه الإستراتيجية تتأثر بخبرة الفرد ومحتوى بنائه المعرفي ومدى تدريبه على حل المشكلات، والتعلم السابق يلعب دورا هاما في هذا النمط من الإستراتيجيات (علوان، 2009، 50).

- **إستراتيجية التمثيل العقلي للمشكلة:** ويتم في هذه الإستراتيجية تمثيل الموقف الذي تدور حوله المسألة باستخدام نموذج محسوس من الواقع يعكس الموقف المتضمن بالمسألة، أو القيام بتمثيله عن طريق تنفيذه في الواقع العملي كلما أمكن ذلك بهدف تسهيل الحل (شنين، 2008، 54).

- **إستراتيجية العمل بين الأمام والخلف:** وهي إستراتيجية تستخدم في حال كان الهدف واضحا والبداية غير واضحة، فتبدأ من تصور الوضع النهائي ومحاولة الوصول إلى نقطة البداية (شنين، 2008، 54). وتعد هذه الإستراتيجية أكثر الأنماط فاعلية حيث تقوم على البحث عن أفضل الأساليب المنتجة التي يمكن من خلالها التوصل إلى الحل، والتي تخفف إلى أدنى حد من الضغط على الذاكرة قصيرة المدى مما يسمح باشتقاق أكثر هذه الأساليب فاعلية، وتوظيف البنية المعرفية للفرد ومحتواها توظيفا فعالا ومنتجا (علوان، 2009، 49).

- **إستراتيجية العصف الذهني:** وتعني الهجوم على المشاكل بفضل فك قيود التخيل وتركه حرا في إنتاج الأفكار بصفة تلقائية، وهي تستعمل للحصول على أفكار حديثة مرنة وأصيلة في فترة زمنية قصيرة وتكون عادة جماعية، كما يمكن أن تكون فردية، بهدف تسهيل حل المشاكل غير المعرفة جيدا (زكري، 2007، 42).



شكل رقم (05) تمثيل تخطيطي لعملية حل المشكلة الاجتماعية وفقا لنموذج

دزوريلا وآخرون D'Zurilla et al (2002)

(D'zurilla et al , p17)

7 - القدرة على حل المشكلات لدى المراهق:

تتأثر القدرة على حل المشكلات لدى المراهق من حيث زيادتها أو نقصانها ومن حيث فاعليتها أو ضعفها بعدة مؤثرات عقلية وانفعالية وبيئية، فقدرات المراهق العقلية الأخرى لا شك تؤثر على عملية حله للمشاكل وخاصة الذكاء والتفكير والعمليات المذكورة سابقا، والحالة الانفعالية التي تنتاب المراهق عند التعرض لمشكلة وعند التفكير بحلول وعند اختيار أنسبها للتنفيذ، قد تعيق بشكل كبير قدرته على التعامل مع المشكلة هذا إن كانت انفعالات شديدة وخرجت عن سيطرته خاصة انفعالات كالخوف أو الغضب، أما إن استطاع إدارتها وتوجيهها فتساهم إيجابا في قدرته على حل المشكلة. علاوة على هذا يوجد عامل مؤثر آخر لا يقل أهمية وهو محيط المراهق من أسرة وأصدقاء ومدرسين، فجو العلاقات السائد بينه

وبينهم، وطريقته في التعلم من خبراتهم، وتشجيعهم أو إحباطهم له، كلها محددات لها دور في كفاءة المراهق في حل المشكلات.

ويرى **ستينبرغ Steinberg (2002)** أن قدرة المراهق على التفكير المجرد تمكنه من استخدام التحليل والعمليات المنطقية المتقدمة في المواقف الاجتماعية، مما قد يعزز لديه القدرة على فهم وجهات نظر الآخرين وحل مشكلاته الاجتماعية بطريقة عقلانية. كما قد يكون للمدرسة دور من حيث تزويد المراهقين بالمهارات الفكرية، وطرائق تفكير تساعدهم على مواجهة مشاكلهم الحياتية بشكل عام، ومشاكلهم الاجتماعية بشكل خاص، علاوة على ما قد توفره الأسرة اليوم من فرص متعددة للتفاعل الاجتماعي وتبادل التأثر والتأثير، مما يساعد المراهق في توظيف قدراته الذهنية في حل مشاكله الاجتماعية، سيما وأن التفاعل الاجتماعي – استنادا إلى نظرية بياجيه– يعد من أقوى العوامل المؤثرة في النمو المعرفي للطفل وشرطا أساسيا لبلورة ذكائه وتطوره (أبو غزال، فلوه، 2014، 364).

وقد وصف **بياجيه Piaget** مراحل تطور هذه القدرة في مراحل النمو العقلي التي قدمها، بداية من المرحلة الحس حركية ثم مرحلة ما قبل العمليات ثم مرحلة العمليات المادية، وصولا إلى المرحلة الأخيرة التي سماها مرحلة العمليات المجردة وتبدأ من عمر 11 سنة فأكثر، وتتميز بقدرة الطفل على التفاعل بكفاءة مع الافتراضات اللفظية والاعتماد القليل على الحوادث والأشياء الحقيقة الواقعية في حل المشكلات، وبالقدرة على توليد كل النتائج المحتملة لحدث ما واستبعاد النتائج غير المحتملة والتركيز على النتائج الأكثر احتمالا، وباستخدام ما يمكن اعتباره الطريقة الفرضية– الاستدلالية في البحث وحل المشكلات (علاونة، 2004، 218).

8 -الدراسات السابقة حول القدرة على حل المشكلات:

-دراسة أبو عايش (1993)

هدفت إلى تقصي أثر كل من الذكاء والتحصيل والجنس على حل المشكلة لدى طلبة الصفين الرابع والسادس، وتوصلت إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية لكل من الذكاء والتحصيل على قدرة حل المشكلة لصالح المرتفع في التحصيل. ووجود فرق ذو دلالة إحصائية للجنس على قدرة حل المشكلة لصالح الذكور. ووجود فرق ذو دلالة إحصائية

للتفاعل الثلاثي ما بين الجنس والذكاء والتحصيل في القدرة على حل المشكلة (الشافعي، 1998، 56).

- دراسة بيرس وروبيرتو Perez et Ruperto (1994)

هدفت الدراسة إلى تقييم حل المشكلات لدى المراهقين الجانحين والى تحديد العلاقة بين حل المشكلات وكل من مركز الضبط والإحباط لدى عينة من المرهقين الجانحين المتعاطين للمخدرات. وتوصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين حل المشكلة وكل من مركز الضبط والإحباط لدى المتعاطين للمخدرات، وهذه النتيجة تؤكد أن الشباب المتجنبين لأوضاع حل المشكلات وذوي الثقة بأنفسهم أكثر ميلا للإحباط كما أنهم خارجيين في مركز الضبط. عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية للمتعاطين للمخدرات لأول مرة أو أكثر بما يتعلق بحل المشكلات. وأيضا كلا النوعين المتعاطين (لأول مرة أو أكثر) غير قادرين على حل المشكلات (الشافعي، 1998، 60).

-دراسة ليفندوسكي Levendosky (1995)

هدفت إلى معرفة أثر سوء المعاملة الجسدية على الكفاءة الاجتماعية ومهارة حل المشكلات الاجتماعية لدى الأطفال وقد أجريت الدراسة على عينة تتكون من (68) طفلا تتراوح أعمارهم بين (8-12) سنة معرضين للخطر بسبب الفقر وسوء المعاملة الجسدية، وقد أظهرت النتائج أن سوء المعاملة الجسدية تعد من منبآت ضعف الكفاءة الاجتماعية وضعف في مهارة حل المشكلات الاجتماعية بتقديرات الآباء والمعلمين (الدويك، 2008، 92).

-دراسة دزوريلا وآخرون D'zurilla et al (1998)

هدفت إلى دراسة القدرة على حل المشكلة الاجتماعية تبعا لمتغيري الجنس والعمر، تألفت العينة من ثلاث مجموعات عمرية وهي: المراهقين (17-20)، وسط العمر (40-55)، والمسنين (60-80). بينت النتائج أن القدرة على حل المشكلات الاجتماعية تزداد في الفترة الممتدة بين المراهقة ومرحلة وسط العمر، وتبدأ بالتناقص في الأعمار الأكبر والتي تتراوح بين (60-80)، كما أوضحت أن درجات الأفراد في مرحلة وسط العمر كانت أعلى في التوجه الإيجابي للمشكلة، وأسلوب حل المشكلة العقلاني بالمقارنة مع عينة المسنين والمراهقين، والذين (المراهقين) حصلوا على درجات أعلى في التوجه. وجدت الدراسة فروقا في بعدين هما التوجه السلبي والإيجابي للمشكلة (سلوم، 2015، 57).

-دراسة سيف الدين زريقي (2000)

هدفت إلى استقصاء أثر التدرب على مهارة حل المشكلات في الضغط النفسي وتقدير الذات لدى عينة من المراهقين، وأثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغط النفسي بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية التي تلقت تدريبا على مهارة حل المشكلات بالمقارنة مع المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، بينما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لتقدير الذات تعزى للبرنامج. وخلصت الدراسة إلى استنتاج مفاده أن برنامج مهارة حل المشكلات ذو فعالية في تحسين مهارات المراهقين في التعامل مع الضغط النفسي، إلا أنه لم يكن فاعلا في تحسين تقدير الذات للمراهقين (زريقي، 2000).

-دراسة نسرين دويكات (2001)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين استراتيجيات حل المشكلة وأعراض الاكتئاب لدى طلبة الثانوية، وأظهرت النتائج أن مستوى استراتيجيات حل المشكلة كان متوسطا، وأن درجة الاكتئاب كانت متوسطة، أما بالنسبة للعلاقة بين إستراتيجية القدرة على حل المشكلات وأعراض الاكتئاب فقد كانت سلبية دالة إحصائيا بين مجال تعريف المشكلة وبين مجال اتخاذ القرار والاكتئاب. وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في إستراتيجية حل المشكلات تعزى لمتغير الجنس (دويكات، 2001).

-دراسة العدل وعبد الوهاب (2003)

هدفت إلى التعرف على العلاقة بين حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة والكشف عن تباين العلاقة بين القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة بحسب مستوى التفوق العقلي لدى الطلاب. وتوصل الباحثين إلى بعض النتائج من أهمها وجود علاقة منطقية بين القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة ووجود فروق دالة إحصائيا في حالة العلاقة بين القدرة على حل المشكلات من ناحية ومقاييس الوعي والمراجعة لصالح العاديين ووجود فروق دالة إحصائيا بين البنين والبنات في مقياس القدرة على حل المشكلات والتخطيط لصالح البنين (بن ناصر، 2015، 16).

- دراسة مليحة (2003)

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة الذاكرة (قصيرة / طويلة) المدى بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر وبينت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في اختبار القدرة على حل المشكلة ودرجاتهم في اختبار الذاكرة قصيرة المدى، وأنه توجد علاقة بين درجات الطلاب في اختبار القدرة على حل المشكلة ودرجاتهم في اختبار الذاكرة طويلة المدى (علوان، 2009، 66).

- دراسة علوان (2009)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين تجهيز المعلومات والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية، والتعرف على الفروق بين متوسطي درجات تجهيز المعلومات والقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة تبعا لعدة متغيرات منها الجنس، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيا بين تجهيز المعلومات والقدرة على حل المشكلات، وجود فروق جوهرية في المجال العقلي والمجال الاجتماعي والدرجة الكلية في مقياس القدرة على حل المشكلات لصالح الإناث، ووجود فروق جوهرية في المجال الوجداني لصالح الذكور (علوان، 2009، 127).

-دراسة أبو غزال، فلوه (2014)

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في أنماط التعلق وفي أساليب حل المشكلات الاجتماعية تبعا لمتغيري النوع الاجتماعي والفئة العمرية، علاوة على ذلك هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين. كشفت النتائج عن فروق دالة إحصائيا في أسلوب حل المشكلات التجنبي تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيا في باقي الأساليب. ووجود فروق دالة إحصائيا في أسلوب حل المشكلات التجنبي لصالح الفئة العمرية (13- 14) وفي أسلوب حل المشكلات العقلاني التأملي لصالح الفئة العمرية (16- 17). كما كشفت نتائج الدراسة عن علاقة موجبة دالة بين نمط التعلق القلق وكل من التوجه السلبي نحو المشكلات والأسلوب الاندفاعي اللامبالي وأسلوب حل المشكلات التجنبي. وعلاقة موجبة دالة بين نمطي التعلق الآمن التجنبي من جهة وأسلوب حل المشكلات التجنبي وأسلوب حل

المشكلات العقلاني والتوجه الايجابي نحو حل المشكلة من جهة أخرى (أبو غزال، فلوه، 2014، 351).

-دراسة بن ناصر (2015)

هدف هذا البحث إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الثانوية في ضوء متغيري الجنس والتخصص، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من بينها: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أساليب التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة، عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أساليب التفكير، عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في القدرة على حل المشكلات (بن ناصر، 2015).

-دراسة هناء سلوم (2015)

أجريت الدراسة حول استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بحل المشكلات على عينة مكونة من طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية، أظهرت النتائج بوجه عام وجود علاقة دالة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وحل المشكلات لدى طلاب المرحلتين، كما أظهرت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات التنظيم الانفعالي (التركيز الإيجابي، الكارثية، المشاركة الاجتماعية، الكبت) تبعا لمتغير الجنس لدى طلاب المرحلتين، وتوجد فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات (الاجترار، الإلهاء، القبول، إعادة التقييم) لصالح الإناث. توجد فروق دالة إحصائيا في حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الجامعية لصالح الذكور، بينما لم توجد فروق في حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية تبعا لمتغير الجنس (سلوم، 2015، 145).

-دراسة قدوري، ذبيحي (2016)

هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وتكونت الدراسة من 131 تلميذا وتلميذة من تلاميذ الثانية ثانوي. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائيا عند 0.01 بين أبعاد الذكاء الوجداني (إدارة الانفعالات، التعاطف، تنظيم الانفعالات، المعرفة الانفعالية، والدرجة الكلية) والقدرة على حل المشكلات، ودالة إحصائيا عند 0.05 بين بعد التواصل الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات (قدوري، ذبيحي، 2016، 94).

التعليق على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة المذكورة القدرة على حل المشكلات وربطتها بعدة متغيرات مثل الذكاء والتحصيل الدراسي والذاكرة وأساليب التفكير والاكتئاب وغيرها، بعضها ركزت على دراسة هذه القدرة لدى أطفال ومراهقين أسوياء والبعض الآخر اختاروا فئات أخرى كالأطفال المعرضين للخطر والمراهقين الجانحين. وفي المجمل اتفقت جميعها على أهمية القدرة على حل المشكلات وأن ارتفاعها لدى الفرد يعود عليه إيجابيا بينما انخفاضها يؤدي إلى صعوبات واضطرابات مختلفة، وسنقارن مواضيعها وما جاءت به من نتائج فيما يلي:

- **من حيث العينة:**

اختار بعض الباحثين في الدراسات المذكورة عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية كدراسة **أبو عايش** (1993) ودراسة **مليحة** (2003). بينما اختار أغلب الباحثين الآخرين عينة من طلبة الثانوية أي المراهقين كدراسة **زريقي** (2000)، دراسة **دويكات** (2001)، دراسة **العدل وعبد الوهاب** (2003)، **علوان** (2009)، **أبو غزال وفلوه** (2014)، **بن ناصر** (2015)، و**قدوري وذبيحي** (2016).

فيما اختار **بيرس وروبيرتو** (1994) Perez et Ruperto عينة مختلفة هي المراهقين الجانحين والمتعاطين للمخدرات. واختار **ليفندوسكي** (1995) Levendosky عينة من الأطفال المعرضين للخطر، أما **دزوريلا وآخرون** (1998) D'zurilla et al فتكونت عينة دراستهم من ثلاثة مجموعات هي المراهقين، متوسطي العمر، والمسنين. وكذلك تكونت عينة دراسة **سلوم** (2015) من مجموعتين هما طلاب الثانوية وطلاب الجامعة.

- **من حيث الموضوع:**

عالجت الدراسات السابقة التي تم ذكرها القدرة على حل المشكلات في علاقتها مع متغيرات مختلفة، كما وتم تحديد عدة خصائص عقلية ونفسية تؤثر وتتأثر بارتفاع أو انخفاض القدرة على حل المشكلات لدى الفرد، ففي دراسات **أبو عايش** (1993)، **العدل وعبد الوهاب** (2003)، **مليحة** (2003)، **علوان** (2009)، **بن ناصر** (2015)، **سلوم** (2015)، و**قدوري وذبيحي** (2016)، كلها بحثت في طبيعة العلاقة القائمة بين حل المشكلات وعمليات معرفية أخرى وهي الذكاء، مهارات ما وراء المعرفة، الذاكرة تجهيز المعلومات، أساليب التفكير، استراتيجيات تنظيم الانفعال، والذكاء الوجداني.

ومن جانب آخر هناك بعض الباحثين درسوا علاقة القدرة على حل المشكلات بخصائص ومتغيرات ذات طبيعة نفسية مثل **بيرس** و**روبيرتو** **Perez et Ruperto (1994)** سعيا إلى تحديد العلاقة بين حل المشكلات ومركز الضبط والإحباط، و **ليفندوسكي** **Levendosky (1995)** درس تأثير سوء المعاملة الجسدية على مهارة حل المشكلات الاجتماعية، و **دويكات** **(2001)** بحثت في موضوع الاكتئاب وعلاقته باستراتيجيات حل المشكلات، واختار **أبو غزال وفلوه** **(2014)** دراسة العلاقة بين أنماط التعلق وأساليب حل المشكلات الاجتماعية إضافة إلى تحديد الفروق حسب الجنس والفئة العمرية في متغيرات بحثهما. واقتصرت دراسة **دزوريلا وآخرون** **D'zurilla et al (1998)** على البحث عن الفروق في القدرة على حل المشكلات الاجتماعية تبعا لمتغيري الجنس والعمر. وأخذت دراسة **زريقي** **(2000)** منحى مخالفا وهو استقصاء أثر برنامج قائم على التدرب على مهارة حل المشكلات في التعامل مع الضغط النفسي وتحسين تقدير الذات.

- **من حيث النتائج:**

توصلت معظم الدراسات السابقة إلى وجود علاقة ارتباطية بين القدرة على حل المشكلات وبعض القدرات العقلية والخصائص الأخرى، فقد بينت نتائج دراسة **أبو عايش** **(1993)** وجود علاقة بين الذكاء والتحصيل وحل المشكلات. وبينت نتائج دراسة **بيرس** و**روبيرتو** **Perez et Ruperto (1994)** وجود علاقة بين حل المشكلات ومركز الضبط والإحباط، وكشفت دراسة **ليفندوسكي** **Levendosky (1995)** أن سوء المعاملة الجسدية تعد من المنبئات بضعف الكفاءة الاجتماعية وضعف في مهارة حل المشكلات الاجتماعية. كذلك توصلت دراسات كل من **دويكات** **(2001)**، **أبو غزال وفلوه** **(2014)** إلى وجود ارتباط بين أساليب حل المشكلات وأنماط التعلق والاكتئاب.

وأظهرت الدراسات كذلك وجود علاقة بين القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة في دراسة **العدل وعبد الوهاب** **(2003)** والذاكرة في دراسة **مليحة** **(2003)** والذكاء الوجداني في دراسة **قدوري وذبيحي** **(2016)**. وتجهيز المعلومات في دراسة **علوان** **(2009)**، وأساليب التفكير في دراسة **بن ناصر** **(2015)**، وتنظيم الانفعال في دراسة **سلوم** **(2015)**، والذكاء الوجداني في دراسة **قدوري وذبيحي** **(2016)**. في حين كشفت دراسة **دزوريلا**

وآخرون **D'zurilla et al (1998)** أن القدرة على حل المشكلات الاجتماعية تزداد في الفترة الممتدة بين المراهقة ووسط العمر وتتناقص في الأعمار الأكبر.

أما **زريقي** **(2000)** فخلص إلى نتيجة مفادها أن برنامج مهارة حل المشكلات كان ذو فعالية في تحسين مهارات المراهقين في التعامل مع الضغط النفسي، إلا أنه لم يكن فاعلا في تحسين تقدير الذات لديهم.

- **موقع الدراسة الحالية وأوجه الاختلاف والاستفادة:**

تتفق دراستنا الحالية مع العديد من الدراسات المذكورة من حيث العينة المتمثلة في المراهقين، وتتفق جزئيا مع دراسة **ليفندوسكي** **Levendosky (1995)** في طبيعة العينة التي تناولها وهي الأطفال المعرضين للخطر في حين في دراستنا هم مراهقين معرضين للخطر، وتختلف عن الدراسات المذكورة من حيث أننا تناولنا القدرة على حل المشكلات في هذه الدراسة كعامل منبئ بظهور السلوك العدواني لدى المراهق. وتختلف أيضا في النتائج المتحصل عليها.

وبالتالي فقد تمت الاستفادة من الدراسات التي تقاطعت أهدافها مع أهداف دراستنا، وهذا من حيث وضع الفرضيات وأساليب التحقق منها، ومن حيث تفسير النتائج استنادا إلى الدراسات التي وصلت إلى نتائج مشابهة لما توصلنا إليه.

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل كفاءة عقلية مهمة جدا هي القدرة على حل المشكلات. وقد تطرقنا في بدايته إلى مفهوم المشكلة وحل المشكلة ومفهوم القدرة على حل المشكلات وشرحنا الفرق بين هذه القدرة وقدرات عقلية مهمة أخرى وهي الذكاء والذاكرة والتفكير ومهارة اتخاذ القرار، بعدها أشرنا إلى التصنيفات التي وضعها بعض الباحثين للمشكلات، ثم خطوات الحل، مع الإشارة إلى أهم النظريات المفسرة، وشرحنا استراتيجيات حل المشكلات لنصل في الأخير إلى توضيح ووصف القدرة على حل المشكلات لدى المراهق وذكر بعض الدراسات السابقة في هذا المجال وقمنا بالتعليق عليها. ووصلنا إلى استنتاج مفاده هو ضرورة الاهتمام بالقدرة على حل المشكلات وتنميتها منذ الطفولة الأولى لأن ما نواجهه من مشاكل مختلفة يشكل تهديدا على التوازن النفسي والعقلي والعاطفي لكل شخص وعلى أهدافه وحياته ككل.

الفصل الخامس

السلوك العدواني

تمهيد

1 – مفهوم السلوك العدواني

2 – العدوان وبعض المفاهيم المرتبطة به

3 – أشكال السلوك العدواني

4 – أسباب السلوك العدواني

5 – النظريات المفسرة للسلوك العدواني

6 – السلوك العدواني لدى المراهقين والآثار الناجمة عنه

7 – إجراءات التدخل للحد من السلوك العدواني

8 – الدراسات السابقة حول السلوك العدواني

خلاصة الفصل

تمهيد

العدوان مفهوم خلق منذ خلق الإنسان، إلا أنه في الآونة الأخيرة أصبح أكثر شيوعا ولم يعد يخلو منه أي مجتمع، وصرنا نلاحظ عدوانية على معظم الأفراد باختلاف أعمارهم ومستوياتهم الاجتماعية والثقافية وغيرها مما جعلها ملفتة للنظر، خاصة في ظل الأزمات العديدة التي ظهرت في هذا العصر. فمشكل العنف والعدوان يشكل أزمة فعلية لما له من تأثيرات وتداعيات سلبية على مناحي عديدة تشمل الفرد والمجتمع، وبالتالي أصبحت هذه الظاهرة تستدعي اهتماما أكثر وتتطلب محاولة تقديم فهم وتفسيرات لها حتى يتم إيجاد الحلول المناسبة أو على الأقل التقليل منها وتلافي اتساعها في أوساط أخرى وبأشكال أكثر تدميرا وخطورة. وسنعرض في هذا الفصل الإطار النظري للسلوك العدواني محاولين التوصل إلى تكوين رؤية أو اتجاه علمي حول هذه الظاهرة.

1 -مفهوم السلوك العدواني:

يقصد بالسلوك " Behaviour" بوجه عام الاستجابات الحركية والغدية، أي الاستجابات الصادرة عن عضلات الكائن الحي أو عن الغدد الموجودة في جسمه أو الأفعال والحركات العضلية. وهناك قلة من علماء النفس الذين يقصرون لفظ السلوك على السلوك الخارجي الذي يمكن ملاحظته ومشاهدته ولكن غالبية علماء النفس المعاصرين يقصدون بالسلوك جميع الأنشطة التي يقوم بها الكائن الحي (العيسوي، 2000، 41).

والتعريف العلمي للسلوك: "كل ما يصدر عن الكائن الحي، نتيجة احتكاكه أو اتصاله ببيئة خارجية". وهو ما ينتج عن الإنسان نتيجة اتصاله بمجال اجتماعي معين. والسلوك لا يحدث إلا إذا وجد ما يثيره في المجال (الغندوري، 2015، 157).

أما كلمة عدوان "Aggression" فيذكر **كويوسومي (2001)** أنها تستخدم للإشارة إلى أمرين أولهما: القدرة على التحرك في البيئة بطريقة نشطة واستكشافها واستثمارها مما يؤدي إلى نتائج مرغوبة في المجتمع. ويؤكد هذا المعنى للعدوان بعض علماء النفس الذين اعتقدوا أن العدوان يدل على مكون أساسي غريزي في الطبيعة البشرية، وهو خلف كل سلوك هادف منتج. أما الأمر الثاني الذي يمكن أن تعنيه كلمة العدوان فهو التخريب والإتلاف والقتل، وكل ما من شأنه أن يسبب الشقاء والألم للإنسان (بولسنان، 2014، 113).

والعدوان هو السلوك الخارجي الذي نراه مثلا: يمكن أن نرى شخصا يطلق النار، يطعن، يضرب، يصفع شخص ما. وهو ليس انفعال يحدث داخل الشخص، مثل الشعور بالغضب، وهو ليس تفكير داخل دماغ شخص مثل التفكير في جريمة قتل، نلاحظ أيضا أن العدوان هو سلوك اجتماعي وهو يجمع أو يشترك بين شخصين على الأقل، بالإضافة إلى ذلك المقصود بالعدوان هو إلحاق الأذى. كذلك العدوان لا يحدث بالصدفة، مثل: سائق مخمور يصطدم بطفل على دراجة عن طريق الخطأ. وأيضا ليست كل السلوكيات المتعمدة التي تؤذي الآخرين هي سلوكات عدوانية، على سبيل المثال طبيب الأسنان قد يعطي عمدا للمريض حقنة (والحقنة تؤذي وتؤلم) لكن الهدف هو مساعدة وليس إيذاء المريض (Bushman, Huesmann, 2009, p833).

يعرف **بص Buss** السلوك العدواني " Aggressive Behavior ": سلوك يصدره الفرد لفظيا أو بدنيا أو ماديا، صريحا أو ضمنيا، مباشرا أو غير مباشر، ناشطا أو سلبيا. ويترتب على هذا السلوك إلحاق أذى بدني أو مادي أو نقص للشخص نفسه صاحب السلوك أو للآخرين (بولسنان، 2014، 114).

يعرفه **بركات (1994)** بأنه ذلك السلوك المقصود الذي ينزل بشخص ما (أو بمجموعة من الأشخاص) أذى أو معاناة، ألما أو ضررا بعضو من أعضاء جسده أو بصحته أو بحياته أو بحريته أو بممتلكاته أو بأي حق من حقوقه التي لا يسمح للفاعل بانتقاصه (العبيدي، 2011، 138).

كما عرف **طريف شوقي** السلوك العدواني بأنه: أي سلوك يصدره فرد أو جماعة تجاه فرد أو جماعة لفظيا كان أم ماديا، إيجابيا كان أم سلبيا، مباشرا أو غير مباشر، أملته مواقف الغضب أو الإحباط أو الدفاع عن الذات والممتلكات أو الرغبة في الانتقام أو الحصول على مكاسب معيشية، ترتب عليه إلحاق أذى بدني أو مادي أو نفسي بصورة متعمدة بالطرف الآخر (فاضل، 2010، 50).

يتم تصنيف السلوك العدواني حسب الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية في طبعته الخامسة **DSM- 5** ضمن اضطراب السلوك ووضعت له المعايير التشخيصية التالية:

1- نمط متكرر ومستمر للسلوك تنتهك فيه الحقوق الأساسية للآخرين أو القواعد الاجتماعية الملائمة للعمر، كما يتضح من وجود ثلاثة على الأقل من المعايير (15) التالية

خلال (12) شهرًا الماضية من أي من الفئات أدناه، مع وجود معيار واحد على الأقل في الأشهر (6) الماضية:

أ- العدوان على الناس والحيوانات:

1. في كثير من الأحيان يضايق أو يهدد، أو يخيف الآخرين.
2. في كثير من الأحيان يبادر بالشجارات الجسدية.
3. استخدم سلاحا يمكن أن يسبب ضررا جسديا خطيرا للآخرين (مثلا زجاجة مكسورة، سكين، بندقية).
4. كان قاسيا جسديا مع الناس.
5. كان قاسيا جسديا مع الحيوانات.
6. قام بالسرقة أثناء مواجهة ضحية (مثلا سرقة، انتزاع مال، ابتزاز، سطو مسلح).
7. أجبر شخص ما على ممارسة نشاط جنسي.

ب- تدمير الممتلكات:

8. تعمد القيام بإشعال النار بنية التسبب في أضرار جسيمة.
9. تعمد تدمير ممتلكات الآخرين (على خلاف إشعال النار).

ت- الخداع أو السرقة:

10. قام باقتحام منزل أو مبنى أو سيارة شخص آخر.
11. غالباً ما اتهم بالحصول على سلع أو خدمات أو تجنب الالتزامات.
12. سرق أشياء ذات قيمة دون مواجهة الضحية (مثل سرقة المتاجر ولكن من دون كسر).

ث- المخالفات الجسيمة للقواعد:

13. في كثير من الأحيان يبقى في الليل خارجا على الرغم من منع الآباء، بدءًا من سن 13 سنة.
14. هرب من المنزل طوال الليل مرتين على الأقل أثناء العيش مع الوالدين، أو مرة واحدة دون العودة لفترة طويلة.
15. غالبًا ما يكون غائبًا عن المدرسة، بدءًا من سن 13 سنة.

2- يتسبب اضطراب السلوك في حدوث خلل دال عياديا في الوظائف الاجتماعية أو الأكاديمية أو المهنية.

3- إذا كان الفرد يبلغ من العمر 18 عامًا أو أكثر، لا يتم استيفاء المعايير لاضطراب الشخصية المعادية للمجتمع (DSM- 5, 2013, p469- 470).

نلاحظ من خلال التعاريف المقدمة أن معظمها أجمعت على أن العدوان هو سلوك ظاهر يهدف إلى إلحاق الأذى البدني أو النفسي أو المادي بالغير وبممتلكاتهم وحقوقهم، وقد يكون هذا السلوك لفظيا أو جسديا مباشرا أو غير مباشر، لكنه يتضمن نية القصد بإيذاء الآخر. مع إضافة الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية **DSM- 5** ثلاثة معايير أساسية في تشخيصه وهي ظهور الأعراض في مدة زمنية محددة، تأثير هذا الاضطراب على أداء الفرد، إضافة إلى العمر.

ومن خلال ما سبق ذكره نعرف السلوك العدواني بأنه سلوك مضطرب يخرج عن معايير السواء وهو سلوك ظاهر وملاحظ ينجم عن رغبة داخلية في إيذاء الذات أو الآخر وإلحاق الضرر المتعمد به، ويعبر عنه بمظاهر قصدية تصدر عن الفرد وتكون إما جسدية أو لفظية أو معنوية، والعدوان هو سلوك غالبا ما يتنافى مع قيم ومعايير الأفراد والجماعات بحيث يعد سلوكا غير مقبول يدان صاحبه على فعله.

ومن جانب نفسي يعبر العدوان عن مشاعر سلبية داخل الفرد تكون نتيجة لإحباط معين أو فشل أو عدم القدرة على إشباع الحاجات الضرورية أو الكراهية وعدم الرضا. فتظهر على شكل سلوك سلبي يهدف إلى الإيذاء والتخريب وهكذا يخفف الفرد من شعوره الداخلي الذي عجز عن تصريفه بالشكل الإيجابي المناسب. كما ويسبب السلوك العدواني خللا في توافق الفرد مع ذاته ومع محيطه.

2 العدوان وبعض المفاهيم المرتبطة به:

من خلال الاطلاع على عدد من المراجع التي تناولت السلوك العدواني من حيث تعريفه وأهدافه ومكوناته لاحظنا العديد من المفاهيم التي يتداخل معناها مع مفهوم العدوان منها: العدوانية، العنف، العداوة، العداء، الاعتداء، التعدي، الإيذاء، كلها مفردات توحي إلى معنى متشابه وقريب إلى حد كبير، لكن في نفس الوقت وعند التدقيق والتفصيل في كل مفردة نجدها تحمل فكرة تختلف عن المفردة الأخرى، لكن الباحثين المهتمين بدراسة العدوان قد فصلوا بينه وبين هذه المفاهيم وسنتعرض إلى بعضها فيما يلي:

- **العنف والعدوان Aggression / Violence**: يختلف علماء النفس الاجتماعي وحتى الأشخاص العاديين في استخدام مصطلح العنف، في علم النفس الاجتماعي العنف هو العدوان الذي يحوي أذى جسدي شديد ويكون كهدف له، مثل الإصابة أو الموت، طفل يدفع طفل آخر للأسفل عن قصد هو فعل من أفعال العدوان ولكنه ليس من أفعال العنف، شخص ضرب عمدا أو ركل أو أطلق النار أو طعن شخصا آخر هو فعل من أفعال العنف. وبالتالي العنف هو فرع من العدوان كل أعمال العنف هي عدوانية، ولكن ليست كل الأفعال العدوانية عنيفة. (فقط تلك التي تهدف إلى إلحاق أضرار بدنية بالغة تسمى بالعنيفة) و**المكتب الفيدرالي الأمريكي للتحقيقات (FBI)** يصنف أربع جرائم عنيفة: القتل، الاعتداء، الاغتصاب والسرقة. علماء النفس الاجتماعيين أيضا يصنفون بعض أفعال العدوان البدني بأنها عنيفة حتى لو لم ينطبق عليها تعريف **(FBI)** للجرائم العنيفة، مثلا صفع شخص ما على وجهه بقسوة (Bushman , Huesmann, 2009, p833).

ويؤكد **قدري حنفي (1992)** بأن العنف هو سلوك ظاهري يستهدف إلحاق الأذى والتدمير بالأشخاص والممتلكات، وكلمة ظاهري تعني أن العدوانية لكي تكون عنفا ينبغي أن يتوافر لها شرط الظهور. فالعدوان حسب "**ألبرت باندورا**" هو سلوك يهدف إلى إحداث نتائج تخريبية أو مكروهة أو إلى السيطرة من خلال القوة الجسدية أو اللفظية على الآخرين وهذا السلوك يعرف اجتماعيا على أنه عدواني. وهو بداية للعنف ولكن العنف يختلف عنه في تميزه بالاندفاع والتهور للإيذاء نتيجة للضغوط الشديدة، كما يكون مصحوبا بغياب تعاليم الضمير والقيم ومن ثم يأتي أكثر تطرفا وانحرافا عن العدوان (بوطبال، معوشة، 2013، 03).

- **الغضب والعدوان Aggression / Anger**: الغضب هو استجابة انفعالية داخلية تتضمن شعورا بالتهديد، وردود فعل أدرينالينية، تهيئ الفرد للاعتداء على مصادر تهديده. ويرى **قرقز** أن الغضب هو الغيظ والسخط والانفعال، وهو ضد الرضا وهو حالة من الاضطراب العصبي، وعدم التوازن الفكري تحل بالإنسان إذا اعتدى عليه أحد بالكلام أو غيره. إلا أن هناك بعض العلماء أظهر الفرق بين العدوان والغضب منهم **كولز Coles** حيث يرى: أنه يمكن للشخص أن يكون عدوانيا دون أن يشعر بالغضب، كما أنه يشعر بالغضب دون أن يكون عدوانيا (أبو حطب، 2002، 22).

- **العدائية والعدوان Hostility / Aggression:** هناك فرق بين العدوان والعدائية، بينه **زيلمان Zillman** حيث ركز على الحالة الدفاعية لكل منهما، فأشار إلى أن أي نشاط يقصد به الشخص الإيذاء البدني أو الألم لشخص آخر، يطلق عليه سلوك عدواني بينما أي نشاط يقصد به الشخص إيذاء الآخرين دون أن يتضمن ذلك إيذاء بدنيا يطلق عليه سلوك عدائي. ويرى بعض الباحثين ألا فرق بين العدوان والعدائية، ومن هؤلاء **بص Boss** الذي يعرف العدائية بأنها عدوانية مصحوبة بالأذى وبأنها تتضمن التقديرات السالبة للأشخاص والأحداث. ويشير **رسل وكرين وماكوبز (1985)** إلى أن العدائية تتضمن مجموعة من مشاعر الغضب والاتجاهات المعقدة التي قد تدفع إلى السلوك العدواني الموجه نحو تدمير الأشياء وإيذاء الأشخاص في حين لا يقف مفهوم العدوان عند مجرد مشاعر واتجاهات وإنما هو سلوك تدميري نحو الأشخاص والأشياء (أبو حطب، 2002، 23).

و في المعجم الموسوعي لعلوم التربية: العدوان هو السلوك الصريح الذي يظهر على مستوى الفعل والممارسة، ويتم التفريق بين مصطلح العدوان والعدائية، باعتبار هذه الأخيرة مجموع الاستعدادات العدوانية والمشاعر الداخلية، الكامنة التي تقوم بوظيفة الدفع، فالعدائية لا تعني العدوان، ولكنها تعني الاستعداد للاعتداء، لأن ظهور السلوك العدواني يتوقف على درجة العدائية عند الفرد واستعداداته، وهذا الاستعداد مرجعه أساسا إلى التجارب النفسية السابقة للفرد وإلى أساليب تنشئته الأسرية (الغندوري، 2015، 157).

- **الميل للعنف:** يعرفه **الفقهاء (2001)** بأنه مجموع من السمات التي تتسم بها شخصية الفرد مثل استعمال مختلف أشكال العدوان والتهديد باستخدامها وعدم الاهتمام بحاجات الآخرين وحقوقهم وعدم الاعتراف بالأخطاء مطلقا والتركيز على الفوز في كل المواقف بأي ثمن وتخدم هذه السمات مجموعة من الأهداف مثل تحقيق مكانة اجتماعية بين الأقران وتعزيز الهوية الاجتماعية وفرض السيطرة والقوة وتحدي السلطة والتعبير عن حب المغامرة (العزام، 2013، 41).

ويرى **عبد الله إبراهيم ومحمد عبد الحميد** أن العدوانية (Aggressiveness) مصطلح يتضمن ثلاثة مفاهيم أساسية هي:

-**العدوان Aggression**: ويقصد به الهجوم الصريح على الغير أو الذات ويأخذ الشكل البدني أو اللفظي أو التهجم.

- **العدائية Hostility**: ويقصد بها ما يحرك العدوان وينشطه ويتضمن: الغضب والكراهية والحقد والشك والإحساس بالاضطهاد، وهو ما يسمى بالعدوان المضمر أو الخفي.
- **الميل للعدوان Aggressivity** (نزعة عدوانية): ويقصد بها ما يوجه العدائية أي أنه حلقة تربط بين العدائية كمحرك والعدوانية كسلوك فعلي ويتضمن الرغبة في إيقاع الأذى بالغير أو الذات (أبو قورة، 1996، 25-26).

3 أشكال السلوك العدواني:

1.3 -وضح **فايد حسين علي** (2005) تصنيف السلوك العدواني وفقا لنوعه فيما يلي:

العدوان السوي (الحميد): رأى **فرويد** أن العدوان ضروري للإنسان عندما يكون من أجل الحياة والبقاء والمحافظة على الذات وتحقيق الأهداف الفاعلة، ومثال ذلك كأن يضطر إنسان لأن يلحق أذى بإنسان آخر وهو في حال الدفاع عن النفس بحيث لا يتوقف عدوان المعتدي إلا بقوة من المعتدى عليه.

السلوك العدواني المرضي: وفي المقابل رأى **فرويد** أن السلوك العدواني يكون مرضيا إذا تحول (بوعي أو بغير وعي) إلى سلوك فتاك يسبب الأذى والموت والخراب سواء للإنسان أو للبيئة على حد سواء (دفي، 2015، 75).

2.3 -تصنيف السلوك العدواني حسب مصدرهكما قدمه **سامي ملحم** (2007):

العدوان الفردي: وقد يهدف في توجيه عدوانه لإيذاء شخص معين بذاته يمكن أن يكون صديقا أو شقيقا، أو أي طرف آخر بعينه.

العدوان الجماعي: فقد يوجه سلوكه العدواني ضد أكثر من شخص كأنه يوجه عدوانه على مجموعة من الأطفال، ويكون ذلك مع أكثر من طفل في توجيه العدوان مع شخص واحد أو عدة أشخاص (بولسنان، 2014، 134).

3.3 -تصنيف السلوك العدواني حسب الشكل:

العدوان الجسدي: ويشمل إيذاء الآخرين جسديا (على سبيل المثال، الضرب والركل والطعن، أو إطلاق النار عليهم).

العدوان اللفظي: ينطوي على إيذاء الآخرين بالكلمات (على سبيل المثال، الصراخ، الصياح، الشتائم، التنابز بالألقاب) (Bushman, Huesmann,2009, p834).

4.3 -وقد ذكر **عبد العظيم وسعيد مرشد (2009)** تصنيفا للسلوك العدواني حسب طبيعة العدوان:

العدوان المباشر: يقال للعدوان إذا وجه مباشرة للشخص مصدر الإحباط، وذلك باستخدام القوى الجسمية، أو التعبيرات اللفظية وغيرها.

العدوان غير المباشر: وهو السلوك الذي لا يوجه إلى الشخص المقصود ذاته، وإنما إلى شيء يمد بصلة إلى الشخص المستهدف كتخريب ممتلكاته، أو أشياء تخصه (بولسنان، 2014، 136).

5.3 -تصنيف السلوك العدواني حسب الاتجاه وقد وضع هذا التقسيم **إيلي ساجان (1971)**:

العدوان الموجه نحو الذات: قد يكون بسبب الشعور بالذنب الذي يثير الحاجة إلى عقاب الذات، والخوف من ردة فعل المعتدي عليه، فيتقمص شخصيته، فيوجه عدوانه إلى نفسه بدلا من الذي اعتدى عليه. وهذا النوع منتشر بين الإناث أكثر من الذكور.

العدوان الموجه نحو الآخرين: وهو أكثر مظاهر العدوان وضوحا، ومن أهم دوافعه الغضب والكراهية والإحباط، ويرى **دولارد وآخرون** أن السلوك العدواني هو ذلك السلوك الذي يكون الهدف منه إيذاء آخر، وهذا هو الجانب الجوهري في العدوان، وقد أكد **موسى (1991)** أن الذكور أكثر استخداما لمظاهر العدوان نحو الأشياء والأشخاص (أبو حطب، 2002، 25).

6.3 -ويضيف **شيفر وملمان (2001)** إلى هذه التصنيفات:

العدوان المستفز: الذي يظهر عندما يحاول الطفل الدفاع عن الذات وحمايتها من التصرفات العدوانية الصادرة عن أقرانه.

العدوان غير المستفز: الذي يقوم فيه الطفل بالمقاتلة بشكل مستمر لكي يسيطر على أقرانه أو يقوم بإزعاج الأقران بالضرب أو الإغاظة أو التسلط وهو عدوان متفجر على شكل نوبات غضب، حيث يقوم الطفل في هذه الحالة بتحطيم الأشياء في البيت عندما يصبح عصبيا، ويبدو كأنه لا يستطيع أن يضبط غضبه (الشديفات، 2013، 1313).

7.3 -ويضيف **هل ولامب وبرلمتر** إلى التصنيفات السابقة تصنيف **فشباخ** للعدوان:

العدوان العدائي: هو العدوان التفاعلي، وهو السلوك الناتج عن تعرض الفرد إلى هجوم أو تهديد من قبل الآخرين، ويهدف إلى إيقاع الأذى بغيره.

العدوان الوسيلي: وهو السلوك الذي يهدف الحصول على ما عند الشخص الآخر وليس إيذاءه. واعتبر كل من **فيليبس ولوشمان** العدوان الوسيلي سلوك يستخدمه الأطفال للسيطرة على الآخرين والحصول على ممتلكاتهم (الشديفات، 2013،1313).

4 أسباب السلوك العدواني:

لا شك في أن العدوان كان يعد سلوكا تكيفيا لكثير من السلف الذين عاشوا قديما في جماعات صغيرة، فالذكور استخدموا العدوان للوصول إلى الإناث، والغذاء، والمأوى وغيرها من الموارد. أما الإناث استخدمن العدوان للدفاع عن أولادهن وللحصول على احتياجاتهم. وهكذا كان الأفراد الأكثر عدوانية في الماضي هم الأكثر احتمالا أن تمر جيناتهم إلى الأجيال اللاحقة. العدوان اليوم يبدو مدمرا وغير متكيف مع المجتمع، فالعدوان يولد العدوان ويبدو أنه يسبب المزيد من المشاكل أكثر مما يحلها. وحتى لو كان مفيدا على المدى القصير فهو يفشل على المدى الطويل. ومعظم علماء علم النفس الاجتماعي اليوم مهتمين بفهم لمذا يصبح الناس عدوانيين؟ ما هي العوامل المؤثرة في العدوان؟ وكيف نحد منه؟ (Bushman, Huesmann, 2009, p833).

أكد **العرفج (2000)** أن الظروف والعوامل الأسرية وأساليب التربية من أهم العوامل في تشكيل شخصية الفرد وسلوكه ولعل من أهم تلك العوامل التفكك والصراع الأسري، إذ تشير العديد من الدراسات إلى أن التفكك الأسري الناتج عن حالات الصراع والطلاق والموت ترتبط بدرجة كبيرة ودالة بأنماط العدوان والجناح (علي، البياتي،2009، 57).

ويشير **دينسون وزملاؤه Denson et al (2011)** إلى أن واحدا من الأسباب الرئيسية في السلوك العدواني والغضب هو إخفاق الأفراد في ضبطهم لذواتهم، لذا فإن التدريب على ضبط الذات يعمل على خفض السلوك العدواني، والغضب (الزعبي، 2011، 422).

لكن معظم نظريات العدوان تجاهلت إلى حد كبير الدور الذي يلعبه التنظيم الذاتي في السلوك العدواني. وقد أشار **كابرارا وآخرون caprara et al (2002)** إلى أهمية التنظيم الذاتي في فهم السلوك العدواني. وتظهر أبحاثهم أن عدم فعالية التنظيم الذاتي ترتبط مع زيادة العنف. ويتميز فشل التنظيم بالميل إلى التصرف باندفاع أو الميل للرد على المواقف دون تفكير كاف في النتائج المستقبلية. والأشخاص الذين لديهم صعوبة في التنظيم الذاتي من غير المرجح أن يكونوا قادرين على كبح التصرف بعدوانية.

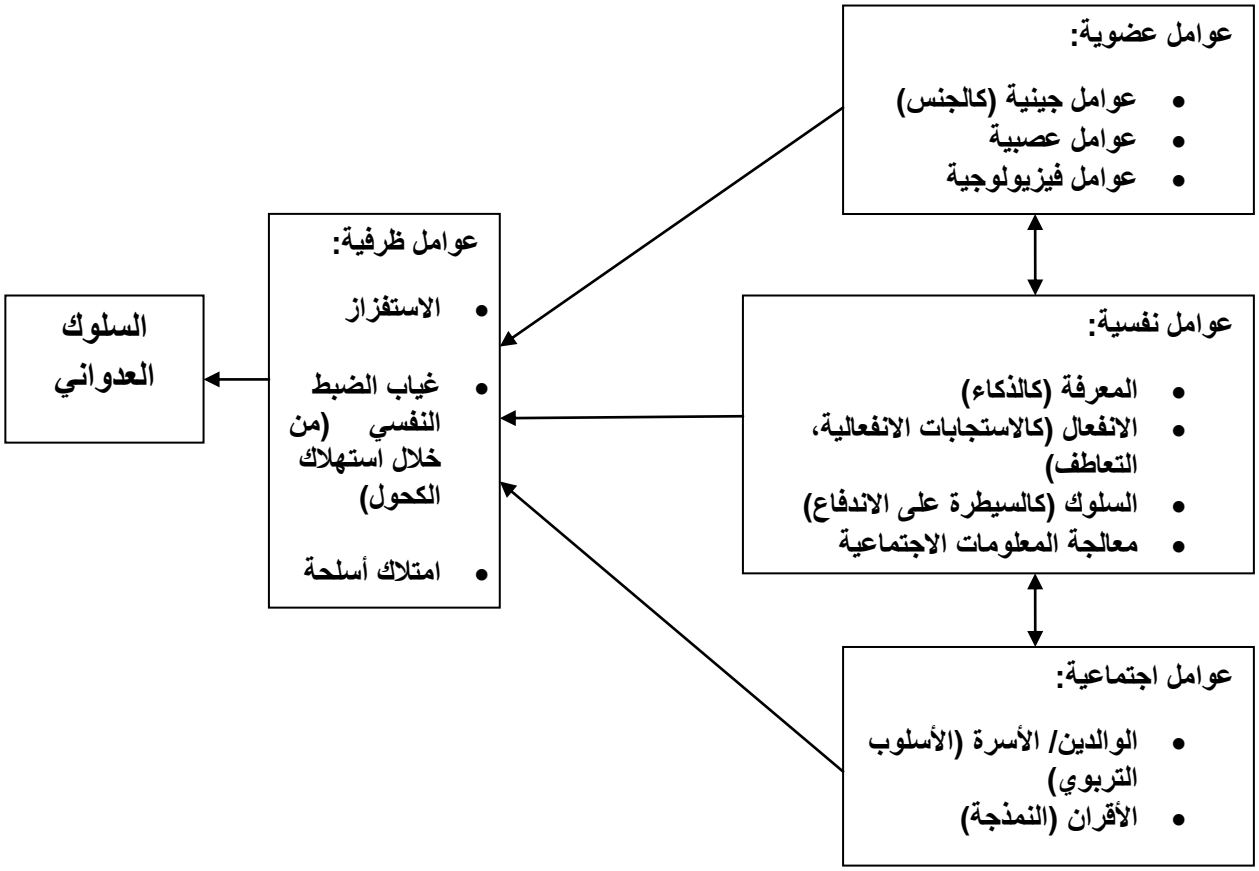
وعلى هذا النحو فمتغيرات الشخصية التي تتميز بفشل التنظيم الذاتي من المرجح أن تكون مرتبطة مع مستويات أعلى من السلوك العدواني (B. Ann Bettencourt et al, 2006, p753).

وأكدت دراسة **هالن Halan** أن البيئة المدرسية من العوامل التي تسهم في حدوث السلوك العدواني حيث أن سوء معاملة المدرسين، وعدم تفهمهم لحاجات الطلاب قد يكون سببا في حدوث السلوك العدواني (بدوي، 2015، 35). وهذا هو نفس ما بينته **الغندوري (2015)** في دراستها التي دلت نتائجها أن الممارسات البيداغوجية الخاطئة لدى المدرسين وغياب الأنشطة الثقافية والرياضية بالمدارس يعدان سببان رئيسيان في ظهور السلوك العدواني.

وقد شرحت **روبرتون وآخرون Roberton et al (2012)** نموذج العدوان العام وهو نموذج معاصر لأندرسون وبوشمان (Anderson et Bushman, 2002) يدمج عددًا من النظريات المحددة في إطار شامل ويركز على ثلاثة عناصر رئيسية للتفاعل بين الشخص والوضع، ويشار إليها بالمدخلات والطرق والنتائج. فالمدخلات هي عوامل مرتبطة بالشخص وبالوضعية وهي تزيد من احتمال العدوان . تتمثل العوامل الشخصية في السمات الشخصية، الجنس، المعتقدات، المواقف، القيم، الأهداف طويلة المدى، وهي تؤثر على استعداد الشخص للعدوان . العوامل الظرفية أو الوضعية مثل الإشارات العدوانية والاستفزاز ووجود الأسلحة تؤثر أيضا على احتمال العدوان . هذه المدخلات الشخصية والظرفية تؤثر على الحالة الداخلية للفرد عن طريق سلسلة من الطرق: المعرفية والعاطفية والفسيولوجية (الإثارة)، وكلها مترابطة. يتضمن المسار المعرفي زيادة إمكانية الوصول إلى الأفكار العدوانية والمخططات المتعلقة بالعداء والتي يتم تنشيطها من خلال تفاعل السوابق الشخصية والظرفية. يتضمن المسار العاطفي ارتفاع حالة الغضب، مشاعر العداء، أو التأثير السلبي العام. ويشمل أيضا تفعيل الميول نحو الفعل العدواني. يشير مسار الإثارة إلى ميل الإثارة من مصدر غير ذي صلة، إما لتقوية اتجاه الفعل المسيطر، أو أن يتم تسميته على أنه غضب. وهذه الطرق معا تخلق حالة داخلية تزيد من احتمال حدوث نتائج سلوكية عدوانية. يشمل العنصر الأخير النتائج، سلسلة من عمليات التقييم والقرارات التي تحدد الإجراء النهائي. تتضمن العمليات التي تحدد النتيجة تقييما فوريا، ويكون تلقائيا وبلا مجهود، وإعادة تقييم ويكون أكثر مجهودًا. تحدث إعادة التقييم عندما تكون نتيجة التقييم الأصلية مهمة وغير مرضية على حد سواء،

ويمكن أن تؤدي إلى إجراءات أكثر تفكيرًا . ثم تؤثر نتائج عملية التقييم على العوامل الشخصية والظرفية، وتبدأ العملية مرة أخرى (Roberton et al, 2012, p73).

والشكل الموالي يشرح تفاعل هذه العوامل في إحداث سلوك العدوان:



شكل رقم (06) نموذج عوامل الخطر وعوامل الحماية العضوية النفسية الاجتماعية للسلوك العدواني

(Schick, Cierpka,2016 , p97)

5 -النظريات المفسرة للسلوك العدواني:

1.5-النظرية البيولوجية:

تهتم هذه النظرية بالعوامل البيولوجية في الكائن الحي كالصبغيات والجينات الجنسية والهرمونات والجهاز العصبي المركزي واللامركزي والغدد الصماء والتأثيرات البيوكيميائية والأنشطة الكهربائية في المخ (بولسنان،2014، 148).

ورأى أصحاب هذه النظرية أن العدوان هو سلوك إيذائي له جذور فسيولوجية، وأن هناك علاقة بين العدوان والهيبوثلاموس في المخ، وذلك لأن هذا الجزء يتحكم في العمليات التلقائية، مثل درجة حرارة الجسم وضربات القلب والهرمونات، وأن العمليات الدفاعية والانفعالية هي الأخرى تتأثر أيضا بذلك، فالهيبوثلاموس هي جزء من الجهاز العصبي يرتبط بالسلوك العدواني، وهناك دراسات أوضحت وجود علاقات بين هرمونات الذكورة (Testosterone) والعدوان، وأن مستويات هرمونات الذكورة مرتفع بطبيعة الحال لدى المجرمين من الرجال المتورطين في الجرائم العنيفة، وذلك بعكس النساء حيث أن الرجال يرتكبون ستة أضعاف ما ترتكبه النساء من جرائم القتل، ولاسيما في المرحلة العمرية التي تتسم بارتفاع معدل هرمون الذكورة (دفي، 2015، 81).

وقد أشارت دراسة **مارك Mark (1970)** و**ماير Mayer (1977)** إلى أن هناك مناطق في أنظمة المخ وهي الفص الجبهي والجهاز الطرفي مسؤولة عن ظهور السلوك العدواني لدى الإنسان، ولقد أمكن بناء على ذلك إجراء جراحات استئصال بعض التوصيلات العصبية في هذه المنطقة من المخ لتحويل الإنسان من حالة العنف إلى حالة الهدوء (بوشاشي، 2013، 72).

يعد تفسير هذه النظرية للسلوك العدواني إسهاما كبيرا في مجال فهم وتكوين رؤية علمية دقيقة حول هذا السلوك، لأنها أثبتت بالدليل العلمي أن وراء حدوث العدوان عدة أنظمة وأجهزة عصبية وإفرازات هرمونية يؤدي الخلل فيها إلى خلل على مستوى مناطق معينة وبدورها تؤدي إلى السلوك العدواني.

2.5-نظرية التحليل النفسي:

يرى أصحاب نظرية التحليل النفسي أن أسباب انتشار العنف تعود إلى اضطرابات في شخصية الفرد، كما أن هذا الاتجاه النظري يركز بقوة على أهمية الخبرات والتجارب الحياتية السابقة التي يمر بها الأفراد، فهذه التجارب والخبرات هي التي تشكل شخصياتهم. وعموما يرى **فرويد** رائد هذا الاتجاه أن العدوان ميل فطري في الإنسان، وهو يعتبر العدوان تدميرا للذات في الأصل، وقد اتجه إلى الخارج نحو موضوعات بديلة، فالشخص يقاتل الآخرين وينزع إلى التدمير لأن رغبته في الموت قد عاقتها قوى غرائز الحياة بالإضافة إلى عقبات أخرى في شخصيته تتصدى لغرائز الموت (معتوق، 2013، 174).

ويرى **أدلر Adler** أن العدوان دافع مستقل لا شعوري يوجه سلوك ضحاياه، كما أنه الدافع الأساسي في حياة الفرد والجماعة، وأن الحياة تنحوا نحو مظاهر العدوان المختلفة من سيطرة وتسلط وقسوة، وأن العدوان هو أساس إرادة القوة، وأن إرادة القوة هي أساس الدوافع الإنسانية (معتوق، 2013، 173).

إن نظرية التحليل النفسي قد أصابت في تركيزها على الخبرات والتجارب السابقة في حياة الأفراد وبأنها تساهم في تشكيل شخصياتهم وسلوكهم، لكنها بالغت في وصفها لغريزة الموت بأنها فطرية في الإنسان ومنه فالسلوك العدواني فطري مما يجعلها تنفي إمكانية ضبطه والتحكم فيه.

3.5-النظرية السلوكية:

يرى السلوكيون أن العدوان شأنه شأن أي سلوك يمكن اكتشافه ويمكن تعديله وفقا لقوانين التعلم. ولذلك ركزت بحوث ودراسات السلوكيين في دراستهم للعدوان على حقيقة يؤمنون بها وهي أن السلوك برمته متعلم من البيئة. ومن ثم فإن الخبرات المختلفة (المثيرات) التي اكتسب منها شخص ما السلوك العدواني (الاستجابة العنيفة) قد تم تدعيمها بما يعزز لدى الشخص ظهور الاستجابة العدوانية كلما تعرض لموقف محبط. وهكذا يعتبر السلوكيون أن العدوان سلوك متعلم يمكن تعديله، وكان أسلوبهم في التحكم فيه ومنعه عن الظهور هو القيام بهدم نموذج التعلم العدواني وإعادة بناء نموذج من التعلم الجديد (العقاد، 2001، 112). وينفرع عن النظرية السلوكية نظريتان هما:

أ - **نظرية الإحباط لجون دولارد John Dollard**

افترض **دولارد Dollard** وزملاؤه بأن العدوان هو نتاج للإحباط وأن حدوث السلوك العدواني يفترض دائما وجود حالة من الإحباط، بالمثل فإن قيام الإحباط يؤدي دائما إلى صورة أخرى من صور العدوان، فهم يرون أن السلوك العدواني بصوره المعروفة يعني إرجاعه إلى الإحباط، على أنه يمكن للفرد عندما يتعرض للإحباط أن يقبل الموقف ويتكيف معه، فالمرء يتعلم منذ وقت مبكر وخلال عملية التنشئة الاجتماعية أن يكبح جميع استجاباته العدوانية الواضحة (معتوق، 2013، 177).

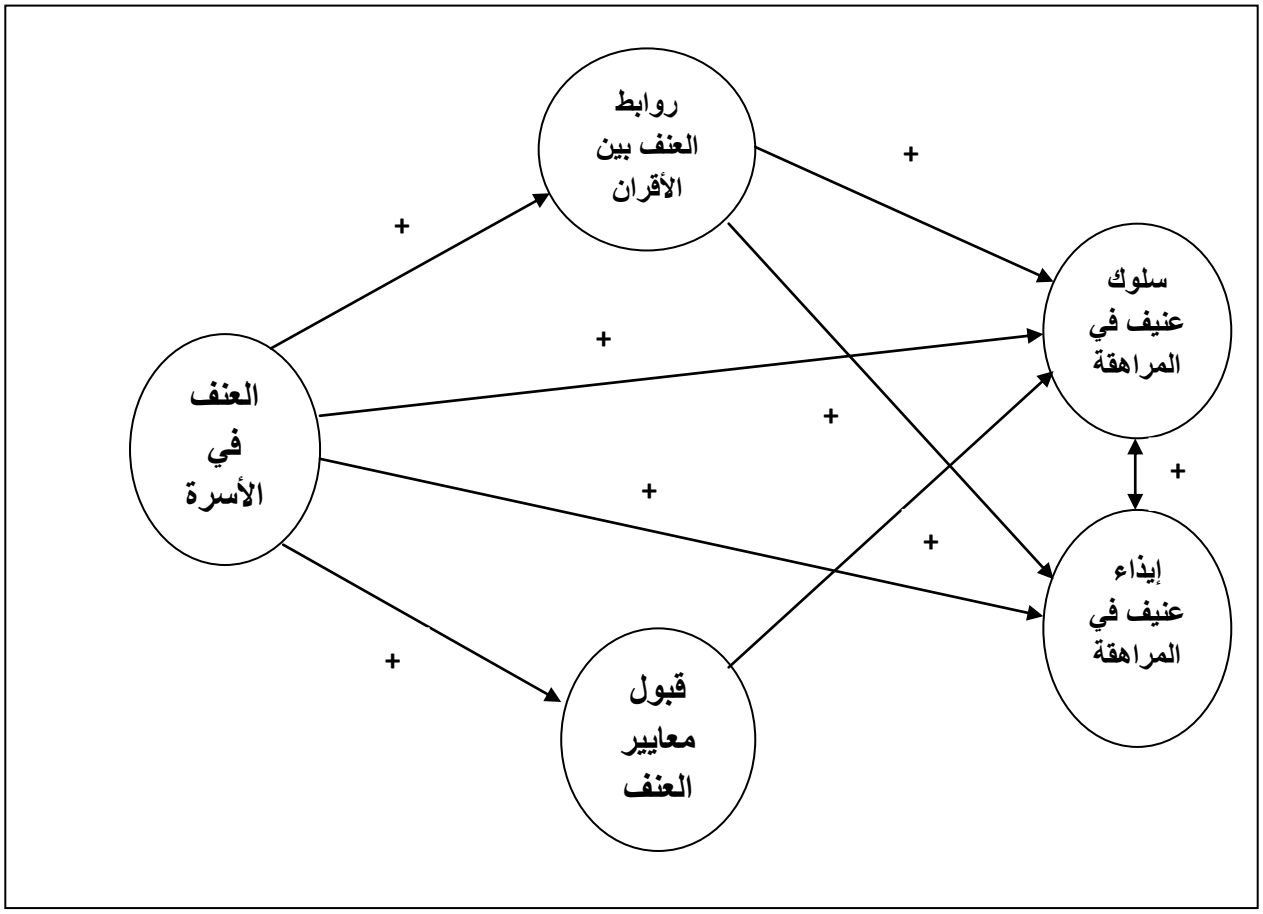
كذلك ذهب أصحاب هذه النظرية إلى أن الفرد عندما يتم تعرضه للإحباط وتكون كل المخارج الممكنة للعدوان مسدودة سدا منيعا تاما فإن العدوان قد يستدير ليتجه نحو الذات في صورة كراهية للذات أو نقد للذات أو انتحارا (معتوق، 2013، 179).

يبدو أن نظرية **دولارد** قد ركزت بشكل كبير على دور الإحباط في حدوث العدوان إلى درجة أنها تناست كل الأسباب الأخرى الممكنة، كما أن الإنسان قد يتغلب على الإحباط بقوة إرادته فيتكيف معه وليس بالضرورة كل موقف يحبط فيه الفرد يتصرف حياله بعدوانية.

ب – **نظرية التعلم الاجتماعي لبندورا Bandura**

يرفض أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي مثل **بترسون وباندورا** أن يكون السلوك العدواني وليد دوافع داخلية، بل يعتبرون أن السلوك العدواني سلوك مكتسب متعلم لا يختلف عن أي سلوك اجتماعي يكتسبه الطفل. ويضيف أصحاب هذه النظرية على وجهة النظر السلوكية قولهم إن العدوان سلوك يعتمد على الإثارة والتقليد والتعزيز وبناء على ذلك يعتمد هذا النمط من أنماط السلوك على المحاكاة الاجتماعية لسلوك أشخاص آخرين في البيئة نفسها، كما يعتمد على التعزيز المباشر لبعض سلوكات الأطفال العدوانية. ويضيف **باندورا** أن هناك أشخاصا مهمين في حياة الطفل مثل الوالدين والمدرسين والرفاق يمكن اعتبارهم نماذج يستقي منها الطفل سلوكه الاجتماعي بصفة عامة وسلوكه العدواني بصفة خاصة (الشديفات، 2013، 1311).

والشكل الموالي يبين كيف تؤدي النظم الاجتماعية المتمثلة في الأسرة وجماعة الأقران والمعايير إلى سلوك العدوان في مرحلة المراهقة:



شكل رقم (07) يوضح تأثير ثلاث أنظمة اجتماعية على سلوك العنف لدى المراهقين

(Spencer et al, 2018, p5)

ما نستنتجه من هذه النظرية هو أن العدوان سلوك يعتمد على محاكاة سلوك أشخاص آخرين لهم مركز في حياتنا، حيث يعد قيامهم بالسلوك العدواني بمثابة نموذج نسلكه نحن أيضا بالطريقة نفسها لأننا اكتسبناه عن طريق عملية التعلم.

4.5-النظرية المعرفية:

حاول علماء النفس المعرفيون أن يتناولوا السلوك العدواني لدى الإنسان بالبحث والدراسة بهدف علاجه، وقد ركزوا في معظم بحوثهم حول ذلك على الكيفية التي يدرك بها العقل الإنساني وقائع أحداث معينة (في المجال الإدراكي) أو الحيز الحيوي للإنسان، كما يتمثل في مختلف المواقف الاجتماعية المعاشة وانعكاسها على الحياة النفسية للإنسان مما يؤدي به إلى تكوين مشاعر الغضب والكراهية. وكيف أن مثل هذه المشاعر تتحول إلى إدراك

داخلي يقود صاحبه إلى ممارسة السلوك العدواني (العقاد، 2001، 116). وطور **هوزمان Hussmann** عام **(1998)** نموذجا للسلوك العدواني يركز على الترابط بين السلوك العدواني للفرد ومخططاته المعرفية، ويفترض النموذج بأن هناك نوعين للعدوان تتعلق بمخططات الفرد الحالية، النوع الأول: وهو المخطط العدواني الذي يعمل على تحديد الحالات ويوجه السلوك العدواني قبل القيام به. أما النوع الثاني وهو الذي يخدم تنظيم السلوك العدواني أثناء القيام به (الزعبي، 2011، 422). واقترح **أندرسون وبوشمان (2002)** أن تطوير الهياكل المعرفية ذات الصلة بالعدوان يمكن أن تشكل شخصية الفرد، وبالتالي تؤثر على احتمال أن الفرد سينخرط في السلوك العدواني. وفي سياق مماثل اقترح **أندرسون وآخرون** أن الفروق الفردية والمتغيرات الظرفية قد تتفاعل مع " عبور المسارات المعرفية والوجدانية ويعتقد أنها تؤثر على احتمال العدوان". التأثير السلبي لنتائج التقييم المعرفي هي محفزات خارجية ومثيرة (B. Ann Bettencourt et al, 2006, p753).

أشارت النظرية المعرفية إلى جانب مهم جدا في فهم السلوك العدواني كان لابد من التطرق إليه، وهو دور البناء والإدراك العقلي في حدوث العدوان وكيف يستدخل الفرد بعض المعلومات والمواقف عن طريق الإدراك ومن ثم يسلك بطريقة عدوانية نتيجة لطريقة إدراكه لذلك الموقف.

6 السلوك العدواني لدى المراهقين والآثار الناجمة عنه:

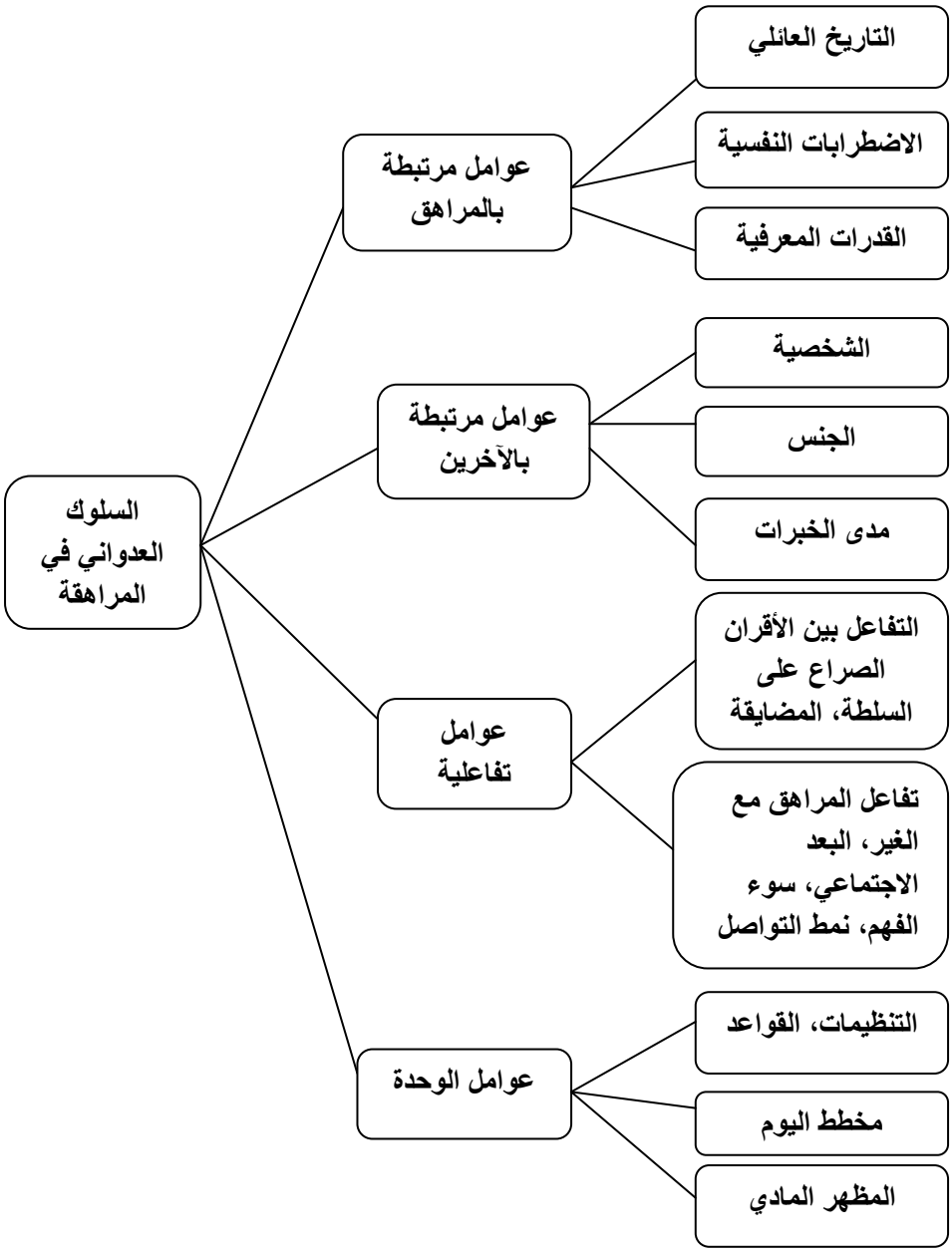
أكد **أبو قورة** أن السلوك العدواني أكثر انتشارا بين المراهقين، وهذا يرجع إلى جملة عوامل منها: عجز الوالدين عن توجيه المراهق، وفشل هذا المراهق في الحصول على المحبة والتقدير من الكبار في المنزل والمدرسة على السواء، وعدم احترام الكبار لوجهة نظره ومعاملته كطفل، ومنها عنف الوالدين في معاملتهما له أو تعاملهما معا، فالعنف هنا يولد عنفا، ومنها شعور المراهق بعدم قبوله اجتماعيا أو فشله في تحقيق ذاته وفشله في الدراسة وغيرها (أبو قورة، 1996، 223).

وعلاوة على ذلك، أشار **دان (2003) ورابابورت وتوماس (2004)** إلى أن مجموعة الأقران المعاديين للمجتمع والعلاقات السلبية بالأقران ترتبط مع السلوكيات العدوانية لدى المراهقين من خلال تعزيز موافقة المراهقين حول العنف. وأضاف **بيلي وآخرون (2007)** إلى ذلك القضايا المتعلقة بالمدرسة، مثل التسرب من المدارس، وضعف المؤهلات المدرسية والالتزام

المنخفض بالمدرسة كلها قد تزيد من خطر الانخراط في السلوك العدواني بين الشباب (Johanna Berg, 2012,p 18).

وحسب مجموعة من الباحثين فإن بعض الاضطرابات النفسية في مرحلة المراهقة تزيد من خطر السلوكيات العدوانية. والاضطرابات التي تتعلق بالعدوان لدى المراهقين عادة ما تكون اضطراب السلوك، نقص الانتباه / فرط الحركة، واضطرابات تعاطي المخدرات، ومرض التوحد. وبعض الاضطرابات المتعلقة بالشخصية . إضافة على ذلك، الأطفال والمراهقين العدوانيين غالبا ما يكون لديهم صفات نفسية محددة للعدوان، قد يتصف المراهقين العدوانيين بمزيد من المشاكل في التنظيم الذاتي، وفي التفكير المجرد وحل المشكلة عن أقرانهم الأصحاء. وهم غالبا ما يواجهون صعوبات في العمل الفكري، وخاصة في التعبير اللفظي. وتشمل السمات الشخصية المرتبطة بعدوان المراهقين المزاج الصعب، وعدم التعاطف والشعور بالذنب، وسلوك المخاطرة (Johanna Berg, 2012, p 18).

والشكل رقم (08) يبين هذه العوامل المرتبطة بعدوان المراهقين.



شكل رقم (08) يبين العوامل المرتبطة بالسلوك العدواني لدى المراهقين

(Johanna Berg, 2012, p37)

ونجد أن المراهق المعرض للخطر هو عرضة لمجموعة العوامل المذكورة وبشدة فهو يعاني من حرمان عاطفي بسبب الانفصال عن أسرته الطبيعية، ما يجعله يفتقد للإرشاد السوي من أشخاص يمثلون مصدرا للأمن والثقة، وهو ينحدر من وسط أسري متصدع تسبب بشكل أو بآخر في وضعيته الحالية وتواجده بالمؤسسات الإيوائية، وهذا من شأنه أن يجعله

ناقما على هذه الأوضاع فيتخذ أساليب غير سليمة وغير مشروعة في حياته. وهذا ما أكدته دراسة **ميولنس Mullens (2004)** بأن الأطفال في الأسر المفككة والتي بها صراعات واضطرابات ومشاحنات هم أكثر عرضة للانحراف في مرحلة المراهقة (السيد، 2009، 699).

ويرى كل من **شيفر وملمان** أن السلوك العدواني خطر باعث على الاضطراب يجب السيطرة عليه بشكل مبكر، فقد وجدا أن السلوك العدواني لا يؤدي فقط إلى العدوانية المضادة، وإلى فقدان الشعبية، والنبذ من المجتمع وإنما قد يتسبب في مشاكل في التعليم وظهور السلوكات الاندفاعية وسرعة الانفعالات ومشاكل مع الرفاق وجنوح الأحداث وفشل في المدرسة والهروب من المدرسة (الشديفات، 2013، 1311).

هذا وتؤثر عدوانية المراهق على أشكال حياته المختلفة الاجتماعية والمدرسية والصحية والانفعالية، فتسبب له صراعا مع ذاته ومع من حوله خاصة إذا لم يتم تفهمه وتقديم يد العون له ليتغلب على هذا السلوك المضطرب.

7 إجراءات التدخل للحد من السلوك العدواني:

معظم الناس يشعرون بقلق كبير حول نسبة العدوان والعنف في المجتمع. بسبب أن العدوان يتداخل مباشرة مع احتياجاتنا الأساسية للسلامة والأمن، وهناك ضرورة ملحة لإيجاد طرق للحد منه. حقيقة إن عدم وجود سبب واحد للعدوان يجعل من الصعب تصميم التدخلات الفعالة. والعلاج الذي يصلح لشخص واحد قد لا يصلح للآخر. فبعض الأشخاص مثل المرضى النفسيين، يعتبرون غير قابلين للعلاج (Bushman, Huesmann, 2009, p852).

لكن هناك بالتأكيد أشياء يمكن القيام بها للحد من العدوان والعنف، ويوجد نقطتان عامتان يجدر ذكرهما. أولا، التدخلات الناجحة تستهدف العديد من أسباب العدوان الممكنة و محاولة التصدي لها بشكل جماعي. في معظم الأحيان، هذه التدخلات تهدف إلى الحد من العوامل التي تشجع العدوان في البيئة الاجتماعية المباشرة (العائلة والأصدقاء)، والظروف المعيشية العامة (المسكن والحي، الصحة، الفقر)، والمهنية (العمل، المدرسة، وقت الفراغ). فالتدخلات التي تركز على إزالة سبب واحد للعدوان حتى لو أجريت بشكل جيد، محكوم عليها بالفشل. والعدوان غير مستقر تماما مع مرور الوقت لذلك، إذا أظهر الأطفال الصغار مستويات مفرطة من العدوان (في أحيان كثيرة في شكل ضرب أو عض، أو ركل)، فإن هذا يضعهم في مخاطرة كبيرة لأن يصبحوا مراهقين عنيفين وحتى كبار عنيفين. ومن الصعب

كثيرا تغيير السلوكيات العدوانية عندما تكون جزءا من شخصية الكبار مما كانت عليه عندما كانوا لا يزالون في طور النمو . وبالتالي، كقاعدة عامة ثانية، يتم التعامل مع المشكلات السلوكية العدوانية أفضل في طور النمو المبكر (Bushman, Huesmann, 2009, p853).

من جهة أخرى ذكر عدد من الباحثين بعض الأساليب المستخدمة للتحكم في السلوك العدواني منها: توقع السلوك العدواني هو الأسلوب الأفضل للتحكم في الأفعال العدوانية (ماسترز وآخرون، 2002). إنشاء والحفاظ على البيئة العلاجية هو جانب من جوانب توقع العدوان، وهذا يشمل وحدة الأنظمة والقواعد والبروتوكولات التي وضعت حدودا لسلوك المريض وتكون مقبولة من قبل المرضى والموظفين. أيضا البرنامج اليومي المنظم والواضح الذي يساعد على توقع الأحداث القادمة يعطي المرضى الشعور بالأمان والتماسك. أما البيئة الصارمة فتولد العنف لدى المريض (الكسندر وباورز، 2004). الاعتماد على برنامج يومي ترفيهي متنوع يسمح للمرضى بالانخراط في الأنشطة الهادفة مما يقلل من حدوث المواقف الصعبة (نيس، 2005). إضافة إلى ذلك، تعاون الموظفين وأنشطة التخطيط المسبق تسهل القدرة على التنبؤ بالأعمال العدوانية المحتملة (ماسترز وآخرون، 2002). ويوجد اقتراح باستخدام أساليب التصعيد في الوقت المناسب لتكون تحكما أوليا للسلوكيات العدوانية (نيس، 2005). ويعرف التصعيد باعتباره عملية مساعدة المريض على استعادة السيطرة على الذات (ماسترز وآخرون 2002، شابورا وآخرون 2003) وتوجيهه إلى مساحة شخصية أكثر هدوءا (جونسون، هاوزر 2001، ونيس، 2005). والهدف هو استعادة الاستقرار العاطفي للمريض وتجنب تصعيد السلوك العدواني (كوين وآخرون، 2003). وتشمل تقنيات التصعيد فكرة مراقبة علامات التهيج أو الإثارة، والاقتراب من المعتدي بطريقة هادئة ومسيطرة مع المحافظة على كرامته . والاستخدام الناجح لتقنيات التصعيد يتطلب أن يفهم الموظفون شخصية المريض وتطور الحالة (جونسون، هاوزر، 2001، نيس، 2005، جونسون، ديلاني، 2007.).

وعلى الرغم من أن التصعيد يستخدم كجزء من التحكم في العدوان في إطار الصحة العقلية، هناك القليل من الأبحاث حول فعالية مختلف تقنيات التصعيد في السيطرة على حالات العدوانية (نيس، 2005، روبيرتون وآخرون، 2012) (Johanna Berg, 2012,p 20) .

ويعتبر العلاج المعرفي السلوكي من المداخل العلمية الحديثة في خدمة الفرد والذي أثبت فاعليته في التعامل مع الأفكار غير المنطقية والانفعالات غير المنضبطة والسلوكيات الخاطئة وفي هذا تصحيح لفكر العميل ومشاعره وربطه بالواقع والحاضر وتدعيم لمسؤولياته عن نفسه وقراراته مما يجعله قادرا على الضبط الداخلي ولا يلقي بالمسؤولية على الآخرين، ومساعدته على أن يكون شخصا يتفاعل بايجابية مع الأحداث في ضوء انفعالات رشيدة وأفكار عقلية وسلوك سوي (السيد، 2009، 703).

8 الدراسات السابقة حول السلوك العدواني:

-دراسة كارلين Karlin (1996)

هدفت إلى التعرف على العوامل التي تكمن وراء السلوك العدواني لدى عينة من التلاميذ تتراوح أعمارهم من (12-18) سنة، بينت نتائج الدراسة أن أساليب معاملة الوالدين الخاطئة تؤدي إلى ظهور السلوك العدواني لدى الأبناء، وكذلك بينت أنه كلما كان مستوى تعليم الوالدين مرتفعا انخفض السلوك العدواني، وكان مستوى السلوك العدواني منخفضا عند الطلبة المتفوقين دراسيا مقابل ارتفاع مستوى السلوك العدواني عند الطلبة المتأخرين دراسيا (محافظة، الزعبي، 2007، 75).

-دراسة ليسا Liisa Keltikangas-Järvinen (2002)

بحثت هذه الدراسة العلاقة بين استراتيجيات حل المشاكل العدوانية والسلوك العدواني، ودور القبول الاجتماعي في تلك العلاقة في مرحلة المراهقة المبكرة والمتأخرة. تمثلت العينة في المراهقين البالغين من العمر 11 و 17 سنة. تبين من النتائج أن استراتيجيات حل المشاكل العدوانية كانت دالة ولكن لم ترتبط إلى حد كبير بالسلوك العدواني بين كل الفئات العمرية. كان دور القبول الاجتماعي ذو أهمية كبيرة. لقد خفض المراهقون العدوانيون من عدوانيتهم، أي كان لهم مستوى منخفض من استراتيجيات التقييم الذاتي العدوانية مقارنة مع المراهقين غير العدوانيين. انطبق هذا بشكل خاص على المراهقين في مرحلة المراهقة المتأخرة. لم تعتمد استراتيجيات التقييم الذاتي لدى المراهقين غير العدوانيين على مستوى قبولهم الاجتماعي، كما تم الكشف عن بعض الفروق بين الجنسين (Järvinen, 2002, p279).

-دراسة العجمي (2003)

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المناخ المدرسي السائد في المدارس الثانوية وعلاقته بالسلوك العدواني، كشفت نتائج الدراسة إلى أن المناخ المدرسي السائد في مدارس الثانوية العامة متوسط إلى إيجابي، وهو للمتوسط أقرب، وإلى وجود ارتباط عكسي بين المناخ المدرسي والسلوك العدواني فكلما كان المناخ المدرسي إيجابيا كلما قل السلوك العدواني. كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في السلوك العدواني تبعا لمتغير السن والتخصص والمستوى الاجتماعي والاقتصادي ومستوى تعليم الوالدين ووظيفتهما (الغندوري، 2015، 161).

-دراسة تول وجاكباك Tull et Jakupcak (2005)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير التعرض للحوادث المؤلمة على أعراض الغضب والعدوان والعنف لدى الطلبة، وقد أجريت الدراسة على عينة من الذكور الجامعيين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الذكور الذين تعرضوا لحوادث مؤلمة أظهروا درجة عالية من الغضب، والعدوان الداخلي، والعنف، أكثر من الذكور الذين لم يتعرضوا للحوادث المؤلمة (بوشاشي، 2013، 34).

-دراسة محمد فقيهي (2006)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المشكلات السلوكية وأكثرها شيوعا لدى المراهقين المحرومين من الرعاية الأسرية. أظهرت النتائج أن أكثر المشكلات السلوكية شيوعا كانت حسب الترتيب التالي: مشكلات السلوك العدواني، المشكلات السلوكية المتعلقة بالذات، المشكلات السلوكية التعليمية، المشكلات السلوكية الاجتماعية، ثم المشكلات السلوكية الدينية والأخلاقية (فقيهي، 2006).

-دراسة أبو هاشم أسعد (2007)

حول فعالية التدريب على الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث في دار الملاحظة الاجتماعية، هدفت الدراسة إلى استقصاء فعالية برنامج إرشادي للتدريب على مهارات الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين شملت (45) حدثا. وقد أشارت النتائج إلى فعالية البرنامج التدريبي على مهارات الضبط

الذاتي في خفض السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين حيث انخفض السلوك العدواني لديهم بعد تطبيق البرنامج (بولسنان، 2014، 57).

-دراسة محمد أبو يونس (2007)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي اشتمل على ثلاث استراتيجيات لتعديل السلوك العدواني لدى المراهقين من أبناء الأسر المفككة. وتم اختيار عينة مكونة من (40) طالبا من أبناء الأسر المفككة في دار الأيتام، وقد تم تعيينهم بشكل عشوائي على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة وتلقت المجموعة التجريبية البرنامج التدريبي. أشارت النتائج إلى وجود اختلاف بين المجموعة التجريبية والضابطة مما يشير إلى فعالية للبرنامج التدريبي القائم على التعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى، والتصحيح الزائد وتكلفة الاستجابة في خفض السلوك العدواني نحو الذات ونحو الآخرين ونحو الأشياء وعلى الدرجة الكلية للمقياس (أبو يونس، 2007).

-دراسة قيس علي ومحاسن البياتي (2009)

حول الحرمان من عاطفة الأبوين وعلاقته بالسلوك العدواني لدى المراهقين، هدفت الدراسة إلى قياس مستوى الحرمان العاطفي ومستوى السلوك العدائي، فضلا عن التعرف على العلاقة بين درجة الحرمان العاطفي والسلوك العدائي لدى الطلبة، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب ودال إحصائيا بين متغيري البحث (علي، البياتي، 2009، 55).

-دراسة فهمي فاضل (2010)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أنماط الإساءة التي يتعرض لها أطفال الشوارع، والعوامل التي تسهم في هذه الظاهرة، وأثر الإساءة في مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى أطفال الشوارع، واتضح من خلال نتائج الدراسة ما يأتي: أن أكثر العوامل دفعا للأطفال إلى الشارع هما الفقر والضغوط التي يمارسها الأهل لدفع الطفل إلى الشارع. وجود علاقة سلبية دالة بين مفهوم الذات وأنماط الإساءة النفسية والجنسية فقط. كما وجدت علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين السلوك العدواني والإساءة البدنية، وعلاقة إيجابية غير دالة بين السلوك العدواني وكل من الإساءة النفسية والجنسية (فاضل، 2010، 44).

-دراسة بوشاشي سامية (2013)

هدفت إلى دراسة العلاقة القائمة بين السلوك العدواني والتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، وقد توصلت النتائج إلى أن لدى الطلبة سلوك عدواني متوسط، كما وجدت فروقا دالة إحصائيا في السلوك العدواني بين الجنسين ولصالح الذكور، وتوصلت أيضا إلى أن هناك علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين السلوك العدواني والتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة الجامعة (بوشاشي، 2013).

-دراسة حسينة يحياوي (2013)

هدفت إلى بحث العلاقة بين الغضب كحالة وكسمة والسلوك العدواني في مرحلة المراهقة والبحث عن الفروق في درجة العدوانية بين الذكور والإناث. وخلصت الدراسة إلى أن الغضب يعمل كمحفز وكسبب في ظهور السلوك العدواني لدى المراهقين، كما وجدت أن هناك فروق واضحة بين الذكور والإناث في متغير العدوانية لصالح الذكور (يحياوي، 2013، 111).

-دراسة بن حليلم أسماء (2014)

هدفت إلى معرفة العلاقة بين السلوك العدواني للطفل وسوء معاملة الأم اللفظية والإهمال ومعرفة الفروق بين الجنسين في مستوى السلوك العدواني. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الإساءة اللفظية الوالدية والسلوك العدواني وبين الإهمال والسلوك العدواني لدى الأطفال المتمدرسين. ووجود فروق دالة إحصائيا في السلوك العدواني لصالح الذكور (بن حليلم ، 2014، 21).

-دراسة زياد بركات (2014)

هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أنماط الشخصية والسلوك العدواني لدى عينة من طلاب الجامعة، أظهرت أهم النتائج أن مستوى السلوك العدواني كان منخفضا جدا لدى الطلبة، وعدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الاتزان الانفعالي وبين السلوك العدواني، وعدم وجود فروق بين الجنسين في السلوك العدواني. وجود علاقة دالة بين الانفعال والسلوك العدواني، أي كلما ارتفع مستوى الانفعال لدى الطلبة ازداد مستوى السلوك العدواني والعكس صحيح (بركات، 2014، 256).

-دراسة سناء الغندوري (2015)

هدفت إلى دراسة السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الأساسية، داخل المؤسسات التعليمية، لإعطاء صورة واقعية عن العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية المؤدية إلى هذه الظاهرة، والتحسيس بخطورتها وإثارة الانتباه إليها، وقد أظهرت النتائج أن السلوك العدواني لدى التلاميذ له علاقة كبيرة بالممارسات البيداغوجية الخاطئة لدى المدرسين. وأن غياب الأنشطة الثقافية، والرياضية بالمدارس الابتدائية، يعتبر هو الآخر سببا رئيسيا في بروز السلوك العدواني لدى التلاميذ، الذي تزداد حدته في ظل غياب أي نوع من أنواع التدخل، للحد منه (الغندوري، 2015، 155).

-دراسة مخلوفي سعيد (2016)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى استخدام العنف الأسري وعلاقته بالسلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم المتوسط، تكونت العينة من (100) تلميذ وتلميذة، بينت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين العنف الأسري والسلوك العدواني، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لدى أفراد عينة البحث في العنف الأسري تعزى لمتغير النوع الاجتماعي والعمر. كما أظهرت النتائج أيضا وجود فروق دالة إحصائيا لدى أفراد عينة البحث في السلوك العدواني تعزى لمتغير النوع الاجتماعي والعمر (مخلوفي سعيد، 2016، 29).

-دراسة ويندي أوسلندر وآخرون Wendy Auslander et al (2016)

بحثت هذه الدراسة العلاقة بين تاريخ إساءة معاملة الأطفال والسلوكيات العدوانية بين المراهقات اللواتي شاركن في رعاية طفل، وتحديد ما إذا كانت أعراض ضغوط ما بعد الصدمة والاكتئاب تتوسط هذه العلاقة. بلغت العينة (237) فتاة تتراوح أعمارهن بين 12 و 19 سنة. أشارت النتائج إلى أن 89٪ من المراهقات أقروا سلوكًا عدوانيًا واحدًا على الأقل تجاه الآخرين. وعلى وجه التحديد، شارك 72٪ في العدوان الجسدي، و78.5٪ منهم شاركوا في العدوان غير الجسدي، و 51.5٪ يؤيدون العدوان العلائقي. وارتبطت بشكل كبير شدة الإساءة العاطفية والجسدية مع الارتفاع المتكرر للسلوكيات العدوانية. لم يكن الاعتداء الجنسي مرتبطًا بشكل كبير بالعدوان. ضغوط ما بعد الصدمة والاكتئاب توسطا العلاقة بين الإساءة العاطفية والعدوان. كما أشارت النتائج إلى أن المراهقات اللواتي لهن تاريخ من

الإساءة العاطفية، فإن ضغوط ما بعد الصدمة والاكتئاب يمثلان عوامل خطر محتملة قابلة للتعديل بهدف الحد من العدوان (Auslander et al, 2016, p01).

-دراسة محمد المحمود وأمينة رزق (2017)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين السلوك العدواني والقدرة على تنظيم الانفعال لدى عينة من طلبة جامعة دمشق، وإلى التعرف على مستوى السلوك العدواني لدى عينة الدراسة ومعرفة الفروق بين الجنسين في الأداء على مقياس السلوك العدواني ومقياس تنظيم الانفعال، وقد بلغت عينة البحث (150) طالبا وطالبة، وتم التوصل إلى النتائج التالية: وجود علاقة سلبية بين السلوك العدواني والقدرة على تنظيم الانفعال لدى أفراد عينة البحث، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الأداء على مقياس السلوك العدواني لصالح الذكور، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الأداء على مقياس تنظيم الانفعال لصالح الإناث (المحمود، رزق، 2017، 107).

-دراسة سبنسر وآخرون Spencer et al (2018)

هدفت الدراسة إلى استكشاف كيف تؤثر العوامل الثلاثة أنظمة الأسرة، العادات العنيفة، وروابط العنف بين الأقران باعتبارها ثلاثة مجالات في البيئة الاجتماعية التي تؤثر على العنف والإيذاء بين المراهقين، تكونت العينة من (1192) من طلاب المدارس المتوسطة والثانوية. تم تطبيق نموذج التحليل البنائي لدراسة التأثير المباشر وغير المباشر للعنف في نظام الأسرة على العنف والإيذاء. أشارت النتائج إلى أن العنف المتعمد والإيذاء كانا متداخلين بين المراهقين. وأثرت رابطة العنف بين الأقران وقبول معايير العنف بشكل كامل على تأثير العنف في نظام الأسرة على الإساءة العنيفة، وتوسط جزئيا تأثير العنف في نظام الأسرة على الإيذاء العنيف . وكان المراهقون الذين تعرضوا العنف في نظام أسرهم أكثر عرضة لتأثيرات العنف بين الأقران وقبول المعايير العنيفة، مما يزيد من احتمال ارتكاب العنف والإيذاء في وقت لاحق من حياتهم (Spencer et al, 2018, p01).

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت جل الدراسات السابقة المذكورة على تناول متغير السلوك العدواني كموضوع للبحث، لكن هناك من بحث في أسباب هذا السلوك، وهناك من بحث في علاقته بعدد من المتغيرات، وقد اختلفت عينة الدراسة من باحث لآخر واختلفت النتائج أيضا وسنوضح نقاط الاختلاف والاتفاق بين هذه الدراسات فيما يلي:

- **من حيث العينة:**

اتفق معظم الباحثين في الدراسات السابقة في اختيارهم للمراهقين كعينة أساسية للبحث ومن هؤلاء **كارلين** (1996) Karlin، **ليسا** (2002) Liisa، **العجمي** (2003)، **علي والبياتي** (2009)، **يحياوي** (2013)، **ويندي وآخرون** (2016) Wendy et al . واختار **مخلوفي** (2016)، **والغندوري** (2015)، و**سبنسر وآخرون** (2018) Spencer et al عينة من المراهقين لكنهم متمدرسين.

أما **فقيهي** (2006) فأجرى دراسته على عينة من المراهقين المحرومين من الرعاية الأسرية، و**أبو يونس** (2007) أجراها على عينة من المراهقين من أبناء الأسر المفككة، واختار **أبو هاشم أسعد** (2007) عينة من الأحداث الجانحين. فيما اختار **تول وجاكباك** (2005) Tull et Jakupcak ، **بوشاشي** (2013)، **بركات** (2014)، **المحمود** و**رزق** (2017) عينة من الطلاب الجامعيين.

وأجريت بعض الدراسات على عينة من الأطفال وهي دراسة **بن حليلم** (2014) على الأطفال المتمدرسين، ودراسة **فاضل** (2010) على أطفال الشوارع.

- **من حيث الموضوع:**

اختلفت كذلك المواضيع المتناولة في الدراسات المذكورة بحيث بحث بعضها عن العوامل المؤدية للسلوك العدواني وهذا في دراسة **كارلين** (1996) Karlin، ودراسة **الغندوري** (2015). وبحث البعض الآخر عن علاقة السلوك العدواني ببعض المتغيرات منها استراتيجيات حل المشاكل العدوانية والسلوك العدواني في دراسة **ليسا** (2002) Liisa ، والعلاقة بين المناخ المدرسي في المدارس الثانوية والسلوك العدواني في دراسة **العجمي** (2003)، وتأثير التعرض للحوادث المؤلمة على العدوان والعنف في دراسة **تول وجاكباك** (2005) Tull et Jakupcak. وبحث **فقيهي** (2006) عن أكثر المشكلات السلوكية شيوعا لدى المراهقين المحرومين من

الرعاية الأسرية، وبحثت **بوشاشي** (2013) عن العلاقة بين السلوك العدواني والتوافق النفسي الاجتماعي، و **يحياوي** (2013) بحثت في العلاقة بين الغضب والسلوك العدواني، واختار **بركات** (2014) البحث في العلاقة بين أنماط الشخصية والسلوك العدواني. ودرس **المحمود ورزق** (2017) العلاقة بين السلوك العدواني والقدرة على تنظيم الانفعال. واشتركت دراسات أخرى في البحث عن علاقة السلوك العدواني بنفس المتغير وهو الإساءة بمختلف أشكالها ومنها دراسة **علي والبياتي** (2009) تناولا بالبحث الحرمان من عاطفة الأبوين في علاقته بالسلوك العدواني، ودرس **فاضل** (2010) أثر الإساءة في مفهوم الذات والسلوك العدواني، وتناولت **بن حليلم** (2014) العلاقة بين السلوك العدواني وسوء معاملة الأم اللفظية والإهمال، أما **مخلوفي** (2016) تناول استخدام العنف الأسري وعلاقته بالسلوك العدواني. **وبحثت ويندي وآخرون** (2016) Wendy et al في العلاقة بين تاريخ إساءة معاملة الأطفال والسلوكيات العدوانية. وبحث **سبنسر وآخرون** (2018) Spencer et al في تأثير بعض عوامل البيئة الاجتماعية على سلوك العنف لدى المراهقين. واتجه **أبو هاشم أسعد** (2007) و**أبو يونس** (2007) إلى دراسات ومواضيع مختلفة حيث بحثا في أثر البرامج التدريبية في خفض السلوك العدواني.

- **من حيث النتائج:**

من الطبيعي أن تختلف النتائج المتحصل عليها من دراسة لأخرى لأن المنهج والأدوات والعينة والمتغيرات تختلف بين هذه الدراسات، وقد توصل الباحثون الذين حاولوا الكشف عن طبيعة العلاقة بين السلوك العدواني ومتغيرات أخرى كالغضب والتوافق وأنماط الشخصية وتنظيم الانفعال واستخدام العنف والإساءة وغيرها من المتغيرات إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين السلوك العدواني ومتغيرات بحوثهم، وقد كانت في معظم الدراسات علاقة إيجابية خاصة الدراسات التي تناولت متغير الإساءة والإهمال مثل دراسة **فاضل** (2010) و**بن حليلم** (2014) و**مخلوفي** (2016) **ويندي وآخرون** (2016) Wendy et al ، ودراسة **سبنسر وآخرون** (2018) Spencer et al. وقد كانت علاقة سلبية في دراسات أخرى نذكر منها دراسة **المحمود ورزق** (2017)، ودراسة **بوشاشي** (2013).

من حيث الفروق في السلوك العدواني بين الجنسين أسفرت الكثير من الدراسات عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث لصالح الذكور وهذه الدراسات هي دراسات كل من

المحمود ورزق (2017)، **مخلوفي** (2016)، **بن حليلم** (2014)، **يحياوي** (2013)، و**بوشاشي** (2013).

وبينت نتائج دراسة **كارلين** (1996) **Karlin** أن أساليب معاملة الوالدين الخاطئة تؤدي إلى ظهور السلوك العدواني لدى الأبناء، كما توصلت **الغندوري** (2015) إلى أن الممارسات البيداغوجية الخاطئة لدى المدرسين وغياب الأنشطة الثقافية والرياضية بالمدارس تعد من أسباب السلوك العدواني.

وبخصوص البرامج التدريبية القائمة على بعض الاستراتيجيات كالتعزيز التفاضلي والتصحيح الزائد والضبط الذاتي لخفض السلوك العدواني فقد توصل الباحثون إلى أنها كانت فعالة ولها أثر في تعديل هذا السلوك.

- **موقع الدراسة الحالية وأوجه الاختلاف والاستفادة:**

استفدنا من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية أولا من الإطار النظري الزاخر حول السلوك العدواني من حيث معناه وأسبابه وانعكاساته وأصنافه، والذي وظفناه في هذه الدراسة. كما أفادتنا في جانب تفسيرها لعلاقة هذا السلوك بالمتغيرات المتناولة في دراستنا وهي خبرات الإساءة في الطفولة وتنظيم الانفعال والقدرة على حل المشكلات.

استفدنا كذلك من المقاييس المستخدمة في هذه الدراسات وهذا في بناء وتصميم أداة جديدة لقياس السلوك العدواني في هذه الدراسة، إضافة إلى ذلك فقد ساعدتنا على فهم السلوك العدواني في مرحلة المراهقة وهذا بالنسبة للدراسات التي أجريت على عينة المراهقين.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة **فقيهي** (2006) و**أبو يونس** (2007) بتناولهما لعينة المراهقين وكذا من حيث بعض خصائص هذه العينة كالتفكك والحرمان الأسري وهي خصائص مشتركة وتميز عينة الدراسة الحالية المتمثلة في المراهقين المعرضين للخطر.

أما عن وجه الاختلاف بين دراستنا والدراسات المذكورة فهو أننا حاولنا في الدراسة الحالية التنبؤ بالسلوك العدواني من خلال عدد من المتغيرات، والتي تناولتها الدراسات السابقة في علاقتها بالسلوك العدواني وهي الإساءة وتنظيم الانفعال.

خلاصة الفصل:

لقد حظي سلوك العدوان بالكثير من البحث والدراسة والتنقيب هذا لأنه يهدد بقاء الإنسان وسعادته وكل حياته، فالعدوان أقل ما يوصف به أنه هدام مؤذي تمتد أخطاره إلى المجتمع برمته فيمس أفراده ومؤسساته وكل ما يأتي في طريقه، وقد تطرقنا من خلال هذا الفصل إلى مفهوم السلوك العدواني والفرق بينه وبين مفاهيم أخرى قريبة منه، ثم قدمنا بعض الأشكال الشائعة للسلوك العدواني وأسبابه، كما ذكرنا النظريات المفسرة له، وعرجنا إلى وصف السلوك العدواني لدى المراهق وانعكاساته، وقدمنا بعض الإجراءات للحد من هذا السلوك. ثم عرضنا ما حصلنا عليه من دراسات سابقة عالجت هذا الموضوع، ونستخلص مما سبق تقديمه أنه وبرغم قدم هذا الموضوع وغناه بالمعارف إلا أنه ضل دائما يشكل بعض الغموض والحيرة خاصة وأنه يحدث أحيانا دون أسباب واضحة للعيان، أو يحدث بأنماط غريبة وشديدة وهذا ما استدعى منا المزيد من البحث حول هذا السلوك في الدراسة الحالية.

الجانب الميداني

الفصل السادس

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1- المنهج المستخدم في الدراسة

2- متغيرات الدراسة

3- الدراسة الاستطلاعية

4- وصف الأدوات المستعملة في الدراسة وخصائصها السيكومترية

5- الدراسة الأساسية

1.5. مجتمع الدراسة الأساسية

2.5. عينة الدراسة الأساسية

6- إجراءات الدراسة الأساسية

7- الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد

بعد تطرقنا في الجانب النظري وما احتواه من فصول ضمت متغيرات الدراسة وما تحصلنا عليه من دراسات سابقة حولها، سنقوم في هذا الفصل ضمن الجانب التطبيقي للدراسة بعرض الإجراءات الميدانية المتبعة للتحقق من الفرضيات المطروحة، وبداية قمنا بتحديد المنهج المتبع، وذكر متغيرات الدراسة، وبعدها وصفنا الدراسة الاستطلاعية والهدف منها، ثم تطرقنا إلى الأدوات المستخدمة للحصول على البيانات وكيفية تطبيقها وخصائصها السيكوميترية في دراستنا الحالية، ثم قمنا بوصف مجتمع وعينة الدراسة وخصائصها وكيفية اختيارها، ثم وضحنا إجراءات الدراسة الأساسية لنخلص في الأخير إلى الأساليب الإحصائية المتبعة لمعالجة البيانات وهذا تمهيدا لعرض النتائج المرجوة بعد هذه الخطوات.

1 المنهج المستخدم في الدراسة:

بما أن المنهج المستخدم في أية دراسة يتحدد تبعا لنوع الدراسة وطبيعتها، فقد اعتمدنا في دراستنا الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي وهذا لوصف العلاقة بين متغيرات دراستنا الموسومة بـ: خبرات الإساءة في الطفولة و تنظيم الانفعال و القدرة على حل المشكلات كمنبئات بالسلوك العدواني لدى عينة من المراهقين المعرضين للخطر. وللتنبؤ بالسلوك العدواني من خلال المتغيرات المستقلة.

إذ يتيح استخدام هذا المنهج وصف العلاقات بين الخصائص المختلفة من خلال جمع بيانات كمية حولها ومن ثم تحليلها وتفسيرها انطلاقا من نتائج تحليل تلك البيانات.

2 متغيرات الدراسة:

شملت الدراسة على المتغيرات التالية:

المتغيرات المستقلة : خبرات الإساءة في الطفولة، تنظيم الانفعال، القدرة على حل المشكلات. وهي متغيرات متنبئة بالمتغير التابع.

المتغير التابع: ويتمثل في السلوك العدواني وهو المتغير المتنبأ به.

المتغيرات التصنيفية: مستوى التعرض للإساءة، الجنس، السن.

3 الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية خلال أشهر سبتمبر، أكتوبر، نوفمبر من سنة 2016 وكان الهدف منها التعرف على العينة وعلى مكان إجراء الدراسة الميدانية، واستطلاع بعض المعلومات عن المراهقين المعرضين للخطر من طرف الأخصائيين العاملين بالمركز حتى تسهل عملية التعامل معهم وتوزيع المقاييس عليهم، وأيضا لتجريب أدوات الدراسة من حيث صلاحيتها للتطبيق، وضوح أو غموض عبارات كل مقياس، وأراء العينة حولها. وهذا لتعديل ما يجب تعديله والحصول على مؤشرات صدق وثبات الأدوات تمهيدا لإجراء الدراسة الأساسية. هذا وقد اعتمدنا أثناء تطبيق أدوات الدراسة على الملاحظة المباشرة كأداة ثانوية والتي أتاحتها فرصة اللقاء بالمراهقين فرديا وجماعيا وساعدتنا هذه الوسيلة على تكوين انطباعات بسيطة حول خصائص ومواصفات هذه الفئة. وقد بلغت عينة الدراسة الاستطلاعية أربعين (40) مراهقا ومراهقة (16) ذكرا و (24) أنثى، تم اختيارهم من ثلاثة مراكز بولاية تلمسان، أعمارهم بين (12- 21) سنة.

4 -وصف الأدوات المستعملة في الدراسة وخصائصها السيكومترية:

يقتضي إجراء أي بحث على توفر وسائل تسهل العمل الميداني وتوفر معلومات كمية أو كيفية عن الأفراد المعنيين بالدراسة، وتعد أدوات القياس وسيلة مضبوطة وغاية في الأهمية هذا لما تتصف به من دقة وتنظيم ولقدرتها على تزويدنا بما نريده عن أي خاصية نريد فهمها والبحث فيها. وقد اعتمدنا في الدراسة الحالية على أربع (04) أدوات قياس من أجل جمع المعلومات والمعطيات حول العينة وهي:

-مقياس خبرات الإساءة في الطفولة من إعداد الطالبة

-مقياس تنظيم الانفعال من إعداد **غروس وجون (2003)**

-مقياس القدرة على حل المشكلات من إعداد الطالبة

-مقياس السلوك العدواني من إعداد الطالبة

- مبررات بناء أدوات قياس جديدة والهدف منها:

لجأنا إلى تصميم ثلاثة مقاييس من أصل أربعة رغم وفرة المقاييس الخاصة بمتغيرات دراستنا وهذا لعدة أسباب وضرورات بحثية فرضتها طبيعة وأهداف ومحددات هذه الدراسة نوضحها فيما يلي:

-من أجل تناسب الأدوات الجديدة المصممة مع عينة الدراسة الحالية وهذا من حيث خصائص مرحلة المراهقة وخصائص فئة المعرضين للخطر.

-الحاجة إليها ضمن هذه الدراسة بحيث رغم توفر مقاييس سابقة اطلعنا عليها في المراجع المستخدمة إلا أنها طويلة من حيث عدد عباراتها، ولدينا في الدراسة الحالية أربعة مقاييس تطبق كلها مجتمعة على كل فرد من العينة (لتفادي تغير حالة الفرد أو غيابه المفاجئ وعدم إتمامه لكل المقاييس). وبالتالي راعينا جانب شعور المراهقين بالملل ورفضهم المشاركة في الدراسة والذي سيؤثر على عدد العينة.

-طبيعة المتغيرات ومفهومها الإجرائي الخاص بهذه الدراسة: فمقياس خبرات الإساءة في الطفولة يتحدث عن الإساءة كخبرة معاشة في الماضي وليست إساءة آنية تعرض لها المراهق في الحاضر أو بعد بلوغه المراهقة، وكذلك المقاييس المتوفرة لدينا منها ما يحوي أربعة أبعاد ونحن ارتأينا حذف بعد الإهمال باعتباره موجود في كل أنماط الإساءة، ومنها ما يحوي بعدين فقط هما الإساءة الجسدية والنفسية. ومنها ما يحوي على صورتين واحدة للإساءة من طرف الأم والأخرى من طرف الأب، وفي هذه الدراسة قصدنا بخبرات الإساءة تلك التي قد يمارسها أي شخص ضد الطفل. كما أن المقياس الحالي يمكن تطبيقه فقط مع المراهقين والبالغين وأغلب المقاييس المتوفرة تطبق على عينة الأطفال. وبهذا لم نجد مقياسا جاهزا تتوفر فيه هذه المواصفات.

-بالنسبة لمقياس السلوك العدواني المقاييس الموجودة عباراتها كثيرة جدا وقد اكتفينا في المقياس الجديد ب (15) فقرة، لأنه سلوك صريح وظاهر وتكفي عبارات قليلة لتكشف عنه. وفقرات المقياس المصمم كلها صريحة وإذا كان المراهق يقوم بعدد منها وبشكل متكرر فهو يتصف بالسلوك العدواني.

-أما مقياس القدرة على حل المشكلات فيتكون من (20) فقرة بحيث تتناسب مع مختلف المشاكل التي تعترض المراهق ولم نحدد أي طابع أو نوع لهذه المشاكل، وما حصلنا عليه من مقاييس لهذه القدرة كانت إما خاصة بحل المشكلات الرياضية أو الاجتماعية أوحل المشكلات كأسلوب تدريسي.

-بعض العبارات في المقاييس التي اطلعنا عليها لا تتناسب وقدرة المراهق على الاستيعاب ومعظم الفقرات مركبة، وقد راعينا في المقاييس المصممة اختصار الفقرات واستخدمنا قدر الإمكان مفردات يفهمها كل مراهق.

-ومن جانب مختلف تمثل هذه الأدوات إضافة إلى دراستنا وإثراء لها وتشكل تدريبا لكيفية إعداد المقاييس النفسية، وقد كشف تطبيق الأدوات على عينة الدراسة الاستطلاعية أنها تتصف بصدق وثبات مناسبين، وبالتالي يمكن الاعتماد عليها والاستفادة منها في دراسات مستقبلية.

1.4. مقياس خبرات الإساءة في الطفولة:

تم بناء مقياس خبرات الإساءة في الطفولة للمراهقين المعرضين للخطر وفقا للإجراءات التالية:

أ. **تحديد الخاصية المراد قياسها:** وتمثل في هذه الدراسة خبرات الإساءة في الطفولة كما يتذكرها المراهقون.

ب. **تحديد الهدف من المقياس:** يهدف المقياس إلى تقدير درجة الإساءة التي تعرض لها المراهقون في حالة خطر في مرحلة طفولتهم من طرف الأسرة أو خارج الأسرة، وتحديد أنماط هذه الإساءة.

ت. **تحديد أبعاد المقياس** : لتحديد الأبعاد تم مراجعة الأدب النظري الخاص بتعرض الأطفال للإساءة والدراسات السابقة حول هذا الموضوع، وبعض الأدوات التي تقيس التعرض للإساءة والعنف في فترة الطفولة، وهذا بغرض فهم الظاهرة وأبعادها ومكوناتها والتعرف على أشكال الإساءة الموجهة للطفل وبالتالي الحصول على أبعاد المقياس. وهذه الدراسات والمقاييس هي كما يلي:

-مقياس التعرض لإساءة المعاملة في مرحلة الطفولة والذي قامت بإعداده **المسحر (2007)**.

-استمارة العنف الممارس على الطفل من إعداد **دعاس (2010)**.

كما تم الاطلاع على عدد من الدراسات التي اهتمت بأنماط الإساءة وهي:

-دراسة **يحيى (2006)** حول اتجاهات المرشدين التربويين نحو سوء معاملة الأطفال.

-دراسة **البدانية (2002)** حول سوء معاملة الأطفال، الضحية المنسية.

-دراسة **شطاح (2011)** حول أثر سوء المعاملة الوالدية على صورة الذات عند الطفل.

-دراسة **"Isabelle Perrault, Guylaine Beaudoin" (2008)** حول إهمال الأطفال.

ومن خلال الإطلاع على البحوث والمقاييس المذكورة استنبطنا المفهوم الدقيق لخبرات الإساءة في الطفولة، ومنه استخرجنا أبعاد المقياس وقمنا بتعريفها إجرائيا كما يلي:

-**الإساءة الجسدية:** هي كل شكل من أشكال الأذى الجسدي الذي يوجه لجسم الطفل ويسبب له آثارا بادية على جسمه سواء جروح، حروق، كدمات... أو أي سلوك يعرض جسم الطفل للخطر.

-**الإساءة النفسية:** هي ما يتعرض له الطفل من حرمان عاطفي وقسوة في التعامل وعدم تلبية الاحتياجات المادية والعاطفية، أو أي شكل من أشكال الإهمال أو التخلي عن تربيته، أو تهديده بالحرمان.

-**الإساءة الجنسية:** هي كل أشكال التحرش والاعتداء الجنسي على الطفل سواء بالتعدي عليه جنسيا أو بتعريضه لمشاهدة الفعل الجنسي أو المتاجرة به لأغراض إباحيّة.

وقد حذفنا بعد الإهمال ودمجنا العبارات التي تدل عليه مع بعد الإساءة النفسية لأن كل شكل من أشكال الإساءة إلا وينطوي على نوع من الإهمال.

ث. صياغة بنود المقياس : على ضوء ما اطلعنا عليه من تراث نظري متوفر حول موضوع الإساءة للأطفال قمنا بصياغة عبارات المقياس وفقا للأبعاد المذكورة، وقد راعينا في صياغتها عدم غموض العبارات وسلامتها اللغوية وسهولة الأسلوب، حتى تفهم بوضوح من طرف المراهق.

ج. الصورة الأولية للمقياس: تمت صياغة (56) عبارة تعبر عن الأنماط الثلاثة للإساءة وموزعة كما يلي:

- الإساءة الجسدية (22) عبارة.
- الإساءة النفسية (21) عبارة.
- الإساءة الجنسية (13) عبارة.

رتبت عبارات المقياس بحيث لا يكون هناك عبارتان متتاليتان تقيسان نفس البعد. وتم تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية وذلك للتأكد من صدقه وثباته ومن ثم تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

ح. مؤشرات صدق وثبات الأداة:

-مؤشرات الصدق:

لقياس صدق المقياس اعتمدنا على نوعين من الصدق، هما الصدق الظاهري وصدق المقارنة الطرفية، كما سنوضحه فيما يلي:

-الصدق الظاهري (صدق التحكيم):

عرض المقياس في صورته الأولية على ثمانية (08) محكمين من أساتذة علم النفس وعلوم التربية، وذلك لأخذ آرائهم حول البنود فيما يخص مدى انتمائها للأبعاد ومدى ملاءمتها لقياس ما وضعت لقياسه، وكذلك لإضافة بعض التعديلات التي يرونها مناسبة . وبناء على ما قدموه من ملاحظات وآراء تم حذف بعض العبارات التي لم تحصل على اتفاق الغالبية وعددها (29)، وتم تعديل بعض العبارات من حيث الصياغة وعددها (18)، وتم دمج بعض العبارات مع أخرى لتشابههما من حيث المضمون وعددها (2) وبقيت (7) عبارات بنفس الصياغة. وبالتالي أصبح المقياس بعد التحكيم يتكون من (26) عبارة بشكل كلي، وأصبح كل بعد يتكون من (09) فقرات إلا بعد الإساءة الجسدية تكون من (08) فقرات والتي

حظيت بقبول غالبية الأساتذة. والجدول التالي يبين أرقام الفقرات المحذوفة والمعدلة والتي تم دمجها لتشابهها في المعنى:

جدول رقم (03) يبين الفقرات المحذوفة والمعدلة ومتشابهة المعنى لمقياس خبرات الإساءة في الطفولة حسب آراء المحكمين

الأبعاد	أرقام الفقرات المعدلة	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل	أرقام الفقرات المحذوفة	أرقام الفقرات متشابهة المعنى
البعد الأول: الإساءة الجسدية	4	تعرّضت للضّرب بعنف في الشارع من قبل بعض الأصدقاء	تعرّضت للضّرب بعنف في الشارع	-1-3-8-9-10-11-13-15-17-18-19-20-21	
	5	تعرضت للضرب المبرح من قبل معلمي	تعرّضت للضّرب المتعمد من طرف أحد زملائي في المدرسة		
	6	استخدم والداي أساليب قاسية في معاقبتي	استخدم المعلّم أساليب قاسية في معاقبتي		
	7	تعرضت للحرق بأداة ساخنة على أجزاء من جسمي	تعرّضت للحرق المتعمد بأداة ساخنة على أجزاء من جسمي		
	14	كثيرا ما تبقى أثار الضرب والعقاب على جسدي لعدة أيام	تبقى أثار الضّرب والعقاب على جسدي لعدّة أيام		
	16	تعرضت كثيرا للضرب من	تعرّضت للضّرب بعنف من طرف أحد		

		طرف أحد أفراد أسرتي.	أفراد أسرتي.		
	22	فرض علي القيام بأعمال تفوق طاقتي الجسدية	فرض عليّ أحد أفراد أسرتي القيام بأعمال تضرّ جسدي		
البعد الثاني: الإساءة النفسية	4	فرض والداي دائما رأيهم علي	فرض عليّ والدايّ أو أحدهما رأيه في أمور تهمّني	-2-3-9-12-13-14-15-16-18-19-20-21	رقم 7 و8 تعرّضت للتّهديد بالضّرب أو الطّرد من المنزل
	5	تعرضت للانتقاد الدائم من طرف أسرتي أو مدرسي ورفاقي	تعرضّت للانتقاد بشدّة من طرف أحد معلّميّ		
	6	أرغمني والداي على الخروج للعمل والتوقف عن الدراسة	أرغمني والدايّ أو أحدهما على التّوقف عن الدراسة		
	10	تعرضت للسخرية وينادونني بصفات قبيحة	تعرّضت للسّخرية والإهانة في المدرسة		
	11	لا يعدل والداي في التعامل بيني وبين إخوتي	فرّق والدايّ أو أحدهما بيني وبين إخوتي في المعاملة		
	17	حرمني والداي من أشياء أحبها رغم قدرتهم على توفيرها لي	لم يوفّر لي والدايّ أو أحدهما الرّعاية التي أحتاجها رغم قدرته على ذلك		

البعد الثالث: الإساءة الجنسية	1	طلب مني شخص ما مشاهدة أفلام أو صور إباحية	أجبرت على مشاهدة أفلام جنسيّة أو صور إباحيّة	13-11-8-4	
	5	طلب مني رفاقي مشاركتهم في عملية تحرش جنسي	أجبرني رفاقي على مشاركتهم في عمليّة تحرّش جنسي		
	9	سبق وأن قام أحدهم باستعمال القوة لإرغامي على ممارسة الجنس	سبق وأن قام أحدهم باستعمال القوّة لإرغامي على ممارسة أفعال جنسية		
	10	قام أحد بتصوير أعضائي بغرض نشرها والمتاجرة بها	تعرّضت لتصوير أعضائي الجنسيّة		
	12	سبق وأن عرض علي أحدهم مبلغا ماليا من أجل أن أمارس معه الفعل الجنسي	سبق وأن عرض عليّ أحدهم مبلغا ماليّا لأقوم بالفعل الجنسي		

يظهر من خلال الجدول أن عدد الفقرات التي تم تعديلها في البعد الأول الإساءة الجسدية كان سبع فقرات، كما تم حذف 13 فقرة من هذا البعد على اعتبار أنها كانت تحمل معاني متكررة، أما بعد الإساءة النفسية فقد تم تعديل ست فقرات وحذف 12 فقرة فيه، ودمجت فقرتين في فقرة واحدة لتشابههما في المعنى. وأيضا تم تعديل خمس عبارات من بعد الإساءة الجنسية وحذف أربع عبارات. ليصير العدد الكلي لعبارات المقياس 26 عبارة.

-صدق المقارنة الطرفية:

يعتمد هذا الأسلوب على مقارنة درجات الثلث الأعلى بدرجات الثلث الأدنى في الاختبار، وتتم هذه المقارنة عن طريق حساب الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين. فإذا كانت هناك دلالة إحصائية واضحة للفرق بين متوسط الثلث الأعلى ومتوسط الثلث الأدنى يمكن القول بأن الاختبار صادق (عبد الرحمن، 2008، 206).

وقد قمنا بهذه الإجراءات بحيث طبق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية وتم ترتيب درجاتهم تصاعديا وأخذت نسبة (27%) من الأفراد ذوي الدرجات العليا و(27%) من الأفراد ذوي الدرجات الدنيا وتمت المقارنة بين درجاتهم وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (04) يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين المتطرفتين

العينات	العينة الدنيا عدد= 10		العينة العليا عدد= 10		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
البيانات الإحصائية	28.8	1.98	47.1	8.38	6.71	دالة عند مستوى 0.01

من خلال الجدول رقم (04) نلاحظ أن قيمة "ت" المحسوبة والمقدرة ب 6.71 للدرجة الكلية للمقياس كانت دالة عند مستوى الدلالة 0.01 وعليه فإن المقياس لديه قدرة تمييزية بين الحاصلين على درجات مرتفعة وبين الحاصلين على درجات منخفضة، مما يؤكد صدق المقياس.

-مؤشرات الثبات:

-ثبات الاتساق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ:

تعتمد فكرة هذه الطريقة على مدى ارتباط الوحدات أو البنود مع بعضها البعض داخل الاختبار، وكذلك ارتباط كل وحدة أو بند مع الاختبار ككل. ويمثل معامل ألفا α متوسط

المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلى أجزاء بطرق مختلفة، وبذلك فإنه يمثل معامل الارتباط بين أي جزأين من أجزاء الاختبار (عبد الرحمن، 2008، 184، 186). وبالاعتماد على هذه الطريقة تم تطبيق مقياس خبرات الإساءة في الطفولة على عينة الدراسة الاستطلاعية، وقد تم حساب معامل ثباتهبطريقة الاتساق الداخلي وفق معادلة ألفا وكان مساويا لـ **(α** =0,72)، مما يؤكد تمتع المقياس بمستوى ثبات مناسب.

-طريقة التجزئة النصفية:

تعتبر طريقة التجزئة النصفية مؤشرا لقياس الاتساق الداخلي، لأن الشكلين المتكافئين يؤلفان اختبارا واحدا. وفي هذه الطريقة يتم الحصول على درجة فرعية لكل من النصفين، الفقرات الفردية والفقرات الزوجية، أو النصف الأول والنصف الثاني من الاختبار، ثم يتم حساب معامل الارتباط بين هذين النصفين، ويكون معامل الارتباط هذا تقديرا لثبات نصف الاختبار، لذا نحتاج إلى تصحيحه بمعادلة سبيرمان- براون (النبهان، 2013، 294).

وبعد تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية تمت تجزئته إلى نصفين متساويين يشمل النصف الأول البنود الفردية ويشمل النصف الثاني البنود الزوجية، تم حساب معامل الارتباط "بيرسون" بين النصفين، ثم تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة "سبيرمان وبراون"، وبلغت قيمة الثبات بعد التصحيح 0.66. مما يثبت تمتع المقياس بمستوى مناسب من الثبات.

خ. الصورة النهائية للمقياس وطريقة التصحيح:

تشكل المقياس في صورته النهائية من ثلاثة (3) أبعاد هي:

- الإساءة الجسدية وأرقام بنودها:(1-4-7-10-13-18-21-24).
- الإساءة النفسية وأرقام بنودها:(2-5-8-11-14-16-19-22-26).
- الإساءة الجنسية وأرقام بنودها(3-6-9-12-15-17-20-23-25).

والأبعاد الثلاثة تمثلها إجمالا (26) فقرة كلها ذات اتجاه سلبي، تقدر على مقياس خماسي التدريج من (1–5) درجات، حيث تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (26–130) درجة.

أما طريقة تطبيقه وتصحيحه فتكون بوضع علامة (×) أمام العبارة التي يراها المراهق تنطبق عليه، والتصحيح يكون وفق سلم خماسي الدرجات:

–دائما تعطى لها الدرجة (5).

–غالبا تعطى لها الدرجة (4).

– أحيانا وتعطى لها الدرجة (3).

– نادرا تعطى لها الدرجة (2).

– أبدا تعطى لها الدرجة (1).

وللحصول على مستويات لدرجات المقياس قمنا بطرح أدنى درجة من أعلى درجة للمقياس وقسمنا الناتج على ثلاثة لنحصل على المستويات الثلاث:

من 26 إلى 60 درجة: مستوى منخفض

من 61 إلى 95 درجة: مستوى متوسط

من 96 إلى 130 درجة: مستوى مرتفع

2.4. مقياس تنظيم الانفعال:

تم الاعتماد على مقياس تنظيم الانفعال من إعداد **غروس وجون** **Gross et John (2003)**، ويتكون من (10) فقرات تقيس مفهوم تنظيم الانفعال من خلال سبعة بدائل متدرجة من أرفض بشدة إلى أتفق بشدة وكانت أوزان البدائل تتدرج أيضا من (1–7) من أقصى الرفض إلى أقصى الاتفاق، تم توزيعها على بعدين هما: قمع الانفعال، إعادة التقييم. وقد تم تعريبه وتقنينه على البيئة العربية من طرف **مزهر يعقوب** **(2011)** على طلبة الجامعة بديالي بالعراق. وهذه الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ-**الصدق:** تم حساب الصدق بالطرق التالية:

-صدق الترجمة: بعد ترجمة المقياس ولأن الباحث حصل على نسخة المقياس باللغة الإنجليزية ولعدم وجود نسخة عربية مقننة، كان لزاما على الباحث تعريب الأداة وجعلها ملائمة للبيئة العربية، لذلك تم ترجمة المقياس بالاعتماد على مترجم متخصص باللغة الإنجليزية وذو خلفية بالمصطلحات النفسية للمحافظة على سياق المعنى للفقرات.

ولغرض التحقق من صدق الترجمة تم إعادة ترجمة النسخة العربية التي تم ترجمتها من النص الأصلي، إلى اللغة الإنجليزية مرة أخرى، ثم عرض النص الأصلي قبل الترجمة العربية، والنص الآخر وهو باللغة الإنجليزية أيضا على خبير متخصص باللغة الإنجليزية لمقارنة النصفين، وقد حصلت فقرات المقياس بصورتيه على درجة مطابقة 80 % من رأي الخبير المتخصص، لكي يتمكن الباحث من اعتماد النص المترجم.

-الصدق الظاهري: ولغرض التحقق من صدق الأداة التي تم ترجمتها وتعريبها والتحقق من صدق ترجمتها، عرضت على مجموعة من الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية وعددهم عشر أساتذة من ذوي الاختصاص، للتحقق من صدقها الظاهري، وقد حازت جميع الفقرات على اتفاق أكثر من 80 % من نسبة الخبراء وبذلك تكون الأداة صالحة للقياس.

-تمييز الفقرات: استخدم أسلوب المجموعتين المتطرفتين، وقد تم ترتيب الدرجات للمستجيبين على المقياس من أعلى درجة إلى أقل درجة، ثم استخراج نسبة 27 % العليا و27 % الدنيا، وقد أوضحت النتائج أن جميع الفقرات مميزة.

ب-الثبات: تم استخراج معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وقد بلغت نسبة معامل الثبات (0.78) وهو معامل ثبات جيد. والثبات بالتجزئة النصفية حيث تم استخراج معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ومعادلة سبيرمان- براون التصحيحية وقد بلغ معامل الارتباط (0.81) وهو معامل ارتباط يمكن الركون إليه.

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

-مؤشرات الصدق:

-صدق المقارنة الطرفية: طبقنا مقياس تنظيم الانفعال على عينة الدراسة الاستطلاعية وقمنا بترتيب درجاتهم تصاعديا وأخذنا نسبة (27%) من الأفراد ذوي الدرجات العليا ونسبة (27%) من الأفراد ذوي الدرجات الدنيا ، ثم قمنا بالمقارنة بين درجاتهم باستعمال اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطين حسابيين وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (05) يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين المتطرفتين

العينات	العينة الدنيا عدد =8		العينة العليا عدد =8		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
البيانات الإحصائية	38.63	6.30	60.63	4.89	-7.79	دالة عند مستوى 0.01

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة للدرجة الكلية للمقياس كانت دالة عند مستوى الدلالة 0.01 وعليه فإن المقياس لديه قدرة تمييزية بين الحاصلين على درجات مرتفعة وبين الحاصلين على درجات منخفضة في تنظيم الانفعال، مما يؤكد صدق المقياس.

-مؤشرات الثبات:

- **طريقة التجزئة النصفية:**

تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية وتمت تجزئته إلى نصفين متساويين يشمل النصف الأول البنود الفردية ويشمل النصف الثاني البنود الزوجية، ثم قمنا بحساب معامل الارتباط "بيرسون" بين النصفين، وتم تصحيح معامل الارتباط والذي يمثل ثبات نصف المقياس بمعادلة "سبيرمان براون"، وبلغت قيمة الثبات بعد التصحيح 0.64. وهو معامل ثبات مناسب.

3.4.مقياس القدرة على حل المشكلات:

صممنا مقياس القدرة على حل المشكلات على عينة المراهقين المعرضين للخطر بإتباع الخطوات الآتية:

أ. **تحديد الخاصية المراد قياسها:** وهي في هذه الدراسة القدرة على حل المشكلات التي يتعرض لها المراهق المعرض للخطر في حياته والمقصود بها جميع أنواع المشكلات.

ب. تحديد الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى الكشف عن قدرة المراهق على حل مشكلاته ومستوى هذه القدرة .

ت. تحديد أبعاد المقياس: للحصول على أبعاد القدرة على حل المشكلات تم الاعتماد على الدراسات والمقاييس التالية:

- مقياس **هبنر وبترسين** **Heppner et Petersen (1982)** والذي قام بتعريبه **جروان (1986)** (الشافعي، 1998).

- مقياس **حمدي نزيه (1998)** (بن ناصر، 2015).

- مقياس **سوسان وكريسانا** **Susan Barkman et Krisanna Machtmes (2002).**

- مقياس **Hsi-Hsun Tsai (2010)** .

- دراسة **مخلوفي فاطمة (2009)**.

وبعد الاطلاع على هذه المراجع استخرجنا خمسة أبعاد للمقياس والتي تمثل خطوات عملية حل المشكلات وعرفناها إجرائيا كما يلي:

-**فهم وتحديد المشكلة:** هو فهم مكونات المشكلة وأبعادها ومحاولة تعريفها ومعرفة أسبابها عن طريق جمع البيانات والمعطيات المحيطة بها.

-**اقتراح حلول للمشكلة:** هو افتراض مجموعة من الحلول المؤقتة للمشكلة والتفكير بكيفية تطبيقها وما يمكن أن تقدمه من نتائج.

-**اتخاذ القرار:** هو عملية اختيار أحد الحلول المقترحة بعد استبعاد الحلول الأخرى.

-**تنفيذ الحل:** هو البدء بتنفيذ الخطة أو الحل الذي تم اختياره.

-**تقييم الحل:** هو التفكير بالنتائج المترتبة على تطبيق الحل والتأكد من نجاحه في حل المشكلة.

ث. صياغة البنود: من خلال مراجعة الأدب النظري الخاص بموضوع القدرة على حل المشكلات قمنا بصياغة الفقرات وفقا لأبعاد المقياس.

ج. الصورة الأولية للمقياس: قمنا بصياغة (25) عبارة تعبر عن الأبعاد الخمسة للقدرة على حل المشكلات وهي موزعة كما يلي:

-فهم وتحديد المشكلة ويتضمن (5) بنود

-اقتراح حلول للمشكلة ويتضمن (5) بنود

-اتخاذ القرار ويتضمن (5) بنود

-تنفيذ الحل ويتضمن (5) بنود

-تقييم الحل ويتضمن (5) بنود

وقد رتبت عبارات المقياس بحيث لا تأتي عبارتان متتاليتان لهما نفس الاتجاه الإيجابي أو السلبي. ثم قمنا بتطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية وذلك للتأكد من صدقه وثباته.

ح. الخصائص السيكومترية:

-مؤشرات الصدق:

-الصدق الظاهري أو (صدق التحكيم)

عرض مقياس القدرة على حل المشكلات في صورته الأولية المكونة من (25) فقرة على خمسة (5) محكمين من أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية، وذلك لاستطلاع آرائهم حول البنود ومدى ملاءمتها للأبعاد وكذا مدى ملاءمتها لما وضعت لقياسه وإضافة أي تعديلات يرونها مناسبة، وفي ضوء أراء الأساتذة المحكمين تم حذف وتعديل بعض الفقرات وإضافة أخرى كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (06) يوضح الفقرات المحذوفة والمعدلة والمضافة بعد عرض المقياس على المحكمين

الأبعاد	أرقام الفقرات المعدلة	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل	الفقرات المحذوفة	الفقرات المضافة
البعد الأول: فهم وتحديد المشكلة	1	أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عندما تواجهني مشكلة	تختلط أفكاري عندما تواجهني مشكلة		
	2	أفكر جيدا بالمشكلة ونوعها قبل التفكير بحلول	أفكر جيّدا بالمشكلة قبل التفكير بحلّها		
	3			أعرف المشكلة وأصفها بدقة من خلال جمع المعلومات حولها	

	5	أفكر في الأسباب التي وضعتني في المشكلة	أحاول فهم المشكلة بالضبط من كل جوانبها		
البعد الثاني: اقتراح حلول للمشكلة	1	أستطيع أن أقترح حلولا مؤقتة لمشاكلي مهما كان نوعها وحجمها	أستطيع أن أفكر بعدة حلول لمشاكلي		
	2			يخطر في بالي أفكار كثيرة للحل عندما تواجهني مشكلة	
	3			ألجأ للتفكير بنتائج الحلول المقترحة لمشكلتي	أستشير من هم أكثر خبرة منّي لإيجاد حل لمشكلتي
	5			أفكر في كل الطرق الممكنة لحل مشكلتي	عندما أواجه مشكلة أستسلم ولا أحاول حلها
البعد الثالث: اتخاذ القرار	1	أفكر في إيجابيات وسلبيات الحل قبل اتخاذ القرار بتنفيذه	أفكر في نتائج الحل الذي اخترته قبل تطبيقه		
	2	من الصعب علي اتخاذ القرار بسبب خوفي من	أجد صعوبة في اختيار حل لمشاكلي		

		النتائج			
	3			يمنعني انفعالي الشديد من اتخاذ القرار بتطبيق الحل	
	4	أتسرع في اختيار الحل وأندم عليه لاحقا	أتسرع في اختيار الحل وأطبقه بسرعة		
	5			أختار أسهل الحلول دون التفكير بنتائج تطبيقه لاحقا	أفكر عدة مرات قبل اختيار حل لمشكلتي
البعد الرابع: تنفيذ الحل	2			أتوتر وأخاف من حل مشكلتي ونتائجها فيما بعد	
	3			أفكر في نتائج قراري قبل البدء في تنفيذه	عندما ألاحظ أن الحل غير مناسب أجرب حلا آخر
	4	أنفذ الحل الذي اخترته دون التفكير فيه مجددا	أنفذ الحل الذي اخترته بدون خوف		
البعد الخامس: تقييم الحل	1	بعد أن تحل مشكلتي لا أفكر فيها مرة ثانية	بعدما أحلّ المشكلة لا أفكر فيها مرة ثانية		

	2			بعد الانتهاء من المشكلة أحاول مقارنة ما توصلت إليه من نتائج مع ما توقعته	
	4	بعد تطبيق الحل الذي اخترته أتأكد من نجاحه أو فشله	أقوم بالتّأكد من مدى نجاح الحل الذي اخترته		
	5	أفكر بالوقت وبالمجهود الذي بذلته في حل مشكلتي	لا أفكر في نتيجة الحل بعد تطبيقه		

-صدق المقارنة الطرفية: طبقنا المقياس على أفراد الدراسة الاستطلاعية وتم ترتيب درجاتهم تصاعديا وأخذت نسبة (27%) من الأفراد ذوي الدرجات العليا و(27%) من الأفراد ذوي الدرجات الدنيا وتمت المقارنة بين درجاتهم باستعمال اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطين حسابيين وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (07) يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين المتطرفتين

العينات	العينة الدنيا عدد =11		العينة العليا عدد =11		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
البيانات الإحصائية	59,09	10,183	80,27	7,577	-5,535	دالة عند مستوى 0.01

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة "ت" المحسوبة للدرجة الكلية للمقياس كانت دالة عند مستوى الدلالة 0.01 وعليه فإن المقياس لديه قدرة تمييزية بين الحاصلين على درجات

مرتفعة وبين الحاصلين على درجات منخفضة في القدرة على حل المشكلات ، مما يؤكد صدق المقياس.

-مؤشرات الثبات:

-طريقة إعادة التطبيق (ثبات الاستقرار):

نحصل على معامل ثبات الاختبار بهذه الطريقة، جراء تطبيق الاختبار موضع البحث على مجموعة من الأفراد، ثم إعادة تطبيق الاختبار ذاته على المجموعة نفسها في وقت لاحق، ويحسب معامل الارتباط بين درجات أفراد المجموعة على ذلك الاختبار في الفترتين (النبهان، 2013، 287). وقد تم التأكد من ثبات مقياس القدرة على حل المشكلات وذلك بإعادة تطبيقه على العينة الاستطلاعية بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع، ثم حساب معامل الارتباط "بيرسون" بين درجات التطبيق الأول والثاني وبلغ الثبات بهذه الطريقة 0.86 وهو معامل ثبات مرتفع للمقياس.

-طريقة ألفا كرونباخ:

تم تطبيق مقياس القدرة على حل المشكلات على عينة الدراسة الاستطلاعية وتم حساب ثبات الاتساق الداخلي بطريقة ألفا كرونباخ وبلغ معامل الثبات 0.80 وهو معامل ثبات مرتفع.

خ. الصورة النهائية للمقياس وطريقة التصحيح:

تكون المقياس بشكله النهائي من 20 فقرة موزعة على 5 أبعاد كما يلي:

-فهم وتحديد المشكلة: يتضمن (4) بنود أرقامها: 1-6-11-16

-اقتراح حلول للمشكلة: يتضمن (4) بنود أرقامها: 2-7-12-17

-اتخاذ القرار: يتضمن (4) بنود أرقامها: 3-8-13-18

-تنفيذ الحل: يتضمن (4) بنود أرقامها: 4-9-14-19

-تقييم الحل: يتضمن (4) بنود أرقامها: 5-10-15-20

وضم عبارات ذات اتجاه إيجابي وأخرى ذات اتجاه سلبي وأرقامها كما يلي:

العبارات الإيجابية: 2-4-6-8-10-12-14-16-18-20

العبارات السلبية: 1-3-5-7-9-11-13-15-17-19

تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (20-100) درجة. أما طريقة تطبيقه وتصحيحه فتكون بوضع علامة (×) أمام العبارة التي يراها المراهق تنطبق عليه، والتصحيح يكون وفق سلم خماسي الدرجات من (1-5) وتعطى في حالات العبارات الإيجابية كما يلي:

-دائما تعطى لها الدرجة (5).

-غالبا تعطى لها الدرجة (4).

- أحيانا تعطى لها الدرجة (3).

- نادرا تعطى لها الدرجة (2).

- أبدا تعطى لها الدرجة (1).

وتعكس هذه الدرجات في حال الفقرات السالبة: دائما(1) / غالبا (2) / أحيانا (3) / نادرا (4) / أبدا (5)

وللحصول على مستويات لدرجات المقياس قمنا بطرح أدنى درجة من أعلى درجة للمقياس وقسمنا الناتج على ثلاثة لنحصل على المستويات الثلاث:

من 20 إلى 46 درجة: قدرة منخفضة

من 47 إلى 73 درجة: قدرة متوسطة

من 74 إلى 100 درجة: قدرة مرتفعة

4.4.مقياس السلوك العدواني:

مرت عملية تصميم مقياس السلوك العدواني بالإجراءات التالية:

أ. **تحديد الخاصية المراد قياسها:** تقيس هذه الأداة خاصية السلوك العدواني لدى المراهق المعرض للخطر.

ب. **تحديد الهدف من المقياس:** يهدف المقياس إلى الكشف عن درجة السلوك العدواني للمراهق المعرض للخطر.

ت. **تحديد أبعاد المقياس:** من بين المقاييس والمراجع التي استعنا بها للحصول على أبعاد المقياس ما يلي:

- مقياس السلوك العدواني من إعداد **معتز سيد عبد الله و صالح أبو عبادة (1995)** وهو مقياس **أرنولد بوص A.Buss ومارك بيري M.Perry** عام **1992** (بولسنان، 2014).
- مقياس السلوك العدواني الذي بناه **اللهيبي زكريا (2005)** (علي، البياتي، 2009).
- مقياس السلوك العدواني **لرالف وباملا (2001) Ralph Frankowski et Pamela Orpinas**
- مقياس السلوك العدواني **لعبد الله سليمان و محمد عبد الحميد (1994)** (قوري ذهبية، 2011).

وبعد الاطلاع على هذه المراجع استخرجنا ثلاثة أبعاد للمقياس وعرفناها إجرائيا كما يلي:

- **السلوك العدواني نحو الذات** : توجيه الأذى إلى الذات وإلحاق الضرر بها سواء معنويا أو ماديا.
- **السلوك العدواني نحو الآخرين** : إيذاء الآخرين سواء بالسخرية والشتم أو الضرب أو تخريب ممتلكاتهم الخاصة.
- **السلوك العدواني نحو الأشياء** : توجيه العنف نحو الأشياء والممتلكات الشخصية أو العامة وتحطيمها أو تخريبها.

ث. صياغة البنود: قمنا بصياغة عبارات المقياس الخاصة بكل بعد من خلال الإطلاع على ما توفر من تراث علمي حول السلوك العدواني وقد راعينا في صياغتها أن تكون مباشرة وصريحة.

ج. الصورة الأولية للمقياس: تكون المقياس من 15 فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي:

-السلوك العدواني الموجه نحو الذات (5) عبارات تجمع بين السلوك اللفظي والبدني.

-السلوك العدواني نحو الآخرين(5) عبارات تجمع بين السلوك اللفظي والبدني.

-السلوك العدواني نحو الأشياء(5) عبارات تعبر عن سلوكات مادية.

وقد تم ترتيب عبارات المقياس بحيث لا يكون هناك عبارتان متتاليتان تقيسان نفس البعد.

ح. الخصائص السيكومترية:

-مؤشرات الصدق:

-صدق المحك الخارجي أو (الصدق التلازمي):

تقوم هذه الطريقة على فكرة ارتباط الاختبار بمحك خارجي ثبت صدقه أو تأكدنا منه نتيجة كثرة البحوث أو الاستخدام أو غير ذلك من المعايير التي تساعد الباحث على تحديد المحك المناسب لقياس صدق الاختبار الذي يقوم بإعداده (عبد الرحمن، 2008، 204).

- وصف المحك:

استخدمنا كمحك في هذه الدراسة مقياس السلوك العدواني **لمعتز سيد عبد الله، وصالح أ بو عبادة (1995)** وهو مقياس العدوان الذي استخدمه **أرنولد بص A.Buss ومارك بيري M.Rerry** (1992). وتكون المقياس من (29) عبارة، خصصت لقياس أربعة أبعاد افترض معد المقياس أنها تمثل مجال السلوك العدواني وهي، العدوان البدني والعدوان اللفظي والغضب والعداوة، أضيف لبعد العدوان اللفظي بند واحد حيث أصبح العدد الكلي لبنود المقياس في صورته العربية (30) بندا وقد وزعت بصورة عشوائية على الأبعاد الأربعة عند وضع المقياس في صورته النهائية (بولسنان، 2014، 227).

الخصائص السيكوميترية للمقياس المحك:

قامت الباحثة "**فريدة بولسنان** " بالتأكد من الخصائص السيكوميترية للمقياس في البيئة الجزائرية، وقد استخدمت للتأكد من صدق المقياس طريقة المقارنة الطرفية، وبلغت قيمة (T) في المقارنة الطرفية للمقياس 04.33 وهي دالة عند مستوى الدلالة 0.01 مما يشير إلى أن المقياس له القدرة على التمييز بين المجموعتين مما يدل على صدقه. ولحساب الثبات لجأت الباحثة إلى طريقة إعادة التطبيق وتم حساب معامل الارتباط بين الدرجات في مرتي التطبيق حيث بلغ 0.97 وهو يقترب من + 1 وهو دال عند 0.01 وهذا يدل على أن هناك ارتباط بين التطبيقين وبالتالي معامل الاستقرار مرتفع لدرجات المقياس (بولسنان، 2014، 233- 234).

-نتائج حساب الصدق التلازمي:

بعد الحصول على البيانات من تطبيق المقياس الحالي وتطبيق مقياس السلوك العدواني المحك للباحثين "**معتز عبد الله** " و"**صالح أ بـو عبادة** "، تم حساب معامل الارتباط بين درجاتهما والنتائج يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (08) يوضح نتائج حساب الصدق التلازمي بين مقياس السلوك العدواني الجديد والمقياس المحك

المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مقياس السلوك العدواني المحك	0.775	دالة عند 0.01
مقياس السلوك العدواني الحالي		

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة معامل الارتباط بلغت 0.78 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 وعليه فإن المقياس صادق ويقيس ما صمم لقياسه.

-صدق المقارنة الطرفية:

طبقنا المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية وتم ترتيب درجاتهم تصاعديا وأخذت نسبة (27%) من الأفراد ذوي الدرجات العليا و(27%) من الأفراد ذوي الدرجات الدنيا وتمت المقارنة بين درجاتهم وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (09) يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين المتطرفتين

العينات	العينة الدنيا عدد =8		العينة العليا عدد =8		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
البيانات الإحصائية	20,75	2,252	44,25	7,630	-8,355	دالة عند مستوى 0.01

من خلال الجدول رقم (09) نلاحظ أن قيمة "ت" المحسوبة للدرجة الكلية للمقياس كانت دالة عند مستوى الدلالة 0.01 وعليه فإن المقياس لديه قدرة تمييزية بين الحاصلين على درجات مرتفعة وبين الحاصلين على درجات منخفضة في السلوك العدواني، مما يؤكد صدق المقياس.

-مؤشرات الثبات:

-طريقة ألفا كرونباخ:

تم تطبيق مقياس السلوك العدواني على عينة الدراسة الاستطلاعية وتم حساب ثباته بمعامل ألفا كرونباخ وبلغ معامل الثبات 0.82 وهو معامل ثبات مرتفع.

خ. الصورة النهاية للمقياس وطريقة التصحيح::

تكون المقياس بشكله النهائي من 15 عبارة كلها تحمل المعنى السلبي وموزعة على 3 أبعاد كما يلي:

-السلوك العدواني الموجه نحو الذات (5) عبارات أرقامها: 1-4-7-10-13

-السلوك العدواني نحو الآخرين (5) عبارات أرقامها: 2-5-8-11-14

-السلوك العدواني نحو الأشياء (5) عبارات أرقامها: 3-6-9-12-15

تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (15-75) درجة. أما طريقة تطبيقه وتصحيحه فتكون بوضع علامة (×) أمام العبارة التي يراها المراهق تنطبق عليه، والتصحيح يكون وفق سلم خماسي الدرجات من (1-5) كما يلي:

-دائما تعطى لها الدرجة (5).

-غالبا تعطى لها الدرجة (4).

-أحيانا تعطى لها الدرجة (3).

-نادرا تعطى لها الدرجة (2).

-أبدا تعطى لها الدرجة (1).

وحصلنا على مستويات لدرجات المقياس بطرح أدنى درجة من أعلى درجة للمقياس وقسمنا الناتج على ثلاثة لنحصل على المستويات الثلاث:

من 15 إلى 35 درجة: سلوك عدواني منخفض

من 36 إلى 56 درجة: سلوك عدواني متوسط

من 57 إلى 75 درجة: سلوك عدواني مرتفع

5 -الدراسة الأساسية:

1.5. مجتمع الدراسة:

تكون المجتمع الأصلي للدراسة من الأطفال والمراهقين المعرضين للخطر والمتواجدين بمراكز حماية الطفولة والمراهقة.

وقد قصدنا مديرية الأمن لولاية تلمسان بغرض الحصول على بعض الأرقام حول مجتمع الدراسة، لنكون فكرة عن عدد الأطفال والمراهقين المعرضين للخطر، وقد اخترنا هذه الولاية بحكم سهولة التنقل للحصول على المعلومات في حين تعذر الحصول عليها من ولايات أخرى. والجداول التالية تبين أعداد هذه الفئة على مستوى ولاية تلمسان خلال السنوات الأخيرة:

جدول رقم (10) يبين القضايا المعالجة الخاصة بالقصر في خطر معنوي لسنة 2015 والخماسي الأول لسنة 2016 (مديرية الأمن لولاية تلمسان)

	قصر في خطر معنوي		قصر في حالة فرار		سلمت إلى ذويها أو براءة		وضع بالمركز المختص بالأحداث		إعادة الفارين إلى المراكز المختصة		وضع بمراكز حماية الطفولة	
السنة	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور
2015	36	31	01	01	22	10	09	19	00	04	01	02
الخماسي الأول من سنة 2016	16	27	00	01	06	13	09	11	01	01	00	01

يظهر من خلال الجدول رقم (10) أن عدد الأحداث المعرضين للخطر خلال سنة 2015 بلغ 136 حدثا، منهم 68 أنثى و67 ذكرا. في حين بلغ عددهم خلال الخماسي الأول من سنة 2016، بلغ 86 حالة، 32 أنثى و 54 ذكرا.

جدول رقم (11) يبين تقرير نشاطات سنة 2017 الخاصة بالأحداث في حالة خطر معنوي (مديرية الشرطة القضائية- نيابة مديرية القضايا الجنائية- مكتب حماية الطفولة)

	أحداث في حالة خطر معنوي		أحداث في حالة هروب		التسليم إلى الأهل أو الإفراج		الوضع في مركز إعادة التربية		إعادة إدماج الأحداث الفارين من المراكز المختصة		الوضع في دور الحضانة للطفولة المسعفة أو أحياء الطفولة		الوضع في المراكز الاستشفائية	
السن	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ
01- 10	1	2									1	1		1
10- 13	1	6		5	1	4		4		3				
13- 16	9	11	1	3	5	6	3	5	2	3				
16- 18	12	11			2	4	9	6	1			1		
المجموع	23	30	1	8	8	14	12	15	3	6	1	2		1

نلاحظ من خلال الجدول رقم (11) أن مجموع الأحداث المعرضين للخطر لسنة 2017 بلغ 124 حالة، عدد الإناث 48 وعدد الذكور 76. وأغلبهم يتراوح سنهم بين (13 – 18 سنة).

جدول رقم (12) يبين تقرير نشاطات سنة 2018 الخاصة بالأحداث في حالة خطر معنوي

(مديرية الشرطة القضائية– نيابة مديرية القضايا الجنائية– مكتب حماية الطفولة)

	أحداث في حالة خطر معنوي		أحداث في حالة هروب		التسليم إلى الأهل أو الإفراج		الوضع في مركز إعادة التربية		إعادة إدماج الأحداث الفارين من المراكز المختصة		الوضع في دور الحضانة للطفولة المسعفة أو أحياء الطفولة		الوضع في المراكز الاستشفائية	
السن	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ
10 -01	4	6			2	6	1				1			
13-10	2	5			2	5								
16 -13	5	8	1		6	4		4						
18 -16	5	5	3	2	7			7	1					
المجموع	16	24	4	2	17	15	1	11	1		1			

يظهر من خلال الجدول أعلاه والخاص بنشاطات سنة 2018، أن عدد الأحداث في حالة خطر بلغ 92 حالة، 40 منهم إناثا و52 ذكورا. وأغلبهم ينتمون إلى الفئة العمرية (13-18 سنة). وعلى العموم وبعد استقراء هذه الجداول، فإن عدد هؤلاء الأحداث خلال كل سنة متقارب كثيرا، وعدد الذكور أعلى من عدد الإناث، وأيضا معظم هؤلاء الأحداث ينتمون لمرحلة المراهقة.

2.5.عينة الدراسة الأساسية:

تمثلت العينة في المراهقين المعرضين للخطر والموزعين على المراكز المتخصصة بالحماية، في البداية أخذنا أفراد العينة من مراكز ولاية تلمسان فقط ثم امتدت الدراسة لتشمل مراكز من ولايتي سيدي بلعباس وعين تموشنت بغرض توسيع حجم العينة. تم اختيار أفراد العينة بالطريقة القصدية وهذا بتحديد شروط وخصائص لاستخراجها وهي: شرط السن من 12 إلى 18 سنة، مودع بمركز الحماية من طرف قاضي الأحداث نظرا لكونه في وضعية خطر. وقد تم استخدام هذا النوع من العينات نظرا لصغر حجم المجتمع الأصلي بحيث تعد هذه المؤسسات محدودة على مستوى التراب الوطني وموجودة في عدد قليل من الولايات. وقد استبعدنا من الدراسة الأطفال وذوي التخلف الذهني.

- **حجم العينة:**

تكونت العينة من (76) مراهقا ومراهقة ينتمون لستة مراكز متخصصة، وتم استبعاد أربع استمارات بسبب عدم رغبة المراهقين في إتمام الإجابة على كل مقاييس الدراسة، وبذلك أصبحت العينة النهائية مكونة من (72) مراهقا.

- **خصائص العينة:**

شملت عينة الدراسة المراهقين من الجنسين، متواجدين بمراكز الحماية على مستوى ثلاث ولايات، وسنوضح أعدادهم وخصائصهم في الجداول التالية:

جدول رقم (13) يبين توزيع العينة وفقا للجنس ووفقا للسن

الخصائص	الجنس		السن	
	ذكور	إناث	من 14/12 سنة	من18/15 سنة
العدد	38	34	13	59

جدول رقم (14) يبين توزيع العينة على مراكز الحماية عبر الولايات الثلاث

الولاية	المركز	العدد
ولاية تلمسان	المركز المتخصص في الحماية (إناث) –بئروانة–	34
	المركز المتخصص في الحماية (ذكور) –الحناية–	07
	المركز المتخصص في الحماية (ذكور) –غزوات–	07
	مؤسسة الطفولة المسعفة (ذكور) – مرسى بن مهيدي–	09
ولاية سيدي بلعباس	المركز المتخصص للحماية (ذكور) –سيدي ابراهيم–	05
ولاية عين تموشنت	المركز متعدد الخدمات لرعاية ووقاية الشبيبة (ذكور) –عين الطلبة–	10
المجموع		**72**

6 إجراءات الدراسة الأساسية:

بعد التأكد من الخصائص السيكومترية للأدوات طبقت على أفراد العينة أحيانا بشكل جماعي وأحيانا بشكل فردي، وقد أشرفنا على إجراءات التطبيق وجمع البيانات، وتمت الدراسة الأساسية ابتداء من شهر ماي 2017 إلى شهر جانفي 2018 وتمثلت إجراءاتها في الخطوات التالية:

- استخراج عينة الدراسة بشكل قصدي من المراهقين والمراهقات المعرضين للخطر بمراكز الحماية المتخصصة.
- شرح الهدف من الدراسة لأفراد العينة وتطبيق مقاييس الدراسة عليهم.

- استبعاد أربع أفراد من العينة لأنهم لم يتموا الإجابة على المقاييس الأربعة وعلى بعض الفقرات.
- بعد الانتهاء من الإجابة على المقاييس تم تفريغ ال بيانات المتحصل عليها في ذاكرة الحاسوب لتحليلها ومعالجتها إحصائيا باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **(Statistical Package for Social Sciences) (SPSS. v19)**.

7 أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة والتأكد من فرضياتها وتحليل البيانات التي تم تجميعها لحصر النتائج فقد تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية، والجدول التالي يبين الأهداف والأسلوب الإحصائي المستخدم لتحقيقها:

جدول رقم (15) يبين الأساليب الإحصائية المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة

الهدف المراد تحقيقه	الأسلوب الإحصائي المستخدم
لحساب صدق المقارنة الطرفية وللمقارنة بين المجموعتين المتطرفتين.	اختبار "ت" لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين– المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
لحساب الصدق التلازمي وحساب ثبات إعادة التطبيق.	معامل ارتباط بيرسون "ر" Pearson Correlation
لحساب ثبات التجزئة النصفية.	معامل ارتباط بيرسون ومعامل سبيرمان وبراون.
للتأكد من ثبات المقاييس بالاتساق الداخلي.	معامل ألفا كرونباخ للثبات
للكشف عن العلاقة الارتباطية بين خبرات الإساءة في الطفولة وتنظيم الانفعال والقدرة على حل المشكلات والسلوك العدواني لدى عينة الدراسة.	معامل الارتباط المتعدد

لمعرفة القدرة التنبؤية لخبرات الإساءة في الطفولة وتنظيم الانفعال والقدرة على حل المشكلات بظهور السلوك العدواني لدى عينة الدراسة.	تحليل الانحدار المتعدد.
لمعرفة ال فروق بين متوسطات درجات السلوك العدواني تبعا لمتغير مستوى خبرات الإساءة في الطفولة.	تحليل التباين الأحادي One Way Anova
لتحديد مصدر التباين في المجموعات	اختبار " Tukey " للمقارنات البعدية.
للتحقق من الفروق في السلوك العدواني حسب الجنس والسن.	اختبار "ت" لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين

خلاصة الفصل:

تضمّن هذا الفصل كل ما يتعلق بإجراءات الدراسة الميدانية، من عرض للمنهج ووصف للعينة والمقاييس وذكر لخطوات الدراسة وللأساليب الإحصائية المتبعة، وقد استخلصنا بعد كل هذه الخطوات أن أدوات القياس تتمتع بخصائص سيكوميترية مناسبة، ما يضمن مصداقيتها في التأكد من صدق الفرضيات من عدمه وفي استخلاص النتائج التي ستساعدنا لاحقا على تقديم الاقتراحات المناسبة حول موضوع ونتائج الدراسة.

الفصل السابع

عرض وتحليل نتائج الدراسة

تمهيد

1 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

2 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

3 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

4 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة

5 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة

خلاصة الفصل

تمهيد

كشفت عملية تطبيق أدوات القياس على عينة الدراسة عن مجموعة من المعطيات الكمية، وقد قمنا بترتيبها وتفريغها، وعلى ضوء المعالجة الإحصائية لها توصلنا إلى مجموعة من النتائج، سنعرضها في هذا الفصل متسلسلة حسب تسلسل الفرضيات المطروحة، ما سيمكننا من تحقيق الأهداف التي حاولت الدراسة التوصل إليها.

1 -عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين كل من خبرات الإساءة في الطفولة وتنظيم الانفعال والقدرة على حل المشكلات بالسلوك العدواني لدى عينة الدراسة.

للتحقق من هذه الفرضية قمنا بحساب معامل الارتباط المتعدد لمعرفة العلاقة بين متغيرات الدراسة، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي.

جدول رقم (16) يوضح نتائج معامل الارتباط المتعدد بين متغيرات الدراسة

العينة	" ر" المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
72	0.57	0.01	دالة إحصائيا

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة "ر" المحسوبة قدرت بـ (0.57) عند مستوى الدلالة (0.01). وبالتالي العلاقة بين خبرات الإساءة في الطفولة وتنظيم الانفعال والقدرة على حل المشكلات والسلوك العدواني دالة إحصائيا.

ولمعرفة الدلالة العملية لمعامل الارتباط تم حساب حجم الأثر (نسبة التباين المشترك) أو المفسر وذلك عن طريق مربع معامل الارتباط " R^2 " الذي يشير إلى درجة العلاقة بين المتغيرات .

R^2	R
0.33	**0.57**

ومن خلال قيمة R^2 والتي قدرت بـ (0.33) نلاحظ أن حجم الأثر متوسط وعليه فهذه المتغيرات المستقلة (خبرات الإساءة في الطفولة وتنظيم الانفعال والقدرة على حل المشكلات) تفسر ما نسبته (33 %) من التغير الحاصل في المتغير التابع السلوك العدواني.

2 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية: توجد قدرة تنبؤية لخبرات الإساءة في الطفولة وتنظيم الانفعال والقدرة على حل المشكلات بظهور السلوك العدواني لدى عينة الدراسة.

للتأكد من صدق الفرضية استخدمنا معامل الارتباط المتعدد ومعامل الانحدار المتعدد القياسي لمعرفة القدرة التنبؤية للمتغيرات المستقلة بالمتغير التابع وحصلنا على النتائج التالية:

جدول رقم (17) يوضح معامل الارتباط المتعدد بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع

معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	مربع معامل التحديد	قيمة f	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة الإحصائية
0.57	0.33	0.30	11.01	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01

نلاحظ من خلال الجدول أن معامل الارتباط (ر) بلغ 0.57 أما معامل التحديد (ر ²) فبلغ 0.33 وهذا يدل أن المتغيرات المستقلة (خبرات الإساءة في الطفولة وتنظيم الانفعال والقدرة على حل المشكلات) تفسر ما نسبته 33 % من التباين أو التغير الحاصل في المتغير التابع (السلوك العدواني) وهي نسبة ذات دلالة معنوية لأن قيمة f بلغت 11.01 وهي قيمة دالة إحصائيا عند 0.01. وبالتالي فالعلاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع دالة إحصائيا.

ولمعرفة مقدار إسهام كل متغير مستقل في التنبؤ بالمتغير التابع نعرض الجدول التالي:

جدول رقم (18) يبين إسهام المتغيرات المستقلة في التنبؤ بالسلوك العدواني

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	قيمة B	قيمة بيتا beta	قيمة ت T	مستوى الدلالة الإحصائية
السلوك العدواني	خبرات الإساءة في الطفولة	0.25	0.47	4.45	0.000
	تنظيم الانفعال	0.02	0.02	0.26	0.79
	القدرة على حل المشكلات	0.21-	0.23-	2.14-	0.03

يتضح من بيانات الجدول أن متغير خبرات الإساءة في الطفولة يعد الأكثر إسهاما في التنبؤ بالسلوك العدواني حيث بلغت قيمة معامل بيتا 0.47 وقيمة ت 4.45 عند مستوى دلالة 0.01. يليه متغير القدرة على حل المشكلات ويسهم كذلك في التنبؤ بالسلوك العدواني بقيمة بيتا −0.23 وقيمة ت −2.14 عند مستوى دلالة 0.05 وهو تأثير سالب. أما متغير تنظيم الانفعال فليس لديه قدرة تنبؤية بالسلوك العدواني حيث بلغت قيمة بيتا 0.02 وقيمة ت 0.26 عند مستوى دلالة 0.79 وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01. وبذلك قد تحققت الفرضية الثانية جزئيا.

3 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات السلوك العدواني لدى أفراد العينة تعزى لاختلاف مستوى خبرات الإساءة في الطفولة (منخفض/ متوسط/ مرتفع).

للتحقق من صدق هذه الفرضية استخدمنا تحليل التباين الأحادي ANOVA بين السلوك العدواني ومستويات التعرض للإساءة في الطفولة والنتائج تظهر في الجدول التالي:

جدول رقم (19) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في السلوك العدواني حسب متغير مستوى التعرض للإساءة في الطفولة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	قيمة الدلالة
بين المجموعات	1817.099	2	908.550	10.936	0.000
داخل المجموعات	5732.220	69	83.076		
المجموع الكلي	7549.319	71	/		

يتضح من الجدول أن قيمة "ف" المحسوبة بلغت 10.93 بقيمة دلالة 0.000 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس السلوك العدواني باختلاف مستويات التعرض للإساءة في الطفولة.

ولتحديد اتجاه هذه الفروق لجأنا لاختبار " Tukey " للمقارنات البعدية لتحديد مصدر التباين وذلك وفقا لما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (20) يبين نتائج اختبار " Tukey " للمقارنات البعدية لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات حسب متغير مستوى التعرض للإساءة

مستويات التعرض للإساءة (منخفض- متوسط - مرتفع)		فروق المتوسطات	قيمة الدلالة
منخفض	متوسط	- 8.923*	0.008
	مرتفع	- 18.089*	0.001
متوسط	منخفض	8.923*	0.008
	مرتفع	-9.167	0.197
مرتفع	منخفض	18.089*	0.001
	متوسط	9.167	0.197

يتضح من بيانات الجدول وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين متوسطات المجموعة الأولى (المستوى المنخفض والمستوى المتوسط) وبين المجموعة الثانية (المستوى المنخفض والمستوى المرتفع) لصالح المجموعة الثانية حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 18.08 عند قيمة دلالة 0.001 وهو أكبر من متوسط المجموعة الأولى 8.92 بقيمة دلالة 0.008 .

وبالتالي فالفروق هي بين المستوى المنخفض والمستوى المرتفع. بمعنى أنه كلما ارتفع مستوى التعرض للإساءة في الطفولة كلما ارتفعت درجة السلوك العدواني. وتدل هذه النتيجة على تحقق الفرضية الثالثة.

4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

نص الفرضية: توجد فروق دالة إحصائيا في درجات السلوك العدواني لدى أفراد العينة تعزى للجنس.

للتحقق من هذه الفرضية قمنا بحساب الفروق بين الذكور والإناث في درجاتهم على مقياس السلوك العدواني باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين والنتائج يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (21) يبين نتائج حساب اختبار "ت" لدلالة الفروق في درجات أفراد العينة على مقياس السلوك العدواني وفقا لمتغير الجنس

الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
ذكور	38	31.50	8.65	70	-1.67	0.09	غير دالة
إناث	34	35.53	11.65				

يتبين من خلال الجدول رقم (21) أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت 1.67- بقيمة دلالة 0.09 وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 وبالتالي لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في درجاتهم على مقياس السلوك العدواني. ويدل هذا على عدم تحقق الفرضية الرابعة.

5- عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

نص الفرضية: توجد فروق دالة إحصائيا في درجات السلوك العدواني لدى أفراد العينة تعزى للسن.

لإثبات صحة هذه الفرضية قمنا بحساب الفروق بين المراهقين في مرحلة المراهقة المبكرة من (12-14 سنة) والمراهقين في المرحلة المتوسطة (15-18 سنة) في درجاتهم على مقياس

السلوك العدواني باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين والنتائج يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (22) يبين نتائج حساب اختبار "ت" لدلالة الفروق في درجات أفراد العينة على مقياس السلوك العدواني وفقا لمتغير السن

الفئات العمرية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مراهقة مبكرة 12- 14 سنة	13	26.08	7.23	70	-2.98	0.004	دالة إحصائيا عند مستوى 0.01
مراهقة متوسطة 15- 18 سنة	59	35.02	10.22				

يظهر من خلال الجدول أعلاه أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت -2.98 عند قيمة دلالة 0.004 وهي أصغر من 0.01 وبالتالي توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعتين على مقياس السلوك العدواني لدى عينة الدراسة تعزى لعامل السن، وهذه الفروق لصالح المتوسط الأعلى 35.02 أي لصالح مرحلة المراهقة المتوسطة (15–18 سنة) . ويدل هذا على أن الفرضية الخامسة قد تحققت.

خلاصة الفصل:

مكنتنا أدوات القياس إضافة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة من جمع وتحليل جميع المعطيات المستخلصة من العينة، وقد قمنا بعرض التحليل الإحصائي لفرضيات الدراسة وتبين بعد تقديمها أن بعض الفرضيات تحققت كليا وبعضها جزئيا وبعضها الآخر لم يتحقق، وعليه يمكن القول أن ما أسست عليه هذه الدراسة قد تم الوصول إليه، وستتم مناقشته وتفسيره في الفصل الموالي.

الفصل الثامن

تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1 – تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

2 – تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

3 – تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4 – تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

5 – تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة

خلاصة الدراسة والمقترحات.

تمهيد

بعد عرض ما توصلنا إليه من أطر علمية نظرية حول متغيرات الدراسة، وذكر إجراءات وخطوات الدراسة الميدانية التي قمنا فيها بتطبيق أدوات القياس وجمع المعطيات وتفريغها، أسفرت عملية تحليل البيانات الخاصة بأفراد العينة عن مجموعة من النتائج قدمناها مفصلة في الفصل السابق، وفي هذا الفصل سنحاول تقديم تفسيرات لما توصلنا إليه وتوضيح ومناقشة نتائج كل فرضية على حدة، وهذا بالاستناد إلى البحوث السابقة والمعلومات النظرية المتوفرة وما أتيح لنا من فهم وملاحظات حول هذه الدراسة.

1 - تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين كل من خبرات الإساءة في الطفولة وتنظيم الانفعال والقدرة على حل المشكلات بالسلوك العدواني لدى عينة المراهقين المعرضين للخطر.

ظهر من خلال تحليل هذه الفرضية وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين كل من خبرات الإساءة في الطفولة وتنظيم الانفعال والقدرة على حل المشكلات بالسلوك العدواني لدى عينة الدراسة. ومن الطبيعي أن يتأثر السلوك العدواني بهذه العوامل، فمن جهة هو يعد أداة للتنفيس عن الغضب الذي يشعر به الطفل الذي تساء معاملته فيحاول عن طريقه أن ينتقم ويرد تلك الإساءة ويؤذي كما تعرض هو للإيذاء من الآخرين بتوجيهه إما للغير أو للأشياء من حوله أو لنفسه. وقد أثبت هذا **شيستر وديوال Chester et DeWall** في دراستهما حيث وجدا أن البحث عن الانتقام مرتبط مع العدوانية الجسدية، ومرتبط بالغضب والعدائية بشكل كبير. وتوجد دراسات كثيرة أكدت أن التعرض للإساءة في مرحلة الطفولة يرتبط بظهور السلوك العدواني، ن ذكر منها دراسة **صالح حزين (1993)**، دراسة **كارلين (1996) Karlin**، دراسة **إلياس وزملاؤه (2001)**، دراسة **الصويغ (2003)**، دراسة **محمود وصابر (2003)**، دراسة **بن حليلم (2014)**، دراسة **الغندوري (2015)**، ودراسة **سعيد مخلوفي (2016)**.

وقد خلصت كلها إلى أن الإساءة الموجهة للطفل بأنماطها المختلفة ترتبط ارتباطا دالا بسلوكه العدواني في فترة لاحقة.

ومن جهة ثانية فإن العنف يولد العنف، والسلوك العدواني سلوك متعلم عن طريق الملاحظة والتقليد، أي أنه سلوك مكتسب ناتج عن خلل في تنشئة الطفل في مراحل نموه الأولى. حيث يرى **الخياري** بأن الطفولة الأولى تبقى صفحة بيضاء، لكن ما يكتب عليها يبقى راسخا ويستمر تأثيره في وعي أو لا وعي الفرد يافعا وكهلا وشيخا. والملامح العامة لشخصية الفرد لها علاقة مباشرة بالأسلوب المتبع في تربيته (الخياري، 2013، 26). ويوجد نماذج عديدة يقلدها الطفل غير الأبوان والأسرة فهو يحتذي بجماعة الرفاق وبالمدرسين وكل هذه الأطراف قد تسيء للطفل بمختلف الأشكال، وهذا ما أثبتته دراسة **دعاس (2010)** بأن الأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق كلهم يمارسون عنفا جسديا ومعنويا على الطفل، ومن ثم قد يتعلم الطفل العنف من هذه الأطراف ويعتقد أنه سلوك مرغوب، وهو يقتدي خاصة بجماعة الأقران حيث أن تأثيرها قوي على سلوكه.

وقد أيدت نظرية التعلم الاجتماعي هذه الأفكار وأكدت بأن الطفل يتعلم سلوك العدوان كما يتعلم أي سلوك آخر. وتوصل **أبو نواس (2003)** من خلال دراسته للمقارنة بين الأطفال الذين تعرضوا للإساءة والذين لم يتعرضوا لها في بعض الخصائص النفسية والاجتماعية، أظهر الأطفال الذين تعرضوا للإساءة عدوانية واعتمادية وعزلة ونقص المهارات الاجتماعية وصورة سيئة عن ذواتهم أكثر من الأطفال الذين لم يتعرضوا للإساءة. وتناولت دراسة **باباليا وآخرون Papalia et al (2018)** العلاقة بين الاعتداء الجنسي على الأطفال والإجرام على المدى الطويل، وأظهرت عدة نتائج من بينها أن ضحايا الاعتداء الجنسي في الطفولة كانوا أكثر احتمالا للانخراط في جميع أنواع السلوكيات الجنائية بما في ذلك العنف، والعنف الجنسي، وغيرها من المخالفات. كذلك بحث **كيبي وآخرون (2018) Kibby et al** في آثار إساءة معاملة الأطفال على أنواع مختلفة من العنف على عينة واسعة بلغت 653 34 فردا، وبينت النتائج أن إساءة المعاملة خلال الطفولة زادت من مخاطر محاولة الانتحار، إيذاء النفس، والعنف بين الأشخاص.

ونعزو هذه النتيجة كذلك إلى أن السلوك العدواني يعد أسلوبا تكيفيا يتخلص المراهق عن طريقه من مشاعر الإحباط والخوف الذي خبره من خلال الإساءة له، ويعبر به عن عدم رضاه عن تعرضه للإساءة. وتؤكد هذا دراسة **تمبرلاك Timberlake (1979)** على عينة من أطفال دور الرعاية الاجتماعية أشارت نتائجها أن الإساءة الفيزيقية تؤدي إلى شعور الأطفال بالفقدان والانفصال عن الأسرة وزيادة السلوك العدواني والعنف لديهم كوسيلة من وسائل تكيف الطفل كما أشار الباحث إلى أن الأب الذي يسيء إلى طفله يجعل طفله يسيء إلى غيره في المستقبل (فهمي فاضل، 50). وذكر **مخيمر (2004)** أن الإساءة للطفل لها تأثيرات سلبية أساسية تتضمن سلوكيات عمدية خاطئة في حق الطفل يرتكبها الوالدان أو القائمون على رعايته بصورة فردية أو جماعية، وتسبب له أذى نفسيا وتضر بسلوكياته وانفعالاته وقدراته العقلية وصحته النفسية، وقد تجعله عرضه لبعض الاضطرابات النفسية (أبوغالي، 2014، 276).

ومن الطبيعي أيضا أن الفرد الذي يمتلك القدرة على التحكم في انفعالاته وكبح قوتها بإمكانه السيطرة كذلك على استجابة الغضب والعدوان التي يسلكها نتيجة ظروف ما. أما إذا لم يستطع تنظيم هذه الانفعالات فستتغلب عليه وتقوده للقيام بسلوكات غير سليمة من ضمنها العدوان. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات تناولت متغير تنظيم الانفعال وتأثيره على العدوانية، كدراسة **محمد المحمود وأمينة رزق (2017)** التي تناولت نفس المتغيرين، وأظهرت وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين السلوك العدواني والقدرة على تنظيم الانفعال. ودراسة **شوبارث وآخرون Schuberth et al (2018)** على أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، بينت نتائجها أن الأطفال الذين لديهم مستويات أدنى من الفهم الانفعالي في سن أربع سنوات أظهروا ارتفاعا خطيا أعلى في العدوان بمرور الوقت. وأكدت هذه النتائج أن الفهم العاطفي يؤثر في التطور المبكر للعدوان. وأيضا مع دراسة **إيكو سوبريانتو Eko Supriyanto (2018)** وجد علاقة سلبية بين النضج العاطفي والعدوانية لدى المراهقين لاعبي كرة القدم.

هذا ويعد المراهق بصفة عامة والمراهق المعرض للخطر بصفة خاصة عرضة للكثير من المشكلات المدرسية أو الاجتماعية أو العاطفية والمرتبطة بطبيعة وخصائص المرحلة التي يمر بها، وفي غياب الدعم المناسب والمساندة الأسرية للتعامل مع هذه المشكلات بأسلوب

صحيح قد يلجأ المراهق للعدوان لينفس عن الإحباط الذي سببته له هذه المشاكل وليتخلص منها. ويلعب عامل الخبرة دورا في هذه العلاقة حيث أن من يفتقد للخبرة في التعامل مع المشاكل، وتكون مكتسباته القبلية فقيرة ولا تؤهله لإيجاد حلول أو التفكير بفرضيات وتجربتها، فسيتصرف بعدوانية كرد فعل عن الشعور بالفشل في المواجهة.

وعلى النقيض من هذا من يتمتع بقدرة جيدة على فهم مشاكله والتعامل معها بعقلانية واتباع خطوات منظمة لحلها، سيعد هذا بمثابة عامل مساهم في تجنيبه لأي سلوك خاطئ ومندفع في التعامل مع مشكلاته بما فيه سلوك العدوان.

وبالإمكان الرجوع إلى مبادئ المدرسة السلوكية في التفسير، فالمراهق الذي تعلم أن يحل مشاكله بأسلوب عدواني وحدث تعزيز لهذا الأسلوب، أو كانت النتيجة هي التخلص الفعلي من المشكلة، فسيدرك أن هذا الأسلوب ناجح وسيعتمد عليه مرارا كلما واجه صعوبات في حياته. وأيضا يساهم التقليد والنمذجة في إتباع العدوان كوسيلة لحل المشاكل، والمراهق يتأثر بمن حوله من أصدقاء وغيرهم ويقلدهم في عدة أنماط سلوكية وهذا راجع إلى ضعف الشخصية، وقابلية انصياعها لتوجهات وسلوكات الآخرين. وفي هذا السياق هدفت دراسة **سيمونز وورتل** **Simons et Wurtele (2010)** إلى تقصي دورة العنف بين الأجيال، وبينت النتائج أن الأبناء الذين يرون آباءهم يستخدمون العقاب البدني ضدهم وضد أشقائهم يتولد لديهم إحساس أن هذا العقاب هو وسيلة مقبولة للتعامل مع النزاعات والصراعات لذلك فهو أكثر ميلا لاستخدامه ضد زملائهم وإخوتهم كإستراتيجية لحل النزاعات (غانم، عشا، درويش، 2015، 180).

وإضافة لما سبق يعد السلوك العدواني وحل المشكلات استجابتان لمثير يعتبر عائقا في طريق الفرد، إذ أننا نستخدم حل المشكلات عندما نواجه صعوبة أو مشكلة تقف في وجه أهدافنا أو رغباتنا، ويظهر السلوك العدواني كذلك عند حدوث موقف يحبط الفرد أو يعيقه عن تحقيق ما يريد، وهذا ما يدل على أن كلاهما يعدان أسلوبان تكيفيان مع المواقف الصعبة، وهذا أيضا يفسر الارتباط بينهما، حتى لو كانت القدرة على حل المشكلات إيجابية والسلوك العدواني سلبي.

2 – تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية: توجد قدرة تنبؤية لكل من خبرات الإساءة في الطفولة وتنظيم الانفعال والقدرة على حل المشكلات بظهور السلوك العدواني لدى عينة الدراسة.

اتضح من خلال عرض وتحليل نتائج هذه الفرضية أن المتغيرات المستقلة (خبرات الإساءة في الطفولة وتنظيم الانفعال والقدرة على حل المشكلات) لديها قدرة تنبؤية بظهور السلوك العدواني لدى عينة الدراسة. حيث فسرت ما نسبته **(33 %)** من التباين الحاصل فيه والباقي تفسره عوامل أخرى. كما تبين أن خبرات الإساءة في الطفولة تعد العامل الأكثر إسهاما في التنبؤ بنسبة **(47 %)** تليها القدرة على حل المشكلات بنسبة **(23 %)**. أما تنظيم الانفعال فلم يكن له قدرة تنبؤية بظهور السلوك العدواني.

* ومن الطبيعي أن تكون خبرات الإساءة التي يعيشها المراهق في مرحلة طفولته عاملا مساهما بشكل قوي في ظهور السلوك العدواني لديه في مرحلة المراهقة، وتؤكد هذا جل النظريات النفسية المفسرة للسلوك العدواني. فالطفل الذي يتعرض للأذى أيا كان مصدر هذا الأذى خاصة الذي يشكل منه صدمة للطفل، يعيد إنتاج هذا السلوك سواء على المدى القريب أو البعيد، وبعض أشكال السلوك العدواني تبدأ غالبا في الطفولة وتستمر إلى غاية مراحل متقدمة كالبلوغ والرشد. وذكر **جمال معتوق** أن مرحلة الطفولة تعد الحلقة الحاسمة في تشييد الشخصية وأن العديد من الدراسات بينت أن الأطفال الذين تعرضوا للعنف في مرحلة الطفولة غالبا ما يعملون على إعادة إنتاجه في المستقبل (معتوق، 2013، 174).

وفي هذا الإطار تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة **رودني Rodney (1997)** توصلت إلى أن النموذج المتضمن للإساءة الجنسية والإساءة الجسدية والتدعيم الأسري المنخفض والتدعيم المنخفض من الأصدقاء يظهر قابلية وإمكانية التنبؤ بالسلوك الإيذائي غير المعتاد (منصور، 2008، 102).

وتتفق كذلك مع نتيجة دراسة **ستيوارت وآخرون Stewart et al (2002)** والتي هدفت إلى التنبؤ بالعوامل النفسية والاجتماعية المساهمة في العنف لدى طلاب المدارس الثانوية، وجدت أن

العنف ارتبط ارتباطا دالا بالعوامل النفسية والاجتماعية: مثل اصطحاب أقران يمارسون العنف في سلوكهم، استخدام الآباء للعنف، وكذلك أساليب المعاملة الوالدية (السنيدي، 2013، 72). وتتوافق أيضا مع نتائج دراسة **كاترين تايلور وآخرون (2010) Catherine Taylor et al** هدفت إلى فحص العلاقة بين استخدام العقاب البدني ضد الأطفال في سن 3 سنوات والسلوك العدواني لاحقا بين هؤلاء الأطفال، تبين أن الاستخدام المتكرر للعقاب البدني (استخدام الأم للضرب أكثر من مرتين في الشهر السابق) على الطفل عندما كان بعمر 3 سنوات ارتبط بزيادة خطر ارتفاع مستوى عدوانية الطفل في سن 5 سنوات. ومع دراسة **ناتاشا وآخرون (2018) Natasha et al** حيث وجدوا أن الأفراد الذين تعرضوا للإيذاء الجسدي في مرحلة الطفولة كانوا أكثر عرضة لخطر الإيذاء العنيف بين الشباب والصغار.

كما أن المراهقين من عينة الدراسة منهم الأيتام ومنهم مجهولي الهوية ومنهم المحرومون والمتواجدون في المركز بسبب الفقدان أو التخلي ويعد هذا سببا آخرا مساهما في ظهور الانحرافات بما فيها السلوك العدواني والتنبؤ به. وقد بينت دراسة **بادن Baden** أن المراهقين الذين كانوا يعيشون في بيوت مفككة كانوا يعانون من المشكلات العاطفية والسلوكية والصحية والاجتماعية بدرجة أكبر من المراهقين الذين كانوا يعيشون في بيوت اعتيادية (علي، البياتي،2009، 58). وفي نفس السياق بين **فهد الداعج (2008)** أن أكثر الأيتام عرضة للانحراف من فقد كلا والديه ثم من فقد الأم ثم من فقد الأب، وأن اليتيم الذي يفقد أحد والديه وهو صغير أقل من (10) سنوات يكون معرضا لخطر الانحراف أكثر من غيره، وللحالة الاقتصادية السيئة دور في انحراف الأيتام، والأيتام الذين لا يجدون قدوة صالحة يكونوا أكثر عرضة لخطر الانحراف. وأوضحت دراسة **السنيدي (2013)** أن هناك علاقة بين طبيعة العوامل الأسرية كسوء التنشئة الاجتماعية والخلافات الأسرية وتفكك الأسرة والتفرقة وعدم المساواة بين الأبناء واختفاء الرقابة الأسرية وبين السلوك المتسم بالعنف.

وتؤكد هذه الدراسات بأن طبيعة الوضعية التي يعيشها المراهق إضافة إلى تعرضه للإساءة تؤثر على ظهور السلوك العدواني. وفي نفس الوقت تعد عينة الدراسة بما فيها من

أيتام ومحرومين بسبب الطلاق أو غيره أكثر عرضة للإساءة وهذا ما أثبتته دراسة **علي الزهراني (2003)**.

كما دلت نتائج دراسة **إيزبيل مارتينز وآخرون Isabel Martinez et al (2018)** على عينة من المراهقين، أن الأبوة المتساهلة، التي تتميز باستخدام ممارسات عقلانية ودافئة، يمكن أن تكون عامل حماية من التسلط التقليدي و التسلط عبر الانترنت. وعلى العكس من ذلك، فإن الأبوة الاستبدادية التي تتميز باستخدام الإكراه البدني واللفظي وممارسات الحرمان، من شأنها أن تكون عامل خطر للتسلط عبر الإنترنت والتهديد التقليدي. وفي سياق مشابه بين **ديدي جاك Didier-Jacques** في دراسته حول آثار العنف الأسري على صحة الطفل بأن الطفل يحاول أن يبتعد عن عائلته ويعارضها باستمرار. وبالنسبة للمراهق تشكل البيئة الأسرية عداء بالنسبة له فيتفاعل معها بإظهار: اضطرابات في السلوك، تهديدات، ألفاظ نابية، المعارضة المستمرة، الغياب المدرسي، الفرار، ابتزاز الانتحار، وكلها مظاهر معتادة. كما يوجد لدى كثير من المراهقين خلفية اكتئابية والتي يمكن أن يسببها الخلاف الأبوي، مع فكرة الانتحار التي قد تكون بسبب حدث يبدو تافها لكنه يحيي خبرة صادمة حدثت في الطفولة المبكرة، كالانفصال عن الأسرة (Auquier ,Binet ,2002, p966) .

وفي مرحلة المراهقة يصبح السلوك العدواني سلوكا متأصلا في الشخصية ويصبح وسيلة للحصول على حاجات معينة ولفرض السلطة خاصة وأن المراهق المعرض للخطر يعاني من إحساس بالنقص والدونية نتيجة لوضعه الاجتماعي، فيتخذه كأسلوب دفاعي وينظر له كسلوك لابد منه حتى يواجه المشكلات التي يفرضها عليه وضعه ويرد الأذى عن نفسه. كما أنه لم يكون علاقات سوية مع أفراد أسرته بسبب الإساءة أو الانفصال أو الوفاة أو التخلي ومن ثم ينعكس هذا عليه فلا يكون علاقات سوية نحو الآخرين ويتجه بالعداء نحوهم. فالمراهقون المعرضون للخطر محرومون ممن يعلمهم أنماط السلوك السوي لأنهم حرموا من البيئة الأسرية الطبيعية التي تعد أول مؤسسة يترعرع فيها الفرد ويشكل من خلالها عالمه وشخصيته. وقد بين **محمد فقيهي (2006)** في دراسته حول المراهقين المحرومين من الرعاية الأسرية، أن أكثر المشكلات السلوكية شيوعا لديهم كانت مشكلات السلوك العدواني.

وهو نفس ما أسفرت عنه دراسة **علي والبياتي** (2009) حيث بينت وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين الحرمان من عاطفة الأبوين والسلوك العدواني لدى المراهقين. وتوصل **مخيمر وعبد الرزاق** (1999) في دراستهما إلى أن الجانحين كانوا أكثر عرضة للإساءة الجسمية والنفسية من غير الجانحين. ما يثبت ارتباط الإساءة بالعدوان والجنوح.

كما أننا لم نجد في حدود اطلاعنا أي دراسة نفت العلاقة بين التعرض للعنف والإساءة في مرحلة الطفولة والسلوك العدواني. ما عدا دراسة **العربي ذهبية** (2011) حيث لم تجد علاقة بين عقاب المعلم والسلوك العدواني لدى التلاميذ. وهذا يدفعنا إلى التأكيد بأن خبرات الإساءة في الطفولة هي أكثر العوامل تنبؤا بظهور العدوان.

* ويسهم عامل القدرة على حل المشكلات في التنبؤ بظهور السلوك العدواني ف ارتفاع هذه القدرة ينبأ بانخفاض السلوك العدواني وانخفاضها ينبأ بارتفاعه. وهذه النتيجة تدعم نتائج العديد من البحوث، فقد توفر في الأدب التربوي عدد من الدراسات التي بحثت علاقة بعض المتغيرات الاجتماعية بالسلوك العدواني، ومن هذه الدراسات دراسة **بيكر** (**Baker (2007** التي توصلت إلى أنه يمكن التنبؤ بالعدوان اللفظي والجسدي من خلال حل المشكلات الاجتماعية والمعرفية، وأوصت الدراسة بأخذ هذين المتغيرين بالاعتبار عند بناء برامج الوقاية من العدوان (الزعبي، 2011، 423).

وأجرت **ليسا ولورا** (**Liisa et Laura (1999** دراسة حول التنبؤ باستقرار السلوك العدواني من خلال استراتيجيات حل المشكلات الاجتماعية، حيث تم تقييم السلوكيات العدوانية واستراتيجيات حل المشكلات على عينة من الأطفال في عمرهم حوالي 10 سنوات ثم تم تقييمها لديهم بعد 7 سنوات، وكانت النتيجة الرئيسية هي أن تطور الاستراتيجيات تنبأ باستقرار أو تغير السلوك العدواني بشكل جيد، كما يفسر الانتقال من السلوك غير العدواني إلى السلوك العدواني من خلال استراتيجيات عدوانية لحل المشكلات، بينما كان التطور

الإيجابي، أي التحول من السلوك العدواني في الطفولة إلى السلوك غير العدواني في المراهقة، ممكناً فقط إذا لم يستخدم الشخص استراتيجيات عدوانية.

وقيمت دراسة **عبد الملك وآخرون** **Abdulmalik et al (2016)** تأثير مجموعة من التدخلات القائمة على حل المشكلات على السلوكيات العدوانية بين تلاميذ المدارس الابتدائية، أظهرت النتائج أن التدخُّل القائم على حل المشكلات كان له أثر دال في خفض درجات السلوك العدواني والعدوان الذاتي لكل من المعلمين والطلاب على حد سواء.

ومن المتوقع أن تكون للقدرة على حل المشكلات قدرة تنبؤية بظهور السلوك العدواني حيث أن كلاهما يحمل طبيعة تكيفية ويظهران في مواقف المواجهة، ويؤدي ارتفاع القدرة على حل المشكلات إلى تدني مستوى العدوانية لأن الشخص القادر على حل مشكلاته بأسلوب سليم بالاعتماد على مهاراته وخبرته لن يشعر بالغضب والتوتر والاندفاع الذي يؤدي إلى التصرف بعدوانية، وانخفاض هذه القدرة مع ضعف المواجهة والتردد يؤدي إلى نوع من الاستسلام والفشل الذي يدفع بالفرد إلى التهور والعدوانية، فالقدرة على حل المشكلات تعتبر كعامل أو جدار حماية ضد القيام بالسلوك العدواني. وعندما يفشل المراهق في إيجاد حلول لمشاكله يلجأ إلى العدوان لأنه يتضمن القوة والسيطرة فيوجهه لذاته تعبيرا عن الفشل ولوم الذات، أو يوجهه للآخرين والأشياء تعبيرا عن الانتقام أو الإحباط.

هذا ومن المعلوم أيضا أنه في حالة التعرض لمشكلة ومحاولة حلها تنتابنا انفعالات مختلفة كالخوف أو الحزن أو الغضب، ونفس هذه الانفعالات قد تنتابنا أثناء السلوك العدواني أو تكون سببا في حدوثه، فالانفعالات تعد مكونا لكلا السلوكين. كما أنه بالإمكان أن يخلق السلوك العدواني مشكلة، وبالإمكان أن نواجه ونحل المشكلة بطريقة عدوانية، وبالتالي هذه النقاط عززت من العلاقة بين حل المشكلات والسلوك العدواني. وقد ذكر **الشديفات** **(2013)** أن السلوك العدواني ينبثق بوصفه أسلوبا لحل المشكلات في المراحل المبكرة من عمر الطفل، وهذه الاستجابات قد ترتبط بالعوامل الفسيولوجية والأسرية والثقافية والبيئية، وهي تحدث في أوضاع مختلفة في البيت والمدرسة والشارع (الشديفات، 2013، 1313).

وتتعارض نتيجة هذه الدراسة مع ما توصل إليه **العزام (2013)** بأنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين بعد حل المشكلة وجميع أبعاد الميل للسلوك العدواني والميل للسلوك العدواني ككل. وتختلف أيضا مع ما بينته **ليسا Liisa (2002)** في دراستها على عينة من المراهقين في مرحلتي المراهقة المبكرة والمتأخرة، أوضحت النتائج بأن الاستراتيجيات العدوانية لحل المشاكل كانت دالة ولكن لم ترتبط إلى حد كبير بالسلوك العدواني بين كلا الفئتين العمريتين.

في حين تتوافق مع نتائج عدة دراسات مثل دراسة **ماري وآخرون Mary et al (2002)** حول العلاقات المتداخلة بين الاندفاع، وحل المشكلات الاجتماعية، والعدوان لدى عينة من الذكور، أوضحت النتائج أن الاندفاع المرتفع كان مرتبطا بضعف كبير في حل المشاكل الاجتماعية، وأن الضعف الكبير في حل المشاكل الاجتماعية له علاقة أكبر بالعدوان، وهذا الضعف هو ما أثر على العدوان وليس الاندفاع. وتناولت دراسة **دزوريلا وآخرون (2003) D'zurilla et al** العلاقات بين تقدير الذات والقدرة على حل المشاكل الاجتماعية والعدوان لدى عينة من الطلاب الجامعيين. وجدوا أن تدني احترام الذات يرتبط بالغضب والعداء، وتبين أن العديد من أبعاد حل المشكلات مرتبطة بالغضب والعداء والعدوان الجسدي، وأشارت النتائج أيضا إلى أن التوجه السلبي للمشكلة يتوسط جزئيا العلاقة بين احترام الذات والعداء.

أما دراسة **ويليام ودزوريلا William et D'Zurilla (2003)** فوجدا من بين نتائجها أن ثلاثة أبعاد لحل المشكلات لدى المراهقين تتعلق بالعدوان و / أو الجنوح، وأشارت كذلك إلى أن نفس الأبعاد قد ترتبط أيضًا باستخدام المواد وقيادة السيارات عالية الخطورة.

وقد توصل **جيمس James (1984)** إلى أن الأفراد العدوانيين ينقصهم بعض المهارات التي تساعد في حل المشكلات، كما أن لديهم شعورا بالعجز في التغلب على الأحداث التي من الممكن أن تمثل مشكلة لديهم وذلك بحلها بطريقة لا عقلانية مما يؤدي إلى السلوك العدواني (بوشاشي، 2013، 33). كما أوضح **فياض بن كرو (2013)** في دراسته أن التلميذ يتخذ العدوان كمهارة اجتماعية وإستراتيجية فعالة لحل المشاكل والدفاع عن النفس واسترجاع الحقوق.

وفي مجال البرامج التدريبية أثبتت نتائج دراسة **هيجنز وجان Haughes et Jan (1993)** بهدف تقصي فعالية التدرب على مهارة حل المشكلات ومشورة المعلمين على الأطفال العدوانيين،

أثبتت تحسنا في الكفاءة الاجتماعية ونقص السلوك العدواني وظهور تحسن في مفهوم الذات للأطفال الذين شاركوا في برنامج مهارة حل المشكلات (سيف زريقي، 2000، 38).

* فيما تبين أنه ليس لعملية تنظيم الانفعال قدرة تنبؤية بظهور السلوك العدواني، وهي نتيجة مخالفة لما أشارت له بعض الدراسات بأن الذكاء الانفعالي وتنظيم الانفعال يرتبطان بالعدوان مما يؤهلهما لأن يتنبئان بظهوره. وقد أكدت هذا **فهيمة مقدم (2016)** حيث بحثت في دراستها عن دور الذكاء الوجداني في التنبؤ بالسلوك الخطر لدى المراهقين، والمتمثل في (التدخين، المخدرات، العنف، السرقة، الانتحار أو إيذاء النفس، التغيب المدرسي، الجنس غير المشروع)، وأكدت النتائج أن هناك علاقة عكسية بين الذكاء الوجداني والسلوكيات الخطرة، كما تبين أن هناك فروقا في الذكاء الوجداني بين منخفضي ومرتفعي السلوك الخطر لصالح منخفضي السلوك الخطر، مما يؤكد صحة فرضية قدرة الذكاء الوجداني على التنبؤ بالسلوك الخطر.

ويمكن تفسير النتيجة الحالية في ضوء نموذج العدوان الذي قدمه **أندرسون وبوشمان Anderson et Bushman 2002** حيث أشارا إلى ثلاثة عناصر تؤثر على ظهور العدوان وهي المدخلات والطرق والنتائج. فالنسبة للطرق فهي تؤثر على الحالة الداخلية للفرد وتكون إما معرفية أو عاطفية أو فسيولوجية، حيث تتضمن الطرق العاطفية ارتفاع الغضب ومشاعر العداء والتأثير السلبي العام وزيادة الميول العدوانية . ونستنتج أن ارتفاع المشاعر السلبية يؤثر على احتمال العدوان، لكنه لا يمكن أن يؤدي بمفرده إلى ظهور استجابة العدوان. فيوجد عوامل عديدة تتدخل في ظهور السلوك العدواني قد تختلف بين فرد وآخر، لأن السياق الذي يعيش فيه أي فرد وخصائصه البيولوجية والنفسية والاجتماعية مختلفة عن الآخرين، والعدوان هو مظهر من مظاهر عدم التوافق ويبدو أنه في حالة المراهقين المعرضين للخطر يتأثر بعوامل تتعلق بحالتهم النفسية والاجتماعية أكثر من غيرها، لأنها حالة صعبة وغير مستقرة ومجهولة النهاية، فهي تعد من بين أكثر العوامل ارتباطا وتأثيرا على ظهور سلوك العدوان، وهي مشتركة إلى حد كبير بين أغلب المراهقين، يضاف إلى

عامل الوضعية الاجتماعية مثيرات أخرى كالإحباط والحرمان ورغبة الانتقام فهي تستثير العدوان، ما جعل تنظيم الانفعال لا يساهم بشكل دال في التنبؤ به.

وتتوافق هذه النتيجة جزئيا مع نتائج دراسة **زياد بركات** (2014) الذي لم يجد علاقة دالة إحصائيا بين الاتزان الانفعالي وبين السلوك العدواني. ووجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الانفعال والسلوك العدواني. وتتفق أيضا مع نتائج دراسة **ساجنا وعلي** **Sajna et (2017) Alie** حيث لم يجدا علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي (الوعي الشخصي، الوعي بين الأشخاص، الإدارة الشخصية، إدارة العلاقات بين الأشخاص) والعدوانية.

ولعل من بين الأسباب التي أدت إلى عدم مساهمة القدرة على تنظيم الانفعال في التنبؤ بسلوك العدوان، أنه في فترة المراهقة تبلغ العدوانية ذروتها لأن المراهق يحاول إثبات نفسه وإظهار إمكاناته للكبار، وبأنه قادر على تحمل مسؤولياته الجديدة وعلى المواجهة وبأن لديه هوية وشخصية متفردة عن الآخرين، ويعتقد أن أمثل أسلوب لهذا يكون بواسطة السلوك العدواني فينتهجه اقتناعا منه بأنه ضرورة. علاوة على أن عينة المراهقين المهددين بخطر الانحراف تتعرض لكثير من الضغوط سواء من طرف أسرهم أو من أفراد المركز أو من الأصدقاء، وخاصة الضغوط التي تسببها نظرة المجتمع الدونية لهم، ومن ثم فهؤلاء المراهقون ينفسون عن هذه الضغوط بواسطة العدوان ولا يمكن لتنظيم الانفعال أن يمنع استجابة العدوان لأن هناك مثيرات كثيرة تؤدي إلى حدوثه.

3 - تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات السلوك العدواني لدى عينة الدراسة تعزى لاختلاف مستويات الإساءة في الطفولة.

اتضح من خلال تحليل نتائج هذه الفرضية وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعة الأولى (المستوى المنخفض والمستوى المتوسط) وبين المجموعة الثانية (المستوى المنخفض والمستوى المرتفع) لصالح المجموعة الثانية فالفروق هي بين المستوى المنخفض

والمستوى المرتفع. بمعنى أنه كلما ارتفع مستوى التعرض للإساءة في الطفولة كلما ارتفعت درجة السلوك العدواني في المراهقة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة **إيثر وزملاؤه** **Ethier et al (2004)** حيث هدفوا إلى الكشف عن العلاقة بين التعرض المزمن لسوء المعاملة والمشكلات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال، ووجدوا فروقا ذات دلالة إحصائية في المشكلات الانفعالية (القلق والاكتئاب) وفي مشاكل سلوكية أخرى كالسلوك العدواني، والانسحاب الاجتماعي بين الأطفال الذين تعرضوا لسوء المعاملة المزمنة مقارنة بالأطفال الذين تعرضوا لسوء المعاملة العابرة وباتجاه أطفال المجموعة الأولى (فاضل، 2010، 52).

ومع دراسة **القططي** **(2000)** حيث أشار في دراسته إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعات السلوك العدواني الثلاث – منخفض ومتوسط ومرتفع– تعزى لاختلاف أساليب التنشئة الوالدية لكل من الأب والأم (مخلوفي سعيد، 2016، 44). وتتفق أيضا مع نتيجة دراسة **ويندي وآخرون** **Wendy et al (2016)** حيث بينت أن شدة إساءة المعاملة العاطفية والجسدية ارتبطت بشكل كبير مع الارتفاع المتكرر للسلوكيات العدوانية. ومع دراسة **سبنسر وآخرون** **Spencer et al (2018)** حيث أشارت أن المراهقين الذين تعرضوا للعنف الأسري كانوا أكثر عرضة لتأثيرات العنف بين الأقران وقبول المعايير العنيفة، مما يزيد من احتمال ارتكابهم للعنف والإيذاء في وقت لاحق من حياتهم. ومع دراسة **أغاتا ديبوسكا وآخرون** **Agata Debowska et al (2018)** وجدت أن الأفراد الذين تعرضوا لمستويات عالية / معتدلة من مختلف أشكال الإساءة ، بما فيهم من تعرضوا لسوء المعاملة الشاملة، كانوا أكثر عرضة للانخراط بشكل كبير في السلوك العنيف والعدائي.

ووضح **ديدي جاك** **Didier-Jacques** أن بعض اضطرابات السلوك كالانحراف مرتبطة بسلوكات العنف، ويبدو أن هذه السلوكات تظهر عندما يفقد المراهق الصورة الأبوية المثالية وتكون مع مواجهة نقص، فراغ أو مصدر شعور اكتئابي شديد. وأضاف الباحث أن المراهق العنيف ما هو إلا ضحية للعنف الذي عاشه باستمرار، وهو عنف ليس بالضرورة جسدي

ولكن عاطفي عانى منه ضمن مناخ مرضي، مليء بالإهانات والإذلال المتكرر (Auquier ,Binet ,2002, p967).

وهدفت دراسة **تول وجاكباك** **Tull et Jakupcak (2005)** إلى التعرف على تأثير التعرض للحوادث المؤلمة على أعراض الغضب والعدوان والعنف لدى الطلبة، وتوصلت إلى أن الذكور الذين تعرضوا لحوادث مؤلمة أظهروا درجة عالية من الغضب، والعدوان الداخلي، والعنف، أكثر من الذكور الذين لم يتعرضوا للحوادث المؤلمة.

فقد يكون التعرض للإساءة في مرحلة الطفولة بشكل عارض وضعيف وغير متكرر، فلا يؤثر بشكل كبير على ظهور سلوكيات العدوان لدى هذا الطفل، أما تكرار الإساءة وشدتها وصدورها من أشخاص يثق فيهم الطفل ويعتبرهم مصدرا للأمان والرعاية، فمن شأن هذا أن يرفع من شدة الانعكاسات وخاصة السلوك العدواني. فكلما كانت الإساءة شديدة ومتكررة كلما مثلت خبرة سلبية مؤذية للطفل وكلما كانت انعكاساتها على سلوكه شديدة، وكلما ترافقت خبرة الإساءة بصدمة قوية علقت في الذاكرة وسببت أضرارا للطفل كلما زادت درجة عدوانيته، وكلما كان الأذى قويا كلما صارت الرغبة في الإيذاء أقوى، فبحجم الإساءة يصدر السلوك العدواني، لأن عتبة التحمل لدى الطفل ضعيفة وشخصيته هشة وبالتالي الإيذاء القوي يحمل معه إحباط قوي ومن ثم عدوان قوي. وبذلك لا تتوقف خطورة الإساءة عند مدى الانتشار، بل تتعقد المشكلة أكثر بالانتقال، حيث تنتقل سلوكيات الإساءة من الآباء إلى الأبناء ليصبحوا هم أيضا بدورهم آباء مسيئين، وتؤكد الدراسات على أن الآباء المساء إليهم في طفولتهم يمثلون نسبة **47 %** من مجموع الآباء الذين يقبلون على الإساءة (1988) Eland et Deborah وهو ما يطلق عليه علماء النفس والمهتمين بالطفل دورة الإساءة (السبيعي، 2011، 12).

4 – تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

نص الفرضية: توجد فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس السلوك العدواني تعزى لجنس المراهق.

تبين من خلال عرض وتحليل نتائج هذه الفرضية أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في السلوك العدواني بين الجنسين. بمعنى أن درجات السلوك العدواني كانت متقاربة لدى الذكور والإناث.

ورغم أن هذه النتيجة كانت متوقعة نظرا لخصائص واستجابات العينة، إلا أنها نتيجة مختلفة عما هو شائع بأن الذكور أكثر عدوانية من الإناث بحكم تكوينهم البيولوجي وتنشئتهم الاجتماعية، وثقافة المجتمعات السائدة منذ غابر العصور والتي تعطي الحق للذكر بممارسة قوته وسلطته وعدوانيته وتمنع عن الأنثى أي سلوك يحمل طابع العنف. ومن بين الدراسات الكثيرة التي أيدت نتائجها عدوانية الذكور نجد دراسة **بوشاشي** (2013)، **يحياوي** (2013)، **الشديفات** (2013)، **بن حليلم** (2014)، **سعيد مخلوفي** (2016)، **المحمود ورزق** (2017). كما أن الدراسات التي توصلت أن الإناث أكثر عدوانية من الذكور تعد قليلة جدا، وقد وجدنا دراسة **محافظة والزعبي** (2007) دلت نتائجها أن الإناث أظهرن ميلا نحو السلوك العدواني أكثر من الذكور في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية.

في حين أيدت دراسة **زياد بركات** (2014) نتيجة الدراسة الحالية حيث لم تجد فروقا دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في ممارستهم للسلوك العدواني. وتعود هذه النتيجة أولا لطبيعة العينة وطبيعة ظروفها الخاصة المتمثلة في العيش في مركز خاص، الحرمان من البيئة الأسرية، التعرض لمشكلات وصلت خطورتها إلى حد وضع المراهق من طرف قاضي الأحداث في هذا المركز، مرحلة المراهقة العاصفة بالتقلبات العاطفية والفيزيولوجية، كل هذه الظروف يشترك فيها الذكر مع الأنثى ولا اختلاف يذكر بينهما سوى أن الإناث يتواجدن بمركز خاص بهن، والذكور كذلك. لكنهما مرا بنفس التجارب المؤلمة من فقد وانفصال وإهمال وإساءة جعلت منهما يمارسان السلوك العدواني بنفس الدرجة لأن ما يتسبب في

ظهوره يكاد يكون نفسه لدى الجنسين. وعملية التنشئة الاجتماعية التي تعلم الأنثى السلوك الصائب والسلوك السيئ وتفرض عليها قيودا بالطاعة والاستجابة للأوامر، وعدم إتيان أي سلوك منافي للمعايير الاجتماعية، تعد هذه العملية في حالة المراهقين المعرضين للخطر غائبة أو ناقصة أو خاطئة مما يفسر سبب ممارسة الأنثى للسلوك العدواني بدرجة مماثلة لما يمارسه الذكر.

وفي هذا العصر تلاشت الفروق بين الذكور والإناث في كل شيء تقريبا وخاصة الفروق في السلوك ، نتيجة تطور الاتجاهات والتمدن والتكنولوجيا وظروف العيش المتشابهة والمتقاربة إلى حد كبير بين الجنسين، لذا من الطبيعي أن تمارس الأنثى العدوان كما يمارسه الذكر لاعتقادها أنه حقها وأنه من الطبيعي التصرف بهذا النمط للدفاع عن نفسها أو لغرض آخر تهدف إليه. كما أن عبارات المقياس كانت صريحة وتحمل معاني واضحة ساعدت على الاستجابة لها بشكل متقارب من طرف الذكور والإناث.

5 - تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

نص الفرضية: توجد فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس السلوك العدواني تعزى لسن المراهق.

أظهر تحليل هذه الفرضية وجود فروق دالة إحصائيا في درجات السلوك العدواني لدى عينة الدراسة تعزى لعامل السن وهذه الفروق لصالح مرحلة المراهقة المتوسطة (15-18 سنة).

وتتفق هذه الدراسة جزئيا مع دراسة **فقيهي** (2006) ففي شق منها توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مشكلات السلوك العدواني باختلاف العمر بين الفئة العمرية (12) عاما وأقل من (15) عاما، والفئة العمرية من (15) عاما وأقل من (18) عاما. ووجود فروق دالة إحصائيا في بعد مشكلات السلوك العدواني لصالح الفئة العمرية 18 عاما فأكثر. وتتفق معها في الشق الآخر حيث بينت وجود فروق دالة إحصائيا في مشكلات السلوك العدواني وفقا لمتغير المرحلة التعليمية (متوسط/ ثانوي) والفروق كانت لصالح المرحلة الثانوية الذين

لديهم درجة مرتفعة في مشكلات السلوك العدواني تفوق مثيلتها لدى أفراد مجتمع الدراسة في المرحلة المتوسطة. وتعد مرحلة الثانوية موافقة لمرحلة المراهقة المتوسطة (15-18 سنة). وبين **الشديفات** (2013) من خلال دراسته أن عدوانية الذكور ترتبط بشكلها المباشر كلما تقدم السن وتستند هذه العدوانية للدور المتوقع.

ومن بين الدراسات التي تعارضت نتائجها مع نتيجة الدراسة الحالية وجدنا دراسة **العجمي** (2003) توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في السلوك العدواني تبعا لمتغير السن. ودراسة **سعيد مخلوفي** (2016) التي أظهرت أن الفئة العمرية (14-15 عاما) أكثر عدوانا من الأقل والأكثر عمرا.

وتعد مرحلة المراهقة المتوسطة الممتدة من (15-18 سنة) أكثر اندفاعية ويصبح المراهق فيها أشد ميلا للعنف، كما تزداد حدة تصرفاته وميوله المتطرفة نحو الأشخاص والأشياء، فيتصرف بعدوانية تجاههم لأنه يرى أن العدوان وسيلة للتحكم والسيطرة وفرض آرائه التي تكون في معظمها مناقضة لآراء واتجاهات من حوله. والمراهق المعرض للخطر في هذه المرحلة يزداد وعيه بوضعيته السيئة وتزداد مع هذا الوعي سلوكاته العدوانية لأنه يحس بالعجز تجاه حاضره ومستقبله، ويتطلع إلى أهداف لكنه يرى من الصعوبة جدا تحقيقها، كما تزداد احتياجاته سواء العاطفية أو الاجتماعية أو الاقتصادية، وهو في الغالب غير قادر على توفير أدناها فلا هو ضمن أسرته التي تشبع هذه الاحتياجات، ولا هو مستقل ماديا أو يمارس مهنة ما، ولا هو يعيش ضمن المجتمع ويتبادل العلاقات مع باقي أفراده بشكل طبيعي، كل هذه الظروف تدفعه للقيام بتصرفات عدوانية تجاه الآخرين أو ممتلكاتهم وإن فشل يوجه هذا العدوان تجاه ذاته، التي يرى أنها عاجزة عن تحقيق ما يريد.

خلاصة الدراسة:

كثيرا ما تبادرت إلى أذهاننا تساؤلات عدة حول عدوانية البشر التي تبدو في غالب الأحيان شاذة عن كل المعايير الموجودة في الحياة، وكثيرا ما استغربنا من تفشيها دون توقف رغم الشائع بأن البشر يحملون طبع الخير في نفوسهم، وكثيرا ما فكرنا في الأسباب التي تدفع الفرد لأن يؤذي دون أن يرف له جفن، وما الذي يميز هذا الفرد عن فرد آخر لا يقوى على إيذاء بعوضة، لعل هذه التساؤلات كانت شرارة انبثقت منها مشكلة الدراسة الحالية، حيث ظهرت الحاجة الملحة إلى البحث في ارتباط وإسهام بعض العوامل في ظهور السلوك العدواني، هذه العوامل تشكلت بدورها عن جهود وبحوث سابقة في المجال قد أثبتت أن لها علاقة بالعدوان، إن من أبرزها الإساءة والعنف الذي يتعرض له الشخص في حياته وخاصة في طفولته، حيث تبين أنه من أكثر العوامل دفعا لارتكاب العدوان في فترات لاحقة من الحياة. ودلت هذه البحوث كذلك على ارتباط السلوك العدواني بانخفاض وارتفاع قدرة الشخص على مواجهة وحل ما يعترضه من مشاكل وصعوبات في حياته، والتي قد تستثير الشخص فيسلك بأسلوب عدواني ليتخلص منها. كما أن الانفعالات والقدرة على إدارتها وضبطها والتحكم في شدتها أيضا لها دور في تحفيز العدوان، خاصة انفعالات كالغضب والخوف ومشاعر الإحباط والفشل والضيق والتي تدفع الشخص في كثير من المواقف إلى فقدان السيطرة عليها فيتصرف بعدوانية، وإضافة للعوامل سابقة الذكر تعد مرحلة المراهقة والوضعية الاجتماعية والنفسية السلبية التي يتواجد فيها المراهق عاملا مساهما بشكل كبير في ظهور السلوك العدواني. وقد فكرنا بناء على ما ذكر في إجراء دراسة حول قدرة هذه المتغيرات والتي حددناها بـخبرات الإساءة في الطفولة و تنظيم الانفعال والقدرة على حل المشكلات على التنبؤ بالسلوك العدواني.

وقد تحددت دراستنا زمنيا بالموسمين الجامعيين 2017/2016 و 2018/2017، ومكانيا بمراكز حماية الأطفال والمراهقين المتمثلة بشكل أساسي في المراكز المتخصصة في الحماية ومؤسسة الطفولة المسعفة ومركز لرعاية ووقاية الشبيبة عبر ثلاث ولايات من غرب الجزائر، وبشريا تحددت بعينة بلغت (72) مراهقا ومراهقة معرضين للخطر ومودعين بمؤسسات إيوائية مخصصة لحمايتهم من الانحراف، تتراوح أعمارهم بين (12-18) سنة، حيث اخترنا هذه العينة نظرا لقلة البحوث بشأنها، ونظرا لخطورة الحالة التي يعيشونها، حيث نأمل أن تسهم هذه الدراسة في فهم ولو جزء بسيط عن هذه الفئة حتى نتمكن من إفادتهم ووقايتهم من السلوك العدواني الذي يعتبر خطرا عليهم وعلى المجتمع. وبعد جمع المعطيات وتفريغها أسفرت عملية التحليل للإحصائي عن عدة نتائج نذكرها فيما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين كل من خبرات الإساءة في الطفولة وتنظيم الانفعال والقدرة على حل المشكلات بالسلوك العدواني لدى عينة المراهقين المعرضين للخطر.
- يسهم متغير خبرات الإساءة في الطفولة في التنبؤ بظهور السلوك العدواني بنسبة 47 %. ويسهم متغير القدرة على حل المشكلات في التنبؤ بظهور السلوك العدواني بنسبة 23 %. بينما لا يسهم متغير تنظيم الانفعال في التنبؤ بظهور السلوك العدواني لدى عينة الدراسة.
- توجد فروق دالة إحصائيا في السلوك العدواني تعزى لمستوى التعرض للإساءة في الطفولة لصالح المستوى المرتفع.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في السلوك العدواني تعزى لمتغير جنس المراهق.
- توجد فروق دالة إحصائيا في السلوك العدواني تعزى لمتغير السن لصالح مرحلة المراهقة المتوسطة (15-18 سنة).

وقد ناقشنا هذه النتائج استنادا إلى ما توفر من بحوث سابقة ومراجع نظرية متعلقة بموضوع دراستنا، ولاحظنا أن النتائج الحالية لم تكن مخالفة بشكل كبير لما أثبتته البحوث السابقة من نتائج، إلا أنها في بعض النقاط قد أسفرت عن نتائج جديدة، كما أن نتائج الدراسة الحالية قد شكلت إضافة علمية على صعيد البحوث التي تعنى بالسلوك العد واني وبالمتغيرات الأخرى، وشكلت إضافة في مجال الدراسات التي تهتم بمرحلة المراهقة، غير أن ما ميزها عما سبقها هو خصوصية العينة المهددة بالانحراف خاصة إن أقدمت على السلوك العدواني لأنه يمثل بداية له.

المقترحات:

بناء على ما ذكرناه من نتائج نقدم جملة من الاقتراحات التي بالإمكان أن تفيد فئة الأطفال والمراهقين المعرضين للخطر، وتفيد المختصين المهتمين بهذه الشريحة لتوفير الحماية المطلوبة، وسنلخصها في النقاط التالية:

- العمل على توعية الأطفال والمراهقين المعرضين للخطر بسلبيات السلوك العدواني ومخاطره على مختلف نواحي حياتهم، وتنويههم إلى أنه أول خطوة تجاه الجنوح والجريمة، وهذا بتفعيل مهام الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين والتربويين بالمراكز المتخصصة.
- العناية بالمؤسسات الإيوائية المخصصة لهذه الفئة لأنها في معظم الحالات تعد الملجأ الوحيد الذي يتكفل بالطفل والمراهق ويقيه من التشرد في الشوارع، ومن ثم يجب الحرص على توفير جو ملائم قائم على العطف والمحبة والأمان ضمن هذه المراكز يقترب قدر الإمكان من جو الأسر الطبيعية وهذا بقصد توفير أقصى قدر من الحماية والرعاية.
- تصميم برامج تدريبية وإرشادية و علاجية للتعديل والحد من السلوك العدواني وبالتالي خدمة هذه الفئة ووقايتها من الانحراف الذي يكبدها ويكبد المجتمع تكاليف باهظة.

- إرشاد رجال القانون إلى ضرورة التسريع بتسوية وضعية المراهقين مجهولي الهوية بهذه المراكز وهذا بمنحهم هوية وإسما، لأن شعور المراهق بعدم الانتماء وعدم الأمان يساهم أكثر في انحرافه وعداءه نحو ذاته ونحو المجتمع.
- العمل على فصل الأحداث المعرضين للخطر عن الأحداث المنحرفين سواء في المؤسسات الخاصة بالحماية أو المؤسسات العقابية.
- الاهتمام بتوفير أنشطة ثقافية ورياضية ورحلات لتنفيس هؤلاء المراهقيين عن توترهم وإحباطهم وإكسابهم طاقة إيجابية تنسيهم بعض الحرمان الذي يعيشونه.
- تنمية القدرة على حل المشكلات و قدرة التنظيم الانفعالي لدى هؤلاء المراهقين والتي يساهم ارتفاعها في خفض السلوك العدواني لديهم.
- إرشاد الأولياء إلى الابتعاد عن الإساءة لأطفالهم وتنويههم بأن مرحلتي المراهقة والرشد هما امتداد لمرحلة الطفولة وأن آثار سوء التنشئة ومخاطر استخدام الإساءة لا تقتصر على الطفل وحده بل وعلى المجتمع أيضا، لأن انحراف الفرد هو انحراف للمجتمع.

في الختام تجدر الإشارة إلى أن نتائج هذه الدراسة تبقى محدودة بإطارها الزمني والمكاني وبعينتها وأدواتها، ولهذا الاعتبار قد طرحت هذه الدراسة وأثارت نتائجها استفهامات أخرى تستدعي إجراء بحوث مستقبلية حولها ومنها:

-البحث عن مدى انتشار ظاهرة الإساءة للأطفال في مجتمع الدراسة.

-البحث عن نمط الإساءة (جسدية، نفسية، جنسية) الأكثر ارتباطا بالسلوك العدواني.

-المقارنة بين المراهقين المعرضين للانحراف والمراهقين المنحرفين في متغيرات الدراسة.

-الكشف عن سيكولوجية المراهق المعرض للخطر وهذا بإتباع المنهج العيادي وأسلوب دراسة الحالة.

- المقارنة بين الفئات المعرضة للخطر (اليتامى، المشردين، ضحايا الطلاق، مجهولو النسب، المتخلى عنهم ...) في درجات سلوكهم العدواني.
- البحث عن العلاقة بين التعرض للإساءة الجنسية خلال الطفولة والانحراف الجنسي أثناء المراهقة والرشد.
- البحث عن القدرة التنبؤية للمتغيرات المستقلة في هذه الدراسة (خبرات الإساءة في الطفولة وتنظيم الانفعال والقدرة على حل المشكلات) بظهور السلوك العدواني لدى عينة أخرى.
- البحث عن القدرة التنبؤية لمتغيرات مختلفة في ظهور السلوك العدواني لدى عينة الدراسة الحالية.
- الكشف عن مستوى تقدير الذات ومستوى الطموح ومستوى قلق المستقبل لدى المراهقين المعرضين للخطر باعتبارها خصائص قد تتأثر بوضعيتهم.

قائمة المراجع:

- **المراجع باللغة العربية:**

1. إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف. (2010). **المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية**. ط1. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية
2. أبو حطب، ياسين مسلم محارب. (2002). **فاعلية برنامج مقترح لتخفيف السلوك العدواني لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة** . رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية غزة
3. أبو غالي، عطاف محمود. (2014). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى التلميذات المساء إليهن في مرحلة الطفولة المتأخرة. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 10 (3)، 275-291
4. أبو غزال، معاوية وفلوه، عايدة. (2014). أنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين وفقا لمتغيري النوع الاجتماعي والفئة العمرية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 10 (3)، 351-368
5. أبو قورة، خليل قطب . (1996). **سيكولوجية العدوان** . القاهرة: مكتبة الشباب، الهيئة العامة لقصور الثقافة
6. أبو نواس، يحيى محمد. (2003). **مقارنة للخصائص النفسية والاجتماعية بين الأطفال الذين تعرضوا للإساءة والأطفال الذين لم يتعرضوا لها** . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة
7. أبو يونس، محمد. (2007). **أثر برنامج تدريبي في خفض السلوك العدواني لدى المراهقين من أبناء الأسر المفككة** . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا
8. البدانية، ذياب. (2002). سوء معاملة الأطفال: الضحية المنسية. **مجلة الفكر الشرطي**، 11 (11)، 167-213

9. بدوي، عائشة. (2015). **فاعلية برنامج إرشادي في التخفيف من السلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم المتوسط دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط بورقلة.** أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة ورقلة

10. بركات، زياد. (2014). علاقة أنماط الشخصية بالسلوك العدواني لدى عينة من طلبة بعض الجامعات الفلسطينية تبعا لمتغير النوع الاجتماعي. **مجلة دراسات العلوم التربوية،** 41 (1)، 256-272

11. بقادة، زينب حميدة. (2008). **أثر الوسط الاجتماعي في جنوح الأحداث** . أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر

12. بن حليلم، أسماء. (2014). السلوك العدواني لدى الطفل وعلاقته بالإساءة اللفظية والإهمال من طرف الأم. **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية جامعة الوادي** ، ع7، 21-37

13. بن كرو، فياض. (2013). الوسائط المعرفية وأهميتها في تفسير السلوك العدواني. **مجلة دراسات نفسية وتربوية،** مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، ع 10، 71-84

14. بن ناصر، فرحات. (2015). **علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الثانية ثانوي دراسة ميدانية بولاية المسيلة** . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة ورقلة

15. بوشاشي، سامية. (2013). **السلوك العدواني وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلاب الجامعة دراسة ميدانية بجامعة مولود معمري – تيزي وزو-** . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة تيزي وزو

16. بوطبال، سعد الدين ومعوشة، عبد الحفيظ. (2013). **العنف الأسري الموجه ضد الطفل.** الملتقى الوطني الثاني حول الإتصال وجودة الحياة في الأسرة، جامعة ورقلة

17. بوفولة، بوخميس. (2009). أساليب التربية الأسرية وأثرها في انحراف الأحداث. **مجلة شبكة العلوم النفسية العربية،** ع 21-22، 17-34

18. بولسنان، فريدة. (2014). **فاعلية برنامج علاجي أسري بنائي في التخفيض من السلوك العدواني لدى الحدث الجانح وأثر ذلك على كل من أساليب المعاملة الوالدية والقلق لدى والديهم.** أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة باتنة الجزائر

19. تومي، الخنساء وصبطي، عبيدة. (2013). سوء معاملة الأطفال في المجتمع بين الأسباب والآثار. **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية،** الوادي، ع 2، 153- 167

20. جبر، سعاد سعيد. (2006). **أثر برنامج تعليمي في التربية الإسلامية مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مفهوم الذات ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن.** أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان

21. جغدلي، علي. (2013). المشاكل الناتجة عن عمالة الأطفال. **مجلة معارف**، ع 14، 88-97

22. الجمعية العامة للأمم المتحدة. (2006). **مذكرة الأمين العام حول حقوق الطفل: دراسة بشأن العنف ضد الأطفال.** الدورة الحادية والستون

23. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. (2015). **الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية اتفاقات دولية، قوانين ومراسيم، قرارات وآراء مقررات مناشير إعلانات وبلاغات.** المطبعة الرسمية الجزائر. ع 39، السنة الثانية والستون

24. حزين، صالح السيد. (1993). إساءة معاملة الأطفال دراسة إكلينيكية. **مجلة دراسات نفسية،** 3 (4)، 499 – 524

25. حمادة، وليد ورزق، أمينة. (2010). سوء معاملة الأبناء وإهمالهم وعلاقته بالتحصيل الدراسي (دراسة ميدانية على طلبة الصف الأول الثانوي العام في مدارس محافظة دمشق الرسمية). **مجلة جامعة دمشق،** المجلد 26، 235-271

26. الخالدي، عطا الله فؤاد. (2008). **إرشاد المجموعات الخاصة.** عمان: دار الصفاء للطباعة والنشر

27. الخطيب، محمد إبراهيم أحمد. (2006). **أثر النمط المعرفي واستراتيجيات حل المشكلة في القدرة على حل المشكلات الرياضية والاجتماعية** . أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك الأردن

28. خلف، إيمان. (2010). **عمليات ما وراء الذاكرة والاستراتيجيات المعرفية لحل المشكلات التعليمية.** ط.1. مصر: العلم والإيمان للنشر والتوزيع

29. خليفة، أيمن علي أحمد. (2001). **أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثامن أساسي في مادة العلوم** . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس فلسطين

30. الخياري، عبد الله. (2013). ثقافة الطفل وتحديات العولمة. **التدريس مجلة كلية علوم التربية،** ع 5، 25-42

31. الداعج، فهد بن عبد العزيز. (2008). **الخصائص الشخصية للأحداث المنحرفين والأسوياء من الأيتام (دراسة مقارنة).** رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية الرياض

32. دعاس، حياة. (2010). **دراسة ميدانية للكشف عن الأطفال ضحايا العنف أساليبه والأطراف الممارسة له.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قسنطينة الجزائر

33. دفي، جمال. (2015). **سيكولوجية اللعب ودورها في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة دراسة ميدانية برياض الأطفال بمدينة بوسعادة** . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة تيزي وزو الجزائر

34. الدويك، نجاح أحمد محمد. (2008). **أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء والتحصيل الدراسي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة** . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة غزة

35. دويكات، نسرين حكمت عزيز. (2001). **العلاقة بين استراتيجية حل المشكلات وأعراض الاكتئاب لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة رام الله والبيرة** . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية نابلس فلسطين

36. رواب، عمار وقدادرة، شوقي. (2014). ممارسة الأنشطة البدنية الرياضية التنافسية في تعديل السلوك العدواني لدى فئة الأحداث في خطر معنوي. **مجلة علوم الانسان والمجتمع،** ع 10، 313-351

37. ريان، محمود إسماعيل محمد. (2006). **الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظات غزة** . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر غزة

38. زريقي، سيف الدين فاروق. (2000). **أثر التدرب على مهارة حل المشكلات في الضغط النفسي وتقدير الذات لدى المراهقين في مدينة عمان** . رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية

39. الزعبي، أحمد. (2011). العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني لدى الطلبة العاديين والمتفوقين. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 7 (4)، 419-431

40. الزغلول، رافع النصير و الزغلول، عماد عبد الرحيم. (2003). **علم النفس المعرفي**. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع

41. زكري، نرجس. (2007). **التعليم بالحاسوب وأثره في تنمية مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ الثانية ثانوي علوم تجريبية** . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة ورقلة الجزائر

42. زهران، حامد عبد السلام. (1986). **علم النفس النمو الطفولة والمراهقة** . القاهرة: دار المعارف

43. زواوي، رنا أحمد. (1992). **أثر الإرشاد الجمعي للتدريب على حل المشكلات في خفض التوتر**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية

44. السبيعي، سلمى بنت صالح. (2011). **الفروق بين المعرضات للإساءة وغير المعرضات لها في بعض متغيرات الشخصية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى مكة المكرمة

45. سلوم، هناء عباس. (2015). **استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بحل المشكلات دراسة مقارنة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية بمدينة دمشق**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق

46. السنيدي، جار الله بن مبارك. (2013). **أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بالعنف عند الأحداث (الأسوياء والجانحين).** أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية الرياض

47. السيد، عبد المجيد محمد. (2004). إساءة المعاملة والأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية. **مجلة دراسات نفسية،** 14 (3)، 237- 274

48. السيد، نيفين صابر عبد الحكيم. (2009). ممارسة العلاج المعرفي السلوكي في خدمة الفرد لتعديل السلوك اللاتوافقي للأطفال المعرضين للانحراف. **مجلة كلية الآداب بجامعة حلوان،** ع 26، 295- 748

49. الشافعي، فداء سالم محمد. (1998). **علاقة مركز الضبط بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية بنابلس بالضفة الغربية** . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية نابلس

50. الشديفات، محمود راشد يعقوب. (2013). الفروق الفردية لدى طلاب المرحلة الأساسية في أشكال السلوك العدواني المتعلمة. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة ،** 2 (12)، 1309- 1335

51. شطاح، هاجر. (2011). **أثر سوء المعاملة الوالدية على صورة الذات عند الطفل ،** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قسنطينة الجزائر

52. شنين، فاتح الدين. (2008). **فاعلية التدريس بأسلوب حل المشكلات في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات- دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة السادسة أساسي بمدينة ورقلة-**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة ورقلة الجزائر

53. الشهري، أحمد محمد. (2006). **الخصائص النفسية والاجتماعية والعضوية للأطفال المتعرضين للإيذاء** . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية الرياض

54. شواشرة، عاطف حسن. (2004). **اختبار نموذج سببي للقدرة على حل المشكلات ،** أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك

55. طيبة، وفاء محمود. (2013). الإساءة النفسية للطفل من وجهة نظر معلمات المرحلة الابتدائية. **مجلة العلوم التربوية**، 25 (2)، 445- 485

56. عبدات، روحي مروح. (2010). الإساءة النفسية والاجتماعية تجاه الأطفال المعاقين بالإمارات العربية المتحدة في ضوء بعض المغيرات. **مجلة الطفولة العربية** ، ع 45، 68- 98

57. عبد الرحمن ، سعد . (2008). **القياس النفسي النظرية والتطبيق**. ط 5. الجيزة مصر: هبة النيل العربية للنشر والتوزيع

58. العبيدي، عفراء إبراهيم خليل. (2011). طبيعة العلاقة الارتباطية بين التعاطف والسلوك العدواني دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في مدارس بغداد الرسمية. **مجلة جامعة دمشق**، 27 (3 + 4)، 131-164

59. العزام، عبد الناصر أحمد محمد. (2013). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالميل للسلوك العدواني لدى طلبة جامعة اليرموك. **مجلة دراسات في التعليم العالي** ، ع 5، 35- 64

60. عسيري، عبد الرحمن. (2001). **الأنماط التقليدية والمستحدثة لسوء معاملة الأطفال**. أعمال ندوة سوء معاملة الأطفال واستغلالهم غير المشروع. ط 1. أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، منشورات مكتبة الملك فهد، الرياض

61. عفانة، محمد جاسر زكي. (2018). **التنظيم الانفعالي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة

62. العقاد، عصام عبد اللطيف. (2001). **سيكولوجية العدوانية وترويضها منحى علاجي معرفي جديد**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع

63. علاونة، شفيق فلاح. (2004). **سيكولوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد**. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

64. علوان، مصعب محمد شعبان. (2009). **تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلة المرحلة الثانوية** . رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الإسلامية غزة

65. علي، قيس محمد والبياتي، محاسن أحمد. (2009). الحرمان من عاطفة الأبوين وعلاقته بالسلوك العدواني لدى المراهقين. **مجلة أبحاث كلية التربية الإسلامية** ، 9 (3)، 55-79

66. العيسوي، عبد الرحمن. (2000). **علم النفس العام**. دار المعرفة الجامعية

67. غانم، بسام عمر وعشا، انتصار خليل ودرويش، مها محمد. (2015). مفهوم الإساءة للطفل وأشكالها ومؤشراتها من وجهة نظر طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الأردن. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي** ، 35 (2)، 175-194

68. غمري، علجية. (2014). **دور سوء المعاملة الأسرية في ظهور بعض الاضطرابات السلوكية (العدوان- الانعزال الاجتماعي) لدى الطفل . دراسة ميدانية بتطبيق اختبار الرورشاخ على حالات من تلاميذ المدارس الابتدائية ببسكرة.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بسكرة الجزائر

69. الغندوري، سناء. (2015). السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الأساسية داخل المؤسسات التعليمية المغربية دراسة ميدانية. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة** ، 4 (1)، 154-170

70. فاضل، فهمي حسان. (2010). سوء معاملة أطفال الشوارع وأثرها في مفهوم الذات والسلوك العدواني، دراسة وصفية لبعض العوامل المرتبطة بالظاهرة . **مجلة الطفولة العربية**، ع 45، 44- 66

71. فقيهي، محمد بن علي محمد. (2006). **المشكلات السلوكية لدى المراهقين المحرومين من الرعاية الأسرية في المملكة العربية السعودية** . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية الرياض

72. القبج، رباب وعودة، ميسون. (2004). **إساءة وإهمال الأطفال طرق وأنظمة التصدي لها**. ورقة مقدمة في ندوة الطفولة المبكرة خصائصها واحتياجاتها، الرياض

73. قدوري، رابح وذبيحي، لحسن. (2016). الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، 2 (1)، 94-117

74. قطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن. (2002). **علم النفس العام**. ط1. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع

75. قوري، ذهبية العربي . (2011). **العقاب الجسدي والمعنوي المدرسيين وتأثيرهما على ظهور السلوك العدواني لدى التلميذ المتمدرس في مستوى التعليم المتوسط ومستوى التعليم الثانوي دراسة ميدانية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة تيزي وزو الجزائر

76. كحلة، ألفت حسين. (د.ت). **علم النفس العصبي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية

77. لزرق، سجيدة. (2013). **التنشئة الاجتماعية الوالدية وجنوح الأحداث دراسة منجزة بالمركز المتخصص في إعادة التربية بحاسي دحو ولاية سيدي بلعباس** . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة وهران الجزائر

78. لشطر، ربيعة. (2009). **التصورات الاجتماعية لأطفال الشوارع** . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة سكيكدة الجزائر

79. محافظة، سامح محمد والزعبي، زهير حسين. (2007). العوامل الاجتماعية/ الاقتصادية والأكاديمية المؤثرة في الميل نحو السلوك العدواني لدى طلبة الجامعة الهاشمية. **دراسات العلوم التربوية**، 34 (1)، 73- 89

80. محمود، حنان حسين (2016). التنظيم الانفعالي والمعتقدات ما وراء المعرفية وعلاقتهما بقلق الامتحان لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية. **العلوم التربوية**، ع 4، ج 1، 70- 117

81. المحمود، محمد ورزق، أمينة. (2017). السلوك العدواني وعلاقته بالقدرة على تنظيم الانفعال لدى عينة من طلبة جامعة دمشق . **مجلة جامعة البعث** ، 39 (21)، 107- 141

82. مخلوفي، سعيد بن عبد الله. (2016). علاقة العنف الأسري بالسلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم المتوسط بمدينة باتنة بالجزائر. **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، 13 (1)، 29- 61

83. مخلوفي، فاطمة. (2009). **علاقة أسلوب حل المشكلات في مادة الرياضيات بالإبداع لدى تلاميذ الثالثة متوسط بورقلة** . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة ورقلة الجزائر

84. المريخي، نورة ناصر والمريخي، سارة إبراهيم. (2013). **الإساءة والعنف ضد الطفل**. ط1. المجلس الأعلى لشؤون الأسرة بقطر

85. مزهر، حيدر يعقوب. (2011). **التنظيم الانفعالي للطلبة المتميزين في محافظة ديالي**. ورقة مقدمة في المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين من 15 إلى 16 أكتوبر 2011

86. المسحر، ماجدة أحمد حسن. (2007). **إساءة المعاملة في مرحلة الطفولة كما تدركها طالبات الجامعة وعلاقتها بأعراض الاكتئاب** . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود

87. المشعان، عويد سلطان. (2013). تعرض الأطفال للإساءة الجسمية والنفسية من قبل الأب والأم في دولة الكويت. **مجلة الطفولة العربية**، ع 55، 77- 98

88. المصدر، عبد العظيم سليمان. (2008). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة. **مجلة الجامعة الإسلامية**، 16 (1)، 587- 632

89. المعايطة، منصور عمر. (2002). أنماط الإساءة للأطفال. **مجلة الأمن والحياة كلية الملك فهد الأمنية**، ع 244

90. معتوق، جمال. (2013). **مدخل إلى سوسيولوجية العنف.** الجزائر: دار الكتاب الحديث

91. مقدم، فهيمة. (2016). دور الذكاء الوجداني في التنبؤ بالسلوك الخطر لدى المراهقين في المرحلة الثانوية. **المرشد**، 1 (5)، 156- 170

92. منصور، نسرين أحمد المحمدي. (2008). **إساءة معاملة الأطفال وعلاقتها بتقدير الذات (دراسة سيكومترية – كلينيكية)**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الزقازيق

93. النبهان، موسى. (2013). **أساسيات القياس في العلوم السلوكية** . ط 2. عمان الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع

94. النويران، فرحان لافي وحمدي، محمد نزيه. (2014). فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى الكفاءة الانفعالية في خفض سلوك العدوان وتحسين تقدير الذات لدى طلاب الصفوف الثامن والتاسع والعاشر في مدرسة الحلابات الغربي بالأردن. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، ع 34- 2، 251- 274

95. وافي، عبد الرحمن جمعة. (2010). **المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة** . رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الإسلامية غزة

96. يحياوي، حسينة. (2013). علاقة الغضب بظهور السلوك العدواني لدى المراهقين (دراسة ميدانية بثانويات ولاية تيزي وزو). **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية** ، ع 12، 111- 120

97. يحيى، محمد الحاج. (2006). **اتجاهات المرشدين التربويين حول سوء معاملة الأطفال دراسة ميدانية في مدارس السلطة الوطنية الفلسطينية** . الحركة العالمية للدفاع عن الأطفال فرع فلسطين

- **المراجع باللغة الأجنبية:**

98. Abdulmalik, Jibril, & Cornelius, Ani, & Ajuwon, Ademola J, & Omigbodun, Olayinka. (2016). **Effects of problem-solving interventions on aggressive behaviours among primary school pupils in Ibadan, Nigeria.** Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 10 (31), 1-10

99. American Psychiatric Association. (2013). **Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders Fifth Edition Dsm-5 Tm**. Washington, DC London, England, Manufactured in the United States of America

100. Attard, Stephen, & Arenovich, Tamara, & Malcolm, Charlotte, & Kolla, Nathan J, & Blackwood, Nigel, & Hodgins, Sheilagh. (2013). **Childhood Maltreatment and Aggressive Behaviour in Violent Offenders with Psychopathy**. The Canadian Journal of Psychiatry, 58 (8), 487–494

101. Auquier, Louis, & Binet, Jacques-Louis. (2002). **Bulletin de l'académie Nationale de médecine**, Tome 186- n° 6, Paris

102. Auslander, Wendy, & Sterzing, Paul, & Threlfall, Jennifer, & Gerke, Donald, & Edmond, Tonya. (2016). **Childhood Abuse and Aggression in Adolescent Girls Involved in Child Welfare: The Role of Depression and Posttraumatic Stress.** Article in Journal of Child & Adolescent Trauma, 9 (1–10), 1-18

103. Barkman, Susan, & Machtmes, Krisanna. (2002). **Solving Problems; Youth Life Skills Evaluation project at Penn State**. Instrument also cited by the CYFAR Life Skills Project at Texas A&M University.

104. Berg, Johanna. (2012). **Aggression and Its Management in Adolescent Forensic Psychiatric Care.** Department of Nursing Science, Faculty of Medicine, University of Turku, Finland

105. Bettencourt, B. Ann, & Talley, Amelia, & Benjamin, Arlin James. (2006). **Personality and Aggressive Behavior Under Provoking and Neutral Conditions: A Meta-Analytic Review.** Psychological Bulletin, the American Psychological Association, 132(5), 751–777

106. Brockman, Robert, & Ciarrochi, Joseph, & Parker, Philip, & Kashdan, Todd. (2016). **Emotion regulation strategies in daily life: mindfulness, cognitive reappraisal and emotion suppression.** Cognitive Behaviour therapy, 1-23

107. Chester, David S, & DeWall, C. Nathan. **Personality Correlates of Revenge-Seeking: Multidimensional Links to Physical Aggression, Impulsivity, and Aggressive Pleasure.** in press at Aggressive Behavior

108. Christophe .V, & Antoine. P. (2008). **Evaluation de deux stratégies de régulation émotionnelle. La suppression expressive et la réévaluation cognitive**. domaine universitaire du Pont – de- Bois, France

109. Debowska, Agata, & Boduszek, Daniel, & Sherretts, Nicole, & Willmott, Dominic,& Jones, Adele D. (2018). **Profiles and behavioral consequences of child abuse among adolescent girls and boys from Barbados and Grenada.** Article in Child Abuse & Neglect 79 (2018), 245–258

110. D'zurilla, Thomas J, & Nezu, Arthur M, & Maydeu – Olivares, Albert. **Social Problem Solving: Theory and Assessment**. Edited by Edward C. Chang, Thomas J. D'Zurilla, Lawrence J. Sanna. Social Problem Solving Theory, Research, and Training ; American Psychological Association Washington, DC

111. D'zurilla, Thomas J. & Chang, Edward C, & Sanna, Lawrence J. (2003). **Self-esteem and Social Problem Solving as Predictors of Aggression In College Students**. Journal of Social and Clinical Psychology, 22, 424-440 **https://guilfordjournals.com/doi/abs/10.1521/jscp.22.4.424.22897**

112. Erdem-Keklik, Devrim. (2013). **The Scale for Problem Solving Skills in Mathematics: Further Evidence for Construct Validity.** 3rd World Conference on Psychology, Counselling and Guidance (WCPCG-2012), Procedia - Social and Behavioral Sciences, 84, 155-159

113. Fluckiger, Isabelle. (2000). **Enfants maltraités Intervention sociale**. l'école d'études sociales et pédagogiques EESP, collection Travail social, suisse.

114. Garber, Judy, & Dodge, Kenneth A. (1991). **The development of emotion regulation and dysregulation**. Cambridge University Press

115. Garnefski, Nadia, & Kraaij, Vivian. (2006). **Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples.** Personality And Individual Differences 40 , 1659–1669

116. Garnefski, Nadia, & Kraaij, Vivian, & Spinhoven, P. (2001). **Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems**. Personality And Individual Differences 30 , 1311-1327

117. Gérard, Marc. (2014). **Guide pour prévenir la maltraitance.** Une initiative de la Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique**.** yapaka.be

118. Government of the United Kingdom (HM Government). (2015). **Working together to safeguard children: a guide to inter-agency working to safeguard and promote the welfare of children**. London, Department for Education (DfE)

119. Gross, J. James. (1998). **The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review**. review of general psychology, 2 (3), 271-299

120. Gross, J. James. (2002). **Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences**. Psychophysiology, Cambridge University Press, 39, 281–291

121. Gross, J. James, & Oliver, John P. (2003). **Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being.** Journal of Personality and Social Psychology, 85 (2), 348-362.

122. Huesmann, L. Rowell, & Eron, Leonard D, & Yarmel, Patty Warnick. (1987). **Intellectual Functioning and Aggression.** Journal of Personality and Social Psychology, 52 (l) ,232-240

123. Jaffee, William B, & D'Zurilla, Thomas J. (2003). **Adolescent problem solving, parent problem solving, and externalizing behavior in adolescents**. Behavior Therapy, 34 (3), 295-311 **https://doi.org/10.1016/S0005-7894(03)80002-3**

124. Jaleel, Sajna, & Verghis, Alie Molly. (2017). **Comparison between Emotional Intelligence and Aggression among Student Teachers at Secondary Level**. Universal Journal of Educational Research, 5(1), 137-140

125. Keltikangas-Järvinen, Liisa, & Pakaslahti, Laura. (1999). **Development of Social Problem-Solving Strategies and Changes in Aggressive Behavior: A 7-Year Follow-Up from Childhood to Late Adolescence.** Aggressive Behavior, Department of Psychology, University of Helsinki, Finland, 25, 269–279

126. Keltikangas-Järvinen, Liisa. (2002). **Aggressive Problem-Solving Strategies, Aggressive Behavior, and Social Acceptance in Early and Late Adolescence.** Journal of Youth and Adolescence, 31 (4), 279–287

127. Khade, Natasha B , & Wang, Xia , & Decker, Scott H. (2018). **Examining the Link Between Childhood Physical Abuse and Risk for Violent Victimization in Youth and Young Adulthood in China.** Journal of Interpersonal Violence, 25 **http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0886260518794002**

128. Khan, Ibadat, & Sharma, Vandana. (2015), **Depression in Relation to Affective Dysregulation and Family Environment among Adolescents**. Ndian Journal Of Applied Research, 5 (1), 44-47

129. Koole, Sander L, & Van Dillen, Lotte F, & Sheppes, Gal. (2010). **The Self- Regulation of Emotion.** Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences, Stanford University

130. Martínez, Isabel, & Murgui, Sergio , & Garcia, Oscar F, & Garcia, Fernando . (2018). **Parenting in the Digital Era: Protective and Risk Parenting Styles for Traditional Bullying and Cyberbullying Victimization**. Computers in Human Behavior, Available online 28 August

2018
https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563218304114

131. Mayer, John D, & Salovey, Peter, & Caruso, David R. (2008). **Emotional Intelligence New Ability or Eclectic Traits?** Copyright 2008 by the American Psychological Association. 63 (6), 503–517

132. McMahon, Kibby, & Hoertel, Nicolas, & Olfson, Mark, & Wall, Melanie, & Wang, Shuai, & Blanco, Carlos. (2018). **Childhood maltreatment and impulsivity as predictors of interpersonal violence, self-injury and suicide attempts: A national study.** Psychiatry Research 2018.
https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165178118305134

133. McMurran, Mary , & Blai, Marie , & Egan, Vincent . (2002). **An investigation of the correlations between aggression, impulsiveness, social problem solving, and alcohol use.** Aggressive Behavior, 28, 439–445. https://doi.org/10.1002/ab.80017

134. McRae, Kateri. (2016). **Cognitive emotion regulation: a review of theory and scientific findings**. Current Opinion in Behavioral Sciences, 10, 119–124

135. Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE). (2011). **Assurer le bien-être des familles**. Éditions OCDE. ISBN 978-92-64-09874-9 (imprimé), ISBN 978-92-64-09879-4 (PDF)

136. Orpinas, Pamela, & Frankowski, Ralph. (2001). **The Aggression Scale: A Self-Report Measure of Aggressive Behavior for Young Adolescents.** Journal of Early Adolescence, 21 (1), 50-67

137. Papalia, Nina, & Ogloff, James R.P. & Cutajar, Margaret , & Mullen, Paul E. (2018). **Child Sexual Abuse and Criminal Offending: Gender-Specific Effects and the Role of Abuse Characteristics and Other Adverse Outcomes**. Child maltreatment, 8
http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1077559518785779

138. Perrault, Isabelle, & Beaudoin, Guylaine. (2008). **La Négligence envers les enfants Bilan de connaissances**. centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociales CLIPP, Canada

139. Pichon, Swann, & Vuilleumier, Patrik. (2011). **Neuro-imagerie et neuroscience des émotions**. médecine/sciences, 27 (8-9), 763-769

140. Reeff, Jean-Paul. **New Assessment Tools for Cross-Curricular Competencies in the Domain of Problem Solving.** Final report of project ERB-SOE2-CT98-2042; Directorate General XII Science, Research and Development/ Directorate F, EUROPEAN Commission

141. Reeff, Jean-Paul, & Zabal, Anouk, & Blech, Christine. (2006). **The Assessment of Problem-Solving Competencies**. A draft version of a general framework, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

142. Roberton, Terri, & Daffern, Michael, & Bucks, Romola S. (2012). **Emotion regulation and aggression.** Aggression and Violent Behavior, 17 , 72–82

143. Robinson, Adele Lafrance, & Kosmerly, Stacey, & Mansfield, Sarah, & Lafrance, Glenys. (2013). **Disordered Eating Behaviours in an Undergraduate Sample: Associations Among Gender, Body Mass Index, and Difficulties in Emotion Regulation**. Canadian Journal of Behavioural Science, DOI: 10.1037/a0031123, 1-7

144. Rolston, Abigail, & Lloyd-Richardson Elizabeth. **What is emotion regulation and how do we do it ?**, Cornell Research Program On Self - Injury And Recovery

145. Sancho, Esperanza García, & Salguero, José M, & Fernández-Berrocal, Pablo. (2014). **The relationships between Emotional Intelligence and Aggression: A Systematic Review**. Aggression and Violent Behavior 19 (2014), 584–591

146. Schick, Andreas, & Cierpka, Manfred. (2016). **Risk factors and prevention of aggressive behavior in children and adolescents.** Journal for educational research online 8 (1), 90-109

147. Schuberth, David .A, & Zheng, Yao , & Pasalich , Dave S , & McMahon, Robert J, & Kamboukos, Dimitra , & McClure, Spring Dawson-, & Brotman, Laurie Miller . (2018). **the role of emotion understanding in the development of aggression and callous-unemotional features across early childhood.** Journal of Abnormal Child Psychology 2018 **https://link.springer.com/article/10.1007/s10802-018-0468-9**

148. Supriyanto, Eko. (2018). **Relationships of emotion maturity and aggressivity in players of first two adolescent**. International Journal for Social Studies, 4 (6), 72-75

149. Taylor, Catherine A, & Manganello, Jennifer A, & Lee, Shawna J, & Rice, Janet C. (2010). **Mothers' Spanking of 3-Year-Old Children and Subsequent Risk of Children's Aggressive Behavior.** the American Academy of Pediatrics **http://pediatrics.aappublications.org/content/early/2010/04/12/peds.2009-2678.short**

150. Thingujam, Nutankumar S. (2002). **Emotional Intelligence: What Is The Evidence?** Psychological Studies, National Academy Of Psychology, India, 47 (1-3), 54-69

151. Thompson, Ross A, & Calkins, Susan D. (1996). **The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk.** Development and Psychopathology, Made available courtesy of Cambridge University Press, 8, 163-182

152. Tsai, Hsi-Hsun. (2010). **Development of an inventory of problem-solving abilities of tertiary students majoring in engineering technology.** World Transactions on Engineering and Technology Education, 8 (3), 268-272

153. Yarlasky, Kaitlyn. (2015). **Childhood Sexual Abuse, Adolescent Substance Use and the Moderating Role of Emotion Regulation.** Electronic Thesis and Dissertation Repository. 2765. The University of Western Ontario, Canada

154. Yiwei, Xia, & Spencer, D. Li, & Tzu-Hsuan, Liu. (2018). **The Interrelationship between Family Violence, Adolescent Violence, and Adolescent Violent Victimization: An Application and Extension of the Cultural Spillover Theory in China**. International Journal of Environmental Research and Public Health, 15 (371), 1-15

قائمة الملاحق

- الملحق رقم (1) استمارة تحكيم مقياس خبرات الإساءة في الطفولة
- الملحق رقم (2) أسماء المحكمين لمقياس خبرات الإساءة في الطفولة
- الملحق رقم (3) مقياس خبرات الإساءة في الطفولة في صورته النهائية
- الملحق رقم (4) مقياس تنظيم الانفعال
- الملحق رقم (5) استمارة تحكيم مقياس القدرة على حل المشكلات
- الملحق رقم (6) أسماء المحكمين لمقياس القدرة على حل المشكلات
- الملحق رقم (7) مقياس القدرة على حل المشكلات في صورته النهائية
- الملحق رقم (8) مقياس السلوك العدواني
- الملحق رقم (9) مقياس السلوك العدواني المحك
- الملحق رقم (10) تراخيص إجراء الدراسة

الملحق رقم (1) استمارة تحكيم مقياس خبرات الإساءة في الطفولة

جامعة قاصدي مرباح ورقلة – الجزائر–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

السنة الجامعية:2017/2016

الطالبة: خدة فاطمة الزهراء

استمارة تحكيم مقياس خبرات الإساءة في الطفولة

الإسم واللقب: .....

التخصص والدرجة العلمية: .....

أستاذي الفاضل:

بعد التحية الطيبة..

في إطار التحضير لإنجاز رسالة لنيل شهادة الدكتوراه في التربية الخاصة والتعليم المكيف بعنوان:
" خبرات الإساءة في الطفولة وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى المراهقين المعرضين للخطر"
دراسة ميدانية بمراكز حماية الطفولة والمراهقة بولاية تلمسان نتقدم لسيادتكم بفقرات مقياس خبرات الإساءة في الطفولة والمكون من ثلاث أبعاد وهي كالأتي:

البعد الأول: الإساءة الجسدية ويتضمن (22) بندا

البعد الثاني: الإساءة النفسية ويتضمن (21) بندا

البعد الثالث: الإساءة الجنسية ويتضمن (13) بندا

وعليه نرجو من سيادتكم تحكيم هذا المقياس وإبداء أرائكم في مدى:

- انتماء الفقرات للأبعاد
- محتوى كل فقرة

المفاهيم الإجرائية:

خبرات الإساءة في الطفولة: هي كل تجارب الطفولة التي تتضمن الممارسات العنيفة والتعديات المؤذية (جسديا، نفسيا أو جنسيا) والتي تعرض لها المراهق في طفولته سواء من قبل والديه أو أحد المحيطين به (أقران، جيران، مدرسين، أقارب) ويمكن اعتبارها تعديا واضحا على حقوقه كطفل.

- التعريف الإجرائي للأبعاد:

– الإساءة الجسدية: هي كل شكل من أشكال الأذى الجسدي الذي يوجه لجسم الطفل ويسبب له أثار بادية على جسمه سواء جروح، حروق، كدمات ... أو أي سلوك يعرض جسم الطفل للخطر.
– الإساءة النفسية: هي ما يتعرض له الطفل من حرمان عاطفي وقسوة في التعامل وعدم تلبية الاحتياجات المادية والعاطفية أو أي شكل من أشكال الإهمال أو التخلي عن تربيته، أو تهديده بالحرمان.
– الإساءة الجنسية: هي كل أشكال التحرش والاعتداء الجنسي على الطفل سواء بالتعدي عليه جنسيا أو بتعريضه لمشاهدة الفعل الجنسي أو المتاجرة به لأغراض إباحية.

وشكرا لتعاونكم معنا

مقياس خبرات الإساءة في الطفولة

<u>التعليمة:</u>

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تتعلق ببعض مواقف الإساءة التي يمكن أن تكون مررت بها في مرحلة الطفولة سواء كانت من طرف الأسرة (الأب، الأم، الإخوة، الأقارب) أو من خارج الأسرة (معلمون، أصدقاء، أو أفراد آخرين) أرجو منك الإجابة على كل العبارات بصدق وبدقة بعد قراءتها جيدا. مع العلم أن كل ما ستذكره من معلومات سيكون لأغراض علمية.

وشكرا على تعاونك

الجنس: السن:

فقرات البعد الأول: الإساءة الجسدية

الرقم	الفقرات	مدى ملاءمة الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه		مدى ملاءمة الفقرة لقياس ماوضعت لقياسه		التعديل
		تنتمي	لا تنتمي	تقيس	لا تقيس	
1	تعرضت للضرب المبرح لأتفه الأسباب.					
2	ضربني والداي أو أحدهما بأدوات خطيرة.					
3	تعرضت للصفع على وجهي من قبل والداي.					
4	تعرضت للضرب بعنف في الشارع من قبل الأصدقاء.					
5	تعرضت للضرب المبرح من قبل معلمي.					
6	استخدم والداي أساليب قاسية في معاقبتي.					
7	تعرضت للحرق بأداة ساخنة على أجزاء من جسمي.					
8	ضربني والدي على رأسي كثيرا.					
9	عاقبني والداي بعنف عندما تحصلت على نتائج دراسية ضعيفة.					
10	حاول والداي أحيانا خنقي عند غضبهما مني.					
11	حدث وأن تدخل أحد الجيران لتخليصي من تعذيب والدي لي.					
12	حدث وأن نزفت نتيجة ضربي بقسوة.					
13	عادة ما كان يلاحظ أصدقائي أثار الضرب على جسدي					
14	كثيرا ما تبقى أثار الضرب والعقاب على جسدي لعدة أيام.					
15	استخدم أبي العصا أو الحزام لمعاقبتي.					
16	تعرضت كثيرا للضرب من طرف أحد أفراد أسرتي.					
17	حدث وأن أصبت بكسر نتيجة الضرب الشديد من والدي أو أحد أقربائي.					
18	سبق وأن ربطني أبي بحبل داخل المنزل كعقوبة قاسية.					

19	تعرضت للقرص أو العض أو شد الشعر من طرف أحد أفراد الأسرة.					
20	ضربت بعنف على الأرض أو على الحائط.					
21	تعرضت للكي بأعقاب السجائر أو بأداة ساخنة.					
22	فرض علي القيام بأعمال تفوق طاقتي الجسدية.					
فقرات البعد الثاني: الإساءة النفسية						
1	تعرضت للإهانة والشتم من طرف احد أفراد أسرتي.					
2	لا يوفر لي والداي الرعاية اللازمة التي احتاجها ماديا ومعنويا.					
3	لا يقف والداي بجانبي ويساندني عندما اقع في مشكلة.					
4	فرض والداي دائما رأيهم علي.					
5	تعرضت للإنتقاد الدائم من طرف أسرتي أو مدرسي ورفاقي.					
6	أرغمني والداي على الخروج للعمل والتوقف عن الدراسة.					
7	تعرضت للتهديد بالضرب أو الحرمان من الطعام عندما أخطئ.					
8	تعرضت كثيرا للتهديد بالطرد من المنزل.					
9	عندما أغيب طويلا عن المنزل لا يسأل عني أفراد أسرتي.					
10	تعرضت للسخرية وينادونني بصفات قبيحة.					
11	لا يعدل والداي في التعامل بيني وبين إخوتي.					
12	لا أحس بالراحة والأمن داخل أسرتي.					
13	تعرضت للطرد من المنزل ليلا.					
14	لا يبدي والداي اهتماما بصحتي وأكلي ونظافتي.					
15	لا يبدي والداي أي تأثر أو اهتمام عندما يصيبني أي المرض.					
16	كثيرا ما كنت اشعر أنني غير مرغوب بي داخل الأسرة.					

17	حرمني والداي من أشياء أحبها رغم قدرتهم على توفيرها لي.					
18	يتحدث معي أفراد أسرتي بنبرة قاسية ومهينة.					
19	حبست في المنزل وحرمت من الخروج عدة مرات.					
20	سبق وان طلب مني أهلي التسول في الشارع لأجل الحصول على المال.					
21	تم استغلالي في أشغال تضر بصحتي مقابل المال.					
فقرات البعد الثالث: الإساءة الجنسية						
1	طلب مني شخص ما مشاهدة أفلام أو صور إباحية.					
2	تعرضت لمحاولة اعتداء جنسي من قبل أصدقائي.					
3	طلب مني القيام بأفعال جنسية من طرف أحد أفراد أسرتي.					
4	قام أحد معارفي باستفزازي من أجل دفعي لممارسة الفعل الجنسي.					
5	طلب مني رفاقي مشاركتهم في عملية تحرش جنسي.					
6	تعرضت لملامسات جنسية من طرف أشخاص يكبرونني سنا.					
7	سبق وأن قام أحدهم بالتعري أمامي بغرض ممارسة الفعل الجنسي.					
8	سبق وأن أجبرني أحدهم على مشاهدة أفعال جنسية.					
9	سبق وأن قام أحدهم باستعمال القوة لإرغامي على ممارسة الجنس.					
10	قام أحد بتصوير أعضائي بغرض نشرها والمتاجرة بها.					
11	تعرضت للإغراء الجنسي من طرف الغير.					
12	سبق وأن عرض علي أحدهم مبلغا ماليا من أجل أن امارس معه الفعل الجنسي.					
13	تعرضت للاحتكاك الجنسي بطريقة شاذة عدة مرات.					

الملحق رقم (2) أسماء المحكمين لمقياس خبرات الإساءة في الطفولة

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة
بزراوي نور الهدى	أستاذ محاضر	علم النفس العيادي	جامعة تلمسان
بن عصمان جويدة	أستاذ التعليم العالي	علم النفس العيادي	جامعة تلمسان
بن مجاهد فاطمة الزهراء	أستاذ محاضر	علم النفس العيادي	جامعة ورقلة
تيعشادين محمد	أستاذ محاضر	علوم التربية	جامعة تيزي وزو
سلطاني بومدين	أستاذ محاضر	المنهجية	جامعة تلمسان
طاشمة راضية	أستاذ محاضر	علم النفس المعرفي	جامعة تلمسان
عابد براشد رشيدة	أستاذ محاضر	علم النفس العيادي	جامعة تلمسان
نوار شهرزاد	أستاذ محاضر	علم النفس العيادي	جامعة ورقلة

الملحق رقم (3) مقياس خبرات الإساءة في الطفولة في صورته النهائية

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐ السن:

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تتعلق ببعض مواقف الإساءة التي يمكن أن تكون مررت بها في مرحلة الطفولة سواء كانت من طرف الأسرة (الأب، الأم، الإخوة، الأقارب) أو من خارج الأسرة (معلمون، أصدقاء، أو أفراد آخرين) أرجو منك الإجابة على كل العبارات بصدق وبدقة بعد قراءتها جيدا. مع العلم أن كل ما ستذكره من معلومات سيكون لأغراض علمية.

خلال طفولتي تعرضت إلى:

الرقم	العبارات	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
1	تعرّضت للضّرب بعنف من طرف أحد أفراد أسرتي.					
2	لم يوفّر لي والديّ أو أحدهما الرّعاية التي أحتاجها رغم قدرته على ذلك.					
3	أجبرت على مشاهدة أفلام جنسيّة أو صور إباحيّة.					
4	ضربني والديّ أو أحدهما بأدوات خطيرة.					
5	تعرّضت للإهانة والشّتم من طرف أحد أفراد أسرتي.					
6	تعرّضت لمحاولة اعتداء جنسي من قبل أصدقائي.					
7	تعرّضت للضّرب بعنف في الشارع.					
8	تعرضّت للإنتقاد بشدّة من طرف أحد معلّميّ.					
9	طلب منّي القيام بأفعال جنسيّة من طرف أحد أفراد أسرتي.					
10	استخدم المعلّم أساليب قاسية في معاقبتي.					
11	أرغمني والديّ أو أحدهما على التّوقف عن الدراسة.					
12	أجبرني رفاقي على مشاركتهم في عمليّة تحرّش جنسي.					
13	تعرّضت للحرق المتعمد بأداة ساخنة على أجزاء من جسمي.					
14	تعرّضت للتّهديد بالضّرب أو الطّرد من المنزل.					
15	تعرّضت لملامسات جنسيّة من طرف أشخاص يكبرونني سناّ.					
16	تعرّضت للسّخرية والإهانة في المدرسة .					
17	سبق وأن قام أحدهم بالتّعري أمامي بغرض ممارسة الفعل الجنسي.					
18	حدث وأن نزفت نتيجة ضربي بقسوة.					
19	فرّق والديّ أو أحدهما بيني وبين إخوتي في المعاملة .					
20	سبق وأن قام أحدهم باستعمال القوّة لإرغامي على ممارسة الجنس.					
21	تبقى أثار الضّرب والعقاب على جسدي لعدّة أيام.					
22	فرض والديّ أو أحدهما رأيه عليّ في أمور تهمّني.					
23	تعرّضت لتصوير أعضائي الجنسيّة.					
24	تعرّضت للضّرب المتعمد من طرف أحد زملائي في المدرسة.					
25	سبق وأن عرض عليّ أحدهم مبلغا ماليّا لأقوم بالفعل الجنسي.					
26	فرض عليّ أحد أفراد أسرتي القيام بأعمال تضرّ جسدي.					

الملحق رقم (4) مقياس تنظيم الانفعال

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐ السن:

أضع بين يديك هذه الأداة لمعرفة وجهة نظرك حول بعض الفقرات، المرجو منك أن تقرأ كل عبارة بدقة ثم تبدي رأيك بوضع علامة (×) في الاختيار الذي ينطبق عليك، مع العلم أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة وإنما إجابتك تعبر عن رأيك الشخصي حول كيفية تعاملك مع انفعالاتك الإيجابية والسلبية عندما تواجه مواقف معينة.

ونشكر لك حسن تعاونك

الرقم	الفقرات	أرفض بشدّة	أرفض	أرفض أحيانا	محايد	أتّفق أحيانا	أتّفق	أتّفق بشدّة
1	إذا أردت أن أشعر بانفعال إيجابي (كالسرور والبهجة) أغير ما كنت أفكر فيه من أمور سلبية							
2	عندما أريد أن أشعر بانفعالات أقل سلبية (كالحزن أو الغضب) أغير ما كنت أفكر فيه							
3	عندما أشعر بانفعالات إيجابية أكون حذرا في التعبير عنها							
4	عندما أريد أن أشعر بانفعال ايجابي أغير طريقة تفكيري عن ذلك الموقف							
5	أنظم انفعالاتي بواسطة تغير طريقة تفكيري عن الموقف الذي أكون فيه							
6	عندما أريد أن أشعر بانفعالات أقل سلبية فإني أغير طريقة تفكيري عن الموقف الذي أكون فيه							
7	أحتفظ بانفعالاتي في داخلي							
8	عندما أواجه موقفا ضاغطا فإنني أفكر فيه بطريقة تساعدني لكي أبقى هادئا							
9	أنظم انفعالاتي من خلال عدم التعبير عنها							
10	عندما أشعر بانفعالات سلبية أكون متأكدا بأني لن أفصح عنها							

الملحق رقم (5) استمارة تحكيم مقياس القدرة على حل المشكلات

جامعة قاصدي مرباح ورقلة – الجزائر–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

تخصص التربية الخاصة والتعليم المكيف

السنة الجامعية:2017/2016

الطالبة: خدة فاطمة الزهراء

استمارة تحكيم مقياس القدرة على حل المشكلات

الإسم واللقب: .....

التخصص والدرجة العلمية: .....

أستاذي الفاضل:

بعد التحية الطيبة..

في إطار التحضير لإنجاز أطروحة الدكتوراه في تخصص التربية الخاصة والتعليم المكيف تحت عنوان:

" خبرات الإساءة في الطفولة وتنظيم الانفعال والقدرة على حل المشكلات كمنبئات بالسلوك العدواني لدى المراهقين المعرضين للخطر " – دراسة ميدانية بمراكز حماية الطفولة والمراهقة بولاية تلمسان–

قمنا بتصميم أداة لقياس القدرة على حل المشكلات.

ونرجو من سيادتكم تحكيم هذا المقياس وإبداء أرائكم في:

- **مدى انتماء الفقرات للأبعاد**
- **محتوى كل فقرة ومدى قياسها للبعد الذي تنتمي إليه**

<u>المفاهيم الإجرائية:</u>

- **القدرة على حل المشكلات:** تعني في هذه الدراسة الكفاءة التي يمتلكها المراهق في فهم وحل المشكلات التي تعترضه في حياته اليومية وفي مختلف المواقف التي يواجهها، باستخدام مجموعة من الخبرات والمعارف المتعلمة سابقا، وبالتالي التخلص من العائق وتحقيق حالة من التكيف والتوازن. ونعرفها إجرائيا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المراهق في المقياس المعد لهذه الدراسة.

- **الأبعاد:**

  - البعد الأول: فهم وتحديد المشكلة ويتضمن (5) بنود
  - البعد الثاني: اقتراح حلول للمشكلة ويتضمن (5) بنود
  - البعد الثالث: اتخاذ القرار ويتضمن (5) بنود
  - البعد الرابع: تنفيذ الحل ويتضمن (5) بنود
  - البعد الخامس: تقييم الحل ويتضمن (5) بنود

- **التعريف الإجرائي للأبعاد:**

1. فهم وتحديد المشكلة: هو فهم مكونات المشكلة وأبعادها ومحاولة تعريفها ومعرفة أسبابها عن طريق جمع البيانات والمعطيات المحيطة بها.
2. اقتراح حلول للمشكلة: هو افتراض مجموعة من الحلول المؤقتة للمشكلة والتفكير بكيفية تطبيقها وما يمكن أن تقدمه من نتائج.
3. اتخاذ القرار: هو عملية اختيار أحد الحلول المقترحة بعد استبعاد الحلول الأخرى.
4. تنفيذ الحل: هو البدء بتنفيذ الخطة أو الحل الذي تم اختياره.
5. تقييم الحل: هو التفكير بالنتائج المترتبة على تطبيق الحل والتأكد من نجاحه في حل المشكلة.

- **بدائل الإجابة:**

أبدا / نادرا / أحيانا / غالبا / دائما

- **التعليمة:** هذه مجموعة من العبارات تتعلق بكيفية تعاملك مع المشاكل المختلفة التي تواجهها في حياتك اليومية سواء في الأسرة أو المدرسة أو الشارع أو غيرها. من خلال طريقتك الخاصة التي تحل بها مشاكلك أرجو منك وضع هذه العلامة (×) في الخانة المناسبة لكل عبارة.

مقياس القدرة على حل المشكلات

الرقم	العبارات	مدى ملائمة الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه		مدى ملائمة الفقرة لقياس ما وضعت لقياسه		التعديل
	فقرات البعد الأول: فهم وتحديد المشكلة	تنتمي	لا تنتمي	تقيس	لا تقيس	
1	أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عندما تواجهني مشكلة					
2	أفكر جيدا بالمشكلة ونوعها قبل التفكير بحلول					
3	أعرف المشكلة وأصفها بدقة من خلال جمع المعلومات حولها					
4	أتسرع في حل مشاكلي دون محاولة فهمها					
5	أفكر في الأسباب التي وضعتني في المشكلة					
	فقرات البعد الثاني:اقتراح حلول للمشكلة					
1	أستطيع أن أقترح حلولا مؤقتة لمشاكلي مهما كان نوعها وحجمها					
2	يخطر في بالي أفكار كثيرة للحل عندما تواجهني مشكلة					
3	ألجأ للتفكير بنتائج الحلول المقترحة لمشكلتي					
4	يمنعني الانفعال من التفكير بحلول لمشاكلي					
5	أفكر في كل الطرق الممكنة لحل مشكلتي					
	فقرات البعد الثالث: اتخاذ القرار					
1	أفكر في ايجابيات وسلبيات الحل قبل اتخاذ القرار بتنفيذه					
2	من الصعب علي اتخاذ القرار بسبب خوفي من النتائج					
3	يمنعني انفعالي الشديد من اتخاذ القرار بتطبيق الحل					
4	أتسرع في اختيار الحل وأندم عليه لاحقا					
5	أختار أسهل الحلول دون التفكير بنتائج تطبيقه لاحقا					
	فقرات البعد الرابع: تنفيذ الحل					

1	أشعر بالتردد قبل البدء في حل المشكلة					
2	أتوتر وأخاف من حل مشكلتي ونتائجها فيما بعد					
3	أفكر في نتائج قراري قبل البدء في تنفيذه					
4	أنفذ الحل الذي اخترته دون التفكير فيه مجددا					
5	أتراجع عن تطبيق الحل الذي اخترته في أخر لحظة					
	فقرات البعد الخامس: تقييم الحل					
1	بعد أن تحل مشكلتي لا أفكر فيها مرة ثانية					
2	بعد الانتهاء من المشكلة أحاول مقارنة ما توصلت إليه من نتائج مع ما توقعته					
3	إذا فشل الحل الذي اخترته أحاول معرفة السبب					
4	بعد تطبيق الحل الذي اخترته أتأكد من نجاحه أو فشله					
5	أفكر بالوقت وبالمجهود الذي بذلته في حل مشكلتي					

الملحق رقم (6) أسماء المحكمين لمقياس القدرة على حل المشكلات

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة
بوفولة بوخميس	أستاذ التعليم العالي	علم النفس العيادي	جامعة عنابة
شراب عبد الله عادل	أستاذ محاضر	علم النفس التعليمي المساعد	جامعة فلسطين
صالحي طارق	أستاذ محاضر	الأرطوفونيا	جامعة ورقلة
عطار سعيدة	أستاذ التعليم العالي	علم النفس العيادي	جامعة تلمسان
فقيه العيد	أستاذ التعليم العالي	علم النفس العيادي	جامعة تلمسان

الملحق رقم (7) مقياس القدرة على حل المشكلات في صورته النهائية

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐ السن:

نعرض أمامك مجموعة من الفقرات تتعلق بوصف سلوكيات ومواقف موجودة في الحياة اليومية قد ينطبق عليك بعضها وقد لا ينطبق، لذا نرجو منك الإجابة بدقة وبصدق على كل عبارة من العبارات التالية بوضع هذه العلامة (x) في الخانة المناسبة ، مع العلم أن كل ما ستذكره هو بهدف إجراء دراسة علمية. ولك مني جزيل الشكر على تعاونك.

الرقم	العبارات	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
1	تختلط أفكاري عندما تواجهني مشكلة					
2	أستطيع أن أفكر بعدّة حلول لمشاكلي					
3	أجد صعوبة في اختيار حل لمشاكلي					
4	أنفّذ الحل الذي اخترته بدون خوف					
5	بعدما أحلّ المشكلة لا أفكر فيها مرة ثانية					
6	أفكر جيّدا بالمشكلة قبل التفكير بحلّها					
7	يمنعني الانفعال من التفكير بحلول لمشاكلي					
8	أفكر في نتائج الحل الذي اخترته قبل تطبيقه					
9	أشعر بالتّردد قبل البدء في حل المشكلة					
10	إذا فشل الحل الذي اخترته أحاول معرفة السبب					
11	أتسّرع في حل مشاكلي دون محاولة فهمها					
12	أستشير من هم أكثر خبرة منّي لإيجاد حل لمشكلتي					
13	أتسرّع في اختيار الحل وأطبّقه بسرعة					
14	عندما ألاحظ أن الحل غير مناسب أجرّب حلّا آخر					
15	لا أفكر في نتيجة الحل بعد تطبيقه					
16	أحاول فهم المشكلة بالضّبط من كل جوانبها					
17	عندما أواجه مشكلة أستسلم ولا أحاول حلها					
18	أفكر عدّة مرّات قبل اختيار حل لمشكلتي					
19	أتراجع عن تطبيق الحل الذي اخترته في أخر لحظة					
20	أقوم بالتّأكد من مدى نجاح الحل الذي اخترته					

الملحق رقم (8) مقياس السلوك العدواني

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐ السن:

نعرض أمامك مجموعة من الفقرات تتعلق بوصف سلوكيات ومواقف موجودة في الحياة اليومية قد ينطبق عليك بعضها وقد لا ينطبق، لذا نرجو منك الإجابة بدقة وبصدق على كل عبارة من العبارات التالية بوضع هذه العلامة (x) في الخانة المناسبة ، مع العلم أن كل ما ستذكره هو بهدف إجراء دراسة علمية.

ولك مني جزيل الشكر على تعاونك

مثال للتوضيح: أتشاجر مع زملائي في المدرسة إذا قاموا بإيذائي

أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
		x		

الرقم	العبارة	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
1	عندما أكون غاضبا أمزّق أغراضي أو أكسرها					
2	أسبّ وأشتم الآخرين إذا قاموا بإزعاجي					
3	أحطّم الأشياء من حولي عند شعوري بالغضب					
4	أقوم بضرب رأسي أو شدّ شعري إذا فشلت في شيء					
5	أضرب زميلي في المدرسة إذا أخطأ في حقّي					
6	أرمي الأشياء على الأرض قصد تخريبها					
7	أعاقب نفسي بشدّة إذا أخطأت					
8	أتشاجر مع المدرّس إذا أزعجني وانتقدني					
9	أخرّب ممتلكات المدرسة كالكراسي والطاولات					
10	أقوم بإيذاء نفسي إذا كنت منفعلا بشدّة					
11	أهدّد الآخرين بالانتقام والضرب إذا استفزوني					
12	أكسر الأثاث في المنزل وأتعامل معه بعنف					
13	أنتقد نفسي وأتلفّظ بألفاظ سيئة حولها					
14	أستعمل العنف مع أي شخص إذا حاول إيذائي					
15	أخرّب الممتلكات العامة في الشارع أو في المؤسسات					

الملحق رقم (9) مقياس السلوك العدواني المحك

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐ السن:

نعرض أمامك مجموعة من الفقرات تتعلق بوصف سلوكيات ومواقف موجودة في الحياة اليومية قد ينطبق عليك بعضها وقد لا ينطبق، لذا نرجو منك الإجابة بدقة وبصدق على كل عبارة من العبارات التالية بوضع هذه العلامة (x) في الخانة المناسبة ، مع العلم أن كل ما ستذكره هو بهدف إجراء دراسة علمية. ولك مني جزيل الشكر على تعاونك.

الرقم	العبارة	تنطبق تماما	تنطبق غالبا	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق نادرا	لا تنطبق
1	أشعر أحيانا بأن الغيرة تدفعني للتمرد					
2	أشعر أحيانا أنني أعامل معاملة سيئة في حياتي					
3	أشترك في الشجار أكثر من الأشخاص الآخرين					
4	لا أعتقد أنه يوجد مبرر مقنع لكي أضرب شخصا آخر					
5	عندما أختلف مع أصدقائي فإنني أخبرهم بذلك بصراحة					
6	يصعب علي الدخول في نقاش مع الأشخاص الآخرين الذين يختلفون معي في الرأي					
7	يمكن أن أسب الأشخاص الآخرين دون سبب معقول					
8	أنفجر من الغضب بسرعة وأرضى بسرعة أيضا					
9	يبدو الانزعاج علي بوضوح عندما أفشل في شيء ما					
10	أجد لدي رغبة قوية لضرب شخص آخر بين الحين والحين					
11	يحاول الأشخاص الآخرين دائما أن يقتنصوا الفرص المتاحة					
12	أشك في الأشخاص الغرباء الذين يظهرون لطفا زائدا					
13	غالبا ما أجد نفسي مختلفا مع الأشخاص الآخرين حول أمر ما					
14	أشعر أحيانا كأنني قنبلة على وشك الانفجار.					
15	يرى أصدقائي أنني شخص مثير للنقاش الحاد والخلاف					
16	أتعجب لشعوري بالمرارة (الألم) نحو الأشياء التي تخصني					
17	إذا غضبت فإنني ربما أضرب شخصا آخر					

18	عندما يظهر الأشخاص الآخرون لطفا واضحا فإنني أتساءل عما يريدونه					
19	أنا شخص معتدل المزاج (هادئ الطبع)					
20	عندما يزعجني الأشخاص الآخرون فإنني أخبرهم برأيي فيهم بصراحة.					
21	ألجأ إلى العنف لحفظ حقوقي إذا تطلب الأمر ذلك					
22	أعلم أن أصدقائي يتحدثون عني في غيابي					
23	عندما يشتد غضبي فإنني أحطم الأشياء الموجودة حولي					
24	إذا ضربني شخص ما فلابد أن أضربه					
25	يعتقد بعض أصدقائي أنني شخص متهور					
26	يزعجني الأشخاص الآخرون حتى يصل الأمر إلى حد الشجار					
27	أعلم أحيانا أن الأشخاص الآخرين يضحكون علي في غيابي					
28	أخرج أحيانا عن هدوئي بدون سبب معقول					
29	سبق لي أن هددت الأشخاص الآخرين الذين أعرفهم					
30	لا أستطيع التحكم في انفعالاتي					

الملحق رقم (10) تراخيص إجراء الدراسة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

ولاية تلمسان

مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن

رقم/.....582..../ م.ن.إ.ت/ 2016

رخصة إجراء دراسة ميدانية

الطالب (ة) : جندة فاطمة الزهراء ...../.....

...../...../.....

المستوى الدراسي : دكتوراه .....

الشعبة :.....علم النفس..... الاختصاص : التربية الجامعة والتعليم العالي

الهدف من التربص : ...../.....

موضوع الدراسة:.....الكفاءات الكفيلة بتحسين جودة التعليم العالي.....

المؤسسة المستقبلة:...الكلية المتعددة التخصصات الحمادية - غزوات -...

تحديد العينة: ...../.....

مدة التربص:.....شهر واحد.....

ابتداءا من ...01/01/2016.... إلى غاية ....30/01/2016.....

الملاحظات:.....

المدير

الجمهـــوريـــــة الجزائـــريـــــة الديمقـــراطيـــة الشعبيـــة

ولايـــــــة تلمســـــان

مديـــريـــة النشـــاط الاجتماعـــي والتضامـــن

رقـــم/.....582... / م.ن .إ. ت/ 2016

رخصة إجراء دراسة ميدانية

الطـــالب (ة) : ...حنة فاطمة الزهراء/.....

...../..... ...../.....

المستـــوى الدراســـي : .....دكتوراه.....

الشعبـــة :.....علم المعنى..... الاختصاص :..التربية العامة في التعليم العالي

الهـــدف من التربـــص : ...../.....

موضـــوع الدراســـة:.....الصراعات المدرسية العنف نموذجا.....

المـــؤسســـة المستقبلـــة:...المركز المتخصص في الحماية بسراغنة..

تحـــديـــد العينـــة: ...../.....

مـــدة التربـــص:.....شهر واحد.....

ابتداءا مـــن ..01/10/2016.... إلى غايـــة...31/01/2017.....

الملاحـــظـــات:.....

المديـــــــر

الجمهـــوريـــــة الجزائـــريـــــة الديمقـــراطيـــة الشعبيـــة

ولايـــــــة تلمســـــان

مديـــريـــة النشـــاط الاجتماعـــي والتضامـــن

رقـــم/.....522..../ م.ن.إ.ت/ 2016

رخصة إجراء دراسة ميدانية

الطـــالب (ة) : حنة طاطة الزهراء .....

...../..... ...../.....

المستـــوى الدراســـي : ...دكتوراه.....

الشعبـــة :.....علم النفس..... الاختصاص :....التربية الخاصة والتعليم المكيف

الهـــدف من التربـــــص : ...../.....

موضـــوع الدراســـة:...الكوابح المعرفية لتعلم معنوي.....

المـــؤسســـة المستقبلـــــة:....المركز المتخصص في الحماية العناية

تحـــديـــد العينـــــة: ...../.....

مـــدة التربـــــص:...ستة أشهر.....

ابتداءا مـــن ...1.11.2016..... إلى غايـــة...30.04.2017.....

الملاحـــظـــات:.....

المديـــــــــر

الجمهـــوريـــــة الجزائـــريـــــة الديمقـــراطيـــة الشعبيـــة

ولايـــــــة تلمســـــان

مديـــريـــة النشـــاط الاجتماعي

رقم/ 682 / م.ن.إ.ت/ 2017

رخصة إجراء دراسة ميدانية

الطـالب (ة) : حنة فاطمة الزهراء

المستـوى الدراسـي : دكتوراه

الشعبـة : علم النفس الاختصاص : التربية المقارنة والتعليم المقارن

الهـدف من التربـص :

موضـوع الدراسـة:

المـؤسسـة المستقبلـة: المركز المتخصص لحماية الطفولة الجانحة بن راشي (مؤسسة الطفولة المسعفة سابقا) تلمسان

تحـديـد العينـة:

مـدة التربـص: شهر

ابتداءا مـن 2017/05/02 إلى غايـة 2017/06/02

الملاحـظـات:

ع المديـــــر

رئيس مصلحة الطفولة والشبيبة

م . حمـــزة

الجمهـــوريـــــة الجزائـريـــــة الديمقـراطيـــة الشعبيـــة

ولايـــــــة تلمســـــان

مديـريـــة النشـــاط الاجتماعي

رقم/ 628 / م.ن .إ. ت/ 2017

رخصة إجراء دراسة ميدانية

الطـالب (ة) : ..خدة..فاطمة الزهراء.....

.....

المستـوى الدراسـي : .....ماستر.....

الشعبـة :...علم النفس..... الاختصاص :..التربية الخاصة والتعليم المكيف .

الهـدف من التربـص : .....دراسة ميدانية.....

موضـوع الدراسـة:...صعوبات الإساءة في الطفولة لدى المراهقين المعاقين بصريا

المـؤسسـة المستقبلـة:...المركز المتخصص في الحماية للمعوقات الكفيفات بتيرونة (مؤسسة الطفولة المسعفة لمرسى بن مهيدي)

تحـديـد العينـة: .....

مـدة التربـص:.....ثلاثة أشهر.....

ابتداءا مـن ..فيفري 2017.. إلى غايـة....ماي 2017.....

الملاحـظـات:.....

المديـــــر

رئيس مصلحة الطفولة والشيبة

م. حمـــرة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

ولاية سيدي بلعباس
مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن
مصلحة المؤسسات المتخصصة
رقم الإرسال..2166../ 2017

سيدي بلعباس يوم 19 ديسمبر 2017

السيد
مدير النشاط الاجتماعي و التضامن
إلى
السيد مدير المركز المتخصص في الحماية
بلدية سيدي براهيم

الموضوع: بخصوص الأبحاث و التربصات .
المرجع: الإرسال الوزاري رقم 4062 المؤرخ في 2009/10/18

تطبيقا للإرسال الوزاري المشار إليه بالمرجع أعلاه المتضمن فسح المجال أمام الطلبة الجامعيين في مرحلة التدرج و ما بعد التدرج لإجراء تربصات داخل المؤسسات المتخصصة تحت الوصاية ، يشرفني أن أخبركم برأي الموافقة للطالبة خدة فاطمة الزهراء سنة ثالثة دكتوراه لإجراء تربص بالمركز المتخصص في الحماية بسيدي براهيم لمدة شهر انطلاقا من تاريخ 2017/12/24 .
كما أذكركم بضرورة إلزام الطالبة بوضع نسخة من مذكرة التخرج للاستفادة منها.

المدير
مدير النشاط الاجتماعي والتضامن
بالنيابة
شكيب

السيد قدوري مراد
مدير المركز المتخصص في الحماية
سيدي براهيم - سيدي بلعباس

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
REPUBLIAUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Kasdi Merbah - Ouargla
Faculté des Sciences Humaines Et sociales
Laboratoire Qualité des programmes en
Eduction Spécialiseé et i Enseignement Adapté
Tél./ Fax :029641349

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
مخبر جودة البرامج في التربية الخاصة والتعليم المكيف
الهاتف / الفاكس :029641349

الرقم :...98...

السنة الجامعية :2018/2017

إلى السيد :مدير مديرية النشاط الاجتماعي لولاية عين تموشنت

الموضوع: تقديم تسهيلات

تحية طيبةوبعد

في إطار التعاون بين الجامعة و المؤسسات الوطنية ، يحرص مخبر جودة البرامج في التربية الخاصة والتعليم المكيف بكلية العلوم الانسانية و الاجتماعية، لتكوين طلابه علميا وعمليا على إنجاز البحوث والدراسات الميدانية ، ولهذا ومن أجل إعدادهم وتكوينهم لخدمة قضايا الصحة والتربية والتعليم والمجتمع في بلادنا وتحقيق أهداف منظومة التعليم العالي، وعليه يسعدنا جدا أن نطلب من سيادتكم المحترمة تقديم تسهيلات اللازمة للطالب(ة) الدكتوراه خدة فاطمة الزهرة السنة : الثالثة دكتوراه تخصص التربية الخاصة والتعليم المكيف ؛ في مؤسستكم و الاستغلال الاحسن للإمكانيات لكل في إعداد رسالة الدكتوراه حول: خبرات الإساءة في الطفولة لدى المراهقين المعرضين للخطر.

تحت إشراف الدكتوراه : بلحسيني وردة.

و إننا على يقين بأنكم ستبذلون الجهد في إطار ما يسمح به القانون لتقديم التسهيلات اللازمة لطلاب وطالبات مخبرنا .

تقبلوا منا فائق الاحترام و التقدير

ورقلة في:.....2018.....

مديرة المخبر

أ.د. نادية بوضياف بن مرغوش

بالموافقة لإجراء الدراسة
FEA CSP
2018