# الوسائط المعرفية وأهميتها في تفسير السلوك العدواني

**أ. فياض بن كرو**

**جامعة بجاية – الجزائر**

من خلال دراسة نفسية اجتماعية أجريت على عينة من التلاميذ المراهقين قدرها 531 تلميذ و تلميذة في أربع ثانويات بالجزائر العاصمة لغرض تحديد قائمة دوافع السلوك العدواني، لفت انتباهنا بُعد (عامل) تمَّ استخراجه بواسطة التحليل العاملي لمجمل الدوافع المقترحة، يعبِّر عن إدراك المراهق لمدى أهمية العدوان كوسيلة ناجعة لتحقيق بعض الأهداف. الأمر الذي جرّنا للبحث عن مختلف المميّزات التي تجعل الفرد يقرّر سلوكه ويتحكم في ردود أفعاله، في حدود قراءاته وتأويلاته للوضعيات المعيشة وادراكاته لذاته وقدراته. الشيء الذي قد يساهم بشكل كبير في فهم وتفسير جانب من جوانب السلوك الإنساني.

ذلك ما تهدف إليه هذه المقالة من خلال تسليط الضوء على أهمية الوسائط المعرفية في تفسير السلوك العدواني للمراهق استنادا إلى الإطار الاجتماعي المعرفي.

**الكلمات المفتاحية:** الوسائط المعرفية، السلوك العدواني، المراهق المتمدرس

Through a psychosocial study which was done on a sample of adolescent students that includes 531 students, in four colleges in Algiers in order to define the factors of aggressive behavior. One dimension was found in all the proposed motives which were made by the factorial analysis. It deals with the adolescent's realization about the importance of aggression as a best way to realize his aim. That thing motives us to know more about different characteristics which lead the person to control his behavior and his reactions, through his perception of his own values and capacities. This contributes at great deal in understanding and explaining one side of human behavior.

Therefore, the goal of this article is to concentrate on the importance of mediators in explanation of the aggressive behaviors of the teenagers while referring to the social - cognitive theory of [BANDURA].

مقدمة:

في عام 1996 تبنت جمعية الصحة العالمية التاسعة والأربعون القرار ص ع 25/49 الذي صرّح بأن العنف مشكلة صحيّة عمومية في العالم كله، كما لفتت الجمعية، من خلال هذا القرار، النظر إلى العواقب الوخيمة والخطيرة للعنف الواقعة على الأفراد والأسر والمجتمعات والدول سواء على المدى القصير أوالبعيد وشدّدت على أثر العنف المخرب لخدمات الرعاية الصحيّة (تقرير منظمة الصحة العالمية، 2002).

والعنف أكثر خطورة إذا ما انتشر في المدارس ومؤسسات التعليم، بالنظر للدور المنوط لها في إعداد النشئ للنهوض بأعباء المجتمع. ولغرض الاضطلاع بهذا الدور تعتمد السلطة المدرسية على أنماط معينة من التفاعلات (العمودية والأفقية) التي من شأنها تحديد نوع وطبيعة العلاقات التي تربط أفرادها. فمن بين المّيزات الأساسية للتفاعلات العمودية، نجد البناء الديسيمتري (Dissymétrique) (عدم التطابق) للسلطة فالمعلم يمثل المؤسسة والتلاميذ يتواجدون في موضع عدم المعارضة لهذه السلطة، وهذا ما يوضـــح ويحدد أدوار مختلف الفاعلين الاجتماعيين، أين تكون إعادة النظر فيها – غالباً – غير مقبولة أو تتعرض للعقوبات. كما أن لهذه التفاعلات – التي تظهر من خلال اللغة المدرسية المبنية على نموذج اللغة المكتوبة– تقاليد وأعراف يكتسبها التلميذ حينما يتكلم مع معلمه، ومن صلاحية هذا الأخير فرضها أو تغييرها. أما التفاعلات الأفقية فالفاعلين فيها هم أشخاص لهم أعمار متقاربة (أنداد) ويتواجدون في وضعية متساوية تجاه السلطة، أدوارهم غير محددة، وهي متغيرة ومتبادلة ومستمدة من المعارف المدرسية أو من ميّزات أفرادها الفاعلين اجتماعياً. ضف أن تدخل المعلم في هذه التفاعلات له دور هام في تحديد مسارها فهو يضع نوع من الرقابة المادية أو الرمزية بفرض السكوت أو العقاب (VASQUEZ et al, 1990).

من هذا المنطلق كان لابد لعلم النفس الاجتماعي أن يتناول موضوع السلوك العدواني في إطار التفاعل بين الفرد والبيئة أو بين الفرد والجماعة. إن هذا التفاعل من وجهة نظر التعلم الاجتماعي يقول عنه بندورة (Bandura,1980) بأنه مترابط، وكل واحد متعلق بالآخر إلا أن شدة تأثيراتهم المتبادلة تختلف باختلاف الوضعيات المتواجدة فيها وحسب نوع السلوك، ففي بعض الحالات تؤثر العوامل البيئية وبشدة على السلوك وفي بعض الأوقات نجد أن تأثير المميزات الفردية أقوى وأشد .

وتُعرف المميزات الفردية على أنها الخطوط المميزة للفرد التي تعمل على أن يكون سلوكه مختلفاً عن سلوك باقي الأفراد، وإن أهم المميزات الفردية التي تهتم بالدراسة في الوسط المدرسي نجد الذكاء، المعلومات والخبرات السابقة، الأنماط المعرفية وأنماط التعلم، الانفعالات، القلق، الدافعية.

حسب بندورة فإن كل الأشخاص وبدرجات متفاوتة لهم الاستعدادات التالية:

- القدرة على تمثيل وتأويل المحيط الذي يعيشون فيه بفضل أنظمة رمزية مثل اللغة المتكلمة والمكتوبة.
- القدرة على استرجاع الماضي والتوقع بالمستقبل.
- القدرة على ملاحظة الآخرين واستخلاص النتائج.
- القدرة على التنظيم والضبط الذاتي، أي مراقبة وتغيير وتحويل متوقع للسلوك حسب الوضعية الذي يتواجد فيها (Viau, 1999).

كما أن غالبية العلماء الذين اهتموا بمحددات السلوك المتنوعة، تبنوا الفكرة القائلة أن السلوك ناتج عن تفاعل الأشخاص والوضعيات، أكثر من كونه ناتج عن وضعيتين مستقلتين. فلقد أظهرت نظرية (Berkowitz 1965-1969) أن الإحباط لا يثير السلوك العدواني إلا إذا كانت الوضعية تحتوي على عنصر محرك ومثير له... كما أبرزت أعمال هارس (Haris) العلاقة المباشرة بين الإحباط والعدوان، مع إظهار الدور والأهمية التي تلعبها الشدة والمعنى الذي يأخذه الإحباط، والذي يتغير حسب الوضعية التي يواجد بها، حيث أنه كلما كان الإحباط فجائي ومباغت وتعسفي استبدادي، كلما زاد من احتمال إثارة عدوان شديد. هذا يُبين أن سبب إثارة العدوان ليس الإحباط بعينه إنما الإحساس باللاعدل الذي ينشأ عن الوضعية (Gustave, 1995).

لذات الغرض تم طرح نموذج معرفي اجتماعي من دودج (Dodge, 1981)، المسمى بنموذج معالجة المعلومات Proeessing Model Information يشير إلى أهمية العمليات الوسيطة الداخلية Médiators مثل: القواعد الداخلية المضمرة المتعلقة بالتصرف المطلوب والأحكام الاجتماعية وتفسير الإشارات الاجتماعية والتبريرات واستنتاج مرامي دوافع الآخرين وإقرار الردود السلوكية... الخ. يفترض هذا النموذج أن هناك مساراً تطورياً لدى الأطفال كلما تقدموا في السن فيما يتعلق بوضع تفسيرات اجتماعية حول السلوكيات

المختلفة، كالمنازعات والشجار وأشكال الاستفزاز العدائي الأخرى، ومن ثم تقرير الرد السلوكي المناسب، وتؤثر نتيجة الأحكام التي يتوصل إليها الطفل في أسلوب التصرف الذي سيقوم به في حالات مشابهة في فترات أخرى لاحقة ، ويرى بارك وسلابي أن هذا النموذج يقترح طرائق جديدة في دراسة العدوان تعد على جانب كبير من الأهمية وذلك بتركيزه على التغير الذي يحصل في مهارات الأطفال في معالجة المعلومات Information Processing من أجل الابتعاد عن المواجهة العدائية مع الآخرين قدر الإمكان، بمعنى آخر تأكيده على الفروق الفردية والتطورية بين الأطفال المتعلقة بقدراتهم المعرفية – الاجتماعية التي يظهرونها تحت ظروف موقفية مختلفة. فضلاً عن ذلك يطرح هذا النموذج مجموعة جديدة من التصورات والتفسيرات لموضوع العدوان التي تقدم خدمة جديرة بالاعتبار تساهم في توجيه البحوث المستقبلية في هذا الميدان (محمود، 2007).

وعلى وفق هذا النموذج يعالج الطفل الإشارات أو ما يسمى بالمعلومة الاجتماعية (التي قد تكون اعتداءات لفظية أو بدنية) استناداً إلى نموذج مؤلف من ستة خطوات هي:

- المرحلة الأولى: هي ترميز الإشارات الخارجية أو الداخلية أو ما يسمى حل الرموز. Encodage des indices interne et externe
- المرحلة الثانية: التأويل أو التفسير العقلي لهذه الإشارات. Interprétation des indices
- المرحلة الثالثة: هي مرحلة توضيح الأهداف. Clarification des buts
- المرحلة الرابعة: البحث أو بناء الاستجابة السلوكية. Construction ou accès en mémoire à long terme à une réponse comportementale
- المرحلة الخامسة: انتقاء الاستجابة واتخاذ القرار. Sélection d'une réponse
- المرحلة السادسة: هي مرحلة إنتاج الاستجابة أو السلوك وربطه بالعاطفة المناسبة. Production du comportement sélectionné et de l'émotion correspondante. (Fontaine, 2003)

وبالتالي يكون السلوك عبارة عن وظيفة التفاعل بين الفرد والبيئة من خلال عمليات معرفية وسيطة، تحدد إدراكات الفرد للمعلومة الاجتماعية المتعلقة بادراكاته وخبراته الشخصية وكيفية تنظيمها.

وهو ما توصلنا إليه في دراسة استكشافية (بن كرو،2005) قمنا بها بالجزائر العاصمة على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية قدرها 531 تلميذ (173 ذكور و358 إناث) حيث سطرت أهداف البحث في النقاط التالية:

**1- أهداف الدراسة:**

هدفت الدراسة إلى التعرف على ظاهرة العنف المدرسي و الكشف على أهم العوامل النفسية والاجتماعية و البيداغوجية المفسرة لدوافع السلوك العدواني عند المراهق وإظهار مدى تأثيرها في إنتاج هذا النوع من السلوك، بالإضافة إلى إظهار مدى إمكانية تطبيق نموذج الحتمية المتبادلة لنظرية التعلم الاجتماعي في تفسير السلوك العدواني عند المراهق في المدرسة. كما هدفت الدراسة إلى وضع قائمة مرجعية لدوافع السلوك العدواني لدى التلميذ المراهق تجاه الأستاذ في ضوء التغيرات الحديثة لأدبيات علم النفس والنظريات التربوية بصفة عامة، وواقع المدرسة الجزائرية بصفة خاصة، حيث تبلورت إشكاليتنا ليتمخض عنها السؤال التالي: "ما هي الدوافع المتعلقة بالبيئة المدرسية، المنزلية و النفسية الكامنة وراء لجوء التلميذ المراهق للاعتداء على الأستاذ؟"

**2- الفرضيات:**

ولهذا الغرض طرحنا الفرضيات التالية:

1. يكشف التحليل العاملي عن عوامل بيداغوجية متعلقة بالعلاقة بين التلميذ و معلمه تدفع بالمراهق للاعتداء على الأستاذ.
2. يكشف التحليل العاملي عن عوامل اجتماعية مرتبطة بالبيئة الأسرية تدفع المراهق المتمدرس للاعتداء على معلمه.
3. يكشف التحليل العاملي عن أبعاد اجتماعية ــ معرفية متعلقة بإدراك التلميذ لدور العدوان واتخاذه كمهارة اجتماعية فعّالة مما يدفعه للاعتداء على معلمه.

**3- النتائج:**

جاءت النتائج الدراسة على النحو الآتي:

**أولاً:** لغرض التعرف على ظاهرة العنف المدرسي والكشف على أهم دوافع السلوك العدواني للمراهق في المدرسة وعلاقتها ببعض العوامل النفسية والاجتماعية والبيداغوجية توصلنا إلى وضع قائمة من الدوافع أظهرت أربعة أبعاد المختلفة التي قد تدفع بالتلميذ للاعتداء على المعلم ممثلة في الجدول التالي:

**الأبعاد أربعة الناتجة عن التحليل العاملي لإجابات التلاميذ على القائمة**

| الأبعاد الأربعة للمقياس (العوامل) | التباين المفسر من طرف العامل | نسبة التباين المفسر من طرف العامل |
|---|---|---|
| البعد البيداغوجي | 6.652 | %14.783 |
| البعد الاجتماعي (الأسري) | 3.591 | %7.981 |
| البعد الاجتماعي – المعرفي | 1.890 | %4.200 |
| البعد النفسي – البيداغوجي | 1.764 | %3.921 |
| النسبة الكلية للتباين | | %30.885 |

يظهر الجدول أربعة أبعاد تمخضت عن عملية التحليل العاملي لإجابات التلاميذ على القائمة، وقيمة التباين المفسر من طرف كل عامل ونسبته، حيث يحتل البعد البيداغوجي أكبر نسبة وهي مقدرة بـــ 14.783% من مجموع نسب الـــ 45 متغيراً يليها البعد الاجتماعي الأسري بنسبة 7.981% ثم البعد الاجتماعي – المعرفي بنسبة 4.200% وبعدها البعد النفسي – البيداغوجي بنسبة 3.921% من مجموع نسب الـــ 45 متغيراً. وقد وصلت النسبة الكلية للتباين إلى 30.885% وهي نسبة مئوية مرتفعة تشير إلى أن العوامل المستخرجة تكفي لاستيعاب قدر مناسب من التباين.

**ثانياً:** تشبع العامل الأول (البعد البيداغوجي) كما هو موضح في الجدول أدناه بـــ 16 متغيرات (بنداً) تعبر في مجملها عن العلاقة الموجودة بين الأستاذ والتلميذ، سواء من حيث معاملة الأستاذ للتلاميذ أو من حيث الأساليب البيداغوجية، كالعقاب البدني اللفظي أو الرمزي، التي يستعملها معهم عند القيام بعمله. والبنود مرتبة ترتيباً تنازلياً وفق درجة ارتباط المتغير بالعامل الأول.

**نتائج التحليل العاملي لمتغيرات البعد البيداغوجي**

| رقم البند | عبارات العامل الأول (البعد البيداغوجي) المتعلق بالعلاقة البيداغوجية بين التلميذ و المعلم | ارتباط العبارة بالعامل |
|---|---|---|
| 41 | ينتقدني أستاذي ويقدم لي ملاحظات لاذعة أمام زملائي | 0.644 |
| 19 | يُخلف أستاذي ما يعدني به (إعادة تصحيح ورقة الامتحان، زيادة النقاط...) | 0.612 |
| 06 | يشتمني أستاذي ويهينني أمام زملائي | 0.579 |
| 37 | يعاقبني أستاذي بخصم (نزع) النقاط | 0.564 |
| 30 | أشعر أن أستاذي يهملني ويتجاهلني | 0.520 |
| 28 | يطردني أستاذي من القسم | 0.491 |
| 02 | أشعر أن أستاذي غير عادلٍ في توزيع النقاط | 0.483 |
| 04 | يتهمني أستاذي بأفعالٍ لم ارتكبها | 0.470 |
| 20 | يضربني أستاذي | 0.468 |
| 01 | أشعر أن أستاذي يفضل الآخرين عليَّ | 0.419 |
| 08 | لا يتسامح معي أستاذي | 0.19 |
| 42 | يأمرني أستاذي بتنفيذ أوامره دون تردد أو مناقشة | 0.415 |
| 15 | أشعر أن أستاذي يميز بين الذكور والإناث | 0.401 |
| 33 | لا يميز أستاذي بين جهدي وقدراتي وبين نتائجي التحصيلية | 0.400 |
| 09 | ينعدم الحوار بيني وبين أستاذي | 0.309 |
| 21 | يرغمني أستاذي على تغيير مكان جلوسي | 0.295 |

وفي هذا يرى (Debarbieux) أن التلميذ العدواني والعنيف هو الذي يوجه أصابع الاتهام إلى النظام البيداغوجي وأن سلوكه عبارة عن رد فعل لسلوك عنيف آخر. كما تقّر دراسة أندرسون(1987) أنه إذا كان سلوك المعلم تسلطياً فإن سلوك التلاميذ يكون تسلطياً أيضاً يتصف بالسلبية والإحجام ويشتت انتباههم بسبب عدم اشتراكهم الفعلي في التفاعل الطبيعي ، فإذا كان سلوك المعلم غير مقبول علنياً وتربوياً فإن التلاميذ المراهقين ينفرون منه، وتصبح العلاقة بين الطرفين سيئة مما يؤدي إلى التحصيل الدراسي السيئ، لذا فمن الخطأ أن يبدأ المدرس علاقته بالتلميذ عن طريق إظهار السلطة لأن هذا الأسلوب يثير الخصومة ويدفع التلميذ إلى أن يسلك سلوكاً عدوانياً نحو المدرس والمدرسة (فهمي، 1987).

ثالثاً: توصلت الدراسة كما هو موضح في الجدول اللاحق عن تشبع العامل الثاني (البعد الاجتماعي) بـــ 08 متغيرات (بند) من مجمل 45 بنداً تصف العلاقة الموجودة بين الأولياء والتلميذ، سواء من حيث المعاملة القاسية له أو إهماله أو الصراع الموجود داخل العائلة، وهي مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب درجة ارتباطها بالعامل الثاني.

**يمثل نتائج التحليل العاملي لمتغيرات البعد الاجتماعي – الأسري**

| رقم البند | عبارات العامل الثاني (البعد الاجتماعي- الأسري) | ارتباط العبارة بالعامل |
|---|---|---|
| 38 | يحدثاني أوليائي بعنف وقسوة | 0.556 |
| 14 | أشعر أن أوليائي لا يكترثون بدراستي | 0.548 |
| 24 | أعاني من صراعات عائلية | 0.537 |
| 44 | يشجعني أوليائي على الدفاع عن نفسي بعنف | 0.522 |
| 36 | يرغماني أوليائي على مواصلة الدراسة | 0.472 |
| 35 | لا أستطيع مناقشة أموري الخاصة مع العائلة | 0.377 |
| 11 | لا أخشى معاقبة أوليائي لي | 0.330 |
| 07 | أتعرض للضرب من طرف أوليائي | 0.293 |

تتفق هذه النتائج مع تلك التي توصل إليها (Claes et al., 2001) في دراسته حول الممارسة الوالدية والسلوك المنحرف في المراهقة. والتي دلت على وجود ارتباط بين صراعات الوالدين وملاحظة الأبناء لها والسلوك المنحرف وتعاطي المخدرات والكحول. حيث أن ضعف وانخفاض التعلق الوالدي يؤدي إلى ظهور الصراعات وملاحظة الأبناء لها وبالتالي ظهور السلوكات المنحرفة، بيّد أن التفاهم بين الوالدين ومراقبة الأبناء له يؤدي إلى انخفاض مثل هذه السلوكات.

**رابعاً:** تظهر النتائج الموضحة في الجدول اللاحــق أن العــامل الثــالث (البعد الاجتماعي– المعرفي) تشبع بثلاثة بنود مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب درجة ارتباط كل متغير بالعامل الثالث، تعبر في مجملها عن اتخاذ التلميذ العدوان كمهارة اجتماعية وإستراتيجية فعّالة لحل المشاكل والدفاع عن النفس واسترجاع الحقوق.

**نتائج التحليل العاملي لمتغيرات البعد الاجتماعي – المعرفي**

| عبارات العامل الثالث (البعد الاجتماعي – المعرفي) | رقم البند | ارتباط العبارة بالعامل |
|---|---|---|
| **أرغب في حل مشاكلي** | 05 | 0.605 |
| **أرغب في الدفاع عن نفسي** | 10 | 0.407 |
| **أرغب في استرجاع حقوقي** | 23 | 0.302 |

رغم احتواء هذا العامل على ثلاثة بنود فقط إلا أن الأهمية التي يكتسيها تجعله لا يقل قيمة عن العوامل الأخرى، ذلك أن الفكرة التي يقدمها لنا السلوك العدواني تعطينا احتمالاً على أن اعتداء المراهق على الأستاذ يكون جراء تحليله للوضعية التي يتواجد فيها وأن اعتبار السلوك العدواني وسيلة ناجعة لتحقيق مآربه، إنما تقدم له ترخيصاً للقيام به.

هذا الإطار، يعتَبر العدوان وسيلة للفعل وللتعبير يستخدمه التلميذ لتحقيق بعض الأهداف. فالمهم في ظهور السلوك العدواني ليست فقط الحادثة أو الوضعية التي قد تعتبر موضوعية كما هي في العامل الأول(البعد البيداغوجي)، بل ترجمة هذه الوضعية وتأويلها والحالة العاطفية التي تصاحب عملية الإدراك والتفسير،كما يظهره البعد الثالث. في ظل هذه الشروط فإن الاعتداء لا يعتبر مجرد استجابة منفردة لمثير منفرد كما تفسره النظرية السلوكية التقليدية، إنما هو تحليل للوضعية وتقييم وتقدير لها. إذ أن احتمال استعمال السلوك العدواني يزداد إذا كانت الوضعية مُدركة ومؤولة ومعاشة بطريقة تجعل العدوان يُعت بر الإستراتيجية المطابقة واللازمة، أوحين تُظهِر التجربة المكتسبة في نفس هذه الوضعية أو في وضعيات مشابهة أنها استراتيجية لها كل الحظوظ لأن تكون فعّالة، أو عندما لا يكون هناك سبب حقيقي وفعّال يمنع المعتدي من القيام بفعله (Thirion, 1992).

وتعكس النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة أن المراهق يكون أكثر تمسكاً بالمعتقدات اللاعقلانية المؤيدة للعدوان وهي شرعيته ورفعه لتقدير الذات وأنه يمحو الهوية السلبية للذات، وهو ما يؤكده أنصار ورواد التوجه السلوكي الحديث (Neo-Behaviourism) الذين يركزون على أنه وراء كل تصرف عدواني بناءاً ونمطاً من التصورات والمعتقدات التي تعززه. كما أن مرحلة المراهقة التي يمر بها التلميذ في المتوسطة أو الثانوية قد تصاحبها أزمات نفسية هامة تكون خلالها دوافع وأسباب وجود المعني محل تساؤلات عديدة، قد تساهم في تكملة العوامل البيولوجية للعنف، أين نلاحظ

ارتفاع وزيادة نسبة حوادث العدوان والفظاظة ...، فالضغط المطبق من طرف السلطة أو المجتمع أو الأنداد لا يسمح للمراهق عادة بالرجوع إلى مرحلة الطفولة، فيما تكون مرحلة الرشد لا تزال بعيدة لأسباب تختلف مع كل طور يجتازه المراهق...، كما أنها – المراهقة – تعتبر مرحلة تنظيم جماعي لذاتية المراهق ونموذجه وهويته خاصة مع جماعة الرفاق التي ينتمي إليها ويندمج معها، فتصبح مناوبة لجماعة الأسرة يكتشف فيها قيماً وأنظمةً وأحاسيس جديدة (Guillette, 1999).

**خامساً:** كشفت الدراسة عن بعد رابع جديد يعبر عن رؤية التلميذ لقيمة الدروس وأهمية الدراسة والوضعية الدراسية المتواجد فيها كما هو موضّح في الجدول اللاحق حيث تشبع العامل الرابع (البعد النفسي – البيداغوجي) بـــ 06 متغيرات وهي – البنود – مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب درجة ارتباط كل متغير بالعامل الرابع.

**نتائج التحليل العاملي لمتغيرات البعد النفسي – البيداغوجي**

| رقم البند | عبارات العامل الرابع (البعد النفسي – البيداغوجي) | ارتباط العبارة بالعال |
|---|---|---|
| 16 | أعتقد أن الدرس سهل ولا يحتاج إلى متابعة | 0.627 |
| 32 | تكون المادة ذات معامل منخفض (غير أساسية) | 0.587 |
| 34 | أشعر أن المعلومات المقدمة لي غير مهمة ولا تفيدني | 0.571 |
| 03 | يكون تحصيلي في مادة ما ضعيفاً | 0.461 |
| 12 | لا أفهم ولا أستوعب المعلومات التي يقدمها لي الأستاذ | 0.384 |
| 18 | أشعر أني راسب هذه السنة | 0.360 |

إن اعتقاد التلميذ أن الدرس سهل ولا يحتاج إلى متابعة، أو أن المعلومات المقدمة له غير مهمة ولا تفيده، أو عدم فهمه واستيعابه لها أو كون المادة ذات معامل منخفض (غير أساسية) إنما تتيح له الفرصة لأن يقوم بسلوك يعيق عمل الأستاذ رغبة منه لإظهار الملل والضجر الذي يعاني منه، أو تعبيراً منه عن رفضه لهذا الواقع واستهزاءه به، كما أن التحصيل الدراسي الضعيف للتلميذ وشعوره بالرسوب تعبران عن فقدان الأمل الذي يعاني منه إزاء المدرسة، حيث يتساءل عن جدوى مواصلة الدراسة إن كان غير ناجح؟

وسواء تعلق الأمر بالمعارف الإجرائية أو المعارف المصرحة فإن التلميذ يستعمل لمعالجتها إستراتيجيات أخرى تسمى إستراتيجيات الضبط الذاتي (Les Stratégies

(d'autorégulation والتي تساعده على التخطيط للطريقة التي يعالج بها المعلومات وتُسيّر سياقه التعليمي والتي بها يحصل على الدوافع وتتمثل هذه الإستراتيجيات في: إستراتيجيات ميتاذهنية (Métacognitives)، إستراتيجيات التسيير، إستراتيجيات الدافعية. التي كلها تتأثر أساساً بإدراكاته المختلفة وهي:

- ❖ إدراك الذات : وهي تتعلق بالمعارف التي يمتلكها الشخص عن نفسه والتي تنتظم في ذاكرته على شكل شبكة معلومات أو ما يطلق عليه البعض بالتمثيل العقلي أو التنظيم العقلي (Représentations mentales) وهي التأويلات الذاتية أو الشخصية التي يضعها الفرد حول الواقع.
- ❖ إدراك قيمة النشاط: وهو الحكم الذي يضعه التلميذ على أهمية النشاط الذي يقوم به لتحقيق هدف ما ... ومن الأهداف التي يمكن أن تؤثر على إدراك قيمة النشاط نجد الأهداف الاجتماعية والتي تتعلق بالعلاقة التي يقيمها التلميذ مع زملائه أو مع المعلم داخل القسم. فعلى سبيل المثال نجد أن من أهداف التلميذ
  - تقمص شخصيات بعض أنداده.
  - الانتماء إلى جماعة التلاميذ لتقاسم بعض القيم أو المشاريع.
  - تأكيد الذات أمام تلاميذ من الجنس الآخر.
- ❖ إدراك فعاليته الذاتية (Auto- efficacité) لإنجاز المهمة: وهي إدراك الفرد لقدراته الذاتية ومدى إمكانياته في تحقيق المهمة بصورة ملائمة.
- ❖ إدراك المراقبة الذاتية (Auto- contrôle): وهي إدراك التلميذ لمدى مراقبته للنشاط وذلك خلال قيامه بالمهمة (Viau, 1999).

**4- الإستنتاج العام**

إن الإطار النظري المعرفي يظهر لنا أن السلوك العدواني يعتبر وسيلة للفعل والتعبير، يستخدمه الفرد للحصول على بعض الأهداف، فما يهم في انطلاق سلوك العدوان ليست الحادثة أو الوضعية التي قد تعتبر موضوعية، إنما التأويل الذي وُضع لها والحالة العاطفية التي تصاحب عملية الإدراك والتفسير (التأويل).

في ظل هذه الشروط لا يعتبر السلوك مجرد استجابة منفردة (منعزلة) لمظهر منفرد (منعزل) للمحيط. إنما هو إعلان وكشف بصفة فردية مؤسسةً تاريخياً للوقوف عند الوضعية

أوالحادثة والتحكم فيها. فأمام وضعية ما يقول (P. Kaili) إن احتمال استعمال السلوك العدواني يزداد إذا:

- كانت الوضعية مُدركة ومُؤولة ومَعيشة بطريقة تجعل العدوان يعتَبر الإستراتيجية المطابقة واللاّزمة.
- التجربة المكتسبة في نفس هذه الوضعية أو في وضعيات مشابهة أظهرت أنه فعلاً إستراتيجية لها كل الحظوظ لأن تكون فعّالة.
- أن لا يكون هناك سبب حقيقي وفعّال يمنع المعتدي من القيام بفعله. (Thirion, 1992).

لذا اهتمت نظرية التعلم الاجتماعي بدراسة الخبرات الذاتية من حيث إدراك الفرد لذاته وللأحداث والوقائع التي تقع له. في هذا الصدد يقول بندورة إن نظرية التعلم الاجتماعي تؤكد على الدور الهام الذي تلعبه سياقات البديلة (Vicariantes) المعنوية والرمزية، ذات نظام وضبط ذاتي خلال العمل والنشاط والوظيفة النفسية ...، هذا الضبط الذاتي يجعلنا نتمالك ردود أفعالنا نحو المؤثرات الخارجية، فنقوم بانتقاء وتنظيم وتحويل المثيرات التي نواجهها ...، إذ أن وعينا وأخذنا بعين الاعتبار القدرات التي نمتلكها والتي نوجه بها أنفسنا يعتبران أساس نماذج أبحاثنا والتي تنطلق من فكرة أن الأشخاص والأفراد يتصرفون على أساس أنهم هم الذين يتحكمون ويوجهون سلوكهم ... ويؤكد بندورة في نفس الإطار أن نمط التعلم الأكثر أساسية والذي يستمد جذوره من التجربة المباشرة يعتبر نتيجة – سواء إيجابية أو سلبية – للأفعال والمعاملات اليومية، فتُعتبر بعض الاستجابات فعّالة، في حين أن أخرى ليست لها أيّة فعالية بل وقد تؤدي إلى نتائج عقابية. انطلاقاً من هذا السياق التعزيزي تُحتفظ أشكال السلوك الفعّال بينما تختفي الأشكال الأخرى غير الفعّالة (Bandura, 1980).

إذ يرى بندورة أن محرك السلوك لا يكمن في التعزيز بحد ذاته إنما في التوقعات الناتجة عن التعزيز، كما أن التعلم لا يتعلق فقط بالمحددات الخارجية بل بالعوامل الداخلية أيضاً التي تدخل في التفاعلات المباشرة مع البيئة، أو غير المباشرة التي تقوم على مشاهدة نشاط الآخرين ونتائجه ... كما أن الفرق الموجود بين توقّع النتيجة وتوقع الفعالية الذاتية يعود إلى الاعتقادات المرتبطة بالقدرات الذاتية اللازمة لتنظيم استخدام الأفعال الخاصة

لهدف الوصول إلى مستوى معين من الأداء ... فالاعتقاد هو فعالية ذاتية تتواجد في ميادين خاصة متعلقة بأربعة مصادر للمعلومات المثيرة هي: التكامل الذاتي، التجربة المتبادلة، الإقناع اللفظي، الحالة الفيزيولوجية للنشاط (Vallerand et al., 1993).

فالسلوك لا يتأثر بالدعم والتعزيز الخارجي فقط، إنما يتضمن مراقبة ذاتية وضبط وتدخل للكفاءات المعرفية كالتوقع وفك الرموز.

كما قد تسفر المراقبة الذاتية للسلوك- في بعض الأحيان- عن استجابات غير تكيفية، فيؤدي الرصد المفرط إلى الوعي الذاتي الزائد، والتنظيم المفرط إلى الكف والتثبيط، ومن شأن الإشارات التحذيرية أن تعيق التعبير التلقائي عن النفس.... وقد يصاب جهاز الرقابة الذاتية بعجز فنجد بعض الناس فقدوا القدرة على ضبط فكرة ودوافعها، كما هو الحال في الغضب والهيجان، فيرجعونها إلى أسباب ودوافع غير واقعية أو وهمية. هذا التعاقب بين تفحص الموقف والمداومة واتخاذ القرارات يؤدي منطقيا إلى تعليمات ذاتية على شكل رسائل لفظية وتعليمات ذاتية قد توجِّه السلوك الشخص إلى القيام بفعل انتقامي بناءاً على إساءات موهومة.( بيك، 2000)

**المراجع :**

1- بن كرو فياض (2005) دوافع السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس، رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي جامعة الجزائر

2- بيك آرون (2000) العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية، نقله إلى العربية عادل مصطفى دار النهضة العربية للطباعة و النشر بيروت ط 1

3- فهمي مصطفى (1987): الدوافع النفسية، ط6، دار مصر للطباعة

4- محمود سمير يونس (1997) الادراك الاجتماعي لدى الأطفال العدوانيين و غير العدوانيين مجلة آداب الرافدين العدد 25 ص 485-513

5- منظمة الصحة العالمية (2002) التقرير العالمي حول العنف و الصحة، الطبعة العربية المكتب الإقليمي لشرق المتوسط، القاهرة

6- BANDURA Albert (1980) : *l'apprentissage social*, traduit par Jean A. Randal, Bruxelles, Mardaga.

7- CLAES Michel, Eric LACOURCE (2001) : "*Pratiques parentales et comportements déviants à l'adolescence*", dans *Enfance*, n° 04/2001, Revue trimestrielle, PUF, France.

8- FONTAINE Roger (2003) : *Psychologie de l'agression*, édition DUNOD Paris

9- GUILLETTE Alain (1999) : *Violence et éducation*, France, PUF.

10- GUSTAVE Nicolas Fischer (1995) : *Dynamique du Sociale-Violence-pouvoir-Changement*, Paris, Dunod.

11- THIRION Jean-François (1992) : *Faire face à l'agressivité en milieu scolaire*, édition d'organisation.

12- VALLERAND Roberty.j, Edgard E. thill (1993) : *Introduction à la psychologie de la motivation*, édition Vivantes, Canada.

13- VASQUEZ Ana et Isabel Martinez (1990) : "*Interaction élève-élève un aspect non perçu de la socialisation*", dans *Enfance* n° 03/1990, Revue trimestrielle, PUF, France.

14- VIAU Rolland (1999) : *La motivation en contexte scolaire*, Deboeck, Canada.