الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

فعالية برنامج تكاملي يستند إلى تنمية مهارات الذكاء الانفعالي للتخفيف من حدّة السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه ل.م.د

تخصص: علم النفس العيادي

إعداد الطالبة

مهني وسيلة

إشراف الأستاذة الدكتورة

بوعافية نبيلة

السنة الجامعية: 2023/2022

شكر وتقدير

قال الله تعالي:

"ومن يشكر فإنّما يشكر لنفسه"

الحمد والشكر لله عز وجل الذي وفقنا لإتمام هذا العمل وأنعم علينا بالصحة والعافية والعزيمة

فلك الحمد يا الله حتى يبلغ الحمد منتهاه

أتقدم بجزيل الشكر والعرفان وعظيم التقدير إلى الأستاذة الدكتورة المشرفة بوعافية نبيلة لتفضلها بالإشراف على هذا البحث وعلى توجيهاتها العلمية القيمة، فقد شملتني بكرمها ووجدت في شخصها حسن الخلق ورحابة الصدر وتواضع العلماء ولن أستطيع أن أوفيها حقها بكل كلمات الشكر وعبارات التقدير على ماقدمته من وقت وجهد في الإشراف على هذا البحث فأسأل الله تعالى أن يوفقها لكل خير ويمتعها بموفور الصحة والعافية وأن يبارك لها في علمها وعملها

ثم أزجي الشكر فائقه والثناء أجله إلى أساتذني من تفضلوا بمناقشة هذا العمل

وأشكر شكرا غير مقطوع لكل من قدم لي العون ومد لي يد المساعدة وزودني بالمعلومات اللازمة لإتمام هذا البحث

وأخص بالذكر الأساتذة: ديب فريدة، برغوتي التوفيق، قديم أمينة، مهني سيد علي

لكم مني كل الشكر

إهداء

إلى أمي... التي علمتني أن أتحلى بالعزيمة وأتجاوز الصعب بكل ثبات

إلى من أرى في عينه الفخر والاعتزاز بنجاحي...أبي العزيز

إلى زوجي الذي ساندني ووقف بجانبي وشجعني

إلى فلذات كبدي وجزء من روحي شمسي وقمري ابنتاي الحبيبتين

ياسمين ونسرين أطال الله في عمرهما وأدام عليهما الصحة والسرور

إلى حبيبي الصغير قرة عيني ابني عبد الرحيم حفظه الله

إلى طلاب العلم المخلصين لله

أهدي إليكم هذا الجهد المتواضع

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي تكاملي يستند إلى تنمية مهارات الذكاء الانفعالي للتخفيف من حدة السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين، استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي على مجموعة بحث مكونة من (16) حدثا جانحا تتراوح أعمارهم بين (14_17) سنة مودعين بمركز إعادة التربية رأس قلوش بولاية المدية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية تتكون كل مجموعة من (08) أحداث جانحين، وقد استُخدم في هذا البحث مقياس الذكاء الانفعالي لفاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق (2001)، ومقياس السلوك العدواني لأمال باظة (2003)، والبرنامج الإرشادي التكاملي، توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده لصالح القياس البعدي، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الذكاء الانفعالي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوك العدواني وأبعاده لصالح القياس البعدي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس السلوك العدواني لصالح المجموعة التجريبية، عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس السلوك العدواني وأبعاده.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الانفعالي، السلوك العدواني، الأحداث الجانحين، البرنامج التكاملي.

فهرس المحتويات

العناويـــــن	الصفحة
شكر وتقدير	
إهداء	
الملخص باللغة العربية	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
مقدمة	01
الجانب النظري	
الفصل التمهيدي: الإطار العام للبحث	
الدراسات السابقة	08
التعقيب على الدراسات السابقة	47
موقع البحث الحالي بالنسبة للدراسات السابقة	61
أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة	65
تحديد الإشكالية	66
صياغة الفرضيات	83
أهداف البحث	84
أهمية البحث	85
تحديد مفاهيم البحث	86
الإطار النظري المرجعي للبحث	90
الفصل الثاني: الذكاء الانفعالي	
تمهيد	95
مفهوم الذكاء الانفعالي	95
النماذج النظرية وأبعاد الذكاء الانفعالي	98
معايير الذكاء الانفعالي	123
الأساس العصبي للذكاء الانفعالي	125
أهمية الذكاء الانفعالي	128

قياس الذكاء الانفعالي	132
تنمية الذكاء الانفعالي	133
السمات العامة للأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع وذوي الذكاء الانفعالي المنخفض	140
الذكاء الانفعالي عند الأحداث الجانحين	141
خلاصة الفصل	143
الفصل الثالث: السلوك العدواني	
تمهيد	146
مفهوم السلوك العدواني	146
بعض المفاهيم المرتبطة بالسلوك العدواني	150
النظريات المفسرة للسلوك العدواني	153
التصنيفات المختلفة للسلوك العدواني	171
العوامل المرتبطة بظهور السلوك العدواني	176
السلوك العدواني عند المراهقين	193
مظاهر السلوك العدواني عند المراهق	195
قياس السلوك العدواني عند المراهقين	197
الأساليب العلاجية لضبط السلوك العدواني	199
أساليب الوقاية من ظهور السلوك العدواني عند الأطفال والمراهقين	200
خلاصة الفصل	205
الفصل الرابع: جنوح الأحداث	
تمهيد	209
مفهوم جنوح الأحداث	209
الفرق بين الجنوح والانحراف	221
طبيعة السلوك الجانح	223
العوامل المساهمة في جنوح الأحداث	227
النظريات المفسرة لجنوح الأحداث	240
السمات الشخصية للجانح	270
المؤشرات الصحية الجسمية والنفسية لدى المراهق الجانح	272
مسار جنوح الأحداث	274
ظاهرة جنوح الأحداث في الجزائر	278

التدابير الإصلاحية ومؤسسات التكفل بالأحداث الجانحين في الجزائر	280
خلاصة الفصل	286
الفصل الخامس: البرامج الإرشادية	
تمهيد	290
الإرشاد النفسي	291
مفهوم الإرشاد النفسي	291
أهداف الإرشاد النفسي	292
طرق وأساليب الإرشاد النفسي	294
أهم تطبيقات نظريات علم النفس في مجال الإرشاد النفسي	297
الإرشاد النفسي للمراهقين	311
البرامج الإرشادية.	316
مفهوم البرنامج الإرشادي	316
مفهوم البرنامج الإرشادي التكاملي	317
المبادئ الأساسية للإرشاد الانتقائي التكاملي	319
أسس بناء البرنامج الإرشادي	321
مبادئ التخطيط للبرنامج الإرشادي	323
مخطط ومنفذ البرنامج الإرشادي	324
خطوات بناء البرامج الإرشادية	326
أنواع البرامج الإرشادية	335
أهمية وفوائد البرامج الإرشادية	337
مشكلات وصعوبات البرامج الإرشادية	339
خلاصة الفصل	341
الجانب الميداني	
الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للبحث	
تمهيد	346
الدراسة الاستطلاعية	346
أهداف الدراسة الاستطلاعية	247
مجالات الدراسة الاستطلاعية	347
مجموعة بحث الدراسة الاستطلاعية	348

خطوات الدراسة الاستطلاعية	351
وصف أدوات الدراسة الاستطلاعية	352
نتائج الدراسة الاستطلاعية	371
الدراسة الأساسية	372
منهج البحث	372
مجموعة البحث الأساسية	374
أدوات البحث	382
مجالات البحث	414
أساليب المعالجة الإحصائية	420
خلاصة الفصل	422
الفصل السابع: عرض ومناقشة نتائج البحث	
تمهيد	425
اختبار اعتدالية توزيع البيانات	425
عرض نتائج البحث الميداني	428
عرض نتائج الفرضية الأولى	429
عرض نتائج الفرضية الثانية	432
عرض نتائج الفرضية الثالثة	436
عرض نتائج الفرضية الرابعة	439
عرض نتائج الفرضية الخامسة	442
عرض نتائج الفرضية السادسة	445
عرض نتائج الفرضية العامة	447
تفسير ومناقشة نتائج البحث الميداني	452
تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	452
تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	464
تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	468
تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة	474
تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة	477
تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة	479
تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة	480

الاستنتاج العام	483
الخاتمة	489
قائمة المراجع	497
الملاحق	533
الملخص باللغة الإنجليزية	

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	أبعاد الذكاء الانفعالي والقدرات الفرعية التي يتضمنها حسب نموذج ماير وسالوفي	102
02	أبعاد الذكاء الانفعالي والقدرات الفرعية لها حسب نموذج جولمان	116
03	أبعاد الذكاء الانفعالي والقدرات الفرعية لها حسب موذج بار–أون	121
04	توزيع مجموعة بحث الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس والسن	348
05	توزيع مجموعة بحث الدراسة الاستطلاعية حسب المستوى الدراسي	349
06	توزيع مجموعة بحث الدراسة الاستطلاعية حسب فترة الإيداع	350
07	توزيع مجموعة بحث الدراسة الاستطلاعية حسب حالة العود الإجرامي	351
08	ارتباط فقرات بعد المعرفة الانفعالية مع الدرجة الكلية له	355
09	ارتباط فقرات بعد إدارة الانفعالات مع الدرجة الكلية له	356
10	ارتباط فقرات بعد حفز الذات مع الدرجة الكلية له	357
11	ارتباط فقرات بعد التعاطف مع الدرجة الكلية له	358
12	ارتباط فقرات بعد التواصل الاجتماعي مع الدرجة الكلية له	359
13	ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس	360
14	قيمة معامل الثبات ألفا (α) كرونباخ لمقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده	362
15	ارتباط فقرات بعد العدوان المادي مع الدرجة الكلية له	364
16	ارتباط فقرات بعد العدوان اللفظي مع الدرجة الكلية له	365
17	ارتباط فقرات بعد العدائية مع الدرجة الكلية له	366
18	ارتباط فقرا ت بعد الغضب مع الدرجة الكلية له	367
19	ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس	369
20	قيمة معامل الثبات ألفا(α) كرونباخ السلوك العدواني بأبعاده	370
21	درجات أفراد العينة الأساسية على مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس السلوك العدواني قبل تطبيق البرنامج	375
22	يبين توزيع مجموعة البحث حسب السن على المجموعتين التجريبية والضابطة	377
23	يبين توزيع مجموعة البحث حسب المستوى الدراسي على المجموعتين التجربية والضابطة	378

24	يوضح نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين و "ت" لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الانفعالي	380
25	يوضح نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين و "ت" لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الانفعالي	381
26	يوضح مستويات (تقديرات) مقياس الذكاء العاطفي	386
27	مستويات الدرجات على مقياس السلوك العدواني والعدائي لكل بعد	387
28	يبين نتائج تقييم المحكمين للبرنامج ككل	404
29	نتائج تقييم المحكمين لجلسات البرنامج	404
30	البطاقة الفنية العامة للبرنامج	407
31	تحديد مدى اعتدالية توزيع بيانات البحث	426
32	اختبار (T. Test) لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الذكاء الانفعالي بأبعاده	429
33	نتائج اختبار (T. Test) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق في متوسطي درجات مجموعتي البحث على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده في القياس البعدي	432
34	اختبار (T. Test) لدلالة الفرق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في السلوك العدواني بأبعاده	436
35	نتائج اختبار (T Test) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق في متوسطي درجات مجموعتي البحث على مقياس السلوك العدواني بأبعاده في القياس البعدي	439
36	اختبار (T Test) لدلالة الفرق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الذكاء الانفعالي بأبعاده	442
37	اختبار (T. Test) لدلالة الفرق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في السلوك العدواني بأبعاده	445
38	قياس حجم الأثر للبرنامج على الذكاء الانفعالي	448
39	قياس حجم الأثر للبرنامج على السلوك العدواني	450

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	نموذج أدوار الذكاء الانفعالي في الحياة اليومية	131
02	منحى الجنح حسب السن	275
03	نموذج المسارات الثلاثة للجنوح	277
04	أهداف الإرشاد النفسي	293
05	التصميم التجريبي المستخدم في البحث	373

مقدمة

مقدمة

تعد ظاهرة جنوح الأحداث أحد التحديات الرئيسية التي تواجه المجتمعات في العصر الحالي وتهدد كيانها، كونها تمس فئة هامة وهي فئة المراهقين الذين يمثلون جيل المستقبل والقوة الدافعة نحو التنمية والتطور لهذه المجتمعات، ولا شك أن انحراف هذه الفئة عن القيم والمعايير والقوانين المجتمعية يشكل تحدي كبير أمام استدامة وازدهار المجتمعات على المدى الطويل، فالجنوح يشير إلى سلوك انحرافي لدى الحدث يكون مخالف للقيم والقوانين الاجتماعية، ويتضمن ذلك مجموعة متنوعة من السلوكات غير المقبولة في المجتمع قد تظهر في التسرب المدرسي وتعاطي المخدرات، السرقة، وانخراط الحدث في أعمال العنف والشغب، الاتجار غير القانوني في المخدرات، السلوك الجنسي غير القانوني، وغيرها من السلوكات المخالفة.

إن التحول الحضاري والاقتصادي والتكنولوجي السريع الذي يشهده العالم قد ساهم في تفاقم هذه الظاهرة وزيادة نسبة الأحداث الجانحين، فهذه التحولات قد يصاحبها أيضا تحولات في القيم والمعايير الاجتماعية تؤدي إلى ظهور صراع بين القيم التقليدية والقيم الحديثة ما ينعكس سلبا على استقرار الهوية الاجتماعية وتعزيز الشعور بعدم الانتماء لدى الحدث ما يؤدي إلى عزوفه عن الالتزام بالقيم والقوانين التي سنها المجتمع.

والجزائر كغيرها من الدول شهدت العديد من الأزمات والتحولات التي ساهمت في انتشار ظاهرة جنوح الأحداث، وفي التزايد المقلق لنسبة الأحداث الجانحين حسب ما أشارت إليه مختلف التقارير الإحصائية المقدمة من طرف الديوان الوطني للإحصاء ووزارة العدل.

تشكل هذه الظاهرة عبئا اجتماعيا واقتصاديا لما تخلفه من تأثيرات نفسية واجتماعية على الأفراد ولما تتركه من آثار سلبية خطيرة على المجتمع، دفعت بالمختصين في مجال علم النفس والاجتماع والقانون

وغيرهم من المهتمين بشؤون الأحداث للبحث حول سبل التدخل للوقاية والحد منها ومن انعكاساتها السلبية.

لهذا اهتم علماء النفس بدراسة شخصية الجانح لتحديد العوامل النفسية والاجتماعية التي يمكن أن تؤثر في تكوين شخصيته وسلوكه، وقد أكد العديد من الباحثين ميل الأحداث الجانحين لممارسة السلوك العدواني بشكل كبير فهو يعتبر من المظاهر السلوكية البارزة والأكثر انتشارا بينهم، ومن مظاهره قيام الحدث الجانح بتحطيم أملاك الغير، الضرب والجرح العمدي بالسلاح أو بدون سلاح، السب والشتم الاعتداء الجنسي، الحرق العمدي، القتل...الخ من السلوكات المسببة للضرر.

إن السلوك العدواني الذي يمارسه الحدث الجانح يعود بالضرر المادي والمعنوي على كل من الضحية والحدث الجانح نفسه والمجتمع، لذلك أصبح موضوعا مهما يستحق البحث في مجال الدراسات النفسية والاجتماعية لفهم مسبباته والتوصل لطرق تعديله وعلاجه، وفي هذا السياق أشار الكثير من الباحثين إلى أن ممارسة السلوك العدواني يعبر عن نقص كبير في الكفاءات الانفعالية لدى الأحداث الجانحين، فعدم قدرة الحدث الجانح على التبصر بانفعالاته وانفعالات الآخرين وإدارتها بشكل سليم يجعله ينجرف وراء عواطفه التي تتخذ طابعا مضخما أو قطعيا بدل عقلنتها، كما أن عدم قدرته على التعاطف مع الآخرين يجعله عاجزا على فهم احتياجاتهم ومشاعرهم، بالإضافة إلى افتقاره للقدرة على حل مشكلاته بطرق سليمة وعجزه عن التواصل الفعال مع الآخرين وبناء علاقات إيجابية معهم كل ذلك يقوده لتبني سلوكات خاطئة تعوق تكيفه النفسي والاجتماعي.

لذلك أكد العديد من الباحثين أمثال **جولمان Goleman** على ضرورة التدريب على مهارات الذكاء الانفعالي من خلال تصميم وتطوير مختلف البرامج التعليمية والتدريبية والإرشادية لتحسين المهارات

الانفعالية للأفراد، ما يسمح بالتقليل من المشاكل العاطفية والسلوكية لديهم، ويساعد في تطورهم الشخصي وتكيفهم الاجتماعي وتحقيق النجاح في مختلف مجالات الحياة.

انطلاقا من أهمية البرامج الإرشادية في تطوير مهارات الذكاء الانفعالي لتقوية الكفاءات الشخصية وتحسين العلاقات الاجتماعية للمراهقين ومساهمته في حل مشكلاتهم جاء هذا البحث لتصميم برنامج إرشادي تكاملي يستند إلى تنمية مهارات الذكاء الانفعالي للتخفيف من حدة السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين، وفحص فعاليته في تنمية أبعاد الذكاء الانفعالي التي حددها **جولمان** في (الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، الدافعية، التعاطف، المهارات الاجتماعية)، وفحص فعاليته في التخفيف من حدة السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين.

تضمن البحث الحالي جانبين على النحو التالي:

_ الجانب النظري للبحث: ضم خمسة فصول، يتمثل الفصل الأوّل أو ما يسمى بالفصل التمهيدي في **الإطار النّظري للبحث**، وهو الفصل الذي يبنى عليه البحث حيث تضمن عرضا للدراسات السابقة الأجنبية منها والعربية ذات الصلة بموضوع بحثنا، والتعقيب عليها مع إبراز موقع بحثنا الحالي من الدراسات السابقة، ثم تلاها تحديد الإشكالية التي تعتبر من الخطوات المهمة في البحث فهي تعرف بمشكلة البحث وتربط بين المتغيرات لنصل في النهاية إلى وضع التساؤلات التي نحاول الإجابة عليها من خلال صياغة الفرضيات، ثم الإشارة إلى أهداف البحث وكذا أهميتها من الناحيتين النظرية والتطبيقية، والتعريف بمتغيرات البحث الاصطلاحية والإجرائية، و تطرقنا في الأخير إلى الإطار النظري المرجعي الذي قام عليه البحث الحالي.

ثم يأتي الفصل الثاني الذي خصصناه للذكاء الانفعالي، عرضنا من خلاله مفهوم الذكاء الانفعالي وأهم النماذج النظرية المفسرة له ولأبعاده والمقارنة بين مختلف هذه النماذج، ثم تطرقنا لمعايير الذكاء

الانفعالي، بالإضافة إلى أهميته في مختلف المجالات التربوية والمهنية والصحة النفسية، ثم الإشارة إلى الأساليب المختلفة لقياسه، كما تم التطرق إلى مختلف العوامل المساهمة في تكوين وتنمية الذكاء الانفعالي لدى الأفراد، ليأتي بعدها الإشارة إلى السمات العامة للأفراد الذين يتمتعون بذكاء انفعالي مرتفع وسمات الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض، وفي الأخير تطرقنا إلى الذكاء الانفعالي عند الحدث الجانح.

أما الفصل الثالث فخصص للسلوك العدواني، عرضنا من خلاله مفهوم السلوك العدواني وبعض المفاهيم المرتبطة به، بعد ذلك تم عرض مختلف النظريات المفسرة لهذا السلوك والتعقيب عليها، ثم الإشارة إلى التصنيفات المختلفة له، وكذالك العوامل المرتبطة بظهوره، بعدها تطرقنا إلى السلوك العدواني عند المراهقين ومظاهره والتعرف على طرق قياسه لديهم، يلي ذلك ذكر الأساليب العلاجية المساعدة في ضبط السلوك العدواني، وفي الأخير تم الإشارة لأساليب الوقاية من السلوك العدواني عند الطفل والمراهق.

بالنسبة للفصل الرابع فخصصناه لجنوح الأحداث، عرضنا فيه مفهوم الجنوح ومفهوم الحدث، وتوضيح الفرق بين الجنوح والانحراف، ثم الإشارة إلى طبيعة السلوك الجانح، والتطرق بعد ذلك للعوامل المساهمة في جنوح الأحداث، يليه عرض أهم النظريات المفسرة لجنوح الأحداث والتعقيب عليها، ليأتي بعد ذلك وصف للسمات الشخصية للجانح، والمؤشرات الصحية والجسمية والنفسية للمراهق الجانح، مع الإشارة إلى مسار جنوح الأحداث، والتعرف على هذه الظاهرة في الجزائر، وفي الأخير تطرقنا للتدابير الإصلاحية ومؤسسات التكفل بفئة الأحداث الجانحين في الجزائر.

تناولنا في الفصل الخامس المعنون بـ **البرامج الإرشادية** مفهوم الإرشاد النفسي وكذلك أهدافه وطرقه وأساليبه، كما عرضنا أهم تطبيقات نظريات علم النفس في مجال الإرشاد النفسي، بعد ذلك نعرف

بخصوصية الإرشاد النفسي للمراهقين، يلي ذلك مفهوم البرنامج الإرشادي حيث تعرفنا على مفهوم البرنامج الإرشادي ومفهوم البرنامج الإرشادي التكاملي، والإشارة إلى المبادئ الأساسية للإرشاد التكاملي بعد ذلك تطرقنا إلى أسس بناء البرنامج الإرشادي وكذلك مبادئ التخطيط له مع الإشارة إلى مخطط ومنفذ البرنامج، ثم عرضنا خطوات بناء البرنامج الإرشادي وذكر أنواعه، ثم توضيح أهمية وفوائد البرامج الإرشادية، وفي الأخير تم الإشارة إلى المشكلات والصعوبات التي قد تواجه تصميم أو تنفيذ البرامج الإرشادية.

_الجانب الميداني للبحث: اشتمل على فصلين، الفصل السادس خاص بالإجراءات المنهجية للبحث تطرقنا فيه أولا إلى الدراسة الاستطلاعية، أهدافها، ووصف لمجموعة بحث الدراسة الاستطلاعية وخطوات إجرائها، وأدواتها ومجالاتها وعرض نتائجها، ثانيا تطرقنا إلى منهج البحث، عينته، وأدواته، كذلك المجال الزماني والمكاني الذي أجري فيه البحث ، وفي الأخير تحديد أساليب المعالجة الإحصائية.

أما الفصل السابع والأخير اشتمل على عرض النتائج المتوصل إليها من خلال تطبيق أدوات البحث أين عرضنا نتائج كل فرضية وتحليلها، ثم مناقشة وتفسير هذه النتائج.

لنتوصل في الأخير إلى وضع استنتاج عام متبوع بخاتمة تنتهي بتقديم بعض التوصيات التي من شأنها أن تفتح المجال لتوسيع النتائج التي توصلنا إليها، وتفتح الآفاق إلى بحوث أخرى.

الفصل التمهيدي

الإطار العام للد راسة

الفصل التمهيدي: الإطار العام للبحث

1_الدراسات السابقة

2_الإشكالية

3_ صياغة الفرضيات

4_أهداف البحث

5_أهمية البحث

6_تحديد مفاهيم البحث

7_الإطار النظري المرجعي للبحث

1_الدراسات السابقة

إن الإطلاع على ما كتب من دراسات سابقة لها علاقة بموضوع البحث يعتبر من الخطوات الأولى التي يجب على أي باحث إتباعها عند انطلاقه في مسار بحثه نظرا لما لها من أهمية كبيرة، فهي تساعده في تحديد مشكلة دراسته وتزوده بالأدوات والإجراءات التي يمكن أن يستفيد منها، بالإضافة إلى الاستشهاد بنتائجها لتفسير ما توصل إليه من نتائج في بحثه.

في هذا الفصل تقدم الطالبة الباحثة عرضا تحليليا لعدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث الحالي فقد راعت الطالبة في عرضها للدراسات السابقة أن تكون مرتبطة بمتغيرات البحث الحالي والهدف منه وهي: الذكاء الانفعالي لدى عينة من الأحداث الجانحين ودور البرامج الإرشادية في تنميته لديهم، وكذلك دراسة السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين وأثر البرامج الإرشادية في تخفيفه لديهم كما سيتم عرض بعض الدراسات التي اهتمت بفحص أثر البرامج الإرشادية في تنمية الذكاء الانفعالي للتخفيف من السلوك العدواني لدى الأحداث من غير الجانحين وذلك لعدم توفر دراسات تناولت الموضوع لدى الأحداث الجانحين على حسب إطلاع الطالبة الباحثة، وسيتم تناول هذه الدراسات من خلال ثلاث محاور على الشكل التالي:

المحور الأول: يتناول:

_الدراسات السابقة المتعلقة بالذكاء الانفعالي لدى الأحداث الجانحين.

_الدراسات السابقة المتعلقة بأثر البرامج الإرشادية في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأحداث الجانحين.

المحور الثاني: يتناول:

_الدراسات السابقة المتعلقة بالسلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين.

_الدراسات السابقة المتعلقة بأثر البرامج الإرشادية في تخفيف السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين.

المحور الثالث: يتناول الدراسات السابقة المتعلقة بأثر البرامج الإرشادية في تنمية الذكاء الانفعالي للتخفيف من السلوك العدواني.

يتم عرض الدراسات السابقة عرضا تاريخيا، ويلي ذلك التعليق عليها وتبيان أوجه الاستفادة منها في البحث الحالي.

1_1_المحور الأول:

1_1_1_ الدراسات السابقة المتعلقة بالذكاء الانفعالي لدى الأحداث الجانحين:

إن البحوث التي اهتمت بدراسة الارتباط بين الذكاء الانفعالي وجنوح الأحداث سواء كانت عربية أو أجنبية هي قليلة ومتفرقة مقارنة بالدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي لدى فئات أخرى خاصة تلاميذ المدارس في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، فنجد أن هناك عدد قليل من الباحثين الذين قاموا بدراسة العلاقة بين مستويات الذكاء الانفعالي والجنوح، ومن الدراسات التي استطاعت الطالبة الباحثة الإطلاع عليها نجد:

1_1_1_1_الدراسات الأجنبية:

- **دراسة ترينيداد وجونسون Trinidad and Johnson (2001)** في كاليفورنيا نقلا عن **لانس Lance (2003):** افترض الباحثان في هذه الدراسة أن المراهقين الذين لديهم ذكاء انفعالي منخفض يلجئون إلى استعمال المخدرات والكحول لعدم قدرتهم على التأقلم والتحكم في انفعالاتهم وسلوكاتهم، قام الباحثان بدراسة مسحية على (232) مراهقا تتراوح أعمارهم بين (11 و17) سنة من

مختلف المدارس في جنوب كاليفورنيا، وقد استخدما مقياس الذكاء الانفعالي المتعدد العوامل **لماير وسالوفي (MEIS)** ومقياس استخدام الكحول والمخدرات، وأظهرت النتائج ارتباطا سلبي مرتفع بين الذكاء الانفعالي وتعاطي المخدرات والكحول لدى المراهقين، وكذالك وجود علاقة ارتباطيه سلبية بين إدارة الانفعالات والتعاطي العام للكحول والمخدرات وهذا يمكن أن يؤكد أن الذكاء الانفعالي المنخفض يساهم في تعاطي الكحول والمخدرات لدى المراهق.[1]

- **دراسة موريارتي وآخرون (2002) Moriarty and Al** في استراليا نقلا عن **لانس (2003) Lance:** أجرى هؤلاء الباحثين دراسة مقارنة هدفت للكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي لدى الأحداث الجانحين الذين ارتكبوا جرائم جنسية والأحداث غير الجانحين، تكونت عينة الدراسة من (15) حدثا جانحا ممن ارتكبوا الجرائم الجنسية والمودعين بمركز تأهيلي و(49) حدثا غير جانح من مدرسة ثانوية محلية، تراوحت أعمارهم بين (14 و17) سنة وكلهم من استراليا، واستخدم الباحثون لتقييم مستوى الذكاء الانفعالي مقياس **ميتا مود للسمات (TMMS) Trait Mita Mood Scale**، مؤشر التفاعل بين الأشخاص **لدافيس Davis Interpersonal Reactivity**، مقياس **تورونتو ألكستيميا المعدل Toronto Alexithymia (TAS_20)**، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الأحداث الجانحين الذين ارتكبوا جرائم جنسية سجلوا مستويات أعلى في مؤشر التفاعل بين الأشخاص في قياس العدوان **لدافيس** مقارنة بالأحداث غير الجانحين الذين سجلوا مستويات أقل في نفس المؤشر، كما سجل الأحداث الجانحين درجات أقل في مقياس **(TAS_20)** للقدرة على التعرف على المشاعر الجسدية

[1] Lance, Jennefer R: The Relationship Between Emotional Intelligence and Adolescent Deviant Behavior. Master of Science, Department Family and Human Development, Utah Stat University. USA, 2003, P 39.

وأحاسيس الاستثارة الانفعالية وتمييزها، وهذا يشير إلى أن الأحداث المرتكبين للجرائم الجنسية معزولين اجتماعيا ويفتقرون إلى التعاطف مع ضحاياهم.[1]

- **دراسة جنفر لانس (2003) Jennefer, Lance** بالولايات المتحدة الأمريكية: الهدف الأساسي لهذه الدراسة هو الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وجنوح الأحداث، بالإضافة إلى التحقيق في العلاقة بين الذكاء الانفعالي العام والسلوك الجانح العام وعلاقة المقاييس الفرعية للذكاء الانفعالي بالمقاييس الفرعية للسلوك الجانح، تكونت عينة الدراسة من (152) تلميذا من مدارس مختلفة في مدينة **يوتا** تتراوح أعمارهم بين (14 و18) سنة، استخدم لقياس متغيري الدراسة مقياس جرد الذكاء العاطفي **تابيا (EII) Tapia's Emotional Intelligence Inventory**، ومقياس **فازوني** للجنوح القيمي **(NDS) Vazsonyi's Normative Deviancy Scale**، توصلت الدراسة إلى عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين الذكاء الانفعالي العام والجنوح القيمي العام، بينما هناك ارتباط دال إحصائيا بين المقاييس الفرعية للذكاء الانفعالي وهما التعامل مع العلاقات وضبط النفس والمقاييس الفرعية للجنوح القيمي **(NDS)** وهي التخريب والانحراف العام والاعتداء.[2]

- **دراسة أليكس سيري (2019) Alex, Seret** بلجيكا: ركزت الدراسة على الكشف عن جنوح الأحداث وعلاقته بعدة عوامل انفعالية كالانفعالية السلبية، القمع الانفعالي، الوعي الانفعالي، الخبرة الذاتية، معاش الأحداث الهامة، وذلك في دراسة مقارنة بين الأحداث الجانحين والأحداث غير الجانحين، حيث تكونت عينة الدراسة من (15) حدثا جانحا من المودعين بالمؤسسة العامة لحماية الشباب في مدينة فريبونت ببلجيكا و(15) حدثا غير جانح يدرسون بإحدى المتوسطات في نفس المدينة، استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس التنظيم الانفعالي للأطفال والمراهقين **(ERQ-CA)** من إعداد **كوسلين ونوبليكور وموتي (2018) Gosling ; Noblecourt ; Motier**، مقياس تورونتو ألكستيميا **(TAS_20)**

[1] Lance. Ibid, P 39.
[2] Lance .Ibid, P 106.

لباركر وتايلور Parker and Taylor (1994)، مقياس التأثير الايجابي السلبي **(PANAS)** **لواطسن وتالجن Watson and Tellegen (1988)**، مقياس السلوكات الجانحة **(ECD) لكلوواكز وشميتز Glowacz and Schmits**، ومقياس الخبرة الذاتية **(SAM) لبرادلي ولانج (1994) Bradley and Lang**، وكان من بين النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة هو وجود ارتباط دال إحصائيا بين الجنوح عند المراهقين وعامل صعوبة التعرف على المشاعر حيث تحصل المراهقين الجانحين على درجات أعلى على مقياس **TAS-20** مقارنة بالمراهقين غير الجانحين خاصة في العامل الخاص بالتعرف على الانفعالات وعامل التعبير عن الانفعالات وهذه النتائج تشير إلى أن الأحداث الجانحين لديهم صعوبات أكثر في التعرف على انفعالاتهم والتعبير عنها.[1]

- **دراسة أركاديو وسراي وانماكولادا Arcadio, J, C ; Saray, V, J ; (2021) Inmaculada, M, C** كولومبيا: اهتم الباحثون بدراسة تأثير الذكاء الانفعالي والتعاطف في أساليب اتخاذ القرارات لدى المراهقين الجانحين وغير الجانحين، تكونت عينة الدراسة من (808) مراهقا كولومبيا تتراوح أعمارهم بين (14 و18) سنة منهم 50% مراهقا جانحا كانوا في نظام المساءلة الجنائية للمراهقين **(SRPA)** و50% من المراهقين من تلاميذ المدارس العادية، استخدم الباحثون في دراستهم مقياس السمة (TMMS_24) النسخة الاسبانية ، ولتقييم التعاطف تم استخدام مؤشر التفاعل بين الأشخاص (IRI)، بالإضافة إلى استخدام استبيان **مولبورن** لصنع القرار **Malbourne Decicion Making Questionnaire (MDMQ)**، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء العاطفي، التخيل، التعاطف، اليقظة، أخذ الانطباع بين المراهقين الجانحين والمراهقين

[1] Seret, Alex: Jeunesse Délinquants : Détresse Psychologique et Reconnaissance Emotionnelle Déficitaire. Mémoire de Master, Faculté de Psychologie, Logopédie et Science de L'éducation, Liège Université, Belgique. 2019, PP 51_ 106.

غير الجانحين لصالح المراهقين غير الجانحين، وجود علاقة بين الذكاء العاطفي وأسلوب اتخاذ القرار العقلاني.[1]

- **دراسة كيمال وآخرون Kaimal and Al (2021)** في الهند: هدفت الدراسة إلى الكشف عن السلوك المنحرف لدى المراهقين بدور الملاحظة، وعن العلاقة بين الذكاء العاطفي والسلوك المنحرف عند هؤلاء المراهقين، اشتملت عينة الدراسة على (100) حدثا من نزلاء دور رعاية الأحداث بمدينة كيرالا، يتراوح سنهم بين (14 و17) سنه، استخدم الباحثون في هذه الدراسة: قائمة مراجعة السلوك الجانح مقتبسة من استبيان سوء السلوك **لريفي وآخرون Reavy, R and AL (2012)** واختبار الذكاء الانفعالي **لمانجالا Mangala, K (2004)**، كشفت النتائج عن وجود نسبة مرتفعة من الأحداث ذوي السلوك المنحرف في دور رعاية الأحداث، عدم وجود فروق دالة في السلوك المنحرف بين الجنسين (ذكور وإناث)، عدم وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث في درجات الذكاء الانفعالي، وجود علاقة ارتباطيه سلبية بين الذكاء العاطفي والسلوك المنحرف لدى المراهقين عينة الدراسة.[2]

- **دراسة سوميثرا وكومالافالي Sumithra, M and Komalavalli, S (2022)** بالهند: أجرى الباحثان دراسة هدفت لتحليل الذكاء الانفعالي والصحة العقلية لدى الأحداث الجانحين، تكونت عينة الدراسة من (153) حدثا جانحين من المقيمين بمركز الأحداث بمدينة شيناي، واستخدم الباحثان مقياس الذكاء الانفعالي **لشوت وآخرون Schutte and Al (1998)**، وبطارية الصحة العقلية **(MFB)**، وتوصلت نتائج دراستها إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والصحة العقلية لدى الأحداث الجانحين ما يفسر الدرجات المنخفضة للذكاء الانفعالي وكذا للصحة العقلية لدى

---

[1] Arcadio, J, C ; Saray, V, J ; Inmaculada, M, C : Decision Making Styles In Adolescent Offenders And Non-Offenders: Effects Of Emotional Intelligence And Empathy. Anuario De Psicologia Juridica, Colegio Oficial de La Psicologia De Madrid, Spain. 23 (1), 2021, PP 51_60. https://journals.copmadrid.org/apj/art/apj2021a23

[2] Kaimal, GG; Vidhukumar, K; Razeena Padmam, MS. Delinquent Behaviour and Emotional Intelligence Among Inmates Of Juvenile Homes in Kerala, India. Kerala Journal Of Psychiatry. 34 (1), 2021. PP 07_10.

الأحداث الجانحين، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجات الذكاء الانفعالي عند لأحداث الجانحين الذكور والإناث، عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجات الصحة العقلية عند الأحداث الجانحين الذكور والإناث.[1]

1_1_1_2_ الدراسات العربية: من الدراسات العربية التي اهتمت بفحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي وجنوح الأحداث نجد:

- **دراسة ناصر عبد الجبار السمرائي ومحمد حسين أبو رياش (2007) بالأردن:** هدفت الدراسة لمعرفة أثر الذكاء العاطفي وعلاقته بجنوح الأحداث في الأردن، والكشف عن الفروق في الذكاء العاطفي بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين في كل من المجالات الآتية: إدراك الذات، تحفيز الذات، إدراك العواطف، إدراك العلاقات، وتدريب العواطف، والكشف الفروق في الذكاء العاطفي وفقا لمتغير الجنس والعمر، اشتملت العينة على (90) حدثا من الأحداث الجانحين المودعين في دور رعاية الأحداث في الأردن، و(107) حدثا من غير الجانحين الذين يعيشون في كنف والديهم، تتراوح أعمارهم ما بين 12-18 سنة، تم استخدام مقياس الذكاء العاطفي **لشابمن (2001) Chapmen** بعد ترجمته إلى العربية وقد تكون المقياس من (25) فقرة موزعة إلى خمسة أبعاد وهي: إدراك الذات، إدارة العواطف، تحفيز الذات، إدارة العلاقات، وتدريب العواطف. أظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطات أداء الأحداث الجانحين والأحداث غير الجانحين على مقياس الذكاء العاطفي بأبعاده الخمسة ولصالح الأحداث غير الجانحين، كذلك وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات استجابات عينة الأحداث الجانحين تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير العمر لصالح الفئة العمرية (15) سنة فما دون، ومتغير الحالة الاجتماعية لصالح الأحداث الذين يعيشون مع والديهم، ولمتغير السكن لصالح

[1] Sumithra, M ; Komalavalli, S : An Analysis On Emotional Intelligence And Mental Health Of Juvenile Delinquents. Journal Of Positive School Psychology, Chennai, India. 6 (6), 2022. PP 3577_3579.

الأحداث الذين يقطنون الريف، وجود علاقة ارتباطيه سلبية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وجنوح الأحداث.[1]

- **دراسة مزياني حمزة (2012) بالجزائر:** هدف البحث إلى الكشف عن علاقة الذكاء الانفعالي بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية عند الأحداث الجانحين من نزلاء مؤسسات إعادة التربية الذين تتراوح أعمارهم ما بين (14 و 17) سنة، والتعرف على الفروق في الذكاء الوجداني وإدراك الضغط النفسي وفقا لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى)، والانتكاس (ابتدائي / انتكاسي) وعمر الحدث الجانح ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث على المنهج الوصفي واستخدم مقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحث **سكوت وآخرون (1998) Schutte and al**، وتم أيضا استخدام استبيان استراتيجيات التعامل **لفولكمان و لازاروس (1988) Folkman, Lazarus** وكذلك استبيان إدراك الضغط النفسي **لليفنستاين (1993) Lefenstein**، تكونت عينة الدراسة من (94) حدثا جانحا من كلا الجنسين يتواجدون في مؤسسات إعادة التربية لأربع ولايات من الوطن، انتهت نتائج الدراسة إلى التأكيد على وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائيا بين درجة إدراك الضغط النفسي واستخدام كل من إستراتيجية التصدي وإستراتيجية إعادة التقدير الإيجابي في حين وجد أن هناك علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائيا بين درجة إدراك الضغط النفسي واستخدام إستراتيجية اتخاذ المسافة، ومن نتائج الدراسة أيضا عدم وجود علاقة ارتباط دالة بين الذكاء الانفعالي ودرجة إدراك الضغط النفسي عند الأحداث الجانحين، وتوصلت الدراسة كذلك إلى وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائيا بين درجة الذكاء الانفعالي واستخدام كل من إستراتجية التصدي وإستراتيجية إعادة التقدير الايجابي في حين لم تكن هناك أي علاقة دالة مع الاستراتيجيات الأخرى، وانتهت الدراسة إلى وجود فروق دالة في درجة إدراك الضغط النفسي حسب

---

[1] ناصر عبد الجبار السمرائي، محمد حسين أبو رياش: الذكاء العاطفي وعلاقته بجنوح الأحداث في الأردن. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر. ع (2). 2007، ص 225.

متغير الجنس وذلك لصالح الذكور، وحسب متغير السن لصالح صغار السن، في حين لم توجد أي فروق ترجع لمتغير الانتكاس، أما بالنسبة للفروق في الذكاء الانفعالي حسب متغير الجنس والانتكاس وعمر الحدث تبين من الدراسة أنها غير دالة.[1]

- **دراسة أيمن يحي عبد الله وعبد المهدي صوالحة (2018) بالاردن:** هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي لذوي الاضطرابات السلوكية من الأحداث الجانحين مقارنة بالعاديين في الأردن، وعلاقته ببعض المتغيرات (نوع التهمة / الجنحة، طبيعة الحكم، تكرار الجريمة، الجنس، العمر) تكونت العينة من (238) طالبا وطالبة بين (12 و18) سنة، (118) جانحين و(120) عاديين، تم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي المقنن على البيئة الأردنية المعد من الباحثين، وتمت معالجة التكرارات والنسب المئوية واستخدام اختبار (T) تحليل التباين الأحادي، أشارت النتائج أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى الجانحين كان متوسطا، وكان اقل مجالات الذكاء الانفعالي وجودا لديهم هو التكيف وإدارة الضغوط، وأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي لصالح العاديين مقارنة بالجانحين في جميع المجالات، وأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي لصالح العادين مقارنة بالجانحين في جميع المجالات، وأن أقل ذكاء انفعالي لدى المحكومين بأكثر من سنة، وأن أعلى مستوى للذكاء الانفعالي جاء لصالح الأشخاص الذين لم يتكرر دخولهم مركز رعاية الأحداث ضمن مجالات الوعي الانفعالي، والتعاطف مع الآخرين، وإدارة الضغوط، ولصالح الكبار في مجال التواصل الاجتماعي، بينما لا توجد فروق ذات دلالة لمتغير العمر أو الجنس أو التهمة.[2]

---

[1] حمزة مزياني: الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية عند الأحداث الجانحين من نزلاء مؤسسة إعادة التربية. رسالة ماجستير، جامعة الجزائر2، الجزائر. 2012، ص 192.

[2] أيمن يحي عبد الله، عبد المهدي صوالحة: الذكاء الانفعالي لدى ذوي الاضطرابات السلوكية من الأحداث الجانحين مقارنة بالعاديين في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات النفسية والتربوية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين. 26(1). 2018، ص 37.

- **دراسة فضيلي فتيحة (2019) بالجزائر:** هدفت الدراسة للتعرف على مستوى كل من الذكاء الوجداني وفعالية الذات لدى المراهقين الجانحين، كما هدفت إلى معرفة هذه العلاقة بين الذكاء الوجداني وفعالية الذات لدى هذه الفئة، ومعرفة إذا كانت هناك فروق بين أفراد العينة في متغيري المستوى التعليمي ونوع الجنحة المرتكبة، تكونت العينة من (39) مراهقا جانحا موزعين على مراكز إعادة التربية في كل من ولاية تيزي وزو وولاية بومرداس وتم اختيارها بطريقة عمدية، طبق عليها مقياس الذكاء الوجداني لبار-أون وباركر **Bar-on, Parker (2002)** ومقياس فعالية الذات **لنادية سراج جان**، وتوصلت الدراسة إلى أن الأحداث الجانحين لديهم ذكاء انفعالي وفعالية ذاتية متوسطتين، كما لا توجد فروق بينهم تبعا للمستوى التعليمي ونوع الجنحة.[1]

1_1_2_ الدراسات السابقة المتعلقة بأثر البرامج العلاجية في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأحداث الجانحين:

من الدراسات التي اهتمت بفحص أثر البرامج المقترحة لتنمية الذكاء الانفعالي لدى الأحداث الجانحين نجد:

1_1_2_1_ الدراسات الأجنبية: من خلال البحث والاطلاع لاحظنا وجود ندرة في البحوث الأجنبية التي اهتمت بتصميم برامج لتنمية الذكاء الانفعالي لدى الأحداث الجانحين وفحص أثرها عليهم، ومنها:

- **دراسة فيديا رافيندرانادان وسينا شالي Vidhya Ravindranadan and Seena (2016) Chaly** بالهند: هدفت الدراسة لفحص أثر برنامج تدخل نفسي روحي قائم على التأمل والاسترخاء ورياضة اليوغا في تعزيز الذكاء الانفعالي والمرونة النفسية عند الأحداث الجانحين، تكونت عينة الدراسة

[1] فتيحة فضيلي: الذكاء الوجداني وعلاقته بفاعلية الذات لدى المراهقين الجانحين. مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، الجزائر. 10(01).2019، ص 83.

من (05) أحداث جانحين موضوعين بدار الملاحظة للأحداث التابعة لوزارة العدل الاجتماعي بمدينة كيرالا لارتكابهم لجرائم مختلفة، يتراوح سنهم بين (16 و18) سنة، استخدمت الباحثة في دراستها استبيان الذكاء الانفعالي (**ETT**) من إعداد **امانويل توماس وسوشاما Immanuel Tomas and Susham**، مقياس المرونة النفسية للأطفال والشباب (**CYRM_28**) مطور من طرف مركز أبحاث المرونة في الهند (2011)، وضحت النتائج القياس القبلي والبعدي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الذكاء الانفعالي العام وكذا المرونة النفسية بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي وكذا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي على المقاييس الفرعية للذكاء الانفعالي لصالح القياس البعدي، وهذا يشير إلى أن برنامج التدخل النفسي الروحي فعال.[1]

- **دراسة موتامدي وآخرون (2017) Motamdi, F and AL** بإيران: كان هدف هذه الدراسة هو تطوير برنامج للتدريب على الذكاء الانفعالي وتقييم فعاليته في تنمية الذكاء الانفعالي للمراهقين ذوي الاضطرابات الانفعالية والمشاكل السلوكية التي تعيش في أسر وحيدة الوالد، استخدمت الدراسة المنهج الشبه تجريبي مع قياس قبلي وبعدي وقياس المتابعة على المجموعة التجريبية والضابطة، اختيرت العينة بطريقة قصدية حيت تكونت من (23) تلميذ للعام الدراسي 2013_2014 بمدينة طهران ولديهم اضطرابات انفعالية ومشاكل سلوكية ويعيشون في أسر لوالد واحد (يتيم بسبب الطلاق أو الوفاة) تم إحصاؤهم من قبل منظمة الخير بطهران، تتراوح أعمارهم بين (13 و16) سنة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: (11) مراهقا في المجموعة التجريبية و(12) مراهقا في المجموعة الضابطة، الأدوات التي استخدمت في هذه الدراسة شملت قائمة مراجعة سلوك الطفل (CBCL)، التقرير الذاتي للشباب (YSR)، مقياس الذكاء العاطفي للمراهقين لبار–أون Bar-On، تم تحليل البيانات المتحصل عليها

[1] Ravindranadan, Vidhya; Chaly, Seena : Effectiveness Of Psycho-Spiritual Interventions On Emotional Intelligence and Psychological Resilience Of Juvenile Delinquents. The International Journal Of Indian Psychology, India. 4 (1). 2016, PP 62_67.

باستخدام القياس المتكررة لتحليل التباين الذي أظهر أن برنامج التدريب على الذكاء العاطفي يمكن أن يزيد بشكل كبير من الذكاء العاطفي للمراهقين الذين يعانون من مشاكل عاطفية وسلوكية ويعيشون في أسر بوالد واحد، فقد أدت المشاركة في الجلسات إلى زيادة درجة الذكاء الانفعالي لدى المراهقين في المجموعة التجريبية بالمقارنة مع المجموعة الضابطة، مع استدامة فعالية البرنامج في المتابعة.[1]

1_1_2_2_الدراسات العربية: من بين الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة فعالية البرامج المعدة في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأحداث الجانحين نجد :

- **دراسة سناء علي العصفور (2014)** بمصر: قامت الباحثة بإعداد برنامج إرشادي معرفي سلوكي يهدف إلى تنمية المهارات الاجتماعية (التواصل الاجتماعي، تأكيد الذات، ضبط الذات) والتي تعتبر من مكونات الذكاء الانفعالي في المرحلة العمرية من (16 و17) سنة، و تقصي فعالية البرنامج المعد لدى عينة من المراهقين الجانحين في دولة الكويت والكشف عن بقاء تأثير البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي عبر الزمن في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة، ولتحقيق ذلك تكونت عينة الدراسة من (16) مراهقا جانحا تراوحت أعمارهم بين (16 و17) عاما، تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية مكونة من (08) مراهقين جانحين، والثانية ضابطة مكونة من (08) مراهقين جانحين، واستخدم في الدراسة مقياس المهارات الاجتماعية من إعداد **حنان الفخراني (2010)** واستخدم كمحك، كما قامت الباحثة بإعداد: مقياس المهارات الاجتماعية للجانحين وتصميم البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأحدث الجانحين، واستمارة البيانات الأولية، وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن فعالية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تنمية المهارات الاجتماعية (التواصل

[1]Motamedi , Farzaneh; Bagher, Gobari-Bonab ; Beh-Pajooh, Ahmed; Mohsen, Yekta, Shokoohi; Afrooz, Gholam Ali: Developing an Emotional Intelligence Program Traininig and Study It's Effectiveness Of Emotional Intelligence of Adolescents With Emotional and Behavioural Problems That Living in Single Parents Families. Journal of Education and Learning, Canadian Center of Science and Education, Canada. 6 (2), 2017. PP 101_107.

الاجتماعي، تأكيد الذات، ضبط الذات) لدى عينة من الأحداث الجانحين والتي تعتبر جميعها مكونات الذكاء الانفعالي.[1]

- **دراسة أحمد غزو، محمد عبود، علي الغزو، براءة محمود (2020)** بالأردن: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشاد جمعي يستند إلى نظرية **جولمان Goleman** في تنمية الذكاء الانفعالي وخفض وصمة العار لدى عينة من الأحداث الجانحين، تكونت عينة الدراسة من (30) حدثا جانحا، تراوحت أعمارهم بين 10و18 سنة، تم توزيعهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، تكونت كل مجموعة من (15) حدثًا، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس وصمة العار (من إعداد الباحثين)، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على مقياسي الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية (إدراك الانفعالات، وإدارة انفعالات، وإدارة انفعالات الآخرين، واستخدام الانفعالات)، ووصمة العار وأبعاده الفرعية (البعد النفسي، والبعد الاجتماعي، والبعد التمييزي، والبعد الديني) في القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس التتبعي على الدرجة الكلية لمقياس وصمة العار وأبعاده الفرعية، لصالح القياس التتبعي، فيما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد

[1] سناء علي العصفور: برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأحداث الجانحين في دولة الكويت. أطروحة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، مصر. 2014. ص ص 194_196.

المجموعة التجريبية على القياس البعدي والقياس التتبعي في الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية.[1]

1_2_ المحور الثاني:

1_2_1_الدراسات السابقة المتعلقة بالسلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين: اهتم العديد من الباحثين العرب والأجانب بدراسة السلوك العدواني لدى المراهقين الجانحين ومن بين هذه الدراسات ما يلي:

1_2_1_1_ الدراسات الأجنبية: ومنها:

- **دراسة سوانتون وآخرون (2003) Swanton and Al** باستراليا: أجرى الباحثون دراسة عن خبرات الإساءة الجنسية كمقدمة للعدوان والسلوك الإجرامي والجنوح، و ذلك لدى عينة من (60) مراهقا من مدينة سيدني باستراليا منهم (38) مراهقا ممن تعرضوا للإساءة الجنسية، أعدت الباحثة مقياس السلوك العدواني ومقياس التنبؤ بالسلوك الإجرامي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن التعرض للإساءة الجنسية يعتبر عامل خطورة مستقل للتنبؤ بالعدوان و السلوك الجانح و السلوك الإجرامي بغض النظر عن العوامل الأخرى كالمستوى الاقتصادي و لاجتماعي و التعليمي، كما أشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال بين الجنوح و السلوك العدواني.[2]
- **دراسة شارما وكريماني (2016) Sharma and Karimani** في الهند: كان الهدف من هذه الدراسة هو فحص العدوان بأبعاده عند الأحداث الجانحين والأحداث غير الجانحين، تكونت العينة من

---

[1] أحمد غزو، محمد عبود، علي الغزو، براءة محمود: فعالية برنامج إرشادي جمعي يستند إلى نظرية جولمان في تنمية الذكاء الانفعالي وخفض وصمة العار لدى الأحداث الجانحين. مجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، الأردن. 16 (03). 2020، ص 335.

[2]Swanton, Heather, Y; Parkinson, Patrick, N; Brain, I, , O'Toole; , Plunkett, Angela, M; Shripton ,Sandra; Oates, Kim: Juvenile Crime, Aggression and Delinquency After Sexual Abuse: A Longitudinal Study. The British Journal Of Criminology, Oxford University Press, Britain, 43 (4). 2003, PP 734_743. /https://www.jstor.org/stable/23639002

(120) حدثا منهم (60) حدثا جانحين من المتواجدين في مركز الأحداث بمدينة اوديبورا، و(60) حدثا من طلبة ثلاثة مدارس ثانوية مختلفة بنفس المدينة، استخدم الباحثان صحيفة البيانات الاجتماعية الديموغرافية، استبيان العدوان الاستباقي والتفاعلي للأطفال والمراهقين **لليوبار وآخرون Leobert and Al (2006)**، ولم تسجل فروق ذات دلالة بين فئة الأحداث الجانحين والأحداث غير الجانحين في بعد العدوان الاستباقي وفي بعد العدوان العام، بينما توصلت النتائج إلى أن الأحداث الجانحين يسجلوا مستويات أعلى في العدوان التفاعلي مقارنة بالأحداث غير الجانحين.[1]

- **دراسة كاساندرا باربارى Casandra, M, Berbary (2017)** بنيويورك: هدف البحث للكشف عن العلاقة بين الصدمة والتجارب المرتبطة بالصدمة وممارسة العدوان الجسدي عند الأحداث الجانحين من الذكور والإناث، تكونت عينة الدراسة من (34) مراهقا يتراوح أعمارهم بين (14 و18) سنة، جميع المشاركين موضوعين بمركز معالجة اضطراب السلوك من طرف قضاء الأحداث في الوسط الأطلسي في الولايات المتحدة، استخدم استبيان الاستقصاء المطور، قائمة مراجعة الصدمات للأحداث **(TSCC) لبرييار Biere (1996)**، واستبيان صدمة الطفولة (CTQ)، مقياس السلوك الاجتماعي للشباب **(YASB) لكروذرز وآخرون Crothers and Al (2008)**، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه بين تاريخ الصدمة والعدوان الصريح، لا توجد علاقة بين تاريخ الصدمة والعدوان العلائقي أو الاجتماعي، وجود علاقة بين أعراض الصدمة الظاهرة والعدوان، بالإضافة إلى وجود علاقة بين الإساءة العاطفية والإهمال العاطفي، الإهمال الجسدي، الاعتداء العلني، الاعتداء الجنسي، الإيذاء الجسدي والعدوان والانحراف عند المراهقين.[2]

---

[1]Sharma , Preet,; Kirmani Mustafa, Nadeem : Aggression Among Juvenile and Non-Juvenile delinquents: An Empirical Analysis. International Journal Of Humanities and Social Science Studies, Scholar Publications, Karimganj, Assam, India. 3 (2), 2016. PP 216_218. https://oaji.net/articles/2016/1115-1476778757.pdf

[2] Berbary, Casandra, M: Trauma and Aggression in Juvenile Offenders. PhD Dissertation, School Of Education, Duquesne University, New York. 2017, PP 40_72.

- **دراسة مارسان ودانوتا (2019) Marcin and Danuta** في بولندا: هدفت هذه الدراسة إلى قياس مستوى السلوك العدواني والانحراف وتحديد السلوكات المنحرفة الأكثر شيوعا، ودراسة العلاقة بين السلوك العدواني والانحراف لدى المراهقين، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من المراهقين: المراهقين الجانحين الموجودين بالمرافق الإصلاحية للقاصرين منهم (52) فتاة و(81) فتى، وطلاب المدارس الثانوية (66) فتاة و(67) فتى، فيصبح المجموع الكلي للمراهقين الذين تم تقيمهم هو (266) حدث يتراوح سنهم بين (16 و18) سنة كلهم من مدينة بولندا، ولفحص المتغيرات تم استخدام ثلاثة أدوات تشخيصية: استبيان استطلاع تم تطويره من قبل الباحثين، تقرير ذاتي عن الجنوح وتعاطي المخدرات، ومقياس استبيان العدوان **لباص بيري Buss-Perry** ، أظهرت النتائج أن مجموعات المراهقين تختلف عن بعضها البعض من حيث تكرار السلوكات غير القانونية والمعادية للمجتمع وكذلك تختلف في أشكال العدوانية الممارسة، كما أظهرت النتائج ارتباطات مهمة بين مستويات السلوك المنحرف والعدوانية في كلا المجموعتين، وبناء على تحليل الانحدار التدريجي تم التأكد أن العامل الذي يتوقع بشدة السلوكات غير القانونية والمعادية للمجتمع بين المراهقين من المؤسسات الإصلاحية للقصر أو من تلاميذ المدارس هو العدوانية التي تظهر في شكل عدوان جسدي.[1]

- **دراسة شاميرا (2019) Shamyra** ببنسيلفينيا: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التعرض للعنف الأسري والعود الإجرامي وممارسة العنف الجنسي عند الأحداث الجانحين، اشتملت عينة الدراسة على (67) حدثا ممن ارتكبوا جرائم جنسية والمتواجدين بمركز العلاج الداخلي بمدينة بنسيلفينيا في ولايات المتحدة الأمريكية، تتراوح أعمارهم بين (12 و17) سنة، اعتمدت الباحثة في الدراسة على سجلات الاعتقال الجنائي، استبيان تجارب الطفولة المعاكسة **(ACE)** المعد من طرف منظمة الصحة

[1] Marcin, Jurczyk ; Lalak, Danuta: Agressive and Deliquent Behavior Among Youth: An Empirical Study in Poland. Violence And Gender, Mary Ann Liebert, Inc, Poland. 7 (4). 2019, PP 03_10. https://www.liebertpub.com/doi/full/10.1089/vio.2019.0065

العالمية (2012) **HWO**، وقد بينت النتائج وجود علاقة دالة بين التعرض للعنف الأسري والعود الإجرامي وممارسة جرائم العنف الجنسي عند الأحداث الجانحين.[1]

1_2_1_2_الدراسات العربية: ومنها:

- **دراسة نجلاء فتحي (2010)** بمصر: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر غياب الأب على جنوح الأحداث والسلوك العدواني والتوافق النفسي، طبقت الدراسة على عينة قوامها (120) مراهقا ممن تتراوح أعمارهم ما بين (12 و15) عاما تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة الأولى مكونة من (60) حدثا من الجانحين مقسمين إلى (30) حدثا جانحا غائبي الأب و(30) حدثا جانحا حاضري الأب، والمجموعة الثانية مكونة من (60) حدثا ممن الأحداث غير الجانحين مقسمين إلى (30) حدثا غائبي الأب و(30) حدثا حاضري الأب، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن واستخدمت مقياس السلوك العدواني إعداد **أمل أباظة** ومقياس التوافق النفسي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعة الجانحين حاضري الأب ومجموعة الجانحين غائبي الأب على كل من مقياس التوافق النفسي مقياس السلوك العدواني، ووجود فروق دالة إحصائيا على درجات مجموعة الجانحين غائبي الأب وغير الجانحين غائبي الأب على مقياس التوافق النفسي ومقياس السلوك العدواني، ووجود فروق دالة إحصائيا بين الجانحين حاضري الأب وغير الجانحين حاضري الأب على مقياس التوافق النفسي ومقياس السلوك العدواني.[2]

- **دراسة عبد القادر شعشوع (2012)** بالجزائر: هدفت الدراسة إلى البحث حول سلم الحاجات **لماسلو** وعلاقته بالسلوك العدواني عند الأحداث الجانحين والمستهدفين للجنوح والعاديين، تكونت عينة

---

[1] Shamyra, Shaw, Mary: The Relationship Between Witnessing Domestic Violence and Criminal Recidivism Among Juvenile Sex Offenders. PhD Dissertation, Philadelphia College Of Osteopathic Medicine,2019 . pp 45_62.

[2] نجلاء فتحي: غياب الأب وجناح الأحداث: دراسة مقارنة. أطروحة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس القاهرة، مصر. 2010، ص 180.

الدراسة من ثلاثة فئات: الفئة الأولى وهي فئة الأحداث الجانحين وتتكون من (86) حدثا جانحا من نزلاء مركزي إعادة التربية بمدينة تيارت والأحداث الموضوعين تحت الملاحظة بمدينة تيسمسيلت وبرج بونعامة وهم من الذكور والإناث، يتراوح سنهم بين (17 و18) سنة، والفئة الثانية عينة الأحداث العاديين وتتكون من (159) حدثا منهم (86) إناث و(78) ذكور، وتتراوح أعمارهم بين (17 و18) سنة، والفئة الثالثة هي فئة الأحداث المستهدفين للجنوح وهم من تعرضوا لإجراءات تأديبية في المدرسة وتم انتقاؤهم من ثانويات مختلفة بمدينة تيسمسيلت بلغ عددهم (141) تلميذا منهم (87) ذكور و(54) إناث، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة أداة الكشف عن المستهدفين للجنوح من إعداد الباحث، مقياس التنظيم الهرمي للدوافع والحاجات عند **ماسلو** من إعداد **ممدوح عبد المنعم الكناني**، واستبيان السلوك العدواني من إعداد **ماحي إبراهيم بشير معمرية**، ومن النتائج التي خلصت إليها الدراسة هو وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في السلوك العدواني حيث أن الفروق بين الذكور والإناث في السلوك العدواني في المجموعة الجانحة والعادية كان لصالح الذكور أما الفروق بين الذكور والإناث في السلوك العدواني لدى المجموعة المستهدفة للجنوح كان لصالح الإناث، وجود فوق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المراهقين الجانحين في مقياس السلوك العدواني ومتوسط درجات المراهقين العاديين في مقياس السلوك العدواني لصالح المراهقين الجانحين، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه بين حاجات الأمن والتقدير والانتماء والسلوك العدواني لدى الفئات الثلاث.[1]

- **دراسة سامية شينار (2012)** بالجزائر: هدف البحث للتعرف على طبيعة علاقة بين خبرات الإساءة في مرحلة الطفولة من جهة كل من الأب والأم والإخوة الطفولة وعلاقتها بالمتغيرات: الوحدة النفسية، السلوك العدواني والانحراف السيكوباتي عند الأحداث الجانحين، أجريت الدراسة على عينة قوامها

[1] عبد القادر شعشوع: سلم الحاجات والسلوك العدواني عند الجانحين والمستفيدين للجنوح والعاديين. أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، الجزائر. 2012، ص ص 228_288.

(91) حدثا جانحا (68) ذكور و(23) إناث، تم انتقائهم من 07 مراكز للأحداث من 05 ولايات (باتنة، سطيف، قسنطينة، خنشلة، أم البواقي)، واستخدمت الباحثة قائمة خبرات الإساءة في الطفولة (صورة الأب، صورة الأم، صورة الإخوة) **لبشير معمرية (2007)**، مقياس الوحدة النفسية **لراسيل (1982)** تعريب **مجدي الدسوقي (1998)**، مقياس السلوك العدواني **لباص وبيري (1992)**، مقياس الانحراف السيكوباتي من إعداد الباحثة، ومن النتائج التي توصلت لها الدراسة: أن أشكال السلوك العدواني الأكثر انتشارا لدى عينة الدراسة هي العدوان البدني والعداوة، وأكثر أشكال الانحراف السيكوباتي انتشارا هو انحراف السلوك وانحراف الإدراك، توجد علاقة ارتباطيه موجبة ودالة بين خبرات الإساءة في الطفولة والسلوك العدواني لدى عينة الدراسة، كما توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين خبرات الإساءة في الطفولة والانحراف لدى نفس اللعينة.[1]

- **دراسة يوسف بوزار (2017)** بالجزائر: هدفت الدراسة للكشف عن السلوكات العدوانية لدى المراهقين الجانحين المتواجدين بمراكز إعادة التربية، تكونت عينة الدراسة من (05) حالات من المراهقين الجانحين ذكور والمتواجدين بمركز إعادة التربية ذكور ببئر خادم، استخدم الباحث المقابلة العيادية النصف موجهة واختبار تفهم الموضوع (TAT)، وقد بينت النتائج أن المراهق الجانح لديه مشاكل نفسية وسلوكية والعدوانية ظهرت من خلال عدم قدرته على بناء قصة وصعوبة إرصان للوحات اختبار تفهم الموضوع، مع قلة العدد الكلي للأساليب الدفاعية وهيمنة لأساليب تجنب الصراع (C) وكذلك بالنسبة

[1] سامية شينار: خبرات الإساءة في الطفولة وعلاقتها ببعض الخصائص النفسية (الوحدة النفسية، السلوك العدواني، الانحراف السيكوباتي) لدى عينة من الأحداث الجانحين. رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر. 2012، ص 410.

للسياقات الأولية (E) بالنسبة لبعض الحالات مع الاستعانة بأساليب الرقابة (A) من خلال محاولة التكيف مع الواقع وتسيير الصراعات.[1]

- **دراسة حميد أومليلي بوبكر بكار(2018)** بالجزائر: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تأثير فترة العقوبة في اكتساب بعض السلوكات العدوانية لدى الأحداث الجانحين، تكونت العينة من (14) حدثا جانحا بمركز إعادة التربية بولاية سطيف، استخدم الباحث المقابلة النصف موجهة ومقياس السلوك العدواني **لباص وبيري**، ومن أبرز النتائج المتوصل إليها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب السلوكات العدوانية لدى عينة الدراسة باختلاف مدة العقوبة، وجود فروق في درجات أبعاد السلوكات العدوانية لدى عينة البحث باختلاف فترة العقوبة.[2]

1_2_2_ الدراسات السابقة المتعلقة بأثر البرامج الإرشادية في تخفيف السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين:

من الدراسات التي اهتمت بدراسة فعالية البرامج المقترحة في التخفيف من السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين نجد:

1_2_2_1_ الدراسات الأجنبية: ومنها:

- **دراسة جوردن وآخرون Gorden and Al (1986)** بالقوقاز: هدفت الدراسة لفحص الآثار السلوكية والمعرفية لبرنامج مصمم لتطوير التفكير الأخلاقي للمراهقين المعرضين لخطر جنوح الأحداث، تكونت عينة الدراسة من (48) مراهقا يظهرون خطورة عالية للجنوح من خلال سلوكاتهم العدوانية

---

[1] يوسف بوزار: السلوكات العدوانية لدى المراهقين الجانحين المتواجدين في مراكز إعادة التربية. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، مركز الحكمة للبحوث والدراسات، الجزائر. 5 (12)، ديسمبر 2017، ص 329.

[2] حميد أوميلي، بوبكر بكار: كرونولوجيا اكتساب الحدث الجانح للسلوك العدواني غي البيئة المغلقة: دراسة ميدانية على عينة من الأحداث الجانحين بمركز إعادة التربية بولاية سطيف. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز جيل البحث العلمي، لبنان. (38)، 2018، ص 61.

والتخريبية، يتراوح سنهم بين (13 و18) سنة، مقسمين إلى مجموعتين (24) مجموعة تجريبية و(24) مجموعة ضابطة، استخدم الباحثون معيار الحكم الأخلاقي **كولبيرج Kohlberg**، طبق البرنامج على المجموعة التجريبية في (20) جلسة مدتها 45 دقيقة، أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية سجلت تقدما في مهارة التفكير الأخلاقي وتحسنا في العديد من المؤشرات السلوكية بما في ذلك نقص السلوكات التخريبية والعدوانية وذلك بالمقارنة مع المجموعة الضابطة.[1]

- **دراسة سوزان اتشايد (1991) Susen Etsheidet** بأمريكا: هدفت الدراسة إلى فصح أثر برنامج تدريب سلوكي معرفي للحد من السلوك العدواني وضبط النفس لدى المراهقين الذين يعانون من اضطرابات سلوكية، تم أخذ العينة من مدرسة خاصة بالطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية في مدينة أيوا، حيث تم انتقاء (30) حدثا منهم (24) ذكر و(6) إناث ممن لديهم سلوكات عدوانية واندفاعية وسلوكات تمثيلية، كما تراوحت أعمارهم بين (12 و18) سنة، وقد اعتمد الباحثون في هذه الدراسة على ملاحظة السلوك ومقياس تصنيف التحكم (RCRS)، تم تطبيق البرنامج على مدار (12) حصة للتدريب على المهارات التالية: الوعي الذاتي، الوعي بتأثير الأقران، التعرف على الوضعيات المسببة للمشكل، توليد بدائل أو حلول للمشكل، تقيم البدائل والحلول، الوعي الفيزيولوجي بالغضب، الحديث الذاتي، ومهارة حل المشكلات الاجتماعية، وكانت مدة الجلسات من (30 إلى 40 دقيقة)، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن برنامج التدريب السلوكي المعرفي كان فعال في التخفيف من السلوك العدواني وزيادة

[1] Gordon, Donald ; Arbuthnot, Jack : Behavioural and Cognitive Effect of Moral Reasoning Development Intervention for High-Risk Behaviour Disordered Adolescents. Journal of Consulting and Clinical psychology, American Psychological Asociation, USA, 54 (2). 1986, PP 209_215. /https://doi.org/10.1037/0022-006X.54.2.208

القدرة على التحكم في السلوك عند أفراد العينة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج.[1]

- **دراسة مارزيتي أديبة و محمد زكريا (2014)** بماليزيا: كانت الغاية من هذه الدراسة هو تصميم برنامج علاجي بالفنون التعبيرية للفهم النفسي لجنوح الأحداث، تم اختيار (07) فتيات جانحات متواجدات بالمركز الإصلاحي للأحداث بماليزيا، وتتراوح أعمارهن بين (12 و18) سنة، ولجمع المعلومات استخدم الباحثان نموذج المقابلات المطور من طرف **سيدمان Seidman (1998)**، والملاحظة، كان برنامج التدخل يحتوي على (07) محاور، يعالج المحور الأول مشاعر الكراهية والغضب والانتقام، ويعالج المحور الثاني مشاعر الإحباط والحزن، والمحور الثالث تناقض التفكير، المحور الرابع يتناول موضوع تسول المودة، المحور الخامس حول البحث عن السعادة والتمتع بالحياة، المحور السادس يعالج انخفاض تقدير الذات، والمحور الأخير يعالج الصدمة والاضطراب العاطفي، الزمن الذي خصص للجلسات تراوح بين (50 و120) دقيقة، تظهر النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن العلاج بالفنون التعبيرية هو تدخل مكن المشاركات من فهم تجارب الحياة التي عاشوها بشكل كامل وشامل واكتشاف مشاعرهم الحقيقية، كما أن الجلسات ساعدت المشاركات على التعبير بدون عقبات ما ساعدهم على التنفيس عن مشاعر الكره والغضب والرغبة في الانتقام الأمر الذي ساعد في التخفيف من هذا الشعور، ويؤكد الباحثان أن الفن هو أداة محتملة لعلاج الاضطرابات السلوكية والتنفيس عن المشاعر السلبية التي تقودهم إلى الانخراط في السلوكات المنحرفة وتؤثر على استقرارهم العاطفي.[2]

---

[1] Etscheidt , Susen: Redusing Aggressive Behavior And Improving Self-Control: A Cognitive Behavioral Training Program for Behaviorally Disordered Adolescents. Journal of Behavioral Disorders, Sage Publication, Iowa University, USA, 16 (2). 1991, PP 107_115.

[2] Al Said Mohamed, Marzety A dibah ; Zakaria, Mohamed : The Use of Expressive Arts Therapy In Understanding Psychological Issue of Juvenile Delinquency. Asian Social Science, Canadian Centre of Science and Education, 10 (9). 2014, PP 144_158. http://dx.doi.org/10.5539/ass.v10n9

- **دراسة ملكيناز يالسين وآخرون(2016) Malekinaz Yalcin and Al** بتركيا: هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج علاجي سلوكي معرفي جماعي لتقليل العدوانية وزيادة السيطرة على الغضب بين الأحداث الجانحين وتقييم فعالية هذا البرنامج، تكونت عينة الدراسة من (60) حدثا جانحا متواجدين بإحدى السجون بتركيا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (30) حدثا في المجموعة التجريبية و(30) حدثا بالمجموعة الضابطة، تتراوح أعمارهم بين (14 و18) سنة، في هذه الدراسة تم استخدام استبيان جرد السمات والتعبير (STAXI) والذي يقيس أربعة أبعاد: الغضب الداخلي، الغضب الخارجي، السيطرة على الغضب، سمات الغضب، يشتمل البرنامج الذي صممه الباحثون على تقنيات: الاسترخاء، التعليم الذاتي، إعادة الهيكلة المعرفية، وتقنيات التدريب على الإصرار، تم تطوير البرنامج في ضوء العلاج الجماعي المعرفي السلوكي، احتوى البرنامج على (08) جلسات مدة كل جلسة (90) دقيقة تم تقسيم المشاركين إلى ثلاثة مجموعات تحتوي كل مجموعة على (10) مشاركين، توصلت الدراسة إلى وجود فروق في القياس القبلي والبعدي على مقياس السمات في مقاييسه الفرعية: السيطرة على الغضب، سمة الغضب والغضب، كما وجدت أن البرنامج المصمم في هذه الدراسة فعال في الخفض من حدة الغضب والغضب الصريح عند الأحداث الجانحين.[1]

- **دراسة هيووانج وآخرون (2018) Huang and Al** بالصين: هدف البحث إلى دراسة أثر برنامج تدريبي مكثف قصير المدى مستند على تدريب الذهن والتدريب على المهارات الحياتية والمرونة في التخفيف من المشاكل العاطفية والسلوكية لدى المراهقين في الصين، اشتملت العينة على (48) مراهقا من المراهقين الموضوعين بمدرسة داخلية مشتركة يتم انتقال الأطفال والمراهقين إليها بعد تحويلهم من مدارسهم السابقة إذا ظهرت عليهم مشكلات عاطفية ومشكلات سلوكية كالتورط في العصابات، حمل

[1] Malekinaz, Yalcin; Serap, Gorgu; Seda, Tokgunydin ; Serap, Tekinsav, Sutcu : Effectiveness of Cognitive Behavioral Group Therapy for Anger and Aggression in Juvenile Delinquents. Conference The 46th European Association for Behavioral and Cognitive Therapies Congress At Stockholm, Sweden, 2016. DOI:10.13140/RG.2.2.15816.93445

الأسلحة، الاعتداء، الاستيلاء على ممتلكات الآخرين بالقوة، الدعارة، السرقة، المقامرة، وتعاطي المخدرات، استخدم الباحثون في هذه الدراسة نسخة مختصرة من استبيان الوصف الذاتي للمراهقين (SDQ) النسخة الصينية، ولقياس اليقظة تم استخدام مقياس الوعي والانتباه الواعي للمراهقين من (14 إلى 18) سنة النسخة الصينية (MAAS-A) وتم تقسيم المراهقين إلى (04) مجموعات تحتوى كل مجموعة على (10) مشاركين تم تدريبهم على استراتيجيات المهارات الحياتية والذهنية والمرونة على مدار (10) حصص بمعدل حصة واحدة في الأسبوع، وزمن كل حصة 50 دقيقة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التدخل كانت له تأثيرات مهمة في تنمية اليقظة الذهنية ومهارات الحياة وتخفيض المشكلات السلوكية والعاطفية، وهذا يؤكد أن برامج التعلم لها نتائج ايجابية على المراهقين.[1]

- **دراسة كانلايا تازا وآخرون (2020) Kanlaya Taza ana Al** تايلاندا: الغرض من هذه الدراسة هو فحص تأثير برنامج العلاج السلوكي المعرفي على السلوكات العدوانية للمراهقين الجانحين في مركز الملاحظة والحماية، كانت العينة من المراهقين الذكور في قسم مراقبة وحماية الأحداث في بانكوك، تتراوح أعمارهم بين (15 و18) سنة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبة وضابطة، تحتوي كل مجموعة على (33) حدثا، شاركت المجموعة التجريبية في البرنامج لمدة 06 أسابيع، تراوحت مدة الجلسات من (60 إلى 120) دقيقة، والأدوات التي استخدمت في هذه الدراسة هي: استمارة المعلومات الشخصية، مقياس السلوك العدواني، ومن النتائج المتوصل إليها هي: وجود فروق دالة بين القياس القبلي والبعدي للسلوك العدواني في المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي حيث كان هناك انخفاض كبير في متوسط درجات السلوك العدواني لدى الأحداث في المجموعة التجريبية بعد المشاركة في البرنامج، وجود

[1] Chung-Huang, Chien; Yafan, Chen ; Loren, Green ; Shanoon, Cheung; Yuhan, Wei: Resilience and Emotional and Behavioural Problems of Adolescents in China: Effects of Short-term and Intensive Mindfulness and Life Skills Training. Children and Youth Services Review, Human Researches Centre, Rutgers University School of Social Work, USA. 100 (2019), pp 291_297. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.03.015

فروق دالة في القياس البعدي للسلوك العدواني بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وخلصت الدراسة إلى أن البرنامج العلاجي السلوكي المعرفي المصمم كان فعال في التقليل من السلوكات العدوانية عند المراهقين الجانحين.[1]

1_2_2_2_الدراسات العربية: هناك العديد من الدراسات العربية التي اهتمت بفحص فعالية البرامج المصممة في خفض السلوكات العدوانية عند الأحداث الجانحين منها:

- **دراسة عبد العزيز محمد (2001)** بمصر: قام هذا الباحث بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن السلوك العدواني عند المراهقين الجانحين وغير الجانحين وإلى تصميم وتطبيق برنامج إرشادي نفسي جماعي للحد من السلوك العدواني لدى الجانحين بالمؤسسات الإيوائية بصعيد مصر، في ضوء تعريف المراهق لنفسه وفهمه لذاته واتخاذ قراراته وحل مشكلاته وتكوين علاقات اجتماعية سليمة، وقد تكونت عينة الدراسة من (122) مراهقا جانحا وغير جانح (من طلاب المداس الثانوية) تراوحت أعمارهم بين (14 و17) سنة، وقد تم استخدام الأدوات التالية: استمارة دراسة حالة، اختبار تفهم الموضوع (TAT)، مقياس السلوك للجانحين وغير الجانحين، اختبار الذكاء العالي، مقياس السلوك العدواني، البرنامج الإرشادي، وقد توصل الدراسة إلى: وجدود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجانحين وغير الجانحين في مقياس السلوك العدواني قبل البرنامج لصالح الجانحين عند مستوى الدلالة 0،01، كما أن البرنامج الإرشادي النفسي الجماعي ساعد في التخفيف من السلوك العدواني لدي الجانحين.[2]

---

[1] Kanlaya Taza ; Nuchanert, Bunthumporn ; Chomchuen , Somprazert: The Effect of a Cognitive-Behavioral Therapy Program on The Aggressive Behaviors Among Delinquents Adolescents in Observation and Protection Centre. Journal of The Royal Thai Army Nurses, TCI In The Field Of Science and Technology, Thailand. 21 (3), 2020. PP 263-272.

[2] عبد العزيز محمد: فعالية برنامج إرشادي لمواجهة مظاهر السلوك العدواني لدى الجانحين بالمؤسسات الإيوائية بصعيد مصر. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر. 2001.

- **دراسة هاني حسن (2005)** بمصر: هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج تعليمي مقترح لرياضة الملاكمة للأحداث تحت سن (15) عاما وتحديد تأثيره على تخفيف السلوك العدواني لديهم، تم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية من نزلاء دار التربية للبنين بالزقازيق وهم جميع الأحداث المودعين بالدار والذين تم تصنيفهم جميعا تحت تهمة السرقة والبالغ عددهم (39) حدث تتراوح أعمارهم بين (16 و18) عاما، وقد استخدم الباحث مقياس السلوك العدواني، اختبار الذكاء المصور، مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، أشارت النتائج إلى أن للبرنامج التعليمي المقترح لرياضة الملاكمة أثر إيجابي في تعديل السلوك العدواني للأحداث الجانحين بدار التربية للبنين.[1]

- **دراسة أحمد عبد الجواد فهمي حسانين تعليب (2006)** بمصر: هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثر البرنامج لإرشادي في تعديل السلوك العدواني لدى أطفال المؤسسات الإيوائية بمحافظة الشرقية بمصر، و معرفة مدى انعكاس تعديل السلوك العدواني على عينة الدراسة في استبدال هذا السلوك بالسلوك المقبول إن أمكن أو التقليل من حدته لأقل درجة، تكونت عينة الدراسة من (20) طفلا وطفلة منهم (10) ذكور و(10) إناث تراوحت أعمارهم بين (9 و12) سنة، اختيرت العينة من مؤسسة دار النهضة الاجتماعية للبنين والبنات بمدينة الزقاقيق، استخدم الباحث الأدوات المتمثلة في استمارة بيانات خاصة بالطفل المودع بالمؤسسة الإيوائية من إعداد الباحث، أيضا مقياس السلوك العدواني من إعداده، استخدم المنهج التجريبي واستخدم الأساليب المتمثلة في اختبار **ويلكوسون** للعينات الصغيرة لحساب دلالة الفروق لعينتين مرتبطتين بين القياس القبلي والبعدي لمقياس السلوك العدواني، واختبار **مان وتيني** لحساب دلالة الفروق بين الذكور والإناث، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المؤسسات الإيوائية الذكور والإناث من سن (9 و12) سنة على مقياس

[1] هاني حسن: تأثير رياضة الملاكمة في تعديل السلوك العدواني لدى الأحداث. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة قناة السويس، مصر. 2005.

السلوك العدواني قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح التطبيق البعدي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهرين من توقف البرنامج) للمجموعة التجريبية على اختبار مقياس السلوك العدواني لصالح القياس التتبعي في الوضع الأفضل.[1]

- **دراسة أسعد بن عبد الله أبو هاشم (2007)** بالسعودية: هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فعالية برنامج إرشادي للتدريب على مهارات الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين، ومعرفة أثر البرنامج بين المجموعة ذات السلوك العدواني المرتفع وبين المجموعة ذات السلوك العدواني المتوسط، تكونت عينة الدراسة من (45) حدثا من الأحداث الجانحين الذكور، تراوحت أعمارهم بين (12 و18) سنة بدار الملاحظة الاجتماعية بالسعودية، استخدم الباحث مقياس السلوك العدواني واستبيان التعرف على مهارات الضبط الذاتي من إعداد الباحث، توصلت النتائج إلى فعالية البرنامج التدريبي على مهارات الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني لديهم بعد تطبيق البرنامج، كما أشارت النتائج إلى أن أثر البرنامج الإرشادي للتدريب على الضبط الذاتي استمر حتى بعد توقف البرنامج التدريبي.[2]

- **دراسة جهاد عطية شهادة عياش (2009)** بفلسطين: هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من مدى فعالية برنامج مقترح للتخفيف من السلوك العدواني لدى أطفال مؤسسات الإيواء في قطاع غزة، والتعرف على مدى استمرار تأثير هذا البرنامج والتعرف على الفروق بين الذكور والإناث في درجات السلوك العدواني لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي و القياس البعدي، واقتصرت الدراسة على قرية الأطفال (SOS) يبلغ عددهم (53) طفلا وطفلة، أعمارهم بين (9 و13) سنة والذين يعيشون في هذه

---

[1] أحمد عبد الجواد فهمي حسنين تعليب: مدى فعالية برنامج لتعديل السلوك العدواني لدى أطفال من نزلاء المؤسسات. رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة الزقازيق، مصر. 2006، ص 311.

[2] أسعد بن عبد الله أبو هاشم: فعالية التدريب على الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث في دار الملاحظة الاجتماعية. رسالة دكتوراه، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الأردن. 2007.

القرية بمحافظة رفح، تكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية واحدة تكونت من (12) طفلا منهم (06) ذكور و(06) إناث بناءا على أعلى الدرجات في مقياس السلوك العدواني، وقد استخدم الباحث في دراسته: مقياس السلوك العدواني من إعداده، برنامج مقترح من إعداده، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس القبلي والبعدي لمقياس السلوك العدواني بأبعاده عند مستوى الدلالة 0،05 وهذا يعني وجود أثر للبرنامج المطبق، كذلك بينت النتائج أن أثر البرنامج كان كبيرا وواضحا من خلال معامل (ايتا) حيث كان حجم التأثير كبير بعد تطبيق البرنامج خلال فترة المتابعة، وكان له تأثير إيجابي لدى أطفال مؤسسة الإيواء وهذا ما كان واضحا من نتيجة القياس التتبعي بعد شهر من تطبيق البرنامج.[1]

- **دراسة فاطمة ناصف (2010)** بمصر: هدفت الدراسة هذه إلى تصميم برنامج إرشادي لخفض درجة الشعور بالعنف والسلوك العنيف لدى الأحداث الجانحين واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، طبقت الدراسة على عينة قوامها (50) من الأحداث الذكور والإناث تتراوح أعمارهم ما بين (12 و15) عاما والمودعين بمؤسسة الشباب للذكور بعين شمس ومؤسسة الفتيات القاصرات للإناث بعين شمس في القاهر، وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية قوامها (25) من الأحداث الجانحين، ومجموعة ضابطة قوامها (25) من الأحداث الجانحين، واستخدمت الدراسة استبيان الشعور بالعنف إعداد الباحثة، ومقياس السلوك العنيف من إعداد الباحثة، والبرنامج الإرشادي المعد لخفض درجة العدوان إعداد الباحثة، وأشارت النتائج إلى تأثير البرنامج الإرشادي المعد في خفض درجة الشعور بالعنف والسلوك العنف لدى عينة الدراسة

[1] جهاد عطية شهادة عياش: مدى فعالية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من السلوك العدواني لدى أطفال مؤسسات الإيواء في قطاع غزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، 2009.

بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير العنف على متغير الجنس لصالح الذكور عند مستوى الدلالة 0،05.[1]

- **دراسة فريدة بولسنان (2014)** بالجزائر: هدفت هذه الدراسة إل تقصي مدى فعالية برنامج علاجي أسري بنائي في التخفيض من السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين، وأثر هذا البرنامج على والدي الحدث، وذلك وفق متغيرين (المعاملة الوالدية والقلق)، مع التعرف على مدى استمرارية فعالية البرنامج العلاجي بعد انتهاء جلساته، وقد تم الاعتماد على تكامل المنهجين الإكلينيكي والتجريبي بغية تحقيق أهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (08) أحداث جانحين مع مشاركة والديهم في البرنامج العلاجي المقترح، وكانت الأدوات المستخدمة: مقياس السلوك العدواني من إعداد معتز السيد عبد الله وصالح عبد الله أبو عبادة، مقياس القلق، استمارة الحالة من إعداد الباحثة، اختبار رسم العائلة، مقياس أساليب المعاملة الوالدية، البرنامج العلاجي المصمم من إعداد الباحثة، استمر تطبيق البرنامج العلاجي حوالي (08) أشهر، مع قياس المتابعة بعد شهرين من انتهاء البرنامج، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للسلوك العدواني تعزى للبرنامج العلاجي الأسري البنائي المصمم لعينة الأحداث الجانحين، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في بعد التسلط الممارس من طرف الأب والأم تعزى إلى البرنامج العلاجي الأسري البنائي المصمم حسب استجابة عينة الأحداث الجانحين، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في بعد الحماية الزائدة والتقبل الممارس من طرف الأب حسب استجابة الأحداث، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في بعد الحماية الزائدة والتقبل الممارس من طرف الأم يعزى إلى البرنامج العلاجي الأسري البنائي المصمم حسب استجابة

---

[1] فاطمة أحمد علي ناصف: تصميم برنامج إرشادي لخفض درجة العنف لدى الأحداث الجانحين. أطروحة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مصر. 2010، ص 210_211.

الأحداث، توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى القلق عند آباء الأحداث الجانحين بين القياس القبلي والقياس البعدي تعزى إلى البرنامج العلاجي الأسري البنائي المصمم، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في مستوى القلق عند أمهات الأحداث الجانحين، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الأحداث الجانحين في السلوك العدواني بين القياس البعدي والقياس التتبعي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الأحداث الجانحين في الأبعاد الفرعية لمقياس المعاملة الوالدية كما يدركونها بين القياس البعدي والقياس التتبعي، لا توجد فروق بين متوسطات استجابة والدي الأحداث الجانحين في مستوى القلق بين القياس البعدي والقياس التتبعي.[1]

- **دراسة إبراهيم راحيس (2019)** بالجزائر: هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور العلاج النفسي الجماعي في تعديل السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين، وتقصي أثر برنامج علاجي نفسي جماعي لمدة زمنية، مبني على المحاضرات والمناقشة والسيكودراما، وفحص أثره في تعديل السلوك العدواني، واستخدم الباحث في ذلك المنهج الشبه تجريبي، تكونت عينة الدراسة من (50) مراهقا من الأحداث الجانحين ذكورا وإناثا، بحيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية قوامها (25) حدثا من مراكز إعادة التربية بولاية تيارت (بنين وبنات)، والمجموعة الضابطة قوامها (25) حدثا من مراكز إعادة التربية بولاية وهران (بنين وبنات) تتراوح أعمارهم بين (11 و18) سنة، تم اختيارهم بطريقة عمدية، واعتمد الباحث في دراسته على استمارة المعلومات الأولية إعداد الباحث، مقياس السلوك العدواني من إعداد ابراهيم ماحي وبشير معمرية، البرنامج العلاجي من إعداد الباحث، وبطاقة ملاحظة السلوك من

[1] فريدة بولسنان: فعالية برنامج علاجي اسري بنائي في التخفيض من السلوك العدواني لدى الحدث الجانح وأثر ذلك على كل من أساليب المعاملة الوالدية والقلق لدى والديهم. أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والإسلامية، جامعة الحاج لخضر –باتنة، الجزائر. 2014.

إعداد الباحث، وأهم ما أسفرت عليه الدراسة هو أثر البرنامج العلاجي النفسي الجماعي المطبق على عينة الأحداث الجانحين في تعديل السلوك العدواني لديهم.[1]

- **دراسة نوف خليفة الدوسري (2020)** بالكويت: هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فعالية برنامج قائم على أسلوب العلاج بالواقع في التخفيف من سلوك العنف عند الأحداث الجانحين، تكونت العينة من (20) حدثا من الذكور المودعين بدار التقويم الاجتماعي (سجن الأحداث) في الكويت، تتراوح أعمارهم بين (15 و18) سنة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (10) أحداث بالمجموعة التجريبية و(10) بالمجموعة الضابطة، استخدمت الباحثة استبيان العنف من إعدادها والذي احتوى على 05 أبعاد: لفظي، جسدي، نفسي، عنف ضد الممتلكات العامة، عنف الكتروني، اشتمل البرنامج على (11) جلسة بواقع جلستين في الأسبوع على مدار ستة أسابيع، قامت الباحثة بالقياس القبلي والبعدي والتتبعي بعد شهر على المجموعة التجريبية، وقد أشارت النتائج غلى وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فعالية البرنامج.[2]

- **دراسة عايدة ناجي (2021)** بالجزائر: هدفت الدراسة لبناء برنامج إرشادي جماعي عقلاني انفعالي سلوكي لتعديل الأفكار اللاعقلانية وخفض مستوى السلوك العدواني لدى عينة من المراهقين الجانحين استنادا لفنيات العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، استخدمت الدراسية المنهج التجريبي على عينة مكونة من (28) مراهقا جانحا متواجدين بمركز إعادة التربية بمدينة عين مليلة، وقسمت إلى مجموعتين التجريبية والضابطة، تراوحت أعمارهم بين (14 و17) سنة، طبق عليهم مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين، مقياس الأفكار اللاعقلانية، والبرنامج الإرشادي إعداد الباحثة، يتكون

---

[1] إبراهيم راحيس: دور العلاج النفسي الجماعي في تعديل السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين: دراسة تجريبية ببعض مراكز إعادة التربية. أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران 2، الجزائر. 2019، 197_198.

[2] نوف خليفة الدوسري: استخدام العلاج بالواقع للتخفيف من سلوك العنف لدى الأحداث الجانحين. كلية الدراسات العليا، جامعة الكويت. 2020.

البرنامج من (12) جلسة بواقع جلستين في الأسبوع على مدار ستة أسابع، وخلصت النتائج إلى فعالية البرنامج الإرشادي الذي اعتمد على فنيات العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض مستوى السلوك العدواني والأفكار اللاعقلانية لدى المراهقين الجانحين، كما امتد اثر البرنامج لبعد تطبيقه بشهرين، حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي.[1]

1_3_ المحور الثالث:

1_3_1_ يتناول الدراسات السابقة المتعلقة بأثر البرامج الإرشادية في تنمية الذكاء الانفعالي للتخفيف من السلوك العدواني:

من الدراسات التي اهتمت بتصميم برامج إرشادية ودراسة أثرها في تنمية الذكاء الانفعالي بهدف التخفيف من السلوك العدواني والتي استطاعت الباحثة الاطلاع عليها نجد:

1_3_1_1 الدراسات الأجنبية: ومنها:

- **دراسة نغدي وآخرون (2010) Naghdi and Al** بإيران: كان الغرض من هذه الدراسة هو التحقق من فعالية برنامج التدريب على الذكاء الانفعالي وأثره على السلوك العدواني عند المراهقين، تكونت عينة الدراسة من (30) طالبا إيرانيا ممن تحصلوا على درجات مرتفعة على مقياس العدوانية **لباص وبيري**، تم انتقاؤهم من مدارس وثانوية ابن سينا، يتراوح سنهم بين (14 و17) سنة، تم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين (15) فردا بالمجموعة التجريبية و(15) بالمجموعة الضابطة، استخدم الباحثون مقياس بار–أون للذكاء الانفعالي واستبيان العدوانية **لباص وبيري**، وبرنامج التدريب على مهارات الذكاء الانفعالي

[1] عايدة ناجي: فعالية برنامج علاجي جماعي في تعديل الأفكار اللاعقلانية وخفض السلوك العدواني لدى المراهق الجانح. مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة العربي التبسي، تبسه، الجزائر، 6 (4). 2021، ص 548. https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/223/6/4/174716

وفق نموذج **براديبري وجريفرز** المعد من طرف الباحثين، والذي تكون من (08) جلسات تدريبية على شكل ورشات عمل، وأظهرت النتائج أن التدريب على الذكاء الانفعالي قلل من العدوانية الجسدية واللفظية والغضب لدى الطلاب.[1]

- **دراسة كاستيلو وآخرون (2013) Castillo and Al** بإسبانيا: هدفت الدراسة إلى استكشاف أثر برنامج تدخل لمدة عامين يرتكز على نموذج القدرة للذكاء الانفعالي على العدوان والتعاطف بين المراهقين، تكونت عينة الدراسة من (590) مراهقا منهم (269) ذكور و(321) إناث، تم اختيارهم من ثمانية مدارس عامة تقع في ثلاثة مدن إسبانية على أن يكونوا قد قاموا بسلوكات عدوانية عدة مرات، وتتراوح أعمارهم بين (11 و17) سنة، تم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين بحيث كان (361) طالبا في المجموعة التجريبية و(229) طالبا في المجموعة الضابطة، كما استخدم الباحثون استبيان العدوانية **لباص وبيري** النسخة الاسبانية **(2000)**، مؤشر التفاعل بين الأشخاص **(IRI)** النسخة الاسبانية، بالإضافة للبرنامج التدريب على مهارات الذكاء الانفعالي، استمر التدريب لمدة عامين حيث احتوى على (12) جلسة للسنة الدراسية الواحدة مدة الجلسة ساعة واحدة، وكان الهدف من التدريب هو تعزيز قدرات الذكاء العاطفي التالية: الإدراك الدقيق والتقييم والتعبير عن المشاعر، الوعي بالمشاعر والقدرة على توليد المشاعر لتسهيل التفكير، فهم المشاعر بما في ذلك القدرة على تسميتها بمفردات غنية، تنظيم العواطف من أجل تعزيز النمو العاطفي والفكري، تم تقسيم الطلاب غلى مجموعات وعرض عليهم أنشطة تركز على المشاعر، بما في ذلك الألعاب ولعب الأدوار، والمشاريع الفنية والمناقشات والأفلام، وكان من أهم النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة هي أن البرنامج قلل من الجوانب العاطفية للعدوان بغض النظر عن الجنس، كما أن برنامج التدخل عدل من التصرفات السلبية المرتبطة بالعدوان بين المراهقين من

[1] Naghdi, Hadi; , Adibrad, Nastaran; Nouranipour, Rahmatollah: The Effectiveness of The Emotional Intelligence Training on The Aggressiveness Among Adolescent Boys. Journal of Kermanshah University of Medical Science, Iran. 14 (3). 2010, PP 211_ 213.

خلال توفير إستراتيجية لإدارة الأفكار والتغيرات الجسدية التي تثير العداء والغضب، بالإضافة إلى ذلك ساعد برنامج الذكاء العاطفي الطلاب على حل المواقف الصعبة بشكل أكثر سلمية وفعالية من خلال تقليل احتمالية الانخراط في السلوك العدواني المباشر.[1]

- **دراسة كاراي كوردوبيل وآخرون (2015) Garaigordobil and Al** باسبانيا: هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج الذكاء العاطفي للمراهقين وتقييم أثره على المتغيرات المتعلقة بمنع العنف، شملت العينة (148) مراهقا اسبانيا تتراوح أعمارهم بين (13 و16) سنة، منهم (83) تم توزيعهم على (04) مجموعات تجريبية و(65) تم توزيعهم على (03) مجموعات ضابطة، استخدمت الدراسة تصميم تجريبي مع قياسات متكررة قبل وبعد البرنامج وقياسات المتابعة، كان عدد الذكور (67) وعدد الإناث (81)، وقد استخدم الباحثون في هذه الدراسة مقياس المزاج **(TMMS-24)** النسخة الإسبانية، استبيان الاستراتيجيات المعرفية لحل المواقف الاجتماعية، استبيان التعبير عن الغضب للأطفال والمراهقين، استبيان تقييم القدرة على تحليل المشاعر، البرنامج المصمم لتطوير الذكاء العاطفي خلال المراهقة والذي يحتوي على (20) جلسة، بواقع جلسة واحدة في الأسبوع، يتكون البرنامج من (31) نشاط موزعة على خمسة وحدات: الوعي بالذات، تنظيم العاطفة، المزاج، التواصل، التعاطف، أظهرت النتائج أن البرنامج عزز من تطوير الذكاء العاطفي، كما أن إستراتجية التفاعل العدواني انخفضت بشكل ملحوظ من خلال المقارنة بين القياس القبلي والبعدي، وأيضا عدم وجود اختلاف بين القياس البعدي وقياس المتابعة

[1]Castillo, Ruth; José M, Salguero ; Pablo, Fernandize-Berrocal; Nekane, Balluerka: Effects of an Emotional Intelligence Intervention on Aggression and Empathy Among Adolescents. Journal of Adolescents,Fondation for Proffetionals in Services for Adolescents (PSA), 36 (5). 2013, PP 883_889. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.001

للسلوكات العدوانية للمشاركين في المجموعة التجريبية، وقد تم الحفاظ عموما على النتائج الايجابية للبرنامج.[1]

- **دراسة كيركبير (2020) Kirkbir** بتركيا: الغرض من هذه الدراسة فحص أثر تعليم تقنيات الذكاء العاطفي على الرفاهية النفسية والعدوانية لدى طلاب التربية الرياضية في جامعة **كاردنيز** التقنية بتركيا، تكونت عينة الدراسة من (60) طالبا رياضيا من مختلف التخصصات، تم تقسيمهم إلى مجموعتين واحدة تجريبية والأخرى ضابطة، استخدم في هذه الدراسة استبيان الرفاهية النفسية **لريف Reef (1994)**، ومقياس العدوانية **لباص وبيري (1992)**، وبروتوكول تعليم تقنيات الذكاء العاطفي مأخوذ من برنامج **برادبري وجريفز Bradbury and Graves (2010)**، حيث احتوى هذا البرنامج على (16) جلسة واستغرق تطبيقه حوالي شهرين، أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي لدرجات الطلاب على مقياس العدوانية ومقياس الرفاهية النفسية لدى المجموعة التجريبية، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لدرجات الطلاب على مقياس العدوانية ومقياس الرفاهية النفسية لدى المجموعة الضابطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في القياس البعدي بين درجات الطلاب في المجموعة التجريبية ودرجات الطلاب في المجموعة الضابطة في مقياس العدوانية ومقياس الرفاهية النفسية لصالح المجموعة التجريبية ويعزى ذلك لبرنامج تعليم تقنيات الذكاء الانفعالي المطبق.[2]

---

[1] Garaigordobil, Mait; Ainize, Pena Sarrionandia : Effects of an Emotional Intelligence Program in Variables Related to Prevention of Violence. Frontiers in Psychology, Educational Psychology. 6, 2015, PP 01_09. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.0074

[2] Kirkbir, Fatih: Effect of Emotional Intelligence Education in Psychological well-Being and Aggression of Athlete Students at The karadeniz Technical University. African Educational Research Journal, 8 (1). 2020, PP 146_149.

1_3_1_2_ الدراسات العربية: ومنها:

- **دراسة كمور (2007)** بالأردن: هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج إرشادي مستند إلى نظرية **جولمان Goleman** في الذكاء الانفعالي في خفض السلوكات العدوانية والاتجاهات السلبية نحو المدرسة لدى عينة من طلبة الصفين الثامن والتاسع من مديرية تربية عمان الثانية في الأردن، بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (60) طالبا وطالبة، تم توزيعهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين ضابطة تكونت من (30) طالبا وطالبة وتجريبية تكونت من (30) طالبا وطالبة، استخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي **لجولمان**، ومقياس السلوك العدواني من إعداده، والبرنامج الإرشادي، وتوصل في هذه الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في السلوكات العدوانية تعزى للبرنامج الإرشادي حيث انخفض السلوك العدواني لدى المجموعة التجريبية، وجود فروق تعزى للجنس حيث كان له أثر على الإناث أكبر من أثره على الذكور، وجود فروق بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاتجاهات السلبية نحو المدرسة تعزى للبرنامج، حيث انخفضت الاتجاهات السلبية لدى المجموعة التجريبية و عدم وجود فروق تعزى لاختلاف الجنس.[1]
- **دراسة صبحي الحارثي (2013)** بالسعودية: هدفت دراسة هذا الباحث إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية الذكاء الانفعالي وأثر ذلك في خفض حدة السلوك العدواني لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية وتحديد حجم تأثير البرنامج الإرشادي في تنمية الذكاء الانفعالي من اجل خفض مستوى السلوك العدواني لدى طلاب المجموعة التجريبية المستخدم في الدراسة ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم برنامج إرشادي معرفي سلوكي مكون من (08) جلسات إرشادية، وللتحقق من صدق محتوى

---

[1] ذاكر ميماس كمور: بناء برنامج إرشادي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي وقياس أثره في خفض السلوكات العدوانية والاتجاهات السلبية نحوى المدرسة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراه، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن. 2007.

البرنامج تم عرضه على عدد من ذوي الاختصاص في مجال الإرشاد النفسي والصحة النفسية، وقد تكونت عينة الدراسة من (20) طالبا في المرحلة الثانوية تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) قام الباحث بتطبيق مقياس الذكاء الانفعالي، مقياس السلوك العدواني، وإعداد البرنامج الإرشادي واستمارة تقويم الجلسات الإرشادية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر دال للبرنامج الإرشادي في تنمية الذكاء الانفعالي وانخفاض مستوى حدة السلوك العدواني لدى أفراد المجموعة التجريبية.[1]

- **دراسة فرحان لافي النويران ومحمد حمدي (2013)** بالأردن: هدفت الدراسة إلى قياس فعالية برنامج إرشادي مستند إلى تنمية الكفاءات الانفعالية التي تعتبر من مكونات الذكاء الانفعالي في خفض السلوك العدواني وتحسين تقدير الذات لدى طلاب صفوف الثامن والتاسع والعاشر، تكونت عينة الدراسة من (30) طالبا من الطلاب الذين أظهروا أعلى الدرجات على مقياس السلوك العدواني والذين وافقوا على المشاركة في الدراسة من بين (136) طالبا من طلبة الصف الثامن والصف التاسع والصف العاشر، في مدرسة قصر الحلابات التابعة لمديرية التربية والتعليم بالأردن، وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية تكونت من (15) طالبا وضابطة عدد أفرادها (15) طالبا، اعتمد الباحث في دراسته على المنهج التجريبي، كما استعمل مقياس العدوان الذي قننه **أبو حطب (2002)** ومقياس تقدير الذات **للخطيب (2004)**، وبرنامج إرشادي مقترح من إعداده مكون من (12) جلسة بمعدل جلستين في الأسبوع ومدة كل جلسة (55) دقيقة، استخدم في المعالجة الإحصائية لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والبعدي وقياس المتابعة لاستجابات الطلبة على مقياس تقدير الذات ومقياس السلوك العدواني، كما استخدم تحليل التباين المشترك واختبار (T) للعينات المترابطة للتأكد من استمرارية تأثير البرنامج من خلال القياس التتبعي، وأظهرت الدراسة النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية

---

[1] صبحي بن سعيد الحارثي: فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية الذكاء الانفعالي وأثر ذلك في خفض حدة السلوك العدواني لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية. 2013 (29). 31 أوت 2013، ص 15.

على مقياس السلوك العدواني بين المجموعتين الضابطة والتجريبية تعزى للبرنامج الإرشادي، حيث تبين أن المتوسط الحسابي المعدل لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني أقل من المتوسط الحسابي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة مما يعطي مؤشرا على أن البرنامج قد أسهم في خفض السلوك العدواني وتحسين تقدير الذات لدى الطلاب بعد تعرضهم للبرنامج الإرشادي في تنمية الكفاءة الانفعالية وذلك حسب نتائج القياس البعدي وقياس المتابعة.[1]

- **دراسة نعموني وصدوقي (2015)** بالجزائر: هدف هذا البحث للتعرف على فعالية برنامج تدريبي سلوكي معرفي مصمم لتنمية الذكاء العاطفي بغرض التخفيف من السلوك العدواني لدى عينة من المراهقين، بالاعتماد على المنهج شبه التجريبي، اشتملت العينة على (30) تلميذا من متوسطة السلام بأولاد يعيش وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، حيث بلغ عدد الأفراد في كل مجموعة (15) فردا، تم استخدام مقياس الذكاء العاطفي **لبلقاسم محمد (2014)**، ومقياس السلوك العدواني **لباص وبيري (1992)**، وتم تصميم برنامجا سلوكيا معرفيا يحتوي على (17) جلسة ومدة كل جلسة (60) دقيقة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الذكاء العاطفي بعد تطبيق البرنامج السلوكي المعرفي وهذا في كل الأبعاد ما عدا بعدي الكفاءة الشخصية وإدارة الضغوط، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة

[1] فرحان لافي النويران. محمد نزيه حمدي: فعالية 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 جامع القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين. 2 (34). 2014، ص ص 252_270.

إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس السلوك العدواني بكل أبعاده.[1]

- **دراسة أحمد فلاح العلوان (2016)** بالأردن: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي في الذكاء الانفعالي للحد من المشكلات السلوكية لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي تكونت عينة الدراسة من (72) طالبا وطالبة تم انتقاؤهم من مدرستين في الأردن وهما مدرسة ابن الأثير الشاملة للبنين ومدرسة سكينة بنت الحسين الثانوية للإناث، وكانوا ممن تحصلوا على أعلى الدرجات على مقياس السلوك اللاجتماعي كدرجة كلية وبدرجاته على المقاييس الفرعية الثلاثة الآتية (سريع الغضب وعدواني، فوضوي)، تم توزيعهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة عدد كل مجموعة (36) طالبا وطالبة خضع أفراد المجموعة التجريبية إلى برنامج تدريبي مكون من (06) وحدات تشمل (18) جلسة مدة الجلسة (40) دقيقة، وتم بناؤه استنادا إلى نموذج **جولمان Goleman** في الذكاء الانفعالي، كما تم استخدام مقياس السلوك اللاجتماعي المدرسي والمعدل للبيئة الأردنية على أفراد الدراسة كاختبار قبلي وبعدي، وللإجابة على أسئلة الدراسة استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المصاحب واختبار (T)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي والحد من المشكلات السلوكية، عدم وجود اثر للبرنامج في الحد من المشكلات السلوكية يعزى للجنس.[2]

---

[1] مراد نعموني، صدوقي ابتسام: فعالية برنامج سلوكي معرفي قائم على تنمية الذكاء العاطفي للتخفيف من السلوك العدواني لدى المراهق الجزائري. مجلة آفاق لعلم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة البليدة 2، الجزائر، 5 (1). 2015، ص ص 138_147.

[2] أحمد فلاح العلوان: فعالية برنامج تدريبي في الذكاء الانفعالي للحد من المشكلات السلوكية لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، الجمعية العلمية لكليات التربية ومعاهدها في الجامعات العربية، جامعة دمشق، سوريا. 14 (4). 2016، ص ص 11_31.

- **دراسة سامية عابد (2019)** بالجزائر: تهدف هذه الدراسة إلى قياس مدى فعالية برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة والتعرف على تأثير هذا البرنامج في خفض حدة السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ذكور، تم اختيار عينة الدراسة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط من متوسطة عمار المالكي بلدية بئر حدادة ولاية سطيف، تتراوح أعمارهم بين (14 و15) سنة وذلك بطريقة قصدية، تم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) تحتوي كل مجموعة على (13) تلميذ، وقد استخدمت الباحثة مقياس السلوك العدواني ومقياس الذكاء الانفعالي من إعدادها والبرنامج الإرشادي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس السلوك العدواني وأبعاده لصالح القياس البعدي، وإلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائيا في السلوك العدواني بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على كلا المقياسين (مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس السلوك العدواني).[1]

1_4_التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرض البحوث والدراسات السابقة التي تمكنت الطالبة الباحثة من الاطلاع عليها تعرض فيما يلي أهم النقاط التي تم استخلاصها من تحليل هذه الدراسات، وذلك من خلال مناقشة هذه الدراسات من

[1] سامية عابد: فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لخفض السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، الجزائر. 2019.

حيث الموضوع والهدف، العينة، والأدوات، وكذلك النتائج، مع إبراز موقع البحث الحالي أمام الدراسات السابقة وأوجه الاستفادة منها.

1_4_1_ من حيث الموضوع والأهداف:

1_4_1_1_الدراسات السابقة التي تم تناولها في المحور الأول:

انقسمت الدراسات التي تم عرضها في المحور الأول إلى فئتين:

أ_اهتمت الفئة الأولى من الدراسات السابقة والمتعلقة بالذكاء الانفعالي لدى الأحداث الجانحين بـ:

- **الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والجنوح:** كدراسة ترينداد وجونسون (2001)، دراسة جينفر لانس (2003)، دراسة السمرائي وأبو رياش (2007)، دراسة يحي وصوالحة (2018)، دراسة أليكس سيري (2019)، ودراسة كيمال وآخرون (2021).
- **الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومتغيرات أخرى لدى الأحداث الجانحين:** كدراسة مزياني حمزة (2012) التي اهتمت بدراسة علاقة الذكاء الانفعالي بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى الأحداث الجانحين، دراسة فضيلي فتيحة (2019) اهتمت بدراسة علاقة الذكاء الانفعالي بفعالية الذات لدى الأحداث الجانحين، دراسة أركاديو وآخرون (2021) اهتمت بدراسة علاقة الذكاء الانفعالي والتعاطف بأساليب اتخاذ القرارات عند المراهقين الجانحين وغير جانحين، دراسة سوميثرا وكومالافالي (2022) التي هدفت لفحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي والصحة النفسية لدى الأحداث الجانحين.

ب_أما الفئة الثانية من هذه الدراسات فقد اهتمت بـ:

- **فحص فعالية البرامج المطبقة على فئة الأحداث الجانحين في تنمية الذكاء الانفعالي لديهم باستخدام مختلف البرامج كـ:** برنامج التدخل النفسي الروحي لفيديا رافيندرانادان (2016)، والبرامج

الإرشادية في دراسة سناء عصفور (2014)، ودراسة موتامدي وآخرون (2017)، وأيضا في دراسة أحمد غزو وآخرون (2020).

1_4_1_2_ الدراسات السابقة في المحور الثاني:

بالنسبة للدراسات التي تم عرضها في المحور الثاني المتعلق بمتغير السلوك العدواني فهي بدورها انقسمت إلى فئتين:

أ_ اهتمت الفئة الأولى من هذه الدراسات والمتعلقة بالسلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين بـ:

- **فحص مستوى السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين:** في دراسة كل من: شارما وكريماني (2016)، ودراسة يوسف بوزار (2017)، ودراسة مارسان ودانوتا (2019).
- **الكشف عن العلاقة بين السلوك العدواني عند الأحداث الجانحين ومختلف المتغيرات:** فنجد دراسة سوانتون وآخرون (2003) اهتمت بدراسة العدوان والسلوك الإجرامي والجنوح وعلاقته بخبرات الإساءة الجنسية، ودراسة نجلاء فتحي (2010) حول العلاقة بين غياب الأب والسلوك العدواني وجنوح الأحداث والتوافق النفسي، دراسة شينار (2012) حول العلاقة بين خبرات الإساءة في الطفولة والسلوك العدواني والوحدة النفسية والانحراف السيكوباتي عند الأحداث الجانحين، دراسة كاسندرا بارباري (2017) حول علاقة العدوان الجسدي لدى الأحداث الجانحين بالصدمة والتجارب المرتبطة بالصدمة، دراسة أومليلي (2018) حول العلاقة بين فترة العقوبة واكتساب السلوكات العدوانية لدى الأحداث الجانحين، دراسة شاميرا (2019) حول العلاقة بين التعرض للعنف الأسري وممارسة جرائم العنف الجنسي لدى الأحداث الجانحين.

ب_ أما الفئة الثانية من هذه الدراسات فقد اهتمت بـ:

➢ **فحص أثر البرامج المقترحة في التخفيف من السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين:** فنجد البرامج التدريبية والإرشادية السلوكية المعرفية كدراسة جوردن وآخرون (1986)، دراسة سوزان اتشايد (1991) ودراسة عبد العزيز محمد (2001)، دراسة حسانين تعليب (2006)، دراسة أبوهاشم (2007)، دراسة عطية عياش (2009)، دراسة حسنين دراسة فاطمة ناصف (2010)، دراسة هيووانج وآخرون (2018) دراسة كانلايا تازا وآخرون (2020)، وكذلك البرامج العلاجية كدراسة فريدة بولسنان (2014) التي اهتمت بأثر البرنامج العلاجي الأسري البنائي في التخفيف من السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين، دراسة إبراهيم راحيس (2019) الذي قام بتصميم برنامج علاجي نفسي جماعي وتقصي أثره في تعديل السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين، كذلك دراسة نوف الدوسري (2020) التي هدفت إلى التحقيق في فعالية برنامج قائم على العلاج بالواقع في التخفيف من السلوك العدواني عند الأحداث الجانحين.

1_4_1_3_ الدراسات السابقة في المحور الثالث:

بالنسبة للدراسات السابقة التي تم عرضها في المحور الثالث فقد اهتمت بـ:

➢ **الكشف عن فعالية البرامج المصممة في تنمية الذكاء الانفعالي وأثرها في خفض السلوك العدواني عند المراهقين:** كدراسة كمور (2007)، دراسة نغدي وآخرون (2010)، دراسة النويران وحمدي (2013)، دراسة الحارثي (2013)، دراسة كاستيلو وآخرون (2013)، دراسة كوردوبيل وآخرون (2015)، دراسة نعموني وصدوقي (2015)، دراسة العلوان (2016)، دراسة سامية عابد (2019).

1_4_2_ من حيث العينة:

يمكن التعقيب على العينات التي تم تناولها في الدراسات السابقة من حيث:

1_4_2_1_العمر الزمني للعينة: جل الدراسات السابقة التي تم عرضها في المحاور الثلاثة اهتمت بفئة المراهقين حيث تراوحت أعمارهم بين (10 و18) سنة.

1_4_2_2_طبيعة العينة: بالنسبة للدراسات التي تم عرضها في المحورين الأول والثاني حول متغير الذكاء الانفعالي ومتغير السلوك العدواني نجد:

- دراسات سابقة اهتمت بدراسة متغير الذكاء الانفعالي ومتغير السلوك العدواني لدى عينات من الأحداث الجانحين فقط: كدراسة جوردن وآخرون (1986)، دراسة هاني حسين (2005)، دراسة أبو هاشم (2007)، دراسة فاطمة ناصف (2009)، دراسة نجلاء فتحي (2010)، دراسة مزياني (2012) ودراسة شينار (2012)، دراسة سناء عصفور (2014)، دراسة مارزيني ومحمد زكريا (2014)، دراسة فريدة بولسنان (2014)، دراسة مالكيناز يلسن وآخرون (2016)، دراسة فيديا رافيندرانادان (2016)، دراسة كاسندرا بارباري (2017)، دراسة يوسف بوزار (2017)، دراسة بكار (2018)، دراسة هيووانج وآخرون (2018)، دراسة ابراهيم رحيس (2019)، دراسة فضيلي فتيحة (2019)، دراسة شاميرا (2019)، دراسة كانلايا تازا وآخرون (2020)، دراسة أحمد غزو وآخرون (2020)، دراسة الدوسري (2020)، دراسة كيمال وآخرون (2021)، دراسة عايدة ناجي (2021).
- دراسات سابقة اهتمت بدراسة متغير الذكاء الانفعالي ومتغير السلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين بالمتوسطات والثانويات: كدراسة ترينداد وجونسون (2001)، دراسة جينفر لانس (2003)، دراسة سوانتون وبخرون (2003)، دراسة موتامدي وآخرون (2017).
- دراسات سابقة اهتمت بدراسة متغير الذكاء الانفعالي والسلوك العدواني لدى فئة الأحداث الجانحين وفئة الأحداث غير الجانحين: كدراسة موريارتي وآخرون (2002)، دراسة السمرائي وأبورياش

(2007)، دراسة عبد القادر شعشوع (2012)، دراسة شارما وكريماني (2016)، دراسة أيمن والصوالحة (2018)، دراسة أليكس سيري (2019)، دراسة أركاديو وآخرون (2021).

أما بالنسبة للدراسات التي تم عرضها في المحور الثالث المتعلقة بأثر البرامج الإرشادية في تنمية الذكاء الانفعالي للتخفيف من السلوك العدواني فقد اهتمت بفئة المراهقين من تلاميذ المدارس المتوسطة والثانوية كدراسة كل من: كمور (2007)، نغدي وآخرون (2010)، كاستيلو وآخرون (2013)، الحارثي (2013)، النويران وحمدي (2013)، كوردوبيل وآخرون (2015)، نعموني وصدوقي (2015)، العلوان (2016)، سامية عابد (2019).

1_4_2_3_ جنس العينة: اختلفت العينات المدروسة من حيث الجنس في الدراسات السابقة المذكورة في المحاور الثلاثة من دراسة إلى أخرى فنجد:

- **دراسات اعتمدت على عينات من الأحداث جنس ذكور فقط:** في دراسة كل من: عبد العزيز محمد (2001)، موريارتي وآخرون (2002)، سوانتون وآخرون (2003)، هاني حسن (2005)، أبو هاشم (2007)، نغدي وآخرون (2010)، نجلاء فتحي (2010)، فريدة بولسنان (2014)، مالكيناز يلسن وآخرون (2016)، موتامدي وآخرون (2017)، بوزار (2017)، هيووانج وآخرون (2018)، بكار (2018)، شاميرا (2019)، فضيلي فتيحة (2019)، كانلايا تازا وآخرون (2020)، أحمد غزو وآخرون (2020)، خليفة دوسري (2020)، نغدي وآخرون (2021)، عايدة ناجي (2021).
- **دراسات اعتمدت على عينات من الأحداث من الجنسين ذكور وإناث:** في دراسة كل من: سوزان اتشايد (1991)، سمراني وأبو رياش (2007)، شهادة عياش (2009)، فاطمة ناصف (2010)، شينار (2012)، عبد القادر شعشوع (2012)، مزياني حمزة (2012)، كاستيلو وآخرون (2013)، الحارثي

(2013)، كوردوبيل وآخرون (2015)، العلوان (2016)، كاسندرا باربارى (2017)، أيمن يحي وصوالحة (2018)، مارسان ودانوتا (2019).

- **دراسة واحدة فقط اعتمدت على عينة من الأحداث الجانحات:** وهي دراسة مارزيتي أدبية ومحمد زكريا (2014).

1_4_2_4_ حجم العينة: اختلف حجم العينات في الدراسات التي تم عرضها في المحاور الثلاثة قد يرجع ذلك لاختلاف الهدف من هذه الدراسات فنجد:

- **دراسات اعتمدت على عينات صغيرة الحجم تراوح عدد أفرادها بين [05 إلى 60] فردا:** وذلك في دراسة كل من: جوردن (1986)، سوزان اتشايد (1991)، موريارتي وآخرون (2002)، سواتنون وأخرون (2003)، هاني سلامة (2005)، حسنين تعليب (2006)، أبو هاشم (2007)، كمور (2007)، عياش (2009)، نغدي وآخرون (2010)، فاطمة ناصف (2010)، الحارثي (2013)، النويران وحمدي (2013)، مارزيتي ومحمد زكريا (2014)، سناء عصفور (2014)، فريدة بولسنان (2014)، نعموني وصدوقي (2015)، مالكيناز يلسن وآخرون (2016)، فيديا رافيندرانادان (2016)، العلوان (2016)، كاسندرا باربارى(2017)، موتامدي وآخرون (2017)، بوزار (2017)، هيووانج وبخرون (2018)، بكار (2018)، أليكس سيري (2019)، إبراهيم رحيس (2019)، سامية عابد (2019)، فضيلي فتيحة (2019)، كانلايا تازا وآخرون (2020)، كركبير (2020)، خالد الدوسري (2020)، أحمد غزو وآخرون (2020)، عايدة ناجي (2021).
- **دراسات اعتمدت على عينات متوسطة الحجم تراوح عدد أفرادها بين [61 إلى 160] فردا:** ونجدها في دراسة كل من: عبد العزيز محمد (2001)، سمرائي وابو رياش (2007)، نجلاء فتحي

(2010)، عبد القادر شعشوع (2012)، مزياني حمزة (2012)، شينار (2012)، كوردوبيل (2015)، شارما وكريماني (2016)، كيمال وآخرون (2021)، سوميثرا وكومالافالي (2022).

- **دراسات اعتمدت على عينات كبيرة الحجم تراوح عدد أفرادها [160 فما فوق]:** ونجدها في دراسة كل من: ترينداد وجونسون (2001)، جينفر لانس (2003)، كاستيلو وآخرون (2013)، عبد الله وصوالحة (2018)، مارسان ودانوتا (2019)، اركاديو وآخرون (2021).

1_4_3 من حيث المنهج:

اختلف المنهج الذي وظفه الباحثون في دراساتهم حسب الهدف من هذه الدراسات فنجد:

1_4_3_1_بالنسبة للدراسات التي تم عرضها في المحور الأول والمتعلق بمتغير الذكاء الانفعالي:

نجد أن هناك:

- **دراسات اعتمدت المنهج الوصفي الارتباطي:** في دراسة كل من: ترينداد وجونسون (2001) جينفر لانس (2003)، مزياني حمزة (2012)، فضيلي فتيحة (2019)، كيمال وآخرون (2021).
- **دراسات اعتمدت المنهج الوصفي المقارن:** في دراسة كل من: موریاتري وآخرون (2002) السمرائي وأبو رياش (2007)، أيمن يحي والصوالحة (2018)، أليكس سيري (2019)، أركاديو وآخرون (2021).
- **دراسات اعتمدت المنهج شبه التجريبي:** ذو المجموعتين (التجريبية والضابطة) في دراسة كل من: سناء العصفور (2014)، موتامدي وآخرون (2017)، احمد غزو وآخرون (2021)، بينما اعتمدت دراسة فيديا رافيندرانادان (2016) على المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة.

1_4_3_2_بالنسبة للدراسات التي تم عرضها في المحور الثاني المتعلقة بمتغير السلوك العدواني:

نجد كذلك:

- **دراسات اعتمدت على المنهج الوصفي الارتباطي:** في دراسة كل من: شينار (2012)، كاسندرا باربارى (2017)، بكار (2018)، شاميرا (2019).
- **دراسات اعتمدت على المنهج الوصفي المقارن:** في دراسة كل من: نجلاء فتحي (2010)، عبد القادر شعشوع (2012)، شارما وكريماني (2016)، مارسان ودانوتا (2019).
- **دراسة اعتمدت على المنهج العيادي:** نجده في دراسة واحدة وهي دراسة يوسف بزار (2017).
- **دراسات اعتمدت المنهج شبه التجريبي:** ذو المجموعتين أو ذو المجموعة الواحدة ونجدها في دراسة كل من: سوزان اتشايد (1991)، هاني حسن (2005)، مارزيتي ومحمد زكريا (2014)، فريدة بولسنان (2014)
- **دراسة واحدة اعتمدت المنهج الوصفي والتجريبي معا:** وهي دراسة عبد العزيز محمد (2001).

1_4_3_3_بالنسبة للدراسات التي تم عرضها في المحور الثالث والمتعلقة باثر البرامج الارشادية في تنمية الذكاء الانفعالي للتخفيف من السلوك العدواني: نجد أن:

- **كل الدراسات المتعلقة بهذا المحور اعتمدت المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين (التجريبية والضابطة):** وهي دراسات كل من: كمور (2007)، نغدي وآخرون (2010)، كاستيلو وآخرون (2013)، النويران وحمدي (2013)، الحارثي (2013)، كوردوبيل وآخرون (2015)، نعموني وصدوقي (2015)، العلوان (2016)، سامية عابد (2019)، كير كبير (2020)، كما نجد أن عدد الجلسات في معظم البرامج تراوحت بين (12 و20) جلسة ماعدا في دراسة نغدي وآخرون (2010) ودراسة الحارثي (2013) كان عدد الجلسات (08).

1_4_4 من حيث الأدوات:

تعددت الأدوات والمقاييس التي استخدمها الباحثون في الدراسات التي تم عرضها وذلك حسب الأهداف والمفاهيم التي اعتمدها هؤلاء الباحثين في هذه الدراسات نذكرها كاتالي:

1_4_4_1_ الدراسات المتعلقة بمتغير الذكاء الانفعالي: تعددت المقاييس التي استخدمها الباحثون للكشف عن متغير الذكاء الانفعالي في دراساتهم فمنهم:

- باحثين استخدموا في دراساتهم مقاييس الذكاء الانفعالي المعدة سابقا من طرف باحثين آخرين من هذه المقاييس نجد:

_مقياس الذكاء الانفعالي لماير وسالوفي (MEIS): استخدم في دراسة تريندادا وجونسون (2001)

_مقياس الذكاء الانفعالي لبار–اون: استخدم في دراسة كل من: نغدي وآخرون (2010)، موتامدي وآخرون (2017)، فضيلي فتيحة (2019).

_مقياس الذكاء الانفعالي لشوت وآخرون: استخدم في دراسة كل من حمزة مزياني (2012)، سوميثرا وكومالافالي (2022),

_مقياس جولمان للذكاء الانفعالي: استخدمه كمور (2007) في دراسته.

_مقياس شابلن للذكاء العاطفي: استخدم في دراسة السمرائي وابو رياش (2007).

_مقياس تابيا لجرد الذكاء الانفعالي: في دراسة جينفر لانس (2003).

_مقياس الذكاء العاطفي لبلقاسم محمد: استخدم في دراسة نعموني وصدوقي (2015).

- و قام البعض الآخر من الباحثين بإعداد مقاييس للذكاء الانفعالي في دراساتهم كدراسة كل من: سناء العصفور (2014)، أيمن يحي وصوالحة (2018)، سامية عابد (2019)، أحمد غزو وآخرون (2020).

- كما اعتمدت دراسات أخري على مقاييس أخرى واستبيانات للكشف عن مؤشرات الذكاء الانفعالي مقياس السمات (TMMS–24) ومؤشر التفاعل بين الأشخاص (IRI) في دراسة كل من: موریاتري وآخرون (2002)، كاستيلو وآخرون (2013)، كوردوبيل وآخرون (2015)، اليكس سيري وآخرون (2019)، أركاديو وآخرون (2021).

1_4_4_2_ الدراسات المتعلقة بمتغير السلوك العدواني: كذلك نجد أن المقاييس التي استخدمها الباحثون للكشف عن السلوك العدواني قد تعددت فنجد:

- اعتمدت بعض الدراسات على مقاييس معدة سابقا من طرف باحثين ـخرين للكشف عن السلوك العدواني ومن هذه المقاييس نجد:

_مقياس السلوك العدواني لباص وبيري الذي استخدم في دراسة كل من: نغدي وـخرون (2010) شينار (2012)، كاستيلو وآخرون (2014)، نعموني وصدوقي (2015)، بكار (2018)، مارسان ودانوتا (2019)، كير كبير (2020).

_مقياس السلوك العدواني لبشير معمرية وإبراهيم ماحي استخدم في دراسة كل من: عبد القادر شعشوع (2012)، ابراهيم راحيس (2019).

_مقياس معتز عبد الله وصالح عبد الله ابو عبادة استخدم في دراسة فريدة بولسنان (2014).

_مقياس السلوك العدواني والعدائي للأطفال والمراهقين لآمال باظة استخدم في دراسة كل من: نجلاء فتحي (2010)، عايدة ناجي (2021).

- قام بعض الباحثين بإعداد مقاييس للكشف عن السلوك العدواني في دراستهم منهم: عبد العزيز محمد (2001)، سوانتون وآخرون (2003)، هاني حسن (2005)، حسنين تعليب (2006)، أبو هاشم

(2007)، كمور (2007)، شهادة عياش (2009)، فاطمة ناصف (2010)، الحارثي (2013)، سامية عابد (2019)، الدوسري (2020).

- بالإضافة لاستخدام الباحثين للاستبيانات المختلفة كاستبيان جرد السمات والتعبير عن الغضب (STAXI) في دراسة مالكيناز يلسن (2016)، واستبيان التعبير عن الغضب للأطفال والمراهقين في دراسة كوردوبيل وآخرون (2015).

1_4_5_ من حيث النتائج:

اختلفت نتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها باختلاف مواضيعها، أهدافها، وأدواتها، وهذا عرض لأهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات:

1_4_5_1_ بالنسبة للدراسات التي تم عرضها في المحور الأول والمتعلقة بمتغير الذكاء الانفعالي:

يمكن الإشارة إلى أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات في النقاط التالية:

- **وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والجنوح:** وهذا في دراسة كل من: ترينادادا وجونسون (2001)، السمرائي وأبو رياش (2007)، دراسة اليكس سيري (2019)، بالإضافة إلى دراسة كيمال وآخرون (2021) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والسلوك المنحرف لدى المراهقين، بينما دراسة جينفر لانس (2003) أشارت لعدم وجود ارتباط دال بين الذكاء الانفعالي العام والسلوك الجانح العام وإنما الارتباط هو دال بين المقاييس الفرعية للذكاء الانفعالي والمقاييس الفرعية للجنوح القيمي.
- **وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الذكاء الانفعالي بين الأحداث الجانحين والأحداث غير الجانحين لصالح الأحداث غير الجانحين:** حيث بينت الدراسات أن الأحداث غير الجانحين يتمتعون بمستويات أعلى للذكاء الانفعالي مقارنة بالأحداث الجانحين وذلك في دراسة كل من: موریاتري وآخرون

(2002)، أيمن يحي الصوالحة (2018)، ودراسة أليكس سيري (2019) التي أشارت إلى أن الأحداث الجانحين لديهم صعوبات أكثر في التعرف على انفعالاتهم وفي التعبير عنها مقارنة بالأحداث غير الجانحين، وأيضا دراسة أركاديو وآخرون (2021) توصلت إلى نفس النتائج.

- **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الذكاء الانفعالي بين الأحداث الجانحين ذكور والأحداث الجانحين إناث:** وهذا ما أشارت إليه دراسة مزياني حمزة (2012)، ودراسة سوميثرا وكومالافالي (2021),

- **فعالية البرامج الإرشادية المصممة في تحسين مستوى الذكاء الانفعالي لدى الأحداث الجانحين:** وهذا ما أكدته الدراسات التي اهتمت بتصميم برامج إرشادية وفحص أثرها في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأحداث الجانحين حيث كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لصالح البرامج المقترحة كدراسة كل من: سناء العصفور (2014)، فيديا رافيندرانادان (2016)، موتامدي وآخرون (2017)، احمد غزو وآخرون (2020).

1_4_5_2_بالنسبة للدراسات التي تم عرضها في المحور الثاني المتعلقة بمتغير السلوك العدواني:

أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات تتمثل في:

- **وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين السلوك العدواني والجنوح:** وهذا ما أظهرته نتائج دراسة كل من: سوانتون وآخرون (2003)، مارسان ودانوتا (2019)، يوسف بوزار (2017).

- **وجود فروق دالة إحصائيا في مستويات السلوك العدواني بين الأحداث الجانحين والأحداث غير الجانحين لصالح الاحداث الجانحين:** وهذا ما توصلت إليه دراسة كل من: نجلاء فتحي (2010)، عبد القادر شعشوع (2012)، باستثناء دراسة شارما وكارماني (2016) التي لم تسجل فروق دالة بين

الأحداث الجانحين والأحداث غير الجانحين في العدوان العام وأبعاده باستثناء بعد العدوان التفاعلي لصالح الأحداث الجانحين.

- **وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين السلوك العدواني وبعض المتغيرات (كالعنف الأسري، التعرض لخبرات الإساءة الجنسية، والإساءة العاطفية والإهمال الجسدي، غياب الأب، الحاجات الأمن):** حيث توصلت دراسة سوانتون وآخرون (2003) إلى وجود ارتباط دال إحصائيا بين التعرض للإساءة الجنسية والتنبؤ بالعدوان والسلوك الجانح والسلوك الإجرامي لدى المراهقين، كما توصلت دراسة نجلاء فتحي (2010) إلى وجود علاقة ارتباطية بين غياب الأب والجنوح والسلوك العدواني والتوافق النفسي عند الأحداث، وبينت دراسة عبد القادر شعشوع (2012) وجود ارتباط دال بين حاجات الأمن، التقدير، الانتماء والسلوك العدواني لدى الأحداث، و كشفت دراسة كاسندرا باربارى (2017) عن وجود علاقة ارتباطية بين التعرض لخبرات الإساءة العاطفية والإهمال الجسدي والعاطفي والسلوك العدواني لدى المراهقين الجانحين وهي نفس النتيجة التي كانت قد توصلت إليها دراسة شينار (2012).
- **فعالية البرامج الإرشادية المصممة في التخفيف من السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين:** أشارت نتائج الدراسات المتعلقة بأثر البرامج الإرشادية في خفض السلوك العدواني إلى فعالية البرامج المصممة في خفض السلوك العدواني، حيث كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لصالح البرامج المصممة كما في دراسة كل من: سوزان اتشايد (1991)، عبد العزيزمحمد (2001)، هاني حسين (2005)، حسانين تعليب (2006)، أبو هاشم (2007)، شهادة عياش (2009)، فريدة بولسنان (2014)، إبراهيم راحيس (2019)، كانلايا تازا وآخرون (2020)، الدوسري (2020)، عايدة ناجي (2021)، كذلك كشفت دراسة كل من: جوردون وآخرون (1986)، مارزيتي أديبة ومحمد زكريا (2014)، هيووانج وآخرون (2018) عن فعالية البرامج التي قاموا بتصميمها في التخفيف من حدة المشكلات السلوكية والانفعالية لدى المراهقين الجانحين.

1_4_5_3_بالنسبة للدراسات التي تم عرضها في المحور الثلث المتعلقة بأثر البرامج الإرشادية في تنمية الذكاء الانفعالي للتخفيف من السلوك العدواني: أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات هي:

- **وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والسلوك العدواني:** هذا ما توصلت إليه دراسة كل من: الحارثي (2013)، كوردوبيل وآخرون (2015)، نعموني وصدوقي (2015)، سامية عابد (2019).
- **فعالية البرامج الإرشادية المقترحة في تنمية الذكاء الانفعالي وخفض حدة السلوك العدواني:** توصلت إلى هذه النتيجة دراسة كل من: نغدي وآخرون (2010)، كوردوبيل وآخرون (2015)، نعموني وصدوقي (2015)، سامية عابد (2019)، كيركبير (2020).
- **وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي في كلا المتغيرن.**
- **عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والتتبعي في المجموعة التجريبية في كلا المتغيرن.**

1_5_موقع البحث الحالي بالنسبة للدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة التي تمكنت الطالبة من الإطلاع عليها يمكن القول أن هناك شبه اتفاق بين البحث الحالي وبعض الدراسات السابقة التي تم تناولها في المحاور الثلاثة من حيث الموضوع المتمثل في أثر تنمية الذكاء الانفعالي في التخفيف من السلوك العدواني، وكذلك من حيث المنهج والأهداف مع اختلاف في العينة والأدوات، حيث يعتبر البحث الحالي هو الأول (في حدود اطلاع الطالبة) الذي جمع بين متغيرات البحث (الذكاء الانفعالي، السلوك العدواني والبرنامج الإرشادي التكاملي) لدى فئة الأحداث الجانحين وهذا ما لا يتوفر في دراسات السابقة، حيث يتضح من خلال عرض

الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك العدواني أنها قليلة جدا، فمن خلال البحث والإطلاع عن الدراسات التي تناولت موضوع الذكاء الانفعالي وجدت الطالبة الباحثة أن عدد كبير من هذه الدراسات اهتمت بالذكاء الانفعالي وعلاقته بمتغيرات أخرى كالتحصيل الدراسي، القيادة، التعلم، العلاقات والتطور المهني، بينما الدراسات التي اهتمت بدراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والسلوك العدواني هي قليلة جدا، وكذلك الأمر بالنسبة للدراسات التي اهتمت بفحص أثر البرامج المصممة في تنمية الذكاء الانفعالي للتخفيف من السلوك العدواني هي قليلة أيضا وكانت كلها دراسات لدى المراهقين من تلاميذ المدارس أو الثانويات، بينما فئة الأحداث الجانحين نجدها غائبة في هذه الدراسات خاصة في المجتمع المحلي الجزائري وذلك في حدود اطلاع الطالبة الباحثة، وهذا ما يبرز أهمية الدراسة الحالية.

بالتالي تتفق الدراسة الحالة مع الدراسات السابقة في عدد من النقاط وتختلف عنها في نقاط أخرى يمكن الإشارة إليها على النحو التالي:

1_5_1_ أوجه التشابه:

1_5_1_1_ من حيث الأهداف:

اتفقت الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة في بعض الأهداف مثل:

_فحص دلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسات البعدية والتتبعية على كل من متغير الذكاء الانفعالي ومتغير السلوك العدواني كدراسة عابد سامية (2019)، دراسة العلوان (2016)، دراسة كاستيلو وآخرون (2013).

_ الكشف عن فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي وأثره في خفض السلوك العدواني كدراسة كوردوبيل وآخرون (2015)، دراسة نغدي وآخرون (2010)، دراسة الحارثي (2013)، دراسة كمور (2007)

1_5_1_2_ من حيث العينة:

_اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث العمر الزمني للعينة، فكلها دراسات اهتمت بفئة الأحداث.

_اتفقت الدراسة الحالية كذلك مع عدد من الدراسات السابقة من حيث طبيعة أفراد العينة والمتمثلة في الأحداث الجانحين، يمكن أن نذكر منها دراسة سوميثرا وكومالافالي (2022)، دراسة كيمال وآخرون (2021)، دراسة كانلايا تازا وآخرون (2020)، دراسة الدوسري (2020)، دراسة راحيس (2019)، دراسة هيووانج وآخرون (2018)، دراسة موتامدي وآخرون (2017)، دراسة فيديا رافيندرانادان (2016)، دراسة بولسنان (2014).

_كما اتفقت مع بعض الدراسات السابقة من حيث جنس أفراد العينة الذي اشتمل على الأحداث الجانحين الذكور فقط دون الإناث نذكر منها دراسة عايدة ناجي (2019)، دراسة الدوسري (2020)، دراسة احمد غزو وآخرون (2020)، دراسة شاميرا (2019)، دراسة بكار (2018)، دراسة موتامدي وآخرون (2017)، دراسة بوزار (2017)، دراسة مالكيناز يلسن وآخرون (2016)، موريارتي وآخرون (2002).

_كما اتفقت كذلك مع الدراسات السابقة من حيث حجم العينة مع تلك التي اعتمدت على عينات صغيرة منها دراسة كيركبير (2020)، دراسة فضيلي فتيحة (2019)، دراسة سامية عابد (2019)،

دراسة سيري (2019)، دراسة بوزار (2017)، دراسة بارباري (2017)، دراسة نعموني وصدوقي (2015) دراسة سناء عصفور (2014).

1_5_1_3_ من حيث المنهج:

اتفقت الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة التي اعتمدت على المنهج شبه التجريبي (ذو المجموعتين: التجريبية والضابطة)، نذكر من بينها: دراسة غزو وآخرون (2021)، دراسة سامية عابد (2019)، دراسة موتامدي وآخرون (2017)، دراسة العلوان (2016)، دراسة كوردوبيل وآخرون (2015)، دراسة العصفور (2014)، دراسة كاستيلو وآخرون (2013)، دراسة نغدي وآخرون (2010)، دراسة كمور (2007).

1_5_1_4_ من حيث الأدوات:

اتفقت الدراسة الحالية في قياس مستوى السلوك العدواني لدى أفراد العينة باستخدام مقياس السلوك العدواني والعدائي للأطفال والمراهقين لأمال باظة مع بعض الدراسات السابقة التي استخدمت ذات المقياس وهي دراسة عايدة ناجي (2021)، ودراسة نجلاء فتحي (2010).

1_5_1_5_من حيث النتائج:

اتفقت هذه الدراسة خاصة مع بعض الدراسات السابقة التي توصلت إلى فعالية البرامج الإرشادية في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي للتخفيف من السلوك العدواني كدراسة: كيركبير (2020)، بلعابد سامية (2019)، العلوان (2016)، كوردوبيل (2015)، كاستيلو وآخرون (2013).

1_5_2_أوجه الاختلاف:

إن البحث حالي يعتبر الأول من نوعه محليا وعربيا في حدود اطلاع الطالبة الباحثة الذي تناول فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي وأثره في التخفيف من حدة السلوك العدواني وذلك لدى عينة من الأحداث الجانحين، بحيث نجد العديد من الدراسات السابقة قد تناولت الموضوع على عينات آخري مختلفة عن طبيعة أفراد مجموعة البحث الحالي والمتمثلة في الأحداث الجانحين.

_اختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في قياس مستوى الذكاء الانفعالي لدى أفراد مجموعة البحث باستخدام مقياس الذكاء الانفعالي لفاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق (2001)، حيث لم تطبق أي دراسة سابقة هذا المقياس.

1_6_أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

إن اطلاع الطالبة الباحثة على الدراسات السابقة التي تناولت الجوانب المختلفة للبحث الحالي وجهها نحو:

_ الاهتمام بتصميم برنامج إرشادي تكاملي وفحص أثره في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي بهدف التخفيف من حدة السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين.

_تحديد النموذج الذي ستعتمد عليه الطالبة في تصميم البرنامج.

_تحديد الأنشطة والفنيات المستخدمة في البرنامج المقترح.

_اختيار المقاييس والأدوات المناسبة للبحث الحالي.

_مناقشة النتائج المتوصل إليها في البحث الحالي وتفسيرها ومقارنتها من خلال الاستشهاد بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة.

2_ تحديد الإشكالية:

تعتبر المراهقة مرحلة حساسة في تطور الكائن البشري، فهي مرحلة انتقالية تتوسط مرحلة الطفولة للمرور إلى مرحلة الرشد، يطرأ على المراهق في هذه المرحلة الكثير من التغيرات في بنيته الجسمية والنفسية والانفعالية وحتى الاجتماعية، فيصبح مكلف بتحمل مهام جديدة ينتقل معها من التبعية التامة إلى الاستقلالية النسبية، ويبدأ بالاقتراب من مكانة الراشد والتفاعل أكثر مع المحيط الذي يعيش فيه وعملية التفاعل هذه تضع المراهق أمام مواقف وصعوبات وتحديات جديدة عليه أن يتعامل معها ويسيطر عليها بشكل سليم حتى يحقق توافقه النفسي والاجتماعي، أما إذا فشل في تحقيق ذلك قاده هذا للخروج عن المعايير الاجتماعية المعمول بها وجنوحه عنها، وتبني سلوكات منحرفة كأسلوب للتفاعل مع محيطه مثل السرقة، التخريب، تعاطي المخدرات، والعدوان، وغيرها من السلوكات الجانحة التي تضعه أمام المساءلة القانونية.

إن جنوح الأحداث ظاهرة اجتماعية عرفتها المجتمعات قديمها وحديثها ولو تفاوتت أشكالها وشدتها ومدى انتشارها، وهي تمثل مشكلة خطيرة من المشاكل التي تواجه المجتمع لخروج بعض أطفاله عن معاييره وقيمه وقوانينه التي أقرها من اجل ضبط إيقاع الحياة.[1]

وجنوح الأحداث هو مجموع المخالفات التي يرتكبها المراهق في حق قوانين المجتمع، وهي تعبر عن الصراع الذي يتعارض به هذا المراهق مع المجتمع الذي يعيش فيه، فالجنوح قضية قانونية لاختراق

[1] السيد علي شتا: **علم الاجتماع الجنائي**. الإسكندرية، مصر: مكتبة الإشعاع الفنية. 1997، ص 218.

الحدث لقوانين المجتمع الذي ينتمي إليه، كما أنها قضية فردية واجتماعية كون السلوك فردي وجرى في وسط اجتماعي.[1]

لقد تزايدت خطورة ظاهرة جناح الأحداث في عصرنا هذا نتيجة التقدم الحضاري والصناعي الحديث خاصة في المجتمعات النامية، مما يؤثر سلبا على استقرارها وعلى سعادة أفرادها وأمنهم، خاصة إذا مس شريحة أساسية في المجتمع وهي الأطفال والشباب، كون هذه الفئة تمثل قوة المجتمع وتشكل الخزان البشري لكفاءات المستقبل التي تساهم في تنمية وتطور البلاد، ولأن انحرافها _ كمرحلة نمائية هامة _ يعني إصابة الشخصية الإنسانية في فترة تكوينها ونموها، والتأثير في صورتها المستقبلية بعد اكتمال نضجها، وهذا اعتمادا على النظريات النفسية التي تؤكد على أهمية مرحلتي الطفولة والمراهقة في تشكيل الشخصية الإنسانية وامتلاك السمات الأساسية المميزة لها عبر الحياة.

رغم قلة الإحصائيات في البلاد العربية والإسلامية حول موضوع الجنوح ومساره ومراحل تطوره إلا أن البحوث الرائدة في البلدان المتطورة يمكن استغلالها كمرجع في دراستنا، وفي هذا الإطار نذكر التقرير الذي نشره مكتب برامج العدل التابع لوزارة العدل الأمريكية حول آخر الإحصائيات المتعلقة باعتقالات الأحداث (دون 18سنة) خلال سنة 2019، والمقدمة من طرف مكتب إحصاءات العدل والمركز الوطني لقضاء الأحداث وبيانات مكتب التحقيقات الفيدرالي للجريمة، والذي يشير إلى أنه خلال سنة 2019 تم اعتقال (620,696) حدثا يقل سنهم عن (18 سنة) يمثلون نسبة 63% من نسبة الاعتقالات خلال ذات السنة، حيث شكلت نسبة الأحداث الذكور 32% ونسبة الأحداث الإناث 31% ، وبلغ عدد الأحداث الذين تتراوح أعمارهم بين (10 و17) سنة والمعتقلين بسبب الاعتداء الشديد على الأشخاص نسبة 19% ونسبة الأحداث المعتقلين بسبب تعاطي المخدرات 15 %، والنسبة المتبقية تتفاوت بين مختلف الجرائم

[1] Sillamy, Norbet : **Dictionnaire Usuel de Psychologie**. France : Bordas. 1983, P 187.

والجنح.[1] وهذا يدل على أن الجنوح يحدث مبكرا، فهي ظاهرة تتعلق أساسا بصغار السن، والعلامات الدالة عليها كانت واضحة في الغالب أثناء الطفولة وفترة ظهور الجنوح هي المراهقة.

تعاني الجزائر كباقي الدول من معضلة جنوح الأحداث وانتشارها في المجتمع، والذي يرجع لعدة عوامل منها: التحضر السريع للسكان (فقد انتقل معدل التحضر من 40 % غداة الاستقلال إلى أكثر من 70 %) في بداية الألفية الثالثة، وتحت ضغط الهجرة الريفية غير المنقطعة والمتسارعة في عشرية العنف (سنوات التسعينات)، بناء الأحياء السكنية دون هياكل لعب ولا ترفيه، ارتفاع معدلات الفشل المدرسي وطلاق الوالدين (الذي بلغ أكثر من 62 ألف حالة سنة 2016)، كل هذه التحولات الاجتماعية واكبها تخلخل في الروابط الاجتماعية وتفاقم الأزمات الاقتصادية وانتشار البطالة والفقر وما يحملانه من آفات اجتماعية، هكذا وجدت البلاد نفسها تواجه مشكلة خطيرة تتمثل في جنوح الأحداث وهذا بتسجيل أرقام مضاعفة بثلاث مرات بالنظر إلى ارتفاع عدد القضايا التي تمت الإشارة إليها من قبل الديوان الوطني للإحصاء من (2.073) حالة سنة 2007 و (3.284) سنة 2011 وصولا إلى (5.368) حالة سنة 2016، كما تم تسجيل زيادة مخيفة في عدد الجرائم التي يرتكبها الأحداث من الجنسين (ذكور وإناث) لتصل إلى (2.018) حدث جانح في الفترة الممتدة بين شهري جانفي وأفريل من سنة 2017 تم عرضهم على مختلف المحاكم.[2]

إن الجانب المقلق من هذه الإحصائيات هو التزايد المتدرج في أعداد المنحرفين الذي حقق قفزة نوعية بأكثر من 30% خلال تلك السنوات هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فقد تزايدت حالات تورط القصر في

---

[1] Chyrl, Jones ; Jennifer, Scherer : Juvenile Justice Statistics : National Rapport Series Bulletin. Office of Justice Programme, U.S. Departement of Justice. May 2021. PP 3_9. https://ojjdp.ojp.gov/publications/juvenile-arrests-2019

[2] سفيان ساسي: جنوح الأحداث في المجتمع الجزائري. مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية،جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر. 10 (2). 2017، ص 80.

جنح وجرائم تختلف في حدة خطورتها كالسرقة، الضرب والجروح العمدية، التعدي على الأملاك الخاصة والعامة التي سجلت ارتفاعا محسوسا بأكثر من 43 % بين السنوات 2010 و2016.[1]

أما الإحصائيات الصادرة عن مصالح وزارة العدل (المديرية العامة لإدارة السجون وإعادة الإدماج الاجتماعي للمسجونين)، التي تتعلق بجنوح الأحداث في بلدنا من 2010 إلى 2016 فهي تظهر أن الأمر يتعلق أساسا بالأطفال الذين تسببوا في نزاعات أدت بهم إلى المثول أمام العدالة، إذ تكشف الأرقام أن الذكور يمثلون الغالبية العظمى من المنحرفين الأحداث بنسبة (95 %) من المجموع، وبترتيب تنازلي فإن الذكور من سن 16 سنة إلى 18 سنة يشكلون الأغلبية بنسبة تقدر بـ (58.20 %)، متبوعين بالفئة العمرية من 13 إلى 16 سنة بمعدل يقدر بـ (32.17 %)، وأخيرا الأطفال الذين لم يتجاوز سنهم 13 سنة بنسبة قدرها (09.6 %)، هذه الفئة تبين أن منحرفا واحدا من أصل (10) منحرفين يبلغ عمره اقل من 13 سنة، وهذا ما يطرح مشكلة حقيقية بالنسبة لإستراتيجية التكفل بالأحداث المنحرفين، فماذا سيصبح الطفل المنحرف الأقل من 13 سنة عندما يبلغ عمره 18 سنة؟

لهذا بدأ الاهتمام يتزايد في السنوات الأخيرة بدراسة العوامل المشكلة لشخصية الجانح وسلوكاته للتعامل مع هذه الظاهرة على مستوى التكفل النفسي والاجتماعي بالجانح، و يؤكد العديد من الباحثين أمثال: **كواي Quay (1986) ووالز Walles وفورهند Forhand (1985)** على أن السلوك العدواني من المظاهر السلوكية الأكثر انتشارا لدى الجانحين، وفسروا السلوك المضاد للمجتمع على انه أساسا فعلا عدوانيا.[2]

---

[1] المصدر نفسه، ص 82.

[2] تعليب. المصدر المذكور سابقا، ص 36.

أشارت أبحاث **باترسون، ديبارسيش ورمزي (1989) Patterson، Debarsyshe و Ramsey** أن الأطفال العدوانيين والمنبوذين من طرف بعض الأقران يميلون للاشتراك مع بعض الأطفال اللذين يظهرون نفس مميزاتهم السلوكية، فيصبحون جد معرضين لتعلم السلوكات المعادية للمجتمع.[1]

كما توصل العديد من الباحثين لوضع مميزات للشخصية الجانحة منهم **ريدل ووينمان (1964) Wineman and Reidel** من خلال كتابهما "الطفل الجانح" حيث قدما وصفا مفصلا للطفل الجانح بأنه يتميز بأربعة مميزات كبيرة تتمثل في: عدم القدرة على التكيف مع الحقيقة، الاندفاع ضد كل مشاركة أخلاقية مع العالم الخارجي، فجوة على مستوى الوعي، والكراهية والعدوانية وهي الميزة المهيمنة على شخصية الطفل العدواني، والتي تظهر بأفعال هادمة وبإنفجارات من الغضب الأعمى، هذه العدوانية تجعل سلوك الشباب غير محتمل من قبل الآخرين ومن طرف الأولياء والأصدقاء فهم مرفوضون في كل مكان، وهذا ما يفحم عداءهم ضد محيطهم ويدفعهم إلى السرقة، التخريب، التعدي، الهروب وغيرها.[2]

كذلك خلصت دراسات **بيناتل Pinatel (1983)** حول سمات الطفل الجانح إلى وجود أربع محاور أساسية في شخصيته وهي: التمركز حول الذات، العطوبية واللامبالاة العاطفية والعدوانية.[3]

إن مشكلة السلوك العدواني تبدوا أكثر وضوحا خاصة عند الحدث الجانح داخل المؤسسات الإيوائية لأنه يتخذ الأسلوب العدواني طريقة لخفض ومقاومة شعوره بالعجز أمام عالم يشعر انه ينبذه، فيلجأ لهذا السلوك ليستعيد شعوره بالأمان ويثبت مكانته أمام أقرانه.

---

[1]Blatier, Catherine: **La Délinquance des Mineurs : l'enfant, lePsychologue, le Droit**. Presses universitaires de Grenoble, Grenoble, France. 1999, P 151.
[2]Cusson, Maurice: **La resocialisations Du jeune Delinquant**. Les Presses de l'Université de Montré , Montréal, Canada . 1974, P 23.
[3] Blatier. Ibid, P 107.

ويقول **سليمان إبراهيم (1994)** نقلا عن **تعليب (2006)** أن "العدوان يلعب دورا كبيرا في نمو وتطور بعض اضطرابات الشخصية وفي العديد من المشكلات كالرسوب المدرسي وجناح الأحداث، الأمر الذي جعل العدوان حسب **باندورا Bandura (1973)** مشكلة اجتماعية خطيرة".[1]

يبدأ السلوك العدواني منذ السنوات الأولى للدراسة فبينما يكون أطفال مرحلة الحضانة والصف الأول مشاكسين، نجد أن أطفال الصف الثاني أكثر عدوانية وذلك لأنهم يفشلون في تعلم السيطرة على العنف فالأطفال المشاغبين والعدوانيين يعتمدون على القوة والأذى مما يؤدي إلى نفور الأطفال منهم، فهم لا يسايرون غيرهم ولا يطيعون آباءهم، ويعاندون مدرسيهم، وقد يصبحون جانحين في المستقبل لكن هذا لا يعني أن كل الأطفال العدوانيين يسيرون على الخط نفسه وإن كانوا أكثر عرضة لخطر ارتكاب جرائم العنف، فالانحراف نحو الجريمة يظهر مبكرا في حياة المراهقين مثل ضرب القرين، سرقة المحلات تعاطي السجائر والخمور، كما أن ضعفهم في السيطرة على انفعالاتهم يجعلهم يتورطون في الكثير من المشاكل.

للسلوك العدواني آثار سلبية منها النفسية والاجتماعية والاقتصادية على كل من الفرد والمجتمع، وقد وضح **مسعد عبد الواحد (2006)** بأن احتمال إصابة الضحية (من يقع عليه العدوان) بالأمراض النفسية كالخوف والسلبية والاكتئاب والانعزال والعدوانية كرد فعل وانخفاض تقدير الذات يزداد، بالإضافة إلى التعرض لإصابات جسمية تتفاوت في درجة خطورتها، وغيرها من الاضطرابات التي قد تلحق بالفرد أو الجماعة، كما أن العدوان قد يقع على شيء مادي كالممتلكات العامة أو الخاصة فتتعرض للإتلاف الظاهر بالإضافة إلى آثاره على أصحاب هذه الممتلكات أو مستخدميها، كما يتعرض من يقوم بالعدوان (المعتدي) إلى نبذ وكراهية الآخرين له، كما أنه يتعرض للمساءلة القانونية، وقد يواجهه الآخرون بعدوان

---

[1] تعليب. المصدر المذكور سابقا، ص 36.

مضاد، بالتالي تكون نتائج سلوكه العدواني كلها سيئة عليه، مع انتشار العدوان والعنف بين أفراد المجتمع وجميع أشكال السلوكات غير السوية تجعله مجتمع مريض، يعاني السلبية والتفكك الاجتماعي فضلا عن الآثار الاقتصادية التي قد تلحق به وما يتعرض له من خسائر مادية وبشرية تذبذب القيم الاجتماعية والدينية.[1]

ونظرا للآثار السلبية للسلوك العدواني، أضحى من المواضيع الهامة التي تستحق البحث في مجال الدراسات النفسية والاجتماعية، لأنه جزء من السلوك الإنساني متعدد الأبعاد ومتشابك المتغيرات

ومتباين الأسباب، ومع تعدد صور العدوان وأشكاله ودوافعه تعددت النظريات المفسرة له، فمنها من اعتبر العدوان سلوكا فطريا يولد به الإنسان، بينما اعتبره البعض الآخر سلوكا مكتسبا يتعلمه الإنسان من البيئة التي يعيش فيها، ومن النظريات المفسرة لهاذ السلوك نجد نظرية التحليل النفسي التي يرى فيها **فرويد Freud** أن العدوان أحد الغرائز الأولية، فبجانب الجنس الذي يمثل غريزة الحياة أو مايسمى **باليلبيدو Libido** هناك العدوان الذي يمثل غريزة الموت وتسمى **الثاناتوس Thanatos** فقد أشار إلى أن العديد من الدوافع تحتوي على مكونين أحدهما جنسي والآخر عدواني، وقد تصور غريزة الموت على أنها قوة تحث على تدمير الفرد وحياة الإنسان ككل، ومن وجهة نظره أن غريزة الموت تجبر الأفراد على توجيه الأفعال العدوانية ضد البيئة الاجتماعية المادية من أجل حماية أنفسهم من تدمير الذات، وأن التنفيس أو تقليل التوتر الناتج عن تراكم الطاقة المدمرة يتمثل في شكله البدائي في السلوكات المدمرة.[2]

---

[1] محمد مسعد عبد الواحد أبو رياح: المشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرتفعي ومنخفضي القابلية للاستهواء. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الفيوم، مصر. 2006، ص ص 37_38.

[2] Stal, Bjorkly : Psychological Theories of Aggression : Principals and Application to Practice. In: Dirk, Richter; Richard, Whittington. (eds) Violence in Mental Health Settings, Springer, New York. 2006, PP 30_31.

أما أصحاب النظرية السلوكية أمثال **باندورا (1983) Bandura، ميشال وشودا (1995) Mischel** and **Shoda** فيرون أن الفرد يكتسب السلوكات العدوانية بنفس الطريقة التي يكتسب بها أشكال معقدة أخرى من السلوك الاجتماعي، وتشرح نظرية التعلم الاجتماعي اكتساب السلوكات العدوانية من خلال عمليات التعلم القائمة على الملاحظة والنمذجة والنتائج.[1]

كما تشير النظرية البيولوجية إلى أن الجينات والهرمونات يمكن أن تساهم في السلوك العدواني بعدة طرق، كما أن انخفاض نشاط القشرة الفص الجبهي يرتبط بالعدوان العنيف، وإذا ارتبط فرط نشاط اللوزة المخية بقشرة الفص الجبهي الأقل نشاط فإن احتمالية العنف تزداد، بالإضافة إلى الإصابة ببعض الأمراض التي قد يكون السلوك العدواني احد انعكاساتها.[2]

ومن النظريات الحديثة في تفسير السلوك العدواني نظرية **جولمان Goleman** في الذكاء الانفعالي، حيث يرى أن زيادة المخاطر السلوكية والاضطرابات المختلفة كالاكتئاب، العنف والإدمان يرجع إلى نقص في الذكاء الانفعالي للفرد.[3]

وحسب **جولمان** فإن السلوكات الجانحة مثل مضايقة الآخرين، والكذب والغش، العناد والمزاج المتقلب، حدة الطبع والعدوانية والاستمتاع بإغاظة الآخرين، لدى الأحداث الجانحين كلها مؤشرات تعبر عن نقص كاسح في الكفاءات العاطفية لديهم، ويبدو أن عدوانيتهم نابعة من سوء فهم أفعال الآخرين

---

[1] Craig, Anderson ; Brad, Bushman : Human Aggression. Annual Review of Psychology, USA. 53 (December 2002), 2002, P 31. DOI:10.1146/annurev.psych.53.100901.135231

[2] Soreff Stephen M; Vikas, Gupta ; Roompa, Wadhwa ; Hasan, Arif : Aggression. State Pearls Publishing, Treasure Island, Florida, USA, 2022. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK448073/

[3] Goleman, Daniel**: L'intelligence Emotionnelle : Comment Transformer ses Emotions en Intelligence** : Traduit par Thierry Pielat, Paris, France : Robert Laffont. 1997, P 12.

وكأنها تهددهم مع إحساسهم بالإهانة، فهم يتصرفون على أساس تصورهم وفهمهم للعداوة والتهديد من طرف الآخرين، ولا ينتبهون إلا قليلا لما يجري بالفعل، وبمجرد تصورهم للفعل يمرون للفعل مباشرة.[1]

وكانت **الجنادي (1984)** نقلا عن **ذبيحي (2019)** قد أشارت إلى أن الأسباب الحقيقية لاضطراب المراهقين لا يرتبط فقط بطبيعة مرحلة المراهقة ولكن تكمن في تكوينهم النفسي الذي اكتسبوه في طفولتهم وأن هذه المرحلة حادث جزئي تتحدد دلالته بالرجوع إلى التكوين النفسي الذي هو نتاج التنشئة الاجتماعية وخبرات الطفولة، وتسهم نقص الكفاءة الاجتماعية بشكل ذو دلالة في زيادة الاضطرابات السلوكية، والعدوانيون قد يواجهون صعوبة في التفاعل الاجتماعي مع أقرانهم ولا يعرفون كيف يتصرفون بطريقة مقبولة اجتماعيا.[2]

كما قدم **حجازي (2010)** مجموعة من الخصائص التي تميز الأحداث الجانحين باعتبارها مؤشرات لتدني الذكاء الانفعالي، حيث وصفهم بأنهم: لا يستطيعون التحدث عن مشاعرهم بجملة ثلاثية الكلمات مثل "أنا أشعر بـ...."، لا يتحملون مسؤولية أفعالهم ويلقون اللوم على الآخرين، لا يستطيعون التبصر بمشاعرهم ومعرفة لماذا يشعرون بهذه الحالات الوجدانية، إنهم ينجرفون وراء مشاعرهم بدل استيعابها وعقلنتها لذلك هم يتفاعلون بطريقة غير ملائمة مع عواطفهم التي تتخذ طابعا مضخما أو قطعيا، يتنكرون لمشاعرهم سواء بقصد أو بغير قصد مما يجعلهم يظهرون أحيانا بأنهم بلا مشاعر لحماية نفسهم من الألم، غير مخلصين في مشاعرهم ويميلون إلى تغليب المشاعر السلبية اتجاه الآخرين وهو ما قد يصل حد انعدام الحساسية بمشاعر الآخرين كما قد يتخذ شكل انعدام التعاطف مع الآخرين ومشاركتهم وجدانيا يتصرفون بمراوغة عاطفية يطغى عليها التحايل والتضليل، لا يشعرون بالأمن العاطفي ويتخذون

---

[1] دانيال جولمان: **الذكاء العاطفي**: ترجمة ليلى جبالي، الكويت: عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.2000، ص 320.

[2] لحسن ذبيحي: الذكاء الوجداني وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية والسلوك العدواني لدى تلاميذ الرابعة متوسط. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، الجزائر. 2019، ص 03.

موقفا دفاعيا، يفتقرون لمشاعر التواصل الإنساني حيث يركزون على الوقائع المادية الملموسة أكثر من التركيز على الوجدانيات فهم لا يبالون عادة بمشاعر الآخرين ولا يقيمون لها الوزن الكافي في ردود فعلهم وتفاعلاتهم، لديهم الكثير من الأفكار المغلوطة عن ذواتهم والآخرين والعالم تسبب لهم التوتر الانفعالي باستمرار، يشعرون بالنقص وخيبة أمل وتدني مفهوم الذات.[1]

هذا وقد بينت العديد من الدراسات الروابط بين السلوك العدواني والتنظيم الانفعالي غير المتكيف مثل دراسة **كوهن، جاكوب كاك، سيبرت، هيلد برنت وزخنر (2010) ; Cohen Jackupkak ;Seibert ; Hildebrandet ;Zechner**. **ودراسة ايزارد وآخرون (2008) Izard and Al**، **ودراسة سوليفان وهالمز وكليور وجودمان (2010) Sullivan ;Halms ;Kliewer ; Goodman**، وأيضا دراسة **تاجر وبرامر (2010) Tager and Brammer**.[2]

يعتبر الذكاء الانفعالي مفهوما حديثا برز في الآونة الأخيرة، وقد قدم **جولمان (2001) Goleman** نقلا عن **كادار وآخرون (2014) Qadar and Al** تعريفا مفصلا وكاملا لهذا المفهوم حيث عرفه على أنه "قدرة الفرد على معرفة مشاعره والسيطرة عليها وتحفيزها وفق ذلك، وهو يتضمن كذلك قدرة الفرد على فهم مشاعر الآخرين ومن ثم إدارة تلك المشاعر من أجل الأداء الفعال".[3]

---

[1] مصطفى حجازي: **الأحداث الجانحون ومشكلاتهم ومتطلبات التحديث والجهات الإدارية المعنية في الدول الأعضاء.** سلسلة الدراسات الاجتماعية والعمالية، المنامة، البحرين: مجلس وزراء العمل ومجلس وزراء الشؤون الاجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية. 2010، ص 113_115.

[2] Roberton, Terri; Michael, Daffe ; Romolas, Buckus : Emotion Regulation and Aggression. Aggression and Violent Behavior, Elsevier, 17 (1). 2012, P 73. https://doi.org/10.1016/j.avb.2011.09.006

[3] Qadar, Baksh Baloch ; Maimoona,Saleem : Gohar, Zaman; Asma, Fida: The Impact of Emotional Intelligence en Employees Performance. Journal of Managerial Sciences, Qurtuba University of Science and Information Technology, Pakistan. 8 (2), 2014, P 211.

كما قدم **سالوفي وماير Salovey and Mayer (1999)** تعريفا آخر للذكاء الانفعالي بأنه "القدرة على إدراك العواطف وتقييمها والتعبير عنها بشكل صحيح، والقدرة على توليد أو الوصول إلى المشاعر التي تسهل التفكير، وفهم الانفعالات وما تفعله، علاوة على ذلك هو القدرة على التحكم في العواطف لتعزيز التنمية الفكرية والعاطفية".[1]

اهتم العديد من الباحثين بدراسة الذكاء الانفعالي وعلاقته بالعديد من المتغيرات، نذكر منها دراسة **مارتن هينلي ونيكولاس لونج Martin henly and Nicholas long (1999)** التي تعتبر من أهم الدراسات التي تربط بين الذكاء الانفعالي والسلوك العدواني، وقد أكدت على أن الطلاب المندفعين والعدوانيين ذكاؤهم الانفعالي منخفض وتنقصهم مهارات ضبط الذات والتعاطف، في حين أن الطلاب ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع يستخدمون مهارة ضبط الذات وتقل عندهم نسبة العدوانية.[2]

كذلك دراسات كل من: **فارباش Vorbach (2000)**، **ماير وآخرون Mayer et al (2001)** نقلا عن **كمور (2007)**، كلها خلصت إلى أن الطلاب ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع كانوا أقل تدخينا للسجائر أو تناولا للكحول، كما أنهم كانوا أقل عدوانية مع أقرانهم، وأكثر قبولا اجتماعيا من قبل مدرسيهم مقارنة بالطلبة ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض.[3]

---

[1] Mayer, John D;Salovey, Peter ; Caruso, David R: Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. Intelligence, Elsevier Science Inc, 27 (4). 1999, P 268. https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1

[2] Henly, Martin; Long, Nicholas: Teaching Emotional Intelligence To Impulsive-Aggressive Youth. Reclaiming Children and Youth, Bloomington University, Indiana, USA, 7 (4). 1999, PP 224_ 229.

[3] ذاكر ميماس كمور. المصدر المذكور سابقا، ص 12.

يعزو العديد من الباحثين أمثال **ناوي وريدزوان (2011) Nawi and Redzuan** السلوكات السلبية للأطفال لعدم امتلاكهم لمهارات الذكاء الوجداني، حيث أظهرت دراساتهم أن عدم كفاية الذكاء الانفعالي مرتبط بالمشكلات السلوكية لدى المراهقين.[1]

كذلك بينت دراسة **أونيل (1996) Oneil** نقلا عن **دسوقي وآخرون (2019)** العلاقة الوثيقة بين السلوك العدواني والذكاء الوجداني للطفل، فالطفل ذو الذكاء الوجداني المنخفض يكون غير قادرا على قراءة مشاعره الداخلية والوعي بانفعالاته، ويكون غير قادر على التعاطف مع الآخرين، أو تكوين علاقات معهم بسبب تدني مهاراته الاجتماعية، مما يشعره بالدونية والكراهية، كما أنه يكون مزاجيا متهورا غير قادر على التحكم في غضبه أو إدارة انفعالاته، وعندما يواجه مواقف إحباط يكون غير قادر على التكيف معها، فيسلك سلوك العدوان كأسلوب لحل المشكلات.[2]

ومن الدراسات التي اهتمت بالسلوك العدواني وعلاقته بالذكاء الانفعالي في الجزائر نجد دراسة **بشير معمرية (2007)** نقلا **عن اسماعيلي وآخون (2017)** حول أنماط السلوك العدواني وفقا لارتفاع وانخفاض الذكاء الانفعالي والفروق بين الجنسين، وقد تكونت العينة من (223) فردا منهم (111) ذكور و (112) إناث وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق في أنماط السلوك العدواني وفقا لارتفاع وانخفاض الذكاء الانفعالي، وأن ارتفاع الذكاء الانفعالي يصاحبه انخفاض الميل إلى السلوك العدواني، وأن هناك

---

[1]Motamedi, Ferzaneh and Al. Ibid, P 102.

[2] محمد إبراهيم دسوقي، سمية أحمد يوسف، منى إسماعيل الدروي: الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك العدواني لدى عينة من أطفال الريف والحضر. مجلة بحوث ودراسات الطفولة، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بني سويف، مصر. 1 (1). 2019، ص 64.

فروقا بين الجنسين في مستوى الذكاء الانفعالي فيما يخص التعاطف والمهارات الاجتماعية لصالح الإناث.[1]

يعتقد **سونغ Song** أن التدريب على الذكاء العاطفي أصبح ضروريا بسبب الظروف الاجتماعية الحالية، وأكد **ايليسون Ellison** على ضرورة الاهتمام بتطوير البحث في مجال الذكاء الانفعالي نظرا للأوضاع المقلقة في المؤسسات التعليمية، وقد أشار كل من **سيرانو، بوسما، ميسلي، سيتاني (2008) Ciairano ; Bosma ; Miceli ; Settani** نقلا عن **موتامدي وآخرون (2017) Motamedi and Al** أن التدريب على مهارات الذكاء العاطفي لتقوية الكفاءة الشخصية وتحسين العلاقات الاجتماعية للمراهقين أمر ضروري يمكن أن يساهم في حل مشكلاتهم.[2]

وهذا ما توصلت إليه سابقا دراسات كل **كابلن وآخرون (1992) Caplin And Al وكوهن وآخرون (1999) Cohen and AL** التي أكدت على أن إدراج برامج تعليمية للذكاء الانفعالي ضمن المناهج الدراسية في المرحلة الابتدائية والمتوسطة فعال في زيادة الذكاء الانفعالي وتقليل المشاكل العاطفية وسلوكية التي يمكن أن تتداخل مع عملية التعلم.[3]

وهو أيضا ما ذهب إليه **جولمان Goleman (1997)** حيث أشار إلى أن بناء وتحسين مهارات الذكاء الانفعالي يكون بدءا من مرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة الأساسية، فالطفولة والمراهقة هي المراحل المفتاحية التي تتشكل فيها العادات النفسية التي ستحكم الفرد مستقبلا.[4]

---

[1] يمينة اسماعيلي، صابر قشوش، هبة موسى: **الذكاء الوجداني وبعض المشكلات الانفعالية:** القلق، الاكتئاب، الانتحار، جنوح الأحداث. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. 2017، ص 294.

[2] Motamedi, Ferzaneh and Al. Ibid, P 102.

[3] Debra J, Vandervoort: The Importance of Emotional Intelligence in Higher Education. Current Psychology, Spring, Switzerland, Swiss, 25 (1). 2006, P 04.

[4] Goleman, Daniel, Ibid, P 12.

كما أشار إلى أن البيئة التي لا توفر الأمن الانفعالي للطفل تجعله يشعر بالقلق والغضب والإحباط والتوتر في علاقاته بالآخرين، مما ينعكس سلبا على تحصيله في المدرسة، وما يؤدي إلى شعوره بالنقص وفقدان الثقة بقدراته، وبالتالي سيؤثر هذا في توافقه ومفهومه عن ذاته وظهور المشكلات السلوكية عنده.[1]

لذلك قام **جولمان** مع فريق من الخبراء التربويين سنة (1994) بتأسيس أكاديمية تهتم بتطوير البرامج التي تستند إلى مهارات الذكاء الانفعالي، وأطلقوا عليها اسم "**أكاديمية التعاون من أجل التعليم الاجتماعي والانفعالي CASEL**" وتهتم هذه المنظمة بإعداد الأبحاث والبرامج التربوية التي تستند إلى مهارات الذكاء الانفعالي وتطبيقها في حقل التعليم الانفعالي والاجتماعي وتقويمها، وهي عبارة عن برامج إرشادية وقائية وعلاجية تهتم بتعليم الطلبة المهارات الانفعالية حتى يحققوا النجاح في التعليم وفي الحياة.[2]

كما أسهم باحثون آخرون في وضع برامج لتطوير وتنمية الذكاء الانفعالي بهدف التغلب على الكثير من المشكلات السلوكية من بينها مشكلة السلوك العدواني، ومن بين هذه البرامج نجد برامج تطوير استراتيجيات بديلة للتفكير **PATHS** Promotion Alternative Thinking Strategies الخاصة بالأطفال والمراهقين، قام بتصميمها العديد من الباحثين أمثال **كام وجرينبورغ وكوشي (2004)** ; **Kam; Greenberg ; Kosché**، **دوميتروفيتش وجرينبورغ (2007)** **Domitrovitche** and **Greenberg**، **أردا واوكاك (2012) Arda and Ocak**، حيث صممت هذه البرامج لمرحلة ما قبل المدرسة ومرحلة التمدرس، تستخدم مع الأطفال من أجل تعزيز كفاءاتهم العاطفية والاجتماعية من أجل منع أو تقليل المشاكل السلوكية والانفعالية وخلق فصل دراسي ايجابي، وتتضمن هذه البرامج دروس

---

[1]Lantieri, Linda: **Building Emotional Intelligence: Techniques to Cultivate Inner Strenght in Children**; Introduction and Practises Guided by Daniel Goleman. Sounds True, Inc, Bouler, Canada. 2008, PP 16_19.

[2]Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) https://casel.org/about-us/

ترتكز على تعليم التلاميذ التعرف على المشاعر الذاتية والتحكم الذاتي في الانفعالات، المهارات الاجتماعية، كما يساعد في التعرف على المواقف العدائية وإدارة الغضب من خلال تعلم مهارات حل المشكلات.[1]

كذلك دراسة **فيلا وآخرون (2021) Vila and Al** التي سلطت الضوء على الغرض التربوي من تحسين الكفاءات العاطفية والمهارات الاجتماعية من أجل التقليل من السلوك المعادي للمجتمع والإجرامي بين طلاب التعليم الثانوي من خلال برنامج تدريبي تعليمي لمهارات الذكاء العاطفي، وقد شارك فيه (141) طالبا من طلاب المدارس الثانوية باسبانيا، وأظهرت النتائج من خلال تطبيق برنامج الذكاء العاطفي بين طلاب التعليم الثانوي تحسنا في البيئة التعليمية الراجع لتحسن المهارات الاجتماعية لدى الطلاب وانخفاض النزاعات والمشكلات السلوكية وتعزيز العلاقات بين أفراد المجتمع التعليمي.[2]

بالإضافة إلى الإسهامات التي قدمتها الدراسات العربية في التأكيد على أهمية تنمية الذكاء الانفعالي وتبيان دوره في التخفيف من المشكلات السلوكية والعدوانية لدى الأطفال والمراهقين من خلال تصميم برامج إرشادية تدريبية وفحص فعاليتها في تنمية هذا النوع من الذكاء وأثرها في التخفيف من السلوكات العدوانية، ومن بين هذه الإسهامات نجد دراسة **النويران وحمدي (2013)** التي هدفت إلى التعرف على أثر البرنامج الذي قام بتصميمه والمستند على الكفاءة الانفعالية للتقليل من السلوك العدواني وتحسين تقدير الذات لدى عينة عدد أفرادها (30) طالبا من الطلبة العدوانيين في الصفوف الثامن والتاسع

---

[1] Tugce Burcu, Arda ; Sakir, Ocak : Sotial Competence and Promoting Alternative Thinking Stratigies-PATHS Preschool Curriculum. Education Science theory and Practice, educational consultancy and Researcher Centre EDAM, Istanbul, Turkey. 12 (4), 2012, PP 2693_2696.

[2] Vila, Sara; Raquel, Gilar-Gorbi ; Poso-Rico, Teresa: Affect of Student Training in Social Skills and Emotional Intelligence in The Behaviour and Coexistence of Adolescents in 21st Century. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18 (10), May 2021, P 5498. https://doi.org/10.3390/ijerph18105498

والعاشر، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أثر البرنامج الإرشادي المستند إلى الكفاءة الانفعالية في خفض السلوك العدواني وتحسين تقدير الذات لدى الطلبة.[1]

كذلك أسهمت دراسة **العلوان (2016)** في التأكيد المتزايد على أهمية الذكاء الانفعالي من خلال فعالية برنامجه المقترح لتنمية الذكاء الانفعالي في الحد من المشكلات السلوكية لدى عينة من الطلبة والطالبات المضطربين سلوكيا من طلبة الصف العاشر أساسي.[2]

أما عن الدراسات في البيئة المحلية نجد دراسة **نعموني وصدوقي (2015)** ودراسة **سامية عابد (2019)** اللتان توصلتا إلى نفس النتائج ومفادها أن البرامج الإرشادية المصممة لتنمية الذكاء الانفعالي للتخفيف من السلوك العدواني كانت فعالة في تنمية الذكاء الانفعالي ولها أثر في خفض السلوك العدواني لدى عينة الدراستين.

من خلال ما سبق ذكره يمكننا القول أن الذكاء الانفعالي يعد عاملا أساسيا في التعامل ومواجهة الكثير من الأزمات والإحباطات ومختلف التحديات التي يمر بها الفرد، لذلك وجب الاهتمام بتنمية الجانب الانفعالي خاصة لفئة الأطفال والمراهقين وفق أسس منهجية علمية إمبريقية وذلك لمساعدة هذه الفئة في التعرف على انفعالاتهم والتعبير عنها بأساليب صحيحة والتحكم فيها، ووقايتهم من الاضطرابات النفسية ومن السلوك المنحرف أو التخفيف من حدته والذي ينجر غالبا عن ضعف في ذكائهم الانفعالي.

إن معايشة الطالبة الباحثة للمراهقين الجانحين بحكم عملها بمؤسسة إعادة التربية والتأهيل وما يظهرونه من مشكلات سلوكية خاصة السلوكات العدوانية خلال فترة إيداعهم بالمؤسسة، وما أظهرته نتائج الدراسات السابقة حول علاقة الذكاء الانفعالي بالسلوك العدواني، وأثر البرامج الإرشادية في تحسين

---

[1] فرحان النويران، محمد حمدي. المصدر المذكور سابقا، ص 270.

[2] أحمد العلوان. المصدر المذكور سابقا، ص 31.

الذكاء الانفعالي والتخفيف من السلوك العدواني هذا من جهة، ونظرا لغياب الدراسات السابقة التي تناولت تصميم برامج لتنمية الذكاء الانفعالي لتخفيف السلوك العدواني لدى فئة الأحداث الجانحين في البيئة الجزائرية – في حدود ما اطلعت عليه الطالبة الباحثة– من جهة أخرى جاءت الحاجة العلمية لهذا البحث في محاولة لتصميم برنامج إرشادي تكاملي للتخفيف من السلوك العدواني قائم على تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى عينة من الأحداث الجانحين، إذ يعتبر البرنامج الإرشادي التكاملي كما يعرفه **عبد الله وآخرون (2014)** نقلا عن **بوقروز (2019)** بأنه"مجموعة من الإجراءات المنظمة والمخططة في ضوء أسس نظرية وقواعد علمية، بهدف تقديم الخدمات الإرشادية على المستويات الوقائية والعلاجية والنمائية، ويتسم بأنه دراسة للواقع وتحديد للمشاكل والأهداف والحلول، وأنه ثابت نسبيا لكنه يتطلب مراجعة مستمرة.[1]

لذلك فإن البرنامج الإرشادي التكاملي من أساليب التدخل التي يمكن أن تساعد في تنمية الكفاءات الانفعالية والاجتماعية للمراهقين الجانحين وفي تعديل سلوكاتهم العدوانية، من خلال دمج مختلف الفنيات والأساليب الإرشادية المنبثقة عن نظريات الإرشاد السلوكي المعرفي، بهذا تسعى الطالبة الباحثة في هذا البحث إلى التأكد من فعالية البرنامج المقترح لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي للتخفيف من السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين، وتتحدد إشكالية البحث في الإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

_هل يساهم البرنامج التكاملي الذي يستند إلى تنمية مهارات الذكاء الانفعالي في التخفيف من حدة السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين؟

---

[1] صباح بوقروز: فعالية برنامج علاجي لتنمية المهارات الاجتماعية للتخفيف من السلوكات العدوانية لدى أطفال مرحلة ما قبل التمدرس (5/ 6) سنوات. أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة البليدة 2 لونيسي علي. 2019، ص 41.

للإجابة عن هذا السؤال تنبثق الأسئلة الفرعية التالية:

1_هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي؟

2_ هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الانفعالي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية؟

3_هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوك العدواني بأبعاده لصالح القياس البعدي؟

4_هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني بأبعاده في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية؟

5_ هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده بين القياسين البعدي والتتبعي؟

6_هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني بأبعاده بين القياسين البعدي والتتبعي؟

وللإجابة على أسئلة البحث صيغت الفرضيات التالية:

الفرضية العامة:

_ يساهم البرنامج التكاملي المستند إلى تنمية مهارات الذكاء الانفعالي في التخفيف من حدة السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين.

الفرضيات الجزئية:

1_ توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

2_ توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

3_ توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني بأبعاده بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

4_ توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس السلوك العدواني بأبعاده في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

5_لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده بين القياسين البعدي والتتبعي.

6_ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني بأبعاده بين القياسين البعدي والتتبعي.

3_أهداف البحث:

سعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

1 _ معرفة مستوى الذكاء الانفعالي عند أفراد العينة قبل وبعد تطبيق البرنامج.

2 _ معرفة مستوى السلوك العدواني عند أفراد العينة قبل وبعد تطبيق البرنامج.

3 _ بناء برنامج إرشادي تكاملي قائم على تنمية الذكاء الانفعالي عند الأحداث الجانحين.

4 _ التخفيف من حدة السلوك العدواني عند الأحداث الجانحين.

5 _ التحقق من فعالية البرنامج المقترح في تحقيق الأهداف السابقة (تنمية الذكاء الانفعالي لدى عينة من الأحداث الجانحين، كذلك خفض حدة السلوك العدواني لدى هذه العينة).

4_ أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث في جانبين:

4_1_ الأهمية النظرية :

_ يسهم هذا البحث في إعداد برنامج لتنمية الذكاء الانفعالي لخفض السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين.

_ نتائج هذا البحث قد تساهم في توضيح تأثير الذكاء الانفعالي في التخفيف من السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين، ولفت نظر المختصين العاملين مع هذه الفئة من مربين تربويين ونفسانيين ومختصين اجتماعيين إلى أهمية الذكاء الانفعالي في تكوين سلوكيات متوافقة اجتماعيا والتقليل من السلوكات السلبية مثل السلوك العدواني من أجل التخطيط لمحتوى البرامج التربوية والنفسية طبقا لما يتطلبه الواقع الفعلي للمراهقين.

_ كما يستمد البحث الحالي أهميته من حيث الفئة المستهدفة في الدراسة وهي فئة الأحداث الجانحين، هذه الفئة التي تحتاج إلى انتباه أكثر من قبل الباحثين لتحديد عوامل الخطورة المرتبطة بالجنوح خاصة

تلك المرتبطة بالعوامل الشخصية والنفسية لتحديد الاحتياجات التأهيلية التي يتعين مراعاتها في إطار خطط رعاية وتأهيل الجانحين.

_ كما ترجع أهمية هذا البحث إلى غياب الدراسات السابقة التي تناولت برامج تنمية الذكاء الانفعالي لتخفيف السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين – في حدود ما اطلعت عليه الطالبة الباحثة – خاصة في البيئة المحلية لذلك فإن هذا البحث قد يمهد الطريق أمام العديد من البحوث في هذا المجال.

4_2_ الأهمية التطبيقية:

_ مساعدة المختصين العاملين في مجال رعاية الأحداث الجانحين في كيفية التعامل معهم من خلال استخدام برنامج هذا البحث خاصة إذا ثبتت فعاليته.

_ يمكن أن يصل هذا البحث إلى نتائج تؤخذ بعين الاعتبار عندما نكون بصدد إعداد برنامج علاجي للأحداث الجانحين مستقبلا.

_ يمكن أن تساعد نتائج هذا البحث المختصين على فهم السلوك العدواني والذكاء الانفعالي لدى الأحداث الجانحين وتطوير برامج وقائية وعلاجية للسلوك العدواني مع مراعاة ذكائهم الانفعالي.

5 _ تحديد مفاهيم البحث:

ورد في هذا البحث مجموعة من المفاهيم التي وجب تحديد معناها، وهذا من الناحية الاصطلاحية ومن الناحية الإجرائية:

5_1_ الذكاء الانفعالي: يمكن تعريفه على النحو التالي:

5_1_1_ التعريف الاصطلاحي:

عرفه **جولمان Goleman (1998) نقلا عن أديمو Adeyemo (2008)** بأنه "القدرة على التعرف على انفعالاتنا وانفعالات الآخرين، وتحفيز الذات من أجل إدارة انفعالاتنا الذاتية وعلاقاتنا"، وأشار إلى أن الكفاءة العاطفية قدرة يمكن تعلمها ما ينتج عنه تميز الأداء في العمل والنجاح في الحياة.[1]

5_1_2_التعريف الإجرائي:

تعرفه الطالبة الباحثة إجرائيا بأنه قدرة الحدث على الوعي بحالته الانفعالية والتحكم فيها وضبطها وإدارتها من أجل تحفيز ذاته، وقدرته على الوعي بانفعالات الآخرين والتعاطف معهم، والتواصل الاجتماعي الفعال مع الأفراد المحيطين به، ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الحدث الجانح على مقياس الذكاء الانفعالي المستخدم في هذه الدراسة لفاروق عثمان ومحمد عبد السميع رزق (2001) والتي تتراوح بين (174) والتي تمثل أعلى درجة و(58) التي تمثل الدرجة الدنيا للمقياس .

5_2_ السلوك العدواني: يعرف من الناحية الاصطلاحية والإجرائية على النحو التالي:

5_2_1_ التعريف الاصطلاحي:

يعرفه **باص Buss (1963)** بأنه "سلوك لإلحاق ضرر بشخص آخر، ويمكن أن يكون مباشرا أو غير مباشر، نشطا أو سلبيا،ويمكن أن يكون العدوان لفظيا أو جسديا".[1]

[1]Adeyemo, D, A: Demographic characteristics and Emotional Intelligence Among Workers. The Journal of Business Perspective. The Management Development Institute, Gurgaon, India. 12 (1), 2008, P 44.

5_2_2_التعريف الإجرائي:

يعرف السلوك العدواني إجرائيا بأنه سلوك يصدره الفرد لفظيا كان أو بدنيا سواء اتجاه نفسه أو اتجاه الآخرين أو ممتلكاتهم بهدف إلحاق الأذى والضرر بنفسه وبالآخرين، والذي يتمثل بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها الحدث الجانح في العينة على مقياس السلوك العدواني لآمال باظة (2003) المستخدم في الدراسة والتي تتراوح بين (224) وهي تمثل أعلى درجة و(0) تمثل الدرجة الدنيا على المقياس.

5_3_ الحدث الجانح: نعرفه على الطريقة التالية:

5_3_1_ التعريف الاصطلاحي:

عرف **عبد الخالق (1999)** نقلا عن **هبيتة وأحلام (2020)** الحدث الجانح بأنه "ذلك الشخص الذي يرتكب فعل يخالف أنماط السلوك المتفق عليه للأسوياء في مثل سنه وفي البيئة ذاتها، نتيجة لمعاناته وصراعاته النفسية اللاشعورية تدفعه لاإراديا لارتكاب هذا الفعل الشاذ كالسرقة، أو العدوان، أو الكذب.[2]

5_3_2_التعريف الإجرائي:

هو كل شخص لم يبلغ 18 سنة وقام بسلوكات غير متوافقة مع القيم الأخلاقية والمعايير الاجتماعية والقانونية كالضرب والجرح العمدي بالسلاح أو بدونه، السرقة بالتهديد، القتل أو مشاركة في القتل أو غيرها من الأفعال غير القانونية التي تستدعي وضعه في مراكز أو مؤسسات إعادة التربية.

---

[1] Buss, Arnold H: Physical Aggression in Relation to Deffirent Frustration. Journal of Abnormal and Social Psychology, American Psychological Association, USA. 67 (1), 1963, P 01.

[2] صبرين هبينة، حمزة أحلام: مقاربة مفاهيمية لجنوح الأحداث. مجلة الميدان للعلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر. 3 (4)، 2020. ص 17.

5_4_ البرنامج الإرشادي التكاملي: يمكن تعريفه من الناحية الاصطلاحية والناحية الإجرائية على النحو الآتي:

5_4_1_ التعريف الاصطلاحي:

يعرفه **عبد العظيم حسين (2004)** بأنّه "مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة، تستند في أساسها على نظريات وفنيات ومبادئ الإرشاد النفسي، وتتضمن المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة التي تقدم للأفراد خلال فترة زمنية محددة، بهدف مساعدتهم في تعديل سلوكياتهم واكتساب سلوكيات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي وتساعدهم في التغلب على مشكلات التي يواجهونها في معترك الحياة.[1]

5_4_2_التعريف الإجرائي:

تعرف الطالبة البرنامج الإرشادي التكاملي بأنه مجموعة من المعارف والأنشطة والمهارات التي تقدمها الطالبة لأعضاء المجموعة التجريبية، من خلال إجراءات إرشادية مخططة ومنظمة، في فترة زمنية محددة، مستندة فيها على اختيار ودمج مختلف الفنيات والأساليب الإرشادية المنبثقة عن الاتجاهات المختلفة للإرشاد السلوكي المعرفي، بحيث تتكامل فيه هذه الفنيات من أجل تحقيق أفضل النتائج.

ويستند البرنامج على تنمية الأبعاد الخمسة للذكاء الانفعالي التي حددها **جولمان** في نموذجه للذكاء الانفعالي، وهي بعد الوعي بالذات، بعد إدارة الانفعالات، بعد الدافعية، بعد التعاطف، بعد المهارات الاجتماعية، ويتكون البرنامج من (18) جلسة جماعية، تتوزع هذه الجلسات على النحو التالي:

---

[1] طه عبد العظيم حسين: **الإرشاد النفسي: النظرية، التطبيق، التكنولوجيا**. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي. 2004. ص 283.

_**المرحلة التمهيدية:** تضم جلستين

_**المرحلة الرئيسية:** تضم (15) جلسة.

_**المرحلة الختامية:** تضم جلسة واحدة.

_بالإضافة إلى جلسة المتابعة.

تضم هذه الجلسات مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها أفراد العينة من الأحداث الجانحين في تفاعل وتعاون مع بعضهم البعض، مما يعمل على توظيف علاقاتهم وإمكانياتهم فيما يتفق مع ميولهم وحاجاتهم وقدراتهم في جو يسوده الأمن والتفاهم والود المتبادل بينهم وذلك بهدف تنمية الذكاء الانفعالي لديهم مما يخفف من حدة سلوكاتهم العدوانية ويزيد من توافقهم الاجتماعي.

6_الإطار النظري المرجعي للبحث:

اعتمد البحث الحالي في تصميم برنامج إرشادي تكاملي على ما جاءت به مختلف الاتجاهات المنبثقة عن البراديغم السلوكي المعرفي، وخاصة ما جاء به كل من:

1_ **أيليس Ellis في نظرية (الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي):** وذلك باعتماد نموذج (A_B_C) الذي يشرح عملية إنتاج السلوك من خلال التفاعل بين الانفعالات والأفكار المرتبطة بالموقف والسلوكات.

2_ باندورا Bandura في (نظرية التعلم الاجتماعي): باعتماد مبادئ هذه النظرية في تعليم الحدث الجانح لمهارة جديدة أو سلوك من خلال عملية التعلم القائم على الملاحظة، النمذجة، وكذا التعزيز الإيجابي للمحافظة على السلوك المرغوب فيه.

3_ ميكنبوم Meichnbaum في نظرية (تعديل السلوك المعرفي): باعتماد أهم ما جاء به في إكساب الحدث لمهارات انفعالية واجتماعية انطلاقا من تغيير الأفكار السلبية والتدريب على التعليم الذاتي الداخلي، والعمل على تنظيم مجال الوعي لديه، والتدريب على التعبير عن المشاعر والأفكار التي تتناسب مع الموقف، وتكرار هذه المهارات والاستمرار في تطبيقها في حياته اليومية.

وعليه فإن للنظرية السلوكية المعرفية أساليب وفنيات إرشادية يمكن توظيفها والاستفادة منها في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي وتعديل السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين وتكييفها حتى تناسب سنهم.

الجانب النّظري

الفصل الثّاني

الذكاء الإنفعالي

الفصل الثّاني: الذكـــــاء الانفعـالـــي

تمهيد

1_ مفهوم الذكاء الانفعالي

2 _ النماذج النظرية وأبعاد الذكاء الانفعالي

3 _ معايير الذكاء الانفعالي

4 _ **أهمية الذكاء الانفعالي**

5_ قياس الذكاء الانفعالي

6_ الأساس العصبي للذكاء الانفعالي

7_ تنمية الذكاء الانفعالي

8_العوامل المساعدة على تنمية مها رات الذكاء الانفعالي.

9 _ سمات العامة للأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع و ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض

10_الذكاء الانفعالي عند الحدث الجانح.

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن نجاح الفرد في الحياة لا يتوقف على مقدار ذكائه العقلي فقط بل أيضا على مقدار وعيه وتفاعله مع الآخرين، إذ أن الفرد يعيش في بيئة يؤثر ويتأثر بها ويتفاعل معها، فهو له علاقاته وتفاعلاته مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه، وحتى يصل إلى النجاح والتكيف السليم عليه أن يكون قادرا على التعامل مع ذاته ومع الآخرين ويكون قادرا على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة وهذا ما يندرج تحت ذكائه الانفعالي والذي يعتبر من الجوانب المهمة في الشخصية.

وقد بدأ اهتمام الباحثين مع مطلع القرن العشرين بدراسة الجوانب غير المعرفية في شخصية الإنسان وتفسير سلوكه، فظهر مفهوم الذكاء الانفعالي الذي يعتبر مفهوما حديثا نسبيا في تاريخ التراث السيكولوجي.

يتضمن هذا الفصل الدراسة النظرية للذكاء الانفعالي من حيث تعريفاته، أهم النماذج النظرية المفسرة له، أبعاده ومعاييره، أهميته في مختلف المجالات، قياسه، تنميته، والسمات العامة المميزة لذوي الذكاء الانفعالي المرتفع ولذوي الذكاء الانفعالي المنخفض.

1_ مفهوم الذكاء الانفعالي:

يعد مفهوم الذكاء الانفعالي حديث نسبيا، وقد تنوع مفهومه بتنوع الاتجاهات النظرية للباحثين الذين اهتموا بهذا النوع من الذكاء، من بين هذه المفاهيم التي قدمت من طرف أبرز منظريه نذكر:

- _ **مفهوم الذكاء الانفعالي لـ بيار سالوفي وجون مايرJ, Maer ; P, Salovey:** حيث قدم الباحثان أول تعريف لهما للذكاء الانفعالي في (1990) إذ عرفاه على أنه "القدرة على مراقبة الفرد

لمشاعره وانفعالاته، ومشاعر وانفعالات الآخرين والتمييز بينها واستخدام هذه المعلومات في توجيه سلوكاته وانفعالاته".[1]

ولأن هذا التعريف بدا لهما واسعا ويفتقر للمعنى كونه ركز على إدراك وتنظيم الانفعال واستبعد التفكير حول المشاعر، فقاما بمراجعة هذا التعريف وقدما تعريفا آخر في (1997) جاء فيه "الذكاء الانفعالي يشمل القدرة على الإدراك الدقيق والتقدير الجيد والصياغة الواضحة للانفعالات الذاتية، وترقية وتطوير المشاعر لتسيير عمليات التفكير، وفهم الانفعالات وتنظيمها والسيطرة عليها، والمعرفة الانفعالية لزيادة النمو الانفعالي المعرفي".[2]

- _ **تعريف دانيال جولمان (1995) Daniel Goleman:** عرف الذكاء الانفعالي بأنّه" مجموعة من المهارات الانفعالية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح في الحياة المهنية وفي مواقف الحياة المختلفة، كما عرفه أيضا بقوله أنه قدرتنا على معرفة مشاعرنا ومشاعر الآخرين وعلى تحقيق ذاتنا وإدارة انفعالاتنا وعلاقاتنا مع الآخرين بشكل فعال".[3]
- _ ويعرفه **ابراهام (1999) Abraham:** بأنّه" القدرة على استخدام المعرفة الانفعالية لحل المشكلات من خلال الانفعالات الايجابية، كما ذكر أنه مجموعة من المهارات التي يعزى إليها الدقة في تقدير وتصحيح مشاعر الذات واكتشاف الملامح الانفعالية للآخرين واستخدامها من أجل الدافعية والانجاز في حياة الأفراد".[4]

---

[1] Mayer, John, D; Salovey, p : Emotional Intelligence : Imagination, Cognition, and Personality. Baywood Publishing, 9 (3) 1990. P 189. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

[2] Mayer, John, D; Salovey, P: **What Is Emotional Intelligence? In P. Salovey, & D. Sluyter (Eds.), Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators** .Basic Book. New York. 1997. P 03_31.

[3] Goleman,D : **l'intelligence émotionnelle 1**. Paris : Edition Robert Laffont. 1995. P 40.

[4] Abraham,Rebecca: Emotional Intelligence in organizations, a Conceptualization, Genetic, Social and General psychology manographes. HCBE Faculty Articles, Nova Southerland University, Florida, USA. 1999. P 169. https://nsuworks.nova.edu/hcbe_facarticles/870 .

- _ ويعرفه **بار– اون Bar- on:** بأنّه" نسق من الكفاءات والقدرات والمهارات غير المعرفية والتي تأثر في قدرة الفرد على التعامل بنجاح مع متطلبات المحيط وضغوطه".[1]

بالإضافة إلى التعريفات التي قدّمها بعض الباحثين العرب من بينهم:

- _ تعريف **فاروق عثمان و محمد عبد السميع (2001):** عرفا هذان الباحثان الذكاء الانفعالي بأنه" القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات، والمشاعر الذاتية، وفهمها وصياغتها وتنظيمها، وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين للدخول معهم في علاقات اجتماعية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي".[2]

كما يرى **سليمان محمد وعبد الفتاح مطر (2004)** نقلا عن **عبد الرحمان محمد (2009)** أن الذكاء الانفعالي هو" قدرة الفرد على الوعي بحالته الوجدانية وإدارتها وضبطها وتوجيهها لتحفيز ذاته، واستشفافه لانفعالات ومشاعر الآخرين والاستجابة الملائمة لهم وفقا لذلك والتواصل والتفاعل الجيد معهم".[3]

من خلال ما سبق نرى أن هناك توجهين أساسين في تعريف الذكاء الانفعالي التوجه الأول **لسالوفي ومايار Mayer and Salovey** الذي يرى بأن الذكاء الانفعالي هو مجموعة من القدرات العقلية، والتوجه الثاني **لبارون وجولمان Bar – On and Golman** يرى بأنّه مجموعة من الكفاءات غير المعرفية والمهارات الاجتماعية ذات الصلة بسمات الشخصية التي تؤثر في قدرة الفرد على التكيف بنجاح.

---

[1] Bar – On, Reuven: The Baron model of Emotional -Social intelligence (ESI). Pscicothema, Vol 18. 2006 . P 14.

[2] فاروق عثمان السيد، محمد عبد السميع رزق: الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه. مجلة علم النفس، القاهرة، مصر. 58 (15)، 2001. ص 36.

[3] علاء عبد الرحمان محمد: **الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال**. عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع. 2009. ص 18.

يمكن أن نستخلص من التعريفات السابقة أن الذكاء الانفعالي هو قدرة الفرد على إدراك وفهم انفعالاته والسيطرة عليها، وقدرته على استقراء وفهم انفعالات الآخرين وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة معهم، بالإضافة إلى تحفيز الذات وتوظيف الدافعية للتعامل الفعال مع تحديات وضغوطات الحياة.

وقد حاولت العديد من النماذج النظرية تفسير هذا المفهوم وتوضيح أبعاده ومكوناته نظرا لأهميته في حياة الأفراد، وسنتطرق إلى أهم النماذج النظرية التي اهتمت بدراسة هذا النوع من الذكاء في العنصر الموالي.

2 _ النماذج النظرية وأبعاد الذكاء الانفعالي:

صُنفت النماذج النظرية المفسرة للذكاء الانفعالي إلى صنفين: الصنف الأول يشمل ما يسمى بنماذج القدرة العقلية وهي النظريات التي تصف الذكاء الانفعالي على أنه شكل من أشكال الذكاء العقلي المحض وأهمها نموذج **ماير** و**سالوفي** **Mayer** And **Salovey**، والصنف الثاني يشمل النماذج المختلطة التي ترى أن الذكاء الانفعالي تركيبة من القدرات العقلية والسمات الشخصية، في هذا الإطار يوجد نموذجان بأبعاد مختلفة، أحدهما مقترح من طرف **جولمان** **Goleman** ويتمحور حول الكفاءات الإجمالية للشخصية والقدرات العقلية، والنموذج الثاني اقترحه بار–**اون** **Bar- on** ويأتي في سياق نظريات الشخصية ويركز على الارتباط الموجود بين القدرات العقلية والانفعالية من جهة والسمات الشخصية من جهة أخرى وانعكاس ذلك على التوافق النفسي والاجتماعي للفرد. وفيما يلي عرض لهذه النماذج النظرية:

2_1_نموذج القدرة العقلية للذكاء الانفعالي (النموذج المعرفي):

يعتبر **بيتر سالوفي** و**جون ماير** **Salovey, P. And Mayer, J (1990)** من أبرز المنظرين في ذكاء الانفعالي، فمن خلال الدراسات التي قاما بها حول التفاعل بين التفكير والانفعالات وحول كيفية جعل انفعالاتنا أكثر ذكاء تمكنا من إعطاء مفهوم أوسع للذكاء يتفق مع مقتضيات النجاح في الحياة،

وكانا أول من اقترح مفهوم الذكاء الانفعالي سنة (1990) كنظام تفاعل بين المزاج والتفكير، هذا النظام الذي يتدخل لحل المشاكل بتوجيه الانتباه والتمييز بين المشاعر.[1]

وينظر **ماير** و**سالوفي** **Salovey, P and Mayer, J** للذكاء الانفعالي على انه نوع من الذكاء المحض الذي يشكل أحد أنواع الذكاء العام، أي أنه عبارة عن قدرة عقلية لذلك يسمى نموذجهما بنموذج القدرة، واعتباره يشكل الجانب الاجتماعي من الذكاء.

ويبين نموذج القدرة العقلية على أن الانفعال يمنح للفرد معلومات هامة يتفاوت الأفراد في قدرتهم على توليدها والوعي بها وتفسيرها والاستفادة منها والاستجابة لها، ويشير إلى أن الذكاء الانفعالي يتضمن في جانب منه مفهوم الذكاء الاجتماعي لأنه يعتبر أوسع منه فهو يجمع بين الانفعالات الذاتية في إطارها الفردي وفي سياقها الاجتماعي من خلال التفاعل مع الآخرين.[2]

يعتقد **ماير** و**سالوفي** **Salovey, P. and Mayer, J** أن الانفعالات يمكنها أن تجعل التفكير أكثر ذكاء، وأن الأفراد يمكنهم أن يفكروا بشكل ذكي نحو حالاتهم الانفعالية، وتتأسس نظريتهما على عدة مفاهيم أساسية تتعلق بمفهومي الذكاء والانفعالات :

_ الذكاء يرتكز على التفكير التجريدي.

_ أما الانفعالات فتعطي معنى للعلاقات بين الأفراد، وأنه يوجد مجموعة من الانفعالات الأساسية الموجودة لدى جميع البشر، وأن الناس يختلفون في قدرتهم على إدراك ومعالجة المعلومات ذات الطبيعة الانفعالية، كما يختلفون في قدرتهم على الربط بين معالجتهم للمعلومات الانفعالية وبين تفكيرهم العام، ويعتقد الباحثان أن الاختلاف في هذه القدرات يظهر في بعض السلوكات التكيفية.

---

[1] Mayer, John ; Salovey, Peter ; Caruso, David ; Cherkassky, Lillia : emotinal intelligence. cambredj university press.UK. 2001. P 531. https://doi.org/10.1017/CBO9780511977244.027

[2] Mayer and Al, Ibid, P 532.

إن نظرة **ماير وسالوفي Salovey, P. And Mayer, J** للذكاء الانفعالي تكمن في اعتباره شكلا من أشكال الذكاء، فقد سعيا إلى تعريف الذكاء الانفعالي في الحدود والمواصفات العادية لتعريف نوع جديد للذكاء، وحسب نظريتهما فإن الذكاء الانفعالي يتضمن مجموعة من المهارات والقدرات النفسية تتدرج من القدرات الأساسية البسيطة إلى القدرات المعقدة التي تندمج فيها الانفعالات مع القدرات العقلية.

ويحتوي مفهوم الذكاء الانفعالي حسب هذا النموذج على أربعة أبعاد ذات مستويات متدرجة وهي:

- **إدراك الانفعالات Emotional Perception:**

ويسمى أيضا صياغة الانفعالات، ويعني قدرة الفرد على الوعي بانفعالاته وتقييمها والتعبير عنها وعن حاجاته الانفعالية بصورة صحيحة وصادقة ودقيقة، وتعني أيضا القدرة على التمييز بين التعبيرات الصادقة وغير الصادقة للانفعالات، وتركز أساسا على مدى دقة الفرد في تعرفه على انفعالاته ومحتوياتها حيث يبدأ ذلك منذ مرحلة الرضاعة، فيميز الطفل بين الانفعالات المعبر عنها بوجه الأم ويستجيب لها، وبزيادة نموه يزداد دقة في تحديد انفعالاته وانفعالات الآخرين، فالفرد الناضج يمكنه مراقبة انفعالاته وانفعالات الآخرين بدقة وعناية فيستطيع تحديدها بوضوح، ويتطور ذلك بالتفاعل مع الآخرين وبالخبرة في معايشة المواقف الاجتماعية، حتى يصل إلى أن يصبح قادرا على الشعور بصدق أو زيف انفعالات ومشاعر الآخرين من خلال تعبيرات وجوههم أو كلامهم أو سلوكهم.[1]

- **فهم الانفعالات Emotional Understanding:**

ويسمى أيضا المعرفة الوجدانية، وهي القدرة على فهم الانفعالات المعقدة مثل الحالة التي يتداخل فيها انفعالين مختلفين في وقت واحد، وتعني أيضا الوعي بحالة الانتقال من انفعال لآخر، وتظهر هذه القدرة في المرحلة الموالية لظهور قدرة صياغة الانفعالات، وتتكون من مهارات فهم الانفعالات المعاشة عن طريق استخدام المعرفة الانفعالية السابقة (الذاكرة الانفعالية)، فيعتبر فهم تسلسل الانفعالات والمشاعر

---

[1] Mayer and Al, Ibid, 532

جوهر الفهم الانفعالي ومثال عن ذلك يكون الغضب ناتج عن الشعور بالغيظ أو أن تدعم الغيرة شعور الكراهية والعدوان.

ويشير الفهم الانفعالي أيضا إلى قدرة الفرد على ربط الانفعالات بالمواقف والأحداث، فيتعرف الفرد على الانفعالات ويحددها بدقة ويفهم محتواها وما يتضمنه من معاني وأفكار وذلك في حدود علاقاته مع الآخرين.

- **تنظيم الانفعالات Managing Emotion:**

تسمى أيضا تنظيم الانفعالات، وتعني قدرة الفرد على أن يستمر في عيش الحالة الانفعالية أو التخلص منها حسب صلاحيتها للموقف وذلك بتعديل الانفعالات عن طريق التفكير، ونقصد بذلك التعديل الواعي للانفعالات الذي يسمح بتطوير الرصيد الانفعالي والمعرفي معا، وتأتي هذه القدرة في المرحلة الثالثة من حيث الظهور والمستوى الثالث من التعقيد وترتكز على التنظيم الشعوري المعتمد للانفعالات وتؤدي إلى ترقية كل جوانب الانفعال وجوانب التفكير.

- **التيسير الانفعالي للتفكير Emotional Facilitation of Thinking:**

وتعني قدرة الفرد على معرفة مشاعره وانفعالاته التي تؤثر في مسار تفكيره، وقدرته على توليد المشاعر أو الوصول إليها عن طريق التفكير، وهي آخر قدرات الذكاء الانفعالي ظهورا وأعقدها، وهي تصف الانفعالات التي تصاحب عملية التفكير، وتتعلق بالأحداث الانفعالية وتأثيرها على الذكاء والتفكير حيث أن الانفعال يعمل كنظام تنبيه أساسي للعقل فيكون بمثابة مرشد هام في ظل التغيرات البيئية والشخصية، وتبدأ هذه المهارات في الظهور بعد أن يتعلم الفرد آليات تحديد المشاعر والانفعالات والانفتاح على الآخرين، فتنبثق من تلك الاستراتيجيات خبرات تتعلق بكيفية تأثير الانفعال في جوانب

الانتباه ومدى وضوح هذا التأثير ومدى قبوله، وخبرات تتعلق بكيفية التحول والتأرجح بين المزاج السيئ والمزاج الجيد وتأثير ذلك على التفكير.[1]

جدول رقم (01): أبعاد الذكاء الانفعالي والقدرات الفرعية التي تتضمنها حسب نموذج ماير وسالوفي [2]

الأبعاد	وصف البعد	القدرات الفرعية
التعرف على الانفعالات	**الإدراك والتقييم و التعبير عن الانفعال بصورة دقيقة**	_التعرف على انفعالات الذات. _التعرف على انفعالات الآخرين والأشياء والتصاميم واللوحات والأصوات. _التعبير بدقة عن الانفعالات والحاجات المتصلة بها. _ التمييز بين التعابير المختلفة الانفعالات الحقيقية والمزيفة.
توظيف الانفعالات	**تسهيل الانفعال للتفكير**	_استخدام الانفعالات لتوجيه الانتباه للمعلومات المهمة في الموقف. _توليد الانفعالات الحية التي يمكن أن تسير عملية اتخاذ القرار. _التأرجح بين عدة انفعالات لرؤية الأمور من زوايا عدة. _استخدام المزاج لتسهيل عملية إنتاج الحلول المناسبة.

[1] Mayer and Al, Ibid, PP 532_533.

[2] أمل حسونة، منى أبو ناشي: **الذكاء الوجداني**. مصر: الدار العالمية للنشر والتوزيع. 2006. ص 61-62.

فهم الانفعالات	**فهم و تنظيم الانفعالات وتوظيف المعرفة الوجدانية**	_تسمية الانفعالات والتمييز بين التسميات المتشابهة لها. _تفسير المعاني التي تحملها الانفعالات مثلا (الحزن يعني فقدان الشيء). _فهم الانفعالات المركبة (الغيرة تشمل الغضب والحسد و الخوف) والمتناقضة كجمع بين حب وكره شخص ما. ملاحظة التغير في الانفعال سواء في الشدة مثل مستوى الغضب، أو النوع كالتحول من الحسد إلى الغيرة.
إدارة الانفعالات	**تنظيم الانفعالات بصورة تأملية لتفعيل النمو العقلي و الانفعالي**	_تقبل المشاعر السارة و غير السارة. _الاقتراب و الابتعاد من انفعال ما بشكل تأملي. _إدارة انفعالات الذات والآخرين بدون كبت.

يعلق **السمادوني (2007)** على نموذج **ماير** و**سالوفي (1990) Mayer and Salovey** بأنه يفسر لنا القدرات الفرعية للذكاء الانفعالي مرتبة تطوريا من الأدنى مرتبة إلى الأعلى مرتبة، وكذلك محتوياتها، فالترتيب يعكس مراحل النمو الانفعالي للشخص، كما أن الأشخاص الأكثر ذكاء انفعاليا يمرون بصورة أسرع بتلك المراحل وينتقلون إلى المستوى الأعلى منها حيث أن التعقيد في المهارة الانفعالية تبدأ بالقدرات الأولى إلى القدرة الرابعة.[1]

كما أشار **الخولي (2011)** أن هناك فرق في البعد الثاني (الخاص باستخدام الانفعالات)

[1] ابراهيم السيد السمادوني: **الذكاء الوجداني: أسسه، نطبيقاته، تنميته.** عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر. 2007. ص 38.

والأبعاد الثلاثة الأخرى، حيث أن البعد الأول والثالث والرابع تعد نتيجة للانفعالات، بينما البعد الثاني نجد انه يتضمن استخدام الانفعالات لتحسين النتائج، فتبدأ العملية بالإدراك والفهم (وهو أكثر اتصالا بالعملية المعرفية) وتنتهي بإدارة الانفعالات (وهو أكثر اتصالا بالعملية العاطفية).[1]

من خلال عرض هذا النموذج نرى بأن **ماير وسالوفي** ركزا على القدرات المعرفية المتمثلة في الإدراك والفهم في معالجة المعلومات الوجدانية، فحسب هذين الباحثين الذكاء الانفعالي هو شكل من أشكال الذكاء بحيث يتكون من القدرات والمهارات العقلية التي تقوم بمعالجة الانفعالات والاستفادة منها.

2_2_ النماذج المختلطة للذكاء الانفعالي:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الذكاء الانفعالي يتضمن مجموعة مشتركة من السمات الشخصية والقدرات العقلية، ومن أهم هذه النماذج نجد:

2_2_1_نموذج دانيال جولمان(1995) Daniel Goleman:

قام **جولمان** بتبسيط مفهوم الذكاء الانفعالي إلى مفهوم عام وشائع وذلك بتدعيمه بالنظريات والحالات الإكلينيكية المختلفة، وحسب **جولمان** فإن الذكاء الانفعالي يشجع التوازن النفسي والثقة بالنفس، ويسهل اتخاذ القرارات، فهو يضمن حياة أفضل على المستوى الشخصي، الاجتماعي، المهني.

اهتم **جولمان** بدراسة تأثير الجوانب اللامعرفية من الشخصية خاصة في النجاح المهني، هو يعتبر الذكاء الانفعالي ذكاء مختلطا مكونا من القدرات المعرفية والسمات الشخصية يعبر عن قدرة الفرد في التعرف على مشاعره وعلى مشاعر الآخرين وعلى تحفيز ذاته وإدارة انفعالاته وعلاقاته مع الآخرين بشكل فعال.[2]

---

[1] سعيد محمود الخولي: **الذكاء الوجداني ما بين النشأة و التطبيق**. سلسلة إصدارات علم النفس الإيجابي، مصر: مكتبة أنجلو المصرية. 2011. ص 25.

[2] Goleman, D. **l'intelligence emotionnele**. 1995. p 44.

يتميز مرتفعو الذكاء الانفعالي حسب **جولمان** بمجموعة من المهارات الشخصية والاجتماعية، وذكر أن معظم الأدلة تأكد أن الناس الماهرين انفعاليا هم الذين يعرفون كيف يتحكمون في مشاعرهم جيدا والذين يقرؤون بكفاءة مشاعر الآخرين ويحسنون التعامل معها، ويكون لهم السبق والتفوق في أي مجال من مجالات الحياة بدءا من مجال العلاقات العاطفية إلى العلاقات والقواعد غير الرسمية التي تحكم النجاح في مجال العمل.

كما يصف **جولمان Goleman** الذكاء الانفعالي بأنه ذكاء شامل ومتجذر في شخصية الفرد كما يؤثر في مستوى بقية أنواع الذكاء الأخرى فهو في نفس الوقت نظام للتحكم في الانفعالات وسمة شخصية ثابتة نسبيا لدى الأفراد، ويقدم نظريته التي تفترض أن الأشخاص يولدون بمستوى معين من الذكاء الانفعالي هو الذي يحدد فيما بعد مدى قدرتهم على اكتساب المهارات الانفعالية، حيث تظهر هذه المهارات وتنمو متكاملة مع بعضها تعتمد إحداها على الأخرى وتدعم إحداها الأخرى.[1]

كما أشار **جولمان Goleman** إلى الفروق الجنسية في الذكاء الانفعالي، فالذكور ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع متوازون اجتماعيا وصرحاء ومرحون ولا يميلون إلى الاستغراق في القلق، ويتمتعون أيضا بقدرة ملحوظة على الالتزام بأهدافهم وعلاقاتهم مع الآخرين وتحمل المسؤولية، وهم أخلاقيون وتتسم حياتهم الانفعالية بالثراء، وهم راضون فيها عن أنفسهم وعن الآخرين، أما الإناث ذوات الذكاء الانفعالي المرتفع فيتصفن بالحسم والقدرة على التعبير عن مشاعرهن بصورة مباشرة ويثقن بمشاعرهن وهن اجتماعيات غير متحفظات وللحياة معنى بالنسبة لهن، ويستطعن التكيف مع الضغوط النفسية ويسهل عليهن التوازن الاجتماعي وتكوين علاقات جيدة، ومع ذلك يشير **جولمان Goleman** إلى أنه رغم وجود

---

[1] Goleman, D. Ibid**.** p 73.

فروق بين الذكور والإناث في اكتساب مهارات الذكاء الانفعالي، حيث أنهم يكتسبون نقاط قوة ونقاط ضعف مختلفة في ميدان الذكاء الانفعالي إلا أنهم يتساوون في المستوى العام.[1]

وقد حدد **جولمان Goleman** خمسة أبعاد للذكاء الانفعالي حيث يشتمل كل بعد على مجموعة من السلوكات التي تساهم في رفع مستوى الفرد في إدراك المشاعر والتعبير عنها، وتنطوي هذه الأبعاد على خمسة وعشرين كفاءة وتندرج تلك الأبعاد الخمسة تحت مجالين اثنين هما:

_ **المجال الأول:** وهو المجال الشخصي (الكفاءة الشخصية) ويضم كل من: الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، والدافعية.

_ **المجال الثاني:** وهو المجال البينشخصي (الكفاءة الاجتماعية) ويضم كل من: التعاطف والمهارات الاجتماعية.

يمكن تفصيل هذين المجالين كالتالي:

أولا: مجال الكفاءة الشخصية personal competence: ويضم الأبعاد التالية:

_ **البعد الاول: الوعي بالذات Self_ Awareness:** يعني الوعي بالذات قدرة الفرد على الانتباه إلى انفعالاته وإدراكها وقت حدوثها والتعرف على آثارها وانعكاساتها ويشمل:

_ **الوعي الانفعالي Emotional awarene:** وهو تمييز الفرد لانفعالاته ولتأثيرها.

_ **التقييم الدقيق للذات Accurate self-awareness:** وهو معرفة الفرد لقدراته الداخلية ولمواطن القوة والضعف فيه.

_ **الثقة بالنفس Self-confidence:** وهو إقرار الفرد وتأكيده لقيمة ذاته وقدراته.

---

[1] Goleman, D : **l'intelligence emotionnele 2**. traduit par: Rochet, D.édition Robert Laffont. Paris.1999.p 133.

يمثل الوعي بالذات الركيزة الأساسية للذكاء الانفعالي، حيث يمثل امتلاك الفرد لمعرفة عميقة بانفعالاته الذاتية، وبالتالي بنقاط قوته وحدوده وبقيمه الخاصة وبمستوى دافعيته، فهذا البعد يشير إلى القدرة التي تصنع الفرق بين الانجراف تحت سيطرة الانفعال وبين إدراك الحالة الانفعالية، ويسمح بالانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية والتمييز الدقيق بينها، والوعي بالعلاقة بين المشاعر والأفكار والأحداث.

ويذكر **جولمان Goleman** أن الأمر يبدو بسيطا في ظاهره لكنه في الحقيقة بالغ التعقيد، فقد يبدو لنا في الوهلة الأولى أننا واعون بانفعالاتنا عند حدوثها، ولكننا عند التفكير بعمق ندرك أننا كنا نغفل عن جوانب كثيرة من حقيقة ما كانت عليه مشاعرنا اتجاه موقف معين.

كما استخدم **جولمان Goleman** مصطلح الوعي بالذات للإشارة إلى الاستمرارية في الانتباه للحالة الانفعالية الداخلية، حيث يقوم العقل بملاحظة ومراقبة الخبرات التي يمر به الفرد وما تتضمنه من مشاعر ويتناول هذا الانتباه إلى كل ما يمر به الوعي لكن دون أن يكون طرفا فيه، فالوعي بالذات حالة محايدة حتى في حالات التوتر أو الاكتئاب تساعد الفرد على فهم انفعالاته المضطربة وتزوده بمعلومات عن شعوره اتجاه الموقف.[1]

تعتبر حالة الوعي بالانفعال الخطوة الأولى من أجل ضبطه فهي الكفاءة الوجدانية الأساسية التي يبنى عليها التحكم الانفعالي الذاتي، والوعي بالذات بما أنه يؤدي وظيفة رقابية على انفعالات الفرد ومشاعره فهو يصدر أحكاما على هذه الانفعالات والمشاعر على أنه جيدة أو سيئة، مقبولة أو مرفوضة، وهو أيضا يوجه التفكير نحو الانفعالات.

هكذا فإن الوعي بالذات هو بمثابة وعي آخر إلى جانب الوعي بالأحداث، يحقق الفرق بين فهم الموقف وفهم الحالة الانفعالية الذاتية المصاحبة للموقف، وبإيجاز فإن الوعي بالذات كما عرفه **ويسنجر**

---

[1] Goleman, D. **L'intelligence Emotionnele 2**. P142.

Weisenger (1998) هو "استخدام الفرد لانفعالاته بنجاح لتساعده في توجيه سلوكه وتفكيره بطرق تعزز من نجاحه"[1]. حسب هذا التعريف فإن الوعي بالذات يحمل في معناه العمل على تغيير الحالة الانفعالية أو السيطرة عليها، ذلك أن مجرد إدراك الحالة الانفعالية يولد الرغبة في التخلص منه أو الاستمرار فيه، فالتعرف على الحالة النفسية يوفر الجهود لتقييم المواقف واتخاذ القرارات، ويفتح سبل الاختيار للتفكير ويعتبر مظهر هام من مظاهر الصحة النفسية يزود الشخصية بالوحدة والاستقرار الضروريان لحياة الفرد بدلا من تركه ينتهج السبيل الوحيد الخاضع لسيطرة الانفعال.

البعد الثاني: إدارة الانفعالات (تنظيم الذات) Emotional Management:

يسمى هذا البعد أيضا تنظيم الذات ويعني قدرة الفرد على التحكم في الانفعالات والتكيف مع تطور الوضعيات، ويشير إلى القدرة في التحكم في الانفعالات السلبية بما في ذلك كسب الوقت من اجل التحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، وممارسة مهارات الحياة بفاعلية بحيث يدير الفرد تصرفاته وأفكاره ومشاعره بطريقة متوافقة ومرنة عبر مواقف وبيئات مختلفة اجتماعية أو مادية، ويتحمل الانفعالات العاصفة التي تفرضها عليه المواقف المختلفة من خلال تقبلها وليس قمعها، ويعبر عن انفعالاته سواء السارة (الإيجابية) أو الحزينة (السلبية) كل في وقتها المناسب.

ويتضمن بعد إدارة الانفعالات عدة مهارات انفعالية هي:

_ **الضبط الانفعالي للذات Self-Control:** وتعني وضع العواطف والانفعالات المباغتة تحت السيطرة.

_ **الشفافية أو الموثوقية Trustworthiness:** وتعني تحلى بالأمانة والثقة والاستقامة.

_ **يقظة الضمير Conscienciouness:** وتعني تحمل الفرد لمسؤولية تصرفاته الشخصية.

---

[1] Weisinger, Hendrie: **Emotional Intelligence at Work**. jossey bass. Sanfrancisco. 1998. P 23.

_**التكيفية Adaptability**: وتتضمن مرونة الفرد في تعامله مع الآخرين وفي الاستجابة للمواقف المختلفة وتخطي العقبات.

_**المبادأة Initiaive**: وتعني استعداد الفرد لانتهاز الفرص والتحرك نحوها.

_**الدافعية للإنجاز Achivement drive**: وتعني انفتاح الفرد على الأفكار غير المألوفة والمعلومات الجديدة وتقبله لها، والحافز على تحسين الأداء لتحقيق مستويات التميز الداخلية كما يحسها الفرد.[1]

إن إدارة الانفعالات وضبطها تعني أن يكون الإنسان سيد نفسه حين يتعرض إلى مواقف انفعالية فيديرها بكفاءة بدل أن يكون عبدا لها، وهذا من المظاهر النفسية الصحية، فالخضوع للانفعال قد يؤدي إلى حالات متطرفة بل وأحيانا إلى حالات مرضية.

إذا كان الانفعال يندفع عن طريق مثير أي عن طريق تقييم أولي للموقف فإن ما يسمح بالسيطرة عليه هو القيام بعمليات إعادة التقييم التي تنطلق من الواقع الذي يفرضه الوعي بالحالة النفسية، ففي حالات الغضب مثلا ينجم حوار نفسي داخلي يتعلق بالعوامل المسببة لحالة الغضب، والتي عادة ما تكون خطرا رمزيا كالشعور بالإهانة وفقدان احترام الذات والمكانة والحرمان من تحقيق هدف أو إشباع حاجة هذا الحوار قد يغذي الشعور بالغضب ويقويه ويستثير أفكارا أخرى أشد عنفا، كما قد يكون المفتاح الرئيسي لمواجهته عن طريق النظرة الإيجابية للموقف.[2]

لا شك أن القدرة على التحكم في الانفعالات أمر جيد خاصة إذا علمنا التأثير السلبي للانفعالات القوية على القدرة المعرفية للأفراد، إلا أن ذلك لا يبرر التوجه على قمع الانفعال كليا لأن ذلك سيؤدي إلى الفتور والعزلة، ولكن يتطلب الأمر السعي إلى سلوك يحقق التوازن الانفعالي، فالمسألة لا تتعلق بالانفعال في حد ذاته بقدر ما تتعلق بكيفية التعبير عنه وتناسب ذلك مع الموقف.

---

[1] Goleman, D. **L'intelligence Emotionnele 2**. P 170.
[2] Goleman, D. **L'intelligence Emotionnele 2**. PP 172-173.

يعتبر **جولمان Goleman** مقاومة الاندفاع الانفعالي أو تأجيل الإشباع من المهارات النفسية المكونة لبعد إدارة الذات، وتظهر هذه المهارة في قدرة الفرد على التحكم في حاجاته ورغباته حيث يختار منها تلك التي يستطيع إشباعها أما الحاجات التي يرى استحالة تحقيقها فيسعى إلى تغييرها، وكلما زادت قدرة الإنسان على ضبط ذاته كلما قلت الحاجة إلى الضبط من مصدر خارجي.

البعد الثالث: الدافعية (تحفيز الذات) Self – Motivation:

يشير هذا البعد إلى أن الشخص يعتمد على قوة دافعة داخلية لتحقيق أهدافه بالحوافز الداخلية مثل المتعة بالعمل، حب التعلم والإطلاع، وتكون أكثر أهمية وتأثيرا في دفع الفرد للعمل والإبداع من الحوافز الخارجية كالمال والمنصب.

يُبين **جولمان Goleman** أنه بقدر ما نكون مدفوعين بمشاعر الحماس والمتعة في ما نعمل بقدر ما يكون اندفاعنا نحو الإنجاز، فهذا الجانب من الذكاء الانفعالي هو بمثابة استعداد رئيسي للسلوك، فمن ناحية الدافعية يعتبر تجمع المشاعر والحماس والهمة والثقة من الدوافع الرئيسية للإنجاز ويشير **جولمان Goleman** أن الفرد قد يستخدم قلقه كقوة دافعة داخلية للأداء بشكل جيد.[1]

كما يتضمن هذا البعد تأجيل الإشباع أي التحكم وضبط الانفعالات والتأجيل الفوري للتعبير المباشر عن الانفعالات بما يتيح للفرد التفكير واختيار الاستجابة السليمة في سبيل تحقيق أهداف بعيدة المدى وتوجيه الانفعالات في خدمة هدف.[2]

ثانيا: مجال الكفاءة الاجتماعية Social Competence: ويضم الأبعاد التالية:

---

[1] Goleman, D: **L'intelligence Emotionnele: Why it can matter more than IQ.** Bantam Book. New York. 1995. p 128.

[2] سلامة عبد العظيم حسين، طه عبد العظيم حسين: **استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية**. عمان: دار الفكر. 2006. ص 60.

البعد الرابع: التعاطف Empathy:

عبر عنه **جولمان Goleman** في البداية الأمر بمصطلح التعاطف empathy وفي المرحلة الثانية وصفه بمصطلح أوسع هو الوعي الاجتماعي الذي يشمل:

_ **التعاطف Empathy:** وهو إدراك الفرد لمشاعر الآخرين ووجهات نظرهم.

_ **الوعي التنظيمي Organization Awareness:** وهو تفهم الفرد لقرارات المنظمة أو قدرته على النقد الايجابي اتجاه التنظيم.

_ **توجيه المساعدة Service Orientation:** وهو إدراك الفرد لاحتياجات الآخرين وإشباعه لها

ويسمى أيضا التفهم والتقمص الانفعالي والمشاركة الوجدانية والمشاركة الانفعالية، ويعني التعاطف استحضار مشاعر الآخرين، كما يعبر عن القدرة على إدراك ما يشعر به الآخرون والتوحد معهم وفهم مشاعرهم والتناغم معهم والتواصل بهم.

يقوم التعاطف أساسا على الوعي بالذات، فبقدر ما يكون الفرد قادرا على تقبل مشاعره وإدراكها يكون قادرا على إدراك مشاعر الآخرين، فالأشخاص العاجزين عن التعبير عن مشاعرهم وليس لديهم أي فكرة عما يشعرون به لا يفهمون الآخرين فإذا ما طلب منهم معلومات عن مشاعر أي شخص آخر ممن يعيشون حولهم فإنهم لا يعرفون الإجابة، بالمقابل هناك ما يطلق عليه بالدور الذكي للعاطفة حيث تبدو أهمية معرفة الفرد بعواطفه واستبصاره بها وبمشاعره وفهمها جيدا ثم إدارتها والحفاظ عليها بشكل متوازن ومن ثم استخدامه لمصلحة أهدافه ليصل إلى تقدير عواطف الآخرين ومشاركتهم فيها، وهي جزء مكمل لوعيه بذاته، والأساس في قدرته على التعامل مع الآخرين وإقامة علاقات معهم يسودها التلاؤم.

تعتبر الكلمات الوسيلة الأساسية للتعبير عن العقل لكن الانفعالات تترجم في معظم الأحيان إلى وسائل غير منطوقة مثل نبرة الصوت والإيماءات وتعبير الوجه والتي تصدر إراديا وحتى لا إراديا.

لذلك من الذكاء الانتباه إلى أن حقيقة الحالة الانفعالية هي التي تكمن في الرسائل غير المنطوقة

والإشارات غير اللغوية فلابد للفرد أن تكون لديه القدرة على الحساسية وعلى قراءة الإشارات الانفعالية للآخرين بدقة أولا قبل أن تتم عملية التعاطف كاستجابة.[1]

تؤدي التنشئة الاجتماعية في الطفولة المبكرة دورا هاما في نمو ونضج التعاطف لاسيما الاتصالات المبكرة بين الأم وطفلها، وبين **ستيرن Stern** أن إدراك الطفل لحالته الانفعالية تلقى تقبلا وتفهما من طرف والدته وحدوث تبادل انفعالي جيد بينهم أو ما سماه **ستيرن Stern** "التناغم" سيشكل لاحقا التوقعات الانفعالية التي يستحضرها الطفل خلال مرحلة الرشد، كما يرتبط التعاطف بالأخلاق، حيث يعبر مستوى التعاطف الذي يشارك به الناس بعضهم عن قيمهم الأخلاقية، وقد كشفت بعض الدراسات أن أكثر الناس قدرة على التعاطف مع غيرهم هم أكثرهم تفضيلا للمبادئ الأخلاقية، كدراسة **مانكل وماي Mancl and May (2009)** بعنوان "تأثير القرب والتعاطف في اتخاذ القرارات الأخلاقية"، والتي أظهرت أن الأشخاص الذين يتمتعون بمستويات أعلى من التعاطف يتمتعون بمزيد من الوعي الأخلاقي ويتخذون قرارات أخلاقية، واظهر الباحثان أن القدرة على تحويل التعاطف إلى تحليل أخلاقي يلعب دورا هاما في تحسين السلوك الأخلاقي للأفراد.[2]

للتعاطف أهمية في السياق الاجتماعي سواء الأسري أو المهني كما في علاقة الرؤساء بالمرؤوسين أو علاقة العاملين مع بعضهم، إن القدرة على التعرف على انفعالات الآخرين تمارس في مجالات شتى من الحياة، في مجالات البيع، التسيير، العلاقات الشخصية، التدريس، السياسة، وغيرها، كما أن المشاركة العاطفية في حياة الإنسان تعطي له مجالا أوسع للاندماج في العلاقات، من ثم التقبل المتبادل والحياة العملية الناجحة.[3]

---

[1] Goleman,D. **l'intelligence Émotionnelle 2**. P 178.

[2] Mancl, Jennifer ; May, Douglas : The Effects of Proximity and Empathy on Ethical Decisio-Making: An Exploratory Investigation. Journal of Business Ethics, 85 (2009). PP 201_226. https://doi.org/10.1007/s10551-008-9765-5

[3] Goleman,D. **l'intelligence Émotionnelle 2**. P 179.

إن فاقدي القدرة على إدراك مشاعر الآخرين لا يدركون النغمات العاطفية التي تتردد من خلال كلمات الناس وأفعالهم وأصواتهم وصمتهم وانتقالهم من حالة انفعالية لأخرى كل هذه الحالات تمر عليهم دون ملاحظة ودون فهم، وهذا العجز في تسجيل مشاعر الآخرين هو نقطة ضعف في الذكاء الانفعالي وهو فشل في كل العلاقة إنسانية، بل لوحظ أن فقدان القدرة على التعاطف له دلالة مرضية، فعادة ما يتم ملاحظة هذا النقص الانفعالي في حالات الاضطرابات السيكوباتية الإجرامية، وفي حوادث الاغتصاب وسلوك الأطفال المشاغبين، وغيرها من الحالات اللاسوية.

من جهة أخرى تبين دراسات أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية أن الأفراد الذين يكونون قادرين على قراءة المشاعر والتعبيرات غير المنطوقة هم في حالة أفضل من حيث التكيف الانفعالي، منها دراسة **سايمون بارون-كوهن وآخرون (2012) Simon Baron-Cohen and Al** بعنوان "قراءة العقل من العيون"، حيث ركز الباحثون في هذه الدراسة على قدرة الأفراد على قراءة وفهم المشاعر من خلال تعابير العيون، تم استخدام اختبار يتضمن مجموعة من الصور المختلفة لعيون الأشخاص، وطلب من المشاركين تحديد المشاعر المعبر عنها من تلك العيون، وقد أظهرت الدراسة أن الأفراد الذين يملكون القدرة على فهم المشاعر من خلال تعابير العيون يتمتعون بمهارات أفضل في التواصل الاجتماعي وفهم الآخرين، وهذا يشير إلى أهمية القدرة على فهم المشاعر وتفسير التعابير غير المنطوقة في الحوار الاجتماعي والتفاعل بشكل عام. [1]

كما بينت الدراسات كذلك أن الأطفال الأذكياء في قراءة الانفعالات غير المنطوقة أفضل أداء أكاديميا وأكثر توافقا اجتماعيا في المدرسة، كالدراسة **دانهام وآخرون (1990) Danham and Al**، ودراسة **لوبز وآخرون (2005) Lopes and Al**، وكذلك دراسة **براكت وآخرون (2006) and Al**

[1] Baron-Cohen, Simon ; Vellante, Marcell ; Melis, Mariangela ; Marrone, Matteo ; Petretto, Donatella Rita ; Masala, Carmelo ; Preti, Antonio: The Reading the Mind in the Eyes test. Cognitive Neuropsychiatry, Systematic review of psychometric properties and a validation study in Italy, 4 (15), 2012. PP 01-29. DOI:10.1080/13546805.2012.721728

Brackett ، كلها سلطت الضوء على أهمية قراءة الانفعالات غير المنطوقة في التفاعل الاجتماعي والأداء الأكاديمي، وقدمت أدلة على أن الأطفال ذوي القدرات العالية في هذا المجال يحققون تحصيلا أكاديميا أفضل وتفاعلا اجتماعيا أكثر توافقا في المدرسة.

كما بينت الدراسات أيضا أن النساء أكثر قدرة من الرجال على التعاطف، كالدراسة التي قامت بها **روكرت ونيبار (2008) Rueckert And Naybar** حول "الاختلافات الجنسية في التعاطف" حيث شارك في الدراسة (22) رجلا و(75) إمراة حيث تم استخدام استبيان التعاطف، وقد أظهرت النساء مستويات أعلى بشكل ملحوظ في استبيان التعاطف مقارنة بالرجال، مما يشير إلى وجود اختلافات بين الجنسين في التعاطف لصالح النساء، والذي قد يرجع إلى وجود أساس عصبي محتمل.[1]

البعد الخامس: المهارات الاجتماعية Social Skills:

وتسمى أيضا إدارة العلاقات Relation ship management، تشمل القدرة على الاتصال وعلى فهم الآخرين والتأثير فيهم مع تسهيل تطورهم الشخصي، والقدرة على إدارة الصراعات، والقيادة وخلق التغيير، وبناء العلاقات والتعاون، والعمل في فرق.

وتعني إدارة العلاقات القدرة على التأثير الايجابي في الآخرين من خلال إدراك حالاتهم الانفعالية ومشاعرهم وتحديد متى يقادون ومتى يتبعون ويساندون، إن فن العلاقات بين البشر هو في معظمه مهارة لتطويع عواطف الآخرين، ويتطلب ذلك كفاءة اجتماعية وقدرات وفعالية في عقد الصلة معهم كما يتطلب القدرة على فهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم بالصورة الصحيحة التي يستدعيها الموقف، والمتفوقون في هذه المهارات يجيدون التأثير بمرونة في المواقف التفاعلية ويجيدون القيادة بفعالية.

تتشكل القدرة على إدارة العلاقات لدى الإنسان أثناء تشكل شخصيته في مرحلة الطفولة المبكرة ولا تظهر إلا بعد أن يبلغ الطفل مرحلة التحكم في نزواته، ولها ارتباط قوي بالقدرة على الوعي بالذات، فقد

[1] Rueckert, Linda ; Naybar, Nicolette : Gender differences in empathy: The role of the right hemisphere. Brain and Cognition 67 (2008). PP 162–167. DOI: 10.1016/j.bandc.2008.01.002

أثبتت العديد من الدراسات أن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناضجة يعززان الوعي بالذات، فتلعب الخبرات الانفعالية المكتسبة للطفل من خلال عملية التنشئة و لتطبيع الاجتماعي دورا هاما في تشكيل وعيه بذاته، كما أن هذا الأخير يعزز بدوره نجاح التفاعل الاجتماعي ويزيد من نجاح العلاقات الاجتماعية.

وتكتسي القدرة على إدارة العلاقات أهمية بالنسبة للحياة النفسية والاجتماعية للفرد، فالإنسان كائن اجتماعي وقدرته على إصدار السلوك بصورة سليمة مع الآخرين عامل مهم في تحقيق توافقه العام وتجمل العلاقة الاجتماعية تعني سعي الفرد لمساعدة الآخرين في تحقيق حاجاتهم، والسعي على تحقيق المصلحة العامة وتحمل المسؤولية الاجتماعية وتحقيق التعاون البناء والعمل على أن يحظى الفرد بمحبة الناس، لان الانطواء والبعد عن الناس دلالة عدم التكيف الاجتماعي وهي سمة الإنسان غير السوي، كما تتضمن العلاقات الاجتماعية أيضا سلوك الفرد في مواجهة الإحباط وإدارة الصراعات.[1]

[1] Goleman,D. **L'intelligence Émotionnelle 2.** P 180-182.

جدول (02) أبعاد الذكاء الانفعالي و القدرات الفرعية لها حسب نموذج جولمان [1]

الأبعاد	وصف البعد	محتوى البعد
الوعي بالذات	**وعي الفرد بمشاعره و إدراك انفعالاته الذاتية.**	_إدراك الانفعال وفقا لحقيقته. _تمييز الانفعالات لحظة بلحظة. _تحقيق الذات واستقلاليتها واحترامها.
إدارة الانفعالات (تنظيم الانفعالات)	**معالجة الانفعالات السلبية وتنظيم الذات**	_التعامل مع المشاعر بشكل صحيح. _القدرة على تهدئة النفس _القدرة على التخلص من الحزن والاكتئاب. _القدرة على التخلص من القلق.
الدافعية	**تنمية الانفعالات و ضبط الدوافع.**	_دعم المشاعر لخدمة هدف معين. _تأجيل الإشباع الفوري وضبط النفس. _التحكم في الاندفاع. _القدرة على الدخول في حالة التدفق.
التعاطف	**استشعار انفعالات الآخرين وتمييزها.**	_إدراك مشاعر الآخرين إدراكا يتسم بالتعاطف. _التوحد مع الآخر وإدراك انفعالاته. _إدراك احتياجات الآخرين. _إيثار الآخر على النفس.
المهارات الاجتماعية	**التعامل مع الآخرين بشكل فعال.**	_المهارة في التعامل مع الآخرين ومع

[1] فتحي بن عباد: فعالية برنامج إرشادي يستند إلى نموذج جولمان للذكاء الانفعالي في إدارة الضغوط النفسية لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا. أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة البليدة 2. 2022. ص 63.

		مشاعرهم. _السلاسة في التعامل مع الآخرين. _تحمل المسؤولية الاجتماعية. _التمتع بالكفاءة الاجتماعية وإقامة علاقات مثمرة.

يمكننا القول أنه حسب هذا النموذج الذي قدمه **جولمان Goleman** فإن الذكاء العام لوحده لا يكفي حتى يحقق الفرد النجاح في الحياة، وإنما هو يتطلب أيضا تمتع الفرد بمستويات عالية من الذكاء الانفعالي، والذي يجمع بين قدرة الفرد على فهم وإدراك مشاعره ومشاعر الآخرين وإدارتها كمهارات عقلية، والقدرة على دفع الذات وتحفيزها نحو تحقيق النجاح وبناء علاقات إيجابية ناجحة مع الآخرين ككفاءات شخصية واجتماعية.

2_2_2_ نموذج بار اون Bar- On في الذكاء الانفعالي:

نموذج **بار- اون Bar-On** للذكاء الانفعالي يرتكز على القدرات الكامنة للفرد وليس على قدراته السلوكية فهو يتمحور حول مجموعة من القدرات الانفعالية والاجتماعية للفرد التي يمكن أن تؤدي به إلى النجاح وإلى التوافق النفسي والاجتماعي ومن بينها:

_ القدرة على الوعي بالذات: وهي أن يتمكن الفرد من فهم نفسه والتعبير عنها.

_ القدرة على الوعي بالآخرين: أي فهمه وبناء علاقات معهم.

_ القدرة على مواجهة الانفعالات القوية.

_ القدرة على التكيف مع التغيير.

_حل المشاكل الاجتماعية والشخصية.

يقول **بار- أون Bar-On** أن الأفراد الذين يمتلكون نسبة مرتفعة من الذكاء الانفعالي ينجحون أكثر من غيرهم في مواجهة ضغوط الموقف، وأن انخفاض الذكاء الانفعالي يمكن أن يعيق النجاح ويتسبب في خلق مشاكل انفعالية، وحسبما يعتقده فإن مشاكل التكيف مع الوضعيات تظهر خصوصا لدى الأفراد الذين يبدون قدرات منخفضة في تحمل الضغوط والتحكم في النزوات.

وعموما فإن **بار- اون Bar-On** يعتقد أن الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي يمثلان جانبين متكاملين من الذكاء العام للفرد كقدرة كامنة لديه تعبر عن إمكانية نجاحه في الحياة، ويتكون نموذج **بار- اون Bar-On** من خمسة أبعاد رئيسية هي:

البعد الأول: الذكاء الشخصي Intrapersonal:

أشار **الحسين (2006)** نقلا **عن اليحيائي (2013)** إلى أن هذا البعد يمثل القدرات والمهارات والكفاءات المرتبطة بداخل ذلك الشخص ويتضمن مجموعة من الكفاءات اللامعرفية الفرعية التالية:

_ **الوعي بالذات:** ويعني القدرة على تمييز وفهم المشاعر الذاتية.

_ **التوكيدية:** وتتضمن قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره ومعتقداته وأفكاره بصراحة لكن بدون عدوانية.

_ **تقدير الذات:** قدرة الفرد على تقييم ذاته بدقة.

_ **تحقيق الذات:** ويتمثل في إمكان تحويل الاستعدادات الكامنة إلى قدرات فاعلة.

_ **الاستقلالية:** وتعني إدارة الفرد لذاته، والتحكم في أفكاره وتصرفاته والنزوع إلى الاستقلال الذاتي.[1]

البعد الثاني: الذكاء البينشخصي Interpersonal:

ويمثل القدرات والمهارات البينشخصية ومحاولة تطبيقها على أرض الواقع والاستفادة منها في إدارة ذلك الفرد لعلاقاته مع الآخرين، ويشمل هذا البعد على المهارات التالية:

---

[1] فاطمة بنت علي اليحيائي: الذكاء الانفعالي وعلاقته بالوحدة النفسية لدى الطلبة المكفوفين بسلطنة عمان. رسالة ماجستير، كلية العلوم والآداب. جامعة نزوى. 2013. ص 59.

_ التعاطف: وهو ما يتمثل في الوعي والتقدير وفهم لمشاعر الآخرين والتواصل معهم.

_ الشعور بالمسؤولية الاجتماعية: ويتمثل في قدرة الفرد على القيام بدوره كعضو متعاون مع الآخرين ويسهم بشكل بناء في مجتمعه.

_ كفاءة العلاقات الاجتماعية: يعرفها **الياسين (2002)** نقلا عن **اليحيائي (2013)** أنها "القدرة على إقامة علاقات مرضية مع الآخرين، والمحافظة عليها بصورة متبادلة، ويميز هذه العلاقات عادة التقارب الوجداني".[1]

البعد الثالث: القدرة على التكيف Adaptability:

يقول **حسين (2006)** نقلا عن **اليحيائي (2013)** بأن هذا البعد يوضح كيفية نجاح الفرد في مواكبة الظروف والمتطلبات البيئية والتكيف معها من خلال زيادة مهارات ذلك الفرد في مرونة التعامل مع الآخرين وحل المشكلات بمنطقية ومهارة ويشتمل هذا البعد على المهارات التالية:

_ معرفة أو اختبار الواقع: والتي تمثل السمة الأساسية في تحقيق التكيف الشخصي، حيث يكون لدى الفرد القدرة على معرفة نفسه معرفة واقعية، وأن يدرك البيئة الاجتماعية والثقافية التي تحيط به إدراكا يتسم بالواقعية أيضا.

_ المرونة: وتتجلى في تمكن الفرد من التكيف والتأقلم مع مشاعره وأفكاره وتصرفاته بحيث تكون لديه القدرة في تغيير هذه المشاعر والأفكار والتصرفات، بحسب متطلبات الموقف الذي يواجهه في حياته اليومية.

_ كفاءة حل المشكلات: تتمثل في قدرة الفرد في التعرف على طبيعة المشكلة وتحديد أبعادها وبالتالي التمكن من بلوغ أفضل الحلول للمشكلة وأكثرها فعالية.[2]

---

[1] اليحيائي، المصدر نفسه، ص 60.

[2] اليحيائي، المصدر نفسه، ص 61.

البعد الرابع: إدارة الضغوط Stress Management:

ويتمثل في قدرة الفرد على إدارة الضغوط والتعامل معها بفعالية كبيرة، ويشتمل هذا البعد على الكفاءات التالية:

_ تحمل الضغوط: وتتمثل في مقاومة الفرد للأحداث النفسية الضاغطة، وحسن إدارة المشاعر الانفعالية لتكون ملائمة لموقف الذي يواجهه الفرد في تعامله مع الآخرين، بحيث يكون قادرا على الخروج من الوضع النفسي السلبي بسرعة وعدم الانغماس في الانفعالات السلبية وليدة هذا الموقف أو الأحداث الضاغطة فيه.

_ ضبط الاندفاع: ويتجلى في قدرة الفرد على السيطرة على مشاعره، ومقاومة أو تأجيل تهيج المشاعر أو التهور وما يتضمنه ذلك من صور القلق والحدة وسرعة الاستثارة.

البعد الخامس: الحالة المزاجية العامة (General Mood):

يمثل قدرة الفرد ومهاراته في الاستمتاع بالحياة وفي الحفاظ على مكانته ومركزه الايجابي داخل المجتمع، ويتضمن هذا البعد كل من الكفاءات التالية:

_ التفاؤل: والذي يتمثل في النظرة الايجابية للحياة (التفكير الايجابي) التي تمكن الفرد من المحافظة على مشاعره الايجابية حتى في مواجهة الشدائد أو الحظ السيئ، والتخفيف من الوضع السلبي بسرعة في المواقف المختلفة وعدم الانغماس في المشاعر السلبية.

_ السعادة: تتمثل في شعور الفرد بالرضا في مختلف جوانب حياته (جسمه أو شكله أو مستواه الاقتصادي أو الاجتماعي...الخ) من أجل التمتع بالحياة والشعور بالفرح.[1]

يعتقد **بار- أون Bar-On** أن الذكاء الانفعالي يتطور بمرور الزمن، كما يمكن تطويره عن طريق التعلم أو عن طريق العلاج، وأن المهارات الانفعالية يمكن اعتبارها موارد إنسانية رئيسية واستغلالها على

[1] اليحيائي. المصدر المذكور سابقا، ص 62.

هذا النحو كما يشير إلى أن هذه المهارات ترتبط بالمحتوى الاجتماعي الثقافي أو التنظيمي التي تظهر فيه، حيث يصعب تحديد سلوكات واستجابات انفعالية مناسبة وتعميمها، وهو بذلك يمنح إمكانية التنوع في قياس الذكاء الانفعالي باقتراحه التقييم الذاتي للميول السلوكية الفردية، ويمكن تلخيص أبعاد الذكاء الانفعالي حسب هذا النموذج في الجدول التالي:

جدول رقم (03) أبعاد الذكاء الانفعالي والمهارات الفرعية لها حسب نموذج بار_أون:

الأبعاد	القدرات الفرعية	محتوى القدرات
الذكاء الشخصي	**_ الوعي بالذات** **_التوكيدية** **_تقدير الذات** **_تحقيق الذات** **_الاستقلالية**	_القدرة على فهم المشاعر الذاتية. _القدرة على التعبير عن الأفكار والمشاعر والدفاع عن حقوقه بكل راحة وثقة. _ إعطاء الفرد قيمة لذاته وإمكانياته. _القدرة على إثبات ذاته وتحقيق إنجازاته التي يسعى إليها. _القدرة الفرد على توجيه أفكاره ومشاعره وقراراته وأفعاله بنفسه.
الذكاء البينشخصي	**_التعاطف** **_الشعور بالمسؤولية الاجتماعية** **_كفاءة العلاقات الاجتماعية**	_القدرة على تفهم الآخرين والشعور بهم. _قدرة الفرد على المساهمة كشخص مسؤول في المجتمع. _القدرة على إقامة علاقات اجتماعية جيدة والمحافظة عليها.
القدرة على التكيف	**_معرفة أو اختبار الواقع**	_وعي الفرد بقدراته وامكانياته وحدوده.

	_المرونة **_كفاءة حل المشكلات**	_القدرة على التفكير والتعامل بأساليب مختلفة باختلاف الموقف والتعامل بسلاسة مع الآخرين. _القدرة على اختيار أفضل الحلول الممكنة.
إدارة الضغوط	**_تحمل الضغوط** **_ضبط الاندفاع**	_القدرة على مواجهة المواقف الصعبة _القدرة على التحكم في ردود الفعل السلبية ومقاومتها.
الحالة المزاجية العامة	**_التفاؤل** **_السعادة**	_النظر إلى الجوانب الايجابية للمواقف الحياتية المختلفة ومواجهة التحديات والصعوبات بطريقة ايجابية. _شعور الفرد بالرضا والقدرة على الاستمتاع بالحياة والشعور بالفرح

2_3_ مقارنة بين النماذج النظرية للذكاء الانفعالي:

على الرغم من وجود ثلاثة نماذج نظرية مختلفة للذكاء الانفعالي إلا أننا نلاحظ وجود تشابه نظري بينها، وبشكل عام تحاول جميع النماذج المذكورة فهم وقياس المكونات النشطة في القدرات المرتبطة بالإدراك والضبط الانفعالي، وكلها تتفق على وجود مكونات رئيسية للذكاء الانفعالي، حتى أننا نلاحظ أن هناك اتفاقا على بعض هذه المكونات، فنجد أن الوعي والضبط الانفعالي هي سمات أساسية للذكاء الانفعالي في جميع النماذج.

إن مهارات مثل التحكم في الذات والتكيف والوعي يصفها **سالوفي Salovey, P. And Salovey Mayer, J** بمصطلحات الفهم والتحكم في الانفعالات، ويصنفها **بار- أون Bar-on** كخصائص اجتماعية، كما يدرجها **جولمان Goleman** ضمن الوعي بالذات والتحكم في الذات.

بعد عرض مختلف النماذج النظرية تشير الطالبة الباحثة إلى اعتمدها على نموذج **جولمان Goleman** لأبعاد الذكاء الانفعالي في بحثها الحالي حيث ترى أنه نموذج شامل يجمع بين الكفاءات العقلية والشخصية والاجتماعية، وهي باختصار كالآتي:

_ الوعي بالذات: وهو مهارة أساسية في الذكاء الانفعالي، تعني قدرة الفرد على إدراك عواطفه وحالاته المزاجية والأفكار المرتبطة بها.

_ تنظيم الذات: وهو القدرة على التعامل مع الانفعالات السلبية ومعالجتها.

_ الدافعية: تعني تمتع الفرد بالحماس والمثابرة لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها، فالدافعية لها أثر إيجابي في تحقيق الإنجازات والنجاحات في مختلف مجالات الحياة.

_ التعاطف: يشير إلى القدرة على قراءة مشاعر الآخرين وفهمها من خلال تعبيراتهم اللفظية وغير اللفظية كالإيماءات ونبرة الصوت، والتعامل مع هذه المشاعر بطريقة ايجابية.

_ المهارات الاجتماعية: وهو القدرة على استقراء وفهم كل من السلوكات الاجتماعية والقدرة على المشاركة والتعاون مع الآخرين، بالإضافة إلى القدرة على إدارة الصراعات وحل المشكلات بأساليب أكثر توافقية.

3_ معايير الذكاء الانفعالي:

نتيجة للغموض الذي مازال يكتنف مفهوم الذكاء الانفعالي وعدم وجود تعريف دقيق وموحد له اختلف العلماء في تحديد المعايير التي تسمح لهم بإطلاق صفة ذكاء على الذكاء الانفعالي، فيرى **جون ماير**

وآخرون Mayer, J. and All أنه لكي يوصف الذكاء الانفعالي على أنه نوع من أنواع الذكاء لا بد أن تتوفر فيه المعايير التالية:

1 _ لا بد أن يعكس الأداء العقلي أكثر من كونه الطريقة المفضلة للتصرف.

2 _ ينبغي أن تظهر أدوات قياسه مع أشكال الذكاء الأخرى.

3 _ مقاييسه يجب أن تتنوع تبعا لاختلاف العمر والتجربة.

بينما يرى كل من **جولمان** و**سولزا** و**بوياتزي Goleman; Solza; Boyatzis** نقلا عن **سعادة (2005)** أنه لكي يرتقي الذكاء الانفعالي إلى هذا الوصف يجب:

1 _ أن يكون مختلفا بشكل كامل عن البنى الأخرى للشخصية بحيث يضيف هذا المفهوم قيمة في فهم الشخصية والسلوك الإنساني.

2 _ أن يكون مرتبطا بأهداف الحياة والمهنة.

3 _ أن يكون متميزا كنوع من أنواع المسارات العصبية وجهاز الغدد.

4 _ أن يكون مرتبطا بوظيفة الهرمونات العصبية (له أساس عصبي).[1]

نلاحظ حسب ما تم ذكره اختلاف المعايير التي وضعها الباحثون لوصف الذكاء الانفعالي كنوع من أنواع الذكاء، فمنهم من يرى أنه يجب أن يعكس المهارات العقلية التي يتمتع بها الفرد، مع وجوب وجود مقاييس وأدوات مختلفة لقياسه، بينما يؤكد باحثون آخرون على أن يعكس الذكاء الانفعالي جانب مختلف من جوانب الشخصية، ويكون مرتبط بمختلف جوانب الحياة، كما يجب أن يكون مرتبط بوظائف مختلفة للجهاز العصبي وكذا الهرموني، لذلك سنحاول في العنصر الموالي شرح العلاقة الوظيفية للجهاز العصبي المرتبطة بالذكاء الانفعالي.

---

[1] رشيد سعادة: الذكاء الانفعالي وعلاقته بالقيادة التربوية لدى مديري التعليم الإكمالي والثانوي. رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة. 2005. ص 47.

4 _ الأساس العصبي للذكاء الانفعالي:

لقد بينت العلوم العصبية أن مركز التفكير في المخ يختلف عن مركز الانفعال، فبينما يقع مركز التفكير على القشرة المخية في اللحاء Neocortex ويضم قدرات التفكير والإدراك والذاكرة الحيوية فإن مركز الانفعال يقع في المناطق القاعدية من المخ أو الجهاز العصبي الطرفي Limpic system ويضم هذا الجهاز: اللوزة Amigdala والمهاد Thalamus والخلايا العصبية الملحقة بهما ويتولى تنشيط الانفعالات مثل الخوف والغضب والفرح والحزن، ويتصل مركز التفكير بمركز الانفعال عن طريق جملة من الخلايا العصبية حيث تتولى البيبتيدات Peptides نقل المعلومات الانفعالية بين الأجهزة العصبية المختلفة.[1]

أدت البحوث الحديثة في علم الأعصاب إلى تأسيس لوجود مجموعة من القدرات الانفعالية التي تكون شكلا من الذكاء مستقلا عن الذكاء العام أو المعرفي، ومن بينها القدرة على إدراك الانفعالات ويعتبر **لو دو Le Doux, J (1996)** أول من اكتشف الدور الرئيسي للوزة في إدارة الانفعالات، حيث فسرت بحوثه كيف تتحكم اللوزة في ردود أفعالنا حتى قبل أن يتخذ الدماغ المفكر قرارا، ويتبين ذلك من خلال اكتشافه لمسار الاستجابة الانفعالية داخل المخ، فقد أوضحت بحوثه أن الإشارات الحسية القادمة من الحواس تسير أولا في المخ متجهة إلى المهاد (التالاموس)، ثم تتجه عبر اتصال منفرد إلى اللوزة بينما تخرج إشارة ثانية من التالاموس لتستقر في القشرة المخية أي العقل المفكر، هذا التفرع يسمح للوزة أن تكون البادئة بالاستجابة قبل استجابة القشرة المخية التي تفكر مليا في المعلومات التي تصلها عبر مستويات متعددة لدوائر المخ العصبية قبل أن تدركها تماما، وقد يحدث التناغم بين الانفعال والتفكير من خلال قنوات الاتصال بين اللوزة والتراكيب الطرفية المتصلة بها وبين القشرة المخية، وهذه المسارات هي

---

[1] صفاء الأعسر، علاء الدين كفافي: **الذكاء الوجداني**. القاهرة، مصر: دار قباء للطباعة والنشر. 2000. ص 68.

محور الصراعات والاتفاقات بين ما هو عقلي وما هو انفعالي، فتكمن القدرات المتعلقة بالذكاء الانفعالي في المهام التي تقوم بها اللوزة ودورها المتداخل مع القشرة المخية.[1]

كما أشارت الدلائل العصبية إلى علاقة الأجهزة العصبية الطرفية بالقدرة على إدراك الانفعالات وفسرت في حالات متعددة تغيير واضطراب هذه القدرة الانفعالية بتعرض مراكز الانفعال في الدماغ إلى أضرار فبينت العديد من الدراسات التي أجريت على أشخاص يعانون من أضرار على مستوى اللوزة أن هذه الأخيرة ضرورية لقدرة الفرد على التعرف على الانفعالات التي تظهر من خلال تعبيرات الوجه، وأنها ضرورية كذلك للقدرة على الحكم على الأشخاص إن كانوا محل ثقة أم لا، وأن هناك علاقة بين تلف اللوزة والعجز على التعرف على تعابير الوجه الانفعالية كالخوف والغضب والاشمئزاز، ويؤدي هذا التلف أيضا إلى تدهور قدرة الفرد على تقييم المواقف إضافة إلى ارتباطه بأعراض مرض الفصام والاكتئاب والهلاوس والقلق والأعراض الصدمية، ويظهر العجز بصورة أوضح في التفاعل الاجتماعي.[2]

عند تلف اللوزة أو انفصالها عن بقية أجزاء المخ يظهر عجز واضح لدى المصاب في تقدير أهمية الأحداث الانفعالية، وهي الحالة التي يطلق عليها اسم العمى الانفعالي (Affective blindness) ويؤدي العجز عن تقدير المشاعر العاطفية إلى أن يفقد الإنسان قدرته على التواصل مع الآخرين ويفقد القدرة على التعبير لفظيا عن انفعالاته وهذا ما يعرف بالأليكستيميا (Alexithymia) وذكر **جولمان Goleman** حالة الشاب الذي أجريت له عملية جراحية أزيلت فيها اللوزة من دماغه لعلاج نوبات الصرع المرضية بعدها أصبح الشاب غير مكترث للناس، يفضل الانطواء وبلا علاقات إنسانية، مع أنه

---

[1] Goleman, D. **L'intelligence Emotionnelle**.. P 41

[2] ابراهيم بن جامع: الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية القيادة. رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر. 2010. ص 45.

كان يمتلك القدرة على التحاور مع الآخرين، وأصبح لا يتعرف على أقربه، وأصبح لا يشعر بأي عاطفة في مواجهة أي كرب أو محنة، إن هذا الشاب نسي أي استجابة انفعالية.[1]

فمن هذه الأمثلة والدلائل يتبين أن الجهاز العصبي الطرفي يؤدي دورا رئيسيا في قدرات هامة من الذكاء الانفعالي وهي القدرة على التعرف على الانفعالات الذاتية والتعبير عنها والقدرة على التعرف على انفعالات الآخرين وتقييمها.

كما بينت البحوث في علم النفس الفيزيولوجي أن الأجزاء الأمامية للمخ (الفصوص الجبهية) هي مناطق من القشرة المخية تتحكم في استجاباتنا الانفعالية، وأن الأضرار التي تسجل في هذه المنطق تتسبب في ضعف القدرات المرتبطة بالذكاء الانفعالي، فالأشخاص الذين يعانون من أضرار في المنطقة الجبهية أو ما يسمى بالفصوص الجبهية (Frontal Lobe) يحتفظون بكامل قدراتهم العقلية والفكرية لكن يفقدون الكثير من قدراتهم في اتخاذ قرارات شخصية واجتماعية، ويجدون صعوبة في التخطيط لمستقبلهم وحتى ليومهم، وفي اختيار الأصدقاء أو الأعمال أو الأنشطة، ولا يستطيعون استخلاص الدروس من أخطائهم ويعانون من ضعف في قدرتهم على فهم الإشارات الانفعالية، وعلى مواجهة متطلبات الوسط الاجتماعي بفعالية، فهم يقومون باختيارات غير سليمة لم يكونوا يتخذونها قبل تعرض مراكزهم العصبية للإصابة.

إن التحكم في الانفعالات هو الآخر من القدرات الانفعالية الهامة التي يتشكل منها الذكاء الانفعالي وقد أظهرت الدراسات أن زيادة نشاط اللوزة يؤدي إلى زيادة الانفعالات السلبية، وأن اللحاء يقوم بتعديل نشاط اللوزة عن طريق خلايا عصبية لها تأثير معطل، وهذا ما يفسر أنه في بعض المواقف الانفعالية يظهر التصرف التكيفي الذي ينتج عن اندماج المعرفة مع الاستجابة الانفعالية، بينما مواقف أخرى حيث لا يتمكن اللحاء من تعديل الاستجابة الانفعالية تظهر الميزة الآلية للانفعال المتمثلة في الاستجابة

---

[1] Goleman, D. **L'intelligence Emotionnelle**. P 43.

السريعة وفقا لذلك يبين لنا أن الاطلاع على الجانب الفيزيولوجي لوظائف الدماغ عمليتان هامتان في الدماغ هما القدرة على الانفعال والقدرة على ضبطه وتعديله، ويوضح إلى أي مدى تخضع الانفعالات للمستوى الفكري للإنسان ولآلية الضبط عنده، وأن التفكير والعاطفة مرتبطان ببعض بصورة معقدة تجعل من الذكاء الانفعالي ليس فقط محددا لسلوكنا ولكن مكملا لتفكيرنا أيضا.[1]

يتضح من خلال ما سبق ذكره أن للجهاز العصبي والهرموني تأثيرا بالغا ودورا مهما في الحياة الانفعالية للفرد، فهو مركز توليد الانفعالات وتقييمها وكذا ضبطها وإدارتها، وذلك عن طريق عمل مختلف الأجهزة العصبية التي ترتبط مباشرة بالانفعالات.

5 _ أهمية الذكاء الانفعالي:

نظرا للدور الكبير الذي يلعبه الذكاء الانفعالي في مختلف ميادين الحياة فقد شهد اهتماما بالغا في كل أنحاء العالم من قبل المؤسسات التعليمية والجامعات والشركات الكبرى التي أدركت أن الذكاء الانفعالي له فوائد كثير وأهمية كبرى يمكن إيجازها فيما يلي:

5_1_ أهميته في المجال التربوي:

تقول **المللي (2010)** أن **ماير وسالوفي (1995) .Mayer, J ; Salovey, P** قد أشارا إلى إمكانية تحسين التحصيل الدراسي للمتعلمين بتنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية لديهم، وذلك من خلال رفع مستوى وعيه بذاته وتفهمه لعواطفه وعواطف الآخرين وتفهمه وحل مشكلاته وإدارة انفعالاته داخل البيئة التعليمية، وأن **بار _اون (2005) Bar-On** يرى أنه إذا كان الذكاء المعرفي مفتاح النجاح في المجال الدراسي فإن الذكاء الانفعالي يعتبر بوابة النجاح في الحياة، فاكتساب الفرد قدرا من الذكاء الانفعالي لا يقل أهمية عن تأهله الأكاديمي وكذلك يرى **جولمان Goleman** أن المدرسة مسئولة عن

---

[1] Goleman, D. **L'intelligence Emotionnelle**. p 54.

تحقيق الكفاءة الانفعالية من خلال تحسين مهارات الذكاء الانفعالي بدءا من مرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة الدراسية العليا.[1]

إن توظيف الذكاء الانفعالي في قطاع التربية والتعليم أصبح قناعة لدى القائمين على النظام التربوي لما لمسه هؤلاء من تأثيره في التحصيل الدراسي للتلاميذ، مما يعزز أهمية توظيف مهارات الذكاء الانفعالي وبرامجه في المناهج والسياسات التعليمية ومساعدة المعلم والمتعلم في تحقيق ما ينشدونه من إنجاز أكاديمي وتفوق دراسي.[2]

5_2_ أهميته في المجال المهني:

أشار عدد من الباحثين أمثال **قاردنر نوسم، كرافس، جولمان Gardner ، Graves، Goleman Newsome** إلى الفوائد الكبرى للذكاء الانفعالي يمكن إيجازها في النقاط التالية:

أ _ يساهم في التنبؤ بالنجاح المهني.

ب _ يعد مؤشرا فعالا للأداء الناجح.

ج _ يزيد من فعالية انتقاء الأفراد للوظائف.

د _ يساعد على النجاح الوظيفي للفرد كما يضمن له النجاح في علاقاته المهنية.

هـ _ له تأثير واضح على العلاقات الاجتماعية مع زملاء العمل والرفاق.

وأشار **حباب (2009)** أن النتائج المتوصل إليها في العديد من الدراسات في مجال تطبيقات الذكاء الانفعالي في العمل كدراسة **جولمان (1998) Golman**، دراسة **نيكولا وتساوتسيش (2002) Nicolas ; Tsaoutsishe**، دراسة **تشين وبوك (2003)Tchine ;Boock** ، دراسة **سبيرز**

---

[1] سهاد المللي: الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين، دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر من مدارس المتفوقين والعاديين في مدينة دمشق. مجلة جامعة دمشق، 26 (3). 2010. ص 142.

[2] فوقية راضي محمد: الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 45 (11). 2001. ص 118.

وروبرش (2005) Roberche ; Spirtz، دراسة **فاندين بيررج (2006) Fandine ;Pirdje** كلها تؤكد أن الذكاء الانفعالي يساهم في زيادة الأداء، لذلك بدأ الاهتمام في السنوات الأخيرة بالذكاء العاطفي الذي يتضمن صنع فريق عمل عالي الأداء مثمر ومتفائل يمتلك معلومات موضوعية ما يؤدي إلى بناء عمل إيجابي وخلق بيئة عمل صحية ومتطورة تسمح للأفراد بتنمية مهاراتهم وقدراتهم المتميزة.[1]

5_3_ أهميته في مجال الصحة النفسية:

يلعب الذكاء الانفعالي دورا بالغا في النجاح المهني والسعادة الزوجية والصحة النفسية بصورة عامة فقد أشارت نتائج البحوث أن الأشخاص الذين يعانون من القلق المزمن أو الاكتئاب أو الحزن معرضون للإصابة بأمراض أكثر تميزا في الجوانب الاجتماعية ولديهم اتجاهات سلبية نحو أنفسهم ونحو الآخرين.

يرى **سالوفي Salovey** بأن الذكاء الانفعالي يلعب دورا كبير في مجال العلاقات الإنسانية، الدافعية للانجاز، إدارة الضغوط وحل الصراعات بل في كل مجالات الحياة سواء في الأسرة، المدرسة أو العمل. وبعد استعراضه لأهم الدراسات خلص هذا الأخير إلى أن الذكاء الانفعالي يمكن استعماله كمؤشر للتنبؤ في مختلف الميادين كالمدرسة، العمل والأسرة.

كما خلص **براكت Brackett** إلى أن الذكاء الانفعالي كقدرة عقلية على الأرجح أنه سيأخذ مكانه كأحد المتغيرات المهمة التي ترتبط بالتكيف والأداء في الأسرة، المدرسة ومكان العمل.[2]

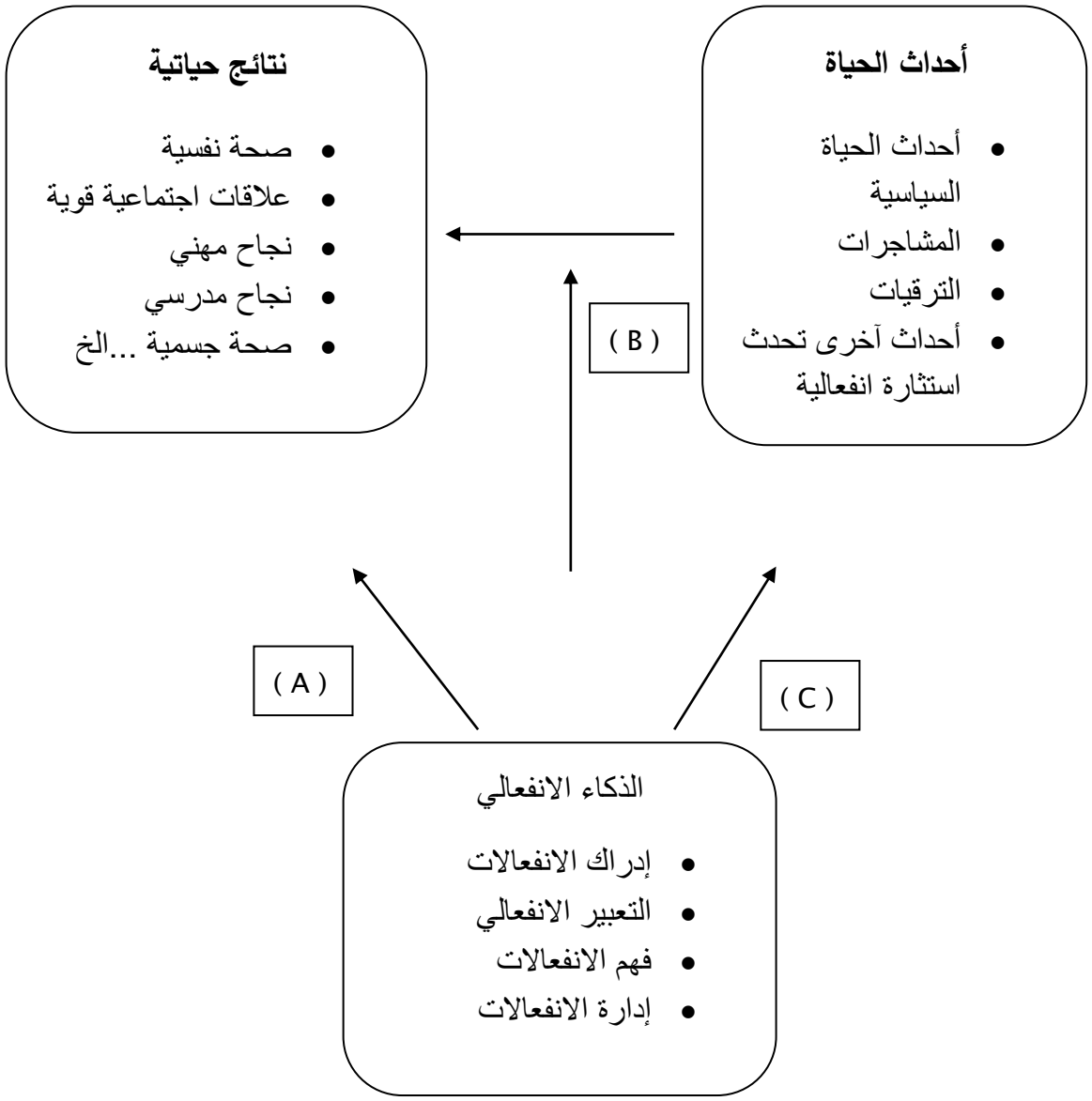
وقد قدم **كياروكي** و**آخرون Ciarrochi et all** نقلا عن **السمادوني (2007)** نموذجا لأدوار الذكاء الانفعالي في مناحي الحياة اليومية، حيث يشير إلى أن الناس الذين لديهم ذكاء انفعالي عالي يعرفون جيدا مشاعرهم الخاصة ويقومون بإدارتها جيدا ويتفهمون ويتعاملون مع مشاعر الآخرين بصورة جيدة وهم أنفسهم يكونون متميزين في كل مجالات الحياة وأكثر إحساسا بالرضا عن أنفسهم، والتميز بالكفاءة في

---

[1] عبد الحي عثمان حباب: **الذكاء الوجداني العاطفي الفعال، مفاهيم وتطبيقات**. الأردن: ديبونو للنشر والتوزيع. 2009. ص 171_188.

[2] الأعسر، الكفافي. المصدر المذكور سابقا. ص75.

حياتهم وبالقدرة على السيطرة على بنيتهم العقلية بما يدفع إنتاجهم قدما إلى الأمام، أما الأشخاص الذين لديهم ذكاء انفعالي منخفض ليس لديهم القدرة على مواجهة مواقف الحياة الضاغطة ويشعرون باليأس والاكتئاب والوحدة والإحباط وتدني مستوى إنتاجهم، والشكل التالي يوضح نموذج أدوار الذكاء الانفعالي في الحياة اليومية.



الشكل (01): نموذج أدوار الذكاء الانفعالي في الحياة اليومية.[1]

[1] السمادوني، المرجع المذكور سابقا. ص 64.

يتضح من خلال ما سبق ذكره دور وأهمية الذكاء الانفعالي لدى الفرد في تحقيق النجاح الأكاديمي والمهني، وفي إقامة العلاقات الاجتماعية الناجحة، ما يسمح للفرد بالتمتع بصحة نفسية جيدة وبتحقيق توافقه النفسي والاجتماعي.

ونظرا لهذه الأهمية كان لابد من إيجاد أساليب لكشف وقياس مدى تمتع الأفراد بهذا النوع من الذكاء، وهذا ما سنتطرق إليه في العنصر الموالي.

6 _ قياس الذكاء الانفعالي:

رغم أن الذكاء الانفعالي أصبح يحظى باهتمام الباحثين والمهنيين على السواء إلا أن قياسه لا يزال في مهده، وقد اتخذت عملية قياس الذكاء الانفعالي مناح ثلاث وهي: منحى القدرة، منحى الكفاءة ومنحى السمات، ولكل منحى من المناحي الثلاث أسلوبه الخاص في قياس الذكاء الانفعالي، فمدخل السمات يقاس بأسلوب التقرير الذاتي، بينما يعتمد مدخل الكفاءة على أسلوب تقديرا الآخرين، في حين يعتمد منحى القدرة على قياس القدرة العقلية.

ومن بين أهم المقاييس التي تصنف ضمن مقاييس القدرة مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل **(MEIS)** الذي أعده كل من **ماير، سالوفي، كارو Mayer ; Salovey ; Caruo** وهو أول بطارية اختبارات لقياس الذكاء الانفعالي كقدرة، وقد خضع هذا المقياس إلى التحسين، ويهدف إلى قياس قدرة الأفراد على حل المشكلات الانفعالية.

أما المقاييس التي تعتمد على تقرير الملاحظين فنجد قائمة الكفاءة الانفعالية التي أعدت من طرف **بياتزيس، جولمان، ريي Boyatzis ; Goleman ; Rhee.**

أما مقاييس التقرير الذاتي فنجد مقياس الذكاء الانفعالي الذي أعده **بار اون، باركر ; Bar-ON Parker** ويعتبر منحى التقرير الذاتي المنحى الأكثر استخداما، حيث يشير **حباب عبد الحي وعمر**

الهارون (2008) إلى أن أغلب الدراسات استخدمت منحى التقرير الذاتي، بل والأكثر من ذلك كما يؤكد هذان الباحثان أن أسلوب التقرير الذاتي الموضوعي قادر على قياس الذكاء الانفعالي كقدرة، ويكونا بذلك على اتفاق مع كل من **شوت وجولدن بورغ، ماير وكونت وآخرون ; Schutte Goldenberg ;Mayer ; Conte ; et al** الذين ذكروا بأن أسلوب التقرير الذاتي صالح أيضا لقياس الذكاء الانفعالي كقدرة.[1]

7_ تنمية الذكاء الانفعالي:

إن الذكاء الانفعالي قدرة تولد مع الإنسان، تتأثر بشكل كبير بالمثيرات البيئية والتربوية حيث يمكن للذكاء الانفعالي أن ينمو ويتطور أو يضعف من خلال الخبرات الحياتية الخاطئة التي يتلقاها الفرد أثناء الطفولة والمراهقة من والديه والجو الأسري والمدرسة، بحيث يصبح النمو العاطفي صحيح أو غير صحيح، فمن خلال التربية والرعاية العاطفية المناسبة ينمو عنده الذكاء الانفعالي إلى مستوى متقدم.

حيث يرى **جولمان** أن مرحلتي الطفولة والمراهقة تعدان فرصة حرجة تصاغ فيهما الميول العاطفية كما تشكلان إطارا حاسما لإرساء العادات العاطفية للفرد، فالانفعالات لا تبدأ في التبلور إلا في حوالي السنة الثالثة أين تكون أول الانفعالات ظهورا هي الانفعالات الشخصية الأنانية، وفي بداية السنة الرابعة فما فوق تكون بداية ظهور العواطف الغيرية تتشكل عند الإنسان في مرحلة الطفولة وتتبلور بشكل واضح في مرحلة المراهقة، بالتالي يكون للعوامل البيئية على اختلافها من الأسرة والمدرسة والأصدقاء دورا كبيرا في تشكيل الذكاء الانفعالي للفرد.

---

[1] عبد الحي محمد عثمان حباب، عمر هارون خليفة: قياس الذكاء الوجداني في السودان. مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، (20). 2008. ص 64.

1_ الأسرة:

يعتقد **جولمان Goleman** أن الأسرة هي المحتضن الرئيسي للتعلم الانفعالي، ففي محيط الأسرة يتعلم الأبناء الشعور بالذات، والاستجابة لمشاعر الآخرين، كيفية تحيد الآمال وغيرها من الجوانب الوجدانية ويكون التعلم من خلال ما يقدمه الآباء للأبناء من نماذج وطرق تبادل المشاعر فيما بينهم وكذلك ما يفعله الآباء مع الأبناء من خلال المواقف العديدة.[1]

تضيف **اليحيائي (2013)** أنه من أهم عوامل بناء الشخصية خلال مرحلة الطفولة الدور الذي يلعبه الوالدان في معاملة الأبناء فطبيعة العلاقة بين الطفل وأبويه في بدأ حياته تؤثر في حياة الصغار تأثيرا بالغا في نشاطه العقلي والانفعالي والاجتماعي، فالأسرة تعتبر المدرسة الأولى للتعلم الانفعالي، فنحن نتعلم في هذا المحيط كيف نشعر بأنفسنا، وكيف يستجيب الآخرون لمشاعرنا، كيف نقرأ المشاعر بأنفسنا، كيف نتمعن في مشاعرنا، هذا التعلم لا يتوقف فقط على مجرد ما يقوله ويفعله الآباء مباشرة مع الأطفال، بل فيما يقدمونه لهم من نماذج في كيفية تعاملهم مع الأطفال وكيف يتبادلون المشاعر، ومما يؤكد تأثير الوالدين على الذكاء الانفعالي ما أكدته العديد من الدراسات التي أوضحت أن أساليب الوالدين في التعامل مع انفعالات الأبناء تتنوع لتشمل ما يلي:

_ **تجاهل الانفعالات كلية:** وفيه يتعامل الوالدان مع انفعالات الأبناء على أنها شيء تافه أو مزعج عليهم الانتظار حتى تزول.

_ **كبت الانفعالات:** وفيه يحاول الوالدان منع الأبناء من إظهار أي تعبير عن الغضب أو الحزن ويعاملونهم بالقسوة أو النقد أو العقاب حتى يتوقفوا عن الحزن أو الغضب.

_ **استثمار الانفعالات:** وفيه يتعامل الوالدان مع انفعالات الأبناء بجدية، ويعملون على فهم أسبابها، وكذلك مساعدتهم على اكتشاف طرق إيجابية لتهدئة هذه الانفعالات.

---

[1] دانيال جولمان: **الذكاء العاطفي وسبب كونه أكثر أهمية من حاصل الذكاء**. مكتبة جرير. 1995. ص 216.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الأساليب التي يمارسها الآباء مع الأبناء مثل أسلوب تجاهل المشاعر، وأسلوب احتقار مشاعر الأبناء، وأسلوب عدم التدخل _ دعه و شأنه_ تؤدي إلى آثار سلبية خاصة في الكفاءة الوجدانية، وأن عدم التناغم بين الآباء ومشاعر الآخرين، وعدم القدرة على الوعي بذاتهم، وتشير النظريات التي تفسر اتجاهات الوالدين وأساليب تربيتهم لأبنائهم إلى أن الدفء الأسري والضبط الوالدي ينبئان بالكفاءة الوجدانية للطفل.

ويضيف **محمد (2009)** نقلا عن **اليحيائي (2013)** أن الأسرة تلعب دورا فعالا ومؤثرا في تشكيل مستوى الذكاء الانفعالي للفرد، وخاصة الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ويتم ذلك من خلال:

_ توفير البيئة الأسرة داخل المنزل والمحيط العائلي التي تعتمد على الحب والصراحة والبعد عن الضغوط والمشاكل والانفعالات الغاضبة للآباء خاصة أمام الأطفال.

_أن يكون الآباء نموذجا يحتذي به أبنائهم من خلال السلوكات الإيجابية، مما يساعد على تقليد أبنائهم لهم عندما يتعرضون لنفس المواقف.

_ تدريب الأبناء على التعبير عن انفعالاتهم ومشاعرهم دون خوف أو تردد.

_تعليم الأطفال مهارات التحكم في الانفعالات السلبية من خلال ممارسة الأنشطة الرياضية والاجتماعية لتهذيب سلوكهم والتنفيس عن مكبوتاتهم والتعرف على الذات الداخلية.[1]

2 _ المدرسة:

تعتبر المدرسة مجال نفسي واجتماعي لا يمكن فيه فصل الظواهر النفسية للأفراد عن الظواهر الاجتماعية الخاصة بالمجموعات الصغرى التي تلتقي فيه وتتفاعل في إحداث الظواهر التربوية، فالمتغيرات السيكولوجية الخاصة بالأفراد من حاجيات ودوافع وأهداف وإدراكات وغيرها تلتقي بالمتغيرات الاجتماعية من منظومات القيم الثقافية، وهكذا يكون المجال المدرسي انفعاليا لسببين:

---

[1] اليحيائي، المصدر المذكور سابقا، ص ص 67_68.

_ أولا: أنه مجال معرفة ولا يمكن أن توجد فيه معرفة بدون عناصر وجدانية.

_ ثانيا: هو مجال نفسي واجتماعي فهو مجال علاقات إنسانية وحيثما تكون هناك علاقات تكون العواطف والانفعالات.

وحيث أن الذكاء الانفعالي يشتمل على مجموعة من المهارات الانفعالية، فإن معظم تلك المهارات يمكن تحسينها من خلال التعليم، فتعلم المهارات الانفعالية يبدأ من الأسرة والمدرسة، حيث نجد الأطفال يدخلون المدارس وهم مختلفين من الناحية الانفعالية، لذلك فإن المدارس تواجه تحدي عملية التغيير ومعالجة المهارات الانفعالية، وهذا التحدي يمكن أن يواجه من خلال تثقيف انفعالي للتخلص من الأمية الانفعالية وذلك من خلال مناهج معدة لهذا الغرض وخلق مناخ مدرسي يعمل على تنمية المهارات الانفعالية بسرعة واستخدامها في مجالات عديدة.[1]

يشير العديد من الباحثين أمثال **جولمان** إلى ضرورة إدراج مهارات الذكاء الانفعالي في المناهج الدراسية، لمساعدة التلاميذ على تطوير مهاراتهم لتحقيق النجاح في المجال الأكاديمي والحياة، وذلك يعني أن الذكاء الانفعالي موجه لطبيعة الأفراد والجماعات والمجتمع، ويمكن للفرد من خلال تنمية مهارات الذكاء الانفعالي أن يربط العلاقة بين انفعالاته وتفكيره من جهة وبين تفكير الآخرين وانفعالاتهم والذين يتعامل معهم من جهة آخري بحيث يجعل تلك العلاقة بمثابة الجسر الذي يؤدي به للوصول إلى النجاح في المجالات المختلفة من الحياة.

3_ المعلمة:

حسب **ستيرن Stern** نقلا عن **عبد الرحمان (2009)** فإن دور المعلمة يشمل تنمية المهارات الانفعالية للأطفال من خلال الأنشطة اليومية المحببة بالنسبة لهم، والبحث عن طرق تكنولوجية تحسن بها الذكاء الانفعالي للأطفال داخل قاعة النشاط، كما يجب أن تقييم الذكاء الانفعالي والاجتماعي

---

[1] اليحيائي. المرجع المذكور سابقا. ص ص 69_70.

للأطفال باستمرار مثلما تقيم الذكاء المعرفي وعلى المعلمة أن تهتم بالانفعالات السلبية للأطفال وتساعدهم على التخلص منها بالطرق المقبولة اجتماعيا مع الاهتمام باستخدام الألعاب والأنشطة المتنوعة الفردية الجماعية.[1]

4_ دور العبادة:

تمثل المعابد والمساجد مظهرا هاما من مظاهر البيئة الاجتماعية ذلك أن المساجد أو المعابد كما عرفت في كثير من الحضارات والمجتمعات لا يقف تأثيرها عن كونها مكان لإجراء الطقوس الدينية بل إنها تؤثر في أعمق مظاهر الحياة الاجتماعية فهي تشجع عالمة الفكري الوجداني.[2]

بالنسبة للمسلمين تلعب دور العبادة دورا هاما في تنشئة الأطفال، ذلك أن المسجد يعمل على تنمية الجانب الروحي والخلقي للفرد، ليس باعتباره مكان لإقامة الشعائر الدينية، بل باعتباره مركز الإشعاع الفكري والعلمي والثقافي للمسلمين.[3]

5 _ الخبرات الشخصية:

بعيدا عن اكتساب الكفاءة الانفعالية من الوالدين والقوى الاجتماعية الأخرى في بيئتنا فإن الأطفال يلتقطون معلومات هامة عن الانفعالات من خبراتهم الانفعالية الخاصة ومن تم فإن الأطفال يشاهدون الانفعالات في أنفسهم ويفكرون في الروابط بين الأفعال والحدث ويستخدمون هذه العلاقات في معارفهم المرتبطة بالانفعال.

---

[1] علاء محمد عبد الرحمان: **الذكاء الوجداني و التفكير الابتكاري**. الأردن: دار الفكر. 2009. ص 58_59.

[2] حامد عبد السلام زهران: **علم النفس الاجتماعي**. القاهرة، مصر: عالم الكتب. 2000. ص 99.

[3] اسماعيل عبد الكافي عبد الفتاح: **الذكاء وتنميته لدى أطفالنا**. القاهرة، مصر: مكتبة الدار العربية للكتاب. 2002. ص 67.

يقوم الأطفال الصغار أولا بالتأمل والحكم على انفعالاتهم الخاصة وتعميم هذه الأحكام على مشاعر الآخرين وفوق ذلك فإن الأطفال صغار السن يقومون بالبناء على الفهم المبكر للمواقف الانفعالية الأساسية لخلق سيناريوهات أكثر تعقيدا تصور مشاعر خاصة لأشخاص معينين.

6 _ وسائل الإعلام:

كلما كان الطفل على اتصال كبير بوسائل الإعلام زاد تأثيرها عليه، فهي كثير في البيئة الاجتماعية منها:

أ _ التلفزة: تعتبر التلفزة أكثر تأثيرا كونها أكثر انتشارا، فلا يكاد يخلو منها بيت في المدن وحتى القرى وهي أعمق من حيث التأثير لأنها ترتبط بحاسة قوية ورئيسية وهي حاسة البصر، ويمكن أن نميز بعض الجوانب الايجابية والسلبية لتأثير التلفزة على عواطف الأطفال، فمن المظاهر الايجابية: إمكانية الاستغلال التربوي لبرامج التلفزة هي من أهم الوسائل السمعية والبصرية في التعليم بحيث تساعد على جعل تلقي المعارف بطريقة حية منشطة بدلا من تلقيها جامدة، وهذا يجعل الطفل يحب المواد الدراسية، كما تنمي مدارك الأطفال من خلال عرضها للمواضيع العلمية والاستطلاعية فتنموا عواطف ايجابية في الأطفال نحو البحث العلمي، هذه بعض الجوانب الايجابية أما عن المظاهر السلبية لتأثير التلفزة على الأطفال فإنها تنجم عن عدم إخضاع هذا الجانب لمبدأ الاستغلال التربوي السليم خاصة خارج المدارس أو مستوى البيئة الاجتماعية العامة، ومن هذه المظاهر السلبية نجد أنها تثير انفعالات قوية لدى الطفل، كما يوجد تعارض بين الواقع الذي يعيش فيه الطفل والأفلام المستوردة من الغرب وهذا التناقض يبدو من خلال القيم المعروضة على الشاشة من خلال مواقف الممثلين وعلاقاتهم وبين القيم السائدة في المجتمع.

ب _ الإذاعة: تتشابه تأثيراتها الايجابية والسلبية مع تأثيرات التلفزة وإن كانت اخف منها لاعتمادها على عامل الصوت وحده، فهي لها دور كذلك في تكوين عواطف المواطنة والتعاون والترابط الاجتماعي في

المناسبات التي تتطلب ذلك كالكوارث التي يتعرض لها الوطن أو المناسبات السعيدة، هذا بالإضافة إلى ما تثيره من عواطف سامية أخلاقية بما تذيعه من أناشيد وموسيقى.[1]

يتضح من خلال ما ذكر الدور الهام الذي تلعبه كل من الأسرة والبيئة الاجتماعية (المدرسة، المعلمة، دور العبادة، وسائل الإعلام) وكذا التجارب الشخصية التي يختبرها الطفل في تلقينه الدروس الانفعالية التي تساعد على إكسابه وتنمية مهارات الذكاء الانفعالي لديه، كما يمكن لبعض العوامل أن تعمل على تنمية وتنشيط هذا الذكاء، وهذا ما سنذكره في العنصر الموالي.

8_ العوامل المساعدة على تنمية الذكاء الانفعالي:

تعمل بعض العوامل على تنشيط وتطوير الذكاء الانفعالي للأطفال وهي:

أ _ اللعب: تم التأكيد أثناء المؤتمر السنوي الأول للطفل المصري أن اللعب في مرحلة الطفولة المبكرة من أهم مجالات التعليم والنمو، فهو يعمل على تنمية القدرات الإبداعية للطفل، كما أن له دور في بناء شخصية الطفل وتنمية ذكائه.[2]

ب _ المسرح: يعتبر ميدان هام من ميادين التأثير العاطفي خاصة المسرح التربوي، إلا أن الاهتمام به يكاد ينعدم مع أنه كفيل بان يحقق أكبر مردود تربوي على عواطف المراهقين، فهو يبعث مشاعر التعاون والتعاطف بين المراهقين وينمي فيهم عواطف سامية تخدم الذكاء الانفعالي.[3]

تعتبر العوامل السابقة قابلة للفصل في تأثيرها الفكري العام والعاطفي الخاص، فهي تتضافر في توليد الانفعالات والمشاعر.

---

[1] محمود محمد عبد الله خوالدة: **الذكاء العاطفي: الذكاء الانفعالي**. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع. 2004. ص ص 286 _287.

[2] عبد الفتاح، المصدر المذكور سابقا، ص 82.

[3] نسيمة طالب: الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي للمراهقين المتمدرسين. رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 2009. ص 71.

9_السمات العامة للأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع وذوي الذكاء الانفعالي المنخفض:

يمكن استخلاص بعض السمات العامة للأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع وذوي الذكاء الانفعالي المنخفض كما يلي:

9_1_ سمات الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع:

يتميز الأفراد الذين يتسمون بذكاء انفعالي مرتفع بان لديهم:

_ قدرة عالية على التكيف وإدارة الضغوط.

_ درجات منخفضة من الاكتئاب والقلق.

_ هم أكثر انفتاحا ومرونة وتقمصا اتجاه الآخرين.

_ إحساس كبير بالمسؤولية الاجتماعية.

_ القدرة على التفاؤل والوعي بالذات.

_ القدرة على التحكم بالذات والتعبير المناسب عن المشاعر.

_ القدرة على حل المشكلات بشكل متروي وهادئ.

_ لديهم القدرة على التخطيط وتحديد الأهداف والمثابرة على إنجاز الأعمال.

_ القدرة على بناء روابط الثقة مع الآخرين.

_ توازن عاطفي في حياتهم.

_ قدرة كبيرة من التركيز والتفكير.

_ القدرة على السيطرة على الانفعالات وكبح الغضب.

_ القدرة على إظهار التعاطف مع الآخرين وفهم انفعالاتهم.

_ القدرة على توقع النتائج المترتبة على السلوك.

_ القدرة على تأكيد الذات.

_ القدرة على التعاون والتفاعل مع الآخرين.[1]

9_2_ سمات الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض:

يتميز الفرد الذي لديه ذكاء انفعالي منخفض بالسمات التالية:

_ لا يتحمل مسؤولية مشاعره ويلوم الآخرين باستمرار.

_ يلقي اللوم على الآخرين في المشكلات التي يقع فيها.

_ لا يصرح عن مشاعره الحقيقية ويتظاهر بمشاعر مختلفة.

_ يبالغ أو يقلل من مشاعره.

_ ينفجر بقوة لموقف ما ولو كان متغيرا نسبيا.

_ ينقصه الاستقامة والإحساس بالضمير.

_ عديم الرحمة وغير متسامح، يحمل أحقادا على الآخرين.

_ غير مريح لكل من حوله.

_ عديم الإحساس بمشاعر الآخرين فلا يضع مشاعر الآخرين في حسابه عند تعامله معهم.

_ غير متعاطف مع الآخرين.

_ غير واثق في نفسه، ويجد صعوبة في الاعتراف بأخطائه.[2]

10_ الذكاء الانفعالي عند الحدث الجانح:

أظهرت العديد من الدراسات وجود اختلافات في مستوى الذكاء الانفعالي لدى الأحداث الجانحين مقارنة بالأفراد الآخرين، حيث أشارت إلى أن الأحداث الجانحين قد يكون لديهم مهارات أقل في تحليل المشاعر وفهمها والتعبير عنها، مما يمكن أن يؤدي إلى تصاعد سلوكاتهم العدوانية، مؤكدة على أن

---

[1] عدنان محمد عبد القاضي: الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية. المجلة العربية لتطوير التفوق، كلية التربية، جامعة تعز، اليمن. مج 3 (4). 2012. ص ص 49 _50.

[2] عبد الرحمان، المصدر المذكور سابقا، ص 48.

الذكاء الانفعالي المنخفض يرتبط بالسلوك الجانح عند الأحداث، حيث توصلت دراسة **موريارتي وآخرون Moriarty and Al (2001)** نقلا عن **لانس Lance (2003)** إلى ارتباط العدوان والاندفاع بمستويات منخفضة من التعاطف الذي يعتبر مكون مهم للذكاء الانفعالي، وانخفاضه يشير إلى عدم قدرة الفرد على فهم المشاعر المرتبطة بالعلاقات وعدم القدرة على فهم مشاعر آخرين، كما تم ربط تعاطي المخدرات والتبغ بين المراهقين بانخفاض مستوى الذكاء الانفعالي وتحديدا انخفاض قدرة الفرد في التعامل مع سلوكه وإدارته وذلك في دراسة **ترينيداد وجونسون Trindad and Johnson (2002)**.[1]

[1] Lance, J, R. Ibid. PP 40_41.

خلاصة الفصل:

أكد العديد من العلماء والباحثين على دور وأهمية الذكاء الانفعالي في ضمان النجاح والفعالية في الأداء، والتميز.

ويعتبر الذكاء الانفعالي مفهوم جديد في تناول الشخصية الإنسانية، وهو يرتبط بمختلف الجوانب المكونة لها، بحيث يؤدي تفاعل هذه الجوانب إلى سلوك سلس وفعال وأداء متفوق، فالذكاء الانفعالي يتيح للفرد توليد مشاعر إيجابية تجاه الذات والأحداث والآخرين، ويمكنه من التعامل بشكل صحيح مع انفعالاته الشخصية وانفعالات الآخرين، وهذا ما يساعده على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي في مختلف مجلات الحياة.

ونظرا لأهمية الذكاء الانفعالي في حياة الفرد فإن الاهتمام بتنميته في مرحلتي الطفولة والمراهقة يعد ضروريا، فهي تمثل مراحل هامة في بناء شخصية الفرد، لذلك يمكن توجيه الجهود لتعزيز البرامج والممارسات التعليمية والتربوية التي تهدف إلى دعم وتطوير الذكاء الانفعالي لدى الأطفال والمراهقين، ما يمكن أن يساهم في تحقيق توازن شامل في حياتهم، وهذا من خلال تدريبهم على فهم وتحليل مشاعرهم ومشاعر الآخرين، وتنمية مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي الايجابي، كما يمكن تعليمهم كيفية التعامل مع الضغوط النفسية وإدارة العواطف بشكل صحيح.

علاوة على ذلك يمكن أن يساهم تطوير الذكاء الانفعالي في تعزيز القدرة على التعامل مع تحديات الحياة والتكيف مع التغيرات والتفاعل بفعالية مع المجتمع، وهذا من شأنه أن يساهم في الوقاية من الاستجابات الانفعالية وكذا الاستجابات السلوكية السلبية كالوقاية من السلوك العدواني الذي يعتبر من أكثر المشكلات السلوكية شيوعا بين الأطفال والمراهقين، ما جعلنا نوليه جانبا من الاهتمام من خلال عرضنا لموضوع السلوك العدواني في الفصل القادم.

الفصل الثالث

السلوك العدواني

الفصل الثالث: السلوك العدواني

تمهيد

1 مفهوم السلوك العدواني

2 _ بعض المفاهيم المرتبطة بالسلوك العدواني

3_ النظريات المفسرة للسلوك العدواني

4 _ التصنيفات المختلفة للسلوك العدواني

5_العوامل المرتبطة بظهور السلوك العدواني

6 _ السلوك العدواني عند المراهقين

7 _ مظاهر السلوك العدواني عند المراهق

8_ قياس السلوك العدواني عند المراهقين

9_ الأساليب العلاجية لضبط السلوك العدواني

10_ أساليب الوقاية من ظهور السلوك العدواني عند الطفل والمراهق

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يمثل العدوان في وقتنا الحالي ظاهرة سلوكية واسعة الانتشار فهي لا تقتصر على شريحة معينة من المجتمع بل تمس جميع الشرائح، فنجدها تظهر عند الأطفال والمراهقين والراشدين الأمر الذي دعا إلى القيام بالعديد من الدراسات النفسية والاجتماعية حول هذه الظاهرة في محاولة للتعرف على مسبباتها ومظاهرها والعوامل المؤدية إليها وطرق قياسها، بهدف الوقاية منها والتخفيف من آثارها على الفرد والمجتمع، وستناول في هذا الفصل بعض التعريفات التي قدمها العلماء حول السلوك العدواني وبعض المفاهيم المرتبطة به، وكذا مظاهر هذا السلوك والعوامل التي قد تكون سببا مباشرا أو غير مباشر في ظهوره، ومحاولة الوقوف على أهم النظريات التي حاولت إعطاء تفسيرات له، مع الإشارة إلى هذا السلوك عند المراهقين وآثاره عليهم، طرق قياسه، وعلاجه، وأخيرا سبل الوقاية منه.

1_ مفهوم السلوك العدواني:

يمكن تحديد مفهوم السلوك العدواني من الناحية اللغوية ومن الناحية الاصطلاحية على النحو التالي:

1_1_ المفهوم اللغوي للسلوك العدواني:

أصل كلمة عدوان هي ظلمه وتجاوز الحد معه.[1]

وعدا فلان عدوا وعدوا وعدوانا وعداء أي ظلمه ظلما جاوز فيه العدو، والعادي هو الظالم والاعتداء والتعدي والعدوان هو الظلم، قال تعالى « ولا تعاونوا على الإثم والعدوان » .[2]

---

[1] المعجم الوسيط. 1985، ص 132.

[2] ابن منظور: لسان العرب. ج (15)، مصر. ص ص 32_33.

1_2_ المفهوم الاصطلاحي للسلوك العدواني:

يرى **فرويد (1959) freud** أن العدوانية هي واحدة من الغرائز التي يمكن أن تتجه ضد العالم الخارجي أو ضد الذات، ويؤكد على أن للعدوانية جانبين أساسيين هما:

_الجانب الطبيعي والسوي والبناء والذي يستخدم كآلية دفاعية ضد الأخطار التي تهدد راحة الإنسان وسلامته وسعادته.

_الجانب غير السوي والهدام الذي يستخدم فيه بوعي أو بدونه، كسلاح يستعمل اتجاه الاعتداء والتخريب وتدمير الإنسان وبيئته.[1]

يعرّفه **بص (1961) Buss** نقلا عن **البدوي (2011)** بأنه "سلوك يصدره الفرد لفظيا أو ماديا صريحا أو ضمنيا مباشرا أو غير مباشر ناشطا أو سلبيا ويترتب على هذا السلوك إلحاق الأذى البدني أو المادي بالشخص نفسه صاحب السلوك العدواني أو بالآخرين.[2]

كما يعرفه **بيركوفيتش (1962) Berkowitz** بأنه" أي نوع من السلوك سواء أكان بدنيا أو لفظيا الذي يصدر بقصد إصابة شخص ما بأذى".[3]

في حين قدم **باندورا (1973) Bandura** نقلا عن **عمارة (2008)** عدة تعريفات تعد الأكثر قبولا وتداولا منها انه "سلوك ينتج عنه إيذاء شخص أو تحطيم للممتلكات الإيذاء إما أن يكون نفسيا على شكل السخرية أو الإهانة، أو إما أن يكون بدنيا على شكل ضرب (ركل– دفع)، ويعتمد **باندورا Bandura** في وصفه للسلوك العدواني على ثلاثة معايير:

أ–خصائص السلوك نفسها :مثل الاعتداء البدني، الإهانة، إتلاف الممتلكات.

---

[1] Anzieu, D. **L'auto-analyse de Freud**. France. Puf. 1959, P 115.

[2] زياد أحمد بدوي: فعالية برنامج قائم على فن القصة لخفض السلوك العدواني لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة. فلسطين. 2011، ص 36.

[3] Berkowitz, L : **Aggression: A social psychological analysis.** New York: McGraw-Hill. 1962, P 59.

ب–شدة السلوك :فالسلوك الشديد يعتبر عد وانيا، كالتحدث إلى شخص بصوت حاد

ج–خصائص الشخص المعتدي :جنسه، عمره، وسلوكه في الماضي وخصائص الشخص المعتدي عليه.[1]

ويعرّفه **شابلن (1973) Chaplin** بأنّه "هجوم أو فعل مضاد موجه نحو شخص ما أو شيء وإظهار الرغبة في التفوق على الأشخاص الآخرين أو إيذائهم أو الاستخفاف بهم أو السخرية منهم لغرض إنزال العقوبة بهم ".[2]

أما **واطسون(1979) Watson** فقد عرّفه نقلا عن **عبد القوي (1995)** بأنّه "مجموعة من المشاعر والاتجاهات التي تدل على الكراهية والغضب والسخرية من الآخرين ويأخذ العدوان أشكال متعددة قد تكون خفية في حالة توجهها سلطة ما أو تكون عنادا أو عبوسا في وجه الآخرين ".[3]

ويقول **بار–اون (1994) Baron** بأن السلوك العدواني هو "السلوك الذي يفتقر إلى مشاعر الرحمة بالآخرين والاهتمام بسلامتهم".[4]

أما **طريف شوقي (1994)** فيرى أن السلوك العدواني هو" أي سلوك يصدره الفرد أو الجماعة صوب آخر أو آخرون وصوب ذاته سواء كا لفظيا أو ماديا، ايجابيا أو سلبيا، مباشرا أو غير مباشر، نتيجة

---

[1] محمد عمارة: **برامج علاجية لخفض مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين**. الإسكندرية، مصر: المكتب الجامعي الحديث. 2008. ص 13.

[2] Chaplin, J, P. **Dictionary of psychology**. New York: Dell Published. 1973, P 15.

[3] سامي عبد القوي: **علم النفس الفسيولوجي**. ط 2. مصر: مكتبة النهضة المصرية.1995، ص 28.

[4] Baron, R, A ; Richardson, D : **Human Agrression.** New York : Plenum. 1994, P 260.

مواقف الغضب أو الإحباط أو الدفاع عن الذات والممتلكات أو الرغبة في الانتقام أو الحصول على مكاسب معينة، ترتب عليه إلحاق أذى بدني أو مادي أو نفسي بصورة متعمدة بالطرف الآخر".[1]

ويضيف **هيرمان Herman** نقلا عن **العيسوي (2004)** بأن العدوان هو "السلوك الذي يقصد به إيذاء أو جرح شخص آخر، ويعتبر تعبيرا عن الإحباط المستمر ويعتقد أن الحرمان قد يكون عاما يتجه نحو المجتمع كما هو الحال عند السيكوباتيين والأحداث الجانحين، أو قد يكون خاصا يوجه نحو موضوع يتمثل في جماعات أو أفراد معينين".[2]

أما **المنظمة العالمية للصحة (1994) WHO** فتعرف العدوان على أنه "الاستعمال المتعمد للقوة الجسدية أو السلطة سواء كان انفعالي أو على شكل تهديد ضد الشخص الأخر أو ضد مجموعة أو ضد المجتمع والذي يؤدي إلى احتمالات إحداث جروح أو موت أو أثار نفسية، اضطرابات في النمو أو الحرمان".[3]

إن هذه التعريفات كلها قدمت وصفا للسلوك العدواني، كما نجد أنها تشترك في التأكيد على بعض النقاط التالية:

_ العدوان يمثل سلوك معين يقوم به الإنسان.

_ ينتج عنه إيذاء الفرد لنفسه أو للآخرين.

_ العدوان يأخذ الوجه السلبي بينما قد يكون ايجابيا في بعض المواقف.

---

[1] طريف شوقي: **علم النفس الاجتماعي: أسسه وتطبيقاته**. القاهرة، مصر: مركز النشر لجامعة القاهرة. 1994، ص 329

[2] عبد الرحمان محمد العيساوي: **دوافع الجريمة**. بيروت، لبنان. 2004، ص 80.

[3] World Health Organization ; WHO Global Consultation on Violance and Healthe. **A public Health Priority**. Geneva, Switzerland: World Health Organization. 1996, P 05.

_ يرى البعض أنه العدوان قد ينتج عن مواقف الإحباط والصراعات الداخلية.

كما أن معظم هذه التعريفات تتعامل مع العدوان كسلوك ظاهر، يتخذ صورا وأشكالا متعددة، بحيث يمكن أن يكون هذا السلوك نحو الأشخاص أو الممتلكات أو نحو الذات، ويكون بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وأن العدوان لا يأخذ دائما منحى سلبيا ففي بعض المواقف قد يكون العدوان مقبولا ومطلوبا لاستمرار البقاء.

يتضح من خلال كل ما سبق صعوبة وضع تعريف موحد ودقيق للسلوك العدواني نظرا لاختلاف وجهات النظر التي تناولت هذا المفهوم بالدراسة، ولأنه ظاهرة مبهمة ومعقدة ولهذا لا يمكن شرحه بطريقة دقيقة، ففي بعض الأحيان هو عملية تقديرية لعدم وجود فاصل ملموس بين السلوكات المقبولة والضرورية للتكيف الاجتماعي والذاتي ونمو الشخصية، خاصة في مراحل معينة من نمو الكائن الحي وغير المقبولة أو ما يمكن اعتبارها إيذاء، فالتمرد على سلطة الأسرة التي تحتوي الطفل يعتبرونه عدوانا من طرف هذا الأخير لكنه من الناحية النفسية يعبر عن حاجته للاستقلالية التي لابد منها لنمو شخصيته نموا سليما، هذا ما يعقد أكثر مكانة العدوان، لذلك فإن تعريف العدوان لابد أن يخضع إلى مراجعة دائمة نظرا للتطور المستمر للقيم والمعايير الاجتماعية والثقافية.

هذا ويرتبط مفهوم السلوك العدواني ببعض المفاهيم الأخرى التي تحمل في دلالاتها معنى إيقاع الضرر سواء كان هذا الضرر موجه نحو الذات أو نحو الآخرين، لذلك سنحاول التعرف على هذه المفاهيم في العنصر الموالي.

2_ بعض المفاهيم المرتبطة بالسلوك العدواني:

من بين المفاهيم المرتبطة بالسلوك العدواني نجد:

2_1_ العداء أو العدائية Hostilety : عرفّها **العقاد (2001)** بأنها "شعور داخلي بالغضب والعداوة والكراهية موجه نحو الذات أو نحو شخص أو موقف ما، وهو ما يحرك العدوان وينشطه، والمشاعر العدائية تستخدم كإشارة إلى الاتجاه الذي يقف خلف السلوك أي المكون الانفعالي للاتجاه، فالعداوة استجابة اتجاهية تنطوي على المشاعر العدائية والتقييمات السلبية للأشخاص والأحداث".[1]

كما أشار **غانم (2008)** إلى "أي نشاط نشاط يقصد به الفرد إيذاء الآخرين دون أن يتضمن ذلك إيذاء بدنيا".[2]

هناك من يميز بين العدوان والعدائية، حيث يرى بعض علماء النفس أن كلمة "**عدواني**" تستوعب في معناها بعض ضروب السلوك الإيجابي كالمبادأة في حين أن كلمة "**عدائي**" لا تشير إلا إلى العنف والقسوة وما شابههما من ظواهر سلبية أخرى، ويرى البعض أن الفرق بينهما هو تمييز بين السلوك أو التصرف وبين المشاعر، حيث أن جوهر العدائية هو المشاعر السلبية والكراهية اتجاه شخص أو أشخاص أو معايير اجتماعية متى تم التعبير عنها تحولت إلى سلوك عدوان.[3]

ومما لاشك فيه أن كلا من العدوان والعدائية لصيقان لا يفترقان، فأشارت **شريف (1992)** إلى أي نشاط يقصد به الشخص الإيذاء البدني أو الألم لشخص آخر يطلق عليه سلوك عدواني، بينما أي نشاط يقصد به الفرد إيذاء الآخرين دون أن يتضمن ذلك إيذاء بدنيا يطلق عليه سلوك عدائي.[4]

---

[1] عصام عبد اللطيف العقاد: **سيكولوجية العدوانية وترويضها: منحى علاجي معرفي جديد**. القاهرة، مصر: دار غريب للطباعة والتوزيع والنشر. 2001، ص 100.

[2] محمد حسن غانم: **علم النفس والجريمة**. القاهرة، مصر: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية. 2008، ص 33.

[3] يوسف سيد جمعة: **الاضطرابات السلوكية وعلاجها**. القاهرة، مصر:. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع. 2000، ص 265.

[4] سهام علي عبد الحميد حسن شريف: مدى فعالية برنامج إرشادي لتعديل السلوك العدواني لدى اللقطاء. رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر. 1992، ص 19.

2_2_ العدوانية Agression: عرفّها **العقاد (2001)** بأنها "ميل للقيام بالعدوان، وميل لفرض مصالح الفرد و أفكاره الخاصة رغم المعارضة، وهي ميل أيضا إلى السعي للسيطرة في الجماعة (التسلط الاجتماعي)، خصوصا إذا وصل الأمر حد التطرف".[1]

وأشار **أبو غنيمة (2011)** للعدوانية بأنها "هي أيضا الهجوم الصريح على الغير أو الذات، ويأخذ الشكل البدني أو اللفظي أو التهجم (العدوان الصريح)".[2]

2_3_ العنف Violence: من حيث اقتران العنف بالعدوان يرى **المغربي (1987)** أن "العدوان يشمل على العنف، حيث يتضمن العدوان العنف كوسيلة عدوانية، كما يمثل العنف الاستجابة السلوكية ذات السمة الانفعالية المرتفعة التي تدفع صاحبها نحو الفعل دون وعي وتفكير لما يحدث وللنتائج المترتبة على هذا الفعل".[3]

وذهب **العقاد (2001)** إلى أن العنف استجابة سلوكية تتميز بصفة انفعالية شديدة قد تنطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير، فهو الصيغة المتطرفة للعدوان، وهو محاولة للإيذاء البدني الخطير.[4]

تعددت المفاهيم المرتبطة بالسلوك العدواني ذلك لأنه ظاهرة سلوكية معقدة، جعلته يسترعي اهتمام العديد من الباحثين الذين سعوا على اختلاف توجهاتهم وانتماءاتهم النظرية إلى تقديم مختلف التفسيرات وهذا في محاولات لفهم طبيعة هذا السلوك ومسبباته، وسنتطرق في العنصر الموالي إلى أهم التوجهات النظرية التي حاولت تقديم تفسيرات للسلوك العدواني.

---

[1] العقاد، المرجع المذكور سابقا. ن ص.

[2] عادل يوسف أبو غنيمة: **اضطرابات السلوك عند الأطفال: الأسباب والحلول**. القاهرة، مصر: دار الفجر للنشر والتوزيع. 2011، ص 71.

[3] سعد المغربي: سيكلوجية العدوان والعنف. مجلة علم النفس، الهيأة العامة للكتاب. مصر. ع (11). 1987، ص 26.

[4] العقاد، المرجع نفسه. ن ص.

3_ النظريات المفسرة للسلوك العدواني:

اختلفت وجهات النظر وكثر الجدل وتباينت الآراء في شرح وتفسير السلوك العدواني، وتعددت النظريات التي تناولت تفسير العدوان، وقد حاول العلماء تفسير هذا السلوك بأشكاله المختلفة، ومن هنا تنوعت الاتجاهات ونظريات التي تفسر السلوك العدواني، والتي يمكن في تكاملها مع بعضها أن تحقق تفسيرا أكثر شمولا لتلك الظاهرة من كافة جوانبها، فهناك من ينظر إلى العدوان على أنه سلوك غريزي فطري عند جميع البشر، وهناك اتجاه يرى أن العدوان رد فعل طبيعي لما يواجه الفرد من إحباط، أما الاتجاه الآخر فيرى العدوان سلوك متعلم من البيئة كغيره من أنواع السلوك الاجتماعي.

ومع تعدد أشكال السلوك العدواني ودوافعه حاول العديد من العلماء وضع الأسس النظرية كل حسب وجهة نظره لتفسير السلوك العدواني ومن أهم هذه النظريات ما يلي:

3_1 النظرية البيولوجية Biological Theory:

ترى هذه النظرية أن سبب العدوان بيولوجي في تكوين الشخص أساسا، ويرى بعضها اختلافا في بناء المجرمين الجسماني عن غيرهم من عامة الناس وهذا الاختلاف يميل بهم ناحية البدائية، فيقترب بهم من الحيوانات فيجعلهم يميلون للشراسة والعنف.[1]

كما أن هناك دليلا مستمدا من عدة مصادر على وجود خلل في وظيفة المخ يتعلق بإصابة بؤرة معينة منه تؤدي إلى السلوك العنيف، وقد وجد أن الأفراد الذين يبين الرسم الكهربائي لمخهم أوجه شذوذ في المنطقة الصدغية تكون فيهم نسبة أكبر من أوجه الشذوذ السلوكية مثل: الافتقار إلى التحكم في النزوات العدوانية، الذهان مقارنة مع الأفراد الذين يكون رسم موجات المخ عندهم طبيعيا.

ويعتقد أصحاب هذه النظرية بان العدوان أساسه بيولوجي وقد يحدث نتيجة خلل فسيولوجي في النظام

---

[1] ناجي عبد العظيم سعيد مرشد: **تعديل السلوك العدواني للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة: دليل الآباء والأمهات**. القاهرة، مصر: دار زهراء الشرق للنشر. 2006، ص 25.

العصبي حيث يؤدي هذا الخلل إلى اضطرابات وظيفية في الشحنات الكهروعصبية عند الإنسان.[1]

وتهتم هذه النظرية بالعوامل البيولوجية في الكائن الحي كالصبغيات والجينات الجنسية، الهرمونات والجهاز العصبي المركزي ولا مركزي والغدد الصماء والتأثيرات البيوكيميائية والأنشطة الكهربائية في المخ، بحيث يوجد ميكانيزم فسيولوجي لدى الإنسان، يثار هذا الميكانيزم عند الشعور بالغضب وهذا يؤدي على حدوث تغيرات فسيولوجية التي تؤثر بدورها على سرعة ضربات القلب ارتفاع ضغط الدم وزيادة نسبة الجلوكوز فيه، سرعة التنفس، توتر العضلات، كما تزيد سرعة الدورة الدموية خاصة في الأطراف فيقبض الفرد على أنيابه وتصدر عنه أصوات لا إرادية ويقل إدراكه الحسي، حتى أنه قد لا يشعر بالألم في معركته مع غريمه.[2]

وللنظرية البيولوجية براهين جراحية تحاول الربط بين إثارة مناطق معينة من الدماغ وبين استجابة العدوان، حيث لوحظ أن الجانب الخارجي للمهاد Hypothalamus أطلق عديدا من أشكال العدوان المصاحب بمختلف أنواع الانفعال، وأن الإثارة لمنطقة معينة هي الحزمة الأنسية للدماغ الأمامي **Medial Forebrain Bundle** أطلقت استجابة عدوانية شرسة جدا في حيوانات التجارب بعكس إثارة المنطقة المحيطة بالبطين في المادة الرمادية التي تحدث استجابات أقل عدوانية كما لوحظ أن اللوزة **Amygdala** لها دور في كبح العدوان.[3]

من خلال ما تم ذكره يمكننا القول أن النظرية البيولوجية تفسر السلوك العدواني بوجود اضطراب على مستوى الجهاز العصبي أو الهرموني، في حين يبقى هذا التفسير أحادي الجانب، بحيث تتدخل عدة عوامل فردية وبيئية في نشأة هذا السلوك المعقد.

---

[1] برفين عبد الله محمد سعيد المفتي: فعالية برنامج مقترح بالألعاب التعاونية في تقليل السلوك العدواني لدى أطفال ما قبل المدرسة. مجلة التربية الرياضية، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة بغداد، العراق. 11 (04). 2002، ص 135.

[2] عمارة، المصدر المذكور سابقا، ص 36.

[3] مرشد، المصدر المذكور سابقا، ص 26.

3_2_النظرية السلوكية Behavioral Theory:

يرى أنصار الاتجاه السلوكي أن السلوك العدواني كأي سلوك اجتماعي أخر مكتسب ومتعلم، وأن العدوان متغير من متغيرات الشخصية، كما أنه نوع من الاستجابات المتنحية والسائدة، ووفقا لهذا الاتجاه تلعب العادة دورا أساسيا في العدوانية، ومن هنا تكون العدوانية هي عادة الهجوم وتتحدد قوة الاستجابات العدوانية في الاتجاه السلوكي وفق أربع متغيرات وهي: مسببات العدوان، تاريخ التعزيز، التدعيم الاجتماعي والمزاج.[1]

كما يرى السلوكيون أيضا أن العدوان شأنه شأن أي سلوك يمكن اكتشافه ويمكن تعديله وفقا لقوانين التعلم ولذلك ركزت البحوث والدراسات السلوكية في دراستهم للعدوان على حقيقة يؤمنون بها وهي أن السلوك برمته متعلم من البيئة ومن ثم فإن الخبرات المختلفة التي اكتسب منها شخص ما السلوك العدواني قد تم تدعيمها بما يعزز لدى الشخص ظهور الاستجابة العدوانية كلما تعرض للموقف المحبط.

وانطلق السلوكيون من مجموعة من التجارب التي أجريت بداية على يد رائد السلوكية **جون واطسون Watson, J** حيث أثبت أن الفوبيا بأنواعها مكتسبة بعملية تعلم ومن ثم يمكن علاجها وفقاً للعلاج السلوكي الذي يستند على هدم نموذج من التعلم غير السوي وإعادة بناء نموذج تعلم جديد سوي.[2]

إن المنهج السلوكي كما وصفته **منى كامل (2002)** يعد منهجا مهما في تفسير السلوك العدواني حيث ترى أن العدوانية هي"استجابة أو رد فعل مناسب للمثير الخارجي (البيئي) لدى الشخص، سواء كان عدوانا لفظيا أو ماديا، مباشرا أو غير مباشر".[3]

---

[1] مرشد، المصدر المذكور سابقا، ص 27.

[2] العقاد، المصدر المذكور سابقا. ص 112.

[3] منى كمال: فعالية برنامج علاجي مقترح في تعديل السلوك العدواني لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الإسكندرية. مصر. 2002، ص 52.

وتتفرع النظرية السلوكية إلى نظريتين، الأولى هي نظرية الإحباط–العدوان لـ **دولار وميلر** **Dollard; Miler** والثانية هي نظرية التعلم الاجتماعي لـ **بوندورا** **Bandura**.

3_2_1_ نظرية الإحباط– العدوان:

من أشهر علماء هذه النظرية **دولار Dollard**، مورر **Morer** ، دوب **Doob**، ميلر **Miller**، سيرز **Searz** الذين أجمعوا نقلا عن **مرشد (2006)** على أن السلوك العدواني يظهر نتيجة للإحباط.[1]

ينصب اهتمام هذه النظرية على الجوانب الاجتماعية للسلوك الإنساني، وقد عرضت أول صورة لهذه النظرية على فرض مؤداه أن هناك ارتباط بين الإحباط كمثير والعدوان كاستجابة، كما يتمثل جوهر النظرية في أن كل إحباط يزيد من احتمالات رد الفعل العدواني، وكل عدوان يفترض وجود إحباط سابق فالعدوان من أشهر الاستجابات التي تثار في مواقف الإحباط، ويشمل العدوان البدني، اللفظي، حيث يتجه العدوان غالبا نحو مصدر الإحباط،فإذا ما انسد الطريق أمام العدوانية فمن الممكن أن تتجه هذه العدوانية ضد بديل أو تتجه إلى الداخل فتصبح عدوانية ضد الذات.[2]

ويعرف **دولار وزملائه (1939) Dollard et Al** نقلا عن **عمارة (2008)** الإحباط بأنه "تلك الحالة التي تحدث عندما يكون هناك تدخل يحول دون تحقيق هدف".[3]

توصل رواد هذه النظرية إلى بعض الاستنتاجات من دراستهم عن العلاقة بين الإحباط والعدوان والتي يمكن اعتبارها بمثابة الأسس النفسية المحددة لهذه العلاقة.

أولا: تختلف شدة الرغبة في السلوك العدواني باختلاف كمية الإحباط الذي يواجهه الفرد، وتعتبر كمية الإحباط دالة لثلاثة عوامل هي:

_ شدة الرغبة في الاستجابة المحبطة.

---

[1] مرشد، المصدر نفسه. ن ص.

[2] علاء الدين كفافي: **الصحة النفسية**. ط4. القاهرة، مصر: دار الإسلام للطباعة والنشر. 1997، ص 325.

[3] عمارة، المصدر المذكور سابقا، ص 47.

_ مدى التدخل أو إعاقة الاستجابة المحبطة.

_ عدد المرات التي أحبطت فيها الاستجابة .

ثانيا: تزداد شدة الرغبة في العمل العدائي ضد ما يدركه الفرد على أنه مصدرا لإحباطه، ويقل ميل الفرد للأعمال غير العدائية حيال ما يدركه الفرد على أنه مصدر إحباطه.

ثالثا: يعتبر كف السلوك العدائي في المواقف الإحباطية بمثابة إحباط آخر ويؤدي ذلك إلى زيادة ميل الفرد للسلوك العدواني ضد مصدر الإحباط الأساسي، وكذلك ضد عوامل الكف التي تحول دونه والسلوك العدائي.

رابعا : على الرغم من أن الموقف الإحباطي ينطوي على عقاب للذات إلا أن العدوان الموجه ضد الذات لا يظهر إلا إذا تغلب على ما يكف توجيهه وظهوره ضد الذات، ولا يحدث هذا إلا إذا واجهت أساليب السلوك العدائية الأخرى الموجهة ضد مصدر الإحباط الأصلي عوامل كف قوية.[1]

وهنا يوضح **طه وآخرون (1993)** أن ما توصل إليه **دولار Dollard** ومعاونيه من أن الإحباط يستخرج من العوامل المباشرة للإحباط، فالفرد وهو يسعى إلى تحقيق أهدافه ينزع إلى العدوان إذا ما واجه عائق يعطله، وأن هناك فرقا فردية بين الأفراد في تفسير وتحديد سبب الإحباط وتوجيه سبب إحباطهم المباشر تبعا لمصدر الإحباط بالتالي يختلف الأفراد في الاتجاه الذي تتجه إليه دفعاتهم العدوانية.[2]

قد لا يستطيع الفرد التعرف على سبب الإحباط أو عدم قدرته على مواجهة مصادره فيكبته فيكون العدوان هنا غير مباشر ويظهر في صورة بعض الاضطرابات الوظيفية النفسية والعقلية، ويكون العدوان

---

[1] العقاد، المصدر المذكور سابقا، ص 113_114.

[2] فرج عبد القادر طه وآخرون: **معجم علم النفس والتحليل النفسي**. بيروت، لبنان: دار النهضة العربية للطباعة والنشر. 1993، 277.

مباشرا على فرد أو شيء هو مصدر الإحباط في صور مختلفة سواء باستخدام القوة الجسمية أو التعبير اللغوي أو الحركي أو بانفصام العلاقة به، أو بالإيقاع به في مواقف محبطة وضاغطة، وقد يفشل الفرد في توجيه العدوان مباشرة إلى مصدره الأصلي خوفا من العقاب أو نتيجة الإحساس بعدم الندية فيحوله إلى شيء آخر أو فرد آخر تربطه صلة بالمصدر الأصلي وهنا يكون العدوان غير مباشر.[1]

تجدر الإشارة إلى أنه قد أثيرت عدة تحفظات حول هذه النظرية، فيقول **منصور والشربيني (2003)** أنه لا توجد علاقة حتمية بين الإحباط والعدوان، فقد يمارس الفرد السلوك العدواني في غياب الإحباط مثل القاتل الأجير، في المقابل قد يؤدي الإحباط إلى سلوكات أخرى غير العدوانية كتعاطي المخدرات أو الاكتئاب، أو الأمراض السيكوسوماتية، فالإنسان قد يحبط ولا يعتدي، وقد يعتدي بدون أن يواجه الإحباط، والناس لا يستجيبون للإحباط على نفس النحو، فذلك يعتمد على خبراتهم وعلى ظروفهم البيئية.[2]

يتضح من كل ما سبق ذكره أن نظرية الإحباط_عدوان تؤكد على أن حدوث السلوك العدواني يفترض دائما وجود الإحباط، وأن الإحباط يؤدي دائما إلى العدوان، وهذا الافتراض قوبل بالنقد بحيث أن العدوان ليس بالضرورة نتيجة حتمية للإحباط.

3_2_2_نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning:

إن هذه النظرية لا تقل أهمية عن غيرها من النظريات التي تناولت السلوك العدواني بالدراسة والبحث ويعتبر **باندورا Bandura** هو المؤسس الحقيقي لنظرية التعلم الاجتماعي في العدوان حيث اهتم بدراسة الإنسان في تفاعله مع الآخرين، والشخصية في تصور **باندورا Bandura** لا تفهم إلا من خلال السياق

---

[1] المصدر نفسه، ن ص.

[2] عبد المجيد منصور، زكريا الشربيني: **سلوك الإنسان بين الجريمة، العدوان، الإرهاب**. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي. 2003، ص ص 155_156.

والتفاعل الاجتماعي، والسلوك عنده يتشكل بملاحظة سلوك الآخرين.

ومن الملامح البارزة في نظرية التعلم الاجتماعي الدور الذي يوليه تنظيم السلوك عن طريق العمليات المعرفية مثل: الانتباه، التذكر، التخيل، التفكير، حيث لها القدرة على التأثير في اكتساب السلوك، وأن الإنسان له القدرة على توقع النتائج قبل حدوثها ويؤثر هذا التوقع المقصود أو المتخيل في توجيه السلوك.[1]

وبالتركيز على السلوك العدواني الذي يؤدي إلى الإصابة الجسدية أو تدمير الممتلكات ، أظهر باندورا **Bandura** كيف يمكن أن يتعلم الناس هذا السلوك العدواني عن طريق نمذجة سلوك الآخرين، فبالنسبة إليه السلوك العدواني يمكن تعلمه كأي سلوك آخر، إما من خلال تعزيز هذا السلوك مباشرة أو من خلال تقليد سلوك نماذج عدوانية سواء كانت هذه النماذج حية، أو متلفزة، و تشير الدراسات إلى أن الأطفال المعرضين للنماذج العدوانية أكثر ميلا للانخراط في السلوك العدواني فالأطفال الذين ينشئون في الأسر المسيئة أكثر عرضة للاعتداء على أطفالهم في المستقبل.[2]

فمن منظور نظرية التعلم الاجتماعي السلوك العدواني ليس غريزة أو ناتج عن الإحباط، بل هو نموذج من السلوك المتعلم المكافأ.

ومن أهم الدراسات حول التعلم بالملاحظة دراسة التي أجراها **باندورا Bandura** مستخدما فيها تصميم تجريبي يتكون من ثلاث مجموعات، كل مجموعة تتكون من عدد من الأطفال يدخل كل طفل إلى حجرة الاختبار التي توجد بها ألعاب مصنوعة من البلاستيك وفي كل مجموعة يغير متغير معين وقد توصل في الأخير إلى أن العنف المعروض على الأطفال جعلهم يميلون بدرجة مرتفعة للعدوان غير أن النموذج الذي تعرضت إليه المجموعة الثانية هجوم على الدمى وجد أن الأطفال يتعاملون بعدوانية مع

---

[1] العقاد، المصدر المذكور سابقا، 114.

[2] Theodor, M ; Melvin, J, L : **Personality And Social Psychology**. V05. New Jersey: John Wiley & Sons. 2004, PP 570_571.

ألعابهم في حجرة الملاحظة على عكس المجموعة الضابطة، كما انتهت النتائج إلى أن الأطفال لا يقلدون العدوانية التي تكون خيالية، بينما يقلدون العنف المشاهد الذي يحمل في طياته عنف الحياة الواقعية.

من هنا استخلص **بندورا Bandura** أن معظم السلوك العدواني متعلم من خلال الملاحظة ثم التقليد وهناك ثلاث مصادر يتعلم منها الفرد بالملاحظة هذا السلوك وهي: "التأثير الأسري، تأثير الأقران، تأثير النماذج الرمزية كالتلفزيون"، بمعنى أن الطفل يقلد النماذج Models التي يلاحظها والمحيطة بهفالأولاد يتعلمون السلوك العدواني من والديهم، مدرسيهم، وأصدقائهم، ومن خلال مشاهدتهم لأفلام العنف بالتلفزيون، ومن خلال قراءة القصص، وهذا أيضا بوجود التعزيز.[1]

كما أن لمشاهدة سلوك المدرسين العدواني أثناء معاقبتهم لتلاميذهم أثر على التلاميذ في تقليد هذا السلوك، ويصبح المدرسين دون أن يشعروا نماذج حية من نماذج عديدة من السلوك العدواني البدني واللفظي.[2]

ويضيف البعض أن تأثير الجماعة على اكتساب السلوك العدواني يتم عن طريق تقديم النماذج العدوانية للأطفال فيقلدونها، أو عن طريق تعزيز السلوك العدواني لمجرد حدوثه، حيث أن الجماعة تسهل نمو الشخصيات العدوانية، وذلك بإمداد الأطفال بالنماذج العدوانية، فيقلدونها، أو بتحريضهم على العدوان، أو بالتعزيز الاجتماعي لهذا السلوك عند حدوثه[3].

يرى **باندورا ووالتر Bandura and Walter** أن تقليد السلوك العدواني من قبل الآخرين يشتمل على عمليتين أساسيتين هما:

_ إعادة استخدام الطفل للسلوك العدواني من خلال مشاهدته للنماذج العدوانية.

_ اختزال عوامل الكف لدى الطفل، وهذا ما يسمح له بان يسلك السلوك العدواني بطريقة مألوفة.

---

[1] Liebert, M, R ; Nelson, R, W : **Development Psychology**. Englewood cliff, N. J. Prentice-Hall. 1981. P 462.

[2] Ibid. p 463.

[3] مرشد، المصدر المذكور سابقا، ص 30.

ويرى باندورا **Bandura** أن الأطفال يميلون إلى تقليد النماذج العدوانية المرغوبة من قبل الكبار والتي يحصلون على الثواب إذا قاموا بها بصورة أكبر من النماذج العدوانية التي يعاقبون عليها.[1]

كما يؤكد **باندورا Bandura** على أن الأعمال العدوانية هي إلى حد كبير استجابات متعلمة، والتدعيم هو بمثابة مسهل وميسر أساسي للعدوان، فالناس تتعلم أداء سلوك معين، لأن هذا السلوك أعقبه شيء سار أو إرضاء لحاجة أو يتعلمون أيضا أن يتجنبوا سلوكا ما تعقبه نتائج غير سارة أو مؤلمة، فالفرد يتعلم الانتقام والثأر مقابل الاهانات في المدرسة بالشجار مع الذي أهانه أو عذبه، لأن والده امتدحه على دفاعه عن حقوقه حينما فعل ذلك، أو الطالب ربما يتعلم أن لا يعارض معلمه في القسم لأن المعارضة تغضب المعلم.[2]

ويؤكد أيضا على أن عملية الاحتفاظ بالسلوك المكتسب تعتمد على عامل التدعيم بشكل مباشر فالسلوك العدواني سواء استمر أو اختفى أو عاد للظهور مرة أخرى يرتبط ذلك بمكافأة صاحب السلوك أو عقابه فإذا كوفئ استمر في سلوكه وإذا عوقب توقف عنه.

وقد قدم **باندورا Bandura** العوامل التي تعزز السلوك العدواني وتساعد على استمراره في ظل نظرية التعلم الاجتماعي منها:

_ **التعزيز:** عند إثابة سلوك ما فإن الفرد يميل إلى تكراره في المستقبل أما عندما يعاقب عندما يضرب أخاه أو عندما يلقي الحجارة على الآخرين فإنه يتعلم ألا يفعل هذه الأشياء.

_**التدعيم المباشر الخارجي:** المتمثل بامتداح الوالدين أو المحيط لسلوك الفرد العدواني.

_**التدعيم البديل:** يتمثل برؤية الفرد المكاسب التي يتحصل عليها الشخص المعتدي وتخلصه من الأضرار المحتملة فيحاول هذا الفرد تقليد المعتدي في عدوانه.

---

[1] عبد الفتاح نجله: **المسرح المدرسي والعلاج النفسي**. القاهرة، مصر: دار فرحة للنشر والتوزيع. 2004، ص 42_43.

[2] Sears, R, R : **A history of Child Development**. Chicago: Revieu of child development research. Vol 5. University of Chicago Press. 1975. P 12.

_**التحرر من عقاب الذات:** بأن يجرد المعتدى عليه من الصفات الإنسانية، ويقنع نفسه بأن المعتدى عليه يستحق الاعتداء عليه وإلحاق الأذى به.[1]

وقد أوضح **باندورا Bandura** أهمية العوامل المعرفية (أفكار الناس ومعتقداتهم) في تنظيم السلوك العدواني، فقد يميل بعض الأفراد الذين يقومون بالعدوان إلى تبرير استخدامهم للسلوك العدواني، كأن يقول أن الضحية ظالمة أساسا، أو أن هي من دفعت به إلى ارتكاب السلوك العدواني (لوم الضحية) ومن ثم قد لا يشعر من يقوم بالعدوان بأي مشاعر ذنب نتيجة سلوكه كما لا يجعله يحد من عدوانيته.[2]

وقد لخص **الفسوس (2006)** وجهة نظر **بندورا Bandura** في تفسير العدوان كالتالي:

- معظم السلوك العدواني متعلم من خلال ملاحظة وتقليد الأقران، والنماذج الرمزية كالتلفزيون.
- اكتساب السلوك العدواني من الخبرات السابقة.
- التعلم المباشر للمسالك العدوانية كالإثارة المباشرة للأفعال العدوانية الصريحة في أي وقت.
- تأكيد هذا السلوك من خلال المكافأة والتعزيز.
- إثارة الطفل إما بالهجوم الجسدي أو بالتهديدات والإهانات أو إعاقة سلوك موجه نحو هدف أو تقليل التعزيز أو إنهائه قد يؤدي إلى العدوان.

_ العقاب قد يؤدي إلى زيادة العدوان.[3]

ترى **يحي (2000)** أن هذه النظرية تعطي أهمية كبيرة لخبرات الطفل السابقة ولعوامل الدافعية المرتكزة على النتائج العدوانية المكتسبة، والدراسات تؤيد هذه النظرية بشكل كبير، مبينة أهمية التقليد والمحاكاة في اكتساب السلوك العدواني، حتى وإن لم يسبق هذا السلوك أي نوع من الإحباط.[1]

---

[1] Bandura, A : Social Learning Theory of Aggression. Journal of Communication. V 28. Issue 3. 1978.p 21.

[2] عبد القوي، المصدر المذكور سابقا، ص 290.

[3] عدنان أحمد الفسوس: **الدليل الإرشادي لمواجهة السلوك العدواني لدى طلبة المدارس**. المكتبة الالكترونية أطفال الخليج. 2006، ص 14. http://www.gulfkids.com/pdf/Solok_Edwan.pdf

انطلاقا من عرض هذه النظرية يمكننا القول أن نظرية التعلم الاجتماعي تعتبر من أهم النظريات المفسرة للسلوك الإنساني بشكل عام والسلوك العدواني بشكل الخاص، من خلال دور عملية التعلم القائم على المحاكاة والنمذجة في إنتاج السلوك، والتعزيز والمكافأة في استمراره وتثبيته.

3_3_ نظرية الغرائز:

مفهوم غريزة العدوان ليس جديد، فالغريزة مكون رئيسي للكائن البشري، وتصنف نظرية الغرائز كالتالي:

3_3_1_نظرية التحليل النفسي للعدوان Psychoanalitic Theory:

يعتبر **فرويد Freud** أول من تناول الجوانب النفسية للسلوك العدواني والدوافع التي تكمن وراءها فهي تعتبر عنده تفريغا للطاقة الجنسية التي توجد لدى الفرد، فكان العدوان في البداية من وجهة نظر **فرويد Freud** هو ردة فعل من إحباط وتعويق للدوافع الحيوية أو الجنسية والتي غالبا ما تسعى للإشباع وتحقيق الرضا والسرور والابتعاد عن المواقف المؤلمة.[2]

غير أن هذا التوجه لم يلقى القبول والاستحسان لدى الكثير من أنصاره، فقد أثار هذا التنظير الجدل والنقد والرفض نظرا لربطه جميع نواحي النشاط الإنساني بالدافع الجنسي مما دفع أنصاره من بينهم **أدلر Adler** إلى تقديم تفسيرات جديدة مختلفة عن تلك التي تحدث عنها **فرويد Freud** حيث قال أن العامل العدواني في الطبيعة البشرية له أهمية أكبر من عامل الجنس، فهو يرى بوجه عام العدوان كغريزة فطرية وأن الإنسان بطبيعته عدواني، وغريزة العدوان هي التي تدفعه إلى الاعتداء والمقاتلة، وقد وصف غريزة

---

[1] خولة أحمد يحي: **الاضطرابات السلوكية والانفعالية**. عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. 2000، ص 190.

[2] عبد الله بن محمد الوابلي: السلوك العدواني للأطفال المتخلفين عقليا طبيعته وأساليب معالجته. مجلة البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض. 1993، ص15.

العدوان بأنها كفاح من أجل الكمال والتفوق، هدفه تصريف الطاقة العدائية التي تنشأ داخل الإنسان عن غريزة العدوان وتلح في طلب الإشباع.[1]

ويعد **مكدوجل McDougal** نقلا عن **معمرية وماحي (2004)** أول مؤيدي **أدلر Adler** في تفسيره للعدوان على أنه غريزة فطرية ويعرفه بغريزة المقاتلة حيث يكون الغضب هو الانفعال الذي يكمن وراءها.[2]

إن التفسير الذي قدمه **أدلر Adler** للعدوان أجبر **فرويد Freud (1920)** على تعديل موقفه السابق وإضافة غريزة أخرى سماها غريزة الموت **Thantos** والمتمثلة في الطاقة العدوانية والتي تميل حسب وصف **فرويد Freud** إلى العدوان والدمار وذلك في حالة عدم الاتساق بين الغريزتين، غريزة الحياة Eros التي يسميها أحيانا الطاقة الحيوية أو الجنسية وغريزة الموت، لذلك يرفض **فرويد Freud** فكرة العدوان البناء الذي يرمي إلى توكيد وتحقيق الذات، فهو لا يرى العدوان إلا كقوة مدمرة.[3]

وأكد **فرويد Freud** نقلا عن **قطامي وعدس (2002)** على أن غريزة الموت وراء مظاهر القوة والعدوان والانتحار والقتال لذا اعتبر غرائز الموت غرائز فطرية لها أهمية مساوية لغرائز الحياة من حيث تحديد السلوك الفردي، كما يعتقد أن لكل شخص رغبة لا شعورية في الموت، ولم يرى خلاصا للإنسان من العدوان إلا عن طريق زيادة التقارب العاطفي بين بني الإنسان من جهة، وتوفير الفرص المناسبة للتنفيس عن العدوان بشكل مقبول اجتماعيا من جهة ثانية.[4]

---

[1] جمال الخطيب: **تعديل سلوك الأطفال المعوقين دليل الآباء والمعلمين**. عمان: إشراق للنشر والتوزيع. 1993، ص 49.

[2] بشير معمرية، ابراهيم ماحي: أبعاد السلوك العدواني وعلاقتها بأزمة الهوية (لدى الشباب الجامعي). مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، مؤسسة العلوم النفسية العربية. تونس. 01 (04). 2004، ص 16.
http://arabpsynet.com/apn.journal/apnJ4/apnJ4-Content.pdf

[3] الوابلي، المصدر المذكور سابقا، ص 16.

[4] يوسف قطامي، عبد الرحمان عدس: **علم النفس العام**. عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر. 2002، ص 210.

أما بالنسبة لـ **ميلاني كلاين Melannie klien** نقلا عن **العقاد (2001)** فلم تكن غريزة الموت فطرية ولكنها حقيقة ملموسة اكتشفتها في عملها، فإن مشاهدتها الإكلينيكية أقنعتها بأن غريزة الموت كانت غريزة أولية، وحقيقة يمكن مشاهدتها تقدم نفسها على أنها تقاوم غريزة الحياة، فالطمع والغيرة والحسد واضحة **لكلاين** كتعبيرات، وهدف العدوان هو التدمير والكراهية، والرغبات المرتبطة بالعدوان تهدف إلى:

-الاستحواذ على كل الخير(الجشع)

-إزاحة المتنافس (الغيرة)

_وفي الإثنين نجد أن تدمير الشيء وصفاته أو ممتلكاته يمكن من الوصول إلى إشباع الرغبة فإذا أحبطت الرغبة يظهر وجدان الكراهية.[1]

هناك من يرى بأنه لا يمكن أن يعتبر كل سلوك يقوم به الإنسان ناتج عن غرائزه فلو كان هذا صحيحا يصبح همه هو إشباعها وبالتالي فالإنسان لا يمكنه أن يتحكم في عدوانيته، ولا في سلوكاته لأنها لا تخضع للعقل،

فيرى **سيرز (1985) Sears** نقلا عن **مختار (2007)** أنه من الصعوبة تطبيق مفاهيم التحليل النفسي في تفسيرها للعدوان الذي تراه بأنه غريزي وتفترض بأن هذا الجانب التدميري جزءا من الطبيعة البشرية، وهي بذلك لم تساعدنا كثيرا في فهم سبب لجوء بعض الأفراد دون البعض الآخر إلى ارتكاب الجرائم، أو لماذا يصبح هذا الفرد مجرما دون غيره من الأفراد الصالحين في المجتمع، فهو أولى أهمية بالغة لأثر الغرائز في توجيه السلوك وأهمل دور العوامل الاجتماعية والثقافية.[2]

---

[1] العقاد، المصدر المذكور سابقا، ص 112.

[2] سامية مختار: فعالية برنامج يستخدم أسلوب حل المشكلات الاجتماعية في خفض مستوى السلوك العدواني لدى طفل الروضة. أطروحة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مصر. 2007، ص 49.

يتضح مما سبق ذكره أن نظرية التحليل النفسي تولى أهمية بالغة للغرائز ودورها في توجيه سلوك الفرد، فهي ترى أن العدوان غريزي وتفترض أن هذا الجانب التدميري هو جزء من الطبيعة البشرية، وقد ووجهت بكثير من النقد لصعوبة تطبيق مفاهيم نظرية التحليل النفسي في تفسيرها للسلوك العدواني.

3_3_2_النظرية الإثولوجية Ethological Theory :

يعتبر **لورانز Lorenz** من أشهر من تخصصوا في دراسة السلوك العدواني عند الحيوان وحاول أن يطبق دراسته على الإنسان، كما أنه اتفق مع **فرويد Freud** في إيمانه بوجود دافع فطري وراء السلوك العدواني، إلا أنه يوجه هذه الغريزة وجهة فسيولوجية، ويرى أن هناك غريزة في الجهاز العصبي المركزي هي المسئولة عن النشاط والإثارة، ولابد من توجيه هذا النشاط إلى الخارج.

كما ربط **لورانز Lorenz** غريزة العدوان بحاجة الإنسان للتملك والسيطرة، وافترض أن الإنسان يعتدي لإشباع حاجاته الفكرية للتملك والدفاع عن ممتلكاته، فعندما يشعر بتهديد خارجي لنفسه أو لممتلكاته تتنبه غريزته العدوانية فتتجمع طاقتها ويغضب ويتوتر ويختل اتزانه الداخلي، ويتهيأ العدوان لأي إثارة خارجية بسيطة، وقد يعتدي بدون إثارة خارجية حتى يفرغ طاقته العدوانية، ويخفف من توتره النفسي ويعود إليه اتزانه الداخلي، وذلك إما عن طريق تصريف طاقة العدوان في عدوان مباشر أو من خلال توحده مع شخصيات المعتدين في المشاجرات أو أفلام اعنف والجريمة وينخفض دافعه للعدوان بدون اعتداءات حقيقية.

تتلخص وجهة نظر **لورانز Lorenz** نقلا عن **دسوقي (2012)** في أن العدوان فطري يعبر عن طاقة داخلية ولد بها الإنسان مستقلة عن المثير الخارجي، وهذه الطاقة العدوانية يجب تفريغها من حين

على آخر، أو أن يعبر عنها بواسطة مثيرات خارجية مناسبة، فالحافز إلى المقاتلة يتصاعد تدريجيا حيث يطلق له العنان بوجود مثير ملائم.[1]

إذن حسب **لورانز Lorenz** نقلا **عن معمرية وماحي (2004)** هناك عاملان لحدوث العدوان وهما: تراكم الطاقة الغريزية والمثيرات المولدة للعدوان وقد حاول تفسير ظواهر عدوانية كالحروب والعدوان الفردي والجماعي بهذا المفهوم.[2]

من خلال ما سبق ذكره يتضح أن هذه النظرية استمدت نتائجها من الدراسات التي أنجزت على الحيوان، واعتمدت في فهم السلوك الإنساني على الفهم الأفضل لسلوك الحيوان لكنها أغفلت طبيعة الإنسان المتطورة وقدرته العقلية للتفكير السليم ومن ثم قدرته على تهذيب وتعديل سلوكه.

كما ألغت النظرية الايثولوجية في العدوان دور العوامل المختلفة في التأثير على سلوك الفرد، فهو سلوك محكوم بعوامل عضوية وحيوية بالإضافة إلى العوامل الاجتماعية والثقافية والتي تعد أكثر التصاقا بالإنسان منها بالحيوان.

3_4_ نظرية سمات في تفسير العدوان Aggression Trait Theory:

ترى هذه النظرية أن العدوان سمة من سمات الشخصية، فمن خلال تحليل أنماط الشخصية وفق منظور**ايزينك Eysenck, H, J** الذي يعتبر من اكبر دعاة هذه النظرية، يتبين أن العدوانية ما هي إلا سمة من السمات التي تنطوي تحت النمط الانبساطي المنفعل الذي يتميز بصفات وخصائص ذات علاقة بالمزاج الاندفاعي للشخص والاستثارة السريعة، حيث يرى **أيزينك Eysenck, H, J (1976)** نقلا عن **بركات (2014)** أن العدوان سمة تنمو في مرحلتي الطفولة والمراهقة، نتيجة تفاعل بين عوامل فطرية

---

[1] محمد دسوقي: **دور خدمة الفرد في تخفيف السلوك العدواني**. الإسكندرية، مصر: المكتب الجامعي الحديث. 2012، ص 52.

[2] بشير معمريه، إبراهيم ماحي. المصدر المذكور سابقا، ص 16.

وعوامل بيئية، وأن العدوان يمثل القطب الموجب في عامل ثنائي القطب شأنه في ذلك شأن السمات الانفعالية للشخصية.[1]

من خلال ما تم عرضه يعتبر العدوان حسب هذه النظرية كسمة في الشخصية تميز الأشخاص العدوانيين عن غيرهم، وقد أشارت إلى أن سمة العدوانية تظهر لدى الفرد نتيجة التفاعل بين الاستعدادات الفطرية التي يولد بها الفرد وعامل البيئة المحيطة به، غير أنها لم توضح بشكل دقيق هذه العوامل المتداخلة في نشوء هذه السمة، وكذا في الربط بينها وبين ظهور السلوك العدواني.

3_ 5 النظريات المعرفية المفسرة للعدوان:

يقوم تفسير النظرية المعرفية للسلوك على أساس الطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف الاجتماعي ودور العوامل المعرفية في السلوك، من هنا يرى **البرت اليس (1913) Elbert Ellis** نقلا عن **بوقروز (2018)** أن السلوك العدواني لا يرجع فقط إلى العوامل الوراثية والبيئية، بل على العمليات المعرفية، فالعدوان هو محصلة لإدراكات مشوهة وأفكار غير منطقية واضطراب في العمليات المعرفية وخلل في البناء المعرفي، وقد ميز **اليس** بين العدوان السوي والعدوان غير السوي مؤكدا على أهمية المكونات المعرفية للعدوان، فالعدوان يكون سويا إذا ما ارتقى لتحقيق الحاجات الأساسية الخاصة بالبقاء والسعادة والقبول الاجتماعي والعلاقات الحميمة، أما العدوان غير سوي فيظهر على شكل مضايقات، حب الجدل، التحكمية والغطرسة، الهياج، الاعتداء، الإهانة، والمعارضة والعنف، لذلك أكد **اليس** على ضرورة فهم المكونات المعرفية المرتبطة بالمشاعر السلبية من اجل إزالة مشاعر العدوانية والعدائية المدمرة للذات وللآخرين.[2]

---

[1] زياد بركات: علاقة أنماط الشخصية بالسلوك العدواني لدى عينة من طلبة بعض الجامعات الفلسطينية تبعا لمتغير النوع الاجتماعي. مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن. 41 (01). 2014، ص 258.
https://journals.ju.edu.jo/DirasatEdu/article/viewFile/6175/3711

[2] صباح بوقروز، المصدر المذكور سابقا، ص 132.

ولهذه النظرية اتجاهين الأول سمي باتجاه العدوان الانفعالي الذي يرى أن السلوك العدواني يمكن أن يكون مثيرا وممتعا، فهناك بعض الأشخاص من يجد المتعة في إيذاء الآخرين، ويبحثون بذلك عن إثبات رجولتهم ويظهرون أنهم ذو قوة ومهمين وأنهم يحققون مكانتهم الاجتماعية، ولذا فهم يرون أن السلوك العدواني يشعرهم بالرضا والراحة، ومع استمرار تعزيزهم لسلوكهم يجدون في العدوان متعة لهم، فهم يعتدون على الآخرين حتى إذا لم تتم استثارتهم فإذا أصابهم الملل وكانوا غير مسرورين فمن الممكن أن يخرجوا للتسلية ويمارسون سلوكهم العدواني للترفيه عن أنفسهم.[1]

أما الاتجاه الثاني فسمي باتجاه العدوان الإبداعي، حيث تبنى **باخ Bach** وجهة نظر هامة وذو فعالية في التعامل مع العلاقات الإنسانية المضطربة، والعدوان الإبداعي وفقا لتصور باخ هو باختصار نظام علاج نفسي وهو أيضا طريقة تعليم ذاتي مصمم لتحسين مهارات الناس جذريا للحفاظ على العلاقات السوية مع الآخرين، والنظام العلاجي عن طريق العدوان الإبداعي والطرق التعليمية يركز على كل صيغ العدوان البشري المباشر وغير المباشر، السلبي الموجه نحو الذات والموجه نحو الآخرين فرديا أو جماعة، ويرفض فكرة أن العدوان هو في الأساس ميكانيزم ضد عوامل الضيق مثل الخوف أو الشعور بالخوف أو الشعور بالنقص أو بالإحباط، ويركز باهتمام بالغ على الانتفاع بالطاقة العدوانية البناءة، فمن المسلم به أن العدوان الإنساني سواء كان فطريا أو مكتسبا يثار بسهولة نسبية بمجرد إثارته فإن صيغ التعبير عن العدوان وتوجيهه هي الطرق التي تتحكم بفعالية أو على الأقل تخفض إلى الحد الأدنى من العداء المميت وترفع إلى الحد الأقصى الصيغ البناءة أو المؤثرة للعدوان والتي ممكن أن تؤدي إلى النمو.

---

[1] سلطان الزهراني: فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة الباحة. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، مصر. 37 (01). 2021، ص 324.
http://search.shamaa.org/PDF/Articles/EGJfeau/JfeauVol37No1Y2021/jfeau_2021-v37-n1_310-334.pdf

ويتضمن العدوان الإبداعي الفهم الكامل لكل المستويات الظاهرة والمستترة للعدوان البشري، كما يسهم في الوقاية من سوء إدارة وتدبر العدوان المدمر، لهذا يستخدمه الكثير من المعالجين كمنحى فعال في التدريب والعمل الإكلينيكي مع العدوانيين.[1]

رغم اختلاف وجهات نظر المعرفيون وتعدد آرائهم في تناولهم للسلوك العدواني إلا أنهم يتفقون حول سببية السلوك العدواني، الذي يرجعونه إلى خلل أو عجز في الإدراك المعرفي للموضوعات والمواقف والأشياء.

3_6 النظرية التكاملية المفسرة للعدوان:

يعتبر الاتجاه التكاملي من الاتجاهات الحديثة في دراسة الظواهر السلوكية، وهو ينظر إلى السلوك العدواني نظرة شاملة متعددة الجوانب ويرفض الاتجاه الأحادي الجانب في تفسيره للعدوان باعتباره ظاهرة إنسانية واجتماعية متعددة الأبعاد ومتداخلة العوامل السلوكية والشخصية والمجتمعية.

لذلك إذا أردنا الفهم النفسي المتكامل والشامل لظاهرة العدوان علينا الجمع بين مختلف التفسيرات السابقة لأن كل واحد منها ينطوي على جانب من الأهمية، فنجد أن منها من يرى أن الإنسان عدواني بطبعه، وهو محصلة لخصائص بيولوجية للإنسان بمعنى أن العدوان هو نتيجة لاضطرابات فيزيولوجية، في حين يفسره آخرون على انه سلوك غريزي فطري هدفه إشباع حاجات غريزية لدى الإنسان، وهناك من يرى أن العدوان يرتبط بإحباطات يواجهها الفرد تدفعه للاعتداء، أما البعض الآخر فيقول أن السلوك العدواني هو سلوك متعلم من خلال النمذجة وتقليد سلوك الآخرين ويستمر هذا السلوك في الظهور إذا ما تم تعزيزه، ويضيف منظرون آخرون تفسيرا آخر للسلوك العدواني فيرجعونه إلى خلل أو عجز معرفي في التعاطي مع مختلف المواقف والوضعيات.

---

[1] زوبيدة الماحي، مكي محمد: دراسة إحصائية استكشافية وصفية للسلوك العدواني في مرحلتي التعليمين الابتدائي والمتوسط. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.ع 21. ديسمبر 2015، ص 143. https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/10183/1/S2111.pdf

بالتالي فإن التناول الشمولي لمختلف هذه التفسيرات يعطينا فهما كاملا حول ظاهرة السلوك العدواني، الذي اتضح من خلال ما تم ذكره أنه محصلة لعوامل متعددة متشابكة ومتفاعلة، لذلك سيكون له تصنيفات مختلفة، سنحاول الإحاطة بها في العنصر الموالي

4_ التصنيفات المختلفة للسلوك العدواني:

السلوك العدواني ليس ظاهرة أحادية، فهو يتخذ عدة أشكال تختلف كثيرا في طبيعتها، ويرجع هذا الأمر إلى صعوبة التعريف مما جعل الباحثين يميلون لتعريفه من خلال تصنيفاته المتنوعة، لذا وجب تحديد المظاهر الأساسية لهذا السلوك ومعرفة الفرق بين مختلف أشكاله التي يمكن أن تظهر فنجد:

4_1_تصنيف السلوك العدواني حسب الطبيعة:

وضع هذا التصنيف **إريك فروم (1973) Fromm, Erich** وقد ميزٌ فيه نوعين من العدوان:

أ_العدوان غير الخبيث: يصفه **فروم Fromn** بأنه عدوان دفاعي وهو جزء من الطبيعة البشرية، يشترك فيه الإنسان مع كل الحيوانات، وهو في خدمة بقاء الفرد والنوع وهو متكيف بيولوجيا الغاية منه الدفاع عن النفس والدفاع عن الممتلكات وغير ذلك، يزول بزوال التهديد.

ب_العدوان الخبيث: ويصفه بأنه العدوان التدميري الذي يهدف لتدمير الذات أو الغير والمساس براحة وسعادة الإنسان، وهو غير متكيف بيولوجيا ويشكل الخطر الحقيقي على وجود الإنسان.[1]

4_2_حسب الأسلوب:

قدم **سابينفليد Sappenfield(1956) (1956)** نقلا عن **يحي (2000)** تصنيفا للسلوك العدواني وفقا لصور التعبير عنه أو أشكاله وأبعاده وهو ينقسم إلى:

---

[1] إريك فروم: **تشريح التدميرية البشرية:** ترجمة محمود منقذ الهاشمي. دمشق، سوريا: منشورات وزارة الثقافة. 2006، ص 39_ 40.

أ – العدوان الجسدي: ويقصد به السلوك الجسدي المؤذي الموجه نحو الذات أو الآخرين، ويهدف إلى الإيذاء أو خلق الشعور بالخوف، ومن أمثلته :الضرب، الدفع، الركل،العض وشد الشعر...، وهذه السلوكات ترافق غالبا الغضب الشديد.

ب – العدوان اللفظي: ويقف عند حدود الكلام الذي يرافق الغضب، ومن أمثلته الشتم، السخرية والتهديد وذلك من أجل الإيذاء أو خلق جو من الخوف، وهو كذلك يمكن أن يكون موجها للذات أو للآخرين.

ت – العدوان الرمزي : ويشمل التعبير بطرق غير لفظية عن احتقار الأفراد الآخرين أو توجيه الإهانة لهم، كالامتناع عن النظر إلى الشخص الذي يكن العداء له، أو الامتناع عن تناول ما يقدمه له أو النظر بطريقة ازدراء وتحقير.[1]

4_3_حسب الإتجاه:

صنف **باص (1961) Buss** نقلا عن **يحي (2000)** السلوك العدواني إلى:

أ – عدوان مباشر: هو الفعل العدواني الموجه نحو الشخص الذي أغضب المعتدي أي إلى مصدر الإحباط وذلك باستخدام القوة الجسمية أو التعبيرات اللفظية وغيرها.

ب – **عدوان غير مباشر:** يتضمن الاعتداء على شخص بديل، وعدم توجيهه نحو الشخص الذي تسبب في غضب المعتدي، حيث ربما يفشل الطفل في توجيه العدوان مباشرة إلى مصدره الأصلي خوفاً من العقاب فيحوله إلى شخص آخر أو شيء آخر"صديق، خادم، ممتلكات، أي ما يعرف بكبش الفداء وتربطه صلة بالمصدر الأصلي، وهذا العدوان قد يكون كامناً، وغالباً ما يحدث من قبل الأطفال الأذكياء

[1] يحي، المصدر المذكور سابقا، ص 186.

الذين يتصفون بحبهم للمعارضة وإيذاء الآخرين بسخريتهم منهم، أو تحريض الآخرين للقيام بأعمال غير مرغوبة اجتماعياً، وغالبا ما يطلق على هذا النوع من العدوان اسم العدوان البديل.[1]

4_4 حسب الضحية:

قسم **إيلي ساجان (1971) Chesen, Eli** نقلا عن **أبو حطب (2002)** العدوان إلى نوعين:

أ _ العدوان الموجهة نحو الآخرين: وهو أكثر مظاهر العدوان وضوحا، ومن أهم دوافعه الغضب والكراهية والإحباط، ويرى (دولار وآخرون) أن هذا السلوك يكون الهدف منه إيذاء الآخر وأكدوا على أن الذكور أكثر استخداما لمظاهر العدوان نحو الأشياء والأشخاص.

ب العدوان الموجه نحو الذات: قد يكون بسبب الشعور بالذنب الذي يثير الحاجة إلى عقاب الذات والخوف من رد فعل المعتدي عليه، فيتقمص شخصيته، ويوجه عدوانه إلى نفسه بدلا من توجيهه على المعتدي عليه، وهذا النوع منتشر عند الإناث أكثر من الذكور.

ويأخذ هذا النوع من العدوان أشكال مختلفة عند المراهقين منها: لطم الوجه، شد الشعر، ضرب الرأس بالحائط أو شيء آخر، جرح الجسم بالأظافر أو أي وسيلة حادة (قطعة زجاج، شفرة حلاقة...)، أو بحرق أجزاء من الجسم أو كيها بالنار أو السجائر.[2]

كما نجد أيضا تصنيفات أخرى للعدوان منها:

أ – عدوان فردي: هو الذي يصدر عن فرد واحد ضد آخر أو ضد جماعة أو ضد معايير المجتمع.

ب – **عدوان جماعي:** هو العدوان الذي تمارسه جماعة ما ضد فرد أو أفراد آخرين.

ت _ عدوان اجتماعي: ويشمل الأفعال المؤذية التي تهدف على ردع اعتداءات الآخرين.

---

[1] يحي، المصدر نفسه. ن ص.

[2] ياسين مسلم محارب أبو حطب: فعالية برنامج مقترح لتخفيف السلوك العدواني لدى طلاب الصف التاسع أساسي بمحافظة غزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين. 2002. ص 25.

ث- عدوان لا اجتماعي: ويشمل الأفعال المؤذية التي يظلم بها الإنسان نفسه أو غيره.[1]

بالإضافة إلى التصنيف الذي تم عرضه من طرف علم الإجرام حيث يفرق بين العدوان كرد فعل والعدوان كوسيلة.

أ - **العدوان كوسيلة:** هو عنف يستعمل كأداة لبلوغ غاية وعلى عكس ذلك فان:

ب- **العدوان كرد فعل:** هو عدوان انفعالي ينتج كاستجابة للتهديد أو الاستفزاز.[2]

ومن خلال المنظور الشامل والتقرير العالمي حول العدوان والصحة يصنف ثلاث فئات كبرى للعدوان عند مرتكب الفعل العدواني:

ا_ العدوان الموجه نحو الذات

ب_ العدوان بين الأشخاص

ج_ العدوان الجماعي

ويأخذ هذا التصنيف أيضا بعين الاعتبار طبيعة الأفعال العدوانية، التي قد تكون أفعال جسدية، أفعال جنسية، أو نفسية تستند إلى الحرمان والإهمال.[3]

من خلال العرض السابق يتضح أن هناك مظاهر وأشكال مختلفة للسلوك العدواني، كما يمكن أن نشير إلى أن العدوان البدني واللفظي من أكثر أشكال العدوان شيوعا بين الأحداث الجانحين وهذا ما رصدناه خلال مسيرة عملنا مع هذه الفئة، وأن الحدث الجانح يلجا إلى هذا السلوك بهدف تحقيق مطالبه

---

[1] جمعة، المرجع المذكور سابقا. ص 267.

[2] Rodondo, S ; Garrido, V. **Principios de Criminologia**. Madrid : Tirant lo Blanch. 2013, P 98.

[3] Ibid. p 100.

في معظم الأحيان وليس بهدف الإيذاء، ويكون سلوكا مرضيا لدى الحدث إذا لم تكن هناك دواعي لظهوره.

كما يلاحظ أن العدوان الفردي غالبا ما يمارسه الحدث لجذب الانتباه إليه، حيث يشعر الحدث في المؤسسة أنه قد أهمل من قبل المحيطين وخاصة المشرفين فيعمد إلى ممارسة بعض المظاهر العدوانية لاستعادة اهتمام المحيطين به، ونلاحظ ذلك بوضوح عندما يهتم المشرفون بحدث معين من الأحداث المتواجدين بالمؤسسة.

ويمكننا القول انه مهما تعددت مظاهر وأشكال السلوك العدواني إلا أنها تعبر جميعها عن حدوث شرخ في حياة الحدث نتيجة صراعات وإحباطات متكررة.

وقد حددت الطالبة الباحثة مكونات السلوك العدواني في هذه الدراسة كالآتي:

1_ العدوان البدني: يقصد به إلحاق الأذى البدني بالآخرين.

2_ العدوان اللفظي: يقصد به إلحاق الضرر بالآخرين عن طريق السب والشتم، التحرش والتنمر والتقليل من شأنهم والتهديد.

3_ العدوان الموجه نحو الذات: يقصد به إلحاق الضرر البدني والنفسي بالفرد ذاته كقيامه بتشويه جسده، أو كيه ...الخ

4_ العدوان الموجه نحو ممتلكات الآخرين: يقصد به إلحاق الضرر بممتلكات الآخرين والخروج عن النظم والقوانين المتعارف عليها بين الناس.

تعدد مظاهر السلوك العدواني وكذا العوامل المؤدية لظهوره هي بدورها تتعدد وتختلف، لذلك سنحاول في العنصر التالي تسليط الضوء على أهم العوامل المسببة للسلوك العدواني.

5_ العوامل المرتبطة بظهور السلوك العدواني:

السلوك العدواني معقد تتعدد فيه العوامل المسببة له والتي تعززه وتقويه، ولقد توصلت العديد من الدراسات المتصلة بدراسة سيكولوجية العدوان إلى تحديد مجموعة من العوامل التي قد تكون أسباب محتملة للسلوك العدواني ومن هذه العوامل ما يلي:

5_1_ العوامل البيولوجية:

بينت العديد من الدراسات التي أجريت على الإنسان والحيوان أن للعدوان أسسا بيولوجية، فهي بمثابة علاقة بين العدوان والاضطرابات الكروموزومية والاختلالات العصبية.[1]

سنحاول التعرف على أهم العوامل البيولوجية المرتبطة بالعدوان التي توصلت إليها الدراسات، والتي يمكن تقسيمها إلى:

5_1_1_ الاستعداد الوراثي:

أشارت الدراسات التي أجريت على التوائم إلى أن الأشكال الإستباقية والتفاعلية للعدوان يمكن أن تكون وراثية، من هذه الدراسات نجد دراسة **برينجن وآخرون (2006) Brengen and Al**، **باكر وآخرون (2008) Baker and Al**، **توفبلاد وآخرون (2009) Tuvblad and Al**، **بيزجيان وآخرون (2011) Bezdjian and Al**، حيث ترتبط الخلفية الجينية بنسبة 40 _50 % بخطر السلوك العدواني، ويضيف **بافلوف وآخرون (2011) Pavlov and Al** بأن هناك العديد من الدراسات التي

---

[1] جمال محمد سعيد الخطيب: **تعديل سلوك الأطفال المعوقين: دليل الآباء و المعلمين**. عمان، الأردن: دار إشراق للنشر والتوزيع. 1993، ص 225.

مازالت تركز على تحديد المتغيرات الجينية المؤهبة للعدوان، من خلال تحليل العلامات المتعددة الأشكال للجينات المشفرة للأنزيمات والمستقبلات المشاركة في العمليات الأيضية المرتبطة بالعدوان.[1]

ويؤكد بعض الباحثين على أن الانحراف الجيني قد يلعب دورا في ظهور السلوك العدواني، حيث أوضحت بعض الدراسات أن نسبة عالية من مجرمين العدوانيين الذين تم إيداعهم في السجون لديهم خلل في توزيع الكروموزوم (Y) حيث كانت الكروموزومات لديهم تأخذ شكل (XYY)، وهذا ما أوضحته دراسة **ماوني (1980) Maoney** نقلا عن **عبد المعطي (2001)** التي أكدت نتائجها أن الأفراد الذين لديهم كروموزومات (XYY)، أي لديهم كروموزوم (Y) زائد عن الطبيعي يعانون من ارتفاع مستوى السلوك العدواني مقارنة بغيرهم من الأسوياء بصورة قاطعة، حيث أن هؤلاء الأفراد يتسمون بذكاء منخفض وبنية جسمية قوية، مما قد يتسبب في زيادة العنف والعدوان لديهم.[2]

أما الدراسة الهولندية التي أجراها **برنارد وآخرون (1993) Burnner and Al** الذين توصلوا إلى وجود خلل في الزوج الأساسي للجين الهيكلي لهرمون الدوبامين MAO_A ارتبط بمجموعة متنوعة من السلوكات المعادية للمجتمع بما في ذلك العنف.

وأشار **أوكونور وآخرون (1998) O'Conner and Al** إلى علاقة الوراثة بالعدوان، مشيرين إلى أن الأفراد قد يرثون السلوكات السلبية من آبائهم.[3]

---

[1] Pavlove, Kostantin, A ; Chistiakov, Dimitry A ; Chekhonin, Vladimir P: Genetic Determinants in Aggression and Impulsivity in Humans. Human Genetic Review, Institute of Plant Genetics, Polish Academy of Sciences, Poznan, Poland. 2011, P 65.

[2] حسن عبد المعطي: **الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة: الأسباب، التشخيص، العلاج**. القاهرة، مصر: مكتبة زهراء الشرق.2001، ص 301.

[3] O'Conner, Thomas and Al : Genotype –Environment Correlations in Late Child Hood and Early Adolescence- Antisocial Behavioural Problems and Coercive Parenting. Developmental Psychology 34, 1998, P 970.

5_1_2_ الاختلال الهرموني:

كما اهتمت دراسات أخرى بدور عامل الجنس والهرمونات في الاستعداد للعدوان، وتوصلت إلى أن الفروق بين الجنسين تلعب دورا محوريا في تحديد حجم وتواتر العدوان، وأن الرجال هم أكثر عدوانية من النساء بشكل عامل، ومنها دراسة **موفيت وآخرون (2001) Moffitt and Al** التي توصلت إلى أن الرجال يتورطون في جرائم العنف مرتين إلى أربع مرات أكثر من النساء[1]. وأوضح **راند وروبنسون Rand and Robenson (2011)** أن تقارير حكومة الولايات المتحدة الأمريكية تشير إلى أن الرجال يرتكبون جرائم القتل عشر مرات أكثر من النساء[2].

كل هذا أدى إلى البحث حول الروابط المحتملة بين مستويات الهرمونات الذكرية (خاصة التستوستيرون) والعدوانية أو السلوك الإجرامي، حيث أشار **فان بوكهوفن وآخرون (2006) Van Bokhoven and Al** إلى أن الدراسات الطولية حول مستويات التيستوستيرون في لعاب الأولاد والتي امتدت من فترة المراهقة المبكرة إلى غاية مرحلة البلوغ أظهرت ارتباطا موجبا بين المستويات العالية لهرمون التيسوتستيرون والأشكال المختلفة من السلوك العدواني والانحراف على مدى سنوات البلوغ.[3]

هذه النتيجة تتفق مع النتائج التي توصلت إليها سابقا العديد من الدراسات الأخرى على السجناء الذين أظهروا سلوكات عدوانية وعنيفة ملحوظة كدراسة **دابس وموريس Dabbs and Morris (1990)**،

---

[1] Moffitt, TE ; Caspi, A ; Rutter, M ; Silva, Pa : Sex Differences in Antisocial Behaviour: Conduct Disorder, Delinquency and Violence in Dunedin Longitudinal study. Cambridge University Press, Cambridge, USA. 2001, P 487.

[2] Rand, MR ;Robinson, JE : Criminal Victimization in The Unated States in 2008 Statistical Tables. Report of Bureau of Justice Statistics. 2011. http://bjs.ojp.usdoj.gov/ index.cfm?ty=pbdetail&iid=2218.

[3] Van Bokhoven, I ; Van Goozen, SHM; Van Engeland, H; Schaal, B;Arseneault, L; Séguin, JR, Asaad, JM, Nagin, DS; Vitaro, F; Tremblay, RE: Salivary Testosterone and Aggression, Delinquency and Social Dominance in Population Based-Longitudinal study of Adolescent Males. Horm Behav 50, 2006, P 125.

دراسة **دابس وآخرون (1991) Dabbs and Al**، دراسة **بوث وأوزكود (1993) Booth and Osgood**، دراسة **رزانن وآخرون (1999) Rasanen and Al.**[1]

بينما قدمت دراسات أخرى أدلة تجريبية داعمة للدور الرئيسي للسيروتونين أو هيدروكسي تريبتامين 5 (HT-5) في العدوان، حيث توصلت إلى أن المستويات المنخفضة للسيروتونين المستقلب في السائل الدماغي النخاعي يرتبط بقوة بالسلوك العدواني والانتحار بالعنف، ومن بين هذه الدراسات نجد دراسة كل من: **توينى وآخرون (1995) Tuinier and Al**، **كوكارو وآخرون (1997) Coccaro and Al**، **هيجلي وماهلمان (1997) Higley and Mehlman**، **بيرجر وآخرون (2003) Birger and Al**.[2]

أما **شين وآخرون (2005) Chen ana Al** بينوا في دراساتهم أن الجينات تساهم في العمليات الأيضية، وأن خلل في نظام الدوبامين يمكن أن يساهم في ظهور العدوان المرضي في المراهقة، حيث يعتبر الدوبامين جزء من نظام المكافأة العصبي وظهور السلوك العدواني قد ينتج عن انخفاض في حساسية نظام الناقل العصبي الخاص بالدوبامين.[3]

من جهة أخرى حاول العديد من الباحثين إيجاد العلاقة بين مستويات الكورتيزول والعدوان، وتوصل كل من: **سيرتليف وآخرون (2005) Shirteliff and Al**، **لوني وآخرون (2006) Loney and Al**، **بوبما وآخرون (2007) Popma ana Al**، إلى أن انخفاض مستوى هرمون الكورتيزول يسبب

---

[1] Pavlov,K; and Al. Ibid, P 63.
[2] Ibid, P 64.
[3] Chen, Thomas,JH ;Blum, Kenneth; Mathews, Daniel; Fisher, Larry; Schnautz, Nancy; Braverman, Eric R; Schoolfield, John; Downs, Bernard W; Comings, David E: Are Dopaminergic Genes Involved in a Predisposition to Pathological Aggression? Hypothesizing the Importance of a Supper Normal Control's in Psychiatric genetic Research of Complex Behavioral Disorders. Medical Hypotheses, Elsevier.65, 2005, P 704_707.

زيادة الاندفاع لدى المراهقين والشباب الرجال، كما لاحظ **يو وشي (2009) Yu and Shi** انخفاض الكورتيزول لدى الذكور العدوانيين.

وفي دراسات أخرى كدراسة: **فوندر باهلن وآخرون (2002) Von der Bahlen and Al**، **فوندر باهلن (2005) Von der Bahlen**، **باجر وآخرون (2006) Pajer and Al**، وجدوا أن هناك علاقة متبادلة بين زيادة نسبة التيستوستيرون وانخفاض الكورتيزول والسمات المرتبطة بالعدوانية كالغضب، العدوان اللفظي، العدوان الجسدي، حيث ظهر العدوان والعداء، وتوصلوا إلى أن ارتفاع مستوى التيستوستيرون وانخفاض مستوى الكورتيزول يزيد من الميل نحو العدوانية بسبب قلة تنشيط الدوائر العصبية للتحكم في الانفعالات والتنظيم الذاتي.[1]

5_1_3_ اضطرابات وظيفة الدماغ:

إن الدراسات التي قام بها **فرانز جوزيف غال Frantz Joseph Gall** حول الروابط بين خصائص الدماغ (الحجم، الشكل، نتوءات الجمجمة) والسلوكات، مهدت الطريق للباحثين للقيام بأبحاث أخرى حول العلاقة بين وظائف الدماغ والعنف، ومن بين هؤلاء الباحثين **جون بيل John Bell** الذي اهتم بدراسة منطقتين أساسيتين في الدماغ، المنطقة الأولى هي الجهاز اللمبي (الذي يحتوي على اللوزة والهيبوثالاموس)، والمنطقة الثانية هي القشرة المخية، وقد توصل من خلال استخدامه للتخطيط الكهربائي للدماغ لمرتكبي العنف إلى وجود اضطرابات على مستوى هذه المناطق من الدماغ.

بالتالي يظهر أن السلوك العدواني يرتبط بوجود خلل على مستوى الدماغ، وهذا ما أكده **ديبرا نيهوف Debra Niehoff (1999)** نقلا عن **لورا باكر Laura Baker (2014)** في دراسته حول "بيولوجيا

[1] Hermans, EJ ; Ramsey, NF ; Van Honk, J : Exogenous Testosterone Enhances Responsiveness to Social Treat in the Neural Circuitry of Social Aggression in Humans. Biol psychiatry 63. 2008, PP 263_270.

العنف" والمتعلقة بالمسارات المتورطة في السلوك العنيف، والمرتبطة بوجود تشوهات في الدماغ لدى مرتكبي العنف، والذي يرجع حسب رأيه إلى اضطراب في النمو العصبي أثناء الحمل، أو مضاعفات أثناء الولادة، أو التعرض إلى صدمات أخرى، فتكون النزعات العدوانية هي نتيجة مباشرة أو غير مباشرة لخلل وظيفي للدماغ يسبب عجز في الإدراك.[1]

5_2_ العوامل الاجتماعية:

تتعدد العوامل الاجتماعية التي قد تساهم في تشكيل السلوك العدواني لدى الفرد، ومن هذه العوامل:

5_2_1_عوامل ترتبط بالأسرة وطريقة التربية:

يرتبط السلوك العدواني بنوع وطبيعة الثقافة العامة للمجتمع وما يواجهه من مشكلات، وهو يرتبط أيضا بالأسرة وما يسودها من علاقات وأنماط اتصالية وأساليب للتنشئة الاجتماعية، حيث تعتبر الأسرة الوحدة التي يتكون من خلالها النظام الاجتماعي، فبالرغم من أن الأسرة هي مصدر لإشباع الكثير من الحاجيات لأفرادها، من خلال ما تقدمه لهم من الحب والتقدير والأمن والحماية النفسية والجسدية، إلا أنها في كثير من الأحيان يمكن أن تكون مصدر لنشأة العدوان والعنف، بحيث يرتبط السلوك العدواني بالأسرة وما يسودها من علاقات وأنماط اتصالية وأساليب للتنشئة الاجتماعية، والتي يمكن تحديدها في النقاط التالية:

أ _ المعاملة الوالدية (التنشئة الأسرية): إن أنماط التنشئة الاجتماعية السلبية تعد من الأسباب المؤدية لظهور السلوك العدواني عند الفرد، وتتعدد تلك الأنماط حسب الوجهات الوالدية الممارسة في عملية التنشئة الاجتماعية، ومن هذه الأنماط والاتجاهات نجد:

---

[1] Barker, Laura : Biological Theories of Violence. Violence in America an Encyclopaedia, Charles Scribner Sons, V 01, 1999, p 308.
https://www.researchgate.net/publication/230845975

_التسلط الأسري: عرفت **هدى قناوي (1992)** نقلا **عن براهيمي (2010)** التسلط الأسري بأنه "فرض رأي الأم أو الأب على الطفل، ويتضمن ذلك الوقوف أمام رغبات الطفل التلقائية ومنعه من القيام بسلوك معين لتحقيق رغباته التي يريدها حتى لو كانت مشروعة، وهذا الأسلوب يلغي رغبات الطفل وميوله منذ الصغر، كما يقف عقبة في وجه تحقيق ذاته، وهذا الأسلوب غالبا ما يساعد على تكوين شخصية خجولة خائفة دائما من السلطة، ومثل هذه الشخصية غالبا ما تتلف وتتعدى على ممتلكات الغير في غياب السلطة، يمكن لأسلوب التسلط في المعاملة من قبل الوالدين اتجاه الطفل أن يستجيب له هذا الأخير بالخوف مصحوب بالحزن، كما يمكن أن يستجيب له طفل آخر باستثارة مصحوبة بعدوان، وتتحدد هذه الاختلافات بين الأبناء بعوامل متعددة منها: طبيعة شخصية الطفل، وطبيعة المواقف المتميزة".[1]

_ أسلوب الحماية المفرطة: يعرف هذا الأسلوب بالميل الزائد عند الوالدين لحماية أطفالهم بدنا ونفسيا بحيث يفشل الطفل في الاستقلال بذاته، ومثل هذا الطفل الذي يعيش ويتفاعل مع هذا الأسلوب ينمو بشخصية ضعيفة خائفة وغير مستقلة تعتمد على الغير في قيادتها وتوجيهها، وقد أشار **مختار (1998)** إلى دراسة **جروم Grum** التي أكدت أن الاتجاهات المتسمة بالحماية الزائدة من جانب الأمهات نحو أبنائهن لها علاقة إيجابية بالسلوك العدواني لديهم، كما وجد **سيرز Sears وماكوبي Maccoby وليفن Levin** أن التسامح الشديد عند تعدي الطفل يتسبب في تصعيد العدوان.[2]

_ الإهمال الأسري: ويقصد به انعدام الاهتمام بالطفل وشؤونه وحاجاته، وعدم التواجد النفسي معه في مشكلاته، أي يكون والداه حاضرين غائبين في حياة الطفل، ويظهر على تصرفاته التخبط وذلك لعدم

---

[1] طارق براهيمي: العوامل الاجتماعية المؤدية للسلوك العدواني وأثر النشاط البدني الرياضي في تعديلها لدى المراهق الجزائري: مقاربة اجتماعية متمحورة حول البعد الثقافي. رسالة ماجستير، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر 3، الجزائر، 2010، ص 79.

[2] وفيق صفوت مختار: **مشكلات الأطفال السلوكية: الأسباب وطرق العلاج**. القاهرة، مصر: دار العلم والثقافة. 1998 ص 67.

وضوح القواعد والقوانين المتعارف عليها، فيكون أكثر عرضة لتأثير جماعة الرفاق لما يلقاه من اهتمام من قبلهم مما يؤدي به إلى الانحراف ومخالفة الأنظمة.[1]

وصور الإهمال والنبذ كثيرة منها: عدم المبالاة بإشباع حاجاته الضرورية وعدم إثابته أو مدحه عندما ينجز عملا، أو السخرية منه حالة استحقاقه الثناء والمدح والتشجيع، وهذا يبعث في نفس الطفل روح العدوان والرغبة في الانتقام، الإفراط بالشعور بالذنب، القلق، وقد يشعر الطفل أنه غير مرغوب فيه نتيجة لما يتعرض له من إحباط مستمر وعدم إشباع حاجاته أو حرمانه منها، والحرمان من رعاية الأم هو السبب الرئيسي لشعوره بالإهمال، لأن الفرد في هذه الفترة المبكرة من حياته يعتمد اعتمادا كليا وكبيرا على والديه وخاصة الأم بما تحققه له من أمن وأمان واستقرار وحب، وبما توفره من حاجات أساسية جسمية نفسية واجتماعية، وبما تمده به من رعاية وإرشاد وتوجيه، فالفرد الذي يتعرض للإهمال والنبذ يظهر نوعا من السلوك المضطرب كأن يقوم بسلوك عدواني أو بطريقة سلبية عن طريق الانطواء وعدم الاكتراث.[2]

ـ **التدليل:** ويتمثل في تشجيع الطفل على تحقيق معظم رغباته بالشكل الذي يحلو له، وعدم توجيهه لتحمل أية مسؤولية تتناسب مع مرحلة النمو التي يمر بها، وقد يتضمن ذلك تشجيعه على القيام بسلوكات تعتبر عادة من غير المرغوب فيها اجتماعيا، وقد يتضمن دفاع الوالدين عن هذه الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها ضد أي توجيه أو نقد قد يوجه للطفل من طرف أشخاص آخرين.

---

[1] أحمد السيد محمد اسماعيل: **مشكلات الطفل السلوكية وأسلوب معاملة الوالدين**. الإسكندرية، مصر: المكتب الجامعي الحديث. ط 2. 1995، ص 81.

[2] محمد جميل منصور: **قراءات في مشكلات الطفولة**. ط2، جدة، السعودية: الكتاب الجامعي. 1984، ص 160.

وعلاقة التدليل بالسلوك العدواني نجده في التسامح والتساهل مع الطفل الأمر الذي يؤدي إلى عدم نضجه الانفعالي لأنه لم يتعود على الإحباط، ولم يجرب الفشل، وعندما يتعرض إلى مواقف محبطة تظهر لديه بعض الاضطرابات النفسية والعصبية كالتبول اللاإرادي وثورات الغضب والعدوان.[1]

وفي هذا الصدد أشار **الطيب (1994)** نقلا عن **لموشي (2004)** بقوله "أن الحب والتدليل المسرف للطفل والعمل على إرضاء جميع رغباته إرضاء تاما مطلقا وإظهار العطف الزائد له كل هذا يحوله دون النضج الاجتماعي، ويتعرض الطفل للفشل في التوافق والتكيف الاجتماعي، فهذا الطفل ينشأ الأنا عنده ضعيف فلا يحتمل الصدمة أو الكف، وبذلك تتحول مشاعره إلى سخط وعدم ثقة وعدوان، ويؤدي ذلك في كثير من الأحيان إلى سلوك جانح".[2]

ـ القسوة في المعاملة والإيذاء: إن الآباء الذين يعاملون أبناءهم بالعقاب يؤدي إلى نقص علاقة الحب والدفء بينهم في الأسرة، والعقاب غير المبرر وغير المقبول يغلب عليه الطابع العنيف الذي يولد اضطرابات علائقية تمس جميع أفراد الأسرة ومن يتعامل معها، وتتسم التنشئة المتشددة بالجمود وبدرجة كبيرة من التطرف، ففي دراسة مسحية أجراها **سيرز Sears** نقلا عن **حسين (1987)** على (400) أم تبين أن ميلهن إلى الإكثار من معاقبة أبنائهن بدنيا يرتبط إيجابا بمستوى عدوانية هؤلاء الأبناء، والميل إلى إدراك الآخرين كمعادين، وهذا يدفعهم إلى اللجوء إلى العدوان لتأكيد وجودهم، أو لفتا للأنظار، أو تفريغا للتوتر.[3]

ويعتقد **باندورا Bandura** نقلا عن **مختار (1998)** أن الآباء اللذين يتسمون بالغلظة والقسوة مع أبنائهم يتعلم أبناؤهم السلوك العدواني، كما توصل أيضا أن الآباء الذين يشجعون أبنائهم على المشاجرة

---

[1] براهيمي، المصدر المذكور سابقا. ص 81.

[2] حياة لموشي: دور مراكز إعادة التربية في تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي للمراهقة الجانحة. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر. 2004، ص 64.

[3] محي الدين حسين: **التنشئة الأسرية والأبناء الصغار**. القاهرة، مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب. 1987، ص 55.

مع الآخرين وعلى الانتقام ممن يتعدى عليهم وعلى الحصول على مطالبهم بالقوة والعنف كانت درجة العدوانية لديهم مرتفعة أكثر من عند الأبناء الذين لم يشجعهم آباؤهم على السلوك العدواني بأي شكل من الأشكال.[1]

ب – **التفرقة في معاملة الأبناء:** وهو عدم المساواة بين الأبناء والتفضيل بينهم بناء على الجنس أو السن أو أي سبب آخر، هذه التفرقة تسبب الشعور بالغيرة بين الأبناء، والشعور بالغيرة قد يقود الطفل إلى التخريب أو الاعتداء على أخيه الذي يغار منه، ويظهر غضبه وقلقه بصورة واضحة.[2]

ت _ الخلافات الأسرية: أشار **حسن عبد المعطي (2001)** إلى أن التفكك الأسري والخلافات المستمرة بين أفراد الأسرة، والطلاق وتعداد الزوجات، وفقدان الترابط الأسري، التنازل عن المسؤوليات الوالدية وعصبية الآباء وثورتهم لأتفه الأسباب وشجارهم، والصراع الزوجي الذي يضع الطفل بين والدين متنازعين، كل ذلك يخلق لدى الطفل ميولا نحو العدوانية والتمرد.[3]

ث_المستوى الاقتصادي للأسرة وحجمها: أشار **يوسف أبو الزهو (1997)** إلى أن ضعف المستوى الاقتصادي للأسرة وزيادة عدد أفرادها ينمي السلوك العدواني لدى أفرادها دون قصد، حيث أن نقص التنظيم وضعف الرقابة الوالدية للأبناء وعدم تلبية احتياجاتهم الأساسية قد يتسبب في ظهور العدوان لدى البناء،[4] وأضاف **محمود وآخرون (2003)** أن الوالدين وخاصة الأمهات، نظرا لما يواجهونه من

---

[1] وفيق صفوت مختار، المصدر المذكور سابقا. ص 69.

[2] نجوى صوان: دراسة عاملية للسلوك العدواني في مرحلة الطفولة المتأخرة. أطروحة دكتوراه. كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر. 1987، ص 97.

[3] عبد المعطي، المصدر المذكور سابقا، ن ص.

[4] يوسف أبو الزهو: أثر بعض البرامج الإعلامية على تخفيف السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقات العقلية القابلين للتعلم من (6_10) سنوات. رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة الاسكندرية، مصر. 1997، ص 63.

مشكلات الفقر الشديد وعدم تلقيهن الرعاية الاجتماعية والاقتصادية الملائمة، فإن قدرتهن على تعليم وتوجيه أطفالهن للتحكم في انفعالاتهم تصبح ضئيلة.[1]

5_2_2_ عوامل تتعلق بالمجتمع ومؤسساته المختلفة:

يمكن توضيح أهم العوامل المرتبطة بالمجتمع ومؤسساته كمالمدرسة، جماعة الرفاق، وسائل الإعلام، كمايلي:

أ _ عوامل تتعلق بالمدرسة: يمكن أن تساهم المدرسة في تنمية السلوك العدواني لدى الطفل وقد أشار **عمارة (2008)** لبعض هذه العوامل والمتمثلة في:

- سوء معاملة بعض المعلمين للطفل باستخدام ألفاظ غير لائقة والسخرية منه أو استخدام العقاب البدني.
- غياب الرقابة المدرسية الحازمة.
- ضعف متابعة المشكلات السلوكية للطفل.
- غياب تحقيق العدالة بين التلاميذ.
- اهتزاز صورة القدوة المدرسية.
- انخفاض مستوى الاحترام المتبادل بين التلميذ والمعلمين.

كما أشار **عمارة** إلى دراسة **وات كينسون (1997) Watkinson** حول أثر علاقة الإدارة المدرسية بالسلوك العدواني للتلميذ، حيث أوضحت النتائجها الأثر السلبي لهذه الجوانب التي تمثل دافعا للسلوك

---

[1] عبد الحليم محمود، طريف شوقي، عبد المنعم شحاته: **علم النفس الاجتماعي المعاصر**. القاهرة، مصر: اتراك للطباعة والنشر والتوزيع. 2003، ص 254.

العدواني لدى التلميذ، وأشار أيضا لدراسة **باترسون وآخرون (1997) Peterson and other** التي بينت أن للإدارة المركزية المتشددة دورا قويا في دفع التلاميذ نحو ممارسة السلوك العدواني.[1]

ب_جماعة الرفاق: أشار **إبراهيم الطخيس (1994)** إلى أن جماعة الرفاق ومنهم (الأقران) تعتبر من أهم واشد الجماعات تأثيرا على شخصية الفرد، فهي تسهم في تكوين شخصيته واتجاهاته وميوله وإشباع رغباته،[2] ويقول **خالد المسعودي (2005)** أن من أهم المراحل العمرية التي ينتمي إليها الفرد لجماعة هي مرحلة المراهقة، ذلك لأنها الفترة التي يحتاج فيها الأفراد إلى إشباع رغباتهم وميولاتهم، وبالرغم من أن لجماعة الرفاق أدوار إيجابية كثيرة لها أهميتها في حفظ وضبط سلوك الجماعة، إلا أنها لا تقوم بدور تربوي إيجابي في جميع الأحيان.[3]

فانتماء الفرد إلى مجموعة الرفاق يقوده إلى تبني سلوكات الجماعة، فإذا كانت هذه الجماعة تمارس السلوكات العدوانية فإن الفرد المنتمي لهذه الجماعة سيقلد مثل هذه السلوكات حتى تتبناه الجماعة ولا تستبعده عنها.

ج_ أسباب تتعلق بوسائل الإعلام:

كشفت العديد من الدراسات كدراسة **كوتلر وكيلر (2006) Kotler ; Keller** نقلا عن **سلامة (2016)** على أن وسائل الإعلام المرئية تؤثر في مجموعة واسعة من المواقف والسلوكات، ويمكن أن تؤدي إلى زيادة الممارسات المحفوفة بالمخاطر، وقد اتبعت هذه الدراسات إلى حد كبير نموذج (تأثيرات

---

[1] عمارة، المصدر المذكور سابقا. ص 71_ 72.

[2] ابراهيم عبد الرحمان الطخيس: دراسات في علم الاجتماع الجنائي. ط 2، الرياض: دار العلوم للنشر والتوزيع. 1994، ص 167.

[3] خالد بن محمد المسعودي: مدى رضا طلاب المرحلة الثانوية عن دور المرشد الطلابي وعلاقته بالسلوك العدواني. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية. 2005، ص 66.

وسائل الإعلام)، واستكشاف تأثير وسائل الإعلام على بعض السلوكات الخطيرة مثل ممارسة الجنس، الإدمان على المخدرات والكحول، وممارسة العدوان والعنف.[1]

كما كشفت الأبحاث أن السلوك العدواني يتعزز من خلال النماذج التي يشاهدها الأطفال والمراهقون على شاشة التلفاز والانترنت وألعاب الفيديو وأشرطة الفيديو والموسيقى، حيث أشار كل من **سوايم وأندرسون (2003) Swaim ; Anderson** و**هيوزمان وكرويل (2007) Huesman ; Kirwil** أن التعرض لأفلام العنف وألعاب الفيديو والموسيقى يعد متغير مهم لزيادة حدوث السلوكات العدوانية والعنف بين المراهقين خاصة في مرحلة المراهقة المبكرة.[2]

ويضيف **البشر (2005)** إلى أن هناك العلاقة بين وسائل الإعلام وتعزيزها للسلوك العنيف، من خلال عرضها للصور الإجرامية عرضا مغريا ومشوقا يسلط الأضواء على بعض أنواع الجرائم ويغري بارتكابها، ويقدم الطابع البطولي لمرتكبيها عند مقاومة السلطات والأجهزة الأمنية.[3]

ويقول **المسعودي (2005)** أنه إذا لم تستغل وسائل الإعلام المختلفة بصورة جيدة في الإصلاح ونبذ العدوان، خاصة لدى المراهقين تكون سببا في اكتساب السلوكات العدوانية، لان عرض المشاهد العدوانية في الأفلام يزيد في العدوانية لدى المراهقين ويعززها، وأضاف أن نسبة المراهقين الذين يشاهدون البرامج التلفزيونية المروجة للعنف لفترة تتراوح بين ساعة إلى ثلاث ساعات يوميا يرتفع معدل السلوك العدواني بينهم من 5،22% إلى 8،28%.[4]

---

[1] مريم عبد اللطيف سلامة: أنماط مشاهدة وسائل الإعلام المرئي وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طلبة منطقة المثلث. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية. الأردن. 2016، ص 16.

[2] المصدر نفسه. ص 17.

[3] خالد بن سعود البشر: **أفلام العنف والإباحة وعلاقتها بالجريمة**. الرياض، السعودية: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. 2005، ص 09.

[4] المسعودي، المصدر المذكور سابقا، ن ص.

د _ أسباب أخرى تتعلق بالمجتمع: أشارت **وناسي (2017)** إلى بعض العوامل الأخرى المتعلقة بالسلوك العدواني المتمثلة في:

- القهر الاجتماعي وعدم تحقيق الحرية المسئولة.
- تخلي بعض مؤسسات المجتمع كالمساجد ودور الشباب عن دورها في نشر القيم الاجتماعية كالتسامح والرفق فطغت سلوكات غير أخلاقية وثقافة العنف في المجتمع.
- التعرض للكوارث الاصطناعية كالحروب والاحتلال والتهجير.
- زيادة البطالة وعدم توفر فرص العمل.
- انخفاض مستوى الدخل الاقتصادي وعدم توفر مصادر دخل كافية.
- إدمان المخدرات والعقاقير المهلوسة.
- التشبع ببعض الأفكار التعصبية ونشر ثقافة الحقد والكره والتعصب.
- كثرة الضغوط الاجتماعية ومتطلبات الحياة.
- تأثير رفقاء السوء على تغير السلوك.[1]

5_3_ العوامل النفسية:

يمكن الإشارة إلى بعض العوامل النفسية التي تؤدي للسلوك العدواني في الآتي:

[1] سهام وناسي: العنف الأشكال والعوامل والنظريات المفسرة له. مجلة آفاق للعلوم. جامعة الجلفة، الجزائر. ع (09)، سبتمبر 2017، ص 252. https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticlepdf/351/2/9/29070

5_3_1_ نقص مستوى الذكاء:

أشار **إنجلش وإنجلش English and English (1983)** إلى أن الذكاء يعتبر من أهم العوامل المهيئة لمشاكل السلوك، فقد يرجع السلوك العدواني للطفل لانخفاض ذكائه عن المتوسط، أو لارتفاع نسبة ذكائه عن رفقائه.[1]

أضافت **عبير عبد الحليم (2001)** أن مستوى الذكاء يقل لدى معتادي العنف مقارنة بأقرانهم الأسوياء.[2]

5_3_2_ الشعور بالاغتراب النفسي: تشير **جبالي (2022)** إلى أن التطورات والتغيرات التي تحدث في المجتمع والتي تفرض نمطا معينا من أساليب العيش التي تركز على التكنولوجيا، قد تخلق صراعات بين الأسرة والمراهق لعدم قدرة الأسرة على تحقيق وتوفير مبتغى الابن المراهق، فيتوقع أن تسيطر عليه حالة من الإحباط والأفكار السلبية التي قد تطغى على تفكيره، فيدخل في صراع مع نفسه ومع الغير، فينعزل عن الذين سببوا له هذا الإحباط والتوتر حسب تفكيره وينغلق على نفسه، فيقع فيما يسمى بغربة الذات، حيث يشعر المراهق بالاغتراب عن محيطه وينتابه شعور بالانتقام، وهو ما يتمثل في إتباع سلوكات عدوانية عنيفة تجاه من حوله.[3]

5_3_3_ الشعور بالقلق: ترى **هورني Horny** نقلا عن **الحربي (2003)** أن العدوان هو استجابة الفرد للقلق أساسا، فالشعور بالعجز في عالم عدائي يخلق إحدى الاستجابات الثلاثة: تحرك نحو، تحرك

---

[1] English, Horace B ; English, Ava C : A Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms: A guide to usage. Longmans, New York. 1990, P 306.

[2] عبير عبد الحليم: دور برنامج للدراما الإبداعية لخفض العدوان لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال. رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر. 2001، ص 64.

[3] سهام جبالي: الاغتراب النفسي كمؤشر للسلوك العدواني عند المراهق. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة ، الجزائر. 7 (01)، 2022، ص ص 609 _610.
https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/309/7/1/186503

ضد، تحرك بعيد عن الآخرين، والشخص العدواني هو الشخص الذي يتحرك ضد الآخرين لأنه يعتقد أن العداء هو طبيعة العالم، ويجب أن يتصدى له بالقتال، وأن الناس ليسوا محل ثقة، وترى **هورني** أن العداوة والعدوانية ميل تكمن جذوره في الرفض والنبذ.[1]

5_3_4_ الانفعالات السلبية: يعرفها **الدنيش (2003)** بأنها "حالة نفسية تقود الفرد إلى الكآبة والحزن والصراع الداخلي، وقد ينتج عن ذلك رد فعل يتسم بالتهور والأنانية والكره اتجاه المثيرات الخارجية، فالفرد عندما ينفعل قد يقوم بتكسير ما يجده أمامه أو يقوم بالضرب أو التمرد كرد فعل لهذه الانفعالات والتنفيس عما يشعر به".[2]

5_3_5_ نقص الحب الذي يمنحه الأبوين للطفل: فالحب هو غذاء ضروري للنمو النفسي السليم للطفل فهو لا يقل اهمية عن الغذاء الجسدي، وعدم إشباع حاجة الطفل للحب يفقده الإحساس بالأمن ويولد لديه الشعور بالإحباط، والذي ينمي لديه شعور مضاد للعالم من حوله قد يقوده إلى استجابات مرضية في رشده، كالانسحاب عن العالم والسلبية والعنف والعدوان.

5_3_6_ اضطراب البناء النفسي للشخصيات العدوانية: فحسب **كامل (1993)** نقلا عن **الحربي (2003)** يخضع الشخص العدواني لمبدأ اللذة متجاهلا مبدأ الواقع، فهو لم يعتد على ترويض نفسه وتعديل الظروف الواقعية بشكل إيجابي نتيجة لعدم كفاءة الأنا لديهم، وفشلهم في التوفيق بين إشباع مطالب الهو والأنا الأعلى.

---

[1] عواض بن محمد عويض الحربي: العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية. 2003، ص 71.

[2] فيصل محمد عبد الرحمان الدنيش: **في إطار التوجيه والإرشاد الطلابي**. ط03، الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية. 2003، ص 55.

5_3_7_ اضطراب علاقة الطفل بأمه: حيث تعتبر علاقة الأم بالابن عامل مهم لنموه النفسي، واضطراب هذه العلاقة يؤثر على البناء النفسي لشخصية الطفل، حيث يؤدي ذلك إلى بعض الاضطرابات النفسية التي يمكن أن يظهر معها السلوك العدواني.[1]

نستخلص من العرض السابق للعوامل التي تساهم في ظهور السلوك العدواني أن هناك تعددا وتباينا في أسباب السلوك العدواني باختلاف رؤى الباحثين، وإن كانت جميعها لها غاية واحدة، فنجد أن بعض الباحثين أرجعه إلى عوامل وراثية بيولوجية ومنهم من أرجعه إلى عوامل اجتماعية ترتبط بالأسرة ومختلف المؤسسات الاجتماعية وعوامل ترتبط بالحرمان الاجتماعي والاقتصادي وتعاطي المواد المخدرة كالعقاقير والخمور، ومنهم من أرجعه إلى عوامل نفسية وسمات الشخصية.

يمكننا القول أن السلوك العدواني لا يظهر لمجرد توفر عامل واحد فقط وإنما يظهر عند اجتماع جملة من العوامل المسببة له، مثال ذلك تعرض أبناء الأسرة الواحدة لنفس نمط التربية والمعاملة القاسية إلا أننا قد نجد أن السلوك العدواني يظهر عند أحد الأبناء ولا يظهر عند البقية وهذا ما يفسر تدخل عوامل أخرى كسمات الشخصية وجماعة الرفاق...إلى غيره من العوامل التي قد تشارك وتتحد لتكوين السلوك العدواني.

هذا وقد أشارنا إلى أن بعض العوامل كجماعة الرفاق ووسائل الإعلام وغيرها من العوامل قد يكون لها تأثير كبير في ظهور السلوك العدواني في مرحلة المراهقة، لذلك سنتطرق في العنصر القادم إلى السلوك العدواني عند المراهقين.

---

[1] الحربي، المصدر المذكور سابقا، ص 68.

6 _ السلوك العدواني عند المراهقين:

المراهقة مرحلة أساسية في حياة الإنسان، حيث ينتقل خلالها من الطفولة إلى الرشد، فالمراهق تخطى مرحلة الطفولة لكنه لم يصل بعد إلى مرحلة النضج الكامل، فهو في مرحلة الانتقال من حال إلى حال يصاحبها تغيرات في جميع جوانب الشخصية، وهذه التغيرات تكون سريعة ومتلاحقة تفاجئ المراهق كما تفاجئ من حوله، ففي مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة تتسم حياة الطفل بالهدوء والاتزان، علاقاته الاجتماعية سهلة وبسيطة، فالطفل يندمج مع رفاقه، ويشترك معهم في لعبهم ولهوهم، ويكون الطفل مهتم بالعالم الخارجي المحيط به أكثر من انشغاله بنفسه.[1]

لكن ببداية البلوغ ينتقل الفرد من طور الطفولة إلى المراهقة، فتحدث تغيرات في حياته على المستوى الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي، ونظرا للتغيرات الكبيرة التي تحدث في مرحلة المراهقة خاصة الانفعالية منها، وبروز طلبات جديدة وحاجات ضرورية بالنسبة له كالحاجة للشعور بالانتماء، والتقبل من طرف الآخرين، الحاجة للاستقلالية أي نزعة المراهق إلى الاعتماد على ذاته كنتيجة للتوجه نحو النضج النفسي والاجتماعي، أين تظهر لدى المراهق الحاجة إلى تأكيد الذات وهي من الحاجات الضرورية لدى المراهق حسب ما أكد عليه ماسلو.[2]

إن هذه التغيرات التي تحدث في هذه المرحلة الانتقالية من حياة الفرد قد تنشأ عنها صراعات وانفعالات حادة، وحسب **برنارد مارتين Bernard, M** فإن المراهق أمام هذه الصعوبات والمشاكل التي يواجهها يكون بين خيارين فإما أن يمر إلى الفعل الذي يعتبر من السلوكات الصاخبة والتعبيرية والتي

---

[1] خولة بنت عبد الله السبتي: مشكلات المراهقات النفسية والاجتماعية والدراسية (دراسة وصفية على عينة من الطالبات السعوديات في المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية بمدينة الرياض). رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية. 2004، ص 23.

[2] نريمان معامير، فاطمة الزهراء كوسة: السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس (دراسة ميدانية لدى عينة من التلاميذ في التعليم المتوسط والثانوي بولاية الوادي). مجلة العلوم النفسية والتربوية، الجزائر. 5 (4). 2019. ص 110. https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/105/6/1/111138

نادرا ما يمر بها دون أن نلاحظ، وإما أن يعرف انسحابا اكتئابيا فيمر في صمت دون أن نلاحظ، إلا أن الفعل يعتبر أحد الطرق المفضلة لدى المراهق للتعبير عن صراعاته وانشغالاته خصوصا وأن القوة والنشاط الحركي يتطوران عنده بصورة مفاجأة وهو ما يظهر كذلك على المستوى السيكوباتولوجي بالنسبة لاضطراب السلوك الذي يعتبر من أحد أهم الأسباب لطلب الاستشارة بالطب العقلي للمراهقين، وحسب دراسة **براكوني وشيلاند وشوكي (2004) Braconnier ; Chiland ; Choquet** نقلا عن **معامير وكوسة (2019)** فإن المرور إلى الفعل يتسم في أغلب الأحيان بالعنف والعدوانية الموجهة نحو الذات أو نحو الآخرين.[1]

وإذا ما وجد المراهق وسطا معززا لمثل هذه السلوكات خاصة من طرف الأسرة فإن العدوانية تصبح عنده أسلوبا للتعامل ومواجهة كل العقبات.[2]

يضيف **محمد دسوقي** نقلا عن **معامير وكوسة (2019)** أن المراهق غالبا ما يكون في هذه المرحلة في وضع غامض مبهم لا يستطيع تحديد ماهية الأدوار التي يتحتم عليه القيام بها فيما يفرض عليه أو يمر به من مواقف، وقد يشهد استجابات متناقضة ومتعارضة لما يصدر عنه من أفعال وتصرفات مما يجعله يشعر أنه واقع تحت ضغط اجتماعي أو واقع في صراع يؤدي به إلى التذبذب وإلى الحساسية الزائدة، الأمر الذي يجعله يمر بمرحلة من عدم الاتزان أو الاستقرار يؤثر على تفكيره السليم فيتعذر معه التنبؤ بسلوكه.[3]

من خلال ما سبق ذكره يمكننا القول أن مرحلة المراهقة هي مرحلة تتميز بعدم الاستقرار النفسي والجسدي والانفعالي المصاحب لمختلف التغيرات التي تطرأ على المراهق في بنيته الجسمية والنفسية والشخصية، قد يعيش معها المراهق حالة من الصراع وعدم الاتزان الانفعالي الذي يمكن أن يساهم في

---

[1] المصدر المذكور سابقا، ن ص.

[2] المصدر نفسه، ص 116.

[3] المصدر نفسه، ص 110.

ظهور السلوك العدواني لديه، وقد يصبح هذا السلوك كأسلوب للتعامل مع مختلف المواقف التي يعيشها إذا ما توفرت العوامل المعززة له، ويظهر تأثير هذا السلوك على مختلف مجالات الحياة لدى المراهق، لذلك سنحاول في العنصر الموالي التعرف على مختلف مظاهر السلوك العدواني لديه.

7_ مظاهر السلوك العدواني عند المراهق:

يمكن حصر المظاهر المختلفة للسلوك العدواني لدى المراهق في المجالات التالية:

7_1_ في المجال السلوكي: يتصف المراهق العدواني بسلوك يطغى عليه:

-عدم المبالاة.

-عصبية زائدة.

-عدم القدرة على التركيز.

-تشتت الانتباه.

-عنف كلامي مبالغ فيه.

-القيام بسلوكات ضارة.[1]

7_2_ في المجال التعليمي: تتصف الحياة الدراسية للمراهق العدواني بـ:

-تدنى التحصيل الدراسي.

-عدم المشاركة في الأنشطة المدرسة.

-الغياب المتكرر عن المدرسة.

-التأخر.

-التسرب من المدرسة.

---

[1] بطرس حافظ بطرس: **المشكلات النفسية وعلاجها**. الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر. 2008، ص 251.

7_3_ في المجال الانفعالي: إن الحياة الانفعالية للمراهق العدواني تتصف بـ:

-انخفاض مستوى الثقة بالنفس.

-توتر دائم.

-الشعور بالخوف.

-انعدام الاستقرار النفسي.

-اكتئاب.

-رد فعل سريع.

7_4_ في المجال الاجتماعي: يتصف المراهق العدواني في الحياته الاجتماعية بـ:

-العزلة الاجتماعية.

-عدم المشاركة في الأنشطة الاجتماعية.

-التعطيل على سير الأنشطة الجماعية.[1]

تتعدد مظاهر السلوك العدواني لدى المراهق وذلك في مختلف مجالات حياته، سواء على مستوى السلوكي أو الأكاديمي، الانفعالي، الاجتماعي، ونظرا لتأثير هذا السلوك على المراهق نفسه وعلى الآخرين، كان لابد من تصميم أدوات ومقاييس مختلفة للكشف عن هذا السلوك، وهذا ما سنحاول التطرق إليه في العنصر الموالي من خلال التعرف على أساليب قياس السلوك العدواني عند المراهقين.

---

[1] المصدر المذكور سابقا، ص 252_ 253.

8_ قياس السلوك العدواني عند المراهقين:

إن السلوك العدواني يمثل مشكلة كبيرة لدى المراهقين من حيث الآثار التي يتركها عليهم من حيث إيذاء أنفسهم، وعدم قدرتهم على إقامة علاقات اجتماعية مقبولة مع أفراد مجتمعهم، الأمر الذي جعل من قياس السلوك العدواني مهمة صعبة، فظهرت عدة طرق وأدوات لقياسه انقسمت إلى نوعين: الفنيات الإسقاطية والاستبيانات والمقاييس نذكر منها:

8_1_ الفنيات الإسقاطية: تم الاعتماد على هذه الفنيات في تحديد نزع واتجاه العدوانية والعدائية، وأيضا البحث عن أسبابها بطريقة كيفية، من أشهرها: اختبار تفهم الموضوع **(TAT)**، واختبار بقع الحبر الروشاخ **(Rorchah)**، واختبار الإحباط المصور **(R.P.F.T)**.

8_2_ الاستبيانات والمقاييس: تعتبر الاستبيانات والمقاييس من أكثر الوسائل العلمية لتقدير خصائص الشخصية، وتقسم المقاييس حسب طريقة بنائها إلى ثلاثة أنماط هي: مقاييس حدسية وامبريقية ونظرية وذات اتساق داخلي وخارجي.

8_2_1_المقاييس الحدسية: يعتبر المدخل الحدسي في اختبار البنود لا يقوم على خلفية نظرية، ومعيار اختبار البنود هو الصدق، عن طريق تقديم مجموعة من البنود يتم تحكيمها من طرف متخصصين، كمقياس **ايوا** للعدائية **Helewa Hostility Inventory** ومقياس كوك وميدلي للعدائية **.The Cook and Medley Hostility**

8_2_2 المقاييس الإمبريقية: تقوم فكرة هذه المقاييس على اختيار مجموعة من المثيرات المحددة واختبار إمكانياتها في التمييز بين مجموعات محددة، وفي حال العدوانية والعدائية تأخذ المعايير من تقديرات الملاحظة أو من السلوك العدائي العنيف، ومن أمثلة هذه المقاييس: مقياس **شولتز للعدائية**

والعدوانية Schultz Hostility and Agression Scales، ومقياس **زاكساند وليترس للعدائية The Zaksend and Welters Aggressiveness Scale**.

8_2_3 المقاييس المبنية على خلفية نظرية: هذه المجموعة من المقاييس محتوياتها اختيرت محتوياتها بناءا على نظريات نفسية محددة، وتم اختيار البنود الخاصة انطلاقا من هذه النظريات واستراتيجياتها ومنها: **مقياس الحاجة للعدوان N. A. S**، واستبيان **العدائية واتجاهاتها H. D. H. Q**، **وقائمة باص وديركي The Buss – Durkee Inventory**.[1]

تنوعت وتعددت أساليب وأدوات قياس السلوك العدواني لتعدد أشكاله، فصممت العديد من المقاييس والاستبيانات الأجنبية بالإضافة إلى عدة محاولات عربية لتصميم قوائم ومقاييس لقياس مختلف أشكال السلوك العدواني، وتم تقنين وتكييف عدد من هذه الأدوات على البيئة الجزائرية منها مقياس السلوك العدواني والعدائي لـ **(آمال باظة، 2003)** المستخدم في هذه الدراسة، تسعى هذه الأدوات لقياس السلوك العدواني فهي وسائل تتيح لمختلف المتدخلين (باحثين، معالجين، مرشدين...) الفهم الجيد للإشكالية المرضية لهذا السلوك من خلال الكشف عن مختلف أبعاده وأشكاله، وهذا من أجل وضع خطط تدخل مناسبة وفعالة لضبطه وتعديله خاصة عند الطفل والمراهق، وسنتطرق في العنصر القادم إلى أساليب التدخل لتعديل السلوك العدواني.

---

[1] سامية ابريعم: تقنين مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين لـ أمال أباظة (النسخة المصرية) على البيئة الجزائرية. مجلة العلوم النفسية والتربوية، الجزائر. 4 (1). 2017، ص 374.
https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/105/3/1/11975

9_الأساليب العلاجية لضبط السلوك العدواني:

تختلف الأساليب العلاجية المعتمدة من طرف المختصين لضبط السلوك العدواني، ولعل أهم هذه الأساليب العلاجية نجد:

9_1_العلاج السلوكي المعرفي:

يقوم هذا العلاج على إحداث تغيير في بيئة الفرد من خلال التحكم في المثيرات القبلية والبعدية بتوظيف برامج التعديل السلوكي المناسبة، وتستخدم هذه البرامج العديد من التقنيات منها:

أ _ استخدام إجراءات العقاب السلبي: ويتمثل في حرمان الطفل من المعززات أو الامتيازات أو الحرمان من اللعب عندما يمارس السلوك العدواني، أو اللجوء إلى استخدام إجراءات العزل والإقصاء عن طريق نقل الطفل من البيئة المعززة إلى بيئة غير مغززة.

ب _ استخدام إجراءات التعزيز التفاضلي: وفي هذا الإجراء يتم تعزيز السلوكات الاجتماعية الإيجابية وتجاهل السلوك السلبي وعدم تعزيزه.

ج _ التصحيح الزائد للسلوك العدواني: كالطلب من الطفل إعادة ممتلكات الآخرين عندما يأخذهم منهم بالقوة، والاعتذار لهم عن هذا السلوك، الطلب من الطفل طلب الصفح، والتحذير اللفظي بعدم تكرار مثل هذا الفعل العدواني.

د _ الممارسة السلبية: فيها يطلب من الفرد تكرار السلوك العدواني الذي قام به اتجاه الآخرين مرات ومرات والهدف من ذلك تحقيق الإشباع لدى الفرد على نحو يجعله يكف عن هذا السلوك لاحقا.

هـ _ اللعب من خلال النمذجة ولعب الأدوار: وفي هذا النوع يتم تعريض الطفل إلى نوعين من نماذج أحدهما يمارس سلوكات عدوانية يعاقب عليها بشدة وأخرى تمارس سلوكات اجتماعية وتعزز عليها

والهدف من ذلك كف السلوك العدواني وتشجيع السلوك الاجتماعي لدى الطفل، كما يمكن تعزيز الطفل وتشجيعه على لعب الأدوار من أجل استمرار استجابات غير عدوانية.[1]

و _ إعادة البناء المعرفي: ويقصد به استبدال الأفكار التقييمات الخاطئة حول المواقف والأحداث التي يمر بها الطفل والتي تؤدي إلى استجابته العدوانية بأفكار وتقييمات صحيحة تعزز تغيير السلوكات العدوانية بسلوكات اجتماعية مقبولة.

9_2_العلاج التحليلي:

ترى نظرية التحليل النفسي عدم إمكانية ضبط أو تغيير الدافع العدواني لدى الأفراد، لكن يمكن تعليمهم تحويل هذه طاقة وتفريغها في أنشطة اجتماعية مقبولة، وعليه يمكن استخدام وسائل متعددة لتفريغ طاقة العدوان لدى الطفل عن طريق: استخدام اللعب، الرسم، الكتابة، ممارسة الرياضة، والموسيقى وغيرها من الأنشطة المحببة الأخرى.[2]

رغم تعدد الأساليب العلاجية لضبط السلوك العدواني غير أن إتباع أساليب وقائية تبقى أفضل من العلاج حتى لا يصل الفرد إلى مرحلة التأزم، وأهم هذه الأساليب سيتم ذكرها في العنصر القادم.

10_ أساليب الوقاية من ظهور السلوك العدواني عند الطفل والمراهق:

إن أسباب السلوك العدواني لا تكمن في الموقف المباشر الذي ينتج عنه هذا السلوك، بل إنها نتاج تراكمات متنوعة تتم خارج هذا الموقف، لذا فإن الترشيد الصحيح لهذا النوع من العدوان لا يمكن أن يأتي

---

[1] أحمد عبد اللطيف أبو أسعد: **الإرشاد المدرسي**. الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، 2009، ص 274.

[2] المصدر نفسه، ن ص.

من خلال نصائح تنصب فقط على تحسين أساليب معالجة الموقف المباشر، بل ينبغي النظر إلى الجذور العميقة التي تقع حتما خارج حدود الموقف المباشر.[1]

بموجب هذا التصور فإننا مطالبون باستثمار المعلومات المتوفرة من مجمل جوانب ظاهرة العدوان، والوقوف على المحاولات التي اقترحت وطبقت لمواجهتها والتغلب عليها، وتتمثل هذه المقترحات فيما يلي:

_ الاكتشاف المبكر للنزعات العدوانية لدى الطفل: وهذا إما بالملاحظة المباشرة للطفل أثناء ممارسة النشاط الحر كاللعب، الرسم، أو بالاستماع إلى قصصهم التلقائية دون تقديم توجيهات لها، أو عند استخدام صور تعرض عليهم كنوع من المثيرات التي يسقط عليها الطفل انفعالاته.

_ دراسات حالات الغضب والعدوان بدقة: وذلك للوقوف على السبب أو الأسباب التي أدت إليه، فقد يكون السبب جسميا نتيجة تعب أو مرض معين، كما يجب البحث في حالة الطفل وعلاقته بوالديه وزملائه وإخوته، أو كيفية شغل أوقات فراغه وهواياته، أي البحث في المشكلة من مختلف الجوانب الجسمية والنفسية والاجتماعية والعائلية.

_ الحد من النماذج العدوانية: إن الأطفال يلاحظون سلوك الكبار أثناء محاولاتهم للتكيف مع المثيرات والمواقف المحبطة بأسلوب غير عدواني، لذا يجب إبعاد الطفل عن نماذج العدوان التي تعرض من خلال الأفلام والقصص والكتب ومحاولة توفير بدائل تشجع على أنماط السلوك المقبولة اجتماعيا.

_ مساعدة الطفل على أن يقاوم المواقف المحبطة: إن التمييز بين أنواع الإحباط مهارة مهمة جدا يجب تشجيع الأطفال عليها، وفي سنوات ما قبل المدرسة تستطيع المربية مساعدة الطفل كي يحاول السيطرة على ردود أفعاله في مواقف الإحباط، فنظرة الفرد لسبب الإحباط تساعد على تقليل احتمال ظهور ردود فعل عدوانية تجاه هذا الإحباط، وفي ذلك تعويد للطفل على تقييم المواقف والانفعال المعتدل أو ضبط النفس.

---

[1] محمود وآخرون، المصدر المذكور سابقا، ص 283.

_ البعد عن الأساليب المتشددة في التعامل مع الأطفال العدوانيين: من المهم جدا أن يعرف الطفل أن سلوكه العدواني غير مقبول باستخدام أساليب غير مؤلمة لإيقاف العدوان مثل أسلوب الحرمان المؤقت كأن يمنع الطفل من ممارسة نشاط محبب إليه إذا ما أقدم على ممارسة سلوك عدواني. [1]

_ تأجيل رغبات الطفل وعدم تحقيق كل طلباته في الحال: على الوالدين تعويد الطفل على عدم تحقيق رغباته فورا وإرجائها إلى وقت لاحق، حتى لا يتعود الطفل على أسلوب البكاء والغضب حينما يتعرض للإحباط عند عدم تلبية رغباته، لأن الطفل يشعر بالانتصار على والديه عندما تلبى طلباته بهذا الأسلوب، كما يجب عدم الإذعان لمطالبه إذا ما ثار وغضب حتى لا يثبت هذا النوع من السلوك عند الطفل.

_ إعطاء الطفل بعض من الحرية والاستقلالية: عدم إرغام الطفل على الطاعة العمياء دون تفكير أو نقد أو مناقشة، وهذا لا يعني عدم الاهتمام بالنظام والضبط، فالطفل بحاجة دائمة إلى التوجيه حتى يعرف الصواب من الخطأ.

_ توفير الجو النفسي والبيئي المناسب في المنزل والروضة: وذلك بتوفير جو مليء بالعطف والحنان والهدوء والاستقرار والثقة بالنفس والتقدير، كما يجب شغل وقت فراغ الطفل بما ينفعه، وبما يتفق مع إمكانياته وقبوله، أي النشاط المحبب إليه والنافع له ولمجتمعه في نفس الوقت.

_ المعاملة المتساوية والعادلة بين الأطفال: عدم التمييز بين الأبناء قدر الإمكان، وعدم عقد مقارنات بينهم في قدراتهم وصفاتهم الشخصية، الأمر الذي يبعث على الغيرة والكراهية لدى الطفل الأقل شأن من الآخرين.[2]

---

[1] زكريا الشربيني: **المشكلات النفسية عند الأطفال**. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي. 2002، ص 79_81.

[2] بثينة عماره: **الأسس العلمية لتنشئة الأبناء (مرحلة ما قبل المدرسة)**. القاهرة، مصر: دار أمين للطباعة والنشر. 1998، ص 56_58.

_التفريغ السلمي للانفعالات السلبية التي تعتبر مخزونا للعدوان: وذلك من خلال إيجاد قنوات تسمح بتفريغ تلك الطاقات بطريقة مشروعة ومقبولة اجتماعيا كممارسة الرياضة والهوايات الإبداعية...الخ.

_ تعزيز السلوك غير العدواني: بتنمية السلوك البناء اجتماعيا كالإيثار، والتسامح والصداقة والالتزام الأخلاقي، والتأكيد على هذه السلوكات وإعطائها أهمية بالغة و إشراك المؤسسات التربوية والإعلامية في ذلك وحث الأفراد على ممارستها في حياتهم اليومية، فضلا عن إبراز النماذج غير العدوانية ممن يتوفر فيهم فصال القدوة الفعالة حتى تمارس تأثير أكبر على الأفراد.

_ تدعيم مبدأ القبول بالاختلاف مع الآخرين: بتنمية مهارات إدارة الصراع بطرق سلمية من خلال أساليب كالتفاوض، وتنمية مهارة توكيد الذات بحيث يصبح الفرد قادرا على التعبير عن مشاعره السلبية كالغضب من الطرف الآخر كسبيل للتقليل من توتره وبديلا للعدوان، كذلك زيادة قدرة الفرد على إبراز حقوقه والإيحاء للآخر بصعوبة انتهاكها يؤدي إلى نشوء ظاهرة الردع الوقائي الكفيلة بخفض احتمال تعرضه للعدوان.[1]

_تجنب بعض الأساليب الخاطئة في تنشئة الأبناء: تبصير الوالدين بضرورة تجنب بعض السلوكيات والأساليب في التنشئة الاجتماعية لأبنائهم كالتجاهل والعقاب البدني، التمييز بين الإخوة، ممارسة العدوان فيما بينهم أمام أبنائهم، لأن مثل هذه السلوكات من شأنها حث السلوك العدواني لدى أطفالهم.

_ الثناء على السلوك الجيد للطفل: على الوالدين أن يثنوا على الطفل عند قيامه بسلوك جيد، فلا يجعلوا أسلوب العقاب يطغى على علاقتهم به، بحيث إذا أساء التصرف ينفعل الوالدين ويعاقبانه أما إذا أحسن التصرف لا يمدحانه، وهذا تصرف غير صحيح من قبل الوالدين لان من شانه تعزيز السلوك السيئ وإطفاء السلوك الحسن للطفل.

---

[1] محمود وآخرون، المصدر المذكور سابقا، ص 284_ 286.

_ تعليم الطفل الطرق السليمة للحصول على ما يريده: كأن يتعلم الاستئذان من صديقه للعب بلعبته ويكون الطلب بأدب، كما يتعلم مدى أهمية المساعدة والتعاون وإدخال السرور على الآخرين.[1]

[1] زكريا الشربيني. يسرية صادق: **تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته**. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي. 2000، ص 335_ 337.

خلاصة الفصل:

يعتبر السلوك العدواني من السلوكات غير المقبولة اجتماعيا نظرا لما يلحقه من ضرر أو أذى للآخرين في ذواتهم أو ممتلكاتهم أو ما يسببه من أذى للشخص ذاته، يمكن لهذا السلوك أن يظهر في العديد من السياقات والمجالات بما في ذلك العدوانية الجسدية، العدوانية اللفظية، العدوانية الاجتماعية، وحتى العدوانية الالكترونية التي بدأت تنتشر مؤخرا بشكل لافت عبر الانترنيت ووسائل التواصل الاجتماعي والتي تظهر في التهديد والتنمر والتشهير والخطابات المروجة للكراهية، ما يؤدي إلى انتهاك قواعد الاحترام والسلامة العامة.

ولأن السلوك العدواني نتاج حالة انفعالية معقدة، تم اقتراح العديد من النظريات لتفسيره، وتعددية هذه النظريات يعكس تعقد العوامل المشاركة في تكوين وتطوير هذا السلوك، فنجد أن الاتجاه الفسيولوجي ركز على العوامل البيولوجية المرتبطة بالجهاز العصبي والهرمونات كمسببات للسلوك العدواني، بينما ترى النظرية الغريزية العدوانية كسلوك غريزي فطري للبقاء والدفاع عن الذات والموارد، وتعزز فكرة أن العدوانية قد تكون طبيعة راسخة في النمط الوراثي للفرد، بينما يرى بعض الباحثين أن الإحباط المستمر وعدم القدرة على التعبير عن الغضب والاستياء الناتج عن عدم تحقيق الاحتياجات والأهداف المرغوبة قد يؤدي على تصاعد السلوك العدواني، أما أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي فاعتبروا أنه سلوك متعلم من البيئة المحيطة بالفرد، معتبرين أن العدوان قد يكون نموذجا مكتسبا من أشخاص آخرين أو من الإعلام أو ثقافة المحيط، ولتعدد هذه توجهات كان الرأي بالأخذ بجميع هذه التفسيرات من أجل فهم هذه الظاهرة السلوكية، وذلك لأنه سلوك متعدد الأبعاد والأشكال، يساهم في ظهوره عوامل متعددة ومترابطة قد تكون داخلية ترتبط بالفرد ذاته كخصائصه البيولوجية وسماته الشخصية، وحالته النفسية، أو خارجية ترتبط بالخصائص الاجتماعية والأسرية والبيئة التي يعيش فيها الفرد.

ونظرا لأن السلوك العدواني من الظواهر النفسية والاجتماعية الخطيرة نتيجة انعكاساته السلبية على الفرد والمجتمع دعت الحاجة للكشف عن مختلف أشكاله وأبعاده، فصممت عدة مقاييس واستبيانات لهذا الغرض، وهذا من أجل التدخل المبكر لتعديل وضبط هذا السلوك خاصة في مرحلة المراهقة التي يتزايد فيها انتشار هذا السلوك نتيجة التغيرات الهرمونية والتحولات النفسية والاجتماعية التي قد تجعل المراهق عرضة لمختلف التحديات والضغوط النفسية التي يمكن أن تقوده لتبيني العدوان كنمط سلوكي لحل الصراعات ولإثبات الذات، وهذا سينعكس سلبا على تكيف المراهق مع نفسه ومع مجتمعه، ويزيد من احتمالية التورط في أنشطة غير مرغوب فيها كالعنف المدرسي والجنوح عن معايير الضبط الاجتماعي، وهذا ما سنتطرق إليه في الفصل القادم الخاص بجنوح الأحداث من خلال عرض أهم النقاط المرتبطة بالموضع كماهية الجنوح، أشكاله والعوامل المسببة له، أهم التوجهات النظرية المفسرة له، مؤشراته، مساره، وكذا التعرف على حجم هذه الظاهرة في بيئتنا المحلية واهم التدابير الإصلاحية المنتهجة للحد منها.

الفصل الرابع

جروح الأحداث

الفصـــــل الرابع: جنوح الأحداث

تمهيد

1_مفهوم جنوح الأحداث

2_ الفرق بين الجنوح والانحراف

3_ طبيعة السلوك الجانح

4_ العوامل المساهمة في جنوح الأحداث

5_ النظريات المفسرة لجنوح الأحداث

6_ السمات الشخصية للجانح

7_ المؤشرات الصحية الجسمية والنفسية لدى المراهق الجانح

8_مسار جنوح الأحداث

9_ظاهرة جنوح الأحداث في الجزائر

10_ التدابير الإصلاحية ومؤسسات التكفل بالأحداث الجانحين في الجزائر

خلاصة الفصل

تمهيد

تعتبر ظاهرة جنوح الأحداث من المشاكل الاجتماعية التي تواجهها المجتمعات، وانتشار هذه الظاهرة وتفشيها أدى لدق ناقوس الخطر الاجتماعي، وظاهرة جنوح الأحداث ترتبط بمرحلة المراهقة التي تعتبر مرحلة حساسة في تطور الكائن البشري أين تظهر مشاكله السلوكية حيث يعتبر سلوكه الجانح والمضاد للمجتمع من أخطرها.

ومن أجل التوسع في فهم هذه الظاهرة سنتطرق إلى المفاهيم المختلفة التوجهات المرتبطة بجنوح الأحداث، وكذا التفسيرات المختلفة له، مع ذكر العوامل والأسباب المقترنة بالجنوح ومظاهره ومساره لنعرض بعد ذلك خاصية هذه الظاهرة في الجزائر وسبل التكفل المؤسساتي بالأحداث الجانحين.

1 _ مفهوم جنوح الأحداث:

ينطوي التراث النفسي والاجتماعي على العديد من المداخل النظرية والمفاهيم المفسرة لجنوح الأحداث حيث تعددت الآراء والاتجاهات بين العلماء في تعريف جنوح الأحداث، ولارتباط هذا المفهوم بأرضية علمية واسعة يشارك فيها رجل القانون إلى جانب علماء النفس والاجتماع وغيرهم من المهتمين بشؤون الأحداث ورعايتهم جعل من الصعب وضع تعريف موحد وشامل لمفهوم جنوح الأحداث الذي يتكون بدوره من مفهومين هما: الجنوح والأحداث، حيث تعددت وتباينت وجهات النظر والتعريفات المقدمة لكلا المفهومين، وفيما يلي عرض لمختلف التعريفات المتعلقة بمفهوم الجنوح ومفهوم الأحداث وذلك على النحو التالي:

1_ 1_ مفهوم الجنوح:

تعددت المفاهيم المرتبطة بالجنوح يمكن أن نذكرها كالتالي:

1_1_1_ الجنوح من الناحية اللغوية:

_الجناح أو الجنوح لغة هو الإثم أو الجرم أو الميل.[1]

_جناح الأحداث هو شذوذهم وانحرافهم الذي يصل بهم إلى الجريمة. [2]

الجنوح لفظ اشتق من الفعل جنح، فنقول جنحت السفينة أي انتهت إلى الماء القليل فلصقت بالأرض فلم تستطع السير، أما الجناح بالضم فهو الميل إلى الإثم أو هو الإثم بذاته، وهو يعني كذلك ما يحمله الشخص من هم وأذى، وكذلك الجناح هو الجرم أو الجناية، وخلاصة الأمر أن الجناح يعني الميل والانحراف، وهو يعني في اللغة اللاتينية كذلك الذنب والفشل، ولفظة الجناح أو الجنوح تعني أيضا الانحراف أو الحيدة عن الطريق القويم الصحيح، وقد استخدمت معظم التشريعات لفظ الجنوح بدلا من الإجرام مراعاة لسن الحدث.[3]

---

[1] المعجم الوسيط. 1995، ص 166.

[2] المعجم الوجيز. 2000، ص 120.

[3] محمد سند العكايلة: **اضطرابات الوسط الأسري وعلاقته بجنوح الأحداث**. عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع. 2006، ص 56.

1_1_2_ مفهوم الجنوح من الناحية القانونية

يعتبر جنوح الأحداث مفهوما قانونيا في أساسه حيث ظهر هذا المصطلح لأول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية سنة (1899) حين أنشئت أول محكمة للأحداث بمقاطعة **كوك**.[1]

ويشير هذا المفهوم إلى تلك الأفعال التي يحددها القانون والتي يحال مرتكبوها من الصغار إلى محكمة الأحداث، فهو إذن فعل محدد يتولى القانون تعريفه، ويقول العالم **روبن Rubin** أن "جنوح الأحداث هو ما يقرره القانون"، وعلى هذا الأساس فإن هذا المفهوم يختلف من الوجهة القانونية من بلد إلى آخر، على سبيل المثال فإن عددا من البلدان الأوروبية تعتبر الحدث جانحا إذا ما ارتكب أفعال مخالفة للقانون، في حين أن جنوح الأحداث في الولايات المتحدة الأمريكية يغطي سلسلة واسعة من الأعمال المخالفة للسلوك الطبيعي تبدأ بالهروب من المدرسة والمروق على سلطة الوالدين مرورا بمخالفات مماثلة من حيث الطبيعة والوزن وانتهاء بالجرائم التي ينص عليها القانون، أما بالنسبة للقانون العام في بريطانيا فإنه يعطي تحديد أكثر دقة بشأن جنوح الأحداث فهو يعتبر الجنوح العمل الذي يأتيه الحدث والذي لو تم ارتكابه من قبل بالغ لشكل الجريمة.[2]

كما عرف **بول تابان Paul Tappan** الجنوح من الناحية القانونية نقلا عن **والي (2015)** بأنه "أي فعل أو نوع من السلوك أو موقف يمكن أن يعرض أمره على المحكمة ويصدر فيه حكما قضائيا، والحدث المنحرف هو شخص قد يصدر ضده حكم من إحدى المحاكم تطبيقا لتشريع معين".[3]

---

[1] محمد براني: ظاهرة انحراف الأحداث، أسبابها وطرق علاجها. رسالة ماجستير في العلوم الجنائية. كلية الحقوق، جامعة الجزائر. 2001، ص71.

[2] رجاء مراد الشاوي: **أساليب الوقاية في تشريعات الأحداث العربية**. عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع. 2013، ص 39.

[3] وداد والي: استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى المراهقين الجانحين ذكور وإناث. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران 2. الجزائر. 2015، ص 76.

وتعرفه **نبيه (2009)** بأنه" كل فعل مخالف للقانون يرتكبه الحدث ويعاقب عليه".[1]

أما التشريع الجزائري فقد عرف جنوح الأحداث بأنه "ارتكاب الحدث الذي لا يقل عمره عن عشر (10) سنوات لجريمة يعاقب عليها قانون العقوبات الجزائري".[2]

انطلاقا مما سبق فإن رجال القانون ينظرون إلى الجنوح بأنه كل سلوك يصدر عن صغار السن ويكون متعارض مع الأنظمة والقوانين التي يقرها المجتمع، ويتسبب في إلحاق الضرر بالآخرين، لذلك يجرم ويعاقب فاعليه وفقا للقوانين السائدة.

1_1_3_ مفهوم الجنوح في علم الاجتماع:

يرى علماء الاجتماع أن الانحراف ينشأ من البيئة دون أي تدخل للعمليات النفسية المعقدة التي تلعب دورها على المسرح اللاشعوري، وهم بذلك يصفون الأحداث المنحرفين على أنهم ضحايا ظروف خاصة اتسمت بعدم الأمان والاضطراب الاجتماعي لأسباب متعلقة بانخفاض كبير لمستوى المعيشة الذي يعيشون في ظله أو هم ضحايا مزيج من هذا أو ذاك.[3]

وقد ساعدت دراسات **دوركايم Durkheim** عن الجريمة في حدوث تطور عميق في مدلولها حيث ذهب إلى أن الجريمة والتي تعتبر جناحا عند صدورها من الأحداث هي الفعل الذي يقع مخالفا للشعور

---

[1] نسرين عبد الحميد نبيه: **المؤسسات العقابية وإجرام الأحداث**. مصر: مكتبة الوفاء القانونية، 2009، ص 13.

[2] نور الدين حشمة، منيرة حروش: تأثير وسائل الاتصال الحديثة على جنوح الأحداث. مؤتمر وطني حول جنوح الأحداث قراءات في واقع وآفاق الظاهرة وعلاجها. جامعة باتنة، الجزائر. يومي 04 و05 ماي 2016، ص 04.

[3] محمد علي جعفر: **الأحداث المنحرفون دراسة مقارنة**. بيروت، لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. 1996، ص 09.

الاجتماعي وما هي إلا تعبير عن انعدام الشعور بالتضامن الاجتماعي لدى الفرد والذي يفسره هو عدم تزود الفرد بالقيم والقواعد الاجتماعية اللازمة.[1]

ورأى **دوركايم Durkheim** أن الجناح ظاهرة اجتماعية عادية نظرا لوجوده في كل المجتمعات وفي كل العصور، ويعتبر جزءا من ثقافة الجماعة التي ينتمي إليها الحدث وبالتالي فإن دراسته يجب أن تتم بطريقة اجتماعية.

والجنوح حسب **جلوك وجلوك S, Glueck ; E , Glueck** نقلا عن **سماعيلي وآخرون (2017)** هو "سوء تكيف الأحداث مع النظام الاجتماعي الذي يعيشون فيه".[2]

وقد عرفه **العصره (1974)** بأنه "موقف اجتماعي يخضع فيه صغير السن لعامل أو أكثر من العوامل ذات القوة السببية مما يؤدي به إلى سلوك غير متوافق آو يحتمل أن يؤدي إليه"، ووصف الجنوح بأنه موقف اجتماعي من شانه أن يجمع حالات الانحراف الايجابي والسلبي.[3]

وفيما يتعلق بمظاهر السلوك تقول **نبيه (2009)** أن هذا التعريف اكتفى بوصف السلوك الذي يصدر عن الحدث المنحرف بأنه "سلوك غير متوافق أو يحتمل أن يؤدي إلى عدم التوافق "، وهذا الوصف ذو مدلول واسع ينبسط على كافة المظاهر السلوكية المضادة للمجتمع سواء كانت جريمة من الجرائم أو سلبيات تتعارض مع القواعد المألوفة عند الجماعة".[4]

---

[1] اسماعيلي وآخرون، المصدر المذكور سابقا، ص 242

[2] المصدر نفسه، ص 243.

[3] منير العصره: **انحراف الأحداث ومشكلة العوامل**. الإسكندرية، مصر: المكتب المصري الحديث. 1974، ص 37.

[4] نبيه، المصدر المذكور سابقا، ص 16.

كما يعرف جنوح الأحداث في قاموس علم الاجتماع بأنه "خروج عن القانون أو القواعد السائدة في المجتمع، ويحدث من فرد لم يبلغ سن الرشد القانوني.[1]

تتفق تعريفات علماء الاجتماع السابقة للجنوح على أنه ظاهرة لسوء التوافق واختلال التكيف الاجتماعي التي يظهرها صغار السن، بغض النظر عن الطبيعة الجنائية للسوك الجانح.

1_1_4_ مفهوم الجنوح في علم النفس:

يرى علماء النفس أن جنوح الأحداث إنما هو لون من اضطراب السلوك يرجع إلى اضطراب في النمو النفسي نتيجة عوامل مختلفة تكون قد عاقت هذا النمو السليم فتؤدي إلى نقص في بعض نواحي الشخصية.[2]

وتضيف **فاتن محمد (1995)** أن "السلوك الجانح هو نتاج لأساليب التربية الخاطئة التي نشأ فيها الحدث منذ الصغر، وبخاصة علاقة الطفل بوالديه ما يتبعها من حالات الصراع الأوديبي واضطراب نحو الذات العليا وتفكك روابطهما بسبب عائق يتعرض له الطفل من أساليب العقاب وتضارب المعاملة وعدم انسجام العلاقات العائلية في أسر الجاني".[3]

ومن عوامل سوء التربية التي تحدث بشأنها **أوجست ايكهورن August Aichhorn** نقلا عن **اسماعيلي وآخرون (2017)** "أن كل حدث في بداية أمره يكون كائنا حيا لا اجتماعيا، يطلب حاجاته الغريزية إشباعا بدائيا مباشرا، بصرف النظر عن العالم المحيط به، وأن مهمة التربية هي نقل الحدث من هذه الحالة إلى حالة يتسق فيها مع المجتمع، ولا تتم ولا تنجح هذه التربية إلا إذا سار النمو الشهواني عند

---

[1] غيث محمد عاطف: قاموس علم الاجتماع. القاهرة، مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب. 1990، ص 09.

[2] اسماعيلي وآخرون، المصدر المذكور سابقا، ص 241.

[3] فاتن محمد: انتماءات الحدث الجانح وغير الجانح في ضوء أساليب التنشئة الاجتماعية. رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مصر. 1995، ص 79.

الحدث في مجراه الطبيعي أي تحولت ميوله الفطرية هذه تحولا سويا، أما إذا اضطرب تنظيم هذه الميول فإن الحدث يضل غير اجتماعي ويلوح سلوكه وكأنه أصبح سلوكا اجتماعيا دون أن يتكيف بالفعل مع مطالب المجتمع ومعنى هذا أنه لم يتخلص تماما من كل رغباته الغريزية بل قمعها وكبتها، بذلك تضل كامنة تنتظر الفرصة السانحة لها للإشباع".[1]

كما ينظر أنصار التحليل النفسي إلى انحراف الأحداث على انه نتاج لاضطراب في قوى الشخصية الثلاثة الهو والأنا، والأنا الأعلى في تكييفها مع القانون الأخلاقي السائد في المجتمع، فيرى فرويد S, **Freud** نقلا عن **بن خليفة وأبو أحمد (2021)** أن "الشخص الجانح هو الذي تتغلب لديه الدوافع الغريزية والرغبات النفسية على التقاليد والقيم الاجتماعية السليمة".[2]

في حين ترى **بينديك (1951) Benedeck** نقلا **عن نفس المصدر** جنوح الأحداث بأنه" اضطراب عاطفي سببه مجموعة من الصراعات الداخلية المبكرة في حياة الطفل تعيق نموه وتطور شخصيته وتؤدي في النهاية لانحرافات نفسية حادة تقود للسلوك الجانح، ومثل هذه السلوكيات تنتشر بكثرة لدى المراهقين".[3]

ويرجع بعض العلماء جنوح الأحداث لأسباب حيوية مثل تأخر النضج والتشوهات الخلقية والعاهات البدنية والأمراض المزمنة، وقد بدا لهم تقسيم الجانحين إلى ثلاث مجموعات:

ـ المجموعة الأولى: هي مجموعة الأحداث المضطربين نفسيا وهم المصابون بالاضطرابات الانفعالية واضطراب العادات، والانحرافات الجنسية، والمصابون بآفة الجنوح وبمرض الإدمان.

---

[1] اسماعيلي وآخرون، المصدر المذكور سابقا، ص 242.

[2] محمد بن خلفة، يحي أبو احمد: جنوح الأحداث قراءة تحليلية من منظور نفسي تربوي. مجلة دفاتر المخبر، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر. 16 (02). 2021، ص 176.
https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/483/16/2/180792

[3] المصدر نفسه، ن ص.

_ المجموعة الثانية: هم الأحداث المرضى بعاهات عقلية التي تعود إلى عوامل وراثية أو بيئية وتحدث قبل أو أثناء أو بعد الولادة.

_ المجموعة الثالثة: وهم الأحداث العاديين الأصحاء عقليا الذين استساغوا ممارسة الجريمة ولا يترددون في ارتكابها رغم إحساسهم بالخطيئة وإدراكهم لسوء فعلهم.[1]

وعليه فإن الجنوح من الناحية النفسية حسب ما ذكر قد يكون عرضا لاضطراب نفسي، عاطفي، أو عقلي، وقد يكون عرضا لنقص عقلي بسبب إصابة أثناء الولادة أو موروث يظهر على المراهقين.

1_2_ مفهوم الحدث:

تعددت التعريفات المرتبطة بمفهوم الحدث، فنجد:

1_2_1_ مفهوم الحدث من الناحية اللغوية:

الحدث لغة هو صغير السن، الفتي، أو حديث السن.[2]

والحدث من الحداثة من الأمر أوله وابتداؤه وحداثة السن كناية عن الشباب وأول العمر، وعلى ذلك تطلق عبارة حداثة على مرحلة الطفولة.[3]

---

[1] العربي بختي: **جنوح الأحداث في ضوء الشريعة وعلم النفس، العوامل والأسباب– الجزاء والعلاج.** الجزائر :ديوان المطبوعات الجامعية. 2014، ص 10.

[2] ابن منظور أبو الفضل جمال الدين: لسان العرب. بيروت، لبنان: دار الصادر. دون سنة، ص 259.

[3] موسى محمود سليمان: قانون الطفولة الجانحة والمعاملة الجنائية للأحداث: دراسة مقارنة في التشريعات الوطنية والقانون الدولي. الإسكندرية، مصر: منشأة المعراف. 2006، ص 117.

[1]ومن الألفاظ المترادفة لمصطلح الحدث في اللغة العربية (الطفل)، (الصبي)، (الغلام) والطفل، فقد ثبت من الشواهد القرآنية والأحاديث النبوية والدلالات اللغوية وأقوال الفقهاء أن تلك الألفاظ مترادفة وتحمل معنى واحد وهو صغير السن الذي لم يبلغ، وعند البلوغ تنتهي هذه الصفة.

1_2_2_ مفهوم الحدث من الناحية القانونية:

اختلفت قوانين الدول العربية في تحديد سن الحدث، مع تسمية بعضها الحدث بالقاصر أو الطفل أو الصغير، ومنها ما تستعمل مصطلح الصغير إلى جانب مصطلح الحدث، وقد عرف المقنن الجزائري الطفل أو الحدث في الفقرة الأولى من المادة 02 من قانون حماية الطفل الجزائري بأنه "كل شخص لم يبلغ الثامنة عشر (18) سنة كاملة "وهذا التعريف ينسجم مع المادة الأولى من اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل التي تنص على أن الحدث "هو كل شخص لم يبلغ الثامنة عشرة، ما لم يبلغ سن الرشد قبل ذلك بموجب القانون المنطبق عليه".[2]

كما نصت الفقرة (08) من المادة (02) من قانون حماية الطفل في التشريع الجزائري على أن "سن الرشد الجزائي هو بلوغ الثامنة عشرة (18) سنة كاملة"، وتكون العبرة في تحديد سن الرشد الجزائي بسن الطفل الجانح يوم ارتكاب الجريمة وهذا ما تضمنته المادتين 442 و443 من قانون الإجراءات الجزائية.[3]

فالمشرع الجزائري حدد فترة الحداثة ببلوغ الصغير الثالثة عشر من عمره وعدم إتمامه سن الثامنة عشرة، حيث جاء في المادة (49) من قانون العقوبات لا توقع على القاصر الذي لم يكمل الثالثة عشر

---

[1] سمية حومر: أثر العوامل الاجتماعية في جنوح الأحداث: دراسة ميدانية أجريت بمركز ي الأحداث بمدينتي قسنطينة وعين مليلة. رسالة ماجستير في علم الاجتماع الحضري، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر. 2006، ص 19.

[2] السعيد سحارة: الإطار القانوني لحماية الأحداث الجانحين في الجزائر. مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، جامعة الشهيد محمد خيضر بسكرة، الجزائر. 12(01). 2019، ص 108.

[3] سحارة، المصدر نفسه، ص 109

سنة إلا تدابير الحماية والتربية، كما حدد المشرع الجزائري سن الرشد الجزائي في المادة (02) من قانون حماية الطفل ببلوغه الثامنة عشرة من العمر، وعليه فإن الحدث في مفهوم هذا القانون هو" كل شخص لم يبلغ الثامنة عشر (18) سنة كاملة".[1]

1_2_3_ مفهوم الحدث في علم الاجتماع:

تقول **عوين (2009)** نقلا عن **عبادة (2017)** أن الحدث في نظر علم الاجتماع هو "الصغير منذ ولادته حتى يتم نضجه الاجتماعي وتتكامل لديه مقومات الرشد التي تتمثل في الإدراك والقدرة على ملائمة سلوكه طبقا لمتطلبات الواقع الاجتماعي"،[2] ويضيف **العدوان (2012)** نقلا عن نفس المصدر شرحا لذلك "أي القدرة على فهم ماهية وطبيعة فعله وتقدير النتائج مع توافر الإرادة لديه أي القدرة على توجيه نفسه إلى فعل معين أو الامتناع عنه".[3]

ولم يحدد سن معينة للنضج الاجتماعي، حيث تتداخل وتتشابك عوامل كثيرة تتباين تبعا لاختلاف قدرات كل فرد ومدى استعداده العقلي وما استطاع تحصيله واكتسابه من مقومات مستمدة من المجتمع في شكل تجارب تمكنه بصورة مناسبة بلوغ هدفه بطريقة معقولة ومقبولة.[4]

---

[1] رتيبة بن دخان: المسؤولية الجنائية للأحداث في التشريع الجزائري. مجلة العلوم القانونية والاجتماعية، جامعة مزيان عاشور بالجلفة، الجزائر. 6 (03)، سبتمبر 2021، ص 767.
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/162593

[2] سيف الإسلام عبادة: الأحكام الإجرائية الخاصة بالطفل الجانح في قانون حماية الطفل الجزائري. مجلة دفاتر السياسة والقانون، ع (17)، جوان 2017، ص 182. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/28289

[3] المصدر نفسه، ن ص.

[4] خالد مصطفى فهمي: **النظام القانوني لحماية الطفل ومسؤوليته الجنائية والمدنية: دراسة مقارنة**. الإسكندرية، مصر: دار الفكر الجامعي، 2012، ص ص 12_19.

نستنتج مما تم ذكره أن الحدث في علم الاجتماعي لا يميز بالسن وإنما بعدم النضج الاجتماعي للفرد، فإذا ما اكتمل للفرد نضجه الاجتماعي يصبح بذلك راشدا، وهنا يظهر لنا صعوبة تحديد الفترة التي تنتهي فيها مرحلة الحداثة وذلك لأنه لم يحدد فاصل زمني بينها وبين مرحلة الرشد.

1_2_4_ مفهوم الحدث في علم النفس:

يقول **موسى (2006)** نقلا عن **عبد الله (2010)** أن الحدث في علم النفس له مفهوم أوسع منه لدى غيرهم، إذ يشمل مفهوم الحدث أو الطفل كل شخص ليس فقط منذ ميلاده بل وهو جنين، أي وهو في بطن أمه إلى غاية بلوغه الجنسي الذي تختلف مظاهره عند الذكر عن الأنثى، رغم تماثلهما من حيث السن تبعا لظهور علامات البلوغ الجنسي، في حين يعتبر الشخص بالغا وليس حدثا في مفهوم علم النفس ولو لم يتجاوز العاشرة من العمر مادامت علامات البلوغ الجنسي ظهرت لديه.[1]

وقد قسم علماء النفس والاجتماع الحداثة إلى مراحل وفترات نمو لها مميزاتها وخصائصها، تتحدد من خلالها ملامح الفرد الشخصية، وقد حصرت هذه المراحل في:

أولا: مرحلة الطفولة المبكرة:

وتمتد من الميلاد إلى نهاية السنة السادسة، وفيها يتطور النمو الاجتماعي ويرتقى اتجاه ظهور القابلية لاجتماعية أو القدرة على الانتماء والاندماج في الجماعة التي ينتمي إليها كما فيها يتطور عقل الطفل ولغته.

[1] سيف محمد حسن عبد الله: بعض العوامل المساهمة في جنوح الأحداث كما يدركها الجانحون والعاملون معهم في دولة الإمارات العربية المتحدة. رسالة ماجستير، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوي، الإمارات العربية المتحدة. 2010، ص 24.

ثانيا: مرحلة الطفولة المتوسطة:

تبدأ من العام السادس وتنتهي في العام التاسع، ومن مميزاتها حصول زيادة ملحوظة في النمو العقلي بمظاهره اللغوية والإدراكية ونمو في أعضاء وأجهزة الجسم المختلفة، وأثناء هذه المرحلة يكون الطفل أقل تحملا وأشد حساسية.

ثالث: مرحلة الطفولة المتأخرة:

تستمر من العام التاسع إلى العام الثاني عشر، تتجه حياة الطفل الانفعالية بعد عامه السادس إلى الهدوء النسبي، وتتكون لديه بعض العادات والعواطف والاتجاهات، وينمو ذكاؤه فيصبح قادرا على التحليل والفهم والتفكير السليم والتكيف مع المواقف الجديدة.

رابعا: مرحلة الطفولة المتأخرة:

وتبدأ من التاسعة وحتى سن الثانية عشرة، ويتجلى فيها نمو الطفل الاجتماعي واللغوي الذي يساعد على نمو مقومات الحياة الاجتماعية، وانبعاث جذور الحس الأخلاقي في داخله، كما ينو في هذه المرحلة إدراكه للعلاقات يزداد تركيز انتباهه وسعة ذكائه.

خامسا: مرحلة المراهقة الوسطى:

تبدأ من الرابعة عشر إلى غاية الثامنة عشر، ويراد بالمراهقة المتوسطة الدنو والاقتراب من الحلم واكتمال الرشد، يكتمل فيها النضج الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، وتتميز هذه المرحلة بظهور مشكلات في جميع أوجه التكوين النفسي.

سادسا: مرحلة المراهقة المتأخرة:

وتبدأ من الثامنة عشر وتنتهي في سن الواحد والعشرين، وتتميز بمظاهر جسمية وعقلية وانفعالية واجتماعية، كما تتميز بوصول نمو الحدث فيها إلى أقصاه، وتحدث فيها تغيرات جوهرية عضوية ونفسية، ومن خصائص مرحلة البلوغ أنها تجعل الولد إنسانا راشدا مطالبا بالخضوع المباشر لنظم المجتمع وتقاليده، ولهذا يقتضي الأمر إعداد المراهق خلقيا ونفسيا وعقليا واجتماعيا ليستطيع مسايرة المجتمع دون أزمات أو حدوث توتر في العلاقات الاجتماعية بينه وبين أهله أو غيرهم.[1]

نلاحظ أن هناك اتفاق بين المفهومين النفسي والاجتماعي للحدث في عدم تحديد سن معين يفصل مرحلة الحداثة عن مرحلة الرشد، فهو يرتبط حسب علم النفس بالنضج النفسي للفرد الذي يظهر في قدراته ودرجة نموه العقلي،وقدرته على الفاعل مع الآخرين وإقامة علاقات معهم، وقدرته على إشباع حاجياته بطرق مقبولة بدون الخروج عن النظم والقوانين.

2_ الفرق بين الجنوح والانحراف:

بالرغم من أن بعض الباحثين يحاولون التفرقة بين الجنوح والانحراف بقولهم أن كل جنوح يعتبر انحرافا لكن ليس كل انحرافا هو جنوح حيث أن الكذب مثلا يعتبر انحرافا لكنه ليس جنوحا لأنه لا يعاقب عليه القانون دائما، إلا أن التدقيق والتمعن في مفاهيم الجنوح السابقة وخاصة المفهوم النفسي والاجتماعي يؤدي إلى الاعتقاد بأن مفهوم الجنوح اجتماعيا ونفسيا هو نفسه الانحراف والشذوذ، بل هناك من يصنفون

[1] زينب قماس: البناء الأسري وجنوح الأحداث: دراسة ميدانية بمركز رعاية الأحداث بمدينة قسنطينة. مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر. 4 (2)، 2018، ص 335. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/33933

الأحداث الجانحين إلى ثلاثة فئات هي: فئة الجانحين اجتماعيا، وفئة المنحرفين نفسيا، وفئة المرضى النفسيين.

ومنهم من يعتبر الجانح والمنحرف والشاذ ليسوا إلا نماذج تبتعد بدرجات متفاوتة في عمقها أو بساطتها عن النموذج المتوسط، وهو التصور الذي أوضحه عالم النفس الكندي **نويل ميلو Noel Mailloux** في تصنيفه للجانحين إلى فئتين: الجانحين المعادلين للعصابيين، والجانحين المعادلين للذهانيين وهذا لاعتباره أن النمو الإنساني يحدث بصورة دينامية وأن الشخصية الإنسانية تتفاعل مكوناتها بصورة ايجابية وعدم إشباع حاجة ما يولد توترا وصراعا ينشأ عنه سلوك مضاد للمجتمع مثل: العدوان، السرقة، الإدمان على الكحول أو المخدرات، وفي غياب التوجيه والعلاج يتكرر السلوك مرارا إلى أن يصير الحدث بعده شاذا أو مريضا نفسيا.[1]

من خلال ما سبق يمكننا القول أن مفهوم انحراف الأحداث أشمل من مفهوم جناح الأحداث، فالجناح هو السلوك الذي يقع تحت طائلة القانون لأن فيه اعتداء على القانون والنظام العام، أما الانحراف فيشمل أنماطا سلوكية أخرى لا تقع تحت طائلة القانون لكنها تهيئ الطفل أو الحدث إلى الجنوح فيما بعد، ومنها فهي تدخل في إطار الانحراف ومن أمثلتها: الهروب من المدرسة، التدخين في سن مبكرة، التمرد على سلطة الوالدين...إلى غير ذلك من السلوكات المنحرفة، وسنتطرق في العنصر المقبل إلى طبيعة السلوك الجانح وبوادر ظهوره عند الأحداث.

[1] شعشوع، المصدر المذكور سابقا، ص 182.

3_ طبيعة السلوك الجانح:

يتضمن السلوك الجانح حسب **خليل عمر (2006)** نقلا **عن رتيمي (2015)** سلوكا غير مقبول وغير مرغوب فيه من قبل غالبية أفراد المجتمع لأنه يمثل تهديدا لأخلاقيات المجتمع وتقاليده وعاداته وقيمه الاجتماعية بوجه عام، لذلك غاليا ما نجد أفراد المجتمع يفسرون هذا السلوك أو يرجعونه إلى الطبيعة البشرية الشريرة أو إلى ضعف في شخصية المتصرف أو إلى دوافع خبيثة آثمة أو إلى أسباب فردية أخرى.[1]

غير أن القانون العقابي لا يتدخل لمنع كل سلوك لا اجتماعي لا يرغب فيه المجتمع ما لم يشكل هذا السلوك جريمة بنص محدد في قانون العقوبات أو قانون الإجراءات الجزائية الذي يحدد ماهية السلوك الإجرامي ويعين العقوبة المناسبة له.

يمكن الإشارة إلى أن إلى أن تشريعات الأحداث المعاصرة قد جاءت بقوانين خاصة لمعالجة أحوال وظروف وحالات الأحداث الجانحين عن طريق استبدال الردع العقابي بمبررات أخرى تقوم على أهداف الحماية والرعاية والمساعدة والعلاج.

كما فرقت هذه التشريعات بين الحدث الجانح والحدث المعرض لخطر الجنوح، فالحدث الجانح هو من أظهر نشاطه الإجرامي، أما الحدث المعرض للجنوح فهو الذي يخفي الجريمة والتي تكون في طريقها للظهور إذا لم يتم التدخل المبكر لعلاجه في الوقت المناسب، وقد جاء تعريف للحدث المعرض للجنوح في تقرير لمعهد دراسات الإجرام بلندن بأنه" شخص تحت سن معينة تقل عن الحد الأقصى لسن الحدث، وهو وإن كان لم يرتكب جريمة وفقا لنصوص القانون إلا أنه يعد لأسباب مقبولة ذا سلوك مضاد

---

[1] أسماء رتيمي: علاقة الوسط الأسري بالسلوك العدواني للحدث الجانح. رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر. 2015، ص 191.

للمجتمع، تبدو مظاهره في أفعاله وتصرفاته لدرجة تحتمل معها أن يصير جانحا إذا لم يتخذ معه الإجراء الوقائي المناسب".[1]

يسبق ظهور السلوك الجانح عند الحدث مروره بمرحلة تظهر على سلوكه الاجتماعي مظاهر الخروج عن قواعد المجتمع المتعارف عليها، أو قيامه بأفعال ينكرها العرف والتقاليد الموجودة في المجتمع، أو إظهاره لميول إنحرافية وغير مقبولة اجتماعيا كهروب الحدث المتكرر من المدرسة، السهر خارج المنزل إلى أوقات متأخرة من الليل أو المبيت خارج المنزل بدون إذن الوالدين، التدخين، شرب الخمر وتعاطي المخدرات في سن مبكرة، الذي يستعمل في حديثه الألفاظ البذيئة، أو الذي يكثر في الحديث عن الأمور الجنسية بصورة إباحية، أو الذي يعتاد على حمل سلاح أبيض في جيبه بحجة الدفاع عن النفس، إلى غير ذلك من السلوكات ذات الدلالة القوية على أن الحدث في طريقه إلى الانحراف والجنوح، فنادرا ما يرتكب الحدث جريمة دون المرور بمرحلة سابقة لها.[2]

يطلق على هذه الفئة في الطب النفسي مضطربي السلوك، يعرفون بأن لديهم نمطا ثابتا ومتكررا من السلوك العدواني أو غير العدواني، ينتهكون به حقوق الآخرين أو قيم المجتمع الأساسية، أو قوانينه المناسبة لسنهم، في البيت والمدرسة، ووسط الرفاق وفي المجتمع، على أن يكون سلوكهم أكثر خطرا من الإزعاج المعتاد، أو مزاحات الأطفال والمراهقين، أو المزاح الشارد.[3]

---

[1] العصرة، المصدر المذكور سابقا، ص 49.

[2] العصرة، المصدر نفسه، ص 50.

[3] جلال الدين عبد الخالق: **الجريمة والانحراف، الحدود والمعالجة**. الإسكندرية، مصر: كلية الخدمات الاجتماعية. 1999، ص ص 43_44.

إن تحديد طبيعة السلوك الجانح يترك أمر الفصل فيه لقناعة محكمة الأحداث المختصة حيث لا يصبح السلوك جانحا إلا في حالة واحدة وهي أن تقتنع محكمة الأحداث بأنه سلوك جانح، فغالبية تشريعات الأحداث المعاصرة لا تقدم مفهوما محددا للجناح ذاته.

إن المضمون الاجتماعي والنفسي لجناح الأحداث يقوم على أرضية واسعة لا تتحدد بمفهوم القانون الضيق، إن علماء النفس والاجتماع والإجرام لا يتقيدون بالمعنى القانوني للجناح بل هم يبحثون عن الإطار الثقافي للجناح وموقف المجتمع والأفراد والجماعات من السلوك الجانح.

فكيف يتم تقييم السلوك الجانح؟ و متى يعتبر السلوك جانحا؟

إن ظاهرة الانحراف أو الجناح لازمت حياة المجتمعات الإنسانية منذ أقدم العصور وكان عليها أن تواجه مشكلة الانحراف، وذلك بتحديد ماهية السلوك المنحرف ثم إيجاد بعض التفسيرات المتصلة بأسبابه ثم إيجاد بعض الطرق لمواجهته.

والمعروف أن لكل مجتمع مجموعة من المعايير أو القواعد التي تنبع من خبرة أفراده وواقع تعايشهم الجماعي وحصيلة تفاعلهم الاجتماعي وعلاقاتهم الاجتماعية، وأن وظيفة هذه المعايير ضبط سلوك الأفراد وتنسيق حقوقهم وواجباتهم وعلاقاتهم الاجتماعية وتحديد أدوارهم الاجتماعية في إطار المجتمع الواحد.

ويمكن القول أن خطورة الجريمة أو خطورة الجناح يتوقفان على خروج الفعل الإجرامي أو السلوك الجانح على هذه المعايير، أو درجة معارضتها لهذه المعايير، لذلك فإنه في حالة الجريمة أو الجناح في المخالفات الشديدة لا تتردد المجتمعات في فرض بعض العقوبات الجنائية لتقرير رد فعل الجماعة نحو الفعل الإجرامي، أو تقرير مشروعية هذه المعايير الاجتماعية عن طريق دعمها بالعقاب كوسيلة ناجعة من وسائل الضبط الاجتماعي، فالسرقة الموصوفة أو الاغتصاب الجنسي مثلا تشكل أنماط سلوكية

منحرفة يرفضها المجتمع رفضا قاطعا لأنها أفعال لا اجتماعية أو ضد المجتمع أو ضد ثقافة المجتمع حيث تعكس ثقافة سلبية إجرامية بالتالي تشكل جناحا شديدا بالنسبة إلى الحدث، وتستلزم ردود فعل رسمية شديدة كإيداع الحدث بالمؤسسة الإصلاحية الخاصة بالجانحين.

حين يكون الانحراف بسيطا لا يشكل خرقا كبيرا للمعايير الاجتماعية فإن غالبية المجتمعات لا تجد سببا لمواجهته بإجراءات رادعة، فقد يسرق الكثير من الأطفال حاجات تافهة القيمة ولبواعث صبيانية، وقد يتمرد الكثير من الأطفال على سلطة ذويهم، وقد يسلك الكثير منهم سلوكا منحرفا، ورغم هذا فإن المجتمعات لا تجد في هذه الأفعال خطورة تبرر الرفض أو التحريم أو وصم الطفل بالجانح أو المجرم فهي أنماط سلوكية غير مقبولة قبولا تاما، وغير مرفوضة رفضا كبيرا، فالطفل الذي يسرق شيء تافه من محيط أسرته لا يعتبر عمله مقبولا بل يعتبر فعلا غير مرغوب فيه لأنه يعارض قيم النزاهة والأمانة واحترام ملكية الآخرين، وهذه قيم اجتماعية يجب أن يتسم بها السلوك حتى يكون سلوكا متوافقا ومقبولا، لكن الذي يحدث هو أن المجتمع يتهاون في تطبيق هذه المعايير المثالية لأن مثل هذا السلوك الصادر عن الحدث يدخل في منطقة تساهل المجتمع الذي لا يتدخل باتخاذ أي إجراء رادع كرد فعل مباشر للتعبير عن رفضه لهذا السلوك.[1]

يمكن أن نستخلص أن فهمنا لطبيعة السلوك الجانح أو المنحرف لازال مرتبطا ارتباطا مباشرا بما حققته علوم الإنسان والسلوك في مجال تفسير طبيعة السلوك الإنساني بأشكاله السوية وغير السوية يخضع إلى مجموعة من الشروط والمواقف والمتغيرات والعمليات النفسية والاجتماعية الدينامكية المعقدة، لذلك سنحاول في العنصر القادم ذكر أهم العوامل التي يمكن أن تساهم في ظهور السلوك الجانح عند الأحداث.

---

[1] رتيمي، المصدر المذكور سابقا، ص 192.

4_ العوامل المساهمة في جنوح الأحداث:

تساهم العديد من العوامل في ظهور وتطور السلوك الجانح عند الحدث، منها عوامل داخلية وهي عوامل شخصية ذاتية، وأخرى خارجية ترتبط بالمحيط الذي يعيش فيه الحدث، ويمكن تحديد هذه العوامل كالتالي:

4_1 العوامل الداخلية:

تشمل كل ما له صلة بالعوامل الفردية المتعلقة بذات الحدث الجانح، والتي يمكن أن تؤثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة في سلوكه الجانح، ومنها:

4_1_1_ العوامل البيولوجية:

يعتقد بعض العلماء أن سر الانحراف يكمن في التكوين البيولوجي للإنسان، فهم يؤمنون بوجود علاقة بين التكوين الجسمي والميل للانحراف، وعلى رأسهم **لومبروزو Lombroso** الذي يعتقد أن المنحرف شاذ عضويا أو نفسيا، فشذوذه العضوي يتمثل في عدم انتظام شكل الجمجمة وضخامة الفكين وبروز عظام الخدين، وشذوذه النفسي يتمثل في ضعف إحساسه بالألم وفظاظته وانعدام الشعور بالخجل لديه،[1] وعلى ضوء هذه الخصائص يرى أن المجرم مطبوع على الإجرام وليس للبيئة أثر في إجرامه.

يعاب على النظرية العضوية ربطها مصير الإنسان بالتكوين الفيزيولوجي وما يترتب عن ذلك من استحالة إصلاح المنحرف و تقويمه بالإضافة إلى عدم تحميله مسؤولية أفعاله لأنه ليس مخيرا فيما يقوم به، كما تنتقد نظرية لومبروزو بعدم علميتها وموضوعيتها باعتبار أن العينة التي بنى عليها فرضياته غير ممثلة (عينة صغيرة من المجرمين) بالإضافة إلى إهماله عوامل أخرى في الانحراف.

---

[1] اسماعيلي وآخرون، المصدر المذكور سابقا، ص 258.

ويرى بعض الباحثين أن اضطرابات النمو والعاهات والأمراض البدنية والعقلية والنفسية التي تكون نتيجة حوادث قبل أو أثناء أو بعد الولادة، وقد تكون نتيجة وراثة أو مرض، كل هذه العوامل قد تؤثر على السلوك الاجتماعي للحدث وتنعكس على تصرفاته وقد تدفعه إلى ارتكاب الجريمة، وتشمل العوامل الجسمية على التكوين العضوي والتشوهات الخلقية والجنس فهناك وعي بأن الرجال هم أكثر تكرارا للانتهاكات القانونية وارتكاب الجرائم عن النساء وذلك نظرا لنمط الجسم الرياضي للذكر، بالإضافة إلى اضطرابات أخرى مثل:

_ **العيوب الخاصة بالجسم والتشوهات:** تؤدي عيوب السمع أو البصر أو الكلام أو المشي إلى شعور الفرد بالنقص فيحاول إخفاء ذلك الشعور بظلم الغير أو الانتقام من الأهل والمجتمع بالانضمام إلى جماعة حتى لا يشعر بالقهر وفي هذه الحالة يصبح سهلا للانحراف.

_ **النقص العقلي أو الذكاء المرتفع:** إن نقص ذكاء الفرد يجعله قابلا للاستهواء من الجماعات المنحرفة، وكذلك زيادة نسبة الذكاء فقد أثبتت الدراسات أن هناك جرائم يتسم مرتكبيها بالذكاء والإتقان في رسم خطتها (كجرائم الانتقام)

_ **اضطرابات الغدد الصماء :** عدم انتظام الغدد يؤدي إلى سرعة الغضب وحدة الطبع مما يؤدي بالفرد إلى العدوان والجنوح، أي أن تأثير إفرازات الغدد على الحالة الانفعالية للحدث قد تؤدي غلى الجنوح، هذا يعني أن المجرمين هم ضحايا لاضطراب نشاط الغدد، و لذلك أثبتت الدراسات الحديثة أنه لكي تتحكم في عملية النضج و الشخصية لابد من التحكم فسيولوجيا في نشاط الغدد.[1]

[1] Banham, Bridges: Factor Contributing to Juvenile Delinquency. Journal of Criminal Law and Criminology, 07 (04). 1927, PP 536_538.

4_1_2_ العوامل النفسية:

يرجع **فرويد** وأتباعه نقلا عن **الفخراني (2005)** السلوك الإجرامي أو المضاد للمجتمع إلى إخفاق الفرد في ترويض دوافعه الغريزية الأولى، فالسلوك الإجرامي ليس إلا تعبيرا سلوكيا مباشرا عن دوافع غريزية كامنة أو تعبير رمزي عن رغبات مكبوتة وبمعنى آخر فإن السلوك الإجرامي حدث نتيجة سوء توافق الأنا الذي عليه أن يعمل على كبح جماح الذات على إشباع غرائزها وحملها على التعبير عن نزعاتها بشكل مقبول يتفق مع مقتضيات البيئة ولا يتعارض مع ما تأمر به الأنا الأعلى.[1]

وعليه فإن السلوك الإجرامي هو محصلة صراعات لاشعورية خفية يعاني منها المنحرف لفترات طويلة، والصراع مع النفس يقود إلى القلق أو أحد الاضطرابات العصابية التي ترتبط بارتكاب أصحابها شكل من أشكال السلوك الإجرامي، فالقلق قد يقود إلى أحد الأمراض العصابية التي يحاول الفرد تهدئتها ممن خلال السلوك الجانح كالهروب من المدرسة، السرقة، الإدمان على المخدرات...الخ، فهذه الاضطرابات حسب **حجازي (1995)** نقلا عن **والي (2015)** تؤثر على دينامية الشخصية وتلعب دور القوى المحددة للسلوك الجانح والمعززة للانحراف المختلف الخطورة والمدة والشدة، فيظهر السلوك الجانح فجأة أو تدريجيا كحل للصراع العصابي وعلى هذا تم تقسيم الانحراف الناتج عن اضطرابات العصابية إلى:

أ _ الانحراف الفجائي: والذي يكون فيه الصراع النفسي متخفي وكامن ويواصل الحدث تكيفه الاجتماعي مع استمرار المعاناة الداخلية، ولكن تعرضه إلى مواقف ضاغطة مفاجئة ذات علاقة رمزية بالأزمة الأساسية تؤدي إلى استجابات غير تكيفية ذات طابع عدواني تثير غرابة محيطه.

---

[1] حنان الفخراني: فعالية برنامج معرفي في تنمية الوعي الاجتماعي لدى الأطفال المعرضين للانحراف. أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر. 2005، ص 92.

ب _ الانحراف التدريجي المزمن: هو انحراف يظهر في سن مبكرة ويتطور تدريجيا، فبوادر عدم التكيف الاجتماعي تظهر في سن التمدرس من خلال الفشل الدراسي والهروب من المدرسة، وتفكك العلاقات الأسرية، التشرد، التعلق برفاق السوء، والاندماج في عصابات منحرفة ليتطور هذا السلوك إلى حد الإجرام المحترف.

كما أن انخفاض تقدير الذات لدى المراهق الجانح واكتسابه نظرة سلبية نحو ذاته نظرا لفشله في مختلف المجالات يدفع به إلى الجنوح قصد الرفع من تقدير الذات لديه، كما أن انخفاض مستوى الرقابة والضبط الذاتي والإشباع المباشر للحاجات يسوقه في اغلب الأحيان إلى إتيان بسلوكات مضادة للمجتمع، كما أن اضطراب الدور لدى المراهق وعدم تقبله له يؤدي به إلى البحث عن هوية سلبية يبني الجانح ركائزها الاجتماعية في جماعة الرفاق فيقوم بتعزيزها وتثبيتها ما يؤدي به إلى الانحراف.[1]

4_2_ العوامل الخارجية:

تلعب عدة عوامل خارجية دورا كبير في تكوين شخصية الحدث وفي توجيه سلوكه وتؤثر عليه من هذه العوامل:

4_2_1 العوامل الاجتماعية:

وتضم مختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تؤثر مباشرة عل سلوك الفرد منها: الأسرة، المدرسة، جماعة الرفاق والوسط الاجتماعي الموسع.

---

[1] والي، المصدر المذكور سابقا، ص ص 91_92.

4_2_1_1_ الأسرة:

يؤكد **ادلر Adler** نقلا عن **عثمان وآخرون (2005)** على أن وظيفة الأسرة هي تعليم أبنائها المحافظة على النظام، حيث تعلم أفرادها السلوك المناسب اجتماعيا، فهي لا تركز على السلوك الشخصي للفرد بل على السلوك الذي يساهم به الفرد في حياة الجماعة، حيث يكتسب القيم والاتجاهات والمعايير والعادات والتقاليد النظامية.[1]

حيث تعتبر الأسرة المنظومة الاجتماعية الأولى التي ينشا فيها الطفل ويكتسب من خلالها الأسس البنائية للشخصية المستقبلية باعتبارها الخلية الأولى لأي مجتمع، فالأسرة حسب **خلايفية (2012)** نقلا عن **والي (2015)** هي "جماعة من الأفراد يتفاعلون مع بعضهم البعض، تعتبر الهيئة الأساسية التي تقوم بعملية التطبيع الاجتماعي، فهي تنقل إلى الطفل من خلال مراحل نموه جوهر الثقافة لمجتمع معين، إذ يقوم الأبوان أو من يمثلهما بغرس العادات والمهارات والقيم في القيام بالدور الاجتماعي، والمساهمة في حياة المجتمع".[2]

يؤكد العديد من الباحثين النفسانيين والاجتماعيين على أن الجنوح فشل أساسي في سيرورة التنشئة الاجتماعية، فشل يجد أصوله في وسط أسري أو اجتماعي مرضي، فهو غالبا ما يكون نتاج لعلاقات اجتماعية مشوهة لفاعل استطاع تطويرها مع والديه في مرحلة الطفولة وحتى المراهقة، ويؤكد **مينوشين**

---

[1] سلوى عثمان، عبد المحي محمود، سمير حسن: **الأسرة والسكان من منظور الخدمة الاجتماعية**. الإسكندرية، مصر: مطبعة البحيرة. 2005، ص 85.

[2] والي، المصدر المذكور سابقا، ص 92.

Minuchin والنسقيون نقلا عن **لزرق (2015)** على أن الطفل المضطرب عرض لنسق عائلي مضطرب الوظيفة، وإذا صبح نظام الأسرة عاديا يختفي العرض.[1]

بالتالي فإن أي اختلال يشوب الأسرة يؤثر مباشرة على سلوك الطفل ويدفعه للانحراف، هذا ما أكدته العديد من الدراسات مثل: دراسة **هيلي Healy** و**برونر Broner** التي تناولت موضوع الأسرة الجانحة دراسة **شلدون وجلوك Sheldon and Gleuck** و**باولبي Bawlby** **وشيدلر Shidler** التي تناولت موضوع تصدع الأسرة وأثره في الجنوح، وكذلك دراسة **شيلدون Sheldon**، **جلوك اليانور Gleuck Eleanor**، التي بينت تأثير غياب أحد الوالدين بسبب وفاة، هجر، أو طلاق على جنوح الحدث، فغياب أحد الوالدين يعني غياب إحدى الدعائم التي تمثل سند للطفل والتي تمده بالحنان والثقة بالنفس والشعور بالأمن، فينتج عن هذا نقص في إشباع حاجيات الطفل مما يؤثر على حياته ومسارها.[2]

إذن تفكك الأسرة وتصدعها وانتشار الخلافات فيها واضطراب الأدوار داخلها وسوء معاملة أفرادها يؤدي إلى افتقار النموذج المثالي الذي يتماهى به الطفل ويكتسب من خلاله السلوك الإيجابي مما يؤثر على نموه النفسي والاجتماعي، كما أن لثقافة الأسرة دورا كبيرا في تحديد سلوك الفرد بحكم أنه يرث ثقافة أسرته باعتباره فردا من الجماعة، وإستدخال نضم وقواعد اجتماعية مضطربة قد يسوقه إلى الجنوح.

عند الحديث عن الأسرة فلا بد من الإشارة لأساليب التنشئة الوالدية المؤثرة في جناح الأحداث ومن نماذج هذه التنشئة:

---

[1] سجيدة لزرق: التنشئة الاجتماعية الوالدية وجنوح الأحداث. مجلة آفاق فكرية، مخبر الفكر الإسلامي في الجزائر، جامعة جيلالي اليابس، سيدي بلعباس، الجزائر. 3 (01)، 2015، ص 200.
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/26528

[2] سعدية لبيض، أمال بن عبد الرحمان: العوامل الأسرية ودورها في نشوء ظاهرة جنوح الأحداث. مجلة إسهامات للبحوث والدراسات، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة غرداية، الجزائر. 07 (01)، 2022، ص 92.
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/196509

أ _ طرق التعامل مع الأبناء:

إن القسوة والشدة في معاملة الأطفال لا شك لها تأثير سلبي على نفسية الطفل الأمر الذي يجعل الطفل يتخذ الموقف العدائي تجاه الآخرين، وكذلك التذبذب بين الشدة واللين في معاملة الطفل يخلق لدى الطفل قلق وصراع لا يستطيع حله إلا من خلال العدوان تجاه الآخرين الأمر الذي يؤدي إلى اختلال القيم لدى الصغار، وتشير دراسة **سهام جابر (2000)** إلى أن السلوك الجانح هو نتاج لتربية خاطئة تعرض لها الصغير، وتشير إلى أن الإساءة والإهمال للطفل أمرا مدمرا في تربيته النفسية، فهو يفقد الثقة في نفسه الأمر الذي يجعله سهل أن يسرق ويكذب، ويتعاطى أنواع المخدرات المتاحة له، وكذلك النمط المتساهل المتسامح في التربية الذي لا يضع حدودا أو قيودا، وهذا يؤدي إلى عدم قدرة الطفل على الاعتماد على النفس، وضعف التحكم في النزاعات والعدوان.[1]

ومن أساليب المعاملة غير السليمة أيضا الإسراف في التدليل خاصة عندما يكون الابن الوحيد، حيث يوجه الوالدين كل اهتمامها نحو هذا الطفل حبا له وخشية عليه، وحماية له من كل اضطراب أو مرض أو انزعاج، ويعملان على تلبية كل حاجاته وتأمين كل طلباته وتذليل كل العقبات أمامه بشكل مبالغ فيه، وهذا قد يجعله شخص اتكالي وغير مسئول لا يتحمل المنع أو التأجيل، فيثور إذا ما قصر الوالدين في تأمين حاجياته، وقد يظهر السلوك المنحرف لديه لتلبية حاجاته ورغباته.

ب _ الصراعات والخلافات بين الوالدين:

[1] سهام جابر: دراسة العلاقة بين أساليب معاملة الوالدين والجناح الكامن. رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مصر. 2000، ص 60.

إن الشجار الذي يحدث بين الوالدين أمام الطفل يفقده الشعور بالأمن خوفا على مصيره خشية أن يتحول العدوان عليه أو قد يظن أنه سبب الشجار بين الوالدين، إن الجناح يتأثر في سلوكه بنوع العلاقة السائدة بين الوالدين ونمط الجو النفسي الذي يعيش فيه.

كما أشار **زيكلر (1996) Zigler** إلى أن الأحداث الذين ينشئون في بيوت متصدعة تنعدم فيها وسائل التربية الصحيحة أكثر احتمالا بأن يصبحوا جانحين، حيث يشاهد الطفل العنف المتكرر بين الوالدين، وعن طريقه يتعلم أن العنف هو أسلوب من أساليب تسوية الخلافات، ويستجيبون بمدى واسع للسلوك العدواني، وهذه الأساليب غير ملائمة تؤثر على علاقاتهم المستقبلية، لأن هؤلاء الأطفال ليس لديهم خبرة بالأساليب غير العنيفة في حل الخلافات والنزعات، بالإضافة إلى ذلك فأن ملاحظتهم لفشل الكبار في ضبط أنفسهم قد يجعلهم يعتقدون بأنهم هم كذلك غير قادرين على التحكم في أنفسهم، وقد يكون ذلك سببا وراء ممارسة الطفل للسلوك العدواني، فيؤدي به إلى الانحراف.[1]

ج _ ضعف العلاقة بين الوالدين والحدث:

يشير العديد من الباحثين أمثال **موفيت (1993) Moffitt وباترسون ويورجر (2002) Paterson and Yoerger** نقلا عن **هوف وأخرون (2009) Hoeve and Al** إلى التأثير الواضح لطبيعة العلاقة مع الوالدين على جنوح الأحداث وانحرافهم، حيث أشارت دراساتهم إلى أن أحد أسباب توليد الجناح عند الأحداث تكمن في العلاقة بينهم وبين الوالدين والقائمة على الرفض الوالدي ونقص التماسك والبرود وعدم الدفء العائلي نقص الاهتمام والتفهم، بالتالي مشاركة أقل من قبل الوالدين في

[1] Zigler, E : Social Work Practice With Children. The Guilford Press, New York. 1996, PP 304_305.

عملية التنشئة الاجتماعية، هذه السلبية في تعامل الوالدين مع الطفل تزيد من مخاطر دفع الطفل نحو مسار الانحراف الذي يبدأ في سن المراهقة المبكرة، والذي يستمر معه حتى مرحلة البلوغ.[1]

د _ آباء غير ممثلين للقيم والمعايير:

وفقا لنظرية الانحراف الثقافي فإن قيم كثير من الآباء خصوصا الطبقة الدنيا تكون قيم إجرامية بشكل واضح يقومون بنقلها وبتعليمها لأبنائهم، فارتكاب أفعال السرقة كسرقة الجيران مثلا كانت من الأفعال العادية بين الأطفال المقيمين في هذه المناطق وذلك بموافقة آبائهم وتشجيعهم لهم على ذلك أيضا، كما أن الآباء الذين يعانون من البطالة أو يمتهنون التسول هم آباء مشجعون للإجرام والانحراف.

ويضيف **قواسمية (1992)** نقلا عن **بولبينة (2018)** أن كثير من الأحداث الجانحين هم نتاج لأسر يسودها الصراع الدائم وضعف أو انعدام القيم الروحية والمثل الأخلاقية العليا، فيصبح الانحلال وسوء الخلق والجنوح أمرا عاديا لدى الحدث، فإذا أدرك الطفل أن أباه سارقا أو قاتلا أو تاجر مخدرات مثلا وأن أمه مستهترة أو بائعة هوى قد تتحطم فيه المقومات الأخلاقية وتضعف لديه القوى الرادعة، فيتجه نحو الرذيلة وعدم احترام القانون ويعمد إلى محاكاة أفعالهما بطريقة شعورية أو لاشعورية.[2]

و _دفع الأبناء للعمل في سن مبكرة:

قد لا يمر الطفل بمرحلة المدرسة وإنما ينتقل من البيت إلى العمل مباشرة لاسيما في الأسرة التي تعاني سوء الأحوال الاقتصادية، فحالة الأسرة المادية المنخفضة كثيرا ما تدفع بالآباء إلى الاستعانة بالأبناء دون

---

[1] Machted, Hoeve ; Judith, Semon Dubas ; Veroni, Eichelsheim; Van der laan, Peter; Wilma; Smeenk; Gerris, Jan, R,M; The Relationship Between Parenting and Delinquency: A Meta-analysis. Journal of Abnormal Child Psychology, Springer, (37).2009, P 750. DOI 10.1007/s10802-009-9310-8

[2] جمال بولبينة: أساليب التربية الأسرية وجنوح الأحداث. مجلة آفاق للعلوم، جامعة زيان عاشور الجلفة، الجزائر. 3 (01)، 2018، ص 186. https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/351/3/1/32815

مراعاة لضعفهم أو التفكير في مستقبلهم أو حياتهم وهذا ما قد يكون مصدر خطر على كيان الطفل، فقد يمضي فترة من الوقت في المدرسة ثم يتوقف عنها ويلتحق بأحد الأعمال، وللعمل المبكر تأثير قوي على الحدث وقد يكون سببا من أسباب الانحراف، لأنه يمكن استغلاله في أعمال غير شرعية، أو قد يتعرض الطفل إلى الإساءة كالمعاملة القاسية، أو التحرش الجنسي... الخ، فيصبح الشارع ملاذا له فتتلقفه أيادي أخرى تتعهد بالرعاية وتلقنه من ثقافتها الخاصة الانحرافية ويصبحون فئة منحرفة مطاردة وغير مرغوب في وجودها أو التعامل معها، ومع تزايد حالات الازدراء والاستغلال لهم تنمو لديهم رغبة عدوانية ضد المجتمع ويجد الطفل في الشارع ما فشل النظام الاجتماعي في تحقيقه له، فتصبح شخصيات هؤلاء الأطفال تتسم بالعدوان فهم مطالبون بتحقيق مطالب أسرهم وهم في ظل ذلك يرتكبون أخطاء كثيرة ضد القانون لأنهم يخضعون لقانون الشارع الذي تعلموه لا لقانون المجتمع فهم عرضة للانحراف وارتكاب الجرائم.[1]

ن _ طرد الأبناء من البيت:

قد نجد بعض الأسر يتعاملون مع سلوكات أبنائهم التي يرونها خاطئة بأسلوب خاطئ مدمر كطرد الابن المذنب من البيت بسبب سلوكاته الخاطئة سواء مع الأب أو مع الأم أو المحيطين بشكل عام، أن فيكون طرد الابن الحدث إلى الشارع هو أولى خطوات الجنوح بأنواعه ابتداء من التسول إلى تعاطي المخدرات والسرقة والاعتداء الجنسي بأشكاله.[2]

إن كل ما سبق ذكره يقودنا للقول بأن البيئة الأسرية التي ينشأ فيها الحدث الجانح تعد المؤسسة الاجتماعية الأولى التي تتدخل في تحديد الاتجاه الذي يسير عليه هذا الحدث، والتي بموجبها تتمايز

---

[1] نبيلة الشوربجي: **صورة السلطة لدى أطفال الشوارع**. القاهرة، مصر: دار الغريب. 2004، ص 132.

[2] حسن، المصدر المذكور سابقا، ص 90.

سلوكاته المنحرفة، وذلك من خلال ما تقدمه هذه البيئة من نماذج سلوكيه سيئة وأساليب تربوية غير صحية تؤثر على بناء شخصيته وعلى تكيفه وتفاعله السليم مع المجتمع الذي يعيش فيه.

4_2_1_2_ المدرسة:

تعد المدرسة المؤسسة الاجتماعية الثانية في حياة الحدث، والتي تؤدي دور مهم في عملية التنشئة الاجتماعية، فهي تستضيف الطفل في سن مبكر وتؤثر في تنميته وتهيئته للمستقبل ليصبح عضوا فعالا في المجتمع، وتساهم المدرسة في خلق التوازن بين الفرد وبيئته الاجتماعية الموسعة، من خلال فك التعارض الموجود وتعليم أساليب تكيف الفرد مع مجتمعه بالأسلوب السليم، ولكن تعرض هذه الأخيرة إلى خلل في نظامها يؤثر على الطفل سلبا، فأسلوب العقاب المعتمد من طرف المعلمين قد يؤدي إلى خلق اضطرابات سلوكية متشبعة تطبع سلوك الطفل بالعدوانية والرفض للآخر، فاضطراب علاقة التلميذ بالمعلم لا تقل أهمية عن توتر علاقته بأبيه، فعندما يسلك المعلم أسلوب سيئ في معاملة التلميذ بإهماله له وعدم الاكتراث بمواهبه وبقدراته وعدم تنميتها لديه أو تهميشه لها يفقد التلميذ الثقة في النفس، ويشعره بعدم التقبل فيفشل في إشباع حاجاته للأمن والحب والتقدير فيشعر بالإحباط والدونية، مما قد يقوده لأن يسلك سلوكا منحرفا لإثبات الذات.

بالإضافة إلى ذلك فإن شعور الطفل بالعجز في مسايرته للتفوق الدراسي يجعله يشعر بالفشل والإحباط نظرا لنقص الإمكانيات التحصيلية لديه، وإذا كان التلميذ موضوع سخرية من طرف الزملاء بسبب فقره أو عيب خلقي لديه، كل ذلك يساهم في تشكيل مشاعر الكره والرفض للمدرسة وللتعلم لدى التلميذ، وإذا ما

تصادف ذلك مع تعرفه على أقران السوء والمنحرفين يبدأ في الهروب والتسرب من المدرسة وهنا تبدأ العلامات الأولى للانحراف.[1]

4_2_1_3 جماعة الرفاق:

تشغل جماعة الرفاق مكانة كبير في حياة المراهق نظرا لما تفرضه مطالب النمو الاجتماعي في نسج علاقات اجتماعية موسعة، إذ أن الفرد يختار أصدقائه وزملائه من المدرسة، أو الحي، أومن أقاربه، فيصبح لديه أصدقاء يرتبط بهم وجدانيا، يستأنس لهم ويشاركهم انفعالاتهم وعواطفهم، فيتأثر سلوكه بسلوكهم، يكون هذا التأثير مشتركا يتحدد بما يسود تلك العلاقة من قيم ومبادئ وصلابة العلاقات الاجتماعية المجودة فيها مستمدة من خصائص مشتركة كالجنس، التقارب في السن، المستوى الاقتصادي...الخ، وفشل الشخص في إقامة علاقات صداقة هو مؤشر على وجود اضطرابات انفعالية مستقبلا، هذا ما يجعل الحدث خاضعا لها منساقا وراء مطالبها وأوامرها خوفا من فقدان الانتماء إليها لما توفره له من حاجات معنوية وأخرى مادية، الأمر الذي دفع **Leblanc** للجزم بمدى فعالية الجماعات المنحرفة كباعث رئيسي في تفسير السلوك المنحرف.[2]

4_2_1_4_ التمدن والأنوميا:

أن الصراع الحضاري المصاحب للتغيرات الاجتماعية يترك أثره في الجوانب المعنوية للذات، نظرا للتصادم بين الجيل القديم الذي يمثل الآباء وما يحاولون فرضه من قيم وعادات على أبنائهم الذين يمثلون الجيل الجديد وما يحملونه من فكر متحرر، فيقع الصراع بين الجيلين وتتسع الهوة بينهما لتمسك كل واحد منهما بفكره وتوجهاته وعدم محاولة فهم الطرف الآخر، الأمر الذي يثير في نفوس الأبناء القلق وقد يقع

---

[1] رتيمي، المصدر المذكور سابقا، ص 201.

[2] والي، المصدر المذكور سابقا، ص 94.

البعض منهم فريسة لذلك الصراع، ويضيف الطبيب السيكاتري **ريدوح وزملائه (1969)** نقلا عن **فضال (2017)** أن الهجرة الريفية داخل البلاد وخارجها فحركة التمدن والانتقال للعيش من القرى والأرياف إلى المدينة يخلق فجوة في التكيف لوجود تباين اجتماعي وثقافي، زيادة السكان، آثار التصنيع على تغيير البنى الاجتماعية، عمل المرأة وتأثير ذلك على دور العائلة، كل هذه التغييرات هي مصدر لعدم التوازن والانحراف.[1]

4_2_2 العوامل الاقتصادية:

من بين المتغيرات الاقتصادية المرتبطة بجنوح الأحداث هو الوضع الاقتصادي، فالفرد يتأثر في حياته الاجتماعية بوضعه الاقتصادي الذي يعيش فيه، فالعوامل الاقتصادية ليست قاصرة في تأثيرها على الكبار البالغين وإنما قد تؤثر أيضا على الأطفال تأثيرا مباشرا من حيث نقص الإشباع والحرمان أو الإهمال في الرعاية أو الشعور في عدم الأمن، ويوازي العامل الاقتصادي مع بقية العوامل الأخرى في الاتزان لانفعالي والشعور بالرضا الاجتماعي، وفي علاقة الفرد مع نفسه ومع البيئة المحيطة، وتضيف **وفاء محمد (2003)** نقلا عن **الشوربجي (2004)** أنه كلما انخفض المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة زادت احتمالات ظهور مشكلة جناح الأحداث، فمن المؤكد أن ضآلة الدخل من بين العوامل المساعدة على الجنوح، لأن الفقر وقلة دخل الأسرة يؤدي إلى عجزها عن تلبية حاجيات أبنائها الأساسية الأمر الذي قد يقود هؤلاء الأبناء إلى الانحراف الاجتماعي لما يحركه من شعور بحرمان مادي لديهم يؤدي إلى تنمية الاتجاهات العدائية وتعزيز السلوك المنحرف.[2]

---

[1] نادية فضال: أثر سوء المعاملة الوالدية في ظهور جنوح الأحداث. أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر. 2017، ص 135.

[2] الشوربجي، المصدر المذكور سابقا، ص 15.

4_2_3 وسائل الإعلام:

تلعب الوسائل الثقافية والإعلامية من وسائل مرئية ومسموعة ومقروءة دورا في نشر أسلوب تفكير وقيم أخلاقية واجتماعية باعتبارها مثيرات حسية وعقلية وانفعالية ذات الأثر على نفسية المراهق وسلوكه، قد يكون هذا التأثير إيجابيا أو سلبيا حسب المادة المعروضة والهدف المرجو منها، فإذا كانت المادة التي تبث من خلال بعض الأفلام تظهر الحدث الجانح في صورة البطل يؤدي بكل سهولة لانقلاب القيم والموازين لدى الأحداث، ويعتبرون هذا الأمر هو الطبيعي ولاسيما إذا كان يشاهد هذه المادة بدون رقابة أو توجيه من الأسرة، لذا فهي أحد العوامل التي تنشر الجريمة.[1]

وأشارت **الفخراني (2005)** إلى أن تأثير وسائل الإعلام غالبا هو تأثير غير مباشر إذ يقتصر دورها على تنمية الاستعداد والإيحاء لأفعال العنف أو الإثارة الجنسية من ثم تنمية وتصعيد بعض الغرائز، أي تقوم بدور المنبه أو المثير للرغبات المكبوتة.[2]

تتباين العوامل الكامنة وراء الجنوح وتختلف لتتداخل في الأخير وتتفاعل فيما بينها وتتكامل في دراسة بواعث السلوك الجانح، ويمكن حصرها في عوامل داخلية تتصل بذات الحدث وتكوينه العقلي والنفسي وعوامل أخرى خارجية ترتبط بمختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية بداية من الأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق وكذا تأثير التغيرات الاجتماعية وسائل الإعلام والوضع الاقتصادي على شخصية الحدث الجانح.

هذا وقد حاولت العديد من النظريات تفسير هذا السلوك وسنتناول في العنصر الموالي أهم النماذج النظرية المفسرة للسلوك الجانح عند الأحداث.

---

[1] فتحي، المصدر المذكور سابقا، ص 87.

[2] الفخراني، المصدر المذكور سابقا، ص 95.

5_ النظريات المفسرة لجنوح الأحداث:

اهتمت العديد من النظريات بمحاولة تفسير جنوح الأحداث، وقد تباينت هذه النظريات في تفسيراتها تبعا للفكرة التي ارتكزت عليها، ومن أهم هذه النظريات نذكر:

5_1_ النظرية البيولوجية:

إن المحاولات الرائدة في ميدان تفسير جنوح الأحداث بدأت بربط الاضطرابات الجسدية ببعض الاضطرابات النفسية والعقلية والعاطفية، وقد اتجهت هذه الدراسات حديثا إلى إيجاد العلاقة بين هذه العوامل وتشكيل السلوك من خلال الدراسات التشريحية للمخ ودراسة الكيمياء العصبية والدراسات الجينية، وبالتالي ظهرت تناولات عديدة من بينها المنظور التكويني، والمنظور العضوي، وتتبين أهمية هذه المحاولات في تفسير ظاهرة الجنوح كما يلي:

5_1_1_ المنظور التكويني الجيلي:

اهتمت الكثير من الدراسات بدور العوامل الوراثية في الجريمة والجنوح، وقد فسرت الجريمة بردها إلى التكوين البيولوجي الموروث، حيث أرجع بعض العلماء أمثال **لومبروزو Lombroso** إلى ما أطلقوا عليه بالمجرم بالولادة، أو ما أطلق عليه **موريل Morel** بانحطاط النوع، أو التكوين المنحرف كما سماه **ديبي Dupé** فيما بعد، وقد انطلق **لومبروزو** من الحتمية البيولوجية للعدوان، ويربط هذه الحتمية لسببين: الأول يعود لمرحلة سابقة للتطور وهي مرحلة الإنسان البدائي المتوحش، غذ يرجع إجرام الشخص إلى ارتداده الوراثي لهذه المرحلة، فقد وجد من خلال الفحوص التي أجراها على المجرمين، أن جمجمة المجرم تشبه في تركيبها التشريحي جمجمة الإنسان البدائي المتوحش، والسبب الثاني يرتبط بالانحطاطية

المرضية التي تنشأ من مرض الصرع الذي ينتقل بالوراثة، حيث لوحظ تكرار السلوك الإجرامي لدى مرضى الصرع، فالسلوك المنحرف حسب هذه النظرية بيولوجي المنشأ، فالمجرم إذا هو مجرم بالولادة.[1]

هذا وقد حاول بعض الباحثين إيجاد ارتباط بين بناء الجسم والجنوح، من بينهم **كريشمر (1921) Kretschmer** و**شيلدون (1949) Sheldon** و**جلوك (1950) Glueck**، حيث حدد **كريشمر** أربعة أنماط من البنى الجسمية للمجرمين وهي:

_الواهن: ويكون نحيف، ضيق البنية، مسطح الصدر، نحيف، ضلوعه تحسب بسهولة.

_ الرياضي: له أكتاف عريضة، صدر منتفخ، بطن مسطح، أرجل قوية.

_ المتوسطي: جسم متوسط البناء مع الميل ليكون مستديرا، أكتاف مستديرة، وجه قصير وعريض، ويدين قصيرتين.

_الأنماط المختلطة: وهي مزيج من الأنماط السابقة وهي التي لا يمكن تصنيفها.

وقد ربط **كريتشمر** البنى الواهنة والرياضية باضطراب الشخصية الفصامية، في حين ربط البنى المتوسطة والمختلطة باضطراب الهوس الاكتئابي.[2]

كما أن **شيلدون (1949)** تأثر هو أيضا بمن سبقوه، وأكد على أهمية العوامل البيولوجية والوراثية وارتباط سمات الجسم بالسلوك الإجرامي من خلال الدراسات التي أجرها على حوالي 200 شخص تتراوح

---

[1] ناصر ميزاب: **مدخل إلى سيكولوجية الجنوح: محددات، تناولات نظرية، استراتيجيات وقاية وعلاج**. القاهرة، مصر: عالم الكتب. 2005، ص ص 161_162.

[2] Burke, Roger Hopkins: **An introduction to Criminological Theory**. Third Edition, Devon, UK: Willan Publishing, 2009, P 73.

أعمارهم بين 15 و21 سنة، وقد خلص إلى أن معظم المجرمين يميلون نحو التشوه الذي ورثوه من آبائهم.

أما **جلوك (1950)** أجرى دراسة مقارنة على المجرمين وغير المجرمين وقدم دعما كبيرا لعمل شيلدون، حيث وجد أن الجناة يميلون إلى أن يكون لديهم وجه ضيق ولديهم صدر أوسع وخصر واسع ويدين كبيرتين وهي سمات عكس التي يتميز بها غير الجناة، كما وجد أن 60 % من الجناة هم في الغالب متوسطي الشكل.

أشار **سعد المغربي (1966)** نقلا عن **ميزاب (2005)** إلى أن بعض الصفات الجسمية كالطول والوزن ولون الشعر والعيون تنتقل من جيل إلى آخر عبر الجينات الموروثة غير أنه لا يمكن القول بحتمية انتقال الصفات أو السمات المزاجية والاتجاهات الاجتماعية السوية منها والشاذة، وذلك لأن الباحثين لم يستطيعوا فصل الإنسان عن المؤثرات الأخرى، ويضيف **ميزاب** بأن الدلائل المقدمة لتفسير الجريمة والجنوح بواسطة عوامل تطورية ووراثية هي ضعيفة للغاية، مقارنة بالتأثير القوي للعوامل المكتسبة والاجتماعية المفضية للجنوح.[1]

فالملاحظ حول هذه النظرية أنها ربطت الظاهرة الإجرامية بتكوين الجسم متجاهلة مختلف الجوانب المتفاعلة مع الخصائص الجسدية للشخص وخصائصه النفسية والاجتماعية.

5_1_2_المنظور العضوي:

رد المهتمون بالأسباب العضوية السلوك المنحرف أو الجانح لخلل عضوي أو جيني من خلال الدراسات التشريحية والتخطيطية للمخ وكذا الدراسات الجينية، فنجد:

---

[1] ميزاب، المصدر المذكور سابقا، ص 164.

أ_ وجود نقص أو خلل عصبي: تتناول هذه الفئة من المتغيرات البيولوجية الحالات العصبية التي يفترض أنها تسبب سلوكا إجراميا، غير أن هناك القليل من الأدلة على أن إصابات الدماغ تؤدي إلى سلوك إجرامي، فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن إصابة الدماغ قد تؤدي إلى بروز الاتجاه نحو العدوان إذا حدث في منطقة معينة من المخ، وهذا ما حاول إثباته كل من **ستافورد كلارك وتايلور Stafford Clark and Taylor** في دراستها حول القتلة غير الطبيعيين، حيث وجدوا أن 73% من حالات القتلة المضطربين عقليا كانت لديهم مخططات كهربائية للدماغ EEG غير طبيعية، وأظهرت دراسات أخرى لـ **اهرليتش وكيو Ehrlich and Kugh (1956)** أن تشوهات المخططات الكهربائية للدماغ كانت الأعلى بين المجرمين السيكوباتيين العدوانيين والأدنى بين المجرمين غير السيكوباتيين، وقد فسرها الباحثان على أنها علامة على العجز عن النضج وسوء التكامل في القشرة المخية، وقلة في النضج الفيزيولوجي، واختلال في التوازن الهيميوستازي.

هذا ويعتقد أن سبب بعض اضطرابات السلوك في الطفولة يرجع إلى خلل وظيفي في الدماغ الناتج عن مضاعفات أثناء الحمل أو الولادة. [1]

ب_ خلل في التركيب الكيميائي للجسم: أن التفسير البيوكيميائي للسلوك الإجرامي يشبه تلك التفسيرات البيولوجية المقدمة، والفرق يكمن في حقيقة أن التفسيرات البيوكميائية تشمل المواد أو السيرورات الكيميائية المؤثرة على السلوك، كارتفاع نسبة بعض الهرومونات وانخفاض البعض الآخر ، وكذا نسبة السكر في الدم يكون لها تأثير على الجهاز العصبي المركزي، حيث اقترح **شلاب وسميث (1928) Schlapp**

[1] Burke, Roger Hopkins, Ibid, P 76.

and Smith وجود علاقة سببية بين الهرمونات والسلوك الإجرامي، بحيث أن كل من الإفراط أو النقص في إنتاج الهرمونات من قبل الغدد يمكن أن يؤدي إلى اضطراب عاطفي يتبعه سلوك إجرامي.[1]

نستخلص مما تم ذكره بأن التناول البيولوجي في تفسير السلوك الجانح وإن كان يميل إلى إعطاء تفسيرات تجريبية بتعليل الظاهرة السلوكية الإجرامية بأسباب بيولوجية تكوينية عضوية، وجعل الأولوية للعامل الوراثي في تحديدها، إلا أن السلوك الإنساني وإن كانت لديه محددات بيولوجية ووراثية يبقى متأثرا بالعوامل البيئية التي تتفاعل مع بقية العوامل في تشكيله.

5_2_ النظريات السيكولوجية:

إن التراث النفسي الذي تناول ظاهرة الجنوح غني وواسع، فقد قدم العديد من الباحثين تفسيرات للجنوح حسب الاتجاهات النظرية التي يتبنوها فنجد:

5_2_1_ التناول التحليلي للجنوح:

ترى نظرية التحليل النفسي أن الجنوح أسلوب لإشباع النزعات الغريزية وممثل الصراع بين الهو والأنا الأعلى بينما تضيع الأنا الممثلة للواقع بينهما.

حيث لخلص **ايكهورن (1925) Aichhorn** في كتابه (الشباب الجامح) نتائج دراسته على الجناة الذين عمل معهم وفسر الجنوح على انه سلوك يقوم به إنسان نشط يتميز بتأخر نمو الأنا الأعلى أو غياب الأنا الأعلى لديه، فالإنسان الجانح في رأيه إنسان بدون أنا أعلى أو لديه ضمير متخلف، يفتقد للحس الخلقي تماما وعدم الشعور بالذنب، يسيره الهو فقط مما يؤدي به إلى الدوس على المحرمات

[1] Ibid, P 80.

وخرق القوانين الاجتماعية والأخلاقية، وهذا كان نتيجة لغياب الارتباط الحميم مع والديهم عندما كانوا صغار.[1]

غير أن **رايخ Reich** يذهب إلى أنه ليس بالضرورة أن لا يكون لدى الجانحين أنا أعلى بالمرة، بل إن كثيرا ما يكون لديهم أنا أعلى ولكنه في صورة مهلهلة يرتشي في حالة الجنوح، ويعزل بعيدا وبصورة مؤقتة حتى يتم العمل الجانح، فيتميز الجانحين غالبا بالاستجابة لسطوة النزعات الغريزية، وقد يكون سوء تكون الأنا الأعلى بسبب تعطيل تطور الطاقة الليبيدية.[2]

أما فرويد فينظر إلى الجنوح على أنه بحث عن عقاب الذات نتيجة الشعور بالذنب الناتج عن وجود أنا أعلى عنيف بسبب بقاء عقدة أوديب بدون حل، وقد فسر **فرويد** وأتباعه أمثال **باش Pache** و**كات Kate** و**فريند ليندر Friend Lander** ظاهرة تكرار الأفعال الجانحة بمشاعر الذنب القوية التي تحتاج إلى عقاب حتى تهدأ، فالعقاب يسكت صوت الأنا الأعلى.

وقد ميز **فرويد** بين نوعين من المجرمين: المجرم الذي يحس بالظلم، والمجرم الذي يحس بالذنب، فالأول يخضع إلى تأثير العوامل الدافعة إلى الجريمة فيرتكبها بعدها يشعر بالذنب ويعاقب، أما المجرم بالذنب فإن إحساسه بالذنب اتجاه رغباته الماضية هو الذي يقوده إلى ارتكاب الجريمة لأنه يسعى إلى التكفير عن الجريمة بطريقة غير واعية.[3]

أما **ميلاني كلاين** فتعتقد أيضا أن الجنوح يدفعه أنا أعلى عنيف وهمجي لكنها تختلف مع **فرويد** في مصدر هذا الأنا الأعلى العنيف، ففي الوقت الذي يرجعه **فرويد** إلى عقدة اوديب التي تتكون بين الثانية والنصف من عمر الطفل حتى الخامسة ترى هي أن هذا الأنا الأعلى سابق لعقدة أوديب ويتكون في

---

[1] Burke, Roger Hopkins, Ibid, P 93.

[2] ميزاب، المصدر المذكور سابقا، ص 178.

[3] شعشوع، المصدر المذكور سابقا، ص 190.

السنة الأولى من الحياة، وتقول بأن "علاقة الرضاعة هي التي يكون منها الطفل إما صورة ايجابية أو سلبية عن الأم ومن خلالها على الآخرين"، هذه الصورة ترتبط بما أطلقت عليه **ميلاني** بالمرحلة السادية الفمية، وهي سلوكات عنيفة تطبع بطابعها الصور التي يكونها عن الأم وعن ذاته، مما يؤدي إلى نشأة أنا أعلى عنيف، وترى **ميلاني** أن الجانح يسقط هذه الصور على الآخرين، مما يتركه يخاف منهم من هجمات الأنا الأعلى العنيفة، الشيء الذي يدفعه غلى الهجوم على الآخرين بقصد الاحتماء من الخوف الذي توجهه له موضوعاته الخارجية والداخلية، فيحاول بذلك إسكات صوت الأنا الأعلى بالقضاء على الموضوعات المخيفة (الأم السيئة، الأشخاص العدوانيين خياليا).[1]

أما **ردل Ridl** فقد ركز على طريقة عمل الجهاز النفسي عند الجانح خاصة عمل الأنا وخصائصه ونواحي الضعف في الأنا الأعلى، ويقول أن هناك متغيران يتحكمان في السلوك ويفسرانه وهما:

_ **نظام النزوات:** وهو مجموع الميول والرغبات والحاجات التي تدفع الإنسان نحو الإشباع أو تحقيق هدفها.

_ **نظام الضوابط:** وهو الذي يضع الحدود للنظام الأول، ويعني تلك القوى التي تملك القدرة على تقرير نوع النزوات التي يمكن إشباعها والتي يتعذر إشباعها.

والجنوح إما أن يكون سببه خللا في النظام الأول (نظام النزوات) كالعدوانية المفرطة والشاذة وعدم قدرة نظام الضوابط الطبيعي العادي على التحكم فيها، أو أن يكون سببه خللا وضعفا في النظام الثاني

(نظام الضوابط) وفشله في توجيه نظام النزوات بطريقة طبيعية، ويشير **ردل** إلى أن معرفة سبب ومصدر الجنوح يساعدنا في علاجه وإصلاحه إما بإصلاح نظام النزوات أو بإصلاح نظام الضوابط.

---

[1] ميزاب، المصدر المذكور سابقا، ص 177.

وبطبيعة الحال فإن نظام الضوابط يعتمد على ركيزتين أساسيتين هما الأنا والأنا الأعلى، ويقول أن الجنوح ينشأ من قصور في الأنا والأنا الأعلى، حيث يتجلى قصور الأنا في ما يلي:

_ انعدام القدرة على تحمل الإحباط.

_العجز عن السيطرة على القلق، وعدم تحمل الشعور بالخوف.

_ الفشل في مقاومة الإغراء.

_ الفشل في مواجهة الخبرات المؤلمة.

_ العدوى الجماعية والتأثر بسلوك الجماعة.

_ الفشل في التكيف مع الغير.

_ الفشل في تحمل مسؤولية الخطأ وعدم تحمل الشعور بالذنب.

أما قصور الأنا الأعلى فيتجلى فيما يلي:

_ الارتباط بقيم جماعة جانحة (عصابة معينة، أسرة مفككة، بؤر توتر معينة).

_ مراعاة القيم واحترامها دون تبنيها أو الإيمان بها.

_ تأخر وظيفة التنبيه بالنسبة للأنا الأعلى، فهو لا يتحرك إلا بعد وقوع الشخص في الخطأ.

_ تصلب الأنا الأعلى إذ يقوم بوظيفة التنبيه في سلوكات دون سلوكات أخرى (الحساسية الشديدة اتجاه الوالدين فقط وعدم الإحساس بالذنب اتجاه الآخرين مثلا).[1]

---

[1] شعشوع، المصدر المذكور سابقا، ص ص 190_191.

أما **لاجاش Lagach** فيميز بين شخصية الجانح وخصائصها وبين السلوك العدواني الذي يعتبره السمة الأساسية للجنوح فشخصية الجانح تتميز بالفشل واضطراب عملية التطبيع الاجتماعي لأن العلاقة الأولى مع الأم قد فشلت، وأن لم يتم تقمص صور الآخرين بصورة طبيعية مما يخلق نوعا من الأنانية يوصم بها شخصية الجانح، فيتعذر عليه اعتبار الآخرين، ويسقط في اتهام الآخرين (علاقة اضطهادية)، نقص الضبط الانفعالي، ومن ثم نفي قيمة الآخر والقيم العامة، ويكون هنا قد فشل في إقامة علاقات إيجابية، فيبدأ بالبحث عن هذه العلاقة من خلال الانتماء إلى جماعة الجانحين أملا في أن يجد من يعوض له العلاقة المفقودة، لذلك ينظر **لاجاش** إلى العدوان على أنه ليس أمرا ذاتيا محضا بل هو أسلوب حركي للدخول في علاقة معينة مع الأخر من خلال أبعاد السلوك العدواني ومظاهره المختلفة.

ويذهب **لاكان Lacan** هو الآخر مذهب **لاجاش** بقوله أن السلوك الجانح هو أساسا حوار عنيف على شكل محاولة للدخول في علاقة مع الآخر، من خلال العنف الجسدي أو المادي الذي يحاول من خلاله الجانح أن ينتزع من الآخر اعترافا به ككائن له قيمة بغض النظر عن هذه القيمة إذا كانت إيجابية أو سلبية وإلا سوف يحس بعدم الوجود.[1]

في ظل هذه التفسيرات يؤكد **اريكسون** في تفسيره للجنوح على إخفاق الشاب في تنمية هوية شخصية بسبب خبرات الطفولة السيئة والظروف الاجتماعية الحاضرة، مما يؤدي إلى الشعور بأزمة الهوية أو تميع الدور، والذي يظهر على شكل عجز في اختيار عمل أو مهنة أو مواصلة التعليم، ويعاني كثير من المراهقين من الصراع فهو يشعرون بالقصور والغربة أحيانا فيبحثون عن هوية سلبية هوية مضادة للهوية التي خطط لها الوالدان مما يفسر بعض السلوك الجانح بهذه الطريقة.[2]

---

[1] ميزاب، المصدر المذكور سابقا، ص ص 180_181.

[2] المصدر نفسه، ص181 .

من خلال هذا التناول يلاحظ أن التحليل النفسي جعل من ظاهرة الجنوح مرتبطة تارة بغريزة الهدم وتارة أخرى بغريزة الهو، أو أنه يحكمها أنا أعلى عنيف، أو غياب الأنا الأعلى، فاضطراب السلوك الجانح حسب التناول التحليلي يرجع في نشأته إلى الصراع بين الغرائز الأولية المكبوتة والتي يسعى إلى إشباعها أو التعبير عنها بشكل رمزي ومقنع، وقد أعطى أهمية بالغة لطبيعة العلاقة مع الأم في بناء شخصية الطفل وتوجيه سلوكه مستقبلا ولم يهتم بالدور الأساسي للأب في حياة الطفل، وكذا دور العوامل البيئية والاجتماعية في تشكيل السلوك.

5_2_2_ التناول السلوكي المعرفي للجنوح (نظرية التعلم الاجتماعي):

تنفرد نظرية التعلم الاجتماعي بالاهتمام أكثر بالمتغيرات الاجتماعية كوحدات محددة لسلوك الفرد، فركزت نظريات التعلم الاجتماعي على التفاعل ما بين الأفراد والعلاقات التي تربطهم ومدى أثرها على التعلم.

تفترض نظرية التعلم الاجتماعي حسب **باندورا** **Bandura** التفاعل بين محددات معرفية وسلوكية ومحيطة في تكوين السلوك، وأن تعلم أي سلوك سيكون مبنيا على:

_التعلم بالملاحظة: يعتقد **باندورا** أن كثيرا من السلوك الإنساني يكتسب عن طريق مراقبة ما يفعله الآخرون، ورغم أنه لم يهمل التعلم بالمحاولة والخطأ أو التعلم عن طريق الخبرة إلا أنه يرى أن الملاحظة هي المصدر الرئيسي للتعلم.

_التمثيل الرمزي: تدخل المعرفة في عملية تحديد أي الأحداث الخارجية التي يجري ملاحظتها وأي منها يجري تجهله، وكيفية إدراك الأحداث الخارجية، كما تدخل المعرفة في السلوك القائم على حل المشكلات عند الإنسان، وفي بناء الحلول الجديدة.

_المحفزات الذاتية والنتائج المفروضة على الذات: قول **باندورا** أن التعلم مبني على عواقب السلوك، فحدوث الاستجابة عادة ما يؤدي إما إلى نتيجة ايجابية أو سلبية أو محايدة، هذه النتيجة تؤثر على السلوك عند الفرد، ذلك أن نتائج السلوك لا تعزز ولا تدعم الاستجابة التي جاءت مباشرة بعد النتيجة وإنما يظهر تأثير النتيجة في تنظيم السلوك المقبل.

افترض **باندورا** نموذجا للسببية والذي يتضمن الحتمية المثلثية المتبادلة بين: السلوك، الإدراك العوامل الشخصية الأخرى، والعوامل البيئية، جميع هذه التأثيرات تعمل كمحددات تفاعلية تؤثر على بعضها البعض، كما يعتقد أن الظروف التي تشكل فيها السلوك تتضمن القوى الداخلية والخارجية وهذا السلوك في حد ذاته هو احد العوامل المحددة للسلوك في المستقبل، بالتالي فإن السلوك المنحرف، أو الإجرامي أو الجانح كغيره من السلوكات هو نتيجة لنموذج السببية.[1]

وقد شرح **باندورا** كيفية تعلم السلوك من خلال الملاحظة والتقليد والنمذجة على أساس عمليات قاعدية هي: الانتباه، والذاكرة والتحفيز.

هذا وقد **أشار جوليان روتر (1980) Jolien Roter** نقلا عن **ميزاب (2015)** إلى أن كثير من السلوك إنما يحدث في بيئة مليئة بالمعاني، ويكتسب من خلال التفاعل الاجتماعي مع الناس والآخرين أي أن بيئة الإنسان يكون لها معنى أو تكتسب مغزى نتيجة للتجربة السابقة، وبصورة أكثر تحديدا يعمل كل فرد على تطوير القدرة على اقتفاء اثر المكافأة وتجنب العقاب في سياق اجتماعي واسع، وإذا ما طبق هذا على السلوك المضاد للمجتمع فإن الطفل يتعلم السلوك الجانح من البيئة التي يعيش فيها، حيث يأخذ منها السلوكيات غير السوية التي قد يمارسها أبويه أو إخوته أو كل الأسرة أو محيطه الاجتماعي القريب،

[1] Moore, Megan : Psychological Theories of Crime and Delinquency. Journal of Human Behavior in The Social Environment, Routledge, California, USA. 21 (03), 2011, P 229. https://doi.org/10.1080/10911359.2011.564552

بالأخص إذا وجد ذلك السلوك تعزيزا من المحيط كالسكوت عن فعله كلما تكرر، مما يعطي لهذا السلوك نوعا من الإثابة الشيء الذي يجعله يتعلمه، لذلك فإن احتمال حدوث السلوك الجانح في موقف ما يتحدد حسب **روتر** بمتغيرين أساسين هما: التوقع وقيمة التعزيز.[1]

قام **بورغيس وأكرز (1966) Burgess and Akers** نقلا عن **كوشنر وآخرون Cochran and Al (2016)** بمراجعة نظرية الارتباط التفاضلي التي جاء بها عالم الاجتماع **سوذرلاند** وطوروا نظرية أسموها بنظرية "تعزيز الارتباط التفاضلي"، حيث حاولا تحديد آلية التعلم الفعلية في نظرية تعزيز الارتباط التفاضلي، وقد احتفظا بعنصر الارتباط التفاضلي الذي جاء به **سوذرلاند** سابقا وإدراج مبادئ التعلم والتكيف الفعال المنبثقة عن أعمال المنظر السلوكي **سكينر Skinner**، وقد أدمج **بورغيس وأكرز** مصطلحات النظرية السلوكية ومفاهيمها في آلية التعلم كالتالي: التعزيز التفاضلي، الاشراط الكلاسيكي، المحفزات، جداول التعزيز، التفاعل الرمزي، وتشير هذه المفاهيم إلى أن: التعزيز التفاضلي وهو إجراء طوعي مشروط بالعقاب أو الجزاء، والاشتراط الكلاسيكي يرتبط بالسلوك اللاإرادي، والمحفزات تتفق مع المنبهات البيئية، جداول التعزيز هي معدلات ونسبة العقوبات أو المكافآت التي تتبع السلوك، والتفاعل الرمزي يستند على عمليات التفكير المعرفي التي يتخيل فيها الفرد نفسه يحظر للقيام بالسلوك.

تعتبر نظرية التعلم الاجتماعي **لأكرز** من النظريات السائدة في تفسير السلوك الإجرامي وما زالت أعماله متواصلة لتعديل آلية الارتباط التفاضلي لدمج السلوكية الاجتماعية في علم النفس لتوسيع النظرية في إطار نظريات التعلم الاجتماعي.[2]

---

[1] ميزاب، المصدر المذكور سابقا، ص 204.

[2] Cochran, John, K ; Maskaly, Jon ; Sellers, Christine. Using Structural Equations to Model Akers'Social Learning Theory with Data on Intimate Partner Violence. Crime And Delinquency, 63(1), 2016, P 39_60. https://doi.org/10.1177/0011128715597694

وكحوصلة لما تم ذكره حول هذا التناول، فإن الجمع بين التفسيرات التي ذهب إليها مختلف الباحثين في نظرية التعلم الاجتماعي يجعلنا نلاحظ أن كلهم أجمعوا على أهمية عملية التعلم في اكتساب السلوك الإجرامي وتأكيدهم على أهمية وقيمة التعزيز وكذا توقع النتائج، فالسلوك المنحرف ليس مجرد عملية آلية يكتسبه الطفل بل هو تعلم عن نماذج معززة اجتماعيا.

5_2_3_ التناول النسقي للجنوح:

يتضمن المنظور النسقي عدة نظريات، حاولت كل منها تفسير الفعل الجانح ضمن النسق الأسري من خلال التركيز على التفاعلات التي تتم بين الأفراد الأسرة ضمن خلفيتين: إحداهما تنطلق من أن الجنوح انحراف عن القواعد الاجتماعية، وهو بالتالي انعكاس لتخلي الأسرة عن دورها نتيجة لظروف اقتصاديةاجتماعية وعاطفية، والثانية تنطلق من أن الجنوح يمس سلوك الجانح، وهو بالتالي انعكاس للاضطرابات المرضية التي توجد في الأسرة نفسها.

5_2_3_1_الاتجاه الأول: الجنوح كانحراف عن القواعد الاجتماعية:

من أهم الباحثين الممثلين لهذا الاتجاه نجد كل من: **لاويبير (1986) Loeber، فريشات ولوبلان (1987) Frechtte and Leblanc، فرينقتون (1986) Farrington**، من خلال اقتراحهم لعدة تصنيفات نذكرها كالتالي:

- **تصنيف الثنائي لاويبير Loeber لأسر الجانحين:**

يقول هذان الباحثان أنه لفهم المشاكل المقترنة بالفعل الإجرامي يجب فهم طبيعة نماذج المعاملات الوالدية، وقد صنفا أربعة نماذج Paradigms لهذه المعاملات وهي كالتالي:

- **نموذج عدم الاهتمام الوالدي:** والذي يتضح من خلاله تخلي الوالدين عن دورها في التربية والتوجيه والرعاية، فهم لا يعيرون الانتباه لمطالب أبنائهم ولا لتطبيقهم النظام داخل البيت ولا كيف يقضي أولادهم أوقات فراغهم ومن هم أصدقاؤهم، ولا يهمهم التجاوزات التي يقوم بها أبناؤهم كالسرقة مثلا وهذا يجعل الأطفال يلجئون لحل مشكلاتهم بأنفسهم دون الاعتماد على الوالدين، وهذا يشير إلى نقص الإشراف الأبوي.
- **النموذج المبني على الصراع الأسري:** هو النموذج الذي يعيش فيه أفراد الأسرة صراعا دائما، وهذه ميزة الأسر التي لا تعرف ضبط الحدود داخل مجالها، فهي إما تفرض نظاما قاسيا على الأولاد أو تتخلى كليا عنه، فهي لا تستطيع أن تتعامل مع المشاكل عند ظهورها قبل استقرارها في الأسرة، مما ينتج عنه تكوين أفكار سيئة بين أفراد الأسرة فيما بينهم.
- **نموذج الأسرة المضطربة:** يؤدي تعرض الأسرة لأحداث عويصة إلى اضطراب العلاقات بين أفرادها خاصة علاقة الزوجين، مما ينتج عنه إضرار بالعلاقة التي تجمع الأبوين بالأولاد ومن ثم إنقاص ثقة التواصل والتبادل بين أفراد الأسرة، وتقليل فعالية الإشراف الوالدي الذي يجعل ممارستها إما متشددة أو متميعة.

وقد قدم الزوج **لاوبير** طرق التي يتم بها الاضطراب الأسري انطلاقا من ظهور بوادر الاضطراب بين الوالدين وصولا إلى ضياع أحد الوالدين إما بالانفصال أو الموت والآثار النفسية لهذه الحالة على الأبناء.[1]

هذه أهم النماذج التي قدمها الزوج **لاوبير** إلا أنهما لم يحددا بالضبط أي من هذه النماذج الأسرية التي يمكن أن تتماشى أكثر مع نوع وطبيعة الجنوح.

---

[1] أمال عيد: السببية الإجرامية من المنظور النسقي: دراسة تحليلية. مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة البليدة 2 لونيسي علي، الجزائر. 3 (02)، 2010، ص 153.
https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/354/3/2/63459

- **تصنيف لوبلان Leblanc لأسر الجانحين:**

قدم **لوبلان** تصنيفا لأسر الجانحين انطلاقا من الدراسة التي أجراها سنة (1990) على عينة مكونة من 4400 جانح، وقد توصل إلى إيجاد خمسة نماذج أسرية تتقارب من النماذج التي قدمها الزوج لاوبير، حيث تمتاز هذه الأسر بترتيب تنازلي للتنظيم الأسري الأكثر خطورة في توليد جنوح الأحداث يبدأ بالأسر ذات الغياب الشكلي أو الفعلي للأبوين والتي أطلق عليها اسم الأسر الخرقاء، ثم الأسر التي تتبنى العقاب القوي مقارنة بالإشراف الغائب والتي أسماها بالأسر العقابية، مرورا إلى الأسر الصراعية التي يظل الانفصال النفسي فيها قائما حتى بوجود الاتصال الجسدي، لتليها الأسر المنحرفة التي تتميز بالفقر المدقع والانحراف وغياب الأم، وأخيرا الأسر الملائمة التي تحتوي على قدر من التواصل وثبات نوعي واقتصادي واجتماعي.[1]

على الرغم من أهمية هذه الدراسة في الكشف عن أنماط الأسر المولدة للجنوح إلا أنها لم تحدد على غرار دراسة الزوج **لاوبير** طبيعة الجنوح الذي يتولد عن هذه الأنماط المختلفة من العائلات، كما أنها لم تحدد لماذا احد الإخوة يكون معرضا للجنوح دون غيره، ولماذا لم يظهر الجنوح لدى بعض العائلات دون غيرها رغم تماثل الظروف المثيرة للجنوح.

5_2_3_2_ الاتجاه الثاني: الجنوح كاضطراب مرضي يمس السلوك:

انطلق هذا المنظور من كون الجنوح اضطرابا مرضيا يصيب الجانح في سلوكه مما يجعله يقوم بأفعال تعكس الاضطراب السلوكي الذي يعيشه الأبوين، والذي سيجد متنفسا له في أحد أطفالهما ليتخذاه وسيلة للتعبير عن حاجاتهما النفسية غير المشبعة عن طريق عمليات تفاعلية لا سوية بين كل أفراد الأسرة، لذلك ظهرت عدة نماذج حاولت تفسير تلك التفاعلات اللاسوية من أبرزها:

---

[1] المصدر نفسه، ص 154.

- **نموذج التعمية:**

استعمله **لينغ (1956) Laing** للتعبير عن الأسر التي تتميز بالمراوغة والإنكار ولبس القناع وهي وسائل يستعملها الآباء لتجنب الصراع الحقيقي، وعادة ما يكون الآباء هم من يستغلون الأطفال بينما يكون الأطفال هم الطرف الذي يقع عليه الاستغلال، وبموجب مفهوم التعمية يشعر الطفل بأنه سعيد مثلا إلا انه غير ذلك، فهو يحس بالحيرة والقلق والتشويش مما يجعله يعتمد على الآخرين في وصف وتفسير الواقع المحيط به، فهو يقيم حياته وفقا لما يراه الآخرون صوابا أو خطأ، فيستدخل الطفل مرض الأسرة وانحرافها، ويصبح جزءا ناشطا في الحفاظ على النسق المغلق للأسرة.

- **نموذج التبادلية الكاذبة:**

جاء به **ليمان واين (1958) Lyman Whyne** والذي بموجبه تتم الألفة بين طرفين لكنها ألفة كاذبة تكون على حساب النمو الشخصي لأعضاء الأسرة وعلى حساب هويتهم المستقلة مما يعطي نمطا أسريا متعلقا وهذا ما سمي بأسطورة الأسرة، فعلى الرغم من غياب الأب الطويل مثلا تظل الأم تصر على أن زوجها يكرس نفسه لخدمة أسرته بل ويتفانى في ذلك، وتحاول أن تغرس ذلك في نفوس أبنائها وإقناعهم بأنهم سعداء.[1]

- **نموذج المثلث غير السوي:**

يتكون هذا النموذج حسب **بوين (1994) Bown** نقلا عن **عيد (2010)** من التحالفات التي تكون بين أحد الوالدين والطفل ضد الطرف الآخر، حيث تمتاز العلاقة بين الزوجين بالبرودة وتكون اقرب إلى العلاقة التنافسية والعدائية، ويعد المثلث صورة من التفاعلات الخاطئة التي تتمثل في تحالفات تتكون على النحو التالي:

---

[1] ميزاب: المصدر المذكور سابقا، ص 194.

_الأطراف التي يضمها المثلث ليسوا كلهم أقران أو من جيل واحد، بل يكون واحد منهم فقط من جيل مختلف.

_ في عملية التفاعل يتحالف أحد الثنائي المنتمين إلى جيل واحد مع الطرف الثالث المنتمي إلى الجيل الثاني ضد رفيقه من نفس الجيل.

_إن التحالف بين شخصين ضد الثالث يقابل بالإنكار.

ويشرح **بوين** حدوث المثلث ضمن نظريته في ديناميات الأسرة المولدة للمرض، فعندما تصبح احد العلاقات الزوجية غير مستقرة وعندما يشتد بينهما الخلاف والجدال ولا يستطيعان تسويته فإنهما يتجهان إلى الطرف الثالث وهو أحد الأبناء، وفي هذه الحالة يصبح هذا الطرف عرضة للاستنزاف العاطفي لأنه يسعى لإرضاء كل الأطراف.[1]

- **نموذج كبش الفداء:**

قدمه **أكرمان (1996) Ackerman** ويقصد به استغلال الطفل لصالح توترات الوالدين لتوفير حل للمشكلات الوالدية المستعصية وإن كان حلا غير سوي، فعندما يصبح التوتر شديدا بين الوالدين ينبغي أن يحدث تفريغ لهذه المشاعر والانفعالات، ولما كان الوالدين لا يستطيعان التعبير عن مشاعرهما مباشرة _كل منها نحو الآخر_ لأن هذا من شأنه أن يزيد التوتر بينهما ويزيد الصراع إلى الحد الذي قد لا يتحملانه فإن وجود طفل يقدم الحل الذي يتمثل في الهدف الذي تتجه إليه الانتقادات والمشاعر السلبية لكل والد نحو الوالد الآخر بعد أن يحولها أو يزيحها نحو هذا الهدف.

ويعتبر **علاء الدين كفافي (1999)** نقلا عن **ميزاب (2015)** أن اتخاذ وضعية كبش الفداء من أكثر العمليات المرضية انتشارا في الأسر المضطربة لأنه من أكثر الميكانيزمات فائدة وصيانة للنسق الأسري.

---

[1] عيد، المصدر المذكور سابقا، ص 155.

وفي رأيه يختار الطفل ككبش فداء بصورة تكاد تكون لا شعورية ولكنها رمزية، ففي حالة فشل الزواج مثلا سيكون كبش فداء الزوجين الطفل الفاشل في دراسته بسبب أنه يرمز للفشل، كما يمكن أن يختار الطفل كبش الفداء حسب جنسه، أو ترتيبه الميلادي، أو بحسب بعض العيوب كانخفاض الذكاء، أو إصابته بمرض جسمي أو عاهة، أو لديه انقياد أو سلبية.[1]

ويضيف **ميزاب** أن الأبناء في هذه الأسر يشعرون بالقلق والذنب، وتسري العداوة بسهولة من واحد لآخر، وفي هذا الجو الكئيب يخاف عضو الأسرة دائما أن يلام، وأن يسب وان يعاقب، وكدفاع ضد هذا الخوف تنمو لدى عضو الأسرة الحاجة إلى كبش فداء وإلى إلصاق التهم بالآخرين ودمغهم بأوجه النقص.[2]

من خلال كل ما سبق يلاحظ الاهتمام الذي أولاه النسقيون لأنماط التواصل داخل الأسرة، والذي اعتبروه السبب الجوهري والرئيسي في اضطراب كل أفراد الأسرة خاصة ما يصيب الطفل، فالجانح حسب هذا التناول هو خريج نسق اتصالي تفاعلي معتل، وحتى يعتدل يجب إصلاح النسق الذي ينتمي إليه، وهذا بتعديل عمليات التواصل والتفاعل بين أفراد هذا النسق، أي الاهتمام بكل فرد من أفراد الأسرة بمن فيهم الجانح كنسق غير منفصل عن النسق الفوقي وفي تفاعل مع الأنساق الفرعية الأخرى المكونة له.

5_3_النظريات الاجتماعية:

أصبح للمدرسة الاجتماعية الأثر الواضح في تفسير السلوك المنحرف وأصبحت أكثر انتشارا بين علماء الإجرام المعاصرين، وهذا الانتشار الواسع لهذه المدرسة جعلها تفرز أكثر من اتجاه يتناول ظاهرة السلوك المنحرف بالتفسير ولعل أبرز تلك الاتجاهات:

---

[1] ميزاب، المصدر المذكور سابقا، ص 196.

[2] المصدر نفسه، ص 197.

_ الاتجاه الثقافي (نظرية الاختلاط التفاضلي، نظرية اللامعيارية)

_ الاتجاه التفاعلي (نظرية الوصم)

_الاتجاه الاقتصادي

_الاتجاه البيئي (الايكولوجي)

5_3_1_ الاتجاه الثقافي:

من أهم النظريات الممثلة لهذا الاتجاه نجد

5_3_1_1_نظرية الاختلاط التفاضلي:

من أبرز النظريات الاجتماعية شهرة في علم الإجرام ما قدمه **سوذرلاند Sutherland (1947)** نقلا عن **كارفالو وآخرون Carvalho and Al (2021)** والذي سمي بـ"نظرية الارتباط التفاضلي" أو "الاختلاط التفاضلي" في كتابه "مبادئ علم الإجرام"، بحيث تعتبر من أهم النظريات التي عالجت موضوع الجريمة والإجرام، وقد اعتمدت على تحليل نفسي اجتماعي لطبيعة بيئة الجماعة وأثرها على سلوك أفرادها فهي تعتبر الفرد جزءا من الجماعة التي ينتمي إليها يتبنى مواقفها ويسلك سلوكات وفقا لاتجاهاتها، ولذلك فهو يتعلم مخالفة القانون وعدم احترامه كما يتعلم تقديسه والانصياع له من خلال موقف هذه الجماعة ونظرتها لهذا القانون، فحالة التفاضل بين احترام القانون أو عدم احترامه من قبل الفرد تتوقف على التركيب الاجتماعي للجماعة (العادات، الدين، الاتجاهات التاريخ) ومواقفها بالنسبة للقواعد القانونية، وقد ركز فيها على تسعة عناصر في اكتساب الفرد للسلوك الإجرامي أو المنحرف وهي:

_السلوك الإجرامي هو سلوك متعلم.

_يتم تعلم السلوك الإجرامي من خلال التفاعل مع أشخاص آخرين الذين يكونون في عملية تواصل.

_المكون الرئيسي في عملية تعلم السلوك الإجرامي أو المنحرف يحدث داخل المجموعات الشخصية الحميمية وهنا أكد **ساذرلاند** على أهمية المجموعات الخاصة كالعائلة والأصدقاء للفرد.[1]

_إن تعلم السلوك الإجرامي يشمل:

1_ تعلم تقنيات ارتكاب الجريمة التي قد تكون معقدة أو بسيطة (التخطيط، التحضير، طريقة التنفيذ، وسائل وطرق إخفائها).

2_ تعلم التبرير الذاتي للسلوك المنحرف: يتم تعلم الاتجاه المحدد للدوافع والتبريرات من التعريفات القانونية (اكتساب قناعة بمشروعية الخطأ والانحراف).

_يصبح الشخص جانحا لزيادة التعريفات غير المواتية لانتهاك القانون، حيث يكون تأثير الجماعة المخالفة للقانون قويا، وتختلف الارتباطات التفاضلية بين احترام القانون أو انتهاكه وتتوقف على أربعة عمليات هي:

- التكرار: وتعني كمية التعرض للموقف الانحرافي.
- الاستمرارية: وتعني مدة و وقت التعرض لهذا الموقف.
- الأسبقية: وتعني العمر الذي تعرض فيه الفرد لهذا الموقف.
- العمق: ويعني طبيعة مصدر التعلم، أي مكانة الفرد الذي تعلم منه الانحراف و أهميته عند المتعلم.

[1] Carvalho, Jackson ; Ossorio, Donna F: A Comprehensive Analysis of Social Learning Theory Linked to Criminal and Deviant Behavior. American International Journal of Contemporary Research, USA. 11 (02), June 2021, P 11.

_عملية تعلم السلوك الإجرامي عن طريق الارتباط بأنماط إجرامية، وتحكمه نفس القوانين والآليات التي تشارك في أي عملية تعلم أخرى.

_على الرغم من أن السلوك الإجرامي هو تعبير عن الاحتياجات وعن القيم العامة، إلا أن هذه الاحتياجات والقيم لا تفسر السلوك الإجرامي لأن السلوك غير الإجرامي هو كذلك تعبير عن نفس الاحتياجات والقيم.

بناء على هذه العناصر ينص الموقف الأول **لسوذرلاند** على أن السلوك الإجرامي هو متعلم، والعنصر السادس هو حاسم في فهم الارتباط التفاضلي الذي يشير إلى أن الفرد يرتكب أعمالا إجرامية أو منحرفة بناء على ما تعلمه، وافترض مبدأ الارتباطات التفاضلية هذا أن الفرد قد اكتسب تعريف معين (مبرر) مؤيد لانتهاك القانون، فقد افترضت نظرية الارتباط التفاضلي كما وصفها **سوذرلاند** أن السلوك الإجرامي تم تعلمه من خلال عملية التفاعلات مع الآخرين، بحيث تحدث هذه التفاعلات عادة في مجموعات أولية حيث يتم تقديم الشخص مع الأنماط الجنائية للسلوك والتقنيات والدوافع والتعريفات اتجاه الجريمة.[1]

على الرغم من تأثر علم الإجرام بما قدمه **سوذرلاند** خاصة نظريته في الارتباط التفاضلي إلا أنه لم يقدم تفاصيل عن عملية التعلم الفعلية، حيث كان المكون الحاسم للارتباط التفاضلي قائما على محتوى التعلم وليس عملية التعلم الفعلي، لذلك واجهت هذه النظرية العديد من الانتقادات منها:

_ إغفال الإرادة الإنسانية تماما في اختيار السلوك وجعل الفرد تابعا بصورة سلبية للجماعة.

_ توقفت النظرية عند حد القول أن الاختلاط بالمجرمين يقود إلى الجريمة ولم تدرس العوامل التي تدفع الشخص إلى ذلك الاختلاط في الوقت الذي لم يختلط بهذه الجماعات المنحرفة أشخاص آخرين.

---

[1] Carvalho and Al, Ibid, P12.

_ إذا كان مجرد الاختلاط بالمنحرفين يسبب الانحراف فعليه يعتبر رجال الشرطة والقضاة والباحثين في علم الإجرام أشد الناس إجراما بسبب اختلاطهم المستمر بأولئك المنحرفين.

_استخدام النظرية لبعض المفاهيم التي لا يمكن قياسها علميا أو اختبارها تجريبيا مثل العمق والأسبقية...الخ، بل ويختلف تقييمها من شخص إلى آخر.

_ تعجز نظرية الاختلاط التفاضلي عن تفسير بعض أنواع السلوك الإجرامي فهي تصلح في تفسير الجرائم العادية أو المعروفة التي يلعب فيها التفكير والاعتقاد دورا أساسيا ولكنها لا تصلح لتفسير الجرائم التي يلعب فيها الانفعال والصدفة وأوقات الفراغ والظروف البيئية دورا أساسيا.[1]

5_3_1_2_نظرية اللامعيارية:

من رواد هذه النظرية **اميل دوركايم Emile Durkheim** الذي يرى أن الجريمة ما هي إلا ظاهرة تمتد وترتبط بالأوضاع الاجتماعية الموجودة في المجتمع، كما تعبير عن حركة التغير الاجتماعي ونوعية الثقافة والمستوى الاجتماعي والوضع الحضاري لأفراد ذلك المجتمع، كما يعتقد استحالة القضاء على هذه الظاهرة لأن لها ارتباطا وظيفيا معينا.

وقد استخدم **ميرتون Merton** هو الآخر مفهوم اللامعيارية الذي استخدمه **دوركايم** للدلالة على الحالة التي يمكن أن تنشأ من تعارض الطموحات وانهيار المعايير النظامية، وقد أعاد صياغتها بشكل أوسع وعام بقوله أن البنى الاجتماعية نمارس ضغطا محددا على أشخاص معينين في المجتمع ليشتركوا في سلوك انحرافي مفضلين ذلك على السلوك الامتثالي، وقد قدم **ميرتون** في نظرية اللامعيارية والسلوك الانحرافي بعض الافتراضات التالية:

---

[1] حومر، المصدر المذكور سابقا، ص 33.

_ تمارس بعض البنى الاجتماعية ضغطا محددا على أشخاص معينين في المجتمع ليمارسوا السلوك غير الممتثل بدل السلوك الامتثالي.

_يمكن اعتبار السلوك المنحرف من وجهة نظر علم الاجتماع كدليل على الانفصال بين الطموحات المقررة ثقافيا والسبل المنظمة اجتماعيا لتحقيق هذه الطموحات.

_أنماط ردود الفعل للظروف البيئية التي تتجلى لدى الأفراد هي:

_**الامتثال:** حيث يقبل الأفراد أهداف ومعايير المجتمع المشروعة لتحقيقها.

_**الانعزالية (الانسحاب):** عدم قبول أهداف المجتمع ولا وسائله المشروعة لتحقيق هذه الأهداف.

_**التجديد:** الميل غلى رفض وسائل المجتمع للحصول على الأهداف مع أن الفرد يقبل ويقدر الأهداف ذاتها.

الطقوسية: رفض أهداف المجتمع مع عدم انتهاك قواعد هذا المجتمع.

التمرد: يصبح الفرد متحررا من أهداف المجتمع ونظمه ويستبدلها بأهدافه ووسائله الخاصة لتحقيقها.

ويوضح **ميرتون** أن بعض الأفراد يتعرضون بسبب إهمالهم من طرف الجماعة وبسبب خصائص معينة في شخصيتهم إلى التوترات الناشئة عن التعارض بين الأهداف الثقافية والوسائل الفعالة لتحقيقها ويكون هؤلاء الأفراد عرضة للانحراف السلوكي.[1]

[1] سوسن بوزبرة، العربي اشبودن: عوامل الانحراف والاتجاهات المفسرة للسلوك الانحرافي. مجلة الخلدونية للعلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة ابن خلدون، تيارت، الجزائر. 12 (01)، 2020، ص 368.
https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/563/9/1/92854

5_3_2_ الاتجاه التفاعلي:

ترتكز هذه النظرية على فرضية أساسية مفادها أن الانحراف ظاهرة غير ثابتة تخضع في تعريفها إلى رد فعل الجماعة اتجاه السلوك، لذلك يوصم فاعلها بوصمة الانحراف لخروجه عن قواعد الجماعة فالانحراف لا يقوم على نوعية الفعل بل على النتيجة التي ترتبت عليه أو على ما يطلقه الآخرون من صفة على الفاعل، وهناك من يرى أن الانحراف ينشا عن مجموعة من المواقف والظروف تحدث نتيجة تعارض مصالح الأفراد وتصارع القيم داخل المجتمع.

ويعتبر **أدوين لمرت Adouin Lemert** من أشهر من يمثل هذه النظرية والتي أسماها بـ "نظرية الوصم" حيث يرى أن الانحراف في السلوك بوجه عام هو نتيجة خلل في التنظيم الاجتماعي القائم في أي مجتمع، من المجتمعات الإنسانية ويقع في مستويات ثلاث: فقد يحدث على مستوى الفرد نتيجة ضغوط نفسية داخلية تؤثر على السلوك، وقد يقع الانحراف على مستوى الظروف نتيجة التعرض إلى بعض الضغوط البيئية التي لا تترك للفرد مجالا للاختيار، أما الانحراف على مستوى التنظيم الاجتماعي فهو الذي يصبح الانحراف فيه أسلوب حياة لمجموعة كبيرة من الأفراد مثل الجريمة المنظمة.

ويميز **لمرت** بين نوعين من نوعين من الانحراف أحدهما أولي وهو الذي يأتيه الفرد مكرها وهو عالم بانحرافه ويشعر بالخوف والتردد، ثم يتطور الأمر غلى مستوى الانحراف الثانوي حيث يتلاشى الخوف تدريجيا ويصبح الفرد مدركا لنوعية الفعل الذي يقوم به ورد فعل المجتمع اتجاهه ويأتي هذا مع تكرار الانحراف واكتساب الخبرة فيه إلى درجة الاحتراف، وهذا النوع الخطير من أنواع الانحراف.[1]

نستنتج من هذه النظرية أن الجنوح هو عملية اجتماعية يتفاعل من خلالها طرفين وهما الفعل المنحرف الصادر عن الفرد ونظرة المجتمع حول هذا الفعل، ووصم الفرد بالمنحرف لا يقوم على أساس

[1] بوزيرة، اشبودن، المصدر نفسه، ص ص 168_ 169.

نوع الفعل الذي قام به بل على ردة فعل الآخرين على هذا الفعل، مما يلاحظ أيضا أن هذه النظرية لم تحاول تفسير نشأة الانحراف ولم تبحث عن أسبابه وعوامل تكوينه بقدر بحثها عن عوامل استمراره وصعوبة علاجه، وعليه فهذا الاتجاه قد يكون مناسب لتفسير ظاهرة العود للانحراف والاستمرار فيه وليس نشأته وبدايته.

5_3_3_الاتجاه الاقتصادي (الصراعي الماركسي):

تعتبر آراء كارل ماركس في الجريمة جزء مكملا لمقولاته المشهورة حول النظام الاجتماعي والرأسمالي والصراع الطبقي فيه، حيث نظر إلى الانحراف والجريمة في المجتمعات الرأسمالية عموما على أنها إفراز من إفرازات الصراع الطبقي بين ملاك وسائل الإنتاج (الطبقة البرجوازية) وبين الطبقة العاملة (طبقة البوليتاريا).

ومن هذا المنطلق فإن تفسير السلوك المنحرف من خلال المنهج الماركسي ينطلق من محورين أساسين هما:

_اعتبار الجريمة ذات علاقة بالفقر سواء كان مطلقا أو نسبيا.

_اعتبار الجريمة ذات علاقة بمجمل الأوضاع التي توجدها الرأسمالية والاستغلال.

وقد جاءت محاولات كثيرة لتفسير الانحراف والجريمة باستخدام التفسير الاقتصادي الماركسي، كان أبرزها ما قام به العالم الاجتماعي الهولندي **بونجر Bonguer** الذي يرى أنه يمكن إرجاع أسباب الجريمة والانحراف إلى الأسباب التالية:

_البيئة الاجتماعية هي المسئولة على نشوء مختلف سمات الفرد فالتوزيع غير العادل للثروة والسلطة يخلق الصراع والانحراف والجريمة.

_يؤدي الربح وفائض الإنتاج في المجتمعات الرأسمالية إلى المنافسة والخسارة والفائدة غير المعقولة مما يتيح مختلف أصناف الانحراف والجريمة.

_نظام الطبقة يؤدي إلى العداوة والحقد والحسد، وقد قسم **بونجر** الجرائم والانحرافات بناء على الطبقة التي ينتمي إليها الفرد.[1]

إن الانحراف والجريمة حسب الاتجاه الماركسي يرجع إلى الصراع الطبقي الذي يخلقه النظام الاقتصادي الرأسمالي بسبب التوزيع غير العادل للثروات والسلطة التي تكون حكرا على الطبقة البرجوازية وهذا ما يخلق في نفوس الطبقة الفقيرة مشاعر الظلم والحقد والكره الأمر الذي يقودهم إلى التمرد والانحراف عن القوانين في هذه المجتمعات.

بالرغم من ربط الفقر بالسلوك المنحرف في هذا التناول إلا انه يمكننا القول أن الفقر ليس عاملا رئيسيا في الانحراف وارتكاب الجرائم بل هو عامل من العوامل المتعددة التي تؤدي إلى السلوك المنحرف بدليل وجود الكثير من الفقراء غير مجرمين إضافة إلى وجود سلوك منحرف بين فئة الأغنياء فكما ذكر العالم **بيرت Burt** إذا كان غالبية المجرمين من الفقراء، فإن أغلبية الفقراء ليسوا من المجرمين.

5_3_4_ الاتجاه البيئي (الايكولوجي):

تعتبر النظرية الايكولوجية في علم اجتماع الجريمة من أهم النظريات التي حاولت فهم وتحليل مسببات الجريمة في المناطق الحضارية وذلك من خلال تطرقها إلى ايكولوجيا الجريمة في المناطق الحضرية، حيث تعتمد هذه النظرية على تحديد المناطق التي يستقر فيها الشباب الجانح.

---

[1] حنان بن سعدة، الطاهر بن قراشة: مقاربة سوسيولوجية معاصرة لتفسير الجريمة والانحراف لدى المراهقين. مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة الجلفة، الجزائر. 4 (14)، 2019، ص 228.
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/128168

ويعد كل من **كليفورد شو Clifford Shaw ومكاي Mackay** من أهم رواد هذه النظرية اللذين لاحظا أن ظاهرة جنوح الأحداث تتوزع بطريقة غير متساوية في الإقليم الحضري، بحيث أن الأطفال الجانحين يتمركزون في الأحياء التي تقع وسط المدينة، حيث ترتفع معدلات الجريمة في المناطق التي تسودها الفوضى في النظام الاجتماعي وضعف في الضبط الاجتماعي.[1]

وتتمحور فكرة شو في أنه كلما اتسعت المدينة زادت المنافسة بين الأفراد، وقد قسم المدينة إلى خمسة أقسام هي:

_المنطقة الأولى: وتتحدد بمركز المدينة وهي المنطقة التي تكثر فيها المراكز التجارية.

_المنطقة الثانية: والتي تقع حول المنطقة الأولى وتكثر فيها الأحياء الشعبية.

_المنطقة الثالثة: وهي المنطقة التي تكثر فيها بيوت الطبقة العاملة.

_المنطقة الرابعة: وهي المنطقة التي يسكنها أصحاب المداخيل العالية.

_المنطقة الخامسة: وهي منطقة الضواحي وتكثر فيها محلات اللهو.

وعلى إثر هذا التقسيم درس **شو** نوع السلوك الإجرامي والانحراف في كل منطقة من هذه المناطق، مركزا على المنطقة الثانية بصورة خاصة لكثرة المناطق الشعبية فيها وزيادة جنوح الأحداث فيها والجريمة بكل أنماطها، أما المنطقة الأولى فتكثر فيها جرائم المال بصورة خاصة، واستنتج وجود علاقة بين الظروف السكنية والظروف الاجتماعية والجريمة، واستخلص أن نسبة الجنوح والجريمة تتفاوت باختلاف

---

[1] الطاهر سواكري: إسهامات نظرية النوافذ المكسرة في تفسير الجريمة والانحراف. مجلة حوليات جامعة الجزائر 1، الجزائر، 29 (02)، 2016، ص 191.

بعد المدينة أو قربها عن قلب المدينة والمراكز الصناعية، وان نسبة الجريمة تقل كلما ابتعدنا عن قلب المدينة متجهين نحو ضواحيها.[1]

بالإضافة إلى النظرية التي جاء به الباحثان في علم الجريمة **جيمس ويلسون وجورج كيلنغ (1982) James Willson and George Kelling** والتي سميت بنظرية النوافذ المكسرة أو نظرية الروابط الاجتماعية والتي سارت في نفس اتجاه النظرية الأيكلوجية في تفسيرها للجريمة في المناطق الحضرية، حيث تنطلق من فرض أساسي مفاده أن الجريمة ترجع إلى حالة الفوضى التي تسود بعض المناطق الحضرية، كما تعتمد هذه النظرية على مفهوم اللاتمدن الذي يغذي الشعور باللأمن بين الأفراد، والذي يساهم بدوره في تحطيم العلاقات الاجتماعية بين الجيران، حيث يشعرون أنهم غير متضامنين فيما بينهم، فهم اقل ميلا للدفاع عن القواعد الاجتماعية، لهذا يطلق على هذه النظرية أيضا بنظرية تفكك الروابط الاجتماعية، نتيجة حالة اللامبالاة والتسيب اللذين يميزان بعض المناطق الحضرية بسبب عدم الاهتمام بها، مما يجعل بعض الشباب المنحرف يعتقد أن هذه المناطق لا يتوفر فيها الأمن والرقابة الاجتماعية بالتالي فهي مناسبة لارتكاب الجريمة.[2]

إن التفسير الايكولوجي للانحراف والجريمة كغيره من التفسيرات الأحادية الطرح للظاهرة الإجرامية، وذلك بالتركيز على عامل واحد في تفسيراته المرتكز على البيئة الحضرية التي يعيش فيها الفرد وارتباطها بأنواع الجرائم المرتكبة بدافع الفوضى فيها.

---

[1] مصطفى يحي الطراونة: مؤشرات النظرية الايكولوجية في تفسير الجرائم الواقعة على الأموال في المجتمع الأردني من وجهة نظر القضاة والمحامين. المجلة العربية للنشر العلمي، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن. 41، 2022، ص 426.

[2] سواكري، المصدر المذكور سابقا، ص 190.

تظهر مختلف التناولات الاجتماعية في تفسيرها للسلوك الجانح أن أصله اجتماعي ثقافي، أي أن سلوك الفرد تحدده طبيعة المحيط الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه، أي إخضاع هذا السلوك إلى حتمية المحيط وإلغاء دور العوامل الأخرى.

5_4_التناول التكاملي لجنوح الأحداث:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الانحراف والجنوح ما هو إلى محصلة مجموعة من العوامل والظروف التي تحيط بالموقف، لأن السلوك يعتبر استجابة لموقف معين يرتبط بالفرد ككائن اجتماعي يعيش في أوساط اجتماعية عديدة كالأسرة، المدرسة، المؤسسات المهنية...وغيرها، ويتأثر بعوامل متعددة كالعوامل الوراثية، النفسية، الاقتصادية، والاجتماعية.

وقد أشار كل من **بوزبرة واشبودن (2020)** إلى الدراسات التي قام بها عدد من الباحثين على الأحداث الجانحين منهم: **هيلي Healy، وبيرت Burt، وشيلدون وجلوك Shildon and Gluck** حيث أشار جميعهم إلى تعدد العوامل المسببة للجنوح وترابطها مؤكدين على أن السلوك الانحرافي لا يجب أن يقتصر على عامل واحد معين، فالتفسير العلمي والمنهجي هو الذي يؤكد على تعدد العوامل التي تؤدي إلى السلوك المنحرف والعود إليه، فكل العوامل مترابطة فيما بينها ويؤثر كل منها على الآخر.[1]

من خلال استعراض مختلف التناولات في تفسير الانحراف والجنوح يتضح أنه من غير الممكن إرجاع هذه الظاهرة إلى عامل واحد سواء كان بيولوجي أو نفسي أو اجتماعي، ذلك أنها ظاهرة ليست بسيطة حتى تفسر بعامل واحد وهذا ما افترضته النظرية التكاملية التي اهتمت بتناول مختلف الجوانب في تفسير الانحراف والجريمة مؤكدة على تعدد الأسباب المرتبطة بهذا السلوك والتي تتفاعل بعضها مع بعض.

---

[1] بوزبرة، اشبودن، المصدر المذكور سابقا، ص ص 369_370.

6_ السمات الشخصية للجانح:

تختلف وتتعدد سمات شخصية الجانحين باختلاف أنماطهم فنجد:

6_1_الجانح ذو الطراز العصابي: وهذا النموذج يعيش شعورا بتأنيب الضمير المبالغ فيه دون أن يقوم بأخطاء أو مخالفات مهما كانت، ولذلك يقوم هؤلاء بمخالفة أو مخالفات إرادية حتى يخففوا من الشعور بالذنب وفي حد ذاته هو عقاب ولكنه عقاب ذاتي يسعون إليه مما يجعل الجانح العصابي يحب القبض عليه وهو متلبس بالجريمة.

6_2_الجانح ذو الطابع المزاجي: يقوم الجانح من هذا الطابع بمخالفات متكررة في مدة زمنية طويلة نسبيا حيث يعيش اضطرابات وصراعات داخلية يعبر عنها بواسطة القيام بمخالفات من نوع المرور للفعل الإجرامي، وعند القبض عليه يعترف بذنبه، غير أنه في الحقيقة لا يملك ميكانيزمات الضبط الكافية والقدرة على تكوين صراعات نفسية لمقاومة الرغبة للمرور إلى الفعل.

6_3_الجانح ذو الطابع المضاد للمجتمع (السيكوباتي): بالإضافة إلى الاضطرابات السلوكية التي يعيشها فإنه يهاجم الآخرين وممتلكاتهم وذلك ناتج عن الصراع الداخلي الذي يظهر على شكل المرور إلى الفعل، فالشخص السيكوباتي يقوم بمخالفة بكل برودة كفعل تافه مبتذل في نظره لأنه لا يحس بتأنيب الضمير، بل يذهب إلى إيجاد تبريرات لفعله وعندما يقبض عليه يجد يظهر انزعاجا ولكن ليس فيه تأنيب ضمير، فإذا ظهرت عليه علامات الانزعاج فليس بسبب ما أصاب المعتدي عليه ولكن بسبب القبض عليه ومحاكمته.

6_4_الجانح ذو الطابع الذهاني: قد يظهر المراهقون اضطرابات ذهانية مما يجعلهم يسقطون في مخالفات تدل طبيعتها على أنهم يعانون من اضطرابا في الشخصية على شكل ضعف في ميكانيزم

الضبط وضعف في الحكم الأخلاقي، ويظهر الطابع الذهاني بواسطة فعل المخالفة على أنه يحاول التشبث بشيء واقعي ومن ثم يعيد تنظيم شخصيته مؤقتا ليحاول إعادة اكتشافه لتوحيد معالم الشخصية الداخلية في إطار تجاهل ورفض الآخر المنظور إليه على انه غريب ومخيف.

6_5_الجانح المتطبع اجتماعيا: يتصف أفراده بأنهم لا يختلفون في نظرتهم عن غير الجانحين من حيث سمات الشخصية ولكن نزعتهم إلى السلوك المعادي للمجتمع يمثل جزرا من تطبعيهم اجتماعيا داخل جماعة اجتماعية من الجانحين أو ما يطلق عليه بالثقافة الفرعية للجانحين.

6_6_الجانح غير المتطبع اجتماعيا: يتصف بنقص القدرة على الضبط الداخلي لدفاعاته ويبدي عداوة صريحة ضد الآخرين، وهو أناني معارض ومتبجح، ويتصف بالانغماس الذاتي بالنزعة إلى الاعتداء أو الإيذاء دون إحساس بالذنب، وقد يرجع ذلك إلى النبذ الوالدي المبكر والمستمر لهم وإلى ما عاشوه في أسرة لديها مناخ من التنافر والخلاف وعدم الاستقرار وقسوة الوالدين وعدم عطفهما.[1]

هذا وقد وضع **كليكلي Cleckley** (14) خاصية وهي من أهم مكونات الشخصية الجانحة تظهر كالتالي:

- ذكاء متوسط أو مرتفع مع جاذبية مصطنعة.
- غياب الهذاءات والعلامات الأخرى الدالة على التفكير اللاعقلاني.
- غياب القلق العصابي أو المظاهر العصبية الأخرى.
- عدم الصق أو الإخلاص.
- غياب الضمير الخجول.

[1] إسماعيلي وآخرون، المصدر المذكور سابقا، ص ص 244_245.

- سلوك مضاد للمجتمع.
- تمركز مرضي حول الذات وعجز عن الحب.
- انخفاض عام في معظم الاستجابات الوجدانية الرئيسية.
- فقد الاستبصار.
- انخفاض الاستجابة للعلاقات الشخصية العامة.[1]

7_ المؤشرات الصحية الجسمية والنفسية لدى المراهق الجانح:

مادام السلوك الجانح سلوكا مضطربا وفقا لدليل التشخيص الإحصائي DSM IV وICD10 ومنحرفا وفق دراسات علم الاجتماع والدراسات القانونية وسلوكا إجراميا وفقا لدراسات علم الإجرام فإن هذا السلوك يقع في فترة المراهقة التي وصفت أحيانا بأنها مجرد مرحلة من مراحل النمو عند **فرويد Freud واريكسون Erikson وبياجيه Pyajie وكوهلنبورغ Cohlenberg** وأنها أزمة عند العالم النفسي **اريكسون Erikson (1968)، وبيارمال Byar mall (1982)**، وأن المراهقة قطيعة عند **مارسيل Marsil (1999)** وحسب التوجهات السابقة تتضح المؤشرات الصحية الجسمية والنفسية لدى الجانح.[2]

وحسب تجربة **بيرمال** كمعالج نفسي فإنه حاول تتبع الظاهرة وجمع فيها كل القوى والحركات والصراعات ومظاهرها التي تصدر من قبل المراهق، وقد وجد نوعين من الأزمات ميز بينهما كما يلي:

أ_أزمة الحدث العادية: حسب مال تعتبر هذه المرحلة جد غنية، تتميز بتغيرات تلقائية تؤدي إلى تحول حقيقي، ولكنها تعرف أحيانا تطورا صعبا وطويلا ومضطربا، لكنها تخرج المراهق من عالم الطفولة

---

[1] ميزاب، المصدر المذكور سابقا، ص ص 41_42.

[2] اسماعيلي وآخرون، المصدر المذكور سابقا، ص 246.

المحمي عادة من قبل الكبار، ويظهر الحدث المراهق في أزمة الحدث العادية قبولا لصورة ذاته، كما تظهر ردود فعل المراهق أنها مرتبطة بدوافع الحب مملوءة بالخوف.

ب_أزمة الحدث الحادة: وجعلها تختلف عن المظاهر العصابية والذهانية رغم أنها تسيء إلى مستقبل الحدث كما يرى، وعكس السابقة يظهر هنا الحدث صعوبة قبول صورة الذات، وردود فعله تظهر أنها مرتبطة بنشاطات قديمة (طفولية) وتتمك بصورة آلية، وقد ربطها بمجموعة من الاضطرابات التالية:

_ عصاب الكف مع كف متنوع كصعوبة التعبير والخوف من الجنس الآخر، مع كف فكري واجتماعي مع ظهور سمات المخاوف الاستحواذية.

_عصاب الفشل مع سلوكات وتصرفات ترجع بالسلب على صاحبها كالفشل المدرسي، والفشل في المشاعر، وتعبير عنيف عن الممنوعات، ويصبح التفكير مضطربا وغير مستقر ومتأثرا بمشكلات عصابية.

_السوداوية والتي لا تعني الاكتئاب أو الذهان ولكنها وحالة قريبة من الملل الطفولي، وأنها حالة تظهر رفضا للتعامل مع العالم والأشياء والناس، وتظهر في شكل الهروب إلى الجنوح وتعاطي المخدرات والانتحار.[1]

كخلاصة لما تم ذكره، فإن فترة المراهقة حسب **بيرمال** تتميز بالاضطرابات الناتجة عن مختلف التغيرات التي تحدث للمراهق على المستوى العقلي، الجسمي، والنفسي والاجتماعي والعلائقي، بالتالي فهي مرحلة أزمات متعددة الأبعاد، تنعكس في ظهور الإحساس بالألم النفسي الذي تعززه مختلف العوامل، والذي يتأثر بمرونة أو عدم مرونة شخصية المراهق في التعامل معه، وما ينتج عنه من

[1] اسماعيلي وآخرون، المصدر نفسه، ص 248.

اضطرابات سلوكية في حال الفشل في ذلك، ومن هذه الاضطرابات المرتبطة بهذه المرحلة هي السلوك المنحرف أو الجانح، وهذا السلوك يمكن أن يتطور ويشتد مع الوقت وهذا ما سنتعرف عليه من خلال العنصر الموالي المرتبط بمسار الجنوح عند الأحداث.

8_ مسار جنوح الأحداث:

يعرف كل من **بيكيرو وآخرون (2013) Piquero and Al** مسار جنوح الأحداث على أنّه "تحليل للسلوكات المضادة للمجتمع التي يرتكبها الحدث على مر الزمن، ويعتبر من مؤشرات الخطر الفردية والاجتماعية، كما يعطينا مسار الجنوح نظرة طويلة المدى عن الجرائم التي يرتكبها الفرد في مختلف مراحل حياته والمرتبطة بمختلف المؤثرات الإجرامية، فقد لوحظ أن أغلب المنحرفين يبدؤون بارتكاب جنح بسيطة في سن مبكرة، بعد ذلك تصبح سلوكاتهم المنحرفة متكررة وأكثر خطورة بين (15 سنة_19 سنة) ومسارهم الإنحرافي يتماسك".[1]

ويضيف **كازميان وفرينقتون (2005) Kazemian and Farrington** أن الأشخاص الذين يتبنون سلوك مضاد للمجتمع في سن مبكرة قبل سن 12 سنة هم الأكثر عرضة لمواصلة نشاطاتهم الجانحة في سن الرشد ومسئولين على أكثر من نصف الجرائم المرتكبة في المجتمع.[2]

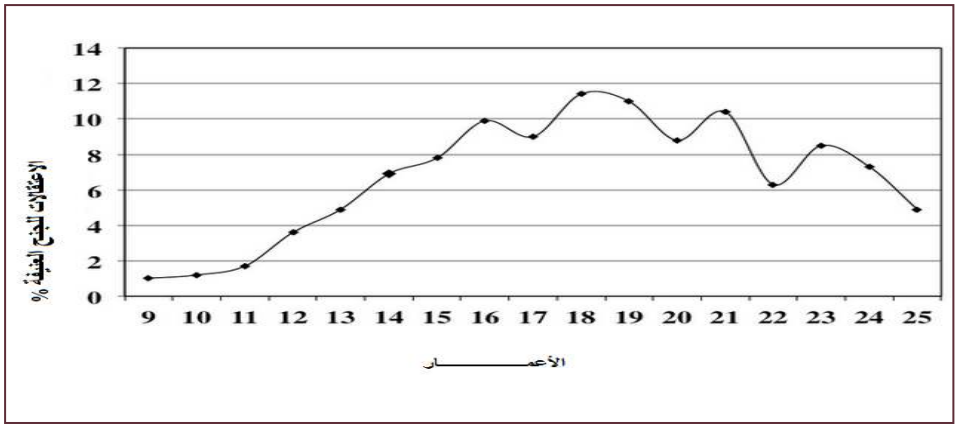
---

[1] Piquero, A ; Hawkins, J. D ; Kazemian, L ; Petchuk, D ; Redondo, S : Transicion de la Delincuencia Juvenil a la Delincuencia Adulta. Patrones de la Carrera Delictiva: Prevalencia, Frecuencia, Continuidad y Desistimiento del Delito. Revista Espanola de Investigacion Criminologica. 1(11), 2013, PP 40.

[2] Kazemian, Lila ; Farrington, David, P : Comparing the Validity of Prospective , Retrospective, and Official Onset for Different Offending Categories. Journal of Quantitative Criminology, 21 (02), 2005, p 127.
doi:10.1007/ s10940-005-2489-0.

غير أن **ليوبار وآخرون (2004) Leober and Al** يشيرون في دراستهم حول الأحداث الجانحين أنه من بين هذه الحالات يوجد العديد من الشباب الذين يتنازلون عن سلوكاتهم المنحرفة ويبتعدون عن مسارهم الإجرامي أثناء الانتقال إلى مرحلة الرشد.[1]

ويضيف **ليوبار وآخرون (2011)** أنّه لوحظ من خلال الدراسات أن نسبة 05 % من مجموع الشباب الذين ارتكبوا جرائم من يستمرون في سلوكاتهم الإجرامية خلال سن الرشد، هذا يعني أن أغلبة الأحداث الجانحين يتخلون عن نشاطاتهم الجانحة في وقت مبكر انطلاقا من (18_20 سنة) ونسبة قليلة منهم من يستمرون في مسارهم الإجرامي بعد هذه الفترة العمرية، وهذا وضحوه في الشكل التالي:



الشكل (01): منحنى الجنح حسب السن[2]

من جهة أخرى كان كل من **لوبلان وفريشات (1998) Leblanc et Fréchette** قد توصلوا من خلال دراستهم سابقا إلى أن الميولات الإجرامية تأخذ منحى تصاعدي له علاقة بالسن حيث تبدأ بجنح

[1] Leober, Stouthamer ; Wei, Evelyn ; Leober, Rolf ; Masten, Ann: Desistance From Persistent Serious Delinquency in The Transition to Adulthood. Journal of Development and Psychopathology, 16(4), 2004, P 897. doi:10.10170S0954579404040064.

[2] Leober, Rolf ; Stallings, Rebecca: **Modelling The Impact of Interventions on Local Indicators of Offending, Victimization, and Incarceration. Young Homicide Offenders and victims: Risk, Factors, Prediction, and Prevention from Childhood**. New York: Springer, 2011. P 146.

بسيطة لتصل لجنح أكثر خطورة وذلك من خلال عملهم على عينة من الشباب الكنديين مكنهم من وضع تقرير يبين سن بداية السلوك الإجرامي ونمط الجنحة المرتكبة وهو كالتالي: الاختلاس بداية (8,33 سنة)، انتحال صفة (11,35سنة)، النهب (11,68سنة)، السرقة (14,22سنة) ، سرقة المركبات ذات المحرك ب (15,24 سنة)، السرقة المقترنة بأحد ظروف التشديد ب (16,64 سنة)، والاحتيال والنصب ب (19,79 سنة)، والقتل (19,89 سنة).[1]

وفي نفس السياق، اقترح **ليوبار (1988،1990)** نقلا عن **رودوندو Redondo (2008)** ما يسمى بنموذج المسارات الثلاثة التي تسير جنوح الأحداث الذين يتابعون تسلسلات إجرامية مميزة للوصول أخيرا إلى انحراف مزمن وخطير، وحسب هذا النموذج فإن مسارات الانحراف الأساسية تكون كالتالي:

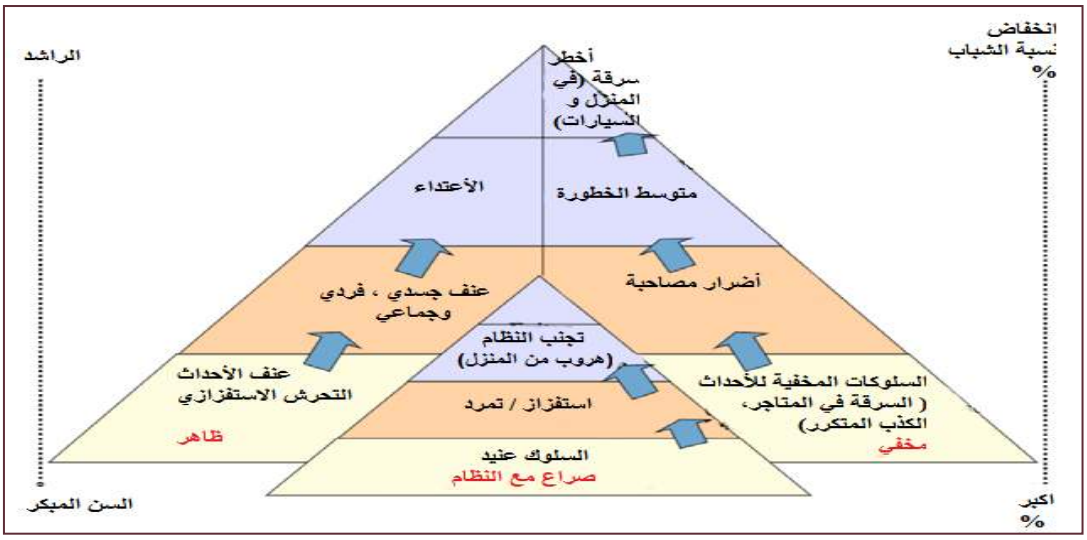
1 _ الجنح المغطاة: الأحداث الذين يبدؤون باختلاسات صغيرة أو سرقة أشياء بسيطة، تتطور بعد ذلك إلى تخريب ملك الغير، النهب وغيره، بعدها نحو جنوح متوسط الخطورة وصولا في النهاية إلى جرائم خطيرة.

2 _ جنوح متطور انطلاقا من السلوكات البدائية للصراع مع السلطة: الأحداث الذين يبدؤون بسلوكات مضادة لكل ما يمثل السلطة كالعناد، استفزاز الأولياء (الآباء، المعلمين ...) أو تجنب السلطة (الهروب من المنزل، الغياب المدرسي) إلى أن يصل إلى الجنح الخطيرة.

3 _ جنوح مفتوح: انطلاقا من سلوكات التحرش والاستفزاز المبكرة يطور المراهقون بعدها سلوكهم المنحرف نحو الاعتداءات الجسدية (بشكل فردي أو في مجموعة) إلى أن يصلوا إلى استعمال الوسائل (كالسلاح الأبيض) وإلى عنف أكثر خطورة، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:

---

[1] Le Blanc, Marc ; Fréchette, Marcel: Male **Criminal Activity from Childhood Through Youth: Multilevel and Developmental Perspectives**. New York: Springer. 1989, PP 24_29.



الشكل (03): نموذج المسارات الثلاثة للجنوح[1]

أما عن طبيعة الجنح المرتكبة من طرف الأحداث الجانحين فإن المعطيات المأخوذة من منظمة الوقاية من الانحراف والعدالة للأحداث (**OJJDP**) في 2013 تشير إلى أن الجنح الأكثر انتشارا بين الأحداث هي: الضرب والجرح العمدي، السرقة والاختلاس، والاعتداءات الجنسية (عند الذكور)، أما الجنح الأقل ظهورا نجد القتل العمدي، المتاجرة بالمخدرات، القتل والتنكيل بالجثة.[2]

نستنتج من كل هذا أن السلوك الجانح لديه مستويات متعددة، بحيث يتخذ اتجاه تصاعدي من حيث خطورة الجرائم المرتكبة فتبدأ بالجنح البسيطة التي تظهر في سن مبكرة عند الحدث وصولا إلى الجرائم الأكثر خطورة مع التقدم بالعمر، بالتالي يمر الحدث في مساره الانحرافي بمراحل مختلفة ينتج عنها مظاهر جنوح متعددة.

ولأن هذه الظاهرة تتخذ منحى تطوري خطير عند الحدث، كان لابد من الوقوف للتعرف على حجم هذه الظاهرة وتطورها في بيئتنا المحلية وهذا ما سنعرضه في العنصر الموالي.

---

[1] Redondo, Santiago: Manual Para el Tratamiento Psicologico de los Delincuentes. Madrid, Espana: Piramide, 2008.

[2] Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention : Statistical Briefing Book, Juvenile in Corrections. Law Enforcement and Juvenile Crime. 2013.

9_ ظاهرة جنوح الأحداث في الجزائر:

يمتد جنوح الأحداث في الجزائر من العهد الاستعماري، حيث اعتبر قانون العقوبات الفرنسي أن كل شاب له علاقة مع المجاهدين كمذنب في انتهاك السلامة العامة وكمجرم وأيضا إرهابي يتوجب وضعه في السجن أو إقصاؤه، كما كانت مراكز إعادة تربية الشباب الجزائريين (الجانحين) في تلك المرحلة مهمة عسكرية بشكل مدني مع استعمال أساليب التعذيب المختلفة، فوجدت الجزائر نفسها في وضع اجتماعي واقتصادي حرج مع (300000) حدث بدون رقابة والدية متروكين لوحدهم، مما جعلها تواجه مشكلا كبيرا في جنوح الأحداث الذي كان يتضاعف عبر فترات مختلفة، حيث سجل مكتب الإحصائيات الوطنية ONS (10119) جانحا في الفترة مابين (1963_1968) والذي تضاعف إلى (44109) قضية متعلقة بالأحداث في الفترة مابين (1972_1977)، وظل هذا التطور مسجلا إلى أن وصل العدد إلى (62 ألف) حالة سنة (2016) مسجلا بذلك ارتفاعا مضاعفا بثلاث مرات، وتبرز هذه الإحصائيات أن المشكل الاجتماعي والاقتصادي كالبطالة، الفقر والتسرب المدرسي كانت من بين أهم أسباب جنوح الأحداث، كما تم تسجيل زيادة مخيفة في عدد الجرائم التي يقترفها الأحداث من الجنسين (ذكور وإناث) حيث أشار **الديوان الوطني للإحصاء** في حوصلة 2017 إلى ارتفاع عدد الأحداث الجانحين من الجنسين ليصل إلى (2018) طفل جانح في الفترة الممتدة ما بين شهري جانفي وأفريل سنة 2017 تم عرضهم أمام مختلف المحاكم.[1]

أما عن أشكال الجرائم المرتكبة من طرف الأحداث في الجزائر فيضيف **ساسي (2017)** بأنها تأخذ عدة أشكال كالتورط في الجرائم المنظمة في التهريب والتسويق، حيازة واستهلاك المخدرات بكل أنواعها،

[1] ساسي، المصدر المذكور سابقا، ص 80.

السرقات، التخريب، جنح الأفعال المخلة بالحياء والاعتداءات، الاغتصاب، الضرب والجرح العمدي بالسلاح أو بدون سلاح، القتل غير العمدي وحتى القتل العمدي وغيرها من المخالفات.

ينتشر الجنوح بين الأحداث غير المتمدرسين أكثر من الأحداث المتمدرسين، كما يسجل في مختلف الأعمار في الأقل من 13 سنة، ومن 13 إلى 16 سنة ومن 16 إلى 18 سنة، وذلك حسب التصنيف الذي يقوم به الديوان الوطني للإحصائيات، وحسب الإحصائيات المقدمة من طرف مصالح وزارة العدل (المديرية العامة لإدارة السجون، ومراكز الإصلاح وإعادة التربية) لسنة (2016) تعتبر الفئة ما بين (16_18سنة) أكثر الفئات المستهدفة وتمثل نسبة 58,20 % من مجموع الأحداث المنحرفين، ثم تأتي الفئة من (13_16) سنة في المرتبة الثانية بنسبة 32،17% ثم تليها الفئة (أقل من 13 سنة) بنسبة 09،6 %، أما بخصوص الجنس فيلاحظ هيمنة العنصر الذكري بشكل ملفت للنظر، حيث يمثل الذكور نسبة 95 % من الأحداث المسجلين.

أما طبيعة المخلفات فتعتبر السرقة كأكثر فعل جامح مرتكب من قبل الأحداث بنسبة 42،24 % متبوعة بمخالفة الضرب والجرح العمدي مقدرة بـ 26 % من مجموع المخالفات.

إن الجانب المقلق من هذه الإحصائيات هو التزايد الخطير في عدد المنحرفين الذي حقق قفزة توعية بنسبة 30 % خلال السنوات الخمس بين 2010 و2015، وكذلك تزايد حالات الضرب والجروح العمدية التي سجلت ارتفاع محسوس بأكثر من 43 % بين السنوات 2010 و2016.[1]

يتضح من خلال هذه الإحصائيات المقدمة ارتفاع حجم ظاهرة الجنوح بين الأحداث في الجزائر، وهذا الارتفاع الخطير يشكل تهديدا حقيقيا على المجتمع لأنه يمس فئة مهمة تمثل مستقبل الدولة، لذلك

[1] ساسي، المصدر نفسه، ص 81_82.

اتخذت الجزائر مختلف التدابير لمواجهة هذه الظاهرة والحد منها، وسنتعرف على هذه التدابير التي سعت إليها الدولة الجزائية للتعامل مع ظاهرة جنوح الأحداث في العنصر الموالي.

10_ التدابير الإصلاحية ومؤسسات التكفل بالأحداث الجانحين في الجزائر:

إن التشريع الجزائري أولى اهتماما خاصا بفئة الأحداث الجانحين والأحداث الذين هم في خطر معنوي بوضع الآليات التي تؤدي إلى حماية الحدث وإصلاحه منذ الاستقلال، والتي سجلت في الدستور الجزائري إلى جانب انضمام الجزائر إلى الاتفاقيات والمواثيق الدولية في مجال حماية وإعادة تأهيل الأحداث التي أولاها المشرع الجزائري اهتماما بالغا بانضمامه إلى الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل.

اهتم المشرع الجزائري بالطفولة الجانحة والطفولة في خطر معنوي، واتخذ عدة تدابير تشريعية قانونية واجتماعية، بشأن حماية الأحداث الجانحين يمكن حصرها في مايلي:

10_1_التدابير التشريعية والقانونية:

بالإضافة إلى إنشاء محاكم على مستوى المجالس القضائية خصصت مجموعة من النصوص القانونية لحماية الأحداث ومعالجة انحرافهم، متأثرة بالتقنينات الحديثة في هذا المجال خاصة التقنين الفرنسي والتقنين المصري، وظهرت هذه النصوص على الشكل التالي:

10_1_1_ قانون الإجراءات الجزائية:

ورد النص المتعلق بحماية الأحداث الجانحين في الكتاب الثالث من قانون الإجراءات الجزائية المتضمن القواعد الخاصة بالمجرمين الأحداث الذي نص على عدة تدابير لحماية هذه الشريحة منها مبدأ اللجوء إلى تدابير الحماية والتهذيب بغرض إعادة إصلاح الحدث وإدماجه في المجتمع.

10_1_2_ قانون العقوبات:

تتميز الأحكام القضائية المقررة ضد الحدث المجرم (الأنسب هو أن يتبنى المشرع الجزائري المصطلح المعتمد من طرف المدارس الحديثة في فقه القانون والتي نادت بوصف هذه الفئة وإن كانت جانحة فعلا بـ "الفئة المهمشة" الواردة في قانون العقوبات بالمرونة إذا قورنت بتلك المقررة في حق المجرم الراشد، مثل إعفاء الحدث الذي لم يبلغ ثلاثة عشر سنة من أي عقوبة جزائية، أما القاصر الذي يتراوح سنه بين 13 _ 18 سنة فيخضع إلى تدابير الحماية والتربية أو لأحكام قضائية مخففة مثل الأحكام المعادلة لعقوبة الإعدام بالسجن من 10 إلى 20 سنة، أما عقوبة السجن أو الحبس المؤقت فإنه يحكم عليه بالحبس لمدة تساوي نصف المدة التي يحكم بها على الراشد، أما في حالة المخالفات فيحكم عليه بالتوبيخ أو الغرامة لا غير وذلك حسب المادة 51 من قانون العقوبات.[1]

10_1_3_ قانون تنظيم السجون وإعادة الإدماج الاجتماعي للمساجين:

خصص المشرع الجزائري جزء من هذا التنظيم للأحداث حيث سن نظام فصل الأحداث عن الكبار في مؤسسات إعادة التأهيل ونص على المراكز المخصصة لإعادة تأهيل الأحداث التابعة لوزارة العدل، والتي أنشئت طبقا لأحكام المادتين 19 و121 من قانون تنظيم السجون وإعادة التربية، وهي مخصصة لاستقبال الأحداث المتهمين والمحكوم عليهم بعقوبة سالبة للحرية من طرف قاضي الأحداث وهي ثلاثة مراكز موزعة كالتالي:

- مركز إعادة تأهيل الأحداث الذكور بولاية سطيف.
- مركز إعادة تأهيل الأحداث الذكور ببلدية قديل ولاية وهران.
- مركز تأهيل الأحداث بتيجلابين ولاية بومرداس.

[1] حومر، المصدر المذكور سابقا، ص ص 67_68.

جل هذه المراكز تلقت دعما وشهدت عدة إصلاحات سواء على مستوى البنى التحتية أو على مستوى طريقة التعامل مع النزلاء، من قبل مربين وحقوقيين لإعادة إدماج هؤلاء، وقد تم إنشاء عدة مرافق داخل هذه المراكز كقاعات لممارسة الرياضة، قاعات مخصصة للتعليم، ورشات التكوين المهني لتدريس مختلف الاختصاصات لضمان تعلم مهنة تضمن لهم العيش الجيد بعد الخروج والتكفل بتشغيلهم في إطار برامج إعادة إدماج المساجين بعد الإفراج عنهم تفاديا لظاهرة العود، أما عن طريقة التعامل مع النزلاء فإن هذه المراكز منحت عدة حقوق للنزلاء على اعتبار أنهم الفئة المستهدفة للاستفادة من هذه الإصلاحات، وذلك لتوفير جو ملائم يخول لهم القيام بعملية تغيير سلوكهم وإعادة تربيتهم وتأهيلهم بشكل جيد بغية خلق أفراد صالحين في المجتمع وفاعلين ناشطين فيه.

بالإضافة إلى مجموعة من النصوص القانونية المختلفة منها:

_القانون المتعلق بحماية الطفولة والمراهقة، ويتضمن أحكاما خاصة بالأحداث الموجودين في حالة خطر معنوي.

_القانون المتضمن إحداث المؤسسات والمصالح المكلفة بحماية الطفولة والمراهقة.

_القانون المتعلق بتنظيم المراكز المختصة ودور الإيواء المكلفة برعاية الطفولة والأحداث.

_القانون المتعلق بحماية الصحة وترقيتها.

10_2_مراكز حماية ورعاية الأحداث:

بناء على الأمر الصادر سنة 1975 المتعلق بإحداث مؤسسات ومصالح مكلفة بحماية الطفولة والمراهقة، ظهرت مراكز مختلفة تختص بحماية ورعاية الأحداث الذين لم يكملوا 21 سنة، سواء في الوسط المفتوح أو الوسط المغلق، من أجل حماية الحدث من الوسط الذي يعيش فيه والذي يشكل خطر

معنوي عليه، وحمايته من نفسه لمدة معينة يحددها قاضي الأحداث، لذا كان من أهم أهداف هذه المراكز هو إعادة تأهيل الأحداث الذين انحرفوا أو يظهرون خطر الانحراف من أجل إعادة إدماجهم في المجتمع، وتظهر هذه المراكز على الشكل التالي:

10_2_1 مراكز ذات النظام المغلق:

تشتمل على المراكز المتخصصة في الحماية، والمراكز المتخصصة لإعادة التربية، والمراكز المتعددة الصلاحيات لرعاية الأحداث، وهي كالتالي:

10_2_1_1_المراكز المتخصصة في الحماية: وتستقبل القصر لغاية 18 سنة، الذين تعرضوا لخطر أخلاقي، أو الذين يعيشون خطر عدم التأهيل الاجتماعي مثل تعرض الحدث إلى تأثير فاسد من المحيط، القيام بأفعال ضد المجتمع، مما يتوجب عزلهم عن الوسط الذي يعيشون فيه لأنهم بحاجة إلى تربية وحماية.

10_2_1_2_المراكز المتخصصة في إعادة التربية: تعتبر مؤسسات داخلية مخصصة لإيواء الأحداث الذين لم يكملوا 18سنة من العمر قصد إعادة تربيتهم واندماجهم في الوسط الاجتماعي الذي يعيشون فيه، والذين تظهر عليهم اضطرابات سلوكية مثل (العدائية، الهروب من المنزل والمدرسة، عدم الاستقرار والانحراف) مما يحتم علاجهم بعزلهم عن وسطهم الطبيعي، ولا تستقبل هذه المراكز المعاقين ذهنيا وبدنيا.[1]

تشمل هذه المراكز على مستوى كل ولاية على ثلاثة مصالح هي:

[1] ميزاب، المصدر المذكور سابقا، ص 246.

- **مصلحة الملاحظة:** تقوم هذه المصلحة بدراسة شخصية الحدث ومراقبة السلوك العام عن طريق الملاحظة المباشرة، ولا تقل إقامة الحدث في هذه المصلحة عن ثلاثة أشهر ولا تزيد عن ستة أشهر، وعند انتهاء هذه المدة يوجه تقرير مفصل متبوع بالطرق العلاجية والاقتراحات المناسبة لقاضي الأحداث المختص.
- **مصلحة إعادة التربية:** تعمل على تزيد الحدث بالتربية الأخلاقية والوطنية والرياضية والتكوين الدراسي والمهني قصد إدماج الحدث اجتماعيا.
- **مصلحة العلاج البعدي:** تتكفل بالعمل على إرجاع الحدث إلى الوضع الاجتماعي الطبيعي له، والعمل على إيجاد التدبير العلاجي المناسب بعد اخذ رأي لجنة العمل التربوي التي تتكون من ستة أعضاء يرأسها بالضرورة قاضي الأحداث.[1]

10_2_1_3_المراكز المتعددة الصلاحيات لرعاية الشباب: وهي مراكز تجمع بين مهام كل من المركز المتخصص لإعادة التربية، والمركز المتخصص للحماية، ومصلحة الملاحظة والتربية في الوسط المفتوح، وعدد هذه المراكز قليل مقارنة مع عدد المراكز الأخرى، نظرا لصعوبة المهام التي تكلف بها، ويحتم على المسئولين في هذه المراكز إشعار القاضي بجميع الأفعال التي تصيب الأحداث خاصة الحالات المرضية أو وضعه في المستشفى أو هربه من المركز أو وفاته، كما يعلمون الجهات القضائية عن انقضاء مدة الوضع والإيواء بالمركز بمدة شهر قبل انتهاء المدة المحددة، ويحق للحدث زيارة عائلته بصفة استثنائية في حالة الوفاة، كما يمنح للأحداث في هذه المراكز عطلة سنوية لدى عائلاتهم لا تتجاوز 45 يوما في فصل الصيف.[2]

---

[1] سومية حومر، المصدر المذكور سابقا، ص 70.

[2] حومر، المصدر نفسه، ص 71.

10_2_2 مراكز ذات النظام المفتوح وشبه المفتوح:

وتتمثل في مصالح الملاحظة والتربية في الوسط المفتوح، يوجه إليها الأحداث بسبب خطر معنوي أو عدم اندماج اجتماعي وذلك بأمر من قاضي الأحداث، تمنح هذه المراكز تكوينا أخلاقيا ومدنيا ومدرسيا ورياضيا ومهنيا يتماشى مع حاجات الحدث قصد إدماجه الاجتماعي، يكون فيها الحدث موضوعا تحت نظام المراقبة مع إبقائه في وسطه المعيشي الطبيعي، وتظهر على شكلين:

- **الحرية المحروسة المؤقتة:**

وهو إجراء يتخذه قاضي الأحداث لإبقاء الحدث تحت الحراسة المؤقتة لمدة تتراوح ما بين ثلاثة وستة أشهر تسمح للقاضي بالتزود بالمعلومات عن شخصية الحدث وعن الوضعية المادية والمعنوية للأسرة حتى يتمكن هذا الأخير من اخذ القرار النهائي.

- **الحرية المحروسة التربوية:**

وهو إجراء مقرر من الجهة القضائية المختصة لمدة غير محددة، لا تتجاوز التاريخ الذي يبلغ فيه الحدث 19 سنة، يتم بموجبه متابعة حراسة الحدث في وسط عيشه قصد تسهيل اندماجه الاجتماعي.[1]

انطلاقا مما سبق ذكره يمكننا القول أن كل من التدابير التشريعية والاجتماعية التي سنها المشرع الجزائري كلها تهدف إلى إعادة التأهيل الشامل للحدث الجانح، حيث تعتبر المؤسسات الإصلاحية للأحداث بيئة حجز وتأهيل تستضيف الحدث الجانح وتسعى أن تقدم له برامج تعليمية وتكوينية وتدريبية، فهي تهدف إلى تربية وتأهيل الأحداث وتغيير سلوكهم الجانح بدلا من تسليط العقاب العادي وذلك لإعادة إدماجهم في المجتمع.

---

[1] ميزاب، المصدر المذكور سابقا، ص 247.

خلاصة الفصل

إن تزايد حجم ظاهرة جنوح الأحداث استرعى اهتمام كثير من العلماء والباحثين في مختلف الميادين منها علم الإجرام وعلم النفس وعلم الاجتماع، خاصة وأنها ظاهرة ترتبط بمرحلة انتقالية حساسة في حياة الفرد وهي مرحلة المراهقة، فاختلفت تفسيراتهم لهذه الظاهرة واختلفت وتعددت العوامل المسببة لها، فعلماء البيولوجيا ارجعوا ذلك إلى اضطرابات تكوينية وعصبية لدى الجانح، بينما أرجع علماء النفس ذلك إلى تكون البنية الدينامية للفرد ومدى تأثره بما يتعلمه من محيطه الخارجي، وعلماء الاجتماع أعزوها إلى خلل يقع في بنيات المجتمع المختلفة، وما بين كل هذا وذاك اتضح تعقد الظاهرة مما حتم تدخل معارف كثيرة لمحاولة شرحها.

وعليه فإن خروج المراهق عن قوانين الضبط الاجتماعي ومعارضته لها إنما هو سلوك يعكس الصراع النفسي والعلائقي الذي يعوق تكيفه مع الجماعة لأسباب وعوامل مختلفة ومترابطة فلا يمكن عزو السلوك الجانح إلى عامل واحد وإغفال بقية العوامل التي قد تقوده إلى الانحراف الذي يظهر غالبا في مشاكل سلوكية متعددة كالعدوانية والإدمان، السرقة ...وغيرها من السلوكات الجانحة، كما أن هذه العوامل تجد جذورها في الأسرة باعتبارها البنية الأساسية والقاعدية في تشكيل البنية النفسية والاجتماعية والمعرفية لدى الطفل فهي من يكون لها السبق عادة في تنشئة الجانح وهو طفل.

إن السلوك الجانح يتبناه المراهق كإستراتيجية تكيفية يحاول من خلالها إثبات ذاته وسط مجتمعه الذي يواجهه بالرفض والعقاب فيدفعه أكثر فأكثر للابتعاد عن المجتمع والاغتراب عنه، وينجر عنه سلوكات مؤذية قد تكون موجهة نحو الذات أو نحو الآخرين وممتلكاتهم، هذه السلوكات تأخذ منحا تصاعديا في السيرورة الإنحرافية للجانح فهي تظهر على شكل مخالفات بسيطة في سن مبكرة لتتطور إلى سلوكات أكثر خطورة مع التقدم بالسن، ونظرا لخطورة هذا الأمر ومع التزايد المقلق لهذه الظاهرة وسط الأحداث في

المجتمع الجزائري استوجب على الدولة أخذ التدابير الإصلاحية المختلفة من خلال سن قوانين تشريعية تنظم كيفية حماية ورعاية الأحداث الذين هم في خطر معنوي وكذا إعادة تأهيل الأحداث الجانحين، وذلك من خلال إحداث مختلف المؤسسات والمصالح التي تسعى لتقديم الحماية والرعاية للأحداث، وذلك بإخضاعهم لمختلف برامج إعادة التأهيل الأخلاقية، المدرسية، الرياضية، والمهنية من أجل إعادة إدماجهم في المجتمع، وكذا إخضاعهم لمختلف البرامج الإرشادية والعلاجية التي تتناسب مع احتياجاتهم، بحيث تستهدف هذه البرامج تعديل سلوكهم المشكل وتنمية مهاراتهم الانفعالية وكفاءاتهم الشخصية، وهذا ما نسعى إلى تحقيقه في دراستنا الحالية من خلال إعداد برنامج إرشادي يطبق على عينة من الأحداث الجانحين، يهدف إلى التخفيف من حدة السلوكات العدوانية لدى هذه العينة انطلاقا من تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لديهم، وسنتطرق في الفصل القادم لموضوع البرامج الإرشادية ومختلف العناصر المرتبطة به.

الفصل الخامس

البرامج الإرشادية

الفصل الخامس: البرامج الإرشادية

تمهيد

1_الإرشاد النفسي

1_1_مفهوم الإرشاد النفسي.

1_2_ أهداف الإرشاد النفسي.

1_3_طرق وأساليب الإرشاد النفسي.

1_3_أهم تطبيقات نظريات علم النفس في مجال الإرشاد النفسي.

1_4_الإرشاد النفسي للمراهقين.

2_البرامج الإرشادية.

2_1_مفهوم البرنامج الإرشادي.

2_2_مفهوم البرنامج الإرشادي التكاملي

2_3_المبادئ الأساسية للإرشاد التكاملي.

2_4_ أسس بناء البرنامج الإرشادي

2_5_ مبادئ التخطيط للبرنامج الإرشادي

2_6_مخطط ومنفذ البرنامج الإرشادي

2_7_خطوات بناء البرامج الإرشادية.

2_8_أنواع البرامج الإرشادية.

2_9_أهمية وفوائد البرامج الإرشادية.

2_10_مشكلات وصعوبات البرامج الإرشادية

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن الوعي بالصحة النفسية وأهميتها زاد بشكل كبير في الآونة الأخيرة، حيث زاد التركيز على أهمية الاهتمام بالعقل والعواطف والعلاقات الصحية، فمع تزايد التحديات والضغوط في الحياة اليومية ظهرت العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية، ما دفع إلى الاهتمام بتطوير الخدمات الإرشادية من خلال بتصميم برامج إرشادية مختلفة تعمل على تعزيز الصحة النفسية للأفراد بمختلف شرائحهم، من خلال تقديم الخدمات النفسية الإرشادية والتوعوية والتنموية، وتعليمهم مختلف المهارات الحياتية المهمة للتكيف والنجاح في مختلف ميادين الحياة.

ونظرا لأهمية البرامج الإرشادية في تعزيز النمو النفسي والاجتماعي، وتوفير بيئة داعمة للأفراد تعزز التغيير، خصصنا هذا الفصل لنعرض من خلاله ماهية الإرشاد النفسي وأهدافه وأساليبه، وأهم الإسهامات النظرية في المجال الإرشادي، وكذا أهمية الإرشاد النفسي للمراهقين، وماهية البرامج الإرشادية، المبادئ والأسس التي يقوم عليها بناء مختلف البرامج العلاجية وكذا خطوات بنائها، وأنواعها وأهميتها، لنصل في النهاية إلى التعرف على أهم الصعوبات التي يمكن أن تعيق بناء وتنفيذ البرامج الإرشادية.

إن كل ما سيتم تناوله في هذا الفصل يساهم في تزويد الطالبة الباحثة بمرجعية نظرية من أجل إعداد برنامج إرشادي تكاملي يهدف إلى تنمية مهارات الذكاء الانفعالي والتخفيف من حدة السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين، وسنعرض في البداية أهم المفاهيم المرتبطة بالإرشاد النفسي على النحو التالي.

1_ الإرشاد النفسي

1_1_مفهوم الإرشاد النفسي:

هناك العديد من التعريفات المرتبطة بمفهوم الإرشاد النفسي نذكر منها:

تعريف **كامل** (2000) للإرشاد النفسي بأنّه "مساعدة الفرد لفهم إمكانياته وقدراته واستعداداته واستخدامها في حل مشكلاته، وتحديد أهدافه ووضع خطط لحياته المستقبلية من خلال فهمه لحاضره وواقعه، ومساعدته في تحقيق اكبر قدر من السعادة والكفاية، من خلال تحقيق ذاته والوصول إلى أقصى درجة من التوافق بشقيه الشخصي والاجتماعي".[1]

وتعرفه **تولبيرت Tolbert** نقلا عن **النجمة** (2008) بأنّه "العلاقة الشخصية وجها لوجه بين شخصين احدهما وهو المرشد من خلال مهاراته، وباستخدام العلاقة الإرشادية يوفر موقفا تعليميا للشخص الثاني المسترشد، حيث يساعده على فهم نفسه وظروفه الراهنة والمقبلة، وعلى حل مشكلاته وتنمية إمكانياته بما يحقق رغباته وميوله وكذلك مصلحة المجتمع في الحاضر والمستقبل.[2]

كما عرفته **عائشة مصلح** (2003) نقلا عن **العلي** (2015) بأنّه" عملية بناءه بين مرشد ومسترشد تهدف إلي مساعدة المسترشد لكي يفهم ذاته ويعرف خبراته وقدراته للتغلب علي المشكلات التي تواجهه حتى يصل إلي تحقيق أهدافه، وتحقيق التوافق النفسي والمهني".[3]

---

[1] سهير أحمد كامل: **التوجيه والإرشاد النفسي**. الإسكندرية، مصر: مركز الإسكندرية للكتاب، 2000، ص 08.

[2] علاء الدين إبراهيم يوسف النجمة: مدى فعالية برنامج إرشادي نفسي للتخفيف من أعراض الاكتئاب عند طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2008، ص 39.

[3] أحمد عبد الرحمان خليفة عبد السيد رضا العلي: الإرشاد النفسي لدى طلبة الجامعة. المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، جامعة المنصورة، مصر. 2 (1)، 2015. ص 06.
https://maml.journals.ekb.eg/article_161418_dd4e3b7e6a7297264419d3576e4787f1.pdf

كما تعرّف **الجمعية الأمريكية للإرشاد النفسي** (1981) نقلا عن **عابد** (2019) الإرشاد النفسي بأنّه "مجموعة من الخدمات يقدمها متخصصون وفق مبادئ وأساليب دراسة السلوك الإنساني بهدف إكساب المسترشد مهارات جديدة تساعده على تحقيق التكيف والتوافق مع الذات والآخرين وتدريبه على اتخاذ القرار".[1]

تتفق التعريفات المقدمة للإرشاد النفسي حول كونه عملية تتم بين مرشد ومسترشد، حيث يهدف المرشد إلى استبصار المسترشد بذاته ومساعدته حل مشكلاته وتطوير مهاراته وإمكانياته ليحقق توافقه النفسي والاجتماعي.

كما يمكننا القول أن عملية إرشادية تهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف، يمكن ذكرها في العنصر المقبل.

1_2_أهداف الإرشاد النفسي:

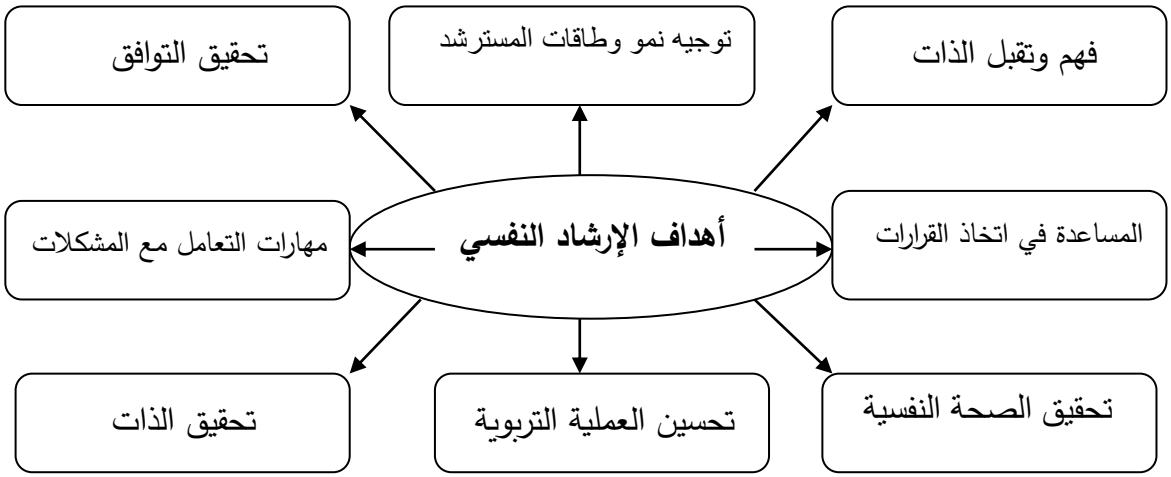
وللإرشاد النفسي أهداف إستراتيجية تعمق من فاعليته ويقوم عليها بشكل رئيسي وهي:

- **الهدف النمائي:** ويهتم بتوفير النمو المتكامل المتوازن للجوانب النمائية المختلفة لكل مرحلة من المراحل العمرية من أجل تحقيق أعلي مستوي من النضج والصحة النفسية.
- **الهدف الوقائي:** وهو خطوة تسبق العلاج وتعمل علي تقليل الحاجة له، وهي محاولة لمنع حدوث المشكلة أو الصعوبة بإزالة الأسباب المؤدية إليها والكشف عنها في مراحلها الأولي والتغلب عليها.

[1] سامية عابد، المصدر المذكور سابقا، ص 52.

- **الهدف العلاجي:** يهتم بعلاج المشكلات والاضطرابات التي يتعرض لها الفرد من أجل تحقيق التكيف الاجتماعي والنفسي.[1]

كما أكد **النجمة** (2008) أن الإرشاد النفسي يعمل على مساعدة المسترشد الذي يعاني من مشكلات تربوية، أو مهنية، أو اجتماعية، على زيادة مهاراته في مواجهة المواقف الضاغطة والمشكلات التي تعترضه حتى يتمكن من تحقيق التوافق السليم مع نفسه ومع الآخرين، ويمكن تلخيص أهداف الإرشاد النفسي التي قام بذكرها في الشكل التالي:



الشكل (04): أهداف الإرشاد النفسي[2]

وأشار **زهران** (1987) نقلا عن النجمة (2008) إلى أنه مهما تعدد أهداف الإرشاد النفسي فإنها تندرج تحت ثلاثة مستويات:

_**المستوى المعرفي:** حيث تتناول التفكير والمدركات والتصورات والمعارف والخبرات والمعتقدات،

_**المستوى الانفعالي:** تتناول الوجدانيات والانفعالات والاتجاهات والقيم.

_**المستوى السلوكي:** تتناول عملية تعديل السلوك وإكساب مهارات سلوكية عملية جديدة.[1]

---

[1] العلي، المصدر المذكور سابقا، ص ص 09_10.

[2] علاء الدين النجمة، المصدر المذكور سابقا، ص ص 44_46.

من خلال ما سبق يتضح أن العملية الإرشادية يمكن أن توجه لتنمية المهارات والكفاءات الشخصية والاجتماعية لدى المسترشد، كما يمكن أن تكون موجهة لتعديل بعض السلوكات السلبية لدى الأفراد، أو توجه للوقاية من ظهور بعض المشكلات أو تفاقمها لدى المسترشدين.

لتحقيق هذه الغايات يعتمد المرشد على أساليب إرشادية مختلفة حسب طبيعة المشكلة والهدف من العملية الإرشادية، وهذا ما سنتعرف عليه من خلال العنصر الموالي.

1_3_أساليب وطرق الإرشاد النفسي:

تتعدد أساليب وطرق الإرشاد النفسي من بينها:

1_3_1_الإرشاد الفردي:

هو إرشاد عميل واحد وجهاً لوجه في كل مرة، وتعتمد فعاليتها على العلاقة الإرشادية المهنية بين المرشد والمسترشد، ويستخدم الإرشاد الفردي مع الحالات ذات المشكلات التي يغلب عليها الطابع الفردي والخاصة جداً، والإرشاد الفردي هو تطبيق عملي لكل إجراءات عملية الإرشاد مع عميل واحد.

1_3_2_الإرشاد الجماعي:

هو إرشاد عدد من العملاء الذين يستحسن أن تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معاً في جماعات صغيرة كما يحدث في جماعة إرشادية أو في فصل، ويعتبر الإرشاد الجماعي عملية تربوية، ويقوم على أسس نفسية اجتماعية، ويعتمد على القوى الإرشادية للجماعة مثل: أثر التفاعل الاجتماعي، و لخبرة الاجتماعية، والأمن في الجماعة، وجاذبية الجماعة، وأهمية المسايرة.

---

[1] النجمة، المصدر المذكور سابقا، ص ص 43_44.

ويتراوح عدد أعضاء الجماعة الإرشادية عادة بين (03_15) عميلاً، يستحسن أن يكونوا متجانسين عقلياً واجتماعياً، وتتعدد أساليب الإرشاد الجماعي، ومنها:

- **التمثيل النفسي المسرحي (السيكودراما):** أو التمثيلية النفسية أو تمثيلية المشكلات النفسية أو الإرشاد بالتمثيليات النفسية وهو تصوير تمثيلي مسرحي لمشكلات نفسية في شكل تعبير حر في موقف جماعي يتيح فرصة التنفيس الانفعالي التلقائي والاستبصار الذاتي، أما عن موضوع التمثيلية النفسية فإن القصة تدور حول خبرات العملاء، و يؤلفها العملاء، ويلعبون الأدوار، ويقومون بالإخراج، وبعد التمثيل تتم مناقشة أحداث التمثيلية والتعليق عليها ونقدها بما يحقق استبصار العملاء وتعديل السلوك وقد ابتكر هذا الأسلوب **يعقوب مورينو**.
- **التمثيل الجماعي المسرحي (السوسيودراما):** وهو توأم السيكودراما، ولكنه يركز على المشكلات الاجتماعية بصفة عامة، ويطلق عليه أحياناً اسم لعب الأدوار.
- **المحاضرات والمناقشات الجماعية:** هو نوع من الإرشاد الجماعي التعليمي، وتعتمد على إلقاء محاضرات سهلة على العملاء يتخللها ويليها مناقشات، وتهدف المحاضرات والمناقشات الجماعية إلى تغيير الاتجاهات لدى العملاء، ومن رواد هذا الأسلوب **ماكسويل جونز MAKSUILGONZ**، أما موضوعات المحاضرات والمناقشات فقد تكون الموضوعات عن الصحة النفسية والمرض النفسي والمشكلات، أو حالة افتراضية وما شابه ذلك، وأما المحاضرون فهم عادة المرشد أو أساتذة متخصصون في علم النفس والطب والدين والاجتماع وغير ذلك، وتستخدم وسائل معينة في ذالك.

- **النادي الإرشادي:** هو نادي خاص يتم فيه الإرشاد النفسي في إطار نشاط عملي ترويحي ترفيهي ومن رواد هذا الأسلوب **سالفسون SALVSOON** .[1]

ولأسلوب الإرشاد الجماعي عدة مميزات فهو يساعد الأفراد على:

- ✓ اكتساب مهارات اجتماعية وتنمية القدرة على التعبير عن النفس.
- ✓ اكتساب القدرة على احترام آراء الآخرين حتى إن خالفت رأيه.
- ✓ تنمية القدرة على حل المشكلات وتقدير الذات.
- ✓ تعديل الاتجاهات وتقليل السلوك العدواني.
- ✓ يكسب المسترشد الشعور بالاطمئنان، وأنه ليس الوحيد الذي يعاني من المشكلة.
- ✓ التعلم والتدرب على مواجهة الآخرين.
- ✓ تعلم المسترشد مهارة مشاركة الآخرين وزيادة الاستعداد للاهتمام بهم.
- ✓ زيادة الوعي بالذات والثقة بالنفس والآخرين.[2]

من أجل ذلك اعتمدت الطالبة الباحثة في تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح على أسلوب الإرشاد الجماعي لعينة من الأحداث الجانحين بهدف تنمية مهارات الذكاء الانفعالي والتقليل من حدة السلوك العدواني لديهم.

1_3_3_ الإرشاد المباشر:

يسمى كذلك بالإرشاد الموجه، وهو الإرشاد المركز حول المرشد أو الممركز حول الحقيقة، وفيه يقوم المرشد بدور إيجابي نشط في كشف الصراعات وتفسير المعلومات، توجيه العميل نحو السلوك الموجب

---

[1] زياد محمد محمود شومان: دراسة تقيمية لأداء المرشد النفسي في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2008. ص ص 31 _33.

[2] سامية عابد، المصدر المذكور سابقا، ص 54.

المخطط، مما يؤدي إلى التخطيط المباشر في تغيير الشخصية والسلوك، وفيه يتحمل المرشد مسئولية أكبر من تلك التي يتحملها العميل، وهو بهذا يعتبر نوعاً من الإرشاد المفروض، ويقوم الإرشاد المباشر على أساس افتراض رئيسي وهو نقص معلومات العميل وعجزه عن حل مشكلاته من ناحية، وزيادة معلومات المرشد من ناحية أخرى ويهدف إلى حل مشكلات العميل التي جاء بها.

1_3_4_الإرشاد غير المباشر:

يسمى أيضاً الإرشاد غير الموجه أو الإرشاد الممركز حول العميل أو الإرشاد الممركز حول الذات، أي الذي يضع العميل أو الشخص في مركز دائرة الاهتمام هو أقرب طرق الإرشاد النفسي إلى العلاج النفسي، و هدف الإرشاد هو مساعدة العميل على النمو النفسي.[1]

إن اختيار المرشد للأسلوب الإرشادي الأنسب في عمله الإرشادي يتوقف على طبيعة المشكلة التي يعاني منها العميل وشخصيته والهدف والظروف العامة للعملية الإرشادية، كما يعتمد كذلك على التوجه النظري الذي يتبناه المرشد في عمله الإرشادي، ولهذا سنتناول في العنصر الموالي أهم إسهامات نظريات علم النفس في مجال الإرشاد النفسي.

1_4_أهم تطبيقات نظريات علم النفس في مجال الإرشاد النفسي:

ساهمت نظريات الإرشاد النفسي في تطوير التدخل الإرشادي لمواجهة العديد من المشكلات، ولعل من أهل الإسهامات النظرية في هذا المجال نذكر ما يلي:

1_4_1_ تطبيقات نظرية التحليل النفسي في الإرشاد النفسي:

يفترض **فرويد** وجود ثلاثة مكونات وقوى تحرك سلوك الإنسان، وهي (الهو) مكمن الغرائز والشهوات، و(الأنا) مركز التوازن، و(الأنا الأعلى) مركز المثاليات، ينطلق الإرشاد النفسي حسب التوجه التحليلي من مسلمة أساسية وهي ضعف الأنا في حل الصراع القائم بين قوى (الهو) وقوى (الأنا الأعلى) ما يؤدي إلى

[1] شومان، المصدر المذكور سابقا، ص 32.

ظهور أعراض العصاب لدى المسترشد، وتحدد نظرية التحليل النفسي استراتيجياتها في العملية الإرشادية في أنها تعتمد في المقام الأول على العلاقة الدينامية بين المرشد والمسترشد، ما يدفع إلى تفريغ انفعالاته المكبوتة وهذا يؤدي إلى التخفيف منها، كما تركز على التداعي الحر وسبر أغوار الشخصية من أجل البوح بالذكريات المؤلمة ومحاولة تخفيف التوتر والصراع لدى المسترشد ومن ثم غرس الثقة والأمل في نفسه.

تبدوا أهمية هذه النظرية من خلال الهدف الذي تسعى إليه وهو مساعدة المسترشد للوصول إلى فهم ثابت لقدراته وإمكانياته ليتكيف مع المواقف المحيطة به وحل المشكلات التي يعاني منها، وتكون طريقة الإرشاد من خلال تبيان الغموض الذي يكتنف المسترشد وتبيان سلوكه ونظرته العامة للحياة، ويتبع المرشد خطوات معينة في التداعي الحر، حيث يعبر المسترشد عما مر به من خبرات سابقة بكل حرية ثم يأتي التفسير من قبل المرشد، بالإضافة إلى تحليل الأحلام والتحويل الانفعالي من خلال إعادة الأشياء التي حدثت للمسترشد في الماضي، وعكس المشاعر الانفعالية للمسترشد والاستبصار من خلال رؤية المسترشد لصراعاته مكشوفة أمامه للفهم الصحيح لذاته، وإعادة التعليم وبناء العادات الصحيحة تدريجيا.[1]

1_4_2_تطبيقات نظرية الذات في الإرشاد النفسي:

تعتبر نظرية الذات **لكارل روجرز Carl Rogers** هي أحدث وأشمل نظريات الذات، وذلك لارتباطها بطريقة من أشهر طرق الإرشاد والعلاج النفسي، وهي طريقة الإرشاد والعلاج الممركز حول العميل أو غير الموجه لذلك تسمى **بالإرشاد المتمركز حول العميل**، وهذه النظرية بنيت أساسا على دراسات وخبرة روجرز في الإرشاد والعلاج النفسي، حيث تهتم هذه النظرية بدراسة مفهوم الذات، ويرى أنصار هذه

[1] علاء الدين النجمة، المصدر المذكور سابقا، ص ص 60_61.

النظرية أمثال **روجرز** أن الصراعات والمشكلات تنتج من مفهوم غير واقعي للذات لدى الشخص الذي يكوّن مفهوم للذات أقل من الواقع أو مفهوم للذات أكبير من الواقع.[1]

يركز الإرشاد المتمركز حول العميل على إحداث التطابق بين الذات الواقعية وبين مفهوم الذات المدرك ومفهوم الذات المثالي ومفهوم الذات الاجتماعي، ويركز على تغيير مفهوم الذات بما يتطابق مع الواقع فإذا تطابق السلوك مع مثل هذا المفهوم الأقرب على الواقع كانت النتيجة هي التوافق النفسي.

إن الدافع الأساسي في الإرشاد النفسي عند روجرز هو المحافظة على الذات وتوكيدها، ومساعدة الفرد على أن يكتشف نفسه، ومساعدته على أداء وظائفه واتخاذ قراراته وحل مشكلاته وتحقيق ذاته، وتتلخص أهداف الإرشاد المركز حول العميل في النقاط التالية:

- يرى روجرز أن الإرشاد عبارة عن فك لتنظيم الذات ثم إعادة تنظيمها، ويتطلب ذلك تكوين نسق من القيم والمعايير قائم على أساس مشاعر الشخص وخبراته الذاتية بدلا من القيم القديمة المستعادة.
- تشجيع المسترشد على التعبير عن نفسه دون تحفظ وتعزيز أناه.
- الكشف عن المشاعر والدوافع المكبوتة التي ترتكز حولها المشكلة، والكشف عن الصراعات التي يعاني منها المسترشد.
- التركيز على المشاعر السلبية التي تصدر من المسترشد والتي قد تتحول نحو المرشد، وتشجيع المسترشد على مواجهتها بصراحة والاعتراف بأنها منحرفة وضارة يجب التخلص منها.
- مساعدة المسترشد على النمو النفسي السوي وتحقيق الصحة النفسية عن طريق إزالة الأسباب التي أدت إلى المشكلة والقضاء على أعراضها، وزيادة استبصاره بمشكلاته السلوكية لتعديل السلوك غير السوي وتعلم السلوك السوي، واكتساب القدرة على ضبط الانفعالات، وتغيير مفهوم الذات الموجب بما يحقق زيادة قوة الذات.

---

[1] المصدر نفسه، ص 62.

- مساعدة المسترشد على النضج بشكل سليم وإزالة العوائق أمام تحقيق الذات.
- تحرير الفرد من أنماط السلوك الخاطئة التي تعلمها سابق والتي تعيق تحقيقه لذاته.
- مساعدة المسترشد للتعايش بشكل إيجابي ومنتج.
- تغيير شخصية المسترشد بحيث تصبح أكثر تقبلا لذاته وللآخرين.
- تدعيم ثقة المسترشد بذاته.[1]

1_4_3_ تطبيقات نظرية السمات والعوامل في الإرشاد النفسي:

تستند هذه النظرية إلى دأب علماء النفس وخاصة المهتمين بدراسة سيكولوجية الشخصية على تحديد سمات الشخصية وتحليل عواملها سعيا لتصنيف الناس والتعرف على السمات والعوامل التي تحدد السلوك والتي يمكن قياسها وتمكِّن من التنبؤ بالسلوك، ومن أهم سمات نظرية السمات والعوامل تركيزها على العوامل المحددة التي تفسر السلوك البشري والتي تمكن من تحديد سمات الشخصية.

أسهمت نظرية السمات والعوامل بقدر كبير في التوجيه والإرشاد النفسي، ومن أهم ما تقرره النظرية أن الناس يختلفون في سماتهم، وإذا أمكن فصل وقياس وتقييم السمات فإن من الممكن تحديد عوامل تفيد في عملية الإرشاد، وتعتبر نظرية السمات والعوامل هي الأساس النظري الذي تقوم عليه طريقه الإرشاد الموجه أو الإرشاد الممركز حول المرشد، وأشهر من طبقوا هذه النظرية في الإرشاد النفسي هو **ويليامسون Williamson** رائد طريقة الإرشاد الموجه.

إن العمل الإرشادي حسب هذه النظرية يتضمن تحليل المعلومات الخاصة بالعميل وتركيبها، بحيث تظهر سماته المميزة، وتشخيص المشكلة بالاستعانة بالاختبارات والمقاييس الموضوعية، والتنبؤ بالتطور

---

[1] كمال يوسف بلان: نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. عمان، الأردن: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، 2014. ص ص 269_271.

المتوقع في المستقبل، ومن الافتراضات الأساسية في نظرية السمات والعوامل فيما يتعلق بالإرشاد الموجه ما يلي:

-أن عملية الإرشاد النفسي أساسا عملية عقلية معرفية.

-أن سوء التوافق لدى الأشخاص العاديين يترك جزءا كبيرا من العقل يمكن استخدامه في التعلم وإعادة التعلم.

-أن المرشد مسئول عن تحديد المعلومات المطلوبة وعن جمعها وتقديمها إلى العميل.

-أن المرشد لديه معلومات وخبرة أكثر وقدرة على تقديم النصح وحل المشكلات بطريقة الإرشاد الموجه. ومن ثم يكاد ينظر إلى المرشد نظرة المعلم الذي يوجه عملية التعلم لدى العميل.

تهتم نظرية السمات والعوامل بالتشخيص النفسي واستخدام طرق الإرشاد التي تناسب اختلاف الشخصية من فرد لآخر، وتهتم كذلك بتحليل العميل وتطبيق الاختبارات والمقاييس النفسية التي تعطي تقديرات كمية لسمات العميل تفيد عمليا في اختياره التربوي والمهني، ويعتبر البعض أن تقدير سمات شخصية العميل يحتل مكان القلب في عملية الإرشاد، ولقد استخدم التحليل العاملي بنجاح في اختبارات الذكاء والقدرات والشخصية.[1]

1_4_4_تطبيقات النظرية السلوكية في مجال الإرشاد النفسي:

تؤكد هذه النظرية على أن معظم السلوك متعلم، وأن الفرد يتعلم السلوك السوي والسلوك غير السوي ويتعلم التوافق وعدم التوافق في سلوكه، لذلك فإن الاهتمام الرئيسي في عملية الإرشاد حسب المنظور السلوكي يرتكز على عملية التعلم ويتضمن ذلك أن السلوك يمكن تعديله، وقد استفاد الإرشاد النفسي بالإسهامات التي جاء بها أمثال **هيل Hull** الذي يرتبط اسمه بمفهوم التعزيز الإيجابي لتعزيز السلوك

[1] حامد عبد السلام زهران: **التوجيه والإرشاد النفسي**. ط 3، القاهرة، مصر: عالم الكتب، 2005. ص ص 118_122.

الجيد، **وسكينر Skinner** الذي أكد على أن التعزيز المتعلم أحسن من العقاب، ولقد طبق مبدأ **سكينر** في الإرشاد والعلاج السلوكي خاصة في المخاوف المرضية والسلوك القهري، وأشار إلى أنه إذا عزز المتعلم عند استجابة صحيحة فإنه يميل إلى تكرارها والقيام باستجابات مماثلة في المستقبل (التعميم)، كما أكد **سكينر** على ضرورة تقبل المرشد للمسترشد والإصغاء له وتعزيزه إيجابيا وان يبتعد عن العقاب والتخويف والتهديد.

يساهم الإرشاد السلوكي في تحقيق ما يلي:

- ✓ إطفاء السلوك غير السوي.
- ✓ تعزيز السلوك السوي.
- ✓ مساعدة العميل في تعلم سلوك جديد للتخلص من السلوك غير السوي.
- ✓ التخطيط لمواقف يتم فيها تعلم ومحو تعلم لتحقيق التغيير المنشود، ويتضمن ذلك إعادة تنظيم ظروف البيئة وخلق ظروف مناسبة جديدة.
- ✓ الحيلولة بين العميل وبين تعميم قلقه على مثيرات جديدة.
- ✓ تقديم المثل الطيب والقدوة الحسنة سلوكيا أما العميل حتى يتعلم من القدوة عن طريق محاكاة وتقليد للمرشد خلال الجلسات.

وعليه فإن الإرشاد السلوكي هو تطبيق للنظرية السلوكية عمليا في مجال الإرشاد النفسي، ومن أساليبه التخلص من الحساسية التدريبي، الكف المتبادل، التعزيز السلبي والتعزيز الإيجابي وغيرها.[1]

---

[1] كاملة الفرخ، عبد الجابر تيم: **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**. عمان، الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع، 1999. ص ص 58_63.

1_4_5_ تطبيقات النظرية المعرفية السلوكية في مجال الإرشاد النفسي:

يعتبر الإرشاد المعرفي السلوكي أحد أشكال الإرشاد النفسي الذي يؤكد على دور التفكير في التأثير على مشاعر الفرد وسلوكه، وهناك العديد من أشكال الإرشاد المعرفي السلوكي غير أن من أهم الاتجاهات الرائدة فيه نجد: اتجاه **اليس Ellis** في العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، اتجاه **بيك Beck** في العلاج المعرفي بالإضافة إلى اتجاه **ميكنبوم** في تعديل السلوك المعرفي، وسنسلط الضوء على إسهامات هذه الاتجاهات الثلاثة في الإرشاد النفسي كما يلي:

1_4_5_1_الإتجاه العقلاني الانفعالي السلوكي:

مؤسس هذه النظرية **ألبرت إليس** (1988) **Albert Ellis**، الذي يرى أن سبب معاناة الفرد لا تعود إلى الأحداث التي يواجهها في حياته وإنما تعود إلى طريقة نظره لهذه الأحداث وكيفية تعامله معها وهذا ما يقود إلى ردود الأفعال الانفعالية، لذلك فغن الاضطراب النفسي ينشأ نتيجة اضطراب التفكير.

يرى **إليس** أن ما يعيشه الفرد من انفعالات سلبية كالقلق والحزن والخوف والغضب...الخ، إنما هو نتيجة الأفكار الخاطئة الموجودة لدى هذا الشخص حول الأحداث التي وقعت، بالتالي يكون الهدف من الإرشاد والعلاج هو التعرف على الجانب غير العقلاني من التفكير ثم مهاجمته وتوضيح عدم عقلانيته يلي ذلك إحلال الأفكار الصحيحة (العقلانية) مكانه، ثم يكون بعد ذلك ما قد يكون من أساليب تعديل السلوك.[1]

يستند الإرشاد العقلاني الانفعالي في تفسيره للاضطراب النفسي على نموذج **إليس** المعروف بالأحرف (A_B_C)، ويعتبر هذا النموذج من أهم الفنيات التي تستخدم في عملية الإرشاد العقلاني السلوكي حيث يشير الحرف (A) إلى الحدث النشط أو الخبرة النشطة، ويشير الحرف (B) إلى نسق نظام

[1] علاء الدين النجمة، المصدر المذكور سابقا، ص 62.

المعتقدات لدى الفرد التي يكوّنها عن الحدث، أما الحرف (C) فهو يشير إلى النتيجة الانفعالية والسلوكية التي تنجم عن اعتقادات الفرد.

وتقوم فنية (A_B_C) على إقناع الفرد بأن النتائج الانفعالية غير المرغوبة (C) ليست نتيجة حتمية للحدث (A) ، بل أن الأفكار والاعتقادات الخاطئة التي يتبناها الفرد (B) هي التي تحدد النتيجة الانفعالية، وبالتالي للتخلص من النتيجة الانفعالية غير المرغوبة لابد من فحص وتفنيد (D) الاعتقادات اللاعقلانية وصولا إلى الأثر المرغوب (E) والمشاعر والانفعالات الايجابية

ويستخدم الإرشاد العقلاني في عملية دحض الأفكار اللاعقلانية ومهاجمتها عدة فنيات متنوعة منها : **الحوار السقراطي، والإقناع والمناقشة** وفي إطار ذلك يقوم المعالج بتوجيه بعض الأسئلة للفرد تدور حول الأفكار اللاعقلانية الموجودة لديه وحول الحدث الضاغط ويجيب عنها بموضوعية ومن خلال هذه الإجابات يتضح خطأ الفكرة اللاعقلانية الباعثة على الإحساس بالضغط واستبدالها بفكرة عقلانية تقلل من الشعور بالضغط مما يساعد ذلك في دحض الأفكار اللاعقلانية، فالهدف من وراء استخدام هذه الفنيات هو توضيح عدم صحة الاعتقادات اللاعقلانية لدى الفرد مما يؤدي به في نهاية الأمر إلى التخلي عنها.

ويمكن استخدام فنيات أخرى نذكر منها مايلي:

- لعب الدور، ولعب الدور العكس.
- النمذجة وأسلوب الفكاهة والمرح.
- مهاجمة الشعور بالخجل والدونية، ومهاجمة المشاعر السلبية بشكل عام.
- الواجبات المنزلية
- أساليب الاشتراط الإجرائي مثل التعزيز والعقاب والتشكيل.
- أسلوب التدريب على الاسترخاء.

- أسلوب التعريض، وقد يكون تخيليا أو تعريض واقعي.[1]

أما خطوات الإرشاد العقلاني الانفعالي فيؤكد **دريدان وديجوسيب Dridan and Dijousyb** انّه على الرغم من أن نموذج **إليس** (A B C D E) يعد هو جوهر أسلوب الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي وتطبيقاته، فإن الخطوات المتتابعة المتضمنة في تطبيق هذا النموذج ليست مصورة أو محددة بوضوح، وحتى يتم توضيح هذه العملية قاما معًا بتطوير هذا الأسلوب ليصبح في تتابع يضم إثنى عشرة خطوة تشبه إلى حد كبير تلك التي يتم استخدامها في الإرشاد وتشمل:

1 البحث عن المشكلة.

2 تحديد المشكلة المستهدفة.

3 تقييم النتائج (C)

4 تقييم الأحداث النشطة (A)

5 تحديد وتقييم المشكلات الانفعالية الثانوية

6 التدريب على تحديد العلاقة بين الاعتقادات والنتائج (B – C) وتقييمها

7 تقييم الأفكار اللاعقلانية (B)

8 ربط الأفكار اللاعقلانية (B) بالنتائج(C) (الاضطراب الانفعالي)

9 دحض وتفنيد الأفكار اللاعقلانية.

10 إعداد العميل لتعميق اعتقاده في أفكاره العقلانية من خلال المناقشة.

11 إعطاء العميل واجبات منزلية حتى يتسنى له الممارسة.

12 مراجعة الواجبات المنزلية.[1]

---

[1] نصر الدين جابر، نادية بومجان: الاتجاهات الرائدة في الإرشاد المعرفي السلوكي. مجلة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة بسكرة، الجزائر، (06)، 2013. ص ص 218_2019.

1_4_5_2_اتجاه الإرشاد المعرفي:

يعتبر **بيك Beck** من رواد هذا الاتجاه رغم ارتباط اسمه بالعلاج المعرفي، فالمشكلات النفسية حسب النظرية المعرفية ترجع بالدرجة الأساس إلى أن الفرد يقوم بتحريف الواقع والحقائق بناء على مقدمات مغلوطة وافتراضات خاطئة، وتنشأ هذه الأوهام عن تعلم خاطئ في إحدى مراحل النمو المعرفي، وتفترض هذه النظرية أنه من الممكن إحداث تغييرات انفعالية وسلوكية وجسمية من خلال إحداث تغييرات في أفكار واعتقادات المريض، ويعد النموذج الذي قدمه **بيك** من أبرز النماذج العلاجية، فسر من خلاله حدوث الاضطرابات الانفعالية في ضوء المعتقدات أو الآراء السلبية التي يحملها الفرد عن النفس والعالم والمستقبل، فانطلقت نظرية **بيك** في الإرشاد العرفي السلوكي من الفرضيات التالية:

1_ إن نماذج التفكير المحرفة أو المختلة وظيفيا قد تكون مسببة للاضطرابات النفسية أو مبقية عليها.

2_ إن التحريفات المعرفية تعكس وجهة نظر غير واقعية وسلبية عن الذات والعالم والمستقبل.

3_ المعارف المختلة وظيفيا متناسقة مع الواقع، من خلال وجهة النظر الشخصية التي يعاني منها.

4_ من الناحية الإكلينيكية، فإن التحريفات المعرفية المزعجة تحدث استثارتها غالبا عن طريق أحداث الحياة غير الملائمة، بالإضافة إلى الإبقاء عليها عن طريق الإدراك الثابت للقواعد أو المخططات.

5_ تعطي المخططات الأساس لانتظام وتصنيف وتعميم الفكرة، ثم الحكم حينئذ على الخبرات الجديدة وذكريات الأحداث الماضية.

---

[1] جابر، بومجان، المصدر نفسه، ص 220.

6_ غالبا ما تنمو المخططات مبكرا في حياة الفرد ويتم تشكيلها عن طريق الخبرات الملائمة النموذجية.[1]

وعليه فإن الإرشاد وفقا لهذا النموذج يهدف إلى التعامل مع التفكير اللامنطقي الخاطئ والتشويهات (التحريفات) المعرفية، والتعامل مع المشكلات المختلفة والسعي إلى تخفيضها، معتمدًا في ذلك على عدة مبادئ أهمها: المشاركة العلاجية وتوطيد المصداقية مع المريض، وتقليل أو اختزال المشكلة.

والإرشاد المعرفي يستخدم مجموعة كبيرة من الفنيات المعرفية التي تساعد العملاء على تغيير أنماط التفكير الخاطئة والافتراضات والمخططات غير التوافقية، مثال ذالك: ملء الفراغات، التعرف على الأخطاء المعرفية، الإبعاد والتركيز، تغيير القواعد، وإلى جانب هذا يستخدم العلاج المعرفي الفنيات السلوكية التي تساعد في تعديل السلوكات غير التوافقية وغير الملائمة التي تنتج عن أنماط التفكير الخاطئة لدى المريض وعن المخططات المعرفية المختلّة وظيفيا إذ أن هذه الأفكار والاعتقادات الخاطئة لدى المريض تؤثر على سلوكه بشكل سلبي، وتتضمن هذه الفنيات ما يلي: جداول الأنشطة، المهام المتدرّجة، الوجبات المنزلية، لعب الدور، التدريب التوكيدي، وكذلك الفنيات الامبريقية مثل: الاستكشاف الموجّه، وتصميم التجارب السلوكية، فالمدخل العام في العلاج المعرفي ليس تفسير الأفكار التلقائية والاعتقادات غير التوافقية فقط، بل أيضا فحصها من خلال التجريب والتحليل المنطقي لها.[2]

1_4_5_3_التعديل المعرفي السلوكي:

ينطلق **ميكينبوم Meickenbaum** صاحب هذه النظرية من الفرضية التي تقول بأن الأشياء التي يقولها الأفراد لأنفسهم تلعب دورا في السلوكات التي يقومون بها، ومن خلال هذا الاتجاه يركز الفرد على كيفية تقييمه لأسباب انفعالاته وعزو الأسباب لنفسه أو للآخرين، ويرى **ميكنبوم** أن إدراك الفرد يؤثر

---

[1] حبيبة روبيبي: فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي دراسة ميدانية بإحدى ثانويات ولاية المسيلة. أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر، 2020. ص ص 59_61.

[2] جابر، بومجان، المصدر المذكور سابقا، ص ص 223_224.

بشكل كبير على فيسيولوجيته وانفعالاته، وأن الانفعال الفيسيولوجي ليس معيقا في حد ذاته أمام تكيف الفرد بل ما يقوله لنفسه حول المثير هو الذي يحدد انفعالاته الحالية، حيث يركز **ميكنبوم** على الحديث الداخلي أو الحوار الداخلي مع الذات، والتخيلات والبناءات المعرفية في محاولة لتغيير السلوك والتفكير والشعور.[1]

وعليه فإن الإرشاد السلوكي المعرفي عند **ميكينبوم** ليس مجرد إرشاد سلوكي مضافا إليه بعض الأساليب المعرفية، وإنما طريقة **ميكينبوم** تتجه نحو المعرفية أكثر من اتجاهها نحو السلوكية، حيث تهتم نظرية **ميكينبوم** بما قاله الناس لأنفسهم، ودوره في تحديد سلوكهم، وبذلك فان محور الإرشاد يرتكز على تغيير الأشياء التي يقولها المسترشد لنفسه أي التي يحدث بها نفسه، وذلك بشكل مباشر أو بشكل ضمني، الأمر الذي ينتج عنه سلوك وانفعالات تكيفية بدلا من السلوك والانفعالات غير المتكيفة، وبذلك فان الإرشاد ينصب على تعديل التعليمات الذاتية التي يحدث بها المسترشدون أنفسهم، بحيث يمكنهم أن يتعاملوا مع مواقف المشكلات التي يواجهونها، وبالإضافة إلى إمكانية استخدام الأساليب الخاصة بنموذج **ميكينبوم** بشكل منفرد فانّه يمكن إدماجها مع الأساليب السلوكية المعروفة وكذلك مع الطرق الخاصة بإعادة البناء المعرفي.[2]

تتمثل الأساليب والفنيات الإرشادية للنظرية المعرفية السلوكية التي استخدمها **ميكينبوم** في أسلوبين رئيسين همها:

أولا: أسلوب التحصين ضد الضغوط النفسية أو ضد التوتر: وهو أسلوب يقوم على أساس الحديث الداخلي أو المحادثة الداخلية، حيث يشير **ميكينبوم** إلى أن الأشياء التي يقولها الناس لأنفسهم تحدد

---

[1] بشرى خطاب عمر: أثر برنامج معرفي سلوكي قائم على نظرية ميكنبوم في خفض الحساسية الانفعالية السلبية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية للبنات، جامعة تكريت، العراق. 17 (67)، 2020. ص 300. https://www.iasj.net/iasj/download/1fdab9e1167ac4ad

[2] جابر، بومجان، المصدر المذكور سابقا، ص 229.

الأشياء التي يفعلونها، وأشار أيضا إلى أن وظيفة الحديث داخل الفرد هو تغيير للأبنية المعرفية من خلال عمليات التمثل والتوافق، ويمكن تغيير الحديث الداخلي من خلال:

_**التعليمات الشخصية المتبادلة:** وهي التعليمات الذاتية والتي تشتق من تعليمات الكبار التي يستعملها الطفل ويحفظها بصورة تراكمية.

_**بنية الحوار الداخلي:** يؤثر الحوار الداخلي على البنى المعرفية ويغيرها من خلال الامتصاص أو الإزاحة أو التكامل.

إن التحصين ضد الضغوط النفسية والتوتر أسلوب يهيئ للمسترشد فرصاً لمتعامل مع المواقف المثيرة للضغوط المتوسطة الشدة نسبياً، وبالتدريج يقوم بتطوير قدرة تحمل لدافع ومثير أقوى، من خلال تعديل معتقداته وعباراته الذاتية في مواقف الشدة والضغط، ويمر التدريب على التحصين ضد التوتر بثلاثة مراحل هي:

المرحلة الأولى: المرحلة الإدراكية: في هذه المرحلة يتم التركيز على خلق علاقات عمل وفهم أفضل لطبيعة الضغط وإعادة صياغة للمفاهيم.

المرحلة الثانية: مرحلة اكتساب المهارات: في هذه المرحلة يتم التركيز على تقديم أساليب وتقنيات متنوعة من السلوكات والمعارف التكيفية لتطبيقها على المواقف الضاغطة.

المرحلة الثالثة: التدريب والتخطيط على طرق التخفف من الضغط: مثل تقديم المعلومات وحل المشكلات والاسترخاء والرقابة الذاتية.

ثانيا: أسلوب التوكيد الذاتي: يعرف بأنه مجموعة من الأساليب والإجراءات المعرفية والسلوكية التي تهدف إلى تعديل معرفي وسلوكي للأفراد وتدريبهم على التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم بطريقة ملائمة

دون انتهاك لحقوقهم كالتواصل البصري والإيماءات ووضع الجسم وتعبيرات الوجه ونغمة الصوت والمسافة عند التحدث مع الآخرين.[1]

من خلال ما تم ذكره، يمكننا أن نرى الإسهامات القيمة للنظريات النفسية المختلفة في مجال تقديم الخدمات الإرشادية، حيث تساهم في فهم أعمق للعوامل المؤثرة في النمو الشخصي وفي السلوك، وتوفر إطارا علميا لتحليل وتفسير السلوك البشري، كما توفر مختلف الأساليب والفنيات لتعديله، فعلى سبيل المثال تساعد نظرية التحليل النفسي في فهم الدوافع غير الواضحة والعوامل اللاواعية التي تؤثر على السلوك، فتسهم هذه النظرية في الإرشاد النفسي عن طريق التعمق في فهم العوامل النفسية المخفية وتحليل الصراعات الداخلية باستخدام أساليب مختلفة كالتحويل الانفعالي والتداعي الحر.

كذلك تساهم نظرية الذات في الإرشاد النفسي للفرد، فهي تساعد في فهم الصورة الذاتية للفرد وكيفية تكوينها وتأثيرها على سلوكه، فهي تعزز فهم الاعتقادات الذاتية والمشاعر والتوجهات الذاتية للفرد، فهي تعمل على تحسين ثقة الفرد بذاته من خلال تعزيز الصورة الذاتية الايجابية، وتعزيز التواصل الداخلي وفهم الفرد لاحتياجاته ورغباته، وبشكل عام هي تساهم في تقديم الإرشاد النفسي للفرد عن طريق تعزيز الوعي الذاتي وتقدم مهارات للفرد تساعده على تحديد أهدافه ورؤيته الشخصية بصورة صحية وفعالة.

كما تساهم النظرية السلوكية في تحليل السلوك البشري القابل للرصد (الملاحظ) وتحديد الأسباب المحتملة المؤثرة فيه، وتحليل العوامل المحيطة والتحفيزية التي تؤدي إلى حدوثه، وتقدم النظرية السلوكية تقنيات واستراتيجيات لتعديل السلوك غير المرغوب فيه وتطوير السلوك الصحي الإيجابي، باستخدام المكافأة لتعزيز السلوك الإيجابي والعقوبات لإطفاء السلوك غير المرغوب فيه، كما تساهم هذه النظرية كذلك في فهم كيفية تحقيق التعلم وتغيير السلوك، فتركز على العوامل المشتركة بين المعلم والمتعلم وكيفية تعزيز تفاعلهما من أجل تحقيق تعلم فعال، وتحقيق تغيير في السلوك.

---

[1] بشرى عمر، المصدر المذكور سابقا، ص 301.

أما بالنسبة للنظريات المعرفية السلوكية التي تم ذكرها فكلها تركز على فهم العمليات المعرفية وتأثيرها على السلوك، فهي تساهم في تعزز فهم الاعتقادات والتفكير الذاتي وتأثيرها على سلوك الفرد، فتهدف هذه النظريات إلى تعديل الأفكار والمعتقدات السلبية والتشوهات المعرفية واستبدالها بأفكار إيجابية وواقعية فهي تسعى إلى تعزيز التفكير الإيجابي والرضا الذاتي والصورة الذاتية الإيجابية، كما تساهم في تطوير مهارات التحكم الذاتي، وهذا باستخدام مختلف الفنيات والأساليب كالحوار الذاتي الداخلي، دحض الأفكار وغيرها من الفنيات.

يستعين المرشد النفسي بمختلف إسهامات النظريات النفسية في تقديمه للخدمات الإرشادية للمسترشد في مجالات متعددة منها: الإرشاد العلاجي، الإرشاد التربوي، الإرشاد المهني بالإضافة إلى الإرشاد الزواجي، والإرشاد الأسري كذلك إرشاد الأطفال وإرشاد المراهقين والشباب وإرشاد كبار السن، وما نركز عليه في دراستنا الحالية هو إرشاد المراهقين الذي سنتناوله في العنصر المقبل.

1_5_الإرشاد النفسي للمراهقين:

إن الإرشاد النفسي الموجه للمراهقين يتميز بالخصوصية، ذلك لأن المراهقين ليسوا أطفالا ولا بالغين فهم في مرحلة انتقالية أين تبدأ عملية تأسيس هويتهم الخاصة وبدأ التمايز عن الأسرة، نتيجة لذلك يمكن أن يظهر لدى الكثير من المراهقين مشكلات نفسية أو سلوكية أو انفعالية يكونوا مترددين في التعبير عنها أمام عائلاتهم، وهنا يمكن تقديم الإرشاد النفسي لهم من اجل التغلب على مشكلاتهم.

ونظرا لأن المراهقين لديهم عمليات ومهارات إدراكية معقدة ومتقدمة أكثر من الأطفال، يمكن للمرشد النفسي أن يستخدم استراتيجيات تدخل متقدمة تتجاوز تلك التي يمكن استخدامها مع الأطفال، كما أنه من المهم أن يحترم المرشد النفسي المراهق كشخص يرغب في تحمل مسؤولية قراراته الخاصة بدلا من شخص يرغب في أن يخبر بما يجب عليه أن يفعل.

يتحول المراهق من كونه جزءا من العائلة إلى كونه جزء من جماعة الأقران، ويتحول إلى أن يكون فردا مستقلا كبالغ فيتحول من التبعية إلى الاستقلالية والحرية الذاتية والنضج، ونتيجة لذلك فهو لا يواجه التحديات البيولوجية فحسب وإنما يواجه أيضا تحديات إدراكية ونفسية واجتماعية أخلاقية وروحية، ومن أجل تلبية احتياجات الإرشاد الخاصة للمراهقين للتغلب على هذه التحديات تم اقتراح نهج إرشاد استباقي للمراهقين من **قبل جليدارد وجليدارد Geldard and Geldard**، بحيث يقوم المرشد في النهج الاستباقي لإرشاد المراهقين بما يلي:

_تقديم استراتيجيات إبداعية وتجريبية وإدراكية ونفسية وتعليمية.

_استخدام مهارات معينة في الإرشاد.

_التجاوب مع احتياجات التنمية للمراهق.

_التواصل المناسب مع المراهق.[1]

كما يمكن استخدام عدة أساليب للإرشاد النفسي في التعامل مع مشكلات المراهقين أهمها: الإرشاد الأسري، الإرشاد الفردي، الإرشاد الجماعي للمراهقين.

1_5_1_الإرشاد الأسري للمراهقين: هو عملية توجيه ومساعدة الأسرة والمراهق على فهم وحل المشاكل التي تنشأ في سياق العلاقة الأسرية، حيث يهدف الإرشاد الأسري إلى تعزيز التواصل الصحي وبناء العلاقات الإيجابية وتوفير الدعم العاطفي للمراهق في بيئته الاسرية، ويتضمن الإرشاد الأسري للمراهقين تحقيق عدة أهداف منها:

[1]Geldard, Kthryn; Geldard, David; Yinfoo, Rebecca: **Counselling Adolescent: The Proactive Approach for Yong People**. 5th Edition, London: Sage Publication, 2019. PP 71_74.

_**إقامة التواصل الفعال:** بحيث يساعد الإرشاد الأسري على تعزيز مهارات التواصل الفعال بين الأفراد في الأسرة، مما يسهم في فهم احتياجات ومشاكل المراهق وتعزيز التفاهم.

_**إدارة الصراعات:** يساهم الإرشاد الأسري في تعلم كيفية التعامل مع الصراعات والخلافات التي تنشأ في الأسرة، وتوفير أدوات واستراتيجيات لحل المشاكل والتوصل إلى اتفاقات.

_**بناء الدعم العاطفي:** يهدف الإرشاد الأسري إلى تعزيز الدعم العاطفي للمراهق، وتوفير الأمن العاطفي والمساندة اللازمة خلال فترة النمو والتطور.

_**تحقيق التوازن بين الاستقلالية والتبعية:** يساعد الإرشاد الأسري في تعزيز استقلالية المراهق وقدرته على اتخاذ القرارات الصحيحة، في حين يحافظ على التواصل والتبعية الصحية بين أفراد الأسرة.

_**تعزيز الحوار البناء:** يساعد الإرشاد الأسري في تعزيز الحوار البناء بين أفراد الأسرة، وتشجيع التعاون والاحترام المتبادل في حل المشاكل واتخاذ القرارات.

يجب أن يكون الإرشاد الأسري للمراهق شاملا وشخصيا، مع مراعاة خصوصية المراهق وثقته، فيعمل المرشد الأسري على توفير بيئة آمنة ومريحة للمراهق للتعبير عن مشاكله ومخاوفه بصراحة وبدون خوف من الحكم أو التهديد.[1]

1_5_2_الإرشاد الفردي للمراهقين: يمكن استخدام نهج استباقي في إرشاد المراهقين، وللحفاظ على اهتمامهم وتعاونهم في عملية الإرشاد يمكن استخدام استراتيجيات رمزية وإبداعية وإدراكية وسلوكية ونفسية تعليمية.

[1] Hanley, Terry; Humphrey, Neil; Lennie, Clare: **Adolescent Counselling Psychologie: Theory, Research and Practice**. New York: Routledge, 2013. PP 88_89.

أ_**استراتيجيات رمزية:** تتضمن استخدام الرموز والمعاني المرئية للتواصل مع المراهقين مثل الرسومات والرموز البصرية التي تساعدهم على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم.

ب_**استراتيجيات إبداعية:** تشمل استخدام التمارين الإبداعية والأنشطة المتعلقة بالفن والموسيقى والكتابة والتي تساعد المراهقين في التعبير عن أنفسهم بشكل إبداعي، وتعزز التفكير الايجابي والمرونة العقلية.

_**استراتيجيات إدراكية:** تركز على مساعدة المراهقين على تطوير الوعي بأفكارهم ومعتقداتهم وتوجهاتهم وتعزز قدرتهم على تحليل وتقييم الأفكار السلبية وتغييرها إلى أفكار إيجابية وصحية.

استراتيجيات سلوكية: تتعلق بتعليم المراهقين مهارات تنظيم الوقت وحل المشكلات والتفاوض، وتشجيعهم على اعتماد سلوكات صحية ومساعدتهم في التعامل مع التحديات اليومية.

_**استراتيجيات نفسية–تعليمية:** تعمل على تعزيز المعرفة والوعي لدى المراهق بشأن مواضيع مختلفة مثل الصحة العقلية، والعلاقات الاجتماعية والتواصل الفعال من خلال جلسات تعليمية هادفة.[1]

1_5_3_الإرشاد الجماعي للمراهقين: الإرشاد الجماعي للمراهقين هو عملية توجيه ودعم مجموعة من المراهقين في بيئة جماعية، يتم إجراء هذا النوع من الإرشاد عادة في إطار مجموعات الدعم النفسي التي تجمع المراهقين الذين يواجهون قضايا وتحديات مماثله، وتتضمن عملية الإرشاد الجماعي للمراهقين تحقيق عدة عناصر واستراتيجيات بما في ذلك:

_التواصل الجماعي: يشجع الإرشاد الجماعي المراهقين على التواصل والتفاعل مع بعضهم البعض، يتم تشجيعهم على مشاركة تجاربهم وأفكارهم ومشاعرهم، مما يساعدهم على الشعور بالانتماء والتعاضد.

[1] Geldard ; Geldard, Ibid, PP 155_233.

_ تعزيز المهارات الاجتماعية: يركز الإرشاد الجماعي على تطوير مهارات التواصل والتعاون وحل المشكلات بين المراهقين، يتم توفير أدوات وتقنيات لتعزيز التفاعل الاجتماعي الصحي وبناء علاقات إيجابية.

_ تشجيع التعلم المتبادل: يعزز الإرشاد الجماعي التعلم المتبادل بين المراهقين، حيث يمكنهم تبادل الخبرات والنصائح والاستفادة من تجارب بعضهم البعض، حيث يتم تشجيعهم على دعم بعضهم البعض وتقديم النصح والمساعدة.

_ معالجة المواضيع المشتركة: يتم التركيز في الإرشاد الجماعي على المواضيع والمشاكل المشتركة التي يواجهها المراهقون في حياتهم، مثل ضغوط المدرسة، والصداقات، والعلاقات العائلية، يتم مناقشة هذه المواضيع وتقديم الدعم والنصائح المناسبة.[1]

يتضح مما سبق ذكره دور الإرشاد النفسي في مساعدة المراهقين على تطوير مختلف المهارات الحياتية من أجل مواجهة التحديات النفسية والعاطفية والاجتماعية التي قد تواجههم، ومساعدتهم على تحقيق توازنهم النفسي وتنمية كفاءاتهم الشخصية والاجتماعية والانفعالية، ولعل من بين السبل لتحقيق ذلك هو ما توفره مختلف البرامج الإرشادية من خدمات متنوعة باستخدام أسس ومبادئ الإرشاد النفسي وسنتعرف في العنصر على ماهية البرامج الإرشادية عامة وماهية البرنامج التكاملي خاصة.

---

[1] Arias- Pujol , Eraria ; Anguera, Teresa : Observation of Interactions in Adolescent Group Therapy : A Mixed Methods Study. Front Psychology, 8 (1188), 2017. PP 1_3.

2_البرامج الإرشادية

2_1_مفهوم البرنامج الإرشادي:

يعرفه **زهران** (2005) بأنّه "برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية، لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة، فرديا وجماعيا، لجميع من تضمهم المؤسسة، بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل ولتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها، ويقوم بتخطيطه وتنفيذه وتقييمه لجنة وفريق عمل من المسئولين المؤهلين".[1]

ويعرفه **حسين** (2004) نقلا عن **العزيزي** (2011) بأنّه "مجموعة الخطوات المحددة والمنظمة التي تستند في أساسها على نظريات وفنيات الإرشاد النفسي التي تقدم للأفراد خلال فترة زمنية محددة لمساعدتهم في تعديل سلوكياتهم، وإكسابهم سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي إلى تحقيق التوافق النفسي ومساعدتهم في التغلب على المشكلات التي يعانون منها في معترك الحياة".[2]

كما يعرفه **الخالدي وآخرون** (2009) بأنّه "مجموعة من الأنشطة التي يتضمنها الإطار العام للبرنامج والأهداف الخاصة التي تسعى لتحقيقها تلك الأنشطة المختلفة في النظام التربوي فهو عملية تربوية بناءة تهدف إلى مساعدة الطالب على فهم شخصيته وتنمية إمكانياته ليستطيع حل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته، وتعليمه وتدريبه لكي يحقق أهدافه التي يسعى إليها وبهذا يحافظ على صحته النفسية ".[3]

---

[1] حامد زهران، المصدر المذكور سابقا، ص 499.

[2] سيف بن سلمان بن خلفان العزيزي: فاعلية برنامج إرشادي جمعي يستند لنظريتي هولاند وسوبر في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني. رسالة ماجستير، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوي، عمان. 2011، ص9.

[3] عطا الله فؤاد الخالدي: **علم النفس الإرشادي: الدليل في الإرشاد الجمعي تطبيقات عملية**. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع، 2009، ب ص

ويعرفه **العاسمي (2015)** بأنّه "عبارة عن مجموعة الاستراتيجيات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة المخططة والمنظمة على أسس علمية تقدم بطريقة بناءة من قبل مختصين في مجال الإرشاد النفسي للأفراد المسترشدين، الذين يعانون من مشكلات أكاديمية أو نفسية أو اجتماعية في مكان وزمان محدد بهدف مساعدتهم في التعرف على مشكلاتهم وحاجاتهم وتنمية إمكانياتهم وقدراتهم إزاء ما يواجهونه من صعوبات أو مشكلات، ومساعدتهم على اتخاذ القرارات السليمة في حياتهم، وتحقيق النمو السوي والتوافق النفسي لهم أثناء تفاعلهم مع مواقف الحياة الضاغطة بشكل بنّاء، فهدف التدخل الإرشادي هو مساعدة الأفراد في التخلص من المشكلات المختلفة من خلال التعرف على حاجاتهم، ومن ثمة مساعدتهم على اكتساب المهارات الحياتية المختلفة وتبصيرهم بكيفية إدارة ضغوطات الحياة".[1]

كما يعرفه **حسان** (2009) بأنّه "مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة تستند في أسسها على نظريات الإرشاد النفسي وفنياتها ومبادئها، وتتضمن مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة المختلفة، والتي تقدم للأفراد خلال فترة زمنية محددة بهدف مساعدتهم في تعديل سلوكياتهم وإكسابهم سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي وتساعدهم في التغلب على مشكلاتهم الحياتية".[2]

2_2_ مفهوم البرنامج الإرشادي التكاملي:

يعد الإرشاد التكاملي أحد أشكال الإرشاد النفسي، حيث يتميز بإمكانية الاستفادة من الاستراتيجيات الفعالة في معالجة مشكلة ما، ويعتمد على انتقاء فنيات من مختلف النظريات لتتكامل بشكل متناسق

---

[1] رياض نايل العاسمي: **التصميم الناجح في برامج الإرشاد النفسي المدرسي الشاملة**. عمان، الأردن: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، 2015. ص 29.

[2] ولاء الحق حسان: فاعلية برنامج إرشادي مقترح لزيادة مرونة الأنا لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2009. ص18.

لتحقيق غايات العملية الإرشادية، ويعرف **طه** (1992) الإرشاد التكاملي نقلا عن **عبيد** (2019) بأنّه "منهج نظري يقوم على الاختيار والتوفيق بين العناصر المتعارضة بالتفسير والفهم الشامل للظواهر ويتطلب ذلك جهدا مقصودا من أجل الوصول إلى عناصر صادقة وغير متعارضة من ثنايا نظريات مختلفة، لكي ينتظم ذلك في وحدة منسجمة".[1]

ترى **سيري** (2000) نقلا عن **الزهراني** (2017) أن الإرشاد التكاملي يقوم على أساس التمييز والانتقاء والتجميع والتوفيق بين مختلف نظريات وأساليب العلاج النفسي المختلفة بما يتناسب مع ظروف كل من المرشد والمسترشد والمشكلة والعملية الإرشادية بصفة عامة.[2]

ويعرف **شند** (2008) البرنامج الإرشادي التكاملي نقلا عن **الزهراني** (2017) بأنّه "منظومة من الإجراءات التي تتسق فيما بينها وتتضمن عددا من الفنيات التي تنتمي كل فنية منها إلى نظرية إرشادية علاجية معينة، ويتم اختيار هذه الفنيات حيث تسهم كل منها في تنمية جانب من جوانب الشخصية وفقا لمنهج تكاملي".[3]

ويضيف **نمر** (2008) نقلا عن **موسى** (2022) تعريفا للإرشاد التكاملي بأنّه"اتجاه يسعي إلي التكامل بين النظريات العلاجية المختلفة سواء علي مستوي التنظير أو مستوي انتقاء الفنيات العلاجية أو مستوي العوامل المشتركة بين النظريات المختلفة ويتجاوز حدود النظرية الواحدة مستفيدا من إسهامات النظريات الإرشادية من خلال دمجها في نموذج إرشادي تكاملي شرط أن يكون هناك انسجام وتناسق

---

[1] معتز محمد عبيد: برنامج إرشادي تكاملي لتحسين الثبات الانفعالي لدى عينة من طلبة كلية التربية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة ، مصر، 4 (43) 2019، ص ص 357_358.

[2] فيصل بن صالح بن حسن الزهراني: فعالية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي في تحسين التوافق النفسي وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس القاهرة، مصر، (49)، 2017. ص 274.

[3] الزهراني، المصدر نفسه. ص 267.

وعدم تناقض بين ما يختاره هذا النموذج التكاملي من نظريات أو فنيات مختلفة.[1] كما أُنه مجموعة من الخطوات التي يتم تنسيقها بشكل منظم وعلي فترات يقدرها المتخصص من حيث الزمن والتتابع وتستهدف علاج الاضطرابات الانفعالية وتعديل الاتجاهات، والبرنامج الإرشادي قد يكون فرديا أو جماعيا ويكون علي شكل جلسات إرشادية.[2]

من خلال التعريفات المقدمة يمكننا القول أن البرامج الإرشادية المختلفة تستند إلى منهجية علمية ونظرية نفسية، تسعى إلى تقديم خدمات متنوعة باستخدام مجموعة من الأساليب والفنيات والأنشطة بشكل مخطط ومنظم، والبرنامج التكاملي هو برنامج إرشادي قائم على انتقاء الفنيات والاستراتيجيات الإرشادية المنبثقة عن مختلف نظريات الإرشاد النفسي لتتكامل فيما بينها حتى تحقق أفضل النتائج، من خلال تبني مجموعة من المبادئ الرئيسية في العملية الإرشادية، وفيما يلي سنشير إلى المبادئ الأساسية للإرشاد التكاملي.

2_3_ المبادئ الأساسية للإرشاد الانتقائي التكاملي:

يقوم الإرشاد الانتقائي التكاملي على مجموعة من المبادئ الرئيسية التي يتبناها ويعتمدها في العملية الإرشادية، إذ تنعكس هذه المبادئ على كافة مراحلها، فهي بمثابة الخريطة التي توجه المرشد والمسترشد كي يصلوا إلى الأهداف المنشودة، ويمكن الإشارة إليها في النقاط التالية:

أ_ تركز النظرة الانتقائية على التفرد الشخصي، فلكل مسترشد شخصية فريدة.

ب_ تتعدد وتتنوع الطرق والفنيات الإرشادية، ولا توجد طريقة واحدة هي الأفضل دائما.

---

[1] زينب ابراهيم محمد موسى: فعالية برنامج علاجي تكاملي في خفض إدمان المواد المخدرة لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر، ع (119)، 2022، ص 733.

[2] زينب موسى، المصدر نفسه، ن ص.

ج_ لكل مشكلة مجموعة من البدائل الإرشادية.

د_ يمكن الربط بين الفنيات والاستراتيجيات الإرشادية المتنوعة ودمجها في منظومة جديدة متناسقة تكون ذات فعالية وتناغم وتكامل.

هـ_ يتضمن الإرشاد التكاملي استخدام نظريتين إرشاديتين أو أكثر، على أن يكون المرشد على درجة من الفاعلية والإتقان لاستخدامها.[1]

انطلاقا مما ذكر، يمكننا القول أن البرنامج الإرشادي التكاملي هو نهج شامل، يجمع بين مجموعة متنوعة من الأساليب والتقنيات الإرشادية، حيث يسعى المرشد إلى انتقاء أفضل الممارسات من مختلف النماذج النظرية وهذا حسب احتياجات الأفراد وطبيعة المشكلة المحددة لتحقيق أفضل النتائج.

ومن أجل ذلك سعت الطالبة الباحثة في الدراسة الحالية إلى تصميم برنامج إرشادي تكاملي، حيث عملت على انتقاء بعض الفنيات والاستراتيجيات الإرشادية المنبثقة عن الاتجاهات الرائدة في الإرشاد السلوكي المعرفي، كاستخدام نموذج (A_B_C) الذي يعتبر من أهم الفنيات المستخدمة في اتجاه الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لألبرت **إليس** (السابق الذكر) ، كذلك استخدام النمذجة، الملاحظة، التعزيز الإيجابي التي جاء بها **باندورا** في نظرية التعلم الاجتماعي، بالإضافة إلى الاعتماد على ما جاء به **ميكنبوم** في نظرية تعديل السلوك وذلك بالتدريب على التعليم الذاتي الداخلي، وتغيير الأفكار السلبية وهذا حتى يحقق البرنامج الأهداف المرجوة منه.

وحتى يحقق البرنامج الإرشادي أفضل النتائج، على الباحث أن يراعي بعض الاعتبارات في بنائه وتصميمه للبرنامج الإرشادي، وهذا ما سنشير إليه في العنصر الموالي.

---

[1] الزهراني، المصدر نفسه، ص 275.

2_4_أسس بناء البرنامج الإرشادي:

تقوم البرامج الإرشادية على مجموعة من الأسس التي يجب مراعاتها عند تصميم برنامج إرشادي من أجل ضمان فعالية البرنامج، وهي كالتالي:

2_4_1_ الأسس العامة:

وتتمثل في مجموعة من المسلمات والمبادئ التي يعتمد عليها المرشد في بناء البرامج الإرشادية بصفة عامة والتي تفسر السلوك الإنساني بشكل عام، وتتمثل في النقاط التالية:

_ السلوك الإنساني ثابت نسبياً ويمكن التنبؤ به.

_السلوك الإنساني قابل للتعديل والتوجيه والتعلم.

_ حق المسترشد في أن يقرر حقه في الإرشاد والعلاج.

2_4_2_ الأسس النفسية والتربوية:

_مراعاة العمر الزمني للأفراد: يجب على المرشد أن يأخذ باعتباره أثناء وضع البرنامج الإرشادي الفروق الفردية بين المفحوصين وخصائص المرحلة النمائية التي يمرون بها، فالبرنامج الإرشادي الذي يصلح تطبيقه مع الأطفال لا يمكن استخدامه مع المراهقين أو الراشدين، وذلك لاختلاف العمر الزمني واختلاف خصائص النمو لكل مرحلة نمائية عن الأخرى.

_مراعاة الفروق بين الجنسين.

_مراعاة نوع وطبيعة المشكلة التي يعاني منها المشاركون في البرنامج.[1]

---

[1] دلال يوسفي: قياس فعالية برنامج إرشادي مقترح لتنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة ميدانية بثانوية حي القطب بالمسيلة. أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2017. ص 67.

2_4_3_ الأسس الاجتماعية:

_الاهتمام بالفرد باعتباره عضواً في جماعة أو جماعات كثيرة كالأسرة، الرفاق، المدرسة...الخ، وله فيها أدوار مختلفة، وكل سلوك يقوم به هو سلوك فردي وجماعي في نفس الوقت، فعلاوة على تأثر سلوكه بشخصيته وميوله واتجاهاته فهو يتأثر أيضا بالجماعات التي ينتمي إليها وهي ما يطلق عليها بالجماعات المرجعية، أي الجماعة التي يرجع إليها الفرد في تقييم سلوكه الاجتماعي، وعلى ذلك تعني الأسس الاجتماعية في بناء البرامج الإرشادية الاهتمام بالفرد كعضو في جماعة يوثر فيها ويتأثر بها، وتنطلق تلك الأسس بدراسة طبيعة المجتمع الذي يعيش فيه المسترشد، ومعرفة أهداف هذا المجتمع وموارده وما يسود فيه من قيم وعادات وتقاليد، حتى يتمكن من بناء برنامج يتناسب مع هذا المجتمع.[1]

هذا وهناك مجموعة من الأسس التي يجب مراعاتها كذلك عند التخطيط للبرامج الإرشادية نوجزها في النقاط التالية:

- يوضع البرنامج الإرشادي على أساس فهم وإلمام كامل بالموضوع والظروف المحلية.
- اختيار المشكلات الحقيقية المعبرة عن حاجات الأفراد.
- يتضمن أهداف جوهرية ومحددة.
- يتناسب ومستوى الأفراد الأكاديمي والاجتماعي والاقتصادي.
- يكون له صيغة موجهة نحو تحسين قدرة الأفراد على حل مشكلاتهم بطريقة فردية أو جماعية.
- يكون للبرنامج خطة محددة للعمل، بحيث تكون أهدافه واضحة ومحددة على كافة مستوياته.
- يتصف بالمرونة الكافية لمقابلة المواقف المتغيرة على المدى الطويل والتغيرات الحادثة في المدى القصير والمواقف الطارئة.

---

[1] عبد الله بن ناصر السدحان: **دليل الإرشاد الأسري تصميم البرامج الإرشادية**. ج 08، الرياض، السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية، 2018، ص 29.

- يتم تقديمه من طرف أشخاص ذو كفاءة ومدربين تدريبا جيدا، مع مراعاة الاستفادة من خبرات أشخاص آخرين أثناء التخطيط وحتى التنفيذ.[1]

إن التخطيط الجيد للبرنامج الإرشادي والأخذ بعين الاعتبار الأسس المذكورة سابقا يمكّن المرشد من بناء برنامج فعال يمكنه أن يحقق العديد من المزايا، بالإضافة إلى أهمية التزام المرشد بعدد من المبادئ عند تخطيطه لبناء البرنامج الإرشادي، وهذا ما سنذكره في العنصر الموالي.

2_5_ مبادئ التخطيط للبرنامج الإرشادي:

إن مراعاة المرشد لجملة من المبادئ عند تخطيطه لبناء برنامج إرشادي يعد امراً ضروريا، وقد ذكر الحديبي (2011) هذه المبادئ كالتالي:

- **مبدأ الواقعية:** ويعني أن يتم التخطيط للبرنامج في ضوء خصائص المسترشد وظروفه، وطبيعة المشكلة، ومناسبة الإستراتيجية الإرشادية لعلاج المشكلة واختيار الأنشطة.
- **مبدأ المشاركة:** ويعني مشاركة القائمين على تنفيذ البرنامج والمستفيدين منه في تنفيذ ما يطلب منهم فمن خلال المشاركة يتحمس الجميع للعمل لأنهم أدركوا أهميته.
- **مبدأ الشمولية:** ويعني أن يشمل التخطيط كل جوانب العمل المطلوبة لتحقيق الأهداف الإرشادية.
- **مبدأ المرونة:** ويعني القابلية والقدرة على تعديل الخطة وفقاً لما يطرأ من تغيرات، فيجب أن يسمح التخطيط بإدخال تعديلات في الأنشطة والفنيات الإرشادية المستخدمة، وطريقة إدارة الجلسة، وأدوار المشاركين في تنفيذ البرنامج، والمستفيدين منه.
- **مبدأ التوقيت المناسب:** يعني اختيار الوقت الأفضل لتنفيذ إجراءات البرنامج الإرشادي وتحقيق الأهداف، حيث يتضمن التخطيط الناجح للبرنامج الإرشادي تحديد الأزمنة التي يتم تحقيها بطريقتين هما:

---

[1] السدحان، المصدر نفسه، ص 30.

_**الطريقة الأولى:** تقوم على التوقيت الأفقي، حيث يتم تحقيق أكثر من هدف في جلسة واحدة.

_**الطريقة الثانية:** تقوم على التوقيت الرأسي، حيث يتم تحقيق الأهداف بشكل تراكمي، يقوم على تحقيق الأهداف المعرفية ثم السلوكية أو الأهداف البسيطة ثم الأهداف الأكثر صعوبة وهكذا.[1]

إن التخطيط لبناء البرامج الإرشادية وفق أسس ومبادئ سليمة يقوم به مختصون ذوي خبرة وكفاءة، وسنتعرف في العنصر الموالي على من يمكنهم القيام بالتخطيط للبرنامج الإرشادي وتنفيذه.

2_6_ مخطط ومنفذ البرامج الإرشادية:

من الممكن أن يقوم بتخطيط البرامج الإرشادية وتنفيذها كل من:

-أصحاب النظريات النفسية الذين يخططون للبرامج وينفذونها في ضوء توجهاتهم النظرية.

-عالم النفس، وهو سيكولوجي محترف ومتخصص وخبراته العلمية تؤهله لوضع برامج إرشادية وتنفيذها.

-المختص النفسي، وهو سيكولوجي مدرب مهنيا.

-أعضاء هيئة التدريس بالجامعات في مجال علم النفس بغرض إجراء بحوث ودراسات.

وقد أشار السدحان (2018) إلى جملة من الخصائص الشخصية التي يجب أن يتمتع بها المرشد والتي تحدد فعاليته في تنفيذ البرنامج الإرشادي، ومنها:

أ_الكفاءة العقلية: على المرشد أن يتمتع بقدرات عقلية جيدة، ويتمتع بقاعدة معرفية حول أهم النظريات الإرشادية، كما عليه أن يتمتع بالقدرة على التعلم.

ب_الحيوية والنشاط: إن عملية الإرشاد تستنزف طاقة المرشد انفعاليا وجسديا، وعلى المرشد أن يكون نشيطا خلال جلساته ويحافظ على هذا النشاط.

---

[1] سامية عابد، المصدر المذكور سابقا، ص 61.

ج_الأمانة والسرية العملية: على المرشد أن يحافظ على سرية المعلومات التي يتم مشاركتها خلال الجلسات، وأن يكون صادقا وموثوقا به.

د_ المرونة: على المرشد أن لا يكون جامدا في عمله، فهو يتعامل مع أفراد بينهم الكثير من الفروق ومع مشكلات متنوعة، لذلك عليه أن ينوع في أساليبه وطرق الإرشاد التي يستخدمها.

هـ_ المساندة والدعم: يجب أن يكون المرشد قادرا على تقديم الدعم للمسترشد، وأن يزرع الأمل لديه، ويقلل من قلقه قدر المستطاع.

و_ القدرة على التأثير: على المرشد أن يتمتع بالقدرة على التأثير وعلى توجيه العمل الإرشادي داخل الجلسات الإرشادية وخارجها، ويكون قادرا على توجيه مسار العملية الإرشادية في الاتجاه الصحيح، وان لا يستخدم أساليب لا تتفق مع مبادئ الإرشاد مثل النصيحة، فرض الرأي والاندفاعية أثناء الجلسات الإرشادية.

ن_ الوعي بالذات: تنبع هذه الخاصية من وعي المرشد بذاته، وبما يحمله من اتجاهات وقيم ومشاعر ومن قدرته على إدراك العوامل التي تؤثر عليه، وكذلك وعيه بجوانب قوته وضعفه.[1]

إن تمتع المرشد بهذه الخصائص بالإضافة إلى قدرته على التواصل الفعال مع المسترشدين، و قدرته على فهم احتياجات الآخرين، يمكنه من تقديم أداء متميزا خلال الجلسات الإرشادية تنعكس إيجابا على فعالية البرنامج الإرشادي.

كما يمر التخطيط وتنفيذ البرنامج الإرشادي بمجموعة من الخطوات، سنحاول التفصيل فيها في العنصر التالي.

---

[1] السدحان، المصدر المذكور سابقا، ص 31.

2_7_ خطوات بناء البرامج الإرشادية:

تمر عملية بناء البرامج الإرشادية بمجموعة من الخطوات الهامة وهي:

أولا: التخطيط للبرنامج الإرشادي:

يعرف التخطيط في مفهومه العام بأنّه مجموعة من التدابير المحددة التي تتخذ من اجل تحقيق هدف معين، ومن هنا فإنّه يتميز بالنظرة المستقبلية والتنبؤ بمختلف المشكلات التي يمكن مواجهتها والتحضير للحلول في حال وقوع هذه المشكلات، أما **هنري فايول Henry Foyel** فيرى التخطيط يشمل التنبؤ بما سيكون عليه المستقبل متضمنا الاستعداد لهذا المستقبل".[1]

وتجدر الإشارة إلى أن التخطيط للبرنامج الإرشادي له مجموعة من الخصائص تتمثل فيما يلي:

- **التخطيط مرحلة فكرية سابقة على تنفيذ أي عمل:** بحيث يتعلق التخطيط باتخاذ قرارات حول ما يجب القيام به وتوقيت أداء العمل وإجراءاته وكيفية أدائه، لأن الإجابة عن كل سؤال والتخطيط لكل خطوة رئيسية أو فرعية والانتقال من خطوة إلى أخرى، والحكم على فعالية البرنامج المستخدم، وكل هذه المهام وغيرها تتطلب اتخاذ قرارات.

- **اختيار أفضل البدائل في ضوء التخطيط:** حيث يسعى المرشد إلى اختيار أفضل البدائل المتاحة لتحقيق الأهداف بدرجة عالية وبأقل تكلفة في الجهد والوقت والمال.

---

[1] لخضر لكحل وكمال فرحاتي: **أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية**. الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، 2009، ص 17.

- **التخطيط تطلع للمستقبل:** لذلك فان الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها في المستقبل يتم التخطيط لها في ضوء الماضي والحاضر حتى تكون واقعية من ناحية، وتكون هناك فرص للتعديل في الإجراءات والخطوات من ناحية أخرى.

- **التخطيط عملية مستمرة:** حيث أن التخطيط طويل المدى يسعى إلى تحقيق الأهداف النهائية، كما يتضمن التخطيط قصير المدى يسعى إلى تحقيق الأهداف الجزئية، ففي كل جلسة إرشادية نسعى إلى تحقيق هدف جزئي أو أكثر، وفي بعض الحالات نسعى إلى تحقيق هدف واحد خلال أكثر من جلسة إرشادية.[1]

ثانيا: تحديد أهداف البرنامج الإرشادي:

إن تحديد أهداف البرنامج الإرشادي خطوة أساسية يتم على ضوئها تحديد محتوى البرنامج والتقنيات الإرشادية المستخدمة فيه، ويحدد المرشد هذه الأهداف انطلاقا من التشخيص الذي تم قبل إعداد البرنامج، حيث يشمل التشخيص الأبعاد الثلاثة التالية: المشكلة، خصائص المسترشد، والموقف الذي حدثت فيه المشكلة، بالإضافة إلى بيئة المسترشد، وتنقسم الأهداف بشكل عام على ثلاثة مستويات:

_الأهداف العامة:

تتحقق الأهداف العامة بطريقة غير مباشرة، من خلال تحقيق الأهداف الخاصة والأهداف الفرعية ومن أهم الأهداف العامة للبرامج الإرشادية هي تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والصحة النفسية للأفراد.

- الأهداف الخاصة:

تتحدد الأهداف الخاصة حسب طبيعة المشكلة، وتتحقق هذه الأهداف بطريقة مباشرة من خلال برامج

---

[1] السدحان، المصدر المذكور سابقا، ص 44.

الإرشاد الموجهة، وتكون هذه الأهداف معرفية كتغيير التفكير أو سلوكية كتعديل السلوك المشكل.

- الأهداف الفرعية:

تشتق هذه الأهداف الفرعية من الأهداف الخاصة،وتتحقق الأهداف الفرعية بطريقة مباشرة من خلال البرنامج الإرشادي، كما يتم تحقيق هدف واحد أو أكثر في الجلسة الإرشادية الواحدة، وقد تكون هذه الأهداف معرفية أو سلوكية.[1]

ثالثا : تحديد الإستراتيجيات الملائمة:

من الضروري عند التخطيط لإستراتيجية ما لبرنامج أن يوضع لها بدائل، فإذا لم يتحقق الهدف من الجلسة أو تحقق جزئيا، يتم الاعتماد على البديل الإستراتيجي، أو يتم تغيير الأنشطة أو في طريقة تنفيذ الإستراتيجية، وهذا يحتم على المرشد من ناحية أخرى التنبؤ بمعوقات زمن البرنامج والجلسات الإرشادية والإمكانيات والمشاركة والوسائل والأنشطة، وهذا ما يوجب التعرف على أهمية التخطيط للإستراتيجية العلاجية ومحاكاة اختيارها.

أ - أهمية التخطيط للإستراتيجية العلاجية:

- يحقق التخطيط للإستراتيجية العلاجية العديد من المزايا تتمثل فيما يلي:
- تجنب المحاولة والخطأ في حل المشكلة وما يترتب عليها من تضييع الوقت والجهد.
- تحديد ما ينبغي فعله بدلا من التصرف في ضوء ردود أفعال المسترشد.
- تحديد زمن البرنامج والأنشطة والإجراءات المطلوبة في كل مستوى.

---

[1] حسين طه عبد العظيم: **الإرشاد النفسي النظرية التطبيق التكنولوجيا**، عمان، الأردن: دار الفكر، 2004. ص285.

ب- معايير اختيار الإستراتيجية الإرشادية:

هناك مجموعة من المعايير التي ينبغي الالتزام بها عند اختيار الإستراتيجية الإرشادية من أهمها:

- أن تكون سهلة التنفيذ و ذات فائدة.
- أن تكون إجراءاتها ملائمة لقدرات المسترشد.
- أن تسمح بتنمية المعارف و العمليات العقلية و زيادة الأنشطة و المهارات و الخبرات.
- أن تكون إجراءاتها آمنة لا يترتب عليها خطورة، و إيجابية لا تركز على العقاب.
- أن تكون قائمة على إحدى النظريات الإرشادية حتى تضمن فعاليتها في تحقيق أهداف الإرشاد وأهداف البرنامج الإرشادي.
- يجب أن يكون لدى المرشد المعلومات و الخبرة و المهارة بهذه الإستراتيجية حتى يخطط لها وينفذها ويدرب المشاركين في البرنامج الإرشادي على إجراءاتها.[1]

رابعا: محتوى البرنامج الإرشادي:

يتكون محتوى البرنامج الإرشادي من ثلاثة أبعاد وهي:

-البعد1: المعارف والعمليات العقلية:

تقوم فكرة الأهداف المعرفية على أن العوامل المعرفية تتفاعل مع الشعور والسلوك لإنتاج الأعراض، وبالتالي إذا أمكن تعديل هذه المعارف أمكن علاج المشكلة، و في ضوء هذا التوجه يكون محتوى البرنامج المعرفي كما يلي:

- استخلاص الأفكار والإحساسات والمشاعر السلبية وتعديلها.
- التعامل مع الاتجاهات الخاطئة أو المشبوهة وتعديلها.

---

[1] السدحان، المصدر المذكور سابقا، ص ص 49_50.

- استخراج الدوافع والاتجاهات اللاشعورية الكامنة وفهمها ثم تعديلها.
- استخراج ذكريات خاصة لإعادة فهمها بطريقة أخرى.
- إعادة تكوين معنى جديد اتجاه مواقف الحياة مثل الألم والمرض والذنب والموت.

-البعد 2: الأنشطـــــة:

قد تكون الأنشطة التي يتضمنها البرنامج الإرشادي صفية أو لا صفية، ويمكن أن تقوم على الأداء أو تقوم على اللفظ، وقد تؤدى بشكل فردي أو بشكل جماعي.

- البعد 3: المهارات:

يقوم أداء المهارات على المعارف والأنشطة، ومن أمثلة المهارات التي يمكن أن يتضمنها البرنامج الإرشادي المهارات الاجتماعية مثل مهارة المحادثة وخاصة أمام الآخرين، ومهارات التعبير عن الأفكار، ومهارات القراءة والكتابة، ومهارة اتخاذ القرار.[1]

خامسا: تحكيم البرنامج:

قبل تطبيق البرنامج في شكله النهائي يجب أن نتحقق من صدق وثبات هذا البرنامج، ومدى قدرته على تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها، ومناسبته لسن العينة، ولثقافة البيئة التي يستخدم فيها، ويتحقق ذلك من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين لإبداء رأيهم حول هذا البرنامج، ثم بعد ذلك تطبيقه ميدانيا على عينة استطلاعية مشابهة للمجتمع الأصلي الذي سوف يطبق عليه البرنامج للتأكد من مدى ملائمته للعينة، ومن خلال النتائج التي يتم الحصول عليها بعد تطبيقه على العينة العشوائية يتم إجراء التعديلات ثم صياغة البرنامج في صورته النهائية وتطبيقه مرة أخرى لتحقيق صدقه وثباته.

---

[1] محمد احمد إبراهيم سعفان: **العملية الإرشادية التشخيص – الطرق العلاجية الإرشادية – البرامج الإرشادية – إدارة الجلسات والتواصل**. القاهرة، مصر: دار الكتاب الحديث، 2005. ص 275.

سادسا : حدود البرنامج:

يتم في هذه المرحلة تحديد الفترة الزمنية لتنفيذ البرنامج، وعدد جلساته، ومدة كل جلسة، وما تحتويه كل جلسة من أهداف و أنشطة، كما يتم تحديد المكان الذي يتم فيه تطبيق البرنامج الإرشادي، فقد يكون مكان تطبيق البرنامج الإرشادي في العيادة النفسية أو مركز الإرشاد ، أو في الفصل الدراسي أو المدرسة في حالة تقديم برامج الإرشاد النفسي التربوي، و يتم ذلك في حالات مشكلات مرتبطة بالجانب الأكاديمي مثل التأخر الدراسي أو مشكلات نفسية و اجتماعية متعلقة بالمدرسة، و قد يتم تقديم البرنامج الإرشادي في المنزل و ذلك عندما يكون البرنامج الإرشادي نفسي أسري.

سابعا : تحديد الوسائل المستخدمة لتحقيق الأهداف:

لكي ينجح البرنامج الإرشادي في تحقيق أهدافه فإنه يحتاج إلى استخدام بعض الوسائل التي تساعد في تنفيذ هذا البرنامج و منها : الكتب، المجسمات، المحاضرات، الكمبيوتر، الأنشطة الرياضية و أجهزة العرض المختلفة، كما يتم تحديد وإعداد الاختبارات والمقاييس والسجلات التي يحتاجها العمل في البرنامج الإرشادي، و لا بد أن يراعى في اختيار هذه الوسائل و الفنيات أن تكون ملائمة للخصائص الاجتماعية والثقافية والتعليمية، وأيضا لسن المشاركين في البرنامج الإرشادي.[1]

ثامنا : تحديد ميزانية البرنامج.

يقوم المهتمون بالتخطيط للبرنامج الإرشادي بتحديد ميزانية البرنامج، كما يحددون أيضا المصادر التي يحصلون منها على التمويل، ويحددون البنود التي توزع عليها ميزانية البرنامج، حيث يتم توجيه جزء من الميزانية للعاملين في البرنامج كمكافآت وحوافز، وجزء أيضا يخصص لمن يقدم لهم البرنامج من المسترشدين من مطبوعات ووجبة غذاء وإقامة إذا لزم الأمر وتنقلات، وجزء من الميزانية يكون مخصصا

---

[1] السدحان، المصدر المذكور سابقا، ص ص 52_53.

للبرنامج ذاته من ناحية الأدوات والأجهزة، ويرى حامد **زهران** (2005) أن كل شيء له قيمة ، كما يجب أن تحسب ميزانية البرنامج بدقة، بحيث لا يكون مبالغا فيها، كما يجب أن تقتصر على المتطلبات الحقيقية بحيث لا يقف التمويل كمعرقل في تنفيذ البرنامج وفي نفس الوقت لا يضيع المال، أي انه يجب تحديد ميزانية البرنامج وتكاليفه بدقة.[1]

تاسعا : تحديد الخدمات التي يقدمها البرنامج:

تسعى البرامج الإرشادية إلى تقديم مجموعة متنوعة من الخدمات في مجالات عديدة وتتمثل فيما يلي:

– **الخدمات النفسية:** وتتضمن إجراءات الفحوص والبحوث ودراسة الشخصية والتعرف على الاستعدادات والقدرات والاتجاهات والميول، وتعريف الفرد بنفسه والتشخيص، وحل المشكلات العامة والخاصة، والتعرف المبكر على الحالات التي تحتاج إلى مساعدة مركزة وتقديم الخدمات الإرشادية.

– **الخدمات التربوية:** خدمات التربية المهنية والزواجية والأسرية وحل المشكلات المرتبطة بالتأخر الدراسي والعمل على التوافق النفسي والاهتمام بالطلبة الجدد والخريجين والإسهام في تطوير وتحسين البرامج.

– **الخدمات الاجتماعية:** تتضمن إجراءات البحوث الاجتماعية و التعريف بالبيئة الاجتماعية وتنظيم العلاقات والتعاون بين الأسرة والمدرسة والاتصال بباقي المؤسسات الاجتماعية المحلية.

– **الخدمات الصحية:** ومنها إعداد وتنفيذ برنامج الصحة المدرسية، حيث يهتم بالتربية الصحية والطب الوقائي والصحة النفسية والطب النفسي والوقائي.

– **الخدمات الأسرية:** هذه الخدمات تهتم بشكل العلاقات الأسرية بين الوالدين، أو بين الوالدين والأبناء وضرورة بناء علاقات قائمة على الحب والمودة، بعيدة عن الخلافات نظرا

[1] حامد زهران، المصدر المذكور سابقا، ص 504.

للأثر السيئ الذي تعكسه على نفسية الأطفال، كذلك الإرشاد الزواجي واختيار الزوج وتربية الأبناء.

-**خدمات المتابعة:** حيث يتوجب المتابعة المنظمة للذين تلقوا الإرشاد النفسي.

-**خدمات التدريب أثناء الخدمة:** بحيث يتيح للمرشدين الجدد فرصة التدريب للعمل الإرشادي.

-**خدمات البيئة الخارجية:** تمتد الخدمات لتشمل البيئة الخارجية مثل المؤسسات ذات الاتصال بالمدرسة مثل الأسرة والعيادات ومراكز الإرشاد والعيادات الاجتماعية ومراكز رعاية الطفولة ورعاية الشباب والشيوخ.[1]

عاشرا: تحديد الخطوط العريضة لتنفيذ البرنامج:

في هذه الخطوة يتم التحقق من كيفية البدء في تنفيذ كل ما تم التخطيط له من قبل، كما يتم التأكد من توزيع المهام والمسؤوليات لتنفيذ البرنامج ووضع طريقة فعالة لإدارة الجلسات وتهيئة مكان تنفيذ البرنامج، وتهيئة المسترشدين للمشاركة في البرنامج أيضا، وتوفير التجهيزات المطلوبة في تنفيذ البرنامج والتأكد من أجهزة العرض.[2]

إحدى عشر: تحديد إجراءات تقييم البرنامج:

في هذه الخطوة يجب تحديد إجراءات التقييم المرحلي والنهائي والتتبعي، وذلك لقياس مدى ما تحقق من أهداف تم وضعها من قبل، ومدى ما تحقق من الخطة وما لم يتحقق، وأسباب عدم تحقيقه، ويتم

---

[1] كاملة الفرخ، عبد الجابر تيم: **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع، 1999. ص 181.

[2] السدحان، المصدر المذكور سابقا، ص 55.

أيضا تحديد وسائل وأدوات التقييم، والتي يشمل على المقاييس والاستبيانات والملاحظة، وقد يستخدم المرشد استمارة تقييم قبلي – بعدي عقب كل جلسة، وأيضا استمارة تقييم نهائي للبرنامج.[1]

يمكن تقييم البرامج الإرشادية من خلال القياسات التالية:

-**التقييم القبلي أو القياس القبلي:** ويتم قبل تنفيذ البرنامج.

-**التقييم المرحلي:** و يتم خلال البرنامج من خلال تسجيل الملاحظات عن مشاركة أفراد العينة، وإجراء الواجبات المنزلية، وتنفيذ التعليمات في كل جلسة، ويهدف إلى تقييم مدى تحقيق الأهداف الفرعية لكل جلسة في ضوء الجوانب التالية:

- مدى فهم المسترشد واستبصاره بمشكلته.
- مدى التحسن في حل المشكلة.
- الأثر الإيجابي على المسترشد وعلى المحيطين به.

وعلى ضوء ما سبق يتم اتخاذ إحدى القرارات التالية:

- الاستمرار في تنفيذ البرنامج الإرشادي.
- إعادة الجلسة بالإجراءات نفسها.
- إعادة الجلسة مع تغيرات في إحدى الإجراءات أو كلها.
- إعادة النظر في ترتيب الأهداف
- توقف البرنامج والعودة على مرحلة ما قبل التنفيذ لمراجعة التشخيص والمعلومات التي تم في ضوئها التخطيط للبرنامج.

---

[1] المصدر نفسه، ص 56.

_ **التقويم الختامي أو القياس البعدي:** ويتم بعد انتهاء من تنفيذ البرنامج وهو يكشف مدى تحقيق الأهداف الخاصة للبرنامج

-**التقييم التتبعي:** حيث يتم التقويم أو تطبيق المقياس بعد مرور مدة زمنية معينة تكون عادة شهر أو شهرين من إنهاء البرنامج، ويقصد بالمتابعة التحقق من تحسن حالة المسترشد، والتأكد من استمرار تقدمه، وتحديد مدى وأثر وقيمة نجاح البرنامج الإرشادي، وتحديد مدى استفادة العميل من الخبرات الإرشادية.[1]

وللقيام بعملية التقييم تستخدم وسائل مختلفة منها: الاختبارات والاستبيانات، دراسة الحالة، المقابلة، التقرير الذاتي، الملاحظة....الخ. [2]

يمكن القول أن إتباع الخطوات السالفة الذكر عند الإعداد للبرامج الإرشادية يمكنٌ الباحثين من بناء برامج إرشادية بطريقة منهجية ومنظمة، وهذا من شأنه أن يساعد على تحقيق الاستدامة والاستمرارية في تقديم أفضل النتائج المرجوة من هذه البرامج باختلاف أنواعه، وسنعرض في العنصر التالي أنواع هذه البرامج.

2_8_أنواع البرامج الإرشادية:

تتنوع البرامج الإرشادية بتنوع أهدافها فنجد منها:

---

[1] ولاء حسان، المصدر المذكور سابقا، ص 193

[2] السدحان، المصدر نفسه، ص 66.

2_8_1_البرامج الإرشادية التوعوية:

وهي البرامج التي تهدف إلى إرشاد الأفراد وتوجيههم وتوعيتهم بموضوعات تتعلق بمراحلهم العمرية المختلفة، وكذلك بالبيئة النفسية المحيطة بهم في المنزل والمدرسة والمجتمع بصفة عامة، وتتناول موضوعات مثل: مرحلة المراهقة، الصحة النفسية، مخاطر الإدمان والتدخين، أهمية المدرسة والتحصيل العلمي.

2_8_2_ البرامج التنموية:

أي البرامج التي تهدف إلى تنمية جوانب أو أحد جوانب النمو في شخصية الفرد، تحقيقا لمبدأ تنمية الإمكانيات الفردية وخاصة فيما يخص الجوانب المعرفية مثل: تنمية مهارات التفكير كتنمية القدرة على التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، تنمية القدرة على القراءة والكتابة، تنمية الاتجاهات والقيم الإيجابية كالانتماء، القيادة، الأمانة، وكذلك تنمية بعض الميول كالرسم، الموسيقى، الإلقاء.

2_8_3_ برامج تعديل السلوك:

وهي تنفذ بغرض تعديل بعض السلوكات السلبية التي تعبر عن اتجاهات سلبية تعود بالضرر على الفرد وعلى من حوله مثل: سلوك الإدمان على المخدرات، إدمان الإنترنيت، السلوك العنيف...الخ.[1]

2_8_4_البرامج التكاملية: وهي برامج تشمل بين اثنين أو أكثر من الأنواع السابقة حسب الهدف المنتظر من البرنامج.

---

[1] حمدي عبد الله عبد العظيم: **البرامج الإرشادية مجموعة برامج عملية ونماذج تطبيقية**. الجيزة، مصر: مكتبة أولاد الشيخ للتراث، 2008. ص ص 13_14.

2_9_ أهمية وفوائد البرامج الإرشادية:

يقدم علم النفس الإرشادي والعلاجي خدماته لمختلف المؤسسات التي تعنى بالإنسان، مثل وحدات الإرشاد النفسي بالمدارس في مراحلها المختلفة، ومراكز الإرشاد النفسي بالجامعات والمؤسسات المهنية والصناعية والمستشفيات، ومراكز الرعاية الخاصة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وفي مستشفيات الصحة النفسية، وغيرها من المؤسسات التي تعنى بتقديم الخدمات النفسية والتأهيلية للأفراد المحتاجين لها، ويمكن إجمال تلك الفوائد التي يمكن أن يجنيها المتخصص في مجال تصميم وبناء البرامج الإرشادية في الآتي:

_ إن تخطيط برامج الإرشاد والعلاج النفسي يعدٌ الدليل الموجه لكل من المرشد والمسترشد، وينبغي على الطرفين الاتفاق على الخطة الإرشادية قبل تنفيذها، وذلك من خلال العقد الإرشادي المكتوب.

_ يعد البرنامج الإرشادي مهم في التعرف على مدى تحقق الأهداف المرحلية (الأهداف المتعلقة بالعملية الإرشادية) المتفق عليها، وكذلك الأهداف النهائية للخطة (الأهداف المتعلقة بالنتيجة).

_ يعد البرنامج الإرشادي والعلاجي مفيد للمرشد والمسترشد، حيث تتبين جدواه بعد الانتهاء من تنفيذه من خلال الأثر الذي يحدثه في المسترشد فكريا وسلوكيا ونفسيا واجتماعيا باعتبار أن أي البرنامج إرشادي هو رؤية متكاملة لمعالجة مشكلات العميل ككل متكامل.

_يساعد البرنامج الإرشادي المرشدين والمعالجين على تحليل آليات عمل التدخل الإرشادي بأشكالها المختلفة، وتقويمها باستمرار وتعديل ما يلزم تعديله من تلك الإجراءات التنفيذية لتطبيق البرنامج على العينة المستهدفة حتى يتناسب ويتوافق مع أهداف المسترشد المرحلية والنهائية (الأهداف المتعلقة بالعملية الإرشادية والأهداف المتعلقة بالنتيجة على أفضل صورة.

_ يستفيد المرشدون من تدوين خطة الإرشاد بوضوح لما توفره لهم من حماية لاحتمال قيام بعض المسترشدين بمقاضاتهم في المستقبل، نتيجة لأخطاء ارتكبوها بحقهم على المستوى الشخصي أو الاجتماعي أو النفسي.

_ يسهل البرنامج الإرشادي والعلاجي المعد بإتقان في توضح مشكلات التي يعاني منها المسترشد وأساليب التدخل الإرشادي التي يقوم المرشد بتنفيذها خلال الجلسات الإرشادية.

_ مناقشة وضع المسترشد النفسي والانفعالي مع فريق العمل الإرشادي الذي يضم في الغالب الطبيب النفسي والمرشد النفسي والأخصائي الاجتماعي، والذي يساعد في نهاية الأمر على معرفة التغيرات التي حدثت لدى المسترشد نتيجة التدخل الإرشادي المناسب لطبيعة مشكلة المسترشد وشدتها.

_ إضافة إلى ما سبق فإن فوائد التخطيط للبرامج الإرشادية تكمن في أهمية حل المشكلات حتى لا تتفاقم وتزداد حدتها وتتطور إذا لم توجد الحلول المناسبة في الوقت المناسب، لذلك فالبرامج الإرشادية تبنت في مناهجها طرائق عدة لمواجهة مثل تلك المشكلات الطارئة النمائية والوقائية والعلاجية.[1]

يتضح مما سبق ذكره فوائد وأهمية البرامج الإرشادية في تطوير قدرات الأفراد وإحداث تغيير على المستوى الفكري، السلوكي، الانفعالي، النفسي والاجتماعي للفرد لتحقيق توافقه النفسي والاجتماعي من خلال مختلف الخدمات الإرشادية التي تقدمها هذه البرامج، وفي توجيه المرشد نحو أفضل أساليب التدخل الإرشادي.

على الرغم من أهمية هذه البرامج وفائدتها إلا أن تصميمها وتنفيذها يشوبه الكثير من المشكلات والصعوبات التي سنحاول الإشارة إليها في العنصر الموالي.

---

[1] العاسمي، المصدر المذكور سابقا، ص ص 34_36.

2_10_ مشكلات وصعوبات البرامج الإرشادية:

قد يعترض بناء وتنفيذ البرنامج الإرشادي بعض المشكلات أو الصعوبات التي قد تحول دون تصميمه أو تنفيذه، منها ما يتصل بالمرشد أو المسترشد، أو الموقف الإرشادي الذي يتم فيه تخطيط وتنفيذ وتقييم البرنامج، لذلك على معد ومنفذ البرنامج الإرشادي بذل الجهد للتغلب على هذه المشكلات قدر الإمكان حتى يمضي البرنامج قدما لتحقيق أهدافه، ومن هذه المشكلات نذكر ما يلي:

_نقص الخبرة في مجال التدريب على المهارات لدى المكلف بتنفيذ البرنامج، أو نقص حماسه أو اهتمامه بالبرنامج

– نقص اهتمام الإدارة بالإرشاد النفسي وخدماته وجعلها محدودة أو خدمات صورية فقط.

– نقص الاعتماد المالي اللازم، وبالتالي نقص التجهيزات المطلوبة من أماكن وأجهزة ووسائل .

– نقص الوعي الإرشادي العام، ووجود اتجاه يؤدي إلى إحجام بعض العملاء عن الاستفادة من خدمات الإرشاد النفسي أو رفضها أحيانا، لخلطهم بينه وبين العلاج النفسي.

– نقص اهتمام وعدم تعاون الوالدين وغيرهم ممن يستطيعون الإفادة – لو اهتموا – في البرنامج .

– صعوبات عملية تقييم البرنامج، فهي عملية مكلفة وتستغرق وقتا قد لا يتوافر لدى المسئولين عنه كذلك فإن بعض عناصر البرنامج تخضع فقط للتقييم الذاتي العام، ونجد بعض معايير التقييم صعبة

التحديد بدقة، ويضاف إلى ذلك صعوبة تثبيت وضبط العوامل المتعددة الأخرى، غير عملية الإرشاد وخدماته، مما يؤثر في تغيير السلوك مثلا، وصعوبة إيجاد جماعة ضابطة.[1]

يمكن القول أن تفطن المسئول عن البرنامج الإرشادي لمثل هذه المشكلات وسعيه لبذل مزيد من الجهد لتذليل هذه الصعوبات، يمكنّه من تنفيذ وتطبيق البرنامج على أكمل وجه ممكن حتى يحقق النتائج التي يسعى إليها.

---

[1] حامد عبد السلام زهران: **التوجيه والإرشاد النفسي**. القاهرة، مصر: عالم الكتب، 1986. ص 513.

خلاصة الفصل:

يعد البرنامج الإرشادي من أهم الخدمات التي يقدمها الإرشاد النفسي لمختلف للأفراد سواء كانوا أطفال، مراهقين، أو راشدين سواء فرديا أو جماعيا بأسلوب علمي ممنهج، وباستخدام طرق وأساليب معينة بإتباع خطوات في البناء والتنفيذ، حيث يعدّ الإرشاد النفسي حسب مختلف التعريفات بأنّه عملية مساعدة الفرد على استخدام جميع إمكانياته وقدراته استخداماً سليماً للتكيف مع الحياة، وبأنّه عملية مساعدة المسترشدين لكي يتعلموا أساليب عيش جديدة ينتج عنها الرضا عن الذات والآخرين والتوافق مع متطلبات الحياة، حيث أشار الباحثون حسب ما تم التطرق له في هذا الفصل إلى قيمة ومكانة البرامج الإرشادية كما اتفقوا حول ماهية البرنامج أين أكدوا حول عناصر هامة فيه ويتعلق الأمر بتحديد مفهوم البرنامج أو إستراتيجية التدخل الذي يقوم المرشد النفسي بإعدادها، وذلك لتقديم العون والدعم للأفراد الذين يعانون من صعوبات ومشكلات تعوق توافقهم النفسي والاجتماعي، وذلك من خلال طرح مجموعة من التساؤلات تتعلق بالحاجة إلى هذه البرامج.

كما تم التأكيد على الحاجة للبرامج من خلال توضيح أهميتها وفائدتها وكذلك أهمية التخطيط لها، من حيث تحديد المشكلة، وتحديد أسبابها والعوامل التي أسهمت في ظهورها بهذا الشكل لدى الفرد، كما تناولنا كذلك في هذا الفصل، أنواع البرامج كالبرنامج الإرشادي والتنموي وبرامج تعديل السلوك وكذلك البرنامج التكاملي وخصائصهم، ناهيك عن خصائص البرنامج ومميزاته، وأسسه وأهدافه وطريقة بنائه عبر الخطوات المختلفة والمتسلسلة التي تؤدي في النهاية إلى تصميم برنامج إرشادي ممنهج ومنظم بكل محتوياته وخطواته حيث أنه عند تصميم البرامج الإرشادية تجب مراعاة جميع الأسس التي يرتكز عليها أسلوب حياة المسترشد بمكوناته الذاتية الجسمية، النفسية، العقلية، الاجتماعية، والمكونات البيئية وغيرها

كما تطرقنا إلى خطوة مهمة تلي التصميم ألا وهي تقييم البرنامج، الذي تكون قبل تنفيذ البرنامج وخلال تنفيذه وبعد الانتهاء منه، حيث تعد خطوة تقييم البرنامج من الخطوات الأساسية والمنهجية في بناء أي برنامج مهما اختلف نوعه، ذلك لان التقييم يهدف أساسا إلى الكشف عن فعالية البرنامج ومدى نجاحه أو فشله في تحقيق الأهداف التي سعى إليها.

كما يمكن أن تواجه معد أو منفذ البرنامج الإرشادي بعض المشكلات أو الصعوبات التي عليه مواجهتها وتقديم الحلول المناسبة لها، لأنّها قد تنعكس سلبا على العملية الإرشادية وفعالية البرنامج، هذه الصعوبات قد تتعلق بشخص المرشد كنقص الكفاءة في إدارة البرامج الإرشادية، أو قد تتعلق بالمسترشد كعدم رغبته في تلقي مثل هذه الخدمات الإرشادية، أو بالموقف العام للعملية الإرشادية كنقص التمويل المادي...الخ.

وعليه فإن أخذ الطالبة الباحثة بعين الاعتبار كل ما جاء في هذا الفصل من معلومات حول أهم إسهامات الاتجاهات الرائدة في مجال الإرشاد النفسي، وكل ما جاء حول البرامج الإرشادية، خاصة فيما يتعلق بأسس بنائها وخطواتها في إعدادها لبرنامج إرشادي تكاملي يهدف إلى تنمية مهارات الذكاء الانفعالي والتخفيف من حدة السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين، من شأنّه أن يساهم في ضمان فعالية البرنامج المقترح، وهذا ما ستحاول الطالبة الباحثة التحقق منه في الجانب الميداني لهذا البحث.

الجانب الميداني

الفصل السادس

الإجراءات المنهجية للبحث

الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للبحث

تمهيد

1_الدراسة الاستطلاعية

1_1_ الهدف من الدراسة الاستطلاعية

1_2_ مجالات الدراسة الاستطلاعية

1_3_مجموعة بحث الدراسة الاستطلاعية

1_4_خطوات الدراسة الاستطلاعية

1_5_أدوات الدراسة الاستطلاعية

1_6_نتائج الدراسة الاستطلاعية

2_الدراسة الأساسية

2_1_ منهج البحث

2_2_ مجموعة البحث الأساسية

2_3_ أدوات البحث

2_4_ مجالات البحث

2_5_أساليب المعالجة الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد

بعد عرضنا للفصول النظرية المرتبطة البحث الحالي والتي تمثل الجانب النظري للبحث، سنتطرق للجانب الميداني الذي يبنى عليه البحث والذي يعتبر مكملا للجانب النظري، وأول ما سنتناوله في هذا الجانب هو الإجراءات الميدانية للبحث باعتبارها مدخلا منهجيا للبحث الميداني، لذلك خصص هذا الفصل لوصف هذه الإجراءات التي اتخذت في سبيل دراسة فرضيات هذا البحث وتحقيق أهدافه وتتلخص هذه الخطوات في: الدراسة الاستطلاعية، منهج المتبع في البحث، اختيار مجموعة البحث وخصائصها، مجالات البحث، ووصف الأدوات المستخدمة في هذا البحث والمتمثلة في مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس السلوك العدواني والتحقق من إمكانية استخدامها، كما سيتم التطرق إلى البرنامج الإرشادي التكاملي الذي أعّد من طرف الطالبة الباحثة، وفي الأخير عرض الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

1_الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية الخطوة المنهجية الأولى التي يعتمدها الباحث، فهي نقطة الانطلاق في البحث العلمي، وهي في غاية الأهمية بحيث تمكّن الباحث من الإلمام بمختلف جوانب بحثه من خلال جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات وذلك بالاطلاع على أهم الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع ونتائجها، بالإضافة إلى البحث الاستطلاعي الميداني الذي يساعد في معرفة أكثر بميدان البحث ويوضح للباحث الخطوات التي تناسب دراسته الأساسية، من حيث المنهج وظروف التطبيق، وخاصة الفئة أو المجتمع الذي هو محور بحثه، وفيما يلي أهم إجراءات الدراسة الاستطلاعية.

1_1_أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت أهداف الدراسة الاستطلاعية فيما يلي:

_الاطلاع على ميدان البحث والتحقق من إمكانية الإجراء الميداني من حيث توفر الحالات والخصائص المطلوبة.

_التحقق من صلاحية المقاييس المستخدمة في البحث والمتمثلة في مقياس الذكاء الانفعالي لفاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق (2001) ومقياس السلوك العدواني لأمال باظة (2003)، وذلك من حيث وضوح عباراتها وسلامة تعليماتها والتحقق من صدقها وثباتها قبل تطبيقها النهائي على مجموعة البحث الأساسية.

_معرفة الزمن المناسب لتطبيق أدوات البحث.

_معرفة مدى توفر الظروف الفيزيقية التي تسهل تطبيق البرنامج.

_التمهيد لبناء البرنامج.

_ضبط وتحديد خصائص مجموعة البحث الأساسية.

1_2_مجالات الدراسة الاستطلاعية: وتمثلت في:

1_2_1_المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية:

تمت الدراسة الاستطلاعية بكل من مؤسسة إعادة التربية والتأهيل بالبليدة وبالمركز المتخصص لإعادة التربية للذكور برأس قلوش ولاية المدية.

1_2_2_المجال الزماني للدراسة الاستطلاعية:

قامت الطالبة الباحثة بإجراء الدراسة الاستطلاعية خلال الفترة الممتدة بين شهري سبتمبر وأكتوبر لسنة 2022.

1_3_ مجموعة بحث الدراسة الاستطلاعية:

تكونت مجموعة بحث الدراسة الاستطلاعية من (30) حدثا جانحا تراوحت أعمارهم بين (14_17) سنة، منهم (07) أحداث متواجدين بمؤسسة إعادة التربية والتأهيل بالبليدة و(23) حدثا جانحا متواجدين بمركز إعادة التربية لولاية المدية، وقد تم اختيارهم عن طريق المعاينة المتاحة (العارضة)، وقد استخدمت مجموعة البحث هذه للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس المستخدمة في هذا البحث والمتمثلة في كل من مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس السلوك العدواني.

1_3_1 خصائص مجموعة بحث الدراسة الاستطلاعية:

بعد تحديد مجموعة البحث الاستطلاعية وكيفية اختيارها، سنذكر أهم الخصائص المميزة لها وهي كالتالي:

- **توزيع مجموعة بحث الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس والسن:**

يوضح الجدول التالي توزيع مجموعة بحث الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس والسن كما يلي:

جدول رقم (04): توزيع مجموعة بحث الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس والسن

العينة	الجنس		السن	
30	ذكور	إناث	15_14	17_16
	30	0	16	14
النسبة %	%100	%0	% 53,33	% 46,66

يتبين من خلال الجدول رقم (04) أن مجموعة بحث الدراسة الاستطلاعية كلها من جنس الذكور ذلك أن مؤسسة إعادة التربية والتأهيل بالبليدة تحتوي على جناح مخصص لاستقبال الأحداث الجانحين من الذكور فقط كذلك بالنسبة لمركز إعادة التربية هو مخصص للأحداث الجانحين الذكور، نجد أن (16) حدثا جانحا تراوحت أعمارهم من 14_15 سنة وهي تمثل النسبة الأكبر بـ 53,33 %، و (14) حدثا جانحا أعمارهم بين 16_17 سنة بنسبة 46,66 %.

- **توزيع مجموعة بحث الدراسة الاستطلاعية حسب المستوى الدراسي:**

الجدول التالي يوضح توزيع مجموعة بحث الدراسة الاستطلاعية حسب المستوى الدراسي كما يلي:

جدول رقم (05): توزيع مجموعة بحث الدراسة الاستطلاعية حسب المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	إبتدائي	متوسط	ثانوي
العدد	09	19	02
النسبة %	%30	% 63,33	% 6, 67

يتضح من خلال الجدول رقم (05) أن أغلبية الأحداث الجانحين لديهم مستوى دراسي متوسط حيث قدرت نسبتهم بـ (63,33 %) وهي أعلى نسبة، يليها نسبة (30 %) من الأحداث الجانحين ذوي مستوى دراسي ابتدائي، بينما قدرت نسبة الأحداث الجانحين اللذين لديهم مستوى ثانوي بـ (6, 67 %) وهي النسبة الأقل.

- **توزيع مجموعة بحث الدراسة الاستطلاعية حسب مدة الإيداع:**

يوضح الجدول التالي توزيع مجموعة بحث الدراسة الاستطلاعية حسب مدة الإيداع كالتالي:

جدول رقم (06): توزيع مجموعة بحث الدراسة الاستطلاعية حسب فترة الإيداع

مدة الإيداع	أقل من 03 أشهر	من 03 إلى 06 أشهر	من 06 أشهر فما فوق
العدد	11	15	04
النسبة	% 36,66	% 50	% 13,33

يتبين من الجدول رقم (06) أن أغلبية أفراد مجموعة بحث الدراسة الاستطلاعية تتراوح مدة إيداعهم بالمركز والمؤسسة من 03 إلى 06 أشهر وقدرت نسبتهم بـ (50 %)، تليها نسبة (36,66 %) من الأحداث الجانحين مدة ايداعهم أقل من 03 أشهر، بينما نسبة الأحداث الذي تفوق مدة إيداعهم 06 أشهر قدرت بـ (13,33 %) وهي تمثل أقل نسبة.

- **توزيع أفراد مجموعة البحث الدراسة الاستطلاعية حسب حالة العود الإجرامي:**

يوضح الجدول التالي توزيع مجموعة بحث الدراسة الاستطلاعية حسب الوضعية الجزائية كالتالي:

جدول رقم (07): توزيع مجموعة بحث الدراسة الاستطلاعية حسب حالة العود الإجرامي

العود الإجرامي	ابتدائي	انتكاسي
العدد	23	07
النسبة	% 76,66	% 23,33

يتبين من الجدول رقم (07) أن أغلبية أفراد مجموعة البحث الاستطلاعية هم أحداث جانحين ابتدائيين وقدرت نسبتهم بـ (76,66 %) بينما هناك نسبة (23,33 %) من الأحداث الجانحين الذين سبق لهم أن أودعوا بمؤسسة ومركز إعادة التربية

1_4_خطوات الدراسة الاستطلاعية:

إن عمل الطالبة الباحثة كأخصائية نفسانية بمؤسسة إعادة التربية والتأهيل بالبليدة سمح لها بالاحتكاك المباشر مع الأحداث الجانحين والتعرف على خصائصهم النفسية والسلوكية، وفي إطار البحث الحالي قامت الطالبة الباحثة بإجراء مقابلات مع الأحداث الجانحين الذين كانوا متواجدين بالمؤسسة في هذه الفترة وكان عددهم (07) أحداث وزعت عليهم استمارة خاصة بالمعلومات الأولية وقامت بتطبيق المقاييس المستخدمة في هذه الدراسة عليهم.

_كما قامت الطالبة الباحثة بالتوجه إلى المركز المتخصص لإعادة التربية للذكور برأس قلوش ولاية المدية مرفقة بترخيص من جامعة علي لونيسي- البليدة 2 لإجراء البحث، حيث حصلت إثرها على الموافقة من مدير المركز.

_أجرت الطالبة الباحثة مقابلات فردية مع الأحداث الجانحين الذين كانوا متواجدين بالمركز وعددهم (23) حدثا جانحا تتراوح أعمارهم ما بين (14_17) سنة، قامت الطالبة الباحثة في هذه المقابلات بالتعرف على أفراد مجموعة بحث الدراسة الاستطلاعية وذلك بعد التعريف بنفسها وبالغاية من إجراء هذا البحث، كما قامت بتطبيق مقاييس البحث على مجموعة البحث هذه.

_قامت الطالبة الباحثة بجمع المعطيات المتحصل عليها من مجموعة بحث الدراسة الاستطلاعية (30) حدثا جانحا وتفريغها ومن ثمة معالجتها إحصائيا من أجل التحقق من صلاحيتها.

1_5_ وصف أدوات الدراسة الاستطلاعية:

استخدمت الطالبة الباحثة في الدراسة الاستطلاعية مجموعة من الأدوات تمثلت في:

1_5_1_استمارة المعلومات الأولية: قامت الطالبة الباحثة بإعداد استمارة لجمع المعلومات حول الحدث الجانح، تساعد هذه الاستمارة في ضبط وتحديد خصائص أفراد مجموعة البحث.

1_5_2_مقياس الذكاء الانفعالي:

استخدم في هذا البحث مقياس الذكاء الانفعالي الذي قام بإعداده **فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق (2001)**، وقد تم اختيار هذا المقياس نظرا لتوفره مقننا على المجتمع الجزائري، فقد قامت العديد من الدراسات باختبار الخصائص السيكومترية للمقياس وتكييفه على البيئة الجزائرية من خلال دراسات عدد من الباحثين منهم: دراسة **كوثر غالي (2018)** حول مهارات الذكاء الوجداني وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي على عينة قوامها 84 تلميذ وتلميذة، وللتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس استخدمت الباحثة لقياس الصدق بطريقة المقارنة الطرفية أين بلغ المتوسط الحسابي لمرتفعي الذكاء الانفعالي (232،2) وانحراف معياري (7،6)، أما المتوسط الحسابي لمنخفضي الذكاء

الانفعالي فقدر بـ (180،91) وانحراف معياري (11،23)، وقدرت قيمة "ت" لدلالة الفروق بين عينتين مستقيلتين (12،56) بدرجة الحرية 20 وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0،01) بالتالي فأن الفروق بين المجموعتين دالة إحصائيا بالتالي يمكن القول أن مقياس الذكاء الوجداني يتمتع بدرجة عالية من الصدق من حيث التمييز.

كذلك استخدمت الباحثة صدق المحتوى، وقد جاءت قيم معاملات الارتباط للأبعاد الخمسة تتراوح بين (0،55 و0،77) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0،01)، وعليه فإن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق من حيث المحتوى أو المضمون.

أما للتأكد من ثبات المقياس فقد اعتمدت الباحثة على معامل ألفا كرونباخ الذي قدرت قيمته للأبعاد الفرعية للمقياس بين (0،52_0،85) أما معامل الفا كرونباخ الكلية للمقياس أي درجة التناسق الداخلي بين بنود مقياس الذكاء الانفعالي قدرت بـ (0،84) وهي علاقة موجبة قوية بين الأبعاد الخمسة للمقياس، لذلك يمكن القول أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

كما اعتمدت الباحثة كذلك على طريقة التجزئة النصفية، وقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون_ براون (0،84) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0،01) ما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.[1]

بالتالي أكدت النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة على تمتع المقياس بدرجات صدق وثبات عالية تثبت ملائمة وصلاحية المقياس.

[1] كوثر غالي: مهارات الذكاء الوجداني وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي: دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة الوادي. أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر. 2018، ص ص 193_197.

وكذلك دراسة **ياحي جمال وخلافية محمد (2020)** حول الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط وقد قاما بدراسة الخصائص السيكومترية للمقياس وللتأكد من صدق المقياس استخدم الباحثان صدق الاتساق الداخلي حيث تراوحت معاملات الارتباط للأبعاد الخمسة بين (0،89_ 0،93) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0،01) ، كذلك اعتمد الباحثان طريقة المقرنة الطرفية بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا حيث تحصلنا على قيمة "ت" تساوي (8،28) بدرجة الحرية (19) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0،01) ومن هذا يتضح أن المقياس صادق.

أما لحساب ثبات المقياس فقد استخدم الباحثان معامل ألفا كرونباخ الذي بلغت قيمته (0،82) وهي قيمة عالية تشير إلى ثبات المقياس، كما استخدما طريقة التجزئة النصفية وقد بلغت قيمة معامل ارتباط سبيرمان _براون (0،84) وهذا يشير إلى وجود معامل ثبات مقبول.[1]

1_5_2_1_ الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الانفعالي المطبق على مجموعة بحث الدراسة الاستطلاعية:

عمدت الطالبة الباحثة للتحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) للمقياس على مجموعة بحث الدراسة الاستطلاعية المكونة من (30) حدثا جانحا وكانت النتائج على النحو التالي:

- **صدق المقياس:**

تم التأكد من صدق مقياس الذكاء الانفعالي في البحث الحالي باستخدام **صدق الاتساق الداخلي،** حيث تم تقدير صدق الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الانفعالي من خلال:

---

[1] جمال ياحي، محمد خلافية: الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي: دراسة ميدانية بثانوية شريف مساعدية بالمسيلة الجزائر. مجلة أفكار وآفاق، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، الجزائر. 7 (02)، 2020، ص ص 113_114.

***حساب قيم ارتباط الفقرات أو العبارات مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه:** وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول أدناه.

الجدول رقم (08): ارتباط فقرات بعد المعرفة الانفعالية مع الدرجة الكلية له.

رقم البند	قيمة معامل الارتباط بيرسون Pearson	مستوى الدلالة α	قيمة معامل التحديد	رقم البند	قيمة معامل الارتباط بيرسون Pearson	مستوى الدلالة α	قيمة معامل التحديد
1	0.656	0.000	0.430	8	0.656	0.000	0.430
2	0.649	0.000	0.421	10	0.719	0.000	0.516
3	0.600	0.000	0.386	14	0.685	0.000	0.469
5	0.622	0.000	0.386	49	0.810	0.000	0.656
7	0.613	0.000	0.375	51	0.654	0.000	0.427

من خلال الجدول رقم (08) يتضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون Pearson بين درجات بنود بعد **المعرفة الانفعالية** من مقياس **الذكاء الانفعالي** مع الدرجة الكلية له تراوحت بين: **(0.600 و0.810)** وهي قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **α=0.01** وبالرجوع لقيم معاملات التحديد تجدها الطالبة الباحثة تراوحت بين: **(0.386 و 0.656)**، أي أن كل بند من بنود **بعد المعرفة الانفعالية** له القدرة على تفسير على الأقل ما نسبته **38%** من التباين في درجة البعد، وقد تصل القدرة التفسيرية إلى أكثر من**65%**، وهي نسب مرتفعة حسب المعايير التي حددها **Cohen (1988)** للحكم على قيمة

حجم التأثير الخاصة بالارتباط، حيث نجد أن حجم الأثر الذي يزيد عن**0.30** هو حجم أثر كبير، وعليه يمكن القول أن هذه البنود متسقة داخليا مع المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (09): ارتباط فقرات بعد إدارة الانفعالات مع الدرجة الكلية له.

رقم البند	قيمة معامل الارتباط بيرسون Pearson	مستوى الدلالة α	قيمة معامل التحديد	رقم البند	قيمة معامل الارتباط بيرسون Pearson	مستوى الدلالة α	قيمة معامل التحديد
4	**0.722**	**0.000**	**0.521**	**18**	**0.718**	**0.000**	**0.515**
6	**0.648**	**0.000**	**0.419**	**26**	**0.710**	**0.000**	**0.504**
9	**0.761**	**0.000**	**0.579**	**28**	**0.658**	**0.000**	**0.432**
11	**0.768**	**0.000**	**0.589**	**31**	**0.824**	**0.000**	**0.678**
12	**0.634**	**0.000**	**0.401**	**50**	**0.793**	**0.000**	**0.628**
13	**0.677**	**0.000**	**0.458**	**53**	**0.850**	**0.000**	**0.722**
16	**0.699**	**0.000**	**0.488**	**56**	**0.699**	**0.000**	**0.488**
17	**0.799**	**0.000**	**0.638**				

من خلال الجدول رقم (09) يتضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون Pearson بين درجات بنود بعد **إدارة الانفعالات** من مقياس **الذكاء الانفعالي** مع الدرجة الكلية له تراوحت بين: **(0.634 و 0.850)** وهي قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **α= 0.01**، وبالرجوع لقيم معاملات التحديد تجدها

الطالبة الباحثة تراوحت بين: **(0.401 و 0.722)**، أي أن كل بند من بنود **بعد إدارة الانفعالات** له القدرة على تفسير على الأقل ما نسبته **40%** من التباين في درجة البعد، وقد تصل القدرة التفسيرية إلى أكثر من**72%**، وهي نسب مرتفعة حسب المعايير التي حددها **Cohen (1988)** للحكم على قيمة حجم التأثير الخاصة بالارتباط، حيث نجد أن حجم الأثر الذي يزيد عن**0.30** هو حجم أثر كبير، وعليه يمكن القول أن هذه البنود متسقة داخليا مع المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (10): ارتباط فقرات بعد حفز الذات مع الدرجة الكلية له.

رقم البند	قيمة معامل الارتباط بيرسون Pearson	مستوى الدلالة α	قيمة معامل التحديد	رقم البند	قيمة معامل الارتباط بيرسون Pearson	مستوى الدلالة α	قيمة معامل التحديد
15	0.744	0.000	0.553	25	0.738	0.000	0.544
19	0.712	0.000	0.506	27	0.696	0.000	0.484
20	0.814	0.000	0.662	29	0.672	0.000	0.451
21	0.706	0.000	0.498	30	0.734	0.000	0.538
22	0.735	0.000	0.540	32	0.636	0.000	0.404
23	0.710	0.000	0.504	58	0.706	0.000	0.498
24	0.677	0.000	0.458				

من خلال الجدول رقم (10) يتضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون Pearson بين درجات بنود بعد **حفز الذات** من مقياس **الذكاء الانفعالي** مع الدرجة الكلية له تراوحت بين: **(0.636 و 0.814)** وهي قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **α= 0.01**، وبالرجوع لقيم معاملات التحديد تجدها الطالبة الباحثة تراوحت بين: **(0.404 و 0.662)**، أي أن كل بند من بنود **بعد حفز الذات** له القدرة على تفسير على الأقل ما نسبته **40%** من التباين في درجة البعد، وقد تصل القدرة التفسيرية إلى أكثر من**66%**، وهي نسب مرتفعة حسب المعايير التي حددها **Cohen (1988)** للحكم على قيمة حجم التأثير الخاصة بالارتباط، حيث نجد أن حجم الأثر الذي يزيد عن**0.30** هو حجم أثر كبير، وعليه يمكن القول أن هذه البنود متسقة داخليا مع المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (11): ارتباط فقرات بعد التعاطف مع الدرجة الكلية له.

رقم البند	قيمة معامل الارتباط بيرسون Pearson	مستوى الدلالة α	قيمة معامل التحديد	رقم البند	قيمة معامل الارتباط بيرسون Pearson	مستوى الدلالة α	قيمة معامل التحديد
33	0.680	0.000	0.462	41	0.739	0.000	0.546
34	0.637	0.000	0.405	44	0.804	0.000	0.646
35	0.655	0.000	0.429	54	0.732	0.000	0.535
37	0.633	0.000	0.400	55	0.660	0.000	0.435
38	0.664	0.000	0.440	57	0.654	0.000	0.427
40	0.685	0.000	0.469				

من خلال الجدول رقم (11) يتضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون Pearson بين درجات بنود بعد **التعاطف** من مقياس **الذكاء الانفعالي** مع الدرجة الكلية له تراوحت بين: **(0.633 و 0.804)** وهي قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **α= 0.01**، وبالرجوع لقيم معاملات التحديد تجدها الطالبة الباحثة تراوحت بين: **(0.400 و 0.646)**، أي أن كل بند من بنود **بعد التعاطف** له القدرة على تفسير على الأقل ما نسبته **40%** من التباين في درجة البعد، وقد تصل القدرة التفسيرية إلى أكثر من **64%**، وهي نسب مرتفعة حسب المعايير التي حددها **Cohen (1988)** للحكم على قيمة حجم التأثير الخاصة بالارتباط، حيث نجد أن حجم الأثر الذي يزيد عن**0.30** هو حجم أثر كبير، وعليه يمكن القول أن هذه البنود متسقة داخليا مع المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (12): ارتباط فقرات بعد التواصل الاجتماعي مع الدرجة الكلية له.

رقم البند	قيمة معامل الارتباط بيرسون Pearson	مستوى الدلالة α	قيمة معامل التحديد	رقم البند	قيمة معامل الارتباط بيرسون Pearson	مستوى الدلالة α	قيمة معامل التحديد
50	0.681	0.000	0.463	55	0.734	0.000	0.538
51	0.656	0.000	0.430	56	0.810	0.000	0.656
52	0.719	0.000	0.516	57	0.761	0.000	0.579
53	0.751	0.000	0.564	58	0.707	0.000	0.499
54	0.809	0.000	0.654				

من خلال الجدول رقم (12) يتضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون Pearson بين درجات بنود بعد **التواصل الاجتماعي** من مقياس **الذكاء الانفعالي** مع الدرجة الكلية له تراوحت بين: **(0.656 و0.810)** وهي قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **0.01** =α، وبالرجوع لقيم معاملات التحديد تجدها الطالبة الباحثة تراوحت بين: **(0.430 و 0.656)**، أي أن كل بند من بنود **بعد التواصل الاجتماعي** له القدرة على تفسير على الأقل ما نسبته **43%** من التباين في درجة البعد، وقد تصل القدرة التفسيرية إلى أكثر من**65%**، وهي نسب مرتفعة حسب المعايير التي حددها **Cohen (1988)** للحكم على قيمة حجم التأثير الخاصة بالارتباط، حيث نجد أن حجم الأثر الذي يزيد عن**0.30** هو حجم أثر كبير، وعليه يمكن القول أن هذه البنود متسقة داخليا مع المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه.

***صدق الاتساق الداخلي: ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس:**

تم تقدير صدق الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الانفعالي، من خلال حساب قيم ارتباط الأبعاد أو المقاييس الفرعية مع الدرجة الكلية للمقياس، وتمثلت النتائج في الجدول أدناه:

الجدول رقم (13): ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس.

البعد	المقياس	قيمة معامل الارتباط بيرسون Pearson	مستوى الدلالة α	قيمة معامل التحديد
المعرفة الانفعالية	الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي	0.824	0.000	0.678
إدارة الانفعالات		0.841	0.000	0.707
حفز الذات		0.819	0.000	0.670

التعاطف		**0.776**	**0.000**	**0.602**
التواصل الاجتماعي		**0.748**	**0.000**	**0.559**

من خلال الجدول رقم (13) يتضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون Pearson بين درجات أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي مع الدرجة الكلية له تراوحت بين: **(0.748 و 0.841)** وهي قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **α= 0.01**، وبالرجوع لقيم معاملات التحديد تجدها الطالبة الباحثة تراوحت بين: **(0.559 و 0.707)**، أي أن كل بعد من أبعاد المقياس له القدرة على تفسير على الأقل ما نسبته **55%** من التباين في درجة المقياس ككل، وقد تصل القدرة التفسيرية إلى أكثر من**70%**، وهي نسب مرتفعة حسب المعايير التي حددها **Cohen (1988)** للحكم على قيمة حجم التأثير الخاصة بالارتباط، حيث نجد أن حجم الأثر الذي يزيد عن**0.30** هو حجم أثر كبير، وعليه يمكن القول أن هذه الأبعاد متسقة داخليا مع المقياس ككل، وهو ما يؤكد صدق المقياس وإمكانية الاستئناس لنتائجه لاحقا.

- **ثبات المقياس:**

تم التأكد من ثبات المقياس باستخدام **ثبات معامل التناسق (معامل ألفا كرونباخ)**، حيث تم حساب معامل ألفا– كرونباخ (Alpha-Gronbach) لبيانات 30 مفردة على مقياس الذكاء الانفعالي، والجدول الموالي يوضح قيمة معامل الثبات:

الجدول رقم (14): قيمة معامل الثبات ألفا (α) كرونباخ لمقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده

محاور المقياس	عدد البنود	عدد أفراد مجموعة البحث	قيمة معامل ألفا (α) كرونباخ
المعرفة الانفعالية	10	30	0.803
إدارة الانفعالات	15		0.777
حفز الذات	13		0.814
التعاطف	11		0.883
التواصل الاجتماعي	9		0.754
المقياس ككل	58		0.909

يتضح من الجدول رقم (14) أن قيم معامل التناسق ألفا (α) كرونباخ لمحاور مقياس **الذكاء الانفعالي** تراوحت بين: **(0.754 و 0.883)**، وهي قيم مرتفعة من التناسق، بينما قدرت قيمة معامل التناسق للمقياس ككل بـ: **(0.909)** وهي قيمة عالية، حيث يلاحظ أن كل القيم موجبة وأن هناك انسجام وترابط بين بنود هذا المقياس يقترب من الارتباط التام، ما يؤكد أن المقياس المستخدم في الدراسة الحالية على درجة عالية من الثبات يجعل الباحثة تطمئن لنتائجه لاحقا.

1_5_3_مقياس السلوك العدواني والعدائي لأمال باظة:

لقياس السلوك العدواني استخدمت الطالبة الباحثة مقياس السلوك العدواني والعدائي **لأمال باظة (2003)**، وقم تم تقنينه على المراهقين في المجتمع الجزائري من طرف الباحثة **ابريعم سامية (2017)** في دراسة بعنوان "تقنين مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين لأمال باظة على البيئة الجزائرية"، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (210) تلميذا من تلاميذ السنة الثانية ثانوي منهم (114) تلميذة

و(96) تلميذا من مدينة تبسة الجزائر، وجاءت نتائج اختبار الخصائص السيكومترية للمقياس كالتالي: بالنسبة لصدق المقياس قامت الباحثة بحساب الصدق التمييزي للأبعاد الأربعة، حيث بلغت قيمة T (08,30) في البعد الأول (السلوك العدواني المادي) وهي دالة عند مستوى الدلالة 0,01، وقيمة T (07,23) في البعد الثاني (السلوك العدواني اللفظي)، وجاءت قيمة T (06,78) في بعد العدائية، وT (07,29) في بعد الغضب، وكلها قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01، وقد اعتمدت الباحثة كذلك على الصدق الظاهري. واستخلصت أن المقياس يتمتع بدلالات صدق مقبولة في البيئة الجزائرية.

أما بالنسبة لثبات المقياس فقد اعتمدت الباحثة طريقة إعادة التطبيق وقد بلغت معاملات الثبات للأبعاد الأربعة كالتالي: بعد السلوك العدواني المادي (0,789)، بعد السلوك العدواني اللفظي (0,785)، بعد العدائية (0,669)، بعد الغضب (0,678)، وهي معاملات ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01، أما معاملات الثبات للأبعاد الأربعة بطريقة ألفا كرونباخ فجاءت بالقيم التالية: في البعد الأول قيمة معامل الثبات هي (0,781)، في البعد الثاني فقدرت بـ (0,749)، أما في البعد الثالث فكانت قيمته (0,779)، و في البعد الرابع جاءت قيمته (0,668) وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,01، وقد خلصت الدراسة إلى أن مقياس السلوك العدواني والعدائي **لأمال باظة** النسخة المصرية يتمتع بقدر جيد من الصدق والثبات تعزز الثقة في استخدامه كأداة مناسبة لكشف وتشخيص السلوك العدواني لدى المراهقين في المجتمع الجزائري.

1_5_3_1_ الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك العدواني المطبق على مجموعة بحث الدراسة الاستطلاعية:

قامت الطالبة الباحثة بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس على مجموعة بحث الدراسة الاستطلاعية على النحو التالي:

- **صدق المقياس:**

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام **صدق الاتساق الداخلي**، حيث تم تقدير صدق الاتساق الداخلي لمقياس السلوك العدواني من خلال:

***حساب قيم ارتباط الفقرات أو العبارات مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه:** وتمثلت النتائج في الجدول أدناه:

الجدول رقم (15): ارتباط فقرات بعد العدوان المادي مع الدرجة الكلية له.

رقم البند	قيمة معامل الارتباط بيرسون Pearson	مستوى الدلالة α	قيمة معامل التحديد	رقم البند	قيمة معامل الارتباط بيرسون Pearson	مستوى الدلالة α	قيمة معامل التحديد
1	0.717	0.000	0.514	8	0.784	0.000	0.614
2	0.815	0.000	0.664	9	0.737	0.000	0.543
3	0.800	0.000	0.640	10	0.646	0.000	0.417
4	0.621	0.000	0.385	11	0.776	0.000	0.602
5	0.776	0.000	0.602	12	0.795	0.000	0.632
6	0.860	0.000	0.739	13	0.802	0.000	0.643
7	0.816	0.000	0.665	14	0.764	0.000	0.583

من خلال الجدول رقم (15) يتضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون Pearson بين درجات بنود بعد **العدوان المادي** من مقياس **السلوك العدواني** مع الدرجة الكلية له تراوحت بين: **(0.621 و 0.860)** وهي قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **0.01** =α، وبالرجوع لقيم معاملات التحديد تجدها الطالبة الباحثة تراوحت بين: **(0.385 و0.739)**، أي أن كل بند من بنود **بعد العدوان المادي** له القدرة على تفسير على الأقل ما نسبته **38%** من التباين في درجة البعد، وقد تصل القدرة التفسيرية إلى أكثر من**73%**، وهي نسب مرتفعة حسب المعايير التي حددها **Cohen (1988)** للحكم على قيمة حجم التأثير الخاصة بالارتباط، حيث نجد أن حجم الأثر الذي يزيد عن**0.30** هو حجم أثر كبير، وعليه يمكن القول أن هذه البنود متسقة داخليا مع المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (16): ارتباط فقرات بعد العدوان اللفظي مع الدرجة الكلية له.

رقم البند	قيمة معامل الارتباط بيرسون Pearson	مستوى الدلالة α	قيمة معامل التحديد	رقم البند	قيمة معامل الارتباط بيرسون Pearson	مستوى الدلالة α	قيمة معامل التحديد
15	0.651	0.000	0.423	22	0.662	0.000	0.438
16	0.825	0.000	0.680	23	0.631	0.000	0.398
17	0.640	0.000	0.409	24	0.786	0.000	0.617
18	0.765	0.000	0.585	25	0.746	0.000	0.556
19	0.888	0.000	0.788	26	0.831	0.000	0.690
20	0.773	0.000	0.597	27	0.659	0.000	0.434

0.458	0.000	0.677	28	0.614	0.000	0.784	21

من خلال الجدول رقم (16) يتضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون Pearson بين درجات بنود بعد **العدوان اللفظي** من مقياس **السلوك العدواني** مع الدرجة الكلية له تراوحت بين: **(0.631 و 0.888)** وهي قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **0.01 =α**، بالرجوع لقيم معاملات التحديد تجدها الطالبة الباحثة تراوحت بين: **(0.398 و 0.788)**، أي أن كل بند من بنود **بعد العدوان اللفظي** له القدرة على تفسير على الأقل ما نسبته **39%** من التباين في درجة البعد، وقد تصل القدرة التفسيرية إلى أكثر من**78%**، وهي نسب مرتفعة حسب المعايير التي حددها **Cohen (1988)** للحكم على قيمة حجم التأثير الخاصة بالارتباط، حيث نجد أن حجم الأثر الذي يزيد عن**0.30** هو حجم أثر كبير، وعليه يمكن القول أن هذه البنود متسقة داخليا مع المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (17): ارتباط فقرات بعد العدائية مع الدرجة الكلية له.

رقم البند	قيمة معامل الارتباط بيرسون Pearson	مستوى الدلالة α	قيمة معامل التحديد	رقم البند	قيمة معامل الارتباط بيرسون Pearson	مستوى الدلالة α	قيمة معامل التحديد
29	0.695	0.000	0.483	36	0.847	0.000	0.717
30	0.789	0.000	0.622	37	0.786	0.000	0.617
31	0.792	0.000	0.627	38	0.780	0.000	0.608
32	0.693	0.000	0.480	39	0.817	0.000	0.667

0.470	**0.000**	**0.686**	**40**	**0.438**	**0.000**	**0.662**	**33**
0.527	**0.000**	**0.726**	**41**	**0.588**	**0.000**	**0.767**	**34**
0.463	**0.000**	**0.681**	**42**	**0.478**	**0.000**	**0.692**	**35**

من خلال الجدول رقم (17) يتضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون Pearson بين درجات بنود بعد **العدائية** من مقياس **السلوك العدواني** مع الدرجة الكلية له تراوحت بين: **(0.662 و 0.847)** وهي قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **0.01** =α، وبالرجوع لقيم معاملات التحديد تجدها الطالبة الباحثة تراوحت بين: **(0.438 و 0.717)**، أي أن كل بند من بنود **بعد العدائية** له القدرة على تفسير على الأقل ما نسبته **43%** من التباين في درجة البعد، وقد تصل القدرة التفسيرية إلى أكثر من**71%**، وهي نسب مرتفعة حسب المعايير التي حددها **Cohen (1988)** للحكم على قيمة حجم التأثير الخاصة بالارتباط، حيث نجد أن حجم الأثر الذي يزيد عن**0.30** هو حجم أثر كبير، وعليه يمكن القول أن هذه البنود متسقة داخليا مع المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (18): ارتباط فقرا ت بعد الغضب مع الدرجة الكلية له.

قيمة معامل التحديد	**مستوى الدلالة α**	**قيمة معامل الارتباط بيرسون Pearson**	**رقم البند**	**قيمة معامل التحديد**	**مستوى الدلالة α**	**قيمة معامل الارتباط بيرسون Pearson**	**رقم البند**
0.491	**0.000**	**0.701**	**50**	**0.595**	**0.000**	**0.772**	**43**
0.582	**0.000**	**0.763**	**51**	**0.588**	**0.000**	**0.767**	**44**

0.594	0.000	0.771	52	0.675	0.000	0.822	45
0.403	0.000	0.635	53	0.426	0.000	0.653	46
0.450	0.000	0.671	54	0.786	0.000	0.887	47
0.672	0.000	0.820	55	0.471	0.000	0.687	48
0.556	0.000	0.746	56	0.646	0.000	0.804	49

من خلال الجدول رقم (18) يتضح أن قيمة معامل الارتباط Pearson بين درجات بنود بعد **الغضب** من مقياس **السلوك العدواني** مع الدرجة الكلية له تراوحت بين: **(0.635 و 0.887)** وهي قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى **0.01** =α، وبالرجوع لقيم معاملات التحديد تجدها الطالبة الباحثة تراوحت بين: **(0.403 و 0.786)**، أي أن كل بند من بنود **بعد الغضب** له القدرة على تفسير على الأقل ما نسبته **40%** من التباين في درجة البعد، وقد تصل القدرة التفسيرية إلى أكثر من **78%**، وهي نسب مرتفعة حسب المعايير التي حددها **Cohen (1988)** للحكم على قيمة حجم التأثير الخاصة بالارتباط، حيث نجد أن حجم الأثر الذي يزيد عن**0.30** هو حجم أثر كبير، وعليه يمكن القول أن هذه البنود متسقة داخليا مع المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه.

***صدق الاتساق الداخلي: ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس:**

تم تقدير صدق الاتساق الداخلي لمقياس السلوك العدواني من خلال حساب قيم ارتباط الأبعاد أو المقاييس الفرعية مع الدرجة الكلية للمقياس، وتمثلت النتائج في الجدول أدناه:

الجدول رقم (19): ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس.

البعد	المقياس	قيمة معامل الارتباط بيرسون Pearson	مستوى الدلالة α	قيمة معامل التحديد
العدوان المادي	الدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني	0.885	0.000	0.783
العدوان اللفظي		0.857	0.000	0.734
العدائية		0.908	0.000	0.824
الغضب		0.894	0.000	0.799

من خلال الجدول رقم (19) يتضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون Pearson بين درجات أبعاد مقياس السلوك العدوانيمع الدرجة الكلية له تراوحت بين: **(0.857 و 0.908)** وهي قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **0.01** =α، وبالرجوع لقيم معاملات التحديد تجدها الطالبة الباحثة تراوحت بين: **(0.734 و 0.824)**، أي أن كل بعد من أبعاد المقياس له القدرة على تفسير على الأقل ما نسبته **73%** من التباين في درجة المقياس ككل، وقد تصل القدرة التفسيرية إلى أكثر من**82%**، وهي نسب مرتفعة حسب المعايير التي حددها **Cohen (1988)** للحكم على قيمة حجم التأثير الخاصة بالارتباط، حيث نجد أن حجم الأثر الذي يزيد عن**0.30** هو حجم أثر كبير، وعليه يمكن القول أن هذه الأبعاد متسقة داخليا مع المقياس ككل، وهو ما يؤكد صدق المقياس وإمكانية الاستئناس لنتائجه لاحقا.

- **ثبات المقياس:**

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام **ثبات معامل التناسق (معامل ألفا (α) كرونباخ)**، حيث تم حساب معامل ألفا(α) كرونباخ (Alpha-Gronbach) لبيانات 30 مفردة على مقياس السلوك العدواني، والجدول الموالي يوضح قيمة معامل الثبات:

الجدول رقم (20): قيمة معامل الثبات ألفا(α) كرونباخ السلوك العدواني بأبعاده

محاور المقياس	عدد البنود	عدد أفراد مجموعة البحث	قيمة معامل ألفا(α) كرونباخ
العدوان المادي	14	30	0.864
العدوان اللفظي	14		0.709
العدائية	14		0.788
الغضب	14		0.808
المقياس ككل	56		0.920

يتضح من الجدول رقم (20) أن قيم معامل التناسق ألفا (α) كرونباخ لمحاور مقياس السلوك العدواني تراوحت بين **(0.709 و 0.864)**، وهي قيم مرتفعة من التناسق، بينما قدرت قيمة معامل التناسق للمقياس ككل بـ **(0.920)** وهي قيمة عالية، حيث يلاحظ أن كل القيم موجبة وأن هناك انسجام وترابط بين بنود هذا المقياس يقترب من الارتباط التام، ما يؤكد أن المقياس المتبنى في البحث الحالي على درجة عالية من الثبات يجعل الطالبة الباحثة تطمئن لنتائجه لاحقا.

1_6_نتائج الدراسة الاستطلاعية:

تمكنت الطالبة الباحثة من خلال الدراسة الاستطلاعية من تحقيق النتائج التالية:

_التأكد من صلاحية مقاييس الدراسة وملائمة تطبيقها على مجموعة البحث الأساسية نظرا لتمتعها بدرجات عالية من الصدق والثبات.

_تحديد وضبط مجموعة البحث الأساسية.

_إعادة ضبط إشكالية البحث وفرضياتها.

_تكوين تصور حول الشكل العام للبرنامج من خلال مقابلة الأحداث الجانحين ومعرفة نوع الأنشطة المحببة لديهم

_التعرف على الأخطاء أو العوائق التي يمكن أن تواجهها الطالبة الباحثة أثناء تطبيق البرنامج من أجل تفاديها أو وضع حلول لها.

2_ الدراسة الأساسية:

بعد الانتهاء من إجراء الدراسة الاستطلاعية والتعرف على أهم النقاط التي يجب مراعاتها عند تحديد مجموعة البحث الأساسية وعند تصميم البرنامج وتطبيقه وكذلك التعرف على العوائق والصعوبات الواجب تجنبها، والتأكد من صلاحية أدوات القياس، باشرت الطالبة الباحثة بإجراء البحث، وفي ما يلي ذكر لأهم النقاط المرتبطة بهذا البحث:

2_1_منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي الذي يعتمد على إخضاع الظاهرة للتجربة، حيث يهدف هذا المنهج إلى إقامة العلاقة التي تربط السبب بالنتيجة بين الظواهر أو المتغيرات، ولإقامة العلاقة بين السبب والنتيجة نقوم بإجراء التجربة التي يتم من خلالها معالجة متغير أو أكثر بتغيير محتواه عدة مرات ويسمى هذا المتغير بالمتغير المستقل، هذه العملية تسمح بدراسة آثار المتغير المستقل في المتغير الذي يلقى التأثير والمسمى بالمتغير التابع.[1]

ونظرا للأهداف التي يسعى البحث لتحقيقها والمتمثلة في التعرف على فعالية برنامج إرشادي تكاملي _باعتباره متغيرا مستقلا_ في تنمية الذكاء الانفعالي والتخفيف من حدة السلوك العدواني _الذي يعتبر متغيرا تابعا_ استخدمنا هذا المنهج معتمدين في ذلك على التصميم التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة)، حيث تتمثل خصائص هذا المنهج في:

_اعتماد الطريقة العشوائية (كاستخدام القرعة العشوائية البسيطة) في اختيار أفراد عينة الدراسة في المجموعتين الضابطة والتجريبية، وأن تكونا متشابهتين ومتوازنتين.

_الضبط والتحكم، ويقصد بها تثبيت بعض المتغيرات التي قد تظهر بالموقف البحثي أثناء دراسة العلاقة بين المتغير (التجريبي) المستقل والمتغير التابع والتي قد تؤثر على نتائج البحث.

_وجود متغير مستقل ومتغير تابع على الأقل.[2]

---

[1] موريس أنجرس: منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية تدريبات علمية: ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون. الجزائر: دار القصبة للنشر. 2006، ص 102.

[2] بن عباد، مصدر مذكور سابقا، ص 137.

في المنهج التجريبي يقوم الباحث باختيار التصميم التجريبي المناسب الذي يوفر له أقصى حد ممكن من الصدق الداخلي والصدق الخارجي لنتائج الدراسة ويساعده في الحصول على إجابات لأسئلتها.

لذلك اعتمدنا في بحثنا هذا على التصميم التجريبي باستخدام مجموعتين متكافئتين مع قياس قبلي وبعدي على الشكل التالي:

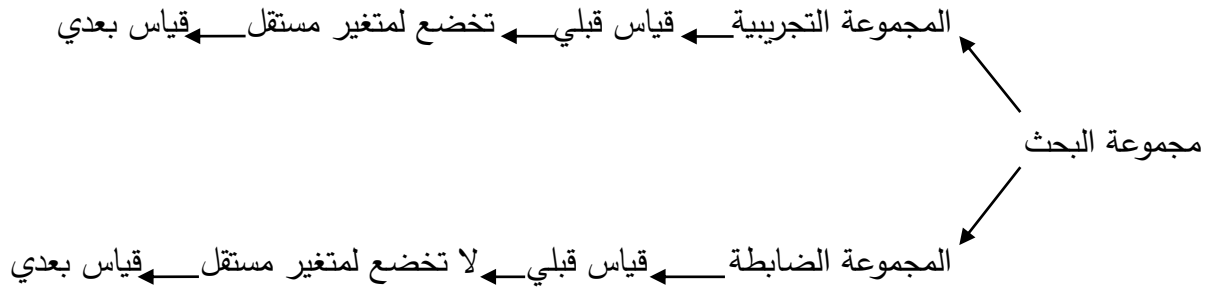
_يتم تعيين أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) بطريقة عشوائية عن طريق القرعة.

_إجراء قياس قبلي (قبل تطبيق المتغير المستقل والمتمثل في البرنامج الإرشادي) للتأكد من تكافئ المجموعتين من حيث المتغير التابع (الذكاء الانفعالي والسلوك العدواني).

_إخضاع أفراد المجموعة التجريبية للمتغير التجريبي (البرنامج المستند إلى تنمية مهارات الذكاء الانفعالي)

_إجراء القياس البعدي على المجموعتين (التجريبية والضابطة)

_المقارنة بين القياسين القبلي والبعدي على المجموعتين لتحديد فعالية البرنامج المطبق على المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.



الشكل رقم (05): التصميم التجريبي المستخدم في البحث.

2_2_مجموعة البحث الأساسية:

تكونت مجموعة البحث الأساسية من (16) حدثا جانحا من الذكور الذين تحصلوا على درجات منخفضة على مقياس الذكاء الانفعالي ودرجات مرتفعة على مقياس السلوك العدواني، المودعين بمركز إعادة التربية برأس قلوش بولاية المدية، تتراوح أعمارهم بين (14_17) سنة، تم اختيارهم بطريقة قصدية طبقا لشروط مجموعة البحث المتبعة في هذا البحث، تم تقسيم أفراد مجموعة البحث إلى مجموعتين (الضابطة والتجريبية) بطريقة عشوائية عن طريق القرعة حيث تحتوى كل مجموعة على (08) أحداث جانحين.

2_2_1_الضبط الإجرائي للعوامل التي قد تؤثر على نتائج البحث:

يعمل الباحث على ضبط ظروف التجريب من خلال عزل كل ما يتوقع انه يؤثر كعامل دخيل على نتائج البحث، ولتحقيق ذلك تعمل الطالبة الباحثة على ضبط مجموعة البحث لتحقيق التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك من خلال مراعاة النقاط التالية:

_ لا يقل المستوى الدراسي للحدث الجانح عن المتوسط حتى يتمكن من المشاركة في البرنامج المقدم والاستفادة منه بشكل جيد.

_أن يكونوا مودعين بإحدى مراكز إعادة التربية للذكور.

_أن يكونوا من المحكوم عليهم حيث يستبعد من هم في ذمة التحقيق وأن تكون المدة المتبقية للتواجد في المركز من (03) أشهر فما فوق وذلك للتحكم في وقت البرنامج.

وقد توصلت الباحثة إلى مجموعة بحث نهائية مكونة من (16) حدثا جانحا مودعين بمركز إعادة التربية بولاية المدية بسبب ارتكابهم لجنح كالسرقة، الضرب والجرح العمدي، الفعل المخل بالحياء، الحريق

العمدي، تم اختيارهم من أصل (21) حدثا جانحا متواجدين بالمركز ممن تتوفر فيهم شروط مجموعة البحث، حيث سجلوا درجات منخفضة في الذكاء الانفعالي ودرجات مرتفعة في السلوك العدواني، وقد جاءت درجات أفراد مجموعة البحث على كل من مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس السلوك العدواني قبل تطبيق البرنامج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (21): درجات أفراد مجموعة البحث على مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس السلوك العدواني قبل تطبيق البرنامج

أفراد العينة	الدرجة على مقياس الذكاء الانفعالي	الدرجة على مقياس السلوك العدواني
01	96	180
02	95	182
03	111	162
04	117	159
05	105	156
06	93	172
07	88	181
08	108	178
09	100	173
10	106	180
11	94	190

12	108	177
13	94	173
14	95	161
15	93	177
16	95	191

يوضح الجدول (21) الدرجات التي تحصل عليها أفراد مجموعة البحث الأساسية على مقياس الذكاء الانفعالي قبل تطبيق البرنامج، حيث تراوحت بين (93 و117) وكلها تشير إلى مستويات منخفضة للذكاء الانفعالي لدى أفراد مجموعة البحث، كما يبين الجدول كذلك الدرجات التي تحصل عليها أفراد مجموعة البحث على مقياس السلوك العدواني قبل تطبيق البرنامج، حيث تراوحت بين (156 و191) وكلها تشير على مستويات مرتفعة للسلوك العدواني لدى أفراد مجموعة البحث.

بعد ذلك تم تقسيم أفراد مجموعة البحث إلى مجموعتين متساويتين (مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية) وذلك عن طريق القرعة، وتم التحقق من التكافؤ بين المجموعتين من حيث (الجنس، السن، المستوى الدراسي، فترة الإيداع، القياس القبلي للذكاء الانفعالي، والقياس القبلي للسلوك العدواني) على النحو التالي:

2_2_1_1_التكافؤ في الجنس:

اختيرت مجموعة البحث من الأحداث الذكور وعددهم (16) حدثا، ولم يكن ذلك عشوائيا وإنما لأسباب منها:

_ارتفاع عدد الذكور الجانحين المودعين بمراكز إعادة التربية مقارنة بالإناث.

_ بالإضافة إلى نتائج الدراسات التي أشارت إلى ارتفاع السلوك العدواني عند الذكور مقارنة بالإناث كدراسة **مي حسن (2006)** ودراسة **فاطمة ناصف (2009)**، وكذلك دراسة **شعشوع عبد القادر (2012)**، كما أظهرت الدراسات أن الأحداث الذكور ينخفض لديهم الذكاء الانفعالي مقارنة بالإناث كدراسة **تابيا (1998) Tabia** ودراسة **العمران وبوناماكي (2008)**، بالإضافة على وجود بعض الدراسات كدراسة **سوانستون (2003) Swaniston ودراسة قوردن (2006) Gordon** التي أشارت على أن الذكور أكثر ميلا للسلوك العدواني والجنوح.

بالتالي تكافأت المجموعتين التجريبية والضابطة في العدد والجنس حيث نجد (08) أحداث جانحين ذكور في كلتا المجموعتين.

2_2_1_2_التكافؤ في السن:

تراوحت أعمار أفراد مجموعة البحث بين (14_17) سنة، والجدول الموالي يوضح توزيع أفراد مجموعة البحث حسب السن على المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام التكرار والنسب المئوية.

جدول رقم (22): يبين توزيع أفراد مجموعة البحث حسب السن على المجموعتين التجريبية والضابطة

السن	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
	التكرار	النسبة المئوية%	التكرار	النسبة المئوية %
15_ 14	04	% 50	05	%62،5
17_ 16	04	%50	03	%37،5
المجموع الكلي	08	% 100	08	% 100

يتبين من الجدول رقم (22) أن نسبة الأحداث الذين تتراوح أعمارهم بين (14_15) سنة في المجموعة الضابطة قدرت بـ 50 % وهي متقاربة مع نسبتهم في المجموعة التجريبية والتي قدرت بـ 62،5%، أما بالنسبة للفئة العمرية من (16_17) سنة بلغت نسبتهم في المجموعة الضابطة 50 % أما في المجموعة التجريبية فقدرت نسبتهم بـ 37،5% وهي متقاربة مع نسبة المجموعة الضابطة.

من خلال التكرارات والنسب المئوية المتقاربة كما هو موضح في الجدول أعلاه يمكن القول أن المجموعتين التجريبية والضابطة على قدر من التجانس فيما يخص متغير السن.

2_2_1_3_التكافؤ في المستوى الدراسي:

قامت الطالبة الباحثة باستبعاد الحالات التي مستواها الدراسي أقل من المتوسط، لذلك كان المستوى الدراسي لأفراد مجموعة البحث بين الأولى متوسط والرابعة متوسط وهي كالتالي:

جدول رقم (23): يبين توزيع أفراد مجموعة البحث حسب المستوى الدراسي على المجموعتين التجريبية والضابطة

المستوى الدراسي	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
	التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية %
الأولى متوسط	03	% 37،5	04	%50
الثانية متوسط	03	%37،5	02	%25
الثالثة متوسط	01	%12،5	01	%12،5

الرابعة متوسط	01	%12،5	01	%12،5
المجموع الكلي	08	% 100	08	% 100

يبين الجدول رقم (23) أن نسبة الأحداث الجانحين ممن لديهم مستوى أولى متوسط قد بلغت 37،5% في المجموعة الضابطة و50% في المجموعة التجريبية وهي نسب متقاربة، كذلك نسبة الأحداث الجانحين ممن لديهم مستوى ثانية ثانوي قد بلغت كذلك 37،5% في المجموعة الضابطة وهي قريبة من نسبتهم في المجموعة التجريبية التي قدرت بـ 25 %، كذلك نبين النتائج الموضحة في الجدول أن نسبة الأحداث الجانحين ذوي المستوى الثالثة متوسط هي نفسها في كلتا المجموعتين وقدرت بـ 12،5 % كذلك بالنسبة للأحداث الجانحين ذوي المستوى الرابعة متوسط فقد تساوت نسبهم في المجموعتين والتي قدرت نسبتهم بـ 12،5%، وعليهم فإن قيم التكرارات والنسب المئوية المتقاربة تجعلنا نقول أن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتين من حيث المستوى الدراسي.

2_2_1_4_التكافؤ في فترة الإيداع:

تراوحت فترة الإيداع المتبقية للأحداث الجانحين بين 03_06 أشهر من بداية انطلاق البرنامج، حيث قامت الطالبة الباحثة باستبعاد الأحداث الذين تقل مدة الإيداع المتبقية لديهم عن 03 أشهر وهذا حتى يتسنى لها تطبيق البرنامج الذي يستغرق حوالي 06 أسابيع وكذا القيام بالقياس التتبعي.

لذلك يمكن القول بأن المجموعتين التجريبية والضابطة متجانسة من حيث فترة الإيداع المتبقية.

5_1_2_2 التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في متغيرات البحث: قامت الطالبة الباحثة من التحقق من تجانس المجموعتين (التجريبية والضابطة) في كل من مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى السلوك العدواني، وذلك على النحو التالي:

- **التكافؤ في مستوى الذكاء الانفعالي:**

لفحص تجانس التباين بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مستوى الذكاء الانفعالي تم الاستعانة باختبار "**ليفين ف Levene F**" واختبار "**ت T**" لعينتين مستقلتين لقياس دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد في المجموعتين على مقياس الذكاء الانفعالي وجاءت النتائج كالتالي.

جدول رقم (24): يوضح نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين و "ت" لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الانفعالي.

المجموعة	المتوسط الحسابي μ	الانحراف المعياري σ	اختبار ليفين لتجانس التباين		اختبار "ت" لدلالة الفروق				
			قيمة ف F	قيمة sig	قيمة ت T	قيمة sig	درجة الحرية Df	مستوى الدلالة α	الدلالة الإحصائية
التجريبية ن=08	62،101	10،08	0،49	0،49	0،54	0،95	14	0,05	غير دال
الضابطة ن=08	101،37	8،39							

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول رقم (24) أن قيمة اختبار ليفين هي (0،49) وهي غير دالة حيث بلغت قيمة sig (0،49) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0،05) بالتالي التباين تحقق أي هناك تجانس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.

وبالنظر إلى قيمة "ت" المقدرة بـ (0،54) بدرجة الحرية df=14 وقيمة sig بـ (0،95) وهي قيمة أكبر من 0،05 أي أن قيمة "ت" غير دالة، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) على مقياس الذكاء الانفعالي في القياس القبلي، أي أن المجموعتين (التجريبية والضابطة) متكافئتين في مستوى الذكاء الانفعالي.

- **التكافؤ في مستوى السلوك العدواني:**

للتأكد من تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى السلوك العدواني اعتمدنا على اختبار ليفين لفحص تجانس التباين، واختبار "ت" لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (25): يوضح نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين و "ت" لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوك العدواني.

المجموعة	المتوسط الحسابي μ	الانحراف المعياري σ	اختبار ليفين لتجانس التباين		اختبار "ت" لدلالة الفروق				
			قيمة ف F	قيمة sig	قيمة ت T	قيمة sig	درجة الحرية Df	مستوى الدلالة α	الدلالة الإحصائية
التجريبية ن=08	171،25	10،70	0،71	0،41	27،1-	0،22	14	0,05	غير دال

الضابطة ن=08	177،75	9،69							

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول رقم (25) أن قيمة اختبار ليفين هي (0،71) وهي غير دالة حيث بلغت قيمة sig (0،41) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0،05) بالتالي التباين تحقق أي هناك تجانس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.

وبالنظر إلى قيمة "ت" المقدرة بـ (-27،1) بدرجة الحرية df=14 وقيمة sig بـ (0،22) وهي قيمة أكبر من 0،05 أي أن قيمة "ت" غير دالة، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) على مقياس السلوك العدواني في القياس القبلي، أي أن المجموعتين (التجريبية والضابطة) متكافئتين في مستوى السلوك العدواني.

2_3_أدوات البحث:

توجد العديد من الأدوات التي تقيس متغيرات البحث الحالي سواء التي استخدمت في الدراسات الأجنبية أو التي استخدمت في الدراسات العربية، غير أن الطالبة الباحثة عمدت إلى اختيار الأنسب من بين هذه الأدوات لتحقيق أهداف البحث وتماشيا مع متطلباته، وقد تم الاستعانة بالأدوات التالية:

_استمارة المعلومات الأولية (من إعداد الطالبة)

_مقياس الذكاء الانفعالي لفاروق السيد عثمان وعبد السميع رزق (2001).

_مقياس السلوك العدواني والعدائي لآمال باظة (2003)

_برنامج إرشادي تكاملي يستند إلى تنمية مهارات الذكاء الانفعالي وفق نموذج جولمان للذكاء الانفعالي (من إعداد الطالبة الباحثة).

2_3_1_استمارة المعلومات الأولية:

أعدت الطالبة الباحثة هذه الاستمارة بهدف الحصول على معلومات أولية عن الحدث الجانح من حيث: الاسم، السن، المستوى التعليمي، عدد أفراد الأسرة، الوضعية الجزائية، المدة المتبقية من الحكم، من يتردد على زيارة الحدث إن وجد، أنواع الأنشطة المحببة للحدث (انظر الملحق رقم 02).

2_3_2_مقياس الذكاء الانفعالي:

قام الباحثان **فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق (2001)** بدراسة تهدف لإعداد وتقنين مقياس للذكاء الانفعالي وتحديد مكوناته وعوامله على عينة بلغت (136) طالبا وطالبة، وقد توصل الباحثان إلى إعداد هذا المقياس من خلال رصدهما لمختلف الخصائص السلوكية التي تعبر عن الذكاء الانفعالي والتي استخلاصها من دراسات **جولمان Goleman وماير وسالوفي Mayer and Salovey** و**جيري Gerry** في الفترة الممتدة بين (1990_1997).

2_3_2_1_وصف المقياس:

صاغ كل من **فاروق محمد عثمان وعبد السميع رزق (2001)** فقرات المقياس بعد تحديد التعريف الإجرائي للذكاء العاطفي بأنه القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في

علاقات انفعالية اجتماعية ايجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الايجابية للحياة.[1]

ويتكون مقياس الذكاء الانفعالي من خمسة مقاييس فرعية تضم القدرات التالية:

1_المعرفة الانفعالية (الوعي باالذات): وهي القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية والتمييز بينها والتعبير عنها والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث، ويتألف هذا البعد من (10) فقرات وهي: (1_ 2_ 3_ 5_ 7_8_10_ 14_ 49_ 51)

2_ إدارة الانفعالات: ويشير إلى القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية والسيطرة عليها وكسب الوقت لتحويلها لانفعالات ايجابية، ويتألف هذا البعد من (15) فقرة هي: (4_ 6_ 9_ 11_ 12_13_ 16_17_18_ 26_ 28_31_ 50_53_ 56).

3_ حفز الذات (الدافعية): تعبر عن القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الانجاز والتفوق، واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات، وفهم كيف يتفاعل الآخرون بالانفعالات المختلفة، وكيف تتحول الانفعالات منن مرحلة إلى أخرى، ويتألف هذا البعد من (13) فقرة هي: (15_19_20_ 21_22_23_24_25_27_29_30_32_58).

4_ التعاطف: يشير إلى قدرة الفرد على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعاليا وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم والحساسية لحجاتهم حتى وان لم يفصحوا عنها، والتناغم معهم والاتصال بهم دون أن يكون

[1] فاطمة غالم: الخصائص السيكومترية لاختبار الذكاء العاطفي على عينة من طلبة الجامعة. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر. ع (21)، ديسمبر. 2015، ص 326

السلوك محملا بالانفعالات الشخصية، ويتألف هذا البعد من (11) فقرة وهي:

(33_34_35_37_38_40_ 41_44_ 54_55_ 57).[1]

5_ التواصل الاجتماعي (المهارات الاجتماعية): يشير إلى قدرة الفرد على التأثير الايجابي في الآخرين من خلال فهم انفعالاتهم ومشاعرهم ومعرفة أثرها في الآخرين، ومعرفة متى يقود ومتى يتبع الآخرين ويساندهم ويتصرف معهم بطريقة لائقة بحيث لا تظهر على الفرد آثار الانفعال السلبي كالغضب والضيق، ويتألف هذا البعد من (09) فقرات هي: (47_ 48_ 36_39_ 42_ 43_ 45_ 46_ 52).[2]

2_3_2_2_ تصحيح المقياس:

عدد الفقرات المكونة للمقياس هي (58) فقرة، في المقياس الأصلي يتم الإجابة عليها باختيار أحد البدائل حسب تدرج **ليكارت** الخماسي (يحدث دائما، يحدث غالبا، يحدث أحيانا، يحدث نادرا، لا يحدث أبدا) بحيث تعطى الدرجات: (5_4_3_2_1) هكذا على الترتيب، أما في الدراسة الحالية يتم تقييم استجابة أفراد العينة على المقياس بالاعتماد على سلم قياس ثلاثي البدائل المعدل من طرف **بن غربال سعيدة (2015)**، حيث يعطى لكل بند من البنود وزن متدرج وفق مقياس **ليكارت Likert** الثلاثي (3_ 2_ 1) للبدائل (يحدث_ يحدث أحيانا_ لا يحدث).

عند جمع درجات المستجيب على كل البنود نحصل على درجة الذكاء الانفعالي التي يتمتع بها المستجيب محل الدراسة، وعليه فإن درجات المقياس تتراوح بين 174 والتي تمثل أعلى درجة و58 تمثل الدرجة الدنيا للمقياس.

---

[1] محمد مسلم الطلالعة: تحري الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الانفعالي وإيجاد علاقته بالقلق لدى طلبة جامعة مؤتة. رسالة ماجستير، قسم الإرشاد والتربية الخاصة، جامعة مؤتة، الأردن. 2007، ص 43.

[2] المصدر المذكور سابقا، ص 44.

الجدول رقم (26) يوضح مستويات (تقديرات) مقياس الذكاء الانفعالي[1]

درجات المقياس	تقدير درجات المقياس
58 _ 96	ذكاء عاطفي منخفض
97 _ 135	ذكاء عاطفي متوسط
136_ 174	ذكاء عاطفي مرتفع

2_3_3_مقياس السلوك العدواني والعدائي لأمال باظة:

قامت **أمال باظة (2003)** بإعداد هذا المقياس وفقا لما قدمه **Flouds (1996)** من فكرة العقابية العامة وقسمها إلى العقابية الداخلية والعقابية الخارجية، وتم تصميم استبيان العدائية واتجاهه أيضا وفقا لدراسة **Quatsn (1994)** الذي وضع بعد الغضب ضمن المقاييس الفرعية للعدائية العامة وقامت بعد

ذلك بتصميم اختبار لقياس السلوك العدواني لدى الأطفال سنة (1996) بصور ثلاثة منها:

السلوك العدواني الجسدي واللفظي وغير المباشر، ويقصد بالسلوك غير المباشر في هذا الاختبار العدائية والعدوان ذا الصبغة الأدبية أو الاجتماعية التعبيرية.

2_3_3_1_ وصف المقياس وتصحيحه:

يشمل الاختبار الحالي على أربعة أبعاد أساسية وهي: السلوك العدواني المادي، السلوك العدواني اللفظي، العدائية، الغضب، ويشمل كل مقياس فرعي على(14) بندا، وبالتالي يتكون المقياس ككل من

[1] سعيدة بن غربال: الذكاء العاطفي وعلاقته بالتوافق المهني (دراسة ميدانية على عينة من أساتذة جامعة محمد خيضر_بسكرة). رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر. 2015، ص 164_165.

(56) عبارة، وتقع الإجابة على بنود المقياس في خمس مستويات تتراوح بين (0 _4) وتتحدد بالتعبيرات المحددة لدرجة تكرار السلوك بالتعبيرات التالية: كثير جدا_ كثيرا_ أحيانا_ نادرا_ إطلاقا.[1]

وتمنح الدرجات للبدائل كالتالي:

_تمنح الدرجة 4 للإجابة بالبديل الأول كثير جدا.

_تمنح الدرجة 3 للإجابة بالبديل الثاني كثيرا.

_تمنح الدرجة 2 للإجابة بالبديل الثالث أحيانا.

_تمنح الدرجة 1 للإجابة بالبديل الرابع نادرا.

_تمنح الدرجة 0 للإجابة بالبديل الخامس إطلاقا.[2]

والدرجة العالية تدل على مستوى عدواني أو مستوى عدواني أو غضب عالي، والدرجة المنخفضة على المقياس تدل على انخفاضهم، ويمكن حساب الدرجات لكل بعد على حدى أو بحساب الدرجة الكلية، فيما يلي جدول يوضح المستويات للدرجات على المقياس لكل بعد:

جدول (27) مستويات الدرجات على مقياس السلوك العدواني والعدائي لكل بعد[3]

المستوى	الدرجات
المستوى الأول	56 _ 43
المستوى الثاني	42_ 39

[1] سامية ابريعم: تقنين مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين لـ "أمال باظة" (النسخة المصرية) على البيئة الجزائرية. مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة أم البواقي، الجزائر. 4 (1) مارس 2017. ص 187.

[2] نسيمة ملاك. نزيم صرداوي: الضغط النفسي وعلاقته السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوى: دراسة ميدانية في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو. المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، جامعة لونيسي علي البليدة 2، الجزائر. (10). 2016، ص 145.

[3] سامية ابريعم، المصدر نفسه، ص 188.

المستوى الثالث	15 _ 39
المستوى الرابع	0 _ 14

يمثل المستوى الأول أعلى الدرجات، ثم المستوى الثاني يليه في الترتيب، ثم المستوى الثالث والمستوى الرابع منخفض لكل بعد على حدى من الأبعاد الأربعة.

2_3_4_البرنامج التكاملي لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي المصمم للدراسة الحالية:

قامت الطالبة الباحثة بإعداد برنامج إرشادي تكاملي وفق نموذج **جولمان** للذكاء الانفعالي، ويتناول البرنامج التكاملي الطرق والأساليب المختلفة للإرشاد النفسي بطريقة انتقائية متكاملة، تتضمن عددا من الفنيات، تنتمي كل فنية منها إلى نظرية إرشادية معينة، ويتم اختيار هذه الفنيات بحيث تسهم في تنمية المهارات الانفعالية والشخصية المكونة للذكاء الانفعالي الذي ينعكس بدوره في التخفيف من حدة السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين الذين يطبق عليهم البرنامج في جلسات جماعية، وفي مدة زمنية محددة قدرت في بحثنا الحالي بستة أسابيع.

2_3_4_1_الحاجة للبرنامج وأهميته:

تعد فئة الأحداث الجانحين إحدى الفئات التي تحتاج لبذل مزيد من الجهد للاهتمام بها من طرف الدولة ومؤسساتها المتخصصة ومهنيوها الذين يتعاملون معها، والتخفيف من الآثار السلبية لسلوكاتهم الجانحة والعدوانية التي تمنعهم عن المشاركة الايجابية في الحياة الاجتماعية خاصة وأنهم على أبواب مرحلة الرشد، ويكون ذلك من خلال إعداد مختلف البرامج والأنشطة التي تستهدف هذه الفئة.

وقد جاءت الحاجة لإعداد هذا البرنامج من واقع الممارسة العيادية للطالبة الباحثة وما رصدته على مدار سنوات عملها مع الأحداث الجانحين كأخصائية نفسانية بإحدى مؤسسات إعادة التربية والتأهيل، وما لاحظته من افتقار هذه الفئة لكثير من الكفاءات الانفعالية الشخصية والاجتماعية الأمر الذي يقودهم غالبا لممارسة سلوكات خاطئة تضعهم تحت طائلة القانون ومنها السلوكات العدوانية، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه العديد من الدراسات كدراسة **أندريو (2000) Andreou**، ودراسة **بابو (2006) Babu**، ودراسة **جولمان (2007) Goleman**، والذين أكدوا على أن أنماط السلوكات العدوانية الشائعة تشير إلى افتقار واضح للمهارات الانفعالية أو العاطفية ونقص في الكفاءة الاجتماعية، مع قلة البحوث والدراسات التي أجريت في هذا المجال مع فئة الأحداث الجانحين، حيث تبين للطالبة الباحثة بعد مراجعة الأدبيات النفسية أنه لا توجد دراسة عربية ولا محلية _في حدود علم الباحثة_ تناولت برنامج إرشادي تكاملي لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي للتخفيف من حدة السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين وذلك رغم أهمية متغير الذكاء الانفعالي في تعديل السلوك العدواني لدى الأفراد، كان من المهم إعداد برنامج تكاملي للتخفيف من السلوكات العدوانية لدى الأحداث الجانحين وذلك بتنمية مهارات الذكاء الانفعالي لديهم.

وتتضح أهمية البرنامج المقترح في الآتي:

1_تطبيق البرنامج على فئة مهمة من فئات المجتمع وهم الأحداث الجانحين .

2_قدرة البرنامج المعد على تنمية الذكاء الانفعالي لدى مجموعة البحث من الأحداث الجانحين.

3_ قدرة البرنامج على خفض حدة السلوك العدواني من خلال تنمية الذكاء الانفعالي لدى مجموعة البحث من الأحداث الجانحين.

_3_4_2_ الإعداد للبرنامج:

تم الإعداد للبرنامج من خلال استقراء الأدبيات النظرية لكل من متغير الذكاء الانفعالي وكذا السلوك العدواني والدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة فئة الأحداث الجانحين واهم البرامج الإرشادية والعلاجية التي قدمت لهم باختلاف الهدف منها، والاستفادة منها في تحديد الأهداف العامة للبرنامج، تحديد وحدات البرنامج وجلساته والأهداف الخاصة بكل جلسة، تحديد الأدوات اللازمة والإجراءات المتبعة لتحقيق أهداف كل جلسة، تحديد الوقت اللازم لتنفيذ لكل جلسة، وكذا أساليب تقييم كل جلسة. من بين هذه الأدبيات:

_كتاب الذكاء العاطفي لدانيال جولمان ترجمة ليلى جبالي (2000).

_ كتاب الذكاء العاطفي تأليف بام رومبر وجان سكوت ترجمة صفاء الأعسر وعلاء الدين كفافي (2000).

_ كتاب الذكاء الوجداني وبعض المشكلات الانفعالية تأليف يامنة اسماعيلي وآخرون (2017).

_ كتاب كيف ننمي التوافق النفسي والاجتماعي باللعب (100) لعبة حركية عقلية وتربوية توافقية نفسيا واجتماعيا) من تأليف حدادو محمد أمين (2015).

أما الدراسات السابقة فقد تنوعت وتعددت حسب متغيرات الدراسة منها:

_دراسة بن عباد فتحي (2021) فعالية برنامج إرشادي يستند إلى نموذج جولمان للذكاء الانفعالي في إدارة الضغوط النفسية لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا.

_دراسة عابد سامية (2019) حول فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني في خفض مستوى السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

_دراسة ناصر بوجليطة (2018) حول تأثير برنامج إرشادي مقترح يعتمد على اللعب في التخفيف من السلوك العدواني لدى أطفال المرحلة الابتدائية (9 _12) سنة.

_دراسة سالم بن عاشور (2017) حول فعالية الأنشطة الفنية في علاج السلوك العنيف لدى الأحداث الجانحين.

_دراسة أحمد فلاح العلوان (2016) فعالية برنامج تدريبي في الذكاء الانفعالي للحد من المشكلات السلوكية لدى عينة من طلبة الصف العاشر أساسي.

_صادق عبده حسن علي (2016) تنمية الذكاء الوجداني وأثره على جودة الحياة النفسية لدى المراهقين الأيتام المقيمين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية في الجمهورية اليمنية.

_دراسة محمود (2015) فعالية برنامج إرشادي مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي لخفض السلوك العدواني لدى الفتيات الجانحات للمرحلة العمرية (12_18) سنة.

_دراسة مقبولة بنت ناصر (2014) فعالية برنامج إرشاد جمعي في تنمية التفاؤل وخفض التشاؤم لدى الأحداث الجانحين بسلطنة عمان.

_دراسة رامز إبراهيم السبع حسونة (2013) فعالية برنامج سلوكي معرفي في تعديل السلوك العدواني لدى الأطفال الجانحين في محافظة غزة.

بالإضافة للتكوينات التي تلقتها الطالبة الباحثة واستفادت منها في التدريب على مهارات جديدة.

وقد ساعد الطالبة الباحثة كل ذلك في: تحديد الأهداف العامة للبرنامج، تحديد وحدات البرنامج، تحديد جلسات البرنامج، تحديد الأهداف الخاصة بكل جلسة، تحديد الأدوات اللازمة والإجراءات المتبعة لتحقيق أهداف كل جلسة، تحديد الوقت اللازم لتنفيذ كل جلسة، وكذا أساليب تقييم كل جلسة.

2_3_4_3_ الأسس النظرية للبرنامج:

لتحقيق غايات البحث في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى الأحداث الجانحين للتخفيف من السلوك العدواني لديهم استندت الطالبة الباحثة في بناءها للبرنامج إلى النموذج الذي قدمه **جولمان (1998)** للذكاء الانفعالي والذي يضم خمسة أبعاد للذكاء الانفعالي هي: بعد الوعي بالذات، بعد إدارة الانفعالات، بعد الدافعية، بعد التعاطف، وبعد مهارات الاجتماعية، والاستفادة من النظرية في تعريف كل بعد لصياغة جلسات تنسجم وتلك الأبعاد ومظاهرها.

كما يعتمد هذا البرنامج على النموذج النظري السلوكي المعرفي فهو يشرح السلوك المشكل من خلال تفاعل انفعالات أفكار وسلوكات الفرد، فالسلوكات العدوانية تترسخ عبر الزمن لقيمتهم الوظيفية، وتعززها النتائج "الايجابية" التي يحصل عليها الفرد من ممارسته لهذه السلوكات، لهذا فإن برامج التدخل المستوحاة من هذا النمط تركز جهودها على تغير الأسلوب المعرفي للتفكير، ولانفعالات ولسلوكات المشارك للتقليل من السلوك العدواني الناتج.

وبما أن البرنامج المعد هو برنامج إرشادي تكاملي فهو يعتمد على مختلف الاتجاهات المنبثقة من البراديغم السلوكي المعرفي، وقد اعتمدنا في هذه الدراسة خاصة على ما جاء به كل من:

1_ **أيليس Ellis في نظرية (الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي):** وذلك باعتماد نموذج (A_B_C) الذي يشرح عملية إنتاج السلوك من خلال التفاعل بين الانفعالات والأفكار المرتبطة بالموقف والسلوكات.

2_ باندورا Bandura في (نظرية التعلم الاجتماعي): باعتماد مبادئ هذه النظرية في تعليم الحدث الجانح لمهارة جديدة أو سلوك من خلال عملية التعلم القائم على الملاحظة، النمذجة، وكذا التعزيز الإيجابي للمحافظة على السلوك المرغوب فيه.

3_ ميكنبوم Meicknbaum في نظرية (تعديل السلوك المعرفي): باعتماد أهم ما جاء به في إكساب الحدث لمهارات انفعالية واجتماعية انطلاقا من تغيير الأفكار السلبية والتدريب على التعليم الذاتي الداخلي، والعمل على تنظيم مجال الوعي لديه، والتدريب على التعبير عن المشاعر والأفكار التي تتناسب مع الموقف، وتكرار هذه المهارات والاستمرار في تطبيقها في حياته اليومية.

2_3_4_4_ أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج إلى تحقيق جملة من الأهداف منها:

- **الهدف العام للبرنامج:**

الهدف الرئيسي للبرنامج هو تنمية مهارات الذكاء الانفعالي بمكوناته (الوعي بالذات، إدارة الانفعالات الدافعية، التعاطف، المهارات الاجتماعية) لدى الأحداث الجانحين وتوظيف هذه المهارات للخفيف من السلوكات العدوانية ومساعدتهم على اكتساب سلوك مقبول اجتماعيا وتحقيق توافقهم النفسي والاجتماعي.

- **الأهداف الخاصة للبرنامج:**

يمكن أن نلخص الأهداف الخاصة للبرنامج المقترح من خلال الأهداف الخاصة لكل وحدة من وحداته الخمسة الممثلة لأبعاد الذكاء الانفعالي وفق نموذج جولمان، ونذكر هذه الأهداف كالتالي:

- **أهداف الوحدة الأولى الوعي بالذات:**

_ تمكين الحدث من التعرف على انفعالاته الشخصية وفهمها والتعبير عنها.

_تمكين الحدث من التعرف على نقاط الضعف والقوة الداخلية في شخصيته.

_اكتساب الحدث الثقة بالنفس.

- **أهداف الوحدة الثانية إدارة الانفعالات:**

_تمكين الحدث من توظيف البدائل التي يمتلكها في وضعية مختلفة.

_تنمية قدرة الحدث على الضبط الانفعالي وتحسين طريقة مواجهته للاستثارة الانفعالية.

- **أهداف الوحدة الثالثة الدافعية:**

_تمكين الحدث من تكوين تصور ايجابي للذات.

_تعلم الحدث وضع الأهداف المناسبة والسعي لتحقيقها.

- **أهداف الوحدة الرابعة التعاطف:**

_ تمكين الحدث من التعرف على مشاعر وأفكار الآخرين وتقمصها عاطفيا.

- **أهداف الوحدة الخامسة المهارات الاجتماعية:**

_تعلم الحدث التواصل الفعال مع الآخرين وإقامة علاقات جيدة معهم.

_تعلم الحدث العمل الجماعي التعاوني.

_تنمية قدرة الحدث على اتخاذ القرار وإيجاد البدائل والحلول الفعالة.

_تعلم الحدث حل المشكلات بطرق سليمة.

ومن أجل تحقيق الأهداف المسطرة للبرنامج السابقة الذكر، هناك مجموعة من الاعتبارات المهمة التي راعتها الطالبة الباحثة في تطبيقها للبرنامج وهي:

_الحرص على أن يشارك جميع أفراد المجموعة في الأنشطة.

_الحرص على أن تكون الأنشطة المقدمة في البرنامج مرغوبة من قبل الأحداث وتناسب المرحلة العمرية والمستوى العقلي لهم.

_تحسيس الحدث المشارك بأهمية النشاط الذي يؤديه سواء بمفرده أو مع الجماعة.

_استخدام أسلوب التعزيز والتشجيع على الأعمال المميزة وعدم انتقاد الأعمال الأقل مستوى، والعمل على تشجيع الحدث على تطوير الأداء وكفاءة الإنتاج وتحسين المستوى.

_توفير الوقت الكافي لأداء النشاط، بحيث يستوعب كل مشارك النشاط بصورة واضحة وكافية وهذا يساعده على الأداء الجيد للنشاط.

_التفاعل مع الأحداث أثناء البرنامج حتى لا يشعروا بأنهم موقع دراسة فقط، حتى يسود جو من الألفة والطمأنينة بين الطالبة الباحثة والأحداث المشاركين.

2_3_4_5_ مراحل بناء البرنامج الإرشادي التكاملي:

يتكون البرنامج من (18) جلسة موزعة على (03) مراحل:

- **المرحلة التمهيدية:** تحتوي على (02) جلستين: وهي مخصصة للتعارف بين أعضاء المجموعة وبناء العلاقة معهم، وتقديم البرنامج وتحفيز الأحداث على المشاركة الفعالة.

- **المرحلة الرئيسية:** تحتوى على (15) جلسة: تخصص الجلسة الأولى من هذه المرحلة للتعريف بمفهوم الذكاء الانفعالي وأهميته ودوره في حياة الحدث.

أما بقية الجلسات فهي مخصصة لتنمية أبعاد الذكاء الانفعالي وفق نموذج جولمان والموزعة على خمسة وحدات كالتالي:

الوحدة الأولى (الوعي بالذات): تحتوي هذه الوحدة (03) جلسات

الوحدة الثانية (إدارة الانفعالات) أو (تنظيم الذات): تحتوي هذه الوحدة (03) جلسات

الوحدة الثالثة (الدافعية): وتحتوي على (02) جلستين.

الوحدة الرابعة (التعاطف): وتحتوي على (02) جلستين.

الوحدة الخامسة (المهارات الاجتماعية): وتحتوي على (04) جلسات

- **المرحلة الختامية:** تحتوي على جلسة واحدة وهي مخصصة لاختتام جلسات البرنامج وللتقييم النهائي للمشاركين من خلال ملاحظة التغيرات التي تظهر على سلوكهم، وتطبيق القياس البعدي لمقاييس الدراسة.

_ بالنسبة لبناء الجلسات: فإن البرنامج يحتوي على (18) جلسة مهيكلة بنفس الطريقة بحيث:

_في بداية كل جلسة جديدة وبعد الترحيب بالمشاركين يتم التذكير بمحتويات الجلسة السابقة.

_تطور محتويات الجلسات باستعمال ديناميكية المشاركة.

_ في نهاية كل جلسة يتم تلخيص محتوى الجلسة بمشاركة جميع الأعضاء وهذا يسمح للباحثة بتقييم مدى استيعابهم لمحتويات الجلسة.

_كما تقدم واجبات منزلية بين الجلسات يقوم بها الحدث لوحده وتكون مرتبطة بمحتوى الجلسة لتقييم مكتسباته منها ويتم مراجعتها في بداية الحصة المقبلة.

2_3_4_6_الأسلوب الإرشادي المستخدم في تطبيق البرنامج:

اعتمدت الطالبة الباحثة في تطبيقها للبرنامج على أسلوب الإرشاد الجماعي، وذلك للاعتبارات التالية:

_توفير الوقت والجهد.

_يعتبر الإرشاد الجماعي من الأساليب الإرشادية الناجحة حيث يساعد في حل المشكلات الانفعالية كالغضب والمشكلات السلوكية كالعدوانية بفعالية أكثر من خلال المواقف الاجتماعية.

_تتيح للحدث تعلم خبرات جديدة وعدم التمركز حول الذات من خلال النشاطات الجماعية، بحيث يعي الحدث بأنه ليس وحده من يعاني من المشكلات وإنما هناك أحداث آخرون يعانون نفس المشكلة.

_يساعد الحدث على فهم أبعاد مشكلته وينمي لديه القدرة على حلها بثقة عالية ودون تردد.

_يساعد الحدث على تقبل آراء الآخرين ويعمل على زيادة التفاعل الايجابي بين الأحداث.

_يقلل الإرشاد الجماعي من الانطواء والانسحابية ويساعد على المرونة والتفاعل حيث يساعد الحدث على إثبات ذاته بين الآخرين.

2_3_4_7_ تقييم البرنامج:

يمر تقييم البرنامج بثلاثة مراحل وهي:

_ التقييم الأولي: يسمح هذا التقييم بمعرفة الحالة الأولية للحدث المشارك في البرنامج فهو يهدف إلى جمع المعلومات حول الحدث قبل مشاركته في البرنامج من خلال المقابلة والملاحظة، تقوم الباحثة في هذه المقابلة بتطبيق مقاييس الدراسة على الحدث (مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس السلوك العدواني) لتقييم المهارات الانفعالية والاجتماعية له وكذا تقييم مستوى السلوك العدواني عنده.

_ تقييم المتابعة: تقوم به الباحثة خلال الجلسات من خلال تقييم النشاطات وملاحظة سلوك وموقف الحدث المشارك منها، فمن خلال طرح الأسئلة والتغذية الراجعة والواجبات المنزلية يسمح للباحثة بتقييم مدى استيعاب الحدث لمحتويات الجلسة ومكتسباته منها أي هل حقق الأهداف العملية للجلسة.

_ التقييم النهائي: تقوم به الباحثة في نهاية البرنامج لتقييم مدى استيعاب الحدث لمحتويات البرنامج، ويكون ذلك من خلال اختبار للتقييم الذاتي وإعادة تطبيق مقاييس الدراسة للتأكد من أن الحدث قد تعلم مهارات جديدة واستجابات جديدة تكون أكثر تكيفا ومقبولة اجتماعيا، وهذا يعطي للباحثة تصورا حول فعالية البرنامج في تنمية القدرات الشخصية والاجتماعية للحدث الجانح.

2_3_4_8_الوسائل المستخدمة في البرنامج:

يتطلب تطبيق أي برنامج مهما كان نوعه استخدام أدوات أو وسائل اللوجيستية ليحقق أهدافه، وقد استعانت الطالبة الباحثة في تطبيقها لمحتوى هذا البرنامج على بعض الأدوات المتمثلة في:

_جهاز كمبيوتر وجهاز عرض داتاشو، سبورة، أقلام، أوراق بيضاء، بطاقات عمل، أشرطة فيديو، مطويات، حبل، صور، شريط لاصق.

2_3_4_9_الفنيات المستخدمة في البرنامج:

اعتمدت الطالبة الباحثة في هذا البرنامج على مجموعة من الفنيات نذكرها في ما يلي:

_**التعزيز الايجابي:** ويكون بتقديم التشجيع والمدح والثناء على أداء المشترك عند قيامه بسلوك ايجابي وإتقانه للمهارة المطلوبة من أجل الوصول إلى تفاعل إيجابي ناجح، وقد استخدم التعزيز الإيجابي في أغلب جلسات البرنامج.

_**المحاضرة:** عبارة عن عرض شفهي سهل ومبسط تلقيه الطالبة الباحثة على أعضاء المجموعة من أجل تزويدهم بمجموعة من المعارف والمعلومات.

_ **الحوار والمناقشة الجماعية:** يكون الحوار والمناقشة غالبا بعد انتهاء الطالبة الباحثة من عرض محتوى المحاضرة، أو بعد الانتهاء من نشاط معين، وتهدف المناقشة إلى الاستجابة لاستفسارات المشاركين حول ما جاء في المحاضرة أو النشاط، كما تسمح بخلق جو من التفاعل الجماعي الإيجابي بين المشاركين يشجعهم على التعبير عن آرائهم وأفكارهم ومشاعرهم وانفعالاتهم، كما تفيد المناقشة الطالبة الباحثة من الحصول على تغذية راجعة حول مدى استيعاب أفراد المجموعة لمحتوى المحاضرة ومفاهيمها وفهم المحتوى النشاط وما يرمي إليه، وذلك من خلال طرح مجموعة من الأسئلة التي يطلب من أعضاء المجموعة الإجابة عليها أو إبداء آرائهم أو استنتاجاتهم حول محتوى المحاضرة أو النشاط.

وقد استخدمت الطالبة الباحثة المحاضرات والحوار والمناقشات الجماعية في معظم جلسات البرنامج لتزويد أفراد المجموعة التجريبية بمجموعة من المعارف والمعلومات التي تساعدهم على تطوير المهارات التي يسعى البرنامج لتنميتها لديهم.

_**التحليل العقلاني:** أحد الأساليب المعرفية التي استخدمها **إليس** في التحليل العقلاني للأفكار اللاعقلانية واستبدالها بأفكار عقلانية معتمدا على التفكير وعلاقته بالانفعال والسلوك، وقد استخدمته الطالبة الباحثة لشرح العلاقة بين التفكير والانفعال والسلوك ولإيجاد أفكار بديلة لتفسير المواقف والأحداث المنشطة للانفعالات السلبية كالغضب.

_**العصف الذهني:** يعرفه **البلوي (2009)** نقلا **عن حسن علي (2016)** بأنه "أسلوب منظم للتفكير، يستخدم من خلال جماعة صغيرة لمعالجة المشكلة المطروحة من عدة زوايا لتوليد أكبر قدر من الآراء والأفكار والحلول والاستجابات الأصيلة، ويساعد على اكتساب القدرة على النقد والتقييم وحل المشكلات".[1]

وقد استخدمته الطالبة الباحثة لتدريب أعضاء المجموعة على إيجاد أكبر قدر ممكن من الحلول والبدائل الممكنة، واستخدم في أغلب جلسات البرنامج.

_**حل المشكلات:** يعرفه **العتوم وآخرون (2005)** نقلا عن **حسن علي (2016)** بأنه "عبارة عن عملية تفكير يتطلب جهدا عقليا يمارسه المتدرب عند مواجهة موقف غامض، بحيث يوظف معارفه السابقة ومعارفه الحالية بهدف الوصول إلى حل وتحقيق أهدافه المرجوة".[2]

_**لعب الدور:** وهي أن يقوم الحدث بتمثيل جوانب من سلوك اجتماعي معين في موقف مصطنع حتى يتمكن من ممارسة المهارة المطلوبة.

_**النمذجة القصصية:** حيث يتم عرض بعض النماذج القصصية من أجل العبرة والإقتداء بالصالح فيها من الأخلاق الحميدة والسلوك المرغوب من هذه القصص مع معالجة أهم القضايا التي تعالجها هذه القصص.[3] وقد استخدمته الطالبة الباحثة في بعض من جلسات البرنامج.

_**التخيل:** تطلب الطالبة الباحثة من أعضاء المجموعة تخيل موقف ما يصفون فيه مشاعرهم وملاحظة استجاباتهم، وقد استخدم في بعض الجلسات.

---

[1] صادق عبده حسن علي: تنمية الذكاء الوجداني وأثره على جودة الحياة النفسية لدى المراهقين الأيتام المقيمين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية في الجمهورية اليمنية. أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران 2، الجزائر. 2016، ص 131.

[2] المصدر نفسه، ن ص.

[3] عايدة ناجي. مصدر مذكور سابقا، ص 554.

_**الحوار الذاتي:** وهي أن يتعلم الأحداث التحدث الإيجابي مع ذواتهم، وذلك ببعثهم لرسائل إيجابية للذات، ما يساعد في تحسين تقدير الأحداث لذاتهم وزيادة الشعور بالإيجابية نحوها ونحو الآخرين، والابتعاد عن الشعور بالفشل والنظر بتفاؤل للمستقبل ما يزيد في تنمية دافعيتهم الذاتية نحو الإنجاز.

_**دحض الأفكار السلبية:** من الأساليب المعرفية التي تقوم على تعرف أعضاء المجموعة على أفكارهم السلبية ودحضها واستبدالها بأفكار إيجابية جديدة تساعد في تنمية الدافعية الذاتية لدى الحدث، وقد استخدمته الطالبة الباحثة في الجلسة (10).

_**الاسترخاء:** مجموعة من تمارين التنفس الباطني التي تدرب عليها الطالبة الباحثة أعضاء المجموعة لتساعدهم على الشعور بالارتياح وخفض التوتر العضلي والانفعالي المصاحب لحالة الاستثارة الانفعالية، وقد استخدمته الطالبة الباحثة في الجلسة (09).

_**التغذية الراجعة:** استخدمت الطالبة الباحثة أسلوب التغذية الراجعة من خلال مراجعة ما تم تقديمه خلال الجلسة من معلومات ومهارات مع أعضاء المجموعة، وكذا مراجعة الواجبات بهدف تثبيت الأفكار والمعلومات الصحيحة وتعديل الأفكار والمعلومات الخاطئة لديهم ولتقييم مدى استيعاب أعضاء المجموعة لمحتوى الجلسات، وقد استخدمته الطالبة الباحثة في كل جلسات البرنامج.

_**الواجب المنزلي:** هو واجب أو تمرين تقدمه الطالبة الباحثة لأعضاء المجموعة في نهاية كل جلسة للقيام به بشكل فردي خارج الجلسة، يساعد الواجب المنزلي في تحديد درجة استيعاب أفراد المجموعة لمحتوى الجلسة، ولنقل أثر المهارات التي تعلمها في الجلسة إلى المواقف الحقيقية التي يعيشها، وقد استخدمته الطالبة الباحثة في معظم الجلسات.

2_3_4_10_الأنشطة المستخدمة في البرنامج:

احتوى البرنامج على مجموعة من الأنشطة المختلفة التي يقوم بها أعضاء المجموعة التجريبية من الأحداث الجانحين والمتمثلة في:

أ_ النشاط القصصي:

قامت الطالبة الباحثة باختيار مجموعة من القصص المناسبة للأحداث، والتي تحتوي على أهداف معينة، تتضمن هذه القصص معلومات ومهارات ومبادئ اجتماعية ومعرفية تساعد الأحداث على اكتساب مهارات الذكاء الانفعالي وتعديل بعض الاتجاهات السلبية في سلوكهم، وذلك بتوضيح أفكار القصة وأهدافها والعبر والفوائد المستخلصة منها من خلال أسلوب المناقشة الجماعية وإبداء رأيهم فيها.

ب_النشاط الفني:

من خلال الرسم والتلوين، حيث تركت الطالبة الباحثة للحدث الحرية في اختيار الرسم الذي ينجزه، وهذا يساعد الحدث على إسقاط المشاعر المكبوتة بداخله من خلال العمل الفني الذي يقوم به، ويعمل على اكتشاف ما بداخله من مشاعر، حيث يساعده على التفريغ الانفعالي اللاشعوري للأشياء التي لا يريد أو لا يستطيع الإفصاح عنها عن طريق الكلام وذلك من خلال الرسم والتلوين.

ج_ النشاط الرياضي:

يهدف هذا النشاط إلى بث روح التعاون بين الأحداث وتفريغ الشحنات والطاقات المكبوتة داخلهم من خلال ألعاب رياضية متنوعة سواء ألعاب جماعية (لعبة الحبل) أو فردية (لعبة البالونات الهوائية)، حيث يتعلم من خلالها الحدث التعامل مع الآخرين وتكوين علاقات اجتماعية يسودها التقبل والمحبة،

ومساعدته على إثبات الذات والاستبصار بإمكانياته وقدرته على التحدي والإصرار لتحقيق النجاح وتحمل المسؤولية اتجاه الجماعة التي ينتمي إليها.

2_3_4_11_الخدمات التي يقدمها البرنامج:

تم إعداد هذا البرنامج وفق نظرة تكاملية يقدم من خلالها خدمات نمائية، علاجية، ووقائية، تتمثل في:

_الخدمات النمائية: تتمثل في تنمية الكفاءات الشخصية والكفاءات الاجتماعية لدى الحدث الجانح وفق نموذج دانيال جولمان للذكاء الانفعالي، وذلك من خلال تنمية مهارة: الوعي بالذات، مهارة إدارة الانفعالات، مهارة الدافعية، مهارة التعاطف، المهارات الاجتماعية.

_الخدمات الإرشادية: تتمثل في تعديل السلوك العدواني والتخفيف من حدته لدى الحدث الجانح.

_الخدمات الوقائية: تتمثل في وقاية الحدث من الانتكاس أو العود لممارسة سلوكاته العدوانية، حيث يكتسب الحدث الجانح مهارات انفعالية، معرفية وسلوكية تساعده على مواجهة المواقف الضاغطة بأساليب أكثر توافقية.

2_3_4_12: تحكيم البرنامج:

للتأكد من صدق البرنامج في صورته الأولية، قامت الطالبة الباحثة بعرضه على مجموعة من أساتذة الجامعة للاستفادة منهم إما لخبرتهم في بناء البرامج أو لخبرتهم في مجال تقديم الخدمات النفسية **والملحق رقم (06)** يبين قائمة الأساتذة المشاركين في تحكيم البرنامج، وذلك بإبداء آرائهم وتقييمهم له من حيث ملائمته للأهداف التي أعد من أجلها، ومناسبة المحتوى لعينة الدراسة **والملحق رقم (05)** يبين استمارة تحكيم البرنامج العلاجي التي أرسلت للمحكمين عن طريق تطبيق جوجل فورم Google Forms، وقد

أبدى المحكمون ملاحظاتهم حيال المطالب التحكيمية التي عرضت عليهم، وفيما يلي عرض مفصل لهذا التحكيم.

جدول رقم (28): يبين نتائج تقييم المحكمين للبرنامج ككل

موضوع التحكيم	إجابات المحكمين		
	مناسب	غير مناسب	نسبة الاتفاق
أهداف البرنامج	07	0	%100
محتوى البرنامج	07	0	%100
عدد جلسات البرنامج	07	0	%100

يتبين من خلال الجدول رقم (28) إجماع المحكمين على ملائمة البرنامج بشكل عام من حيث الأهداف والمحتوى وعدد الجلسات حيث بلغت نسبة الاتفاق 100% لذلك لم تدخل الطالبة الباحثة أي تعديل على البرنامج في شكله العام.

جدول رقم (29): نتائج تقييم المحكمين لجلسات البرنامج

موضوع التحكيم / الجلسة	عنوان الجلسة	محتوى الجلسة وأهدافها	الخطوات المتبعة في الجلسة	مدة الجلسة
	نسبة الاتفاق	نسبة الاتفاق	نسبة الاتفاق	نسبة الاتفاق
الجلسة (01)	%100	%100	%100	%100
الجلسة (02)	%100	% 85,7	% 85,7	% 85,7

الجلسة (03)	%100	%100	%100	%100
الجلسة (04)	%100	%100	%100	%100
الجلسة (05)	%100	%100	%100	%100
الجلسة (06)	%100	%100	%100	%100
الجلسة (07)	%100	%100	%100	%100
الجلسة (08)	%100	%100	%100	%100
الجلسة (09)	%100	%100	%100	%100
الجلسة (10)	%100	%100	%100	%100
الجلسة (11)	%100	%100	%100	%100
الجلسة (12)	%100	%100	%100	%100
الجلسة (13)	%100	%100	%100	%100
الجلسة (14)	%100	%100	%100	%100
الجلسة (15)	%100	%100	%100	%100
الجلسة (16)	%100	%100	%100	%100
الجلسة (17)	%100	%100	%100	%100
الجلسة (18)	%100	%100	%100	%100

نلاحظ من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (29) أن هناك إجماع من طرف المحكمين حول ملائمة جلسات البرنامج من حيث عناوينها حيث كانت نسبة الاتفاق 100%، كما نجد أن هناك إجماع

من المحكمين حول محتوى وأهداف الجلسة، الخطوات المتبعة في الجلسة، ومدة الجلسة، حيث بلغت نسبة الاتفاق 100% على كل الجلسات تقريبا غير أنها اختلفت في الجلسة (02) بحيث بلغت نسبة الاتفاق 85,7% في كل من: محتوى وأهداف الجلسة، الخطوات المتبعة في الجلسة، ومدة الجلسة.

نجد أن هذه النسب هي مقبولة في جميع جلسات البرنامج تشير إلى ملائمة البرنامج وقابليته للتطبيق، وهذا ما يجعل الطالبة الباحثة تبقي على الجلسات ولا تدخل عليها تعديلات.

2_3_4_13_الصورة النهائية للبرنامج:

يحتوى البرنامج الإرشادي التكاملي المعد وفق نموذج **جولمان** للذكاء الانفعالي على (18) جلسة، موزعة على (03) مراحل وهي:

_**المرحلة التمهيدية:** تحتوي جلستين.

_**المرحلة الأساسية:** تحتوي على (15) جلسة.

_**المرحلة الختامية:** تحتوى جلسة النهائية للبرنامج.

وفي ما يلي عرض للبطاقة الفنية العامة للبرنامج:

جدول رقم (30): البطاقة الفنية العامة للبرنامج

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة	الوسائل المستخدمة	زمن الجلسة
01	**التعارف_التقييم**	_التعارف بين المشتركين. _ والتحفيز على المشاركة في البرنامج. _التعريف بالبرنامج وأهدافه	الإصغاء والحوار الجماعي	صبورة، أقلام، أوراق بيضاء، مطويات دليل البرنامج	90د
02	**وضع قواعد البرنامج**	ضبط قواعد السلوك لدى الفوج	الحوار والمناقشة	ورق كرتون كبير، أقلام لباد، شريط لاصق	90د
03	**الذكاء الانفعالي**	التعرف على مفهوم الذكاء الانفعالي والمهارات المرتبطة به	المحاضرة والمناقشة، العصف الذهني، التغذية الراجعة	جهاز عرض داتاشو، أوراق، بطاقات	90د
04	**الوعي الانفعالي**	التعرف على	المحاضرة	أوراق، أقلام،	90د

		مفهوم الانفعال والتعرف على الانفعالات	والمناقشة، العصف الذهني، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي	بطاقات الانفعالات	
05	**التعبير عن الانفعالات**	_التعرف على الانفعالات المعاشة وفهمها والتعبير عنها	المناقشة، التعزيز، العصف الذهني، التغذية الراجعة	أقلام ملونة، أوراق بيضاء، صور التعبيرات الانفعالية	90د
06	**الثقة في النفس**	_التعرف على نقاط الضعف ونقاط القوة الداخلية _وتحويل النقاط السلبية إلى إيجابية	المحاضرة والمناقشة، التعزيز الايجابي، العصف الذهني، التغذية الراجعة	أوراق بيضاء أقلام، بطاقات عمل	90د
07	**النشاط الانفعالي**	التعرف على الانفعالات السلبية والعوامل المسببة لها _التعرف على	المحاضرة والمناقشة، التخيل، العصف الذهني، التغذية الراجعة، الواجب	أوراق بيضاء وأقلام، صبورة، بطاقات عمل	90د

		الوضعيات المسببة للانفعال السلبي	المنزلي		
08	**النتائج والبدائل**	_الوعي بنتائج انفعال الغضب ونتائج السلوك الناتج عنه _التعرف على البدائل التي يمتلكها المشترك في وضعيات معينة	المحاضرة والمناقشة، العصف الذهني، التغذية الراجعة	صبورة، أوراق وأقلام، بطاقات عمل	90د
09	**استراتيجيات الضبط الانفعالي**	_تعلم استراتيجيات التنظيم الذاتي وتحسين طريقة مواجهة الاستثارة الانفعالية	المحاضرة والمناقشة، الاسترخاء، لعب الأدوار، العصف الذهني، التغذية الراجعة	جهاز عرض داتاشو	90د
10	**الدافعية الذاتية (التفاؤل والتفكير**	_تعديل الأفكار السلبية بأفكار	المحاضرة والمناقشة،	جهاز عرض داتاشو، بطاقات	90د

	الإيجابي)	إيجابية _تكوين تصور إيجابي للذات.	القصة، الحوار الذاتي، العصف الذهني، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.	عمل، أقلام	
11	**التحدي والإصرار**	_التعرف على مفهوم الهدف وكيفية تحديده. _تعلم المشترك مهارة التحدي والإصرار لتحقيق الهدف	المحاضرة والمناقشة، القصة، العصف الذهني، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.	جهاز عرض داتاشو، صبورة، أقلام، بطاقات عمل، أشرطة فيديو	90د
12	**التقمص الانفعالي**	_تعرف المشترك على مشاعر وأفكار الآخرين وفهمها. _تعلم المشترك تقمص مشاعر وأفكار الآخرين.	المحاضرة والمناقشة، العصف الذهني، التغذية الراجعة.	أوراق بيضاء، أقلام، بطاقات عمل	90د
13	**التدريب على مهارة**	_تدريب	الحوار والمناقشة،	صبورة، بطاقات	90د

	التعاطف	المشتركين على مهارة التعاطف	لعب الأدوار والتكرار، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي	عمل	
14	**التواصل الفعال**	_تعلم المشترك استخدام التواصل اللفظي وغير اللفظي _التدرب على مهارة التواصل الفعال	المحاضرة والمناقشة، لعب الأدوار والتكرار، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.	بطاقات عمل	90د
15	**التعاون**	_اكتساب المشترك قيمة العمل الجماعي التعاوني _ممارسة المشترك لمهارة التعاون كعادة سلوكية	المحاضرة والمناقشة، الرسم، اللعب، التغذية الراجعة.	جهاز عرض داتاشو، أوراق بيضاء، أقلام رصاص وأقلام تلوين، حبل، شريط فيديو	90د
16	**المرونة النفسية**	_اكتساب	الحوار والمناقشة،	صور، أقلام،	90د

		المشترك لمهارة اتخاذ القرارات السليمة. _تنمية القدرة على إيجاد البدائل لدى المشترك	العصف الذهني، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.	بطاقات عمل، فيلم قصير	
17	**حل المشكلات**	_تعرف المشترك على خطوات مهارة حل المشكلات _تدرب المشترك على خطوات مهارة حل المشكل	المحاضرة والمناقشة، العصف الذهني، التغذية الراجعة	جهاز عرض داتاشو، أقلام، أوراق بيضاء، بطاقات عمل	90د
18	**اختتام البرنامج**	_تشجيع المشتركين على استخدام مهارات الذكاء الانفعالي في حياتهم		توزيع شهادات	90د

		اليومية بعد البرنامج _القياس البعدي _شكر المشتركين			

تراوحت فترة تطبيق البرنامج (06) أسابيع، بمعدل (03) جلسات في الأسبوع، تستغرق مدة كل جلسة (90) دقيقة، حيث قامت الطالبة الباحثة بتكثيف الجلسات خلال الأسبوع وذلك حتى يتسنى لها تطبيق البرنامج خلال فترة زمنية قصيرة وعدم التماطل في تطبيقه تفاديا لبعض المتغيرات التي يمكن أن تطرأ فتؤثر على استمرارية تطبيق البرنامج، وتتمثل هذه المتغيرات في:

_إمكانية تحويل أحد أفراد مجموعة البحث أو أكثر إلى مراكز أخرى لإعادة التربية أو حتى تحويلهم إلى مؤسسات عقابية، قد يكون ذلك لأسباب أمنية أو في إطار إحداث التوازن في حال تجاوز عدد المودعين الطاقة الاستيعابية للمركز.

_إمكانية خروج احد أفراد مجموعة البحث أو أكثر من المركز قبل انتهاء مدة الحكم إذا ما حدث ظرف طارئ قد يكون أسري، صحي...الخ ووضعه تحت الرقابة القضائية بأمر من قاضي الأحداث.

_إمكانية استفادة أحد أفراد مجموعة البحث أو أكثر من إجازة الخروج من المركز في حال إظهار تحسن في السلوك.

_بالإضافة إلى الحاجة الملحة للتدخل، حيث أن أفراد مجموعة البحث يظهرون مستويات مرتفعة من السلوك العدواني يمكن أن تشكل تهديدا فوريا على أنفسهم وعلى الآخرين، لذلك قد يكون من الضروري تطبيق البرنامج الإرشادي في فترة زمنية قصيرة للتقليل من المشكلات الحالية والحد من السلوك العدواني.

_يمكن أن توفر الجلسات المتكررة والمنتظمة خلال فترة زمنية قصيرة فرصا لزيادة الدافعية والاستمرارية في تطبيق التوصيات والمهارات المكتسبة.

2_4_مجالات البحث: تمثلت مجالات البحث في كل من المجال المكاني والمجال الزماني، ونذكرهما كالآتي:

2_4_1_المجال المكاني: تم إجراء البحث الحالي بمركز إعادة التربية للذكور بولاية المدية، وفيما يلي تعريف بالمركز ومهامه وأهدافه ووسائله وذلك وفقا للبطاقة التعريفية للمركز المقدمة لنا من طرف رئيس المركز.

أ_التعريف بالمركز:

المركز المتخصص في إعادة التربية للمدية، هو مؤسسة عمومية ذات طابع إداري تتمتع بالشخصية المعنوية (أي تتمتع بنفس حقوق وواجبات الأشخاص العادين حيث يمكنها بيع أو شراء الممتلكات، عقد الصفقات) وتتمتع بالاستقلال المالي، وهي ذات طابع داخلي متخصص في استقبال الأطفال الجانحين واللاجئين الذين لم يبلغوا 18 سنة كاملة والموضوعين بأمر قضائي، وهو تابع لمديرية النشاط الاجتماعي والتضامن لولاية المدية، وبدأ بالشروع في العمل بتاريخ: 27 افريل 1977.

ب_ مهام المركز:

المركز المتخصص في إعادة التربية للمدية يستقبل الأطفال الجانحين واللاجئين الذين تتراوح أعمارهم بين 10_18 سنة قصد:

_حمايتهم.

_إعادة تربيتهم.

_إعادة إدماجهم.

_السهر على صحتهم وأمنهم ورفاهيتهم وتنميتهم المنسجمة، وذلك وفقا للأمر 64/75 المؤرخ في 09/29/ 1975 المتضمن إحداث المؤسسات والمصالح المكلفة بحماية الطفولة والمراهقة.

ج_أهداف المركز:

يسعى هذا المركز المتخصص بإعادة التربية إلى تحقيق جملة من الأهداف وهي:

ج_1_الأهداف العامة: وتتمثل في:

_إيواء الأطفال الجانحين واللاجئين الذين لم يكملوا 18 سنة.

_حماية الطفل.

_إعادة تربية الطفل.

_إعادة الاندماج المهني والتربوي والعائلي للطفل.

_السهر على أمن وصحة ونظافة الطفل.

ج_2_الأهداف الخاصة: منها أهداف قريبة المدى وأهداف متوسطة المدى وأهداف بعيدة المدى يسعى المركز لتحقيقها وتتمثل في:

- **أهداف قريبة المدى:**

_استقبال الأطفال وإيوائهم.

_ضمان نظافتهم الجسدية ونظافة الهندام والبيئة.

_ضمان إطعام صحي ومتوازن.

_جمع معلومات حول الطفل لتسهيل دراسة شخصيته وقدراته.

- **أهداف متوسطة المدى:**

_العمل على تكيف الطفل داخل المركز.

_مراقبة سلوكات الطفل وتقييمها.

_إعداد برامج تربوية وتنفيذها.

_ضمان تربية مدنية وأخلاقية.

_تنظيم أنشطة تربوية وثقافية ورياضية.

_المتابعة النفسية والطبية للأطفال.

_تقديم الدعم والتوجيه وتصحيح السلوك.

_المرافقة الوالدية لإشراك الأسرة في عملية التكفل.

- **أهداف بعيدة المدى:**

_توطيد العلاقة بين الطفل وأسرته.

_إدماج مهني وتربوي لإعادة تسجيل الطفل إما بأحد مراكز التعليم والتكوين المهني أو بإحدى المؤسسات التربوية.

_إدماج اجتماعي للطفل يجعله فردا صالحا لنفسه والمتواجدين لمجتمعه ووطنه.

د_ الوسائل المادية والبشرية للمركز: يحتوى المركز على مجموعة من الوسائل المادية والبشرية لضمان التكفل الجيد بالأطفال المتواجدين فيه، من هذه الوسائل نجد:

د_1_الوسائل المادية: وتمثل الهياكل والوسائل والأدوات الموجودة في المركز ومنها:

- **على مستوى الجناح البيداغوجي:** يحتوي هذا الجناح على طابقين: طابق المستوى الأرضي ويتوفر على:

_مكتب رئيس المصلحة التقنية.

_مكتب الأخصائية النفسانية.

_مكتب المساعد الاجتماعي.

_مكتب بيداغوجي للمربين.

_عيادة طبية.

_قسم الملاحظة والتوجيه.

_قسم إعادة التربية.

_ورشة الأشغال اليدوية.

_ورشة التلحيم المزدوج والترصيص الصحي.

_مكتبة المركز.

_قاعة خاصة بالزيارات.

_ملعب المركز.

_قاعة خاصة بالنشاطات الترفيهية والرياضية.

_بياضة، مطعم، مطبخ

أما على مستوى الطابق الأول فيحتوى على:

_مرقد (01): وهو غير مستعمل حاليا.

_مرقد (02): به عدد من الغرف، سعة كل غرفة من 03 إلى 04 أطفال وبه دورتين للمياه وقاعة كبيرة للتلفاز وقاعة صغير للصلاة.

- **الجناح الإداري:** يحتوى على:

_مكتب المدير.

_مكتب السكريتاريا.

_مكتب المستخدمين.

_مكتب المحاسبة.

د_2_الوسائل البشرية: يشمل المركز على وسائل بشرية التالية:

_مدير المركز.

_الأسلاك التقنية والبيداغوجية: وتضم مجموعة من المهنين وهم:

_رئيس المصلحة التقنية.

_نائب مقتصد رئيسي.

_نفسانية عيادية.

_معلم التعليم المتخصص.

_ممرض متخصص للصحة العمومية.

_مربي متخصص.

_مساعد اجتماعي

_أستاذ التعليم والتكوين المهني.

_المتعاقدون:

_عامل مهني من المستوى الأول

_عامل مهني من المستوى الثالث.

_عون الخدمة من المستوى الأول

_عون وقاية من المستوى الأول.

_حارس.

_الأسلاك المشتركة: وتضم:

_ملحق رئيسي للإدارة.

_محاسب إداري رئيسي.

_عون إدارة رئيسي.

_كاتب مديرية.

_مساعد مهندس مستوى ثاني في الإعلام الآلي.

_عامل مهني خارج الصنف.

2_2_المجال الزمني:

تم تطبيق البرنامج الذي يحتوي على (18) جلسة في مدة ستة أسابيع بمعدل ثلاث جلسات في الأسبوع وذلك ابتداء من تاريخ 05 جانفي 2023 إلى غاية 16 فيفري 2023.

2_5_أساليب المعالجة الإحصائية:

بعد تطبيق البرنامج المقترح على أفراد المجموعة التجريبية بمختلف جلساته، وإجراء القياسات

على كلتا المجموعتين (الضابطة والتجريبية)، تمت عملية فرز المعطيات وتجميعها في جداول إحصائية،لتحليلها بالأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS23، وتمثلت في الأساليب الإحصائية الوصفية والأساليب الإحصائية الإستدلالية وهي :

_ النسب المئوية والتكرارات.

_ اختبار ليفين لتجانس التباين Levens test for Equality of variances

_المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

_اختبار ت (t test) لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين.

_اختبار ت (t test) لدلالة الفروق بين عينتين مرتبطتين.

_اختبار اعتدالية توزيع البيانات بتطبيق اختباري Shapiro-Wilk وKormogorov-Smirnov.

_معامل مربع ايتا لحساب حجم الأثر.

خلاصة الفصل

يعتبر الجانب الميداني من الأجزاء المهمة للبحث والتي يولها الباحث اهتماما كبير، ففي هذا الجانب يبرز دوره وقدرته على معالجة وتحليل النتائج التي توصل إليها وتقديم استنتاجات وتفسيرات علمية ومنطقية لها، وقد احتوى هذا الجانب من بحثنا الحالي فصل خاص يقدم نظرة شاملة ألمت بمنهجية البحث، انطلاقا من الدراسة الاستطلاعية وما يتعلق بها من إجراءات، وكذا منهج البحث ومجموعة البحث الأساسية التي أجري عليها البحث والأدوات التي طبقت عليها، بالإضافة إلى مجالات البحث من حيث مكان وزمان إجرائه، بينما سيخصص فصل آخر من هذا الجانب يتم من خلاله عرض وتحليل نتائج الفرضيات الخاصة بهذا البحث، ومحاولة الربط بين النتائج المتوصل إليها ما تم تناوله في الجانب النظري من هذا البحث في محاولة لتفسير هذه النتائج والخروج باستنتاج عام للدراسة، وهذا ما سنفصل فيه في الفصل الموالي.

الفصل السابع

عرض ومناقشة نتائج البحث

الفصل السابع: عرض ومناقشة نتائج البحث

تمهيد

1_اختبار إعتدالية توزيع البيانات.

2_ عرض نتائج البحث الميداني:

2_1_عرض نتائج الفرضية الأولى.

2_2_ عرض نتائج الفرضية الثانية.

2_3_ عرض نتائج الفرضية الثالثة.

2_4_ عرض نتائج الفرضية الرابعة.

2_5_ عرض نتائج الفرضية الخامسة.

2_6_ عرض نتائج الفرضية السادسة.

2_7_ عرض نتائج الفرضية العامة.

3_تفسير ومناقشة نتائج البحث الميداني:

3 _1_ تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.

3_2_ تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.

3_3_ تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.

3_4_ تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.

3_5_ تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة.

3_6_ تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة.

3_7_ تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة.

تمهيد:

تناول هذا البحث مجموعة من التساؤلات حاولنا الإجابة عليها من خلال تفسيرنا للنتائج المتوصل إليها بعد تطبيق أدوات البحث على مجموعة بحث من الأحداث الجانحين، وذلك انطلاقا من تفريغ البيانات التي تم جمعها ومعالجتها باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية كالمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" لعينتين مرتبطتين أو مستقلتين، ومعامل مربع ايتا (η^2) ، وهذا بالاعتماد على الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وهذا للتأكد من مدى تحقق الفرضيات التي قام عليها البحث الحالي.

من أجل ذلك قمنا بعرض النتائج المتوصل إليها ومناقشة وتفسير ما كشفت عنه هذه النتائج من دلالات مختلفة في ضوء الأدبيات العلمية ونتائج الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع، والوصول في أخير إلى وضع استنتاج عام حول البحث، وتقديم بعض الاقتراحات التي خلصت إليها الطالبة الباحثة.

1_اختبار إعتدالية توزيع البيانات:

بعد تطبيق البرنامج المتدخل به على أعضاء المجموعة التجريبية بمختلف جلساته، وإجراء القياسات

على كلتا المجموعتين: (الضابطة والتجريبية)، تمت عملية فرز المعطيات وتجميعها في جداول إحصائية، لتحليلها بالأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 23)، وذلك انطلاقا من التأكد من طبيعة توزيع بيانات البحث، لتحديد الأساليب الإحصائية الأنسب للتعامل مع هذه البيانات في تحليل النتائج: (بارامترية/لا بارامترية)، بتطبيق اختباري **شابيرو ويلك Shapiro-Wilk وكولموكوروف سميرنوف Kolmogorov- Smirnov**، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (31): تحديد مدى اعتدالية توزيع بيانات الدراسة

المجموعة	القياس	الأبعاد	Kolmogorov-Smirnov[a]	مستوى الدلالة	Shapiro-Wilk	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	القبلي	المعرفة الانفعالية	,176	,200*	,905	,323
		الإدارة الانفعالية	,250	,150	,939	,600
		الدافعية	,190	,200*	,927	,493
		التعاطف	,194	,200*	,919	,425
		التواصل الاجتماعي	,233	,200*	,818	,064
		الذكاء الانفعالي	,212	,200*	,951	,726
	البعدي	المعرفة الانفعالية	,196	,200*	,935	,563
		الإدارة الانفعالية	,132	,200*	,979	,958
		الدافعية	,278	,069	,837	,071
		التعاطف	,274	,079	,930	,519
		التواصل الاجتماعي	,170	,200*	,969	,893
		الذكاء الانفعالي	,264	,108	,860	,120
المجموعة الضابطة	القبلي	المعرفة الانفعالية	,196	,200*	,935	,563
		الإدارة الانفعالية	,132	,200*	,979	,958

		الدافعية	,278	,069	,837	,071
		التعاطف	,274	,079	,930	,519
		التواصل الاجتماعي	,170	,200*	,969	,893
		الذكاء الانفعالي	,264	,108	,860	,120
	البعدي	المعرفة الانفعالية	,163	,200*	,955	,764
		الإدارة الانفعالية	,209	,200*	,948	,693
		الدافعية	,144	,200*	,905	,319
		التعاطف	,299	,054	,815	,061
		التواصل الاجتماعي	,210	,200*	,870	,152
		الذكاء الانفعالي	,327	,052	,798	,067
المجموعة التجريبية	القبلي	العدوان المادي	,196	,200*	,908	,340
		العدوان اللفظي	,261	,116	,839	,074
		العدائية	,184	,200*	,898	,279
		الغضب	,284	,057	,855	,108
		السلوك العدواني	,236	,200*	,855	,108
	البعدي	العدوان المادي	,229	,200*	,949	,698
		العدوان اللفظي	,144	,200*	,944	,652
		العدائية	,179	,200*	,916	,400
		الغضب	,243	,184	,901	,295
		السلوك العدواني	,169	,200*	,931	,521

المجموعة الضابطة	القبلي	العدوان المادي	,205	,200*	,886	,213
		العدوان اللفظي	,210	,200*	,860	,121
		العدائية	,306	,066	,778	,087
		الغضب	,222	,200*	,895	,258
		السلوك العدواني	,204	,200*	,919	,426
	البعدي	العدوان المادي	,205	,200*	,886	,213
		العدوان اللفظي	,250	,150	,839	,074
		العدائية	,323	,054	,810	,077
		الغضب	,215	,200*	,902	,298
		السلوك العدواني	,187	,200*	,932	,535

يتضح من خلال الجدول رقم (31) ونتائج كل من اختباري:**Kolmogorov-Smirnov** و**Shapiro-Wilk** الخاصين باختبار مدى اعتدالية توزيع البيانات، أن جميع بيانات المجموعتين الضابطة والتجريبية في كلا القياسين القبلي والبعدي لمتغيرات الدراسة (الذكاء الانفعالي والسلوك العدواني) تتوزع اعتداليا، حيث جاءت قيم المتغيرات غير دالة إحصائيا، ما يسمح لنا بتطبيق الأساليب الإحصائية البارامترية في التعامل إحصائيا مع البيانات للتحقق من صحة فرضيات الدراسة.

2.عرض نتائج الدراسة الميدانية:

سيتم عرض نتائج الدراسة على النحو التالي:

2_1 عرض نتائج الفرضية الأولى:

التي نصّت على أنه **توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده، وذلك بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي.** وقد تمت معالجة هذه الفرضية إحصائيا عن طريق اختبار **(T. Test)** لدلالة الفرق بين متوسطي مجموعتين متجانستين والنتائج موضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (32):اختبار (T. Test) لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الذكاء الانفعالي بأبعاده

الأبعاد	القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	متوسط الفرق	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
المعرفة الانفعالية	بعدي	8	25,5	6.37	5.209	0.001	دال
	قبلي	8	19,12				
إدارة الانفعالات	بعدي	8	38	13	10.255	0.000	دال
	قبلي	8	25				
تحفيز الذات (الدافعية)	بعدي	8	30,25	10.25	7.468	0.000	دال
	قبلي	8	20				
التعاطف	بعدي	8	27,12	7	11.168	0.000	دال
	قبلي	8	20,12				
التواصل الاجتماعي	بعدي	8	24,37	7	7.128	0.000	دال
	قبلي	8	17,37				
الدرجة	بعدي	8	145,25	43.62	19.109	0.000	دال

الكلية	**قبلي**	**8**	**101,62**				

من خلال الجدول رقم (32) أظهر التحليل الإحصائي لنتائج الفرضية الأولى المتعلقة بالفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الذكاء الانفعالي بأبعاده أنه:

***- بالنسبة لبعد المعرفة الانفعالية (الوعي بالذات):**

قدرت قيمة اختبار **(T test)** بـ **(5.209)** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** ودرجة حرية **(df=7)**، والفرق الملاحظ بين متوسط نتائج القياس البعدي المقدر بـ **(25.50)** ومتوسط نتائج القياس القبلي **المقدر بـ (19.12)** قد قدر بـ **(6.37)** وهو فرق جوهري لصالح القياس البعدي. بالتالي توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الانفعالي في بعد الوعي بالذات لصالح القياس البعدي.

***- بالنسبة لبعد إدارة الانفعالات:**

قدرت قيمة اختبار **(T test)** بـ **(10.255)** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** ودرجة حرية **(df=7)**، والفرق الملاحظ بين متوسط نتائج القياس البعدي المقدر بـ **(38)** ومتوسط نتائج القياس القبلي المقدر بـ **(25)** قد قدر بـ **(13)** وهو فرق جوهري لصالح القياس البعدي، ولا يرجع لعامل الصدفة، بالتالي توجد فروق دالة إحصائيا في درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الانفعالي في بعد إدارة الانفعالات لصالح القياس البعدي.

***- بالنسبة لبعد تحفيز الذات (الدافعية):**

قدرت قيمة اختبار **(T test)** بـ **(7.468)** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** ودرجة حرية **(df=7)**، ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين متوسط نتائج القياس البعدي المقدر بـ **(30.25)**

ومتوسط نتائج القياس القبلي **المقدر بـ (20)** قد قدر بـ **(10.25)** وهو فرق جوهري لصالح القياس البعدي ولا يرجع لعامل الصدفة، توجد فروق دالة إحصائيا في درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الانفعالي في بعد الدافعية لصالح القياس البعدي.

*** – بالنسبة لبعد التعاطف:**

قدرت قيمة اختبار **(T test)** بـ **(11.168)** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** ودرجة حرية **(df=7)**، ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين متوسط نتائج القياس البعدي المقد بـ **(27.12)** ومتوسط نتائج القياس القبلي المقدر بـ **(20.12)** قد قدر بـ **(7)** وهو فرق جوهري لصالح القياس البعدي ولا يرجع لعامل الصدفة، توجد فروق دالة إحصائيا في درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الانفعالي في بعد التعاطف لصالح القياس البعدي.

*** – بالنسبة للتواصل الاجتماعي:**

قدرت قيمة اختبار **(T test)** بـ **(7.128)** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** ودرجة حرية **(df=7)**، ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين متوسط نتائج القياس البعدي المقدر بـ **(24.37)** ومتوسط نتائج القياس القبلي المقدر بـ **(17.37)** قد قدر بـ **(7)** وهو فرق جوهري لصالح القياس البعدي ولا يرجع لعامل الصدفة، توجد فروق دالة إحصائيا في درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الانفعالي في بعد المهارات الاجتماعية لصالح القياس البعدي

*** – بالنسبة للذكاء الانفعالي ككل:**

قدرت قيمة اختبار **(T test)** بـ **(19.109)** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** ودرجة حرية **(df=7)**، ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين متوسط نتائج القياس البعدي المقدر بـ **(145.25)** ومتوسط نتائج القياس القبلي **المقدر بـ (101.62)** قد قدر بـ **(43.62)** وهو فرق جوهري لصالح القياس البعدي ولا يرجع لعامل الصدفة.

وبالرجوع لمختلف أبعاد الذكاء الانفعالي سالفة الذكر نجد فيها الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية دالة إحصائيا لصالح القياس البعدي وعليه يمكن القول أن الفرضية الأولى تحققت.

2_2 عرض نتائج الفرضية الثانية:

والتي نصت على أنه **توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية**، وقد تم التحقق من صدق هذه الفرضية باختبار **(T test)** لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية، وذلك على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده، والجدول الموالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

الجدول رقم (33): نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق في متوسطي درجات مجموعتي الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده في القياس البعدي.

الأبعاد	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	متوسط الفرق	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة الإحصائية	الدلالة الإحصائية
المعرفة الانفعالية (الوعي بالذات)	التجريبية	8	25,5	4.75	3.031	0.009	دال
	الضابطة	8	20,75				
إدارة	التجريبية	8	38	16.5	10.91	0.000	دال

الانفعالات	**الضابطة**	**8**	**21,5**		**4**		
حفز الذات (الدافعية)	**التجريبية**	**8**	**30,25**	**11.37**	**9.159**	**0.000**	**دال**
	الضابطة	**8**	**18,87**				
التعاطف	**التجريبية**	**8**	**27,12**	**8.25**	**9.334**	**0.000**	**دال**
	الضابطة	**8**	**18,87**				
التواصل الاجتماعي (المهارات الاجتماعية)	**التجريبية**	**8**	**24,37**	**7.12**	**8.096**	**0.000**	**دال**
	الضابطة	**8**	**17,25**				
الدرجة الكلية	**التجريبية**	**8**	**145,25**	**48**	**12.853**	**0.040**	**دال**

من خلال الجدول رقم (33) أظهر التحليل الإحصائي لنتائج الفرضية الثانية المتعلقة بالفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الذكاء الانفعالي بأبعاده أنه:

- بالنسبة لبعد المعرفة الانفعالية (الوعي بالذات):

قدرت قيمة اختبار **(T test)** بـ **(3.031)** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** ودرجة حرية **(df=14)**، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بعد **المعرفة الانفعالية** لصالح المجموعة التجريبية، ذلك أن الفرق الملاحظ بين متوسط نتائج المجموعة التجريبية الذي يقدر بـ **(25.5)** ومتوسط نتائج المجموعة الضابطة والذي يقدر بـ **(20.75)** قد قدر بـ **(4.75)** ما يوحي بأنه فرق جوهري لصالح المجموعة التجريبية ولا يرجع لعامل الصدفة، بالتالي توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات

أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس الذكاء الانفعالي في بعد الوعي بالذات لصالح المجموعة التجريبية.

*** – بالنسبة لبعد إدارة الانفعالات:**

قدرت قيمة اختبار **(T test)** بـ **(10.914)** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** ودرجة حرية **(df=14)**، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بعد **إدارة الانفعالات** لصالح المجموعة التجريبية، ذلك أن الفرق الملاحظ بين متوسط نتائج المجموعة التجريبية المقدر بـ **(38)** ومتوسط نتائج المجموعة الضابطة **المقدر** بـ **(21.5)** قد قدر بـ **(16.5)** ما يوحي بأنه فرق جوهري لصالح المجموعة التجريبية ولا يرجع لعامل الصدفة. بالتالي توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس الذكاء الانفعالي في بعد إدارة الانفعالات لصالح المجموعة التجريبية.

*** – بالنسبة لبعد حفز الذات (الدافعية):**

قدرت قيمة اختبار **(T test)** بـ **(9.159)** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** ودرجة حرية **(df=14)**، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بعد **حفز الذات (الدافعية)** لصالح المجموعة التجريبية، ذلك أن الفرق الملاحظ بين متوسط نتائج المجموعة التجريبية المقدر بـ **(30.25)** ومتوسط نتائج المجموعة الضابطة المقدر بـ **(18.87)** قد قدر بـ **(11.37)** ما يوحي بأنه فرق جوهري لصالح المجموعة التجريبية ولا يرجع لعامل الصدفة، بالتالي توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس الذكاء الانفعالي في بعد الدافعية لصالح المجموعة التجريبية.

*** – بالنسبة لبعد التعاطف:**

قدرت فيها قيمة اختبار **(T test)** بـ **(9.334)** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** ودرجة حرية **(df=14)**، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بعد **التعاطف** لصالح المجموعة التجريبية، ذلك أن الفرق الملاحظ بين متوسط نتائج المجموعة التجريبية المقدر بـ **(27.12)** ومتوسط نتائج المجموعة الضابطة المقدر بـ **(18.87)** قد قدر بـ **(8.25)** ما يوحي بأنه فرق جوهري لصالح المجموعة التجريبية، ولا يرجع لعامل الصدفة، بالتالي توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس الذكاء الانفعالي في بعد التعاطف لصالح المجموعة التجريبية.

*** – بالنسبة لبعد التواصل الاجتماعي (المهارات الاجتماعية):**

قدرت فيها قيمة اختبار **(T test)** بـ **(8.096)** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** ودرجة حرية **(df=14)**، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بعد **التواصل الاجتماعي (المهارات الاجتماعية)** لصالح المجموعة التجريبية، ذلك أن الفرق الملاحظ بين متوسط نتائج المجموعة التجريبية المقدر بـ **(24.37)** ومتوسط نتائج المجموعة الضابطة **المقدر بـ (17.25)** قد قدر بـ **(7.12)** ما يوحي بأنه فرق جوهري لصالح المجموعة التجريبية ولا يرجع لعامل الصدفة، بالتالي توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس الذكاء الانفعالي في بعد المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية.

*** – بالنسبة للذكاء الانفعالي ككل:**

قدرت فيها قيمة اختبار **(T test)** بـ **(12.853)** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** ودرجة حرية **(df=14)**، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين

التجريبية والضابطة في مقياس الذكاء الانفعالي لصالح المجموعة التجريبية، ذلك أن الفرق الملاحظ بين متوسط نتائج المجموعة التجريبية المقدر بـ **(145.25)** ومتوسط نتائج المجموعة الضابطة المقدر بـ **(97.25)** قد قدر بـ **(48)** ما يوحي بأنه فرق جوهري لصالح المجموعة التجريبية ولا يرجع لعامل الصدفة.

وبالرجوع لمختلف أبعاد الذكاء الانفعالي سالفة الذكر نجد فيها الفروق دالة إحصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وعليه يمكن القول أن الفرضية الثانية تحققت.

2_3 عرض نتائج الفرضية الثالثة:

والتي نصت على أنه: **توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني بأبعاده، وذلك بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي**، وقد تمت معالجة هذه الفرضية إحصائيا عن طريق اختبار **(T. Test)** لدلالة الفرق بين متوسطي مجموعتين متجانستين والنتائج موضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (34):اختبار (T. Test) لدلالة الفرق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في السلوك العدواني بأبعاده

الأبعاد	القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	متوسط الفرق	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة الإحصائية	الدلالة الإحصائية
العدوان المادي	بعدي	8	32,62	-12	-8.806	0.000	دال
	قبلي	8	44,62				
العدوان	بعدي	8	30,12	-13	-5.713	0.001	دال

اللفظي	**قبلي**	**8**	**43,12**				
العدائية	**بعدي**	**8**	**28,12**	**-13**	**-9.276**	**0.000**	**دال**
	قبلي	**8**	**41,12**				
الغضب	**بعدي**	**8**	**30,12**	**-12.25**	**-6.804**	**0.000**	**دال**
	قبلي	**8**	**42,37**				
الدرجة الكلية	**بعدي**	**8**	**121**	**-50.25**	**-15.541**	**0.000**	**دال**
	قبلي	**8**	**171,25**				

من خلال الجدول رقم (34) أظهر التحليل الإحصائي لنتائج الفرضية الثالثة المتعلقة بالفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في السلوك العدواني بأبعاده أنه:

***- بالنسبة لبعد العدوان المادي:**

قدرت قيمة اختبار **(T test)** بـ **(8.806-)** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** ودرجة حرية **(df=7)**، ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين متوسط نتائج القياس البعدي المقدر بـ **(32.62)** ومتوسط نتائج القياس القبلي المقدر بـ **(44.62)** قد قدر بـ **(12-)** وهو فرق جوهري لصالح القياس البعدي، بالتالي توجد فروق دالة إحصائيا في درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوك العدواني في بعد العدوان المادي لصالح القياس البعدي.

***- بالنسبة لبعد العدوان اللفظي:**

قدرت قيمة اختبار **(T test)** بـ **(5.713-)** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** ودرجة حرية **(df=7)**، ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين متوسط نتائج القياس البعدي المقدر بـ **(30.12)** ومتوسط نتائج القياس القبلي المقدر بـ **(43.12)** قد قدر بـ **(13-)** وهو فرق جوهري

لصالح القياس البعدي، بالتالي توجد فروق دالة إحصائيا في درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوك العدواني في بعد العدوان اللفظي لصالح القياس البعدي.

*** – بالنسبة لبعد العدائية:**

قدرت قيمة اختبار **(T test)** بـ **(9.276)** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** ودرجة حرية **(df=7)**، ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين متوسط نتائج القياس البعدي المقدر بـ **(28.12)** ومتوسط نتائج القياس القبلي المقدر بـ **(41.12)** قد قدر بـ **(13-)** وهو فرق جوهري لصالح القياس البعدي، بالتالي توجد فروق دالة إحصائيا في درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوك العدواني في بعد العدائية لصالح القياس البعدي.

*** – بالنسبة لبعد الغضب:**

قدرت قيمة اختبار **(T test)** بـ **(6.804-)** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** ودرجة حرية **(df=7)**، ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين متوسط نتائج القياس البعدي المقدر بـ **(30.12)** ومتوسط نتائج القياس القبلي المقدر بـ **(42.37)** قدر بـ **(12.25-)** وهو فرق جوهري لصالح القياس البعدي، بالتالي توجد فروق دالة إحصائيا في درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوك العدواني في بعد الغضب لصالح القياس البعدي

*** – بالنسبة للسلوك العدواني ككل:**

قدرت قيمة اختبار **(T test)** بـ **(15.541)** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** ودرجة حرية **(df=7)**، ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين متوسط نتائج القياس البعدي المقدر بـ **(121)** ومتوسط نتائج القياس القبلي **المقدر بـ (171.25)** قدر بـ **(50.25-)** وهو فرق جوهري لصالح القياس البعدي.

وبالرجوع لمختلف أبعاد السلوك العدواني سالفة الذكر نجد أن هناك فروق بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية دالة إحصائيا لصالح القياس البعدي، وعليه يمكن القول أن الفرضية الثالثة تحققت.

2_4_ عرض نتائج الفرضية الرابعة:

والتي نصت على أنه: **توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني بأبعاده في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية،** وقد تم التحقق من صدق هذه الفرضية باختبار **(T test)** لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية، وذلك على مقياس السلوك العدواني بأبعاده، والجدول الموالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

الجدول رقم (35): نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق في متوسطي درجات مجموعتي الدراسة على مقياس السلوك العدواني بأبعاده في القياس البعدي.

الأبعاد	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	متوسط الفرق	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة الإحصائية	الدلالة الإحصائية
العدوان المادي	التجريبية	8	32,62	-15.37	-5.285	0.000	دال
	الضابطة	8	48				
العدوان اللفظي	التجريبية	8	30,12	-12.5	-5.009	0.000	دال
	الضابطة	8	42,62				
العدائية	التجريبية	8	28,12	-15.37	-5.732	0.000	دال
	الضابطة	8	43,5				
الغضب	التجريبية	8	30,12	-13.5	-5.164	0.000	دال

	الضابطة	8	43,62				
الدرجة الكلية	التجريبية	8	121	-56.75	-9.648	0.000	دال
	الضابطة	8	177,75				

من خلال الجدول رقم (35) أظهر التحليل الإحصائي لنتائج الفرضية الرابعة المتعلقة بالفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في السلوك العدواني بأبعاده أنه:

*** – بالنسبة لبعد العدوان المادي:**

قدرت قيمة اختبار **(T test)** بـ **(5.285-)** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** ودرجة حرية **(df=14)**، ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين متوسط نتائج المجموعة التجريبية المقدر بـ **(32.62)** ومتوسط نتائج المجموعة الضابطة **المقدر بـ(48) قد** قدر بـ **(15.37-)** هو فرق جوهري لصالح المجموعة التجريبية ولا يرجع لعامل الصدفة، بالتالي توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس السلوك العدواني في بعد العدوان المادي لصالح المجموعة التجريبية.

*** – بالنسبة لبعد العدوان اللفظي:**

قدرت قيمة اختبار **(T test)** بـ **(5.009-)** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** ودرجة حرية **(df=14)**، ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين متوسط نتائج المجموعة التجريبية المقدر بـ **(30.12)** ومتوسط نتائج المجموعة الضابطة **المقدر بـ(42.62)** قد قدر بـ **(12.5-)** هو فرق جوهري لصالح المجموعة التجريبية، بالتالي توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس السلوك العدواني في بعد العدوان اللفظي لصالح المجموعة التجريبية.

*** – بالنسبة لبعد العدائية:**

قدرت قيمة اختبار **(T test)** بـ **(5.732–)** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** ودرجة حرية **(df=14)**، ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين متوسط نتائج المجموعة التجريبية المقدر بـ **(28.12)** ومتوسط نتائج المجموعة الضابطة **المقدر بـ(43.5)** قدر بـ **(15.37–)** هو فرق جوهري لصالح المجموعة التجريبية، بالتالي توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس السلوك العدواني في بعد العدائية لصالح المجموعة التجريبية.

*** – بالنسبة لبعد الغضب:**

قدرت قيمة اختبار **(T test)** بـ **(5.164–)** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** ودرجة حرية **(df=14)**، ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين متوسط نتائج المجموعة التجريبية المقدر بـ **(30.12)** ومتوسط نتائج المجموعة الضابطة **المقدر بـ (43.62)** قدر بـ **(13.5–)** هو فرق جوهري لصالح المجموعة التجريبية، بالتالي توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس السلوك العدواني في الغضب لصالح المجموعة التجريبية.

*** – بالنسبة للسلوك العدواني ككل:**

قدرت فيه قيمة اختبار **(T test)** بـ **(9.648–)** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** ودرجة حرية **(df=14)**، ما يوحي أن الفرق الملاحظ بين متوسط نتائج المجموعة التجريبية المقدر بـ **(121)** ومتوسط نتائج المجموعة الضابطة المقدر بـ **(177.75)** قدر بـ **(56.75–)** هو فرق جوهري لصالح المجموعة التجريبية.

وبالرجوع لمختلف أبعاد السلوك العدواني سالفة الذكر نجد أن هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية وعليه يمكن القول أن الفرضية الرابعة تحققت.

2_5 عرض نتائج الفرضية الخامسة:

والتي مفادها: **لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده بين القياس البعدي والقياس التتبعي،** وقد تمت معالجة هذه الفرضية إحصائيا عن طريق اختبار **(T Test)** لدلالة الفرق بين متوسطي مجموعتين متجانستين والنتائج موضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (36):اختبار (T Test) لدلالة الفرق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الذكاء الانفعالي بأبعاده

الأبعاد	القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	متوسط الفرق	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
المعرفة الانفعالية	بعدي	8	25,5	0.38	1.158	0.285	غير دال
	تتبعي	8	25,12				
إدارة الانفعالات	بعدي	8	38	0.38	0.629	0.549	غير دال
	تتبعي	8	37,62				
حفز الذات (الدافعية)	بعدي	8	30,25	0.13	0.143	0.890	غير دال
	تتبعي	8	30,12				
التعاطف	بعدي	8	27,12	-0.5	-0.734	0.487	غير دال
	تتبعي	8	27,62				
التواصل	بعدي	8	24,37	00	0.000	1.00	غير دال

الاجتماعي	**تتبعي**	**8**	**24,37**				
الدرجة الكلية	**بعدي**	**8**	**145,25**	**0.38**	**0.369**	**0.723**	**غير دال**
	تتبعي	**8**	**144,87**				

من خلال الجدول رقم (36) أظهر التحليل الإحصائي لنتائج الفرضية الخامسة المتعلقة بالفروق بين القياسين **البعدي والتتبعي** للمجموعة التجريبية في **الذكاء الانفعالي** بأبعاده أنه:

***- بالنسبة لبعد المعرفة الانفعالية (الوعي بالذات):**

قدرت قيمة اختبار **(T test)** بـ: **(1.158)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا، ما يوحي أن الفرق الطفيف الملاحظ بين متوسط نتائج القياس البعدي **(25.50)** ومتوسط نتائج القياس التتبعي **(25.12)** والمقدر بـ **(0.38)** هو فرق غير جوهري بالتالي يمكن إهماله، لا توجد فروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي في بعد الوعي بالذات.

***- بالنسبة لبعد إدارة الانفعالات:**

قدرت قيمة اختبار **(T test)** بـ **(0.629)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا، ما يوحي أن الفرق الطفيف الملاحظ بين متوسط نتائج القياس البعدي **(38)** ومتوسط نتائج القياس التتبعي **(37.62)** والمقدر بـ **(0.38)** هو فرق غير جوهري بالتالي يمكن إهماله، لا توجد فروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي في بعد إدارة الانفعالات.

***- بالنسبة لبعد لحفز الذات (الدافعية):**

قدرت قيمة اختبار **(T test)** بـ **(0.143)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا، ما يوحي أن الفرق الطفيف الملاحظ بين متوسط نتائج القياس البعدي **(30.25)** ومتوسط نتائج القياس التتبعي **(30.12)** والمقدر بـ

(0.13) هو فرق غير جوهري بالتالي يمكن إهماله، لا توجد فروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي في بعد الدافعية.

*** – بالنسبة لبعد التعاطف:**

قدرت قيمة اختبار **(T test)** بـ **(0.734–)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا، ما يوحي أن الفرق الطفيف الملاحظ بين متوسط نتائج القياس البعدي **(27.12)** ومتوسط نتائج القياس التتبعي **(27.62)** والمقدر بـ **(0.5–)** هو فرق غير جوهري بالتالي يمكن إهماله، لا توجد فروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي في بعد التعاطف.

*** – بالنسبة لبعد التواصل الاجتماعي (المهارات الاجتماعية):**

قدرت قيمة اختبار **(T test)** بـ **(0.00)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا، ما يوحي أن الفرق الطفيف الملاحظ بين متوسط نتائج القياس البعدي **(24.37)** ومتوسط نتائج القياس التتبعي **(24.37)** والمقدر بـ **(00)** هو فرق غير جوهري بالتالي يمكن إهماله، لا توجد فروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي في بعد المهارات الاجتماعية.

*** – بالنسبة للذكاء الانفعالي ككل:**

قدرت قيمة اختبار **(T test)** بـ **(0.369)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا، ما يوحي أن الفرق الطفيف الملاحظ بين متوسط نتائج القياس البعدي **(145.25)** ومتوسط نتائج القياس التتبعي **(144.87)** والمقدر بـ **(0.38)** هو فرق غير جوهري بالتالي يمكن إهماله.

وبالرجوع لمختلف أبعاد الذكاء الانفعالي سالفة الذكر نجد فيها الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية غير دالة إحصائيا ما يعكس قدرة البرنامج في المحافظة على التحسن المسجل في درجات الذكاء الانفعالي بأبعاده في القياس البعدي، ولم نسجل وقوع أفراد المجموعة التجريبية في الانتكاسة بعد فترة من انقضاء تطبيق البرنامج، وعليه يمكن القول أن الفرضية الخامسة تحققت.

2_6_ عرض نتائج الفرضية السادسة:

والتي مفادها: **لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني بأبعاده وذلك بين القياس البعدي والقياس التتبعي**، وقد تمت معالجة هذه الفرضية إحصائيا عن طريق اختبار **(T. Test)** لدلالة الفرق بين متوسطي مجموعتين متجانستين والنتائج موضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (37): اختبار (T. Test) لدلالة الفرق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في السلوك العدواني بأبعاده

الأبعاد	القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	متوسط الفرق	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
العدوان المادي	بعدي	8	32,62	0.87	2.198	0.064	غير دال
	تتبعي	8	31,75				
العدوان اللفظي	بعدي	8	30,12	0.12	0.261	0.082	غير دال
	تتبعي	8	30				
العدائية	بعدي	8	28,12	0.75	2.049	0.080	غير دال
	تتبعي	8	27,37				
الغضب	بعدي	8	30,12	0.75	2.049	0.080	غير دال
	تتبعي	8	29,37				
الدرجة الكلية	بعدي	8	121	0.62	1.049	0.329	غير دال
	تتبعي	8	120,37				

من خلال الجدول رقم (37) أظهر التحليل الإحصائي لنتائج الفرضية السادسة المتعلقة بالفروق بين القياسين **البعدي والتتبعي** للمجموعة التجريبية في السلوك العدواني بأبعاده أنه:

***- بالنسبة لبعد لعدوان المادي:**

قدرت قيمة اختبار **(T test)** بـ **(2.198)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا، ما يوحي أن الفرق الطفيف الملاحظ بين متوسط نتائج القياس البعدي **(32.62)** ومتوسط نتائج القياس التتبعي **(31.75)** والمقدر بـ **(0.87)** هو فرق غير جوهري يمكن إهماله، وعليه لا توجد فروق في متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني في بعد العدوان المادي وذلك بين القياس البعدي والقياس التتبعي

***- بالنسبة لبعد العدوان اللفظي:**

قدرت قيمة اختبار **(T test)** بـ **(0.261)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا، ما يوحي أن الفرق الطفيف الملاحظ بين متوسط نتائج القياس البعدي **(30.12)** ومتوسط نتائج القياس التتبعي **(30)** والمقدر بـ **(0.12)** هو فرق غير جوهري يمكن إهماله، وعليه لا توجد فروق في متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني في بعد العدوان اللفظي وذلك بين القياس البعدي والقياس التتبعي

***- بالنسبة لبعد العدائية:**

قدرت قيمة اختبار **(T test)** بـ **(2.049)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا، ما يوحي أن الفرق الطفيف الملاحظ بين متوسط نتائج القياس البعدي **(28.12)** ومتوسط نتائج القياس التتبعي **(27.37)** والمقدر بـ **(0.75)** هو فرق غير جوهري يمكن إهماله، وعليه لا توجد فروق في متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني في بعد العدائية وذلك بين القياس البعدي والقياس التتبعي

***- بالنسبة لبعد الغضب:**

قدرت قيمة اختبار **(T test)** بـ **(2.049)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا، ما يوحي أن الفرق الطفيف الملاحظ بين متوسط نتائج القياس البعدي **(30.12)** ومتوسط نتائج القياس التتبعي **(29.37)** والمقدر بـ

(0.75) هو فرق غير جوهري يمكن إهماله، وعليه لا توجد فروق في متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني في الغضب وذلك بين القياس البعدي والقياس التتبعي.

*** – بالنسبة للسلوك العدواني ككل:**

قدرت قيمة اختبار **(T test)** بـ **(1.049)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا، ما يوحي أن الفرق الطفيف الملاحظ بين متوسط نتائج القياس البعدي **(121)** ومتوسط نتائج القياس التتبعي **(120.37)** والمقدر بـ **(0.62)** هو فرق غير جوهري يمكن إهماله.

وبالرجوع لمختلف أبعاد السلوك العدواني سالفة الذكر نجد فيها الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية غير دالة إحصائيا، وعليه يمكن القول أن الفرضية السادسة تحققت.

2_7_ عرض نتائج الفرضية العامة:

والتي نصت على أنه: **يساهم البرنامج التكاملي المستند إلى تنمية مهارات الذكاء الانفعالي في التخفيف من حدة السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين،** للتحقق من صحة هذا الفرض عمدت الطالبة الباحثة لإثبات مدى فعالية البرنامج المقترح ودوره في تحسين درجات الذكاء الانفعالي المساهمة في التخفيف من حدة السلوك العدواني، وذلك باحتساب أحجام الأثر (الدلالات العملية) لنتائج الفرضية في القياسات البعدية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لكل من متغير الذكاء الانفعالي ومتغير السلوك العدواني وهذا بالاعتماد على معامل مربع إيتا (η^2) المستخرج من برنامج $SPSS_{23}$، فجاءت النتائج كالتالي:

2_7_1 التحديد الإحصائي لحجم الأثر في القياسات البعدية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الذكاء الانفعالي:

لمعرفة حجم تأثير البرنامج الإرشادي التكاملي (المتغير المستقل) على الذكاء الانفعالي (المتغير التابع) لدى الأحداث الجانحين عينة الدراسة، قامت الطالبة الباحثة باحتساب أحجام الأثر (الدلالات العملية) لنتائج الفرضية بالاعتماد على معامل مربع إيتا (η^2) حيث يدل على نسبة تباين المتغير التابع (أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي) ترجع إلى المتغير المستقل (البرنامج التكاملي)، أما حجم التأثير فيدل على نسبة الفرق بين متوسطات المجموعتين في وحدات معيارية وذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (38): قياس حجم الأثر للبرنامج على الذكاء الانفعالي

الأبعاد	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الفرق T	Eta	Eta carré	تفسير حجم الأثر
المعرفة الانفعالية (الوعي بالذات)	التجريبية	8	25,5	2,92	4.75	0.629	0.396	كبير
	الضابطة	8	20,75	3,32				
إدارة الانفعالات	التجريبية	8	38	3,07	16.5	0.946	0.895	كبير
	الضابطة	8	21,5	2,97				
حفز الذات (الدافعية)	التجريبية	8	30,25	3,05	11.37	0.926	0.857	كبير
	الضابطة	8	18,87	1,72				
التعاطف	التجريبية	8	27,12	2,1	8.25	0.928	0.862	كبير
	الضابطة	8	18,87	1,35				
التواصل	التجريبية	8	24,37	1,84	7.12	0.908	0.824	كبير

الاجتماعي (المهارات الاجتماعية)	الضابطة	8	17,25	1,66				
الدرجة الكلية	التجريبية	8	145,25	9,72	48	0.960	0.922	كبير
	الضابطة	8	97,25	4,13				

من خلال الجدول رقم (38) ومن خلال النتائج التي تم التوصل إليها في فرضية الدراسة الثانية فيما يتعلق بقيم الفروق لاختبار الدلالة الإحصائية لاختبار **(T test)** في القياسات البعدية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مجمل أبعاد الذكاء الانفعالي، حيث جاءت القيم المتحصل عليها والموضحة في الجدول رقم (38) كلها دالة إحصائيا مما يعني وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية، وللتحقق من أحجام الأثر أو ما يطلق عليها بالدلالات العملية لقيم اختبار الدلالة **(T test)** لجأت الطالبة الباحثة إلى تقديرها باستخدام مؤشر مربع إيتا (η^2) وهو أحد المؤشرات التي تستخدم في الكشف عن أثر المتغير المستقل في المتغير التابع من خلال ما يسمى بنسبة التباين المفسر أي مقدار التباين الموجود في المتغير التابع الذي يمكن إرجاعه إلى أثر المتغير المستقل، وتدل كذلك على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى البرنامج، حيث يري **كوهين (1977) Cohen** أن التأثير الذي يفسر **(من 15% فأكثر)** من التباين الكلي لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثيراً كبيراً، وقد توصلت الطالبة الباحثة في هذه الدراسة إلى أن أحجام الأثر المستخرجة عن طريق مؤشر مربع إيتا (η^2) تراوحت بين **(0.39 و0.92)**، وبالاستناد إلى جدول تفسير حجم الأثر **(انظر الملحق رقم 10)**، يمكن القول بأن المتغيرات التي كانت فيها أحجام الأثر كبيرة ومناسبة وأن نسبة التباين فيها يمكن إرجاعها إلى العامل التجريبي (البرنامج) كانت على الترتيب **(الذكاء الانفعالي ككل)** بحجم أثر قدر بـ **(0.92)**، ثم يليه بعد **(إدارة الانفعالات)** بحجم أثر قدر بـ **(0.89)**، ثم يليه بعد **(التعاطف)** بحجم أثر قدر بـ **(0.86)**، ثم يليه بعد

(الدافعية) بحجم أثر قدر بـ **(0.85)**، ثم يليه بعد **(التواصل الاجتماعي)** بحجم أثر قدر بـ **(0.82)**، وأخيرا بعد **(المعرفة الانفعالية)** بحجم أثر قدر بـ **(0.39)**، **وعليه يمكن القول أن البرنامج الإرشادي اللتكاملي ذو فعالية كبيرة في تحسين درجات الذكاء الانفعالي.**

2_7_2 التحديد الإحصائي لحجم الأثر في القياسات البعدية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في السلوك العدواني:

لإثبات مدى فعالية البرنامج المقترح ودوره في التخفيف من حدة السلوك العدواني، قامت الطالبة الباحثة باحتساب أحجام الأثر (الدلالات العملية) لنتائج الفرضية بالاعتماد على معامل مربع إيتا (η^2) المستخرج من برنامج $SPSS_{23}$، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (39): قياس حجم الأثر للبرنامج على السلوك العدواني

الأبعاد	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الفرق T	Eta	Eta carré	تفسير حجم الأثر
العدوان المادي	التجريبية	8	32,62	6,18	-15.37	0.816	0.666	كبير
	الضابطة	8	48	5,42				
العدوان اللفظي	التجريبية	8	30,12	5,51	-12.5	0.801	0.642	كبير
	الضابطة	8	42,62	4,4				
العدائية	التجريبية	8	28,12	4,51	-15.37	0.837	0.701	كبير
	الضابطة	8	43,5	6,09				
الغضب	التجريبية	8	30,12	5,54	-13.5	0.810	0.656	كبير
	الضابطة	8	43,62	4,89				
الدرجة الكلية	التجريبية	8	121	13,76	-56.75	0.932	0.869	كبير

				9,34	**177,75**	**8**	**الضابطة**	

من خلال الجدول رقم (39) ومن خلال النتائج التي تم التوصل إليها في فرضية البحث الرابعة فيما يتعلق بقيم الفروق لاختبار الدلالة الإحصائية لاختبار **(T test)** في القياسات البعدية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مجمل أبعاد السلوك العدواني، حيث جاءت القيم المتحصل عليها والموضحة في الجدول أعلاه كلها دالة إحصائيا مما يعني وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية، وللتحقق من أحجام الأثر أو ما يطلق عليها بالدلالات العملية لقيم اختبار الدلالة **(T test)** لجأت الطالبة الباحثة إلى تقديرها باستخدام مؤشر مربع إيتا (η^2) وهو أحد المؤشرات التي تستخدم في الكشف عن أثر المتغير المستقل في المتغير التابع من خلال ما يسمى بنسبة التباين المفسر أي مقدار التباين الموجود في المتغير التابع الذي يمكن إرجاعه إلى أثر المتغير المستقل، وتدل كذلك على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى البرنامج، حيث يري **كوهين Cohen (1977)** أن التأثير الذي يفسر **(من 15% فأكثر)** من التباين الكلي لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثيراً كبيراً، وقد توصلت الباحثة في هذا البحث إلى أن أحجام الأثر المستخرجة عن طريق مؤشر مربع إيتا(η^2) تراوحت بين **(0.64 و0.86)**، وبالاستناد إلى جدول تفسير حجم الأثر **(انظر الملحق رقم 10)**، يمكن القول بأن المتغيرات التي كانت فيها أحجام الأثر كبيرة ومناسبة وأن نسبة التباين فيها يمكن إرجاعها إلى العامل التجريبي (البرنامج) كانت على الترتيب **(السلوك العدواني ككل)** بحجم أثر قدر بـ **(0.86)**،ثم يليه بعد **(العدائية)** بحجم أثر قدر بـ **(0.70)**، ثم يليه بعد **(العدوان المادي)** بحجم أثر قدر بـ **(0.66)**، ثم يليه بعد **(الغضب)** بحجم أثر قدر بـ **(0.65)**، وأخير بعد **(العدوان اللفظي)** بحجم أثر قدر بـ **(0.64)**، **وعليه يمكن القول أن البرنامج الإرشادي التكاملي ذو فعالية كبيرة في الحد من درجات السلوك العدواني.**

3_تفسير ومناقشة نتائج البحث:

تقوم الطالبة الباحثة بمناقشة وتفسير النتائج التي توصلت إليها في البحث الحالي بالرجوع إلى مختلف الأدبيات والدراسات السابقة التي يمكن أن تساعد في تفسير النتائج الحالية وفهمها بشكل أفضل، وكذا للمقارنة بين النتائج والتأكد من صحتها والبحث عن الأسباب التي تفسر الفروق في النتائج إن وجدت، وهذا كالتالي:

3_1_تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

أظهرت نتائج الفرضية الأولى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده، في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، تشير هذه النتائج إلى حدوث نمو ملحوظ في مستوى الذكاء الانفعالي حيث ارتفعت درجاته لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، وهذا النمو قد شمل الأبعاد الخمسة للذكاء الانفعالي (الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، الدافعية، التعاطف، المهارات الاجتماعية)، وتعزي الطالبة الباحثة هذه النتيجة المتوصل إليها إلى طبيعة البرنامج الإرشادي المقترح الذي طبق على أفراد المجموعة التجريبية والمستند إلى تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لاحتوائه على فنيات سلوكية معرفية متنوعة وأنشطة ومثيرات مختلفة تم تقديمها خلال البرنامج وتدريب المشتركين عليها، وقد اختيرت هذه الفنيات والأنشطة بعناية وبدراسة لغرض تنمية هذه المهارات، حيث ساهمت هذه الفنيات والأنشطة في تحقيق الهدف المرجو من البرنامج بشكل كبير والذي انعكس في قدرته على تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى أفراد المجموعة التجريبية، فقد اعتمدنا على فنية المحاضرة والمناقشة بشكل أساسي في كل جلسات البرنامج كأسلوب للتعليم الجماعي، ما سمح لأفراد المجموعة التجريبية من اكتساب معارف ومفاهيم جديدة كمفهوم الذكاء الانفعالي ودوره وأهميته في حياتهم، كما أن أسلوب الحوار والمناقشة أتاح لهم الفرصة أيضا في أن يفكروا ويشعروا ويعبروا عن

أفكارهم ويبدوا آرائهم في جو من التفاهم والاحترام المتبادل والثقة والتقبل، حيث عملنا على تهيئة جو آمن ومريح للمشتركين حتى يتمكنوا من التنفيس عن ما بداخلهم دون ضغط أو تسلط، مع اعتماد الباحثة على التعزيز المعنوي الايجابي من خلال كلمات الاستحسان والمدح والتشجيع المتواصل للمشتركين وذلك طوال جلسات البرنامج، كل هذا جعل المشتركين يشعرون بقيمتهم وأهميتهم وعزز من تقديرهم لأنفسهم مما سمح لهم بالاندماج والمشاركة الفعالة في الأنشطة التي تقدم إليهم.

من الأنشطة التي طبقت في البرنامج وساهمت في تنمية الوعي الانفعالي نجد النشاط الفني المتمثل في الرسم والتمثيل والذي استخدم في البعد الخاص بالوعي بالذات، إذ يعتبر هذا النشاط كأداة تعبيرية مكنت المشاركين من التعرف على انفعالاتهم والتعبير عنها بطريقة إبداعية، حيث يوفر استخدام النشاط الفني مسارا أو طريقة للتعبير عن الذات والقضاء على الصراعات العاطفية وتعزيز الوعي الذاتي فقد أشارت **فين (2003) Finn** إلى أن استخدام الفنون التعبيرية يمكن أن يكون وسيلة مريحة للمراهقين للتواصل والتعبير عن ذواتهم، وتضيف أن الفن يمكن أن يساعد العملاء في التعرف على مشاعرهم بشكل أعمق كمشاعر الغضب الشديد والحزن واليأس التي قد يجدون الصعوبة في التعبير عنها[1]، وقد أشار كل من **مارزيتي وزكرياء (2014) Marzety and Zakaria** إلى أن استخدام العلاج بالفنون التعبيرية قد يكون بديلا يمكن أن يستخدمه المرشدون لفهم الأفراد الذين يواجهون صعوبات في التعبير عن مشاعرهم[2]، فيكون الفن بمختلف أنواعه كالرسم والتمثيل والرقص والنحت...الخ في رأي **فين Finn**

[1] Finn, Cindy A : Helping Students Cope With Loss : Incorporating Art into Group Counselling. The Journal for Specialists in Group Work, 28 (2), 2003, PP 155_158. http://dx.doi.org/10.1080/714860157

[2] Marzety, Adibah; Zakaria Mohamed: The Use of Exprissive Arts Therapy in Undrestanding Psychological Issues of Juvenile Delinquency. Asian Social Science, Canadian Center of Science and Education, 10 (9), 2014, P 158. http://dx.doi.org/10.5539/ass

كوسيلة آمنة ومؤثرة في كثير من الأحيان لاستكشاف الاستجابة الانفعالية لأن مجموعة متنوعة من المشاعر يمكن أن يعبر عنها باستخدام هذه الوسيلة.[1]

كما عملت الطالبة الباحثة أيضا على تعليم المشاركين إدراك وفهم انفعالات الآخرين والتعرف عليها من خلال التعبيرات الجسدية والصور التعبيرية للوجه، فقد أشارت العديد من الدراسات التي اهتمت بمهارة الوعي الانفعالي عند الأشخاص الذين يتبنون سلوكات جانحة إلى عجز هؤلاء الأشخاص عن الوعي بالتعابير الانفعالية الوجهية للآخرين، نذكر منها دراسة قام بها **فام وفليبو (2010) Pham and Philippot** أين فحصوا مجموعة من المساجين مكونة من (44) مسجون مع مجموعة أخرى مكونة من (25) رجلا بدون سوابق سيكاترية أو أمراض نفسية أو سوابق قضائية، وتوصلوا إلى أن المشاركين المتواجدين بالسجن هم اقل فعالية بالمقارنة بالمجموعة الثانية في فهم تعبيرات الوجه الانفعالية (الفرح، الغضب، الخوف، الحزن، الملل)[2]، ولتحسين قدرة المشاركين في التعرف على مختلف الانفعالات من خلال تعبيرات الوجه تمت الاستعانة ببطاقة صور لمختلف التعبيرات الانفعالية فهي تساعد في تنمية قدرة المشتركين في التعرف على مختلف انفعالات الآخرين وفهمها، وفي هذا السياق يشير **أبو الفتوح (2017)** إلى أن القدرة على التعرف على الانفعالات من خلال التعبيرات الوجهية تعتبر مهارة يومية يصعب الاستغناء عنها، حيث تلعب التعبيرات الوجهية وظيفة أساسية في التعبير عن العواطف والمشاعر والحاجات والنوايا، وتعد عاملا مهما في عملية التفاعل والتواصل الاجتماعي، فالانفعالات التي تصل من خلال التعبيرات الوجهية للآخرين توفر وسيلة تواصل غير لفظية لإدراك عواطفهم والتعرف على مشاعرهم ونواياهم، وهذا بدوره يساعد على الشعور بما يشعر به الآخرين ويتيح للأفراد آليات التصدي اللازمة

---

[1] Finn, Ibid.

[2] Pham, Thierry H ; Philippot, Pierre : Decoding of Facial Expression of Emotion in Criminal Psychopaths. Journal of Personality Disorders, 24 (4), 2010. P 445–459. doi: 10.1521/pedi.2010.24.4.445

للتعامل مع الضغوط الحياتية المختلفة ويؤهلهم كذلك لتجنب المشكلات الشخصية ما يسمح بتطوير علاقات اجتماعية صحيحة.[1]

أما في بعد إدارة الانفعالات (تنظيم الذات) فقد تم التركيز على أهمية إدراك المشتركين واستبصارهم ووعيهم بمختلف الأفكار التي تراود عقلهم والانفعالات التي تطغى على وجدانهم خاصة في المواقف الضاغطة التي يعيشونها، والتي يكون لها دور في توجيه سلوكهم، وذلك من خلال شرح العلاقة التفاعلية بين الحدث والفكرة والانفعال في توليد السلوك ذلك وفق نموذج (A_B_C) المأخوذ من العلاج السلوكي العقلاني الانفعالي لإليس، وهذا كنشاط تدريبي للمشتركين لتنمية قدرتهم على التحكم أكثر في أفكارهم وتسيير انفعالاتهم السلبية وسلوكاتهم، فقد أثبت هذا الأسلوب فعاليته في مساعدة الأفراد على التغيير والتحكم في الانفعالات السلبية كالتوتر والقلق والغضب، انطلاقا من تغيير الاعتقاد الخاطئ أو السلبي المرتبط بالموقف والذي يكون سببا في ظهور الانفعالات السلبية والسلوكات الخاطئة تعود بنتائج سيئة على الفرد وعلى الآخرين، فالعمل على تغيير الأفكار السلبية واستبدالها بأفكار ايجابية يساعد على ظهور انفعالات جديدة وسلوكات صحيحة تعود بنتائج جيدة على الفرد وعلى آخرين، حيث أشار كل من **أكار وساهين (2019) Acar and Sahin** إلى أن نموذج (A_B_C) يعتمد على فرضية أن الأفكار والعواطف والسلوكات تؤثر على بعضها البعض إلى حد كبير وأن لديهم علاقة سبب وتأثير متبادلة، مؤكدين على أهمية إدراك العميل لمعتقداته غير العقلانية والعمل على التغلب عليها وتدميرها من خلال مجموعة من الأساليب المعرفية والانفعالية والسلوكية، ويشير الباحثان إلى أن امتلاك الفرد القدرة على إدراك مدى تأثير معتقداته عليه بشكل سلبي يجعل لديه القدرة على مناقشة معتقداته غير العقلانية

[1] محمد كمال أبو الفتوح: فعالية برنامج تدريبي في تنمية القدرة على التعرف على الانفعالات من خلال التعبيرات الوجهية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وأثره على مستوى تفاعلهم الاجتماعي. المجلة الدولية للبحوث التربوية، جامعة الإمارات، 41 (4). سبتمبر 2017. ص 318.

واستبدالها بمعتقدات عقلانية، ومع تغيير هذه المعتقدات يمكن للفرد تغيير مشاعره غير الصحية وسلوكه المضطرب ، حيث تساعد الأفكار العقلانية الفرد للوصول إلى أهدافه وتجعله أكثر ودية من خلال تنظيم الانفعالات.[1]

كذلك عملت الطالبة الباحثة في هذا البعد على تعليم المشتركين بعض استراتيجيات الضبط الانفعالي وتدريبهم عليها، وقد اختارت تدريبهم على تقنية الاسترخاء وتقنية الإلهاء المعرفي نظرا لسهولة تعلمها وتطبيقها، ونظرا لفائدة هاتين التقنيتين في تسير الانفعالات والتحكم فيها، حيث يساعد الاسترخاء على التقليل من الاستثارة الانفعالية ومن الشد العضلي الناتج عن هذه الاستثارة، فيكون كأسلوب للضبط الذاتي عند مواجهة مواقف مثيرة للانفعال، وهذا ما أشار إليه كل من **حميدي وآخرون (2020) Hamdani and Al** في أن تقنيات الاسترخاء تقلل من التوتر عن طريق تغيير الإدراك الجسدي (الفيسيولوجي) والاستجابات النفسية والسلوكية (الأفعال التي يمكن ملاحظتها) للمنبهات المثيرة للتوتر، وقد أثبتت هذه التقنية فعاليتها الكبيرة في الحد من القلق وتخفيف الكرب لدى المراهقين المعرضين للخطر[2] ، كما أشاروا أيضا إلى أن الجمع بين التدريب على الاسترخاء مع استراتيجيات التدخل الأخرى يؤدي إلى نتائج أفضل في التقليل من القلق والضيق مقارنة باستخدام تقنيات الاسترخاء وحدها[3]، لذلك قامت الطالبة الباحثة بتعليم المشاركين تقنية الإلهاء المعرفي وتدريبهم عليها بالإضافة إلى تدريبهم على تقنية الاسترخاء وهذا من خلال لعب الدور، حيث يساعد ذلك المشاركين في التحكم بشكل أكبر في انفعالاتهم السلبية التي قد يعيشونها في المواقف الحياتية الضاغطة من خلال تشتيت الفكر عن الأشياء التي تؤدي إلى شعورهم

---

[1] Sahin, Ekrem Sedat ; Acar, Nilufer Voltan: Rational Emotive Behavior Therapy From a New Perspective. Journal of Human Sciences, 16 (4), 2019, PP 894_897.

[2] Hamdani, Sayed Usman ; Zill, E-Huma; Zafar, Sayed Wajeeha; Waqas, Ahmed; Rahman, Atif: **Effectiveness of Relaxation Techniques to Reduce Distress, Anxiety and Depression in Adolescents: An Insight Analysis report based on Systematic review, Meta-analysis and qualitative narrative review of literature**. Wellcome to Advance Science by Mental Health Problems, 2020, P 21.

[3] Ibid, P 22.

بالضغط والتوتر، فقد بينت العديد من الدراسات نقلا عن **فيتال وآخرون** (2012) **Vytal and Al** كدراسة بيسوا وآخرون (2005) Pessoa and Al، ودراسة كاليش وآخرون (2006) Kalish and Al، كذلك دراسة نيومان وآخرون (2007) Newman and Al، ودراسة كينغ وشيفر (2010) King and Schaefer، أن القلق والنشاط الانفعالي المرتبط بالتهديد يمكن تنظيمه باستخدام مختلف الاستراتيجيات المعرفية كاستخدام تقنية إلهاء الذات المعرفي[1].

بالتالي فإن تعليم المشاركين تقنية الاسترخاء وتقنية الإلهاء المعرفي مع تأكيد الطالبة الباحثة على ضرورة التدرب عليها أيضا خارج جلسات البرنامج ساعدهم في تعلم كيفية ضبط انفعالاتهم بطريقة بسيطة وسهلة.

لأن بعد الدافعية من أبعاد الذكاء الانفعالي وهو من المهارات الأساسية المكونة له فقد اعتمدت الطالبة الباحثة لتنمية هذه المهارة على عدة نشاطات وفنيات منها النمذجة القصصية من خلال عرض قصص وفيديوهات لنماذج تحدت الصعوبات والفشل كي تحقق النجاح، وهذا أعطى فرصة للمشاركين لتعلم مفهوم الدافعية وتحفيزهم على المثابرة من أجل تحقيق أهدافهم، وفي هذا يشير **شينك وزيمرمان (2006) Schunk and Zimmerman** إلى أن النمذجة وسيلة فعالة لبناء العديد من المهارات كمهارة التنظيم الذاتي والمهارات الأكاديمية ورفع الكفاءة الذاتية التي تؤثر على اختيار الأنشطة وبذل الجهد والمثابرة

[1]Vytal, Katherine ; Cornwell, Brian ; Arkin, Nicole ; Grillon, Christian: Describing the Interplay Between Anxiety and Cognition; From Impaired Performance Under Low Cognitive Load to Reduced Anxiety Under High Load. Psychophysiology, National Institute of Mental Health, USA, 49 (6), 2012. P 02.

والإنجاز، ويضيف الباحثان أنه يمكن للمتعلمين اكتساب مهارات الدافعية بشكل غير مباشر من خلال التعرض لنموذج واحد أو أكثر، حيث يمكن للنماذج تعليم وتحفيز الملاحظين.[1]

ولتعزيز القدرة على الإنجاز لدى المشاركين ركزنا على فنية دحض الأفكار السلبية لديهم واستبدالها بأفكار إيجابية مرتبطة بالقدرة على النجاح وتحقيق الهدف، حيث أكد **دامون وآخرون (2008) Damon and Lerner** أن المشاكل التحفيزية بما في ذلك العجز المكتسب واللامبالاة ترتبط بمعتقدات حول عدم القدرة على القيام بأنشطة مختلفة[2]، وهذا يتفق مع ما ذكرته **ويجفيلد وإكيلس (2002) Wigfield and Eccles** في أن توقعات الأفراد للنجاح والقيمة التي يمتلكونها للنجاح هي محددات مهمة لدوافعهم لأداء مهام الإنجاز المختلفة[3]، لذلك تم العمل على خلق توقع ايجابي عن الذات لدى المشاركين وهذا بدحض التوقعات السلبية المتعلقة بالفشل والمشاعر الانهزامية المرتبطة بعدم القدرة على الإنجاز التي تحبط من عزيمة المشاركين، واستبدالها بأفكار ايجابية جديدة ترتبط بالتفاؤل وتوقع النجاح والقدرة على الإنجاز وتحقيق الأهداف.

استخدمت إلى جانب الفنيات السابقة فنية اللعب من خلال نشاط تنافسي (لعبة البالونات الهوائية) كمدخل لتعزيز روح التحدي والإصرار لدى المشاركين، حيث يعتبر اللعب وسيلة ممتعة لتحدي الذات وتحسين المهارات الشخصية والاجتماعية، وذلك من خلال المنافسة التي تعتبر من العوامل الرئيسية التي تساعد على تنمية روح التحدي والإصرار حيث تحفز المشاركين على السعي لتحسين أدائهم وتطوير

---

[1] Schunk, Dale H ; Zimmerman, Barry H : Influencing Children's Self-Efficacy and Self-Regulation of Reading and Writing Through Modelling. Reading and Writing quarterly: overcoming Learning Difficulties, 23 (1), 2007. PP 07_11.

[2] Damon, William ; Lerner, Richard M; Kuhn, Deanna; Siegler, Robert; Eisenberg, Nancy : **Child and Adolescent Development an Advanced Course**. New Jerssy: John Wiley and Son,Inc, 2008. P 418.

[3] Wigfield, Allan ; Eccles, Jacquelynne: **Development of Achievement Motivation:The Development of Competence Beliefs, Expectancies for Success and Achievement Values from Childhood Through Adolecence**. Academic Press, 2002. PP 07_11.

مهاراتهم للفوز في اللعبة، كما يتعلم المشاركين من خلال اللعب الصبر والإصرار إذ يحتاجون إلى المثابرة والتمسك بالهدف للوصول إلى النجاح والفوز في اللعبة، وهذا ما أكده **حدادو (2015)** باعتبار اللعب يساعد على النمو النفسي السليم، فمن خلاله يتعلم الطفل الاعتماد على النفس، إلى جانب الإحساس بالقيمة الذاتية وبالانتماء، كما يتعلم مهارة الإنجاز والتصميم على تحقيق الهدف.[1]

أما في بعد التعاطف فقد استخدمنا بعض الفنيات والأنشطة لتنمية هذه المهارة لدى المشاركين، من بينها التعرف على المشاعر من خلال نشاط تدريبي يتعلم من خلاله المشاركين التعرف على المشاعر وتحديدها في الآخرين وفي أنفسهم، بالإضافة إلى استخدام شريط فيديو يعرض معاناة الأطفال السوريين اللاجئين في المخيمات، مع استخدام المناقشات وهذا لتحسين فهمهم لمعاناة الآخرين والإحساس بهم.

ولتعزيز تعلم المشاركين مهارة التعاطف مع الآخرين من خلال تحسين قدراتهم على فهم مشاعر الآخرين اعتمدنا على فنية لعب الأدوار حيث يقوم المشتركين بتمثيل موقف خيالي اقترحته عليهم الطالبة الباحثة، وقد استخدمته كتقنية يتعلم من خلالها المشاركين كيفية التعامل مع مشاعر الآخرين والاهتمام بهم والتفاعل معهم بطريقة إيجابية ومتفهمة، وقد أشار **فُوق (2001) Fogg** نقلا عن **صاروح وآخرون Saroh and Al (2020)** إلى أن التعلم باستخدام إستراتيجية لعب الأدوار يزيد من نشاط المتعلم في تعلم الأنشطة وتحسين المهارات، ويضيف **صاروح وآخرون** أن لعب الدور يساعد المتعلمين على استخدام المفاهيم والآراء المناسبة للتجربة التي يحصلون عليها من الدور الذي يلعبونه، ومن خلال مشاركتهم يستطيع المتعلمون غرس المواقف الإيجابية وكسب تجارب مباشرة، كما يمارسون التعاطف وفهم أصدقائهم، ومن خلال أنشطة لعب الدور سيعيش المشاركون تجارب المشكلات التي تنشأ في الحياة اليومية بشكل مباشر، بالإضافة إلى ذلك سيحصل المشاركون على تجارب جديدة حول كيفية التصرف

---

[1] محمد الأمين حدادو: **كيف ننمي التوافق النفسي الاجتماعي باللعب**. الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، 2015، ص 20.

والتفاعل بشكل فعال في الحياة اليومية، لأنه في نشاط لعب الدور يمارس المشتركون التواصل والتعاطف مع شركائهم.[1]

أما في بعد المهارات الاجتماعية فقد ركزنا على تنمية مهارة التواصل الفعال والتعاون والمرونة النفسية وكذلك مهارة حل المشكلات لدى المشاركين باستخدام أنشطة وفنيات مختلفة، فلتنمية قدرة المشاركين على التواصل الفعال مع الآخرين اعتمدنا بالإضافة إلى المحاضرة والمناقشة لتوضيح مفهوم التواصل الفعال على لعب الدور والتكرار لتدريب المشاركين على مهارة التواصل مع الآخرين من خلال موقف تخيلي مقترح من طرف الطالبة الباحثة، حيث قام المشاركين بتجسيد التعليمات الخاصة بالتواصل الفعال التي تعلموها خلال الحصة في موقف تمثيلي يقومون بلعبه ما ساعدهم على تعلم هذه المهارة وتطبيقها في حياتهم اليومية، حيث تشير العديد من الدراسات كدراسة **جاكسون وباك (2011) Jackson and Back** حول "تعليم مهارات الاتصال باستخدام لعب الدور" التي أشارا فيها إلى أنه يمكن تعليم مهارات الاتصال في مجموعات صغيرة من خلال استخدام لعب الدور، وأن استخدام هذا النوع من التعليم يؤدي إلى تغيير في السلوك يستمر مع مرور الوقت، ويتضمن ذلك مجموعة من المهارات المتقنة التي تتضمن الاستماع الفعال، وتحديد العواطف والاستجابة لها، والقدرة على إدارة العواطف الخاصة بنا أثناء مناقشة مواضيع صعبة.[2]

كما عملنا على تنمية مهارة التعاون لدى المشاركين انطلاقا من شرح هذا المفهوم باستخدام أسلوب المحاضرة والمناقشة، بالإضافة إلى عرض فيديو تعليمي على المشاركين من أجل تدعيم مفهوم التعاون ودوره في تدعيم العلاقات الاجتماعية الايجابية مع الآخرين، أيضا من الأنشطة التي استخدمتها الطالبة

[1] Saroh, Siti ;Wibowo, Mungin Eddy ; Sutoyo, Anwar; Sumaryanto, totok: The Effectiveness of Role Play Techniques to Develop Responsibility Characters of Early Children in Paud, Jepara District. International Journal of Innovative Science and Research Technology, 5 (1), 2020. PP 1254_1255.

[2] Jackson, Vicki A; Back, Antony L : Teaching Communication Skills Using Role-Play; An Experience-Based Guide for Educators. Journal of Palliative Médicine, 14(6), 2011. P 775.

الباحثة وكان لها الأثر الفعال في تنمية هذه المهارة هي بعض الأنشطة الجماعية كرسم لوحة فنية جماعية واللعب الجماعي (لعبة الحبل)، هذه الأنشطة التي قام بها المشاركون بشكل جماعي ساعدت في تعليمهم قيمة العمل الجماعي التعاوني وممارستهم لمهارة التعاون كعادة سلوكية، حيث يرى **جارفيس وآخرون (2002)** نقلا **عن صاروح وآخرون (2020)** السلوك التعاوني كمحفز اجتماعي وفكري.[1] بالإضافة إلى ذلك ترى الطالبة الباحثة أن العمل الجماعي ساعد في تعزيز روح الانتماء للفريق وللمجموعة المشاركة في العمل، بحيث شعر المشاركون بالانتماء والاندماج داخل الفريق فعملوا بروح المساعدة والتعاون من اجل تحقيق الأهداف المشتركة، وتجدر الإشارة هنا إلى أن اعتمادنا على أسلوب العمل الجماعي ضمن أفواج طوال جلسات البرنامج ساعد في تحسين التواصل بين المشاركين وهذا من خلال ما لاحظناه من تحسن في طريقة التفاعل بين المشاركين حيث أصبحوا يتبادلون الخبرات والمعلومات والتجارب بشكل مستمر مما ساهم في تعزيز الثقة والتعاون بينهم، وقد أشارت دراسة أجريت بجامعة فلوريدا من طرف **لونج وآخرون (2015) Long and Al** حيث شارك فيها (229) طالبا في مشروعات جماعية، وتبين أن العمل الجماعي يساهم في تحسين مهارات التواصل والتعاون بين الطلاب.[2]

وبما أن المرونة النفسية من المهارات التي تساعد الفرد في التكيف بشكل إيجابي مع الضغوط والأزمات والشدائد، بحيث تساعد الآليات التي تعمل المرونة من خلالها على تعزيز المقاومة والتعافي على الرغم من التجارب السلبية التي يعيشها الفرد، فقد ركزنا على تعليم هذه المهارة للمشاركين حيث أشار **سامسا (2013) Samhsa** نقلا عن **هوانج وآخرون (2019) Huang and Al** إلى أن مهارة

---

[1] Saroh and Al, Ibid, P 1255.

[2] Long, David ; Christofer, Djennifer ; Corley, Kristin: Collaborative Learning and Soft Skill Development in Business Education. Journal of Education For Business, 91 (3), 2016. PP 141_146.

المرونة النفسية يمكن تعلمها وتطويرها بالممارسة مع الوقت.[1] ومن أجل ذلك اختارت الباحثة استخدام المحاضرة والمناقشة لتوضيح مفهوم المرونة النفسية للمشاركين وأهميته في تحقيق التكيف الجيد للفرد، كذلك اعتمدت على تقنية العصف الذهني بحثهم على توليد حلول وأفكار جديدة للمشكل المطروح وتحليل هذه الأفكار وتحديد الأكثر فعالية منها، مع تطبيق الحلول المقترحة وتقييم نتائجها، إن تعلم تطبيق هذه الخطوات ساعد في تنمية مهارة المرونة النفسية وتعزيز القدرة على التعامل مع الصعوبات والتحديات بشكل فعال انطلاقا من تنمية القدرة على إيجاد البدائل والحلول المناسبة في الوضعيات الضاغطة، ومن الدراسات التي أشارت إلى فعالية تقنية العصف الذهني في تطوير المرونة النفسية دراسة **زوالي (2014)** حول أهمية العصف الذهني كإستراتيجية تعليمية في تطوير التفكير لابتكاري لدى متعلمي السنة الثانية تعليم متوسط في مادة علوم الطبيعة والحياة والتي توصلت إلى أن استخدام إستراتيجية العصف الذهني ساعد في تطوير مستوى المرونة لدى المتعلمين.[2]

كما استخدمت الطالبة الباحثة إستراتجية العصف الذهني كتقنية أساسية لتنمية مهارة حل المشكلات لدى المشتركين والتي تعتبر من المهارات الاجتماعية الأساسية التي وجب تنميتها لديهم، وذلك عن طريق التعليم والتدريب حيث استخدمت المحاضرة والمناقشة لشرح هذه المهارة، وتعليم المشاركين خطوات مهارة حل المشكلات والتدريب المشتركين على تطبيق هذه الخطوات باستخدام إستراتيجية العصف الذهني وهذا يساعد المشاركين على التفكير بشكل منطقي وإيجاد الحلول الفعالة للمشاكل والتحديات التي تواجههم، فتقنية العصف الذهني واحدة من الاستراتيجيات الفعالة في تنمية مهارة حل المشكلات لدى المشاركين،

---

[1] Huang, Chien-Chong ; Chen, Yafen ; Green, Loren ; Cheung, Channon; Wei, Yuhan: Resilience and Emotional and Behavioral Problems of Adolescents in China: Effects of aShort-Term and IntensiveMindfulness and Life Skills Training. Children and Youth Services Review, 100 (2019). P 292.

[2] مليكة زوالي: أهمية العصف الذهني كإستراتيجية تعليمية في تطوير التفكير الابتكاري لدى متعلمي السنة الثانية من التعليم المتوسط في مادة علوم طبيعة والحياة. المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، جامعة البليدة 2_ لونسي علي، 14 (3)، كانون الثاني 2014، ص ص 98_99

وهذا ما أكدته نتائج دراسة **المطيري (2015)** حول أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تطوير مهارات حل المشكلات الإبداعية لدى الطلاب في الكويت، والتي أجريت على (51) طالبا من مدرسة سعود الخرجي في مدينة الكويت، التي أسفرت نتائجها على فعالية استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لحل المشكلات.[1] وهي نتيجة تتفق مع ما توصل إليه سابقا **الخطيب (2012)** في دراسة مشابهة تناولت أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تطوير مهارة حل المشكلات الإبداعي لدى طالبات كلية الأميرة عاليا الجامعية بالأردن والبالغ عددهن (47) طالبة، وأقد أظهرت نتائج هذه الدراسة فعالية إستراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لحل المشكلات.[2]

بالتالي فإن الفنيات والأنشطة التي تم تطبيقها في هذه الوحدة من البرنامج ساهمت في تنمية المهارات الاجتماعية لدى المشاركين، وهذا يتفق مع النتيجة التي خلصت إليها دراسة **سناء العصفور (2014)** التي أسفرت عن فعالية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأحداث الجانحين.

انطلاقا من كل ما سبق يمكن القول أن كل الفنيات والنشاطات التي تضمنها البرنامج ساهمت في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي بمختلف أبعاده لدى أفراد العينة التجريبية، فقد اختارتها الطالبة الباحثة بعناية ودراسة حتى تتناسب مع الاحتياجات التدريبية والمستوى العمري والفكري للأحداث الجانحين.

---

[1] AlMutairi, Abdullahi Naser Mohammad : The Effect of Using Brainstorming Strategy in Developing Creative Problem Solving Skills among male Students in Kuwait: A Field Study on Saud Al-Kharji School in Kuwait City. Journal of Education and Practice, 6 (3), 2015. P 136.

[2] Al-khatib, Bilal Adel : The Effect of Using Brainstorming Strategy in Developing Creative Problem Solving Skills among Female Students in Princess Alia University College. American International Journal of Contemporary Research, 2 (10), 2012. P 29.

إن هذه النتيجة المتوصل إليها في بحثنا الحالي تتفق مع ما توصل إليه عدد من الدراسات حول فعالية البرامج المقترحة في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى الأحداث الجانحين، منها دراسة : **فيديا رافيندرادان (2016) Vidhya Ravindranadan**، ودراسة **موتامدي وآخرون (2017) Motamdi and Al** والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده لصالح القياس البعدي، ما يشير إلى فعالية هذه البرامج في تنمية الذكاء الانفعالي، كما تتفق نتيجة بحثنا كذلك مع دراسة **أحمد غزو وآخرون (2020)** حيث أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

3_ 2_ تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

أظهرت نتائج الفرضية الثانية وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، يمكن القول أن وجود فروق جوهرية في درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج يؤكد على أن هذه الفروق تشير إلى التحسن الذي طرأ على مستوى الذكاء الانفعالي بمختلف أبعاده (الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، الدافعية، التعاطف، المهارات الاجتماعية) لدى أفراد المجموعة التجريبية والذي يمكن إرجاعه لفعالية البرنامج الإرشادي الذي خضعت له هذه المجموعة مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تسجل تحسنا في مستوى الذكاء الانفعالي بأبعاده والذي يعود لعدم خضوعها للبرنامج الإرشادي.

هذه النتيجة المتوصل إليها تؤكد أن تعليم الأحداث الجانحين مهارات الذكاء الانفعالي وتدريبهم عليها يساعد على تحسين مستوى ذكائهم الانفعالي، فعن طريق التعليم والتدريب يتمكن الأحداث من تعلم كيفية

التعرف على الانفعالات المختلفة وتحليلها، وكذلك كيفية التعامل معها بشكل فعال في المواقف والعلاقات الاجتماعية المختلفة، ويكون ذلك من خلال تدريبهم على مهارات مختلفة كالتواصل الفعال، التعاطف، التحكم في الانفعالات وإدارتها، وهذا ما أكده **جولمان (2005)** نقلا عن **بن عباد (2021)** في أن الذكاء الانفعالي هو مجموعة من القدرات التي يمتلكها الأفراد واللازمة للنجاح في جوانب الحياة المختلفة، والتي نستطيع تعلمها وتطويرها.[1]

إن ما سبق ذكره يتفق مع نتائج الدراسة التي قام بها **شوت ومالوف(2002) Shutte and Malouff** أين تم تزويد طلاب الجامعات المبتدئين بمعلومات وتدريبات حول مهارات الذكاء الانفعالي كجزء من مقرر جامعي تمهيدي، وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين تلقوا تدريبات في الذكاء الانفعالي حققوا درجات عالية في الذكاء الانفعالي مقارنة بالطلاب الذين لم يحصلوا على أي تدخل.[2]

كما وجد **فليتشر وزملائه (2009) Fletcher and Al** أن ورشة عمل تدريبية على الذكاء العاطفي مدتها سبعة أشهر أدت إلى تحقيق مشاركيها من طلبة الطب لدرجات أعلى في الذكاء الانفعالي مقارنة بطلاب الطب في المجموعة المقارنة.[3]

في هذا الصدد ويقول **ثورستينسون وآخرون (2013) Thorsteinson and Al** أن الأدلة المقدمة من الدراسات التي قارنت المجموعات التجريبية في الذكاء الانفعالي مع المجموعات الضابطة تشير إلى

---

[1] فتحي بن عباد، مصدر مذكور سابقا، ص 204.

[2] Schutte, N.£ ; Malouff, J: Incorporating Emotional Skills in a College Transition Course Enhances Student Retention. Journal of the First-Year Experience and Students in Transition, 14, 2002. PP 7- 21.

[3] Fletcher, I ; lead better, P ; Curran, A ; O'sullvian, H : A pilot Study Assessing Emotional Intelligence Training and Communication Skills with 3rd Year Medical Students. Patient Education and Counselling, 76, 2009. PP 376–379.

أن التدريب قد يزيد من الذكاء العاطفي ويحسن النتائج المرتبطة به كالصحة العقلية والجسدية، والعلاقات الاجتماعية وأداء العمل.[1]

باطلاعنا أكثر على نتائج الدراسات السابقة التي تناولت تنمية الذكاء الانفعالي وجدنا منها ما يدعم فعالية تدريب الذكاء الانفعالي لتحسينه لدى الأفراد بما في ذلك الأحداث الجانحين، منها دراسة أجريت من قبل فريق من الباحثين في جامعة ماريلاند بقيادة **براون وكامرون (2010) Brown and Cameron** بعنوان "تأثير تدريب الذكاء الانفعالي على الأحداث الجانحين"، وقد شارك في هذه الدراسة (60) من الأحداث الجانحين الذين كانوا يتابعون تعليمهم في المدارس الثانوية، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تلقت تدريب على مهارة الذكاء الانفعالي لمدة 12 أسبوعا، في حين لم تتلقى المجموعة الثانية أي تدريب، وقد أظهرت النتائج أن المجموعة التي تلقت التدريب على مهارات الذكاء الانفعالي حققت تحسنا يعتبر ملحوظا في مستوى التواصل والعلاقات الاجتماعية والتحصيل الأكاديمي مقارنة بالمجموعة الأخرى التي لم تتلقى التدريب، وتشير هذه الدراسة إلى أن تدريب الأحداث الجانحين على مهارات الذكاء الانفعالي يمكن أن يكون فعالا في تحسين مستوى التواصل وعلاقاتهم الاجتماعية بالإضافة إلى تحسين تحصيلهم الأكاديمي.[2]

كما أنه في تقديرنا أيضا، أن الطريقة والأسلوب الذي اعتمدته الطالبة الباحثة في تطبيق محتوى البرنامج الإرشادي مع أعضاء المجموعة التجريبية قد جعل من تعليمهم وتدريبهم على مهارات الذكاء الانفعالي فعالا وأعطى نتائج ايجابية انعكست في تحسين مستوى ذكائهم الانفعالي، حيث راعت في

---

[1] Thorsteinson, Einar; Schutte, Nicola S; Malouff, John M: Increasing Emotional Intelligence Through Training: Current Status and Future Directions. The International Journal of Emotional Education, 5 (1), 2013, P 67.

[2] Brown, Karol ; Brown, Christine ; Cameron, Martin ; Lee, Terry : The Impact of Emotional Intelligence Training on Juvenile Offenders. Journal of Education and Treatment of Children, 33 (1), 2010. PP 1_18.

تدريبها للمشاركين الفروق الفردية بينهم فهم يختلفون عن بعضهم البعض من حيث قدرتهم على الفهم والاستيعاب، لذلك اعتمدت على لغة سهلة وبسيطة حتى تصل المعلومة وتكون واضحة ومفهومة لدى جميع المشاركين، مع استخدام أساليب تعليمية مناسبة لتدريبهم كالحوارات والنشاطات التفاعلية والتمارين العملية، كما تضمنت هذه الأساليب التعليم النظري من خلال المحاضرات والتعليم العملي من خلال الأنشطة والتمارين التدريبية، بالإضافة إلى تخصيص الوقت الكافي للتدريب والتعليم حيث استمرت كل جلسة حوالي 90دقيقة، كذلك تقديم الملاحظات للمشاركين خلال التدريب وتقديم النصائح المفيدة بهدف تحسين أدائهم، كما ساعدت الواجبات المنزلية التي اعتمدتها الباحثة في كل جلسات البرنامج في تعزيز المهارات المكتسبة لديهم.

تجدر الإشارة إلى أن هذه نتيجة التي توصلنا إليها في بحثنا الحالي تتطابق مع دراسة **غزو وآخرون (2020)** للكشف عن فعالية برنامج إرشاد جمعي يستند إلى نظرية جولمان في تنمية الذكاء الانفعالي وخفض وصمة العار لدى عينة من الأحداث الجانحين، توصلت إحدى نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

تجدر الإشارة أيضا إلى أن هذه النتيجة تتوافق أيضا مع نتائج العديد من الدراسات الأخرى التي اهتمت بفحص فعالية البرامج الإرشادية في تنمية الذكاء الانفعالي وذلك على عينات مختلفة غير الأحداث الجانحين، كدراسة **أبو الفضل وحسن (2017)** حول فعالية برنامج إرشادي انتقائي في تنمية الذكاء الانفعالي وأثره على مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي المعاقين سمعيا، وكان من أهم نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ

المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده في القياس البعدي لصالح المجموعة التجربية.[1]

كذلك دراسة **العبداللات (2008)** حول فعالية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي في التكيف الأكاديمي الاجتماعي وفي الاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن[2]، دراسة **النعيمي (2010)** حول أثر برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلبة كلية التربية[3]، دراسة **عابد سامية (2019)** حول فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الانفعالي في خفض مستوى السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة[4]، كلها توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده في القياس البعدي لصالح المجموعة التجربية.

3_3_ تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

أظهرت نتائج الفرضية الثالثة وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني بأبعاده، وذلك بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي، حيث سجل انخفاض ملحوظ في مستويات السلوك العدواني بأبعاده (العدوان المادي، العدوان اللفظي، والعدائية

---

[1] محفوظ عبد الستار أبو الفضل، حسن ياسر عبد الله: فعالية برنامج إرشادي انتقائي في تنمية الذكاء الانفعالي وأثره على مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي المعاقين سمعيا. مجلة التربية الخاصة، 5 (18)، 2017، ص 3.

[2] أسماء ضيف الله العبداللات: فعالية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي في التكيف الأكاديمي والاجتماعي وفي الاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. أطروحة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية، الأردن، 2008.

[3] هادي صالح رمضان النعيمي: أثر برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلبة كلية التربية. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، العراق. 10 (2)، 2010. ص 79.
https://www.iasj.net/iasj/download/8de43abf9bd000de

[4] سامية عابد، المصدر المذكور سابقا.

والغضب) لدى أفراد المجموعة التجريبية وذلك بعد تطبيق البرنامج عليهم، وتعزو الطالبة الباحثة هذه النتيجة إلى تأثير الذي أحدثه البرنامج الإرشادي المستند إلى تنمية مهارات الذكاء الانفعالي في خفض مستوى السلوك العدواني بمختلف أبعاده (المادي، اللفظي، العدائية والغضب) لدى الأحداث الجانحين في المجموعة التجريبية.

ترجع هذه النتيجة أيضا إلى مساهمة مختلف مهارات الذكاء الانفعالي (الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، الدافعية، التعاطف، المهارات الاجتماعي) التي تضمنها البرنامج وتم تدريب المجموعة التجريبة عليها في التخفيف من حدة هذا السلوك بمختلف أبعاده لديهم.

فقد ساهم تحسين مهارة الوعي بالذات لدى الأحداث الجانحين في خفض الانفعالات السلبية المولدة للسلوكات العدوانية كالغضب والتوتر، فأصبحوا أكثر قدرة على التعرف على هذه المشاعر والانفعالات ورصدها خاصة في المواقف والأحداث الضاغطة، ما يسمح لهم بالتعامل معها بشكل سليم وتفادي التصرفات العدوانية في الحالات المحفزة لها، كما ساعدت مهارة الوعي بالذات الأحداث الجانحين في التعرف على ذواتهم وفهمها بشكل صحيح وفهم الأسباب المحتملة لسلوكهم العدواني ما يساعدهم في التعامل معها بشكل فعال، فقد دعم **إيزار وآخرون (2001) Izard and Al** فكرة أن مشاكل السلوك أو التعلم ترتبط بصعوبات التعرف وتسمية الانفعالات، والعكس من ذلك التمتع بمهارات جيدة في هذا المجال يمكن أن يسهل التفاعلات الاجتماعية الايجابية.[1]

كما ساعد تطوير مهارة إدارة الانفعالات وتنظيمها في التخفيف من الممارسات العدوانية لدى أفراد المجموعة التجريبية، فقد أكد **لوركا–ماستر وآخرون (2017) Llorca-Mester And Al** في

[1] Izard, Carroll ; Fine, Sarah ; Schultz, David; Mostow, Allison; Ackerman, Brian; Youngstrom, Eric: Emotion Knowledge As a Predictor OF Social Behavior And Academic Competence In Children At Risk. Psychological Science, 12 (1), 2001. P 18 DOI: 10.1111/1467-9280.00304

أبحاثهم على أهمية تنظيم الانفعالات خاصة الغضب في توجيه السلوك، حيث يتبنى المراهقون سلوكات جانحة موجهة عن طريق مستويات عالية من الغضب والقلق فيظهرون مستويات عالية من السلوكات العدوانية الجسدية واللفظية، مع فقر التحكم في الذات والاندفاعية.[1]

فلقد أكد كل **روبرتون ودافون وبوك (2015) Roberton, Daferrn, Bucks** على أن الأفراد الذين يظهرون صعوبات في إدارة انفعالاتهم يكونون أكثر عرضة لإظهار سلوكات عدوانية مقارنة بالأفراد الذين يتمتعون بهذه القدرة.[2] بالتالي فإن تنمية هذه المهارة عند الأحداث سمح بتحسين قدرتهم على التحكم في انفعالاتهم الحادة كالغضب والقلق وإدارتها بطريقة متوافقة ومرنة مما جعلهم أكثر قدرة على التحكم في سلوكهم، كما أشار **جولمان** إلى أن التحكم وضبط الانفعالات يتضمن التأجيل الفوري للتعبير المباشر عن الانفعالات والذي يتيح للفرد التفكير واختيار الاستجابة السليمة.[3]

تعتبر مهارة الدافعية من المهارات الأساسية التي ساعدت أفراد المجموعة التجريبية في ضبط سلوكهم العدواني، فهي تساعد في تعزيز الرغبة في تحقيق الأهداف والنتائج الإيجابية وتجنب السلوك العدواني الذي قد يؤدي إلى نتائج سلبية، فمن خلال هذه المهارة عملت الطالبة الباحثة على تحفيز أفراد المجموعة التجريبية على تحقيق أهداف إيجابية وتشجيعهم على تجنب السلوك العدواني وذلك من خلال تعزيز شعور بالثقة في النفس وتعزيز شعور بالتحكم في السلوكات الخاصة بهم، علاوة على ذلك تعزز مهارة الدافعية الاستعداد النفسي الأحداث للتغلب على المصاعب والتحديات التي قد تواجههم أثناء السعي لتحقيق أهدافهم، فهي تمنح للأحداث المرونة والقدرة على التأقلم مع التحديات المختلفة التي يواجهونها

---

[1] Llorca-Mestre, Anna ; Samper-Garcia, Paula ; Malonda-Vidal, Elisabet ; Cortes-Tomas, Maria : Parenting Style and Peer Attachment as Predictors of Emotional Instability in Children. Social Behavior and Personality,45 (4), 2017. P 677_694. doi.org/10.2224/sbp.5363

[2] Roberton, Terri ; Daffern, Michael ; Bucks, Romola S: Beyond Anger Control: Difficulty Attending to Emotions Also Predicts Aggression in Offenders. Psychology of Violence, 5 (1), 2015. P 74_83. doi.org/10.1037/a0037214

[3] سلامة حسين، طه حسين، مصدر مذكور سابقا، ص 60.

وبذلك تساعدهم في التحكم في السلوك العدواني من خلال تحفيزهم على العمل على تحقيق الأهداف بطريقة ايجابية وتقليل الاستجابات العدوانية التي تعيق تحقيق هذه الأهداف.

كما ساهمت تنمية مهارة التعاطف لدى أفراد المجموعة التجريبية بتطوير قدرتهم على فهم مشاعر واحتياجات الآخرين وتقديرها، ما ساعدهم في تعلم كيفية التفاعل بطريقة ايجابية مع الآخرين وهذا يعزز قدرتهم على ضبط سلوكهم العدواني، فعندما يتعرض الحدث لموقف يثير فيه الشعور بالغضب والإحباط، فإن مهارة التعاطف يمكن أن تساعده في تفهم الوضع من منظور الآخرين وتقدير مشاعرهم ونواياهم، بالتالي يمكن للحدث أن يتعلم كيفية التعامل مع الموقف بطريقة ملائمة، وتجنب السلوك العدواني الذي قد يؤدي إلى تفاقم المشاكل، كما تساعد مهارة التعاطف في تحسين العلاقات الشخصية والاجتماعية، بالتالي تقليل الصراعات والمشاكل الاجتماعية التي قد تقود الحدث إلى ممارسة السلوك العدواني، حيث يقول **ستيرزر وآخرون (2007) Sterzer and Al** أن الميل إلى السلوك العدواني والعنيف يشير إلى اضطراب عميق في الاستجابة التعاطفية المناسبة لمعاناة شخص آخر.[1] وهو ما توصلت إليه سابقا نتيجة دراسة **موريارتي وآخرون (2002)** التي أشارت إلى أن الأحداث المرتكبين للجرائم منها الجرائم الجنسية معزولين اجتماعيا ويفتقرون إلى التعاطف مع ضحاياهم.

كما يمكننا القول أن الأثر الذي أحدثه البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية انعكس بشكل إيجابي على سلوكهم وساعد في خفض سلوكهم العدواني، حيث ساهمت هذه المهارة في تحسين قدرة الأحداث الجانحين على التواصل الفعال مع الآخرين وتطوير علاقات جيدة وصحية معهم ما يعزز قدرتهم على تجنب المواقف العدائية والتصرفات العدوانية، كما أن تنمية مهارة حل المشكلات التي

[1] Sterzer, Philipp ; Stalder, Christina ; Poustka, Fritz ; Kleinschmidt : A structural neural deficit in adolescents with conduct disorder and its association with lack of Empathy. NeuroImage, 37 (2007). P 335.

تضمنها البرنامج أكسبهم القدرة على التعامل مع النزاعات وحلها بطريقة ايجابية بعيدا عن الممارسات العدائية.

توصلت العديد من الدراسات التي أجريت حول فعالية تنمية المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال والمراهقين إلى نتائج إيجابية تدعم فكرة أن تنمية المهارات الاجتماعية يمكن أن يساعد في الحد من السلوكات العدوانية لديهم، من بينها دراسة **فاهدي وآخرون (2007) and Al Vahdi** "بعنوان أثر تدريب المهارات الاجتماعية على تخفيض العدوانية لدى أطفال في مرحلة ما قبل المدرسة"، حيث شملت الدراسة (60) طفلا تم اختيارهم من حضانتين في إيران، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى تجريبية حصلت على تدريب المهارات الاجتماعية والثانية ضابطة، وأظهرت النتائج أن تدريب المهارات الاجتماعية للأطفال يؤدي إلى تحسين مستويات السلوك الاجتماعي لديهم وتقليل مستويات العدوانية لديهم بشكل كبير.[1]

دراسة **باباخاني (2011) Babakhani** التي تناولت تأثر التدريب على المهارات الاجتماعية على تحسين الثقة في النفس وتقليل العدوان لدى المراهقين من الذكور المتواجدين بمراكز رعاية الأيتام بطهران وعددهم (30) مراهقا تم تقسيمهم إلى مجموعتين، حيث خضعت المجموعة التجريبية إلى برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية والمجموعة الضابطة لم تتلقى أي تدريب، أظهرت الدراسة أن التدريب على المهارات الاجتماعية له تأثير إيجابي في تحسين الثقة بالنفس وتقليل العدوان لدى الشباب المراهقين.[2]

---

[1] Vahedi, Shahrum ; Fathiazar, Eskandar ; Hosseini-Nasab, Davood; Moghaddam, Mohammad; Kiani, Arezu: The Effect of Social Skills Training on Decreasing the Aggression of Pre-school Children. Iran J Psychiatry, 2 (3), 2007. P 108_114.

[2] Babakhani, Narges : The effects of social skills training on self- esteem and aggression male adolescents. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 3 (2011). PP 1565_1570. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.304

دراسة **إبراهيم علي وآخرون (2018)** التي هدفت إلى تقييم فعالية برنامج تدريب المهارات الاجتماعية على تحسين تقدير الذات وتقليل العدوانية لدى الأطفال الذين يقيمون في المؤسسات السكنية في مدينة بور سعيد بمصر، والذي بلغ عددهم (60) طفلا تتراوح أعماهم بين (7 _14) سنة، وأظهرت النتائج تحسنا في تقدير الذات وتقليل العدوانية لدى مجموعة التدخل بعد تطبيق برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية مقارنة مع المجموعة الضابطة التي لم يتم تدريبها على المهارات الاجتماعية.[1]

انطلاقا من كل ما سبق ذكره يمكن القول أن هذا البرنامج المقترح والقائم على تنمية مهارات الذكاء الانفعالي ساهم في التخفيف من السلوك العدواني لدى أعضاء المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تتوافق مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات حول أثر برامج التدريب على مهارات الذكاء الانفعالي في الحد من السلوكات العدوانية لدى المراهقين، منها دراسة **إدي وفيترو (2000) Eddy, Fetrow** التي هدفت إلى الكشف عن أثر التدخل المبكر المعتمد على مهارات الذكاء الانفعالي في التقليل من تطور السلوك الجانح لدى الأحداث وسلوكاتهم العنيفة، حيث اشتملت العينة على (36) مراهقا تم توزيعهم إلى مجموعتين، حيث تم تدريب المراهقين في المجموعة التجريبية على ثلاثة مجالات: المشكلات السلوكية، العدوان الجسدي، والعلاقة مع الأقران، أما المجموعة الضابطة بقيت دون تدخل، توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية حيث تحسنت سلوكاتهم وانخفضت مستويات العنف والعدائية لديهم بعد التدريب على البرنامج.[2]

---

[1] Ali Ibrahim, Soma ; Ramadan, Abdelfatah,Soraya; Mahmoud, Amel Sobhy; El-sayed, Mohamed, Sonya: Effect of Social Skills Training Program on Self-esteem and Aggression Among Children in Residetial Institution in Port Said City. Egyptian Journal of Midecal Human Genitics, 19 (4), 2018, PP 357_362.

[2] Eddy, J, M ; Fetrow, R, A : The Efficacy of Skills-Based Program for Reducing Propensity Toward Violent Behavior Among Adolescents. Journal of Adolescent Health. 26 (2), 2000. PP 107_115.

وتتفق كذلك مع دراسة كل من: **نغدي وآخرون (2010)**[1]، دراسة **كاستيلو وآخرون (2013)**[2]، دراسة **كارايكوردوبيل** وآخرون **(2015)**[3]، دراسة **نعموني وصدوقي (2015)**[4]، دراسة **العلوان (2016)**[5]، دراسة **عابد (2019)**[6]، التي أشارت كلها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس السلوك العدواني لصالح القياس البعدي، مؤكدة على فعالية التدريب على مهارات الذكاء الانفعالي في الحد من السلوك العدواني.

3_4_ تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

أظهرت نتائج الفرضية الرابعة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس السلوك العدواني بأبعاده في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ترجع الطالبة الباحثة هذه النتيجة إلى الأثر الإيجابي الذي يكون قد أحدثه البرنامج المستند إلى تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى أفراد المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج وأدى إلى خفض مستوى السلوك العدواني لديهم، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج ولم تتلقى أي تدريب ما يفسر احتفاظ أفرادها بنفس المستويات المرتفعة للسلوك العدواني، وهذا ما أكدته دراسة **صاميلي (2011)** نقلا عن **راحيس (2019)** في أن مستوى السلوك العدواني الممارس يظل عاليا أو يزداد في ظل غياب التدخل اللازم من العلاج والإرشاد، كما انه يتزايد عند غياب الأساليب الصحيحة للتعامل معه.[7]

---

[1] Naghdi and Al, Ibid.
[2] Castillo and Al, Ibid.
[3] Garaigordobil and Al, Ibid.
[4] نعموني، صدوقي، المصدر المذكور سابقا، ن ص
[5] أحمد العلوان، المصدر المذكور سابقا، ن ص
[6] سامية عابد، المصدر المذكور سابقا، ن ص
[7] إبراهيم راحيس، المصدر المذكور سابقا، ن ص

بالتالي فإن احتفاظ أفراد المجموعة الضابطة بدرجات مرتفعة للسلوك العدواني يدل على عدم تطور مهاراتهم في التواصل والتفاعل وأنهم لم يكتسبوا طرق واستراتيجيات للتعامل مع المشكلات التي تواجههم وهذا لعدم وجود برامج إعادة تأهيل شاملة على مستوى مركز إعادة التربية (حسب علم الطالبة الباحثة) يستفيد منها الحدث الجانح تمكنه من تطوير كفاءاته الانفعالية والاجتماعية، فقد بينت العديد من الدراسات أهمية برامج التدخل المختلفة في إكساب الحدث الجانح مهارات تعزز قدرته على التحكم في سلوكه العدواني، منها دراسة **ناجي (2021)** حول فعالية برنامج إرشادي جماعي في تعديل الأفكار اللاعقلانية وخفض السلوك العدواني لدى المراهق الجانح، بلغ عدد الأحداث الجانحين (28) مراهقا متواجدين بمركز إعادة التربية بعين مليلة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين واحدة تجريبية طبق عليها البرنامج والأخرى ضابطة لم يطبق عليها البرنامج، وخلصت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج الإرشادي الذي اعتمد على فنيات العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض مستوى السلوك العدواني والأفكار اللاعقلانية لدى المراهقين الجانحين.[1] بالإضافة إلى دراسات أخرى ذكرت سابقا كدراسة كل من **الدوسري (2020)، كانلايا تازا وآخرون (2020)، هيووانج وآخرون (2018)، راحيس (2019)، مالكيناز ياسين وآخرون (2016)، مارزيتي وزكرياء (2014)، بولسنان (2014)، ناصف (2010)**، كلها أشارت إلى تأثير البرامج الإرشادية المقترحة في خفض السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين.

ولعل من بين البرامج الإرشادية التي أثبتت فعاليتها في خفض السلوك العدواني تلك القائمة على تنمية مهارات الذكاء الانفعالي، فقد أشارت العديد من الدراسات المذكورة سابقا كدراسة **موريارتي (2002)، ولانس (2003)، مزيان (2012)، دراسة عبد الله والصوالحة (2018)، أليكس سيري (2019)، فضيلي (2019)، أركاديو وآخرون (2021)، كيمال وآخرون (2021)، سوميثرا وكومالافالي (2022)**، إلى وجود علاقة سلبية بين مستويات السلوك العدواني ومستوى الذكاء الانفعالي لدى الأحداث

[1] عايدة ناجي، مصدر مذكور سابقا، ص 548.

الجانحين، وهذا يعني أن الأحداث الجانحين الذين يظهرون سلوكات عدوانية يكون لديهم مستويات منخفضة من الذكاء الانفعالي فهم عادة يفتقرون لمهارات الذكاء الانفعالي الأساسية، فهم أشخاص لا يستطيعون التعرف على مشاعرهم ويجدون صعوبة في ضبطها، ولا يجيدون التفاعل بطريقة ايجابية وفعالة، يفتقرون للتعاطف مع الآخرين، وعاجزون عن اتخاذ القرارات العقلانية السليمة، وهذا يجعلهم أكثر عرضة للتصرف بشكل عدواني وجانح للحصول على ما يريدونه في كثير من الأوقات.

وقد أكدت **كوري (2019) Kerry** على أنه من المهم تحسين الكفاءات المترابطة التالية: الوعي الذاتي، إدارة الذات، والوعي الاجتماعي، ومهارات العلاقات، واتخاذ القرارات المسئولة، حيث يعاني الأطفال والمراهقون الذين يفتقرون لهذه المهارات عادة من أنماط سلبية للتفاعلات وزيادة في السلوكات العدوانية والمنحرفة، ويمكن لتعزيز الكفاءات الاجتماعية والعاطفية من التحسين الايجابي لسلوك الأحداث وذلك من خلال برامج التعلم الاجتماعي العاطفي التي تعتبر من برامج التدخل التي يمكن أن تقدم نتائج واعدة مع الأحداث الجانحين.[1]

رغم ندرة الدراسات التي اهتمت بتصميم برامج تستند إلى تنمية مهارات الذكاء الانفعالي للتخفيف من السلوك العدواني لدى فئة الأحداث الجانحين، على حد علم الطالبة الباحثة التي لم تتمكن من الاطلاع سوى على دراسة واحدة فقط وهي دراسة **محمود (2015)** نقلا عن **غزو وآخرون (2020)** حيث هدفت هذه الدراسة إلى فحص فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في خفض السلوك العدواني لدى الفتيات الجانحات، تكونت عينة الدراسة من (36) فتاة تم تقسيمهن إلى مجموعتين إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية خضعت للبرنامج، تكونت كل مجموعة من (18) فتاة من الفتيات

[1] Kerry, Amanda J : Pilot and Adaptation of a Social-Emotional Learning Program in Youth Justice Settings. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the Doctor of Philosophy degree in Education, The University of Western Ontario, 2019. PP 25_26.

الجانحات اللاتي تتراوح أعمارهن بين (12 –18) سنة، وأظهرت النتائج وجود أثر دال للبرنامج الإرشادي المستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي في خفض السلوك العدواني لدى الفتيات الجانحات[1].

هناك بالمقابل العديد من الدراسات التي أجريت على فئات أخرى من المراهقين خاصة المتمدرسين يمكن الاستئناس بنتائجها، حيث تؤكد فعالية البرامج المستندة إلى تنمية مهارات الذكاء الانفعالي في التقليل من مستويات السلوكات العدوانية لديهم، من بين الدراسات المذكورة سابقا نجد دراسة **نغدي وآخرون (2010)، كاستيلو وآخرون (2013)، الحارثي (2013)، العلوان (2016)، عابد (2019)**، كما تتفق نتيجة بحثنا الحالية مع دراسة كل **من كمور (2007)، النويران وحمدي (2013)، نعموني وصدوقي (2015)، عابد (2019)، كيركبير (2020)**، أسفرت نتائجها على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس السلوك العدواني بأبعاده في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ويعزى ذلك لبرنامج تنمية مهارات الذكاء الانفعالي المطبق.

3_5_تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

توصلت نتائج الفرضية الخامسة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده، وهذا يدل على استمرار الأثر الايجابي للبرنامج الإرشادي التكاملي المقترح وثبات مكتسباته في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى أفراد المجموعة التجريبية حتى بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج، وهذا يؤكد ما أشار إليه

[1] غزو وآخرون، المصدر المذكور سابقا، ص 339.

موتامدي وآخرون (2017) في أن تأثير برامج التدخل المرتبطة بالذكاء الانفعالي يمكن رؤيته أيضا على المدى البعيد.[1]

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة **النويران وحمدي (2013) كوردوبيل وآخرون (2015) ودراسة موتامدي وآخرون (2017)، ودراسة عابد (2019)**، التي أشارت بدورها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده.

إن محافظة البرنامج على نتائجه الايجابية والتحسينات التي أحدثها في تطوير مهارات الذكاء الانفعالي يدل على أن المشاركين التزموا بتطبيق المعلومات التي حصلوا عليها والمهارات التي تدربوا عليها خلال البرنامج حتى بعد انتهائه، فتكرار المهارات المكتسبة جزءا هاما في تعزيز فعالية البرنامج وتأثيره المستدام، فعندما يكون لدى المشاركين فرص لتطبيق المهارات المكتسبة في البرنامج في حياتهم اليومية فإن ذلك يساهم في تعزيز فعالية هذه المهارات على المدى البعيد.

كما قد تشير هذه النتيجة أيضا إلى أن الأحداث الجانحين أصبحوا أكثر استبصارا بذواتهم، قادرين على تحديد مهاراتهم الذاتية في التحكم في سلوكاتهم وتوجيهها بطريقة ايجابية، كما يلاحظون الآثار الايجابية لسلوكهم على أنفسهم وعلى غيرهم، فشعورهم بالاستفادة من المهارات الجديدة التي أصبحت لديهم يزيد من احتمالية استمرارهم بتطبيق هذه المهارات في المستقبل، ويعتبر **جولمان** من مؤيدي فكرة أن استبصار المتدرب على مهارات الذكاء الانفعالي بذاته وبالنتائج الإيجابية لسلوكه الجديد يساهم في احتفاظه بهذا السلوك.

---

[1] Motamedi and Al, Ibid, P 107.

كما يدل هذا بشكل عام على أن البرنامج قد نجح في تشجيع المشاركين على التغيير والتحسن المستمر في أدائهم ذلك أن الطالبة الباحثة كانت تحرص على تقديم الواجبات منزلية نهاية كل حصة كتطبيق عملي لما تعلموه خارج الجلسة، كما كانت تشجعهم وتحثهم على ضرورة تطبيق ما تعلموه من مهارات خلال البرنامج في حياتهم اليومية مع الاستمرار في ممارسة هذه المهارات ما يساعد في تعزيز وتثبيت هذه المهارات لديهم.

3_6_ تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة:

توصلت نتائج هذه الفرضية إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس السلوك العدواني وأبعاده المختلفة، يدل على استقرار مستوى السلوك العدواني حيث لم يرتفع لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد التوقف عن البرنامج مدة شهرين وهذا يؤكد استمرار فعالية البرنامج المطبق مع أفراد المجموعة التجريبية في خفض مستوى السلوك العدواني لديهم، وتعزو الطالبة الباحثة ذلك إلى التشجيع الايجابي والدعم الذي تلقاه المشاركون خلال فترة التدريب مما أدى إلى تثبيت السلوك الإيجابي لديهم.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أيضا إلى استمرار الأثر الذي أحدثه البرنامج في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي الذي انعكس ايجابيا على قدرة المشاركين في التحكم بسلوكهم العدواني بشكل مستمر، فمثلا تعلم الحدث الجانح كيفية إدارة انفعالاته السلبية كالغضب والتحكم فيها بشكل صحيح خلال البرنامج وتطبيقه هذه المهارة في العديد من المواقف في حياته اليومية يعزز تأثير هذه المهارة ويعمل على تقليل السلوك العدواني لديه على المدى البعيد.

يمكن أن تشير هذه النتيجة عموما إلى أن تكرار الممارسة والتطبيق المستمر لمهارات الذكاء الانفعالي في الحياة اليومية للحدث الجانح يمكن أن يؤدي إلى تحسن دائم في سلوكه، فقد أشار

كرايكوردوبيل وآخرون (2015) إلى أنه من الأسهل تعزيز السلوكات الايجابية والمهارات الانفعالية خلال فترة المراهقة ما يساهم في الوقاية من السلوكات السلبية واستمرار تأثيرات التدخل لمدة أطول.[1]

وقد اتفقت نتيجة هذا الفرض مع نتيجة عدد من الدراسات التي ذكرناها سابقا، من أبرزها دراسة **كاستيلو وآخرون (2013)، دراسة كوردوبيل (2015)**، دراسة **عابد (2019).**

3_7_ مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة:

أظهر التحليل الإحصائي لحجم الأثر في القياسات البعدية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لكل من متغير الذكاء الانفعالي بأبعاده ومتغير السلوك العدواني بأبعاده الأثر الكبير للبرنامج في إحداث الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في كلا المتغيرين، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي الذي ساهم بدوره في التخفيف من حدة السلوك العدواني لدى أفراد المجموعة التجريبية، وهذا يتفق مع ما جاء به العديد من الباحثين حول فعالية التدريب على مهارات الذكاء الانفعالي للتخفيف من مستويات السلوك العدواني لدى المراهقين، حيث أشار **فيكا وآخرون (2021) Vega and Al** إلى أن البرامج التي تعزز تطوير مستويات الذكاء الانفعالي بين فئة المراهقين تشير إلى فوائد هذه التدخلات وفعاليتها في التحكم بالسلوك العدواني والحد من الآثار العاطفية والاجتماعية والاقتصادية المرتبطة بهذا السلوك.[2]

كما تتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات السابقة التي توصلت إلى فعالية برامج تنمية الذكاء الانفعالي في التخفيف من السلوك العدواني لدى المراهقين كدراسة **نغدي وآخرون (2010)**، دراسة

---

[1] Garaicordobil and Al, Ibid, P 09.

[2] Vega, Alberto ; Cabello, Rosario ; Meg´ıas-Robles, Alberto; Gomez-Leal, Raquel; Fernandez-Berrocal, Pablo: Emotional Intelligence and Aggressive Behaviors in Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. Trauma, Violance and Abuse, 23 (4), 2021. P 08. doi.org/10.1177/1524838021991296

كاستيلو وآخرون (2013)، دراسة **الحارثي (2013)**، دراسة **كوردوبيل (2015)**، دراسة **العلوان (2016)**، دراسة **عابد (2019)**، دراسة **كيركبير (2020)**.

تعزو الطالبة الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة البرنامج الذي تم تصميمه في شكل برنامج إرشادي تكاملي، أين عملت على دمج تقنيات وأساليب متنوعة منبثقة عن مختلف اتجاهات الإرشاد السلوكي المعرفي، وذلك بانتقاء الأكثر فائدة منها للعمل مع الأحداث الجانحين بشكل مخطط ومنظم، يمكن اعتبار هذا التنوع والتكامل بمثابة الاحتواء الإرشادي للاختلافات الموجودة بين الأحداث الجانحين وذلك لاختلاف أسباب وأشكال السلوك العدواني لديهم، هذا يمكن أن يكون قد ساهم في تحقيق نتائج أفضل للأحداث الجانحين المشاركين في البرنامج فكان له أثر كبير في إحداث التغيير الذي انعكس في قدرته على تحسين مهاراتهم الانفعالية والاجتماعية ما ساعد في التخفيف من حدة السلوك العدواني لديهم، في هذا السياق أشارت **الطائي** (2016) في أن الاتجاه الانتقائي التكاملي يمثل النضج الإرشادي والصورة المثلى للممارسة الإرشادية التي تعمل على مواجهة الخلافات والفروق والتغيرات في المواقف والحالات ومشكلات المسترشدين.[1]

كما أشارت **خياط (2019)** إلى أن البرامج الإرشادية التكاملية تتيح للمعالج النفسي العمل مع العميل على ثلاثة مستويات: المشاعر، التفكير والسلوك، ومن مزاياها أنها تتسم بالمرونة وتركيزها على جميع جوانب الفرد، فالبرامج الإرشادية التكاملية اثبت فعاليتها في إنشاء تحالف صحي بين العقل والجسم، من

[1] إيمان محمد الطائي: الإرشاد الانتقائي التكاملي ودوره في خفض مستوى ظاهرة الخوف الاجتماعي. مجلة العلوم النفسية، مركز البحوث النفسية، العراق. (22)، 2016، ص 182.
https://www.iasj.net/iasj/article/158620

خلال تشجيع الأفراد على بدء وضع الأهداف وممارسة سلوكات جديدة تمكنهم من التحرك خارج حدودهم وتحقيق رضا أكبر في حياتهم.[1]

[1] Khayat, Abeer Hussien : The Effectiveness of an Integrative Counseling Program for the Development of Positive Social Behavior Skills among a Sample of Female University Students with Special Needs. International Journal of Applied Psychology, 9 (1), 2019. P 02_03. DOI: 10.5923/j.ijap.20190901.01

الاستنتاج العام:

أتى هذا البحث لفحص فعالية برنامج إرشادي تكاملي يستند إلى تنمية مهارات الذكاء الانفعالي للتخفيف من حدة السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين، حيث تم تصميم برنامج إرشادي تكاملي يستند إلى تنمية مهارات الذكاء الانفعالي (حسب نموذج جولمان لأبعاد الذكاء الانفعالي)، اشتمل البرنامج على 18 جلسة، موزعة على ثلاثة مراحل: المرحلة التمهيدية وهي للتعارف وتقديم محتوى البرنامج، المرحلة الأساسية وهي مرحلة تطبيق محتوى البرنامج من فنيات واستراتيجيات مختلفة لتنمية الأبعاد الخمسة للذكاء الانفعالي المتمثلة في (بعد الوعي بالذات ويسمى كذلك بالوعي الانفعالي، بعد إدارة الانفعالات، بعد الدافعية أو تحفيز الذات، بعد التعاطف، بعد المهارات الاجتماعية أو التواصل الاجتماعي)، ثم المرحلة الختامية تم فيها تطبيق القياس البعدي لمتغيرات الدراسة وهي (الذكاء الانفعالي والسلوك العدواني)، أجريت القياسات القبلية والبعدية لمتغيرات البحث من أجل التحقق من فعالية البرنامج المقترح ومساهمته في تنمية الذكاء الانفعالي وفي التخفيف من السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين وللتأكد من استمرار فعالية البرنامج تم إجراء القياس التتبعي بعد شهرين من تطبيقه، وقد استخدم في هذه القياسات: مقياس الذكاء الانفعالي لفاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق (2001)، ومقياس السلوك العدواني والعدائي للشباب والمراهقين من إعداد آمال باظة (2003)، اعتمد البحث الحالي على التصميم التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة)، تم تطبيق محتوى البرنامج الذي ضم مجموعة من الفنيات التي تم انتقاؤها من النظريات الإرشادية السلوكية المعرفية، كاستخدام نموذج (A_B_C) لإليس، والعمل على تعديل الأفكار السلبية والتدريب على التعليم الذاتي لميكنبوم، استخدام بعض الفنيات التي أشار إليها باندورا في نظرية التعلم الاجتماعي كالنمذجة، التعزيز الايجابي لتعليم الأحداث الجانحين بعض المهارات والسلوكات الإيجابية والمحافظة عليها، بالإضافة إلى الاعتماد على أساليب أخرى خلال الجلسات كالمحاضرة والمناقشة، الواجب المنزلي، لعب الأدوار...الخ.

بعد الانتهاء من البرنامج وجمع البيانات وتحليلها باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، أسفرت النتائج المتوصل إليها إلى تحقق كل فرضيات البحث المتمثلة في:

_وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده لصالح القياس البعدي.

_وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الذكاء الانفعالي لصالح المجموعة التجريبية.

_وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوك العدواني وأبعاده لصالح القياس البعدي.

_وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس السلوك العدواني لصالح المجموعة التجريبية.

_عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده.

_عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس السلوك العدواني وأبعاده.

_ أظهرت النتائج مساهمة البرنامج الإرشادي التكاملي في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث ارتفعت درجات الذكاء الانفعالي لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي، كما حافظوا على هذه الدرجات بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج، وهذا بفضل مختلف الأنشطة والفنيات التي تم استخدامها والتي ساهمت في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي،

منها استخدام أسلوب المناقشة والحوار الذي أتاح الفرصة للأحداث الجانحين في أن يفكروا ويشعروا ويعبروا عن آرائهم بكل حرية وثقة، بالإضافة إلى استخدام الرسم كنشاط فني سمح للأحداث الجانحين بالتعرف على انفعالاتهم والتعبير عنها بطريقة إبداعية وهذا ساهم في تنمية الوعي الذاتي لديهم، كذلك استخدام نموذج (A_B_C) سمح للأحداث الجانحين بالتعرف على أفكارهم ومعتقداتهم الخاطئة المرتبطة بالمواقف التي يعيشونها والتي تكون سببا في ظهور الانفعالات السلبية والسلوكات الخاطئة وهذا ساعد في تنمية قدرتهم على التحكم في أفكارهم وإدارة انفعالاتهم وتنظيمها، بالإضافة إلى رفع الكفاءة الذاتية لدى الأحداث الجانحين من خلال النمذجة القصصية ودحض الأفكار السلبية واستبدالها بأفكار إيجابية تعزز القدرة على الإنجاز وتحقيق الأهداف لديهم، بالإضافة إلى تدريبهم على حل المشكلات وعلى التواصل الفعال والتعاون والمرونة النفسية باستخدام العديد من الفنيات منها لعب الدور والتكرار، اللعب الجماعي الرسم، والعصف الذهني...الخ، بالتالي فإن لفنيات والأنشطة المختلفة التي تم توظيفها في البرنامج ساهمت في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي بأبعاده المختلفة لدى الأحداث الجانحين.

وقد اتفقت هذه النتائج مع العديد من الدراسات التي اهتمت بفحص فعالية برامج تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى الأحداث الجانحين كدراسة **موتامدي وآخرون (2017)** ودراسة **غزو وآخرون (2020)**، حيث أثبتت هذه البرامج الإرشادية فعاليتها في تنمية هذه المهارات إذ تعتبر من أنجح الوسائل التي تساعد الفرد على تنمية علاقاته مع الآخرين وروح التعاطف والقدرة على اتخاذ القرار ووضع الأهداف والسعي لتحقيقها.

_كما أظهرت النتائج مساهمة البرنامج الإرشادي التكاملي في التخفيف من السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين، حيث أظهر أفراد المجموعة التجريبية انخفاضا في درجات سلوكهم العدواني في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي، واستمرار هذه النتائج بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج، وهذا

يرجع إلى مساهمة مختلف مهارات الذكاء الانفعالي التي تضمنها البرنامج في التخفيف من حدة السلوك العدواني لديهم، فتنمية قدرة الأحداث الجانحين على الوعي بانفعالاتهم وإدارتها والتحكم فيها ساعدهم على الوعي بانفعالاتهم السلبية في المواقف الضاغطة وتسييرها ما يسمح لهم بالتعامل السليم وتفادي السلوكات العدوانية، كما ساهم تطوير مهارة الدافعية لدى الأحداث الجانحين في تعزيز شعورهم بالثقة في النفس وتعزيز شعورهم بالتحكم في سلوكاتهم، كما عززت لديهم الاستعداد النفسي لمواجهة التحديات والتغلب عليها بطرق أكثر فعالية بعيدا عن الممارسات العدوانية، كما أن تنمية مهارة التعاطف ساهم في إكساب الأحداث الجانحين القدرة على فهم احتياجات الآخرين وتقديرها ما ساعدهم على تعلم كيفية التعامل مع الآخرين بطريقة إيجابية وضبط سلوكهم العدواني معهم، كما أن تنمية المهارات الاجتماعية ساهم كذلك في الحد من السلوكات العدوانية لدى الأحداث الجانحين، فهذه المهارة تسمح بتحسين مستويات السلوك الاجتماعي ما يؤدي إلى الوقاية من السلوك العدواني لديهم.

بشكل عام ساهم البرنامج الإرشادي التكاملي المقترح في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي وفي التخفيف من حدة السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين، وقد اتفقت هذه النتيجة مع الدراسات التي اهتمت بتصميم برامج تنمية مهارات الذكاء الانفعالي وفحص فعاليتها في التخفيف من السلوك العدواني لدى المراهقين كدراسة **كوردوبيل (2015) وكركبير (2020)**، حيث أثبتت هذه البرامج الأثر الكبير الذي يحدثه تنمية مهارات الذكاء الانفعالي في التحسين الايجابي لسلوك المراهقين والذي ينعكس في التقليل من مستوى السلوك العدواني لديهم.

ويمكن الإشارة كذلك إلى بعض العوامل التي قد ساهمت في تعزيز فعالية البرنامج منها:

_تهيئة الجو الآمن والمريح للمشاركين يسوده التفاهم والاحترام المتبادل والتقبل والثقة، مع اعتماد الباحثة على التعزيز المعنوي الايجابي من خلال المدح وتقديم الدعم المتواصل والاستماع الفعال للمشاركين

طوال جلسات البرنامج، ما عزز لديهم الثقة في النفس وسمح لهم بالاندماج والمشاركة في الأنشطة المقدمة لهم.

_ مراعاة الباحثة للفروق الفردية بين الأحداث الجانحين من حيث مستوى الفهم والاستيعاب، حيث خصصت الوقت الكافي للتدريب والتعليم حتى يتمكن الجميع من استيعاب محتوى الجلسة ومن المشاركة والتعبير عن آرائهم.

_ دمج أساليب وتقنيات متنوعة للعمل بها مع الأحداث الجانحين بشكل مخطط ومنظم.

_فعالية العمل الجماعي في تعزيز روح الانتماء للمجموعة، ما يساهم في اندماج الأحداث الجانحين مع بعضهم البعض والسعي للعمل من أجل تحقيق أهداف مشتركة.

وبتفحص نتائج الدراسات السابقة والنتائج المتحصل عليها في بحثنا الحالي يمكننا القول أن أحد العوامل الوقائية من السلوك العدواني عند الأحداث الجانحين هو تطوير مستوى الذكاء الانفعالي لديهم فقد أظهرت الدراسات السابقة التي تم عرضها أن المراهقين الذين يحصلون على درجات أعلى في الذكاء الانفعالي يظهرون مستويات اقل من السلوكات العدوانية كدراسة **موتامدي وآخرون (2017)** وهو ما يتفق مع ما توصلنا إليه في هذا البحث حيث ساهم تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى الأحداث الجانحين في التخفيف من حدة السلوك العدواني لديهم.

إن كل ما سبق ذكره يدفعنا إلى وضع بعض الاستنتاجات يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

_ وجود برامج إرشادية تعنى بتنمية الجوانب الانفعالية لدى لأحداث الجانحين، له أهمية كبيرة في تحقيق الكثير من فوائد وحل العديد من المشكلات التي قد يواجهونها، فهي تكسبهم القدرة على مواجهة انفعالاتهم

السلبية والتعامل الصحيح معها، والتعامل مع المواقف الصعبة بطرق بناءة ومناسبة بدلا من اللجوء إلى العنف أو التصرفات العدوانية.

_ أهمية البرامج الإرشادية التكاملية في تقديم الخدمات الإرشادية لموجهة مختلف المشكلات الانفعالية والنفسية والسلوكية التي قد تظهر لدى الأحداث الجانحين من خلال انتقاء وتوظيف مختلف الاستراتيجيات الفعالة لتتكامل بشكل متناسق لتحقق الغايات الإرشادية.

_تشكل الجلسات الإرشادية بيئة مثلى لزيادة المعرفة والتطوير الشخصي وتعزيز النمو الذاتي للحدث الجانح، فالجلسات الإرشادية فرصة يكتشف فيها الحدث الجانح مصادره الداخلية، حيث يتعرف على مشاعره وأفكاره وتصوراته وقيمته الشخصية من خلال التفاعل مع المرشد واكتشاف تجاربه وتحليلها، وهذا يساعد على تطوير معرفته الذاتية.

_تساهم العلاقة الإرشادية القائمة على الاحترام المتبادل والتقبل والثقة بين المرشد والأحداث الجانحين في تحقيق الغايات الإرشادية بشكل فعال، إذ توفر هذه العلاقة الدعم والتوجيه والتحفيز اللازم للأحداث الجانحين للنمو والتطور الشخصي، فهي تعزز تطوير المهارات اللازمة لتحقيق النجاح في الحياة من خلال التدريب والممارسة.

الخاتمة

الخاتمة

جاءت فكرة البحث الحالي والمتمثلة في تصميم برنامج إرشادي تكاملي يستند إلى تنمية مهارات الذكاء الانفعالي من معايشة الطالبة الباحثة للأحداث الجانحين (بحكم عملها كأخصائية نفسانية بإحدى مؤسسات إعادة التربية والتأهيل) وما يظهرونه من سلوكات عدوانية عديدة، فالسلوك العدواني يعد من المشكلات السلوكية الشائعة بين الأحداث الجانحين، قد تكون هذه السلوكات ناتجة عن تجارب سابقة عاشها هؤلاء الأحداث كالتعرض للإيذاء أو الإهمال في مرحلة الطفولة، أو من ثقافة العنف الشائعة في الوسط الذي يعيشون فيه، ويعد العنف والعدوانية إحدى المشكلات الخطيرة التي تطرح العديد من التحديات نظرا لآثارها السلبية على الضحايا والأحداث الجانحين أنفسهم والمجتمع بشكل عام، فالأثر السلبي للسلوك العدواني على الضحايا قد يظهر في الإصابات الخطيرة التي يمكن أن يتعرضوا لها كما قد يؤدي في بعض الحالات إلى الوفاة، بالإضافة إلى الآثار النفسية العميقة التي يمكن أن يسببها لهم، كما أن للسلوك العدواني تأثير سلبي على الأحداث الجانحين أنفسهم، فهو يؤثر على حياتهم الشخصية والاجتماعية فيؤدي إلى تدهور علاقاتهم الاجتماعية وأدائهم الأكاديمي ويعزز دورهم في النشاطات غير القانونية ما يجعلهم تحت طائلة المساءلة القانونية، كل ذلك استدعى تدخلا سريعا لمواجهة هذه المشكلة حيث عمل المختصون والباحثون في مجال الصحة النفسية والاجتماعية على إيجاد الحلول المناسبة لمعالجة هذا السلوك والتقليل من آثاره على الحدث في حد ذاته وعلى الآخرين وعلى المجتمع.

ولعل تطوير مهارات الذكاء الانفعالي يعد جزءا مهما من الحلول المحتملة التي اقترحها الباحثين للتعامل مع السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين، حيث أثبتت العديد من الدراسات العلاقة السلبية بين مستوى الذكاء الانفعالي ودرجة السلوك العدواني، فبتنمية هذه المهارات يكتسب الأفراد فهما أفضل لمشاعرهم ومشاعر الآخرين والقدرة على تنظيمها بشكل صحيح، كما يمكنهم تعلم استراتيجيات فعالة

للتعامل مع التوترات النفسية والصعوبات الشخصية التي تساهم في توليد السلوك العدواني لديهم، كتعلم مهارات التواصل والتعبير عن المشاعر بشكل ملائم، وتعلم التحكم في الغضب والتوتر، وتعزيز القدرة على التفكير الإيجابي وحل المشكلات بشكل بناء.

ما يمكن أن يتيح الفرصة أمام الأحداث الجانحين لتحسين هذه المهارات هو تطوير برامج إرشادية وتربوية فعالة مصممة بشكل علمي ودقيق، فاستفادة الأحداث الجانحين من البرامج الإرشادية التي تعتمد على تنمية مهارات الذكاء الانفعالي يساهم في تعزيز قدراتهم الشخصية والاجتماعية، وذلك من خلال توفير أدوات ومهارات قابلة للتعلم والتفاعلات الايجابية والدعم النفسي، ما ينعكس إيجابا على توازنهم النفسي وانفتاحهم على العلاقات الاجتماعية الايجابية، فيتحول الأحداث الجانحين من ممارسة أنشطة ضارة وأنماط سلوكية عدوانية إلى تبني سلوكات أكثر إيجابية، وبناء نمط حياة جديد يتميز بالمشاركة الايجابية في المجتمع، ما يقلل من احتمالية تكرار السلوك العدواني والانخراط في أعمال جنائية في المستقبل، فالبرامج الإرشادية الخاصة بتنمية المهارات الانفعالية تساهم في الوقاية من العودة للسلوك العدواني، فهي تهدف إلى تنمية القدرة على التحكم في الانفعالات وتطوير مهارات التواصل الإيجابي وحل المشكلات، وذلك يعزز فرص عدم عودة الأحداث الجانحين لممارسة السلوك العدواني وهذا بدوره يؤدي إلى تعزيز السلامة العامة والأمن في المجتمع وتقليل مستويات الجريمة لدى هذه الفئة، وعليه فإن مثل هذه البرامج يمكن أن يعود بالعديد من الفوائد على الفرد وعلى المجتمع.

ولتحقيق ذلك جاء هذا البحث كمساهمة متواضعة قد تفتح آفاق ورؤى جديدة للبحث في بيئتنا المحلية خاصة مع ندرة الدراسات التي اهتمت بتصميم هذا النوع من البرامج، ومن هنا جاء بحثنا الحالي لتصميم برنامج إرشادي تكاملي يستند إلى تنمية مهارات الذكاء الانفعالي للتخفيف من حدة السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين والتحقق من فعاليته، وقد انطلق بحثنا من الدراسة الاستطلاعية التي سمحت لنا

بالإطلاع على التراث الأدبي الذي تناول متغيرات البحث الحالية ومختلف الدراسات التي تناولت تصميم برامج إرشادية لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى الأحداث الجانحين وكذالك البرامج الإرشادية التخفيف من السلوك العدواني لدي هذه الفئة، كما مكنتنا الدراسة الاستطلاعية من جمع المعلومات عن مجموعة البحث وتحديد ضبط خصائصها، واختبار صلاحية مقاييس البحث، وتكوين تصور حول الشكل العام للبرنامج، بعد ذلك تم وضع تصميم أولي للبرنامج الإرشادي التكاملي يستند إلى تنمية مهارات الذكاء الانفعالي وفق الاتجاه السلوكي المعرفي، تم عرض هذا البرنامج على مجموعة من المحكمين لإبداء ملاحظاتهم حوله، وقد جاءت آراء المحكمين كلها إيجابية حول محتوى البرنامج وجلساته ما دعانا إلى الإبقاء على محتوى البرنامج وعدم إدخال أي تعديلات عليه.

تم الاعتماد في هذا البحث على التصميم التجريبي لمجموعتين متكافئتين حيث تكونت مجموعة البحث من (16) حدثا جانحا من المودعين بمركز إعادة التربية لولاية المدية تم اختيارهم عن طريق المعاينة القصدية ويتراوح سنهم بين (14_17) سنة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: الأولى مجموعة ضابطة تكونت من (08) أحداث جانحين، والثانية مجموعة تجريبية تكونت هي الأخرى من (08) أحداث جانحين تم تطبيق البرنامج المقترح عليهم، حيث احتوى البرنامج على (18) جلسة لتنمية الأبعاد الخمسة للذكاء الانفعالي حسب نموذج جولمان (الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، الدافعية، التعاطف، المهارات الاجتماعية)، تم تطبيقها بمعدل ثلاث جلسات بالأسبوع واستغرق تطبيق البرنامج ككل ستة أسابيع، وقد احتوت هذه الجلسات على أنشطة وفنيات متنوعة تم انتقائها بعناية حتى تخدم الأهداف الإرشادية المسطرة لكل جلسة، وللإجابة على السؤال الرئيسي للبحث تم صياغة ستة فرضيات تتعلق بدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد مجموعة البحث على مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس السلوك العدواني في القياسات القبلية والبعدية والمتابعة، وذلك اعتمادا على مقاييس نفسية تمثلت في مقياس الذكاء الانفعالي لفاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق (2001)، ومقياس السلوك العدواني والعدائي للشباب

والمراهقين من إعداد آمال باظة (2003)، وقد تم تطبيق أدوات البحث على مجموعة البحث ومعالجة المعطيات باستخدام الأساليب الإحصائية البرامترية، كالنسب المئوية والتكرارات،اختبار ليفين لتجانس التباين Levens test for Equality of variances ،المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية،اختبار ت (t test) لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، اختبار ت (t test) لدلالة الفروق بين عينتين مرتبطتين، اختبار اعتدالية توزيع البيانات بتطبيق اختباري Shapiro-Wilk و-Kormogorov Smirnov، معامل مربع ايتا (η^2) لاحتساب حجم الأثر.

وقد تأكدت صحة جميع فرضيات البحث وتوافقت نتائجها مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة التي أشارت إلى فعالية البرامج الإرشادية المستندة إلى تنمية مهارات الذكاء الانفعالي في التقليل من مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين، وما يضيفه بحثنا الحالي هو أنه يعزز هذه النتائج لدى فئة الأحداث الجانحين التي لم تحظى بالدراسة في هذا الموضوع سابقا على حسب إطلاع الطالبة الباحثة خاصة في بيئتنا المحلية، ما يوضح الحاجة الماسة إلى تصميم مثل هذه البرامج الإرشادية وحاجة الأحداث الجانحين لها، فمثل هذه البرامج يمكن أن تقدم خدمات إرشادية ذات فائدة وقيمة كبيرة للأحداث الجانحين الذين يظهرون مشكلات انفعالية ونفسية وسلوكية تعيق توافقهم النفسي والاجتماعي، حيث يمكنها أن تدعم الجوانب الإيجابية في الشخصية، وتنمي الكفاءات الانفعالية والاجتماعية لدى الأحداث الجانحين ما يساعدهم على النجاح في تحقيق الأهداف التي يسعون إليها في حياتهم، فبالنظر إلى النتائج الايجابية التي حققها البرنامج يمكننا القول أن البرنامج الإرشادي التكاملي المقترح في هذه الدراسة والذي ركز على تنمية مهارات الذكاء الانفعالي يمكن أن يشكل خطوة مهمة نحو تحقيق تحول ايجابي في سلوك الأحداث الجانحين ينعكس على حياتهم بشكل عام، فعندما يتعلمون كيفية التعامل بشكل صحيح مع العواطف والتحكم في سلوكهم يكتسبون قدرات جديدة ومهارات تمكنهم من النجاح والتقدم في مختلف جوانب حياتهم بما في ذلك التعلم، والعمل والعلاقات الشخصية.

إن تحقيق تأثير ايجابي دائم لمثل هذه البرامج يستلزم تضافر جهود مختلف مؤسسات المجتمع، بما فيها الحكومية والمجتمعية والأسرة والمدارس، من أجل توفير بيئة داعمة تساعد الأحداث الجانحين على إعادة الاندماج في المجتمع والحصول على فرص تعليمية ومهنية، ما يساهم في تحقيق التحول الحقيقي في حياتهم وتحسين فرصهم في التكيف مع المجتمع والعيش كأفراد فاعلين ومسئولين.

ومنه نقدم جملة من والاقتراحات المتمثلة فيما يلي:

1_ زيادة الاهتمام بتطوير برامج علاجية وإرشادية متخصصة لصالح الأحداث الجانحين تقدم خدمات شاملة ومتنوعة تتناسب واحتياجاتهم التأهيلية، تركز على تنمية مهاراتهم الانفعالية والاجتماعية وتوفر آليات للتعامل مع مشكلاتهم السلوكية.

2_ ضرورة تنمية المشاركة المجتمعية الفعالة لمؤسسات المجتمع المدني للمساهمة في وضع برامج شاملة لإعادة تأهيل الأحداث الجانحين، يمكن أن تتضمن هذه البرامج الدعم الاجتماعي والتدريب الأكاديمي المهني والإرشاد النفسي.

3_توفير الدعم المستمر، فيجب أن تتضمن البرامج الإرشادية دعما مستمرا للأحداث الجانحين بعد إنتهاء البرنامج، من خلال تقديم الاستشارات الفردية للمساعدة في تحقيق التغير الايجابي والاستمرار في الالتزام بالسلوك الصحي.

4_ تقديم دورات تدريبية ودعم لأفراد الأسرة، وتقديم الدعم المناسب والمساعدة في إعادة تأهيل الحدث الجانح في بيئته الاجتماعية.

5_تنظيم محاضرات وندوات وورش عمل لفائدة العاملين مع الأحداث الجانحين لتدريبهم ورفع وعيهم بأهمية تنمية الذكاء الانفعالي للأحداث الجانحين ما يساهم في التقليل من مشكلاتهم السلوكية منها العدوانية.

6_ إعداد المزيد من البرامج التي تستند إلى تنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية للأحداث الجانحين في مراكز إعادة التربية تكون معدة من طرف مختصين وباحثين في المجال.

7_الاستفادة من هذا البرنامج في الميدان من طرف المختصين العاملين مع الأحداث الجانحين في مراكز إعادة التربية ومؤسسات إعادة التأهيل.

8_ أما من الناحية الأكاديمية فيوصى بإجراء المزيد من الدراسات والبحوث تساهم في تعميق فهمنا لتأثير الذكاء الانفعالي على الفرد وتوفير أدلة قوية عن فعالية برامج التدخل القائمة على تنمية هذه المهارات منها على سبيل المثال:

- أثر التدريب على مهارات الذكاء الانفعالي في عملية التعافي من الإدمان وتقليل احتمالية الانتكاسة لدى الأحداث الجانحين.
- أثر التدريب على مهارات الذكاء الانفعالي في تحسين التكيف الاجتماعي والوقاية من العود الإجرامي لدى الأحداث الجانحين.

وفي الختام نشير إلى أن هذا البحث يمثل جهدا عمليا للتعامل مع مشكلة السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين وليس مجرد وصف للظاهرة، فهو يسعى لتقديم خدمات إرشادية تهدف إلى تنمية الكفاءات الشخصية والاجتماعية للأحداث الجانحين وتحقيق تغير إيجابي في سلوكهم، فهو محاولة فعلية للتغلب على هذه المشكلة وتقديم حلول فعالة، مع ذلك يبقى هناك حاجة لتطوير هذا البرنامج وتوسيع نطاق تطبيقه على عينات أكبر وأكثر تنوعا، من خلال زيادة حجم العينة وتضمين مجموعات مختلفة من

الأحداث الجانحين (مثلا لدى الفتيات الجانحات)، ما يمكننا من الحصول على نتائج أكثر قوة تعمق فهمنا لفعالية البرنامج وتأثيره على السلوك العدواني، بالإضافة إلى ذلك يمكن توسيع الدراسة لتشمل متابعة طويلة الأجل للمشاركين لتقييم استدامة النتائج وتأثير البرنامج على المدى الطويل، من خلال هذه الجهود المستمرة يمكن تحسين فعالية البرنامج وتحقيق تأثير إيجابي أكبر في حياة الأحداث الجانحين.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

المراجع العربية

1. ابراهيم السيد السمادوني: **الذكاء الوجداني: أسسه، تطبيقاته، تنميته.** عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر. 2007.

2. ابراهيم بن جامع: الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية القيادة. رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر. 2010.

3. إبراهيم راحيس: دور العلاج النفسي الجماعي في تعديل السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين: دراسة تجريبية ببعض مراكز إعادة التربية. أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران 2، الجزائر. 2019.

4. ابراهيم عبد الرحمان الطخيس: دراسات في علم الاجتماع الجنائي. ط 2، الرياض: دار العلوم للنشر والتوزيع. 1994.

5. ابن منظور أبو الفضل جمال الدين: لسان العرب. بيروت، لبنان: دار الصادر. دون سنة.

6. أحمد السيد محمد اسماعيل: **مشكلات الطفل السلوكية وأسلوب معاملة الوالدين.** الإسكندرية، مصر: المكتب الجامعي الحديث. ط 2. 1995.

7. أحمد عبد الجواد فهمي حسنين تعليب: مدى فعالية برنامج لتعديل السلوك العدواني لدى أطفال من نزلاء المؤسسات. رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة الزقازيق، مصر. 2006.

8. أحمد عبد الرحمان خليفة عبد السيد رضا العلي: الإرشاد النفسي لدى طلبة الجامعة. المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، جامعة المنصورة، مصر. 2 (1)، 2015.

https://maml.journals.ekb.eg/article_161418_dd4e3b7e6a7297264419d3576e4787f1.pdf

9. أحمد غزو، محمد عبود، علي الغزو، براءة محمود: فعالية برنامج إرشادي جمعي يستند إلى نظرية جولمان في تنمية الذكاء الانفعالي وخفض وصمة العار لدى الأحداث الجانحين. مجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، الأردن. 16 (03). 2020.

10. أحمد فلاح العلوان: فعالية برنامج تدريبي في الذكاء الانفعالي للحد من المشكلات السلوكية لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، الجمعية العلمية لكليات التربية ومعاهدها في الجامعات العربية، جامعة دمشق، سوريا. 14 (4). 2016.

11. إريك فروم: **تشريح التدميرية البشرية**: ترجمة محمود منقذ الهاشمي. دمشق، سوريا: منشورات وزارة الثقافة. 2006.

12. أسعد بن عبد الله أبو هاشم: فعالية التدريب على الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث في دار الملاحظة الاجتماعية. رسالة دكتوراه، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الأردن. 2007.

13. أسماء رتيمي: علاقة الوسط الأسري بالسلوك العدواني للحدث الجانح. رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر. 2015.

14. أسماء ضيف الله العبداللات: فعالية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي في التكيف الأكاديمي والاجتماعي وفي الاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. أطروحة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية، الأردن، 2008.

15. اسماعيل عبد الكافي عبد الفتاح: **الذكاء وتنميته لدى أطفالنا**. القاهرة، مصر: مكتبة الدار العربية للكتاب. 2002.

16. أمال عيد: السببية الإجرامية من المنظور النسقي: دراسة تحليلية. مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة البليدة 2 لونيسي علي، الجزائر. 3 (02)، 2010.
https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/354/3/2/63459

17. أمل حسونة، منى أبو ناشي: **الذكاء الوجداني**. مصر: الدار العالمية للنشر والتوزيع. 2006.

18. إيمان محمد الطائي: الإرشاد الانتقائي التكاملي ودوره في خفض مستوى ظاهرة الخوف الاجتماعي. مجلة العلوم النفسية، مركز البحوث النفسية، العراق. (22)، 2016، ص 182. https://www.iasj.net/iasj/article/158620

19. أيمن يحي عبد الله، عبد المهدي صوالحة: الذكاء الانفعالي لدى ذوي الاضطرابات السلوكية من الأحداث الجانحين مقارنة بالعاديين في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات النفسية والتربوية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين. 26(1). 2018.

20. بثينة عماره: **الأسس العلمية لتنشئة الأبناء (مرحلة ما قبل المدرسة)**. القاهرة، مصر: دار أمين للطباعة والنشر. 1998.

21. برفين عبد الله محمد سعيد المفتي: فعالية برنامج مقترح بالألعاب التعاونية في تقليل السلوك العدواني لدى أطفال ما قبل المدرسة. مجلة التربية الرياضية، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة بغداد، العراق. 11 (04). 2002.

22. بشرى خطاب عمر: أثر برنامج معرفي سلوكي قائم على نظرية ميكنبوم في خفض الحساسية الانفعالية السلبية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية للبنات، جامعة تكريت، العراق. 17 (67)، 2020.
https://www.iasj.net/iasj/download/1fdab9e1167ac4ad

23. بشير معمرية، ابراهيم ماحي: أبعاد السلوك العدواني وعلاقتها بأزمة الهوية (لدى الشباب الجامعي). مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، مؤسسة العلوم النفسية العربية، تونس. 01 (04). 2004. http://arabpsynet.com/apn.journal/apnJ4/apnJ4-Content.pdf ذ

24. بطرس حافظ بطرس: **المشكلات النفسية وعلاجها**. الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر. 2008.

25. جلال الدين عبد الخالق: **الجريمة والانحراف، الحدود والمعالجة**. الإسكندرية، مصر: كلية الخدمات الاجتماعية. 1999.

26. جمال الخطيب: **تعديل سلوك الأطفال المعوقين دليل الآباء والمعلمين**. عمان: إشراق للنشر والتوزيع. 1993.

27. جمال بولبينة: أساليب التربية الأسرية وجنوح الأحداث. مجلة آفاق للعلوم، جامعة زيان عاشور الجلفة، الجزائر. 3 (01)، 2018.

https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/351/3/1/32815

28. جمال محمد سعيد الخطيب: **تعديل سلوك الأطفال المعوقين: دليل الآباء و المعلمين**. عمان، الأردن: دار إشراق للنشر والتوزيع. 1993.

29. جمال ياحي، محمد خلافية: الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي: دراسة ميدانية بثانوية شريف مساعدية بالمسيلة الجزائر. مجلة أفكار وآفاق، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، الجزائر. 7 (02)، 2020.

30. جهاد عطية شهادة عياش: مدى فعالية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من السلوك العدواني لدى أطفال مؤسسات الإيواء في قطاع غزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، 2009.

31. حامد عبد السلام زهران: **التوجيه والإرشاد النفسي**. القاهرة، مصر: عالم الكتب، 1986.

32. حامد عبد السلام زهران: **التوجيه والإرشاد النفسي**. ط 3، القاهرة، مصر: عالم الكتب، 2005.

33. حامد عبد السلام زهران: **علم النفس الاجتماعي**. القاهرة، مصر: عالم الكتب. 2000.

34. حبيبة روبيبي: فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي دراسة ميدانية بإحدى ثانويات ولاية المسيلة. أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر، 2020.

35. حسن عبد المعطي: **الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة: الأسباب، التشخيص، العلاج.** القاهرة، مصر: مكتبة زهراء الشرق.2001.

36. حسين طه عبد العظيم: **الإرشاد النفسي النظرية التطبيق التكنولوجيا**، عمان، الأردن: دار الفكر، 2004.

37. حمدي عبد الله عبد العظيم: **البرامج الإرشادية مجموعة برامج عملية ونماذج تطبيقية**. الجيزة، مصر: مكتبة أولاد الشيخ للتراث، 2008.

38. حمزة مزياني: الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية عند الأحداث الجانحين من نزلاء مؤسسة إعادة التربية. رسالة ماجستير، جامعة الجزائر2، الجزائر. 2012.

39. حميد أوميلي، بوبكر بكار: كرونولوجيا اكتساب الحدث الجانح للسلوك العدواني غي البيئة المغلقة: دراسة ميدانية على عينة من الأحداث الجانحين بمركز إعادة التربية بولاية سطيف. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز جيل البحث العلمي، لبنان. (38)، 2018.

40. حنان الفخراني: فعالية برنامج معرفي في تنمية الوعي الاجتماعي لدى الأطفال المعرضين للانحراف. أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر. 2005.

41. حنان بن سعدة، الطاهر بن قراشة: مقاربة سوسيولوجية معاصرة لتفسير الجريمة والانحراف لدى المراهقين. مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة الجلفة، الجزائر. 4 (14)، 2019. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/128168

42. حياة لموشي: دور مراكز إعادة التربية في تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي للمراهقة الجانحة. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر. 2004.

43. خالد بن سعود البشر: **أفلام العنف والإباحة وعلاقتها بالجريمة**. الرياض، السعودية: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. 2005.

44. خالد بن محمد المسعودي: مدى رضا طلاب المرحلة الثانوية عن دور المرشد الطلابي وعلاقته بالسلوك العدواني. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية. 2005.

45. خالد مصطفى فهمي: **النظام القانوني لحماية الطفل ومسؤوليته الجنائية والمدنية: دراسة مقارنة**. الإسكندرية، مصر: دار الفكر الجامعي، 2012.

46. خولة أحمد يحي: **الاضطرابات السلوكية والانفعالية**. عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. 2000.

47. خولة بنت عبد الله السبتي: مشكلات المراهقات النفسية والاجتماعية والدراسية (دراسة وصفية على عينة من الطالبات السعوديات في المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية بمدينة الرياض). رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية. 2004.

48. دانيال جولمان: **الذكاء العاطفي وسبب كونه أكثر أهمية من حاصل الذكاء**.مكتبة جرير. 1995.

49. دانيال جولمان: **الذكاء العاطفي**: ترجمة ليلى جبالي، الكويت: عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.2000.

50. دلال يوسفي: قياس فعالية برنامج إرشادي مقترح لتنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة ميدانية بثانوية حي القطب بالمسيلة. أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2017.

51. ذاكر ميماس كمور: بناء برنامج إرشادي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي وقياس أثره في خفض السلوكات العدوانية والاتجاهات السلبية نحوى المدرسة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراه، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن. 2007.

52. رتيبة بن دخان: المسؤولية الجنائية للأحداث في التشريع الجزائري. مجلة العلوم القانونية والاجتماعية، جامعة مزيان عاشور بالجلفة، الجزائر. 6 (03)، سبتمبر 2021.

https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/434/6/3/162593

53. رجاء مراد الشاوي: **أساليب الوقاية في تشريعات الأحداث العربية**. عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع. 2013.

54. رشيد سعادة: الذكاء الانفعالي وعلاقته بالقيادة التربوية لدى مديري التعليم الإكمالي والثانوي. رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر. 2005.

55. رياض نايل العاسمي: **التصميم الناجح في برامج الإرشاد النفسي المدرسي الشاملة**. عمان، الأردن: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، 2015.

56. زكريا الشربيني. يسرية صادق: **تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته**. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي. 2000.

57. زكريا الشربيني: **المشكلات النفسية عند الأطفال**. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي. 2002.

58. زوبيدة الماحي، مكي محمد: دراسة إحصائية استكشافية وصفية للسلوك العدواني في مرحلتي التعليمين الابتدائي والمتوسط. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.ع 21. ديسمبر 2015. https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/10183/1/S2111.pdf

59. زياد أحمد بدوي: فعالية برنامج قائم على فن القصة لخفض السلوك العدواني لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة. فلسطين. 2011.

60. زياد بركات: علاقة أنماط الشخصية بالسلوك العدواني لدى عينة من طلبة بعض الجامعات الفلسطينية تبعا لمتغير النوع الاجتماعي. مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن. 41 (01). 2014. https://journals.ju.edu.jo/DirasatEdu/article/viewFile/6175/3711

61. زياد محمد محمود شومان: دراسة تقيمية لأداء المرشد النفسي في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2008.

62. زينب ابراهيم محمد موسى: فعالية برنامج علاجي تكاملي في خفض إدمان المواد المخدرة لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر، ع (119)، 2022،

63. زينب قماس: البناء الأسري وجنوح الأحداث: دراسة ميدانية بمركز رعاية الأحداث بمدينة قسنطينة. مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر. 4 (2)، 2018. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/33933

64. سامي عبد القوي: **علم النفس الفسيولوجي**. ط 2. مصر: مكتبة النهضة المصرية.1995.

65. سامية ابريعم: تقنين مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين لـ أمال أباظة (النسخة المصرية) على البيئة الجزائرية. مجلة العلوم النفسية والتربوية، الجرائر. 4 (1). 2017.
https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/105/3/1/11975

66. سامية شينار: خبرات الإساءة في الطفولة وعلاقتها ببعض الخصائص النفسية (الوحدة النفسية، السلوك العدواني، الانحراف السيكوباتي) لدى عينة من الأحداث الجانحين. رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر. 2012.

67. سامية عابد: فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لخفض السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، الجزائر. 2019.

68. سامية مختار: فعالية برنامج يستخدم أسلوب حل المشكلات الاجتماعية في خفض مستوى السلوك العدواني لدى طفل الروضة. أطروحة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مصر. 2007.

69. سجيدة لزرق: التنشئة الاجتماعية الوالدية وجنوح الأحداث. مجلة آفاق فكرية، مخبر الفكر الإسلامي في الجزائر، جامعة جيلالي اليابس، سيدي بلعباس، الجزائر. 3 (01)، 2015.
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/26528

70. سعد المغربي: سيكلوجية العدوان والعنف. مجلة علم النفس، الهيأة العامة للكتاب. مصر. ع (11). 1987.

71. سعدية لبيض، أمال بن عبد الرحمان: العوامل الأسرية ودورها في نشوء ظاهرة جنوح الأحداث. مجلة إسهامات للبحوث والدراسات، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة غرداية، الجزائر. 07 (01)، 2022.

72. السعيد سحارة: الإطار القانوني لحماية الأحداث الجانحين في الجزائر. مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، جامعة الشهيد محمد خيضر بسكرة، الجزائر. 12(01). 2019.
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/89779

73. سعيد محمود الخولي: **الذكاء الوجداني ما بين النشأة و التطبيق**. سلسلة إصدارات علم النفس الإيجابي، مصر: مكتبة أنجلو المصرية. 2011.

74. سعيدة بن غربال: الذكاء العاطفي وعلاقته بالتوافق المهني (دراسة ميدانية على عينة من أساتذة جامعة محمد خيضر_بسكرة). رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر. 2015.

75. سفيان ساسي: جنوح الأحداث في المجتمع الجزائري. مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية،جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر. 10 (2). 2017.
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/31264

76. سلامة عبد العظيم حسين، طه عبد العظيم حسين: **استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية**. عمان: دار الفكر. 2006.

77. سلطان الزهراني: فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة الباحة. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، مصر. 37 (01). 2021.
http://search.shamaa.org/PDF/Articles/EGJfeau/JfeauVol37No1Y2021/jfeau_2021-v37-n1_310-334.pdf

78. سلوى عثمان، عبد المحي محمود، سمير حسن: **الأسرة والسكان من منظور الخدمة الاجتماعية**. الإسكندرية، مصر: مطبعة البحيرة. 2005.

79. سمية حومر: أثر العوامل الاجتماعية في جنوح الأحداث: دراسة ميدانية أجريت بمركز ي الأحداث بمدينتي قسنطينة وعين مليلة. رسالة ماجستير في علم الاجتماع الحضري، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر. 2006.

80. سناء علي العصفور: برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأحداث الجانحين في دولة الكويت. أطروحة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، مصر. 2014.

81. سهاد المللي: الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين، دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر من مدارس المتفوقين والعاديين في مدينة دمشق. مجلة جامعة دمشق، 26 (3). 2010.

82. سهام جابر: دراسة العلاقة بين أساليب معاملة الوالدين والجناح الكامن. رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مصر. 2000.

83. سهام جبالي: الاغتراب النفسي كمؤشر للسلوك العدواني عند المراهق. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة ، الجزائر. 7 (01)، 2022.
https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/309/7/1/186503

84. سهام علي عبد الحميد حسن شريف: مدى فعالية برنامج إرشادي لتعديل السلوك العدواني لدى اللقطاء. رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر. 1992.

85. سهام وناسي: العنف الأشكال والعوامل والنظريات المفسرة له. مجلة آفاق للعلوم. جامعة الجلفة، الجزائر. ع (09)، سبتمبر 2017.
https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticlepdf/351/2/9/29070

86. سهير أحمد كامل: **التوجيه والإرشاد النفسي**. الإسكندرية، مصر: مركز الإسكندرية للكتاب، 2000.

87. سوسن بوزبرة، العربي اشبودن: عوامل الانحراف والاتجاهات المفسرة للسلوك الانحرافي. مجلة الخلدونية للعلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة ابن خلدون، تيارت، الجزائر. 12 (01)، 2020. https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/563/9/1/92854

88. السيد علي شتا: **علم الاجتماع الجنائي**. الإسكندرية، مصر: مكتبة الإشعاع الفنية.1997.

89. سيف الإسلام عبادة: الأحكام الإجرائية الخاصة بالطفل الجانح في قانون حماية الطفل الجزائري. مجلة دفاتر السياسة والقانون، ع (17)، جوان 2017. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/28289

90. سيف بن سلمان بن خلفان العزيزي: فاعلية برنامج إرشادي جمعي يستند لنظريتي هولاند وسوبر في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني. رسالة ماجستير، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوي، عمان. 2011.

91. سيف محمد حسن عبد الله: بعض العوامل المساهمة في جنوح الأحداث كما يدركها الجانحون والعاملون معهم في دولة الإمارات العربية المتحدة. رسالة ماجستير، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوي، الإمارات العربية المتحدة. 2010.

92. صادق عبده حسن علي: تنمية الذكاء الوجداني وأثره على جودة الحياة النفسية لدى المراهقين الأيتام المقيمين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية في الجمهورية اليمنية. أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران 2، الجزائر. 2016.

93. صباح بوقروز: فعالية برنامج علاجي لتنمية المهارات الاجتماعية للتخفيف من السلوكات العدوانية لدى أطفال مرحلة ما قبل التمدرس (5/ 6) سنوات. أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة البليدة 2 لونيسي علي. 2019.

94. صبحي بن سعيد الحارثي: فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية الذكاء الانفعالي وأثر ذلك في خفض حدة السلوك العدواني لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية. 2013 (29). 31 أوت 2013.

95. صبرين هبينة، حمزة أحلام: مقاربة مفاهيمية لجنوح الأحداث. مجلة الميدان للعلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر. 3 (4)، 2020. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/127333

96. طارق براهيمي: العوامل الاجتماعية المؤدية للسلوك العدواني وأثر النشاط البدني الرياضي في تعديلها لدى المراهق الجزائري: مقاربة اجتماعية متمحورة حول البعد الثقافي. رسالة ماجستير، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر 3، الجزائر، 2010.

97. الطاهر سواكري: إسهامات نظرية النوافذ المكسرة في تفسير الجريمة والانحراف. مجلة حوليات جامعة الجزائر 1، الجزائر، 29 (02)، 2016. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/6727

98. طريف شوقي: **علم النفس الاجتماعي: أسسه وتطبيقاته**. القاهرة، مصر: مركز النشر لجامعة القاهرة. 1994.

99. طه عبد العظيم حسين: **الإرشاد النفسي: النظرية، التطبيق، التكنولوجيا**. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي. 2004.

100. عادل يوسف أبو غنيمة: **اضطرابات السلوك عند الأطفال: الأسباب والحلول**. القاهرة، مصر: دار الفجر للنشر والتوزيع. 2011.

101. عايدة ناجي: فعالية برنامج علاجي جماعي في تعديل الأفكار اللاعقلانية وخفض السلوك العدواني لدى المراهق الجانح. مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة العربي التبسي، تبسه، الجزائر، 6 (4)، 2021.
https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/223/6/4/174716

102. عبد الحليم محمود، طريف شوقي، عبد المنعم شحاته: **علم النفس الاجتماعي المعاصر**. القاهرة، مصر: اتراك للطباعة والنشر والتوزيع. 2003.

103. عبد الحي عثمان حباب: **الذكاء الوجداني العاطفي الفعال، مفاهيم وتطبيقات**. الأردن: ديبونو للنشر والتوزيع. 2009.

104. عبد الحي محمد عثمان حباب، عمر هارون خليفة: قياس الذكاء الوجداني في السودان. مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، (20). 2008.

105. عبد الرحمان محمد العيساوي: **دوافع الجريمة**. بيروت، لبنان. 2004.

106. عبد العزيز محمد: فعالية برنامج إرشادي لمواجهة مظاهر السلوك العدواني لدى الجانحين بالمؤسسات الإيوائية بصعيد مصر. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر. 2001.

107. عبد الفتاح نجله: **المسرح المدرسي والعلاج النفسي**. القاهرة، مصر: دار فرحة للنشر والتوزيع. 2004.

108. عبد القادر شعشوع: سلم الحاجات والسلوك العدواني عند الجانحين والمستهدفين للجنوح والعاديين: دراسة فرقية علائقية عند الذكور والإناث. أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، الجزائر. 2012.

109. عبد الله بن محمد الوابلي: السلوك العدواني للأطفال المتخلفين عقليا طبيعته وأساليب معالجته. مجلة البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض. 1993.

110. عبد الله بن ناصر السدحان: **دليل الإرشاد الأسري تصميم البرامج الإرشادية**. ج 08، الرياض، السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية، 2018.

111. عبد المجيد منصور، زكريا الشربيني: **سلوك الإنسان بين الجريمة، العدوان، الإرهاب**. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي. 2003.

112. عبير عبد الحليم: دور برنامج للدراما الإبداعية لخفض العدوان لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال. رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر. 2001، ص 64.

113. عدنان أحمد الفسوس: **الدليل الإرشادي لمواجهة السلوك العدواني لدى طلبة المدارس**. المكتبة الالكترونية أطفال الخليج. 2006، ص 14.

http://www.gulfkids.com/pdf/Solok_Edwan.pdf

114. عدنان محمد عبد القاضي: الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية. المجلة العربية لتطوير التفوق، كلية التربية، جامعة تعز، اليمن. 3 (4). 2012.

115. العربي بختي: **جنوح الأحداث في ضوء الشريعة وعلم النفس، العوامل والأسباب– الجزاء والعلاج**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. 2014.

116. عصام عبد اللطيف العقاد: **سيكولوجية العدوانية وترويضها: منحى علاجي معرفي جديد**. القاهرة، مصر: دار غريب للطباعة والتوزيع والنشر. 2001.

117. عطا الله فؤاد الخالدي: **علم النفس الإرشادي: الدليل في الإرشاد الجمعي تطبيقات عملية**. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع، 2009.

118. علاء الدين إبراهيم يوسف النجمة: مدى فعالية برنامج إرشادي نفسي للتخفيف من أعراض الاكتئاب عند طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2008.

119. علاء الدين كفافي: **الصحة النفسية**. ط4. القاهرة، مصر: دار الإسلام للطباعة والنشر. 1997.

120. علاء عبد الرحمان محمد: **الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال**. عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع. 2009.

121. علاء محمد عبد الرحمان: **الذكاء الوجداني و التفكير الابتكاري**. الأردن: دار الفكر. 2009.

122. عواض بن محمد عويض الحربي: العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية. 2003.

123. غيث محمد عاطف: قاموس علم الاجتماع. القاهرة، مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب. 1990.

124. فاتن محمد: انتماءات الحدث الجانح وغير الجانح في ضوء أساليب التنشئة الاجتماعية. رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مصر. 1995.

125. فاروق عثمان السيد، محمد عبد السميع رزق: الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه. مجلة علم النفس، القاهرة، مصر. 58 (15)، 2001.

126. فاطمة أحمد علي ناصف: تصميم برنامج إرشادي لخفض درجة العنف لدى الأحداث الجانحين. أطروحة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مصر.2010.

127. فاطمة بنت علي اليحيائي: الذكاء الانفعالي وعلاقته بالوحدة النفسية لدى الطلبة المكفوفين بسلطنة عمان. رسالة ماجستير، كلية العلوم والآداب. جامعة نزوى. 2013.

128. فاطمة غالم: الخصائص السيكومترية لاختبار الذكاء العاطفي على عينة من طلبة الجامعة. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر. ع (21)، ديسمبر. 2015.

129. فتحي بن عباد: فعالية برنامج إرشادي يستند إلى نموذج جولمان للذكاء الانفعالي في إدارة الضغوط النفسية لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا. أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة البليدة 2. 2022.

130. فتيحة فضيلي: الذكاء الوجداني وعلاقته بفاعلية الذات لدى المراهقين الجانحين. مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، الجزائر. 10(01).2019. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/85892

131. فرج عبد القادر طه وآخرون: **معجم علم النفس والتحليل النفسي**. بيروت، لبنان: دار النهضة العربية للطباعة والنشر. 1993.

132. فرحان لافي النويران. محمد نزيه حمدي: فعالية 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، عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين. 2 (34). 2014.

133. فريدة بولسنان: فعالية برنامج علاجي اسري بنائي في التخفيض من السلوك العدواني لدى الحدث الجانح وأثر ذلك على كل من أساليب المعاملة الوالدية والقلق لدى والديهم. أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والإسلامية، جامعة الحاج لخضر – باتنة، الجزائر. 2014.

134. فوقية راضي محمد: الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 45 (11). 2001.

135. فيصل بن صالح بن حسن الزهراني: فعالية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي في تحسين التوافق النفسي وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس القاهرة، مصر، (49)، 2017.

136. فيصل محمد عبد الرحمان الدنيش: **في إطار التوجيه والإرشاد الطلابي**. ط03، الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية. 2003.

137. كاملة الفرخ، عبد الجابر تيم: **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع، 1999.

138. كاملة الفرخ، عبد الجابر تيم: **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**. عمان، الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع، 1999.

139. كمال يوسف بلان: نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. عمان، الأردن: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، 2014.

140. كوثر غالي: مهارات الذكاء الوجداني وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي: دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة الوادي. أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر. 2018.

141. لحسن ذبيحي: الذكاء الوجداني وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية والسلوك العدواني لدى تلاميذ الرابعة متوسط. أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، الجزائر. 2019.

142. لخضر لكحل وكمال فرحاتي: **أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية**. الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، 2009.

143. محمد إبراهيم دسوقي، سمية أحمد يوسف، منى إسماعيل الدروي: الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك العدواني لدى عينة من أطفال الريف والحضر. مجلة بحوث ودراسات الطفولة، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بني سويف، مصر. 1 (1). 2019.

144. محمد احمد إبراهيم سعفان: **العملية الإرشادية التشخيص – الطرق العلاجية الإرشادية – البرامج الإرشادية – إدارة الجلسات والتواصل**. القاهرة، مصر: دار الكتاب الحديث، 2005.

145. محمد براني: ظاهرة انحراف الأحداث، أسبابها وطرق علاجها. رسالة ماجستير في العلوم الجنائية. كلية الحقوق، جامعة الجزائر. 2001.

146. محمد بن خلفة، يحي أبو احمد: جنوح الأحداث قراءة تحليلية من منظور نفسي تربوي. مجلة دفاتر المخبر، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر. 16 (02). 2021.
https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/483/16/2/180792

147. محمد جميل منصور: **قراءات في مشكلات الطفولة**. ط2، جدة، السعودية: الكتاب الجامعي. 1984.

148. محمد حسن غانم: **علم النفس والجريمة**. القاهرة، مصر: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية. 2008.

149. محمد دسوقي: **دور خدمة الفرد في تخفيف السلوك العدواني**. الإسكندرية، مصر: المكتب الجامعي الحديث. 2012.

150. محمد علي جعفر: **الأحداث المنحرفون دراسة مقارنة**. بيروت، لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. 1996.

151. محمد عمارة: **برامج علاجية لخفض مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين**. الإسكندرية، مصر: المكتب الجامعي الحديث. 2008.

152. محمد مسعد عبد الواحد أبو رياح: المشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرتفعي ومنخفضي القابلية للاستهواء. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الفيوم، مصر. 2006.

153. محمد مسلم الطلالعة: تحري الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الانفعالي وإيجاد علاقته بالقلق لدى طلبة جامعة مؤتة. رسالة ماجستير، قسم الإرشاد والتربية الخاصة، جامعة مؤتة، الأردن. 2007.

154. محمود محمد عبد الله خوالدة: **الذكاء العاطفي: الذكاء الانفعالي**. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع. 2004.

155. محي الدين حسين: **التنشئة الأسرية والأبناء الصغار**. القاهرة، مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب. 1987.

156. مراد نعموني، صدوقي ابتسام: فعالية برنامج سلوكي معرفي قائم على تنمية الذكاء العاطفي للتخفيف من السلوك العدواني لدى المراهق الجزائري. مجلة آفاق لعلم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة البليدة 2، الجزائر، 5 (1). 2015.

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/14742

157. مريم عبد اللطيف سلامة: أنماط مشاهدة وسائل الإعلام المرئي وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طلبة منطقة المثلث. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية. الأردن. 2016.

158. مصطفى حجازي: **الأحداث الجانحون ومشكلاتهم ومتطلبات التحديث والجهات الإدارية المعنية في الدول الأعضاء**. سلسلة الدراسات الاجتماعية والعمالية، المنامة، البحرين: مجلس وزراء العمل ومجلس وزراء الشؤون الاجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية. 2010.

159. مصطفى يحي الطراونة: مؤشرات النظرية الايكولوجية في تفسير الجرائم الواقعة على الأموال في المجتمع الأردني من وجهة نظر القضاة والمحامين. المجلة العربية للنشر العلمي، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن. 41، 2022.

160. معتز محمد عبيد: برنامج إرشادي تكاملي لتحسين الثبات الانفعالي لدى عينة من طلبة كلية التربية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة ، مصر، 4 (43) 2019.

161. المعجم الوسيط . 1985.

162. منى كمال: فعالية برنامج علاجي مقترح في تعديل السلوك العدواني لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الإسكندرية. مصر. 2002.

163. منير العصره: **انحراف الأحداث ومشكلة العوامل**. الإسكندرية، مصر: المكتب المصري الحديث. 1974.

164. موريس أنجرس: **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية تدريبات علمية**: ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون. الجزائر: دار القصبة للنشر. 2006.

165. موسى محمود سليمان: **قانون الطفولة الجانحة والمعاملة الجنائية للأحداث: دراسة مقارنة في التشريعات الوطنية والقانون الدولي**. الإسكندرية، مصر: منشأة المعراف. 2006.

166. ناجي عبد العظيم سعيد مرشد: **تعديل السلوك العدواني للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة: دليل الآباء والأمهات**. القاهرة، مصر: دار زهراء الشرق للنشر. 2006.

167. نادية فضال: أثر سوء المعاملة الوالدية في ظهور جنوح الأحداث. أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر. 2017.

168. ناصر عبد الجبار السمرائي، محمد حسين أبو رياش: الذكاء العاطفي وعلاقته بجنوح الأحداث في الأردن. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر. ع (2). 2007

169. ناصر ميزاب: **مدخل إلى سيكولوجية الجنوح: محددات، تناولات نظرية، استراتيجيات وقاية وعلاج**. القاهرة، مصر: عالم الكتب. 2005.

170. نبيلة الشوربجي: **صورة السلطة لدى أطفال الشوارع**. القاهرة، مصر: دار الغريب. 2004.

171. نجلاء فتحي: غياب الأب وجناح الأحداث: دراسة مقارنة. أطروحة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس القاهرة، مصر. 2010

172. نجوى صوان: دراسة عاملية للسلوك العدواني في مرحلة الطفولة المتأخرة. أطروحة دكتوراه. كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر. 1987.

173. نريمان معامير، فاطمة الزهراء كوسة: السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس: دراسة ميدانية لدى عينة من التلاميذ في التعليم المتوسط والثانوي بولاية الوادي. مجلة العلوم النفسية والتربوية، الجزائر. 5 (4). 2019. https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/105/6/1/111138

174. نسرين عبد الحميد نبيه: **المؤسسات العقابية وإجرام الأحداث**. مصر: مكتبة الوفاء القانونية، 2009.

175. نسيمة طالب: الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي للمراهقين المتمدرسين. رسالة ماجستير، جامعة الجزائر. 2009.

176. نسيمة ملاك. نزيم صرداوي: الضغط النفسي وعلاقته السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي: دراسة ميدانية في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو. المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، جامعة لونيسي علي البليدة 2، الجزائر. (10). 2016.

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/35515

177. نصر الدين جابر، نادية بومجان: الاتجاهات الرائدة في الإرشاد المعرفي السلوكي. مجلة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة بسكرة، الجزائر، (06)، 2013.

178. نور الدين حشمة، منيرة حروش: تأثير وسائل الاتصال الحديثة على جنوح الأحداث. مؤتمر وطني حول جنوح الأحداث قراءات في واقع وآفاق الظاهرة وعلاجها. جامعة باتنة، الجزائر. يومي 04 و05 ماي 2016.

179. نوف خليفة الدوسري: استخدام العلاج بالواقع للتخفيف من سلوك العنف لدى الأحداث الجانحين. كلية الدراسات العليا، جامعة الكويت. 2020.

180. هادي صالح رمضان النعيمي: أثر برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلبة كلية التربية. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، العراق. 10 (2)، 2010. ص 79.
https://www.iasj.net/iasj/download/8de43abf9bd000de

181. هاني حسن: تأثير رياضة الملاكمة في تعديل السلوك العدواني لدى الأحداث. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة قناة السويس، مصر. 2005.

182. وداد والي: استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى المراهقين الجانحين ذكور وإناث. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران 2. الجزائر. 2015

183. وفيق صفوت مختار: **مشكلات الأطفال السلوكية: الأسباب وطرق العلاج**. القاهرة، مصر: دار العلم والثقافة. 1998

184. ولاء الحق حسان: فاعلية برنامج إرشادي مقترح لزيادة مرونة الأنا لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2009.

185. ياسين مسلم محارب أبو حطب: فعالية برنامج مقترح لتخفيف السلوك العدواني لدى طلاب الصف التاسع أساسي بمحافظة غزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين. 2002.

186. يمينة اسماعيلي، صابر قشوش، هبة موسى: **الذكاء الوجداني وبعض المشكلات الانفعالية:** القلق، الاكتئاب، الانتحار، جنوح الأحداث. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. 2017.

187. يوسف أبو الزهو: أثر بعض البرامج الإعلامية على تخفيف السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقات العقلية القابلين للتعلم من (6_10) سنوات. رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة الاسكندرية، مصر. 1997.

188. يوسف بوزار: السلوكات العدوانية لدى المراهقين الجانحين المتواجدين في مراكز إعادة التربية. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، مركز الحكمة للبحوث والدراسات، الجزائر. 5 (12)، ديسمبر 2017. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/71116

189. يوسف سيد جمعة: **الاضطرابات السلوكية وعلاجها**. القاهرة، مصر:. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع. 2000.

190. يوسف قطامي، عبد الرحمان عدس: **علم النفس العام**. عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر. 2002.

المراجع الأجنبية

191. Abraham, Rebecca: Emotional Intelligence in organizations, a Conceptualization, Genetic, Social and General psychology manographes. HCBE Faculty Articles, Nova Southerland University, Florida, USA. 1999. https://nsuworks.nova.edu/hcbe_facarticles/870

192. Adeyemo, David, Akinlolu: Demographic characteristics and Emotional Intelligence Among Workers. The Journal of Business Perspective. The Management Development Institute, Gurgaon, India. 12 (1), 2008. DOI:10.1177/097226290801200106

193. Al Said Mohamed, Marzety A dibah ; Zakaria, Mohamed : The Use of Expressive Arts Therapy In Understanding Psychological Issue of Juvenile

Delinquency. Asian Social Science, Canadian Centre of Science and Education, 10 (9). 2014. DOI:10.5539/ass.v10n9p144

194. Anzieu, D : **L'auto-analyse de Freud**. France. Puf. 1959.
195. Arcadio, J, C ; Saray, V, J ; Inmaculada, M, C : Decision Making Styles In Adolescent Offenders And Non-Offenders: Effects Of Emotional Intelligence And Empathy. Anuario De Psicologia Juridica, Colegio Oficial de La Psicologia De Madrid, Spain. 23 (1), 2021. https://journals.copmadrid.org/apj/art/apj2021a23
196. Arias- Pujol , Eraria ; Anguera, Teresa : Observation of Interactions in Adolescent Group Therapy : A Mixed Methods Study. Front Psychology, 8 (1188), 2017
https://sci-hub.se/10.3389/fpsyg.2017.01188
197. Bandura, Albert : Social Learning Theory of Aggression. Journal of Communication. 28 (3). 1978. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1978.tb01621.x
198. Banham, Bridges: Factor Contributing to Juvenile Delinquency. Journal of Criminal Law and Criminology, 17 (04). 1927. https://scholarlycommons.law.northwestern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2038&context=jclc
199. Bar-On, Reuven, A ; Richardson, D: **Human Agrression.** New York : Plenum. 1994.
200. Bar – On,R : The Baron model of Emotional -Social intelligence (ESI). Pscicothema, Vol 18. 2006. https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf
201. Bar-On-Cohen, Simon ; Vellante, Marcell ; Melis, Mariangela ; Marrone, Matteo ; Petretto, Donatella Rita ; Masala, Carmelo ; Preti, Antonio: The Reading the Mind in the Eyes test. Cognitive Neuropsychiatry, Systematic review of psychometric properties and a validation study in Italy, 4 (15), 2012. 10.1080/13546805.2012.721728

202. Barker, Laura : Biological Theories of Violence. Violence in America an Encyclopaedia, Charles Scribner Sons, V 01, 1999. https://www.researchgate.net/publication/230845975

203. Berbary, Casandra, M: Trauma and Aggression in Juvenile Offenders. PhD Dissertation, School Of Education, Duquesne University, New York. 2017.

204. Berkowitz, L : **Aggression: A social psychological analysis.** New York: Mc Graw-Hill. 1962.

205. Burke, Roger Hopkins: **An introduction to Criminological Theory**. Third Edition, Devon, UK: Willan Publishing. 2009.

206. Buss, Arnold H: Physical Aggression in Relation to Deffirent Frustration. Journal of Abnormal and Social Psychology, American Psychological Association, USA. 67 (1), 1963. https://doi.org/10.1037/h0040505

207. Carvalho, Jackson ; Ossorio, Donna F: A Comprehensive Analysis of Social Learning Theory Linked to Criminal and Deviant Behavior. American International Journal of Contemporary Research, USA. 11 (02), June 2021.

208. Blatier ; Catherine : **La Délinquance des Mineurs : l'enfant, le Psychologue, le Droit**. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble. 1999.

209. Chaplin, J, P: **Dictionary of psychology**. New York: Dell Published. 1973.

210. Chen, Thomas,JH ; Blum, Kenneth; Mathews, Daniel; Fisher, Larry; Schnautz, Nancy; Braverman, Eric R; Schoolfield, John; Downs, Bernard W; Comings, David E: Are Dopaminergic Genes Involved in a Predisposition to Pathological Aggression? Hypothesizing the Importance of a Supper Normal Control's in Psychiatric genetic Research of Complex Behavioral Disorders. Medical Hypotheses, Elsevier.65, 2005. DOI: 10.1016/j.mehy.2005.04.037

211. Chung-Huang, Chien; Yafan, Chen ; Loren, Green ; Shanoon, Cheung; Yuhan, Wei: Resilience and Emotional and Behavioural Problems of

Adolescents in China: Effects of Short-term and Intensive Mindfulness and Life Skills Training. Children and Youth Services Review, Human Researches Centre, Rutgers University School of Social Work, USA. 100 (2019). https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.03.015

212. Chyrl, Jones ; Jennifer, Scherer : Juvenile Justice Statistics : National Rapport Series Bulletin. Office of Justice Programme, U.S. Departement of Justice. May 2021. https://ojjdp.ojp.gov/publications/juvenile-arrests-2019

213. Cochran, John, K ; Maskaly, Jon ; Sellers, Christine. Using Structural Equations to Model Akers'Social Learning Theory with Data on Intimate Partner Violence. Crime And Delinquency, 63(1), 2016. https://doi.org/10.1177/0011128715597694

214. Craig, Anderson ; Brad, Bushman : Human Aggression. Annual Review of Psychology, USA. 53 (December 2002), 2002. 10.1146/annurev.psych.53.100901.135231

215. Debra J, Vandervoort: The Importance of Emotional Intelligence in Higher Education. Current Psychology, Spring, Switzerland, Swiss, 25 (1). 2006. https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-006-1011-7

216. English, Horace B ; English, Ava C : A Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms: A guide to usage. Longmans, New York. 1990.

217. Etscheidt , Susen: Redusing Aggressive Behavior And Improving Self-Control: A Cognitive Behavioral Training Program for Behaviorally Disordered Adolescents. Journal of Behavioral Disorders, Sage Publication, Iowa University, USA, 16 (2). 1991. https://doi.org/10.1177/019874299101600204

218. Garaigordobil, Maite; Ainize, Pena Sarrionandia : Effects of an Emotional Intelligence Program in Variables Related to Prevention of Violence.

Frontiers in Psychology, Educational Psychology. 6, 2015. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00743

219. Geldard, Kthryn; Geldard, David; Yinfoo, Rebecca: **Counselling Adolescent: The Proactive Approach for Yong People**. 5th Edition, London: Sage Publication, 2019. PP 71_74.
220. Goleman,Daniel : **l'intelligence émotionnelle 1**. édition Robert Laffont. Paris. 1995.
221. Goleman, Daniel: **L'intelligence Emotionnele:** Why it can matter more than IQ. Bantam Book. New York. 1995.
222. Goleman, Daniel**: L'intelligence Emotionnelle : Comment Transformer ses Emotions en Intelligence** : Traduit par Thierry Pielat, Paris, France : Robert Laffont. 1997.
223. Gordon, Donald ; Arbuthnot, Jack : Behavioural and Cognitive Effect of Moral Reasoning Development Intervention for High-Risk Behaviour Disordered Adolescents. Journal of Consulting and Clinical psychology, American Psychological Asociation, USA, 54 (2). 1986. https://doi.org/10.1037/0022-006X.54.2.208
224. Hanley, Terry; Humphrey, Neil; Lennie, Clare: **Adolescent Counselling Psychologie: Theory, Research and Practice**. New York: Routledge, 2013. PP 88_89.
225. Henly, Martin; Long, Nicholas: Teaching Emotional Intelligence To Impulsive-Aggressive Youth. Reclaiming Children and Youth, Bloomington University, Indiana, USA, 7 (4). 1999. https://cyc-net.org/cyc-online/cyconline-oct2008-long.html
226. Hermans, Erno J ; Ramsey, Nick F ; Van Honk, Jack : Exogenous Testosterone Enhances Responsiveness to Social Treat in the Neural Circuitry of Social Aggression in Humans. Biol psychiatry, 63 (3). 2008. DOI: 10.1016/j.biopsych.2007.05.013
227. Kaimal, GG; Vidhukumar, K; Razeena Padmam, MS. Delinquent Behaviour and Emotional Intelligence Among Inmates Of Juvenile Homes in Kerala, India. Kerala Journal Of Psychiatry. 34 (1), 2021.

https://doi.org/10.30834/KJP.34.1.2021.230

228. Kanlaya Taza ; Nuchanert, Bunthumporn ; Chomchuen , Somprazert: The Effect of a Cognitive-Behavioral Therapy Program on The Aggressive Behaviors Among Delinquents Adolescents in Observation and Protection Centre. Journal of The Royal Thai Army Nurses, TCI In The Field Of Science and Technology, Thailand. 21 (3), 2020. https://tci-thailand.org/wp-content/themes/magazine-style/tci_search/article.html?b3BlbkFydGljbGUmaWQ9NjA1MDUw
229. Kazemian, Lila ; Farrington, David, P : Comparing the Validity of Prospective , Retrospective, and Official Onset for Different Offending Categories. Journal of Quantitative Criminology, 21 (02), 2005. https://link.springer.com/article/10.1007/s10940-005-2489-0
230. Kirkbir, Fatih: Effect of Emotional Intelligence Education in Psychological well-Being and Aggression of Athlete Students at The karadeniz Technical University. African Educational Research Journal, 8 (1). 2020. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1285525.pdf
231. Lance, Jennefer R: The Relationship Between Emotional Intelligence and Adolescent Deviant Behavior. Master of Science, Department Family and Human Development, Utah Stat University. USA, 2003.
232. Lantieri, Linda: **Building Emotional Intelligence: Techniques to Cultivate Inner Strenght in Children**; Introduction and Practises Guided by Daniel Goleman. Sounds True, Inc, Bouler, Canada. 2008.
233. Le Blanc, Marc ; Fréchette, Marcel: **Male Criminal Activity from Childhood Through Youth: Multilevel and Developmental Perspectives**. New York: Springer. 1989.
234. Leober, Rolf ; Stallings, Rebecca: **Modelling The Impact of Interventions on Local Indicators of Offending, Victimization, and**

Incarceration. Young Homicide Offenders and victims: Risk, Factors, Prediction, and Prevention from Childhood. New York: Springer, 2011.

235. Leober, Stouthamer ; Wei, Evelyn ; Leober, Rolf ; Masten, Ann: Desistance From Persistent Serious Delinquency in The Transition to Adulthood. Journal of Development and Psychopathology, 16(4), 2004. https://doi.org/10.1017/S0954579404040064
236. Liebert, M, R ; Nelson, R, W **: Development Psychology**. Englewood cliff, N. J. Prentice-Hall. 1981.
237. Machted, Hoeve ; Judith, Semon Dubas ; Veroni, Eichelsheim; Van der laan, Peter; Wilma; Smeenk; Gerris, Jan, R,M; The Relationship Between Parenting and Delinquency: A Meta-analysis. Journal of Abnormal Child Psychology, Springer, (37).2009. doi: 10.1007/s10802-009-9310-8
238. Malekinaz, Yalcin; Serap, Gorgu; Seda, Tokgunydin ; Serap, Tekinsav, Sutcu : Effectiveness of Cognitive Behavioral Group Therapy for Anger and Aggression in Juvenile Delinquents. Conference The 46th European Association for Behavioral and Cognitive Therapies Congress At Stockholm, Sweden, 2016. DOI:10.13140/RG.2.2.15816.93445
239. Mancl, Jennifer ; May, Douglas : The Effects of Proximity and Empathy on Ethical Decisio-Making: An Exploratory Investigation. Journal of Business Ethics, 85. 2009.
https://doi.org/10.1007/s10551-008-9765-5
240. Marcin, Jurczyk ; Lalak, Danuta: Agressive and Deliquent Behavior Among Youth: An Empirical Study in Poland. Violence And Gender, Mary Ann Liebert, Inc, Poland. 7 (4). 2019. https://www.liebertpub.com/doi/10.1089/vio.2019.0065
241. Maurice, Cusson: **La resocialisations Du jeune Delinquant**. Les Presses de l'Université de Montré , Montréal, Canada . 1974.

242. Mayer, John, D; Salovey, p : Emotional Intelligence : Imagination, Cognition, and Personality. Baywood Publishing, 9 (3) 1990. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

243. Mayer, John, D; Salovey, P: What Is Emotional Intelligence? In P. Salovey and D. Sluyter (Eds.), Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators .Basic Book. New York. 1997.

244. Mayer, John; Salovey, Peter ; Caruso, David R: Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. Elsevier Science Inc, 27 (4). 1999. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0160289699000161

245. Mayer, John ; Salovey, Peter ; Caruso, David ; Cherkassky, Lillia : emotinal intelligence. cambredj university press,UK. 2001. https://doi.org/10.1017/CBO9780511977244.027

246. Moffitt, TE ; Caspi, A ; Rutter, M ; Silva, Pa : Sex Differences in Antisocial Behaviour: Conduct Disorder, Delinquency and Violence in Dunedin Longitudinal study. Cambridge University Press, Cambridge, USA. 2001.

247. Moore, Megan : Psychological Theories of Crime and Delinquency. Journal of Human Behavior in The Social Environment, Routledge, California, USA. 21 (03), 2011 . https://doi.org/10.1080/10911359.2011.564552

248. Motamedi , Farzaneh; Bagher, Gobari-Bonab ; Beh-Pajooh, Ahmed; Mohsen, Yekta, Shokoohi; Afrooz, Gholam Ali: Developing an Emotional Intelligence Program Traininig and Study It's Effectiveness Of Emotional Intelligence of Adolescents With Emotional and Behavioural Problems That Living in Single Parents Families. Journal of Education and Learning, Canadian Center of Science and Education, Canada. 6 (2), 2017. https://eric.ed.gov/?id=EJ1127364

249. Naghdi, Hadi; , Adibrad, Nastaran; Nouranipour, Rahmatollah: The Effectiveness of The Emotional Intelligence Training on The Aggressiveness Among Adolescent Boys. Journal of Kermanshah University of Medical Science, Iran. 14 (3). 2010. https://brieflands.com/articles/jkums-79474.html

250. O'Conner, Thomas and Al : Genotype –Environment Correlations in Late Child Hood and Early Adolescence- Antisocial Behavioural Problems and Coercive Parenting. Developmental Psychology 34, 1998. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9779743/

251. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention : Statistical Briefing Book, Juvenile in Corrections. Law Enforcement and Juvenile Crime. 2013.

252. Pavlove, Kostantin, A ; Chistiakov, Dimitry A ; Chekhonin, Vladimir P: Genetic Determinants in Aggression and Impulsivity in Humans. Human Genetic Review, Institute of Plant Genetics, Polish Academy of Sciences, Poznan, Poland. 2011.

253. Piquero, A ; Hawkins, J. D ; Kazemian, L ; Petchuk, D ; Redondo, S : Transicion de la Delincuencia Juvenil a la Delincuencia Adulta. Patrones de la Carrera Delictiva: Prevalencia, Frecuencia, Continuidad y Desistimiento del Delito. Revista Espanola de Investigacion Criminologica. 1(11), 2013. https://reic.criminologia.net/index.php/journal/article/view/127/124

254. Qadar, Baksh Baloch ; Maimoona,Saleem : Gohar, Zaman; Asma, Fida: The Impact of Emotional Intelligence en Employees Performance. Journal of Managerial Sciences, Qurtuba University of Science and Information Technology, Pakistan. 8 (2), 2014. https://qurtuba.edu.pk/jms/default_files/JMS/8_2/JMS_July_December2014_208-227.pdf

255. Rand, MR ;Robinson, JE : Criminal Victimization in The Unated States in 2008 Statistical Tables. Report of Bureau of Justice Statistics. 2011.

256. Ravindranadan, Vidhya; Chaly, Seena : Effectiveness Of Psycho-Spiritual Interventions On Emotional Intelligence and Psychological Resilience Of Juvenile Delinquents. The International Journal Of Indian Psychology, India. 4 (1). 2016. https://ijip.in/wp-content/uploads/2019/02/18.01.027.20160401.pdf

257. Redondo, Santiago: Manual Para el Tratamiento Psicologico de los Delincuentes. Madrid, Espana: Piramide, 2008.

258. Roberton, Terri; Michael, Daffe ; Romolas, Buckus : Emotion Regulation and Aggression. Aggression and Violent Behavior, Elsevier, 17 (1). 2012. https://doi.org/10.1016/j.avb.2011.09.006

259. Rodondo, S ; Garrido, V. **Principios de Criminologia**. Madrid : Tirant lo Blanch. 2013.

260. Rueckert, Linda ; Naybar, Nicolette : Gender differences in empathy: The role of the right hemisphere. Brain and Cognition 67 (2008). https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18295950/

261. Ruth, Castillo ; José M, Salguero ; Pablo, Fernandize-Berrocal; Nekane, Balluerka: Effects of an Emotional Intelligence Intervention on Aggression and Empathy Among Adolescents. Journal of Adolescents,Fondation for Proffetionals in Services for Adolescents (PSA), 36 (5). 2013. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24011104/

262. Sears, R, R : **A history of Child Development**. Vol 5, Revieu of child development research, Chicago: University of Chicago Press. 1975.

263. Seret, Alex: Jeunesse Délinquants : Détresse Psychologique et Reconnaissance Emotionnelle Déficitaire. Mémoire de Master, Faculté de Psychologie, Logopédie et Science de L'éducation, Liège Université, Belgique. 2019

264. Shamyra, Shaw, Mary: The Relationship Between Witnessing Domestic Violence and Criminal Recidivism Among Juvenile Sex Offenders. PhD Dissertation, Philadelphia College Of Osteopathic Medicine. 2019

265. Sharma , Preet,; Kirmani Mustafa, Nadeem : Aggression Among Juvenile and Non-Juvenile delinquents: An Empirical Analysis. International Journal Of Humanities and Social Science Studies, Scholar Publications, Karimganj, Assam, India. 3 (2), 2016. PP 216_218. https://oaji.net/articles/2016/1115-1476778757.pdf

266. Sillamy, Norbet : **Dictionnaire Usuel de Psychologie**. France : Bordas. 1983.

267. Soreff Stephen M; Vikas, Gupta ; Roompa, Wadhwa ; Hasan, Arif : Aggression. State Pearls Publishing, Treasure Island, Florida, USA, 2022. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK448073/

268. Stal, Bjorkly : Psychological Theories of Aggression : Principals and Application to Practice. In: Dirk, Richter; Richard, Whittington. (eds) Violence in Mental Health Settings, Springer, New York. 2006.

269. Sumithra, M ; Komalavalli, S : An Analysis On Emotional Intelligence And Mental Health Of Juvenile Delinquents. Journal Of Positive School Psychology, Chennai, India. 6 (6), 2022. https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/7926

270. Swanton, Heather, Y; Parkinson, Patrick, N; Brain, I, , O'Toole; , Plunkett, Angela, M; Shripton ,Sandra; Oates, Kim: Juvenile Crime, Aggression and Delinquency After Sexual Abuse: A Longitudinal Study. The British Journal Of Criminology, Oxford University Press, Britain, 43 (4). 2003. https://www.jstor.org/stable/23639002

271. Theodor, M ; Melvin, J, L : **Personality And Social Psychology**. Vol 05. New Jersey: John Wiley & Sons. 2004.

272. Tugce Burcu, Arda ; Sakir, Ocak : Social Competence and Promoting Alternative Thinking Stratigies-PATHS Preschool Curriculum. Education Science theory and Practice, educational consultancy and Researcher Centre EDAM, Istanbul, Turkey. 12 (4), 2012. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1002870.pdf

273. Van Bokhoven, I ; Van Goozen, SHM; Van Engeland, H; Schaal, B;Arseneault, L; Séguin, JR, Asaad, JM, Nagin, DS; Vitaro, F; Tremblay, RE: Salivary Testosterone and Aggression, Delinquency and Social Dominance in Population Based-Longitudinal study of Adolescent Males. Horm Behav 50, 2006 . 10.1016/j.yhbeh.2006.02.002

274. Vila, Sara; Raquel, Gilar-Gorbi ; Poso-Rico, Teresa: Affect of Student Training in Social Skills and Emotional Intelligence in The Behaviour and Coexistence of Adolescents in 21st Century. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18 (10), May 2021. https://www.mdpi.com/1660-4601/18/10/5498

275. Weisinger, Hendrie: **Emotional Intelligence at Work**. Sanfrancisco: jossey bass. 1998.

276. Webb, Nancy Boyd : **Social Work Practice With Children**. 04 Edition, New York: The Guilford Press. 1996.

277. World Health Organization ; **WHO Global Consultation on Violance and Healthe, A public Health Priority**. Geneva, Switzerland: World Health Organization. 1996.

الملاحق

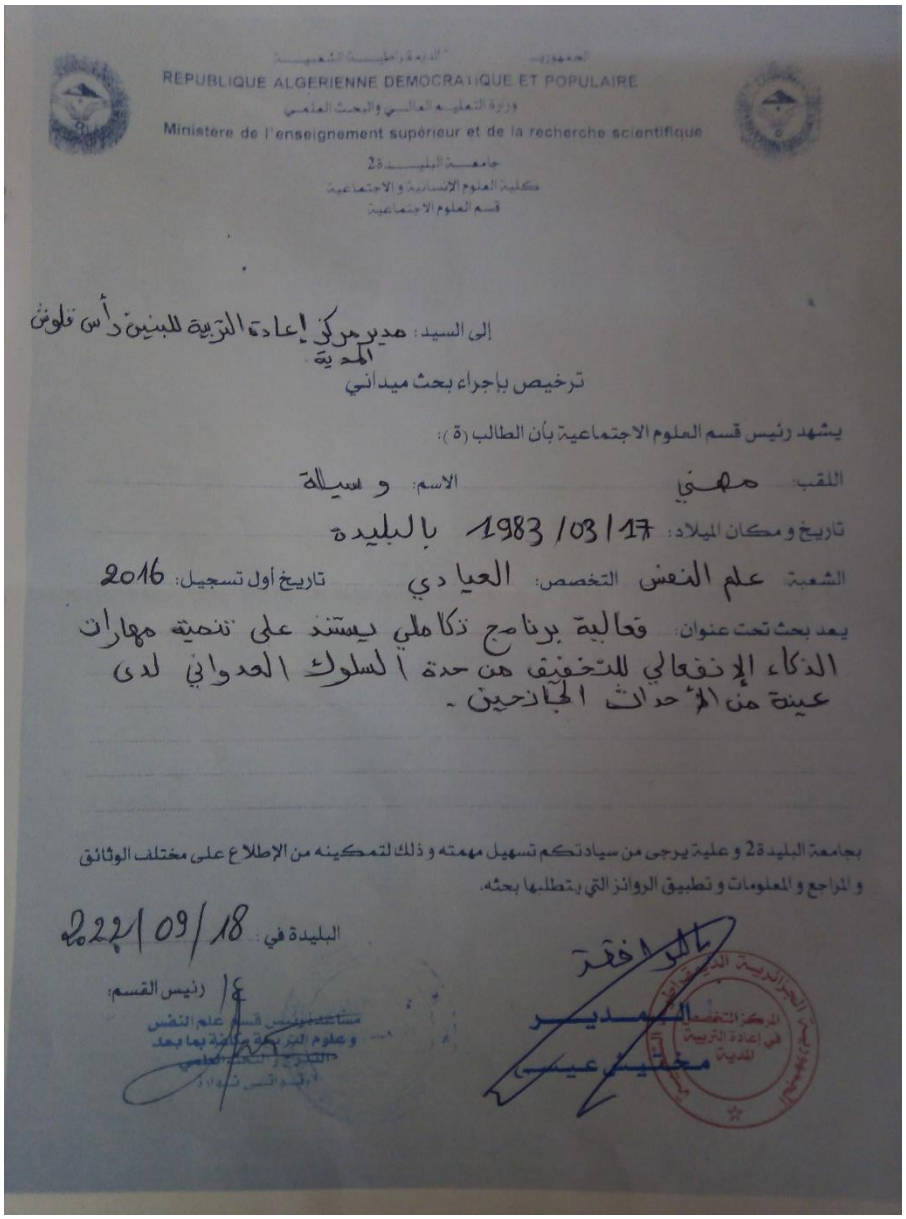
الملاحق

قائمة الملاحق

- **الملحق رقم (01): الترخيص بإجراء الدراسة الميدانية**
- **الملحق رقم (02): استمارة المعلومات الأولية.**
- **الملحق رقم (03): مقياس الذكاء الانفعالي.**
- **الملحق رقم (04): مقياس السلوك العدواني**
- **الملحق رقم (05): استمارة تحكيم البرنامج.**
- **الملحق رقم (06): القائمة الاسمية للأساتذة المشاركين في تحكيم البرنامج.**
- **الملحق رقم (07): عرض جلسات البرنامج**
- **الملحق رقم (08): المعالجة الإحصائية للخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الانفعالي.**
- **الملحق رقم (09): المعالجة الإحصائية للخصائص السيكومترية لمقياس السلوك العدواني.**
- **الملحق رقم (10): المعالجة الإحصائية لاختبار صحة فرضيات الدراسة.**

الملحق رقم (01)

الترخيص بإجراء الدراسة الميدانية



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
جامعة البليدة 2
كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

إلى السيد: مدير مركز إعادة التربية للبنين رأس قلوش المدية

ترخيص بإجراء بحث ميداني

يشهد رئيس قسم العلوم الاجتماعية بأن الطالب (ة):

اللقب: مهني الاسم: وسيلة

تاريخ ومكان الميلاد: 1983/03/17 بالبليدة

الشعبة: علم النفس التخصص: العيادي تاريخ أول تسجيل: 2016

يعد بحث تحت عنوان: فعالية برنامج تكاملي يستند على تنمية مهارات الذكاء الإنفعالي للتخفيف من حدة السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين.

بجامعة البليدة 2 و علية يرجى من سيادتكم تسهيل مهمته و ذلك لتمكينه من الإطلاع على مختلف الوثائق و المراجع و المعلومات و تطبيق الروائز التي يتطلبها بحثه.

البليدة في: 2022/09/18

رئيس القسم:

المركز المتخصص في إعادة التربية المدية

بالموافقة
المدير
مخلفي عيسى

الملحق رقم (02):

استمارة المعلومات الأولية

السلام عليكم:

في إطار الإعداد لدراسة ميدانية بالمركز يسرنا مشاركتك وتعاونك الجاد معنا لإثراء البحث العلمي، لذلك نضع بين يديك مجموعة من الأسئلة التي نرجو أن تتفضل بالإجابة عليها، علما أن إجابتك لن تستخدم إلا لغرض الدراسة الحالية وبكل سرية...وشكرا لتعاونك

أولا: البيانات الأولية:

الاسم:.....**اللقب:**.....**السن:**.....

المستوى التعليمي:

دون مستوى ☐ **ابتدائي** ☐ **متوسط** ☐ **ثانوي** ☐

في أي سنة دراسية توقفت عن الدراسة؟.....

ثانيا: الوضعية الجزائية:

التهمة:.....

الحكم:.....

متهم ☐ **طاعن** ☐ **محكوم عليه** ☐

ابتدائي ☐ **انتكاسي** ☐ **عدد المرات:**.....

_من يقوم بزيارتك في المركز عادة؟.....

_ما هي النشاطات التي تفضل القيام بها؟.....

الملحق رقم (03):

مقياس الذكاء الانفعالي الانفعالي إعداد فاروق السيد عثمان وعبد السميع رزق (2001)

التعليمة:

إليك مجموعة من العبارات التي تصف مشاعرك وتصرفاتك في حياتك اليومية، أمام كل عبارة يوجد ثلاثة خيارات (يحدث ، يحدث أحيانا، لا يحدث) والمطلوب منك أن تضع علامة (x) واحدة أمام الخيار الذي ينطبق عليك تماما، واعلم أنه لا توجد عبارات صحيحة أو خاطئة، وأن إجاباتك ستستخدم لغرض البحث العلمي فقط، وشكرا لتعاونك معنا مسبقا.

رقم الفقرات	الفقرات	يحدث	يحدث أحيانا	لا يحدث
01	مشاعري السلبية جزء مساعد في حياتي الشخصية			
02	استخدم انفعالاتي الايجابية والسلبية في قيادة حياتي			
03	أستطيع أن أكافئ نفسي بعد أي حدث مزعج			
04	أنا حساس لاحتياجات الآخرين			
05	نادرا ما أغضب إذا ضايقني الناس بأسئلتهم			
06	مشاعري الصادقة تساعدني على النجاح			
07	تساعدني مشاعري السلبية في تغيير حياتي			
08	أنا صبور حتى عندما لا أحقق نتائج سريعة			
09	أنا فعال في الاستماع لمشاكل الآخرين			
10	أنا على دراية بالإشارات الاجتماعية التي تصدر من الآخرين			
11	أستطيع التحكم في تفكيري السلبي			
12	أستطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يتعلق بي			
13	عندما أقوم بعمل ممل فإنني استمتع بهذا العمل			

14	أجيد فهم مشاعر الآخرين			
15	لا أجد صعوبة في التحدث مع الغرباء			
16	أستطيع السيطرة على نفسي بعد أي أمر مزعج			
17	ترشدني مشاعري السلبية في التعامل مع الآخرين			
18	أحاول أن أكون مبتكرا مع تحديات الحياة			
19	أنا قادر على قراءة مشاعر الناس من تعبيرات وجوههم			
20	عندي قدرة في التأثير على الآخرين			
21	أستطيع التحكم في مشاعري وتصرفاتي			
22	أستطيع إدراك مشاعري الصادقة أغلب الوقت			
23	أتصف بالهدوء عند إنجاز أي عمل أقوم به			
24	أنا حساس للاحتياجات الانفعالية للآخرين			
25	أعتبر نفسي موضع ثقة من الآخرين			
26	أنا هادئ تحت أي ضغوط أتعرض لها			
27	أستطيع التعبير عن مشاعري			
28	أستطيع انجاز الأعمال المهمة بكل قوني			
29	أنا متناغم مع أحاسيس الآخرين			
30	أستطيع الاستجابة لرغبات وانفعالات الآخرين			
31	أستطيع نسيان مشاعري السلبية بسهولة			
32	أعتبر نفسي مسئولا عن مشاعري			
33	أستطيع انجاز المهم بنشاط وبتركيز عالي			
34	أستطيع فهم مشاعر الآخرين بسهولة			
35	أمتلك تأثير قوي على الآخرين في تحديد أهدافهم			
36	أستطيع التحول من مشاعري السلبية إلى مشاعري الايجابية بسهولة			
37	لا أعطي للانفعالات السلبية أي اهتمام			

38	في وجود الضغوط نادرا ما أشعر بالتعب			
39	عندي القدرة على الإحساس من الناحية الانفعالية للآخرين			
40	يراني الناس أنني فعال اتجاه أحاسيس الآخرين			
41	أنا قادر على التحكم في مشاعري عند مواجهة أي مخاطر			
42	أدرك أنني لدي مشاعر رقيقة			
43	أستطيع تحقيق النجاح حتى تحت الضغط			
44	أشعر بالانفعالات والمشاعر التي لا يضطر الآخرين بالإفصاح عنها			
45	عندما أغضب لا يظهر على أثر الغضب			
46	عادة أستطيع فعل ما أحتاجه عاطفيا بإرادتي			
47	يغمرني المزاج السيئ			
48	أستطيع أن أنهمك في انجاز أعمالي رغم التحدي			
49	إحساسي الشديد بمشاعر الآخرين يجعلني مشفق عليهم			
50	استطيع استدعاء الانفعالات الايجابية كالمرح والفكاهة بيسر			
51	أستطيع تركيز انتباهي في الأعمال المطلوبة مني			
52	أستطيع الشعور بنبض الجماعة والمشاعر التي لا يفصحون عنها			
53	أفقد الإحساس بالزمن عند تنفيذ المهام التي تتصف بالتحدي			
54	أستطيع أن أنحي عواطفي جانبا عندما أقوم بانجاز أعمالي			
55	تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات هامة في حياتي			
56	استطيع احتواء مشاعر الإجهاد التي تعوق أدائي لأعمالي			
57	يضل لدي الأمل والتفاؤل أمام هزائمي			
58	أجد صعوبة في مواجهة صراعات الحياة ومشاعر القلق والإحباط			

الملحق رقم (04):

مقياس السلوك العدواني للمراهقين لـ "أمال باظة"

التعليمة:

إليك مجموعة من السلوكيات المعتادة لدى الأفراد، حدد درجة انطباقها عليك وفق خمس مستويات (كثير جدا_ كثيرا_ أحيانا_ نادرا_ إطلاقا)، لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، بل هي تساعدك على فهم أكثر لشخصيتك.

وشكرا لحسن تعاونك في تطبيق هذا الاختبار.

أولا_ مقياس السلوك العدواني المادي:

الرقم	العبارات	كثيرا جدا	كثيرا	أحيانا	نادرا	إطلاقا
01	في بعض الأحيان لا أستطيع ضبط اندفاعي لضرب شخص آخر					
02	إذا تم إثارتي من طرف شخص آخر تجدني مدفوعا لضربه					
03	أفضل مشاهدة المصارعة والملاكمة					
04	أندفع لتحطيم بعض الأشياء إذا أثرت					
05	أقدم على العنف لحماية حقوقي					
06	استطيع تهديد الأفراد المحيطين بي					
07	أرد الإساءة البدنية بأقوى منها					
08	أندفع في مشاجرات وخناقات بدون سبب كافي					
09	أحيانا أفكر في إيذاء شخص ما بدون سبب كافي					
10	أضايق الحيوانات وأعذبها					

11	أشعر بالاندفاع نحو إتلاف ممتلكات الآخرين					
12	أشارك في المشاجرات بدون سبب					
13	أستمتع أحيانا بتعذيب ممن أحب					
14	لا أشعر براحة نفسية إلا إذا قمت بالرد سريعا على أي إساءة بأقوى منها					

ثانيا_ مقياس السلوك العدواني اللفظي:

الرقم	العبارات	كثيرا جدا	كثيرا	أحيانا	نادرا	اطلاقا
01	أسيء للمحيطين بي بعبارات نابية عندما أختلف معهم					
02	أميل للمجادلة والنقاش					
03	عندما يضايقني أي فرد اخبره بما أعتقد في شخصه					
04	إذا أهانني شخص ما إهانة لفظية أرد عليها بأكثر منها					
05	يطلق علي أصدقائي بأنني مجادل					
06	في تعبيراتي اللفظية لا أراعي شعور من حولي					
07	أستطيع إثارة من حولي لفظيا					
08	أميل للسخرية من آراء الآخرين					
09	عندما أختلف مع أصدقائي أخبر الجميع بأخطائهم					
10	إن مبدئي في الحياة رد الإهانة بالمثل					
11	أستطيع إثارة من حولي لفظيا بسهولة					
12	كثيرا ما أذكر الأفراد بأخطائهم علنيا					

13	أسيء للآخرين لفظيا بدون سبب كافي					
14	لا أعطي فرصة لغيري في الحديث والحوار					

ثالثا_ مقياس العدائية:

الرقم	العبارات	كثيرا جدا	كثيرا	أحيانا	نادرا	إطلاقا
01	أشعر أن الناس يدبرون لي المكائد من خلفي					
02	أشك وأرتاب في الصداقة الزائدة					
03	أميل إلى إلحاق الضرر بالمحيطين حيث لا يشعر أحد					
04	من السهل علي خلق جو من التوتر والخوف بين أصدقائي					
05	أميل لعمل عكس ما يطلب مني					
06	أشعر بالسعادة عند مشاهدة المقاتلة بين الحيوانات					
07	أشعر بالسعادة إذا اختلف زملائي					
08	أوجه اللوم والنقد لذاتي على كل تصرفاتي					
09	يقيم الأفراد الصدقات للاستفادة منها					
10	أشعر برغبة في عمل عكس ما يطلب مني					
11	لو لم يكد الناس لي لكنت أكثر إنجازا					
12	أشعر في كثير من الأحيان أنني ارتكبت خطأ ما					
13	أشعر أن الناس يغارون من أفكاري					
14	أوجه النقد واللوم للآخرين على كل تصرفاتهم					

رابعا_مقياس الغضب:

الرقم	العبارات	كثيرا جدا	كثيرا	أحيانا	نادرا	إطلاقا
01	أشعر أنني شخص متقلب المزاج					
02	من الصعب علي ضبط مزاجي					
03	أغضب بسرعة إذا ضايقني أي فرد					
04	أتضايق كثيرا من عادات المحيطين بي					
05	أشعر أن لدي حساسية شديدة للنقد					
06	من الصعب علي التخلص بسهولة مما يؤلمني					
07	أشعر في بعض الأحيان وكأنني على وشك الانفجار					
08	لا أستطيع تحمل هفوات الآخرين وأخطائهم					
09	ينتابني الضيق والكرب لأخطاء بسيطة من المحيطين بي					
10	تغضبني عادات أفراد أسرتي					
11	ينفذ صبري بسهولة عند التعامل مع الآخرين					
12	لا أتحمل النقد من الآخرين					
13	أغضب بسرعة إذا لم يفهمني الآخرون					
14	أشعر بضيق وكرب في بعض أوقات هدوئي وصفائي					

الملحق رقم (05):

استمارة تحكيم الخبراء لبرنامج تكاملي يستند إلى تنمية مهارات الذكاء الانفعالي للتخفيف من السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين (أرسلت للمحكمين عن طريق جوجل فورم)

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته وبعد:

في إطار تحضير أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس العيادي والموسومة بـ: فعالية برنامج تكاملي يستند إلى تنمية مهارات الذكاء الانفعالي للتخفيف من السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين، ولتحقيق أهداف الدراسة تقوم الطالبة الباحثة بتصميم برنامج إرشادي تكاملي كأداة رئيسية لتحقيق هذه الأهداف، ولمعرفة مدى قابلية البرنامج للتطبيق يسر الطالبة أن تضع بين أيديكم هذا البرنامج الذي يضم (18) جلسة، تطبق بواقع (03) جلسات في الأسبوع، والمدة الزمنية لكل جلسة هي (90) دقيقة، بحيث تضم كل جلسة مجموعة من الأنشطة والإجراءات والأساليب الإرشادية المقترحة، لذا يرجى منكم التكرم بالإطلاع على البرنامج المقترح وإبداء أرائكم وملاحظاتكم حول بعض النقاط

لكن قبل ذلك يرجى منكم ملئ بعض المعلومات.

اسم الأستاذ كاملا *

Votre réponse

التخصص *

Votre réponse

الدرجة العلمية *

Votre réponse

مكان العمل*

Votre réponse

تقييم عام للبرنامج

مناسب

غير مناسب

تقييم أهداف البرنامج

مناسبة

غير مناسبة

عنوان الجلسة الأولى

مناسب

غير مناسب

مدة الجلسة الأولى

مناسب

غير مناسب

الخطوات المتبعة في الجلسة الأولى

مناسبة

غير مناسبة

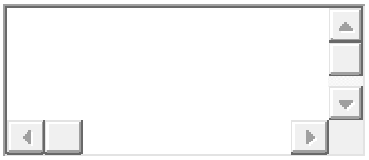
محتوى الجلسة الأولى

مناسب

غير مناسب

ملاحظات أو اقتراحات حول الجلسة الأولى إن وجدت

Votre réponse



عنوان الجلسة الثانية

مناسب

غير مناسب

مدة الجلسة الثانية

مناسب

غير مناسب

الخطوات المتبعة في الجلسة الثانية

مناسبة

غير مناسبة

محتوى الجلسة الثانية

مناسب

غير مناسب

ملاحظات واقتراحات حول الجلسة الثانية ان وجدت

Votre réponse



عنوان الجلسة الثالثة

مناسب

غير مناسب

مدة الجلسة الثالثة

مناسب

غير مناسب

الخطوات المتبعة في الجلسة الثالثة

مناسبة

غير مناسبة

محتوى الجلسة الثالثة

مناسب

غير مناسب

ملاحظات أو اقتراحات حول الجلسة الثالثة ان وجدت

Votre réponse



عنوان الجلسة الرابعة

مناسب

غير مناسب

مدة الجلسة الرابعة

مناسبة

غير مناسبة

الخطوات المتبعة في الجلسة الرابعة

مناسبة

غير مناسبة

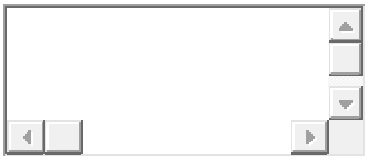
محتوى الجلسة الرابعة

مناسب

غير مناسب

ملاحظات واقتراحات حول الجلسة الرابعة إن وجدت

Votre réponse



عنوان الجلسة الخامسة

مناسب

غير مناسب

مدة الجلسة الخامسة

مناسب

غير مناسب

الخطوات المتبعة في الجلسة الخامسة

مناسبة

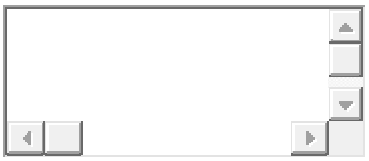
غير مناسبة

محتوى الجلسة الخامسة

مناسب

غير مناسب

ملاحظات واقتراحات حول الجلسة الخامسة إن وجدت



عنوان الجلسة السادسة

مناسب

غير مناسب

مدة الجلسة السادسة

مناسب

غير مناسب

الخطوات المتبعة في الجلسة السادسة

مناسبة

غير مناسبة

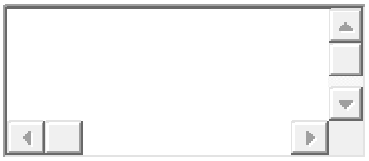
محتوى الجلسة السادسة

مناسب

غير مناسب

ملاحظات واقتراحات حول الجلسة السادسة إن وجدت

Votre réponse



عنوان الجلسة السابعة

مناسب

غير مناسب

مدة الجلسة السابعة

مناسبة

غير مناسبة

الخطوات المتبعة في الجلسة السابعة

مناسبة

غير مناسبة

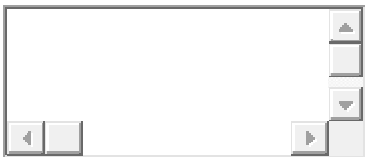
محتوى الجلسة السابعة

مناسب

غير مناسب

ملاحظات واقتراحات حول الجلسة السابعة ان وجدت

Votre réponse



عنوان الجلسة الثامنة

مناسب

غير مناسب

مدة الجلسة الثامنة

مناسبة

غير مناسبة

الخطوات االمتبعة في الجلسة الثامنة

مناسبة

غير مناسبة

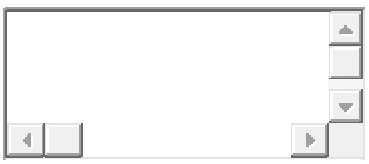
محتوى الجلسة الثامنة

مناسب

غير مناسب

ملاحظات واقتراحات حول الجلسة الثامن أن وجدت

Votre réponse



عنوان الجلسة التاسعة

مناسب

غير مناسب

مدة الجلسة التاسعة

مناسبة

غير مناسبة

الخطوات المتبعة في الجلسة التاسعة

مناسبة

غير مناسبة

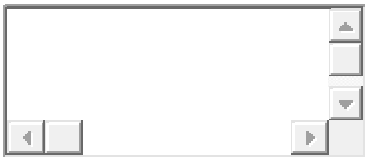
محتوى الجلسة التاسعة

مناسب

غير مناسب

ملاحظات واقتراحات حول الجلسة التاسعة أن وجدت

Votre réponse



عنوان الجلسة العاشرة

مناسب

غير مناسب

مدة الجلسة العاشرة

مناسبة

غير مناسبة

الخطوات المتبعة في الجلسة العاشرة

مناسبة

غير مناسبة

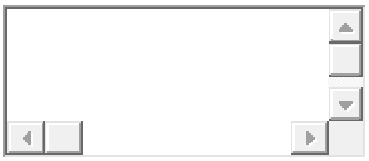
محتوى الجلسة العاشرة

مناسب

غير مناسب

ملاحظات واقتراحات حول الجلسة العاشرة أن وجدت

Votre réponse



عنوان الجلسة الحادية عشر

مناسب

غير مناسب

مدة الجلسة الحادية عشر

مناسبة

غير مناسبة

الخطوات المتبعة في الجلسة الحادية عشر

مناسبة

غير مناسبة

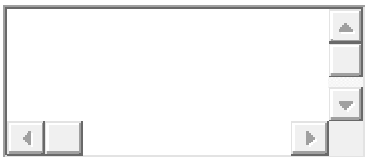
محتوى الجلسة الحادية عشر

مناسب

غير مناسب

ملاحظات واقتراحات حول الجلسة الحادية عشر أن وجدت

Votre réponse



عنوان الجلسة الثانية عشر

مناسب

غير مناسب

مدة الجلسة الثانية عشر

مناسب

غير مناسب

الخطوات المتبعة في الجلسة الثانية عشر

مناسب

غير مناسب

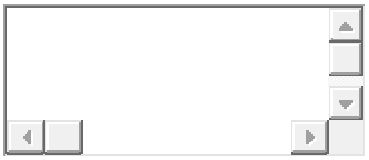
محتوى الجلسة الثانية عشر

مناسب

غير مناسب

ملاحظات واقتراحات حول الجلسة الثانية عشر أن وجدت

Votre réponse



عنوان الجلسة الثالثة عشر

مناسب

غير مناسب

مدة الجلسة الثالثة عشر

مناسبة

غير مناسبة

الخطوات المتبعة في الجلسة الثالثة عشر

مناسبة

غير مناسبة

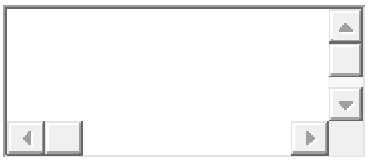
محتوى الجلسة الثالثة عشر

مناسب

غير مناسب

ملاحظات واقتراحات حول الجلسة الثالثة عشر أن وجدت

Votre réponse



عنوان الجلسة الرابعة عشر

مناسب

غير مناسب

مدة الجلسة الرابعة عشر

مناسبة

غير مناسبة

الخطوات المتبعة في الجلسة الرابعة عشر

مناسبة

غير مناسبة

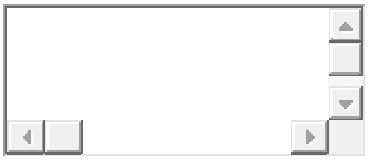
محتوى الجلسة الرابعة عشر

مناسب

غير مناسب

ملاحظات واقتراحات حول الجلسة الرابعة عشر أن وجدت

Votre réponse



عنوان الجلسة الخامسة عشر

مناسب

غير مناسب

مدة الجلسة الخامسة عشر

مناسبة

غير مناسبة

الخطوات المتبعة في الجلسة

مناسبة

غير مناسبة

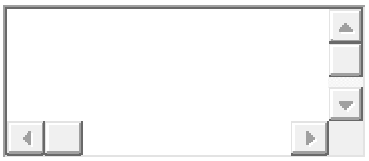
محتوى الجلسة الخامسة عشر

مناسب

غير مناسب

ملاحظات واقتراحات حول الجلسة اخامسة عشر أن وجدت

Votre réponse



عنوان الجلسة السادسة عشر

مناسب

غير مناسب

مدة الجلسة السادسة عشر

مناسبة

غير مناسبة

الخطوات المتبعة في الجلسة السادسة عشر

مناسبة

غير مناسبة

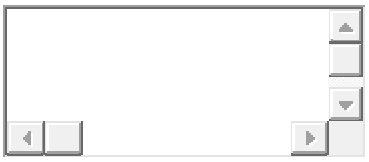
محتوى الجلسة السادسة عشر

مناسب

غير مناسب

ملاحظات واقتراحات حول الجلسة السادسة عشر أن وجدت

Votre réponse



عنوان الجلسة السابعة عشر

مناسب

غير مناسب

مدة الجلسة السابعة عشر

مناسبة

غير مناسبة

الخطوات المتبعة في الجلسة السابعة عشر

مناسبة

غير مناسبة

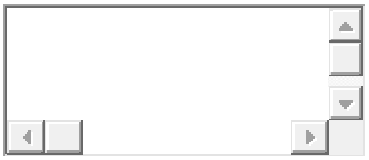
محتوى الجلسة السابعة عشر

مناسب

غير مناسب

ملاحظات واقتراحات حول الجلسة السابعة عشر أن وجدت

Votre réponse



عنوان الجلسة الثامنة عشر

مناسب

غير مناسب

مدة الجلسة الثامنة عشر

مناسبة

غير مناسبة

الخطوات المتبعة في الجلسة الثامنة عشر

مناسبة

غير مناسبة

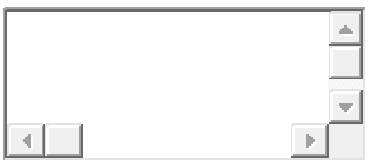
محتوى الجلسة الثامنة عشر

مناسب

غير مناسب

ملاحظات واقتراحات حول الجلسة الثامنة عشر أن وجدت

Votre réponse



الملحق رقم (06)

القائمة الاسمية للأساتذة المشاركين في تحكيم البرنامج

الرقم	اسم الأستاذ	الدرجة العلمية	التخصص	مكان العمل
01	شرادي نادية	أستاذة تعليم عالي	علم النفس العيادي	جامعة علي لونيسي البليدة 2
02	موفق ديهية	أستاذة محاضرة أ	علم النفس العيادي	جامعة يحي فارس المدية
03	برغوتي توفيق	أستاذ باحث قسم أ	علم الاجتماع	مركز البحث في العلوم الإسلامية والحضارة_الأغواط
04	تلي عبد الرحمان	أستاذ تعليم عالي	علوم التربية	جامعة علي لونيسي البليدة 2
05	يحياوي رابح	أستاذ مساعد ب	علم النفس عمل وتنظيم	جامعة يحي فارس المدية
06	بن يوسف أمال	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	جامعة يحي فارس المدية
07	توازي فضيلة	أستاذ محاضر أ	تربية خاصة	جامعة يحي فارس المدية

الملحق رقم(07):

عرض جلسات البرنامج

اسم الطالبة الباحثة: مهني وسيلة

الهدف العام : تنمية مهارات الذكاء الانفعالي للتخفيف من السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين

البطاقة الفنية العامة للبرنامج

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة	الوسائل المستخدمة	زمن الجلسة
01	**التعارف_التقييم**	_التعارف بين المشتركين. _ والتحفيز على المشاركة في البرنامج. _التعريف بالبرنامج وأهدافه	الإصغاء والحوار الجماعي	صبورة، أقلام، أوراق بيضاء، مطويات دليل البرنامج	90د
02	**وضع قواعد البرنامج**	ضبط قواعد السلوك لدى الفوج	الحوار والمناقشة	ورق كرتون كبير، أقلام لباد، شريط لاصق	90د
03	**الذكاء الانفعالي**	التعرف على مفهوم الذكاء الانفعالي والمهارات المرتبطة به	المحاضرة والمناقشة، العصف الذهني، التغذية الراجعة	جهاز عرض داتاشو، أوراق، بطاقات	90د
04	**الوعي الانفعالي**	التعرف على مفهوم الانفعال والتعرف على الانفعالات	المحاضرة والمناقشة، العصف الذهني، التغذية	أوراق، أقلام، بطاقات الانفعالات	90د

			الراجعة		
05	**التعبير عن الانفعالات**	_التعرف على الانفعالات المعاشة وفهمها والتعبير عنها	المناقشة، التعزيز، العصف الذهني، التغذية الراجعة	أقلام ملونة، أوراق بيضاء، صور التعبيرات الانفعالية	90د
06	**الثقة في النفس**	_التعرف على نقاط الضعف ونقاط القوة الداخلية _وتحويل النقاط السلبية إلى إيجابية	المحاضرة والمناقشة، التعزيز الغيجابي، العصف الذهني، التغذية الراجعة	أوراق بيضاء أقلام، بطاقات عمل	90د
07	**النشاط الانفعالي**	التعرف على الانفعالات السلبية والعوامل المسببة لها _التعرف على الوضعيات المسببة للانفعال السلبي	المحاضرة والمناقشة، التخيل، العصف الذهني، التغذية الراجعة	أوراق بيضاء وأقلام، صبورة، بطاقات عمل	90د
08	**النتائج والبدائل**	_الوعي بنتائج انفعال الغضب ونتائج السلوك الناتج عنه _التعرف على البدائل التي يمتلكها المشترك في وضعيات معينة	المحاضرة والمناقشة، العصف الذهني، التغذية الراجعة	صبورة، أوراق وأقلام، بطاقات عمل	90د
09	**استراتيجيات الضبط الانفعالي**	_تعلم استراتيجيات التنظيم الذاتي وتحسين طريقة مواجهة الاستثارة الانفعالية	المحاضرة والمناقشة، تمارين التنفس والتخل، لعب الأدوار، العصف الذهني، التغذية الراجعة	جهاز عرض داتاشو	90د

10	**الدافعية الذاتية (التفاؤل والتفكير الإيجابي)**	_تعديل الأفكار السلبية بأفكار إيجابية _تكوين تصور إيجابي للذات.	المحاضرة والمناقشة، القصة، الحوار الذاتي، العصف الذهني، التغذية الراجعة	جهاز عرض داتاشو، بطاقات عمل، أقلام	90د
11	**التحدي والإصرار**	_التعرف على مفهوم الهدف وكيفية تحديده. _تعلم المشترك مهارة التحدي والإصرار لتحقيق الهدف	المحاضرة والمناقشة، القصة، العصف الذهني، التغذية الراجعة.	جهاز عرض داتاشو، صبورة، أقلام، بطاقات عمل، أشرطة فيديو	90د
12	**التقمص الانفعالي**	_تعرف المشترك على مشاعر وأفكار الآخرين وفهمها. _تعلم المشترك تقمص مشاعر وأفكار الآخرين.	المحاضرة والمناقشة، العصف الذهني، التغذية الراجعة.	أوراق بيضاء، أقلام، بطاقات عمل	90د
13	**التدريب على مهارة التعاطف**	_تدريب المشتركين على مهارة التعاطف	الحوار والمناقشة، لعب الأدوار والتكرار، التغذية الراجعة	صبورة، بطاقات عمل	90د
14	**التواصل الفعال**	_تعلم المشترك استخدام التواصل اللفظي وغير اللفظي _التدرب على مهارة التواصل الفعال	المحاضرة والمناقشة، لعب الأدوار والتكرار، التغذية الراجعة	بطاقات عمل	90د
15	**التعاون**	_اكتساب المشترك	المحاضرة	جهاز عرض	90د

		قيمة العمل الجماعي التعاوني _ممارسة المشترك لمهارة التعاون كعادة سلوكية	والمناقشة، الرسم، اللعب، التغذية الراجعة.	داتاشو، أوراق بيضاء، أقلام رصاص وأقلام تلوين، حبل، شريط فيديو	
16	**المرونة النفسية**	_اكتساب المشترك لمهارة اتخاذ القرارات السليمة. _تنمية القدرة على غيجاد البدائل لدى المشترك	الحوار والمناقشة، العصف الذهني، التغذية الراجعة	صور، أقلام، بطاقات عمل، فيلم قصير	90د
17	**حل المشكلات**	_تعرف المشترك على خطوات مهارة حل المشكلات _تدرب المشترك على خطوات مهارة حل المشكل	المحاضرة والمناقشة، العصف الذهني، التغذية الراجعة	جهاز عرض داتاشو، أقلام، أوراق بيضاء، بطاقات عمل	90د
18	**اختتام البرنامج**	_تشجيع المشتركين على استخدام مهارات الذكاء الانفعالي في حياتهم اليومية بعد البرنامج _القياس البعدي _شكر المشتركين		شهادات	90د

إسم الباحثة : مهني وسيلة **رقم الجلسة : 01**

الهدف العام : تنمية مهارات الذكاء الانفعالي للتخفيف من السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين

مرحلة البرنامج: التمهيدية

عنوان الجلسة: التعارف_ التقديم

مكان الجلسة : قاعة النشاطات

الأدوات المستعملة : صبورة_ أقلام، بطاقات بيضاء، مطويات تحتوي على دليل البرنامج

الفنيات المستخدمة: الإصغاء، الحوار الجماعي.

البـطاقة الفـنية للجلسـة الأولـى

المرحلة	الأهداف	المحتوى	الزمن
التمهيدية	_التعارف بين المشتركين. _خلق جو مريح يسهل عملية المشاركة. _التحفيز على المشاركة وحضور الحصص. _ التعريف بمحتوى البرنامج وأهدافه.	_بعد التحاق المشاركين بالقاعة تقوم الباحثة بالترحيب بهم وتدعوهم للجلوس. _ تقوم الباحثة بتقديم نفسها أولا. _تشرح الباحثة للمشاركين محتوى الجلسة وأهمية مشاركتهم في البرنامج. _ تشجيع أعضاء المجموعة على التعريف بأنفسهم بكل أريحية من خلال النشاطين التاليين: _توزع الباحثة على المشاركين بطاقات فارغة تطلب أن يكتب كل واحد منهم اسمه على البطاقة ويضيف صفة تعبر عنه حيث يكون الحرف الأول من اسمه هو الحرف الأول من هذه الصفة التي يريد أن يقدم بها نفسه للمجموعة مثال (مصطفى _ مواظب) _ يقوم كل مشترك بتقديم نفسه للمجموعة.	90 د

		_ بعد ذلك تطلب الباحثة من المشاركين تشكيل دائرتين بنفس العدد وتكون إحدى المجموعات داخل المجموعة الأخرى بطريقة يكون فيها المشاركين متقابلين، الجلوس على شكل دائرتين إحداهما تقابل الأخرى، مكونين أزواجا. ثم يتم طرح سؤال على كل عنصر من مجموعة الدائرة الخارجية ويعطى لهم دقيقة واحدة للإجابة للعنصر المقابل. ثم العنصر من الدائرة الداخلية يقوم بالإجابة على نفس السؤال، كذلك خلال دقيقة واحدة الأماكن تدور: الدائرة تتحرك والمشاركون يجدون أنفسهم وجها لوجه مع عنصر آخر. تطرح الباحثة سؤال آخر واللعبة تتواصل عدة مرات، ومن أمثلة هذه الأسئلة: ما هو أجمل شيء حدث معك الأسبوع الماضي؟ سوء تفاهم حدث لك مع صديق، الحدث الأهم الذي حدث لك مؤخرا...الخ _ ولتحفيز المشاركة والتفاعل بين المشاركين تطرح الباحثة على أعضاء الفوج الأسئلة التالية: هل أعجبكم هذين النشاطين؟ وما كان شعوركم وانتم تقومون به؟ هل بدا كل شيء سهل؟ هل تعلمت أشياء جديدة عن المجموعة؟ هل كان من السهل التحدث على نفسك؟ _بعدها تقوم الباحثة بشرح محتوى البرنامج باختصار، عدد الحصص، والأيام والأوقات التي سيطبق فيها البرنامج، وتوزع عليهم مطويات دليل البرنامج.		

		الاختتام: _تشكر الباحثة المشتركين على تفاعلهم ومشاركاتهم خلال الحصة وتودعهم مع ضرب موعد لهم للحصة المقبلة.	

إسم الباحثة : مهني وسيلة **رقم الجلسة : 02**

الهدف العام : تنمية مهارات الذكاء الانفعالي للتخفيف من السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين

مرحلة البرنامج: التمهيدية

عنوان الجلسة: وضع قواعد البرنامج

مكان الجلسة : قاعة النشاطات

الأدوات المستعملة : بطاقة القواعد_ ورق كرتون كبير_أقلام لباد_شريط لاصق.

الفنيات المستخدمة: الحوار والمناقشة.

البـطاقة الفـنية للجلسـة الثانية

المرحلة	الأهداف	المحتوى	الزمن
التمهيدية	_المشاركة في وضع قواعد البرنامج. _ خلق جو من التماسك المريح بين أعضاء الفوج. _ضبط قواعد السلوك لدى الفوج.	_بعد الترحيب بأعضاء المجموعة يتم التذكير بما تم تناولها في الحصة السابقة، مع عرض محتوى الحصة الحالية. **النشاط 01: وضع القواعد** _توزع الباحثة بطاقة على المشاركين مكتوب عليها مجموعة من القواعد: 1_ يجب أن يجلس المشاركين بعيدين عن بعضهم البعض بحوالي مترين. 2_ إذا رغب أحد في الكلام عليه أخذ دوره ولا يمكنه مقاطعة الآخرين. 3_ يمنع تناول الطعام أو الشراب أثناء الحصة. 4_ يجب على كل مشارك أن يقول كلمة ما ويكررها مرارا وتكرارا. 5_ كل تأخير عن الحصة ب 5 دقائق أو	90 د

		أكثر يعني الطرد من البرنامج. 6_ عدم الالتزام بأحد هذه المعايير يؤدي إلى الإقصاء من البرنامج . 7_ يجب التعبير عن المواضيع التي نختلف فيها. _ تطلب الباحثة من المشتركين إبداء رأيهم حول هذه القواعد. _بعدما تقوم الباحثة بمناقشة الأجوبة مع المشتركين تقدم شرح حول مفهوم القواعد، شروطها، أهميتها بين أعضاء المجموعة. **النشاط 02: قواعدنا** _يشكل أعضاء المجموعة أفواج من مشتركين اثنين، يقوم كل فوج بتقديم قائمة من (04) قواعد يروها ضرورية. _ بعد مناقشة القواعد التي يتم اقتراحها من طرف المشتركين واتفاق كل الأعضاء عليها تكتب على ورق مقوى كبير تحت اسم "**قواعدنا** "، ويقوم كل المشتركين بكتابة أسمائهم والإمضاء عليها. **الاختتام:** _ تشكر الباحثة المشتركين على حضورهم وعلى مشاركتهم الثرية خلال الحصة. _تودعهم مع ضرب موعد لهم للحصة القادمة.	

إسم الباحثة: مهني وسيلة **رقم الجلسة : 03**

الهدف العام: تنمية مهارات الذكاء الانفعالي للتخفيف من السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين

مرحلة البرنامج: الرئيسية

عنوان الجلسة: الذكاء الانفعالي

مكان الجلسة : قاعة النشاطات

الأدوات المستعملة : جهاز عرض داتشو، أوراق، بطاقات.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة والمناقشة، العصف الذهني، التغذية الراجعة

البـطاقة الفـنية للجلسـة الثالثة

المرحلة	الأهداف	المحتوى	الزمن
الرئيسية	_تعرف المشترك على مفهوم الذكاء الانفعالي. _ التعرف على المهارات المرتبطة بالذكاء الانفعالي	_بعد الترحيب بأعضاء المجموعة يتم التذكير بما تم تناولها في الحصة السابقة، مع عرض محتوى الحصة الحالية. _ تقوم الباحثة بشرح مفهوم الذكاء الانفعالي ومهاراته، وأهميته في الحياة اليومية للفرد. _ ومن أجل رصد مدى استيعاب أفراد المجموعة لما تم عرضه تقوم الباحثة بتوزيع بطاقات على أفراد المجموعة الذين يكونون الموزعين على (04) أفواج يحتوى كل فوج على مشتركين، وكل فوج تقدم له بطاقة واحدة من البطاقات. **البطاقة الأولى:** **أنا الذكاء الانفعالي، ما الذي تعرفه عني؟**	90د

		البطاقة الثانية: **أنا الذكاء الانفعالي، لدى .....أبعاد.** **_اذكر الأبعاد التي تكونني:** .....:.....	
		البطاقة الثالثة: **أن نجاحك في الحياة وتغلبك على المشكلات التي تواجهك يعتمد على درجة ذكائك العقلي، هل تتفق معي في هذا؟ وضح اجابتك.....**	
		البطاقة الرابعة: **الطفل عمر في السنة الثالثة متوسط، وهو طفل مجتهد في دراسته، غير أن أساتذته يشتكون من تصرفاته مع زملائه داخل القسم وخارجه فهو دائم المشاجرة معهم، الأمر الذي عرضه إلى المجلس التأديبي.** **_ في رأيك كيف يمكن تفسير سلوك عمر؟** _تقوم الباحثة بمناقشة الأجوبة المقدمة مع أعضاء المجموعة مع فتح باب الحوار وطرح الأسئلة من اجل ترسيخ ما تم تناوله.	

		الاختتام: _تطلب الباحثة من المشاركين تلخيص محتوى الحصة. _ تشكر الباحثة المشتركين على حضورهم وعلى مشاركتهم الثرية خلال الحصة. _تودعهم مع ضرب موعد لهم للحصة القادمة.	

اسم الباحثة : مهني وسيلة **رقم الجلسة :04**

الهدف العام : تنمية مهارات الذكاء الانفعالي للتخفيف من السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين

الوحدة الأولى: الوعي بالذات

عنوان الجلسة: الوعي الانفعالي

مرحلة البرنامج: الرئيسة

مكان الجلسة : قاعة النشاطات

الأدوات المستعملة : أوراق_ أقلام _ بطاقات الانفعالات.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة والمناقشة، النمذجة. العصف الذهني، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.

البـطاقة الفـنية للجـلسـة الرابعة

المرحلة	الأهداف	المحتوى	الزمن
الرئيسة	_توسيع المعارف المرتبطة بمفهوم الانفعال وأهميته. _تعرف المشتركين على مفهوم الوعي الانفعالي. _تمكين المشترك من التعرف على رد فعل الجسم اتجاه بعض الانفعالات.	_بعد ترحيب الباحثة بأعضاء المجموعة والتذكير بأهم ما تم تناوله في الحصة السابقة، تقوم بتقديم محتوى هذه الجلسة وتناول مفهوم الوعي بالذات، مفهوم الانفعالات والعواطف ودورها وأهمية التعرف على المشاعر في المواقف المختلفة من خلال طرح بعض الأسئلة على المشتركين: _في رأيك ما هي العاطفة؟ _ ما هي العواطف التي تعرفها؟ _في رأيك لماذا وجدت هذه العواطف؟ وهذا لفتح باب النقاش والحوار وطرح الأسئلة من أجل تمكينهم من الفهم الجيد لهذا المفهوم.	90د

		_ ومن أجل التعرف على التعبيرات الجسدية وما الذي يحدث للجسم نتيجة هذه للانفعالات تقوم الباحثة بتقديم بطاقة من البطاقات الانفعالية مكتوب عليها شعور معين (فرح_ حزن_ غضب_ حب_ اشمئزاز_ملل_ الفخر_ الدهشة) لكل عضو من المجموعة وتطلب من كل واحد منهم أن يمثل بالحركات بدون النطق بأي كلمة قد توحي بالشعور الموجود في البطاقة التي لديه ويحاول بقية الأعضاء التعرف على هذا الشعور. **الاختتام:** في نهاية هذه الحصة تطلب الباحثة من المشتركين تلخيص محتوى الحصة، وتحضير **الواجب منزلي:** _ صديقك اشترى له والده دراجة جديدة، طلبت أنت من والدك أن يشتري لك دراجة مثلها لكنه رفض. صف لي مشاعرك. _ تشكر الباحثة المشتركين على حضورهم ومشاركتهم الفعالة وتضرب لهم موعدا للحصة المقبلة.	

إسم الباحثة : مهني وسيلة **رقم الجلسة: 05**

الهدف العام : تنمية مهارات الذكاء الانفعالي للتخفيف من السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين

مرحلة البرنامج: الرئيسة

الوحدة الأولى: تنمية الوعي بالذات

عنوان الجلسة: التعبير عن الانفعالات

مكان الجلسة: قاعة النشاطات

الأدوات المستعملة: أقلام ملونة، أوراق بيضاء، صور التعبيرات الانفعالية.

الفنيات المستخدمة: المناقشة، التعزيز، التخيل، العصف الذهني، التغذية الراجعة

البطاقة الفنية للجلسة الخامسة

المرحلة	الأهداف	المحتوى	الزمن
الرئيسة	_ التعرف وتصنيف مختلف أنواع الانفعالات. _التعرف على الانفعالات الشخصية وانفعالات الآخرين. _ فهم الحالات الانفعالية. _ تنمية القدرة على التعبير عن الانفعالات المعاشة.	_ بعد الترحيب بالمشتركين والتذكير بأهم النقاط التي تم تناولها في الحصة السابقة، تقوم الباحثة بمراجعة الواجب المنزلي المقدم في الحصة السابقة ومناقشة الأجوبة المقدمة مع أعضاء الفوج. _وللتعرف أكثر على مختلف الانفعالات وتسميتها تقوم الباحثة بتوزيع بطاقات تحتوى على صور تمثل تعبيرات الوجوه لحالات انفعالية مختلفة وتطلب من المشتركين تأمل الصور جيدا ومحاولة التعرف على نوع كل انفعال في الصورة، تناقش الإجابات المقدمة مع توضيح التعبير الصحيح لكل صورة.	90 د

	بطاقة صور التعبيرات الانفعالية:  الصورة الأولى: فتاة تشعر بالاستياء. الصورة الثانية: فتاة تشعر بالخوف. الصورة الثالثة: فتاة تشعر بالغضب. الصورة الرابعة: فتاة تشعر بالحماس. الصورة الخامسة: فتاة تشعر بالسعادة. الصورة السادسة: فتاة تفكر. الصورة السابعة: فتاة تشعر بالحزن. الصورة الثامنة: فتاة تشعر بالدهشة. الصورة التاسعة: فتاة تشعر بالحيرة. يساعد هذا النشط المشتركين في التعرف على انفعالات الآخرين من خلال تعبيرات الوجه المختلفة. _ وحتى يستطيع المشاركون تحديد انفعالاتهم المعاشة وتأثيرها على الجسم تطرح عليهم الباحثة سؤال للمناقشة: _ هل تتذكر انفعال شعرت به مؤخرا؟ صفه		

		لنا. _مناقشة أجوبة أعضاء المجموعة. _بعدها تقوم الباحثة بتوزيع أوراق بيضاء على المشاركين وأقلام ملونة وتطلب منهم تخيل هذه العاطفة التي شعروا بها وتمثيلها برسم على الورقة مثلا رسم الشمس تعبيرا عن السعادة. _ولتمكين المشاركين من التعرف على الأحاسيس الجسمية المرافقة للانفعال تطرح عليهم السؤال التالي: _عندما انتابك هذا الشعور هل أحسست بشيء ما يحدث في جسمك؟ حاول أن تصف لي كيف أحسست جسمك؟ _تناقش الأجوبة مع المشاركين مع توضيح أهمية تحديد الانفعالات بدقة ورصد مختلف التغيرات التي تحدث في الجسد والتعبير عنها. **الاختتام:** _ يشارك الجميع في تلخيص الأفكار الرئيسية التي تم تعلمها خلال الحصة في محاولة للحصول على تقييم لمدى استيعابهم لمحتوى الحصة، وفي الأخير تشكر الجميع على الحضور والمشاركة وتضرب لهم موعدا للحصة القادمة.	

إسم الباحثة : مهني وسيلة **رقم الجلسة : 06**

الهدف العام : تنمية مهارات الذكاء الانفعالي للتخفيف من السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين

مرحلة البرنامج :الرئيسة

الوحدة الأولى : تنمية الوعي بالذات (الوعي الذاتي الانفعالي)

عنوان الجلسة: الثقة في النفس

مكان الجلسة : قاعة النشاطات

الأدوات المستعملة: أقلام، أوراق بيضاء، بطاقات عمل

الفنيات المستخدمة: المحاضرة والمناقشة، التعزيز الايجابي، العصف الذهني، التغذية الراجعة.

البـطاقة الفـنية للجلسـة السادسة

المرحلة	الأهداف	محتوى	الزمن
الرئيسة	_تمكين المشترك من التفكير في ذاته والتعبير عنها. _ تحديد المشتركين لنقاط ضعفهم ونقاط قوتهم الداخلية. _ تحويل الصفات السلبية التي تؤثر على ثقة المشترك في نفسه إلى نقاط إيجابية تعزز هذه الثقة. _ تعزيز تقدير المشترك لنفسه	بعد ترحيب الباحثة بالمشاركين وتذكير مختصر بمحتوى الحصة السابقة، تقوم بتقديم أهداف الجلسة وتوضيح مفهوم تقدير الذات وأهمية وعي الفرد بذاته. _تطلب الباحثة من المشاركين القيام بالتمرين التالي: _اكتب فقرة من ثمانية أسطر تعبر فيها عن نفسك بشرط أن تستخدم كلمة "أنا كثيرا". _بعد قراءة كل الأعضاء لإجاباتهم توزع عليهم الباحثة البطاقة التالية:	90 د

	اذكر الصفات التي تعتبرها سلبية فيك وتؤثر على ثقتك بنفسك: 1_.....2_.....3..... 4..5.....6_.....		
	بعد الانتهاء من التمرين تطلب منهم الباحثة استبدال الصفات السلبية بصفات أخرى ايجابية باستخدام كلمة "أريد أن أكون" في كل مرة من خلال البطاقة التالية:		
	حاول أن تستبدل صفاتك السلبية بصفات أخرى إيجابية باستخدام كلمة "أريد أن أكون" في كل مرة. 1_.....2_.....3_..... 4_.....5_.....6_.....		
	_ بعد كشف المشاركين لنقاط الضعف في شخصيتهم وتحويلها لنقاط قوة، تفتح الباحثة للمشاركين باب المناقشة من خلال شرحهم لما اختاروا أن يكونوا والأفعال التي ستسمح لهم بتحسين ذاتهم من خلال استبدال الصفات السلبية بصفات إيجابية. _بعدها تطلب الباحثة من المشاركين تشكيل دائرة والقيام بتمرين "ما الذي يجعلني مميزا؟"، أين تطلب من المشترك الأول التقدم إلى الوسط وذكر الأشياء التي يراها مميزة فيه، ثم تسأل بقية الأعضاء عن		

		الأشياء التي يرونها مميزة في زميلهم هذا، وهكذا بالنسبة لبقية المشتركين. **الاختتام:** _تطلب الباحثة من المشتركين تلخيص الأفكار المهمة والرئيسة التي تم تعلمها أثناء الحصة. _تشكر الباحثة المشتركين على مشاركتهم وتضرب لهم موعدا للحصة القادمة.	

اسم الباحثة: مهني وسيلة **رقم الجلسة: 07**

الهدف العام : تنمية مهارات الذكاء الانفعالي للتخفيف من السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين

مرحلة البرنامج :الرئيسة

الوحدة الثانية: إدارة الانفعالات (تنظيم الذات)

عنوان الجلسة: النشاط الانفعالي

مكان الجلسة : قاعة النشاطات

الأدوات المستعملة : بطاقات عمل، أوراق بيضاء، أقلام، صبورة.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة والمناقشة، التخيل، العصف الذهني، التغذية الراجعة، واجب منزلي.

البطاقة الفنية للجلسة السابعة

المرحلة	الأهداف الإجرائية	المحتوى	الزمن
الرئيسة	_التعرف على أهم الانفعالات السلبية. _ تحديد العوامل المسببة للانفعالات السلبية. _ تحديد العلامات النفسية والجسمية المصاحبة للانفعال السلبي. _التعرف على مختلف الوضعيات التي تنشط الانفعال السلبي. _التعرف على العلاقة بين الأفكار والانفعال.	_ ترحب الباحثة بالمشاركين مع التذكير بأهم النقاط التي تم تناولها في الحصة الماضية، ثم تبدأ بشرح محتوى الحصة الحالية وتوضيح مفهوم إدارة الانفعالات وأهميتها في ضبط السلوك. _توزع الباحثة بطاقة للوضعية التالية: تخيل أنك كنت تمشي في الطريق مع أحد أصدقائك وإذا برجلك تنزلق في بركة ماء فيتبلل حذاؤك ويتسخ. _ بماذا ستشعر في هذا الموقف؟ _ما هي الأفكار التي تتبادر إلى ذهنك في هذا الموقف؟ _اذكر العلامات النفسية والجسمية التي يمكن أن يسببها هذا الانفعال.	90د

		_تناقش الأجوبة المقدمة من طرف أعضاء المجموعة، مع توضيح الباحثة أهمية التعرف على الانفعالات السلبية في الموافق الضاغطة وإدراك العوامل الداخلية والخارجية المسببة لهذه الانفعالات وكذا التعبيرات المختلفة (نفسية وجسمية) المرتبطة بهذه الانفعالات. _كما تعمل الطالبة الباحثة على توضيح العلاقة بين الفكرة والانفعال، وكيف يمكن لهذه الأفكار أن تؤثر في انفعالات الفرد وفي سلوكه. _ وحتى يتمكن المشاركين من تحديد أكثر الوضعيات المسببة للغضب لديهم وربطها بأفكارهم تقوم الباحثة بتوزيع البطاقة التالية عليهم:	

المواقف التي تتسبب في غضبك	بماذا تفكر	العلامات التي تظهر عليك
_1		
_2		
_3		

		_تناقش الباحثة الأجوبة مع أعضاء المجموعة موضحة أهمية التعرف على مختلف المواقف الضاغطة المولدة للأفكار المسببة للغضب من أجل التحكم في الانفعالات الناتجة عنها. **الاختتام:** _تقدم الباحثة للمشتركين البطاقة التالية **كواجب منزلي:**	

		كنت واقفا أمام منزلك تتحدث مع صديقك، وكان هناك مجموعة من الأطفال يلعبون كرة القدم وإذا بأحدهم يرسل الكرة عاليا فتصيبك في وجهك. _صف لي شعورك؟ _بماذا تفكر ؟ _كيف تتصرف أو ماذا ستفعل؟	
		في نهاية الحصة يقوم المشتركون بتقديم ملخص لما تم تناوله. _ تشكر الباحثة المشتركين على مشاركتهم والمجهود الذي يبذلونه خلال الحصة وتضرب لهم موعدا للحصة القادمة.	

إسم الباحثة : مهني وسيلة **رقم الجلسة : 08**

الهدف العام : تنمية مهارات الذكاء الانفعالي للتخفيف من السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين

مرحلة البرنامج : الرئيسة

الوحدة الثانية: إدارة الانفعالات (تنظيم الذات)

عنوان الجلسة: النتائج والبدائل

مكان الجلسة : قاعة النشاطات

الأدوات المستعملة : أقلام، أوراق بيضاء، بطاقات عمل، صبورة

الفنيات المستخدمة:المحاضرة والمناقشة، العصف الذهني، التغذية الراجعة.

البـطاقة الفـنية للجلسـة الثامنة

المرحلة	الأهداف	المحتوى	الزمن
الرئيسة	_التعرف على العلاقة بين الفكرة والانفعال والسلوك. _تنمية الوعي بالنتائج السلبية لانفعال الغضب. _ تنمية الوعي بنتائج السلوكات السلبية الناتجة عن انفعال الغضب. _التعرف على البدائل التي يمتلكها المشترك في وضعية معينة.	بعد ترحيب الباحثة بالمشاركين والتذكير بما تم تناوله في الحصة السابقة تناقش معهم الواجب المنزلي، وتشرح لهم أهداف الجلسة الحالية، موضحة أهمية الوعي بالأفكار التي تراودهم في المواقف الضاغطة وانفعالاتهم السلبية التي يشعرون بها وسلوكهم الناتج عن ذلك، وهذا من خلال شرحها للعلاقة التفاعلية بين الفكرة والانفعال والسلوك وذلك وفق نموذج (A–B–C). _بعدها تطلب الباحثة من المشاركين تشكيل فوجين وتوزع عليهم بطاقة العمل التالية:	90د

		كان عمر واقفا في ساحة المدرسة، كان أحد التلاميذ اسمه مصطفى يحدق النظر فيه، فإذا بعمر يتوجه نحوه ويدفعه بقوة فسقط على الأرض، قامت المدرسة بعرض عمر على المجلس التأديبي أين تم فصله مؤقتا عن الدراسة. حسب هذا المثال حدد: _السوابق (الموقف الذي تسبب في سلوك عمر)..... _السلوك: فيما فكر عمر؟..... _بماذا شعر: (الانفعال)؟..... _كيف تصرف؟..... _ما هي نتائج هذا السلوك؟: 1_بالنسبة لعمر 2_بالنسبة لمصطفى 3_بالنسبة للمحيطين بهم. تناقش الباحثة الأجوبة مع المشاركين وتوضح لهم أهمية الوعي بأفكارهم وانفعالاتهم وسلوكاتهم السلبية في المواقف المختلفة وإدراك نتائجها السلبية عليهم وعلى	

		الآخرين. _ولترسيخ فهمهم تطلب منهم الباحثة وصف وضعية عاشوها سابقا وتصرفوا فيها تصرفا كانت نتائجه سلبية عليهم. _بعد ذلك توزع الطالبة الباحثة على الفوجين بطاقة عمل أخرى من أجل شرح العلاقة بين السلوك والنتائج: كان عمر واقفا في ساحة المدرسة، كان أحد التلميذ اسمه مصطفى يحدق النظر فيه، توجه عمر نحو مصطفى وسأله بهدوء عن سبب تحديقه فيه، فأخبره مصطفى بأنه يشبه كثيرا صديقه المقرب الذي توفي بسبب حادث منذ سنتين وأخبره بأنه يشتاق إلى صديقه كثيرا لذلك كان ينظر إليه وأنه لم يقصد إزعاجه وتأسف منه، قبل عمر اعتذاره وطلب منه أن يصبحوا صديقين. _ في رأيك ماذا كان سيحدث لو تحكمت في سلوكك في الوضعية السابقة؟ _كما في هذا المثال اقترح سلوك بديل لسلوكك السابق، في رأيك ما هي النتائج الجديدة لهذا السلوك؟ _تناقش أجوبة المشاركين مع تأكيد الباحثة على أهمية النتائج الجديدة للسلوك البديل	

		الذي يكون أكثر نفعا وفائدة على المشتركين وعلى الآخرين. **الاختتام:** _تطلب الباحثة من المشاركين تقديم ملخص لما تم تعلمه خلال الحصة، كما تساعدهم على تحديد الأفكار الرئيسية، مع تكريس بعض الدقائق لتقييم مدى استيعاب المحتويات ومشاركة وموقف كل مشترك والمجموعة ككل. _ تشكر الباحثة المشتركين على المجهودات التي يبذلونها وعلى مشاركتهم الفعالة خلال الحصة، تودعهم وتضرب لهم موعدا للحصة المقبلة.	

إسم الباحثة : مهني وسيلة **رقم الجلسة : 09**

الهدف العام : تنمية مهارات الذكاء الانفعالي للتخفيف من السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين

مرحلة البرنامج : الرئيسة

الوحدة الثانية: إدارة الانفعالات (تنظيم الذات)

عنوان الجلسة: استراتيجيات الضبط الانفعالي

مكان الجلسة : قاعة النشاطات

الأدوات المستعملة : جهاز عرض داتاشو

الفنيات المستخدمة: الاسترخاء، المحاضرة والمناقشة، لعب الأدوار، العصف الذهني، التغذية الراجعة.

البطاقة الفنية للجلسة التاسعة

المرحلة	الأهداف	المحتوى	الزمن
الرئيسية	_تنمية القدرة على الضبط الانفعالي للذات. _تعلم استراتيجيات التنظيم الذاتي المختلفة (على الأقل 2). _تحسين طريقة مواجهة الاستثارة الانفعالية.	_بعد ترحيب الباحثة بالمشاركين تذكر بأهم ما تم تعلمه في الحصة السابقة بمشاركة أعضاء المجموعة، وشرح محتوى هذه الحصة موضحة أهمية تعلم بعض التقنيات السهلة والضرورية للتخفيض من الاستثارة الانفعالية والتدرب عليها، موضحة أن هذه التقنيات تساعد أيضا في التخفيض من الانفعالات الأخرى المرتبطة بحالة القلق، الخوف، الحيرة، عدم الصبر...الخ _تقوم الباحثة في البداية بتدريب المشاركين على الاسترخاء عن طريق التنفس الباطني، فتقدم لهم التعليمات الخاصة بتمرين التنفس الباطني بصوت هادئ وببطء وبنبرة منخفضة: 1-اجلس بشكل مريح بالاستناد على ذراعي	90د

		الكرسي وأغمض عينيك ببطء. 2-ضع يدك على البطن، وإصبعك الصغير فقط على زر بطنك. 3-استنشق الهواء ببطء عن طريق الأنف لمدة 3 ثوان باستخدام الحجاب الحاجز الخاص بك. إنها تتعلق بجلب الهواء إلى المنطقة النهائية لرئتيك، لا تأخذ كمية كبيرة من الهواء. يجب رفع البطن عند كل استنشاق. أنت تشعر أن يدك ترتفع. 4_ركزوا على حركة الضخ التي تقوم بها عضلات بطنكم بالتنفس بعمق وببطء، اشعروا الهواء يملأ الفراغ كله في منطقة العضلات البطنية لما نقوم بالشهيق. 5_ تخيلوا المنطقة العضلية البطنية ككرة هوائية تملأ خلال الشهيق وتفرغ خلال الزفير. 4_اطرح الهواء عن طريق الفم لمدة 3 ثوان. عند الزفير يعود البطن إلى موضعه الأصلي. ستشعر أن يدك تنزل. يمكنك تكرار الكلمات ببطء مثل "أنا هادئ" تخيل أن القلق، الخوف، الغضب يخرج مع الهواء الذي تزفره. 5-خذ استراحة قصيرة قبل إعادة استنشاق الهواء (عد 01 ثانية). 6_ كرر هذا التمرين وأعده من 6 إلى 7 مرات. _بعدها تسأل الباحثة المشاركين كيف		

		يشعرون؟، إذا شعروا جميعاً بالاسترخاء؟، إذا أحبوا هذا الشعور؟. _بعد الحصول على إجابات، تكرر الباحثة هذا التمرين مع المجموعة، وتوضح لهم أنها تقنية تساعدهم على الاسترخاء. _ بعدها تقوم الباحثة بشرح تقنية الإلهاء المعرفي للمشاركين وهي القيام بالعد التنازلي ببطيء والتعليمات الذاتية. _لتدريب المشاركين على هذه التقنية توزع عليهم الباحثة البطاقة التالية: كان عمر على موعد مع أحد أصدقائه للذهاب لمشاهدة مباراة كرة القدم، مر وقت طويل وهو ينتظر عند مدخل العمارة التي يسكن فيها صديقه، بدأت المباراة لكنه لم يأتي بعد، ينظر عمر إلى ساعته من حين إلى آخر، مر عليه أحد أقرانه اسمه مصطفى والذي كان يستفزه دائما وقد لاحظ انتظار عمر لصديقه فبدأ يخاطبه باستهزاء قائلا: صديقك لم يأتي بعد...هاهاها يا لك من غبي مسكين لتنتظر كل هذا الوقت هاهاها واضح أن صديقك لن يأتي...أبله. _ كيف يشعر عمر في هذا الموقف؟ _في رأيك ما هي التعليمات الذاتية التي يمكن أن يرسلها عمر لنفسه ليخفف من هذا الانفعال؟	

		_بعد مناقشة كل الخيارات الممكنة التي يقدمها المشاركين تؤكد عليهم أهمية تطبيق هذه التقنية للتخفيف من الانفعالات السلبية في الوضعيات الضاغطة التي يعيشونها. _بعد ذلك تطلب الباحثة من المشاركين تشكيل ثنائيات لتمثيل هذه الوضعية باستخدام تقنية العد التنازلي والإلهاء بالتركيز على الأشياء المحيطة. _تقدم الباحثة ملاحظاتها حول التمثيلية كما يقوم بقية الأعضاء بتقديم ملاحظاتهم. _تثمن الباحثة المجهودات المبذولة وتشجع الأعضاء على التدرب على هذه التقنية. **الاختتام:** _تطلب الباحثة من المشاركين عمل تلخيص للحصة. _تشكر الباحثة المشاركين على مشاركتهم الفعالة وتضرب لهم موعدا للحصة القادمة.	

اسم الباحثة : مهني وسيلة **رقم الجلسة : 10**

الهدف العام : تنمية مهارات الذكاء الانفعالي للتخفيف من السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين

مرحلة البرنامج : الرئيسة

الوحدة الثالثة: الدافعية

عنوان الجلسة: الدافعية الذاتية (التفاؤل والتفكير الايجابي)

مكان الجلسة : قاعة النشاطات

الأدوات المستعملة : جهاز عرض داتاشو، بطاقات عمل، أقلام

الفنيات المستخدمة: المحاضرة والمناقشة، النمذجة القصصية، الحوار الذاتي، دحض الأفكار السلبية، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.

البـطاقة الفـنية للجـلسـة العاشرة

المرحلة	الأهداف	المحتوى	الزمن
الرئيسة	_ التعرف على مفهوم الدافعية الذاتية. _تعديل الأفكار السلبية بأفكار إيجابية لخلق الدافعية للإنجاز. _تكوين التصور الإيجابي للذات. _تمكين المشترك من المحافظة على المشاعر الايجابية حتى في مواقف الفشل من أجل بلوغ الأهداف.	بعد الترحيب بالمشتركين تتم مراجعة محتويات الحصة السابقة وشرح مفهوم الدافعية الذاتية وأهميته بالنسبة للمشاركين. _توزع الباحثة على المشاركين بطاقة مطبوع عليها قصة "إستراتيجية النسر الرابح ": كان هناك نسران متشابهان تماما، لديهما نفس الجناحين القويين، نفس العيون الحادة، نفس القدرات، نفس الريش الانسيابي، تعلما الطيران معا وبنفس الأسلوب، وبينما هما يحلقان معا في السماء حتى بدأ الخمول يدب في أحدهما فاكتفى بفرد جناحيه معتمدا على قوة الهواء بينما استمر الثاني بخفق جناحيه بقوة، وكلما خفق أكثر ارتفع أكثر وأكثر إلى السماء، ومع	90د

		الوقت كان يرتفع ويرتفع، وبدأ ينادى صديقه النسر ويطلب منه أن يبذل مزيدا من الجهد حتى يرتفع مثله، لكن النسر الآخر شعر بالإهانه من نصائح صديقه وبدأ بالحديث مع نفسه " لطالما كان صديقي أكثر حظ منى ...منذ صغرنا والجميع يفضلونه علي...منذ صغري و الحياة كئيبة في وجهي بينما هو النجاح دائما حليفه و الأمور ميسرة له...كلهم يحبونه ويدعمونه...حتى الهواء يدفعه إلى الأعلى أكثر مني...أنا محبط...أنا مكتئب...يا ترى متى تأتي الفرص ويقف الحظ إلى جانبي؟...أريد أن أكون أحسن منه...وأن أعلو أعلى منه...لن أتركه يرتفع لوحد". أخذ هذا النسر يراقب صديقه وانشغل بتفكيره ومراقبته عن الخفقان بجناحيه. كان صديقه يطير وهو يفكر " باستطاعتي بذل المزيد من الجهد ...فعلي خفق جناحيي بسرعة أكبر ومد جسمي حتى أصل إلى أعلى مكان ممكن... فأنا أمتلك جناحين قويين يساعداني على النجاح في ذلك...يمكنني فعل ذلك...يمكنني فعل ذلك..." فصار يرتفع أكثر وأكثر، بينما كان النسر الآخر يفكر في طريقة للنجاح حينها قرر أن يسقط صديقه فهذه الطريقة الوحيدة للفوز عليه، لكن كيف سيسقطه؟ فبدأ يفكر"هل أرميه بالحجر؟... لكن ذلك يعني نزولي للأرض ثم صعودي وستكون	

		المسافة حينها أكثر فأكثر...حينها لمعت فكرة أخرى في ذهنه وقرر أن أفضل طريقة لإسقاط صديقه و الفوز عليه هي أن ينزع من ريش جناحيه ويرمي به صديقه لإسقاطه..." وبدأ ينزع من ريشه ويرمي به النسر الآخر الذي بقي متعجبا منه، ومع ذلك استمر في الطيران و العلو، بينما النسر الثاني فقد كل ريشه حينها سقط سقوطا سريعا وارتطم بالأرض، ومع سقوطه كان يردد "كنت أعلم أن الظروف دائما ضدي". _ تطلب الباحثة من المشاركين الإجابة على بعض الأسئلة الخاصة بمحتوى القصة: _كيف ترى طريقة تفكير كل من النسرين الرابح والخاسر؟ _في رأيك أي من النسرين كان تفكيره صائبا؟ _ما هو رأيك حول هذه القصة وما هي العبرة التي يمكن أن تستنتجها منها؟ _تناقش الباحثة الأجوبة المقدمة مع المشاركين مبينة مفهوم التفاؤل الذي يتمثل في التفكير الايجابي وأهميته في مواجهة التحديات والذي يساعد في المحافظة على المشاعر الايجابية وعدم الانغماس في المشاعر السلبية في حالة الفشل والسعي نحو تحقيق الأهداف والغايات موضحة ذلك بأمثلة لقصص بعض الشخصيات التي استطاعت تحقيق النجاح رغم الصعوبات والتحديات التي واجهتها كشخصية	

		بتهوفن وشخصية **توماس أديسون** صاحب المقولة الشهيرة "أنا لم أفشل، أنا فقط وجدت 10000 طريقة لا تعمل بها الأشياء". _ بعدها توزع عليهم الباحثة بطاقات عمل تحتوي على السؤال التالي: عندما تواجهك صعوبات في بلوغ هدف ما قد يتبادر إلى ذهنك أفكار سلبية تؤثر على تحقيقك لهدفك حاول استبدال الأفكار السلبية التالية بأفكار أخرى إيجابية:	

الأفكار الذاتية السلبية	**الأفكار الذاتية الايجابية**
1_لن أستطيع تحقيق هذا الهدف 2_لن أجتهد ولن أثابر لأنني لن أنجح 3_أنا لا أثق في نفسي. 4_أنا لا أملك قدرات للنجاح 5_سأفشل	1_..... ..... 2_..... ..... 3_..... ..... 4_..... ..... 5_.....

_تناقش الباحثة الأجوبة المقدمة مع المشاركين

الاختتام:

في نهاية الحصة تطلب الباحثة من المشتركين تلخيص ما تعلموه وتطلب منهم تحضير **واجب**

		منزلي " اكتب هدف ما أردت الوصول إليه لكنك لم تتمكن من تحقيقه، حاول ذكر الأسباب التي ترى أنها أدت إلى فشلك في تحقيق هذا الهدف". في الأخير تشكر الباحثة المشاركين على مجهوداتهم وتضرب لهم موعدا للحصة المقبلة.	

إسم الباحثة : مهني وسيلة **رقم الجلسة : 11**

الهدف العام : تنمية مهارات الذكاء الانفعالي للتخفيف من السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين

مرحلة البرنامج : الرئيسية

الوحدة الثالثة: الدافعية

عنوان الجلسة: التحدي والإصرار

مكان الجلسة : قاعة النشاطات

الأدوات المستعملة : جهاز عرض داتاشو، صبورة، أقلام، بطاقات عمل، أشرطة فيديو، بالونات هوائية.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة والمناقشة، النمذجة القصصية، العصف الذهني، اللعب، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.

البطاقة الفنية للجلسة الحادية عشر

المرحلة	الأهداف	المحتوى	الزمن
الرئيسية	_التعرف على مفهوم الهدف. _تعلم كيفية تحديد الهدف بطريقة مناسبة. _تمكين المشترك من مواجهة الصعوبات والتحديات التي تواجهه من خلال تعلم التحدي	في البداية وبعد الترحيب بالمشتركين يتم مراجعة محتويات الحصة السابقة ومناقشة الواجب المنزلي مع أعضاء الفوج وشرح محتوى هذه الحصة، تحاول الباحثة توضيح مفهوم الهدف وأهمية تحديد الفرد لأهدافه للوصول إلى الغايات التي يرجوها في هذه الحياة وقواعد صياغتها ليتمكن المشترك من تحقيقه، وحتى يتعلم المشتركين كيفية وضع هدف ما توزع عليهم بطاقة العمل التالية:	90د

	والإصرار على النجاح.	حاول أن تحدد هدفا واحدا بحيث يكون واقعي بسيط سهل التحقيق. _حاول الإجابة على الأسئلة التالية مع الأخذ بعين الاعتبار ما تطرقنا إليه خلال الحصة : 1_ما الذي تريد الحصول عليه؟ 2_لماذا أنت بحاجة لتحقيق هذا الهدف؟ 3_ماذا ستفعل لتحقيق هذا الهدف؟ 4_كم يلزمك من الوقت لتحقيقه؟ 5 كيف ستشعر وستفكر عندما تحقق هدفك؟ 7_ما الذي ستجنيه إذا حققت هدفك؟ 8_ما هي الصعوبات التي يمكن أن تواجهك؟ _تناقش الباحثة التمرين مع المشاركين وتحاول أن تبين أهمية التركيز على ما يمكن تحقيقه من خلال الإحاطة بالوضعيات والمشكلات بتفاصيلها وليس بمجملها. _بعد ذلك تعرض الباحثة على المشاركين (03) فيديوهات قصيرة لشخصيات مشهورة واجهت الفشل كثيرا لكنها لم تستسلم له وحققت النجاح: 1_فيلم قصير حول شخصية والت ديزني https://www.youtube.com/watch?v=89jCaHDVVaI 2_فيلم قصير حول شخصية ميستر بين https://www.youtube.com/watch?v=ESeMR3_wqwg	

	3 فيلم قصير حول شخصية توماس إديسون https://www.youtube.com/watch?v=Ptbs2DzpRaU&t=71s بعد عرض الفيديوهات تطرح الباحثة على المشاركين الأسئلة التالية للمناقشة: _ما هو انطباعك حول هذه الشخصيات؟ _ما الذي استفدت منه عند مشاهدتك لهذه الأفلام القصيرة؟ _بعد رؤيتك لهذه الأفلام هل تعتقد بأنك تستطيع أن تتحدى وتقاوم الفشل للوصول لهدفك مثلما فعلت هذه الشخصيات؟ _بعد المناقشة مع المشاركين حول هذه التساؤلات تبين لهم الباحثة أهمية تحدي الفشل لبلوغ الهدف واعتبار الفشل كبداية لمحاولة جديدة وتجربة جديدة وفرصة يتعلم منها دروس يستفيد منها حتى يبلغ النجاح الذي يطمح في الوصول إليه. _بعد ذلك توزع الباحثة على المشاركين البطاقة التعليمية التالية:		

يحكى أن شيخا كبيرا مر على أحد الشبان فلاحظ الشيخ أن الشاب كان يجلس مهموما حزينا فسأله الشيخ عن سبب حزنه وقلقه فأخبره بأنه فشل في اجتياز مسابقة للالتحاق بإحدى النوادي الكبيرة في كرة القدم وهو لا يعلم ما الذي سيفعله؟ فأجابه الشيخ: إذا كنت تريد أن تعرف ما الذي ستفعله تعال وقابلي غدا صباحا عند البركة.... وافق الشاب على طلب الشيخ وذهب في الصباح الباكر للقائه...فوجد الشيخ بانتظاره...طلب الشيخ من الشاب أن يدخلا البركة ...استغرب الشاب طلب الشيخ غير أنه استجاب لطلبه ودخلا البركة التي كان ماؤها باردا وكلما توقف الشاب طلب منه الشيخ مواصلة التقدم حتى غمر الماء كل جسديهما ولم يبقى سوى رأسهما ظاهران...قام الشيخ الذي كان قوي البنية بالإمساك برأس الشاب وإدخاله في الماء... حاول الشاب إخراج رأسه ومقاومة الشيخ...غير أن الشيخ بقي ممسكا برأس الشاب حتى كاد يغرقه والشاب يقاوم في كل مرة ويحاول إخراج رأسه حتى يستطيع التنفس...بعد وقت قصير استطاع الشاب الإفلات من قبضة الشيخ وخرج مسرعا من البركة... سأله الشيخ عن شعوره عندما كان داخل البركة فأجابه الشاب بأنه شعر أنه كاد يغرق...ابتسم الشيخ وقال له: كذلك هو الفشل تشعر بأنك تغرق وحتى تصل للنجاح عليك أن تواصل المحاولة بالإصرار مثلما كنت تصر على التنفس حتى لا تغرق... ابتسم له الشاب وقال له: شكرا لك... أنا الآن أعلم ما علي فعله.

_في رأيك ما هو الدرس الذي تعلمه الشاب من الشيخ؟ وما الذي استفدته أنت من هذه القصة؟

	_ تناقش الباحثة مع المشاركين محتوى القصة والعبرة المأخوذة منها مبينة أهمية الإصرار ودوره في التحفيز على المثابرة للوصول للنجاح الذي يطمح الفرد في تحقيقه. _ولتقريب مفهوم التحدي والإصرار على النجاح للحدث تقدم لكل واحد منهم بالون هوائي يقوم كل واحد بنفخ بالونه وربطه بخيط أسفل رجله، ثم يحاول كل واحد منهم فرقعة بالونات زملائه الآخرين على أن يحاول هو بذل جهده حتى يحافظ على بالونه سليما وبعيدا عن متناول زملائه، وآخر واحد يبقى بالونه سليما يكون هو الفائز. _بعد الانتهاء من النشاط تناقش الباحثة مع أعضاء المجموعة انطباعهم حول النشاط وما تعلموه منه. **الاختتام:** _لتقييم مدى قدرة المشاركين على توظيف مهارة الدافعية تطلب الباحثة من المشاركين تحضير **الواجب المنزلي** التالي:		

		_صف موقفا عشته سابقا مع الفشل في تحقيق هدف ما مبينا: _ما الذي فكرت به في ذلك الموقف؟ _كيف كان شعورك في ذلك الموقف؟ _كيف تصرفت في ذلك الموقف؟ _ما هي النتائج التي ترتبت عن ذلك الموقف؟ _لتغيير ذلك الفشل إلى نجاح وظف ما تعلمته حول مهارة الدافعية موضحا: _ما هي الأفكار التي ستتبناها؟ _كيف سيكون شعورك؟ _كيف ستتصرف؟ _ ما هي النتائج التي تتوقعها؟ _تشكر الباحثة المشاركين على حسن مشاركتهم وتضرب لهم موعدا للحصة المقبلة.	

إسم الباحثة : مهني وسيلة **رقم الجلسة : 12**

الهدف العام : تنمية مهارات الذكاء الانفعالي للتخفيف من السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين

مرحلة البرنامج : الرئيسة

الوحدة الرابعة: التعاطف

عنوان الجلسة: التقمص الانفعالي

مكان الجلسة : قاعة النشاطات

الأدوات المستعملة : بطاقات عمل، أقلام، أوراق بيضاء.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة والمناقشة، العصف الذهني، التغذية الراجعة.

البـطاقة الفـنية للجـلسـة الثانية عشر

المرحلة	الأهداف	المحتوى	الزمن
الرئيسة	_التعرف على مفهوم التعاطف _تعرف المشترك على مشاعر وأفكار الآخرين وفهمها. _تعلم المشترك تقمص مشاعر وأفكار الآخرين.	_ بعد الترحيب بالمشاركين واستذكار أهم النقاط التي تم تناولها خلال الحصة السابقة ومراجعة الباحثة مع المشاركين الواجب المنزلي، تقدم لهم محتوى الحصة الحالية من خلال مناقشة النشاط التالي الخاص بالتعرف على المشاعر: إذا جاء إليك أحد أصدقائك يخبرك بأنه يواجه مشكلة ما، هل تحاول فهم ما يشعر به؟ أو ما يفكر به؟ هل سبق وأن وضعت نفسك مكان الآخر؟ _توضيح الباحثة مفهوم التعاطف وأهميته في التقليل من إمكانية قيام المشاركين بسلوكات تؤذي الآخرين. _ولتدريب المشاركين على التعرف على مشاعر الآخرين تطلب الباحثة منهم تكوين ثنائيات وتوزع عليهم بطاقة العمل التالية:	90د

	رشيد طفل يتيم توفي والده بعد مرضه، اضطر رشيد لترك المدرسة والعمل في بيع الخبز الذي تحضره والدته لمساعدتها في إعالة عائلته، ذات مساء وهو راجع إلى البيت اعترض طريقه مجموعة من الأطفال وطلبوا منه أعطائهم النقود التي يحملها، رفض رشيد ذلك فقاموا بضربه وسرقة النقود التي كسبها من بيعه للخبز. 1_صف مشاعر رشيد في هذا الموقف. 2_صف مشاعرك حول ما تعرض له رشيد. 3_ما هو رأيك في طريقة تصرف الأطفال مع رشيد؟ _تناقش الباحثة العمل مع المشاركين وتؤكد لهم أنهم حتى يتمكنوا من فهم مشاعر وأفكار الآخرين عليهم أن يتخيلوا أنفسهم مكان الآخر. _تعرض عليهم الباحثة بعد ذلك شريط فيديو يحكي عن حياة الأطفال الأيتام في المخيمات والمعاناة التي يعيشونها ويشعرون بها. https://www.youtube.com/watch?v=6JbqDSv_UGU تطرح عليهم الباحثة بعد ذلك الأسئلة التالية: _صف ما الذي يشعر به هؤلاء الأطفال. _صف مشاعرك اتجاه هذه الفئة من الأطفال. تناقش مع المشاركين الأجوبة المقدمة. **الاختتام:** _تطلب الباحثة من المشاركين تقديم حوصلة لما تم تناوله خلال هذه الحصة.		

		_تشكر المشاركين على مجهوداتهم وتضرب لهم موعدا للحصة المقبلة.	

إسم الباحثة : مهني وسيلة **رقم الجلسة: 13**

الهدف العام : تنمية مهارات الذكاء الانفعالي للتخفيف من السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين

مرحلة البرنامج : الرئيسة

الوحدة الرابعة: التعاطف

عنوان الجلسة: التدريب على مهارة التعاطف

مكان الجلسة : قاعة النشاطات

الأدوات المستعملة: صبورة، بطاقات عمل.

الفنيات المستخدمة: الحوار والمناقشة، لعب الأدوار والتكرار، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.

البـطاقة الفـنية للجـلسـة الثالثة عشر

المرحلة	الأهداف	المحتوى	الزمن
الرئيسة	_ تعلم المشارك الخطوات الصحيحة للتعاطف. _تدريب المشاركين على مهارة التعاطف.	_بعد الترحيب بالمشاركين والتذكير بأهم ما تم تناوله في الحصة السابقة، تتناول الباحثة محتوى هذه الحصة وتوضح أهمية أن يتعلم المشترك كيف يتعاطف مع الآخرين بطريقة صحيحة وكيف يظهر هذا التعاطف ويطور من هذه المهارة من خلال تعلم خطوات هذه المهارة. _ توزع الباحثة على المشاركين بطاقة التعليمات الخاصة بهذه المهارة:	90د

	خطوات مهارة التعاطف: 1_استمع وأصغي جيدا للشخص. 2_حاول قراءة مشاعره: من خلال الانتباه إلى تعبيراته اللفظية وغير اللفظية (نبرة صوته، تعبيرات وجهه...) 3_حاول فهم هذه المشاعر، اعترف بها واحترمها: حتى لو لم تكن موافق عليها انظر إلى الموقف من وجهة نظر الشخص نفسه وليس من وجهة نظرك أنت فيجب عليك عدم نقدها أو السخرية منها أو التقليل من شأنها 4_اعط الشخص خيار مساعدتك له بالطريقة السليمة: كأن تقول له (إذا أردت يمكنك التحدث معي أكثر حول الموضوع، أو إذا أردت يمكنني أن أساعدك في كذا أو كذا...الخ) _توضح الباحثة هذه الخطوات وتشرحها بتقديم أمثلة حتى يستوعبها المشاركين. _ من أجل تدريب المشاركين على هذه المهارة تطلب منهم الباحثة تشكيل ثنائيات وتوزع عليهم بطاقة العمل التالية وتطلب منهم تمثيل الوضعية بإتباع خطوات التي تعلموها:		

	يخبرك صديقك حسام أن خاله جاء لزيارته في المركز وأخبره بأن جدته التي تولت تربيته بعد طلاق والديه مريضة جدا وهو الآن حزين وخائف من فقدانها...وأنت تحاول التعاطف معه اتبع الخطوات التي تعلمتها. _ تناقش الباحثة مع المشاركين أداء كل واحد منهم وإن كانوا قد واجهوا صعوبات في تطبيق هذه الخطوات . _يمكن للمشاركين أن يعيدوا التدرب على هذه الوضعية في حالة التعثر في تطبيق الخطوات بشكل سليم وهذا حتى يتمكن جميع المشاركين من اكتساب هذه المهارة. _تحثهم الباحثة على التدرب على ما تعلموه حول هذه المهارة خارج الحصة حتى يتمكنوا من تعلمها بشكل أفضل. **الاختتام:** تطلب الباحثة من المشاركين تحضير **الواجب المنزلي:** اكتب رسالة قصيرة لشخص تحاول أن تتعاطف معه وقد تسببت له في الأذى سابقا وهو الآن غاضب عليك. _تطلب الباحثة من المشاركين تلخيص ما تم عرضه في الحصة. _تشكرهم على مجهودهم وتضرب لهم موعدا للحصة المقبلة.		

إسم الباحثة : مهني وسيلة **رقم الجلسة : 14**

الهدف العام : تنمية مهارات الذكاء الانفعالي للتخفيف من السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين

مرحلة البرنامج : الرئيسة

الوحدة الخامسة: المهارات الاجتماعية

عنوان الجلسة: التواصل الفعال

مكان الجلسة : قاعة النشاطات

الأدوات المستعملة : بطاقات عمل.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة والمناقشة، لعب الأدوار والتكرار، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.

البـطاقة الفـنية للجـلسـة الرابعة عشر

المرحلة	الأهداف	المحتوى	الزمن
الرئيسة	_ التعرف على مفهوم المهارات الاجتماعية. _تعلم المشترك استخدام التواصل اللفظي وغير اللفظي. _التدرب على مهارة التواصل الفعال.	بعد ترحيب الباحثة بالمشاركين ومراجعة الواجب المنزلي معهم وتذكر أهم النقاط التي تم تناوله في الحصة السابقة تقدم باختصار محتويات هذه الحصة موضحة مفهوم المهارات الاجتماعية وشرح مهارة التواصل الفعال وأهميته في بناء علاقات اجتماعية جيدة مع الآخرين. _توزع عليهم الباحثة بطاقة التعليمات الخاصة بمهارة التواصل الفعال:	90د

حتى يكون تواصلك فعالا مع الآخرين عليك باتباع التعليمات التالية:

_اتخذ وضعية لجسمك مناسبة لوضعية محدثك مع المحافظة على مسافة مناسبة بينكم لا تكن قريب جدا منه أو بعيد جدا عنه.

_حافظ على التواصل البصري مع محدثك فهذا يعطيه انطباعا بأنك تسمع وتعي ما يقوله لك.

_استمع لما يقوله لك بدون مقاطعته

_اظهر اهتمامك بما يقوله محدثك: من خلال لغة جسدك (كتحريك وهز الرأس)، وبعض الكلمات التي تدل على حسن استماعك واهتمامك بما يقوله (نعم، جيد، آه، حقا،...) وهذا سيشجعه على مواصلة الكلام.

_كن محدثا جيد: تحدث بلطف وبنبرة صوت هادئة مع اختيار الكلمات المناسبة للموضوع الذي يحدثك عنه.

_اطرح بعض الأسئلة التي تدل على اهتمامك بتفاصيل الموضوع الذي يحدثك عنه.

_كن منفتحا: باحترام أفكار وآراء محدثك وعدم نقدها حتى لو اختلف عنك

_أعط رأيك حول ما يقوله محدثك بكل احترام وود.

		_تشرح الباحثة هذه التعليمات للمشاركين وتطلب منهم تشكيل ثنائيات للتدرب عليها من خلال تمثيل الوضعية التالية: يخبرك صديقك بأنه يشتاق كثيرا لرؤية أمه لأن والده قد منعها من زيارته بعد دخوله المركز عقابا له. _حاولوا تمثيل الحوار الذي دار بينكما بتطبيق ما تعلمتموه حول مهارة التواصل. _تقدم الباحثة ملاحظاتها حول أداء المشاركين وتوجيهاتها من أجل التطبيق الصحيح لهذه التعليمات وحتى يتمكنوا من هذه المهارة. _في حال تعثر أحد المشاركين في أداء هذه المهارة تطلب منه إعادة تمثيل الوضعية حتى يتعلمها جيدا. _تؤكد الباحثة على المشاركين مواصلة التدرب على هذه المهارة خارج الحصة. **الاختتام:** تطلب الباحثة من المشاركين تحضير **الواجب المنزلي:** _صف موقفا حدث فيه سوء تفاهم بينك وبين صديقك بسبب سوء التواصل بينكما موضحا: _كيف كان هذا التواصل؟ _كيف يمكنك تحسين التواصل مع صديقك لو عشت هذا الموقف مجددا؟		

		_ تطلب الباحثة من المشاركين تقديم ملخص حول الحصة. _تشكر الباحثة أعضاء الفوج وتضرب لهم موعدا للحصة المقبلة.	

إسم الباحثة : مهني وسيلة **رقم الجلسة : 15**

الهدف العام : تنمية مهارات الذكاء الانفعالي للتخفيف من السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين

مرحلة البرنامج : الرئيسة

الوحدة الخامسة: المهارات الاجتماعية

عنوان الجلسة: التعاون

مكان الجلسة : قاعة النشاطات

الأدوات المستعملة : جهاز عرض داتاشو، أوراق بيضاء، أقلام رصاص وأقلام تلوين، حبل، شريط فيديو.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة والمناقشة، التغذية الراجعة.

البطاقة الفنية للجلسة الخامسة عشر

المرحلة	الأهداف	المحتوى	الزمن
الرئيسة	_إدراك المشترك لمفهوم التعاون. _اكتساب المشترك قيمة العمل الجماعي التعاوني. _ممارسة المشترك لمهارة التعاون كعادة سلوكية.	ترحب الباحثة بالمشتركين وتراجع معهم الواجب المنزلي وتستذكر معهم ما تم تناوله في الحصة السابقة، بعدها تشرح الباحثة للمشتركين مفهوم التعاون كسلوك اجتماعي يتفاعل من خلاله الفرد مع الآخرين لتحقيق هدف مشترك ودوره في تدعيم العلاقات الاجتماعية الايجابية مع الآخرين. _تطلب الباحثة من المشاركين تكوين فوجين توزع على كل فوج ورقة بيضاء كبيرة وأقلام رصاص وأقلام تلوين وتقدم لهم التعليمة التالية: _كل فوج يقوم برسم لوحة خاصة به بحيث يقوم العضو الأول من كلا الفوجين برسم أي شيء على الورقة ثم يكمل زميله بإضافة رسمة أخرى	90د

	مكملة لفكرة زميله ويستمر أعضاء الفوج بالتناوب لتوسيع الرسمة للحصول على لوحة خاصة بفوجهم. _بعدما ينتهي المشاركون من النشاط تطلب الباحثة من كل عضو أن يصف شعوره وهو يشارك زملاءه النشاط، وتفتح لهم الباحثة باب المناقشة موضحة أهمية التعاون والعمل الجماعي لإنجاز المهام بصورة جيدة وتحقيق الهدف المنشود. _تقوم الباحثة بتقديم نشاط آخر للمشاركين يتمثل في لعبة شد الحبل: _ تقسم الباحثة المشتركين إلى فريقين. _يرسم خط على الأرض كحد فاصل بين الفريقين. _ يقف الفريقين على نفس المسافة من الخط حيث يمسك كل عضو من أعضاء الفريقين بالحبل _تطلب الباحثة من الفرقين التسابق على شد الحبل بحيث يسعى كل فريق إلى جر الفريق الآخر حتى يعبر الخط والفائز هو الفريق الذي يستطيع جر الفريق الآخر للخط. _بعد الانتهاء من النشاط تبين لهم الباحثة فائدة التعاون في إظهار تماسك وقوة الفريق وعدم النيل منه بسهولة حيث أنه من الصعب هزيمة الأفراد المتعاونة. _بعد ذلك تعرض عليهم الباحثة فيديو تعليمي:		

	https://www.youtube.com/watch?v=F2EU-LW-4uY _وتناقش معهم العبرة التي أخذوها منه. **الاختتام:** _تطلب الباحثة من المشاركين تلخيص ما تعلموه من هذه الحصة. _تشكرهم على المجهودات التي بذلوها خلال الحصة، وتضرب لهم موعدا للحصة المقبلة.		

إسم الباحثة: مهني وسيلة **رقم الجلسة : 16**

الهدف العام: تنمية مهارات الذكاء الانفعالي للتخفيف من السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين

مرحلة البرنامج: الرئيسة

الوحدة الخامسة: المهارات الاجتماعية

عنوان الجلسة: المرونة النفسية

مكان الجلسة : قاعة النشاطات

الأدوات المستعملة : صور، أقلام، بطاقات عمل، فيلم قصير

الفنيات المستخدمة: الحوار والمناقشة، العصف الذهني، التغذية الراجعة، واجب منزلي.

البـطاقة الفـنية للجـلسـة السادسة عشر

المرحلة	الأهداف	المحتوى	الزمن
الرئيسة	_إدراك المشترك لمفهوم المرونة النفسية. _اكتساب المشترك لمهارة اتخاذ القرارات السليمة. _تنمية القدرة على إيجاد البدائل عند المشترك.	بعد ترحيب الباحثة بالمشاركين واستذكار ما تم تناوله في الحصة السابقة، تشرح الباحثة محتوى الحصة الحالة موضحة مفهوم المرونة النفسية وأهميتها في تحقيق تأقلم الفرد وتكيفه لمواجهة الصدمات وضغوطات الحياة المختلفة واتخاذ قرارات مناسبة أمام هذه الوضعيات، وحتى تقرب لهم الباحثة المفهوم أكثر تعرض عليهم مجموعة الصور التالية وتطلب منهم التعليق عليها:  	90د



_تناقش الباحثة أجوبة المشاركين موضحة أن الحالات المختلفة التي يتخذها الماء والتي تتأقلم مع درجة الحرارة أو البرودة التي يتعرض لها تشبه مفهوم المرونة النفسية والذي يدل على قدرة الفرد على التأقلم مع مختلف الظروف الاجتماعية الضاغطة.

_ بعد ذلك تطلب الباحثة من المشاركين القيام بالنشاط التالي:

جاء إليك صديقك وهو يحمل مفاتيح السيارة التي سرقها من والده وقد طلب منك مرافقته في نزهة قصيرة.

_قبل اتخاذك للقرار حاول أن تفكر في كل النتائج المحتملة المصاحبة لهذا القرار وأملئ الجدول التالي:

سأرافق صديقي		**لن أرافق صديق**	
النتائج الايجابية المحتملة	**النتائج السلبية المحتملة**	**النتائج الايجابية المحتملة**	**النتائج السلبية المحتملة**
_.....	_.....	_.....	_.....
_.....	_.....	_.....	_.....
_.....	_.....	_.....	_.....
_.....	_.....	_.....	_.....

	القرار الذي سآخذه:.....		
	_تناقش الباحثة الأجوبة المقدمة مع المشاركين موضحة أهمية التفكير في كل النتائج المحتملة لقراراتهم حتى يتمكنوا من اتخاذ القرار الأنسب في الوضعيات الضاغطة. _بعد ذلك تعرض عليهم الباحثة فيديو لملخص فيلم (وحيد في جزيرة): https://www.youtube.com/watch?v=QkjNUIfC4ds _تناقش الباحثة مع المشاركين محتوى الفيلم وما تعلموه منه مبينة أهمية إيجاد الفرد لبدائل والحلول الفعالة أمام المشكلات والصعوبات التي تواجهه الأمر الذي يساعده على التكيف الجيد مع المحيط. **الإختتام:** _تطلب الباحثة من المشاركين تلخيص محتوى الحصة. _تطلب منهم تحضير **الواجب المنزلي:** اذكر مشكلة تعرضت إليها سابقا، وكيف قمت بحل هذه المشكلة. _تشكر الباحثة المشاركين وتضرب لهم موعدا للحصة المقبلة.		

إسم الباحثة: مهني وسيلة **رقم الجلسة : 17**

الهدف العام: تنمية مهارات الذكاء الانفعالي للتخفيف من السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين

مرحلة البرنامج: الرئيسة

الوحدة الخامسة: المهارات الاجتماعية

عنوان الجلسة: حل المشكلات

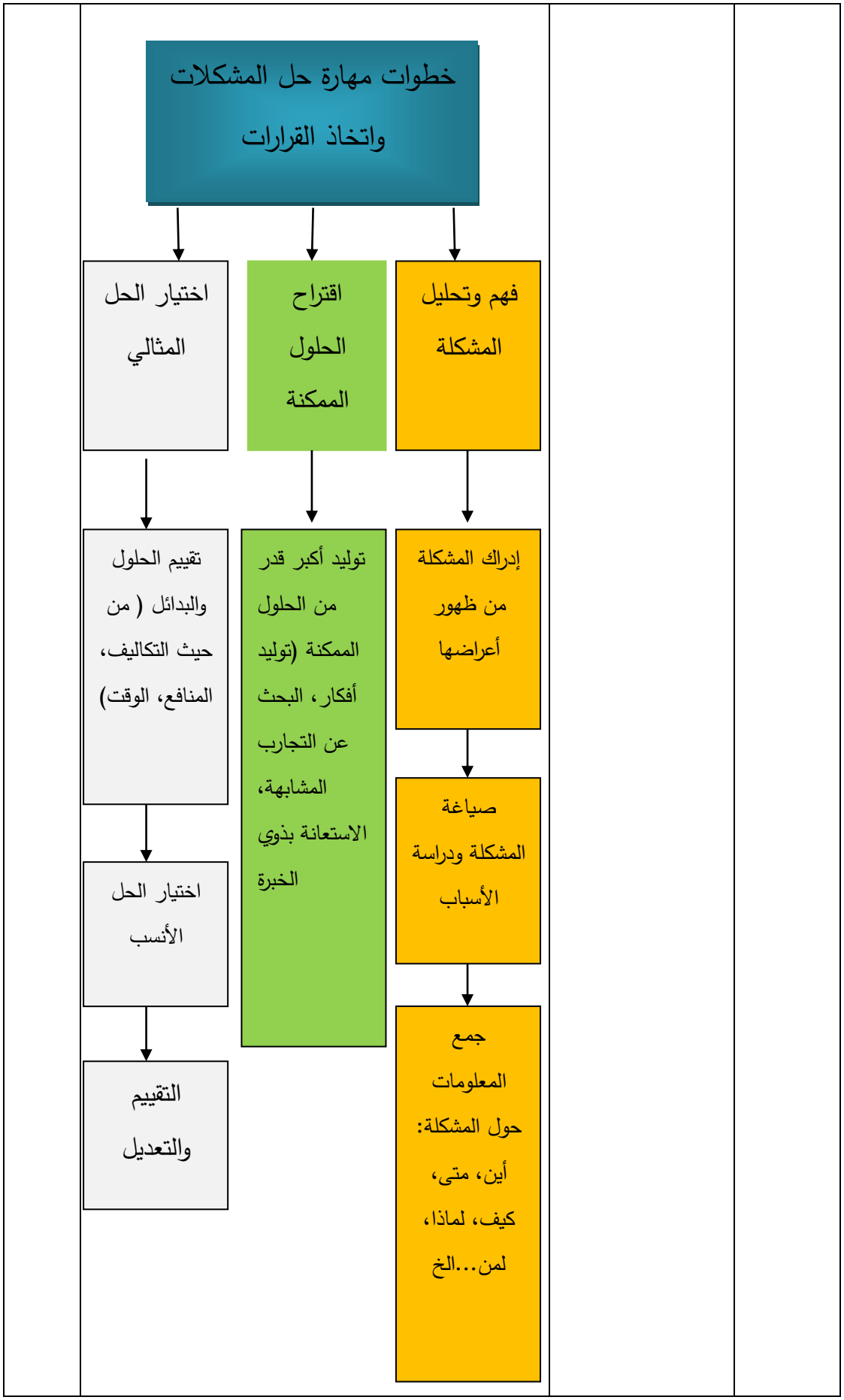
مكان الجلسة : قاعة النشاطات

الأدوات المستعملة : جهاز عرض داتاشو، أقلام، أوراق بيضاء، بطاقات عمل.

الفنيات المستخدمة: المحاضرة والمناقشة، العصف الذهني، التغذية الراجعة.

البطاقة الفنية للجلسة السابعة عشر

المرحلة	الأهداف	المحتوى	الزمن
الرئيسة	_تعرف المشترك على مفهوم مهارة حل المشكل _تعلم المشترك خطوات مهارة حل المشكل. _تدرب المشترك على تطبيق خطوات مهارة حل المشكل.	_بعد ترحيب الباحثة بالمشاركين والتذكير بما تم تعلمه في الحصة السابقة تمهد الباحثة لمحتوى الحصة الحالية فبعد مراجعة الواجب المنزلي تشرح الباحثة للمشاركين مفهوم مهارة حل المشكل موضحة بأنها عملية تفكير يستخدم فيها الشخص المعلومات والمعارف والمهارات التي تعلمها من اجل التغلب على موقف ما بشكل جيد، وتوضح الباحثة للمشاركين أن هذه المهارة تمكنهم من إتباع الطرق السليمة للتعامل مع المشاكل ما يساعدهم في الابتعاد عن الأساليب العدوانية لحل مشاكلهم. _تعرض الباحثة على المشاركين المخطط التالي والذي يوضح خطوات مهارة حل المشكلات.	90د


خطوات مهارة حل المشكلات واتخاذ القرارات
فهم وتحليل المشكلة
اقتراح الحلول الممكنة
اختيار الحل المثالي
إدراك المشكلة من ظهور أعراضها
توليد أكبر قدر من الحلول الممكنة (توليد أفكار، البحث عن التجارب المشابهة، الاستعانة بذوي الخبرة
تقييم الحلول والبدائل (من حيث التكاليف، المنافع، الوقت)
صياغة المشكلة ودراسة الأسباب
اختيار الحل الأنسب
جمع المعلومات حول المشكلة: أين، متى، كيف، لماذا، لمن...الخ
التقييم والتعديل

		تشرح الباحثة للمشاركين هذا المخطط مبينة أهمية العمل بهذه الخطوات من اجل حل المشكلات التي يواجهونها بشكل أفضل. _وبغرض التطبيق العملي لهذه الخطوات من أجل تحسين هذه المهارة لديهم تطلب الباحثة من المشاركين القيام بالنشاط التالي: _أعطى رشيد لصديقه كمال سيجارة ليدخنها فرأى عمر أخ كمال الأصغر ذلك فهدد كمال بأنه سيبلغ والدهما بالأمر. _كمال قلق وخائف من أن يقوم أخاه بإبلاغ والده بالأمر ويريد حل لهذا المشكل. _ساعد كمال في حل مشكلته بإتباع الخطوات التي تعلمتها كالتالي:	

المشكل:.....	
.....	
خطوات حل المشكلة	تطبيقها
أعراض المشكلة	.....
أسباب المشكلة	.....
معلومات عن المشكلة	.....
توليد الحلول الممكنة	_..... _..... _.....
	حلول مناسبة:

		تقييم الحلول والبدائل .... حلول غير مناسبة: .... اختيار الحل الأنسب	

بعد انتهاء المشاركين من النشاط تناقش معهم الباحثة الأجوبة المقدمة مؤكدة على ضرورة إتباعهم لهذه الخطوات في حل المشاكل التي يتعرضون لها من أجل الوصول لحل أفضل.

_ في نهاية هذه الوحدة تشير الباحثة أن المهارات التي تعلموها هي مهارات متداخلة ومكملة لبعضها البعض فلا يمكن مثلا للمشترك أن يكون متعاطفا مع الآخرين إذا لم يكن لديه مهارة التواصل الفعال ولا يمكنه التواصل بشكل فعال إذا لم يكن يملك مهارة الإصغاء وهكذا، مؤكدة لهم ضرورة التدرب على استخدام هذه المهارات في حياتهم اليومية بعد البرنامج ليطوروا من ذكائهم الانفعالي الذي سيساعدهم في الابتعاد عن ممارسة السلوكات العدوانية وتبني سلوكات أكثر تكيفية.

الاختتام:

_تطلب الباحثة من المشاركين تلخيص ما تم تناوله

		في هذه الحصة. _تشكر المشاركين على الجهود التي بذلوها، ضارية موعدا لهم للحصة المقبلة والتي ستكون آخر حصة لهم في البرنامج.	

إسم الباحثة : مهني وسيلة **رقم الجلسة : 18**

الهدف العام : تنمية مهارات الذكاء الانفعالي للتخفيف من السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين

مرحلة البرنامج : الختامية

عنوان الجلسة: اختتام البرنامج

مكان الجلسة : قاعة النشاطات

الأدوات المستعملة : جهاز عرض داتاشو، شهادات.

البـطاقة الفـنية للجـلسـة الثامنة عشر

المرحلة	الأهداف	المحتوى	الزمن
الختامية	_تقييم المشاركين للبرنامج ولما اكتسبوه منه. _تشجيع الأحداث المشاركين على استخدام مهارات الذكاء الانفعالي في حياتهم اليومية بعد البرنامج _القياس البعدي للذكاء الانفعالي والسلوك العدواني. _اختتام جلسات البرنامج.	_ بعد ترحيب الباحثة بالمشاركين تقوم معهم بمراجعة مختصرة لما تم تناوله على مدار الحصص السبعة عشر. _ تحاول الباحثة معرفة رأي المشاركين حول البرنامج ومدى استفادتهم مما تعلموه خلاله. _تحث الباحثة المشاركين على ضرورة مواصلة التدرب على استخدام المهارات التي تعلموها في هذا البرنامج في حياتهم اليومية بعد البرنامج ليطوروا من ذكائهم الانفعالي الذي سيساعدهم في الابتعاد عن ممارسة السلوكات العدوانية وتبني سلوكات أكثر تكيفية. _توزع الباحثة على المشاركين مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس السلوك العدواني من أجل القياس البعدي. _في النهاية تشكر الباحثة جميع الأحداث على	90د

		مشاركتهم الفعالة في البرنامج وتوزع عليهم شهادات شكر وتقدير للمجهودات التي بذلوها طوال جلسات البرنامج. _ وتودعهم متمنية لهم النجاح في حياتهم.	

الملحق رقم (08):

المعالجة الإحصائية للخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الانفعالي

1_ صدق مقياس الذكاء الانفعالي

ارتباط بنود بعد المعرفة الانفعالية بالدرجة الكلية له

Corrélations		
		الدرجة الكلية للبعد
البند 1	Corrélation de Pearson	,656
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 2	Corrélation de Pearson	,649
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 3	Corrélation de Pearson	,600
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 4	Corrélation de Pearson	,622
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 5	Corrélation de Pearson	,613
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 6	Corrélation de Pearson	,656
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 7	Corrélation de Pearson	,719
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 8	Corrélation de Pearson	,685
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 9	Corrélation de Pearson	,810
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 10	Corrélation de Pearson	,654
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100

ارتباط بنود بعد إدارة الانفعالات بالدرجة الكلية له

Corrélations		
		الدرجة الكلية للبعد
البند 11	Corrélation de Pearson	,722
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 12	Corrélation de Pearson	,648
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 13	Corrélation de Pearson	,761
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 14	Corrélation de Pearson	,768
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100

البند 15	Corrélation de Pearson	,634
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 16	Corrélation de Pearson	,677
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 17	Corrélation de Pearson	,699
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 18	Corrélation de Pearson	,799
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 19	Corrélation de Pearson	,718
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 20	Corrélation de Pearson	,710
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 21	Corrélation de Pearson	,658
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 22	Corrélation de Pearson	,824
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 23	Corrélation de Pearson	,793
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 24	Corrélation de Pearson	,850
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 25	Corrélation de Pearson	,699
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100

ارتباط بنود بعد حفز الذات بالدرجة الكلية له

Corrélations		
		الدرجة الكلية للبعد
البند 26	Corrélation de Pearson	,744
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 27	Corrélation de Pearson	,712
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 28	Corrélation de Pearson	,814
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 29	Corrélation de Pearson	,706
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 30	Corrélation de Pearson	,735
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 31	Corrélation de Pearson	,710
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 32	Corrélation de Pearson	,677
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 33	Corrélation de Pearson	,738
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 34	Corrélation de Pearson	,696

	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 35	Corrélation de Pearson	,672
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 36	Corrélation de Pearson	,734
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 37	Corrélation de Pearson	,636
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 38	Corrélation de Pearson	,706
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100

ارتباط بنود بعد التعاطف بالدرجة الكلية له

Corrélations		
		الدرجة الكلية للبعد
البند 39	Corrélation de Pearson	,680
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 40	Corrélation de Pearson	,637
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 41	Corrélation de Pearson	,655
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 42	Corrélation de Pearson	,633
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 43	Corrélation de Pearson	,664
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 44	Corrélation de Pearson	,685
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 45	Corrélation de Pearson	,739
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 46	Corrélation de Pearson	,804
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 47	Corrélation de Pearson	,732
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 48	Corrélation de Pearson	,660
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 49	Corrélation de Pearson	,654
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100

ارتباط بنود بعد التواصل الاجتماعي بالدرجة الكلية له

Corrélations		
		الدرجة الكلية للبعد
البند 50	Corrélation de Pearson	,681
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 51	Corrélation de Pearson	,656
	Sig. (bilatérale)	,000

	N	100
البند 52	Corrélation de Pearson	,719
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 53	Corrélation de Pearson	,751
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 54	Corrélation de Pearson	,809
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 55	Corrélation de Pearson	,734
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 56	Corrélation de Pearson	,810
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 57	Corrélation de Pearson	,761
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 58	Corrélation de Pearson	,707
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100

ارتباط أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي بالدرجة الكلية له

Corrélations		
		الدرجة الكلية للمقياس
المعرفة الانفعالية	Corrélation de Pearson	,824
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
إدارة الانفعالات	Corrélation de Pearson	,841
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
حفز الذات	Corrélation de Pearson	,819
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
التعاطف	Corrélation de Pearson	,776
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
التواصل الاجتماعي	Corrélation de Pearson	,748
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100

2_ ثبات مقياس الذكاء الانفعالي

قيمة ألفا كرونباخ لبعد المعرفة الانفعالية من مقياس الذكاء الانفعالي

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,803	10

قيمة ألفا كرونباخ لبعد إدارة الانفعالات من مقياس الذكاء الانفعالي

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,777	15

قيمة ألفا كرونباخ لبعد حفز الذاتمن مقياس الذكاء الانفعالي

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,814	13

قيمة ألفا كرونباخ لبعد التعاطف من مقياس الذكاء الانفعالي

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,883	11

قيمة ألفا كرونباخ لبعد التواصل الاجتماعيمن مقياس الذكاء الانفعالي

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,754	9

قيمة ألفا كرونباخ لمقياس الذكاء الانفعالي ككل

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,909	58

الملحق رقم (09):

المعالجة الإحصائية للخصائص السيكومترية لمقياس السلوك العدواني

1_صدق مقياس السلوك العدواني

ارتباط بنود بعد العدوان المادي بالدرجة الكلية له

Corrélations		
		الدرجة الكلية للبعد
البند 1	Corrélation de Pearson	,717
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 2	Corrélation de Pearson	,815
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 3	Corrélation de Pearson	,800
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 4	Corrélation de Pearson	,621
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 5	Corrélation de Pearson	,776
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 6	Corrélation de Pearson	,860
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 7	Corrélation de Pearson	,816
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 8	Corrélation de Pearson	,784
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 9	Corrélation de Pearson	,737
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 10	Corrélation de Pearson	,646
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 11	Corrélation de Pearson	,776
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 12	Corrélation de Pearson	,795
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 13	Corrélation de Pearson	,802
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 14	Corrélation de Pearson	,764
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100

ارتباط بنود بعد العدوان اللفظي بالدرجة الكلية له

Corrélations		
		الدرجة الكلية للبعد
البند 15	Corrélation de Pearson	,651
	Sig. (bilatérale)	,000

	N	100
البند 16	Corrélation de Pearson	,825
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 17	Corrélation de Pearson	,640
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 18	Corrélation de Pearson	,765
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 19	Corrélation de Pearson	,888
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 20	Corrélation de Pearson	,773
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 21	Corrélation de Pearson	,784
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 22	Corrélation de Pearson	,662
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 23	Corrélation de Pearson	,631
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 24	Corrélation de Pearson	,786
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 25	Corrélation de Pearson	,746
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 26	Corrélation de Pearson	,831
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 27	Corrélation de Pearson	,659
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 28	Corrélation de Pearson	,677
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100

ارتباط بنود بعد العدائية بالدرجة الكلية له

Corrélations		
		الدرجة الكلية للبعد
البند 29	Corrélation de Pearson	,695
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 30	Corrélation de Pearson	,789
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 31	Corrélation de Pearson	,792
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 32	Corrélation de Pearson	,693
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 33	Corrélation de Pearson	,662
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 34	Corrélation de Pearson	,767
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 35	Corrélation de Pearson	,692

	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 36	Corrélation de Pearson	,847
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 37	Corrélation de Pearson	,786
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 38	Corrélation de Pearson	,780
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 39	Corrélation de Pearson	,817
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 40	Corrélation de Pearson	,686
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 41	Corrélation de Pearson	,726
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 42	Corrélation de Pearson	,681
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100

ارتباط بنود بعد الغضب بالدرجة الكلية له

Corrélations		
		الدرجة الكلية للبعد
البند 43	Corrélation de Pearson	,772
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 44	Corrélation de Pearson	,767
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 45	Corrélation de Pearson	,822
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 46	Corrélation de Pearson	,653
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 47	Corrélation de Pearson	,887
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 48	Corrélation de Pearson	,687
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 49	Corrélation de Pearson	,804
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 50	Corrélation de Pearson	,701
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 51	Corrélation de Pearson	,763
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 52	Corrélation de Pearson	,771
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 53	Corrélation de Pearson	,635
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 54	Corrélation de Pearson	,671
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100

البند 55	Corrélation de Pearson	,820
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
البند 56	Corrélation de Pearson	,746
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100

ارتباط أبعاد مقياس السلوك العدواني مع الدرجة الكلية له

Corrélations		
		الدرجة الكلية للمقياس
العدوان المادي	Corrélation de Pearson	,885
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
العدوان اللفظي	Corrélation de Pearson	,857
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
العدائية	Corrélation de Pearson	,908
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100
الغضب	Corrélation de Pearson	,894
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	100

2_ثبات مقياس السلوك العدواني

قيمة الفا كرونباخ لبعد العدوان المادي من مقياس السلوك العدواني

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,864	14

قيمة الفا كرونباخ لبعد العدوان اللفظي من مقياس السلوك العدواني

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,709	14

قيمة الفا كرونباخ لبعد العدائية من مقياس السلوك العدواني

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,788	14

قيمة الفا كرونباخ لبعد الغضب من مقياس السلوك العدواني

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,808	14

قيمة الفا كرونباخ لمقياس السلوك العدواني ككل

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,920	56

الملحق (10):

المعالجات الإحصائية لاختبار صحة الفرضيات

1.اختبار اعتدالية التوزيع:

Tests de normalité							
		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	البعد	Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl	Significatio n
المجموعة التجريبية القياس القبلي	المعرفة الانفعالية	,176	8	,200*	,905	8	,323
	الإدارة الانفعالية	,250	8	,150	,939	8	,600
	الدافعية	,190	8	,200*	,927	8	,493
	التعاطف	,194	8	,200*	,919	8	,425
	التواصل الاجتماعي	,233	8	,200*	,818	8	,064
	الذكاء الانفعالي	,212	8	,200*	,951	8	,726
المجموعة التجريبية القياس البعدي	المعرفة الانفعالية	,196	8	,200*	,935	8	,563
	الإدارة الانفعالية	,132	8	,200*	,979	8	,958
	الدافعية	,278	8	,069	,837	8	,071
	التعاطف	,274	8	,079	,930	8	,519
	التواصل الاجتماعي	,170	8	,200*	,969	8	,893
	الذكاء الانفعالي	,264	8	,108	,860	8	,120
المجموعة الضابطة القياس القبلي	المعرفة الانفعالية	,196	8	,200*	,935	8	,563
	الإدارة الانفعالية	,132	8	,200*	,979	8	,958
	الدافعية	,278	8	,069	,837	8	,071
	التعاطف	,274	8	,079	,930	8	,519
	التواصل الاجتماعي	,170	8	,200*	,969	8	,893
	الذكاء الانفعالي	,264	8	,108	,860	8	,120
المجموعة الضابطة القياس البعدي	المعرفة الانفعالية	,163	8	,200*	,955	8	,764
	الإدارة الانفعالية	,209	8	,200*	,948	8	,693
	الدافعية	,144	8	,200*	,905	8	,319
	التعاطف	,299	8	,054	,815	8	,061
	التواصل الاجتماعي	,210	8	,200*	,870	8	,152
	الذكاء الانفعالي	,327	8	,052	,798	8	,067
المجموعة التجريبية القياس القبلي	العدوان المادي	,196	8	,200*	,908	8	,340
	العدوان اللفظي	,261	8	,116	,839	8	,074
	العدائية	,184	8	,200*	,898	8	,279
	الغضب	,284	8	,057	,855	8	,108
	السلوك العدواني	,236	8	,200*	,855	8	,108
المجموعة التجريبية	العدوان المادي	,229	8	,200*	,949	8	,698
	العدوان اللفظي	,144	8	,200*	,944	8	,652

القياس البعدي	العدائية	,179	8	,200*	,916	8	,400
	الغضب	,243	8	,184	,901	8	,295
	السلوك العدواني	,169	8	,200*	,931	8	,521
المجموعة الضابطة القياس القبلي	العدوان المادي	,205	8	,200*	,886	8	,213
	العدوان اللفظي	,210	8	,200*	,860	8	,121
	العدائية	,306	8	,066	,778	8	,087
	الغضب	,222	8	,200*	,895	8	,258
	السلوك العدواني	,204	8	,200*	,919	8	,426
المجموعة الضابطة القياس البعدي	العدوان المادي	,205	8	,200*	,886	8	,213
	العدوان اللفظي	,250	8	,150	,839	8	,074
	العدائية	,323	8	,054	,810	8	,077
	الغضب	,215	8	,200*	,902	8	,298
	السلوك العدواني	,187	8	,200*	,932	8	,535

*. Il s'agit d'une borne inférieure de la signification réelle.

a. Correction de signification de Lilliefors

2. اختبار صحة الفرضية الأولى:

Statistiques de groupe

الأبعاد	المجموعة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
المعرفة الانفعالية	تجريبية	8	25,5000	2,92770	1,03510
	ضابطة	8	20,7500	3,32738	1,17640
إدارة الانفعالات	تجريبية	8	38,0000	3,07060	1,08562
	ضابطة	8	21,5000	2,97610	1,05221
حفز الذات (الدافعية)	تجريبية	8	30,2500	3,05894	1,08150
	ضابطة	8	18,8750	1,72689	,61055
التعاطف	تجريبية	8	27,1250	2,10017	,74252
	ضابطة	8	18,8750	1,35620	,47949
التواصل الاجتماعي	تجريبية	8	24,3750	1,84681	,65295
	ضابطة	8	17,2500	1,66905	,59010
الدرجة الكلية	تجريبية	8	145,2500	9,72111	3,43693
	ضابطة	8	97,2500	4,13176	1,46080

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes			
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
المعرفة الانفعالية	Hypothèse de variances égales	,074	,789	3,031	14	,009	4,75000
	Hypothèse de			3,031	13,777	,009	4,75000

	variances inégales						
إدارة الانفعالات	Hypothèse de variances égales	,017	,898	10,914	14	,000	16,50000
	Hypothèse de variances inégales			10,914	13,986	,000	16,50000
حفز الذات (الدافعية)	Hypothèse de variances égales	,711	,413	9,159	14	,000	11,37500
	Hypothèse de variances inégales			9,159	11,050	,000	11,37500
التعاطف	Hypothèse de variances égales	,320	,581	9,334	14	,000	8,25000
	Hypothèse de variances inégales			9,334	11,973	,000	8,25000
التواصل الاجتماعي	Hypothèse de variances égales	,015	,904	8,096	14	,000	7,12500
	Hypothèse de variances inégales			8,096	13,859	,000	7,12500
الدرجة الكلية	Hypothèse de variances égales	1,269	,279	12,853	14	,000	48,00000
	Hypothèse de variances inégales			12,853	9,449	,000	48,00000

4. اختبار صحة الفرضية الثانية:

Statistiques pour échantillons appariés					
		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
المعرفة الانفعالية	بعدي	25,5000	8	2,92770	1,03510
	قبلي	19,1250	8	4,70372	1,66302
إدارة الانفعالات	بعدي	38,0000	8	3,07060	1,08562
	قبلي	25,0000	8	3,85450	1,36277
حفز الذات (الدافعية)	بعدي	30,2500	8	3,05894	1,08150
	قبلي	20,0000	8	2,07020	,73193
التعاطف	بعدي	27,1250	8	2,10017	,74252
	قبلي	20,1250	8	1,72689	,61055
التواصل الاجتماعي	بعدي	24,3750	8	1,84681	,65295

	قبلي	17,3750	8	2,61520	,92461
الدرجة الكلية	بعدي	145,2500	8	9,72111	3,43693
	قبلي	101,6250	8	10,08446	3,56540

Test échantillons appariés						
		Différences appariées		T	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type			
المعرفة الانفعالية	بعدي -قبلي	6,37500	3,46152	5,209	7	,001
إدارة الانفعالات	بعدي -قبلي	13,00000	3,58569	10,255	7	,000
حفز الذات (الدافعية)	بعدي -قبلي	10,25000	3,88219	7,468	7	,000
التعاطف	بعدي -قبلي	7,00000	1,77281	11,168	7	,000
التواصل الاجتماعي	بعدي -قبلي	7,00000	2,77746	7,128	7	,000
الدرجة الكلية	بعدي -قبلي	43,62500	6,45728	19,109	7	,000

5. اختبار صحة الفرضية الثالثة

Statistiques de groupe					
الأبعاد	المجموعة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
العدوان المادي	تجريبية	8	32,6250	6,18610	2,18712
	ضابطة	8	48,0000	5,42481	1,91796
العدوان اللفظي	تجريبية	8	30,1250	5,51459	1,94970
	ضابطة	8	42,6250	4,40576	1,55767
العدائية	تجريبية	8	28,1250	4,51782	1,59729
	ضابطة	8	43,5000	6,09449	2,15473
الغضب	تجريبية	8	30,1250	5,54044	1,95884
	ضابطة	8	43,6250	4,89716	1,73141
الدرجة الكلية	تجريبية	8	121,0000	13,76331	4,86606
	ضابطة	8	177,7500	9,34650	3,30449

Test d'échantillons indépendants							
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes			
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
العدوان المادي	Hypothèse de variances égales	,269	,612	-5,285	14	,000	-15,37500
	Hypothèse de variances inégales			-5,285	13,765	,000	-15,37500
العدوان اللفظي	Hypothèse de variances égales	,487	,497	-5,009	14	,000	-12,50000
	Hypothèse de			-5,009	13,349	,000	-12,50000

	variances inégales						
العدائية	Hypothèse de variances égales	1,438	,250	-5,732	14	,000	-15,37500
	Hypothèse de variances inégales			-5,732	12,909	,000	-15,37500
الغضب	Hypothèse de variances égales	,203	,660	-5,164	14	,000	-13,50000
	Hypothèse de variances inégales			-5,164	13,792	,000	-13,50000
الدرجة الكلية	Hypothèse de variances égales	1,499	,241	-9,648	14	,000	-56,75000
	Hypothèse de variances inégales			-9,648	12,324	,000	-56,75000

7. اختبار صحة الفرضية الرابعة

Statistiques pour échantillons appariés					
		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
العدوان المادي	بعدي	32,6250	8	6,18610	2,18712
	قبلي	44,6250	8	5,85388	2,06966
العدوان اللفظي	بعدي	30,1250	8	5,51459	1,94970
	قبلي	43,1250	8	4,51782	1,59729
العدائية	بعدي	28,1250	8	4,51782	1,59729
	قبلي	41,1250	8	3,75832	1,32877
الغضب	بعدي	30,1250	8	5,54044	1,95884
	قبلي	42,3750	8	4,43807	1,56909
الدرجة الكلية	بعدي	121,0000	8	13,76331	4,86606
	قبلي	171,2500	8	10,70047	3,78319

Test échantillons appariés					
		Différences appariées	t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne			
العدوان المادي	بعدي - قبلي	-12,00000	-8,806	7	,000
العدوان اللفظي	بعدي - قبلي	-13,00000	-5,713	7	,001
العدائية	بعدي - قبلي	-13,00000	-9,276	7	,000
الغضب	بعدي - قبلي	-12,25000	-6,804	7	,000
الدرجة الكلية	بعدي - قبلي	-50,25000	-15,541	7	,000

8. اختبار صحة الفرضية الخامسة

Statistiques pour échantillons appariés					
		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
المعرفة الانفعالية	بعدي	25,5000	8	2,92770	1,03510
	تتبعي	25,1250	8	2,47487	,87500
إدارة الانفعالات	بعدي	38,0000	8	3,07060	1,08562
	تتبعي	37,6250	8	3,58319	1,26685
حفز الذات (الدافعية)	بعدي	30,2500	8	3,05894	1,08150
	تتبعي	30,1250	8	4,54933	1,60843
التعاطف	بعدي	27,1250	8	2,10017	,74252
	تتبعي	27,6250	8	2,19984	,77776
التواصل الاجتماعي	بعدي	24,3750	8	1,84681	,65295
	تتبعي	24,3750	8	1,76777	,62500
الدرجة الكلية	بعدي	145,2500	8	9,72111	3,43693
	تتبعي	144,8750	8	9,47836	3,35111

Test échantillons appariés						
		Différences appariées		t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type			
المعرفة الانفعالية	بعدي -تتبعي	,37500	,91613	1,158	7	,285
إدارة الانفعالات	بعدي -تتبعي	,37500	1,68502	,629	7	,549
حفز الذات (الدافعية)	بعدي -تتبعي	,12500	2,47487	,143	7	,890
التعاطف	بعدي -تتبعي	-,50000	1,92725	-,734	7	,487
التواصل الاجتماعي	بعدي -تتبعي	,00000	1,06904	,000	7	1,000
الدرجة الكلية	بعدي -تتبعي	,37500	2,87539	,369	7	,723

9. اختبار صحة الفرضية السادسة

الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي في السلوك العدواني:

Statistiques pour échantillons appariés					
		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
المادي	بعدي	32,6250	8	6,18610	2,18712
	تتبعي	31,7500	8	5,54849	1,96169
اللفظي	بعدي	30,1250	8	5,51459	1,94970
	تتبعي	30,0000	8	4,92805	1,74233

العدائية	بعدي	28,1250	8	4,51782	1,59729
	تتبعي	27,3750	8	3,77728	1,33547
الغضب	بعدي	30,1250	8	5,54044	1,95884
	تتبعي	29,3750	8	4,95516	1,75191
الدرجة الكلية	بعدي	121,0000	8	13,76331	4,86606
	تتبعي	120,3750	8	12,73844	4,50372

Test échantillons appariés						
		Différences appariées		T	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type			
المادي	بعدي -تتبعي	,87500	1,12599	2,198	7	,064
اللفظي	بعدي -تتبعي	,12500	1,35620	,261	7	,802
العدائية	بعدي -تتبعي	,75000	1,03510	2,049	7	,080
الغضب	بعدي -تتبعي	,75000	1,03510	2,049	7	,080
الدرجة الكلية	بعدي -تتبعي	,62500	1,68502	1,049	7	,329

10_اختبار صحة الفرضية العامة:

10_1_ اختبار حجم أثر البرنامج على الذكاء الانفعالي:

Tableau ANOVA							
		Somme des carrés		df	Moyenne des carrés	F	Signification
المعرفة الانفعالية	Inter-groupes	Combiné	90,250	1	90,250	9,189	,009
	Intra-classe	137,500		14	9,821		
	Total	227,750		15			
إدارة الانفعالات	Inter-groupes	Combiné	1089,000	1	1089,000	119,109	,000
	Intra-classe	128,000		14	9,143		
	Total	1217,000		15			
الدافعية	Inter-groupes	Combiné	517,563	1	517,563	83,889	,000
	Intra-classe	86,375		14	6,170		
	Total	603,938		15			
التعاطف	Inter-groupes	Combiné	272,250	1	272,250	87,120	,000
	Intra-classe	43,750		14	3,125		
	Total	316,000		15			
التواصل الاجتماعي	Inter-groupes	Combiné	203,063	1	203,063	65,542	,000
	Intra-classe	43,375		14	3,098		
	Total	246,438		15			
الدرجة الكلية	Inter-groupes	Combiné	9216,000	1	9216,000	165,204	,000
	Intra-classe	781,000		14	55,786		

	Total	9997,000	15			

Mesures des associations		
	Eta	Eta carré
المعرفة الانفعالية	,629	,396
إدارة الانفعالات	,946	,895
الدافعية	,926	,857
التعاطف	,928	,862
التواصل الاجتماعي	,908	,824
الدرجة الكلية	,960	,922

10_2_ حجم أثر البرنامج على السلوك العدواني:

Tableau ANOVA							
			Somme des carrés	df	Moyenne des carrés	F	Signification
العدوان المادي	Inter-groupes	Combiné	945,562	1	945,562	27,935	,000
	Intra-classe		473,875	14	33,848		
	Total		1419,437	15			
العدوان اللفظي	Inter-groupes	Combiné	625,000	1	625,000	25,090	,000
	Intra-classe		348,750	14	24,911		
	Total		973,750	15			
العدائية	Inter-groupes	Combiné	945,563	1	945,563	32,859	,000
	Intra-classe		402,875	14	28,777		
	Total		1348,438	15			
الغضب	Inter-groupes	Combiné	729,000	1	729,000	26,665	,000
	Intra-classe		382,750	14	27,339		
	Total		1111,750	15			
الدرجة الكلية	Inter-groupes	Combiné	12882,250	1	12882,250	93,085	,000
	Intra-classe		1937,500	14	138,393		
	Total		14819,750	15			

Mesures des associations		
	Eta	Eta carré
العدوان المادي	,816	,666
العدوان اللفظي	,801	,642
العدائية	,837	,701
الغضب	,810	,656
الدرجة الكلية	,932	,869

Abstract

The aim of the current study is to explore the effectiveness of an integrated counselling program based on the development of emotional intelligence skills in reducing the severity of aggressive behavior among a sample of delinquent adolescents. The researcher used a quasi-experimental design with a sample consisting of 16 delinquent adolescents aged between 14 and 17 years who were placed in the Ras Ghalouche Rehabilitation Center in the Medea province. They were divided into two groups: an experimental group and a control group, each comprising 8 delinquent adolescents. The study utilized Farouk El-Sayed Osman and Mohamed Abdel Samie Rizk's Emotional Intelligence Scale (2001) and Amal Bazza's Aggressive Behavior Scale (2003), along with the integrated counseling program. The results revealed statistically significant differences between the mean scores of the experimental group on the pre- and post-measures of the Emotional Intelligence Scale and its dimensions, favoring the post-measure. Moreover, there were significant differences between the mean scores of the experimental group and the control group on the post-measure of the Emotional Intelligence Scale, favoring the experimental group. Furthermore, significant differences were found between the mean scores of the experimental group on the pre- and post-measures of the Aggressive Behavior Scale and its dimensions, favoring the post-measure. Similarly, there were significant differences between the mean scores of the experimental group and the control group on the post-measure of the Aggressive Behavior Scale, favoring the experimental group. However, no statistically significant differences were observed between the mean scores of the individuals in the experimental group on the post- and follow-up measures of the Emotional Intelligence Scale and its dimensions. Likewise, there were no statistically significant differences between the mean scores of the individuals in the experimental group on the post- and follow-up measures of the Aggressive Behavior Scale and its dimensions.

Keywords: Emotional intelligence, aggressive behavior, delinquent adolescents, integrated program.