جامعة البليدة 2

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

مذكرة ماجستير

التخصص: علم النفس العيادي

المخططات المبكرة غير المكيفة والإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة وعلاقتهما بتنمية السلوك العدواني للمراهق

من طرف

نويشي فاطمة الزهراء

أمام اللجنة المشكلة من

شرادي نادية	أستاذة محاضرة (أ)	جامعة البليدة 2	رئيســـــــا
حدار عبد العزيز	أستـــــــاذ	جامعة البليدة 2	مشرفا و مقررا
بن يعقوب نعيمة	أستاذة محاضرة (أ)	جامعة البليدة 2	عضوا مناقشـــا
بن لكحل سمير	أستاذ محاضر(أ)	جامعة المدية	عضوا مناقشـــا

البليدة، سبتمبر 2014

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين السلوك العدواني و كل من المخططات المبكرة غير المتكيفة و الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة، لدى عينة متكونة من 200 تلميذ و تلميذة بأربع متوسطات بدائرة القليعة و لاية تيبازة و لتحقيق هذا الهدف تم طرح التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة ارتباطيه بين السلوك العدواني و كل أنواع المخططات المبكرة غير المتكيفة لدى عينة البحث؟
- هل توجد علاقة ارتباطيه بين السلوك العدواني و الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة؟

و للإجابة على هذه الأسئلة تمت صياغة فرضيات وفقا لهذه التساؤلات.

و للتحقق من صحة هذه الفرضيات استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بشقيه التحليلي و الإرتباطي ، حيث تم استخدام مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة لجيفري يونغ، و مقياس العدوانية ل Buss و Purry ، و هذا بعد تقنينهما على البيئة الجزائرية، أما مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة فقد تم بناءه من طرف الباحثة، و بعد تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، انتهى البحث إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين السلوك العدواني و كل من مخطط (النقص العاطفي، الشعور بالتخلي و الإهمال، مخطط الفشل، مخطط التضحية، الحقوق الشخصية المتطلبة و المفرطة، نقص التحكم الذاتي الانفعالي) و عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا مع باقي المخططات(مخطط الشك و التعدي، مخطط الانطواء الاجتماعي، مخطط الشعور بالنقص و الخجل، مخطط التبعية و عدم الكفاءة، مخطط الخوف من المرض و الخطر، مخطط العلاقات الدمجية، مخطط الخضوع، مخطط التحكم الانفعالي المفرط، مخطط المثاليات المتطلبة و النقد المفرط)
- عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين السلوك العدواني و الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة.

و في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج قدمت الباحثة عددا من الاقتراحات و التوصيات، التي من الممكن أخذها بعين الاعتبار من بينها:

دراسات تتعلق ببناء برامج علاجية على البيئة الجزائرية للمخططات المبكرة غير المتكيفة، و تصميم برامج إرشادية وقائية و تطبيقها في مدارسنا بمختلف أطوارها لخفض السلوك العدواني و التصدي لظاهرة العدوانية قبل أن تتفاقم أكثر مما هي عليه و تتثبت في سلوكات أبنائنا.

دراسات مسحية لكل من المخططات المبكرة غير المتكيفة و الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة و السلوك العدواني.

إجراء دراسات أخرى يتم فيها حصر العوامل المساهمة في ظاهرة العنف المدرسي كالتدخين و تعاطي المخدرات الذي هو منتشر في الأوساط التربوية.

Résumé

Cette étude vise à détecter la nature de la relation entre le comportement agressif et les schémas précoces inadaptés d'une part et l'addiction aux jeux électroniques violents d'autre part, chez un échantillon de deux cents (200) élèves de l'enseignement moyen de quatre collèges à Kolèa (wilaya de Tipaza) .

Pour concrétiser cet objectif, on a posé les questions suivantes :

- Existe-t-il une relation de corrélation entre le comportement agressif et tous les types de schémas précoces inadaptés ?
- Existe-t-il une relation de corrélation entre le comportement agressif et l'addiction aux jeux électroniques agressifs.

Pour répondre à ces questions on a établi les hypothèses de l'étude en fonction de ces interrogations, la chercheuse à également utilisé à travers cette étude la méthode descriptive analytique et relative, en s'appuyant sur les trois questionnaires suivants :

1- Questionnaire de schémas précoces inadaptés de Young Jeffrey
2- Questionnaire de l'agressivité de Buss et Purry.
3- Questionnaire de l'addiction aux jeux électroniques agressifs préparé par la chercheuse elle-même, tous les outils de travail ont été adaptés à la société Algérienne.

Après l'analyse des donnés de l'étude en utilisant les méthodes statistiques appropriés, les résultats ont montré qu'il ya une relation de corrélation entre le comportement agressif et chaqu'un des schémas suivants(Schéma de Manque Affectif, Schéma d'abandon, schéma d'échec, Assujettissement, Abnégation, Droits Personnels Exagérés,

Auto discipline Insuffisante) et qu'il n'ya pas de relation de corrélation entre le comportement agressif et les autres schémas(Schéma de Méfiance, Schéma d'imperfection, Schéma d'isolement, Schéma de Dépendance, Peur de danger ou de maladie, Schéma de fusionnement, Schéma Sur-contrôle Emotionnel, Schéma d'idéaux exigeants), comme il n'existe pas de relation de corrélation entre le comportement agressif et l'addiction aux jeux électroniques agressifs chez notre échantillon.

A la lumière de ces résultats, la chercheuse a proposé des recommandations et des suggestions pour diminuer le taux d'agressivité dans nos établissements scolaires.

كلمة شكر

شكري و امتناني و حمدي لله عز و جل، الذي سخر لي من أسباب العلم، و أمدني بالقوة و رزقني الصبر على إنجاز هذا البحث المتواضع.

شكري الجزيل إلى الأستاذ المشرف حدار عبد العزيز، الذي لم يدخر جهدا لتسهيل مهمتي في إتمام هذا البحث من خلال توجيهاته المنهجية و ملاحظاته العلمية.

كما أتقدم بالشكر إلى كافة أساتذة قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا بجامعة البليدة(02)، و إلى كل من ساهم في تقديم يد المساعدة لي على إنجاز هذا البحث من قريب أو من بعيد.

و لا يفوتني توجيه الشكر إلى والديا، حفظهما الله و أطال في عمرهما.

شكري و امتناني إلى رمز نجاحي و سر مثابرتي و سندي في الدنيا زوجي العزيز،

دون أن أنسى ابنتي الغالية و قرة عيني مروة.

الفهرس

ملخص

كلمة شكر

الفهرس

قائمة الجداول

فهرس التمثيل البياني

مقدمة.....20

الجانب النظري

الفصل1: الإطار النظري للإشكالية

1.1 الدراسات السابقة..... 22

1.1.1 دراسات تناولت المخططات المبكرة غير المتكيفة.....22

2.1.1 دراسات تناولت السلوك العدواني..... 26

3.1.1 دراسات تناولت الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة..... 32

2.1 الإشكالية.....42

3.1 الفرضيات.....46

4.1أهمية الدراسة.....47

5.1 أهداف الدراسة..... 48

6.1 تحديد المفاهيم الإجرائية..... 48

الفصل 2: المخططات المبكرة غير المتكيفة عند يونغ

تمهيد.....58
1.2 لمحة تاريخية.....59
2.2 البوادر الأولى لظهور مصطلح المخطط.....59
3.2 تعريف المخططات و مفهومها عند يونغ.....60
1.3.2 تعريف المخططات المبكرة غير المتكيفة.....60
2.3.2 مفهوم المخططات المبكرة غير المتكيفة عند يو.....62
3.3.2 دور المخططات.....64
4.3.2 طبيعة المخطط في سن الرشد.....65
5.3.2 ردود الأفعال المختلفة من المخططات.....65
4.2 خصائص المخططات المبكر غير المتكيفة.....67
5.2 تشكل المخططات المبكر غير المتكيفة.....68
1.5.2الحاجات غير المشبعة عند الطفل.....68
2.5.2 تموضع المخطط في مكانه.....68
3.5.2 دور الآباء في وجود المخطط.....69
4.5.2 علاقة المخطط بالمجتمع.....69
5.5.2 الاستعداد الوراثي.....70
6.2 أصول المخططات.....70
1.6.2 دور الحاجات العاطفية الأساسية.....71
2.6.2 دور الخيرات المبكرة للحياة.....71
3.6.2 دور المزاج الانفعالي.....72
7.2 مجالات المخططات المبكرة غير المتكيفة.....75
8.2 الإستراتيجيات المستعملة للحفاظ على صلابتها.....80
9.2 علاج المخططات.....82

خلاصة.....85

الفصل 3: المراهقة

تمهيد.....86
1.3 ماهية المراهقة.....87
1.1.3 معنى المراهقة.....87
1.1.1.3 لغويا.....87
2.1.1.3 اصطلاحا.....87
2.3 مراحل المراهقة.....88
1.2.3 فترة ما قبل الحلم(12-13سنة).....88
2.2.3 فترة البلوغ(13-15سنة).....88
3.2.3 فترة المراهقة ا لشبابية(16-20سنة)..... 89
3.3 مظاهر النمو في مرحلة المراهقة.....89
1.3.3 النمو الجسمي (الجسدي).....89
2.3.3 النمو الفسيولوجي.....90
3.3.3 النمو الحركي.....90
4.3.3 النمو العقلي.....91
5.3.3 النمو الانفعالي.....92
6.3.3 النمو الاجتماعي و الخلفي.....93
4.3 حاجات المراهق.....93
1.4.3 حاجات فيزيولوجية.....94
2.4.3 حاجات نفسية و اجتماعية.....94
3.4.3 حاجات جنسية.....94
4.4.3 الحاجة إلى الاستقلالية.....94
5.3 أنماط المراهقة.....95

1.5.3 المراهقة المتكيفة السوية.....95
2.5.3 المراهقة الإنسحابية المنطوية.....95
3.5.3 المراهقة العدوانية المتمردة.....95
4.5.3 المراهقة المنحرفة.....96
خلاصة.....97

الفصل 4: السلوك العدواني لدى المراهق

تمهيد.....98
1.4 ماهية السلوك العدواني.....98
1.1.4 المعنى اللغوي.....98
2.1.4 المعنى الاصطلاحي.....98
3.1.4 من تعاريف العنف عامة.....100
2.4 العلاقة بين العنف و العدوان.....100
3.4 أشكال السلوك العدواني.....101
1.3.4 حسب الأسلوب.....101
2.3.4 حسب الوجهة.....101
3.3.4حسب الضحية.....101
4.4 أسباب السلوك العدواني.....102
5.4 مظاهر السلوك العدواني.....104
6.4 ديناميات السلوك العدواني.....104
7.4 النظريات المفسرة للسلوك العدواني.....105
1.7.4 نظرية العدوان الغريزي..... 105
2.7.4 النظرية السلوكية.....105
3.7.4 النظرية المعرفية.....106
4.7.4 نظرية الإحباط.....106

5.7.4 النظرية الفيزيولوجية.....107
6.7.4 نظرية سمة العدوان.....108
7.7.4 نظرية التعلم الاجتماعي.....108
8.4 قياس السلوك العدواني.....109
1.8.4 الملاحظة المباشرة.....109
2.8.4 المقابلة العيادية.....109
3.8.4 التقارير الذاتية.....109
4.8.4 الاختبارات الشخصية.....110
5.8.4 قوائم التقارير.....110
6.8.4 تقدير الأقران.....110
9.4 الإجراءات الوقائية من السلوك العدواني.....110
1.9.4 تحاشي الممارسات الخاطئة في تنشئة الأطفال.....110
2.9.4 ضبط الوالدين للسلوك العدواني لأبنائهم.....110
3.9.4 تقليل تعرض الأفراد لمسببات السلوك العدواني.....111
4.9.4 تقليل عرض برامج العنف في وسائل الإعلام.....111
5.9.4 مراقبة الأولياء لأبنائهم فيما يتعلق بممارسة ألعاب الفيديو العنيفة.....111
6.9.4 التغيرات الملائمة في ظروف البيئة.....111
7.9.4 تنمية سلوك التعاون و المساعدة.....112
8.9.4 الإجراءات الوقائية لمواجهة السلوك العدواني في المدارس.....112
خلاصة.....113

الفصل 5: الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة

تمهيد.....114
1.5 اللعب عند المراهق في ظل التطور التكنولوجي.....114
1.1.5 الإطار التاريخي للعب.....115

2.1.5 مفهوم اللعب.....115
1.2.1.5 التعريف اللغوي للعب.....116
2.2.1.5 التعريف العلمي للعب.....116
3.1.5 أهم النظريات المفسرة للعب.....117
1.3.1.5 نظرية التحليل النفسي.....117
2.3.1.5 النظرية المعرفية في تفسير ظاهرة اللعب.....118
3.3.1.5 نظرية الجشطالت.....118
4.3.1.5 نظرية ديناميكية الطفولة.....119
5.3.1.5 نظرية الطاقة الزائدة.....119
6.3.1.5 نظرية التنفيس.....119
7.3.1.5 نظرية تجديد النشاط أو الاستجمام.....120
8.3.1.5 النظرية التلخيصية.....120
9.3.1.5 النظرية الإعدادية (التدريب على المهارات).....121
4.1.5 وظائف اللعب 121
1.4.1.5 الوظيفة البيولوجية..... 121
2.4.1.5 الوظيفة النمائية.....121
3.4.1.5 الوظيفة المعرفية.....122
4.4.1.5 الوظيفة النفسية.....122
5.4.1.5 الوظيفة الانفعالية.....122
6.4.1.5 الوظيفة الترفيهية.....122
7.4.1.5 الوظيفة العلاجية.....123
2.5 ماهية الألعاب الإلكترونية.....123
1.2.5 تعريف الألعاب الإلكترونية العنيفة.....123
2.2.5 نبذة تاريخية عن نشأة الألعاب الإلكترونية العنيفة.....125

3.2.5 تصنيف الألعاب الإلكترونية.....127
4.2.5 الإدمان على الألعاب الإلكترونية.....134
1.4.2.5 معايير الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة 134
2.4.2.5 أعراض الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة.....134
3.4.2.5 من آثار الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة.....135
5.2.5 العنف المتضمن في الألعاب الإلكترونية و عدوانية المراهق.....137
1.5.2.5 طبيعة العنف المجسد في الألعاب الإلكترونية.....137
1.1.5.2.5 الجانب الكيفي.....137
2.1.5.2.5 الجانب الكمي.....138
6.2.5 تأثير العنف المجسد في ألعاب الفيديو.....140
1.6.2.5 التأثير السلبي.....140
2.6.2.5 التأثير الإيجابي.....140
خلاصة.....142
الفصل 6: المخططات المبكرة غير المتكيفة و الألعاب الإلكترونية العنيفة و علاقتهما بالعنف المدرسي لدى المراهق
تمهيد.....143
1.6 ماهية العنف.....144
1.1.6 تعريف العنف عامة.....144
1.1.1.6العنف لغة.....144
2.1.1.6 التعريف النفسي للعنف.....144
2.1.6 تعريف العنف المدرسي.....144
2.6 تصنيفات العنف المدرسي.....145
1.2.6 تصنيف(Dupaquier).....146
2.2.6 تصنيف العنف المدرسي حسب الوسيلة و الطريقة.....147

3.2.6 تصنيف(Le Blanc).....147
4.2.6 تصنيف(Fortin)..... 148
5.2.6 تصنيف(François Dubet).....148
6.2.6 تصنيف(Pain) للسلوكات العنيفة التي تقع في المدرسة.....149
3.6 تفسير ظاهرة العنف المدرسي.....150
1.3.6 التفسير النفسي.....150
2.3.6 التفسير الاجتماعي.....150
3.3.6 التفسير الموقفي للعنف.....150
4.3.6 التفسير التفاعلي(الشمولي).....150
4.6 أسباب العنف المدرسي.....151
1.4.6 أسباب ذاتية متعلقة بالتلميذ نفسه.....152
2.4.6 الأسباب المرتبطة بالأسرة.....153
1.2.4.6 الجو الأسري المشحون بالخلافات.....154
2.2.4.6 الحرمان العاطفي.....154
3.2.4.6 أساليب التربية الأسرية.....154
3.4.6 العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية.....156
1.3.4.6 أسباب تعود إلى سلطة المجتمع المدرسي.....156
2.3.4.6 أسباب تتعلق بالإدارة المدرسية.....157
3.3.4.6 أسباب تعود إلى الجانب البيداغوجي.....157
4.3.4.6 عدم مراعاة الظروف الفردية للتلاميذ.....158
5.3.4.6 الإخفاق أو الفشل المدرسي.....159
6.3.4.6 قلة النشاطات المدرسية.....159
7.3.4.6 العقاب المدرسي.....159
4.4.6 عوامل تعود إلى جماعة الرفاق.....160

5.4.6 وسائل الإعلام.....160
6.4.6 العنف المدرسي الناجم عن ممارسة الألعاب ذات المحتوى العنيف.....161
5.6 آثار العنف المدرسي..... 161
1.5.6 على مستوى الفرد.....162
2.5.6 على مستوى المجتمع.....162
6.6 سبل مواجهة العنف المدرسي.....163
خلاصة.....167

الفصل7: الأسس المنهجية للدراسة

1.7 الدراسة الاستطلاعية.....168
1.1.7 مقياس المخططات المبكرة.....168
2.1.7 مقياس العدوانية لعبد الله سليمان ابراهيم و محمد نبيل عبد الحميد.....174
3.1.7 مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة.....179
2.7 منهج الدراسة.....186
3.7 مجالات الدراسة.....186
1.3.7 المجال المكاني.....186
2.3.7 المجال الزماني.....187
4.7 مجتمع الدراسة.....187
5.7 عينة البحث.....187
1.5.7 نوع العينة.....187
2.5.7 طريقة اختيار العينة.....188
3.5.7 خصائص العينة.....188
6.7 أدوات جمع البيانات.....190
1.6.7 مقياس المخططات غير المتكيفة لجيفري يونغ..... 190
1.1.6.7 وصف المقياس.....190

2.1.6.7 طريقة التنقيط.....191
3.1.6.7 مستويات تأثير المخططات.....192
4.1.6.7 الخصائص السيكومترية لمقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة..... 192
2.6.7 مقياس العدوانية لعبد الله سليمان إبراهيم و محمد نبيل عبد الحميد.....194
1.2.6.7 أبعاد المقياس.....194
2.2.6.7 الخصائص السيكومترية للمقياس.....194
3.6.7 مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة.....196
1.3.6.7 أبعاد المقياس.....196
2.3.6.7 طريقة الإجابة و التنقيط.....196
3.3.6.7 معايير تقدير المقياس.....197
7.7 أساليب تحليل البيانات.....197

الفصل 8: تحليل و مناقشة النتائج

تمهيد.....198
1.8تحليل و مناقشة النتائج الخاصة بمتغيرات البحث.....198
1.1.8 المخططات المبكرة غير المتكيفة.....198
2.1.8 الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة.....201
3.1.8 السلوك العدواني.....202
2.8 تحليل و مناقشة النتائج الخاصة بالفرضيات.....202
1.2.8 تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الأولى.....202
2.2.8 تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثانية.....203
3.2.8 تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....205
4.2.8 تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة.....206
5.2.8 تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الخامسة..... 207
6.2.8 تحليل و مناقشة نتائج الفرضية السادسة.....208

7.2.8 تحليل و مناقشة نتائج الفرضية السابعة.....209
8.2.8 تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثامنة.....210
9.2.8 تحليل و مناقشة نتائج الفرضية التاسعة.....211
10.2.8 تحليل و مناقشة نتائج الفرضية العاشرة.....212
11.2.8 تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الحادية عشر.....213
12.2.8 تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثانية عشر.....214
13.2.8 تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة عشر.....215
14.2.8 تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة عشر.....216
15.2.8 تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الخامسة عشر.....217
16.2.8 تحليل و مناقشة نتائج الفرضية السادسة عشر.....218
الاستنتاج العام.....220
الخاتمة.....222
الاقتراحات.....224
المراجع.....226
الملاحق

قائمة الجداول

الرقم		الصفحة
01	سلبيات و إيجابيات المخططات.	64
02	المواقف المختلفة المواجهة للمخططات.	66
03	يبين تصنيف (pain) للسلوكات العنيفة.	149
04	يبين درجات الصدق(ن) للمميزات العامة لمقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة.	169
05	يبين الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد و الدرجة الكلية للمقياس	170
06	يبين الارتباط بين كل بند من بنود مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه.	171
07	يوضح قيمة معامل الفا كرونباخ لكل بعد.	173
08	يبين درجات الصدق لكل عبارة من عبارات مقياس العدوانية في الصياغة اللغوية (ن1) و مدى صدق تمثيل عبارات المقياس (ن2).	175
09	يبين درجات الصدق للميزات العامة لمقياس السلوك العدواني.	176
10	يبين المؤشرات الإحصائية للمقارنة الطرفية للتحقق من صدق مقياس العدوانية	177
11	يبين درجات أفراد العينة الاستطلاعية في مقياس العدوانية في التطبيق الأول (ن1) و التطبيق الثاني (ن2).	177
12	يوضح قيمة الفا كرونباخ لكل بعد.	179
13	يوضح صدق الاتساق الداخلي لمعاملات الارتباط بين درجة كل بند و الدرجة الكلية لمقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة التجريبي.	181
14	يبين درجات صدق محتوى مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة	183

من حيث مدى تعبير الأبعاد و البنود بناءا على تقدير المحكمين.

15 يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس و المتوسطة. 189

16 يوضح صدق و ثبات مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة ليونغ. 193

17 يبين المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و معامل الرتب لفريدمان للمخططات. 199

18 يبين مستويات الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة 201

19 يبين مستويات العدوانية لدى أفراد العينة 202

20 يبين معامل الارتباط بين مخطط النقص العاطفي و العدوانية 202

21 يبين معامل الارتباط بين مخطط الإهمال و العدوانية 204

22 يبين معامل الارتباط بين مخطط الشك و التعدي و العدوانية 205

23 يبين معامل الارتباط بين مخطط العزلة و النفور و العدوانية 206

24 يبين معامل الارتباط بين مخطط النقص و عدم الكمال و العدوانية 207

25 يبين معامل الارتباط بين الفشل العدوانية 208

26 يبين معامل الارتباط بين مخطط التبعية والعدوانية 209

27 يبين معامل الارتباط بين مخطط القابلية للإنجراح و العدوانية 210

28 يبين معامل الارتباط بين مخطط العلاقات الدمجية و العدوانية 211

29 يبين معامل الارتباط بين مخطط الخضوع و العدوانية 212

30 يبين معامل الارتباط بين مخطط التضحية و العدوانية 213

31 يبين معامل الارتباط بين مخطط التحكم المفرط في الانفعالات و العدوانية 214

32 يبين معامل الارتباط بين مخطط المتطلبات العالية و العدوانية 215

33 يبين معامل الارتباط بين مخطط السيطرة و العدوانية 216

34 يبين معامل الارتباط بين مخطط نقص التحكم في الذات و العدوانية 217

35 يبين معامل الارتباط بين الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة و العدوانية 218

قائمة الأشكال

الرقم		الصفحة
01	يوضح أصول المخططات المبكرة غير المتكيفة	74
02	يوضح تصنيف(ESRB)	127
03	يوضح تصنيف (RPGI)	129
04	يوضح أسباب تصنيف(RPGI)	129
05	أنواع الألعاب الإلكترونية	133
06	يوضح تصنيف الألعاب الإلكترونية حسب محتوى العنف	139
07	يوضح العلاقة بين العنف و المدرسة و الأسرة و المجتمع	151
08	يبين أنماط السلوكيات الصادرة عن الأستاذ و نتيجة ذلك على سلوك التلاميذ	158

مقدمة

تعد مشكلة العنف في المدارس ظاهرة لا يمكن أن يخلو منها أي واقع تربوي، إلا أنها تتفاوت في درجة حدتها و تفاقمها من مجتمع إلى آخر و من مرحلة دراسية إلى أخرى، مما استدعى اهتمام العديد من الباحثين لتسليط الضوء على العوامل و المتغيرات النفسية و الاجتماعية و الاقتصادية و التربوية المرتبطة بظاهرة العدوانية لدى مختلف الفئات العمرية، فأصبحت هذه الظاهرة تشكل محور العديد من الدراسات المعاصرة بالنظر إلى الانتشار الواسع لها و ما تخلفه من آثار سلبية على مستوى الفرد و المجتمع و بذلك تعتبر من المشكلات التي تهدد المؤسسات التربوية التي تطورت أنماطها و أساليبها حتى وصلت إلى إحداث أضرار مادية بالأفراد أو المؤسسات التربوية نفسها، لهذا يعد السلوك العدواني سلوكا مضادا للمجتمع بالنظر إلى النتائج التي تنجر عنه.

و إذا عدنا إلى المجتمع الجزائري، فإن مؤسساتنا التربوية هي الأخرى تعاني من ظاهرة العنف المدرسي إذ انعقدت ندوات و ملتقيات عديدة في الوطن على مستوى العديد من مديريات التربية من أهمها الملتقى الدولي حول العنف و المجتمع الذي أقيم بجامعة بسكرة (2003)، و لعل السبب في تزايد الاهتمام بدراسة ظاهرة العنف داخل المدرسة يرجع بالدرجة الأولى إلى تزايد معدلات العنف داخلها فقد ذكرت جريدة الخبر اليومي في عددها5566 (مارس2009) أنه قد تم إحصاء 59 ألف حالة عنف منها 12 ألف حالة عنف جسدي مادي من بينها 342 حالة حمل السلاح خلال الموسم الدراسي2007/2006 و ذلك في الأطوار الثلاثة.

و عليه تحاول هذه الدراسة التطرق إلى السلوك العدواني الذي يمارسه تلاميذ الطور المتوسط، حيث أن هذه المشكلة متعددة الأوجه و يساهم في حدوثها عوامل عدة منها النفسية التي تسهم في تركيبة شخصية المراهق و التي تكونت نتيجة خبرات و أحاسيس عادة ما تكون مؤلمة قد مر بها في مراحل طفولته المبكرة مما قد يؤدي إلى تطوير ما يصطلح عليه حاليا بالمخططات المبكرة غير المتكيفة، في حين نجد أن تكنولوجيا الإعلام و الاتصال التي استطاعت أن تختزل العالم في قرية كونية تتجسد فيها العوالم الافتراضية ملغية الحدود الزمنية و المكانية و التي نخص بها الألعاب الإلكترونية أو ألعاب الفيديو و التي تعد وسائط ترفيهية تكتسح شريحة هامة من الأطفال و المراهقين و حتى الراشدين إلى درجة الإدمان عليها و التي تتخذ من العنف و الجريمة الموضوع الرئيسي لها من خلال تصويرها لمختلف مشاهد العنف من قتل و دمار و حوادث و ما يمكن أن تثيره هذه المشاهد من انفعالات نفسية لدى المراهق في هذه المرحلة الحساسة و ما قد تعكسه من عدوان و عنف على أرض الواقع .

و للإحاطة النظرية بالمتغيرات الأساسية للبحث و محاولة إبراز العلاقة بينها اقتضى البحث تقسيمه إلى جانبين هامين مدعمين لبعضهما البعض: جانب نظري و جانب تطبيقي.

حيث يحتوي الجانب النظري على المعارف السابقة حول موضوع البحث و يتضمن ستة فصول:

تناول الفصل الأول الإطار النظري لإشكالية البحث انطلاقا من الدراسات السابقة حول متغيرات البحث، إشكالية البحث، فرضياته، أهميته و أهدافه و تحديد مفاهيمه.

أما الفصل الثاني فقد خصص للمخططات المبكرة غير المتكيفة و قد احتوى هذا الفصل على مدخل تاريخي بالإضافة إلى تعريف المخططات و مفهومها، دورها، طبيعتها، ردود الأفعال المختلفة من المخططات، خصائصها، شكلها، أصولها، مجالاتها و الإستراتيجيات المستعملة للحفاظ على صلابتها و أخيرا علاجها.

و قد تناول الفصل الثالث متغير المراهقة بداية بماهية المراهقة لغة و اصطلاحا، لتليها مظاهر النمو المختلفة في مرحلة المراهقة، حاجات المراهق المختلفة، و أخيرا أنماط المراهقة.

و في الفصل الرابع تم التطرق إلى متغير السلوك العدواني لدى المراهق بدءا بماهية السلوك العدواني لغة و اصطلاحا، لننتقل إلى العلاقة بين العنف و العدوان، ثم أشكال السلوك العدواني، فأسبابه و مظاهره، ديناميا ته، لنتناول بعدها مختلف النظريات المفسرة للسلوك العدواني، يليها طرق قياس السلوك العدواني، لنختم الفصل بالإجراءات الوقائية من السلوك العدواني.

أما الفصل الخامس فقد احتوى على قسمين: القسم الأول خصص لمتغير اللعب عند المراهق في ظل التطور التكنولوجي، بدءا بالإطار التاريخي للعب، تعريفه، أهم النظريات المفسرة للعب، وظائف اللعب المختلفة. أما القسم الثاني فقد خصص للألعاب الإلكترونية انطلاقا من تعريفها، نبذة تاريخية عن نشأتها، تصنيفها، لننتقل إلى الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة، معايير الإدمان عليها، أعراض الإدمان عليها، آثار هذا الإدمان، ثم تم التطرق إلى العنف المتضمن في الألعاب الإلكترونية العنيفة و عدوانية المراهق لنختم الفصل بتأثير العنف المجسد في الألعاب الإلكترونية.

في حين كان الفصل السادس جامعا لمتغيرات البحث تحت عنوان المخططات المبكرة غير المتكيفة و الألعاب الإلكترونية العنيفة و علاقتهما بالعنف المدرسي لدى المراهق، حيث استهل الفصل بماهية العنف و مختلف تعريفاته، لتليها تصنيفات العنف المدرسي، ثم تفسيره و أسبابه، آثاره، لنختم الفصل بسبل مواجهة العنف المدرسي.

و يحتوي الجانب الميداني على فصلين:

خصص الفصل السابع للإطار المنهجي للدراسة، بدءا بالدراسة الاستطلاعية، منهج البحث عينة الدراسة، أدواتها، و الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة نتائجها.

أما الفصل الثامن و الأخير من هذا البحث فقد خصص لعرض و تحليل و مناقشة النتائج.

و قد احتوى على قسمين: القسم الأول خصص لتحليل و مناقشة النتائج الخاصة بمتغيرات البحث، أما القسم الثاني فقد خصص لعرض و تحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضيات.

و في الأخير عرض استنتاج عام و خاتمة، إضافة إلى بعض التوصيات و الاقتراحات التي نختم بها هذه الدراسة.

الفصل01

الإطار النظري للإشكالية

عمدنا في هذا الفصل إلى عرض الخلفية النظرية لمشكلة البحث و ذلك بالتطرق للدراسات السابقة العربية منها و الأجنبية التي تناولت كل من المخططات المبكرة غير المتكيفة و السلوك العدواني و الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة متبوعة بمناقشتها و تحليلها، و من ثمة بناء إشكالية البحث، لنأتي لتحديد أهمية البحث و الأهداف التي نسعى لتحقيقها، لنختم الفصل بتحديد المفاهيم العامة و الإجرائية لمتغيرات الدراسة.

1.1 الدراسات السابقة:

من المعلوم أن البحث العلمي مبني على التراكم المعرفي، كون كل دراسة تعتبر خلاصة بحث و منطلقا لأبحاث و دراسات أخرى، فقد تتناول نفس الموضوع لكن من زوايا مختلفة، و بهذا يتحقق التكامل و الاستمرارية في البحث العلمي، لذا فالتطرق لأهم الدراسات و ما توصلت إليه من نتائج و التي تعتبر مادة خام من خلالها يتمكن الباحث من تحديد إستراتيجية بحثه.

و موضوع السلوك العدواني لدى الطفل و المراهق قد تناولته دراسات عديدة سواء كانت عربية أو أجنبية لكن من زوايا مختلفة، فقد تعددت الآراء و تباينت في تحديدها للعوامل المؤدية للعنف في سلوك المراهق لا سيما المتمدرس، و في ما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة التي تناولت جوانب من الدراسة الحالية مركزين فيها على المتغيرات الرئيسية للبحث.المخططات المبكرة غير المتكيفة، الإدمان على ألعاب الفيديو العنيفة، السلوك العدواني.

1.1.1. دراسات تناولت علاقة المخططات المبكرة غير المكيفة مع متغيرات أخرى:

رغم حداثة نظرية يونغ توجد بعض الدراسات التي تطرقت للمخططات المبكرة غير المكيفة وعلاقتها ببعض المتغيرات نسرد البعض منها رغم أقليتها وهي:

- دراسة S. RUSINECK, M (1999): عنوانها "وسيلة دراسة المخططات عند الأطفال"[1]:

اكتشاف المخططات المبكرة للأطفال لـــ (ISPE) تبحث هذه الدراسة في كيفية تطور ونمو مخططات الأطفال حتى تصبح عند الكبار مخططات مسؤولة عن أمراض الشخصية. ولدراسة ذلك عُدّل اختبار يونغ للكبار وشركاءه ليتكيف مع الصغار وطُبّق هذا الاختبار الجديد على عينة من الأطفال تقدر بـــ 1070 طفلا تتراوح أعمارهم من 11 سنة إلى 15 سنة أي المستويات شهادة الانتقال من الابتدائي إلى نهاية التعليم المتوسط.

ولقد سمحت النتائج المتوصل إليها وصف جزء من بنيوية المخططات خلال هذه الفترة من الطفولة مع ملاحظة وجود فروق دالة إحصائيا لمتغير الجنس والمستوى الدراسي، وسجلت أيضا استثارة بعض المخططات عن الانتقال وتحضير لاجتياز لامتحان الابتدائي [1] ص5.

- دراسة 2003 رزيناك S. RUSINEK [2]:

تناولت هذه الدراسة موضوع نمو المخططات المبكرة عند الأطفال الحاملي سمة القلق. وهدفت إلى كشف كيفية نمو هذه المخططات وتحوّلها إلى مخططات عند الكبار مسؤولة عن وجود سمة القلق ولذلك ترجم الباحث إلى الفرنسية اختبار المخططات المبكرة غير المكيفة لـــ (1995) Schmidt, J. Young. Telak وكيفه لاختبار الأطفال وطبقه على مجموعة ضابطة لا تحمل سمة القلق ومجموعة تجريبية حاملة لسمة القلق تضم (n = 1200) طفلا تتراوح أعمارهم بين 11 سنة و 15 سنة.

ولقد أظهرت النتائج السماح بوصف جزء من بنيوية المخططات المقلقة أو المسئولة عن القلق، وأظهرت وجود نسبة قلق عالية عند الإناث من الذكور، ومنه وجد اختلاف في تطور المخططات بين الأطفال ذوي سمة مرتفعة ومنخفضة للقلق وهو راجع إلى ارتفاع تأثير لبعض المخططات عند الأكثر قلقا ولكن خاصة عن طريق انخفاض تأثير لكثير من المخططات عند الأقل قلقا. إذن سمة القلق ليست راجحة إلى الأطفال القلقين ولكن خاصة عندما يصبح الأطفال غير قلقين. وبالتالي تنخفض نسبة القلق خلال عملية النمو [2] ص165.

- دراسة E. GREBOTAND and GIRARD-DEPHANIX (2004)[3]:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور المخططات المبكرة غير المكيفة في اختيار استراتيجيات التحكم في وضعية تقييم الإنجاز الأكاديمي أي في حالة القلق (التحصيل) واختيار الاستراتيجيات التحكم كحل المشكل.

وأجريت هذه الدراسة على طلبة السنة أولى جامعي لعلم النفس بجامعة Pierre Mendès بـــ Grenoble بفرنسا، ولقد اختبروا مرتين المرة الأولى أسبوع قبل امتحانات جانفي والمرة الثانية اليوم الأول بعد 15 يوم من الامتحانات.

وتم تطبيق اختبار المخططات المبكرة غير المكيفة المعدل من طرف الفرنسي Rusinek (1999) واختبار استراتيجيات التحكم المعدل من طرف الفرنسي Graziani و آخرون (1998).

ولقد خلصت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين المتغيرين حيث هذه المخططات لها أثر سلبي في منع الممتحنين في استعمال الاستراتيجيات المكيفية والمناسبة في الامتحانات ممّا يؤدي بهم إلى الفشل الأكاديمي[3]ص156 .

- دراسة (S. Rusinek and al 2004) [4]:

نشرت هذه الدراسة في مقال معنون "العلاج المعرفي والمخططات المعرفية: جانب من المفارقة". أجريت هذه الدراسة على عينة تتكون من(72) فردا وقسمت إلى مجموعتين، المجموعة الأولى تضمنت (36) فردا يعانون من فوبيا الخلاء مشخص عن طريق الدليل التشخيصي الرابع (Amirican Psychiatric Association, 1994) هذا الفوج يضم 20 رجلا (معدل سن = 32 سنة و 7 أشهر) و 16 امرأة (معدل سن = 31 سنة و 4 أشهر) والفوج الثاني يحتوي على 36 فردا لا يعانون من أي اضطراب عقلي (معدل سن الرجال = 32 سنة و 3 أشهر، ومعدل سن النساء = 31 سنة و 9 أشهر) وهم من نفس المستوى الاجتماعي – الثقافي مع مقارنة عامل الجنس.

واستخدم في هذه الدراسة أداة قياس أعراض الهلع عند المرضى القلقين باستخدام مقياس مخاوف الخلاء المعرفي لـــ Chambless and al (1984) وأداة قياس المخططات المعرفية واختبار المواقف Rusinek (1999) واختبار يونغ المترجم لـــ (1995) Schmidt et al.

وانتهت الدراسة إلى نتائج تبين أثر البرنامج المستخدم في علاج الأفراد المصابين بنوبات الهلع من الأماكن الخالية. حيث أكدت النتائج إلى وجود أثر إيجابي ودال إحصائيا لهذا العلاج الذي جرى في عشر (10) جلسات علاجية [4]ص06 .

- دراسة ستوبا و واترز Stopa and Waters:

هدفت هذه الدراسة المعنونة "أثر المزاج في استجابات اختبار يونغ المختصر" إلى الكشف عن أثر المزاج في استجابات أفراد العينة لاختبار يونغ المختصر (YSQ-S) ولقد أجريت على عينة تتكون من 50 فردا في ثلاث مناسبات مختلفة لمزاج محايد ثم أتبع لمزاج سعيد ثم على مزاج مكتئب (مزاج مستقراً). ولقد أظهرت النتائج لـــ 30 مشاركا من خلال بياناتهم الكاملة أن نقاط الحرمان العاطفي والنقص العاطفي تزداد بعد استقراء المزاج المكتئب، في حين تؤهل مجموع النقاط تزايد بعد استقراء المزاج السعيد، ونوقشت النتائج من خلال النظرية المعرفية لعلم النفس المعرفي.

- دراسة (2006) هوتيكيت HAUTEKEETE, M[5]:

عنوانها "تطور المخططات غير المكيفة خلال وبعد علاج (Tcc) عند المدمنين على الكحول الفاشلين وغير الفاشلين علاجيا من منظور نظرية المخططات"

بعد التأكد من نجاعة التدخل العلاجي للإدمان على الكحول الكلاسيكي (Tcc) وعدم التركيز مباشرة على المخططات الغير المكيفة ونشاطها خلال العلاج. درست تطور المخططات ما بعد

العلاج لمدة عام على عينة عددها 28 (تجريبية) بمعدل 47,12 ،¾ رجال و ¼ نساء. واستنتج من ذلك أن الأفراد الذين فشلوا مع المتابعة أظهروا نشاطا لمخططاتهم مع ملاحظة استمرار انخفاض مستوى التكيف عند الذين لم يفشلوا أو يتراجعوا في العلاج.

هذه النتائج عامة هي دالة إحصائيا على 13 مخططا وتضمنت ارتباطات ضعيفة بين عامل النشاط وعدم النشاط وفعل التراجع أو الفشل أو عدم الفشل، ونوقشت في إطار نظرية المخططات وعلاقتها بالوقاية من الفشل[5] ص16.

– دراسة Riso, Law rence and al 2006 : "زمن طول الثبات أو الاستقرار للمخططات المبكرة غير المكيفة"[6]:

كان هذا هو عنوان الدراسة التي أجراها 10 باحثين من خلال دراسة علاج المخططات والاكتئاب واضطرابات الشخصية والمزاج والصدق. حيث أن يونغ أقرّ بأن المخططات المبكرة غير المكيفة تكون عالية الثبات وتبقى ثابتة في صدقها ممّا تجعلها مسئولة عن دوامها ومثابرتها، وتكون استجاباتها للعلاج قليلة لمختلف المشاكل المرضية و EMS هي أساس ومركز للعلاج (دراسة نقدية) هذه الدراسة تبحث في ذووا فرق في سن يتراوح ما بين 2,5 – 5 سنوات).

وخلصت النتيجة عند ميزان الثبات والصدق في عينة الدراسة أنه يوجد تشابه بين ما أتى به يونغ نظريا وما توصلت إليه الدراسة [6] ص515.

– دراسة Gouveia, P and al (2006) [7]:

جرت هذه الدراسة التي تبحث في العلاقة بين المخططات المبكرة غير المكيفة والفوبيا الاجتماعية، بمقارنة مجموعة من المفحوصين لديهم فوبيا اجتماعية (n = 62) ومجموعة ثانية تشكو من اضطراب القلق (n = 55) بإخضاعهم لاختبار يونغ (123 بندا).

فأظهرت النتائج أن بنيوية المخططات لأفراد العينة والفوبيا الاجتماعية تختلف عن أفراد المجموعة الثانية والمجموعة الضابطة، حيث أن أفراد المجموعة الأولى (المخاوف الاجتماعية) درجاتها عالية وحادة في الاختبار (EMS) خاصة في مجال الانفصال، الرفض، عدم الاستقرار، التخلي ومخطط الانعزال الاجتماعي ومخطط الخوف من الخطر والمرض.

وبالتالي: فإن المخططات المبكرة غير المكيفة تختلف عند ذوي المخاوف الاجتماعية وعند القلقين والعاديين [7] ص571..

– دراسة ليهي Robert L. Leahy 2007 [8]:

تحمل هذه الدراسة عنوان "المخطط العاطفي والمساندة النفسية: الإذعان للأعمال المنزلية واضطراب الوسواس القهري"

ولقد أجريت هذه الدراسة على حالة واحدة لامرأة ذات 38 سنة صاحبة وسواس قهري لمدة طويلة تعاني من أعراضها في حياتها الخاصة في المنزل والعمل. ولعلاج هذه المريضة استخدمت طريقة ما وراء المعرفة وما وراء العاطفة بالتركيز على مخطط العاطفة حيث توصل في العلاج إلى أنها يجب أن تقتنع بفكرة أنها تتلقى العون من نفسها وليس من الآخر في أعمالها المنزلية، أي تساعد نفسها عن طريق هذه الأعمال المنزلية لكي تخفف من حدة قلقها الذي جرّها إلى الوسواس القهري.

ومنه كانت هناك علاقة دالة بالمخطط العاطفي مع هذه الإستراتيجية في العلاج حيث أتت مفعولها

[8]ص297 .

– دراسة Stallard, Paul 2007 [9]:

هذه الدراسة تكشف من جهة عن المخططات المبكرة غير المكيفة (EMS) المقترحة من طرف Young (1994) التي تكون ثابتة ومستقرة عند الأطفال، ومن جهة عن الاختلاف بين عينة سوية وعينة مرضية، ولقد طبق اختبار المخططات الخاص بالصغار على عينة مدرسية بداية تضم (77 طفلا بين 9–10 سنوات) كدراسة استطلاعية، ثم طبق على عينة الدراسة السوية مدرسية (n = 46) وعلى عينة من الأطفال المرضى عقليا (n = 53) (السن 8–12 سنة). وكانت النتائج دالة إحصائيا، حيث أظهرت أنه هناك فروق بين المجموعتين ممّا كانت انطلاقة نظرية لعلاج المخططات ولتطبيق هذا الاختبار (SQC) على عينة أوسع [9]ص10 .

– دراسة (Vera Walburg, J. Paez, and al 2008) [10]:

عنوانها: "مقارنة المخططات المبكرة غير المكيفة عند الدخول الجامعي وعند التخرج"

أي معرفة الدرجات الكلية والجزئية لكلا المجموعتين، ولقد طبّقت هذه الدراسة على 57 طالبا جامعيا في تخصص علم النفس؛ 29 طالبا في السنة الأولى بمتوسط سن قدره 19سنة بانحراف (0,98) تضم (23 امرأة و 6 رجال). وفي المجموعة الثانية 28 طالبا بالسنة الخامسة لعلم النفس بمعدل سن قدره 26 سنة بانحراف (5,26) تحتوي (26 امرأة و 2 رجل) ولقد توبعوا هؤلاء الطلبة بعد ملئ الاستمارات في نوفمبر 2006 أي في الأسابيع الأولى للدخول الجامعي.

مع استخدام المواقف (SQ II) الذي يحتوي على 160 بندا لــ Schmidt et al مترجم إلى الفرنسية من طرف Rusinek يكشف 13 مخططا غير مكيفا.

فكانت النتيجة تظهر الفروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في 9 مخططات، حيث أن معدل المخططات كان أكثر ارتفاعا عند طلاب السنة الأولى [10]ص132 ,.

كما حاولت بعض الدراسات الربط بين المخططات المبكرة غير المتكيفة و استراتيجيات ضبط الإنفعال من بينها:

- دراسة بانوف (Banoroffs) و ز ملاؤه 2010 [11]:

حاولت هذه الدراسة الكشف عن مدى قدرة كل من التجنب الانفعالي و المخططات المبكرة غير المتكيفة على تشخيص القدرة الرياضية، حيث أثبتت النتائج أهمية المخططات في القدرة على التنبؤ بالثقة الرياضية [11] ص12.

- دراسة كسولي (Csukly Gabor)2011 [12] :

و التي درست العلاقة بين شدة أعراض الاكتئاب و المخططات المبكرة غير المتكيفة و تشوه الاعتراف بالانفعال المعبر عنها فعليا، و وجدت هذه الدراسة أن هناك علاقة بين المخططات المبكرة غير المتكيفة و تشوه الاعتراف بالانفعال، في حين أن كلا المجالين يساهم في احتمال و جود أعراض الاكتئاب[12]ص129 .

2.1.1 .دراسات تناولت السلوك العدواني:

1.2.1.1. دراسات عربية:

- دراسة سميحة نصر 1983:بعنوان الشخصية العدوانية و علاقتها بالتنشئة الاجتماعية.

تهدف الدراسة إلى معرفة الأساليب التي يتبعها الوالدين في تربية الأبناء و علاقتها بعدوانية الأبناء و المستوى الاجتماعي والاقتصادي، حيث تكونت العينة من 237 طالب و طالبة من الصف الثاني ثانوي، حيث استخدم في هذه الدراسة استبيان الاتجاهات الوالدية في التنشئة من إعداد مصطفى مياسا، استبيان صلابة التفكير الذاتية من إعداد الباحثة، و بيانات شخصية و اجتماعية. و أثبتت النتائج و جود فروق دالة إحصائيا في صلابة التفكير و مرونته بين الأكثر عدوانية و الأقل عدوانية من الذكور و الإناث لصالح الذكور. و وجود علاقة سلبية بين اتجاه التقبل من الوالدين و العدوان لدى الأبناء عند مستوى دلالة 0.01، و كذلك وجود علاقة ارتباط ايجابي للاتجاه الوالدي نحو التسلط و التفرقة و العدوان لدى الأبناء دال عند مستوى 0.01.[13]ص120 .

تعليق على الدراسة:

تشير هذه الدراسة إلى أهمية تقبل الوالدين للأبناء و البعد عن اتجاه التسلط و التفرقة للتقليل من السلوك العدواني عند الأبناء، و أن هناك ارتباط بين صلابة التفكير و مرونته و السلوك العدواني.

- دراسة نائل محمود البكور 1985: بعنوان تحديد أنماط العدوان الصفي في المرحلة الابتدائية:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أشكال العدوان الصفي السائد لدى تلاميذ و تلميذات المرحلة الابتدائية، كما هدفت إلى تحديد تأثير عدد من المتغيرات الديمغرافية الاجتماعية على العدوان الصفي كالجنس و العمر و حجم الصف، و موقع المدرسة ريف أم حديثة، نوع المدرسة مختلط و

غير مختلط و حجم المدرسة. و تكونت عينة الدراسة من 500 شعبة صفية اختيرت منها 64 مدرسة بالطريقة العشوائية الطبقية و اختير عدد من الشعب الصفية من كل مدرسة بالطريقة العشوائية الطبقية، أما أداة الدراسة كانت عبارة عن مقياس طوره الباحث بهدف قياس العدوان الصفي عند أطفال المرحلة الابتدائية و تكون هذا المقياس من 27 فقرة تقيس كافة أشكال العدوان الصفي، أما النتائج فقد أظهرت تشابها في أنماط العدوان الصفي السائد في المرحلة الابتدائية و أنواع العدوان الأكثر انتشارا من غيرها هي الوشاية، الضرب بالأيدي، الشتم، الدفع و التهديد، كما أظهرت النتائج فروقا من حيث حجم العدوان الصفي بين تلاميذ المدينة و تلاميذ الريف لصالح الريف. أما بالنسبة لعامل الجنس فإن الذكور يمارسون العدوان أكثر من الإناث، في حين أشارت النتائج إلى زيادة في ممارسة العدوان الصفي بين مدرسة و أخرى نتيجة الزيادة في حجم المدرسة، كما أن الطلبة في الصفوف كبيرة الحجم مارسوا العدوان أكثر من الطلبة في الصفوف المتوسطة و الصغيرة، كما أظهرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق هامة في ممارسة التلاميذ للعدوان الصفي بين تلاميذ المدارس المختلطة و غير المختلطة [13] ص97 .

تعقيب على الدراسة:

تؤكد هذه الدراسة وجود أنماط للسلوك العدواني في المرحلة الابتدائية من أهمها الضرب بالأيدي، التهديد و الدفع، كما أن ذلك يتوقف على حجم المدرسة و مكان سكن التلميذ في المدينة أو الريف، و كذلك الجنس و الاختلاط، و قد تكون هذه العوامل مؤثرة على اختلاف أنماط العدوان في مراحل تعليمية أخرى.

– دراسة فاروق جبريل و فؤاد الموافي 1985: بعنوان العدوانية و التسلطية لدى الأمهات، و علاقتها بعدوانية الأبناء و بعض المتغيرات الديمغرافية للأمهات.

تهدف الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين العدوانية و التسلطية للأمهات، و بين كل من عدوان أبنائهم البنين و البنات كل على حده، حيث تتكون العينة من 133 تلميذ و تلميذة من الصف السادس ابتدائي، من بينها 75 ذكور 78 إناث، واستعمل في الدراسة كل من مقياس العدوانية للكبار، مقياس التسلطية للكبار و المقياسين من إعداد محيي الدين أحمد حسن، إضافة إلى مقياس العدوانية من إعداد فؤاد الموافي، و كانت نتائج الدراسة دالة إحصائيا من حيث العلاقة بين تسلطية الأم و عدوانيتها سواء كانت عاملة أم غير عاملة، كذلك من حيث العلاقة بين عدوانية الأمهات و عدوانية ألأبناء الذكور في حين كانت العلاقة غير دالة إحصائيا في عينة الأبناء الإناث، و أيضا بينت الدراسة وجود علاقة دالة إحصائيا بين تسلطية الأمهات و عدوانية الأبناء الذكور في حين العلاقة غير دالة إحصائيا في عينة الأبناء الإناث، أما فيما يتعلق بالعلاقة بين كل من عدوانية الأم و تسلطها و بين كل من عدد الأبناء أو عمر الأم أو المستوى التعليمي فكانت العلاقة غير دالة إحصائيا [13] ص96.

تعليق على الدراسة:

تشير هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه بين عدوانية الأمهات و عدوانية الأبناء خاصة الذكور، و لا تتوقف تلك العلاقة بعدد الأبناء و عمر الأم و المستوى التعليمي لها، و الأمهات العاملات و غير العاملات.

– دراسة معتز سيد عبد الله، صالح عبد الله 1990 : بعنوان أبعاد السلوك العدواني، دراسة عاملية مقارنة.

تهدف الدراسة الى الوقوف على طبيعة العلاقة بين الأبعاد الأربعة للسلوك العدواني، تكونت عينة الدراسة من 573 طالبا موزعين على المراحل التعليمية الثلاثة (المتوسطة و الثانوية و الجامعية)، و تم استخدام مقياس بص و بيري، و قد كشفت الدراسة أن العدوان مجال عام تنظمه الأبعاد الأربعة و هي الغضب، العدواة، العدوان اللفظي و العدوان البدني، و أن هناك علاقة ايجابية بين هذه الأبعاد، كما كشفت الدراسة أن هناك فروق بين المجموعات الثلاث التي اجريت عليها الدراسة في انتظام الأبعاد الأربعة للسلوك العدواني[13] ص93 .

تعقيب على الدراسة:

تشير هذه الدراسة إلى وجود مكونات للسلوك العدواني تتمثل في الغضب، و العداوة، العدوان اللفظي، و العدوان البدني حيث تختلف هذه المكونات باختلاف المرحلة الدراسية.

– دراسة محمد مهدي محمود 1990: بعنوان أثر سلطة المجرب على ظهور الاستجابة العدوانية عند الأفراد، و علاقة ذلك بسماتهم الشخصية.

هدفت الدراسة إلى بيان أثر العقاب على عملية التعلم، و بيان لماذا تزداد الاستجابات العدوانية رغم وجود سلطة والدية و مدرسية و قوانين صارمة لكف هذه الاستجابات، و كانت العينة متكونة من 100 طالب و طالبة في قسم علم النفس بكلية الآداب موزعين على السنوات الثلاث(الأولى و الثانية و الثالثة)، تتراوح أعمارهم ما بين 19–26 سنة، و قد طبق في هذه الدراسة كل من اختبار الشخصية لبرنلرويتر، تعريب محمد عثمان نجاتي و جهاز الصدمات الكهربائية، أما النتائج بينت أن جميع الطلبة الذين خضعوا للتجربة انصاعوا لسلطة المجرب عندما أمرهم بتوجيه العدوان لحيوانات التجربة، و كان هذا الخضوع شامل بغض النظر عن اختلاف سمات شخصية الأفراد، كما أثبتت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين في مدى خضوعهم لسلطة المجرب و إظهار الاستجابة العدوانية [13]ص94

تعليق على الدراسة:

تؤكد هذه الدراسة على دور كل من الأسرة و المدرسة في الحد من الاستجابة العدوانية عند الطفل و المراهق، كما تبين أن هذه الاستجابة لا تكون بصورة متكاملة رغم وجود القوانين الصارمة لكف مثل هذه الاستجابات.

– دراسة حسين كامل و السيد سليمان 1990: بعنوان السلوك العدواني، و إدراك الأبناء للاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية، دراسة تنبؤية.

تهدف الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين السلوك العدواني و بين الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية كما يدركها الأبناء، حيث تكونت عينة الدراسة من 299 طالب جامعي من بينهم 140 ذكور و 159 إناث أعمارهم ما بين 17–35 سنة، و من الأدوات التي استخدمت في الدراسة قائمة بورج للعدوانية (FAF)، و مقياس الاتجاهات الوالدية في التنشئة ل محمد عماد الدين.

و أثبتت النتائج إمكانية التنبؤ بوجود السلوك العدواني من خلال معرفة الاتجاه الوالدي نحو التسلط في تنشئة الأبناء، مع إمكانية التنبؤ بالسلوك العدواني المتمثل في عامل العدوان الذاتي، و العدوان الدفاعي، و العدوان التلقائي من خلال معرفة اتجاه الآباء نحو التسلط و الإهمال في تنشئة أبنائهم، كذلك إمكانية التنبؤ بالاتجاهات التي يميل إليها الآباء في تنشئة أبنائهم من خلال معرفتنا للأساليب العدوانية التي يقوم بها الأبناء، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين البنين و البنات في الدرجة الكلية للعدوانية [13]ص95 .

تعليق على الدراسة:

تشير الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه بين الاتجاه الوالدي نحو التسلط في تنشئة الأبناء و الإهمال في تنشئتهم و السلوك العدواني لديهم، و أن ذلك لا يختلف بين البنين و البنات.

-دراسة أحمد عبد الله الثنيان2002:بعنوان الضبط النفسي و علاقته بالسلوك العدواني.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة مصدر الضبط النفسي بالسلوك العدواني من حيث بيان علاقة مصدر الضبط بالسلوك العدواني و التعرف على مستويات السلوك العدواني وفقا لوجهة الضبط و التعرف على الفروق في وجهة الضبط لدى أصحاب السلوك العدواني وفقا لمتغير الجنسية، و الصف الدراسي و السن و نوع الشعبة الدراسية.
طبقت الدراسة على 1430 طالب في المرحلة الثانوية من مختلف المستويات و بأسلوب العينة العنقودية العشوائية من عشر مدارس، حيث تم استخدام مقياس مصدر الضبط لروتر(Rutter) و مقياس السلوك العدواني ل(Buss) و كانت كل النتائج دالة إحصائيا حيث تبين أن هناك فروق بين السلوك العدواني و موضع الضبط النفسي داخليا و خارجيا لصالح الضبط الداخلي ووجود فروق دالة إحصائيا بين السلوك العدواني و الجنسية [13]ص91

تعقيب على الدراسة:

تؤكد هذه الدراسة إلى وجود علاقة بين ضبط الذات المنخفض و الأفعال العدوانية، و أن الأفراد الذين يتمتعون بضبط نفسي أو ذاتي مرتفع يكونون أكثر قدرة على التحكم و السيطرة على سلوكهم.

– دراسة حنان أحمد عبد الرحمن العرفج 2002: بعنوان فاعلية التدريب على الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني لدى عينة من التلميذات في الصفين الخامس و السادس ابتدائي.

تهدف الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج الضبط الذاتي عن طريق تقديم التعليمات للذات في خفض السلوك العدواني لدى تلميذات الصفين الخامس و السادس في المرحلة الابتدائية، تم اختيار العينة بالطريقة العمدية، و التي تكونت من 20 تلميذة من اللواتي يعانين من السلوك العدواني تتراوح أعمارهن بين 10 و 12 سنة، و استخدمت الباحثة الأدوات التالية: مقياس السلوك العدواني لتقدير التلميذة من إعداد الباحثة، قائمة كونرز(Conners behaviour rating scale) لتقدير سلوك الطفل(تقدير المعلمة)، قائمة كونرز لتقدير سلوك الطفل(تقدير الوالدين) ترجمة سيد السمادوني 1991، اختبار المصفوفات لرافيين، قائمة الفرز العصبي " لعبد الوهاب محمد كامل"، استمارة بيانات شخصية، و برنامج التدريب على ضبط الذات معرفيا بالتعلم الذاتي من إعداد الباحثة، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات تقدير السلوك العدواني لدى التلميذات في المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي على الضبط الذاتي عن طريق تقديم التعليمات اللفظية للذات و لصالح المجموعة التجريبية، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقدير السلوك العدواني لدى المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج و بعده و لصالح القياس البعدي [13] ص90 .

تعليق على الدراسة:

تؤكد هذه الدراسة على فاعلية الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني.

2.2.1.1.الدراسات الأجنبية:

– دراسة ما كوبي و جاكلين Maccoby.EE and Jaklin.C.N (1980): بعنوان الاختلافات بين الإناث و الذكور في السلوك العدواني.

تهدف الدراسة إلى تحليل افتراضية لمجموعة من الدراسات مبنية على الملاحظة تجاه السلوك العدواني عند الأطفال، حيث تكونت عينة الدراسة من أطفال من الجنسين ذكور و إناث تتراوح أعمارهم ما بين الست سنوات فأقل. و استخدمت الملاحظة كأداة للدراسة، و قد أثبتت النتائج وجود فروق دالة بين الإناث و الذكور فيما يتعلق بالسلوك العدواني لصالح الذكور ، فمن أصل 32 دراسة كان الذكور أكثر عدوانية في 24 منها و تساوى الجنسان في 8 الباقية، في حين لم تثبت أي دراسة ارتفاع مستوى السلوك العدواني لدى الإناث عن الذكور، كما أثبتت الدراسة أن جنس الذكور هو الأكثر عدوانية و هذا الاختلاف بين الجنسين يكون ظاهرا في وقت مبكر على الأقل في فترة ما قبل المدرسة. و يستمر خلال مراحل النمو رغم أنه قد يتغير في شكله و في الظروف التي تثيره. و يكون السلوك العدواني أكثر وضوحا عند الطفل و المراهق خاصة في حالة وجود أقران [13]ص103

تعليق على الدراسة:

تؤكد هذه الدراسة على أن السلوك العدواني لدى الذكور أكثر من السلوك العدواني عند الإناث و الذي يظهر بصورة أكثر وضوحا في وجود الأقران، مما يدل على تأثير جماعة الأصدقاء على السلوك العدواني لدى الطفل و المراهق.

– دراسة وكسلر و آخرون 1984: بعنوان التفاعل الاجتماعي و الإيثار و العدوان لدى الأطفال الصغار و سلوك الوالدين.

تهدف الدراسة إلى فحص المؤثرات المبكرة للاضطراب العاطفي للأطفال و سلوك الوالدين اتجاههم. حيث تكونت عينة الدراسة من 20 طفلا و والدي هؤلاء الأطفال، حيث استخدمت قائمة الاضطرابات العاطفية (SPS) "سبنسر و اتريمون" 1977 كما اعتمدت الدراسة على ملاحظة هؤلاء الأطفال في المنزل و المختبر عن طريق اللعب. و قد أثبتت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين الذكور و الإناث حيث كان الذكور أكثر عدوانية، كذلك وجود فروق دالة إحصائيا بين الأطفال العدوانيين و الأطفال غير العدوانيين في أسلوب التنشئة السوية لصالح الأطفال غير العدوانيين.

تعليق على الدراسة:

تتشابه نتائج هذه الدراسة مع الدراسة السابقة في التأكيد على السلوك العدواني لدى الذكور أكثر من الإناث. كما تشير الدراسة إلى أهمية إتباع أساليب تنشئة والدية صحيحة لأن هناك علاقة بين السلوك العدواني لدى الطفل و المراهق و سلوك الآباء اتجاههم [13]ص102 .

– دراسة بندورا و آخرون 1986: بعنوان السلوك العدواني لدى المراهقين:

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة العاطفية بين الوالدين و الأبناء المراهقين العدوانيين و الفرق بينها و بين المراهقين غير العدوانيين. حيث تكونت العينة من 52 مراهقا من الذكور، 26 سجلت لهم سوابق ضد المجتمع، و عينة ضابطة من 26 مراهق، أما الأدوات المستخدمة في الدراسة فكانت المقابلة مع الأب، الأم، الأطفال كل منهم على حدا إضافة إلى اختبار تثبيت الذكاء، و بيانات الحالة الاجتماعية الثقافية و السن. و قد أثبتت النتائج أن الصبية العدوانيين يفتقرون للأمان في علاقاتهم العاطفية مع والديهم، كما أن والدا الصبية العدوانيين يلجئون أكثر لطرق أخرى كالعقاب الجسدي التهكم و السخرية و الحرمان من الحقوق، كذلك أثبتت الدراسة إلى أن أباء هؤلاء الصبية لم يعطوا أي وقت نسبيا للتعامل العاطفي مع أبنائهم في مراحل الطفولة الأولى [13]ص101 .

تعليق على الدراسة:

تأكد هذه الدراسة على أهمية التعامل العاطفي مع الأبناء و خاصة في مراحل الطفولة المبكرة.

– دراسة كريمب (Crump)1993: بعنوان معرفة اتجاهات طلاب المدارس الثانوية نحو استخدام السلوك العدواني.

تهدف الدراسة إلى التعرف على الاتجاه العام للطلبة نحو السلوك العدواني حتى يتم مواجهة العدوان، حيث قامت الباحثة باختبار عينة متعددة الطبقات، لاختيار المنازل التي شملتها الدراسة، حيث كان عدد مجتمع الدراسة 67266 منزل، و عينة الدراسة بلغت8000 منزل و من هذه المنازل المختارة كان 2360 منزل لديهم شباب تنطبق عليهم الشروط الخاصة بهذه الدراسة. و من أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة:

- المستوى الاجتماعي و الاقتصادي للأسرة يلعب دورا هاما في تشكيل الاتجاهات نحو استخدام العنف، و أن الشباب الذين ينتمون للأسر ذات المستوى الاجتماعي و الاقتصادي المتوسط أقل توجها لاستخدام العنف من الشباب الذين ينتمون لأسر فقيرة أو ذات دخل محدود.
- كما تشير نتائج الدراسة بعدم وجود دلالة إحصائية بين الشباب الذين يسكنون في مناطق حضرية و الساكنين في مناطق ريفية من حيث التوجه نحو العدوان [13] ص100

تعقيب على الدراسة:

تشير نتائج هذه الدراسة إلى أهمية المستوى الاقتصادي و الاجتماعي للأسرة، و الذي يؤثر في التنشئة الاجتماعية للأبناء، و أن المستوى الاقتصادي و الاجتماعي المنخفض يلعب دورا كبيرا في ميل الأبناء للتصرفات العدوانية.

3.1.1. دراسات تناولت الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة:

1.3.1.1 .دراسات عربية:

– دراسة هند بنت سليمان صالح الرميان(2004):بعنوان العلاقة بين السلوك العدواني و بين ممارسة لعبة –البلاي ستيشن– "Grand Theft Auto GTA"

دراسة شبه تجريبية على تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، بحث مكمل لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية.

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى انتشار هذه اللعبة عند تلاميذ الصف الرابع و الخامس و السادس و العلاقة بين السلوك العدواني و ممارسة اللعبة، أي معرفة أثرها في غرس العدوان كسلوك خطير على الفرد و المجتمع ككل، حيث استخدم المنهج الوصفي في الدراسة منه المسح الميداني لمعرفة مدى ممارسة هذه اللعبة عند تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، في استخدم المنهج السببي المقارن بغرض معرفة العلاقة السببية بين ممارسة اللعبة و بين السلوك العدواني، و ذلك عن طريق قياس مستوى العدوان عند الأطفال الذين لا يمارسون اللعبة أي المجموعة الضابطة و مقارنتها بالسلوك العدواني لدى الأطفال الذين يمارسون اللعبة أي المجموعة التجريبية.

و اعتمدت الدراسة على مقياس تغريد الجلدان 1999، و الذي تكون من 30 عبارة موزعة على ثلاث محاور: العدوان نحو الذات، العدوان نحو الآخرين، و العدوان نحو الممتلكات العامة

و قد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين ممارسة اللعبة و بين السلوك العدواني حيث بلغت معاملات الارتباط لأبعاد السلوك العدواني: العدوان على الذات 0.40/العدوان على الآخرين 0.43/العدوان على الممتلكات العامة 0.33، و جميعها دالة عند مستوى 0.01، كما بلغت العلاقة بين الدرجة الكلية للسلوك العدواني و درجة ممارسة هذه اللعبة 0.43 و هي دالة عند مستوى0.01 [14] ص54.

تعقيب:

لهذه الدراسة علاقة بجزء من دراستنا الحالية فيما يتعلق بمتغيري السلوك العدواني و ممارسة نوع من أنواع ألعاب الفيديو العنيفة، و يمكن توظيف النتائج المتوصل إليها في الجانب التطبيقي من بحثنا.

– دراسة كهينة علواش(2007): بعنوان "معالجة العنف من خلال التلفزيون و ألعاب الفيديو و تأثيره على الطفل" مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الإعلام و الاتصال– جامعة الجزائر[15].

انطلقت الدراسة من إشكالية ما مدى تأثير التلفزيون و ألعاب الفيديو على جمهور الصغار، و هل ما تقدمانه من عنف يؤثر على نفسيته و سلوكه؟

لتنبثق عن ذلك التساؤلات الفرعية التالية:

- كيف يتأثر الطفل بما يشاهده من مادة عنيفة أو ما يعرض عليه في أي وسيلة أخرى؟
- و إلى أي درجة تعتبر الوسيلتان التلفزيون و ألعاب الفيديو مسؤولتان عن الانحرافات السلوكية التي تشهدها و تعاني منها المجتمعات؟
- هل يمكن تحصين الفرد و المجتمع من العنف خصوصا خصوصا في هذه الوسائل الأكثر انتشارا؟
- لماذا يقبل الطفل على العنف المتلفز و عنف ألعاب الفيديو؟

و قد استخدم المنهج المسحي في هذا البحث، و استعملت الاستمارة و المقابلة مع الوالدين كتقنيات للبحث، حيث تم اعتماد العينة القصدية الذي بلغ حجمها 200 تلميذ من الفئتين العمريتين(6–10 سنوات) و (11–15 سنة) أي 100 تلميذ من المستوى الابتدائي و 100 تلميذ من المستوى المتوسط. و تمت الدراسة بمدرسة ابتدائية و اكمالية ببن عكنون.

و قد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ميل الأطفال إلى ممارسة ألعاب الفيديو أكثر مقارنة مع جهاز التلفاز، و يعتبر ذكور الطور المتوسط أكثر ميلا إليه من الإناث.
- إقبال الأطفال أكثر على ألعاب الفيديو العنيفة، و ألعاب التنافس و السباق.

- تعمل ألعاب الفيديو على ترسيخ و تنمية السلوك العدواني لدى الطفل، كونها تعتمد أساساعلى العنف و القوة للحصول على نقاط أكثر و للوصول إلى الهدف، مما يخلق رغبة لدى الطفل في تقليد سلوك البطل أثناء تعامله مع الواقع.

تعقيب:

توصلت هذه الدراسة إلى أن العنف المتضمن في ألعاب الفيديو أكثر تأثيرا من ذلك الذي يعرض على شاشة التلفاز و يمكن توظيف هذه النتيجة في دراستنا الحالية، فيما يتعلق بممارسة ألعاب الفيديو و تنمية السلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين [15] ص32.

– دراسة نمرود بشير(2008): بعنوان ألعاب الفيديو و أثرها في الحد من ممارسة النشاط البدني و الرياضي الترفيهي عند المراهقين المتمدرسين ذكور(12– 15 سنة)[16] :شهادة الماجستير دراسة حالة في متوسطة"البساتين الجديدة– بئر مراد رايس– الجزائر 2008 مذكرة لنيل في نظرية و منهجية التربية الرياضية و البدنية– تخصص الإرشاد النفسي و الرياضي بمعهد التربية البدنية و الرياضية.

تهدف الدراسة إلى الكشف عن مدى تأثير ألعاب الفيديو في الحد من ممارسة النشاط البدني الرياضي الترفيهي الجماعي على المراهقين المتمدرسين الذكور أي تفسير الاهتمام الكبير الذي يبديه المراهقون المتمدرسون اتجاه الألعاب الإلكترونية من جهة، و تراجع هذه الفئة عن ممارسة النشاط البدني الرياضي من جهة أخرى.

و اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي لبيان العلاقة الموجودة بين ممارسة ألعاب الفيديو و الحد من ممارسة النشاط البدني الرياضي الترفيهي الجماعي، حيث استخدمت الاستمارة على عينة قصديه من المراهقين تمثلت في 104 من التلاميذ الذكور.

و من النتائج التي توصل إليها الباحث هي:

عزوف المراهقين عن ممارسة النشاط البدني الرياضي و توجهه إلى ممارسة ألعاب الفيديو يرجع إلى عدم صلاحية المركبات الرياضية و نقص الوسائل الرياضية إضافة إلى توفر الإمكانيات لممارسة ألعاب الفيديو في المنازل من جهاز الحاسوب و عارضات التحكم و الانترنيت [16]ص21

تعقيب:

ركزت هذه الدراسة على عوامل العزوف التي تحول دون ممارسة النشاط البدني الرياضي معتبرة ممارسة الألعاب الإلكترونية عاملا رئيسيا في ذلك.

– دراسة عبد الله بن عبد العزيز الهدلق (2011): بعنوان إيجابيات و سلبيات الألعاب الإلكترونية و دوافع ممارستها من وجهة نظر تلاميذ مراحل التعليم العام[17]:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على إيجابيات و سلبيات الألعاب الإلكترونية و دوافع ممارستها من وجهة نظر تلاميذ مراحل التعليم العام أي المراحل التعليمية الثلاث(الإبتدائي، المتوسط، الثانوي) لمدينة الرياض.

و قد طبقت هذه الدراسة شبه التجريبية على 359 تلميذا في التعليم العام في ثلاث مدارس ابتدئية (109 تلميذ)، و ثلاث مدارس متوسطة (114 تلميذ)، و ثلاث مدارس ثانوية (136)، كانوا يتلقون تعليمهم في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2010–2011، و لهذا الغرض تم إعداد استبيان مكون من 71 فقرة موزعة على محاور الدراسة الثلاثة (محور دوافع ممارس الألعاب الإلكترونية 18 فقرة، محور إيجابيات الألعاب الإلكترونية 20 فقرة، و محور سلبيات الألعاب الإلكترونية 33 فقرة).

و توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها أن هناك عدد من العوامل التي تدفع تلاميذ المراحل الثلاث لممارسة الألعاب الإلكترونية مثل السعي للفوز، المنافسة، التحدي، حب الاستطلاع، التخيل، التصور و غيرها من عناصر الجذب و التشويق و الإثارة، كما يرى تلاميذ التعليم العام أن لممارسة الألعاب الإلكترونية آثار إيجابية و أخرى سلبية، فمن الآثار الإيجابية أن الألعاب الإلكترونية التي تمارس عبر الانترنيت (online games) تسهم في تحسين بعض المهارات الاجتماعية الأكاديمية لدى اللاعبين مثل: مهارة البحث عن المعلومات، مهارة الطباعة و الكتابة، مهارة اكتساب اللغات الأجنبية، مهارات التفكير الناقد، و مهارات حل المشكلات، أما فيما يتعلق بالآثار السلبية المترتبة على ممارسة الألعاب الإلكترونية فهي متعددة تم تصنيفها إلى ست فئات: أضرار تمس العقيدة، أضرار سلوكية و أمنية، أضرار صحية، أضرار اجتماعية، أضرار أكاديمية و أضرار عامة و يندرج تحت كل فئة عدد من الآثار السلبية [17] ص32.

تعقيب:

تبين هذه الدراسة دوافع ممارسة الألعاب الإلكترونية لدى تلاميذ المراحل التعليمية الثلاث، و توضح الآثار الإيجابية و السلبية لها، و هي من الممكن أن تخدم دراستنا الحالية فيما يتعلق بالآثار السلبية لممارسة الألعاب الإلكترونية لدى المراهقين المتمدرسين في الطور المتوسط.

2.3.1.1 الدراسات الأجنبية:

– دراسة أندرسون (2001): بعنوان آثار التعرض لألعاب الفيديو العنيفة على السلوك العدواني:

انطلق أندرسون من فرض مفاده أن آثار التعرض لألعاب الفيديو العنيفة، ليس من المرجح أن تكون مطابقة لجميع الأطفال، و أشار إلى عوامل أخرى مصاحبة للآثار السلبية للتعرض لهذه الألعاب منها: السن، الجنس، المشاكل الاجتماعية، قلة الرقابة الأسرية، و أن الطفل العدائي يميل إلى الدخول في معارك، و الطفل الأقل عداءا لن يدخل في معارك بغض النظر عن لعبة الفيديو، و عليه قسم العينة إلى مجموعتين، حسب متغير العدوان و تواتر اللعب (يلعب كثيرا/ لا يلعب كثيرا).

المجموعة الأولى: عدواني، يلعب كثيرا ← أكثر عنفا في الواقع
عدواني، لا يلعب كثيرا ← أقل عنفا في الواقع

المجموعة الثانية: الأقل عدوانا، لا يلعب كثيرا ← أقل عنفا في الواقع
الأقل عدوانا، يلعب كثيرا ← أكثر عنفا في الواقع

و قد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- الطفل الأقل عدوانا، على الأرجح عشر مرات لا يشارك في معارك بدنية إذا لم يلعب ألعاب فيديو عنيفة، مقابل إذا لعب الكثير من ألعاب الفيديو العنيفة.
- الطفل العدواني، كلما زادت ممارسته لألعاب الفيديو العنيفة، كان أكثر عنفا في الواقع.

و يفسر أندرسون ذلك بأن ألعاب الفيديو العنيفة تحدث إثارة فيزيولوجية لاستثارة السلوك العدواني بعد التعرض للعب لمدة 30 دقيقة، أي أن هناك علاقة ارتباطية بين السلوك العدواني و التعرض لألعاب الفيديو العنيفة، و ذلك من خلال التعرض بشكل متكرر للعب (الحجم الساعي)، و الشباب الذين يستهلكون هذا النوع من الألعاب يرتكبون جنايات كالاعتداء و السرقة، و هذا ما يؤكده جينتلي 2003 أي أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين العنف الجسدي و ممارسة ألعاب الفيديو ذات المحتوى العنيف [18] ص131 .

تعقيب:

تشير هذه الدراسة إلى أن تأثير ألعاب الفيديو العنيفة على السلوك العدواني للطفل غير كاف للجزم بعلاقة التأثير بين هذين المتغيرين، فهذا يرتبط بعدوانية الطفل في حد ذاته من جهة و بمدى استهلاكه لهذا النوع من الألعاب من جهة أخرى.

– دراسة لاري روسن Larry Rosen (2001): من جامعة كاليفورنيا: بعنوان أثر ألعاب الفيديو على سلوك الشباب:

اهتمت الدراسة بالتطبيقات الثقافية للشرائح العمرية: مرحلة ما قبل المراهقة 10–12سنة، مرحلة المراهقة 13–17سنة، مرحلة الشباب 18–25سنة و تأثير هذه الألعاب على اضطرابات السلوك لديهم كفقدان الاتصال مع المحيط و مع الواقع، الإدمان على الألعاب، تراجع المستوى الدراسي، حيث شملت العينة 1500 طالب.

و انطلقت الدراسة من الإشكالية التي مفادها لماذا للمراهق القدرة على البقاء أمام ألعاب الفيديو في حين ليست لديه هذه القدرة على الانتباه في المدرسة.

و قد خلصت الدراسة إلى أن تطبيق هذه الألعاب يختلف باختلاف السن حيث أحصت 3 ساعات لما قبل المراهقة، ساعتين للمراهقين، و ساعة و نصف للشباب، أما فيما يتعلق بالجنس و الإقبال على هذه الألعاب فالذكور أكثر إقبالا من الإناث.

كما أثبتت الدراسة أن التطبيق اليومي لألعاب الفيديو ينخفض ساعة في اليوم بارتفاع السن للفئات الثلاث، و استعمال الانترنيت يرتفع في الاتجاه العكسي أي كلما ارتفع السن.

- كذلك وجود علاقة عكسية بين استهلاك ألعاب الفيديو و استعمال الانترنيت، و هذا حسب متغير السن.
- ألعاب الفيديو تزيد من اضطرابات السلوك عند كل الفئات المذكورة ما عدا فئة ما قبل المراهقة بالنسبة للبنات.
- استعمال الانترنيت له تأثير ايجابي ضعيف على سلوك المجموعات المدروسة.
- استعمال التسلية التكنولوجية تزيد من اضطراب السلوك عند فئة ما قبل المراهقة بالنسبة للجنسين، و تأثيرها شبه منعدم عند الفئات الأخرى.

- قدرة ألعاب الفيديو على جلب الانتباه للمراهق أكثر أهمية من المدرسة، و عليه يبحث المراهق في مدرسته عن بيئة أخرى أقرب إلى ألعاب الفيديو، و البعض يوجدها في خياله و البعض الآخر لا يهتم بذلك، و هذا ما يسبب اضطرابات في السلوك [14] ص49 .

تعقيب:

يتضح من خلال النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة أن ألعاب الفيديو فعلا لديها القدرة على جلب انتباه المراهق المتمدرس أكثر من قدرته على المتابعة و الانتباه أثناء تلقيه الدرس، و أنها قد تزيد من اضطرابات السلوك لديه و هذه النتائج مقاربة لما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة.

– دراسة أندرسون (Anderson) و بشمان(Bushman) (2002): بعنوان Potential for effects of playing violent video games.

ركزت هذه الدراسة على أثر ألعاب الفيديو العنيفة على العدائية، و قد عرضت نتائجها وفق أربع محاور رئيسية لمعرفة أثر الترفيه العنيف كالآتي:

اثر العدائية: أظهر أن كل من الأطفال و البالغين الذين تعرضوا لكثير من الترفيه العنيف يتجهون ليصيروا أكثر عدائية و أكثر عنفا.

أثر الضحية: الأطفال و البالغين الذين تعرضوا لكثير من الترفيه العنيف، يتجهون لرؤية العالم كمكان مخيف و مرعب، ليصبحوا فزعين و يتقمصوا بذلك سلوكات عنيفة بدافع حماية النفس مثل حمل السلاح في المدرسة.

أثر المتعة: الأشخاص الذين تعرضوا لكثير من الترفيه العنيف، يتجهون للحصول على أكثر متعة و تلذذ بالعنف من خلال الرؤية و التفاعل مع مشاهد العنف.

اثر المتفرج: الذين يتعرضون لكثير من الترفيه العنيف، يصبحون شيئا فشيء عديمي الإحساس بالعنف، سواء أثناء اللعب أو في الواقع، و عديمي الشعور بالآخرين، وأقل إحساسا بضحايا العنف [18] ص136.

– دراسة انجريد و باربرا كرالي [19] بعنوان (Playing violent electronique games, hostile attribution style and agression related norms in German adolescents)

بقسم علم النفس جامعة بوتسدام جرماني (Department of psychology university of Potsdam-Germany)

تهدف الدراسة إلى تحديد الأثر المحتمل للألعاب الإلكترونية العنيفة المعزز للعدوان من خلال اكتشاف تأثيرها على السوابق المعرفية للسلوك العدواني و هي قبول التغاضي عن العدوان و الميل إلى العداء لشخص آخر.

و كان منطلق الدراسة الفرضية العامة التي مفادها تردد المراهقين على ممارسة الألعاب الإلكترونية العنيفة و مدى شعورهم بالانجذاب نحو هذه الألعاب المرتبط بالقبول المعياري للعدوان ، فضلا عن الميل إلى إظهار أسلوب عدائي نسبي في تفسير التفاعلات الشخصية الغامضة. و قد تمت هذه الدراسة على مرحلتين دراسة تجريبية و دراسة شاملة في النصف الثاني من عام 2001، و قد طبقت في الدراسة التجريبية مختلف الأدوات و المقاييس من بينها الاستمارة لمعرفة بعض عادات الألمان فيما يتعلق بممارسة ألعاب الفيديو، كما اختيرت جملة من ألعاب الفيديو المتضمنة للعنف الافتراضي و شملت عينة الألعاب المختارة 60 لعبة و هي ألعاب شعبية مستهلكة على نطاق واسع و هذا استنادا على حجم المبيعات في محلات الكمبيوتر و كذا المحلات التجارية و على الأنترنيت، و لقياس متغير السلوك العدواني طبق مقياس نمطية العدوان النسبي القاعدي لتعدل بعد ذلك بعض الأمور في الأدوات بالنسبة للدراسة الشاملة

و من أهم النتائج التي خلصت إليها الدراسة:

- ممارسة ألعاب الكترونية عنيفة يؤدي إلى زيادة السلوك العدواني نتيجة اللعب المستمر أي تأثير تراكمي.
- الذكور يترددون أكثر على ممارسة الألعاب الإلكترونية العنيفة و بشكل منتظم و اعتيادي و هم بذلك أكثر تقبلا للعدوان البدني أكثر من الإناث.
- هناك استجابة متماثلة نسبيا حسب الجنس للعدوان العلائقي غير أن الإناث أكثر ميلا للعدوان العلائقي.
- يؤثر التردد على الألعاب الإلكترونية العنيفة على القرارات السلوكية للمراهق لاسيما ما بين 13–16 سنة.
- الألعاب الإلكترونية العنيفة تؤثر على العدوان المتصل بالإدراك و المعرفة من خلال تعزيز إمكانية الوصول المعرفي للأفكار العدوانية أي اعتبار العدوان طريقة مناسبة لأي صراع و تنفيس العداء [19]ص05.

– تعقيب:

تؤكد هذه الدراسة على وجود علاقة بين العنف المتضمن في الألعاب الإلكترونية و السلوك العدواني في جانبيه البدني و العلائقي على المدى القريب و المدى البعيد، و هذه الدراسة حسب متغيراتها ترتبط بجزء من متغيرات دراستنا الحالية فيما يتعلق بعلاقة ممارسة المراهقين للألعاب الإلكترونية العنيفة بالسلوك العدواني، لذا يمكن الاستفادة من منهجية هذا البحث و توظيف نتائجه.

– دراسة كرستين نواك [20] بعنوان اختبار العلاقة بين الحضور في الألعاب الإلكترونية العنيفة و العدوان vi(Examining the relationship between violent deo games prisence and agression)

تناولت هذه الدراسة مستوى الحضور أو الانغماس في لعبة الفيديو العنيفة، و هدفت إلى اختبار نتائج الحضور في لعب ألعاب الفيديو العنيفة مع قياس مستوى الحضور أو الانغماس، و هي دراسة تجريبية، استعملت فيها تقنيات الاختبار من أسباب و نتائج الحضور في ألعاب الفيديو العنيفة عشوائيا، حيث طلب من اللاعبين لعب لعبة فيديو عنيفة و أخرى غير عنيفة للمجموعة الضابطة لمدة 12 دقيقة مرتبطة بجهاز تلفاز مراقبة و بعدها يملأ المشاركون استجواب نهائي بعد نهاية اللعبة مباشرة، و تكونت عينة الدراسة من 227 طالب ما بعد التدرج 109 رجال و 117 نساء.

و أظهرت النتائج أن الذين يلعبون لعبة غير عنيفة يشعرون بحضور قليل، و العنف المدرك يزيد من الفشل، و الشعور بالفشل عند الرجال أقل من النساء، و كلما زاد الشعور بالفشل قل الحضور أو الانغماس في اللعبة، و إن الحضور يزيد الاضطراب و التأثير العدائي.

– تواتر اللعب، يزيد الشعور بالحضور، فالأشخاص الذين لا يستعملون ألعاب الفيديو كثيرا، يشعرون أن اللعبة كانت فاشلة، و من ثمة ينخفض مستوى الحضور لديهم، في حين أن الذين يلعبون الكثير من ألعاب الفيديو كانوا غير فاشلين و شعروا بحضور كبير أي كانوا أكثر انغماس في اللعبة.

– الرجال يظهرون نوايا عدائية بدنية و لفظية أكثر من النساء بغض النظر عن نوع اللعبة كانت عنيفة أو غير عنيفة [20] .

– تعقيب:

من خلال هذه الدراسة يتضح أنه لا يوجد تأثير مباشر على الحضور عند ممارسة لعبة غير عنيفة أي الحضور أقل، في حين هناك تأثير مباشر على الحضور عند ممارسة لعبة فيديو عنيفة و أن هناك تأثير واسع للعنف المدرك على الحضور، فالذين يدركون أن اللعبة عنيفة يشعرون بإحساس كبير للحضور، و يشعرون بغضب كبير مرتبط مباشرة مع اللعبة، و أن الإحساس بهذا العنف يؤدي إلى الشعور بالغضب والاضطراب، و عليه فإن متغير الانغماس في اللعبة يعد مؤثرا على السلوك العدواني في شكله اللفظي و البدني.

– دراسة سموال ديكروك هنري (Samuelle Ducrocq Henry) (2006): بعنوان لا خوف على المتعلقين بالألعاب الإلكترونية 2000 (pas de panique pour les accros des jeux électronique)

جاء في ملخص أطروحة هذه الدكتوراه التي كان ميدانها مسابقات ألعاب الرياضة الإلكترونية (العاب شبكة الانترنيت jeux en ligne) المنتشرة خاصة في مرحلة المراهقة، و مدى تأثيرها على المتنافسين لا سيما ألعاب الفيديو العنيفة و ذلك خلال أربع سنوات من الدراسة و معاينة

اللاعبين بإجراء مقابلات معهم و التي قد شارك فيها 75 شخصا من الفئة العمرية 16–22 سنة تدوم الدورة مدة يومين، حيث يمكث اللاعب مدة 10 ساعات أمام الحاسوب ليحضر نفسه للمسابقة .

و ترى الدكتورا سموال أن هذه المسابقات هي نوع جديد من الرياضة تنشط التركيز و التفكير و الدقة و هي قائمة على روح الفريق حيث تجري وقائع هذه الألعاب بين فرق.

و من النتائج التي توصل اليهاهذا البحث خلال اربع سنوات من الدراسة و المعاينة أنه لا توجد فروق بين الجنسين في استهلاك رموز العنف الافتراضي و أن هناك انغماس في العالم الافتراضي تقتضيه طبيعة المنافسة و المحتوى العنيف الباعث على الإثارة [21]

– تعقيب:

ما توصلت إليه الدكتورا ساميل من خلال بحثها حول مسابقات الرياضة الإلكترونية أن مثل هذه المنافسات لا تفقد المراهقين هويتهم ضمن العوالم الافتراضية كونها تعتمد على روح الفريق و تبادل الأفكار، و عليه فمثل هذه الدورات و رغم ما تحتويه ألعاب المنافسة من عنف إلا أنها لا تؤثر على المراهقين على المدى البعيد كونها لا تدوم سوى يومين رغم الانغماس الذي تفرضه طبيعة المسابقة و حيثياتها.

– دراسة البرفسور قرينر هوبف (Griner Hwif) بعنوان الألعاب الإلكترونية تدفع الشباب لارتكاب الجرائم (2009).

تؤكد هذه الدراسة أن ألعاب العنف الإلكترونية هي أكبر عامل لانحراف الشباب نحو الجريمة، و أن تأثيرها يفوق مشاهدة أفلام العنف و الرعب في التلفزيون، و هي سبب لارتكاب الجنح مثل الضرب، السخرية من الأقران، السطو على ماكينات البيع الآلي في الشوارع.

و قد تمثلت عينة البحث في 653 تلميذ ممن يمارسون ألعابا إلكترونية متعلقة بالعنف قد أثرت على درجة تحصيلهم الدراسي، و هي نفس النتائج التي توصلت إليها دراسة أمريكية أعدها البروفسور كريخ أندرسون 2007 بجامعة آيوا، لكنها صنفت درجة تأثيرها في الدرجة الثانية من حيث الخطورة أي الانحراف للجريمة [14] ص48.

– تعقيب حول الدراسات السابقة:

ما يتضح من قراءتنا لهذه الدراسات أن أغلبها مرتبط بالسلوك العدواني كنتيجة لإدمان هذه الألعاب سواء كانت هذه الدراسات عربية أو أجنبية و هذا ما يتماشى مع جزء من متغيرات بحثنا الحالي، أما فيما يتعلق بالدراسات التي تربط بين المخططات المبكرة غير المتكيفة و السلوك العدواني فلا توجد (على حد علم الطالبة) أية دراسة تربط بينهما، و نظرا لهذه الندرة في الدراسات سواء العربية أو الأجنبية و التي تربط بين هذه المتغيرات حاولت الطالبة من خلال هذه الدراسة ذات الطابع الاستكشافي الكشف عن طبيعة العلاقة بينهما، مع العلم أن الدراسات السابقة للمخططات المبكرة غير المتكيفة قد أثبتت ارتباطها بمختلف الاضطرابات النفسية و الأعراض السريرية.

و الدراسات السابقة تعد مادة خام من خلالها يتمكن الباحث من تحديد إستراتيجية بحثه، و هنا تجدر الإشارة إلى بيان أوجه الاستفادة من عرضنا لهذه الدراسات و توظيفها في البحث الحالي و ذلك من خلال استظهار النقاط التالية:

- تعد هذه الدراسات من بين المصادر الخصبة التي تمت على أساسها صياغة الإشكالية و بناءها و صياغة الفروض.
- كما قد تم بناء مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة المستخدم في هذه الدراسة من خلال الإطلاع على مختلف المقاييس و الاستبيانات التي جاءت بها الدراسات السابقة.
- التعرف على أدوات القياس المستخدمة في قياس متغيرات البحث (المخططات المبكرة غير المتكيفة، السلوك العدواني، الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة) و الإجراءات المتبعة في الدراسات السابقة من حيث المنهجية، العينة، المعالجات الإحصائية.
- استثمار بعض نتائج هذه الدراسات و الأبحاث و توظيفها في الجانب التطبيقي.

2.1 .الإشكالية:

يؤكد فلاسفة التربية قديما و حديثا على القيمة العلمية و السلوكية للعب لدى الطفل و المراهق، و ما تحمله الألعاب من ثقافة إنسانية تترجم في تنوعها عبر العصور شكلا و مضمونا، حيث يعبر عنه المربي شاتو F.Chateau على أنه يتيح فرصة التخيل و البناء و إثارة النشاط و توجيهه نحو الابتكار و الإبداع [22]ص42، في حين تعتبره ماركا بربارا من الناحية النفسية المسلك الذي يتخذه الطفل و المراهق من أجل التنفيس و التفريغ عن رغباته المكبوتة، كالغضب و الغيرة و العدوان[23] ص120، فاللعب هو تسوية يقيمها الأنا بين رغبات الهو و الأنا الأعلى و بهذا تكون وظيفة اللعب وقائية[24] ص17، و مع تطور تكنولوجيا الإعلام و الاتصال في مجال اللعب من حيث الأسلوب و المادة، و المقصود بذلك الألعاب الإلكترونية، لا سيما العنيفة منها المعتمدة في مضمونها على فكرة الجريمة و القتل و الدمار و المجسدة في ألعاب الحركة منها ألعاب الأكشن، الألعاب القتالية، ألعاب الرمي، الألعاب الإستراتيجية الحركية، ألعاب المحاكاة الواقعية، حيث لاقت هذه الألعاب رواجا كبيرا في أوساط الأطفال و المراهقين حتى الكبار حسب ما أفادت به شركة ميكروسفت (Microsoft)التي تعرف سن و جنس و مهنة جمهورها، و استطاعت بذلك أن تظهر ممارسة ألعاب الفيديو في الوم أ هي التسلية الأولى للذكور ما بين 15–30 سنة [25] ص114.

فالإقبال المتزايد في أوساط المراهقين على قاعات اللعب و مقاهي الانترنت كمؤشر على مدى استهلاك الألعاب الإلكترونية. هذه الألعاب التي اجتهد مصمموها لتكون التسلية الأكثر رواجا و ذلك وفق الاتجاه نحو المحاكاة الواقعية، و صياغة مضمونها على مبدأ الواقعية، حيث تهيئ اللاعب للانغماس و الحضور ضمن العالم الافتراضي للعبة، هذا العالم الذي صمم وفق عناصر الإثارة و التشويق و المزود بجرافيكس ثلاثي الأبعاد و المؤثرات الصوتية التي تستهوي المراهق و التي تتوافق مضامينها مع خصائصه النفسية و الانفعالية، فيدخل اللاعب بذلك ضمن علاقة تفاعلية من خلال التحكم في آليات و مجريات اللعب، كما تحمل هذه الألعاب الكثير من المضامين:

- فهي تمثل دلالات و رموز و عناصر البيئة الغربية، و تعكس صورة ثقافة المجتمع القادمة منه و التي لا تمت بأي صلة إلى مفاهيم بيئتنا العربية الإسلامية، و تتناقض في نفس الوقت مع مبادئ و نسق القيم السائدة في المجتمع الجزائري، حيث تنقل قيم جديدة و تقاليد غريبة و نمط حياة البيئات الأخرى و التي تقدم في شكل تسلية و ترفيه، مما قد يؤثر في تصورات و سلوكات الطفل و المراهق، كما أن هذه الألعاب تحمل الكثير من المخالفات العقائدية و الدينية.
- تؤثر سلبا على صحة الطفل و المراهق، نتيجة الجلوس ساعات طويلة لممارستها دون الشعور بالوقت و أهميته، فنتيجة لذلك يصاب المدمن عليها بضعف النظر بفعل تعرضه لمجالات الأشعة الكهرومغناطسية قصيرة التردد المنبعثة من هذه الوسائل كألعاب البلاي ستايشن، إضافة إلى إصابات أخرى على مستوى الجهاز العضلي و العصبي. و اعتلال صحة الجسم كالخمول و الكسل و السمنة و البدانة لكثرة الأكل أمام هذه الوسائل مع قلة الحركة و الرياضة، إلى جانب الإصابة بانحناء و تقوس العمود الفقري .
- و من الآثار الجانبية أيضا عدم النوم مبكرا، بسبب ممارسة الألعاب الإلكترونية مما له أثره في التحصيل الدراسي و أداء الواجبات المدرسية، فلهذه الألعاب القدرة على جلب المراهق أكثر من قدرته على المتابعة و الانتباه أثناء تلقيه الدرس.
- أما من الناحية المادية فتتمثل في إهدار الأموال من أجل اقتناء كل ما هو جديد من تلك الأجهزة الخاصة باللعب و الحصول على القدر الأكبر من الأقراص المضغوطة المحملة بتلك الألعاب، و التردد على قاعات اللعب و مقاهي الانترنيت لممارسة هذه الألعاب على حساب الدراسة و النشاطات الأخرى.
- ومن الناحية الاجتماعية يؤدي إدمان ممارسة الألعاب الإلكترونية إلى العزلة و الانطواء، لأنها ألعاب لا تصنع المواقف الاجتماعية الوجدانية، و إنما تقتصر على التسلية و تنمية الخيال، مما يجعل المراهق بعيدا عن واقع مجتمعه و ثقافته، و يفقده المهارات الاجتماعية في تكوين شخصيته[26] ص148.

لكن أبرز هذه النتائج و أخطرها ما تعلق بألعاب العنف، فالألعاب الإلكترونية تقدم لنا دروسا خصوصية في العدوان دون كلل أو ملل، مختزلة بذلك فوائد اللعب ووظائفه في قيمة واحدة و هي ترسيخ ثقافة العنف، الأمر الذي ينعكس سلبا على شخصية المستهلك خاصة المراهق، حيث يصبح عدوانيا، و تعتبر العدوانية Agressivité حسب آدلر Adler حالة دائمة للانخراط في تصرفات حقيقية أو وهمية من العدوان، و هي استجابة انفعالية شديدة تستهدف إلحاق الأذى بالآخر و حتى بالفرد نفسه، و يتدرج العدوان من الاعتداء البدني على الآخرين إلى التهجم اللفظي و التأنيب و الاستخفاف بالآخرين و السخرية منهم [27]ص119. كما يعتبر السلوك العدواني تعويضا عن الحرمان الذي يشعر به الشخص المعتدي [28] ص11. و للعدوان أضرار خطيرة تنعكس على الفرد نفسه و على المجتمع الذي يعيش فيه على حد سواء، لما يحدثه من نتائج مؤذية و تخريبية، فقد يسبب فقرا في العلاقات الاجتماعية و الإنسانية السوية، بالإضافة إلى ما ينجر عنه من اضطرابات نفسية و جسمية، و الإتيان

بسلوكات غير مقبولة مضادة للمجتمع تصل إلى حد الانحراف كاستخدام المواد الضارة مثل الكحوليات و المخدرات و الانتماء إلى جماعات تمارس السرقة و السطو و الاعتداء.

و قد بينت العديد من الدراسات أن العدوانية في السلوك مرتبطة بمدى استهلاك رموز العنف المجسد في الألعاب الإلكترونية، من بينها دراسة أندرسون (2001) بعنوان "آثار التعرض لألعاب الفيديو العنيفة على السلوك العدواني لدى المراهق" حيث تبين هذه الدراسة أن التعرض لألعاب الفيديو العنيفة بشكل متكرر(الحجم الساعي) يحدث إثارة فيزيولوجية لاستثارة السلوك العدواني[18]ص131، نفس النتائج توصلت إليها كل من دراسة لاري روسن Larry.Rosen (2001) و دراسة Anderson et Bushma بعنوان Potential for effects of playing violent video و دراسةMoller Barbara وKralié Ingrid بعنوان Playing violent electronic games, hostile attribution style and agression related norms in German adolescents) [19]ص53، إذ تعدت آثار الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة حدود العالم الافتراضي في تجسيد تلك الرموز واقعيا بشكل من الأشكال، فقد أشار جينتلي و آخرون أن المراهقين الذين يلعبون ألعابا إلكترونية عنيفة هم أكثر دخولا في حجاج و عنف مع المدرسين، و أكثر تعرضا للتورط في معارك مع أقرانهم، ففي ألمانيا أقدم مراهق عمره 16سنة مفصولا عن المدرسة على ارتكاب مجزرة في حق زملائه (17 شخص) بعد أن قضى معظم وقته يلعب ألعابا إلكترونية عنيفة [29]ص116، أما في الجزائر فقد ذكرت جريدة الخبر اليومي (عدد5566 الصادرة بتاريخ مارس 2009) أنه قد تم إحصاء59 ألف حالة عنف منها 12 ألف حالة عنف جسدي مادي من بينها 342حالة حمل السلاح خلال الموسم الدراسي 2007/2006 و ذلك في الأطوار الثلاثة.

غير أن أخذ العوامل الاجتماعية الخارجية و المتمثلة في استهلاك رموز العنف المتضمن في الألعاب الإلكترونية كأحد مسببات السلوك العدواني لا يكفي في بروز هذه العدوانية و لا يعكس ظاهرة العنف المدرسي لا سيما المتوسطات التي تحتل الصدارة في نسب حوادث العنف المدرسي بتسجيلها ل300000حالة خلال الفترة 2008/2002 و 47000 حالة خلال 2007/ 2008 [30] كون أن السببية الإمراضية تكون عادة متعددة العوامل حيث تتجمع و تتفاعل العديد من الأسباب و العوامل لنشأة أي اضطراب أو سلوك أو ظاهرة، فإذا كان استهلاك رموز العنف المجسد في هذه الألعاب يشكل عاملا اجتماعيا في هذه السببية فإن هناك عوامل نفسية ترتبط بالشخصية تساهم في نشأة هذه العدوانية.

و لا شك أنه من بين أبعاد الشخصية الأكثر تأثيرا في سلوك و معارف و انفعالات الفرد في الجانب السلبي ما يعرف بالمخططات المبكرة غير المتكيفة و التي يعرفها يونغ (Young) على أنها: "نماذج معرفية و عاطفية تظهر مبكرا و يتكرر بروزها خلال الحياة بواسطة الخبرات التي يعيشها الفرد و هي مكونة من ذكريات، عواطف، و إحساسات جسدية تتشكل خلال مرحلتي الطفولة و المراهقة و تتعلق بالذات و الآخرين، فهي اختلال وظيفي واضح". حيث يتضح من هذا التعريف أن سلوك الفرد لا ينتمي إلى المخطط نفسه، بل تتطور السلوكات غير المكيفة استجابة

لمخطط ما، أي أن السلوك ليس هو المخطط إنما يتجسد هذا الأخير من خلال السلوك [31] ص35.34.

فتؤثر هذه المخططات على طريقة تفكيرنا، تصرفاتنا، و على علاقتنا بالآخرين، هذا ما قد نلمسه من خلال أساليب التنشئة غير السوية من حرمان عاطفي و إهمال ورفض و نبذ و حتى الدلال المفرط حسب ما توصلت إليه العديد من الدراسات من بينها دراسة Kingery et la التي أثبتت أن المراهقين الذين يتعرضون إلى أسلوب القسوة و التسلط كنظام تربوي أسري صارم يتسمون بالسلبية و ضعف القدرة على التفكير الإبداعي الخلاق و يوصف هؤلاء أنهم عصبيون متقلبون ، تغلب عليهم الحساسية و يعانون من عقد النقص و أحلام اليقظة، و أن علاقتهم بآبائهم تتسم بانعدام الحرية الشخصية[32] ص414.

فهناك تناسب بين العدوانية التي يكون عليها المرء و أسلوب التربية الذي تلقاه الفرد في مراحل طفولته المبكرة الذي يجعله ينشأ في كنف جاف خال من العاطفة و الحنان[33]ص69 ،ما تدعمه دراسة Ghoho(1985) التي هدفت إلى فحص علاقة أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة المتمثلة في الرفض و عدم المبالاة و بين القلق و الاكتئاب و السلوك العدواني للمراهق[34]ص107، كما توصلت دراسة فريشت (Frechette 1978) التي أجراها على مجموعة من المراهقين العدوانيين الذين تتراوح أعمارهم ما بين 13 و 17 سنة، أن المراهق العدواني يعيش في صراع مفتوح مع السلطة حيث يظهر حقدا ضد الطريقة التي عومل بها من طرف العائلة و هو طفل[35]ص56. وعليه يمكن افتراض وجود علاقة بين السلوك العدواني لدى المراهق الجزائري و أحد العوامل النفسية المتمثلة في المخططات المبكرة غير المتكيفة المسؤولة عن الكثير من المعارف و الانفعالات و السلوكات المرضية أو غير السوية ، ومنها بطبيعة الحال السلوك العدواني، و بما أن السببية الإمراضية ليست أحادية العوامل، فيمكن أن نفترض أيضا وجود علاقة بين السلوك العدواني والإدمان على الألعاب الالكترونية ذات المحتوى العنيف.

ووقوفا على هذه الإشكالية في توضيح العوامل المرتبطة بالسلوك العدواني و تحقيقا لأهداف البحث تم طرح التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مخطط نقص الحنان و السلوك العدواني؟
- هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مخطط الشعور بالتخلي و الإهمال و السلوك العدواني لدى عينة البحث ؟
- هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مخطط الشك و التعدي و السلوك العدواني لدى عينة البحث ؟
- هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مخطط الانطواء الاجتماعي و السلوك العدواني لدى عينة البحث ؟
- هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مخطط الشعور بالنقص و الخجل و السلوك العدواني لدى عينة البحث ؟

- هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مخطط الفشل و السلوك العدواني ؟
- هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مخطط التبعية و عدم الكفاءة و السلوك العدواني لدى عينة البحث ؟
- هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مخطط الخوف من المرض و الخطر و السلوك العدواني لدى عينة البحث ؟
- هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مخطط العلاقات الدمجية و السلوك العدواني لدى عينة البحث ؟
- هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مخطط الخضوع و السلوك العدواني لدى عينة البحث ؟
- هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مخطط التضحية و السلوك العدواني لدى عينة البحث ؟
- هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مخطط التحكم الانفعالي المفرط و السلوك العدواني لدى عينة البحث ؟
- هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مخطط الحقوق الشخصية المتطلبة و المفرطة و السلوك العدواني لدى عينة البحث ؟
- هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مخطط المثاليات المتطلبة و النقد المفرط و السلوك العدواني لدى عينة البحث ؟
- هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مخطط نقص التحكم الذاتي الانفعالي و السلوك العدواني لدى عينة البحث ؟
- هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة و السلوك العدواني لدى عينة البحث ؟

3.1. الفرضيات:

- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مخطط نقص الحنان و السلوك العدواني لدى عينة البحث .
- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مخطط الشعور بالتخلي و الإهمال و السلوك العدواني لدى عينة البحث .
- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مخطط الشك و التعدي و السلوك العدواني لدى عينة البحث .
- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مخطط الانطواء الاجتماعي و السلوك العدواني لدى عينة البحث .
- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مخطط الشعور بالنقص و الخجل و السلوك العدواني لدى عينة البحث .
- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مخطط الفشل و السلوك العدواني.

- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مخطط التبعية و عدم الكفاءة و السلوك العدواني لدى عينة البحث .
- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مخطط الخوف من المرض و الخطر و السلوك العدواني لدى عينة البحث .
- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مخطط العلاقات الدمجية و السلوك العدواني لدى عينة البحث .
- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مخطط الخضوع و السلوك العدواني لدى عينة البحث .
- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مخطط التضحية و السلوك العدواني لدى عينة البحث .
- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مخطط التحكم الانفعالي المفرط و السلوك العدواني لدى عينة البحث .
- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مخطط الحقوق الشخصية المتطلبة و المفرطة و السلوك العدواني لدى عينة البحث .
- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مخطط المثاليات المتطلبة و النقد المفرط و السلوك العدواني لدى عينة البحث .
- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مخطط نقص التحكم الذاتي الانفعالي و السلوك العدواني لدى عينة البحث .
- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة و السلوك العدواني لدى عينة البحث.

4.1 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

– لفت الانتباه إلى ظاهرة هي في تزايد مستمر و هي الإقبال الشديد للأطفال و المراهقين على الألعاب الإلكترونية لا سيما العنيفة منها، و ما ينجر عنها من سلوك العنف الذي تعكسه جرائم الأحداث و ارتفاع نسب العنف المدرسي و التي يكون فيها تأثير تكنولوجيا الإعلام و الاتصال طرفا فاعلا.

– إلقاء الضوء حول تأثير العوامل النفسية المرتبطة بالشخصية في نشأة العدوانية وفق نظرية المخططات المبكرة غير المتكيفة و التي تعد من أحدث النظريات المفسرة للاضطرابات النفسية و المشاكل الانفعالية.

– الربط بين متغيري السلوك العدواني و المخططات المبكرة غير المتكيفة في ظل غياب الدراسات التي تربط بين هذين المتغيرين (على حد علم الباحثة) سواء الأجنبية منها أو العربية، مما يفتح المجال أمام دراسات أخرى للبحث عن جوانب مختلفة من العلاقة.

– قد تسهم هذه الدراسة في إلقاء الضوء على الجانب النظري لمفهومي السلوك العدواني و المخططات المبكرة غير المتكيفة و هذا في ظل غياب المؤلفات العربية و الدراسات الميدانية على المجتمع العربي عامة، و المجتمع الجزائري خاصة.
– قد تكون هذه الدراسة قاعدة لبناء برامج علاجية خاصة بالمخططات المبكرة غير المتكيفة و السلوك العدواني، و برامج وقائية خاصة بالإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة و السلوك و العدواني لدى المراهق المتمدرس.

.5.1أهداف الدراسة:

تطمح الدراسة الحالية إلى الوقوف على واقع مصدر العنف المدرسي المتنامي لدى المراهقين المتمدرسين على مستوى المؤسسات التربوية و يتضح ذلك من خلال جملة من الأهداف:

1- تحديد طبيعة و مدى الارتباط بين السلوك العدواني و كل من المخططات المبكرة غير المتكيفة و الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة.
2- التعرف على طبيعة و مدى الارتباط بين السلوك العدواني و المخططات المبكرة غير المتكيفة بمختلف أنواعها.
3- التعرف على طبيعة و مدى الارتباط بين السلوك العدواني و الإدمان على ممارسة الألعاب الإلكترونية العنيفة لدى المراهق المتمدرس.

6.1. تحديد المفاهيم:

احتوت هذه الدراسة على المتغيرات التالية: المخططات المبكرة غير المتكيفة، الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة، و السلوك العدواني، حيث نستعرض فيما يلي التعريف الإجرائي و الاصطلاحي لكل متغير.

1.6.1. المخططات المبكرة غير المتكيفة: يحدد مفهوم المخططات المبكرة غير المتكيفة على النحو التالي:

أ. اصطلاحا:

هي اختلال وظيفي واضح، مكون من ذكريات، انفعالات، معارف و إحساسات جسدية، تتشكل خلال مرحلتي الطفولة أو المراهقة، تتعلق بالذات أو العلاقات مع الآخرين [36]ص35.34.

ب.إجرائيا:

تعرف المخططات المبكرة غير المتكيفة في البحث الحالي على أنها الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة لجيفري يونغ.

و يتكون مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة من خمسة عشر بعدا و فيما يلي التعريف الاصطلاحي و اللغوي لكل مخطط:

- مخطط نقص الحنان: يحدد مفهوم مخطط نقص الحنان على النحو التالي:

أ.اصطلاحا:

مخطط نقص الحنان، هو خلل وظيفي يتسم صاحبه باعتقاده أن الآخرين لا يمدونه بالسند العاطفي الذي هو بحاجة إليه [37]ص42 .

ب.إجرائيا:

يعرف مخطط نقص الحنان في هذا البحث على أنه مجموع الدرجات التي يتحصل عليها الطالب في بعد نقص الحنان من مقياس المخططات ليونغ ،و المنحصرة بنوده بين البند1 و البند 5.

مخطط الإهمال/عدم الاستقرار: يحدد مفهوم مخطط الإهمال/عدم الاستقرار على النحو التالي:

أ.اصطلاحا:

هو خلل وظيفي يتشكل من نقص الاستقرار و الثقة المدركة من طرف الأشخاص الذين يقومون برعاية الطفل [37]ص73 .

ب.إجرائيا:

يعرف في هذا البحث على أنه مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المفحوص في بعد الإهمال و عدم الاستقرار من مقياس المخططات ليونغ، و المنحصرة بنوده بين البند6 و10

مخطط الشك/التعدي: يحدد مفهوم مخطط الشك/التعدي على النحو التالي:

أ.اصطلاحا:

هو خلل وظيفي يتسم صاحبه بتوقع سوء المعاملة من طرف الآخرين،الكذب عليه، خداعه و استغلاله، بصفة عامة اعتقاد الفرد أن العذاب الذي يعاني منه هو نتيجة إهمال متعمد له و غير مبرر من طرف الآخرين، و كذلك شعوره بالحرمان المستقر مقارنة بالآخرين [37]ص73 .

ب.إجرائيا:

يعرف مخطط الشك في هذا البحث على أنه مجموع الدرجات التي يتحصل عليها الطالب في بعد الشك/التعدي من مقياس المخططات ليونغ، و المنحصرة بنوده بين البند11 و 15

مخطط العزلة: يحدد مفهوم مخطط العزلة على النحو التالي:

أ.اصطلاحا:

هو خلل وظيفي يتسم صاحبه بالشعور بالعزلة ،انقطاع عن العالم ، و بأنه مختلف عن الآخرين و لا ينتمي لأي فوج أو جماعة[37]ص73 .

ب.إجرائيا:

يعرف مخطط العزلة في هذا البحث على أنه مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المفحوص في بعد العزلة من مقياس المخططات ليونغ ، و المنحصرة بنوده بين البند 16 و 20

مخطط النقص/عدم الكمال: يحدد مفهوم مخطط النقص/عدم الكمال على النحو التالي:

أ.اصطلاحا:

هو خلل وظيفي يتسم بحكم الفرد على نفسه أنه شخصية غير متكاملة و غير قادرة، و أنه لا يؤثر في الآخرين، و هذا الفرد لا يتحمل الانتقادات و التوبيخ، و يتضايق من مقارنته بالآخرين، ويتميز بنقص الثقة بالنفس، كما أنه يلوم نفسه اتجاه عيوبه، و هذه العيوب قد تكون داخلية كالغضب ،اللذة الجنسية غير المقبولة،أو تكون خارجية، تشوه جسمي، ضيق اجتماعي [37]ص73 .

ب.إجرائيا:

يعرف مخطط النقص/عدم الكمال على أنه مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المفحوص في بعد النقص/عدم الكمال من مقياس المخططات ليونغ، و المنحصرة بنوده بين البند 21 و 25

مخطط الفشل: يحدد مفهوم مخطط الفشل على النحو التالي:

أ.اصطلاحا:

هو خلل وظيفي يتسم باعتقاد الفرد أنه فاشل، أو أنه سيفشل، و أنه غير قادر على النجاح مثل الآخرين (دراسة، مهنة، رياضة ...) و عادة ما يحكم الفرد على نفسه بأنه أبله، عديم الكفاءة، لا يملك موهبة و جاهل، أو لديه مستوى أقل من الآخرين[36]ص44 .

ب.إجرائيا:

يعرف مخطط الفشل في هذا البحث على أنه مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المفحوص في بعد الفشل من مقياس المخططات ليونغ، و المنحصرة بنوده بين البند26 و 30 .

مخطط التبعية/عدم الكفاءة: يحدد مفهوم مخطط التبعية /عدم الكفاءة على النحو التالي:

أ.اصطلاحا:

هو خلل وظيفي يؤمن الفرد من خلاله بحقيقة عجزه في مواجهة المسؤوليات اليومية لوحده (اتخاذ القرارات،الاعتناء بالنفس) و يردد كثيرا "أنا لا أستطيع أن...." [37]ص73 .

ب.إجرائيا:

يعرف إجرائيا مخطط التبعية/عدم الكفاءة على أنه مجموع الدرجات التي يتحصل عليها الطالب في بعد التبعية/عدم الكفاءة من مقياس المخططات ليونغ ،و المنحصرة بين البند 31 و 35.

مخطط القابلية للانجراح: يحدد مفهوم مخطط القابلية للانجراح على النحو التالي:

أ.اصطلاحا:

هو خلل وظيفي يتسم صاحبه بخوف مبالغ فيه، كحدوث كارثة لا يمكن تجنبها، و تتعلق هذه المخاوف بعدة احتمالات هي:

الصحة: نوبة قلبية، السيدا، السرطان/ الإنفعالات: كأن يفقد عقله/ كارثة طبيعية: كالزلزال/ أو الخوف من المصاعد [36]43.

ب.اجرائيا:

يعرف مخطط القابلية للإنجراح في هذا البحث على أنه مجموع الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ في بعد القابلية للإنجراح من مقياس المخططات ليونغ، و المنحصرة بنوده بين البند 36 و 40.

مخطط العلاقة الدمجية: يحدد مفهوم مخطط العلاقة الدمجية على النحو التالي:

أ.اصطلاحا:

هو خلل وظيفي غالبا ما يكون صاحبه له تعلق عاطفي شديد بشخص أو بعدة أشخاص، كالوالدين فهو يشعر بحزن دون وجود هذا الشخص، أو يعيش بدونه، يحس بأنه مقهور من الآخرين، وكذلك شعوره بالفراغ و أنه بدون هدف [36]ص44 .

ب.إجرائيا:

يعرف مخطط العلاقة الدمجية على أنه مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المفحوص في بعد العلاقة الدمجية من مقياس المخططات ليونغ، و المنحصرة بنوده بين البند 41 و 45.

مخطط الخضوع/الإجبار: يحدد مفهوم مخطط الخضوع/الإجبار على النحو التالي:

أ.اصطلاحا:

هو خلل وظيفي تكون من خلاله تصرفات و تعابير و انفعالات و قرارات صاحب هذا المخطط كلها خاضعة للآخرين و هذا لأنه يحس بأنه مرغم على التصرف بهذه الطريقة، و عموما يكون ذلك لتفادي الغضب، العدوانية والإهمال، فيحس صاحب هذا المخطط أن رغباته، آراءه و مشاعره

لا تؤخذ بعين الاعتبار من طرف الآخرين، عامة يظهر طاعة مبالغة فيها للآخرين، غير أن ردة فعله تكون قوية إذا أحس بخيانتهم له، كما أنه يقمع غضبه ضد هؤلاء الذين يخضع لهم، فينتج عن ذلك اضطرابات في الشخصية كالسلوك العدواني، انفجار في حالة الغضب، أعراض سيكوسوماتية، اضطرابات عاطفية ، مخدرات[37]ص75.

ب.إجرائيا:

يعرف مخطط الخضوع/الإجبار على أنه مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المفحوص في بعد الخضوع/الإجبار من مقياس المخططات ليونغ، و المنحصرة بين البند 46 و 50 .

ب.مخطط التضحية: يحدد مفهوم مخطط التضحية على النحو التالي:

أ.اصطلاحا:

هو خلل وظيفي يتسم صاحبه بتقديم مصالح الآخرين قبل مصالحه، و هي عملية إرادية بالنسبة له و هذا لأسباب عامة هي الخوف من إثارة شفقة الآخرين بنية تفادي أن يشعر صاحب هذا المخطط أنه غير مسؤول و أناني، أو للحفاظ على اتصال ضروري مع الآخرين [37]ص76 .

ب.إجرائيا:

يعرف مخطط التضحية على أنه مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المفحوص في بعد التضحية من مقياس المخططات ليونغ و المنحصرة بنوده بين البند 51 و 55.

التحكم المفرط في الانفعالات:يحدد مفهوم مخطط التحكم المفرط في الانفعالات على النحو التالي:

أ.اصطلاحا:

هو خلل وظيفي يتسم صاحبه بأن لديه مراقبة دائمة أو تحكم مبالغ فيه للفرد بمشاعره و طريقة كلامه و هذا لتجنب الوقوع في الخطأ أو سوء التوافق مع الآخرين حيث يتصف هذا الفرد بخصائص التالية:

قمع الغضب و العدوانية/ الحاجة إلى إعطاء الأوامر و الدقة/ قمع الدوافع الإيجابية (كالفرح، الرغبة الجنسية...)/ الاستمرار في الروتين/ صعوبة معرفة نقاط ضعف صاحب هذا المخطط، أو التعبير بسهولة عن أحاسيسه و رغباته [37]ص77.

ب.إجرائيا:

يعرف مخطط التحكم المفرط في الانفعالات على أنه مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المفحوص في بعد التحكم المفرط في الانفعالات من مقياس المخططات ليونغ، و المنحصرة بنوده بين البند 56 و 60.

مخطط المتطلبات العالية: يحدد مفهوم مخطط المتطلبات العالية على النحو التالي:

أ.اصطلاحا:

هو خلل وظيفي يسعى الفرد من خلاله إلى التأكيد و محاولة الوصول إلى مستوى عال من الكمال في سلوكاته و إنجازاته القياسية و أن يكون هو المثل الأعلى لكي يتجنب الانتقادات و هذه الانتقادات تمثل توترا دائما، سواء نقد ذاتي أو الآخرين، و نتيجة على ذلك يعاني صاحب هذا المخطط من العجز في الرغبات، الراحة، الصحة و التقدير[37]ص77.

ب.إجرائيا:

يعرف مخطط المتطلبات العالية على أنه مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المفحوص في بعد المتطلبات العالية من مقياس المخططات ليونغ، و المنحصرة بين البند 61 و 65.

مخطط السيطرة: يحدد مفهوم مخطط السيطرة على النحو التالي:

أ.اصطلاحا:

هو خلل وظيفي يتسم صاحبه بأنه يريد الحصول على أي شيء دون تقدير ماذا يمثل للآخرين من خسارة، و ميل زائد لتأكيد قوته ووجهة نظره، و يتسم حامل مخطط المتطلبات العالية بنقص عام في تقدير الغير اجتماعيا [36]ص44 .

ب.إجرائيا:

يعرف مخطط السيطرة على أنه مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المفحوص في بعد السيطرة من مقياس المخططات ليونغ، و المنحصرة بنوده بين البند 66 و70.

مخطط نقص التحكم في الذات: يحدد مفهوم مخطط نقص التحكم في الذات على النحو التالي:

أ.اصطلاحا:

هو خلل وظيفي يتسم صاحبه بأن لديه مشكل أساسي هو عدم القدرة أو رفض مراقبة الذات، و حامل هذا المخطط لا يستطيع تحمل حرمانه من رغباته، و غير قادر أن يخفض من انفعالاته و اندفاعاته، فهو لا يدخل في صراعات مع أشخاص آخرين لأنه لا يتقبل أن يصطدم معهم، فيحاول تجنب كل ما هو شاق و أليم، كالمواجهات، الصراعات، المسؤوليات و الأعمال مع ضرر في الرضا الشخصي أو في اندماجه [37]ص75 .

ب.إجرائيا:

يعرف مخطط نقص التحكم في الذات على أنه مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المفحوص في بعد نقص التحكم في الذات من مقياس المخططات ليونغ، و المنحصرة بنوده بين البند 71 و 75.

– تصنف المخططات المبكرة غير المتكيفة ألى خمسة مجالات و هي:

مجال الانفصال و الرفض: يحدد مفهوم مجال الانفصال و الرفض على النحو التالي:

أ. اصطلاحا:

هو خلل وظيفي يتسم صاحبه بعدم قدرته على تكوين روابط أكيدة و ناجحة مع الآخرين و يظن أن صاحبه أن احتياجات الاستقرار، الأمن، الحنان، الانتماء و الاهتمام لن تلبى أبدا.

و يندرج في هذا المجال مخطط النقص العاطفي، مخطط الشعور بالتخلي و الإهمال و عدم الإستقرار ،مخطط الشك و التعدي، مخطط الانطواء الاجتماعي، مخطط الشعور بالنقص و الخجل [36]ص41

ب.إجرائيا:

و يعرف مجال الانفصال و الرفض في هذا البحث بأنه مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المفحوص من خلال البنود المحصورة بين البند1 و البند 25.

مجال نقص الاستقلالية و الكفاءة: يحدد مفهوم مجال نقص الاستقلالية و الكفاءة على النحو التالي:

هو خلل وظيفي يتسم صاحبه بأن له توقعات تجاه نفسه و اتجاه العالم لا تطابق قدراته المدركة للاستمرار في الحياة، و للتصرف باستقلالية، لأنها القدرة التي لا يملكها الفرد للانفصال عن عائلته، و استقلاليته عنها [36]ص41.

و يندرج تحت هذا المجال مخطط الفشل، التبعية و عدم الكفاءة، مخطط القابلية للإنجراح، مخطط العلاقات الدمجية .

ب.إجرائيا:

يعرف مجال نقص الاستقلالية و الكفاءة على انه مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المفحوص من خلال البنود المحصورة بين 26 و 45.

مجال التوجه نحو الآخرين: يحدد مفهوم التوجه نحو الآخرين على النحو التالي:

أ.اصطلاحا:

هو خلل وظيفي يعطي الفرد من خلاله اهتماما مبالغا فيه لحاجيات الآخرين، و غالبا ليس لديه وعي بانفعالاته الخاصة و رغباته الشخصية. و غالبا ما يعطون اهتماما مبالغا فيه لحاجيات الآخرين على حساب حاجاتهم الخاصة، و يتصرف هؤلاء بهذه الطريقة بهدف الحصول على القبول و الحفاظ على الصلة العاطفية أو تجنب الهجر أو التخلي و هؤلاء في طفولتهم لم تكن لديهم الحرية في متابعة ميولهم الطبيعية و في الرشد ليس لديهم إحساس بأوامر داخلية و إنما بأوامر ذات منبع خارجي و يتبعون رغبات الآخرين[36]ص46.45.

و يشمل هذا المجال المخططات التالية: مخطط الخضوع، و مخطط التضحية.

ب.إجرائيا:

يعرف مجال التوجه نحو الآخرين على أنه مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المفحوص من خلال البنود المحصورة بين 46 و 55.

مجال اليقظة المفرطة: يحدد مفهوم مجال اليقظة المفرطة على النحو التالي:

أ.اصطلاحا:

هو خلل وظيفي يتسم أصحابه بأنهم يقمعون التعبير التلقائي لمشاعرهم و نزواتهم، هذا المشكل يمكنهم من الاحتفاظ بقواعد شخصية صلبة تخص التعامل و الكفاءة غالبا على غرار أشكال أخرى للحياة، لذة هواية، أصدقاء،أو على غرار الصحة. و المنبع الخاص هو مرحلة طفولة بدون سعادة، متحفظة متشددة أين يتغلب التحكم في الذات و إنكار النفس منه على التلقائية و اللذة. فلم يشجع فيها الفرد على اللعب و البحث عن السعادة في طفولته و إنما تعلم أن يكون جد يقظ، حذر، فيما يخص الحوادث السلبية للحياة و على اعتبار أن الحياة كئيبة [36]ص48.47 .

و يشمل هذا المجال المخططات التالية: مخطط التحكم الانفعالي المفرط، و مخطط الحقوق الشخصية المتطلبة و المفرطة.

ب.إجرائيا:

يعرف مجال اليقظة المفرطة في هذا البحث على انه مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المفحوص من خلال البنود من 56 الى 65.

مجال نقص الحدود: يحدد مفهوم مجال نقص الحدود على النحو التالي:

أ.اصطلاحا:

هو خلل و ظيفي يتسم أصحابه بأنهم لم يطوروا الحدود المناسبة فيما يخص تبادل الشعور، و التحكم الذاتي، يمكن أن يتعلق الأمر بنقص الحدود الداخلية، نقص المسؤولية اتجاه الآخرين أو عدم القدرة على تخطيط أهداف طويلة المدى، و يظهر هؤلاء المفحوصون بأنهم أنانيين، مدللين، و غير مسؤولين، و نرجسيين[36]ص45.44 .

و يشمل هذا المجال المخططات التالية: مخطط المثاليات المتطلبة و النقد المفرط و مخطط نقص التحكم الذاتي الانفعالي .

ب.إجرائيا:

يعرف هذا المجال إجرائيا على انه مجموع الدرجات التي يتحصل عليها الفرد من خلال البنود من 66 إلى 75

2.6.1.الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة:

أ.اصطلاحا:

نعني بالألعاب الإلكترونية العنيفة أنها مجموعة نشاطات ذات طابع إعلام آلي تتضمن بعدا تفاعليا و صورا في حالة حركة، و هي تعرف على أنها نوع من ألعاب الفيديو المرتبط بنظام إعلام آلي، و هنا الحاسوب هو الأكثر استعمالا حيث تعرف هنا بألعاب الكمبيوتر نسبة إليه، و حسب الحوامل نميز ألعاب الفيديو على عارضات التحكم منها ألعاب البلاستيشن و كذا ألعاب الحاسوب التي تمارس في عمومها على شكل أقراص مضغوطة" DVD وCD " و كذا ألعاب الشبكات " Jeux en ligne" إلى جانب ممارستها في قاعات مخصصة للعب " Jeux d'arcade "، أما من حيث المحتوى فنميز الألعاب التي تعتمد على مبدأ العنف و الجريمة و الدمار، و التي يتجسد فيها مختلف رموز العنف من رعب قتل و صراع من أهمها:

- ألعاب الحركة " مغامرات الأكشن، ألعاب الرمي، ألعاب القتال.
- الألعاب الإستراتيجية" العسكرية، المغامرات و التفكير.
- ألعاب المحاكاة" محاكاة واقعية" أما المحاكاة الرياضية فإن العنف يتمثل في سلوك التهورفي القيادة و منها كثرة الاصطدام" دمار"

و يعرف الإدمان كمفهوم عام على أنه عدم القدرة على الاستغناء عن شيء ما، و قد استعير للتعبير عن الإدمان على الانترنيت و منه إدمان ألعاب الفيديو.

ملاحظة: يستعمل لفظ ألعاب الفيديو العنيفة للتعبير عن الألعاب الإلكترونية العنيفة.

ب. إجرائيا:

يعرف الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة في هذه الدراسة على أنه الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة الذي تم بناءه من قبل الباحثة، و يتحدد مستوى هذا النوع من الإدمان بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها في المقياس حيث تبلغ أدنى درجة ب30 أما أقصاها فتقدر ب120.

3.6.1. السلوك العدواني:

أ. اصطلاحا:

هو عبارة عن سلوك إرادي أي مقصود يستهدف إلحاق إما الأذى الجسمي أو البدني أو الفيزيقي أو الأذى النفسي بشخص آخر[94]ص104، كما يعرف على انه فعل عنيف موجه نحو هدف معين، و قد يكون هذا الفعل بدنيا أو لفظيا، و هو بمثابة الجانب السلوكي للانفعال، الغضب و الهياج أو المعاداة [38]ص36 .

ب إجرائيا:

يعرف السلوك العدواني في هذا البحث على انه الدرجات التي يتحصل عليها المفحوص على مقياس السلوك العدواني المحدد ب39 كأدنى درجة و ب195 كأقصى درجة.

الفصل 02

المخططات المبكرة غير المتكيفة

تمهيـــد:

يركز التناول المعرفي على كيفية بناء الأشخاص لتجاربهم منذ المراحل الأولى للطفولة وكيف يتم تحويل مثير داخلي إلى العالم الخارجي في شكل معلومة معرفية قد تكون صحيحة أو مشوهة، ويؤخذ بعين الاعتبار تقرير الأشخاص حول أفكارهم، مشاعرهم واستجاباتهم الانفعالية.

يحتاج الطفل إلى الأمن، الحماية،الاستقرار، الحنان الانفتاح والاستقلالية لكن مع احترام الحدود، الفقدان تتشكل لديه مخططات معرفية وهذا ما سيتم وإذا تعرضت هذه الاحتياجات إلى النقص أو التطرق له في هذه الدراسة،حيث تعتبر نظرية المخططات المبكرة غير المكيفة من أحدث نظريات علم النفس المعرفي رائدها جيفري يونغ. (1990–1993)Jeffrey Young

وقد توصل يونغ إلى وضع إطار نظري لنظرية المخططات، و نحن من خلال هذا الفصل نحاول توضيح ذلك بالإلمام بأهم عناصرها من: تعريفها، أصولها، خصائصها، كيفية نشوءها، مجالاتها، وكيفية الشفاء منها [36].

1.2.لمحة تاريخية:

إن البداية الأولى للعلاج المعرفي موجودة في كتابات الفلاسفة ستويسيانStoïciens سينيك Sénèqu إيبيكتاتEpictete،مارك أورالMarc aurèle وهم من مدرسة stoïcienne للفلاسفة وتعود جذورها إلى القرن الرابع قبل الميلاد [39]ص7.6.

في القرن الثاني بعد الميلاد، قام الإمبراطور الروماني مارك أورال Marc Aurèle(محارب،فيلسوف) بكتابة مقولة:" إن أي شيء خارجي أحزنك، ليس هو السبب، إنما الحكم الذي تحمله نحوه، ولا يسعك إلا أن تمحو هذا الحكم من روحك".

ركزت العلاجات المعرفية على أفكار بسيطة وقديمة جدا وهي الألم، القلق، المعاناة انطلاقا من هذه المسلمة الأساسية تطورت العلاجات المعرفية من خلال ثلاث فرضيات متكاملة فيما بينها وهي:

1- الصعوبات النفسية التي تصدر من أساليب التفكير والإدراك للأحداث التي نواجهها.
2- بالإمكان فهم وتغيير هذه الطريقة من التفكير.
3- هذا التفكير له تأثيرات إيجابية، ليست منحصرة فقط على تفكيرنا، بل أيضا على انفعالاتنا و سلوكياتنا[39]ص5.

أما الميلاد الحديث للمدرسة المعرفية يعود إلى الستينات في الولايات المتحدة الأمريكية ومن روادها مختصان في الطب العقلي ألبرت إليس Albert Ellis أرون بك Aaron Beck [39]ص7.6.

ظهر مصطلح "المخطط" في نظرية بيك Beck، بحيث أنه يتعلق بالبناءات الشخصية شرحها بالتفصيل كيلي Kelly سنة1955، و إتضحت من خلال دراسة بارتلت Bartlett سنة 1932 للمخططات كذلك ظهرت منذ بياجي Piaget،من خلال دراسته لها في السنوات التالية 1926،1952،1964. [40]ص49.

2.2.البوادر الأولى لظهور مصطلح المخطط:

إن مصطلح مخطط schéma مستعمل في العديد من الميادين الدراسية وبصفة عامة هو بنية Structure، أو إطارCadre أو محيط Contour [31]ص55.

بالنسبة لدوبجوند De Beaugrand المخطط هو" إطار".

ومصطلح إطار أطلقه مينسكي Minsky بعد ملتقى جنيف مع بياجي Piaget وبعض الباحثين يعتبرونه مرادف للمخطط.

الإطار هو بنية معرفية يساعد في تسهيل معالجة المعلومة من طرف التوظيف العقلي [41]ص331.330 .

المخطط هو بنية معرفية يساعد في تسهيل معالجة المعلومة من طرف التوظيف العقلي [42] ص341

استعمل هذا المصطلح في العهد الإغريقي القديم للدلالة على مبادئ أو أسس المنطق مع الأستوسيين Stoiciens بصفة خاصة كريسيب Chrissipe ، وبالنسبة للفيلسوف كانط Kant المخطط هو تصور مشترك لكل الأعضاء، فئة، أو صنف ما واستعمل أيضا في نظرية المجموعات(Théories des ensembles)،الهندسة الجبرية، تعليم التحليل الأدبي، و البرمجة المعلوماتية، ونجد هذا المصطلح أيضا في العديد من الميادين الدراسية:

- كلمة مخطط لها تاريخ خاص في إطار علم النفس، خصوصا في ميدان العلوم المعرفية، حيث يمثل المخطط نموذج مفروض من الواقع، أو الخبرة التي تسمح للأفراد بشرح الوقائع، فهم الإدراكات، وتوجيه استجاباتهم[31]ص34 .
- واستعملها بياجي Piaget في علم النفس كمصطلح يفصل به المراحل المختلفة للتطور المعرفي للطفل.
- و بالنسبة لعلم النفس المعرفي، المخطط هو عبارة عن برنامج معرفي مجرد، الذي الذي يدخل كموجه في تفسير المعلومات وحل المشكلات، وبالتالي يمكننا استعمال مخطط لغوي لفهم جملة، أو مخطط ثقافي لتفسير أسطورة[31]ص34.

3.2. تعريف المخططات و مفهومها عند يونغ:

1.3.2. تعريف المخططات المبكرة غير المتكيفة:

تعتبر المخططات المعرفية أحد الأسس النظرية لتمثيل المعرفة، وهي تشكل ذاكرة المعاني التي تخضع للعديد من الأسس والأنماط التنظيمية التي تقف وراء قدرة الفرد على استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات خاصة. كما اشتملت موضوعا من أهم المواضيع حداثة وهي المخططات المبكرة غير المكيفة التي تعرف بنموذج يونغ (J. Young) من خلال نظريته.

تعريف يونغ Young:

يمثل تعريفه تعريفا واسعا وشاملا للمخططات المبكرة غير المكيفة. وعرفها على أنها نماذج انفعالية ذاتية الانهزامية (Auto défaitistess) تظهر مبكرا ويتكرر بروزها، وهي مستمرة مدى الحياة[31]ص34، وهي غير شعورية ومتواجدة في الذاكرة طويلة المدى [43]ص5 ،تأخذ منبعها من الطفولة والمراهقة ، وتسيطر على حياة الفرد في مرحلة الرشد وهي ذاتية ومؤلمة، و بالتالي فهي تمثل عبء الماضي على مستقبل الفرد [43]ص5.

ومن خلال تعريفه نلاحظ أن سلوكيات الفرد لا تنتمي إلى المخطط نفسه، بل تتطور، فالسلوكيات غير المكيفة هي استجابة لمخطط ما، وبالتالي فهي تملى من قبل المخططات ولكنها لا تنتهي إليها[31]ص35، حيث أن السلوك ليس هو المخطط بحد ذاته وإنما يتجسد المخطط من خلال السلوك. ولذلك يرى أن المخططات المبكرة غير المكيفة هي مجموعة هائلة من الذكريات

والانفعالات والأحاسيس الجسدية والمعارف التي تدور حول موضوع طفولي مثل: التخلي، سوء المعاملة، الإهمال و الرفض[31]ص57.

في العشرية 1990-1999 وضع يونغ نظريته حول هذا الموضوع من خلال وضع الأساس لهذه المخططات الغير المكيفة بتقديم تعريف منظم حيث عرفها بأنها:

- نموذج أو موضوع هام مستحوذ أو مسيطر.
- مشكل من ذكريات وانفعالات ومعارف وإحساسات جسدية.
- تخص الذات والعلاقات مع الآخرين.
- مشكلة خلال مرحلة الطفولة أو المراهقة.
- تثرى خلال حياة الفرد.
- مختلفة وظيفيا بطريقة واضحة.

وبالتالي هي تنظيم يأخذ منبعه من فترة الطفولة، ويؤثر على الحياة، وينتج عن ظروف تحملها الفرد من محيطه، سواء كانت مصدرها العائلة أو الأصدقاء كالسخرية والاعتداء والرفض والإهمال وفرط الحماية والتخلي والحرمان والفقدان، مما يؤدي به إلى صدمة شديدة [44] .

فهذه المخططات تمارس تأثيرها على طريقة تفكير الفرد وتصرفه وعلاقته مع الآخرين، مما توقظ لديه أحاسيس عنيفة كالغضب والحزن والقلق في مرحلة الرشد لاحقا ، عندما يقوم بإعادة بناء هيئة معيشية وظروف مشابهة كتلك التي سادت في مرحلة الطفولة.

تعريف هاهيسو S. Hahussea[45]:

هو شعور مؤلم يتكرر في الحاضر نتيجة خبرات مضرة في الماضي ، من حيث هو إدراك راسخ حول العالم والآخرين وحول الذات، التي تترسم مبكرا في الطفولة نتيجة لحرمان أو عجز تربوي سليم، فتصبح طريقة الإدراك هذه صعبة ومؤثرة سلبا في الفترة اللاحقة [45]ص18 .أي تنشأ هذه المخططات في الطفولة نتيجة للإحباطات وعدم الإشباع للرغبات وهي خبرات مؤلمة، فتتطور خلال الحياة وتصبح لاحقا مختلة وظيفيا فتستحوذ على كل معارف وانفعالات الفرد مما تسير سلوكه.

تعريف شلبي 1989:

عرفه بأنه إطار هرمي، يظم الملامح الأساسية والفرعية، حيث تنتظم خبرات الفرد الخاصة بذاته، أو بعالمه، وبعلاقاته الاجتماعية أو حياته اليومية [46]ص236 .

تعريف حسين عبد العظيم 2006:

يرى أنها اعتقادات جوهرية أو افتراضات تشكل جزء من الفلترة (مرشحات) الإدراكية التي يستخدمها الأفراد في إدراك العالم، حيث أن هذه المخططات التي تتيح للفرد الوصول إلى استنتاجات عن الأحداث بطريقة تلقائية، وحيث أن لكل فرد مخزون فريد من المعلومات والذكريات فإن الاستنتاجات التي يكونها الفرد عن الأحداث ، تختلف من فرد لآخر وكذلك الانفعالات التي يعيشها [46]ص116.

تعريف برتلت Bartlett:

يعرفها بأنها مجموعة من البناءات المعرفية المتطورة ، أين تكون أحد أهم مميزاتها هي تنظيم المعلومات حسب نمط وتجمع معين و مريح وعلى تأثير مترابط ، إذ يظهر الكشف عن قياسات المخططات وآثارها عن طريق الملاحظة والكشف عن الاندماجات الداخلية [47].

تعريف بيك Beck:

هي بناءات رقمية معينة تعمل باتساق لإنتاج السلوكيات وهي تشبه القوانين الوظيفية حيث هي التي تنتج السلوك ولكنها تؤثر كذلك على البناءات الرقمية [47]

2.3.2. مفهوم المخططات المبكرة غير المكيفة عند يونغ Young:

إن مصطلح مخطط "Schéma" هو قريب من تعريف باك (Beck) وسيجّال (Segal) (1988) حيث أن المخططات هي عناصر منظمة من تجارب وردود أفعال الماضي والتي تشكل مجموعة من المعارف المترابطة والمتماسكة والدائمة.

وهي أيضا ناتجة عن البناءات المعرفية العميقة التي تتصف بالأفكار الثابتة والمستمرة والمتطورة خلال فترة الطفولة والتي تعمل على تشكلها لاحقا. يتبنى يونغ مثل ليوتي و جويدانو Guidano و Liotti (1983) تعريف لكاتوز Lakatos (1974) [48] و يتشابه تعريف المخططات في كونها "نواة ميتافيزيقية عميقة غير قابلة للنقاش ،مطابقة بالضرورة من طرف المعارف المضمرة عن الذات المكتسبة في سياق النمو ... والتي تمثل للفرد سمة ضمنية وكاملة عن نفسه وبالتالي تتميز المخططات المبكرة غير المكيفة كالآتي:

- تمثل للفرد حقائق ذاتية مطلقة وكافية. والتعبير اللفظي للمخطط الإشراطي هو "إذا ... إذن ..." "يجب على" "يجب عليهم" التي تسير هذه الحقيقة الجوهرية.
- مزعجة وصعبة التغيير، تطورت منذ الصغر المبكر وتمثل حقائق مطلقة ومستمرة عن الشخص و الآخرين المتعود عليهم أو أفراد الأسرة. وأي تغيير يمثل تهديدا للفرد الذي يلجأ لحماية كمال وقيمة مكوناته الأساسية.

- من خلال التعريف، المخططات المبكرة غير المكيفة هي وظيفيا مختلة وتستطيع أن تسبب اضطرابات لـــ Axe I (محور الأمراض النفسية) وكذلك نشوء مشاكل شخصية وما بينشخصية.
- منشطة بفضل حوادث المحيط التي لها علاقة بالمخططات الخاصة، كالفشل الحقيقي أو المتوقع أو الانتقادات التي تفجر مخطط الكفاءة، حيث يشعر الفرد بالتهديد: كتوقع الرفض، أو التثبيط مما ينشط مخطط الإهمال بسبب الكرب.
- عند تناول مخطط مبكر ما خلال الجلسة العلاجية يثير عادة استجابة انفعالية للفرد، هذه التجربة الإكلينيكية تؤكد على وضوح المخطط الأساسي للفرد الذي سيتقبله في النهاية، مما يثير رد فعل انفعالي قوي كالبكاء، الغضب، الخجل، التأنيب.
- المخططات المبكرة غير المكيفة هي نتاج تجارب مكررة ومتعود عليها مبكرا في مرحلة الطفولة، حيث دور الوالدين هو عامل مبكر وأساسي في العموم، لكن الأخوة والزملاء والأصدقاء والأقارب والكبار الآخرين كالمعلمين يدفعون بمعتقدات الطفل الأساسية عن نفسه إلى التطور[47].

بعد التدرب في كنف باك (Beck) بفيلادلفيا، أسس جيفري يونغ Jeffrey Young مراكز العلاج المعرفي بنيويورك على حساب Fairfield (Connecticut) أين كرّس أبحاثه لاضطرابات الشخصية. ولقد قدم خلاصة أبحاثه النظرية والتطبيقية من طرفه عام (1990) ومع كلوسكو Klosko (1994) وهو عبارة عن دليل لعلم النفس المرضى مترجم بالفرنسية. ومع لاندمان Lindeman (1992) وفي ورشات وملتقيات دولية.

إن نموذج Young يركز على المخططات الغير مكيفة للطفولة وهو بذلك لا يبتعد عن تيار العلاج المعرفي مقارنة مع نظريات باك (Beck) حيث يقدم هذا النموذج مميزات مختلفة:

- يؤكد على دور المخططات المبكرة غير المكيفة (EMS : early maladaptive shémas).
- المحافظة على سيرورة سلامة المخططات.
- إنه لا يتبنى تصنيف (DSMIII-R et IV) ولكنه يشخص المخططات الغير المكيفة النمطية عن طريق الموازين أو المعايير المؤسسة واللازمة للتشخيص في الأولوية.
- يحلل تاريخ عملية النمو المرضية لكي يوضح ويفسر تكوين المخططات ويستخدم معطياتها في العلاج (المخططات).
- يعطي الأهمية لدور الانفعالات في العلاج.
- وانطلاقا من النموذج المعرفي في المدى القريب لـــ .Beck et Coll (1979) يقترح أربعة افتراضات نظرية إضافية مع الإشارة إلى ذكرها من طرف Beck et Coll.(1990)، لكن يونغ (1990) عرفها بشكل واضح وهي:
  - المخططات المبكرة الغير المكيفة.
  - إبقاء المخططات من طرف المعلومات المشوهة.

- تجنب المخططات.
- تعويض المخططات.

لا يعتقد يونغ أنه يطور نظرية كاملة لاضطرابات الشخصية، بل يؤكد أن أفكاره هي نتاج الملاحظات الإكلينيكية وتجربته العلاجية، وبالتالي هي تعتبر منهجية علاجية أكثر من نظرية علمية [49] .

إن مخطط مبكر غير متكيف هو شعور مؤلم يتكرر في الحاضر نتيجة تجارب مؤلمة حدثت في الماضي[50] ويستخدم هذا المصطلح عادة بعد تشكل مخطط يمثل إدراكا حسيا ثابتا للعالم الخارجي وللآخر وللفرد عن نفسه،و الذي يتشكل مبكرا في الطفولة نتيجة بعض النقائص التربوية، ونتيجة هذا الإدراك يصبح المخطط صلبا وصارما ويسمم حياة الفرد مستقبلا، فمثلا:

- في حالة نقص الثقة في النفس لدى الفرد وهو صغير تجعله يطور شخصيته بفكرة أنه غير كفء ، فيتبنى مخطط فقدان ونقص تقدير الذات ، وعند الكبر تقيم إنجازاته دون المتوسط حتى لو تلقى الشكر والمكافآت.
- وفي حالة الطفل الذي يكون والديه غير منصفين معه، يفضلون أحد أخوته عليه، أو يتهمانه بأخطاء لم يرتكبها، فيطور فكرة أن العالم الخارجي والآخرين ظالمين فيتألم من مخطط الظلم وفي الكبر يجد نفسه في وضعيات أين يشعر أنه ضحية للظلم.
- وفي حالة الرضيع الذي كان دائما لوحده والذي كان يتلقى القليل من العناية والاهتمام، وعندما يكبر،يكبر بمخطط الإهمال والنقص العاطفي ويدخل في علاقات عاطفية يخشى من خلالها أن يتركه الشريك أو لا يجازف في تكوين هذه العلاقات خشية أن ينتهي به المطاف وحيدا.

3.3.2. دور المخططات:

جدول رقم (01) سلبيات وايجابيات المخططات

سلبيات وإيجابيات المخططات	
إيجابياتها في الطفولة	سلبياتها في الرشد
آمنة	صارم، صلب
حامية	مؤلم
تعطى بفكرة أنه يمكن التنبؤ بالعالم أو تقديره	غير متكيف مع الواقع

إن المخطط هو طريقة كيفية لرؤية العالم الذي يتموضع باكرا ، أين يكون الطفل قابلا للعجن (لين) ويتأثر بكل ما يتلقاه من الخارج. بداية ، يمّكن المخطط الطفل من التكيف مع محيطه وتحمله قليلا.

يفيد هذا المخطط الطفل لأنه آمن ويمكنه التنبؤ بسلوك والديه ويتكيف معهما، و يكون سيء، حينما يعاقب الطفل ظلما ، فيضطر إلى تأديب الوالدين بتستره على أخطاء إخوته ، حتى لا يشعر باللوم والتوبيخ بفضل تكوين أو بناء المخططات (يصبح الطفل تقريبا غير واعي) مثلا: "العالم الخارجي ظالم"، "لا يستحق أن يكون الطفل محبوبا" التي تجعل الطفل غير واع تقريبا، فالطفل لا يشعر أو يعي بأن ما يعيشه هو ظلم وبأنه محبوب قليلا ، فوجود المخطط يسمح له أن يتألم قليلا.

يوهم المخطط الفرد بأنه لا يمكنه أن يتنبأ بما يحدث في العالم الخارجي، بحيث أنه بمجرد معاناته من نفس الحرمان يؤدي به إلى التفكير أو الاعتقاد بأن ما يعيشه هو شيء عادي، لنفس الاستجابات العاطفية التي يبحث عنها أو لا يحتاج إليها .

4.3.2. طبيعة المخطط في سن الرشد:

تتصف المخططات في هذه السن كالآتي:

– مخطط صلب يصبح غير مكيّف:

إن التجارب الجديدة التي يعيشها الفرد في سن الرشد يجب أن تطور المخطط والاعتقادات التي حملها في نفسه منذ الطفولة [43] .إن ملازمة الأشخاص الصالحين والعادلين عن قرب يشكل اعتقادا بأن "كل العالم هو ظالم" بغض النظر عن نوعية الناس الذين يلتقي بهم، هذا من يتألم من مخطط الظلم يتبنى استراتيجيات التوقع والانتظار والترقب كالحذر وإستراتيجية الانغلاق عن الآخر وإستراتيجية المداراة. و نتيجة لهذا السلوك، (حتى من الأفراد) يصبح الفرد يتعامل مع الأشخاص المنصفين كرد فعل بحذر أو بعدوانية وبالتالي، مخطط هذا الفرد يتقوى ليس بسبب أحداث الواقع ولكن بسبب مواقفه.

– المخطط غير المكيف يؤلم:

إن العيش بفكرة متلازمة دائمة بأن الفرد سيترك، و يظلم، وإحساسه بعدم قدرته على اتخاذ القرار أو بأنه المسئول حتما يكون ذلك شعورا مؤلما. وللتقليل من هذه المعاناة ، يجب على الفرد أن يدافع عن نفسه بتبني سلوكيات "الحماية" التي يثيرها.

– وأن حامل مخطط الرفض متيقن:

ويتأكد حامل مخطط "الرفض" أنه لا يوجد أحد يحبه ولكي يثور على هذا المخطط نجده مثلا "لصيقا" بأصدقائه، أو يكون عدوانيا مع الشريك ، وبالتالي في كل الحالات تنتهي علاقاته مع الآخرين ويصبح من جديد "مرفوضا"، لذلك يراه يتهرب من كل العلاقات العاطفية حتى لا يتألم ويعيش وحيدا.

5.3.2. ردود الأفعال المختلفة من المخططات:

يستطيع الفرد أن يتبنى ثلاثة مواقف تجاه الشعور المؤلم التي تقلل آثار المخططات وهي:

– الحفاظ على المخطط: أي البحث عن إعادة عيش سيناريوهات الطفولة.

– تجنب المخطط: تجنب كل الأسباب والأفكار التي توقظ الشعور المؤلم، باعتبار أن الانفعالات الإيجابية لا تلاحظ كذلك.

– تعويض المخطط: العمل على تبني موقف مخالف للمخطط يجعل الآخرين يتحملون ما تحمله الفرد أثناء طفولته.

وهناك بعض الأمثلة لذلك:

جدول رقم (2)المواقف المختلفة المواجهة للمخططات

المخططات	الحفاظ على المخطط	تجنب المخطط	تعويض المخطط
الرفض والحرمان العاطفي	الإحاطة بأشخاص باردين وغير عاطفيين	تجنب العلاقات العاطفية والعيش في وحدة	عدم التمسك بالأشخاص وعدم مساعدة الأقرباء وإهمال الشركاء وتركهم
الظلم	التوجه نحو المواقف الظالمة	تجنب بقدر المستطاع الظلم	يكون ظالما
نقص الاعتراف بالجميل	الإنجاز السيء	تجنب التقييم من طرف الآخر	العيش من أجل النجاح وعدم معرفة الآخرين
الخضوع	الحضور والامتثال الدائم	تجنب مواقف الاستقلالية تأجيل الأعمال والمشاريع	الاعتماد على النفس والعمل مع عدم طلب المساعدة إطلاقا
الرفض	اختيار الأصدقاء والشريك الرافضين	تجنب الاتصالات	رفض إبعاد الآخرين
الذنب، الجرم	الإحاطة بالأشخاص العدوانيين والمجرمين	تجنب الآخرين	يكون مجرما ومذنبا ويتبنى مواقف الآخرين الصارمة

يستطيع الفرد أن يتبنى المواقف الثلاثة مع بعض في مواجهة المخططات بنجاح التي تتطلب كثيرا من الطاقة والتي لا تحمي الألم. وأكثر من ذلك تصبح عادية وجزء من الشخصية المكمل لها مع عدم معرفة الشعور المؤلم المولد لها. وفي بعض الأحيان ينكر الشعور المؤلم الكامن[45] ومن خلال التغيير الملاحظ الذي يعيشه الفرد، من المهم أن يرجع إلى الوراء ليعرف ما مآله في الصغر أو الطفولة.

مهما كان المخطط المؤلم الذي يتحاشى موقف التجنب ، يتبنى بنفس نمط رد الفعل. يستطيع أن يتشكل "التجنب" في مستويات مختلفة ، جسدية و انفعالية أو معرفية [51] . والتي تتمثل فيما يلي:

- استئصال كل الأسباب التي يمكن أن توقظ المشاعر المؤلمة المرتبطة بمخطط الفرد كالهروب من الآخرين.
- الامتناع عن الأحاسيس والتعبير عن المشاعر المؤلمة باستخدام الوسائل المبعدة للهموم كفرط النشاط، الكحول، التسلية، ...
- منع الفرد من التفكير بأي شيء له علاقة بالمخطط بتبني موقف عقيدي من فئة تفضيل المنطق للانفعالات (المرجع السابق).
- إذا كان الفرد عند موقف "التجنب" يجب الأخذ بعين الاعتبار طريقة تهريب مخططه، حيث يواجه ويتجاوز الهم الذي يتسببه له بفضل تقنيات التغيير. وبالتالي يصبح أقل "هما" انفعاليا ويشعر بالانفعالات الإيجابية من جديد، ويصبح غير مقيد لا شعوريا من طرف الشعور المؤلم.

4.2.خصائص المخططات المبكرة غير المكيفة:

اقترح يونغ (Young) (1989) و بيك (Beck) و فريدمان (Friedman) (1989) نموذجا معرفيا للوظيفة العقلية في اضطرابات الشخصية، وهو نموذج المخططات المعرفية المبكرة غير المكيفة، حيث تكون معالجة المعلومات عن طريق هذه المخططات وهي تتميز بالخصائص التالية:

الخاصية الأولى: هي حقائق أساسية قطعية، وتعتبر فعلا شرطيا (من الواجب ...، وإذا ... إذن) والتي تلعب دورا كبيرا في طريقة التفكير والتصرف والظهور، وتظهر خلال الطفولة والمراهقة، وترتكز على الواقع وهي تشبه ما حدث سابقا، وتعيد إنتاج الجو المبكر، ويظهر القصور في المخططات في حياة الفرد عندما تتفاعل مع مخططات أخرى يتكيف معها. حيث ترافق وجودها أعراض مزمنة كالحصر والاكتئاب والاضطرابات السيكوسوماتية [51].

الخاصية الثانية: دائمة ومستمرة وصعبة التغيير، تتطور في سن جد مبكر، وتعتبر حقائق قطعية نحو الذات والعالم الخارجي، وسلامة مكوناته الذاتية. فإن أي تغيير يؤدي به إلى اضطراب، حيث هذه المخططات تعتبر شيئا مألوفا معروفا عنده، وبالرغم أنه يعذبه ويؤلمه، فهو متعود عليه ويشعر الفرد بالميل إلى الأحداث التي تنشط هذه المخططات.

الخاصية الثالثة: هي خلل وظيفي، تؤدي إلى اضطراب المحور 1 لتصنيف DSM-IV (1999)، ومجموعة من اضطرابات الشخصية والبينشخصية [49] .

الخاصية الرابعة: لها أبعاد ومستويات مختلفة من الخطورة، فكلما كان المخطط حاد، كلما زاد عدد المواقف التي بإمكانها تنشيط المخطط، وكلما طالت مدة الانفعال السالب المصاحب لتنشيط المخطط [51]ص35.

الخاصية الخامسة: هي لا شعورية، وعند نشاطها يشعر الفرد بقوة الانفعال السلبي مثل: الخوف والخجل والكآبة[31]

الخاصية السادسة: هي مهدمة ولا ترتكز على الصدمات أو المعاملات السيئة فقط، حيث يمكن أن يطور الفرد مثلا مخطط (التبعية – عدم الكفاءة) دون أن يتعرض لأي صدمة، وبالتالي فهي ليست صدمية فقط [31] .

الخاصية السابعة: هي ناشطة أو خاضعة للنشاط المعرفي والاستثارة، مما يؤدي بالفرد إلى الإحساس بالانجذاب نحو الأحداث التي تنشطها هذه المخططات[31] .

الخاصية الثامنة: هي نتاج لخبرات متكررةK تكونت في مرحلة الطفولة حيث يكون للآباء والأخوة والأصدقاء والمعلمون دورا هاما في تطوير الاعتقادات الخاطئة للشخص[49]

5.2. تشكل المخططات المبكرة غير المكيفة:

1.5.2. الحاجات غير المشبعة عند الطفل:

ينشأ المخطط من عدم تلبية الحاجات الأساسية للطفل [52] ،حيث أن للطفل حاجيات نفسية أساسية كالغذاء واللباس، فهو في حاجة للقبول والحب والحماية من والديه، وهو في حاجة للتكلم معه وقيادته، وإحساسه بأنه مهم . وخلاصة هذه الحاجيات نجمعها في 7 نقاط وهي:

1. أن يكون محبوبا بدون شرط.
2. أن يكون محميا جسديا ونفسيا.
3. أن يقدر (يمدح).
4. أن يُفهم ويُسمع.
5. أن يُمنح المسئولية ويشعر بالثقة.
6. أن يُوقظ ويُساعد على تطوير فضوله.
7. أن يشعر بالاستقرار والاطمئنان.

2.5.2. تموضع المخطط في مكانه:

قد تتولد المخططات المرتبطة بالحاجات الغير المشبعة خلال كل سنوات الطفولة، وليس فقط في السنتين الأوليتين لحياة الطفل [53] ، إلى أن يدخل في مرحلة المراهقة حيث يظهر أن المخططات قد تشكلت.

وإننا نتساءل عن وجود مخطط معين بالذات دون مخطط آخر، والسبب يرجع إلى عدم الإشباع المتكرر لحاجة عاطفية نابعة من مخطط له علاقة بهذه الحاجة على هذا المنوال:

- نقص العاطفة ⟵ مخطط الإهمال - والنقص العاطفي

- نقص الحماية ⟵ مخطط الظلم
- نقص التقدير ⟵ مخطط نقص المعرفة ومخطط تقدير الذات
- نقص المسئولية ⟵ مخطط الخضوع

3.5.2. دور الآباء في وجود المخطط:

إن تأثير الأبوين أو "المربين" هو جد مهم في تطوير المخططات، فالتربية تلعب دورا رئيسيا في تكوين الشخصية [54] ،فجو الانعزال، ورفض الطفل، والاختناق، والعقاب، والحب بطريقة مغايرة كلها معطيات تربوية تؤثر على تطوير المخطط، ليس معنى ذلك هو اتهام أو محاكمة الآباء الذين كانت لهم أسبابهم وآلامهم. لقد عمل الآباء كل ما في استطاعتهم بغض النظر عمّا هم، لأنه من المستحيل أن نجد (تربية مثالية) أو تربية "مثلى". من المهم أن يفهم الفرد أن الآباء هم الذين كانوا السبب في تموضع المخططات وسبب الآلام التي يعاني منها شعوريا أو غير شعوريا، لكن من الأهم شرح سبب المعاناة أي مخططه باتهام والديه، حينها باستطاعته مسامحة والديه وتخطي مخططه [45] .

4.5.2. علاقة المخطط بالمجتمع:

يرى كاجان .Kagen J أن بناء أو تكوين المخطط راجع إلى العوامل البيئية التي تتمثل كالآتي (Kagan J. op cit):

- الوسط المدرسي: كالعلاقات مع الأطفال الآخرين، الطبقات الاجتماعية المختلفة للتلاميذ، والعيوب الجسدية التي تؤدي جميعا إلى نشوء مخطط حاملا الشعور المؤلم.
- المركز في الأخوة: يرى (Rufo M., 2002) أن مركز الطفل في وسط إخوته أو ترتيبه له الأثر الكبير في تكوين المخطط الذي له علاقة بالأسرة، حيث أن الطفل الأول يكون معرضا أكثر لتوجيه الآباء كالعمل ومعرض أكثر للسلطة. و بالتالي يرث مباشرة ثقل المخططات الأسرية التي تعود للظهور، عكس الطفل الأخير حيث يرى آدلر(Adler, 1996) أن مكانة الطفل الصغير باعتباره الأخير يتعرض بسهولة للمشاكل المعرضة ولتقدير الذات.
- الوسط الخاص: كالحرب أو سلطة الجماعة التي تتبنى العدوانية، و الموت، و التعسف، فهو يظهر خطره في سياق الجماعة عامة، وليس في سياق الأسرة. هذه الكوارث البشرية أو المادية يطغى تأثيرها على مستقبل الطفل أكثر من تأثير العائلة، نفس الشيء بالنسبة للحادث الخطير، و الهجوم، والكارثة الطبيعية، أو الإجرامية التي تؤثر على شخصية الطفل أكثر من أثر الأبوين [55] .

إذن تأثير الآباء ليس قطعا حازما في تطوير المخطط من خلال المكتسب، المهم أنه إذا لبيت الحاجيات الجسدية الأساسية كالغذاء والنظافة والأمن. والتأكيد على دور الآباء هو راجع لوجود تقنيات تقلل من الآلام المرتبطة بنتائج مواقفهم في مرحلة طفولة الفرد. ولذلك فإن علاج مسببات الصدمات النفسية الراجعة للمحيط هي ذات نوعية خاصة تتطلب التكفل من نوع خاص [56].

5.5.2 الاستعداد الوراثي:

إن الاستعداد الوراثي هو من مسببات تكوين المخططات وليس فقط التربية والمحيط [37] ، وقد تكون هذه المورثات حامية أو هشة.

وإن الأشخاص المعرضون للصدمات الخطيرة كالاعتداء الجنسي، أو الإساءة الجسدية ، يكونون أكثر عرضة لتطوير مخطط أو مخططات مؤلمة. لكنه قد نجد نفس الأشخاص المصدومين وبشدة لا يطورون المخطط ،ولا حتى الشخصية المرضية ،أو أي مرض، فهم محفوظين ومحصنين وراثيا. في المقابل بعض الأشخاص الأقل حرمانا وأقل صدمة يشعرون بألم أو باضطراب في الشخصية، فهؤلاء الأفراد لهم استعداد وراثي لتطوير مخطط معين أو هذه الشخصية.

- الرجوع للماضي:

للخروج من التكرار، لا بد أن يكون الفرد حساسا للحاجيات العاطفية أو النفسية التي لم تشبع في مرحلة الطفولة [57] ، هذا ما يجنب تكرار سيناريو الألم لدى الفرد ذاته أو على أطفاله.

- الخضوع للتكرار:

إن الوعي بالمخطط هو الرجوع إلى الماضي من أجل الخروج من التكرار، إذن التكرار ملازم أو مرتبط بوجود المخطط. والتكرار هو نادرا ما يكون بشكل واع عندما يخضع الفرد له، فيكرر بـــ:

- تثبيت المخطط: وضع اختبارات علائقية ومهنية التي تعيد إنتاج المسببات المؤلمة لفترة الطفولة.
- تجنب أو تعويض المخطط من أجل إزالة الألم العاطفي، فيصبح المخطط أكثر صعوبة للتغيير، كأن الطفل يخفيه لا شعوريا.

–وبالعكس، يحملون الآباء أطفالهم وأقاربهم مسببات هذا المخطط الهاربين منه. والخوف أن يبقى إلى الأبد من جيل إلى جيل [45] .

6.2. أصول المخططات:

بما أن هذه المخططات تلازم وتسيّر الفرد في حياته الحاضرة، بدون شك أن منشأها يكون في ماضيه، حيث يؤكد يونغ[58] ،أن ظهور المخططات يعود إلى مرحلة الطفولة والمراهقة حيث تترسخ في الفرد وتصبح أساسية في الشعور بالهوية وتلازم الفرد. أما منابعها وجذورها تعود إلى النقاط والأدوار الآتية:

1.6.2. دور الحاجات العاطفية الأساسية:

هي أشد الأدوار وأولها في هذه الأصول حيث أن المخططات هي نتاج الحاجات العاطفية الأساسية التي لم تشبع في فترة الطفولة، ومن هذه الحاجات كما قدّمها [31]ص37 .

- الأمن المتعلق بالآخر وتشمل:الاستقرار، الأمن والتربية الحذرة (Eduction attentive) والقبول.
- الاستقلالية والكفاءة والشعور بالهوية.
- حرية التعبير عن الحاجات والانفعالات.
- التلقائية واللعب.
- الحدودية والمراقبة الذاتية Autocontrôle.

ويرى Young 2005 أن هذه الحاجات هي عالمية موجودة لدى كل الأشخاص رغم أنهم غير متساويين في درجة هذه الحاجات، حيث نجدها تختلف من فرد لآخر حسب أهميتها ومن الناحية النفسية، فالفرد السوي أو السليم هو الذي يتمكن من تلبية أو إشباع حاجاته العاطفية الأساسية بطريقة مكيفة، أمّا عدم إشباعها فيحدث الإحباط عندما تتفاعل بين المزاج الفطري والمحيط المبكر للطفل، وبالتالي يحدث اختلال في التوازن النفسي.

2.6.2.دور الخبرات المبكرة للحياة:

إن دور أحد الوالدين خاصة والمدرسة والرفاق عامة هو مصدر الخبرات المؤلمة من الطفولة والتي تعني منبع المخططات المبكرة غير المكيفة. فالمخططات الأقوى في الشدة تتطور مبكرا حيث تجد جذورها في الخلية العائلية، عندما تتناسب ديناميكية الطفل مع ديناميكية العالم الخارجي. وفي سن الرشد، يجد الفرد نفسه في مواقف تنشيط مخططاته المبكرة غير المكيفة حينما تكون الحالة المعاشة هي موافقة لحالة مأساة مشابهة لها مدّتها في الطفولة وتزداد أهميتها كلّما كبر الطفل، لكن قد تكون هناك مخططات تنمو متأخرا كمخطط الانعزال الاجتماعي الذي تكون قوته أقل شدة وأقل سيطرة ولا يعكس ديناميكية الخلية العائلية[31] .

ولقد ميز(Young.2005) أربعة أنواع من الخبرات المبكرة التي تؤدي إلى نشوء المخططات المبكرة غير المكيفة وهي:

– الإحباط في الحاجات La frustration des besoins: إن نقص الاستقرار والتفهم والحب يؤدي بالفرد إلى الشعور بالحرمان العاطفي والإحساس بالتخلي، وبالتالي بروز مخطط النقص العاطفي أو التخلي.

- الصدمة النفسية أو الضحية La traumatisassions ou la victimisation:

عندما يكون الطفل (ضحية) أو كبش فداء في نظرة نظرية النسق (Victimisé) أو يعامل بالسوء فيطور مخططات الشك / التحدي Méfiance/Abus أو يطور مخطط النقص / الخجل Imperfection / Honte أو مخطط الخوف من الخطر أو من المرض Peur du danger ou la maladie

-الإفراط في إشباع الرغبات L'excès des besoins: إن الإفراط في إشباع الطفل في الحاجات المهمة والجيدة والتي يكون من الأفضل تلقيها باعتدال، يؤدي إلى ظهور مخطط التبعية / عدم الكفاءة، ومخطط المبالغة في الحقوق الشخصية والسيطرة، أي يشبع الطفل بلا حدود مع إعطاءه الكثير من الحرية والاستقلالية[31] .

- التماثل والتطابق أو التقمص L'internalisation ou l'identification:

هو تقمص واحتواء أفكار وعواطف وخبرات وسلوك أحد الوالدين، حيث يعتقد الطفل أنه مشابه له، وهنا المزاج هو الذي يحدد طريقة التقمص، وليس بالضرورة أنه يرث العاطفة والحنان لأنه تربى في ذلك الوسط [31] .

3.6.2. دور المزاج الانفعالي:

وقد يرث الطفل الضحية الذي مورس نحوه العداء، فيتقمص هوية أحد الوالدين ويمارس هو بنفسه العداء نحو الآخرين أو قد يجعله هذا الأمر أن يكون رافضا لهذا السلوك فتنطبع شخصيته بالمحبة والعاطفة والحنان.

لا يلعب عامل المحيط المبكر للطفل دورا أساسيا في تطور المخططات المبكرة غير المكيفة بل هناك المزاج الانفعالي أيضا الذي يكون فطريا عند الأطفال حيث يولدون به ويكون فريدا ومميزا.حيث نجد أطفالا أكثر غضبا وآخرون هادئين وأطفالا أكثر خجلا وآخرون أكثر عدوانية.

إن أهمية البيولوجيا في تأسيس الشخصية كانت أحد المواضيع المهمة في الأبحاث كبحث كاجان و زملاءه .(1988) [59] ،الذين اكتشفوا أن هذا المزاج يكون ثابتا عبر الحياة.

ولقد اقترح(2005)[31]،سبعة أبعاد افتراضية للمزاج الانفعالي والتي يروا أنها فطرية وقد تكون غير قابلة للتغيير من خلال العلاج النفسي وهي:

A réactif باردا انفعاليا	Emotif انفعالي
Optimiste متفائل	pessimiste متشائم
Calme هادئ	Anxieuxقلق
Agressif عدواني	Passif وسواسي

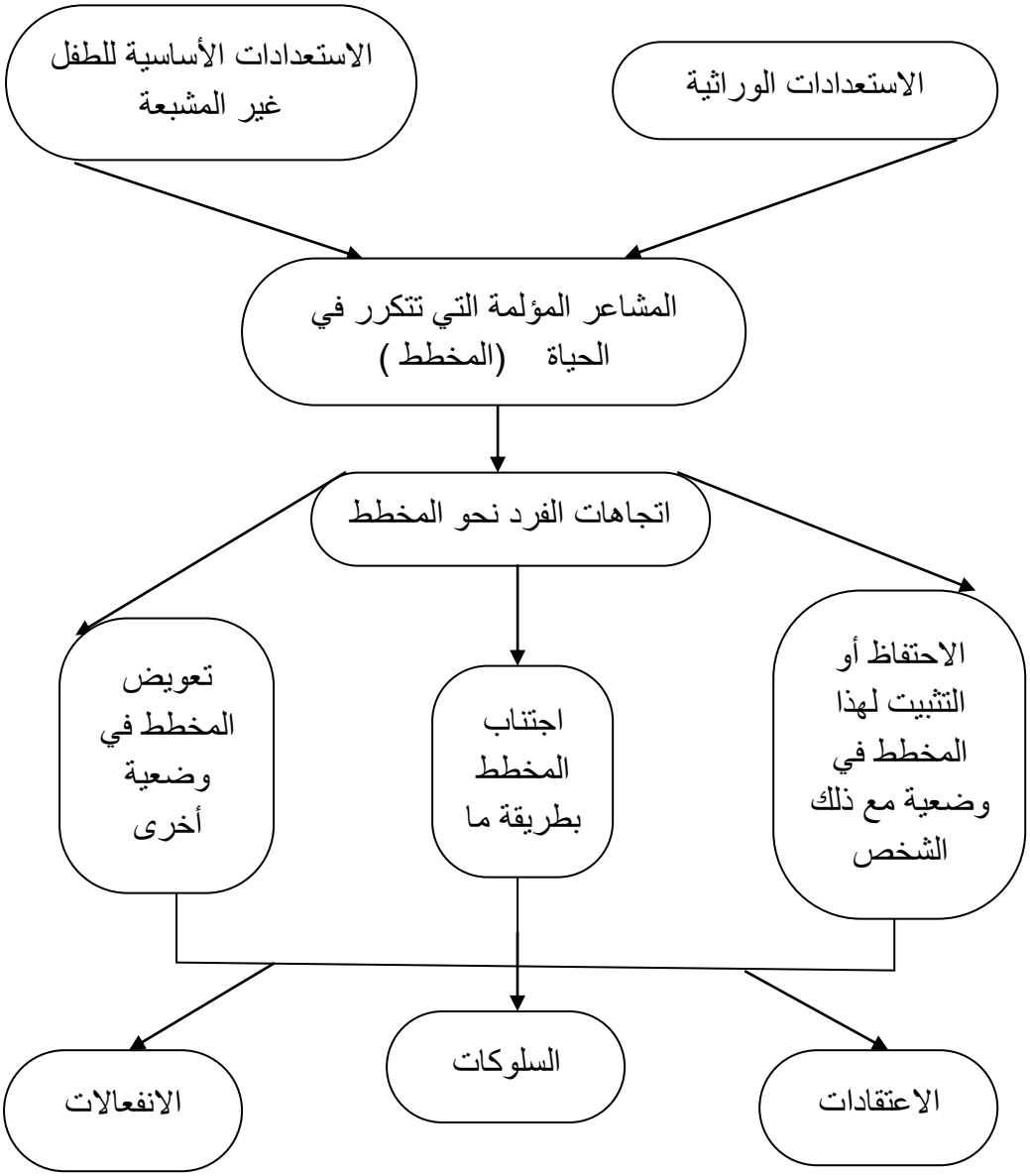
نزق Invital ⟷ مرح Jovial

خجول Timide ⟷ اجتماعي Social

وبالتالي يتفاعل المزاج الانفعالي للطفل مع المواقف الصعبة للطفولة في تشكيل المخططات المبكرة غير المكيفة ومنه نجد حالات متنوعة لتأثير المزاج في تشكيلها وهي:

- تعرض الأطفال إلى وضعيات معينة يكسبهم مزاجا خاصا حيث أن المزاج العدواني يكتسب من طفل أسيئت معاملته مقارنة بالطفل الهادئ.
- الوضعيات المشابهة قد تؤدي إلى مزاجات مختلفة، حيث أن الأخوين المتلقين نفس الظروف كالرفض من الأمهات، يختلفان في مشاعرهم اتجاه وضعيات الحياة ويستجيبان بطريقة مختلفة فأحدهما يبتعد تدريجيا عن العالم إذا كان خجولا والآخر اجتماعي يغامر في مجتمعه ويدخل في علاقات أخرى أكثر إيجابية .
- تأثر المزاج الانفعالي بالمحيط الجيد أو السيئ كالمحيط الآمن الذي يحول الطفل الخجول إلى اجتماعي، والمحيط السيئ كالرفض الذي يغير الطفل الاجتماعي إلى الخجل والانعزال.
- تجاوز المزاج الحاد المحيط العادي وينتج مرضا بدون أي تبرير ظاهر في تاريخ الحالة.

الشكل رقم (01) يوضح أصول المخططات المبكرة غير المتكيفة



7.2. مجالات المخططات المبكرة غير المكيفة:

هناك اختلاف في حجم وعدد المخططات لدى الأفراد، وبالتالي يختلفون في إدراك الموقف الواحد، ومن ثم يظهر التباين في الاستجابات بتنوع مكونات وبناء المخططات. ومنه اقترح Young [36] ثمانية عشر (18) مخططا مبكرا غير مكيف وصنفها في مجموعات تضمن خمسة مجالات تحت اسم "المجالات الخمسة للحاجات" ولكل فرد نسق خاص مميز من المخططات. ويرى (شلبي، أحمد. 2001) أن هذه المخططات تغطي مجالات الإنسان سواء كان هذا النشاط محدودا أو متسعا.

وفيما يلي المجالات الخمسة للمخططات المبكرة غير المكيفة الثمانية عشر:

– المجال الأول: الانفصال والرفض Séparation et Rejet

يفشل الأطفال الذين يملكون مخططات هذا المجال في وضع علاقات مرضية مع الآخرين ويرون أن حاجات الاستقرار، الأمن، الانتباه، الحب والانتماء لا توصلهم إلى حد الإشباع. وفي الأصل تتميز عائلتهم بنقص الاستقرار (التخلي / نقص الاستقرار)، سوء المعاملة (الشك / التعدي)، أحاسيس باردة (النقص العاطفي) أو منقطعة عن العالم (الانعزال الاجتماعي) والأفراد (المفحوصين) الذين تتمركز مخططاتهم في هذا المجال هم في غالب الأحيان الأكثر إصابة والأكثر شدة، وأغلبهم صُدموا في فترة الطفولة، وفي مرحلة الرشد ينتقلون من علاقة هدامة ذاتيا إلى علاقة أخرى، ويتجنبون العلاقات الودية والعلاقات العلاجية والتي تعتبر أساس العلاج (Young and all, 2005, P 41). ويشمل هذا المجال المخططات الخمس التالية:

1. مخطط الإهمال / عدم الاستقرار Schéma d'abandon / Instabilité:

هو إحساس مستمر عند الفرد بعدم بقاء الأشخاص المهمين معه وتركهم وتخليهم عنه أو عدم حضورهم الدائم نتيجة الموت أو عدم قبولهم له وتفضيلهم لشخص آخر مفضل لديهم للبقاء معه (Couttraux et al, 2001, P 75).

2. مخطط الشك أو التعدي Schéma de Méfiance / Abus:

في هذا المخطط يترقب الفرد تعذيب وإيلام وخداع وكذب و إهانة وترصد الآخرين له. وعامة يكون هذا الشعور متسما بالعذاب لأنه غير مرغوب فيه أو من إهمال شامل غير مبرر ومنه يخلق شعور الدونية بالمقارنة مع الآخرين.

3. مخطط النقص العاطفي Schéma de Manque Affectif:

يعتقد الفرد أنه لا يُقدم له الدعم العاطفي والذي هو في حاجة إليه وهذا الدعم يتميز بثلاثة مظاهر أساسية وهي:

- نقص الدعم العاطفي: غياب الانتباه، الحنان، والدفء والصداقة.
- التفاعل العاطفي: غياب الشخص أو الشريك الذي يفهمه ويستمع له.
- نقص الحماية: عدم وجود شخص قوي يحميه ويرعاه ويقوده.

4.مخطط النقص–الخجل Schéma d'imperfection / Honte:

هو شعور الفرد بنقص شديد أو بعدم القدرة والسوء وملاحظة الآخرين، ذلك يدفعهم لكرهه، وهذا الإحساس بالنقص والحساسية المفرطة يكون نتيجة تأنيب شخص ما له، ويظهر لديه شعور بالإهمال مقارنة مع الآخرين ونقص الثقة بالنفس والخجل من العيوب الملاحظة سواء داخلية (الأنانية، الغضب، رغبات جنسية مرفوضة) أو خارجية (عيب جسمي) [49]ص76 .

5. مخطط العزلة / النفور Schéma d'isolement / aliénation:

هو شعور بالعزلة مع انقطاع الصلة مع العالم الخارجي، حيث يشعر الفرد بأنه مختلف عن الآخرين وليس جزءا من الجماعة وخارج النطاق الأسري.

– المجال الثاني: نقص الاستقلالية والأداء الجيد Manque d'autonomie et de Performance

إن للفرد حاجات يرغب إشباعها لكنها لا تتوقف مع سير حياته اليومية كالرغبة في الانفصال عن العائلة والاستقلالية الذاتية والإنجاز الجيد، ونقص إشباع هذه الحاجيات يولد لديه الفشل، ومن طبيعة هذه الحاجيات أنها أسرية ينشأ معها ،أي في أسرة تتميز بنسق مغلق، تتمثل في عدم تشجيع العلاقات خارج العائلة، وبالتالي ينشأ الطفل ولديه نقص في تعلم المهارات الاجتماعية والأداء الجيد. وهذا المجال يشمل المخططات الأربع الآتية [49] .

6. مخطط التبعية–عدم التبعية Schéma Dépendance / Incompétence:

يعتقد الأشخاص الحاملين هذا المخطط أنهم عاجزين على مواجهة المسئوليات اليومية بمفردهم (كتسيير الأموال، حل المشاكل اليومية، الاعتناء بالنفس ...) وغالبا ما يتبنى مقولة "أنا عاجز على ..." ويظهر هذا المخطط على شكل السلبية أو نقص المبادرة.

7. مخطط الخوف من الخطر أو المرض Peur de danger ou de maladie:

هو الخوف المبالغ فيه من كارثة قد يرجع حدوثها في أي وقت ويصعب مواجهتها، ومن بين هذه الكوارث ما يلي:

- الصحة: نوبة قلبية، السيدا ...
- الانفعالات: فقدان العقل والتحكم
- الكوارث الطبيعية أو المخاوف: المصاعد الكهربائية، الجرائم، الطائرات، الزلازل.

8. مخطط العلاقات الدمجية Schéma de fusionnement / personnalité atrophiée:

وهو شدة التعلق بشخص واحد أو أكثر غالبا ما يكون الوالدين وتكون هذه العلاقة ضد الاستقلالية الخالية من التكيف الاجتماعي العادي، فيشعر الفرد بالتعاسة لعدم وجود الآخر معه ليقاسمه عيشه ويشعر بعدم الجدارة، وأنه مفهوم من الآخر وبالشك في نفسه والفراغ، وفي الحالات الشديدة يتساءل عن وجوده الحقيقي في هذه الحياة [31] .

9. مخطط الفشل:

يرتكز هذا المخطط على الاعتقاد والتنبؤ بالفشل الذي سيحدث في المستقبل. فيشعر الفرد بأنه غير قادر على النجاح مثل الآخرين (دراسة، عمل، رياضة ...) فينتابه كثيرا شعور بأنه غبي وتافه وجاهل، لا مواهب لديه وهو تابع بشعور النقص في فترة الطفولة وعندما يكبر يغلق على نفسه ، في هذا المخطط يبالغ في الشعور بالفشل ويلغي فكرة النجاح [58] .

المجال الثالث: نقص الحدود (العجز في وضع الحدود وعدم المسئولية) Manque de limites:

إن الذين يحملون هذا المخطط في هذا المجال لم يطوروا الحدود الملائمة فيما يخص تبادل الشعور (Réciprocité) والمراقبة الذاتية (Autocontrôle) في نقص الحدود الداخلية، نقص تحمل المسئولية تجاه الآخر أو العجز على مواصلة الأهداف إلى آخرها.

حيث يصعب عليهم احترام حقوق الغير أو التعاون أو تحديد وإنجاز أهداف على المدى البعيد، كما يتضح أنهم غير مسئولين، غيورين، نرجسيين، مدللين، وأنانيين، ويتميز وسطهم العائلي بضعف الأولياء الذين لا يستطيعون فرض النظام وبشدة التسامح والتساهل. وبالتالي يعتبرون أنفسهم أحسن وأعلى من الآخرين، وهذا كله لأنهم لم يتلقوا في مرحلة الطفولة تربية تحثهم على النظام والخضوع لقواعد الجماعة واحترام الغير، والتعاون المتبادل وتطوير مراقبتهم الذاتية، وعند البلوغ تنقصهم القدرة على ضبط نزواتهم وتأجيل إرضاء الحاجات الفورية لصالح مصلحة مهمة على المدى الطويل، ويتضمن هذا المجال المخططين التاليين:

10. مخطط الحقوق الشخصية المغالية (المفرطة) والتعالي (Droit Personnels Exagérés/ Grandeur):

يشمل هذا المخطط الأفراد الذين لا يشعرون أنهم مرتبطون بقواعد، التبادل التي توجه العلاقات الاجتماعية العادية، مع التأكيد على التعالي على الآخرين وبأحقيتهم لامتيازات دون الآخرين. وكذلك يرون أنفسهم قادرين على القيام أو الحصول على ما يريدونه، ولهم اتجاه مبالغ فيه في تأكيد قوتهم ورأيهم، دون مراعاة خسارة الآخرين. وعموما هم أفراد ينشغلون بتعاليهم (الشهرة، النجاح، القيمة) قصد الحصول على القوة، ميزتهم الإلحاح والتسلط ونقصهم للتفاعل الوجداني.

11. مخطط نقص التحكم الذاتي الانفعالي/ الانضباط الشخصي

(Schéma de contrôle de soi / Auto discipline Insuffisante):

إن المشكل الأساسي في هذا المخطط هو عدم القدرة أو رفض المراقبة الذاتية الكافية، بحيث عدم الاستطاعة أو رفض الإحباط يحرمان الفرد من إنجاز أهدافه الخاصة. وبالتالي فهو لا يحمل الإحباط لعدم تلبية رغباته، وغير قادر على تحقيق حدة انفعالاته، ويحاول تفادي بكل الوسائل الآلام كالصراعات، المواجهات، المسئوليات و المجهودات الشخصية (المرجع السابق).

المجال الرابع: التوجه المفرط نحو الآخرين: Orientation excessive vers les autres :

هذا يوافق إجمالا في الأهمية الملحة للارتباط بحاجات ورغبات ورد فعل الآخرين من دون حاجياته من أجل كسب عاطفتهم وموافقتهم، خوفا من أن يترك وحيدا وينتقم منه [49] .

وفي فترة الطفولة لم تكن للطفل الحرية في ميوله الطبيعية، ممّا يستدعيه الأمر إلى كبت ما بداخله لإرضاء والديه حتى يكسب ودهم ورعايتهم على حساب إنقاص من قيمته وحاجاته الشخصية مقابل حاجات ورغبات الآباء .وهذا ما يسمى في التربية النمطية ب"القبول الإشراطي"[31].

12. مخطط الخضوع Assujettement :

هو دور مخطط ذو خضوع مفرط لمراقبة الآخرين له رغما عنه من أجل تفادي الغضب. ويوجد شكلين أساسيين في هذا المخطط وهما:

-الخضوع للحاجات: حذف حاجاته واختياراته الخاصة.

- الخضوع للانفعالات: حذف انفعالاته الخاصة كالغضب.

وحسب هذا المخطط تتجاهل انفعالات وحاجات الفرد على أنها لا قيمة ولا أهمية لها. فيتسم الفرد بهدوء واضح لكنه في الداخل يتأجج غضبا يكبته ضد الأشخاص الخاضع لهم ممّا يؤدي إلى ظهور اضطرابات شخصية (سلوك سلبي عدواني، انتحار، الغضب، أعراض نفسية جسدية، مخدرات..)

13.مخطط التضحية (إنكار الذات) Abnégation:

هو الانشغال الدائم والمبالغ فيه لحاجيات الآخر دون الشخص نفسه [49]، وإبعاده عن الألم وتفادي الشعور بالذنب، اتجاههم وإلغاء الأنانية ورفع تقديرهم للذات من أجل الرباط العاطفي، ينتج هذا المخطط من حساسية الفرد المفرطة لآلام الغير باهتمام مبالغ فيه متجاهلا حاجياته ممّا يكسب هذا المخطط صفة "التبعية المزدوجة".

14. مخطط الحاجة للاستحسان والاعتراف بالجميل Recherche d'approbation et de reconnaissance :

يكمن المشكل الأساسي في هذا المخطط في حاجة الفرد الدائمة للحب والعناية والاهتمام من الآخر على حساب تطوير شخصية أصيلة وقوية، حيث يتكون تقدير الذات عندهم انطلاقا من ردود أفعال الآخرين وليس من قيمتهم الشخصية، حيث يعطي صاحب هذا المخطط أهمية كبرى للمظاهر و المال وتجده غالبا غير راض عن اختياراته [31].

المجال الخامس: اليقظة المفرطة والكف Survigilance et inhibition :

في هذا المجال يقمع الأفراد تعابيرهم التلقائية للمشاعر و النزوعية. والمشكل الأساسي لهذا المخطط هي المبالغة في مراقبة ردود الأفعال والمشاعر والاختيارات من أجل تفادي الأخطاء وتبني "قواعد" باردة فيما يخص السلوك والأداء على حساب الجوانب الأخرى من الحياة: كاللذة والأصدقاء والصحة، ويرجع أصل هذا المخطط إلى مرحلة الطفولة أين انعدم الفرح ومراقبة الذات وعدم التشجيع على اللعب والبحث عن السعادة وتعلم اليقظة المفرطة للأحداث السلبية. حيث أن هؤلاء الأشخاص تربوا في أسرة من أولوياتها الأساسية العمل، الخضوع وإخفاء المشاعر وغالبا ما يتسمون بالتشاؤم والانشغال والقلق ويندرج في هذا المجال المخططات الأربعة التالية:

15. مخطط السلبية والتشاؤم Négativité / Pessimisme:

يُبنى هذا المخطط على الجوانب السلبية للحياة: الألم، الموت، الفقدان، الخيبة، الصراع، الخيانة، التأنيب، المشاعر السيئة، المشاعر غير المحلولة، الخوف المفرط من وقوع أحداث خطيرة قد تؤثر عليه والخوف من تأثيرها على سمعته في مجالات العمل، العلاقات الاجتماعية ومع خوف شديد من ارتكاب أخطاء يترتب عنها إفلاس، إهانة أو أي نتائج وخيمة، وهذا كله ناتج عن ميزة التشاؤم التي يتحلون بها.

16.مخطط التحكم الانفعالي المفرط Schéma Surcontrôle Emotionnel:

هو يشمل المراقبة المفرطة كردود الأفعال العفوية (التصرفات، المشاعر، الكلام) لتفادي الوقوع في الأخطاء وفقدان المراقبة للنزوعية أو لعدم موافقة الآخر. وأهم القطاعات الخاصة بهذا التحكم هي:

- كبت وكف الغضب والعدوانية.
- مراقبة الاندفاعات الإيجابية (الفرح، المشاعر العاطفية، الإثارة الجنسية، اللهو).
- صعوبة الاعتراف بالنقائص أو صعوبة التعبير عن المشاعر والحاجات.
- الاهتمام المبالغ فيه بالفكر عن الانفعالات.

إن أصحاب هذا المخطط يتميزون بالملل و الانضباط والتجنب والبرودة الانفعالية [60]ص47 .

17. مخطط المثاليات المتطلبة والنقد المبالغ فيه

Schéma d'idéaux exigeants / Critique Excessive:

في هذا المخطط يعمل الفرد باستمرار للحفاظ على مستوى عال من الكمال في آرائه وإنجازاته وأن يكون المثل الأعلى لكي يتجنب انتقاد الآخرين له ممّا يولّد لديه ضغطا مستمرا مؤديا به إلى تعريضه لاضطرابات في علاقاته البينشخصية، ونقص في تقدير الذات وعدم الرضا عن نفسه ويتميز بالتعلق الكبير بالتفاصيل وإعطاء الواجب أهمية كبرى، ويتميز عمله بالكمال والدقة الشديدة والتقدير الزائد للنفس وإتباع القوانين المنظمة للحياة [51]، والالتزام بالقواعد الأخلاقية وبالدين والانشغال الثابت بالوقت والفعالية المُثلى في إنجاز الأفضل[31] .

18. مخطط العقاب Schéma de Punition:

يميل هذا المخطط إلى عدم التسامح، وكثرة الانتقاد، قلة الصبر مع إرادة عقاب الآخرين ونفسه أيضا. وفي حالة الأخطاء المرتكبة نتيجة نقص التفاعل الوجداني والمرونة وتعصبه لرأيه[60] ،هذا التعصب يرجع إلى الصعوبة في العفو عن أخطاءه وصعوبة في الموافقة على وجهة نظر الآخرين [37] .

8.2 الاستراتيجيات المستعملة للحفاظ على صلابة المخططات المبكرة غير المكيفة:

يطور الأفراد أنماط التكيف المختلة وظيفيا حتى تسمح لهم بالتكيف مع مخططاتهم، لتفادي الانفعالات الشديدة التي لا تطاق.ورغم أن أنماط التكيف تساعد الأفراد على تفادي مخطط لم يعالج وتجنب كل أنماط التكيف الغير الوظيفية في إبقاء عناصر المخططات.

يُفرق المخطط المعالج بين المخطط عينه والاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد للتكيف مع مخططه الذي يحتوي على الذكريات و الانفعالات و الإحساسات الجسدية والمعرفية، ولكنه لا يحتوي على الاستجابات السلوكية للفرد والتي هي عبارة عن استجابة للتكيف. ويسيّر المخطط السلوك ويستطيع الفرد أن يتكيف أيضا مع الاستراتيجيات المعرفية والانفعالية.

إن أنماط التكيف لمخطط ما ليست ثابتة في الزمن، في حين المخطط لا يتغير وتختلف الاستجابات من فرد لآخر[60]ص62 ولقد وضع Young أربع استراتيجيات تفسر كيفية محافظة الفرد على صلابة مخططاته وهي كالآتي:

1.8.2 الأنماط الثلاث للتكيف المختل وظيفيا:

تملك الأجساد ثلاثة أنماط من الاستجابة أمام التهديد وهي المجابهة والهروب والاستسلام، ويقصد بالتعويض (المواجهة)، والتفادي (الهروب) والخضوع (الاستسلام). ويستوجب وجود في فترة الطفولة للمخطط المبكر، التهديد والإحباط أو الحرمان من الحاجات العاطفية للطفل أو الانفعالات الشديدة، وأمام هذا التهديد قد يتبنى الطفل الأنماط الثلاثة للتكيف معا كما يمكنه استخدام نمط واحد. وعموما هذه الاستراتيجيات تكون مكيفة في الطفولة حيث تعتبر آليات للبقاء ثم تصبح غير مكيفة في الكبر حتى تبقي المخطط وبالتالي يصبح الفرد سجين مخططه [60].

2.8.2 تفادي (تجنب) المخطط:

هو محاولة الفرد إراديا إيقاف تفكيره في الذكريات والصور التي لا يريد استرجاعها ويتجنبها فيلجأ لاستخدام إحدى الإستراتيجيتين التاليتين:

-التجنب العاطفي: هو عندما يصف الفرد حالته بأن لديه فراغ في الأحاسيس ويمر بحالة من الضيق ويتميز بشخصية حادة، يؤلم نفسه إراديا من أجل الوصول إلى إحساس ما، هذا ما يلاحظ حدوثه في الأمراض السيكوسوماتية وفي حالات الشخصية المضادة للمجتمع، والشخصية الفصامية وشبه الفصامية.

-التجنب السلوكي: يمكن ملاحظة هذا النوع عند الفرد الذي يتجنب الوضعيات القابلة لتنشيط مخطط معين مثلا في حالة التجنب الاجتماعي، أو عندما يتفادى وضعيات التنافس أو المشي في الشارع لأنه لا يظن المارون أنه شخص غير عادي [37] .

وبالتالي عندما تظهر الانفعالات إلى السطح يرجعونها (الأشخاص) آليا، وتكون حياتهم الجنسية مضطربة أو مختلة وعادة ما يتفادون الوضعيات التي قد تنشط المخططات في كل جوانب الحياة ويتفادون كذلك العلاج وينسون إنهاء مهماتهم [31]ص64 .

3.8.2 الخضوع للمخطط :

إن الفرد الخاضع لمخطط ما لا يحاول تجنبه ويقبل الفكرة بأنه حقيقي، فيشعر بألم الانفعال مباشرة المرتبط بهذا المخطط. وهذا الخاضع يعيش تجارب الطفولة التي أنشأت المخطط، وعندما يصادف منشطات المخطط يعايش انفعالاته بطريقة تامة ومن الجانب السلوكي يختار الشريك الذي يعامله كولي كأحد الأبوين (الأب)، كما نجده في العلاقة العلاجية عندما يلعب المفحوص دور الطفل والفاحص دور الأب [58] .

4.8.2 تعويض المخطط :

عندما يعوض الفرد، يقاوم المخطط بأفكار وانفعالات وسلوكيات وأنماط علائقية معاكسة للمخطط، فإذا وجد في فترة الطفولة لا يقدر نفسه ففي مرحلة الرشد يحاول الوصول إلى درجة الكمال (المثالية). وإذا كان مُراقبا سيحاول لاحقا مراقبة الآخرين، وإذا أسيئت معاملته أساء معاملة

الآخرين (في سن الرشد) [31] ،فالتعويض يتم عن طريق محاولة الفرد لإظهار مخطط معين من أجل تغطية فشله ويجعله صعبا للكشف والمعالجة، ويكون شديد الإحساس للمشاكل العاطفية واستعمال هذه الإستراتيجية توقعه في مشاكل بينشخصية وسلوكيات غير اجتماعية.

ويظهر الفرد استقلالا ذاتيا مبالغ فيه، إذ يرفض مساعدة الآخرين له ونصائحهم، فمثلا الذي يفتقر ذاته ولديه في أحد مخططاته نقص الحنان في الطفولة يمكن أن يطور سلوك الشخصية النرجسية [49]

والفرد الذي يعاني من مخطط الظلم يستخدم إستراتيجية استباق الموقف مثل: الشك، الانغلاق عن الآخرين والإخفاء حتى مع الأشخاص العادلين باعتبارهم عدوانيين أو ذوا ريبة وبالتالي يصبح الشخص يواجه مواقفه وليس الواقع [45] .

يشعر هذا الفرد في أعماقه بثقل المخطط الذي يهدد بالظهور، وعند التعويض يصبح مراقبا، متسلطا، ملحا في مطالبة حقوق مبالغ فيها. ويُمكّن التعويض إيجاد بديل عن الألم والهروب من مشاعر خيبة الأمل، فمثلا المعوض النرجسي يكيّف شعوره حتى يعتقد بأنه كاملا في حالة النقص العاطفي ورغم نجاح النرجسي في عالمه الخارجي لا يكون مرتاحا داخليا ممّا يجعل تعويضه غير سعيد ويأمل في التعويض وينس الأشخاص المقربين منه. وبالتالي يفقد القدرة على بناء علاقات مع الآخرين ويعجز على تحمل مسؤولية إخفاقه وتتلاشى قدرته على التعويض فينفعل بشدة ممّا يتسلط المخطط على حياته [60].

وبالتالي، فإن المخطط غير المكيف كما رأيناه سوف يؤدي إلى الألم. فالعيش باستمرار بفكرة التخلي أو المعاملة الظالمة أو فكرة أو فكرة عدم القدرة على الاعتمادية، أو فكرة الشعور بالنبذ هو بدون شك شعور مؤلم وللتخفيف من هذا الشعور بالمعاناة، يحاول الفرد الدفاع عن نفسه بتبني سلوكيات "حماية" والتي تزيد من الحالة تفاقما. فمثلا حامل مخطط التخلي يكون واثقا بأنه لا يوجد أحد يحبه، ولمحاربة هذا الشعور قد يتعلق بشدة بأصدقائه أو أن يكون عدوانيا، وفي كلتا الحالتين يكره الآخرون سلوكياته، ويضعون حدا لهذه العلاقة ويتخلون عنه، وقد يتهرب شخصيا من العلاقات العاطفية حتى لا يشعر بالتخلي ممّا يدفعه للعيش وحيدا [45].

9.2 .علاج المخططات:

إن الهدف الأول في علاج المخططات هو الوعي النفسي. فالمعالج يساعد المريض في التعرف على مخططاته والكشف عن ذكريات الطفولة،و الانفعالات، والأحاسيس الجسدية،و المعارف وأنماط التكيف حتى يفهم الروابط بين عناصرها، وبالتالي يستطيع أن يتحكم في استجاباته الانفعالية، أي يستطيع أن ينمي ويقوي إرادته النفسية الخاضعة للمخططات.ويصرح [61]ص256 ، أن العلاج النفسي ما هو إلا جهد للتشابك العصبي المراقب في" اللّوزة".

إذن هدف العلاج هو تقوية مراقبة المخططات بشكل واع بأضعاف الذكريات والانفعالات والأحاسيس الجسدية والمعارف والسلوكيات التي لها علاقة بالمخططات[60]ص58.

ويرى كل من [59] Coe, Mendoza, Smotherman وCoe, أن تدخل الصدمات الطفولية في مناطق أخرى من الجسد يكون من خلال ما أظهره انفصال الأطفال حديثي الولادة عن أمهاتهم بارتفاع نسبة بلازما الكورتيزول، وإذا تكرر الانفصال تصبح التغييرات دائمة.

وأشارت الدراسات القائمة على الموالد الجدد أيضا أن النظام المورفيني (المحذر) يتدخل في تنظيم قلق الانفصال، والانعزال الاجتماعي يغير الحساسية وعدد المستقبلات العصبية للمورفين. [62]

ويقترح Young. 2005 عمليتين أساسيتين اللتان تؤثران على المخططات هما :الاحتفاظ أو العلاج. وعندما يرتبط كل من التفكير والانفعال والسلوك وأحداث الحياة بالمخطط تستطيع أن تساهم في الاحتفاظ به بإصلاحه أو تقويته، أو في علاجه بإضعافه.

والاحتفاظ بالمخطط :يعني ذلك هو كل ما يخص الوظيفة الداخلية للمريض أو بسلوكه الخارجي، ويساهم في عمل المخطط و طريقة الاحتفاظ بالأفكار، والانفعالات والسلوكيات التي تقوي المخطط تعمل بواسطة تدخل ثلاثة آليات أساسية: التشوهات المعرفية، سيناريوهات الحياة، الانهزامية الذاتية وأنماط التكيف.

فالتشوهات المعرفية للمعلومات هي التي تؤكد المخطط وتصغره وتقلل من تناقضاته. هذه التشوهات المعرفية هي مسئولة عن إدراك مواقف الفرد مما تقوي المخطط.

وعلى المستوى الانفعالي، يستطيع الفرد أن يجمد العواطف المرتبطة بمخطط ما، ولا يستطيع أن يصل إلى مستوى كاف من الوعي بالمخطط الذي يسمح له بالتصرف نحو التغيير أو العلاج (التجنب العاطفي يدخل في إطار أنماط التكيف) والمخططات المتشائمة ذاتيا تجعل الفرد يحذف لا شعوريا الوضعيات والعلاقات التي تنشط وتحتفظ بالمخطط وموازيا لذلك يتجنب العلاقات القابلة للتغيير أو العلاج. في علاقات هؤلاء الأفراد البينشخصية، يتصرفون بطريقة تجعل الآخرين يتجنبون الاستجابة السالبة ممّا يتشكل الاحتفاظ بالمخطط [60]ص59.

و يرى يونغ أن علاج المخطط هو الهدف الأساسي لـــ Schéma thérapie. بما أن المخطط هو مجموعة من الذكريات والانفعالات والأحاسيس الجسدية والمعرفية، فإن علاج المخطط يعمل على خفض ضغط كل هذه العناصر. ويتدخل في التغيير السلوكي، حيث أنه تعوض أنماط التكيف المختلة وظيفيا بنماذج سلوكية مكيّفة. فالعلاج يشمل إذن على التدخلات المعرفية والانفعالية والسلوكية، وبانتظار العلاج يصبح من الصعب تنشيط المخطط. وخارج التنشيط يصبح الانفعال أقل احتمالا ومن ثمة يسترد المريض عافيته سريعا.عادة ما يكون العلاج طويلا في مدته وصعبا، حيث يصعب تغيير المخططات، لأن اعتقادات الشخص حول نفسه والآخرين تكون متجذرة منذ الطفولة، حيث المخططات تمثل كل معارف المريض والهدم والتخريب الذي يلحق بها وتوفر له الأمان والتنبؤات. يخفي المرضى مخططاتهم، و يهملونها لأنها تمثل كنواة مركزية في هويتهم.

إن الإقرار بمخطط ما هو فقدان للتوازن، النظر من هذه الزاوية يجعل العالم يضطرب أمام المريض، ومقاومة هذا العلاج هو شكل من أشكال الاحتفاظ الذاتي و

(autoconservation)ومحاولة الاحتفاظ بمراقبة الالتحام (الالتئام) الداخلي، وإهمال المخطط هو الإقرار بمعرفة الشخص لنفسه وللآخر.

ويتطلب العلاج من مخطط ما إرادة قوية في مواجهته ومحاربته، ويتطلب أيضا النظام والتدريب الدائم، ويجب على المرضى أن يلاحظوا المخطط بطريقة منهجية والعمل يوميا على تغييره إلى أن يصحح أو يقوّم ثم يفتح لكي يحتفظ.وعندما يتطلب العلاج المواجهة ومقاومة المخطط فهو بذلك يدفع المعالج والمريض في الدخول في تحالف علاجي لمحاربة المخطط من أجل الانتصار، لكنه لا يكتمل العلاج تماما حيث يعدو مستحيلا، لأن الذكريات المرتبطة بالمخطط لا يمكن مسحها، وبالتالي يسمح العلاج أن يكون المخطط عادة اقل نشاطا وأقل تأثرا وحده ومحدودا. إذن يتجاوب المرضى لنشاطات مخططاتهم بطريقة سوية سليمة فيختارون الشركاء والأصدقاء الذين يمدونهم بعاطفة أكثر ويرون أنفسهم بطريقة إيجابية [60]ص61 .

خلاصة الفصل:

مما سبق تم استنتاج أن المخططات المبكرة غير المكيفة هي عبارة عن خبرات يمر بها الفرد خلال مراحل نموه، تمتاز بخصائص تجعلها إما صلبة أو مرنة مما يؤدي إلى اختلال وظيفي في نفسية الفرد، و يمثل نموذج يونغ J.Young المخططات المبكرة غير المكيفة تجربة عيا دية لها أهمية كبيرة، فهي توضح مختلف المشكلات التي تتطلب سند نظري وتجريبي أكثر، وهي نماذج معرفية وانفعالية تتعلق بفشل الفرد، حيث تظهر هذه المخططات مبكرا خلال تطور حياة الفرد، ويختلف الأفراد في عدد المخططات لديهم،فلكل فرد نسق خاص ومتميز من هذه المخططات وبالتالي فهم يظهرون تباينا في استجاباتهم، كما أنها تشكل نواة لاضطرابات الشخصية.

الفصل 03

المراهـــــــقـــــــــــــة

تمهيـــد:

تعتبر المراهقة من المراحل الحاسمة في حياة الفرد، إذ هي مرحلة حساسة وحرجة، فهي تعد من أصعب الفترات التي تواجه المراهق نفسه والمحيطين به، كونها تعمل على تحول الفرد من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد.

وقد ارتبط مفهوم المراهقة دائما بالضغط والقلق والتوتر وحتى التأزم لعلائقي والتفاعلي،وذلك نظرا لتميز هذه الفترة بجملة من التغيرات الفيزيولوجية، السيكولوجية، العقلية والاجتماعية، التي تجعله يعاني من مشكلات عديدة، تلك المشكلات التي تنعكس بدورها على نمو شخصيته فيما بعد.

وموضوع المراهقة ليس بموضوع جديد فقد تناوله العديد من الباحثين و المفكرين بالدراسة منذ القدم، وهي بالفعل تعتبر من المراحل المهمة والتي تستحق الاهتمام والدراسة.

وفي هذا الفصل سنتناول البعض من جوانب هذه المرحلة، وذلك بتقديم مفهوم المراهقة، مراحلها، مظاهر النمو وخصائصه في مرحلة المراهقة،حاجاتها و أنماطها.

1.3.ماهية المراهقة

1.1.3. معنى المراهقة:

1.1.1.3. لغويا:

المراهقة من الفعل راهق:أي دنا واقترب [63]ص12، وراهق الغلام أي قارب الحلم [64]ص16 ويقال دنا من الاحتلام [65]ص17، ومن معاني المراهقة كما جاء على لسان العرب لابن منظور:الخفة،الجهل و الحدة.

والمراهق هو الفتى الذي يدنو من النضج وإكمال الرشد [66]ص21 ،فقد ورد في القرآن الكريم لفظ "رهق" في قوله تعالى"قال لا تؤاخذني بما نسيت، ولا ترهقني من أمري عسرا"سورة الكهف،الآية 73 بمعنى التعب والإجهاد وعدم التضييق والتشديد [67]ص15.

وكلمة مراهقة « Adolescence» مشتقة من الفعل اللاتيني « Grandir Adolescer »وتعني زمن استمرار النمو ،كما تعني "التدرج نحو النضج الجسمي والعقلي و الانفعالي " [68]ص80

2.1.1.3. اصطلاحا:

لقد تطرق لتعريف مرحلة المراهقة عدد كبير من الباحثين في علم النفس، الأنثروبولوجيا وعلم الاجتماع وغيرهم ورغم تعدد هذه التعاريف وتباينها وفق اتجاهات المفكرين غيرأن هناك اتفاق على أنها فترة زمنية انتقالية بين سن الطفولة وسن الرشد محاطة بتغيرات جسمية وانفعالية وسيكولوجية يسودها حالة من اللاإستقرار للو صول إلى الرشد.

فقاموس المصطلحات النفسية و التحليلية يعرفها على أنها:" مرحلة تبدأ من البلوغ الجنسي حتى النضج أي مرحلة انتقالية يتحول من خلالها رجل بالغ وامرأة بالغة"[69]ص2.

ويعرفها روجرز Rogers، على أنها فترة النمو السابقة للنضج الجنسي، حتى أوائل العشرينات [69]ص30، أما هيرولوك فيرى أن:" المراهقة تتحدد من الناحية الفسيولوجية، بينما يتحدد استمرارها و توقفها من الناحية النفسية إذا يصبح الفرد فتى،بمجرد النضج الجنسي، والقدرة على إنتاج النوع، وتنتهي سيكولوجيا وزمنيا ببلوغ مستوى من النضج".[69]ص230، وهو بذلك يعطيها بعدا فسيولوجيا وآخر نفسيا محددا بدايتها فسيولوجيا ونهايتها سيكولوجيا.

وعرفها "جيرزلد" Gerzeld "بأنها إمتداد في السنوات التي يقطعها البنون والبنات متجاوزين مدارج الطفولة إلى مراقي الرشد،حيث يتصفون بالنضج العقلي و الانفعالي والجسمي و الاجتماعي." [70]ص28.

ويرى "سمار" أن المراهقة هي مرحلة تغيير من الطفولة إلى الرشد تغييرا فيزيولوجيا ونفسي واجتماعي، ونتيجة للتغير الفيزيولوجي الذي يحدث في هذه المرحلة، فإن النضج الجنسي يحتل مكانة أثناء البلوغ [71]ص45، والمراهقة في علم النفس،هي مرحلة الانتقال من الطفولة (مرحلة

الإعداد لمرحلة المراهقة) إلى مرحلة الرشد والنضج ومن السهل تحديد بدايتها ،لكن من الصعب تحديد نهايتها بالوصول إلى النضج [72]ص109.

2.3. مراحل المراهقة:

اختلف علماء النفس في تحديد فترة المراهقة زمنيا، فمنهم من إتجه في التوسع في تحديدها بأن ضم إليها المرحلة التي تسبق البلوغ ، أي ما بين العشرة والحادية والعشرون سنة (من 10سنوات إلى 21 سنة)، فيما اتجه البعض الآخر إلى حصرها مابين الثالثة عشر إلى التاسعة عشر(من 13 سنة إلى 19 سنة) وأطلقوا عليها إسم Teen Years [73]ص16، فيما حددها إركسون ما بين (12سنة إلى 18 سنة)، أما ستانلي هول، فقد حددها ما بين(12 سنة إلى 21 سنة) وقسمها إلى مرحلتين:

1- مرحلة ما قبل المراهقة (من 12سنة إلى 16 سنة)

2- مرحلة المراهقة الحقيقية مابين 16 سنة إلى 20 سنة [74]ص114.

فيما تحددها منظمة الصحة العالمية بالأفراد الذين تتراوح أعمارهم مابين (10سنوات إلى 19 سنة) [75]ص187 .

وهذا الاختلاف في التقسيم الزمني لمراحل المراهقة، التي تطول أو تقصر يرجع إلى جملة من العوامل التي لها أثر في تحديد سمات شخصية المراهق مستقبلا.وعليه يمكن تقسيم مرحلة المراهقة حسب دوبس Debesseعلى النحو التالي:

1.2.3. فترة ما قبل الحلم(12-13 سنة)

تبدأ هذه الفترة بحدوث تغيرات فيزيولوجية و نمو عضلي وعظمي، تعطي هذه التغيرات شكلا مغايرا لما كان عليه سابقا، ويبدأ معها نشاط الغدد التناسلية، وتصبح طباعه غير مستقرة كونه يحاول تغيير وضعه و الابتعاد عن عاداته الطفولية، فنجده هذا السن مضطرب بين رغبته الشديدة في أن يعامل كراشد، وبين رغبته في أن يكون محل اهتمام ويبدأ في اكتشاف نفسه جنسيا [76] .

2.2.3 فترة البلوغ (13-15):

تعد هذه الفترة صعبة نوعا ما حيث تتأزم فيها أحوال المراهق، وهو ما يطلق عليه الأزمة الحلمية (Trouble Pubertaire)، وفها يكون مزاج المراهق متقلبا، يتخوف من المستقبل ويصبح عديم الثقة بكل ما سيكون فيما بعد، وما يخص مجالات حياته، فيصبح هنا سريع الغضب، ويثور لأتفه الأسباب، ونسمي هذه المرحلة بأزمة البلوغ نظرا لكل التغيرات التي لحقت به من جميع النواحي.

وبعد مرور فترة البلوغ هذه وأزمته يستقر الجسم، ولا تحدث به تغيرات أخرى وتستقر كذلك الناحية النفسية، ويصبح أكثر قدرة على التفكير بشكل موضوعي و التخطيط للمستقبل.

3.2.3 فترة المراهقة الشبابية (16– 20سنة) Juvenile Adolescence:

تتميز بأنها فترة التألق الشبابي، فيصبح فيها المراهق أكثر نضجا، وتتوسع اهتماماته على ما كانت عليه في السابق، حيث يصبح اهتمامه أوسع بالمسائل السياسية والاقتصادية و الاجتماعية، وقد يؤدي في الكثير من الأحيان إلى تأخر العمل المدرسي وقلة الاهتمام بنشاطاته، لأن المراهق هنا ينظر إلى المستقبل وكيف سيواجهه، ويندفع نحو الحرية والاستقلالية، فبعد ما كان ذلك البالغ المتوتر القلق غير المستقر أصبح ذلك الرجل ينظر إلى المستقبل بشغف ويتطلع نحو حياة أفضل.

ويؤكد Doblesse من خلال هذا التقسيم بأن المراحل التي تم التطرق إليها لا يمكن تعميمها على كل المراهقين وهذا تبعا للبيئة الجغرافية، والبنية الاقتصادية و الاجتماعية والمناخ الثقافي و العقائدي.

أما "صالح عبد العزيز"فقد أعطى تصورا آخر لفترة المراهقة فذهب إلى أن هذه المرحلة تنقسم إلى طورين يتصل كل منهما بالآخر وهما:

طور المراهقة (12– 14سنة) puberty or early adolescence:

وهو طور خطير يتسم بشدة التوتر والعنف والانزعاج، و الاضطراب الذي يجعله يعيش الصراع بين الأنا والمثالية و القسوة والرقة العصيان والحب، فلا يجد بذلك ذاته.

طور البلوغ (14–20سنة) late adolescence:

وهي فترة أقل عنفا واضطرابا من الفترة التي سبقتها وتعتبر كامتداد للطور الأول [77]ص155 . حيث تتسم هذه المرحلة بتطور كبير في النمو الجنسي لدى المراهق، ويحدث تغيرا فيما يخص الجانب النفسي، حيث يتعرض بذلك إلى مشاكل نفسية متعددة وقلق مستمر لعدم تمكنه من تحديد شخصيته، فلا يعرف إن كان طفلا صغيرا أو رجل كبير مما يخلق لديه اضطراب انفعالي شديد، فنجده يثور من غير سبب، وتتناقض ردود أفعاله في الموقف الواحد ويميل إلى الوحدة و الانعزال

3.3. مظاهر النمو في مرحلة المراهقة:

بما أن المراهقة هي مرحلة تغيرات شاملة لجميع النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والوجدانية فإن مظاهر النمو فيها تتمثل فيما يلي

1.3.3. النمو الجسمي (الجسدي):

يتسارع معدل النمو الجسمي في مرحلة المراهقة، فمتوسط نمو المراهق من حيث الوزن والطول "قد يصل إلى ضعف نموه في أواخر المرحلة السابقة" غير أن هذا النمو لا يستمر طردا في بقية المرحلة، بل يأخذ في النقص تدريجيا"[77]ص115.

ففي بداية المراهقة تقترن سرعة النمو بعدم الانتظام أو التناظر في النمو، حيث تأتي هذه السرعة بعد فترة طويلة من النمو الهادئ والمتدرج الذي كان في الطفولة المتأخرة.

ومن مظاهر النمو الجسدي تغير شكل الحنجرة وتغير الصوت، وقد يكون هذا التغير مفاجئا أما تغير الصوت عند البنت يكون تدريجيا، كما نجد بدأ ظهور الحيض لدى الإناث، وهذا النمو" هو نتيجة نشاط لبعض الغدد مثل الغدة النخامية والتناسلية، وفتور بعضها مثل الصنوبرية ولهذا النمو آثاره الوجدانية والاجتماعية [77]ص115 ،وعليه يمكن القول بأن هناك قفزة سريعة في النمو في مرحلة المراهقة طولا ووزنا، تختلف بين الذكور والإناث فتبدو في أغلب الأحيان الفتاة أطول وأثقل من الولد خلال مرحلة المراهقة الأولى، ويتسع الكتفان عند الولد، وتكون الساقان طويلتين بالنسبة لبقية الجسد .

2.3.3. النمو الفسيولوجي:

و يرتبط أيضا بالنمو الجسمي، ويقصد به تغيرات في الأجهزة الداخلية للإنسان، وتشمل على:

- تغيرات في غدد الجنس.

- تغيرات في إفراز الغدد الصماء (الغدة النخامية، تؤثر على عملية النمو، وعلى هرمونات الغدد الجنسية، ونمو العظام، الغدة الصنوبرية و الغدة التيموسية والغدة الكظرية) [78]ص230، تغيرات عضوية في الأجهزة الداخلية (مثل: نمو القلب بنسبة أكبر من نمو الشرايين فيزداد ضغط الدم، وارتفاع هذا الأخير تبدو آثاره من خلال حالة الصداع والإعياء والإغماء والقلق والتوتر .

- تغيرات جنسية ثانوية .

وهذه التغيرات الفسيولوجية تؤثر على سيكولوجية المراهق خلال الحالة المزاجية والنفسية للمراهقين.

3.3.3. النمو الحركي:

يرتبط النمو الحركي في مرحلة المراهقة بالنمو الجسمي والاجتماعي، حيث يكون التوافق الحركي غير دقيق، يظهر من خلال عدم اتساق الحركات، التي تتوافق و تنسجم عند وصول المراهق إلى قدر من النضج [79]ص30 .

ومن مظاهره:

- نمو القدرة والقوة الحركية إلى جانب الميل نحو الخمول والكسل .
- زيادة طول المراهق وارتفاع قفزاته .
- نقص الاتساق الحركي وعدم القدرة على التآزر الحركي .

4.3.3. النمو العقلي:

وهي القدرة العقلية الفطرية المعرفية العامة،تنمو نموا طرديا حتى الثانية عشر، ثم يتعثر قليلا في أوائل مرحلة المراهقة [80]ص156 ، فيرى علماء النفس "أن نمو الذكاء عند المراهقين الموهوبين قد يستمر بعد السادسة عشر إلى الثامنة عشر، بينما المتوسطون يقف نمو ذكائهم قبل ذلك، والمتأخرون يقف النمو عندهم في سن مبكرة "[77]ص115.

وفي هذه المرحلة يتسع تفكير المراهق الذي كان محدودا بمعارف ومعلومات معينة، ويعيش فترة التدبر والتفكير في كل ما يحيط به من أفراد ومحيط وبيئة وظواهر طبيعية تدعو إلى الاهتمام والتحليل والتفسير بما يتفق مع تفكيره وفلسفته ليفهم واقعه أكثر،كما يتجه في هذه المرحلة ميل المراهق إلى اختيار الموضوعات التي تشعر بمتعة في قراءتها، كمتابعة برنامج إذاعي معين أو تلفزيوني أو الإبحار في الانترنت،وهذا محاولة منه التحرر من قيد المناهج الدراسية والميل لإشباع ميوله المعرفية والثقافية من خلال المطالعة والانترنت كما يلجأ المراهق إلى تحرير مذكراته، وهي وسيلة لتنمية قدرته اللغوية والتعبيرية للبحث عن ذاته ورسم معالم هويته أي (الأنا) ليمتزج فيها وصف المشاعر الذاتية والخبرات الوجدانية، وعرض المشاكل والطموح والاقتراحات، كما يصب فيها ثورته وتمرده ونقده على المجتمع وعلى التقاليد والأعراف،وعليه فالمذكرات، علامة من علامات النمو العقلي والمعرفي والاجتماعي، وهي ظاهرة نفسية، تعبر عن قدرة المراهق على التحليل الذاتي والنقد، و وسيلة لتفريغ الانفعالات ومع نضج المراهق العقلي والاجتماعي يكون لنفسه اتجاها وفلسفة خاصة به [78]ص240 .

أما عند التخيل، فيتجه المراهق إلى التخيل المجرد الذي يظهر في أحلام اليقظة، واشباع خياله باستخدام الميول الأدبية أو الفنية التي تختلف باختلاف أنماط الشخصية وسماتها، وتتمايز حسب نمو الفرد وتختلف حسب اختلاف الذكاء وحسب الجنس [78]ص244.

و ما تقدمه شبكة الانترنت من فضاءات معرفية و ترفيهية (الألعاب) كفيل بإشباع خيال المراهق، أما عن تفكير المراهق عادة ما يتسم بالشكلية، والمرونة والتحكم والضبط وتفسير الظواهر والتفكير في احتمالات و وضعها [81]ص356،"التفكير الديني،وإلى الاعتماد على المنطق أكثر من اعتماده على الذاكرة الآلية،ويلجأ إلى المناقشة والمحاجة كأنه يريد أن يكون لنفسه مبادئ عن الحياة والمجتمع"[77]ص115،فنجد المراهق في هذه المرحلة مغرم ببعض التصرفات أو بتقليد بعض الشخصيات أو الأبطال ويقتدي بهم،حيث نرى ميل بعض المراهقات إلى المطربين والمطربات وتحاولن تقليدهم في بعض الأمور،كما نجد المراهق كذلك قد يحاول تقليد بعض الفنانين أو الرياضيين ليكونوا مثله الأعلى، وبهذا يبدأ تكوينه للمثل الاجتماعية التي سوف يتخذها في المستقبل،كما نجد من المراهقين من هم مهووسين أو مغرمين بالبحث عن المعارف والاكتشافات، وحب التطلع على المستجدات وقراءة الكتب التي تنمي معارفهم وتثقفهم وتعطيهم نظرة واسعة لجوانب حياتهم، والتي من شأنها أن تشبع حاجاتهم المعرفية، وتسهل لهم حل مشاكلهم وتفسر لهم بالصورة التي تبدو واضحة لهم ليتمكنوا من تجاوزها .

5.3.3. النمو الانفعالي (الوجداني):

ترتبط انفعالات المراهق، بتغييرات عضوية مصحوبة بمشاعر وجدانية وتغيرات فسيولوجية يغلب عليها الاندفاع، وتتصف بعدم الثبات والتقلب [78]ص252.

وتتسم حياة المراهق بشدة الانفعالات وحدتها (القلق، التمرد، الخجل، الخوف)، والتي تكون موجهة بشكل خاص نحو الأسرة والمدرسة، اللذان يعتبران مركزي سلطة، وعلى المراهق أن يتحرر من سلطتهما، والتي يتحكم فيها، كما يميل للعزلة والهروب من الواقع والسرحان في أحلام اليقظة، وسعي لإبراز ذاته (التمركز حول الذات)،وتكون مشاعر الغضب والثورة والتمرد– دون قصد– وسيلة لتحقيق الذات، وهذا ما يظهر لنا من خلال سعي المراهق للتحرر والاستقلالية،ومحاولة إيجاد عالم خاص به يشبع فيه حاجاته ويرضى فضوله.

ومن مظاهر الحالات الانفعالية التي يتسم بها المراهق :

شدة الحساسية،الشعور بالكآبة،التمرد،التردد،الغضب،الخوف،الشعور بالذنب عند اقتراف أي خطأ [82] ص33.

و يتحول اهتمام المراهق هنا "إلى الجنس الآخر ، بدلا من تركيز اللذة في أعضاء الجسم، كما يبدأ الطفل في تكوين علاقات حب بالجنس الآخر أكثر نضجا" [83]ص32.

فنشاط الغدد الجنسية، ويقظة الغريزة الجنسية لدى المراهق تجعله يميل أكثر نحو الجنس الآخر، وقد يكون هذا الميل واضحا وعلنا، أو متزنا نوعا ما أو تحت الخفاء في جو من الخجل والحرص على عدم اللوم من طرف الآخرين، وعدم الخروج عن العادات والتقاليد الخاصة بالبيئة التي يعيش فيها، وكذلك إلى نوع التنشئة التي تلقاها منذ ولادته، ولهذا أكد العلماء في علم النفس بأن من أهم مشكلات مرحلة المراهقة هي المشكلة الجنسية، وهي أشدها خطورة،" فالحافز الغريزي عن القيام بوظيفة التناسل، كان يحقق في الماضي بالطريق الشرعي عندما يصل الفتى إلى سن البلوغ، إذ كانت سن الزواج عادة مبكرة، وكانت الأسرة تعجل به صيانة للفتى والفتاة من العبث الجنسي، ورغبة أيضا في كثرة الذرية "[77]ص116.

ومن الناحية العاطفية نجد كذلك بأن الفتاة تتعرض إلى نوع من القلق والاضطراب قبل أن تستقر عواطفها حول الجنس الآخر، لأن عاطفة الحب لدى الإناث هي أغصب من عاطفة الحب لدى الذكور، فنجد أغلبهن يرغبن في أن يكن مركز الجذب والحب، كما نجدهن يتمتعن بدرجة عالية من الإخلاص والصدق، والخطر كما قلنا سابقا والذي يكمن في هذا الجانب هو تغلب الشعور العاطفي على المنطق والعقل والذي يدعو دائما إلى رقابة الوالدين والتفهم والتوجيه المستمر كما نجد الفتى المراهق كذلك يحاول التجمل ليجذب إليه أكبر عدد من المعجبات فقد يكون قويا أو مضطربا أو خجولا، لا يعرف طريقة التصرف مع الجنس الآخر مما يجعل لديه صراع نفسي بين رغبة يريد تحقيقها وخوف من رد الفعل، ونجد كذلك من بين مظاهر النمو الوجداني ظهور الانفعالات وكثرتها"فهو قادم على جو جديد، ومجتمع من الكبار يسبقه في التجارب والمعرفة ،وهو لا يريد أن

لنا من يظل خاضعا لسلطة الكبار التي ألفها من قبل ويثور عليهم ويتحداهم،ويرى نفسه جديرا بأن يفكر لنفسه، وأن يكون له رأي يعتد به "[77]ص117.

6.3.3 .النمو الاجتماعي و الخلقي:

لا يمكن الفصل بين نواحي النمو المختلفة لدى المراهق،فالنمو العقلي أو الوجداني يكون مصحوبا دائما بمظاهر اجتماعية وخلقية "فيقظة الغريزة الجنسية مثلا لها مظاهرها في علاقة الفرد الاجتماعية بأفراد جنسه وأفراد الجنس الآخر، ولها أثرها في سلوكه الخلقي "[77]ص118،كما أن علاقات المراهق بمن حوله تتأثر بقلقه الشديد وحدة انفعالاته،و أن انتماءه إلى جماعة مرجعية يقوي في هذا السن، كونه يشعر بأهميته فيها،كما يرغب في الاستقلال عن والديه اللذان كان تابعا لهما منذ ولادته، وإظهار الثقة بالنفس وبأنه قد أصبح قادرا على الاعتماد على نفسه في تلبية كل ما يحتاجه دون مساعدة من أحدهما، فيتجه إلى جماعة الرفاق الذين يجد بقربهم الراحة والاطمئنان ويشاركونه نفس الحاجات، حيث يلعب وجود الأصدقاء في حياة الفرد دورا أكثر أهمية من دور الأسرة .

وأبرز ما يبن هذا النوع من النمو هو الميل إلى الجنس الآخر مما يؤثر على نمط السلوك، وهذا ما قد يولد صراعا لدى المراهق،"وقلقا قويا يود الهروب منه، كما أم توجه المراهق نحو تكوين علاقة مع الجنس الآخر لا يلقى الموافقة من الوسط الاجتماعي مما يزيد من حدة الصراع النفسي لدى المراهق "[83]ص46،وبالتالي تظهر المشكلات الشخصية لديه، والتي تنعكس بدورها على سلوكه الاجتماعي، لدلك ولكي يتم بناء شخصية المراهق بشكل سليم، متجاوزة الاضطرابات والمشاكل لا بد على الوالدين تفهم احتياجات أبنائهم المراهقين النفسية والعقلية، وعليهم النظر إلى هذه المرحلة نظرة عطف واستعداد للمساعد على التوجيه، والإرشاد وحسن المعاملة بالحوار والنقاش الايجابي والفعال.

4.3. حاجات المراهق:

إن النمو السريع والتغيرات المختلفة التي تطرأ على المراهق تجعل له رغبة في تجربة قوية و معرفة قدراته لفرض نفسه في المجتمع فهو دائما يبحث عن جملة من الطموحات والحاجيات يسعى إلى تحقيقها ليصل إلى الاستقرار الشخصي النفسي والشعور بالأمان خصوصاً من المستقبل المجهول، وكذا التكيف مع الوسط الأسري الاجتماعية عامة .

هناك الكثير من الدراسات التي حاولت معرفة الحاجات النفسية والاجتماعية للفرد، وقد تباينت فيما بينها في تحديد هذه الحاجات.

وقبل التطرق إلى مختلف حاجيات المراهقة لابد من فهم معنى الحاجة التي يعرفها حامد عبد السلام زهران بأنها "افتقار للشيء إذا ما وجدت وحققت الإشباع والرضا والارتياح للكائن الحي، وهي شيء ضروري إما لاستقرار الحياة نفسها (حاجة فيسوليوجية أو للحياة بأسلوب أفضل (حاجة نفسية)، والحاجة توجه الكائن الحي سعيا لإشباعها [84]ص38

1.4.3. حاجات فيزيولوجية (أولية):

إن هذه الحاجات "تنبع من طبيعة التكوين العضوي والجسمي لدى الفرد، وهي حاجات غالبا ما تكون مشتركة مع الحيوان، وغير متغيرة إلى حد ما وسهلة للإشباع ولكنها قوية من حيث التأثير والإلحاح "[85]ص58.57، نظرا لضرورتها وأهميتها في نضج الجسم وتوازنه الوظيفي ومن أهمها

الحاجة إلى الأكل والشرب، الحاجة إلى النوم و الطمأنينة، الحاجة إلى النشاط واللعب والحركة .

2.4.3. حاجات نفسية اجتماعية:

– الحاجة إلى مكانة الذات: وهي من أهم حاجات المراهق، فهو بذلك يريد أن يكون شخصا مهما، له مكانة مميزة بين أفراد جماعته، إذ أنه في هذه المرحلة يقوم بتطويرهويته، وبناء أفكاره وقيمه، وهذا من خلال تقمصه للآخرين، فالمراهق يتشوق إلى أن تكون له مكانة الراشدين، ويتجلى ذلك بوضوح في حب الظهور، والبحث عن المؤيدين و المحبين والقيام بالمغامرات و الأعمال الكبيرة [86]ص124.

– الحاجة إلى الأمن والطمأنينة والراحة، وتجنب الألم والخطر .

– الحاجة إلى الحب والقبول والتقبل من طرف الآخرين .

– الحاجة إلى الانتماء: هذه الحاجة تحقق للمراهق كافة الإشباعات النفسية و الاجتماعية، والتي تتجسد من خلال البحث عن جماعة الرفاق و الاندماج فيها ومسايرتها واتخاذها مرجعا أساسيا في التقييم السلوكي [87]ص68 ، ويميل المراهق إلى اختيار أصدقائه من بين هؤلاء الذين يشبعون حاجاته الشخصية و الاجتماعية، ويشبهونه في السمات والميول، أو يكملون نواحي القوة والضعف لديه[88]ص46.

3.4.3.حاجات جنسية:

يؤدي النضج الجنسي لدى المراهق إلى نمو وظائفه الجنسية، ويلاحظ ذلك بمدى الاهتمام بأمور الجنس وكثرة الأسئلة حوله، فللمراهق حاجات جنسية لا يمكن الاستغناء عنها أو كبحها في هذه المرحلة، لذا هو بحاجة ماسة إلى تعاليم وثقافة جنسية توجهه

فقد بين علماء النفس على رأسهم الفرويدون (أتباع مدرسة التحليل النفسي)،أن الطفل قد يكون له إلحاح جنسي بسيط نوعا ما،لكن مع بلوغ سن المراهقة فإن الحاجة إلى الجنس والإلحاح عليها تزداد وتقوى، حيث دلت دراسة كنزي" kinsey "عن المراهقين من الفتيان والفتيات أن فترة المراهقة هي فترة رغبات جنسية قوية [89]ص113.

4.4.3. الحاجة إلى الاستقلالية:

الاستقلالية حاجة شخصية تزداد أهميتها خلال المراهقة، لذلك نجد المراهق يرغب في الانفصال عن الأهل، والتخلص نسبيا من التبعية، وأن يصبح حرا مستقلا مسؤولا عن نفسه، وقادرا على

القيام بمهامه لوحده، ولا شك أن النضج الجسمي يدفعه إلى محاولة الاعتماد على نفسه والاستقلال الانفعالي، لكنه يجد أحيانا معارضة من طرف والديه، وذلك بحجة حرصهم عليه، الأمر الذي يؤدي به أحيانا إلى فقدان السيطرة على بعض سلوكاته، وبالتالي المبالغة في ردود أفعاله، ومن هنا يرفض المراهق أي اقتراح يقدم إليه دون إبداء رأيه فيه، ويعاند بشدة ويتمسك برأيه الشخصي بغرض تأكيد الذات [90]ص112 .

5.3. أنماط المراهقة:

إن مرحلة المراهقة ليست مستقلة بذاتها، وإنما تتأثر بما مر به الطفل من خبرات في المرحلة السابقة ولها أشكال مختلفة، تتحدد حسب الظروف الجسمية والنفسية والاجتماعية والمادية، وكذا الاستعدادات الطبيعية للمراهق، وعليه يمكن تمييز أربعة أنماط مختلفة للمراهقة:

1.5.3.المراهقة المتكيفة السوية:

هذا الشكل من المراهقة يمكن أن نطلق عليه المراهقة السوية الخالية من المشكلات والصعوبات، حيث يتميز فيها المراهق بالاعتدال والهدوء النفسي والاتزان العاطفي، فتكاد تخلو من العنف والتوترات الانفعالية الحادة،فلا وجود للتمرد على الوالدين، ويشعر المراهق هنا بالرضا عن النفس والطمأنينة ويبتعد عن العيش في الخيال وأحلام اليقظة ويكون هنا للوالدين دور فعال في جعل المراهق يتكيف وذلك من خلال المعاملة المبنية على التفهم و الاحترام ومنحه حرية التصرف في أموره الخاصة وإشباع رغباته وهواياته في جو تسوده الثقة والصراحة، والشعور بتقدير الذات والراحة النفسية.

2.5.3. المراهقة الانسحابية أو المنطوية:

تتميز بالعزلة الشديدة والاكتئاب والسلبية والتردد والخجل والشعور بالنقص وعدم التوافق الاجتماعي[91]ص44.43، فالمراهق في هذا النمط ينسحب ويفضل الانعزال والانفراد بنفسه بحيث يتأمل نفسه ومشاكله، أما مجالات الاحتكاك مع الآخرين فهي ضيقة ومحدودة.

وقد ينزوي المراهق هنا إلى القراءة أو كتابة مذكراته التي تدور حول انفعالاته، يكون المراهق كثير التأمل والنقد، كما تنتابه هواجس كثيرة وأحلام اليقظة، وهذا النوع من المراهقة يكون نتيجة التربية الخاطئة، الضاغطة مما ينتج عنه شخصية منطويةعلى نفسها [92]ص94.

3.5.3.المراهقة العدوانية المتمردة:

يكون فيها المراهق ثائرا ومتمردا على الآخرين، كما يتسم هذا النمط من المراهقة بالعدوانية وبالمحاولات الانتقامية، ويميل المراهق إلى تأكيد ذاته و التشبه بالرجل القادر،واستعمال الحيل من أجل تنفيذ رغباته وحاجاته، كما يتجلى السلوك العدواني بشكل صريح ومباشر، يتمثل في الإيذاء، وقد يكون غير مباشر يتخذ صورة العناد، وبعض المراهقين من هذا النوع قد يتعلقون بالأوهام الخيال وأحلام اليقظة، ولكن بصورة أقل من المراهقين المنطويين،وينساق هذا النوع من المراهقين بشكل مستمر وراء المغامرات للفت الانتباه، ومع طغيان الإعلام والمعلوماتية قد يجد هذا المراهق

ضالته من خلال أفلام وألعاب العنف المجسدة لكل قيم العنف ومظاهره فيتضح هنا أن سلوك المراهق يتصف بالعدوان على نفسه وعلى غيره، لأن الصراع لديه ينشأ من التغيرات الفيزيولوجية و النفسية التي تطرأ عليه في هذه المرحلة مما يدي إلى خلخلة توازنه النفسي، ويزيد من حدة توتره، بالتالي يدفعه إلى العنف و العدوانية، التي ترجع إلى شعور المراهق بالفشل في تحقيق إشباع حاجاته، أو إلى الإحباط، وعادة ما ينشأ هذا النوع من المراهقة نتيجة التربية الخاطئة المتزمتة، القائمة على التسلط والقسوة.

4.5.3. المراهقة المنحرفة:

في هذا النمط من المراهقة تصل الانحرافات إلى ذروتها مقارنة بالصورتين السابقتين، إذ نجد الانحلال الخلقي تزداد وتيرته، بالإضافة إلى الانهيار النفسي الشامل، حيث يقوم المراهق بتصرفات لا تساير القيم و المعايير و الأنظمة الخاصة بالمجتمع، و يطبع حياة المراهق طابع المجازفة المتهورة، تصرفه انفعالي يخلو من التفكير السليم، لا يحترم الغير، ويحس بالنقص اتجاه مجتمعه كونه لا يقدم له أي شيء، هذا ما يمكن إدراجه في عداد الجريمة و الأمراض النفسية [93]ص26. ويتولد هذا النوع من خلال الصدمات العنيفة التي تلقاها المراهق في مرحلة الطفولة، حيث انعكست على نفسيته، وجعلته عنيفا ومتشائما، وكذلك إلى عدم الاهتمام والرعاية الصحية و النفسية له.

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل، نستخلص بأن المراهقة هي فترة سيكولوجية بحتة، وهي أصعب الفترات و المراحل العمرية التي يمر بها الإنسان، و أكثرها تأزما و التعامل معها أصعب وأشق بالنسبة للآباء نظرا للتغيرات التي يمر بها المراهق، فلا يمكن إهمالها أو اعتبارهاn كباقي مراحل العمر، وهذا لأهميتها وخطورتها في نفس الوقت، بالإضافة إلى مجمل المطالب و الحاجات التي يسعى إلى تلبيتها، مما يمهد لبناء سلوك سوي أو شاذ مستقبلا.

ولكي يتم بناء شخصية هذا المراهق بشكل سليم متجاوزة الاضطرابات و الصراعات لا بد من تفهم هذه المرحلة ومتطلباتها، وفهم مشاكلها ومحاولة حلها بالطرق النافعة و الأصلح.

الفصل 04

السلوك العدواني لدى المراهق

تمهيد:

تعتبر العدوانية من أبرز المشكلات السلوكية الواسعة الانتشار في أوساط المراهقين لا سيما المتمدرسين منهم، حيث يقدم المراهق على السلوك العنيف كنتيجة للتغيرات التي تطرأ عليه في نموه أو كرد فعل لعدم الاستقرار أو لإثبات الذات أمام الآخرين، إلا أن هذا السلوك العنيف قد يتحول من مجرد إثبات للذات إلى عنف مباشر يمارس على الغير أو اتجاه الذات.

و نسعى من خلال هذا الفصل إلى تحليل الجوانب الأساسية لنشوء السلوكات العدوانية من خلال التطرق إلى مفهوم العدوانية لدى المراهق و تحديد أشكال العدوان و أسبابه و عرض أهم النظريات المفسرة للعنف و العدوان مع توضيح الفرق بين المصطلحين، لنقوم بعد ذلك بتقديم جملة من التدابير قصد الوقاية و العلاج.

1.4. ماهية السلوك العدواني:

1.1.4.المعنى اللغوي:

العدوان لغة من عدا: عدا الرجل والفرس وغيره يعدو عدواً وعدواً وعدواناً وتعداء وعدى. ويقصد به التجاوز ومجاوزة الشيء إلى غيره. بمعنى الظلم و تجاوز الحد[64]ص284، و للعدوان معاني متعددة منها الاعتداء أو التعدي و استخدام القوة و العنف و هو كل فعل يتسم بالعداء اتجاه الموضوع أو الذات، بهدف تدمير الغير أو ممتلكاتهم[94]ص153، كل فعل فيه إيذاء للذات، أو للغير، ويتضمن هذا القول أو الفعل.

2.1.4. المعنى الاصطلاحي:

السلوك العدواني هو مظهر سلوكي للتنفيس أو إسقاط لمعاناة عن أزمات انفعالية حادة، و الفرد حتى يصير ناضجا يستشعر عددا من الانفعالات منها البغض والحب والنفور والميل ...الخ وهذه الانفعالات تصبح جزءا من كيانه، والشخص المتكامل بوسعه أن يستشعر مختلف الانفعالات في أوقاتها الملائمة والقدرة على استشعار العدوان من مقومات الشخصية ولكنه يكون خطراً عندما يتحول إلى سلوك تخريبي أو عدواني نحو الآخرين في أشخاصهم أو ممتلكاتهم و السلوك العدواني

يرجع في الغالب إلى التكوين النفسي المرتبط بمشاعر الطفولة و اتجاهاتها[95]ص146، و من أهم التعاريف التي أعطيت للسلوك العدواني نجد:

تعريف كيلي (Kelley)على أنه السلوك الذي ينشأ عن حالة عدم ملائمة الخبرات السابقة للفرد مع الخبرات والحوادث الحالية، وإذا دامت هذه الحالة فانه يتكون لدى الفرد إحباط ينتج من جرائه سلوكات عدوانية من شأنها أن تحدث تغيرات في الواقع حتى تصبح هذه التغيرات ملائمة للخبرات والمفاهيم التي لدى الفرد.

في حين يعرف ألبرت باندورا (Bandura) العدوان أنه سلوك يهدف إلى إحداث نتائج تخريبية أو مكروهة أو إلى السيطرة من خلال القوة الجسدية أو اللفظية على الآخرين، وهذا السلوك يعرف اجتماعياً على أنه عدواني.ويرى فرويد أن السلوك العدواني هو نتيجة وجود غريزة فطرية هي المسؤولة عن هذا السلوك، وأن العدوان رد فعل طبيعي، لما يواجه الفرد من إحباطات و قد يكون موجها نحو الذات أو نحو العالم الخارجي و هو سلوك تابع لغريزة الموت [96]ص100، و عليه يستخدم العدوان للتعبير عن الاستجابة التي تعقب الإحباط و التي تستهدف إلحاق الأذى بالآخر و حتى بالفرد نفسه، و يتدرج العدوان من الاعتداء البدني على الآخرين إلى التهجم اللفظي و التأنيب و الاستخفاف و السخرية من الآخرين[27]ص21.

و يعرفه بص(Buss)على أنه سلوك يصدره الفرد لفظيا أو وجدانيا أو ماديا صريحا أو ضمنيا مباشرا أو غير مباشر، ناشطا أو سلبيا و يترتب على هذا السلوك إلحاق الأذى البدني أو المادي ضد الشخص نفسه أو الآخرين.

أما سيزر(Seasar) فهو يعتبر العدوان استجابة انفعالية متعلمة تتحول مع نمو الطفل وبخاصة في سنته الثانية إلى عدوان وظيفي لارتباطها ارتباطاً شرطياً بإشباع الحاجات [97]ص20.

و يرى شابلين (Chaplin)أن السلوك العدواني هجوم أو فعل مضاد موجه نحو شخص أو شيء ما ينطوي على رغبة في التفوق على الآخرين و يظهر إما في الإيذاء أو الاستخفاف أو السخرية بغرض إنزال العقوبة بالآخر.

و عن اليس (Ellis) فيرى أن السلوك العدواني يكون سويا إذا ما ارتقى بالقيم و السعادة و القبول الاجتماعي و العلاقات الحميمة، أما غير السوي فيظهر على شكل من المضايقة و حب الجدل و الكبرياء، و المعارضة و الغطرسة و الهياج و العداء و الإهانة و المعارضة و العنف[98]ص90.

وآلفريد آدلر(Alfred Adler) يرى من جهته أن السلوك العدواني يجب أن يكون عند عامة البشر لكونه مهما في الحياة، و ذلك لتوكيد الذات و هو بمثابة دافع للتغلب على الشعور بالنقص[99]ص25 ، و هو يعتبر العدوان مظهر لإرادة القوة، بينما يعتبر جون دولارد(John Dollar) السلوك العدواني استجابة للإحباط الذي يتعرض إليه الفرد يهدف من خلاله إلى إلحاق الأذى بالكائن أو بديله[94]ص94.

أما فيشباخ (Feshbach) يرى أن العدوان هو كل سلوك ينتج عنه إيذاء لشخص آخر أو إتلاف لشيء ما، وبالتالي فالسلوك التخريبي هو شكل من أشكال العدوان الموجه نحو الأشياء .

و يعرفه علماء النفس الآخرين على أنه رد فعل للحرمان الطفل من إشباع حاجاته من أمن، وتقبل، ورعاية، أو الإسراف أو التفريط في الإشباع [100]ص10.

3.1.4.من تعاريف العنف عامة:

هناك تعريفات كثيرة في العديد من الأدبيات المعاصرة حاولت أن تكشف عن مفهوم العنف من جوانب مختلفة.

فكلمة عنف في اللغة العربية تعني الخرق بالأمر و قلة الرفق به و منه التعنيف يعني اللوم و التوبيخ و التفريغ.

و عند فرويد العنف هو نزوع فطري غريزي منحدر من الطبيعة البشرية .

أما الدكتور سعدي شاكر حمودي أستاذ بجامعة بغداد فيعتبر العنف سلوك أو فعل إنساني يتسم بالقوة والإكراه والعدوانية ، صادر عن طرف قد يكون فرداً أو جماعة أو دولة ، وموجه ضد الآخر بهدف إخضاعه واستغلاله في إطار علاقة قوة غير متكافئة ، مما يتسبب في إحداث أضرار مادية أو معنوية لفرد أو جماعة أو طبقة اجتماعية أو دولة أخرى ، ولذا يوضح لنا أن العنف له معنى واحد لا يختلف و هو " إيذاء شخص" وإلحاق الضرر به ، و يغرس العنف في نفس الطفل منذ صغره بما يؤكد علي اتجاهنا في هذا التقرير بأن العنف سلوك يكتسب وينشأ مع الطفل خطوة بخطوة ليصل إلي ذروته في فترة الشباب والمراهقة، وهذا سلوك من السلوك التي يتعلمها الشخص بمرور الوقت لكن من السهل تغييرها .

أما العنف برأي الدكتور مصطفى حجازي فهو لغة التخاطب الأخيرة الممكنة مع الواقع و مع الآخرين حين يحس المرء بالعجز عن إيصال صوته بوسائل الحوار العادي و حين تترسخ القناعة لديه بالفشل في إقناعهم بالاعتراف بكيانه و قيمته.

2.4. العلاقة بين العنف و العدوان:

يمكننا المقارنة بين العنف والعدوان ، حيث العنف نوع أو شكل من أشكال العدوان ويقتصر على الجانب المادي المباشر المعتمد من العدوان فقط ، فالعنف يعرف بأنه سلوك يستهدف إلحاق الأذى بالنفس و بالآخرين أو ممتلكاتهم ولذا يعتبر العدوان أشمل وأعم من مجرد العنف فكل عنف هو عدوان وليس العكس صحيحاً، فإطلاق الشائعات يعتبر عدوانا غير مباشر، لكنه ليس عنفا، حيث يرى العالم هارمور Harmor أن العنف يرتبط بالعدوان و هو نشاط تخريبي يتضمن عنفا في حد ذاته، و قد لا يؤدي العنف إلى إحداث خسائر بالضرورة، لكنه يرتبط بتعمد الأذى و التخريب أما العدوان هو سلوك يقصد منه إحداث الضرر الجسمي أو النفسي لشخص ما أو يسبب التلف المادي لشيء ما [101]ص15.

و يعتمد العنف دوما على القوة و الخشونة، و يشير إلى الفعل الجسدي و يظهر أكثر من خلال أفعال ملموسة متعمدة، و هو بذلك يمثل الجانب الدينامي من السلوك العدواني، فحين يعتبر العدوان أكثر شمولية و هو يتضمن العنف و يعتبر كل فعل يؤدي بالإضرار بالآخر،

3.4. أشكال السلوك العدواني:

يمكن تصنيف العدوان إلى أشكال مختلفة أهمها:

1.3.4.حسب الأسلوب:

1- عدوان لفظي:عندما يبدأ الطفل الكلام، فقد يظهر نزوعه نحو العنف بصورة الصياح أو القول و الكلام، أو يرتبط السلوك العنيف مع القول البذيء الذي غالبا ما يشمل الشتائم و استخدام كلمات أو جمل التهديد.

2- عدوان تعبيري اشاري:يستخدم بعض الأطفال الإشارات مثل إخراج اللسان، أو حركة قبضة اليد على اليد الأخرى المنبسطة،وربما استخدام البصاق و غير ذلك [102]ص299.

3-عدوان جسدي:يستفيد بعض الأطفال من قوة أجسادهم و ضخامتها في إلقاء أنفسهم أو صدم أنفسهم ببعض الأطفال و يستخدم البعض يديه كأدوات فاعلة في السلوك العدواني، و قد يكون للأظافر أو الأرجل أو الأسنان أدوار مفيدة للغاية في كسب المعركة، وربما أفادت الرأس في توجيه بعض العقوبات.

4-المضايقة و التقليل من الشأن: واحدة من صور العدوان التي تؤدي في الغالب إلى شجار و تكون أحيانا عن طريق السخرية، حيث يكون للطفل المهاجم تلذذ بمشاهدة معاناة الضحية، و قد يسبب للضحية بعض الآلام، منها الجسمية، و منها شد الشعر أو الأذى أو الملابس أو القرص.

2.3.4. حسب الوجهة:

1-عدوان مباشر:يقال للعدوان أنه مباشر إذا و جهه الطفل مباشرة إلى الشخص مصدر الإحباط و ذلك باستخدام القوة الجسمية أو التعبيرات اللفظية و غيرها.

2-عدوان غير مباشر:ربما يفشل الطفل في توجيه العدوان مباشرة إلى مصدره الأصلي خوفا من العقاب أو نتيجة الإحساس بعدم الأمن، فيحوله إلى شخص آخر أو شيء آخر "صديق، خادم، ممتلكات" تربطه صلة بالمصدر الأصلي، أي ما يعرف بكبش الفداء، كما أن هذا العدوان قد يكون كامنا، غالبا ما يحدث من قبل الأطفال الأذكياء، حيث يتصفون بحبهم للمعارضة و إيذاء الآخرين للقيام بأعمال غير مرغوبة اجتماعيا.

3.3.4 حسب الضحية:

1-عدوان فردي: يوجهه الطفل مستهدفاً إيذاء شخص بالذات، طفلاً كان كصديقه أو أخيه أو غيره أو كبيراً كالخادمة وغيرها.

2-عدوان جمعي: يوجه الأطفال هذا العدوان ضد شخص أو أكثر من شخص مثل الطفل الغريب الذي يقترب من مجموعة من الأطفال المنهمكين في عمل ما عند رغبتهم في استبعاده، ويكون ذلك دون اتفاق سابق بينهم.وأحياناً يوجه العدوان الجمعي إلى الكبار أو ممتلكاتهم كمقاعدهم أو أدواتهم عقاباً.وحينما تجد مجموعة من الأطفال طفلاً تلمس فيه ضعفاً، فقد تأخذه فريسة لعدوانيته.

3-عدوان نحو الذات: إن العدوانية عند بعض الأطفال المضطربين سلوكيا قد توجه نحو الذات، و تهدف إلى إيذاء النفس و إيقاع الذى بها، و تتخذ صورة إيذاء النفس أشكالا مختلفة، مثل تمزيق الطفل لملابسه أو كتبه أو كراسته، أو لطم الوجه أو شد شعره أو ضرب الرأس بالحائط أو السرير، أو جرح الجسم بالأظافر، أو عض الأصابع، أو حرق أجزاء من الجسم أو كيها بالنار أو السجائر.

4-عدوان عشوائي: قد يكون السلوك العدواني أهوجاً وطائشاً، ذا دوافع غامضة غير مفهومة وأهدافه مشوشة وغير واضحة، وتصدر من الطفل نتيجة عدم شعوره بالخجل والإحساس بالذنب الذي ينطوي على أعراض سيكوباتية في شخصية الطفل. مثل الطفل الذي يقف أمام بيته مثلاً ويضرب كل من يمر عليه من الأطفال بلا سبب، وربما جرى خلف الطفل المعتدى عليه مسافة ليست قليلة، وقد يمزق ثيابه أو يأخذ ما معه، ويعود فيكرر هذا مع كل طفل يمر أمامه، وربما تحايل عليه الأطفال إما بالكلام أو بالبعد عن المكان الذي يقف فيه هذا الطفل[103]ص10 .

4.4. أسباب السلوك العدواني:

تعددت الاتجاهات و الآراء في تفسير العدوان عند المراهقين، فالبعض يركز على العوامل النفسية، في حين يركز البعض الآخر على العوامل البيئية- الاجتماعية و آخرون على العوامل الوراثية – البيولوجية.

و يمكن إيضاح أهم اتجاهات السلوك العدواني كما يلي:

* التعرض لإحباط: فقد توصل كل من (دولارد و دوب و ميل و سيزر)إلى أن السلوك العدواني هو الاستجابة الطبيعية للإحباط ، إذ كلما ازداد الإحباط و تكرر حدوثه، ازدادت شدة العدوان.

كما يرى فيليب هاريمان "أن السلوك العدواني هو تعويض عن الإحباط المستمر، و أن كثافة العدوان تتناسب مع حجم الإحباط و كثافته، إذ كلما زاد إحباط الفرد زاد عدوانه".و لذلك فإن أي موقف أو ظرف أو علاقة أو خبرة تسبب الإحباط للفرد يتولد عنها العدوان و بناءا على ذلك فإن الإحباط يقود إلى العدوان، و أن العدوان هو النتيجة الحتمية الطبيعية للإحباط [104]ص90 .

*الشعور بالفشل و الحرمان: يظهر العدوان أحيانا انعكاسا للحرمان و له ثلاث صور تسبب العدوان:

- الأولى كاستجابة للتوتر الناشئ عن استمرار حاجة عضوية غير مشبعة.

- الثانية عدوان يعقب الحيلولة بين الطفل و ما يرغب فيه أو التضييق عليه.

-الثالثة حرمان يؤدي للعدوان نتيجة هجوم من مصدر خارجي يسبب الشعور بالألم.

* الشعور بالنقص: قد يكون ذلك نتيجة النقص الجسدي أو العقلي مقارنة بالآخرين و يكون منطلق ذلك مشاعر الغيرة نتيجة عدم الاكتمال.

* الشعور بالغضب: الغضب حالة انفعالية يشعر بها الطفل و المراهق و لكن هناك فروق في التعبير عنه، فالبعض يعاقب نفسه و يضر ذاته بشد الشعر أو ضرب الرأس بالأثاث[104]ص114.

*الغيرة:الأساس في انفعال الغيرة هو متغيرات القلق و الخوف و انخفاض الثقة بالنفس و نتيجة عدم الراحة لنجاح الغير من الأقران فيكون من الصعب عليه التعاون و الانسجام معهم و ربما اتجه إلى الانزواء أو التشاجر معهم.

* الحب الشديد و الحماية الزائدة:الطفل المدلل تظهر لديه المشاعر العدوانية أكثر من غيره، لأنه متعود على تحقيق كل رغباته فهو لا يحتمل أبسط درجات الحرمان، و الطفل من هذا النوع و في داخل ذلك الجو شديد الحماية في حالة ما حرم من أبسط شيء ثار و غضب و عبر عن رفضه بسلوكات عدوانية، لعله يحصل من خلالها عما يريد [105]ص53.

* الرغبة في جذب الانتباه: بعض الأطفال و المراهقين يجذبون انتباه الآخرين باستعراض القوة عند ممارسة العدوان[104]ص114.

*العقاب الجسدي: إن العقاب الجسدي يجعل الطفل يدعم في ذهنه أن العدوان أو القسوة شيء مسموح به من القوي إلى الضعيف، أو من الكبير إلى الصغير و كثيرا ما يختزن في ذهنه فكرة ممارسة العدوان حينما يكبر، فقد أثبت باندورا(Bandura)سنة 1966 أن الأبناء يعاقبون بسبب عدوانيتهم في المنزل يكونون أكثر عدوانية في أماكن أخرى، و يؤيده في ذلك سيرز(1974) حيث يرى أن الطفل لا يكون عدوانيا إلا إذا كان الأبوان يعتبران العدوان سلوكا لا يجب ممارسته [105]ص84.

*الرغبة في التخلص من السلطة: يظهر السلوك العدواني عند الطفل حينما تلح عليه الرغبة في التخلص من ضغوط الكبار التي تحول دون تحقيق رغباته.

*تعلم العدوان عن طريق النموذج: يشير باندورا إلى أنه من المحتمل أن يتعلم الطفل و المراهق سلوكا جديدا بمجرد مراقبته لفرد آخر يمارس هذا السلوك، أي أنه يقلد سلوكات الآخرين خاصة الأولياء و المدرسين و المربين كذلك وجود المراهق بين مجموعة من الأقران تمارس السلوكات العدوانية يؤثر فيه و يجعله يمارسها دون تردد و قد يعتاد عليها. مما يشكل عاملا رئيسيا في القضاء على الحواجز التي تحول دون ممارسته للسلوك العدواني، كما لوحظ ازدياد درجة العدوان لدى الأطفال و المراهقين الذين شاهدو نماذج عدوانية لأشخاص من أفلام العدوانية و من خلال ممارستهم لألعاب الفيديو العنيفة، أي كل أشكال العنف و العدوان الذي تجسده الصورة المتحركة عبر الشاشة [104]ص115، و خير مثال عن ذلك الألعاب الإلكترونية التي تقدم دروسا خصوصية في العدوان دون كلل أو ملل.

*تجاهل العدوانية لدى الطفل و المراهق: تؤكد الدراسات الحديثة أن الأسر التي تتجاهل السلوك العدواني لدى أبنائها، يتميز أبناءها بأنهم أكثر عدوانية من أبناء الأسر التي لا تتجاهل السلوك العدواني لدى أبنائها، كذلك تساهل المدرسين و المربين أو تجاهلهم يرفع مستوى العدوانية لديهم. [104]ص91.

5.4. مظاهر السلوك العدواني:

ــ يبدأ السلوك العدواني بنوبة مصحوبة بالغضب والإحباط ويصاحب ذلك مشاعر من الخجل و الخوف.

- تتزايد نوبات السلوك العدواني نتيجة الضغوط النفسية المتواصلة أو المتكررة في البيئة.
- الاعتداء على الأقران انتقاما أو بغرض الإزعاج باستخدام اليدين أو الأظافر أو الرأس.
- الاعتداء على ممتلكات الغير و الاحتفاظ بها أو إخفائها لمدة من الزمن بغرض الإزعاج.
- يتسم في حياته اليومية بكثرة الحركة، و عدم أخذ الحيطة لاحتمالات الأذى و الإيذاء.
- عدم القدرة على قبول التصحيح.
- مشاكسة غيره و عدم الامتثال للتعليمات و عدم التعاون و الترقب و الحذر أو التهديد اللفظي و غير اللفظي.
- سرعة الغضب و الانفعال و إحداث الضجيج.
- توجيه الشتائم و الألفاظ النابية.
- إحداث الفوضى في القسم عن طريق الضحك و الكلام و اللعب و عدم الانتباه.
- الاحتكاك بالأساتذة و المعلمين و عدم احترامهم.
- استخدام المفرقعات النارية سواء داخل المدرسة أو خارجها.
- عدم الانتظام في المدرسة و مقاطعة الأستاذ أثناء الشرح[106]ص96.

6.4. ديناميات السلوك العدواني:

يعد السلوك العدواني محصلة للتفاعل بين مجموعة من المتغيرات عبر عدد من المراحل التي تحدث غالبا وفق التسلسل الآتي:

- العوامل المهيئة: و تشمل مجموعة المتغيرات المتصلة بالمتعدي و الضحية و السياق الثقافي و الاجتماعي المصاحب لموقف العدوان و الظروف السيئة السائدة.
- تؤدي العوامل السابقة الذكر إلى استثارة قدر من التوتر يجعل الفرد أكثر قابلية للاستجابة العدوانية.
- العوامل المفجرة:حين يرتفع معدل التوتر في ظل وجود فئة أخرى من العوامل التي يطلق عليها العوامل المفجرة للعدوان يثير الاستجابة العدوانية.
- صدور الاستجابة العدوانية: و التي تكون متأثرة بالعناصر السابقة و تتحدد طبيعتها بعدد آخر من المتغيرات [107]ص131.

7.4.النظريات المفسرة للسلوك العدواني:

1.7.4.نظرية العدوان الغريزي:

يرى سيجموند فرويد العدوان غريزة فطرية، و فسر سلوك الفرد بناءا على غريزتين هما غريزة الحب و البقاء (غريزة إيروس) و غريزة الشر و التدمير(إيتناتوس) و اعتبر غريزة العدوان تصريفا طبيعيا لطاقة العدوان، و أن غريزة الشر و التدمير دافعها العدوان و التدمير و الانفجار من أجل تدمير الذات و تقوم بتوجيه العدوان المباشر خارجا نحو تدمير الآخرين [108]ص101 .

و العدوان يرجع إلى فشل الذات في إحداث التوافق بين المستويات الثلاث للنفس البشرية، التي تتمثل في الهو و هو النفس ذات الشهوة، و يعتبر مركز الانقياد وراء اللذة و الشهوات و المستوى الثاني المتمثل في الأنا و هو الذات الشعورية و المستوى الثالث و هو الأنا الأعلى و هو يشمل القيم و المثل، حيث تعمل النفس كوسيط بين نوازع النفس ذات الشهوة و بين مقتضيات البيئة كالقيم و الأعراف [109]ص58.

و عليه يفسر فرويد السلوك الإنساني بغريزة الموت و الحياة و بما يقوم بينهما من صراع أو تعاون في الكائن الإنساني، فإحداهما تنزع إلى البناء و الأخرى إلى التدمير و للمجتمع وظيفة هامة و هي تغليب وظيفة البناء في الإنسان على وظيفة التخريب[97]ص15.

أما ميلاني كلاين لم تكن بالنسبة لها غريزة الموت فطرية، و لكن كانت حقيقة ملموسة اكتشفتها في عملها، فمشاهدتها الإكلينيكية أقنعتها بأن غريزة الموت كانت غريزة أولية و حقيقة يمكن مشاهدتها تقدم نفسها على أنها تقاوم غريزة الحياة، فالطمع و الغيرة و الحسد واضحة لكلاين كتعبيرات عن غريزة الموت.

و حسب كلاين العدوان هو التدمير و الكراهية و الرغبات المرتبطة بالعدوان تهدف إلى: الاستحواذ على كل الخير(الجشع)/ أن تكون طيبا مثل الشيء(الحسد)/ إلى المنافس(الغيرة) و في الثلاثة نحدد أن تدمير الشيء و صفاته أو ممتلكاته يمكن من الوصل إلى إشباع الرغبة، فإذا أحبطت الرغبة يظهر وجدان الكراهية [110]ص20.

2.7.4.النظرية السلوكية:

يرى السلوكيون العدوان شأنه شأن أي سلوك يمكن اكتشافه و يمكن تعديله وفقا لقوانين التعلم و لذلك ركزت بحوث و دراسات السلوكيون للعدوان على حقيقة يؤمنون بها و هي أن السلوك متعلم من البيئة و من ثمة فإن الخبرات المختلفة التي اكتسب منها شخص ما السلوك العدواني قد تم تدعيمها لدى الشخص بغرض ظهور الاستجابة العدوانية كلما تعرض لموقف الإحباط [110]ص20.

و يعتبر السلوكيون العدوان سلوك متعلم يمكن تعديله من خلال نموذج التعلم العدائي، و إعادة بناء نموذج من التعلم الجيد [111]ص45.

و يرى أنصار الاتجاه السلوكي أن العدائية و تعتبر متغيرا من متغيرات الشخصية، و تلعب العادة دورا أساسيا في إظهار العدائية، ومن هنا تكون العدوانية هي عادة الهجوم، و تتحدد قوة الاستجابات العدوانية في الاتجاه السلوكي وفق أربع تغيرات هي مسببات العدوان،تاريخ التعزيز، التسهيل الاجتماعي، المزاج [112]ص27 .

3.7.4.النظرية المعرفية:

تفسير السلوك العدواني في الاتجاه المعرفي بدأ بنظرة جديدة من قبل الباحثين لدراسة العدوان الاندفاعي الذي يعكس نظم الأفكار و المعتقدات، فقد حاول علماء النفس المعرفيون تناول السلوك العدواني لدى الإنسان بالبحث و الدراسة بهدف علاجه و قد ركزوا في معظم دراساتهم و بحوثهم على الكيفية التي يدرك بها العقل الإنساني وقائع أحداث معينة في المجال الإدراكي أو الحيز الحيوي للإنسان مما يؤدي به إلى تكوين مشاعر الغضب و الكراهية و كيف أن مثل هذه المشاعر تتحول إلى إدراك داخلي يقود صاحبه إلى ممارسة السلوك العدواني و من ثمة كانت طريقتهم العلاجية للتحكم في هذا النوع من السلوك عن طريق التعديل الإدراكي بمعنى تعديل إدراكات الفرد بتزويده بمختلف الحقائق و المعلومات المتاحة في الموقف، مما يوضح أمامه المجال الإدراكي و لا يترك فيه أي غموض أو إبهام، مما يجعله مستبصرا بكل الأبعاد و العلاقات [98]ص116.

و في هذا الصدد يشير الباحثون بأن الأفكار العدوانية تسيء أولا إلى التوازن النفسي لصاحبها و من ثمة إلى الآخر عندما تتحول هذه الأفكار نحو الممارسة.

و قد وجد كابرا(Capra)1996 أن المعتقدات و مستويات الشخصية و القيم تبرز و تعزز الالتجاء إلى العدوان و العنف في مجموعة من المواقف التي لا تتضمن إثارة مسبقة، كما أشار أن أشكال العدوان الناجمة عن النقص في ضبط الانفعالات السلبية أو مجموعة المعتقدات التي تؤدي إلى مفهوم العدوان كإستراتيجية ثابتة لمواجهة الحقائق تستحق معالجات كثيرة متمثلة في البيئة و العمليات المعرفية المصاحبة التي تحكم صيغ العدوان المختلفة، و أن هذه المعالجات سوف تؤدي إلى استراتيجيات فعالة للوقاية و الضبط و التعبير نحو الأفضل و لهذا لم يعد اهتمام الباحثين و علماء النفس منصبا فقط على العوامل الوراثية و البيئة في تفسيرهم للعدوان بل أصبحت مهمة الباحثين أكثر صعوبة حيث أصبح البحث في أعماق الفكر و العمليات الفكرية و المعرفية هادفين من وراء ذلك إلى أن يعيد الإنسان حساباته العقلية و الفكرية، و أن يعيد التفكير في تفكيره و يخرج نفسه من دائرة المنطق و التفكير العقلاني [98]ص116.

4.7.4. نظرية الإحباط:

أنصار هذه النظرية جون دولارد(Dollar)، ميللر(Miller) و سيرز(Sears) و فحوى هذه النظرية أن شعور الإنسان بأنه ممنوع من تحقيق أهدافه سيزيد من احتمال استجابته للعدوانية، و أن العدوان استجابة فطرية للإحباط تزداد شدته و تقوى حدته كلما زاد الإحباط و تكرر حدوثه [113]ص208، و قد يكون مصدر الإحباط كامنا في الشخصية ذاتها، و تعتمد قوة الإحباط على قوة الحاجات أو الرغبات أو الدوافع و التي تبحث عن تحقيق أهداف معينة، و كلما تغيرت قوة الإحباط و شدته أدى ذلك إلى تغيير في شدة الدافع إلى العدوان [114]ص95، و قد توصل رواد

هذه النظرية إلى بعض الاستنتاجات من دراستهم للعلاقة بين الإحباط و العدوان و التي يمكن اعتبارها بمثابة الأسس النفسية المحددة لهذه العلاقة:

– تختلف شدة الرغبة في السلوك العدواني باختلاف كمية الإحباط الذي يواجهه الفرد و يعتبر الاختلاف في كمية الإحباط دالة لثلاثة عوامل هي:

*شدة الرغبة في الاستجابة المحبطة.

*مدى التدخل أو إعاقة الاستجابة المحبطة.

*عدد المرات التي أحبطت فيها الاستجابة.

– تزداد شدة الرغبة في العمل العدواني ضد ما يدركه الفرد على أنه مصدرا لإحباطه و يقل ميل الفرد للأعمال غير العدائية حيال ما يدركه الفرد على أنه مصدرا لإحباطه.

– يعد كف السلوك العدواني في المواقف الإحباطية بمثابة إحباط آخر و يؤدي ذلك إلى ميل الفرد إلى السلوك العدواني ضد مصدر الإحباط الأساسي و كذلك ضد عوامل الكف التي تحول دونه و السلوك العدواني.

– على الرغم من أن الموقف الإحباطي ينطوي على عقاب للذات إلا أن العدوان الموجه ضد الذات لا يظهر إلا إذا واجهت أساليب السلوكات العدائية الأخرى الموجهة ضد مصدر الإحباط الأصلي عوامل كف قوية [98]ص114.

و بشكل عام إذا ما اعتبرنا قوة الإحباط ثابتة بقدر ما يكون توقع العقاب على عمل عدواني يقلل الميل بذلك العمل، و إذا ما اعتبرنا توقع العقاب ثابتا، فإنه بقدر ما تشتد قوة الإحباط تشتد إمكانية حدوث العدوان[115]ص37.

و قد تبين أن ردود الأفعال العدائية نتيجة للتقليد و الملاحظة، كذلك فإن العدوان رغم أنه الاستجابة الوحيدة الممكنة للإحباط يتوقف على عدة متغيرات هي تبرير التوقعات و مدى شدة الرغبة في الهدف إذ يزداد الإحباط مرارة حين يقيم الفرد توقعات و آمالا بعيدة لها ما يبررها لكنه يمنع من تحقيقها، فالإحباط يصل إلى ذروته حتى ينطوي على تبرير لتوقعات تتعلق بتحقيق هدف له أهميته أو أمل طال انتظاره [98]ص114.

5.7.4.النظرية الفيزيولوجية:

حيث يوجد لدى الإنسان ميكانيزم فيزيولوجي ينمو هذا الميكانيزم عندما يتأثر لديه الشعور، و هو يؤدي إلى بعض المتغيرات الفيزيولوجية التي تؤثر على دقات القلب و زيادة ضغط الدم و زيادة نسبة الغلوكوز فيه، أو إزدياد معدل تنفس الفرد و انكماش عضلات أطرافه مما يؤدي إلى توترها لتقاوم التعب و الإرهاق كما تزداد سرعة الدورة الدموية و خاصة في الأطراف و تصدر منه أصوات لا إرادية و يقل إدراكه الجسمي حتى أنه لا يشعر بالألم في معركته مع غريمه، فقد أشارت دراسات ماير عام 1944 إلى أن هناك مناطق في أنظمة المخ في الفص

الجبهي و الجهاز الطرفي مسؤولة عن ظهور السلوك العدواني لدى الإنسان، مما مكن من إجراء جراحات استئصال بعض التوصيلات العصبية في هذه المنطقة من المخ لتحويل الإنسان من حالة العنف إلى حالة الهدوء.

أما عن العلاقة بين الهرمونات و العدوانية فقد اتضح أن عدوانية الذكور لها مكون بيولوجي مرتبط بهرمون جنس الذكورة و من ثمة أشار جاكلين عام 1971 إلى أن الذكور بوجه عام أكثر عدوانية من الإناث و ذلك للدور الهام الذي يلعبه هرمون الذكورة في علاقته بالعدوان كما توصل أيضا إلى حقيقة هامة مؤداها أن الإناث تستطيع أن تكون أكثر عدوانية من الذكور بواسطة تعديل الهرمون الذكري لبعضهم في فترة البلوغ [116]ص31.

6.7.4.نظرية سمة العدوان:

ما ترمي إليه هذه النظرية أن سمة العدوان تنمو في مرحلة الطفولة و المراهقة من خلال التفاعل بين عوامل فطرية و عوامل بيئية و قد تبين من دراسات عديدة أن بعض المجرمين من أسر ينتشر فيها العدوان و أن العنف عند بعض الأشخاص مرتبط بتكوينهم الجسمي أو اضطراب في غددهم الصماء أو خلل في الكروموزومات الجنسية أو تلف في خلايا المخ لديهم، و تدل الدراسات أن الأشخاص أصحاب سمة العدوان العالية يتعرضون في طفولتهم لخبرات الحرمان و

الإحباط و القسوة و النبذ و عدم التقبل و أن كثيرا من المجرمين من بيئات مختلفة ثقافيا و اقتصاديا ينتشر بينهم العدوان مما يدل على تدخل عوامل بيئة العدوان [116]ص31.

7.7.4. نظرية التعلم الإجتماعي:

هي نظرية تعبر عن وجهة المدرسة السلوكية الحديثة، يتزعمها باندورا و ولترز(Bandora Waltrs)و باص(Buss) محورها أن معظم السلوك العدواني متعلم من خلال الملاحظة و التقليد() كما يحتل مفهوم العادة مركزا أساسيا في هذه النظرية فالعادة متعلمة و مكتسبة ليست موروثة و على ذلك فإن بناء الشخصية يمكن أن يتعدل و يتغير[117]ص62.

و يعتبر باندورا السلوك العدواني سلوك اجتماعي متعلم مثل غيره من أنواع السلوكات الأخرى، و يصف العدوان باعتباره مدى واسع يتم بناءه لدى الإنسان نتيجة الخبرة السابقة التي يكتسب فيها الشخص الاستجابات العدوانية [111]ص45، كما أعتبر أن للجماعة دور كبير في نمو الشخصيات العدوانية و ذلك بإمداد الأطفال بالنماذج العدوانية فيقلدونها بتحريضهم على العدوان أو بالتعزيز الاجتماعي لهذا السلوك عند حدوثه، و يؤكد أن هناك مصادر أخرى يتعلم فيها الفرد بملاحظة هذا السلوك و المتمثلة في تأثير النماذج الرمزية كالتلفزيون بمعنى أن الفرد يقلد النماذج التي يلاحظها و المحيطة من حوله، فقد يتعلم الأطفال السلوك العدواني من والديهم و مدرسيهم و أصدقائهم، ومن خلا مشاهدتهم لأفلام العنف بالتلفزيون و عن طريق ممارسة ألعاب الفيديو ذات المحتوى العنيف لساعات طويلة من القتل و التدمير و سفك الدماء و

استخدام الأسلحة البيضاء و غير ذلك، كذلك من خلال قراءة القصص و الحكايات التي يسمعونها دائما بوجود التعزيز.

أما والتر روس(Walter Russ) فهو الآخر يرى من جهته أن الفعل العدواني الذي يتبعه تعزيز سواء كان معنويا أو لفظيا يتميز بقابلية التقليد [118]ص55.

و يشير باص من جهته أن للجماعة تأثير على اكتساب السلوك العدواني و التي تتمثل في السلوكات العدوانية للأقران، و سلوك بعض أعضاء الجماعات التي تنتمي لها من خلال تقديم النماذج العدوانية أو عن طريق التعزيز للسلوك العدواني بمجرد حدوثه فعملية الاحتفاظ بالسلوك العدواني المكتسب تعتمد على عامل التدعيم بشكل مباشر فالسلوك العدواني سواء اختفى أو عاد ظهور مرة أخرى يرتبط ذلك بمكافأة صاحب السلوك أو عقابه فإذا كوفئ استمر و إذا عوقب توقف حتما [111]ص56 .

و من هنا يمكن القول أن هذه النظرية تقوم على ثلاث أبعاد رئيسية في تفسيرها للسلوك العدواني:

* نشأة السلوك العدواني بأسلوب التعلم من خلال الملاحظة و التقليد.

* الدافع الخارجي المحرض على السلوك العدواني.

* تعزيز السلوك العدواني.

8.4. قياس السلوك العدواني:

تعددت طرق قياس العدوان بقدر ما تعددت وجهات النظر في تفسيره، و لعل من أبرز هذه الطرق ما يلي:

1.8.4.الملاحظة المباشرة: تتضمن هذه الطريقة تدريب الملاحظين على استخدام نظام ملاحظة مباشرة، و ذلك بعد تعريف السلوك العدواني تعريفا إجرائيا و قد تتم الملاحظة في البيت أو داخل القسم أو في ساحة المدرسة.

2.8.4. المقابلة العيادية: و التي تعد من أهم طرق تقييم السلوك العدواني، فهي تسمح بيانات إضافية قد تساعد في التعرف على خصائص السلوك العدواني و على العوامل المرتبطة به، و غالبا ما ترتكز على تحديد الظروف التي يحدث فيها، و العمليات المعرفية و الانفعالية التي تصاحب السلوك العدواني و أنواعه و ردود فعل المحيطين على حدوثه أو النتائج التي تتبعه

3.8.4.التقارير الذاتية: يقوم الطفل ذاته بتحديد مستوى السلوك العدواني الصادر عنه كأن يسأل الطفل عن عدد المرات التي يتشاجر فيها مع الأطفال الآخرين في فترة زمنية محددة أو عدد المرات التي قام فيها بإتلاف أشياء معينة [112]ص14.13.

4.8.4.الاختبارات التشخيصية:من أشهرها:اختبار الرورشاخ، اختبار مينسوتا متعدد الأوجه للشخصية

5.8.4. قوائم التقارير: يقوم في هذه الطريقة المعلمون أو المعالجون أو الآباء أو غيرهم من محيط الطفل بتقييم مستوى السلوك العدواني باستخدام قوائم سلوكية محددة.

6.8.4. تقدير الأقران: تتضمن هذه الطريقة توجيه مجموعة من الأسئلة إلى عدد من الأطفال للإجابة عنها بهدف التعرف على الأطفال العدوانيين كالسؤال عن الأكثر تشاجرا مع الآخرين، وعن الذي يأخذ ممتلكات غيره رغما عنهم [112]ص142 .

9.4. الإجراءات الوقائية من السلوك العدواني:

المقصود بالوقاية في المعنى العام هو الذي ينطبق على كافة المشكلات الصحية، النفسية و الاجتماعية التي تنعكس سلبا على المجتمع، و السلوك العدواني بما يشمله من كافة أشكال العنف هو إحدى هذه المشكلات التي نحاول التصدي لها و تجنبها قدر المستطاع و قبل أن تفاقمها حيث تصبح مستعصية عن الحل و العلاج، و لذلك هناك بعض الأسس التي تقوم عليها البرامج الوقائية كتجنب بعض الممارسات الخاطئة في تنشئة الأبناء و التي يمكن التطرق إليها على النحو التالي:

1.9.4. تحاشي الممارسات الخاطئة في تنشئة الأطفال:

*التساهل الشديد بحيث تخلو حياة الطفل من أية ضوابط ليصل الأطفال إلى حالة الإهمال.

*المعاملة القاسية للأبناء من طرف الأبوين الذي يصل بالطفل إلى مستوى الشعور بالرفض من طرفهما.

فقد يفهم الطفل أن التساهل هو موافقة من الأبوين على ما يصدره من سلوك عدواني، في الوقت ذاته يؤدي التشديد في المعاملة و العقاب البدني إلى فقدان الأبناء الشعور بالدفء و من ثمة يميلون إلى التمرد و العدوان إذا ما ساعدتم المواقف على ذلك، و تنطوي الممارسات الخاطئة كذلك على صور عدم الاتساق التي يستطيع الطفل في ظلها أن يقف على دلائل دقيقة لما هو مقبول أو غير مقبول من السلوك نظرا لتباين مردود السلوك الذي يقوم به .

2.9.4. ضبط الوالدين للسلوك العدواني لأبنائهم:

و يتم ذلك من خلال أسلوبين:

* أولا: إثابة أشكال السلوك المرغوب عندما تصدر من الطفل فعندما يتفاعل الطفل بشكل إيجابي يخلو من العدوانية مع طفل آخر، يجب أن يمدح من طرف الوالدين على حسن تعامله مع غيره، و لا بأس أن تقدم للطفل في هذه الحالة مكافأة كإثابة له.

* ثانيا: تجاهل الوالدين لاستجابة الطفل العدوانية عندما تصدر منه مادام لا يمثل عدوان الطفل تهديدا له أو لغيره، فلا يجب أن يوليه الوالدين اهتماما أو أن يحاول تعنيفه على كل صغيرة أو كبيرة، أما إذا قام بسلوك عدواني عنيف فيجب التعامل معه بشيء من الحزم و معاقبته بشكل من أشكال العقاب المعنوي مثل منعه من اللعب أو النشاط الاجتماعي لفترة محدودة.

3.9.4. تقليل تعرض الأفراد لمسببات السلوك العدواني:

بما أن الإحباط و التعرض للهجوم من المصادر الرئيسية للغضب و من ثمة للعدوان فإن تقليل تعرض الأفراد لهما من الأساليب المناسبة لضبط العدوان و التحكم فيه، فكل المجتمعات تحاول بدرجة توفير الحد الأدنى لضروريات الحياة لأبنائهم مثل الطعام و اللباس و المأوى و الحياة العائلية.

4.9.4. تقليل عرض برامج العنف في وسائل الإعلام:

و ذلك بالتقليل من عرض كافة برامج و أفلام العنف في مختلف وسائل الإعلام و خاصة التلفزيون مثل برامج المصارعة الحرة و أفلام الرعب و العنف الأجنبية التي لا تتناسب و ثقافتنا بأي حال من الأحوال.

5.9.4.مراقبة الأولياء لأبنائهم فيما يتعلق بممارسة الألعاب الإلكترونية العنيفة:

الألعاب الإلكترونية تقدم لنا دروسا خصوصية في العدوان دون كلل أو ملل، حيث أنها تعج بمشاهد القتل و تقطيع الأوصال و قطع الرؤوس و تكرار مناظر سفك الدماء، فهو عنف مصور بأحدث التكنولوجيات المصورة للواقع كأنه حقيقة، فعلى الأولياء أن يكونوا على مستوى كبير من اليقظة و التفطن فيما يتعلق بمحتوى هذه الألعاب و مدة ممارستها من طرف الأبناء.

6.9.4. التغيرات الملائمة في ظروف البيئة:

بناءا على افتراض نظرية التعلم الاجتماعي بأن العوامل الاجتماعية هي المسؤولة عن اكتساب السلوك العدواني و استمراره، و يمكن التقليل من السلوك العدواني و العنف من خلال التغيرات الملائمة في ظروف البيئة، فملاحظة النماذج غير عدائية تؤدي إلى اكتساب السلوك غير العدواني و الأهم من ذلك أنه إذا قلد كلا النموذجين العدواني و غير العدواني فإن النموذج غير العدائي يقلل من النموذج العدائي و لذلك إذا لم نتمكن من إقصاء النماذج العدائية في المجتمع فإنه يمكن تقليل العدوان من خلال إضافة نماذج غير عدائية أكثر للبيئة [116]ص97 .

7.9.4. تنمية سلوك التعاون و المساعدة:

تعلم ضروب سلوكية مغايرة للعدوان تجعل الفرد لا يستجيب بسلوك عدواني، من أهم هذه الضروب السلوكية سلوك التعاون و تقديم المساعدة للآخرين متى احتاجوا لذلك و يتم هذا من خلال تنمية حساسية و تعاطف الطفل مع الآخرين الذين هم في حاجة للمساعدة من أجل تحسين ظروفهم و زيادة سعادتهم و رفاهيتهم [116]ص70 .

8.9.4. الإجراءات الوقائية لمواجهة السلوك العدواني في المؤسسات التربوية:

* إبعاد جميع أشكال العنف و القسوة في أجهزتها التدريسية و الإدارية.

* شرح القوانين لتفادي ارتكاب الأخطاء بحجة جهل القانون.

* تفادي التفاوت الكبير في المستوى عند تشكيل الأقسام.

* برمجة جلسات مع الآباء و توطيد العلاقة بين الآباء و المدرسين و الإدارة.

* الاستعانة بأخصائي نفساني في المؤسسة.

* توفير جو الاطمئنان و الأمن و التوازن الانفعالي في المؤسسات التربوية و في الأسرة مما يعني توفير جو سعيد و مشجع و علاقات قوامها المحبة و المساواة و التسامح.

* فهم دوافع السلوك العدواني و إيجاد بدائل لهذه الدوافع بدل العمل بالأوامر و النواهي السلبية و حفاظ الأستاذ على دوره كقائد داخل القسم و عدم ترك المجال لظهور زعامات أخرى.

* استعمال السلوكات العادلة في التقويم و استعمال الحوافز و التشجيعات.

و يمكن اختصار كل ما تم التطرق إليه في سياق الإجراءات الوقائية بما جاء على لسان جودفروا(Godefroid,1993)نقلا عن كارلي حيث يقول أنه لمن الأمور الرئيسية أن توجه تربية الطفل في سنوات حياته الأولى نحو احترام كرامة الغير و تنمية الطفل في جو ملؤه العطف و الحنان بمعنى المسؤولية نحو الآخرين عن طريق مشاركته في المهام العائلية و المتمثلة على سبيل المثال في منح الرعاية لمن هم أصغر منه [119]ص101.96.

خلاصة الفصل:

إن الحديث عن السلوك العدواني قادنا إلى التطرق إلى الإطار المفاهيمي للمصطلح، من تعريفات قدمها علماء في علم النفس و من ثمة محاولة عرض أشكاله و مظاهره، و تعزيز ذلك بالنظريات المفسرة له و لأن أسباب السلوك العدواني تتعدد و تتباين تم التطرق إلى جملة من الأسباب التي من الممكن أن تكون لها صلة بهذا النمط السلوكي، و أيضا تناولنا جملة من الإجراءات الوقائية لمواجهة السلوك العدواني بعدما تم التطرق إلى أبرز طرق قياسه.

الفصل 05

الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة

تمهيد:

يستجيب التطور العلمي و التكنولوجي إشباع حاجات المراهق، لا سيما الترفيهية منها، و المقصود بذلك الألعاب الإلكترونية المعززة لثقافة العنف على شاشات الكمبيوتر، أو على الانترنيت (jeu de ligne) أو البلاي ستيشن خاصة و أنها ألعاب تمس شريحة معتبرة و تستهلك لمدة طويلة أي قضاء ساعات و ساعات في التفاعل مع العوالم الافتراضية على الشاشة لا سيما ما تحمله من قيم العنف و التمرد و التي تتواءم و الطبيعة النفسية الانفعالية للمراهق، فهي ترسم ملامح العنف و العدوان من قتل و دماء و صراع ... والبطل هو من يحرز أكثر نقاط في القتل.

دون تجاهل دورها المعرفي، خاصة التحكم في تكنولوجيا الحاسوب أو الإبحار في الانترنيت عبر برامج الألعاب، مركزين على قيمة اللعب باعتباره كوسيط ثقافي للمراهق.

حيث نحاول من خلال هذا الفصل التطرق إلى اللعب بتناول إطاره التاريخي، مفهومه، أهم النظريات المفسرة للعب، وظائفه. لننتقل بعد ذلك إلى ماهية الألعاب الإلكترونية، تاريخها، تصنيفها، و العنف المتضمن في هذه الألعاب ثم الإدمان عليها و آثاره.

1.5. اللعب عند المراهق في ظل التطور التكنولوجي:

" يكون الإنسان إنسانا حين يلعب" عبارة تثري مفهوم اللعب و قيمه و غاياته باعتباره النشـــاط الوحيد الذي لا يهدف الإنسان حين يمارسه إلى غرض سوى المتعة الناتجة عنه [120]ص12 و هو بذلك أوسع و أشمل بأن يرتبط بمرحلة الطفولة حصريا بالرغم من أنه دافع غريـــزي فـــي الطفل، يصاحب نموه، و يسهم في سلامته و في إعداده للمراحل المقبلة، حيث نشـــاط اللعـــب لا يتوقف مع نهاية الطفولة، فللمراهق أيضا عالمه الخاص في اللعب و إن اختلف في المادة و الهدف و الوسيلة. و عليه كان لزاما التجديد في مادة و مضمون اللعب التي تتماشى و مراحل نمو الفرد و تجاوبا مع حاجاته، فثورة الإعلام و المعلوماتية قد أسهمت في تجديد اللعب و تطويره، من خـــلال رسم عالم خاص من اللعب و الألعاب التي طغت على شريحة هامة من المراهقين لا سيما ألعـــاب الفيديو و الانترنيت التي تجسد الواقع في شكل عوالم افتراضية مثل: الألعاب القتالية، و ألعاب الحروب و غيرها من الألعاب العنيفة المعززة لثقافة العنف و العدوان.

1.1.5. الإطار التاريخي للعب:

مارس الإنسان على مر التاريخ أنشطة متنوعة من اللعب إلا أن الانتباه إلى اللعب كظاهرة بأدوار و وظائف في الحياة الاجتماعية و النفسية لم يكن حتى عصر النهضة أي مع ظهور النشاط الصناعي و التجاري [24]ص12، وذكر كثيرا أن أفلاطون أول من اعترف بقيمة اللعب من خلال كتابه" روح القوانين" ، و كذا المر لأرسطو الذي شجع على اللعب الذي سيكون على الطفل ان يفعله بشكل جدي في المستقبل[120]07.

و لقد مورس اللعب في الحضارات القديمة و المجتمعات البدائية بأنماط متعددة، كجزء من طقوس عبادة الآلهة بغرض التعرف على أوامرها و رغباتها[24]ص13 .

و ظلت فكرة أرسطو التي تقضي أن يلعب الطفل ما بعد الحياة المستقبلية المعروفة حاليا بالنظرية الإعدادية ل كارل جروس Carl groos، سائدة خلال القرنين الخامس عشر و السادس عشر، إلى أن نادت الكنيسة الكاثوليكية بفرنسا بالنهي عن اللعب ما دام لا يقضي غلى تعلم مهنة او فكرة وهذا إلى غاية القرن السابع عشر، و كان ينظر الى الناس إما أطفالا رضعا أو راشدين منكرين بذلك مرحلتي الطفولة و المراهقة، و مع وجود اللعب، إلا أنه لم يكن هنالك إدراك لوجود حدود واضحة و مميزة بين ألعاب الكبار و العاب الصغار[24]ص17، و مع منتصف القرن الثامن عشر و بداية القرن التاسع عشر، ازداد الاهتمام باللعب، من خلال أعمال روسو Rosseau بستالوزي Pastalotzai فروبل Froberl الذين أجمعوا على القيمة التربوية للعب آخذين بعين الاعتبار مبدأ الميول، و مراحل النمو[121]ص56.

فقد ومورس اللعب منذ فجر التاريخ، دون إدراكه كظاهرة نفسية و اجتماعية أو دراسته دراسة علمية الى غاية القرن التاسع عشر و ظهور دراسات تربوية نفسية من خلال أعمال ماريا كوري و فروبل في مجال رياض الأطفال بالولايات المتحدة الأمريكية عام 1875، و الفيلسوف التربوي ويليام توريهارس 1835 [122]ص15 .

فاللعب وجد منذ وجود الإنسان، ضمن أشكال مختلفة، تعكس خصائص المحيط و تترجم موروثه الحضاري و لا يزال الاهتمام باللعب كظاهرة نفسية و اجتماعية من خلال التجديد في مادته و أدواته لا سيما ألعاب الفيديو و الانترنيت التي تكتسح عالم الطفل و المراهق و تشده إليها، لما تتميز به من عناصر الإثارة و التشويق و تمكنه من التحكم في تقنيات التكنولوجيا.

2.1.5. مفهوم اللعب:

عرف القدامى اللعب على أنه نشاط فطري يقتصر على مرحلة الطفولة، لكن المحدثون في الفكر التربوي المعاصر تمكنوا من فهم قيمة و جدوى هذا النشاط و اعترفوا بقيمته في جميع مراحل حياة الإنسان و أطلقوا عليه اسما آخر "النشاط الترويحي"[121]ص58

1.2.1.5.التعريف اللغوي:

تقال كلمة اللعب في اللغة العربية بعدة معاني فنجد:

لعب: لعبا، و لعبا / لاعبة:ملاعبة و لعابا / ألعب الصبي:جعله يلعب / اللعبة: كل ما يلعب به / الملعب: موضوع اللعب (ج) ملاعب.

2.2.1.5.التعريف العلمي للعب:

يعرف اللعب حسب قاموس good " أنه نشاط موجه أو غير موجه يقوم به الطفل من أجل تحقيق المتعة و التسلية و يستغله الكبارعادة ليسهموا في تنمية سلوكهم و شخصياتهم بأبعادها المختلفة العقلية و الجسمية و الوجدانية "[123]ص25، ويكمل تعريف جود للعب تعريف شابلين Chaplin 1970 في قاموس علم النفس " هو نشاط يمارسه الناس أفرادا و جماعات بقصد الاستمتاع و دون أي دافع آخر"[124]ص68 .

ويعرف حسب قاموس لاروس larousse، " على أنه نشاط عفوي ليس له غرض، يختار اختيارا حرا أو عمدا لاستبعاد تشكل أي عقبة و التغلب عليها "[125].

أما بياجيه Piaget فيعرفه على أنه "عملية تمثيل تعمل على تحويل المعلومات الواردة لتلائم حاجات الفرد، فاللعب و التقليد و المحاكاة لا يتجزأ من عملية النماء العقلي و الذكاء "[123]ص26

كما عرفه جون جاك روسو " اللعب أسلوب الطبيعة في التربية و وسيلتها لإعداد الكائن الحي للعمل الجدي في المستقبل ".

تعريف فرويد Freud " إن اللعب يعد الانشغال المضل و بقوة لدى الطفل و أنه من خلال اللعب يكون عالم خاص به، أو بمعنى آخر فإنه ينقل الأشياء أو الأحداث المحيطة بعالمه الخارجي إلى عالم آخر خيالي خاص به ".

في حين نجد تعريف وينكوت winnicott "أن اللعب يمثل ظاهرة علمية و أنه نشـــاط يـــرتبط بالصحة و بالنمو و بالتطور، كما أنه يعد جزءا متكاملا من حياة و نمو الطفل حيث أن اللعب و النمو مرتبطان و متداخلان و متفاعلان و تجمعهما علاقة وثيقة و دائمة ".

أما جروس Gross k فان، يعتبر اللعب نشاط غريزي، يتم اكتسابه من خلال التدريب و المران، تدريبا للغرائز، لا على النحو الغريزي و الجسمي و إنما على نحو سيكولوجي "[24]ص23، و يعرفه هارلوك Hurlock "اللعب هو نشاط دون اعتبار النتائج، و يتميز بالتلقائية بعيدا عن الضغط و الإكراه الخارجي ".

ويضيف كاليوس روجر Cailliors (1980)"أنه نشاط حر يمارس دون فهم، و يؤدي إلى السرور، و يعتمد على التخيل، حيث يعوض كثيرا ما يتواجد في الحقيقة أو الواقع "[122]ص15

و قدم أيضا أسعد رزق في موسوعة علم النفس على أن اللعب " هو ضرب من النشاط الجسدي أو العقلي يقوم في الظاهر من أجل ذاته أو ينطوي بالنسبة للفرد على هدف رئيسي هو اللذة و المتعة الناجمة من ذلك النشاط و اللعب ينطوي عادة على الابتعاد عن الغايات و الأهداف الجدية مثلما يشمل على مقدار من التفكك و التجرد أو التحلل "[126]ص227.

لنجد صالح عبد العزيز يعرف اللعب بأنه" ذلك التعبير النفسي المقصود لذاته المصحوب بالسرور، وبأنه في أضيق معانيه ما هو إلا ظاهرة تختص بالطفولة وعن طريقه تكتشف دوافع الطفل الابتكارية في أقوى وأوضح صورها، وفي اللعب نجد أن اللعب طفلا أو رجلا يعبر برغبة ملحة عن ذات الكائن الحي، ولابد من إشباع هذه الرغبة وإلا ذبلت روحه.

ما يمكن استنباطه من خلال هذه التعاريف :

اللعب نشاط حر أو موجه يكون على شكل حركة أو عمل، يمارس اللعب فرديا أو جماعيا و يستغل طاقات الجسم الحركية و الذهبية. و يمكن أن يكون نشاط تعليمي ووسيط تربوي فعال يساهم في تنمية سلوك وشخصية الطفل و المراهق بأبعادها العقلية والجسمية والوجدانية والحركية. يتميز بالنشاط والحركية ويميل إلى التحرر من القيود. يكون بدوافع داخلية : الطفل بلعب نتيجة دافع داخلي وليس نتيجة ضغط خارجي.

3.1.5. أهم النظريات المفسرة للعب:

1.3.1.5.نظرية التحليل النفسي:

تعود هذه النظرية لصاحبها (سيجموند فرويد) الذي أكد على ضرورة استخدام اللعب كوسيلة لتحليل نفسية الأطفال التي من الصعوبة تحليلها عن طريق التداعي الحر أو بإتباع طرق أخرى[123]ص45،إلى جانب أنه يعتبر اللعب معبرا يستطيع الطفل من خلاله أن ينفس عن انفعالاته و إرضاء رغباته التي يمكن أن ينكرها في الحياة الواقعية أي أنه أداة للتعبير عن حالاته الداخلية، بمعنى منفذا للقوى الغريزية [122]ص21.

هو يرى كذلك أن اللعب وسيلة هامة للسيطرة على الأحداث و المواقف المثيرة للاضطرابات[127]ص98 ، فالسلوك البشري يتحدد بمقدار ما يؤدي إلى اللذة و الألم، والمرء يسعى وراء الخبرات السارة، ويحاول تجنب الخبرات المؤلمة لذلك يقوم بتكرار واقعه عن طريق اللعب حيث يخلق عالم خاص به، عن طريق استخدام أشياء و مواقف العالم الحقيقي لأن اللعب في حد ذاته يعد منفذا للتفريغ عن الانفعالات المكبوتة داخله، و لأنه لا يستطيع أن يفرغ نزعاته المكبوتة على الواقع، لذا يقوم بتمثيله عن طريق اللعب ليخفف من حدة التوتر الناتج عن العجز في تحقيق الأماني و الرغبات في واقعه[123]ص46.

2.3.1.5 .النظرية المعرفية في تفسير ظاهرة اللعب:

ينظر بياجيه إلى اللعب على أنه الوسيط الذي يتم من خلاله النمو المعرفي و العقلي و الأخلاقي لدى الطفل، و هو يرى أن اللعب خاصية فطرية يستطيع الفرد من خلالها أن يحقق التكيف مع البيئة الطبيعية و الاجتماعية عن طريق عمليتين هما:التمثل و المواءمة.
التمثل:هو تعلم الطفل للتغيرات الثقافية (إدخالها) من البيئة الخارجية مع ما لديه من خبرات سابقة.

المواءمة:هي قيام الطفل بإجراء سلسلة من التحولات على مكنوناته الداخلية (التكيف)من أجل أن يتلاءم مع الخارج [123]ص53.52.

وإن حصل توازن بين التمثل و المواءمة حصل تكيف ذكي، باعتبارهما عمليتان متكاملتان للنمو العقلي. و إن حصلت عملية المواءمة على عملية التمثل حصل ما يسمى التقليد و المحاكاة.

بالتالي اللعب (حسب بياجيه) ثورة نفسية تنمى فيه شخصية الطفل من خلال عاملين أساسين:

الأول تلقائي يسمح له بإبراز أفكاره و الآخر نفسي اجتماعي من خلاله يسوي معرفته بالواقع [121] ص56.

3.3.1.5 .نظرية الجشطالت:

يمكن تلخيص هذه النظرية بأنها ترتكز على التفكير الكلي، و النظرة الكلية الشاملة، بالرغم أن الأجزاء تكمل هذا الكل.

و تأكد هذه النظرية أن ردة فعل (الفرد–الطفل)أي سلوكه يتوقف على عمره الزمني و شخصيته و حالته الراهنة و جميع العوامل المحيطة به، فالبالون لعبة ممتعة أو شيء خطر حسب عمر الطفل و نموه، و هذا هو السبب الذي يجعل الطفل سلبي في موقف ما و خجول في موقف آخر و مسترخي في ثالث، و يمكن قياس جاذبية اللعبة بالنسبة للطفل أو المراهق بمقدار الحركات التي يقوم بها عند ممارسته لتلك اللعبة و إدراكه الموقف الكلي للعبة [123]ص52.

أما أدلر فيرى في لعب الأطفال مرآة لحاجات الطفولة، و يمكن إشباع هذه الحاجات عن طريق النشاط الجسمي أو التخيلي، كما أنه عن طريق اللعب يمكننا مشاهدة جميع اتجاهات الشخص نحو الحياة (سيطرة، قيادة)، كما أن اللعب مرهون بدوافع تظهر في صور مختلفة من السلوك سواء كان نشاطا جسميا أو عقليا [121]ص61.

4.3.1.5. نظرية ديناميكية الطفولة:

يرى CARR أن وظيفة اللعب تكمن في التنفيس عن الميول الذميمة و تحويلها إلى ميول مقبولة عن طريق التوجيه، أما LANGE فالهدف الأصلي للعب عنده هو تكامل الذات، و من خلال هذا الديناميك الذي يسيطر على طبيعة العلاقات بين الطفل و البيئة لينشأ اللعب، و تظهر قيمته كوسيلة للتفاعل أثناء اللعب [128]ص330.

أما بونتدبجك فيفسر نشاط اللعب بواسطة تفاعل بين الطفل و محيطه و التي تسمح بتحقيق ديناميك السلوك عنده.

5.3.1.5.نظرية الطاقة الزائدة:

من أشهر رواد هذه النظرية فريديريك شيلر(1709–1805) و هربرت سبنسر(1830–1903) و يمكننا القول أن هذا الأخير كان له الدور الأساسي في إرساء قواعدها، و تصرح هذه النظرية بأن اللعب هو تصريف للطاقة، الزائدة، كما تؤكد أن اللعب هو نتيجة طبيعية لوجود طاقة زائدة لدى الكائن الحي، فالنشاط الذي لا يصرف في تنفيذ الحاجات الضرورية لا بد من أن يجد منفذا أو مخرجا له في حركات و نشاط لا فائدة فيه [123]ص30، و قد استغلت هذه النظرية اقتصاديا، كحجة لتوفير الملاعب و صالات الألعاب [129]ص115، ليقابلها في عصرنا الحالي انتشار قاعات اللعب (بلاي ستايشن) و مقاهي الانترنت.

ومن ناحية أخرى أن هناك طاقات زائدة عن الحاجات، تتعارض و سنن الحياة من الناحية النفسية و الجسمية، مما يدفع للعب من خلال حركات غير جدية(اللعب) لتفريغ ما لديها من الطاقة و النشاط [130]ص13، وفي الواقع اللعب عند الطفل و المراهق يكون أيضا في حالات التعب و الإعياء و ذلك في حالة الألعاب التي لا تعتمد على جهد عضلي و إنما فكري و هذا ما يمكن أن نلمسه في حالة المراهق المدمن على ألعاب الفيديو و الحاسوب.

و يمكننا توضيح فكرة الطاقة الزائدة إذا ما تخيلنا صورة جهاز مائي غازي ينصرف المخزون منه إلى مسالك مختلفة، فإذا ما توقف عن الانصراف فحتما سيكون عرضة للانفجار[123]ص30.

6.3.1.5. نظرية التنفيس:

تعود ل karl كارل و الذي عبر عنها أن للإنسان ميولا غير ميسور إشباعه بطرق جدية، فالقتال مشروع في حالة الحرب أو الدفاع عن النفس، أما الغريزة الجنسية فسبيل إشباعها الزواج، وعليه فالميل إلى اللعب يتيح للإنسان تغذية ما قد تحول به الأخلاق و النظم الاجتماعية بين الميول و الغرائز، بوجود ألعاب تشتمل على عناصر شبيهة بالعناصر التي تقتضيها التغذية الصحيحة لهذه الطاقة و مزاولة هذه الألعاب ترضي ميوله أو تنفس عنها، و تحول دون ما عساه أن يحدث من الأضرار من جراء كبتها أو قمعها[130]ص17.

وعليه فإن تفاعل المراهق مع مشاهد العنف المجسدة في الألعاب الإلكترونية، قد تفسح له المجال لتفريغ مكبوتاته من نزعات العنف، غير أن النمو المعرفي للمراهق يسمح له بالتمييز بين الصواب و الخطأ، فلا يمكنه محاكاة العنف المجسد في الألعاب الإلكترونية من قتل تخريب و دمـــار و صراعات عنيفة، و إن حدث ذلك فيكون بدرجة أقل لأنه يكون قد نفس عن مكبوتاته من العنـــف أثناء الساعات التي يقضيها في اللعب.

7.3.1.5. نظرية تجديد النشاط أو الاستجمام:

هي من أقدم نظريات اللعب، من أهم روادها الفيلسوف الألماني "لازاروس"Lazarous الذي حصر وظيفة اللعب الأساسية في راحة الجسم و العقل بعد عناء العمل فيكون بذلك تجديد لنشاطهم، و هو أيضا يخص لعب الكبار، أي أن اللعب وسيلة لراحة الجسم المتعب و لإراحة العقل معا [121]ص62 ،أي أن اللعب فرصة تستريح فيها عضلات الإنسان و أعصابه المرهقة التي أضناها التعب، إلا أن اللعب يتجاوز تحقيق الراحة من جهة و من جهة أخرى فالميل للعب يظل قويا مادام الفرد في مراحل نموه الأولى

8.3.1.5. النظرية التلخيصية:

وضع هذه النظرية ستانلي هول (1709–1805) بعد أن تأثر بنظرية داروين و يرى بأن لعب الطفل ما هو إلا تعبير عن غرائزه المختلفة و أنه يعزي للدوافع الموروثة لدى الطفل من أجداده الأوائل و التي تتمثل في السلوك البدائي الذي يعود إلى الأحقاب الأولى للتطور العقلي، حيث يتماشى هذا الأخير جنبا إلى جنب مع التطور الجنسي، ما دامت العمليات العضلية متصلة اتصالا وثيقا بالجهاز العصبي .

كما تتلخص وجهة نظر (ستانلي هول) في أن الطفل أثناء تطوره و منذ مرحلة الطفولة المبكرة و حتى البلوغ، نجده يقلد حياة الرجل البدائي،ثم يقلد في أثناء نموه وفقا لما سار عليه التطور العقلي للجنس البشري ففي فترات معينة نجد ميول الأطفال تتجه للعب في الهواء الطلق وإلى الصيد كما نجد ألعاب تشتمل على الحروب، و محاولة الاختفاء من وجه العدو أو السكن في المغارات و تسلق الأشجار و ما شبه ذلك، فاللعب في نظر ستانلي هول هو المراجعة الأولى لتاريخ الإنسانية البدائية [123]ص33، فهو يركز على مبدأ الميول كدعامة في اللعب فيقول"إن الميول النفسية لا تنفك مرهفة الحد، شديدة السيطرة على النفس، مادامت مكبوتة أي مادامت محرومة من غذائها الخاص، فإذا غذيت، و قام المرء بالحركات الجسمية و الحركية التي تتطلبها و توحي بها، ضعفت سيطرتها على النفس، أي كلما تكررت تغذيتها انخفضت درجة حدتها [130]ص80.

و ما يمكن القول عن هذه النظرية، أنها اعترفت باختلاف الألعاب حسب اختلاف مراحل الطفولة و المراحل الأخرى، و الميل الفطري هو الذي يدفع إلى التمثيل اللعبي[121]ص63، غير أنه ليست كل الألعاب هي مجرد تمثيل لنشاط الإنسان البدائي باعتبار أن تجدد الألعاب صاحب الثورة الصناعية و الثورة المعلوماتية وذلك من خلال تنوع الألعاب حسب متطلبات العصر.

9.3.1.5.النظرية الإعدادية (التدريب علة المهارات):

أشهر رواد هذه النظرية Karl gross (كارل جروس) سنة 1892 هي مقابلة للنظرية التلخيصية فوظيفة اللعب هي إعداد الطفل للمستقبل، باعتباره تدريبا على المهارات اللازمة لحياة البالغين، بالتالي هو الذي يصل بها إلى درجة الاكتمال [120]ص14، و ليس مجرد بيان نشاط الأجيال الماضية، وحسب جروس ليس أساس اللعب الطاقة الزائدة، و لكنه الدافع الداخلي الذي يؤدي إلى تكيف الشخص مع بيئته. وهو يعد أكبر دافع لنمو الفرد و تقدمه، كما أنه يمثل مظهرا للنمو العقلي والعضلي[123]ص35.

و عليه اللعب حسب هذه النظرية هو نشاط ضروري لتدريب و تهذيب الغرائز مثل غريزة العنف من صراع وعدوان، هذا ما يتجسد عن طريق التلفاز وألعاب الفيديو و ذلك من خلال عرضها لمختلف الحركات الرياضية، من مصارعة و مبارزة و قتال و غيرها، فهي تتفنن في رسم معالم السلوك العنيف و تغذيته بكل عناصر الشوق و الإثارة.

تعقيب:

ما يمكن استنتاجه من خلال عرض مختلف النظريات المفسرة للعب أنها تجتمع على الاتفاق كونها تبحث عن انسياب اللعب و أهدافه، فنظرية التحليل النفسي التي تدعم النمو النفسي و تدمج أنشـــطة اللعب تحت لواء الكبت و الجنس و في هذا السياق نجد Osterriech يدعم فكرتـــه باعتبـــار أن الطفل و المراهق يصحح الواقع و يجعله يعمل لصالح رغباته، و حصول التجارب القاسية و المؤلمة يعاد معايشتها عاطفيا ثم إعادة إستدخالها خارج إطارها المتعلق[121]ص106.

4.1.5 وظائف اللعب:

تتعدد و تتباين وظائف اللعب، فمنها ما ينمي المهارات الحركية، و منها ما ينمي القدرات المعرفية و منها ما يسهم في عملية التعلم و التعليم و يسهم في النمو الاجتماعي و منها مايكون معبرا للتنفيس و التفريغ عن الرغبات المكبوتة.

1.4.1.5. الوظيفة البيولوجية:

و تشمل هذه الوظيفة تفريغ الطاقة البيولوجية الزائدة عن الحاجة، ومن ثمة استعادة الاتزان البيولوجي و يتضح من ذلك ميول محددة لبعض الأطفال و المراهقين في هذه المرحلة، و اللعب وسيلة مناسبة لتفريغ الطاقة الزائدة عن حاجة الجسم.

2.4.1.5. الوظيفة النمائية:

إن علاقة اللعب و مظاهر النمو علاقة بنائية تبادلية يتطور فيها اللعب مع النمو و يتطور فيها النمو مع اللعب هده العلاقة تنعكس على بنية شخصية الطفل برمتها و على مكوناتها الجسمية و الانفعالية و المعرفية و الاجتماعية، فهو يسهم في النمو الحركي للطفل من خلال نمو أعضائه و

قدراته العضلية، و هو نوع من الإعداد للمراحل اللاحقة، و يسهم هذا النمو في مرحلة المراهقة ليصل إلى إتقان المهارات الحركية و توافقها و انسجامها و زيادة القوة و النشاط.

3.4.1.5. الوظيفة المعرفية:

يشهد النمو المعرفي تطورا ملحوظا في مرحلة المراهقة، حيث تتطور القدرات المعرفية من إدراك، تخيل تحليل، و يعتبر اللعب وسيلة للتعلم و التعليم و لطريقة التفكير و التجديد، و عبر عنه F.Chateau على أنه يتيح فرصة التخيل و البناء و إثارة النشاط و توجيهه نحو الابتكار و الإبداع [22]ص422، فاللعب يكسب الطفل المزيد من المعارف و الخبرات مما ينمي قدراته العقلية كالتفكير و التمثيل و التعبير عن الحاجات و الرغبات.

4.4.1.5. الوظيفة النفسية:

اللعب فرصة لتأكيد الذات فالطفل الذي لا يمكنه تحقيق القيادة و الزعامة في الواقع يستطيع ذلك من خلال القائد في رمز اللعب، و هو تعبير عن الرغبة في تجاوز المرحلة التي يعيشها أحيانا، و ذلك من خلال ألعاب معينة، أو تقليد أنشطة الكبار و أدوارهم أثناء اللعب، مما يساعده على تحديد و تقدير مفهومه لذاته و إدراكه لها، أو يكون أحيانا نكوصا في خدمة الأنا، و هو الأداة التي يتقبلها الأنا للتعبير تماما كما تعتبر الألعاب تعبيرا عن اللهو فاللعب هو تسوية يقيمها الأنا بين رغبات الهو و الأنا الأعلى و بهذا تكون وظيفة اللعب وقائية [24]ص24.

تعتبر مارداكا (Mardaga) "اللعب هو المسلك الذي يتخذه الطفل من أجل التنفيس و التفريغ عن رغباته المكبوتة، كالغضب الغيرة و العدوان"[23]ص120، فيمكن للطفل التعبير عن حاجاته و رغباته عن طريق اللعب، إضافة إلى التسلية و الترويح عن النفس و ما يمنحه اللعب من راحة، لذة و سعادة.

5.4.1.5. الوظيفة الانفعالية:

اللعب عند الطفل هو صمام الأمان لعواطفه و انفعالاته المختلفة من عدم موافقة أو غضب أو عدوان أو خوف، و هو أفضل وسيلة للتعبير الواضح عما يشعر به، كما يكشف اللعب عن الحالة الوجدانية للطفل فالطفل السعيد هادئ العواطف يتعامل مع اللعبة بكيفية تختلف عن ذلك الطفل المضطرب، و قد لجأ بعض علماء النفس إلى استخدام اللعب في تشخيص الاضطرابات النفسية التي يعانيها الطفل.

6.4.1.5. الوظيفة الترفيهية:

ينهال علينا عالم التكنولوجيا و الانترنيت بكم هائل من ألعاب الكمبيوتر و الفيديو المحاطة بكل وسائل الإثارة و التشويق و التي تجذب الأطفال و المراهقين على حد سواء فهي تعتبر متنفسا عن المشاعر المكبوتة و محاولة لإبراز الذات و الهوية، و هذا ما يطمح إلى إثباته المراهق و لو كان ذلك افتراضيا من خلال محاكاة و تمثل مشاهد البطولة و القوة و السيطرة، وهي "مجال للتنفيس عن كثير من المشاعر، كالهروب من الواقع و مشاكله و قضاء أوقات الفراغ، و في أحيان أخرى تعمل

هذه الألعاب على التخفيف مما يعانيه الأفراد من التوتر و الاضطرابات الناجمة عن إحباطات الحياة"[131]ص162.

7.4.1.5. الوظيفة العلاجية:

يمكن استخدام اللعب لعلاج بعض الاضطرابات السلوكية للتقليل من مشاعر القلق لدى الطفل و المراهق، وذلك بتفريغه للطاقة الانفعالية للمواقف الناتجة عما يقابله من حوادث في حياته، و يرى علماء التحليل النفسي أن الطفل في لعبه يعاود ترتيب أحداث حياته بشكل يسره أو على الأقل لا يضايقه، و بهذا يتخلص من قلقه، و يشير أركسون إلى القيمة العلاجية للعب و عده نشاطا شفائي يقوم به الطفل المضطرب سلوكيا [132]ص68.67.

كان هذا عرض لأهم وظائف اللعب التي تتكامل فيما بينها، و التي تكمن قيمتها في نوع اللعبة، غير أن جميعها يشترك في عاملين أساسيين هما الترفيه عن النفس و التفريغ، مما يدفع المراهق إلى تناول مثل هذه الألعاب سواء كان ذلك على الحاسوب أو البلاي ستيشن أو على الانترنيت.

غير أن حديثنا عن اللعب و مختلف الجوانب المتعلقة به، يقودنا إلى تناول أهم الألعاب التي يمكن أن يقبل عليها المراهق و ذلك تماشيا مع موجة تكنولوجيا الإعلام و الاتصال في مجال اللعب، فنجد الألعاب الإلكترونية أو ألعاب الفيديو لا سيما العنيفة منها و التي تمثل شقا هاما من موضوع الدراسة الحالية، حيث أنها تكتسح شريحة مهمة من الأطفال و المراهقين و حتى الراشدين، فما هي الآثار المترتبة على الإدمان على مثل هذه الألعاب على سلوك المراهق خاصة ما تعلق بالسلوك العدواني و التصرفات العنيفة.

2.5. ماهية الألعاب الإلكترونية:

مسمى الألعاب الإلكترونية يشمل ألعاب الفيديو، ألعاب الكمبيوتر، الألعاب المحمولة و ألعاب الشبكة متعددة اللاعبين.

ألعاب الفيديو أو الألعاب الإلكترونية أو ألعاب الحاسوب هي ألعاب مبرمجة بواسطة الحاسوب يتم لعبها عادة في أنظمة ألعاب الفيديو باستخدام قنصولة خاصة للألعاب يتم توصيلها بجهاز التلفزيون، أما ألعاب الكمبيوتر فتلعب على جهاز الحاسوب و تلعب الألعاب المحمولة على أجهزة محمولة نقالة، مثل الألعاب اليدوية، الهواتف الجوالة، و حاسبات الجيب.

1.2.5. تعريف الألعاب الإلكترونية:

يعرفها لورون جولي Laurent Julier [133]،على أنها "أنظمة إعلام آلية بينها تجهيزات المداخل و المخارج، تعوض عند المستعمل ردود الفعل المعروفة في المحيط الواقعي بردود أفعال اصطناعية"[133] ص30.

و حسب قاموس le petit robert تعرف الألعاب الإلكترونية و ألعاب الفيديو على أنها "لعبة ذات حركات مرئية على الشاشة يتم التحكم فيها إلكترونيا".

أما التعريف البرمجي للعبة الفيديو فهو يعني ملف من وسائط متعددة يتضمن غالبا صور، أصوات، عروض مع مزيج خاص من الرسومات و اللقطات تعطي للمستخدم الإحساس بالأماكن و العقبات و الأعداء، بالإضافة إلى القدرة على الاستجابة لأوامر معينة من المستخدم، مما يعطي قدر خاص من المتعة و التحدي، بمعنى آخر لعبة الفيديو تمثل تضافر الوسائل السمعية البصرية.

و التعريف الحقيقي للعبة الفيديو هو أنها وسيلة إعلامية تتفق مع باقي الوسائل السمعية و البصرية بأن المستخدم يتفاعل معها بشكل ذهني و ما يميزها عن هذه الوسائل أن المستخدم يتفاعل أيضا معها بشكل جسماني (عن طريق اليدين) و تكون له القدرة في تقرير الأحداث و بالتالي فهي تفرض على المستخدم مستوى أعلى من التركيز، و اللعبة الإلكترونية في ظاهرها وسيلة تسلية لكنها كأي وسيلة إعلامية أخرى تحمل بين طياتها ثقافة مصمميها و أفكارهم و معتقداتهم، كما يمكن استخدامها كوسيلة لتقديم محاكاة حقيقة للواقع [134].

أما ستيفان ناتكي Stéphane Natkin [135] فيفضل تسمية هذه الألعاب بألعاب إعلام آلي و عليه فهو يعرفها على أنها "عمل سمعي بصري تفاعلي هدفه الأول هو تسلية مستعمليه و جمهوره، و الذي يتطلب إعادة إنتاجه آلة مرتكزة على تكنولوجيا الإعلام الآلي"[135]ص7.

كما يعبر عن ألعاب الفيديو بالبرنامج المعلوماتي للألعاب على أنه :" نشاط ترفيهي أكثر استعمال في مجال الألعاب، أين تجد العنصر الأساسي فيها هو الشعور بالصورة التي تنتجها و تصدرها مختلف أجهزة نظام الإعلام الآلي المستعملة من طرف الفرد اللاعب،حيث يتفاعل مع الرموز التي تظهر على نظام الإعلام الآلي بواسطة لواحق جهاز الكمبيوتر الأكثر استعمالا منذ 2005 مثل الوحدة المركزية،الفأرة، أجهزة القيادة، وسائل التحكم الموصولة بالوحدة المركزية، إضافة إلى مختلف أجهزة الألعاب الإلكترونية مثل: أكس بوكس x.box، لعبة البلاي ستيشن playstation ، و لعبة الفيديو تعطي إمكانية عالم ذو أبعاد ثلاثية، عالم افتراضي قد يكون من عالم الخيال أو محاكي للعالم الحقيقي [136] ، مثل ألعاب المحاكاة الواقعية و الألعاب الإستراتيجية.

و حسب الموسوعة الحرة ويكيبيديا، أصبح إنجاز لعبة الفيديو يتطلب فريق عمل متعدد التخصصات فنجد:

- المنتجون: للإشراف على المشروع.
- المصممون: تصميم اللعبة و قواعدها و تركيبها.

- الفنانون: رسم الفنون المرئية للشخصيات و الخلفيات و غيرها.

- المبرمجون: وهم مهندسو البرمجيات الذين يستخدمون الأدوات المتاحة و لغات البرمجة لتحويل التصميمات إلى لعبة.
- مصممو المراحل: اختصاصهم تصميم المدن و المراحل بالتفصيل.

- مهندسو الصوتيات و المؤلفون الموسيقيون: مهمتهم ابتكار الموسيقى و التأثيرات الصوتية المناسبة للعبة.

- المختبرون: و هم مجموعة من اللاعبين الذين يفحصون اللعبة بالكامل قبل إطلاقها و التبليغ عن أي أخطاء برمجية أو غيرها، و تقوم شركات أخرى بعملية التسويق و النشر و التوزيع و البيع.

2.2.5. نبذة تاريخية عن نشأة الألعاب الإلكترونية:

يعود تاريخ ألعاب الفيديو إلى سنة 1947، حينما اخترع البروفيسور الأمريكي توماس جولد سميث لعبة أطلق عليها " أنبوب الأشعة المهبطية المسلية" ، العقد التالي شهد اختراع عدة ألعاب بسيطة مثل نيمورد سنة 1951في بريطانيا، و لعبة oxo سنة 1952 بواسطة البروفيسور البريطاني ألكساندر دوغلاس، وتنس فورتو سنة 1958من طرف الفيزيائي الأمريكي ويلي هيجيبوتن Willy Hinginbothan و لعبة سبيسوور (Spacewar) سنة 1961 بواسطة معهد ماساتشوستس للتقنية، وتعتبر أول لعبة تفاعلية على جهاز الحاسوب[134].

و كانت أول لعبة اخترعت لغرض تجاري هي لعبة الآركيد كمبيوتر سبيس camputerspace سنة 1971، و التي كانت تعمل عن طريق وضع القطعة النقدية كما في بعض أجهزة الآركيد الحالية، احتوت على شاشة تلفزيون بدون ألوان، و في نهاية الستينات ابتكر المخترع الأمريكي ذو الأصول الألمانية رالف باير Ralf Baer من شركة لورال الأمريكية أول جهاز ألعاب فيديو ماغنافوكس أوديسي الذي أطلق في سنة 1972 و كان أول جهاز ألعاب فيديو يتصل بالتلفزيون لعرض الصور.

أما مرحلة الثمانينات شهدت الإعلان عن أول عارضة تحكم متعددة الألعاب VCS2600 و أشهر الألعاب في هذه الفترة هي لعبة باك مانPac Man المخترعة في اليابان من طرف تورو ايواتاني Toro Iwatani لمؤسسة ناماك Namaco [137] و لعبة Mystry Hous وهي أول لعبة مغامرات ماريو Mario و Donkey Kong (الغوريلا المجنونة) و The legend of Zelda [138]، و في عام 1986 ظهرت ألعاب أتاري أ س تي و التي تعد جديدة في طبيعتها و نوعيتها الرسمية و البيانية و الصوتية فمعالم كل مستوى مختلفة عن تلك الموجودة في مستوى آخر، و هي تتميز بالتتابع الجانبي على الشاشة [14]ص123.

أما مرحلة التسعينيات فهي تتميز بالانتصارات، ففي عام 1993 ظهرت معالجات البنتيوم وقارئات الأقراص CD-ROM يكروسوفت برنامج النوافذ Window 95 مما جعل من الحاسوب الشخصي أداة قوية لتطوير ألعاب تعتمد على الوسائط المتعددة في الإفادة من الصور والرسوم والأصوات، فغدت إمكاناتها أكبر وباتت أكثر قرباً من الواقع.

ومع تطور الحاسوب الشخصي بات تراجع أجهزة ألعاب الفيديو سريعاً لدرجة جعلت بعضهم يصرح بأن نهاية هذه الأجهزة أصبحت وشيكة، وأخذت الشركات الكبيرة تتخلى واحدة تلو الأخرى عن برامجها التطويرية في هذا المجال، إلا أنه في عام 1995 طرحت شركة يابانية عملاقة جهاز محطة الألعاب play station المزود بمكتبة واسعة من الألعاب بإمكانات عالية من حيث الصوت والصورة والسرعة، وسرعان ما حذت حذوها شركات يابانية أخرى مما بعث من جديد السباق على تطوير أجهزة الألعاب وبرامجها وتسويقها. وظهرت ألعاب إلكترونية مستقلة عن الحاسوب،

أو متصلة به يتحكم بها المتعلم وفق أوامره ضمن برامج الذكاء الصناعي، والروبوت (الإنسان الآلة)، التي تقلد أعمال الإنسان في حياته اليومية، مما أكسب هذه الأجهزة والألعاب الملحقة بها تنوعاً واسعاً في التقنيات، وسمح بإشغال حواس عدة كالبصر والسمع واللمس بإتقان أكثر[139].

ليتجسد الانتصار الياباني في نفس الفترة في كل من مؤسسة نينتاندو من خلال لعبة Super Nes, إلى جانب مؤسسة سيغا (Sega) بلعبة ميغادرايفر (Megadriver)، و قد طورت هذه الألعاب على أجهزة الإعلام الآلي، و ظهور ألعاب الألغاز ميست (Must) و ألعاب ممارسة الأدوارRPG [25]ص114، و اتسمت هذه الفترة بتطبيق الألعاب على الحاسوب(pc) و الحوامل الأخرى بلاستيشن PSP و X.Box 360 ، و عبر الهواتف النقالة، إلى جانب استخدام الألعاب لتقنيات الإعلام المتعدد الوسائط Multimedia من خلال معالجة الصور الثلاثية الأبعاد في الزمن الحقيقي، و استعمال القرص الضوئي المضغوط و ألعاب على الشبكة المحلية و على الانترنيت [138].

كذلك نسجل في هذه الفترة دخول شركة سونيSony من خلال دخول لعبة بلاستيشن، و ظهور بطلة ألعاب الفيديو لارا كروفت Lara croft، و ظهور ألعاب بعوالم بيانية إيفركويست، و التيما أون لاينUltima on line و ألعاب FPS و ألعاب الرمي المتعددة اللاعبين و هي ألعاب حركة مرتكزة على مهارات الرمي بأسلحة متعددة من أهمها: Doom و Wolfenstein من طرف شركة Software إضافة إلى سلسلة كل من: Half –life, Duke Nuken,counter strik, Real time strategy(RTS), Star croft war craft, Gran turismo [138]

و من أهم التطورات المسجلة في ميدان الألعاب الإلكترونية في الفترة الممتدة من 2000 إلى يومنا، هو دخول الميكروسفت Microsoft سوق ألعاب الفيديو و الصراع بين عارضات التحكم (les consoles)، بلاستيشن (PS2)، غيم كوب(Game cube)، إكس بوكس(X. Box)، و إصدار مؤسسة نيتنتاندو جهاز تحكم يدوي(Nintendo DS)، و جهاز البلاستيشن المتنقل(PSD) سنة 2004، و الذي وصل الأسواق الأمريكية مارس 2005، ليليها أطلاق بلاستيشن(PS3)من نفس السنة ليصل الأسواق عام 2006، إلى جانب إطلاق شركة ميكروسفت جهاز إكس بوكس(X.Box360)[135]ص25 .

أما عن أهم ألعاب الأنترنيت (Jeu en line): (Grand Theft Auto/GTA) و هي ألعاب حركة و مغامرات سنة 2005 [138].

3.2.5. تصنيف الألعاب الإلكترونية:

تتعدد وجهات النظر الخاصة بتصنيف و تحديد نوع الألعاب الإلكترونية نظرا لعدة عوامل، من بينها السن ، المحتوى، عدد الاعبين، تعدد الحوامل (Les supports)، و من أهم هذه التصنيفات:

- تصنيف (ESRB) إختصارا ل Entertainment Software Rating Board:

و هو تصنيف أمريكي، حيث يقوم مجلس تصنيف البرامج الترفيهية بدراسة خصائص اللعبة من حيث محتوى العنف، قصد مساعدة الآباء على انتقاء الألعاب لأبنائهم، بعد عرض اللعبة على ال ESRB و أخذ التصنيف المناسب تكون ملزمة بوضع التصنيف في موضعين على غلاف اللعبة. الموضع الأول يكون في الزاوية اليسرى السفلية من غلاف اللعبة الأمامي، أما الموضع الآخر يكون بالزاوية اليمنى السفلية من غلاف اللعبة الخلفي. بالطبع التصنيفين الأمامي و الخلفي يكونان متطابقين من ناحية المضمون، لكن الشكل يختلف. التصنيف الأمامي يحتوي على الفئة العمرية فقط، أما التقييم الخلفي يحتوي على الفئة العمرية مع بعض التلميحات لسبب حصولها على هذا التقييم[139]، كما هو موضح في الشكل التالي:

شكل رقم(02) يبين تصنيف(ESRB)



طفولة مبكرة، تبدأ من السنة الثالثة فما فوق



الجميع، للفئة العمرية سبع سنوات فما فوق



الجميع ما فوق العشر سنوات



سن المراهقة، تبدأ من سن 13 فما فوق



مرحلة النضوج، للفئة العمرية 17 سنة فما فوق



للكبار فقط، للفئة العمرية 18 سنة فما فوق

بعض التلميحات الخاصة بالتصنيف

- Alcohol Reference يوجد مناظر أو استخدام لمشروبات الكحولية
- Animated Blood مناظر لدماء كرتونية
- Bloodمناظر للدم
- Blood and Gore مناظر للدم أو بتر لأعضاء الجسم
- Cartoon Violence عنف كرتوني مثل الموجود في التلفزيون
- Comic Mischief تصرفات أو إيحاءات كوميدية
- Crude Humor كوميديا قذرة
- Drug Reference إيحاءات أو مناظر للمخدرات
- Fantasy Violence عنف خيالي
- Intense Violence عنف شديد أقرب للحقيقة
- Sexual Themes الفكرة العامة جنسية
- Sexual Violence عنف جنسي مثل الاغتصاب
- Simulated Gambling مناظر أو استخدام لطاولات القمار من دون استخدام عملة حقيقية
- Violenceمناظر عنف

- تصنيف (RPGI) إختصارا ل Pan European Game Information:

و هو تصنيف اللجنة الأوربية لمعلومات الألعاب، سنة 2003 لحماية القاصرين من مخاطر ألعاب الفيديو، و هو معتمد من طرف كبرى الشركات الأوربية المصنعة لهذه الألعاب حيث يتشابه التصنيف في أوربا مع التصنيف الأمريكي في المضمون العام و مكان موضع التصنيف الأمامي و الخلفي، و يختلفان من ناحية التنفيذ حيث يلجا الأوربيون إلى استخدام أرقام للدلالة على الفئة العمرية بدل الأحرف كما هو معمول به في التصنيف الأمريكي، كما يتم استخدام ايقونات لشرح أسباب التقييم بدل الجمل الكتابية كما هو موضح في الشكل التالي .

شكل(03) يبين تصنيف (RPGI)



أما بالنسبة لأسباب التصنيف فالأيقونات كالتالي :

شكل رقم(04)يبين أسباب تصنيف (RPGI)


مشاهد عنف


مشاهد مرعبة


إستخدام المخدرات


أي نوع من التمييز ضد الغير


مشاهد جنسية


كلام بذيء


إمكانية لعب القمار


إمكانية اللعب على الشبكة

و ينطبق هذا التصنيف على ألعاب الانترنيت أيضا و ذلك لاستخدام أكثر أمنا .
كما يمكن تصنيف الألعاب الإلكترونية العنيفة إلى ثلاث عائلات كبرى، تتميز بتشابه قواعدها و بتوحد هدفها وهي: ألعاب إستراتيجة jeux de stratigie ، ألعاب الحركة jeux d'action ، ألعاب المحاكاة jeux de simulation [140]ص53.

ألعاب الحركة jeux d'action :

ترتكز هذه الألعاب على التحكم في الحركة و تتميز بتزايد السرعة و المهارة، تتطلب قدرا من التحكم في الأدوات كمفاتيح التحكم و أزرار لوحة الرقن. ومن بين هذه الألعاب:

* ألعاب القتال: حيث يمثل فضاء اللعبة مسرحا للقتال. و من أشهر الحركات المتضمنة في هذا النوع من الألعاب: اللكمات، ضربات بالرأس و الرجل و بالسكاكين، و استعمال مختلف الأسلحة الخاصة بالرياضة القتالية كالسيف، الرمح ومن أشهرها لعبة (Hitman,Joker)، Dead or 5 alive لعبة أقتلوهم جميعا(shoot on up) منها سلسلة لعبة (Doom- take)، و مبدأ هذه الألعاب نفسه في ألعاب القتال، حيث اللاعب يستعمل السلاح للقضاء على الغزاة أو الوحوش، إضافة إلى ألعاب الرمي أو التصويب، من أشهرها لعبة FPS (First Person Shooter)، تصويب المسدس الحقيقي (Light Gun schooter) أي توجيه المسدس نحو العدو و قتله، التصويب التكتيكي(Tactical Shooter) و هو التخطيط و العمل ضمن فريق معين للقيام بعملية معينة [138] .

* ألعاب الأرضيات: من أشهرها لعبة (Ping)و (Arkonoid) و التي صممت على شكل لعبة تدمير، أين يتوجب كسر سور القرميد من خلال التصويب و كان أول ظهور لها بقاعات اللعب، كذلك سلسلة ماريو و باك مان(Pacman)، و التي تتميز بأهدافها الخاصة مما يتطلب سرعة التنفيذ و التحكم الجيد في جهاز التحكم

* ألعاب المغامرات: و التي غالبا ما تكون خالية من القتال، حيث تتشابه ضمنيا مع الألعاب الإستراتيجية لارتكازها على عنصر المغامرة و الاستكشاف إلا أن بعضا منها يضم ضمن ألعاب الحركة كون أن سيناريوهاتها ذات أسلوب ملحمي، و الأحداث فيها تتم بإيقاع كبير، بمعنى أن البطل يتقمص دور الشخصية الرئيسية أي البطل الافتراضي الذي يتوجب عليه حل عقدة القصة

كإيجاد شخصية مختفية، أو إبطال مخططات شريرة لأشرار منفردين أو عاملين في عصابات منظمة، أو إنقاذ نفسه و غيرها من المهام التي يتوجب عليه النجاح فيها و إن تطلب الأمر تدمير كل ما يعترض طريقه [140]ص53 ،كما نجد أيضا مغامرات الأكشن أو ما يسمى بألعاب التسلل مثل لعبة Metal Gear وH survival و التي يكون فيها القتال بالسلاح وقصص الرعب التي تهدف إلى إفزاع اللاعب كظهور شخصيات ميتة، ساحات دماء و غيرها من المناظر المثيرة للخوف، و نجد منها أيضا ألعاب ممارسة الأدوار (RPG) التي تدور فيها أحداث القصة في عالم كبير من المناطق الواسعة و المدن حيث يسعى مجموعة من المغامرين الذين لديهم مهارات قتالية و سحرية إلى القضاء على العدو باجتياز عدة مراحل و التغلب على كل الوحوش التي تعترض طريقهم .

– الألعاب الإستراتيجية Jeux Stratégiques:

تنقسم الألعاب الإستراتيجية أي ألعاب التفكير (Réflexion) إلى أربعة أنواع فرعية كالتالي [25]ص106.

*ألعاب المغامرات و التفكير Jeux d’aventures-réflexion: ترتكز على عنصر المغامرة و الاستكشاف، مما يضفي على اللعبة عنصر الإثارة و التشويق، حيث يستخدم اللاعب قدراته الفكرية من دقة الملاحظة و سرعة البديهة للنجاح و الوصول إلى حل الغموض المحيط باللغز.

*الألعاب الإستراتيجية العسكرية Jeux de stratégie militaire :هذا النوع من الألعاب يجعل من اللاعب وريثا لقائد عسكري حقيقي، فعلى اللاعب استغلال موارد مقاطعته و بناء مبانئ عسكرية، و تشكيل فيالق لغزو أراضي المنافس لذا عليه معرفة قدرات الجيش الذي يختاره لوضع إستراتيجية الهجوم و الدفاع من أشهرها ألعاب الإستراتيجية في الوقت الحقيقي Real Time Strategy(RTS)، أما عن الإستراتيجية المتعددة الأدوار فيكون هنا لكل طرف دور خاص يقوم به وهي تلغي أهمية الشخصيات و دورها في القضية، كما نجد أيضا في الألعاب الإستراتيجية ما يعرف بالمدفعية هناك فريقان أو ثلاثة تستخدم الدبابات لمقابلة الفريق الآخر

* ألعاب إستراتيجية اقتصادية Jeux de stratégies économique تهدف إلى إعادة إنتاج و تمثيل الميكانيزمات الأساسية لسير مدينة و بقائها، مما يتطلب التفكير و القدرة على تسيير و استثمار الموارد التي توضع تحت تصرف اللعب أشهرها لعبة Game Forge [138]
* ألعاب تقليدية (Jeux traditionnels):من أشهر الألعاب الإستراتيجية لعبة الورق.

– ألعاب المحاكاة (Jeux de simulation) :

و هي محاكاة واقعية و رياضية مستوحاة من الواقع، منها محاكاة وسائل النقل من سيارات و طائرات و على اللاعب التحكم بها، من أشهرها فلايت سيمولاتور(Flight Simulator) حيث يتوجب على القائد الافتراضي مواجهة طائرات العدو، إضافة إلى لعبة فورمولا وان(Formula

one) و هي محاكاة بالسيارات، دون أن ننسى سباق الدراجات موتو جيبي(Moto GP) و ألعاب كرة القدم منها PES و FIFA

– ألعاب غير مصنفة:

و التي تتمثل في البرامج المتعددة الوسائط و برامج لعب، من بينها برامج اللعب التربوية (Logiciels ludo éducatifs) الموجهة للأطفال الأقل من 12 سنة و هي العاب مغامرات و الغاز، ضف إلى ذلك الأعمال الفنية التفاعلية و و رشات الإبداع (ateliers créatifs) التي تهدف إلى تجسيد الخيال و هي موجهة للفئة مبين 5–12 سنة [141]ص64 .

أما ستيفان ناتكين (Stéphane Natkin) [135]، فيصنفها حسب عدد اللاعبين إلى:

* الألعاب التي تمارس من لاعب واحد: يواجه فيها اللاعب خصما واحدا و هو الآلة، و تدرج ضمنه ألعاب الحركة، المحاكاة، و الألعاب الإستراتيجية.

* الألعاب المتعددة اللاعبين: تكون بشكل جماعي أي تعاوني، يلعب فيها اللاعبون ضد الجهاز، أو بشكل تنافسي، لوحدهم أو ضمن فريق ضد بعضهم البعض، و يمكن أن تندرج فيها الأنواع السالفة الذكر [142]ص86، حيث نذكر منها سكند لايف من ليندن لاب، وورلد اوف و اكرافت من بليزارد انترتينمنت، ايفر كوست2 من سوني، لاين ايج2 من ا نسي سوف.

و حسب المحتوى يصنفها جون لافرونس (Jean-Paul lafrance)إلى اثنا عشرة نوع:

ألعاب المغامرات/ألعاب محاكاة المعارك/ألعاب الحروب/ألعاب الحركة أو الأكشن/ألعاب محاكاة واقعية/ألعاب ممارسة الأدوار/ألعاب إستراتيجية/ألعاب سباق السيارات/ألعاب محاكاة رياضية/ألعاب الورق/ألعاب تربوية/ألعاب الانترنيت .

أما حسب الأداة المستعملة في اللعب فتصنف إلى:

*اللعب على جهاز الحاسوب (PC)على شكل (DVD-CD):مثل دووم4 من اي دي سوف، سيفيلايزيشن

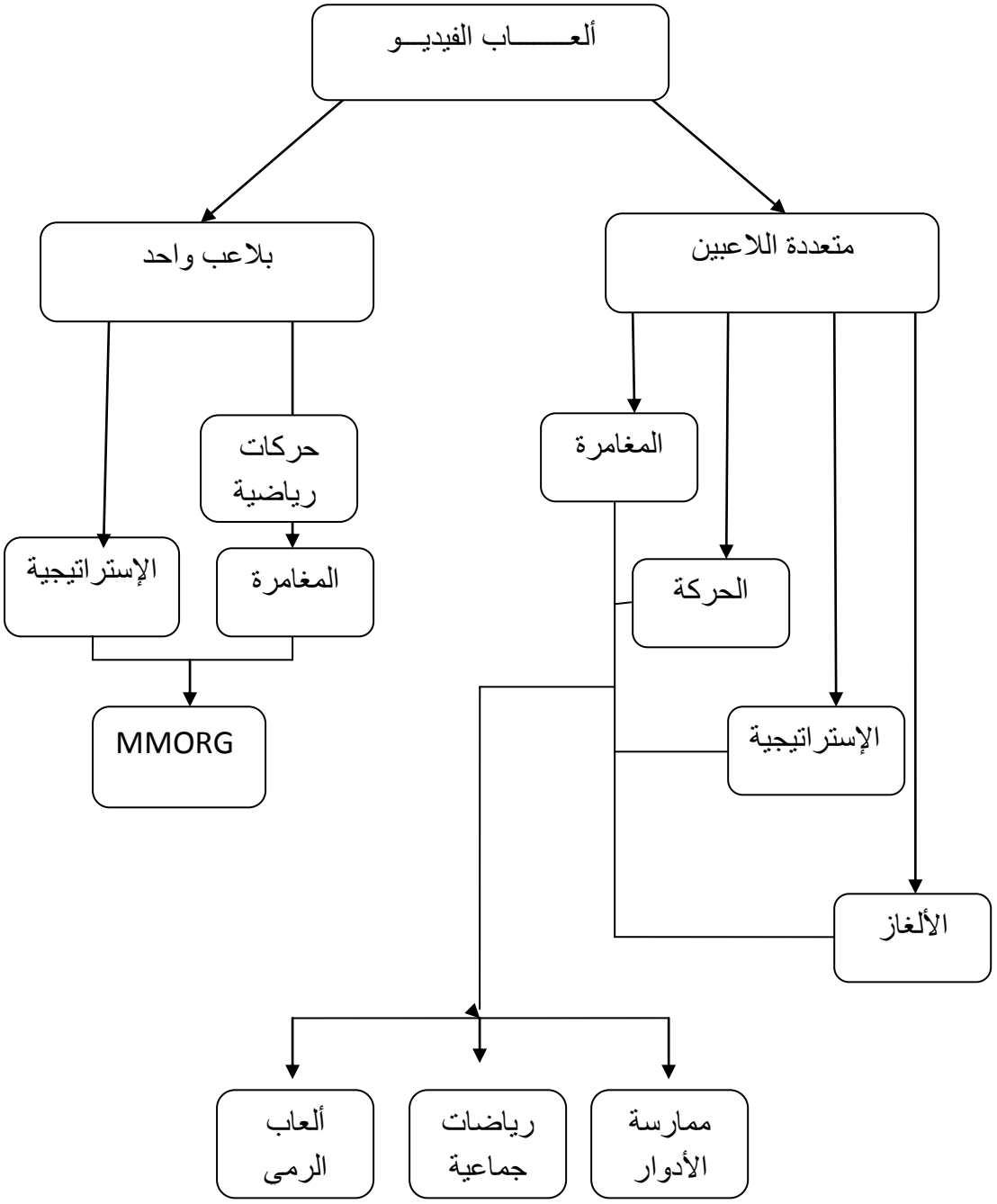
* باستعمال الحوامل (les consoles) نذكر منها (Game boy)،بلاستيشن من سوني، اكس بوكس360 من ميكروسفت، غيم كيوب، دريم كاست

* اللعب على الانترنيت

* على الهواتف النقالة منها ان غيت من نوكيا

*اعتمادا على موقعها و المقصود بهاJeux d’arcard

شكل رقم(05) يبين أنواع الألعاب الإلكترونية



4.2.5. الإدمان على الألعاب الإلكترونية:

الإدمان كمفهوم عام هو عدم القدرة على الاستغناء عن شيء ما، و قد استعير للتعبير على الانترنيت و منه إدمان ألعاب الفيديو لوجود الملايين من مستهلكي هذه الألعاب في كافة أنحاء العالم و من جميع الأعمار و الفئات.

و قد قام بعض الخبراء بتصنيف اللعب لفترات طويلة بألعاب الفيديو المختلفة ضمن قائمة الإدمان و أن يعترف به كمرض عقلي خطير يصيب صغار السن في فترات عمرهم المبكرة مما يعطل الكثير من نشاطاتهم المختلفة، و عليه فقد طالب نشطاء في مكافحة إدمان الألعاب الإلكترونية (الجمعية الطبية الأمريكية) عددا من الأطباء بالاعتراف به كنوع من الإدمان مثل إدمان المخدرات، الكحول و غيرها، إلا أن الأطباء رغم ذكرهم للمضاعفات و التي من أبرزها العجز و الأمراض المبكرة للجسم بسبب قلة الحركة و النشاط مع استهلاك اللاعبين لطاقة ذهنية بشكل كبير فهم يستبعدون اعتبار إدمان الألعاب الإلكترونية نوعا من الاضطراب العقلي، و يوافقهم في ذلك خبراء الإدمان[143] ، في حين يضيف آخرون مصطلح الإدمان على شراء الألعاب الإلكترونية و هي ظاهرة تتميز بعدم إشباع الحاجة للشراء أو اللعب و هذا ما يعرف بالسلوك الإرغامي أو القهري، و هو اضطراب نفسي يجعل المصاب مجبرا على القيام بتكرار سلوكات محددة، حيث يشعر بالقلق لعدم تنفيذه السلوك مع علمه بأن سلوكه غير منطقي .

1.4.2.5. معايير الإدمان:

عدم القدرة على كبح الرغبة في الشيء، فقدان السيطرة و التحكم في عدد مرات اللعب، إهمال الاهتمامات و الالتزامات الأخرى، عدم القدرة على التخلي عن السلوك الإدماني رغم ما ينجم من عواقب وخيمة.

2.4.2.5. أعراض الإدمان على الألعاب الإلكترونية:

*أول ما يبدأ به عند تشغيل الحاسوب هو الألعاب الإلكترونية و ممارستها ليلا و نهارا.

* ارتباك النمط المعيشي التقليدي مثل قضاء الليل في ممارسة تلك الألعاب و النوم نهارا.

*تراجع و فشل دراسي بسبب إطالة الوقت في ممارسة تلك الألعاب بهدف الوصول إلى المتعة المنشودة من اللعبة الإلكترونية.

* حالة الارتداد و هي ذات الأعراض التي يعاني منها مدمنو المخدرات، و تتمثل في سرعة التهيج و الغضب و الإصابة بالقلق لدى التوقف عن استخدام الانترنيت أو ألعاب الفيديو أو عند إجبارهم على ذلك.

* يحدث أحيانا عدم التمييز بين العالم الحقيقي و العالم الافتراضي الخاص بالألعاب

*الشعور بالقدرة على القيام بما هو غير قابل للتحقيق في الواقع.

* التفكير في هذه الألعاب و الشعور بعدم الراحة عند الابتعاد عنها.

*اللهفة الشديدة، و يصاب بها بعض مدمني التقنية و تنتابهم عندها رغبة جارفة بالحاجة الماسة لاستخدام الانترنيت و الألعاب الإلكترونية عند ابتعادهم عن العالم التقني [144].

(و تجدر الإشارة إلى أن الو م الأمريكية لا تدرج إدمان الانترنيت و ألعاب الفيديو ضمن كتيب الأعراض الرسمية و الإحصائية للاضطرابات العقلية)

3.4.2.5. من آثار الإدمان على الألعاب الإلكترونية:

يرى الكثير من علماء النفس و التربويين أن الإكثار من استخدام الألعاب الإلكترونية يعود بأضرار نفسية و جسمية و تربوية على مستخدميها لاسيما فئة الأطفال و المراهقين.

*الناحية الصحية:

– آلام العضلات و المفاصل و إرهاق العينين نتيجة المكوث لساعات طويلة أمام جهاز الحاسوب.

– الاستخدام المتزايد لألعاب الفيديو، قد يؤدي إلى الإصابة بمرض ارتعاش الأذرع و الكف و يضعف المناعة في جسم الإنسان، و تشير تقارير طبية إلى أن جلوس الإنسان أمام الكمبيوتر يؤدي إلى موت ملايين من خلايا الدماغ و كلما كانت الفترة أطول كانت الخسائر أكبر.

– زيادة الوزن و السمنة المفرطة نتيجة لعدم الحركة مع تناول الوجبات و المشروبات الغنية بالسعرات الحرارية.

– تصدر شاشة الكمبيوتر العديد من أنواع الإشعاعات أهمها: الأشعة السينية، الأشعة تحت الحمراء، الأشعة الفوق بنفسجية، و كذلك موجات المايكروويف، كل هذه الإشعاعات لها تأثير على الجسم و على الدماغ [145] .

* الناحية النفسية السلوكية الاجتماعية و التربوية:

تتمثل في القلق، الوسواس، الاكتئاب، انعدام الشعور بالراحة، الخمول، ضعف مهارات التواصل و بطء الجانب الاجتماعي بسبب العزلة التي يعيشها الممارس، ضعف التحصيل العلمي بسبب اضاعة الكثير من الوقت في اللعب بدلا من الدراسة و الاستذكار، الميل إلى العدوانية و المجازفة.

* التربية على العنف و العدوان:

و يتجسد ذلك من خلال مشاهد القتل و التدمير و الضرب و السطو و شتى أنواع العدوان

الذي تقوم عليه غالبية هذه الألعاب، حيث أن نسبة كبيرة من الألعاب الإلكترونية تعتمد على التسلية والاستمتاع بقتل الآخرين وتدمير أملاكهم والاعتداء عليهم بدون وجه حق، وتعلم الأطفال والمراهقين أساليب ارتكاب الجريمة وفنونها وحيلها وتنمي في عقولهم قدرات ومهارات آلتها العنف والعدوان ونتيجتها الجريمة وهذه القدرات مكتسبة من خلال الاعتياد على ممارسة تلك الألعاب.

وفي دراسة في كندا لثلاثين ألف من هذه الألعاب الإلكترونية تم رصد اثنين وعشرين ألفاً منها تعتمد اعتماداً مباشراً على فكرة الجريمة والقتل والدماء. وذكرت دراسة أمريكية حديثة أن ممارسة الأطفال لألعاب الكمبيوتر التي تعتمد على العنف يمكن أن تزيد من الأفكار والسلوكيات العدوانية عندهم. وأشارت الدراسة إلى أن هذه الألعاب قد تكون أكثر ضرراً من أفلام العنف التلفزيونية أو السينمائية لأنها تتصف بصفة التفاعلية بينها وبين الطفل وتتطلب من الطفل أن يتقمص الشخصية العدوانية ليلعبها ويمارسها [146]ص76. .

يقول الدكتور (اندرسن) أن ألعاب الكومبيوتر العنيفة تقدم فرصة لتعلم وممارسة الحلول العنيفة في النزاعات، ويضيف أن ممارسة هذه الألعاب على الأمد القصير يزيد العدوانية عند الأشخاص لأنه يضع الأفكار العدوانية في المقدمة، أما الآثار البعيدة الأمد فقد تكون دائمة لان اللاعب يتعلم ويمارس حيلاً لها علاقة بالعدوان وقد تصبح أكثر ألفة للاستعمال عندما يحين وقت النزاع الحقيقي على أرض الواقع. إن العنف في الألعاب والتلفزيون والسينما هو عنف تخيلي، والعنف في حياتنا واقعي والمشكلة تظهر عند الذين لا يميزون بين الخيال والواقع وهؤلاء هم فئة الأطفال و المراهقين الذين يصعب عليهم في أحيانا كثيرة التمييز بين الواقع والخيال لان ذلك يعتمد على عوامل عديدة منها العمر، المستوى التعليمي درجة الذكاء و التنشئة الاجتماعية، وغيرها من العوامل التي تتحكم في القدرة على التمييز بين الواقع والخيال.

و يذكر الدكتور وعد الأمير في مقال له " ألعاب الكمبيوتر العنيفة، الخطر الجديد" أن اللافت للنظر هو إطلاق تسمية (منتدى) على الأماكن التي توجد فيها هذه الألعاب فقبل زمن كانت المنتديات عبارة عن تجمعات لرجالات الأدب والسياسة، يقدمون فيها ما تفيض به قريحتهم الشعرية من قصائد ، وكانت الأحاديث الأدبية والسياسية تشكل نبعاً لمن يريد أن يتعلم فنون الكلام والأدب والشعر والسياســـة ، أما الآن (فالمنتديات) أصبحت عبارة عن صالات لألعاب الكومبيوتر، يتعلم روادها من الشباب والفتيان والصغار فنون اللعب على الكومبيوتر التي تقدم لهم أنماطا مختلفة من الأسلحة والمغامرات وصور القتل والرعب والدمار و(القمار) أحيانا، و ليصبح رجال المنتديات من القتلة ومصاصي الدماء والمغامرين والأشخاص الذين يدمرون كل شيء من اجل الوصول إلى مرحلة جديدة في اللعب.

و لعل من عوامل التعلق بهذه الألعاب:

* دقة الصورة و قربها من الواقع من خلال خلق أجواء و خلفيات و مواقع شبه حقيقة.

* التحدي الموجود في اللعبة، و تدرجها في الصعوبة من خلال اجتياز مختلف العقبات يجعل اللاعب يتفاعل بشكل كبير مع اللعبة.

* الموسيقى الصاخبة والأصوات والمناظر التي تصاحب اللعبة تجعل الأمر أكثر واقعية و إثارة.

* مشاهد القوة وأصوات الرصاص والتفجير ومناظر الدم وأنواع السلاح كلها تمنح اللاعب الشعور بالقوة والقدرة على التغلب على الخصم داخل اللعبة.

* مبدأ (المكافأة) الذي تمنحه اللعبة على الأفعال العدوانية (القتل والتدمير)، أي أن الشخص الذي يجيد استعمال العنف هو الذي يفــوز في اللـــعبة [147].

فمعظم الألعاب الإلكترونية التي يقبل عليها الأطفال، تعتمد على العنف و الانتقام و حب التدمير و قضايا أكثر خطورة، و أنها تأخذ بيد الطفل إلى عالم العنف و الصدام مع من حوله من الأسرة و الأقران و تقفز به إلى مراحل متقدمة من الجريمة التي تغرس فيه [148].

5.2.5. العنف المتضمن في الألعاب الإلكترونية و عدوانية المراهق:

كنا قد بينا في الفصل السابق أنه من سمات المراهق الثورة و التمرد على الآخر أو على المحيط، و عادة ما يكون ذلك سلوكا مضادا للمجتمع، و يظهر ذلك في جملة من السلوكات و التصرفات التي تعبر عن العنف سواء في شكله المادي (الجسدي)أو اللفظي(السب و الشتم) و المبالغة في كراهية الغير و الاستهزاء بهم، و يكون هذا في إطار بحثه عن الدور الذي يرغب في تحقيقه في الرشد، و في أن يكون قويا و مسيطرا على الغير و هزم الأعداء مهما كانوا، و بسبب حالة عدم الثقة في الآخرين فإن دفاعه يكون في أهبة الاستعداد فهو في تيقظ لحماية نفسه و فلسفته السائدة"إن كانت لدي قوة فلن يستطيع أحد أن يؤذيني" و يفترض وجود عالم حافل بالقوة و بالتالي الاستعداد للتغلب على هذا الصراع.

إلا أن هذا المعتقد لا يتسم بالعقلانية كون أن هناك جملة من العوامل المركبة المتفاعلة فيما بينها التي تفجر عدوانيته في تعامله مع الآخر، و من جملتها الجانب الإعلامي و لا سيما الألعاب الإلكترونية العنيفة التي تجسد مختلف صور العنف و العدوان و الإجرام، المجسد عبر سيناريو ألعاب الفيديو بالجرافكس أي الرسوم ثلاثية الأبعاد و الموسيقى و المؤثرات الصوتية، و هي تكنولوجيا إعلامية متطورة تسمح بتهيئة الجو للاعب للانغماس و الحضور في العالم الافتراضي للعبة، و هذا العالم مملوء بشحنات القوة و العنف و العدوان و للمراهق قابلية لملء فراغه بالحضور في هذا العالم الذي يكسبه صورة و صفة الرجل القوي الماهر الذي يدمر كل من يقف في طريقه للوصول إلى الهدف، و هذه المشاركة التفاعلية تلغي حدود المجال الزماني، لذلك نجد المراهق يقضي ساعات متواصلة في اللعب دون الإحساس بمرور الوقت [14]ص147.

1.5.2.5. طبيعة العنف المجسد في الألعاب الإلكترونية:

تختلف طبيعة العنف المجسد في الألعاب الإلكترونية في شقيه الكيفي و الكمي كالآتي:

1.1.5.2.5. الجانب الكيفي:

و المقصود من ذلك ما يعرض من مشاهد العنف تبعا لاختلاف السياق، فمثلا نجد استخدام الأسلحة النارية و المعارك التي تدور أحداثها على الأرض، لا تزعج بقدر المعارك التي تستخدم فيها السكاكين و الخناجر، في حين تحتل السيوف و الأسلحة الأخرى مركز وسط [149]ص26، و يظهر العنف في سياقه الأخلاقي على أنه:

-عنف مبرر:فهو عنف لإبادة المستعمر و القضاء على اللصوص و الأشرار، وهو بذلك عمل بطولي يستحق التقدير، و البطل رجل صالح مهمته إنقاذ البشرية و مساعدة الغير.

–العنف الممارس يخلو من العقاب، خاصة المعروض في ألعاب المحاكاة الواقعية (الحروب) يصور أن العنف جزء من الحياة اليومية.

– العنف الافتراضي أي المجسد في هذه الألعاب صعب التحكم فيه فهو يرتبط بالخيال أكثر من الواقع، و هو مدعم بالاستحقاق (حرب من أجل الربح)، أي كلما زاد عدد القتلى زاد عدد النقاط شعارها " أقتل و دمر أكثر ما تستطيع ".

– المشاركة الوجدانية من خلال التفاعل مع وقائع عالم اللعبة الافتراضي هذا النوع من العنف يرسم صورة نمطية للبطل الخارق الصانع للمعجزات و المجسد للمثل الأخلاقية العليا كمساعدة الغير و انجاز المهام الخيرية.

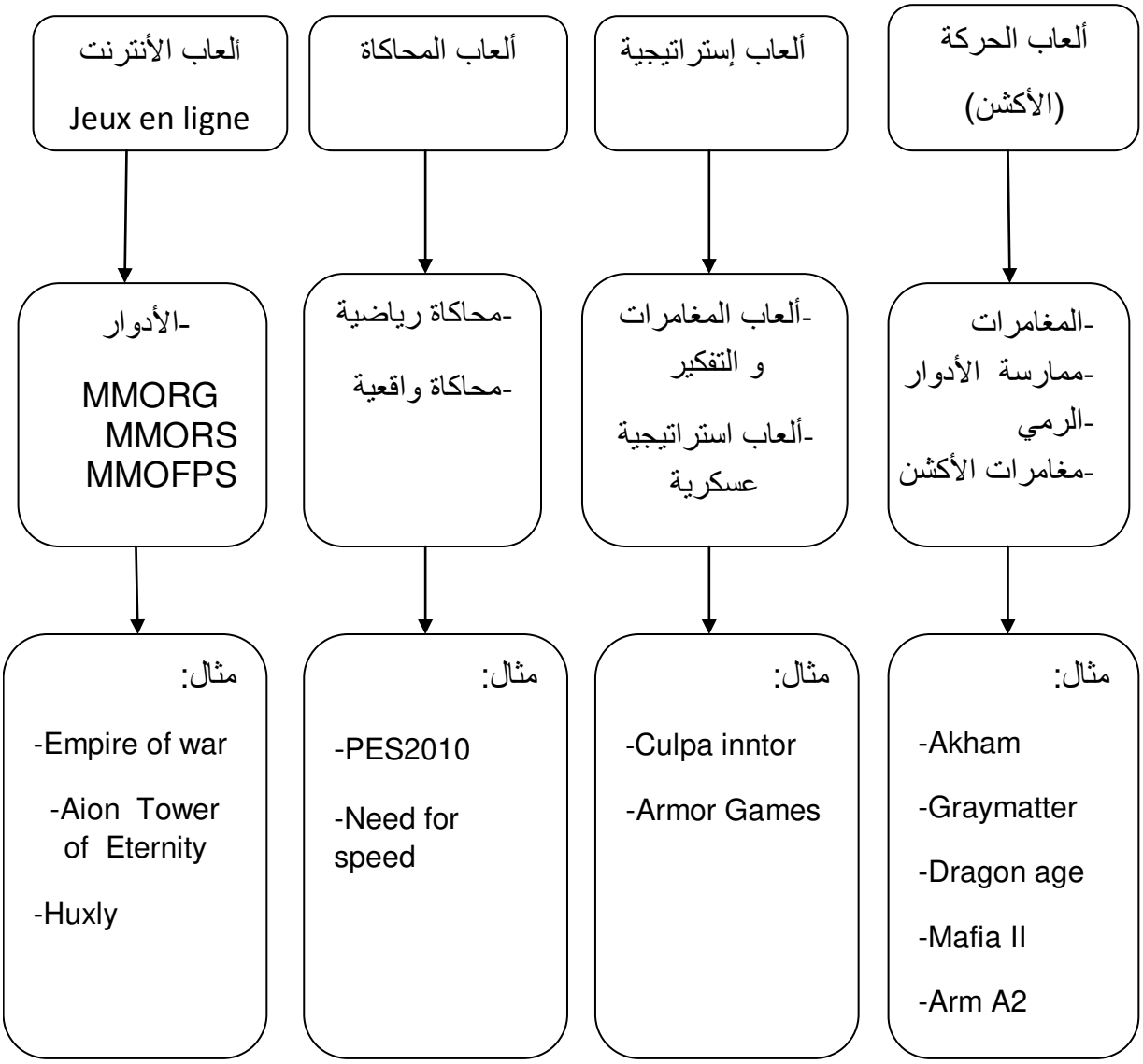
2.1.5.2.5. الجانب الكمي:

و المقصود به مدى تكرار أفعال العنف و العدوان في سيناريو عالم الألعاب الافتراضي، فهو سبيل متدفق لا ينتهي محكوم بالاستحقاق، من خلال مهارة اللاعب التي تمكنه من المرور إلى الأشواط الأخرى من اللعب، و أنصار التحليل الكمي للعنف يؤكدون على تأثيره المباشر على السلوك الواقعي، كون أن وحشية الشاشة تخلق نماذج سلوكية من خلال المحاكاة الشرطية بين السلوك المرئي و السلوك الواقعي [149]ص29،أي أن تكرار أفعال العنف تخلق نموذجا سلوكيا، يمكن أن يصبح في حالات معينة ضربا من فعل المنعكس الشرطي، أي أن هناك صلة بين (محاكاة– فعل منعكس شرطي) نسبيا بين الشاشة و الواقع و بين الشخصيات الخيالية تسفر عن تكرار الأفعال العنيفة و اقترافها [149]ص66.

و التأثير في جانبيه الكمي و الكيفي، يؤكد بعض العلماء تأثير الجانب الكمي أكثر، معللين ذلك أن المراهق يبحث عن ملء فراغات ناجمة عن وصلة انتقال في سلوكه و هويته، لذلك هو يبحث عن الكم لأنه يراه تعميرا للجوانب الحركية التي يرى أنها ستعطيه صورة و مكانة لدى الآخرين.

و الشكل الموالي يوضح تصنيف الألعاب الإلكترونية حسب محتوى العنف

شكل(06) تصنيف الألعاب الإلكترونية حسب محتوى العنف



MMORPG:العاب ممارسة الأدوار متعددة اللاعبين

MMORS:العاباسترتيجية

MMOFPS:ألعاب الرمي

6.2.5. تأثير العنف المجسد (المعتمد) في ألعاب الفيديو:

1.6.2.5. التأثير السلبي:

أي من المحتمل انعكاس العنف على سلوك المراهق، حيث يتمثل رموز العنف المتضمن في ألعاب الفيديو في تعامله مع محيطه و يكون هذا رد فعل لإثارة رموز العنف مما يزيد من عدوانيته من خلال المحاكاة أو التقليد، و قد توصلت العديد من الدراسات أن ممارسة الأطفال و المراهقين لألعاب الكترونية عنيفة يؤدي إلى ارتفاع الأفكار و الأحاسيس العدائية مقارنة بممارسة ألعاب غير عنيفة و ما يزيد من خطورة هذه الألعاب هو مجانيتها مما يسهل وصولها إلى السواء الأعظم من أطفال و مراهقين أي زيادة نسبة مستهلكيها، و أغلب الدراسات تؤكد أن العنف المتضمن في ألعاب الفيديو يؤدي إلى السلوك العدواني الذي يظهر في الغضب و الانفعال و عليه فتأثير العنف المعتمد في ألعاب الفيديو يكون :

– تأثير مباشر على الأعصاب: حيث أن مشاهد العنف تثير توترا عصبيا، يتمثل في ردود أفعال يمكن ملاحظتها (غضب أو تعبير عن فرحة بالفوز)

– تأثير وجداني:من خلال التأثر بالبطل مما يؤدي إلى محاكاة بطولاته أي تقليده.

– تأثير أخلاقي: من خلال القيم الضمنية المتضمنة في ألعاب الفيديو و التي عادة ما تصور ثقافة البلد المنتج، ومحاولة نشر معتقداتها.

فتعرض المراهق إلى مثل هذا النوع من الألعاب يجعلهم يشعرون أن ممارسة الأعمال العنيفة هي من الأمور الاعتيادية، و الإقدام عليها ليس غريبا أو صعبا [150]ص199.

2.6.2.5. التأثير الإيجابي:

في هذه الحالة يمكن اعتبار العنف المجسد في الألعاب الإلكترونية فرصة للمراهق لتفريغ شحنة العنف الذي بداخله، فالمراهق ينفس عن مكبوتاته من خلال عالم اللعبة الافتراضي، حيث يتخطى كل الحدود و يتخلص من خوفه أي انه يتقمص شخصية البطل و يمارس مختلف أشكال العنف دون عقاب، و نظرا لما يتصف به المراهق من تمرد و ثورة على السلطة الوالدية و المدرسية، و القيم الاجتماعية، تصبح لديه رغبة قوية في التجديد و تغيير واقعه، فيكون سيناريو ألعاب الفيديو العنيفة مسرحا للتعبير عن تمرده و ثورته و هنا تقل نسبة التقليد و المحاكاة، كون أن النمو المعرفي للمراهق يجعله يميز بين الواقع و الخيال، فهو يمارس مختلف رموز العنف الافتراضي المجسد في اللعبة الإلكترونية، إلا أنه مدرك واقعيا أنه لا يمكنه تخطي الحدود و الضوابط الاجتماعية، كما أن سيناريو ألعاب الفيديو يصور أشكال عنف لا يمكن تقمصها واقعيا كتقطيع الأجسام و غيرها من أنواع القتل الوحشي.و قد يكون لمشاهد العنف دلالات كامنة تخلص إلى إمكانية حدوث تأثير تهذيبي أو تربوي للعنف، فالمراهق يجد عالمه الداخلي يتمثل في العنف الميثولوجي، الطابع الذي يتوافق مع أهوائه دون أن يشبع شغفه من العنف [149] ص144.

و مهما كان العنف فمدلوله هو نفسه سواء كان واقعيا أو افتراضيا، و بين هذين الاتجاهين هناك من ينفي وجود علاقة تأثير، كون أن العدوان مرتبط بعوامل أخرى متعلقة بالحياة النفسية للمراهق و احتياجاتها و أزماتها العاطفية و بالمشكلات الشخصية ضف إلى ذلك الدلالة الخفية التي تكسبها عندهم مختلف ضروب التخيل بمتغيرات نفسية و اجتماعية.

خلاصة الفصل:

ما يمكن استخلاصه من عرضنا لهذا الفصل أن أسباب السلوك العدواني تتعدد و تتباين حسب الاتجاهات النظرية، و يمكن أن تكون الألعاب الإلكترونية العنيفة إحدى هذه الأسباب و ذلك نظرا لما تحتويه من سلوكيات عنيفة فقد تم التطرق بداية إلى اللعب لدى المراهق بشكل عام من مفهوم و إطار تاريخي للعب و تناول وظائف و أهم النظريات المفسرة له، لنتناول بعد ذلك عرضا مفصلا لهذا النوع من الألعاب انطلاقا من مفهومها و من ثمة سيرورة التطور التاريخي لها، و كذا التصنيف و معاييره لنخلص أن السمة الغالبة في إنتاج نسبة كبيرة من ألعاب الفيديو هو اعتمادها اعتمادا مباشرا على فكرة العنف و العدوان من قتل و دماء و هذا حسب ما أقرته غالبية الدراسات في هذا المجال، مما ينعكس سلبا على سلوك المراهق من إدمان و تربية على العنف.

فاعتماد هذه الألعاب على تقنية الجرافكس المتطورة (ثلاثية الأبعاد) يجعل من اللعبة أكثر واقعية.مما يحضر للانغماس و التفاعل في عالم اللعبة الافتراضي يسمح بممارسة مختلف أشكال العنف دون عقاب، ليبقى مدلول العنف نفسه سواء كان واقعيا أو افتراضيا.

لنختم الفصل بمحاولة توضيح اتجاه علاقة التأثير مابين العنف المجسد في الألعاب الإلكترونية و تنمية السلوك العدواني فقد يكون التأثير سلبا أي تقمص أو محاكاة رموز العنف الافتراضي واقعيا، في حين يمكن أن يكون ذلك إيجابا كون أن عالم اللعبة الافتراضي المجسد للعنف يسمح بتفريغ مكبوت المراهق من العنف و العدوان.

الفصل 6

المخططات المبكرة غير المتكيفة و الألعاب الإلكترونية العنيفة و علاقتهما بالعنف المدرسي لدى المراهق

تمهيد:

تعد المدرسة من ركائز المجتمع الهامة التي توكل لها مهمة إعداد الفرد و تنشئته تربويا، معرفيا نفسيا و اجتماعيا، فهي تكمل دور الأسرة، إلا أنها حاليا تواجه عدة عقبات تحول دون أدائها لمهامها، مما يؤثر سلبا على سير الأداء التربوي، فظاهرة العنف من المشكلات السلوكية التي يقدم عليها المراهق لإثبات الذات أمام الأخر نتيجة التغيرات التي تطرأ عليه في نموه و كرذ فعل لعدم الاستقرار، لكن هذا السلوك العنيف قد يتحول من مجرد إثبات للذات إلى عنف مباشر يمارس على الغير أو اتجاه الذات.

و من الضروري تسليط الضوء على هذه الظاهرة التي تعد عالمية و تمس كل المجتمعات سواءا المتقدمة منها أو المتخلفة، و هذا ما تؤكده الإحصائيات التي سيتم عرضها في هذا الفصل الذي نحاول من خلاله التطرق إلى مختلف جوانب هذه الظاهرة التي قد استفحلت في مجتمعنا بدءا بماهية العنف و ذكر أهم تعريفاته لننتقل مباشرة إلى العنف المدرسي من مفهوم، تصنيف و تفسير هذه الظاهرة و عرض لأهم الأسباب التي من الممكن أن تؤدي للعنف.

1.6.ماهية العنف:

1.1.6. تعريف العنف عامة:

1.1.1.6. العنف لغة:

العنف عامة هو الخرق بالأمر و قلة الرفق به و هو ضد الرفق و اعنف الشيء أي أخذه بشدة [151] ص257.

و جاء في المنجد العربي "عنف بالرجل" بمعنى لم يرفق به و عامله بشدة و كلمة " violence تنحدر من الكلمة اللاتينية فيولونسيا violentia ، و التي تعني السمات الوحشية بالإضافة إلى القوة.

و الفعل هو فيولا violare و الذي يعني العمل بالخشونة و العنف و التدنيس و هذه الكلمات مرتبطة بكلمة فيس(vis) و التي تعني القوة و القدرة و العنف.

أما في منجد لاروس، فقد جاء فيه مصطلح violence بأنه قوة عنيفة ممارسة ضد شخص معين، و عليه فالتعريف اللغوي للعنف يحمل معاني عدة منها استعمال القوة، الخشونة، الإيذاء و هو فعل ضد الرفق [152]ص732.

2.1.1.6.التعريف النفسي للعنف:

يعرف نفسيا على أنه استجابة انفعالية ينتج عنها سلوك تدميري موجه ضد الأفراد أو البيئة أو اتجاه الفرد نفسه نتيجة الاحباطات أو بدافع الكره الشديد نحو الآخرين أو نحو الذات [153]ص209 .

في حين يعرفه فرويد" أنه القوة التي تهاجم مباشرة شخص الآخرين و ممتلكاتهم، بقصد السيطرة عليهم بواسطة التدمير و الإخضاع أو الهزيمة [154]ص141.

2.1.6. تعريف العنف المدرسي:

يعرف العنف المدرسي على أنه مجموعة من التصرفات العنيفة من التلاميذ اتجاه التلاميذ أو من التلاميذ اتجاه المعلمين، أو من التلاميذ اتجاه المدرسة، و بمعنى آخر هو مجموعة من السلوك غير المقبول اجتماعيا، بحيث يؤثر على النظام العام للمدرسة و يؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص التحصيل الدراسي، و يحدد في العنف المادي كالضرب و المشاجرة و السطو و تخريب الممتلكات المدرسية و الكتابة على الجدران و الاعتداء الجسمي، القتل و الانتحار و حمل السلاح الأبيض و العنف المعنوي كالسباب و الشتم و السخرية و الاستهزاء و العصيان و إثارة الفوضى في الأقسام [155]ص13.

و يعرف أيضا على أنه كل تصرف يؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين و قد يكون الأذى جسميا أو نفسيا، فالسخرية و الاستهزاء من الفرد و فرض الآراء بالقوة و إسماع الكلمات البذيئة جميعها أشكال مختلفة لنفس الظاهرة [156]83 .

و يرى كل من Gee و Bee [157]،أن العنف المدرسي هو التهديد باللجوء إلى القوة في الإطار المدرسي، خاصة ضد التلاميذ و في مجال أقل ضد المدرسين [157]ص120.

كما أعطى العالم دي باكيار أبعادا نفسية للعنف المدرسي تتعدى الوجود داخل القسم، حيث يرى أن العنف المدرسي هو المساس الجسدي أو غير الجسدي و الذي يحدث ضررا، ألما جروحا أو خوفا، أو اضطرابات و يؤدي إلى تعقد الجو المدرسي و إعاقة العملية التعليمية، كما يكون عائقا كذلك للنمو الشخصي و يؤدي إلى الإحساس بالضعف و الإحساس بفقدان الأمل [34]ص99.

كما تعرف فاطمة فوزي عنف التلاميذ بأنه تعد التلميذ أو عدد من التلاميذ على غيرهم من التلاميذ أو أحد العاملين في المدرسة بالقول أو بالفعل أو بالتخريب أو سلب ممتلكاتهم الشخصية، مما يدفع المعتدى عليه إلى الشكوى أو الاشتباك مع المعتدي، على أن يتم ذلك في القسم أو خارجه أي في نطاق المدرسة [29]ص6.

و عليه يمكن التعبير عن العنف المدرسي على أنه سلوك عدواني يحدث بين المراهقين المتمدرسين سواء بين بعضهم البعض، أو اتجاه الطاقم التربوي أو الإداري، أو اتجاه الأدوات و المعدات و الهياكل المدرسية، و هو يتخذ أشكالا متعددة منها الضرب بالأيدي أو استخدام الألفاظ النابية، و منها ما يكون بتخريب المعدات و الأدوات المدرسية سواءا بالحرق ، التكسير، أو الكتابة المسيئة، و النتيجة هي إحداث ضرر،ألم، جروح، خوف و اضطرابات مما يؤدي إلى تعقد الجو المدرسي و إعاقة العملية التعليمية و يؤثر على الجانب المادي النفسي و الأخلاقي داخل المؤسسة التربوية.

2.6. تصنيفات العنف المدرسي:

من خلال قراءتنا لأهم التعاريف التي قدمها الباحثون، لاحظنا أنهم قد حاولوا وضع تعريف للعنف المدرسي مع ذكر الأصناف المختلفة من الأعمال العنيفة، فهناك من صنف السلوك العنيف حسب الشكل و الدرجة، و منهم من صنفه باستجلاء الأطراف الأساسية التي تدخل في معادلة الممارسات العنيفة و منهم من راعى في ذلك طبيعة السلوك العنيف. و من أهم هذه التصنيفات:

1.2.6. تصنيف Dupaquier(1990):

صنف Dupaquier (1990) السلوكات العنيفة حسب الشكل و الدرجة إلى ما يلي [158]ص100.99.

حسب الشكل:

- عنف ضد الممتلكات الشخصية: كالسرقة
- عنف ضد الممتلكات الجماعية:كحالات التخريب التي تطال الوسائل و أدوات المؤسسات التعليمية.
- عنف شفهي: سواء ضد الطاقم التربوي و نقصد بهم عناصر العملية التربوية أو ضد التلاميذ و هو عنف لفظي كالسب و الشتم و التوبيخ.
- عنف جسدي:كالضرب و الجرح.

أ- حسب درجات العنف المدرسي:

- أولا: الفوضى في القسم و ما شابهها(مثل العمل على إضحاك التلاميذ، أو التقليل من هيبة الأستاذ و سلطته، و التشويش)

- ثانيا:العراك بين التلاميذ و الذي يزداد بتشكيل عصابات.

- ثالثا: العيابات و أخذ المال عن طريق التهديد و الإبتزاز الذي يؤدي إلى اضطرابات في الحياة المدرسية.

- رابعا: الإخلال بالآداب و الاستفزاز و محاولة إخراج الأستاذ من حالته العادية و هذا عن طريق إثارته و عجرفته حيث تظهر مواجهات بين التلاميذ المستفزين و الأستاذ.

- خامسا: التخريب الذي ينطلق من كتابات بسيطة على الطاولات و الجدران، تكسير زجاج النوافذ و الكراسي إلى الحرائق المتعددة. بالإضافة إلى إدخال الحشرات و الحيوانات القذرة كالفئران و الصراصير.

- سادسا: العنف الجسمي ضد الأشخاص كالضرب و الجرح.

2.2.6. تصنيف العنف المدرسي حسب الوسيلة و الطريقة:

يقسم الباحثون العنف المدرسي إلى قسمين كل قسم يحتوي على أشكال معينة كالآتي [159]ص78.077

من حيث كونه وسيلة:

العنف الجسدي: هو سلوك موجه نحو الذات أو الآخرين لإحداث أذى وضرر بالآخرين باستعمال الضرب أو الدفع أو شد الشعر أو العض .

العنف اللفظي : و سيلة العنف هنا هي الكلام و يهدف إلى التعدي على حقوق الآخرين بإيذائهم عن طريق الألفاظ السيئة و هو عادة ما يسبق العنف الجسدي.

العنف الدلالي أو الرمزي : يسمى عند علماء النفس بالعنف التسلطي، و ذلك للقدرة التي يتمتع بها الفرد مصدر هذا العنف ، و المتمثلة في استخدام طرق تعبيرية أو رمزية تحدث نتائج نفسية و عقلية و اجتماعية لدى الشخص الموجه ضده و هو يمثل التعبير بطرق غير لفظية كاحتقار الآخرين أو الامتناع عن النظر إليهم ، أو يكون عن طريق الإيحاءات .

من حيث كونه طريقة :

العنف المباشر : هو عنف موجه نحو الشخص المثير للاستجابة العدوانية مثل الأستاذ أو الإداري أو التلميذ بوصفهم مصدرا أصليا للاستجابة للعدوان .

العنف غير المباشر : و هو العنف الموجه إلى رموز الموضوع الأصلي فمثلا عندما يثير الأستاذ أو الإداري تلميذ يتسم بالعنف، لا يستطيع هذا التلميذ الرد على أستاذه، عندئذ قد يوجه عنفه إلى إلى شيء خاص بالأستاذ أو الإداري أو حتى الممتلكات.

3.2.6. تصنيف Le Blanc(1990):

يتم التصنيف حسب طبيعة السلوكات العنيفة إلى :

- العنف الرمزي: الفوضى، التغيب المدرسي، الامتناع عن العمل، الامتناع عن الدخول، الخروج من القسم.
- العنف السلوكي:السب، الشتم (استعمال كلمات بذيئة مع التلاميذ و مع الأستاذ أو أعضاء الإدارة.
- العنف النفسي: التهديد، المساومة، سرقة يستعمل فيها التهديد.
- الاعتداء المادي: تخريب، كتابة على الجدران و على الطاولات، تحطيم الأثاث بكل أشكاله و السرقة، و السلوكيات التي تدل على الأقسام بكل أنواعه .
- الاعتداء أو العنف الجسدي: خصومات بين التلاميذ، المخدرات ، الاعتداءات الجنسية ، الاعتداءات الجسدية.

4.2.6 . تصنيف Fortin(1989):

تصنيف السلوكات العنيفة حسب المسؤولين عنها:

– عنف بين التلاميذ: اعتداء شفوي و جسدي، جنسي، و كذلك رفض الآخر، السرقة باستعمال العنف، و التهديد بواسطة الأسلحة البيضاء .

– عنف التلاميذ ضد الأساتذة و المؤسسة: يتمثل في: الفوضى الكلام البذيء، (الغيابات، تكسير الممتلكات و الأشياء المدرسية ...الخ.

– العنف المدرسي ضد التلاميذ: مثل: غياب الحوار، الاحتقار، اللامبالاة ، العقوبات غير العادلة، الملاحظات الجارحة و التي تحط من قيمة التلميذ، إضافة إلى العنف الجسدي أحيانا و العنف المعنوي أحيانا أخرى.

– عنف مرتكب من طرف دخلاء عن المدرسة أو من طرف غير المتمدرسين المتواجدين بمدخل المؤسسة أو بقربها: مثل الاعتداءات المختلفة و معاكسة التلميذات

– العنف الذي منشأه المؤسسة المدرسية: و يتضمن هذا النوع وضع المدرسة العام غير اللائق مثل: مكان تواجدها، موظفيها، الاستعمال الزمني، العلاقات الاجتماعية فيها و كيفية أو نوع التعامل مع الموظفين فيها و التلاميذ، إضافة إلى نشاطاتها المختلفة سواء ما تعلق بها من تأثيث أو نشاطات ترفيهية و رياضية و فسح تعليمية تربوية .

– العنف الذاتي: و يتمثل في الانتحار بعد إخفاق مدرسي أو عاطفي، التعذيب الذاتي، تعاطي المخدرات.

5.2.6 . تصنيف François Dubet (1994)[160]:

بالنسبة لفرنسوا دوبي فقد ميز بين ثلاثة أنماط من العنف المدرسي و ذلك حسب المكان الذي يقع فيه [160]ص11.

أ– عنف خارج المدرسة: عنف غير ناتج عن الوضع المدرسي بل امتداد سلوكات غير مدرسية داخل جدران المدرسة مثل: حضور شاب لمؤسسة تعليمية لتصفية حساباته و يتعدى على تلميذ بسبب مشكلة ما حدثت خارج أسوار المدرسة

أ– عنف داخل المدرسة: وهو عنف يتولد بسبب الوضعية المدرسية نفسها المتمثلة في الاكتظاظ داخل الأفواج التربوية، ديمقراطية التعليم إذ يسمح القانون المدرسي لعناصر بالبقاء لسن 17 سنة لمزاولة التعليم و لا يمكن طردهم، و هذا النوع من التلاميذ يقومون بتصرفات لا تتلاءم و النظام المدرسي كالعراك بين الذكور و الضجيج و الكلام أثناء الحصة الدراسية مما يؤدي إلى تعكر المناخ المدرسي.

ج- عنف ضد المدرسة: و الذي تبرز فيه سلوكات ضد المدرسة أي أنها توجه مباشرة ضد النسق المدرسي، و هذه السلوكات تظهر خاصة عند التلاميذ الموجهين ضد رغباتهم خاصة في المؤسسات التي تظهر نسبا عالية من الإخفاق المدرسي.

فحيثما يكثر الرسوب المدرسي تتشكل مجموعات من التلاميذ حتى يصل الحال بهم ليصبحوا ضد النظام المدرسي، و تشكل نوعا من الانقلاب في القيم فهي بذلك ترفض ما تدعو إليه المدرسة و تحبذه، و ترفض المعايير، و بعبارة أخرى أن التلميذ الذي عجز أن يكون مجتهدا لا يبقى له إلا اختيارا واحدا و هو أن يكون تلميذ سيء و يعمل ضد المدرسة و الذي يعبر عنه بشتى أنواع السلوكات العنيفة من سب و تحطيم للتجهيزات المدرسية، و الاعتداءات ضد الأستاذ و هذا كله لأنهم يشعرون بالفشل [160]ص11.

6.2.6. تصنيف Pain للسلوكات العنيفة التي تقع في المدرسة:

حيث يصنف العنف المدرسي وفق صنافة Buss لأبعاد السلوك العدواني لمختلف أنواع السلوكات العنيفة في المدرسة حسب عدة متغيرات و هي: العنف الإيجابي في مقابل العنف السلبي، و العنف المباشر مقابل العنف الغير مباشر، و العنف البدني (المادي) في مقابل العنف اللفظي، و هذا ما يوضحه الجدول التالي [161]ص34. .

الجدول رقم(03) يبين تصنيف Pain للسلوكات العنيفة

محاور العنف	العنف الإيجابي		العنف السلبي	
	مباشر	غير مباشر	مباشر	غير مباشر
المادي (الجسدي)	*المساس الجسدي ضد الغير(ضرب الضحية أو لكمها) *الإنتحار	*المساس بممتلكات الأشخاص أو المؤسسة *التخريب *الغش في الإمتحانات	*نبذ *فوضى *غيابات	*حضورغيرمشارك *حضوربدون أدوات مدرسية *رفض أداء العمل
اللفظي	*المساس اللفظي ضد المعتدى عليه. *تهديد، سب، إستفزاز	*غيبة *نميمة *استهزاء، المكر	*رفض المشاركة و الإجابة و الكلام *سوء الأدب	*رفض العمل *رفض الحوار *رفض الموافقة نطقا أو كتابيا

حسب ما أوردناه من تصنيفات في هذا الفصل، نجد أن هناك تنوع و تعدد في مظاهر و أبعاد السلوكات العنيفة المدرسية، إلا أنها تتفق جميعا إلى أنها تؤدي إلى الضرر سواء كان نفسيا، ماديا و سواء كان الضرر هدفا في حد ذاته، أو كان وسيلة لتحقيق مطلب ما، أو من أجل الدفاع عن النفس.

3.6. تفسير ظاهرة العنف المدرسي:

تتأثر ظاهرة العنف المدرسي بتداخل عوامل مهيأة لبروز الظاهرة، فعلى ضوء قراءاتنا لكثير من الأبحاث و المؤلفات وجدنا أن السلوك العنيف نادرا ما يكون نتيجة لعامل واحد يمكن أن يفسر وحده السلوك العنيف داخل البيئة المدرسية، و هذا ما توصل إليه العديد من الباحثين أمثال: (Funk et Alker, Debar Bieux)

فالنمط السلوكي للعنف ينتقل من الشارع إلى أروقة المدرسة و من ثمة إلى القاعات الدراسية، و من ثمة من التلاميذ فيما بينهم إلى أساتذتهم و إلى مختلف الطاقم التربوي و الإداري، و حتى البناء المدرسي كتدمير الممتلكات المدرسية و تخريبها.

فالنظام التربوي الذي تطغى عليه سيطرة العملية التعليمية على التربوية، و إغفال الجوانب السلوكية الأخلاقية، أي الاهتمام بالعملية التعليمية الصرفة، يجعل المتعلم أسير هذه العملية(التحصيل و فقط و بأي الطرق) سواءا كانت مشروعة أو لا و هذا ما يكون منبعا للتوتر الذي يخلق جوا من عدم الانضباط و قد يؤدي إلى ظواهر سلبية داخل القاعات الدراسية.

كذلك يمكن أن يكون للعمران المدرسي صلة بذلك، فالمؤسسات التربوية ذات النمط العمراني المزود بالملاعب و الساحات و الأفنية تسمح للمراهق من إفراغ طاقته الزائدة و الترويح عن نفسه، بعكس المؤسسات التي تعاني من نقص المرافق الضرورية و اكتظاظ الأقسام.

دون إغفال العوامل النفسية التي ترجع إلى شخصية التلميذ في حد ذاته و التي تكون مرتبطة بالأسرة و بنمط المعاملة الوالدية لكل فرد.

كما قد بينت العديد من الدراسات أن الإدمان على مشاهدة أحداث الجريمة و القسوة في القتل و التمرد من خلال النماذج الرمزية كالسينما و التلفاز و ممارسة ألعاب الفيديو العنيفة تعد من العوامل المساهمة بقوة في تغذية و تدعيم السلوك العدواني عند التلاميذ مما يدفعهم إلى إعادة إنتاجه داخل القسم.

و عليه يمكن تفسير ظاهرة العنف المدرسي بشكل متكامل مابين العوامل الاجتماعية الخارجية و العوامل النفسية الداخلية، و التي ندرجها كالآتي:

1.3.6. التفسير النفسي:

يركز هذا الاتجاه على شخصية المعلم و التلميذ و دور الاضطرابات الانفعالية و العقد النفسية و الإحاطات و النزعات لدى كل منهما، و دورهما في حدوث العنف.

2.3.6. التفسير الاجتماعي:

يركز على القيم الاجتماعية لدى التلاميذ المتمدرسين و معلميهم، فنجد بعض المجتمعات تسودها ثقافة العنف، إذ تقوى و تتعزز نزعة التسلط فيها و قد يتحول العنف من الأسرة إلى المدرسة باعتباره شكلا مقبولا من أشكال الضبط.

3.3.6. التفسير الموقفي للعنف:

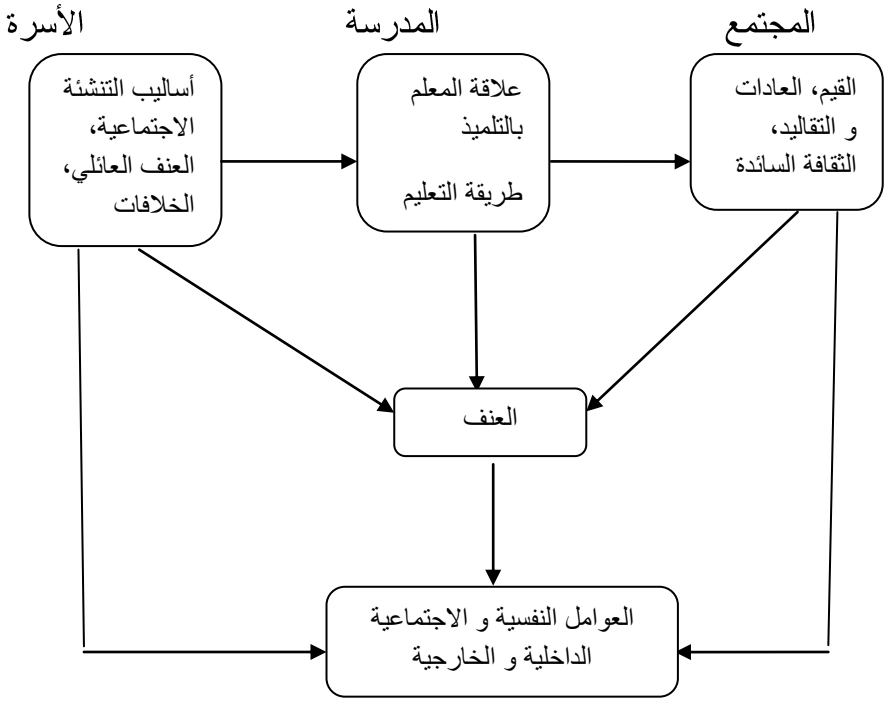
يركز هذا الاتجاه على طبيعة التفاعل و العلاقة القائمة بين التلميذ و الأستاذ مما قد يبرز دور الموقف في ظهور السلوك العنيف في المدرسة.

4.3.6. التفسير التفاعلي(الشمولي):

و الذي يركز على مجموعة من العوامل و العمليات التي تتفاعل مع بعضها البعض في صورة تفاعل متبادل بين التلميذ و المدرسة و المتغيرات الاجتماعية و دورها في ظهور السلوك العنيف في المدرسة.

و عليه السلوك العنيف ظاهرة متعددة الجوانب يظهر نتيجة تفاعل عدة عوامل و دوافع، التـــي تؤكد طبيعة التفاعل المستمر و دور العوامل النفسية و الاجتماعية الداخلية و الخارجية منهـــا و مثيرات المجتمع و متغيراته المستمرة.
و المخطط الموالي يبين العلاقة بين العنف والمجتمع و الأسرة و المدرسة.

المخطط رقم (07) يوضح العلاقة بين العنف و المدرسة و الأسرة و المجتمع



4.6. أسباب العنف المدرسي:

من خلال عرضنا للاتجاهات المحللة لظاهرة العنف المدرسي، توصلنا إلى أنها ظاهرة متعددة الجوانب و هي نتاج عدة عوامل و دوافع، بالتالي لا يمكن رد أسبابها إلى عامل واحد دون الآخر، فللعوامل النفسية الخاصة بالفرد دور في ذلك، إضافة إلى تكوين الشخصية الذي يعود إلى نمط التنشئة الأسرية الذي يحظى به كل فرد في صغره، ضف إلى ذلك خصائص و حاجات المتعلم في مرحلة المراهقة، نتيجة التغيرات التي تمس مختلف الجوانب الفيزيولوجية، النفسية و الانفعالية و التي نلمسها من خلال حالة اللإستقرار و الصراع و النزعة إلى الثورة و التمرد و حب السيطرة و السعي نحو إثبات الذات كما سبق و أن ذكرنا ذلك بإسهاب في الفصل الخاص بالمراهقة، دون تجاهل العوامل الخارجية المحيطة بالفرد أي المناخ الاجتماعي و ما يفرزه من قيم نذكر منه مؤسسة الإعلام (إعلام مرئي، تلفاز، فضائيات) و تطور تكنولوجيا الاتصال التي أضحت الممول الرئيسي لثقافة العنف و الإجرام من برامج الأطفال، أفلام الأكشن و المسلسلات لا سيما رموز العنف الافتراضي المقدمة في طبق محاط بكل الإثارة و التشويق مصمم وفق تكنولوجيا متطورة تسمح بإدماج القيم من خلال الانغماس و الاندماج في أحداث سيناريوهاتها المحاكية للواقع، و من

ثمة التمثل أو النمذجة، أو تفريغ مكبوتات المراهق من العنف و العدوان، و هذا ما يظهر جليا في الألعاب الإلكترونية العنيفة، دون أن نغفل عن الأسباب المتعلقة بالمحيط المدرسي من نمط عمراني للمؤسسة التربوية، أي مختلف المرافق الرياضية و الثقافية التي تمتص طاقة المراهق الحركية خاصة و الإبداعية، و كذا العلاقة التفاعلية بين قطبي العملية التربوية (معلم و تلميذ)، إلى جانب الطاقم الإداري كون أن النظام التربوي لا يمكن فصل أنظمته و أجهزته من أجل تفعيل العملية التربوية و إثراءها، دون أن ننسى خصائص النمو الاجتماعي للمراهق و نزعته في تكوين علاقات اجتماعية و التأثر بجماعة الرفاق، التي في أغلب الأحيان تكون وراء سلوكاته العنيفة داخل المحيط المدرسي و خارجه إذا كانت رفقة سوء و التي قد تجر به إلى عالم الجنوح و العنف.

و عليه يمكن تصنيف العنف المدرسي إلى ما يلي:

1.4.6. أسباب ذاتية متعلقة بالتلميذ نفسه:

تلميذ الطور المتوسط يمر بمرحلة المراهقة التي تتميز بجملة من التغيرات الفيزيولوجية و الانفعالية و العقلية، و التي من شأنها أن تؤدي إلى بعض المشكلات السلوكية، و تصرفات المراهق عادة تتميز بردود أفعال حادة و عنيفة، و هذا راجع للصراع الذي يتأرجح فيه المراهق بين النضج و الشعور بالمسؤولية و بين التصرفات الصبيانية، كما يكون في هذه الفترة عرضة للغضب و الانفعال عند تعرضه لأي موقف إساءة أو إحساس بالظلم و الحرمان من طرف الآخرين.

ضف إلى ذلك العوامل النفسية التي تطبع شخصية المراهق اتجاه أي سلوك أو موقف يتعرض له منها الحساسية المفرطة، الغضب،الإحباط، القلق، التوتر، و من الناحية الوجدانية نلمح رغبة المراهق في تقبل الغير له و الإحساس به ككيان و تعلقه العاطفي بالغير لا سيما الجنس الآخر، و هو بذلك يطلق العنان لعواطفه دون رقيب أو حسيب، مما يدفع بالمراهق باللامبالاة بالقيم و المعايير ومن ثمة الى التصرف بعدوانية [156]ص98.

و عادة ما يكون هذا العنف و العدوان عنوان التمرد على السلطة الأسرية أو المدرسية من أجل إثبات الذات، و قطاع التربية و التعليم يشهد أنماطا شتى من التلاميذ الذين ينجرون نحو سلوكات عنيفة كرد فعل لرد الاعتبار تأكيدا للذات، أو تعبيرا عن الحرمان في شقيه المادي و المعنوي لا سيما الحرمان العاطفي، الذي يرى فيه المراهق أن الآخرين لا يمدونه بالسند العاطفي، فأي إهمال أو تجاهل أو عدم تجاوب معه يجره لمثل هذه السلوكات العنيفة سواءا كانت بدنية (دفع الكراسي و الطاولات بقوة، الاعتداء الجسدي على أحد الزملاء، ركل الباب بعنف) أو لفظية من خلال التطاول على الأستاذ في شخص المظلوم و الإحساس بالقهر فيرد بذلك مجاهرا بصوته كتعبير عن ظلمه أو غير ذلك من السلوكات العدوانية و العنيفة.

و في حقيقة الأمر ما يقدم عليه المراهق من ثورة و تمرد دونما اعتبار لمشاعر و حقوق الآخرين ما هي إلا للتعبير عن الذات، و عن الانفعالات النفسية و الكبت و الحرمان و الذي يظهر في شكل ردود فعل كسرعة الغضب و الإحباط و الحزن و القلق و غيرها، و التي تحكمها عادة حاجات مقموعة في نفسية المراهق، و يرجع السبب في ذلك إلى عدم إشباع حاجات المراهق سواء في طفولته أو مراهقته، و هذا ما يصطلح عليه بالمخططات المبكرة غير المتكيفة و التي هي اختلال وظيفي واضح يتعلق بالذات أو العلاقات مع الآخرين، من سخرية و اعتداءات و رفض و إهمال، إفراط في الحماية أو تخلي و فقدان فهو تنظيم يأخذ منبعه من الطفولة و يؤثر طيلة الحياة مما ينعكس سلبا على مسار و سيرورة النمو السليم للفرد.

و عليه من غير الممكن أن نجزم بأن كل المراهقة ثورة و تمرد و انحراف، لكن النمو النفسي السليم و التوجيه السديد من شأنه خلق شخصية متزنة، فهناك أفراد معتدلون، ناجحون بين أقرانهم ربما لأن الظروف المحيطة و المؤثرات ليست نفسها.

أما بالنسبة للفروق بين الجنسين فيما يتعلق بالسلوكات العنيفة، فالجواب كما يقول Robert Watson إذا كان هناك شيء قد أجمع عليه علماء نفس النمو فهو أن الأولاد أكثر عدوانية من الإناث[34]ص209، و يبين التوجه العام للذكور جوانب فيزيولوجية في تكوينهم تدفع بهم إلى تعلم العدوان، حيث يميل الذكور عادة أثناء اللعب إلى استعمال الأسلحة البيضاء و النارية و الخشونة في اللعب، عكس الفتيات حيث يملن للعب بالدمى، كذلك البرامج الكرتونية و ألعاب الفيديو التي يمارسها الصبيان تعج بمواقف العنف و الحرب و السباق، حيث يكون فيها الصراع بين الخير و الشر، في حين تميل الفتيات إلى ما هو أكثر رقة و نعومة.

كما أن هناك دراسات عديدة بينت أن الذكور يقبلون أكثر على العنف مقارنة بالإناث، نذكر من بينها دراسة Maccoby and Jaklin حول الاختلافات بين الصبيان و البنات، و توجد دراسة أخرى ل Choquet et le Doux تثبت هي الأخرى أن الذكور هم أكثر عنفا من الإناث، و يمكن تفسير ذلك بأن المجتمع يتقبل السلوك العنيف عند الذكور، لأنه عادة ما يتسم بالخشونة و الغلظة و يرون أنه سلوك عادي كونه مظهرا للرجولة، فالطفل الذي يتخاصم مع أحد أصدقائه قد لا يجد اللوم من طرف الأسرة بل في بعض الأحيان يشجعونه على ذلك اعتقادا منهم أنه دفاع عن النفس، في نفس الوقت نجد أن هؤلاء الأشخاص ذاتهم لا يشجعون هذه السلوكات العنيفة لدى البنات و يرونها لا تناسب الأنوثة، غير أن هذا لا يلغي السلوكات العنيفة عند الأنثى الفتاة، فهي تمارس عنفا غير مباشر عادة ما يظهر من خلال اتخاذهن من الحيلة و المكائد متنفسا للتعبير عن عدوانيتهن، أو بشكل مباشر فعادة ما يتشاجرن و يتطاولن على بعضهن البعض بألفاظ الضجر و الشتم.

و يشير " Bal et La "(1994) إلى أن ظاهرة العنف في تزايد و أن كلا الجنسين على العموم يستعملن على حد السواء العنف اللفظي أكثر من الأنواع الأخرى.

و عليه فالسلوك العنيف يمس كلا الجنسين، و إن كانت هناك فروقا أو شبه اختلاف في جانبه الكمي و الكيفي .

2.4.6. الأسباب المرتبطة بالأسرة:

" الأسرة هي وحدة ديناميكية، لها دورها الفعال في نمو الطفل نموا اجتماعيا و سلوكيا، عن طريق التفاعل العائلي الذي يقوم بوظيفة هامة في تكوين شخصية الطفل و توجيهه، تسعى إلى تنشئة الفرد بغرس القيم و الفضائل و السلوك الحسن و تهيئة هذا الأخير للاندماج في مجتمعه، إلا أن عدم توفر المناخ الأسري الملائم و انعدام التفاعل بين أفرادها، إضافة إلى أساليب التنشئة الأسرية فكل ذلك يحول دون تحقيقها للأهداف المنوطة بها [156]ص99.

و عليه يمكن حصر أسباب العنف المدرسي المرتبة بالأسرة في الآتي:

1.2.4.6. الجو الأسري المشحون بالخلافات:

الجو الأسري المشحون من جراء الصراع الدائم بين الأبوين و الشجارات المستمرة تؤدي هي الأخرى إلى كثرة الشجارات بين الأبناء و التي تعمل على تكوين أحاسيس و مشاعر ذات صبغة عدوانية، مما يؤدي إلى انعدام الإحساس بالاستقرار و الأمان داخل الأسرة، مما يدفع بالمراهق إلى تفريغ أحاسيسه المكبوتة بطرق متعددة للترويح عن نفسه من جهة و الانتقام من أسرته من جهة أخرى، فيكون الانحراف سبيلا و العنف وسيلة لتحقيق ذلك [29]ص204

و في هذا الصدد يعتقد أن الوالدين يدفعون أبناءهم إلى ممارسة السلوك العنيف بطريقة غير مباشرة أي دون قصد ووعي منهم.

2.2.4.6. الحرمان العاطفي:

الذي ينجم عن التفكك الأسري و ذلك بانفصال الأبوين أو موت أحدهما، نظرا لما يتركه هذا الحرمان من آثار عميقة من الناحية النفسية الاجتماعية و العضوية، و هذا الحرمان الذي يمس الجانب الوجداني، فعدم الإشباع العاطفي من طرف أحد الوالدين يجعل الفرد ينشأ في كنف جاف خال من العاطفة و الحنان، و يلازمه ذلك في مختلف مراحل حياته، مما يؤثر في سلوكات الفرد و تصرفاته، باعتبار أن الحرمان الأمومي و الأبوي بكافة جوانبه يعتبر من أهم حوافز و مولدات العنف، وذلك لما يتركه هذا الحرمان من آثار عميقة من الناحية الذهنية و الاجتماعية و العضوية [33]ص63.

3.2.4.6. أساليب التربية الأسرية:

أ- الإهمال:

و هو شعور بالتخلي و عدم الاستقرار نتيجة المعاملة الو الدية الخاطئة للطفل و المراهق و المتمثلة في الرفض و الإهمال و اللامبالاة، انعدام الضبط و التوجيه و عدم فتح المجال له للتعبير عن أرائه و انفعالاته و عواطفه بشكل اعتيادي، أي عدم المشاركة الوجدانية مما يدفعه للقيام بسلوكات عدوانية مرفوضة، فهناك العديد من الدراسات التي تؤكد ذلك من بينها دراسة (1985) Gohoو التي هدفت إلى دراسة علاقة أساليب المعاملة الو الدية و السلوك العدواني لدى الطفل و المراهق، و من أهم النتائج التي توصلت إليها وجود علاقة ارتباطيه بين أساليب المعاملة الو الدية الخاطئة من بينها الرفض و الإهمال و عدم المبالاة و بين القلق و الاكتئاب و السلوك العدواني لدى المراهق [34]ص107.

فالطفل في حاجة ماسة إلى احتواء المحيط الأسري له، لا سيما الأبوين و إدراك حاجاته و اهتماماته في مرحلة المراهقة باعتبارها مرحلة حساسة تقوده إلى النضج و الرشد لأن ذلك سيوجه سلوكه مستقبلا.

ب-الرفض و النبذ:

قد يكون هذا الرفض ماديا كعدم الإهتمام بالنظام الغذائي للطفل و اللامبالاة بأحواله الصحية، أو عقابه بدنيا عند ارتكابه لأخطاء و حرمانه من مصروفه اليومي أو من ممارسة هواياته المفضلة، كما يمكن أن يكون هذا الرفض معنويا كعدم مشاركة الأولياء لانشغالات الطفل أو المراهق و الاستماع له و مقاسمة همومه، مما يولد مشاعر الإحباط و الدونية و النقص، بفعل الانتقادات

الموجهة له على أي تصرف خاطئ يقدم عليه و التوبيخ و السخرية من أفكاره و الإنقاص من قيمته عند مقارنته بأقرانه أو إخوانه، و النتيجة أنه يصبح سلبي يخشى الناس و يتجنبهم أو يصبح عدوانيا منحرفا عاصيا [162]ص38.

ج- الحماية و الدلال المفرط:

عكس الإهمال و النبذ و الرفض، فإفراط الأبوين في تدليل الطفل، و خضوعهما أمام رغباته الجانحة المتدفقة باستمرار و المبالغ فيها، يجعل الطفل أنانيا و تطغى عليه نزعة التملك في معاملاته مع الغير إلى المدرسة إلا أنه لن يجد استجابة من طرف أساتذته و أقرانه مما يدفعه إلى استخدام كافة الوسائل لجلب انتباه الأستاذ كعدم الانتظام و المشاغبة، معاكسة الرفاق و رفض القيود و الحدود المدرسية، و في هذا الإطار يبين لنا نبيل راغب، علاقة التدليل بالسلوك العنيف، فالطفل المدلل اعتاد أن تصبح طلباته مجابة في التو و اللحظة، و لنا أن نتخيل ماذا يمكن أن يحدث للابن المدلل الذي يصبح مراهقا إذا ما فوجئ بعدم القدرة على تلبية إحدى طلباته، فمن المحتمل جدا أن يلجأ إلى العنف و استعمال القوة سواء بإضرار نفسه أو بإضرار الآخرين كنوع من الرد على الضربة التي أصابت كيانه النفسي بالإهتزاز و الذي اعتاد أن يكون الجميع تحت إمرته [163]ص117 .

د- قسوة و تسلط الوالدين:

إن أسلوب التربية الو الدية الذي يعتمد على التسلط و القسوة و المعاملة التمييزية داخل الأسرة كتفضيل أحدهم على الآخر أو حسب الجنس مما يولد الحقد و الغيرة و ينعكس على شخصية الأبناء بالسلب و يؤدي بهم إلى الوقوع في الأخطاء و المشاكل، حيث هناك تناسب بين العدوانية التي يكون عليها المرء و العقاب الذي يتلقاه الفرد و هو صغير، فكلما زاد ما يتلقاه الطفل من عدوانية في الصغر، كلما زادت عدوانيته عند الكبر[164]ص106.

و قد بينت العديد من الدراسات العلاقة بين أسلوب تسلط الوالدين أو القسوة و ظهور نزعات العنف من بينها دراسة "Kingery et La" التي توصلت إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين العدوانيين، فيما يتعلق بكل المتغيرات العائلية حسب تقييم الأولياء، فأولياء مجموعة المراهقين العدوانيين يعيشون عنفا أسريا مرتفعا و ممارسات تربوية غير ناجحة، و يتميز هذا الوسط بنزاعات متكررة بين أفراد الأسرة الواحدة [158]ص20، كما أن المراهقين الذين يتعرضون لهذا النمط من أنماط التربية المتميز بالقوة و التسلط، يتسمون بالسلبية و ضعف القدرة على التفكير الإبداعي الخلاق، و يوصف هؤلاء أنهم عصبيون متقلبي المزاج، شديدي الحساسية و يعانون من عقدة النقص و أحلام اليقظة، و أن علاقتهم بآبائهم تتسم بانعدام الحرية الشخصية [32]ص414 ، و عادة ما تتسم تنشئة الأفراد المتعصبين بالإحباط على شكل عقاب أو قمع مستمر أثناء الطفولة، و المتعصب هو الذي يتعرض عادة إلى نظام تربوي أسري صارم [164]ص106.

هذا ما يدفعنا للقول أن العدوان لا يخلق إلا عدوانا كون أن الجزاء من جنس العمل، فما يزرعه الوالدين يجنيانه عند الكبر في صورة الشخصية المنتجة من جراء نمط التنشئة الأسرية المتبع.

ه- المستوى الاقتصادي و الأخلاقي للأسرة:

ما يقصد بالمستوى الاقتصادي للأسرة هو الواقع الذي تعيشه هذه الأخيرة من حيث المداخيل و المصاريف و الظروف الاجتماعية كارتفاع عدد أفراد الأسرة الذين يعيشون في منزل واحد أو إقامة كافة أفراد الأسرة صغارا و كبارا في غرفة واحدة ، حيث نجد أسرا تنعطف نحو الفقر و

الاحتياج و أخرى نحو التوسط أو الغنى و لكل هذا الانعطاف آثار عميقة على سلوك المراهقين، لهذا يختلف سلوك المراهقين المتمدرسين تبعا لاختلاف مستوى كل أسرة، فلكل فئة من فئات المجتمع أسلوب معين و نمط خاص من السلوك [33]ص64. و هذا لا يعني أن السلوكات العنيفة و العدوانية تصدر فقط من ذوي المستوى المتدني، إنما الظروف المعيشية القاسية قد تدفع بالفرد لا سيما في مرحلة المراهقة إلى التصرف بعنف تعبيرا عن النقص الذي يعانيه خاصة أمام أقرانه كعدم قدرته على شراء ثياب كالتي يرتديها أقرانه أو حرمانه من ممارسة الأنشطة التي تستدعي منه تكاليف مادية.

و تجدر الإشارة في مجال تأثير الأسرة إلى أهمية عامل التنشئة الأخلاقية، فافتقار الأسرة إلى نمط تربوي أخلاقي أو جو أسري تنعدم فيه القيم الأخلاقية المتعارف عليها يؤثر سلبا في سلوك المراهق، فالذي ينشأ في أسرة لا تولي اهتماما للقيم و الأخلاق، كأن يكون كلا الأبوين أو أحدهما منحرفا، فهما بذلك تنعدم فيهما كفاءة المربي، فماذا ننتظر من شخص مجرم أو منحرف أن يقدم لأبنائه خاصة و أنه المثال الذي يحتدا به، هذا إذا لم يلقي بهم في الشارع ليكون مأواهم.

و عليه فإن تأثير الأسرة و المعاملة الو الدية عامل هام في إكساب السلوك العنيف للمراهق لا سيما إذا افتقر فيها المراهق إلى الأمن العاطفي، و تضاربت أساليب المعاملة الو الدية فيها بين القسوة و الحماية المفرطة، و غابت القدوة في المربي، إلى جانب تأثير الجانب المادي في إشباع حاجات المراهق، كل هذه العوامل تدفع به إلى التوتر و الإحباط و الرغبة في الانتقام و اكتساب قيم العنف.

غير أن تأثير العوامل الأسرية رغم أهميتها لا يمكن أن تكون وحدها المسؤولة عن العنف المدرسي، و إنما تتفاعل مع العوامل الأخرى في أغلب الأحيان.

3.4.6. العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية:

مما لا شك فيه أن التلميذ يقضي معظم وقته في المدرسة للتعلم و اكتساب المهارات بمختلف أنواعها، فهي الوسط الحيوي للطفل و المراهق، غايتها إعداد فرد ايجابي منسجم مع أفراد مجتمعه من خلال عمليتي التربية و التعليم، و العملية التربوية تقتضي التفاعل الدائم بين أعضاء النسق التربوي حيث يلتقي و يحتك في المدرسة المئات من التلاميذ و العشرات من الأساتذة، كما أن سلوك الواحد يؤثر و يتأثر و التوازن بين الجانب المعرفي و السلوكي للمراهق قد يحدث خللا في النظام المدرسي مما يحول دون أدائها لوظيفتها و غايتها، لتكون حجراتها و أفنيتها مسرحا للعنف بفعل تأثرها بالعنف الذي تكون أسبابه متعددة أو تكون هي بذاتها مصدرا للعنف كطريقة تصميم المؤسسة التربوية، اكتظاظ الصفوف المدرسية، نقص المرافق الضرورية، و انعدام الخدمات الأساسية إلى جانب أسباب تعود للمدرس، و كذا أسباب بيداغوجية كطرق التعليم و غيرها. و عليه يمكن تصنيف أسباب العنف المدرسي المتعلق بالمحيط المدرسي إلى الآتي:

1.3.4.6. أسباب تعود إلى سلطة المجتمع المدرسي:

يؤدي التسلط في المدرسة إلى شيوع و انتشار الإحباط و العقد النفسية التي تؤدي إلى سلوكات عنيفة، و المدرسة كمؤسسة تربوية تحكمها نظم و إجراءات قانونية و تنظيمية تستند عليها في أداء وظيفتها التربوية، و يخضع لها جميع الفاعلين في العملية التعليمية، فإذا بالغت المدرسة في فرض هذه القواعد و التعليمات منتهجة أسلوبا صارما لا يتفق و الحد الطبيعي للأمور، فإن ذلك يؤدي إلى

نفور التلاميذ و هروبهم من المدرسة كتعبير عن عدم رضاهم عن الأسلوب المتبع في المدرسة [159]ص79.

فالتلميذ الذي لا يتوفر على قسط من الحرية و الشعور بالمسؤولية لا يمكن أن تنمو شخصيته نموا سليما، ففي هذه الحالة يصاب التلميذ بالإحباط و الإخفاق و القلق و النزوع إلى بعض الأعمال العنيفة كنتيجة حتمية لتحقيق ذاته و التعويض عن قصوره.

2.3.4.6. أسباب تتعلق بالإدارة المدرسية:

هناك نمط صارم تسلطي للإدارة يقوم على الاستبداد في الرأي و الغضب و الهيمنة على جميع الأدوار و العمليات الإدارية، و يستخدم أسلوب الفرض و الإرغام و التخويف و لا يسمح بأي نقاش أو تفاهم، مما يؤدي إلى نفور التلاميذ من الدراسة و الهروب منها، لأن هذا الجو يؤدي إلى الملل و الإحساس بالإخفاق و القلق و القصور و النزوع إلى بعض الأعمال غير الاجتماعية لإثبات ذاتهم و التعويض عن قصورهم كتخريب الممتلكات المدرسية و حتى تكوين عصابات [33]ص67 .

بالمقابل نجد النمط التسيبي المتساهل للإدارة و الذي تترك فيه الحرية المطلقة للآخرين دون التدخل في شؤونهم، و هو نمط يبعث على عدم الاحترام، و عادة ما يشعر أفراد المؤسسة بالضياع مما ينعكس سلبا على شخصية المتعلم في علاقته بالإدارة المدرسية، كونه يعيش في وسط لا يحكمه نظام، ما ي دفعه للتمادي في السلوكيات العنيفة بما أنه لا يوجد لا قيد و لا صرامة و لا نظام.

و بين هذا و ذاك لا يمكن التغافل على مبدأ الصرامة في النظام الإداري لتنظيم الحياة المدرسية و تفعيلها والإسهام في العملية التربوية.

3.3.4.6. أسباب تعود إلى الجانب البيداغوجي:

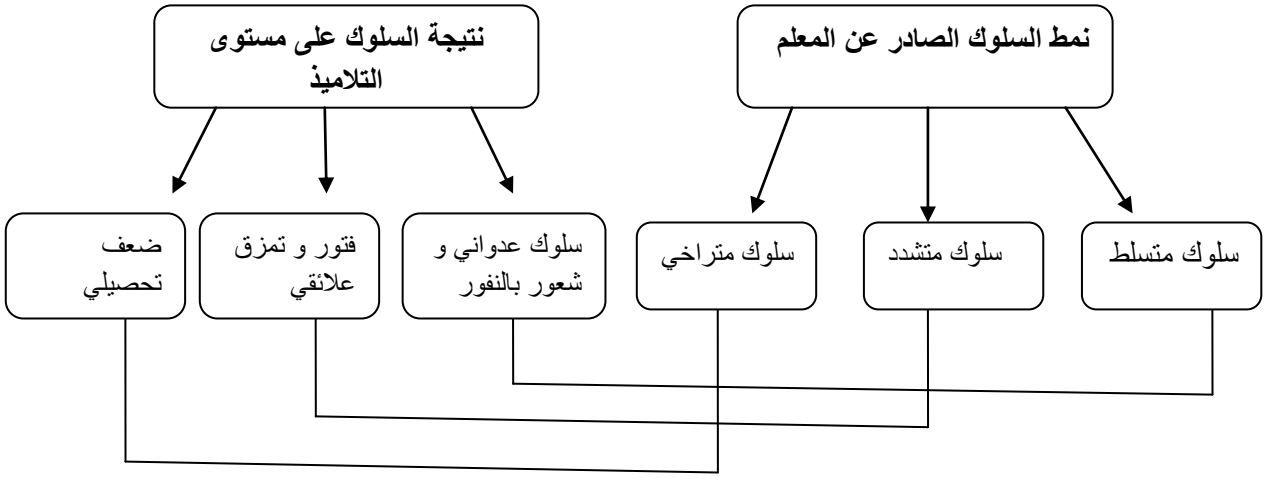
أ- الأستاذ:

تكمن وظيفة الأستاذ في شقها التربوي و التعليمي في الإسهام في النمو المعرفي للفرد، و بناء شخصية المتعلم و النظر إليه ككيان إنساني، فلا يتعامل معه من خلال المقررات و البرامج أو النقاط و الدرجات، و الطريقة التلقينية التي يعتمدها المعلم من شأنها جعل التلميذ وعاءا فارغا يجب ملؤه دون أن يعي التلميذ ماذا تعني المعرفة التي يتلقاها، أو يكون مشاركا فعالا مما يشل قدراته الفكرية و العقلية، فما يميز المراهق هو البحث عن أسباب المعرفة، كيف، و لماذا؟ لكن عدم تحقق ما ذكر يدفع بالمراهق إلى عدم الاهتمام و اللامبالاة و يحاول تعويض ذلك بسلوكات عنف بديلة منها إثارة الفوضى داخل القسم من أجل إثبات الذات، و يذكر Merieu في هذا الإطار أن احتكار الكلمة من طرف المعلم حيث تتصف السلطة في القسم بالأحادية، فهو يتحكم في كل شيء و التلميذ ليس له أي سلطة لا على الزمن و لا على النشاطات و لا على الوسائل و لا على القواعد البيداغوجية [165]ص8

ب- طريقة التعامل أستاذ- تلميذ:

إن طريقة تعامل المعلمين مع طلابهم لها تأثير كبير في سلوك الطلاب، فقد تؤدي إلى زيادة السلوك المرغوب فيه في الصف، كما قد تؤدي إلى عكس ذلك تماما كدفع التلميذ إلى القيام بسلوكات عنيفة و التمرد على القوانين و هذا ما قد بينته العديد من الدراسات الميدانية و يمكن أن نميز بين ثلاثة أنماط للسلوكات الصادرة من المعلم ونتيجة ذلك على سلوك التلاميذ [33]ص69.
حسب المخطط التالي:

الشكل رقم(08) يبين أنماط السلوكات الصادرة عن الأستاذ و نتيجة ذلك على سلوك التلاميذ



فالأستاذ المتسلط الذي يغلب عليه طابع الصرامة و الشدة و عدم فتح نافذة الحوار مع المتعلمين و العمل على إبراز السلطة و التفرد بالرأي، سيؤدي هذا حتما إلى استفزاز المتعلم و قلقه و من ثمة توتره و زيادة انفعاله و صراعه و كراهيته للمادة و إهماله لها. في حين أن الأستاذ المتسيب و الفوضوي الذي يترك الحبل على الغالب للتلاميذ دون رقابة، و هو بذلك لا يؤدي وظيفته التعليمية و التربوية لا من حيث تقديم المادة و لا من حيث التقويم مما ينعكس سلبا على النتائج التحصيلية.

وعليه فإن الجانب البيداغوجي سواء ما تعلق بطرق التدريس أو بعملية إعداد المدرسين و تكوينهم و تزويدهم بالمهارات اللازمة أو العلاقة بين المعلم و المتعلم تعد من العوامل التي قد تؤدي إلى السلوكات العنيفة و العدوانية.

4.3.4.6. عدم مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ:

كثيرا ما يميل الأستاذ للتلاميذ الناجحين، و تخصص لهم المدرسة قسطا كبيرا من العناية و الإفراط في المدح، و تهمل أولئك الذين لديهم صعوبات تعليمية، مما يولد لديهم مشاعر الإحباط التي تعد الدافع الرئيسي وراء العنف، الذي من خلاله يتمكن من إثبات قدراته الخاصة من أجل لفت إنتباه الآخرين فكثيرا ما يكون العنف نتيجة الغيرة و المنافسة، و التأنيب المستمر و التوبيخ من

طرف المعلمين اتجاه فئة معينة من التلاميذ يخلق لديهم دافعية الانتقام اتجاه الآخرين لتفريغ غضبهم [166]ص127

و في حقيقة الأمر عندما نتحدث عن هذه الفئة المعينة من التلاميذ فإننا لا نقصد بهم فئة الفاشلين في الدراسة فقط، و إنما كذلك التلاميذ الذين ينتمون إلى الطبقة الفقيرة، أو الذين يحملون عاهات جسدية أو ذميمي الوجه.

5.3.4.6. الإخفاق أو الفشل المدرسي:

يؤدي الإخفاق المدرسي إلى تصرفات معادية للمدرسة و للمجتمع، فهو يشكل أحد الأسباب البارزة لميول التلميذ إلى العنف، و الذي ينتهي في بعض الأحيان إلى عنف ضد الذات، كالانتحار[166] ص81، حيث يعتقد التلميذ أن إخفاقه في الامتحانات أو إعادة السنة بمثابة عقوبة مدرسية، مما يدفعه إلى الحقد و الكره اتجاه المدرسين الذين تسببوا له في ذلك حسب نظره، و بالتالي الإقدام على ممارسات عنيفة ضد من كانوا سببا وراء ذلك، كذلك نجد التلميذ الفاشل عندما ينتقل إلى فوج تربوي آخر يجد نفسه مع أقران يفوقهم سنا مما يدفعه بالزعامة عليهم و التي يعبر عنها بفوضوية و عدوانية لإبراز ذاته و لمحاولة عدم الإحساس بالعجز في الجانب التحصيلي و هذا ما بينته دراسة Dopfner فهناك 20% من التلاميذ العنيفين أعادوا السنة [158]ص276، و توضح كذلك دراسة ل Aubert (2001) أن هناك علاقة ارتباطيه بين ارتكاب العنف و الاضطرابات، كقلة التركيز و الانتباه، مما يزيد من تقوية الشعور بالنبذ لأن الفشل المدرسي سيعطي التلميذ صورة سلبية عن نفسه.

6.3.4.6. قلة النشاطات المدرسية:

تعد النشاطات الرياضية و الثقافية في المحيط المدرسي مجالا مناسبا لاستثمار المراهق طاقته الإبداعية التي يسعى من خلالها لإثبات ذاته و التي تحتاج إلى تجديد و تطوير، غير أنه في كثير من الأحيان لا يجد أوعية مناسبة لتصريفها بفعل طغيان العملية التعليمية الصرفة التي تحول دون إيجاد مناخ ثقافي و ترفيهي مدرسي، يجذب التلميذ للتعبير عن مهاراته الأدبية أو الفنية أو الرياضية و الانصراف عن القيام بسلوكات عنيفة كعدم الانضباط في الصف و التمرد و التهريج و الاعتداء على الغير و الاستجابة للنزوات الضارة كالتدخين و إيذاء الآخرين في المحيط المدرسي.

7.3.4.6. العقاب المدرسي:

هو إجراء صارم يتخذ ضد التلاميذ الذين يؤتون عملا أو قولا مخالفا لتعاليم المدرسة و هو نوعين:عقاب مادي يتمثل في فصل التلميذ، حبسه و حرمانه من بعض الامتيازات، أما العقاب المعنوي يتمثل في اللوم، السخرية، الزجر.غير أن العقاب بهدف التسلط و الظلم يخلف سلوكات عدوانية عنيفة، يدفع ثمنها المحيط المدرسي، و من أبرز المسببات التي تجر التلميذ للتصرفات العنيفة الحط من كرامة التلميذ من خلال توبيخه أمام زملائه، و التركيز على عيوبه باللوم و إحساسه بالقهر من خلال عدم اهتمام الأستاذ به، وتسليط العقاب المادي عليه كالضرب المبرح و

شد الشعر مما يثير رد فعل التلميذ و دفعه للتصرف بالمثل مع الفاعل أو بديل عنه للتعبير عن رغبته في الانتقام.

4.4.6. عوامل تعود إلى جماعة الرفاق:

إن جماعة الرفاق التي ينتمي إليها المراهق تؤثر في سلوكاته بالسلب أو بالإيجاب، و ذلك حسب قيم و معايير و عادات تلك المجموعة، فالاختلاط و الاحتكاك يجعل انتقال ذلك بين أقران تختلف ثقافتهم و أفكارهم و تجاربهم باختلاف مصادرها أمرا تلقائيا، و إن كان عنصرا أو أكثر يحمل بذور العنف و الإنحراف كان ذلك أسهل لإنتقال العدوى إلى الآخرين لأنه من المعتاد أن تميل الجماعة إلى توجه سلوكي موحد أو مقارب على الأقل، و الصحبة السيئة غالبا ما تؤدي إلى العنف، فالتلاميذ الذين لديهم استعداد للإنحراف يجدون في هذه الجماعات الملاذ المناسب لتحقيق أهدافهم العدوانية، حيث أن الفرد في مرحلة المراهقة يجد في شلة الر فاق أو العصابة مصدرا لتنمية هويته و تعريف ذاته [156]ص199.

5.4.6 . وسائل الإعلام:

إن العديد من الدراسات تؤكد على دور وسائل الإعلام و الاتصال في تنمية و غرس السلوك العنيف و العدواني عند مستهلكيه، و العلاقة بين ظهور العنف لدى التلاميذ و مشاهدة التلفاز شكلت محورا أساسيا في البحث العلمي لاسيما النفسي منه، كما أن غياب الرقابة الو الدية لنوعية استهلاك البرامج التلفزيونية، يعد من العوامل المساهمة بقوة في تغذية و تدعيم السلوك العدواني عند التلاميذ، و الذي يدفعهم بدوره إلى إعادة إنتاجه داخل الصف [156]ص181، و قد كشفت دراسة تتبعية لمدة 17 عاما شملت 700 مراهق إلى أن هناك علاقة بين البرامج التلفزيونية العنيفة المشاهدة من طرف المراهقين و السلوك العنيف الذي يسلكه هؤلاء حينما يصبحون يافعين، و كشفت الدراسة أن المراهقين الذين تفوق مشاهدتهم للبرامج العنيفة مدة أكثر من ساعة يوميا خلال فترة المراهقة المبكرة يصبحون عنيفين في سنوات نموهم التالية، و الذين تتراوح مدة مشاهدتهم للبرامج التلفزيونية العنيفة ما بين ساعة و 3 ساعات يوميا ارتفع معدل السلوك العدواني عندهم إلى 23%، في حين بلغ معدل 8.23% لدى الشباب الذين بلغت مشاهدتهم أكثر من 3 ساعات يوميا [168]ص132

و يوضح العالم ألبرت بندورا Albert Bandura صاحب نظرية التعلم كيف يتعلم الأطفال العنف و السلوك العدواني بفعل مشاهدة البرامج العنيفة سواء عن طريق جهاز التلفاز أو السينما، فهو يرى أن هناك ثلاث مصادر يتعلم منها الطفل بملاحظة السلوك العدواني، و هي تأثير الأسرة، تأثير الأقران، تأثير النماذج الرمزية كالسينما و التلفزيون و ممارسة ألعاب الفيديو ذات المحتوى العنيف [169]ص144.و يرى جليل وديع شكور (1999) أن الطفل عند تعرضه لنماذج العنف في التلفزيون أو السينما يتعلم بالملاحظة طرقا جديدة لإيذاء الآخرين لم يكن يعرفها من قبل، فكلما تكررت مشاهد العنف قلت حساسية الشخص للآثار المؤلمة الناجمة عن ارتكابه له، حيث تضعف لديه تدريجيا المعايير و الضوابط التي تعتبر حاجزا بين الإنسان و العنف.

و هناك دراسة أخرى بينت أن مشاهدة الأطفال لأعمال العنف عبر التلفاز و التي تعرض بشكل منتظم و يشاهدونها لعدة سنوات من عمرهم تيسر لهم اكتساب السلوك العدواني، من خلال تتابع خطواته و تعلم فنونه و اكتساب الثقة بمعرفة نقاط قوة الفرد و نقاط ضعف الآخرين، و يرسخ الأطفال لديهم هذا السيناريو من خلال الأداء الاستعراضي المتكرر له، سواء أثناء المحاورة مع الأقران أو خيالات أحلام اليقظة، مما يجعل هذا الأداء سهل الاستعادة عند التعرض لموقف محبط أي يصير تحوله من فكرة إلى عادة[170]ص43، لذا توجد علاقة قوية بين كثافة مشاهدة الطفل لبرامج العنف و سلوكه العدواني و هو طفل و كذلك عدوانيته أثناء المراهقة و ما بعدها.

6.4.6. العنف المدرسي الناجم عن ممارسة الألعاب الإلكترونية ذات المحتوى العنيف:

أضحت ظاهرة العنف المدرسي واقعا مفروضا تعددت أسبابه و انعكاساته على الفرد و المجتمع، و مما لا شك فيه أن الألعاب الإلكترونية تقدم لنا دروسا خصوصية في العدوان دون كلل أو ملل، فهي تعج بمشاهد القتل و سفك الدماء و قطع الرؤوس و تقطيع الأوصال المصورة بأحدث التكنولوجيات(ثلاثية الأبعاد) حيث يجد المراهق ضالته في التفريغ عن نزوات العنف المكبوتة لديه، لكن الأخطر من هذا أن إدمان هذا النوع من الألعاب يجعل المراهق يتلذذ هذا العنف و يشرعنه كمبدأ خاص في حياته، حيث يتمثل رموز العنف الافتراضي في تعامله مع محيطه لا سيما المدرسي، فالكثير من مشاهد العنف المدرسي تكاد تكون نسيجا من مشاهد العنف الافتراضي و تقليدا لها فقد وصل الأمر إلى استعمال بعض الأسلحة المحظورة في الاعتداء على المعلم و الأقران و مثال عن ذلك لعبة الفيديو (Dully) أي (المتنمر) التي تحاكي عبر سيناريوتها العنف المدرسي حيث صيغ منها سيناريو فلم الجهد العالي(crank high voltage) الذي يصور فتى يتم نقله لمدرسة داخلية بسبب سوء خلقه و تصرفاته الصبيانية لتدور بعد ذلك أحداث اللعبة في فلك تلك المدرسة، من تدبير هذا التلميذ للمقالب و افتعاله للمشاكل و صراعه المستمر مع الأساتذة و الأقران و هروبه المستمر من المدرسة هذا فضلا عن الفتى الشقي الذي يسرق و يمارس العنف في أي مكان يحل به. و القائمة طويلة عن مثل هذه الألعاب.

و قد توصلت دراسة أكاديمية لمفتشية الجزائر تحت إشراف الدكتور احمد حويتي إلى أن المتوسطات تتصدر حوادث العنف المدرسي بالنظر إلى خصوصيات المراهقة

5.6. آثار العنف المدرسي:

يترتب عن العنف المدرسي الكثير من الأضرار و الآثار السيئة، و التي لا تقتصر على الضرر النفسي و الجسمي بل تقف عثرة أمام جهود المعلمين و الطاقم المدرسي في تحقيق الأهداف المنوطة بالمؤسسة، و تعد دراسة العنف المدرسي ذات أهمية لارتباطه بأنواع العنف الأخرى و المرتكبة خارج المدرسة مثل القتل و الاغتصاب و السرقة و التعدي على الغير، و قد أثبت العديد من الأبحاث و الدراسات التي أجريت في هذا الميدان أن للعنف المدرسي آثار على مستوى الفرد و المجتمع.

1.5.6.على مستوى الفرد:

إن التلاميذ الذين يكونون ضحايا العنف يتعرضون إلى حالات نفسية مثل القلق و حالات الانهيار و الانطواء و نقص تقدير الذات و الثقة بالنفس، حيث يرى كل من فاليرو(Vallerau) و رويير(Royer) أن العنف لدى التلاميذ يكون مصحوبا بدافعية أقل للعمل و مواظبة منخفضة و الخروج من المدرسة مبكرا، أو الطرد منها في أغلب الأحيان و دون شك أن العنف الذي يتعرض له التلميذ يولد لديه عدوانا مضادا أي رد فعل عنيف، فكلما كان العنف قويا كانت ردة الفعل عليه أقسى و أقوى لأن التلميذ سيفرغ كل مشاعر الغضب و الحقد و الإحباط عن طريق عنف مضاد، فتلميذ اليوم هو رجل الغد.

أما آثاره على مستوى المعلمين، فكلما كان العنف في المدرسة مرتفعا كلما ارتفع مستوى الضغط لديهم، مما يؤدي إلى التغيب المتكرر و عدم الاهتمام بتقديم الدروس و ضعف في تقدير الذات و الاحتراق و الإنهاك المهني خلال العمل و هذا ما قد توصلت إليه جولي آن(Jolie Anne)في دراستها حول آثار العنف على نفسية الأساتذة، و نفس الحالة نجدها لدى الطاقم الإداري.

و يضيف فانست (Vanest) بدوره أن العنف يؤثر على المستوى العاطفي و الانفعالي للشخص، إذ أن سعادة الأستاذ و راحته و شعوره بالرضا تكون بنجاح تلاميذه و تفوقهم، وبوجود علاقة ودية هادئة بينه و بين تلاميذه، في حين ما إذا توترت هذه العلاقة و عاش التلاميذ الإخفاق في الدراسة أو الطرد من القسم، هذه الحالة قد يعيشها الأستاذ كحالة فشل أو إخفاق في مهنته مما ينعكس سلبا على حالته النفسية [158]ص256.255.

2.5.6. على مستوى المجتمع:

إن التلميذ المعنف يفقد ثقته بنفسه، و تصبح تصرفاته تتسم بالعنف و العدوانية لإحساسه بالخطر و بأنه مهدد و قد تصاحبه هذه الحالة إلى خارج المدرسة، أي ينتقل عدوانه إلى محيطه الاجتماعي، حتى بعد انقضاء مرحلة الدراسة، حيث يرى راي(Ray) أن الظواهر التي تعتبر كالألغام بالنسبة للمجتمع هي الفشل الدراسي و الانحراف مما يؤثر سلبا على النمو الاجتماعي و الاقتصادي للبلاد، حيث أن المراهقين العنيفين يعرفون أكثر من غيرهم الإخفاق المدرسي و تعاطي المحذرات و البطالة و الانتحار، و هذه النتائج قد تزيد معدل انتشار الجريمة في المجتمع مثل جرائم الاغتصاب و الخطف و تكثر عمليات النصب و الاحتيال و التعدي على المارة بأخذ المال بالقوة، و قد يصبح العنف سمة طليعة في حياة هؤلاء و تكبر دائرة استقطاب تلاميذ آخرين الذين هم ضحايا العنف المدرسي [158] ص257.

كما أن للعنف المدرسي كذلك نتائج سلبية،حيث أن العمليات التخريبية التي يقوم بها التلاميذ ضد ممتلكات المدرسة مثل تكسير الكراسي و الطاولات و زجاج النوافذ و الأجهزة، و تحطيم الأجهزة المدرسية و اقتلاع الصبورات و تخريبها، و حرق الأقسام في بعض الأحيان، كل هذا يؤدي إلى إنفاق الكثير من الأموال لتصليحها من طرف الدولة.

فالعنف يولد عدم القدرة على التعامل الإيجابي بين أفراد المجتمع و الاستثمار الأمثل للطاقات الذاتية [171]ص141.

6.6. سبل مواجهة العنف المدرسي:

لقد تعددت المواقف في علاج ظاهرة العنف المدرسي التي أضحت ظاهرة عالمية تمس كل المجتمعات، لا سيما المجتمع الجزائري و هذا راجع لتعدد أسبابها، فالبعض يؤكد على التربية الأسرية و أساليب المعاملة الوالدية في حين يراها آخرون تكمن في تغيير السياسة التربوية في المدارس.

أما الدكتور عبد الرقيب أحمد البحيري فهو يضع معايير الوقاية و استراتيجيات يجب اتخاذها للتدخل قبل حدوث أفعال العنف، و من بين العوامل الأساسية للوقاية مايلي [172]ص116 .

- الاعتراف بالعنف المدرسي و السلوكات الشاذة التي تحدث في المدرسة كمشكلة تعليمية تستحق تكثيف الجهود لمواجهتها.
- نصح و تهذيب التلاميذ، من خلال نظام للتهذيب يتضمن الصرامة و العدل مع و وضع ضوابط و آليات لتنفيذ ذلك، كما يمكن طبع قانون التهذيب و توزيعه على التلاميذ و أوليائهم في بداية كل عام دراسي و يوضع في قانون التهذيب القواعد التي تستوجب العقاب مثل ضرب شخص آخر يعتبر سلوك إجرامي.
- عقد برامج للإداريين و المدرسين عن كيفية التعامل مع العنف المدرسي.
- قيام الأخصائيين النفسيين بمتابعة التلاميذ الذين يتسمون بالعنف و حتى زيارتهم في منازلهم من أجل المساعدة النفسية.
- التوسع في إنشاء المدارس و العناية بمختلف التصميمات و التجهيزات بها، لتخفيف الازدحام بها، و الذي يكون له الأثر في انخفاض معدلات العنف، مع الأخذ في الاعتبار عدم الاهتمام بالجانب الكمي على حساب الجانب الكيفي.
- تركيب نظام تنبيه أو نظام مراقبة تلفزيونية للأماكن المغلقة.
- تحديد حقوق وواجبات التلاميذ.

في حين يرى كل من الباحثان(Snell) و (Volokold) أن أي وقاية قد تكون ناجحة في مدرسة و غير ناجحة في أخرى، فالمدارس المتواجدة في حي شعبي تختلف عن تلك المتواجدة في حي راقي، و حسب (Pain) الذي يرى أن هناك مجالات عديدة داخل المدرسة و التي يمكن التدخل فيها من أجل الوقاية من العنف و التي يمكن إدراجها حسب ستة محاور كالتالي[173]ص157.

1- جانب التأطير و التنظيم: و يتم ذلك بتدعيم التأطير و المراقبة و التخفيف من عدد التلاميذ في كل قسم، مراعاة التوقيت و توزيع المواد، الاعتناء بأوقات الراحة و الاهتمام بالمواد الترفيهية لاستغلال الطاقة الزائدة في تنمية المواهب، إرساء قواعد واضحة للنظام و الاهتمام بالانضباط داخل المدرسة.

2-الجانب التربوي البيداغوجي: مشاركة التلاميذ و تحفيزهم على العمل داخل مجموعات تحث على التعاون و تحمل المسؤولية لدى التلاميذ.

3-الجانب العلائقي: تنمية ثقافة الحوار، التقرب من التلاميذ و تدعيم الإنصات و التحسيس بأهمية الوقاية من العنف.

4-جانب العقوبات: مثل العقوبات العادلة و المثالية، بعيدا عن التعنيف و جرح المشاعر.

5-الوقاية على مستوى الهياكل و المحيط: التحسيس بضرورة تنظيف المحيط، تخصيص أماكن أو قاعات مثل قاعات الدوام و كذا مساحات كبيرة لأوقات الاستراحة و الترفيه.

6-تكوين الأساتذة و تنمية العلاقات: الاهتمام بتكوين الأساتذة و تكثيف الجهود بين كل الأطراف الفاعلة في عملية الوقاية و ذلك بتنمية العلاقات بين المدرسة و الجمعيات و الأحياء

أما عبد الرحمن محمد عدس فيرى أنه من واجب المعلمين نبذ العنف في تعاملهم مع تلاميذهم إذا أرادوا أن تتم العملية التربوية التعليمية في جو هادئ و مناسب، لأن رد فعل ذلك سيكون عنف مضاد، و عليه وجب البحث عن طرق و أساليب لإرشاد هؤلاء التلاميذ و تشجيعهم و بعث الرغبة في نفوسهم بعيدا عن التأنيب و العقاب المؤدي إلى السلبية التي تولد في نفوسهم الكراهية و النفور[173]ص157، و من جهة أخرى فإن للعقوبات كذلك دور في مواجهة العنف و التي يمكن أن يكون لها نتائج ايجابية، كما يمكن أن يكون لها نتائج سلبية فهي سلاح ذو حدين، و هذا ما ذهب إليه إبراهيم كاظم، حيث و من خلال بحثه الميداني أشار إلى العقوبات التي تثير ضيق التلاميذ إلى درجة كبيرة، كما أشار إلى أن العقوبات التي أثمرت مع التلاميذ [174]ص118.

و قد تمثلت العقوبات التي أعطت نتائج ايجابية مع أغلبية التلاميذ في:

تبليغ الوالدين عن سلوك التلاميذ المتسم بالعنف/ التأنيب على انفراد و التهديد بالعقاب /الفصل المؤقت من المدرسة/ الإنذار بالفصل من المدرسة.

أما العقاب البدني و التأنيب و التعنيف أمام تلاميذ الصف فهي من العقوبات التي لم تعطي نتائج تذكر.

و يقدم أحمد البحيري تصورا للتدخل العلاجي في حالة وقوع العنف، حيث يمكن تطبيقه على البلدان العربية [172]ص129 .

1-التدخل العلاجي على مستوى المدرسة: يتضمن تحديد مشكلة العنف المدرسي من خلال لجنة مكونة من الأخصائيين النفسانيين و المدرسين النشطين و الإداريين و مناقشة هذه المشكلات من أجل المكافحة و كذلك زيادة الإشراف على المواقع التي يزداد فيها العنف في المدرسة، كما يشمل التدخل تطوير قواعد المدرسة و عقوباتها ضد العنف.

2-التدخل العلاجي على مستوى الفرد: فيه يتم التدخل العلاجي المباشر و الفوري للفرد من خلال المرشدين النفسيين في المدرسة أو المتخصصين في الصحة النفسية، و محاولة إشراك آباء التلاميذ الذين يتسمون بالسلوك العنيف في عملية التدخل، و كذلك الضحايا.

3-التدخل العلاجي على مستوى حجرة المدرسة (القسم): و يتم فيها إجراء مقابلات دورية منتظمة داخل حجرة الدراسة، يشترك فيها المعلمون و التلاميذ من أجل مناقشة،منع و وقف العنف المدرسي، و يتم ذلك من خلال العلاج النفسي الجماعي.

و هو يقترح أيضا من أجل تحقيق التدخل العلاجي الشامل عددا من الخطوات و الإستراتيجيات و الإمكانيات التي يمكن أن يستخدمها الإداريون و المعلمون و التلاميذ و الآباء من أجل الحد من العنف المدرسي و هي كالآتي:

الخطوات العملية للإداريين في المدرسة: و تشمل تقدير حجم مشكلة العنف المدرسي من خلال الإشراف الدقيق على التلاميذ في الأماكن التي يقع فيها العنف و إجراء اجتماعات على مستوى المدرسة و تدريب المعلمين من أجل رفع الوعي بالمشكلة، تحديد معايير السلوك المقبولة و وضع قواعد صارمة ضد العنف بالنسبة لكل التلاميذ، تشجيع مشاركة الآباء في العملية التعليمية، الاهتمام و الاستماع لشكاوى الآباء الذين تعرض أبناءهم لأعمال العنف التركيز على المواهب و الاهتمام بالقدرات الخاصة بكل تلميذ بهدف الرفع من تقدير الذات.

*استراتيجيات خاصة بالأساتذة و المعلمين داخل حجرات الدراسة: و تشمل هذه الإستراتيجيات تقديم فرص للتلاميذ للحديث عن العنف و التركيز على وصفهم لأعمال العنف على أنها غير مقبولة، إشراك التلاميذ في تأسيس قواعد القاعة الدراسية ضد العنف، تقديم أنشطة على مستوى قاعات الدراسة و على مستوى المدرسة و فتح مناقشات ذات صلة بالعنف.

*استراتيجيات خاصة بالتلاميذ: حيث أن المناقشات و الأنشطة التي تتم على مستوى قاعات التدريس تمكن التلاميذ من التصرف المناسب و المفترض اتخاذه في حالة تعرض أحد الأقران أو هم أنفسهم للعنف بمختلف صوره، كطلب المساعدة الفورية من الراشدين و عدم الدخول في شجارات و مقابلة ذلك العنف بعنف مضاد.

*استراتيجيات الوالدين: إن أفضل حماية هي تلك التي يقدمها الوالدين لأبنائهم باعتبارهم أطرافا في عملية العنف سواء كانوا القائمين بذلك أو كانوا ضحايا لأعمال العنف، و فيما يلي جملة من الاقتراحات التي من شأنها إعانة الوالدين في التعرف على الاستجابات الملائمة للصراع الذي يواجهه أبناءهم في المدارسة.

- الحرص على عدم إظهار أن الطفل أو المراهق قد تعرض لأعمال العنف لنقص فيه أو أنه يستحق هذه المعاملة، فعند تعرض التلميذ إلى سوء المعاملة بين أقرانه فليس من العدل أن نرجع ذلك إلى خطأ في مهاراته الاجتماعية، لأن احترامه أمر أساسي فعلى الوالدين إقناع الإبن بأن سلوكه ليس المشكلة و إنما المشكلة تكمن في سلوك العنف.

- إعلام المدرسة أمر مهم يجب أن لا يستهان به، سواء كان الطفل مشترك في عملية العنف أو ضحية له، و على الوالدين العمل و التعاون مع إدارة المؤسسة في مواجهة المشكلة، كما يمكن للوالدين الاجتماع مع المعلم أو المرشد النفسي حيث يمكن للوالدين الاستفادة من بعض النصائح العملية التي تساعدهم في مواجهة المشكل لا سيما التحلي بالصبر.

و يبقى التصدي لظاهرة العنف المدرسي يستوجب تضافر جهود كل من عناصر العملية التعليمية أي كل من التلاميذ و الأساتذة و الطاقم الإداري و الأخصائي أو المرشد النفساني إلى جانب دور الأسرة، حيث يقتضي الأمر إقامة علاقة تعاون فيما بينهم لمكافحة العنف في المدارس.

خلاصة:

العنف المدرسي ظاهرة أصبحت تدق ناقوس الخطر كونها تمس كل المجتمعات الإنسانية لا سيما مجتمعنا الجزائري، حيث تشهد المدرسة الجزائرية استفحال هذه الظاهرة التي أحدثت حالة من اللامعيارية مما يعيق وظيفة المدرسة و يحول دون تحقيقها للأهداف المتوخاة منها، و هذا ما استدعى اهتمام الكثير من الباحثين و القائمين على قطاع التربية و التعليم، فالسلوكات اللاتربوية التي تحدث داخل المدرسة هي نتاج مجموعة من العوامل، سواء تعلق الأمر بالتلميذ أو بالأسرة أو المجتمع أو بالمحيط المدرسي أو بجماعة الرفاق إلى جانب تأثير وسائل الإعلام و الاتصال لا سيما ألعاب الفيديو و الخطر الذي ينجر عن الإدمان في ممارستها.

دون التغاضي على العوامل الأخرى المتسببة في الظاهرة و هذا من منظور تكاملي.

الفصل 7

الأسس المنهجية للدراسة

يشكل هذا الفصل مدخلا منهجيا للبحث الميداني، فهو يوضح الخطوات العملية التي من تم خلالها هذا البحث، بدءا من الدراسة الاستطلاعية قصد التعرف على المجال الزماني و المكاني للتطبيق، و كذلك إعداد الأدوات المناسبة لقياس متغيرات البحث، ليحدد كذلك في هذا الإطار منهج البحث، مجالاته، عينته، أدوات جمع البيانات، ليختتم بذكر الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

1.7. الدراسة الاستطلاعية:

انصبت الجهود في الدراسة الاستطلاعية لهذا البحث في بناء و التحقق من صدق و ثبات أدوات جمع البيانات، و تحديد مقاييس متغيرات الدراسة، فقد تم استخدام مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة في صورته العربية (لجيفري يونغ)، و مقياس السلوك العدواني لBuss ، و مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة، إذ تم التحقق و اختبار صدق و ثبات المقياسين الأوليين في البيئة الجزائرية، أما المقياس الثالث فقد أعد و صمم من قبل الباحثة.

1.1.7. مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة:

تم التحقق من صدق و ثبات المقياس في صورته المختصرة في البيئة الجزائرية على النحو التالي:

1.1.1.7. الصدق:

أ. صدق المحكمين:

تم استطلاع أراء المحكمين لاختبار صدق المقياس، فطلب من مجموعة متكونة من سبع أساتذة مختصين في علم النفس يجمع أغلبهم بين العمل الأكاديمي و الممارسة العيادية و ذلك بهدف :

– تقييم المقياس في مجمله من خلال العناصر و المميزات التالية:

* وضوح المقياس في صياغته اللغوية

* مدى علاقة المقياس بالموضوع الذي يقيسه.

* وضوح التعليمة.

* الوقت المخصص لإجراء المقياس.

* سهولة التنقيط و التصحيح.

و طلب منهم تقييم هذه العناصر على سلم قدره 10 درجات، و حددت درجة الصدق بالاعتماد على قيمة المتوسط الحسابي، كما تم تحديد معيار تقبل العبارات و ميزات المقياس بدرجة سبعة على عشرة فما فوق. و قد جاءت نتائج هذا الاستطلاع في الجدول التالي رقم(04):

الجدول رقم(04) يبين درجات الصدق(ن) للمميزات العامة لمقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة

	مميزات المقياس	ن
01	وضوح المقياس في صياغته اللغوية	10
02	مدى علاقة المقياس بالموضوع الذي يقيسه	9.5
03	وضوح التعليمة	9.5
04	الوقت المخصص لإجراء المقياس	8.5
05	سهولة التنقيط و التصحيح	10

و قد اعتبر المقياس صادقا بناءا على القيم المحسوبة في الجدول السابق التي تتوقف دلالتها على صدق المحكمين. و ولكن الباحثة لم تكتفي بهذه النتيجة، بل تعدتها إلى حساب صدق المقياس بطريقة أخرى و المتمثلة في الآتي:

ب. الاتساق الداخلي:

من أجل تقدير صدق التجانس الداخلي لمقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة، تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد و الدرجة الكلية للمقياس و كذلك الارتباط بين كل بند و الدرجة الكلية للبعد كما هو موضح في الجدول رقم(05):

الجدول رقم (05): يبين الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد و الدرجة الكلية للمقياس

البعد	الارتباط	البعد	الارتباط	البعد	الارتباط
النقص العاطفي	0.590**	الفشل	0.610**	التضحية	0.497**
الشعور بالتخلي و الإهمال	0.570**	التبعية و عدم الكفاءة	0.594**	التحكم الانفعالي المفرط	0.587**
الشك و التعدي	0.617**	الخوف من المرض و الخطر	0.657**	الحقوق الشخصية المفرطة	0.485**
العزلة و النفور	0.579**	العلاقات الدمجية	0.542**	النقد المفرد	0.620**
الشعور بالنقص و الخجل	0.612**	الخضوع	0.630**	نقص التحكم الانفعالي الذاتي	0.611**

** دالة عند مستوى الدلالة 0.01

و يوضح الجدول أن جميع الأبعاد(المخططات) ترتبط ارتباطا دالا مع الدرجة الكلية للمقياس عند مستوى الدلالة 0.01

الجدول رقم(06) يبين الارتباط بين كل بند من بنود مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه.

النقص العاطفي		الشعور بالتخلي و الإهمال		الشك و التعدي	
البند	الاتساق	البند	الاتساق	البند	الاتساق
01	**0.722	06	**0.687	11	**0.714
02	**0.782	07	**0.677	12	**0.675
03	**0.635	08	**0.751	13	**0.699
04	**0.814	09	**0.682	14	**0.714
05	**0.589	10	**0.499	15	**0.668
الانطواء الاجتماعي		الشعور بالنقص و الخجل		الفشل	
البند	الاتساق	البند	الاتساق	البند	الاتساق
16	**0.632	21	**0.459	26	**0.742
17	**0.701	22	**0.387	27	**0.739
18	**0.753	23	**0.514	28	**0.698
19	**0.749	24	**0.504	29	**0.715
20	**0.728	25	**0.399	30	**0.754
التبعية و عدم الكفاءة		الخوف من المرض		العلاقات الدمجية	
البند	الاتساق	البند	الاتساق	البند	الاتساق
31	**0.598	36	**0.407	41	**0714
32	**0.711	37	**0.398	42	**0.792
33	**0.769	38	0.518	43	**0.746
34	**0.751	39	**0.541	44	**0.778
35	**0.726	40	**0.487	45	**0.684

التحكم الانفعالي المفرط		التضحية		الخضوع	
الاتساق	البند	الاتساق	البند	الاتساق	البند
**0.742	56	**0.687	51	**0.618	46
**0.657	57	**0.698	52	**0.687	47
**0.587	58	**0.712	53	**0.719	48
**0.698	59	**0.678	54	**0.765	49
**0.669	60	**0.735	55	**0.628	50
نقص التحكم الذاتي		النقد المفرط		الحقوق الشخصية المفرطة	
الاتساق	البند	الاتساق	البند	الاتساق	البند
**0.627	71	**0.612	66	**0.654	61
**0.479	72	**0.723	67	**0.712	62
**0.587	73	**0.711	68	**0.681	63
**0.596	74	**0.698	69	**0.648	64
**0.673	75	**0.624	70	**0.510	65

** دالة عند مستوى الدلالة 0.01

و يوضح الجدول أن جميع العبارات ترتبط ارتباطا دالا مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه عند مستوى الدلالة 0.01

مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق.

2.1.1.7. الثبات:

للتأكد من ثبات المقياس في البيئة الجزائرية، تم استخدام :

معامل التناسق ألفا–كرونباخ (Alpha-Cronbach) :

حسب معامل ألفا–كونباخ لبيانات 60 تلميذ لمقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة المكون من 75 بند و كانت قيمة معامل ألفا(0.90) و هي قيمة مرتفعة، مما يشير إلى أن المقياس على درجة عالية من الثبات و يمكن الوثوق بنتائجه. و تمثل النتائج الموضحة في الجدول رقم(07) قيمة معامل ألفا كرونباخ لكل بعد.

الجدول رقم(07) يبين قيمة معامل ألفا– كرونباخ لكل بعد

البعد	قيمة ألفا–كرونباخ	البعد	قيمة ألفا– كرونباخ	البعد	قيمة ألفا– كرونباخ
النقص العاطفي	0.765	الفشل	0.785	التضحية	0.817
الشعور بالإهمال	0.782	التبعية	0.774	التحكم الانفعالي المفرط	0.692
الشك و التعدي	0.822	الخوف من المرض	0.817	المتطلبات العالية	0.685
الانطواء الاجتماعي	0.761	العلاقات الدمجية	0.791	النقد المفرط	0.746
الشعور بالنقص	0.789	الخضوع	0.769	نقص التحكم الانفعالي	0.745

2.1.7. مقياس العدوانية ل عبد الله سليمان إبراهيم و محمد نبيل عبد الحميد:

تم إعادة التحقق من صدق وثبات المقياس في البيئة الجزائرية على النحو التالي:

1.2.1.7. الصدق:

أ.صدق المحتوى:

عرض مقياس العدوانية على خمسة محكمين من الأساتذة المختصين في العلوم الاجتماعية، و ذلك بهدف التأكد من مدى صدق تمثيل عبارات المقياس و مناسبتها لقياس ما وضعت من أجله، و كذلك صياغته اللغوية، و طلب منهم تقييم عبارات المقياس بتقديرها على سلم قدره 10 درجات، و كذلك الشأن بالنسبة للمقياس ككل في العناصر التالية:

- الصياغة اللغوية و علاقتها بمحتوى الموضوع الذي وضعت من أجله.
- مدى علاقة المقياس بالمتغير الذي يقيسه.
- وضوح التعليمة.
- الوقت المخصص لإجراء المقياس.
- سهولة التنقيط و التصحيح.

و قد حددت درجة الصدق بالاعتماد على قيمة المتوسط الحسابي، كما تم تحديد قيمة معيار تقبل العبارات و ميزات المقياس بدرجة سبعة على عشرة فما فوق، و قد جاءت نتائج هذا الاستطلاع في الجدول رقم(08) و الجدول رقم(09)

الجدول رقم(08) يبين درجات الصدق لكل عبارة من عبارات مقياس العدوانية في الصياغة اللغوية ن1، و مدى صدق تمثيل عبارات المقياس ن2 .

العبارات	ن1	ن2	العبارات	ن1	ن2
01	9.4	9.2	21	9.8	9.6
02	10	9.4	22	9.2	9.4
03	9	8.4	23	7.6	8.2
04	10	10	24	8.4	8.6
05	8.4	8.2	25	7.8	7.8
06	7.8	8.2	26	7.4	8.2
07	9.6	8.6	27	9.4	9.6
08	8.4	7.8	28	8.8	8.4
09	8	9.2	29	8.2	8.6
10	7.8	8.2	30	7.8	9.4
11	8.6	9.6	31	10	10
12	8.8	9.2	32	9.8	9.6
13	7.6	7.8	33	8.2	8.6
14	8.4	7.8	34	10	9.6
15	9.6	10	35	8.8	8.6
16	9.8	9.2	36	10	9.8
17	10	9.4	37	8.2	8.6
18	8.6	7.6	38	9.6	8.4
19	9.6	9.2	39	8.8	8.2
20	8.6	8.4			

الجدول رقم(09) يبين درجات الصدق للميزات العامة لمقياس السلوك العدواني

	مميزات المقياس	ن
01	وضوح المقياس في صياغته اللغوية	9.4
02	مدى علاقة المقياس بالموضوع الذي يقيسه	9.2
03	وضوح التعليمة	10
04	الوقت المخصص لإجراء المقياس	9.6
05	سهولة التنقيط و التصحيح	10

و كان هناك اتفاق بين المحكمين على أن عبارات و ميزات المقياس تتمتع بدرجة صدق مقبولة.

ب.صدق المقارنة الطرفية:

بعد الحصول على درجات العينة الاستطلاعية تم ترتيبها تنازليا، و قسم الأفراد إلى أقوياء و ضعفاء بناءا على درجاتهم في المقياس، فقسمت الدرجات إلى 23 الأعلى و اعتبر الحاصلين عليها أقوياء، و 23 الدنيا و اعتبر الحاصلين عليها ضعفاء، و استبعدت نسبة 54 المتحصلة على درجات وسطى، و بعد تطبيق اختبار(T test) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين عند مستوى دلالة 0.01 و الذي يعتبر مؤشرا على درجة صدق المقياس، و الجدول الموالي يوضح المؤشرات الإحصائية للمجموعتين و القيمة الإحصائية (ت).

الجدول رقم(10) يبين المؤشرات الإحصائية للمقارنة الطرفية للتحقق من صدق مقياس العدوانية.

المؤشرات	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة	قيمة (T test)
المجموعة العليا	%23	32.55	5.91	60	39.41
المجموعة الدنيا	%23	21.91	5.34		

تم حساب قيمة (ت) و التحقق من دلالة الفرق اعتمادا على برنامج (SPSS)، حيث تبين أن الفرق بين متوسط المجموعتين دال عند مستوى 0.01 مما يعني أن المقياس صادق.

2.2.1.7. الثبات:

للتحقق من ثبات المقياس في البيئة الجزائرية تم استخدام معاملات الثبات التالية:

أ.معامل الاستقرار (Test-retest) طريقة الاختبار و إعادة الاختبار:

لاختبار ثبات المقياس في البيئة الجزائرية، تم تطبيقه مرتين على عينة قوامها(60 فردا)من تلاميذ المتوسط، مع وجود فاصل زمني بين التطبيق الأول و التطبيق الثاني يقدر بأسبوعين، و تظهر نتائج التطبيقين في الجدول رقم(11) حيث تمثل ن1نتائج التطبيق الأول(Test)و تمثل ن2 نتائج التطبيق الثاني(retest).

الجدول رقم(11) يبين درجات أفراد العينة الاستطلاعية في مقياس العدوانية في التطبيق الأول(ن1) و التطبيق الثاني(ن2).

الأفراد	ن1	ن2	الأفراد	ن1	ن2
01	115	116	31	142	146
02	96	114	32	135	138
03	141	136	33	119	116
04	132	133	34	112	98
05	184	177	35	132	137
06	132	135	36	119	123

100	107	37	139	143	07
113	114	38	135	131	08
139	140	39	128	121	09
153	155	40	125	129	10
104	97	41	136	144	11
132	136	42	123	123	12
142	140	43	105	97	13
148	145	44	131	126	14
116	119	45	118	123	15
127	122	46	101	92	16
137	132	47	87	82	17
129	135	48	140	144	18
97	105	49	138	142	19
126	122	50	126	130	20
143	145	51	136	133	21
119	112	52	129	123	22
139	138	53	127	125	23
116	119	54	138	135	24
136	139	55	136	134	25
163	159	56	110	108	26
130	127	57	99	107	27
133	136	58	125	130	28
125	132	59	154	149	29
110	115	60	129	125	30

و تم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson) حيث قدرت قيمته ب 0.74 و دلالته الإحصائية 0.01 مما يبين درجة ثبات مرتفعة في هذا المقياس.

ب. معامل التناسق: طريقة ألفا– كرونباخ:

حسب معامل ألفا–كرونباخ لبيانات 60 فردا(تلميذا) لمقياس العدوانية المكون من 39 بند، و كانت قيمته على المقياس 0.91 و هي قيمة مرتفعة، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات و يمكن الوثوق بنتائجه.

أما قيمة ألفا كرونباخ لكل بعد فالنتائج موضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم(12) يبين قيمة ألفا–كرونباخ لكل بعد.

البـــعد	قيمة ألفا–كرونباخ
العدوان الصريح	0.824
العدوان المضمر	0.785
الميول إلى العدوان	0.748

و هذا ما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

3.1.7. مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة:

لقد مر إعداد مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة عبر عدة مراحل و خطوات نجملها فيما يلي:

المرحلة الأولى: الإطلاع على مقاييس تم فيها التطرق لمصطلح الإدمان، و ذلك بهدف تحديد الأبعاد و محاولة تكييفها لبناء مقياس خاص بالإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة.

المرحلة الثانية: وضع المقياس في صورته التجريبية و تطبيقه في دراسة استطلاعية.

المرحلة الثالثة: تحديد الخصائص السيكومترية للمقياس.

1.3.1.7. الخطوة الأولى:

بما انه لا يوجد مقياس خاص بالإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة، تمت الاستعانة بمقاييس أخرى تقيس الإدمان من بينها مقياس الإدمان التلفزيوني، و استمارة لقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة و هي دراسة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع، إضافة إلى الإطلاع على دراسات سابقة حول ممارسة ألعاب الفيديو و أثرها .

و على ضوء ما سبق ذكره تم تحديد الأبعاد الخاصة بالإدمان على الألعاب الإلكترونية و من ثمة صياغة أولية للبنود الخاصة بهذه الأبعاد و التي جاءت في البداية على النحو التالي:

البعد الأول: الزمن المستغرق و التواتر، و اشتمل على أربع بنود تقيس متغير الزمن.

البعد الثاني: التفاعل الوجداني عند ممارسة الألعاب الإلكترونية العنيفة، و ضم أربع بنود.

البعد الثالث: التبعية و الاعتيادية، و هو الآخر إشتمل على أربع بنود.

البعد الرابع: الانسحاب و الإنفراد، ضم أربع بنود.

البعد الخامس: الانزعاج عند المقاطعة عن اللعب، و تكون من أربع بنود.

البعد السادس:الميول نحو الألعاب الإلكترونية العنيفة . ليشمل بدوره أربع بنود.

مع الإشارة إلى أن أغلب بنود مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة في صورته التجريبية، قد تكونت من شطرين (سؤال مغلق، و الآخر مفتوح للتوضيح)، حيث كان الغرض من الأسئلة المفتوحة جمع أكبر عدد ممكن من البيانات و التي على إثرها تمت صياغة بنود إضافية وظفت في المقياس النهائي.

2.3.1.7. الخطوة الثانية:

بعد تحضير المسودة الأولية لمقياس الألعاب الإلكترونية العنيفة تمت دراسة استطلاعية لهذه المسودة حيث عرضت على سبع أساتذة من قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا أبدوا أرائهم و تقييماتهم و ملاحظاتهم حول العناصر التالية:

- مدى تطابق المحور مع الموضوع.
- مدى تطابق البند مع المحور.
- إبداء ملاحظات حول الصياغة اللغوية للبنود.

و بناءا على نتائج هذه الدراسة الاستطلاعية بما قدمه الأساتذة من ملاحظات هامة، حيث تم إدخال العديد من التعديلات، استبعاد لبعض البنود و تغيير الصياغة اللغوية لبعضها و إضافة بنود أخرى. و قد جاء شكل المقياس كما هو موضح في الجدول من الملحق(02) تحت عنوان المقياس التجريبي الأول للإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة.

3.3.1.7. الخطوة الثالثة:

تم تجريب المقياس على عينة قوامها 60 تلميذ، السنة الثانية و الثالثة تتراوح أعمارهم مابين 12 و 16 سنة، لتتم بعد ذلك المعالجة الإحصائية للتأكد من صدق و ثبات المقياس.

* صدق الاتساق الداخلي:

من أجل تقدير صدق التجانس الداخلي للمقياس التجريبي للإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة، تم الاعتماد على ما تتمتع به عبارات المقياس من اتساق داخلي، و بناءا على ذلك حسبت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، و ذلك على عينة قوامها 60 تلميذ و تلميذة من المتمدرسين بمتوسطة الإخوة معمري بالقليعة. و النتائج موضحة في الجدول رقم (13)

الجدول رقم(13) يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بند و الدرجة الكلية لمقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة التجريبي.

رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0.41	0.01	13	0.35	0.01
02	0.35	0.01	14	0.23	0.05
03	0.32	0.01	15	0.42	0.01
04	0.29	0.01	16	0.33	0.01
05	0.27	0.01	17	0.11	غ.د
06	0.31	0.01	18	0.16	غ.د
07	0.22	0.05	19	0.28	0.01
08	0.19	غ.د	20	0.31	0.01
09	0.26	0.01	21	0.19	0.05
10	0.10	غ.د	22	0.28	0.01
11	0.08	غ.د	23	0.34	0.01
12	0.06	غ.د	24	0.25	0.05

* ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام المعاملات التالية:

أ.معامل التناسق: (معامل ألفا–كرونباخ)

لقد تم حساب معامل ألفا–كرونباخ لبيانات 60 تلميذ لمقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة في طور البناء و المكون من 25 عبارة، حيث بلغت قيمة معامل ألفا (0.70) و هي قيمة مرتفعة مما يدل أن ثبات المقياس جد مقبول على هذه الصورة.

ب. معامل التناسق: طريقة التجزئة النصفية (Split half):

تم حساب معامل Split-half لبيانات نفس الطلبة في نفس المقياس وقد بلغت قيمته 0.71 و هي قيمة مرتفعة، مما يبين أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات، و يمكن الوثوق بنتائجه.

4.3.1.7. الخطوة الرابعة:

بناءا على نتائج المعالجة الإحصائية للتطبيق التجريبي الأول لمقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة، تم إدخال التعديلات التالية:

* استبعاد بعض البنود التي تفتقر إلى الاتساق الداخلي مع المقياس.

* حذف البنود ذات المعنى المتكرر، و إضافة بنود أخرى أكثر صدقا في قياس الأبعاد.

* تعديل بعض البنود من حيث الصياغة اللغوية و المعنى.

*موازنة الأبعاد من حيث عدد البنود.

ليكون المقياس في شكله النهائي كما هو موضح في الجدول من الملحق رقم(03) تحت عنوان مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة في صورته النهائية، و ذلك بعد عرضه على مجموعة متكونة من سبعة أساتذة محكمين.

5.3.1.7. الخطوة الأخيرة:

تم تطبيق المقياس على عينة التقنين قوامها 30 تلميذ مستوى الثانية متوسط من مؤسسة بلهوان محمد ببربيسة بلدية الشعيبة، و ذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق و ثبات بعد التعديل.

* الصدق:

أ. صدق المحتوى:عرض مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة بعد التعديل على سبعة أساتذة محكمين يجمع أغلبهم بين العمل الأكاديمي و الممارسة العيادية و الذين جاءت أسماءهم كما هو موضح في الملحق رقم(06)، و ذلك بهدف التأكد من مدى صدق تعبير و تمثيل عبارات المقياس و مناسبتها لقياس ما وضعت من أجله، و طلب منهم تقييم مدى ارتباط المحور بالموضوع، و تقييم مدى ارتباط البنود بالمحور و هذا على سلم من 0 إلى3، و قد حددت درجة 2 كدرجة قبول، حيث كان هناك اتفاق بين المحكمين على أن المقياس يتمتع بدرجة صدق مقبولة من حيث تمثيل المحاور للموضوع و من حيث تمثيل البنود للأبعاد.و هذا ما يوضحه الجدول رقم(14)

<u>الجدول رقم(14)يبين درجات صدق محتوى مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة من حيث مدى تعبير الأبعاد و البنود على هذا المتغير بناءا على تقدير المحكمين</u>

	المحاور	مدى التعبير	البنود	رقم البند	مدى التعبير
01	الزمن المستغرق و التواتر	3	- لا أشعر بالوقت و أنا أمارس الألعاب الإلكترونية العنيفة.	01	3
			- لا أشعر بالملل أثناء ممارسة الألعاب الإلكترونية العنيفة، فالوقت يمضي بسرعة.	02	2.8
			- لا أتحكم في تحديد ساعات اللعب أثناء ممارسة الألعاب الإلكترونية العنيفة.	03	2.8
			- أمارس الألعاب الإلكترونية العنيفة. يوميا/يوم بيوم/مرتين في السبوع/مرة في الأسبوع	29	2.6
			- المدة الزمنية التي أقضيها في اللعب خلال اليوم الذي أمارسها فيه. ساعة واحدة/ساعتان/ثلاث ساعات/أكثر من ثلاث ساعات	30	2.6
02	التفاعل الوجداني عند	2.8	- أندمج مع الألعاب الإلكترونية العنيفة إلى درجة أني لا أشعر بشخص يناديني.	04	2.8
			- أتفاعل نفسيا عند ممارسة الألعاب الإلكترونية العنيفة بناءا على حالة البطل.	05	2.6

	ممارسة اللعب		- إذا كانت اللعبة مثيرة أحس أنني داخل اللعبة.	06	3
			– تعلقي بالبطل يجعلني أشعر أن إصابته حدثت لي شخصيا	07	2.6
			– مستوى تفاعلي مع العالم الإفتراضي عال جدا/عال/ متوسط/منخفض	31	2.8
03	التبعية و الاعتيادية	3	- أنتظر بشغف وقت ممارسة الألعاب الإلكترونية العنيفة.	14	3
			- تعودت على الألعاب الإلكترونية العنيفة لدرجة أني أتوتر إذا لم أمارسها.	15	2.6
			- أشعر برغبة ملحة في العودة لممارسة الألعاب الإلكترونية العنيفة كلما حاولت التوقف.	16	2.4
			- أشعر أن الألعاب الإلكترونية العنيفة تجذبني إليها.	17	2.4
			- أنسى واجباتي المدرسية إذا شرعت بممارسة الألعاب الإلكترونية العنيفة.	18	2.6
04	الانسحاب و الإنفراد	3	- لا أحبذ ممارسة الألعاب الإلكترونية العنيفة بشكل جماعي.	19	2.8
			- أستمتع أكثر عندما أنفرد لوحدي لممارسة الألعاب الإلكترونية العنيفة.	20	3
			- أنعزل عند ممارسة الألعاب الإلكترونية العنيفة حتى لا يزعجني أحد.	21	2.8
			– أحبذ أن يكون لي جهاز خاص بي فقط للعب.	22	2.6
			- أفضل اللعب وحدي حتى أركز أكثر.	23	2.4
05	الانزعاج عند		- أنزعج عند معاقبتي بالحرمان من ممارسة الألعاب الإلكترونية العنيفة.	24	2.2
			- تعطل جهاز اللعب يشعرني بالملل.	25	2
			–أنزعج عند مقاطعة اللعب بالكلام.	26	2.4

	المقاطعة عن اللعب	2.8	–التوقف عن اللعب فجأة بسبب خلل في الجهاز يشعرني بالقلق و التوتر.	27	2
			- أشعر بضياع شئ مهم إذا لم أمارس الألعاب الإلكترونية العنيفة.	28	2.4
06	الميول نحو الألعاب الإلكترونية العنيفة	2.8	- أجد مشاهد العنف في الألعاب الإلكترونية مثيرة.	09	2.8
			- يعجبني دور البطل المتفوق على الآخرين بالقوة.	10	2.6
			- مشاهد العنف التي أتفاعل معها أكثر هي القتل و التخريب.	11	2.6
			- أثناء اللعب أشعر أنني البطل الذي يحارب العدو و عليا قتل الشخصية المطلوبة.	12	2.4
			- أتفاعل مع مصارعة بطل القصة من أجل تفريغ شحنة العنف.	13	3

ثبات المقياس:

للتحقق مرة أخرى من ثبات المقياس تم استخدام ما يلي:

أ.معامل التناسق: (طريقة معامل ألفا–كرونباخ).

حسب معامل ألفا–كرونباخ لبيانات 30 تلميذ لمقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة المكون من 30 بند، حيث بلغت قيمة هذا المعامل 0.70 و هي قيمة مرتفعة مما يبين أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مقبولة و يمكن الوثوق بنتائجه.

ب.معامل التناسق:(طريقة التجزئة النصفية)

تم حساب معامل Split-half لبيانات 30 تلميذ لمقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة و المكون من 30 بند، و قد بلغت قيمته 0.71 و هي قيمة مرتفعة، مما يدل أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات و يمكن الوثوق بنتائجه.

خلاصة:

من خلال الدراسة الاستطلاعية، تم اختبار الخصائص السيكومترية لتقنيات البحث المتمثلة في كل من مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة، و مقياس العدوانية حيث تبين أنها تتمتع بدرجات

من الصدق و الثبات مما يجعلها قابلة للاستعمال كأدوات لجمع البيانات، كما تمكنا من بناء مقياس للإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة بناءا على الدراسة النظرية و ملاحظات المحكمين و التطبيقات المتعددة المصطحبة بالمعالجة الإحصائية و التعديلات المستمرة.

2.7. منهج الدراسة:

تختلف المناهج باختلاف طبيعة كل موضوع و أهداف كل دراسة، فالمنهج يعرف على أنه الطريقة و الإجراءات المتبعة من قبل الباحث في دراسة المشكلة بغرض الوصول إلى الحقيقة [175]ص21.

و بما أن البحث الحالي يصب في سياق الدراسات النفسية الاجتماعية، التي تهدف إلى تشخيص الواقع و الوقوف عليه فإن استخدام المنهج الوصفي التحليلي يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية، و هو يعتبر من أكثر المناهج استخداما في الدراسات و البحوث حيث يقوم المنهج الوصفي بوصف ما هو كائن و محاولة تفسير هذه الحقائق تفسيرا كافيا [176]ص199، متضمنا جمع البيانات المتعلقة بالظاهرة، تحليلها و تفسيرها على المستويين الكمي و الكيفي من خلال الاستعانة ببعض التقنيات و الطرق الإحصائية و هو بذلك من طرق التحليل و التفسير العلمي.

كما يهتم أيضا بتحديد الشروط و الظروف و المتغيرات و العلاقات التي تقوم بين الظواهر و الوقائع.

و قد تم اختبار المنهج الوصفي الإرتباطي لدراسة ثبوت أو تفنيد الفرضيات التي قام عليها هذا البحث و هو ما يتناسب مع أهداف البحث و حدوده، فدراسة العلاقات الإرتباطية بين متغيرات البحث تتطلب استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي.

3.7. مجالات الدراسة:

و المتمثلة في المجال المكاني الذي أجري فيه البحث، أما المجال الزماني فهو المدة المستغرقة في إنجازه، و قد جاءت على النحو التالي:

1.3.7. المجال المكاني:

أجري هذا البحث على مستوى المؤسسات التربوية الكائنة بولاية تيبازة دائرة القليعة و هي كالآتي:

*مؤسسة الإخوة معمري بالقليعة

* مؤسسة الحمدانية بالقليعة

* مؤسسة السويداني بوجمعة بالشعيبة

*مؤسسة بلهوان محمد ببربيسة

2.3.7. المجال الزماني:

امتدت فترة البحث النظري من أواخر فيفري 2011 حتى سبتمبر 2012 أما الدراسة الميدانية فقد انطلقت في جانفي 2012 إلى غاية نوفمبر 2012 و التي استهلت بالدراسة الاستطلاعية،من (بناء الاختبار و إجراء مختلف التطبيقات و تحليلها و تفسيرها)، كما تم خلال هذه الفترة تقنين المقياسين الآخرين ليتم بعد ذلك التطبيق النهائي للمقاييس الثلاث.

4.7. مجتمع الدراسة:

قد تم تحديد المجتمع الأصلي للدراسة الحالية و الذي على أساسه استخرجت العينة، بمجتمع تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط للموسم الدراسي 2012/2011، و بالتالي كانت المؤسسات التربوية ذات التعليم المتوسط هي الإطار الأمثل لإجراء البحث.

5.7. عينة البحث:

و التي تعرف بمجموعة البحث، و هي مجموعة الأشخاص الذين يكونون العينة، و التي يهتم الباحث بدراستها، فهي ذلك الجزء من المجتمع الذي يجري اختياره وفق قواعد علمية، بحيث تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا [177]ص73.

و قد اشتملت عينة الدراسة الحالية على 200 مراهق متمدرس من الجنسين ينتمون إلى أربع متوسطات بولاية تيبازة، و يتوزعون على المستويات الدراسية (الثانية الثالثة و الرابعة متوسط)

1.5.7. نوع العينة:

من المعروف أن الحصول على عينة ممثلة، يتطلب في مثل هذه الحالات أن تكون العينة من نوع العشوائية أو العنقودية أو الطبقية على الأقل، مما يحتاج إلى وقت طويل و عدد من الباحثين للوصول إلى أفراد العينة الذين يتم سحبهم بإحدى الطرق العشوائية من مجتمع أصلي يتعدى فيه عدد المؤسسات التربوية سبع مؤسسات أي ما يقارب 18000 تلميذ على مستوى دائرة القليعة ولاية تيبازة.

و عليه كانت عينة البحث من نوع العينة القصدية لأنها تتلاءم مع طبيعة الموضوع و مع الفئة التي تطبق عليها مقاييس الدراسة و في هذا الصدد يعرفها ملحم سامي على أنها العينة التي يعمد الباحث إليها من أجل اختيار عينته حسب معايير معينة يضعها الباحث في بحثه [178]ص223.

و في دراستنا هذه يكفي أن يكون المراهق متمدرس في إحدى المتوسطات الأربع المتواجدة بدائرة القليعة خلال الموسم الدراسي 2012/ 2013، و يزاول دراسته إما سنة ثانية أو ثالثة أو رابعة متوسط، و يتراوح سنه ما بين 12 و 16 سنة، ليعتبر فردا من المجتمع الأصلي، و يمكن اختياره فردا من أفراد العينة لتطبق عليه أدوات الدراسة.

2.5.7. طريقة اختيار العينة:

إن الهدف الرئيسي للبحث هو معرفة علاقة كل من المخططات المبكرة غير المتكيفة والإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة بالسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس، و تحقيق هذا الهدف يتطلب أن تكون العينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط أي فئة المراهقين من 12 سنة إلى 16سنة، و قد وقع الاختيار على أربع مؤسسات تربوية على مستوى دائرة القليعة و لاية تيبازة بحكم الإقامة في ذات الولاية و لسهولة الاتصال بمديرية التربية و المتوسطات التابعة لها.

و عليه كانت طريقة اختيار العينة تتمثل في الاتصال بمدراء المتوسطات الأربع بعد الحصول على رخصة السماح بإجراء البحث من قبل مديرية التربية لولاية تيبازة، حيث تم الاتفاق مع مستشاري التربية على مواعيد معينة لتطبيق المقاييس الثلاث على التلاميذ أفراد العينة، و كان ذلك بحضور الباحثة للتمكن من شرح طريقة الإجابة على المقاييس الثلاث و محاولة إقناعهم بأن نجاح البحث يتوقف على جديتهم في الإجابة على مختلف بنود المقاييس، فقد تم توزيع نسخ من أدوات الدراسة على التلاميذ الراغبين في أن يكونوا أفرادا من العينة على التوالي ليتم استلامها في ذات الحصة.

و كانت هذه الطريقة المتبعة في تطبيق المقاييس الثلاث على أفراد العينة في المتوسطات الأربع، حيث كان هناك تفاوت بين الإناث و الذكور فيما يتعلق بممارسة الألعاب لإلكترونية العنيفة و في عدد الأفراد بين المؤسسات، ففي كل مؤسسة تم توزيع مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة، و مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة، و مقياس العدوانية على ما يقارب 80 تلميذ و تلميذة، مع التوقع المسبق أنه سيتم استبعاد عدد من الاستجابات التي لم تراعى فيها تعليمات الإجابة أو التي لم تتم فيها الإجابة على كل البنود أو ممن لا يعيدون المقاييس كل هذه العوامل جعلت عدد التلاميذ يختلف من مؤسسة إلى أخرى.

3.5.7. خصائص العينة:

تكونت عينة البحث من 200 فرد، يتراوح المدى العمري لهم من 12 سنة إلى 16 سنة، بمتوسط عمري يقدر ب 14 سنة و انحراف معياري يقدر ب

و قد بلغ عدد الذكور166، أما عدد الإناث فقدر ب34، حيث يرجع التباين في عدد الذكور و الإناث إلى ميول الذكور أكثر لممارسة هذا النوع من الألعاب.

و يتوزع هؤلاء على المؤسسات التربوية(المتوسطات)المتواجدة بدائرة القليعة و لاية تيبازة، و هذا ما يوضحه الجدول التالي.

الجدول رقم(15) يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس و المتوسطة.

الجنس / المتوسطة	الذكـــــــــور		الإنـــــــــاث		المجموع	النسبة المئوية
	ك	%	ك	%		
الإخوة معمري (القليعة)	52	26	12	6	64	32
الحمدانية (القليعة)	43	21.5	09	4.5	52	26
السويداني بوجمعة (الشعيبة)	39	19.5	07	3.5	46	23
بلهوان محمد (بربيسة)	32	16	06	3	38	19
المجموع	**166**	**83**	**34**	**17**	**200**	**100**

نلاحظ من خلال الجدول رقم(15) لتوزيع التلاميذ حسب المتوسطات التي يزاول فيها أفراد العينة دراستهم، وجود تباين في عدد التلاميذ أفراد العينة من مؤسسة إلى أخرى، و هذا راجع إلى العوامل التي سبق و أن تطرقنا إليها في طريقة اختيارنا للعينة، و قد كان أكبر عدد من التلاميذ بمتوسطة الإخوة معمري بالقليعة ب64 تلميذ و تلميذة أي بنسبة 32 %، و يعود هذا العدد المرتفع مقارنة بباقي المؤسسات الأخرى إلى الاستهلاك الواسع لهذه الألعاب من طرف أفراد العينة لا سيما موقع المؤسسة حيث تنتشر حولها العديد من قاعات الألعاب الإلكترونية و مقاهي الانترنيت، و التي يقصدها التلاميذ بمجرد خروجهم من المؤسسة.

لتليها متوسطة الحمدانية بعدد43 و نسبة 21.5%، ثم السويداني بوجمعة بالشعيبة بعدد 39 أي بنسبة 19.5، و أخيرا متوسطة بلهوان محمد ببربيسة بعدد32 و نسبة 16%.

أما فيما يتعلق بارتفاع نسبة الذكور مقارنة بالبنات فكما سبق و أن ذكر يعود ذلك إلى الإقبال الواسع و ميول الذكور أكثر من الإناث لمثل هذه الألعاب خاصة ما تميز منها بالعنف.

6.7. أدوات جمع البيانات:

و هي أدوات يستعين بها الباحث للحصول على المعلومات و البيانات المطلوبة و التي لها صلة بموضوع البحث و تخدم أغراضه، حيث يتوقف نجاح الباحث في تحقيق أهداف بحثه على حسن اختياره لهذه الأدوات.

و قد اعتمدت الباحثة لدراسة العلاقة القائمة الموجودة بين متغيرات الدراسة الحالية مقياسين مقننين جاهزين و هما: مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة لجيفري يونغ، و مقياس السلوك العدواني لباص و بيري (Buss و Perry)، أما فيما يتعلق بالإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة فقد تم بناءه من طرف الباحثة.

1.6.7. مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة لجيفري يونغ:

1.1.6.7. وصف المقياس:

وهو مقياس وضع من طرف جيفري يونغ (Jeffrey Young)، عبارة عن أسئلة اختيارية نفسية، و هو متوفر على ثلاثة أشكال:

النسخة الأصلية المطولة: تحتوي على 18 مخططا و 232 بندا يفضل استعمالها في العيادة [36]ص521 .

النسخة الثانية: من طرف يونغ(Young) و براون(Brown)، تحتوي على 205 بند تم جمعها في 16 مخططا.

النسخة المختصرة: و هي الأكثر استعمالا نظرا لسهولة تطبيقها [36]ص521، تشمل 75 بندا، حيث تصف 15 مخططا ضمن 5 مجالات و كل مخطط يحتوي على 5 بنود الأكثر تمثيلا للمخطط، و هي النسخة المستخدمة في الدراسة الحالية.

و المخططات التي يتضمنها المقياس كالتالي:

1. النقص العاطفي	1 – 5
2. الشعور بالتخلي والإهمال وعدم الاستقرار	6 – 10
3. الشك والتعدي (اليقظة المفرطة)	11 – 15
4. الانطواء الاجتماعي: العزلة والنفور	16 – 20
5. الشعور بالنقص والخجل	21– 25
6. الفشل	26 – 30
7. التبعية وعدم الكفاءة	31 – 35
8. الخوف من المرض والخطر (الانجراحية)	36 – 40
9. العلاقات الدمجية	41 – 45

10. الخضوع	50 – 46
11. التضحية	55 – 51
12. التحكم الانفعالي المفرط (عدم استجابة للمثيرات)	60 – 56
13. الحقوق الشخصية المتطلبة والمفرطة (المتطلبات العالية)	65 – 61
14. المثاليات المتطلبة والنقد المفرط	70 – 66
15. نقص التحكم الذاتي الانفعالي	75 –71

اشتملت المجالات الخمسة للمخططات المبكرة غير المكيفة على:

المجال الأول: الانفصال والرفض	ويشمل مخطط: 1، 2، 3، 4، 5
المجال الثاني: نقص الاستقلالية والكفاءة	ويشمل مخطط: 6، 7، 8، 9
المجال الثالث: نقص الحدود	ويشمل مخطط: 13، 15
المجال الرابع: التوجه نحو الآخرين	ويشمل مخطط: 10، 11
المجال الخامس: اليقظة المفرطة	ويشمل مخطط: 12، 14

[179]ص257.

وقد تم تطبيق المقياس الذي يضم 15 مخططا مع العلم أنه يوجد 18 مخططا كما ذكر في الجانب النظري غير أنه لم يصمم بعد المقياس الذي يضم 18 مخططا (المخططات الثلاثة الباقية هي: مخطط العقاب (مجال 5)، مخطط الحاجة للاستحسان والاعتراف بالجميل (مجال 4)، مخطط السلبية والتشاؤم (مجال 5).

2.1.6.7. طريقة التنقيط:

كل عبارة من عبارات المقياس تحتوي على ستة اختيارات متدرجة (من لا تنطبق تماما إلى تنطبق تماما)، أعطيت هذه الإجابات الدرجات التالية 6.5.4.3.2.1 تأخذ الإجابة لا تنطبق تماما الدرجة (1) و الإجابة لا تنطبق بدرجة كبيرة الدرجة(2)، و الإجابة لا تنطبق الدرجة(3)، و الإجابة تنطبق بدرجة متوسطة الدرجة(4)، و الإجابة تنطبق بدرجة كبيرة الإجابة(5)، و الإجابة تنطبق تماما الدرجة(6).

3.1.6.7. مستويات تأثير المخططات:

من خلال هذه العلامات يمكن تفسير النتائج كالآتي:

(5 – 9) المخطط لا يؤثر على الفرد

(10 – 14) المخطط يؤثر في بعض الظروف

(15 – 19) المخطط يمثل مشكل بالنسبة للفرد

(20 – 24) المخطط يلعب دورا هاما في حياة الفرد

(25 – 30) المخطط أساسي في تنظيم شخصية الفرد

ملاحظة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على الدرجة المتراوحة بين (15 – 19) للمخطط الذي يمثل مشكلا بالنسبة للفرد كحد وسط في التفسير، مع اختيار الدرجة (15)كعتبة التأثير للمخططات.

4.1.6.7. الخصائص السيكومترية لمقياس المخططات المبكرة غير المكيفة المختصر لـــ Young [36] :

لقد تم تكييف وترجمة المقياس إلى اليونانية من طرف Simos et coll 1999، وطبق خلال دراستين من نفس السنة.

الدراسة الأولى: طبق على عينة تتكون من 187 فردا مقسمين إلى مجموعتين:

المجموعة الأولى تتكون العينة من 62 مصابا باضطرابات عقلية والثانية من 125 طالبا في الطب ثم أجريت مقارنة بينهما فلوحظ وجود اختلاف ظاهر بين المجموعتين في مخططاتهم بشكل واضح بارتفاع درجة المخططات لدى المصابين مع وجود تشابه في مخططين هما مخطط التحكم الانفعالي والمثاليات المتطلبة.وأظهرت النتائج وجود فرق مهم في خمسة مخططات لصالح المرضى وهي: النقص العاطفي، الإهمال، الخضوع، نقص التحكم الانفعالي و الخوف من المرض والخطر.وأظهرت النتائج أيضا تشابه النساء والرجال مع وجود فرق طفيف في التحكم الانفعالي لدى الرجال المصابين وحصول الرجال الطلاب على علامة أعلى في مخطط الانعزال الاجتماعي والطالبات على علامات أعلى في مخطط الإهمال والتضحية.

الدراسة الثانية:وجد على نفس العينة (إعادة القياس) فرق لصالح المقياس للاضطرابات العقلية عند ذوي اضطرابات الشخصية البينية (للمجموعة الثانية) (cluster B) مما يظهر معاناة هذه الفئة في مخطط نقص التحكم، مخطط الإهمال، التبعية وعدم الكفاءة والنقص العاطفي من خلال حصولهم على علامات أعلى [179]ص257 .

وطبق المقياس على 62 فردا مصابا باضطرابات عقلية و 125 طالبا للغة اليونانية لـــ (Simos et coll 1999 a) في [179]ص258. وأشارت الفروق إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (16):صدق وثبات مقياس المخططات المبكرة غير المكيفة ليونغ

المخططات المبكرة غير المكيفة	الطلاب	المرضى عقليا
النقص العاطفي	10,1 (4,6)	16,5 (4,6)
الشعور بالتخلي والإهمال	10,8 (4,2)	17,1 (7,2)
الشك والتعدي	12,0 (4,4)	15,3 (6,7)
الانعزال الاجتماعي (الانطواء)	11,0 (4,6)	15,3 (7,4)
الشعور بالنقص والخجل	8,1 (3,3)	12,1 (6,5)
الفشل	8,4 (3,7)	13,1 (7,8)
التبعية وعدم الكفاءة	8,7 (3,3)	12,6 (6,6)
الخوف من المرض والخطر (الانجراحية)	8,9 (3,7)	13,3 (6,0)
العلاقات الدمجية	10,0 (3,8)	14,1 (7,0)
الخضوع	10,3 (3,7)	15,9 (7,1)
التحكم الانفعالي المفرط	15,3 (4,8)	19,0 (6,9)
التضحية	12,4 (4,7)	13,3 (6,7)
المثاليات المتطلبة العالية	18,4 (5,2)	19,7 (6,8)
الحقوق الشخصية المتطلبة والمفرطة	15,4 (4,4)	17,2 (6,3)
نقص التحكم الذاتي الانفعالي	11,9 (3,8)	17,2 (6,8)
المجموع	171,9 (35,3)	230,4 (59,1)

2.6.7. مقياس العدوانية لعبد الله سليمان إبراهيم و محمد نبيل عبد الحميد:

وضع هذا المقياس لغرض قياس متغير العدوانية، حيث اعتمد الباحثان على مصدرين أساسيين لتحقيق ذلك و هما كل من مقياس العدوانية إعداد باص (Buss) و بيري (Perry)1992، و اختبار الشخصية المتعددة الوجه 1973.

1.2.6.7. أبعاد المقياس:

يتكون هذا المقياس من ثلاثة أبعاد، يحتوي كل بعد على عدد معين من الأبعاد الجزئية ممثلة في بنود محددة.

البعد الأول: و يسمى العدوان الصريح، و يتضمن الأبعاد الجزئية التالية: العدوان المادي، العدوان اللفظي، و سرعة الغضب و التهجم و يتكون من أربعة عشر(14) بندا و هي:

(8،9،10،14،15،16،3317،34،35،36،37،38،39)

البعد الثاني: ويسمى العنوان المضمر أو العدائية، ويتضمن الأبعاد الجزئية التالية: الشعور بالاضطهاد، الشك و الاستياء، ويتكون من خمسة عشر(15) بندا وهي: (7،6،5، 21، 22، 23، 24، 25،26، 27، 29،28 ،30، 31، 32).

البعد الثالث: ويسمى الميل إلى العدوان، و يتضمن الأبعاد الجزائية التالية : الرغبة في العدوان، الرغبة في إيذاء الآخرين و الرغبة في إيذاء الذات، ويتكون مـــــــن عشرة (10) بنود وهي : (1، 2، 3، 4، 11، 12، 13، 18، 19، 20).

2.2.6.7. الخصائص السيكومترية للمقياس:

أثبت التحليل الإحصائي أن ثبات داخلي للمقياس، و قد قدر معامل الثبات ب 0.91 . كما وجد أن جميع عبارات مقياس العدوانية لها قدرة تمييزية مرتفعة بين العدوانيين وغي العدوانيين .

كما أن معاملات الارتباط بين العبارات و الدرجة الكلية على المقياس كلها دالة إحصائيا [180]ص49.

و للتأكد من ثبات المقياس، تم تطبيقه على عينه من المراهقين بلغ عددهم ثمانية و ثلاثين (38)، اختبروا بطريـــقة عشوائية ، و تم حساب معامل الارتباط بيرسون yو تحصلنا على معامل الارتباط مساوي لـــــــــ 0.73= y1 و معامل ثبات حسب المعادلة التصحيحية y2=0.84 فمعامل الارتباط دال إحصائيا و بالتالي فإن المقياس ثابت.

التطبيق:

يطبق هذا المقياس بصفة فردية أو جماعية، حيث يطلب فيه من المفحوص أن يحدد مدى تطابق كل أسلوب من الأساليب الموجودة بالجدول عليه، و ذلك بوضع إشارة(x) في الخانة التي تعبر عن مدى انطباق العبارة عليه و ذلك حسب سلم متصل من (05) درجات.

حساب النقطة الخام:

يتم حساب النقاط كما يلي:

- خمس نقاط إذا كانت الإجابة : دائما.
- أربع نقاط إذا كانت الإجابة : غالبا.
- ثلاث نقاط إذا كانت الإجابة : أحيانا.
- نقطتان إذا كانت الإجابة : نادرا.
- نقطة واحدة إذا كانت الإجابة : أبدا.

ثم تجمع كل العلامات للحصول على الدرجة الخام في المقياس، لاستعمالها فيما يناسب من الأساليب الإحصائية.

درجات التصحيح:

يمكن أن يحصل التلميذ على علامة أقصاها 195 و أدناها 39، فهو كلما اقترب من العدد 195 و ابتعد عن درجة 39 زادت مؤشرات عدوانيته، وفقا للتقسيم التالي:

من 39 – 97.5 عدوانية خفيفة.

من97.5 – 136.5 عدوانية متوسطة.

من 136.5 – 195 عدوانية شديدة.

3.6.7. مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة:

يهدف مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة الذي تم بناؤه من قبل الباحثة في صورته النهائية، كما هو موضح في الملحق، إلى قياس درجة الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة.

1.3.6.7. أبعاد المقياس:

يتكون المقياس من ستة أبعاد رئيسية و هي:

الزمن المستغرق و التواتر،التفاعل الوجداني عند ممارسة اللعب، التبعية و الاعتيادية، الانسحاب و الإنفراد، الانزعاج عند المقاطعة عن اللعب، الميول نحو الألعاب الإلكترونية العنيفة.

و قد أشتمل المقياس في العموم على 30 بندا، حيث كل بعد تمثله خمسة بنود كالتالي:

1. الزمن المستغرق و التواتر: تمثله البنود 30.29.03.02.01
2. التفاعل الوجداني عند ممارسة اللعب:تمثله البنود 31.07.06.05.04
3. التبعية و الاعتيادية: تمثله البنود 18.17.16.15.14
4. الانسحاب و الإنفراد:تمثله البنود 23.22.21.20.19
5. الانزعاج عند مقاطعة اللعب: يمثله كل من البند 28.27.26.25.24
6. الميول نحو الألعاب الإلكترونية العنيفة: تمثله البنود13.12.11.10.09

مع العلم أنه تم التمهيد للمقياس بأسئلة خاصة ببعض المتغيرات الأساسية المتعلقة ب (أهم الألعاب الإلكترونية العنيفة المحبذ ممارستها، كيفية اقتناء هذه الألعاب، و أشكال ممارستها) إضافة إلى البيانات العامة الخاصة بكل مبحوث من (اسم المؤسسة التعليمية، الجنس، السن، المستوى التعليمي)

2.3.6.7. طريقة الإجابة و التنقيط:

يطلب من المفحوص قراءة كل عبارة من عبارات المقياس جيدا، ثم اختيار الإجابة المناسبة التي تعبر عن رأيه الفعلي على سلم مكون من اختيارات ب 4 نقاط (دائما=4، غالبا=3، أحيانا=2، أبدا=1) مع التأكيد أنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة.

3.3.6.7. معايير تقدير المقياس:

تم وضع معايير لتقدير مستوى درجات الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة و هي كما يلي:

من 30 – 60 إدمان خفيف.

من 60 – 90 إدمان متوسط.

من 90 – 120 إدمان قوي.

7.7. أساليب تحليل البيانات:

تم تحليل بيانات هذا البحث باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

المتوسط الحسابي: لحساب متوسط درجات أفراد العينة في مختلف مقاييس البحث.

الانحراف المعياري: لحساب درجة تشتت درجات أفراد العينة في المقاييس المستخدمة.

معامل فريدمان للرتب: لترتيب درجات أفراد العينة في المقاييس المستخدمة.

معامل الارتباط بيرسون: استخدم لدراسة العلاقة بين المتغيرات(السلوك العدواني و المخططات المبكرة غير المتكيفة، و كذلك العلاقة بين السلوك العدواني و الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة)، كما تم استخدامه للتأكد من صدق المقاييس.

معامل ألفا–كرونباخ (Alpha-Cronbach)، التجزئة النصفية(Split-half) و ذلك للتحقق من صدق و ثبات مختلف المقاييس المستعملة في هذا البحث.

و هذا من خلال استخدام البرنامج الإحصائي لمعالجة البيانات في العلوم الاجتماعية (SPSS)، باستخدام الحاسوب.

الفصل 8

تحليل و مناقشة النتائج

تمهيد:

يتناول هذا الفصل من البحث عر ض و تحليل و مناقشة النتائج المتوصل إليها، فقد تم تقسيم بيانات البحث إلى قسمين القسم الأول تطرقنا فيه إلى عرض وصفي تحليلي للنتائج الخاصة بمتغيرات البحث، أما القسم الثاني فيحتوي على النتائج الخاصة بفرضيات البحث متبوعة بمناقشة النتائج على ضوء الأدبيات السابقة حول الموضوع.

1.8. تحليل و مناقشة النتائج الخاصة بمتغيرات البحث:

1.1.8 .المخططات المبكرة غير المتكيفة:

الجدول رقم(17):يبين المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و معامل الرتب لفريدمان للمخططات.

المخططات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل فريدمان	الرتبة
النقص العاطفي	19.21	4.70	8.39	06
الشعور بالتخلي	18.93	5.04	11.65	07
الشك و التعدي	19.22	4.55	11.06	04
الانطواء الاجتماعي	18.70	4.80	9.45	09
الشعور بالنقص	18.24	4.35	5.60	14
الفشل	18.88	4.58	10.50	08
التبعية و عدم الكفاءة	18.30	4.53	6.59	13
الإنجراحية	18.51	4.79	11.07	11
العلاقات الدمجية	18.59	4.43	9.30	10
الخضوع	17.91	4.39	5.40	15
التضحية	19.66	6.03	10.64	06
التحكم الانفعالي المفرط	19.59	4.82	9.77	07
المتطلبات العالية	19.91	4.48	11.22	01
النقد المفرط	19.38	4.06	10.91	05
نقص التحكم الانفعالي	18.47	4.57	7.53	12

من خلال الجدول رقم(17) نلاحظ أن مخطط المتطلبات العالية احتل المرتبة الأولى و هو بذلك يتصدر المخططات الأخرى بمعامل فريدمان قدره 11.22 و بمتوسط حسابي قدره 19.91 و انحراف معياري قدره 4.48، و يليه بعد ذلك مخطط التضحية بمعامل فريدمان قدره 11.07 و متوسط حسابي قدره 19.66 و انحراف معياري قدر ب 4.79 ، أما الرتبة الثالثة فكانت لمخطط التحكم الانفعالي المفرط حيث قدر معامل فريدمان ب 11.65 أما المتوسط الحسابي فقد قدر ب 19.59 و بانحراف معياري قدره 5.04، و يليه مخطط المثاليات المتطلبة و النقد المبالغ فيه بمعامل فريدمان قدره 11.66 و متوسط حسابي قدره 19.38 و بانحراف معياري 4.55 ، أما المرتبة الخامسة فقد كانت لمخطط الشك و التعدي بمعامل فريدمان قدره 10.91 و متوسط حسابي قدره 19.22 و انحراف معياري قدره 4.06، ليأتي بعد ذلك مخطط النقص العاطفي في المرتبة السادسة بمعامل فريدمان قدره 10.64 و متوسط حسابي قدره 19.21 و انحراف معياري قدره 6.03، يليه مخطط الإهمال في المرتبة السابعة بمعامل فريدمان قدره 9.77، و متوسط حسابي قدره 18.93 و انحراف معياري قدره 4.82 ، فمخطط الفشل في المرتبة الثامنة بمعامل فريدمان قدره 10.50 و متوسط حسابي قدره 18.88 و انحراف معياري قدره 4.58 ، أما المرتبة التاسعة فقد كانت لمخطط الانطواء الاجتماعي بمعامل فريدمان قدره 9.45 و متوسط حسابي قدره 18.70 و انحراف معياري قدره 4.80، في حين أن مخطط العلاقات الدمجية احتل المرتبة العاشرة بمعامل فريدمان قدره 9.30 و متوسط حسابي قدره 18.59 و انحراف معياري قدره 4.70، و كانت المرتبة الحادية عشر لمخطط الإنجراحية بمعامل فريدمان قدره 8.39 و متوسط حسابي قدره 18.51 و انحراف معياري قدره 4.70 ، أما مخطط نقص التحكم الانفعالي فقد حاز على المرتبة الثانية عشر بمعامل فريدمان 7.53 و متوسط حسابي قدره 18.47 و انحراف معياري قدره 4.57، و قد تحصل مخطط التبعية و عدم الكفاءة على الرتبة الثالثة عشر بمعامل فريدمان قدره 6.59 و متوسط حسابي قدره 18.30 و انحراف معياري قدره 4.53 ، يليه مخطط الشعور بالنقص في المرتبة الرابعة عشر بمعامل فريدمان قدره 5.60 و متوسط حسابي قدره 18.24 و انحراف معياري قدره 4.35 ، أما المرتبة الخامسة عشر و الأخيرة فقد كانت لمخطط الخضوع بمعامل فريدمان قدره 5.40 و متوسط حسابي قدر ب 17.91 و انحراف معياري قدرب 4.39 .

يتضح مما سبق أن المخططات الأكثر بروزا لدى مجموعة بحثنا هي مخطط المتطلبات العالية و مخطط التضحية، و مخطط التحكم الانفعالي و مخطط المثاليات المتطلبة، و هذا ما قد يتوافق مع دراسة سيموز و زملائه و الذي كانت فيه المخططات الثلاثة الأكثر بروزا على التوالي مخطط المتطلبات العالية بمتوسط حسابي قدره 18.04 و انحراف معياري قدره5.2، إلا أن المرتبة الثانية في هذه الدراسة كانت لمخطط السيطرة بمتوسط حسابي قدره 15.4 و انحراف معياري قدره 4.4، و في المرتبة الثالثة مخطط التحكم الانفعالي المفرط بمتوسط حسابي قدره 15.3 و انحراف معياري قدره 5.06 و هذا ما يتوافق مع دراستنا الحالية، أما مخطط التضحية فقد احتل المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدره 12.4 و انحراف معياري قدره 4.7 [181]ص64.

و يمكن أن يرجع هذا الترتيب إلى أن الخصائص التي يتسم بها أصحاب هذه المخططات هي خصائص مقبولة اجتماعيا، مما يجعل الإجابة على بنودها و التصريح بها أسهل من غيرها من

المخططات المتبقية، فصاحب مخطط المتطلبات العالية يتسم بمحاولة الوصول إلى مستوى عال من الكمال في سلوكاته و انجازاته القياسية و الدقة و النظام، في حين يتسم صاحب مخطط التضحية بتقديم مصالح الآخرين قبل مصالحه، بالتالي الإحساس بالمسؤولية تجاه الآخر من المعاني الإيجابية و المقبولة أخلاقيا و ثقافيا [182]ص77، إذ أن الرحمة و مد يد العون إلى المحتاج دعت إليها الأديان السماوية و فطرت عليها النفس البشرية، أما مخطط التحكم الانفعالي المفرط و الذي يعد المخطط الثالث من حيث البروز فصاحبه هو الآخر لديه رغبة ملحة في كسب الاستحسان الاجتماعي من خلال خنق انفعالاته و قمعها و هذا حسب ما بينه وينبرجر و زملاؤه، كما أن مخطط المثاليات المتطلبة و النقد المفرط كان من المخططات البارزة لدى التلاميذ فصاحبه يرى نفسه قادرا على القيام أو الحصول على ما يريده دون مراعاة للآخرين، و له اتجاه مبالغ فيه في تأكيد قوته و رأيه و قد يرجع السبب في ذلك إلى خصوصية مرحلة المراهقة و التي تتميز بمحاولة إثبات الذات و فرض الوجود و بالتالي فهم لا يتحرجون من الإجابة على بنود هذا المخطط فهو من وجهة نظرهم إبراز للاستقلالية و التحدي دون المبالاة بالقيم و المعايير.

أما فيما يتعلق بالمخططات التي حازت على المراتب الأخيرة كمخطط التبعية و عدم الكفاءة و مخطط الشعور بالنقص و مخطط الخضوع، فأصحاب هذه المخططات يتحرجون من الإجابة على أسئلة هذه المخططات لأنها تهدد صورة الذات لا سيما مرحلة المراهقة و ما يعتريها من تغيرات، فهو يعمد إلى الكبت و التمويه و عدم الاعتراف مما يعد إشكالية عند تطبيق المقاييس الموضوعية على البيئة الجزائرية، و هذا مايؤكده [183]ص243، أنه من مميزات المفحوص الجزائري الكبت، التكتم، نقص التبصر، وعدم مواجهة الذات و الاعتراف.

2.1.8. الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة:

الجدول رقم(18) يبين مستويات الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة

	التكرارات	النسبة المئوية
إدمان خفيف	102	51
إدمان متوسط	60	30
إدمان قوي	38	19

يتضح من خلال الجدول رقم(18) أن نسبة 51% من أفراد العينة لديهم مستوى منخفض من الإدمان، بينما 30% من التلاميذ سجلوا مستوى متوسط من الإدمان، في حين 19% لديهم مستوى مرتفع من الإدمان.

و عليه يتضح أن نسبة أفراد العينة ذوي الإدمان الخفيف هي الغالبة، لتليها نسبة ذوي الإدمان المتوسط، أما نسبة ذوي الإدمان القوي فقد احتلت المرتبة الأخيرة.

3.1.8. السلوك العدواني:

الجدول رقم(19) يبين مستويات العدوانية لدى أفراد العينة

	التكرارات	النسب المئوية
عدوانية خفيفة	58	29
عدوانية متوسطة	98	49
عدوانية شديدة	44	22

نلاحظ من خلال الجدول رقم(19) أن نسبة 29% من أفراد العينة لديهم مستوى منخفض من العدوانية، بينما 49% من التلاميذ قد سجلوا مستوى متوسط من العدوانية، في حين 22% سجلوا مستوى مرتفع من العدوانية.

من هنا يتضح أن نسبة العدوانية المتوسطة قد غلبت على أفراد العينة، لتليها نسبة أفراد العينة ذوي العدوانية الخفيفة، أما نسبة أفراد العينة ذوي العدوانية الشديدة فقد احتلت المرتبة الأخيرة.

2.8. تحليل و مناقشة النتائج الخاصة بالفرضيات:

1.2.8. تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على انه توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين العدوانية و مخطط النقص العاطفي لدى عينة البحث.

و لاختبار صحة الفرضية تم تطبيق معامل الارتباط بيرسون (Pearson)، و الجدول التالي يمثل هذه الفرضية:

الجدول رقم (20): يوضح معامل الارتباط بين مخطط النقص العاطفي و العدوانية.

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة (N)	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
المخطط1/ النقص العاطفي	18.51	4.70	200	0.20	0.05
العدوانية	133.85	20.94			

يشير الجدول رقم (20) أن متوسط مخطط النقص العاطفي قد بلغ 18.51 بانحراف معياري قدره 4.70، بينما سجل المتوسط الحسابي للعدوانية 133.85 بانحراف معياري قدره 20.94، فيما بلغ معامل الارتباط بين المتغيرين −0.20، دال عند مستوى 0.05 و هي علاقة عكسية تدل على أنه كلما نقص مستوى الحنان زاد مستوى العدوانية و العكس صحيح، وبالتالي تتحقق الفرضية القائلة بوجود علاقة ارتباطيه بين العدوانية و مخطط النقص العاطفي.

و يمكن تفسير ذلك بأن الحرمان العاطفي الذي غالبا ما يكون مصدره الوالدان منبع الثقافة السلوكية و التربية السليمة و التنشئة الاجتماعية الإيجابية للطفل يؤدي به إلى عدم الثقة بنفسه و بمن حوله بالتالي يقوم بأساليب سلوكية سلبية غير توافقية لإثبات ذاته أو أفعال تعمل على غياب ذاته لشعوره بالدونية تعويضا عن حرمانه العاطفي لا سيما في مرحلة المراهقة و ما تتميز به من خصوصية، و هذا ما تؤكده دراسة بدرية محمد(1988) حول أثر الحرمان من الوالدين على شخصية الطفل و المراهق، كذلك تؤكد هذه النتيجة دراسة تيفاني Tiffany(1991) حيث يرى أن الطفل المحروم عاطفيا بسبب التفكك الأسري و ذلك بانفصال الأبوين أو موت أحدهما، لا يكون قادر على رد فعل ما يحمله من هموم و من صدمة الإحباط إلا بسلوك عدواني اتجاه الذات أو الغير، كما قد أشارت العديد من الدراسات أن التقبل العاطفي الذي يظهره كلا الوالدين للأبناء يرتبط ايجابا بتقدير الذات لهؤلاء و على توافقهم النفسي من بين هذه الدراسات روبرتزو بنجستون [184] ص263، و دراسة ديمو و آخرون[185]ص205،و دراسة لي [186]ص120 .

فعدم الإشباع العاطفي من طرف أحد الوالدين يجعل الفرد ينشأ في كنف جاف خال من العاطفة و الحنان، و يلازمه ذلك في مختلف مراحل حياته، مما يؤثر في سلوكات الفرد و تصرفاته، باعتبار أن الحرمان الأمومي و الأبوي بكافة جوانبه يعتبر من أهم حوافز و مولدات العنف، وذلك لما يتركه هذا الحرمان من آثار عميقة من الناحية الذهنية و الاجتماعية و العضوية [33]ص63 .

2.2.8. تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على انه توجد علاقة ارتباطيه بين العدوانية و مخطط الشعور بالتخلي و الإهمال لدى عينة البحث.

و لاختبار صحة الفرضية تم تطبيق معامل الارتباط بيرسون (Pearson)، و الجدول الموالي يوضح هذه الفرضية:

الجدول رقم (21): يوضح معامل الارتباط بين مخطط الشعور بالتخلي و الإهمال و العدوانية.

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة (N)	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
المخطط02/ الشعور بالتخلي و الإهمال	19.59	5.04	200	0.23	0.05
العدوانية	133.85	20.94			

يتضح من الجدول رقم (21) أن متوسط مخطط الشعور بالتخلي و الإهمال و عدم الاستقرار بلغ 19.59 بانحراف معياري قدره 5.04 و سجل المتوسط الحسابي للعدوانية 133.85 بانحراف معياري قدره 20.94 فيما بلغ معامل الارتباط بين المتغيرين 0.23 و هي قيمة موجبة و دالة عند مستوى الدلالة 0.05 مما يدل على وجود علاقة طردية موجبة بين مخطط الإهمال و العدوانية أي كلما زاد مستوى الشعور بالتخلي و الإهمال زاد مستوى العدوانية و العكس صحيح، و عليه تتحقق الفرضية القائلة بوجود علاقة ارتباطيه بين العدوانية و مخطط الشعور بالإهمال

و يمكن تفسير ذلك بان حامل مخطط الإهمال الذي يعد هو الآخر مخططا غير متكيف يتشكل من نقص الاستقرار و الثقة المدركة من طرف الأشخاص الذين يقومون على رعاية الطفل، فنشأة الطفل في أجواء تفتقر إلى الحب و الحنان من والديه أو إحداهما سينعكس سلبا ليتجسد ذلك في سلوكات عدوانية كرد فعل عن هذا النقص، لذا شعور الطفل بحب من يحيطون به عامة و حب والديه خاصة من الشروط الأساسية للطمأنينة الانفعالية و الراحة النفسية، فالعديد من الدراسات تؤكد هذا الطرح النظري من بينها دراسة [187]ص293، الذي يرى أن الطفل المحروم من الرعاية الو الدية و الذي يكون عرضة للإهمال و عدم الاستقرار سيخلق مستقبلا عدوانا خارجيا، و فيه يوجه العدوان نحو الآخرين و الأشياء و البيئة ليرتبط هذا العدوان الخارجي بمظاهر سلوكية مثل لوم الآخرين و الشجار معهم و الخلافات مع الأصدقاء، كما خلصت دراسة حسين كامل و السيد سليمان 1990إلى وجود علاقة ارتباطيه بين الاتجاه الوالدي نحو التسلط و الإهمال في تنشئة الأبناء و السلوك العدواني لديهمة[13] ص95، فانعدام الحب و الأمن النفسي لدى الطفل و المراهق يؤدي به إلى السلوك العدواني المخالف للمجتمع، و حسب [188]ص209، العدوان هو استجابة يرد بها المرء على الخيبة و الإحباط و الحرمان و الإهمال.

3.2.8. تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على انه توجد علاقة ارتباطيه بين العدوانية و مخطط الشك و التعدي لدى عينة البحث.

و لاختبار صحة الفرضية تم تطبيق معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، و الجدول الموالي يوضح هذه الفرضية

الجدول رقم (22): يوضح معامل الارتباط بين مخطط الشك و التعدي و العدوانية.

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة (N)	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
المخطط03/ الشك و التعدي	19.38	4.55	200	−0.06	غ.د
العدوانية	133.85	20.94			

يشير الجدول رقم(22) أن مخطط الشك و التعدي قد بلغ متوسطه 19.38 بانحراف معياري قدر ب 4.55، ليسجل المتوسط الحسابي للعدوانية 133.85 بانحراف معياري قدره 20.94، فيما بلغ معامل الارتباط بين المتغيرين −0.06 فهو سالب و ضعيف و غير دال مما يشير إلى عدم تأثير هذا المخطط على العدوانية لدى مجوعة بحثنا الحالي، و بالتالي لم تتحقق هذه الفرضية.

و يمكن تفسير هذه النتيجة باعتبار أن صاحب هذا المخطط يتسم بتوقع سوء المعاملة من الآخرين و استغلاله و الكذب عليه، هذا ما يؤدي به إلى أن تكون ردود أفعاله تتسم بالعدوانية لكن في هذه الحالة و حسب ما وضحه هاوسوس [45] ،أن هذه المخططات رغم أضرارها العديدة إلا أن لها مزايا تتمحور في الطفولة و المراهقة و هي توفير الأمان مما يسمح له بالتكيف مع محيطه أو على الأقل إمكانية احتماله، فهو يستبق فكرة المعاملة بظلم ليصبح هذا المخطط غير شعوري حيث لا ينتبه إلى ما يعيشه من ظلم بالتالي وجود المخطط يسمح بتألم أقل و معاناة أخف كما أنه يعطي توهم بأنه يمكن التنبؤ بالعالم و بتكرار نفس الحرمان و النقصان و المعاملة بظلم ليصبح يرى أن ما يعيشه عاديا.

4.2.8. تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه توجد علاقة ارتباطيه بين العدوانية و مخطط الانطواء الاجتماعي لدى عينة البحث.

و لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون(Pearson) و الجدول التالي يمثل هذه الفرضية:

الجدول رقم (23): يوضح معامل الارتباط بين مخطط الانطواء الاجتماعي و العدوانية.

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة (N)	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
المخطط04/ الانطواء الاجتماعي	18.70	4.80	200	−0.07	غ.د
العدوانية	133.85	20.94			

يبين الجدول رقم(23) أن مخطط الانطواء الاجتماعي قد سجل متوسط حسابي قدره 18.70 بانحراف معياري قدر ب 4.80، في حين سجل المتوسط الحسابي للعدوانية 133.85 بانحراف معياري قدر ب20.94، فيما بلغ معامل الارتباط بين المتغيرين −0.07 و هو سالب و ضعيف و غير دال ، مما يدل على عدم تأثير هذا المخطط على العدوانية و بالتالي لم تتحقق هذه الفرضية.

و بناءا على هذه النتيجة يمكن القول بأن المراهق يعبر عن شعوره بالعزلة بأساليب مختلفة مثل الانسحاب و القلق و الاكتئاب أو استخدام المهدئات أو الانحرافات، كما يرتبط الشعور بالعزلة بسلوكات عديدة منها الخجل و الحزن بالتالي ليس بالضرورة أن تكون العدوانية مرتبطة بالعزلة الاجتماعية دائما [189] ، فصاحب هذا المخطط يتسم بالشعور بالعزلة، انقطاع عن العالم، و بأنه مختلف عن الآخرين و لا ينتمي لأي فوج أو جماعة، ما يجعله متجنبا الآخرين فلا يدخل في مشادات معهم، حيث أشار رسل (Russel) أن المراهقين الذين يعانون من العزلة هم أكثر قلقا و لديهم تقدير منخفض و نظرة سلبية اتجاه الحياة بشكل عام.

5.2.8. تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أنه توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين العدوانية و مخطط الشعور بالنقص و الخجل لدى عينة البحث.

و لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون(Pearson) و الجدول التالي يوضح هذه الفرضية:

الجدول رقم (24): يوضح معامل الارتباط بين مخطط الشعور بالنقص و الخجل و العدوانية.

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة (N)	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
المخطط05/ الشعور بالنقص و الخجل	18.24	4.35	200	-002	غ.د
العدوانية	133.85	20.94			

يشير الجدول رقم(24) أن مخطط الشعور بالنقص و الخجل قد سجل متوسط حسابي قدر ب18.24 و انحراف معياري قدره 4.35، في حين بلغ المتوسط الحسابي للعدوانية 133.85 بانحراف معياري قدر ب 20.94، ليبلغ معامل الارتباط بين المتغيرين -0.02 و هو سالب و ضعيف و غير دال، مما يشير إلى عدم تأثير هذا المخطط على العدوانية، و بالتالي لم تتحقق الفرضية القائلة بوجود علاقة ارتباطيه بين العدوانية و مخطط الشعور بالنقص و الخجل.

و يمكن تفسير ذلك بأن صاحب هذا المخطط يتسم بحكمه على أنه شخصية غير متكاملة و غير قادرة، و أنه لا يؤثر في الآخرين، ولا يتحمل الانتقادات و التوبيخ و يتضايق من مقارنته بالآخرين و يتميز بنقص الثقة بالنفس، كما أنه يلوم نفسه اتجاه عيوبه، و قد تكون هذه العيوب داخلية أو خارجية [190]ص73، و عليه فإن خجله و شعوره بالنقص يمنعه من فرض قوته أو من أن يتسم سلوكه بالعدوانية.

6.2.8. تحليل و مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على أنه توجد علاقة ارتباطيه بين العدوانية و مخطط الفشل.

و لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون(Pearson) و الجدول التالي يوضح هذه الفرضية:

الجدول رقم (25): يوضح معامل الارتباط بين مخطط الفشل و العدوانية.

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة (N)	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
المخطط06/ الفشل	18.88	4.58	200	0.23	0.05
العدوانية	133.85	20.94			

يشير الجدول رقم(25) أن المتوسط الحسابي لمخطط الفشل قدر ب 18.88 بانحراف معياري قدره4.58، بينما سجل المتوسط الحسابي للعدوانية 133.85 بانحراف معياري قدره 20.94، ليبلغ معامل الارتباط بين المتغيرين 0.23 و هو موجب و دال عند مستوى دلالة 0.05، و هي علاقة طردية تدل على أنه كلما زاد مستوى الفشل زاد مستوى العدوانية و العكس صحيح، و عليه تتحقق الفرضية القائلة بوجود علاقة ارتباطيه بين العدوانية و مخطط الفشل.

و يمكن تفسير هذه النتيجة أن صاحب هذا المخطط يتسم باعتقاده انه فاشل أو أنه سيفشل، أو أنه غير قادر على النجاح مثل الآخرين، فهو يحكم على نفسه أنه عديم الكفاءة، لا يملك موهبة و جاهل، أو لديه مستوى أقل من الآخرين [36]ص44، مما يؤدي به إلى الإحباط الذي يعبر عنه بشكل عدواني، و هذا ما توصلت إليه دراسات كل من دولارد، دووب و ميللر(Dollard, Daop, Miller,Sears1939) حيث أن السلوك العدواني هو الاستجابة الطبيعية للإحباط إذ أن هناك ارتباط ايجابي بين مقدار العدوان و درجة الإحباط الذي غالبا ما يكون مصدره الفشل، في حين أشار الباحث دفتي (Devity)أن العدوان استجابة محتملة للإحباط، و لكنه ليس نتيجة حتمية[191]ص308.

7.2.8. تحليل و مناقشة الفرضية السابعة:

تنص الفرضية السابعة على أنه توجد علاقة ارتباطيه بين العدوانية و مخطط التبعية و عدم الكفاءة لدى عينة البحث.

و لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل بيرسون(Pearson)، و الجدول الموالي يمثل هذه الفرضية:

الجدول رقم (26): يوضح معامل الارتباط بين مخطط التبعية و عدم الكفاءة و العدوانية.

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة (N)	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
المخطط07/ التبعية و عدم الكفاءة	18.30	4.53	200	-006	غ.د
العدوانية	133.85	20.94			

يشير الجدول رقم(26) أن مخطط التبعية و عدم الكفاءة قد سجل متوسط حسابي قدرب18.30 و انحراف معياري قدر ب 4.53، بينما سجل المتوسط الحسابي للعدوانية 133.85 بانحراف معياري قدره 20.94، ليبلغ معامل الارتباط بين المتغيرين -0.03 و هو سالب و ضعيف مما يشير إلى عدم تأثير هذا المخطط على العدوانية، و بالتالي لم تتحقق الفرضية القائلة بوجود علاقة ارتباطيه بين العدوانية و مخطط التبعية.

و يمكن تفسير هذه النتيجة أن حامل هذا المخطط و الذي يعتقد صاحبه بأنه عاجز على مواجهة المسؤوليات اليومية بمفرده (كاتخاذ القرارات وتسيير الأموال، حل المشاكل اليومية و الاعتناء بالنفس [37]ص74، فهو يمتثل لأوامر و آراء الآخرين كما أنه دائما بحاجة إلى من يدفعه إلى الأمام، و يظهر هذا المخطط على شكل السلبية و نقص المبادرة و الميل إلى الإحجام بدل الإقدام بالتالي يكون حامل هذا المخطط بعيد كل البعد عن السلوك العدواني لأن ذلك يتطلب منه جرأة و إقدام و فرض لقوته أي عكس ما يتميز به من سمات.

8.2.8. تحليل و مناقشة الفرضية الثامنة:

تنص الفرضية الثامنة على أنه توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين العدوانية و مخطط الخوف من المرض و الخطر لدى عينة البحث.

و لاختبار هذه الفرضية تم تطبيق معامل الارتباط بيرسون(Pearson)، و الجدول رقم(27) يبين هذه الفرضية:

الجدول رقم (27): يوضح معامل الارتباط بين مخطط الخوف من المرض و الخطر و العدوانية.

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة (N)	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
المخطط08/ الخوف من المرض و الخطر	19.66	4.79	200	−0.07	غ.د
العدوانية	133.85	20.94			

يوضح الجدول رقم(27) مخطط الخوف من المرض و الخطر قد سجل متوسط حسابي قدرب19.66، و انحراف معياري قدر ب4.79، في حين سجل المتوسط الحسابي للعدوانية 133.85 بانحراف معياري قدر ب 20.94، و بلغ معامل الارتباط بين المتغيرين −0.07 و هو سالب و غير دال مما يدل على عدم تأثير هذا المخطط على العدوانية، و عليه لم تتحقق الفرضية القائلة بوجود علاقة ارتباطيه بين العدوانية و مخطط الخوف من المرض و الخطر.

و يمكن تفسير ذلك بأن حامل هذا المخطط الذي تكون لديه مخاوف غير منطقية تتعلق هذه المخاوف اللاعقلانية بعدة احتمالات من بينها الصحة كالإصابة بنوبة قلبية أو سرطان و الكوارث التي من غير الممكن تجنبها كالزلازل، و الانفعالات كأن يفقد عقله [36]ص43. بالتالي فهو يطور سياقات واعية كأن يلجأ إلى ما يسمى بالتجنب العاطفي بمعنى أنه يسرح بأنه مفرغ عاطفيا أي عاجز عن الشعور بالغضب و العدوانية و القلق و الحزن منعا للانفعالات السلبية التي تكون نتيجة انطلاق المخطط غير المتكيف أي يكون لديه مستوى عال من القمع الانفعالي.

9.2.8. تحليل و مناقشة الفرضية التاسعة:

تنص الفرضية التاسعة على أنه توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين العدوانية و مخطط العلاقات الدمجية لدى عينة البحث.

و لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون(Pearson) و الجدول رقم(28) يوضح هذه الفرضية:

الجدول رقم (28): يوضح معامل الارتباط بين مخطط العلاقات الدمجية و العدوانية.

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة (N)	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
المخطط09/ العلاقات الدمجية	18.59	4.43	200	-0.09	غ.د
العدوانية	133.85	20.94			

يشير الجدول رقم (28) إلى أن مخطط العلاقات الدمجية قد سجل متوسط حسابي قدر ب18.59 و انحراف معياري قدر ب 4.43، في حين سجل المتوسط الحسابي للعدوانية 133.85 بانحراف معياري قدر ب20.94، و بلغ معامل الارتباط بين المتغيرين -0.09، و هو سالب و ضعيف و غير دال مما يشير إلى عدم تأثير هذا المخطط على العدوانية، و بالتالي لم تتحقق هذه الفرضية.

و يمكن تفسير ذلك بان صاحب هذا المخطط يكون له تعلق عاطفي شديد بشخص أو بعدة أشخاص كالوالدين فهو يشعر بحزن دون وجود هذا الشخص، يحس بأنه مقهور من الآخرين، يشعر بالفراغ و دون هدف [36]ص44، ما يعني وجود صعوبة في الانفصال و عدم الاستقلالية. في حين من الممكن أن تتسم ردود أفعاله بنوع من العدوانية في غياب الشخص الذي تم التعلق به عاطفيا.

10.2.8 تحليل و مناقشة الفرضية العاشرة:

تنص الفرضية العاشرة على أنه توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين العدوانية و مخطط الخضوع لدى عينة البحث.

و للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون(Pearson) و الجدول رقم(29) يوضح هذه الفرضية:

الجدول رقم (29): يوضح معامل الإرتباط بين مخطط الخضوع و العدوانية.

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة (N)	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
المخطط10/ الخضوع	17.91	4.39	200	-0.03	غ.د
العدوانية	133.85	20.94			

يبين الجدول رقم (29) أن مخطط الخضوع قد سجل متوسط حسابي قدر ب17.91 و انحراف معياري قدر ب4.39، ليسجل المتوسط الحسابي للعدوانية 133.85 بانحراف معياري قدره 20.94، و بلغ معامل الارتباط بين المتغيرين-0.03 و هو سالب و ضعيف و غير دال، مما يعني عدم تأثير هذا المخطط على العدوانية، و عليه لم تتحقق هذه الفرضية.

و يمكن تفسير هذه النتيجة أن حامل هذا المخطط تتسم تصرفاته و انفعالاته بالخضوع للآخرين، لأنه يحس بأنه مرغم على التصرف بهذه الطريقة، و يكون ذلك لتفادي الغضب، العدوانية و الإهمال، فهو يظهر طاعة مبالغة فيها للآخرين، و يقمع غضبه ضد هؤلاء الذين يخضع لهم، غير أن ردود أفعاله في بعض الأحيان تكون قوية إذا أحس بخيانتهم له و التي تكون بشكل سلوك عدواني، انفجار في الغضب، انحرافات، أعراض سيكوسوماتية [37]ص75، فبقدر خضوع حامل هذا المخطط للآخرين و ما يظهره من ليونة مفرطة، لكن هناك غالبا غضب مكبوت اتجاههم يؤدي إلى العدوانية هذا ما يفسر وجود علاقة عكسية ضعيفة بين العدوانية و مخطط الخضوع.

11.2.8. تحليل و مناقشة الفرضية الحادية عشر:

تنص الفرضية الحادية عشر على أنه توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين السلوك العدواني و مخطط التضحية لدى عينة البحث.

و للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون(Pearson) و الجدول رقم (30) يوضح هذه الفرضية:

الجدول رقم (30): يوضح معامل الارتباط بين مخطط التضحية و العدوانية.

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة (N)	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
المخطط11/ التضحية	19.21	6.03	200	-0.15	غ.د
العدوانية	133.85	20.94			

يوضح الجدول رقم (30) أن مخطط التضحية قد سجل متوسط حسابي قدر ب 19.21 و انحراف معياري قدر ب6.03، ليسجل المتوسط الحسابي للعدوانية 133.85 بانحراف معياري قدر ب20.94، و بلغ معامل الارتباط بين المتغيرين-0.15 و هو سالب و دال عند مستوى دلالة 0.05 ، و هي علاقة عكسية تدل على أنه كلما زاد مخطط التضحية انخفض مستوى العدوانية لدى عينة دراستنا و العكس صحيح، و عليه تكون قد تحققت الفرضية القائلة بوجود علاقة ارتباطيه بين العدوانية و مخطط التضحية.

و بناءا على هذه النتيجة يمكن القول أن صاحب هذا المخطط يتسم بتقديم مصالح الآخرين على مصلحته و عليه فالقدرة العالية على التضحية و العطاء من السمات المرغوبة اجتماعيا بالتالي لا مجال لتبني السلوك العدواني لحامل مخطط التضحية.

12.2.8. تحليل و مناقشة الفرضية الثانية عشر:

تنص الفرضية الثانية عشر على أنه توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين العدوانية و مخطط التحكم الانفعالي المفرط لدى عينة البحث.

و للتحقق من صحة هذه الفرضية تم تطبيق معامل الارتباط بيرسون(Pearson) و الجدول رقم (31) يوضح هذه الفرضية:

الجدول رقم (31): يوضح معامل الارتباط بين مخطط التحكم الانفعالي المفرط و العدوانية.

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة (N)	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
المخطط12/ التحكم الانفعالي المفرط	18.93	4.82	200	−0.07	غ.د
العدوانية	133.85	20.94			

يشير الجدول رقم (31) مخطط التحكم الانفعالي المفرط قد سجل متوسط حسابي قدر ب18.93 بانحراف معياري قدر ب4.82، فيما سجل المتوسط الحسابي للعدوانية 133.85 بانحراف معياري قدر ب20.94، و قد بلغ معامل الارتباط بين المتغيرين−0.07، و هو سالب و ضعيف و غير دال مما يعني عدم تأثير هذا المخطط على العدوانية، و بناءا على هذا لم تتحقق هذه الفرضية.

و يمكن تفسير ذلك بأن صاحب هذا المخطط تكون لديه مراقبة دائمة أو تحكم مبالغ فيه لمشاعره و طريقة كلامه تجنبا للوقوع في الخطأ أو سوء التوافق مع الآخرين و من أبرز الخصائص التي يتصف بها هي قمع الغضب و العدوانية [37]ص77، فهو يتسم بخنق انفعالاته و قمعها بهدف الحصول على الاستحسان الاجتماعي، هذا ما توصلت إليه دراسة أحمد عبد الله الثنيان(2002) حيث أن الأفراد الذين يتمتعون بضبط نفسي مرتفع يكونون أكثر قدرة على التحكم و السيطرة على سلوكاتهم [13]ص91.

13.2.8. تحليل و مناقشة الفرضية الثالثة عشر:

تنص الفرضية الثالثة عشر على أنه توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين العدوانية و مخطط الحقوق الشخصية و المتطلبات المفرطة لدى عينة البحث.

و للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل بيرسون(Pearson) و الجدول التالي يوضح هذه الفرضية:

الجدول رقم (32): يوضح معامل الارتباط بين مخطط الحقوق الشخصية و المتطلبات المفرطة و العدوانية.

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة (N)	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
المخطط13/ الحقوق الشخصية المتطلبة و المفرطة	19.91	4.48	200	0.15	0.05
العدوانية	133.85	20.94			

يشير الجدول رقم(32) أن المتوسط الحسابي لمخطط الحقوق الشخصية و المتطلبات المفرطة قدر ب19.91 بانحراف معياري قدر ب4.48، و سجل المتوسط الحسابي للعدوانية 133.85 بانحراف معياري قدر ب20.94، فيما بلغ معامل الارتباط بين المتغيرين 0.15، دال عند مستوى 0.05 و هي علاقة طردية تدل على انه كلما زاد مستوى المتطلبات المفرطة زاد مستوى العدوانية و العكس صحيح، و بالتالي تكون قد تحققت الفرضية القائلة بوجود علاقة ارتباطيه بين العدوانية و مخطط الحقوق الشخصية و المتطلبات المفرطة.

و يمكن تفسير ذلك بان صاحب هذا المخطط يرى أنه قادر على القيام أو الحصول على ما يريده دون مراعاة استقلالية و حقوق الآخرين و له اتجاه مبالغ فيه في تأكيد قوته و وجهة نظره و السعي وراء مصلحته الشخصية، فهو يتميز بالإلحاح و التسلط ونقص في اللباقة و التفاعل الوجداني[36]ص44، و عليه فهو يلجأ إلى العدوانية لتأكيد قوته و من اجل الوصول إلى أهدافه الشخصية دون اكتراث أو تقدير لما سينجم من خسارة للآخرين أي دون النظر للعراقيل الاجتماعية التي قد تقابله، و هذا ما قد يغلب على فئة المراهقين فقد يكون ذلك من وجهة نظرهم إبراز للاستقلالية و التحدي و إثبات للذات رغم الحواجز الاجتماعية.

14.2.8. تحليل و مناقشة الفرضية الرابعة عشر:

تنص الفرضية الرابعة عشر على أنه توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين العدوانية و مخطط المثاليات العالية و النقد المفرط لدى عينة البحث.

و للتحقق من صحة هذه الفرضية تم تطبيق معامل الارتباط بيرسون (Pearson) و الجدول الموالي يوضح هذه الفرضية:

الجدول رقم (33): يوضح معامل الارتباط بين مخطط المثاليات العالية و النقد المفرط و العدوانية.

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة (N)	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
المخطط14/ المثاليات العالية و النقد المفرط	19.22	4.70	200	-0.01	غ.د
العدوانية	133.85	20.94			

يبين الجدول رقم(33) أن مخطط المثاليات العالية و النقد المفرط قد سجل متوسط حسابي قدر ب19.22 و انحراف معياري قدر ب 4.06، و سجل المتوسط الحسابي للعدوانية 133.88 بانحراف معياري قدر ب 20.94 و بلغ معامل الارتباط بين المتغيرين-0.01 و هو سالب و ضعيف و غير دال، مما يدل على عدم تأثير هذا المخطط على العدوانية، و عليه لم تتحقق هذه الفرضية.

و يمكن تفسير ذلك بان صاحب هذا المخطط الذي يتسم بمحاولة الوصول إلى مستوى عال من الكمال في سلوكاته و انجازاته القياسية و أن يكون المثل الأعلى لكي يتجنب الانتقادات، كما أنه يتميز بإتباع القوانين المنظمة للحياة و الالتزام بالقواعد الأخلاقية، و هذه خصائص مقبولة اجتماعيا مما يجنبه الانتقاد، فهو بذلك لا يلجأ إلى السلوك العدواني باعتباره سمة سلبية غير مقبولة اجتماعيا قد تعرضه للنقد.

15.2.8.تحليل و مناقشة الفرضية الخامسة عشر:

تنص الفرضية الخامسة على أنه توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين العدوانية و مخطط نقص التحكم الذاتي الانفعالي.

و للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون(Pearson) و الجدول التالي يوضح هذه الفرضية:

الجدول رقم (34): يوضح معامل الارتباط بين مخطط نقص التحكم الذاتي الانفعالي و العدوانية.

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة (N)	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
المخطط15/ نقص التحكم الانفعالي	18.47	4.57	200	-0.15	0.05
العدوانية	133.85	20.94			

يشير الجدول رقم(34) أن مخطط نقص التحكم الذاتي الانفعالي قد سجل متوسط حسابي قدر ب 18.47 بانحراف معياري قدره 4.57، بينما سجل المتوسط الحسابي للعدوانية 133.85 بانحراف معياري قدره 20.94، في حين بلغ معامل الارتباط بين المتغيرين -0.18 دال عند مستوى 0.05، و هي علاقة عكسية تدل على أنه كلما نقص مستوى التحكم الذاتي الانفعالي زاد مستوى العدوانية و العكس صحيح، و بالتالي تكون الفرضية القائلة بوجود علاقة ارتباطيه بين العدوانية و مخطط نقص التحكم الذاتي الانفعالي قد تحققت.

و يمكن تفسير ذلك بأن حاملي هذا المخطط مشكلهم الأساسي عدم القدرة على السيطرة و مراقبة الذات، و هو لا يستطيع تحمل أي حرمان أو إحباط لرغباته، و غير قادر على خفض انفعالاته و اندفاعاته و قمع السلوك العدواني لديه [37]ص37 ،بالتالي فهو يلجا إلى العدوان كلغة و سلوك في تعامله مع الآخر، و هذا ما يميز المراهقة العدوانية المتمردة، حيث تؤكد دراسة أحمد عبد الله الثنيان(2002) أن هناك علاقة ارتباطيه بين ضبط الذات المنخفض و الأفعال العدوانية [13]ص91.

16.2.8. تحليل و مناقشة نتائج الفرضية السادسة عشر:

تنص الفرضية السادسة عشر على أنه توجد علاقة ارتباطيه بين العدوانية و الدرجة الكلية للإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة.

و لاختبار صحة الفرضية تم تطبيق معامل بيرسون (Pearson) و الجدول رقم (35) يوضح ذلك.

جدول رقم (35) يبن معامل الارتباط بين العدوانية و الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة.

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة (N)	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة	94.31	10.74	200	0.03	غ.د
العدوانية	133.88	20.94			

يشير الجدول رقم(35) أن متوسط عينة البحث في الدرجة الكلية للإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة قد قدر ب94.31 بانحراف معياري قدره 10.74، بينما سجل المتوسط الحسابي للعدوانية 133.88 بانحراف معياري قدره 20.94، فيما بلغ معامل الارتباط بين المتغيرين 0.03 و هو سالب و ضعيف و غير دال مما يدل على عدم تأثير الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة على العدوانية لدى عينة بحثنا، و عليه لم تتحقق الفرضية القائلة بوجود علاقة ارتباطيه بين العدوانية و الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة.

و يمكن تفسير هذه النتيجة التي تناقض العديد من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة و السلوك العدواني سواء عربية كانت أو أجنبية و التي نذكر من بينها دراسة اندرسون 2001 [18]ص131. و التي أثبتت أن هناك علاقة ارتباطيه بين السلوك العدواني و التعرض لألعاب الفيديو العنيفة، و دراسة انجريد و باربرا كرالي [19]ص5، كذلك دراسة هند بنت سليمان صالح الرميان (2004) و التي أثبتت هي الأخرى وجود علاقة بين ممارسة هذا النوع من الألعاب و السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس، في حين أن هناك دراسة قد أتثبت عكس ذلك و دعمت ما توصلت إليه دراستنا الحالية بعنوان لا خوف على المتعلقين بالألعاب الإلكترونية و هي دراسة لسموال ديكروك هنري (Samuelle Ducrocq Henry) (2000) [21] .

مما يعني أن اتجاه المراهق المتمدرس نحو الألعاب الإلكترونية العنيفة و التي تعتمد في أغلبها اعتمادا مباشرا على فكرة الجريمة و القتل و الدماء، لا يعني بالضرورة اكتسابه للسلوك العدواني، و إنما يمكن أن يكون ذلك إشباع لحاجات نفسية و انفعالية، كون أن مظاهر العنف الافتراضي تشكل فسحة للمراهق لتفريغ مكبوته من العنف و العدوان وفق نظرية التطهير و التفريغ كما هو موضح في القسم النظري.

كما يمكن إرجاع ذلك إلى اختلاف البيئة التي أجريت فيها الدراسة من ناحية أو إلى عينة البحث التي لا تتجاوز 200 تلميذ و تلميذة من التعليم المتوسط من ناحية أخرى، مما لا يسمح بظهور التأثير، دون إغفال عامل التواتر الزمني و الحجم الساعي الذي يقضيه المراهق في ممارسة هذه الألعاب و الذي يعد كفيلا بتعزيز الميل للسلوك العدواني، فالعديد من الدراسات تؤكد العلاقة بين التعرض المستمر للألعاب الإلكترونية العنيفة و الميل للسلوك العدواني، و في دراستنا الحالية أفراد العينة كانوا من ذوي الإدمان الخفيف، مما يمنع ظهور التأثير حتما. إلى جانب تأثير الجانب النفسي و الانفعالي للمراهق و ما يميز مرحلة المراهقة من تضارب في المشاعر و الأحاسيس.

و عليه فإننا نرفض الفرضية السادسة عشر، أي أنه لا توجد علاقة إرتباطية بين الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة و السلوك العدواني لدى عينة بحثنا.

الاستنتاج العام

يتمحور البحث الحالي حول دراسة السلوك العدواني و علاقته بكل من المخططات المبكرة غير المتكيفة و الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة لدى المراهق المتمدرس، معتمدين في ذلك على عينة متكونة من 200 تلميذ و تلميذة في طور التعليم المتوسط شملت أربع مؤسسات تربوية بدائرة القليعة، تتراوح أعمارهم ما بين 12–16 سنة، و هذا لمعرفة طبيعة العلاقة بين السلوك العدواني و المخططات المبكرة غير المتكيفة بمختلف أنواعها و بين السلوك العدواني و الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة و من خلال تطبيق المقاييس الثلاثة الخاصة بالدراسة و المتمثلة في مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة لجيفري يونغ، و مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة المعد من قبل الباحثة، و مقياس السلوك العدواني لباص و بيري و بعد عرض و تحليل نتائج الدراسة و مناقشتها تمكنا من قبول بعض الفرضيات و رفض أخرى تبعا لما أظهرته من دلالة إحصائية، حيث تم التوصل إلى النتائج التالية:

أولا: وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين السلوك العدواني و المخططات المبكرة غير المتكيفة التالية (مخطط الحرمان العاطفي، مخطط الإهمال، مخطط الفشل، مخطط التضحية، مخطط الحقوق الشخصية المتطلبة و المفرطة، مخطط نقص التحكم الذاتي الإنفعالي)، في حين لم تثبت هذه الفرضية وجود ارتباط دال إحصائيا بين السلوك العدواني و المخططات المتبقية (مخطط الشك و التعدي، مخطط الانطواء الاجتماعي، مخطط النقص و الخجل، مخطط التبعية و عدم الكفاءة، مخطط الخوف من المرض، مخطط العلاقات الدمجية، مخطط الخضوع، مخطط التحكم الانفعالي المفرط، مخطط المثاليات العالية و النقد المفرط).

ثانيا: عدم وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين السلوك العدواني و الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة لدى عينة بحثنا.

كما ثبت من تحليل نتائج متغيرات الدراسة أن المخططات التي احتلت الصدارة و كانت الأكثر بروزا لدى عينة الدراسة هي كل من مخطط المتطلبات العالية، يليها مخطط التضحية، فمخطط التحكم الانفعالي المفرط، و هي تعد من المخططات التي تلقى استحسانا اجتماعيا و التي تحافظ على الصورة المثالية للذات بحيث لا يلقى المجيب على بنودها حرجا.

و من الاستنتاجات التي تم استخلاصها من هذه الدراسة هو دور العوامل النفسية الداخلية في نشأة الاضطرابات النفسية و السلوكية لدى المراهق، حيث ينجر المراهق المتمدرس(التلميذ) نحو السلوكات العنيفة كرد فعل لرد الاعتبار و تأكيدا للذات، أو تعبيرا عن الحرمان في شقيه المادي و

المعنوي لا سيما الحرمان العاطفي، لأن أي إهمال او تجاهل أو عدم تجاوب معه يجره لمثل هذه السلوكات العنيفة سواء كانت بدنية (دفع الكراسي و الطاولات، ضرب أحد الزملاء، ركل الباب بعنف، كسر الصبورة...) أو لفظية من خلال التطاول على الأستاذ مجاهرا بصوته كتعبير عن ظلمه، و إحساسه بالقهر، فمثل هذه السلوكات العدوانية العنيفة المضادة للمجتمع، و التي يقدم عليها المراهق دونما أي اعتبار لمشاعر و حقوق الآخرين، ما هي إلا للتعبير عن ذات المراهق و انعكاسا للانفعالات النفسية و الكبت و الحرمان، و التي تظهر في شكل ردود فعل كالغضب و الإحباط و القلق، الضرب و غيرها، و تحكمها عادة حاجات مقموعة في نفسية المراهق، كون عدم إشباع حاجات الفرد سواء في طفولته أو مراهقته سينعكس سلبا على مسار و سيرورة نموه السليم.

كما أن من بين الاستنتاجات التي توصلنا إليها من خلال هذه الدراسة أن ممارسة الألعاب الإلكترونية ذات المحتوى العنيف لا تؤدي بالضرورة إلى تبني السلوك العنيف من طرف المراهق، فهي توفر له إمكانية تفريغ شحنة العنف الذي بداخله أي مخرجا للميول الشديدة و فسحة لتفريغ مكبوتاته من العنف ، و هذا ما يندرج ضمن التأثير الإيجابي للعنف المتضمن في الألعاب الإلكترونية، أي تكون له متنفسا وفق نظرية التطهير حسب هذا المخطط:

إحباط (حرمان)+ مشهد عنيف ⟵ عدوان أقل

بالتالي العنف المجسد في الألعاب الإلكترونية لا يتعدى الاستمتاع به قصد إفراغ نزعات العنف التي بداخله نظرا لطبيعة المرحلة (المراهقة) و خصائص النمو الانفعالي و النفسي فيها، فحجم المشاهدة و نوعيتها كفيل بالتأثير على سلوك الطفل و المراهق لا سيما السلوك العدواني.

كما استخلصنا من هذه الدراسة أن الألعاب الإلكترونية العنيفة كأي اختراع علمي سلاح ذو حدين، حيث تحمل في مضامينها دلالات نفسية اجتماعية و ثقافية معبرة عن البلد الذي أنتجها و التي قد تختلف عن نسق القيم الذي ينتمي إليه المراهق، فهي لم تعد وسيلة للتسلية و الترفيه فحسب بل تجاوزت ذلك لتكوين المهارات و إثارة الدوافع و تكوين التصورات و الاتجاهات و العادات و أساليب التفكير.

كذلك من الاستنتاجات المستخلصة من هذه الدراسة هي العلاقة المتبادلة بين المخططات المبكرة غير المتكيفة و الاضطرابات النفسية و السلوكية، فخبرات الإساءة من (رفض، إهمال، تخلي، حرمان أو فقدان، إفراط في الحماية أو شيء بإمكانه أن يؤدي إلى صدمة في مرحلة الطفولة أو المراهقة خاصة من قبل القائمين بالرعاية تتسبب في تطوير هذه المخططات غير المتكيفة و بالتالي تؤثر على حياة الفرد و تؤدي به إلى صعوبة في ضبط انفعالاته.

ومن الاستنتاجات المستخلصة أيضا أن العنف المدرسي ظاهرة متعددة الجوانب تظهر نتيجة تفاعل عدة عوامل و دوافع، و التي تؤكد طبيعة التفاعل المستمر و دور العوامل النفسية و الاجتماعية الداخلية و الخارجية و المجتمع بمثيراته.

خاتمـــــــة

تسعى الباحثة جاهدة من خلال هذه الدراسة إلى تسليط الضوء و معالجة ظاهرة قد استفحلت في مجتمعنا و أصبحت تعيق المسار النبيل للمؤسسة التربوية التي توكل إليها مهمة تنشئة الفرد تربويا و معرفيا و نفسيا و اجتماعيا، و هي بذلك تكمل دور الأسرة و تعمل بالتوازي مع مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى. إلا أنها حاليا تعترضها معيقات جمة تحول دون أدائها لمهامها مما يؤثر سلبا على سير الأداء التربوي و يترجم ذلك في شكل مشكلات سلوكية يقدم عليها التلميذ لا سيما في سن المراهقة، من بينها العنف الذي هو أحد أشكال هذه السلوكات، حيث يقدم المراهق على السلوك العدواني نتيجة للتغيرات التي تطرأ عليه في نموه و لعدم استقراره النفسي، كرد فعل لإثبات الذات أمام الآخر.

إذ تركز الدراسة الحالية على تأثير تكنولوجيا الإعلام و الاتصال على تنمية السلوك العدواني لا سيما الألعاب الإلكترونية العنيفة التي تجسد مختلف معالم العنف بتقنية الجرافكس المتطورة (الثلاثي الأبعاد) ما يجعل اللعبة أكثر واقعية مما يؤدي إلى الانغماس في عالم اللعبة الافتراضي و من خلال ذلك يمكن أن تتحدد إمكانية حدوث علاقة ارتباطيه بين العنف المتضمن في هذه الألعاب و العدوانية لدى المراهق هذا من ناحية، و من ناحية أخرى حاولت الدراسة الكشف عن طبيعة العلاقة بين السلوك العدواني و متغير آخر ذو أهمية كبيرة في مجال علم النفس المرضي و المرتبط بالعوامل النفسية و المندرج ضمن نظرية المخططات المبكرة غير المتكيفة.

و في ظل هذا التباين فيما يتعلق بالعوامل المؤدية إلى السلوك العدواني، حاولت الباحثة من خلال هذه الدراسة الحصول على بعض الحقائق الميدانية التي من شأنها أن تضع تقييما موضوعيا لهذه الإشكالية.

فجاء موضوع دراستنا الحالية حول المخططات المبكرة غير المتكيفة و الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة و علاقتهما بتنمية السلوك العدواني لدى المراهق.

حيث تطرقنا إلى طرح إشكالية وجود علاقة ارتباطيه بين السلوك العدواني و كل من المخططات المبكرة غير المتكيفة و الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة.

لتصاغ فرضيات البحث على أساس وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين السلوك العدواني و المخططات المبكرة غير المتكيفة بمختلف أنواعها، و وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين السلوك العدواني و الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة.

و قد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناسب و أهداف الدراسة، من حيث أنه يسمح بالكشف عن العلاقات الإرتباطية بين متغيرات البحث و فهمها بطريقة موضوعية.

أما عن العينة فقد تم اختيارها بطريقة قصدية نظرا لطبيعة الموضوع المراد دراسته حيث تألفت عينة بحثنا من 200 فرد(تلميذ و تلميذة) موزعين على أربع متوسطات تتراوح أعمارهم ما بين 12–16 سنة.

و فيما يتعلق بأدوات جمع البيانات فقد اعتمدنا على ثلاثة مقاييس (مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة لجيفري يونغ)[36]، (مقياس العدوانية ل Buss و Perry)، أما مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة فقد تم بناءه من طرف الباحثة.

و لتجسيد فرضيات الدراسة تم الاعتماد على مختلف التقنيات الإحصائية منها الوصفية و منها الاستدلالية في تحليل البيانات و المتمثلة في النسبة المئوية،المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل فريدمان، معامل الارتباط بيرسون، معامل ألفا كرونباخ، اختبار "ت")

و قد كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين السلوك العدواني و المخططات المبكرة غير المتكيفة الخاصة بكل من (مخطط الحرمان العاطفي، الإهمال، الفشل، التضحية، حقوق الشخصية، نقص التحكم الانفعالي)، في حين كشفت الدراسة عن عدم وجود علاقة ارتباطيه بين كل من مخطط (الشك و التعدي، الانطواء الاجتماعي، النقص و الخجل،التبعية، الخوف من المرض، العلاقات الدمجية، الخضوع، التحكم الانفعالي المفرط، و مخطط المثاليات العالية).

مما يؤكد علاقة أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة من رفض و إهمال و نقص الحنان و عدم المبالاة بالسلوك العدواني حسب ما أكدته العديد من الدراسات من بينها دراسة Goho1985 [34]ص107

ليرجع عدم وجود علاقة ارتباطيه مع باقي المخططات أمرا متوقعا نظرا لخصوصية هذه المخططات و ما تتميز به من سلبية تحول دون ردود أفعال عنيفة من طرف المراهق المتمدرس.

كما كشفت الدراسة عن عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين السلوك العدواني و الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة، هذا ما يدل على أن العنف الافتراضي المجسد في هذه الألعاب لا يؤدي بالضرورة إلى السلوك العنيف، فمن الممكن أن نعتبر هذا النوع من الألعاب متنفسا للمراهق لتفريغ مكبوته من العنف و العدوان.

و من أهم الاستنتاجات التي تم استخلاصها من هذه الدراسة هو دور العوامل النفسية الداخلية في نشأة الاضطرابات النفسية و السلوكية لدى المراهق.

كذلك من بين أهم الاستنتاجات التي توصلنا إليها من خلال هذه الدراسة أن ممارسة الألعاب الإلكترونية ذات المحتوى العنيف لا تؤدي بالضرورة إلى تبني السلوك العنيف من طرف المراهق، فقد يكون لها دورا ايجابيا في تنمية فكر المراهق لا سيما الألعاب الإستراتيجية، كما أنها

توفر له إمكانية تفريغ شحنة العنف الذي بداخله أي مخرجا للميول الشديدة و فسحة لتفريغ مكبوتاته من العنف، لأن مدلول العنف يبقى نفسه، سواء كان واقعيا أو افتراضيا.

كما نستنتج أن ظاهرة العنف المدرسي التي ما هي إلا شكل من أشكال العدوان تعد محصلة عدة عوامل و آليات مختلفة لا يمكن اختزالها من حيث التنوع في شكل أو نمط سلوكي معين أو اعتبارها نتيجة دافع واحد، فتوجد ثمة ردود متمايزة في شدة التأثير تخضع للطبيعة النفسية و الانفعالية و الاجتماعية للمراهق.

أما عن أهم الصعوبات التي اعترضت الباحثة أثناء إجراء هذه الدراسة:

- حداثة البحث، حيث لا توجد دراسات سابقة جمعت بين متغيرات الدراسة الحالية، أي تناولت العلاقة بين السلوك العدواني و كل من المخططات المبكرة غير المتكيفة و الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة.
- طول مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة و الذي يحتوي على 75 بندا، مما يؤثر على استجابة التلاميذ، و ذات السبب أدى إلى استبعاد عددا من الاستبيانات التي لم تتم فيها الإجابة على كل البنود.
- بعض الصعوبات التي اعترضت الطالبة أثناء مراحل بناء مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة، خاصة فيما يتعلق باسترجاع مسودة صدق المحكمين.
- فترة تطبيق المقاييس الخاصة بالدراسة تزامنت مع فترة الفروض و الاختبارات بالتالي الالتقاء بالتلاميذ تطلب جهدا و و قتا طويلا لا سيما التنقل بين المتوسطات.

و لا يسعنا في الختام إلا الإشارة إلى أن آفاق بحثنا كانت واسعة و أهدافه بعيدة، إلا أننا اصطدمنا ببعض الصعوبات التي قلصت مجال هذه الدراسة و حدت من أهدافها، و على الرغم من اقتصارها على بحث العلاقة الإرتباطية بين السلوك العدواني و كل من المخططات المبكرة غير المتكيفة و الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة، إذ أنه من الصعب على باحث يتمرن على منهجية البحث العلمي أن يقدم على دراسة كاملة من كل نواحيها، و الخروج بنتائج موضوعية ذات قيمة علمية، القيام ببحث في هذا الموضوع حيث تبقى الحاجة ماسة إلى دراسات أخرى تعتمد على طرق تحليل متقدمة و متعددة، كما يتطلب هذا النوع من الدراسة حجم كبير من أفراد العينة بحيث تكون طريقة المعاينة قادرة على مدنا بعينة ممثلة للمجتمع الكلي أصدق تمثيل.

لهذا تؤخذ نتائج هذه الدراسة كنتائج تقريبية و كتقديرات أقرب إلى الاحتمال منها إلى التأكيد و ذلك في حدود ما سمحت به ظروف البحث و أدواته و إمكانيات التطبيق.

و فيما يتعلق بالقضايا و الإشكالات التي من الممكن أن يثيرها هذا البحث مستقبلا، تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:

- دراسات مسحية لمعرفة مدى انتشار المخططات المبكرة غير المتكيفة لدى تلاميذ الأطوار الثلاثة.
- دراسات مسحية لمعرفة مدى انتشار ظاهرة الإدمان على ممارسة الألعاب الإلكترونية العنيفة في وسط المراهقين المتمدرسين .

- دراسة علاقة كل من المخططات المبكرة غير المتكيفة و الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة و السلوك العدواني ببعض المتغيرات الأخرى كالسن و الجنس.
- دراسات تتعلق ببناء برامج علاجية للمخططات المبكرة غير المتكيفة و السلوك العدواني على البيئة الجزائرية.
- تصميم برامج إرشادية وقائية و تطبيقها في مدارسنا بمختلف أطوارها لخفض السلوك العدواني و التصدي لظاهرة العدوانية قبل أن تتفاقم أكثر مما هي عليه و تتثبت في سلوكات أبنائنا.
- إجراء دراسات يتم فيها حصر العوامل المساهمة في ظاهرة العنف المدرسي كالتدخين و تعاطي المخدرات المنتشر في الأوساط التربوية.
- دراسات حول البيئة المدرسية و السلوك العدواني.

أما عن التوصيات التي من الممكن تقديمها على ضوء النتائج المتوصل إليها:

- توجيه الوالدين إلى إتباع أساليب التنشئة السوية للأبناء، مما يمنحهم البيئة النفسية السليمة، و إرشادهم إلى مدى خطورة إتباع أساليب التنشئة غير السوية و التي قد تخلق منه طفلا عدوانيا يصعب بعد ذلك معالجة سلوكه الذي قد ينتج عنه الانحراف و غير ذلك من مظاهر السلوك غير السوي.
- التقليل من انعكاسات العنف المجسد في الألعاب الإلكترونية من خلال آليات المشاركة، المصاحبة و المراقبة في المحيط الأسري، و العمل على إنتاج موازي يقلل من المد الفكري الغربي.
- توفير الأنشطة الترفيهية و الرياضية في المدارس، حتى يستطيع المراهق التنفيس عن مكبوتاته، و تسخير طاقته إيجابيا.
- إدراج موضوع السلوك العدواني في المقررات الدراسية، ليتم فهم هذه الظاهرة فهما دقيقا، و تتضح أسبابه و كيفية العلاج و الوقاية منه.
- ضرورة وجود المختص النفسي في المدارس، حيث يعمل على فهم شخصية المراهق و توجيهه و مساعدته على إيجاد الحلول لمختلف المشاكل التي يتعرض لها سواء كانت نفسية، تربوية تعليمية، عائلية.
- أن تكون مواضيع سيكولوجية المراهقة ضمن برنامج إعداد المعلم حتى يتمكن من فهم شخصية و سلوك المراهق.
- القيام بأيام إعلامية حول مواضيع تهتم بالمراهق و السلوكات العدوانية.

قائمة المراجع

1. Rusinek, S and Hautekete, M (1999): Instrument d'étude des schémas des enfants : L'inventaire de schémas précoces pour enfants (ISPE). Journal de thérapie comportementale et cognitive. Masson. Paris.p05.

2.Mélanie Roustan(2003): la pratique du jeu vidéo, réalité et virtualité, l'harmathan, Paris.

3. Grebot. E.N and al (2004) : Etude du rôle des schémas cognitifs précoces dans le choix de stratégies d'ajustement à une situation d'évaluation de la performance universitaire. Journal de thérapie comportementale cognitive. Vol 14p156.

4. Rusineck, S and al (2004): Thérapie cognitive et schémas cognitifs; un aspect du paradoxe. Revue Européenne de psychologie appliquée. Pari p06..

5.HATEKEETE and al (2006) : L'évolution des schémas inadaptés durant et après une cure TCC chez des patients alcooliques à la théorie des schémas, Journal de thérapie comportementale et cognitive. Paris (AFICC). Vol 13 (4) p16.

6.Larverence, Riso and al (2006): The long-terme stability of early maladaptive schemas. Cognitive therapy and Research Vol 30 (4) p515.

7.Pinto-Gouveia, José and al (2006) : Early Maladaptive schemas and social phobia. Cognitive therapy Research. Vol 30 (5)p571.

8.Leahy, Robert. L (2007): Emotional schemas and self-help Homework compliance and obsessive, compulsive disorder. Cognitive and Behavioral Practice. Vol 14 (3)p297.

9.Stallard, Paul (2007): Early maladaptive schemas in children's Stability and differences between a community and a clinic refeved. Clinical psychology and psychatherapy. Vol 14 (1) p10.

10.Walburg, Vera and al (2008): Comparison of early mal adaptive schemas, among students between the beginning and the end of university studies p132.

11.Hanrahan Baronoff and Connor, J(2010): The impact of early maladaptive schemas and avoidance, coping in post injury rehabilitation journal of science and medicine in spotty volume 12,2. copy right p12.

12.Csucly Gabor a, Telek Rita a, Filipovits Dora a, Takacs Barnabas B, Vnoka Zsolt a, Simon Lajos(2000):What is the relationship between the recognition of emotions and core beliefs: association between the recognition of emotions in facial expressions and the maladaptive schemas in depressed patients journal of behavior therapy and experimental psychiatry, Elsevier p129.

13.الحميدي محمد ضيدات الضيدات (2003) : تقدير الذات و علاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير في العلوم الاجتماعية، تخصص الرعاية و الصحة النفسي ص120.

14. محمودي رقية (2010) :أثر الألعاب الإلكترونية العنيفة على تنمية السلوك العدواني للمراهق، رسالة ماجستير في العلوم الاجتماعية، تخصص علم الاجتماع و الجريمة و الانحراف، جامعة البليدة ص54.

15.علواش كهينة (2007):معالجة العنف من خلال التلفزيون و ألعاب الفيديو و تأثيره على الطفل، مذكرة ماجستير غير منشورة في علوم الإعلام و الاتصال، جامعة الجزائر ص32.

16. نمرود بشير(2008): ألعاب الفيديو و أثرها في الحد من ممارسة النشاط البدني الرياضي الجماعي الترفيهي عند المراهقين المتمدرسين ذكور، مذكرة ماجستير تخصص الإرشاد النفسي، معهد التربية البدنية و الرياضة، جامعة الجزائرص 21.

17.عبد الله بن عبد العزيز الهدلق(2010) :ايجابيات و سلبيات الألعاب الإلكترونية و دوافع ممارستها، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة السعودية ص32.

18. Douglas A. Gentille and Craig A. Anderson(2006) : chapter 07(www. Science direct.com) p131.

19.Moller Barbara Krahé. Ingrid(2004) : playing violent electronicgames, hostile attritional style and aggression- related

norm in German adolescents, journal adolescents27(www.elsevier.com) p05.

20.Kristine. Nowake, Marina. Kirstie Farrar(2006) : uconn.edu presence (www.science direct.com).

21.Mathieu, Robert Sauvé(2000) :pas de panique pour les accros de jeux électroniques, hebdomadaire d'information. Volume Montréal 41université de Montréal.

22.Jean Château (1991):le jeu de l'enfant aprés trois ans, sa nature sa discipline,introduction de la pédagogie.ed vin Paris p422.

23.محمد حسن علاوي(1986) : علم النفس الرياضي، ط6، دار المعارف، القاهرة ص120.

24. خالد عبد الرزاق السيد (2003) :سيكولوجية اللعب لدى الأطفال العاديين و المعاقيين، ط1، دار الفكر للطباعة و النشر،القاهرة ص17.

25. أحمد فلاق (2008) :الطفل الجزائري و ألعاب الفيديو، دراسة في القيم و التأثيرات، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه في علوم الإعلام و الاتصال، جامعة الجزائرص114.

26.محمود محمد الحيلة(2002): الألعاب التربوية و تقنيات إنتاجها، سيكولوجيا و علميا، ط1، دار السيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، الأردن ص148.

27.عصام عبد اللطيف العقاد (2001) :سيكولوجية العدوانية و ترويضها، منحى علاجي معرفي جديد، دار غريب للطباعة و النشر، القاهرة ص119.

28.حسين علي فايد(2001): العدوانية و الاكتئاب في العصر الحديث، ط1، المكتب العلمي للكمبيوتر النشر و التوزيع، القاهرة ص11.

29. أميمة منير عبد الحميد جادو(2005) :العنف المدرسي،ط1، السحاب للنشر و التوزيع، القاهرة ص116.

30- بدرية محمد(1988):أثر الحرمان من الوالدين على شخصية الطفل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

31.Jeffrey Young and all(2005): La thérapie des schémas. Edition de Boeck, Bruxelles p.35.34.

32.فؤاد محمد أوجيل (2000) :الصحة النفسية و سيكولوجية الشخصية، المكتبة الجامعية، الإسكندرية ص414.

33. جموعي بلعربي (2005) :العنف في المحيط المدرسي، دراسة استطلاعية بالمدارس الثانوية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، تخصص علم النفس المدرسي، قسم علم النفس و التربية، كلية الآداب و العلوم الإنسانية، جامعة ورقلة ص69.

34. خيرة خالدي(2007) :العنف المدرسي و محدداته كما يدركه المدرسون و التلاميذ، رسالة دكتورا، قسم علم النفس و التربية، جامعة الجزائر.107.96.92.28.23..

35.وفيق صفوت مختار(2001): مشكلات المراهق السلوكية، الأسباب و طرق العلاج، ط2، دار العلم و الثقافة ، القاهرة ص56.

36.Young Jeffrey et all(2007): la thérapie des schémas, édition de Boeck, Bruxellesp 35.34.

37.Jean Cottraux(2001): les thérapies comportementales et cognitives, 3 éme édition, Masson, Paris p 42..

38.عزت سيد إسماعيل (1985): سيكولوجية الإرهاب و جرائم العنف، منشورات السلاسل، الكويت ص36..

39.Haycock, K and al (1988): Unfinished business: Fulfilling our childrens promise, A report from the archivement council, Oaklandp

40.Tiffany M. field(1991) :young children adaptations to repeated separation from their mothers, child development .

41.Raynal Françoise et Rieunier Alaipédagogie(1997):dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation et psychologie cognitive, ESF éditeur p 331.330.

42.Goe. C.L. and Glassi. J. C and al (1983): behavioral, but not physiological adaptation to repeated separation in mother and infant primates. Psycho neuro endocrinology. Volume (8).

43.Cottraux, Jean. And al (1995) : Thérapies cognitives des troubles de la personnalité. Collection médecine et psychothérapie. Masson. Paris p05..

44.Jeffrey Young et S.Kolosko(2003) :je réinvente ma vie, Québec, Canada.

45.Hawsseaust H(2003): comment ne pas se gàcher la vie,o. Jacob, Paris p18..

46. حسين طه عبد العظيم (2007) : العلاج النفسي المعرفي، مفاهيم و تطبيقات، ط1، دار الوفاء، الإسكندرية ص116.

47.Santé des jeunes et des adolecsents, principes de base-www.santé.gov(20 novembre 2012 à 17 :15)

48.Jouetmag- le magazine d'information sur les jeux et jouet le jeux de video/ www.musée du jouet.fr (06 aout 2011 à 18.00) Jennifer MC.

49.Tremblay paul f. and dozois bavid j.a (2009) another perspective on trait aggressiveness , personality individual differenczs v 46 .

50.Young Jeffrey et all(1995): la thérapie des schémas, édition de Boeck, Bruxelles.

51.Jean Cottraux and all (2005): les thérapies comportementales

52.Young Jeffrey (1994): la thérapie des schémas

53. Taylor G,J,(2000) :recent developments in alexithymia theory and research.

54.Fanget .f. (2000)the impact of early maladaptive schemas and avoidance coping in post injury rehabilition.

55.Chiland, C et Young, J.G (1997) : Les enfants et la violence. PUF. Paris .

56.Sabourand-Seguin, A (2001) : Revivre après un choc. Odile Jacob. Paris.

57.debray Q (2001) mediation of early maladaptive schemas between perceptions of parental rearing style and personality disorder.

58.young and all (2003) erly maladaptive schema in patients with or without personality disorders.

59.Goe. C. L and Mendoza. S.P and al (1978): Mother infant attachment in the squirrel monkey: Adrenal responses to separation, Behavioral Biology. Volume (22).

60.young j (2005)therapies cognitives et des psychoses chroniques,edition masson.

61.Le doux. (1996) : the émotional brain. Simon schuster new York p256.

62.Vander kolk. B. A (1987): psychological trauma. DC: American psychiatric Press. Washington.

63. إبراهيم انيس و آخرون (1973):المعجم الوسيط، ط2، دار المعارف ص12.

64.ابن منظور (1956):لسان العرب، الجزء29 ، مجلد12، نشر دار صادر، بيروت ص16.

65.أحمد رضا (1965):متن اللغة، ط1، مكتبة الحياة، بيروت ص17 .

66. نصر الدين البداوي (1973) " مشاكل المراهقة" مجلة التكوين و التربية، الجزائرص21.

67.محمد علي الصابونجي (1990) :مختصر تفسير بن كثير، الجزائرص15.

68.ويلسن، بوتر(1958) :التربية و سيكولوجية الطفل، ترجمة ديب يوسف، المكتبة الأموية، دمشق ص80.

69. سعد جلال(دون سنة) :الطفولة و المراهقة، ط2، دار الفكر العربي، القاهر ص02.

70.عبد العلي الجسماني (1994) :سيكولوجية الطفولة و المراهقة و دقائقها الأساسية، الدار العربية للعلوم، بيروت ص28.

71. سهير كامل أحمد (1999) :سيكولوجية نمو الطفل، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر ص45.

72. عبد الحميد محمد الهاشمي(1980) :علم النفس التكويني، دار المجتمع العلمي جدة للنشر، السعودية ص109.

73. حامد زهران عبد السلام (1974) :علم نفس نمو الطفولة و المراهقة، ط4، عالم الكتاب، القاهرة ص.16

74.غالب مصطفى(1986):سيكولوجية الطفولة و المراهقة، مكتبة الهلال، لبنان ص114.

75. صالح عبد العزيز(1991) :التربية الحديثة، مادتها، مبادئها تطبيقاتها العلمية، طالب للنشر و الثقافة الجامعية، الإسكندرية ص187.

76. عالم الفكر(2002) "مقدمات لسوسيولوجية الشباب" مجلة دورية كويتية تصدر عن المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، العدد03، المجلد 30.

77. صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد (1961) :التربية و طرق التدريس، ط6، دار المعارف، مصرص155.

78.خليل ميخائيل معوض (1994) :سيكولوجية النمو في الطفولة و المراهقة، ط3، دار الفكر الجامعي، الأسكندرية ص230.

79. سيد أحمد متولي الجوهري (1971) :دراسة مقارنة في مشكلات المراهقين في المدن و الريف، دار المعارف، مصر ص30.

80.محمد مصطفى، نبيل السمالوطي (1985) :علم النفس التربوي، دار الشرق، جدة، السعودي ص156.

81.فؤاد أبو حطب، أمال صدق (1990) :نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين، ط2، مكتبة أنجلو، القاهرة ص356.

82. جوزيف صابر(دون سنة) :مراهقة بلا مشاكل، مطبوعات إيجاز، القاهرة ص33.

83.عشوي مصطفى(1999) :مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات، الجزائرص32.

84. عبد الرحمن عزي (1995) :الفكر الاجتماعي المعاصر و الظاهرة الإعلامية الاتصالية، بعض الأبعاد الحضارية، دار الأمة، الجزائرص38.

85. فيصل محمد خير(دون سنة) :مشكلات المراهقة و الشباب، ط1، دار النقاش للطباعة و النشر، لبنان ص 58.57.56.

86. عاقل فاخر(1985) :علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، ط1، بيروت، لبنان ص124..

87.مصباح عامر(2003) :التنشئة الاجتماعية و السلوك الإنحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية، شركة دار الأمة للطباعة و التوزي ص68.

88. حامد زهران عبد السلام (1977) :علم النفس الاجتماعي، ط6، القاهرة ص46.

89.عبد الرحمن العيسوي(2005):جرائم الصغار، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية .

90.محمد رفعت(دون سنة) :شبابنا و مشاكلهم الصحية، دار البحار، بيروت ص112.

91.عيسوي عبد الرحمن (1998) :سيكولوجية النمو، دار المعرفة الجامعية، مصرص 44.43.

92.محمد مصطفى زيدان (1972) :النمو النفسي للطفل و المراهق و أسس الصحة النفسية، منشورات الجامعية الليبية، خلية الدراسات الإسلامي ص94.

93.محمد مصطفى زيدان(1983) :دراسة سيكولوجية تربوية، دار الشروق، جدة، السعودية ص26.

94.عبد الرحمن العيسوي(1997) :سيكولوجية المجرم، دار الراتب الجامعية، الإسكندرية ص153.

95.عصمت عبد العليم (2008):البناء النفسي للأطفال ذوي الكمون الجانح، ط1، دار العلم و الإيمان للنشر، الإسكندرية ص146.

96. جابر عبد الحميد و آخرون (1988) :معجم علم النفس و الطب النفسي، دار النهضة العربية، القاهرة ص100.

97.عدنان أحمد الفسفوس(2006) :الدليل الإرشادي لمواجهة السلوك العدواني لدى طلبة المدارس،ط1، المكتبة الإلكترونية أطفال الخليج ص20.

98. زكريا الشربيني (1994): المشكلات النفسية عند الأطفال، دار الفكر العربي، لبنانص90.

99.وصيف صفوت مختار(2001):مشكلات الأطفال السلوكية، دار الجيل، بيرو ص25.

100.عبد العزيز القوصي (1975):أسس الصحة النفسية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ص10.

101. إجلال إسماعيل حكمي(1999) :العنف الأسري، دار البقاء للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة ص15.

102. عبد القادر لورسي (2006) " السلوكات العدوانية عند الطفل" تناول نشوئي وقائي علاجي، مجلة الدراسات النفسية، العدد الأول، قسم علم النفس، جامعة البليدة ص299.

103.محمود مصالحة (2001) :معالجة العنف عن طريق تنمية التفكير الإبداعي، مركز الدراسات و التطبيقات التربوية، القدس ص10.

104. عادل شكري، محمد كريم (2008) :العنف و الطفولة، دراسات نفسية، دار الفتح للتجديد الفني، عمان ص90

105.رأفت محمد بوشناق (2001): سيكولوجية الأطفال، دار النفائ ص53..

106.عبد الستار إبراهيم (1993) : العلاج السلوكي للطفل، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت ص96.

107. زكي أحمد صالح (1972) :علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ص131.

108. خليل قطب أبو قرة (2002) " سيكولوجية العدواني، مكتبة الشباب" شهرية تصدر عن الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة ص101.

109.علي عبد القادر القهوجي (2000) :علم الإجرام القانوني، الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندري ص58.

110.ناجي عبد العظيم، سعيد مرشد (2005) :تعديل السلوك العدواني للأطفال العاديين و ذوي الاحتياجات الخاصة، مكتبة زهراء الشرق ص20 .

111.محمد علي عمارة (2008) :برامج علاجية لخفض مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين، دار الفتح للتجديد الفني ص45.

112.كركوش فتيحة (2008):سيكولوجية ما قبل المدرسة، ديوان المطبوعات الجامعية ص27.

113.سيد عبد العزيز الله معتز(2005) العنف في الحياة الجامعية، منشورات البحوث والدراسات النفسية، القاهرة ص 208.

114.محمد جابر سامية (1997) :الانحراف و المجتمع، دار المعرفة الجامعية، القاهرة ص95 .

115.فرويد لورنس و لترز ميللر و آخرون(2002) : ترجمة عبد الكريم ناصيف، سيكولوجيا العدوان،، بحوث في ديناميكية العدوان لدى الفرد، دار منارات للنشر عمان، الأردن.

116.معتز السيد عبد الله و عبد اللطيف محمد خليفة (2001) :علم النفس الاجتماعي، دار غريب ص31.

117. حامد عبد السلام زهران (1998) :الصحة النفسية و العلاج النفسي، عالم الكتب ص62.

118.عبد المنعم المليجي (1991) :عدوان الأطفال، دار المنار، لبنان ص55.

119.محمد مياسا (1998) :الصحة النفسية و الأمراض النفسية، دار الجيل، بيرو ص101.

120. سوزان ميللر(1987) "سيكولوجية اللعب" ترجمة حسن عيسى، مراجعة محمد عماد الدين إسماعيل، مجلة المعرفة، العدد120، الكوي ص12.

121. رباحي فضيلة (2004) :الطفولة و اللعب في الأسرة أحادية الوالدين، مذكرة ماجستير غير منشورة، علم الاجتماع الثقافي، جامعة البليد ص56..

122.سلوى محمد عبد الباقي (2001) :اللعب بين النظرية و التطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر ص15 .

123.عدس مصلح (1980) :دراسة في مفهوم الذات البيئي لأطفال ما قبل المدرسة من الريف و الحضر، المؤتمر العلمي السنوي نحو رعاية أفضل أطفال الريف، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس ص25.

124. إيمان بقاعي(1998) :قاموس ألعاب الأطفال، منشورات دار علاء الدي ص68..

125.www.scautsdquebec.qc.ca/documents/grands jeux.pdf p1 (14novembre2011 à 18 :20)

126.سميحة سلامة (2009):العلاقة بين الألعاب الإلكترونية و تنمية السلوك العدواني لدى الطفل و المراهق، ط1، مطابع مؤسسة الوحدة، دمشق.

127.كاموليا عبد الفتاح (1995): دراسات و بحوث في علم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة ص98.

128.ليلى يوسفي(1962):سيكولوجية اللعب و التربية، ط1، مكتبة الأنجلومصرية، القاهر ص330..

129. فاضل خيري(1996) " الإدمان على الانترنيت، ميزة الحضارة الجديدة أم مرضها" جريدة الصباح، جريدة سياسية يومية قومية، شبكة الإعلام العراقي ص115.

130.علي عبد الواحد وافي (1985):اللعب و المحاكاة و أثرها في حياة الإنسان، دار النهضة مصر للطباعة و النشر، القاهر ص 86.17..

131.زكي جابر (1992) وسائل الإعلام و أثرها في المجتمع العربي المعاصر، المنظمة العربية للتربية والثقافة ص 162.

132.محمد احمد الخطاب، أحمد عبد الكريم حمزة(2008) :سيكولوجية العلاج باللعب مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الأردن ص68.67.

133.Laurent Julier(1998): les images de synthèses. Nathan université collection 128.Saint Germain, France p30.

134. يوسف مختار" الألعاب الإلكترونية خطر و ضرر" www.mjksar-ainsafra.com تم التصفح بتاريخ:13-09-2011 على الساعة16:15

135.Stéphane Natkin(2009): jeux vidéo et media du XXI ème siècle vubert informatique, Paris p250.

136. سامي رجب "مخاطر صحية و نفسية و تربوية يتسبب فيها الإفراط في الألعاب الإلكترونية" www. Jeux-video.com تم التصفح بتاريخ:2010/11/20 على الساعة:12:40

137. Vendemia Jennifer m c(2010) Repressors v.s.low-and high-anxious coping styles :eeg differences durig modified version of the emotional stroop task ,International journal of psychophysiology ,vol 78 pp294.284.

138. صالح خليل "إدمان الألعاب الإلكترونية يهدد الأطفال و المراهقين" http://fr.wikipédia.org/wiki/jeu تم التصفح بتاريخ: 14-02-2011 على الساعة: 11:1

139.طارق الدخيل" تصنيف الألعاب الإلكترونية" www.z-pad.net/f-t-w تم التصفح بتاريخ:18-10-2011 على الساعة:15:00

140. Gentiane Lenhard(1999) :faut-il avoir peur des jeux video.ESF.édition Paris p53.

141.Subran(J)(1975):la famille et l'école encyclopédie de sociologie, Paris p64.

142.Jean(1998): le premier média de l'ère électronique, le jeu interactif, Paul La France p86.

143.الزيات فتحي مصطفي (2009)، الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي دار النشر للجامعات ،القاهرة ،مصر .

144.أحمد الناصر"مخاطر الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة" Arabic.cnn.com/scitech/8/7 gaming-additions signs/htm تم التصفح بتاريخ: 24-01-2012 على الساعة:18:30

145. محمد حمودة"إدمان الأطفال على الألعاب الإلكترونية" www.islamweb.net/ consult/index تم التصفح بتاريخ: 15-08-2012 على الساعة:13:00

146.الكتاني، فاطمة الشريف (2004):القلق الاجتماعي و العدوانية لدى الأطفال، دار وحي القلم، دمشق، سوريا ص76.

147. هناء شريفي(2002):استراتيجيات المقاومة و تقدير الذات و علاقتهما بالعدوانية لدى المراهق الجزائري، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العيادي، جامعة الجزائر

148 حسان جنان" أخطار الألعاب الإلكترونية، المجلة الثقافية، العدد1498على الموقعhttp://www.26 septembre.info/home/indea بتاريخ:01-03-2011 على الساعة: 15:30

149.اندرية جلوكسان (2000):عالم التلفزيون بين الجمال و العنف، ترجمة وجيه ميمعان، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة ص26.

150. ابن منظور(دون سنة): لسان العرب، الجزء الخامس، دار المعارف، لبنان.

151. ابن منظور (1990):لسان العرب، معجم لغوي علمي، المجلد02 ، دار صادر بيروت ص 257.

152.Larousse 1993 .depot legal ,1er semester,199 ?Reghaia.alger , P11732.

153.كوثر ابراهيم رزق (1979): ديناميت الاعتداء على المدرسين، الكتاب السنوي لعلم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد الساد ص209.

154.فيولا البلاوي(1990): المشكلات السلوكية عند الطفل و المراهق، نماذج من البحوث في تحليل السلوك و تعديله، المكتبة الأنجلو مصرية.

155.أحمد حويتي(2008):العنف المدرسي الأسباب و المظاهر، مرصد حقوق الطفل، الجزائرص13.12.

156. علي بن عبد الرحمن الشهري (2003) :العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين و الطلاب، رسالة ماجستير، قسم الآداب و العلوم الاجتماعية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمني ص83..

157.Gee and Bee(1982) :values and justice in schools, Boston, USA p 120.

158.فريق الإختصاصيين (1985) :المجتمع و العنف، ترجمة الياس زحلاوي، ط2، المؤسسة الجامعية للدراسة و النشر و التوزيع.

159. شتيوي ربيع و سمايلي محمود (2007) "العوامل المدرسية المؤدية للعنف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية" المجلة الجزائرية للدراسات الاجتماعية، العدد02 ص78.77.

160. Dubet .f(1994) psychologie de la sante-modeles concepts et methodes,dunod ,Paris

161..سيد عبد الله معتز (2003) :العنف في الحياة الجامعية، منشورات مركز البحوث و الدراسات النفسية، القاهرة ص34.

162. دردوس مكي (2008) :الموجز في علم الإجرام، ديوان المطبوعات الجامعية، قسنطين ص38.

163.نبيل راغب (1999) :أخطر مشاكل الشباب القلق ,الإدمان ,العنف ,الاكتئاب، دار عريب للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة ص117.

164.عز الدين جمال عطية (2003) :الأوهام المرضية و الضلالات في الأمراض النفسية و العنف، عالم الكتاب، القاهرة ص106.

165.أحمد حويتي، خياطي مصطفى(2004) :العنف المدرسي الأسباب و المظاهر، دراسة ميدانية في ثانويات الجزائر العاصمة ص8.

166.حامد زهران عبد السلام (1987) :التوجه و الإرشاد النفسي، ط3، عالم الكتب، القاهرة ص127.

167.جمال معتوق (2011) :مدخل إلى سوسيولوجية العنف، بن مرابط للطباعة و النشر، الجزائر. ص181.

168.محمد عباس عوض (1980) :علم النفس الاجتماعي، دار النهضة العربية، بيروت ص132.

169.جمال معتوق(2008) :مدخل إلى علم الاجتماع الجنائي، دار مرابط للنشر، الجزائر ص144

170.سعيد مبارك (2008) :التلفزيون و التعبير في الدول النامية، دار مكتبة الهلال للطباعة و النشر، بيروت ص43.

171.فوزي أحمد بن دريدي (2007) :العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض ص141.

172.عبد الرقيب أحمد البحيري (2009) :العنف المدرسي ,الآثار السلبية و استراتيجيات الوقاية و التدخل و العلاج، دار الفكر للطباعة و النشر، القاهرة ص157.

173.عدس محمد عبد الرحمن(1999) :مع المعلم في صفه، دار الفكر للطباعة و النشر، القاهرة ص157.

174. إبراهيم كاظم(دون سنة) :العقوبات المدرسية، مكتبة الأنجلومصرية، مصر ص118.

175.الراشدي صالح بشير (2000)، مناهج البحث التربوي،رؤية تطبيقية مبسطةدار الكتاب الحديث الطبعة الأولى، ص21.

176محمد الحسين الباسط (1975)،أصول البحث الإجتماعي، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة، ص 199.

177.إحسان محمد حسن (1998)، الأسس العلمية لمناهج البحث الإجتماعي، بيروت دار الطليعة ص 73.

178.ملحم سامي محمد(2000):مناهج البحث في التربية و علم النفس، دار المسيرة، عمان.

179. m. bowvard (2002) l'identité et l'agressivité in identité individuelle et personnalisation,privat,paris,p 257.

180. عبد الله سليمان إبراهيم ومحمد نبيل عبد الحميد (1994) ،الأثار الإيجابية والسلبية للألعاب الإلكترونية ، القاهرة

181.Young Jeffrey et Kolosko S(2000): Je réinvente ma vie, Québec, Canada.

182.Jean Cottraurx et Ivy Marie Blackburn(1997): Thérapie cognitive de la dépression, 2éme edition, Masson; Paris,1997.

183. حدار عبد العزيز(2006): الاكتئاب و علاقته باختلال التفكير السنني و التحكم المدرك من منظور الاتجاه المعرفي، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس و التربية و الأرطوفونيا، جامعة الجزائر 2.

184.Roberts, R & Bengtson V(1993) :Relationship with parents. Self-esteem, and psychological well-being in young adulthood, social psychology quarterly, vol 56, no.p 263..

185. Demo, D(1987) :Family relation and the self esteem of adolescents and their parents. Journal of mariage and the family(49), pp 9-13.

186. lee 1996.p 120

187.محمد عبد العظيم(1995):دراسة الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية و المودعين في المؤسسات الإيوائية، مكتبة معهد الدراسات العليا للطفولة.

188.أسعد مرزوق(1999): دراسة عن الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء و علاقتها بانطواء الطفل، مكتبة معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

189. الحمد إسماعيل (2003):العزلة الاجتماعية، دار الشرق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.

190. لطيفة طبال (2004): التنشئة الأسرية والتحصيل الدراسي للأبناء، دراسة ميدانية بثانويات بلدية مليانة "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع، جامعة البليدة.

191. محمد عبد اللطيف(1998):دراسات في علم النفس الاجتماعي، دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة.

الملاحق

الملحق رقم(01): مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة لجيفري يونغ.

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐ / السن:.....

المستوى الدراسي:...../ معيـــــد☐ غير معيـــــــد ☐

التعليمة :

إليك مجموعة من العبارات التي يمكن أن تعبر عنها بدرجة معينة، الرجاء قراءة كل عبارة و اختر البديل الذي تراه مناسبا لك، مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ولكن إجابة تعبر عن حالة تتعلق بك .

الرقم	البنود	تنطبق تماما	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	لا تنطبق	لا تنطبق بدرجة كبيرة	لا تنطبق تماما
01	في غالب الأحيان لم أجد أحدا يعتني بي ، أو يهتم بما يحصل لي						
02	عموما لم أجد من الناس من أتلقى منه الحنان، المساندة و العطف .						
03	في حياتي لم أشعر أبدا بأنني فريد من نوعي بالنسبة للآخر.						
04	في الغالب لم أجد أي احد ينصت الي أو يفهمني أو يكون حساسا اتجاه مشاعري						
05	نادرا ما أجد شخص قوي يوجهني عندما أكون غير متأكد مما سأفعله .						
06	أتعلق بالناس القريبين مني لأنني أخاف أن يتخلون عني						
07	أنا في أمس الحاجة للآخرين لدرجة أن فكرة خسارتهم تسيطر علي .						

08	بمجرد التفكير أن الناس المقربين مني قد يتخلون عني يجعلني قلقا.						
09	إذا شعرت بأن الشخص الذي أقدره يبتعد عني سأصبح يائسا.						
10	أحيانا أكون جد خائف وقلق من تخلي الآخرين عني لدرجة أني ارفضهم.						
11	لدي انطباع أن الآخرين يستغلونني.						
12	أعتقد أنه ينبغي أن أبقى يقظا في حضور الآخرين حتى لا يجرحونني .						
13	مهما طال الزمن سأتعرض للخيانة.						
14	أشك في دوافع الناس ونواياهم.						
15	أراقب عادة النوايا الحقيقية و الخفية للأشخاص.						
16	أشعر بعدم الارتياح في المحيط الذي أوجد به.						
17	أنا مختلف جذريا عن الآخرين.						
18	أنا مختلف عن الآخرين أنا وحيد.						
19	أحس أنني في عزلة عن غيري .						
20	في الغالب لدي انطباع أني خارج الجماعة.						
21	ليس هناك أي أحد يمكن أن يحبني عندما يطلع على عيوبي.						
22	ولا شخص أرغب به يبقى قريبا مني عندما يرى عيوبي.						
23	لست جديرا بالحب و الاهتمام و احترام الآخرين.						
24	لدي انطباع أني لا أستطيع أن أكون						

	محبوبا.						
25	أنا لا أتقبل عادة أن أفصح عن مشاعري للآخرين .						
26	معظم الأشياء التي أقوم بها في الدراسة ليست جيدة مقارنة بما يقوم به الآخرين.						
27	أنا لست كفئا حتى أحقق النجاح.						
28	معظم الناس أكثر كفاءة مني في مجال الدراسة والنشاطات الأخرى.						
29	أنا لست موهوبا في الدراسة مثل معظم الناس.						
30	أنا لست ذكيا مثل الآخرين في الدراسة.						
31	لا أحس أني قادر على الاعتماد على نفسي في الحياة العامة.						
32	أعتبر كشخص غير مستقل دائما .						
33	لا أملك الرأي السديد						
34	أحكامي ليست صائبة في المواقف اليومية.						
35	لست واثقا في قدرتي على حل المشاكل اليومية التي أتعرض لها.						
36	يصعب عليا أن أتخلص من شعور أن هنالك كارثة ستحدث لي.						
37	أشعر أن مصيبة (طبيعية،جريمة،مادية طبية) قد تحدث في أي لحظة.						
38	أخاف أن يعتدي علي .						
39	أخاف أن أفقد كل من أشياء مادية .						

40	أخاف أن أكون مصابا بمرض خطير حتى ولو لم يتم تشخيصه من طرف طبيب.						
41	لم استطع أن انفصل عن والدي مثل الآخرين الذين تمكنوا من ذلك.						
42	أنا ووالديا نشعر بأننا مشتركان و مندمجين سويا في الحياة و المشاكل.						
43	في الحقيقة أجد صعوبة أنا ووالديا في أن يحتفظ كل طرف منا بتفاصيل حياته الحميمة دون الإحساس بالخيانة أو الذنب.						
44	لدي عادة انطباع أن والدي جزء مني إلى درجة أني لا أحس بوجودي .						
45	أنا متيقن أني لا أتمتع بهوية مستقلة مثل تلك التي يتمتع بها والديا .						
46	أعتقد انه إذا فعلت ما أريد سوف أواجه الملل.						
47	أعتقد انه ليس لدي خيار آخر إلا الخضوع لرغبات الآخرين ، وإلا رفضوني .						
48	بالنسبة للعلاقات ، أرفض أن يفرض الآخرين شخصيتهم علي .						
49	أترك دائما الآخرين يختارون بدلا مني كذلك لا أعرف حقا ما أريده.						
50	كثيرا ما أجد صعوبات في احترام حقوقي و الإفصاح عن مشاعري .						
51	أنا هو الشخص الذي ينتهي به عادة العناية بالأشخاص المقربين مني						
52	أنا شخص طيب لأنني أفكر بالآخرين						

	أكثر من التفكير بنفسي .						
53	أنا منشغل بتلبية حاجات الناس، لدرجة أنني قلق بما أنه لا املك الوقت الكافي لنفسي .						
54	إنني دائما الشخص الذي يفعل الكثير للآخرين ولا يعمل بما هو كفاية لنفسه.						
55	يرى الناس أنني الشخص الذي يعطي للآخرين ولا يهتم بذاته كفاية .						
56	يضايقني كثيرا إظهار المشاعر الإيجابية.						
57	أجد نفسي متضايقا في التعبير عن مشاعري للآخرين .						
58	أجد صعوبة في أن أكون ودودا أو عفويا.						
59	أنا أتحكم في نفسي إلى درجة أن الناس يظنون أنني عديم الإحساس.						
60	يعتبرني الناس بأنني غير قادر عن الإفصاح عن مشاعري.						
61	يجب أن أكون الأفضل في كل ما أقوم به ولا أتقبل أن أكون في المقام الثاني.						
62	أحاول أن أقدم الأفضل ولا أتقبل عمل قريب من الحسن .						
63	ينبغي أن أتحمل مسؤولياتي .						
64	أعتقد أن هنالك ضغط دائم علي من أجل أن انجح وأكمل انجازاتي.						
65	أنا أجد صعوبة في حل المشكلات و لا						

	أقدم مبررات لأخطائي.						
66	أجد صعوبة في قبول جواب (لا) عندما أطلب شيئا من الآخرين.						
67	أنا متميز، إذا لا تقبل معظم التعليمات التي يجب على الآخرين الخضوع لها.						
68	أمقت أن أكون مكرها على القيام ببعض الأشياء أو أن أكون ممنوعا من القيام بما أريد						
69	أشعر أنه لا ينبغي أن أتبع الأدوار الاجتماعية المطلوبة أو أمتثل للأعراف مثل الآخرين.						
70	أعتقد أن ما يمكنني القيام به ، له قيمة كبيرة أكثر من مساهمات الآخرين.						
71	أعتقد أنه ليس من الضروري أن أكون منضبط أو منظم حتى أنهي الأعمال الروتينية و المملة.						
72	إذا لم أستطع بلوغ هدفي أشعر بإحباط وأتخلى عنه بسهولة .						
73	أعيش لحظة صعبة عندما يجب أن أضحي بمكافئة من أجل تحقيق هدف طويل الأمد.						
74	أشعر بأنني لست مجبرا على القيام بأشياء لا أحبها حتى ولو كانت في صالحي .						
75	نادرا ما أستطيع الالتزام بمواقفي الحازمة.						

الملحق(02): مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة التجريبي .

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السن:.....

المستوى الدراسي:..... / معيد ☐ غير معيد ☐

التعليمة:

إليك مجموعة من العبارات الرجاء قراءة كل عبارة جيدا ثم وضع إشارة (×)أمام الجواب الذي يناسبك،علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وتأكد أن هذه المعلومات تبقى سرية وستستخدم لغرض علمي.

1-هل تشعر بالوقت وأنت تمارس الألعاب الإلكترونية العنيفة؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة ب لا علل لماذا.....

2-هل ممارستك للألعاب الإلكترونية العنيفة يكون :

- يوميا ☐ - يوم بيوم ☐ - مرتين في الأسبوع ☐ - مرة في الأسبوع ☐

أكثر أو أقل وضح.....

3-ما هي المدة الزمنية التي تقضيها في اللعب خلال اليوم الذي تمارسه فيه:

- ساعة واحدة ☐ - ساعتان ☐ - 3 ساعات ☐ - أكثر من 3 ساعات ☐

أكثر أو اقل وضح .....

4-هل يمكنك التحكم في تحديد ساعات اللعب نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة ب لا وضح أكثر.....

5-هل تندمج في الألعاب الإلكترونية العنيفة لدرجة أنك لا تشعر بشخص يناديك نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة ب نعم هل يعود ذلك إلى طبيعة : - القصة ☐ - البطل ☐

شيء آخر وضحه.....

6-هل تتفاعل نفسيا عند ممارسة الألعاب الإلكترونية العنيفة بناءا على حالة البطل نعم ☐ لا ☐

في حالة نعم وضح كيف يكون ذلك.....

7-هل تفاعلك مع اللعبة يجعلك غير قادر على التمييز بين العالم الحقيقي وعالم الألعاب الافتراضي

نعم ☐ لا ☐

☐ ☐

8-هل تعلقك بالبطل يجعلك تشعر بأن إصابته حدثت لك شخصيا نعم لا

في حالة نعم لماذا.....

9-هل تجد مشاهد العنف في الألعاب الإلكترونية العنيفة مثيرة نعم ☐ لا ☐

10- ماذا يعني لك التجديد في ألعاب العنف الإلكترونية:

-التعرف على مشاهد أكثر عنف ☐ - تنمية القدرة على إدارة المخاطر والتحكم في الأزمات ☐

- تنمية مهارة التخطيط ☐

11- هل تقتني الألعاب الإلكترونية العنيفة (CD-DVD) عن طريق:

-الشراء ☐ -الإعارة ☐ - شراء وإعارة ☐

طريقة أخرى وضح.....

12-على أي جهاز تمارس الألعاب الإلكترونية العنيفة ؟

- على جهاز الحاسوب ☐ - Play station ☐ - قاعات اللعب ☐

- غير ذلك حدد.....

13- هل تنتظر بشغف وقت ممارسة الألعاب الإلكترونية العنيفة نعم ☐ لا ☐

14- هل تشعر بالتوتر إذا لم تمارس الألعاب الإلكترونية العنيفة نعم ☐ لا ☐

في حالة نعم وضح أكثر.....

15- هل يمكنك الإقلاع عن ممارسة الألعاب الإلكترونية العنيفة إذا شرعت باللعب

نعم ☐ لا ☐

في حالة لا وضح لماذا.....

16- هل تنسى واجباتك المدرسية في حالة ممارسة الألعاب الإلكترونية العنيفة ؟ نعم ☐ لا ☐

17- هل تحبذ ممارسة الألعاب الإلكترونية العنيفة بشكل: جماعي ☐ فردي ☐

18- هل تحبذ الإنفراد لوحدك لممارسة الألعاب الإلكترونية العنيفة نعم ☐ لا ☐

في حالة نعم لماذا.....

19- هل تتعزل عند ممارسة الألعاب الإلكترونية العنيفة؟

نعم ☐ لا ☐

20- هل تحبذ أن يكون لك جهاز خاص بك فقط حتى تخلو بنفسك أثناء اللعب؟

نعم ☐ لا ☐

21- هل تنزعج إذا ما تم معاقبتك بالحرمان من ممارسة الألعاب الإلكترونية العنيفة؟

نعم ☐ لا ☐

22- هل تنزعج إذا ما تعطل جهاز اللعب؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة نعم وضح كيف.....

23- هل تشعر بالانزعاج في حالة مقاطعة اللعب بالكلام؟

نعم ☐ لا ☐

24- هل تنزعج عندما يحدد والديك زمن ممارسة الألعاب الإلكترونية العنيفة؟

نعم ☐ لا ☐

25- حدد أربع ألعاب إلكترونية عنيفة تحب ممارستها باستمرار

1-..... 3-.....

2-..... 4-.....

الملحق رقم(03): مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة.

البيانات العامة:

المتوسطة:.....

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐ / السن: .....

معيد ☐ غير معيد ☐ / السنة الدراسية: .....

- هل تقتني الألعاب الإلكترونية العنيفة (CD-DVD) عن طريق:

☐ الشراء ☐ الإعارة ☐ شراء وإعارة

- على أي جهاز تمارس الألعاب الإلكترونية العنيفة ؟

☐ قاعات اللعب ☐ Play station ☐ على جهاز الحاسوب

☐ في المنزل ☐ فضاء الانترنت

– أذكر أهم الألعاب الإلكترونية العنيفة التي تحب ممارستها باستمرار:

.....

.....

التعليمة:

إليك مجموعة من العبارات الرجاء قراءة كل عبارة جيدا ثم وضع إشارة (×) أمام الجواب الذي يناسبك، علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وما دامت تعبر عن رأيك الفعلي فهي صحيحة، وتأكد أن هذه المعلومات تبقى سرية وستستخدم لغرض علمي.

	البنـــــــــــــــــــود	الاختيـــــــــــــــارات			
		دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
01	لا أشعر بالوقت وأنا أمارس الألعاب الإلكترونية العنيفة				
02	لا أشعر بالملل أثناء ممارسة الألعاب الإلكترونية العنيفة فالوقت يمضي بسرعة.				
03	لا أتحكم في تحديد ساعات اللعب أثناء ممارسة الألعاب الإلكترونية العنيفة				
04	أندمج مع الألعاب الإلكترونية العنيفة لدرجة أني لا أشعر بشخص يناديني				
05	أتفاعل نفسيا عند ممارسة الألعاب الإلكترونية العنيفة بناءا على حالة البطل.				
06	إذا كانت اللعبة مثيرة أحس أنني داخل اللعبة.				
07	تعلقي بالبطل يجعلني أشعر أن إصابته حدثت لي شخصيا.				
08	أجد مشاهد العنف في الألعاب الإلكترونية مثيرة.				
09	يعجبني دور البطل المتفوق على الآخرين بالقوة.				
10	مشاهد العنف التي أتفاعل معها أكثر هي القتل والتخريب.				
11	أثناء اللعب أشعر أنني البطل الذي يحارب العدو وعلي قتل الشخصية المطلوبة.				
12	أتفاعل مع مصارعة بطل القصة من أجل تفريغ شحنة العنف.				
13	أنتظر بشغف وقت ممارسة الألعاب الإلكترونية العنيفة.				
14	تعودت على الألعاب الإلكترونية العنيفة لدرجة أني أتوتر إذا لم أمارسها.				
15	أشعر برغبة ملحة في العودة لممارسة الألعاب الإلكترونية العنيفة كلما حاولت التوقف.				
16	أشعر أن الألعاب الإلكترونية العنيفة تجذبني إليها.				
17	أنسى واجباتي المدرسية إذا شرعت بممارسة الألعاب الإلكترونية العنيفة.				
18	لا أحبذ ممارسة الألعاب الإلكترونية العنيفة بشكل جماعي.				
19	أستمتع أكثر عندما أنفرد لوحدي لممارسة الألعاب الإلكترونية العنيفة.				
20	أنعزل عند ممارسة الألعاب لإلكترونية العنيفة حتى لا يزعجني أحد.				

21	أحبذ أن يكون لي جهاز خاص بي فقط للعب.				
22	أفضل اللعب وحدي حتى أركز أكثر.				
23	أنزعج عند معاقبتي بالحرمان من ممارسة الألعاب الإلكترونية العنيفة.				
24	تعطل جهاز اللعب يشعرني بالملل.				
25	أنزعج عند مقاطعة اللعب بالكلام.				
26	التوقف عن اللعب فجأة بسبب خلل في الجهاز يشعرني بالقلق والتوتر.				
27	أشعر بضياع شيء مهم إذا لم أمارس الألعاب الإلكترونية العنيفة.				
28	أمارس الألعاب الإلكترونية العنيفة.	يوميا	يوم بيوم	مرتين في الأسبوع	مرة في الأسبوع
29	المدة الزمنية التي أقضيها في اللعب خلال اليوم الذي أمارسها فيه .	ساعة واحدة	ساعتان	ثلاث ساعات	أكثرمن ثلاث ساعات
30	مستوى تفاعلي مع العالم الافتراضي .	عال جدا	عال	متوسط	منخفض

الملحق رقم(04): مقياس العدوانية ل Buss و Purry ترجمة عبد الله سليمان إبراهيم و محمد نبيل عبد الحميد.

متوسطة:...../ السن:.....

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐ / المستوى الدراسي:.....

التعليمة:

إليك مجموعة من العبارات، الرجاء قراءة كل عبارة جيدا. ثم ضع إشارة (X) أمام الجواب الذي يناسبك. تأكد من قراءة كل عبارة جيدا قبل أن تختار الإجابة. أجب بصدق و بكل بموضوعية.

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	أدخل في مشاجرات مع الغير أكثر من الشخص العادي.					
02	أشعر كما لو كان من الضروري أن أوذي نفسي.					
03	أشعر برغبة في إزعاج و إخافة الآخرين.					
04	أعتبر نفسي عدوانيا.					
05	أعتقد أن هناك مؤامرة تدبر ضدي.					
06	أعتقد أن هناك من يتتبعني.					
07	أعتقد أن بعض الناس يحاول أن يؤذيني.					
08	عندما أغضب أكسر الأشياء التي أمامي.					
09	أشعر برغبة في تحطيم الأشياء.					
10	إذا ضايقني أحد أخبره أنني سأنتقم منه.					
11	في بعض الأحيان أجد نفسي قلقا أكثر من اللازم على أمر من الأمور.					
12	أغضب بسهولة و لكن سرعان ما أعود إلى حالتي الطبيعية.					

13	لدي إحساس بالرغبة في معاقبة نفسي.					
14	أشعر بالرغبة في السب و الشتم عند إغضابي.					
15	يقول أصدقائي عني أنني شخص مجادل (كثير السؤال).					
16	حينما أختلف مع أصدقائي أشن عليهم هجوما لفظيا.					
17	أفراد أسرتي يقولون عني أنني شخص متهور.					
18	أحب عمل المقالب للأشخاص الآخرين.					
19	عوقبت في المدرسة أكثر من مرة بسبب تمردي و عصياني.					
20	أجد متعة في إيذاء الأشخاص الذين أحبهم.					
21	أنا شخص متقلب المزاج.					
22	أشعر بأنني شكاك تجاه تصرفات الآخرين.					
23	أشعر أن الناس يضحكون مني في حالة عدم وجودي.					
24	تنتابني رغبة في القيام بعمل يضر الآخرين أو يصدمهم.					
25	بعض أصدقائي يضمر لي في نفسه شيئا من الكراهية.					
26	عندما أغضب بشدة أضرب رأسي بيدي.					
27	عند سماعي بنجاح شخص أعرفه كما لو كان نجاحه فشلا لي.					
28	يقول بعض الناس عني أشياء مهينة.					
29	أعتقد أنني مظلوم في هذه الحياة.					
30	أشعر أنني لم أحقق أي شيء في هذه الحياة.					
31	أعتقد أنني قليل الحظ.					
32	أعتقد أنني شخص منحوس.					
33	أجد صعوبة في ضبط أعصابي.					
34	يقال عني عادة أنني سريع الغضب.					
35	كثيرا ما خالفت القواعد المتعارف عليها أو تمردت عليها في داخلي (نفسي).					

36	عندما يسيء إلي أحد أرد عليه بالضرب.					
37	أشعر برغبة في الاشتباك بالأيدي مع أي شخص آخر.					
38	أؤمن بمبدأ : الهجوم خير وسيلة للدفاع.					
39	أحب مشاهدة النار.					

الملحق رقم(05): قائمة الأساتذة المحكمين لمقياسي المخططات المبكرة غير المتكيفة و العدوانية.

اسم و لقب الأستاذ	التخصص	الرتبة	الجامعة
دوقة أحمد	قياس نفسي	أستاذ تعليم عالي	بوزريعة – الجزائر
حدار عبد العزيز	علم النفس العيادي	أستاذ محاضر أ	البليدة 02
نعموني مراد	علم النفس العمل و التنظيم	أستاذ محاضر أ	البليدة02
عبد العزيز بوسالم	قياس نفسي	أستاذ محاضر أ	البليدة 02
شرادي نادية	علم النفس العيادي	أستاذ محاضر أ	البليدة 02
كركوش فتيحة	علم النفس الاجتماعي	أستاذ محاضر أ	البليدة 02
عبلاش جوهر	علم النفس الاجتماعي	أستاذ محاضر ب	البليدة 02
ايت قني سعيد نعيمة	علم النفس العيادي	أستاذ محاضر ب	البليدة 02
سعدي سامية	قياس نفسي	أستاذ محاضر ب	البليدة 02
مخالدي رزيقة	المناهج و التربية العلاجية	أستاذ مساعد ب	الحاج لخضر – باتنة

الملحق رقم(06): قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة.

اسم و لقب الأستاذ	التخصص	الرتبة	الجامعة
دوقة أحمد	قياس نفسي	أستاذ تعليم عالي	بوزريعة – الجزائر
حدار عبد العزيز	علم النفس العيادي	أستاذ محاضر أ	البليدة02
نعموني مراد	علم النفس العمل و التنظيم	أستاذ محاضر أ	البليدة 02
فاضلي أحمد	علم النفس العيادي	أستاذ محاضر أ	البليدة 02
كركوش فتيحة	علم النفس الاجتماعي	أستاذ محاضر أ	البليدة 02
ايت قني سعيد نعيمة	علم النفس العيادي	أستاذ محاضر ب	البليدة 02
سعدي سامية	قياس نفسي	أستاذ محاضر ب	البليدة 02
ماكور الطيب	علم النفس	أستاذ محاضر ب	البليدة 02
بن عامر وسيلة	علم النفس المدرسي	استاذ مساعد أ	محمد خيضر– بسكرة
طاع الله حسينة	علم النفس العيادي	أستاذ مساعد ب	محمد خيضر– بسكرة
بوقستور علي	علم النفس العمل و التنظيم	أستاذ مساعد أ	الحاج لخضر– باتنة

.

الملحق رقم(07): نتائج الدراسة الاستطلاعية

- **الثبات:**

أ- ثبات مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة:

مخطط النقص العاطفي

Statistique de fiabilité

Alpha Cronbach	Nombre d'élément
.765	5

مخطط الشعور بالنقص و الخجل

Statistique de fiabilité

Alpha Cronbach	Nombre d'élément
.789	5

مخطط الشعور بالتخلي و الإهمال

Statistique de fiabilité

Alpha Cronbach	Nombre d'élément
.782	5

مخطط الفشل

Statistique de fiabilité

Alpha Cronbach	Nombre d'élément
.785	5

مخطط الشك و التعدي

Statistique de fiabilité

Alpha Cronbach	Nombre d'élément
.822	5

مخطط التبعية و عدم الكفاءة

Statistique de fiabilité

Alpha Cronbach	Nombre d'élément
.774	5

مخطط الانطواء الاجتماعي

Statistique de fiabilité

Alpha Cronbach	Nombre d'élément
.761	5

مخطط الخوف من المرض و الخطر

Statistique de fiabilité

Alpha Cronbach	Nombre d'élément
.817	5

مخطط العلاقات الدمجية

Statistique de fiabilité

Alpha Cronbach	Nombre d'élément
.791	5

مخطط الخضوع

Statistique de fiabilité

Alpha Cronbach	Nombre d'élément
.769	5

مخطط التضحية

Statistique de fiabilité

Alpha Cronbach	Nombre d'élément
.817	5

مخطط التحكم الانفعالي المفرط

Statistique de fiabilité

Alpha Cronbach	Nombre d'élément
.685	5

ثبات المقياس ككل

Statistique de fiabilité

Alpha Cronbach	Nombre d'élément
.905	75

مخطط الحقوق الشخصية المتطلبة و المفرطة

Statistique de fiabilité

Alpha Cronbach	Nombre d'élément
.685	5

مخطط المثاليات المتطلبة و النقد المفرط

Statistique de fiabilité

Alpha Cronbach	Nombre d'élément
.746	5

مخطط نقص التحكم الذاتي الانفعالي

Statistique de fiabilité

Alpha Cronbach	Nombre d'élément
.745	5

ب- مقياس العدوانية:

ثبات الأبعاد:

العدوان الصريح

Alpha Cronbach	Nombre d'élément
.824	14

العدوان المضمر

Alpha Cronbach	Nombre d'élément
.785	15

الميول للعدوان

Alpha Cronbach	Nombre d'élément
.748	10

ثبات المقياس ككل:

Alpha Cronbach	Nombre d'élément
918.	39

ج- مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة:

ثبات المقياس التجريبي ككل

Alpha Cronbach	Nombre d'élément
.708	25

ثبات المقياس النهائي ككل

Alpha Cronbach	Nombre d'élément
.704	30

- **الصدق:**

أ- مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة.

- **صدق الاتساق الداخلي: الارتباط بين درجة كل بند و الدرجة الكلية للبعد المنتمية اليه:**

مخطط النقص العاطفي:

Correlations

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006
VAR00001	Pearson Correlation	1	.367**	.305**	.314**	.475**	.722**
	Sig.(2-tailed)		000	000	000	000	.000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00002	Pearson Correlatio	.287*	1	.104*	.154*	.689**	.782**
	Sig.(2-tailed)	002		014	002	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00003	Pearson Correlation	.765**	.345**	1	.705**	.708**	.635**
	Sig.(2-tailed)	000	000		000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00004	Pearson Correlation	.707**	.339**	.375**	1	.689**	.814**
	Sig.(2-tailed)	000	000	000		000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00005	Pearson Correlation	.335**	.712**	.668**	.168*	1	.589**
	Sig.(2-tailed)	000	000	000	000		000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00006	Pearson Correlation	.395**	.354**	.704**	.784**	.356**	1
	Sig.(2-tailed)	000	000	000	000	000	
	N	60	60	60	60	60	60

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailled).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailled) .

مخطط الشعور بالتخلي و الإهمال:

Correlations

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006
VAR00001	Pearson Correlation	1	.685**	.709**	.714**	.587**	.687**
	Sig.(2-tailed)		000	000	000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00002	Pearson Correlatio	.698**	1	.568**	.762**	.704**	.677**
	Sig.(2-tailed)	000		000	000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00003	Pearson Correlation	.489**	.397**	1	.569**	.721**	.751**
	Sig.(2-tailed)	000	000		000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00004	Pearson Correlation	.662**	.618**	.587**	1	.685**	.682**
	Sig.(2-tailed)	000	000	000		000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00005	Pearson Correlation	.684**	.389**	.398**	.589**	1	.499**
	Sig.(2-tailed)	000	000	000	000		000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00006	Pearson Correlation	.268*	.698**	.267*	.587**	.562**	1
	Sig.(2-tailed)	010	000	014	000	000	
	N	60	60	60	60	60	60

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailled).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailled).

مخطط الشك و التعدي:

Correlations

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006
VAR00001	Pearson Correlation	1	.304**	.257*	.601**	.358**	.714**
	Sig.(2-tailed)		000	015	000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00002	Pearson Correlatio	.657**	1	.295*	.368**	.657**	.675**
	Sig.(2-tailed)	000		000	000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00003	Pearson Correlation	.623**	.625**	1	.579**	.598**	.699**
	Sig.(2-tailed)	000	000		000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00004	Pearson Correlation	.574**	.662**	.598**	1	.628**	.714**
	Sig.(2-tailed)	000	000	000		000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00005	Pearson Correlation	.298*	.245**	.578**	.657**	1	.668**
	Sig.(2-tailed)	001	000	000	000		000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00006	Pearson Correlation	.587**	.587**	.485**	.247*	.365**	1
	Sig.(2-tailed)	000	000	000	000	000	
	N	60	60	60	60	60	60

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailled).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailled) .

مخطط الانطواء الاجتماعي:

Correlations

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006
VAR00001	Pearson Correlation	1	.742**	.487**	.567**	.714**	.632**
	Sig.(2-tailed)		000	000	000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00002	Pearson Correlatio	.759**	1	.278*	.637**	.297*	.701**
	Sig.(2-tailed)	000		020	000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00003	Pearson Correlation	.356**	.687**	1	.715**	.547**	.753**
	Sig.(2-tailed)	000	000		000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00004	Pearson Correlation	.621**	.259**	.507**	1	.347**	.749**
	Sig.(2-tailed)	000	000	000		000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00005	Pearson Correlation	.357**	.618**	.715**	.671**	1	.728**
	Sig.(2-tailed)	000	000	000	000		000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00006	Pearson Correlation	.356**	.647**	.874**	.507**	.287*	1
	Sig.(2-tailed)	000	000	000	000	000	
	N	60	60	60	60	60	60

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailled) .

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailled) .

مخطط الشعور بالنقص و الخجل:

Correlations

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006
VAR00001	Pearson Correlation	1	.472**	.256**	.374**	.304**	.459**
	Sig.(2-tailed)		000	000	000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00002	Pearson Correlatio	.479**	1	.645**	.617**	.692**	.387**
	Sig.(2-tailed)	000		000	000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00003	Pearson Correlation	.624**	.694**	1	.758**	.301**	.514**
	Sig.(2-tailed)	000	000		000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00004	Pearson Correlation	.751**	.619**	.351**	1	.658**	.504**
	Sig.(2-tailed)	000	000	000		000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00005	Pearson Correlation	.618**	.265**	.748**	.694**	1	.399**
	Sig.(2-tailed)	000	001	000	000		000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00006	Pearson Correlation	.625**	.328**	.479**	.409**	.129*	1
	Sig.(2-tailed)	000	000	000	000	015	
	N	60	60	60	60	60	60

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailled).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailled).

مخطط الفشل:

Correlations

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006
VAR00001	Pearson Correlation	1	.485**	.401**	.312**	.354**	.742**
	Sig.(2-tailed)		000	000	000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00002	Pearson Correlatio	.406**	1	.478**	.574**	.458**	.739**
	Sig.(2-tailed)	000		000	000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00003	Pearson Correlation	.298*	.397**	1	.487**	.583**	.698**
	Sig.(2-tailed)	012	000		000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00004	Pearson Correlation	.546**	.407**	.492**	1	.704**	.715**
	Sig.(2-tailed)	000	000	000		000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00005	Pearson Correlation	.431**	.618**	.399**	.495**	1	.754**
	Sig.(2-tailed)	000	000	000	000		000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00006	Pearson Correlation	.347**	.427**	.714**	.741**	.721**	1
	Sig.(2-tailed)	000	000	000	000	000	
	N	60	60	60	60	60	60

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailled).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailled).

مخطط التبعية و عدم الكفاءة:

Correlations

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006
VAR00001	Pearson Correlation	1	.647**	.401**	.335**	.396**	.598**
	Sig.(2-tailed)		000	000	000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00002	Pearson Correlatio	.667**	1	.628**	.568**	.669**	.711**
	Sig.(2-tailed)	000		000	000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00003	Pearson Correlation	.287**	.199**	1	.587**	.542**	.769**
	Sig.(2-tailed)	001	020		000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00004	Pearson Correlation	.458**	.674**	.647**	1	.453**	.751**
	Sig.(2-tailed)	000	000	000		000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00005	Pearson Correlation	.621**	.476**	.472**	.684**	1	.726**
	Sig.(2-tailed)	000	000	000	000		000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00006	Pearson Correlation	.199*	.268**	.682**	.645**	.608**	1
	Sig.(2-tailed)	001	016	000	000	000	
	N	60	60	60	60	60	60

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailled).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailled).

مخطط الخوف من المرض و الخطر:

Correlations

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006
VAR00001	Pearson Correlation	1	.477**	.356**	.265**	.374**	.407**
	Sig.(2-tailed)		000	000	000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00002	Pearson Correlatio	.374**	1	.471**	.377**	.401**	.398**
	Sig.(2-tailed)	000		000	000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00003	Pearson Correlation	.417**	.302**	1	.350**	.426**	.518**
	Sig.(2-tailed)	000	000		000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00004	Pearson Correlation	.524**	.443**	.266*	1	.474**	.541**
	Sig.(2-tailed)	000	000	007		002	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00005	Pearson Correlation	.374**	.354**	.362**	.557**	1	.487**
	Sig.(2-tailed)	000	000	000	000		000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00006	Pearson Correlation	.601**	.587**	.624**	.654**	.599**	1
	Sig.(2-tailed)	000	000	000	000	000	
	N	60	60	60	60	60	60

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailled).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailled).

مخطط العلاقات الدمجية:

Correlations

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006
VAR00001	Pearson Correlation	1	.612**	.307**	.374**	.364**	.714**
	Sig.(2-tailed)		000	000	000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00002	Pearson Correlatio	.374**	1	.568**	.427**	.601**	.792**
	Sig.(2-tailed)	001		000	000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00003	Pearson Correlation	.624**	.355**	1	.447**	.302**	.746**
	Sig.(2-tailed)	000	000		000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00004	Pearson Correlation	.429**	.266*	.302**	1	.357**	.778**
	Sig.(2-tailed)	000	000	000		000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00005	Pearson Correlation	.614**	.554**	.378**	.477**	1	.684**
	Sig.(2-tailed)	000	000	000	000		000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00006	Pearson Correlation	.611**	.454**	.741**	.698**	.665**	1
	Sig.(2-tailed)	000	000	000	000	000	
	N	60	60	60	60	60	60

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailled).

مخطط الخضوع:

Correlations

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006
VAR00001	Pearson Correlation	1	.674**	.398**	.714**	.365**	.618**
	Sig.(2-tailed)		000	000	000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00002	Pearson Correlatio	.711**	1	.720**	.629**	.587**	.687**
	Sig.(2-tailed)	000		000	000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00003	Pearson Correlation	.501**	.641**	1	.457**	.596**	.719**
	Sig.(2-tailed)	000	000		000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00004	Pearson Correlation	.309**	.612**	.701**	1	.614**	.765**
	Sig.(2-tailed)	000	000	000		000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00005	Pearson Correlation	.610**	.741**	.304**	.623**	1	.628**
	Sig.(2-tailed)	000	000	000	000		000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00006	Pearson Correlation	.754**	.527**	.358**	.617**	.424**	1
	Sig.(2-tailed)	000	000	000	000	000	
	N	60	60	60	60	60	60

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailled).

مخطط التضحية:

Correlations

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006
VAR00001	Pearson Correlation	1	.228*	.547**	.319**	.641**	.687**
	Sig.(2-tailed)		002	000	000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00002	Pearson Correlatio	.425**	1	.504**	.472**	.477**	.698**
	Sig.(2-tailed)	000		000	000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00003	Pearson Correlation	.315**	.641**	1	.471**	.577**	.712**
	Sig.(2-tailed)	000	000		000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00004	Pearson Correlation	.399**	.268*	.624**	1	.378**	.678**
	Sig.(2-tailed)	000	000	000		000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00005	Pearson Correlation	.287*	.541**	.477**	.371**	1	.735**
	Sig.(2-tailed)	016	000	000	000		000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00006	Pearson Correlation	.574**	.698**	.702**	.744**	.685**	1
	Sig.(2-tailed)	000	000	000	000	000	
	N	60	60	60	60	60	60

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailled)

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailled)

مخطط التحكم الانفعالي المفرط:

Correlations

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006
VAR00001	Pearson Correlation	1	.367**	.202*	.504**	.228*	.742**
	Sig.(2-tailed)		000	002	000	007	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00002	Pearson Correlatio	.504**	1	.457**	.452**	.512**	.657**
	Sig.(2-tailed)	000		000	000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00003	Pearson Correlation	.584**	.641**	1	.471**	.624**	.587**
	Sig.(2-tailed)	000	000		000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00004	Pearson Correlation	.199*	.269**	.587**	1	.642**	.698**
	Sig.(2-tailed)	000	000	000		000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00005	Pearson Correlation	.581**	.472**	.451**	.403**	1	.669**
	Sig.(2-tailed)	000	000	000	000		000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00006	Pearson Correlation	.584**	.701**	.754**	.685**	.710**	1
	Sig.(2-tailed)	000	000	000	000	000	
	N	60	60	60	60	60	60

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailled).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailled).

مخطط الحقوق الشخصية المتطلبة و النقد المفرط:

Correlations

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006
VAR00001	Pearson Correlation	1	.398**	.462**	.497**	.384**	.654**
	Sig.(2-tailed)		000	000	000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00002	Pearson Correlatio	.368**	1	.735**	.706**	.774**	.712**
	Sig.(2-tailed)	000		000	000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00003	Pearson Correlation	.748**	.468**	1	.408**	.617**	.681**
	Sig.(2-tailed)	000	000		000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00004	Pearson Correlation	.284**	.427**	.692**	1	.375**	.648**
	Sig.(2-tailed)	000	000	000		000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00005	Pearson Correlation	.379**	.698**	.452**	.356**	1	.510**
	Sig.(2-tailed)	000	000	000	000		000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00006	Pearson Correlation	.714**	.617**	.357**	.324**	.621**	1
	Sig.(2-tailed)	000	000	000	000	000	
	N	60	60	60	60	60	60

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailled).

مخطط المثاليات المتطلبة و النقد المفرط:

Correlations

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006
VAR00001	Pearson Correlation	1	.541**	.374**	.604**	.487**	.612**
	Sig.(2-tailed)		000	000	000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00002	Pearson Correlatio	.321**	1	.357**	.612**	.287*	.723**
	Sig.(2-tailed)	000		000	000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00003	Pearson Correlation	.287*	.298*	1	.398**	.732**	.711**
	Sig.(2-tailed)	013	002		000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00004	Pearson Correlation	.365**	.615**	.497**	1	.498**	.698**
	Sig.(2-tailed)	000	000	000		000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00005	Pearson Correlation	.669**	.289*	.734**	.738**	1	.624**
	Sig.(2-tailed)	000	007	000	000		000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00006	Pearson Correlation	.617**	.742**	.668**	.647**	.687**	1
	Sig.(2-tailed)	000	000	000	000	000	
	N	60	60	60	60	60	60

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailled).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailled) .

مخطط نقص التحكم الذاتي الانفعالي:

Correlations

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006
VAR00001	Pearson Correlation	1	.758**	.833**	.426**	.368**	.627**
	Sig.(2-tailed)		000	000	000	.000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00002	Pearson Correlatio	.712**	1	.473**	.678**	.724**	.479**
	Sig.(2-tailed)	000		002	020	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00003	Pearson Correlation	.607**	.814**	1	.714**	.359**	.587**
	Sig.(2-tailed)	000	000		000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00004	Pearson Correlation	.497**	.455**	.847**	1	.714**	.596**
	Sig.(2-tailed)	000	000	101		000	000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00005	Pearson Correlation	.369**	.356**	.365**	.334**	1	.673**
	Sig.(2-tailed)	000	.012	000	002		000
	N	60	60	60	60	60	60
VAR00006	Pearson Correlation	.729**	.615**	.675**	.514**	.641**	1
	Sig.(2-tailed)	000	.012	000	000	002	
	N	60	60	60	60	60	60

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailled).

T-Test

Group Statistics

	N	Mean	Std Deviation	Std Error Mean
1.00	30	32.55	5.914	.197
2.00	30	21.91	5.341	.201

- **مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة التجريبي:**

صدق الاتساق الداخلي: الارتباط بين درجة كل بند و الدرجة الكلية للمقياس:

الملحق رقم(08): نتائج الدراسة الأساسية:

النتائج الخاصة بمتغيرات البحث:

نتائج المخططات المبكرة غير المتكيفة:

Friedman Test :

	Mean Ranks
النقص العاطفي	8.39
الإهمال	11.65
الشك و التعدي	11.06
الانطواء الاجتماعي	9.45
الشعور بالخجل	5.60
الفشل	10.50
التبعية و عدم الكفاءة	6.59
الخوف من المرض	11.07
العلاقات الدمجية	9.30
الخضوع	5.40
التضحية	10.64
التحكم الانفعالي	9.77
الحقوق الشخصية	11.22
المثاليات المتطلبة	10.91
نقص التحكم الانفعالي	7.53

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
S1	18.510	4.702	200
S2	19.595	5.043	200
S3	19.385	4.557	200
S4	18.700	4.805	200
S5	18.245	4.357	200
S6	18.880	4.587	200
S7	18.300	4.530	200
S8	19.660	4.797	200
S9	18.595	4.431	200
S10	17.910	4.398	200
S11	19.210	6.032	200
S12	18.930	4.828	200
S13	19.910	4.481	200
S14	19.220	4.061	200
S15	18.470	4.576	200
SCHEMAS	283.520	43.403	200
D1	15.730	1.961	200
D2	15.494	2.259	200
D3	16.020	2.516	200
D4	14.970	2.329	200
D5	16.085	2.509	200
D6	16.170	2.366	200
ADDICTION	94.315	10.744	200
AG	48.175	10.026	200
AG	51.860	9.485	200
AG	33.815	7.408	200
AGGRESSIVITE	133.850	20.943	200

	S0001	S0002	S0003	S0004	S0005	S0006	S0007	S0008	S0009	S00010	S00011	S00012	S00013	S00014	S00015	S00016
S0001 Pearson correlation	1	.694**	.584**	.457**	.612**	.554**	.414**	.521**	.447**	.501**	.514**	.647**	.601**	.498**	.552**	.590**
Sig.(2-tailled)		.003	000	001	000	000	000	001	. 000	000	002	000	000	003	000	000
N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S0002 Pearson correlation	.541**	1	.247**	.355**	.374**	.301**	.581**	.514**	.625**	.475**	.349**	.403**	.352**	.354**	.325**	.570**
Sig.(2-tailled)	000		007	000	000	003	000	000	001	000	002	000	000	000	000	000
N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S0003 Pearson correlation	.301**	.301**	1	.267**	.477**	.601**	.304**	.404**	.255**	.401**	.398**	.611**	.584**	.551**	.477**	.617**
Sig.(2-tailled)	000	000		000	003	000	000	001	000	000	000	000	000	001	000	000
N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S0004 Pearson correlation	.532**	.465**	.601**	1	.701**	.587**	.694**	.621**	.536**	.465**	.471**	.586**	.654**	.471**	.662**	.579**
Sig.(2-tailled)	000	000	001		000	003	000	000	000	000	000	003	000	000	003	000
N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S0005 Pearson correlation	.352**	.422**	.400**	.664**	1	.365**	.508**	.477**	.554**	.644**	.501**	.596**	.702**	.692**	.714**	.612**
Sig.(2-tailled)	000	000	000	002		001	000	001	000	001	000	006	000	000	000	000
N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

S0006	Pearson correlation	.624**	.564**	.497**	.622**	.574**	1	.561**	.524**	.624**	.477**	.398**	.429**	.356**	.554**	.425**	.610**
	Sig.(2-tailled)	.003	000	001	000	000		000	000	001	000	002	000	000	000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S0007	Pearson correlation	.488**	.507**	.564**	.521**	.368**	.514**	1	.368**	.387**	.524**	.601**	.405**	.497**	.487**	.564**	.594**
	Sig.(2-tailled)	000	000	000	000	000	000		000	000	000	000	000	000	003	000	000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S0008	Pearson correlation	.566**	.495**	.464**	.572**	.664**	.451**	.612**	1	.713**	.704**	.584**	.673**	.631**	.547**	.499**	.657**
	Sig.(2-tailled)	000	000	000	003	000	000	003		000	000	003	000	000	000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S0009	Pearson correlation	.518**	.487**	.544**	.654**	.501**	.566**	.602**	.642**	1	.708**	.574**	.683**	.651**	.537**	.496**	.542**
	Sig.(2-tailled)	000	001	000	001	000	006	000	000		000	003	000	000	000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S00010	Pearson correlation	.594**	.621**	.536**	.465**	.474**	.582**	.654**	.471**	.622**	1	.339**	.424**	.352**	.353**	.325**	.630**
	Sig.(2-tailled)	000	000	000	000	000	003	000	000	003		002	000	000	000	000	000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S00011	Pearson correlation	.465**	.508**	.577**	.554**	.644**	.501**	.596**	.602**	.592**	.614**	1	.552**	.622**	.601**	.664**	.497**
	Sig.(2-tailled)	001	000	001	000	001	000	006	000	000	000		000	000	000	002	000

	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S00012	Pearson correlation	.601**	.588**	.694**	.621**	.536**	.465**	.471**	.586**	.654**	.471**	.662**	1	.554**	.501**	.461**	.587**
	Sig.(2-tailled)	000	003	000	000	000	000	000	003	000	000	003		001	000	006	000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S00013	Pearson correlation	.465**	.396**	.532**	.487**	.492**	.399**	.447**	.611**	.389**	.532**	.388**	.400**	1	.507**	.562**	.485**
	Sig.(2-tailled)	000	000	000	000	000	001	000	000	000	000	003	000		001	000	000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	*60
S00014	Pearson correlation	.275*	.395**	.384**	.407**	.581**	.514**	.625**	.475**	.325**	.403**	.347**	.354**	.349**	1	.491**	.620**
	Sig.(2-tailled)	001	000	000	000	002	000	001	000	003	000	000	000	000		000	000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S00015	Pearson correlation	.601**	.622**	.613**	.764**	.784**	.501**	.631**	.673**	.599**	.447**	.566**	.501**	.642**	.602**	1	.611**
	Sig.(2-tailled)	000	000	002	000	000	003	000	000	000	000	000	006	000	000		000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S00016	Pearson correlation	.524**	.691**	.526**	.475**	.464**	.582**	.624**	.472**	.652**	.552**	.632**	.621**	.634**	.521**	.596**	1
	Sig.(2-tailled)	000	000	000	000	000	003	000	000	003	000	000	000	002	000	006	
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailled)

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailled).