جامعة يحي فارس - بالمدية -
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
تخصص: علوم التربية " إرشاد وتوجيه. "

عنوان المذكرة:

مدى فعالية برنامج إرشادي للتخفيف من السلوك العدواني لدى الجانحين

- دراسة ميدانية على عينة من الأحداث بالمراكز الاختصاصية لإعادة التربية-

"المدية، الأبيار، بئر خادم"

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

من إعداد الطالبين:
- شيخي حناشي .
- بدري محمد.

تحت إشراف الدكتورة:
لعزالي صليحة.

السنة الدراسية: 2016-2017

شكر وتقدير

قال تعالى: "والله أخرجكم من بطون أمّهاتكم لا تعلمون شيئاً وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون" (سورة النحل:78)

فلك الشكر يا ربي كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك

ونصلي ونسلم على المبعوث رحمة للعالمين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم بن عبد الله عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم.

كما نتقدم بالشكر الجزيل لكل من ساعدنا وقدم لنا العون في إنجاز هذه المذكرة ونخص بالذكر الدكتورة المشرفة صليحة لعزالي التي كانت لنا خير دليل وموجه وناصح فلها منا كل الحب الاحترام والتقدير.

كما أشكر الوالدين العزيزين اللذين ساندنا بدعائهما طيلة مشوارنا الجامعي.

كما نتقدم بالشكر الجزيل لرئيس قسم العلوم الاجتماعية الأستاذ شتوي لخضر على كل التسهيلات التي قدمها لنا ولكل أساتذة جامعة الدكتور يحيى فارس بالمدية .

ونخص بالذكر جميع أساتذة علم النفس وعلى رأسهم الأستاذ بن يخلف، الأستاذ خالد، الأستاذة حميدة، الأستاذ منهوم، أستاذة توازي .

ولا تفوتنا هذه الفرصة لنقدم كل الشكر لكل معلم أو أستاذ كان له الفضل في وصولنا إلى هذا المستوى.

حناشي – محمد

إهـــداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى:

من علّمه رب العزة وعلّم البشرية، معلمنا وقدوتنا محمد صلى الله عليه وسلم.

إلى والدي الكريمين ...

أبي شفاه الله وحفظه من كل سوء.

إلى التي ولدتني وربتني ... ومازالت ... فهي نور عيني، ومهجة قلبي.

إلى زوجتي وأبنائي: وصال، محمد عبد الهادي، مرام وفرح.

إلى كل أخواتي وعائلاتهم وأولادهم.

إلى كل الزملاء والأصدقاء وأخص بالذكر سفيان ومحمد

وما ما توفيقي إلا بالله

حنـاشي

إهـــــداء

اللهم إني أسألك إيمانا دائما و قلبا خاشعا و علما نافعا و يقينا صادقا و دينا

قيما و أسألك دوام النجاة من كل بلية و أسألك دوام العافية

أهدي ثمرة عملي هذا إلى أعز ما أملك في الوجود إلى الصدر الرحب

الحنون الذي أحاطني طيلة عمري "أمي التي حملتني وأمي التي ربتني"

وإلى من رافقني طيلة حياتي بنصائحه وتوجيهاته ورعايته "أبي"

وإلى زوجتي و شريكة حياتي وابني الغالي اسحاق

إلى كل عائلتي كبيرا و صغيرا و كل من حمل لقبي "بدري"

وإلى كل عائلة زوجتي

إلى إخي و أخواتي وإلى جميع أبنائهم خاصة الكتاكيت

رياض وماريا ومروان وعبد الرحمان ومريم وسراج

إلى جميع زملائي وزميلاتي طيلة المسار الدراسي وأخص بالذكر

حناشي وسفيان وكل عائلتهم وأولادهم خاصة الكتكوت عبد الله...

إلى جميع زملائي في خاصة جلول وعيسى وعمر وعبد القادر....

كما لا أنسى زملائي الأوفياء ومنهم

نصر الدين ،عباس، شعيب.

و أهدي هذا العمل إلى جميع من ساندني طيلة الحياة الدراسية من أساتذة

وإداريين وزملاء.

محمد

الفهرس

العنوان: الصفحة

كلمة الشكر

إهداء

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

ملخص الدراسة

مقدمة

الفصل الأول :مدخل نظري عام للدراسة

1-إشكالية الدراسة. 07

2-فرضيات الدراسة 12

3-أهمية الدراسة. 13

4-أهداف الدراسة. 14

5-تحديد المفاهيم.....15

6-الدراسات السابقة. 16

6-1 الدراسات التي تطرقت لبرامج الإرشادية الخاصة بالسلوك العدواني.....16

6-2 الدراسات التي تطرقت للسلوك العدواني وعلاقته ببعض المتغيرات..... 21

6-3 تعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت البرنامج الإرشادي و سلوك العدواني.....23

6-4 الدراسات السابقة التي تناولت الأحداث الجانحين..... 24

6-5 التعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت الأحداث الجانحين.....33

الفهرس

الفصل الثاني : البرامج الإرشادية

تمهيد 36

1-مفهوم البرنامج الإرشادي 36

2-أهداف البرنامج الإرشادي النفسي 37

3-الحاجة إلي البرامج الإرشادية 38

4-الأسس التي يقوم عليها البرنامج 39

5-محتوي البرنامج الإرشادي 42

6-تحكيم البرنامج الإرشادي 43

7-حدود البرنامج الإرشادي 44

8-وسائل وفنيات تطبيق البرنامج الإرشادي..... 44

9-تخطيط البرنامج 44

10-تمويل البرنامج 47

11-خدمات البرنامج 47

12-تنفيذ البرنامج 47

13-الأساليب المستخدمة في البرنامج 48

خلاصة الفصل 49

الفصل الثالث :السلوك العدواني

تمهيد.....52

1-مفهوم العدوان 52

2-تعريف السلوك العدواني 54

3-مظاهر السلوك العدواني 56

الفهرس

4-العوامل المؤثرة في السلوك العدواني 59

5- وظيفة السلوك العدواني 63

6-النظريات المفسرة للسلوك العدواني.....64

خلاصة الفصل 69

الفصل الرابع :جنوح الأحداث

تمهيد 72

1- تعريف الجنوح 72

2-المرور إلي فعل الجانح 73

3-أسباب الجنوح لدي المراهقين 74

3-1 أسباب بيولوجية 75

3-2 أسباب اجتماعية 75

3-3 أسباب نفسية 77

4-أشكال الجنوح 77

4-1العدوان و التعدي علي الآخرين 78

4-2السرقة 78

4-3السلوك الجنسي 79

5-علاج جنوح 79

6-تعريف المراهقة 80

7-ديناميات المراهقة 81

7-1 الصور الجسدية 81

7-2 النرجسية 82

7- 3 مثالية الأنا 82

7-4 الحداد في المراهقة 82

7-5 الآليات الدفاعية خلال المراهقة 83

7-5-1 الزهد 83

7-5-2 التثقف 84

8-الانتماء إلي جماعة الرفاق 84

9-إستراتجيات الجزائرية للوقاية و علاج الجنوح 85

خلاصة 87

الباب الثاني: الجانب التطبيقي

الفصل الخامس : منهجية الدراسة و إجراءاته

أولا: الدراسة الاستطلاعية. 91

1- عينة الدراسة الاستطلاعية: 91

2- خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها..... 93

ثانيا: الدراسة الأساسية..... 93

1- منهج الدراسة 93

2- مجالات الدراسة. 94

3- أدوات الدراسة. 96

4- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة..... 113

الفصل السادس: عرض ومناقشة وتحليل النتائج

أولا: عرض النتائج. **116**

1- عرض نتائج الفرضية الأولى..... 116

2- عرض نتائج الفرضية الثانية 118

الفهرس

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة 120

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة 122

5- عرض نتائج الفرضية الخامسة 124

ثانيا: مناقشة وتفسير النتائج..... 126

1- مناقشة وتفسير النتائج حسب الفرضية الأولى 126

2- مناقشة وتفسير النتائج حسب الفرضية الثانية 127

3- مناقشة وتفسير النتائج حسب الفرضية الثالثة 129

4- مناقشة وتفسير النتائج حسب الفرضية الرابعة 130

5- مناقشة وتفسير النتائج حسب الفرضية الخامسة 131

الخاتمة 134

التوصيات واقتراحات 135

قائمة المراجع الملاحق

فهـرس الجـداول و الأشكال

- **فهرس الجداول:**

رقم	عنــوان الجــدول	الصفحة
1	العدد الإجمالي للعينة الاستطلاعية.	92
2	توزيع بنود مقياس السلوك العدواني على أبعاده الثلاثة.	97
3	الفا لكرنباخ لمقياس السلوك العدواني.	98
4	معامل ثبات غاتمان.	99
5	ارتباط درجات البند بالدرجات الكلية للمقياس.	100
6	ارتباط درجات السلوك العدواني بين البنود والبعد الذي ينتمي إليه	101
7	دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية و الضابطة في الدرجة الكلية لقياس القبلي لمقياس السلوك العدواني .	116
8	فروق في القياس القبلي والبعدي الكلي في المجموعة التجريبية.	118
9	الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي.	120
10	فروق في المجموعة الضابطة في القياس القبلي و البعدي.	122
11	فروق في المجموعة التجريبية في القياس البعدي و التتبعي.	124

- **فهرس الأشكال:**

رقم	عنــوان الرسومات البيانية	الصفحة
1	خصائص العينة الاستطلاعية ومواصفاتها.	93

ملخص الدراسة:

(1)**موضوع الدراسة:** " مدى فاعلية برنامج ارشادي للتخفيف من السلوك العدواني لدى الاحداث الجانحين في المراكز الاختصاصية لإعادة التربية" دراسة ميدانية الأحداث الجانحين في مراكز كل من المدية، و الأبيار و بئر الخادم.

(2)**أهداف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى الكشف عن أنواع و مظاهر السلوك العدواني لدى الاحداث الجانحين، و مدى فعالية البرنامج الارشادي في التخفيف منه بعد تطبيقه على عينة الدراسة في المراكز الاختصاصية لإعادة التربية.

حيث قام الباحث بتطبيق مقياس السلوك العدواني على عينة البحث من خلال تطبيق القياس القبلي و بعده تم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، وبعدها تم تطبيق القياس البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة، و بعد شهر تم تطبيق القياس التتبعي على المجموعة التجريبية. **منهج الدراسة:** استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج التجريبي.

(3)**العينة:** تكونت عينة الدراسة من(30) حدث جانح اختيروا بالطريقة العشوائية و قسمت إلى مجموعتين متساويتين ضابطة و تجريبية تتشكل كل مجموعة من (15) فرد .

(4)**أدوات الدراسة:** ولتحقيق أهداف البحث اعتمد مقياس: السلوك العدواني، و البرنامج الارشادي.

(5)**إجراءات الدراسة الميدانية:** تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة البحث بطريقة جماعية، في المراكز الاختصاصية لإعادة التربية في كل من المدية الأبيار و بئر الخادم.

(6)**نتائج الدراسة:** بعد تحليل النتائج تبين أنّ:

- ❖ تأكد من خلال الافتراض الأول عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في التطبيق القبلي لمقياس السلوك العدواني في درجة السلوك العدواني بين أفراد المجموعة الضابطة و أفراد المجموعة التجريبية و هذا يحقق أهم شرط من شروط المنهج التجريبي مما يسمح القيام بالدراسة التجريبية.
- ❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين في المراكز الاختصاصية لإعادة التربية بين التطبيق القبلي و البعدي لدى المجموعة التجريبية .
- ❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين في مراكز الاختصاصية لإعادة التربية في التطبيق البعدي بين المجموعة الضابطة و التجريبية .
- ❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين في المراكز الاختصاصية لإعادة التربية بين التطبيق القبلي و البعدي لدى المجموعة الضابطة .

مقدمة

مقدمة:

يرى المفكر مالك بن نبي أن العلوم الأخلاقية و الإجتماعية و النفسية تعد اليوم أكثر ضرورة من العلوم المادية، فهي تعتبر خطرا في المجتمع مازال الناس يجهلون فيه حقيقة أنفسهم، ومعرفة الإنسان الحضارة وإعداده أشق كثيرا من صنع محرك أو ترويض فرد على استخدام رباط العنق، لذلك فإن الثروة البشرية تعتبر من أغلى الثروات قاطبة وجب المحافظة عليها و وقايتها من الوقوع في الانحراف .

وقد أدركت معظم الأمم المتقدمة ما لجنوح الأحداث من تأثير بالغ لهذه الثروة على حياة الفرد المستقبلية وان ما نلاحظه اليوم من ارتفاع لنسبة الآفات و الانحرافات السلوكية للأحداث يدل على وجود تقصير في أداء المؤسسات الاجتماعية لوظائفها(المسجد ، الاسرة ، المدارس) وعلى وجود خلل في أساليب التربية المنتهجة من طرف المربين ،و التي أدت إلى ظهور فئة من الأفراد غير قادرة على التكيف و التوافق مع بيئتها الاجتماعية و الميل إلى التخريب و العدوان.

وبناء علي ذلك يعد الاهتمام بفئة الأحداث و خاصة الجانحين منهم و الدراسات القائمة في هذا المجال و التعرف علي مشكلاتهم من العوامل التي تسهم في ارتقاء الأمم نحو التقدم و التحضر خاصة في الوقت الرهن حيث يشهد العالم اليوم ثورة جديدة من التقدم التكنولوجي و الانفجار المعرفي المذهل ،و قد أحدثت هذه الثورة تغيرات على مختلف الأصعدة ،وأدت إلى اختلال مختلف المؤسسات الاقتصادية و الاجتماعية و التربوية خاصة ، يشهد المجتمع العديد من المشكلات خاصة منها ما يتعلق منها بمشكلات الأحداث بالأحداث.

و يعتبر جل الباحثين و الخبراء عدم وجود الطرق و الأساليب المناسبة للتعامل مع هؤلاء الأحداث في مراكز إعادة التربية سببا رئيسيا و مباشرا في ظهور العديد من المشكلات السلوكية و على رأسها السلوك العدواني وغيرها من الأسباب المؤدية للإنحراف .

يتضح مما سبق أهمية و ضرورة إرشاد هذه الفئة من طرف ذوي الاختصاص داخل المراكز الاختصاصية لإعادة التربية كإطار عمل لها ،و تعتبر البرامج الإرشادية من الأساليب الفعالة في التخفيف من السلوك العدواني لمختلف الشرائح العمرية خاصة فترة الحداثة منها، حيث ينظر إلي

الحدث باعتباره فرد يحتاج إلى جلسات إرشادية كبديل لأساليب العقاب و هذه الجلسات ستزيد من فرصة عودته للحياة سويا ، و بالتالي التخفيف من سلوكه العدواني وزيادة التبصير بالمشكلة و اكتساب القدرة على مواجهتها ،و عليه فان الدراسة الحالية تبحث عن مدى فعالية برنامج إرشادي للتخفيف من السلوك العدواني لدي الجانحين في مراكز إعادة التربية، و تطرقنا بالضبط بعد تطبيق البرنامج إلى الكشف عن الفروق بين القياس القبلي و البعدي و أيضا إلى التتبعي بعد شهر من تطبيق البرنامج، وهو ما دارت حوله فرضيات الدراسة في الفصل الأول.

وضمن الفصل الثاني الذي يحوي متغيرات الدراسة تطرقنا إلى البرنامج الإرشادي من حيث التعريف و الأهداف و الأسس بالإضافة إلى خدمات البرنامج و كذلك مراحل تنفيذه و كيفية تقويمه كما تطرقنا إلى موضوع السلوك العدواني و الذي تناولنا فيه المفهوم و مظاهره و العوامل المؤثرة فيه و وظيفته و النظريات المفسرة للسلوك العدواني و الفصل الرابع تناولنا فيه جنوح الأحداث و الذي تطرقنا إلى تعريف الجنوح و تعريف المراهقة و أسباب الجنوح و أمثلة عن سلوك الجانح و علاج جنوح المراهقين و الإستراتيجية الجزائرية في الوقاية و علاج الجنوح ،هذا فيما يخص الجانب النظري للدارسة أما الجانب التطبيقي فقسم إلي فصلين احتوى الفصل الخامس على الإجراءات المنهجية للدراسة من حيث المنهج المستخدم و الدراسة الاستطلاعية و أدوات الدراسة و إجراءات تطبيق الدراسة و الأساليب الإحصائية المستخدمة.

و أخيرا عرض و مناقشة نتائج الدراسة و احتوى الفصل السادس على عرض و تحليل نتائج الفرضيات إضافة إلى جملة من الاقتراحات.

الباب الأول:

الجانب النظري

الفصل الأول:

مدخل نظري عام للدراسة

الفصل الأول: مدخل نظري عام للدراسة

1- الإشكالية.

2- الفرضيات.

3- أهمية الدراسة.

4- أهداف الدراسة.

5- تحديد المفاهيم.

6- الدراسات السابقة.

6-1- الدراسات التي تطرقت لبرامج الإرشادية الخاصة بالسلوك العدواني.

6-2- الدراسات التي تطرقت للسلوك العدواني وعلاقته ببعض المتغيرات.

6-3- تعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت البرنامج الإرشادي و السلوك العدواني.

6-4 - الدراسات السابقة التي تناولت الأحداث الجانحين.

6-5 التعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت الأحداث الجانحين.

1_ الإشكالية:

في ظل التحولات التي صاحبت العولمة وانتشار العنف على تعداد أشكاله ومظاهره في كل مناطق العالم والتي أثرت بقوة على عنف الشباب وعلى الأحداث، إذ أصبح يمثل ظاهرة اجتماعية واضحة تتزايد بشكل مطرد وهو في حاجة إلى العمل الجاد من طرف المجتمع حتى يمكن وضع هذه القوة في مكانها الطبيعي داخل المجتمع للوصول إلي التقليل من تلك السلوكيات العنيفة .

ظاهرة العدوانية بشكل عام في الأطر النظرية المختلفة من أكثر الظواهر التي تستدعي اهتمام الجهات الحكومية المختلفة من ناحية و الأسرة من ناحية أخري كما أنه في الآونة الأخيرة يواجه تطورا ليس فقط في كمية الأعمال العدوانية وإنما في الأساليب التي يستخدمها في تنفيذ السلوك العدواني كالقتل و الهجوم المسلح ضد مختلف شرائح المجتمع سواء كانوا من الأقران أو غيرهم، و قد يبدأ السلوك التخريبي منذ الصغر في صورة إتلاف الممتلكات، و المقتنيات أو تشويهها تعبيرا عن عدم الاستجابة للمطالب أو الأنانية، ويصبح أكثر خطورة حينما يأخذ صورة سلوك جماعي أو عصبة لتفريغ الطاقة، و حينما يصبح سلوكا مرضيا تنعكس أثاره علي المحيطين في الأسرة والمجتمع، و تتنوع الأساليب المؤدية إلي العنف، و قد تتضافر كلها أو أغلبها في الظهور لدى الشخص و التي تمتد أثارها إلي زعزعة النظام المجتمعي و الأمان النفسي الذي يعد من أهم الضروريات الإنسانية لدي البشرية كلها(كفافي ، 1990، ص324)، و العدوانية قد تتقلص إلى حجم محدود فيعبر عنها بالشتم و الضرب، وقد تتوسع لتأخذ أحجاما موسعة فيعبر عنها بالحرب و الجرائم المنظمة كالإرهاب المنظم، كما أنه قد يأخذ مظاهر متنوعة فيشمل أفعالا جسدية، لغوية، نفسية، مؤسساتية رمزية و سياسية و هو مرتبط بكل الأعمار، ولكل مرحلة عمرية خصائصها في التعبير عن عدوانيتها وفي ذلك يري يسري عبد المحسن (1987) أن العدوانية موجودة في كل مراحل التطور الإنساني، ولكن بصورة تختلف باختلاف طبيعة المرحلة و قدرات الإنسان فيها وتعد مرحلة المراهقة إذ لم تكتنفها الرعاية البيئية و التنشئة الصالحة من أكثر المراحل التي تتوافر فيها كل مقومات إظهار العدوانية، وذلك لاصطدام المراهق بالمجتمع من حوله لبحثه الدائم عن ذاته وكيانه، مما يجعل العدوان وسيلة للدفاع عن النفس (عبد المحسن، 1987 :111).

و لقد اعتبرت بعض النظريات أن فترة المراهقة من أخطر الفترات في حياة الإنسان، واعتبرتها ضمن الفروض الأساسية لتفسير متكامل وشامل لظاهرة العدوانية في المجتمعات النامية، وعللت ذلك بأن فئة المراهقين من أكثر فئات المجتمع من حيث إمكانية المشاركة في حوادث العدوانية لما تتميز به شخصياتهم في هذه الفترة من تكثيف للتوترات و القلق وعدم الاستقرار، ويري سيبل 1986 أن أسباب شعور المراهقين بالعدوانية و إظهار العنف إلي الاستياء و الحرمان و الألم الذي يشعرون به حينما يحاولون الحصول علي أكبر قدر من الحرية، حيث يصطدمون بسلطة الراشدين الكبار سواء من الآباء أو المعلمين، وهو ما يحرمهم من الاستمتاع بامتيازات النضج، و بهذا تتولد لديهم المشاعر العدوانية نحوي الكبار ذوي السلطة و هذه المشاعر تثير لديهم الهياج و الاضطراب، و يعبر المراهقون عن مشاعرهم العدوانية هذه نحو الكبار داخل جماعة الأصدقاء بأشكال عدوانية كثيرة و مختلفة (سعد ، 2006، ص42)، فهي مرحلة تهتم باتخاذ قرارات تتعلق بأسلوب الحياة، و تحديد الأهداف و التوجه إلي تحقيقها، و البحث عن مصادر جديدة للإنجاز و البحث عن فلسفة الحياة، و التي قد يطغي عليها الأسلوب العدواني، و هذا ما أدى إلى تزايد الاهتمام بتناول هذه المشكلة في شتى بلدان العالم بشكل عام و في البلدان المتقدمة بشكل خاص ومما يؤكد ذلك قيام وزارة العدل الأمريكية (1984) بإنشاء المركز الوطني لتحليل جرائم العدوان و الذي يتبع المؤسسة الوطنية للعدل، وذلك ضمن برنامج شامل لمواجهة جرائم العدوان المتزايدة في المجتمع الأمريكي(خالد ، 2007 :70).

عرفت ظاهرة العدوانية في المجتمع الجزائري تزايدا ملاحظا ومحصي إلى حد ما وبشكل إعلامي أكثر من السابق، وقدمت تفاسير لهذه الظاهرة انطلاقا من أبعاد سياسية، ثقافية، اجتماعية أو اقتصادية، و لكن بقيت كلها مرتبطة بنظرة مجزأة وعاطفية تبتعد عن التحليل العلمي الموضوعي الرصين، ولكن ضغط الظاهرة أثر في معظم الأنساق الاجتماعية الجزائرية، فأخذا أشكالا متنوعة منها ما هو لفظي و منها ما هو جسدي ومنها ما هو معنوي، وأخذا أشكالا قصوى تمثلت خاصة في بروز ظاهرة الإرهاب و التطرف وهذه الظاهرة أثرت بدورها من حيث إحداثها هزة داخل المجتمع في بروز بعض المظاهر العدوانية على مستوى الجزئي و متمثلة في السرقة و الانتحار، الضرب و الشتم، تناول المخدرات و الكحول و السجائر وهذه السلوكيات امتدت إلى فضاء خاص تمثل في النسق التربوي الجزائري، وبما أن جنوح الأحداث تبرز أكثر في المراهقة والتي تعتبر مرحلة نمائية تطورية

هامة في جميع نواحي النمو و تنتهي بالوصول إلى النضج الفيزيولوجي و النفسي، سيقطع الفرد فيها شوطا مهما من التواتر النفسي و الاضطراب الانفعالي و العلائقي، الذي يسعي من خلاله إلي حصول على استقلاليته، فيظهر تمرده على الأسرة و المجتمع فإن غاب لديه تمثيل لمواضيع حسنة كفاية بها، فمن الممكن أن يعيش فراغا على مستوى التصورات، و قد يتجه بحثه إلى الاستقلالية و إلى منحى معارض للقيم المتعارف عليها، و قد يضل به السبيل ويقع في ظاهرة الجنوح (willarad.2001.p65)، و الجنوح هو سلوك غير سوي بالنسبة للمجتمع، أو كما قال الشرقاوي1970 الحدث الجانح هو ذلك الفرد الذي يسلك سلوك غير سوي بالنسبة لنفسه أو لغيره من أفراد المجتمع، وهذا السلوك له طابع الخطورة و الاستمرارية و التكرار، وليس راد فعل مؤقت لمشكلة من المشكلات التي تواجه الحدث الجانح في حياته، بل نتيجة اختلال في نمو مكوناته الشخصية، مما لا يستطيع معه الحدث إدراك المعايير السلوكية على أنها محدد سلوكي، وذلك نتيجة تعرضه لمؤثرات بيئية من نوع ما أو أسلوب من التربية و العلاقات الوالدية أو الاجتماعية، حيث ترتب عن هذا كله تعلم أسلوب معين من أساليب التوافق مع صراعاته يمتاز بالعدوان مما يجعله في النهاية ينحرف عن معايير السلوك السائدة في المجتمع. وهنا قام الشرقاوي بإعطاء صفات الجنوح ومميزاته، المتمثلة في الخطورة، الاستمرارية و التكرار، فالجنوح لا يحدث بصفة عشوائية إنما يرجع في أساس نفسي شخصي يتمثل في وجود اضطراب في شخصية الجانح أولا ثم يأتي دور العوامل المحيطة بالجانح التي تشجعه على ارتكاب الجنحة، كما نجد من يعتبر الجنوح انحراف عن القواعد الاجتماعية أو خرق القوانين و القيم و الأخلاق التي وضعت منذ أمد بعيد، و هو كل سلوك لا يقبله المجتمع أي كل القضايا التي تعتبر من المحرمات إن حدث وتجاوزها شخص ما يصبح ضمن قائمة المنحرفين (الشرقاوي ، 1970 :45) ، والحدث هو كل طفل أو مراهق لم يتجاوز الثامنة عشر من عمره، علما أن كلمة مراهق تطلق على الفترة الممتدة بين (12-18 سنة) أو حتى إلى سن(20) العشرين حسب علماء النفس، وهي مرحلة تحدث فيها التغيرات على جميع المستويات خاصة الجانب النفسي و الجسدي وهذا بالمرور عن فترة البلوغ هذه الأخيرة مرتبطة بالجانب الجسدي و الجنسي، أما المراهقة فنجد تغيرات جسدية جنسية نفسية اجتماعية، يشير **بيرجوري جون** إلى أن مرحلة المراهقة هي إعادة معايشة و إحياء جميع ما عاشه الطفل في مرحلة الطفولة، عن طريق هذه المرحلة تتحدد البنية النفسية للفرد ومعالم شخصيته، سواء كان توظيفا ذهنيا أو عصبيا ومن هذا المنطلق فقد بات من

الضروري على المتخصصين في الإرشاد و التوجيه على وجه الخصوص الإسهام في وضع برامج إرشادية نفسية لعلاج حالات جنوح الأحداث و العدوانيين، وذلك للمساهمة في الحد من أثار هذه الظاهرة و عدم تفشيها خاصة في ظل ما يشهده العصر الحديث من تغيرات فكرية قد تساهم بشكل أو بأخر في ازدياد هذه الظاهرة بين فئة الجانحين مما يجعل الحاجة الماسة إلى الإصلاح و الإرشاد النفسي في المراكز الاختصاصية لإعادة التربية وعلى أساس ما سبق ذكره انتهجت المجتمعات ومن بينها الجزائر التي لم تخالف ما انتهجته المجتمعات في مجال الرعاية و تقويم الأحداث المنحرفين حيث تبنت توجه المساعدة فيما يتعلق بمعاملة المنحرفين عموما و الأحداث المنحرفين خصوصا، غير أن التشريع الجزائري و مصالح الأحداث في هذا الصدد لم يفرق من الناحية العملية بين الأحداث المنحرفين و الأحداث الذين في خطر اجتماعي أي الذين هم في حاجة إلي مساعدة أو حماية بسبب الظروف الاجتماعية و الاقتصادية التي يعيشون فيها وبين الذين استفحلت فيهم ظاهرة الانحراف وهم بحاجة إلي تقويم وإعادة التربية و إدماج (علي مانع ، 1996 :17)، إذا يبدو في كثير من الحالات أن مراكز إعادة التربية في الجزائر تعاني من مشاكل تحد من قيامها بوظيفتها على أكمل وجه من خلال ما يعانيه الأحداث عندما يخرجون من المركز، إذ أن احتمال عودتهم لعالم الانحراف يبقى أمرا محتملا بالرغم من أن المركز قدم لهم رعاية متعددة الجوانب .

وحسب الإحصائيات في ولاية المدية سنة (2015) حيث أن عدد الأحداث المنحرفين في السداسي الأول بلغ (246) تمت إحالتهم على قاضي الأحداث و تم سجن(84) حدث و تتمثل أكثر الجنح الفعل المخل بالحياء و السرقة و الضرب و الجرح العمدي و تعاطي مخدرات (تقرير من فرقة الدرك الوطني المدية).

و احتلت ولاية الجزائر المرتبة الأولى سنة (2015) في عدد الأحداث الموضوعين أمام قاضي التحقيق بسبب الجرائم التي ارتكبوها حيث تم وضع (830) حدث أمام قاضي التحقيق في مختلف الجرائم منها الهجرة غير الشرعية و السرقة و الضرب و الجرح العمدي و التسول و التشرد (تقرير لـ درك الوطني الجزائر).

وعلى الرغم من الجهود المتعددة التي تبذل والإجراءات العديدة التي يتخذها المسئولون في مراكز إعادة التربية الاختصاصية لتحقيق القدر المناسب من الرعاية النفسية والإرشادية للمنحرفين بصفة عامة و الجانحين بصفة خاصة، يمكن القول أنها تواجه العديد من الصعوبات والمعوقات، ولعل من أهمها وجود نقص واضح في تقديم الرعاية و الإرشاد النفسي بالقدر المناسب للأحداث الجانحين، خاصة بالنسبة للذين يتميزون بالسلوك العدواني، وقد يعود ذلك إلى عدم توفر البرامج والاستراتيجيات والفنيات الإرشادية والعلاجية المناسبة، والتي يمكن أن يستفيد منها العاملين و المربيين في محاولاتهم الجادة من أجل تقديم أفضل أساليب وطرق الرعاية المخططة والمنظمة لهؤلاء الأفراد التي من شأنها أن تغير من تصرفاتهم نحو ذواتهم والآخرين أو الأشياء وتنهض بمستوى مهاراتهم المتعثرة، وتساعدهم على اندماجهم في المجتمع واستثمارهم لقدراتهم وإمكاناتهم، وترسيخ ثقتهم بأنفسهم، و لن يتسنى لنا ذلك إلا بتوفير مجموعة من البرامج الإرشادية المخططة أسوة بما تم تقديمه لمثل هذه الفئة على المستوى الدولي.

ولذا تسعى الدراسة الحالية إلى خفض السلوك العدواني عن طريق الإرشاد النفسي باستعمال أساليبه و فنياته المتنوعة في تنمية و تحسين المهارات الشخصية والاجتماعية لدى العدوانيين من الجانحين، ضمن برنامج إرشادي مخطط له وفق مقاييس علمية تتماشى و الفئة المستهدفة، و كمحاولة لتحقيق الهدف و بعد الاطلاع على العديد من الشواهد النظرية والدراسات التطبيقية التي تشير الى إمكانية تغيير سلوكيات العدوانيين، و جاءت هذه الدراسة لتحقيق ذلك تجريبيا في البيئة الجزائرية، حيث تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في أهمية إعداد برنامج إرشادي للتخفيف من السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين في مراكز الاختصاصية لإعادة التربية على أسس علمية ومنهجيةً، تناسب خصائصهم الإنمائية، ومن ثم دراسة فاعلية هذا البرنامج في خفض السلوك العدواني لديهم. وعلى هذا الأساس طرح التساؤل التالي :

مامدى فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من درجة السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين في المراكز الاختصاصية لإعادة التربية في كل من المدية و الأبيار وبئر خادم؟

و يتم الإجابة عن السؤال الرئيسي من خلال الأسئلة الفرعية التالية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين، في المراكز الاختصاصية لإعادة التربية قبل تطبيق البرنامج بين المجموعة الضابطة و التجريبية؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين في المراكز الاختصاصية لإعادة التربية بين قبل تطبيق البرنامج و بعد تطبيق البرنامج لدى المجموعة التجريبية ؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين في مراكز الاختصاصية لإعادة التربية في بعد تطبيق البرنامج بين المجموعة الضابطة و التجريبية؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين في المراكز الاختصاصية لإعادة التربية قبل تطبيق البرنامج و بعد تطبيق البرنامج لدى المجموعة الضابطة ؟

5- هل توجد فروق في درجة مقياس السلوك العدواني لدى أحداث الجانحين في مراكز اختصاصية لإعادة التربية خلال فترة المتابعة بعد تطبيق البرنامج و التتبعي (بعد شهر من انتهاء تطبيق برنامج) ؟

2_ الفرضيات

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين، في المراكز الاختصاصية لإعادة التربية في التطبيق القبلي بين المجموعة الضابطة و التجريبية

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين في المراكز الاختصاصية لإعادة التربية بين التطبيق القبلي و البعدي لدى المجموعة التجريبية .

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين في مراكز الاختصاصية لإعادة التربية في التطبيق البعدي بين المجموعة الضابطة و التجريبية

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين في المراكز الاختصاصية لإعادة التربية بين التطبيق القبلي و البعدي لدى المجموعة الضابطة

5- توجد فروق في درجة مقياس السلوك العدواني لدى أحداث الجانحين في مراكز إعادة التربية خلال فترة المتابعة بين البعدي و التتبعي (بعد شهر من انتهاء تطبيق برنامج)

3-أهمية الدراسة:

تتجلي أهمية الدراسة في جانبيها النظري و التطبيقي فيما يلي:

3_1_الأهمية النظرية:

إن موضوع مدى فعالية برنامج إرشادي لتخفيف من السلوك العدواني لدى الجانحين لم يحظى بدراسات كافية من قبل الباحثين في البيئة العربية بصفة عامة و في البيئة الجزائرية بصفة خاصة.

-محاولة سد ثغرة في مجال دراسات الأحداث من خلال ربطها بمتغير هام و هو السلوك العدواني.

-إظهار الدور الذي يؤديه البرنامج الإرشادي في تخفيف من السلوك العدواني لدى أحداث مراكز الاختصاصية لإعادة التربية.

-الكشف عن طبيعة السلوك العدواني و مظاهره لدى أحداث مراكز الاختصاصية لإعادة التربية

-محاولة الإسهام في الكشف عن التعارض و نتائج بعض الدراسات السابقة.

-التعرف على بعض مظاهر السلوك العدواني لدى أحداث إعادة التربية و محاولة معرفة العوامل التي أدت إلى ظهور هذا السلوك بهدف تقييم المشكل.

– يستفيد من هذه الدراسة المرشدون و العاملون في مراكز الاختصاصية لإعادة التربية و المهتمين بهذه الفئة للتخفيف من سلوك العدواني.

3_2_الأهمية التطبيقية:

–بناء على ما تسفر عنه نتائج الدراسة الحالية و يمكن اقتراح توصيات تسهم في وضع برامج إرشادية للأحداث مراكز إعادة التربية بهدف تنمية و تعديل السلوك العدواني لديهم.

–المساعدة في التخطيط من أجل تقديم الخدمات الإرشادية لأحداث مراكز الاختصاصية لإعادة التربية بهدف تنمية و تعديل سلوك العدواني لديهم.

–تقديم خطة لبرنامج إرشادي و التحقق من مدى فعاليته في تعديل السلوك العدواني لدي الأحداث مراكز إعادة التربية.

–تعد الدراسة الحالية من الدراسات الإرشادية التطبيقية التي تأخذ بالاتجاه التنموي الذي يستهدف تعديل بعض الظواهر السلوكية على نحو الإيجابي.

4– أهداف الدراسة:

–التحقق من مدى فعالية برنامج إرشادي للأحداث في خفض السلوك العدواني لدى أحداث الجانحين.

–التعرف على درجة السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين.

– التعرف إلى أي مدى استمر تأثير البرنامج المقترح للتخفيف من السلوك العدواني لدى أحداث موضوعين في المركز.

5_تحديد المفاهيم:

5_1 برنامج إرشادي:

اصطلاحا:

هو مجموعة من الإجراءات و الخطوات المنظمة و المخططة بناء على أسس علمية مستندة على مبادئ الإرشاد النفسي و فنياته و نظرياته تتضمن مجموعة من المهارات و الأنشطة التي تقدم لأفراد المجموعة التجريبية خلال فترة زمنية محددة بهدف مساعدتهم للتخفيف من السلوك العدواني و تحقيق التوافق النفسي .

التعريف الإجرائي:

ويعرف برنامج الإرشادي مجموعة من الجلسات المنظمة و المخططة بناء على أسس علمية مستندة علي مبادئ الإرشاد وفنياته و نظرياته، و تتضمن مجموعة من الأنشطة التي تقدم لمجموعة من الأحداث الجانحين داخل المراكز الاختصاصية لإعادة التربية و التي تكونت من 12 جلسة طبق خلال (21) يوم، بهدف التخفيف من السلوك العدواني و تحقيق التوافق النفسي.

5_2 العدوان:

اصطلاحا:

العدوان أي سلوك يصدره الفرد لفظيا كان هذا السلوك أو بدنيا أو ماديا مباشرة أو غير مباشرة (الشريف .1995. 9)

العدوان هو شعور داخلي بالغضب و الاستياء و يعبر عنه ظاهريا في صورة فعل أو سلوك يقوم به شخص أو جماعة بقصد إيقاع الأذى لشخص أو جماعة أخرى أو للذات أو الممتلكات و يأخذ صورا مثل العدوان الجسمي و العدوان اللفظي (العقاد .2001. 98).

التعريف الإجرائي:

يشمل السلوك العدواني المراد تناوله في هذه الدراسة السلوك العدواني اللفظي، السلوك العدواني اتجاه الآخرين، السلوك العدواني اتجاه المؤسسة و السلوك العدواني اتجاه الذات و الذي سيتم قياسه من خلال تطبيق مقياس السلوك العدواني المستخدم في الدراسة لجهاد عطية شحاتة في غزة فلسطين (2009) والمكون من ثلاثة أبعاد .

5_3_ الحدث الجانح:

اصطلاحا:

هو الفرد الذي وصل إلى سن التميز و لم يصل إلى سن الرشد، الذي يمثل أما قاضي الأحداث، بسب ارتكابه جريمة جنائية ليتلقي رعاية من شأنها أن تعيد تكييفه الاجتماعي.

(قواسمية، 1992 :61)

التعريف الإجرائي:

وهو ذلك الشخص أتم 14 ولم يكمل 18سنة وارتكب عملا يخالف عليه القانون و تما وضعه في مركز اختصاصي لإعادة التربية بأمر وضع من طرف قاضي الأحداث ويعتبر نزيل أحد مراكز الاختصاصية لإعادة التربية و في هذه الدراسة تم تسليط الضوء علي أحداث جانحين لثلاث مراكز اختصاصية و هم مركز اختصاصي لإعادة التربية المدية ذكور و مركز الأبيار ذكور ومركز بر خادم بنات.

6_ الدراسات السابقة:

6_1_ الدراسات التي تطرقت لبرامج الإرشادية الخاصة بالسلوك العدواني:

1/ دراسة بندلتون Pendleton (1980):

"دراسة كشفية لأثر برنامج إرشادي في تخفيف حدة السلوك العدواني لتلاميذ المرحلة الابتدائية"، هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى تأثير برنامج إرشادي في تخفيف حدة السلوك العدواني

لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (126) تلميذاً من الصف الرابع حتى السادس من المرحلة الابتدائية ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (10–20) سنة و أختار الباحث من بين أفراد العينة الكلية ثمانين (80) تلميذاً وتلميذة وقسمها إلى مجموعتين متساويتين؛ إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، وعدد أفراد كل مجموعة (40) تلميذاً، واستخدم مقياس العدوان ليرودينسكي، والبرنامج الإرشادي لمدة 6 أسابيع من تصميم الباحث. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات في مجموعة البحث، فيما يتعلق بالعدوان (مباشر أو غير مباشر)، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات في مجموعتي الدراسة (تجريبية وضابطة)، فيما يتعلق بكل من العدوان البدني، والعدوان اللفظي، والعدوان المركب، وقد تبين أن العدوان قد انخفضت لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم البرنامج الإرشادي، مقارنة بالمجموعة الضابطة، فيما يتعلق بصور العدوان الثلاثة، مما يؤكد فاعلية برنامج الإرشاد النفسي في خفض حدة الكثير من مشكلات السلوك، بما في ذلك السلوك العدواني.

2/ دراسة نيلس: Niles (1986):

"أثر المناقشة الجماعية للنمو الأخلاقي على الذكور المراهقين الجانحين "، وهدفت الدراسة إلى الوقوف على أثر استخدام المناقشة الجماعية في النمو الأخلاقي لدى الذكور الجانحين في سن المراهقة، ولهم نفس المشكلات الأسرية والجريمة؛ من سطو، وسرقة، و تكونت عينة الدراسة من (59) حدثاً جانحاً من سن (13 –15) سنة تم تقسيمهم إلى ثلاثة مجموعات ، أولى تجريبية: وتلقت مناقشة جماعية عن النمو الأخلاقي، وبعدها طلب منهم حل المشكلة . الثانية واهمة :وقد تلقت توضيح فقط عن القيم الأخلاقية، دون طلب منهم لحل مشكلة .والثالثة ضابطة: لم تتلق أي معلومات أو مناقشات، وقد استمر البرنامج لمدة أربعة شهور بواقع جلستين أسبوعياً، واستخدم الباحث مقياس النضج الخلقي، ومقياس معدل ضبط الذات، والمقابلة، والمناقشة الجماعية لمشكلة أخلاقية مكتوبة، أو مسموعة، أو مرئية.

3/ دراسة جيرا Guerra R (1988):

"تأثير العوامل المعرفية على العدوان لدى المراهقين الجانحين"، هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر العوامل المعرفية في إمكانية تحديد المشكلة، وأسلوب حلها باستخدام مجموعة من القصص،

يصاحبها أسئلة حول تحديد المشكلة، وأسلوب حلها، وبلغت عينة الدراسة 18 جانحا و مراهقا 72 ذكور و 72 إناث من سن 15 – 18 سنة و قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات متساوية العدد : الأولى: من الجانحين مرتفعي العدوان مضادين للمجتمع، ولهم أكثر من فعل إجرامي عنيف . الثانية من طلاب المدارس مرتفعي العدوان ، والثالثة من طلاب المدارس الأقل عدواناً ،و استخدم مقياس حل المشكلات الاجتماعية، ومقياس تضمن مجموعة من القصص، صاحبها أسئلة حول تحديد المشكلة وأسلوب حلها، ومقياس العقائد؛ التي تساند العدوان وتشمل خمسة أبعاد : (العدوان استجابة شرعية – يزيد من تقيم الذات – الصور السلبية للذات – الضحايا تستحق العدوان – الضحايا التي لا تعاني من العدوان). وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً دالة بين المجموعات في مقياس الحل للمشكلات باستخدام أسلوب القصة، حيث أثر أسلوب القصة في النظرة للمشكلات والنظر للعدوان، برغم أن الحال كان يتسم بالعدوان للجانحين أكثر من غير الجانحين.

وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الواهمة لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم تتأثر المجموعة الضابطة.

4/ دراسة صلاح عبود (1991):

" فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي" ، هدفت الدراسة إلى الكشف عن السلوك العدواني لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي إلى القيام بعمل برنامج إرشادي لهؤلاء الطلاب لتخفيف حدة السلوك العدواني لديهم. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الذكور أكثر عدواناً من الإناث، كما بينت الدراسة فاعلية السيكودراما في خفض السلوك العدواني.

5/ دراسة عبد المنصف حسن رشوان (1991):

"ممارسة العلاج السلوكي في خدمة الفرد لتعديل السلوك العدواني لدى الأطفال" ،هدفت الدراسة الكشف عن الدور الذي يمكن أن تسهم به ممارسة العلاج السلوكي بأساليبه الغنية في تعديل السلوك العدواني لدى الأطفال، وشملت عينة قوامها (20) تلميذاً ؛ أعمارهم ما بين 9 و 12 سنة،

واستخدم الباحث مقياس السلوك العدواني، واستمارة ملاحظة السلوك العدواني، وبعض تقنيات التعديل السلوكي ؛ مثل التعزيز، وتشكيل السلوك، والإطفاء والنمذجة، والعقاب، والقواعد والحدود، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة احصائياً في درجات العينة على مقياس السلوك العدواني البعدي.

6/ دراسة سهام علي عبد الحميد حسن شريف (1992):

"مدى فاعلية برنامج إرشادي لتعديل السلوك العدواني لدى الأطفال اللقطاء" ، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي لتعديل السلوك العدواني لدى الأطفال اللقطاء المقيمين داخل المؤسسات الإيوائية (10– 12) سنة. وتتكون عينة الدراسة من (100) طفلة من الأطفال اللقطاء المقيمين داخل المؤسسة الإيوائية، وقامت الباحثة باختيار (30) طفلة عشوائية من بين الذين حصلوا على درجات مرتفعة في مقياس السلوك العدواني، وقسمت العينة مناصفة إلى مجموعتين كل منها(15) طفلة، إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، والمجموعتان متجانستان؛ من حيث السن، والجنس، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي، ومستوى الذكاء كما تتراوح من 10 إلى 20 سنة واستخدمت الباحثة :مقياس عين شمس الذكاء الابتدائي)عبد العزيز القوصي، حامد زهران، هدى برادة(،و مقياس السلوك العدواني للأطفال اللقطاء)إعداد الباحثة)، ،وبرنامج إرشادي لتعديل السلوك العدواني لدى الأطفال اللقطاء(إعداد الباحثة)، واستمارة دراسة الحالة(إعداد الباحثة) .و أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وذلك على مقياس السلوك العدواني المستخدم في الدراسة .ووجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني، وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل البرنامج وبعده لصالح أفراد المجموعة التجريبية بعد البرنامج على مقياس السلوك العدواني. عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد البرنامج ومتوسطات درجاتهم بعد المتابعة على مقياس السلوك العدواني.أن هناك أسباب نفسية وبيئية تؤدي إلى ظهور السلوك العدواني لدى الأطفال اللقطاء ويمكن تعديل السلوك العدواني إلى سلوك سوى مقبول اجتماعياً في طريق إعطاء الأطفال برامج إرشادية توضح لهم الأساليب السلوكية لتوكيدية لثبات ذواتهم والشعور بالثقة بالنفس.

7/ دراسة أل رشود (2002):

" فاعلية برنامج إرشادي نفسي في خفض درجة السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية" و قد هدفت هذه الدراسة إلى توظيف استراتيجيات و فنيات الإرشاد النفسي في التصميم البرنامج الإرشادي، و التحقق من فاعليته ، و كانت عينة الدراسة (34) طالبا من مرتفعي السلوك العدواني و تم توزيعهم على مجموعتين متكافئتين، و قد استخدم الباحث مقياس السلوك العدواني من إعداد الباحث و قام بتصميم برنامج إرشادي و تم تطبيقه، و كانت أهم النتائج أن توصلت الدراسة إلى فاعلية برنامج إرشادي نفسي في خفض درجة السلوك العدواني.

8/ دراسة المصري:(2007):

و هي بعنوان فاعلية برنامج مقترح باللعب في خفض السلوك لدى أطفال الرياض بمحافظة غزة، و هدفت الدراسة الى الكشف عن مدى تأثير برنامج باللعب في خفض حدة السلوك العدواني لدى أطفال الرياض بمحافظة غزة، و أيضا الكشف عن تأثير البرنامج المقترح على خفض السلوك العدواني لدى أطفال الرياض بمحافظة غزة يرجع الى متغير الجنس و كانت عينة الدراسة من 40 طفلا و طفلة، من أطفال مرحلة التمهيدي و تم تقسيمهما الى مجموعتين مجموعة تجريبية 20 طفل و طفلة منهم 10 ذكور و 10 إناث و مجموعة ضابطة مكونة من 20 ذكور 10 و إناث 10 من روضة الحكمة بمنطقة الشجاعية بمحافظة غزة ، و استخدمت الباحثة استمارة رسم الرجل و استمارة المستوى الاجتماعي و الاقتصادي من إعداد الباحثة ، و مقياس السلوك العدواني من إعداد الباحثة و برنامج مقترح مكون من مجموعة من الأنشطة و الألعاب الهدف منها خفض السلوك العدواني و كان أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني قبل و بعد التطبيق للبرنامج لصالح القياس البعدي.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد المجموعة التجريبية و متوسط استجابات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس السلوك العدواني بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي.

عدم وجود فروق ذات دلال إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للمقياس السلوك العدواني و متوسط استجاباتهم في التطبيق التتبعي.

6_2_ دراسات حول السلوك العدواني وعلاقته ببعض المتغيرات:

1/ دراسة جيمس ماترانجا Matranga , J (1976):

"العلاقة بين السلوك العدواني وتخيلات العداء كما يكشف عنها مقياس تفهم الموضوع"، هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين السلوك العدواني وتخيلات العداء على عينة مكونة من (76) فرداً من المراهقين وتتراوح أعمارهم ما بين 17- 21 سنة، و اشتملت العينة على نسبة 79% من الأمريكيين البيض و 21 % من الأمريكيين السود، واستخدم مقياس تفهم الموضوع T. A .T، و بينت النتائج أن الأمريكيين السود اتصف مضمون قصصهم بمستوى مرتفع من العداء، بينما الأمريكان البيض كانوا أقل عدوانية وتمتاز قصصهم بوجود المضمون العدائي، و لكن بدرجة أقل.

2/ دراسة فضيل أبو هين (1984):

"مظاهر العدوان لدى الأطفال الفلسطينيين في منطقة غزة" وتهدف الدراسة إلي معرفة العدوان للأطفال الفلسطينيين، ومحاولة الكشف عن آثار الاحتلال الإسرائيلي وتأثيره على الواقع النفسي، وطبيعة العلاقات التي تسود هذا الوقع، وتأثير الأحداث والحياة المعاشة في تشكيل استجابات الأطفال الفلسطينيين، وبلغت عينة الدراسة (30) طفلاً من الذكور، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية منظمة، من تلاميذ مدرستين من المدارس الابتدائية في مخيم جباليا بقطاع غزة، واستخدم مقياس تفهم الموضوع T-A-T بالإضافة إلى الملاحظة، كما استخدم دراسة الحالة كأداة مساعدة لمعرفة مظاهر السلوك العدواني، وأظهرت النتائج أن هناك بعض المظاهر العدوان الأكثر انتشاراً لدى الفلسطيني، مثل :قذف الحجارة، وإشعال الحرائق، وغيرها، ومن خلال مقارنة معايير العدوان التي توصل إليها الباحث من خلال تطبيق مقياس تفهم الموضوع، وما نتج عنه من تشبع كل قصص المقياس بالمخاوف، والقلق والشعور بفقدانه الأمن، وجد أنها ومنتشرة لدى قائمة أطفال العينة بنسبة 100 % ، وهذا يشير إلى زيادة انتشار مظاهر العدوان السلبي لدى الطفل الفلسطيني إلا أن هذا العدوان غير معطل لقدراته.

3/ دراسة رشاد علي موسى (1993):

"الفروق بين الجنسين في مستويات العدوان "، هدفت الدراسة إلى دراسة الفروق بين الجنسين في مستويات العدوان المختلفة على مجموعة من المراهقين وأخرى من الشباب" دراسة مستعرضة "، وتكونت عينة الدراسة من (48) مراهقاً في الفرقة الثانية من المرحلة الثانوية، وبلغ متوسط أعمارهم 16.54 سنة والانحراف المعياري (1.52)، و (48) مراهقة في الفرقة الثانية من المرحلة الثانوية و بلغ المتوسط الحسابي لأعمارهن (16.33) سنة و الانحراف المعياري1.31 و كان بين المجموعتين تجانسا في المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض، و استخدم مقياس العدوان للمراهقين و استمارة جمع البيانات، وأسفرت الدراسة عن أن الذكور مرتفعي العدوان أكثر عدوانية في مظاهر العدوان المختلفة المتضمنة في مقياس العدوان للمراهقين بالمقارنة إلى الإناث المنخفضات العدوان ومرتفعات العدوان ، فيما عدا العدوان الموجه نحو الذات، فانتهت لصالح الإناث مرتفعات العدوان، وأن الذكور منخفضي العدوان أكثر عدوانية في مظاهر العدوان التالية :العدوان الموجه نحو الآخرين والعدوان الموجه نحو الأشياء والعدوان الكلي بالمقارنة بالإناث منخفضات العدوان ما عدا العدوان الموجه نحو الذات، لصالح الإناث منخفضات العدوان . والعدوان هو نتيجة التشدد في وضع القيود والضوابط التي تحد من حرية المراهق الذي يميل بطبيعته إلى التحرر.

4/ دراسة سميت مارلين ، Marleyn, S (1993):

"عنف و سلوك التلفزيون" ، هدفت الدراسة إلى معرفة أثر سلوك العنف في التلفزيون على الأطفال والشباب صغار السن في المدارس الابتدائية الأمريكية وأظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال الصغار من 8- 12 عاما أكثر حساسية وتأثراً بالعنف وعدوان التلفزيون وبخاصة **إذا كانت كمية** البرامج العنيفة والعدوان المشاهدة كبيرة، وأنه يوجد علاقة بين اعتقاد الأطفال بأن ما يشاهدونه من السلوك العنيف في التلفزيون هو واقعي وبين ما يقلدونه من سلوك عدواني في واقعهم . وأن هناك علاقة بين ضعف التحصيل وزيادة عدد ساعات مشاهدة التلفاز، مما يزيد مستوى السلوك العدواني ارتفاعاً عند ضعاف التحصيل، لاعتقادهم بواقعية وحقيقة ما يشاهدونه من برامج عدوانية عنيفة، وأنه يعكس الحياة الحقيقية، لذا هم يقلدونه فتزداد عدوانيتهم .وأن حالة المشاهد الغضبان قبل مشاهدة

البرامج العنيفة تزيد من عدوانيته بعد مشاهدة هذه الصور العنيفة في التلفاز .وأن المشاهد المحبط قبل مشاهدة الصور العنيفة، يزيد عنفه وعدوانيته بعد مشاهدة البرامج العنيفة في التلفاز.

5/ دراسة وليد علي القططي (2000):

"أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظات جنوب غزة " ، هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين بعض أساليب التنشئة الوالدية حسب إدراك الأبناء وسلوكهم العدواني والفروق بين الجنسين في إدراك أساليب التنشئة الوالدية، ومستوى السلوك العدواني وتكونت عينة الدراسة من(500) فرداً نصفهم ذكور، ونصفهم إناث ،وتراوحت أعمارهم بين (13–15) واستخدم مقياس قياس أساليب التنشئة الوالدية، ومقياس مستوى السلوك العدواني ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أنه توجد فروق دالة في مستوى السلوك العدواني بين الجنسين لصالح الذكور، وأنه توجد علاقة موجبة بين أسلوب التساهل والسلوك العدواني وعلاقة دالة سالبة بين أساليب الاندماج الإيجابي والتقبل والتقييد والاستحواذ وبين السلوك العدواني، وأنه توجد فروق دالة بين مجموعات السلوك العدواني الثلاث – منخفض ومتوسط ومرتفع – تعزى لاختلاف أساليب التنشئة الوالدية لكل من الأب والأم.

6_3_ تعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت البرنامج الإرشادي و السلوك العدواني:

هناك دراسات تحدثت عن برامج إرشادية علاجية، فمنها ما ركز على موضوع المتغيرات، وأثر الإرشاد النفسي في تخفيف السلوك العدواني لدى المراهقين، ومن هذه الدراسات دراسة عصام فريد(1986) ،ودراسة عزة حسين(1989) ، ودراسة صلاح عبود(1991) ،ودراسة نضال الشبح. (1994)، ودراسة هيوي و رانك (1984)، ودراسة نيلس (1986) إلا أن هناك بعض الدراسات ركزت في التخفيف من السلوك العدواني على النشاط الرياضي، والترفيهي، والنشاط الاجتماعي، والمعرفي، لحاجات الطلاب العدوانيين ومنها: دراسة نجوى الشرقاوي (1992) ودراسة نضال الشبح (1984) ،ودراسة أسعد سعد (1997)، ودراسة وفاء عبد الجواد (1999) ،ودراسة **جيرا (1988)** .

جاءت معظم الدراسات بهدف استراتيجي هام وهو الكشف عن مظاهر السلوك العدواني وإبراز أخطاره إذا زاد عن حد معين لمحاولة التخفيف منه قدر الإمكان ومنها دراسة فضل أبو هين (1984) ،ودراسة عصام فريد (1986) ،ودراسة رشاد موسى (1993) ،ودراسة سميث مالين (1993) ، ودراسة جيرا (1988)، لكن بعض الدراسات جاءت بأهداف مرحلية ولفترات زمنية محددة، حين هدفت إلى تخفيف حدة السلوك العدواني إلى أقل درجة ممكنة ،وذلك من خلال برامج إرشادية علاجية تساهم في ذلك التخفيف ومن أمثال الدراسات دراسة عزة حسين (1989) ،ودراسة صلاح عبود (1991) ، ودراسة بندلتون اتفقت الدراسات أن السلوك العدواني شائع عن الحد لدى المراهقين، وأهمية البرامج الإرشادية وفعاليتها في تخفيف السلوك العدواني لديهم.

كما اتفقت الدراسات علي فاعلية الأنشطة التي تساند المراهق نفسياً، واجتماعياً، وتحقق ذاته، في تخفيف السلوك العدواني. أظهرت الدراسات أنه يوجد أكثر من أسلوب من أجل تخفيف السلوك العدواني، وكان لها الأثر الإيجابي الكبير على المراهقين وبخاصة التدريب على المهارات الاجتماعية، والمعرفية، والترويحية .كما في دراسة دفن باتشر(1988)، ودراسة جيرا.

6_4_الدراسات السابقة التي تناولت الأحداث الجانحين:

1/ دراسة مختار حمزة (1993):

" **القوة الديناميكية في شخصية الحدث الجانح المصري**"، قام بدراسة على عينة تجريبية من ثمانين حدثا أخذهم من مؤسسات الجمعيات المصرية لرعاية الأحداث. و على عينة أخرى ضابطة مساوية في العمر من ثماني سنوات الى اثنتي عشر سنة استمدت من الأندية الشعبية.

كما حاول الباحث أن يحقق بين العينتين أكبر قدر ممكن من التشابه في النواحي الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية.

و قد الى تحليل القصص التي سيجيب بها أفراد المجموعتين مستخدما طريقة هنري موراي التي يكون التركيز فيها على:

_ القوة أو القوة التي تتبع من بطل القصة و التي يمكن اعتبارها الدوافع و الحاجات .

_ القوة أو القوة التي تنبع من البيئة أو كما تسمى أحيانا الضغوط .

و قد توصل إلى وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين من المتغيرات التالية :

1/ العدوان المادي غير الاجتماعي.

2/ التخريب و الاتلاف.

3/ العدوان الذاتي و لوم النفس

4/الاعتذار و طلب العفو.

5/ الدافع الجنسي.

6/ الحاجة لراعية الغير و عطفهم.

7/ الصراعات بين حاجات البطل و نزوعه لمطالب معينة

و أما من حيث الضغوط الواقعة من البيئة الخارجية فقد ظهر أن قصص الجانحين تعوق قصص العاديين في أنها تعبر عن ضغوط موجهة للبطل من بينها و قد كانت هذه المتغيرات أكثر ظهورا على الأطفال الجانحين و تؤثر في قصصهم. و هذه المتغيرات هي:

1/ العدوان المادي الاجتماعي . 2/ الرغبة في التسلط و السيطرة. 3/ النبذ و الطرد و الحرمان من العطف. 4/ التعرض لأخطار. 5/ الفقدان و الضياع.

ثم قام بدراسة فاحصة للظروف الأسرية تبين منها أن هناك علاقة بين الظروف الأسرية و مستوى الذكاء ينخفض بانخفاض المستوى الأسري و يتأثر كثيرا بالأحوال الاقتصادية. و أن الظروف العائلية ترتبط كثيرا بالمستوى الاقتصادي و هذه كلها عوامل تبدو في المستويات الدنيا عند الجانحين أكثر منها عند العاديين.

و توصل في هذه الدراسة إلى أن الجنوح ظاهرة تتأثر بالعديد من العوامل، و أن طبيعة هذه العوامل و ارتباطها المتغير يختلف من فرد إلى آخر و أن الجانحين من الأحداث، من الواضح أنه لا

يمكن أن يكونوا طبقة متجانسة. حيث أن للجنوح بيئة قاهرة، و أمام هذه الأسباب البيئية لا يجب أن يلام الجانح على سلوكه الذي هو بذر (غرس) البيئة و ثمار هذا الظروف.

2/ دراسة سعدي لفتيه موسى في العراق سنة(1973) :

"معاملة الوالدين و علاقتها بجنوح أبنائهم"، و كان الهدف منها هو معرفة أنواع المعاملة التي يتلقاها الأبناء من طرف الآباء والأمهات وذلك عند الأحداث الجانحين وغير الجانحين هذا مع معرفة الفروق في أسلوب معاملتهم وخاصة في عمر العاشرة واختلافها عن معاملتهم في السادسة عشر، وقد تم إجراء هذه الدراسة في العراق واختار الباحث عينة متكونة من آباء وأمهات الأحداث الجانحين الذكور المحجوزين في المدرسة الاصطلاحية ببغداد وبلغ عدد المجموعة التجريبية (40 عائلة) من من مجموع (127) نسبة 31.5 و هي العينة التجريبية.

وتضمن البحث عينة أخرى بنفس العدد من آباء وأمهات غير الجانحين من مناطق سكن المجموعة التجريبية نفسها وهي المجموعة الضابطة.

وتمت الدراسة المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في نتائج البحث كالمستوى الاقتصادي والحالة الاجتماعية والصحية والمستوى الثقافي للوالدين ، وأخذ كذلك بعين الاعتبار كيفية قضاء الوالدين أوقات فراغهم ومحال نوم الأطفال ومستوى الجيران الاقتصادي. وتضمن البحث ستة فرضيات:

1- يختلف آباء وأمهات الأحداث الجانحين وغير الجانحين في معاملتهم لأبنائهم عندما يكونون بعمر (10 سنوات) عنهم بعمر (16 سنة) ، لكن نتائج البحث لم تؤيد صحة تلك الفرضية

2- يستخدم آباء وأمهات الجانحين أسلوب الدلال في معاملتهم لأبنائهم بالمقارنة مع آباء وأمهات غير الجانحين ، ولم تؤيد نتائج البحث صحة تلك الفرضية.

3-يستخدم آباء وأمهات الجانحين أسلوب القسوة في معاملتهم لأبنائهم بالمقارنة مع آباء وأمهات غير جانحين أيدت النتائج صحة تلك الفرضية.

4-يستخدم آباء وأمهات الجانحين أسلوب الإهمال في معاملتهم لأبنائهم بالمقارنة مع آباء وأمهات غير جانحين، وأيدت نتائج البحث صحة الجزء الخاص بالآباء فقط ولم تؤيد صحة الجزء الخاص بالأمهات.

5-يستخدم آباء وأمهات غير الجانحين أسلوب الحزم مع العطف في معاملتهم لأبنائهم بالمقارنة مع آباء وأمهات الجانحين ، وأيدت نتائج البحث صحة تلك الفرضية.

6-يظهر التضارب بين القسوة والدلال بين آباء وأمهات الجانحين في معاملتهم لأبنائهم بالمقارنة مع آباء وأمهات غير الجانحين وأيدت نتائج البحث صحة تلك الفرضية.

لقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية المتعلقة بمعاملة الوالدين لأبنائهم وعلاقتها بجنوحهم حيث توصل الباحث إلى أن أولياء الجانحين يعاملونهم بالقسوة كما يستخدمون أسلوب الإهمال في تربية أبنائهم وخاصة الآباء مع إتباعهم لأسلوب التضارب بين القسوة والدلال في معاملتهم لأبنائهم.

3/ دراسة مصطفى حجازي في لبنان سنة(1975):

و هي دراسة نظرية ميدانية حول الأحداث الجانحين تتألف من المحاور التالية:

1-نظري : يعرض نماذج من النظريات الحديثة في دراسة الانحراف من الناحية النفسية والاجتماعية.

2-حاول الباحث رسم ملامح الإطار الاجتماعي لظاهرة انحراف الأحداث في لبنان وانتهج في ذلك سبيلا علميا يتلخص في التحليل النقدي للإحصائيات المتوفرة عن الأحداث ثم قام باستجواب للعاملين في ميدان رعاية وتأهيل الأحداث الجانحين.

3-دراسة عيا دية لمختلف فئات الجانحين من حيث خصائصهم الشخصية و ديناميتهم النفسية ونوعية السلوك الجانح لديهم.

وانتهى هذا التقسيم باستعراض الخصائص الأساسية للحدث الجانح في لبنان وهي خصائص تنطبق على نظيره في العالم العربي إلى حد بعيد.

واتبع الباحث منهجا قريبا من المنهج (الأنثروبولوجي) من أجل عرض الوقائع الحية ، ثم حاول تفسيرها بشكل دينا مي ، فاستعرض في البداية آخر الإحصائيات التي حصل عليها من الستينات حتى تاريخ إجراء البحث ثم استعرض معطيات استمارة طبقها على الاختصاصين العاملين في الميدان مباشرة وبشكل يومي.

وهو يرى أن هؤلاء الأطفال يقومون بأعمال منتجة و انتفاعية ومخالفة للقانون بعض الشيء ثم يدرجون في الانحراف فيصلون إلى التصرفات الجانحة بشكل صريح وتتراوح أعمار هؤلاء الأحداث ما بين (13–15 سنة).

ثم ينخرطون في الانحراف ويفرض الأقوياء منهم مكانتهم في الوسط الجانح ويصبحون رؤساء عصابات (17–18 سنة) وتقل النسبة تدريجيا كلما تقدم السن ، وتحتل نسبة السرقات البسيطة نسبة عالية جدا من الأفعال الجانحة ما بين (70 %إلى 90 %) من المجموع الكلي تبعا لمختلف التقديرات وهناك فئة أخرى تهتم بتهريب التبغ وبعض التصرفات المشابهة التي تؤدي إلى الكسب السريع والأفعال الجنسية المنافية للأخلاق وجنيات القتل إلى أنها أقل بكثير من السابقة ويلاحظ أن هناك عملية تطور للتدرج في الجناح حتى الوصول إلى درجة الاحتراف.

وتميل الدراسة إلى سهولة إصلاح الجانحين في لبنان والى عدم ترسخ الانحراف على مستوى البنية الشخصية فهم لا زالوا قابلين للسلطة المتفهمة كما أن درجة الانتماء الاجتماعي الأسري لا زالت كبيرة، وتؤكد الأبحاث العيادية هذا الرأي إلى حد بعيد.

كما تؤكد كثير من الايجابيات أننا أمام ظاهرة انحراف ذات طابع اجتماعي أساسي ينبع من انعدام.

الرعاية والحماية للطفولة وعدم توفر الظروف والتوجيهات بل التجهيزات المناسبة لتتمكن من التكيف المهني.

الذين يرجع 50% والمدرسي والاجتماعي ، وقد اتضح من النتائج المتحصل عليها أن نسبة المنحرفين انحرافهم إلى حالات المرض النفسي أو العقلي الصريح تظل ضئيلة جدا لا تتجاوز من مجموع الحالات ويتطابق هذا الرقم إجمالا مع المعطيات الإحصائية في البلدان الأخرى.

وقد أشار الباحث عدة مرات إلى أن نتائجه أو خصائصه التي يتصف بها الجانح الحدث في لبنان كثيرة الشبه بخصائص الأحداث في الأقطار العربية والدراسة الحالية لبحث مشكلة الجنوح في مدينة قسنطينة سوف تتحقق أو تنفي هذه المقارنة.

4/ دراسة زكريا إبراهيم في القاهرة سنة(1990):

تحت عنوان الصورة الجماعية للجناح: كان هدف الدراسة هو معرفة الصور الجماعية للجناح في مدينة القاهرة تلك الصورة التي تتضمن نسبة مرتفعة مما يرتكب من أفعال جانحة يتسع نطاقها في مختلف المجتمعات كما أنها محاولة لفهم العصابة الجانحة التي تأثر تأثيرا مباشرا على أعضائها حيث تعد بداية الطريق للحياة الإجرامية وهمزة وصل بين المبتدئين في عالم الإجرام وهي دراسة وصفية.

ويضم الإطار التصوري لهذه الدراسة عنصرين:

1/ النظر إلى عصابة النشل على أنها نسق اجتماعي (جماعة) يحوي بنائها الاجتماعي القواعد والمعايير التي تحدد صور التفاعل بها والضوابط الاجتماعية فيها ، كما يحمل أدائها الوظيفي من النشاطات ما يحقق مواجهة الحاجات الاجتماعية لأعضائها وما يعمل على استمرار بقائها.

2/ النظر إلى النشل على أنه نسق سلوكي يحوي عناصر سلوكية متجانسة كما يحوي من مظاهر السلوك ما هو عام بين فئة النشالين والنشل بهذا التصور ليس مجرد جمع للأفعال الإجرامية الفردية التي يقوم بها الفرد ، بل هو وحدة متكاملة تحوي إلى جانب النسق السلوكي والروح الجماعية بين أعضائه ، وأساليبه ، ومراحله ولغته ، وتقسيماته الوظيفية وتدريجاته الاجتماعية.

وقد التزمت الدراسة بالصدق الواقعي للوصف منتهجة في ذلك المستوى الثاني للوصف وهو وصف السلوك الشائع بين عدد محدد من الأفراد في منطقة محددة خلال فترة من الزمن وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي في وصف ودراسة الصورة الجماعية للجناح.

ومن النتائج المتوصل إليها هي أن الدراسة أكدت على دور مشكلة التكيف في انتهاج الحدث للسلوك الجانح كحل لهذه المشكلة فالعصابة تقوم بوظائف لحل مشكلات التكيف ،فتقدم للأحداث الطمأنينة و التي يفقدها بعضهم في منزله ، وتعمق من إحساسهم بالانتماء إلى جماعة تساندهم و تقف إلى جانبهم في وقت الأزمات ، وتهيئ لهم مصادر الإحساس بالتعاطف فالعصابة كثقافة جانحة تمثل أحد الحلول المطروحة لحل مشكلة التكيف.

لقد أثبتت نتائج هذه الدراسة أهمية جماعة الرفاق في عملية التكيف لدى الحدث الجانح وذلك بإعطائه الإحساس بالطمأنينة والتي يفقدها في أسرته نتيجة عدم إحساسه بالتكيف الأسري ،فيحس الحدث بالانتماء إلى هذه الجماعة التي تسانده وتقف معه في الأزمات فينساق إلى السلوك

الجانح تحت تأثير هذه الجماعة أو العصابة بتصرفاتهم الجانحة نتيجة لاندماج الاجتماعي ضمنهم وهذا العامل من ضمن العوامل المؤدية للجنوح في مجتمع الدراسة (الحالية).

5/ دراسة محي الدين مختار(1984):

" **مشكلة انحراف الأحداث في الجزائر و عواملها و نتائجها**"، وهي دراسة ميدانية في مركز إعادة التربية في مدينتي عنابة وقسنطينة ، وقد اتبع الباحث فيها (المنهج السببي المقارن) ، لمقارنة مجموعتين اجتماعيتين مختلفتين في السلوك ، حيث تمت المقارنة بين مجموعة ارتكبت أفعالا انحرافية مع مجموعة أخرى لم ترتكب تلك الأفعال ، وذلك محاولة من الباحث لمعرفة العلاقة الممكنة بين السبب والنتيجة بملاحظة تتابع بعض الأحداث والبحث في البيانات عن العوامل السببية الممكنة.

وقد اختار الباحث عينة عشوائية من مركز إعادة التربية في عنابة وقسنطينة ، بالإضافة إلى عينة عشوائية ثانية من تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة قسنطينة، وهم تلاميذ جاءا إلى المدرسة من أحياء شبيهة بالأحياء التي جاء منها ألراد المجموعة الأولى.

وقد بلغ عدد أفراد العينة (130 حدثا منحرفا) و(130 حدثا عاديا) وكانت أهم الأدوات المستخدمة في جمع البيانات من الميدان هي الاستمارة والتي تضمنت 74 سؤلا رئيسا مفتوحا ومغلقا موجهة إلى الأحداث المنحرفين ، استمارة ثانية احتوت 54 سؤلا رئيسيا موجهة للأحداث العادين.

وقد قام الباحث بوضع هذه الأسئلة باختبار الفرضيتين التاليتين:

1/ إن انحراف الأحداث في الجزائر هو نتيجة لعدم الإشباع الكافي والسوي للحاجات المادية والحاجات النفسية الاجتماعية للفرد.

2/ إن انحراف الأحداث في الجزائر هو نتيجة لعدم فعالية الضبط الرسمي وغير الرسمي على الحدث إلى الحد الذي يجعله واعيا بمدى القبول الاجتماعي لأفعاله.

ومن النتائج المتحصل عليها هي: أن نسبة الانحراف ترتفع عند الأحداث الذين تتراوح أعمارهم ما بين (15-18سنة) كما أن للمواطن الأصلي دور هام في الانحراف ، كما أن ثلثي المجموعة المنحرفة أسرها تعيش في بيوت قصديرية أو من الطوب ومقابل كل أسرة للمنحرفين تعيش في شقة توجد أسرتان للأسوياء وهذا يعني كون المسكن مترابط وظيفيا مع مزيد من القابلية للانحراف ، حيث أن نسبة الأمية مرتفعة جدا في آباء وأمهات المنحرفين وقد كشفت الدراسة أن مهنة الأب

ليست بذاتها مؤشرا من مؤشرات الانحراف ، وإنما الانتقال من مهنة إلى أخرى أي من مهنة الزراعة إلى الصناعة، هي في الغالب عامل مساهم في حدوث الانحراف.

وقد توصل الباحث إلى أن مهن آباء وأمهات الأحداث عموما مهن بسيطة تتوزع بين الأعمال الزراعية والصناعية العادية وعلى العموم فان الباحث قد أكد في الختام على أن هناك نزعات قوية في هذا المجال تتجه نحو:

1/ المنشأ الايكولوجي يميل إلى الزراعة لدى مجموعة الأحداث المنحرفين ، أي أن أسرهم هاجرت إلى المدينة ، ويبدوا هذا العامل من خلال مكان الميلاد ، نوع السمن ، كذلك المستوى التعليمي.

2/ إن الأعمال (المهن) التي يقوم بها الآباء لدى المجموعتان المجموعة المنحرفة تنحصر في الأعمال الزراعية في الغالب والخدمات العادية مما يشير إلى أن مستوى الدخل ضعيف ولا يكفي لتغطية متطلبات وحاجيات الحياة اليومية.

لقد توصلت هذه الدراسة إلى أن عدم الإشباع المادي والمعنوي لحاجيات الحدث يجعله ينحرف عن قيم ومعايير المجتمع فالمهن النـي يمارسها أولياء الأحداث هي مهن بسيطة وذات دخل ضعيف لا يمكنهم من تلبية مختلف متطلبات أبنائهم مع أن معظمهم ذا أصل ريفي هاجر إلى المدينة مما يجعل من مسألة التكيف أمر صعب لدى هذه الأسر لاختلاف الحياة في الريف عن المدينة ، إذن فعامل الهجرة وضعف المستوى الاقتصادي من أهم العوامل المؤثرة في جنوح الأحداث في هذه الدراسة

6/ دراسة علي بوعناقة (1982):

بعنوان الأحياء غير المخططة و انعكاساتها النفسية و الاجتماعية على الشباب وهي دراسة غير مباشرة يعني أنها لا تعالج مشكلة الجنوح بطريقة مباشرة وهي دراسة ميدانية ، اتبع فيها الباحث (المنهج السببي المقارن) من أجل معرفة ما إذا كان الميل إلى الانحراف أكثر انتشارا عند الأفراد الذين تعرضوا لعدم الإشباع التام أو شبه التام لحاجتهم الاجتماعية والنفسية والجسدية وتنمية قدراتهم من حالة الركود والخمول إلى حالة العمل والإنتاج.

وقام الباحث باختيار عينة عشوائية من سكان الأحياء القصديرية والفوضوية بالإضافة إلى عينة ثانية من الأحياء المخططة في قسنطينة وتتراوح أعمار أفراد العينتين ما بين (12–22 سنة) و قد بلغ عدد أفراد كل عينة (150 فردا).

وكانت أهم الأدوات المستخدمة في هذا البحث لجمع البيانات من الميدان هي (الاستمارة) والتي احتوت على 52 سؤالا رئيسيا وأسئلة فرعية وقد وضعت هذه الأسئلة بفرعيها للاختبار الفروض التالية:

1/ يمكن أن يخلق الاحتقان السكني بالأحياء غير المخططة توترا نفسيا لدى الشباب.

2/ قد تهيئ الأوضاع الاجتماعية المضطربة للأسرة داخل هذه الأحياء سبل الانحراف.

3/ يمكن أن تدفع الظروف الاقتصادية للأسرة داخل الأحياء غير المخططة الشباب إلى الانحراف.

وكانت النتائج المتوصل إليها من طرف الباحث على النحو التالي:

– إن شباب الأحياء غير المخططة يعانون من احتقان سكني واضح وليس للشباب أي ارتباط انفعالي ايجابي بمنزله مما يجعله يندفع إلى قضاء معظم يومه خارج البيت في الغالب متسكعا في الشوارع هاربا من السكن الذي يشعر بالضيق فيه.

وقد كشف البحث عن ارتفاع نسبة المشاجرات في الأحياء غير المخططة حيث يحصل الشباب منها على نصيب وافر من الشتائم توجه إليهم و اهانات أو ضرب إلى غير ذلك.

إن كل الظروف السكنية (الايكولوجية) والظروف الأسرية الاجتماعية تتعاون في جعل أحوالهم الحياتية أكثر صعوبة من الشباب في الأحياء المخططة.

وتظهر علامات الانحراف لدى الشباب كالإدمان النسبي على تناول السجائر، كما تنتشر كذلك في الأحياء غير المخططة أفعال تعتبر مخلة بالأعراف التربوية والاجتماعية كالقمار وممارسة السرقة وانتشار شرب الخمر ، وضعف التعلق بالشعائر الدينية ، كما تزداد السرقات والمشاجرات في الأحياء القصديرية بشدة مما يخلق بينهم قلقا نفسيا أكبر يمهد لظهور بذور الانحراف بالنسبة للذين يحصلون على المال بطرق ملتوية لشراء السجائر والخمر وغير ذلك.

إن هذه النتائج تؤكد أن شباب الأحياء غير المخططة من أكثر الشباب ميلا إلى الإهمال والابتعاد عن الالتزام بالشعائر الدينية مما يجعلهم أكثر استعدادا للانحراف من الآخرين.

كما أن شباب هذه الأحياء غير منحرفين حسب المعنى الدقيق للانحراف لكنهم على وشك الانحراف أو هم على عتبة الانحراف ، فهم مطرودون من المدرسة ويبحثون عن عمل ، فإذا لم يحصلوا عليه فسيصبحون منحرفين غالبا وفي هذه الدراسة يمكننا القول أم الباحث قد أكد على أهمية عامل الهجرة والحراك الاجتماعي، مع الظروف السكنية التي تشكل التربة الخصبة للانحراف.

6-5- التعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت الأحداث الجانحين:

بعد استعراض بعض الدراسات التي تناولت موضوع الجنوح في مناطق و بيئات مختلفة من العالم من أجل الكشف عن العوامل المؤدية للجنوح والذي تعاني منه فئة الأحداث حيث توصلت هذه الدراسات من حيث الأهداف و النتائج و التي اتفقت جميعها على وجود عدة عوامل اجتماعية واقتصادية ونفسية تؤثر على المراهقين وتدفعهم للجنوح مثل دراسة مختار حمزة (1993) ، ومن العوامل الاجتماعية التفكك الأسري وعدم الاستقرار العاطفي بالإضافة إلى عدم التكيف الاجتماعي للحدث مع دور جماعة الرفاق والشارع والتربية الخاطئة وغيرها من العوامل الاجتماعية التي تؤثر بطريقة مباشرة على الحدث وتؤدي به إلى الجنوح مثل ما جاء في دراسة موسى (1973) ، هذا مع وجود عامل الفقر كعامل مساعد في جنوح الأحداث نتيجة تضافره مع العوامل الاجتماعية لأسرة الحدث والمتمثلة في الخلافات الأسرية التي تقوي حدتها مشكلة الفقر الذي تعاني منه معظم أسر الأحداث مما يشعر الحدث بعدم الاستقرار النفسي والاجتماعي مثل دراسة كل من زكريا(1990) ، دراسة محي الدين (1984).

ورغم تناول هذه الدراسات انطلاقا من أن لكل بلد ظروفه وطبيعته الخاصة به إلا أن ذلك لا يمنع من الاستفادة من نتائج تلك الدراسات ومقارنة نتائجها مع نتائج مجتمع الدراسة الحالية لذا فقد تم تخصيص فصل يتكلم على جنوح الأحداث في هذه الدراسة لكشف جوانب الجنوح في مجتمع الدراسة حيث وجد أن كل الدراسات السابقة الذكر حول جنوح الأحداث تتفق مع الدراسة الحالية في العوامل المؤثرة .

الفصل الثاني:

البرامج الإرشادية

الفصل الثاني :البرامج الإرشادية

تمهيد.

1- مفهوم البرنامج الإرشادي.

2- أهداف البرنامج الإرشادي.

3- الحاجة إلي البرامج الإرشادية.

4- الأسس التي يقوم عليها البرامج الإرشادية.

5- محتوي البرنامج الإرشادي.

6- تحكيم البرنامج الإرشادي.

7- حدود البرنامج الإرشادي.

8- وسائل وفنيات تطبيق البرنامج الإرشادي.

9- تخطيط البرنامج.

10- تمويل البرنامج.

11- خدمات البرنامج.

12- تنفيذ البرنامج.

13- الأساليب المستخدمة في البرنامج.

خلاصة الفصل

تمهيد:

من المعروف أن مجال الإرشاد أصبح من التخصصات الهامة في حياة الإنسان في الوقت الحالي و ذلك بسبب حاجة الفرد إلى من يأخذ بيده ويساعده على حل مشكلاته، حيث تزايدت حدة الضغوط و المشكلات النفسية و الاجتماعية نظرا لتغير نمط الحياة وتباعد العلاقات بين الأفراد، وكذلك التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية و التطورات التي تحدث في ميدان التربية و التعليم حيث أصبح الفرد اليوم يعيش جملة من الصراعات النفسية الناجمة عن التغيرات الأسرية التي تحدث في مجتمعنا، كل ذلك يؤكد ضرورة توجيه الأفراد وإرشادهم نفسيا وذلك بهدف وقايتهم من الوقوع في اضطرابات والانحرافات النفسية و السلوكية، وكذلك تقوية الثقة بالنفس و الشعور بالأمن و المساعدة على حل المشكلات في جميع المجالات التربوية و الاجتماعية و الأسرية مما يساعد الفرد على تحقيق التوافق النفسي و الاجتماعي والتمتع بقدر عال من الصحة النفسية (الخطيب، 2004: 32).

حيث نشأ الإرشاد بعد الحرب العالمية الأولى في أمريكا، و كان الهدف منه مساعدة الأفراد الذين تضرروا جسميا ونفسيا في الحرب، وتطور في السنوات الأخيرة، وأصبح له أسسه وطرقه ومجالاته وبرامجه، و أصبحت الحاجة ماسة لهذا الحقل المعرفي و التطبيقي لمواجهة المشكلات التي يواجهها الفرد، وفيما يلي نلقي الضوء على كيفية النجاح في إعداد برنامج إرشادي من خلال تحديد كل من مفهوم البرنامج الإرشادي و أهدافه والأسس التي يقوم عليها و الخدمات التي يقدمها ومحتواه وحدوده ووسائل وفنيات تطبيقه وتخطيطه وخدماته وطرق تنفيذه والأساليب المستخدمة في البرنامج وفي الأخير خلاصة الفصل.

1_ مفهوم البرنامج الإرشادي:

هناك عدة تعاريف تتطرق إلى مفهوم البرنامج الإرشادي حيث توضح أن البرنامج هو خطة منظمة مخططة يقوم بها فريق مختار لبلوغ هدف معين يتعلق بتقديم خدمة أو توفير مساعدة، أو إنجاز عمل هادف لفرد أو جماعة.

فيعرفه **الخطيب:** هو ذلك البرنامج المخطط و المنظم الذي يقدم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة بشكل فردي وجماعي للمسترشدين بهدف مساعدتهم في تحقيق نموهم الشامل و المتكامل في شتى المجلات. (الخطيب، 2000)

عرفه **زهران** على أنه" برنامج مخطط منظم في ضوء أسس عملية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة، فرديا وجماعيا لجميع من تضمهم المؤسسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو."(زهران، 2002: 499)

أما **حسين** فقد عرفه على أنه" مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة تستند في أسسها على نظريات الإرشاد النفسي و فنياته ومبادئه، وتتضمن مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة المختلفة والتي تقدم للأفراد خلال فترة زمنية محددة بهدف مساعدتهم في تعديل سلوكياتهم وإكسابهم سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي وتساعدهم في التغلب على مشكلاتهم الحياتية." (حسين، 2004 : 283)

و يتألف برنامج إرشادي من مجموعة من الخطوات المخططة و المنظمة و التي ترمي إلى تحقيق أهداف معينة بحيث تمهد كل خطوة للخطوة التي تليها و بحيث تصبح في النهاية مترابطة معا و تؤدي إلى تعديل الأساليب السلوكية الخاطئة، و المعارف السلبية لدى الأفراد و استبدالها بأساليب سلوكية جديدة و أفكار و اتجاهات أكثر إيجابية مما يترتب عليه تحقيق التوافق النفسي لدى المستفيدين من البرنامج الإرشادي.

*** تعريف الإرشاد النفسي:**

هو أحد قنوات الخدمة النفسية، التي تقدم للأفراد و الجماعات بهدف التغلب على بعض الصعوبات التي تعترض سبيل الفرد أو الجماعة وتعوق توافقهم و إنتاجيتهم، وهي خدمة توجه للأفراد والجماعات الذين لا يزالون قائمين في المجال السوي ولكنهم رغم ذلك، يوجهون مشكلات لها صبغة انفعالية حادة أو تتصف بدرجة من التعقيد و الشدة بحيث يعجزون عن مواجهة هذه المشكلات بدون عون أو مساعدة من الخارج (كفافي، 2009 :83)

كما يعرفه clows بأنه عملية تفاعلية تنشأ عن علاقة فردين لهذه العلاقة في الارشاد فأول مرشد و الأخر مسترشد، ويقوم المرشد من خلال هذه العلاقة بمساعدة المسترشد على مواجهة مشكلة أو تطوير للسلوك و للأساليب بغية التعامل مع الظروف المحيطة .

2- أهداف البرنامج الإرشادي:

يهدف البرنامج الإرشادي لتحقيق أهداف التوجيه والإرشاد النفسي برمته، والذي يتضمن تحقيق الذات وتحقيق التوافق والصحة النفسية (زهران: 449)، ويمكن تلخيصها كما يلي:

– معالجة المشكلة التي يعاني منها الشخص

_ يعرف المسترشدين على أهم مشاكل مرحلة المراهقة وأسبابها و كيفية التعامل معها.

– تعديل سلوك عينة الدراسة ،وإكسابهم المهارات الاجتماعية ،مثل الصداقة، المشاركة، التعاون، التفاعل، التعبير عن الذات (التفاعل الاجتماعي).

– التفريغ الانفعالي للطاقة الكامنة لديهم، وبالتالي تخفيف حدة السلوك العدواني.

– استبدال الأفكار و المشاعر و السلوكيات السلبية الهدامة للفرد بأخرى إيجابية بناءة تحت وعي كامل منه و يتم ذلك من خلال مراحل:

أ– زيادة بصيرة الشخص بعيوبه وحسناته من خلال رؤية المعالج و بقية أفراد المجموعة له وتعبيرها الصريح له بذلك.

ب– مساعدة الشخص على اتخاذ القرار بالتغيير للأفضل.

ج– مساعدته على تنفيذ قرار بالتغير عمليا داخل المجموعة و خارجها.

د– الوصول إلى درجة عالية من التكيف الاجتماعي.

هـ – معرفة الأهداف المرحلية والهدف الأكبر للشخص وإيضاح معنى وجوده في هذه الحياة وما بعدها.

و– إحياء وتنشيط القيم الإسلامية في الشخصية و تكوين فكرة مركزية قائمة على هذه القيم تسمح بتماسك الشخصية و نموها المستمر بشكل صحي. (الحواجزي،1998 :05).

يتحدد هدافه بالتعرف على فعالية برنامج إرشادي للتخفيف من سلوك العدواني لدي جانحين في مراكز إعادة التربية .

ويتوجه الهدف في هذا البرنامج إلى تخفيف من السلوك العدواني، وتوفير مناخ مناسب لتكوين علاقات تحفز فئة أحداث الجانحين على تعلم واكتساب بعض الخبرات المناسبة لتخفيف من السلوك العدواني لديهم .

3_ الحاجة إلى البرامج الإرشادية:

هناك حاجة ملحة إلى برامج الإرشاد النفسي وهذا يحتاج إلى تخطيط و إعداد خاص للاعتبارات التالية:

1– أهمية العمل على جعل الفرد سعيدا و متوافقا و تقديم الخدمات اللازمة لتحقيق ذلك.

2- ضرورة التغلب على المشكلات التى يتعرض لها الفرد خلال مسيرة حياته.

3- أهمية حل المشكلات النفسية أول بأول حتى لا تتفاقم و تزداد حدتها.

4- ضرورة التغلب على المشكلات الخاصة بالأفراد سواء كانت تربوية أو مهنية أو أسرية أو غيرها و الذي لا يتم إلا من خلال الإعداد و التخطيط لذلك. (زهران، 1988).

5- تقديم المساعدة للأفراد في الفترات الحساسة خلال مسار حياتهم و الحاجة إلى البرامج الإرشادية تفرضها مختلف مشكلات الحياة اليومية للتصدي لها و حلها عن طريق برنامج مخطط و منظم و مدروس فنيا و عمليا يساعد الأفراد و الجماعات للوصول إلى ما هو أفضل لديهم من طموح و توافق نفسي و اجتماعي.

وتظهر الحاجة في هذا البرنامج في معرفة خصوصية الحدث الجانح في المراكز الاختصاصية إعادة التربية وخصوصا أنهم يعيشون في مراكز متخصصة، محرومين من العيش في أسرة طبيعية و التي لها تأثير في شخصية الحدث، وأثر هذه المراكز على سلوك العدواني و تأثيره على حياتهم و علاقتهم الاجتماعية.

4/ الأسس التي تقوم عليها البرامج الإرشادية:

هناك مجموعة من الأسس يجب أن تقوم عليها البرامج الإرشادية والتي تستخلص من مختلف النظريات، حيث نجد البرنامج المؤسس على النظرية التحليلية يختلف عن البرنامج المؤسس على نظرية الذات مثلا.

يقوم البرنامج على أسس علمية يستوعبها المرشد أو الأخصائي حال قيامه بالعملية الإرشادية، ويتمثلها جيداً في تطبيق البرنامج الإرشادي بعد إدراكها معرفياً والتدرب عليها والتمكن من حيثياتها، لأن الدربة (التجربة) عليها من الأهمية بمكان في توظيفها التوظيف اللائق في الممارسة الإرشادية وتتمثل في :

4-1/ **الأسس العامة:** يراعي البرنامج الإرشادي الموجه للفرد أو الجماعة المقصودة بالتوجيه والإرشاد ثبات السلوك الإنساني نسبياً وإمكانية التنبؤ به، ومرونته وثنائيته (الفردي- الجماعي) وفهم الطبيعة البشرية (عبد الستار،1980: 5). بالإضافة إلى استعداد الفرد المعالج وتقبله لعملية الإرشادية المنظّمة من قبل الفريق الإرشادي، ومراعاة الخلفية الدينية له. (زهران: 442)." لأن السلوك البشري ميدان ذو صعوبات خاصة" (سكينر،1980 :8).

هذه الصعوبة تجعل الفريق الأخصائي يدقّق جيداً في محتوى البرنامج ويعيد النظر ملياً في مكوناته حتى يستجيب للحالة المعالجة ويقترب من مقاربة السلوك غير المتوازن وتقصي دواعيه ودوافعه " فقد تدهش الأم مثلا من مشاكسة طفلها وعناده ، ولكن إذا عرفت أنه يشعر برغبة شديدة في العطف والحنان والحب، وأنه يقوم بهذا السلوك الشاذ لجلب انتباهها إليه، فإن هذه المعرفة ستساعدها على فهم سلوك أطفالها " فمعرفة دوافع السلوك تجعل البرنامج أكثر واقعية وقرب من العميل " الإنسان الذي يتقصّد دائماً إشباع رغبات دوافعه بعد تفهمها وتبصرها وحال إهمالها يغيب تعقّل السلوك والتنبؤ به، فإذا عرفنا دوافع شخص ما نستطيع التنبؤ بالسلوك الذي يصدر عنه في ظروف معينة (نجاتي، 1983 :74)، والتنبؤ يفيد كثيراً في صوغ مخرجات البرنامج الإرشادي وتعميمه على فئات كثيرة ، مع ما ينتاب الدوافع من تذبذب وترتيب في أنماط مختلفة وفي أوقات متباينة (سلامة، نجاتي 1988: 32)، يجعل الفريق الإرشادي في حذر دائم من تغيّر الدوافع لدى المسترشد أو بقائها على حالتها الأولى في مرحلة الحاجة للإرشاد .

ويراعي البرنامج الصفة الفردية للعميل دون إغفال المكونات الشخصية الأخرى، لتمييز الفروق التي تَبِين عن " الانحرافات أو الاختلافات الفردية عن المتوسط العام في أي صفة من الصفات المشتركة بين مجموعة الأفراد " (عبد الرحمن ، 1983: 306).

فالعميل في نظر المبرمج الإرشادي يمثل حالة خاصة متفردة يتعامل معها وفق سمة الفروق والتمايز ، وإذا أمكنه أي " المبرمج " تحديد السبب الذي يجعل كل شخص يختلف عن الآخر في تصرفاته فإننا نستطيع الوصول إلى العوامل الكامنة وراء سلوك الأفراد (جيلفورد، 1977: 523) والتي تعوقهم عن عملية التوافق ، ويمعن المرشد من خلال برنامجه المقترح في مرافقة عميله إلى معرفة سبب اضطراب سلوكه ليتمكّن من إدارة ذاته ، وإعادة البناء النفسي لها ، دونما حاجة إلى الاستعانة بالمرشد في مرحلة تالية أو إلى برنامج إرشادي جديد.

وعموماً يراعى في الأسس العامة لبناء البرنامج الإرشادي " العمر الزمني للأفراد المشاركين والخصائص النمائية للمرحلة العمرية التي يمرون بها، حيث البرنامج الذي يصلح مع الأطفال لا يصلح مع المراهقين ، ومراعاة الفروق بين الجنسين ، والأخذ بعين الاعتبار نوع المشكلة وطبيعتها، إلى جانب واقعية البرنامج وإمكانية تطبيقه وتعميم الفائدة منه ومراعاته للإمكانات المتاحة "

ففي برنامج إرشادي نفسي جماعي يختبر فعاليته في تخفيف حدة المشكلات الانفعالية و السلوكية للأفراد في أي مرحلة عمرية، تمشياً مع مطالب النمو في هذه المرحلة وتكاملا مع عملية النمو يقول جزيل Gesel " إن النمو ليس مجرد تغيّر يطلق على ظاهرة متغيرة من ظاهرات الحياة النفسية للإنسان بل إنه عملية متكاملة من التغيّر المتداخل يشمل: (أ) الجانب التشريحي في تكوين الفرد ، (ب) الجانب الفسيولوجي (ج) الجانب السلوكي ، وهي بذلك عملية تغير يمكن تقييمها وقياسها بدقة كبيرة وذلك لوضع مبادئ عامة تحكم هذا النمو (إسماعيل، غالي ،1981 : 23)، وبين الجنسين فروق عميقة ينتبه لها الفريق الإرشادي في وضع البرنامج ، نظرا لتأثير العوامل الاجتماعية والثقافية (جيلفورد ، 1977: 587)، التي ينحدر منها الجنسين وتباينهما في العديد من التكوينات والسمات ، مما يجعل الفريق يفكر بمنطق نظرية الاختلاف " التشتت " في الجنسين ، والتي تفيد " أن للجنسين نفس القدرة العامة في المتوسط ولكن توزيع القدرة بين الذكور أكثر اتساعاً منه في الإناث، ومعنى ذلك أننا نجد عدداً أكبر من الرجال في طرفي منحنى التوزيع ، أي من العباقرة والبله.

يراعي البرنامج الإرشادي نوع المشكلة وطبيعتها ، فلا يعمم المشكلة أو يزيفها أو يختار مشكلة غير حقيقية أو يقحم إشكالية لا يسندها البحث التجريبي، يتجه البرنامج إلى معالجة المشكلات الانفعالية و السلوكية المحددة في الإشكالية ولا يتجاوزها إلى المشكلات أخرى ، فهي مشكلة موسومة بمجموعة من المحددات يرتبط بها البرنامج الإرشادي ولا يخرج عنها ، وإلا كان البرنامج بعيداً عن معالجة المشكلة المقصودة (موضوع الدراسة).

واقعية البرنامج وإمكانية تطبيقه وتعميم الفائدة منه ومراعاته للإمكانات المتاحة، فالبرنامج الموجه إلى عينة الدراسة ينطلق من واقع مجتمع الدراسة حقاً لا من واقع مفترض و متخيل من قبل الفريق الإرشادي يدمجها في مضامين البرنامج للتمويه أو الاختزال، هذا بلا شك يؤثر على واقعية البرنامج، علاقة الفريق الإرشادي بواقع المسترشدين يسهم في تبني برنامج واقعي يرتبط بظروف ومتطلبات الواقع، ويحفّز المشاركين في تنفيذ البرنامج والتفاعل مع خطواته، لأنه يجيب على مشكلاتهم وذو صلة بما يعانون منه أو يطمحون إليه ويقترب من اهتماماتهم النفسية والاجتماعية فلا ينظرون إليه نظرة غريبة ، بل نظرة واقعية منسجمة مع واقعيته وموضوعيته .

وتضيف الواقعية مصداقية على البرنامج الإرشادي وتطمئن المسترشدين إلى حيوية البرنامج ويمكن أن يقدم إضافة جديدة للحياة النفسية التي يطمحون إليها والإجابة الوافية على

مشكلاتهم التي يعانون منها فضلا عن تكوين خطوات جديدة للحياة المأمولة بعد حياة العزلة أو تجربة عدم توافق النفسي والاجتماعي.

و في هذه الدراسة نختار الطريقة الملائمة و الأنشطة المختلفة و التي لها أثر كبير في تعديل السلوك العدواني لدي أحداث الجانحين، مثل لعب الدور، واللعب، التي لها فاعلية كبيرة في التخفيف من السلوك العدواني وبناء على تلك الأسس التي يقوم عليها البرنامج استخدمت طريقة الإرشاد الجماعي.

5_ محتوى البرنامج الإرشادي

يعد المحتوى صلب البرنامج الإرشادي إذ يتوقف نجاحه على مدى الأثر الذي يحدثه في نفس المسترشد، ويختلف المحتوى من برنامج إرشادي لآخر باختلاف المشكلة التي يتصدى لمعالجتها والأهداف الموضوعة لهذا البرنامج ، ويتم اختيار المحتوى في ضوء الأهداف الموضوعة للبرنامج حيث يمكن الاعتماد في اختيار وإعداد المحتوى على مصادر متعددة منها الاطلاع على الدراسات السابقة والكتب والمراجع والدوريات والمؤتمرات والأحداث المرتبطة بموضوع الدراسة والمشكلة التي يتصدى العمل الإرشادي لمعالجتها باللغة العربية أو الأجنبية حيث يقوم بدراسة دقيقة لمحتوى البرامج السابقة التي أتيح له الإطلاع عليها وفهمها (الحمادي، 1998 : 22).

يتكون المحتوى **من ثلاثة أبعاد :**

5-1- الأنشطة : التي يتضمنها البرنامج قد تكون أنشطة متنوعة ويمكن أن تقوم على الأداء أو تقوم على اللفظ وقد تؤدى بشكل فردي او جماعي ومن أمثلة الأنشطة: تمرينات المشي، الاسترخاء، الجلوس، الأنشطة الترفيهية والرياضية وتمرينات المقعد الخالي الذي يتخيل فيه المسترشد (وهو يجلس على المقعد) أنه يتحدث إلى الشخص الذي سبب له المشكلة ويقول له ما لم يستطع قوله مباشرة وعند إعادة العقل يتم تدريب المسترشد على التفكير الهادئ والتركيز على شيء واحد لفترة زمنية محددة . يتحدث إلى الشخص الذي سبب له المشكلة ويقول له ما لم يستطع قوله مباشرة وعند اعادة العقل يتم تدريب المسترشد على التفكير الهادئ والتركيز على شيء واحد لفترة زمنية محددة.

5-2- المهارات : يقوم أداء المهارة على المعارف والأنشطة ومن أمثلة المهارات لتي يمكن أن يتضمنها البرنامج الإرشادي (مهارة التحدث مع الآخرين ، مهارة التعبير عن الأفكار ، مهارة القراءة والكتابة مهارة ضبط النفس و التحكم في السلوك ، مهارة اتخاذ القرار .. الخ وتشمل الإجراءات العملية التدريبية للمهارات على الخطوات الآتية : تحديد المهارة ، تحليلها ، الهدف منها ، مراحل تحقيق الهدف من المهارة ، وصف السلوك الإجرائي للمرشد النفسي أو فريق العمل والمسترشد.
(الحمادي ، الهجين ، 1998 : 23).

5-3- المعارف والعمليات العقلية : تقوم فكرة الأهداف المعرفية على أن العوامل المعرفية تتفاعل مع السلوك والشعور لإنتاج الأعراض ، والتالي إذا أمكن تعديل هذه المعارف أمكن علاج المشكلة وفي ضوء هذا التوجه يكون محتوى البرنامج المعرفي : استخلاص الأفكار والإحساسات والمشاعر السلبية وتعديلها ، التعامل مع الاتجاهات الخاطئة أو المشوهة وتعديلها ، استخراج الدوافع والاتجاهات اللاشعورية الكامنة وفهمها ثم تعديلها استخراج ذكريات خاصة لإعادة فهمها بطريقة أخرى ، إعادة تكوين معنى جيد تجاه مواقف الحياة الجديدة ، مثل الألم والمرض والذنب والموت.(حماد، 1998: 22)

6_ تحكيم البرنامج الإرشادي:

في البداية وقبل تطبيق البرنامج بشكل رسمي يجب أن تتحقق من صدق وثبات هذا البرنامج ومدى قدرته على تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها ومناسبته لسن العينة والثقافة والبيئة التي يستخدم فيها ، ويتحقق ذلك من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس ليبدو رأيهم حول ما سبق ، ثم بعد ذلك يقوم بتطبيقه ميدانياً على عينة استطلاعية من المجتمع الأصلي الذي سوف يطبق فيه البرنامج للتأكد من مدى مناسبته لعينة الدراسة ، ومن خلال نتائج محصل عليها يقوم بإجراء التعديلات ومعالجة الصعوبات حتى يصل إلى إعداد الصورة النهائية للبرنامج ثم يقوم بتطبيقه مرة أخرى لحساب صدق وثبات هذا البرنامج.
(الحمادي ، الهجين، 1998 : 25).

7- حدود البرنامج الإرشادي:

يتم تحديد البرنامج في ضوء الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها والفترة الزمنية التي يستغرقها البرنامج وما تحتوي عليه من جلسات تلزم لتحقيق كل هدف ومدة كل جلسة والمكان الذي يتم فيه تطبيق البرنامج الإرشادي ، مثل مركز الإرشاد النفسي أو عيادات الإرشاد النفسي ، أوفي المدرسة أو الفصل الدراسي كما يحدث في برامج الإرشاد النفسي والتربوي أو في أماكن العمل في المصانع كما يحدث في برنامج الإرشاد المهني أو في المنزل كما يحدث في برامج الإرشاد الأسري أو في مؤسسات إعادة التربية وكذلك تحديد عدد الأفراد الذين يقدم لهم البرنامج في كل جلسة ، بحيث لا يزيد العدد أكثر من الحد المطلوب ولا يقل عنه ، وكذلك تحديد فريق العمل المشارك في البرنامج مثل المرشد النفسي والدعوي والفقهي والطبيب والوالدين والإخوة والمعلم. (الحمادي ، الهجين ، ص 24).

8- وسائل وفنيات تطبيق البرنامج الإرشادي:

حتى ينجح البرنامج الإرشادي ويستطيع تحقيق أهداف فإنه يحتاج إلى استخدام بعض الوسائل والفنيات التي تساعد في التنفيذ كالكتب ، والمجسمات ، والمحاضرات ، والمناقشات ، والصور، والنمذجة ، ولعب الدور ، والتسجيلات ، والرحلات والواجبات المنزلية والكمبيوتر والانترنت والتمثيليات والرسم والتلوين والقصص والأنشطة الرياضية وأجهزة العرض المختلفة ، كم يتم تحديد وإعداد الاختبارات والمقاييس والسجلات التي يحتاجها العمل في البرامج الإرشادي ولا بد أن يراعى في اختيار هذه الوسائل والفنيات تلائم سن العينة المشاركة في البرنامج وأن تتمشى مع اهتمامهم وميولهم (الحمادي، الهجين، 1998: 24).

9- تخطيط البرنامج:

يعرف التخطيط في مفهومه العام بأنه مجموعة من التدابير المحددة التي تتخذ من أجل تحقيق هدف معين ومن هنا فإنه يتميز بالنظرة المستقبلية والتنبؤ بمختلف المشكلات التي يمكن مواجهتها والتحضير للحلول في حال وقوع هذه المشكلات ، وبرأي **هنري فايول** فإن التخطيط يشمل التنبؤ بما يكون عليه المستقبل متضمناً الاستعداد له وعرفه **هيمر** بأنه عملية إدارية متشابكة تتضمن البحث والمناقشة والإتقان ثم يعمل من أجل تحقيق الأهداف التي تنظر إليها باعتبارها شيئا مرغوباً فيه " (لخضر لكحل ، كمال فرحاني ، 2009 : 17).

يتخذ الفريق الإرشادي التدابير المختلفة في بناء البرنامج من أجل مواجهة المشكلات المحتملة حال تطبيقه على الفئة المقصودة فيواجهها مواجهة علمية ويقلل من تأثيرها السلبي على فعاليته في علاج ما خطط له ، وبحوزته الحلول التي تتجاوز المشكلة وتتابع تنفيذ خطوات البرنامج ، فيعد خطة عمل متكاملة قبل البدء في جلسات البرنامج ، تغطي كافة جوانب المشكلة التي يتصدى لها ويضع فيها خبراته النظرية لتي يقوم بتوظيفها لخدمة أهداف الإرشاد النفسي. (نصيرة عنبر، رجح بوروبي فريدة، دراسة إلكترونية بدون تاريخ، ص 2)

يقوم الفريق الإرشادي بالتخطيط للبرنامج المراد تطبيقه على الفئة المقصودة واختبار فعاليته العملية في تعديل السلوك وتغيير مخرجات الشخصية التي تستفيد منه ، يقوم على الأسس النفسية والتربوية والإدارية ، وينمو ويتطور وفقاً لحاجات الأفراد الذين يخطط من أجلهم (زهران، 443)، فلا يلجأ الفريق الإرشادي إلى العفوية والعشوائية في بناء البرنامج ، ويهملوا الشروط التنظيمية والفنية المرتبطة بذلك ، لأن ذلك يؤثر على علاقة المسترشدين به ، ويقلل من إمكانيات النجاح المأمولة. (زهران، 2002: 443).

وتتمحور أسئلة البرنامج حول الأسئلة التالية أولا : من يخطط البرامج الإرشادية وينفذها ؟ ثانياً : ما خصائص التخطيط ؟ ثالثاً : ما مبادئ تخطيط برامج الإرشاد النفسي ؟ (الحمادي، الهجين ، المرجع ذاته:17)، أسئلة جديرة بالاهتمام في بناء البرنامج الإرشادي تستجيب لهدفيته الإجرائية التنفيذية وتحفز الفريق على اكتساب المهارة اللازمة في ذلك.

أولا: من يخطط البرامج الإرشادية وينفذها: من الممكن أن يقوم بالتخطيط للبرامج الإرشادية وينفذها كل من :

1- أصحاب نظريات الإرشاد النفسي

2- عالم النفس الإرشادي

3- المرشد النفسي

4- أعضاء هيئة التدريس بالجامعات في مجال علم النفس.

ثانياً : فيما يتعلق بخصائص التخطيط للبرامج الإرشادية فهي كما يلي :

1- التخطيط مرحلة فكرية سابقة على تنفيذ أي عمل ، ولذلك يتعلق التخطيط باتخاذ قرارات متعلقة بما يجب القيام به ، وتوقيت العمل وإجراءاته وكيفية أدائه لأن الإجابة عن كل سؤال والتخطيط لكل خطوة رئيسية أو فرعية والانتقال من خطوة إلى أخرى والحكم على فاعلية البرنامج المستخدم كل هذه المهام وغيرها تتطلب اتخاذ قرارات.

2- في ضوء التخطيط يسعى الفريق الإرشادي لاختيار البدائل المتاحة لتحقيق الاهداف بدرجة عالية وبأقل تكلفة في الجهد والوقت والمال .

3- التخطيط تطلع للمستقبل ولذا فإن الأهداف التي يسعى لتحقيقها في المستقبل تم التخطيط له في ضوء الماضي والحاضر حتى تكون واقعية من ناحية ، وتكون هناك فرص للتعديل في الإجراءات والخطوات من ناحية أخرى.

4- التخطيط عملة مستمرة، لأن التخطيط طويل الأجل يسعى إلى تحقيق الأهداف الجزئية ، ففي كل جلسة إرشادية يسعى الفريق الإرشادي إلى تحقيق هدف جزئي أو أكثر ، وفي بعض الحالات يسعى إلى تحقيق هدف جزئي واحد من خلال أكثر من جلسة إرشادية. (الحمادي ، الهجين ، حقيبة أكاديمية برامج التوجيه والإرشاد النفسي والأسري).

ثالثاً : فيما يتعلق بمبادئ تخطيط البرامج الإرشادية :توجد مجموعة من المبادئ يجب الالتزام بها عند تخطيط البرامج الإرشادية هي :

1- الواقعية: بمعنى أنه يتم التخطيط للبرنامج في ضوء خصائص العميل وطبيعة المشكلة وظروف بيئة العميل ومناسبة الإستراتيجية الإرشادية لعلاج المشكلة واختيار الأنشطة المناسبة.

2- المرونة: بمعنى أن لا يكون التخطيط جامداً بحيث يعجز عن مواجهة التغيرات التي تحدث داخل الجلسة الإرشادية ، وبالتالي يجب أن يسمح التخطيط بإدخال تعديلات في الأنشطة والفنيات الإرشادية المستخدمة وطريقة أداء الجلسة وأدوار المشاركين في تنفيذ البرنامج والمستفيدين منه.

3-الشمول : بمعنى أنه يشمل التخطيط كل جوانب العمل المطلوبة لتحقيق الأهداف الإرشادية .

4- المشاركة: ويقصد بها مشاركة القائمين على تنفيذ البرنامج والمستفيدين منه في تنفيذ ما يطلب منهم، ومن خلال المشاركة يتحمس **الجميع للعمل لأنهم أدركوا أهميته** (الحمادي، الهجين، المرجع ذاته: 19).

10_ تمويل البرنامج:

يحتاج البرنامج إلى تمويل مادي لتنفيذ خطواته وتحقيق الأهداف المنوطة به " من مختبرات واختبارات وأجهزة وتجهيزات ومرتبات ومكافآت وانتقالات العاملين والمنتدبين ، يضاف إلى ذلك تكاليف البحوث المسحية ودراسات التقييم والمتابعة (زهران ، 2002: 444).

فيهتم الفريق الإرشادي بتوفير الوسائل المادية المعينة على تطبيق البرنامج وتحضير اللوازم والمتطلبات التي تستدعيها كل خطوة من خطوات تنفيذه ، لأن ضعف التمويل يؤثر بلا شك على الإنجاز ولا يحفز القائمين على متابعة التنفيذ . ويكون عادة التمويل من قبل الوزارة الوصية أو جمعية من الجمعيات المهتمة ، وتما نشر بمجلة الطفولة العربية دراسة بعنوان " أثر برنامج تعليمي قائم على اللعب الحركي في تحسين الأداء التعبيري الشفوي من إعداد : عبد الرحمن الهاشمي ، فائزة محمد العزاوي، بالصحة النفسية ، وتختلف التكاليف من برنامج إلى آخر.

11- خدمات البرنامج:

يحرص البرنامج على تقديم خدمات إرشادية للمسترشدين التي تشتمل على التوجيهات التي تقدم للأفراد بهدف تحقيق التوافق والصحة النفسية والإرشادية والفعالية والكفاءة عبر برامج وقائية و نمائية وعلاجية (دراف الزهرة ، 2014 :13). ترشِّد المسترشدين نحو السلوك السوي وترافقهم نفسياً واجتماعياً حتى يتم التحول النفسي المرغوب، ويتمكّن المسترشد فعلا من تلمح الحياة النفسية الجديدة التي استبصرها في مضامين البرنامج ، وتعرف عليها من خلال توجيه القائمين عليه والتفاعل مع أهداف الجلسات الإرشادية .

12- تنفيذ البرنامج:

يمر تنفيذ البرنامج عبر خمسة مراحل:

12-1- **مرحلة البدء:** يتم خلالها التعارف والتمهيد بين الفريق الإرشادي والمسترشدين وشرح أهداف البرنامج وشكل العلاقة الإرشادية ، ويتجلى ذلك من خلال الجلسة التمهيدية الأولى.

12-2- **مرحلة الانتقال:** يهدف إلى إلقاء الضوء على المشكلة الرئيسية وتوضيح أسبابها وآثارها السلبية والعلاقة بين الإنجاز الأكاديمي والاتجاهات المختلفة (الجلسة الثانية).

12-3- **مرحلة العمل والبناء** :يتم في الجلسات الموالية تدريب أفراد العينة على بعض الفنيات الإرشادية الروحية كالإقناع والعبرة والموعظة والوصايا والتوجيهات كما سيتم استخدام تقنيات الارشاد النفسي مثل: التصدي للذات والأحاديث اللاعقلانية والمحاضرة والتساؤل والإنصات والمواجهة والإقناع والعلاج باللعب ولعب الأدوار وإدارة وقت الفراغ والتغذية الراجعة.

12-4- **مرحلة الإنهاء:** يهدف إلى الوقوف على الأهداف التي حققها البرنامج الإرشادي وعادة تطبيق مقياس (قياس بعدي) لمعرفة مدى فاعلية البرنامج الإرشادي في التغير الحاصل لدى العينة التجريبية.

12-5- **مرحلة المتابعة:** متابعة العينة التجريبية بعد إنهاء البرنامج لمدة معينة لمعرفة أثر البرنامج الإرشادي والتغير الذي أحدثه .(جميل محمد قاسم ، 2008 : 107).

13- الأساليب المستخدمة في البرنامج :

يستخدم الفريق الإرشادي بعض الأساليب المعينة في تحقيق أهداف البرنامج مثل المحاضرة ، المناقشة الجماعية والمقابلة ، والحوار المتبادل ، ويتم تطبيق البرنامج بعد عرضه على السادة المحكمين والموافقة عليه من قبلهم ، وتقييم كل جلسة من جلسات البرنامج الإرشادي، وفي نهاية تطبيق الجلسات يقوم الفريق الإرشادي بتقييم كامل للبرنامج ولقد اختلفت الأساليب الإرشادية و العلاجية المستخدمة في الدراسات التي تناولت البرامج الإرشادية فهناك دراسات استخدمت أسلوب الإرشاد النفسي، بما فيه الإرشاد الانفعالي العقلاني والإرشاد النفسي السلوكي.

وبالرغم من تنوع الأساليب المستخدمة في الدراسات التي تناولتها البرامج الإرشادية ،إلا أن جميعها أجريت بهدف التحقق من فعالية استخدام تلك البرامج الإرشادية و العلاجية في تخفيف من حدة المشكلات النفسية و السلوكية المختلفة.

ولقد تعددت و تنوعت أهداف الدراسات التي تناولت البرامج الإرشادية بأساليبها المتنوعة، التي هدفت بعضها إلى خفض السلوكات غير العقلانية مثل دراسات التي تطرقنا لها في هذا الفصل.

خلاصة الفصل :

إن ضرورة الاهتمام بجنوح الأحداث بمختلف أعمارهم و خاصة مرحلة المراهقة لما لها من أهمية في حياة الإنسان وشخصيته في المستقبل، تحتم على العاملين في المجال النفسي و التربوي أن يقوموا بإعداد و تطوير البرامج الإرشادية و العلاجية و التثقيفية التي تساعد الأهل و الجهات المعنية على تفهم مراحل النمو التي يمر بها المراهق، و كيفية التعامل مع التغيرات التي تطرأ على المراهقين من مرحلة لأخرى، و كيفية التعامل مع المشكلات و الإضطربات السلوكية التي من الممكن أن تظهر عندهم .

الفصل الثالث:

السلوك العدواني

الفصل الثالث :السلوك العدواني

تمهيد

1-مفهوم العدوان

2-تعريف السلوك العدواني

3-مظاهر السلوك العدواني

4-العوامل المؤثرة في السلوك العدواني

5-وظيفة السلوك العدواني

6-النظريات المفسرة للسلوك العدواني

خلاصة الفصل

تمهيد:

إنّ إنسان هذا العصر يعيش في رفاهية و تقدم تكنولوجي عظيم ، الاّ أن المدنية الحديثة – و ان حققت للإنسان أسباب الراحة المادية – لكنها أخفقت في تحقيق الراحة النفسية و السعادة الحقيقية لأفراد المجتمع عامة، حيث ظهرت مشاعر الخوف و القلق و الإحباط بين الأفراد، مما هيأ الأجواء لظهور العنف بمختلف أشكاله كنتيجة للإحباط وهو ما يؤكده كفافي (1990) حيث يشير إلى أن الاستجابة الى العدوان من أقرب و أظهر الاستجابات في حال الإحباط، رغم أن هذه الاستجابة متعلمة و ليست تلقائية أو فطرية(كفافي ، 1990: 324).

إن العدوان في العصر الحديث ظاهرة سلوكية واسعة الانتشار تكاد تشمل العالم بأسره، و لم يعد مقتصرا على الافراد و انما اتسع نطاقه ليشمل الجماعات و المجتمعات ، بل حتى الدول و الحكومات. حيث يعبر عن هذا السلوك بالعنف أو الإرهاب أو بالتطرف. و العدوان معروف و ملاحظ في سلوك الطفل الصغير و الراشد و في سلوك الانسان السوي و الانسان المريض، و ان اختلفت الدوافع و الوسائل، الاهداف و النتائج.

1- مفهوم العدوان:

إن مفهوم العدوان من المفاهيم المعيارية التي تخضع للمعايير الاجتماعية و الاخلاقية في الحكم عليه و على شدته و لما كانت هذه المعايير تختلف من بيئة إلى أخرى – تبعا للمكونات الثقافية– و الاخرى المرجعية للثقافة العامة و الثقافات الفرعية الموجودة داخل المجتمع، فإن تعريف السلوك العدواني يختلف من بيئة إلى أخرى (المطيري، 1990: 70).

قبل الحديث عن السلوك العدواني– يمكننا التطرق إلى بعض المصطلحات ذات العلاقة بالعدوان حتى يتبين مفهومه جلياً واضحاً لا لبس فيه، من هذه المصطلحات الغضب (Anger) والعدائية (Hostility)، والعنف (Violence) ، والعدوان (Aggressiveness).

1-1- الغضب (Anger) :

هو استجابة انفعالية داخلية تتضمن شعوراً بالتهديد، و ردود فعل أدرينالية، تهيئ الفرد للاعتداء على مصادر تهديده (النمر، 1995: 25).

ويرى قرقز أن الغضب هو الغيظ والسخط والانفعال، وهو ضد الرضا وهو حالة من الاضطراب العصبي، وعدم التوازن الفكري تحل بالإنسان إذا اعتدى عليه أحد بالكلام أو غيره (قرقز، 1999: 207).

إلا أن هناك بعض العلماء أظهروا الفرق بين العدوان والغضب منهم كولز(Coles) حيث يرى: أنه يمكن للشخص أن يكون عدوانياً دون أن يشعر بالغضب، كما أنه يشعر بالغضب دون أن يكون عدوانياً. (كولز، 1992: 223).

1-2- العدائية (hostility):

يشير زيلمان Zilman (1909) إلى وجود فرق بين العدوان و العدائية، حيث ركز على الحالة الدفاعية لكل منهما. فأشار إلى أن أي نشاط يقصد به الشخص الإيذاء البدني أو الألم لشخص آخر، يطلق عليه سلوك عدواني بينما أي نشاط يقصد به الشخص إيذاء الآخرين دون أن يتضمن ذلك إيذاء بدنياً يطلق عليه سلوك عدائي، (شريف، 1992 : 19).

ويرى بعض الباحثين أنه لا فرق بين العدوان والعدائية، ومن هؤلاء" بوس BOSS" الذي يعرف العدائية بأنها عدوانية مصحوبة، بالأذى وبأنها تتضمن التقديرات السالبة للأشخاص و الأحداث (فولد، 1984: 1).

و يشير رسل و كرين و ماكوبز (1985) إلى أن العدائية تتضمن مجموعة من مشاعر الغضب و الاتجاهات المعقدة التي قد تدفع إلى السلوك العدواني الموجه نحو تدمير الاشياء و إذاء الآشخاص في حين لا يقف مفهوم العدوان عند مجرد مشاعر و اتجاهات و إنما هو سلوك تدميري نحو الأشخاص و الأشياء (القرشي، 1997: 75).

1-3- العنف (Violence) :

العنف في المعجم الوسيط من عنف به – عنفا أي أخذه بشدة و قسوة و لامه و عيره (عبد السلام هارون، 1956).

و هو سلوك ظاهر شديد التدمير، القصد منه إيذاء الآخر كما يحدث في سلوك القتل العمدي، أو تحطيم الممتلكات (النمر، 1995: 25).

و يفرق العيسوي بين العنف و العدوان ، فالعنف قد يكون في سبيل الدفاع الشرعي أو لتحقيق أهداف مشروعة كالحروب الدفاعية، أو التخلص من عدوان واقع. فالعنف هو آخر حلقات العدوان سواء كان موجه نحو إيذاء الذات الداخلية أو الخارج. (العيسوي، 1997: 125).

1-4- العدوان (Aggressiveness)

و هو حالة من التوتر الفسيولوجي – السيكولوجي بدرجة ما ، تسببه منبهات خارجية ضاغطة تهيء الفرد للاعتداء بطريقة ما بهدف حماية الذات من تهديد (النمر، 1995 : 25).

من خلال العرض السابق للمصطلحات ذات العلاقة بالعدوان : الغضب و العدائية، و العنف و العدوان – نستنتج أنه ليس بالضرورة أن يؤدي الغضب إلى الاعتداء أو الايذاء. حيث أن العدوان استجابة فعلية جسدية أو لفظية – في حين الغضب هو استجابة انفعالية فسيولوجية قد تهيئ للعدوان، و العنف يتفق مع العدوان في الحاق الأذى و القسوة و لكنه – أي العنف لا يكون ملازما للشر.

2 – تعريف السلوك العدواني:

لقد اختلفت تعاريف السلوك العدواني و تعددت، فلم يتفق الباحثون على تعريف واحد، مما يوحي بأن العدوان سلوك معقد، وأسبابه كثيرة و متشابكة، وتصنيفاته عديدة كذلك، و من بين هذه التعاريف نذكر:

تعريف **فؤاد البهي السيد** (1980) أنه " الإستجابة التي تعقب الإحباط، و يراد بها إلحاق الأذى بفرد آخر، أو حتى بالفرد نفسه، ومثال ذلك الانتحار فهو سلوك عدواني على الذات".

ويعرفه **محي الدين** (1987) بأنه" يشير إلى أي أذى مقصود يلحقه (الفرد) بنفسه، أو بالآخرين، سواء كان هذا الأذى بدنيا، أو معنوياً مباشراً، أو غير مباشر، صريحاً أو ضمنياً، وسيليا، أو غاية في ذاته، كما يدخل في نطاق هذا السلوك أيضاً أي تعد على الأشياء أو المقتنيات الشخصية بشكل مقصود، سواء أكانت هذه الأشياء ملكاً للفرد أو الغير. (محي الدين أحمد حسين،1987: 208)

ويعرفه **زهران** (1987) أّنه الهجوم نحو شخص أو شيء مسئول عن إعاقة بالغة، مثال ذلك الكيد والتشهير و الاستخفاف أو الهجاء (زهران،1987: 14).

و يتوافق تعريف زهران مع تعريف كل من شابلان chaplain (1973) و دولارد و ميللر(1939) في تعريف العدوان حيث رأوا "أن العدوان له علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالإحباط"

(الشريف، 1990: 8).

ويعرفه **الفنجري**، (1987) أنه " ذلك السلوك الظاهر والملاحظ الذي يهدف إلى إلحاق الأذى بالآخر أو بالذات، ويعتبر هذا السلوك تعويضاً عن الإحباط الذي يعانيه الشخص المعتدي". (حسن الفنجري، 1987: 15)

كما يرى **شنيدر** Schneider (1976) أن العدوان قوة دافعية موروثة، ربطت بين غريزة العدوان بحاجة الإنسان إلى التملك والسيطرة، فالإنسان يعتدي من أجل إشباع حاجته الفطرية للتملك والدفاع عن ممتلكاته، فعندما يشعر بتهديد خارجي لنفسه أو لعرضه و ممتلكاته، تتنبه غريزة العدوان فتتجمع طاقتها ويغضب ويتوتر ويختل توازنه الداخلي لأية إثارة خارجية بسيطة، وقد يعتدي بدون إثارة خارجية حتى يفرغ طاقته بالعدوان، ويخفف من توتره النفسي، فعندما يمنع الإنسان من العدوان لا يهدأ، ويستمر توتره، حتى يتم تصريف طاقته و يفرغها، إما بالاعتداء على مصدر بديل أو في نشاطات رياضية عنيفة (موسى،1991: 30).

ويعرف أبوهين، (1985) العدوان أنه" ذلك السلوك الظاهر الملاحظ الذي يهدف إلى إلحاق الأذى بالآخر بشكل مباشر أو غير مباشر مادياً أو معنوياً، وهو الذي ينتج عن الضعف والكراهية من الآخر، وهذا السلوك يهدف إلى التوافق مع الواقع. (فضل أبوهين، 1985: 13)

إن المتفحص للتعريفات السابقة للعدوان، يجد أنه لا يوجد اختلاف شاسع في التعاريف، و لكن محاولة تعريف العدوان تعريفاً جامعاً لهو أمر صعب المنال، فهو مصطلح يستخدم لسلوكيات متنوعة و مختلفة، والإشارة بها إلى كثير من الوظائف المختلفة للسلوك، وهذا ما يوجد الخلط والاختلافات في التعريفات، إضافة إلى تباين الانتماءات و وجهات نظر أصحاب هذه التعريفات يزيد من صعوبة العدوان تعريفاً جامعاً مانعاً، إلا أنه يمكن أن نلاحظ بعض الملاحظات من خلال استعراضنا لهذه التعريفات وهي:

اتفقت بعض التعريفات على أن السلوك العدواني ينتج عن الإحباط والصراعات الداخلية والخارجية مثل: حسن الفنجري (1987)، حامد زهران (1978)، دوارد وميلر (1939)، chaplint (1973)، واتفق بعضها الآخر على أن السلوك العدواني يمثل الجوانب السلبية من هدم و إيذاء وتخريب و إيلام للآخرين ولا يرون فيه أي جانب إيجابي أمثال :أدلر (1969) عصام فريد (1986) ، فضل أبوهين (1985)، محي الدين أحمد (1987)، chaplint (1973)، حسن الفنجري (1987)، حامد زهران (1987) ، فضل أبو هين (1985).

3_ مظاهر السلوك العدواني:

إن مظاهر السلو ك العدواني و التعبير عنه تختلف باختلاف العمر، الجنس، و الاقامة وأسلوب التنشئة الأسرية، و الثقافة و الوضع الطبقي، و المستوى الاقتصادي و الاجتماعي.

و تشير هدى قناوي (1988) إلى أن العدوان عند الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة يتضمن الضرب و تدمير الممتلكات، و الهجوم اللفظي، و مقاومة ما يوجه إليه من طلبات و أوامر .. و أن بعض الأطفال يكشفون عن العدوان في لغتهم كالتلفظ بالسب و الشتائم، و الصراخ، و الكلام المتسم بالسيطرة و التحدث بما سوف يفعلونه بأشخاص آخرين، و هي تعبيرات تدل على الاستياء من سلطة الراشدين أو الآباء أو الأقران أو الاخوة أو الأقليات. و إن التعبيرات مثل: أنا أكرهك، هي التعبيرات التي تدل على رفض الآخرين .. ان الموضوعات التي يتحدث عنها الأطفال كثيرا ما تكون كاشفة .. القتل، الألغاز، الحرب، التعذيب و غير ذلك من مظاهر القسوة (قناوي، 1988: 307).

3-1- العدوان من حيث الاتجاه: قسم إيليس اجان Ely saguane (1971) العدوان إلى نوعين، عدوان موجه نحو الآخرين، وعدوان موجه نحو الذات، وتتمثل في تدمير الذات، (عبود،1991: 28).

3-1-1- العدوان الموجه نحو الآخرين:

وهو أكثر مظاهر العدوان وضوحاً، ومن أهم دوافعه الغضب والكراهية و الإحباط ويرى (دولارد، وآخرون) أن السلوك العدواني هو ذلك السلوك الذي يكون الهدف منه إيذاء الآخر (الزغبي، 1994: 200)، و هذا هو الجانب الجوهري في العدوان ، و قد أكد موسى، (1991) أن الذكور أكثر استخداما لمظاهر العدوان نحو الأشياء و الأشخاص. (موسى، 1991: 66).

3-1-2- العدوان الموجه نحو الذات:

يكون بسبب الشعور بالذنب الذي يثير الحاجة إلى عقاب الذات، والخوف من ردة فعل المعتدي عليه، فيتقمص شخصيته، فيوجه عدوانه إلى نفسه بدلاً من الذي اعتدى عليه، (العيسوي،1997: 66)، و هذا النوع من العدوان تجده عند الاناث أكثر من الذكور موسى، (1991)

إلا أن العدوان على الذات يأخذ عدة صور ومظاهر لدى الأطفال منها : تمزيق الطفل لملابسه أو كتبه أو كراساته، أو لطم الوجه، أو شد الشعر، أو ضرب الرأس بالحائط أو السرير، أو جرح الجسم بالأظافر، أو عض الأصابع، أو حرق أجزاء من الجسم، أوكيها بالنار أو السجائر (الشربيني ، 1993 : 87).

3-2- العدوان من حيث الشكل:

تم تقسيمه إلى نوعين هما:

3-2-1- العدوان المادي الجسدي:

لقد صنف والسن (1980) العدوان إلى عدوان بدني مثل الهجوم و الضرر، و غيرها من الطرق البدنية، وعدوان لفظي مثل التهديدات اللفظية (عبود، 1991: 28).

و يعتبر العدوان المادي بأنه الاستجابة السلوكية التي تهدف إلى إلحاق الأذى المادي أو الجسدي بالأشياء بطريقة مباشرة، ومن مظاهره لدى الأطفال" قيام الطفل بضرب زملائه أو الاعتداء عليهم، أو على كتبهم و أدواتهم المدرسية وقذفهم بالأشياء التي في يده، أو دفعهم وقرصهم أو شد شعرهم و آذانهم، أو عضهم والبصق عليهم (أبو ناهية،1993: 17).

3-2-2- العدوان المعنوي اللفظي:

ويعني الاستجابة اللفظية أو الرمزية التي تحمل الإيذاء النفسي والاجتماعي للآخرين، ولقد قسم المغربي العدوان إلى عدوان لفظي، وعدوان رمزي وعدوان سلبي، وعدوان تعذيبي (المغربي،1987: 27).

3-3- العدوان من حيث النوع:

3-3-1- العدوان السلبي:

لقد اختلف الكثير من العلماء حول العدوان، هل كله سلبي؟ أم أنه نوع إيجابي؟ وقد رأت سميحة نصر (1986) أن العدوان الإيجابي يتمثل في(المنافسة–التعاون–التودد)، بينما العدوان السلبي في (السادية–المازوشية–العدوان الصريح) (نصر، 1986: 26).

إلا أن المغربي يرى أن العدوان السلبي : هو ما تقصده غالباً عندما تتحدث عن العدوان و الذي يكون نابعاً من الرغبة في إلحاق الأذى بالآخرين أو الذات، و يقصد به التخريب و التدمير (المغربي، 1987: 31) وأن العدوان السلبي يهدف إلى إيذاء العائق الذي يحول أو حال دون تحقيق الاشباع (النمر، 1995 :45).

لكن هذا العدوان السلبي باستطاعتنا أن نحوله إلى سلوك مقبول في المجتمع، حيث يقول القوصي" أن مصادر نزعات العدوان يمكن تحويلها من المسالك السيئة إلى المسالك المقبولة في المجتمع، وذلك عن طرق وضع الولد في بيئة اجتماعية تُعطيه التقدير والأمن، وتزوده بنشاط اجتماعي صالح، وعن طريق إعطاء الفرصة لنزعاته العدوان للظهور دون إنماء للأنانية، ومع مراعاة إنماء الشعور بالمسؤولية الاجتماعية (القوصي، 1975 : 374).

3-3-2-العدوان الايجابي:

يعتبر هذا النوع من العدوان البناء يسعى فيه الإنسان لإثبات شخصيته و وجوده، بل و تأكيد ذاته، حتى عُدا العدوان الإيجابي من ضرورات الحياة واستمرارها و يؤكد ذلك" فريد "حيث يقول: يمتد مجال العدوان لتهيئة الفرد للتغلب على الصعاب، ولتأكيد مكانته حتى يصبح كائناً متميزاً بشخصيته عن الآخرين، و العدوان بهذا المعنى ضرورة من ضرورات الحياة والبقاء بشرط أن يتمكن الإنسان من ترويضه وتطويعه لفائدة البشرية لا لتدميرها (فريد، 1986 :34)، كما أن هذا النوع "يمثل تراث الانسان الحضاري في العلم و الفن و السيطرة على الطبيعة، و في الدفاع عن الارض و العرض و البقاء ، و هذا النوع يخلو من مشاعر البغض و العداوة و الاثم " (المغربي، 1987: 31).

ولقد اعتبر جيبون Gibbon العدوان ضرورة لتحقيق سيادة الإنسان على الأرض و لتحقيق الإنجازات العظيمة حين قال" أما الدافع للتغلب على الصعاب أو لتحقيق السيطرة على العالم الخارجي، فهو أساس الإنجازات البشرية العظيمة، كما يتصل العدوان اتصالاً مباشراً بالجذور الأساسية للتقدم البشري (عبود، 1994 :22).

لذا لابد من استثمار هذه الطاقة لتطوير ذات الشخص العدواني، وتوجيهها نحو ما يحقق له الاستقرار، والإنجاز الأكاديمي، والتوافق النفسي والاجتماعي، وألا ينظر له، بأنه شاذ وغير مرغوب فيه.

4- العوامل المؤثرة في السلوك العدواني:

من خلال استعراض الدراسات و الابحاث، تبين أن هناك العديد من العوامل التي تؤدي الى ظهور السلوك العدواني وهي كالتالي:

4-1- الوراثة و البيئة و العدوان:

يقول سكوت أن الفرد يرث من الجينات ما قد تُؤثر على نموه، بحيث تمده بجهاز عضلي قوي يساعده على المقاتلة. كما أنه تُوجد عوامل أخلاقية و اجتماعية و حضارية تلعب دوراً في تحديد الاستجابة العدوان (موسى، 1991: 32).

و يؤكد القوصي (1975) على دور الوراثة والبيئة، حيث يرى أّنه : "علينا في دراستنا للأفراد أن نضع نصب أعيننا الفروق الوراثية من ذكاء ومزاج، وتكوين جسمي و ما شابه ذلك، و علينا كذلك أن ندرس الظروف المختلفة المتعددة التي عاشوا فيها، هذه الدراسة تُفيدنا في التشخيص، كما تُفيدنا في التوجيه والعلاج "(القوصي، 1975: 26). وصدق رسول الله قال " تخيروا لنطفكم فإن العرق دساس".

4-2- التقليد و المحاكاة و العدوان:

يرى باندورا bandura (1973) أن الطفل يتعلم استجابات جديدة من النموذج، وهو يؤدي إلى تقليد أو محاكاة هذا السلوك الجديد، و أن رؤية الطفل للسلوك العدواني للكبار يضعف من أثر الكف الذي يتعرض له الدافع العدواني الكامن في نفسه، فينطلق سافراً دون قيد أو عائق (موسى، 1991: 35)

مما سبق يتبين أثر التقليد جليا في السلوك العدواني، وهو وسيلة من وسائل التعلم عن طريق الملاحظة التي تسبق التقليد، و قد قيل أنه من عاش شيئاً تعلمه .

4-3- الذكاء و العدوان:

بينت العديد من الدراسات التي تناولت دور الذكاء في ظهور السلوك العدواني، أن الطلاب العدوانيين أقل ذكاء وأقل تحصيلاً دراسياً من الطلاب العاديين ولكن ليس لحد الضعف العقلي أو الفشل الدراسي الكامل، (حافظ و قاسم، 1993: 164)، و في دراسة لجود ارد على عائلة الكلكال، كان يعزو الانحراف إلى الضعف العقلي، إلا أن الدراسات لم ترق إلى درجات اليقين في علاقة الذكاء السلبية مع السلوك العدواني، كما أثبتت دراسة شارما، أن العدواني الجانح عموماً أقل من المستوى العادي في الذكاء، وأقل تكيفاً وأكثر معاناة من القلق (سعد، 1997 : 43).

4-4- القلق النفسي و العدوان:

لقد ارتبط القلق بالعدوان ارتباطاً وثيقاً، فالقلق هو حالة نفسية غير سارة من التوتر العصبي، و هو حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الإنسان، يسبب له كثيراً من النكد والضيق . و اتفق فوم وماري مع هورني على وجود علاقة سببية بين العداوة والقلق، و لكنهما ذهبا إلى أن العداوة تُؤدي إلى القلق، والقلق ينمي العداوة، فالطفل يقمع عداوته لحاجته إلى الراشدين، و يظهر القلق و الاتكالية و يشعر بالعجز، و يسقط عداوته على الآخرين، و يعتقد أنهم يكرهونه و

ينبذونه و يسعون إلى إيذائه فتنمو عنده العداوة (فريد، 1986: 46)، و لقد اتفق العديد من العلماء في آرائهم المبثوثة في ثنايا نظرياتهم ودراساتهم على وجود علاقة بين العدوان والقلق ومن هؤلاء فرويد، أدلر، كارن هورني، لورنز، دولارد، ميللر، باندورا (الشريف، 1991 :33).

و قد أكد أدلر ADLER في صياغته للعدوان أن القلق مظهر من مظاهر العدوان الموجه ضد الذات، والعدوان الموجه إلى الذات و هناك دراسات وجدت علاقة إيجابية بين القلق والعدوان، أمثال دراسة هوكانسون (1961) دراسة باربارا (1972) دراسة هنري (1991) كما وجدت دراسات تُشير إلى العلاقة السلبية بين القلق والعدوان كدراسة سكوت (1977) و دراسة سايجا(1984) .

و من هذا العرض تبي أن الفرد القلق قد يعجز عن إشباع حاجاته، فيصاب بشعور الإحباط والفشل، الذي يسبب له ذلك التوتر، في واجهه بحيل دفاعية لاشعورية، والتي منها العدوان، والإسقاط، و النكوص والتقمص، والتبرير، والكبت، والتكوين العكسي.. ، وتشترك جميعها، أو بعضها في تخفيض التوتر والقلق عند الفرد (فريد 1986 : 48).

4-5- الوضع الاقتصادي و الاجتماعي و العدوان:

إن الوضع الاقتصادي المتردي والظروف الاجتماعية المزرية تساهمان- إلى حد كبير- في نشوء العدوان- وبخاصة عند الشباب في سن المراهقة - و هذا ما أكد ته دراسة آنكا مبل وآخرون (1985) أن أفراد الطبقة الاقتصادية والاجتماعية السيئة أكثر عدوانية من أفراد عينة الطبقة الاقتصادية والاجتماعية المرتفعة (موسى 1990 :50) يضاف إلى ما سبق دراسة قريش و حسين (1981) التي أكدت أن أفراد المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع أقل عدوانية من أفراد المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض (فريد، 1986: 89).

4-6- الشعور بالنقص:

إن الإنسان يكره أن يظهر أمام الآخرين عاجزاً ضعيفاً أو منهزماً نفسياً، وتجده أحياناً يكابر ويتحمل و يصبر على مر الأمور، كي لا يشمت به الأغيار، و إذا أحس الفرد بنقص أو عجز يصاب بخيبة أمل، مما يثير لديه الرغبة في العدوان – و بخاصة الشعور بالنقص الجسمي أو العقلي عن الآخرين، وصدق المثل القائل (كل ذي عاهة جبار) فتجد الفرد يحاول من خلال مشاعر

الغيرة والعدوان أن يكمل هذا النقص بالاعتداء على الآخرين، أو الممتلكات، كي يثبت ذاته (فريد، 1986).

4-7- التنشئة الوالدية و العدوان:

إن الأسرة هي المحصن التربوي الأول للطفل، فإن أصاب الأسرة خلل ينعكس ذلك على الأبناء، وهذا الخلل يتمثل في انفصال الوالدين أو انحرافهما معاً أو أحدهما، وفقرا لأسرة، وزيادة عددها، حيث الإحباط و نقص التنظيم وضعف الرقابة، و التربية القاسية أو التسامح تجاه العدوان ، لذلك ينعكس أسلوب التنشئة و التربية الذي يسلكه الوالدان على الأطفال، فالطفل الذي ينشأ في جو يتسم بالتدليل لا يعرف إلا الطاعة لكل ما يطلبه، و من ثم لا يستطيع تحمل الحرمان، إذا ما وجهه العالم الخارجي؛ الذي يعجب القسوة، قد يفضي بها لأمر إلى ظهور نزعات العدوان نتيجة هذا الإحباط و هذا يظهر جلياً في الصف الأول الابتدائي ، حين يأتي الطفل من بيته حيث يواجه بعض القوانين والنظم التي قد تسلبه بعض دلاله أو حريته في بدأ بالصراخ أو الاعتداء على زملائه؛ كإسقاط لحالة الإحباط أو الحرم ان الذي يعيشه في الفصل . إضافة إلى ذلك أن العرف الاجتماعي يشجع السلوك العدواني في الذكور، ولا يستحسنه عند الإناث، فيلاقي الأطفال الذكور تشجيعاً من أمهاتهم للمقاتلة والتعبير عن العدوان ضد الأطفال الآخرين، بينما لا يلقي العدوان الصريح تشجيعاً من قبل البنات.

4-8- أثر المستوى التعليمي للوالدين.

مما لا شك فيه أن المستوى التعليمي الراقي للوالدين يساهم في رقي معاملة الوالدين مع الأبناء يساعد في ظهور سلوك حسن و مقبول اجتماعياً، و قد أشارت زكي (1979) أن المستوى التعليمي المرتفع للوالدين يرتبط بانخفاض العدوان لدى الإناث في سن من الثامنة إلى الثامنة عشر، بينما وجد أن انخفاض تعليم الوالدين قد يحرض على عدوانية أبنائهم، حيث أنه ما لم يدركا تكنيك تربية أبنائهما؛ الذي يحد من عدوانهم، كما أنهما يساعدان على خلق البيئة المحبطة لأبنائهم أكثر من الوالدين المتعلمين، كما وجد ارتباط إيجابي بين ارتفاع عدوانية الأطفال الذكور و الإناث في سن ثماني سنوات وبين ارتفاع مستوى مهنة الأب (زكي، 1979: 21).

4-9- جماعة الاقران:

يلعب التأثير المتبادل بين الأقران دوره -كمحدد رئيسي- في ظهور أفعال العدوان، و يتضح ذلك أكثر في جماعة الذكور منه بالإناث وهذا ما أوضحته دراسة هيش (1965) أن الأطفال غير العدوانيين ربما يصبحون عدوانيين بتكرار الهجوم عليهم داخل جماعة الأقران (زكي، 1989 : 43).

من خلال ما تم التطرق إليه حول أهم العوامل المؤثرة في ظهور السلوك العدواني يمكننا إجمالها في ثلاثة عوامل وهي: - عوامل بيولوجية - عوامل اجتماعية و اقتصادية - عوامل نفسية.

والسلوك العدواني لا يمكن رده إلى عامل واحد، بل إنه نتاج و حصيلة جملة من العوامل المتفاعلة، فتؤدي إلى استجابة العدوان .لذلك يمكن القول أن سلوكات الإنسان تتأثر بمختلف العوامل مما يساهم في ظهور أنماط مختلفة من السلوك بما فيها السلوك العدواني.

5_ وظيفة السلوك العدوان:

نلاحظ من تعاريف العدوان، وأشكاله، ومظاهره، لدى العديد من الباحثين، أنها تميل إلى الجوانب السلبية من هذا السلوك، بمعنى أنها تبرز الجوانب التدميرية، وإلحاق الأذى بالذات أو الآخرين، إضافة إلى تهديد تكيف الفرد الاجتماعي، إلا أنه وجد بعض الباحثين من يرون أن السلوك العدواني له جانب إيجابي، و أن العدوان ليس بالضرورة مدمراً على الإطلاق، حيث" إن مجال العدوان يمتد لتهيئة الفرد للتغلب على الصعاب ولتأكيد مكانته حتى يصبح كائناً متميزاً بشخصيته عن الآخرين، و العدوان بهذا المعنى ضرورة من ضرورات البقاء بشرط أن يتمكن الإنسان من ترويضه وتطويعه لفائدة البشرية لا لتدميرها (السيد ، 1981 : 172).

ويؤكد ذلك عبود حيث يقول : "إن الدافع للتغلب على الصعاب أو لتحقيق السيطرة على العالم الخارجي، هو أساس الإنجازات البشرية العظيمة، كما يتصل العدوان اتصالاً مباشراً بالجذور الأساسية للتقدم البشري، ولقد حققا لإنسان مكانته في البيئة المحيطة به عن طريق سلوكه العدواني، و لولا هذا السلوك لما أصبح الإنسان - بحق -سيد هذه الأرض، ولولا العدوان لانقرض الإنسان من عهد سحيق (عبود، 1994، ص 22)

كما يشير إلى ذلك فريد (1986) حيث يقول " لا يقتصر العدوان فقط على التخريب و التدمير، لأن هدفه الأساسي هو مساعدة الفرد على النمو، و على تحقيق سيادته في الحياة التي

يحياها، وعندما يحال بين الفرد و بين تحقيق أهدافه، فإنه غالباً ما يثور و يغضب و يعتدي، كما أن هدفه هو استمرار حياة الكائن الحي في مواجهة البيئة الخارجية المحيطة به. (عصام فريد 1986: 34)

6- النظريات المفسرة للعدوان:

اختلفت النظريات التى تناولت السلوك العدوانى في تفسير هذا السلوك، فهناك نظريات فسرته على أنه سلوك فطرى غريزى، ونظريات اخرى ترى أنه نتج عن تعرض الفرد إلى الإحباط النفسى، أما النوع الأخر من النظريات فقد فسره على أنه سلوك ذو أسس فسيولوجية وبيولوجية تتحكم فيه هرمونات معينة داخل الجسم، وترى نظريات أخرى انه سمه من سمات الشخصية .و لو أن عدوان الإنسان كان له سبب واحد، ربما كنا حققنا نجاحا أكثر في ضبط العدوان، ولكن مثل كل سلوكيات الإنسان العدواني عدم عقداً إلى حد كبير وكذلك مسبباته، و لنرى كيف أن كل اتجاه يمدنا بالعناصر الهامة لفهم العوامل المسببة للعنف والعدوان (سميث و آخرون، 1982: 443)، وفي ما يلي يتم تناول و عرض بشيء من التفصيل لكل نظرية.

6-1- نظريات العدوان الفطري:

و يمثلها نظرية الغرائز، والنظرية البيولوجية.

6-1-1- نظرية الغرائز:

و تضم هذه النظرية العديد من وجهات النظر منها : المشتقة من المدرسة الفرضية، ووجهة النظر المشتقة من التحليل النفسي، وكذلك وجهة النظر المشتقة من النظرية الأيثولوجية.

- ✓ **وجهة النظر المشتقة من المدرسة الفرضية:**

ويعتبر **ماكد وجال** مؤسس المدرسة الفرضية في علم النفس الحديث الرائد الأول لنظرية الغرائز، و قد عرف الغريزة بأنها" استعداد فطري نفسي جسمي يولد به الكائن الحي، ويهيئه لأن يسلك سلوكاً خاصاً في المواقف المختلفة وذلك بأن يدرك المثير لهذا الموقف، ثم يشعر بانفعال خاص بهذا المثير، ثم ينزع إلى القيام بتصرف ملائم إزاء هذا الموقف (أبو العلاء، 1984: 124).

- ✓ **وجهة النظر المشتقة من نظرية التحليل النفسي:**

إن من أشهر زعماء هذه النظرية هو" سيمجون فرويد" الذي يرى أن "العدوان هو الدافع الأساسي والمحرك الرئيسي للإنسان، مثله مثل بقية الدوافع الفسيولوجية الأخرى، كالمأكل والمشرب والمأوى (عبود 1991).

أما أدلر فيرى أن العدوان هو الدافع الأساسي في حياة الفرد و الجماعة، و أن الحياة تنمو نحو مظاهر العدوان المختلفة، من سيطرة و تسلط و قوة، و أن العدوان هو أساس الرغبة في التمايز و التفوق، وهذا ما دعاه إلى أن يقرر أن العدوان هو أساس إرادة القوة، وأن إرادة القوة هي أساس الدوافع الإنسانية (السيد، 1980: 184).

6-1-2- النظرية البيولوجية:

ترجع أصول النظرية البيولوجية بجذورها الأولى إلى الطبيب الإيطالى المشهور "سيذار "أو ما تسمى بمدرسة" لمبروزو" إلى منتصف القرن التاسع عشر، و التى كان يطلق عليها المدرسة الوصفية الإيطالية، و ترى هذه النظرية أن سبب العدوان بيولوجى فى تكوين الشخص أساساً و يرى البعض الاخر إختلافاً فى البناء الجسمي للمجرمين عن غيرهم من عامة الناس و هذا الإختلاف يميل بهم إلى الناحية البدائية فيقترب بهم من الحيوانات فيجعلهم يميلون إلى العنف و الشراسة.(عبد الرحمان، 1993: 24).

بينما ركزت النظرية البيولوجية فى العصر الحديث على الصفات و الجينات الجنسية وكذلك الهرمونات و الغدد الصماء، و التأثيرات البيوكيميائية، وأيضاً الأنشطة الكهربائية فى المخ و القوة العضلية و غيرها.(سعد جلال، 1984: 207).

كما وجد أن المناطق المختلفة فى المخ تلعب دورا مؤثرا فى العدوان، فلقد استخدم العلماء الأقطاب الكهربائية لإثارة هذه المناطق فى داخل المخ أو الإضرار بها لمعرفة أثر ذلك على السلوك العدوانى، و قد أوضحت نتائج هذه الدراسات أن المؤثرات العصبية التى تتواجد فى المخ و الجهاز الطرفى تلعب دوراً هاماً فى العدوان. (سميت و آخرون 1982: 45). و قد وجدت بعض الدراسات الحديثة أن هناك علاقة بين العدوان من جهة واضطرابات الجهاز الغدى و الكروموسومات و مستوى النشاط الكهربائي فى الجهاز العصبى المركزى من جهة أخرى. (Kauffman, 1981, P.19).

و لكن لا تزال هذه الدراسات التى تحاول البرهنة على بيولوجية العدوان متضاربة النتائج وعيناتها المدروسة صغيرة جداً، و يصعب تطبيق تجاربها على الإنسان. (عبد الرحمان، 1993، ص 24).

6-2- النظرية السلوكية

يعد الاتجاه السلوكي اتجاها مهماً فى تفسير السلوك العدواني، و أن العادة تلعب دوراً كبيرا فى العدوانية، حيث يرى أنصار الاتجاه السلوكي أن العدوانية تعد متغيرا من متغيرات الشخصية، كما

أنها نوع من الاستجابات المنتجة و السائدة، ولذلك تعتبر العدوانية هى عادة الهجوم .وتتحدد قوة الاستجابات العدوانية فى هذه النظرية وفق أربعة متغيرات هى: مسببات العدوانية، وتاريخ التعزيز، التسهيل الاجتماعى، و الطبع أو الميزاج. (ثابت، 2003، 62)

و تتفرع النظرية السلوكية إلى نظريتين:

الأولى: تتمثل فى نظرية (الإحباط–العدوان) لدولار ميلر (1939).

الثانية: نظرية التعلم الاجتماعى" لبندورا (1973) التى تمثل تطورا للنظرية السلوكية القائمة على المثير والاستجابة.

6-2-1- نظرية الاحباط – العدوان:

لقد ربط بعض الباحثين بين العدوان و الإحباط، و من أشهره منيل ميللر ، و سيرز و ماورر، وأن الإحباط ضرورة التواجد كي يحدث السلوك العدواني، وتشير هدى قناوي (1991) إلى "أن استخدام لفظ الإحباط يعني أننا نريد شيئاً أو نريد أن نفعل شيئاً و لكننا نجد أنفسناعاجزين عن تحقيق ذلك، فنحاول ونكرر المحاولة المرة بعد الأخرى لتحقيق ما نرغب فيه، ولكن يصعب علينا .. ومع ذلك فما زلنا نرغب فيه، و ستستمر هذه الرغبة معنا .. إن رغبتنا الشديدة في هذاالشيء والحيلولة دون تحقيقه والاستمرار في الرغبة فيه يجعلنا ننفس عن مشاعرنا على الناس من حولنا أو على الممتلكات (قناوي ، 1991: 127).

و يمكن تلخيص العلاقة بين الإحباط و العدوان في النقاط التالية (كفافي، 1990: 326):

1/ يزيد الميل إلى السلوك العدواني كلما زاد شعور الفرد بالإحباط، ويعتمد شعور الفرد بالإحباط على جاذبية أو أهمية الاستجابة المحبطة.

2/ يتوجه العدوان ضد ما يدركه الفرد على أنه مصدر لإحباطه.

3/ محاولة منع السلوك العدواني يعتبر إحباطاً جديداً، يدفع النزعة العدوان نحو المصدر الأصلي.

4/ يرتد العدوان أحياناً إلى الذات، إذا لم يستطع الفرد توجيه عدوانيته نحو مصدر الإحباط لقوته، و إذا لم يجد مصدراً آخر يزيح إليه عدوانيته.

5/ تسحب الاستجابة للعدوان جزءاً كبيراً من الطاقة النفسية عندما تصدر و لذلك لا يحتمل أن يصدر عن الفرد أي استجابة أخرى " تفكير جيد– انتباه ناشط – تذكر".

6-2-2- نظرية التعلم الاجتماعي:

يرى أصحاب هذه النظرية أمثال : بان دور او زملائه أن السلوك العدواني و الاستجابة له هو بمثابة نتيجة لتعلم عن طريق ملاحظة نماذج عدوانية متوفرة في البيئة الاجتماعية التي يحياها الإنسان و يرى باندورا وزملاؤه أن السلوك لا يمكن فهمه إلا بفهم البيئة التي يظهر فيها هذا السلوك، فالسلوك يخلق البيئة، والبيئة تُؤثر على السلوك. (عبود، 1991: 25).

و ينقسم دعاة التعلم إلى فئتين، الفئة الأولى ترجع نشأة العدوان إلى أثر الثواب والعقاب والإحباط على سلوك الفرد –وخاصة في طفولته المبكرة، وخلال المراحل الأولى للتنشئة الاجتماعية و الفئة الثانية تُرجع نشأة العدوان إلى التقليد و ما يتطلبه هذا التقليد من وجود النموذج المناسب (السيد 1991: 183) ويرى باندورا، روسدلاس أن العدوان مظهر سلوكي قابل للنقل و العدوى، و أن الناس يتعلمون السلوك العدواني بمراقبة الآخرين لما يفعلونه، ويمارسون أيضاً السلوك العدواني حيث ترى أن معظم السلوك العدواني متعلم بسبب المكافأة التي يحصلون عليها.(الشريف،1991: 16).

و أكدت ذلك سهام شريف (1992) حيث ترى أن معظم السلوك العدواني متعلم من خلال الملاحظة والتقليد .كمايشير(بوس) إلى تأثير الجماعة على اكتساب السلوك العدواني بمجرد حدوثه (عبود 1991: 25).

إن النظريات التى تناولت السلوك العدوانى بالتفسير أتضح أن هناك تفسيرات متعددة لأسباب السلوك العدوانى، وقد نلاحظ أن هذه التفسيرات تكمل بعضها بعضاً. كذلك لا يوجد دليل علمى على أن العدوان غريزى فطرى فى الإنسان مثل غريزتى البحث عن الطعام والجنس فإذا كان السلوك العدوانى غريزياً فكيف يمكننا تفسير عدم وجود العدوان عند بعض الناس و وجوده عند البعض الاخر منهم. كما أن تدعيم هذا السلوك لا يعد السبب الوحيد للعدوان، فهناك أشخاص ليس لديهم إستعداداً للعدوان ومع ذلك فهم لا يتأثرون بتدعيمهم للسلوك العدوانى الذى قد يصدر عنهم أحياناً بدون قصد.

و من هنا يتضح أن العدوان ليس سببه فقط هو الظروف البيئية السيئة، فلو كانت هذه الظروف هى السبب الوحيد للعدوان لجعل كل الأفراد الموجود ينفى هذه الظروف سواء عاديين أو فئات خاصة عدوانيين. بل و تؤثر مجموعة كبيرة من الأسباب المتصلة المتداخلة التى يصعب الفصل

بينها فى السلوك العدوانى، كما يتضح من ذلك لنا أن أى تفسير شامل للعدوان يجب أن يأخذ كافة هذه العوامل فى النظر إليها.

خلاصة:

تناولت الدراسة في هذا الفصل مفهوم السلوك العدواني و بعض المصطلحات ذات العلاقة بالعدوان مثل الغضب ، العدائية ، العنف و العدوان، مع تقديم مجموعة من التعاريف حسب وجهة الباحثين المختصين في العلوم الاجتماعية و علوم التربية و التي كانت جل تعاريفهم تدور حول العدوان الذي هو كل فعل أو تقرير لفعل، أو إشارة يقصد به إلحاق الأذى أو الدمار بالآخرين، أو بذات الانسان نفسه.

كما تطرقت الدراسة هذه الى بعض مظاهر السلوك العدواني و طريقة التعبير عنه و الذي يختلف باختلاف السن و الجنس و الاقامة و التنشئة الاجتماعية و الاسرة و الثقافة، و يظهر هذا السلوك سواء بالتعدي على الذات أو على الاخرين أو على الأشياء، وبين الباحثين في تعاريفهم للعدوان و مظاهره أن وظيفته:

الأولى أنه سلوك سلبي يظهر فيه الشخص الجانب التدميري للذات و الاخرين و تهديد تكيف الفرد الاجتماعي، و الثاني سلوك إيجابي أي تهيئة الفرد للتغلب على الصعاب و تأكيد مكانته حتى يصبح كائنا متميزا بشخصيته عن الاخرين، و العدوان بهذا المعنى ضرورة من ضرورات البقاء بشرط أن يكون العدوان لصالح البشرية لا لتدميرها.

ومن خلال التعرض لأهم للعوامل المسببة في ظهور السلوك العدواني وجد أنه نتاج و حصيلة جملة من العوامل المتفاعلة، منها عوامل بيولوجية، و عوامل نفسية و عوامل اجتماعية و اقتصادي، و هذا ما أكدته مختلف النظريات التي تطرقت للعدوان و فسرته حسب توجهاتها المختلفة ، مثل نظريات العدوان الفطري و التي تمثلها كل من نظرية الغرائز و النظرية البيولوجية، و كذلك النظرية السلوكية التي تتفرع الى نظرية الإحباط – العدوان و نظرية التعلم الاجتماعي، و خلصت الدراسة إلى أن السلوك العدواني كان نتيجة لتضافر مختلف العوامل و الاسباب سواء كانت بيئية أو شخصية.

الفصل الرابع:

جنوح الأحداث

الفصل الرابع :جنوح الأحداث

تمهيد

1- الجنوح.

1-1- تعريف الجنوح

1-2- المرور إلي فعل الجانح

1-3- أسباب الجنوح لدي المراهقين.

1-4- أشكال الجنوح

1-5- علاج جنوح المراهقين.

2- المراهقة.

2-1- تعريف المراهقة

2-2- ديناميات المراهقة

2-3- الآليات الدفاعية خلال المراهقة

2-4- الإستراتيجية الجزائرية في الوقاية و علاج الجنوح

خلاصة الفصل.

تمهيد:

تعتبر ظاهرة جنوح الأحداث من أهم المشاكل التي تواجه الأسرة والمجتمع، و التناول النظري لهذه الظاهرة مهم في تفسيرها و لابد منه، غير أن هذا التناول لابد أن يحظ باستيفاء كل الجوانب الفاعلة و المؤثرة فيها.

و قد اهتم علماء النفس و الاجتماع بدارسة هذه الظاهرة مثلهم مثل رجال القانون و علماء التربية، ذلك أن للخصائص النفسية للفرد تأثير مهم في صقل سلوكه و توجيهه إلى منحى معين، كما للبيئة الاجتماعية من أسرة و مدرسة و جماعة الرفاق و وسائل الاتصال و الإعلام دور مهم أيضا في بلورة النموذج السلوكي المنتهج سواء كان سويا أو منحرفا.

و نحن في هذه المداخلة لن نتوقف عند تسليط الضوء على الخصائص النفسية و الأبعاد الاجتماعية المساهمة في جنوح الأحداث، بل سنقدم أيضا الطرق والأساليب المتبعة في مؤسسات الحماية الاجتماعية للأحداث الجانحين للتكفل بهذه الفئة سواء كانت برامج تكفل نفسية أو اجتماعية لإعادة هيكلة شخصية الحدث و تأهيله نفسيا و اجتماعيا و أبعاده عن مكامن الخطر لانحرافي بهدف إعادته فيما بعد الى المجتمع كلبنة صالحة البناء.

1- الجنوح:

1-1- تعريف الجنوح:

يرتبط الجنوح بالمراهقة ، نظرا لخصوصية هذه المرحلة التي تتميز بالقصور في النمو و عدم بلوغ النضج الذي على أساسه يقوم جزاء الفعل و يصطلح على جنوح المراهقين بجنوح الاحداث ، و قبل التطرق إلى هذا المفهوم ، سنوضح بعض المفاهيم المرتبطة به مثل الجنحة، الجنوح، الحدث الجانح، و قد ورد تعريف الجنحة في الموسوعة النفسية لـ دورون و بورو (1998) على أنها كل تجاوز للقانون يقع بين الجرائم و المخالفات، تستدعي عقوبة اصلاحية و يستخدم هذا التعريف لوصف أي سلوك خاطئ و مسبب للضرر (Doroun.R, Porot.F، 1998: 191). اذن تعني الجنحة كل تصرف يعارض ما ترغب به السلطة، سواء كانت السلطة الوالدية ، الاجتماعية أو القانونية، تتضمن خطر موجه نحو الذات أو الغير، بمعنى آخر فهي تمس علاقة المراهق بالآخر، و تجعلها عرضة للاضطراب.

و يعتبر الجنوح كل المخالفات التي يعاقب عليها القانون المعمول به، و هو نشاط عدواني ملحق بالضر، و يتجاوز الجنوح الاطار القانوني له، حيث يعرفه علم النفس: بأنه تصرفات ذات أعراض معقدة، لها أبعاد متعددة، يعبر عنها بانتهاك القواعد الاجتماعية، تتغير دلالتها من مجرد فعل يستدعي العقوبة، إلى درجة التعبير عن اضطراب مرضي ذهاني ، و يكشف الجنوح عن مرض الهوية، اضطراب العلاقة و الحدود، يتسم بطابع انتقالي و انعكاسي، يعبر عن أزمات التنظيم للشخصية للحالة الحد، العصاب المنتظم أو الذهان، حيث توجد امكانية المرور إلى الفعل، أي أن الجنوح يتعلق بمحددات ذات طابع مختلف ، متغير حسب عمر و جنس و محيط الجانح، و حسب الوضع المسبب للجنوح، الذي يقود إلى التساؤل حول الدلالات الرمزية المتبنية ضد النظام (Doroun.R, Porot.F، 189:1998).

و يتوقف مصطلح الحدث الجانح على سن المسؤولية، فقانونيا يعتبر حدثا من كان سنه تحت 18 سنة و هذا بالجزائر، و يحدد السن الادنى الذي يسأل فيه الطفل جزائيا عن أعماله في الجزائر بـ 13 سنة (علي مانع، 1996: 19).

يعتبر الجانح في علم النفس هو الذي يرتكب فعلا يخالف أنماط السلوك المتفق عليه عند الاسوياء في مثل سنه و في البيئة ذاتها، نتيجة لمعاناته لصراعات نفسية لا شعورية، تدفعه لا إراديا لارتكاب الفعل بذلك فهو يترجم سوء التوافق الذي يخفي صراع داخلي توصل المراهق إلى إخراجه في صورة غير مقبولة اجتماعيا (عبد الخالق، رمضان السيد، 2001: 23).

يمكن أن يعتبر المراهق الجانح فردا رافض للواقع، يظهر تمرده عليه، أو يشير من وراء ما يقوم به إلى البحث عن نفسه في وسط ما يفرضه المحيط من أوامر و قيود ، بمعنى هو بصدد البحث عن هويته لأنه لم يصل إلى تحديد معالمها ، أو لأنه نماها بطريقة سلبية، ما جعله ينساق إلى الرفض، و التمرد، و ذلك بالقيام بما يرفضه المحيط.

1-2-المرور إلى الفعل الجانح :

تتعلق مسألة المرور إلى الفعل بعلم النفس و الجانب النفسي للمراهق أكثر ما تكون متعلقة بالجانب القانوني، بحيث تنصب حول التحول من ما هو غير ملاحظ و ما كان مشروعا (Projet) إلى ما أصبح منفذا ، و ما كان خامدا إلى ما أصبح حقيقة. فإذا كان المرور إلى الفعل يعني حركة من

التحول و نتائجه ليست نهائية لا توحي إلى أصلها اذن كيف نفهم حالة ما قبل الفعل. يجب الاهتمام بالفعل مثلما يقع الاهتمام بنتائجه المتدافعة المعقدة و التي تشترك في احداث سلسلة من العوامل الداخلية و الخارجية، اذ يجب أولا وصف و فهم الحالة التي يتواجد فيها الفرد قبل مروره إلى الفعل، أي الوضعية التي تجعل الفعل ممكننا ضروريا أو مرغوبا فيه.

يكون الفعل مملوءا بالطاقة و هو نموذج مفروض أكثر منه مصدر من قوى مشتركة لواقع معاش، و هذه الطاقة تتجدد في حالة تحريك مخططات نفسية حركية منظمة تتعلق بمحتوى الفعل، و يرافق تجديد الطاقة حالة من الاسترخاء، حيث توجه هذه الطاقة من قبل إثارة داخلية (بيولوجية، نفسية). أو خارجية ، لتقوم بتنشيط عضو معين، تستطيع هذه الطاقة أن تصل إلى مرحلة قاعدية (تكون قليلة)، و تكون مرتفعة عند سريع الغضب كما تعرف تراجعا مفاجئا بسبب حادث أو نتيجة لتقلبات دورية (تراكم، تفريغ)، و تختفي الطاقة وراء الاليات الدفاعية التي يستخدمها الفرد، حيث تبقى تلح و تصر لتظهر، لكنها تحصر وفقا للتنظيمات النفسية، لتصرف وفقا لشروط الأنا لمواجهة الواقع، تكون موجهة من خلال مكونات نفسية متمثلة في الهوامات أو عهن طريق التعلم، نحو موضوعات أو أهداف قابلة لمحو تنبيهاتها .

لا تجد هذه الطاقة الكامنة في الفرد في بعض الاحيان مجالا للتفريغ ، فيظهر تفريغها بطريقة لا تكيفية، و يظهر الآنا عاجزا عن التفاعل مع هذه الطاقة أمام إلحاح الهو، و بالتالي تطغى على طلباته(Archambault J.C، 1998 :7).

و إذا لم تجد الطاقة الكامنة مجالا للتفريغ بطريقة سوية و مقبولة من طرف الآنا ، ستتراكم مما يجعل الانا يوظف الكبت بطريقة مستمرة ليمنع ظهورها ، هذا قد ما يجعله غير قادر على أداء وظيفته المتمثلة في الرقابة، فتطغى أوامر الهو و تظل تمارس ضغطا على الانا ، فيصبح الدفاع غير فعالا، ما يجعلها تتدفق، فيقع الفعل الجانح.

1-3- أسباب الجنوح لدى المراهقين:

تختلف الرؤى المفسرة لأسباب الجنوح، لأنها تمس جوانب متعددة و تمتد تأثيراته على جوانب مختلفة. و قد ارتأينا إلى ذكر مختلف الأسباب ما يلي:

1-3-1- الاسباب البيولوجية:

حاولت الدراسات البيولوجية إرجاع السلوك الجانح إلى الاضطرابات الجسدية و التشوهات الخلقية، و اضطرابات الموجات الدماغية. فالمجرم الجانح شخص مهيئ بيولوجيا لارتكاب الجريمة، هذا ما جاء به لامبروز (Lambrozo). حيث قال بان المجرم مجرم بالولادة (العيسوي، 1996: 146)، أرجع لوغنز (Lirenz) الجنوح إلى الفطرة ، حيث يرى أن هناك نزعة فطرية للسلوك العدواني لدى كل الكائنات الحية بما فيها الانسان، حيث تتجمع الطاقة العدوانية و لا تنطلق إلا من خلال استثارة خارجية(ناصر ميزاب، 2007: 35).

كما أن الاضطرابات الكيميائية في الدماغ، و سوء تكامل القشرة المخية و سوء التكامل الفيزيولوجي يكون سببا من الاسباب المؤدية للجنوح (ناصر ميزاب، 2007: 38). فالقصور العضوي، كالإعاقة الجسمية و العقلية و الاصابة بالأمراض و تأخر النضج، تثير غيرة المراهق و يشعره بالنقص ما يجعله يقوم بالفعل الجانح، انتقاما من المحيطين أو رغبة منه في اثبات نفسه، غير أن القول بالحتمية البيولوجية ، سببا قاطعا في الجنوح فيه شيء من المبالغة، إذ لا يمكن أن تؤدي إلى الجنوح إلا بتضافر مجموعة من المهيآت الخارجية التي تولد الجنوح.

1-3-2- الأسباب الاجتماعية:

الأسباب الاجتماعية ليست بالغريبة في أسباب الجنوح ، حيث تعتبر المدن الكبرى ذات الاحزمة السكانية الفقيرة و الاحياء المشبوهة مصدرا للعادات السلوكية المنحرفة، فالراشدون فيها مهتمون بالمساهمة بقوة في افساد الاطفال و المراهقين و قيادتهم الى ارتكاب أعمال اجرامية يراها هؤلاء الاحداث على أنها أعمال بطولية (Tripanier M, Tulkens F، 1995: 31). و يعتبر تفكك الاسرة النقطة الرئيسية لعدم التكيف فلقد أثبتت بعض الدراسات أن المراهقين الذين عاشوا في بيوت مفككة قد عانوا من مشكلات عاطفية و سلوكية و اجتماعية بدرجة أكبر من المراهقين الذين عاشوا في بيوت عادية، كما اتضح أن الاطفال الذين انفصل أبويهم ظهر لديهم ميل شديد للعنف، رغبة في الانطواء و عجز عن ضبط النفس(حامد زهران عبد السلام، 1988:567).

و حسب دونالد (Donald) فإن الاولياء هم السبب في كل أذى يلحق بالأبناء، كونهم يهملون أبناءهم و يعطونهم المثل السيئ كونهم غير قادرين على أداء مهمتهم. فنقص المراقبة الوالدية و الافتقار الى التربية الصحيحة قد تؤدي إلى جنوح المراهقين(Tripanier M, Tulkens F، 1995، ص 30).كما يرجع الجنوح إلى ما ينتاب المجتمع من تفكك نتيجة لما أصاب الحياة العصرية من تعقيد، هذا ما جاء به إليوت (Iliote).

فالصراع بين الاجيال و بين الثقافات المحلية تخلق جوا مهيأ للجنوح (عبد الخالق، السيد ، 2001 ص 50). يعتقد إليوت أن الثقافات المحلية و توجهاتها قد تخلق نوعا من التنافس تزيد حدته نظرا لرغبة إحداهما أن تسيطر على الأخرى ما قد يخلق اضطرابا لدى المراهقين و يدفعهم الى الجنوح.

لكن سيتر لاند (1985) (Sutter Land) فيرى أن اختلاط المراهق بالمنحرفين يجعله يكتسب هذا السلوك، فالجنوح ناتج عن معاشرته الجانحين، و انفصاله عن الجماعة التي تحترم القانون. فهو يتصل برفقاء السوء ما يمنعه من الاتصال بالاسوياء(عبد الخالق، السيد، 2001: 53).

و يخلف تدني الوضع الاقتصادي الشعور بالحرمان ، فالشعور بالفقر و الحاجة، في بيئة مترفة، تخلق شعور يولد السلبية و الرغبة في التحدي و الانتقام للذات. و عليه فإن الفقر عامة و البطالة يخلقان شعورا بالنقمة على المجتمع، فلا يستطيع المراهق تحمل الوضع فيفرض واقعه. ما يؤدي به إلى الجنوح و التعدي على القيم و التمرد على السلطة. (أمين عبد المطلب قرطبي: 336).

من خلال ما سبق يلتمس ما أهمية ما يوفره المجتمع في تأثيره على الفرد ، انطلاقا من الجو الأسري و التنشئة الاجتماعية داخل الاسرة، و ما يوفره المحيط من مغريات في خضم فروق اقتصادية، إلى ما تفرزه الثقافات المحلية و ما ينتج عنها من قهر و عنصرية، و ما يتخبط به المجتمع من مشاكل أخلاقية و انحرافات، يظهر أثر المجتمع في خلق الجنوح و تمديد سعته. غير أن الأخذ بهذا المنظور على حدى، ينفي فردية المراهق كونه مختلف و متميز، له دوافع عميقة تختلف عما يفرضه المجتمع و المحيط لذا يجب عدم اهمال الجانب النفسي لأسباب الجنوح.

1-3- 3- الأسباب النفسية:

تتعدد الأسباب النفسية التي تؤدي إلى الجنوح ، فمنها ما يرجع إلى الدوافع الغريزية المكبوتة في اللاشعور التي تندفع الى الخارج ، ينتج عنها حالة من القلق و التوتر بسبب التعارض القائم بين الدوافع و الغرائز النفسية وبين الرفض الاجتماعي لإشباع هذه الحاجات، ما يولد الاحباط (عامر، 2003 :226). و قد تم شرح سابقا المنظور التحليلي في تفسيره للجنوح.

و يرجع الاتجاه السلوكي السلوك الجانح إلى العوامل البيئية و المكتسبة، حيث افترض دونالد (Donald) في التناول المركز حول التعلم أن الاحباط هو العنصر الاساسي و الوحيد في الجنوح، فقد أشار الى أن ادخال العقاب يؤدي الى العدوانية نحو الذات، فالعقاب يزيد من حدة العدوانية لد المراهق كما ركز دونالد على أهمية المحيط الذي يتبادل فيه المراهق السلوك العدواني. و يعتبر الجنوح سلوك متعلم عن طريق النمذجة الاجتماعية للسلوك الجانح. فالمراهق يتعلم الجنوح عن طريق نفس السياق الذي يكتسب فيه أي سلوك، سواء عن طريق ملاحظة نموذج أو عن **طريق التجربةالمباشرة**(حجازي،1995: 30).

تتعدد أسباب الجنوح و تختلف تبعا للظروف التي يمر بها المراهق، سواء كانت اجتماعية أو اقتصادية أو نفسية، و قد تلتحم جميعها لتفرز سلوكا يرفضه القانون و يستهجنه المجتمع. و لعل أن دلالة السلوك الجانح تتجاوز الاسباب التي أفرزته ، لأنه يمكن في كثير من الحالات أن نجد هذه الاسباب مجتمعة لدى المراهق لكنه لم يمر الى الفعل الجانح، لذلك تبقى خصوصية كل فرد هي التي تفرض نفسها أمام أي نوع من السلوك مهما كان. فالجنوح يمكن أن يكون بحثا عن الذات، أو تحد للآخر أو محاولة لإجاد معنى للذات (للجانح) أو المحيط و ما تفرزه سلطاته.

1-4- أشكال السلوك الجانح:

تتغير أشكال السلوك الجانح وفقا لما تفرضه بيئة المراهق من قيود و قوانين اجتماعية، و ما يستهجنه الإطار الاجتماعي لسلوك معين، و فيما يلي سنستعرض لبعض أنواع السلوك الجانح التي يعنيها القانون و المجتمع الجزائري.

1-4-1- العدوان و التعدي على الآخر:

تتدرج بعض أنواع السلوك التي يقوم بها المراهقين ضمن العدوانية، لكنها مقبولة تبعا للظرف الذي يمر به المراهق، لكن يمكن أن تأخذ بعدا آخر، لتدل على شكل اللاتكيف مع الآخرين، و الخطأ الشائع هو مقابلة العدوان بالعدوان ، و هذا ما يولد حلقة مفرغة، التي تفرز ميول العدوان و الانتقام، التي تقلق الطفل و المراهق و تقوي عنده رغبات العدوانية و الشعور بالذنب. و تظهر الرغبات العدوانية و السلوك العدواني غالبا عند الذكور .

يشير الميدان الى وجود نوعين من العدوانية : العدوان المادي: التذي يتضمن الضرب و الجرح و العدوان المعنوي الذي يتضمن الاهانة اللفظية ، السب و الشتم. و غالبا ما يتجه العدوان المعنوي أو اللفظي نحو الأفراد ذو سلطة كرجال الشرطة ، أو موظفين في هيئات رسمية ذات صبغة قانونية. إذ يعتقد المراهق أن السلطة و رموزها تضطهده و تقيد حريته، و كثيرا ما يحكم على المراهق بالمكوث في مراكز إعادة التربية و التأهيل للجانحين بهذا السبب، أما العدوان المادي ، الذي يفرز عجزا للضحية لمدة معتبرة، يكون في نظر المراهق أنه يدافع عن نفسه ضد اضطهاد و ظلم الذي يتلقاه من طرف المعتدي عليه، و كثيرا ما يواجه المراهق اعتداءاته بالسلاح الأبيض لأشخاص يعتقد أنهم اعتدوا عليه بطريقة معينة فهو يرد عدوانهم عليه بالعدوان.

1-4-2 السرقة:

تعتبر السرقة عدم ترابط مع النظام العام، و قد تكون لشخصية ضحية السرقة دلالة رمزية، فهو يسرق زميله الذي يغار منه، أو يسرق جدته التي تفضل الآخرين عنه، و قد يسرق بهدف الانتقام أو ليجرح شعور الضحية أو ليعاقبها أو ليعطيها درسا(AimardP، 1980: 180).

و كثيرا ما يلجأ المراهق إلى للسرقة مرفقة بالاعتداء، لإخضاع الضحية رغبة منه في التعرف على قدرته و قوته، و قد يكون متأثرا بما يشاهده في التلفاز من أعمال سطو، أو تلبية لحاجات ملحة و يعتبرها ضرورية كتعاطي المخدرات، أو نقص الموارد المالية التي من شأنها توفر الحاجات المادية للمراهق.

فمحاولة السرقة أو فعل السرقة في حد ذاته هي محاول لاسترجاع الذات المسروقة من المراهق، لذلك يبرر أسباب فعله أنه محروم ماديا، بسبب السلطة عموما و مؤسساتها، و بالتالي هو يأخذ ما يعتقد أنه أخذ منه.

1-4-3- السلوك الجنسي:

تنتشر خلال فترة المراهقة بعض أنواع السلوك الجنسي، التي تندرج ضمن الانحرافات كالجنسية المثلية، استراق النظر، الاغتصاب و ممارسة الجنس بطريقة مباشرة، و يعاقب التشريع الجزائري دخول المراهقين و المراهقات في علاقات جنسية، سواء رغبة منهم أو ممارسته مع الراشدين.

يؤخذ التعبير عن السلوك الجنسي طابعا اجتماعيا، حيث تختلف نظرة الافراد الى التعبير عن الرغبة أو المرور إلى الفعل من مجتمع لآخر ، لكن تشترك العديد من المجتمعات في ضبط هذا السلوك لدى القاصرين.

1-5-علاج جنوح المراهقين:

من أهم ما أوصى به حامد زهران (1998) في علاج هذه المشكلة فعالية العلاج الفردي و الجماعي، و محاولة تصحيح السلوك الجانح و تعديل مفهوم الذات عن طريق العلاج المتمركز حول العميل مع الاهتمام بعلاج الشخصية و السمات المرتبطة بالجنوح ، و حل الصراعات و مقابلة عوامل الاحباط و ازالة مصادر الضغط و التوتر الانفعالي و محاولة التغلب على دوافع العدوان، واشباع الحاجات النفسية غير المشبعة و خاصة الحاجة إلى الامن و ابدال السلوك العدواني بسلوك سوي و بناء. و يدعو الى الاهتمام بالعلاج الديني و التربية الدينية و العلاج بالعمل و الاهتمام بالتربية الجنسية و انشاء العيادات النفسية المتخصصة بعلاج الجنوح عند المراهقين.

كما يعد الارشاد العلاجي و التربوي و المهني الذي يتم في جو نفسي ملائم يتسم بالصبر و المساندة و التوجيه السليم نحو سلوك فعال، و مساعدة المراهق الجانح على رسم فلسفة جديدة لحياته. و في نفس الوقت يجب الاهتمام بإرشاد الوالدين ، و تحميلهما المسؤولية للعمل على تجنيب الطفل التعرض للأزمات الانفعالية ، و مواقف الصراع و الاحباط، و افهامهما أن العقاب العنيف لا يجدي مع الجانحين، و تصحيح أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة و آثارها السيئة و حثهما على الصبر في معاملة الأطفال و

المـراهقين مـع مراعـاة العطـف و الحـزم و الاعتـراف بشخصـية الاولاد و عـدم التفرقـة بيـنهم(زهـران، 1988:568).

2- المراهقة:

2-1 تعريف المراهقة:

2-1-1- التعريف اللغوي:

تعني المراهقة لفظا النمو، و قولنا راهق الفتى، و راهقت الفتاة بمعنى أنهما نميا نموا مستطردا، و في هذه دلالة على الاقتراب من الحلم و النضج، و تعني المراهقة الفترة التي تبدأ بالبلوغ و تنتهي باكتمال النضج (عبد العلي الجسماني ، 2004: 169). و لها نفس المعنى في اللغة الفرنسية ، حيث ترجع أصل كلمة المراهقة (**adolescence**) إلى الكلمة اللاتينية (**adolescentra**) التي تعني النمو البطيء المصاحب للتغذية. وكلمة مراهق (adolescent) من أصلها اللاتيني (**adolescens**) اسم فاعل للفعل (**adolescere**) الذي يعني "كبر" (**grandir**)، تنتهي كلمة « **scere** »(**adolescere**)التي تشير إلى عملية المرور من مرحلة حياة إلى أخرى (.bascle k.et coll، 2001 :7).

2-1-2- التعريف الاصطلاحي:

تعرف المراهقة من خلال النضج الجنسي، غير أن هذا التعريف غير كافي، لأننا نلاحظ النضج الجنسي عند الحيوان، دون أن تظهر عليه سيرورات خاصة بالمراهقة. و يتداخل كذلك هذا المفهوم مع مفهوم البلوغ (puberté)، و مفهوم الشباب (jeunesse)، حيث يشير البلوغ إلى الجانب العضوي منها و يستدل عليه بظهور و استقرار الوظيفة الجنسية، أما لفظ الشباب فله صفة اجتماعية، و يستدل عليه من خلال النضج، و تعني المراهقة عادة ، مجموعة التغيرات الجسدية و النفسية التي تنتج ما بين فترة الطفولة و مرحلة الرشد، و تعودنا على الاشارة إلى المراهقة ما بين سني 13 و 18 سنة , (6 :2004jallad.M.F) .

و يرى تومي (tomé R) (1983) أن مصطلح "المراهقة " أصبح يحمل معنى أوسع من كونها فترة صخب و مشكلات، بل إنها فترة تواؤم (ajustement) أو مطابقة لمختلف مهام النمو، التي تنتهي في

النهاية إلى تحديد المستقبل الذي يأخذ بعين الاعتبار كل الوظائف النفسية ، أي التكيف مع التحولات الجسمية بناء الهوية ، التفاعلات، التمكن الاجتماعي، التطور المعرفي(ميزاب، 2007:18).

يتمثل العمل المحوري للمراهق في سياق التطورات الجديدة التي يعيشها في بناء الهوية ، فيعمل على تجاوز بيئة المنزل و المدرسة المحدودة الآمنة، إلى عالم أوسع يسمح له بالقيام بعلاقات جديدة، و يواجه فيها أفكار جديدة ، يضمن له هذا النشاط الشعور بالاستقلالية و الاعتبار الذاتي، و يشعر بملكية الجسد انطلاق من ادراكه و تقبله كونه أنه أصبح أكبر حجما و أكثر قوة ، مرفوق بنمو المشاعر و التصورات الجنسية يغمره شعور بأنه له كيان منفصلا قائما بذاته و لذاته ، يضفي عليه ثقته بالنفس على أساسها تتكون لديه الشعور بالمسؤولية. و ليضمن المراهق الشعور بالفردانية و الاستقلالية و الفعالية، يحتاج إلى الاخرين، و تبادل مشاعر الحب و الالفة معهم. ليحقق المراهق هذه التحديات ، ينشط عالمه الداخلي، في وضعيات مختلفة، ليحقق تكيفه فيها، فهذا النشاط حيوي نطلق عليه ديناميات المراهقة

(ميزاب ،2007 :18).

2-2 ديناميات المراهقة:

من خلال تفاعل الفرد المستمر مع بيئته، يجعله يغير من بعض خبراته و يضيف خبرات جديدة، فمرحلة المراهقة تأثير هام جدا في بلورة و تحديد معالم هويته الشخصية، و يسميها علماء النفس الميلاد الثاني للفرد، و لعل أهم ما يمكننا أن نخص به الذكر ما يتعلق بمحاور بناء الهوية و التي ندرج منها ما يلي:

2-2-1- الصور الجسدية:

تعني شكل الجسم: كما نتصوره في أذهاننا ، و تعتبر الصورة الجسدية الاساس لبناء هوية الفرد، حيث تساهم خبرات الفرد من خلال ما يتعرض إليه من مواقف و أحداث في تكوينها و بلورتها ، و من مقومات الصحة النفسية أن يكون للفرد مفهوما سليما حول جسمه، و لن يتسنى له ذلك إلا من خلال الحصول على معلومات و بيانات صحيحة حوله ، فالمعتقدات و المعلومات غير الصحيحة حول الجسم قد تشعر الفرد بالاغتراب عن جسمه.(رضوان زقار ، 2008: 74).

و تعتبر المراهقة أكثر مراحل النمو حرجا و حساسية، لما يصاحبها من تغيرات جسمية مذهلة و سريعة في أبعاد جسم المراهق و وضائف أعضائه، فالتغيرات الهائلة و الحادة قد لا يوازيها تطور اجتماعي و معرفي متكافئ، فتكون الحيرة مصير المراهق (الشبراوي ،2001: 123).

فهذه التحولات الجسدية المتسارعة قد تؤدي إلى اضطراب الهوية حيث يثير البلوغ المفاجئ ضغطا جسديا يترجم من خلال التعصب أو القلق أو البلادة الانفعالية.

2-2-2- النرجسية:

يعمل المراهق أثناء التغيرات الجسدية و التشكيلات الفيزيولوجية، على ادراك قدراته، و على حماية صورة الذات ضد القوى الغريزية الجديدة، و يتجه لتوظيفها بطريقة ناجحة من أجل النمو اللاحق (Deutsch. H، 1994 :26) لذلك فإن أول ظاهرة نفسية تسجل في المراهقة هي النرجسية، و هي تشير إلى الوعي النهائي بالذات، فهي حزام لضبط الثقة بالنفس، تبعث الشعور بالوجود و الرضى. فالمراهق هنا قادر على اثبات وجوده بنفسه (Mecheilli R.، 1988: 151).

كما يرى فروم أن النرجسية تعتبر افراط في التعويض عن النقص الرئيسي في محبة النفس (إيريك فروم، 1962 : 97).

2-2-3- مثالية الأنا:

تكمن أهمية مثالية الانا في حفظ توازن المراهق و تعديل الضغوط التي يواجهها، ما قد يمكنه من تحديد معالم هويته، و السير الى تحقيقها من خلال الاسقاطات التي يقوم بها. فالتعرف على الذات، و تعريفها للاخرين، و اقامة اسس و مشاريع مستقبلية تساعد على اكتساب شعور ايجابي للهوية المتولدة عن الشعور بالتفرد و التميز مع امكانية الاندماج مع الاخرين.

2-2-4- الحداد في المراهقة

يمكن اعتبار المراهقة كعمل حداد من حيث أنها مرحلة يتخلى فيها المراهق شيئا فشيئا عن طفولته و ملذاته و أهدافه السابقة و يغير في علاقاته، كي يتخلص من التعلق المفرط مع الصور الوالدية (رضوان زقار، 2008: 76).

و يفرض الحداد على المراهق التخلي عن الوضعيات و السلوكيات التي كانت سائدة في الطفولة، و عليه ان يستبدلها بأنماط و وضعيات أخرى و قد يؤدي الفقدان الى تجميع التقمصات ، كما قد يؤدي الى احداث اضطرابات في الهوية و يتحقق الحداد عند المراهق لما يتمكن من التعرف على رغباته الحالية و مدى تحقيقها في الواقع و تخليه عن رغبات الطفولة (coslin P، 2002: 112).

يتضمن الحداد التخلي عن الموضوع ، و العمل على تقبل فقدانه من أجل التأكيد على الاستقلالية.

و قد يعرض الفقدان عدة مشاكل قد تصل إلى حد الاكتئاب في بعض الاحيان، كما قد يلجأ المراهق إلى السلوكيات الخطرة، ذات طابع اللقاء مع الموت، التي تترجم رفض استثمار أو رفض توظيف العالم و الوسائل (coslin P، 2002: 112).

فالحداد اذن، عملية نفسية تقوم على تقبل فقدان مواضيع الحب الاولى التي تستلزم السعي الى الاستقلالية و التفتح على الاخر، يسوده شعورا بالاستمرارية و التناسق الداخلي و التميز، و التكيف مع الواقع الذي يضفي شعورا ايجابيا بالهوية.

2-3- الاليات الدفاعية خلال المراهقة:

تركز أنا فرويد (1949) في كتابها " الانا و الاليات الدفاعية على وسيلتين أثناء فترة المرهقة هما الزهد و التثقف (.Freud A، 1949 :142-146)

2-3-1- الزهد (Ascétisme)

تعتبر ظاهرة دفاعية تسمح للمراهقين بمراقبة الرغبات الجنسية المتراكمة في جسمه ، يأخذ هذا الميكانيزم الدفاعي أصله من بعض العادات التي يتبناها المراهق. و هذا الزهد يختلف عن الكبت الذي يقوم بها الانا عن قصد لا شعوري فالزهد أكثر وعيا كما ان المواضيع و الافكار التي تكبت تتسبب في القلق، بينما يشمل الزهد جميع الامور حتى العادية منها لذلك فإن الزهد أكثر بدائية مقارنة بالكبت

(.Bourcet S. , Rascle C2001 : 11).

2-3-2- التثقف:(Intellectualisation):

يسمح هذا الميكانيزم بمراقبة الرغبات النزوية التي تتصاعد على مستوى التفكير و تظهر هذه الالية الدفاعية من خلال بعض عادات المراهق، كالحوار المتواصل مع صديق في مسائل متعددة، من أجل الوصول إلى إعادة بناء عالم جديد مختلف عن ذلك الذي عاش فيه الاولياء، ففي بعض الاحيان يصل المراهقين إلى أفكار فلسفية أو اجتماعية أو رؤى سياسية مهمة يظهر فيها جانب الخلق و الابداع (Bourcet S. , Rascle C. 2001: 11).غير أن هذه المواضيع لا تتجاوز مستوى النشاط الذهني، و تبقى مجرد مواضيع لأحلام اليقظة لا تترجم في سلوكيات المراهق.

يظهر عمل هاتين الاليتين الدفاعيتين الواردتين عند أنا فرويد خلال فترة المراهقة، في توجيه عمل الهوية، و تحديد معالمها، فما يرغب المراهق فيه و ما يعمل على تفاديه يشكل له نوعا من الوعي بالذات و تبني ما يوفقها، ما يضمن له الشعور الداخلي المنسجم و المتكامل، الذي يشكل وحدة داخلية تعي باستمرارها رغم التغيرات الحاصلة مع مرور الزمن. فرغم التغيرات الجسدية و التوجهات الفكرية الجديدة يحمل المراهق بداخله الشعور بالاستمرار و التكامل. حيث يعمل على التكيف و الاندماج في اطاره الاجتماعي محافظا بذلك على فردانيته و تميزه عن الاخرين، فإن طرأ عليه نوع من التشويش على الانسجام الداخلي أو حدث لديه لبس سواء في ملكية الجسد أو تقبل الصورة الجسدية الجديدة. و ما يصاحبها من تخلي عن وضعية الطفولة و الحصول على الاستقلالية فإن ذلك سيؤثر سلبا على صورة الذات، يكتنفه شعور بالغموض و الغرابة ما سيعيق تكييفه مع المحيط الاجتماعي، و يحدث اضطراب على مستوى توازنه النفسي و قد يخلق لديه مشاكل أخرى.

2-3-3- الانتماء إلى جماعة الرفاق:

يحتاج كل مراهق إلى ثلاثة حاجات أساسية و هي : أن يكون محبوبا، أن يشعر بالأمان، و أن تكون له قيمته مع الآخرين، فإذا ما تعرض لإحباط في اشباع هذه الرغبات فإنها تؤدي به إلى البحث عن مجال تعويضي خارج نطاق الاسرة، ليحقق توازنه الطبيعي (Sanormalité) (Avanzini) : 161، 1965).

فمن خلال جماعة الرفاق يسعى المراهق إلى تبني هوية جديدة، تتماثل مع هويات أخرى، فهي تشبع حاجة المراهق إلى الانتماء.

و توفر الجماعة للمراهق العاطفة، فهي تشكل مجال تضامني بين أفرادها و تقوي الروابط بينهم من خلال الأسرار و السلوك الذي يجمعهم، كما يمكنها أن تكون مسرحا لتفريغ المكبوتات أو لتفجير الصراعات الداخلية بصورة مختلفة، منها ما قد يجعله يلحق الضرر سواء بنفسه أو بالآخرين ، كما قد تكون الطريق المؤدي إلى الجنوح، و تلبي الجماعة حاجة المراهق إلى الشعور بالآمن تجاه عالم مجهول، لطالما أثار بداخله الدهشة من خلال تعقده، فهي تمنحه الشعور بالآمان أمام المشاكل التي يطرحها المحيط و التي لا يمكن رؤيتها بوضوح ، و هنا تأخذ سلطة القائد دور السلطة العائلية، اذا استقال الاولياء و المربون عن دورهم أو ضعفت سلطتهم، فاسحة المجال للجماعة بتحديد دور كل عضو بها من خلال نشاطات يعرضون فيها هوياتهم (Avanzini G، 1965، 161-163).

فمن خلال دخول المراهق في تفاعلات مع الآخرين، يجعله يشعر بأنه قادر على الابداع و الانتاج، فقما يتمخض عن الجماعة من حوارات و نقاش و كذا نشاطات، تجعله يطور من أهدافه، و يفتح له المجال لاكتشاف ذاته، و تقبلها و العمل على تنميتها ما يجعله بعيدا عن الشعور بالاغتراب أو الانفصال عن المحيط الذي يتواجد به، غير أن سوء الاختيار أو الرغبة في الدخول إلى عالم المغامرات، قد يوقعه في اضطرابات سلوكية علائقية، ما يفتح له المجال للدخول في الجنوح.

3- الاستراتيجية الجزائرية في الوقاية و علاج الجنوح:

أولت الدولة الجزائرية أهمية لرعاية الجانحين نظرا لتفاقم الظاهرة و استفحاله في المجتمع الجزائري . فبالإضافة الى انشاء محاكم الأحداث على مستوى كل المجالس القضائية ، فقد سنت مجموعة من النصوص القانونية لحماية الاحداث و معالجة انحرافهم متأثرة بالتقنيات الحديثة في هذا المجال

(ميزاب، 2005 :244).

وتظهر النصوص في مجموعة نصوص قانونية مختلفة تتعلق بأوامر تنظيم السجون و إعادة التربية، حيث خصص فصل خاص تحت عنوان إعادة تأهيل الأحداث و كذلك ما يتعلق بحماية الطفولة و المراهقة، و يتضمن أحكاما خاصة بالأحداث الموجودين في حالة خطر معنوي، و احداث مؤسسات و مصالح مكلفة بحماية الطفولة و المراهقة و تنظيم دور إيواء مختصة برعاية الطفولة و الاحداث(ميزاب،2005: 245).

و قد سارت الجزائر في علاج مشكلة الجنوح على صورتين ، تظهر الصورة الأولى في النصوص القانونية المختلفة التي تحدد سن البلوغ الجزائي في تمام الثامنة عشر حيث قبل هذا السن يعتبر حدثا و لا يكون مسؤولا كمسؤولية البالغ، و قد قسمت حياة الحدث الجانح منذ ولادته حتى بلوغه سن الرشد إلى مرحلتين و هو مرحلة انعدام المسؤولية و التي تقع قبل بلوغ الحدث سن 13 سنة ، فهو غير قادر على اتيان الجريمة فهو غير قادر على التمييز نظرا لعدم اكتمال مداركه و من ثم عدم مقدرته على الاختيار و هنا يكتفي القاضي بتطبيق تدابير وقائية لا غير. أما المرحلة الثانية، تبدأ ببلوغ الحدث سن التمييز، غير أنه لم يبلغ سن الرشد الجزائي، و هنا تكون المسؤولية مخففة، فالحدث غير مكتمل الأهلية، و هنا على القاضي إما أن يطبق التدابير الوقائية و التربوية على الحدث، و إما تطبيق عقوبة مخففة(ميزاب، 2005 :248).

أما الصورة الثانية فتظهر في مختلف الاجهزة المكلفة بالوقاية و مكافحة ظاهرة الجنوح، و هنا اقتصر مجال الاستراتيجية المتبعة في الدولة الجزائرية لمكافحة ظاهرة الجنوح بأنواعها المختلفة من الجانب الشكلي على طريقتين:

1/ استعمال القوة و الضغط و القمع و المراقبة، و تقوم بهذه المهام أجهزة الامن، الدرك الوطني و القضاء .

2/القيام بعملية تحسيسية مناسبتيه ، أكثر منها عمل دائم منتظم مبني على استراتيجية عقلانية طويلة المدى، غير أن الجزائر تظهر عجزا كبيرا من جانب تطوير أشكال جديدة من العقاب، تتلاءم مع تطور الظاهرة الجناحية، و يلاحظ وجود نقص كبير فيما يخص تجديد التنسيق ما بين الهيئات الرسمية العاملة في الميدان، فهذا يظهر عدم التنسيق ما بين الامكانيات المتاحة و الجهود المبذولة للتصدي للظاهرة بكل فعالية و جدية (ميزاب، 2005: 249).

خلاصة الفصل:

تمثل المراهقة مرحلة عبور إلى الرشد ، تحتوي على تناقضات يعيشها المراهق في نفسه، فيعمل على اكتشافها ، و ايجاد أجوبة عن العديد من الاسئلة التي تدور بداخله، و في هذا العمل قد يظهر رفضا لسلطة الاخرين، و تعارضا مع القيم المتعارف عليها ، و التي يعتبرها الراشدون مقياسا لسواء الفرد. ما قد ينتج لدى الناشئ رغبة في الثورة و قلب الموازين، و تهيء له الظروف المحيطة أي منهاج يسلكه، فتتداخل الاسباب في تحديد وجهته، فمنهم من يوفق في ايجاد آليات للتكيف ، و منهم من يضل السبيل، فيقع في سلوك يعاقب عليها القانون و المجتمع ومن ضمن ذلك الجنوح.

ويأتي الجنوح بعد سلسلة من المؤشرات و التطورات المكبرة، منها ما قد يكون داخل الاسرة ، و منها ما قد يكون خارج عنها، حيث يظهر من خلال الاتجاهات المضادة للمجتمع، يعبر عنها بسلوك عدواني، و ميل للتدمير، السرقة ، صعوبات دراسية.

و ترجع مصادر الجنوح وأصوله إلى مراحل مبكرة من الطفولة. حيث يعرف استمرارية في الزمن. و يتصف بالنشاط ان لم يعالج.

و الجنوح مشكل نفسي اجتماع، استفحل مع تزايد السكان، و ذاع بين كل الفئات الاجتماعية، و تعددت أشكاله، بين فعل موجه لعقاب الذات، و بين فعل لإرضاء رغبات آنية ترتبط بلذة سادية، تشترك في غياب التنبؤ بنتائج الفعل.

ومما نفهمه من كل هذا نجد اختلاف في الهدف من الجنوح عند الأفراد، فمنهم الانتقام من المجتمع، و منهم من تستهويه المغامرات، و منهم من يجده مجالا للتفريغ الانفعالي. و بين هذا و ذلك تدخل الهوية كمحور محرك للسلوك العدواني لدى الجانحين.

الباب الثاني:

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس:

منهجية الدراسة وإجراءاتها

الفصل الخامس : منهجية الدراسة و إجراءاته

أولا: الدراسة الاستطلاعية.

1- عينة الدراسة الاستطلاعية.

2- خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها.

ثانيا: الدراسة الأساسية.

1- منهج الدراسة

2- مجالات الدراسة.

3- أدوات الدراسة.

4- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية في أي بحث علمي إلى استطلاع الظروف المحيطة للظاهرة التي يرغب الباحث لدراستها، وتساعد في التعرف على خصائص عينة الدراسة والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة بغرض تكييفها على عينة ومجتمع البحث. (مروان إبراهيم، 2000، ص 38)

وقد تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في ثلاث مراكز اختصاصية في إعادة التربية الأول في ولاية المدية ذكور، والثاني في أبيار الجزائر ذكور، والمركز الثالث بئر خادم بنات، وكان ذلك في الفترة الممتدة من نوفمبر 2016 إلى غاية نهاية ديسمبر 2016.

وتكونت العينة الاستطلاعية من (45) حادث ذكور وإناث والذين تتراوح أعمارهم ما بين (13-18) والهدف من الدراسة الاستطلاعية هو:

- قياس ثبات وصدق المقياس ومدى ملاءمته لعينة الدراسة.
- الكشف عن مستويات السلوك العدواني لدى الأحداث.

وللتحقق من هذه الأحداث تم تطبيق مقياس الدراسة على الأحداث في مراكز إعادة التربية حيث تم تعريفهم بموضوع الدراسة وأهدافها للأحداث الموجودين في مراكز إعادة التربية.

1- عينة الدراسة الاستطلاعية:

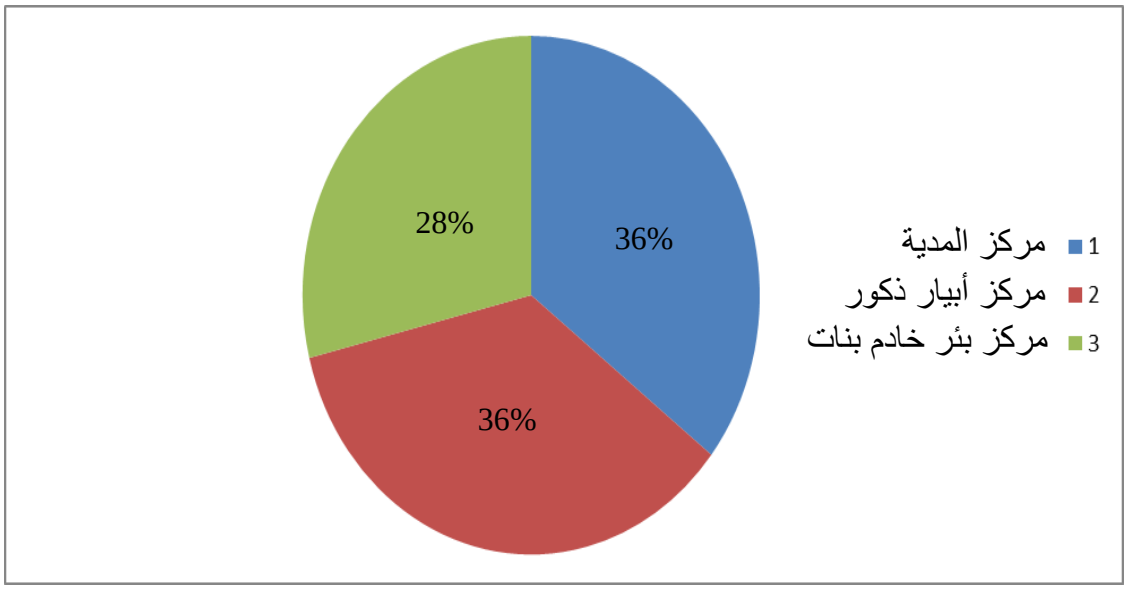
تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (45) حدث جانح موجود في مراكز اختصاصية المدية و أبيار وبئر خادم، والجدول رقم (01) يوضح العدد الإجمالي لعينة الدراسة الاستطلاعية في صورته النهائية:

المراكز الإختصاصية	الجنس / الجنحة	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع
مركز اختصاصي إعادة التربية المدية	جنحة السرقة	07	00	07
	جنحة فعل مخل بالحياء	05	00	05
	جنحة الضرب والجرح العمدي	04	00	04
مركز اختصاصي إعادة التربية أبيار بالجزائر	جنحة السرقة	06	00	06
	جنحة فعل مخل بالحياء	03	00	03
	جنحة الضرب والجرح العمدي	07	00	07
مركز اختصاصي إعادة التربية بئر خادم بالجزائر	جنحة السرقة	00	06	06
	جنحة فعل مخل بالحياء	00	04	04
	جنحة الضرب والجرح العمدي	00	03	03
إجمالي العدد		32	13	45

الجدول (01) يوضح العدد الإجمالي لعينة الاستطلاعية

يظهر من خلال الجدول أعلاه أن عينة الدراسة تكونت من (45) جانح موضوعين في مراكز اختصاصية لإعادة التربية وهم المدية رأس قلوش ذكورو فيها (16) حدثا جانحا كلهم من الذكور ، وأبيار الجزائر والتي فيها (16) حداثا جانحا ذكور، وبئر خادم(13) إناث جانحات .

2- خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها:



الشكل رقم (01) يوضح التمثيل النسبي لأفراد العينة الاستطلاعية حسب المراكز الاختصاصية.

من خلال الدائرة النسبة و التي تتمثل فيها (36) أحداث الجانحين في مركز الاختصاصي المدية و تقابلها نفس النسبة للأحداث الجانحين في مركز الاختصاصي أبيار و المركز الاختصاصي بئر خادم البنات فكانت النسبة (28)

ثانيا: الدراسة الأساسية.

1- منهج الدراسة:

بما أن الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على مدى فعالية البرنامج الإرشادي المقترح للتخفيف من السلوك العدواني لدى الجانحين في المراكز الاختصاصية لإعادة التربية، البرنامج

(متغير مستقل) السلوك العدواني (متغير تابع) قمنا بتصميم مجموعة تجريبية وكذلك بإجراء قياس قبلي لعينة الدراسة وتم تحديد المجموعة التجريبية ومجموعة ضابطة وتم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية وبعد الانتهاء من البرنامج تم إجراء قياس بعدي للمجموعة التجريبية والضابطة للتعرف على فعالية البرنامج في التخفيف من السلوك العدواني لدى الجانحين، وبعد شهر إجراء قياس تتبعي للعينة التجريبية والضابطة.

ولذا وجب علينا استخدام المنهج التجريبي والذي يعرفه ملحم على أنه عبارة عن تغيير عمدي ومضبوط للشروط المحددة لحدث ما، مع ملاحظة التغيرات الواقعة وتفسيرها.

(ملحم، 2000:459)

2- مجالات الدراسة:

2-1- المجال المكاني:

إن المجال المكاني الذي طبق فيه مقياس الدراسة والبرنامج كان في ثلاث مراكز المدية، الأبيار، بئر خادم، فمركز الاختصاصي لإعادة التربية المدية يقع في منطقة رأس قلوش و التي تبعد عن الولاية ب (4) كم و يعود تاريخ تدشين المركز إلي سنة (1978) و تقدر قدرة استيعاب المركز إلي (120) حدث و يتكون المركز من (4) أقسام.

1-قسم الملاحظة: و هو قسم يوضع فيه الحدث بعد دخوله إلي مركز مباشرة و تكون فترة الملاحظة ثلاثة أشهر قابلة للزيادة ألي غاية ستة أشهر.

2-قسم محو الأمية: و هو قسم فيه معلمين و مربون متخصصون يقومون بالتعليم الأحداث الموضوعين و الذين يكونون ليس لهم أي مستوي دراسي.

3-قسم السيراميك أو الفخار: و هي عبارة عن ورشة يتعلمون فيها الأحداث صناعة الفخار و الكتابة علي السيراميك و هذا مع أساتذة تكوين مهني متخصصين في مجال السيراميك و الفخار

4-قسم الحددة: و هو عبارة عن قسم يتعلمون فيه الأحداث الحددة و هذا عن طريق أساتذة متخصصين في مجال الحدادة.

المركز الاختصاصي لإعادة التربية أبيار الجزائر و هو موجود في الأبيار في منطقة عمرانية يبعد عن ولاية ب 8 كم و تما تدشين المركز في (1992) و قدرة الإستعاب المركز (180) حدثا و يتكون المركز من(3) أقسام.

1-قسم الملاحظة.

2-قسم محو الأمية.

3-قسم الحددة

المركز الاختصاصي لإعادة التربية بنات بئر خادم و يقع المركز في بئر خادم و يبعد عن الولاية ب(14) كم و المركز كان من إبان استعمار حيث كان المركز في استعمار عبارة عن مركز للأحداث المتشردين و كان تحت حكم الفرنسيين و بعد الاستقلال وفي سنة (1968) تما فتح المركز للذكور و تما تغيره للبنات في سنة(1988) و تقدر قدرة استيعاب إلي (280) و يحتوي المركز علي 3 أقسام.

1-قسم الملاحظة.

2-قسم محو الأمية.

3-قسم الخياطة و الطرز.

2-2- المجال الزمني:

امتدت فترة الدراسة الحالية من شهر أكتوبر (2016) إلى غاية شهر ماي (2017)، أما فيما يخص تطبيق المقياس فكانت شهر نوفمبر القياس القبلي، شهر مارس القياس البعدي، شهر أفريل القياس التتبعي.

2-3- المجال البشري:

ويضم ما يلي:

2-3-1- مجتمع الدراسة:

يمكن تعريف مجتمع البحث حسب **عبيدات** وآخرون بأنه: جميع الأفراد أو الأحداث أو العناصر الذين تخصهم الظاهرة موضوع الدراسة إذ يمكن تعميم النتائج المتوصل إليه في الدراسة على مجتمع البحث أو هو المجموعة الكلية من الأفراد الذين تعمم عليهم نتائج البحث.

وقد تم اختيار بطريقة عشوائية حيث يقدر العدد الإجمالي للأحداث بـ (180) حدث ذكور وإناث والذين تتراوح أعمارهم بين (14-18) وهم أحداث الجانحين الموضوعين في المراكز عن طريق أمر بوضع من طرف قاضي الأحداث.

2-3-2- عينة الدراسة الأساسية وطريقة اختيارها.

تعد عينة الدراسة وطريقة اختيارها عملية أساسية في البحث العلمي إذ تعرف العينة حسب بركات (2007) بأنها مجموعة جزئية من المجتمع الأصلي للدراسة الممثلة لها وتحمل نفس خصائصه ومواصفاته ويتم اختيارها بطريقة مناسبة وإجراء الدراسة عليها ومن ثم استخدام تلك النتائج وتعميمها على المجتمع الأصلي.

في بحثنا هذا تمثلت عينة البحث من مجموعة من الأحداث ذكور وإناث والذين هم أحداث جانحين والذين هم موضوعين في المراكز الاختصاصية لإعادة التربية المدية الأبيار وبئر خادم.

ويبلغ حجم العينة (30) حيث قسمت إلى مجموعتين (15) تجريبية، و(15) مجموعة ضابطة لم يتم تطبيق عليهم برنامج إرشادي المقترح.

3- أدوات الدراسة:

تم الاعتماد في الدراسة الحالية على الأدوات التالية:

3-1- مقياس السلوك العدواني:

3-1-1- التعريف بمقياس السلوك العدواني:

اعتمدنا في هذه الدراسة على مقياس السلوك العدواني للباحث جهاد عطية شحاتة في عام (2009) حيث يتكون هذا المقياس من(48)بند وثلاثة أبعاد تتمثل فيما يلي:

1. السلوك العدواني نحو الذات من(15)عبارة.
2. السلوك العدواني نحو الآخرين من(20)عبارة.
3. السلوك العدواني نحو المؤسسة من (13) عبارة.

وهي موزعة كما هو موضح في الجدول التالي:

الأبعاد	عدد العبارات	البنود
السلوك العدواني نحو الذات	15	-39-36-32-28-25-22-19-16-13-10-7-4-1 46-42
السلوك العدواني نحو الآخرين	20	-34-33-29-26-23-20-17-14-11-8-6-5-2 47-45-44-43-40-38-37
السلوك العدواني نحو المؤسسة	13	48-41-35-31-30-27-24-21-18-15-12-9-3

جدول رقم (02) يوضح توزيع بنود مقياس السلوك العدواني على أبعاده الثلاثة.

إن طبيعة البنود كلها في الاتجاه الموجب وهذا المقياس يتكون من ثلاث استجابات تتمثل فيما يلي غالبا أحيانا نادرا.

3-1-2- تصحيح مقياس السلوك العدواني:

من أجل تحليل درجات الخام للمقياس وفق تدرج ثلاثي لعدد الاستجابات التي تتضمنها أداة القياس والتي تعكس درجة السلوك العدواني عند الأحداث والمتمثلة في الاستجابات التالية غالبا أحيانا نادرا وفقا لما يلي:

- الاستجابة غالبا تأخذ الدرجة(3).
- الاستجابة أحيانا تأخذ الدرجة(2).
- الاستجابة نادرا تأخذ درجة(1).

الدرجة العظمى للمقياس هي(144) والدرجة الدنيا(48).

3-1-3 إجراءات تطبيق مقياس السلوك العدواني:

طبق مقياس السلوك العدواني في دراسة استطلاعية على عينة مكونة من 48 حدث جانح من كلا الجنسين (ذكور وإناث) موضوعين في مراكز اختصاصية لإعادة التربية المدية، الأبيار، بئر

خادم، حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة كعينة استطلاعية بهدف استخراج خصائص السيكومترية للمقياس، فعند تطبق مقياس السلوك العدواني على الأحداث الجانحين وجدوا صعوبة في فهم هذا المقياس وهذا ما ألزم علينا بشرح أكثر للمقياس للأحداث، وعند الانتهاء من تطبيق وتفريغ النتائج المتحصل عليها تن إلغاء ثلاثة إجابات وذلك نظرا لعدم اتباعهم لما هو مطلوب منهم في تعليمة المقياس إما بعدم إجابتهم على البنود أو اختيارهم لأكثر من بدائل للإجابة على بند واحد، فأصبحت العينة الدراسة الاستطلاعية 45 حدث جانحا من الجنسين الموضوعين في المركز.

3-1-4- الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك العدواني:

أولا: الثبات.

أ- ثبات المقياس السلوك العدواني في البيئة العربية:

لقد قام الباحث جهاد عطية شحاتة عياش سنة 2008 غزة فلسطين في الدراسة حول مدى فعالية برنامج إرشادي للتخفيف من السلوك العدواني لدى المراهقين مؤسسات الإيواء بحساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ حيث كان معامل الثبات للمقياس يساوي 0.96 وهذا ما يدل على تمتع درجات المقياس من معامل ثبات مرتفع.

ب- ثبات المقياس السلوك العدواني في الدراسة الحالية:

تم حساب ثبات مقياس السلوك العدواني في الدراسة الحالية بالطرق التالية:

* حساب الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ:

يعتبر معامل ألفا لكرونباخ حسب عمر وآخرون 2010، ص85، من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للإختبار الذي يرمز له عادة بالحرف اللاتيني (α)، ومعامل ألفا يربط ثبات الإختبار بثبات بنوده، حيث يتم حساب معامل ألفا لكرومباخ لمقياس السلوك العدواني ككل دراسة استطلاعية كما هو موضح في الجدول التالي:

عدد بنود المقياس	معامل ألفا كرومباخ
48	0.947

جدول (03) يوضح معامل ألفا لكرونباخ لمقياس السلوك العدواني

يتضح من خلال الجدول ألفا لكرونباخ لمقياس السلوك العدواني الذي يقدر بـ (0.947) مما يدل على ارتفاع معامل ثبات مقياس السلوك العدواني من معامل ألفا كرونباخ.

*** حساب الثبات للتجزئة النصفية:**

وهذه الطريقة من أكثر الطرق حساب الثبات استخداما ويرجع السبب في أنها تتلقى ما يوجه إلى طريقة إعادة الاختبار من العيوب، وتعتمد هذه الطريقة على تقسيم الاختبار إلى قسمين أو صورتين متكافئتين على أساس منطقي وعلمي، أو إلى جزئين كل جزء صورة مكافئة للآخر بحيث توضع الأسئلة الفردية في جزء والزوجية في جزء آخر، ويطبق الختبار كله في مرة واحدة. (عسيلة، 2004، ص47)

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية بحيث احتسبت درجة النصف الأول لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى التعديل المعامل باستخدام معادلة سبيرمان براون والجدول يوضح ذلك:

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل ثبات غاتمان
نحو الذات	15	0.776
نحو الآخرين	20	0.755
نحو المؤسسة	13	0.820

جدول (04) يوضح معامل ثبات غاتمان.

من خلال الجدول الموضح يتبن لنا من خلاله أن بعد الأول ألا وهو بعد العدوان نحو الذات والذي فيها خمسة عشرة فقرة كان معامل ثبات غاتمان (0.820) و با لنسبة ل بعد الثاني وهو بعد العدوان نحو الآخرين والذي يحتوي علي عشرون فقرة فكان معامل ثبات غاتمان(0.755) و البعد الثالث ألا وهو بعد العدوان نحو المؤسسة و التي كانت عداد فقراته (13) فكان معامل ثبات غاتمان فيه (0.820) إذ تراوحت معاملات الثبات كلها بين (0.75-0.82) ما يدل على اتساق البنود و ثباتها.

ثانيا: الصدق.

1/ صدق الاتساق الداخلي:

1/1/ حساب معامل ارتباط بالدرجة الكلية للمقياس:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس سنقوم بتطبيق السلوك العدواني من عينة دراسة استطلاعية بشكل كامل وهي مكونة من (45) جانح لكلا الجنسين (ذكر وأنثى).حيث سيتم حساب معامل ارتباط البند بالدرجة الكلية للمقياس ونتائج موضحة في الجدول أدناه.

رقم البند	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم البند	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0.57**	0.01	25	0.63**	0.01
02	0.31*	0.05	26	0.64**	0.01
03	0.70**	0.01	27	0.76**	0.01
04	0.55**	0.01	28	0.61**	0.01
05	0.45**	0.01	29	0.59**	0.01
06	0.34*	0.05	30	0.74**	0.01
07	0.34*	0.05	31	0.52**	0.01
08	0.47**	0.01	32	0.42**	0.01
09	0.58**	0.01	33	0.60**	0.01
10	0.43**	0.01	34	0.53**	0.01
11	0.52**	0.01	35	0.65**	0.01
12	0.47**	0.01	36	0.64**	0.01
13	0.70**	0.01	37	0.77**	0.01
14	0.72**	0.01	38	0.54**	0.01
15	0.70**	0.01	39	0.48**	0.01
16	0.66**	0.01	40	0.23*	0.05
17	0.70**	0.01	41	0.62**	0.01
18	0.87**	0.01	42	0.51**	0.01
19	0.65**	0.01	43	0.50**	0.01
20	0.75**	0.01	44	0.31*	0.05
21	0.67**	0.01	45	0.60**	0.01
22	0.59**	0.01	46	0.21*	0.05
23	0.64**	0.01	47	0.62**	0.01
24	0.65**	0.01	48	0.61**	0.01

*دال عند (0.01) ** دال عند (0.05)

جدول (05) يوضح ارتباط درجات البند بالدرجات الكلية للمقياس

يتضح من خلال الجدول رقم (05) أن ارتباط البنود مع الدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني كانت معظمها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α) = 0.05 أو (α) = 0.01 وهذا ما يدل على تمتع بنود المقياس بالاتساق الداخلي.

2/1/ معامل ارتباط البند بالبعد الذي ينتمي إليه:

الجدول التالي رقم (06) يبين معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه من أبعاد مقياس السلوك العدواني.

البعد	الفقرة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البعد	الفقرة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1- العدوان نحو الذات	01	0.58**	0.01	يتبع -2-	26	0.62**	0.01
	04	0.43**	0.01		29	0.50**	0.01
	07	0.35*	0.05		33	056**	0.01
	10	0.34*	0.01		34	058**	0.01
	13	0.61**	0.01		37	0.82**	0.01
	16	0.59**	0.01		38	054**	0.01
	19	0.62**	0.01		40	0.58**	0.01
	22	0.52**	0.01		43	044**	0.01
	25	0.63**	0.01		44	021*	0.05
	28	0.54**	0.01		45	0.54**	0.01
	32	0.34*	0.05		47	0.62**	0.01
	36	0.53**	0.01	3- العدوان نحو المؤسسة	03	0.64**	0.01
	39	0.45**	0.01		09	0.52**	0.01
	42	0.46**	0.01		12	0.42**	0.01
	46	0.35*	0.05		15	0.67**	0.01
2- العدوان نحو الآخرين	02	0.41**	0.01		18	0.81**	0.01
	05	0.51**	0.01		21	0.63**	0.01
	06	0.42**	0.01		24	0.65**	0.01
	08	0.45**	0.01		27	0.73**	0.01
	11	0.47**	0.01		30	0.76**	0.01
	14	0.72**	0.01		31	0.54**	0.01
	17	072**	0.01		35	0.66**	0.01
	20	0.74**	0.01		41	0.59**	0.01
	23	0.60**	0.01		48	0.63**	0.01

جدول (06) يوضح ارتباط درجات السلوك العدواني بين البنود والبعد الذي ينتمي إليه

يتضح من خلال الجدول رقم (06) أن ارتباط البنود مع الدرجة البعد لمقياس السلوك العدواني كانت معظمها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α) = 0.05 أو (α) = 0.01 وهذا ما يدل على الاتساق الداخلي لمقياس السلوك العدواني.

3-2- جلسات البرنامج الإرشادي:

الجلسة الأولى:

موضوعها: لقاء تعارفي أهداف الجلسة:

1/ التعارف بين المرشد و المسترشد.

2/ تعريف المسترشد مفهوم البرنامج الإرشادي والهدف منه ومكوناته.

3/ تحديد قواعد العمل والآداب التي يجب أن يتقيد بها أثناء الجلسة.

4/ أن يناقش أفراد المجموعة التجريبية حول جدول مواعيد الجلسات الإرشادية والأسلوب المتبع **في** إدارة الجلسات الإرشادية.

5/ أن يؤهل أفراد المجموعة التجريبية للدخول **في** البرنامج.

محتوى الجلسة ومهامها:

– يبدأ المرشد بالترحيب بالمسترشدين ويعرف نفسه وعمله وأن يتقبل أفراد المجموعة التجريبية ويتحدث لهم عن البرنامج الإرشادي وأهميته ودواعيه لبناء العلاقة الإرشادية، مع تجنب المصطلحات الفنية التي قد لا يفهمها أفراد المجموعة التجريبية.

–يتحدث عن بعض الأسس الهامة في التعامل والآداب التي يجب التقييد بها حتى يتم تحقيق أهداف البرنامج.

– يقوم الباحث بعملية التعارف بين أفراد عينة الدراسة حتى يتم الانسجام بينهم وذلك **بأن** يقدم كل فرد النقاط التالية: الاسم، العمر، الهوايات والميول المستقبلية.

– يقوم الباحث بالتنويه لأفراد المجموعة بأهمية التفاعل والاتصال بين أفراد المجموعة بشكل مكثف ويضع شروط يتم الاتفاق عليها من قبل الجميع وتكون بمثابة عقد وهي:

1/ الالتزام بالمواعيد.

2/ الصدق والصراحة التامة.

3/ الإنصات والاستماع للآخرين.

4/ الرغبة **في** حل المشكلة.

5/ الالتزام بمواعيد الجلسات.

نوع الجلسة: جلسة جماعية.

مكان الجلسة: القسم

وقت الجلسة: ساعة ونصف

الفنيات المستخدمة: فنية التساؤل، والتفسير، والإنصات.

أساليب الجلسة المستخدمة: سوف تكون بشكل محاضرة ويتخللها الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة .

الجلسة الثانية:

موضوعها: أهداف البرنامج الإرشادي

أهداف الجلسة:

- التعرف على الأهداف التي يمكن أن يحققها أفراد المجموعة من خلال هذا البرنامج الإرشادي وتمثل في:
- **إشراك** المجموعة في تحديد الأهداف ومناقشتها.
- **إشراك** المجموعة في الاتفاق على الأهداف.
- الاتفاق جميعا على كيفية تحقيق هذه الأهداف.

محتوى الجلسة ومهامها:

يبدأ الباحث الجلسة بالترحيب بأفراد المجموعة وتقسيمهم إلى مجموعتين وطلب من كل مجموعة تصور أهداف فرعية في ضوء الهدف الرئيسي وكتابتها كل مجموعة على حدى وبعد **ربع** ساعة يتم

مناقشتها بشكل جماعي، وكل مجموعة يكون لها واحد يناقش عنها. يقرأ كل واحد من مجموعة أهداف مجموعته.

يبدأ الباحث بمناقشة كل هدف بشكل جماعي، وبعد ذلك صياغة هذه الأهداف بشكل متفق **عليه**. واستبعاد كل ما هو غير ممكن التحقيق.

نوع الجلسة:جلسة جماعية

مكان الجلسة: قسم

موقت الجلسة:ساعة ونصف

الفنية المستخدمة:فنية التساؤل، والتفسير، والإنصات والمناقشة الجماعية.

أساليب الجلسة المستخدمة:

سوف نكون بشكل محاضرة ويتخللها الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة وعمل المجموعات.

الجلسة الثالثة:

موضوعها: مفهوم السلوك العدواني وأسبابه وأشكاله ومظاهره والآثار السلبية وسبل التخفيف من حدته.

أهداف الجلسة:

– أن يبصر أفراد المجموعة التجريبية بمفهوم السلوك العدواني.

– أن يتعرف أفراد المجموعة علي أشكال و مظاهر السلوك العدواني.

– أن يتعرف افراد المجموعة التجربية علي الاثار السلبة للسلوك العدواني.

–أن يبصر المجموعة بسبل التخفيف من حدة السلوك العدواني.

محتوى الجلسة ومهامها:

–يرحب المرشد بأفراد المجموعة ويشكرهم علي الالتزام بالمواعيد.

والبدء بسؤال عن مفهوم السلوك العدواني.

مناقشة مع افراد المجموعة حول مفهوم السلوك العدواني.

البدء بالسؤال عن الاسباب واشكال السلوك العدواني.

مناقشة مع افراد المجموعة حوال اسباب والاشكال للسلوك العدواني.

البدء بسؤال عن الآثار السلبية وسبل التخفيف من حدته.

نوع الجلسة: جلسة جماعية

مكان الجلسة:قسم في مركز الاختصاصي

وقت الجلسة: ساعة ونصف.

الفنيات المستخدمة: فنية التساؤل، التفسير، الانصات، الاقناع، المناقشة الجماعية.

اساليب الجلسة: تكون بشكل محاضرة ويتخللها الحوار والمناقشة و طرح الاسئلة.

الجلسة الربعة:

موضوعها: الدين وأثره في الحد من السلوك العدواني وتعزيز السلوك السوي

أهداف الجلسة:

1-التعرف على نظرة الدين للعدوان.

2- التعرف على الأساليب التي وردت في القرآن لتعديل السلوك والآيات التي تحدثت عن ذلك.

3- التعرف على الأساليب التي استخدمها الرسول صلى الله عليه وسلم في تعديل السلوك.

4- اكساب المسترشد اتجاهات ايجابية للتخلص من السلوك العدواني.

5- عرض نماذج من السيرة النبوية في تعديل السلوك العدواني.

محتوى الجلسة ومهامها:

-يرحب المرشد بأفراد المجموعة ويشكرهم على الالتزام بالمواعيد.

-البدء بسؤال الموقف التي وردت في القرآن عن السلوك العدواني.

-مناقشة مع افراد المجموعة حول هذه المواقف التي طرحها من القران الكريم عن السلوك العدواني.

-البدا بسؤال عن كيفية التخلص من السلوك العدواني

-مناقشة مع افراد المجموعة حول كيفية التخلص من السلوك العدواني.

نوع الجلسة:جلسة جماعية

مكان الجلسة:قسم في مركز الاختصاصي لإعادة التربية

وقت الجلسة:ساعة ونصف

الفنيات المستخدمة:فنية التساؤل، والتفسير، لعب الدور والنمذجة الحسية الإنصات، الإقناع، المناقشة الجماعية التمرينات الروحانية.

أساليب ١الجلسة: سوف تكون بشكل محاضرة ويتخللها الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة

الجلسة الخامسة: التفريغ الانفعالي

أهداف الجلسة:

-يعبر الأفراد المجموعة بحرية عن مواقف عدوان تعرضوا لها او مارسوا فيها العدوان.

- يعبر أفراد المجموعة عن مشاعرهم في الفترة التي مورس عليهم العدوان من خلالها.

محتوى الجلسة ومهامها:

- يرحب المرشد **بأفراد** المجموعة ويشكرهم على الالتزام بالمواعيد.

- يسأل الباحث سؤال: كيف مورس علي كالعدوان، مانا كان شعورك، مانا كانت ردة فعلك.

- يفتح المجال الباحث لكلفرد بالتعبير بحرية عن تجربته، وينفس عما في نفسه، ويفتح المجال للجميع للتعبير عما في خاطرهم وعن تجاربهم الشخصية.

نوع الجلسة:جلسة جماعية.

مكان الجلسة:قسم في مركز الاختصاصي لإعادة التربية.

وقت الجلسة:ساعة ونصف

الفنيات المستخدمة:فنية التساؤل، التنفيس الانفعالي، فنية الإصغاء

أساليب الجلسة:سوف نكون بشكل محاضرة ويتخللها الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة.

الجلسة السادسة: تمثيل مسرحي.

أهداف الجلسة:

1-بناء الثقة بين أفراد المجموعة

2- عرض موقف مسرحي لسلوكيات عدوانية معدة مسبقا.

3- تفاعل جميع أفراد المجموعة مع هذه المواقف والاقتناع أنها غير مرغوب بها ويجب استبدالها،

محتوى الجلسة **ومهامها:**

- يرحب المرشد بأفراد المجموعة ويشكرهم على الالتزام بالمواعيد.
- تحديد أربعة أفراد من المجموعة بالقيام بسلوكيات عدوانية خلال عمل مسرحي.- وجود مجموعة من المعتدلين الذين يحتكمون للمنطق والحوار لحل الخلافات بدون اللجوء للسلوك العدواني.
- مناقشة أحداث المسرحية واستخراج المواقف العدوانية وتقديمها واستبدالها بسلوكيات

نوع الجلسة:جلسة جماعية.

مكان الجلسة: قسم مركز الاختصاصي لإعادة التربية.

مدة الجلسة: ساعتين

الفنيات المستخدمة: فنية التساؤل، التمثيل المسرحي، الإصغاء، المناقشة الجماعية، **إدارة** الوقت.

أساليب الجلسة: سوف تكون بشكل عمل مسرحي ويتبعها حوار ومناقشة وطرح الأسئلة.

الجلسة السابعة: تبادل الأدوار.

أهداف الجلسة:

1- يمارس **أفراد** المجموعة دور المرشد ويقوم هو بتقديم النصائح للاخرين.

2- يقوم أفراد المجموعة بالتعبير بحرية عن المواقف التي حدث فيها السلوك العدواني.

3- الاستفادة من هذه المواقف الإرشادية من قبل أفراد المجموعة.

محتوى الجلسة ومهامها:

- يرحب المرشد بأفراد المجموعة ويشكرهم على الالتزام بالمواعيد.

- يقوم كل اثنين من أفراد المجموعة دور المرشد والآخر دور المسترشد.

- يتم استبدال الدور بين الاثنين.

- يقوم جميع أفراد المجموعة بتبادل الأدوار.

نوع الجلسة:جلسة جماعية

مكان الجلسة:قسم

وقت الجلسة:ساعتين

أساليب المستخدمة: فنية التساؤل، تبادل الأدوار، فنية الإصغاء، الحوار، المناقشة الجماعية، لعب الدور، الإنصات.

أساليب الجلسة:سوف تكون بشكل عمل يتم فيه تبادل الأدوار، ويتبعها حوار، ومناقشة وطرح الأسئلة.

الجلسة الثامنة: ألعاب ترفيهية

أهداف الجلسة:

1- تعميق العلاقة والصداقة بين أفراد المجموعة.

2- إكساب جميع أفراد المجموعة من خلال الألعاب التنافسية بشكل ودي العلاقة الاجتماعية

محتوي الجلسة مهامها:

-يرحب المرشد **بأفراد** المجموعة ويشكرهم على الالتزام بالمواعيد.

- يتم تقسيم المجموعة ألي فريقين كرة طائرة.

- قبل المباراة يتم الإحماء والركض.

- يتم تنفيذ مباراة كرة الطائرة.

– بعد الانتهاء يتم مناقشة السلوكيات التي كان فيها شكل من أشكال العدوان.

– يتم انتقاد السلوكيات العدوانية وطرح بدائل إيجابية.

نوع الجلسة: جلسة جماعية

مكان الجلسة: قسم

وقت الجلسة: 3 ساعات

الفنيات المستخدمة: فنية التساؤل، لعب ترفيهي، فنية الإصغاء، الحوار، المناقشة.

أساليب الجلسة: سوف تكون بشكل عمل يتم ألعاب ترفيهية، ويتبعها حوار، ومناقشة وطرح الأسئلة، ووضع بدائل.

الجلسة التاسعة: الاسترخاء

أهداف الجلسة:

1- يكتسب أفراد المجموعة القدرة على التحرر من المواقف العدوانية وآثارها والظروف الضاغطة الغامضة.

2- يمارس أفراد المجموعة الاسترخاء.

محتوى الجلسة ومهامها:

-يرحب المرشد بأفراد المجموعة ويشكرهم على الالتزام بالمواعيد.

-يطلب من أفراد المجموعة الاسترخاء التام من خلال ما يلي:

التدريب على تمارين الاسترخاء

1. اجلس مستريحا في مكان مفضل ورجليك ملقاة على الأرض.

2. أغلق عينيك وتنفس عن طريق الأنف.

3. ركز انتباهك على عضلاتك واشعر طيلة الوقت انه عندما يخرج النفس تشعر بأنك مسترخي ومرتاحا شيئا ما. **(3 دقائق)**

4.الآن تخيل نفسك **أنه** مع كل تنفس تزداد صحة وطاقة وقوة وعندما تخرجه تتخلص من بعض الضغط والتوتر. **(3دقائق)**

5. تتكر الآن أجمل الأماكن التي زرتها في الماضي وتخيل نفسك في هذا المكان اجعل عقلك يرتاح بسهولة في هذا المكان.

6. عندما تأتي أفكار جديدة إلى عقلك، فقط تجعلها تدخل وتخرج مرة ثانية ستدرك أن الأفكار بعكن أن تدخل للعقل وتخرج وحدها حتى الأفكار السيئة يمكن أن تدخل وتخرج بسهولة إذا لم تحاول إبقاءها.

7. الآن أنت مرتاح في المكان الجميل الذي اخترته، تذكر كيف يبدو هذا المكان ما هي الأصوات الجميلة **التي** تسمعها، بماذا تشعر، اجعل أفكار أخرى تدخل إلى عقلك وتخرج بسهولة **ودون** عناء.

8. بعد عشر دقائق ودع المكان وتتكر انه يمكنك العودة لهذا المكان كلما أردت ذلك خذ نفسا عميقا وبعد ذلك افتح عينيك.

-يسأل المرشد عن مشاعرهم بعد الاسترخاء

مكان الجلسة: قسم

وقت الجلسة: 30 دقيقة

الفنيات المستخدمة: فنية التساؤل، الاسترخاء، فنية الإصغاء، الحوار، المناقشة.

أساليب الجلسة: سوف تكون جلسة استرخاء، ويبعها حوار، ومناقشة وطرح الأسئلة.

الجلسة العاشرة: عرض فيلم يتضمن مواقف عدوانية

أهداف الجلسة:

1 - أن يشاهد أفراد المجموعة فيلم به سلوكيات عدوانية.

2- أن يستخرج أفراد المجموعة المواقف العدوانية.

3- أن يناقش أفراد المجموعة هذه المواقف العدوانية بشكل جماعي.

4 –أن **يضع** أفراد المجموعة البدائل من السلوكيات الإيجابية.

محتوى الجلسة ومهامها:

– يرحب المرشد **بأفراد** المجموعة ويشكرهم على الالتزام بالمواعيد.

– يقوم الباحث بعرض فيلم يشتمل على سلوك عدواني.

– بعد مشاهدة الفيلم بنم استخراج المواقف العدوانية.

– يتم إبداء الآراء في السلوكيات العدوانية.

– يتم وضع بدائل لهذه السلوكيات.

مكان الجلسة: قسم.

وقت الجلسة: ساعتان

الفنيات المستخدمة: فنية المواجهة، السؤال، الإصغاء، الحوار، المناقشة.

أساليب الجلسة:سيكون في هذه الجلسة مشاهدة فيلم يحتوي على سلوكيات عدوانية، ويتبعها حوار، ومناقشة وطرح الأسئلة.

الجلسة الحادي عشر: رحلة إلى مركب التسلية بن عكنون.

أهداف الجلسة:

1–تعميق العلاقة بين أفراد المجموعة التجريبية.

2– تعميق روح الجماعة والعمل الجماعي.

3– قبول الآخر والانخراط في الجماعات.

4– احترام حقوق الغير وعدم التعدي عليها

محتوى الجلسة ومهامها:

- الاتفاق على **أن** تنظم رحلة.
- يتم الاتفاق مع مدير المركز بتنظيم هده الرحلة.

- يتم تجهيز وسيلة لنقل أفراد المجموعة.
- يتم تحضير وجبة لأفراد المجموعة.
- يتم **ممارسة** بعض الأنشطة.
- يتم مناقشة حول الخروج مع الرفاق وكيفية الانسجام مع الجماعة.

مكان الجلسة: مركب التسلية بن عكنون

الفنيات المستخدمة: نشاط ترويحي الإصغاء الحوار المناقشة.

الجلسة الثانية عشرة: تقويم و إنهاء

أهداف الجلسة:

1- ان ينهي العلاقة الإرشادية مع الأفراد المجموعة التجريبية وتوجيههم للسلوك السليم

2- ينمي مستوي الطموح عند افراد المجموعة التجريبية ويعزز استفادتهم من البرنامج وذلك من خلال الإشارة إلى أنهم سبب رئيسي في نجاح هذا البرنامج بالتزامهم وتعاونهم وتوزيع الشهادة عليهم.

3- أن يطبق القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج

4- آن يبلغهم بانتهاء البرنامج الإرشادي

مكان الجلسة: قسم

وقت الجلسة: ساعة

الفنيات المستخدمة: فنية التساؤل والاصغاء والحوار والمناقشة.

أساليب الجلسة: سوف تكون جلسة إنهاء العلاقة الإرشادية، تطبيق القياس البعدي للسلوك العدواني.

4- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية:

تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية من أجل التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة وكذلك من أجل التحقق من صحة الفروض ووصف عينة الدراسة و تمثلت في الأساليب في:

1-النسب المئوية

2-المتوسط الحسابي

3-الانحراف المعياري

4-اختبار ليفين للتجانس

5-ألفا لكرنباخ

6- معاملات الارتباط (بيرسون)

7-اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات

الفصل السادس:

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

الفصل السادس: عرض ومناقشة وتحليل النتائج

أولا: عرض النتائج.

1- عرض نتائج الفرضية الأولى

2- عرض نتائج الفرضية الثانية

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة

5- عرض نتائج الفرضية الخامسة

ثانيا: مناقشة وتفسير النتائج.

1- مناقشة وتفسير النتائج حسب الفرضية الأولى

2- مناقشة وتفسير النتائج حسب الفرضية الثانية

3- مناقشة وتفسير النتائج حسب الفرضية الثالثة

4- مناقشة وتفسير النتائج حسب الفرضية الرابعة

5- مناقشة وتفسير النتائج حسب الفرضية الخامسة

أولا: عرض النتائج:

في إطار أهداف الدراسة الحالية عن مدي فعالية برنامج إرشادي لتخفيف من السلوك العدواني لدي الجانحين تما القيام في هذا الفصل بمقارنة النتائج التطبيق القبلي والبعدي و التتبعي لمقياس السلوك العدواني وأبعاده لمعرفة مدي فعالية برنامج المستخدم و التأكد من استمرارية هذه الفعالية وذلك من خلال استخدام أساليب الإحصائية للنتائج لمعرفة دلالة هذه الفروض وتفسير النتائج التي تما التواصل إليها.

1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

لإثبات صحة الفرضية التي تشير إلى وجود عدم فروق بين متوسطات المجموعة التجريبية و الضابطة للدرجة الكلية للقياس القبلي في مقياس السلوك العدواني، تم حساب اختبار(T) باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية " (SPSS) 22 version " ، والجدول رقم (07) يوضح النتائج المتحصل عليها كما يلي:

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ليفين F	مستوى الدلالة	اختبار T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
العدوان نحوى الذات	ضابطة	15	35.80	5.519	5.088	0.032	-2.411	23.67	0.02	توجد
	تجريبية	15	31.73	3.494						
العدوان نحوى الآخرين	ضابطة	15	46.20	7.542	2.927	0.098	-0.568	28	0.574	لا توجد
	تجريبية	15	44.80	5.846						
العدوان نحو المؤسسة	ضابطة	15	30.07	6.181	2.018	0.167	-0.867	28	0.393	لا توجد
	تجريبية	15	28.40	4.154						
الدرجة الكلية	ضابطة	15	112.07	18.635	6.732	0.015	-1.291	21.945	0.210	لا توجد
	تجريبية	15	104.93	10.430						

جدول رقم: (07) يوضح دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية و الضابطة في الدرجة الكلية لقياس القبلي لمقياس السلوك العدواني.

من خلال الجدول (07) يتضح لنا المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة المكونة من خمسة عشرة فرد (15) في مقياس السلوك العدواني، مقدرة ب (35.80) بانحراف معياري

(5.519) أما المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية المكون عددهم كما هو موضح في الجدول كذلك من خمسة عشرة فردا فهو مساوي (31.73) بانحراف معياري (3.494).

ولاختبار التجانس بين المجموعتين (الضابطة و التجريبية) تم حساب اختبار ليفين لتجانس(ف) وقدر(5.088) عند مستوي دلالة (0.032) و بما أن مستوي الدلالة أصغر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) فهذا يعني أن الباحث يقوم بحساب اختبار(ت) لعينتين مستقلتين غير متجانسين و التي قدرت ب (-2.411) بدرجة الحرية (23.620) عند مستوي دلالة (0.02) و بما أن مستوى الدلالة أقل من (0.05) فهذا يعني أنه توجد فروق في بعد العدوان نحو الذات بين أفراد العينة الضابطة و التجريبية.

أما بعد العدوان نحو الآخرين فالمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة قدر ب (46.20) بانحراف معياري (7.542)، وأفراد المجموعة التجريبية متوسطها الحسابي (44.80) بإنحراف معياري (5.846) واختبار ليفين بين المجموعتين (2.927) عند مستوي الدلالة (0.09) و بما أن مستوى دلالة اختبار ليفين أكبر من مستوي الدلالة المعنوية (0.05) فهذا يعني حساب اختبارات (ت) لعينين مستقلتين متجانستين (بمعني تساوي التجانس بين المجموعتين) ووجد اختبار (ت) مساوي ل (-0.568) بدرجة حرية (28) عند مستوى دلالة (0.574) نلاحظ أن مستوى دلالة اختبار (ت) أكبر من مستوى الدلالة المعنوية المعتمدة (0.05) هذا ما يجعلنا نحكم بعدم وجود فروق بين أفراد المجموعة الضابطة و التجريبية في بعد العدوان نحوى الآخرين.

أما بعد العدوان نحو المؤسسة فالمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة قدر ب (30.07) بانحراف معياري (6.181)، وأفراد المجموعة التجريبية متوسطهم الحسابي (28.40) بإنحراف معياري (4.154) واختبار ليفين بين المجموعتين (2.018) عند مستوى الدلالة (0.167) و بما أن مستوى الدلالة لاختبار ليفين أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) فهذا يعني حساب اختبارات (ت) لعينين مستقلتين متجانستين (بمعني تساوي التجانس بين المجموعتين) ووجد اختبار (ت) مساوي ل (-0.867) بدرجة حرية(28)عند مستوى الدلالة(0.393) نلاحظ أن مستوى دلالة اختبار (ت) أكبر من مستوى الدلالة المعنوية المعتمدة (0.05) هذا ما يجعلنا نحكم بعدم وجود فروق بين أفراد المجموعة الضابطة و التجريبية في بعد العدوان نحو المؤسسة.

أما الدرجة الكلية فكان متوسط الحسابي للمجموعة الضابطة قدر ب (112.07) بانحراف معياري (18.635)، و أفراد المجموعة التجريبية متوسطها الحسابي (104.93) بإنحراف معياري (10.430) واختبار ليفين بين المجموعتين (6.732) عند مستوي الدلالة (0.015) و بما أن مستوي الدلالة اختبار ليفين أصغر من مستوي الدلالة المعنوية (0.05) فهذا يعني حساب اختبارات (ت) لعينين مستقلتين غير متجانستين (بمعني عدم تساوي التجانس بين المجموعتين) ووجد اختبار (ت) مساوي ل(-1.291) بدرجة حرية (21.945) عند مستوى دلالة(0.210) نلاحظ أن مستوى اختبار(ت) أكبر من مستوى الدلالة المعنوية المعتمدة (0.05) وهذا ما يجعلنا نحكم بعدم وجود فروق بين أفراد المجموعة الضابطة و التجريبية في الدرجة الكلية، وبالتالي نقوم بتطبيق البرنامج الإرشادي المقترح بعد أن تم التأكد من عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

2- عرض نتائج الفرضية الثانية:

لإثبات صحة الفرضية التي تنص على وجود فروق في القياس القبلي و البعدي لعينتين مترابطتين في المجموعة التجريبية في مقياس السلوك العدواني، تم حساب اختبار(T) باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية " (SPSS) 22 version " ، والجدول رقم (08) يوضح النتائج المتحصل عليها كما يلي:

الأبعاد	قياس العينة التجريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
العدوان نحوى الذات	قبلي	31.73	3.494	7.325	14	0.000	دال توجد
	بعدي	22.20	3.509				
العدوان نحوى الآخرين	قبلي	44.80	5.846	7.878	14	0.000	دال
	بعدي	30.40	4.837				
العدوان نحوى المؤسسة	قبلي	28.40	4.154	4.039	14	0.001	دال
	بعدي	22.80	2.757				
الدرجة الكلية	قبلي	104.93	10.430	9.235	14	0.000	دال
	بعدي	75.40	7.385				

جدول رقم (08) يوضح فروق في القياس القبلي و البعدي الكلي في المجموعة التجريبية.

من خلال الجدول رقم (8) يتضح لنا أن المتوسط الحسابي في القياس القبلي للمجموعة التجريبية في بعد العدوان نحو الذات قدر ب (31.71) بانحراف معياري (3.494) أما القياس البعدي

فكان متوسط الحسابي (22.20) بانحراف معياري (3.509) و لمعرفة الفروق بين المتوسطات في القياس (القبلي و البعدي) للمجموعة التجريبية تم حساب اختبار (ت) لعينتين مترابطتين (غير مستقلتين) والتي قدرت ب (7.325) بدرجة حرية (14) عند مستوى الدلالة (0.000) و بما أن مستوى الدلالة أقل من (0.05) فهذا يعني أنه توجد فروق في بعد العدوان نحو الذات في القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية.

أما البعد نحو الآخرين فالمتوسط الحسابي للقياس القبلي قدر ب (44.80) بانحراف معياري (5.846) أما المتوسط الحسابي للقياس البعدي فهو مساوي (30.40) بانحراف معياري (4.837)

ولمعرفة الفروق بين المتوسطات في القياس (القبلي و البعدي) للمجموعة التجريبية (في هذا البعد تم حساب اختبار (ت) لعينتين مترابطتين (غير مستقلتين) و التي قدرت ب (7.878) بدرجة حرية (14) عند مستوى الدلالة (0.000) و بما أن مستوى الدلالة أقل من (0.05) فهذا يعني أنه توجد فروق في بعد العدوان نحو الآخرين في القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية.

وفيما يخص بعد العدوان نحو المؤسسة فكان بمتوسط حسابي في القياس القبلي (28.40) بانحراف معياري (4.154) أما المتوسط الحسابي للقياس البعدي فهو مساوي (22.80) بانحراف معياري (2.757).

ولمعرفة الفروق بين المتوسطات في القياس (القبلي و البعدي) للمجموعة التجريبية تم حساب اختبار (ت) لعينتين مترابطتين و التي قدرت ب (4.039) بدرجة حرية (14) عند مستوى الدلالة (0.001) و بما أن مستوى الدلالة أقل من (0.05) فهذا يعني أنه توجد فروق في بعد العدوان نحو المؤسسة في القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية.

أما بعد الدرجة الكلية فكانت بمتوسط حسابي في القياس القبلي (104.93) بانحراف معياري (10.430) أما المتوسط الحسابي للقياس البعدي فهو مساوي (75.40) بانحراف معياري (7.385).

ولمعرفة الفروق بين المتوسطات في القياس (القبلي و البعدي) المجموعة التجريبية تم حساب اختبار(ت) لعينتين مترابطتين و التي قدرت ب (9.235) بدرجة حرية (14) عند مستوى الدلالة (0.000) و بما أن مستوي الدلالة أقل من (0.05) فهذا يعني أنه توجد فروق في الدرجة الكلية في القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية.

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

لإثبات صحة الفرضية التي تنص على وجود فروق بين المجموعة التجريبية و الضابطة في القياس البعدي في مقياس السلوك العدواني، تم حساب اختبار(T) باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية " (SPSS) 22 version " ، والجدول رقم (09) يوضح النتائج المتحصل عليها كما يلي:

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	انحراف معياري	اختبار ليفينF	مستوى الدلالة	T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
العدوان نحوى الذات	ضابطة	15	31.20	5.784	6.635	0.01	5.152-	23.076	0.000	دال
	تجريبية	15	22.20	3.509						
العدوان نحوى الآخرين	ضابطة	15	41.87	3.739	0.455	0.506	7.264-	28	0.000	دال
	تجريبية	15	30.40	4.837						
العدوان نحوى المؤسسة	ضابطة	15	29.73	6.519	13.597	0.001	3.794-	28.852	0.001	دال
	تجريبية	15	22.80	2.757						
الدرجة الكلية	ضابطة	15	102.80	8.670	0.024	0.877	9.318-	28	0.000	دال
	تجريبية	15	75.40	7.385						

جدول (09) يوضح لفروق بين المجموعة الضابطة و التجريبية في القياس البعدي.

من خلال الجدول (09) يتضح لنا المتوسط الحسابي للأفراد المجموعة الضابطة المكونة من خمسة عشرة فرد (15) في مقياس السلوك العدواني، مقدرة ب (31.20) بانحراف معياري (5.784) أما المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية المكون عددهم كما هو موضح في الجدول كذلك من خمسة عشرة فردا فهو مساوي (22.20) بانحراف معياري (3.509).

ولاختبار التجانس بين المجموعتين (الضابطة و التجريبية) ثم حساب اختبار ليفين لتجانس (ف) (6.635) عند مستوى دلالة (0.01) و بما أن أصغر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) فهذا يعني أن الباحث يقوم بحساب اختبارات (ت) لعينتين مستقلتين غير متجانسين و التي قدرات بدرجة (-5.152) بدرجة الحرية (23.076) عند مستوى دلالة (0.000) و بما أنه دلالة أقل من (0.05) فهذا يعني أنه توجد فروق في بعد العدوان نحو الذات بين أفراد العينة الضابطة و التجريبية.

وفيما يخص بعد العدوان نحو الآخرين فالمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة مقدرة ب (41.87) بانحراف معياري (3.739)، أما المتوسط الحسابي المجموعة التجريبية فهو مساوي (30.40) بانحراف معياري (4.837).

واختبار ليفين للتجانس بين المجموعتين (الضابطة و التجريبية) قدرب (0.455) عند مستوى دلالة (0.506) و بما أن مستوى الدلالة ليفين أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) فهذا يعني أن الباحث يقوم بحساب اختبارات (ت) لعينتين مستقلتين متجانستين(بمعنى تساوي التجانس بين المجموعتين) ووجد اختبار (ت) مساوي ل (-7.264) بدرجة الحرية (28) عند مستوى دلالة (0.000) و بما أنه مستوى الدلالة اختبار(ت) أقل من (0.05) فهذا يعني أنه توجد فروق في بعد العدوان نحوى الآخرين بين أفراد العينة الضابطة و التجريبية.

وفيما يخص بعد العدوان نحو المؤسسة فالمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة مقدرة ب (29.73) بانحراف معياري (6.519) أما المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية فهو مساوي (22.80) بانحراف معياري (2.757).

واختبار ليفين بين المجموعتين (13.597) عند مستوى دلالة (0.001) و بما أن مستوى دلالة اختبار ليفين أصغر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) فهذا يعني أن الباحث يقوم بحساب اختبارات (ت) لعينتين مستقلتين غير متجانستين (بمعنى عدم تساوي التجانس بين المجموعتين) ووجد اختبار (ت) بقيمة (-3.794) بدرجة الحرية (18.852) عند مستوى دلالة (0.001)، و بما أن الدلالة أقل من (0.05) فهذا يعني أنه توجد فروق في بعد العدوان نحو المؤسسة بين أفراد العينة الضابطة و التجريبية في القياس البعدي.

و من خلال الدرجة الكلية يتضح لنا أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة مقدرة ب (102.80) بانحراف معياري (8.670) أما المتوسط الحسابي المجموعة التجريبية فهو مساوي (75.40) بانحراف معياري (7.385).

واختبار ليفين بين المجموعتين (ف) بقيمة (0.024) عند مستوى دلالة (0.877) و بما أن مستوى دلالة اختبار ليفين أكبر من مستوى دلالة المعنوية (0.05) فهذا يعني أن الباحث يقوم بحساب اختبارات (ت) لعينتين مستقلتين متجانسين و التي قدرات بدرجة(-9.318) بدرجة الحرية (28) عند مستوى دلالة (0.000) و بما أنه دلالة أقل من (0.05) فهذا يعني أنه توجد فروق في بعد الدرجة الكلية بين أفراد العينة الضابطة و التجريبية في القياس البعدي.

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

لإثبات صحة الفرضية التي تنص على وجود فروق بين المجموعة الضابطة في القياس القبلي و البعدي في مقياس السلوك العدواني، تم حساب اختبار(T) باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية " (SPSS) version 22 " ، والجدول رقم (10) يوضح النتائج المتحصل عليها كما يلي:

الأبعاد	العينة الضابطة	المتوسط الحسابي	انحراف المعياري	T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
العدوان نحو الذات	قبلي	35.80	5.519	2.054	14	0.059	**غير دال**
	بعدي	31.20	5.784				
العدوان نحو الآخرين	قبلي	46.20	7.542	1.785	14	0.09	**غير دال**
	بعدي	41.87	3.739				
العدوان نحو المؤسسة	قبلي	30.07	6.181	1.180	14	0.860	**غير دال**
	بعدي	29.73	6.519				
الدرجة الكلية	قبلي	112.07	18.695	1.710	14	0.109	**غير دال**
	بعدي	102.80	8.670				

جدول رقم (10) يوضح فروق في المجموعة التجريبية و الضابطة في القياس القبلي و البعدي .

من خلال الجدول (10) يتضح لنا المتوسط الحسابي للأفراد المجموعة الضابطة في بعد نحو الذات القياس القبلي (35.80) بانحراف معياري (5.519) أما المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة للقياس البعدي فهو مساوي (31.20) بانحراف معياري (5.784)

ولمعرفة الفروق بين المتوسطات المجموعة الضابطة (قياس القبلي و البعدي) تم حساب اختبار (ت) لعينتين مترابطتين (غير مستقلتين) و التي قدرت ب (2.054) بدرجة حرية (14) عند مستوى الدلالة (0.059) و بما أن مستوى الدلالة أكبر من (0.05) فهذا يعني أنه لا توجد فروق في البعد نحو الذات في القياس القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة.

أما بعد العدوان نحو الآخرين القياس القبلي للمجموعة الضابطة فكان بمتوسط حسابي (46.20) بانحراف معياري (7.542) أما المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة للقياس البعدي فهو مساوي (41.87) بانحراف معياري (3.739).

و لمعرفة الفروق بين المتوسطات المجموعة الضابطة (قياس القبلي و البعدي) تم حساب اختبار (ت) لعينتين مترابطتين (غير مستقلتين) و التي قدرت ب (1.785) بدرجة حرية (14) عند مستوى الدلالة (0.09) و بما أن مستوى الدلالة أكبر من (0.05) فهذا يعني أنه لا توجد فروق في بعد العدوان نحو الآخرين في القياس القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة.

أما بعد العدوان نحو المؤسسة القياس القبلي للمجموعة الضابطة فكان بمتوسط حسابي (30.07) بانحراف معياري (6.181) أما المتوسط الحسابي المجموعة الضابطة للقياس البعدي فهو مساوي (29.73) بانحراف معياري (6.519).

و لمعرفة الفروق بين المتوسطات المجموعة الضابطة (قياس القبلي و البعدي) تم حساب اختبار (ت) لعينتين مترابطتين (غير مستقلتين) و التي قدرت ب (1.180) بدرجة حرية (14) عند مستوى الدلالة (0.860) و بما أن مستوى الدلالة أكبر من (0.05) فهذا يعني أنه لا توجد فروق في البعد العدوان نحو المؤسسة في القياس القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة.

أما بعد الدرجة الكلية في القياس القبلي للمجموعة الضابطة فكان بمتوسط حسابي (102.07) بانحراف معياري (18.695) أما المتوسط الحسابي المجموعة الضابطة للقياس البعدي فهو مساوي (102.80) بانحراف معياري (8.670).

و لمعرفة الفروق بين المتوسطات المجموعة الضابطة (قياس القبلي و البعدي) ثم حساب اختبار (ت) لعينتين مترابطتين (غير مستقلتين) و التي قدرت ب (1.710) بدرجة حرية (14) عند مستوي الدلالة (0.109) و بما أن مستوي الدلالة أكبر من 0.05 فهذا يعني أنه لا توجد فروق في الدرجة الكلية في القياس القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة.

5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة:

لإثبات صحة الفرضية التي تنص على وجود فروق في القياس البعدي والتتبعي في المجموعة التجريبية في مقياس السلوك العدواني تم حساب اختبار (T) باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية " (SPSS) version 22 " ، والجدول رقم (11) يوضح النتائج المتحصل عليها كما يلي:

الأبعاد	قياس العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	درجة الحرية	مستوي الدلالة	القرار
العدوان نحو الذات	بعدي	22.20	3.509	1.281-	14	0.221	غير دال
	تتبعي	23.80	4.074				
العدوان نحو الآخرين	بعدي	30.40	4.837	1.953-	14	0.071	غير دال
	تتبعي	32.20	3.726				
العدوان نحو المؤسسة	بعدي	22.80	2.757	2.531-	14	0.024	دال
	تتبعي	25.53	3.204				
العدوان الكلي	بعدي	75.40	7.385	3.112-	14	0.008	دال
	تتبعي	81.53	6.413				

جدول رقم (11) يوضح فروق في المجموعة التجريبية في القياس البعدي و التتبعي.

من خلال الجدول (11) يتضح لنا المتوسط الحسابي للأفراد المجموعة التجريبية المكونة من خمسة عشرة فرد (15) في مقياس السلوك العدواني، مقدرة في القياس البعدي بمتوسط حسابي

(22.20) بانحراف معياري (3.509) أما المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية للقياس التتبعي فهو مساوي (23.80) بانحراف معياري (4.074).

لمعرفة الفروق بين المتوسطات المجموعة التجريبية (قياس البعدي و التتبعي) تم حساب اختبار (ت) لعينتين مترابطتين(غير مستقلتين) و التي قدرت ب (1.281−) بدرجة حرية (14) عند مستوى الدلالة (0.221) و بما أن مستوى الدلالة أكبر من (0.05) فهذا يعني أنه لا توجد فروق في البعد نحو الذات في القياس البعدي و التتبعي للمجموعة التجريبية.

أما بعد نحو الآخرين القياس البعدي للمجموعة التجريبية فكان بمتوسط حسابي (30.40) بانحراف معياري (4.837) أما المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية للقياس التتبعي فهو مساوي (32.20) بانحراف معياري (3.726).

لمعرفة الفروق بين المتوسطات المجموعة التجريبية (قياس البعدي و التتبعي) تم حساب اختبار (ت) لعينتين مترابطتين (غير مستقلتين) و التي قدرت ب (1.953−) بدرجة حرية (14) عند مستوى الدلالة (0.071) و بما أن مستوى الدلالة أكبر من (0.05) فهذا يعني أنه لا توجد فروق في البعد نحو الآخرين في القياس البعدي و التتبعي للمجموعة التجريبية.

أما البعد نحو المؤسسة القياس البعدي للمجموعة التجريبية فكان بمتوسط حسابي (22.80) بانحراف معياري (2.757) أما المتوسط الحسابي المجموعة التجريبية للقياس التتبعي فهو مساوي (25.53) بانحراف معياري (3.204).

لمعرفة الفروق بين المتوسطات المجموعة التجريبية (قياس البعدي و التتبعي) تم حساب اختبار (ت) لعينتين مترابطتين (غير مستقلتين) و التي قدرت ب (2.531−) بدرجة حرية (14) عند مستوى الدلالة (0.024) و بما أن مستوى الدلالة أصغر من (0.05) فهذا يعني أنه توجد فروق في البعد نحو المؤسسة في القياس البعدي و التتبعي للمجموعة التجريبية.

أما لدرجة الكلية القياس البعدي للمجموعة التجريبية فكان بمتوسط حسابي (75.40) بانحراف معياري (7.385) أما المتوسط الحسابي المجموعة التجريبية للقياس التتبعي فهو مساوي (81.53) بانحراف معياري (6.413).

لمعرفة الفروق بين المتوسطات لمجموعة التجريبية (قياس البعدي و التتبعي) ثم حساب اختبار (ت) لعينتين مترابطتين (غير مستقلتين) و التي قدرت ب (-3.112) بدرجة حرية (14) عند مستوي الدلالة (0.008) و بما أن مستوي الدلالة أصغر من (0.05) فهذا يعني أنه توجد فروق في الدرجة الكلية في القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

ثانيا: مناقشة وتفسير النتائج:

1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على عدم وجود فروق في المجموعة التجريبية والضابطة لدرجة الكلية للقياس القبلي في مقياس السلوك العدواني، ومن خلال النتائج التي تم التوصل إليها أثبتت عدم وجود فروق بين أفراد المجموعة التجريبية و الضابطة في القياس القبلي لمقياس السلوك العدواني، وهذه النتيجة تدل على تجانس المجموعتين في درجة الكلية على أبعاد مقياس السلوك العدواني، و الدرجة الكلية للمقياس موضوع الدراسة، ويمكن تفسير هذه النتيجة للمرحلة العمرية المتقاربة للأحداث، وأن كل الأفراد الموضوعين في المركز هم أحداث جانحين يعني أنهم ارتكبوا جنحة، فمن الجنح أكثر شيوعا في المركز جنحة الفعل المخل بالحياء، السرقة، الضرب والجرح العمدي، وجنحة تعاطي المخدرات والمهلوسات، مما يدفعهم لأن يظهرون و يستعملوا قوتهم و سلوكهم العدواني العنيف و هذا له أثر في العدوان نحو الذات، و أيضا من خلال رؤيتهم للجنح الكثيرة و المختلفة و احتكاكهم ببعضهم البعض تزيد خبرتهم في مجال الجنوح، ومع العلم أن المراكز الاختصاصية لإعادة التربية هي مراكز جهوية تضم أحداث من بيئات مختلفة فمنهم من وسط البلاد و الجنوب و الشرق و الغرب وكذلك أحداث من جنسيات أخرى مثل المغرب و المالي والنيجر و التشاد و كودي فوار وغانا. وهذا التنوع قد يساهم في وجود نزاعات وخلافات بين الأحداث الجانحين وهذا ما يؤدي إلى عدوان نحو الآخرين، و يضاف إلى ذلك نقص المركز الاختصاصية لإعادة التربية الموجودة في الجزائر وإلى كيفية الوضع أو (الإيداع) فيها حيث يوضع فيها الأحداث الجانحين الذين يرتكبون جنحة و أحداث ذوي خطر معنوي أي مشردين و بدون مأوى لهذا نجد المراكز تحتوي على عدد كبير من الأحداث في مساحة ضيقة و التي يؤدي إلى زيادة و ارتفاع نسبة العدوان على المؤسسة بتحطيم مرافقها و أدواتها، و من خلال ما سبق

يتبين لنا أن كلا المجموعتين التجريبية و الضابطة لديهم مستوى عال من العدوان على مقياس السلوك العدواني في القياس القبلي نتيجة للأسباب و الظروف التي سبق ذكرها.

2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على وجود فروق بين القياس القبلي و البعدي في المجموعة التجريبية و التي أظهرت وجود فروق في المجموعة التجريبية بين القياس القبلي و القياس البعدي لمقياس السلوك العدواني، ويعود ذلك أن الأحداث لديهم فروق بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد عينة المجموعة التجريبية وذلك بانخفاض لدرجة السلوك العدواني لديهم بعد تطبيق البرنامج مقارنة بدرجة السلوك العدواني الموجود عندهم قبل تطبيق البرنامج الإرشادي،مما يؤكد فعالية البرنامج الإرشادي في خفض مستوي السلوك العدواني، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، نذكر منها دراسة أورلي (1984) وعيسي جابر (1989) و دراسة إخلاص محمد (1991) و دراسة صلاح الدين عبد الغاني (1991)، حيث أثبتت هذه الدراسات على فعالية و جدارة البرنامج الإرشادي في خفض السلوك العدواني و تحقيق مستوى من التوافق و الصحة النفسية، و ذلك من خلال فنيات البرامج الإرشادية و العلاجية و ما توفره من خبرات و أنشطة و ممارسات و حوار و مناقشات، حيث تؤكد جميع الدراسات سابقة الذكر على أهمية الإرشاد النفسي بطرقه و فنياته في التخفيف من السلوك العدواني. وبما أن السلوك العدواني متعلم حسب ما أشار إليه باندورا وزملائه أن الاستجابة للسلوك هو نتيجة ملاحظة نماذج عدوانية متوفرة في البيئة الإجتماعية التي يحييها الإنسان ويرى باندورا وزملائه أن السلوك لايمكن فهمه إلا بفهم البيئة التي يظهر فيها، فا السلوك يخلق البيئة والبيئة تؤثر على السلوك، (عبود ،1991: 25). كما يؤكده زهران على أن تعديل سلوك الحدث أيضا يكون بعملية لعب أدوار و الذي يعبر فيه عن مشاعره، حيث هو طريقة هامة في ضبط و توجيه و تصحيح السلوك ، و يتيح فرصة للتعبير و التنفيس الانفعالي عن التوترات التي تنشأ عن الصراع و الإحباط (زهران ،1998: 485).

وتعود هذه النتيجة إلى تعرض أفراد المجموعة التجريبية لبرنامج إرشادي يحتوي على فنيات متنوعة و التي أسهمت بشكل أو بأخر في نجاحه في خفض مستوى السلوك العدواني و تغلب أفراد العينة على اضطراباتهم ومواجهتهم لأساليب السلوك غير السوي الذي كانوا يتمسكون به ونظرا لوجود

هذا السلوك كان لا بد من تعديله و تنويع الأنشطة والإستراتجيات الفنية المستخدمة فيه حيث تتماشي مع قدرات الأحداث الجانحين، و من بين هذه الإستراتجيات التي استخدمت في البرنامج التفريغ الانفعالي أثناء ممارسة اللعب مثل ممارسة مبارة كرة القدم ، و أيضا تعلم الحدث كيفية تحمل الإحباط من خلال الأنشطة التنافسية و تنمية التبصير من خلال المناقشات و الحوارات حول السلوكيات العدوانية و استخراجها مما أدى إلى التبصر أكثر لدى المجموعة التجريبية مع تعلم الحدث كيفية استخدام الاستجابات البديلة، و أيضا من خلال تجاهل السلوكيات العدوانية و تعزيز السلوكيات المرغوبة أثر على أفراد المجموعة، كما أن استعمال تمارين الاسترخاء أدت بدورها إلى تقليل الحساسية تدريجيا لدى الجانحين.

و كانت لفنية التفريغ الانفعالي دور كبير في خفض مستوى السلوك العدواني لتنفيس الطاقات الكامنة داخل الحدث، مع اكتساب هذه الطاقات بالدعم و التعزيز، مثل إعطاء إجازات أسبوعية أو شهرية فلكل حدث بطاقة تقييميه على أسسها تمنح الإجازات الأسبوعية والتي تكون يومين الجمعة والسبت فإذا كانت خالية من العقوبات تمنح له الفرقة البيداغوجية يومين إجازة للحدث بخروجه من المركز وذهابه للمنزل مع والده ويكون تحت مسؤوليته خلال مدة الإجازة، وأيضا بخروجه لرحلة التي ينظمها المركز والتي تكون عبارة عن خراجات خارج مركز كل يوم الخميس و يذهب إليها الأحداث الملتزمين و الذين لا يحدثون مشاكل خلال الأسبوع. وظهرت أهمية سيكود راما في إبراز القدرات الفردية و قوة الإرادة و المسؤولية الشخصية. و انطلاقا من مسلمات الارشاد النفسي و من بينها مرونة السلوك الإنساني، حيث أن السلوك فردي و جماعي أي يتأثر بالجماعة ، و أيضا استعداده للتوجيه و الإرشاد، كل هذا أسهم في تخفيف السلوك العدواني لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وعليه فقد أشارت النظرية السلوكية أنها نموذج بناء مهارة وليست نموذج شفاء، فأفراد يكتسبون مهارات التعامل بفاعلية أكبر من أفكارهم وسلوكيتهم التي قد تكون منطقية، لذلك من الضروري أن يتم العلاج المعرفي و إجراءاته التدخل السلوكي، وذلك من خلال تأثير عملية التفكير، حيث تؤدي تغيير الأفكار إلى تغيير السلوك. و في الوقت نفسه ينتج عن تغيير السلوك تغيير في الأفكار، هذا يشير إلي أن العلاج السلوكي المعرفي عندما ركز على الدور السببي للتفكير في حدوث الإنفعلات و السلوك لم يهمل دور تعديل السلوك في تغيير الإنفعلات و التفكير

ويعد العلاج السلوكي المعرفي طريقة عملية في تعديل طرق التفكير، وهي طريقة يمكن أن يتعلمها الفرد و أن يطبقها علي نفسه، فهي تساعد الفرد في التخلص في الخبرات غير السارة، وخفض أعراض التواتر و القلق، وأن هذا الأسلوب يزود الفرد بفهم و الضبط الذاتي و التحسن السريع للأعراض و الوقاية و النمو الشخصي (burns, 1980).

3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على وجود فروق بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القياس البعدي، و التي أظهرت وجود فروق في المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي ، وتفسر هذه النتيجة في ضوء تأثير البرنامج الإرشادي ، و الذي ضم في طياته المحاضرات و المناقشات، وبعض الممارسات الرياضية، مثل كرة القدام، و المسرحيات الهادفة، و التي تبعث على التنفيس الانفعالي وإخراج المكبوتات لدى هؤلاء الأحداث ذوي السلوك العدواني، وكان لهذا الأسلوب بجميع موضوعاته دور في تبصير الحدث في جوانب القصور عنده و مساعدته على النهوض وتخطي ما يعاني منه من مظاهر عدوانية، و المحاضرات و المناقشات الجماعية كانت توضح لهم جوانب القوة و الضعف في شخصياتهم، و تزويدهم بمعلومات عن طبيعة المرحلة العمرية التي يمرون فيها، مما يساعدهم في فهم ذواتهم و الاستفسار عن بعض المظاهر النمائية التي طرأت عليهم كي يتفهموا طبيعتها و كيفية التعامل معها، و كان ذلك متزامنا مع الحوار و المناقشة الجماعية، و إضافة إلي تنمية التفكير الإبداعي، والذي من خلاله يتم إعطاء فرصة للأحداث الجانحين أن يفكروا و يستنزفوا جزء من طاقتهم العقلية مما يساعدهم على التأني و التفكير بطرق تتسم بالإبداع و هذا يساهم في خفض عدوانيتهم، يضاف إلي ذلك ممارسة الرياضة و ما فيها من تفريغ و استنزاف لجهدهم و طاقتهم بما هو مفيد، وذكرت دراسة عصام فريد (1987) ودراسة صلاح الدين عبود (1991) ودراسة حسين أبو زيد (2000) ودراسة سميرة علي أبو عزالة (1994) أن أسلوب المحاضرات و المناقشة و أسلوب العلاج باللعب وأسلوب القصص الممتع و الهادف و أسلوب سيكود راما و بعض المهارات الاجتماعية، كلها تساعد في التنفيس و التفريغ الانفعالي لذا نجد أنه وجدت فروق دالة بين المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج و بين المجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج الإرشادي في القياس البعدي.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة بندلتون (1980) و التي كانت بعنوان دراسة كشفية لأثر برنامج إرشادي في تخفيف حدة السلوك العدواني لتلاميذ في المرحلة الابتدائية، و التي كان الهدف منها التحقق من مدي تأثير برنامج إرشادي في التخفيف من حدة السلوك العدواني لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية على عينة مكونة من (126) تلميذ و التي تتروح أعمارهم الزمنية ما بين (10-20) سنة واختار الباحث من بين أفراد العينة الكلية (80) تلميذ و تلميذة وقسمها إلي مجموعتين تجريبيتين متساويتين، إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، وعداد أفراد كل مجموعة (40) تلميذا، واستخدام مقياس السلوك العدواني ليردينسكي ، والبرنامج الإرشادي لمدة ستة أسابيع من تصميم الباحث وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات في مجموعة البحث، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات في مجموعتي الدراسة (التجريبية و الضابطة) فيما يتعلق بكل من العدوان البداني و العدوان اللفظي و العدوان المركب، و قد تبين أن العدوان قد انخفض لدي أفراد المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم البرنامج الإرشادي مقارنة بمجموعة الضابطة، مما يؤكد على فعالية البرنامج الإرشادي في خفض حدة الكثير من مشكلات السلوك بما في ذلك السلوك العدواني.

وهذه تتفق مع الدراسة الحالية الخاصة بمدي فعالية برنامج إرشادي للتخفيف من السلوك العدواني لدي الجانحين في مراكز إعادة التربية

4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على وجود فروق في المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي في مقياس السلوك العدواني، حيث لم تتحقق الفرضية فبعد استخدمنا لأسلوب إحصائي المناسب تبين أنه لا توجد فروق في المجموعة الضابطة بين القياس القبلي والبعدي في مقياس السلوك العدواني، حيث أن المجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج الإرشادي كما هو العكس في المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج الإرشادي وهنا يظهر دور الفرقة البيداغوجية في المركز و تظهر أهميته عند دخول الحدث للمركز و بعد وضعه من طرف قاضي أحداث و كيفية التعامل معه وفق إستراتجية و طريقة التكفل به من كل النواحي من الناحية الصحية و النفسية و التربوية و الجسمية، و التي تسهر عليه الوزارة من خلال إعداد مربون أخصائيون رئيسيون و الذين تكونهم لمدة ثلاثة

سنوات تكوينا في معاهد متخصصة و يشمل التكوين جانبين النظري و التطبيقي حيث يكون الجانب النظري في مختلف مقاييس علم النفس و علم الاجتماع و القانون و التشريع و أخلاقيات المهنة و علوم التربية و التربية المتخصصة و الجانب الميداني من خلال التقنيات التربوية التي تتمحور حول كيفية إعداد برامج إرشادية و كيفية تطبيقها و الهدف منها و الفئات المعنية في هذا البرنامج و بدون أن ننسي الترابصات الميدانية الأسبوعية لمختلف المراكز وتتفق دراستنا مع دراسة صلاح الدين عبد الغني (1991) حيث أكدت هذه الدراسة على فعالية برنامج إرشادي في خفض السلوك العدواني حيث طبق البرنامج علي عيينة من (180) جانحا(72) ذكور و (108) إناث من سن (15–18) وقسمت العينة إلي أربعة مجموعات متساوية العدد واستخدم مقياس المشكلات الإجتماعية، ومقياس تضمن مجموعة من القصص صحبها أسئلة حول تحديد المشكلة و أسلوب حلها، ومقياس العقائد التى ساند العدوان و تشمل خمسة أبعاد و توصلت الدراسة إلي أن هناك فروق دالة بين المجموعات في مقياس حل للمشكلات باستخدام أسلوب القصة و أيضا أسفرت عن عدم وجود فروق في المجموعة الضابطة في القياس القبلي و البعدي للمقياس المتبع، وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية الخاصة بمدي فعالية برنامج إرشادي للتخفيف من السلوك العدواني لدى الجانحين في مراكز الاختصاصية لإعادة التربية.

5- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على وجود فروق في المجموعة التجريبية في القياس البعدي و التتبعي في مقياس السلوك العدواني، حيث تحققت الفرضية في بعدي العدوان نحو الذات والعدوان نحو الآخرين، ولم تتحقق في بعد العدوان نحو المؤسسة، فبعد استخدامنا للأسلوب الإحصائي المناسب تبين أنه لا توجد فروق في المجموعة التجريبية بين القياس البعدي و التتبعي في مقياس السلوك العدواني بالنسبة لبعدي العدوان نحو الذات والعدوان نحو الآخرين، أما فيما يخص بعد العدوان نحو المؤسسة فتبين لنا من خلال النتيجة المتحصل عليها وجود فروق، وتشير هذه النتيجة إلى فعالية البرنامج الإرشادي بعد مدة شهر من تطبيق القياس البعدي بالنسبة لبعدي نحو الذات والعدوان نحو الآخرين، وعدم فعاليته بالنسبة لبعد العدوان نحو المؤسسة، ويعود هذا إلى زمن تطبيق القياس التتبعي و الذي كان في بداية شهر أفريل أي بعد دخول الأحداث من عطلة الربيع والتي كانت مدتها خمسة

عشرة يوم ، حيث عاد فيها كل الأحداث إلى بيوتهم و عودتهم إلي البيئة الأولي التي كانوا فيها وكذا احتكاكهم خلال هذه الفترة مع رفقائهم و بدون أي رقابة من طرف أي جهة أو مسؤول.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال القوانين التي لا تتوافق مع تطبيق البرنامج كون الأحداث لهم الحق في الإجازات و العطل دون سابق إنذار من طرف قاضي الأحداث دون الأخذ بعين الاعتبار البرنامج المسطر من طرف المربيين داخل المركز.

إضافة إلى ما سبق نشير إلى الجانب الانفعالي للأحداث الموضوعين في المركز، فمنذ دخولهم للمركز و الطريقة التي يوضعون بها عن طريق الشرطة أو الدرك الوطني بأمر من قاضي الأحداث وكيل جمهورية من المحكمة فتصبح لديهم فكرة أنهم سيوضعون في مؤسسة عقابية وليس في مركز لإعادة التربية، فدائما نجد سلوكاتهم تتسم بالعنف اتجاه المؤسسة سواء بتخريب أجهزتها أو عدم الامتثال للقوانين الداخلية للمركز.

الخاتمة

الخاتمة:

إن الهدف الأساسي من إجراء هذه الدراسة هو معرفة مدي فعالية برنامج إرشادي للتخفيف من السلوك العدواني لدي الجانحين القائم علي برنامج إرشادي و توصلت الدراسة إلي ن هذا البرنامج ذو فعالية و إن دل ذلك علي شيء فإنما يدل علي أن برنامج الإرشادي المقترح ناجح في التخفيف من السلوك العدواني لدي جانحين ذلك بما يوفره من جو نفسي يؤدي به للتقبل و الثقة مما يتيح للحدث فرصة طرح مكبوتاته الداخلية التي تسبب له الصراع الأمر الذي يساعده علي التفريغ الانفعالي و الاستبصار بذاته في معالجته للمواقف المختلفة ، مما يتيح له فرصة تعديل سلوكه الخاطئ و بأسلوب فيه نوع من المرح و المتعة للحدث .

و من خلال عرضنا للنتائج المتواصل إليها في الدراسة الحالية يستنتج ما يلي:

– أنه لا توجد فروق في درجة السلوك العدواني بين القياس القبلي للمجموعة التجريبية و الضابطة مما يسمح لنا بتطبيق برنامج إرشادي للتخفيف من السلوك العدواني لدى الجانحين

– توجد فروق في درجة السلوك العدواني في القياس القبلي و البعدي في المجموعة التجريبية

–توجد فروق في درجة السلوك العدواني بين المجموعة الضابطة و التجريبية في القياس البعدي

–لا توجد فروق في درجة السلوك العدواني في المجموعة الضابطة بين القياس القبلي و البعدي

– توجد فروق في درجة السلوك العدواني بين القياس البعدي و التتبعي للمجموعة التجريبية

قائمة

المراجع

المراجع

المراجع العرابية:

مراجع الكتب و المجالات:

1- أبو ناهية صلاح، 1993، بناء قائمة المشكلات السلوكية لدى الاطفال في البيئة الفلسطينية بقطاع غزة، مجلة التقويم و القياس التربوي، العدد الأول، غزة، فلسطين.

2- أحمد حسين محي الدين، 1993، أساليب تنشئة الاسرة المصرية لفتيانها الجامعية و علاقتها بسلوكهما العدواني، دراسة في شخصية المرأة المصرية، مجلة دار المعارف، القاهرة ، مصر.

3- إدوارد ج. موراي، الدافعية و الإنفعال، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، محمد عثمان نجاتي، القاهرة ، دار الشروق ، طبعة 1، 1988م ، ص 32.

4- أسعد عبد الرحمان، القياس النفسي، الكويت، مكتبة الفلاح، الطبعة الأولى1983 مص 306.

5- الخطيب، التوجيه و الارشاد بين النظرية و التطبيق، مطبعة مقداد، ط02، 2000م .

6- الزغبي، أحمد، 1994، الارشاد النفسي، دار الحكمة، دار الحرف العربي، بيروت ، لبنان.

7- السيد فؤاد البهي ، 1975، الاسس النفسية للنمو في الطفولة الى الشيخوخة، ط.4، دار الفكر العربي، القاهرة.

8- العيسوي، عبد الرحمان (1984) أمراض العصر، المراض النفسية و العقلية و السيكوسوماتية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.

9- القرشي، عبد الفتاح،1997، تقدير الصدق و الثبات للصورة العربية لقائمة حالة و سمة الغضب و التعبير عنه لسيلرجر، مجلة علم النفس، عدد 43، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر.

10- القوصي، عبد العزيز،1975، أسس الصحة النفسية، الطبعة الخامسة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

11- الكفاني، علاء الدين، 1990الصحة النفسية، هجر للطباعة، القاهرة ، مصر.

12- المغربي سعد، 1987، في سيكولوجية العدوان و العنف " مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد1، القاهرة، مصر.

13- النمر، أسعد،1995، في سيكولوجية العدوان، "دراسة نظرية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر.

14- ج.بجيلفورد، ميادين علم النفس النظرية و التطبيقية، مصر، دار المعارف، ط5، ديسمبر 1977، ص 523.

15- جميل محمد قاسم، فعالية برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، إشراف عاطف عثمان الآغا، بحث مقدم إستكمالا لمتطلبات الماجستار في علم النفس- إرشاد نفسي، فلسطين، الجامعة الاسلامية غزة، 2008، ص107.

16- حماد بن علي الحمادي، عادل عبد الفتاح الهجين، حقيبة تدريبية أكاديمية، برامج التوجيه و الارشاد النفسي و الأسري، ص22.

2022- زهران حامد،1988 ، التوجيه و الارشاد النفسي، عالم الكتاب، ط2 القاهرة، مصر.

17- زهران حامد،1988 ، التوجيه و الارشاد النفسي، عالم الكتاب، ط3 القاهرة، مصر.
18- سابق السيد 1988، فقه السنة دار المنار، المدينة المنور، السعودية.
19- عبد الستار إبراهيم، العلاج النفسي الحديث، قوة للإنسان، الكويت، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب،ع 27، مارس 1980م .
20- عبد السلام هارون،1952، تهذيب سيرة ابن هاشم، دار احياء التراث العربي، بيروت.
21- قرقز نائل محمد، 1999، أثر الاختلالات العقلية و الاضطرابات النفسية في مسائل الأحوال الشخصية، دار البيارق، الأردن.
22- قناوي هدى،1988، الطفل، تنشئته و حاجاته،ط.2، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
23- قناوي هدى،1991، الطفل، تنشئته و حاجاته،ط.3، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
24- كولز، إرم، 1992، المدخل إلى علم النفس المرضي الاكلينيكي،، ترجمة عبد الغفار الدماطي و آخروندار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية، مصر.
25- لخضر لكحل ، كمال فرحاني، أساسيات التخطيط التربوي النظرية و التطبيقية، الجزائر، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، 2009م، ص17.
26- محمد عثمان، نجاتي، علم النفس في حياتنا اليومية، الكويت، دار القلم، ط10، 1983م ، 74.
27- محمد عماد الدين إسماعيل، محمد أحمد غالي، في علم النفس النمائي، الاطار النظري لدراسة النمو، الكويت، دار القلم، ط 1،1981 م ص 23.
28- مرسي ، كمال 1985، سيكولوجية العدوان، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد.2، مجلد.13، ص.45 – 46، الكويت.
29- موسى رشاد عبد العزيز، 1991، سيكولوجية الفروق بين الجنسين، مؤسسة مختار، دار عالم المعرفة، القاهرة، مصر.
30- نصر سميحة، 1986، السمات الشخصية المميزة للعدوانيين و أنساقهم القيمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب ، جامعة عين الشمس، القاهرة، مصر.
31- نصيرة عنبر، رجح بوروبي فريدة، تصميم برنامج إرشادي لتوكيد الذات لدى المراهقين، جامعة تيزيوزو، دراسة إليكترونية، بدون تاريخ . ص2.
32- سكينر، تكنولوجيا السلوك الانساني، ترجمة عبد القادر يوسف، راجعه محمد رضا الدرني الكويت، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الأدب، ع 32، أغسطس1980 م، ص 08.

قائمة رسائل الدكتورة و ماجيستر:

1- أبو هين فضيل،1985، مظاهر العدوان لدى الاطفال الفلسطينيين في منطقة غزة، ماجيستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين الشمس، القاهرة، مصر.

2-الحواجزي أحمد، مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من آثار الصدمة، محافظة غزة، رسالة ماجستير، 1998 م، ص05

3- المطيري، سالم طحان، 1990، العلاقة بين العدوان و التوافق النفسي و الاجتماعي و انعكاسها على الاستهداف لحوادث المرور لدى قائدي السيارات، ماجيستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

4- دراف الزهرة، الخدمات الارشادية و علاقتها بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ التعليم الثانوي، دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة ورقلة، مذكرة مقدمة لإستكمال متطلبات شهادة ماستر أكاديمي، تحت إشراف بن زعموش بوضياف نادية، 2013-2014، ص13.

5- زكي، عزة حسين، 1989، برنامج ارشادي لمواجهة مشكلة العدوان لدى المراهقين الجانحين، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعةعين شمس، القاهرة، مصر.

6- شريف سهام علي، 1992، مدى فعالية برنامج ارشادي لتعديل السلوك العدواني لدى اللقطاء، ماجيستير غير منشورة كلية البنات ، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

7- فريد عصام، 1986، التغيرات النفسية المرتبطة بسلوك المراهقين العدوانيين، و أثر الارشاد النفسي في تعديله، رسالة دكتوراه، كلية التربية بسوهاج، جامعة أسيوط، القاهرة، مصر.

عبود علاء،1994، العدوان لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي و علاقته بأساليب التنشئة الاجتماعية كما يدركونها، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

8- عبود صلاح عبد الغني، 1991، مدى فعالية برنامج إرشادي في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة ماجيستير غير منشورة، كلية التربية بأسوان، جامعة اسيوط، مصر.

قائمة المراجع بالأجنبية :

- Matranga, J., 1997the relationshipbetweenbehavior dsindicesof aggression and hosite content on the T.AT journal of personality assessment .vol, 4, n° 2.
- Niles, W., 1986, effect of moral development discussion group on delinquent and pre-delinquent boys, J, counseling psychology, vol,33.
- Pendleton , M 1980, An Explore tory study program of desegregated elementary school , P.H.D. university of southern, California; vol,41,N° 4.
- Smith , Marilyn. E, 1993, television violence and behavior " ERIC, clearing house on information and technology Syracuse , NY.

الملاحق

الملحق رقم: 01

مقياس السلوك العدواني لدى الجانحين في مراكز اعادة التربية

عزيزي الطالب : بين يديك مجموعة من العبارات التي تدور حول تصرفاتك العادية في حياتك اليومية قد تنطبق ، أو ينطبق بعضها عليك، و قد لا تنطبق، فالرجاء وضع علامة ( ) أمام الخانة التي تنطبق على حالتك (غالبا – أحيانا – نادرا) بأمانة و صدق، مطمئنا تماما إلى أن ما سندلي به من معلومات سوف تظل موضع السرية التامة، فليس لها من هدف سوى القيام بدراسة للحصول على درجة الماستير في علوم التربية إرشاد و توجيه (علم النفس) عنوانها:

مدى فاعلية برنامج إرشادي مسرحي في التخفيف من السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين الموضوعين في مراكز إعادة التربية. و لك عزيزي جزيل شكري مسبقا على حسن تعاونك.

الطالبان:

شيخي حناشي

بدري محمد

بيانات عامة:

الاسم ..... الجنس .... السن .....

مهنة الوالد ..... مهنة الوالدة ..... عدد أفراد الأسرة .....

ترتيبك العائلي ..... المدرسة: ..... الصف الدراسي: .....

فقرات المقياس

الرقم	العبارة	غالبا	أحيانا	نادرا
1	أشعر بسعادة غامرة عندما أتمكن من تعذيب حيوان			
2	أحاول أن أصل إلى أهدافي حتى و لو كان ذلك بطرق غير مقبولة إجتماعيا..			
3	أحرض زملائي على التشويش على المدرس أثناء شرح الدرس....			
4	استمتع بقراءة الكتب عن الجنس الآخر و خاصة الرخيص منها..			
5	أميل إلى التمرد على أية سلطة، و بخاصة سلطة الوالدين.			
6	أميل إلى إحراج المدرس بكثرة الأسئلة لمقاطعته و مضايقته و الإقلال من شأنه أمام زملائي....			
7	أتعمد إلقاء القاذورات في فناء المدرسة و الطرق العامة....			
8	أقوم بتقليد المدرسين و السخرية منهم أمام زملائي.			
9	أحاول الوقوف على أسرار الغير و فضح أمرهم			
10	أحس بالسعادة عندما أجد الزملاء يخافون مني ...			
11	أجد سعادة في مضايقة والدي أمام إخوتي و أخواتي ...			
12	أحب أن أقوم مع زملائي بإثارة الضوضاء فيما بين الحصص المدرسية ..			
13	أشعر بسعادة عند مشاهدة أفلام التحطيم و العنف.			
14	أحاول تخريب صنابير المياه بالمدرسة.			
15	أشعر بسعادة غامرة عندما أرى الدم يسيل			
16	أتعصب بشدة لرأييحتى و لو كان خطأ			

الرقم	العبـــــــــــــــارة	غـالـبـا	أحـيـانـا	نـــادرا
17	أحرض زملائي على الهروب من المدرسة ...			
18	عندما أفكر في حياتي، أكره اليوم الذي ولدت فيه.			
19	أستخدم الآلات الحادة عندما أشاجر مع زميل أو جار.			
20	احتقر الضعفاء، و أحب السخرية منهم أمام الآخرين.			
21	أتمنى أن أرى مشهد إعدام حقيقيا .			
22	أشعر بسعادة عند ضرب الأطفال الصغار بقسوة.			
23	أثناء إقامة مباريات بين فصول المدرسة، أجد لذة في قذف اللاعبين بالحجارة، دون أن يراني أحد.			
24	أميل إلى السخرية من زملائي الضعفاء أمام الجميع.			
25	أتعمد تخريب الممتلكات الخاصة بالآخرين...			
26	أميل إلى تقطيع ملابس زملائي عندما يشتد الخلاف بيننا.			
27	عندما كنت صغيرا، كنت أستمتع بإيذاء الأطفال الصغار و الحيوانات الضعيفة			
28	أحاول إخفاء اي شيء أعثر عليه بفناء المدرسة.			
29	أجد متعة في كشط جدار أو سيرة الجيران لمضايقتهم.			
30	عندما يشتد الخلاف بيني و بين زميل أجدني أقرض أظافري بشدة .			
31	أتعمد كسر باب حجرتي عندما يصعب فتحه.			
32	أسهر كثيرا بعد نوم أهلي لمشاهدة الأفلام الجنسية			

الرقم	العبـــــــــــــارة	غـالـبـا	أحـيـانـا	نـــادرا
33	استمتع برمي الطباشير الفصل من الشباك، أو تخبئته.			
34	أجد لذة في إطلاق النكات على الزملاء في الأماكن العامة، لإضحاك الناس عليهم.			
35	أحاول تخريب الممتلكات العامة، و خاصة دورات مياه المدرسة.			
36	إذا تشاجرت مع شخص فإنني أبصق في وجهه.			
37	أحس بلذة في تعلية صوت الراديو أو المسجل أو التلفاز لمضايقة جيراني.			
38	أجد لذة عند استدعائي لإدارة المدرسة بسبب عنفي أو مشاكستي.			
39	أشعر بسعادة عند استعارة كتب المكتبة ولا أردها.			
40	أحس بلذة عندما أكون موضع سخرية أو ضحك من الآخرين.			
41	**أجد رغبة في الهروب من البيت، مدعيا ذهابي إلى المدرسة ، أو إلى درس خصوصي**			
42	أميل إلى تقطيع كراسي المواصلات العامة أو المحطات العامة بآلات حادة.			
43	أميل إلى محاكاة مشاهدة العنف في الأفلام، رغم ما تسببه من ضرر .			
44	أهدد زملائي بضربهم خارج المدرسة بآلات حادة.			

الرقم	العبـــــــــــــارة	غـالـبـا	أحـيـانـا	نـــادرا
45	أجد لذة في التجسس على زملائي، و نقل أخبارهم إلى المدرسين.			
46	أشعر بلذة عند كتابة عبارات أو رسم صور غير مقبولة للجنس الآخر.			
47	أميل إلى ادعاء التدين ببعض المظاهر كحمل المسبحة و غيره دون الالتزام بقواعد الدين..			
48	أحاول اللجوء إلى الغش في الامتحان لأتمكن من النجاح فيه.			

الملحق رقم: 02

وصف البرنامج

قام الطالبان بتصميم البرنامج الإرشادي مراعيا المرحلة العمرية لأفراد المجموعة وباستخدام طريقة الإرشاد الجماعي ويحتوي البرنامج عدد من المحاضرات و الأنشطة المختلفة منها الرياضية و الترفيهية و المناقشات الجماعية و السيكو الدراما و تمثيل الأدوار و التفريغ الانفعالي، بهدف التخفيف من السلوك العدواني، من أجل مساعدة أفراد المجموعة التجريبية الاستبصار بسلوكهم، ومحاولة التخفيف من سلوكهم العدواني.

الفترة الزمنية لتطبيق للبرنامج:

حدد الباحث المدة الزمنية **لكل** جلسة جماعية وهي ساعة ونصف، وسوف يكون على مدار واحد وعشرون يوم ، خلال مدة ثلاث أسابيع ، بواقع اربعة أيام في كل أسبوع.

الأساليب المستخدمة في البرنامج:

المحاضرات، السيكودراما، السوسيودراما (لعب الدور)، المناقشات الجماعية، الحوارات، عمل المجموعات، الأنشطة الرياضية، رحلة ، مشاهدة فيلم يشمل سلوك عدواني واستخراج المواقف العدوانية والتعليق عليها.

الجلسة	موضوع الجلسة	وصف الجلسة
الجلسة الأولى	لقاء التعارف	يتمثل في التعارف بين الباحث وأفراد الجماعة الارشادية والتعرف على التعليمات والآداب التي يجب يتقيد بها الجلسة والتعرف على البرنامج الارشادي الذي سوف يتم استخدامه.
الجلسة الثانية	أهداف البرنامج الإرشادي	من خلال هذه الجلسة يسأل الباحث أفراد الجماعة عن الأهداف التي يمكن تحقيقها من خلال هذا البرنامج الإرشادي وان يتم مناقشتها حتى يتمكن من تحقيقها.
الجلسة الثالثة	مفهوم السلوك العدواني ومظاهرة والآثار السلبية وسبل التخفيف، من حدته	التعرف على معنى السلوك العدواني والأسباب التي تدفع الفرد للجوء إليه وأشكاله ومظاهره المختلفة وآثاره السلبية على الفرد والمجتمع وطرق التخفيف من حدته.
الجلسة الربعة	الدين وأثره في السلوك العدواني والسلوك السوي	توضيح رأى الدين في السلوك العدواني من خلال الآيات القرآنية والأحاديث النبوية والقصص والتركيز على العبر المستخلصة منها.
الجلسة الخامسة	تفريغ انفعالي	أن يذكر الأطفال عدة مواقف تعرضوا للعدوان من قبل الآخرين وأيضا مواقف مارسوا فيها العدوان وكيفية تعاملهم مع تلك المواقف

الجلسة السادسة	تمثيل مسرحي	يقوم الأطفال بعرض مسرحي لمواقف عدوانية وتوضيح السلوكيات الغير مرغوب فيها وتعديلها بسلوكيات مرغوب فيها.
الجلسة السابعة	تبادل الأدوار	يقوم أفراد من المجموعة الارشادية بتمثيل دور المرشد وآخر بدور المسترشد ثم يعكس كل منهما دوره من خلال إبداء النصح وتقديم المساعدة.
الجلسة الثامنة	ألعاب ترفيهية	يتم فيها تنفيذ مسابقات رياضية تتسم بطابع التنافس وتمارين رياضية كالإحماء وإعداد مباراة طائرة ، ومناقشة جماعية حول السلوكيات المرغوبة والغير مرغوبة.
الجلسة التاسعة	الاسترخاء	يقوم فيها الأطفال بالاسترخاء، واستحضار المواقف العدوانية، واستبدالها بمواقف ايجابية.
الجلسة العاشرة	عرض فيلم يتضمن مواقف عدوانية	يشاهد أفراد المجموعة هذا الفيلم، ثم استخلاص المواقف العدوانية وتفسيرها للاستفادة منها.
الجلسة الحادية عشرة	نشاط ترويحي	تنظيم رحلة إلى مركب تسلية بن عكنون يتضمنها العديد من الأنشطة الرياضية والثقافية.
الجلسة الثانية عشرة	تقييم وإنهاء	مناقشة أفراد المجموعة حول التغيرات التي طرأت عليهم ورأيهم في البرنامج والحكم على مدى تحقق الأهداف.