المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس

نموذج تفسيري للسلوك العدواني في ضوء نظرية معالجة المعلومات الاجتماعية

"دراسة على طلاب المرحلة المتوسطة السعوديين"

دراسة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس

إعداد
مضحي ساير حميد المصلوخي العنزي

إشراف
أ.د / عبدالحميد صفوت إبراهيم
أستاذ علم النفس

العام الجامعي ١٤٣٠/ ١٤٣١هـ
٢٠١٠

بسم الله الرحمن الرحيم

Ph.D. Dissertation Abstract

By:Modhi Sayeer Al-Anazi

• Title of the study: An explanatory model for aggressive behavior in the light of the theory of social information processing, "a study on Saudi middle school students."

The aggressive behavior is one of the most important behavioral problems prevalent among the students. As indicated by records of Guidance and Student Counseling Department of Education in Riyadh, the manifestations of aggressive behavior are widespread among middle school students, including: a student's assaulting and uttering on teacher and on his colleagues, stubbornness and challenge, gestures and movements made by the students which indicted aggressive behavior, sabotage of the school's furniture , seats, walls, and toilets, , displaying knives or threats, or even using them, using of obscene words and noises disturbing in the classroom, and lack of respect for regulations.

• The study is aimed to build a model by which we can explain the behavior of aggressive Saudi adolescents.

• Sample and population of the study: The study population is the students of the middle school in Riyadh. The sample was selected at random and numbered 501 students.

• The findings of the study:

A - "There are statistically significant differences between low and high symptoms in aggressive behavior among Saudi adolescents and these differences tend to those of low symptoms".

B - " There are statistically significant differences between low and high aggressive look in aggressive behavior among Saudi adolescents and these differences are tend to those of high aggressive look"

T - " There are statistically significant differences between low and high level of self-esteem in aggressive behavior among Saudi adolescents and these differences are tend to those of low self-esteem"

W - " There are statistically significant differences between low and high level of restraint in aggressive behavior among Saudi adolescents and these differences are tend to those of low-restraint"

C - " There are statistically significant differences between low and high level of violence justification in aggressive behavior among Saudi adolescents and these differences are tend to those of high level of violence justification "

H - " There are statistically significant differences between low and high level of amnesty in aggressive behavior among Saudi adolescents and these differences are tend to those of low level of amnesty."

X - "There is no statistically significant differences between the high and low level of external attribution of aggressive behavior in Saudi adolescents "

D - The actual data support the validity of the model proposed by the researcher of the relationship between the variables of the study, and the extent of their relationship to aggressive behavior. "

الإهداء

أهدي هذا الإنتاج العلمي إلى:

والدي ووالدتي حفظهما الله اللذان لم يألوا جهداً في الدعاء لي. ولولا توفيق الله ثم دعاؤهما لما توصلت إلى هذا الجهد المبارك الذي اسأل المولى عز وجل إن ينفع به الجميع.

كما أهديه إلى زوجتي رفيقة دربي، وإلى أبنائي، فيصل، سيف، مهند، داليا، دانة، رفيف.

شكر وتقدير

أحمد الله العلي القدير على فضله ونعمائه , والصلاة والسلام على خير رسله وأنبيائه محمد بن عبد الله صلى الله عليه وسلم .....وبعد :

أسأل الله سبحانه وتعالى أن يكون في هذا الجهد المتواضع بعض الفائدة للمهتمين والدارسين لمثل هذه الدراسات والأبحاث لخدمة المجتمع والمساهمة معهم في هذا الحقل .

وهذا العمل لم يكن ليخرج إلى النور لولا توفيق الله سبحانه وتعالى ثم مساعدة أساتذتي الأفاضل ويقول الرسول صلى الله عليه وسلم (لا يشكر الله من لا يشكر الناس).

فأتقدم بجزيل الشكر والتقدير والعرفان لسعادة الاستاذ الدكتور/ عبدالحميد صفوت إبراهيم– المشرف على الرسالة – الذى رعا الرسالة من كونها فكرة وليدة الى ان اكتملت، وشجعنى على الخوض فى بناء النماذج النظرية وعلى استخدام المعالجات الاحصائية المتقدمة مثل المعادلة البنائية Structural equation ، كما منحني الكثير من وقته واهتمامه فى الحوارات النظرية والمنهجية على مدى عامين كاملين، والآن وقد تحقق هذا العمل اسأل الله ان يجعله في موازين حسناته.

كما أتقدم بالشكرالجزيل والتقدير لأناس ساندوني كل حسب مكانه وتخصصه ومن هؤلاء سعادة الأستاذ الدكتور/ محمد بن عبدالمحسن التويجري- عميد كلية العلوم الاجتماعية لما قدمه لي من توجيهات ، وتسخير جميع إمكانيات الكلية للاستفادة منها في دراستي .

كما اشكر سعادة الأستاذ الدكتور / صالح بن عبدالله أبوعباة رئيس قسم علم النفس الذي قدم لنا كل التسهيلات التي إعانتنا على الانجاز .كما أتقدم بالشكر لكافة أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس الذين قدموا لي التوجيهات والإرشادات.

وأتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ /محمود حامد لما قدمه لي من استشارات في العمليات الإحصائية.

وأتقدم بالشكر الجزيل لأخي العزيز فضيلة الشيخ /سعود بن عبدالله القرعاوي الذي ساندني وقدم لي المعونة العلمية وفتح لي مكتبته .

واشكر أخي العزيز ورفيق دربي الدكتور/سعود بن عايد الشمري على وقوفه بجانبي ومساندتي المعنوية و تحمله وصبره لنتجاوز معاً الصعوبات التي واجهتنا.

واشكر الإستاذ/ فهيد مطر الشمري الذي تفضل بإخراج مقياس السلوك العدواني الموقفي المصور.

وأشكرأناس لهم وقفات طيبة معي لا تنسى وهم كلٍ من الأستاذ/ عبدالعزيز محمد الخميس، الأستاذ/ فايز عويد المصلوخي، والدكتور/ عبدالمحسن المبدل، والشكر موصول لمدراء المدارس التي تم تطبيق الدراسة بها.

وفي الختام لا يفوتني أن أقدم الشكر الجزيل لوالدّي حفظهما الله ولزوجتي وأبنائي وبناتي, لمساعدتهم لي وتهيئة الجو المناسب على الرغم تقصيري تجاههم خلال فترة الدراسة، ولإخوتي وأخواتي لتشجيعهم لي بشكل مستمر. واشكر كل من ساهم وقدم المساعدة في انجاز هذه الدراسة .

وأخيراً أسال الله الهداية والتوفيق لنا جميعا وأرجو من الله تعالى أن يكون في هذا الجهد علم ينتفع به .

الباحث

مضحي بن سايرحميد المصلوخي العنزي

فهـــرس المواضيـــع

الموضـــــــــــــــــــوع	الصفحة
ملخص الرسالة باللغة الانجليزية	أ
الإهداء	ج
الشكر والتقدير	د
فهرس المواضيع	و
الفصل الأول المدخل الى الدراسة	
١-١ المقدمة	٢
١-٢ مشكلة الدراسة	٥
١-٣ تساؤلات الدراسة	٨
١-٤ أهداف الدراسة	١٠
١-٥ أهمية الدراسة	١١
١-٥-١ الأهمية النظرية	١١
١-٥-٢ الأهمية التطبيقية	١٣
١-٦ مصطلحات الدراسة	١٣

١-٧ حدود الدراسة	١٥
الفصل الثاني :الإطار النظري والدراسات السابقة	
٢-١ تمهيد	١٨
٢-٢ -١ تعريف المراهقة	١٨
٢-٢-٢ مراحل المراهقة	٢٠
٢-٢-٣ مطالب النمو في مرحلة المراهقة	٢١
٢-٢-٤ حاجات المراهقين	٢٣
٢-٢-٥ مشاكل المراهقة	٢٩
٢-٣ السلوك العدواني ٢-٣-١ تعريف السلوك العدواني	٣٣
٢-٣-٢ النظريات المفسرة للسلوك العدواني	٣٦
٢-٤-١ خلاصات واستنتاجات من الاطار النظري	٥٨
٢-٤-٢ التصور الإسلامي للسلوك العدواني	٥٩
٢-٥ الدراسات السابقة	٧١
التعقيب على الدراسات السابقة	٩٠
٢-٦ فروض الدراسة	٩٢
الفصل الثالث : منهج البحث وإجراءات الدراسة	

٣-١ مقدمة	٩٥
٣-٢ المنهج والطريقة	٩٥
٣-٣ مجتمع الدراسة والعينة	٩٦
٣-٤ أدوات الدراسة	١٠٢
٣-٥ إجراءات تطبيق الدراسة	١٤٥
٣-٦ الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	١٤٦
٣-٧ جوانب القصور في الدراسة	١٤٧
الفصل الرابع:عرض النتائج وتفسيرها	
٤-١ عرض نتائج الدراسة	١٤٩
٤-٢ مناقشة النتائج وتفسيرها	١٧١
الفصل الخامس :ملخص الدراسة والتوصيات والبحوث المقترحة	
٥-١ ملخص الدراسة	١٩٤
٥-٢ التوصيات	١٩٧
٥-٣ البحوث المقترحة	٢٠٠
المراجع	٢٠٢
الملاحق	٢١٥

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
٣-١	جدول العينة النهائية للدراسة	٩٩
٣-٢	جدول العينة النهائية للدراسة بعد استبعاد بعض الافراد	١٠١
٣-٣	جدول ارتباط عبارات أبعاد مقياس السلوك العدواني	١٠٤
٣-٤	ثبات عبارات أبعاد مقياس السلوك العدواني	١٠٨
٣-٥	ارتباط عبارات أبعاد مقياس مفهوم الذات بالدرجة	١١٢
٣-٦	ثبات عبارات مقياس مفهوم الذات	١١٥
٣-٧	ثبات مقياس مفهوم الذات	١١٦
٣-٨	ارتباط عبارات المشاهد بالدرجة الكلية	١٢٥
٣-٩	ثبات عبارات مقياس المشاهد	١٣٥
٣-١٠	ثبات مقياس السلوك العدواني المصور	١٤٤
٤-١	قيمة ت للفروق بين منخفضي ومرتفعي الإعراض في مستوى السلوك العدواني	١٥٠
٤-٢	قيمة ت للفروق بين منخفضي ومرتفعي النظرة العدوانية في مستوى السلوك العدواني	١٥٢

٣-٤	قيمة ت للفروق بين منخفضي ومرتفعي مستوى مفهوم الذات في مستوى السلوك العدواني	١٥٤
٤-٤	قيمة ت للفروق بين منخفضي ومرتفعي كظم الغيظ في مستوى السلوك العدواني	١٥٥
٥-٤	قيمة ت للفروق بين منخفضي ومرتفعي التبرير في مستوى السلوك العدواني	١٥٧
٦-٤	قيمة ت للفروق بين منخفضي ومرتفعي العفو في مستوى السلوك العدواني	١٥٩
٧-٤	قمية ت للفروق بين منخفضي ومرتفعي العزو في مستوى السلوك العدواني	١٦٠
٨-٤	نتائج اختبار مربع كاي والمؤشرات الوصفية لمطابقة النموذج ككل	١٦٤
٩-٤	نتائج اختبار مربع كاي والمؤشرات الوصفية لمطابقة النموذج ككل بعد حذف العبارات غير الدالة	١٦٧

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
٢-١	تقسيم النغيمشي لحاجات المراهقين	٢٨
٢-٢	نموذج معالجة المعلومات	٤٦
٢-٣	نموذج عوامل الخطورة	٥٤
٢-٤	نموذج برادشولنمو السلوك العدواني	٥٦
٢-٥	مكونات النموذج المقترح	٦١
٤-١	شكل النموذج المقترح	١٦٢
٤-٢	شكل النموذج من خلال برنامج (Liserel8.8)	١٦٣
٤-٣	نتائج تحليل المسار Path.analysis	١٦٥
٤-٤	نتائج تحليل المسار Path.analysis حسب النموذج المقترح	١٦٨

فهرس قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
١	أسماء المحكمين	٢١٧
٢	مقاييس الدراسة	٢١٨
٣	مقياس اللسلوك العدواني المصور	٢١٩
٤	مقياس السلوك العدواني	٢٢٩
٥	مقياس تقدير الذات	٢٣١
٦	الخطابات	٢٣٢
٧	الخطاب الموجه لإدارة التعليم	٢٣٣
٧	الخطاب الموجه للمدارس	٢٣٤

الفصل الأول

المدخل إلى الدراسة

الفصل الأول

المدخل إلى الدراسة

١-١ المقدمة:

مما لاشك فيه أن كل إنسان ينشد الحياة الآمنة، والمستقرة، والمريحة، ويسعى جاهداً بما زوده الله من قدرات، وتلك القدرات لازمة للإنسان وضرورية لبقائه والمحافظة على حياته، وهي الوسيلة لبناء الحياة، وتعميرها. ولكي تبقى تلك القدرات أداة للبناء والإعمار والمحافظة على الحياة، ولا يستخدمها في الإفساد والتخريب وإيذاء الآخرين، فقد ورد كثير من التوجيهات الإسلامية التي تحث الإنسان وتوجهه ليكون خيّراً، وبانياً لنفسه ولمجتمعه وللحياة عامة، قال الله تعالى (وَتَعَاوَنُواْ عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلاَ تَعَاوَنُواْ عَلَى الإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُواْ اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ) (المائدة:٢).

وحث الدين الإسلامي الحنيف الناس على التآخي والتآلف والتعاون، وحرم العدوان بمختلف أشكاله ووضع التشريعات التي تحول دون حصوله. وفي هذا دلالة واضحة على استطاعة الإنسان وقابليته لتعديل وتوجيه سلوكه ليكون بانياً وليس هادماً، وخيّراً وليس شريراً، إذ لو لم تتوفر للإنسان هذه الاستطاعة والقابلية، لما طالبه الله عز وجل وهو خالقه والعالم بكينونته بتلك المطالب التي توجهه وتشكل سلوكه على النحو المرغوب، ولما فرض عليه العقاب في حالة عدم الاستجابة.

ومن هذا المنطلق، وفي ضوء انتشار ظاهرة السلوك العدواني، ما يوحي بوجود خلل ما في واقع الإنسان وبيئته، بالإمكان معرفته ومن ثم وضع الخطط الكفيلة بتفسيره ومعالجته والحد منه.

لقد أصبح العدوان يمثل ظاهرة سلوكية واسعة الانتشار تكاد تشمل العالم بأسره ولم يعد مقصوراً على الأفراد، وإنما اتسع نطاقه ليشمل الجماعات والمجتمعات، وهو ملاحظ في سلوك الطفل الصغير، وفي سلوك الراشد فهو سلوك يلاحظ في جميع المراحل العمرية للإنسان، وإن اختلفت الدوافع والأهداف، والنتائج (المخلافي، ١٩٩٥).

من جهة أخرى يعتبر السلوك العدواني من أهم المشكلات السلوكية انتشاراً بين الطلاب في المملكة العربية السعودية، إذ دلت سجلات قسم التوجيه والإرشاد الطلابي بإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض على مظاهر السلوك العدواني المنتشرة بين طلاب المرحلة المتوسطة، منها: اعتداء طالب على معلم، وتلفظ طالب على معلم، واعتداء طالب على زميله، والعناد والتحدي، ولإيماءات والحركات التي يقوم بها التلاميذ والتي قد تبطن في داخلها سلوكا عدوانياً، وتخريب أثاث المدرسة ومقاعدها والجدران ودورات المياه، وإشهار السلاح الأبيض أو التهديد باستعماله أو حتى استعماله، واستعمال الألفاظ البذيئة وإحداث أصوات مزعجة في الصف، وعدم احترام الأنظمة (قسم التوجيه والارشاد، ١٤٢٥هـ) .

ولخطورة ظاهرة السلوك العدواني وما تشكله من تهديد للفرد بالانحراف والانهيار، ولكيان المجتمع بالتفكك والتنازع والتباغض والهدم والتعطيل والتخريب، تبرز الحاجة إلى جعلها في

مقدمة الموضوعات التي يهتم بها الباحثون. وتسعى هذه الدراسة محاولة تفسير السلوك العدواني من خلال نظرية معالجة المعلومات الاجتماعية التي تنظر للأفراد بأنهم معالجون نشطون يخزنون ويسترجعون المعلومات، تؤكد النظرية على أن الأبنية المعرفية يتم بناؤها بواسطة الأفراد أنفسهم، وفي الوقت نفسه يكون دور التعليم هو كيفية تطوير مهارات معالجة المعلومات وإتقان ذلك بشكل منظم. (لافي، ٢٠٠٣م). فمن خلال معالجات الفرد الخاطئة يظهر السلوك العدواني، وفي ضوء نظرية معالجة المعلومات الإجتماعية تسعى هذه الدراسى إلى بناء نموذج يمكن من خلاله تفسير السلوك العدواني للمراهق السعودي.

١-٢ مشكلة الدراسة:

لا تنجم المشكلات السلوكية عن الظروف والأحداث بحد ذاتها، بل عن تفسير الإنسان وتقييمه لها؛ فهي نتاج التفكير غير العقلاني. ويمكن تفسير العدوان من خلال مدركات كل فرد وحكمه على طبيعة الأشياء والمواقف في بيئته، وفي تعامله مع أقرانه وعائلته، وكذلك من خلال أسلوب معالجة المعلومات والإطار المرجعي القيمي للفرد وأسلوبه في حل المشكلات (عبدالفتاح، ١٩٩٩م).

ومعالجة الفرد للمواقف التي تواجهه يكون نتاجها سلوك الفرد ومن عوامل المعالجة العزو فالفرد يعزو ما يحدث له إلى أسباب داخلية، أو أسباب خارجية. واتجاه العزو يؤثر على تفكير الإنسان وشعوره؛ فقد يخطئ في العزو فيعزو المشكلة إلى أسباب غير حقيقية (العتري، ٢٠٠١م).

ومن خلال هذه الرؤية يمكن تفسير السلوك العدواني لدى الأفراد بمعرفة الطريقة التي يتناولون بها بالمعلومات الاجتماعية وطريقة تفسيرهم لها، ويزداد احتمال استجابة الأفراد عدوانياً إذا كان لديهم مشكلة في اكتشاف المفاتيح أو الإشارات الاجتماعية والاهتمام بالمعلومات الاجتماعية اللائقة والتحكم في سلوكهم وبالتفكير في العواقب.

والأفراد العدوانيون لديهم مكونات معرفية معادية للمجتمع أكثر مما لدى غير العدوانيين، ويزيد هذا الفرق من احتمال أن يفسر الأفراد العدوانيون المثيرات الاجتماعية الغامضة أو المعقدة على أنها عدائية. (Stromquist,1995).

وقد أظهرت نتائج دراسة ديسيسو Dicioccio أن الأفراد الذين أظهروا إصراراً على السلوك العدواني، أظهروا أيضاً علامات سوء معالجة للمعلومات ونقص في التحكم بالدوافع (منصور، ٢٠٠٤م).

والعدوان سلوك موجود لدى البعض غير أن ظهوره كمشكلة ينبع من أسباب اجتماعية ثقافية في اتصال مباشر مع عمليات التنشئة الاجتماعية، فالمراهق الذي يتعرض لحالات اعتداء وقسوة وإيذاء خلال طفولته تتشكل لديه حالة من التعامل مع هذا السلوك العدواني نظراً لنقص مهاراته في التواصل الاجتماعي، ويتزامن ذلك مع حالة الاضطراب العاطفي الناتجة عن عدم فهم مشاعر الآخرين فتكون علاقاتهم مع الآخرين حول الغلظة والتحرش والتخريب، وهو ما يشير إلى حالة ضعف مفهوم الذات، تترتب عليها مشاعر نقص ودونية تظهر بصورة خارجية مناقضة في شكل

صرامة مفتعلة، وتشير هذه الحالة إلى سوء التوافق النفسي مع الذات والمجتمع، وتسمى بـــ نقص الرصيد المعرفي العاطفي المعنوي والأخلاقي لدى هذه الفئة (منصور، ٢٠٠٤م).

والعدوان عند المراهقين مشكلة أكثر إلحاحاً بالمقارنة بغيرهم من الفئات العمرية، الأمـــر الـــذي يدعونا لتركيز الاهتمام على هذه الفئة العمرية، ومحاولات تفسير عدوان المراهقين لا يمكـــن أن تنجح بغير النظر في البيئة الثقافية والاجتماعية التي يظهر فيها هذا العدوان، ولـــذلك فـــإن أي نموذج تفسيري لعدوان المراهقين في المجتمع السعودي لابد أن يأخذ في اعتباره النظرة الاجتماعية والثقافية والدينية للعدوان والغضب والطرق التي يُنشَّأ عليهـــا الأفـــراد للـــتحكم في الغـــضب والسيطرة على العدوان (الفسفوس، ٢٠٠٦).

ونظراً لأن العوامل المفسرة للعدوان كثيرة ومتنوعة، فسوف تقوم الدراسة الحالية على تنظيم هذه العوامل في نموذج متكامل يمكننا من خلاله أن نفسر السلوك العدواني، وسوف تستخدم المعالجة الإحصائية المسماة بالمعادلة البنائية في تحديد مدى صدق النموذج الذي يقترحـــه الباحـــث في تفسير البيانات الفعلية التي سوف يقوم الباحث بجمعها من مجتمع الدراسة.

ويجمع النموذج الذي يقترحه الباحث لتفسير عدوان المراهق السعودي بـــين مكونـــات البنـــاء المعرفي: والذي يتضمن (الإعراض، مفهوم الذات، النظرة العدوانية، العزو الخارجي (الإســـناد)، العفو، تبرير العنف كظم الغيظ، والسلوك العدواني). وقد اهتم الباحث في نموذجه التفـــسيري المقترح بدمج النماذج التي اطلع عليها في الدراسات السابقة، مع المكونات الثقافيـــة الخاصـــة

بالمجتمع السعودي وهى مكونات مستمدة من أخلاقنا الإسلامية، كما أنها تمثل تفسيراً هاماً لعدوان المراهقين في هذا المجتمع.

ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

ما النموذج الملائم لتفسير السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين بالمرحلة المتوسطة ؟

١-٣ تساؤلات الدراسة:

١-٣-١ ما النموذج الملائم لتفسير السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين بالمرحلة المتوسطة؟

١-٣-٢هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي و مرتفعي الإعراض في مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين "

١-٣-٣ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي النظرة العدوانية في السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين "

١-٣-٤ هل توجد فروق ذات دلالة أحصائية بين مرتفعي ومنخفضي مستوى مفهوم الذات في السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين".

١-٣-٥ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي مستوى كظم الغيظ في السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين"

١-٣-٦ هل توجد فروق ذات دلالة أحصائية بين مرتفعي ومنخفضي مستوى تبرير العنف في السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين"

١-٣-٧ هل توجد فروق ذات دلالة أحصائية بين مرتفعي ومنخفضي مستوى العفو في السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين".

١-٣-٨ هل توجد فروق ذات دلالة أحصائية بين مرتفعي ومنخفضي مستوى العزوالخارجي في السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين"

١- ٤ أهداف الدراسة:

١-٤-١ الوصول إلى إطار تفسيري للعدوان عند المراهقين يمّكن من فهم أغلب المشكلات السلوكية في المدرسة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

١-٤-٢ تعديل الأهداف التربوية في المرحلة المتوسطة بوضع أهداف للتقليل من عدوان المراهقين.

١-٤-٣ توجيه عدوان المراهقين بحيث يتحول إلى سلوك إيجابي من خلال انشغالهم بالرياضة والهوايات والرحلات والأنشطة الدعوية.

١-٤-٤ الدراسة النفسية لعدد من المصطلحات التي وردت في تخفيف حدة العدوان وتوجيهه على هدي القرآن الكريم، والسنة المطهرة.

١- ٥ أهمية الدراسة:

١-٥-١ الأهمية النظرية:

١- سوف تقدم هذه الدراسة بإذن الله نموذجاً يمكن من خلاله تفسير السلوك العدواني، في ضوء متغيرات معالجة المعلومات المعرفية، مما يساعد القائمين على العملية التربوية من اتخاذ الاحتياطات الوقائية اللازمة قبل وقوع العدوان. مراعياُ خصوصية ثقافة المجتمع السعودي.

٢- يمثل العدوان مشكلة نفسية اجتماعية خطيرة لها آثار سلبية لا يمكن إنكارها فمع النمو السريع لإمكانات الدمار ووسائله والتحرك في اتجاه ممارسة المزيد من العنف البشرى ومع احتمال إفضاء بعض الأفعال العدوانية البسيطة إلى نتائج مدمرة للجنس البشرى كان من الضروري أن تتجه جهود الباحثين إلى دراسة السلوك العدواني آملين من دراسته الوقوف على الظروف التي تساعد على تحاشيه أو تجنبه أو تقليص إمكانات حدوثه (حسين، ٢٠٠٠م).

٣- اهتمت غالبية الدراسات التي أجريت على السلوك العدوانى بمتغير واحد من متغيرات الشخصية في علاقته بالسلوك العدواني ومن أمثلة هذه الدراسات دراسة الضيدان(١٤٢٤هـ) والتي درست مفهوم الذات وعلاقته بالسلوك العدواني ودراسة، حسنين والسيد(١٩٩٠م) والتي درست التنشئة الأسرية وعلاقتها بالسلوك العدواني. والقليل هو الذي اهتم بدراسة السلوك العدواني في علاقته بعدة متغيرات. وتسعى هذه الدراسة إلى التوصل لعملية تفسير السلوك العدواني من خلال العمليات المعرفية لدى الفرد وسوف تتطرق هذه الدراسة إلى المتغيرات التالية

(النظرة للذات، والنظرة العدوانية، والإسناد العدائي"العزوالخارجي"، وتبرير العدوان، والإعراض، والعفو، وكظم الغيظ).

٤- ان مرحلة المراهقة المبكرة هي من المراحل النمائية التي تحتاج إلى مزيد من الدراسات والنظريات، فكونها مرحلة انتقالية بين الطفولة والمراهقة المتأخرة يجعلها أكثر أهمية من غيرها من مراحل النمو، وذلك بسبب ما تنفرد به من تردد وعشوائية فى سلوك المراهق وما يصدر عن هذا المراهق من استجابات وأفكار قد تتغير في أي لحظة وقد تتلون ما بين الطاعة والتمرد حسب الظروف البيئية بسرعة تقلل من الثبات المفترض في هذا السلوك. الأمر الذي يقلل من شعور الباحثين بالثقة فيما يتوصلون إليه من نتائج، ويدفع إلى ضرورة الاهتمام بإعداد الأدوات السيكومترية الصالحة لدراسة سلوك المراهقين حسب هذه الطبيعة الخاصة.

١-٥-٢ الأهمية التطبيقية:

١- تأمل الدراسة أن تقدم أدوات قياس لتشخيص مؤشرات الاستعداد للسلوك العدواني، مما يسهل على المرشدين النفسيين تحديد الأفراد المعرضين للخطر وتوجيه البرامج الإرشادية لهم.

٢- تأمل الدراسة أن تثدم توصيات فيما يتعلق بمناهج الدراسة والنظام المدرسي والأنشطة اللاصفية التي تسهم في تنظيم المراهقين لأفكارهم وترتب طريقتهم في معالجة المعلومات الاجتماعية بما يقلل من عوامل الخطورة في تصرفاتهم.

١-٦ المصطلحات الأساسية:

١-٦-١ مرحلة المراهقة المبكرة: هي إحدى المراحل العمرية التي يمر بها الانسان في دورة حياته النمائية ، وتمتد فترة المراهقة المبكّرة بين عمر ١١ إلى ١٤ سنة تقريباً.

١-٦-٢ نظرية معالجة المعلومات الاجتماعية: يشير منحى معالجة المعلومات إلى مجموعة من النماذج التي تساعد الأفراد في فهم المعرفة الإنسانية، وكيفية اكتسابهم للمعلومات، وكيفية ترميزها وتخزينها واسترجاعها، وكيفية توظيفها في عمليات التفكير وحل المشكلات (Gvedler, 1992).

١-٦-٣ السلوك العدواني: " كل فعل يتسم بالعداء تجاه الموضوع أو الذات ويهدف إلى التدمير ويقصد به المعتدي إيذاء الشخص الآخر " (الشربيني، ١٩٩٤م).

ويعرفه الباحث إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس السلوك العدواني.

١-٦-٤ كظم الغيظ: كتم الغضب الكامن في الصدر وامتلاك النفس.(تفسير الطبري)

١-٦-٥ العفو: التجاوز عن الذنب والخطأ وترك إيقاع العقاب عليه.(تفسير الطبري)

١-٦-٦ الإعراض: الانصراف عن الشيء بالقلب .(تفسير الطبري)

١-٦-٧ العزوالخارجي (الإسناد): بأنه عزو المراهق لعدوانه على الآخرين باعتبار انهم السبب في تصرفاته العدوانية وان نواياهم سيئة تجاهه وأنهم يستحقون عدوانه.

ويعرفه الباحث إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس المشاهد المصورة المعد من قبل الباحث.

١-٦-٨ مفهوم الذات: حكم الفرد على كفاءته الشخصية.

ويعرفه الباحث إجرائياً: بأنه تقييم الفرد لنفسه من خلال إجابته على عدد من العبارات في مقياس مفهوم الذات.

١-٦-٩ النظرة للآخرين: هو حكم الفرد على كفاءة الأشخاص الآخرين.

١-٦-١٠ تبرير العنف: الأفكار المعرفية التي يقدمها المراهق أثناء وبعد ممارسة للسلوك العدواني، بهدف تبرير سلوكه إجتماعياً.

١-٧ حدود الدراسة:

١. **الحدود الموضوعية:** يقتصر موضوع الدراسة على عدوان المراهقين فى مرحلة المراهقة المبكرة.

٢. **الحدود المكانية:** يقتصر مجتمع الدراسة المستهدف على طلاب المرحلة المتوسطة السعوديين في مدينة الرياض.

٣. **الحدود الزمانية:** يتم تطبيق هذه الدراسة في العام الدراسي ١٤٣٠/ ١٤٣١هـ.

الفصـــل الثـــاني

الإطار النظـــري

الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

٢-١ تمهيد

يتناول هذا الفصل عرضاً لأدبيات دراسة العدوان وأسبابه عند المراهقين وغيرهم من الفئات العمرية، وينتهي باستنتاج فروض الدراسة الميدانية.

٢-٢ -١ تعريف المراهقة: adolescence

راهق الغلام فهو مراهق إذا قارب الاحتلام، ومادة رهق تعني أيضاً السفه والخفة والعجلة وركوب الشر (النغيمشي، ١٤٢٢هـ).

المراهقة بمعناها الدقيق هي المرحلة التي تسبق مرحلة الرشد, وتصل بالفرد إلى اكتمال النضج, وهي بهذا المعنى عند الجنسين حتى يصل عمر الفرد إلى ٢١ سنة , فهي تمتد من البلوغ إلى الرشد وكلمة مراهقة تفيد معنى الاقتراب أو الدنو من الحلم ويؤكد علماء فقه اللغة هذا المعنى بقولهم رهق بمعنى غشى أو لحق أو دنا من. . . والمراهق بهذا المعنى هو الفرد الذي يدنو من الحلم واكتمال النضج.

ويتبنى الباحث مفهوم المراهقة بمعناها العام هي المرحلة التي تبدأ من البلوغ وتنتهي بالرشد فهي لهذا عملية بيولوجية حيوية عضوية في بدئها , اجتماعية في نهايتها (البهي، ١٩٩٨م).

وهناك فرق بين المراهقة والبلوغ، فالبلوغ يعني "بلوغ المراهق القدرة على الإنجاب، أي: اكتمال الوظائف الجنسية عنده، وذلك بنمو الغدد الجنسية، وقدرتها على أداء وظيفتها"، أما المراهقة فتشير إلى "التدرج نحو النضج الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي". وعلى ذلك فالبلوغ ما هو إلا جانب واحد من جوانب المراهقة، كما أنه من الناحية الزمنية يسبقها، فهو أول دلائل دخول الطفل مرحلة المراهقة. ويشير ذلك إلى حقيقة مهمة، وهي أن النمو لا ينتقل من مرحلة إلى أخرى فجأة، ولكنه تدريجي ومستمر ومتصل، فالمراهق لا يترك عالم الطفولة ويصبح مراهقاً بين عشية وضحاها، ولكنه ينتقل انتقالاً تدريجياً، ويتخذ هذا الانتقال شكل نمو وتغير في جسمه وعقله ووجدانه.

وجدير بالذكر أن وصول الفرد إلى النضج الجنسي لا يعني بالضرورة أنه قد وصل إلى النضج العقلي، وإنما عليه أن يتعلم الكثير والكثير ليصبح راشداً ناضجاً. و للمراهق نموه المفاجئ في عقله وفكره وجسمه وإدراكه وانفعالاته، مما يمكن أن نلخصه بأنه نوع من النمو السريع، حيث ينمو الجسم من الداخل فسيولوجياً وهرمونياً وكيماوياً وذهنياً وانفعالياً، ومن الخارج والداخل معاً عضوياً.

٢-٢-٢ مراحل المراهقة:

المدة الزمنية التي تسمى "مراهقة" تختلف من مجتمع إلى آخر، ففي بعض المجتمعات تكون قصيرة، وفي بعضها الآخر تكون طويلة، ولذلك فقد قسمها العلماء إلى ثلاث مراحل، هي:

١- مرحلة المراهقة الأولى (١١-١٤ عاما)، وتتميز بتغيرات بيولوجية سريعة.
٢- مرحلة المراهقة الوسطي (١٤-١٨ عاما)، وهي مرحلة اكتمال التغيرات البيولوجية.
٣- مرحلة المراهقة المتأخرة (١٨-٢١)، حيث يصبح الشاب أو الفتاة إنساناً راشداً بالمظهر والتصرفات.

ويتضح من هذا التقسيم أن مرحلة المراهقة تمتد لتشمل أكثر من عشرة أعوام من عمر الفرد

٢-٢-٣ مطالب النمو في مرحلة المراهقة:

يقصد بمطالب النمو تلك الأهداف الارتقائية التي يسعى الفرد لبلوغها في مرحلة من مراحل نموه والتي تؤثر في مجرى هذا النمو , ويؤدي تحقيق مطالب النمو إلى سعادة الفرد , ويسهل تحقيق مطالب النمو الأخرى في نفس المرحلة أو في المراحل التالية. ومطالب النمو في مرحلة المراهقة هي: (زهران، ١٩٩٩م).

- نمو مفهوم سوي للجسم وتقبل الجسم.
- تقبل الدور في الحياة (ذكر- أنثى).
- تقبل التغيرات التي تحدث نتيجة للنمو الجسمي والفسيولوجي والتوافق معها.
- تكوين المهارات والمفاهيم العقلية الضرورية للإنسان الصالح.
- استكمال التعليم.
- تكوين علاقات جديدة طيبة ناضجة مع رفاق السن.
- نمو الثقة في الذات والشعور بكيان الفرد.

- تقبل المسئولية الاجتماعية , والقيام ببعض المسئوليات الاجتماعية.
- امتداد الاهتمام إلى خارج الذات .
- اختيار مهنة والاستعداد لها (جسمياً , وانفعالياً , وعقلياً , واجتماعياً).
- الاستعداد لتحقيق الاستقلال اقتصادياً.
- ضبط النفس بخصوص السلوك الجنسي.
- الاستعداد للزواج والحياة الأسرية.
- تكوين المفاهيم والمهارات اللازمة للاشتراك في الحياة المدنية للمجتمع.
- معرفة السلوك الاجتماعي المعياري المقبول الذي يقوم على المسئولية الاجتماعية وممارسته.
- نمو القيام بالدور الاجتماعي الجنسي السليم.
- اكتساب قيم دينية وأخلاقية ناضجة تتفق مع الصورة العملية للعالم الذي يعيش فيه.
- إعادة تنظيم الذات ونمو ضبط الذات.
- بلوغ الاستقلال الانفعالي عن الوالدين وعن الكبار.

٢-٢-٤ حاجات المراهقين:

الحاجة افتقار إلى شيء ما، إذا وجد حقق الإشباع والرضا والارتياح للكائن الحي، والحاجة شيء ضروري إما لاستقرار الحياة نفسها (حاجة فسيولوجية) أو للحياة بأسلوب أفضل (حاجة نفسية). فالحاجة للماء ضرورية للحياة نفسها وبدون الماء يموت الفرد، أما الحاجة للحب والمحبة فهي ضرورية للحياة بأسلوب أفضل، وبدون إشباعها يصبح الفرد سيء التوافق، والحاجات توجه سلوك الفرد سعياً لإشباعها.

ويكمن أن تصنف حاجات المراهقين إلى الأشكال التالية:(الزراد، ١٩٩٧م).

١- **الحاجات الفسيولوجية أو الأولية:** وهي حاجات تنبع من طبيعة التكوين العضوي والجسمي لدى الفرد، وهي حاجات غالباً ما تكون مشتركة مع الحيوان، وغير متغيرة إلى حد ما، وسهلة الإشباع أو التحقيق، لكنها قوية من حيث التأثير والإلحاح، وهذه الحاجات تسعى إلى نمو الجسم ونضجه، وإلى تحقيق التوازن الوظيفي والعضوي في الجسم. ومن هذه الحاجات:

١. الحاجة إلى الطعام.

٢. الحاجة إلى الشراب.

٣. الحاجة إلى الهواء.

٤. الحاجة إلى النوم.

٥. الحاجة إلى الراحة من التعب.

٦. الحاجة إلى طرح الفضلات.

٧. الحاجة إلى المحافظة على حرارة أو برودة معينة للجسم.

٨. الحاجة إلى المحافظة على ضغط معين للجسم.

٩. الحاجة إلى حماية الجسم من الإصابات والتخلص من الألم.

١٠. الحاجة إلى النشاط والحركة واللعب.

١١. الحاجة إلى استخدام الحواس.

١٢. الحاجة إلى استخدام الجنس.

٢- الحاجات النفسية الوجدانية: وهي حاجات تعمل على تحقيق التوازن النفسي لدى الفرد. ومما لا شك فيه أن التوازن النفسي يرتبط بالتوازن العضوي وبالعكس، وهذه الحاجات تشير إلى التكامل النفسي لعمليات الإنسان النفسية والعقلية والوجدانية والاجتماعية. . . والصحية. ومن هذه الحاجات :

١. الحاجة إلى الأمن والطمأنينة.

٢. الحاجة إلى التقدير واحترام الذات.

٣. الحاجة إلى الحب.

٤. الحاجة إلى الإحساس بالحرية.

٥. الحاجة إلى إشباع الدوافع والميول والرغبات لدى الفرد.

٦. الحاجة إلى توفير السرور والراحة والتخلص من الألم.

٧. الحاجة إلى التنافس.

٨. الحاجة إلى التفوق أو السيطرة.

٩. الحاجة إلى التعاون.

١٠. الحاجة إلى الإخلاص والصدق.

١١. الحاجة إلى حب المعرفة والاستطلاع.

١٢. الحاجة إلى التملك.

١٣. الحاجة إلى احترام القيم والمثل.

١٤. الحاجة إلى النظام في الحياة.

١٥. الحاجة إلى التطوير.

٣- الحاجات الاجتماعية: وهي متعلقة بالمجتمع والبيئة المحيطة بالفرد، وهي حاجات تتأثر بعملية الاكتساب والتعلم، وتكون متغيرة حسب المجتمعات والحضارات، وتختلف حسب الأفراد، وهي حاجات كسابقتها (الحاجات النفسية) صعبة التحقيق، ولكنها تخدم الحاجات العضوية. ومن هذه الحاجات:

١. الحاجة إلى الاجتماع مع الغير وتكوين علاقات اجتماعية حسنة.

٢. أن يكون الإنسان محبوباً من قبل الآخرين.

٣. الحاجة إلى القيام بالواجبات وتحمل المسؤولية تجاه الغير.

٤. الحاجة إلى الانتماء إلى الجماعة.

٥. الحاجة إلى تكوين أصدقاء.

٦. الحاجة إلى المحافظة على الأخلاق والعادات الاجتماعية والتراث.

٧. الحاجة إلى المحافظة على النظم والطقوس الدينية السائدة.

ويقسم النغيمشي (١٤٢٢هـ) حاجات المراهقين إلى ثلاثة أنواع(شكل رقم ٢-١)

١- الحاجات النفسية: وتشمل الحاجة إلى العبادة، والحاجة إلى الأمن والحاجة إلى القبول.

٢- الحاجات الاجتماعية: وتشمل الحاجة إلى الرفقة والحاجة إلى الزواج والحاجة إلى العمل والمسؤولية.

٣- الحاجات الثقافية: وتشمل الحاجة إلى الاستطلاع والحاجة إلى الهوية الثقافية.

شكل (٢-١) تقسيم النغيمشي لحاجات المراهقين (النغيمشي، ١٤٢٢هـ)

٢-٢-٥ مشاكل المراهقة:

تختلف المراهقة من فرد إلى آخر، ومن بيئة جغرافية إلى أخرى، كذلك تختلف باختلاف الأنماط الحضارية التي يتربى في وسطها المراهق، فهي في المجتمع البدائي تختلف عنها في المجتمع المتحضر، وكذلك تختلف في مجتمع المدينة عنها في المجتمع الريفي، كما تختلف من المجتمع المتزمت الذي يفرض كثيراً من القيود والأغلال على نشاط المراهق، عنها في المجتمع الحر الذي يتيح للمراهق فرص العمل والنشاط، وفرص إشباع الحاجات والدوافع المختلفة.

كذلك فإن مرحلة المراهقة ليست مستقلة بذاتها استقلالاً تاماً، وإنما هي تتأثر بما مر به الطفل من خبرات في المرحلة السابقة، والنمو عملية مستمرة ومتصلة". ولأن النمو الجنسي الذي يحدث في المراهقة ليس من شأنه أن يؤدي بالضرورة إلى حدوث أزمات للمراهقين، فقد دلت التجارب على أن النظم الاجتماعية الحديثة التي يعيش فيها المراهق هي المسئولة عن حدوث أزمة المراهقة، فمشاكل المراهقة في المجتمعات الغربية أكثر بكثير من نظيرتها في المجتمعات العربية والإسلامية، **وهناك أشكال مختلفة للمراهقة**، منها:

١-مراهقة سوية خالية من المشكلات والصعوبات.

٢-مراهقة انسحابية، حيث ينسحب المراهق من مجتمع الأسرة، ومن مجتمع الأقران، ويفضل الانعزال والانفراد بنفسه، حيث يتأمل ذاته ومشكلاته.

٣-مراهقة عدوانية، حيث يتسم سلوك المراهق فيها بالعدوان على نفسه وعلى غيره من الناس والأشياء.

والصراع لدى المراهق ينشأ من التغيرات البيولوجية، الجسدية والنفسية التي تطرأ عليه في هذه المرحلة، فجسدياً يشعر بنمو سريع في أعضاء جسمه قد يسبب له قلقاً وإرباكاً، وينتج عنه إحساسه بالخمول والكسل والتراخي، كذلك تؤدي سرعة النمو إلى جعل المهارات الحركية عند المراهق غير دقيقة، وقد يعتري المراهق حالات من اليأس والحزن والألم التي لا يعرف لها سبباً، ونفسيا يبدأ بالتحرر من سلطة الوالدين ليشعر بالاستقلالية والاعتماد على النفس، وبناء المسؤولية الاجتماعية، وهو في الوقت نفسه لا يستطيع أن يبتعد عن الوالدين؛ لأنهم مصدر الأمن والطمأنينة ومنبع الجانب المادي لديه، وهذا التعارض بين الحاجة إلى الاستقلال والتحرر والحاجة إلى الاعتماد على الوالدين، وعدم فهم الأهل لطبيعة المرحلة وكيفية التعامل مع سلوكيات المراهق، وهذه التغيرات تجعل المراهق طريد مجتمع الكبار والصغار، إذا تصرف كطفل سخر منه الكبار، وإذا تصرف كرجل انتقده الرجال، مما يؤدي إلى خلخلة التوازن النفسي للمراهق، ويزيد من حدة المرحلة ومشاكلها.

أبرز المشكلات والتحديات السلوكية في حياة المراهق:

١- **الصراع الداخلي**: حيث يعاني المراهق من وجود عدة صراعات داخلية، ومنها: صراع بين الاستقلال عن الأسرة والاعتماد عليها، وصراع بين مخلفات الطفولة ومتطلبات الرجولة والأنوثة، وصراع بين طموحات المراهق الزائدة وبين تقصيره الواضح في التزاماته، وصراع بين غرائزه الداخلية وبين التقاليد الاجتماعية، والصراع الديني بين ما تعلمه من شعائر ومبادئ ومسلمات وهو صغير وبين تفكيره الناقد الجديد وفلسفته الخاصة للحياة، وصراعه الثقافي بين جيله الذي يعيش فيه بما له من آراء وأفكار والجيل السابق.

٢- الاغتراب والتمرد: فالمراهق يشكو من أن والديه لا يفهمانه، ولذلك يحاول الانسلاخ عن مواقف وثوابت ورغبات الوالدين كوسيلة لتأكيد وإثبات تفرده وتمايزه، وهذا يستلزم معارضة سلطة الأهل؛ لأنه يعد أي سلطة فوقية أو أي توجيه إنما هو استخفاف لا يطاق بقدراته العقلية التي أصبحت موازية جوهرياً لقدرات الراشد، واستهانة بالروح النقدية المتيقظة لديه، والتي تدفعه إلى تمحيص الأمور كافة، وفقا لمقاييس المنطق، وبالتالي تظهر لديه سلوكيات التمرد والمكابرة والعناد والتعصب والعدوانية.

٣- الخجل والإنطواء: فالتدليل الزائد والقسوة الزائدة يؤديان إلى شعور المراهق بالاعتماد على الآخرين في حل مشكلاته، لكن طبيعة المرحلة تتطلب منه أن يستقل عن الأسرة ويعتمد على نفسه، فتزداد حدة الصراع لديه، ويلجأ إلى الانسحاب من العالم الاجتماعي والانطواء والخجل.

٤- السلوك المزعج: والذي يسببه رغبة المراهق في تحقيق مقاصده الخاصة دون اعتبار للمصلحة العامة، وبالتالي قد يصرخ، يشتم، يسرق، يركل الصغار ويتصارع مع الكبار، يتلف الممتلكات، يجادل في أمور تافهة، يتورط في المشاكل، يخرق حق الاستئذان، ولا يهتم بمشاعر غيره.

٥- العصبية وحدة الطباع: فالمراهق يتصرف من خلال عصبيته وعناده، يريد أن يحقق مطالبه بالقوة والعنف الزائد، ويكون متوتراً بشكل يسبب إزعاجاً كبيراً للمحيطين به.

وتجدر الإشارة إلى أن كثيراً من الدراسات العلمية تشير إلى وجود علاقة قوية بين وظيفة الهرمونات الجنسية والتفاعل العاطفي عند المراهقين، بمعنى أن المستويات الهرمونية المرتفعة خلال هذه المرحلة تؤدي إلى تفاعلات مزاجية كبيرة على شكل غضب وإثارة وحدة طبع عند الذكور، وغضب واكتئاب عند الإناث.

٢-٣ السلوك العدواني

٢-٣-١ تعريف السلوك العدواني: Aggressive behavior

تعددت التعريفات للسلوك العدواني ومن هذه التعريفات:

تعريف السيد هو " الاستجابة التي تعقب الإحباط ويُراد بها إلحاق الأذى بفرد آخر، أو حتى بالفرد نفسه " (السيد، ١٩٨٠م).

ويعرفه حسين بأنه " أي سلوك يصدره الفرد سواء كان هذا السلوك لفظياً أو مادياً أو صريحاً أو ضمنياً أو مباشراً أو غير مباشر، ناشطاً أو سلبياً، أملته عليه مواقف الغضب أو الإحباط والإزعاج من قبل الآخرين، أو أملته في المقام الأول مشاعر عدائية لديه، وترتب على هذا

السلوك أذى بدني أو مادي أو نفسي للشخص نفسه صاحب السلوك أو للآخرين " (حسين، ١٩٨٣م).

ويعرف منصور السلوك العدواني بأنه " أي فعل أو سلوك يهدف إلى الضرر أو الأذى وهو سلوك يدل على سوء التكيف، ويتصف الأطفال ذوي السلوك العدواني بالجمود والنمطية " (منصور، ١٩٨٤م).

وتعرفه صوان بأنه " سلوك علني ظاهر يمكن ملاحظته وتحديده وقياسه، وهو إما أن يكون سلوكاً بدنياً أو سلوكاً لفظياً، مباشر أو غير مباشر تتوفر فيه الاستمرارية والتكرار، ويعبر عن انحراف الفرد عن معايير الجماعة مما يترتب عليه إلحاق ألأذى البدني والنفسي والمادي بالآخرين أو بالنفس، ويختلف في مسبباته ومظاهره وحدته من فرد لآخر ومن مجتمع لآخر" (صوان، ١٩٨٧م).

ويشير جابر أن السلوك العدواني يكون مدفوعاً بالغضب والكراهية أو المنافسة الزائدة ويتجه إلى الإيذاء والتخريب أو هزيمة الآخرين، وفي بعض الحالات يتجه إلى الذات. (جابر، ١٩٨٨م).

وتعرفه سلامه بأنه "الشعور الداخلي بالغضب والاستياء والعداوة، ويعبر عنها ظاهرياً في صورة فعل أو سلوك يقصد به إيقاع الأذى وإلحاق الضرر، أو شيء من هذا القبيل. كما يوجه أحياناً إلى الذات ويظهر في شكل عدوان لفظي أو بدني، كما يتخذ صورة التدمير أو إتلاف الأشياء"(سلامة، ١٩٨٤م).

وتعرفه أبو غزالة بأنه " سلوك يصدر من الفرد لفظياً كان أو مادياً، مباشر أو غير مباشر، ايجابياً أو سلبياً، ويكون متعارضاً مع معايير الجماعة ويترتب عليه إلحاق أذى بدني أو نفسي بالشخص نفسه صاحب السلوك أو الآخرين " (أبو غزالة، ١٩٩٢م).

ويعرف إسماعيل السلوك العدواني بأنه " سلوك يؤدي إلى إيقاع الأذى بالآخرين سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، أو بصورة صريحة أو مستترة، أو مادية أو نظرية، وقد يكون سلبياً أو ايجابياً وبصورة مقبولة اجتماعياً ا, غير مقبولة اجتماعياً " (اسماعيل، ١٩٩٣م).

أما تعريف الشربيني فهو " كل فعل يتسم بالعداء تجاه الموضوع أو الذات ويهدف إلى التدمير ويقصد به المعتدي إيذاء الشخص الآخر " (الشربيني، ١٩٩٤م).

مما سبق يتضح أن كل التعريفات تتفق على أن السلوك العدواني هو السلوك الذي يؤدي إلى إلحاق الأذى سواء أكان بالفرد ذاته أو بالآخرين، إلا أن تلك التعريفات اختلفت في مصدر العدوان أو تفسيره فالبعض يرى أنه نتيجة حتمية للإحباط أو مواقف الغضب أو المنافسة الزائدة، كما اختلفت التعريفات بتصنيفه، فهنالك من صنفه بأنه عدوان مباشر وعدوان غير مباشر، وعدوان بدني وعدوان لفظي، وعدوان سلبي وعدواني ايجابي. كما أن بعض التعريفات إشارات إلى نية القصد في الإيذاء بطريقة معينة وكذلك الهدف. كما أن البعض اشترط في السلوك العدواني الاستمرارية والتكرار.

ويتبنى الباحث مفهوم السلوك العدواني " كل فعل يتسم بالعداء تجاه الموضوع أو الذات ويهدف إلى التدمير ويقصد به المعتدي إيذاء الشخص الآخر ". (الشربيني، ١٩٩٤م).

٢-٣-٢ النظريات المفسرة للعدوان:

تعددت النظريات المفسرة للسلوك العدواني نتيجة لتعدد أشكال العدوان ودوافعه، وسنعرض هنا بعض هذه النظريات:

١. نظرية التعلم الاجتماعي:

يعرف أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي السلوك العدواني بأنه سلوك متعلم على الأغلب، ويعزون ذلك إلى أن الفرد يتعلم الكثير من أنماطه السلوكية عن طريق مشاهدتها عند غيره وخاصة لدى الأطفال، حيث يتعلمون سلوك العدوان عن طريق ملاحظة نماذج العدوان عند والديهم ومدرسيهم وأصدقائهم. . . الخ من النماذج ومن ثم يقومون بتقليدها، فإذا عوقب الطفل على السلوك المقلد فانه لا يميل في المرات القادمة لتقليده، أما إذا كوفيء عليه، فيزداد عدد مرات التقليد لهذا العدوان(مرسي، ١٩٨٤م).

ويميز" باندورا "بين اكتساب الفرد للسلوك وتأديته له، فاكتساب الشخص للسلوك لا يعني بالضرورة أنه سيؤديه، إذ أن تأديته لسلوك النموذج تتوقف بشكل مباشر على توقعاته من نتائج التقليد، وعلى نتائج السلوك، فإذا توقع أن تقليده لسلوك النموذج سيعود عليه بنتائج سلبية (أي أنه سيعاقب على سلوكه) فاحتمالات تقليده له ستقل، أما إذا توقع الملاحظ أن تقليده لسلوك

النموذج ستعود عليه بنتائج ايجابية فان احتمالات تقليده لذلك السلوك تصبح أكبر. ويعد ألبرت باندورا واضع أسس نظرية التعلم الاجتماعي أو ما يعرف أيضا بالتعلم من خلال الملاحظة من أشهر الباحثين الذين أوضحوا تجريبياً الأثر البالغ لمشاهدة النماذج العدوانية على مستوى السلوك العدواني لدى الملاحظ. وكثيرة جدا هي السلوكيات التي يتعلمها الإنسان من خلال ملاحظتها عند الآخرين، والتعلم بالملاحظة يحدث عفوياً في أغلب الأحيان، فالملاحظة عملية حتمية.

وفي إحدى الدراسات التي أجراها باندورا وزملائه تبين لهم أن مجموعة الأطفال الذين شاهدوا العدوان في فيلم قد أظهرت سلوكيات عدوانية أكثر من المجموعة الأخرى التي شاهدت فيلماً محايداً.

وتشتمل نظرية التعلم بالملاحظة على تحليل المتغيرات الثلاثة ذات العلاقة بالسلوك وتقييمها وهي المثيرات السابقة أي كل ما يحدث قبل السلوك من أحداث والعمليات المعرفية وهي كل ما يدركه الشخص أو يشعر به أو يفكر به، والمثيرات اللاحقة أي كل ما يحدث بعد السلوك.

واهتم ألبرت باندورا بدراسة الإنسان في تفاعله مع الآخرين، ووجه اهتماماً بالغاً بالنظرة الاجتماعية، فالشخصية في تصور باندورا لا تفهم إلا من خلال السياق الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي، والسلوك عنده يتشكل بالملاحظة أي ملاحظة سلوك الآخرين، ومن الملامح البارزة في نظرية التعلم الاجتماعي الدور الواضح الذي يوليه تنظيم السلوك عن طريق العمليات المعرفية

مثل الانتباه، التذكر، التخيل، التفكير، حيث لها القدرة على التأثير في اكتساب السلوك، وأن الإنسان له القدرة على توقع النتائج قبل حدوثها ويؤثر هذا التوقع المقصود أو المتخيل في توجيه السلوك.

معظم السلوك العدواني متعلم من خلال الملاحظة والتقليد، حيث يتعلم الأطفال السلوك العدواني بملاحظة نماذج وأمثلة من السلوك العدواني يقدمها أفراد الأسرة والأصدقاء والأفراد الراشدون في بيئة الطفل، وهناك عدة مصادر يتعلم من خلالها الطفل بالملاحظة السلوك العدواني منها:-

-التأثير الأسري، الأقران، النماذج الرمزية التي تظهر في التليفزيون.

-اكتساب السلوك العدواني من الخبرات السابقة.

-التعلم المباشر للمسالك العدوانية كالإثارة المباشرة للأفعال العدوانية الصريحة في أي وقت.

-تأكيد هذا السلوك من خلال التعزيز والمكافآت.

-إثارة الطفل إما بالهجوم الجسمي بالتهديدات أو الإهانات أو إعاقة سلوك موجه نحو هدف أو تقليل التعزيز أو إنهائه قد يؤدي إلى العدوان.

-العقاب قد يؤدي إلى زيادة العدوان.

٢- نظرية التعلق:

ترى نظرية التعلق attachment أن البناء المعلوماتي العام عن النفس وعن الآخرين (مثل: النماذج الداخلية العاملة لبولبي ١٩٧٣م). يتأثر بالرعاية الأولية التي ينالها الطفل في سنواته الأولى، وخاصة فيما يتعلق بالاستجابة لحاجات الطفل responsiveness، أو بالاتساق consistency في المعاملة.

من خلال هذه الخبرات يتوصل الطفل إلى نظرة عامة إلى الناس هل يساندونه ويريحونه إذا احتاج لهذه المساندة، وهل الناس يُعتمد عليهم، وهل سيشبعون حاجاته إذا طلبها منهم. من خلال هذه الخبرات أيضاً يستنتج الطفل هل يستحق أن يعطف عليه الآخرون أو يساندونه (Bowlby 1973). .

تفترض نظرية التعلق أيضاً أنه في الحالات الحادة مثل الإهمال neglect والإساءة abuse أو الضبط الزائد عن الحد severe disciplinary practices.تنمو لدى الطفل آراء سلبية عن ذاته وعن الآخرين. (Cicchetti &Toth, 1995)

ويؤثر هذا البناء المعلوماتي عند الأطفال الذين سبق لهم التعرض للتهديد أو سوء المعاملة، في طريقة معالجة هذا الطفل للمواقف الاجتماعية التي يتعرض فيها للتهديد.

(Burks, Laird, Dodge,Pettit, & Bates, 1999).

وتوضح الدراسة الطولية longitudinal التي أجراها دودج وزملاؤه أن الأطفال الذين واجهوا خبرات العقاب البدني العنيف معرضون لعوامل خطورة كبيرة من حيث احتمال اكتسابهم لأساليب متحيزة سلبيا لمعالجة المعلومات الاجتماعية وللسلوك العدواني (Dodge, Bates, & Pettit, 1990).

لكن الشيء غير الواضح في الدراسات السابقة هو هل تظهر هذه التأثيرات في حالات العقاب البدني المتوسطة أو البسيطة مثل النبذ من الوالدين Rejection. وركز علماء نظرية التعلق والباحثون في البناء المعلوماتي العام على اثر خبرات النبذ على معاناة الطفل في مرحلة فترة الطفولة المبكرة.

٣- النظرية المعرفية:

تهتم هذه النظرية بدراسة الخبرة الذاتية من حيث إدراك الفرد لذاته وللأحداث والوقائع التي تقع له، وفي دراستها للسلوك العدواني تركز على السياق النفسي الاجتماعي للفرد الذي يمارس السلوك العدواني وعلى الظروف والتغيرات التي أدت به إلى إعاقة نموه وإلى استخدام العنف والسلوك العدواني للتعبير عن ذاته وتحقيقها بالتصدي لهذه الإعاقات التي تحول دون تحقيق ذاته. ومن أهم هذه الإعاقات التي تراها النظرية دافعاً للسلوك العدواني شعور الفرد بالفوارق الطبقية بالغة الحدة التي تعوقه دون تحقيق ذاته، ولذا فهو يعتدي بالتخريب والتدمير على نواتج هذه الظروف كما تبدو في مظاهر كثيرة في محيطه الاجتماعي. (العتوم، ١٤٢٥هـ).

ونلاحظ ان اختلاف تلك النظريات في تفسير السلوك العدواني يرجع إلى الاختلاف النظري والفلسفي الذي تتبناه الاتجاهات المختلفة، إلا إنها جميعها تتفق على الاهتمام بالسلوك العدواني ووضع استراتيجيات علاجية له، ومما سبق نلاحظ بان نظرية واحدة لا يمكن أن تفسر السلوك العدواني، وإنما جميع الافتراضات المختلفة من هذه النظريات تقدم لنا التفسير الكافي له.

٤- نظرية معالجة المعلومات الاجتماعية:

ظهر منحى تجهيز ومعالجة المعلومات (Information Processing Approach) نتيجة الثورة المعرفية في علم النفس، حيث ساد في السبعينات من القرن الماضي ليحل محل النظرية السلوكية كمنحى مسيطر في علم النفس، وقد وجد علماء النفس العديد من أوجه القصور في النظرية السلوكية، إضافة إلى انبثاق مشكلات عديدة في نظرية (بياجيه) التي ركزت على تطور التفكير لدى الأطفال عبر المراحل العمرية المختلفة، واتجهوا إلى علم النفس المعرفي والعلوم الحاسوبية، الأمر الذي أدى إلى استحداث رؤية جديدة حول التفكير، والتي تمثلت في منحى معالجة المعلومات.

(Gagene ،& Medsker, 1996).

يشير منحى معالجة المعلومات إلى مجموعة من النماذج التي تساعد الأفراد في فهم المعرفة الانسانية وكيفية توظيفها في عمليات التفكير وحل المشكلات(Gvedler, 1992).

وقد استند منحى معالجة المعلومات على المماثلة (Analogy) بين الإنسان والكمبيوتر، حيث يستخدم كل منهما المعالجة المعرفية الذهنية المتعلقة بالتعلم (اكتساب المعرفة)، وعملية تذكر المعلومات واسترجاعها لاتخاذ القرارات والإجابة عن الأسئلة المختلفة، وجاء هذا التناظر بين الإنسان وعلوم الاتصالات في وظيفة الكمبيوتر المتعلقة بإدخال وترميز البيانات ومعالجتها والحصول على المخرجات بالشكل المطلوب، إذ تعتبر هذه الوظائف المرتكزات الأساسية التي يقوم عليها علم النفس المعرفي من حيث استقبال الأفراد للمعلومات وترميزها ومعالجتها واسترجاعها وبالتالي اتخاذ القرارات اللازمة لحل المشكلات والتي تؤدي إلى ترجمة معرفتهم الداخلية على شكل مخرجات سلوكية مناسبة (Shaffer, 1999).

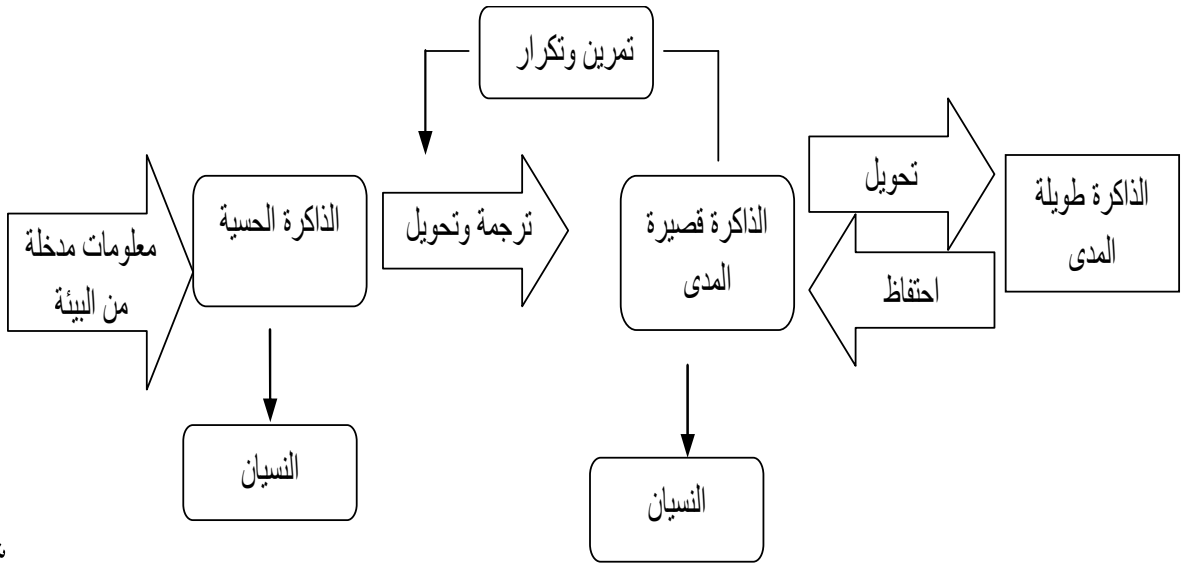
وعند المقارنة بين الإنسان والكمبيوتر في عملية المعالجة يلاحظ أن الدماغ والجهاز العصبي المركزي يقابل (Hardware)، أما العمليات العقلية المتكونة من الانتباه والإدراك والذاكرة فهي تمثل البرمجيات (Software). كما يعد النضج المعرفي في نظرية معالجة المعلومات ونظرية بياجيه مساهماً رئيسياً في النمو المعرفي، وفي الوقت الذي يكتنف الغموض نظرية بياجيه حول العلاقة بين النضج والتطور المعرفي، فإن نظرية معالجة المعلومات تؤكد أن نضج دماغ الإنسان وجهازه العصبي له دور في سرعة معالجة المعلومات لدى الأطفال والمراهقين، ونتيجة لذلك فإن نمو الفرد يلعب دوراً رئيسياً في زيادة القدرة على الانتباه والتمييز والتخزين للمهمات المتعلقة بالمعلومات، إضافة إلى التغيير في العمليات العقلية التي تسمح له بمعالجتها بالطريقة التي قام

بتخزينها من أجل الإجابة على الأسئلة وحل المشكلات. وتتأثر هذه العمليات بالخبرة وأنواع المشكلات التي يتم تقديمها، وطرق التعليم التي يستقبلها في البيت والمدرسة، وبالمهارات التي تزودهم فيها ثقافاتهم المختلفة والثقافات الفرعية. (Santrok, 2002).

يُلاحظ أن نظرية معالجة المعلومات تهتم وتركز بشكل أساسي على الاستراتيجيات التي يطورها الأطفال والمراهقون، ليحققوا ذلك، كما تؤكد على أن التطور المعرفي هو عملية مستمرة ومتواصلة، وليست عبر المراحل العمرية، إضافة إلى ذلك فإن التطور المعرفي يتضمن تغيرات نوعية أكثر منها كمية، وبالتالي فإن الاستراتيجيات التي تستخدم لمعالجة المعلومات وتخزينها واسترجاعها تتطور تدريجياً من خلال التدريب والتعليم. (Shaffer, 1999).

وبناءً على ما سبق فإن الإنسان يعد معالجاً للمعلومات، والدماغ هو نظام معالجة المعلومات، والمعرفة هي سلسلة من المعالجات العقلية، والتعلم هو اكتساب للتمثيلات العقلية، حيث يعمل الإنسان على استقبال المعلومات كمدخلات، وتوظيف عملية تشغيل واحدة أو أكثر من العمليات العقلية لهذه المعلومات، وانتاج المعلومات كمخرجات.(Medsker, 1996 & Gagene,)

ويوضح نموذج معالجة المعلومات من خلال الشكل التالي:



شكل (٢-٢) نموذج معالجة المعلومات (Gagene, & Medsker, 1996)

كما هو موضح في الشكل أعلاه فإن المعلومات يتم استدخالها من البيئة، حيث تستقبلها المسجلات الحسية، وتخزن المعلومات لفترة بسيطة في الذاكرة الحسية، ويفقد الكثير منها، في حين أن المعلومات الحسية المتبقية يتم نقلها إلى الذاكرة قصيرة المدى، ومن خلال عملية التمرين والتكرار لها يتم تحويلها إلى الذاكرة طويلة المدى، ومن ثم يمكن استرجاعها من الذاكرة طويلة المدى إلى الذاكرة قصيرة المدى.

الافتراضات الأساسية في النماذج النظرية لمعالجة المعلومات

تعددت النماذج النظرية التي تناولت عملية معالجة المعلومات الإنسانية واكتسابها، فلا يوجد نموذج واحدة يفسر آلية اكتساب المعرفة و معالجتها، ومن هنا فقد اقترح تسميتها بمنحى معالجة المعلومات والذي يصف القاعدة المرجعية لفهم المعرفة الإنسانية، ويرتكز على منظومة من

الافتراضات (المسلمات) التي تهتم بكيفية اكتساب الإنسان للمعلومات واستخدامها وتتضمن هذه الافتراضات ما يلي:

* الإنسان مشابه لأنظمة معالجة المعلومات، فهو يكتسب المعلومات ويخزنها ويسترجعها.

* الأفراد محدودو السعة (Limited Capacity)، فهم يواجهون معلومات كثيرة في وقت واحد، ولكنهم لا يستطيعون التعامل مع هذه المعلومات بشكل محدد ومنفصل بسبب القيود التي تحد من هذا العمل وهي:

١/ كمية المعلومات التي يمكن تخزينها.

٢/ كمية الطاقة التي تخصص لمعالجة المعلومات.

تتابع المعلومات وتتحرك خلال الأنظمة (Information Flow).

* تمثيل المعرفة (knowledge Representation).

* توجد نماذج متعددة للتخزين في الذاكرة.

* الذاكرة إجرائية وضمنية.

* توجد أنماط مختلفة من الوظائف التطورية نتيجة العمليات العقلية في مجالات محددة.

* توجد لدى الأفراد القدرة على إجراء عمليات ما وراء المعرفة.

* يقوم الأفراد بمعالجات آلية مستمرة (Automatic processing).

* تعتمد الاستمرارية في العمليات العقلية على السعة المحدودة التي تتطلبها كل معالجة لإجراء عمليات التنفيذ .

ويُعد افتراض السعة المحددة افتراضاً مركزياً في منحى معالجة المعلومات الاجتماعية، ويشير إلى كمية المعلومات التي يمكن للفرد أن يفكر فيها في وقت محدد، ومدى إمكانية الاحتفاظ بها قبل أن يتم تخزينها وسرعته في معالجتها (Chi's, 1977).

وأنطلق افتراض السعة المحدودة من خلال أعمال جورج ميلر Miller Gorge عام (١٩٥٦) والتي أوضح فيها سعة أن سعة الذاكرة قصيرة المدى التي يمكن استدعاؤها أو معالجتها "٧+ أو – ٢" وحدة، كما أشار إلى العمليات المعرفية التي تجري في الذاكرة قصيرة المدى مثل: عملية التلاشي والاضمحلال للمعلومات، إضافة إلى إجراء عملية معالجة واحدة بمفردها في وقت محدد، فضلاً عن إشارته إلى المعالجة الأتمتية (Automization) التي تتم في المهارات العملية والإجرائية (Miller, 1996).

وتتباين المهمات في العمليات العقلية التي تحتاجها فبعضها يحتاج إلى معالجات متعددة وعميقة وتتطلب من الفرد بذل جهد كبير، وبعضها يتطلب معالجات بسيطة وسطحية ولا تحتاج إلى بذل جهد عقلي يذكر، الأمر الذي يجعل هذه المعالجة تجري بشكل آلي دون أدنى وعي من الفرد فمثلاً: عندما يتعلم الفرد قيادة السيارة فإنه يحتاج في البداية إلى معالجات متعددة وعميقة وبذل جهد كبير، وبمرور الزمن وتكرار عملية قيادة السيارة، فإن هذه المهمة تصبح بحاجة إلى

معالجات بسيطة وسطحية، ولا تحتاج إلى بذل أي جهد عقلي يذكر كما لا تحتاج إلى إجراء عمليات تفكير عُليا وإنما تتم بشكل آلي (Shaffer, 1999).

وتتغير سعة معالجة المعلومات مع ازدياد العمر إذ أن الدماغ الإنساني ينمو بصورة منتظمة خلال فترة الرضاعة والطفولة، وهذه التغيرات في الدماغ الإنساني ترتبط مع التغيرات في القدرة على معالجة المعلومات، حيث يلاحظ أن الأطفال مع ازدياد العمر يصبحون أكثر قدرةً على التفكير لما يمتلكونه من نظام لمعالجة المعلومات والذي يتصف بالسرعة والفاعلية لوحدة المعالجة. (Shaffer,1999).

تُعرف المعارف الاجتماعية Social Cognition بصفه عامه بأنها الطريقة التي يضفي بها الناس المعاني ويستجيبون بها إلى عالمهم الاجتماعي.

(Fiske & Taylor, 1991; Kunda, 1999).

ولقد توصلت الدراسات النظرية والإمبيريقية إلى وجود عنصرين أساسيين في هذه المعارف الاجتماعية يمكن أن يتأثرا بعوامل الخطورة الاجتماعية، ويؤثران بدورهما على السلوك العدواني.

العنصر الأول: هو بناء المعارف العامGeneral knowledge Structure، يشمل ذلك البناء آراء الافراد في انفسهم وفي الأخرين وفي العالم كله.

هذه الآراء تسمى أحيانا بالمخططات الاجتماعية social schemas

والتي أطلق عليها هذا الاسم عالم النفس الاجتماعي((Kunda, 1999.

وتسمى أحيانا أخرى بالنماذج الداخلية العاملة Internal working models. والذي أطلق عليها هذا الاسم هم أصحاب نظريات التعلق attachment (Bowlby, 1973).

العنصر الثاني: للمعارف الاجتماعية ذو العلاقة بالعدوان هو معالجة المعلومات الاجتماعية Social Information Processing

(Dodge & Rabiner, 2004).

يشمل العنصر الثاني الطرق التي يدرك الناس بها المواقف الاجتماعية Social Situation ويتعاملون مع هذه المواقف ويصدرون أحكامهم Judgments على نوايا الاخرين أو دوافعهم، ويتخذون قراراتهم في طريقة التصرف إزاء هذه المواقف.

(Crick & Dodge, 1994; Dodge, Pettit,McClaskey, & Brown, 1986)

ورغم أن البحوث السابقة على المعارف الاجتماعية تتناول نشأتها أو تطورها، لكن الأدبيات القليلة التي تناولت ذلك توصلت إلى أن العلاقات الاجتماعية، والخبرات البيئية لها تأثير على تطور هذه العمليات المعرفية

ترى نظرية معالجة المعلومات الاجتماعية أنه يمكن تفسير العدوان من خلال مدركات كل فرد وحكمه على طبيعة الأشياء والمواقف في بيئته، وفي تعامله مع أقرانه وعائلته، وكذلك من خلال أسلوب معالجة المعلومات والإطار المرجعي القيمي للفرد، وأسلوبه في حل المشكلات. ومن خلال هذه الرؤية يمكن تفسير العدوان من خلال تحديد الطريقة التي يهتم بها الأفراد بالمعلومات

الاجتماعية وطريقة تفسيرهم لها، إذ يزداد احتمال استجابة الأفراد عدوانياً إذا كان لديهم مشكلة في اكتشاف المفاتيح " الإشارات " الاجتماعية والاهتمام بالمعلومات الاجتماعية اللائقة والتحكم في سلوكهم بالتفكير بالعواقب (Bradshaw,2004, Stromquist,1995) فالأفراد العدوانيون لديهم معلومات معادية للمجتمع أكثر مما لدى الافراد غير العدوانيين، ويزيد هذا الفرق من احتمال أن يفسر الافراد العدوانيون المثيرات الاجتماعية الغامضة أو المعقدة على أنها عدائية. (Stromquist,1995).

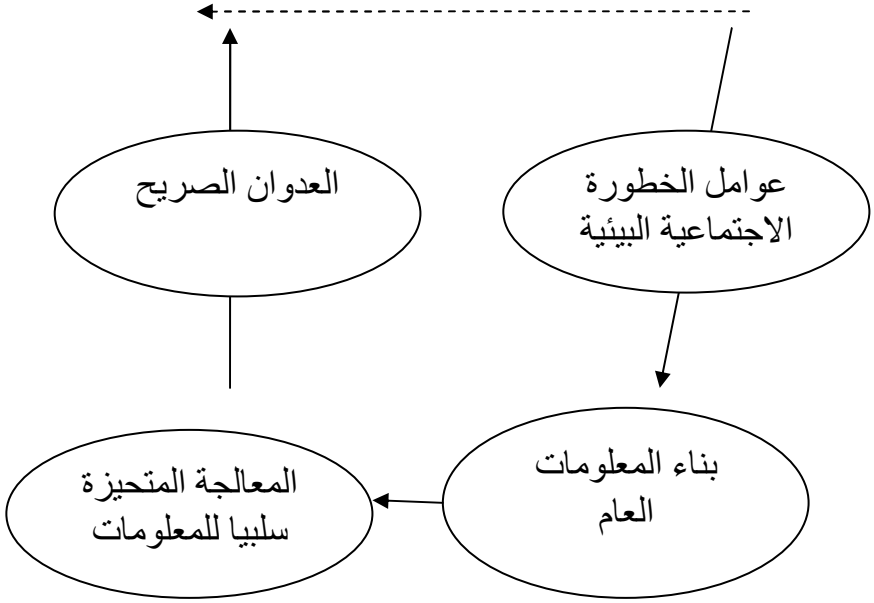
أكدت العديد من الدراسات أن النبذ الاجتماعي Social Rejection والعنف المجتمعي Community Violence يؤثر في ظهور واستمرار مشكلات إخراج هذا السلوك إلى الخارج Externalizing

(Garbarino,2001; Laird, Jordan, Dodge, Pettit, & Bates, 2001; Lynch & Cicchetti, 1998; Margolin & Gordis,2000)

لكن ما هي العوامل التي تتوسط بين هذين المتغيرين (النبذ والعنف في الطفولة – والعدوان في الطفولة أو الرشد).

يفيد تحديد هذه الآليات الدقيقة Specific Mechanisms المرتبطة بهذه العوامل ذات الخطورة البيئية إلقاء الضوء على العملية التي يتحقق من خلالها تأثير عوامل الخطورة البيئية Environmental Risk على مشكلات السلوك العدواني، كما تقدم معرفة هذه الآليات معلومات هامة عن كيفية وقاية الشباب من العنف. ومن الدراسات التي درست أثر

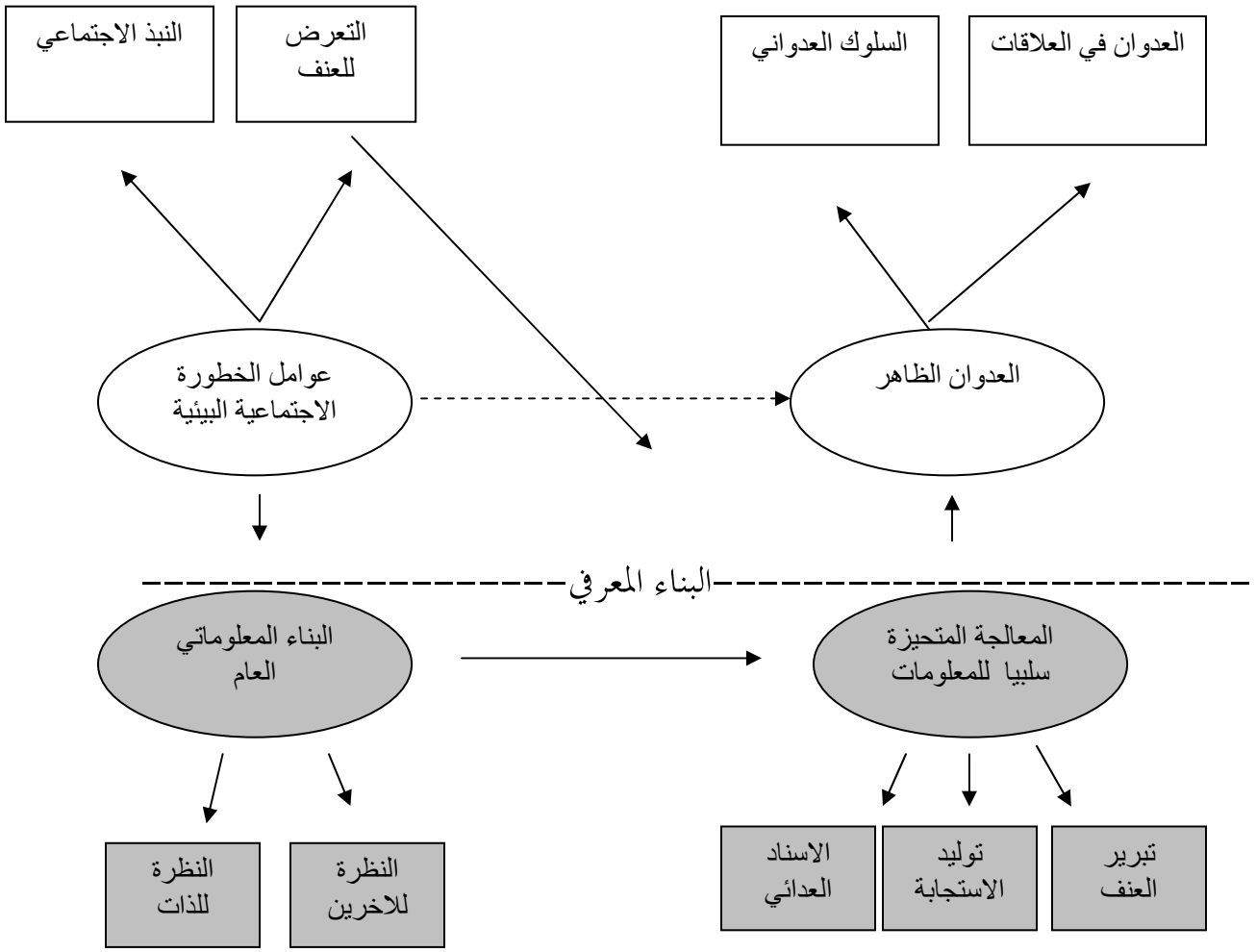
المعارف الاجتماعية كآلية Mechanism تؤثر من خلالها التأثيرات النفسية لسوء المعاملة Maltreatment في نمو السلوك العدواني، دراسة برادشو التي توصلت إلى تصور للعوامل الوسيطة علاقة العدوان بعوامل الخطورة البيئية. (Bradshaw,2004). ويبين الشكل رقم (٢-٣) هذا التصور:



جلت هذه الروابط النبذ الاجتماعي من جانب الأقران Peers ففي أكثر العلاقات بين المراهقين تصبح علاقته بالأقران مصدرا للمساندة الاجتماعية، ولكن في حالة الشباب العدواني قد تصبح هذه العلاقة مصدرا إضافياً لعوامل الخطورة. نتيجة لذلك افترضت برادشو في دراستها أن المراهق الذي يعاني من خبرة النبذ من كل من الوالدين والأقران سوف يظهر أعلى درجات العدوان وأن هذه التأثيرات سوف تظهر من خلال وسائط هي المعارف الاجتماعية Social Cognition. (Bradshaw,2004).

أجرت برادشو دراسة قامت فيها بفحص العلاقة بين البناء المعلوماتي العام، ومعالجة المعلومات والعدوان. كما فحصت الدراسة أثر خبرات النبذ Rejection التي يواجهها أثناء فترة المراهقة، وهل تماثل تأثيرها عليه في فترة طفولته أم أن تأثيرها أقوى في تشكيل آراء الشخص السلبية عن الذات وعن الآخرين وعلى السلوك العدواني.

توصلت الباحثة إلى نموذج تفسيرى للسلوك العدوانى يضع معالجة المعلومات الاجتماعية كمتغير وسيط بين عوامل الخطورة البيئية في الطفولة، وبين عدوان المراهقين. كما هو موضح في الشكل رقم (٢-٤)



الشكل (٢-٤) نموذج تفسيري للسلوك العدواني (Bradshaw,2004).

غير أن هناك دراسات أخرى توسلت لمصادر أخرى محتملة للخطورة قد تؤثر في سلوك الأطفال أو في أساليب معالجة المعلومات الاجتماعية مثل أن ظهور الميل العدواني للشاب نحو العنف ينعكس غالبا بصورة سلبية على أقرانه مما يدفعهم إلى تكوين سمعة عدوانية عنه (Dodge, Lochman, Harnish, & Bates, 1997).

يترتب على ذلك أن يتوقع الأقران أن يصدر عن الشخص سلوك عدواني وربما قد يتخذون خطوة إستباقية بنبذ هذا الشخص حيث ينظرون إليه باعتباره مثيرا للأعصاب أو خطيرا. هذا النبذ يعزز من رأي الشخص في أقرانه، ويقوي من مصداقيته باعتبارهم هم العدوانيون. وقد قامت الباحثة بفحص اثر نبذ الأقران Peer Rejection للشخص كعامل من عوامل الخطورة المؤدية للعدوان في ضوء عامل وسيط هو معالجة المعلومات المتحيزة سلبياً.

هناك مصدر آخر للخطورة البيئية قد يؤثر في أسلوب معالجة المعلومات الاجتماعية وهو التعرض للمثيرات العدوانية مثل العنف Violence أو العدوان الصادر من الجيران (Huesmann, 1988;Nasby, Hayden, & DePaulo, 1980).

فحسب نظرية التعلم الاجتماعي (Bandura1973) تعزز هذه الخبرات من الرأي السلبي للشاب في الآخرين وتوسع من تهيؤه للاستجابات العدوانية تجاه التهديد.

٢-٤-١ خلاصة واستنتاجات من الإطار النظري.

يُلاحظ الباحث أن نظريات ونماذج تفسير السلوك العدواني تختلف حسب الموقف النظري والفلسفي الذي تتبناه الاتجاهات المختلفة، إلا إنها جميعها تتفق على الاهتمام بتفسير السلوك العدواني من خلال عوامل الفهم والادراك (المعارف الاجتماعية) بالسلوك العدواني ووضع استراتيجيات علاجية له، ومما سبق نلاحظ بان نظرية واحدة لا يمكن أن تفسر السلوك العدواني، وإنما تتكامل جميع الافتراضات المختلفة من هذه النظريات محاولةً فهم السلوك العدواني.

غيرانه يؤخذ على هذه الاتجاهات أنها لا تفسر السلوك العدواني في البيئة الإسلامية لإغفالها جوانب مهمة في التربية في البيئة الإسلامية التي تنطلق من الكتاب والسنة التي وضعت التوجيهات التربوية المناسبة للسلوك الإنساني، والتي تشكل البيئة الثقافية التي يظهر فيها العدوان لدى المراهق السعودي.

ويرى الباحث بان نموذج برادشو هو الأقرب لتفسير عدوان المراهقين لهذا سوف يتبناه الباحث في بناء نموذجه لتفسير السلوك العدواني، وسوف يتم بناء النموذج الحالي على أساس هذا النموذج، مع إضافة التصورات البيئية والمعرفية التي تخص ثقافة المجتمع السعودي وتوجه طريقة تربية المراهقين وتوجيه العدوان عندهم في البيئة الثقافية الإسلامية.

٢-٤-٢ التصور الإسلامي للسلوك العدواني:

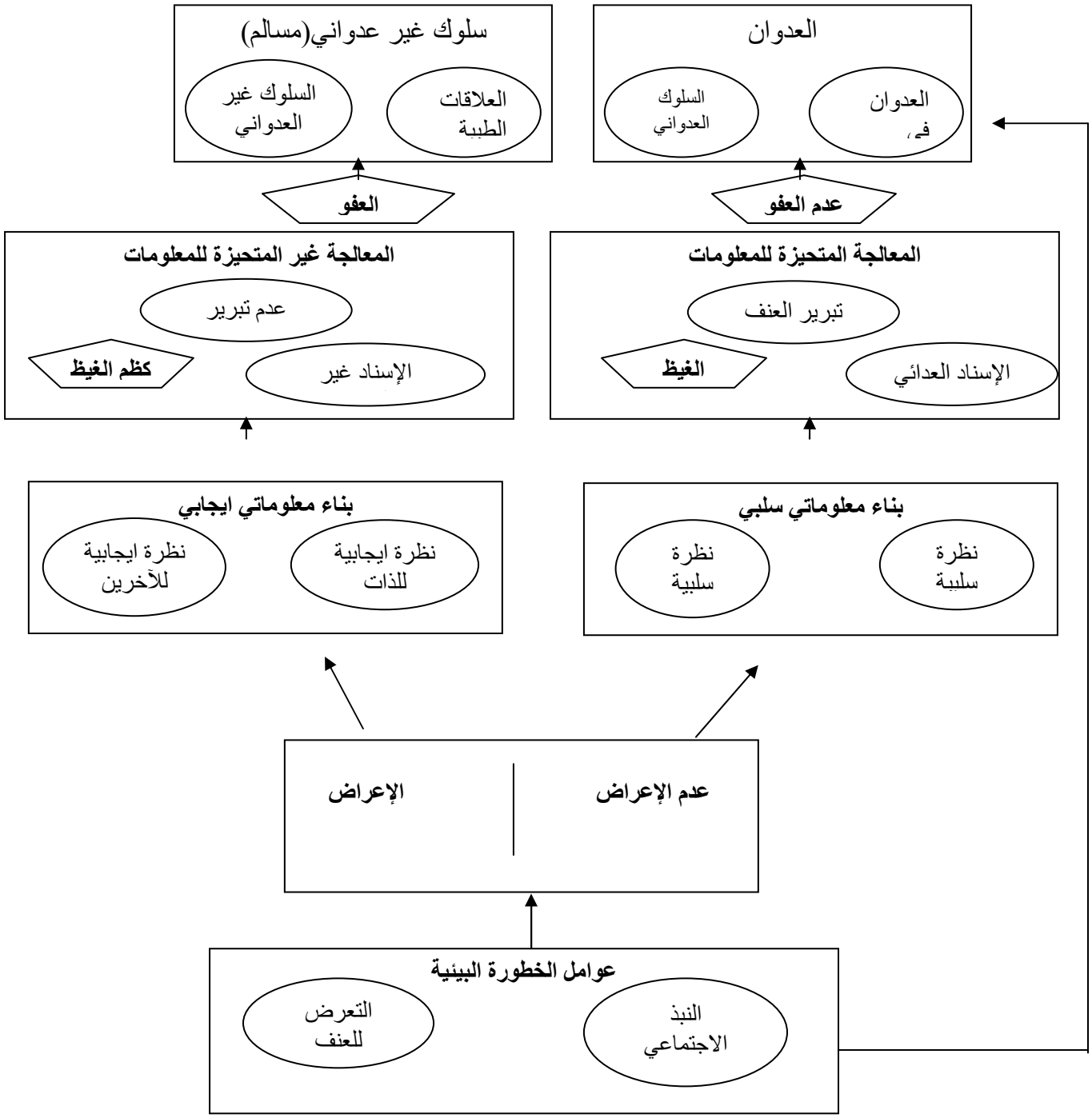
إن الإنسان مفطور على كل خير وبر، فلا يمكن أن يكون العدوان غريزة وجبلّة فيه، بل الجبلّة فيه التوحيد ثم تأتي العوامل البيئية لتحرفه عن أصل الخير، وتغرس فيه الشر والعدوان وغيرهما. (النغيمشي، ١٤٢٢هـ).

قال الرسول الكريم عليه أفضل الصلاة والتسليم " كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه كمثل البهيمة تنتج البهيمة هل ترى فيها جدعاء ". متفق عليه.

فالنموذج الذي ع بناؤه تنطلق مسلماته مما أشار له القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة في ضبط الغضب والسلوك العدواني. فالثقافة تلعب دوراً هاما في إدراك عوامل الخطورة مثل العنف والنبذ، كما أن التنشئة الإسلامية التي يتربى عليها الفرد في البيئة الإسلامية التي تنطلق من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة تلعب دوراً بارزاً في تزويد الإنسان بطرق معالجة المعلومات الاجتماعية، والنظرة للذات وللآخرين وعمليات الإسناد (العزوالخارجي). وقد أضاف الباحث على النموذج كل من عدم كظم الغيظ و عدم العفو وعدم الإعراض. قال الله تعإلى: {الَّذِينَ يُنفِقُونَ فِي السَّرَّاء وَالضَّرَّاء وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللّهُ يُحِبِ الْمُحْسِنِينَ }آل عمران١٣٤ وقوله تعإلى: {خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ }الأعراف١٩٩. وعن أبي هريرة رضي الله عنه أن رجلاً قال للنبي صلى الله عليه وسلم أوصني. قال: " لا تغضب، فردد مراراً قال: لا تغضب " أخرجه البخاري. والمنهج الإسلامي لا يكلف النفس ما لا تطيق، فهو منهج فطري فقد بين الرسول صلى الله عليه وسلم أن الغضب جمرة تتوقد في قلب ابن آدم وتظهر على جوارحه. قال صلى الله عليه وسلم " ألا وإن الغضب جمرة في قلب ابن

آدم، أما رأيتم إلى حمرة عينيه، وانتفاخ أوداجه، فمن أحس بشيء فليلصق بالأرض" أخرجه أحمد، وأخرجه الترمذي

وفيما يلي سوف يتطرق الباحث لمكونات النموذج المقترح شكل رقم (٢-٥)



شكل (٢-٥) مكونات النموذج المقترح من قبل الباحث

حيث قام الباحث بإضافة متغيرات للنموذج من البيئة الإسلامية، والتي لم تتعرض لها النماذج السابقة التي درست السلوك العدواني وهي الموضحة في الشكل أعلاه وهي كالتالي:

كظم الغيظ: وتعريفه اجتراع الغضب الكامن في الصدر وامتلاك النفس، ونفسياً (عملية الكف وإيقاف العدوان وهي تقابل الانفصال بين التروع للعدوان وأداء السلوك العدواني.

العفو: التجاوز عن الذنب والخطأ وترك إيقاع العقاب عليه، ونفسياً عملية معرفية تتم بعد التأكد من أن الشخص الآخر معتدي، ولكن الفرد رغم ذلك يتجاوز عن عدوانه بسبب اخلاقه مع القدرة على إيقاع العقاب.

الإعراض: الانصراف عن الشيء بالقلب. ونفسياً توجيه الانتباه إلى عدم إدراك السلوك العدواني من الآخرين، وهي عملية معرفية تدخل ضمن نموذج معالجة المعلومات الاجتماعية.

وفيمايلي سوف قتطرق الباحث بشيء من التفصيل لمكونات النموذج التي اضافها.

١- الصبر وكظم الغيظ والعفو عن المسيء:

الصبر قوة خلقية من الإرادة، وتمكن الإنسان من ضبط نفسه لتحمل المتاعب والمشقات والآلام، وضبطها عن الاندفاع بعوامل الضجر والجزع، والسأم والملل، والعجلة والرعونة، والغضب والطيش، والخوف والطمع، والأهواء والشهوات والغرائز.

وبالصبر يتمكن الإنسان بطمأنينة وبات أن يضع الأشياء في مواضعها، ويتصرف في الأمور بعقل واتزان، وينفذ ما يريد من تصرف في الوقت المناسب، وبالطريقة المناسبة الحكيمة، وعلى الوجه

المناسب الحكيم، بخلاف عدم الصبر الذي يدفع الإنسان إلى التسرع والعجلة والطيش، فيضع الأشياء في غير مواضعها، ويتصرف برعونة وطيش فيخطئ في تحديد الوقت ويسئ ي طريقة التنفيذ وفي وجهه المناسب، وربما يكون صاحب حق أو يريد الخير، فيضيع حقه، ويصبح جانياً أو مفسداً، ولو أنه اعتصم بالصبر لسلم من كل ذلك.

والصبر هو حبس للنفس على طاعة الله بالمحافظة عليها دوماً، ورعايتها إخلاصاً، وتحسنها، وكف النفس عن المعاصي، وثباتها في مقابلة الشهوات ومقاومة الهوى، والرضى بقضاء الله وقدره دون شكوى فيه ولا منه، وهو واجب بكتاب الله وسنة نبيه .ﷺيقول الله ﷻ لرسوله ﷺ ﴿ فَاصْبِرْ كَمَا صَبَرَ أُوْلُوا الْعَزْمِ مِنَ الرسُلِ ﴾ (الأحقاف:٣٥). فقد جعل الله الصبر ميزة لبعض الرسل الصابرين على بعض ووصفهم بأنهم أولوا العزم أي القوة والشدة والصبر على تحمل أذى أقوامهم.

ويقول الله ﷻ آمراً المؤمنين بالصبر وجعله وسيلة على تحمل الكوارث والمشقات: ﴿يَا أَيهَا الَّذِينَ آمَنُواْ اسْتَعِينُواْ بِالصَّبْرِ وَالصَّلاةِ إِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ﴾ (البقرة:١٥٣). ويقول ﷻ ﴿ يَا أَيهَا الَّذِينَ آمَنُواْ اصْبِرُواْ وَصَابِرُواْ وَرَابِطُواْ وَاتَّقُواْ اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴾(آل عمران:٢٠٠).

٢- كظم الغيظ:

يعد كظم الغيظ من السلوكيات الفاضلة التي مدحها الله ﷻ حيث إن الغيظ انفعال بشري تصاحبه أو تلاحقه فورة في الدم، فهو إحدى دفعات التكوين البشري، وإحدى ضروراته، وما

يتجاوز الإنسان غيظه إلا بتلك الشفافية اللطيفة المنبعثة من إشراق التقوى وإلا بتلك القوة الروحية المنبثقة من التطلع إلى أفق أعلى وأوسع من آفاق الذات والضرورات (سيد قطب: ١٩٧٧).

وكظم الغيظ: هو المرحلة التي تسبق العفو والصفح وهو وحده لا يكفي فقد يكظم الإنسان غيظه ليحقد ويضغن، ويتحول الغضب الظاهر إلى حقد دفين، بدلاً من العفو والصفح وهذا ما يضر بالفرد والمجتمع، قال الله ﷻ ﴿وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾ (آل عمران:١٣٤).

فالله ﷻ يدعو الناس إلى السماحة فيما بينهم فيرى أن الذين يجودون بالمال في السراء والضراء محسنون، والذين يجودون بالعفو والسماحة بعد الغيظ والكظم محسنون، والله يحب المحسنين.

ويرى بعض الناس في الصفح والعفو عاراً وإنزالاً من شأنهم. فربما عجز الشيطان أن يجعل من الرجل العاقل عابد صنم، ولكنه وهو الحريص على إغواء الإنسان وإيراده المهالك، لن يعجز عن المباعدة بينه وبين ربه، حتى يجهل حقوقه أشد ما يجهلها الوثني المخرف، وهو يحتال لذلك بإيقاد نيران العداوة في القلوب، فإذا اشتعلت استمتع الشيطان برؤيتها وهي تحرق حاضر الناس ومستقبلهم. (الغزالي، ١٤٠٨).

والإسلام نصح لمن له الحق بالترغيب باللين والسماح وأن يمسح أخطاء الأمس بقبول العذر، والإسلام يحارب الأحقاد ويقتل جرثومتها في المهد وقد اعتبر الإسلام من دلائل الصغار وخسة الطبيعة أن يرسب الغل في أعماق النفس فلا يخرج منها إلا إذا أفسدها. (سعد الدين، ١٤٢٦). فالمسلم يجب أن يكون أوسع فكرة وأكرم عاطفة فينظر إلى الأمور من خلال الصالح العام لا من خلال شهواته الخاصة، وكلما زاد الإيمان في القلب زادت معه السماحة وازداد الحلم، ونفر المؤمن من الغضب. فقد قيل لرسول الله ﷺ: (ادع على المشركين والعنهم ! فقال: إنما بعثت رحمة و لم أبعث لعّاناً). رواه مسلم

وعلى قدر ما يضبط المسلم نفسه، ويكظم غيظه ويملك قوله، ويتجاوز عن الهفوات، ويرثي للعثرات، تكون مترلته عند الله، وقد استنكر رسول الله ﷺ على أبي بكر رضي الله عنه أن يلعن بعض رقيقه وقال: " لا ينبغي لصديق أن يكون لعاناً". وقد حرم الإسلام السباب بين المتخاصمين وكم من معارك تبتذل فيها الأعراض وتعدو فيها الشتائم المحرمة على المحرمات، وليس لهذه الآثام الغليظة من علة إلا تسلط الغضب وضياع الأدب. ومخرج النجاة من هذا كله: تغليب الحلم على الغضب، وتغليب العفو على العقاب. والإسلام دلنا على مسلك أنبل وأرضى لله سبحانه وتعالى، وأدل على العظمة والمروءة وهو أن يبتلع الإنسان غضبه فلا ينفجر، وأن يقبض يده فلا يقتص، وأن يجعل عفوه عن المسيء من شكر الله الذي قدره على أن يأخذ بحقه إذا شاء. فعلى المسلم أن يكون صدره سليماً من الأحقاد وخالياً من الغش والحسد والنميمة والغيبة والغضب.

٣- العفو عن المسيء:

وهو من السلوكيات التي دعا إليها الإسلام ورغب فيها وندب الله ﷻ نبيه ﷺ والمؤمنين للأخذ بها قال الله تعإلى: ﴿ فَاصْفَحِ الصَّفْحَ الْجَمِيلَ ﴾ (الحجر، ٨٥).

والعفو: هو الرضا بلا عتاب قال الله تعإلى: ﴿ خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ ﴾ الأعراف: ١٩٩. وقال الله تعإلى: ﴿وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ ﴾ (آل عمران، ١٣٤).

فهذا السلوك مرتبط بسلوك كظم الغيظ والإحسان فليس هنالك أسلم للمرء ولا أطرد لهمومه، ولا أقر لعينه من أن يعيش سليم القلب، مبرأً من وساوس الضغينة، وثوران الأحقاد، إذا رأى نعمة تنساق إلى أحد رضي بها وأحس فضل الله فيها وفقر عباده إليها. وإذا رأى أذى يلحق أحداُ من خلق الله رثى له، فلعل الله أن يفرج كربه ويغفر ذنبه، وبذلك يحيا المسلم ناصع الصفحة راضياُ غير ساخط، خالياُ من نزعات الحقد الأعمى، ونظرة الإسلام إلى القلب خطيرة. فالقلب الأسود يفسد الأعمال الصالحة ويطمس بهجتها ويعكر صفوها. أما القلب المشرق فإن الله يبارك في قليله وهو بكل خير أسرع. " وروي عن عبد الله بن عمر قيل يا رسول الله أي الناس أفضل ؟ قال ﷺ: كل مخموم القلب صدوق اللسان. قيل صدوق اللسان نعرفه فما مخموم القلب ؟ قال ﷺ: هو التقي، لا إثم فيه ولا بغي ولا غل ولا حسد ". (سعد الدين، ١٤٢٦) .

فالحق يعمي عن الفضائل، ويضخم الرذائل، وقد يذهب الإنسان إلى التخيل وافتراض الأكاذيب. وذلك كله مما يحذر منه الإسلام ويرى في منعه أفضل القربات (الجزائري، ١٣٩٦). ولنا في رسول ﷺ والأنبياء جميعاُ وصحابته رضي الله عنهم القدوة والأسوة الحسنة والمثل العليا، فقد كانوا جميعاً يمثلون هذا السلوك. وهو سر نجاح دعوتهم ونصرتهم وصبرهم على أذى أقوامهم. قال الله تعإلى: ﴿ فَمَنْ عَفَا وَأَصْلَحَ فَأَجْرُهُ عَلَى اللَّهِ ﴾ الشورى: ٤٠. و قال الله تعإلى: ﴿ وَأَن تَعْفُواْ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى ﴾(البقرة، ٢٣٧).

٤-الإعراض:

العرض: إذا قيل: أعرض عني، فمعناه: ولى مبديا عرضه. قال: (ثم أعرض عنها) [السجدة/٢٢]، (فأعرض عنهم وعظهم) (النساء، ٦٣)، (وأعرض عن الجاهلين) (الأعراف، ١٩٩)، (ومن أعرض عن ذكري) (طه، ١٢٤)، (وهم عن آياتها معرضون) (الأنبياء،٣٢)، وربما حذف عنه استغناء عنه نحو: (إذا فريق منهم معرضون) (النور،٤٨)، (ثم يتولى فريق منهم وهم معرضون) (آل عمران، ٢٣)، وتأتي بمعنى الترك والتخلي ((التجاهل – التغافل-عدم المبالاة والالتفات)). والإعراض سلوك إيجابي محمود، وعدم الإعراض سلوك سلبي مذموم. فالسلوك الإيجابي يؤدي إلي الحلم والصبر والأناة – عدم الاستعجال- وهو خلق عظيم لا يحمله إلا المالك نفسه القوي قال تعالى:"ولمن صبر وغفر إن ذلك لمن عزم الأمور"(الشورى،٤٣).

صبر يعني على الأذى وغفر يعني تجاوز عنه إذا وقع عليه، إن ذلك لمن عزم الأمور أي لمن معزومات الأمور أي من الأمور التي تدل على عزم الرجل وعلى حزمه وعلى أنه قادر على نفسه مسيطر عليها .

وعدم الإعراض سلوك سلبي مذموم، يؤدي لإلي سرعة الانفعال ورد الفعل المباشر بالسلوك العدواني ، هذا السلوك يجر إلي سرعة الغضب وسرعة رد الفعل، مما يترتب عليه ترسب السلوك العدواني في النفس .وعندما يترسب السلوك العدواني في النفس فإنه بالتالي يؤدي إلي الحقد وهو خلق شنيع لا يقبل التسامح ولا العفو. والحقد مبطق وحقق انفعالي فالحقد المبطن يتحين الفرص للفعل العدواني بينما الانفعالي مباشر – رد فعل مباشر – .

٢–٥ الدراسات السابقة:

١– **قامت العرفج** بدراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج الضبط الذاتي عن طريق تقديم التعليمات للذات في خفض السلوك العدواني لدى تلميذات الصفين الخامس والسادس في مدينة الرياض. وتكونت العينة من ٢٠ تلميذة ع اختيارهن بطريقة عمدية من التلميذات ذوات السلوك العدواني تتراوح اعمارهن بين (١٠–١٢) سنة. وع استخدام الادوات التالية في الدراسة:

- مقياس السلوك العدواني لتقدير التلميذة (تقدير المعلمة).
- قائمة كونرزلتقدير سلوك الطفل (تقدير المعلمة).
- قائمة كونرزلتقدير سلوك الطفل (تقديرالوالدين).
- اختبار المصفوفات، وقائمة الفرز العصبي.
- استمارة بيانات شخصية، وبرنامج التدريب على ضبط الذات معرفيا بالتعلم الذاتي.

وتوصلت للنتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات تقدير السلوك العدواني لدى التلميذات في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج عن طريق تقديم التعليمات اللفظية للذات، لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات تقدير السلوك العدواني لدى المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح القياس البعدي. (العرفج،١٤٢١هـــ).

٢- **أما دراسة أبوعباة،وعبدالله،** والتي تهدف للتعرف على طبيعة العلاقة بين أربعة إبعاد للسلوك العدواني (الغضب، والعداوة، والعدوان اللفظي، والعدوان البدني). وتكونت العينة من ٥٧٣ فرداً موزعين على المراحل التعليمية (المتوسطة والثانوية والجامعية) بالسعودية. واستخدم الباحثان مقياس بص وبيري لأبعاد السلوك العدواني. وتوصلت الدراسة للنتائج الاتية:

- كشفت الدراسة ان العدوان مجال عام تنظمه الأبعاد الأربعة (الغضب، والعداوة، والعدوان اللفظي، والعدوان البدني).
- كما ان هنالك علاقة ايجابية بين أبعاد العدوان الأربعة.
- وجود فروق في انتظام الأبعاد الأربعة بين المجموعات الثلاث التي أجريت عليها الدراسة وهي (المتوسطة والثانوية والجامعية). (أبوعباة، وعبدالله ،١٩٩٥م).

٣- **وقام كل من الكامل والسيد** بدراسة تهدف للكشف عن العلاقة بين السلوك العدواني وبين الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية كما يدركها الأبناء.

العينة:

- (٢٩٩) طالب وطالبة من جامعة السلطان قابوس بمسقط.
- (١٤٠) ذكور و(١٥٩) إناث أعمارهم مابين (١٧-٣٥) سنة.

أدوات الدراسة:

- قائمة بورج للعدوانية FAF.
- قياس الاتجاهات الوالدية في التنشئة.

النتائج التي توصلت لها الدراسة:

- إمكانية التنبؤ بوجود السلوك العدواني المتمثل في عامل الاستشارة من خلال معرفة الاتجاه الوالدي نحو التسلط في تنشئة الأبناء.

- أمكن التنبؤ بالسلوك العدواني المتمثل في عامل العدوان الذاتي والعدوان الدفاعي والعدوان التلقائي من خلال معرفة اتجاه الآباء نحو التسلط والإهمال في تنشئة أبائهم.
- أمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للعدوان من خلال معرفة اتجاه الآباء نحو التسلط والإهمال في تنشئتهم لأبنائهم.
- إمكانية التنبؤ بالاتجاهات التي يميل إليها الآباء في تنشئة أبنائهم من خلال معرفتنا للأساليب العدوانية التي يقوم بها الأبناء.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في بعد الدرجة الكلية للعدوانية. (الكامل، والسيد، ١٩٩٠م).

٤-**دراسة سولومون،سيس روز، وسيرز، وفرنسكيز.** والتي هدفت إلى تمييز تأثيرات العدوان اللفظي من العدوان البدني ودراسة ما إذا كان عدوان الآباء اللفظي له تأثيره السلبي على مفهوم الذات لدى الأطفال وانجازاتهم العلمية والدراسية. وع تطبيق الدراسة على عينة عددها ١٤٤ طالب متوسط أعمارهم عشر سنوات وثلاثة أشهر وجنسيتهم الفرنسية والكندية، من مدارس عامة من الطبقة المتوسطة في جزيرة مونتريال من الصف الخامس الابتدائي وع اختيارهم من هذا الصف لسببين هما:

١. أن لديهم في هذا السن القدرة على فهم وقراءة الاستبيان.

٢. أن في هذا العمر ليس لديهم قدرة كافية على الفهم، ويرغبون في تصوير آبائهم من خلال عدسات سلبية والتي قد يلبسونها في سن المراهقة.

أداة الدراسة: مقياس فهم الذات عند الأطفال، ودرجات مادتي اللغة الفرنسية ومادة الرياضيات، واستبيان يوضح تعرض الأطفال لعدوان لفظي من آبائهم أو معاقبة بدنية أو الاثنين معاً.

وتوصلت هذه الدراسة للنتائج التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الذين يعتبرون أبويهم لديهم عدوان لفظي منخفض، والأطفال الذين يعتبرون أبويهم لديهم عدوان لفظي مرتفع في الذات والتحصيل الدراسي.
- أن هنالك علاقة سلبية متبادلة بين التحصيل الدراسي، ومفهوم الأبناء لعنف الآباء اللفظي في اللغة الفرنسية، وعلاقة ايجابية في مادة الرياضيات.
- الطفل العنيف الذي يشعر بالقبول الاجتماعي ضعيف، وكفاءته الدراسية قليلة، وسلوكه منحرف، وقيمة الذات منخفضة لديه ترجع إلى السلوك العدواني للآباء.
- أن الأطفال الذين يتعرضون لعدوان لفظي من قبل الآباء لديهم ضعف في اللغة الأم أو الرئيسة وهي اللغة الفرنسية.

(Solomon. C. Ruth and Serres. Francoise, 1999).

٥- **أما في دراسة روبرتس، باتس ليفون** والتي كان الهدف منها الإجابة على الأسئلة التالية:

١. هل يستجيب الطلاب الذين لديهم تقدير ذات مرتفع ومنخفض بطريقة مختلفة لتهديد مفهوم الذات الخصوصية، والأمان عند مستويات الإجابة " ما يحبون أن يفعلوا، وما يفعلونه فعلاً ".

٢. هل يستجيب الطلاب الذين لديهم تقدير ذات مرتفع ومنخفض بأسلوب مختلف لمستويات العنف عند متغيري الإجابة" ما يحبون أن يفعلوا، وما يفعلونه فعلاً ".

٣. هل يستجيب الطلاب الذين لديهم تقدير ذات مرتفع ومنخفض مع مستويات العنف المختلفة لتهديدات مفهوم الذات، والخصوصية والأمان.

٤. هل يستجيب الطلاب مع مستويات العنف المختلفة لمستويات الإجابة " مايحبون أن يفعلوه، ما يفعلونه فعلاً " كمتغير مستقل لتهديد مفهوم الذات والخصوصية والأمان.

٥. هل مستويات مفهوم الذات (مرتفع، منخفض) تؤثر في مستويات العنف عند الطلاب ؟

٦. هل يستجيب الطلاب بأسلوب مختلف لمتغيري الإجابة " ما يحبون أن يفعلوه، ما يفلونه فعلاً " ؟

٧. هل يستجيب الطلاب لتهديد مفهوم الذات ضد تهديد الخصوصية بمستويات مرتفعة من العدوان ؟

٨. هل يستجيب الطلاب لتهديد تقدير ضد تهديد الأمان بمستويات مرتفعة من العدوان ؟

وتم التطبيق على عينة من الإناث والذكور تتراوح أعمارهم بين ١٢ و١٩ سنة.

أداة الدراسة: تم استخدام مقياس بيرز وهاوس لمفهوم الذات عند الأطفال والقائمة المتعلقة بالعنف، وتم استخدام ستة بنود من مقياس ليكرت يتعلق بندان بكل نوع من التهديد (مفهوم الذات، و الخصوصية، والأمان) المستخدم في الدراسة.

توصلت الدراسة للنتائج التالية:

١. يستجيب الطلاب الذين لديهم تقدير ذات مرتفع ومنخفض بطريقة مختلفة لتهديد الذات، والخصوصية، والأمان عند مستويات الإجابة " ما يحبون أن يفعلوا وما يفعلونه فعلاً ".

٢. يستجيب الطلاب الذين لديهم تقدير ذات مرتفع ومنخفض بأسلوب مختلف مع مستويات العنف عند متغيري " ما يحبون أن يفعلوا، وما يفعلونه فعلاً ". التي تم قياسها بالقائمة المرتبطة بالعنف.

٣. لا يستجيب الطلاب ذوي التقدير المرتفع للذات بأسلوب مختلف عن الطلاب ذوي التقدير المنخفض للذات لتهديدات مفهوم الذات، والخصوصية، والأمان التي تم قياسها باستخدام القائمة المرتبطة بالعنف.

٤. يستجيب الطلاب مع مستويات العنف المختلفة تحت مستوى الإجابة " أحب أن أفعلا " وأفعل فعلاً " لتهديدات مفهوم الذات والخصوصية والأمان التي ء قياسها بالقائمة المرتبطة بالعنف.

٥. الطلاب الذين لديهم تقدير ذات مرتفع أكثر عنفاً من الطلاب الذين لديهم تقدير ذات منخفض، والتي ء قياسها بالقائمة المرتبطة بالعنف.

٦. يستجيب الطلاب بدرجة عالية من العنف للاستجابة الطارئة "أحب أن أفعل " عكس أفعل فعلاً " والتي ء قياسها بالقائمة المرتبطة بالعنف.

٧. الطلاب أكثر عنفاً في الاستجابة لتهديدات مفهوم الذات عكس تهديد الخصوصية، والتي ء قياسها بالقائمة المرتبطة بالعنف.

٨. الطلاب أكثر عنفاً في الاستجابة لتهديدات مفهوم الذات عكس تهديد الأمان، والتي ء قياسها بالقائمة المرتبطة بالعنف.(cited in Roberts, 1997)

٦- **وفي دراسة برادشو، كاترين** والتي تهدف إلى دراسة أثر التعرض للعنف المجتمعي والنبذ الاجتماعي الذي يصدر عن الآباء والأقران على العدوان في فترة المراهقة.

حيث جمعت المعلومات من ١٨٤ مراهقاً متوسط العمر ١٤. ٩٧ ومن معلميهم ومن إخوانهم في المترل، وذلك عن علاقات الشباب الاجتماعية، وبناء معلوماته العام، وطريقته في معالجة المعلومات، كذلك معلومات عن سلوكه العدواني الجسدي والعدوانية في علاقاته.

أداة الدراسة: استبيان التعلق بالوالدين والأقران، ومقياس التعرض للعنف واسمه "مقياس أشياء رأيتها وسمعتها " إعداد ريشترز، ومقياس العدوان في العلاقات. هذا بالإضافة إلى جمع معلومات من المعلمين والأقران عن تقديرهم للسلوك العدواني وللنبذ.

وتوصلت للنتائج التالية:

ـ استخدام معادلة النمذجة البنائية وأشارت النتائج إلى اثر العاملين البيئيين على العدوان ثم من خلال الأثر الوسيط لعوامل المعالجة المتحيزة سلبيا للمعلومات. وكان النبذ الاجتماعي اقرب للارتباط بالبناء المعلوماتي السلبي. .(Bradshaw, C, 2004)

٧–دراسة:أليس بعنوان:مفهوم مفهوم الذات عند المراهقين دراسة نيوزيلندية. هدفت الدراسة إلى بحث أساليب مفهوم الذات عند المراهقين، ومعرفة إلى أي مدى تتوافق آراؤهم أو تتعارض مع النظريات الحالية لعلماء النفس في مفهوم الذات.

أداة الدراسة: اعتمدت الدراسة على أسلوب المقابلة من خلال الحصول على الموافقة من الأبوين في مشاركة الطلاب في هذه المقابلة، بحيث يعرف كل طالب نبذة مختصرة عن هدف هذه الدراسة، وأن له الحق في الانسحاب أي وقت يريد مع إمداده بالثقة اللازمة، وعدم ذكر اسمه في المناقشة وإخباره أن المقابلة سيتم تسجيلها في شريط كاسيت، وأن مدة مقابلة كل طالب (٣٠) دقيقة.

عينة الدراسة: اختبار (٢٤)طالبآ في عمر (١٤) سنة إلى (١٥) سنة وشهرين بمتوسط (١٤)سنة و(٦)شهور من مدرستين ثانويتين في مقاطعة وايكاتو بنيوزيلندا، وذلك لمعرفة مفهوم مهم عن مفهوم الذات، وقد روعى أن يتم الاختبار بالتساوي بحيث يكون من كل مدرسة (١٢) طالبا، وعدد الذكور وكان معظم المشاركين من أصل أوربي، والأقلية منهم من أصل نيوزيلندي.

نتائج الدراسة:

١ ــ اقترح (٩) طالبا أن سلوك الفرد في المدرسة يتعلق بتقديره لذاته، كما اقترح (٨) طلاب أن الحصول على درجات مرتفعة أو النجاح في المدرسة يعطي للفرد تقدير ذات مرتفع.

٢ ــ أجمع أغلبية الطلاب أن العائلة والرفاق لديهما تأثير كبير في تقدير الفرد لذاته، وكما يعتمد على الأسلوب الذي يتعامل به هؤلاء الأشخاص مع الطالب، وما هي فكرتهم عنه ؟ بينما أشار (١٨) طالبا على أن التقليل من شأن الطالب أو إهانته يكون له تأثيره السلبي على مفهوم الذات. كما أشاروا إلى أن المدح، والثناء أو الإعلاء من شأن الطالب له تأثيره الإيجابي في مفهوم الذات.

٣ ــ اقتراح (١٢) طالبا أن مفهوم الذات لا يعتمد على رأي الآخرين تجاه الفرد، ولكن يعتمد على ما إذا كان الفرد سيقبل هذا الرأي أم يرفضه.

٤ــ يرى (٥)من الطلاب أن مفهوم الذات يعتمد على العوامل الداخلية للفرد. وبالتالي فمفهوم الذات يعتبر بعيدا عن أي عوامل اجتماعية. وبناء على ذلك فإن الطالب هو الذي يحدد مصيره. بينما اقترح (٢) من الطلاب أن مفهوم الذات يختلف طبقا لإرادة الفرد، ويرى ثلاثة آخرون أن مفهوم الذات يرتبط بالمقارنة مع الآخرين.

٥ – أثبتت الدراسة أن مفهوم الذات يعتمد على العوامل الخارجية وليست الداخلية، ومن هذه العوامل:الإنجازات الدراسية، المدح والثناء، مساعدة الآخرين، وذلك عند الأغلبية. بينما رأي الأقلية أن مفهوم الذات شيء يتقلب ويتغير طبقا لإرادة الفرد والأحداث اليومية التي يتعرض لها. (Ellis, 1999).

٨– دراسة:لي، ميتز_ساندرا بعنوان:العلاقة بين سلوك الآباء، ومفهوم الذات عندالآبناء.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى قياس العلاقات بين تقديرالذات عندالأبناء، وسلوك الآباءواهتماماتهم، وترابط الأسرة، وتقديرالذات عندالأبناء.

عينةالدراسة: اشترك في هذه الدراسة(٨٣)طالبآجامعيآ من جامعة نبراسكا _لنكولن(0138)the_university_of_lincoln

أداةالدراسة: ع استخدام استبيان عن تقديرالذات، واستبانات كمية وكيفية عن سلوكيات الآباء.

نتائج الدراسة:

١ــوجد توافق كبير بين مفهوم البنات لسلوك الأمهات.

٢ــتقترح النتائج أن الاهتمامات يمكن أن تستخدم كمتنبئ لمفهوم الذات عند الابنة وأن سلوك الآباء بالمساعدة، والاتصال يؤدي إلى تنمية مفهوم الذات الإيجابي عند الأبناء.

٣ــسلوك الآباء للاتصال المساند من قبل الأم يعتبر بمثابة المتنبئ لمفهوم الذات عند الابن.

٤ــترابط العائلة المكونة من الأب والابن يمكن أن يعتبر منبئ لمفهوم الذات عند الأولاد وأن سلوك الآباء للاتصال المساعد، وأن المشاعر والمساعدة تمارس عند الإحساس بترابط الأسرة، ويؤدي ذلك إلى بناء تقدير ذات إيجابي.(lee metz 1995).

٩- دراسة ابراهيم، عبدالله، و عبدالحميد، محمد بعنوان:(العدوانية وعلاقتها بموضع الضبط ومفهوم الذات).

هدفت الدراسة إلى تناول: العدوانية في علاقتها بمتغيرين هامتين من متغيرات الشخصية وهما موضع الضبط ومفهوم الذات.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من ٢٠٨ طالب اختيروا بطريقة عشوائية من أقسام مختلفة بكلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (بالجنوب).

أدوات الدراسة: استخدمت الأدوات الثلاث التالية:

(أ) استخبار العدوانية:إعداد الباحثين، وقد وضع لغرض قياس متغير العدوانية.

(ب) مقياس موضع الضبط:إعداد علي بدارى، ومحروس الشناوي، وهو مترجم ومعرب عن مقياس ليفكورت ١٩٨١ م "lefcourt" ويهدف إلى قياس درجة تحكم الأفراد في الأحداث المتصلة بتحصيلهم الدراسي واندماجهم الاجتماعي.

(ج) مقياس مفهوم الذات كحالة:(sses) The stafe self _Esteem scale تاليفT. F. polivyj. Heath, ertn ١٩٩١ م، وهو مأخوذ عن مقياس مفهوم الذات لروزنبرج ١٩٦٥ ,Rosenbery, ١٩٧٩ومقياس عدم الملائمة في المشاعر لجيتر _فيلد ١٩٥٩ مjainas_Field Feelings of in adequacy. وقد وضع هذا المقياس بهدف التعرف على أي تغير قد يحدث في تقدير الفرد لذاته عندما يتعرض لتأثير الأحداث الطبيعية أو يتعرض لفشل تجريبي أو للعلاج الإكلينيكي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١ــ وجود علاقة ارتباطية حقيقة موجبة بين موضع الضبط الخارجي و العدوانية لدى طلاب جامعة الإمام بالجنوب.

٢ــ توجد علاقة ارتباطية حقيقة سالبة بين مفهوم الذات الإيجابي والعدوانية لدى طلاب جامعة الإمام بالجنوب. (**ابراهيم، عبدالله، و عبدالحميد، محمد، ١٩٩٤**)

١٠- **دراسة: باندورا** بعنوان:العدوان لدى المراهقين.

: معرفة العلاقة العاطفية بين الوالدين، والأبناء المراهقين العدوانيين، والفرق بينهما وبين غير العدوانيين.

العينة:

(٥٢)مراهقآ من الذكور، (٢٦)سجل لهم سوابق ضد المجتمع، عينة ضابطة من (٢٦)مراهقآ. فى الولايات المتحدة

الأدوات:

_المقابلة مع الأب، الأم، الأطفال كل على حده.

-اختيار تثبيت الذكاء.

_بيانات الحالة الاجتماعية الثقافية والسن.

النتائج:

_إن الصبية العدوانيين يفتقرون للأمان في علاقاتهم العاطفية مع والديهم.

_والدا الصبية العدوانيون يلجؤون أكثر لطرق أخرى مثل:التهكم، والسخرية، والعقاب الجسدي، والحرمان من الحقوق.

أباء الصبية العدوانيون لم يعطوا أي وقت نسبيآ للتعامل العاطفي مع أبنائهم في مراحل الطفولة الأولى. (Bandura, 1986)

١١- **دراسة:كريمب** بعنوان: معرفة اتجاهات طلاب المدارس الثانوية نحو استخدام السلوك العدواني.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على الاتجاه العام للطلبة نحو السلوك العدواني حتى يتم مواجهة العدوان.

عينة الدراسة: قامت الباحثة باختيار عينة متعددة الطبقات لاختيار المنازل التي شملتها الدراسة، حيث كان عدد مجتمع الدراسة (٦٧٢٦٦)مترل، وعينة الدراسة بلغت (٨٠٠٠)مترل، ومن هذه المنازل المختارة كان (٢٣٦٠) مترل لديهم شباب تنطبق عليهم الشروط الخاصة بالمشاركة في هذه الدراسة. وتمت هذه الدراسة في أمريكا.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

ـأن المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة يلعب دوراً هاماً في تشكيل الاتجاهات نحو استخدام العنف، وأن الشباب الذين ينتمون للأسرذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي المتوسط أقل توجهاً لاستخدام العنف من الشباب الذين ينتمون لأسر فقيرة أو ذات دخل محدود.

ـتشير نتائج الدراسة إلى عدم وجود دلالة إحصائية على أن الشباب الذين يسكنون في المناطق الحضرية أكثر توجهاً نحو السلوك العدواني من الشباب الذين يسكنون في المناطق الريفية، حيث وجدت الباحثة عدم اختلاف في النسب المئوية بين الشباب الذين يسكنون في مناطق حضرية، ومناطق ريفية من حيث التوجه نحو العدوان. (في الضيدان، ١٤٢٤هـ).

١٢- **دراسة الضيدان** التي هدفت إلى تحديد العلاقة بين مفهوم الذات، والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، وطبقت على عينة من طلاب المرحلة المتوسط بلغت (٥١١) طالباً. واستخدمت الدراسة ميقياس تقدير الذات، ومقياس السلوك العدواني.

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة سالبة دالة احصائياً بين مستوى مفهوم الذات، والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة، أي انه كلما ارتفع مستوى مفهوم الذات انخفض العدوان، والعكس صحيح. (الضيدان، ١٤٢٤هـ).

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

- أشارت بعض الدراسات في تقديرها للسلوك العدواني على مظهرين أساسيين (السلوك العدواني اللفظي، والسلوك العدواني غير اللفظي) كدراسة أبو عباة ومعتز (١٩٩٥م).
- كما شارات بعض الدراسات إلى برامج التدريب الذاتي عن طريق تقديم التعليمات للذات في خفض السلوك العدواني كدراسة العرفج (١٤٢١هـ).
- وهنالك دراسات أشارت إلى التنشئة الوالدية وعلاقتها بالسلوك العدواني كدراسة حسين والسيد(١٩٩٠م).
- ودراسات أخرى أشارت إلى عدوان الآباء اللفظي والبدني وتأثيره على انجازاتهم العلمية كدراسة سولومون وآخرون (١٩٩٩م).
- كما أشارت دراسات أخرى إلى مستوى مفهوم الذات (مرتفع/ منخفض) وعلاقته بالعدوان كدراسة روبرتس، وباتس(١٩٩٧م) ودراسة الضيدان (١٤٢٤هـ).
- أما المعالجة الخاطئة للمعلومات الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك العدواني فقد تطرقت لها دراسة برادشو(٢٠٠٤م).

- غالبية الدراسات اعتمدت في تقدير السلوك العدواني على استخدام مقاييس تقدير السلوك العدواني. كما استخدمت بعض الدراسات قياسات المواقف للتعرف على السلوك العدواني. وهذا ما سيتم العمل به في هذه الدراسة.

- سوف تضيف هذه الدراسة جديداً لم يتم التطرق له في الدراسات السابقة وهو تفسير السلوك العدواني من خلال النظرة الإسلامية له من خلال (كظم الغيظ، والإعراض، والعفو).

- وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في صياغة فروض الدراسة، كما استفاد من المقاييس التي استخدمت.

٢-٦ فروض الدراسة:

١- "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي و مرتفعي الإعراض في مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين "

٢- "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي النظرة العدوانية في السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين "

٣- "توجد فروق ذات دلالة أحصائية بين مرتفعي ومنخفضي مستوى مفهوم الذات في السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين".

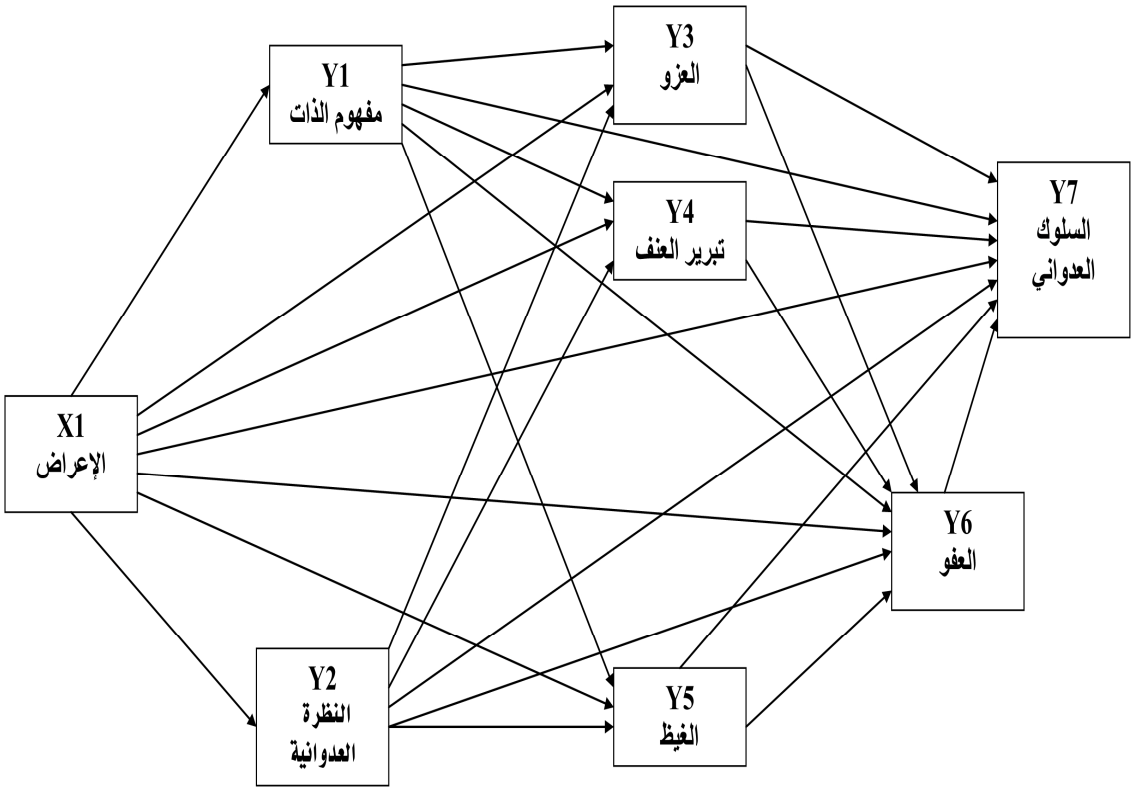
٤- "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي مستوى كظم الغيظ في السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين"

٥- "توجد فروق ذات دلالة أحصائية بين مرتفعي ومنخفضي مستوى تبرير العنف في السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين"

٦- "توجد فروق ذات دلالة أحصائية بين مرتفعي ومنخفضي مستوى العفو في السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين".

٧- "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي مستوى العزوالخارجي في السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين"

٨- "تؤيد البيانات الفعلية صحة النموذج الذي اقترحه الباحث للعلاقة بين متغيرات الدراسة، ومدى علاقتها بالسلوك العدواني " و النموذج هو:



الفصل الثالث

منهج البحث

وإجراءات الدراسة

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءات الدراسة

٣-١ مقـــدمـــة:

يتناول هذا الفصل إجراءات الدراسة وتحديد منهج الدراسة ووصفاً لمجتمع الدراسة وعينة الدراسة التي التطبيق عليها وطرق اختيارها، كما يتناول توضيحاً لأدوات الدراسة والخطوات التي اتخاذها للتحقق من صدقها وثباتها لتحديد مدى صلاحيتها لتحقيق أهداف الدراسة، وتحديد الأساليب الإحصائية التي استخدامها في تحليل بيانات الدراسة لاستخلاص النتائج وتحديد مدى تحقيقها للفروض المطروحة سلياً للوصول إلى أهداف الدراسة.

٣-٢ المنهج والطريقة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي – الطريقة السببية المقارنة، حيث سيميز بين درجات وأنواع المراهقين الدوانيين وغير الدوانيين ثم يدرس الفروق بينهما في متغيرات النموذج التفسيري المقترح.

٣-٣ مجتمع الدراسة والعينة:

٣-٣-١ مجتمع الدراسة:

الطلاب السعوديون في مرحلة المراهقة المبكرة والتي توجد فى طلاب المرحلة المتوسطة بالتعليم السعودي. في مدينة الرياض التعليمية، وحسب الإحصائيات للعام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ

فقد بلغ عددهم بالرياض ٦٥٢٧٩ طالب موزعين على٢٥٠مدرسة(دليل التعليم العام، ١٤٣٠/١٤٢٩هـ)

وقد ء اختيار مدينة الرياض لتعدد المدارس وتنوع الطلاب واختلافهم ووجود الفروق بينهم، ولكثرة أعداد الطلاب.

٣-٣-٢ العينة:

أولاً: العينة الاستطلاعية:

ء اختيار هذه العينة بهدف دراسة صدق وثبات الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية، حيث ء اختيار عينة عشوائية. وقد اتبع الباحث الخطوات التالية لاختيار عينة الدراسة الاستطلاعية وبناء المقاييس:

١. اختيار تقسيم مدينة الرياض إلى مسة أقسام (جال، جنوب، وسط، غرب، شرق).

٢. اختيار مدرسة بطريقة عشوائية من كل تقسيم (جال، جنوب، وسط، غرب، شرق) ليتم التطبيق عليها.

٣. اختيار عينة عشوائية من كل مدرسة ء اختيارها.

٤. أخذ عينة من المدارس ليتم التطبيق على عينة استطلاعية منها، حيث ء اختيار مدرسة (بدر الدين بن جماعة المتوسطة) وء اختيار عينة من الصفوف الأول، والثاني، والثالث المتوسط , بلغ حجمها(٥٠) طالب.

٥. ع إعادة الاختبار على نفس العينة بعد أسبوعين من تاريخ التطبيق الأول.

ثانياً: عينة الدراسة:

ع اختيار العينة بطريقة عشوائية' طبقية Stratified وفق الخطوات الإجرائية التالية:

١. حصر أعداد المدارس حسب احصائيات إدارة التربية والتعليم طبقاً للجهات الاصلية(شرق، غرب، جال، جنوب، وسط) (دليل التعليم العام١٤٢٩-١٤٣٠هـ).

٢. اختيار مدرسة من كل جهة من جهات الرياض بطريقة عشوائية.

٣. توزيع العينة البالغ عددها ٥٥٠ طالب حسب التوزيع النسبي للمدارس والجدول رقم (٣-١) يوضح العينة النهائية للدراسة.

جدول رقم (٣-١) العينة النهائية للدراسة

م	المدارس	عدد طلاب المدرسة	نسبة العدد الى اجمالي عدد المدارس الخمس	عدد الطلاب في العينة	النسبة من العينة النهائية
١	متوسطة الأزهري جال الرياض	٣٤٦	%١٦,٣	٩٠	%١٦,٣
٢	متوسطةعميربن وهب جنوب الرياض	٥٨١	%٢٧,٣	١٥٠	%٢٧,٣
٣	متوسطة مجاهد وسط الرياض	٤٠٥	%١٩	١٠٥	%١٩
٤	متوسطة البزار غرب الرياض	٤٠٨	%١٩,٢	١٠٦	%١٩,٢
٥	متوسطة مالك بن ثابت شرق الرياض	٣٨٥	%١٨,٢	٩٩	%١٨,٢
المجموع		٢١٢٥	%١٠٠	٥٥٠	%١٠٠

٤. ع اختيار الطلاب في المدارس الخمسة التي اختيرت بالطريقة العشوائة الطبقية، بطريقة عشوائية من خلال قوائم الطلاب بالمدرسة، حيث ع اختيار عدد متساوي من كل صف،حسب الأعداد التي ع تحديدها مسبقاُ بناء على التوزيع النسبي لأعداد الطلاب في المدارس كما هو موضح بالجدول رقم(٣-١).

٥. ع استبعاد للطلاب الذين لم يجيبوا على كل فقرات المقاييس أو لم يجيبوا بشكل جدي من خلال تكرار الاجابات، وبلغ عدد المبعدين (٤٩) طالب وبلغ العدد النهائي للعينة (٥٠١) طالب. كماهو موضح بالجدول رقم(٣-٢).

جدول رقم (٣-٢) العينة النهائية للدراسة

م	المدارس	عدد العينة	عدد المفقود	العددالنهائي	النسبة
١	متوسطة الأزهري جال الرياض	٩٠	٦	٨٤	%١٦,٨
٢	متوسطة عميربن وهب جنوب الرياض	١٥٠	١٤	١٣٦	%٢٧,١
٣	متوسطة مجاهد وسط الرياض	١٠٥	٩	٩٦	%١٩
٤	متوسطة البزار غرب الرياض	١٠٦	١٢	٩٤	%١٨,٨
٥	متوسطة مالك بن ثابت شرق الرياض	٩٩	٨	٩١	%١٨,٢
المجموع		٥٥٠	٤٩	٥٠١	%١٠٠

٣-٤ أدوات الدراسة:

استخدم الباحث الأدوات التالية في هذه الدراسة:

أولاً: مقياس السلوك العدواني:

الهدف من استخدام المقياس في الدراسة: ليكون محكاً لصدق مقياس المشاهد للسلوك العدواني الذي أعده الباحث.

استخدم الباحث مقياس السلوك العدواني الذي أعد (Perry &Buss1992) وقد قام بتعريبه أبو عباة، وعبدالله ١٩٩٥م.

ويتكون المقياس في صورته الأولية من ٢٩ عبارة تقيس أربعة أبعاد للعدوان وهي: العدوان البدني، والعدوان اللفظي، والغضب، والعداوة. وقد أُضيف لبعد العدوان اللفظي بند واحد فأصبح عدد العبارات بالصورة العربية ٣٠ عبارة، وقد ء التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس في النسخة الأجنبية على النحو التالي:صدق المقياس: اعتمد معدا المقياس بص وبيري ومن بعدهما معرباه معتز وأبو عباه على مؤشرين من مؤشرات صدق التكوين هما: الاتساق الداخلي، والصدق العاملي، ثبات المقياس:استخدم معدا المقياس للعربية أسلوب إعادة الاختبار بفاصل زمني تسعة أسابيع بين التطبيقين. وكان معامل الثبات للدرجة الكلية للعدوان ٠،٨٠، ومعامل ثبات العدواني البدني ٠،٨٠، ومعامل ثبات العدوان اللفظي ٠. ٧٦، أما مقياس الغضب والعداوة فقد بلغا ٠،٧٢.

وقد قام الباحث باستخراج الصدق والثبات للمقياس على النحو التالي:

١- صدق المقياس:

أ- **صدق المحتوى** : للتعرف على مدى صدق المقياس المستخدم في الدراسة، قام الباحث بعرضه في صورته الأولية على عدد (٩) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات من المتخصصين في علم النفس ومناهج البحث والإحصاء. وقد أبدي المحكمون أراءهم حول مدى وضوح عبارات المقياس ومدي ملاءمتها، وبعدها قام الباحث بإعداد المقياس قي صورته المبدئية تمهيداً لتطبيقه على العينة الاستطلاعية.

ب- صدق الاتساق الداخلي لعبارات مقياس السلوك العدواني:

ـ اختيار عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) طالب من المجتمع المستهدف وهم طلاب المرحلة المتوسطة.

لت الصورة المبدئية للمقياس ٣٠ عبارة موزعة على أربع أبعاد وهي بعد العدوان البدني وبعد العدوان اللفظي وبعد الغضب وبعد العداوة، ولتحديد العبارات التابعة لكل بعد من الأبعاد الأربعة ـ استخدام أسلوب التحليل العاملي والذي يعتمد علي ارتباط مجموعة من العبارات بالعامل ارتباطا أعلى من غيرها، وفيما يلي صدق الاتساق الداخلي للعبارات المستخرة لأبعاد مقياس السلوك العدواني .

جدول (٣-٣)ارتباط عبارات أبعاد مقياس السلوك العدواني بالدرجة الكلية لكل بعد (ن=٥٠)

م	العبارة	قيمة الارتباط
١	أشعر أحياناً بأن الغيرة تقتلني.	**٠,٣٩٢
٢	أشعر أحياناً أنني أعامل الآخرين معاملة قاسية.	**٠,٤٧٧
٣	أشترك في العراك(المضاربات) أكثر من الأشخاص الآخرين.	**٠,٥٩٢
٤	أعتقد أنه لا يوجد مبرر مقنع لكي أضرب شخصاً آخر.	٠,٢٥١
٥	عندما أختلف مع أصدقائي فإنني أخبرهم بذلك صراحة.	٠,٣٢٢
٦	يصعب عليَّ الدخول في نقاش مع الأشخاص الذين يختلفون معي في الرأي	**٠,٣٩٨
٧	يمكن أن أسب الأشخاص الآخرين دون سبب معقول.	**٠,٥٤٢
٨	أنفجر في الغضب بسرعة وأرضى بسرعة أيضاً.	**٠,٤٩٦
٩	يبدو الانزعاج عليَّ بوضوح عندما (أُحبط) في شيء ما.	**٠,٥١١
١٠	أجد لديَّ رغبة قوية لضرب شخص بين الحين والآخر.	**٠,٦١٠
١١	أحاول اقتناص أي فرصة متاحة من أمام الأشخاص الآخرين.	**٠,٤٥٤
١٢	أشك في الأشخاص الغرباء الذين يظهرون لطفاً زائداً.	**٠,٣٧٣

١٣	غالباً ما أجد نفسي مختلفاً مع الأشخاص الآخرين حول أمر ما.	**٠,٥٢٢
١٤	أشعر أحياناً كأنني قنبلة على وشك الانفجار	**٠,٦٢١
١٥	يرى أصدقائي أنني شخص مثير للجدل والخلاف.	**٠,٥٤١
١٦	أغضب كثيراً عندما يعبث أحد بالأشياء التي تخصني.	**٠,٤٣٩
١٧	إذا غضبت فإنني ربما أضرب شخصاً آخر.	**٠,٥٢٤
١٨	عندما يُظهِر الأشخاص الآخرون لطفاً واضحاً أشك في نواياهم.	**٠,٤٣٧
١٩	أنا شخص هادي الطبع.	**٠,٤٨١
٢٠	عندما يزعجني الأشخاص الآخرون فإنني أخبرهم برأيي فيهم بصراحة.	**٠,٢٢٠
٢١	ألجأ إلى العنف لحفظ حقوقي إذا تطلب الأمر ذلك.	**٠,٤٣٩
٢٢	أعلم أن أصدقائي يتحدثون عني في غيبتي.	**٠,٤٢٣
٢٣	عندما يشتد غضبي فأنني أحطم الأشياء الموجودة حولي.	**٠,٦٤٥
٢٤	إذا ضربني شخص ما فلابد أن أضربه.	**٠,٤٠٤
٢٥	يعتقد بعض أصدقائي أنني شخص متهور.	**٠,٦٠٢
٢٦	يزعجني الأشخاص الآخرون حتى يصل الأمر إلى حد الشجار.	**٠,٦٢٦
٢٧	أشعر أحياناً أن الأشخاص الآخرين يضحكون علي في غيبتي.	**٠,٤٣٦
٢٨	أخرج أحياناً عن هدوئي بدون سبب معقول.	**٠,٦٢٥

٢٩	سبق لي أن هددت الأشخاص الآخرين الذين أعرفهم.	**٠,٦١١
٣٠	لا أستطع التحكم في انفعالاتي.	**٠,٥٦١

** **دال عند ١%.**

وتوضح نتائج الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة وإجمالي عبارات مقياس السلوك العدواني قد تراوحت بين (**٠. ٢٢٠**) و (**٠. ٦٤٥**) لجميع عبارات المقياس، وجميعها كانت موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ١%، عدا العبارتين رقم ٤، ٥ غير دالتين وع استبعادهما من المقياس.

٢- ثبات مقياس السلوك العدواني:

ع استخراج ثبات المقياس بطريقتين، طريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره ١٥ يوماً بين التطبيقين، وطريقة الثبات لألفا كرونباخ. ويبين الجدول التالي معاملات الثبات لعبارات مقياس السلوك العدواني باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ وكذلك معامل الارتباط بين نتائج التطبيقين باستخدام طريقة إعادة الاختبار.

جدول (٣-٤) ثبات عبارات أبعاد مقياس السلوك العدواني لعينة طلاب المرحلة المتوسطة باستخدام طريقتي معامل ألفا كرونباخ و طريقة إعادة الاختبار (ن=٥٠)

أبعاد المقياس	عدد المفردات	معامل ألفا كرونباخ	معامل الارتباط بين التطبيقين
العدوان البدني	٦	٠,٨٣٣**	٠,٨٣٢**
العدوان اللفظي	٧	٠,٨٥٢**	٠,٨٧١**
الغضب	١٠	٠,٧٣٣**	٠,٧٣٥**
العداوة	٧	٠,٨٥٤**	٠,٨٧٣**

وتبين نتائج هذا الجدول ارتفاع قيمة معامل ألفا كرونباخ للثبات، حيث بلغت قيمة الثبات لبعدي العدوان البدني والعداوة بطريقة ألفا كرونباخ ٠. ٨٣٣ بينما بلغت قيمة الثبات لبعد العدوان اللفظي ٠. ٨٥٢ ولبعد الغضب ٠. ٧٣٣ ولبعد العداوه ٠. ٨٥٤ وكذلك ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين باستخدام طريقة إعادة الاختبار للأبعاد الأربعة وجميعها معاملات طردية، كما تقاربت قيم الثبات للأبعاد الأربعة باستخدام الطريقتين، بما يدل على أن العبارات المكونة لمقياس السلوك العدواني تعطي نتائج مستقرة وثابتة ولا تتغير في حالة إعادة تطبيق هذا المقاس على عينة الدراسة من الطلاب، وبالتالي توجد طمأنينة تجاه تحليل بيانات المقياس المستخدم في الدراسة .

ثانياً: مقياس مفهوم الذات:

استخدم الباحث مقياس مفهوم الذات الذي أعده بروس آرهيرعام (١٩٨٥م) وعربه الضيدان (١٤٢٤هـــ). ويتكون من ثلاثين عبارة لقياس ثلاثة أبعاد وافترض بروس أنها تمثل مجالات مفهوم الذات ويمكن اعتباره مقياساً عاماً لمفهوم الذات لدى الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين (٦-١٢) سنة فما فوق وهي: مفهوم الذات العائلي، ومفهوم الذات المدرسي، ومفهوم الذات الرفاقي (جماعة الرفاق).

وفيمايلي الاجراءات التي سبق إجراؤها على المقياس من قبل معربه.

١- صدق المقياس: (أ): **الصدق التلازمي:** فقد قام المعد للمقياس بحساب معامل الارتباط بين المقياس واستبيان كوبر سميث لمفهوم الذات، وكذلك مقياس روزنبرج وبلغ قيمة الارتباط ٠،٨٣ مما يدل على وجود اتفاق وانسجام من جهة الصدق بين المقاييس الثلاثة.

(ب): صدق المحتوى: حيث ع عرض المقياس على عدد من المحكمين ذوي الخبرة ليناسب البيئة السعودية.

(ج): صدق الاتساق الداخلي: فقد قام الضيدان بحساب معامل الارتباط بين عبارات المقياس، وتوصل لانها دالة عند مستوى١%.

٢- **ثبات المقياس:** استخدم معد المقياس إعادة الاختبار بفاصل زمني مقداره ثلاثة أشهر بين التطبيقين وبلغ معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس ٠. ٧٤ وللتأكد من ثبات المقياس في البيئة السعودية ع حساب ثبات المقياس بأبعاده الثلاثة بطريقة الفاكرونباخ: مفهوم الذات

العائلي٠،٧٤، مفهوم الذات المدرسي٠،٧٠، مفهوم الذات الرفاقي (جماعة الرفاق) ٠،٤٧، وتشير بيانات الثبات إلى ارتفاع قيمة ألفاكرونباخ مما يشير إلى ثبات المقياس في البيئة السعودية.

وقد قام الباحث باستخراج الصدق والثبات لمقياس مفهوم الذات ترجمة الضيدان على النحو التالي:

١- صدق مقياس تقدير الذات:

أ- **صدق المحتوى:** للتعرف على مدى صدق المقياس المستخدم في الدراسة، قام الباحث بعرضه في صورته الأولية على عدد (٩) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات من المتخصصين في علم النفس ومناهج البحث والإحصاء. وقد أبدي المحكمون أرائهم حول مدى وضوح عبارات المقاييس ومدي ملاءمتها، وبعدها قام الباحث بإعداد المقياس في صورته المبدئية تمهيداً لتطبيقه على العينة الاستطلاعية.

ب- صدق الاتساق الداخلي لعبارات مقياس مفهوم الذات:

يشتمل المقياس على٣٠ عبارة موزعين على ثلاثة أبعاد وهي مفهوم الذات العائلي، ومفهوم الذات المدرسي، ومفهوم الذات الرفاقي (جماعة الأصدقاء) لكل بُعد ١٠ عبارات.

ولحساب صدق الاتساق الداخلي لعبارات مقياس مفهوم الذات، ء حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد التابعة له العبارة وكذلك الارتباط بين البعد والدرجة الكلية للمقياس وذلك لجميع أبعاد المقياس، و يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٣-٥):ارتباط عبارات مقياس مفهوم الذات بالدرجة الكلية للمقياس(ن= ٥٠)

م	العبارة	قيمة الارتباط
١	أشعر بفخر واعتزاز والدي بي.	**٠,٥٠٦
٢	لا أحد يهتم بي في البيت	**٠,٤٩٥
٣	يعتقد والدي بأني شخص يعتمد عليه	**٠,٥٥٣
٤	أشعر دائما أنه لو استطاع والدي لاستبدلوني بولد آخر	**٠,٤٨٧
٥	يحاول والدي أن يفهماني	**٠,٣٥٩
٦	يتوقع والدي مني الكثير من الخير	**٠,٦٠٩
٧	أشعر بأني شخص مهم في أسرتي	**٠,٥٦٦
٨	أحس بأني شخص غير مرغوب فيه في البيت	**٠,٥٧٧
٩	يعتقد والدي بأنني سأكون شخصا ناجحا في المستقبل	**٠,٥٧٦
١٠	أتمني في بعض الأحيان لو كنت ولدا لأسرة أخري	**٠,٥٠٦
١١	ينتظر المعلمون مني الكثير من الجهد والاجتهاد	**٠,٣٩٩
١٢	أنا جيد فيما أقوم به من واجبات مدرسية مثل الآخرين	**٠,٥٠٥
١٣	أشعر أنني شخص عديم القيمة في المدرسة	**٠,٥٧٧
١٤	أنا فخور بتقديري الشهري المدرسي	**٠,٥١٢
١٥	تبدو المدرسة أكثر صعوبة لي مما هي عليه بالنسبة للطلاب الآخرين	**٠,٣٣٣
١٦	أشعر أن المعلمين سعداء بما أقوم بت من واجبات مدرسية	**٠,٥٤٨

١٧	أشعر أن معظم المعلمين لا يفهمونني	**٠,٢٥٢
١٨	أنا شخص مهم في الفصل	**٠,٤٩٢
١٩	يبدو أنني مهما بذلت من الجهد فإنني لا أحصل على الدرجات التي أستحقها	**٠,٢٥٠
٢٠	أشعر أنني محظوظ بنوعية المعلمين الذين درسوني منذ التحاقي بالمدرسة حتى الآن	**٠,٤٦٦
٢١	لدي أصدقاء يعادل ما عند الأشخاص الآخرين من نفس عمري	**٠,٤٢١
٢٢	أشعر أنه ليس لي شعبية مثل بقية الأشخاص في نفس عمري	**٠,٣٩١
٢٣	بالنسبة للأنشطة التي يحب أصدقائي القيام بها أنا أفضل منهم فيها	**٠,٢٠١
٢٤	الأشخاص في نفس عمري غالبا ما يضايقونني	**٠,٣٦٩
٢٥	بعض الأشخاص يعتقدون أنني مرح ومن الممتع أن أكون معهم	**٠,٤٥٥
٢٦	عادة ما أتجنب زملائي لأنني لست مثلهم	**٠,٤١٦
٢٧	أشخاص آخرون يتمنون لو كانوا مثلي	**٠,٣٣٥
٢٨	أتمنى لو كنت شخصا متميزا حتى يكون عندي أصدقاء كثيرون	٠,١١٢
٢٩	لو أن أصدقائي قرروا قائدا لهم فسوف يختارونني	**٠,٣٢٤
٣٠	عندما تكون هناك مشكلة بين الأصدقاء فلست الشخص الذي يلجأون إليه للمساعدة في حلها	**٠,٢٨٣

** **دال عند مستوى ٠. ٠١%**

وتوضح نتائج الجدول أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة وإجمالي عبارات مقياس مفهوم الذات قد تراوحت بين (٠,٢٠١) و (٠. ٦٠٩) لعبارات المقياس. وجميعها كانت موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ١% فأقل مما يدل على صدق الاختبار. عدا العبارة رقم ٢٨ غير دالة وقد ع استبعادها من المقياس.

٢- ثبات مقياس مفهوم الذات:

ولقياس مدى ثبات نتائج مقياس مفهوم الذات، استخدم الباحث طريقتين للتأكد من الثبات وهما طريقة معامل ألفا كرونباخ وطريقة إعادة الاختبار.

أ- طريقة ألفا كرونباخ:

يبين الجدول التالي نتائج معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات عبارات مقياس مفهوم الذات.

جدول (٣-٦): ثبات عبارات مقياس مفهوم الذات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ

أبعاد المقياس	عدد المفردات	معامل ألفا كرونباخ
- مفهوم الذات العائلي:	١٠	٠,٨١٤**
- مفهوم الذات المدرسي:	١٠	٠,٧١٠**
- مفهوم الذات الرفاقي (جماعة الأصدقاء):	١٠	٠,٥٩١**

وتبين نتائج الجدول السابق ارتفاع معاملات ألفا كرونباخ لثبات عبارات أبعاد مقياس مفهوم الذات لعينة التقنين من طلاب مدارس المرحلة المتوسطة، حيث بلغت قيمة الثبات لأبعاد مقياس

مفهوم الذات الثلاثة العائلي والمدرسي والرفاقي(جماعة الأصدقاء) على الترتيب (٠. ٨١٤، ٠. ٧١٠، ٠. ٥٩١).

ب- طريقة إعادة الاختبار:

تعتمد هذه الطريقة على إعادة تطبيق المقياس مرة أخرى على عينة الطلاب بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، ثم حساب معامل الارتباط بين نتائج التطبيقين، ويبين الجدول التالي نتائج الثبات بهذه الطريقة.

جدول (٣-٧): ثبات مقياس مفهوم الذات لعينة طلاب المرحلة المتوسطة باستخدام طريقة إعادة الاختبار: (ن =٥٠)

أبعاد المقياس	عدد المفردات	معامل الارتباط
مفهوم الذات العائلي	١٠	**٠,٨٠٢
مفهوم الذات المدرسي	١٠	**٠,٦٩٤
مفهوم الذات الرفاقي (جماعة الأصدقاء)	١٠	**٠,٦٢٧

وتبين نتائج هذا الجدول ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين نتائج التطبيق الأول ونتائج إعادة التطبيق وجميعها معاملات طردية، كما تتقارب هذه القيم مع قيم الثبات التي ء الحصول عليها باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ، بما يدل على أن العبارات المكونة لمقياس مفهوم الذات

تعطي نتائج مستقرة وثابتة ولا تتغير في حالة إعادة تطبيق هذا المقاس على عينة الدراسة من الطلاب، وبالتالي توجد طمأنينة تجاه تحليل بيانات المقياس المستخدم في الدراسة .

ثالثاً: المقياس الموقفي المصور للسلوك العدواني:

قام الباحث بتصميم هذا المقياس انطلاقاً من موقف نظري هو ضرورة تنويع طرق قياس السلوك الانساني لتجنب مشكلات الاعتماد على مقاييس القرير الذاتي Self repot Tests، مثل صدق المقياس واحتمال كذب المستجيب أو الاستجابة باجابات مستحسنة اجتماعياً.

كذلك فقد تضمن النموذج الذي اقترحه الباحث متغيرات لم تتعرض لها الدراسات النفسيه وردت لأول مرة هي كظم الغيظ ، والإعراض ،العفو حيث يشرف الباحث باستلهامها من القران الكريم .

كما أن هناك عدداً من المتغيرات التي رأى الباحث أن مقاييس التقرير الذاتي لا يمكن أن تكشف عنها، مثل السلوك العدواني، حيث أن المعروف أن قياس ذلك السلوك لا يمكن أن يتم من خلال سؤال الشخص عما يفعله حينما يتعرض لموقف استفزازي، فاسئلة التقرير الذاتي يجيب عليها المفحوص في ظروف هدوء ورباطة جأش مما يدفع للاستجابة المقبولة اجتماعياً ووصف سلوكه حسب الصورة المثالية وليست الواقعية.

تمثل المواقف التمثيلية لقطات حيَّة تصور مواقف استفزازية شائعة الحدوث بين المراهقين المستهدفين بالدراسة، يشاهد المراهق هذا الموقف ويجيب على أسئلة حول السلوك الذي يراه مناسباً إزاء هذا الموقف.

كيف تم تحديد أهم المواقف المثيرة للعدوان؟:

أ- أجرى الباحث مقابلات متعددة مع المرشدين الطلابيين العاملين في المدارس المتوسطة بمدينة الرياض، ومع عدد من الطلاب الذين يصدر عنهم سلوكيات عدوانية، وكذلك مع الطلاب الذين يتعرضون للسلوك العدواني، ومع معلمي هؤلاء الطلاب، فضلاً على اطلاع الباحث على المشكلات السلوكية للمراهقين (قسم التوجيه والارشاد، ١٤٢٥هـ). وعلى سجلات متابعة المشكلات السلوكة للطلاب في المدارس المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

ب- نتج عن هذا المسح حوالي ٢٢ موقفا قام الباحث بدمج بعضها حتى وصل إلى ١٢ موقفاً .

ت- ع وصف المواقف جيداً وتحديد عناصرها بدقة، وقام الباحث بتدريب عدد من الطلاب على أدائها في مواقف تمثيلية وقام بتصويرها بكاميرا جواله الخاص.

ث- عرض المشاهد التمثيلية على عدد من المحكمين فكان رأيهم أن التصوير غير سليم، والمواقف لايبدو فيها تعبيرات المراهقين بالصورة الواقعية التي تحدث منهم كما أنه تم دمج بعض المواقف لتكون المحصلة النهائية للمواقف ثمانية مواقف.

ج- لجأ الباحث إلى قسم الوسائل التعليمية بكلية الملك خالد العسكرية لإعداد المشاهد التمثيلية بالصورة الملائمة، مع الاستفادة من المحاولة المبدئية للباحث، وأتوجه بالشكر للاستاذ/ فهيد الشمري الذي قام بإخراج المشاهد.

ح- تم إعداد المشاهد التمثيلية بصورة إحترافية وتصويرها بآلات التصوير المناسبة.

خ- صياغة الأسئلة التالية على مشاهدة كل موقف، المفترض أن مشاهدة المراهق لموقف يقوم به مراهق مثله بضرب زميله أو سرقة أدواته، يجعل المشاهد يندمج في الموقف، وبالتالي يمكننا أن نقيس استجابته لهذا الموقف .

بعد مشاهدة الموقف تعطى المشاهد قائمة من ثمانية اسئلة بعد كل موقف يقيس كل سؤال أحد المتغيرات المتضمنة في الدراسة:

ويطرح عليه السؤال (لو كنت مكان الشخص المعتدى عليه- ماذا تفعل تجاه الشخص المعتدي؟) فيختار من الآتي :

م	العبارة	موافق جداً	موافق	غيرمتأكد	معارض	معرض جداً
١	أقوم بضربه	وتقيس السلوك العدواني البدني				
٢	أشتم هذا الشخص وأتلفظ عليه	والسلوك العدواني اللفظي				
٣	أستعيذ بالله من الشيطان الرجيم وأسكت وأتركه	وتقيس كظم الغيظ				
٤	أنظر لهذا الشخص بأنه جاهل فلا أدخل معه في مشاكل	وتقيس الإعراض				
٥	أعفو عن هذا الشخص من مبدأ العفو	وتقيس العفو				
٦	هذا الشخص يقصد توجيه العدوان للآخرين	الإسناد(العزو الخارجي)				
٧	الشخص المعتدى عليه يستحق ما يقع عليه من عدوان	وتقيس تبرير العنف				
٨	أفضل طريقة للتعامل مع الآخرين هو الاعتداء عليهم	النظرة للآخرين				

ونظراً لأننا نستهدف قياس درجات متباينة من السلوك العدواني تبدأ من أعلى درجات السلوك العدواني وتنتهي بعدم القيام بالسلوك العدواني، فقد وضعت اختيارات للإجابة أمام كل سؤال على نمط ليكرت الخماسي تبدأ من موافق جداً ونتهي بمعارض جداً.

وتتكرر نفس الأسئلة في المواقف الثمانية، بحيث تكون درجة المستجيب على الإعراض مثلاً هي مجموع درجاته على السؤال الرابع في المواقف الثمانية.

د- المشاهد الثمانية التي تم تصويرها وإخراجها بطريقة مناسبة بحيث تكون مشوقة وغير مملة للطلاب وهي:

المشهد الأول: (مراهق يسرق أدوات زميله)

المشهد الثاني: (مراهق يسقط على زملائه بطابور المقصف).

المشهد الثالث: (مراهق يضرب زميله).

المشهد الرابع: (مراهقين يستهزئون من زميلهم).

المشهد الخامس: (مراهق يوشي بزميله عند المعلم).

المشهد السادس:(مراهق يطرق الباب بقوة على زميله داخل دورة المياه).

المشهد السابع: (مراهق يمزق كتاب زميله).

المشهد الثامن: (طالب يوقع زميله).

وتتم عملية التطبيق بعرض المشاهد أولاً بأول المشهد الأول ثم يطلب من الطالب بعد المشاهدة اختيار التصرف الذي يراه مناسب من الخيارات الثمانية للمشهد. . ثم يعرض المشهد الثاني. .

وهكذا حتى يتم عرض المشاهد الثمانية في المقياس.

وقد قام الباحث باستخراج الصدق والثبات للقياس على النحو التالي:

١- صدق المقياس:

أ- صدق المحتوى: للتعرف على مدى صدق المقياس المستخدم في الدراسة، قام الباحث بعرضه في صورته الأولية علي عدد (٩) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات من المتخصصين في علم النفس ومناهج البحث والإحصاء. وقد أبدى المحكمون أرائهم حول مدى وضوح عبارات المقياس ومدى ملاءمتها، ويوضح الملحق رقم (١) أسماء الأفاضل المحكمين.

ب- صدق الاتساق الداخلي لعبارات مقياس المشاهد:

ويشمل هذا المقياس ٨ مشاهد، بحيث يحتوي كل مشهد على ٨ عبارات ثابتة للمشاهد كلها، وفيما يلي صدق الاتساق الداخلي لعبارات كل مشهد يشمله هذا المقياس.

جدول (٣–٨) ارتباط عبارات المشاهد بالدرجة الكلية لإجمالي عبارات كل مشهد

المشهد الأول: (مراهق يسرق أدوات زميله)

م	العبارة	قيمة الارتباط
١	أقوم بضربه	٠,٦٣٢
٢	أشتم هذا الشخص وأتلفظ عليه	٠,٦٥٨
٣	أستعيذ بالله من الشيطان الرجيم وأسكت وأتركه	٠,٦٨١
٤	أنظر لهذا الشخص بأنه جاهل فلا أدخل معه في مشاكل	٠,٦٣٢
٥	أعفو عن هذا الشخص من مبدأ العفو	٠,٦٦٥
٦	هذا الشخص يقصد توجيه العدوان للآخرين	٠,٦٢١
٧	الشخص المعتدى عليه يستحق ما يقع عليه من عدوان	٠,٦٦٦
٨	أفضل طريقة للتعامل مع الآخرين هو الاعتداء عليهم	٠,٦٣١

المشهد الثاني: (مراهق يسقط على زملائه بطابور المقصف)

م	العبارة	قيمة الارتباط
١	أقوم بضربه	٠,٦٣٠
٢	أشتم هذا الشخص وأتلفظ عليه	٠,٦٨٦
٣	أستعيذ بالله من الشيطان الرجيم وأسكت وأتركه	٠,٧٤٨
٤	أنظر لهذا الشخص بأنه جاهل فلا أدخل معه في مشاكل	٠,٦٨٨
٥	أعفو عن هذا الشخص من مبدأ العفو	٠,٦٦٢
٦	هذا الشخص يقصد توجيه العدوان للآخرين	٠,٦٦٢
٧	الشخص المعتدى عليه يستحق ما يقع عليه من عدوان	٠,٦٩٤
٨	أفضل طريقة للتعامل مع الآخرين هو الاعتداء عليهم	٠,٧٠٠

المشهد الثالث: (مراهق يضرب زميله)

م	العبارة	قيمة الارتباط
١	أقوم بضربه	٠,٥٤٨
٢	أشتم هذا الشخص وأتلفظ عليه	٠,٦١٩
٣	أستعيذ بالله من الشيطان الرجيم وأسكت وأتركه	٠,٥٩٨
٤	أنظر لهذا الشخص بأنه جاهل فلا أدخل معه في مشاكل	٠,٥٧٥
٥	أعفو عن هذا الشخص من مبدأ العفو	٠,٦٠٥
٦	هذا الشخص يقصد توجيه العدوان للآخرين	٠,٥٧٨
٧	الشخص المعتدى عليه يستحق ما يقع عليه من عدوان	٠,٥٨٥
٨	أفضل طريقة للتعامل مع الآخرين هو الاعتداء عليهم	٠,٥٩٦

المشهد الرابع: (مراهقين يستهزئون في زميلهم)

م	العبارة	قيمة الارتباط
١	أقوم بضربه	٠,٥٦٧
٢	أشتم هذا الشخص وأتلفظ عليه	٠,٦١٩
٣	أستعيذ بالله من الشيطان الرجيم وأسكت وأتركه	٠,٦٣٨
٤	أنظر لهذا الشخص بأنه جاهل فلا أدخل معه في مشاكل	٠,٦٢٥
٥	أعفو عن هذا الشخص من مبدأ العفو	٠,٥٩١
٦	هذا الشخص يقصد توجيه العدوان للآخرين	٠,٦٠٣
٧	الشخص المعتدى عليه يستحق ما يقع عليه من عدوان	٠,٦٦٢
٨	أفضل طريقة للتعامل مع الآخرين هو الاعتداء عليهم	٠,٥٩٩

المشهد الخامس: (مراهق يوشي بزميله عند المعلم)

م	العبارة	قيمة الارتباط
١	أقوم بضربه	٠,٥٢٢
٢	أشتم هذا الشخص وأتلفظ عليه	٠,٥٩٦
٣	أستعيذ بالله من الشيطان الرجيم وأسكت وأتركه	٠,٥٦٢
٤	أنظر لهذا الشخص بأنه جاهل فلا أدخل معه في مشاكل	٠,٥٩٩
٥	أعفو عن هذا الشخص من مبدأ العفو	٠,٥٦٢
٦	هذا الشخص يقصد توجيه العدوان للآخرين	٠,٥٧٧
٧	الشخص المعتدى عليه يستحق ما يقع عليه من عدوان	٠,٦٢٢
٨	أفضل طريقة للتعامل مع الآخرين هو الاعتداء عليهم	٠,٦٠٦

المشهد السادس: (مراهق يطرق الباب بقوة على زميله داخل دورة المياه)

م	العبارة	قيمة الارتباط
١	أقوم بضربه	٠,٥٩٣
٢	أشتم هذا الشخص وأتلفظ عليه	٠,٦٢٧
٣	أستعيذ بالله من الشيطان الرجيم وأسكت وأتركه	٠,٦٦٥
٤	أنظر لهذا الشخص بأنه جاهل فلا أدخل معه في مشاكل	٠,٦١٥
٥	أعفو عن هذا الشخص من مبدأ العفو	٠,٦٣٤
٦	هذا الشخص يقصد توجيه العدوان للآخرين	٠,٦٧٥
٧	الشخص المعتدى عليه يستحق ما يقع عليه من عدوان	٠,٦٨٩
٨	أفضل طريقة للتعامل مع الآخرين هو الاعتداء عليهم	٠,٦٣٦

المشهد السابع: (مراهق يمزق كتاب زميله)

م	العبارة	قيمة الارتباط
١	أقوم بضربه	٠,٦٠٦
٢	أشتم هذا الشخص وأتلفظ عليه	٠,٦١٥
٣	أستعيذ بالله من الشيطان الرجيم وأسكت وأتركه	٠,٦٩٢
٤	أنظر لهذا الشخص بأنه جاهل فلا أدخل معه في مشاكل	٠,٦٨٢
٥	أعفو عن هذا الشخص من مبدأ العفو	٠,٦٢٢
٦	هذا الشخص يقصد توجيه العدوان للآخرين	٠,٧٠٧
٧	الشخص المعتدى عليه يستحق ما يقع عليه من عدوان	٠,٧١٣
٨	أفضل طريقة للتعامل مع الآخرين هو الاعتداء عليهم	٠,٧٢٢

المشهد الثامن: (طالب يوقع زميله)

م	العبارة	قيمة الارتباط
١	أقوم بضربه	٠,٦٦٤
٢	أشتم هذا الشخص وأتلفظ عليه	٠,٦٩١
٣	أستعيذ بالله من الشيطان الرجيم وأسكت وأتركه	٠,٦٩٤
٤	أنظر لهذا الشخص بأنه جاهل فلا أدخل معه في مشاكل	٠,٧١١
٥	أعفو عن هذا الشخص من مبدأ العفو	٠,٧٥٣
٦	هذا الشخص يقصد توجيه العدوان للآخرين	٠,٧٣٤
٧	الشخص المعتدى عليه يستحق ما يقع عليه من عدوان	٠,٧٤٢
٨	أفضل طريقة للتعامل مع الآخرين هو الاعتداء عليهم	٠,٧١٥

**** دال عند ١%**

وتوضح نتائج الجدول (٣-٨) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة وإجمالي عبارات المشهد الأول قد تراوحت بين (٠. ٨٦٤) و(٠. ٨٦٩)، بينما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة وإجمالي عبارات المشهد الثاني بين (٠. ٨٨٠) و(٠. ٨٩٠)، كذلك تراوحت قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة وإجمالي عبارات المشهد الثالث بين (٠. ٨٢٩) و (٠. ٨٣٧) وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة وإجمالي عبارات المشهد الرابع بين (٠.

٨٤٢) و (٠. ٨٥٢)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة وإجمالي عبارات المشهد الخامس بين (٠. ٨٢٢) و (٠. ٨٣٥)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة وإجمالي عبارات المشهد السادس بين (٠. ٨٥٩) و (٠. ٨٦٩) ، بينما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة وإجمالي عبارات المشهد السابع بين (٠. ٨٧٤) و (٠. ٨٨٥) ، وأخيرا تراوحت قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة وإجمالي عبارات المشهد الثامن بين (٠. ٨٩٧) و (٠. ٩٠٥) وكلها كانت موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (١%) فأقل. ويفسر ذلك وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائيا بين كل عبارة وإجمالي عبارات كل مشهد، مما يدل على صدق محتوى و مضمون عبارات كل مشهد، أي أن العبارات التي يشملها كل مشهد متسقة وتقيس المستوى العدواني للمشهد عند طلاب مدارس المرحلة المتوسطة.

ج- صدق المحك الخارجي:

لتقدير صدق المحك ع حساب ماعمل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني، وبين مجموع درجات مقياس المشاهد المعد من قبل الباحث، وكانت نتيجة المعامل (٠. ٣٣٩) وهي قيمة مقبولة، ويعود سبب الاختلاف إلى طريقة قياس المتغيرات بين المقياسين قياس السلوك العدواني بطريقة التقرير الذاتي، وبطريقة قياس السلوك الموقفي من خلال مقياس المشاهد.

٢ – ثبات عبارات مقياس السلوك العدواني الموقفي المصور:

ولقياس مدى ثبات نتائج مقياس السلوك العدواني الموقفي المصور، استخدم الباحث طريقتين للتأكد من الثبات وهما طريقة معامل ألفا كرونباخ وطريقة إعادة الاختبار.

أ- طريقة ألفا كرونباخ:

يبين الجدول التالي نتائج معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات عبارات مقياس المشاهد.

جدول (٣-٩): ثبات عبارات مقياس المشاهد لعينة طلاب المرحلة المتوسطة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ:

الاختيار الأول السلوك العدواني: (أقوم بضربه)

م	العبارة الأولى في كل المشاهد	الفا كرونباخ
١	مشهد١	٠,٧٣١**
٢	مشهد٢	٠,٧٥١**
٣	مشهد٣	٠,٧٦٩**
٤	مشهد٤	٠,٧٢٩**
٥	مشهد ٥	٠,٧٥٣**
٦	مشهد٦	٠,٧١٨**
٧	مشهد٧	٠,٧٥١**
٨	مشهد ٨	٠,٧٢٤**

الاختيار الثاني السلوك العدواني: (أشتم هذا الشخص وأتلفظ عليه)

م	العبارة الثانية في كل المشاهد	الفا كرونباخ
١	مشهد١	٠,٧١٦**
٢	مشهد٢	٠,٧٦٩**
٣	مشهد٣	٠,٨١٤**
٤	مشهد٤	٠,٧٧٣**
٥	مشهد ٥	٠,٧٥٥**
٦	مشهد٦	٠,٧٥٣**
٧	مشهد٧	٠,٧٧٣**
٨	مشهد ٨	٠,٧٨٠**

الاختيار الثالث السلوك العدواني:كظم الغيظ(استعيذ بالله من الشيطان الرجيم وأتركه)

م	العبارة الثالثة في كل المشاهد	الفا كرونباخ
١	مشهد١	٠,٦٦٤**
٢	مشهد٢	٠,٧١٨**
٣	مشهد٣	٠,٧٠٩**
٤	مشهد٤	٠,٦٨٩**
٥	مشهد ٥	٠,٧١٤**
٦	مشهد٦	٠,٦٩٤**
٧	مشهد٧	٠,٦٩٧**
٨	مشهد ٨	٠,٧٠١**

الاختيار الرابع السلوك العدواني:الإعراض (انظر لهذا الشخص بأنه جاهل. . .)

م	العبارة الرابعة في كل المشاهد	الفا كرونباخ
١	مشهد١	٠,٦٨١**
٢	مشهد٢	٠,٧١٤**
٣	مشهد٣	٠,٧٣٧**
٤	مشهد٤	٠,٦٢٤**
٥	مشهد ٥	٠,٧٠٣**
٦	مشهد٦	٠,٧٠٦**
٧	مشهد٧	٠,٧٥٥**
٨	مشهد ٨	٠,٧٠٥**

الاختيار الخامس السلوك العدواني:العفو (أعفو عن هذا الشخص من مبدأ العفو)

م	العبارة الخامسة في كل المشاهد	الفا كرونباخ
١	مشهد١	٠,٦٤٦**
٢	مشهد٢	٠,٧٠٦**
٣	مشهد٣	٠,٦٧٨**
٤	مشهد٤	٠,٧١٠**
٥	مشهد ٥	٠,٦٧٦**
٦	مشهد٦	٠,٦٩٢**
٧	مشهد٧	٠,٧٢٧**
٨	مشهد ٨	٠,٧١٠**

الاختيار السادس السلوك العدواني:الإسناد- العزوالخارجي (هذا الشخص يقصد توجيه العدوان للآخرين)

م	العبارة السادسة في كل المشاهد	الفا كرونباخ
١	مشهد١	٠,٦٩٩**
٢	مشهد٢	٠,٧٢١**
٣	مشهد٣	٠,٧٥٤**
٤	مشهد٤	٠,٧١٤**
٥	مشهد ٥	٠,٧٣٢**
٦	مشهد٦	٠,٧٦٠**
٧	مشهد٧	٠,٧٧٦**
٨	مشهد ٨	٠,٧٣٠**

الاختيار السابع السلوك العدواني:تبرير العنف(الشخص المعتدى عليه يستحق ما يقع عليه من عدوان)

م	العبارة السابعة في كل المشاهد	الفا كرونباخ
١	مشهد١	٠,٧٠٨**
٢	مشهد٢	٠,٧١٥**
٣	مشهد٣	٠,٧٧٠**
٤	مشهد٤	٠,٧٦٤**
٥	مشهد ٥	٠,٧١٩**
٦	مشهد٦	٠,٧٨٦**
٧	مشهد٧	٠,٧٩٣**
٨	مشهد ٨	٠,٧٩٧**

م	العبارة الثامنة في كل المشاهد	الفا كرونباخ
١	مشهد١	٠,٧٤٥**
٢	مشهد٢	٠,٧٦٨**
٣	مشهد٣	٠,٧٧٢**
٤	مشهد٤	٠,٧٨٦**
٥	مشهد ٥	٠,٨١٨**
٦	مشهد٦	٠,٨٠٤**
٧	مشهد٧	٠,٨١٢**
٨	مشهد ٨	٠,٧٨٩**
	الكلي	٠,٨٨٩**

وتبين نتائج الجدول السابق ارتفاع معاملات ألفا كرونباخ لثبات مفردات وعبارات مقياس المشاهد، حيث بلغت قيمة الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للمشهد الأول (٠. ٧٤٥) وللثاني (٠. ٧٦٨) وللمشهد الثالث (٠. ٧٧٢) وللرابع (٠. ٧٨٦) وللخامس (٠. ٨١٨) وللمشهد السادس (٠. ٨٠٤) وللسابع (٠. ٨١٢) وللمشهد الثامن (٠. ٧٨٩) ، بينما بلغت القيمة الكلية لثبات مقياس المشاهد (٠. ٨٨٩) بما يدل على أن هذه المفردات المكونة

لمقياس المشاهد المستخدم في الدراسة تعطي نتائج مستقرة وثابتة ولا تتغير في حالة إعادة تطبيقها على الطلاب، وبالتالي توجد طمأنينة تجاه تحليل بيانات المقياس المطبق على عينة طلاب المرحلة المتوسطة.

ب- طريقة إعادة الاختبار:

يبين الجدول التالي نتائج الثبات بطريقة إعادة الاختبار، حيث ع حساب قيمة معامل الارتباط بين نتائج إجابات الطلاب بين التطبيقين.

جدول (٣-١٠): ثبات مقياس السلوك العدواني المصور لعينة طلاب المرحلة المتوسطة باستخدام طريقة إعادة الاختبار:

المقاييس	عدد المفردات	معامل الارتباط بين التطبيقين
المشهد الأول:مراهق يسرق أدوات زميله	٨	٠,٨٧٨
المشهد الثاني:مراهق يسقط على زملائه بطابور المقصف	٨	٠,٨٤٣
المشهد الثالث:مراهق يضرب زميله	٨	٠,٨٥١
المشهد الرابع:مراهقين يستهزئون في زميلهم	٨	٠,٨١٢
المشهد الخامس: مراهق يوشي بزميله عند المعلم	٨	٠,٨٣٥
المشهد السادس:مراهق يطرق الباب بقوة على زميله داخل دورة المياه"	٨	٠,٨٦٨
المشهد السابع: مراهق يمزق كتاب زميله	٨	٠,٨٠١
المشهد الثامن: طالب يوقع زميله	٨	٠,٨٣٢

دال عند ١%

وتبين نتائج هذا الجدول ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين نتائج التطبيق الأول ونتائج إعادة التطبيق وجميعها معاملات دالة عند مستوى ١%، مما يدل على أن العبارات المكونة لمقياس المشاهد تعطي نتائج مستقرة وثابتة ولا تتغير في حالة إعادة تطبيق هذا المقاس على عينة الدراسة من الطلاب، وبالتالي توجد طمأنينة تجاه تحليل بيانات هذا المقياس المستخدم في الدراسة .

٣-٥ إجراءات تطبيق الدراسة:

تطلب تطبيق الدراسة عدداً من الإجراءات على النحو التالي:

- خطاب موجه من كلية العلوم الاجتماعية في الرياض إلى إدارة التربية والتعليم في مدينة الرياض بطلب الموافقة على تطبيق أدوات الدراسة على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض.

- حصل الباحث على موافقة إدارة التربية والتعليم على تطبيق أدوات الدراسة.

- قام الباحث باختيار مسة مدارس ممثلة لمدينة الرياض بطريقة عشوائية من (جال، جنوب، وسط، غرب، شرق).

- قام الباحث بزيارة تلك المدارس والتنسيق معهم بهدف التطبيق، وقد ع اختيار طلاب من المدارس بطريقة عشوائية من الصفوف (الأول متوسط، والثاني متوسط، والثالث متوسط).

- بعد ذلك ع تشكيل مجموعات من كل مدرسة، حيث بلغ عدد كل مجموعة من ١٥ إلى ٢٥ طالب في كل مجموعة وع تطبيق المقاييس واستلامها بنفس الوقت وبلغ عدد العينة النهائية ٥٥٠ طالب.

- ع جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً من خلال الأساليب الإحصائية المناسبة.

٣-٦ الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

١. معاملات الارتباط لثبات المقاييس.

٢. اختبار (t test) لدلالة الفروق بين مجموعات الدراسة.

٣. المعادلة البنائية Structural Equation لفحص صدق النموذج المقترح من خلال برنامج (Liserel8. 8).

٤. تحليل المسار.

٣-٧ قصور الدراسة:

١. ع استبعاد ٤٩ طالب لعدم جديتهم بالإجابة أو لعدم استكمال جميع فقرات المقاييس. مما يجعل من الصعوبة القطع بتمثيل العينة.

٢. حيث أن طريقة تطبيق مقياس المشاهد للسلوك العدواني جديدة على الطلاب فقد واجه الباحث صعوبة في سرعة استيعاب الطلاب لطريقة الإجابة على فقرات المقياس، مما أدى إلى طول وقت التطبيق عما كان مقرراً له.

٣. كما واجه الباحث صعوبة في وجود دراسات سابقة تطرقت للموضوع عدا متغير تقدير الذات، حيث أن المتغيرات الأخرى لم يسبق أن تناولتها دراسات سابقة مثل(الإعراض، كظم الغيظ، العفو).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها، بعد أن قام الباحث بجمع البيانات باستخدام ادوات الدراسة، وقام بعرضها وفقاً لفرضياتها.

٤-١- عرض النتائج

١- النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

نص الفرض الأول على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي و مرتفعي الإعراض في مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين".

لمعالجة هذا الفرض تم تقسيم عينة الدراسة حسب ارباعيات توزيع درجاتهم على مقياس الاعراض، بلغت قيمة الارباعى الأعلى للإعراض ٢٩. ٥ وقيمة الارباعى الأدنى ١٩ درجة.

تمت المقارنة بين متوسطى المجموعتين فى درجات السلوك العدوانى باستخدام اختبار "ت" (t. test)، ويوضح الجدول رقم ٤-١ نتائج هذا التحليل:

جدول (٤-١) قيمة ت للفروق

بين منخفضي ومرتفعي الإعراض في مستوى السلوك العدواني

	العدد	المتوسط الحسابي لمستوى السلوك العدواني	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
منخفضي الإعراض	١١٩	٨٦. ٨٣	٥٣. ٢٠	٦٩٨. ٣	٢٤٢	٠. ٠١**
مرتفعي الإعراض	١٢٥	٠٥. ٧٤	٨٨. ٢٠			

يوضح الجدول أن متوسط درجات العدوانية عند منخفضي الإعراض هو(٨٣. ٨٦) في حين كان متوسط درجات العدوانيةعند مرتفعي الإعراض (٧٤. ٠٥).

كانت قيمة (ت) (٣. ٦٩٨)، وتوضح بيانات الجدول أنها دالة عند مستوى (٠. ٠١)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين منخفضي الإعراض ومرتفعي الإعراض فى السلوك العدوانى لصالح منخفضى الإعراض، **ونستنتج من ذلك صحة الفرض الأول والقائل "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي و مرتفعي الإعراض في مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين"**.

٢- النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

نص الفرض الثاني على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي النظرة العدوانية في السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين"

لمعالجة هذا الفرض ع تقسيم عينة الدراسة حسب ارباعيات توزيع درجاتهم على مقياس النظرة العدوانية، بلغت قيمة الارباعى الأعلى للنظرة العدوانية ٢٦ وقيمة الارباعى الأدنى ١٣ درجة.

تمت المقارنة بين متوسطى المجموعتين فى درجات السلوك العدوانى باستخدام اختبار "ت" (t. test)، ويوضح الجدول رقم ٤-٢ نتائج هذا التحليل:

جدول (٤-٢) قيمة ت للفروق

بين منخفضي ومرتفعي النظرة العدوانية في مستوى السلوك العدواني

	العدد	المتوسط الحسابي لمستوى السلوك العدواني	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
منخفضي النظرة العدوانية	١١٠	٦١ .٧٤	١٩. ٥٥	-٩٧٢,٥	٢٢٣	٠١ .٠**
مرتفعي النظرة العدوانية	١١٥	٧٥ .٨٩	١٨. ٤٧			

يوضح الجدول أن متوسط درجات العدوانية عند منخفضي النظرة العدوانية هو(٧٤,٦١) في حين كان متوسط درجات العدوانيةعند مرتفعي النظرة العدوانية هو(٨٩,٧٥).

كانت قيمة (ت) (-٥. ٩٧٢)، وتوضح بيانات الجدول أنها دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين منخفضي النظرة العدوانية ومرتفعي النظرة العدوانية فى السلوك العدوانى لصالح مرتفعي النظرة العدوانية، **ونستنتج من ذلك صحة الفرض الثاني والقائل" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي النظرة العدوانية في السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين "**.

٣-النتائج المتعلقة بالفرض الثالث:

نص الفرض الثالث على " توجد فروق ذات دلالة أحصائية بين مرتفعي ومنخفضي مستوى مفهوم الذات في السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين".

لمعالجة هذا الفرض تم تقسيم عينة الدراسة حسب ارباعيات توزيع درجاتهم على مقياس مفهوم الذات، بلغت قيمة الارباعى الأعلى لمفهوم الذات ٩٤ وقيمة الارباعى الأدنى ٨٠ درجة.

تمت المقارنة بين متوسطى المجموعتين فى درجات السلوك العدوانى باستخدام اختبار "ت" (t. test)، ويوضح الجدول رقم ٤-٣ نتائج هذا التحليل:

جدول (٤-٣) قيمة ت للفروق

بين منخفضي ومرتفعي مستوى مفهوم الذات في مستوى السلوك العدواني

	العدد	المتوسط الحسابي لمستوى السلوك العدواني	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
منخفضي مفهوم الذات	١٢٢	٤٧ .٨٧	٧٦ .١٦	٦٢٤ .٥	٢٤٣	٠١ .٠**
مرتفعي مفهوم الذات	١٢٣	٦٩ .٧٣	٢٨ .٢١			

يوضح الجدول أن متوسط درجات العدوانية عند منخفضي مفهوم الذات هو(٨٧,٤٧) في حين كان متوسط درجات العدوانية عند مرتفعي مفهوم الذات هو (٧٣,٦٩).

كانت قيمة (ت) (٥. ٦٢٤)، وتوضح بيانات الجدول أنها دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين منخفضي مفهوم الذات ومرتفعي مفهوم الذات فى السلوك العدوانى لصالح منخفضى منخفضي مفهوم الذات، **ونستنتج من ذلك صحة الفرض**

الثالث والقائل" توجد فروق ذات دلالة أحصائية بين مرتفعي ومنخفضي مستوى مفهوم الذات في السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين".

٤- النتائج المتعلقة بالفرض الرابع:

نص الفرض الرابع على" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي مستوى كظم الغيظ في السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين".

لمعالجة هذا الفرض ع تقسيم عينة الدراسة حسب ارباعيات توزيع درجاتهم على مقياس كظم الغيظ، بلغت قيمة الارباعى الأعلى لكظم الغيظ ٣٠ وقيمة الارباعى الأدنى ٢٠ درجة.

تمت المقارنة بين متوسطي المجموعتين في درجات السلوك العدواني باستخدام اختبار "ت" (t. test)، ويوضح الجدول رقم ٤-٤ نتائج هذا التحليل:

جدول (٤-٤) قيمة ت للفروق

بين منخفضي ومرتفعي كظم الغيظ في مستوى السلوك العدواني

	العدد	المتوسط الحسابي لمستوى السلوك العدواني	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
منخفضي كظم الغيظ	١١٥	٥٦ .٨١	١٦ .٢١	١٠٣ .٣	٢٢٦	٠١ .٠**
مرتفعي كظم الغيظ	١١٣	٨٤ .٧٢	٢٤ .٢١			

يوضح الجدول أن متوسط درجات العدوانية عند منخفضي كظم الغيظ هو(٨١. ٥٦) في حين كان متوسط درجات العدوانيةعند مرتفعي كظم الغيظ (٧٢. ٨٤).

كانت قيمة (ت) (٣. ١٠٣)، وتوضح بيانات الجدول أنها دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين منخفضي كظم الغيظ ومرتفعي كظم الغيظ فى السلوك العدوانى لصالح منخفضى منخفضي كظم الغيظ، **ونستنتج من ذلك صحة الفرض الرابع والقائل" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي مستوى كظم الغيظ في السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين"**.

٥-النتائج المتعلقة بالفرض الخامس:

نص الفرض الخامس على" توجد فروق ذات دلالة أحصائية بين مرتفعي ومنخفضي مستوى تبرير العنف في السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين"

لمعالجة هذا الفرض ع تقسيم عينة الدراسة حسب ارباعيات توزيع درجاتهم على مقياس كظم الغيظ، بلغت قيمة الارباعى الأعلى لتبرير العنف ٣١ وقيمة الارباعى الأدنى ١٨ درجة.

تمت المقارنة بين متوسطي المجموعتين في درجات السلوك العدواني باستخدام اختبار "ت" (t. test)، ويوضح الجدول رقم ٤-٥ نتائج هذا التحليل:

جدول (٤-٥) قيمة ت للفروق

بين منخفضي ومرتفعي التبرير في مستوى السلوك العدواني

	العدد	المتوسط الحسابي لمستوى السلوك العدواني	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
منخفضي التبرير	١١٥	٩٠ .٧٦	١٨ .٢١	-٢٣٠ .٤	٢٣٨	٠١ .٠**
مرتفعي التبرير	١٢٥	٥٨ .٨٧	٨٩ .١٧			

يوضح الجدول أن متوسط درجات العدوانية عند منخفضي تبرير العدوان هو

(٧٦. ٩٠) في حين كان متوسط درجات العدوانية عند مرتفعي تبرير العدوان هو (٨٧. ٥٨).

كانت قيمة (ت) (- ٤. ٢٣٠)، وتوضح بيانات الجدول أنها دالة عند مستوى (٠. ٠١)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي تبرير العدوان ومرتفعي تبرير العدوان في السلوك العدواني لصالح مرتفعي تبرير العدوان، **ونستنتج من ذلك صحة الفرض الخامس والقائل" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي مستوى تبرير العنف في السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين"**.

٦-النتائج المتعلقة بالفرض السادس:

نص الفرض السادس على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي مستوى العفو في السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين". لمعالجة هذا الفرض ء تقسيم عينة الدراسة حسب ارباعيات توزيع درجاتهم على مقياس العفو، بلغت قيمة الارباعى الأعلى العفو ٢٨ وقيمة الارباعى الأدنى ١٧ درجة.

تمت المقارنة بين متوسطي المجموعتين في درجات السلوك العدواني باستخدام اختبار "ت" (t. test)، ويوضح الجدول رقم ٤-٦ نتائج هذا التحليل:

جدول (٤-٦) قيمة ت للفروق

بين منخفضي ومرتفعي العفو في مستوى السلوك العدواني

	العدد	المتوسط الحسابي لمستوى السلوك العدواني	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
منخفضي العفو	١٢٠	٠٠ .٨٦	٥٤ .١٨	٥٩٣ .٣	٢٢٦	٠١ .٠**
مرتفعي العفو	١٠٨	٢٧ .٧٦	٢٨ .٢٢			

يوضح الجدول أن متوسط درجات العدوانية عند منخفضي العفو هو(٨٦. ٠٠) في حين كان متوسط درجات العدوانية عند مرتفعي العفو هو (٧٦. ٢٧).

كانت قيمة (ت) (٣. ٥٩٣)، وتوضح بيانات الجدول أنها دالة عند مستوى (٠. ٠١)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي العفو ومرتفعي العفو في السلوك العدواني لصالح منخفضي العفو، **ونستنتج من ذلك صحة الفرض السادس والقائل"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي مستوى العفو في السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين"**.

٧- النتائج المتعلقة بالفرض السابع:

نص الفرض السابع على" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي مستوى العزوالخارجي في السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين"

لمعالجة هذا الفرض تم تقسيم عينة الدراسة حسب ارباعيات توزيع درجاتهم على مقياس العفو، بلغت قيمة الارباعى الأعلى للعفو (٣٤) وقيمة الارباعى الأدنى (٢٢) درجة تمت المقارنة بين متوسطي المجموعتين في درجات السلوك العدوانى باستخدام اختبار "ت" (t. test)، ويوضح الجدول رقم ٤-٧ نتائج هذا التحليل:

جدول (٤-٧) قيمة ت للفروق

بين منخفضي ومرتفعي العزو في مستوى السلوك العدواني

	العدد	المتوسط الحسابي لمستوى السلوك العدواني	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
منخفضي العزو	١٢١	٢٧ .٨١	٦٠ .١٧	.٠- ٦٤	٢٣٢	٥٢٢ .٠ غير دال
مرتفعي العزو	١١٣	٩٨ .٨٢	٦٨ .٢٢			

يوضح الجدول أن متوسط درجات العدوانية عند منخفضي العزوالخارجي وهو (٨١. ٢٧) في حين كان متوسط درجات العدوانية عند مرتفعي العزوالخارجي (٨٢. ٩٨).

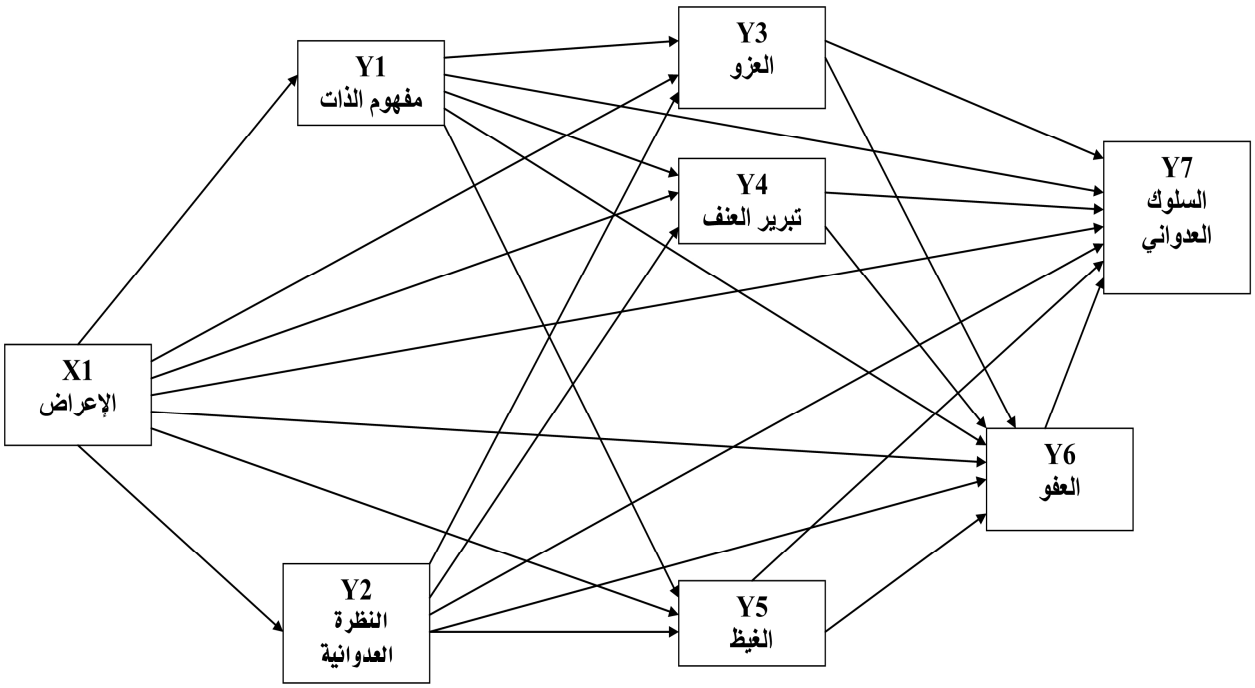
كانت قيمة (ت) (- ٠. ٦٤)، وتوضح بيانات الجدول أنها غير دالة، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي العزو ومرتفعي العزو في السلوك العدواني، **ونستنتج من ذلك عدم تحقق الفرض السابع والقائل" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي مستوى العزو في السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين ".**

٨-النتائج المتعلقة بالفرض الثامن:

نص الفرض الثامن على " تؤيد البيانات الفعلية صحة النموذج الذي اقترحه الباحث للعلاقة بين متغيرات الدراسة، ومدى علاقتها بالسلوك العدواني".

ويوضح الشكل رقم (٤-١) النموذج المقترح عن العلاقات بين المتغيرات:

الشكل رقم (٤-١) النموذج المقترح

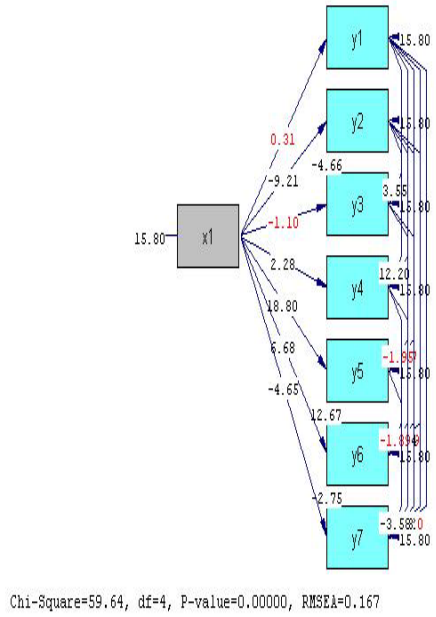


لمعالجة هذا الفرض ء استخدام المعادلة البنائية Structrural Equation من خلال برنامج (Liserel8. 8) للتأكد من العلاقة بين المتغيرات لعينة الدراسة وتوضح الأشكال والجداول نتائج العلاقة ومطابقة النموذج.

ملاحظة: بعد إدخال البيانات لبرنامج (Liserel8. 8) لبناء النموذج ظهرشكل النموذج كما هو موضح بالشكل رقم (٤-٢). وحيث أن غير واضح والمسارات متداخلة، فقد ء تغيير الرسم كما هو موضح بالاشكال اللاحقة في عرض وتفسير النتائج لتوضيح الشكل، وللتخلص من تداخل المسارات.

الشكل رقم (٤-٢)

شكل النموذج من خلال برنامج (Liserel8. 8)



وسوف يعرض الباحث نتائج هذا الفرض على النحو التالي:

عرض النموذج الذي تم التوصل له بناءاً على تطبيق مقياس السلوك الموقفي

وللتحقق من صحة النموذج والعلاقة بين المتغيرات تم استخدام مربع كاي والمؤشرات للنموذج ككل يوضحها الجدول رقم (٤-٨)

جدول رقم (٤-٨)نتائج اختبار مربع كاي والمؤشرات الوصفية لمطابقة النموذج ككل

م	المؤشر	قيمة المؤشر	تقييم المؤشر	معايير تقييم النماذج	
				النموذج حسن	النموذج مقبول
١	قيمة اختبار كا٢ (χ^2)	٦٤ .٥٩		$0 \le \chi^2 \le 2df$	$2df < \chi^2 \le 3df$
٢	مستوى الدلالة المحسوب (p-value)	٠٠ .٠	مقبول	$0.05 < p \le 1.00$	$0.01 \le p \le 0.05$
٣	نسبة كا٢ / درجات الحرية ($\frac{\chi^2}{df}$)	٩١ .١٤		$0 \le \frac{\chi^2}{df} \le 2$	$2 < \frac{\chi^2}{df} \le 3$
٤	مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب (RMSEA)	١٦٧ .٠		$0 \le RMSEA \le 0.05$	$0.05 < RMSEA \le 0.08$
٥	جذر متوسط مربعات البواقي (SRMR)	٠٥٢ .٠	حسن	$0 \le SRMR \le 0.05$	$0.05 < SRMR \le 0.1$

بناء معايير تقييم النموذج يتضح من النتائج أعلاه أن النموذج (مقبول) حيث كانت:

- قيمة اختبار كا٢= ٦٤ .٥٩

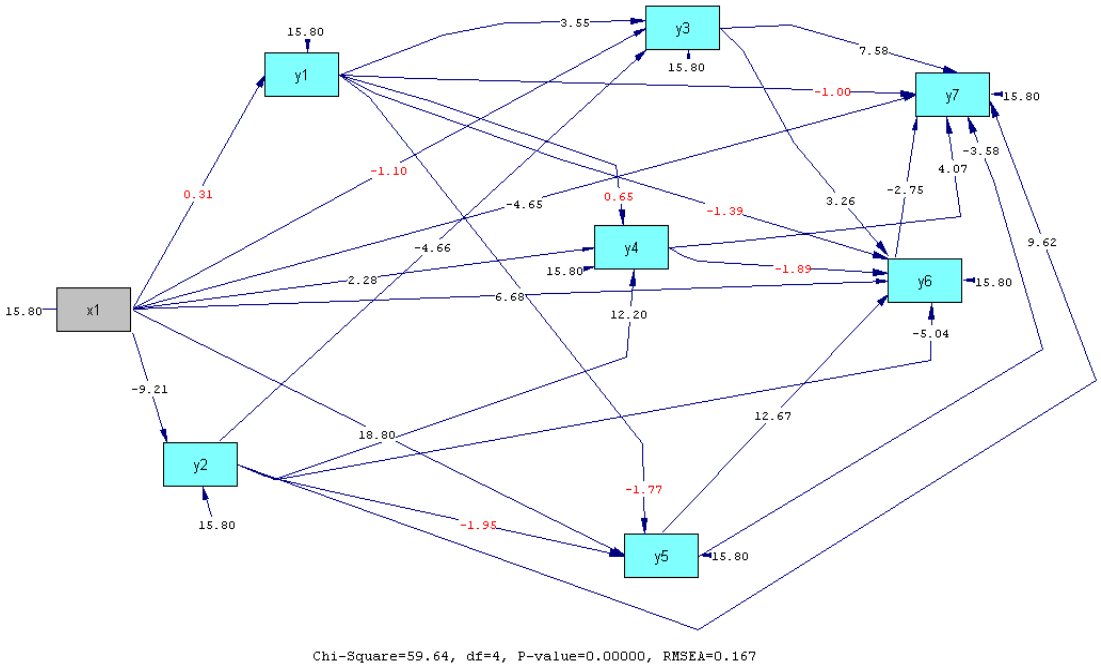
- مستوى الدلالة المحسوب (p-value) = ٠٠٠ .٠

- درجة الحرية = ٤

- مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب (RMSEA) = ١٦٧ .٠

- جذر متوسط مربعات البواقي (SRMR) = ٠٥٢ .٠

يوضح الشكل رقم (٤-٣) نتائج تحليل المسار Path. analysis حسب النموذج المقترح



X1الإعراض Y1مفهوم الذات Y2 النظرة العدوانية Y3العزو Y4تبرير العنف Y5الغيظ Y6العفو Y7السلوك العدواني

يتضح من النموذج أعلاه أن المسارات التالية: (الإعراض – مفهوم الذات)، (الإعراض – العزو الخارجي)، (مفهوم الذات – كظم الغيظ)، (مفهوم الذات – تبرير العنف)، (مفهوم الذات – السلوك العدواني)، (النظرة العدوانية – كظم الغيظ)، (تبرير العنف – العفو) أقل من ٠.٠١ وهي غير دالة وحيث أن النموذج مقبول سوف يتم حذف المسارات غير الدالة وإعادة التحليل مرة أخرى.

وللتحقق من صحة النموذج والعلاقة بين متغيرات الدراسة بعد حذف المسارات غير الدالة يوضح الجدول (٤-٩) نتائج اختبار مربع كاي والمؤشرات الوصفية لمطابقة النموذج ككل بعد حذف المسارات غير الدالة.

جدول رقم (٤-٩)

نتائج اختبار مربع كاي والمؤشرات الوصفية لمطابقة النموذج ككل بعد حذف العبارات غير الدالة

م	المؤشر	قيمة المؤشر	تقييم المؤشر	معايير تقييم النماذج	
				النموذج حسن	النموذج مقبول
١	قيمة اختبار كا٢ (χ^2)	٠٧١ ٦٩		$0 \le \chi^2 \le 2df$	$2df < \chi^2 \le 3df$
٢	مستوى الدلالة المحسوب (p-value)	٠٠ ٠	مقبول	$0.05 < p \le 1.00$	$0.01 \le p \le 0.05$
٣	نسبة كا٢ / درجات الحرية ($\frac{\chi^2}{df}$)	٥١ ٠٦		$0 \le \frac{\chi^2}{df} \le 2$	$2 < \frac{\chi^2}{df} \le 3$
٤	مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب (RMSEA)	٠ ١٠٥	مقبول	$0 \le RMSEA \le 0.05$	$0.05 < RMSEA \le 0.08$
٥	جذر متوسط مربعات البواقي (SRMR)	٠ ٠٥٨	مقبول	$0 \le SRMR \le 0.05$	$0.05 < SRMR \le 0.1$

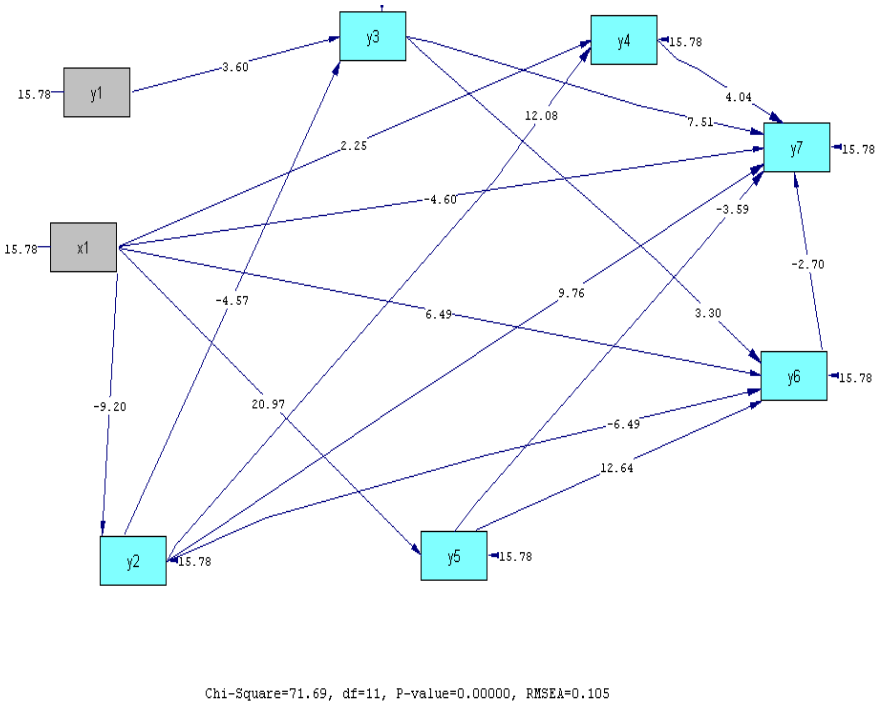
بناء على معايير تقييم النماذج يتضح من النتائج أن النموذج مقبول المطابقة حيث كانت:

- قيمة اختبار كا٢= ٧١. ٦٩

- مستوى الدلالة المحسوب (p-value) = ٠. ٠٠

- درجة الحرية = ١١
- مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب (RMSEA) = ٠. ١٠٥
- جذر متوسط مربعات البواقي (SRMR) = ٠. ٠٥٨

يوضح الشكل رقم (٤-٤) نتائج تحليل المسار Path. analysis حسب النموذج المقترح



X1الإعراض Y1مفهوم الذات Y2النظرة العدوانية Y3العزو Y6العفو Y4تبرير العنف Y5الغيظ Y7السلوك العدواني

ويتضح من النموذج أعلاه النتائج التالية:

١. توجد علاقة سببية بين الإعراض والنظرة العدوانية.

٢. توجد علاقة سببية بين الإعراض وتبرير العنف.

٣. توجد علاقة سببية بين الإعراض وكظم الغيظ.

٤. توجد علاقة سببية بين الإعراض والعفو.

٥. توجد علاقة سببية بين الإعراض والسلوك العدواني.

٦. توجد علاقة سببية بين مفهوم الذات والعزوالخارجي.

٧. توجد علاقة سببية بين النظرة العدوانية والعزوالخارجي.

٨. توجد علاقة سببية بين النظرة العدوانية وتبرير العنف.

٩. توجد علاقة سببية بين النظرة العدوانية والعفو.

١٠. توجد علاقة سببية بين النظرة العدوانية والسلوك العدواني.

١١. توجد علاقة سببية بين العزوالخارجي والعفو.

١٢. توجد علاقة سببية بين العزوالخارجي والسلوك العدواني.

١٣. توجد علاقة سببية بين تبرير العنف والسلوك العدواني.

١٤. توجد علاقة سببية بين كظم الغيظ والعفو.

١٥. توجد علاقة سببية بين كظم الغيظ والسلوك العدواني.

١٦. توجد علاقة سببية بين العفو والسلوك العدواني.

ونستنتج من ذلك تحقق الفرض الثامن والقائل" تؤيد البيانات الفعلية صحة النموذج الذي اقترحه الباحث للعلاقة بين متغيرات الدراسة، ومدى علاقتها بالسلوك العدواني ".

٤-٢ مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها

٤-٢-١مناقشة نتائج الفرض الأول:

نص الفرض الأول على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي الإعراض في مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين".

يعرف الباحث الإعراض بأنه عدم الالتفات – عدم الانتباه- إلى الإشارات العدوانية التي يوجهها إليه الطرف الآخر، فإذا تعود المراهق على الترفع عن الصغائر، وعن البعد عن الأمور التي تعطله وتعرقل تحقيقه لأهدافه حين يحاول احدهم إغاظته أو مضايقته، فنتوقع من خلال هذا الفرض أن يكون اقل عدوانية بالمقارنة بغير المعرضين.

بينت نتائج هذا الفرض أن هناك فروقا ذات دلاله إحصائية بين منخفضي ومرتفعي الإعراض في مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين، فالشخص المتعود على الإعراض لن يلتفت إلى تصرفات الآخرين العدوانية، قال الله تعالى"خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ"(الأعراف،١٩٩)، الأمر الذي يوقف النتائج التي قد تترتب على عدم الإعراض والتي تنتهي بالسلوك العدواني.

ويمكن تفسير ذلك من خلال نظرية التعلم الاجتماعي (النمذجة) فالمراهق الذي يتخذ من التوجيهات القرآنية ومن توجيهات الرسول ﷺ نموذجاً يقتدي به في مواجهة السلوك العدواني

من الآخرين بالإعراض عنهم. وبذلك ينتبه المراهق للجانب الطيب من الآخرين، مما لا يفتح الباب أمامه لمواجهتهم والرد عليهم بما يستحقونه.

وتلعب نظرية معالجة المعلومات الاجتماعية دوراً هاماً في تفسير هذه الفروق، حيث أن احد افتراضات هذه النظرية بأن كل فرد يعا ز المواقف الاجتماعية بطريقته الخاصة، وعليه فالمراهقون الذين لا يُعرضون عن العدوان الموجه إليهم يعالجون المواقف العدوانية التي يمرون بها بطريقة عدوانية، فعلى سبيل المثال قد يعا ز المراهقون موقف الاعتداء البسيط وفقاً لهذه النظرية بطريقة عنيفة للغاية تتمثل بالاعتداء المبرح وغير المبرر للطرف المعتدي، فمثل هؤلاء المراهقين لديهم خلل في عملية معالجة المواقف الاجتماعية. وفي حدود علم الباحث لم يجد دراسات سابقة تناولت هذا الفرض.

ولثقافة المجتمع السعودي دور هام في غرز تلك العملية المعرفية وهي الإعراض لدى المراهقين، حيث تقم لهم من خلال المناهج التعليمية جرعات مكثفة في المواد التربوية الإسلامية، فمنذ التحاق الطالب بالمدرسة تدرس لهم مادة السلوك والتهذيب من الصف الأول ابتدائي، مما يزيد لديهم العمليات المعرفية.

وللأسرة السعودية دورها الهام في تنمية المهارات المعرفية في كافة ما يقوم به المراهق بدءا من توجيه أبنائها وتدريبهم على أداء الصلاة التي تهذب النفوس وتربيها على حسن الأخلاق وحسن

التعامل مع الآخرين، وتنمي لديهم المهارات المعرفية الإيجابية والتعامل الإيجابي مع المواقف التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية، وكذلك فإن الوالدين يعتبران نموذجاً يقتدي بهما الأبناء.

فالإعراض عملية معرفية نشطة يواجه بها الإنسان المواقف العدوانية من الآخرين عند تعرضه لذلك، تترسلآ لديه من خلال التربية والتدريب على السلوك الحسن يقول الله عز وجل "خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ "(الأعراف، ١٩٩).

والآن لماذا يختلف المراهقون في هذه الصفة – الإعراض-؟

يرجع ذلك بالطبع إلى عدم إتباع المراهق للتوجيهات التي تقدم إليه عبر مصادر التنشئة المختلفة أو قد ترجع إلى ضعف الرعاية التربوية من جانب الأسرة للأبناء.

٤-٢-٢ مناقشة نتائج الفرض الثاني:

نص الفرض الثاني على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي النظرة العدوانية في السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين"

وتعرف النظرة العدوانية بأنها حكم الفرد على كفاءة الآخرين ونواياهم العدوانية.

فالفرد الذي يحكم على الآخرين بأنهم يضمرون العدوان ضده أو أن العدوان هو أسلوبهم في التعامل مع الآخرين، سوف تتكون لديه عملية إدراكية بأنهم عدوانيون وأن الطريقة المناسبة للتعامل معهم هي العدوان، كما نتوقع أن الفرد الذي لديه نظرة غير عدوانية سيصبح غير عدواني.

بينت نتائج هذا الفرض أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي النظرة العدوانية في السلوك العدواني، ويفسر الباحث هذه النتيجة في أن أصحاب النظرة العدوانية ينظرون إلى السلوك العدواني بأنه سلوك طبيعي في مجتمعهم، وقد تفسر نظرية معالجة المعلومات الاجتماعية هذه الفروق باعتبار أن عملية معالجة السلوك العدواني تتم بطريقة غير صحيحة، وبالتالي النظر إليه كسلوك طبيعي لدى المراهقين ذوي النظرة المرتفعة للعدوان. وقد يفسر وجود فروق بين المراهقين في النظرة للسلوك العدواني كذلك على أساس مجموعة من المدركات المعرفية التي يحملها المراهق في بنائه المعرفي، فنجد بعض المراهقين الذين ينظرون إلى السلوك العدواني نظرة مرتفعة يحملون مدركات معرفية سالبة تعزز من سلوكهم العدواني، باعتبار أن ممارسة السلوك العدواني حق طبيعي يمارسه المراهق في المواقف المختلفة، وهذا بعكس المراهقين منخفضي النظرة للسلوك العدواني، فالمدركات مختلفة لديهم من حيث أنها مدركات معرفية ايجابية، تتسم بالمرونة وا نفاض الحدة في التعامل مع الآخرين. . لم يجد الباحث دراسات سابقة تناولت هذا الفرض قبل ذلك.

تعتبر النظرة العدوانية كعملية إدراكية نوعا من سوء الظن بالآخرين، فحين يريد الفرد الحكم على شخص معين فيجب ان يبتعد عن سوء الظن وأن يحسن الظن بالآخرين، ويبتعد عن الاحتمالات والأوهام فهو أسلوب غير مناسب وخاطئ يؤدي به إلى الانحراف عن الصواب فيضر نفسه ويضر غيره. ويقول الله عز و وجل كيا أيها الذين آمنوا اجتنبوا كثيراً من الظن أن

بعض الظن إثم﴾ (الحجرات، ١٢)، فكثيراً من الظن تعني الظنون السيئة، التي يجب على الشخص اجتنابها، أي اجتناب الظنون السيئة، وإتباع الظنون الحسنة التي توطد العلاقة مع الآخرين.

وتقدم برامج التربية في التعليم السعودي مناهج تنمي لدى الطالب عمليات ادراكية مناسبة ليتربى على السلوك الحسن والأخلاق الحميدة التي تعزز لديه النظرة الإيجابية للآخرين وحسن الظن بهم.

وكذلك يغرس الدور التربوي للأسرة السعودية التي تتابع أبناءها وتوجههم لأداء العبادات منذ الصغر حسن الظن بالآخرين والنظر للإيجابيات وترك السلبيات.

ويرى الباحث من خلال معرفته وعمله بالسلك التعليمي بأن ليست كل الأسر السعودية تقوم بغرس الأخلاق بل أن هنالك أسر تكون هي السبب الرئيس في اكتساب الأبناء لسوء الظن وسوء التعامل مع الآخرين، ونتيجة لذلك يظهر لدينا مراهقون من تلك الأسر التي لا تهتم بحسن تربية أبنائها يظهر لديهم السلوك العدواني، من خلال تربيتهم الخاطئة، وكذلك كون الآباء قدوة للأبناء.

٤-٢-٣ مناقشة نتائج الفرض الثالث:

نص الفرض الثالث على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي مستوى مفهوم الذات في السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين".

ويعرف مفهوم الذات بأنه حكم الفرد على كفاءته الشخصية، فالفرد الذي لديه انخفاض في مفهوم الذات، سيكون إدراكه خاطئا لذاته، مما سيجعله يبحث عن أسلوب ليظهر من خلاله، ومن تلك الأساليب السلوك العدواني ضد الآخرين، كما أن الشخص ذو مفهوم الذات المرتفع، لديه ثقة في ذاته مما يجعله يتعامل بشكل مناسب مع الآخرين، فنتوقع من هذا الفرض بأن المراهق المنخفض في تقدير لذات سيكون عدوانياً.

بينت نتائج هذا الفرض أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي مفهوم الذات في السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين، ويفسر الباحث هذه النتيجة أن المراهقين السعوديين منخفضي مفهوم الذات يظهر لديهم العدوان بدرجة أعلى من مرتفعي مفهوم الذات، وقد يرجع ذلك إلى أن المراهقين منخفضي مفهوم الذات يحاولون تعويض ثقتهم المنخفضة في ذاتهم من خلال السلوك العدواني ضد الآخرين، وبالتالي الشعور بأنهم متفوقون على الآخرين. إن ممارسة المراهق ذو الذات المنخفضة للسلوك العدواني يمكن أن يفسر من خلال إدراك الفرد الخاطئ لذاته، مما يجعله يبحث عن أسلوب لإظهار ذاته ولتعويض النقص الذي يشعر به، فيقوم بالسلوك العدواني. فكلما ارتفع تدير الفرد لذاته كلما نقص السلوك العدواني.

وتتفق نتيجة هذا السؤال عموماُ مع نتيجة دراسة. ودراسة الضيدان (١٤٢٤هـــ) التي توصلت لوجود فروق سالبة بين تقدير الذات والسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض .

ويرى الباحث أن ارتفاع مستوى مفهوم الذات يعني تطوير مشاعر ايجابية نحو الذات، إذ يشعر الفرد بأهمية نفسه واحترامه لها، ويشعر بأنه متقبل من قبل الآخرين، ويكون لديه ثقة بنفسه وبالآخرين، فيتكون لديه إدراك ايجابي عن ذاته مما يشعر بالكفاءة، وعلى النقيض من ذلك، يشعر ذوو التقدير المنخفض للذات بنقص قيمتهم، ويشعرون بمشاعر الوحدة ولا يستطيعون تحقيق ذواتهم، ويشعرون بالفشل والعجز في انجازاتهم مما ينمي لديهم مشاعر الدونية، فيكون العدوان هو طريقهم لإظهار ذواتهم.

ومن خلال المجتمع السعودي نجد أن هنالك أسر تربي أبنائها من خلال تقبل وإشعارهم بقيمتهم الحقيقية، مما ينمي لديهم الثقة بأنفسهم، فيتكون لديهم إدراك ايجابي لأنفسهم، فيرون أنفسهم على حقيقتها دون تقليل أو مبالغة، وعلى النقيض من ذلك نجد أسر لا تهتم بهذا الجانب، بل تعامل أبنائها بقسوة وعدم احترام، وإطلاق بعض الألقاب، والاستهزاء بالابن والسخرية منه، أو تقديم الحماية الزائدة عن الحد المعقول خوفاً من الفشل، مما يشعرهم بأنهم عاجزون مما يؤدي بالابن بأنه غير كفء في قدراته، كل تلك التصرفات التي توجه للابن ستجعله يدرك ذاته بأنه اقل من الآخرين مما يؤدي به لا نفاض مستوى مفهوم الذات لديه.

٤-٢-٤ مناقشة نتائج الفرض الرابع:

نص الفرض الرابع على" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي مستوى كظم الغيظ في السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين"

يعرف كظم الغيظ بأنه حالة الشخص الذي يمتلئ غيضاً ولكنه لا ينتقم. **والغيظ** يعني اشتداد الغضب. **وكظم الغيظ** يعني عدم إنفاذ الغيظ وترك العمل بمقتضاه بالكظم، أي عدم خروجه. (سعد الدين، ١٤٢٦هـ)

ونتوقع من هذا الفرض أن الأفراد الذين يكظمون الغيظ، سيكونون أقل عدوانية ممن لا يستطيعون كظم غيظهم.

بينت النتائج أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي كظم الغيظ في السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين لصالح المجموعة الأولى، ويفسر الباحث هذه النتيجة أن المراهقين منخفضي كظم الغيظ يسيطر على تصرفاتهم الغيظ والغضب، فيسيئون الظن بالآخرين، ويكون لديهم معالجات سلبية لما يتعرضون له من مواقف فيتصرفون في كثير من الأحيان تصرفات عدوانية، فيضربون ويشتمون ويتلفظون، ولا يسيطرون على أعصابهم وتوازنهم، ويتصرفون تصرفات في غير محلها. أما المراهقون مرتفعو كظم الغيظ فلديهم معالجات معرفية ايجابية نحو التصرف في المواقف التي يتعرضون لها، فيسيطرون على غيظهم أو غضبهم، ويسيطرون على تصرفاتهم ويحسنون الظن بالآخرين ويلتمسون لهم العذر، ومن ثم لا يظهرون سلوكا عدواني ضد من يعتدي عليهم. ولم يعثر الباحث – في حدود علمه- على دراسات سابقة تؤيد أو تعارض نتيجة الفرض لان تلك الدراسة الأولى التي تحاول قياس كظم الغيظ و علاقته بالسلوك العدواني.

ويُلاحظ الباحث من خلال عمله بالإرشاد النفسي في وزارة التربية والتعليم أن أسرا لمراهقين الذين تكون لديهم القدرة على كظم الغيظ، يسودها التماسك والتوجيه السليم للابن إلى كيفية التعامل مع المواقف التي يتعرض لها في حياته اليومية، وكيفية الحصول على حقوقه بالطرق المناسبة، والعكس من ذلك من يحصلون على درجة منخفضة في كظم الغيظ ينتمون لأسر لا تهتم بهذا الجانب، بل أن بعض الأسر توصي أبناءها بأخذ حقوقهم، أو ما يريدون الحصول عليه بأي طريقة حتى ولو كانت عدوانية، ومن أمثلة ذلك ما يشيع بين هذه الأسر من توصية بعض الآباء لأبنائهم بعبارات تنمي لديهم العدوانية ضد الآخرين، ومنها (إذا ضربك أحد لا تسكت له، لا تخلي احد ياطالك على طرف، خوّف أي واحد منك. . . الخ من العبارات التي تؤدي بالابن للقيام بالسلوك العدواني).

٤-٢-٥ مناقشة نتائج الفرض الخامس:

نص الفرض الخامس على" توجد فروق ذات دلالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي مستوى تبرير العنف في السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين"

ويعرف تبرير العنف بأنه تبنى مبررات للقيام بالسلوك العدواني ضد الآخرين، فالفرد الذي يقوم بالعدوان يكون لديه مبررات منطقية في رأيه لتبرير عدوانه. ونتوقع من هذا الفرض أن المراهق مرتفع درجة التبرير يكون لديه عدوان أعلى من المراهق منخفض التبرير.

بينت نتائج هذا الفرض أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي درجة تبرير العنف في السلوك العدواني، ويفسر الباحث هذه النتيجة أن مرتفعي درجة تبرير العنف سوف يبررون عنفهم وسلوكهم العدواني مع الآخرين وفقاً لمعالجتهم للموقف الذي يمرون به، وبالعودة إلى نظرية معالجة المعلومات الاجتماعية، فقد يبرر المراهق ذو الدرجة المرتفعة في تبرير العدوان سلوكه العدواني بأنه دفاع عن النفس أو انتقاماً لذاته أو تعبيراً انفعالياً لموقف ضاغط أو حرصاً على أفراد أسرته. . . وغيرها من المبررات التي يقدمها المراهق لسلوكه العدواني، أما المراهقون منخفضو درجة التبرير فان لا يلجأون إلى تبرير العدوان وبالتالي لا يرون في أنفسهم حاجة للاعتداء على الآخرين. لديهم معالجة ايجابية ومناسبة للمواقف التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية.

ونظراً لحداثة موضوع الدراسة الحالي وتحديداً لهذا الفرض فلم يعثر الباحث على دراسات سابقة تتعارض أو تؤيد تفسير النتيجة الحالية.

ويرى الباحث من خلال عمله مرشدا طلابيا بالمدارس أن للتربية التي يتلقاها المراهق في الأسرة دور في تعزيز السلوك التبريري لديه، حيث أن الأسر التي تقدم لأبنائها التربية المناسبة توجههم للاعتماد على أنفسهم وعلى العدالة والواقعية في إصدار أحكامهم على أنفسهم وعلى الآخرين، فلا يبررون لسلوكهم بأمور خاطئة. أما المراهقون مرتفعو درجة التبرير فينتمون لأسر تعزز لديهم عدم تحمل المسئولية والهروب من المواقف التي يتعرضون لها من خلال التبريرات التي غالباً ما تكون غير حقيقية وغير مناسبة للموقف.

ومن خلال مقابلات الباحث مع المرشدين الطلابيين روى احدهم قصة عن مراهق رمى الماء على المعلم بهدف السخرية منه، وحينما استدعى والده أنكر فعلته، وبدوره أكد هذا الوالد أن ابنه لا يكذب وانه يصدقه في إنكاره- ويعتبر ذلك مثالا على تشجيع الأب لأبنائه على تبرير العنف.

وبطبيعة الحال فلا يمكن تعميم هذه الأحكام على إطلاقها إذ قد ترجع هذه الصفة المعرفية إلى تأثره بأقرانه، حيث تشيع بين المراهقين في هذه السن ظاهرة الولاء والانتماء إلى جماعات الأقران وتغليب معاييرها العدوانية على ما قد تسعى الأسرة إلى غرسه في نفسه.

٤-٢-٦ مناقشة نتائج الفرض السادس:

نص الفرض السادس على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي درجة العفو في السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين".

ويعرف العفو بأنه التجاوز عن الذنب والخطأ، وترك إيقاع العقاب عليه. ونتوقع من هذا الفرض بأن مرتفعي العفو سيكون السلوك العدواني لديهم أقل من منخفضي العفو.

بينت نتائج هذا الفرض أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي درجة العفو في السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين ولصالح منخفضي العفو. ويفسر الباحث نتيجة هذا الفرض أن المراهقين منخفضي درجة العفو يمتازون بخشونة التعامل مع الآخرين وهم في الوقت ذاته لا يلتزمون بقيم ومبادئ التنشئة التربوية والاجتماعية السليمة ولا يتبع المراهقون منخفضو

العفو قول الله تعإلى " والكاظمين الغيظ والعافين عن الناس والله يحب المحسنين"(آل عمران، ١٣٤).

إن توجيه المراهق إلى كظم الغيظ والعفو عن الناس هي من توجيهات الدين الحنيف وقيم التنشئة الاجتماعية في المجتمع السعودي، ومن المبادئ الأساسية التي تعمل المناهج الإسلامية في المدارس على ترسيخها لدى عقول المراهقين، إلا إن عدم تأثير مثل هذه المبادئ لدى بعض المراهقين قد يعود إلى ضعف معالجة المعلومات المرتبطة بهذه القيم والمبادئ، ولم يجد الباحث – في حدود علمه دراسات سابقة تؤيد أو تعارض وجهة النظر في تفسير وجهة النظر هذه.

والمراهق الذي يتصف بالعفو يتخذ من الرسول الكريم ﷺ نموذجاً يقتدي به، ومن أمثلة عفوه وتسامحه ﷺ لما فتح النبي – ﷺ– مكة سنة ثمان من الهجرة قال لقريش: «ما ترون أني فاعل بكم؟». قالوا: خيراً، أخ كريم وابن اخ كريم، فقال: «اذهبوا فأنتم الطلقاء، أقول لكم ما قاله أخي يوسف لإخوته: لا تثريب عليكم». فلم يتعرض لأحد من أهلها في النفس أو المال بأذى، فضرب بذلك – عليه الصلاة والسلام – المثل الأعلى في العفو عند المقدرة، وذلك قمة الصفح والسماحة في وقت كان يستطيع أن ينتقم منهم مقابل ما لاقاه منهم من أذى ومقاتلة وعدوان.

يقول الله تعإلى: (يَا أَيهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّ مِنْ أَزْوَاجِكُمْ وَأَوْلَادِكُمْ عَدُوًّا لَكُمْ فَاحْذَرُوهُمْ وَإِنْ تَعْفُوا وَتَصْفَحُوا وَتَغْفِرُوا فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ) التغابن: ١٤

ويرى الباحث من ملاحظاته الشخصية خلال اختلاطه بالمراهقين وأسرهم بأن المراهقين الذين يتصفون بالعفو والتسامح مع الآخرين تلقوا تربية أسرية وجهتم لهذا السلوك، ووجدوا نماذج من تلك الأسر يقتدون بها في حياتهم من العفو والتسامح والعطف على الآخرين. أما من يتصفون بعدم العفو فإنهم لم يتلقوا تلك التوجيهات من أسرهم، وتربوا على الانتقام وعدم الصفح.

٤-٢-٧ مناقشة نتائج الفرض السابع:

نص الفرض السابع على" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي مستوى العزو الخارجي للسلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين "

يعرف العزو الخارجي بأنه عزو المراهق لعدوانه على الآخرين باعتبار إنهم السبب في تصرفاته العدوانية وان نواياهم سيئة تجاهه وأنهم يستحقون عدوانه.

بينت نتائج هذا الفرض عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي درجة العزو الخارجي، ويفسر الباحث ذلك على أساس العمليات المعرفية، فالمراهقون ذوو الدرجة المرتفعة يعزون سلوكهم العدواني إلى عوامل خارجية مثل الدفاع عن النفس أو الثأر للذات أو الشعور بالظلم. أما ذوو الدرجة المنخفضة فإنهم لا يفعلون ذلك. وفى جميع الأحوال فان عدم وجود فروق بين المراهقين في العزوالخارجى مردة إلى عدم تأثير هذه العملية المعرفية في السلوك العدواني.

٤-٢-٨ مناقشة نتائج الفرض الثامن:

نص الفرض الثامن على " تؤيد البيانات الفعلية صحة النموذج الذي اقترحه الباحث للعلاقة بين متغيرات الدراسة، ومدى علاقتها بالسلوك العدواني "

نتوقع من هذا الفرض التوصل إلى علاقات بين متغيرات الدراسة في النموذج.

بينت نتائج هذا الفرض ما يلي:

فمن خلال السلوك العدواني الموقفي توصلنا للعلاقات والتأثيرات التالية بين متغيرات الدراسة:

١. الإعراض يؤثر في (النظرة العدوانية، تبرير العنف، كظم الغيظ، العفو، السلوك العدواني).

كانت فكرة الباحث من البداية أن الإعراض هو الأساس في كون الإنسان عدوانياً أو غير عدواني، فإذا تتبعنا متغير الإعراض في هذا النموذج، سنجد أن نتائج المعادلة البنائية تؤيد تلك الفكرة، فقد اتضح أن الإعراض يؤثر في جميع متغيرات النموذج تأثيراً مباشراً، عدا متغيري مفهوم الذات، والعزوالخرجي. هذا بالإضافة إلى أنه مؤثر مباشر بالسلوك العدواني بالإضافة إلى تأثيره بالسلوك العدواني من خلال تفاعله مع العفو وتبرير العنف، فيصبح العفو وتبرير العنف متغيرات وسيطة بين الإعراض والسلوك العدواني.

فالشخص المعرض يترفع عن الصغائر، وبالتالي فإنه لا يبرر العنف، كما لا يترك نفسه للغيظ هذا بالإضافة إلى أنه يعفو عن أخطاء الآخرين. الأمر الذي يجعله أقل عدوانية. وبالعكس الشخص

الذي لا يعرض عن الصغائر أو يترفع عنها نجده سريع الغيظ والغضب ولا يعفو، ويبرر العنف على الآخرين، ونظرته عدوانية للآخرين. وكل ذلك يؤثر على زيادة سلوكه العدواني.

ولكن لماذا لم يؤثر الإعراض في مفهوم الذات، يبدو أنهما مكونان مستقلان أصيلان في السلوك العدواني، يؤثران في العمليات المعرفية الإنسانية على السلوك العدواني دون أن يتبادلا التأثير فيما بينهما.

٢. مفهوم تقدير الذات يؤثر في العزو الخارجي (الإسناد).

كان التصور النظري للباحث أن مفهوم الذات هو متغير وسيط بين الإعراض والسلوك العدواني، لكن النتائج بينت أنه متغير مستقل شأنه شأن الإعراض وأن له تأثيره المباشر على العزو الخارجي، فالعزو الخارجي في هذا النموذج اتضح أنه يتأثر في مفهوم الذات والنظرة العدوانية.

لقد ثبت من نتائج الفرض السابع أن ارتفاع الدرجة في مقياس العزو الخارجي للسلوك العدواني، أو انفاضها لم توجد فروق بين المجموعتين المرتفعة والمنخفضة في درجة على مقياس السلوك العدواني. فإذا نظرنا إلى النموذج سنجد أن العزو الخارجي يتأثر بمفهوم الإنسان عن ذاته، وبنظرته العدوانية للآخرين، في هذه الحالة وجدنا تأثيراً على السلوك العدواني، وكذلك تأثيراُ على درجة العفو.

إذاً فالشخص الذي يعزو العدوان للآخرين لا يصبح عدوانياً إلا إذا ارتبط بمفهومه عن ذاته باعتباره واثقاً من نفسه وواثقٌ من قدرته على العدوان، فإذا لم تكن لديه هذه القدرة فلن يصدر عنه سلوك عدواني.

ويؤيد ذلك التفسير ما نراه بالواقع بأن بعض المراهقين يكون لديه عزو خارجي للعدوان إلا أنه لا يقوم بالسلوك العدواني، نظراً لانفاض ثقته بنفسه، أو لشعوره بالضعف إزاء الشخص المستهدف بالعدوان.

٣. النظرة العدوانية تؤثر في (العزو الخارجي، تبرير العنف، العفو، السلوك العدواني)، ويتأثر في (الإعراض).

تتأثر النظرة العدوانية بالإعراض، وتؤثر بدورها في السلوك العدواني بطريقة مباشرة، وبطريقة غير مباشرة من خلال تأثيرها في تبرير العنف الذي يؤثر بدوره في السلوك العدواني، وكذلك تؤثر في العفو، الذي يؤثر أيضاً بالسلوك العدواني.

فالشخص ذو النظرة العدوانية المرتفعة، سينظر إلى سلوكه بأنه طبيعي في المجتمع، وسوف يستخدم العزوالخارجي، وتبرير العنف، ولا يعرض عن الآخرين، مما يزيد لديه السلوك العدوانيين وعلى عكس ذلك الشخص ذو النظرة العدوانية المنخفضة، سوف يعرض عن الآخرين، ويعفو، ويحسن الظن، ويكون مسالم غير عدواني.

العزو يؤثر في (العفو، السلوك العدواني)، ويتأثر في (مفهوم الذات، النظرة العدوانية).

العزوالخارجي يؤثر بدوره في كلٍ من العفو والسلوك العدواني، كما أنه يؤثر بشكل غير مباشر في العدوان من خلال متغير وسيط هو العفو.

تبرير العنف يؤثر في (السلوك العدواني)، ويتأثر في (الإعراض، النظرة العدوانية).

يتأثر تبرير العنف بمؤثرين هما الإعراض، والنظرة العدوانية، كما يؤثر في السلوك العدواني بشكل مباشر.

إن الشخص الذي يحصل على درجة مرتفعة في مقياس تبرير العنف لن يعرض عن الآخرين، وليه نظرة عدوانية، مما يجعل سلوكه عدوانياً. أما الشخص الذي يحصل على درجة منخفضة فإنه سوف يعرض عن الآخرين، ولا يكون لديه نظرة عدوانية ضد الآخرين، ينتج عن ذلك سلوك غير عدواني.

كظم الغيظ يؤثر في (العفو، السلوك العدواني)، ويتأثر في (الإعراض).

يعتبر كظم الغيظ مؤثراً في السلوك العدواني سواءاً بطريقة مباشرة أو غير مباشرة من خلال تفاعله مع متغيري تبرير العنف، والعفو. فهو يؤثر في كلا المتغيرين، وكلاهما يؤثر في السلوك العدواني. ويتأثر كظم الغيظ من جهة أخرى بالعفو.

إن الشخص الذي يحصل على درجة منخفضة في كظم الغيظ سوف يسيطر عليه الغيظ والغضب ويظهر السلوك العدواني على تصرفاته مع الآخرين، وعكسه الشخص الذي يحصل على رجة مرتفعة في كظم الغيظ، سيكون شخص مسالم غير عدواني.

العفو يؤثر في (السلوك العدواني)، ويتأثر في (الإعراض، النظرة العدوانية، العزوالخارجي، كظم الغيظ).

العفو يعتبر متغيراً وسيطاُ في تأثيره على السلوك العدواني، حيث اتضح أنه يتأثر بكل من العزو الخارجي، والنظرة العدوانية، وكظم الغيظ، والإعراض، ويؤثر هو بدوره في السلوك العدواني.

الشخص الذي يحصل على درجات مرتفعة في مقياس العفو يكون لديه نظرة غير عدوانية ومتسامح مع الآخرين ومحسن للظن، ويظهر تصرفات غير عدوانية فهو شخص مسالم في تصرفاته. أما الشخص الذي يحصل على درجة منخفضة فإنه عكس ذلك ويظهر العدوان في تصرفاته.

الفصل الخامس

ملخص الدراسة والتوصيات والبحوث المقترحة

الفصل الخامس

ملخص الدراسة والتوصيات والبحوث المقترحة

٥-١: ملخص الدراسة:

- **عنوان الدراسة:** نموذج تفسيري للسلوك العدواني في ضوء نظرية معالجة المعلومات الاجتماعية "دراسة على طلاب المرحلة المتوسطة السعوديين".

- **هدفت الدراسة إلى:** بناء نموذج يمكن من خلاله تفسير السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين.

- **مجتمع وعينة الدراسة:** مجتمع الدراسة هو طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، وع التطبيق على عينة ع اختيارها بطريقة عشوائية طبقية وبلغ عددها النهائي(٥٠١) طالباً.

- **نتائج الدراسة:**

أ- "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي الإعراض في السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين لصالح مخفضي الإعراض".

ب- " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي النظرة العدوانية في السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين لصالح مرتفعي النظرة العدوانية"

ت- "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي مستوى تقدير الذات في السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين لصالح منخفضي تقدير الذات"

ث- " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي مستوى كظم الغيظ في السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين لصالح منخفضي كظم الغيظ"

ج- " توجد فروق ذات دلالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي مستوى تبرير العنف في السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين لصالح مرتفعي تبرير العنف"

ح- "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي مستوى العفو في السلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين لصالح منخفضي العفو".

خ- " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي مستوى العزوالخارجي للسلوك العدواني لدى المراهقين السعوديين "

د- أيدت البيانات الفعلية صحة النموذج الذي اقترحه الباحث للعلاقة بين متغيرات الدراسة، ومدى علاقتها بالسلوك العدواني ".

٥-٢: التوصيات:

استناداً لما توصلت له من نتائج، يُقدم الباحث التوصيات التالية:

١. تطوير المناهج الدراسية بحيث تتضمن:

أ- معنى السلوك التعاونى والتآخى مع الأقران، وما تحض علية التنشئة الاسلامية السليمة.

ب- التركيز فى التربية والتعليم على مفاهيم وممارسات كظم الغيظ والعفو والاحسان والاعراض وكلها توجيهات قرآنية سامية ، ومفيدة فى العلاقات الاجتماعية الهادفة والبعيدة عن البغضاء والمشاحنات.

ت- اعداد ونشر القصص الهادفة التي ترفع من شأن الحكمة، وتقرن البطولة بالسلوك غير العدوانى، وتقرن العدوان بالنهايات غير المناسبة.

ث- إعداد برامج تربوية إرشادية موجهه للأسر، في كيفية التعامل مع المراهق والتعرف على طبيعة المرحلة، والطرق المناسبة للتعامل مع السلوكيات غير المناسبة، وغرس السلوك المسالم لدى الأبناء.

٢. الاهتمام بإعداد المعلمين على كيفية ضبط وتوجيه العدوان عند طلابه الى انشطة مفيدة من خلال المناهج المقدمة لهم.

٣. إعداد الدورات التربوية للمعلمين على رأس العمل، في كيفية التعامل مع المراهق والتعرف على طبيعة المرحلة، والطرق المناسبة للتعامل مع السلوكيات غير المناسبة، وغرس السلوك المسالم لدى للطلاب.

٤. إعداد البرامج التربوية الإنمائية، والوقائية، والعلاجية للطلاب في المدارس لتعليمهم ولتدريبهم على حسن التصرف في المواقف التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية، وطرق التعامل مع الآخرين.

٥. إعداد دورات تربوية للطلاب الذين يقومون بالسلوك العدواني، يتعرفون من خلالها على السلوكيات المناسبة، والتعرف على مضار السلوك العدواني على أنفسهم وعلى الآخرين.

٦. توجيه الطلاب لتفريغ انفعالاتهم، وسلوكياتهم العدوانية من خلال الأنشطة الرياضة واللامنهجية.

٧. توجيه المراهقين لتنظيم الوقت، وحسن استثماره وملأ وقت الفراغ لديهم في برامج وأنشطة تعود عليهم بالنفع وتبعد عنهم الملل.

٨. إجراء الحوارات الهادفة مع الطلاب الذي يظهر لديهم السلوك العدواني، ويتضمن تقبلهم، ووصف لشعورهم أثناء المشكلات التي يقومون بها، وكذلك الأسباب التي أدت لهذا السلوك، والطرق البديلة المناسبة للحل في المستقبل.

٩. التركيز على السلوكيات الإيجابية من قبل المدرسة والأسرة ومن ثم تشجيعها وتعزيزها، بتقديم الدعم المعنوي والمادي ليهتم المراهق بها، ويبتعد عن السلوك العدواني.

١٠. ابتعاد الآباء عن التراعات الزوجية، وخاصة أمام الأبناء، وإيجاد جو أسري يسوده التعاون والمحبة والتسامح والتعاطف.

٥-٣: الدراسات المقترحة:

١. إجراء دراسة على الفروق بين المدمنين وغير المدمنين فى اسلوب معالجة المعلومات الاجتماعية الاسناد والعفو والاعراض..

٢. إجراء دراسة على الفروق بين مرتكلا حوادث المرور وغيرالمرتكبين فى اسلوب معالجة المعلومات الاجتماعية.

٣. إجراء دراسة على الفروق بين الجانحين وغير الجانحين فى اسلوب معالجة المعلومات الاجتماعية .

٤. المقارنة بين اسلوبى القياس الموقفى المصور، والقياس باسلوب التقرير الذاتى لظواهر العدوان والتعصب الكروى.

قائمة المراجع العربية والأجنبية

١. المراجع العربية

ابراهيم، عبدالله، و عبدالحميد، محمد(١٩٩٤). العدوانية وعلاقتها بموضع الضبط وتقدير الذات. مجلة علم النفس، العدد٣٠، السنة ٨ .

أبو السميد، زاهية (١٩٩٢). أثر مستوى التحصيل الدراسي والعمر والجنس على العزو السببي للنجاح والفشل لدى طلاب وطالبات الصفين السادس والتاسع الأساسيين. رسالة ما جستير غير منشورة: الجامعة الأردنية.

أبو حطب، فؤاد، صادق، آمال (١٩٩٥). نمو الانسان من مرحلة الجنين إلى المسنين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو عباة، صالح عبدالله، وعبدالله، معتز سيد (١٩٩٥). أبعاد السلوك العدواني: دراسة عاملية مقارنة. مجلة دراسات نفسية. العدد الثالث عشر.

أبو غزالة، سميرة (١٩٩٢). تعديل أكثر المشكلات السلوكية شيوعاً لدى اطفال المدرسة الابتدائية باستخدام برنامج إرشادي في اللعب. ماجستير غير منشورة: جامعة القاهرة.

إسماعيل، أحمد السيد (١٩٩٣). مشكلات الطفل السلوكية وأساليب معاملة الوالدين. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

الجزائري، أبو بكر جابر(١٣٩٦هـ). منهاج المسلم ط٨. بيروت: دار الفكر

حسين، محيي الدين (٢٠٠٠). التنشئة الأسرية والأبناء الصغار. القاهرة: الهيئة المصرية للكتاب.

الزراد، فيصل محمد خير (١٩٩٧). مشكلات المراهقة والشباب. الرياض: دار النفائس.

زهران، حامد عبد السلام (١٩٩٩). علم نفس النمو، الطفولة والمراهقة. القاهرة: عالم الكتب.

سعدالدين، إيمان عبدالمؤمن(١٤٢٦هـ). الأخلاق في الاسلام. الرياض:مكتبة الرشد.

السيد، فؤاد البهي (١٩٨٠). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: دار الفكر العربي.

السيد، فؤاد البهي (١٩٩٨). الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة. القاهرة: دار الفكر العربي.

سلامة، ممدوحة محمد(١٩٨٤). أساليب التنشئة وعلاقتهابالمشكلات النفسية في مرحلة الطفولة المتوسطة. رسالة دكتوراةغير منشورة. جامعة عين جس .

الشربيني، زكريا (١٩٩٤). المشكلات النفسية عند الاطفال. القاهرة: دار الفكر العربي.

الشناوي، محمد محروس (ب ت). نظريات الارشاد والعلاج النفسي. القاهرة: مكتبة غريب.

صوان، نجوى (١٩٨٧). دراسة عاملية للسلوك العدواني في مرحلة الطفولة المتأخرة. دكتوراة غير منشورة. كلية التربية، جامعة الزقازيق.

الضيدان، الحميدي محمد ضيدان (١٤٢٤). تقدير الذات وعلاقت بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. ماجستير غير منشورة: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

عبد الفتاح، محمد سمير(١٩٩٩). نظريات العدوان في الطب النفسي ـعلم النفسـالتحليل النفسي: بحث غير منشور.

العتوم، عدنان يوسف (١٤٢٥). علم النفس المعرفي. الأردن: دار المسيرة.

العرفج، حنان أحمد عبدالرحمن(١٤٢١). فعالية التدريب على الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني لدى عينة من التلميذات في الصفين الخامس والسادس الابتدائي. ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة الملك سعود.

العماني، بندري فهد (١٩٩٧). المشكلات السلوكية الشائعة لدى عينة من تلاميذ الصفين الخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. ماجستير غير منشورة. كلية التربية: جامعة الملك سعود.

العتري، فلاح محروت (٢٠٠١). علم النفس الاجتماعي. الرياض: التقنية للأوفست.

الغزالي، محمد (١٤٠٨هـ). خلق المسلم. دار الكتب الإسلامية.

الفسفوس، عدنان أحمد (٢٠٠٦)، الدليل الإرشادي لمواجهة السلوك العدواني لدى طلبة المدارس. المكتبة الالكترونية لأطفال الخليج: http://www. gulfkids. com

الفيروز ابادي، مجدالدين محمد بن يعقوب (ب ت). القاموس المحيط. بيروت: دار الفكر

قسم التوجيه والإرشاد بإدارة التربية والتعليم بالرياض (١٤٢٥). حصر ودراسة لبعض المشكلات السلوكية على عينة من المدارس في مدينة الرياض.

قطب، سيد (١٣٩٧هـ). في ظلال القرآن ط٥. مصر: دار الشروق .

الكامل، حسنين، والسيد، سليمان (١٩٩٠). السلوك العدواني وإدراك الأبناء للاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية. دراسة تنبؤية. الجمعية المصرية للدراسات النفسية: الجزء الثاني.

لندزي، هول (١٩٦٩). نظريات الشخصية. ترجمة احمد فرج وآخرون. القاهرة: الهيئة المصرية للتأليف والنشر.

مرسي، كمال إبراهيم (١٩٨٤). سيكولوجية العدوان. مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد الثالث عشر العدد الثاني ص ص ٤٥-٦٤.

منصور، طلعت (٢٠٠٤). التعامل مع مشكلات الصحة النفسية للتلاميذ. . الكويت:الجامعة العربية المفتوحة

منصور، محمد جميل محمد يوسف (١٩٨٤). قراءات في مشكلات الطفولة. جدة: الكتاب الجامعي.

النغيمشي، عبدالعزيز محمد (١٤٢٢). الانفعالات التشخيص والعلاج من منظور اسلامي. الرياض: دار الهدي النبوي.

النغيمشي، عبدالعزيز محمد (١٤٢٢). المراهقون: دراسة نفسية إسلامية للآباء والمعلمين والدعاة. الرياض: دار المسلم للنشر والتوزيع.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thoughts and actions: A Social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1973). ***Aggression: A social learning analysis***. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bowlby, J. (1973). ***Attachment and loss***, Vol.II: Separation: Anxiety and anger. New York: Basic Books.

Bradshaw, C. (2004). ***Social- cognitive mediators of the link between social environmental risk factors and aggression in adolescence***. USA:US Department of justice. http//www. ncjrs. gov. downloaded 29-12-2008

Burks, V. S., Laird, R. D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1999). ***Knowledge structures, social information processing, and children's aggressive behavior***. *SocialDevelopment, 8*(2), 220-236.

Chi's,(1977),http://home.cc.umanitoba.ca/~md)ee/Teachin.g/ch5.htm

Dodge, K. A., & Rabiner, D. L. (2004). Returning to roots: On social information processing and moral development. *Child Development, 75*(4), 1003-1008.

Dodge, K. A.; Pettit, G. S.; McClaskey, C. L.; & Brown, M. (1986). Social competence in children. In *Monographs of the Society for Research in Child Development* (Vol. 51).

Dodge, K. A.; Laird, R.; Lochman, J. E.; & Zelli, A. (2002). Multidimensional latent-construct analysis of children's social information processing patterns: Correlations with aggressive behavior problems. ***Psychological Assessment, 14***(1), 60-73.

Dodge, K. A.; Lansford, J. E.; Burks, V. S.; Bates, J. E.; Pettit, G. S.; Fontaine, R.; et al. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. ***Child Development, 74***(2), 374-393.

Dodge, K. A. , Pettit, G. S. , Bates, J. E. , & Valente, E. (1995). Social information-processing patterns partially mediate the effect of early physical abuse on later conduct problems. ***Journal of Abnormal Psychology, 104***(4), 632-643.

Ellis, S. (1999). Adolesents perceptions of self-esteem: A Newzaland Study. *International Journal ofAdolescence and Youth. Volume7*, pp. 349-359.

Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). ***Social cognition***. New York: Random House.

Garbarino, J. (2001). An ecological perspective on the effects of violence on children. ***Journal of Community Psychology, 29(3)***, 361-378.

Gagne, R. M., & Medsker, K. L. (1996). ***The Conditions of Learning Training Applications***. Florida: HarcourtBrace&Company

httpV/chd.gse.gmu.edi^inirnersion/knowledgebase/strategies/cognitivism/informationprocessingmodel.htm

Gvedler, Margaret E. (1992) ***Learning and instruction: theory intopractice***, 2th ed, new York, N.Y. Macmillan publishing company.

Kunda, Z. (1999). ***Social cognition: Making sense of people***. Boston, MA: MIT Press.

Laird, R. D.; Jordan, K. Y.; Dodge, K. A.; Pettit, G. S.; & Bates, J. E. (2001). Peer rejection in childhood, involvement with antisocial peers in early adolescence, and the development of externalizing behavior problems. ***Development and Psychopathology, 13(2)***, 337-354.

Lee, M. S. (1995). The Relationship between parental behaviors and children's Self-esteem (Family Cohesion)"

PHD. The University of Nebraska Lincoln (0138). PG:120.

Lynch, M.; & Cicchetti, D. (1998). An ecological-transactional analysis of children and contexts: The longitudinal interplay among child maltreatment, community violence, and children's symptomatology. ***Development and Psychopathology***, ***10***(2), 235-257

Margolin, G.; & Gordis, A. B. (2000). The effects of family and community violence on children. ***Annual Review of Psychology***, ***51***, 445-479.

Miller, G.A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. ***Psychological Review***, ***63***, 81-97. [Available at http://tip.psychology.org/miller.html] http://www.well.com/user/smalin/miller.html

Cicchetti, D., & Toth, S. L. (1995). A developmental psychopathology perspective on child abuse and neglect. ***Journal of the American Academy of Adolescent Psychiatry***, ***34***(5),541-565.

Roberts, P. L. (1997). Threat to self-esteem : a mediating variable in student aggression. UMI company, United states code.

Santrock, J. W. (2002). ***Life-span development***, 8th ed, TheMcGraw -Hill Higher Education Companies, . www.mhhe.comInc.

Shaffer, D. R. (1999). ***Developmental psychology: Childhood and adolescence***, 5th ed, Cole Publishing Company, Includes bibliographical references and indexes. ISBN 0-534-35592-7

Solomon. C.; & Francoise, S. (1999). Effects of parental verbal aggression children's Self-esteem and school marks. ***Child Abuse & Neglect. vol. 23***. no4. pp339-351.

Stromquist. V. J. (1995). Effects of children's accessible constructs on impression formation and recall of social information (Aggression). ***The Journal of Dissertation abstracts international***.

ملاحق الدراسة

الملحق رقم (١)

أسماء المحكمين

أسماء المحكمين

م	الاسم	الجامعة
١	أ. د / عبدالحميد صفوت إبراهيم	جامعة الإمام
٢	أ. د/ جبر محمد جبر	جامعة الإمام
٣	أ. د /محمد أحمد شلبي	جامعة الإمام
٤	د / السيد البدوي	جامعة الإمام
٥	د/ فرحان سالم العتزي	جامعة حائل
٦	د/ يسري جودة أبوالعينين	جامعة حائل
٧	د/ محمد ابراهيم الأنور	جامعة حائل
٨	د/ أيمن صبري حجازي	جامعة حائل
٩	د/ عماد شحرور التيت	جامعة دار العلوم

الملحق رقم (٢)

مقياس المشاهد

بسم الله الرحمن الرحيم

الاســـــــم (اختياري).....

المدرســـــــــــــة:.....

الصـــــــــــــــف:.....

عزيزي الطالب. . . . . ,,,

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

بعد مشاهدتك للمشاهد التي سوف تعرض عليك، يرجى اختيار التصرف الذي تراه مناســـب، من خلال الخيارات أدناه.

علماً بأنه لا يوجد إجابة صحيحة أو خاطئة، لذا عليك اختيار ما تراه أنت مناسباً.

ولك جزيل الشكر

الباحث

مضحي بن ساير المصلوخي

alsayeer@hotmail.com

المشهد الأول: (**مراهق يسرق أدوات زميله**)

م	العبارة	موافق جداً	موافق	غير متأكد	معارض	معرض جداً
١	أقوم بضربه					
٢	أشتم هذا الشخص وأتلفظ عليه					
٣	أستعيذ بالله من الشيطان الرجيم وأسكت وأتركه					
٤	أنظر لهذا الشخص بأنه جاهل فلا أدخل معه في مشاكل					
٥	أعفو عن هذا الشخص من مبدأ العفو					
٦	هذا الشخص يقصد توجيه العدوان للآخرين					
٧	الشخص المعتدى عليه يستحق ما يقع عليه من عدوان					
٨	أفضل طريقة للتعامل مع الآخرين هو الاعتداء عليهم					

المشهد الثاني: (**مراهق يسقط على زملائه بطابور المقصف**)

م	العبارة	موافق جداً	موافق	غير متأكد	معارض	معرض جداً
١	أقوم بضربه					
٢	أشتم هذا الشخص وأتلفظ عليه					
٣	أستعيذ بالله من الشيطان الرجيم وأسكت وأتركه					
٤	أنظر لهذا الشخص بأنه جاهل فلا أدخل معه في مشاكل					
٥	أعفو عن هذا الشخص من مبدأ العفو					
٦	هذا الشخص يقصد توجيه العدوان للآخرين					
٧	الشخص المعتدى عليه يستحق ما يقع عليه من عدوان					
٨	أفضل طريقة للتعامل مع الآخرين هو الاعتداء عليهم					

المشهد الثالث: (**مراهق يضرب زميله**)

م	العبارة	موافق جداً	موافق	غير متأكد	معارض	معرض جداً
١	أقوم بضربه					
٢	أشتم هذا الشخص وأتلفظ عليه					
٣	أستعيذ بالله من الشيطان الرجيم وأسكت وأتركه					
٤	أنظر لهذا الشخص بأنه جاهل فلا أدخل معه في مشاكل					
٥	أعفو عن هذا الشخص من مبدأ العفو					
٦	هذا الشخص يقصد توجيه العدوان للآخرين					
٧	الشخص المعتدى عليه يستحق ما يقع عليه من عدوان					
٨	أفضل طريقة للتعامل مع الآخرين هو الاعتداء عليهم					

المشهد الرابع: (**مراهقين يستهزئون في زميلهم**)

م	العبارة	موافق جداً	موافق	غير متأكد	معارض	معرض جداً
١	أقوم بضربه					
٢	أشتم هذا الشخص وأتلفظ عليه					
٣	أستعيذ بالله من الشيطان الرجيم وأسكت وأتركه					
٤	أنظر لهذا الشخص بأنه جاهل فلا أدخل معه في مشاكل					
٥	أعفو عن هذا الشخص من مبدأ العفو					
٦	هذا الشخص يقصد توجيه العدوان للآخرين					
٧	الشخص المعتدى عليه يستحق ما يقع عليه من عدوان					
٨	أفضل طريقة للتعامل مع الآخرين هو الاعتداء عليهم					

المشهد الخامس: (**مراهق يوشي بزميله عند المعلم**)

م	العبارة	موافق جداً	موافق	غير متأكد	معارض	معرض جداً
١	أقوم بضربه					
٢	أشتم هذا الشخص وأتلفظ عليه					
٣	أستعيذ بالله من الشيطان الرجيم وأسكت وأتركه					
٤	أنظر لهذا الشخص بأنه جاهل فلا أدخل معه في مشاكل					
٥	أعفو عن هذا الشخص من مبدأ العفو					
٦	هذا الشخص يقصد توجيه العدوان للآخرين					
٧	الشخص المعتدى عليه يستحق ما يقع عليه من عدوان					
٨	أفضل طريقة للتعامل مع الآخرين هو الاعتداء عليهم					

المشهد السادس: (**مراهق يطرق الباب بقوة على زميله داخل دورة المياه**)

م	العبارة	موافق جداً	موافق	غير متأكد	معارض	معرض جداً
١	أقوم بضربه					
٢	أشتم هذا الشخص وأتلفظ عليه					
٣	أستعيذ بالله من الشيطان الرجيم وأسكت وأتركه					
٤	أنظر لهذا الشخص بأنه جاهل فلا أدخل معه في مشاكل					
٥	أعفو عن هذا الشخص من مبدأ العفو					
٦	هذا الشخص يقصد توجيه العدوان للآخرين					
٧	الشخص المعتدى عليه يستحق ما يقع عليه من عدوان					
٨	أفضل طريقة للتعامل مع الآخرين هو الاعتداء عليهم					

المشهد السابع: (**مراهق يمزق كتاب زميله**)

م	العبارة	موافق جداً	موافق	غير متأكد	معارض	معرض جداً
١	أقوم بضربه					
٢	أشتم هذا الشخص وأتلفظ عليه					
٣	أستعيذ بالله من الشيطان الرجيم وأسكت وأتركه					
٤	أنظر لهذا الشخص بأنه جاهل فلا أدخل معه في مشاكل					
٥	أعفو عن هذا الشخص من مبدأ العفو					
٦	هذا الشخص يقصد توجيه العدوان للآخرين					
٧	الشخص المعتدى عليه يستحق ما يقع عليه من عدوان					
٨	أفضل طريقة للتعامل مع الآخرين هو الاعتداء عليهم					

المشهد الثامن: (**طالب يوقع زميله**)

م	العبارة	موافق جداً	موافق	غير متأكد	معارض	معرض جداً
١	أقوم بضربه					
٢	أشتم هذا الشخص وأتلفظ عليه					
٣	أستعيذ بالله من الشيطان الرجيم وأسكت وأتركه					
٤	أنظر لهذا الشخص بأنه جاهل فلا أدخل معه في مشاكل					
٥	أعفو عن هذا الشخص من مبدأ العفو					
٦	هذا الشخص يقصد توجيه العدوان للآخرين					
٧	الشخص المعتدى عليه يستحق ما يقع عليه من عدوان					
٨	أفضل طريقة للتعامل مع الآخرين هو الاعتداء عليهم					

الملحق رقم (٣)

مقياس السلوك العدواني

إلى أي مدى تنطق كل عبارة على سلوكك:ضع علامة (✓) في المكان المناسب:

م	العبـــــــارة	تنطبق تماماً	تنطبق غالباً	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق نادراً	لا تنطبق
١	أشعر أحياناً بأن الغيرة تقتلني.					
٢	أشعر أحياناً أنني أعامل الآخرين معاملة قاسية.					
٣	أشترك في العراك(المضاربات) أكثر من الأشخاص الآخرين.					
٤	أعتقد أنه لا يوجد مبرر مقنع لكي أضرب شخصاً آخر.					
٥	عندما أختلف مع أصدقائي فإنني أخبرهم بذلك صراحة.					
٦	يصعب عليَّ الدخول في نقاش مع الأشخاص الذين يختلفون معي في الرأي.					
٧	يمكن أن أسب الأشخاص الآخرين دون سبب معقول.					
٨	أنفجر في الغضب بسرعة وأرضى بسرعة أيضاً.					
٩	يبدو الانزعاج عليَّ بوضوح عندما (أحبط) في شيء ما.					
١٠	أجد لديَّ رغبة قوية لضرب شخص بين الحين والآخر.					
١١	أحاول اقتناص أي فرصة متاحة من أمام الأشخاص الآخرين.					
١٢	أشك في الأشخاص الغرباء الذين يظهرون لطفاً زائداً.					
١٣	غالباً ما أجد نفسي مختلفاً مع الأشخاص الآخرين حول أمر ما.					
١٤	أشعر أحياناً كأنني قنبلة على وشك الانفجار.					
١٥	يرى أصدقائي أنني شخص مثير للجدل والخلاف.					
١٦	أغضب كثيراً عندما يعبث أحد بالأشياء التي تخصني.					
١٧	إذا غضبت فإنني ربما أضرب شخصاً آخر.					
١٨	عندما يُظهر الأشخاص الآخرون لطفاً واضحاً أشك في نواياهم.					
١٩	أنا شخص هادي الطبع.					
٢٠	عندما يزعجني الأشخاص الآخرون فإنني أخبرهم برأيي فيهم بصراحة.					
٢١	ألجأ إلى العنف لحفظ حقوقي إذا تطلب الأمر ذلك.					
٢٢	أعلم أن أصدقائي يتحدثون عني في غيبتي.					
٢٣	عندما يشتد غضبي فأنني أحطم الأشياء الموجودة حولي.					
٢٤	إذا ضربني شخص ما فلابد أن أضربه.					
٢٥	يعتقد بعض أصدقائي أنني شخص متهور.					
٢٦	يزعجني الأشخاص الآخرون حتى يصل الأمر إلى حد الشجار.					
٢٧	أشعر أحياناً أن الأشخاص الآخرين يضحكون علي في غيبتي.					
٢٨	أخرج أحياناً عن هدوئي بدون سبب معقول.					
٢٩	سبق لي أن هددت الأشخاص الآخرين الذين أعرفهم.					
٣٠	لا أستطع التحكم في انفعالاتي.					

الملحق رقم (٤)

مقياس تقدير الذات

مقياس تقدير الذات

إلى أي مدى توافق على كل عبارة من العبارات التاليةضع علامة (✓) في المكان المناسب:

م	العبـــــــارة	أعارض بشدة	أعارض	أوافق	أوافق بشدة
١	أشعر بفخر واعتزاز والداي بي.				
٢	لا أحد يهتم بي في البيت.				
٣	يعتقد والدي بأني شخص يعتمد عليه.				
٤	أشعر دائماً أنه لو استطاع والداي لاستبدلوني بولد آخر.				
٥	يحاول والداي أن يفهماني.				
٦	يتوقع والدي مني الكثير من الخير.				
٧	أشعر بأنني شخص مهم في اسرتي.				
٨	أحس بأنني شخص غير مرغوب فيه في البيت.				
٩	يعتقد والداي بأنني سأكون شخصاً ناجحاً في المستقبل.				
١٠	أتمنى في بعض الأحيان لو كنت ولداً لأسرة أخرى.				
١١	ينتظرالمعلمون مني الكثيرمن الجد والاجتهاد.				
١٢	أنا جيد فيما أقوم به من واجبات مدرسية مثل الآخرين.				
١٣	أشعرأنني شخص عديم القيمة في المدرسة.				
١٤	أنا فخور بتقريري الشهري المدرسي.				
١٥	تبدوالمدرسة أكثر صعوبة لي مما هي عليه بالنسبة للطلاب الآخرين.				
١٦	أشعر أن المعلمين سعداء بما أقوم به من واجبات مدرسية.				
١٧	أشعر أن معظم المعلمين لا يفهمونني.				
١٨	أنا شخص مهم في الفصل.				
١٩	يبدو أنني مهما بذلت من الجهد فإني لا أحصل على الدرجات التي أستحقها.				
٢٠	أشعر أنني محظوظ بنوعية المعلمين الذين درسوني منذ التحاقي بالمدرسة حتى الآن.				
٢١	لدي أصدقاء يعادل ماعند الأشخاص الآخرين من نفس عمري.				
٢٢	أشعر أنه ليس لي شعبية مثل بقية الأشخاص في نفس عمري.				
٢٣	بالنسبة للأنشطة التي يحب أصدقائي القيام بها أنا أفضل منهم فيها.				
٢٤	الأشخاص في نفس عمري غالباً ما يضايقونني.				
٢٥	بعض الأصحاب يعتقدون أنني مرح ومن الممتع أن أكون معهم.				
٢٦	عادةً ما أتجنب زملائي لأنني لست مثلهم.				
٢٧	أشخاص آخرون يتمنون لو كانوا مثلي.				
٢٨	أتمنى لو كنت شخصاً متميزاً حتى يكون عندي اصدقاء كثيرون.				
٢٩	لو أن أصدقائي قرروا اختيار قائداً لهم فسوف يختارونني.				
٣٠	عندما تكون هنالك مشكلة بين الأصدقاء فلست الشخص الذي يلجأون إليه للمساعدة في حلها.				

الملحق رقم (٥)

الخطابات

بسم الله الرحمن الرحيم

KINGDOM OF SAUDI ARABIA
Ministry of Higher Education
Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University
COLLEGE OF SOCIAL SCIENCES
Department Of Psychology

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالى
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس

الرقم : ٤١/٣٢٠١ التاريخ : ٢٧/ ١ /١٤٣١ هـ المشفوعات : .....

سعادة مدير ادارة التربية والتعليم بالرياض **سلمه الله**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته. أما بعد:

نفيدكم بأن الأستاذ / مضحي بن ساير حميد المصلوخي طالب الدكتوراة بقسم علم النفس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ويقوم ببحث عنوانه / بناء نموذج تفسيري للسلوك العدواني في ضوء نظرية معالجة المعلومات الاجتماعية، ويحتاج الى تطبيق بعض المقاييس على عينه من طلاب المرحلة المتوسطة.

لذا نرجوا التكرم بالموافقة على التطبيق وذلك لتسهيل عملية البحث العلمي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم معنا والله يرعاكم. والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

عميد كلية العلوم الاجتماعية

د/ فوزان بن عبدالرحمن الفوزان

الرياض ١١٤٣٢ ـ ص . ب : ٥٧٠١ ـ هاتف وفاكس رئيس القسم: ٢٥٨٥٧٢٨ ـ وكيل القسم: ٢٥٨٥٧٢٩ ـ القسم ٢٥٨٥٧٣٧
Riyadh 11432 - P.O box: 5701 - Tel & Fax Head Dept. 2585728- Deputy Dept. 2585729- Dept. 2585737
E-Mail: Psychology @ imamu.edu.sa

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
الإدارة العامة للتربية والتعليم لمنطقة الرياض
بين
إدارة التخطيط والتطوير

وزارة التربية والتعليم
MINISTRY OF EDUCATION

الرقم: ٧٣٥٥
التاريخ: ١٤٢٣/٢/١هـ
المرفقات:
الموضوع:

بشأن: تسهيل مهمة باحث

المكرم مدير مدرسة المتوسطة وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد :

بناء على تعميم معالي الوزير رقم ٥٥/٦١٠ وتاريخ ١٤١٦/٩/١٧هـ بشأن تفويض الإدارات العامة للتربية والتعليم بإصدار خطابات السماح للباحثين بإجراء البحوث والدراسات . تقدم إلينا الباحث / **مضحي بن ساير المصلوخي** (١٠٥٢٨٠٢٥٥٨) ـ طالب الدراسات العليا بكلية العلوم الاجتماعية / جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ـ بطلب إجراء دراسة بعنوان: ((**بناء نموذج تفسيري للسلوك العدواني في ضوء نظرية معالجة المعلومات الاجتماعية**)) وتتطلب الدراسة تطبيق أدوات البحث على عينة من **طلاب المدارس المتوسطة بمدينة الرياض** .

ونظراً لاكتمال الأوراق المطلوبة نأمل تسهيل مهمة الباحث ، **مع ملاحظة أن الباحث يتحمل كامل المسؤولية المتعلقة بمختلف جوانب البحث ولا يعني سماح الإدارة العامة للتربية والتعليم موافقتها بالضرورة على مشكلة البحث أو على الطرق والأساليب المستخدمة في دراستها ومعالجتها.**

والله يحفظكم ويرعاكم ""

مساعد المدير العام للشئون التعليمية

د. محمد بن عبدالعزيز السديري

شارع الجامعة - الرياض ١١١٥٨ - تليفون: ٤٧٧٢٥٢٠ - فاكس: ٤٧٦٠١٧١