وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الحاج لخضر – باتنة –

كلية العلوم الإنسانية

و العلوم الإجتماعية و العلوم الإسلامية

شعبة علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا

السلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط و أهم حاجاتهم الإرشادية

دراسة ميدانية بمدينة -باتنة-

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجيستير تخصص: توجيه و إرشاد تربوي

من إعداد الطالبة:
بارور نوال

تحت إشـراف الدكتورة:
بن علي راجية

الموسم الجامعي: 2014–2015

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ رَبَّنَا لاَ تُؤَاخِذْنَا إِنْ نَسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا رَبَّنَا وَ لاَ تَحْمِلْ عَلَيْنَا إِصْرًا كَمَا حَمَلْتَهُ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِنَا رَبَّنَا وَ لاَ تُحَمِّلْنَا مَا لاَ طَاقَةَ لَنَا بِهِ وَ اعْفُ عَنَّا وَ اغْفِرْ لَنَا وَ ارْحَمْنَا أَنْتَ مَوْلاَنَا فَانْصُرْنَا عَلَى الْقَوْمِ الْكَافِرِينَ ﴾

صدق الله العظيم .

(سورة البقرة الآية 286)

قال العلامة " ابن خلدون" عند انتهائه من كتابة المقدمة:

"وَ أَنَا مِنْ بَعْدِهَا مُوقِنٌ بِالْقُصُورِ، مُعْتَرِفٌ بِالْعَجْزِ فِي الْمَضَاءِ فِي مِثْلِ هَذَا الْقَضَاءِ، رَاغِبٌ مِنْ أَهْلِ الْبَيْضَاءِ، وَ الْمَعَارِفِ الْمُتَّسِعَةِ الْقَضَاءِ، النَّظَرَ بِعَيْنِ الاِنْتِقَادِ لاَ بِعَيْنِ الاِرْتِضَاءِ، فَالْبِضَاعَةُ بَيْنَ أَهْلِ الْعِلْمِ مُزْجَاةٍ وَ الاِعْتِرَافِ بِاللَّوْمِ مَنْجَاة، وَ الْحُسْنَى مِنْ الإِخْوَة مُرْتَجَاة، وَ اللَّهُ أَسْأَلُ أَنْ يَجْعَلَ أَعْمَالَنَا خَالِصَةً لِوَجْهِهِ الْكَرِيم، وَ هُوَ حَسْبِيَ وَ نِعْمَ الْوَكِيلِ"

الإهداء

كفاني عزا أن تكون لي ربا وكفاني فخرا أن أكون لك عبدا

إلى ..... من تحت قدمها تكمن الجنة منبع الحنان، إلى أمي الحنون.
إلى ..... من استمد منه قوتي القدوة العظيمة، إلى أبي الرحيم.
إلى ..... من ينيرون دربي، إلى إخوتي وأخواتي.
إلى ..... كل من ساندني و آزرني.

إليهم جميعا أهدي جهدي المتواضع هذا راجية من الله الإطالة بأعمارهم.

نـوال

بـــارور

شكر وتقدير

قال صلى الله عليه وسلم: " لَا يَشْكُرُ اللَّه مَنْ لَمْ يَشْكُرْ النَّاسَ"

حديث صحيح صححه الألباني

في البداية أشكر الله العلي القدير الذي وفقني في إنجاز هذا العمل، كما يشرفني أن أتوجه بجزيل الشكر إلى من ساقت أفكاري و ساهمت في تثبيت خطاي على دروب المعرفة الأستاذة الفاضلة: "راجية بن علي" التي قبلت الإشراف على هذا العمل و التي لم تبخل علي طوال مشوار إعداد البحث بالنصح و الإرشاد و التوجيه.

و الشكر موصول إلى أسرة كلية العلوم الإنسانية و العلوم الإجتماعية و العلوم الإسلامية من أساتذة، طلبة و عمال، كما يطيب لي أن أتقدم بالشكر الجزيل لكل الأساتذة الذين ساعدوني في بناء أداتي البحث سواء داخل أو خارج الوطن و أشكر مديري المتوسطات التعليمية الذين قدموا لي كل التسهيلات لإجراء هذا البحث.

و الشكر الجزيل لكل من قدم لي يد العون و المساعدة من قريب أو من بعيد راجية من الله عز وجل أن يجازيهم خير جزاء إنه مجيب الدعاء

الفهـــرس

فهـــــــرس المحتـــويـــات:

فهـــــرس الجـــــداول..... د

فهـــــرس الأشكـــــال.....أ

ملخص البحـث:..... د

مقدمـــــة:.....1

الفصل الأول: إشكاليـــــة البحـــث.....5

أولا – الإشكاليـــة:.....6

ثانيا– أهـــداف الدراســة:.....11

ثالثا – أهميـة الـدراسـة:.....12

رابعا – الدراســات السابقـــة:.....**Erreur ! Signet non défini**

خامسا – التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة:.....31

سادسا – الفرضيـــات:.....32

الجانـــــــــــب النظـــــــــــري.....**Erreur ! Signet non défini**

الفصل الثّاني: السُّلـــوك العـــــدواني.....34

أولا – مفهوم العـــــدوان:.....**Erreur ! Signet non défini**

ثانيا– النظريات المفسرة للسلوك العدواني:.....42

ثالثا–أنماط السلوك العدواني:.....59

رابعا:العوامل المؤثرة في السلوك العدواني:.....66

خامسا – طرق الوقاية من السلوك العدواني:.....93

فصل الثالث: الحاجـــات الإرشاديـــــــة.....98

أولا – الحـــــــاجـــــــة:.....99

1 – مفهوم الحاجة.....99

2 – أهمية الحاجات.....102

3- بعض النظريات المفسرة للحاجات..... 104
ثانيا- الإرشـــــــــاد 119
1- مفهوم الإرشاد..... 119
2- الحاجة إلى الإرشاد 121
3- أهداف الإرشاد النفسي..... 121
4- نظريات الإرشاد النفسي..... 122
ثالثا- الحاجات الإرشادية..... 127
رابعا- خصائص تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط 128
1- مفهوم التعليم المتوسط 128
2- خصائص النمو في مرحلة التعليم المتوسط 128
3- المشكلات التي يعيشها تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط..... 131
الجـــانـــــــب الميدانـــــــي..... 134
الفصل الرابع: إجـــراءات الدراســـة الميدانيـــة..... 135
أولا-منهج الدراســـــة..... 135
ثانيا- الدراسة الإستطلاعيـــة:..... 135
1- أهدافهـــا..... 135
2- إجراءاتـــها..... 136
3- أدوات الدراسة..... 137
4- حدود الدراسة الإستطلاعية..... 138
5- نتائج الدراسة الاستطلاعية 139
ثالثا- الدراسة الأساسية..... 155
1- حدود الدراسة..... 155
2- عينة الدراسة..... 156
3- خصائص العينة..... 159
4- الأدوات المستخدمة..... 163

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة 165
الفصل الخامس: نتائج الدراسة و مناقشتها 166
أولا- عـــرض النتائـــج 167
1-عرض نتائج الفرضية الأولى: 167
2-عرض نتائج الفرضية الثانية 174
3-عرض نتائج الفرضية الثالثة 176
4-عرض نتائج الفرضية الرابعة: 178
5-عرض نتائج الفرضية الخامسة: 181
6-عرض نتائج الفرضية السادسة 187
7-عرض نتائج الفرضية السابعة 189
8-عرض نتائج الفرضية الثامنة: 194
ثانيا- مناقشـة و تفسيـــر النتائـــج 196
1- مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى 196
2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية 198
3- مناقشة نائج الفرضية الثالثة 200
4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة 203
5- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة 207
6- مناقشة نتائج الفرضية السادسة 209
7- مناقشة نتائج الفرضية السابعة 211
8- مناقشة نتائج الفرضية الثامنة 214
ثالثا- المناقشـــة العامـــة 215
رابعا- الإقتراحات 218
خاتمـــــــــة: 219
المـــــراجـــع ..... **Erreur ! Signet non défini**
الملاحـــــــق 234

فهـــــــــــــرس الجـــــداول

الجدول رقم	عنوان الجدول	الصفحة
(1)	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للدرجة الكلية للأبعاد و الدرجة الكلية للإستبيان	139
(2)	ثبات المقياس بإستخدام معادلة ألفا كرونباخ	140
(3)	معاملات الإرتباط بين درجة كل عبارة و درجة البعد الذي تنتمي إليه من أبعاد إستبيان السلوك العدواني	142
(4)	معاملات الإرتباط بين أبعاد إستبيان السلوك العدواني الثلاثة	143
(5)	معاملات إرتباط أبعاد إستبيان السلوك العدواني مع الدرجة الكلية للإستبيان	143
(6)	الفروق بين مجموعتي منخفضي و مرتفعي الدرجات الكلية لكل بعد و الدرجة الكلية لإستبيان السلوك العدواني	144
(7)	الصدق الذاتي لكل أبعاد الإستبيان و الدرجة الكلية للإستبيان	145
(8)	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للدرجة الكلية للأبعاد و الدرجة الكلية للإستبيان	147
(9)	ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ	148
(10)	معاملات الإرتباط بين درجة كل عبارة و درجة البعد الذي تنتمي إليه	150
(11)	معاملات الإرتباط بين أبعاد إستبيان الحاجات الإرشادية السبعة	151
(12)	معاملات إرتباط أبعاد إستبيان الحاجات الإرشادية مع الدرجة الكلية للإستبيان	152
(13)	الفروق بين مجموعتي منخفضي و مرتفعي الدرجات الكلية لكل بعد و الدرجة الكلية لإستبيان الحاجات الإرشادية	154
(14)	الصدق الذاتي لكل أبعاد الإستبيان و الدرجة الكلية للإستبيان	155
(15)	طريقة إختيار حجم عينة الدراسة في كل مستوى من كل متوسطة	158
(16)	الحجم الكلي لعينة الدراسة	158
(17)	خصائص العينة حسب الجنس	159
(18)	خصائص العينة حسب الجنس في كل متوسطة	160

(19)	خصائص العينة حسب الجنس في كل مستوى دراسي	161
(20)	خصائص العينة حسب المستوى الدراسي	161
(21)	خصائص العينة من حيث السن	162
(22)	توزيع سن تلاميذ العينة حسب المستويات الدراسية	163
(23)	جدول تصحيح إستبيان السلوك العدواني	164
(24)	جدول تصحيح إستبيان الحاجات الإرشادية	165
(25)	النسب المئوية للسلوك العدواني	167
(26)	النسبة المئوية للعدوانية عند ذوي السلوك العدواني	168
(27)	خصائص عينة التلاميذ ذوي السلوك العدواني حسب الجنس	169
(28)	خصائص عينة التلاميذ ذوي السلوك العدواني حسب العمر	170
(29)	خصائص عينة التلاميذ ذوي السلوك العدواني حسب المتوسطة	172
(30)	خصائص عينة التلاميذ ذوي السلوك العدواني حسب المستوى الدراسي	173
(31)	السلوكات العدوانية ونسب إنتشارها بين التلاميذ	174
(32)	الفروق بين السلوكات العدوانية حسب متغير الجنس	177
(33)	التباين الأحادي بين أنواع السلوكات العدوانية و المستوى التعليمي	179
(34)	نتائج إختبار "LDS" لدلالة الفروق بين متوسطات المستويات التعليمية في السلوك العدواني و أنواعه	180
(35)	المتوسطات الحسابية و الإنحراف المعياري و النسب المئوية للحاجات الإرشادية	182
(36)	يوضح الفروق بين الحاجات الإرشادية حسب متغير الجنس	188
(37)	يوضح التباين الأحادي بين الحاجات الإرشادية و المستوى التعليمي	191
(38)	يوضح نتائج إختبار "LDS" لدلالة الفروق بين متوسطات المستويات التعليمية في الحاجات الإرشادية	193
(39)	يوضح نتائج حساب معامل إرتباط بيرسون بين مستويات السلوك العدواني و بين مستويات الحاجات الإرشادية	195

فهرس الأشكـــــــال

الشكل رقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	هرم "ماسلو" الصورة الأولية	**109**
2	هرم "ماسلو" بعد تعديله	**110**
3	التمثيل البياني للسلوك العدواني في العينة	**168**
4	التمثيل الدائري لنسب السلوك العدواني في العينة	**168**
5	المنحنى البياني للعينة حسب الجنس	**169**
6	التمثيل البياني بالنسبة المئوية حسب الجنس	**169**
7	المنحنى البياني للعينة حسب العمر	**171**
8	التمثيل البياني بالنسبة المئوية حسب العمر	**171**
9	المنحنى البياني للعينة حسب المتوسطة	**172**
10	التمثيل البياني بالنسبة المئوية حسب المتوسطات	**172**
11	المنحنى البياني للعينة حسب المستوى الدراسي	**173**
12	التمثيل البياني للنسبة المئوية حسب المستوى الدراسي	**174**
13	التمثيل البياني لأنواع السلوكات العدوانية بالنسبة المئوية	**175**
14	منحنى بياني للسلوك العدواني الجسدي	**175**
15	منحنى بياني للسلوك العدواني اللفظي	**176**
16	منحنى بياني للسلوك العدواني الرمزي	**176**

17	التمثيل البياني للحاجات الإرشادية بالنسبة المئوية	**182**
18	المنحنى البياني للحاجات الإرشادية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط	**183**
19	المنحنى البياني للحاجات الجسمية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط	**184**
20	المنحنى البياني للحاجات الأسرية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط	**184**
21	المنحنى البياني للحاجات النفسية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط	**185**
22	المنحنى البياني للحاجات الدراسية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط	**185**
23	المنحنى البياني للحاجات الإجتماعية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط	**186**
24	المنحنى البياني للحاجات الإقتصادية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط	**186**
25	المنحنى البياني للحاجات الدينية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط	**187**

ملخص البحـث:

إهتمت الدراسة الحالية بالسلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط و أهم حاجاتهم الإرشادية -دراسة ميدانية في متوسطات مدينة باتنة –

وقد هدفت إلى: الوقوف على مدى إنتشار ظاهرة السلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، و الكشف على أنواع السلوك العدواني السائدة لديهم، و عما إذا كانت هناك فروق في السلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس و متغير المستوى التعليمي.

كما هدفت إلى التعرف على أهم الحاجات الإرشادية للتلاميذ ذوي السلوك العدواني، وعما إذا كانت هناك فروق في الحاجات الإرشادية لدى تلاميذ ذوي السلوك العدواني في مرحلة التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس و متغير المستوى التعليمي. و الكشف في الأخير عما إذا كانت هناك علاقة إرتباطية بين مستويات السلوك العدواني و مستويات الحاجات الإرشادية.

وكانت فرضيات الدراسة كالتالي:

1- ينتشر السلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بنسب مرتفعة.

2- نفرض أن أهم السلوكات العدوانية بين تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط هي السلوك العدواني اللفظي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

5- نفرض أن أهم الحاجات الإرشادية للتلاميذ ذوي السلوك العدواني في مرحلة التعليم المتوسط هي الحاجات الدراسية.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية للتلاميذ ذوي السلوك العدواني تعزى لمتغير الجنس.

7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية للتلاميذ ذوي السلوك العدواني تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

8- توجد علاقة إرتباطية بين مستويات السلوك العدواني و مستويات الحاجات الارشادية.

و قد تم تبني المنهج الوصفي للتحقق من صحة هذه الفرضيات، و تم إستخدام الأداتين التاليتين المبنيتين في الدراسة الحالية:

1- مقياس السلوك العدواني الذي يتكون من ثلاث أبعاد هي: السلوك العدواني الجسدي، السلوك العدواني اللفظي و السلوك العدواني الرمزي.

2- إستبيان الحاجات الإرشادية الذي يتكون من سبعة أبعاد هي: الحاجات الجسمية، الحاجات الدراسية، الحاجات النفسية، الحاجات الأسرية، الحاجات الإجتماعية، الحاجات الإقتصادية و الحاجات الدينية.

و جاءت النتائج بعد جمع المعطيات و تحليلها كما يلي:

1- ينتشر السلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بنسب مرتفعة (51,51 %).

2- إن أهم السلوكات العدوانية بين تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط هي السلوك العدواني اللفظي و الرمزي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

5- إن أهم الحاجات الإرشادية للتلاميذ ذوي السلوك العدواني في مرحلة التعليم المتوسط هي الحاجات الدراسية، الدينية و النفسية.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية للتلاميذ ذوي السلوك العدواني تعزى لمتغير الجنس.

7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية للتلاميذ ذوي السلوك العدواني تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

8- توجد علاقة إرتباطية بين مستويات السلوك العدواني و مستويات الحاجات الارشادية.

Résumé

La présente étude s'est intéressée au comportement agressif chez les collégiens de la ville de Batna et leurs besoins en matière de guidance. Pour cela nous avons précisé deux objectifs principaux : le premier vise à mesurer la propagation de ce comportement dans les collèges, ces types et des différences dans ce dernier selon l'identité de genre et le niveau de l'enseignement des élèves. Le deuxième vise à déterminer les besoins de guidance des élèves agressifs et les différences dans ces besoins selon les deux variables précédentes.

Les hypothèses de l'étude sont :

1-Le comportement agressif se propage à des taux élevés chez les élèves du collège.

2- Nous supposons que les comportements les plus agressifs chez les collégiens sont les agressions verbales.

3- Il existe des différences significatives dans le comportement agressif des élèves du collège selon leurs identités de genre.

4-Il existe des différences significatives dans le comportement agressif des élèves selon le niveau de l'enseignement.

5-Nous supposons que les besoins de guidance les plus importants pour les élèves agressifs sont les besoins scolaires.

6-Il y a des différences significatives dans les besoins de guidance des élèves agressifs selon leurs identités de genre.

7-Il y a des différences significatives dans les besoins de guidance des collégiens agressifs selon le niveau de l'enseignement.

8-Il existe une corrélation entre les niveaux de comportement agressif et les niveaux des besoins de guidance.

Pour vérifier ces hypothèses nous avons adopté l'approche descriptive et cela on utilisant les deux instruments suivants:

- Une échelle du comportement agressif, qui se compose de trois dimensions: comportement physique agressif, comportement verbal agressif et comportement agressif symbolique.
- Un questionnaire des besoins de guidance, qui se compose de sept axes: les besoins corporels, les besoins scolaires, les besoins psychologiques, les besoins familiaux, les besoins sociaux, les besoins économiques et les besoins religieux.

Après collecte et analyse des données nous avant abouti aux résultats suivant :

1- Le comportement agressif se propage à des taux élevés (51,51%) chez les élèves de l'enseignement moyen.

2- Les comportements agressifs les plus propagés sont le comportement agressif verbal et symbolique.

3- Il existe des différences significatives dans le comportement agressif selon l'identité de genre.

4- Il existe des différences significatives dans le comportement agressif des élèves du collège selon le niveau de l'enseignement.

5- Les besoins de guidance les plus importants des collégiens ayant un comportement agressif sont les besoins scolaires, religieux et psychologiques.

6- Il existe des différences significatives dans les besoins de guidance des élèves agressifs selon l'identité de genre.

7- Il existe des différences significatives les besoins des collégiens agressifs selon leur niveau de l'enseignement.

8- Il existe une corrélation entre les niveaux de comportement agressif et les niveaux des besoins de guidance.

Abstract

The present study is interested in aggressive behavior among middle school students and the most important needs of guidance - Field Study in the middle school in Batna city.

The study is aimed at standing on the prevalence of aggressive behavior among middle school students, and the detection of the types of prevalent aggressive behavior they have, and whether there were differences in aggressive behavior among middle school students due to the sex variable and educational level variable.

It is also aimed to identify the most important needs of guidance for students with aggressive behavior, and whether there were differences in the needs of guidance to the students with aggressive behavior in middle school due to the sex variable and educational level variable. And, whether there is a correlation between the levels of aggressive behavior and needs of guidance levels.

The hypotheses of the study were as follows:

1. There is a spread of aggressive behavior among middle school students at high rates.
2. We suppose that the most aggressive behavior among middle school students is verbal aggressive behavior.
3. There are significant differences in aggressive behavior for students in middle school due to the sex variable.
4. There are significant differences in aggressive behavior of middle school students due to level of education differences variable.
5. We suppose that the most important needs of guiding for students with aggressive behavior in middle school is the learning needs.
6. There are statistically significant differences in the guiding needs of students with aggressive behavior related to gender differences.

7. There are significant differences in the guidance needs of students with aggressive behavior due to level of education differences variable.
8. There is a correlation between the levels of aggressive behavior and needs of guidance levels.

The descriptive approach has been adopted to validate these hypotheses, and two instruments have been used in the current study:

1. The scale of aggressive behavior, which consists of three dimensions: physical aggressive behavior, aggressive verbal behavior and aggressive symbolic behavior.
2. The questionnaire about the guiding needs consists of seven dimensions: physical needs, school needs, psychological needs, family needs, social needs, economic needs and religious needs.

And the results after data collection and analysis revealed what follows:

1. There is a spread of aggressive behavior among middle school students at high rates (51.51%).
2. The most aggressive behaviors among middle school students are aggressive behavior, verbal behavior and symbolic behavior.
3. There are significant differences in aggressive behavior for students in middle school due to the sex variable.
4. There are significant differences in aggressive behavior of middle school students due to the level of education differences variable.
5. The most important guidance needs of students with aggressive behavior in middle school is the school needs, religious needs and psychological needs.
6. There are statistically significant differences in guiding the needs of students with aggressive behavior related to gender differences.
7. There are significant differences in the guidance needs of students with aggressive behavior due to the level of education differences variable.
8. There is a correlation between the levels of aggressive behavior and guidance needs level

مقـــدمـــة

مقدمـــــــة:

العدوان ظاهرة عامة، بين البشر يمارسها الأفراد بأساليب مختلفة و متنوعة. و تأخذ صورا عديدة مثل: التعبير باللفظ أو العدوان البدني، أو الإهلال أو الحرق أو الإتلاف. و العدوان البشري حقيقة عرفها الإنسان منذ الأزل. و أول عدوان وقع في حياة البشر هو عدوان إبن آدم قابيل على أخيه هابيل قال تعالى: " فَطَوَّعَتْ لَهُ نَفْسُهُ قَتْلَ أَخِيهِ فَقَتَلَهُ فَأَصْبَحَ مِنَ الْخَاسِرِينَ ". (سورة المائدة، الآية 30)

مع مطلع القرن الواحد و العشرين و مع كل ما حققه الإنسان من تقدم هائل في كافة الأصعدة و المجالات الحياتية، و مع كل ما يعيشه إنسان اليوم في عصر الحداثة و العولمة، لم يستطع هذا التقدم أن يُهْدي إلى البشرية السلام و الرفق و المحبة و الألفة، إذ تبقى هناك الكثير من مظاهر الهمجية و الجاهلية الحاكمة في العصور الغابرة عالقة و مرسخة في النفس البشرية.

و يشهد المجتمع الجزائري كغيره من المجتمعات سلسلة من التحولات مست جميع مكونات بنائه الإجتماعي و السلوكي و الأخلاقي، و أضفت على سلوك الأفراد فيه جملة من التصرفات و الأدوار، التي لم تكن موجودة من قبل في سياق النسيج الإجتماعي العام، و الذي ترتبت عليه سلوكات جلبت إنتباه الباحثين لكونها لا تتماشى مع القيم السائدة في المجتمع، أو كما يعتبرها البعض بالسلوكات الدخيلة. كالسلوك العدواني الذي انتشر في الآونة الأخيرة بشكل بارز في مختلف مؤسسات المجتمع، و هو سلوك يصدره الفرد لفظيا كان أو بدنيا أو رمزيا أو مباشرا أو غير مباشر. فالعدوان هو شعور داخلي بالغضب و الإستياء، و يعبر عنه ظاهريا في صورة فعل أو سلوك يقوم به الشخص أو الجماعة بقصد إيقاع الأذى لشخص أو جماعة أخرى أو للذات أو الممتلكات، و يأخذ صورا مثل العدوان الجسمي و العدوان اللفظي. (العقاد، 2001، 97)

و مما لا شك فيه؛ أن السلوك العدواني لدى تلاميذ المؤسسات التعليمية أصبح حقيقة واقعية موجودة، تأخذ من إدارات المؤسسات التربوية الوقت الكثير و تترك أثارا سلبية على العملية التعليمية، لذا فهي تحتاج إلى

تضافر الجهود سواء على صعيد المؤسسات الحكومية أو مؤسسات المجتمع المدني أو الخاصة، لكونها ظاهرة اجتماعية بالدرجة الأولى و انعكاساتها السلبية تؤثر على المجتمع بأسره.

و لا بد في هذا الجانب من التعامل بحذر و دراية و دراسة واقع التلميذ العدواني دراسة دقيقة واعية و الإطلاع على كافة الظروف البيئية و النفسية المحيطة بحياته، لإن التلميذ مهما كان جسمه وشخصيته فهو إنسان آتى إلى المدرسة و لا نعرف ماذا به؟ و ماذا وراءه؟ فقد يكون وراءه أسرة مضطربة بسبب فقدان عائلها، و قد يكون وراءه أسرة تهتم به و تدلله، فطلباته أوامر، و أفعاله مقبولة و مستحبة، و هو في كل هذه الأحوال مجني عليه، و يحتاج إلى الأخذ بيده، و قد يكون وراءه دوافع ناتجة عن حاجاته النفسية أو الدراسية أو الإجتماعية أو الإقتصادية، إذن هو مظهر سلوكي للتنفيس الإنفعالي أو الإسقاط لما يعانيه التلميذ من أزمات إنفعالية حادة، حيث يميل بعض التلاميذ إلى سلوك تخريبي أو عدواني نحو الآخرين سواء في أشخاصهم أو أمتعتهم في المنزل أو في المدرسة أو في المجتمع.

لذلك على البيئة التربوية التعليمية أن تقدم للتلميذ الصيانة الشخصية اللازمة، و تعدل من إتجاهاته بالإرشاد النفسي، و تعيد له توازنه بإيجاد الجو المدرسي الإجتماعي السليم حتى يمكن أن يصبح فردا منتجا، يستطيع أن يستفيد من البرامج التي تقدمها له المدرسة، و الجهود التي تبذلها، و بالتالي تصبح المدرسة منتجة و تكون بذلك قد أدت الأمانة، و تصبح المدرسة صانعة رجال تؤدي و ظيفتها كما أرادها لها المجتمع.

و لأهمية مواجهة هذا السلوك العدواني كان لابد من توفير التوجيه و الإرشاد النفسي و التربوي للتلاميذ في كل مراحلهم التعليمية و على كل مستوياتها، لتقديم المساعدة لهم لمعرفة مشاكلهم و تحديد حاجاتهم و إمكاناتهم، و توظيفها توظيفا سليما بما يحقق لهم التوافق النفسي و الدراسي و الإجتماعي و الصحة النفسية، و كان لزاما بذلك على كل مؤسسة تعليمية توفير مرشدين نفسانيين تربويين يكونون في خدمة التلميذ متى ما إحتاج إلى المساعدة، لأن المعلم أصبحت أعباء عمله أكثر من أن يهتم بحاجات

تلاميذه و يفهمها و تقديم يد المساعدة لهم، في ظل عددهم الكبير داخل الفصل الواحد الذي لا يساعد على التوفيق بين عمله و بين تقديم يد المساعدة لهم فردا فردا. خاصة في مرحلة المراهقة التي تتميز بها مرحلة التعليم المتوسط، إذ تزيد الإضطرابات السلوكية عند التلاميذ بسبب التغيرات الفيزيولوجية و النفسية التي يمرون بها، فيظهر السلوك العدواني فيها أكثر، في حين كان لزاماً أن نهتم بهؤلاء التلاميذ و نحاول الأخذ بيدهم و فهمهم و تفهم سبب سلوكهم العدواني.

لذلك أرادت الباحثة أن تقوم بهذه الدراسة عن ظاهرة السلوك العدواني المتفشية في المؤسسات التعليمية و معرفة أهم الحاجات الإرشادية لتلاميذ ذوي السلوك العدواني، و هذا من خلال تقسيم الموضوع لجانب نظري، و جانب تطبيقي (ميداني)، حيث يشمل **الجانب النظري** ما يلي:

- **الفصل الأول**: قامت الطالبة بعرض إشكالية البحث و أهداف الدراسة و أهميتها، بالإضافة إلى بعض الدراسات السابقة و تحديد مصطلحات الدراسة و تعريفها تعريفا إجرائيا ثم عرض الفرضيات.
- **الفصل الثاني**: فقد تناول مفهوم العدوان، النظريات المفسرة للسلوك العدواني، أنماط السلوك العدواني، العوامل المؤثرة في السلوك العدواني ثم طرق الوقاية منه.
- **الفصل الثالث**: فتناول مفهوم الحاجة، أهمية الحاجات، بعض النظريات المفسرة للحاجات، أنواع الحاجات، ثم مفهوم الإرشاد و الحاجة إليه و أهدافه و بعض نظرياته، ثم الحاجات الإرشادية و مفهوم التعليم المتوسط و خصائص تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط و بعض مشكلاتهم.

أما **الجانب الميداني** فتضمّن فصلين :

- **الفصل الرابع**: تناول الإطار المنهجي للدراسة و يضم منهج الدراسة و الدراسة الإستطلاعية، التي تم التطرق فيها إلى: أهدافها، إجراءتها، أدواتها، حدودها و نتائجها. بالإضافة إلى الدراسة الأساسية التي تضمنت هي أيضا حدود الدراسة، عينتها، خصائصها، أدواتها ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة.
- **الفصل الخامس**: وجاء فيه عرض و تحليل النتائج مع تفسيرها و مناقشتها في ظل الدراسات السابقة، ثم التطرق إلى مناقشة عامة للوصول إلى بعض الإقتراحات.

الفصل الأول: إشكاليـــــة البحـــث

أولا– الإشكاليـــة

ثانيا– أهـــــداف الدراســـة

ثالثا– أهمية الدراسة

رابعا– الدراســـات السابقـــة

خامسا– التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة

سادسا– الفرضيـــــات

أولا– الإشكاليـــــة:

يعد العدوان ظاهرة قديمة حديثة بدأت ببدء الخليقة و شكلت محطات هامة و أساسية في إنتقال البشرية من حالة إلى أخرى، و من تشكيلة اجتماعية و اقتصادية إلى أخرى. و لا أدلّ على ذلك تلك الحروب الدينية و السياسية و الإقتصادية التي مرت بها البشرية جمعاء، و قد عانت منها المجتمعات البشرية كافة، متحضرة كانت أم متخلفة. و تختلف شدة السلوك العدواني و وطأته بإختلاف المجتمعات و درجة تحضرها، و الوعي و الثقافة السائدين فيها، و كذلك بإختلاف الطبقات الإجتماعية و أنماط الحياة فيها، بيد أن السلوك العدواني في المجتمعات المتخلفة يظل أكثر ترسخا و تجذّرا بسبب ما تعانيه هذه المجتمعات من منظومة قهر تبدأ من القمة إلى القاعدة.

وليست الجزائر في منأى عن هذه الظاهرة، ففي السنوات الأخيرة انتشرت ظاهرة السلوك العدواني بشكل ملفت للإنتباه في مجتمعنا، متخذة أبعادًا خطيرة بارزة في أشكال عدة منها: الرمزي و اللفظي و الجسدي حيث أصبحنا نسمع و نرى و نقرأ أنواعا مختلفة من السلوك العدواني، سواء عند الطفل أو المراهق أو الراشد، الإنسان السوي أو الإنسان المريض. و إن اختلفت الدوافع و الوسائل و الأهداف و النتائج، فقد أصبح السلوك العدواني يهدد مختلف المؤسسات الاجتماعية في الجزائر، و يزعزع إستقرارها، و يعرقلها عن القيام بأدوارها، و لعل أهم هذه المؤسسات المدرسة.

فالمدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الثانية بعد البيت من حيث التأثير في تربية الفرد و رعايته. و تعود أهميتها لما تقوم به من عملية تربويّة مهمّة و صقل لأذهان المتعلمين، حيث أنّ و ظيفتها الطبيعيّة أن تستقبل المتعلمين لتكون بذلك المحطّة الأولى للتعامل معهم بعد الأسرة مباشرة، ممّا يضعها في موقع إستراتيجي تربوي و تعليمي، و مراقبة شاملة يمكنها من اكتشاف قدرات الأبناء، و إكتشاف الميول السلبيّة و الإيجابيّة في شخصياتهم.

ولعلّ من أكثر جوانب الحياة المدرسيّة سلبيّة و تعقيداً و إشكالاً هو الجانب المتمثل في السلوك العدواني، الذي يمارسه بعض المتعلمين نحو أقرانهم في المدرسة، أو نحو المعلمين أو نحو ممتلكات المدرسة، مما يترتب عليه الكثير من الأضرار و الآثار السيئة في المدارس. و لا تقتصر هذه الآثار على الضرر الجسمي و النفسي للتلاميذ فقط، بل تقف عثرة أمام جهود المعلمين و تحقيق أهداف المؤسسة التربوية التي تقوم بعبء النهوض بالمجتمع، لأن التساهل في مواجهة السلوك العدواني يترتب عليه زيادة السلوك العدواني في المجتمع.

و تحتل الجزائر الصدارة في قائمة بلدان المغرب العربي من حيث نسبة السلوك العدواني المسجل في الوسط المدرسي. حيث أكدّ مدير مخبر التغيير الإجتماعي، **"حقيقي نور الدين"** (2011) على هامش أشغال "**الملتقى الدولي حول الشباب و العنف في الوسط المدرسي في بلدان المغرب العربي**" بأن (40 %) من التلاميذ يتميزون بسلوك عدواني يدفعهم إلى ممارسة العدوان المادي (الجسدي) بمختلف أشكاله، و أن (60 %) من التلاميذ تعرضوا للعنف من طرف الأساتذة، بينما تقدر نسبة التلاميذ الذين يمارسون العنف (40 %)، و ما يلاحظ أن العنف ينتشر لدى التلاميذ الذين ينتمون إلى الطبقة المتوسطة و العائلات التي توفر لأبنائها متطلبات الحياة، بحيث تقدر نسبتهم بـ (35 %) لعدة أسباب من بينها: النزعة الفردانية و الأنانية التي يكتسبها الطفل من الأسرة إثر عملية التنشئة الإجتماعية. بينما تسجل نسب أقل بالنسبة للتلاميذ الذين ينتمون إلى طبقات اجتماعية أدنى تعاني الفقر و الحرمان، عكس المجتمعات الغربية التي يستفحل فيها العنف في هذه الطبقة. و أكد المشاركون في الملتقى أن نسب العنف المسجلة في الوسط المدرسي في كل من تونس، ليبيا، المغرب و الجزائر متقاربة، إلا أن الجزائر تحتل الصدارة مقارنة بهذه الدول، و يرجع ذلك إلى تضافر عدد من العوامل ذات الصلة بالمعطيات الإجتماعية، على غرار العامل الديموغرافي، العامل الإقتصادي، النظام التربوي المعتمد، التفاوت الإجتماعي، دون إغفال المؤثرات الأخرى التي تتعلق بالدور الذي تلعبه وسائل الإعلام، حيث تعكس الدراسات التي أجريت حول تأثير الرسوم المتحركة أنها تعمل

على تعزيز السلوك العدواني لدى التلميذ الذي يحاول في فترات معينة من سنه تقليد ما يراه. (بوناب ،2011، 2)

ومن جهة أخرى، كشفت دراسة قامت بها "**وزارة التربية بالتنسيق مع جهات الدرك الوطني و شرطة الأحداث و الجمعيات المهتمة بالشؤون التربوية** (2009) **على خمس من ولايات الوطن**" إلى أن طور التعليم المتوسط يشهد إرتفاعا كبيرا في حالات العنف مقارنة ببقية الأطوار، حيث بلغ **منها** (**24 ألف**) **حالة في المتوسطات، و**(**16 ألفا و 244**) **حالة في الإبتدائيات، و أكثر من** (**6 آلاف**) **حالة في الثانوي**. (جبابرة ، 2009، 9)

وتفيد آخر الأرقام التي أعدتها وزارة التربية سنة (2010-2011) حول "ظاهرة العنف بالوسط المدرسي"، إلى أن العنف الذي يمارسه التلاميذ تجاه الأساتذة و كذا الإداريين، قد تفاقم بشكل ملفت للإنتباه مقارنة بالعنف الجسدي و اللفظي، الذي يذهب ضحيته التلاميذ بسبب سوء ممارسات بعض الأساتذة، و تزداد هذه الظاهرة لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، الذين تورط (2899) من ضمنهم في التطاول على الأساتذة سواء جسديا أو عن طريق التلفظ بكلمات بذيئة و غير أخلاقية، مقابل (1455) تلميذ يدرسون في الطور الثانوي، و (201) تلميذ يدرسون في الطور الإبتدائي. و وفق الإحصاءات ذاتها فإن تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط هم الأكثر تضررا من العنف الممارس من قبل الأساتذة و موظفي الإدارة، على تلاميذ الأطوار التعليمية الأخرى، و هو ما يدعو الوزارة الوصية إلى الاهتمام بالجانب النفسي للتلاميذ عن طريق الإستعانة بالأخصائيين النفسانيين، لتذليل بعض المصاعب التي يواجهها المؤطرون في التعامل مع التلاميذ، خاصة الذين ما يزالوا في سن المراهقة. (بلحاج ، 2011)

وقد بيّنت الدراسات السوسيولوجية في الجزائر أن: ثلث التلاميذ قاموا بعنف ضد زملائهم تمثّل في الشتم. و هو أول مؤشّر قوي على انتشار العدوان اللفظي بين التلاميذ؛ و أن أكثر من ثلث التلاميذ أعتُبروا ضحايا لعنف لفظي من طرف زملائهم. و هو ما يجعلنا نستنتج أن هناك فعلا و ردّ فعل من التلاميذ و عليهم. (بن دريدي، 2012، 17).

من خلال ما سبق، يتضح أن السلوك العدواني ينتشر بين المؤسسات التربوية بشكل يستوجب دق ناقوس الخطر خاصة في المرحلة التعليم المتوسط؛ و ذلك لأن المتعلمين يمرون بمرحلة المراهقة التي هي فترة حرجة في حياة كثير من الأفراد، تنتابهم فيها تغيرات جسمية متعددة و تعصف بهم فيها تيارات فكرية متغايرة، و يتعرضون فيها لنوازع و خواطر متباينة، و لا يدرون أيها يتبعون و يسايرون، و أيها يغفلون و يتجاهلون، و بذلك يُبرز سلوكهم اليومي أكثر في المعارضة و السلوك العدواني البدني و اللفظي و الرمزي مما يكون له أثر بالغ على الوسط المدرسي و سير الدراسة.

ولكي نفهم هذا المتعلم المراهق، لابد أن نفهمه من وجهة نظره، و من واقع إطاره المرجعي، و نفهم حاجاته النفسية و التربوية و الإجتماعية؛ كل ذلك يجعل من التوجيه و الإرشاد ضرورة ملحّة، بل مطلبا هاما للتلاميذ كي يعبروا هذه المرحلة بأمن و سلام و نماء. فالتلاميذ في هذه المرحلة الحسّاسة يحتاجون إلى من يأخذ بيدهم، و يوجههم و يرشدهم لطريقة يعبرون بها عن أنفسهم، بحيث تشبع مختلف حاجاتهم النفسية، الإجتماعية، التربوية، الأسرية،الروحية و الإقتصادية في إطار قيم مجتمعهم. فالحاجات الإرشادية للمتعلم تتمثل في "رغبته على التعبير عن مشكلاته بشكل إيجابي منظم، بقصد إشباع حاجاته التي لم يتهيأ لإشباعها إما لأنه لم يكتشفها بنفسه، أو أنه إكتشفها و لم يستطع إشباعها بمفرده؛ و يهدف من التعبير عن مشكلاته التخلص منها، و التمكن من التفاعل مع بيئته، و التّكيف مع مجتمعه الذي يعيش فيه". (داون، 1983، 417)

ويعتبر كل من "**مزيان بن محمد بورزقي**" و "**فائزة زروقي**" من **المركز "الافرو . متوسطي للأبحاث و المرافقة النفسية"**، ظاهرة العنف المدرسي اجتماعية ذات منشأ نفسي بحت، و تنقسم حسبهما دوافعه إلى قسمين تتمثل في دوافع ذاتية: و هي نقص الثقة بالنفس، الكآبة و ضعف المبادرة؛ و أخرى موضوعية هي: التنشئة السلبية، الصرامة المفرطة و التعنيف المستتم، و التي تجعل من التلميذ بركاناً ثائراً يجتاح كل شيء. (بونعاس، 2013). و يستدل من خلال كلام كل من "**بورزقي**" و "**زروقي**" على أن للتلميذ حاجات أسرية و نفسية و اجتماعية.

لذا فإن فهم حاجات التلاميذ و إشباعها أو خفض توترها يؤدي إلى توافقهم، في حين ترك مشكلاتهم، و حاجاتهم من غير معالجة أو إشباع قد يؤدي بهم إلى الإنحراف، و تكوين سلوك مضاد للمجتمع، و اضطراب في شخصياتهم، فالشخصية لا تتحقق لها الصحة النفسية السوية ما لم تشبع حاجاتها. (زيدان و السمالوطي، 1985، 70)

لذلك تعد الحاجات الإرشادية عاملا مهما و مُؤثرًا في حل مشكلة السلوك العدواني التي يعاني منها التلاميذ خاصة تلاميذ مرحلة المتوسط التي تتميز بإرتفاع السلوك العدواني.

ونتيجة لذلك استرعت الظاهرة إنتباه الطالبة حيث رأت أنها مشكلة نفسية اجتماعية تربوية جديرة بالبحث، الأمر الذي دفع بها لتناول السلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مدينة باتنة من خلال محاولة التعرف على نسب تواجده محليا، أنواعه و توزعه و فقا للجنس و للمستوى التعليمي ثم التعرف على أهم حاجاتهم الإرشادية و علاقتها بالسلوك العدواني. وهذا وفقا للتساؤلات التالية:

1- هل يوجد السلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بنسبة مرتفعة؟

2- ما هي أهم السلوكات العدوانية الممارسة من طرف تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس؟

4-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تعزى لمتغير المستوى التعليمي؟

5- ما هي أهم الحاجات الإرشادية للتلاميذ ذوي السلوك العدواني في مرحلة التعليم المتوسط؟

6- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في الحاجات الإرشادية للتلاميذ ذوي السلوك العدواني تعزى لمتغير الجنس؟

7- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية للتلاميذ ذوي السلوك العدواني تعزى لمتغير المستوى التعليمي؟

8- هل توجد علاقة إرتباطية بين مستويات السلوك العدواني ومستويات الحاجات الإرشادية؟

ثانيا- أهـــــداف الدراســـة:

تتمثل أهداف الدراسة فيما يلي:

1-الوقوف على مدى إنتشار ظاهرة السلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

2-الكشف على أنواع السلوك العدواني السائدة لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

3-الكشف عما إذا كانت هناك فروق في السلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس.

4- الكشف عما إذا فروق في السلوك العدواني لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

5-التعرف على أهم الحاجات الإرشادية للتلاميذ ذوي السلوك العدواني.

6-التعرف عما إذا كانت هناك فروق في الحاجات الإرشادية لدى تلاميذ ذوي السلوك العدواني في مرحلة التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس.

7- الكشف عما إذا كانت هناك فروق في الحاجات الإرشادية للتلاميذ ذوي السلوك العدواني تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

8- الكشف عما إذا كانت هناك علاقة إرتباطية بين مستويات السلوك العدواني ومستويات الحاجات الإرشادية.

ثالثا- أهميــة الــدراســـة:

تنبثق أهمية هذه الدراسة من خلال ما يلي:

1- كون الدراسة تتناول فئة تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط و هي مرحلة حساسة و متميزة، لأن التلاميذ يمرون فيها ببداية مرحلة المراهقة و هي مرحلة فاصلة في حياة أي إنسان، في إنتقاله من مرحلة إعتمادية طفليه إلى مرحلة إستقلالية راشدة فيها صورته التي من خلالها يستطيع تحديد مستقبله المهني و الأسري.

2- تناول الدراسة للسلوك العدواني في المؤسسات التعليمية، و هي إحدى قضايا التعليم الملحة و التي يجب أن توضع كأولوية قصوى في برامج الإصلاح، فالتعليم لا يمكن أن يتم إلا في بيئة منظمة آمنة كي يكون هناك ضبط و نظام وتعلم ذا مغزى.

3- إن خلق مدرسة دون سلوك عدواني يعني في نهاية المطاف خلق عالم يحترم الإنسان و حقوقه، فالهدف الأساسي من التربية هو تحقيق النمو و الإزدهار و التكامل.

4- معرفة حاجات التلاميذ ذوي السلوك العدواني للقدرة على فهم هذه الفئة أكثر.

رابعا- الدراســــــــات السابقـــــــــة:

من خلال استعراض الطالبة للدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة، و جدت دراسات تناولت السلوك العدواني و علاقته ببعض المتغيرات، و لاحظت قلة في الدراسات التي تناولت الحاجات الإرشادية و السلوك العدواني، لذلك سوف تعرض الطالبة هنا أهم البحوث و الدراسات التي تحصلت عليها و التي تناولت المشكلة بصورة مباشرة مع الدراسة الحالية و هي على النحو التالي:

1- دراسات تناولت السلوك العدواني:

- **دراسات عربية:**

أ- دراسة موسى (1993) مصر:

هدفت الدراسة إلى دراسة الفروق بين الجنسين في مستويات العدوان المختلفة على مجموعة من المراهقين و أخرى من الشباب" دراسة مستعرضة "، و تكونت عينة الدراسة من (48) مراهقاً في الفرقة الثانية من المرحلة الثانوية، و بلغ متوسط أعمارهم (16,54) سنة و الإنحراف المعياري (1,52) و (48) مراهقة في الفرقة الثانية من المرحلة الثانية من المرحلة الثانوية و بلغ المتوسط الحسابي لأعمارهن (16,33) سنة و الإنحراف المعياري (1,31) و كان بين المجموعتين تجانساً في المستوى الإقتصادي الإجتماعي المنخفض، و إستخدم مقياس العدوان للمراهقين، و إستمارة جمع البيانات.

أسفرت هذه الدراسة عن أن الذكور مرتفعي العدوان أكثر عدوانية في مظاهر العدوان المختلفة المتضمنة في مقياس العدوان للمراهقين بالمقارنة إلى الإناث المنخفضات العدوان و مرتفعات العدوان، فيما عدا العدوان الموجه نحو الذات، فإنتهت لصالح الإناث مرتفعات العدوان.

و أن الذكور منخفضي العدوان أكثر عدوانية في مظاهر العدوان التالية: العدوان الموجه نحو الآخرين و العدوان الموجه نحو الأشياء و العدوان الكلي بالمقارنة بالإناث منخفضات العدوان ما عدا العدوان الموجه نحو الذات، لصالح الإناث منخفضات العدوان. (أبو حطب، 2002، 64،65)

ب- دراسة عواد (1996) مصر:

تهدف هذه الدراسة إلى توضيح معنى و مفهوم العنف في مؤسسات التربية و التعليم (المدارس) و إلى معرفة الأساليب و الطرق التي يستخدمها الطلبة لحل المشكلات المدرسية القائمة بين بعضهم البعض و بين المعلمين من جانب آخر. كما توضح مدى تأثير مكان الإقامة (مخيم، قرية، مدينة) على مفهوم العنف. والكشف عن مدى تأثير التنشئة الإجتماعية للطالب على مفهومه و إستخدامه للعنف. و تتكون عينة الدراسة من (35) طالب و طالبة منهم (23 طالب و 12 طالبة) و تراوحت أعمارهم ما بين (10-15) سنة. و إستخدم الباحث في دراسته الأدوات التالية:

1-إستبيان يحتوي على مجموعة من الأسئلة و على الطالب الإجابة عليها.

2- إستخدم الباحث طريقة الرسم و التعبير الحر عن بعض القضايا التي تطلب منه.

3-المقابلة الشخصية لمعرفة أساليب الحل للطالب في بعض المسائل الحياتية التي تواجهه.

أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

أن الطلبة الذكور يلجؤون لإستخدام العنف أكثر من الطالبات الإناث لدى مواجهتهم لموقف معين.

أن الطلبة يميلون إلى حل الخلافات فيما بينهم بإستخدام أساليب تتصف بالعنف الجسدي و اللفظي، و تؤدي في حال إستخدامها إلى إيقاع الأذى الشديد بالآخرين جسديا و نفسيا.

بينما تميل الطالبات إلى استخدام أساليب غير عنيفة لحل الخلافات، كالإصلاح أو الوساطة أو إلى كبت المشاعر العدائية تجاه الآخرين.

يميل الطلاب الذين يسكنون في المخيم إلى إستخدام العنف اللفظي و الجسدي أكثر من الطلاب الذين يسكنون في المدن و القرى، حيث يرتبط ذلك بالتنشئة الإجتماعية و ظروف السكن و الظروف الإقتصادية و الإجتماعية و النفسية و الصحية و التعليمية. (الخولي و آخرون، 2007، 96)

دراسة أبو عيد (2003) فلسطين :

هدفت الدراسة إلى التعرف على أشكال السلوك العدوانى لدى طلبة الصف السادس الأساسى فى محافظة نابلس، و قد بلغ عدد مجتمع الدراسة (8372) طالب و طالبة، و قد بلغ عدد عينة الدراسة (717) طالب و طالبة، منهم (296) طالبا و (307) طالبات فى مدارس حكومية، و (60) طالبا و (54) فى المدارس التابعة لوكالة "الغوث". و قد إستخدمت الدراسة مقياس عين شمس لقياس السلوك العدوانى من إعداد "**حافظ**" و "**قاسم**" (1993). أظهرت نتائج هذه الدراسة:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا فى أشكال السلوك العدوانى (المادى، اللفظى، السلوك السوى).

-وجود فروق واضحة فى مجال العدوان السلبى و الدرجة الكلية لأشكال السلوك العدوانى و كانت الفروق لصالح الذكور.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى أشكال السلوك العدوانى لدى طلبة الصف السادس في محافظة نابلس و الدرجة الكلية لمتغير الترتيب الميلادى. (أبو عيد، 2003)

ت- دراسة الشيخ جليل (2006) غزة:

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين درجة السلوك العدواني و درجة كل من تقدير الذات، تأكيد الذات، و تهدف إلى معرفة الفروق في السلوك العدواني، تقدير الذات، تأكيد الذات بالنسبة لـ: الجنس، التخصص، حجم الاسرة.

كانت عينة الدراسة (400) طالب و طالبة من مدارس الثانوية في محافظة غزة، أربع مدارس ذكور و أربع مدارس إناث، و تراوحت أعمارهم ما بين (15-19) سنة و متوسط عمري قدره (16,84)، و إنحراف معياري قدره (0,64).

استخدم الباحث الأدوات التالية: مقياس السلوك العدواني، مقياس تقدير الذات، مقياس توكيد الذات، و هي من إعداد الباحث.

كانت أهم النتائج هي نسبة شيوع السلوك العدواني (13%) لدى أفراد العينة الكلية، الذكور (14,79 %)، الإناث (11,82 %) و هذه النسبة متدنية. و نسبة شيوع العدوان على الذات (15,95%)، و نسبة شيوع العدوان على الآخرين (14,23%)، و نسبة شيوع العدوان على الممتلكات (9,8%). (عياش، 2009، 59)

ث- دراسة الغرباوي (2006) مصر:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أشكال السلوك العدواني لدى الأبناء في مراحل عمرية مختلفة من (8-16) سنة، و إلقاء الضوء على أشكال السلوك العدواني لدى الأبناء و تبعا لإختلاف المستوى الثقافي الإجتماعي، و مدى إختلاف أشكال السلوك العدواني بإختلاف الجنس، و الكشف عن الفروق في العدوانية تبعا للترتيب الميلادي في الأسرة، و الكشف عن فروق في العدوانية تبعا لنوع الإخوة في الأسرة،

و كانت عينة الدراسة مكونة من (1243) تلميذا و تلميذة، من مرحلة الإبتدائية، الإعدادية و الثانوية، و تتراوح أعمارهم بين (8-16) و استخدمت الباحثة إستمارة المستوى الإجتماعي الثقافي، إعداد "**فايزة عبد المجيد**"، و مقياس السلوك العدواني لدى الأبناء من الجنسين إعداد الباحثة.

كانت أهم النتائج: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في العدوان السلبي.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في السلوك العدواني، العدوان (البدني، اللفظي، على الذات، على الممتلكات) لصالح الذكور.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى الإجتماعي و الثقافي (المنخفض، المرتفع) في العدوانية و العدوان لصالح المستوى الإجتماعي الثقافي المنخفض. (عياش، 2009، 59، 60)

ح- دراسة قامت بها وزارة التربية بالتنسيق مع جهات الدرك الوطني وشرطة الأحداث والجمعيات المهتمة بالشؤون التربوية (2009):

كشفت هذه الدراسة عن وجود (29 ألف) حالة إعتداء و عنف جسدي بين عام (2003 - 2004)، في حين عرف الرقم إتفاعا خلال موسم (2007 - 2008) إلى (47 ألف) حالة عنف. كما خلصت الدراسة إلى أن طور التعليم المتوسط يشهد إرتفاعا كبيرا في حالات العنف (لحياني،2009)، **منها (24 ألف) حالة في المتوسطات، و (16 ألفا و 244) حالة في الإبتدائيات، و أكثر من (6 آلاف) حالة في الثانوي**. في المقابل، نجد (1942) تلميذ تعرضوا للعنف من طرف الأساتذة و موظفي الادارة: (999) تلميذ في المتوسط، مقابل (645) في الإبتدائي و (298) تلميذ في الثانوي، و بلغت حالات العنف بين التلاميذ أنفسهم 17645 حالة، و هي أرقام تنذر بالخطر، و دفعت بالهيئة الوصية إلى إطلاق خطة وطنية للحد من انتشار الظاهرة. (جبابرة، 2009، 9)

هـ- دراسة الزيات (2011) مصر:

يهدف هذا البحث إلى دراسة أشكال السلوك العدوانى لدى عينة من الأطفال فى المراحل العمرية المختلفة من (7-15) تبعا لنوع الجنس، الإخوة في الأسرة و ترتيب الطفل فى الأسرة. و اعتمدت الباحثة الأدوات التالية في دراستها:

1) مقياس السلوك العدوانى للأطفال. (إعداد الباحثة)

2) إستمارة تحليل رسوم الأطفال فى موضوعات العدوان. (إعداد الباحثة)

3) إستمارة البيانات الأولية للطفل. (إعداد الباحثة)

أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعتين المختلفتين (الإبتدائي – الإعدادى) فى العدوان على الذات لصالح المرحلة الإبتدائية، حيث بلغت قيمة "ت" (4,10) و هى دالة عند مستوى (0,05). و أن هناك فروق بين تلاميذ المرحلة الإبتدائية و الإعدادية فى العدوان على الأشخاص و العدوان على الممتلكات لصالح تلاميذ المرحلة الإعدادية، حيث بلغت قيمة "ت" على التوالي (4,5)، (4,1) و هى قيم دالة عند مستوى (0.05). و وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث فى مستوى العدوانية لصالح الذكور، حيث بلغت قيمة "ت" فى العدوان على الذات و العدوان على الأشخاص و العدوان على الممتلكات و المجموع الكلى للمقياس هى: (3,19، 3,11، 3,33، 4,313) على التوالى، و هى قيم دالة إحصائيا عند مستوى (0,05). كما اتضح أنه لا توجد دلالة بين متوسطات درجات المجموعات المختلفة للترتيب الميلادى و العدوان على الذات و العدوان على الأشخاص. (الزيات، 2011)

➢ **الدراسات الأجنبية:**

أ- دراسة بندلتون – Pendleton (1980):

هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى تأثير برنامج إرشادي في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى التلاميذ في المرحلة الإبتدائية، و أجريت الدراسة على عينة مكونة من (126) تلميذاً من الصف الرابع حتى السادس من المرحلة الإبتدائية ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (10- 12) سنة، إختار الباحث من بين أفراد العينة الكلية (80) تلميذاً و تلميذة و قسّمها إلى مجموعتين متساويتين؛ إحداهما تجريبية، و الأخرى ضابطة، و عدد أفراد كل مجموعة (40) تلميذاً، و استخدم مقياس العدوان" ليرودينسكي"، و البرنامج الإرشادي لمدة 6 أسابيع من تصميم الباحث.

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات في مجموعة البحث، فيما يتعلق بالعدوان (مباشر أو غير مباشر)، و أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات في مجموعتي الدراسة (تجريبية وضابطة)، فيما يتعلق بكل من العدوان البدني، و العدوان اللفظي، و العدوان المركب.

و قد تبين أن العدوان قد انخفض لدى أفراد المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج الإرشادي، مقارنة بالمجموعة الضابطة، فيما يتعلق بصور العدوان الثلاثة، مما يؤكد فاعلية برنامج الإرشاد النفسي في خفض حدة الكثير من مشكلات السلوك، بما في ذلك السلوك العدواني (أبو حطب، 2002، 71، 72).

ب- دراسة "آن كامبل" وآخرون "Aan Kambel" (1985):

قام "**آن كامبل**" و آخرون بتطبيق إستخبار التقرير الذاتي على عينة مكونة من (157) ذكراً و أنثى من الذين ينتمون إلى الطبقة الإقتصادية و الإجتماعية المتوسطة، و (180) ذكراً و أنثى من الذين ينتمون إلى الطبقة الإقتصادية و الإجتماعية المتوسطة المنخفضة من طلاب المدارس العليا، حيث تراوحت أعمارهم

بين (15-18) سنة، و تم إعطاؤهم مجموعة من التعليمات مؤداها تنبؤ سلوكياتهم من خلال استجاباتهم لمجموعة مكونة من (24) حدثاً من الأحداث المليئة بالصراع، و بمعنى آخر طلب من كل مفحوص أن يتوقع درجة عدوانيته وفقاً لتأثير المواقف.

بينت النتائج أن عينة الطبقة الإقتصادية و الإجتماعية المتوسطة المنخفضة؛ أكثر عدوانية من أفراد عينة الطبقة الإقتصادية و الإجتماعية المرتفعة المتوسطة، كما أن الذكور أكثر عدوانية من الإناث في الطبقتين. (أبو حطب، 2002، 68)

ت- دراسة "بنتلي" و آخرون "Bently & et.al" (1995):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العناصر و المعايير و طبيعة المشاكل الخاصة بالأطفال الضحايا في المدارس الإبتدائية بين الصف الرابع الإبتدائي و الصف السادس الإبتدائي في المرحلة العمرية (8-12) سنة، و كانت العينة (379) طالبا و حاول تحديد ما إذا كان الأطفال الضحايا يعتنقون معتقدات خاصة بالعدوان تجاه أقربائهم من خلال إستخدام إستبانة و مقياس المعتقدات.

و النتيجة (21,3) من الطلاب يحكمهم السلوك العدواني و أن (11,5) من الطلاب يمارسون السلوك العدواني على ضحايا غالبا من الطلاب الصغار، و أن العدوان اللفظي هو أكثر أشكال السلوك العدواني إنتشارا بين الصبيان الأكبر سنا و هؤلاء هم الذين يؤمنون بالأفكار العدوانية. (أبو زنط، 2002 ،31)

2- دراسات تناولت الحاجات الإرشادية:

- **دراسات عربية:**

أ- دراسة الدوسري (1983) السعودية:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الحاجات الإرشادية اللازمة لطلاب المدارس الثانوية، تكونت عن هذه الدراسة من (719) طالبا من 6 مدارس ثانوية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية

السعودية و (30) مديرا من مديري المدارس الثانوية و (10) مسؤولين تربويين طبقت عليهم قائمة "**روسي موني**" للمشكلات.

أسفرت النتائج عن الآتي :

-(78,6%) من الطلبة أبدوا رغبتهم في الحصول على المساعدة من شخص ما لمحاولة حل مشكلاتهم.

-(96%) من عينة خبراء التربية و التعليم بالمملكة يؤكدون و يدعمون فكرة تطبيق البرامج الإرشادية في المدارس الثانوية بالمملكة.

- تحديد المشكلات التي يعاني منها الطلاب حسب أهميتها في المجالات الآتية :

المناهج و طرق التدريس، التكيف للعمل المدرسي، العلاقات الشخصية، العلاقات الإجتماعية، النشاط الإجتماعي المدرسي، الحالة الإقتصادية و المهنية، المستقبل المهني و التعليمي، البيت و الأسره، و الحالة الصحية و النمو البدني. (البشيري، 2004 ،115)

ب- دراسة بركات (1983) السعودية:

هدفت الدراسة الكشف عن مشكلات تلاميذ المرحلة الثانوية في جنوب السعودية و حاجاتهم الإرشادية، و لتحقيق هدف البحث، تم إختيار العينة بصورة عشوائية من مدرستي أبها الثانوية، و خميس مشيط الثانوية، و قد بلغ عدد أفراد العينة (18) طالباً بواقع (30) من (6) صفوف المدرستين تم إختيارهم قصدياً إذ تم الإعتماد على النسبة المئوية كوسيلة إحصائية. و اعتمدت حاجات توزعت على أحد عشر مجالاً.

أشارت النتائج إلى شيوع (10) مشكلات تعبر عن حاجات الطلبة الإرشادية و هي مرتبة كالآتي: العلاقات الشخصية و النفسية، الأخلاق و الدين، و التكيف للعمل المدرسي، و النشاط الإجتماعي و الترفيهي، المنهج و طرائق التدريس، و المستقبل المهني و التربوي، و الحالة الصحية و البدنية، و العلاقات الإجتماعية و النفسية، و البيت و الأسرة الحالة المعاشية، ثم خرجت الدراسة ببعض التوصيات المقترحات وفقاً للنتائج. (بركات، 1983، 20).

ت- دراسة الحلبوسي (2001) العراق:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة بعض المشكلات التي تواجه طلبة المرحلة الثانوية و دور الإرشاد و التوجيه في علاجها من وجهة نظر المدراء و المدرسين و المرشدين، و لتحقيق هذا الهدف تم تطبيق إستبيان من (100) فقرة على عينة بلغت (80) طالب و طالبة، و بعد تحليل البيانات و معالجتها إحصائيا توصلت الدراسة إلى النتائج التالية

-إن مجال المشكلات الإقتصادية في المرتبة الأولى ثم مجال المشكلات الدينية.

-إن أغلب المدراء و المدرسين لا يعرفون شيئا عن التوجيه التربوي و الإرشاد النفسي.

-قيام مديري المدارس بالدور الأكبر لمساعدة الطلبة على حل مشاكلهم بطرائق و وسائل بعيدة عن الإختبارات الإرشادية الحديثة.

-إن التوجيه و الإرشاد يلعب دورا مهما في زيادة قدرة الطالب على التكيف و النجاح و تجنب العديد من المشكلات التي تواجه الطلبة خلال دراستهم. (أمزيان، 2006-2007، 16، 17)

ث- دراسة عبد الرحمن المفدى (2004) دول الخليج:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مصادر إشباع الحاجات النفسية في المرحلتين المتوسطة و الثانوية بدول الخليج، و قد تكونت العينة من (1907) من الطلاب و الطالبات في المرحلتين المتوسطة و الثانوية، في الدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج، حيث استخدم الباحث في هذه الدراسة إستبانة من إعداده تحتوي على عشرة مصادر إشباع للحاجات النفسية هي (المدرسة، الأصدقاء، العبادات، الأسرة)، مع تفاوت بين الطلاب و الطالبات و بين المرحلة المتوسطة و الثانوية في الأهمية النسبية لهذه المصادر، و وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب و الطالبات في المرحلة المتوسطة و المرحلة الثانوية، في متوسط ما تحققه بعض المصادر من إشباع. (القنطاني، 2011، 67)

ج- دراسة رزق (2004-2005) سوريا:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الحاجات الإرشادية لطلبة المرحلة الثانوية من خلال سبر المشكلات التي يعانون منها وفق عدة مجالات(الدراسية، الشخصية، الإنفعالية، الأسرية، الإجتماعية، الصحية و البيئية) و التعرف على دلالة الفروق في هذه المشكلات وفقا لمتغيرات الصف الدراسي و الجنس و التخصص.و لتحقيق هذه الأهداف أعدّت الباحثة إستبانة لقياس هذه المشكلات تنطوي على مجالات متنوعة، و كانت عينة البحث (423) طالبا و طالبة من المستويات الثلاثة لهذه المرحلة من الجنسين أيضا و من التخصصين العلمي و الأدبي.

بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذه المتغيرات بين الذكور و الإناث، و كذلك بين التخصصات العلمية و الأدبية، و لكن هذه الفروق كانت واضحة بالنسبة لمتغير الصف الدراسي، حيث زادت المشكلات بجميع مجالاتها عند طلبة الثالث الثانوي، نتيجة لما يعانون من ضغوط

دراسية، شكلها قلق المستقبل، و الرغبة بالنجاح و التحدي، و مدة إنعكاس هذا البعد على أبعاد الشخصية لديهم كافة.

و كانت المشكلات الدراسية أكثر المشكلات حدة، ثم تلتها المشكلات الإنفعالية الشخصية ثم الأسرية ثم الإجتماعية و أخيرا الصحية و البيئية. (رزق، 2008، 13).

ح- دراسة "أمزيان زبيدة" (2006- 2007) الجزائر:

هدفت الدراسة إلى دراسة علاقة الذات للمراهق بمشكلاته و حاجاته الإرشادية و هي دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس، و كانت عينة الدراسة تشمل على (200) من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي (100 ذكور و 100 إناث)، و لقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي المقارب في هذه الدراسة و استخدمت الباحثة أداتين تتمثلان في:

إستبيان مشكلات نفسية يحتوي على خمس محاور هي: مشاكل فيزيولوجية، مشاكل الأمن، مشاكل الإنتماء، مشاكل الإستقلال، مشاكل الإنجاز. (إعداد الباحثة)

2-إستبيان الحاجات الإرشادية و يشمل ثلاث محاور هي: الحاجات النمائية، الحاجات العلاجية، الحاجات الوقائية. (إعداد الباحثة)

3-مقياس تقدير الذات لـ"**كوبر سميث**".

و كانت نتائج الدراسة كما يلي:

توجد علاقة إرتباط عكسية بين تقدير الذات و مشكلات الأمن و الإستقلال عند الذكور.

توجد علاقة إرتباط موجبة بين تقدير الذات و جميع المشكلات بالدرجة الأولى.

توجد علاقة إرتباطية بين تقدير الذات و الحاجات الإرشادية عند الإناث و لا توجد علاقة إرتباطية عند الذكور.

توجد فروق بين ذوي التقدير المتدني و العالي عند الذكور و الإناث في جميع المشكلات و في الحاجات الإرشادية و لكن الأمن بالدرجة الأولى.

خ- دراسة "كاظم" و "عبد" (2010-2011) العراق:

عمد الباحثان إلى إجراء هذه الدراسة الميدانية التي هدفت للتعرف على الحاجات الإرشادية، التي يحتاج إليها طلبة الصف السادس الإعدادي و بيان الفروق ذات الدلالة الإحصائية في المجالات الإرشادية وفقا لمتغير الجنس.

لتحقيق أهداف الدراسة هذه قام الباحثان بإختيار عينة طبقية عشوائية مكونة من (200) طالب و طالبة و بواقع (75) طالب (125) طالبة، و قد تم استخدام قائمة مشكلات الطلبة و حاجاتهم و استخدام معادلة "**فيشر**" لتحقيق الهدف الأول للدراسة.

تم التوصل إلى أهم الحاجات الإرشادية التي يحتاجها الطلبة و هي مرتبة بحسب المجالات كما يلي: (الدراسي الإرشادي، النفسي، القيمي، الإنفعالي، الإجتماعي، الأسري و الصحي).

-وجود أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين لصالح الذكور، إذ إن الذكور يحتاجون إلى الإرشاد أكثر من الإناث و يعزو الباحثان السبب في ذلك إلى طبيعة المجتمع العراقي الذي يسمح للذكور البقاء طويلا خارج المنزل مقارنة بالإناث.(Babely ، 2012)

➢ **الدراسات الأجنبية:**

أ- دراسة "آهيا" "Ahia, C.E". (1983) نيجيريا:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي يعاني منها طلبة المرحلة الثانوية في نيجيريا، و مدى حاجتهم للخدمات الإرشادية و النفسية. و قد استخدم الباحث لتحقيق هذا الهدف قائمتين: الأولى لعينة من الطلاب بلغت (120) طالباً، و الثانية لعينة من المدرسين بلغت (60) مدرساً.

و بعد إجراء العمليات الإحصائية المناسبة توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

1- إحتلت المشكلات المهنية المركز الأول و تليها المشكلات الشخصية ثم الدراسية و التربوية.

2- إتضح أن مشكلات البنين و حاجاتهم الإرشادية تفوق مشكلات و حاجات البنات.

3- لم تتضح فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذين هم من أُسر كبيرة و الذين هم من أُسر صغيرة في هذه المشكلات.

4 كذلك لم تتضح فروقات في الحاجات بين الطلبة الذين هم من خلفيات ريفية أو حضرية.

(عباس،2006، 52)

ب- دراسة "تومتا سامي" "Tumuta,S " (1985) كينيا:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الحاجات الإرشادية والتوجيهية لتلاميذ المدارس الإبتدائية في كينيا، لخدمات الإرشاد و التوجيه و لتحقيق هذا الهدف طور الباحث إستبانةً بصيغتين الصيغة (أ) للتلاميذ و الصيغة (ب) للمعلمين، ثم قام بتطبيقه على عينة قدرها (720) تلميذاً، منهم (360) ذكراً و (360) أنثى، أختيروا من (12) مدرسة إبتدائيةً.

و بعد إجراء العمليات الإحصائية المناسبة توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

إتضح أنَّ الحاجات الإرشادية للتلاميذ تتركز أكثر في المجالات الدراسية و المجال الحرفي و المجال النفسي.

1- كذلك إتضح أنَّ مشكلات الصفوف الأولى تفوق مشكلات تلاميذ الصفوف المتقدمة.

2- كما أتضح أن مشكلات الإناث تفوق مشكلات الذكور.

3- أنَّ مشكلات تلاميذ المناطق الريفية تفوق مشكلات التلاميذ في المدن.

4- كما إتضح أنَّ معلمي هذه المدارس أكدوا حاجة هؤلاء التلاميذ إلى خدمات الإرشاد و التوجيه.

(عباس، 2006، 53،54)

3- تعقيب على الدراسات السابقة:

✓ **من حيث أهمية الموضوع و الهدف:**

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي إستطاعت الطالبة الوصول إليها تبين أن:

1- الدراسات الخاصة بالسلوك العدواني تطرقت لدراسة الفروق بين الجنسين في السلوك العدواني كدراسة "**موسى**" (1993) و دراسة "**الغرباوي**" (2006).

2- دراسات أخرى تطرقت لأشكال السلوك العدواني كدراسة "**عواد**" (1996)، دراسة "**أبو عيد**" (2003)، دراسة "**موسى**" (1993)، دراسة "**الشيخ جليل**" (2006)، دراسة "**الزيات**" (2011)، دراسة "**الغرباوي**" (2006) و دراسة "**بندلتون**" "**Pendleton** " (1980).

3- دراسات جاءت على شكل برامج إرشادية للتخفيف من السلوك العدواني، كدراسة "**بندلتون**" " **Pendlton** " (1980).

4- هناك دراسات جاءت لتدرس علاقة السلوك العدواني بمتغير آخر مثل: دراسة "**الشيخ جليل**" (2006) التي اهتمت بدراسة علاقة السلوك العدواني بتقدير الذات و توكيد الذات.

5- قلة الدراسات الجزائرية وفق علم الطالبة التي تناولت ظاهرة السلوك العدواني و في مرحلة التعليم المتوسط بالضبط مما يزيد من أهمية هذه الدراسة و يفتح الآفاق لتناول جوانب هذا الموضوع الذي إنتشر كثيرا في المجتمع الجزائري في الآونة الأخيرة و لأسباب كثيرة خاصة في المؤسسات التعليمية، إذ لا يوجد سوى **دراسة قامت بها وزارة التربية** (2009) كدراسات جزائرية بين الدراسات السابقة و التي أتت كدراسات إحصائية أي إهتمت أكثر بتقديم الإحصائيات عن مدى إنتشار العنف في المدرسة الجزائرية بصفة عامة دون التطرق إلى الحاجات الإرشادية لهؤلاء التلاميذ.

6- أما في الدراسات الخاصة بالحاجات الإرشادية فقد تناولت الحاجات الصحية، الأسرية، الدراسية، النفسية، الإجتماعية، الإقتصادية و الدينية ، و هناك من تطرق للمناهج و طرق التدريس، التكيف للعمل المدرسي، النشاط الإجتماعي المدرسي و للمستقبل المهني و التعليمي كدراسة "**الدوسري**" (1983) و دراسة "**بركات**" (1983)، ودراسة "**كاظم**" و "**عبد**" (2010-2011)، و هناك من أضاف الحاجات البيئية كدراسة "**رزق**" (2004-2005).

تأتي هذه الدراسة إذن لتضيف إلى الدراسات السابقة خاصة منها الجزائرية إهتمامها بالسلوك العدواني بأشكاله (الجسدي، اللفظي، الرمزي)، حيث كانت معظم الدراسات مهتمة بالسلوك العدواني الموجه نحو الذات، الموجه نحو الآخرين، الموجه نحو الممتلكات، و إن وجدت دراسات تناولت السلوك العدواني اللفظي و الجسدي، إلا أن من تطرقت للسلوك العدواني في أشكاله الثلاثة: الجسدي و اللفظي، خاصة الرمزي قليلة. كما إهتمت هذه الدراسة بأهم الحاجات الإرشادية للتلاميذ (الجسمية، الأسرية، الدراسية، النفسية، الإجتماعية، الإقتصادية و الدينية) و ذلك بهدف فهم التلاميذ ذوي السلوك العدواني فهما جيدا و أيضا

لكون الدراسات الجزائرية الخاصة بالحاجات الإرشادية لم تتناول في معظمها كل هذه الأنواع من الحاجات الإرشادية.

✓ **من حيث العينة:**

إختلفت عينات الدراسات السابقة بإختلاف مجتمع الدراسة و أهداف كل دراسة من الدراسات فمن الدراسات من شملت عينة الدراسة على طلاب المدارس كما يلي:

1- الدراسات التي كانت عينتها من مرحلة التعليم الثانوي مثل: دراسة "**موسى**" (1993)، دراسة "**الشيخ جليل**" (2006)، دراسة "**آن كامبل**" و **آخرون** (1985)، دراسة "**الدوسري**" (1983)، دراسة "**بركات**" (1983)، دراسة "**الحلبوسي**" (2001)، دراسة "**رزق**" (2004-2005) و دراسة "**آهيا**" "**Ahia, C.E**". (1983).

2- الدراسات التي كانت عينتها من مرحلة التعليم الإبتدائي مثل: دراسة "**بندلتون**" "**Pendleton** " (1980)، دراسة "**بنتلي**" و **آخرون** "**Bently & et.al** " (1995)، دراسة "**أبو عيد**" (2003)، دراسة "**كاظم**" و "**عبد**" (2010- 2011) و دراسة "**تومتا**"، "**سامي**" "**Tumuta,S**" (1985).

3- دراسات كانت عينتها من مختلف المراحل العمرية مثل: دراسة "**الزيات**" (2011) و استهدفت الإبتدائي و الإعدادي معا و دراسة "**الغرباوي**" (2006) استهدفت كل الطلبة في الإبتدائية و الإعدادية و الثانوية.

4- الدراسات التي تمثلت عينتها في المراهقين بدون تحديد المرحلة الدراسية مثل:دراسة "**عواد**" (1996) التي كانت عينتها تتراوح أعمارهم بين (10-15).

خ- هناك دراسات بالإضافة إلى التلاميذ اعتمدت على مدرسين وخبراء في عينتها مثل: دراسة "**الدوسري**" (1983) اعتمدت على (40) خبير من خبراء التربية، دراسة "**الحلبوسي**" (2001) حيث اعتمدت على آراء المدراء والمدرسين والمرشدين، دراسة "**آهيا** "**Ahia, C.E**" (1983) لمعرفة مشكلات و حاجات التلاميذ في الثانوية، و دراسة "**تومتا**"، "**سامي**" "**Tumuta,S**" (1985) التي اعتمدت على معرفة أراء المعلمين في الحاجات الإرشادية لتلاميذ المدارس الإبتدائية.

و قد جاءت هذه الدراسة لتضيف إلى الدراسات السابقة بإختيارها لعينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، و ذلك لقلة الدراسات الجزائرية على حسب علم الطالبة التي تناولت الحاجات الإرشادية عند التلاميذ ذوي السلوك العدواني في مرحلة التعليم المتوسط، أيضا لأن حسب إحصائيات **دراسة قامت بها وزارة التربية** (2009) فإن السلوك العدواني أكثر إنتشاراً في مرحلة التعليم المتوسط منه من باقي المراحل (الإبتدائية و الثانوية).

✓ **من حيث الأدوات:**

إختلفت الدراسات في إختيار أدوات البحث و ذلك بإختلاف أهداف كل واحدة منها، حيث هناك من الدراسات من إعتمد على أدوات قياس جاهزة و لكن معظم الدراسات اعتمدت على أدوات قياس قام صاحب الدراسة ببنائها بما يتناسب و دراسته، و في هذه الدراسة أيضا قامت الطالبة ببناء أداتي الدراسة بما و يتناسب أهداف و عينة بحثها.

تفسر الطالبة قولها قلة الدراسات الجزائرية أو أي دراسات أخرى إلى: أنها إرتأت أن تختار فقط الدراسات القريبة من دراستها من حيث عمر العينة و من حيث المتغيرات. فهي إهتمت بالدراسات التي تناولت أشكال السلوك العدواني، و الدراسات التي تناولت حاجات إرشادية قريبة من الحاجات الإرشادية التي تناولتها، لكي تستطيع أن تقارن بين نتائجها و نتائج دراستها فيما بعد، لذلك أصبحت الدراسات قليلة في

رأيها بسبب هذه الحدود التي وضعتها في إختيارها للدراسات السابقة، و ليظهر ذلك مدى أهمية دراستها مقارنة بكل هذه الدراسات السابقة.

خامسا- التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

1- تعريف السلوك العدواني إجرائيا:

يقصد بالسلوك العدواني أي سلوك يصدره الفرد من قول أو فعل أو تقرير لفعل أو إشارة يقصد بها إلحاق الأذى، أو الدمار بالآخرين، أو بذات الإنسان نفسه. (أبو حطب، 2002 ،17) و هو يمثل الدرجة التي يضعها التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط لنفسه من خلال إجاباته على مجموعة العبارات الواردة في إستبيان السلوك العدواني، و المحددة في ثلاث مجالات هي: السلوك العدواني الجسدي، السلوك العدواني اللفظي و السلوك العدواني الرمزي.

2- التعريف الإجرائي للحاجات الإرشادية:

يقصد بالحاجات الإرشادية رغبة الفرد في التعبير عن مشكلاته المختلفة التي يعاني منها و تسبب له ضيقا و انزعاجا و هو ما يسعى إليه بإستمرار لإشباع حاجاته و التخفيف من مشكلاته حتى يتمكن من التفاعل الإيجابي و التكيف السليم مع المحيط الذي يعيش فيه. و هي حاجات عامة للأفراد تستوجب إيجاد حلول إرشادية مناسبة لها. و هي تمثل استجابات تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط على فقرات إستبيان الحاجات الإرشادية محددة بسبعة مجالات هي: الحاجات الجسمية ،الأسرية، النفسية، الدراسية، الإجتماعية، الإقتصادية، الدينية.

3- **مرحلة التعليم المتوسط:**

هي مرحلة من مراحل التعليم الإلزامي، تأتي بعد الطور الأول من التعليم الإبتدائي في النظام التربوي الجزائري و مدته أربع سنوات، فهو يتكون من أربع مستويات تعليمية.

سادسا- الفرضيـــــــات:

لقد جاءت فرضيات الدراسة كما يلي:

1- ينتشر السلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بنسب مرتفعة.

2- نفرض أن أهم السلوكات العدوانية بين تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط هي السلوك العدواني اللفظي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

5- نفرض أن أهم الحاجات الإرشادية للتلاميذ ذوي السلوك العدواني في مرحلة التعليم المتوسط هي الحاجات الدراسية.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية للتلاميذ ذوي السلوك العدواني تعزى لمتغير الجنس.

7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية للتلاميذ ذوي السلوك العدواني تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

8- توجد علاقة إرتباطية بين مستويات السلوك العدواني و مستويات الحاجات الارشادية.

الجانب النظري

الفصل الثّاني: السُّلـــوك العـــــــدواني

تمهيـــد

أولا–مفهـــــوم العـــــدوان:

1– لغـــة

2– إصطلاحا

ثانيا–النظريات المفسرة للسلوك العدواني

1– النظرية البيوفيسيولوجية

2– نظرية الغرائـــــــز

3– النظرية السلوكيـــــة

4– نظرية السمـــــــات

5– النظرية المعرفيـــــة

ثالثا–أنمـــاط السلـــوك العـــدوانـــي

رابعا–العوامل المؤثرة في السلوك العدواني

خامسا–طرق الوقاية من السلوك العدواني

خلاصـــة

تمهيـــــــد:

يرجع الإهتمام بدراسة السلوك العدواني بين الأفراد إلى محاولات "**ماكدوجال**" "**w.Meduagal**" المبكرة في كتابه "مقدمة لعلم النفس الاجتماعي". التي كانت عبارة عن بعض التأملات النظرية حول هذا الموضوع. ثم ظهرت أول إشارة لبحوث العدوان في فهرس مجلة "الملخصات السيكولوجية" و بعد ذلك قدم "**دولارد J.Dollard**" و زميلاه عام (1919) أول محاولة جادة للبحث التجريبي المنظم للعدوان البشري و هي خاصة بالإحباط و العدوان. و استمر تأثر البحوث اللاحقة بمحاولة "**دولارد**" و زميليه لأكثر من عشرين عاما.

تمثلت المحاولة الثانية، التي أثرت في بحوث العدوان، في جهود "**باص**"" **A.Buss**" و "**بيركوفيتش**" "**L.Berkowitz**" لإبتكار بعض الأساليب التجريبية لقياس العدوان، و هي المحاولة التي فتحت الطريق لمئات البحوث و الدراسات التالية.

و في أوائل السبعينيات، قدمت محاولات نظرية جادة لكل من "**باندورا** " " **A.Bandura**" عام (1973) و "**بارون**" "**R.Baron**" عام (1977) و "**جونسون**"" **R.Johnson**" عام (1972)، و منذ تلك الفترة، تنوعت بحوث العدوان على المسارين: النظري و الواقعي، و حدوث نمو واضح في كم و كيف المعلومات التي تراكمت. و مع ذلك ظلت هناك كثير من المشكلات التي لم تحسم سواء فيما يخص مفهوم العدوان، و أسسه النظرية أو علاقته بغيره من المفاهيم الأخرى و أشكال التعبير عن العدوان. (العقاد، 2001، 95)

أولا– مفهوم العـــــــدوان:

1–لغـــــة: يقال في الظلم قد عَدَا فلان عدْواً و عُدُواً و عدواناً و عداءً أي ظلم ظُلما جاوَز فيه القدر. (إبن منظور، 260) و العدوان أي الظلم الصراح. (المنجد العربي، 689)

2–إصطلاحا: هناك تعريفات كثيرة للسلوك العدواني و من وجهات نظر متعددة فكل عالم عرفه حسب خلفيته العلمية و الثقافية، يقول "**سالم جهنات المطيري**" (1990) "أن مفهوم العدوان من المفاهيم المعيارية التي تخضع للمعايير الإجتماعية و الأخلاقية في الحكم عليه و على شدته، و لما كانت هذه المعايير تختلف من بيئة إلى أخرى– تبعا للمكونات الثقافية – و الآخر المرجعية للثقافة العامة و الثقافات الفرعية الموجودة داخل المجتمع، فإن تعريف السلوك العدواني يختلف من بيئة لأخرى" (أبو حطب، 2002، 20). لذلك كانت هناك عدة تعاريف نذكر منها:

تعريف "**هنري أ.موراي**" "**H.A.Murray**" (1938) إن السلوك العدواني هو:"التغلب على المعارضة بالقوة، القتال، الثأر لأذى، مهاجمة، إيذاء أو قتل". (معمرية، 2009، 270).

يرى "**فرويد**" "**Freud**" (1959): "أن العدوانية هي واحدة من الغرائز التي يمكن أن تتجه ضد العالم الخارجي والذات".

ويعرفه "**باص**" "**Buss**" (1961): "العدوان هو أي شكل من أشكال السلوك الذي يتم توجيهه إلى كائن حي آخر، ويكون هذا السلوك مزعجا".(عياش، 2009 ،11)

يعرفه "**فيشباخ**" " **Feshbach**" (1970):" العدوان هو كل سلوك ينتج عنه إيذاء لشخص آخر أو إتلاف لشيء ما، و بالتالي فالسلوك التخريبي هو شكل من أشكال العدوان لموجه نحو الأشياء." (عياش، 2009، 11).

يعرفه "**كوفمان**" " **H.Koufman** " (1970): "أنه الإستجابة التي تهدف إلى إلحاق الضرر و الأذى بالآخرين". (معمرية، 2009، 270).

يعرفه "**باندورا**" "**Albert Bandura**" (1973) "أن العدوان سلوك يحدث نتائج مؤذية أو تخريبية أو يتضمن السيطرة على الآخرين جسميا أو لفظيا، و هذا السلوك يتعامل معه المجتمع بوصفه عدوانا، و يحدد "**باندورا**" ثلاثة معايير ليتم في ضوئها الحكم على السلوك بأنه عدواني:

1- خصائص السلوك ذاته (إهانة، ضرب، تخريب).

2- شدة السلوك.

3- خصائص كل من الشخص المعتدي والشخص المعتدى عليه.

في حين أشار "**ميلر دنفر**" "**Miller**" (1982) إلى أن هناك خمسة محكات أساسية نستطيع من خلالها تعريف العدوانية و تحديدها و هي:

1- نمط السلوك.

2- شدة السلوك.

3- درجة الألم أو التلف الحاصل.

4- خصائص المعتدي.

5- نوايا المعتدي. (القمش و المعايطة ،2007، 203)

يعرفه "**ج.م. دارلي" وآخرون "M. Darly et al**" (1983)"أنه السلوك الذي يؤدي إلى الأذى و التدمير و يأخذ صورة الهجوم و الإعتداء على الغير و الممتلكات العامة".(معمرية ،2009، 270)

يعرفه "**ماك بيري Mc Perry**" (1992) بأسلوب أكثر توضيح بأنه" أي سلوك يصدره الفرد بهدف إلحاق الأذى و الضرر بفرد آخر – أو أفراد آخرين – الذي يحاول أن يتجنب هذا الأذى، سواء كان بدنيا أو لفظيا، تم بصورة مباشرة أو غير مباشرة، أو تم الإفصاح عنه في صورة غضب، أو عدواه التي توجه المعتدي عليه". (معمرية، 2009، 271).

يعرف "**كلاريزو**" و "**هارفي**" " **Clarizo & Harvey**" (1993) العدوان بأنه أفعال قد تتسبب جرحا جسديا أو نفسيا لشخص آخر. و تشمل الأفعال العدوانية سلوكات جسدية مثل الضرب، الركل، العض، و سلوكات لفظية مثل الإهانة، التحقير و الشتم ".(القمش و المعايطة،2007، 202،203)

يعرفه كل من "**بارون**" و "**ريتشاردسون**" " **Baron & Richardson**" (1994) أن السلوك العدواني "هو أي شكل من أشكال السلوك المصممة لإلحاق الضرر أو إصابة كائن حي الذي هو يدافع لتجنب هذه المعاملة". (Russell، Donnerstein، 1998، 1)

في حين يرى "**ج.بوند**" و **آخرون** "**J.Bond & other** " (1997) أن تعريف العدوان يختلف بإختلاف نظرة العلماء لسلوك العدوان و يعرفونه بأنه "أي سلوك موجه بهدف إيذاء أو جرح شخص آخر، و الذي هو بصدد تجنب هذه المعاملة". و يرون أن هذا التعريف ينظر للعدوان كشكل من أشكال السلوك و ليس كشعور أو دافع أو موقف. (Sheffer & Kipp، 2010، 565)

يعرفه "**مكدوجل**" " **Mc.Dougall**": "أن العدوان ما هو إلا غريزة مقاتلة يكون الغضب فيها هو الإنفعال الذي يعبر عن هذه الغريزة". (محمد، 2009، 17).

يعرفه "**سيزر**" " **Seasar**": " العدوان هو استجابة انفعالية متعلمة تتحول مع نمو الطفل و بخاصة في سنته الثانية إلى عدوان وظيفي لإرتباطها إتباطا شرطيا بإشباع الحاجات".

كما يعرفه "**كيلي**" " **Kelley**": "العدوان هو السلوك الذي ينشأ عن حالة عدم ملائمة الخبرات السابقة للفرد مع الخبرات و الحوادث الحالية، و إذا دامت هذه الحالة فإنه يتكون لدى الفرد إحباط ينتج من جرائه سلوكات عدوانية، من شأنها أن تحدث تغيرات في الواقع حتى تصبح هذه التغيرات ملائمة للخبرات و المفاهيم لدى الفرد". (الفسفوس، 2006، 6).

أما "**فؤاد البهي السيد**" (1980) أنه" الإستجابة التي تعقب الإحباط، و يراد بها إلحاق الأذى بفرد آخر، أو حتى بالفرد نفسه، و مثال ذلك الإنتحار، فهو سلوك عدواني على الذات".(أبو حطب، 2002، 20)

يرى "**محي الدين حسين**" و **آخرون** (1983) إن السلوك العدواني يمكن تصنيفه إلى سلوك عدواني بدني و سلوك عدواني لفظي. و يعرفونه بأنه: "أي سلوك يصدره الفرد لفظيا أو بدنيا، صريحا أو ضمنيا، مباشرا أو غير مباشر، ناشطا أو سلبيا، و حدده صاحبه بأنه سلوك أملته عليه مواقف الغضب أو الإحباط أو الإزعاج من قبل الآخرين، أو مشاعر عدائية، و ترتب على هذا السلوك أذى بدني أو مادي أو نفسي للآخرين أو للشخص نفسه". (معمرية، 2009، 270).

يعرف "**فضل أبو هين**" (1985) العدوان بأنه:" ذلك السلوك الظاهر الملاحظ الذي يهدف إلى إلحاق الأذى بالآخر بشكل مباشر أو غير مباشر ماديا أو معنويا، و هو الذي ينتج عن الضعف و الكراهية من الآخر، و هذا السلوك يهدف إلى التوافق مع الواقع".

يعرفه "**الفنجري**" (1987) إنه :"ذلك السلوك الظاهر و الملاحظ الذي يهدف إلى إلحاق الأذى بالأخر أو بالذات، و يعتبر هذا السلوك تعويضا عن الإحباط الذي يعانيه الشخص المعتدي". (أبو حطب، 2002، 21).

تعرف "**عجلان**" (1991) السلوك العدواني بأنه:" أنماط سلوكية غير مرغوبة يرمي بها الفرد إلى إيقاع الضرر المعنوي أو المادي بشخص ما أو شيء ما، و تدمير الأشياء و الممتلكات". (الزعبي، د.س)

يعرفه "**إسماعيل**" (1993) بأنه: "سلوك يؤدي إلى إيقاع الأذى بالآخرين إما بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، أو بصورة صريحة أو مستترة، أو مادية أو نظرية، و قد يكون سلبيا أو إيجابيا و بصورة مقبولة اجتماعيا أو غير مقبولة اجتماعيا".

يشير "**حافظ**" و"**قاسم**" (1993) إلى العدوان بأنه: سلوك ينطوي على شيء من القصد و النية، يأتي به الفرد في مواقف الإحباط التي يعاق فيها إشباع دوافعه، أو تحقيق رغباته فتنتابه حالة من الغضب و عدم الإتزان تجعله يأتي بسلوك يسبب أذى له أو للآخرين و الهدف من ذلك السلوك تخفيف الألم الناتج عن الشعور بالإحباط و الإسهام في إشباع الدافع المحبط، فيشعر الفرد بالراحة و يعود الإتزان إلى شخصيته". (الزعبي، د س)

يعرفه "**العقاد**" أنه:"سلوك عمدي بقصد إيذاء الغير أو الإضرار بهم، و يأخذ صورا و أشكالا متعددة منها العدوان البدني و اللفظي. و أن من يمارسون هذه الممارسات العدوانية السلبية يتسمون بإنعدام الرشد و العقلانية، و لديهم أفكار و معتقدات غير عقلانية تدعم لديهم ممارسة هذا السلوك". (العقاد، 2001، 99).

يعرّف "**عمارة**" (2008) السلوك العدواني بأنه: "سلوك يمكن ملاحظته و تحديده و قياسه، و يأخذ صوراً و أشكالاً متعددة، و هو إما أن يكون سلوكاً بدنياً أو لفظياً، مباشراً أو غير مباشر، تتوفر فيه صفة الإستمرارية و التكرار، و يعبر عن إنحراف الفرد عن معايير الجماعة، مما يترتب عليه إلحاق الأذى و الضرر البدني و النفسي و المادي بالآخرين و قد يتجه هذا السلوك إلى إلحاق الأذى بالفرد نفسه". (عياش، 2009، 25).

ترى الطالبة مما سبق أن هناك تباينا بين تعريفات العلماء، و ليس هناك تعريف موحد للسلوك العدواني لا من حيث تحديد أسبابه و لا من حيث تحديد أنواعه و مظاهره، و هذا لإختلاف و جهات نظر العلماء مما يؤدى إلى عدم وجود تعريف محدد و شامل لكل هذه التعاريف، و لكن لاحظت الطالبة أن هناك إتفاق بين بعض التعاريف التي تؤكد أن السلوك العدواني نتيجة للإحباط، و أنه سبب حدوثه كتعريف: "**كيلي kelly**" وتعريف "**فؤاد البهي السيد**" (1980) و"**الفنجري**" (1987) و "**حافظ**" و"**قاسم**" (1993).

أما تعريف "**محي الدين حسين وآخرون**" (1983) فيبين أن سبب حدوث السلوك العدواني إضافة للإحباط: الغضب و الإزعاج الذي يقوم به الآخرين تجاه الشخص العدواني. في حين يعرف كل من "**فرويد**" " **Freud**" و "**ماكدوجل**" " **Mc Dougall**" على أن العدوان غريزة في الإنسان. أما "**سيزر**" " **Seasar**" فيرى أنه استجابة متعلمة و الطفل يتعلمها من المحيط.

هناك من عرفه من خلال تحديد أشكاله و مظاهره مثل تعريف "**هنري .أ.موراي**" (1983) حدده بالقتل و الإنتقام و الإيذاء و المعارضة بالقوة أي ركز على الجانب المادي من السلوك العدواني في حين كل من "**باندورا**" " **Bandura**" (1973) و "**كلاريزو**" و "**هارفي**" "**Clarizo & Harvey**"

(1993) و"**العقاد**" (2001) حددوه في كل أذى جسدي أو لفظي. في حين أضاف كل من "**ماك بيري**" " **Mc perry**" (1992) و "**أبو هين**" (1985) و"**عمارة**" (2008) العدوان المباشر و غير المباشر.

أما كل من "**إسماعيل**" (1993) و "**محي الدين حسين وآخرون**" (1983) أضافوا إلى تلك المظاهر العدوان الصريح و المستتر، السلبي و الإيجابي، المقبول اجتماعيا و غير المقبول اجتماعيا.

هناك من حدد مظاهره في تعريفه إلى إلحاق الأذى بالآخرين و الممتلكات أو إلحاق الأذى بنفسه مثل تعريف "**فرويد**" " **Freud**" (1959) الذي قال أنه موجه نحو العالم أو ذات الفرد و تعريف "**فيشباخ**" "**Feshbach**" (1970) و تعريف "**كوفمان Koufman**" (1970)، "**ج.م. دارلي**" و **آخرون** "**M.Darly & other**" (1983)، "**بارون**" و"**ريتشادسون**" "**Baron & Richardson**" (1994)، "**ج.بوند**" و **آخرون** "**J.Bond & other**" (1997)، "**فؤاد البهي السيد**" (1980)، "**الفنجري**" (1987)، "**عجلان**" (1991) و"**عمارة**" (2008) أيضا.

أما "**باص**" " **Buss**" (1961) فإكتفى في تعريفه أنه سلوك مزعج تجاه الآخر دون أن يحدد نوع السلوك العدواني و نوع الأذى الذي يحدثه هذا السلوك.

في حين إكتفى "**ميلر دنفر**" " **Miller**" (1982) في تعريفه بوضع محكات من خلالها يمكن تحديد السلوك العدواني كما وضع "**باندورا**" "**Bandura**" (1973) هو أيضا في تعريفه معايير يتم في ضوئها الحكم على السلوك بأنه عدواني.

كما لاحظت الطالبة على التعريفات السابقة أنها أشارت إلى نية (القصد) في الإيذاء بطريقة معينة و كذلك الهدف كتعريف "**حافظ**" و"**قاسم**" (1993) كما إشترط بعضهم في السلوك العدواني ضرورة الإستمرارية و التكرار كتعريف "**عمارة**" (2008).

ثانيا– النظريات المفسرة للسلوك العدواني:

مع تعدد أشكال العدوان و دوافعه، تعددت النظريات التي تناولت تفسير السلوك العدواني، (أبو قورة، 1996، 99) و لكل نظرية جوانب قوة و جوانب ضعف لكنها تقدم عملا أساسيا لفهم السلوك، و تقدم أسسا هامة لبناء البرامج المتعلقة بالتدخل و التعليم و تخطيطها. (يحي، 2000، 39)

و سيتم التطرق إلى هذه النظريات كما يلي:

1–النظرية البيوفيسيولوجية:

تربط هذه النظرية بين ممارسة السلوك العدواني و بين الجوانب البيولوجية (العضوية) و الجوانب الفيسيولوجية (وظائف الأعضاء)، فهي تهتم بالكائن الحي كالصبغيات، الجينات الجنسية، الهرمونات، الجهاز العصبي المركزي و اللامركزي، الغدد الصماء، التأثيرات البيوكيميائية و الأنشطة الكهربائية في المخ التي تساعد على ظهور السلوك العدواني.

يشير "**لومبروزو**" "***Lombroso***" إلى أن السلوك العدواني يرجع إلى التكوين الكروموسومي، حيث يوجد خلل في كروموسومات الجنس عند بعض المجرمين، فبزيادة كروموسوم الجنس من (47) بدلا عن (46) و يصبح تمييزها الجنسي (xxy) أو (xyy) و ليس (xy) كما هو الحال في خلايا الأشخاص العاديين.

و يشير "**لازاروس**" "***Lazarus***" (1993) إلى أن العدوان يرتبط بهرمونات الجنس، حيث الحيوانات الذكورية العدوانية أكثر بشكل ظاهر جداً من الإناث. و يكشف "**السليماني**" و **آخرون** (1999) عن دور هرمون التسترون الذي تفرزه الخصيتين و أثره الواضح على السلوك العدواني عند الإنساني،

و خاصة في بداية مرحلة المراهقة عند البلوغ، حيث يصبح المراهقون أكثر هياجا و عدوانا مقارنه بالمراحل العمرية الأخرى للنمو، و ذلك بزيادة نسبة إفراز هذه المادة عند المراهقين. (الشهري، 2007-2008، 97)

يوجد لدى الإنسان و الحيوان ميكانيزم فيسيولوجي و ينمو هذا الميكانيزم عندما يتأثر لديه الشعور بالغضب و هو يؤدي إلى حدوث بعض التغيرات الفيسيولوجية التي تؤثر بدورها على سرعة دقات القلب و زيادة ضغط الدم، و زيادة نسبة الجلوكوز فيه، و إلى إزدياد معدل تنفس الفرد و انكماش عضلات أطرافه مما يؤدي إلى توترها، لتقاوم التعب و الإرهاق كما تزداد سرعة الدورة الدموية و خاصة في الأطراف، و يعضُّ الفرد أنيابه و تصدر عنه أصوات لا إرادية و يقل إدراكه الحسي حتى إنه قد لايشعر الألم في معركته مع غريمه. (السيد، 1980، 174)

ترى "**الغرباوي**" (2006) أن القوة العضلية تشكل عامل بيولوجي آخر في تأثيره على الممارسات العنيفة و العدوان، و تذكر أن "**كورنز**" "**Corenz**" أرجع الطاقة التدميرية العدوانية إلى التنظيم العصبي المركزي، و عندما تتراكم تلك الطاقة تكون سبب إستثارة العدوان، مما يترتب عليه زيادة إحتمالية حدوث العنف و العدوان. (الشهري، 2007-2008، 98)

قد أشار "**كروكشانك**" و **آخرون** "**Cruickshank, et all**" (1981) إلى أن سوء الأداء الوظيفي للمخ أو التلف المخي، يؤثر بصورة مباشرة على طبيعة سلوكات الفرد. (يحيى، 2000، 69)

و أكدت بعض الدراسات علاقة أكيدة بين المخ الكهربائي (E.E.G) و بين سلوك العنف، فيظهر من خلاله إذا ما كان الفرد يصدر استجابات عنيفة، ترجع أسبابها إلى اضطرابات عضوية بالمخ كما يحدث لدى مرضى الصرع، و هناك العديد من المحاولات التي تؤكد وجود علاقة بين سلوك العنف مع التوازن الهرموني و رسم المخ الكهربي، و تحاليل الدم و نمط الكروموسومات. (الشهري، 2007-2008، 98).

فقد أشارت دراسات "**مارك**" (1970) و"**ماير**" (1977) إلى أن هناك مناطق في أنظمة المخ هي الفص الجبهي و الجهاز الطرفي مسؤولة عن ظهور السلوك العدواني لدى الإنسان، و لقد أمكن بناء على ذلك إجراء جراحات إستئصال بعض التوصيلات العصبية في هذه المنطقة من المخ، لتحويل الإنسان من حالة العنف إلى الهدوء. (الحربي، 2003، 76)

بينما يرى آخرون أن السلوك العدواني قد يحدث نتيجة اضطرابات خاصة بالغدة النخامية و الغدة الدرقية عند بعض المجرمين، و قد فسر" **إسكندر**" "**Iskander** " ذلك بأن زيادة إفرازات الفص الأمامي للغدة النخامية يصاحبه توتر و جرأة و اندفاع إلى العدوان. (الشهري، 2007-2008، 98)

من خلال ماسبق نجد أن هذه النظرية ترتكز على الدراسات البيولوجية و الفيسيولوجية للسلوك العدواني في النقاط التالية:

1- وجود خلل في الكروموسومات و ذلك بوجود كروموسوم (X) أو (Y) زائد.

2- وجود ميكانيزم فيسيولوجي ينمو عند الشعور بالغضب، يؤدي إلى حدوث تغيرات فيسيولوجية.

3- وجود أي خلل في الجهاز العصبي أو أي إصابة أو تلف في أجزاء من الجهاز العصبي تؤدي إلى السلوكات العدوانية.

4- أثر الهرمونات (هرمون الجنس، هرمون الغدة الدرقية، هرمون الغدة النخامية) و الكيمياء الحيوية في إثارة استجابات السلوك الدواني.

2-نظرية الغرائز:

يمثل هذه النظرية كل من"**آدلر**" "**Adler**" (1908)، "**فرويد**" "**Freud**" (1920)، "**لورنز**" " **Lornez** " (1963)، "**بينر**" "**Pinner**" (1978)، "**جامس**" "**James**" (1979)،

"**مكدوجال**" "**Macdougal**" (1908)، "**برنارد**" "**Bernard**" (1929)، "**فروم**" " **Erich From**" (1975) و "**لورانس**" "**Lorance**" (1975)، و تنظر هذه النظرية إلى العدوان بإعتباره غريزة فطرية و أن الإنسان بطبيعته عدواني، و غريزة العدوان هذه هي التي تدفع الإنسان إلى الإعتداء و المقالة، فالعدوان سلوك غريزي هدفه تصريف الطاقة العدائية، التي تنشأ داخل الإنسان عن غريزة العدوان و تلح في طلب الإشباع. و يسلم أصحاب هذه النظرية بوجود حافز عدواني فطري، و لكنهم يفترضون أن هذا الحافز موجه أصلا بصورة تدميرية نحو الذات و لا يتجه إلى الخارج، أو ضد الأفراد الآخرين أو ضد العالم عموما إلا كظاهرة ثانوية فقط. (أبو قورة، 1996، 99، 100)

و تنقسم نظرية الغرائز إلى :

أ- نظرية التحليل النفسي:

تنظر مدرسة التحليل النفسي إلى عدم ملاءمة السلوك على أنه نتيجة للصراع بين مكونات الشخصية و هي: الهو(طبيعة الدوافع الأولية و العدوانية الجنسية)، الأنا (المحرك للسلوك من الوجهة الإجتماعية المقبولة لدى الآخرين)، الأنا الأعلى (القيم المثلى و يقابلها ما نسميه بالضمير). (يحي، 2000، 74)

من أشهر زعماء هذه النظرية هو "**سيجموند فرويد**" "**Sigmund Freud**" الذي يرى "أن العدوان الدافع الأساسي والمحرك الرئيسي للإنسان، مثلها مثل بقية الدوافع الفيسيولوجية الأخرى كالمأكل والمشرب والمأوى". (الرحبي، 2003، 70)

يرى "**فرويد**" وبعض علماء التحليل النفسي يرون أن الإنسان منذ و لادته يمتلك عددا من الغرائز العدوانية، لا تعود إلى أساس بيولوجي لدى الإنسان و إنما توجد هذه الغرائز في طبقات اللاشعور الداخلية، و يرى "**فرويد**" أن الإنسان نهب لغريزتين قويتين متناقضتين متعاكستين دائما غريزة الحياة، و غريزة الموت، التي

تعمل دائما من أجل تدمير الذات لذلك توضع تحت رقابة صارمة من قبل القوى المحبة للحياة في الذات الإنسانية، و تظهر غريزة الموت هذه بشكل عدواني بين الناس حينما تصرف طاقتها في إتجاه الخارج بعيدا عن الذات، و عدم التحكم في غريزة الموت أو عدم تنفيسها على الآخرين، قد تؤدي في النهاية إلى تدمير الفرد لنفسه؛ و لهذا قد يكون العدوان أمراً نافعاً لأنه يساعد على التخلص من الدوافع الضارة بالفرد أو تنفيسها تجاه الآخرين. (الشهري، 2007-2008، 99)

يعتبر "**فرويد**" أول من تناول الجوانب الفيسيولوجية للعدوانية و الدوافع التي تكمن ورائه و من ثم فهي تعتبر عنده تفريغا للطاقات الجنسية التي توجد لدى الفرد كما أنه يمكن الإستفادة منها عن طريق توجيه هذه الطاقة نحو عمل إبتكاري. (الرحبي، 2003، 70)

أما "**أدلر**" "**Adler** " فيرى أن العدوان هو الدافع الأساسي في حياة الفرد و الجماعة، و أن الحياة تنحو نحو مظاهر العدوان المختلفة، من سيطرة و تسلط و قوة، و أن العدوان هو أساس الرغبة في التمايز و التفوق، و هذا ما دعاه إلى أن يقرر أن العدوان هو أساس إرادة القوة، و أن إرادة القوة هي أساس الدوافع الإنسانية. (أبو حطب، 2002، 36)

كما يناقض "**أدلر**" بشدة ما يذهب إليه "**فرويد**" من إفتراض أساسه أن سلوك الإنسان تحكمه غرائز فطرية، و يناقض كذلك زعم "**يونج**" " **Jung** " بأن سلوك الإنسان تحكمه أنماط أولية فطرية، فهو يفترض أن سلوك الإنسان تحركه أساسا الحوافز الإجتماعية، و مشاعر النقص، فالشخص المصاب بعجز في عضو ما كثيرا ما يحاول تعويض الضعف. (أبو قورة، 1996، 102، 103)

لكن نظرية الغرائز هذه واجهت إنتقادات كثيرة، حيث لم يوافق الكثير من علماء النفس على إعتبار العدوان دافعا فطريا و حاجة فيسيولوجية كالجوع و العطش، إذ أن هذه النظرة تعطي نظرة متشائمة عن

الإنسان و أنه ذو طبيعة شريرة تبحث عن إيذاء الآخرين، و أنه لا توجد أدلة علمية تثبت أن العدوان حاجة فيسيولوجية كالجنس و الجوع و العطش.

ب- النظرية الإيثولوجية:

إتفق أصحاب هذه النظرية مع "**فرويد**" أن العدوان سولك غريزي عند الإنسان و الحيوان، و من هؤلاء "**كونراد لورنز**" "**Konrad Lorenz**" الذي إفترض أن العدوان له أصول بيولوجية غريزية و قد بنى إفتراضه على أساس ملاحظته أنواع عديدة من الحيوانات. (أبو قورة، 1996، 104)

يرى "**لورنز**" أن السلوك العدواني هو طاقة يجب أن يتم تفرغيها من حين لآخر، فهي تتجمع داخل الإنسان و لا تظهر إلا إذا تعرضت لمثيرات خارجية تعمل على إخراجها لتنطلق وتظهر في سلوكات كالضرب، السب، القتل، التخريب...الخ، بعدها يعود الإنسان إلى إتزانه الداخلي بعد أن خفف من توتره النفسي.

لا يعتبر "**لورنز**" العدوان شرا إذا قدرنا وظيفته و فائدته للبقاء في عالم الحيوان، فهو يضمن البقاء للأصلح، كما أنه يسهم في توزيع أفراد النوع على المساحات المتاحة في البيئة، بحيث تتاح موارد كافية للجميع و أهمها الطعام و الماء، فالحيوان يدافع عن الحيز الذي يعيش فيه ضد كل معتد من الخارج، فإذا فرغ منهم فقد يحول عدوانه إلى المستضعفين في منطقة نفوذه. (أبو قورة، 1996، 106، 107)

يعمم "**لورنز**" وجهة نظره على الإنسان إلا أن الضوابط الداخلية لدى الإنسان لوقف العدوان ضعيفة، ذلك أن الإنسان أكثر خطراً من كثير من الحيوانات لأن لديه القدرة على ممارسة مهارات أخرى معقدة و خطرة تجعله أكثر فتكا من الحيوانات. (أبو قورة، 1996، 107)

لقد واجهت نظرية "**لورنز**" إنتقادات كثيرة هي أن العدوان الغريزي عند الحيوانات قد يفسر العدوان عندها، لكن لا يصح تفسير العدوان عند الإنسان، حيث أن السلوك الغريزي عند الحيوان سلوك جامد يحدث بنفس الطريقة في كل مكان و زمان، و لكن سلوك العدوان عند الإنسان يحدث بطريقة متطورة تختلف حسب المكان و الزمان. أيضا إعتبار العدوان طاقة عدوانية يجب تفريغها لا تنطبق على جميع الناس فقد يكظم الإنسان غيظه و غضبه بدون أن يعتدي على أحد.

يضيف "**انطونيني**" "**Antonini**" إلى ذلك كله، إن الحقد هو أهم ما يميّز عدوانية الإنسان عن عدوانية الحيوان. فليس هناك حقد عند الحيوانات. كما أن عدوانية الحيوانات لا تصل أبدا درجة الإستقلالية التي تلاحظ عند الإنسان، فالحقد هو عدوانية تسامت حتى تجاوزت البيولوجي كليا، كي تصل مرتبة نفسية خالصة. و يأتي الحقد إجمالا من تراكم مزمن للعدوانية. (حجازي، 2005، 185)

3- النظرية السلوكية:

ترى هذه النظرية أن السلوك العدواني سلوك متعلم و مكتسب نتيجة الخبرات و العادات و معايير الجماعة التي نشأ فيها و نتيجة لاستجابات متكررة تم تعزيزها و تدعيمها لتصبح عادة سلوكية.

و تنقسم هذه النظرية إلى قسمين هما:

أ- نظرية الإحباط – العدوان:

من أنصار هذه النظرية "**دولارد**" "**Dollard**" و "**ميلر**" "**Miller**" و "**سبنسي**" "**Spence**" و "**سيرز**" "**Sears**"، حيث أكدوا أن العدوان أمر ناجم عن الإحباط، بمعنى أن الإحباط يؤدي إلى وجود دافع للعدوان، و هذا يقود إلى سلوك عدواني مباشر. (أبو قورة، 1996، 110)

كما يتمثل جوهر النظرية في الآتي:

- كل الإحباطات تزيد من احتمالات رد الفعل العدواني.
- كل العدوان يفترض مسبقا وجود إحاط سابق.

كما توصل رواد هذه النظرية إلى بعض الإستنتاجات من دراستهم عن العلاقة بين الإحباط و العدوان و التي يمكن اعتبارها بمثابة الأسس النفسية المحددة لهذه العلاقة.

أولا: تختلف شدة الرغبة في السلوك العدواني بإختلاف كمية الإحباط الذي يواجهه الفرد و يعتبر الإختلاف في كمية الإحباط دالة لثلاثة عوامل هي:

- شدة الرغبة في الإستجابة المحبطة.
- مدى التدخل أو إعاقة الإستجابة المحبطة.
- عدد المرات التي أحبطت فيها الإستجابة.

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

ثالثا: يعتبر كف السلوك العدائي في المواقف الإحباطية بمثابة إحباط آخر، و يؤدي ذلك إلى إزدياد ميل الفرد للسلوك العدائي ضد مصدر الإحباط الأساسي. و كذلك ضد عوامل الكف التي تحول دونه و السلوك العدائي. (العقاد، 2001، 113)

رابعا: على الرغم من أن الموقف الإحباطي ينطوي على عقاب للذات، إلا أن العدوان الموجه نحو الذات لا يظهر إلا إذا تغلب على ما يكف توجيهه و ظهوره ضد الذات، و لا يحدث هذا إلا إذا واجهت أساليب

السلوك العدائية الأخرى الموجهة ضد مصدر الإحباط الأصلي عوامل كف قوية. (العقاد، 2001، 113، 114)

يحدد "**دولار**" و "**ميلر**" ثلاثة عوامل تتحكم في كمية العدوان الناتجة من الإحباط:

1- شدة الدافع المرتبط بالإستجابة المحبطة فكلما زادت شدة الدافع الذي يرغب الفرد إشباعه و تم إعاقة الإشباع كلما زادت شدة الإحباط و من ثم زيادة حدة السلوك العدواني.

2- وصول الإحباط إلى حد الإكتمال، فالإشباع الجزئي للدافع يؤدي لمستوى منخفض الإحباط و لعدوانية أقل، أما وصول الإحباط إلى حد النهاية يؤدي إلى عدوان شديد.

3- الأثار التراكمية للإحباطات الثانوية: حيث يؤدي تراكم الإحباطات الثانوية أو الضعيفة إلى درجة كبيرة من الإحباط و من ثم سلوك عدواني عنيف. (عبد الرحمن، 1997، 609)

رغم كل هذا تعرضت هذه النظرية لكثير من الإنتقادات، حيث أكد الفكر النظري المعاصر أن هناك قصورا واضحا في أن الناس جميعا عرضة للإحباط، و لكن هذا لا يعني أنهم جميعا سيتصرفون بطريقة عدوانية، بل الكثير منهم لا يتصرف بعنف و لا بعصبية عمياء، أيضا تبين أن هناك سلوكات عدوانية يمكن أن تحدث بدون إحباط مسبق.

ب- نظرية التعلم الإجتماعي:

من أهم أقطاب هذه النظرية "**دولارد**" "**Dollard**" و"**باندورا**" "**Bandura**" و"**والترز**" " **Waltersl** " (1971)، "**موس**" و "**موس**" "**Moos & Moos**" (1976)، "**بتيرسون**" " **Patterson** " (1973).

يرى أصحاب هذا الإتجاه أن مفاهيم مثل الغرائز لا يمكن أن تكون مسؤولة عن العدوان، فالعدوان سلوك متعمد ينتج من خلال التعلم بالملاحظة و التقليد. لذا يرى أصحاب هذه النظرية أن أساليب التربية و التنشئة الإجتماعية، تلعب دورا هاما في تعلم الأفراد الأساليب السلوكية التي يتمكنون عن طريقها من تحقيق أهدافهم. و هكذا يصبح مبدأ التعلم هو المبدأ الذي يجعل من العدوان أداة لتحقيق الأهداف أو عائقا دون تحقيقها. (الضيدان، 2003، 43)

ينقسم دعاة هذه النظرية إلى فئتين: الفئة الأولى ترجع نشأة العدوان إلى أثر الثواب و العقاب و الإحباط على سلوك الفرد و خاصة في طفولته المبكرة، و خلال المرحلة الأولى للتنشئة الإجتماعية. و الفئة الثانية ترجع نشأة العدوان إلى التقليد و ما يتطلبه هذا التقليد من وجود النموذج المناسب. (أبو قورة، 1996، 117، 118)

حسب النظرية فإن السلوك العدواني سلوك متعلم عن طريق الخبرة المباشرة، و عن طريق النمذجة، أي من خلال مشاهدة الشخص الملاحظ لسلوك الآخرين و ما يترتب عليه من مكافأة، فالأفراد يسلكون سلوكا عدوانيا للحصول على المكافأة أو تجنب العقاب، مع أنه عند استخدام العقاب للتقليل من السلوك العدواني قد يحدث كف عن العدوان مؤقتا، كما أنه يحفز السلوك العدواني بعد ذلك، كما أنه يحفز السلوك العدواني بعد ذلك، كما أنّ السلوك العدواني يتعلم عن طريق ملاحظة نماذج عدوانية، فالأباء الذين يعاقبون أطفالهم عن العدوان يقدمون نماذج عدوانية تزيد من عدوانية أولادهم. و يمثل نمو و تطور السلوك العدواني من خلال المشاهدة و الملاحظة مكانا هاما في نظرية التعلم. فقد أمكن التأكد من أن مشاهدة الأطفال للعدوان سواء أكان بطريقة مباشرة أم غير مباشرة، تؤدي إلى زيادة السلوك العدواني لديهم، كما أن أثر ملاحظة المشاهد العدوانية يظل يؤثر في السلوك حتى بعد إنقضاء فترة طويلة من الملاحظة. (الضيدان، 2003، 44)

تقوم نظرية التعلم الإجتماعي على ثلاثة أبعاد رئيسية تشمل:

1- أسلوب التعلم و الملاحظة و التقليد.

2- الدافع الخارجي المحرض على العدوان.

3- تعزيز العدوان.

كما أن هناك ثلاثة مؤثرات رئيسية تضبط السلوك العدواني و هي:

1- المثيرات التي تسبق السلوك الذي نحن بصدده.

2- نتائج التعزيز و العقاب و التغذية الرجعية.

3- العمليات العقلية أي ما يدركه الناس و يفكرون فيه و يشعرون به.

هذا و تؤكد النظرية دور الخبرات غير السارة التي تشمل الإحباط و المثيرات المكدرة التي تنتج حالة من الهيجان الإنفعالي في السلوك العدواني. (أبو قورة، 1996، 118، 119)

هناك ثلاثة مصادر يتعلم الفرد بالملاحظة هي: التأثير الأسري، تأثير الأقران، و تأثير النماذج الرمزية كالتلفزيون.

و يذكر "**عبد الله**" (2005) أن "**باندورا**" يشير إلى أن تحديد السلوك بأنه سلوك عدواني عنيف يتوقف على مجموعة من الخصائص:

1- خصائص السلوك نفسه (مثل الإعتداء الجسمي، الإذلال و التحقير، تدمير الممتلكات) بصرف النظر عن تأثيرات السلوك على الشخص المتلقي لذلك السلوك.

2- شدة السلوك مصحوبا باستجابات عالية الشدة، أو استجابات منخفضة الشدة.

3- تعبيرات عن الأذى أو الضرر أو الألم أو الهروب في سلوك الشخص المتلقي للفعل العدواني.

4- مقاصد واضحة عند الشخص الممارس للفعل العدواني.

5- خصائص الشخص المعتدي. (الشهري، 2007-2008، 104)

أهم ما يؤخذ على هذه النظرية أن مفهوم النمذجة الذي نادى به "**باندورا**" في تعلم العدوان لم يعالجه بدقة، و أن العدوان قد ينشأ دون وجود إحباط أو مكافآت معينة، و هذا ما أطلق عليه "**فرازيك**" " **Fraczek** " (1989) مفهوم العدوان المعتاد، الذي يصف تصرفات عدوانية لا تنشأ من الإحباط و غير متصلة بغرض بلوغ أهداف معينة، أو الحصول على مكافآت معينة. (الضيدان، 2003 ،47)

في حين يبين "**عبد الله**" (2005) أن هذه النظرية تمتاز بميزتين أساسيتين: الأولى أنها نظرية مصقولة و دقيقة في معالجتها، و الثانية أنها متفائلة فيما يتعلق بإمكانية الوقاية من السلوك العدواني الصريح أو التحكم فيه و ضبطه، لهذين السببين نالت نظرية التعلم الإجتماعي شعبية و ذيوعا علميا في السنوات الأخيرة ... لكونها تقدم استراتيجيات علمية و إجرائية للتدخل الإرشادي أو العلاجي. (الشهري، 2007-2008، 105)

4- نظرية السمات:

إفترض كثير من علماء الشخصية (**جيلفورد Guilford**) أن العداوة سمة من سمات الشخصية موجودة عند جميع الناس بدرجات متفاوتة، فتوجد عند معظمهم بدرجة متوسطة، و عند قلة منهم بدرجة منخفضة، و عند قلة أخرى بدرجة عالية، و تقاس بمقاييس العداوة الصريحة و غير الصريحة، و تدل سمة العداوة على استعداد الشخص لإظهار العدوان في المواقف المختلفة بحسب ما يدركه فيها من مثيرات العدوان. فالأشخاص أصحاب سمة العداوة العالية كثيروا العدوان، لأن عتبة التنبيه للعدوان عندهم منخفضة، مما يجعلهم

يغضبون بسرعة و يدركون مثيرات العدوان في مواقف كثيرة قد تبدو مواقف عادية لا تثير العدوان عند غيرهم. (أبو قورة، 1996، 142، 143)

يؤكد "**إيزنك**" "**Eysenck**" على ما يسمى بالشخصية العدوانية مستخدما المنهج العلمي و منهج التحليل العاملي و مقدما مجموعة من البراهين و الحقائق العلمية لصحة نظريته منها:

1- أن جميع الأفراد يولدون بأجهزة عصبية مختلفة، فمنهم من هو سهل الإستثارة، و منهم من هو صعب الإستثارة.

2- بعض الشخصيات سهلة الإستثارة تصبح مضطربة، و هذا الشخص المضطرب لديه استعداد يُسهل أن يكون عدوانيا أو مجرما، و تتميز شخصيته بالعدوانية عن باقي الشخصيات، و من هنا يظهر ما يسمى بالشخصية العدوانية.

كما اعتمد "**إيزنك**" على ملاحظة السلوك بجانب الأساس العلمي و منهج تحليل العوامل، و يؤمن بأهمية العوامل البيئية، لكنه حاول تفسير اختلاف سلوك الأطفال في بيئات غير سوية، حيث يصبح بعضهم عدوانيين و بعضهم غير عدوانيين، و أرجع ذلك إلى وجود إختلافات في الأجهزة العصبية للأطفال و بالتالي إختلافات في الشخصيات. (الشهري، 2007-2008، 110)

تنمو سمة العداوة في الطفولة و المراهقة من التفاعل بين عوامل فطرية و عوامل بيئية، و على الرغم من هذا التفاعل إلا أن معظم الباحثين يؤكد على دور العوامل البيئية الكبير في نمو سمة العداوة، و في ضوء هذه النظرية فإن تعلم العدوان من خلال العقاب و الثواب و عن طريق الملاحظة يختلف من فرد إلى آخر حسب استعداد كل منهم للعدوان. فأصحاب ذوي السمة العالية للعداوة يتعلمون العدوان بسرعة، و يزيد من تعلمهم بعض الظروف الإجتماعية منها:

1- عدم تطبيق القوانين على المعتدين و عدم إلتزام الصرامة معهم، مما يعزز السلوك العدواني لديهم فيكررونه في مواقف كثيرة.

2- ضعف الضحية، فمتى وجدوا الضحية ضعيفة غير قادرة على الدفاع عن نفسها، يغريهم ذلك إلى عرض عضلاتهم عليه و هذا يزيد تدعيما لسلوكهم.

5- النظريـــــة المعرفيـــة:

من روادها "**ألبرت أليس**" "***Albert Ellis***"، حيث يرى أن السلوك العدواني لا يرجع فقط إلى العوامل الوراثية و البيئة بل إلى العمليات المعرفية، فالعدوان هو محصلة لإدراكات مشوهة و أفكار غير منطقية و اضطراب في العمليات المعرفية و خلل في البناء المعرفي.

ميز "**أليس**" بين العدوان السوي و غير السوي، مؤكدًا على أهمية المكونات المعرفية للعدوان. فالعدوان يكون سوياً إذا ما ارتقى بالقيم الأساسية الخاصة بالبقاء و السعادة و القبول الإجتماعي و العلاقات الحميمية. أما العدوان غير السوي فيظهر على شكل من :المضايقة، حب الجدل، العنجهية، الكبرياء، التأكيدية، التحكمية، الغرطسة، الهياج، الإحتدام، العداء، الإهانة، المعارضة و العنف. (العقاد، 2001، 121-122)، و حدد مجموعة من الأفكار غير المنطقية و غير العقلانية التي يرى أنها السبب في حدوث اضطراب في الجانب الفكري و النفسي، و إلى العدوان و سوء التوافق الإجتماعي.

يقترح "**أليس**" أنه لكي يتم إحداث تغيرات جذرية في معتقدات الأشخاص، يجب فهم المكونات المعرفية لمشاعرهم السلبية لإزالة المشاعر العدوانية و العدائية المدمرة للذات و الآخرين.

في حين يرى أصحاب نظرية العدوان الإنفعالي و هي من بين النظريات المعرفية، أن العدوان يمكن أن يكون ممتعاً، حيث إن هناك بعض من يجدون متعة في إيذاء الآخرين بالإضافة إلى منافع أخرى، فهم

يستطيعون إثبات رجولتهم و يوضحون أنهم أقوياء و ذو أهمية و أنهم يكتسبون المكانة الإجتماعية. (العقاد، 2001، 117)، أي أن الشخص ممكن أن يمارس العدوان الإنفعالي بدون وجود سبب يثيره، و يسلك سلوكات عدوانية بدون تفكير فقط لأجل اللهو و تحقيق المتعة التي يحصلون عليها من خلال إنزال الإيذاء على الآخرين، و هذه هي القاعدة التي ترتكز عليها هذه النظرية.

أما "**كريك دودج**" فقدم نظرية لمعالجة المعلومات المعرفية الإجتماعية عن العدوان تتكون من عدة خطوات أو عمليات معرفية، تعتمد كل منها على الخطوة السابقة لتكون العلاقة بين مكونات و خطوات معالجة المعلومات في هذا النموذج علاقة تفاعلية. و يقدم هذا النموذج على فكرة أن أنماط معالجة المعلومات تسهم في حدوث السلوك العدواني، فالمعالجة السوية للمعلومات تؤدي إلى السلوك المقبول اجتماعيا، في حين أن القصور أو النقص في المعالجة المعرفية أو المعالجة المحرفة للمعلومات تؤدي إلى السلوك المنحرف و العدوان، و يحدد "**كريك دودج**" خطوات المعالجة المعرفية في الخطوات التالية:

1- مرحلة الترميز و تشفير المثيرات المستقبلية فالفرد الذي يكون منتبها للمثيرات العدائية سوف يستجيب للمواقف الإجتماعية بعدوانية.

2- مرحلة تفسير المثيرات في ضوء الخبرات و الإعزاءات السببية و المقاصد و النوايا و التوقعات الإجتماعية.

3- مرحلة تحديد الأهداف داخل الموقف الإجتماعي و إختيار الأهداف و النتائج المرغوبة للمواقف.

4- إستدعاء الإستجابة الملائمة للموقف الإجتماعي لتحقيق الأهداف.

5- تقييم الإستجابات و إختيار الأنسب منها و التي تتناسب مع معتقداتهم و النتائج المرغوبة.

6- مرحلة تفعيل الإستجابة الملائمة.

و في ضوء هذه النظرية فإن الفرد الذي يكون لديه نقص في المهارات المطلوبة لتفعيل الإستجابات الإيجابية يلجأ إلى العنف والعدوان كاستجابات بديلة. (الشهري، 2007-2008، 114)

في حين يرى "**بركوفتس**" (**1990**) أنّ هناك علاقة بين الإنفعالات السلبية و مشاعر الغضب و الميول العدوانية الناتجة ... فالأفكار هي المحددات الضرورية لردود الأفعال، إذ أننا نغضب فقط عندما نعتقد أنه قد وجهت إلينا إساءة، أو قام شخص ما بتهديدنا عمدًا ثم نؤذي الشخص الآخر بسبب غضبنا. و بسبب هذه الإرتباطات نجد أن الأشخاص الذين يشعرون بأنهم ليسوا على ما يرام لسبب أو لآخر، فإن مثل هؤلاء يميلون إلى الغضب و لهم آراء و أفكار عدائية و ميول عدوانية.

كما يقرر "**بركوفتس**" أن الإنفعالات السلبية تؤدي إلى تنشيط الأفكار و الذكريات و ردود الأفعال الحركية و التعبيرية المرتبطة بالغضب و العدوان. كما أن التفكير اللاحق للإنفعالات الذي يتضمن التقييم يعمل على أن يقوي أو يقمع أو يثرى أو يفرق بين ردود الأفعال المختلفة.(العقاد، 2001، 118، 119)

إنّ "**بركوفتس**" يرى أنّ البشر عندما يصلون إلى درجة من الوعي بمشاعرهم السلبية، فهم يستطيعون أن يصلوا إلى مستوى راق من النشاط المعرفي. فكلما فكّروا في الأسباب المحتملة لمشاعرهم السلبية سيحاولون أن يجدوا أحسن طريقة للتعامل مع الآخرين.

أما "**باخ**" "**Bach**" فقد قدم نظرية العدوان الإبداعي: و هي نظام معالجة نفسية و طريقة تعليم ذاتي مصمم لتحسين مهارات الأفراد جذريا للحفاظ على العلاقات الإجتماعية السوية، و تعد نظرية هامة و إبتكارية و ذات فعالية في إكساب الأفراد طرق التعامل مع العلاقات الإنسانية المضطربة. (الشهري، 2007-2008، 114)

تبنى "**باخ**" وجهة نظر هامة و إبتكارية بصورة كبيرة و فعالة، عن طريق التعامل مع العلاقات الإنسانية المضطربة. و وفقا لتصور "**باخ**" فإن العدوان الإبداعي هو باختصار شديد نظام علاج نفسي، و هو أيضا طريقة تعليم ذاتي مصمم لتحسين مهارات الناس جذريا للحفاظ على العلاقات السوية مع الآخرين. و النظام العلاجي عن طريق العدوان الإبداعي و الطرق التعليمية يركز على كل صيغ العدوان البشري المباشر الصريح و غير المباشر، السلبي الموجه نحو الذات والموجه نحو الآخرين فرديا أو في جماعات. فهو يتمثل في إعادة تدريب مباشر حيث يتم عرض طقوس و تمارين تدريبية تخفض من التأثيرات المؤذية من العدوان في نفس الوقت يتم رفع التأثيرات الإيجابية البناءة إلى أقصى حد. (العقاد، 2001 ،119، 120)

إن العدوان الإبداعي يهتم بالفهم الكامل لكل من المستويات الظاهرة و المستترة للعدوان البشري، كما يساهم في الوقاية من العدوان المدمر، لذلك يعتمد الكثير من المعالجين على هذا الإتجاه كمنحى فعّال للتدريب و العمل الإكلينيكي مع الشخص العدواني.

من خلال ما سبق من عرض لمختلف النظريات نلاحظ أن كل نظرية فسرت السلوك العدواني من ناحية معينة و لم تفسر السلوك كله. فهي متكاملة فيما بينها و ليست متعارضة. لأن السلوك العدواني محصلة مجموعة من العوامل المؤثرة فيه من عوامل وراثية جسمية، عوامل بيئية و تنشئة اجتماعية و مواقف محبطة و صراعات و ثواب و عقاب و إهانات. و نستنتج من كل هذا أن ظهور العدوان في موقف ما هو حصيلة التفاعل بين كل أو بعض العوامل الآتية:

يرى "**مرسي**" ظهور العدوان محصلة التفاعل بين كل أو بعض العوامل التالية:

1- إستعداد الشخص للعدوان (مستوى سمة العدوان).

2- خصائص الموقف (مثيرات العدوان الخارجية).

3- تفسير الشخص للموقف (إثارة الغضب، الرغبة في الإنتقام، الرغبة في الحصول على مكاسب).

4- قدرة الشخص على العدوان (القوة الجسمية، إمتلاك الأدوات، كفاءة الأساليب، ذكاء التنفيذ).

5- تقويمه لقدرة الضحية على المقاومة و دفع العدوان (ضعف الضحية).

6- موقف المجتمع من العدوان. (الخوف من المعتدي و ضعف السلطة الإجتماعية). (مرسي، 1985، 71)

ثالثا-أنماط السلوك العدواني:

إن الإنسان يستطيع أنْ يعبر عن نفسه مستعملا كافة أعضائه بالإضافة إلى اللغة، فيعبر عن عدوانه بملامح وجهه و حركات يديه و قدميه و بالألفاظ و الكلمات و الإهمال و العناد و المعارضة و التخريب و غيره.

وعلى هذا الأساس فقد قام الباحثون بتصنيف السلوك العدواني إلى أشكال مختلفة، حيث لا يوجد تصنيف محدد عام مشترك لأنماط السلوك العدواني فكل يصنفه حسب وجهة نظره وتعريفه للسلوك العدواني.

إقترح "**باص**" "Buss " (1961) أنواعا مختلفة للعدوان و إستند إلى الأسس الثلاثة التالية : المادي، اللفظي- السلبي (الضمني)، الصريح - مباشر، غير مباشر.

1-العدوان المادي صريح المباشر : مثل الطعن، اللكم، إطلاق النار على شخص آخر.

2-العدوان المادي صريح غير مباشر: كشخص ينصب فخ لآخر، التعاقد مع قاتل لقتل شخص آخر.

3-العدوان المادي السلبي المباشر:مثل منع شخص آخر جسديا من الحصول على الهدف المطلوب أو أداء عمل مطلوب (كما في الإعتصام و المظاهرات).

4-العدوان المادي السلبي غير المباشر: رفض أداء المهام الضرورية مثل رفض التحرك خلال الإعتصام.

5-العدوان اللفظي صريح المباشر: مثل إهانة أو إنتقاص من شخص آخر.

6-العدوان اللفظي صريح غير المباشر: مثل نشر الشائعات الضارة و القيل و القال عن شخص آخر.

7-العدوان اللفظي السلبي المباشر: رفض التحدث إلى شخص آخر، رفض الإجابة عن الاسئلة.

8-العدوان اللفظي السلبي غير المباشر: مثل عدم إدلاء بتعليقات لفظية محددة كعدم التحدث في شخص آخر دفاعا متى ما إنتقد شكل غير عادل. (Baron & Richardson ،1994، 10)

في حين هناك تصنيفات أخرى إعتمدت على أسس متعددة نكرها في مايلي:

1-على أساس الموضوع الموجه له السلوك العدواني.

2-على أساس الشخص الذي يوجه له السلوك العدواني.

3-على أساس عدد الأفراد الذين يمارسون السلوك العدواني.

4-على أساس مدى وضوح و مباشرة السلوك العدواني.

5-على أساس القصد و النية من السلوك العدواني.

6-على أساس ايجابية أو سلبية السلوك العدواني.

7-على أساس الطريقة التي يعبر بها عن السلوك العدواني.

1–على أساس الموضوع الموجه له السلوك العدواني:

أ- **العدوان الموجه نحو الذات**: يعرفه "**العيسوي**"(1997) بأنه قد يكون بسبب الشعور بالذنب الذي يثير الحاجة الى عقاب الذات، و الخوف من ردة فعل المعتدي عليه، فيتقمص شخصيته، فيوجه عدوانه إلى نفسه بدلا من الذي إعتدى عليه. (أبو حطب، 2002، 25) مثل: الإنتحار، لطم الوجه، شد شعره، ضرب الرأس في الحائط، جرح الجسم بأيّ أداة حادة، حرق الجسم، كي الجسم بالنار أو السجائر...

ب- **العدوان الموجه نحو الآخرين**: و هو أكثر مظاهر العدوان وضوحا و أهم دوافعه الغضب و الكراهية و الإحباط. (أبو حطب، 2002، 25) و هو موجه نحو الغير و الخروج عن العادات و القوانين و النظم المعمول بها مثل: الضرب، السرقة، القتل... و العدوان الموجه للآخرين قد يكون إمّا: لفظيا أو جسميا (ماديا).

ج- **العدوان الموجه نحو الممتلكات**: و هو إلحاق الضرر المادي بالممتلكات الخاصة والعامة. (عياش، 2009، 14). مثل: تمزيق تلميذ لكراريس زملائه، تكسير الأشياء، تخريب الممتلكات الخاصة أو العامة... و أُعتمد هذا التصنيف كل من "**سوسن مجيد**"(2008)، "**عبود**"(1991)

2– على أساس الشخص الذي يوجه له السلوك العدواني:

أ– العدوان التحويلي أو المستبدل أو المزاح: و يقصد به العدوان الذي يكون موجها إلى مصدر آخر غير مصدر الإحباط، مثل التلميذ الذي أغضبه الأستاذ فضرب أول زميل ظهر في وجهه لعدم مقدرته على توجيه عدوانه إلى مصدر الإحباط الحقيقي ألاَ و هو الأستاذ.

ب–العدوان المرتد:يعرفه "**آل رشود**" (2006) هو توجه العدوان نحو نفس و ذات الشخص و ذلك عندما يستعصي تصريف العدوان في العالم الخارجي بأية صورة كانت، فيرتد العدوان على صاحبه فيلهب في نفسه الشعور بالذنب. (عياش، 2009، 19)

3–على أساس عدد الأفراد الذين يمارسون السلوك العدواني:

أ– **عدوان فردي**: و هنا يكون من فرد نحو غيره من أفراد أو جماعات أو أشياء.

ب–العدوان الجماعي: و هنا يكون من جماعة نحو فرد أو جماعة أخرى. (القمش و المعايطة ،2007، 205).

4–على أساس مدى وضوح و مباشرة السلوك العدواني:

أ– **العدوان المباشر(الظاهر، الصريح)**: وهو توقيع الأذى أو الضرر بالآخرين أو الذات بشكل صريح و مباشر، وقد يكون بسبب الغضب أو وسيلة لتحقيق هدف معين مثل: تلميذ يتهم زميله بالتدخين أمام الأستاذ فيغضب هذا التلميذ فيقوم بضرب هذا الذي كان سببا في إتهامه، أو عدم راحة طالب في مقعد ما فيقوم بكسر هذا المقعد ليتخلص من مقعده ومكانه لينتقل إلى مكان أفضل منه.

ب–العدوان غير المباشر (غير الظاهر،الضمني): وهو سلوك عدواني عصابي يعبر عنه بطريقة إسقاطية على الذات أو الآخرين، أو ضمنية تخيلية، ويتضمن مسالك الكره والمخادعة والوقيعة. وهذا العدوان قد تدفعه مشاعر الكراهية مكبوتة إستحدثتها مشاعر صادمة منذ الطفولة، هذه المشاعر الصادمة تعلقت بأشخاص أو مواقف تثير لديه القلق حينما تواجهه. (أبو حطب، 2002، 28).

5–على أساس القصد و النية من السلوك العدواني:

أ- **العدوان المتعمد:** و يشير إلى الفعل الذي يصدر عن الفرد بهدف تعريض الآخرين للألم أو الأذى، و يطلق عليه أيضا إسم العدوان الناتج عن الغضب أو الإنفعالي و يعني أن هذا العدوان يحدث نتيجة لتعرض الشخص للأذى من الآخرين فيستجيب و هو في حالة انفعالية غاضبة.

ب- **العدوان الوسيلي:** و هنا يكون استخدام العدوان كوسيلة للحصول على ممتلكات الآخرين أو الأشياء التي بحوزتهم، بعبارة أخرى هذا النوع من العدوانية وسيلة و ليس غاية. فمثلا نوبات الغضب لدى طفل قد تسمح له بإسترجاع دراجته من أخيه الأكبر سنا. (القمش و المعايطة ،2007، 204).

أي أنّ العدوان ليس دائما هدفه الرئيسي الإيذاء، بل له أهداف أخرى في التفكير عند الإعتداء على الضحايا. كأن يقتل جندي عدوه إلا أنّ أُمنيته يمكن أن تنبع من رغبة في حماية حياته، و يمكن أن تكون لإظهار وطنيته أو ربما تكون وسيلة لكسب قلوب ضباطه و أصدقائه. فالقاتل المحترف الذي يتم تأجيره، يمكن أن يحاول قتل شخص ما و لكنه يفعل ذلك للحصول على مبلغ كبير من المال... و هكذا فبالرغم أنّ المعتدين في نيتهم إلحاق الأذى بالهدف أو حتى قتله لكن ليس هذا هو غرضهم الأساسي. (العقاد، 2001، 104).

6–على أساس إيجابية أو سلبية السلوك العدواني:

أ- **العدوان الإيجابي:** هو الجزء العدواني من الطبيعة الانسانية ليس فقط للحماية من الهجوم الخارجي، و لكنه أيضا لكل الإنجازات العقلية و للحصول على الإستقلال، و هو أساس الفخر و الإعتزاز الذي يجعل الفرد مرفوع الرأس وسط زملائه. و يبدو هذا المعنى واضحا في قص التاريخ. و أن العدوان

عندما يتم ترشيده عن طريق الإحساس بالملكية الخاصة للآخرين فإنه يصبح أب الفضائل جميعا. (العقاد، 2001، 99)

ب- **العدوان السلبي**: و يعرفه "**المغربي**" (1978) أنه عدوان نابع من الرغبة في إلحاق الأذى بالآخرين أو الذات، و يقصد به التخريب و التدمير. (أبو حطب، 2002، 27)، و إذا تحول عن وعي أو غير وعي إلى السلاح يعمل لصالح الموت والخراب بالنسبة للإنسان وبالنسبة لبيئته على السواء. (العقاد، 2001، 99)

يقدم "**جالاجر**" "**B.J.Gallagher**" (1982) مثال عن هذا النوع من العدوان كأن يبدو الفرد عنيدا غير متعاون و متذمر و لكن دون مواجهة. (معمرية، 2009، 273)

و يرى "**عبد السلام**" (1990) عند تصنيفه للسلوك العدواني أن العدوان السلبي يظهر في العناد و المماطلة و التعويض المتعمد. (الزعبي، د س)

7-على أساس الطريقة التي يعبر بها (الأسلوب) عن السلوك العدواني:

حيث يعتبر "**الرفاعي**" (1987) و "**حمودة**" (1993) من مؤيدي هذا التصنيف إذ يقسمان السلوك العدواني إلى : العدوان المادي (الجسدي)، العدوان اللفظي، العدوان الرمزي (السلبي).

أ- **العدوان المادي (الجسدي)**: يعرفه "**الرفاعي**" (1987) بأنه كل السلوكات التي تمارس بإستخدام الحركة الجسدية في الإعتداء على الآخرين أو الأشياء مثل الضرب، الرفس، الشد، الدفع، التكسير، العبث. (أبو عيد، 2003، ض)

و يكون السلوك الجسدي موجه نحو الذات أو الآخرين و يهدف الإيذاء بحد ذاته، أو خلق الشعور بالخوف و هذه السلوكات ترافق غالبا نوبات الغضب الشديدة . (القمش و المعايطة، 2007، 205)

و يضيف "**حمودة**" (1993) أيضا أنّ العدوان الجسمي يمكن أن يتجه ضد الأشياء بتكسيرها أو حرقها أو إتلافها. (الزعبي، د س)

ب- **العدوان اللفظي**: يعرفه "**الرفاعي**" (1987) بأنه كل ما يتوقف على حدود الكلام و لا تكون مشاركة الجسد الظاهرة فيه أكثر من ذلك. (أبو عيد، 2003، ض)

و يمكن أن يكون موجه نحو الذات أو نحو الآخرين. (القمش و المعايطة،2007، 205)

مثل: شتم الآخرين، وصفهم بصفات سيئة، مناداتهم بما يكرهون، السخرية، الترويج للإشاعات المغرضة على الآخرين، إتهامهم بالسوء أو مخاطبتهم بصوت صارخ.

ج- **العدوان الرمزي (السلبي)**: يعرفه "**الرفاعي**"(1987) أنه يشمل كل تصرف يعبر عن الإحتقار للآخرين أو السخرية منهم أو يقود إلى توجيه الإنتباه إلى إهانة تلحق بهم. (أبو عيد، 2003، ض)

في حين يرى "**حمودة**" (1993) أنه عدم مساعدة الآخرين عند الحاجة. (الزعبي، د س) و يكون موجه نحو الذات و هو أشبه ما يكون بالضمني، بالمقارنة بالإيجابي و الذي هو أشبه ما يكون بالصريح. ففي العدوان السلبي نرى الفرد عنيدا غير متعاون و متذمرا. (عياش، 2009، 19)

في حين يعرفه كل من "**هالانان** و **كانفمان**" " Hallanan & Kanffman" (1992) بأنه يشمل على التعبير بطريقة غير لفظية من إحتقار الآخرين أو توجيه الإهانة لهم كالإمتناع عن النظر إلى الشخص الذي يكن له العداء، أو الإمتناع عن تناول ما يقدم له أو النظر بإزدراء. في حين يعرفه "**هارفي Harvey**" (1993) بأنه العدوان الناتج عن التمرد على السلطة من أهل و معلمين، حيث يشعر الطالب

بأنهم ظالمون مستبدون، و أنه قد سيئت معاملته من قبل هؤلاء المتحكمين، و هنا يخاف الطالب من الإنتقام بشكل مباشر من مصادر السلطة فليجأ إلى إظهار العدوان بشكل مبطن، كأن يتعمد إحضار الكتاب الخاطئ، أو تجاهل الأدوات المدرسية أو مقاطعة المعلم بشكل متكرر...إلخ (القمش و المعايطة، 2007، 205).

ويرى "**الرافعي**" (1981) أن هذه الأنواع ليست متمايزة كل التمايز، و لا هي مستقلة عن بعضها، فقد يكون العدوان جسديا و كلاميا و رمزيا في وقت واحد، و قد يتجه في كل هذه الحالات نحو الذات أو نحو الآخرين و قد تظهر الأنواع الثلاثة مألوفة، و قد تكون مرضية إلا أن هذا لا يمنع من تصنيفها. (القمش و المعايطة، 2007، 206)، و هذا التصنيف الأخير *السلوك العدواني الجسدي (المادي)، السلوك العدواني اللفظي، السلوك العدواني الرمزي (السلبي)* هو الذي تتولى هذه الدراسة الحالية دراسته لدى عينة تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

رابعا:العوامل المؤثرة في السلوك العدواني:

هناك عدة عوامل ترتبط في حدوث السلوك العدواني بعضها يتعلق بالعوامل الداخلية للشخص العدواني و بعضها الآخر يتعلق بالعوامل الخارجية و هي كما يلي:

1- العوامـــــــل الداخليـــــــة:

1-العوامل الجينية:

وهي الأسباب تتعلق بما يحدث في جسم الشخص العدواني حيث هناك من يقول من العلماء أن حدوث شذوذ في الصبغيات الوراثية CHROMOSMAL ABNORMALITIES يؤثر أيضا في ظهور العدوانية. (مختار،1999، 58)

أثبتت البحوث الجينية أنه قد يصادف وجود كروموزوم إضافي محدد للجنس لدى بعض الأشخاص – Xyy Chromosome Theory – إذ أنه يوجد في الذكور السوية تركيب كروموزوم Xy، فإنه قد تبين أن بعض الذكور قد يحتوي على كروموزوم إضافي من نوع (y) كأن يكون Xyy و أن أمثال هؤلاء الذكور يتسم سلوكهم بالعنف و القسوة و العدوانية. (عياش، 2009، 20)، مما جعل البعض يشير إلى أن الذكور أكثر عدوانية من الإناث بوصفه دليلا على أثر الفروق البيولوجية. (القمش و المعايطة،2007، 212)

2-الوراثـــــــــة:

تعد الوراثة أحد أهم العوامل المسببة للعدوان، و يؤكد ذلك الدراسات التي أجريت على التوائم، و التي وجدت أنّ الإتفاق على السلوك العدواني بين التوائم المتماثلة أكثر من التوائم غير المتماثلة. (مختار، 1999، 58)

3-الجهاز العصبي:

يقوم الجهاز العصبي بتنظيم و ضبط العمليات التي تحدث في جسم الإنسان كعملية التنفس، الدورة الدموية، دقات القلب...الخ، بالإضافة إلى العمليات المعرفية كالتذكر و التفكير و الإدراك و التخيل...الخ

و هو جهاز يقوم بإستقبال كل الرسائل التي تأتي من الجلد و العضلات و المفاصل و سائر مناطق الإستقبال الحسية الأخرى لينقلها إلى الجهاز العصبي المركزي ليجري تحليلها في الدماغ لتترجم هذه الرسائل و تظهر من خلال الألم و الضيق و الحرارة و البرودة ...الخ، أما الملة الذاتية فتضم الأعصاب التي تنضم العمليات الداخلية التي تحدث داخل الجسم كتنظيم دقات القلب و درجة التنفس و الهضم و التحكم في الغدد و بذلك فهي تلعب دورا أساسيا في تحديد العواطف الإنسانية.

إن اضطراب وظيفة الدماغ، فلقد وجد شذوذ في تخطيط الدماغ لدى 65% من أفراد العدوان الجانحين، بينما وجد 4,24% في المجموعة الضابطة من المساجين غير العدوانيين، و كان معدل الشذوذ 12% فقط بين عامة الناس. كما تبين أنّ تخطيط الدماغ الكهربائي عند العدوانيين البالغين يشبه تخطيط الدماغ الكهربائي للأطفال الأسوياء مما يبين أن هناك نقص في نمو الجهاز العصبي و أنّ عددا من الأمراض التي تصيب الجهاز العصبي قد تبرز نفسها كسلوك عدواني.(آل رشود، 2006، 27) منها ما يحدث أثناء فترة الحمل أو الولادة ، فالولادة الصعبة تسبب تشوهات و جروح دماغية تصيب الجهاز العصبي للطفل، مما تحدث تغيرات في الحالة العقلية و المزاجية للطفل بحيث يصبح أكثر تذمرا، و سريع التوتر و الإهتياج، و ميالا نحو الإنفعالية و السلوك المضاد للمجتمع.(بيبي، 2007، 37)

4-الهرمونـــــات:

إن جهاز الغدد الصماء فهو يتكون من غدد داخلية لاقنوية تصب إفرازاتها مباشرة في الدم و من ثمة تنتقل هذه الإفرازات خلال فترة 15 ثانية إلى كافة أجزاء الجسم، مثل: الغدة النخامية، الغدة الدرقية. و تعتبر الغدة النخامية و التي توجد في رأس الإنسان الغدة الرئيسية و التي تتحكم في نشاط باقي الغدد الموجودة في الجسم. أما الغدة الدرقية فتوجد في الرقبة و هي تفرز هرمون الثيروكسين أو الدرقين الذي يساعد في تنظيم عمليا الأيض في الجسم و يؤدي نقص هذا الهرمون في الجسم إلى شعور الشخص إلى الكسل و سرعة التعب و الرغبة في النوم دائما، أما الزيادة في هذا الهرمون فتؤدي إلى زيادة العصبية عند الشخص و التوتر و الرعشة و الإغماء و زيادة ضربات دقات القلب.

و هناك النوع الثاني من الغدد و هي غدد خارجية قنوية الإفراز أي تعتمد في نقل إفرازاتها على قنوات منها: الغدد اللعابية، الغدد الدمعية، الغدد العرقية.

و هناك النوع الثالث من الغدد و هي غدد مشتركة أي داخلية وخارجية، بمعنى أنها تفرز إفرازات قنوية ولا قنوية مثل: الغدد الجنسية و البنكرياس حيث أن هرمون التيستورين الذي تفرزه الخصيتان له أثر واضح على السلوك العدواني عند الإنسان و هذا ما يظهر جليا عند المراهق في بداية مرحلة البلوغ حيث يكون أكثر هيجانا و عدوانا من أي سن آخر و ذلك بسبب زيادة إفراز هرمون التستيرون عند المراهقين في مرحلة البلوغ.

تفرز بعض الغدد الصماء هرمونا واحدا و هناك منها ما يفرز أكثر من هرمون و قد عرف من هذه الهرمونات حتى الآن 27 نوعا، و لكل نوع تأثير على السلوك كهرمون الأدرينالين و النورادرينالين و هما هرموني الطوارئ الذين يعدان الجسم للقتال أو الفرار، و تفرزهما الغدة الكظرية و هي تلعب دورا رئيسيا في التحكم بردود الفعل للضغوط التي يتعرض لها الفرد.

الإختلالات الهرمونية تؤثر في الحالة المزاجية للشخص مثل تضخم الغدة الدرقية يجعل الشخص أكثر عصبية و سريع الغضب لأتفه الاسباب، كما أن هناك علاقة طردية بين كمية الأدرينالين و السلوك العدواني، و عموما أي خلل في أحد الغدد يؤثر على الحالة المزاجية و الإنفعالية للإنسان.

5-العوامل الجسمية والصحية:

تدخل العوامل الجسمية و الصحية حيث نجد الشخص الذي يتناول غذاء جيد و يتمتع بصحة جيدة أكثر نزوعا إلى حب التسلط و التزعم، و أكثر ميلا إلى الإعتداء والعراك من الشخص الذي يتناول غذاء رديء و يتمتع بصحة ضعيفة. (دريدي، 2007، 139)

6-العوامل النفسية والذاتية:

من المعروف أن السلوك العدواني لا يتحكم فيه سبب واحد أو عامل واحد إنّما هو نتيجة عدة عوامل و أسباب و دوافع و أن الفرد تحكمه عوامل داخلية ذاتية و التي لها أثر في تفاعله مع محيطه الإجتماعي الذي

يعيش فيه. أن الأسباب النفسية تتأثر بمجموعة من الأمراض النفسية والإنفعالات التي تجعل الفرد يمارس السلوك العدواني و ذلك بإعتباره مخرجا و متنفسا.

و يشير" **إبراهيم**" (1998) إلى أن الأمراض النفسية هي الأمراض التي ترتبط بالنفس والذات للإنسان و التي قد تؤدي إلى السلوك العدواني. و الأمراض النفسية نجد أنها تنشأ من مؤثرات و نزاعات نفسية مكبوتة لها أثر على بعض العوامل الشخصية وبذلك فالمريض يضعف لديه الإدراك و الإرادة على نحو متباين تبعا لنوع المرض النفسي. (المسعودي، 2005، 35)

من تلك العوامل و الأسباب النفسية المؤدية للسلوك العدواني و التي ترتبط بالأمراض النفسية مايلي:

أ–الإحباط: يعرف "**سيلامي**" (2000) الإحباط بأنه حالة من يحرم من إشباع مشروع و قد يكون الإحباط ناجما عن غياب شيء أو وجود مانع خارجي أو داخلي يحول دون الوصول إليه. (الشهري، 2003 ،63)

يرى "**الزعبي**" (1997) أنه يمكن القول أنّ العنف و العدوان هو نتيجة مباشرة و حتمية للإحباط و تعويض له فكلما زاد الإحباط زاد العدوان و كلما قل الإحباط قل العدوان و لكن ليس كل إحباط يؤدي إلى عدوان و عنف و لكن في الغالب إن أي عدوان يسبقه إحباط مما يدل على دور الإحباط في ظهور أنماط سلوكية شاذة. (النيرب، 2008 ،31)

إن التلميذ يلجأ عندما يصاب بالإحباط إلى السلوك العدواني الذي يعتبر متنفس سريع له، و ذلك بسبب عدم بلوغه لهدفه لوجود عائق يقف بينه و بين ما يريد و قد يكون هذا العدوان متجه للأشياء أو الأفراد أو لذاته.

ب–القلق: يعرفه "**الليل**" (2002) بأنه التغيرات الجسمية و العقلية و الإنفعالية و السلوكية التي تحدث للفرد و تنشأ عن تعرضه لخطر يهدده داخليا أو خارجيا سواء كان مصدر القلق معلوما أو مجهولا. (المسعودي، 2005، 37)

يقول "**بارون**" " **Baron**" (1998) إن القلق مرض العصر ويشكل سببا مباشرا لحالات الميل إلى العنف و السلوك العدواني، و ينتج القلق من الإحباط والتعرض للتهديد بالإيذاء الجسدي و التعرض لتهديد الذات، و يحاول الفرد أن يتوافق مع حالة القلق بأساليب مباشرة تتضمن السلوك العدواني، و أخرى غير مباشرة كتعاطي المخدرات.

يضيف "**أولويس Olweus**" (1993) إن مظاهر الغضب تبدو عند الطفل أول الأمر حين يتمرد على القيود التي تحد من حركته الجسمية، ثم حين يشعر بالعجز عن تحقيق أهدافه و رغباته، ثم حين يشعر بالحرمان من حب والديه، ثم حين يشعر بتهديد مركزه سواء في نطاق الأسرة أو في المجتمع الذي يعيش فيه. و يدفع الغضب إلى ظهور العناد و المشاكسة مما يستدعي العقاب من قبل الوالدين فيزيد ذلك من درجة غضب الطفل و مشاكسته. (الفسفوس، 2006، 12)

في المدرسة نجد التلميذ يشعر بالخوف من أستاذه أو زميل له يهدده بالضرب، أو من عدم القيام بواجبه أو من عدم النجاح في الإمتحان يعيش قلق مستمر، و هذا يجعله يسلك بطريقة عدوانية تجاه الآخرين أو الأشياء سواء جسديا أو لفظيا أو رمزيا.

ت–الإكتئاب: يعرفه "**طه**" (1993) بأنه حالة من الإضطراب النفسي تبدو أكثر ما تكون وضوحا في الجانب الإنفعالي للشخصية.

هذا يشير إلى حالة الفرد عندما تتأثر الجوانب الإنفعالية لديه و تقل السيطرة و الإنضباط مما يجعل ذلك يشعره بعدم الإهتمام بذاته و لا يقيم لها وزناً ويوقع عليها الذنب و يقلل من ذاته.

و يشير "**عبد الرحمن**" (1999) أن الإكتئاب يظهر عند الأفراد الذين يشعرون بعدم السعادة و فقدان البهجة و تمركزها حول ذواتهم و الإعتقاد بأنهم عديمي الكفاءة و عديمي القيمة فتنخفض الذات و يكون الشخص مكتئب منكر و ناقد و محاب للغير.(الشهري، 2003، 66)

في المدارس نجد تلاميذ لديهم بعض صور الإكتئاب و التي وراءها عوامل أسرية و اجتماعية و دراسية مما يدفعهم إلى العدوان و الإعتداء في سبيل مقاومة الإكتئاب و التعبير عن ذواتهم و التنفيس عنها.

ث–الإنفعالات: وقد عرف "**ماركس** Marx" الإنفعال بأنه حالة إستثارة و تهيج عضوي مصحوب بمظاهر نفسية و ردود فعل سلوكية، مثل الإنفعالات الخوف الغضب و السرور. (المسعودي، 25، 38)

ترتبط هذه الإنفعالات: الغضب و الخوف و الكره و الحسد و الخجل و الإعجاب بالنفس و غيرها، بالدوافع بصورة عضوية و أساسية. إذ تَحدُث في الجسم حالة من التوتر و الإضطراب تتزايد حدةً كلما إشتدّ الدافع ثم أُشبع و أُعيق عن الإشباع، فقد تكون قدرات الفرد و عاداته المألوفة غير مواتية لإشباع حاجاته و تلبية رغباته و دوافعه الذاتية الناتجة عن عوائق شخصية، كالعاهات و الإشكاليات النفسية التي تؤثر على قدراته، أو خارجية ناتجة عن ظروف بيئية كالعوامل المادية و الإجتماعية و الإقتصادية. (الفسفوس، 2006، 11)

إن انفعال الغضب يكون إيجابيا عندما يكون دفاعا عن الذات و يكون سببا في تقدم الإنسان و إزالة العقبات في طريقه فيكون الغضب هنا دافعا للنجاح و دفع الخطر الذي يهدد حياته، و لكن أحيانا يتجاوز الحد المعقول ليصبح مُضرًّا بالفرد و بأسرته و رفاقه. و قد يتحول غضب الطفل من والديه إلى ضرب

حيوان أليف، لأنه لا يستطيع توجيه غضبه نحو والديه و يصبح الطفل بذلك عدوانيا في تعامله مع الآخرين. و قد يخاف هذا الطفل من مكانته الإجتماعية، فيكبت مشاعره و ذلك خوفا من الشعور بالذنب أو عقاب متوقع، مما يجعله في حالة قلق تكون مصحوبة بأعراض جسمية مثل: تصبب العرق بإستمرار، اضطرابات المعدة و الأمعاء، الصداع، سرعة خفقان القلب، برودة الأطراف بالإضافة إلى الأرق و الضيق و الإكتئاب وعدم القدرة على التركيز.

إن الفرد الذي يتميز بعدم إتزانه الإنفعالي يكون غير قادر على ضبط نفسه فيتصرف بتصرفات غير مقبولة تجاه الآخرين، و ينتج عن ذلك عدم تكيفه مع بيئته الإجتماعية مما يجعله أكثر عدوانية أو منعزلا عن الآخرين، و في المدرسة و خاصة في مرحلة المراهقة كثيرا ما نلاحظ مزاجية بعض التلاميذ و تغير إنفعالاتهم و تقلبها مما يجعلهم أمام الآخرين غير مفهومين و غير مقبولين عندهم، مما يدفعهم إلى التصرف بعدوانية تجاه من حولهم.

ج-حب السيطرة: إن دافع حب السيطرة عند الفرد مثلا يتطور ليصبح ميلا إلى العدوان و العنف في خمس مراحل:

-المرحلة الأولى: الشعور بقلة رعاية الوالدين للأبناء، ربما أحدهما ترك البيت فيصبح الطفل عدوانيا لفقدان رعايته أو نتيجة مشاهدته أشكال النزاع بين الوالدين، و في سن الثالثة التي يتميز فيها الطفل بفرط الحركة إلى درجة يصبح فيها مصدر إزعاج مما يكون معرض لشتى أنواع التعسف و الإيذاء الجسدي، و ربما يصل الأمر إلى التحرش الجنسي. مما يستدعي ضرورة تعزيز مؤسسة الزواج وضرورة توفير الرعاية الروحية و الجسدية للأبناء.

-المرحلة الثانية: و فيها يتحول دافع السيطرة عند الأطفال إلى سلوك عدواني حيث تبرز صورة الإنضمام إلى شلة تلي حاجاتهم للإنتماء.

-المرحلة الثالثة: تبرز صورة الإنضمام إلى رفاق السوء من هنا برزت الحاجة إلى تدري الطفل على تنمية علاقات سوية بالآخرين أساسها قيم التعاون و الصداقة بدل قيم التنافس و السيطرة.

-المرحلة الرابعة: يقوم الأطفال ببعض السلوكات العدوانية و العنيفة البسيطة التي تتطور إلى جرائم و تتحول مجموعة الرفاق إلى عصابات.

-المرحلة الخامسة: تحول السلوك العدواني و الميل إلى العنف و ربما الإجرام إلى سمات تصطبغ بها شخصيات الأطفال. (بطرس، 2008، 238)

ح-أسباب أخرى: هناك أسباب أخرى نذكرها ليس على سبيل الحصر إنما على سبيل الذكر منها:

-ضعف الثقة بالنفس و الشعور بالنقص.

-حب الإنتقام كعامل من عوامل شخصية التلميذ.

-الشعور بالغيرة من زملائه .

-الغرور الذي يتميز به بعض التلاميذ يجعلهم شغوفين في الإعتداء على غيرهم.

2- العوامـــــل الخارجيـــــة:

1-أسباب تتعلق بالأسرة: تلعب الأسرة بحكم أنها المكان الأول الذي يعمل على تكوين شخصية الطفل دورا هاما في تشكيل السلوك السوي و السلوك غير السوي للتلميذ حيث تساهم في نقل سلوكه العدواني إلى المدرسة التي قد يجد فيها متنفسا، وذلك بسبب إتجاهات الوالدين في التنشئة الأسرية ومن بين هذه الأنماط ما يلي:

أ–التسلط الأسرى: يتمثل في فرض رأي الوالدين على الطفل دون إعطاء فرصة للطفل أن يفهم لما تم فرض هذا الأمر عليه، و دون محاولة أحد الأبوين توضيح الموضوع للطفل و محاولة إقناعه لما تم فرض هذا أو ذاك، و هذا يقتل التفاعل بين أفراد الأسرة و التفاهم بينهم، مما يكبح رغبات الطفل حتى لو كانت هذه الرغبات مشروعة فيكبتها، فيجعله هذا يحس أنه بدون ذات و ليس له الحق أن يختار أو أن يقرر و هذا يخلق في شخصية الطفل رغبة في كسر هذه الأوامر بعدوانيته و عنفه أو تنمو شخصيته ضعيفة وتنقصه الثقة في نفسه.

ب–أسلوب الحماية الزائدة: وهذا يجعل الطفل غير قادر على الإستقلال بنفسه بسبب الحماية الزائدة من أحد والديه أو كليهما فينمو بشخصية ضعيفة خائفة خاضعة للآخرين بسبب هذه الحماية المبالغ فيها مما يجعل منه طفلا عدوانيا في المدرسة التي تعتبر متنفس له من القيود التي فرضها عليه والديه لحمايته فيكون مندفعا متهورا عنيفا مع زملائه أو يكون خاضعا للآخرين مما يجعله سهلا للإنقياد الى الفساد.

ت–الإهمال الأسري: فالنبذ و الإهمال و التذبذب تجعل الطفل يشعر بالنقص و العجز و الحرمان من إشباع حاجاته مما يدفعه ذلك للعدوان للحصول على ما يشبع حاجته للحصول على الإنتباه مثلا أو يؤدي ذلك الحرمان و الإهمال إلى إزاحة عدوانه عن مصدره الحقيقي إلى زملائه في المدرسة. (حسين، 2007، 274، 275).

يدخل ضمن الإهمال الأسري ضعف الرقابة، حيث أن عدم مراقبة الأولياء بسبب غياب أحدهم أو إنشغالهم و ترك الحبل على الغارب للطفل يؤدي بالطفل إلى ممارسة عدوانيته على الآخرين من حين لآخر.

ث– التساهل والتدليل: و ذلك تسامح الوالدين مع الطفل حين يقوم بسلوك غير مقبول و أن يتصرف بعدوانية و بدل معاقبته يتم تعزيز ذلك السلوك بتشجيعه مما يزيد الأمر سوءا.

ج–القسوة في التعامل مع الأبناء: فالتفاعل القائم بين الأباء والطفل على أساس العقاب البدني و القسوة الشديدة و التعنيف اللفظي تزيد من شعور الطفل بالغضب و تدفع به إلى ممارسة السلوك العدواني في المدرسة.

ح–عدم الإتساق في التربية بين الأب والأم: أي أن يختلف الوالدين في إتجاه تربية إبنهما مما يجعل الطفل في حيرة من أمره بين أوامر هذا و ذاك مما يخلق لديه صراعا في داخله و إحباطات مستمرة تدفع به إلى إزاحة عدوانه إلى الخارج في المدرسة أو الشارع، على و زملائه أو الاشياء التي يصادفها في طريقه.

خ–التفرقة: و يقصد به عدم المساواة بين الأبناء جميعاً و التفضيل بينهم بناء على المركز أو الجنس أو السن، أو أي سبب عرضي آخر. فالتفرقة الوالدين في معاملة أبنائهما تسبب الشعور بالغيرة، و ذلك بأن يخص الأبناء الذكور بعناية و رعاية أكثر من الاناث، أو أن يفضلا أحد الأبناء عن الآخر لأي سبب من الأسباب، و الشعور بالغيرة قد يقود الطفل إلى التخريب أو الإعتداء على أخيه الذي يغار منه، و يظهر غضبه و قلقه بصورة واضحة. و قد يترتب على هذا الأسلوب شخصية أنانية و حاقدة، تعودت على الأخذ ممن حولها. فهي دائماً لاترى إلا ذاتها واحتياجاتها دون إعتبار أو إنتباه لواجباتها نحو الآخرين.(الضيدان، 2003، 51)

د–أثر المستوى التعليمي للوالدين: حيث أكدت "**عزة زكي**" أن المستوى التعليمي المرتفع للوالدين يرتبط بإنخفاض العدوان لدى الإناث من سن الثامنة إلى الثامنة عشر، بينما وجد إنخفاض تعليم الوالدين قد يحرض على عدوانية أبنائهم، حيث أنهما لم يدركا تكنيك تربية أبنائهما الذي يحد من عدوانهم، كما أنهما يساعدان في خلق البيئة المحبطة لأبنائهم أكثر من الوالدين المتعلمين. (أبو حطب، 2002، 33)

ذ– حجم الأسرة وبناؤها: له علاقة بإندماج الطفل في العنف، فالأسرة الكبيرة لا تستطيع أن توفر الحاجات الجسمية و النفسية و المادية لأبنائها مقارنة بالأسرة الغيرة مما يؤثر على سلوك أطفالها.

ر–بالإضافة إلى الخصومات المستمرة بين الوالدين و غياب أحدهما أو كليهما لمدة طويلة أو الطلاق أو موت أحدهما، يؤدي إلى حرمان الطفل من إشباع حاجاته و خاصة الحاجة إلى الحب و الدفء و الأمن و الإستقرار الإنفعالي. (حسين، 2007، 271)

إذن، إن أساليب التربية تعتبر من أهم العوامل في تشكيل شخصية الفرد و سلوكه و تعرض الطفل للسلوك العدواني يجعله أكثر ميلا للعدوان. و يذكر كل من "**الهمشري**" و"**عبد الجواد**" (2000) أن الأب نموذج حي للطفل داخل الأسرة، فيتبنى القيم التي يعتنقها الأب و يقلد سلوكه و كلما كان الأب أكثر عدوانية كان الطفل كذلك. (عياش، 2009، 23).

2–أسباب تتعلق بالمدرسة : تعتبر المدرسة المكان الثاني بعد الأسرة في تنشئة الطفل نفسيا و اجتماعيا و تربويا و لكن هناك بعض الملامح التي قد تجعل من المدرسة بيئة غير آمنة تشجع على العدوان و نذكرها فيما يلي:

أ–الإدارة المدرسيـــة:

1–عدم وجود إتصال بين التلاميذ و الإدارة التي تتسم معهم بالتعسف و الإستعلاء و التسلط من قبل المدير أو المراقبين أو باقي العاملين في المدرسة.

ففي دراسة لكل من "**إيب**" و "**واتكينسون**" (1997) "**Epp & Watkinson** " للكشف عن علاقة الإدارة المدرسية بالسلوك العدواني للطلاب، ركزت هذه الدراسة على ممارسة الإدارة المدرسية و طرق التعليم و بخاصة التعقيد الإداري و انعكاسه على السلوك العدواني للطلاب. و لقد أوضحت النتائج الأثر السلبي لهذه الجوانب التي تمثل دافعاً للسلوك العدواني لدى الطلاب.

كما كشفت دراسة "**شابل**" و آخرين (2004)" **Chapell,M**.et al" أن (44.1%) من أفراد

العينة العدائية هم طلاب شاهدوا الأساتذة يعتدون أو يسيئون لزملائهم.

كذلك تشير دراسة "**بيترسون**" و آخرين (1997) "**Petersen** & Others" حول السلوك العدواني للطلاب بالمدارس الثانوية بهدف الكشف عن علاقة التشدد الإداري بعدوانية الطلاب، أشارت تلك الدراسة إلى أن للإدارة المدرسية المتشددة، دوراً قوياً في دفع الطلاب نحو ممارسة السلوكيات العدوانية نحو زملائهم و الأفراد الآخرين، داخل و خارج المدارس و تهديدات الطلاب للمعلمين.(الزعبي، د س)

وقد أكدت المقابلات التي قامت بها الطالبة ذلك، حيث كان التلاميذ الذين يشتكون منهم الأساتذة بسبب سلوكهم يتذمرون من عدم التعامل الجيد من طرف الإدارة تجاههم، و أن ليس بإمكانهم إيصال انشغلاتهم للمدير بسبب المراقبين، أو تعامل بعض مستشاري التربية معهم بعنف بدنيا و لفظيا مما يجعلهم يتصرفون بنفس الطريقة معهم.

2- إن تساهل الإدارة مع سلوكاتهم يجعلهم أكثر عدوانية و عنفا مع زملائهم و أساتذتهم، أو إتسامها بالأسلوب الفوضوي في القيادة، مما يؤدي إلى العجز في إنضباط سلوك الطلاب داخل المدرسة و الإستجابة للعدوان و العنف .

3-كما وجدت الطالبة أن تعامل الإدارة مع أولياء أمورهم عند إستدعائهم بسبب مشكلة إبنهم بقلة إحترام و دونية، يجعل التلميذ ينتقم من هذه الإدارة بالعدوان و التكسير و التخريب و الضرب.

4-عدم الدقة في توزيع الطلاب على الصفوف حسب الفروق الفردية، و حسب سلوكاتهم (يمكن أن يجتمع أكثر من مشاكس في صف واحد). (بطرس، 2008، 249)

5-عدم إهتمام إدارة المدرسة بمشكلة إزدحام الصفوف بأعداد كبيرة من التلاميذ (إكتظاظ الأقسام).

6-غياب القوانين و اللوائح و القواعد المدرسية الواضحة التي تحكم سلوك التلميذ.(حسين، 2007، 280)

7-يعزى عنف التلاميذ كذلك إلى قيود النظام المدرسي الناتجة عن التركيز في تطبيق التعليمات الصارمة و مراقبة الإدارة للضوابط و القوانين و انصرافها، عن الإهتمام بمشكلات التلاميذ الأسرية أو الاجتماعية أو الإقتصادية و عدم التطلع إلى إنشغالات و إهتمامات التلاميذ، مما أدى إلى الإنسداد في قنوات الإتصال.

8-كما يرجع العنف إلى عدم إستقرار الطاقم الإداري و التربوي للمؤسسة، إذ تغيير مدير المدرسة أو الناظر أو المستشار التربوي المتكررة المرتبطة بحركة تنقل الموظفين و إستبدال مدرسين دائمين بمدرسين مستخلفين، يتطلب ذلك إعادة تكيف التلاميذ كل مرة مع مدرس جديد و مستشار جديد، فيترتب عنه نوع من التذبذب في السلوكات مما قد يؤدي إلى سوء فهم الأوضاع، خصوصا إذا كانت مرتبطة بأحداث سابقة لم يعشها الجدد، و لعل ذلك يشوبه صراع و عنف بين الأطراف المختلفة.

9-غياب التنسيق بين جمعية أولياء التلاميذ و إدارة المدرسة. (خميستي، 2005، 50، 51)

10-عدم توفير أنشطة مدرسية و رحلات علمية مختلفة لكسر الرتابة و الملل و الضيق عند التلاميذ.

11-عدم توفر مناخ مدرسي آمن و إيجابي في المدرسة أي عدم وجود تفاعل إيجابي بين الإدارة و الأساتذة، و بين الإدارة و التلاميذ، و بين الأساتذة و التلاميذ، و بين الأساتذة و أولياء أمور التلاميذ .

12-خلق أقسام متنقلة بين باقي الأقسام، مما يجعل تلاميذ القسم المتنقل لا يشعر بالإستقرار و إنتمائه إلى مكان واحد خاص به، فيخربون كل قسم يدرسون فيه و يتميز عن باقي الأقسام بأنه قسم مشاغب عنيف.

ب-المدرســـة كبنـــايـــة:

1-نقص الأثاث في الأقسام، كطاولات و الكراسي و ضيق الفصول و حشدها بأكبر عدد ممكن من التلاميذ يسهل من السلوك العدواني و يجعل من الصعب مراقبة سلوك التلاميذ.

2-حجم المدرسة حيث كلما كان كبيرا كلما قل إرتباط علاقات التلاميذ فيما بينهم و بينهم و بين الأساتذة و الإدارة. فالمدرسة صغيرة الحجم تتميز بعلاقات اجتماعية بين التلاميذ، فيكون التلميذ جزءا من جماعات اجتماعية متعددة داخل المدرسة و لديه صداقات عديدة تساعد في الإرتباط القوي بالمدرسة. (حسين، 2007، 286، 290)

3- يعزى عنف التلاميذ في المدارس إلى تصميم المدرسة، و نقص المرافق، و عدم إستيعاب المؤسسة للكم الهائل للتلاميذ، الأمر الذي يترب عنه الإكتظاظ و الإزدحام و نقص الخدمات.

4-عدم وجود مدارس تتصف بجمال هندسي و مساحات خضراء و مرافق رحبة، حيث أن هذه الأمور تقلل من السلوكات العدوانية و العنيفة عند التلاميذ. (خميستي، 2005 ،50)

5-عدم توفر مساحات لممارسة الألعاب الرياضية التي تساعد في تفريغ الطاقة الزائدة عند التلاميذ.

6-عدم تواجد أشجار و نباتات و زهور، تزيد من جمال المدرسة في أعين التلاميذ و تحببهم في الإسترخاء و الشعور بالراحة.

7-عدم توافر دورات مياه مناسبة و نظيفة للإستعمال، مما يجعلها أوكار لتعاطي المخدرات و شرب الكحول و التدخين.

8-عدم توفر التدفئة في المدرسة و المياه للشرب، أي عدم توفر الخصائص الفيزيقية بالمدرسة.

ت –التـــــلـميـــــذ:

1-الإحساس بالملل و السّأم و الضيق من المدرسة، يؤدي إلى ظهور السلوك العدواني بين التلاميذ .

2-عدم وجود من يقدم للتلميذ خدمات إرشادية نفسية لحل مشاكله.

3-فشل التلميذ في حياته المدرسية و خاصة تكرار الرسوب.

4-شعور التلميذ بكراهية الأساتذة له. (بطرس، 2008، 249، 250)

5-لجوء بعض التلاميذ للسلوك العدواني مع زملائه بسبب التمييز العرقي و القبائلي و الثقافي.

6-إنخفاض التحصيل الدراسي للتلميذ يؤدي إلى الفشل الأكاديمي، و شعوره بالعجز أمام أقرانه و بالإحباط، فيتولد لديه الشعور بالغضب و يكون أكثرا ميلا للعراك و المشاجرة. (حسين،2007، 283، 284)

7-وجود تلاميذ أقوياء وذوي بنية جسمية قوية يستغلون ذلك في الإعتداء على التلاميذ ذوي البنية الضعيفة.

8-صراعات من خلالها يعتدي التلاميذ على بعضهم البعض بسبب فتاة معينة أو العكس عند الإناث العراك بسبب فتى معين.

9-كراهية بعض التلاميذ لزميلهم المتفوق دراسيا أو بسبب حسن مظهره.

10-الصراعات بين التلاميذ الناجمة بسبب نشر الشائعات حول تلميذ معين.

11-مشاركة بعض التلاميذ في الشجار بهدفه الدفاع عن أصدقائهم أو أقاربهم.

12-الصراع الذي يتم من خلاله تبادل السجائر و المخدرات بين التلاميذ.

13-الصراع نتيجة الألعاب الرياضية. (حسين، 2007، 288)

14-الرسوب المتكرر لتلميذ.

ث –الأســـتـــــــاذ:

1- عدم قدرة المعلم على مناقشة التلاميذ بشكل منطقي، و اللجوء إلى الإستهزاء و الإستخفاف بهم و بأفكارهم، و رفض فكرة استخدام الأسلوب الحواري و الديمقراطي، مما يحدث علاقات متأزمة بين أفراد الجماعة المدرسية، و إنتشار أساليب الإتصال العمودية التسلطية و الجامدة علما أن التعليم يقتضى معرفة الإصغاء لإقتراحات التلاميذ .

2-كما يرجع إستفحال ظاهرة العنف في المدارس، إلى عدم وجود قانون خاص يحمي المدرّس في مختلف مراحل التعليم من عنف التلاميذ، مثل ما هو سائد في المقابل قرار يمنع عقاب التلاميذ و يحميهم من عقوبات المدرسين. (خميستي، 2005، 49، 51)

3-أن يكون المدرس ساديا يحس بالمتعة و اللذة عند تعذيب التلميذ، كمجال للتنفيس عن غضبه و صراعاته و مكبوتاته. و قد ثبت أن المعلم المستقر نفسيا عادة ينقل هذا الإحساس إلى تلاميذه و يتيح لهم التعبير عن ذواتهم.

4-التفرقة بين التلاميذ في المعاملة على أساس المظهر و المستوى الإقتصادي، الإجتماعي، الديني، العرقي و الثقافي.

5- تفاعل بعض المدرسين بشكل سلبي مع التلاميذ ذوي المشكلات السلوكية و الأكاديمية بطردهم أو إبعادهم من الفصل، مما يعزز السلوك الملائم لديهم، و هذا يؤدي إلى زيادة المشكلات السلوكية عندهم و تجنب المدرسة و الهروب منها و الذي يعتبر مؤشر قوي لظهور العنف في المدرسة.

6-غياب الأنشطة داخل الفصل الدراسي، و عدم السماح للتلميذ التعبير عن مشاعره، و عدم الإكتراث به، مما يدفعه للعنف لجذب الانتباه. (حسين، 2007، 281، 282)

7-الإعتماد على أساليب التدريس التقليدية القائمة على التلقين و الحفظ فقط، دون الإهتمام بتنمية القدرات الإبداعية للتلاميذ و فرض الآراء و الأفكار من منطق التسلط. (حسين، 2007، 283)

8- تجاهل المدرّس و تساهله لكثير من الأنماط السلوكية المستهجنة غير المرغوب فيها، التي تحدث داخل الفصل مثل التنابز بالألقاب، الشجار، و المضايقات بين التلاميذ لأن ذلك يعزز هذه السلوكيات و يشجع على إستمرارها.

9-لجوء الأساتذة إلى إساءة معاملة التلميذ نفسيا و جسميا داخل الفصل أمام زملائه، لسبب أو لآخر يساعد على ظهور السلوكات العدوانية المعنوية، كالإفراط في اللوم و الذم و التأنيب و العقاب و توجيه الإنذار و التوبيخ و تهديده بالطرد من المؤسسة، مما يؤدي به إلى الشعور بالإحباط و الإهمال و التحقير و المادية كالضرب و تسليط العقوبات الجسدية.

بجانب ذلك تشير دراسة "**جولدستين**" "**Goldstein**" (1997) إلى أن العنف في البيئة المدرسية يكون شديداً جداً عندما تكون الأعداد كبيرة في الفصول، و عندما تكون سيطرة المدرس على الفصل تتسم بطريقة إستبدادية متسلطة. كما أن الإساءة البدنية و النفسية من المعلمين تجاه الطلاب من الأسباب الرئيسة لعدوانية الطلاب. و في الحالات التي تقوم فيها سلطات المدرسة بدورها المطلوب، يترتب عليه نجاح هذه المدارس في تقليل السلوكيات العدوانية للطلب. (الزعبي، د س)

10- واجبات مدرسية كثيرة على التلاميذ تفوق قدراتهم و إمكاناتهم، فتكون عبء عليهم و سببا في ظهور أعراض الخوف من الفشل أو التعرض للعقاب، مما يجعل التلميذ غير مستقر نفسيا فيعبر عن إضطرابه بأشكال مختلفة كالعدوان و الغش و السرقة.

11-ضعف شخصية بعض الأساتذة مما يجعله و حصته وقتا للفراغ عند التلاميذ و القيام بالفوضى و ظهور بعض المشكلات السلوكية.

12-عدم تشجيع الأستاذ للتلميذ عندما يقوم بأداء واجباته يجعله ينفر منه و من مادته، و بذلك تصبح حصته مصدر ملل لهذا التلميذ، مما يجعله يسلك سلوكات غير مرغوب بها لكسر الملل أو لجذب إنتباه الأستاذ إليه و ربما كان ذلك بالسلوكات العدوانية.

13-إهمال التلميذ من طرف الأستاذ و عدم الإهتمام مثل باقي التلاميذ، مما يخلق لديه إعتقادات سلبية عن ذاته و عن الآخرين و يحس بالتهديد و عدم الأمان، مما يجعله يسلك سلوكات عدوانية تجاه الأستاذ أو تجاه زملائه.

ج-المناهـــج والمقـــررات الدراسيـــة:

1-لقد أشارت دراسة "**جاكين**" "**Jenkin** " (1996) عن دور المقررات الدراسية كأنشطة تربوية ضد عنف الطلاب بالمدارس الثانوية، و لقد أوضحت النتائج أن المقررات الدراسية لم تتضمن المعلومات التي تتعلق بالسلوك العدواني و مخاطره، مما يجعل الطلاب غير مدركين لخطورة ممارسة السلوك العدواني كسلوك مضاد للمجتمع. (الزعبي، د س)

2-المناهج الأكاديمية و طرق تعليمها و تدريسها لا يتناسب مع مستوى و قدرات التلاميذ و ميولهم، و لا تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ فيعانون الإحباط و الملل من المدرسة لأنها لا تلائم حاجاتهم و إهتماماتهم و تثير في نفوسهم العجز و الكراهية للمدرسة. (حسين، 2007، 280)

3-عدم وجود برنامج لقضاء وقت الفراغ و إمتصاص السلوك العدواني. (بطرس، 2008، 250)

4-كثافة البرامج و عدم استجاباتها للحاجات النفسية و عدم بناءها على أسس ترعى الميول و الرغبات لدى التلاميذ.

5-كثافة الحجم الزمني الأسبوعي للدراسة و تأثيره على قدرات و طاقات التلاميذ. (خميستي، 2005، 49)

3-أسباب تتعلق بالأقران:

تمثل جماعة الأقران الأشخاص الذين يرتبط بهم الفرد خارج الأسرة، إذ تجمعه بهذه الجماعة روابط متشابهة و يشتركون في كثير من الخصائص و الصفات بحيث يكونون متقاربين في السن و الميـــول و الإهتمامات و المنزلة الإجتماعية.

وتعتبر هذه الجماعة الأكثر تأثيرا على الفرد بعد الأسرة و بخاصة في مرحلة المراهقة، فهذه المرحلة تشهد عدة تغيرات جسمية و إنفعالية و اجتماعية و نفسية، حيث يبدأ المراهق في التباعد و الإستقلال عن أبائهم ويحاولون بناء هوية الذات، و لا يتحقق ذلك إلا بإنتمائه لجماعة الأقران، و قدرة المراهق على بناء علاقات و تكوين صداقات علامة على الصحة النفسية.

إنّ جماعة الرفاق تلعب دورا مهما في تعلم الفرد السلوك السوي الإيجابي أو السلوك المرضي السلبي. ويرى " **شكور**"(1998) أن جماعة الرفاق قد تجعل الفرد يسلك سلوكا منحرفا تشكل لديه شخصية منحرفة، حيث تزداد خطورة هذه الجماعة كلما كانوا في عمر المراهقة، فالأفراد في هذه المرحلة من العمر لا يتوانون بإندفاعهم القوي و تحديهم للسلطة، و توكيد الذات و الإحتفاظ بعلاقتهم مع رفقائهم من الجماعة و عدم فقدانهم لهم. (المسعودي، 2005، 43)

تتجلى لدى الفرد في مرحلتي الطفولة و الشباب أربع صور للعنف يخدم كل منها حاجة معينة و هي: الميول العدوانية في مرحلة الطفولة – الإنضمام للعصابات – السرقة- و ممارسة التحرش الجنسي.

أما الميول العدوانية فتظهر كقيمة عند الأطفال و ذلك من خلال الألعاب الخشنة التي يمارسونها و ذلك لتحقيق ثلاثة أهداف: تكوين روابط اجتماعية مع الآخرين و تكوين صداقات، تنمية المهارات عندهم، فرض السيطرة الشخصية على الرفاق.

عندما تأخذ هذه القيمة في التنامي دون تنظيم فإنها تتحول إلى نزعة للمشاجرة الذي تعتبر الخطوة الأولى للسلوك العدواني المناهض للمجتمع. أما العنف على مستوى العصابة يتكون نتيجة البحث عن السلطة و الكسب المادي السريع و الدفاع عن النفس و حب المغامرة. أما السرقات فتتزايد نسبتها عند الشباب ذوي (17-19 سنة)، إذ تمثل لهم وسيلة مختصرة للوصول إلى ما يبتغونه من مال. أما التحرش الجنسي فيمثل تعبيرا عن دوافع حب السيطرة و تقدير الذات. (بطرس، 2008، 240)

يخدم العنف عند الشباب ستة أهداف شخصية أساسية هي:

1- تحقيق مكانة اجتماعية مهيبة عند الأقران، و توفير وضع مالي مطمئن.

2- تعزيز الهوية الاجتماعية بحيث يحسب له الآخرون حسابا.

3- فرض السيطرة الإجتماعية و اكتساب القوة و النفوذ.

4- تحقيق العدالة الاجتماعية بالقوة و بصور فظة.

5- تحدي السلطة القائمة.

6- التعبير عن حب المغامرة و هي بدورها وسيلة لتحقيق الهوية الإجتماعية. (الفسفوس، 2006، 12)

يشكل الميل إلى العنف عند الإناث رفضا للعنف الموجه ضدهن من الرجال، و تعبيرا عن الحاجة لحماية الذات من الآخرين ذكورا و إناثا.

و يكون للأدوات المستخدمة في أعمال العنف (من عصي، سكاكين)، و المشروبات الروحية و طبيعة دوافع ميول المتفرجين على أعمال العنف أثر في مفهوم الفرد لأعمال العنف و ما سيتبعه من نتائج. (الفسفوس، 2006، 12)

تؤكد نتائج الدراسة الميدانية التي قامت بها "**فريال صالح**" حول العنف المدرسي في الأردن أن سبب العنف في المدارس الأردنية ترجع إلى رفاق السوء بنسبة (70,2%). (خميستي، 2005، 53)

وإن كانت هذه الدراسات تدل على شيء، فهي تدل على أن التنشئة الأسرية ربما تكون تنشئة سوية للفرد، ولكن مجموعة الرفاق خاصة في مرحلة المراهقة قد تجعل الفرد ينحرف و يسلك سلوكات غير سوية، و بالتالي فمن الممكن أن يسلك سلوكات عدوانية إذا كان الأصدقاء منحرفين في محاولة منه للشعور بالإنتماء لجماعة معينة.

يعتبر نبذ الأقران للفرد أيضا ذو تأثير سلبي قد يدفع به إلى السلوك العدواني و تعاطي المخدرات و الجنوح، لأن هذا النبذ قد يدفع به إلى الشعور بالإحباط و الإنسحاب و عدم الجاذبية الشخصية فيشعر بالغضب و الإستياء و يعبر عن هذه المشاعر من خلال العنف الجسمي ضد الأقران بمثابة وسيلة للإنتقام و الثأر و وسيلة لدعم تقدير الذات و يؤكد تفوقه الجسمي على من هو أصغر منه أو أضعف منه .(حسين، 2007، 291)

هذا ما أشارت إليه " **بيبي** " أن الطالب يبدي عدوانيته أيضا عندما يشعر أن رفاقه يهزؤون منه أو يحتقرونه، و ذلك كوسيلة لتأكيد الذات و رد الإعتبار. (بيبي، 2007، 38)

4-أسباب تتعلق بالوسط البيئي:

يقصد بالوسط البيئي كل مكونات البيئة الحضارية و الإجتماعية و الإقتصادية و الطبقية و الثقافية و السياسية، إنطلاقا أن الإنسان إبن بيئته و تفاعله أمر حتمي مع هذه البيئة، فمتى ما كانت بيئته مناسبة

صحية أتاحت للفرد على النمو السوي، و متى ما كانت بيئته مصدر للإحباط و الحرمان و الفقر ...الخ أتاحت للفرد على الإنحراف و سلوك سلوكات عدوانية.

إن المحيط السكني و الحي الذي يعيش فيه الإنسان يلعب دورا بارزا في تشكيل سلوكه، حيث نجد أن محيط الريف يختلف عن محيط المدينة، حيث أثبتت الكثير من الدراسات أن معدل الجريمة و الجنوح و الإنحراف يوجد بنسب عالية أكثر من الريف، حيث يبقى الريف محافظا على القيم و العادات و التقاليد الإجتماعية وعلى الروابط الإجتماعية بين أفراده، و تسوده قيم التعاون و التآلف و التقارب المكاني مما يجعل الأفراد كأنهم أسرة واحدة، بينما في المدينة تفتقد هذه الروابط الإجتماعية، ففي المدينة قد نلاحظ التقارب المكاني لكن هناك تباعد اجتماعي، و تواجه الأسرة ضعفا في الضبط الأسري على الأبناء و عدم السيطرة عليهم.

أيضا تقسيمات الأحياء في المدينة و التمركز السكاني فيها، حيث نجد أحياء تفرخ السلوك الإجرامي، خاصة الأحياء التي تتميز بمستوى إقتصادي منخفض و كثافة السكان، و تتميز ببنايات قديمة و متلاصقة، وعدم نظافة الحي، و ضيق المحيط السكني، و عدم توفر أماكن للتنفيس فكل هذا يساهم في خلق أفراد عدوانيين و يسلوكون سلوكات مضادة لمجتمعهم.

و نجد في معظم الأحيان، أن من يحدد مكان السكن هو الوضع الإقتصادي للأسرة و هذا يدل على تداخل العوامل المسببة للسلوك العدواني.

إن العامل الإقتصادي هو الآخر يلعب دورا مهما في ظهور السلوك العدواني، فالأبناء الذين توفر لهم الأسرة حاجاتهم المادية كافة، من طعام جيد و ملابس و أدوات و وسائل تسلية و غيرها، يختلفون عن نظائرهم الذين يفتقدون لكل هذه الأمور التي تؤثر بشكل مباشر في نفسيتهم و إنفعالاتهم، و قد يدفع هذا

بهم إلى السرقة أو إلى التمرد و العناد و السخط على وضعهم، مما يجعلهم يسلكون سلوكات عدوانية مع ذويهم أو مع أقرانهم للتخلص من عقد النقص تلك التي يشعرون بها .

قد نجد من ينتمي إلى عائلة مرتاحة ماديا أو غنية ينشغل عن الدراسة و ينصرف إلى أمور أخرى كالتدخين أو المخدرات أو شرب الكحول و غيرها، التي تؤثر في سلوكه و التي تجعله يتصرف بطريقة عنيفة مع غيره.

-هناك أسباب و عوامل أخرى هامة تؤدي إلى ظهور السلوك العدواني في المجتمع الذي يعيش فيه الفرد و نذكر منها:

* المجتمع الذي تغيب فيه العدالة الإجتماعية في توزيع المكاسب بين الطبقات المختلفة.

* المجتمع الذي يفتقد لقيمة العمل و الشعور بالأمن و قيمة الحرية.

* المجتمع الذي تغيب فيه السلطة الضابطة و تنتشر فيه مشاعر الحرمان و الإحباط و العجز بما يؤدي الى ظهور السلوك العدواني في المجتمع.

* المجتمع الذي يظهر فوارق طبقية بالغة الحدة.

* المجتمع الذي تقل فيه ممارسة الديمقراطية و زيادة إنتشار الديكتاتورية و التسلط و العنف يساعد على ظهور العدوان من الاحباط الذي يقابله الشخص داخل المجتمع. (الحربي، 2003، 67)

5-أسباب تتعلق بوسائل الإعلام:

تمثل وسائل الإعلام في عالمنا المعاصر ضرورة من ضرورات العصر، حيث تساعد على التواصل الإجتماعي ليس فقط بين أفراد المجتمع الواحد، إنما بين سكان العالم ككل، و مهما كانت نوعية هذه الوسائل

سواء مقروءة أو سمعية أو سمعية بصرية فهي سلاح ذو حدين فمتى ما استخدمت بطريقة سلبية أدّت إلى إتيان بنتائج سلبية على المجتمع.

يشير "**المطرودي**" (1996) إلى أن وسائل الإعلام المتمثلة في وسائل التسلية و التربية الأخلاقية و الإجتماعية، تعتبر من الوسائل الحساسة و المثيرة و المؤثرة إلى حد كبير في سلوك الفرد، بحيث نجد أن المواد المشاهدة أو المسموعة أو المقروءة و التي تتسم بسوء الإختيار تعد عاملا من العوامل المسيئة في الإنحراف و السلوك العدواني. (المسعودي، 2005، 48)

إن وسائل الإعلام لها دور كبير في التنشئة الإجتماعية لما تقدمه من معلومات و معارف للأفراد، و تساعدهم على تكوين آرائهم و إتجاهاتهم و قيمهم. إن التلفزيون و ما يقدمه من أفلام و مشاهد تتسم بالعنف، و تَوَفُرِهِ على قنوات خاصة بالمصارعة الحرة التي تقدم العنف بكل أشكاله، يؤثر على التلميذ و خاصة المراهق منه الذي يقوم بالتقليد و المحاكاة لهذه السلوكات العدوانية العنيفة.

تؤكد دراسة "**منسي**" و" **بيومي**" (1988) في المدارس الإبتدائية في المدينة المنورة، أن وسائل الإعلام هي أحد العوامل المؤثرة في عملية نمو السلوك العدواني لدى الطلاب. (آل رشود، 2006، 52)

يصف لنا "**عبد المنعم شحاته**" المراهق الذي يشاهد أفلام العنف المرئي، أنها تبدأ بمشاهدة العنف فيتوحّد مع هذه المشاهدة المقدمة و تقليده لها، فينخفض أداءه أكاديميا و اجتماعيا، و يؤدي هذا التعرض بدوره بشكل متكرر لمواقف الإحباط، و يزيد هذا بدوره من ميل الفرد للإعتداء على الآخرين مما يؤدي لنفورهم منه، و نتيجة لذلك يلجأ الفرد إلى المشاهدة المكثفة لبرامج العنف و يظل يدور في حلقة. (خميستي، 2005، 54)

كما كشفت دراسة تتبعية لمدة (17) عاما شملت (7) مراهق، إلى أن هناك علاقة بين كم البرامج التلفزيونية العنيفة يشاهدونها المراهقين و السلوك العنيف الذي يسلكه هؤلاء حينما يصبحون يافعين، كما كشفت الدراسة عن أن المراهقين الذين يشاهدون برامج تلفزيونية عنيفة لمدة تزيد على ساعة يوميا خلال فترة المراهقة المبكرة، يصبحون عنيفين في سنوات نموهم التالية. و من نتائج هذه الدراسة أيضا أن نسبة المراهقين الذين يشاهدون البرامج التلفزيونية العنيفة، لفترة تتراوح بين ساعة و ثلاث ساعات يوميا إرتفع معدل السلوك العدواني بينهم إلى (5,22%) و بلغ معدل (8,28%) لهؤلاء الشباب الذين شاهدوا حينما كانوا مراهقين التلفزيون لأكثر من ثلاث ساعات يوميا. (الشهري، 2003، 98)

يعود ذلك إلى غياب رقابة الأسرة للبرامج على التلفزة، و عدم تدخلها في إختيار البرامج المناسبة لأبنائها، الذين يشاهدون مختلف الأفلام الكرتونية التي تتسم بالعنف و مختلف الأفلام و المسلسلات و لساعات طويلة، دون أن يهتم الأولياء لذلك. خاصة أن التلفزة أصبحت وسيلة للتخلص من مقاطعة الأبناء لأشغال أبائهم.

تأتي دراسة "**شومان**" "**shoman**" (1999) لتؤكد ذلك، حيث شملت (203) من أحداث دار الملاحظة الإجتماعية بمدينة الرياض في السعودية. و أثبتت أن نسبة (59%) من الجانحين أفادوا بأنه لا يوجد أحد داخل الأسرة يوجههم عند إختيار البرامج التلفزيونية، و أن (50%) منهم يشاهدون التلفزيون في كل الأوقات و لا يوجد نظام محدد لهم .(آل رشود، 2006، 52)

الأنترنت كغيره من وسائل الإعلام التي لها أثر في إنتشار السلوك العدواني، و ذلك لإمكانية الفرد أن يشاهد أي فيلم يحتوي على مشاهد عنيفة بكل سهولة، و أيضا لنقله أخبار المصارعين العالميين صوتا و صورة

و كتابة، و إمكانية الحصول على أية ألعاب فيديو دون عناء، و التي قد تحتوي على مشاهد العنف و الدم و القتل، مما يزيد من ترسخ السلوكات العدوانية في الأفراد.

عن أثر الأنترنت في بروز ظاهرة العنف في المدارس يذكر "**حجازي**" (2000) جريمة الطالب الألماني الذي قام بقتل (17) من معلميه و زملائه في مدرسة بمدينة "آيرفورت" الألمانية، حيث مثلت هذه الحادثة صدمة جديدة للنظام التعليمي في هذه الدولة، و من خلال تفحص مسيرة حياة هذا الطالب إتضح أنه معجب بلعبة على الأنترنت تمثل عملية قتل الإرهابيين، حيث كلما زاد عدد القتلى الذين تتناثر دماؤهم بلون أحمر يغطي الشاشة أثبت اللاعب مهارته الفائقة. (النيرب، 2008 ،41)

من خلال ما سبق فإن وسائل الإعلام لها أثر كبير في غرس ونشر السلوك العدواني بين التلاميذ، سواء التلفزيون أو الأنترنت أو ألعاب الفيديو أو حتى المكتوبة منها. فما يتم قراءته كل يوم من أحداث و جرائم و إعتداءات في الجرائد و المجلات خاصة في المجال المدرسي جعل التلاميذ يتعاملون مع أساتذتهم و عائلاتهم و إحباطاتهم و سخطهم على الحياة بسلوك عدواني.

6-أسباب تتعلق بالدين:

إن نقص الوازع الديني عند التلاميذ و عدم وجود من يرشدهم للأمور الدينية سبب آخر للجوئهم للسلوك العدواني، لأن الضوابط الدينية تحرم مثل هذه السلوكات سواء تجاه الآخرين بالكلام، أو بالإعتداء الجسدي أو تجاه ممتلكات الغير، و عدم إهتمام الأسرة و المدرسة بهذا الجانب الذي ينمي في التلميذ الأخلاق الحسنة و السلوكات الصحيحة، يؤثر على إنتشار السلوكات العدوانية في المجتمع بصفة عامة و ليس فقط في المدرسة.

من خلال ما سبق نجد أن هناك عدة عوامل تساهم في ظهور و إنتشار السلوك العدواني في المؤسسات التربوية بصفة خاصة و المجتمع بصفة عامة، و أن هذه العوامل سواء منها العوامل الداخلية أو العوامل الخارجية فهي متداخلة فيما بينها و يتفاعل بعضها مع البعض.

خامسا– طرق الوقاية من السلوك العدواني:

إن الوقاية من السلوك العدواني يكون بالتصدي للعوامل و الأسباب المؤدية له و معالجتها، و يجب تكثيف الجهود الوقائية خاصة في مرحلتي الطفولة و المراهقة لأن السلوك العدواني يتكون و يتعلم خلال هاتين المرحلتين لذلك كان لزاما محاربته قبل أن يصبح صفة دائمة في شخصية الإنسان و ذلك بالقيام بما يلي:

أ– دور الاسرة:

1–إختيار شريك الحياة الزوجية المناسب لتفادي الخلافات الكثيرة في البيت، و تفادي الطلاق و معاناة الطفل من الحرمان العاطفي من أحد الأبوين أو كليهما، و عدم إستقراره النفسي.

2–تنشئة الطفل تنشئة سليمة، و ذلك بتوفير له وسط مليء بالحب و العطف و الإبتعاد عن عقابه بعنف و بصورة مؤذية.

3–إهتمام الأهل بالطفل و الإستماع إليه و إلى مشاكله.

4–تشجيع الأبناء عند مواجهتهم لإحباطات و تعليمهم كيفية مواجهة الفشل بطريقة صحيحة.

5–تلبية الحاجات النفسية و البيولوجية للطفل . (زيدان، 1998، 168)

6–تكوين قدوة سلوكية حسنة للأبناء من خلال تجنيبهم الشجارات الزوجية، و الأبتعاد عن التعامل الفظ معهم أو مع غيرهم.

7-الفهم الجيد لمتطلبات كل مرحلة من مراحل نمو الطفل و إحتياجاتها من التربية و التوجيه و الإهتمام و من ثمة الفهم العميق للظروف النفسية و الإجتماعية التي يمر بها إبنهم المراهق. (زيدان، 1998، 168)

8-تحقيق الفطام النفسي للمراهق مع إتاحة الفرصة له لتكوين شخصيته المستقلة و الإعتماد على ذاته مع تجنب التدخل الدائم في كل شؤونه.

9-الشرح الدائم للأبناء والتفسير المستمر لسلامة الفروق الثقافية و الإجتماعية الموجودة بين أفراد المجتمع و أنه بدون ذلك لن يكون هناك توازن في الكون.

10-تقوية الوازع الديني عند الأبناء بأسلوب الترغيب لا الترهيب.

11-تقليل ساعات مشاهدة الأبناء للتلفاز أو استخدامهم للألعاب و الأنترنت و وضع قانون لذلك.

12-توفير العدل بين الأبناء.

13-متابعة الإبن في دراسته و في إختياره لأقرانه .

ب- دور المدرسة:

1-تنشئة التلاميذ منذ المرحلة الإبتدائية على التعبير الشفوي و الكتابي من أجل القدرة على عرض أفكارهم بوضوح و التعبير عن أنفسهم.

2-إعطاء المدرسة الأولوية للتربية الإسلامية و الأخلاقية.

3-إختيار الإداريين على أسس واضحة تجمع بين الكفاءة العلمية و الإدارية و الرجاحة الخلقية.

4-إختيار المعلمين الأكفاء و المؤهلين لتأدية الرسالة التربوية بأكمل وجه. (بطرس، 2008، 252)

5-التقليل من عدد التلاميذ في القسم الواحد لمتابعة حل مشاكلهم.

6-تربية التلاميذ على العمل التعاوني المبني على مبدأ التفاوض و المشاركة.

7-إغلاق بوابات المدرسة لمراقبة الداخلين و الخارجين من / و إلى المدرسة.

8-تعيين مرشدين تربويين و أخصائيين نفسانيين مدرسيين في كل مدرة ليتمكنوا من إكتشاف حالات العدوان المبكرة و معالجتها.

9- تجنب الممارسات الخاطئة و السلبية مع التلاميذ. (بطرس، 2008، 253)

10-توثيق الصلة بالأسرة حتى يتمكن التعرف على أحوال التلميذ النفسية و الصحية و العائلية لفهم مشاكله، و تقديم المساعدة له ليركز في دراسته و رفع من مستواه التعليمي.

11-مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء شرح الدرس و رفع دافعيتهم للتعلم و مساعدتهم على إكتساب التفكير الصحيح لحل مشاكلهم دون أن تؤثر فيهم.

12-تعامل الأستاذ بطريقة ذكية و مرنة مع التلاميذ الذي يعانون من بعض المشاكل السلوكية في القسم دون اللجوء إلى إهانتهم أو الإستهزاء بهم و تحقيرهم.

13-ضرورة شرح القوانين المدرسية و تعليقها لتكون على مرآى الجميع لمنع إرتكاب الأخطاء بحجة الجهل و اللامعرفة.

14-وضع برامج ملائمة لقدرات التلاميذ و تطبيق الطرق الحديثة في التدريس.

15-عقد إجتماعات دورية بين المدرين و الطلبة و أوليائهم لطرح المشكلات و دراستها و محاولة إيجاد حلول لها.

16-الإهتمام بالمدرسة كبناية من حيث الشكل و المضمون.

17-العمل على إعطاء التلاميذ مجال للنشاط الجسمي و توفير مختلف الأدوات الرياضية.

ت- دور الإعلام:

1-عرض أخبار العنف و الجريمة بشكل ينقد و يستقبح هذا النوع من أنماط السلوك مع توضيح أثاره السلبية و الأساليب العقابية التي تتخذ ضد مرتكبي السلوك العدواني و الإنحراف لردع من لديه إستعداد للقيام بهذا السلوك. (السقا، 1999، 58)

2-تهيئة البرامج التلفزيونية التي تمرر رسالة السلم بزرع القيم الإنسانية و الأخلاق الحميدة، و نبذ السلوكات العدوانية العنيفة، بالإضافة إلى تشديد الرقابة على البرامج المستوردة التي يمكن أن تكون منافية لأخلاق المجتمع و عاداته و تقاليده الإيجابية. (وزارة التربية، 1999، 33)

3-الرقابة على الكتب و المجلات الموجهة للمراهقين .

4-أن تكون البرامج المقدمة هادفة و مدعمة بأفكار نابعة من الثقافة الوطنية، مكتسية حلة عصرية حتى تكون مقبولة مؤثرة في التفكير و السلوك لشخصية المراهق.

6-مساهمة الأسرة في فرض رقابة على الأنترنت و ألعاب الفيديو و تبيان سلبيات هذه الوسائل عندما تستخدم في الجانب السلبي.

7-زرع و توجيه النزعة الدينية وجهة سليمة صحيحة للمساهمة في نشر المفاهيم الصحيحة للأحكام الدينية، حتى لا يبقى الفرد في منتصف الطرق بين ما يقرأه هنا و يراه هناك من أنصاف المعلمين و الدجالين الذين

يبيحون بعض السلوكات السلبية خاصة في وجود الأنترنت الذي ينشر مختلف المعلومات في ثواني إلى كل العالم.

هناك عدة طرق للوقاية من السلوك العدواني، و لقد تم التطرق لأهمها و لكن يجب أن تتضافر جهود الأسرة و المدرسة و الإعلام من الحد من السلوك العدواني، و العمل على تحقيق مؤسسات تعليمية يسودها الأمن، الطمأنينة و المودة.

خلاصــة:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل نجد، أن السلوك العدواني رغم اختلاف مفهومه و تعاريفه و أنماطه إلا أن العوامل و الأسباب المؤدية إليه واحدة، و أنه يبقى سلوكا مرفوضا في جميــع المجتمعـــات و البيئات، خاصة البيئة المدرسية التي تعتبر بيئة تربوية، أخلاقية، تعليمية، تعلمية. فمثل هذه السلوكات يجب العمل على الوقاية منها و محاربتها إن ظهرت، و يجب أن تتظافر الجهود بين مختلف مؤسسات و هياكل الدولة، لخلق مواطنين صالحين و أسوياء ينهضون بالأمة.

فصل الثالث: الحاجـــات الإرشاديـــــــة

تمهيـــــد

أولا–الحـــاجـــــــة:

1– مفهوم الحاجة
2– أهمية الحاجات
3– بعض النظريات المفسرة للحاجات
4– أنواع الحاجات

ثانيا–الإرشـــــــــاد:

1– مفهوم الإرشاد
2– الحاجة إلى الإرشاد
3– أهداف الإرشاد
4– نظريات الإرشاد

ثالثا–تعريف الحاجات الإرشادية:

رابعا–خصائص تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط:

1– مفهوم التعليم المتوسط
2– خصائص النمو في مرحلة التعليم المتوسط
3– المشكلات التي يعيشها تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط

خلاصـــــة

تمهيـــد:

يهتم علم النفس بدراسة سلوك الفرد محاولا بذلك معرفة ما الذي يدفع الفرد إلى سلوك معين؟ و ما هو الهدف من هذا السلوك؟ و الكائن الحي يتأثر في سلوكه بمؤثرات داخلية و خارجية تجعله يتصرف وفق تلك المؤثرات، فسلوكاته تحكمها مجموعة من القوى و الدوافع، فحاجته مثلا للطعام تجعله يسلك سلوك الأكل، و حاجته إلى الأمن يجعله يتصرف بعدائية دفاعا على نفسه أو على كرامته و غير ذلك. كل شخص له حاجات و دوافع تحكم سلوكاته، ومعرفة حاجات الآخرين تحملنا على التسامح و رحابة الصدر و إقامة علاقات انسانية أفضل، فلو استطاع المعلم مثلا أن يفهم حاجات تلاميذه و مشاعرهم، استطاع أن يفهم وجهة نظرهم وأن يصغي إلى شكواهم و أن يجد لهم العذر في بعض ما يفعلون. يضاف إلى هذا أن جهل الإنسان بدوافعه و حاجاته الخاصة مصدر لكثير من مشاكله ومعتقداته الباطلة و اندفاعاته و أزماته النفسية. فكان حريا به أن يتجه إلى من يرشده و يمد له يد المساعدة لفهم مشاعره وحاجاته و دوافع سلوكه و الخروج من مشكلته بسلام. لذلك تطرقنا في هذا الفصل إلى مفهوم الحاجة و أهمية الحاجات و بعض النظريات المفسرة للحاجات، و إلى الإرشاد و أهميته، و إلى مرحلة التعليم المتوسط و خصائصها و مشكلات التلاميذ في هذه المرحلة.

أولا- الحـــــــــاجـــــــــة:

1- مفهوم الحاجة Need:

- **الحاجة لغة:**

حاجة: مفرد حاجات وحاج وحوائج والحاجة هي ما يفتقر إليه الإنسان و يطلبه. (عمر، 2008، 577)

- **الحاجة اصطلاحا:**

-يعرف "**مورفي** " **Murphy** الحاجة بأنها "الشعور بنقص شيء معين إذا ما وجد تحقق الإشباع".

-يعرف "**كرتش**" **Kratch** و "**كرتشفيل**"**د Kartchvild** الحاجة بأنها "حالة خاصة من مفهوم التوتر النفسي". (عبد القادر، 2011)

-و يعرف "**إنجلش و إنجلش**" (**English & English 1958**) الحاجة على أنها " شعور الكائن الحي بالإفتقار إلى شيء". (السلطان، 2012)

-و يرى "**موراي**" **Mouray** أن الإحساس الفسيولوجي للحاجة مركزه منطقة المخ، و أن العمليات الداخلية هي التي تستثير الحاجة، فالحاجة عنده" مركب تخيلي مناسب أو تكوين فرضي يمثل قوة في منطقة المخ ".

-و يعرفها "**أحمد زكي بدوي**":"بأنها كل ما يتطلبه الإنسان لسد ما هو ضروري من رغبات أو لتوفير ما هو مفيد لتطوره و نموه "، و بعبارة أخرى هي الدافع الطبيعي أو الميل الفطري الذي يدفع الإنسان إلى تحقيق غاية داخلية كانت أو خارجية شعورية أو لا شعورية، وتنقسم في رأيه وفقاً لطبيعتها إلى:

– **1**حاجات أولية: كالطعام و المسكن و الملبس والحاجات الجنسية.

– **2**حاجات مشتقة: و هي الناتجة عن التواجد في جماعة لها خصائصها الاجتماعية كاللغة و التعليم و القيادة و الضبط الإجتماعي.

– **3**حاجات تكاملية: و هي التي تحقق قدراً أكبر من الانسجام الاجتماعي و تربط بين أعضاء الجماعة كالمعتقدات و الممارسات الدينية و نواحي النشاط الترفيهية. (مصطفى، 2010)

- و يرى "**ماسلو**" بأن الحاجة هي "ما يثير الكائن الحي داخليا مما يجعله يعمل على تنظيم مجاله بهدف القيام بنشاط ما لتحقيق مثيرات أو أهداف معينة".

في حين يعرفها "**زهران**" بأنها "افتقار إلى شيء ضروري أو نوع من النقص أو العوز المقترن بالتوتر، الذي يزول متى أشبعت هذه الحاجة وزال النقص". (القطناني، 2011، 11)

-يعرفها "**علي منصور**" الحاجة "كل نقص يشعر به الفرد في الشروط البيولوجية أو النفسية أو الاجتماعية أو الثقافية، و يؤثر في توازنه و يكون مانعاً لإشباع حاجاته. و لإعادة التوازن تنشط الحاجة أو تفرز دافعاً ما، و عندئذٍ يحرك الدافع السلوك من أجل تحقيق الغاية التي تشبع الحاجة أو تعيد التوازن نتيجة إشباع هذه الحاجة، مما يؤدي إلى إزالة التوتر أو خفضه.

-و تعرف الحاجة أيضاً "أنها الحالة أو الموقف الذي يتطلب الوصول إلى هدف معين " (منصور، د س، 884)

-الحاجة حالة من الحرمان أو النقص الجسمي أو الاجتماعي تلح على الكائن العضوي فتنزع به إلى إشباعها أو إختزالها. (عبد الخالق و دويدار، 1999، 296)

و بناءً على هذه التعريفات؛ يمكن القول بأن الحاجة هي:حالة من النقص و العوز و الإفتقار تقترن بنوع من التوتر و الضيق لا يلبث أن يزول متى قضيت الحاجة و زال النقص سواء كان هذا النقص ماديا أو معنويا، داخليا أو خارجيا. فالفرد يكون في حاجة إلى الطعام متى أعوز جسمه إلى الطعام، و في حاجة إلى الأمن متى إحتواه الخوف و افتقر إلى الأمن. و مما يذكر أن الإنسان قد يكون في حاجة إلى شيء لكنه لا يرغب فيه، كأن أن يكون في حاجة إلى تعاطي أدوية خاصة لكنه لا يرغب في تعاطيها، أو يرغب في شيء لا يكون في حاجة إليه، فقد يرغب في طعام كالحلوى و هو ليس في حاجة إليه بل قد يكون ضارا به. (راجح، 1968، 67)

2- أهمية الحاجات:

تعدّ الحاجات على إختلافها مفاتيح لفهم السلوك الإنساني و توجيهه و ضبطه و التحكم به، و التنبؤ بما سيكون عليه في المستقبل. و لأهمية الحاجات ،فإن الطفل الذي تلْقى حاجاته الجسمية أو النفسية أو الاجتماعية حرماناً مفرطاً أو نقصاً شديداً في الإشباع لا ينمو و لا يسلك بطريقة سوية، و أن هناك احتمالاً عالياً أن يصبح هذا الطفل في البيت أو المدرسة أو المجتمع إنساناً مشكلاً سواء في طفولته أو في مراهقته و حتى في رشده.

لأن الحاجات محركات للسلوك فإن الإنسان يسعى إلى الطعام كلما جاع، و إلى النوم كلما تعب و إلى الاتصال بالآخرين كلما شعر بالوحدة، و إلى الغضب و ربما إلى القتال إذا أُستفزّ أو أُستثير أو حال بينه و بين حاجاته المهمة و الملحة عائق ما. و يستدل على وجود حاجة معينة لدى الفرد من خلال السلوك الباحث عن هدف محدد في العالم الخارجي، و خاصة عند إعاقة هذا السلوك أو بعض جوانبه أو عند إحباطه، أو عندما نلاحظ مقاومة الفرد لهذه العوامل المعيقة أو المحبطة و مثابرته في سبيل تحقيق الهدف و إشباع الحاجة.

إن حاجات الإنسان المتعددة هي الدوافع التي تحرك سلوكه و توجهه، لذا فإن من الخطورة أن يشعر هذا الإنسان أن لديه حاجات و دوافع لا يتاح له إشباعها، إذ أن من شأن هذه الحالة أن تتسبب في شعوره بالمعاناة، الأمر الذي قد يتطور إلى صراع داخلي يكون مصدراً للقلق anxiety و التوتر stress و الإكتئاب depression و سرعة الإنفعال و التهيج irritability . (منصور، د س، 884)

في دراسة قامت بها "**مورس Morse** " رأت أن لدى الإنسان رغبات وحاجات يشعر بها وتسبب له حالة من التوتر تزداد بقوة الحاجة، والعلاقة بين حاجات الإنسان و سلوكه في غاية التعقيد و التشابك، فقد يصدر منه سلوك واحد إستجابة لعدد من الحاجات المختلفة، كما قد تصدر منه أنماط مختلفة من السلوك لإشباع نفس الحاجة عندما تبرز في أوقات مختلفة، و قد تصدر أنماط مختلفة و متباينة من قبل عدد من الأشخاص

استجابة لنفس الحاجة، و ذلك لأن السلوك الإنساني يتأثر بمجموعة من العوامل منها: الحاجات، العوامل الإجتماعية، العوامل الشخصية كالذكاء و الإدراك و التعلم و الخبرة، العوامل الحضارية، الخصائص النفسية للشخصية و سماتها و أنماطها. و لكن هذه العوامل إما أنها تصب في النهاية في خانة بحث الإنسان عن وسائل تحقق له إشباعاً لحاجاته المختلفة، أو أنه يحاول ما أمكنه تطويعها و تسخيرها لمساعدته في إشباع هذه الحاجات. و تلعب الحاجات دوراً أساسياً في تحريك السلوك الإنساني، بل يرى البعض أنها القوى الأساسية له و أن مفتاح السيطرة على السلوك و توجيهه إنما يكمن في فهم الحاجات و الدوافع.

إن الحاجات تعمل على تحريك السلوك البشري في تناسب عكسي مع درجة إشباعها، بمعنى أن الحاجة غير المشبعة هي التي تحرك السلوك، فيتصرف الإنسان وفقاً لما يراه متاحاً لإشباع هذه الحاجة، فإذا تم إشباعها قلّت أهميتها و بالتالي قوتها في تحريك السلوك فتترك الساحة لغيرها من الحاجات غير المشبعة. و طالما أن الحاجات تتولى هذه الوظيفة الخطيرة في حياة الإنسان والتي تتمثل في توجيه أفكاره و سلوكه، فمن المهم جداً أن يتم الإلتفات إليها و التعرف عليها من قبل كل الناس، و بالذات الآباء و المربين و المدرسين و المديرين و كل من يتعامل مع أشخاص آخرين، و يهمه أن يفهمهم و يسعى لتطويرهم، و الاستفادة مما لديهم من إمكانات و قدرات. لقد أصبح من الضروري الإلمام بحاجات الإنسان ليتسنى لنا التعرف على بعض من الجوانب الغامضة و المعقدة المتعددة لشخصيته، لتحقيق مستويات أفضل من الكفاءة و الأداء و النجاح، و أيضاً التفاهم و إزالة أسباب سوء الفهم والصراعات التي تحدث بين الناس. (السلطان، 2012)

لذا فإن المعلم الناجح هو الذي يتلمس حاجات التلاميذ معه، و يملك القدرة على إكتشافها و يساعد على إشباعها، بإعتبار أن وجود حاجة أساسية غير مشبعة لدى التلميذ يؤدي به إلى الشعور بالإحباط و التوتر و القلق و الضيق و عدم الراحة، و كلها مشاعر سلبية لا تخدم التلميذ و لا المدرسة، فالتلميذ يبقى مشغول البال شارد الذهن، لا يفكر إلا في طريقة لإشباع هذه الحاجة غير المشبعة، فيكون إهتمامه كله منصباً على البحث عن

أية وسيلة لإشباعها مهما كلفه ذلك. و إذا شعر أن كل خياراته قد استنفذت، فإنه قد يلجأ إلى أساليب متسرعة و متهورة أو ملتوية و غير مشروعه، أو يعمد إلى القيام بعمل تخريبي أو أي شيء آخر يلحق الضرر به أو زملائه أو بالمعلم أو بالمدرسة التي يدرس فيها أو بنظامها أو سمعتها. و عليه فإن تجاهل الحاجات وعدم إشباعها يعرض حياة الفرد للخطر و يضر بصحته الجسدية و النفسية. و نظراً لحركية حياة الإنسان، فإن حاجاته تتغير وفق مراحل حياته و مواقفها.

3- بعض النظريات المفسرة للحاجات:

هناك العديد من النظريات التي حاولت تعريف الحاجة و تفسيرها و اختلفت التعاريف و التفاسير بإختلاف إتجاهات كل نظرية و مؤسسها، لذلك ستقوم الطالبة بذكر بعض هذه النظريات و ليس كلها.

1-نظرية موراي في الحاجات:

وضع **"هنري موراي" Henry Murray** تصوراً فرضياً لمفهوم الحاجة يرتبط بالعمليات الفسيولوجية الكامنة في المخ، و من رأيه أن الحاجة يمكن أن تستثار داخلياً أو نتيجة لموقف خارجي و يصاحب بعض الحاجات انفعالات و مشاعر معينة، و يقرر أن الحاجات لا تعمل كل منها منعزلة عن الأخرى، و يقول أنها متفاعلة. (مصطفى، 2010)

و على الرغم من اعتقاده بأن الحاجة تمثل سيرورة فزيولوجية، فإنه لم يسع إلى تحديد عدد معين من «الحاجات الأولية»، كما هو الشأن في بعض النظريات، بل إكتفى بوضع «لائحة» تتكون من عشرين حاجة رئيسية لدى الإنسان نذكرها فيما يلي:

- الإتضاع (أن يخضع المرء في سلبية إلى قوة خارجية، أن يستسلم، أن يعترف بالدونية، أن يلوم نفسه، أن يسعى إلى الألم ويستمتع به...).
- الإنجاز (أن يحقق شيئا صعبا، أن يتمكن من، أو يسيطر على، أو ينظم أشياء مادية أو بعض الأفكار، أن يتفوق المرء على نفسه ...).
- الإنتماء (أن ينجذب المرء إلى شخص آخر و أن يستمتع بالتعاون معه أو بالتبادل معه، أن يتمسك بصديق و يظل مخلصا له).
- العدوان (أن يتغلب على مقاومة بالقوة أو العنف، أن يقاتل، أن ينتقم لإصابة أو ضرر، أن يهاجم، يصيب، أو يقتل شخصا آخر، أن يقاوم شخصا آخر بعنف أو أن يعاقبه).
- الإستقلال (أن يتحرر المرء، أن ينفض عن نفسه القيود، أن يتخلص من الأسر أن يقاوم القهر و التقييد، أن يتجنب أو يتخلى عن الأنشطة التي تمليها السلطات المسيطرة، أن يكون غير مسؤول، أن يتحدى الأعراف...).
- العمل المضاد (الإقتدار أو التعويض عن الفشل بإعادة السعي أو المحاولة، أن يحاول التغلب عن الضعف، كبت الخوف، أن يحتفظ المرء بإحترامه لذاته و بكبريائه على مستوى عال).
- الدفاع (الدفاع عن الذات ضد التهجم و النقد و اللوم، أن يختلق أو يبرر فعلة سيئة، أو فشلا، أو إهانة، الدفاع عن الأنا ...).
- الإحترام (الإعجاب بأحد الرؤساء و تأييده، أن تمتدح أو تكرم، أن تساير التقاليد ...).
- السيطرة (أن تسيطر و تتحكم في بيئتك الإنسانية، أن تؤثر في سلوك الآخرين أو توجهه عن طريق الإيحاء، أو الاغراء، أو الإقناع، أو إصدار الأوامر ...). (موراي، 1988، 191)

- العرْض (أن تترك إنطباعا، أن يراك الآخرون و يسمعوك، أن تستشير الآخرين أو تروعهم أو تدهشهم أو تسليهم...).
- تجنب الأذى (أن تتجنب الألم، أو إصابة البدن، أو المرض أو الموت، أن تهرب من موقف خطير ...).
- تجنب الدونية (أن يتجنب الإهانة، أن يغادر المواقف المحرجة، أن يمتنع المرء عن التصرف بسبب الخوف من الفشل ...).
- الحنُوّ (أن تقدم التعاطف و تشبع حاجات شيء عاجز: رضيع أو أي شيء يكون ضعيفا، عاجزا، وحيدا، مريضا...أن تقدم المساعدة لمن كان في خطر، أن تحمي، أن تواسي ...).
- التنظيم (أن ترتب الأشياء، أن تحقق النظافة، أو النظام، أو الاتزان...).
- اللعب (أن تتصرف بقصد اللهو من غير قصد آخر، أن تميل إلى الضحك و إطلاق النكت، أن تسعى إلى الاسترخاء، أو الرياضة، أو حفلات الترفيه ...).
- الرفض أو النبذ (أن تفضل نفسك عن شيء غير مرغوب فيه أو منفر، أن تستبعد أو تتخلى عن، أو تلفظ، أو لا تكترث بشيء وضيع...).
- الحسية (أن تسعى إلى الانطباعات الحسية و تستمتع بها).
- الجنس (أن تنشئ علاقة عشق و تمضي فيها، أن تمارس العلاقة الجنسية).
- طلب المساعدة (أن تجد لحاجاتك شخصا متفهما يعينك على إشباعها، أن تجدمن يساندك، أو يحميك، أو يحبك، أو ينصح لك، أو يوجهك ...).
- الفهم (أن توجه الأسئلة العامة أو تجيب عنها، أن يكون لك اهتمام بالنظريات، أن تتأمل، أو أن تصوغ نظرية، أن تحلل، أن تتوصل إلى التعميمات القائمة...). (موراي، 1988، 192، 193)

لو أنك تفحصت قائمة "**موراي**" بعناية وجعلت تطبقها على أصدقائك و نفسك، لوجدت أنها بمثابة وصف حساس إلى درجة فائقة لأنماط الدوافع في الحياة العادية اليومية. تخيل أنك خرجت من أحد الإمتحانات الصعبة، و أنك و زملاءك جعلتم تسترجعون الخبرة و تحللونها، سوف تجد أن بعض الزملاء يهاجمون الأستاذ على أنه وضع إمتحانا صعبا غير عادل (العدوان)، و أنّ نفرا آخر منهم إتخذوا من الدرجة مؤشرا على قصورهم و عجزهم (الإتضاع)، و أنّ آخرين عزموا ببساطة على أن يعملوا بجد أكثر في المستقبل (العمل المضاد)، بينما يرفض البعض أن يعترفوا بالدرجة أو قد تجدهم يكذبون بشأنها (الدفاع)، أو قد يتخلى بعض الطلاب عن هذا المقرر (تجنب الدونية)، و في مثل هذا الموقف قد يقدم بعض الطلاب بضع كلمات قليلة من التعاطف و التشجيع (الحنو) لأخرين يبدو أنهم في حاجة ماسة إليها (طلب المساعدة)، و بالطبع سوف ترد إلى الذهن أمثلة أخرى عديدة. (موراي، 1988، 193)

كما حدد أنماط للحاجات هي:

- الحاجات الأولية و الحاجات الثانوية.
- الحاجات الظاهرة و الحاجات الباطنة.
- الحاجات المتمركزة و الحاجات المنتشرة.
- حاجات الأداء.
- حاجات النفع.
- حاجات الكمال. (القطناني، 2011، 13)

ترى الطالبة أن "**موراي**" يعتبر السلوك العدواني حاجة من الحاجات الإجتماعية في لائحته حيث يبرره بأنه المعارضة بالقوة عن ما يهدد الفرد أو التعبير عن رفضه للمؤثرات الخارجية التي يتعرض لها.

2-نظرية تحقيق الذات لماسلو:

تعتبر نظرية "**ابراهام ماسلو**" **Abraham Maslow** من أشهر نظريات الحاجات حيث تركز على القوى و العوامل الداخلية لدى الفرد كالقدرة والكفاءة والخبرة، و أن الإنسان يسعى لتطوير قدرته و كفاءته وخبرته. و لقد قدم "**ماسلو**" نظريته المذكورة في ورقته المعنونة " نظرية الدافعية الإنسانية The Theory of Human Motivation " و ذلك في عام (1943).

تقوم نظرية "**ماسلو**" على أن الحاجات مرتبة من أكثرها بدائية حيث فيها الكائنات الحية الدنيا إلى تلك الحاجات التي تميز الأكثر تطورا من الكائنات العضوية، كما إفترض **ماسلو** أن الإنسان ينمو تتابعيا، حسب الترتيب التصاعدي عن الحاجات الدنيا إلى الحاجات العليا.(الداهري و الكبيسي، 1999، 101)

ولقد قدم "**ماسلو**" نظريته المذكورة في ورقته المعنونة " ***نظرية الدافعية الإنسانية" The Theory of Human Motivation*** " و ذلك في عام (1943)، و قام بوضع قائمة للحاجات الإنسانية، و صنفها و قسمها وفق نظريته إلى خمس فئات أو مجموعات هي:

1.الحاجات الفسيولوجية: مثل الجوع والعطش والنوم. (السلطان، 2012)

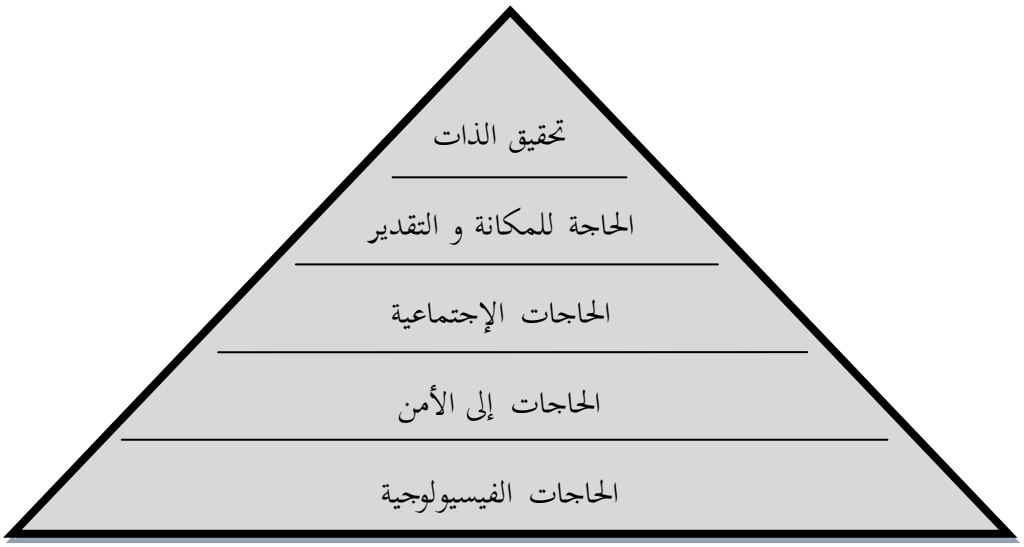
2.الحاجات إلى الأمن: كالحاجات إلى الإستقرار ،التحرر من الخوف و الحماية من البيئة عن طريق إرتداء الملابس، السكن في المنازل و الأمان من الجريمة و المشكلات المادية.

3.الحاجات الاجتماعية: مثل الحب و التقبل من خلال العلاقات الحميمية، الجماعات الإجتماعية تبادل الصدقات.

4.الحاجات إلى المكانة و التقدير: و منها التحصيل، الكفاءة، الإعتراف، المركز و المكانة. (عبد الخالق، دويدار، 1999، 298)

.5الحاجة إلى تحقيق الذات: و تعنى الحاجة إلى التعبير عن الذات و القدرة على الإبداع و الإبتكار و القبول بالواقع. (السلطان، 2012)

و يرى "**ماسلو**" أن هذه الحاجات متشابكة وتعتمد كل منها على الأخرى. كما هي موضحة في الشكل التالي:



الشكل –1– هرم "ماسلو" الصورة الاولية

كانت هذه أول صياغة لنظريته حيث إحتوت على: أربع حاجات حرمانية (الحاجات الفسيولوجية، حاجات الأمن و السلامة، الحاجات الإجتماعية، حاجات تقدير و إحترام الذات) و حاجة نمائية واحدة (حاجة تحقيق الذات). و في مرحلة لاحقة، قام "**ماسلو**" بإضافة ثلاث حاجات أخرى إلى الحاجات الخمس، ليصبح عددها 8 حاجات، و قد كان ذلك عام (1970) عندما قام "**ماسلو**" بمراجعة نظريته و إعادة صياغتها، حيث وضع إثنتين من هذه الحاجات الثلاث بين حاجات تقدير الذات و حاجات تحقيق الذات كما هو موضح في الشكل أدناه وهاتان الحاجتان هما:

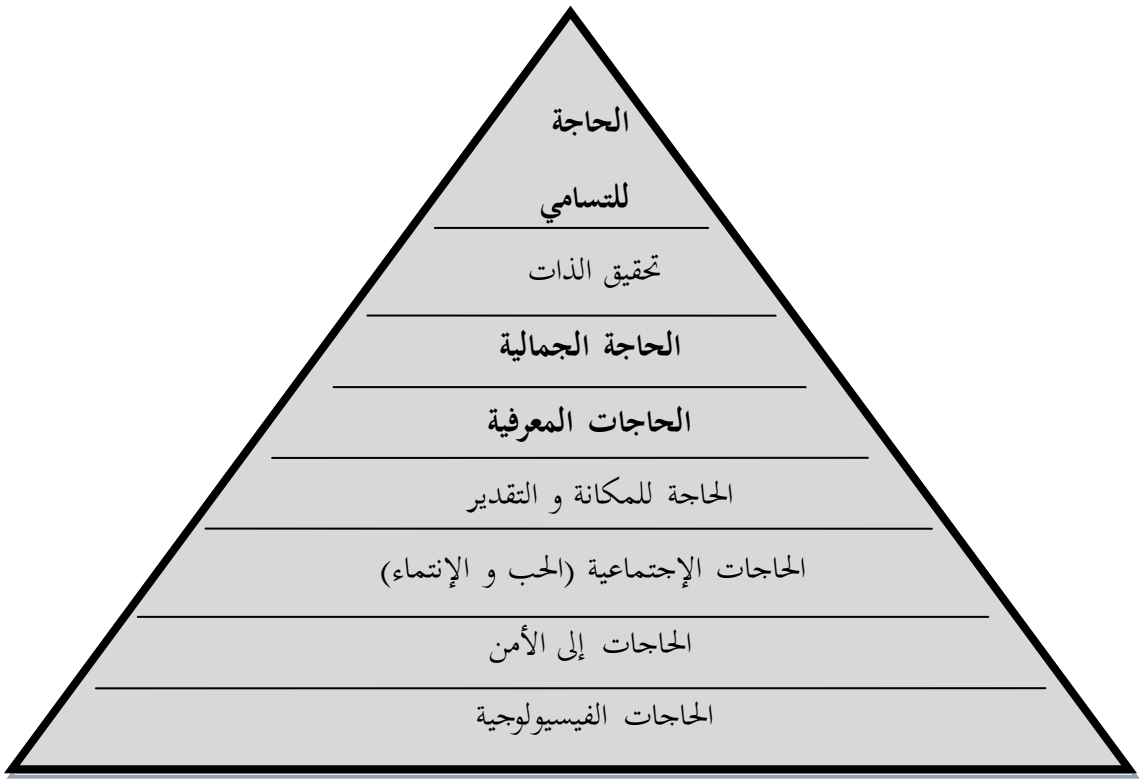
.1 الحاجات المعرفية أو حاجات التعلم والمعرفة : Cognitive Needs و يقصد بها حاجة الفرد للتعلم و الفهم و الإستكشاف، و هي تعكس الحاجة للتحصيل العلمي و المعرفي و الأكاديمي.

.2 الحاجة الجمالية : Aesthetic Needs و هي حاجة الاستقرار الداخلي و هذه الحاجة تتعلق بتذوق الجمال.

أما الحاجة الثالثة المضافة فقد توصل إليها "**ماسلو**" بتقسيم حاجة تحقيق الذات نفسها إلى قسمين أو حاجتين، فيكون لدينا:

.3 الحاجة لمعرفة النفس و تحقيق الذات : Self Actualization و هي تعني الحاجة لتحقيق طموح الشخص و تطلعاته و إمكانياته.

.4 الحاجة للتسامي : Self Transcendence و هي تعني الإرتباط بشيء أبعد من النفس أو فوق حدود الذات أو هي مساعدة الآخرين في تحقيق طموحاتهم و تطلعاتهم و إمكانياتهم. (السلطان، 2012)



شكل -2- هرم "ماسلو" بعد تعديله

و يرى "**ماسلو**" أن هذه الحاجات متشابكة وتعتمد كل منها على الأخرى، حيث يؤدي عدم إشباعها إلى خلل وقلق يدفع الشخص إلى محاولة إشباعها، لإستعادة التوازن و خفض القلق المرتبطة بعد الإشباع.

و يرجع "**ماسلو**" السلوك العدواني والسلوك المؤذي إلى إحباط (إعاقة) مختلف الحاجات و بخاصة الحاجة للحب و التقبل. (عبد الخالق، دويدار، 1999،297)

3-نظرية الحاجة للإنجاز:

تعد هذه النظرية حديثة نسبيا ويرجع الفضل في تأسيسها إلى "**ديفيد ماكليلاند**" **David McClelland** و هي تتناول الخصائص الشخصية لبعض الأفراد الذين يتصرفون كما لو كانوا هم يملكون مصادر ذاتية لتحفيز أنفسهم فهناك أدلة كثيرة تبين بأن الأفراد يختلفون في مدى إمتلاكهم لدوافع ذاتية للإنجاز و الأداء العالي المتميز و النجاح في تحقيق الأهداف التي يلتزمون بتحقيقها، و التي غالبا ما تكون أهداف عالية المستوى.

ترى هذه النظرية أن الفرد لديه أربع حاجات رئيسية و هي:

- الحاجة إلى القوة: الذين لديهم هذه الحاجة نجدهم يبحثون عن فرص كسب المركز و السلطة، و هم يندفعون وراء المهام التي توفر لهم فرص كسب القوة.
- الحاجة إلى الإنجاز: الذين لديهم هذه الحاجة نجدهم يبحثون عن فرص حل مشكلات التحدي و التفوق.
- الحاجة إلى الإنتماء: الذين لديهم هذه الحاجة نجدهم يجدون في المنطقة، فرصة لتكوين علاقات صداقة جديدة و هؤلاء يندفعون وراء المهام التي تتطلب التفاعل المتكرر مع الزملاء.
- الحاجة إلى الإستقرار: الأفراد الذين لديهم هذه الحاجة يعطون قيمة و أهمية كبيرة للحرية و الإستقلالية في حياتهم و السيطرة و التحكم بمصيرهم الشخصي. (المسعري، 2008)

ترى الطالبة بأن التلميذ العدواني من خلال هذه النظرية يلجأ إلى القوة ليثبت ذاته و بذلك يكون قد حقق إنجازا في نظره، فهو في حاجة إلى القوة ليفرض نفسه في المدرسة أمام زملائه أو أساتذته و يشعر بذلك بالإستقرار و السيطرة و أيضا حاجته للإنتماء إلى مجموعة من الأقران تدفعه أن يسلك سلوكاتهم ليتم قبوله في تلك المجموعة.

4-نظرية فروم في الحاجات:

تعتبر من أحدث النظريات، مؤسس هذه النظرية هو "**فيكتور فروم" Victor vroom** و تركز نظريته على عامل التوقع كأساس في حاجات و دوافع الإنسان بالإضافة إلى العوامل الداخلية و الخارجية، كمحرك للسلوك الإنساني لذا فإن عنصر الترقب و التوقع الذي تقوم عليه هذه النظرية، يعتبر عاملا قويا في دفع الإنسان إلى إتخاذ سلوك معين أو الإمتناع عنه، فإذا توقع الإنسان أنه سيحصل على إشباع معين خلال فترة مستقبلية، فإنه سيظل يعمل حتى يحقق هذه الرغبة، أما إذا لم يتوقع الإشباع المطلوب من هذا السلوك لظروف معينة فإن ذلك قد يؤدي به إلى إلغاء السلوك و التوقف عنه.

هذه النظرية هي الأخرى تهتم بعمليات عقلية تتم قبل إستجابة الفرد لحافز يتعرض له، وهي تحاول التنبؤ عن قوة إندفاع الفرد في وقت معين و كذلك إختلافها من فرد لآخر، و هي ترى بأن قوة الإندفاع تحصل نتيجة ما يحدث في العقل و يؤثر في السلوك الذي يصدر عن الفرد، أي أنها تحاول أو تفسر لماذا مثلا يندفع طالب ما للدراسة و الحصول على علامة جيدة في مادة ما، في حين يهمل ذلك في مادة أخرى و هو يعرف وجود إحتمال أن يرسب فيها. (برنوطي، 2004، 422)

بناء على ذلك يضع "**فروم**" عدة تفسيرات لسلوك الأفراد منها:

أ- يرتكز سلوك الفرد على المنفعة الشخصية.

ب- إختيار الفرد لنشاط معين يعد واحدا من بدائل الأنشطة.

ج- يرتكز الاختيار على اعتقاد الفرد أن النشاط المختار هو الطريق المحتمل لتحقيق أهدافه.

د- تلعب التوقعات دورها في اتخاذ الفرد لقراره. (ديب، 1999، 30-31)

قدم "**فروم**" **Vromm** في نظريته أربع حاجات ضرورية للحياة وهي:

-الحاجة للإنتماء. - الحاجة للشموخ.

-الحاجة للهوية. - الحاجة للإنضباط الإجتماعي. (الداهري و الكبيسي،1999 ،100 ،101)

ترى الطالبة أن السلوك العدواني عند التلميذ يفسر من خلال نظرية "**فروم**" على أنه سلوك يعود بالمنفعة الشخصية للتلميذ و أن لجوء التلميذ للعدوان هو الطريق الوحيد لتحقيق هدفه، و يمكن أن نفهم كيف يتعلم بعض الأفراد السلوك العدواني و يصبحون عدوانيين تماما، مثل هؤلاء الأفراد وجدوا أنهم بإتخاذ هجوم مباشر ومحدود على ما قد يعترض طريقهم من عوائق تحول بينهم و بين أهدافهم، يحرزون نجاحا و لا يلقون عقابا يذكر على من يعتدون عليهم، وإذا إمتد هذا النوع من السلوك إلى المواقف المشابهة، فإن الفرد يكون قد إكتسب إتجاها إلى القسوة، فالإنسان يُعْلي من شأن الوسائل التي تكفل له النجاح و تشبع حاجاته. و بذلك يتوقع أنّ تلك الوسائل تحقق له إشباعا لحاجاته.

4-أنواع الحاجات:

اختلف العلماء في تقسيم الحاجات و ذلك كل حسب توجهاته و نظرياته و إنتماءاته الفكرية. حيث هناك من يقسمها إلى حاجات فطرية و أخرى مكتسبة، أو إلى حاجات أولية : (كالحاجة إلى الهواء، الماء، الطعام، الجنس، الرضاعة و التبرز)، و حاجات ثانوية: (كالحاجة إلى الإنجاز، البناء، التقدير، السيطرة، الإستقلال، الإنقياد و الأمن).

و هناك من يصنفها إلى الحاجات المتمركزة: (و هي تلك التي ترتبط إرتباطاً وثيقاً بأنواع محددة من الموضوعات البيئية)، و الحاجات المنتشرة: (و هي تلك التي تضم عناصر متعددة بحيث يمكن استخدامها في أي موقف بيئي). (مصطفى، 2010)

أيضا تنوعت أنواع الحاجات الإنسانية و ذلك لإختلاف ضروريات الحياة و إختلاف طموحات الناس و أن بعض الحاجات لا تدرك بوعي كامل من طرف الفرد.

إن الحاجات قابلة للتغيير و التعديل حسب الظروف المادية و النفسية التي يمر بها الفرد، و أيضا الحاجات النفسية (بصفة خاصة) معقدة، و تختلف بحسب ما تحتويه بيئة الفرد من أعراف و عادات و تشريعات و قوانين و أيضا حسب ظروف الأفراد و أعمارهم، و كذلك الحاجات التي تكون في مرحلة عمرية ما هامة و حيوية قد تصبح حاجات غير هامة، فالحاجة إلى عطف و حنان الوالدين تكون مهمة للطفل،و لا تكون كذلك في سلوك الراشدين، نتيجة لذلك تعددت الحاجات و تنوعت حسب كل نظرية و عالم وحسب منهج البحث و الدراسة. (القطناني، 2011 ،21)

و يرى "**هيلجارد**" **Hilgard** أن الاختلاف في تصنيف الحاجات النفسية يرجع إلى:

- أن الحاجات النفسية مكتسبة من المجتمع، و يتم التعبير عنها بالطريقة التي يسمح بها هذا المجتمع، مما يؤدي إلى اختلاف الأفراد في طريقة تعبيرهم عن حاجاتهم النفسية.
- قد يدفع عملية سلوكية واحدة عدة حاجات اجتماعية، فالدافع للباحث في عمله قد يكون الصيت العلمي أو كسب المال أو أمور عديدة أخرى.
- ظهور الحاجات بصورة مقنعة وليس بصورة واضحة صريحة.

- يمكن التعبير عن الحاجات النفسية بطرق من فرد لآخر، فهدف حاجة ما عند فرد قد لا يكون نفسه عند الآخر. (زيدان ،1989 ،49)

و سنُدْرِج فيما يلي بعض التصنيفات حيث نجد من صنف **الحاجات إلى أولية (فطرية) و حاجات مكتسبة (ثانوية)**:

1. الحاجات الأولية (الفطرية): و هي ذلك النوع الذي ينتقل عن طريق الوراثة فلا يحتاج الفرد إلى تعلمه أو إكتسابه. (راجح ،1968 ،71) مثل الحاجة للماء، الطعام، النوم، الجنس، الأمومة، الحاجة للهواء، الحاجة إلى البعد عن الحرارة الشديدة أو البرودة الشديدة، الراحة، تجنب الألم، الحاجة للإخراج، الحاجة الجسمية المتعلمة (مثل حاجة المدمن إلى الوصول لمستوى تركيز معين لعقار بالجسم)...الخ.

2. الحاجات المكتسبة (الثانوية): و هي الحاجات التي يكتسبها الفرد من خلال حياته في المجتمع و من خلال عملية التطبيع الإجتماعي، و نتيجة لخبراته اليومية و تعلمه المقصود و غير المقصود أثناء تفاعله مع بيئته، فيتعلم أن هناك أهدافا عليه أن يعمل من لكي يصل إليها، مثل: تعلم قيمة النجاح و محاولة الوصول إليه، تعلم حب الآخرين و الإرتباط بهم و التنافس معهم ... لذلك يكتسب الفرد عددا كبيرا جدا من الحاجات و الدوافع التي تظل تدفعه طوال حياته و التي تصبح أكثر أهمية من الحاجات الأولية.

و هذه الدوافع المكتسبة يمكن تصنيفها إلى ثلاثة أصناف هي:

أ–الحاجات الإجتماعية العامة: و هي كل ما يكتسبه الإنسان من خبراته اليومية وتفاعله الإجتماعي مهما اختلفت الحضارة التي ينتمي إليها.

ب- الحاجات الإجتماعية الحضارية : و هي الحاجات التي تنميها بعض الحضارات و تعمل على تدعيمها، في حين لا تشجع ظهوره حضارات أخرى كالحاجة إلى السيطرة والحاجة للتملك.

ج- الحاجات الاجتماعية الفردية: فتشمل الحاجات و الدوافع التي يتميز بها الأفراد بعضهم عن بعض حتى ممن ينتمون إلى حضارة واحدة، فقد يكتسبها بعضهم نتيجة لخبراته الخاصة و لا يكتسبها البعض الآخر، فهذا يميل إلى القراءة و ذلك إلى الرسم، هذا يميل إلى النشاط الإجتماعي و ذاك إلى النشاط الرياضي، هذا يتوق إلى أن يصبح طبيبا، و ذاك يصبو أن يكون سائق سيارة، هذا يدمن التدخين، و ذاك يدمن المخدرات.(راجح ،1968 ،90-91)

و هناك من يقسمها إلى:

1. حاجات نفسية أساسية: كالحاجة إلى الأمن (تحرر الفرد من الخوف)، الحاجة إلى التقدير الإجتماعي (أنْ يكون الفرد موضع قبول وتقدير من الآخرين مما يحقق له تقدير ذاتي و الشعور بالإنتماء و الحب)، الحاجة إلى الإنتماء (تقبل الفرد لجماعته التي ينتمي إليها وتقبل الجماعة له)، الحاجة إلى التعبير عن الذات و توكيدها (تعبير الفرد عن ذاته و توكيدها و إظهار ما لديه من إمكانات).
2. الحاجات الشعورية و اللاشعورية: فحاجات الفرد قد تعمل على مستوى شعوري أي يشعر الفرد و يكون على وعي بدوافع سلوكه، و قد تعمل نفس هذه الحاجات على مستوى لاشعوري، أي يسلك الفرد دون أن يكون واعيا أو شاعرا بهذه الدوافع، فقد يحاول شخص أن ينتمي إلى نواد كثيرة أو أن يقضي وقته مع الناس، و يظهر بمظهر الرجل الاجتماعي بل يسرف في ميوله الاجتماعية هذه، و هو لا يشعر أو لا يكون واعيا الأسباب التي تدفع إلى هذا السلوك. و إذا نحن بحثنا و دققنا هذا السلوك لتبينت لنا حاجات مثل: الحاجة للأمن أو الانتماء أو تقدير الذات أو البحث عن الحب و لكن لو سألنا الشخص نفسه لقال لنا بحاجات

أخرى و هو صادق في قوله لأنه لا يشعر بالدوافع الكامنة و اللاشعورية لسلوكه هذا. (عويضة، 1996، 59، 63)

و في تصنيف آخر للحاجات فقد قسمت إلى :

1. الحاجة المعيارية: و يحددها العلماء كمستويات مرغوب التوصل إليها في ضوء المستويات القائمة.
2. الحاجة الشعورية: و هي ما يشعر الناس أنهم بحاجة إليه. و هذه الحاجة قد تكون عرضة للتأثر بعوامل مجتمعية كما أنها تؤدي إلى مطالب إذا لم تؤدى إلى حدوث مشكلات.
3. الحاجة المعبر عنها: و هي حاجة شعورية تحولت إلى مطلب لعدد كبير من الناس الذين يشعرون بحاجاتهم لخدمة معينة.
4. الحاجة المقارنة: و هي حاجة تحدد لمجموعة من الناس في ضوء مستوى معين من الخدمات والتي تحظى بها جماعة أخرى مشابهة، و يمكن قياس الحاجة هنا بتحليل خصائص من يستفيدون من الخدمة، فإذا وجدنا بعض الناس لهم نفس السمات أو الخصائص التي لغيرهم ممن يحصلون على خدمة معينة و لكنهم لا يتمتعون بنفس الخدمة، فمعنى ذلك أنهم بحاجة إلى خدمة مشابهة. (وهيب، 1999، 13، 14)

و هناك تصنيف آخر للحاجات وهو :

1. من حيث نطاقها: حاجة فردية أو جماعية أو مجتمعية.
2. من حيث نوع النشاط: حاجة نفسية أو انفعالية أو جسمية أو حاجة عقلية.
3. من حيث طبيعتها: حاجة مشبعة أو حاجة غير مشبعة

من حيث مؤسسات المجتمع: حاجات تعليمية أو صحية أو اقتصادية أو اجتماعية أو امن أو مسكن ملائم ...الخ. (وهيب، 1999، 14)

و هناك من صنفها من حيث الحاجات الأساسية التي يأتي بها التلميذ إلى المدرسة :

1. الحاجات النفسية: تتمثل في ضرورة شعور التلميذ بالأمن و الطمأنينة و التقدير و حرية التعبير و الإستطلاع.
2. الحاجات الإجتماعية: و تظهر في رغبة التلميذ إلى الإنتماء و المشاركة و التوافق الإجتماعي مع الجماعات التي يعيش فيها.
3. الحاجات التعليمية: و يقصد بها الرغبة في المعرفة و اكتساب المهارات و الخبرات التعليمية.
4. الحاجات الصحية والغذائية: بحيث توفر له الصحة البدنية و سلامة الجسم لتمكنه من إستخدام طاقته إلى أقصى جهد ممكن دون ما خلل في كيانه الصحي.
5. الحاجات الإقتصادية: تساعد على السكن الصحي الملائم و الإنتقال دون إجهاد والملبس النظيف المناسب و توفر الإمكانات المادية بالمدرسة للتحصيل الدراسي.
6. الحاجات الترويحية: حيث يستطيع أن يمارس أنشطة و هوايات تقابل طاقاته و تكسبه مهارات ضرورية لحياته الإجتماعية و الإقتصادية.

و تتخذ هذه الحاجات أشكالا و صورا اجتماعية متفاوتة من مرحلة تعليمية إلى أخرى، و ذلك نتيجة تفاعل الأوضاع المدرسية الجديدة مع أوضاع التلميذ نفسه، و التي يأتي بها إلى المدرسة. فنجد أن التلميذ الذي يتابع دراسته في المرحلة الإعدادية يرغب في الإنتماء إلى جماعات تمنحه الأمن و التقدير، و تؤكد حريته الشخصية ؛ مما قد يؤدي إلى إنفصاله عن التوجيه القيادي من المعلم أو الأب أو الأم أو الكبار بصفة عامة ما لم تقابل حاجاته. و التلميذ خلال مقابلته لحاجاته الأساسية المتجددة، يستطيع أن يحققها بقدراته الذاتية أو عن طريق المساعدة الأسرية أو المدرسية أو المجتمعية. (أحمد و سليمان، 1982، 19، 21)

ولقد اعتمدت الطالبة في تصنيفها لحاجات التلاميذ في دراستها هذه إلى التصنيف الأخير (الحاجات النفسية، الحاجات الاجتماعية، الحاجات التعليمية، الحاجات الصحية، الحاجات الاقتصادية) و أدرجت الحاجات الترويحية ضمن الحاجات السابقة، و أضافت الطالبة الحاجات الأسرية، حيث يرتبط إشباع الحاجات الأساسية للتلميذ بالدرجة الأولى على نوعية و شكل و علاقات الأسرة و مقدار تمتع الأسرة بالأهلية النفسية و المعرفية و التربوية و مدى تفاعل التلميذ مع والديه و إخوته و العكس.

و أدرجَتْ أيضا الحاجات الدينية؛ فالفرد عموما و التلميذ خصوصا بحاجة إلى العبادة، و بحاجة إلى عقيدة فكرية، فالتلميذ في هذه المرحلة تتفتح قدراته العقلية و تتنوع خبراته، و ينتقل بتفكيره من التعلق بالمحسوس إلى المجرد، فينطلق بذلك للبحث عن فلسفة فكرية تقنع عقله و ترضي وجدانه و تستجيب لميوله، فيظهر اهتماما بسر الكون و الحياة، فيطرح أسئلة عن الله و الموت و الجنة و غيرها من الأمور، و أثناء بحثه عن إجابات لتساؤلاته تؤكد ذاته.في حين نرى البعض ممن لم تتوفر له رعاية دينية روحية مسؤولة يمر بحالة صراع يتأرجح بين العبادة و المعاصي، و الشك و اليقين، و نحن كمجتمع مسلم نحتاج إلى من يرشدنا دينيا و يساعدنا على إشباع حاجاتنا الروحية.

ثانيا– الإرشـــــــــــاد

1– مفهوم الإرشاد:

يعرفه **هولدن Holden (1971)**: بأنه العملية التي تؤدي إلى تعديل الفرد و مساعدته في سن طرق جديدة ليفهم ذاته و مشاعره و كيفية الإستجابة لعواطفه و أفكاره و البيئة المادية و الإجتماعية المحيطة به. (سليمان،2000، 13)

تعريف **معجم علم النفس** (**1985**): الإرشاد هو توجيه نفسي يقدمه عالم نفسي أو متخصص في التربية لفرد ما تمكينا له من حل مشكلاته الشخصية أو الفنية أو التربوية. (سليمان،2000، 16)

و تعرفه **رابطة علم النفس الأمريكية** (**1992**): بأنه الخدمات التي يقدمها أخصائيوا الإرشاد النفسي مستخدمين مبادئ و مناهج وإجراءات لتفسير السلوك الفعالي للإنساني خلال عملية نموه على إمتداد حياته كلها و هم يقومون في أثناء ذلك بممارسة أعمالهم مع التأكيد الواضح على الجوانب الإيجابية للنمو و التوافق في إطار منظور النمور و تهدف هذه الخدمات إلى مساعدة الفرد على إكتساب أو تغيير المهارات الشخصية و الإجتماعية و تحسين التوافق لمطالب الحياة المتغيرة و تعزيز مهارات التعامل بنجاح مع البيئة و إكتساب العديد من القدرات في حل المشكلات و إتخاذ القرارات. (سليمان،2000، 14)

يعرفه كل من **الفرخ** و **تيم** (**1999**) بأنه: "عملية مساعدة الفرد في فهم حاضره و إعداده لمستقبله بهدف وضعه في مكانه المناسب له و للمجتمع و مساعدته في تحقيق التوافق الشخصي و التربوي و المهني و الإجتماعي حتى يحقق الصحة النفسية و السعادة مع نفسه و مع الآخرين في المجتمع المحيط به" (الفرخ و تيم، 1999، 13)

يعرفه "**حامد زهران**" بأنه: عملية بناءة، تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته و يدرس شخصيته و يعرف خبراته و يحدد مشكلاته و ينمي إمكاناته و يحل مشكلاته في ضوء معرفته و رغبته و تعليمه و تدريبه لكي يصل إلى تحديد وت حقيق أهدافه وت حقيق الصحة النفسية و التوافق شخصيا و تربويا و مهنيا و أسريا و زواجيا. (سفيان، 2004، 197)

2- الحاجة إلى الإرشاد:

إن الحاجة إلى الإرشاد من أهم الحاجات النفسية مثل الحاجة إلى الأمن و الحب و الإنجاز و النجاح ...إلخ. و كل فرد خلال مراحل نموه المتتالية يمر بمشكلات و فترات حرجة يحتاج فيها إلى الإرشاد، و لقد طرأت تغيرات كثيرة منها ما هو: على الأسرة التي ساهمت في التغير الإجتماعي كخروج المرأة للعمل و الإبتعاد عن بيتها و أطفالها، و تغيرات علمية و تكنولوجية كبيرة ساهمت في تطوير التعليم في المؤسسات التربوية التي تعاني من زيادة في عدد التلاميذ في المدارس، و ظهور انخفاض المستوى التحصيلي لدى التلاميذ، التسرب المدرسي، العدوان الجسدي و اللفظي المنتشر بكثرة سواء تجاه المعلم أو بين التلاميذ أنفسهم، و تغييرات في العمل و المهنة ...و غيرها من التغييرات التي نعيشها في عصرنا هذا عصر القلق، مما يؤكد على الحاجة إلى الإرشاد النفسي.

3- أهداف الإرشاد النفسي:

للإرشاد النفسي أهداف هي كما يلي:

1-تحقيق الذات: إن للفرد دافع أساسي يوجه سلوكه و هو دافع تحقيق الذات؛ و نتيجة لوجود هذا فإن الفرد لديه إستعداد دائم لتنمية معرفة ذاته، و فهم و تحليل نفسه و فهم إستعداداته و إمكاناته حتى يقيم نفسه و بالتالي يوجه ذاته و يوجه حياته بنفسه بذكاء و بصيرة في حدود المعايير الإجتماعية لتحقيق هذه الأهداف، و الإرشاد النفسي يهدف إلى نمو مفهوم موجب للذات الذي يتحقق عند تطابق مفهوم الذات الواقعي مع مفهوم الذات المثالي، و مفهوم الذات هو المحدد الرئيسي للسلوك. (الفرخ، تيم،1999،21)

2-تحقيق التكيف: يعني تحقيق التوافق بين سلوك الفرد و بيئته الطبيعية والإجتماعية (توافق شخصي، توافق تربوي، توافق مهنى، توافق اجتماعي) و ذلك بالتغيير و التعديل حيث يحدث توازن و هذا التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد و متطلبات البيئة.

3-تحقيق الصحة النفسية: إنّ تحقيق الذات و تحقيق التكيف مع البيئة يؤدي إلى تحقيق الصحة النفسية للفرد، أي أن يكون الفرد راضيا داخليا و خارجيا عن وضعه، و لا يحدث ذلك إلا بمساعدة الفرد على حل مشكلاته بنفسه، بالتعرف على أسبابها و أعراضها و إزالة هذه الأعراض. (الفرخ، تيم، 1999، 22، 28)

4- نظريات الإرشاد النفسي:

هناك عدة نظريات في الإرشاد النفسي لكن اكتفت الطالبة بعرض البعض منها لا على سبيل الحصر و هي كما يلي:

أ-نظرية التحليل النفسي: و يتزعمها "**فرويد**" "**Freud** "، و تعتقد هذه النظرية أن الطبيعة البشرية شريرة، بمعنى أن الإنسان في طبيعته شرير، و أن سلوك البشر الذي يبدو خيراً، إنما يمثل حيلاً دفاعية يدافع بها الإنسان عن بواعث الشر في نفسه. و أن أحداث الطفولة و الإحباطات و الصراعات و نمط العلاقات الأسرية لها أثر كبير في بناء شخصية الفرد و سلوكياته السوية و الشاذة.

و تسلم هذه النظرية أن الشخصية تتكون مكونات أو نظم ثلاثة من الطاقة هي:

- الهو: هو مستقر الغرائز و الدوافع الأولية و مستودعها.

-الأنا العليا: هي مستقر الضمير أو القيم أو الأخلاق و المثل العليا فهي بمثابة سلطة عليا داخلية تراقب و تحاسب.

- الأنا: تحتل مكاناً وسطاً بين مستقر الغرائز و مستقر المثل العليا، فهي مراكز الشعور و التفكير المشرف على السلوك، يعمل على التوفيق ما بين (الهو) الدنيا و (الأنا العليا). (الصبي، د س)

تطبيقات نظرية التحليل النفسي في الإرشاد:

- المرض في ضوء هذه النظرية من أهم أسبابه الصراع بين الغرائز و المجتمع.
- العصاب في رأي "**فرويد**" يرجع لعوامل حيوية و ليس إلى عوامل ثقافية أو اجتماعية.
- القلق لب العصاب و محوره و ينشأ من خطأ الفرد في إدراك و تفسير بيئته.
- العصابي هو ذلك الشخص الذي لا ينجح في التغلب على صدمة الميلاد.
- القلق أكثر الأمراض النفسية قابلية للعلاج بالتحليل النفسي.
- الذهان صورة خطيرة لاضطراب السلوك و يرجع إلى خليط من أسباب نفسية و جسدية.
- يكاد يكون المجال الرئيسي من مجالات الإرشاد النفسي الذي يطبق فيه نظرية التحليل النفسي هو الإرشاد العلاجي. (الصبي، د س).

ب-النظرية السلوكية (نظرية المثير والإستجابة): هي ثمرة دراسات قام بها في البداية "**بافلوف**" "**Pavlov**" و "**واطسن**" "**Watson**" و "**سكنر**" " **Skinner**" ثم تبع ذلك و "**ليي**" "**Leyi**" و "**أيزنك**" "**Eysenck**" و "**شابير**" "**Shabbir**" و غيرهم.

تقول النظرية إن كل سلوك استجابة له مثير، فإذا كانت العلاقة بين المثير و الإستجابة سليمة كان السلوك سويا و الأمر على مايرام، أما إذا كانت العلاقة بينهما مضطربة كان السلوك غير سوي و الأمر يحتاج إلى دراسة و مساعدة. (زهران، 1998، 103)

تطبيقات الإرشاد النفسي في النظرية السلوكية:

- تعزيز السلوك السوي المتوافق.
- مساعدة العميل في تعلم سلوك جديد مرغوب و التخلص من سلوك غير مرغوب.
- تحديد و تغيير الظروف التي يحدث فيها السلوك غير السوي.
- ضرب المثل الطيب و القدوة الحسنة سلوكيا أمام العميل عله يتعلم أنماطا مفيدة عن طريق محاكاة المرشد خلال الجلسات الإرشادية. (زهران، 1998، 106)
- الحيلولة بين العميل و بين تعميم قلقه على مثيرات جديدة.
- تحديد العوامل المسؤولة عن استمرار السلوك المضطرب.
- إختيار مجموعة من الظروف التي يمكن تعديلها أو تغييرها.
- إعداد جدول لإعادة التعلم.

ج- نظريات الذات: يعتبر مفهوم الذات فيها حجر الزاوية فيها وهو الذي ينظم السلوك، (زهران، 1998، 93) و أهم هذه النظريات نظرية العلاج المتمركز حول العميل لـ"**كارل روجرز**" "**Carl Rogers**".

تفترض هذه النظرية أن الكائنات الإنسانية عقلانية و اجتماعية و واقعية و لها دوافع تحركها نحو تحقيق أهدافها، و أنها تكافح من أجل التقدم نحو الأفضل، و بذلك ترفض هذه النظرية الإعتقاد بأن طبيعة الإنسان غير معقولة و إنها تدميرية.

تطبيقات الإرشاد النفسي في نظرية الذات:

- إعتبار المسترشد كفرد و ليس مشكلة، و ترك الحرية له للتعبير عن مشكلته ليتحرر من التوتر الإنفعالي.

- استطلاع و إستكشاف الصعوبات التي تعيق المسترشد و تسبب له الضيق و القلق.
- زيادة وعي المسترشد في فهمه و إدراكه للقيم الحقيقية التي لها مكانة لديه.
- الإعتماد على توضيح المرشد للمسترشد و تقدمه في الإتجاه الصحيح كمكافأة و تعزيز لإستجاباته.

(الصبي، د س)

أهم الأهداف الرئيسية للإرشاد العلاجي هو: تنمية مفهوم واقعي عن الذات، حيث أن للإنسان ميل فطري على أن ينمي ذاته و يرتقي بها و يحقق ذاته، و أن يسعى جاهداً مهما صادفته المتاعب إلى ذلك.

د-نظرية العلاج العقلاني الإنفعالي: و يعتبر مؤسسها هو "**ألبرت أليس**" " **Albert Ellis**"

ترى هذه النظرية إن الإنسان يولد و لديه على القدرة على التفكير العقلاني المستقيم و غير العقلاني، بمعنى أن الإنسان كائن عقلاني و لا عقلاني في آن واحد. و أن أساليب تفكيرنا و معتقداتنا اللاعقلانية تكمن وراء اضطراباتنا النفسية. و أن الأفراد مهيئين بيولوجياً على أن يفكروا بطريقة ملتوية في مناسباتٍ عديدة، أو أن يهزموا أنفسهم و أن يبالغوا في كل شيء، و أن يشعروا بالإثارة الشديدة و يتصرفوا بغرابة لأتفه الأسباب. و يفترض أن هناك تفاعلاً بين تفكير الإنسان و إنفعاله و سلوكه.

تطبيقات الإرشاد في النظرية العقلانية الإنفعالية:

- أهمية التعرف على أسباب المشكلة، أي الأسباب غير المنطقية التي يعتقد بها المسترشد أنها تؤثر على إدراكه و تجعله مضطرباً.
- إعادة تنظيم إدراك و تفكير المسترشد عن طريق التخلص من أسباب المشكلة، ليصل إلى مرحلة الإستبصار للعلاقة بين النواحي الإنفعالية و الأفكار و المعتقدات و الحدث الذي وقع فيه المسترشد.

- من الأساليب المختلفة التي تمكن المرشد من مساعدة المسترشد للتغلب على التفكير اللامنطقي هي:

- إقناع المسترشد على جعل هذه الأفكار في مستوى وعيه و إنتباهه و مساعدته على فهم غير المنطقية منها لديه.
- التوضيح له بأن هذه الأفكار سبب مشاكله و اضطرابه الإنفعالي.
- تدريبه على إعادة تنظيم أفكاره و إدراكه و تغيير الأفكار اللامنطقية الموجودة لديه ليصبح أكثر فعالية، واعتماداً على نفسه في الحاضر و المستقبل.
- إتباع المرشد لأسلوب المنطق، و الأساليب المساعدة لتحقيق عملية الإستبصار لكسب ثقة المسترشد
- استخدام أساليب الإرتباط الإجرائي و المناقشات الفلسفية، و النقد الموضوعي في أداء الواجبات المنزلية مثلاً و هذه من أهم جوانب العملية الإرشادية.

- العمل على مهاجمة الأفكار اللامنطقية لدى المسترشد بإتباع الأساليب التالية :

- رفض الكذب و أساليب الدعاية الهدامة و الانحرافات التي يؤمن به الفرد غير العقلاني.
- تشجيع المرشد للمسترشد في بعض المواقف و إقناعه على القيام بسلوك يعتقد المسترشد أنه خاطئ و لم يتم، فيجبره على القيام بهذا السلوك.
- مهاجمة الأفكار و الحيل الدفاعية التي توصل المرشد إلى معرفتها من خلال الجلسات الإرشادية مع المسترشد، و إبدالها بأفكار أخرى مقبولة اجتماعيا. (الصبي، د س).

ثالثا– الحاجات الإرشادية:

يتحدث الباحثون و الكتاب عن "الحاجة الإرشادية" للفرد، و يقومون لها تعريفات منها: أنها رغبة الفرد للتعبير عن مشكلاته بشكل إيجابي منظم بقصد إشباع حاجاته النفسية و الفسيولوجية التي لم يتهيأ لإشباعها من تلقاء نفسه، إما لأنه لم يكتشفها في نفسه أو أنه اكتشفها و لم يستطع إشباعها بمفرده، و يهدف من التعبير عن مشكلاته إلى التخلص منها و التمكن من التفاعل مع بيئته و التفوق مع مجتمعه الذي يعيش فيه. (زهران، 1998، 34)

أما **حلمي** (1965) عرفتها بأنها: حاجات نفسية لا يتهيأ للفرد اشباعها من تلقاء نفسه، أما لأنه لم يكتشفها في نفسه، أو لأنه إكتشفها لكنه لا يستطيع إشباعها بالإعتماد على نفسه. (حلمي، 1965، 11)

عرفها **القيار** (1986) أنها: المشكلات الإرشادية، أو هي حاجة الطلبة للأرشاد و التوجيه.

يرى **العبيدي** (1987) أنها: حاجة الفرد لأن يعبر عن مشكلاته لشخص آخر يطمئن إليه، و يثق به، و يسترشد برأيه في التغلب على ما يصادفه من مشكلات و مقومات، و معوقات.

يعرفها **الجنابي** (1993) أنها: رغبة الفرد في التعبير عن مشكلاته التي تسبب له ضيقاً، أو إزعاجاً إلى شخص، أو أشخاص آخرين، بقصد إشباع حاجاته، و التخلص من مشكلاته حتى يتمكن من التفاعل مع المجتمع الذي يعيش فيه بأسلوب إيجابي، و بصورة فعالة. (عباس،2006، 20)

يمكن إستخلاص من التعاريف السابقة بأنها رغبة الفرد في التعبير عن مشكلاته المختلفة التي يعاني منها، و تسبب له ضيقا و انزعاجا و هو ما يسعى إليه بإستمرار لإشباع حاجاته، و التخفيف من مشكلاته حتى يتمكن من التفاعل الإيجابي والتكيف السليم مع المحيط الذي يعيش فيه. و هي حاجات عامة للأفراد بمختلف

مستوياتهم و مراحلهم العمرية، لا غنى عنها لمواجهة متطلبات الحياة المتجددة و المعقدة أحيانا، و التي تستوجب إيجاد حلول إرشادية مناسبة لها .(نوري و يحيى، 2008، 299)

رابعا- خصائص تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط:

1- مفهوم التعليم المتوسط:

التعليم المتوسط هو:"التعليم الذي يعد النَّشْأَ لمرحلة المراهقة، و للتعليم اللاحق".

و يتوسط هذا النوع من التعليم المرحلة الإبتدائية و المرحلة الثانوية. و يقع وسطا بين مرحلة الطفولة المتأخرة و مرحلة المراهقة، و يمكن إعتبار المرحلة المتوسطة ضمن مرحلة التعليم الإلزامي في الدول التي يصبح فيها التعليم إلزاميا حتى السنة الخامسة عشرة من العمر، و يطلق عليها أحيانا الحلقة الأولى، أو الإعدادية من التعليم الثانوي. (الضيدان، 2003 ،63)

يقابل التعليم المتوسط في الجزائر السنوات الدراسية: السنة الأولى متوسط، الثانية متوسط، الثالثة متوسط، الرابعة متوسطة.

2- خصائص النمو في مرحلة التعليم المتوسط:

يدخل التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط مرحلة جديدة من مراحل النمو، و هي مرحلة المراهقة المبكرة، إذ يشهد التلاميذ فيها تغيرات كبيرة في نسب النضج و النمو، و ما يصاحب ذلك من تغيرات فسيولوجية و عقلية تنقل الطفل إلى عالم الكبار.

ففي هذه المرحلة يحدث ما يسمى بالإنفجار في النمو الجسدي، كما أنها فترة إستيقاظ القدرات العقلية الطائفية أو الخاصة، كالقدرة الميكانيكية، و اللغوية وغيرها. و تمتاز هذه المرحلة أيضا بأنها فترة الإنتقال من بيئة معروفة، و هي بيئة الأطفال إلى بيئة جديدة لم يعدها الطفل من قبل، مما يساعد بصورة ما في ظهور عدد من مشكلات التكيف مع البيئة الجديدة. (الضيدان، 2003، 63)

و من أهم خصائص تلك المرحلة:

2-1-النمو الجسمي الحركي: تمتاز مرحلة المراهقة بتغيرات جسمية سريعة و بخاصة في السنوات الثلاثة الأولى من مرحلة المراهقة بسبب زيادة إفراز هرمونات النمو. (زكريا، حنّاش،2009 ،79)، إذ يلاحظ عدة تغيرات تلعب دورا مهما في مفهوم المراهق عن ذاته، مم قد يشعره بالحرج و القلق و الذنب و ذلك ناتج عن المضايقات التي تحاصره من البيئة التي ينتمي إليها.

ينتج عن هذا النمو السريع عدم استطاعة المراهق التحكم في حركاته من حيث الدقة و التحديد، و يشعر بالتعب لأقل مجهود، و يميل إلى الكسل و الخمول مقارنة بطفل المدرسة الإبتدائية، و تؤثر هذه الزيادة في النمو الجسمي و ما يصاحبها من تغيرات داخلية في صحة المراهق، و يصبح أكثر تعرضا للإصابة بالأمراض، و خاصة في السنوات الأولى للمراهقة. (الضيدان، 2003، 64)، لذلك فالمراهق في حاجة ماسة للرعاية الصحية. (فهيم، د.س، 17)

2-2-النمو الجنسي: تعد هذه المرحلة هي مرحلة النضج الجنسي بمعناه المتكامل العضوي و الوظيفي و يطلق على هذه المرحلة مرحلة "الميلاد الجنسي" أو "اليقظة الجنسية" و هو ما يشير إلى نضج الغدد و الأجهزة الجنسية و قدرتها على أداء و ظيفتها. (الشهري، 2007-2008، 138)

2-3- النمو العقلي و المعرفي: يكتمل في هذه المرحلة التكوين العقلي للفرد بصفة عامة، كما تظهر فيها القدرات الخاصة (كالقدرة الموسيقية أو الميكانيكية، أو الفنية...إلخ)، فينمو الذكاء، و هو القدرة العقلية الفطرية العامة، نموا مطردا، و يقف هذا النمو عند سن معينة خلال هذه المرحلة. (زكريا، حنّاش، 2009، 33)

تكتمل أيضا في هذه المرحلة الوظائف العقلية العليا، و تأخذ شكلا يميزها عن المراحل السابقة (زكريا، حنّاش، 2009، 37)، حيث يزداد التخيل والتفكير في المستقبل، و الإغراق في أحلام اليقظة و الإبتعاد عن الواقع، و يظهر الميل إلى التفكير في المعنويات المجردة، و عدم التقليد في إعتناق المبادئ و التردد في قبول الأوامر

و النواهي، و يأخذ التفكير الديني إهتماما بالغا يؤدي إلى المناقشة و المجادلة و الميل إلى القراءة الحرة و الإطلاع الواسع. (الضيدان، 2003، 65)

2-3-النمو الإنفعالي (الوجداني): يتميز النمو الإنفعالي للمراهق بالتمركز حول الذات حيث تزداد حساسيته لفكرة الآخرين عنه، و يصل تمركزه حول نفسه إلى حد التوهم بإستمرار بأن هناك شخص يراقبه، و يظهر شعور التفرد، فهو يتوهم أن ما يعانيه لا يقع إلا له وحده و لا أحد سيفهمه، كما تنتابه مشاعر القلق و الخوف من المجهول و الشعور بالذنب، و يبدو عليه أيضا عدم الإستقرار و التقلب. (زكريا، حنّاش، 2009، 88،89)

يستعمل المراهق حيل دفاعية و ميكانيزمات لإحداث التوازن و التوافق النفسي و الإجتماعي و تتمثل في: العدوان، التعويض، التقمص، الإسقاط، التمركز حول الذات، الإنسحاب و التكوين العكسي .

2-4-النمو الإجتماعي: في هذه المرحلة يظهر لدى المراهق علاقات اجتماعية جديدة غير علاقته بأسرته و هي جماعات الأصحاب، حيث يظهر الولاء الشديد لهذه الجماعات على حساب إرتباطه بأسرته، لإحساسه بالراحة النفسية عن طريق الانتماء إليها، و شعوره بالحب و العطف، و هذا ما يرفضه الوالدين مما يخلق صراعات بينه و بين والديه، أيضا تكبر رغبته في حب الإستقلال و التحرر عن الأسرة في سلوكاته و قراراته و أفكاره، و يظهر ولاءه أيضا لفريق النادي الذي يحبه و يشترك فيه، و ولاءه لبلده أيام الأزمات والحروب، وتعلقه بشخص ما يرى فيه صفات الزعامة والمثل العليا فيدين بمبادئه و يتمثل بآرائه و حتى شكله. (محمود، 1981، 59،66)

من خلال ما سبق نجد أن أهم مظاهر نمو تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط الإستقلالية، تزايد أهمية جماعة الأقران، النضج الجنسي، الإجتماعي، الإنفعالي، العقلي، و تطور القيم و المعتقدات الدينية و قواعد السلوك، و هذا يؤدي بنا إلى القول بأن مرحلة التعليم المتوسط مرحلة هامة في في تكوين شخصية التلميذ، و جعله فرد يفيد نفسه و مجتمعه.

3- المشكلات التي يعيشها تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط:

1-المشكلات تتصل بالصحة و النمو: أهمها الأرق، الشعور بالتعب بصورة سريعة، معاناة الغثيان، قضم الأظافر، عدم الإستقرار النفسي، قبح المنظر، عدم تناسق أعضاء الجسم. فهذه أمور لا تهم الراشدين كثيرا، و لكنها بالنسبة للمراهق تكون مصدر قلق، و خاصة إذا جعلته معرضا للسخرية و التهكم من الآخرين أحيانا. (فهيم، د س، 26)

2-مشكلات خاصة بالشخصية: و أبرزها الشعور بالنقص، عدم تحمل المسؤولية، نقص الثقة بالنفس، الشعور بعدم الإحترام من جانب الآخرين، القلق الدائم حول أتفه الأمور، المجادلة الكثيرة بسبب و بغير سبب، و خشية التعرض للسخرية و الإنتقاد، و أحلام اليقظة. النظرة السلبية للآخرين بسبب الحاجة للحب و العطف، الهمّ الدائم و الإحساس بالكآبة، إن المراهق الذي ينشأ في وسط إجتماعي يرعى حاجاته الجسمية و النفسية يتفاعل معه تفاعلا إيجابيا و يتكيف لمطالبه التكيف السليم. (فهيم، د س، 27، 28)

3-مشكلات تواجه المراهق في جو أسرته: عدم استطاعته الإختلاء بنفسه في البيت، وجود حواجز بينه و بين والديه فلا يستطيع إطلاعهما على ما يعانيه من حالات نفسية، التشاجر و العراك مع أخواته و أخوته، عدم حصوله على مخصصات خاصة من أسرته، خصام الأبوين فيما ينهما، معاملته معاملة الطفل من جانب الأبوين، التزمّت في تقييد حركته و عدم السماح له بإختيار أصدقائه. (الشهري، 2007-2008، 154)، تفضيل أخاه عنه قد يجعله يبدي لأسرته كراهية، عدم الإكتراث به قد يجعله يسرق من جيب أبيه فقط ليجذب إنتباه الأب إليه، و بدل إبداء الإهتمام به يقوم الأب بضربه أو طرده من البيت، إن المراهق الذي يعيش في نطاق أسرة ترعى مطالبه و حاجاته، و قد ساد الوئام و المحبة بين أفرادها و يضحي كل فرد من أفرادها لأجل الآخرين سوف ينتهي إلى بلورة شخصية مطمئنة لا تعاني من الجوع العاطفي. (فهيم، د س، 27، 28)

4-مشكلات تتعلق بالمكانة الإجتماعية: التهيب من الإنطلاق في الحياة الإجتماعية خشية الوقوع في الأخطاء، التهيب في معاملة أفراد آخرين غير الأبوين، القلق الخاص بالمظهر الخارجي، التفكير في نوع الرداء الذي يظن المراهق بأنه قد يجعله موضع سخرية، الخوف من صد أقرانه و إعراضهم عنه مع الشعور بالحاجة إلى أصدقاء، الشعور بأنه قد لا يكون محببا للآخرين. (الشهري، 2007-2008، 154)

5-مشكلات تمس المعايير الأخلاقية: عدم تلقي المراهق توجيهات بشأن ما عليه المجتمع من عرف و تقاليد ينبغي الحفاظ عليها و رعايتها، الإضطراب الناشئ عن عدم التمييز بين الخير و الشر، الخلط بين الحق و الباطل، عدم إدراك مغزى الحياة، القلق بشأن أي سبيل أفضل للإصلاح، التفكير بمسائل التسامح والتعرض الإجتماعيين. (الشهري، 2007-2008، 154)

و لاشك أنّ تمسك الأسرة بالدين و مراعاتها لشرائعه و أخلاقياته و قيّمه ينعكس أثره على سلوك المراهقين و وجدانهم. فالمراهق الذي ينشأ في أسرة غير عابثة بالمسائل الدينية و لا تأخذ القيّم الدينية في إعتبارها، فإنه يتفاعل أيضا مع ذلك الجو مع اللامبالاة الدينية. و لا شك أيضا أنّ هذا التفاعل ينعكس بدوره على سلوك المراهق و على آرائه و عواطفه، فيأتي سلوكه و تصرفاته و أقواله بعيدة عن الإتجاه الروحي و تكون مصطبغة بعدم الإكتراث بالمسائل الدينية. (فهيم، د س، 33)

6-مشكلات ترجع إلى المدرسة و الدراسة: عدم القدرة على التركيز و التفكير، عدم معرفة أسلم الأساليب للدراسة،و الإستخدام الأمثل للوقت، تشكك المراهق في قدراته، التخوف من الرسوب، بُغض المدرسة و ما فيها لعدم استطاعته مسايرة أقرانه في الفصل، أو لعدم تفهم الإرادة و المدرسين له، أو جراء تعرضه للأذى من جانب زملائه أو من هذه الأمور مجتمعه، عدم معرفته بإتجاهه في الحياة. التخوف من الإمتحانات. (الشهري، 2007-2008، 154، 155)

- إستمراره بالفشل و الرسوب و رفضه للمدرسة، الشعور بالملل، مخالفة النظم المدرسية، الهروب من المدرسة، التأخر الدراسي، مشكلات الإستذكار.

- التراخي في تنفيذ تعليمات المدرسة، إتخاذ موقف سلبي بإزاء النشاط المدرسي، عدم تقديم الإحترام اللائق للناظر و المدرسين، التراخي في تنفيذ المدرسة.

-عدم إرتباط المناهج بوجدان الطالب و عدم إحتلالها لبؤرة إهتمامه.

- إرهاق الطلبة بالواجبات المدرسية و تكليفهم بأعباء لا قبل لهم بها.

- علاقة التلميذ بالمدرس فعندما يكره التلميذ مدرسه لأي سبب من الأسباب فيفقد رغبته في الدرس. (فهيم، د س، 51، 59)

7-مشكلات ترجع إلى إختيار مهنة معينة في الحياة .

8-مشكلات ترتبط بمسألة التحدث إلى الجنس الآخر.

من خلال كل ما سبق فإن هذه المشكلات تخلق رغبات و حاجات يحس بها المراهق و يريد إشباعها، و لكنه لا يستطيع، فيندفع نحو السلوك أو ذاك غير مبال بما يحدث له أو للمتصلين به. (محمود، 1981، 72)

الخلاصـــة:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل فإننا نجد أن لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط حاجات إرشادية، تتحكم في سلوكهم و قد تدفعهم إلى إتخاذ سلوكات غير سوية، فهم من أحوج الناس إلى من يأخذ بأيديهم و يبصرهم بنقاط القوة و نقاط الضعف لديهم، كونهم يدخلون مرحلة جديدة ألاَ و هي: مرحلة المراهقة، و عليه يجب بناء و تطبيق عليهم بعض الإختبارات و المقاييس التي تحدد حاجاتهم الإرشادية، لتساعد المختصين في بناء برامج إرشادية تعالج المشكلات التي يواجهها التلاميذ.

الجانب الميداني

الفصل الرابع: إجـــراءات الدراســـة الميدانيـــــة

أولا- منهـــــج الدراســـــــــة

ثانيا- الدراســـــة الإستطلاعيـــــــة

1- أهدافها

2- إجراءاتها

3- أدوات الدراسة

4- حدود الدراسة الإستطلاعية

5- نتائجها

ثالثا- الدراســـة الأســـاسيـــــــة

1- حدود الدراسة

2- عينة الدراسة

3- خصائص العينة

4- الأدوات المستخدمة

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة

أولا–منهج الدراســــــــة:

يعرف المنهج بأنه مجموعة المبادئ أو الخطوات المنظمة التي نتبعها من أجل الوصول إلى النتيجة العلمية أو البرهنة عليها. بواسطة المنهج نتمكن من إكتشاف مختلف المعارف العلمية التي تم إكتسابها إستنادا إلى مناهج علمية محددة لاشك في صحتها. (حامد، 2003، 23)

و ترى الطالبة أن المنهج الوصفي هو المنهج الملائم لهذه الدراسة "إذ يقوم على وصف ما هو كائن و يهتم بالكشف عن مدى تجمع بيانات الظاهرة أو مدى تشتتها أو العلاقات التي تربط كل ظاهرة بأخرى و القيمة العددية لهذا الإرتباط". (السيد، د س، 311)

و المنهج الوصفي يعتبر الطريقة التي ترتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وصفا دقيقا و تفسيرها تفسيرا علميا. (منسي، د س، 20)

ثانيا– الدراسة الإستطلاعيـــــة:

1– أهدافهـــــا: لقد قامت الطالبة بهذه الدراسة الإستطلاعية لعدة أهداف من بينها:

أ– التعرف على ميدان البحث.

ب– إختيار عينة البحث التي ستجرى عليها الدراسة و ضبطها.

ت– بناء إستبيان السلوك العدواني و إستبيان الحاجات الإرشادية.

ث– التأكد من خصائصهما السيكومترية.

ج– التعرف على المشكلات و الصعوبات التي قد تصادف الطالبة في هذا البحث.

ح– القيام بمقابلات نصف موجهة مع التلاميذ (دارت حول مشكلاتهم و حاجاتهم).

2- إجراءاتـــــها :

بعد حصول الطالبة على ترخيص من طرف مديرية التربية تحت رقم 1292 بتاريخ 2013/02/27 و ذلك عن طريق رسالة وجهتها إدارة قسم علم النفس للمديرية، و تتضمن هذه الرسالة طلب السماح للطالبة بإجراء الجانب التطبيقي من البحث. قامت الطالبة بالإتصال بمديري المتوسطتين "**متوسطة ساعد مرازقة** " و "**متوسطة روابح عمار**" بولاية باتنة لغرض توضيح الهدف من إجراء الدراسة وبعد موافقتهما على إستقبالها تم تحديد المواعيد التي تطبق فيها أدوات البحث على التلاميذ و ذلك في ساعات الفراغ لمدة أسبوعين في كل متوسطة.

قامت الطالبة في هذه المواعيد بمقابلات جماعية مع التلاميذ من مختلف المستويات الذين تعتبرهم الإدارة المدرسية من ذوي السلوك العدواني (سواء مادي أو لفظي أو رمزي) ولقد راعت الطالبة عامل الجنس و العدد (لا يتجاوز7 تلاميذ) في إجراء المقابلات لتوفير جو من الطمأنينة و الراحة و تم توزيع مجموعة من الأسئلة حول الإرشاد و الحاجات الإرشادية أهمها:

- ماهي الطريقة التي ترد بها على من يستفزك و يغضبك سواء كان زميلا لك أو أستاذك أو أحد ممن يعمل في إدارة المتوسطة؟
- هل تعتبر ردة فعلك الطريقة الصحيحة للرد على من إستفزك؟
- ما هي السلوكات التي تتعمد القيام بها لتغضب بها أساتذتك أو زملاءك؟
- ماهي المشاكل التي تعاني منها و التي تحتاج لمن يساعدك فيها؟
- هل تحتاج لشخص يرشدك و يساعدك في حل مشاكلك؟
- ماذا يعني لك الإرشاد؟

بعد الإطلاع على الإجابات أخذت المقابلة نقاشا جماعيا حول الإجابات المشتركة بين المجموعة، حيث كانت معظم الإجابات حول الأسئلة الثلاثة الأولى:عدوانا لفظيا أو ماديا موجه نحو الآخر أو موجه نحو الذات أو موجه نحو الأشياء أو عدوانا رمزيا.

أما السؤال الرابع فكانت معظم الإجابات تدور حول المشاكل الدراسية الأسرية، النفسية، الإجتماعية، الإقتصادية، الدينية و الجسمية (الصحية).

أما السؤالين الأخيرين فكانت الإجابة من الجميع أنهم يحتاجون لمختص نفساني تربوي في مؤسساتهم التربوية، يستمع لمشاكلهم و يرشدهم و يوجههم في كل المشاكل التي يواجهونها على مختلف الأصعدة.

قامت الطالبة أيضا بإلإطلاع على ملفات هؤلاء التلاميذ، حيث كانت ملفاتهم مليئة بتقارير عن سلوكاتهم تجاه الأساتذة أو زملائهم أو تجاه المتوسطة ككل، و كانت معظم التقارير تتحدث عن عنف لفظي و مادي.

كما قامت الطالبة بملاحظة سلوكات التلاميذ عموما في أوقات الراحة في ساحة المتوسطة و ملاحظة سلوكهم و تسجيل مختلف السلوكات العدوانية.

3- أدوات الدراسة:

من خلال التراث النظري و ما جمعته الطالبة من مقابلاتها مع التلاميذ و ملاحظتها لهم في الساحة أثناء وقت راحتهم و ملفاتهم و تقارير الإدراة المدرسية قامت بتفريغ تلك المعلومات و ترتيبها و تصنيفها، لبناء إستبيان السلوك العدواني و إستبيان الحاجات الإرشادية.

1-وصف إستبيان السلوك العدواني: و يحتوي على (66) عبارة مصنفة إلى ثلاث محاور هي: السلوك العدواني المادي، السلوك العدواني اللفظي، السلوك العدواني الرمزي، و يتكون كل محور من (22) عبارة، و تتم الإستجابة على الإستبيان وفقا للتدرج الخماسي (أبدا، نادرا، أحيانا، غالبا، دائما) و التصحيح على التوالي بالدرجات (1- 2 – 3 – 4 - 5).

2-وصف إستبيان الحاجات الارشادية: و يحتوي على 70 عبارة مصنفة إلى سبعة محاور هي: الحاجات الصحية (الجسمية)، الحاجات الأسرية، الحاجات النفسية، الحاجات الدراسية، الحاجات الإجتماعية، الحاجات الإقتصادية، الحاجات الدينية. و يتكون كل محور من (10) عبارات، و تتم الإستجابة على الإستبيان وفقا للتدرج الخماسي (بدرجة ضعيفة جدا، بدرجة ضعيفة، بدرجة متوسطة، بدرجة كبيرة، بدرجة كبيرة جدا) و التصحيح على التوالي بالدرجات (1 – 2 – 3 – 4 – 5).

لقد قامت الطالبة بعرض الإستبيانين على مجموعة من المحكمين هم من مختلف جامعات ولايات الوطن و من جامعات خارج الوطن. (أنظر الملاحق: **الجدول رقم (40)** و **الجدول رقم (41)**)

لقد كانت ملاحظات المحكمين في معظمها ملاحظات بسيطة تدور حول إعادة الصياغة للعبارات وقد أخذت الطالبة بعين الإعتبار بكل ملاحظات المحكمين فأعادت صياغة بعض العبارات في كلا الإستبيانين و ما يتناسب مع دراستها و عينتها.

4- حدود الدراسة الإستطلاعية:

أ- الحدود الزمنية: أجريت الدراسة الإستطلاعية بمتوسطة **ساعد مرازقة** -طريق تازولت- ولاية باتنة بتاريخ 2013/03/31.

ب- الحدود البشرية: تكونت عينة الدراسة الإستطلاعية من ثلاثين (30) تلميذا للسنة الرابعة متوسط: (18) ذكور و (12) إناث.

5- نتائج الدراسة الاستطلاعية: تم في هذه المرحلة التعرف على ميدان و عينة الدراسة بشكل أكبر و كذا حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة كما يلي:

1- إستبيان السلوك العدواني:

❖ **الثبـــات:** قامت الطالبة بحساب الثبات بطريقتين من أجل التحقق من ثبات إستبيان السلوك العدواني، و صلاحيته لإجراء الدراسة الحالية.

-1- طريقة التجزئة النصفية:

قامت الطالبة بإجراء التجزئة النصفية لكل بعد من أبعاد الإستبيان، و كذلك للإستبيان بشكل كامل، حيث إحتسبت درجة النصف الأول لكل بعد من أبعاد الإستبيان، مع درجة النصف الثاني من نفس البعد، من خلال حساب معامل الإرتباط بين النصفين، ثم تصحيح معامل الإرتباط بواسطة معادلة سبيرمان- براون، و ذلك بإستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، و جاءت النتائج كما يلي **الجدول رقم (01)**:

الأبعاد	معامل الثبات	معامل الثبات بعد تصحيح طول الإستبانة
السلوك العدواني المادي	0,949	0,974
السلوك العدواني اللفظي	0,945	0,972
السلوك العدواني الرمزي	0,891	0,943
الدرجة الكلية	0,943	0,971

الجدول رقم (01): معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للدرجة الكلية للأبعاد و الدرجة الكلية للإستبيان

يتضح من خلال الجدول السابق بأن المقياس يتمتع بدرجة كبيرة من الثبات بلغت (0,971).

-2- معامل ألفا كرونباخ:

إستخدمت الطالبة معامل ألفا كرونباخ، بهدف إيجاد معامل ثبات الإستبيان، لكل بعد من أبعاد الإستبيان، و للإستبيان ككل، و ذلك بإستعمال البرنامج الإحصائي (SPSS) و يوضح ذلك **الجدول رقم (02)** التالي:

البعـــــــد	عـــــدد الفقـــــرات	معامل ألفا كرونباخ
بعد السلوك العدواني المادي	22	0,758
بعد السلوك العدواني اللفظي	22	0,757
بعد السلوك العدواني الرمزي	22	0,757
الدرجة الكلية	66	0,752

الجدول رقم (02): ثبات المقياس بإستخدام معادلة ألفا كرونباخ

يتبين من الجدول السابق بأن معامل ألفا كرونباخ بلغ (0,752)، مما يدل على درجة جيدة من ثبات الإستبيان، مما يعني بأنة صالح لإجراء الدراسة الأساسية.

❖ **الصـــــدق**: و هو أن يقيس الإستبيان ما وضع لأجله، و للتحقق من الصدق إتبعت الطالبة الخطوات التالية:

-1- صدق الإتساق الداخلي:

حيث قامت الطالبة بعد أن قامت بتطبيق الإستبيان على العينة الإستطلاعية و التي تكونت من (30) تلميذ و تلميذة، بحساب مدى إرتباط العبارات مع البعد الذي تنتمي إليه، و أيضا حساب إرتباط الأبعاد الثلاثة فيما بينها ثم حساب إرتباط البعد مع الدرجة الكلية للإستبيان، ولقد إستخدمت الطالبة البرنامج الإحصائي (SPSS)، و كانت النتائج كما يلي:

- حساب درجة إرتباط عبارات إستبيان السلوك العدواني مع البعد الذي تنتمي إليه من خلال معامل إرتباط بيرسون: و ذلك حسب ما هو موضح في **الجدول رقم (03)**:

بعد السلوك العدواني المادي		**بعد السلوك العدواني اللفظي**		**بعد السلوك العدواني الرمزي**	
العبـارة	**معامل الإرتباط**	**العبـارة**	**معامل الإرتباط**	**العبـارة**	**معامل الإرتباط**
6	0,694**	1	0,732**	2	0,710**
10	0 ,718**	3	0,725**	4	0,572**
13	0,806**	5	0,651**	7	0,601**
16	0,599**	8	0,659**	9	0,650**
17	0,690**	11	0,687**	12	0,632**
19	0,717**	14	0,524**	15	0,637**
24	0,667**	21	0,488**	18	0,631**
26	0,650**	25	0,654**	20	0,603**
30	0,385**	28	0,499**	22	0,813**

33	0,700**	29	0,711**	23	0,520**
37	0,624**	31	0,662**	27	0,627**
41	0,741**	35	0,639**	32	0,727**
44	0,624**	38	0,400**	34	0,781**
47	0,528**	40	0,791**	36	0,410*
48	0,790**	43	0,722**	39	0,588**
49	0,655**	46	0,740**	42	0,723**
51	0,853**	50	0,799**	45	0,783**
54	0,764**	52	0,776**	58	0,775**
55	0,510**	53	0,569**	61	0,576**
59	0,809**	56	0,813**	62	0,791**
63	0,711**	57	0,660**	64	0,659**
65	0,706**	60	0,856**	66	0,471**

** **دال عند مستوى الدلالة (0,01)**

*دال عند مستوى الدلالة (0,05)

الجدول رقم (03): معاملات الإرتباط بين درجة كل عبارة و درجة البعد الذي تنتمي إليه من أبعاد إستبيان السلوك العدواني

و من خلال الجدول السابق نرى أن جميع العبارات مرتبطة بأبعادها التي تنتمي إليها بمستوى دلالة يتراوح بين (0,01-0,05).

- حساب درجة إرتباط أبعاد إستبيان السلوك العدواني فيما بينها من خلال معامل إرتباط بيرسون: وفق ما هو موضح في **الجدول رقم (04)**:

البـُــعـــديـــــــــــن	معامل الإرتباط
بعد السلوك العدواني المادي مع بعد السلوك العدواني اللفظي (العكس صحيح)	0,947**
بعد السلوك العدواني المادي مع بعد السلوك العدواني الرمزي (العكس صحيح)	0,884**
بعد السلوك العدواني اللفظي مع بعد السلوك العدواني الرمزي (العكس صحيح)	0,909**

** **دال عند مستوى الدلالة (0,01)**

الجدول رقم (04): معاملات الإرتباط بين أبعاد إستبيان السلوك العدواني الثلاثة

من خلال الجدول السابق نرى أن جميع الأبعاد مرتبط فيما بينها عند مستوى الدلالة (0,01).حساب درجة إرتباط أبعاد إستبيان السلوك العدواني مع الدرجة الكلية للإستبيان من خلال معامل إرتباط يرسون: وفق ما هو موضح في **الجدول رقم (05)**:

البعـــــــــــد	عدد العبارات	معامل الإرتباط
السلوك العدواني المادي	22	0,973**
السلوك العدواني اللفظي	22	0,981**
السلوك العدواني الرمزي	22	0,958**

** **دال عند مستوى الدلالة (0,01)**

الجدول رقم (05): معاملات إرتباط أبعاد إستبيان السلوك العدواني مع الدرجة الكلية للإستبيان

من خلال الجدول السابق نرى أن جميع الأبعاد من إستبيان السلوك العدواني ترتبط مع الدرجة الكلية للإستبيان عند مستوى الدلالة (0,01).

من خلال جميع الجداول السابقة (03)، (04)، (05)، يتضح أن إستبيان السلوك العدواني يتمتع بدرجة عالية من الإتساق الداخلي.

-2- صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

قامت الطالبة بإجراء صدق المقارنة الطرفية للإستبيان بهدف التعرف إلى مصداقية هذا المقياس في التمييز بين الأفراد الحاصلين على الدرجات المرتفعة في استجاباتهم على إستبيان السلوك العدواني، و بين الأفراد الحاصلين على الدرجات منخفضة في استجاباتهم على الإستبيان و ذلك بإستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

حسبت الطالبة قيم الفروق ما بين مجموعتي أقل الدرجات و أعلى الدرجات للدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد الثلاث، و أيضا الفروق بين مجموعتي أقل الدرجات و أعلى الدرجات للدرجة الكلية لإستبيان السلوك العدواني، بإستخدام أسلوب "**مان ويتني**" (U) (U Mann-Whitney Test)، و ذلك وفق ما هو موضح في **الجدول رقم (06)**:

البعـــد	المجموعـــة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	قيمة الدلالة
العـدوان المـادي	منخفضي الدرجات على البعد	8	12,50	100	0,000	-3,366	0,000
	مرتفعي الدرجات على البعـد	8	4,50	36			
العـدوان اللفظـي	منخفضي الدرجات على البعد	8	12,50	100	0,000	-3,376	0,000
	مرتفعي الدرجات على البعـد	8	4,50	36			
العـدوان الرمـزي	منخفضي الدرجات على البعد	8	12,50	100	0,000	-3,363	0,000
	مرتفعي الدرجات على البعـد	8	4,50	36			
الدرجة الكلية	منخفضي الدرجات على البعد	8	12,50	100	0,000	-3,361	0,000
	مرتفعي الدرجات على البعـد	8	4,50	36			

الجدول رقم (06): الفروق بين مجموعتي منخفضي و مرتفعي الدرجات الكلية لكل بعد و الدرجة الكلية لإستبيان السلوك العدواني

من الجدول السابق، نلاحظ أن قيمة (U) للدرجة الكلية لأبعاد الإستبيان جميعها دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,01$)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، و كذلك قيمة (U) للدرجة الكلية للإستبيان دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,01$)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، بمعنى أن الدرجة الكلية لجميع الأبعاد وك ذلك الدرجة الكلية للإستبيان قادرة على التمييز ما بين المجموعة العليا بالدرجات و المجموعة الدنيا بالدرجات، و هذا يعطي صورة واضحة عن تمتع إستبيان السلوك العدواني بصدق عال في المقارنة الطرفية.

-3- الصدق الذاتي:

قامت الطالبة بحساب الصدق الذاتي لكل بعد من أبعاد السلوك العدواني، و حساب الصدق الذاتي للدرجة الكلية للسلوك العدواني، و ذلك من خلال الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار الذي تم حسابه من

قبل لكل بعد من أبعاد الاستبيان، و معامل ثبات الاختبار للدرجة الكلية للاستبيان كما هو موضح في **الجدول رقم (07)** التالي:

الأبعاد	معامل الثبات بعد تصحيح طول الإستبانة	الصدق الذاتي
بعد السلوك العدواني المادي	0,974	0,986
بعد السلوك العدواني اللفظي	0,972	0,985
بعد السلوك العدواني الرمزي	0,943	0,971
الدرجة الكلية	0,971	0,985

الجدول رقم (07): الصدق الذاتي لكل أبعاد الإستبيان و الدرجة الكلية للإستبيان

من خلال ما سبق نجد أن استبيان السلوك العدواني يتمتع بصدق ذاتي لأن معامل ثبات الاختبار مرتفعة و بالتالي فإن قيمة الصدق الذاتي ستكون مرتفعة بطبيعة الحال.

من خلال حساب كل من صدق الإتساق الداخلي، صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) و الصدق الذاتي نستنتج أن استبيان السلوك العدواني يتمتع بالصدق بدرجة جيدة.

2- إستبيان الحاجات الإرشادية:

❖ **الثبـــــات:**

قامت الطالبة بحساب الثبات بطريقتين من أجل التحقق من ثبات إستبيان الحاجات الإرشادية، و صلاحيته لإجراء الدراسة الحالية.

-1- طريقة التجزئة النصفية:

قامت الطالبة بإجراء التجزئة النصفية لكل بعد من ابعاد الإستبيان، و كذلك للإستبيان بشكل كامل، حيث تم حساب درجة النصف الأول لكل بعد من أبعاد الإستبيان، مع درجة النصف الثاني من نفس

البعد، من خلال حساب معامل الإرتباط بين النصفين، ثم تصحيح معامل الإرتباط بواسطة معادلة سبيرمان-براون، و ذلك بإستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، و يتضح ذلك من خلال **الجدول رقم (08)**:

الأبعاد	معامل الثبات	معامل الثبات بعد تصحيح طول الإستبانة
الحاجات الجسمية	0,916	0,956
الحاجات الأسرية	0,866	0,929
الحاجات النفسية	0,846	0,917
الحاجات الدراسية	0,785	0,880
الحاجات الإجتماعية	0,702	0,826
الحاجات الإقتصادية	0,923	0,960
الحاجات الدينية	0,863	0,927
الدرجة الكلية	0,884	0,939

الجدول رقم (08): معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للدرجة الكلية للأبعاد و الدرجة الكلية للإستبيان

يتضح من خلال الجدول السابق بأن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات بلغت (0,939).

1-1- معامل ألفا كرونباخ:

استخدمت الطالبة معامل ألفا كرونباخ، بهدف إيجاد معامل ثبات إستبيان الحاجات الإرشادية، لكل بعد من أبعاد الإستبيان، و للإستبيان ككل، و ذلك بإستعمال البرنامج الإحصائي (SPSS) و **الجدول رقم (09)** التالي يوضح ذلك:

البعـــــــد	عـــــدد الفقـــــرات	معامل ألفا كرونباخ
الحاجات الجسمية	10	0,773
الحاجات الأسرية	10	0,747
الحاجات النفسية	10	0,750
الحاجات الدراسية	10	0,746
الحاجات الإجتماعية	10	0,724
الحاجات الإقتصادية	10	0,765
الحاجات الدينية	10	0,761
الدرجة الكلية	70	0,748

الجدول رقم (09) ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

يتبين من الجدول السابق بأن معامل ألفا كرونباخ بلغ (0,748)، مما يدل على درجة جيدة من ثبات الإستبيان، مما يعني بأنه صالح لإجراء الدراسة الأساسية.

❖ **الصـــدق:**

للتحقق من صدق الحاجات الإرشادية قامت الطالبة بالخطوات التالية:

1- صدق الإتساق الداخلي:

حيث قامت الطالبة، بحساب مدى إرتباط العبارات مع البعد الذي تنتمي إليه، و أيضا حساب إرتباط الأبعاد الثلاثة فيما بينها ثم حساب إرتباط البعد مع الدرجة الكلية للإستبيان، ولقد استخدمت الطالبة البرنامج الإحصائي (SPSS)، و كانت النتائج كما يلي:

- حساب درجة إرتباط عبارات إستبيان الحاجات الإرشادية مع البعد الذي تنتمي إليه من خلال معامل إرتباط بيرسون: و ذلك حسب ما هو موضح في **الجدول التالي رقم (10)**:

الحاجات الجسمية		الحاجات الأسرية		الحاجات النفسية		الحاجات الدراسية	
العبـــارة	معامل الإرتباط	العبـــارة	معامل الإرتباط	العبـــارة	معامل الإرتباط	العبـــارة	معامل الإرتباط
1	0,524**	2	0,432**	3	0,463**	4	0,590**
8	0,768**	10	0,692**	12	0,617**	9	0,460*
15	0,775**	16	0,598**	17	0,550**	18	0,592**
22	0,555**	23	0,630**	25	0,576**	24	0,641**
30	0,539**	29	0,547**	31	0,701**	32	0,555**
36	0,598**	37	0,566**	42	0,581**	38	0,506**
43	0,916**	44	0,716**	45	0,777**	47	0,762**
50	0,916**	51	0,519**	53	0,598**	52	0,699*
57	0,787**	58	0,614**	59	0,813**	60	0,572**
64	0,916**	65	0,749**	66	0,416*	67	0,548**

الحاجات الإجتماعية		الحاجات الإقتصادية		الحاجات الدينية	
العبـــارة	معامل الإرتباط	العبـــارة	معامل الإرتباط	العبـــارة	معامل الإرتباط
5	0,442*	6	0,665**	7	0,427*
11	0,532**	14	0,700**	13	0,661**
19	0,436*	20	0,817**	21	0,716**
26	0,619**	27	0,797**	28	0,683**
33	0,423*	34	0,520**	35	0,883**
39	0,573**	40	0,849**	41	0,846**
46	0,686**	48	0,503**	49	0,582**
54	0,528**	55	0,740**	56	0,685**
61	0,657**	62	0,689**	63	0,580**
68	0,414*	69	0,528**	70	0,665**

** **دال عند مستوى الدلالة (0,01)**

*دال عند مستوى الدلالة (**0,05**)

الجدول رقم (10): معاملات الإرتباط بين درجة كل عبارة و درجة البعد الذي تنتمي إليه

ومن خلال الجدول السابق نرى أن جميع العبارات مرتبطة بأبعادها التي تنتمي إليها بمستوى دلالة يتراوح بين (0,05-0,01).

- حساب درجة إرتباط أبعاد إستبيان الحاجات الإرشادية فيما بينها من خلال معامل إرتباط بيرسون:

وفق ما هو موضح في **الجدول رقم (11)** التالي:

الأبعاد	الحاجات الجسمية	الحاجات الأسرية	الحاجات النفسية	الحاجات الدراسية	الحاجات الإجتماعية	الحاجات الإقتصادية	الحاجات الدينية
الحاجات الجسمية	1	0,538**	0,411*	0,475**	0,475**	0,452*	0,374*
الحاجات الأسرية	0,538**	1	0,755**	0,818**	0,845**	0,679**	0,900**
الحاجات النفسية	0,411*	0,755**	1	0,824**	0,836**	0,505**	0,823**
الحاجات الدراسية	0,475**	0,818**	0,824**	1	0,842**	0,631**	0,806**
الحاجات الإجتماعية	0,475**	0,845**	0,836**	0,842**	1	0,671**	0,867**
الحاجات الإقتصادية	0,452*	0,679**	0,505**	0,631**	0,671**	1	0,640**
الحاجات الدينية	0,374*	0,900**	0,823**	0,806**	0,867**	0,640**	1

** **دال عند مستوى الدلالة (0,01)**

***دال عند مستوى الدلالة (0,05)**

الجدول رقم (11): معاملات الإرتباط بين أبعاد إستبيان الحاجات الإرشادية السبعة

من خلال الجدول السابق نرى أن جميع أبعاد إستبيان الحاجات الإرشادية مرتبطة ببعضها البعض وذلك عند مستوى دلالة يتراوح بين (0,05 – 0,01).

- حساب درجة إرتباط أبعاد إستبيان الحاجات الإرشادية مع الدرجة الكلية للإستبيان من خلال معامل إرتباط بيرسون : وفق ما هو موضح في **الجدول رقم (12)**:

البعـــــــد	عدد العبارات	معامل الإرتباط
الحاجات الجسمية	10	0,680**
الحاجات الأسرية	10	0,923**
الحاجات النفسية	10	0,839**
الحاجات الدراسية	10	0,861**
الحاجات الإجتماعية	10	0,914**
الحاجات الإقتصادية	10	0,792**
الحاجات الدينية	10	0,884**

** **دال عند مستوى الدلالة (0,01)**

الجدول رقم (12): معاملات إرتباط أبعاد إستبيان الحاجات الإرشادية مع الدرجة الكلية للإستبيان

من خلال الجدول السابق نرى أن جميع الأبعاد من إستبيان الحاجات الإرشادية ترتبط مع الدرجة الكلية للإستبيان عند مستوى الدلالة (0,01)

من خلال جميع الجداول السابقة (10)، (11)، (12) يتضح أن إستبيان الحاجات الإرشادية يتمتع بدرجة عالية من الإتساق الداخلي.

-2- صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

قامت الطالبة بإجراء صدق المقارنة الطرفية للإستبيان بهدف التعرف على مصداقية هذا المقياس في التمييز بين الأفراد الحاصلين على الدرجات المرتفعة في استجاباتهم على إستبيان الحاجات الإرشادية، و بين

الأفراد الحاصلين على الدرجات منخفضة في استجاباتهم على الإستبيان و ذلك بإستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

حسبت الطالبة قيم الفروق ما بين مجموعتي أقل الدرجات و أعلى الدرجات للدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد السبعة، و أيضا الفروق بين مجموعتي أقل الدرجات و أعلى الدرجات للدرجة الكلية لإستبيان الحاجات الإرشادية، بإستخدام إسلوب "**مان ويتني**" (U) (U Mann-Whitney Test)، و ذلك وفق ما هو موضح في **الجدول رقم (13)**:

البعـــد	المجموعـــة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	قيمة الدلالة
الحاجات الجسمية	منخفضي الدرجات على البعد	8	12,50	100	0,000	-3,371	0,000
	مرتفعي الدرجات على البعـد	8	4,50	36			
الحاجات الأسرية	منخفضي الدرجات على البعد	8	12,50	100	0,000	-3,378	0,000
	مرتفعي الدرجات على البعـد	8	4,50	36			
الحاجات النفسية	منخفضي الدرجات على البعد	8	12,50	100	0,000	-3,386	0,000
	مرتفعي الدرجات على البعـد	8	4,50	36			
الحاجات الدراسية	منخفضي الدرجات على البعد	8	12,50	100	0,000	-3,424	0,000
	مرتفعي الدرجات على البعـد	8	4,50	36			
الحاجات الإجتماعية	منخفضي الدرجات على البعد	8	12,50	100	0,000	-3,371	0,000
	مرتفعي الدرجات على البعـد	8	4,50	36			
الحاجات الإقتصادية	منخفضي الدرجات على البعد	8	12,50	100	0,000	-3,376	0,000
	مرتفعي الدرجات على البعـد	8	4,50	36			

الحاجات الدينية	منخفضي الدرجات على البعد	8	12,50	100	0,000	-3,416	0,000
	مرتفعي الدرجات على البعـد	8	4,50	36			
الدرجة الكلية	منخفضي الدرجات على البعد	8	12,50	100	0,000	-0,366	0,000
	مرتفعي الدرجات على البعـد	8	4,50	36			

الجدول رقم (13): الفروق بين مجموعتي منخفضي و مرتفعي الدرجات الكلية لكل بعد و الدرجة الكلية لإستبيان الحاجات الإرشادية

من الجدول السابق، نلاحظ أن قيمة (U) للدرجة الكلية لأبعاد الإستبيان جميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,01$)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين، و كذلك قيمة (U) للدرجة الكلية للإستبيان دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,01$)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، بمعنى أن الدرجة الكلية لجميع الأبعاد و كذلك الدرجة الكلية للإستبيان قادرة على التمييز مابين المجموعة العليا بالدرجات و المجموعة الدنيا بالدرجات، و هذا يعطي صورة واضحة عن تمتع إستبيان الحاجات الإرشادية بصدق عال في المقارنة الطرفية.

-3- الصدق الذاتي:

قامت الطالبة بحساب الصدق الذاتي لكل بعد من أبعاد إستبيان الحاجات الإرشادية، و حساب الصدق الذاتي للدرجة الكلية للحاجات الإرشادية، و ذلك من خلال الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار الذي تم حسابه من قبل لكل بعد من أبعاد الإستبيان، و معامل ثبات الاختبار للدرجة الكلية للإستبيان كما هو موضح في **الجدول رقم (14)** التالي:

الأبعاد	معامل الثبات بعد تصحيح طول الإستبانة	الصدق الذاتي
بعد الحاجات الجسمية	0,956	0,977
بعد الحاجات الأسرية	0,929	0,963
بعد الحاجات النفسية	0,917	0,957
بعد الحاجات الدراسية	0,880	0,938
بعد الحاجات الإجتماعية	0,826	0,908
بعد الحاجات الإقتصادية	0,960	0,979
بعد الحاجات الدينية	0,927	0,962
الدرجة الكلية	0,939	0,969

الجدول رقم (14) :الصدق الذاتي لكل أبعاد الإستبيان و الدرجة الكلية للإستبيان

من خلال ما سبق نجد أن إستبيان الحاجات الإرشادية يتمتع بصدق ذاتي لأن قيمة معامل ثبات الاختبار مرتفعة و بالتالي فإن قيمة الصدق الذاتي ستكون مرتفعة بطبيعة الحال.

من خلال حساب كل من صدق الإتساق الداخلي، الصدق التميزي و الصدق الذاتي نجد أن الإستبيان يتمتع بالصدق بدرجة جيدة.

ثالثا– الدراسة الأساسية:

1- **حدود الدراسة:** تم إجراء الدراسة في الحدود الزمنية و المكانية و البشرية التالية:

- **الزمنية** :أجريت هذه الدراسة في شهر أفريل للسنة الدراسية الجامعية 2012-2013.

- **المكانية**:تحددت هذه الدراسة جغرافيا بمدينة –باتنة– حيث تشمل كل متوسطات مدينة باتنة و هي في مجملها (33) متوسطة.
- **البشرية**: تمثلت في تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط البالغ عددهم في مدينة باتنة 963540 تلميذ و تلميذة.

2- **عينة الدراسة:**

خصائص العينة: لقد تم إختيار عينة البحث بطريقة عنقودية عشوائية، و ذلك بإتباع الخطوات التالية:

1. بعد أن تحصلت الطالبة على مجموع المتوسطات في مدينة باتنة من مديرية التربية حيث كان (33) متوسطة، قامت بإختيار نسبة (20%) من مجموع المتوسطات بطريقة عشوائية .

$$\frac{20 \times 33}{100} = 6,6$$

أي مايعادل سبعة (07) متوسطات.

بذلك قامت الطالبة بإختيار سبعة (07) متوسطات بطريقة عشوائية بسيطة من أصل (33) متوسطة، وذلك بإستخدام عملية القرعة و إستخراج كل مرة إسم متوسطة، و إعادته مرة أخرى ليعطى لكل متوسطة نفس الفرصة و حظ متساوي لجميع المتوسطات بالظهور و الإرجاع، فكانت المتوسطات السبعة المتحصل عليها من عملية القرعة هي كما يلي: متوسطة حملة (02)، متوسطة 1272 مسكن، متوسطة ساعد مرازقة، متوسطة المطار، متوسطة النصر، متوسطة بن شادي، متوسطة الطاهر مسعودان.

2. بما أن كل متوسطة تشمل أربع مستويات (سنة أولى متوسط، سنة ثانية متوسط، سنة ثالثة متوسط، سنة رابعة متوسط)، قامت الطالبة بإختيار من كل مستوى في كل متوسطة من المتوسطات السبعة 20% من التلاميذ في كل مستوى كما هو موضح في **الجدول رقم (15)** التالي:

المتوسطة	المستوايات	عدد التلاميذ في كل مستوى	النسبة المئوية المأخوذة	حجم عينة الدراسة
متوسطة حملة (02)	السنة أولى متوسط	147	%20	29 ≈ 29,4
	السنة ثانية متوسط	110	%20	22
	السنة الثالثة متوسط	89	%20	18≈ 17,8
	السنة الرابعة متوسط	123	%20	25 ≈ 24,6
	المجموع	**469**	%20	**94**
متوسطة 1272 مسكن	السنة أولى متوسط	198	%20	40≈ 39,6
	السنة ثانية متوسط	266	%20	53≈ 53,2
	السنة الثالثة متوسط	226	%20	45≈ 45,2
	السنة الرابعة متوسط	152	%20	30≈ 30,4
	المجموع	**842**	%20	**168**
متوسطة ساعد مرازقة	السنة أولى متوسط	306	%20	61≈ 61,2
	السنة ثانية متوسط	278	%20	56≈ 55,6
	السنة الثالثة متوسط	187	%20	37≈ 37,4
	السنة الرابعة متوسط	268	%20	54≈ 53,6
	المجموع	**1039**	%20	**208**
متوسطة النصر	السنة أولى متوسط	170	%20	34
	السنة ثانية متوسط	167	%20	33≈ 33,4
	السنة الثالثة متوسط	149	%20	30≈ 29,8
	السنة الرابعة متوسط	191	%20	38≈ 38,2
	المجموع	**677**	%20	**135**
متوسطة المطار	السنة أولى متوسط	185	%20	37
	السنة ثانية متوسط	221	%20	44≈ 44,2
	السنة الثالثة متوسط	251	%20	50≈ 50,2
	السنة الرابعة متوسط	278	%20	56≈ 55,6
	المجموع	**935**	%20	**187**

متوسطة بن شادي	السنة أولى متوسط	151	%20	30≈ 30,2
	السنة ثانية متوسط	185	%20	37
	السنة الثالثة متوسط	155	%20	31
	السنة الرابعة متوسط	162	%20	32≈ 32,4
	المجموع	**653**	%20	**130**
متوسطة الطاهر مسعودان	السنة أولى متوسط	329	%20	66≈ 65,8
	السنة ثانية متوسط	319	%20	64≈ 63,8
	السنة الثالثة متوسط	247	%20	49≈ 49,4
	السنة الرابعة متوسط	295	%20	59
	المجموع	**1190**	%20	**238**

الجدول رقم (15): طريقة إختيار حجم عينة الدراسة في كل مستوى من كل متوسطة

من خلال الجدول السابق نستنتج أن حجم عينة الدراسة يساوي (1160) و ذلك بجمع حجم عينة الدراسة في كل متوسطة كما هو موضح في **الجدول رقم (16)** الآتي:

إسم المتوسطة	**حملة (02)**	**1272 مسكن**	**ساعد مرازقة**	**النصر**	**المطار**	**بن شادي**	**الطاهر مسعودان**
عدد التلاميذ	94	168	208	135	187	130	238
حجم عينة الدراسة الكلي	**1160 تلميذ**						

الجدول رقم (16): الحجم الكلي لعينة الدراسة

3. بعد أن قامت الطالبة بتحديد حجم عينة دراستها الكلي اتجهت إلى المتوسطات المعنية بالدراسة فقامت بتوزيع نسخ عن كل إستبيان (إستبيان السلوك العدواني، إستبيان الحاجات الإرشادية)، حسب حجم عينة كل متوسطة، و قد تم توزيع النسخ بطريقة عشوائية على أقسام كل مستوى من كل متوسطة، و لقد

حرصت الطالبة على أن تتحصل على جميع إجابات التلاميذ على الإستبيانين فوزعت نسخا أكبر من حجم العينة في كل مستوى من كل المتوسطات التالية: متوسطة المطار، متوسطة النصر، متوسطة بن شادي بمستوى السنة الثالثة متوسط، و متوسطة 1272 مسكن بالمستويين الثالثة متوسط و الأولى متوسط، حيث تم جمع الإستبيانات من طرف التلاميذ و جمعها بإدارة المتوسطة.

أما باقي المتوسطات و هي: متوسطة حملة (02)، متوسطة ساعد مرازقة، متوسطة طاهر مسعودان، و باقي المستويات من المتوسطتين بن شادي و 1272 فقد قامت الطالبة بإستغلال أوقات فراغ بعض الأقسام الدراسية و أشرفت بنفسها على توزيع الإستبيانين على التلاميذ و جمعهما بعد التأكد على إجابة كل تلميذ على جميع بنود الإستبيانين.

4. بعد أن جمعت الطالبة جميع نسخ الإستبيانين من جميع المتوسطات قامت بفرزها حيث استبعدت كل الإجابات الناقصة القادمة من المتوسطات التي لم تستطع أن تشرف فيها شخصيا على عملية جمع النسخ من الإستبيانين، فأصبح حجم عينة الدراسة الكلي هو (1120) تلميذ و تلميذة من أصل (1160) تلميذ و تلميذة.

3- **خصائص العينة**: للعينة خصائص تم تحديدها كما يلي:

أ- من حيث الجنس : الجداول التالية توضح خصائص الجنس في عينة الدراسة.

العدد / الجنس	التكرار	النسبة المئوية%
ذكور	573	%51,16
إناث	547	%48,84
المجموع	1120	%100

الجدول رقم (17): خصائص العينة حسب الجنس

من خلال الجدول السابق يمكن أن نبين خصائص العينة من حيث الجنس في كل متوسطة من المتوسطات السبعة كما هو موضح في **الجدول رقم (18)** و خصائص الجنس من حيث المستوى الدراسي كما هو موضح في **الجدول رقم (19)** كما يلي:

المتوسطة / المستوى	حملة (02)		1272 مسكن		ساعد مرازقة		النصر	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
أولى متوسط	20	9	14	20	37	24	17	8
ثانية متوسط	14	8	24	29	25	31	17	16
ثالثة متوسط	11	7	22	20	25	12	13	17
رابعة متوسط	20	5	12	18	23	31	19	19
المجموع	65	29	72	87	110	98	66	60
النسبة المئوية	11,34 %	%5,30	12,56 %	15,90 %	19,20 %	17,91 %	11,52 %	10,97 %

الجدول رقم (18): خصائص العينة حسب الجنس في كل متوسطة

المتوسطة / المستوى	المطار		بن شادي		طاهر مسعودان	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
الأولى متوسط	13	9	17	13	29	37
الثانية متوسط	22	22	19	18	35	29
الثالثة متوسط	26	24	10	14	16	33
الرابعة متوسط	24	32	16	16	33	26
المجموع	85	87	62	61	113	125
النسبة المئوية	%14,83	%15,90	%10,82	%11,15	%19,72	%22,85

الجدول رقم:(18) خصائص العينة حسب الجنس في كل متوسطة (تابع)

الجدول رقم (19) التالي يوضح النسبة المئوية للذكور و الإناث حسب توزعهم على المستويات الدراسية.

العدد / المستوى	الجنس	التكرار	النسبة المئوية %
السنة أولى متوسط	ذكور	147	%25,65
	إناث	120	%21,94
سنة ثانية متوسط	ذكور	156	%27,22
	إناث	153	%27,97
سنة ثالثة متوسط	ذكور	123	%21,46
	إناث	127	%23,21
سنة رابعة متوسط	ذكور	147	%25,65
	إناث	147	%25,65

الجدول رقم (19): خصائص العينة حسب الجنس في كل مستوى دراسي

ب- من حيث المستوى الدراسي:

الجدول رقم (20) التالي يبين نسبة التلاميذ في كل مستوى دراسي.

العدد / المستوى	التكرار	النسبة المئوية %
السنة أولى متوسط	267	%23,84
سنة ثانية متوسط	309	%27,59
سنة ثالثة متوسط	250	%22,32
سنة رابعة متوسط	294	%26,25
المجموع	1120	%100

الجدول رقم (20): خصائص العينة حسب المستوى الدراسي

ت- من حيث السن: الجدولين رقم (21)، (22) التاليين يبينان خصائص العينة من حيث السن.

السن / العدد	التكرار	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي للسن	الإنحراف المعياري
10	2	%0,2	13,84 ≈ 14 سنة	1,68≈ 2 أي مايعادل تقريبا سنتين
11	79	%7,05		
12	163	%15,55		
13	260	%23,21		
14	245	%21,87		
15	195	%17,41		
16	94	%8,39		
17	57	%5,08		
18	18	%1,60		
19	7	%0,62		
المجموع	1120	%100		

الجدول رقم (21): خصائص العينة من حيث السن

و هذا يدل على أنه ليست هناك فروق جوهرية فيما يخص السن كما يدل على التقارب الكبير في سن أفراد العينة.

فيما يلي ندرج جدول يوضح توزيع سن التلاميذ حسب المستويات الدراسية.

العمر / المستوى	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	المجموع
السنة الأولى	2	77	108	47	24	6	3	0	0	0	267
السنة الثانية	0	1	48	147	52	38	17	6	0	0	309
السنة الثالثة	0	1	7	66	117	26	19	13	1	0	250
السنة الرابعة	0	0	0	0	52	125	55	38	17	7	294
المجموع	2	79	163	260	245	195	94	57	18	7	1120

الجدول رقم (22): توزيع سن تلاميذ العينة حسب المستويات الدراسية

4- الأدوات المستخدمة:

كما تم الذكر سابقا اعتمدت هذه الدراسة على إستبيانين هما : إستبيان السلوك العدواني و إستبيان الحاجات الإرشادية.

1-**إستبيان السلوك العدواني**: و يتكون من ثلاث محاور هي:

-محور السلوك العدواني المادي: يتكون من (22) فقرة: (2، 5، 8، 11، 14، 17، 20، 23، 26، 29، 32، 35، 38، 41، 44، 47، 50، 53، 56، 59، 62، 65)

-محور السلوك العدواني اللفظي: يتكون من (22) فقرة: (1، 4، 7، 10، 13، 16، 19، 22، 25، 28، 31، 34، 37، 40، 43، 46، 49، 52، 55، 58، 61، 64)

-محور السلوك العدواني الرمزي: يتكون من (22) فقرة: (3، 6، 9، 12، 15، 18، 21، 24، 27، 30، 33، 36، 39، 42، 45، 48، 51، 54، 57، 60، 63، 66)

مجموع عبارات الإستبيان هي (66) عبارة، يقابل كل عبارة خمسة بدائل بحيث يقوم المفحوص بإختيار إجابة من بين خمس إجابات، وتكون درجة الإجابة كما يلي:

البدائل	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
الدرجة	1	2	3	4	5

جدول رقم (23): جدول تصحيح إستبيان السلوك العدواني

2-**إستبيان الحاجات الإرشادية:** يتكون من سبعة محاور هي:

-محور الحاجات الجسمية: يتكون من (10) فقرات (1، 8، 15، 22، 29، 36، 43، 50، 57، 64)

-محور الحاجات الأسرية: يتكون من (10) فقرات (2، 9، 16، 23، 30، 37، 44، 51، 58، 65)

-محور الحاجات النفسية: يتكون من (10) فقرات (3، 10، 17، 24، 31، 38، 45، 52، 59، 66)

-محور الحاجات الدراسية: يتكون من (10) فقرات (4، 11، 18، 25، 32، 39، 46، 53، 60، 67)

-محور الحاجات الإجتماعية: يتكون من (10) فقرات (5، 12، 19، 26، 33، 40، 47، 54، 61، 68)

-محور الحاجات الإقتصادية: يتكون من (10) فقرات (6، 13، 20، 27، 34، 41، 48، 55، 62، 69)

-محور الحاجات الدينية: يتكون من (10) فقرات (7، 14، 21، 28، 35، 42، 49، 56، 63، 70)

مجموع عبارات الإستبيان هي (70) عبارة، يقابل كل عبارة خمسة بدائل بحيث يقوم المفحوص بإختيار إجابة من بين خمس إجابات، و تكون درجة الإجابة كما يلي:

البدائل	بدرجة ضعيفة جدا	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جدا
الدرجة	1	2	3	4	5

جدول رقم (24): جدول تصحيح إستبيان الحاجات الإرشادية

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

يعتبر الإحصاء وسيلة أساسية في أي بحث علمي لأنها تساعد الباحث على تحليل و وصف البيانات لمزيد من الدقة (عمر، 1983، 318). إن طبيعة الفرضية تتحكم في إختيار الأدوات و الأساليب التي يستخدمها الباحث للتحقق من فرضيته، ولتحقق من صحة الفرضيات في هذه الدراسة إعتمدت الطالبة على الأساليب الإحصائية التالية: **النسب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار .(ت). (T) TEST ، معامل الإرتباط بيرسون و تحليل التباين ANOVA** و ذلك من خلال برنامج "**SPSS**" و هو برنامج "الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية".

الفصل الخامس: نتائج الدراسة و مناقشتها

أولا– عرض النتائج

ثانيا– مناقشة النتائج

ثالثا– مناقشة عامة

رابعا– إقتراحات

هدفت هذه الدراسة التعرف على السلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط وأهم حاجاتهم الإرشادية، كما هدفت التعرف على متغيرات الدراسة (الجنس، المستوى التعليمي)، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (1120) من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، وقد طبق عليهم مقياس السلوك العدواني، واستمارة الحاجات الإرشادية من إعداد الباحثة، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أبرزت ملاحظات جديرة بالتعليق والمناقشة والبيان ضمن النقاط التالية:

أولا- عـــرض النتائـــج:

نبدأ أولا بعرض النتائج وهي كما يلي:

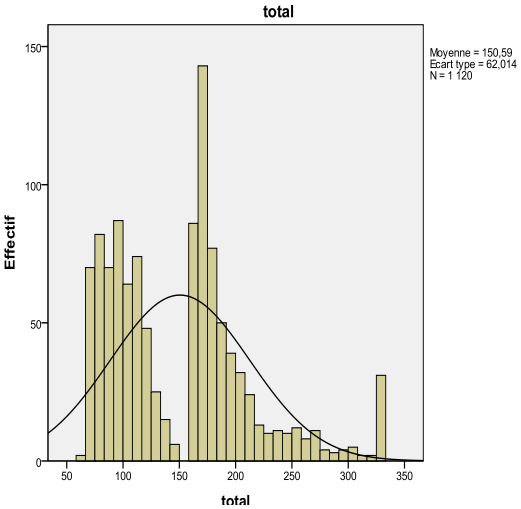
1-عرض نتائج الفرضية الأولى: ينتشر السلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بنسب مرتفعة

للتأكد من صحة هذه الفرضية استخدمت الطالبة النسبة المئوية كما هو موضح في **الجدول رقم (25)**.

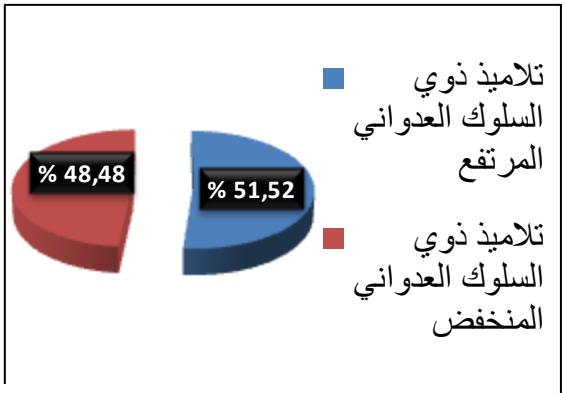
السلوك العدواني	حجم العينة	المتوسط	الإنحراف المعياري	النسبة المئوية
ذوي السلوك العدواني المرتفع	577	103,24	105,256	%51,517
ذوي السلوك العدواني المنخفض	543	31,440	–	%48,482
السلوك العدواني ككل	1120	150,59	62,014	%100

جدول رقم (25): النسب المئوية للسلوك العدواني

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن نسبة السلوك العدواني مرتفعة إذ تصل إلى (51,52%) من عينة بحث بلغت (1120) تلميذ من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.



الشكل رقم (03): التمثيل البياني للسلوك العدواني في العينة



الشكل رقم (04): التمثيل الدائري لنسب السلوك العدواني في العينة

أما نسبة العدوانية عند التلاميذ ذوي السلوك العدواني كانت كما هي موضحة في **الجدول رقم (26)**.

	حجم العينة	مجموع استجابات أفراد العينة الكلية	مجموع استجابات التلاميذ ذوي السلوك العدواني	النسبة المئوية للعدوانية عند ذوي السلوك العدواني
ذوي السلوك العدواني	577	168656	115630	% 68,559

جدول رقم (26): النسبة المئوية للعدوانية عند ذوي السلوك العدواني

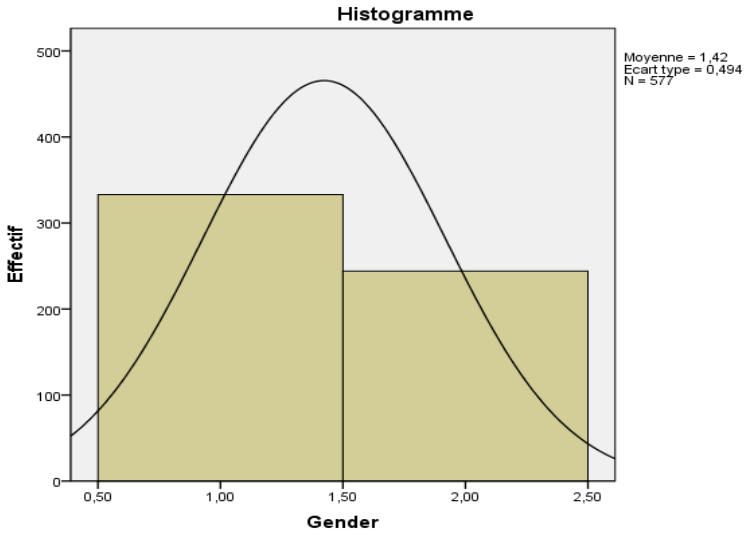
من خلال **الجدول رقم (26)** نجد أن: نسبة العدوانية في فئة التلاميذ ذوي السلوك العدواني التي بلغ عددها (577) تلميذ هي (68,56%).

بالتالي فإن دراستنا ستعتمد على العينة التي تتميز بالسلوك العدواني و التي بلغ عددها (577) تلميذ حسب **الجدول رقم (25)** و بذلك تكون خصائص هذه العينة كما يلي:

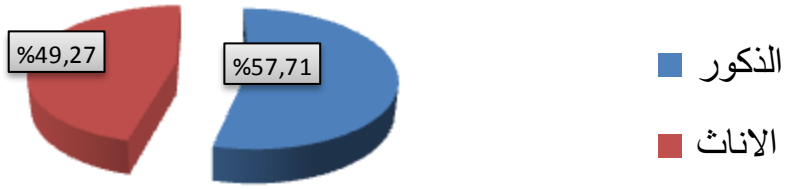
أ- الجنـــــــــــــــــس:

الجنس	حجم العينة	النسبة المئوية
الذكور	333	57,71%
الإناث	244	42,29%
لمجموع	577	100%

جدول رقم (27): خصائص عينة التلاميذ ذوي السلوك العدواني حسب الجنس



الشكل رقم (05): المنحنى البياني للعينة حسب الجنس



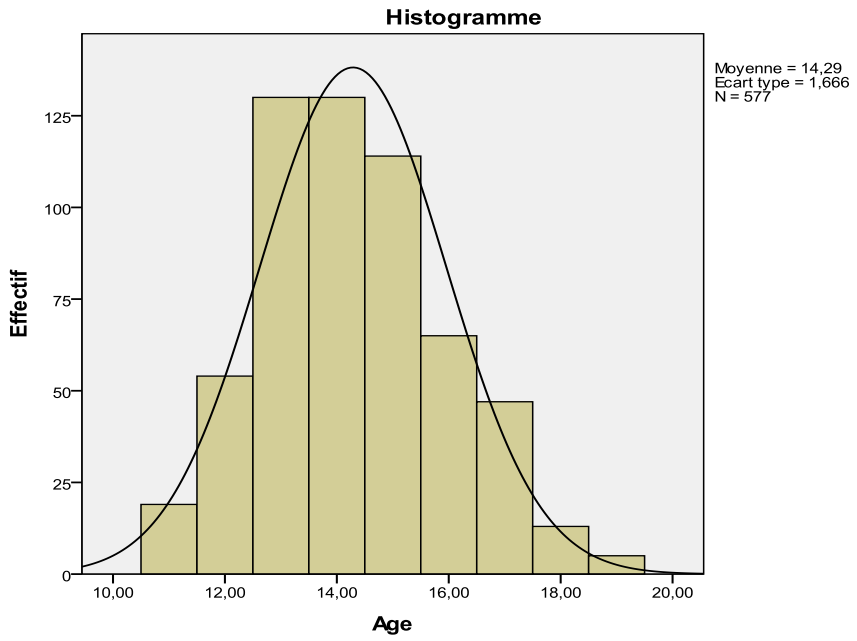
الشكل رقم (06): التمثيل البياني بالنسبة المئوية حسب الجنس

من خلال **الجدول رقم (27)** و **الشكل رقم (05)** و **(06)** نلاحظ أن عدد الذكور ذوي السلوك العدواني أكبر من عدد الإناث ذوي السلوك العدواني، حيث يبلغ عدد الذكور (333) تلميذ أي (57,71%) من حجم العينة الكلي (577 تلميذ و تلميذة)، و يبلغ عدد الإناث (244) تلميذة أي (42,29%) من حجم العينة الكلي (577 تلميذ وت لميذة).

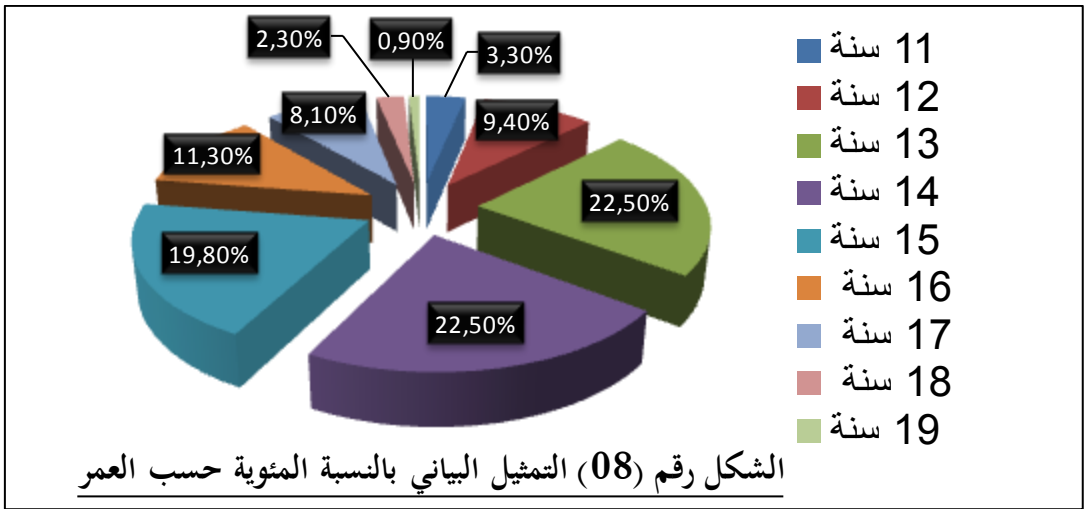
ب-الـــــــسّـــــــــن:

العمر	التكرار	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
11	19	%3, 3	14,28	1,66
12	54	%9,4		
13	130	%22,5		
14	130	%22,5		
15	114	%19,8		
16	65	%11,3		
17	47	%8,1		
18	13	%2,3		
19	5	%0,9		
المجموع	**577**	**%100**		

جدول رقم (28): خصائص عينة التلاميذ ذوي السلوك العدواني حسب العمر



الشكل رقم (07): المنحنى البياني للعينة حسب العمر



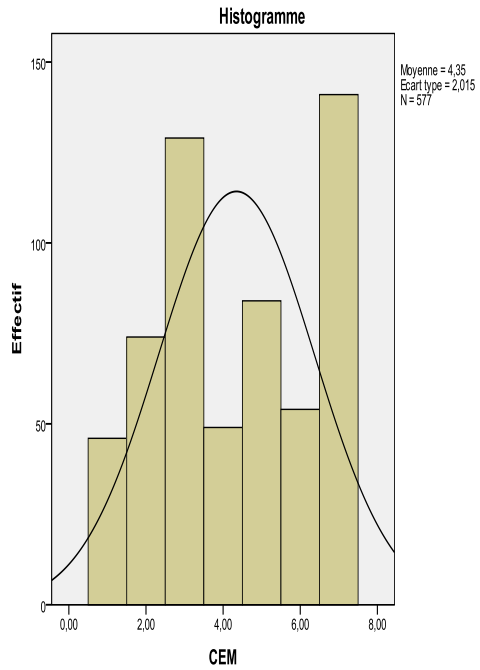
الشكل رقم (08) التمثيل البياني بالنسبة المئوية حسب العمر

من خلال **الجدول رقم (28)** و **الشكل رقم (07)** و **(08)** نلاحظ أن متوسط العمر لتلاميذ ذوي السلوك العدواني هو 14 سنة.

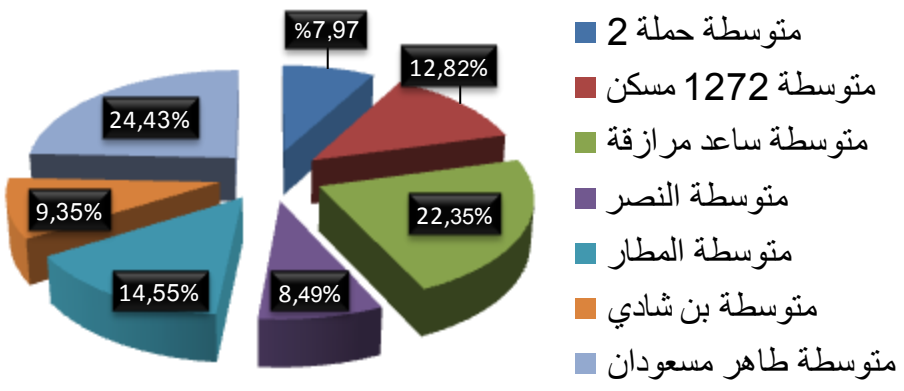
ت – المتوسطـــــــــــــــــة :

المتوسطة	التكرار	النسبة المئوية
م/حملة 2	46	%7,97
م/1272 مسكن	74	% 12,82
م/ ساعد مرازقة	129	%22,35
م/ النصر	49	%8,49
م/ المطار	84	%14,55
م/ بن شادي	54	%9,35
م/الطاهر مسعودان	141	%24,43
المجموع	577	%100

الجدول رقم (29): خصائص عينة التلاميذ ذوي السلوك العدواني حسب المتوسطة



الشكل رقم (09): المنحنى البياني للعينة حسب المتوسطة



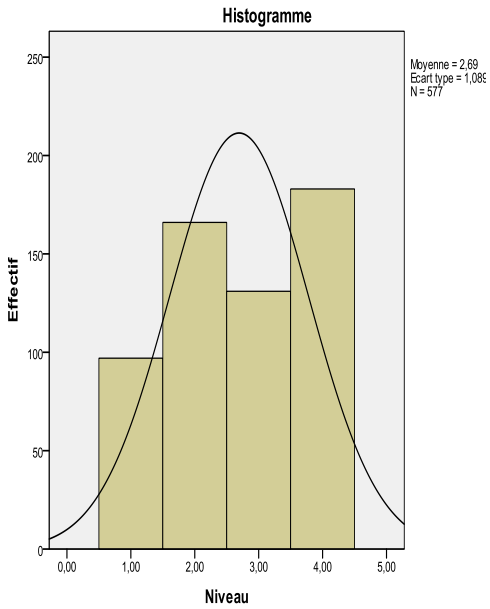
الشكل رقم (10) التمثيل البياني بالنسبة المئوية حسب المتوسطات

من خلال **الجدول رقم (29)** و **الشكل رقم (09)** و **(10)** نجد أن أكبر نسبة في العينة من تلاميذ المتوسطات ذوي السلوك العدواني كانت من متوسطة الطاهر مسعودان، حيث بلغت النسبة المئوية فيها (24,43%) لتأتي بعدها باقي المتوسطات بالترتيب: متوسطة ساعد مرازقة (22,35%)، متوسطة المطار (14,55%)، متوسطة 1272 مسكن (12,82%)، متوسطة بن شادي (9,35%)، متوسطة (8,49%) و متوسطة حملة (02) بنسة مئوية (7,97%)

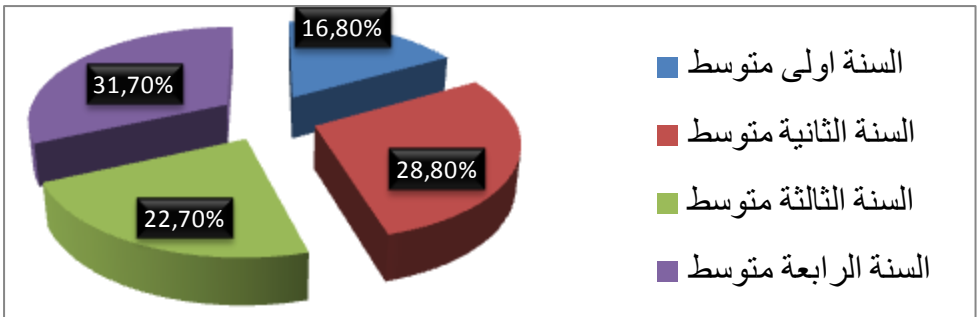
ث – المستـــوى الدراســـي:

المستوى الدراسي	التكرار	النسبة المئوية
السنة أولى متوسط	97	%16,8
السنة الثانية متوسط	166	%28,8
السنة الثالثة متوسط	131	%22,7
السنة الرابعة متوسط	183	%31,7
المجموع	577	%100

الجدول رقم (30): خصائص عينة التلاميذ ذوي السلوك العدواني حسب المستوى الدراسي



الشكل رقم (11) المنحنى البياني للعينة حسب المستوى الدراسي



الشكل رقم (12): التمثيل البياني للنسبة المئوية حسب المستوى الدراسي

من خلال **الجدول رقم (30)** و **الشكل رقم (11)** و**(12)** نجد أن نسبة ذوي السلوك العدواني كبيرة في السنة الرابعة متوسط (31,7%)، و تليها السنة الثانية متوسط (28,8%)، و تليها السنة الثالثة متوسط (22,7%) ثم تليها أخيرا السنة أولى متوسط (16,8%).

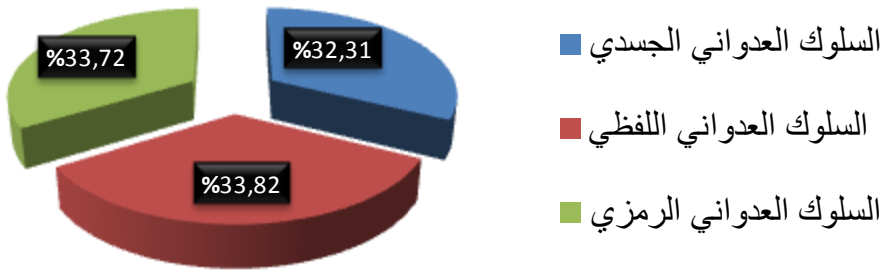
2–عرض نتائج الفرضية الثانية: نفرض أن أهم السلوكات العدوانية بين تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط هي السلوك العدواني اللفظي..

للتأكد من صحة هذه الفرضية استخدمت الطالبة المتوسطات الحسابية و الإنحراف المعياري و النسبة المئوية كما هو موضح في **الجدول رقم (31)**.

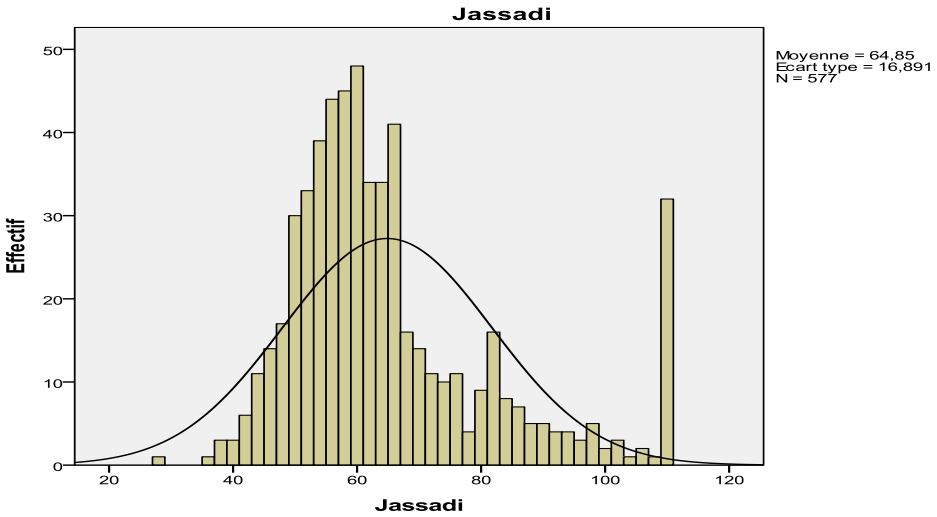
المحور	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	النسبة المئوية	المجموع
السلوك العدواني الجسدي	64,85	16,89	%32,31	577
السلوك العدواني اللفظي	67,88	15,55	%33,82	577
السلوك العدواني الرمزي	67,66	16,10	%33,72	577
السلوك العدواني	200,40	44,93	%68,56	577

جدول رقم (31): السلوكات العدوانية ونسب إنتشارها بين التلاميذ

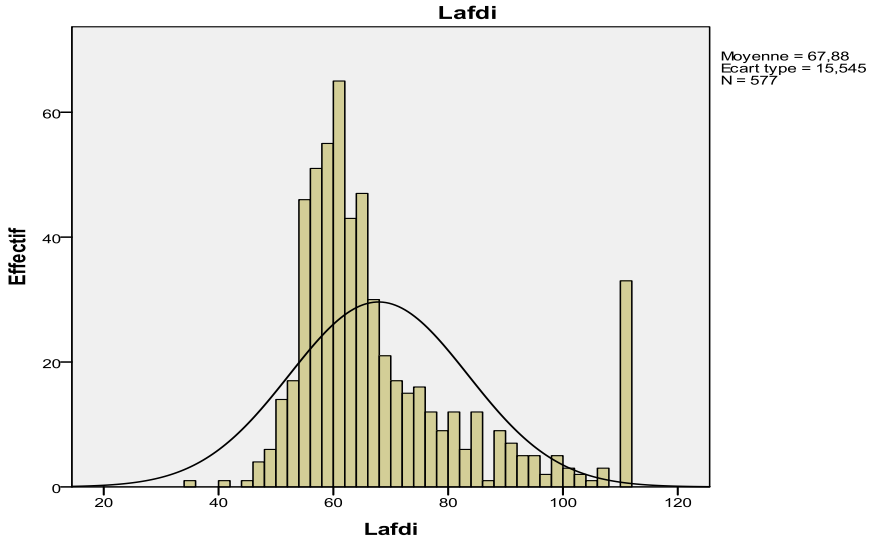
من خلال **الجدول رقم (31)** نلاحظ أن المتوسط الحسابي للسلوك العدواني اللفظي هو أكبر متوسط حيث يساوي (67,88)، لكن لا يوجد فرق كبير بينه و بين المتوسط الحسابي للسلوك العدواني الرمزي الذي يساوي (67,66)، إذ أن نسبة السلوك العدواني اللفظي تساوي (33,82%) و نسبة السلوك العدواني الرمزي تساوي (33,72%) و هي نسب متقاربة، حيث أن نسبة السلوك العدواني اللفظي تزيد عن نسبة السلوك العدواني الرمزي بقيمة (0,1%) و أن الفرق بين متوسطي حسابي السلوكين (اللفظي و الرمزي) هو (0,22).



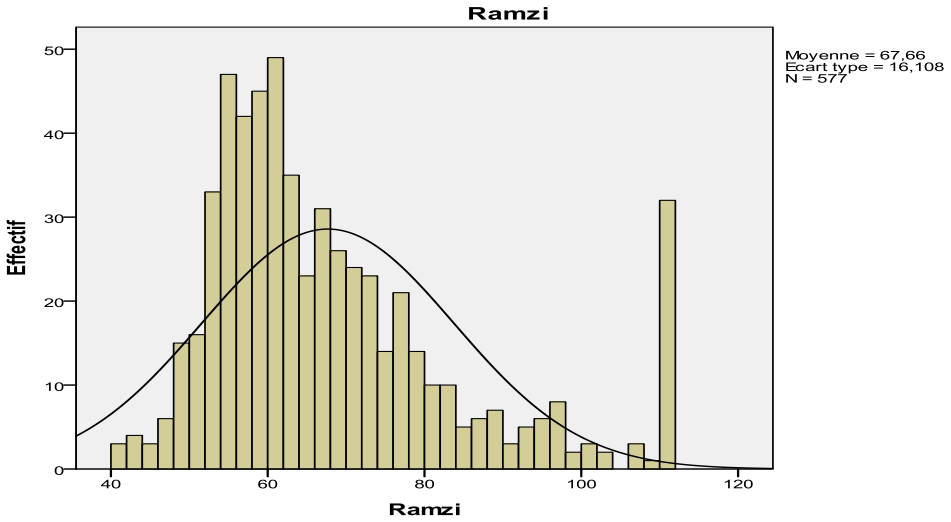
الشكل رقم (13): التمثيل البياني لأنواع السلوكات العدوانية بالنسبة المئوية



الشكل رقم(14): منحنى بياني للسلوك العدواني الجسدي



الشكل رقم (15): منحنى بياني للسلوك العدواني اللفظي



الشكل رقم (16): منحنى بياني للسلوك العدواني الرمزي

3–عرض نتائج الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس.

للتأكد من صحة هذه الفرضية استخدمت الطالبة المتوسطات الحسابية و الإنحراف المعياري و إختبار (ت) Test (T) للعينتين المستقلتين، وذلك لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات فكانت النتائج كما هي موضحة في **الجدول رقم (32)** التالي:

المحاور	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	إختبار (ت)	مستوى الدلالة
السلوك العدواني العام	الذكور	333	205,21	45,29	3,024	0,003
	الإناث	244	193,84	43,68		
السلوك العدواني الجسدي	الذكور	333	67,44	16,47	4,365	0,000
	الإناث	244	61,32	16,85		
السلوك العدواني اللفظي	الذكور	333	68,88	16,05	1,802	0,072
	الإناث	244	66,52	14,74		
السلوك العدواني الرمزي	الذكور	333	68,89	16,19	2,141	0,002
	الإناث	244	65,99	15,86		

الجدول رقم (32): الفروق بين السلوكات العدوانية حسب متغير الجنس

من خلال **الجدول رقم (32)** يتبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في السلوك العدواني لصالح الذكور، إذ أن قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، حيث يلاحظ أن متوسط درجات الذكور على مقياس السلوك العدواني أكبر من متوسط الإناث على مقياس السلوك العدواني.

و من خلال **الجدول رقم** (**32**) يتبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في السلوك العدواني الجسدي لصالح الذكور، حيث كانت قيمة إختبار (ت) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، إذ يلاحظ أن متوسط درجات الذكور على محور السلوك العدواني الجسدي في مقياس السلوك العدواني أكبر من متوسط الإناث .

و من خلال **الجدول رقم** (**32**) يتبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في السلوك العدواني الرمزي لصالح الذكور، حيث كانت قيمة إختبار (ت) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، إذ يلاحظ أن متوسط درجات الذكور على محور السلوك العدواني الرمزي في مقياس السلوك العدواني أكبر من متوسط الإناث .

و من خلال **الجدول رقم** (**32**) يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في السلوك العدواني اللفظي، حيث كانت قيمة إختبار (ت) غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05) .

4–عرض نتائج الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

للتأكد من صحة هذه الفرضية استخدمت الطالبة إختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova فكانت النتائج كما هي موضحة في **الجدول رقم** (**33**) التالي:

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
سلوك عدواني عام	بين المجموعات	15584,93	3	5194,97	2,595	0,05
	داخل المجموعات	1147265,38	573	2002,20		
	المجموع الكلي	1162850,31	576			
سلوك عدواني جسدي	بين المجموعات	876,113	3	292,03	1,024	0,38
	داخل المجموعات	163465,65	573	285,28		
	المجموع الكلي	164341,77	576			
سلوك عدوان للفظي	بين المجموعات	1309,802	3	436,60	1,81	0,14
	داخل المجموعات	137886,946	573	240,640		
	المجموع الكلي	139196,749	576			
سلوك عدواني رمزي	بين المجموعات	4552,598	3	1517,53	6,00	0,000
	داخل المجموعات	144908,175	573	252,89		
	المجموع الكلي	149460,773	576			

الجدول رقم (33): التباين الأحادي بين أنواع السلوكات العدوانية و المستوى التعليمي

يتضح من **الجدول رقم (33)** وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات التعليمية و درجة السلوك العدواني الكلية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، حيث كانت قيمة (ف) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05).

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات التعليمية و السلوك العدواني الرمزي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، حيث كانت قيمة (ف) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01).

يتبين من خلال **الجدول رقم (33)** عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات التعليمية و السلوك العدواني اللفظي والسلوك العدواني الجسدي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، حيث كانت قيمة (ف) غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05).

وللتحقق من طبيعة تلك الفروق تم إستخدام إختبار "LDS" و ذلك وفقا لما هو موضح في **الجدول رقم (34)** التالي:

المحاور	المستوى التعليمي (1متوسط-2متوسط-3متوسط-4متوسط)	فروق المتوسطات	الدلالة
السلوك العدواني العام	السنة الثانية – السنة الرابعة	11,92	0,05
السلوك العدواني اللفظي	السنة الثانية – السنة الرابعة	3,498	0,05
السلوك العدواني الرمزي	السنة الأولى – السنة الثالثة السنة الأولى- السنة الرابعة السنة الثانية – السنة الثالثة السنة الثانية – السنة الرابعة	4,226 6,457 4,023 6,253	0,05

الجدول رقم (34): نتائج إختبار "LDS" لدلالة الفروق بين متوسطات المستويات التعليمية في السلوك العدواني و أنواعه

يبين **الجدول رقم (34)** وجود فروق دالة بين درجة السلوك العدواني الكلية والمستوى التعليمي لصالح مستوى التعليمي الثاني والرابع.

كما يبين **الجدول رقم (34)** وجود فروق دالة في السلوك العدواني الرمزي و المستوى التعليمي لصالح مستوى التعليمي الأول، الثاني، الثالث و الرابع.

ولقد بين **الجدول رقم (34)** وجود فروق دالة في السلوك اللفظي و المستوى التعليمي لصالح المستوى الثاني و الرابع لم يظهره **الجدول رقم (33)**.

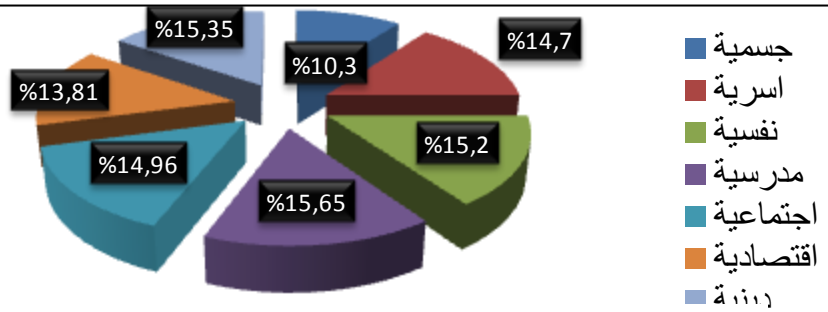
كما لم يظهر **الجدول رقم (34)** فروق في السلوك العدواني الجسدي و المستوى التعليمي مما يدل على أنه لا توجد فروق في السلوك العدواني الجسدي تعزى للمستوي التعليمي عند مستوى الدلالة (0,05) و ذلك مالم يظهر في **الجدول رقم (33)**.

5–عرض نتائج الفرضية الخامسة: نفرض أن أهم الحاجات الإرشادية للتلاميذ ذوي السلوك العدواني في مرحلة التعليم المتوسط هي الحاجات الدراسية.

للتأكد من صحة هذه الفرضية استخدمت الطالبة المتوسطات الحسابية و الإنحراف المعياري و النسبة المئوية كما هو موضح في **الجدول رقم (35)**:

المحاور	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	النسبة المئوية	ترتيب الحاجات من أشدها حاجة إلى أقلها
الحاجات الجسمية	28,96	8,77	%10,30	7
الحاجات الأسرية	37,95	8,07	%14,70	5
الحاجات النفسية	39,74	6,79	%15,20	3
الحاجات الدراسية	41,30	6,18	%15,65	1
الحاجات الإجتماعية	39,59	6,63	%14,96	4
الحاجات الإقتصادية	36,09	8,49	%13,81	6
الحاجات الدينية	40,61	7,94	%15,35	2
الحاجات الإرشادية العامة	264,23	41,60	%100	

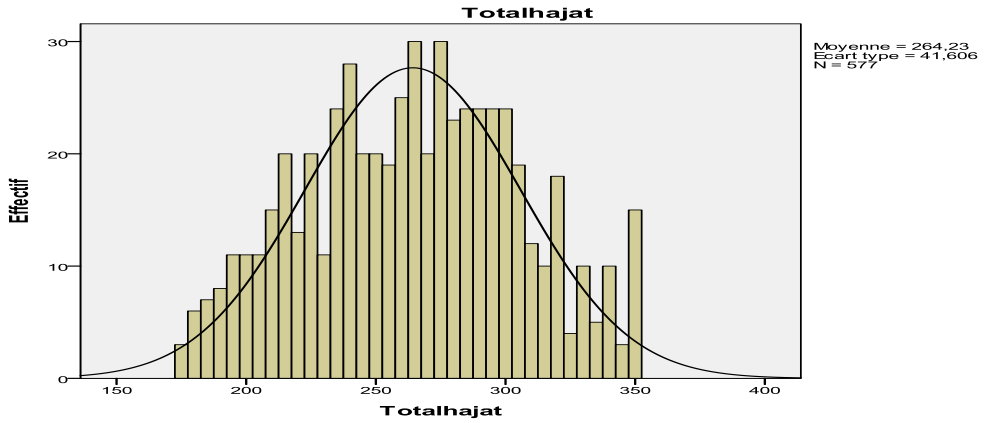
الجدول رقم (35): المتوسطات الحسابية و الإنحراف المعياري و النسب المئوية للحاجات الإرشادية



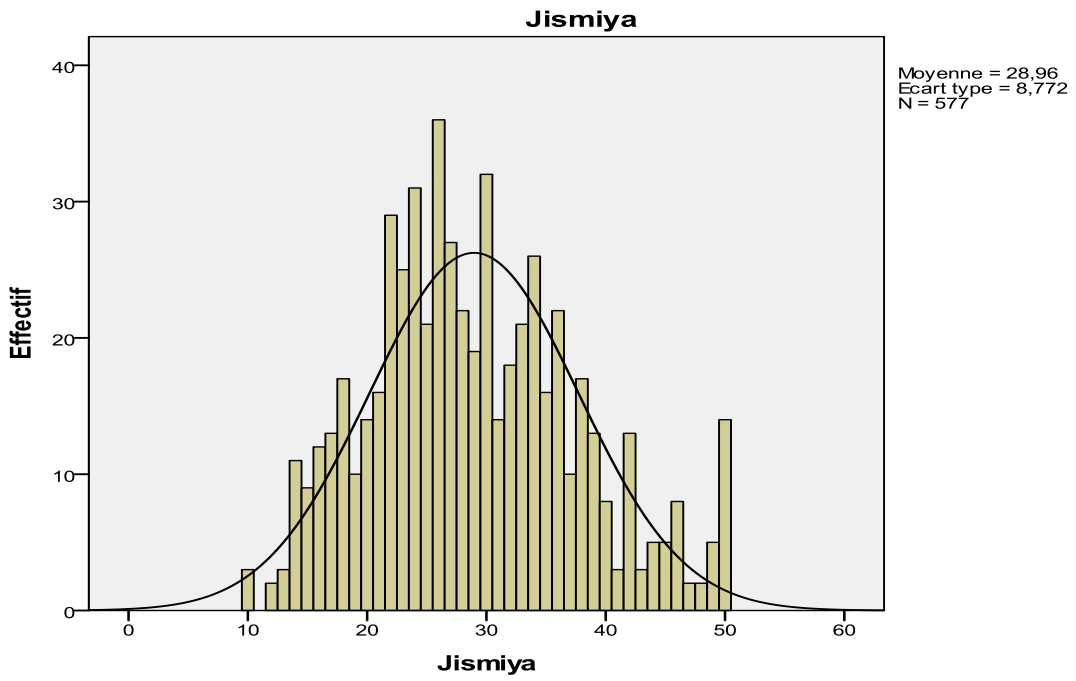
الشكل رقم (17): التمثيل البياني للحاجات الإرشادية بالنسبة المئوية

من خلال **الجدول رقم (35)** يتبين أن الحاجات الدراسية و الدينية و النفسية كانت من أهم الحاجات عند تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، حيث كانت النسب المئوية لها متقاربة، لكن كانت الصدارة للحاجات الدراسية، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي فيها (41,30) و هو أكبر متوسط حسابي بين باقي المتوسطات الحسابية لباقي الحاجات، و تبلغ النسبة المئوية للحاجات الدراسية (15,65%)

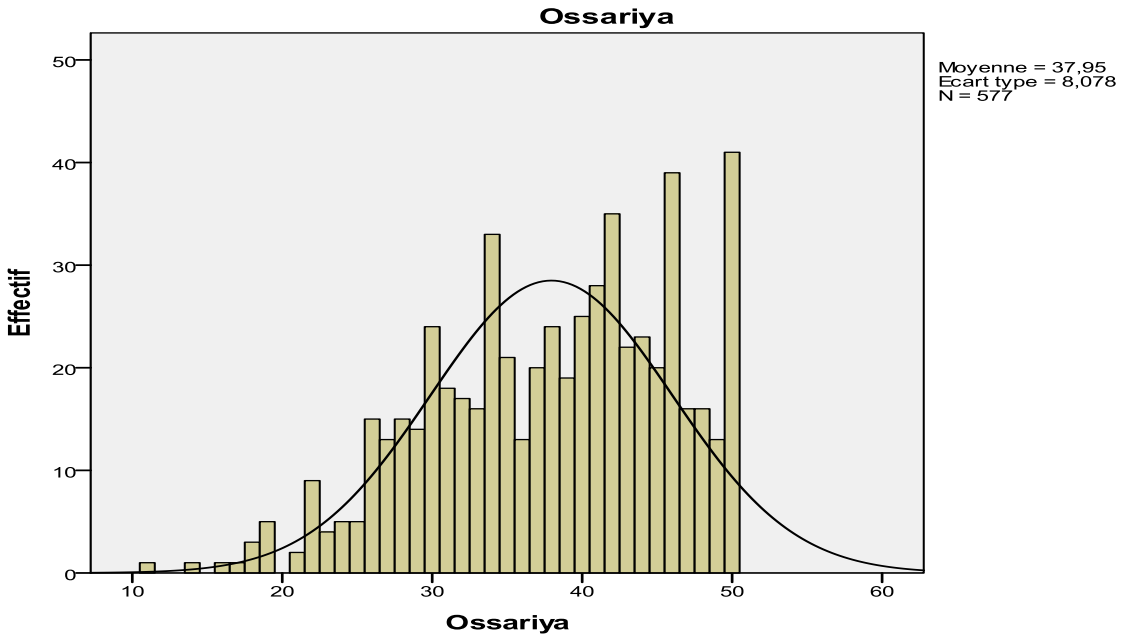
كما يوضح **الجدول رقم (35)** و **الشكل رقم (17)** ترتيب الحاجات عند تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، حيث أتت بالترتيب التالي:الحاجات الدراسية (15,65%)، الحاجات الدينية (15,35%)، الحاجات النفسية (15,20%)، الحاجات الإجتماعية (14,96%)، الحاجات الأسرية (14,70%)، الحاجات الإقتصادية (13,81%) و الحاجات الجسمية (10,30%).



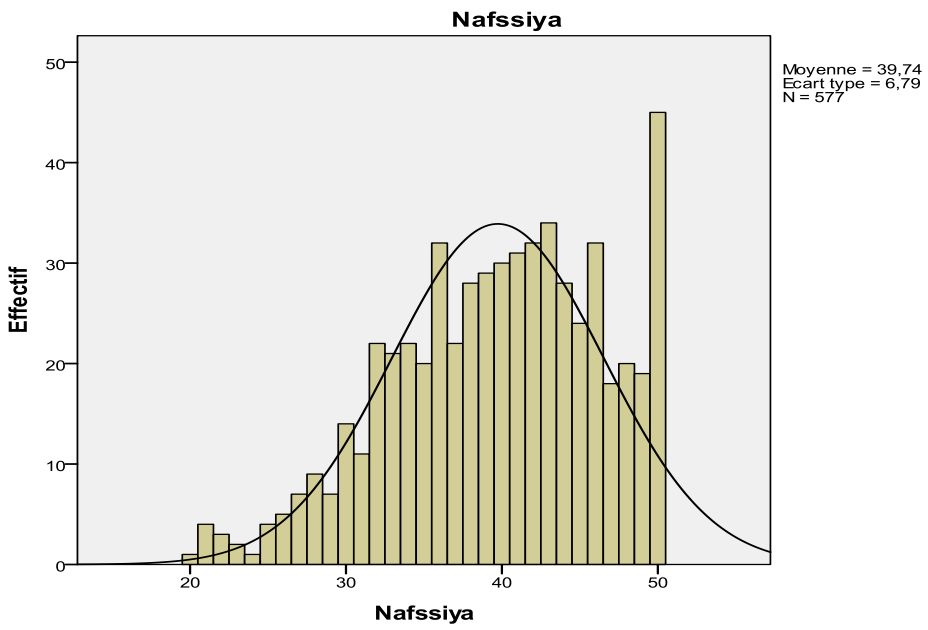
الشكل رقم (18): <u>المنحنى البياني للحاجات الإرشادية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط</u>



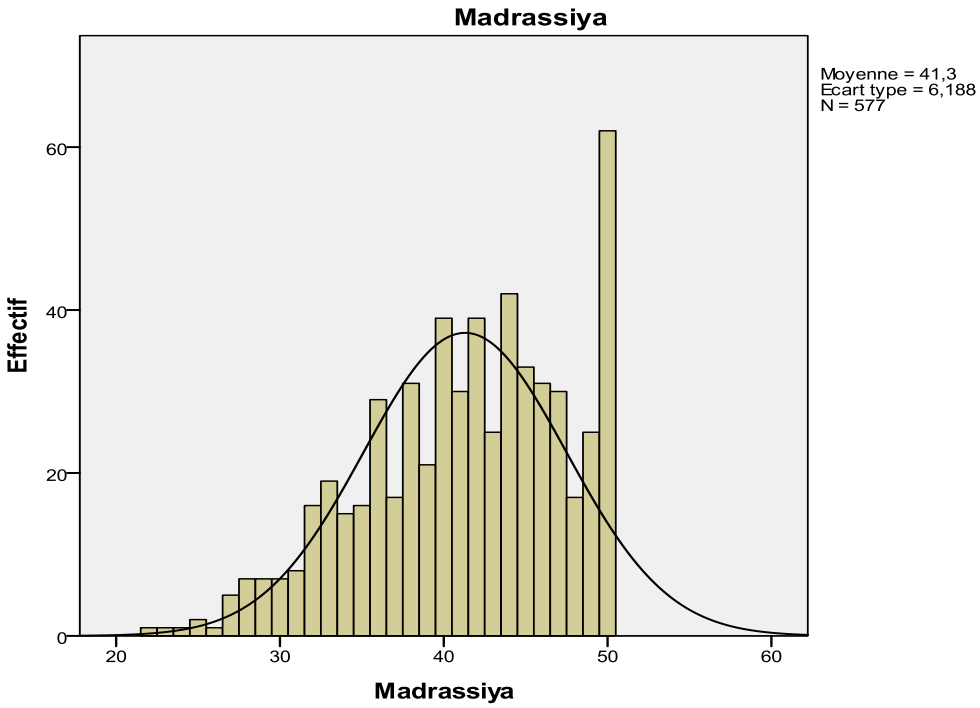
الشكل رقم(19): المنحنى البياني للحاجات الجسمية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط



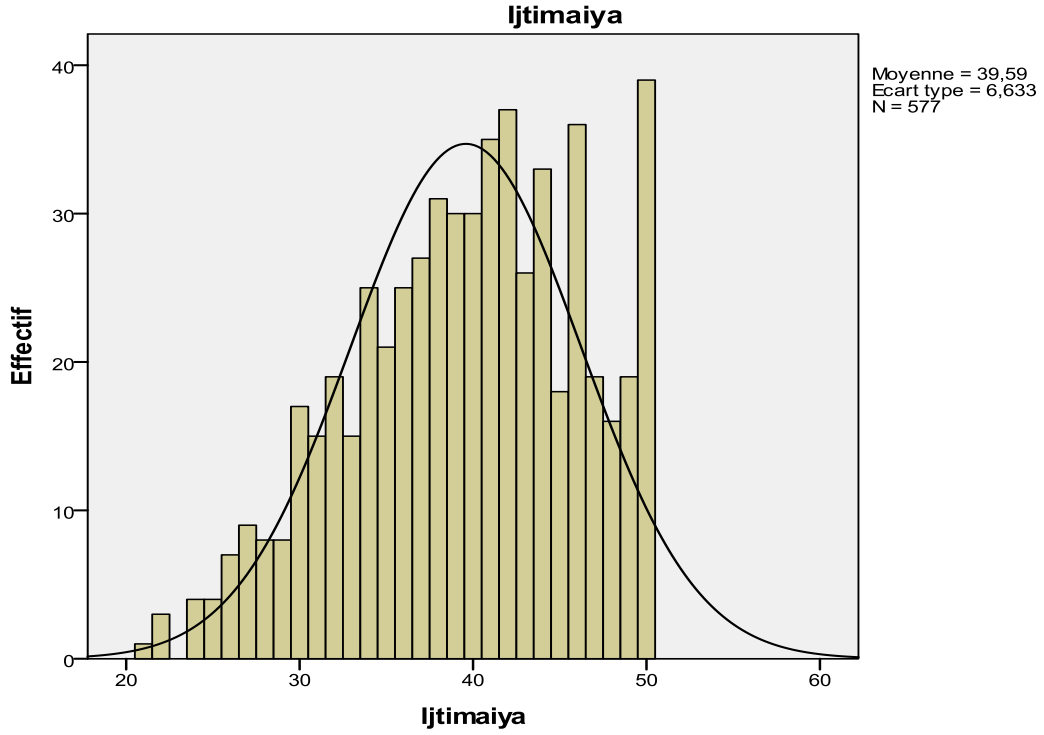
الشكل رقم (20): المنحنى البياني للحاجات الأسرية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط



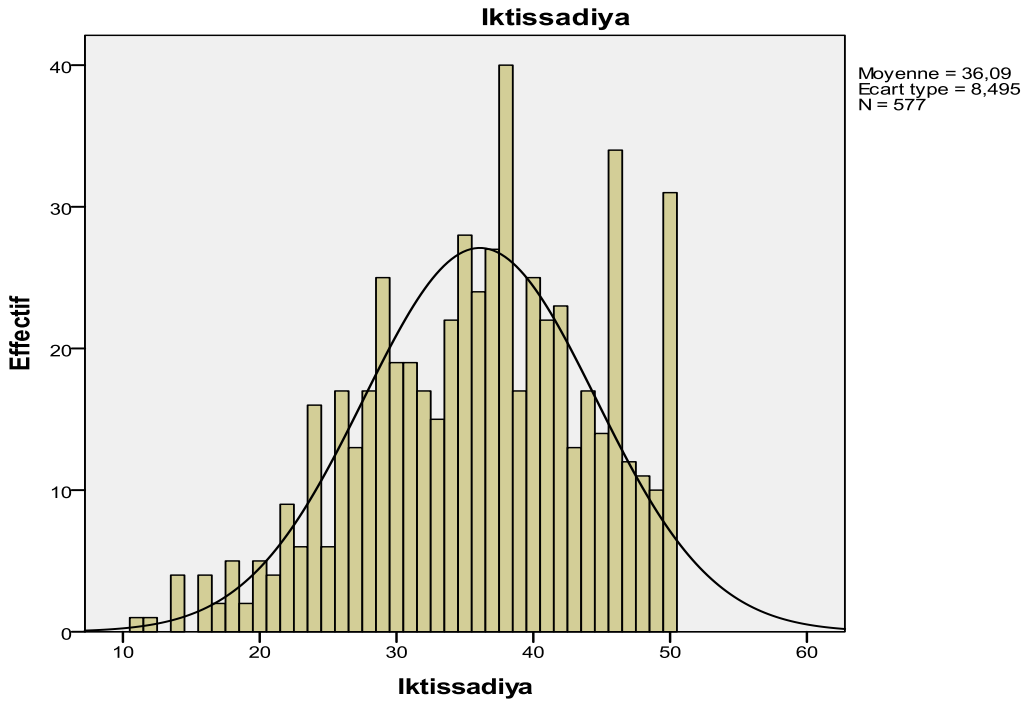
الشكل رقم (21): المنحنى البياني للحاجات النفسية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط



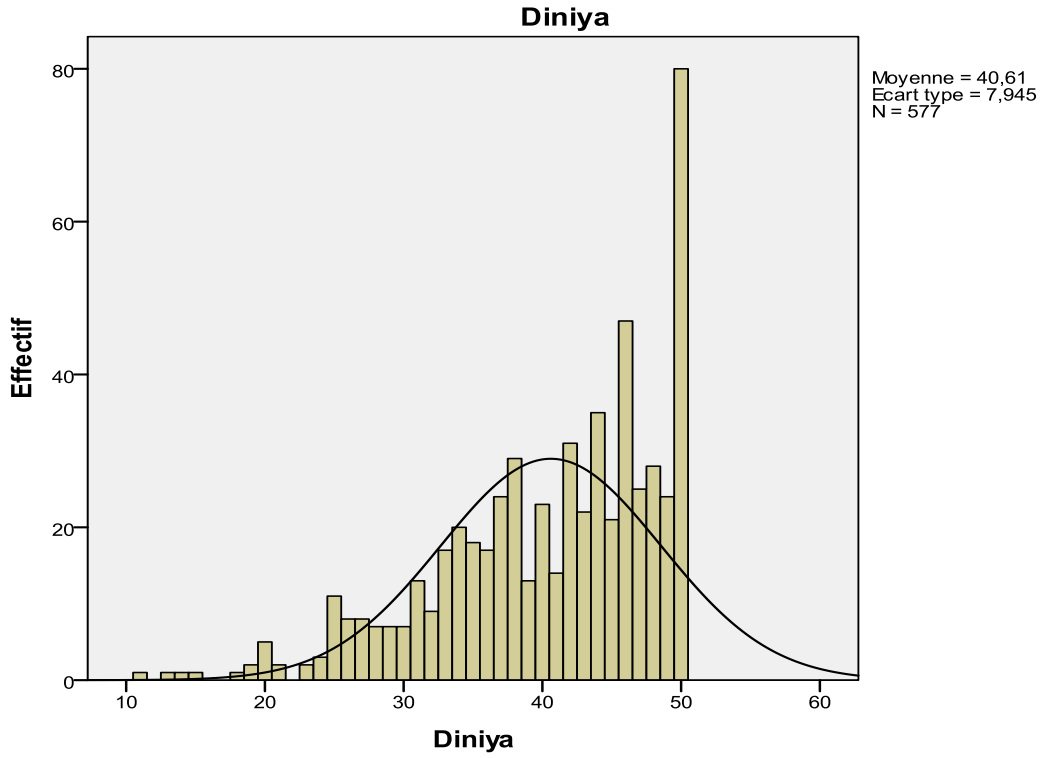
الشكل رقم (22): المنحنى البياني للحاجات الدراسية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط



الشكل رقم (23): المنحنى البياني للحاجات الإجتماعية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط



الشكل رقم (24): المنحنى البياني للحاجات الإقتصادية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط



الشكل رقم (25): <u>المنحنى البياني للحاجات الدينية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط</u>

6–عرض نتائج الفرضية السادسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية للتلاميذ ذوي السلوك العدواني تعزى لمتغير الجنس.

للتأكد من صحة هذه الفرضية قامت الطالبة بحساب المتوسطات الحسابية و الإنحراف المعياري و إختبار (ت) Test (T) للعينتين المستقلتين، و ذلك لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات فكانت النتائج كما هي موضحة في **الجدول رقم (36)**:

المحاور	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار (ت)	مستوى الدلالة
الحاجات الإرشادية	الذكور	333	267,52	41,83	2,23	0,02
	الإناث	244	259,75	40,96		
الحاجات الجسمية	الذكور	333	30,36	8,77	4,60	0,00
	الإناث	244	27,04	8,41		
الحاجات الأسرية	الذكور	333	38,25	8,01	1,03	0,30
	الإناث	244	37,54	8,16		
الحاجات النفسية	الذكور	333	39,57	6,76	-0,67	0,49
	الإناث	244	39,96	6,83		
الحاجات الدراسية	الذكور	333	41,80	6,02	2,26	0,02
	الإناث	244	40,61	6,35		
الحاجات الإجتماعية	الذكور	333	39,90	6,72	1,34	0,18
	الإناث	244	39,16	6,49		
الحاجات الإقتصادية	الذكور	333	36,63	8,20	1,76	0,07
	الإناث	244	35,36	8,84		
الحاجات الدينية	الذكور	333	41,00	7,94	1,37	0,16
	الإناث	244	40,08	7,92		

الجدول رقم (36):يوضح الفروق بين الحاجات الإرشادية حسب متغير الجنس

من خلال **الجدول رقم (36)** يتبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في درجة الحاجات الإرشادية الكلية لصالح الذكور، إذ أن قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05)، حيث يلاحظ أن متوسط درجات الذكور على مقياس الحاجات الإرشادية أكبر من متوسط الإناث على مقياس الحاجات الإرشادية.

و من خلال **الجدول رقم (36)** يتبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في الحاجات الجسمية لصالح الذكور، حيث كانت قيمة إختبار(ت) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، إذ يلاحظ أن متوسط درجات الذكور على محور الحاجات الجسمية في مقياس الحاجات الإرشادية أكبر من متوسط الإناث.

و من خلال **الجدول رقم (36)** يتبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في الحاجات الدراسية لصالح الذكور، حيث كانت قيمة إختبار (ت) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05)، إذ يلاحظ أن متوسط درجات الذكور على محور الحاجات الدراسية في مقياس الحاجات الإرشادية أكبر من متوسط الإناث .

ومن خلال **الجدول رقم (36)** يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في كل من الحاجات الأسرية، النفسية، الإجتماعية، الإقتصادية و الدينية حيث كانت قيمة إختبار (ت) غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05).

7–عرض نتائج الفرضية السابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية للتلاميذ ذوي السلوك العدواني تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

للتأكد من صحة هذه الفرضية استخدمت الطالبة إختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova فكانت النتائج كما هي موضحة في **الجدول رقم (37)**:

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الحاجات الإرشادية	بين المجموعات	13092,52	3	4364,17	2,54	0,05
	داخل المجموعات	984012,35	573	1717,29		
	المجموع الكلي	997104,88	576			
الحاجات الجسمية	بين المجموعات	616,93	3	205,64	2,69	0,04
	داخل المجموعات	43704,06	573	76,27		
	المجموع الكلي	44321,002	576			
الحاجات الأسرية	بين المجموعات	418,03	3	139,34	2,14	0,09
	داخل المجموعات	37166,40	573	64,86		
	المجموع الكلي	37584,44	576			
الحاجات النفسية	بين المجموعات	180,70	3	60,23	1,30	0,27
	داخل المجموعات	26372,77	573	46,02		
	المجموع الكلي	26553,48	576			
الحاجات الدراسية	بين المجموعات	688,42	3	229,47	6,15	0,00
	داخل المجموعات	21366,31	573	37,28		
	المجموع الكلي	22054,72	576			

الحاجات الإجتماعية	بين المجموعات	565,77	3	188,59	4,36	0,005
	داخل المجموعات	24778,22	573	43,24		
	المجموع الكلي	25344,003	576			
الحاجات الإقتصادية	بين المجموعات	93،28	3	31,09	0,43	0,73
	داخل المجموعات	41473،65	573	72,38		
	المجموع الكلي	41566,94	576			
الحاجات الدينية	بين المجموعات	275,93	3	91,97	1,46	0,22
	داخل المجموعات	36087,32	573	62,98		
	المجموع الكلي	36363,26	576			

الجدول رقم (37): يوضح التباين الأحادي بين الحاجات الإرشادية و المستوى التعليمي

يتضح من **الجدول رقم (37)** وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات التعليمية و درجة الحاجات الإرشادية الكلية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط حيث كانت قيمة (ف) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05).

ومن خلال **الجدول رقم (37)** يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات التعليمية و الحاجات الجسمية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط حيث كانت قيمة (ف) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05).

ومن خلال **الجدول رقم (37)** يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات التعليمية و الحاجات الدراسية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط حيث كانت قيمة (ف) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01).

ومن خلال **الجدول رقم (37)** يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات التعليمية و الحاجات الإجتماعية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط حيث كانت قيمة (ف) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01).

و يتبين من خلال **الجدول رقم (37)** عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات التعليمية و كل من الحاجات الأسرية، النفسية، الإقتصادية و الدينية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، حيث كانت قيمة (ف) غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05).

و للتحقق من طبيعة تلك الفروق التي وجدت في **الجدول رقم (37)** تم إستخدام إختبار "LDS" و **الجدول رقم (38)** يوضح نتائج هذا الإختبار كما يلي:

المحاور	المستوى التعليمي (1 متوسط–2 متوسط–3 متوسط–4 متوسط)	فروق المتوسطات	الدلالة
الحاجات الإرشادية	السنة الثانية – السنة الثالثة	13,357	0,05
الحاجات الجسمية	السنة الثانية – السنة الرابعة	2,496	0,05
الحاجات الأسرية	السنة الثانية – السنة الثالثة	2,364	0,05
الحاجات الدراسية	السنة الأولى – السنة الثالثة السنة الثانية – السنة الثالثة السنة الثالثة – السنة الرابعة	2,816 2,789 1,705	0,05
الحاجات الإجتماعية	السنة الثانية – السنة الثالثة السنة الثالثة – السنة الرابعة	2,510 2,207	0,05
الحاجات الدينية	السنة الثانية – السنة الثالثة	1,921	0,05

الجدول رقم (38): يوضح نتائج إختبار "LDS" لدلالة الفروق بين متوسطات المستويات التعليمية في الحاجات الإرشادية

يبين **الجدول رقم (38)** دلالة الفروق في درجة الحاجات الإرشادية الكلية و المستويات التعليمية لصالح المستوى التعليمي الثاني والثالث.كما يبين **الجدول رقم (38)** دلالة الفروق في الحاجات الجسمية و المستويات التعليمية لصالح المستوى التعليمي الثاني و الرابع.

كما يبين **الجدول رقم (38)** دلالة الفروق في الحاجات الدراسية والمستويات التعليمية لصالح المستوى التعليمي الأول، الثاني، الثالث و الرابع. و يبين **الجدول رقم (38)** دلالة الفروق في الحاجات الإجتماعية و المستويات التعليمية لصالح المستوى التعليمي الثاني، الثالث و الرابع.

ولقد بين **الجدول رقم (38)** وجود فروق في الحاجات الأسرية و المستويات التعليمية لصالح المستوى الثاني و الثالث لم يظهره **الجدول رقم (37)**. و وجود فروق في الحاجات الدينية و المستويات التعليمية لصالح المستوى الثاني و الثالث لم يظهره **الجدول رقم (37)**.

كما لم يظهر **الجدول رقم (38)** وجود فروق في الحاجات النفسية و الحاجات الإقتصادية و المستويات التعليمية، مما يدل على أنه لا توجد فروق في الحاجات النفسية و الإقتصادية تعزى للمستوي التعليمي عند مستوى الدلالة (0,05)، و ذلك مالم يظهر في **الجدول رقم (37)**.

8–عرض نتائج الفرضية الثامنة: توجد علاقة إرتباطية بين مستويات السلوك العدواني و مستويات الحاجات الارشادية.

للتأكد من صحة هذه الفرضية قامت الطالبة بحساب معامل الإرتباط بيرسون بين مستويات السلوك العدواني و مستويات الحاجات الإرشادية و **الجدول رقم (39)**:

المحاور	السلوك العدواني العام	السلوك العدواني الجسدي	السلوك العدواني اللفظي	السلوك العدواني الرمزي
الحاجات الإرشادية	0,279 **	**0,279	0,275 **	0,221 **
الحاجات الجسمية	0,344 **	0,377 **	0,304 **	0,270 **
الحاجات الأسرية	0,195 **	0,194 **	0,205 **	0,142 **
الحاجات النفسية	0,209 **	0,193 **	0,209 **	0,177 **
الحاجات الدراسية	0,194 **	0,177 **	0,195 **	0,169 **
الحاجات الإجتماعية	0,228 **	0,224 **	0,241 **	0,168 **
الحاجات الإقتصادية	0,203 **	0,198 **	0,195 **	0,171 **
الحاجات الدينية	0,148 **	0,147 **	0,155 **	0,110 **

**** دال عند مستوى الدلالة (0,01)**

الجدول رقم (39): يوضح نتائج حساب معامل إرتباط بيرسون بين مستويات السلوك العدواني و بين مستويات الحاجات الإرشادية

من خلال نتائج **الجدول رقم (39)** يتبين أن هناك علاقة إرتباطية بين كل من مستويات السلوك العدواني و مستويات الحاجات الإرشادية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01).

ثانيا– مناقشــة و تفسيــر النتائـــج:

بناء على النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية و إعتمادا على الإطار النظري و الدراسات السابقة في هذا الموضوع ستحاول الطالبة تفسير الفرضيات الثمانية كلا على حدا و تتبع ذلك مناقشة عامة.

1–مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى: ينتشر السلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بنسب مرتفعة.

إنّ البيانات المتحصل عليها من تحليل النتائج الخاصة بالفرضية الأولى، بإستخدام النسبة المئوية (%) للدلالة على مدى إنتشار السلوك العدواني في مرحلة التعليم المتوسط، كانت في **الجدول رقم (30)** كما يلي: بلغت النسبة المئوية للسلوك العدواني في عينة الدراسة المقدرة بـ:(1120) تلميذ (51,51 %)، حيث كان عدد التلاميذ الذين إمتازوا بالسلوك العدواني وفق مقياس السلوك العدواني المعدّ في هذه الدراسة (577) تلميذ، و كانت نسبة درجة السلوك العدواني في هذه الفئة من ذوي السلوك العدواني (577 تلميذ) تساوي (68,56%)، مما يؤكد تحقق الفرضية الأولى، فنسبة السلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط كبيرة (51,51 %) مقارنة مع نتائج دراسة "**الشيخ جليل**" (2006) التي أجريت على تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي حيث بلغت نسبة شيوع السلوك العدواني فيها (13%)، و دراسة "**بنتلي" و آخرون** (1995) التي أجريت على تلاميذ مرحلة التعليم الإبتدائي، فكانت نسبة إنتشار السلوك العدواني فيها (21 ,3%)، و يعود ذلك ربما لإختلاف المرحلة التعليمية، حيث اعتمدت هذه الدراسة على مرحلة التعليم المتوسط.

في حين تأتي دراسة "**الزيات**" (2011) مؤكدة لنتائج الدراسة الحالية حيث كانت نتائجها أن السلوك العدواني تجاه الأشخاص و تجاه الممتلكات كان لصالح المرحلة الإعدادية بدل المرحلة الإبتدائية و

الثانوية، أما الدراسة التي قامت بها **وزارة التربية بالتنسيق مع جهات الدرك الوطني و شرطة الأحداث والجمعيات المهتمة بالشؤون التربوية** (2009) و التي تعتبر دراسة جزائرية، فقد توصلت إلى أن السلوك العدواني أكثر إرتفاعا في مرحلة التعليم المتوسط منه من مرحلتي التعليم الإبتدائي و الثانوي، و هذا ما يؤيد إرتفاع نسبة السلوك العدواني في هذه الدراسة.

يعود ذلك حسب الطالبة إلى عدة عوامل قد سمعتها من التلاميذ ذوي السلوك العدواني أثناء قيامها بالمقابلات معهم هي : نقص الدافعية للتعليم، عدم إهتمام الأساتذة بالتلميذ، إستعمال معه أسلوب الإهانة الذي يجعله يسلك سلوكات عدوانية، عدم إهتمام الأولياء بأبنائهم، حاجتهم لأخصائي نفساني في المدرسة يلجؤون إليه خاصة، و أنهم لا يجدون من يستمع إليهم سواء في البيت أو في المدرسة، و عدم حبهم للمدرسة ككل من حيث مكان تواجدها و طريقة بنائها و عدم توفرها على المساحات الخضراء و إنعدام الناحية الجمالية فيها، الأقسام، و الإساءة التي يتعرض لها من قبل زملائه من شتم و سخرية.

وهذا ما أكده القائمون على دراسة قامت بها **وزارة التربية بالتنسيق مع منظمة اليونيسيف (2003)**، حيث شملت خمس ولايات من الوطن، و أخذت عينة من المدارس التي شهدت أحداث عنف داخلها، فخلصت إلى أن السبب الرئيسي للعنف لدى التلاميذ خاصة في مرحلة التعليم المتوسط و الثانوي هو السخرية و التمييز و الإستهزاء من بعضهم البعض، أما المدرسون فقد أرجعوا إنتشار العنف في الأوساط المدرسية إلى الإكتظاظ الذي تشهده الأقسام و المشاكل الإجتماعية و الأسرية، التي يتخبط فيها كل من التلميذ و الأستاذ، مما يؤدي إلى الدخول إلى الأقسام بوضعية نفسية مندفعة للعنف قصد إخراج المكبوتات و الضغوطات التي يتعرض لها كل منهما في حياته خارج المؤسسة التربوية.(لحياني، 2009)

2-مناقشة نتائج الفرضية الثانية: نفرض أن أهم السلوكات العدوانية بين تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط هي السلوك العدواني اللفظي.

من خلال **الجدول رقم (31)** وجدت الطالبة أن السلوك العدواني اللفظي و السلوك العدواني الرمزي أكثر إنتشارا مقارنة بالسلوك العدواني الجسدي و هذا يتوافق نسبيا مع الفرضية الثانية، حيث كان المتوسط الحسابي للسلوك العدواني اللفظي (67,88) و بلغت نسبته المئوية (33,82%)، و المتوسط الحسابي للسلوك العدواني الرمزي (67,66) و بلغت نسبته المئوية (33,72%) و هي نسب متقاربة. و تُرجِعُ الطالبة ذلك إلى إختلاف درجة انتشار السلوكات العدوانية الثلاثة في المتوسطات التي ينتمي إليها هؤلاء التلاميذ و طبيعة البيئة (الحي) الذي تنتمي إليها، و حسب إختلاف المستوى التعليمي حيث أن تلميذ مستوى أولى متوسط يسلك سلوكات عدوانية تختلف عن تلميذ مستوى الرابعة متوسط.

ولقد أظهرت نتائج دراسة "**عواد**" (1996) بأنّ العنف اللفظي و الجسدي أكثر إنتشارا و هذا يقارب نوعا ما، ما توصلت إليه الطالبة في هذه الدراسة، حيث كان السلوك العدواني اللفظي أيضا أكثر السلوكات العدوانية بروزا بجانب السلوك العدواني الرمزي. لكن تفسر الطالبة ظهور السلوك العدواني الجسدي في دراسة "**عواد**" لطبيعة مجتمع العينة، حيث تمثلت في الطلاب الذين يعيشون في مخيمات، فبيئة العينة هنا تختلف تماما عن بيئة عينة هذه الدراسة مما يفسر ظهور السلوك العدواني الجسدي أكثر في دراسة "**عواد**".

في حين جاءت نتائج دراسة "**بنتلي" و آخرون "Bently & et.al**" (**1995**) تؤكد نتائج هذه الدراسة، حيث كان العدوان اللفظي فيها من أكثر أشكال السلوك العدواني إنتشارا.

ولتفسير نتائج هذه الفرضية أكثر يوضح الجدول (أنظر الملحق رقم (03)) أنّ هناك متوسطات غلب عليها السلوك العدواني اللفظي أكثر كمتوسطة "**حملة (02)**"، متوسطة " **1272 مسكن**" و متوسطة

"**الطاهر مسعودان**"، حيث كان المتوسط الحسابي لها كما يلي: (65,80 – 66,08 –70,06) على التوالي، و النسبة المئوية فيها كما يلي: (34,70% – 34,66% – 33,67%) على التوالي، في حين وجدت كل من متوسطة "**ساعد مرازقة**" و متوسطة "**بن شادي**" متقاربتان في نسب إنتشار السلوك العدواني اللفظي و السلوك العدواني الرمزي، أما في متوسطتيْ "**النصر**" و "**المطار**" نجد أنّ السلوك الرمزي الأكثر إنتشارا عن السلوك العدواني اللفظي و الجسدي، حيث كان المتوسط الحسابي في هاتين المتوسطتين على التوالي كما يلي: (65,24– 67,13) أما النسبة المئوية للسلوك الرمزي في هاتين المتوسطتين فكانت كما يلي على التوالي: (35,39%– 34,05%).

فمن خلال هذه النتائج ترى الطالبة أنّ سبب هذا الإختلاف في إنتشار السلوكات العدوانية اللفظية و الجسدية و الرمزية يعود إلى طبيعة الحي و البيئة التي تنتمي إليها المتوسطة في مدينة "**باتنة**"، و طبيعة الأسر و فكرها و تدينها و عاداتها في هذه الأحياء، و إلى طبيعة شخصيات الأساتذة الذين يدرسون فيها، و العمال الإداريين الذين يعملون فيها.

أما من حيث المستوى التعليمي فإن المستويات التي كان السلوك العدواني اللفظي فيها أكثر إنتشارا (أنظر الملحق رقم (03)) هي: مستوى أولى متوسط و الثانية متوسط، حيث كان المتوسط الحسابي فيهما كما يلي: (66,77، 65,99) على التوالي، أما النسبة المئوية فيها كما يلي:(33,44%، 34،04%)، أما مستوى الثالثة متوسط فكان السلوك العدواني اللفظي و الرمزي متقاربين، حيث كان المتوسط الحسابي فيهما كما يلي: (68,85، 68,82) على التوالي، أما النسبة المئوية فكانت كما يلي:(33,74%، 33,73%) على التوالي، أما مستوى الرابعة متوسط فكان السلوك العدواني الرمزي الأكثر إنتشارا حيث كان المتوسط الحسابي (71,05) و النسبة المئوية (34,53%).

يعود ذلك حسب الطالبة إلى أن تلاميذ مستوى الأولى و الثانية متوسط لا يزالون في مرحلة المراهقة المبكرة، أي أنهم أقرب للطفولة أكثر فيأتون إلى مرحلة التعليم المتوسط و هم يعتقدون أنهم كبروا، فيظهرون نوعا من السلوك العدواني الجسدي و اللفظي، أكثر من السلوك العدواني الرمزي لإثبات أنفسهم في وسط جديد عليهم، و إظهار رجولتهم في نظرهم أكثر بهذه السلوكات، و ذلك لعدم نضجهم بعد و تصرفهم بطريقة طفولية عدائية. و في مستوى الثالثة متوسط يبدأ النضج لديهم فينقص السلوك العدواني اللفظي خاصة تجاه الأساتذة لمدى وعيهم أن هناك إجراءات تقام ضدهم كالتقارير التي يكتبها الأساتذة ضدهم التي تسبب لهم مشاكل مع أولياءهم، فيحدث لديهم كبت لإنفعالاتهم خوفاً من الإجراءات التي تتخذ ضدهم جراء سلوكاتهم العدوانية اللفظية و الجسدية، فيحدث عزوف نحو السلوك العدواني الرمزي الذي ينفّس عن مكبوتاتهم بأقل الأضرار. فالأستاذ أو المساعد التربوي لا يمكن أن يتخذ ضده أيّ إجراء لعدم تلفظه بأي ألفاظ سيئة أو القيام بإعتداءات جسدية سواء ضد زملائه أو أساتذته أو أحد العاملين في المدرسة، و لكن في نفس الوقت إستطاع أن يسيء للآخرين بحيث لا ينجرُّ عن ذلك أي تبعات تضره هو أو تُبَلَّغ أسرته فتعاقبه، لذلك إنّ تلاميذ مستوى الرابعة متوسط، يميلون للسلوك العدواني الرمزي أكثر لزيادة نضجهم بالعقوبات التي تنجر عن السلوكين العدوانيين اللفظي و الجسدي، و اللجوء إلى الإستفزاز و الإحتقار.

3- مناقشة نائج الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس.

من خلال **الجدول رقم (32)** وجدت الطالبة: أنّ هناك فروق دالة إحصائيا في السلوك العدواني الكلي عند مستوى الدلالة (0,01) لصالح الذكور مما يؤكد تحقق الفرضية الثالثة، و هذا ما تؤكده معظم الدراسات السابقة التي جاءت في هذه الدراسة (كدراسة **"موسى" (1993)**، دراسة **"عواد" (1996)**،

دراسة "**الشيخ جليل**" (**2006**)، دراسة "**الزيات**" (**2011**)، دراسة "**آن كامبل**" **وآخرون** " **Aan Kambel**" (**1985**)). وتُرجِع الطالبة ذلك إلى أن الذكور بطبيعتهم الفيسيولوجية أكثر نزعة للعدوانية من الإناث وهذا ما أثبتته كل النظريات والدرسات العلمية .

لكن من حيث وجود فروق بين أنواع السلوكات العدوانية (الجسدي، اللفظي، الرمزي) تعزى لمتغير الجنس، فقد بيّنت نتائج هذه الدراسة في **الجدول رقم** (**32**) أنّ هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) لصالح الذكور بالنسبة للسلوكين العدوانيين الجسدي و الرمزي لصالح الذكور.

وهذا ماجاء في دراسة "**أبو عيد**" (**2003**) بالنسبة للسلوك العدواني الرمزي، حيث كانت هناك فروق واضحة فى مجال العدوان السلبى (الرمزي) لصالح الذكور، أما بالنسبة للسلوك العدواني الجسدي فجاءت نتائج كل من دراسة "**موسى**" (**1993**) و دراسة "**عواد**" (**1996**) ودراسة " **الغرباوي**" (**2006**) تؤيد نتائج الدراسية الحالية في أن الذكور أكثرهم ممارسة للسلوك العدواني الجسدي من الإناث. في حين لم يكن هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05) بين الذكور والإناث بالنسبة للسلوك العدواني اللفظي، مما يدل على أن السلوك العدواني اللفظي منتشر بين الذكور و الإناث بنفس الدرجة. و تُرجِع الطالبة ذلك إلى أن السلوك العدواني الجسدي أكثر انتشارا عند الذكور منه عند الإناث للبنية الجسدية التي يمتلكها الذكور و فسيولوجية الذكر عموما ونزعته إلى العدوان الجسدي كلما تعرض إلى الإهانة و السخرية و الإستهزاء أو التمييز أو التقليل من شأنه أمام زملائه لرد الإعتبار شواء كان ذلك من طرف زملائه أو أساتذته أو الإداريين في المتوسطة.

أما السلوك العدواني الرمزي فيميل إليه الذكور حسب رأي الطالبة عندما ينتابهم الخوف من العقاب الذي يُتّخذ ضدهم من طرف الأستاذ أو إدارة المتوسطة أو الأسرة، فلا يجد متنفِّس لمشاعره العدائية المكبوتة

إلا عن طريق الإستهزاء و الإحتقار و اللامباة و عدم إطاعة أوامر الأستاذ أو إدارة المدرسة، كعدوان رمزي يشبع رغبته في الإنتقام ممن سبب له الأذى في نظره، وفي نفس الوقت يحميه منْ أنْ يتعرّض للعقاب.

في حين تلجأ الفتاة إلى السلوك العدواني اللفظي أو الرمزي أكثر منه من السلوك العدواني الجسدي لعزوفها عن تعريض نفسها للأذى الجسدي وإن سلكت سلوكات عدوانية جسدية تكون موجهة نحو الذّات أكثر منها نحو الآخرين، ويعود كل هذا حسب رأي الطالبة إلى طبيعة المجتمع الجزائري الذي تنتمي إليه الفتاة و التربية التي تلقتها في الأسرة، إذ أنّه يجب أن تكون راضخة لقوة الرجل (الأب، الأخ و بالتالي الأستاذ، الزوج ...) وتكون تحت سلطته خوفا منه وليس إحتراما له، و أيضا لبنيتها الجسدية الضعيفة التي تجعلها في موقف الضعيف، وهذا ما سمعته الطالبة من التلميذات أثناء إجرائها للمقابلات مع التلاميذ و أنهن قليلات الهجوم على زملائهن جسديا، سواء كانوا ذكورا أو إناثا واللجوء إلى جرح أنفسهن بأي أداة حادة كردّ فعل على مايحدث ضدهنّ، أو اللجوء إلى التكسير والتحطيم للتّنفيس عن غضبهن.

أما السلوك العدواني اللفظي فترجع الطالبة إلى عدم وجود فروق فيه بين الذكور والإناث إلى إنتشاره بشكل عام في البيئة الجزائرية، في الأسرة والشارع والمدرسة والملاعب ويعود السبب الأول والأخير حسب رأي الطالبة إلى تخلّي الأسرة على دورها في غرس الأخلاق الحسنة في أبنائها، بل وتشجع هذه الألفاظ فيهم وهذا ما سمعته من التلاميذ أثناء قيامها بالمقابلات معهم، إذ وجدت أن معظم التلاميذ يتداولون هذه الألفاظ حتى داخل البيت والآباء يستحسنونها إما بسكوتهم عنها أو الإبتسام لها مما يعزز هذا السلوك العدواني اللفظي في الأبناء على أنه سلوك مقبول، وإن تواجد بعض التلاميذ الذين ينتمون إلى أسرة تنهى وتستنكر هذه الألفاظ السيئة والمرفوضة اجتماعيا ولكنهم يستعملونها، فهذا يعود حسبهم إلى مسايرة الأقران لكي لا يتم رفضهم والإستهزاء منهم داخل جماعة الأقران، وأنّ هذه الألفاظ النابية ليست إلا كلاما عاديا للمزاح و السخرية من

بعضهم البعض، أو للرد على كل من يتعرض لهم، أو أثناء دخولهم نقاشات و جدالا كلاميّا مما يجعله سلوك عدواني لفظي.

4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

لقد أظهرت نتائج **الجدول رقم (33)** أنّه: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات التعليمية و درجة السلوك العدواني الكلية مما يؤكد تحقق الفرضية الرابعة، وأظهر **الجدول رقم (34)** وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات التعليمية ودرجة السلوك العدواني الكلية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط لصالح المستوى التعليمي الثاني والرابع متوسط، حيث أنّ السلوك العدواني عند تلاميذ مستوى الرابعة متوسط والثانية متوسط مرتفع عنه في المستويين الأول والثالث متوسط(أنظر الملحق رقم (04))، وتُرْجِعُ الطالبة ذلك حسب رأيها إلى عدة عوامل هي: أنّ التلاميذ في المستوى أولى متوسط يكون عمرهم يتراوح بين (11 – 12 سنة) فهم لا بداية دخول مرحلة المراهقة المبكرة و نسبة السلوك العدواني لديهم منخفضة {(16,81%) أنظر الملحق رقم (04) }، و السلوكات العدوانية هنا قد تظهر بسبب فرط النشاط و زيادة الحركة، و وإنتقالهم من وسط مألوف (المدرسة الإبتدائية) إلى وسط جديد مختلف ومتنوع (من حيث الأساتذة والمواد المتنوعة)، أما في المستوى الثاني متوسط يظهر السلوك العدواني أكثر من مستوى أولى متوسط حيث تزيد نسبة السلوك العدواني (28,77%) (أنظر الملحق رقم (04))، فالتلاميذ هنا في مرحلة المراهقة المبكرة (12 – 14 سنة) تظهر عليهم التغيرات الفيسيولوجية بصورة واضحة، مما تخلق عندهم مشاكل و ضغوطات نفسية، ممّا يخلق عندهم النزعة إلى التمرد و فرض رأيهم و العناد، و يزيد ميلهم إلى السلوكات العدوانية لفرض ذاواتهم أمام غيرهم و وسط بيئتهم.

فهي مرحلة تمتد منذ بداية البلوغ إلى ما بعد وضوح السمات الفيزيولوجية الجديدة بعام تقريبا، و تتسم بإضطرابات مثل: القلق، التوتر و الصراع أي المشاعر المتضاربة، و بصفة عامة مرحلة المراهقة المبكرة تعتبر فترة تقلبات عنيفة و حادة مصحوبة بتغيرات في مظاهر الجسم و وظائفه، مما يؤدي إلى الشعور بعدم التوازن و ظهور الصفات الجنسية الثانوية، و ضغوط الدوافع الجنسية التي لا يعرف المراهق كيفية كبحها أو السيطرة عليها، و عادة ما تظهر الإضطرابات الإنفعالية على شكل ثورات مزاجية حادة مفاجئة، و تقلب دوري ما بين الحزن و الفرح و شعور بالضياع و عدم معرفة ما سيحدث له. (القذافي، 2000، 353)

فكل هذا يجعل من المستوى الثاني متوسط أكثر عدوانية من المستوى الأول متوسط.

أما المستوى الثالث متوسط فنسبة السلوك العدواني فيه منخفضة مقارنة بالمستوى الثاني متوسط {(22,70%) أنظر الملحق (04) }، لأن التلميذ هنا حسب رأي الطالبة بدأ يتأقلم نوعا ما مع ما يحدث معه من تغيرات فيسيولوجية و بداية دخوله في مرحلة المراهقة المتوسطة، وهذا لا يعني إختفاء كل مظاهر المراهقة من تمرد وعصيان والشعور بالنقص والدونية، فظهور السلوك العدواني شيء طبيعي لطبيعة هذه المرحلة التي يمر بها التلاميذ والتي تسبب لهم نوع من اللاإستقرار، و إثبات أنفسهم في الأسرة و المدرسة بالعناد والتمرد والعصيان والعدوانية ولكنها تقل مقارنة بتلاميذ مستوى ثانية متوسط لدخولهم في مشاعر شبه هادئة.

لتعود و تظهر عند تلاميذ مستوى الرابعة متوسط {(31,71%) أنظر الملحق رقم (04) }، فالتلميذ هنا دخل مرحلة المراهقة المتوسطة.

وهي فترة تستمر مدة سنتين تقريبا من (15 إلى 17 سنة)، وتمتاز هذه المرحلة بالشعور بالهدوء، و الإتجاه إلى تقبل الحياة بكل ما فيها من إختلاف أو عدم الوضوح و قدرة على التوافق،كما يتميز المراهق هنا

بطاقة هائلة و قدرة على العمل و إقامة علاقات متبادلة مع الآخرين، و لكن هذه العلاقات تستمر لفترات طويلة و من سمات هذه المرحلة نجد:

- الشعور بالمسؤولية الإجتماعية.
- الميل إلى مساعدة الآخرين
- الإهتمام بالجنس الآخر على شكل ميول وإقامة علاقات مع الآخرين.
- وضوح الإتجاهات والميول لدى المراهق. (زهران، 1995، 73)

لذلك أي سلطة على هذا التلميذ في هذا العمر أو التقليل من شأنه، أو عدم إحترامه أمام زملائه سيؤدي به إلى العدوان على الجهة التي تسبب له تهديدا لذاته، و لكن نجد هذا التلميذ في هذا المستوى يميل أكثر للسلوك العدواني الرمزي واللفظي أكثر منه من الجسدي، وذلك كما ذكر "**زهران**" (1995) لزيادة شعوره بالمسؤولية الإجتماعية و وعيه بقوانين المدرسة وطريقة تعامله مع الأساتذة وإدارة المدرسة، إلا أنه متى تعرض للإحتقار والإستهزاء سواء كان من طرف زملائه أو أساتذته أو إدارة المدرسة أو الأسرة كانت ردة فعله غير مقبولة، و ذلك للطاقة الهائلة التي يمتلكها و التي متى لم يتم استغلالها ستظهر بأنها سلوكات مرفوضة إجتماعيا، وأيضا لسرعة إستثارته بسبب التغيرات الهرمونية السريعة التي تتميز بها هذه المرحلة (مرحلة المراهقة).

كما أظهر **الجدول رقم (34)** وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات التعليمية و السلوك العدواني الرمزي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط لصالح المستوى التعليمي الثالث و الرابع متوسط. و وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات التعليمية و السلوك العدواني اللفظي لصالح المستوى الرابع، و تفسر الطالبة ذلك حسب رأيها أن تلاميذ المستوى الأولى والثانية متوسط يكون السلوك العدواني الرمزي واللفظي لديهم أقل من تلاميذ المستوى الثالث والرابع متوسط، وذلك كما تم ذكره سابقا أن تلاميذ مرحلة المراهقة المبكرة

ترتكز في المستويين الأول والثاني متوسط وهذه المرحلة تمتاز بالتمرد أكثر على القوانين و العصيان و فرط الحركة أكثر منها من تلاميذ مرحلة المراهقة المتوسطة والتي ترتكز على في المستويين الثالث والرابع متوسط والتي تمتاز بالهدوء نسبيا واللجوء إلى السلوك العدواني الرمزي واللفظي أكثر منه من السلوك العدواني الجسدي، وذلك لعدة أسباب منها: أنه مقبل على شهادة التعليم المتوسط فيصبح يفكر في أن يجتازها لينتقل إلى مرحلة التعليم الثانوي إرضاءً لحاجاته، و أيضا إرضاءً لأهله خوفا من إهانتهم له وخوفا من الفشل، فيتعرض للإستهزاء من قبل جماعة الأقران، ومن قبل أساتذته، كذلك لإحساسه بأنه صار شخصا ناضجا ويجب أن يفكر في مستقبله، وأيضا لجذب إهتمام الجنس الآخر لديه، إلا إنه إذا تعرض للإهانة أو التقليل من الشأن أو الإحتقار سواء من قبل إدارة المدرسة أو الأساتذة أو الزملاء أو حسّ بتهديد للذات، فإنه يلجأ للسلوك العدواني الجسدي دون تردد وهذا ما أكدّه التلاميذ للطالبة من خلال المقابلات التي أجرتها معهم أثناء الدراسة الميدانية

أما عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات التعليمية والسلوك العدواني الجسدي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، فتفسره الطالبة حسب رأيها إلى أن كل التلاميذ في مختلف المستويات التعليمية لا تتوانى للجوء إلى السلوك العدواني الجسدي متى ما أحسوا بتهديد للذّات، أو تعرضوا لإهانة أمام زملائهم أو لإعتداء جسدي مُمارس ضدهم أو لإظهار قوّتهم و رجولتهم خاصة عند الذكور، أو كمشاركة في سلوكات عدوانية جسدية كالمشاجرة لإثبات الولاء لمجموعة الأقران التي ينتمي إليها، وقد تظهر هذه السلوكات العدوانية الجسدية كشكل من أشكال اللعب مع زملائه و المزاح، في حين نجد عند الفتيات السلوكات العدوانية الجسدية الموجهة نحو الذات وذلك لشعورهن بالإحباط بسبب فشلهن في دراستهن، أو علاقاتهن العاطفية مع الجنس الآخر، أو بسبب التفرقة بين الأبناء خاصة بين الولد والبنت ما يخلق عندهن نوع من الشعور بالتمييز من طرف آبائهن بينهن وبين إخوتهن الذكور، لكن نسبة هذا السلوك العدواني الجسدي تبقى أقل منها من نسبة السلوك العدواني اللفظي والرمزي.

5- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة: نفرض أن أهم الحاجات الإرشادية للتلاميذ ذوي السلوك العدواني في مرحلة التعليم المتوسط هي الحاجات الدراسية.

وحسب **الجدول رقم (35)** كانت الحاجات الدراسية تقريبا الأكثر ظهورا عند تلاميذ ذوي السلوك العدواني في مرحلة التعليم المتوسط من حيث المتوسط الحسابي، و بنسب مئوية متقاربة مع الحاجات الدينية و النفسية، مما يؤكد تحقق الفرضية الخامسة نسبيا. و هذا ما أُتُفِقَ فيه تقريبا مع دراسة **"الدوسري" (1983)**، دراسة **"تومتا سامي" (1985)**، دراسة **"عبد الرحمن المفدى" (2004)**، دراسة **"رزق" (2004-2005)** و دراسة **"كاظم"** و **"عيد" (2001-2010)** في أنّ هذه الحاجات الأكثر ظهورا عند التلاميذ.

تفسر الطالبة ذلك إلى أن التلاميذ لديهم حاجات دراسية غير مشبّعة تسبب لهم مشاكل في وسطهم الدراسي، مما يجعلها سببا في سلوكهم العدواني، فهم يحتاجون مساعدة و تفهما من قبل أساتذتهم، وتقبُلاً من قبل إدارة مدرستهم وذلك بعدم نبذهم وتصنيفهم من التلاميذ غير المرغوب بهم في المدرسة، بسبب أنخفاض تحصيلهم الذي يكون في غالب الأحيان سببا لتحولهم إلى السلوك العدواني لفرض أنفسهم في الوسط الدراسي، و التي من المفروض منها (أي الإدارة) أن تضع لهم أخصائيا نفسيا تربويا يرشدهم و يوجه سلوكاتهم ليصبحوا أكثر إنتماء للوسط المدرسي، وأكثر تحكما في غضبهم وتمردهم، و قد لاحظت الطالبة من خلال كل المقابلات أن هذه الفئة من تلاميذ ذوي السلوك العدواني كلها ترغب في النجاح في الدراسة، رغم كل التقارير المدرسية التي هي ضدهم، ورغم إعترافاتهم أنهم يميلون للسلوك العدواني كنوع من أنواع فرض الرأي، فهم لا يتذمرون من كثرة الواجبات التي يرونها في صالح مشوارهم الدراسي بقدر ما يتذمرون من عدم تفهم بعض الأساتذة لهم، وعدم الإهتمام و الإنصات إليهم، و لجوء هؤلاء الأساتذة إلى الحكم المسبق ضدهم،

فقط لأن التقارير المدرسية وصمتهم بأنهم من التلاميذ المنبوذين في المدرسة، فهم قبل كل شيء يبحثون عن الحب و الإهتمام و الكلمة الطيبة و التشجيع و تقدير الذات.

و أنّ هذه الحاجات لا تقل شدة عن الحاجات الدينية، مما يظهر أن التلميذ ذوي السلوك العدواني له وعي للجانب الديني و يبحث عن مرشد ديني يكون قدوة له و يأخذ بيده لبر الأمان. فهم يبحثون عمن يغرس فيهم القيم الدينية و الروحية التي تعزز فيهم الأخلاق الحسنة، و أن الوسط الأسري و الوسط الإجتماعي لا يساعدهم على إشباع هذه الحاجات الدينية، إما لأنّ الأسرة من العائلات المستهترة بالجانب الديني فيجد التلميذ نفسه غير مشبع بالقيم الروحيّة، أو لأنّ البيئة التي ينتمي إليها وصمته بأنه منحرف وأنه منبوذ حتى في المسجد لأداء الصلاة، مما يخلق لديه العزوف عن هذه الأماكن التي قد يجد فيها إرشادا دينيا، أو لسبب ثالث هو شدة الولاء لجماعة الأقران التي ينتمي إليها و التي غالبا ما تكون بعيدة كل البعد عن الوعي الروحي والقيم الدينية.

في نفس الوقت؛ أتت الحاجات النفسية أيضا بين هذه الحاجات الأكثر إلحاحا عند تلاميذ ذوي السلوك العدواني في المرتبة الثالثة بعد الحاجات الدراسية و الدينية، وذلك لعدة أسباب منها: الضغوطات النفسية، عدم تقدير الذات، الخوف من الفشل، قلق الإمتحانات، إنخفاض المستوى التحصيلي...إلخ. حيث إن التلميذ هنا بطبيعة الحال يعيش مرحلة ألا و هي مرحلة المراهقة التي يمر فيها بعدة تغيرات فيسيولوجية ونفسية مما يخلق لديه عدة مشاكل نفسية، فهو يحتاج إلى أن يشعر بأنه مرغوب به في الوسط الذي يعيش فيه سواء الأسري أو المدرسي أو الإجتماعي، وأنْ يجد من ينصت إليه ويرشده لمواجهة مشاكله النفسية، و غالبا ما يحبذون أن يكون هذا الشخص المنصت لهم شخصا بعيدا عن الأسرة والأساتذة الذين يرون فيهم عدم وجود أمل في قدرتهم على تفهم مشاكلهم. و ذلك حسب ما سمعته الطالبة من التلاميذ، فهم بحاجة إلى

أخصائي نفسي تربوي في المدرسة، يساعدهم على فهم حاجاتهم النفسية و يوجههم إلى الطرق الصحيحة لإشباعها.

وتأتي الحاجات الأخرى بعد الحاجات الدراسية والدينية والنفسية والتي لا تقل أهمية عن هذه الاخيرة كما يلي: الحاجات الإجتماعية، الحاجات الأسرية، الحاجات الإقتصادية ثم الحاجات الجسمية التي كانت أقل الحاجات إلحاحا عند ذوي السلوك العدواني.

6- مناقشة نتائج الفرضية السادسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية للتلاميذ ذوي السلوك العدواني تعزى لمتغير الجنس.

من خلال **الجدول رقم (36)**، يتضح أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية للتلاميذ ذوي السلوك العدواني تعزى لمتغير الجنس مما يؤكد تحقق الفرضية السادسة. حيث كانت الفروق لصالح الذكور، وتفسر الطالبة ذلك لأنهم أكثر ميلا للسلوك العدواني من الإناث حسب ما تم التحقق منه في الفرضية الثالثة، وبذلك فحاجاتهم الإرشادية تكون أشد من الحاجات الإرشادية عند الإناث. و هذا ما يتفق مع دراسة "**عبد الرحمن المفدى**" (**2004**)، دراسة "**كاظم**" و "**عيد**" (**2010-2011**) و دراسة "**آهيا**" (**1983**)، حيث كانن هناك فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في الحاجات الإرشادية لصالح الذكور.

كما إتضح أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الدراسية و الجسمية لصالح الذكور ذوي السلوك العدواني، و تُرْجِع الطالبة ذلك إلى أنه مادام الذكور في مرحلة التعليم المتوسط أكثر ميلاً للسلوك العدواني من الإناث، فهم أكثر تعرضاً للمشاكل في الوسط الدراسي وذلك لما يواجهونه من نبذٍ من قبل الأساتذة والإدارة المدرسية وحتى من زملائهم، بسبب تمردهم وعصيانهم. فهم يحتاجون إلى من يتفهمهم

ويفهمهم، و ألاّ يتم التعامل معهم بإحتقار و عنف، و أن يتم إحترامهم كتلاميذ يتميزون بذكاء و قدرات كثيرة تمكنهم من التفوق في الكثير من المواد الدراسية، و أنْ يتم حل مشاكلهم بطريقة إيجابية مباشرة من قبل الأساتذة، دون اللجوء كل مرة للإدارة المدرسية أو الأهل.

في حين تُرْجِع الطالبة سبب بروز الحاجات الجسمية عند الذكور ذوي السلوك العدواني أكثر منها عند الإناث ذوي السلوك العدواني، إلى عدة عوامل منها: تعاطيهم للمواد المخدرة والكحول والتدخين أكثر من الإناث. وهذا في حد ذاته يعود لعدة أسباب منها التنشئة الأسرية، جماعة الأقران، الظروف الإقتصادية والثقافية للأسرة و الضغوط النفسية التي تتولد عند التلميذ...فلا يخفى على كل شخص أضرار ونتائج هذه المواد التي تعود سلبا على سلوك الفرد، والتي تساهم في تدهور الحالة الصحية و إختلال العمليات الحيوية في جسم الإنسان، كظهور الإضطرابات الهضمية و إختلال الإفرازات الهرمونية و الصداع من حين لآخر... وطبعا كل هذا يساهم في ظهور اضطرابات سلوكية كزيادة النزعة إلى الغصب والتمرد والعصيان ضد القوانين المدرسية بصفة خاصة والقوانين الإجتماعية بصفة خاصة. و ترى الطالبة أنّ التغيرات الجسمية التي تظهر في هذه المرحلة –مرحلة المراهقة– تساهم أيضا في أن تخلق لدى تلميذ مرحلة التعليم المتوسط حاجات جسمية كظهور حب الشباب مثلا، الذي يُشعر التلميذ بعدم تقبّله لصورته الجسمية، وميله إلى الرياضة وكمال الأجسام لإظهار مدى قوته ووسامته في محاولات له في لفت إنتباه الجنس الآخر. كل هذا يساهم بطريقة أو بأخرى في بروز رغبة لدى الذكور ذوي السلوك العدواني في إشباع هذه الحاجات الجسمية. فهم على قدر من الوعي بأنهم في حاجة لمن يساعدهم على التخلص من تعاطي المواد المخدرة و التدخين و الكحول، و بحاجة إلى تحسين شكلهم الخارجي أمام الجنس الآخر (الإناث) و الظهور في أجمل صورة أمامه، و إلى الرياضة للتنفيس عن مكبوتاتهم التي تلعب دور كبير في انفعالاتهم و حالتهم النفسية، و التمتع بصحة جيدة عموما.

في حين لم تظهر أي فروق بين ذكور وإناث ذوي السلوك العدواني في الحاجات النفسية، الدينية، الإقتصادية، الإجتماعية و الأسرية. وتفسر الطالبة ذلك إلى أنّ تلاميذ ذوي السلوك العدواني في مرحلة التعليم المتوسط ككل لا تختلف حاجاتهم في هذه الجوانب الخمسة، وأنّ لهم نفس الدرجة في هذه الحاجات على إستبيان الحاجات الإرشادية الذي أعدّته الطالبة.

7- مناقشة نتائج الفرضية السابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية للتلاميذ ذوي السلوك العدواني تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

من خلال **الجدول رقم (37)** كانت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة الحاجات الإرشادية الكلية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط و مستوياتهم التعليمية مما يؤكد تحقق هذه الفرضية.

وقد أظهر **الجدول رقم (38)** بعد إختبار LSD على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات التعليمية و درجة الحاجات الإرشادية الكلية لصالح المستوى الثاني والثالث متوسط، وتفسر الطالبة ذلك إلى إنتقال التلميذ من مرحلة المراهقة المبكرة و التي تشمل المستويين الاول الثاني متوسط إلى مرحلة المراهقة المتوسطة والتي تشمل المستويين الثالث والرابع، فهذا الإنتقال بين المرحلتين له أثره على التلميذ من حيث الجانب الفيزيولوجي (الجسمي) و النفسي والدراسي والإجتماعي والقيّمي. فالتلميذ كما ذكر **زهران (1995)** عند إنتقاله من مرحلة المراهقة المبكرة إلى مرحلة المراهقة المتوسطة يصبح أكثر نضجا فتختلف حاجاته عما كانت في السابق في الشدة والدرجة.

كما إتضح من خلال **الجدول رقم (38)** بعد إختبار LSD إلى وجود وجود فروق دالة إحصائيا بين المستويات التعليمية والحاجات الجسمية لصالح المستويين الثاني والرابع متوسط. و تفسر الطالبة ذلك إلى أنّ التغيرات الفيزيولوجية و النفسية التي لها الأثر الكبير على الحاجات الجسمية تختلف بين تلاميذ المستوى الثاني

متوسط والرابع متوسط لإنتماء كل مستوى إلى مرحلتين مختلفتين من مراحل المراهقة والتي لكل منها مميزات وخصائص معينة من حيث الجانب الجسمي والنفسي.

ويوضح **الجدول رقم (38)** أيضا وجود فروق دالة إحصائيا بين المستويات التعليمية والحاجات الدراسية والإجتماعية لصالح المستوى الثالث متوسط أكثر. وتفسر الطالبة إلى أن التلميذ هنا (في مرحلة المراهقة المتوسطة) يبدأ في البحث على بناء علاقات إجتماعية وطيدة مع الآخرين لتأكيد الذات وتحقيق الإنتماء إلى جماعة ما، وهذا ما تؤكده نظرية "**ديفيد ماكليلاند**" أن التلميذ هنا بحاجة إلى القوة و الإنتماء وا لإستقرار، فتزداد إتصالته مع أقرانه في مختلف النشاطات خاصة مع الجنس الآخر، إضافة إلى نمو قدرته على فهم و مناقشة أموره الإجتماعية، عكس المستوى الأول والثاني الذي قد يكون التلميذ ذوي السلوك العدواني لا يزال لم يتأقلم بعد مع الوسط الجديد الذي أصبح فيه، بعد أن كان قد تعود على وسط مرحلة التعليم الإبتدائي، وتعامله مع أستاذ واحد أو إثنين. عكس مرحلة التعليم المتوسط التي تتميز بأن لكل مادة تعليمية أستاذها، مما يعني لكل مادة جو معين و شخصية معينة يجب معرفة كيفية التعامل معها (شخصية الأستاذ).

أما بالنسبة للحاجات الدراسية فتفسر الطالبة ذلك إلى أن التلميذ في المستوى الثالث متوسط في مرحلة المراهقة المتوسطة التي هي قلب مرحلة المراهقة ككل، تزداد لديه الرغبة في التعبير عن نفسه بكل جرأة و شفافية، كما تزداد لديه القدرات العقلية و الإبتكارية و تنمو الميول و الإهتمامات . وتؤثر المدرسة وبالذات الأساتذة على أداء التلميذ ذوي السلوك العدواني خصوصا، إما بالنمو العقلي السليم أو بالفشل والتسرب الدراسي وضعف الدافعية للتعلم. كما أن هذا المستوى يسبق شهادة التعليم المتوسط مباشرة، مما يزيد القلق النفسي عند التلميذ لكونه يعلم أنه المستوى الذي يبني مكتسباته القبلية لإجتياز شهادة التعليم المتوسط في المستوى الرابع متوسط.

وقد وضح **الجدول رقم (38)** أيضا وجود فروق بين الحاجات الدينية والأسرية والمستويات التعليمية لصالح المستوى التعليمي الثاني والثالث متوسط عند تلاميذ ذوي السلوك العدواني. وترى الطالبة أنّ هناك علاقة بين الحاجات الدينية والحاجات الأسرية، حيث تعود أسباب ظهور الأولى إلى غياب الوازع الديني في الأسرة، فالتلميذ ذو السلوك العدواني يحتاج من يأخذ بيده ويزرع فيه القيم الروحية، ويقوي إيمانه بالله، ويعلمه أخلاق دينه السمحة، التي كلها تساعد في القضاء على السلوك العدواني لديه. فهو مع بداية المستوى الثاني متوسط إلى مستوى الثالث متوسط الذي ينتمي إلى مرحلة المراهقة المتوسطة، تظهر لديه ميول للتأمل و التدين و زيادة المشاركة الوجدانية والرغبة في تعلم كل الأخلاقيات الفاضلة ومستعد لتطبيقها، فقط يجد من يرشده و يشجعه عليها. ولكن عند غياب كل هذا في أول وسط ينتمي فيه التلميذ ألا وهو البيت، ومع تعرضه أيضا للضغوطات النفسية التي تتميز بها مرحلة المراهقة التي يعيشها، بما في ذلك رغبته في فرض رأيه و العناد، فكل هذا يخلق صدام بينه و بين أسرته مما تقوم برد فعل مضاد تجاهه يتميز بالعنف و الغضب مما يزرع في نفس التلميذ أنه شخص منبوذ في الأسرة و أن جميع الأفراد فيها يكرهونه خاصة الفتاة فهي ترى في أن التفرقة في المعاملة بينها و بين أخيها والحرية المعطاة لأخيها أكثر منها، فيها نوع من الظلم والتعسف إذ يغيب العدل والمساواة بينهما، فتقوم برد فعل عكسي بأن تقوم بسلوك عدواني نحو الذات كجرح نفسها بأداة حادة، لتعبر عن رفضها لهذا التمييز بينها وبين أخيها. كلّ هذا يخلق عند التلميذ ذوي السلوك العدواني في هاذين المستويين حاجات دينية وأسرية.

في حين لم تظهر أيّ فروق بين تلاميذ ذوي السلوك العدواني في الحاجات النفسية و الإقتصادية و المستويات التعليمية، وتفسر الطالبة ذلك إلى أن التلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ككل لديهم نفس الحاجات الإقتصادية والنفسية التي يقيسها إستبيان الحاجات الإرشادية، فهم يحتاجون إلى من يفهمهم وينصت إليهم ويقدّرهم وبالأخص إلى الحب والحنان والكلمة الطيبة سواء في الوسط المدرسي أو الوسط الأسري أو الوسط

الإجتماعي، وهذا ما يؤكده "**ماسلو**" في نظريته في تصنيف الحاجات في هرمه حيث أتت الحاجة للحب والأمان في المرتبة الثالثة بعد الحاجات البيولوجية والحاجة إلى الأمن. أما بخصوص الحاجات الإقتصادية فكل التلاميذ في حاجة لوسائل ترفيه سواء في المنزل أو في المدرسة حتى في المدينة ككل، مما يعني غياب المرافق الترفيهية والرياضية في المدينة تشبع حاجات هؤلاء التلاميذ. و قد لاحظت الطالبة أيضا من خلال المقابلات أن معظم التلاميذ يشتكون من قلة المصروف اليومي، و تُرجع ذلك إلى الظروف الإقتصادية للأسرة، وإلى عمل الأب ودخله الشهري.

8- مناقشة نتائج الفرضية الثامنة: توجد علاقة إرتباطية بين مستويات السلوك العدواني ومستويات الحاجات الارشادية.

من خلال نتائج **الجدول رقم (39)** يتبين أن هناك علاقة إرتباطية ايجابية بين كل من مستويات السلوك العدواني و مستويات الحاجات الإرشادية مما يدل على تحقق الفرضية الثامنة. وتفسر الطالبة ذلك إلى أن كل مستوى من المستويات الثلاث للسلوك العدواني (الجسدي، اللفظي، الرمزي) يؤثر و يتأثر بكل محور من المحاور السبعة الموجودة في إستبيان الحاجات الإرشادية (الحاجات الدراسية، الدينية، النفسية، الإجتماعية، الأسرية، الإقتصادية، الجسمية). أيْ أنّ التلاميذ ذوي السلوك العدواني في مرحلة التعليم المتوسط لديهم حاجات إرشادية بحاجة إلى إشباعها، و هذه الحاجات الإرشادية تساهم بشكل أو بآخر في ظهور السلوك العدواني اللفظي و الجسدي و الرمزي. و إنّ عدم إشباع هذه الحاجات يؤدي إلى حدوث إحباط وتوتر وقلق وقد يكون هذا سببا في لجوء تلميذ مرحلة التعليم المتوسط للسلوك العدواني بأحد أنواعه أو بكل أنواعه بصفة عامة.

ثالثا– المناقشـــة العامـــة:

إن ظاهرة السلوك العدواني ظاهرة إستفحلت في مؤسساتنا التربوية، مما إستدعى الإهتمام بها في هذه الدراسة و التفرد بدراستها في مرحلة التعليم المتوسط، كون هذه المرحلة كانت الأكثر بروزا في الدراسات السابقة الإحصائية حول السلوك العدواني، كما أنها تتميز ببداية المراهقة و هذا ما يخلق لدى التلاميذ إضطرابات و ضغوطات نفسية و سلوكية. و تمّ إثباته في هذه الدراسة، حيث وجد أن السلوك العدواني فيها قد تجاوز (50%)، و هذه نسبة تجعلنا ندق ناقوس الخطر الذي يهدد أبناءنا و مدارسنا، و حتى المجتمع ككل. و قد أظهرت هذه الدراسة أن أكثر أشكال السلوك العدواني إنتشارا بين التلاميذ: السلوك العدواني اللفظي و الرمزي أكثر من الجسدي، و يرجع ذلك إلى أن التلاميذ يميلون إلى إستفزاز خصمهم، سواء كان زميلا أو أستاذا أو عاملا في إدارة المدرسة، و يكون ذلك إمّا بكلام بذيء أو عن طريق العناد و التصرف ببرودة و تجاهل الأوامر التي يتلقونها من إدارة المدرسة أو من أساتذتهم.

و هذا لا يعني أنهم قد يتوانون عن ممارسة السلوك العدواني الجسدي، إنما خوفهم من التقارير المدرسية التي تحرر ضدهم، و تسبب لهم مشاكل مع أوليائهم، و تزيد من تأزم وضعهم في إكمال الدراسة بنفس المتوسطة مستقبلا، يجعلهم يميلون أكثر للعدوان اللفظي و الرمزي. كما بينت الدراسة أن السلوك العدواني عند تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط منتشر أكثر عند الذكور منه عند الإناث، خاصة في السلوك العدواني الجسدي و الرمزي. يعود ذلك إلى طبيعة البنية الجسدية للذكور و ميلهم إلى إستخدام القوة أكثر في إسترجاع ماهو بالنسبة لهم من حقهم، و إثبات أنفسهم أكثر في الوسط المدرسي و فرض قوتهم بالعناد و عدم الإنصياع لأوامر الأساتذة أو إدارة المدرسة، دون التفكير في العواقب. أما انتشار السلوك العدواني الرمزي عندهم أكثر من الإناث للجوئهم إليه حين يودون الإنتقام من زميل لهم أو أساتذتهم أو من إدارة المدرسة بأخف ضرر قد يعود عليهم، أي الإنتقام لأنفسهم دون التعرض للعقاب سواء من إدارة المتوسطة أو الأسرة.

أما السلوك العدواني اللفظي فهو منتشر بين الذكور و الإناث على حد سواء مما يدل أن المجتمع ككل تنتشر فيه هذه الظاهرة، حتى أن تلك الألفاظ البذيئة و السيئة يتم تناولها بين الجنسين دون حرج أو الشعور بالخجل، و يعود ذلك إلى تخلي الأسرة عن دورها في تربية أبنائها على القيّم و الأخلاق التي تنبذ مثل هذه الألفاظ.

كما بينت هذه الدراسة أن السلوك العدواني يختلف بين مستويات التعليم في مرحلة التعليم المتوسط، و كان أكثر إنتشارا في المستوى الثاني متوسط و الرابع متوسط، و ذلك لكون التلميذ في المستوى الثاني متوسط بصدد الإنتقال من مرحلة المراهقة المبكرة إلى المراهقة المتوسطة و التي تعتبر لب المراهقة ككل، مما تزيد الإضطرابات الفيزيولوجية و السلوكية و النفسية عند تلميذ المستوى الثاني متوسط. أما تلميذ المستوى الرابع متوسط، يظهر السلوك العدواني لديه أكثر لأنه بصدد الإنتقال أيضا من المراهقة المتوسطة إلى المراهقة المتأخرة، مما يجعلهم يميلون إلى نوع من الوعي و النضج والميل لتكوين العلاقات الإجتماعية، لذلك نجد من بين أشكال السلوك العدواني المنتشر عندهم أكثر هو السلوك العدواني الرمزي، و ذلك لزيادة إهتمامهم بمستقبلهم الدراسي أو الاإجتماعي ككل.

إن التلاميذ ذوي السلوك العدواني عموما ينظر إليهم على أنهم فئة منبوذة في الوسط المدرسي، وحتى الأسري و الإجتماعي. و هذا الرفض لهم زادهم ميلا أكثر للعدوان لفرض أنفسهم و تحقيق ذواتهم في الوسط الذي ينتمون إليه مما جعل هذه الدراسة تهتم بهم و تحاول فهم حاجاتهم النفسية، الدراسية، الأسرية، الإجتماعية، الإقتصادية، الصحية و الدينية. في محاولة لفهمهم و معرفة الدوافع التي تجعلهم يميلون للسلوك العدواني. فجاءت الحاجات الدراسية و الدينية و النفسية من أهم حاجات تلاميذ ذوي السلوك العدواني، مما يدل أن الوسط الدراسي بدل أن يحاول أن يفهم هذه الفئة و يحتضنهم، ليجدوا فيه الحب و التقبل، لجأ إلى نبذهم و وصمهم بالتلاميذ السيئين، و الذين لا أمل فيهم. في حين هم بحاجة لمن يسمعهم و يحترمهم و

يقدر قدراتهم و مواهبهم و يشجعهم، و من يزرع فيهم القيم الدينية و الروحية و الأخلاقية، و يراعي ما يمرون به من ضغوطات نفسية ناتجة عن المرحلة التي يمرون بها (المراهقة). و قد ظهرت في هذه الدراسة الحاجات الإرشادية عند الذكور أكثر منها عند الإناث، و هذا بطبيعة الحال يعود لكونهم أكثر ميلا للسلوك العدواني، مما يؤكد أنهم الأكثر معاناة فيدم القدرة على التعبير عن رغباتهم، وعدم معرفتهم الطرق الصحيحة و السليمة لإشباع حاجاتهم و أنهم الأكثر عرضة للإحباطات.

كما تبين في هذه الدراسة وجود فروق بين الحاجات الإرشادية حسب المستوى التعليمي، و ذلك يعود لإختلاف المرحلة العمرية لكل مستوى، و أيضا لإنتقال التلميذ من مرحلة المراهقة المبكرة إلى مرحلة المراهقة المتوسطة، و هذا كله يخلق فروقا في الحاجات الإرشادية بين المستويات التعليمية الأربعة.

وفي الأخير إن التلاميذ ذوي السلوك العدواني بأشكاله الثلاثة لهم حاجات إرشادية مختلفة، يبحثون عن إشباعها. لذلك يجب الإهتمام بهم و البحث عن طرق جيدة وصحيحة لإشباع حاجاتهم، و إرشادهم و توجيههم لتحقيق التوافق النفسي و الدراسي، و التكيف مع التغيرات و الضغوطات و الإحباطات التي يتعرضون لها، بسبب مرورهم بمرحلة المراهقة التي تستدعي إهتماما خاصا من قبل الأسرة أولا، ثم المدرسة ثانيا ثم المجتمع ككل.

رابعا– الإقتراحات:

بناءً على النتائج المتحصل عليها من خلال الدراسة التي قمنا بها إرتأينا تقديم الإقتراحات التالية:

1- توسيع الإهتمام بمشكلة السلوك العدواني و مدى تأثيرها على التلميذ، و سير العملية التعليمية التعلمية و على دور المؤسسات التعليمية ككل.

2- ضرورة فهم و معرفة حاجات التلاميذ في كل المراحل التعليمية و العمرية، فحاجات تلميذ مرحلة التعليم الإبتدائي تختلف عن حاجات تلميذ مرحلة التعليم المتوسط، و تختلف عن حاجات تلميذ مرحلة التعليم الثانوي و الجامعي أيضا.

3- تجنيد وسائل الإعلام المختلفة لتساهم في زرع القيم الدينية السمحة و تحبيب المدرسة للتلاميذ من خلال الوسائل السمعية و البصرية و السمعية البصرية،و إبراز نتائج السلوك العدواني السلبية بالأسرة و المدرسة.

4- تأهيل الأساتذة و العاملين بالإدارة المدرسية بهدف الإهتمام بالتلميذ أولا و إحاطته بالرعاية و الحب.

5- بناء برامج إرشادية تساعد هؤلاء التلاميذ ذوي السلوك العدواني على التخلص من هذا السلوك و التخفيف منه قصد إندماجهم مع المجتمع، و خلق منهم مواطنين صالحين. و توجيههم إلى الطريقة الصحيحة للتعبير عن حاجاتهم و طريقة إشباعها.

6- القيام ببحوث و دراسات جزائرية أكثر تعالج أسباب ظهور السلوك العدواني للتخلص منها بدل إهتمامها بالإحصاءات فقط.

7- تعزيز الجانب الديني الذي يرشد التلاميذ إلى الإقلاع عن هذا النمط من السلوك.

خاتمة

خاتمـــــــــــة:

إنّ السلوك العدوانى لدى التلاميذ عموما، يجب أن يتم تحليله بشكل جذرى و التوصل إلى الدوافع المسببة له لعلاجه بشكل سليم. و السلوك العدوانى غالبا ما يأتي نتيجة لشعور التلميذ بالإحباط أو التهميش أو الضعف أو الظلم أو الإذلال للذات أو العجز عن التعبير عن نفسه، أيضا لما يعانيه من أزمات إنفعالية حادة.

الوقاية و العلاج المبكر هما الوسيلة المثالية للتخلص من السلوك العدواني و هنا يلعب الأهل دورا رئيسيا كقدوة للأبناء. و من أهم أداة العلاج تزويد الأبناء بالمفردات التى يعبرون بها عن مشاعرهم و الشعور بالعدل و الأمان فى إطار الأسرة و بداخل المدرسة مما يجعل التعاون بين الجهات المختلفة من أولياء الأمور ، الأطباء، الأخصاء النفسيين، الإجتماعيين، الأساتذة و العاملين التربويين هاما جدا لحل مشكلة السلوك العدواني بعد أن زادت هذه القضية خطورة و انتشارا فى مجتمعاتنا و من أجل تحويل صيحات الإستغاثة إلى ضحكات جيل كامل يشعر بالحب و القبول و التقدير دون الإضطرار إلى الحرب للتنفيس أو الإسقاط من أجل بلوغ حاجاتهم و إشباع رغباتهم فيصبحون أكثر أمنا و إطمئنانا.

لذلك ترى الطالبة أنه من الضروري اعداد برامج إرشادية تهتم بالتخفيف من حدة السلوك العدواني عند هؤلاء التلاميذ وتساعدهم على التعبير عما يحتاجونه بطريقة راقية مقبولة اجتماعيا وهذا قد يتم تبنيه مستقبلا في دراسات جديدة أخرى.

المـــــراجـــــع

المراجـــــــع

أ-الكتـــــب:

❖ الكتب العربية:

1- إبن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، (د س)، ***لسان العرب***، د.ط، الجزء الخامس، لبنان، دار المعارف.

2- أبو قرة، خليل قطب، (1996)، ***سيكولوجية العدوان***، د.ط، القاهرة، مكتبة الشباب.

3-*أحمد، أحمد كمال و سليمان، عدلي، (1994)*، ***المدرسة و المجتمع من منظور اجتماعي***، د.ط، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

4- برنوطي، سعاد نائف، (2004)، ***دارة الموارد البشرية***، د.ط، عمان، دار وائل للطباعة و النشر.

5- بطرس، بطرس حافظ، (2008)، ***المشكلات النفسية و علاجها***،ط1، عمان، دار المسيرة للنشر و التوزيع.

6- جميلي، خيري خليل و عبده، بدر الدين كمال، (1997)، ***المدخل في الممارسة المهنية في مجال الأسرة و الطفولة***،د.ط، الإسكندرية، المكتب العلمي للكمبيوتر و النشر و التوزيع.

7- حامد، خالد، (2003)، ***منهج البحث العلمي***، ط1، الجزائر، دار الريحانة.

8- حجازي، مصطفى، (2005)، ***التخلف الإجتماعي مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور***، ط9، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي.

9- حسين، طه عبد العظيم، (2007)، ***سيكولوجية العنف العائلي و المدرسي***، د.ط، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.

10-حلمي، أحمد منيرة، (1965)، ***مشكلات الفتاة المراهقة و حاجاتها الإرشادية***، د.ط، القاهرة، دار النهضة المصرية.

11-الخالق، أحمد محمد و دويدار، عبد الفتاح محمد، (1999)، ***علم النفس أصوله و مبادئه***، د.ط، مصر، دار المعرفة الجامعية.

12-الخولي، محمود سعيد و آخرون، (2007)، ***العنف المدرسي الأسباب و سبل المواجهة، سلسلة قضايا العنف 2***، ط1، القاهرة، مكتبة أنجلو المصرية، د.ط.

13-الداهري، صالح حسن و الكبيسي، وهيب مجيد، (1999)، ***علم النفس العام***، ط1، أربد، دار الكندي للنشر و التوزيع.

14-داون، ستيلتز، (1983)، ***نظريات الشخصية***، د.ط، ترجمه: عبد الرحمن عدس، العراق، طبع جامعة بغداد.

15-راجح، أحمد عزت، (1968)، ***أصول علم النفس***، ط7، القاهرة، دار الكاتب العربي للطباعة و النشر.

16-زكريا، محمد بن يحيى و حناش، فضيلة، (2009)، ***علم نفس الطفل و المراهق***، د.ط، الجزائر، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم.

17-زهران، حامد عبد السلام، (1995)، ***علم النفس النمو – الطفولة و المراهقة***، ط5، القاهرة، عالم المكتب.

18-زهران، حامد عبد السلام، (1998)، ***التوجيه و الإرشاد النفسي***،ط3، القاهرة، عالم الكتب.

19-زيدان، محمد مصطفى و السمالوطي، نبيل، (1985)، د.ط، ***علم النفس التربوي***، جدة، دار الشروق.

20-زيدان، محمد مصطفى، (1998)، ***النمو النفي للطفل والمراهق –نظريات الشخصية***، د.ط، جدة، دار الشروق.

21-زيدان، محمد مصطفى، (1989)، ***الدوافع و الإنفعالات***، د.ط، جدة، شركة مكتبات عكاظ للنشر و التوزيع.

22-سفيان، نبيل صالح، (2004)، ***المختصر في الشخصية و الإرشاد النفسي – دليلك لإكتشاف شخصيتك و شخصيات الآخرين***، ط1، مصر الجديدة، إيتراك للنشر و التوزيع.

23-السيد، فؤاد الباهي، (2006)، ***علم النفس الإحصائي و قياس العقل البشري***، ط3، القاهرة، دار الفكر العربي.

24-السيد، فؤاد البهي، (1980)، ***علم النفس الإجتماعي***، ط2، القاهرة، دار الفكر العربي.

25-عبد الرحمن، محمد السيد، (1997)، ***نظريات الشخصية***، د.ط، القاهرة، دار قباء للنشر و التوزيع.

26-عبد الله، معتز السيد، (1997)، ***بحوث في علم النفس الإجتماعي – المجلد الثاني***، د.ط، القاهرة، دار الغريب للطباعة و النشر و التوزيع.

27-العساف، صالح بن حمد، (1989)، ***مدخل إلى البحث في العلوم السلوكية***، ط1، الرياض، دار الزهراء للنشر و التوزيع.

28-العقاد، عضام عبد اللطيف، (2001)، ***سيكولوجية العدوانية و تروضيها منحى علاجي معرفي جديد***، د.ط، القاهرة، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع.

29-عمر، أحمد مختار، (2008)، ***اللغة العربية المعاصرة*** – المجلد الأول، ط1،القاهرة، عالم الكتب للنشر و التوزيع و الطباعة.

30-عمر، محمد زيات، (1983)، ***البحث العلمي و مناهجه و تقنياته***، ط3، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

31-عويضة، كامل محمد محمد، (1996)، ***سلسلة علم النفس: رحلة في علم النفس*** ، ط1، بيروت، دار الكتب العلمية.

32-عيسوي، عبد الرحمن، (2000)، ***الإحصاء السيكولوجي التطبيقي***، د.ط، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

33-الفسفوس، عدنان أحمد، (2006)، ***الدليل الإرشادي لمواجهة السلوك العدواني لدى طلبة المدارس– السلسلة الارشادية (1)***، ط1، فلسطين، المكتبة الإلكترونية اطفال الخليج.

34-الفقي، حامد عبد العزيز، (1983)، ***دراسات في سايكولوجية النمو***، د.ط، الكويت، دار القلم.

35-فهيم، كلير، (د س)، ***المشاكل النفسية للمراهق***، ط2، القاهرة، دار الثقافة.

36-القذافي، رمضان محمد، (2000)، ***علم النمو –الطفولة و المراهقة***، د.ط، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

37-القمش، مصطفى نوري و المعايطة، خليل عبد الرحمن، (2007)، ***الإضطرابات السلوكية و الإنفعالية***، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر و التوزيع الطباعة.

38-محمد، عصام فريد عبد العزيز، (2009)، ***المتغيرات النفسية المرتبطة بسلوك العدوانيين المراهقين واثر الإرشاد النفسي في تعديله***، ط1، كفر الشيخ، دار العلم والايمان للنشر و التوزيع.

39-محمود، إراهيم وجيه، (1981)، ***المراهقة خصائصها و مشكلاتها***، د.ط، الإسكندرية، دار المعارف.

40-مختار، وفيق صفوت، (1999)، ***مشكلات الأطفال السلوكية – الأسباب و طرق العلاج***، ط1، القاهرة، دار العلم و الثقافة.

41-معمرية، بشير، (2009)، ***دراسات نفسية حول طلاب المدارس والجامعات و فئات أخر – بحوث و دراسات متخصصة في علم النفس***، ط1، الجزء 1، المنصورة، المكتبة العصرية للنشر و التوزيع.

42-مقدم، عبد الحفيظ، (1993)، **الإحصاء و القياس النفسي و التربوي مع نماذج من المقاييس و الإختبارات**، د.ط، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

43-**المنجد الأبجدي** ،ط1، بيروت، دار المشرق.

44-منسي، محمود عبد الحليم، (د س)، ***مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية و النفسية***، د.ط، الإسكندرية، دار المعرفة.

45-موراي، إدوارد.ج، (1988)، ترجمة: سلامة، أحمد عبد العزيز و نجاتي، محمد عثمان، ***الدافعية و الإنفعال***، ط1، القاهرة، دار الشروق.

46-وزارة التربية الوطنية، (1999)، ***ثقافة السلم و اللاعنف***، د.ط، الجزائر، المركز الوطني للوثائق التربوية.

47-ويتيج، أرنوف، (د س)، ***مقدمة في علم النفس***، ترجمة: الآشول، عادل عز الدين و آخرون، د.ط، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

48-يحي، خولة أحمد، (2000)، ***الإضطرابات السلوكية و الإنفعالية***، ط1، عمان، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.

❖الكتب الأجنبية:

1- Baron, Ropert .A and Richordson, Deborah.R,(1994), ***Human Aggression***, without edition, New York, Library of congress cataloging-in-publication data.

2- Bond, Aluson and J- Loder, Malcolm.H- Silveira, Jose Carlos C.DA,(1997), ***Aggression individual differences , alchol , and benzodiazepines***, without edition, East Sussex, Birtish library cataloguing in publication data.

3- Huesmann, Rowell.L, (1994) , ***Aggressive behavior current perspectives***, the plenum series in social-clinical psychology, without edition, New York, the language of sience plenum publishing corporation.

4- Russell ,Timothy G.Geen – Donnerstien, Edward, (1998), ***Human Aggression.theories , research,and implications for social policy***, without edition, San Diego, academic press.

5- Sheffer, David.R and Kipp,Katherine, (2010), ***Developmental psychology childhood adolescence*** , edition 8,wadswoth,cengage learning.

ب- الرسائـــــــــل:

1- أبو حطب، ياسين مسلم محارب، (2002)، ***فعالية برنامج مقترح لتخفيف السلوك العدواني لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة***، رسالة ماجيستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

2- أبو زنط، مهديكار شيب حافظ، (2002)، ***مظاهر العنف في المدارس الحكومية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس***، رسالة ماجيستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

3- أبو عيد، مجاهد حسن محمد، (2003)، ***أشكال السلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس***، رسالة ماجيستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

4- آل رشود، سعد بن محمد بن سعد، (2006)، ***فعالية برنامج إرشادي نفسي في خفض درجة السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية –دراسة تجريبية***، رسالة دكتوراه، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

5- أمزيان، زبيدة، (2006-2007)، ***علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته و حاجاته الإرشادية – دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس***، رسالة ماجيستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة.

6- البشيري، عامر بن شايع بن محمد، (2004)، ***دور المرشد الطلابي في الحد من العنف المدرسي من وجهة نظر المرشدين الطلابيين تطبيقا على منطقة عسير التعليمية***، رسالة ماجيستير،جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

7- الحربي، عواض بن محمد عويض، (2003)، ***العلاقة بين مفهوم الذات و السلوك العدواني لدى طلاب الصم –دراسة مقارنة بين معهد وبرنامجي الأمل بالمرحلة المتوسطة بالرياض***، رسالة ماجستير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الآمنية، الرياض.

8- خميستي، كروم، (2005)، ***الضغط النفسي و علاقته بالعنف المدرسي لدى تلاميذ الثانويات- دراسة ميدانية بولاية الأغواط***، رسالة ماجيستير، جامعة منتوري، قسنطينة.

9- ديب، نورة، (1999)، ***التحفيز بوحدة نوميديا التابعة للديوان الشرقي للحليب و مشتقاته***، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإقتصادية و علوم التسيير، جامعة منتوري، قسنطينة.

10- سليمان، محمد عبد العزيز عبد ربه، (2000)، ***تصميم برنامج إرشادي لتحسين مفهوم الذات عند أطفال المؤسسات الإيوائية***، رسالة ماجيستير ، جامعة عين شمس، القاهرة.

11- الشهري، عبد الله بن علي أبو عراد، (2007-2008)، ***فعالية الإرشاد الإنتقائي في خفض مستوى سلوك العنف لدى المراهقين -دراسة تجريبية-*** ، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

12- الشهري، علي بن عبد الرحمن، (2003)، ***العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين و الطلاب***، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

13- الضيدان، الحميدي محمد ضيان، (2003)، ***تقدير الذات و علاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض***، رسالة الماجيستير، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

14- عباس، إيمان شريف، (2006)، ***الحاجات الإرشادية للطلبة المتميزيت و الطلبة غير المتميزين في معهد الفنون الجميلة***، رسالة ماجيستير، جامعة بغداد، بغداد.

15- عياش، جهاد عطية شحادة، (2009)، ***مدى فعالية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من السلوك العدواني لدى أطفال مؤسسات الإيواء في قطاع غزة***، رسالة ماجيستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

16- القطناني، علاء سمير موسى، (2011)، ***الحاجات النفسية و مفهوم الذات و علاقتهما بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات***، رسالة ماجيستير، جامعة الأزهر، غزة.

17- المسعودي، خالد بن محمد، (2005)، ***مدى رضا طلاب المرحلة الثانوية عن دور المرشد الطلابي و علاقته بالسلوك العدواني***، رسالة ماجيستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

18- النيرب، عبد الله محمد، (2008)، ***العوامل النفسية و الإجتماعية المسؤولة عن العنف المدرسي في الإعدادية كما يدركها المعلمون و التلاميذ في قطاع غزة***، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

ت- المجلات:

1- بركات، أحمد لطفي، (1983)، ***مشكلات تلاميذ المرحلة الثانوية، و حاجاتهم الإرشادية لمدينتي آريا و خميس مشيط***، *المجلة العربية للبحوث التربوية*، المجلد(3)، العدد (2).

2- بيبي، هدى الحسيني، (2007)، (أيار)، ***المشكلات النفسية و السلوكية عند الأطفال (كذب، سرقة، عصيان و عدوانية) أسبابها ،الوقاية و العلاج***، *المجلة التربوية*، العدد (40).

3- رزق، أمينة، (2008)، ***مشكلات طلبة المرحلة الثانوية و حاجاتهم الاإرشادية –دراسة ميدانية على عينة من الطلبة في محافظة دمشق***، *مجلة جامعة دمشق*، المجلد 24، العدد (2).

4- السقا، صباح، (1999)، ***ضبط العدوان عند الأطفال***، مجلة الأمن و الحياة الأكاديمية، العدد(208).

5- مرسي، كمال إبراهيم، (1985)، ***سيكولوجية العدوان*** ،*مجلة العلوم الإجتماعية*، المجلد (13)، العدد (2) الكويت.

6- نوري، أحمد محمد و يحي، أياد محمد، (2008)، ***الحاجات الإرشادية(نفسية – اجتماعية – دراسية) لدى طلبة جامعة الموصل***، *مجلة التربية و العلم*، المجلد (15)، العدد (3).

7- نوري، أحمد محمد و يحي، أياد محمد، (2008)، ***الحاجات الإرشادية (نفسية، اجتماعية، دراسية)***، مجلة التربية و العلم، المجلد (15)، العدد (3).

ث–الجرائـــــد:

1- بن دريدي، فوزي، (2012)، (الجمعة، 30 جوان)، ***العنف في المدارس الجزائرية: محاولة للفهم***، *جريدة الخبر*، العدد (6910).

2- بوناب، سارة، (2011)، (الإثنين، 19 ديسمبر)، ***الجزائر تحتل الصدارة مغاربيا في ظاهرة العنف المدرسي – 40 % من التلاميذ يمارسون العنف في الوسط المدرسي*** ، *جريدة جزائر نيوز*، العدد (2411).

3- جبابرة، زين العابدين، (2009)، (الثلاثاء 3 مارس)، **العنف صد التلاميذ في المتوسطات يحتل الصدارة – 47 الف اعتداء في الوسط المدرسي سنة 2008**، جريدة الشروق، العدد (2547).

4- حوام، بلقاسم، (2009)، (2مارس)، ***مسؤولون، أولياء و نقابيون في ندوة الشروق حول العنف المدرسي– لن نقبل بإتهام المدرسة بإنتاج الإرهابيين و المجرمين***، *جريدة الشروق اليومية*، العدد (2547).

5- لحياني، عثمان، (2011)، (الجمعة ،25 نوفمبر)، ***وزير التربية يعترف بتزايد حدة الظاهرة في المؤسسات التربوية – أكثر من 4 آلاف أستاذ تعرضوا للعنف من قبل التلاميذ***، جريدة الخبر، العدد (6545).

ج- المواقع الإلكترونية:

❖المواقع الإلكترونة العربية:

1- أبو العزايم، أحمد جمال و فليفل، محمد عبد المجيد، (2013)، (الثلاثاء، 05 نوفمبر، 08:53)، أسترجعت في تاريخ: (5 ديسمبر 2013) من:

http://www.abouelazayem.com/index.php/2012-01-12-06-19-07/228-2013-11-05-08-56-25.html

2- بلحاج، لطيفة، (2011)، (الخميس 24 نوفمبر)، ***5 آلاف أستاذ ضحية إعتداء التلاميذ خلال 9 أشهر – وزارة التربية تكشف أرقاما مهولة عن العنف في المدارس***، جريدة الشروق اليومي، أسترجعت في تاريخ: (6 سبتمبر 2012)، من:

http://www.djazairess.com/echorouk/87700

3- بونعاس، هند، (2013)، (الجمعة 22 مارس، 22:59)، ***العنف المدرسي ظاهرة اجتماعية ذات منشأ نفسي***، **جريدة الحوار**، أسترجعت في تاريخ: (**7 سبتمبر 2012**)، **من**:

http://www.elhiwarnet.com/index.php/

4- جويدة، أميرة، (2012)، (5مارس)، ***مميزات العنف في المدرسة الجزائرية***، م. بوطقوقة، دراسة ميدانية على عينة من الطلبة-جامعة الجزائر، أسترجعت في تاريخ: (6 سبتمبر 2012)، من:

http://www.aranthropos.com

5- الزعبي، إبتسام عبد الله ،(د س)، ***السلوك العدواني و أنماطه***، أسترجعت في تاريخ: (11 نوفمبر 2012)، من: http://www.gulfkids.com/ar/index.

6- الزعبي، إبتسام عبد الله، (د س) ، **الأسباب و العوامل المساعدة على ظهور السلوك العدواني**، 11 أسترجعت في تاريخ: (11 نوفمبر 2012)، من:

http://www.gulfkids.com/ar/index.

7- الزيات، حنان محمود أحمد، (2011)، ***السلوك العدواني كما يعبر عنه الأطفال بالرسم في المرحلة العمرية من (7-15) سنة***، المؤتمر العلمي العاشر و الدولي لكلية التربية الفنية "التربية الفنية و مواجهة العنف"، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، أسترجعت في تاريخ: (11 نوفمبر 2012) من: http://www.fenon.com/

8- السلطان، عبد الله بن حجي، (2012)، (الإثنين، 24 ديسمبر، 06:32)، ***جزء من فصل "الحاجات الإنسانية " في رسالة الدكتوراة للمشرف على الموقع***، أسترجعت في تاريخ: (22 جانفي 2013) من: http://injaz-gate.com/index.

9- الصبي، عبد الله محمد، (د س)، ***نظريات الإرشاد و تطبيقاتها***، أسترجعت في تاريخ: (11 نوفمبر 2012) من: http://www.gulfkids.com/ar/index.)

10- عبد القادر، غدير أحمد، (2011)، (الأحد،01 مايو، 8:52 pm)، ***الحاجات النفسية للمراهق***، الدبداب، إيليزي، أسترجعت في تاريخ: (11 نوفمبر 2012)، من:

http://6olab.3oloum.org/t1824-topic

11- لحياني، كمال، (2009)، (2 مارس)، ***خطة وطنية لمعالجة ظاهرة العنف المدرسي***، جريدة المستقبل، أسترجعت في تاريخ: (6 سبتمبر 2012)، من:

http://www.djazairess.com/elmoustakbel/1001998

12- المسعري، محمد علي، (2008)، (25 ديسمبر، 20:11)، ***نظريات الحوافز الإدارية : نظرية مكليلاند في الحاجة إلى الأنجاز***، أسترجعت في تاريخ: (11 نوفمبر 2012)، من:

http://www.manhal.net/articles.php?action=show&id=1761

13- مصطفى، حمدى عبد الحميد أحمد، (2010)، (الإثنين، 28 يونيو)، ***الدوافع و الحاجات***، أسترجعت في تاريخ: (11 نوفمبر 2012)، من:

http://hamdisocio.blogspot.com/2010/06/blog-post_6703.html

14- منصور، على، (د س)، ***الحاجات***، الموسوعة العربية، مجلد السابع، التربيةو الفنون، تربيةو علم نفس، رقم صفحه البحث ضمن المجلد: (884)، أسترجعت في تاريخ: (11 نوفمبر 2012) من:

http://www.arab-ency.com/index.

15- وهيب، يوسف،(1999)، ***الممارسات القهرية و التمييزية في التنشئة الإجتماعية للفتيات المراهقات المصريات بالأسرة و المدرسة***، مشروع الدعم المؤسسي للمنظمات غير الحكومية – محور الطفلة، أسترجعت في تاريخ: (11 نوفمبر 2012)، من:

http://www.musanadah.com/images/Momarsat.pdf

16- Babely، (2012)، (2 سبتمبر)، ***الحاجات الإرشادية لطلبة الصف السادس الإعدادي في بابل***، دراسة لفريق بحثي في جامعة بابل،كلية التربية للعلوم الإنسانية بجامعة بابل، أسترجعت في تاريخ: (5 ديسمبر 2013)، من: http://www.t7sheesh.com/vb/t7sheesh6934/

❖ المواقع الإلكترونة الأجنبية:

1- Miller, Laura, (S T), ***caring for children with special needs CHALLENGING BEHAVIORS***, Récupéré dans l'histoire de (11 /10/ 2013), de: http://www.ces.ncsu.edu/depts/fcs/pdfs/NC10.pdf

الملاحق

الملحـــــــق رقم (01):

يمثل جدول لمحكمي مقياس السلوك العدواني و إستبيان الحاجات الإرشادية من داخل الجزائر

الرقـم	الإســـم و اللقـــب	إســـم الجامعـــــة
1	راجية بن علي	جامعة الحاج لخضر-باتنة-
2	سمية بعزي	جامعة الحاج لخضر-باتنة-
3	لبنى أحمان	جامعة الحاج لخضر-باتنة-
4	خالد عبد السلام	جامعة سطيف -2-
5	علي لونيس	جامعة سطيف -2-
6	نصيرة بن نابي	جامعة الجزائر -2-
7	رضوان زعموشي	جامعة سعد دحلب -البليدة-
8	كريمة علاق	جامعة مستغانم
9	لعيد فقيه	جامعة أبي بكر بلقايد-تلمسان-
10	سمية قدي	جامعة معسكر
11	بشير بن طاهر	جامعة وهران
12	عائشة عبد العزيز نحوي	جامعة محمد خيضر-بسكرة-
13	وسيلة بن عامر	جامعة محمد خيضر-بسكرة-
14	مليكة مدور	جامعة محمد خيضر-بسكرة-

الملحـــــــق رقم (02):

يمثل جدول لمحكمي مقياس السلوك العدواني و إستبيان الحاجات الإرشادية من خارج الجزائر

الرقـم	الإســـم الكامـــل	إســـم الجامعـــة	الدولـــــة
1	هدى برهان سيف الدين	جامعة الملك عبد العزيز –جدة–	المملكة العربية السعودية
2	عزة بنت عمر بن عبد الله الغامدي	جامعة الملك سعود –الرياض–	المملكة العربية السعودية
3	حسين محمد سعد الدين الحسيني	جامعة المنصورة	جمهورية مصر العربية
4	رباب صلاح الدين إسماعيل	جامعة المنصورة	جمهورية مصر العربية

الملحـــــق رقم (03):

يوضح أكثر السلوكات السلوكات العدوانية إنتشارا حسب المتوسطات

المتوسطة	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة العدوانية	مجموع التلاميذ	النسبة المئوية
حملة 02	العدوان الجسدي	58,93	12,523	%41,50	46	%8≈7,97
	العدواني اللفظي	65,80	9,972	%34,70		
	العدوان الرمزي	64,87	11,006	%34,21		
	العدوان الكلي	189,61	24,939	%7,54		
1272مسكن	العدوان الجسدي	60,62	14,612	%31,80	74	%8,15
	العدواني اللفظي	66,08	11,498	%34,66		
	العدوان الرمزي	63,92	13,367	%33,53		
	العدوان الكلي	190,62	33,807	%12,20		
ساعد مرازقة	العدوان الجسدي	69,02	16,790	%32,56	129	%22,36
	العدواني اللفظي	71,83	16,416	%33,88		
	العدوان الرمزي	71,07	17,479	%33,55		
	العدوان الكلي	211,92	47,483	%23,06		
النصر	العدوان الجسدي	59,47	10,516	%32,47	49	%8,5≈8,49

	العدواني اللفظي	58,59	10,722	%32,13		
	العدوان الرمزي	65,24	12,093	%35,39		
	العدوان الكلي	183,31	27,631	%8,35		
المطار	العدوان الجسدي	63,55	18,015	%32,23	84	%14,56
	العدواني اللفظي	66,46	16,787	%33,71		
	العدوان الرمزي	67,13	16,927	%34,05		
	العدوان الكلي	197,14	47,925	%14,32		
بن شادي	العدوان الجسدي	63,91	14,579	%32,11	54	%9,36
	العدواني اللفظي	67,61	12,041	%33,97		
	العدوان الرمزي	67,50	13,588	%33,91		
	العدوان الكلي	199,02	37,055	%9,29		
الطاهر مسعودان	العدوان الجسدي	68,21	19,032	%32,75	141	%24,44
	العدواني اللفظي	70,06	18,217	%33,67		
	العدوان الرمزي	68,65	19,078	%33,01		
	العدوان الكلي	206,91	54,243	%25,23		
المجموع ككل	العدوان الجسدي	64,85	16,891	%32,35	577	%100
	العدواني اللفظي	67,88	15,545	%33,87		
	العدوان الرمزي	67,66	16,108	%33,77		
	العدوان الكلي	200,40	44,931	%68,46		

الملحـــــق رقم (04):

يوضح أين تنتشر السلوكات العدوانية الثلاثة حسب المستوى التعليمي

المستوى	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مجموع التلاميذ	النسبة المئوية
سنة أولى متوسط	العدوان الجسدي	65,19	15,71	%32,84	97	%16,81
	العدواني اللفظي	66,77	15,75	%33,44		
	العدوان الرمزي	64,60	17,41	%32,60		
	العدوان الكلي	196,56	45,48	%16,49		
سنة ثانية متوسط	العدوان الجسدي	63,05	15,41	%32,52	166	%28,77
	العدواني اللفظي	65,99	13,49	%34،04		
	العدوان الرمزي	64,80	13,36	%43,33		
	العدوان الكلي	193,84	37,85	%27,82		
سنة ثالثة متوسط	العدوان الجسدي	66,37	19,52	%32,53	131	%22,70
	العدواني اللفظي	68,85	18,17	%33,74		
	العدوان الرمزي	68,82	18,20	%33,73		
	العدوان الكلي	204,05	52,98	%23,12		
سنة رابعة متوسط	العدوان الجسدي	65,22	16,74	%31,70	183	%31,71
	العدواني اللفظي	69,05	15,02	%33,77		
	العدوان الرمزي	71,05	15,41	%34,53		
	العدوان الكلي	205,77	43,70	%32,56		

الملحـــــق رقم (05):

يوضح مقياس السلوك العدواني و إستبيان الحاجات الإرشادية

جامعة الحاج لخضر- باتنة –

كلية العلوم الإنسانية و العلوم الإجتماعية و العلوم الإسلامية

شعبة علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا

1- *المعلـــومـــات الأوَّلِـــيَّـــة:*

–اسم المتوسطة:.....**–القسم:**.....

–العمر:..... **–الجنس:**.....

2- *تعليـمـــــات:*

عَزِيزي التِّلميذ في إطَار إجراَء دراَسة حَول السُّلوك العُدواني لدى تلاَميذ مَرحلة التَّعليِم المتَوَسط و أهَم حَاجَاتهم الإرشادية، سَتِجد فيما يَلي إسْتبيانين أحَدهما يقيِس السُّلوك العُدواَني و الثاّنِي يقيِس الحاَجَات الإِرْشَادية. و همَا مجَمُوعَة مِن العِباَرات يُرجى مِنك قِراءتَها بِعِناية ثُم وَضْع عَلامة (X) في المِكان المناسِب و ذلك لِتَحْديد مَوقِفك مِن كُل عِبارة. لا تُوجد عِبارة صَحيحة و أُخْرَى خاطِئة و كل شَخص يُمكن أن تكون له إِجابة مُختلفة عَن الآخَر.

إستبيان السلوك العدواني

الرقم	العبـــــــــــارة	أبَدًا	نَادِرًا	أَحْيَانًا	غَالِبًا	دائِمًا
1	إذا شَتمني أَحد أَشتمه أَيضًا					
2	أَشْتَرِكُ في المشَاجَرَة إذَا فِيها أَصْدِقَائِي					
3	أَتَظَاهَرُ بِالنِّسْيان كُلما طُلِبَ مِني القِيام بِواجِبات مَدْرَسِية					
4	أَشْتُمُ كُل مَن أَسْمَعُه يَتحَدَّث عنِّي بِسُوءٍ					
5	عِنْدَما أَغْضَب أَجْرَحُ نَفسِي بِأدَاةٍ حادَّة					
6	أَنْظُرُ إلى الأُسْتاذِ الذِّي يُهَاجِمُنِي بالْكَلاَمِ نَظْرَة سُخْرِيَة					
7	أَشْتُمُ المرَاقِب الَّذِي يُسِيءُ إِلَيَّ					
8	إِذَا ظَلَمَنِي الأُسْتَاذ في التَّقْوِيم أَضْرِبُه					
9	إِذَا طَلَبَ مِنِّي الأُسْتاذُ الْخُروج مِن الْقِسْمِ لاَ أَخْرُجْ					
10	أَصِفُ الأُسْتاذ الَّذي يَسْتَدْعِي وَلِيَّ أَمْرِي بِصِفاتٍ سَيِّئة					
11	إِذَا وَصَفَنِي أَحَدٌ أَنَّنِي قَلِيلُ التَّرْبِيَّة أَضْرِبُه دُونَ تَفْكِير					
12	أَسْتَمْتِعُ عِندما أَرَى الأُسْتَاذ فَقَدَ صَوابَهُ بِسَبَبِ تَجَاهُلِي له في القِسْمِ					
13	أَصْرُخُ كَثيرًا على زُملاَئِي كُلَّما اِسْتَفَزُّونِي					
14	عِنْدَما أَتَشَاجَرُ مَع أَحَدٍ أَبْصِقُ فِي وَجْهِهِ					
15	أَهْمِلُ وَاجِبات الأُسْتَاذ الَّذي يَسْتَهْزِئُ بِي					
16	أَمِيلُ إِلى الشِّجَارِ بِالْكَلاَمِ مع مَنْ ظَلَمَنِي بَدَلَ ضَرْبِهِ					

الرقم	العبـــــــــــارة	أبَدًا	نَادِرًا	أَحْيَانًا	غَالِبًا	دائِمًا
17	أُحِبُ الدُّخُولَ في شِجَارٍ مع زُمَلاَئِي					
18	أَتَعَمَّد حَلَّ التَّمَارِين بِبطْءٍ عنْدَما يَطْلِب الأُسْتَاذُ حَلَّها					
19	أَمِيلُ إِلى السُّخْرِيَة مِن زُمَلاَئِي					
20	إِذَا أَهَانَنِي أَحَدٌ أَمَامَ زُمَلاَئِي أَضْرِبُه					
21	أَمِيلُ إِلَى عَدَمِ إِحْتِرَامِ قَوانين المتَوَسُّطَة					
22	أَشْتُمُ أَيَّ شَخْصٍ يَعْتَرِضُنِي فِي الْمُتَوَسِّطَة					
23	أُحِبُّ شَدَّ شَعْرَ زُمَلاَئِي					
24	أُظْهِرُ الْغَضَبَ عَلَى وَجْهِي لِأُسْكِتَ مَنْ يُجَادِلُنِي					
25	إِذَا ظَلَمَنِي أُسْتَاذ أَشْتُمُه في وَجْهِه					
26	أَضْرِبُ رَأْسِي بِالْحَائِطِ كُلَّما غَضِبْتُ					
27	أُحِبُ التَّقْلِيل من شَأْنِ بَعْضِ الأَسَاتِذة أَمَامَ زُمَلائِي بِعَدَمِ الرَّدِ عَلَيْهِم					
28	أَصِفُ غَيْرِي فِي الْمُتَوَسِّطَة بِصِفاتٍ سَيِّئَة					
29	أُحِبُّ ضَرْبَ زُمَلاَئي لِأَنَّهُم تَافِهُونَ في نَظَرِي					
30	أُحِبُّ أَنْ أُحْرِجَ الأُسْتاذَ بِمُقَاطَعَتِهِ لِلذَّهابِ إلى الْحَمَّامِ كُلَّ مَرَّة					
31	أُهَدِّدُ بِالْإِنْتِحارِ عِندَما أَشْعُر بالظُّلْمِ					
32	إِذَا ضَايَقَنِي أَحَدٌ أَخْنُقُه					
33	أَنْظُرُ نَظْرَةَ سُخْرِيَة لِكُلِّ مَنْ يَنْتَقِدُنِي مِنْ زُمَلاَئي					

الرقم	العبـــــــــــارة	أبَدًا	نَادِرًا	أَحْيَانًا	غَالِبًا	دائِمًا
34	أُطْلِقُ أَلْقَاباً مُضْحِكَة علَى كِلِّ أُسْتاذٍ لاَ تُعْجِبُنِي تَصَرُّفاتُه					
35	أَدْفَعُ بِيَدِي كُلَّ مَن يَعْتَرِضُ طَرِيقِي					
36	أَحْتَقِرُ الأُسْتاذ الَّذِي يَسْتَدْعِي وَلِيَّ أَمْرِي كُلَّ مَرَّة					
37	أَشْتُمُ زُمَلاَئي الَّذِين يُعَلِّقُونَ عَلَيَّ					
38	أَقْرُصُ زُمَلاَئِي فِي الْحِصَصِ الدِّرَاسِيَّة					
39	أَحْتَقِرُ الأُسْتاذ الَّذِي يَشْتِمُ					
40	سَبَقَ لِي أَنْ هَدَّدتُ أَحَدَ أَسَاتِذَتِي					
41	إِذَا شَتَمَ أَحَدُهُم وَالِدَايَ أَضْرِبُه					
42	أَسْتَخْدِمُ الْإِشارَات التَّهْدِيدِيَّة مع زُمَلاَئِي					
43	أَصْرُخُ فِي وَجْهِ كُلِّ مَنْ يَعْتَرِضُ طَرِيقِي					
44	أَتَعَارَكُ مَع أَسَاتِذَتِي عِندَما يَعْتَدُونَ عَلَيَّ					
45	إِذَا شَتَمَنِي أَيُّ أُسْتَاذ أَحْمِلُ أَغْرَاضِي وَ أَخْرُجُ مِنَ الْقِسْمِ					
46	أُحِبُّ أَن أَنْشُرَ الشَّائِعَات عَن التَّلاَمِيذ الَّذِين أَكْرَهُهُم					
47	إِذَا شَتَمَنِي أَحَدٌ أَضْرِبُه					
48	أُحِبُّ عَدَم الإِسْتِجابَة لِأَوَامِر الْمُرَاقِبِين لِإِسْتِفْزَازِهِم					
49	أَسْتَعْمِلُ الأَلْفَاظَ البَذِيئَة مَع زُمَلاَئي بِعَفْوِيَّة					
50	أَسْتَعْمِلُ آلاَتٍ حَادَّة كُلَّما دَخَلْتُ فِي شِجَارٍ مع غَيْرِي					

الرقم	العبـــــــــــارة	أبَدًا	نَادِرًا	أَحْيَانًا	غَالِبًا	دائِمًا
51	أُحِبُّ التَّظَاهُرَ بِالنُّعاسِ فِي حِصَصِ بَعضِ الأَسَاتِذة لِأُغِيظَهُم					
52	أُحِبُّ إِهانَة زُمَلائي بِكَلامٍ جَارِحٍ فِي الْقِسْمِ					
53	كَثِيرٌ مَا يَتِمُّ إِسْتِدْعَائِي مِن طَرَفِ إِدَارَة الْمَدْرَسَة بِسَبَبِ ضَرْبِي لِأَحَد					
54	لاَ أُلْقِي التَّحِيَّة عَلى الأُسْتَاذِ الَّذي لاَ أُحِبُّهُ					
55	إِذَا شَتَمَنِي أَحَدٌ فِي وَالِدَاي أَرُدُّ له الشَّتِيمَة					
56	عِندَما أَغْضَبُ أَشُدُّ شَعْرَ مَن أَغْضَبَنِي					
57	عِندَما يَنْتَقِدُنِي أَحَدُ زُمَلائي أَرْمُقُهُ بِنَظَرَاتِي إِلَى أَنْ يَسْكُت					
58	أُحِبُّ تَوْجِيهَ الشَّتَائِمَ لِغَيْرِي					
59	أَمِيلُ إِلَى رَكْلِ زُمَلائي عِندَما أَخْتَلِفُ مَعَهُم					
60	أَتَجَاهَلُ أَوَامِرَ الأُسْتَاذ عَلَى أَسَاس أَنَنِّي لَمْ أَسْمَعْهُ					
61	أَرُدُّ عَلَى الأُسْتَاذ بِكَلاَمٍ غَيْرَ لاَئِقٍ إِذَا أَهَانَنِي					
62	إِذَا جَاءَتْنِي فُرْصَة لِأَضْرِبَ الأُسْتَاذ الَّذِي أَغْضَبَنِي فَلَنْ أَتَرَاجَعَ عَن الأَمْرَ					
63	عِنْدَما يَنْتَقِدُنِي أَيَّ مُرَاقَب أَتَصَرَّفُ بِلاَّمُبَالَاة					
64	إِذَا ضَايَقَنِي أَحَد زُمَلائي أُهَدِّدُهُ بِالضَّرْبِ عِند الخُرُوجِ مِن القِسْمِ					
65	أَشْعُرُ بِالقُوَّة عِندَما أَضْرِبُ الأَصْغَرَ مِنِّي سِنًّا					
66	إِذَا تَعَرَّضْتُ لِلشَّتْمِ أَرُدُّ عَلى مَن شَتَمَنِي بِحَرَكَةٍ بِيَدِي لِأُهِينَهُ					

إستبيان الحاجات الإرشادية

الرقم	العبـــــــــــــــــارة	بِدَرَجَةٍ ضَعِيفَةٍ جِدًّا	بِدَرَجَةٍ ضَعِيفَةٍ	بِدَرَجَةٍ مُتَوَسِّطَةٍ	بِدَرَجَةٍ كَبِيرَةٍ	بِدَرَجَةٍ كَبِيرَةٍ جِدًّا
1	أَتَمَنَّى أَنْ أَجِدَ مَنْ يُسَاعِدَنِي عَلَى تَرِكِ التَّدْخِين					
2	أُرِيدُ أَن تَتَوَقَّف المِشاكِل بَيْن وَالِدَايْ					
3	أَرْغَبُ التَّخَلُّص مِن إِسْتِعْمَالِي لِلْأَلْفَاظ البَذِيئَة					
4	أَوَدُّ أَن يَتَفَهَّمَ الأَسَاتِذة مَشَاكِلي الخَاصَّة					
5	أَحْتَاجُ مَن يُساعِدُني عَلى تَعَلُّم إِحْتِرام القَوانِين					
6	أَشْعُرُ بِالْحَرَج لِوُجُود إِخْتِلاَف مَادِّي بَيْني وبَيْن زُمَلائي					
7	أَحْتَاجُ لِمَن يُعَلِّمَني كَيْف أُدَاوِمُ عَلى الصَّلاَة					
8	أَحْتَاجُ مَنْ يُسَاعِدُني عَلَى التَّخَلُّص مِن إِدْمَان الكحول					
9	أَحْتَاجُ لِبَعْضِ الْهُدوء في الْبَيْت					
10	أَوَدُّ أَنْ أُخَفِّفَ مِنْ عَصَبِيتِي الزَّائِدَة					
11	أَرْغَبُ أَنْ يَحْتَرِمَنِي الأُسْتَاذ في الْقِسْم					
12	أُرِيدُ مَنْ يُسَاعِدُني تَعَلُّم مُسَامَحة الآخَرِين					
13	أَرْغَبُ في إِمْتِلاكِ مَلاَبِس لاَئِقَة					
14	أَشْعُرُ أَنِّي مُقَصِّر في فَرَائِضِي الدِّينِيَة					

الرقم	العبـــــــــــــــــــارة	بِدَرَجَةٍ ضَعِيفَةٍ جِدًّا	بِدَرَجَةٍ ضَعِيفَةٍ	بِدَرَجَةٍ مُتَوَسِّطَةٍ	بِدَرَجَةٍ كَبِيرَةٍ	بِدَرَجَةٍ كَبِيرَةٍ جِدًّا
15	أُعَانِي مِنْ إِضْطِرَاباتٍ فِي الْجِهَاز الْهَضْمِي					
16	أُرِيدُ مِنْ وَالِدَايْ أَنْ يَفْهَمَانِي					
17	أُعَانِي مِنْ فُقْدَان التَّرْكِيز					
18	أَتَمَنَّى أَنْ تُحَلَّ المِشَاكِل الَّتِي أَتَسَبَّبُ فيها فِي القِسم دُون إِستِدْعَاء وَلِيَّ أَمْرِي					
19	أَوَدُّ التَّخَلُّص مِنَ العُنْفِ عِند تَعَامُلي مَع بَعض النَّاسِ					
20	أَرْغَبُ أَنْ يَعْطِينِي وَالِدَايَ مَصْرُوفًا يَكْفِي لِشِرَاءِ حَاجَاتِي الضَّرُورِية					
21	أَتَمَنَّى مَنْ يَرْشُدُنِي فِي أُمُورِ الدِّينِ					
22	أُرِيدُ أَنْ أَتَخَلَّصَ مِن حَبِّ الشَّبَابِ الَّذِي فِي وَجْهِي					
23	أَحْتَاجُ مُسَاعَدَة وَالِدَايَ فِي حَلِّ مَشَاكِلِي					
24	أُعَانِي مِنْ كُثْرَةِ الضُّغُوطِ النَّفْسِيَّة عَلَيَّ					
25	أَحْتَاجُ لِمُخْتَصٍ نَفْسَانِي تَرْبَوِي يُسَاعِدُنِي فِي حَلِّ مَشَاكِلِي الْمَدْرَسِيَّة					
26	أَتَمَنَّى أَنْ تَكُونَ لِي عَلاَقَاتٌ جَيِّدَة مَع الآخَرِين					
27	أُرِيدُ أَنْ تُوَفِّرَ لِي أُسْرَتِي الأَنْتَرْنَت فِي الْمَنزل لِإِنْجَاز المِشَارِيع المِدرَسِيَّة					
28	أَوَدُّ مَنْ يُذَكِّرَنِي بِأَخْلَاقِ دِينِي مِنْ حِينٍ لِآخَر					

الرقم	العبـــــــــــــــــارة	بِدَرَجَةٍ ضَعِيفَةٍ جِدًّا	بِدَرَجَةٍ ضَعِيفَةٍ	بِدَرَجَةٍ مُتَوَسِّطَةٍ	بِدَرَجَةٍ كَبِيرَةٍ	بِدَرَجَةٍ كَبِيرَةٍ جِدًّا
29	أُعَانِي مِنَ الصُّدَاع وأَلاَم الرَّأْس مِنْ حِينٍ لِآخَر					
30	أُرِيدُ أَلَّا يَضْرِبَنِي أَفْرَاد أُسْرَتِي					
31	أَحْتَاجُ لِمَن يَفْهَمُ مَشَاعِرِي					
32	أَرْغَبُ أَنْ يَحْتَرِمَنِي الْمُرَاقِب					
33	أَحْتَاجُ أَنْ يَكُونَ لِي صَدِيقٌ صَالِحٌ					
34	أُرِيدُ العَمَلَ لِأُوَفِّرَ لِنَفْسِي مَا أَحْتَاجُهُ دُونَ إِنْتِظَار مَصْرُوفِي مِنْ أَحَدٍ					
35	أَرْغَبُ أَنْ يُشَجِّعَنِي أَحَد لِأَدَاءِ فَرَائِضِي الدِّينِيَّة					
36	أُعَانِي مِنْ مُشْكِلَة جِسْمِيَّة تُسَبِّبُ لِي الإِحْرَاج					
37	أَرْغَبُ أَلاَّ يَشْتِمَنِي أَفْرَادُ أُسْرَتِي					
38	أُرِيدُ أَنْ أَشْعُرَ بِأَنَّهُ مَرْغُوب بِي					
39	أَتَمَنَّى أَلاَّ يَتَعَامَلَ مَعي الأُسْتَاذ بِالضَّرْبِ					
40	أَوَدُّ أَنْ يَتَوَقَّفَ النَّاس فِي التَّحَدُّثِ عني بِسُوءٍ					
41	أَتَمَنَّى أَنْ أَحْصُلَ علَى هَاتِفٍ نَقَّالٍ مِثْلَ زُمَلَائِي					
42	أَرْغَبُ فِي أَنْ يَطْلُبَ مِنِّي وِالِدَايْ الذَّهَابَ لِلصَّلاَةِ بِطَرِيقَةٍ لَطِيفَةٍ					
43	أَحْتَاجُ مَنْ يُسَاعِدَنِي عَلى التَّخَلُّصَ مِنْ تَعَاطِي المخَدِّرَات					

الرقم	العبـــــــــــــــــارة	بِدَرَجَةٍ ضَعِيفَةٍ جِدًّا	بِدَرَجَةٍ ضَعِيفَةٍ	بِدَرَجَةٍ مُتَوَسِّطَةٍ	بِدَرَجَةٍ كَبِيرَةٍ	بِدَرَجَةٍ كَبِيرَةٍ جِدًّا
44	أُرِيدُ أَنْ يُعَامِلَنِي وَالِدَايْ بِالْعَدْلِ مَعَ إِخْوَتِي					
45	أَحْتَاجُ لِتَعَلُّمِ الطَّرِيقَة الصَّحِيحَة لِلتَّعْبِيرِ عَن نَفْسِي					
46	أُفَضِّلُ أَنْ تُخَفِّفَ السَّاعَات الدِّرَاسِيَّة					
47	أَتَمَنَّى أَنْ يَهْتَمَّ الجِيرَان بِشُؤُونِهِم وَ أَلَّا يَتَدَخَّلُوا فِي شُؤُونِي					
48	أَتَمَنَّى الإِنْخِرَاط فِي النَّوَادِي الرِّيَاضِيَّة					
49	أَوَدُّ التَّوَقُّفَ عَن سَبِّ الدِّينِ كُلَّمَا غَضِبْتُ					
50	أَحْتَاجُ لِمُمَارَسَةِ الرِّيَاضَة لِلتَّنْفِيسِ عَن غَضَبِي					
51	أَوَدُ أَلَّا يُلِحَّ عَلَيَّ وَالِدَايْ لِلقِيَّام بِوَاجِبَاتِي					
52	أَحْتَاجُ لِفَهْمِ نَفْسِي					
53	أَوَدُّ تَحْسِينَ صُورَتِي عِنْدَ الأَسَاتِذة					
54	أُرِيدُ أَنْ يَتَوَقَّفَ الآخَرُون عَن إِخْبَارِ أُسْرَتِي بِمَا أَفْعَلُهُ					
55	أَحْتَاجُ مَنْ يَوَفِّرُ لِي ثَمَن الدُّرُوس الخُصُوصِيَّة					
56	أَرْغَبُ أَنْ تَكُون عَائِلَتِي أَكْثَرَ إِلْتِزَامًا بِالدِّينِ					
57	أُرِيدُ التَّخَلُّصَ مِنْ أَثَارِ جُرُوحٍ تَسَبَّبْتُ بِهَا عَلَى جِسْمِي					
58	أَتَمَنَّى أَنْ تَفْهَمَ أُسْرَتِي أَنِّي لَمْ أَعُدْ صَغِيرًا					
59	أَحْتَاجُ مَنْ يُساعِدُنِي عَلَى فَهْمِ إِسْتِعْمَالِي لِلْعُنْفِ كُلَّ مَرَّة					

الرقم	العبـــــــــــــــــــارة	بِدَرَجَةٍ ضَعِيفَةٍ جِدًّا	بِدَرَجَةٍ ضَعِيفَةٍ	بِدَرَجَةٍ مُتَوَسِّطَةٍ	بِدَرَجَةٍ كَبِيرَةٍ	بِدَرَجَةٍ كَبِيرَةٍ جِدًّا
60	أُرِيدُ أَلَّا يَسْتَهْزِأَ الأُسْتَاذ مِن قُدُرَاتِي وَ ذَكَائِي					
61	أَوَدُّ أَنْ يَنْظُرَ إِلَيَّ النَّاسُ بِإِحْتِرَامٍ					
62	أُحِبُّ أَنْ يَكُونَ رَاتِبُ وَالِدِي أَكْبَرُ مِمَّا هو عَلَيْه					
63	أَحْتَاجُ لِمَنْ يُرْشُدُنِي دِينِيًّا لِلتَّخَلُّصِ مِنَ الغَضَبِ					
64	أُعَانِي مِن التَّعَبِ بِسُرْعَة					
65	أَرْغَبُ أَنْ يَتَوَقَّفُ إِخْوَتِي عَن التَّدَخُّلِ فِي شُؤُونِي					
66	أَحْتَاجُ لِلْحُبِّ و الْحَنَانِ					
67	أَتَمَنَّى أَنْ يُخَفَّفَ الأَسَاتِذَة مِنَ الوَاجِبَاتِ المَنْزِلِيَّة					
68	أَشْعُرُ بِالْوَحْدَةِ حَتَّى عِند تَوَاجُدِي مَعَ الآخَرِين					
69	أَرْغَبُ بِوَسَائِلَ تَرْفِيهٍ فِي بَيْتِنَا					
70	أَحْتَاجُ مَنْ يَأْخُذُ بِيَدِي إِلَى الطَّرِيقِ المسْتَقِيمِ					