جامعة الجزائر-2- أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النّفس

إدراك أسلوب المعاملة الوالدية (الرفض الوالدي) ومفهوم الذّات وعلاقة كل منهما بالسّلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في الطور المتوسط

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس العيادي

إعداد الطالبة:

كميلة سيدر

إشراف الأستاذة:

أ.د. سامية شويعل

السنة الجامعية:

2017/2016

إهداء

إلى من منحاني حقي في العلم والمعرفة

" والديا الكريمين "

إلى روحي ابي وأخي الطيبة

رحمهما الله واسكنهما فسيح جنانه

إلى أمي الغالية حفظها الله

إلى كل عائلة "سيدر"

إلى كل عائلة "عدوم"

إلى زوجي العزيز "شفيق"

إلى "دينا" و"سامي"

إلى كل الأحباب والأصدقاء

إليهم جميعا اهدي ثمرة جهدي

كميلة سيدر

كلمة شكر وتقدير

نحمد الله عز وجل الذي أمدنا العقل والصحة

والصبر لإتمام بحثنا هذا.

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذة الدكتورة المشرفة

" سامية شويعل "

على مساعداتها، توجيهاتها ونصائحها القيمة طوال فترة انجازنا

لهذه الأطروحة.

ونشكر كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد على إتمام هذا

العمل المتواضع

كميلة سيدر

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
اهداء	/
كلمة شكر وتقدير	/
فهرس الجداول	/
فهرس الملاحق	/
ملخص الدراسة باللغة العربية	/
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	/
مقدمة	1
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1-الإشكالية	9
2-فرضيات الدراسة	20
3-أهمية الدراسة	21
4-أهداف الدراسة	22

5- حدود الدراسة	22
7-تحديد المفاهيم	23
7-1-الرفض الوالدي	24
7-2-مفهوم الذات	24
7-3-السلوك العدواني	24
7-4-المراهق المتمدرس	24
الفصل الثاني: المعاملة الوالدية	
تمهيد	27
1-مفهوم المعاملة الوالدية	27
2-العوامل المؤثرة في المعاملة الوالدية	29
2-1-المحددات الحضارية المحيطة بالأسرة	29
2-2-حجم الاسرة	30
2-3-جنس الطفل	30
3-النظريات المفسرة للمعاملة الوالدية	32
4-أساليب المعاملة الوالدية.	37

4-1-أساليب المعاملة الوالدية الايجابية	37
4-2-أساليب المعاملة الوالدية السلبية	39
5-إدراك المراهق للمعاملة الوالدية	49
خلاصة الفصل	50
الفصل الثالث: مفهوم الذات.	
تمهيد	53
1-التطور التاريخي لمفهوم الذات حسب آراء الباحثين	54
2-تعريف الذات	58
3-تعريف مفهوم الذات	59
4-الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات	60
5-مراحل نمو الذات	61
6-أبعاد مفهوم الذات	63
7-خصائص مفهوم الذات	71
8-أهمية مفهوم الذات.	73
9-أنواع مفهوم الذات.	74

10-محددات مفهوم الذات.	76
11-مفهوم الذات عند المراهق.	78
خلاصة الفصل	80
الفصل الرابع: السلوك العدواني.	
تمهيد	83
1-مفهوم السلوك العدواني	83
2-أشكال السلوك العدواني	85
3-اهداف السلوك العدواني	85
4-أبعاد السلوك العدواني	87
5-عامل الجنس والسلوك العدواني	89
6-النظريات المفسرة للسلوك العدواني	90
7-سمات المراهق العدواني	95
8-العوامل المؤثرة في السلوك العدواني	96
8-1-العوامل الشخصية	97
8-2-العوامل الأسرية	98

8-3-العوامل المدرسية	104
8-4-الجوانب الثقافية والإعلامية	109
8-5-نقص التدين	110
خلاصة الفصل	111
الفصل الخامس: المراهقة	
تمهيد	115
1-الفرق بين المراهقة والبلوغ.	115
2-التطور التاريخي لمصطلح المراهقة.	117
3-الاتجاهات النظرية المفسرة لمرحلة المراهقة.	118
4-موقف علم النفس من المراهقة.	123
5-أهمية المراهقة وأهدافها.	125
6-مراحل المراهقة.	127
7-مظاهر النمو في مرحلة المراهقة.	128
8-حاجات المراهقين.	134
9-أشكال المراهقة والعوامل المؤثرة فيها.	135

10-مفهوم الذات عند المراهق	138
10-المراهق والسلوك العدواني.	140
خلاصة الفصل.	141
الجانب التطبيقي	
الفصل السادس:الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	145
أولا: الدراسة الاستطلاعية	145
1-عينة الدراسة الاستطلاعية	146
2-الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة	147
3-نتائج الدراسة الاستطلاعية	151
ثانيا: الدراسة الاساسية	152
1-منهج الدراسة	152
2-مجتمع وعينة الدراسة	152
3-مكان وزمان إجراء الدراسة	156
4-أدوات الدراسة	156

4-1-استبيان القبول-الرفض الوالدي للأطفال	156
4-2-مقياس تنسي لمفهوم الذات	158
4-3-مقياس العدوانية	162
5-تطبيق أدوات الدراسة	163
6-الأساليب الإحصائية	165
الفصل السابع: عرض وتفسير ومناقشة النتائج	
تمهيد	169
أولا: عرض وتفسير ومناقشة النتائج	169
1 -عرض وتفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	169
1-1- عرض وتفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئيةالأولى	169
1-2- عرض وتفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئيةالثانية	172
1-3- عرض وتفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الاولى	176
2 -عرض وتفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	181
3-عرض وتفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	185
4-عرض وتفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	190

5-عرض وتفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة	199
ثانيا: الاستنتاج العام.	206
خاتمة	213
المراجع	218
الملاحق	/

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	يمثل أهداف المراهقة.	125
02	يبيّن مميّزات النمو الجسمي للمراهق والمراهقة	129
03	يبيّن أهم الخصائص النفسية للمراهقين والمراهقات	133
04	يمثل حاجات المراهقين	134
05	يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	146
06	يبين قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لدرجات استبيان القبول/الرفض الوالدي.	148
07	يبين قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لدرجات مقياس مفهوم الذات	149
08	يبين قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لدرجات مقياس العدوانية	150
09	يبين حجم عينة الدراسة من المستويين الثاني والثالث من المتوسطات المختارة في الدراسة	154
10	يمثل الحجم الكلي لعينة الدراسة	154
11	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس	156
12	يمثل نص الفرضيات ونوع المقياس ونوع الأسلوب الإحصائي المستخدم في معالجتها	165

13	يوضح الفروق في الجنسين في إدراك المراهقين لأسلوب المعاملة الوالدية (الرفض الوالدي) من طرف الآباء حسب متغيّر الجنس	169
14	يوضح الفروق في الجنسين في إدراك المراهقين لأسلوب المعاملة الوالدية (الرفض الوالدي) من طرف الأمهات حسب متغيّر الجنس	172
15	يوضح الفروق في إدراك المراهقين للرفض الوالدي من قبل الإباء والأمهات حسب الجنس	176
16	يوضح الفروق بين الجنسين في مفهوم الذات	181
17	يوضح الفروق بين الجنسين في السلوك العدواني	185

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
01	الصورة الأصلية لاستبيان القبول/الرفض الوالدي
02	قائمة الأساتذة المحكمين لاستبيان القبول / الرفض الوالدي
03	ملاحظات لجنة التحكيم حول التعديلات التي أدخلت على استبيان القبول / الرفض الوالدي
04	نتائج الصدق التمييزي لاستبيان القبول/الرفض الوالدي
05	نتائج الصدق التمييزي لمقياس مفهوم الذات
06	نتائج ثبات اختبار الفا كرونباخ لمقياس مفهوم الذات
07	نتائج الصدق التمييزي لمقياس العدوانية
08	نتائج ثبات اختبار الفا كرونباخ لمقياس العدوانية
09	استبيان القبول والرفض الوالدي
10	استمارة تصحيح استبيان القبول والرفض الوالدي للأطفال
11	جدول معكوس الدرجة الكلية لمقياس الدفء/المحبة
12	مقياس تنسي لمفهوم الذات
13	مقياس العدوانية
14	نتائج اختبار "ت" لقياس الفروق لمتغيرات البحث حسب الجنس
15	نتائج اختبار "ر" لقياس الارتباط بين متغيرات البحث

ملخص الدراسة

باللغة العربية

ملخص الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على أسلوب المعاملة الوالدية (الرفض الوالدي) ومفهوم الذات وعلاقة كل منهما بالسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في الطور المتوسط.

فصغنا الفرضيات على النحو التالي:

1-توجد فروق بين إدراك المراهقين والمراهقات المتمدرسين لأسلوب المعاملة الوالدية (الرفض الوالدي).

2-توجد فروق في درجات مفهوم الذات لدى المراهقين المتمدرسين حسب الجنس.

3-توجد فروق في درجات العدوان لدى المراهقين المتمدرسين حسب الجنس.

4-توجد علاقة موجبة بين إدراك المراهقين المتمدرسين لأسلوب المعاملة الوالدية (الرفض الوالدي) ودرجات العدوان لديهم حسب الجنس.

5-توجد علاقة موجبة بين درجات مفهوم الذات لدى المراهقين المتمدرسين ودرجات العدوان لديهم حسب الجنس.

تم تبني المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وطبقنا أدوات البحث التالية: استبيان القبول/الرفض الوالدي للأطفال لرونالد. ب. رونر الذي ترجمته الباحثة " ممدوحة محمد سلامة " (1984)، اختبار مفهوم الذات لـ "وليام فيتس ومقياس العدوانية لـ " عبد الله سليمان إبراهيم ومحمد نبيل عبد الحميد"(1994)، على عينة من المراهقين المتمدرسين في الطور المتوسط، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، متكونة من (196) تلميذا وتلميذة، تتراوح أعمارهم ما بين 12 و15سنة.

ولتحليل البيانات المتحصل عليها، استخدمنا الأساليب الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار الفروق بين المتوسطات "ت"، معامل الارتباط بيرسون، ولتطبيق هذه الأساليب الإحصائية استعملنا برنامج *برنامج تحليل البيانات الإحصائية (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية). statistical package (SPSS) for social sciences

وجاءت النتائج المتوصل كما يلي:

1-لا توجد فروق بين إدراك المراهقين والمراهقات المتمدرسين لأسلوب المعاملة الوالدية (الرفض الوالدي).

2-لا توجد فروق في درجات مفهوم الذات لدى المراهقين المتمدرسين حسب الجنس.

3-لا توجد فروق في درجات العدوان لدى المراهقين المتمدرسين حسب الجنس.

4-توجد علاقة موجبة ودالة بين إدراك المراهقين المتمدرسين لأسلوب المعاملة الوالدية (الرفض الوالدي) ودرجات العدوان لديهم حسب الجنس.

5-توجد علاقة موجبة بين درجات بين مفهوم الذات لدى المراهقين المتمدرسين ودرجات العدوان لديهم حسب الجنس.

الكلمات المفتاحية: المعاملة الوالدية-مفهوم الذات-السلوك العدواني – المراهق المتمدرس.

ملخص الدراسة

باللغة الفرنسية

Résumé de l'étude :.

Cette étude a pour but d'explorer le style de traitement parental (le rejet parental), et la conception de soi et la relation des deux variables avec l'apparition du comportement agressif chez l'adolescent scolarisé en cycle moyen.

Nous avons formulé les hypothèses comme suit :

1- Il y a des différences entre les adolescents et les adolescentes scolarisés en matière de perception du style de traitement parental (le rejet parental).
2- Il y a des différences dans les valeurs de concept de soi, entre les adolescents et les adolescentes scolarisés.
3- Il y a des différences dans les valeurs de l'agressivité, entre les adolescents et les adolescentes scolarisés.
4- Il existe une relation positive entre la perception du style de traitement parental (le rejet parental) des adolescents scolarisés et les valeurs de l'agressivité selon le sexe.
5- Il existe une relation positive entre la conception de soi chez les adolescents scolarisés et les valeurs de l'agressivité selon le sexe.

Nous avons adopté la méthode descriptive, et nous avons utilisé les outils suivants :

1-Le questionnaire de l'acceptation / rejet parental pour les enfants, élaboré par Ronald. B. Roner, traduit par « Mamdouha Mohammed Salama » (1984).

2- Le test de conception de Soi, élaboré par William Fits.

3- Le test de l'agressivité élaboré par « Abdallah Soulimane Ibrahim et Mohamed Nabil Abdelhamid » (1994).

Pour ce qui est de l'échantillon nous avons choisi un échantillon de façon aléatoire parmi les adolescents scolarisés en cycle moyen, et il se constitue de (196) élèves, et qui varie en tranche d'âge entre 12 et 15 ans.

Pour ce qui est de l'analyse des données recueillies, nous avons utilisé les techniques statistiques suivantes : les techniques des statistiques descriptives ; à savoir la médiane et l'écart type et le « T » test des différences entre les moyennes, Coefficient de corrélation de Pearson, et le (SPSS) statistical package for social sciences.

Les résultats se présentent comme suit:

1- Il n'y a pas de différences entre les adolescents et les adolescentes scolarisés en matière de perception du style de traitement parental

(le rejet parental).

2- Il n'y a pas de différences dans les valeurs de la conception de soi, entre les adolescents et les adolescentes scolarisés.

3- Il n'y a pas de différences dans les valeurs de l'agressivité, entre les adolescents et les adolescentes scolarisés.

4- Il existe une relation positive et significative entre la perception du style de traitement parental (le rejet parental) des adolescents scolarisés et les valeurs de l'agressivité selon le sexe.

5- Il existe une relation positive entre la conception de soi chez les adolescents scolarisés et les valeurs de l'agressivité selon le sexe.

Mots clés : le style de traitement parental, le concept de soi, le comportement agressif, l'adolescent scolarisé.

مقدمة

مقدمة:

مازالت مجتمعات العالم تعرف تفاقما في بعض الظواهر الاجتماعية التي تهدد توازنها وأسسها كالإجرام، الإدمان على الكحول والمخدرات والانحرافات الجنسية...الخ إضافة إلى انتشار ظاهرة العدوان والعنف التي عرفها الإنسان منذ ظهوره على سطح الأرض، فظاهرة العدوان هذه تشير إلى الخوف والقلق، حيث أصبحنا كثيرا ما نقرأ ونسمع من خلال وسائل الإعلام عن وقوع اعتداءات، مشاجرات وجرائم، والتي تتخذ أشكالا متعددة وفي أماكن مختلفة في العمل بين الموظفين في الملاعب بين اللاّعبين في المحيط المدرسي بين التلاميذ، وكذا في المحيط الأسري بين الأولاد.

وتعد الأسرة الخلية الأساسية من خلالها تتكوّن شخصية الفرد، فهي تساهم بشكل بالغ الأهمية في النمو السوي واللاّسوي للطفل، وباعتبار الوالدين هما الشخصان الأولاّن اللذان يضمنان له ذلك، فإن معاملتهما تترك آثارا تظهر من خلال السلوك الذي يبديه الطفل داخل المنزل وخارجه.

لذا تعتبر المعاملة الوالدية أحد العناصر الأساسية في عملية التنشئة الاجتماعية التي ينمي من خلالها الفرد أنماط نوعية من الخبرات والسلوك الاجتماعي الملائم، وذلك من خلال عملية التفاعل الأسري والعملية التعليمية غير المقصودة التي يمارسها الوالدان. وتحدد عملية التفاعل الأسري معالم شخصية الأبناء وصحتهم النفسية مستقبلا، خاصة في مرحلة المراهقة والشباب التي يشهد فيها مفهوم الذات تغيرا وإعادة في تنظيم البناء وتحولا في أساليب التفكير والتعامل مع المحيط والضغوطات التي يواجهها سواء لقلة خبرته أو لعدم وصوله إلى مستوى نضج كاف أو لكثرة الضغوطات الخارجية عليه، الأمر الذي قد يجعله (المراهق) يستجيب أحيانا بسلوكات لا تتفق مع المواقف السيكولوجية التي يتعرض لها كالسلوك العدواني.

بحيث اتفقت جل البحوث النفسية (النظريات) على أن في مرحلة المراهقة يعاد قولبة الشخصية من جديد وفق معايير ثقافية واجتماعية مأخوذة نسبيا خارج البيت (المدرسة، الرفاق، وسائل الإعلام...)، إلاّ أن البيت يبقى العاكس والموصل الحقيقي لهذه المعايير حيث يشبع بها الطفل ويدركها منذ بدايته وبها يفسر المثيرات المحيطة به ومن هنا يظهر جليا أهمية الأسرة في بناء شخصية الطفل والتي تعد المصدر الأساسي في النمو السوي واللاّسوي للطفل والمراهق.

ولقد شرحت الأحاديث النبوية أهمية الدور الذي يقوم به الوالدين في بناء شخصية الأبناء وهذا في قوله " صلّى الله عليه وسلّم ": "كل مولود يولد على الفطرة، فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه...الخ ".

لذلك فان اغلب الأزمات النفسية والاجتماعية التي يعيشها المراهق لها علاقة بمحيطه الأسري والتنشئة التي تلقاها في ريعان طفولته وبالأخص إدراك المراهق لمعاملة والديه القاسية والصارمة وشعوره بفقدان الأمن وبالقلق والاضطراب الدائم، فيبدأ الانفجار في هذه المرحلة بالتمرد على الوالدين وضرب عرض الحائط قيم وتقاليد الأسرة وثقافة المجتمع.

في حين أن الفرد الذي مر بمرحلة طفولة تغلبها الأمان والطمأنينة والاستقرار ومعاملة والدية دافئة العواطف ما دام ذلك جوهر رسالة الأسرة والمجتمع على السواء، مما يهيئهم لتوافق نفسي واجتماعي وشعور بالاستقرار في مرحلة المراهقة والرشد.

فإذا كانت الأساليب التي يمارسها الوالدان تتسم بالتسامح، الديمقراطية و المساندة الانفعالية والتقبل ، فإنها تؤدي إلى تنشئة طفل يتمتع بصحة نفسية جيدا مستقبلا، أما إذا كانت الأساليب تتسم بالتشدد، القسوة، الإهمال، التفرقة والرفض والتذبذب وغيرها فان ذلك ينعكس سلبا على شخصية الطفل، فتثير لديه مشاعر الخوف والقلق وعدم الشعور بالأمن بالتالي يتعرض الطفل لبعض المشكلات النفسية والسلوكية في الطفولة وفي المراحل العمرية

اللاحقة خاصة المراهقة كالانطواء، الكذب، السرقة ...الخ ولاسيما السلوك العدواني الذي عرف انتشارا كبيرا في أواسط مختلفة، كالمحيط الأسري و المحيط المدرسي وغيرهما.

فأساليب المعاملة الوالدية تعتبر من أهم العوامل التي تؤثر على التوافق النفسي والاجتماعي لدى الأطفال، فكلما اقتربت معاملة الوالدين نحو التقبل والاندماج الموجب كلما كان الابن اقل شعورا بالوحدة النفسية والخجل والقلق، بمعنى أن المراهق يجد من خلال تلك الأساليب من يتفهمه ويشاركه همومه، وأنه كلما كان هناك تباعدا بين المراهق ووالديه كلما ازدادت درجة شعوره بالوحدة النفسية والقلق والخجل.

كما أن الآباء الذين يستخدمون عقوبات بدنية وتكون قاسية، خاصة إذا كانت متناقضة ومخالفة للمبادئ، يكون لديهم أطفال عدوانيين وعدائيين.

ويرى "بيك Beck" أن الرفض والإهمال يؤديان إلى صيغة سلبية للذات تجعل الطفل يركّز على جوانب الفشل، هذه النظرة تمتد إلى العالم من حوله فيشعر بعدم الأمان.

وعليه يلعب مفهوم الطفل عن ذاته دورا مهما في إصابته بالاضطرابات السلوكية بصفة عامة والسلوك العدواني بصورة خاصة. و يعني كيفية إدراك الفرد لذاته. بحيث يشير المفهوم الايجابي عن الذات إلى مدى قبول الفرد لنفسه وتقديره لها بينما يشير المفهوم السلبي إلى عدم قبول الفرد لنفسه وتقليله من شأنها.

لذلك ينظر الطفل إلى نفسه على أنه حقير ومنبوذ وأنه لا قيمة له ولا اعتبار له وهذا يجعله ينطوي على نفسه وينظر للآخرين نظرة حقد وكراهية.

ويرى" إيركسون Erikson" أن الثقة في الذات والآخرين والعالم تنشأ من خبرات الرعاية الأولى التي تخلق لدى الأبناء الإحساس بالتقبل، والفشل في تكوينها يشعرهم بأنهم لا يستطيعون الثقة فيمن حولهم مما يؤدي إلى الشك والخوف من الرفض وتوقع الخذلان والتقدير السلبي للذات. (حزين، 1993، ص. 26)

فلعل أكبر أثر في سلوك المراهق هو الأسلوب الأساسي الذي عومل به من قبل والديه ثم الآخرين كفرد مرغوب فيه أو عكس ذلك، مما ينعكس سلبا على نظرة الفرد إلى نفسه. وهذا ما أشار إليه الباحث "محمود عطا حسين" (1987) من "أن الأفراد الذين ينظرون إلى أنفسهم كأشخاص غير مرغوب فيهم يميلون للقيام بسلوك يتناسب مع هذه النظرة وأن الأشخاص الذين لديهم مفاهيم ايجابية يتمكنون من التوافق الاجتماعي ولديهم اهتمام بالآخرين". فالصورة التي يكونها الابن عن والديه هي التي تحدد له مدى أهمية مكانته أو قيمته بالنسبة لهما.

وعليه جاءت دراستنا الحالية لإبراز علاقة كل من أسلوب المعاملة الوالدية (الرفض الوالدي) الذي يتلقاه الأبناء ويدركونه من خلال ملاحظتهم وتقليدهم لتصرفات الآباء والأمهات أثناء تنشئتهم الأسرية ومفهوم الذات بالسلوك العدواني لديهم.

وقد احتوت دراستنا على جانبين: الأول نظري والثاني تطبيقي، بحيث اشتمل الجانب النظري على أربعة فصول، بحيث خصصنا الفصل الأول لمنهجية الدراسة والتي تحوي عرض إشكالية الدراسة، تساؤلات الدراسة، فرضياتها، أهميتها، أهدافها، متغيرات الدراسة وحدودها والتعاريف الإجرائية لها. بينما احتوى الفصل الثاني الذي خصصناه للمعاملة الوالدية على عرض تمهيد، فيليه مفهوم المعاملة الوالدية، والعوامل المؤثرة فيها، النظريات المفسرة لها، وأساليبها الموجبة منها والسالبة، إدراك المراهق للمعاملة الوالدية وأخيرا خلاصة الفصل. أما الفصل الثالث المخصص لمفهوم الذات فقد اشتمل على تمهيد، التطور التاريخي لمفهوم الذات حسب آراء الباحثين، تعريف الذات، تعريف مفهوم الذات، الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات، مراحل نمو الذات، أبعاد مفهوم الذات، خصائص مفهوم الذات، أهمية مفهوم الذات، أنواع مفهوم الذات، محددات مفهوم الذات، مفهوم الذات عند المراهق وأخيرا خلاصة الفصل. كما نجد الفصل الرابع المتعلق بالسلوك العدواني يتضمن تمهيدا للفصل، مفهوم السلوك العدواني، أشكاله، أهدافه، أبعاده، عامل الجنس والسلوك العدواني، والنظريات المفسرة له وسمات المراهق العدواني والعوامل المؤثرة فيه (العوامل الشخصية، العوامل الاسرية، العوامل المدرسية والجوانب الثقافية والإعلامية)

وأخيرا خلاصة الفصل. أما الفصل الخامس وهو الفصل الأخير في الجانب النظري، فيتضمن متغير المراهقة بحيث تناولنا فيه تمهيد، الفرق بين المراهقة والبلوغ، التطور التاريخي لمصطلح المراهقة، الاتجاهات النظرية المفسرة لمرحلة المراهقة، موقف علم النفس من المراهقة، أهمية المراهقة وأهدافها، مراحل المراهقة، مظاهر النمو في مرحلة المراهقة، حاجات المراهقين، أشكال المراهقة والعوامل المؤثرة فيها، مفهوم الذات عند المراهق، المراهق والسلوك العدواني، وأخيرا خلاصة الفصل.

في حين اشتمل الجانب التطبيقي على فصلين، فصل خاص بالإجراءات المنهجية للدراسة من خلال التطرق أولا للدراسة الاستطلاعية، عينتها، الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة وعرض نتائجها. بعدها عرضنا الدراسة الأساسية، بذكر المنهج المتبع، مجتمع وعينة الدراسة وأدوات الدراسة وإجراءات تطبيقها والأساليب الإحصائية. أما الفصل الثاني من الجانب التطبيقي فقد اشتمل على عرض وتفسير ومناقشة النتائج حسب نصوص الفرضيات المقترحة وعلى ضوء الدراسات السابقة، وأخيرا استنتاج عام وخاتمة ثم قمنا بعرض المراجع المعتمدة عليها والملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1-الإشكالية

2-فرضيات الدراسة.

3-أهمية الدراسة.

4-أهداف الدراسة.

5-حدود الدراسة.

6-تحديد المفاهيم اجرائيا.

1-الإشكالية :

تحتاج النشأة الصحيحة للمراهق إلى طفولة سوية تحيا في جو لا يدليها ولا ينبذها إنما يستقيم بها بين الطرفين دون تفريط أو إفراط. فالأسرة أول صورة للحياة من خلالها ينمو إحساس الفرد عامة والمراهق خاصة بالأمن والتقبل، والمراهقة المتوافقة انعكاس لحياة أسرية مستقرة خلية نسبيا من الصراعات، يقوم فيها الوالدان بدور مميز في بناء شخصية المراهق من خلال معاملتهم له والأساليب غير المتوازنة من المعاملة تجعله عرضة للإصابة بالاضطرابات النفسية والسلوكية.

فلقد وجد الباحث" سوندرز Saunders " (1973) " أن نوعية العلاقات المتبادلة بين الطفل وأسرته من شأنها أن تقلل من ثقة الطفل بنفسه أو تزج به في مواقف يشعر فيها بعدم الأمن والتهديد أو أن تحط من قدره لذاته، فتزيد من احتمال أن يصبح أكثر عرضة للخوف والمعاناة نتيجة عدم الشعور بالأمن". (Saunders, 1973)

كما أشارت الباحثة " هورني " إلى أن شعور الأبناء بعدم الأمن في علاقاتهم بوالديهم يسبب لهم القلق الذي يدفعهم إلى اتخاذ أساليب توافقية مختلفة للتخفيف من حدته ومع مرور الزمن تثبت هذه الأساليب في شخصياتهم فيصبحون عدوانيين أو مبالغين في الخضوع، وقد يتخذون لأنفسهم صورا مثالية غير واقعية أو يغرقون في الإشفاق على ذاتهم لكسب تعاطف الناس. (هول ولندزي، 1969)

وهذا ما بينته دراسة الباحثة" هدى كشرود "(1991) ثم دراسة الباحث " عمار زغينة " (1997) اللتين أسفرتا عن انه كلما أدرك الابن قبوله من طرف والديه وحبهما لهما وعطفهما عليه كلما كان أكثر توافقا واقل عصابية، وهكذا فان المعاملة الوالدية المتسمة بالحب والديمقراطية والحنان تساهم في بناء شخصية ناضجة، متزنة وتساعد في ارتفاع مستوى ذكاء الأبناء وبعض مهاراتهم الإبداعية. (قماز، 1995)

فالأساليب التسلطية تؤثر في نقص عاطفة الحب مع استخدام العقوبة والخوف من الاباء وينمي السلوك العدواني ويساعد على تكوين الاضطراب. (بن حليم، 2014، ص. 23)

كما تنمي المعاملة القاسية فيهم مشاعر عدم الاطمئنان الذي يجعلهم يلجئون إلى أساليب توافقية غير مناسبة لجذب الانتباه كالغيرة، العزلة والعدوان. (جيرالد، ترجمة الخفاجي، 1995)

بحيث بين " مالينوسكي وهانسن Malinosky et Hansen " (1993) وجود علاقة بين التعرض للإساءة البدنية في الطفولة، والعنف في فترتي المراهقة والرشد، وأن تاريخ الإساءة البدنية للطفل قد ينذر بالأفعال الإجرامية التي تتضمن تهريب المحظورات والسرقة والجرائم الجنسية وجرائم العنف. (Malinosky & Hansen,1993)

وبما أن هذه المعاملة تختلف من أسرة إلى أسرة ومن ثقافة إلى ثقافة أخرى فهي تتأثر حتما بالخصائص الاجتماعية والثقافية للبيئة التي ينشأ فيه الوالدين، والتي تعتبر مصدرا رئيسيا يعتمد عليه الوالدان في توجيه أساليب معاملتهم أثناء تنشئتهم للأبناء، وقد اهتم بعض الباحثين نذكر منهم" محمد عماد الدين إسماعيل "(1973) و"محي الدين حسين"(1983) بتحديد بعض أساليب المعاملة الوالدية التي تتميز بها البيئة العربية وهي التسلط والحماية الزائدة والإهمال والقسوة وإثارة الألم النفسي والتذبذب. كما نجد دراسة " كافية رمضان " (1990) حول واقع الأسرة العربية وأنماط التنشئة الأسرية السائدة في المجتمع العربي وقد حددت في نتائجها الأنماط الأسرية السائدة في الوطن العربي والتي من بينها الإهمال والنبذ، والتي فسرتها على أساس ارتفاع نسبة الأمية والزيادة في النمو السكاني وعدم توافر الأمن الغذائي والتفكك الأسري.

وتضيف " مليكة ستيتي " (1986) لما سبق خاصية التفرقة بين الجنسين بتفضيل الذكور على الإناث باعتبارهم (أي الذكور) مصدر قوة وفخر وأيضا مصدر لضمان الأمن المادي للوالدين خاصة بالنسبة للأم. (أبي مولود، 2000)

مما يجعل الذكر يتميز أحيانا بمعاملة تختلف عن الأنثى، لذلك من المستحسن كما يقول الباحث "طوالبي نور الدين" (1975): "...إذا تعلق الأمر بالمولود الأول أن يكون ذكرا...ذلك لأنه يبقى في خدمة الأسرة الأبوية

بينما تذهبن البنات وتصبحن في خدمة أسرة ثانية، وبهذا يفضل ولادة الذكر مبكرا لأنه يؤمن خلود الدم...".

(Toualbi, 1975, p. 84 p. 85)

فتفضيل أحد الوالدين جنسا على آخر سينعكس على سلوكهم نحو الابن رغم أنهما يخفيان هذا التحيز لأحد الأبناء، ويظهر ذلك في شكل الأسلوب المتبع في معاملة هذا الابن. (السيد،1975، ص. 82)

هذا ما يؤدى الى اختلاف في إدراك الابناء لأساليب المعاملة الوالدية حسب متغير الجنس، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات كدراسة "قدوري" (2008)، حول إدراك المعاملة الوالدية وعلاقتها ببعض السمات الانفعالية لدى المراهق المتمدرس والتي بيّنت وجود فروق في إدراك المعاملة الوالدية للآباء والأمهات بين ذكور وإناث عينة الدراسة لصالح الذكور.

ودراسة "فاطمة مبارك حمد الحميدي" (2003)، حول السلوك العدواني وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من كلية المرحلة الإعدادية، والتي توصلت إلى اختلاف أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الطلاب والطالبات حسب متغيّر الجنس. (حجاج، 2007، ص. 40)

كما اسفرت دراسة "إيمان محمد أبو ضيف" (1998)، حول سوء معاملة الطفل وعلاقتها ببعض الاضطرابات السلوكية عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث على أبعاد مقياس سوء المعاملة (صورة الأب وصورة الأم) لصالح الذكور. (فهمي، 2010، ص. 24)

في حين نجد دراسة " ميزاب " (2007)، بينت في نتائجها أنه لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في إدراكهم لأساليب المعاملة الوالدية الخاطئة الآباء والأمهات والمتمثلة الحماية الزائدة، القلق، التحكم، التفرقة، التذبذب، القسوة، الرفض والإهمال.

أما دراسة " فاروق السيد عثمان " (1994) حول سمة الخجل وعلاقتها بأساليب التنشئة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، فقد أسفرت عن عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث على مقياس التنشئة الاجتماعية فيما

عدا التذبذب حيث كانت الفروق لصالح الإناث. (أرشيف ملخصات دراسات في التنشئة الاجتماعية، 2007)

كما أن هناك عوامل أخرى تؤثر في أسلوب المعاملة الوالدية كالمستوى الاقتصادي والمستوى العلمي للوالدين؛ بحيث أثبتت دراسات الباحثين "نجاة خضر" و"عبد المنعم حسين" وغيرهم أن المستوى العلمي للوالدين يؤثر في طبيعة معاملة أطفالهم إيجابا وسلبا. (الحوات وآخرون، 1989)

بينما أوضحت الباحثة "ممدوحة سلامة" (1990) أن علاقة حجم الأسرة بعدوانية الأبناء نتيجة لزيادة التنافس والصراع العائلي بين الأبناء وعدم اتساق وسائل الضبط الاجتماعي. (خليل، 2000)

وانطلاقا من هذا بدأ الاهتمام بالمعاملة الوالدية باعتبارها مجموعة الأساليب والسلوكات الصادرة من الوالدين اتجاه الأبناء وبتأثيرها في نفسياتهم وشخصياتهم، ويعد "فرويد" من أوائل الذين تناولوا أثر المعاملة الوالدية في إصابة الأبناء بالمرض النفسي حيث يرى أن ما يزرعه الوالدان في نفوسهم خلال السنوات الأولى سيظهر لاحقا على شخصياتهم.

كما يؤكد علماء النفس على أن المعاملة السيئة تشعر المراهقين بفقدان الأمن وتضع في أنفسهم بذور التناقض الوجداني وتنمي فيهم مشاعر النقص والعجز على مواجهة مصاعب الحياة مما يؤدي بهم إلى التنفيس عن هذه المشاعر بسلوكات عدوانية. (الغامدي، 1993، ص. 4)

فالسلوك العدواني متعدد الأبعاد ومتشابك المتغيرات، ومتباين الأسباب بحيث لا يمكننا رده إلى تفسير واحد ومع تعدد أشكال العدوان ودوافعه تعددت النظريات التي فسرت السلوك العدواني.

ويرى العلماء أن السلوك العدواني الذي يقوم به الأبناء قد يكون إما لتقليد الأسلوب الذي عوملوا به في الأسرة من قبل الوالدين، مثل الضرب والتهديد والوعيد والسخرية والكلام الجارح. (Karlen, 1996)

وإما للتنفيس عن الرغبة في الانتقام من الوالدين بتحويل العدوان إلى آخرين يستطيعون الاعتداء عليهم. (الشربيني، 1994)

وقد يرجع أيضا لديهم إلى تكوينهم لمفهوم سالب عن ذاتهم، ويرى العلماء أن المفهوم السالب الذي يكونه الابن عن ذاته يرجع لأسباب عديدة منها اضطراب علاقة الابن بوالديه. (Karlen, 1996)

أو بأصدقائه مما يجعله يفقد الثقة بنفسه ويشعر بأن الآخرين أفضل منه فيتولد في نفسه الحقد والكراهية لأقرانه وللمحيطين به، وينعكس ذلك على سلوكه الذي يأخذ الطابع العدواني. (Rina & Thomas, 1992)

ويظهر السلوك العدواني بأشكال وظواهر مختلفة، قد ترتبط بالدافع الجنسي أو الغضب أو بالسلوك الهادف أو التملك والى ضبط الآخرين وقد يكون مرتبطا بالنشاط البناء الذي يبذله الفرد من اجل السيطرة على الظروف المادية التي تحيط به، أو يكون مرتبطا بحالات الدفاع عن النفس أمام أخطار واقعه، فالسلوك العدواني تفسره أغراضه والعوامل المحركة له، والتي يمكن الوصول إليها من خلال تحليل الموقف العدواني.

وتنقسم أشكال السلوك العدواني إلى قسمين، مادي كالميل إلى الاعتداء والتشاجر والانتقام والمشاكسة وقد يتعدى ذلك إلى الضرب وتعذيب النفس. ومعنوي كالميل إلى التحدي ونقد الآخرين وتتبع أخطائهم وكشفها، وتعكير الاجواء والتشهير، وقد يكون العدوان موجها نحو الذات ويكون بدنيا او لفظيا، او نحو الغير. (تهاني، 2012)

وأقرت العديد من الدراسات بوجود فروق بين الجنسين من حيث العدوان مثل دراسة " بوشاشي" (2013)، بعنوان السلوك العدواني وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة الجامعة والتي توصلت الى وجود فروق دالة احصائيا لصالح الذكور.

ودراسة "أبي مولود وقريشي" (2003)، حول مظاهر العنف في المؤسسات التربوية (الاكماليات والثانويات) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العنف بين الجنسين.

كما نجد دراسات أخرى بينت هذه الفروق كدراسة (الغرباوي (2006)، بوشلالق (2006)، الناصر (2000)، فايد (1996)، عبد الرحمن العيسوي " (1992) ...الخ.

وبالمقابل بينت دراسات أخرى عدم وجود الاختلاف في العدوان بين الذكور والإناث، كدراسة "الزبيدي" (2006) حول العدوان عند الاطفال ودراسة "الكتاني"(2001) بعنوان القلق الاجتماعي والعدوانية لدى الأطفال، العلاقة بينهما ودور كل منهما في الرفض الاجتماعي، ودراسة" حسنين الكامل والسيد سليمان " (1990) حول السلوك العدواني وإدراك الأبناء للاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية. (الضيدان، 1424)

كما نجد دراسة " منسي محمود عبد الحليم " (1989) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني بين التلاميذ والتلميذات في الصفين الرابع والسادس ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0،01 بين السلوك العدواني للأبناء وأساليب معاملة الوالدين لهم. (أبو ليلة، 2002)

وكذلك دراسة " ويسل wessel " (1981) التي بيّنت عدم وجود فروق دالة في السلوك العدواني حسب متغيّر الجنس، ودراسة " بيهار وستيوارت " Behar & Stewart (1983) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العدوانية بالنسبة لمتغيّر الجنس.

ويزخر التراث العلمي بالعديد من الدراسات النفسية التي بينت علاقة المعاملة الوالدية بالسلوك العدواني، مثل دراسة "أسماء بن حليم" (2014) والتي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الإساءة اللفظية والسلوك العدواني وبين الإهمال والسلوك العدواني لدى الأطفال المتمدرسين ووجود فروق دالة بين الجنسين لصالح الذكور. (بن حليم، 2014)

ودراسة " مريم بن سكيريفة وغزال نعيمة " (2013) التي توصلت في نتائجها إلى أن أسلوب الرّفض الوالدي يؤدي إلى ظهور العدوانية لدى المراهق وبالتالي يجد المراهق صعوبة في إثبات نفسه.

ودراسة "نوال كروش" (2011) التي بينت أن البيئة الأسرية التسلطية تؤثر على ظهور السلوك العدواني لدى الأطفال المتمدرسين في المرحلة الابتدائية الذين تتراوح أعمارهم ما بين (9-12) سنة. (كروش، 2011)

كما نجد أن الباحث الراجي (2011)، بين في دراسته وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستوى السلوك العدواني ومستوى إدراك الرفض الوالدي.

أما الباحث "الغرباوي"(1998) فقد توصل في دراسته إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أساليب المعاملة الوالدية وبين مستوى العدوانية لدى الأبناء وعدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في مستوى العدوانية. (تهاني، 2012)

كما نجد دراسة "دودج وزملائه Dodge et al "(1990) التي بينت أن الاتجاه العدائي لدى المراهق يرتبط بأساليب الاتجاهات الوالدية التي تتسم بالقسوة والعنف في التنشئة الاجتماعية مما يدفع المراهق إلى السلوك العدواني، وأن الاتجاهات العدائية لدى المراهق ترتبط بأساليب السلوك العدواني التي يمكن أن ترجع إلى نوعية الأساليب والاتجاهات غير السوية في التنشئة. (Dodge, Kenneth et al, 1990)

اما الباحث" هيرام وزملائه Hiram&al " (1989) فقد اشار من خلال دراسته إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين السلوك العدواني الذي يعامل به الوالدان أبناءهم والسلوك العدواني لدى هؤلاء الأبناء. (Hiram, & al, 1989)

وقد يرجع ظهور السلوك العدواني لدى المراهقين الى تكوينهم لمفهوم سالب عن ذاتهم. (Karlen, 1996)

وقد يرتبط أيضا السلوك العدواني بسلوك تأكيد الذات. (تهاني، 2012، ص. 4)

والذي يعتبر بعد من ابعاد الذات، وهو ظل الدافع الذي يجعل الانسان في حاجة للاستقلال والتقدير والاحترام والاعتراف والاعتماد على النفس والسعي الدائم لإيجاد المكانة والقيمة الاجتماعية. (أبو زيد، 1987)

فمفهوم الذات محدد بالسلوك، ويقصد به الاتجاهات والأحكام والقيم التي يحملها الفرد حول سلوكه وقدراته الجسمية، وقيمته كفرد. ويمكن اعتبار مفهوم الذات بعدا من ابعاد الشخصية الانسانية الذي يختلف فيها الافراد، مثلما يختلفون في اي صفة اخرى كالقلق. (أبو جادو، 2000)

فمفهوم الفرد عن ذاته ينتج من خلال تفاعله مع الآخرين المهمين في حياته ومن خلال تنميته للأفكار المرتبطة بما يفكر الآخرون تجاهه، بحيث يرى "هانسفورد وهاتي" انه في تقييم الذات يكون التركيز الرئيسي على إدراك الشخص لذاته، والتي يتم تشكيلها من خلال خبرة الفرد مع بيئته وتفسيراته لها، وتتأثر بالتدعيمات والتقييمات التي يقوم بها الآخرون. (Hansford & Hattie, 1982)

وفي هذا الصدد ترى "هدى الناشف"(1993) "أن الآخرين بالنسبة للطفل يكونون المرآة التي يرى فيها صورته، لذا فان الطريقة التي يتعامل بها الآباء و غيرهم من المقربين للطفل ورأيهم فيه له أكبر أثر في الصورة التي يكونها الطفل عن نفسه ...ومعنى ذلك أن مفهوم الذات يتغذى على ردود فعل الآخرين تجاهه، فإذا حصل الطفل على الرعاية والتشجيع والأمان والحب والتوجيه، فانه غالبا ما ينمي مفهوما ايجابيا عن نفسه، في حين أن الطفل الذي يتعرض للإهمال أو الصد ويعاقب باستمرار ولا يلقى أي نوع من التشجيع سيكون على الأرجح صورة سلبية عن نفسه..." (الناشف، 1993، ص.52 ص. 53)

ولقد تعددت دراسات الباحثين حول وجود اختلاف بين الذكور والإناث في مفهوم الذات من عدمه، فنجد دراسة "سعاد البشير "(2009) حول الأبعاد الأساسية لمفهوم الذات وعلاقتها بسوء التوافق النفسي الاجتماعي لمجموعة من طلبة التعليم العالي والتي أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الدرجة الكلية لمفهوم الذات لصالح الإناث. (البشير، 2009)

ودراسة "فليمنج وآخرون Fleming et al" (1998) ودراسة "كروم وآخرون "(1992) اللتان توصلتا إلى وجود فروق معنوية في مفهوم الذات تبعا لمتغير الجنس.

أما دراسة "فايز علي الأسود" (2003)" حول الفروق في مفهوم الذات في ضوء بعض المتغيّرات على طلبة جامعيين تراوح عددهم 3000 طالبا وطالبة فقد بينت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الدرجة الكلية لمفهوم الذات تعزى لمتغير الجنس ".

وهذا ما أكدته دراسة "أبو كاشف" (1999) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة في متوسط مفهوم الذات تعزى لمتغيّر الجنس. (الأسود، 2003)

ويرى "اليس ودافيس" أن مفهوم الذات يشهد تغييرا وتعديلا وإعادة تنظيم في البناء خلال سنوات المراهقة خاصة الفترة (13-18) سنة، ويقترح الباحثان أن التقلبات الحادة في المشاعر والعواطف التي تحدث للمراهقين وما يصاحبها من سلوكات عدوانية ربما ترتبط بعمليات التمايز والتغير التى تحدث لمفهوم الذات في هذه المرحلة العمرية. (Ellis & Davis, 1982)

وهناك العديد من الدراسات النفسية التي بينت العلاقة الموجودة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني مثل دراسة "علي عبد السلام محمد القويري"(2006)، التي بينت وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيا بين السلوك العدواني ومفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في اختبار العدائية وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار مفهوم الذات بين الذكور والإناث.

ودراسة الباحثين "كريك و جروتبتير Crick & Grotpeter"(1995) التي أظهرت أن مستوى العدوانية كان مرتفعا لدى الإناث عن الذكور وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين كل من الشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب والمفهوم السالب عن الذات والسلوك العدواني لدى الأطفال من الجنسين. (Crick & Grotpeter,1995) كما أشارت نتائج دراسات كل من "كينارد Kinard " (1978) و"بوردت وجونسون Burdet & Jenson"(1983) و"فليب وزملائه Philip et al "(1987) و" رينا وتوماس Rina & Thomas " (1992) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المفهوم السالب عن الذات والسلوك العدواني لدى الأطفال. (Burdet & Jenson, 1983)

وهذا ما وضحه " ويسل Wessel " (1981) في دراسته حول علاقة مفهوم الذات وجنس الفرد بالقلق والاكتئاب والعدوان لدى طلاب الجامعة، بأن الطلاب ذوي مفهوم الذات المنخفض أكثر قلقا واكتئابا وعدوانا

من الطلاب ذوي مفهوم الذات المرتفع (وجود علاقة طردية عكسية)، ولم توجد هناك فروق دالة في مفهوم الذات والقلق والاكتئاب والعدوان حسب متغيّر الجنس. (ملكية، 1994)

وهناك دراسات أخرى جمعت متغيرات الدراسة الحالية، نذكر منها دراسة " إبراهيم أحمد عليان " (1993) حول العلاقة بين القبول والرّفض الوالدي وتوكيد والعدوانية لدى المراهقين والتي أسفرت عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين إدراك الرفض الوالدي والسلوك الغير توكيدي، و وجود فروق بين الذكور والإناث في صفة العدوانية، ووجود ارتباط موجه بين درجات أفراد العينة على استبيان القبول والرفض الوالدي ودرجاتهم على مقياس العدوانية وبين صفات الشخصية السلبية كالعدوان والعداء والتقدير السلبي للذات وعدم الكفاية الشخصية وعدم الثبات الانفعالي والنظرة السلبية للحياة. (أبو جادو، 2005)

وعليه فالأسرة تعتبر وعاء السلوكات القاعدية التي يكتسبها الطفل والمراهق. والوالدين بالأخص وغيرهم هم مؤطرو عملية الاكتساب هذه وموجهيها حسب ميولاتهم واعتقاداتهم وتقديراتهم وانفعالاتهم واضطراباتهم واستراتيجياتهم.

مما سبق تخلص الباحثة إلى أن نمو الأبناء السوي والشاذ يرتبط بدرجة كبيرة بمعاملة الوالدين، فإذا كانت قائمة على إشاعة الأمن وإشعار الأبناء بالتقبل نموا واثقين من أنفسهم وإمكانياتهم وانعكس ذلك على صحتهم النفسية واتجاهاتهم نحو الحياة وعلاقاتهم بالآخرين، وإذا كانت قائمة على إثارة مشاعر الخوف والقلق والرفض ترتب عن ذلك أن يكونوا عرضة للاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية والتي نجد منها السلوك العدواني.

ومن هنا تناولت الدراسة الحالية إدراك المراهقين المتمدرسين (إناث وذكور) لأسلوب المعاملة الوالدية ومفهوم الذات وعلاقة كل منهما بظهور السلوك العدواني لديهم. وهذا لارتباط هذا السلوك بأوجه الاضطراب النفسي من جهة ومن جهة أخرى لما تتميز به مرحلة المراهقة من خصائص، إذ من المعروف انه في هذه المرحلة هناك جملة من الحاجات النفسية الأساسية والتي يسعى المراهق إلى تحقيقها كالحاجة إلى الاستقلال والحاجة إلى تأكيد الذات...الخ. وهذه الحاجات إن لم يستطع المراهق إشباعها في مناخ أسرى سوي وملائم قد يكون مناخا ملائما للعديد من الصراعات

النفسية يمكن أن تعبر عن ذاتها في شكل اضطرابات نفسية وانحرافات سلوكية كالجريمة والعنف، بحيث أشارت الإحصائيات إلى أن معدلاتها تشهد ارتفاعا وتصاعدا خصوصا في الفترة الممتدة ما بين (2000-2010) ليصل إلى 18,5 %، وسجلت "2005" حالة عنف في المدارس على مستوى المركز الاستشفائي بـ "باب الواد" في "الجزائر العاصمة". (أبي مولود وقريشي، 2005، ص. 32)

بالرغم من هذه الأرقام والنسب فهي لا تعكس حقيقة الواقع، فهذا يتطلب منا المزيد من البحث والاهتمام لإيجاد تفسير وفهم أعمق من أحل الكشف عن أسبابه وعواملها.

لذلك ارتأينا ضرورة تناول أسلوب المعاملة الوالدية (القبول/الرفض الوالدي) ومفهوم الذات وعلاقة كل منهما بظهور السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس. لأن مجتمعنا الجزائري خصوصا والعربي عموما في حاجة ماسة للمزيد إلى مثل هذه الدراسات بغية الوقوف على الممارسات الوالدية التي يتبعها الوالدين في تنشئتهم لأبنائهم سواء كانت صحيحة أو خاطئة وأثرها على شخصية الأبناء ونموهم النفسي.

وبناء على ما سلف ذكره يمكننا تحديد إشكالية الدراسة في التساؤلات التالية:

1-هل توجد فروق في إدراك المراهقين والمراهقات المتمدرسين لأسلوب المعاملة الوالدية (الرفض الوالدي)؟

2-هل توجد فروق في درجات مفهوم الذات لدى المراهقين المتمدرسين حسب الجنس؟

3-هل توجد فروق في درجات العدوان لدى المراهقين المتمدرسين حسب الجنس؟

4-هل توجد علاقة بين إدراك المراهقين المتمدرسين لأسلوب المعاملة الوالدية (الرفض الوالدي) ودرجات العدوان لديهم حسب الجنس؟

5-هل توجد علاقة بين درجات مفهوم الذات لدى المراهقين المتمدرسين ودرجات العدوان لديهم حسب الجنس؟

وبناء على ما تقدم من تساؤلات لإشكالية الدراسة، حاولنا الإجابة عنها عن طريق صياغة خمسة فرضيات، ويجدر الإشارة إلى أن الفرضية الأولى تنقسم إلى جزئين، فرضية جزئية أولى وفرضية جزئية ثانية.

2-فرضيات الدراسة:

1-الفرضية الأولى:

توجد فروق بين إدراك المراهقين والمراهقات المتمدرسين لأسلوب المعاملة الوالدية (الرفض الوالدي).

ومنها صغنا الفرضيتين الجزئيتين التاليتين:

1-1-الفرضية الجزئية الأولى:

توجد فروق بين إدراك المراهقين والمراهقات المتمدرسين لأسلوب المعاملة الوالدية (الرفض الوالدي) للأمهات.

1-2-الفرضية الجزئية الثانية:

توجد فروق بين إدراك المراهقين والمراهقات المتمدرسين أفراد عينة الدراسة لأسلوب المعاملة الوالدية (الرفض الوالدي) للآباء.

2-الفرضية الثانية:

توجد فروق في درجات مفهوم الذات لدى المراهقين المتمدرسين حسب الجنس.

3-الفرضية الثالثة:

توجد فروق في درجات العدوان لدى المراهقين المتمدرسين حسب الجنس.

4-الفرضية الرابعة:

توجد علاقة موجبة بين إدراك المراهقين المتمدرسين لأسلوب المعاملة الوالدية (الرفض الوالدي) ودرجات العدوان لديهم حسب الجنس.

5-الفرضية الخامسة:

توجد علاقة موجبة بين درجات مفهوم الذات لدى المراهقين المتمدرسين ودرجات العدوان لديهم حسب الجنس.

3-أهمية الدراسة الحالية والحاجة إليها:

تندرج أهمية هذه الدراسة ضمن اهتمامات الباحثين في مجال الصحة النفسية، بحيث أنها تهتم بموضوع علاقة التنشئة الاجتماعية بالصحة النفسية للمراهقين وذلك بدءا بأول جماعة ينتمي إليها الفرد وهي الأسرة التي يتفاعل فيها الأبناء مع الوالدين بشكل خاص ويتلقى منها الرعاية الكافية وأساليب المعاملة الوالدية المختلفة التي تعتبر أساسية لتعليم الأبناء المهارات النفسية والاجتماعية المتعلقة بتوافقهم النفسي والاجتماعي.

ونظرا لانتشار ظاهرة العدوان والعنف في مجتمعنا تشير إلى الخوف والقلق بحيث أصبحنا كثيرا ما نقرأ ونسمع يوميا من خلال وسائل الإعلام عن وقوع اعتداءات ومشاجرات وجرائم تتخذ أشكالا متعددة وفي أماكن مختلفة؛ في العمل بين الموظفين، في الملاعب بين اللاعبين، وفي المحيط الأسري بين الأولاد وخاصة في أفنية المدارس حيث نجد بعض التلاميذ يقعون ضحية عدوان تلاميذ آخرين وحتى في قاعة الدراسة نجد مشاجرات بين المعلم والتلاميذ وكذا تخريب الأثاث المدرسي إضافة إلى عدم احترام قوانين المدرسة. فنظرا لأهمية هذا الموضوع أجريت عدة دراسات وبحوث للوقوف على أسباب العدوان والعوامل المؤثرة فيه وذلك لضبطها والتحكم فيها بالتالي التخفيف من انتشار هذه الظاهرة في المجتمع.

- كما تفيد هذه الدراسة المؤسسات الاجتماعية باختلاف أشكالها وأهدافها، والتي تقدم الرعاية الأولية في وضع برامج واستراتيجيات التكفل والتحسيس والوقاية الصحية من مخاطر بعض المشكلات النفسية والاجتماعية لفئة المراهقين والشباب من جهة ومن جهة أخرى لحماية المجتمع من زيادة انتشار ظاهرة العدوان التي قد تكون لتعرض الأبناء لإحباطات مبكرة أو تلقيهم لأساليب تربوية خاطئة أثناء تنشئتهم الأسرية، أوقد يرجع الى المفهوم السالب عن ذواتهم.

- العمل على توجيه الأسرة خاصة والقائمين بالعملية التربوية عامة على أهمية أساليب المعاملة الوالدية الصحيحة والمفيدة للأبناء، وإبراز خطورة الأساليب الخاطئة وانعكاساتها على صحتهم النفسية. وكذا إشعار الأولياء بواقع أبنائهم ومشاكلهم التي قد يكون بالإمكان التغلب عليها إذا ما حاولوا التقرب أكثر من أبنائهم.

- وأخيرا يفيد هذا البحث في محاولة لإثراء البحث العلمي وفهم واقع عينة من المراهقين الجزائريين المتمدرسين أقول، وفهم علاقاتهم بالآخرين (الوالدين) وتأثيرهما فيهم سلبا أو إيجابا. وبالتالي الاهتمام بهذه الشريحة العمرية (المراهقين)، ذلك لان مراهقو اليوم هم شباب المستقبل الذين هم عمادة المجتمع وقوامه.

4-أهداف الدراسة:

تسعى الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- الكشف عن الاختلافات في إدراكات المراهقين والمراهقات المتمدرسين لأسلوب المعاملة الوالدية (الرفض الوالدي).

- الكشف عن الاختلافات في درجات العدوان بين مراهقي ومراهقات أفراد عينة الدراسة.

- الكشف عن الاختلافات في درجات مفهوم الذات بين مراهقي ومراهقات أفراد عينة الدراسة.

- التعرف على طبيعة العلاقة الموجودة بين إدراك المراهقين المتمدرسين أفراد عينة الدراسة للمعاملة الوالدية (الرفض الوالدي) والسلوك العدواني لديهم حسب الجنس.

- التعرف على طبيعة العلاقة الموجودة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين حسب الجنس.

5-حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بـ:

اولا: دراسة الفروق بين الذكور والإناث أفراد عينة الدراسة في إدراكهم للمعاملة الوالدية (الرفض الوالدي)

ثانيا: دراسة الفروق بين الذكور والإناث أفراد عينة الدراسة في درجات مفهوم الذات.

ثالثا: دراسة الفروق بين الذكور والإناث أفراد عينة الدراسة في درجات العدوان.

رابعا: دراسة اسلوب المعاملة الوالدية وعلاقته بظهور السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس وهذا وفقا لمتغير الجنس.

خامسا: دراسة مفهوم الذات وعلاقته بظهور السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس وفقا لمتغير الجنس.

سادسا: تتحدد الدراسة الحالية بعينة الدراسة والمتمثلة في تلاميذ السنة الثانية والثالثة من التعليم المتوسط للموسم الدراسي(2016/2015)، بحيث يتراوح أعمارهم ما بين (12 و15 سنة) والمتكونة من (196) ،97 تلميذا و99 تلميذة.

سابعا: تتحدد دراستنا الحالية أيضا بمكان إجرائها والمتمثل في المتوسطات التالية "محمد خيضر" و "حدوش السعيد" و"ايت سعيد اعمر" الواقعة في ولاية "البويرة".

ثامنا: تتحدد الدراسة الحالية كذلك بالأدوات المستخدمة والمتمثلة في:

1-مقياس العدوانية لـ " عبد الله سليمان إبراهيم ومحمد نبيل عبد الحميد"(1994).

2-استبيان القبول/الرفض الوالدي للأطفال لرونالد. ب. رونر الذي ترجمته الباحثة "ممدوحة محمد سلامة".

3-مقياس مفهوم الذات لـ "تنسي".

تاسعا: تتحدد دراستنا الحالية أيضا بزمان إجرائها والمتمثل في الفترة الممتدة من 03 جانفي 2016 إلى 18 فيفري 2016.

6-تحديد المفاهيم:

***المعاملة الوالدية:**

هي من مجموعة من الأساليب السلوكية التي يتخذها الوالدان أحدهما أو كلاهما في التعامل مع أبنائهما في مواقف مختلفة وهذه الأساليب لها أثر على سلوك ونمط شخصية الابن. ونحن سنقوم بدراسة الرفض الوالدي.

*** الرفض الوالدي:**

" أنها التصورات التي يبنيها الأبناء ويدركون بها أسلوب الرفض الوالدي المتمثل في غياب الدفء/المحبة، ويظهر في صورة عدوان على الطفل وعداء تجاهه، أو في صورة عدم المبالاة والإهمال والتجاهل وانعدام الاهتمام دون أن يكون هناك بالضرورة عدوان يقع عليه أو عدوان موجه له، ومشاعر الغضب والاستياء والكراهية والذي يعبر عنه إجرائيا الدرجة التي يتحصل عليها المراهق المتمدرس على استبيان القبول/الرفض الوالدي".

*** مفهوم الذات:**

تعرفه الباحثة بأنه كيفية إدراك المراهق لنفسه، والذي تمثله إجرائيا الدرجة التي يتحصل عليها المراهق المتمدرس على مقياس "تنسي" لمفهوم الذات.

*** السلوك العدواني:**

تعرفه الباحثة على انه العدوان الذي يتخذ صورا مختلفة منها العدوان الصريح كالعدوان البدني واللفظي والتهجم، ومنها المضمر كالحسد والكراهية والغيرة والاستياء، ومنها الرمزي كالذي يمارس فيه سلوك يرمز إلى احتقار الآخر أو توجيه الانتباه إلى إهانة تلحق به أو الامتناع عن النظر إلى الشخص ورد السلام عليه، والذي تمثله إجرائيا الدرجة التي يتحصل عليها المراهق المتمدرس على مقياس العدوانية.

***المراهق المتمدرس:**

وتعرفه الباحثة إجرائيا في هذه الدراسة بالفرد البالغ من العمر ما بين الثانية عشر والخامسة عشر والمزاول لدراسته في التعليم المتوسط.

الفصل الثاني

المعاملة الوالدية

الفصل الثاني

المعاملة الوالدية

تمهيد.

1-مفهوم المعاملة الوالدية

2-العوامل المؤثرة في المعاملة الوالدية

2-1-المحددات الحضارية المحيطة بالأسرة

2-1-حجم الاسرة

2-2-جنس الطفل

3-النظريات المفسرة للمعاملة الوالدية

4-أساليب المعاملة الوالدية

4-1-أساليب المعاملة الايجابية

4-2-أساليب المعاملة الوالدية السلبية

5-إدراك المراهق للمعاملة الوالدية.

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر التربية الأسرية عملية حيوية هامة، ويعد موضوعها من المواضيع التي حضيت باهتمام الكثير من الباحثين في مختلف المجالات النفسية، التربوية والاجتماعية، وهذا نظرا للدور الذي تلعبه في النمو النفسي والاجتماعي للأفراد بصفة خاصة وفى استقرار استمرارية المجتمعات بصفة عامة.

ومن المعروف لدى معظم العلماء في علم النفس وعلم الاجتماع انه لكل أسرة أسلوبها الخاص في تربية أطفالها، وضبط سلوكهم، ويختلف هذا الأسلوب في مظهره ومحتواه من أسرة إلى أخرى، غير أن الأسرة الجيدة في نظرهم هي التي ترتكز على مقومات أساسية حتى تتمكن من تكوين فرد اجتماعي مشبع بقيم تتلاءم مع المعاير الاجتماعية وتوفر الاتزان السليم له، كما تضمن السلام والوئام والأمن داخل المحيط الأسري. لكن الأسلوب الذي يتخذه الأبوان في معاملتهما لأبنائهما غالبا ما يترك رواسب ايجابية أو سلبية ذات أثر كبير في شخصية الابن وتقرير مستقبل السواء أو الانحراف لديه.

وعليه فالمعاملة الوالدية تحدد معالم شخصية الأبناء، فقد تكون ايجابية وهذا لا ينشأ إلا في جو يسود فيه التفاهم، الثقة والاحترام، الحب والتآلف والاهتمام؛ وقد تكون سلبية وهذا في جو يسود فيه الحقد والكراهية، البغضاء والتعاسة والشقاء العائلي.

فما المقصود بالمعاملة الوالدية؟ وما هي العوامل المؤثرة فيها؟ والنظريات التي اهتمت بهذا الموضوع؟ وأساليبها؟ وكيفية إدراك المراهق للمعاملة الوالدية.

1- مفهوم المعاملة الوالدية:

قبل البدء في مناقشة متغير المعاملة الوالدية أحد المتغيرات الأساسية في موضوعنا هذا، توجب علينا المرور بمعرفة المفهوم من الجانب اللغوي والاصطلاحي حتى نستطيع تحديده إجرائيا.

1-1 -التعريف اللغوي للمعاملة الوالدية:

***المعاملة:** حسب معجم الوسيط (1961): هي من الفعل (عمل)، ويقال عمل عملا، أي فعل فعلا عن قصد، وعمل فلان على الصدقة، أي سعى في جمعها.ويقال أعمله أي جعله عاملا وعامله أي تصرف معه في بيع أو نحوه، اعتمل أي عمل لنفسه وتعاملا أي عامل كل منهما الآخر، والمعاملات هي الأحكام الشرعية الدنيا، والعمول أي المطبوع على العمل، والمعاملة مصدر عام. (هارون وآخرون، 1961، ص. 624)

فالمعاملة إذن يقصد بها الفعل عن قصد بين فرد وآخر أو بين مجموعة من الأفراد.

***الوالدية:** يقصد بها الأب والأم.

***المعاملة الوالدية:** الأفعال القصدية للأب والأم مع الأبناء.

1-2 -التعريف الاصطلاحي للمعاملة الوالدية:

***تعريف السيد (1980):**" المعاملة الوالدية هي أحد العمليات الأساسية في عملية التنشئة الاجتماعية التي يتم فيها تنمية أنماط نوعية من الخبرات والسلوك الاجتماعي الملائم من خلال التفاعل مع الآخرين".

(كشرود، 1991، ص. 18)

اعتبر الباحث المعاملة الوالدية عنصرا من عناصر التنشئة الاجتماعية، وهو هنا يحدد هدف المعاملة الوالدية في تطوير وتنمية الخبرات وهذا لا يتم إلا بالاحتكاك والاندماج في المحيط الخارجي.

* **تعريف يوسف عبد الفتاح (1992):**"هي وسيلة يتبعها الآباء لكي يلقنوا أبناءهم القيم والمثل وصيغ السلوك المتنوعة التي تجعلهم ينجحون في حياتهم وأعمالهم ويسعدون في علاقاتهم الاجتماعية مع الآخرين". (ص. 194)

حسب هذا الباحث فان المعاملة الوالدية تهدف إلى غرس القيم والمثل وكل السلوك الناجح الذي يستطيع من خلاله الفرد التكيف مع العالم الخارجي، ولكنه جعلها في اتجاه واحد وهو اتجاه ايجابي، لكن ليس بالضرورة أن تكون نتيجة المعاملة الوالدية ايجابية.

* **تعريف فايزة يوسف عبد المجيد(1995):"** أنها مجموعة أساليب السلوك المتبعة من طرف الوالدين خلال مواقف تنشئتهم المختلفة لأبنائهم". (ص. 122)

حسب هذه الباحثة فالمعاملة الوالدية شملت الأساليب المتبعة في تنشئة الأبناء عموما.

1-3- التعريف الإجرائي للمعاملة الوالدية :

بعد عرضنا لبعض التعاريف لمصطلح المعاملة الوالدية التي قدمها بعض الباحثين، سنقدم تعريفنا الإجرائي لهذا المفهوم كما سيتم في هذا البحث:

" أنها التصورات التي يبنيها الأبناء ويدركون بها أسلوب الرفض الوالدي المتمثل في غياب الدفء/المحبة، ويظهر في صورة عدوان على الطفل وعداء تجاهه، أو في صورة عدم المبالاة والإهمال والتجاهل وانعدام الاهتمام دون أن يكون هناك بالضرورة عدوان يقع عليه أو عدوان موجه له، ومشاعر الغضب والاستياء والكراهية والذي يعبر عنه إجرائيا الدرجة التي يتحصل عليها المراهق المتمدرس على استبيان القبول/الرفض الوالدي".

2-العوامل المؤثرة في المعاملة الوالدية:

2-1 -المحددات الحضارية المحيطة بالأسرة: تختلف أساليب المعاملة الوالدية من مجتمع إلى آخر، حسب خصائصه الثقافية وأنساقه القيمة، فلكل مجتمع عادات وتقاليد ودين وطريقة معيشة مختلفة خاصة به. فالأسرة تأخذ أشكالا متعددة في المجتمعات المختلفة بل وحتى تختلف أشكالها في الطبقات المختلفة في المجتمع الواحد عن طريق النواهي اللفظية والضغوط المستمرة للنماذج السائدة، وخلال تقديم الثواب يكتسب كل فرد ثقافته باعتباره مجموعة من التوقعات، توجه سلوكه وتصرفاته ويتخذ منها مقياسا للحكم على تصرفات الآخرين. وجوانب الثقافة الثلاثة التي تؤثر على الأنماط الأسرية هي: المعايير، القيم، العواطف. (حسن، 1981، ص. 28)

وعليه فالمعاملة الوالدية تتأثر بالمحددات الحضارية المحيطة بالأسرة، فالمجتمع يتميز بخصائص ثقافية عامة، ولكنها قد

تختلف من أسرة لأسرة وهذه لخصوصيتها الثقافية الناتجة عن تفاعل أفرادها عبر التاريخ مع البيئة الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية.

2-2-حجم الأسرة: يؤثر حجم الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية، وخاصة في أساليب ممارستها ومما لا شك فيه أن عدد الأفراد في الجماعة يؤثر على تفاعل وسلوك الأعضاء فيها، لهذا فان الأسر ذات الطفل الواحد تختلف أنماط حياتها عن الأسر ذات الطفلين أو ثلاثة أو أربعة وهكذا...الخ. فالأبناء في الأسر الصغيرة يكونون أكثر اهتماما وايجابية مع كل طفل بعكس الحال في الأسر الكبيرة. (الخولي، 1984، ص. 71)

كما أوضحت ممدوحة سلامة (1990) أن علاقة حجم الأسرة بعدوانية الأبناء نتيجة لزيادة التنافس والصراع العائلي بين الأبناء عدم اتساق وسائل الضبط الاجتماعي. (خليل، 2000، ص. 234)

2-3-جنس الطفل: وهو من المتغيرات الشخصية الخاصة بالطفل ذات الأهمية بالنسبة لكل المجتمعات العربية الإسلامية منها وبالأخص المجتمع الجزائري، ذلك أن الطفل من جنس الذكر يعزى بحظوظ أكثر مما يجعله يتميز أحيانا بمعاملة تختلف عن البنت.فبفضل ولادة الذكر كما يرى تاغليت (2000)، " تنتقل الأم من مركز المرأة المنحط إلى مركز الأم الرفيع، وبفضله تتحقق رغبات الوالدين وكل العائلة، ويشهد على قدرتها في الإنجاب، ومن ثم هو عنصر استمرار العلاقة بين الزوجين.... فالإنجاب هو الأساس في تحقيق الذات، ولكن لا يكفي أن ينجب الرجل أو المرأة أطفالا بل يستحسن أن يكونوا ذكورا. خاصة عندما يتعلق الأمر بمولود بكر ". (ص. 48)

لذلك من المستحسن كما يقول "طوالبي نور الدين" (1975): "...إذا تعلق الأمر بالمولود الأول أن يكون ذكرا...ذلك لأنه يبقى في خدمة الأسرة الأبوية بينما تذهبن البنات وتصبحن في خدمة أسرة ثانية، وبهذا يفضل ولادة الذكر مبكرا لأنه يؤمن خلود الدم..." (Toualbi ,1975, p. 84 p. 85)

فتفضيل أحد الوالدين جنسا على آخر سينعكس على سلوكهم نحو الابن رغم أنهما يخفيان هذا التحيز لأحد الأبناء، ويظهر ذلك في شكل الأسلوب المتبع في معاملة هذا الابن. (السيد، 1997، ص. 82)

ولقد اختلف الباحثون في اختلاف أو اتفاق الجنسين في إدراك المعاملة الوالدية، بحيث نجد عدة دراسات بينت عدم الاختلاف في إدراك الجنسين للمعاملة الوالدية نذكر منها دراسة " فايزة يوسف عبد المجيد " (1995) بمصر حول علاقة المعاملة الوالدية بسمات شخصية الأبناء والتي اعتمدت في دراستها على مقياس المعاملة الوالدية من إعداد الباحثة والذي يتكون من (10) مقاييس و(80) بندا يصفون أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء، بحيث أسفرت عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث (الحضر) في إدراكهم للمعاملة الوالدية. ودراسة " لطيفة لعروسي"(1989) بالجزائر بشأن التصورات التي يحملها الأبناء من الجنسين عن مكانة الأم في حياتهم وذلك من خلال تحليل الباحثة لمضمون رسم العائلة والذي ظهر فيه رسم الأم بشكل بارز وبحجم كبير وهو تعبير عن مكانة الأم السيكولوجية في حياة الأبناء من الجنسين وهذا بحكم علاقتها المستمرة والدائمة معهم. وباعتبارها مصدر للعاطفة وكذا لمكانتها الدينية والاجتماعية التي تحظى بها داخل الأسرة والمحيط الاجتماعي الذي يعزز تلك المكانة في تصورات الأبناء لمعاملة أمهاتهم. (قدوري، 2008، ص. 175 ص. 177)

في حين نجد دراسات بينت هذا الاختلاف بين الذكور والإناث في إدراك المعاملة الوالدية لصالح الذكور نجد منها دراسة " محمد بيومي خليل "(2000) في مصر التي أظهرت أن اتجاه التقبل والاهتمام (المعاملة الصحيحة) كان لصالح الفتيان وهذا يعتبر موروث ثقافي، بحيث يلقى الفتى كل هذا التقبل والاهتمام منذ لحظة ميلاده باعتباره حامل لقب الأسرة وامتدادها الطبيعي. لذلك نجده يلقى تقبلا وشعورا بالاهتمام والأهمية لدى والديه يفوق الفتاة التي إن لم تجد عدم القبول والرفض صراحة فإنها تشعر أنها ليست مركز اهتمامهم بنفس الدرجة التي يتمتع بها أخيها. (خليل، 2000، ص. 230)

وكذلك نجد الدراسات التي أجريت في الجزائر كدراسة " نفيسة زردومي "(1970) ودراسة " مصطفى بتفنوشت"(1982) ودراسة " مليكة ستيتي "(1986) التي بينت تفضيل الذكور في المجتمع الجزائري، هذا ما أدى بهؤلاء الباحثين إلى وصف المجتمع الجزائري بخاصيتين هما:

- أن المجتمع يميز في عملية التنشئة الاجتماعية بين الذكور والإناث حيث يعتبر أي المجتمع الذكور مصدر قوة وضمان للأمن المادي مما يعطيهم مكانة اجتماعية مفضلة مقارنة بالإناث.

- أن الطابع الأبوي للمجتمع الجزائري والذي منح للأب مكانة اجتماعية خاصة تظهر في دور الأب القيادي داخل الأسرة والمتمثل في توفير الحاجات الأساسية من جهة ومن جهة أخرى توفير الأمن والحماية والإشراف والتوجيه. (قدوري، 2008، ص. 176)

فهذه الدراسات تبين الفروق بين الذكور والإناث في إدراكهم للمعاملة الوالدية نتيجة لتأثير المعطيات الثقافية والاجتماعية للمجتمع العربي عموما والمجتمع الجزائري خصوصا فيما يخص تفضيل الذكور عن الإناث وبالتالي فإنهم يتميزون بمعاملة تختلف عن الإناث.

وفي الأخير ما يمكن استخلاصه أن تأثير هذا العوامل لا يمكن تعميمه على كافة الآباء والأمهات لتدخل عوامل أخرى كالبيئة الاجتماعية، المستوى الثقافي للوالدين وكذا الخبرة المكتسبة في الحياة ومدى استفادتهم من تجارب الآخرين والتفتح الاجتماعي...الخ.

ونحن في دراستنا الحالية سنكشف عن وجود هذه الفروق أو عدم وجودها.

3-النظريات المفسرة للمعاملة الوالدية:

3-1-نظرية التقمص: لقد شاع مصطلح التقمص l'identification في قاموس التحليل النفسي، ويقصد به " الأسلوب الذي يتقمص به الطفل شخصية الأشخاص الذين يحملون معنا عميقا في نفسه "، إلا أنه في السنوات الأخيرة اتخذ وضعا في وجه نظريات علم النفس، حيث أصبح يستعمل لفهم ارتقاء الطفل ونشأة سماته واضطراباته النفسية وهو بذلك يقوم على دراسة المعاملة الوالدية باعتبار الوالدين هما المؤثران الأولان في تكوين شخصية الطفل وسماته. وقد تناول موضوع التوحد اتجاهات مختلفة منها:

***اتجاه فرويد Freud:** بصفة عامة يتركز هذا الاتجاه على ديناميكية نمو الطفل، فاهتمامات هذا الأخير تنمو مع الوقت وتنتظم في أنساق مختلفة حسب السن، وتقوم علاقة الطفل على مجموعة من الطلبات والاستجابات التي ترتبط بالمثير في المحيط وهنا تظهر صراعات على مستويين:

- صراعات بين الطفل والآخرين.
- صراعات داخلية.

أما عن مصطلح التوحد، فيعتبر فرويد أول من قدم ميكانيزم التوحد، وسعى في تفسيره على أساس علاقة نمو الأنا والانا الأعلى وعلى أساس بعض خصائص الدور لكلا الجنسين. وقد وضح ذلك كالآتي: في البداية تكون العلاقة بين الأم والأب علاقة عناية بالطفل ويكون هذا الأخير معتمدا على أمه بيولوجيا وعاطفيا، فكل ما تفعله الأم يصبح ذو قيمة نفسية وعملية بالنسبة للطفل. (كشرود، 1991، ص. 37 ص. 38)

إن هذا الاتجاه يقر بان الطفل أثناء عملية نموه يتعرض لصراعات بين حاجاته، رغباته ومتطلبات مجتمعه. وكذلك التفاعل بين والديه يعد من العناصر الأساسية في تنشئته، فمثلا طريقة تعامل الأم مع طفلها أثناء عملية الإطعام يفسر أساسا اجتماعيا ينمي خصائصه الشخصية. كما يرى هذا الاتجاه أن الطفل يتقمص صفات الشخص المحبوب لديه بما يحتويه من صواب أو خطأ ليدمجها في سلوكاته. (النيال، 2002، ص. 51)

***اتجاه كجان Kegan:** يعتبر هذا الباحث التوحد كعملية تعلم بالإضافة إلى كونها عملية معرفية، لذا يراه كاستجابة يمكن أن تختلف في قوتها، ويمكن أن تكون هناك اختلافات في درجة شعور الأفراد بخصائص النموذج الذي ينتمون إليه بالإضافة إلى أن توحد الأفراد قد يتم بدرجات متفاوتة استنادا إلى النماذج المختلفة التي يتعرضون لها.

***اتجاه سوبشاك Sopchak (1952):** حاول هذا الباحث أن يحدد العلاقة بين التوحد بالوالدين والميل نحو الاضطراب النفسي، وقد كانت نتائج بحثه كالآتي:

- اظهر الذكور الذين لديهم ميل واضح للاضطراب النفسي توحدا بأمهاتهم أكثر من آبائهم.

- يميل الذكور الذين فشلوا في التوحد بالأب إلى الشذوذ العقلي أكثر منه إلى الشذوذ النفسي العصابي.

- أظهرت الإناث ذوات الميل إلى الاضطراب النفسي انخفاضا في التوحد إلى الآباء، ولكن ليس بدرجة انخفاض الذكور المضطربين المتوحدين بآبائهم.

- يرتبط الاضطراب النفسي عند الإناث والذكور بالفشل في التوحد بالأب أكثر من ارتباطه بالفشل في التوحد بالأم.

***اتجاه هيثرينتون Hetherington (1976):** يفسر هذا الاتجاه العلاقة بين الآباء والأبناء في إطار نظرية التوحد بمفهوم القوة والدور. ومن نتائج دراسته:

- تفضيل نمط الدور المناسب يظهر أكثر لما يكون الأب هو المسيطر أكثر مما تكون الأم هي المسيطرة في البيت.

- يميل الأبناء إلى التوحد والتقليد بالوالد المسيطر أكثر من الوالد اللافعال في الأسرة.

(بوحفص، 2004، ص. 20)

3-2-نظرية التعلم: لقد قدمت هذه النظرية إسهامات كثيرة في تفسير المعاملة الوالدية، باعتبارها تنشئة اجتماعية وظاهرة تربوية تقوم على تعلم سلوك أو تغييره علي أساس الخبرة والتدريب.وقد تناول هذه النظرية علماء في علم النفس نذكر منهم:

***الاتجاه الأول:** الذي يمثله كل من "هال Hall" وأتباعه "موريس Moures "و"دولارد Dollard " و"ميلارد Millard "، وهذا الاتجاه يعتمد على التدعيم الذي يقر بارتباط المثير والاستجابة، وقد أعطى هذا الاتجاه مثالا عن الطفل الصغير الذي يربط استجابة محبة الأم باستبعاد توتر الجوع فمن خلال عملية الإطعام يتعلم الطفل إيجاد علاقة بين المحبة والتخلص من الجوع.

***الاتجاه الثاني:** الذي يمثله " سكينر،Skinner" (1980)، يتمثل هذا الاتجاه أساسا في إقامة علاقات وظيفية

بين السلوكات المدروسة (السوابق) ونتائجه. ويقول "سكينر" في هذا الصدد أن حالة العضوية تلعب دورا في العلاقات الوظيفية التي تبحث في إقامتها لكنه يرفض أن يعطي هذا الدور مصطلح المتغيرات الوسيطية.

لكن من الملاحظ أن هذا الاتجاه اقتصر تفسيره على الارتقاء النفسي والاجتماعي وعلى مبادئ شبه آلية والتي تتفق مع الديناميكية المميزة للكائن البشري، كذلك تجاهل دور التجارب الاجتماعية. (بوحفص، 2004)

* **الاتجاه الثالث:** الذي يمثله "باندورا Bandura"، بحيث جاء بنظرية التعلم الاجتماعي التي تناولت دراسة السلوك على أساس التفاعل المستمر والمتبادل بين المحددات المعرفية والسلوكية والبيئية، حيث يتعلم الطفل معظم أشكال السلوك من خلال ملاحظة نتائج النماذج المتوفرة في الأسرة، بحيث يرى "باندورا" على مستوى المعاملة الوالدية أن الطفل يتعلم النماذج الاجتماعية في السنوات الأولى للنمو عن طريق المحاكاة. ومع نمو الوظائف الذهنية والانفعالية يصبح قادرا على محاكاة السلوك الأكثر تعقيدا في المجتمع بصورة فعالة. (النيال، 2002)

ففي الجو الأسري حيث تسود المعاملة الوالدية المعتدلة والدفء الوالدي، يقدم الوالدان المحبان لولدهما نماذج سلوكية انبساطية تنمي فيه الميول الانبساطية. كما يرى هذا الاتجاه أن من بين المواقف التي تسبب في الإخلال النفسي والسلوكي لدى الفرد هي مواقف ليس لها إشباع عاطفي يتعرض لها الفرد في طفولته.

(كشرود، 1991، ص. 43)

كما يرى "باندورا" أن الآباء هم الذين ينمذجون ضمائر أطفالهم بما فيها الشعور بالذنب أو توجههم نحو المعاقبة الذاتية، وأن المحيط كله بما فيه الآباء وغيرهم يمكن أن يعلم العدوان، كما يمكن أن يعلم الأخلاق الحميدة. وذلك ما أظهرته دراسات كل من" باندورا وروس، Bandura & Ross "،"باندورا ووالترز، Bandura & Waltrez "، وهو الأمر نفسه الذي ذهب إليه كل من " باترسون وزملائه، Patterson & al" من:

"...أن الطفل العدواني ينشأ في محيط عدواني حيث يتعامل أفراد الأسرة مع بعضهم بأشكال مختلفة من العدوان تقود الطفل إلى تعلم السلوكات الاجتماعية من الممارسات التي يشهدها كل يوم...".

(Youle, 1985, P. 98)

3-3-نظرية أدلر Adler: تولي نظرية "أدلر" اهتماما كبيرا لتأثير البيئة الاجتماعية والمحيط التربوي الذي يعيش فيه الطفل، حيث يجعل الميل إلى الانتماء الاجتماعي أقوى الميول التي يحس بها الطفل. كما أكد ادلر أن المعاملة الوالدية هي عنصر محدد لسلوك الشخص الإنساني، ويضيف أن التربية الجيدة هي التي تقوم على التفهم والحب والحنان. فالأطفال الذين يعاملون برقة وتفهم يظهرون نتائج ايجابية، أما الأطفال الذين يتعرضون للقسوة والصرامة والإهمال أو التدليل غالبا ما يظهرون نتائج سلبية.

وقد أشار "أدلر" إلى ثلاثة عوامل يمكن أن تحقق أساليب سلوكية سلبية عند الطفل هي:

- نواحي القصور العاطفية أو العقلية.

– الطفولة المدللة أو المتسامحة بشكل زائد.

– النبذ والإهمال الشديدين في الطفولة.

وفي دراسة "أدلر" تبين انه كلما تميزت معاملة الطفل بالتفهم تنمت لدى هذا الأخير ثقة في ذاته كما تكسبه الشعور بالأمان العاطفي والحب والاستقرار. (بوحفص، 2004، ص. 23)

نستخلص مما سبق تباين النظريات والنماذج التفسيرية للمعاملة الوالدية قصد فهم علاقة الوالدين بالطفل وكيفية تفسيرها مما فيها من أساليب يتبعها الوالدين في معاملتهما للطفل. ولكن رغم تعددها تبقى متكاملة فيما بينها خاصة في بحثنا هذا والذي يهدف إلى التعرف على علاقة المعاملة الوالدية بظهور السلوك العدواني.

4-أساليب المعاملة الوالدية:

يعرّفها " عسكر عبد الله السيد " بأنها مدى إدراك الطفل للمعاملة من والدية في إطار التنشئة الاجتماعية في اتجاه القبول الذي يتمثل في إدراك الطفل للدفء والمحبة والعطف والاهتمام والاستحسان والأمان، بصورة لفظية أو غير لفظية، أو في اتجاه الرفض الذي يتمثل في إدراك لعدوان الوالدين وغضبهم عليه واستيائهم منه، أو شعورهم بالمرارة وخيبة الأمل والافتقاد والتجريح والتقليل من شأنه وتعمد إهانته وتأنيبه من خلال سلوك الضرب والسب والسخرية والتهكّم واللاّمبالاة والإهمال، ورفضه رفضا غير محدود بصورة غامضة. (عسكر، 1996، ص. 239)

فأساليب معاملة الوالدين للأبناء وما تنطوي عليها من جوانب مختلفة تعتبر عوامل شديدة التأثير فيهم وهم بصدد

الإتيان بضروب سلوكية مختلفة بل هي بالأحرى أمثلة حية يتمثلون بها وهم يواجهون مواقف الحياة المختلفة، لان ما يقدم للطفل: " يجب أن يتعدى التوفير البسيط للغذاء وتامين الحماية البسيطة، إلى مخطط كامل من التبادل والعلاقات العاطفية بين الطفل والذين يعتنون به لأنهم يحبونه..." (روجيه، 1999، ص. 29)

ولقد أصبح من المسلم به في الوقت الحاضر لدى علماء النفس أن هذه الأساليب تترك آثارها سلبا وإيجابا في سلوك الطفل (كفافي، 1999، ص. 56)

ومن هذا المنطلق نجد أساليب المعاملة الايجابية وأساليب المعاملة السلبية.

4-1-أساليب المعاملة الوالدية الايجابية:

و"هي تلك الأساليب السوية والبناءة، التي يتبعها الوالدان في التعامل مع أبنائهما، وهي تهدف إلى تنشئة أطفال يتمتعون بالصحة النفسية". (النيال، 2002، ص. 46)

فالأساليب الايجابية هي سلوك الوالدين المعتاد والمتكامل نسبيا اتجاه الابن فيعرف من خلاله أن والديه يعاملانه معاملة طيبة، ويمنحانه الحرية ويشعرانه بالدفء الأسري والهناء العائلي. (زغينة، 1998، ص. 31)

ومن هذه الأساليب الايجابية نذكر:

4-1 -1 -التقبل: يتمثل هذا الأسلوب في سعي الوالدين إلى مشاركة الطفل والتعبير الظاهر عن حبهما له، تقدير رأيه وانجازاته، التجاوب معه والتقرب منه وذلك من خلال الحديث معه ورعايته والفخر المعقول بتصرفاته. فإظهار الحب واستخدام المكافأة والثواب ما هو إلا دليل على تقبل الوالدين لابنهما. (نعيمة، 2002، ص. 31)

ولقد كان رسول الله " صلى الله عليه وسلم" يحث الآباء على تقبل أبنائهم، وكان إذا رأى أحدا من أصحابه لا يرحم أولاده يزجره ويوجهه إلى ما فيه صلاح البيت والأسرة، فقد روى البخاري في الأدب المفرد عن عائشة " رضي الله عنها "، قالت: " جاء أعرابي إلى النبي " صلى الله عليه وسلم " فقال:" أتقبلوا صبيانكم كما تقبّلهم؟ " فقال النبي " صلى الله عليه وسلم ":" أو أملك إن نزع الله من قلبك الرحمة "«. (زغينة، 1998، ص. 34)

ولقد أكد كل من" هيثيرينتون وبارك، Hetherington & Parke " أهمية تقبل الآباء للطفل، فهو يؤدي إلى الشعور بالأمن والقدرة على ضبط النفس ويساعد على التعلم.

(Hetherington & Parke, 1983, p. 430)

كما يرى كل من " تزكي"(1983)، "هوران وزميله Horen & other " أن التقبّل ينمّي في الأبناء الثقة بالنفس والأخلاق الايجابية. (الخفاشي، 1988، ص. 100)

4-1-2-الضبط: يقصد به الاعتدال وليس الإفراط في وضع القيود، فيهتم الوالدان به ويعرفان له الجائز والممنوع من الأفعال وذلك بالاعتماد على القواعد التي تحكم تصرفاته. وهما يؤمنان بمعاقبة الطفل على كل تصرف سيئ يقوم به وذلك من أجل إصلاح سلوكه أو تحسينه، ولا يسمحان له أن يناقشهما في أية مسألة تتصل بالنظام. (النيال، 2002، ص. 50)

4-1-3-عدم الإكراه: يتضمن عدم إجبار الطفل على تبني آراء والديه وأفكارهما، وعدم التدقيق الشديد عليه، وملاحقته للتأكد من فعل ما يطلب منه أن يفعله، فيتجنبان المواجهة المكشوفة مع الطفل في حالة عدم قيامه بعمل ما وعدم الاصرارعليه بفعل ما لا يرغب فعله واحترام رغبته. فهذا ما يجعله يشعر بذاته ويحافظ عليها. (كشرود، 1991، ص. 31)

4-1-4-عدم التمسك الشديد بالتأديب: يعني معاملة الطفل بنوع من التسامح بحيث لا يحاسب الوالدان ابنهما على كل صغيرة وكبيرة في سلوكه، بحيث من المستحسن لديهما إنذاره قبل عقابه وإتاحة الفرصة له لتصحيح أخطائه. (شفيق، 2002، ص. 161)

كما نجد ضمن أساليب المعاملة الايجابية تقبل فردية الطفل، التسامح، التمركز حول الطفل، الاندماج الايجابي...الخ. فقد بينت جميع الدراسات الخاصة بموضوع العلاقة بين الطفل ووالديه ارتباط أساليب المعاملة الايجابية ايجابيا بالثقة بالنفس وضبط الذات والنمو النفسي السليم.

بحيث توصلت " ديانا بومريند، Baumrind. D " (1973) في دراستها إلى أن أساليب المعاملة الايجابية تميّز الآباء الموثوق بهم، فهم يستعملون الثواب أكثر من العقاب وينقلون توقعاتهم بوضوح و يزودونها بالشرح لمساعدة الطفل على فهم أسباب المطالب ويستمعون له و يشجعونه على الحوار. فتفاعل الآباء مع الأطفال هنا يتصف بالمساندة والتقبل. (Bukatko & Daehler, 1992)

4-2-أساليب المعاملة السلبية: "هي الأساليب التي يتبعها بعض الآباء والأمهات في تربية أبنائهم والتي يحتمل أن يحد من نمو الطفل في الاتجاه السليم. وهذه الأساليب هادمة لكونها تثير مشاعر الخوف وعدم الأمان في نفوس الأطفال مما يترتب عن ذلك اضطرابهم السلوكي" .(النيال، 2002، ص. 46)

وسنذكر منها ما يلي:

4-2-1-**الرفض:** هو اتجاه أحد الوالدين أو كليهما نحو كراهية طفلهما، وفي هذه الحالة يحرصان على التعرض إلى نواحي النقص لدى الطفل مما يؤدي إلى عدم إشباع احتياجات هذا الأخير للنمو. ويؤثر تكرار هذا السلوك تأثيرا بالغا في التكوين النفسي للطفل خاصة في مراحله الأولى منذ حياته، وذلك لأن الطفل يعتمد اعتمادا كليا على والديه. ومن صور الرفض نجد ما يلي:

- إذلال الطفل ويأخذ هذا الإذلال صورا متعددة كالنقد والسخرية، اللوم، المقارنة بين طفلهما والأطفال الآخرين في أمور تقلل من شانه وكذلك تلقيبه بألقاب تهكمية.

– عدم حماية الطفل والاهتمام بشؤونه ومن صور ذلك نجد وضع سرير الطفل في مكان معرض لتيار الهواء، كما نجد كذلك إهمال الإجابة عن أسئلته وعدم مدحه لحصوله على جائزة مثلا. (نعيمة، 2002)

أما "روتر" صاحب نظرية القبول /الرفض الوالدي أن أسلوب الرّفض للأبناء يتجلى في ثلاث صور:

1-**عدوان / عداء:** ويضم أشكال السلوك الوالدي التي يمكن أن يدركها الابن على أن والديه يقصدان إيذائه بها سواء بالقبول، كأن يلعنه ويسخر منه أو ينعته بصفات قبيحة أو بالفعل كأن يضربه بشدة أو يدفعه أو يخدشه، كما يمكن أن يفسرها الابن على أنه تعبير عن غضب والديه اتجاهه أو استيائهما منه أو شعورهما بالمرارة وخيبة الأمل فيه.

2-**إهمال / لامبالاة:** يضم أشكال السلوك الوالدي الذي يحتمل أن يفسره الابن على أن والديه غافلان عنه، وغير مهتمان به، وغير عابئين بشؤونه وأنشطته والأمور التي يراها ذات أهميته بالنسبة إليه.

3-**رفض غير محدد:** ويضم أشكال السلوك الوالدي الذي يمكن أن يراه الابن على أنه رفض وعدم قبول له دون أن يعبّر هذا السلوك بوضوح على عدوان اتجاهه أو إهمال ولامبالاة بشؤونه. (فايد، 2001، ص. 208)

***آثار أسلوب الرفض:** لقد رأى علماء النفس أن الابن المرفوض من قبل والديه يظل طوال حياته يشعر بالذنب وعدم الأمان، وبهذا يعاني من اضطرابات نفسية ودائم التفكير بالسلوك العدواني.

- تتكون لديه شخصية مضطربة، دائمة القلق والخوف.

- عدم تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي.

- الشعور بالحقد والكراهية نحو الوالدين.

كما بين" سيموندس، Symands" أنه عندما يرفض أحد الوالدين الطفل من المحتمل أن يميل هذا الأخير إلى العدوان وإحداث الفوضى في المدرسة، وقد يميل إلى جذب انتباه الآخرين، النشاط الزائد، الغيرة والتمرد. (قماز، 1998، ص. 19 ص. 32)

وقد ثبت من دراسات "كامينغ Camming "وآخرون أن:" الرفض والنبذ الذي يحسه الطفل من والديه قد ينمي فيه عادات لا اجتماعية كالجنون، السرقة، القسوة وعدم الاستقرار وكذلك قد يمارس سلوكا تخريبيا عدوانيا خارج الأسرة، والذي قد يتطور إلى صورة أخرى من صور الأمراض النفسية أو العقلية كالبرانويا التي تصيب من عانوا من آلام طفولة محبطة". (إسماعيل وآخرون، 1981، ص. 286)

كما أشارت دراسة "جيري ودانا، Gri & Dana" (1993) التي استهدفت فحص العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والاضطرابات السلوكية لدى عينة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين 8 و16 سنة، إلى أن أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة تتمثل في الرفض والإهمال وعدم المبالاة. وترتبط بعلاقة موجبة مع القلق والاكتئاب والسلوك العدواني. (Gri & Dana,1993, p. 25 p. 28)

أما" كارلين Karlen "(1996) فقد بينت في دراستها الاستطلاعية أن أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة التي تشعر الطفل بأنه مرفوض من والديه، كانت من أهم العوامل التي تؤدي إلى ظهور السلوك العدواني لدى الأبناء. (Karlen ,1996, p. 64 p.73)

4-2-2-الحماية الزائدة: يقصد بها قيام أحد الوالدين أو كلاهما نيابة عن الطفل بالواجبات أو المسؤوليات التي يمكنه القيام بها والتي يجب تدريبه عليها إذا أردنا له أن يكون شخصية مستقلة. وتعني أيضا المبالغة في الاهتمام والرعاية. (الكيتاني، 2000، ص. 80)

*** آثار أسلوب الحماية الزائدة:** لقد أكدت دراسة "جرام، Grum " أن الاتجاهات الوالدية المتسمة بالحماية الزائدة من جانب الأمهات نحو أبنائهن لها علاقة ايجابية بالسلوك العدواني لديهم. (مختار، 2001)

ومن آثار استعمال هذا الأسلوب في شخصية الطفل وتكوين سلوكه عدم القدرة على الاعتماد على النفس والعجز عن مواجهة الحياة ومشكلاتها عندما يكبر. كما يصعب عليه تكوين علاقات ناجحة مع غيره من الناس، وكذلك تصدر عنه أخطاء دون مبالاة في إصلاحها. فمثل هذا السلوك يجعل منه فردا اتكاليا. (منصور والشربيني، 1998، ص. 226)

4-2-3-القسوة: هو أسلوب يتخذه الوالدين في التعامل مع الطفل بحيث يفرضان بقوة وقسوة مفرطة قواعد معينة، فيطلبان من الطفل الالتزام بها ويحملانه مهاما فوق طاقاته ويسيطران عليه في كل الأوقات معتمدين في ذلك على الأمر والنهي والعقاب، التهديد، اللوم وعدم الإنصات إلى آرائه والغضب الشديد عليه عند مخالفة توجيهاتهما. وكذلك صده وزجره كلما أراد أن يعبر عن نفسه. ومن نتائج هذا الأسلوب في المعاملة شعور الطفل بالنقص، عدم الثقة بنفسه وعدم شعوره بالكفاءة. (عبد الخطيب والزيادي، 2001، ص. 29)

*** آثار أسلوب القسوة:** إن القسوة قد تؤدي في بعض الأحيان بالآباء إلى إساءة معاملة الطفل، فحسب إحصائية أمريكية، حوالي مليون طفل سنويا تساء معاملتهم في أمريكا، بعضهم جوع أو احرق أو ضرب أو عزل. ومن 2500 إلى 5000 طفل سنويا يتعرض للموت بسبب سوء المعاملة الوالدية.

(Bukatko & Daehler, 1992, p. 594)

حيث أوضحت دراسة ماكوبي (1957) أن الآباء الذين يعاملون أبناءهم بالعقاب يؤدي إلى نقص علاقة الحب والدفء بينهم قي الأسر، كما أن الخلافات الدائمة بين الوالدين تجعل الأطفال يسلكون السلوك العدواني. وهذا ما تؤكده نتائج دراسة "ووورد Woward"(1961) التي أشارت إلى أن الأولاد العدوانيين ينالون العقاب من قبل الوالدين. (Farrington, 1987)

كما ذكرت "بوردزنكي Bordizinky "أن الأبناء الذين كان عقابهم بقسوة من قبل الوالدين أصبحوا عدوانيين

مع غيرهم من الأطفال، مترددين في اتخاذ القرار ولديهم الشعور الحاد بالذنب وكره السلطة كما نجدهم قلقين دائما وغير قادرين على إبداء الرأي والمناقشة. (Baudier & Céleste, 2002)

وكذلك أشارت دراسة " كانجري وزملائه، Kinguery & al "(1997) إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين العدوانيين وغير العدوانيين فيما يتعلق بكل المتغيرات العائلية حسب تقييم الأولياء، فأولياء مجموعة المراهقين العدوانيين يعيشون عنفا أسريا مرتفعا وممارسات تربوية غير ناجحة، بحيث يتميز هذا الوسط بنزعات متكررة بين الوالدين وبين الأولاد، أي بين الإخوة والأخوات. ولا توجد إطلاقا فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بهذا المتغير (القسوة والعنف). (Kinguery & al ,1997)

تظهر آثار العنف على المستوى الجسدي لدى الأطفال من خلال الكسور والكدمات والجروح والحروق، أما آثار العنف على المستوى النفسي فتظهر من خلال العدوان واضطرابات اللّغة وانخفاض القدرات العقلية والخوف المرضي. (Kaplan et al, 1993, p. 304)

فالأطفال الأكثر عنفا هم أكثر عرضة للعقاب الجسمي في المنزل، كما أن العقاب الجسمي في مرحلة الطفولة يؤدي إلى تدني في تعزيز واحترام الذات كما أنه يؤدي إلى تقليل قدرات الأطفال على حل المشكلات التي تقابلهم بطريقة سليمة، كما أنهم يفضّلون اللجوء إلى السلوكات العدوانية. (Goldstein et al, 1997)

أما الأطفال الذين تعرضوا للإيذاء النفسي، فقد وجد أنهم يعانون من اضطرابات اجتماعية وقصور عقلي ومشكلات انفعالية وسلوكية، ومن ضعف العلاقة مع الوالدين، وسوء التوافق، والانسحاب الاجتماعي، وزيادة معدّل العدوان. (Milner et crouch, 1993, p. 45)

أما" باندورا Bandura " فقد توصل من خلال دراسته إلى أن الآباء الذين يتسمون باستخدام القسوة والعقاب البدني مع أطفالهم يكون سلوكهم هذا عاملا مساعدا على اقتراف السلوك العدواني من طرف الأبناء، كما أن الآباء الذين يشجعون أبناءهم على المشاجرة مع الآخرين للحصول على مطالبهم بالقوة هم أكثر عدوانية من الأطفال الذين لم يشجعوا على ذلك. (إسماعيل، 1995، ص. 132)

ودائما في إطار آثار أسلوب القسوة على الأبناء يشير "عبد الرحمان العيسوي" إلى أن هناك تناسبا بين العدوانية التي يكون عليها المرء والعقاب الذي يتلقاه صغيرا، فكلما زاد ما يتلقاه الطفل من عدوانية في الصغر، كلما زادت عنده العدوانية في الكبر.

وحسب "مايرز Myers «(1993) فان من أهم العناصر في تنمية السلوكات المضادة للمجتمع هو الضبط باللجوء إلى القوة المادية، ففي حالة ما إذا كان الأولياء يلجأون إلى القوة المادية لتأديب أبنائهم المراهقين فان هؤلاء يتعلمون أن ضرب الغير هو شيء عادي. فالتعرض للسلوكات العنيفة يعلم المراهقين أن العدوان هو تقنية مقبولة لحل النزاعات. (خالدي، 2007، ص. 219 ص. 220)

فمما سبق فان المعاملة السيئة أي استعمال القسوة والعنف داخل الأسرة وبين أفرادها وبالأخص بين الأب والأم من جهة والطفل من جهة أخرى لها آثار وخيمة تؤثر على شخصية الطفل وعلى سلوكاته ليصبح بدوره يستعمل العنف ضد غيره ولعل هذا ما أطلق عليه العلماء دائرة إعادة إنتاج العنف. فما هي هذه الدائرة؟

*** دائرة إعادة إنتاج العنف بين الأجيال:** تجري مقولة على ألسنة الناس حاليا مفادها أن " العنف يلد العنف " وهي مقولة أثبتتها الكثير من البحوث والدراسات بحيث أن الطفل إذا تعرض إلى عنف مبكر (اعتداءات مباشرة

أو غير مباشرة) سيكون هذا العامل مساعدا على نقل العنف إلى غيره. ولقد بينت دراسة " ساند وآخرون Sand & al" حول علاقة السلوك العدواني بدرجة العقاب الجسدي للوالدين أن الأطفال ذوي السلوك العدواني المرتفع هم الذين تعرضوا باستمرار للعقوبات الجسدية بين 6 أشهر و6 سنوات. (Zazou, 1973) كما أظهرت نتائج دراسة " تمبيرلاك Timberlake "(1978) أن الإساءة الفيزيقية تتسبب في شعور الطفل بالفقدان والانفصال عن الأسرة. وزيادة السلوك العدواني والعنف كوسيلة من وسائل التكيف للطفل مع زيادة مشاعر الاكتئاب، وأن الأب الذي يسئ إلى طفله يسيء بدوره إلى غيره في المستقبل.

(القشيشي، 1989، ص. 90)

أما في بحث أجراه "كاتي ودوم Caty Widom " (1989) على عينة مقدارها 900 فرد استعمل فيها المنهج الطولي، اثبت فيه أن العنف الجسمي المبكر يمكن الاعتماد عليه في التنبؤ بالسلوك العنيف في المستقبل وكذلك ما سيمارسه مستقبلا هذا الفرد بدوره على غيره. فحسب النتائج تبين أن 3/4 من أفراد العينة التي مارست ضد غيرها (اعتداءات، مداعبات جنسية على الأطفال، اغتصاب، قتل...الخ) كانوا هم بدورهم قد تعرضوا في طفولتهم سابقا إلى ممارسة العنف ضدهم. (ميزاب، 2007، ص. 116)

كما بين " سي موسي" (2000) أن " ...الشخص المتعرض للعدوان قد يتقمص شخصية المعتدي ويقوم بدوره بالعدوان نحو الآخرين فيما بعد...". (سي موسي، 2002، ص. 28)

وهذا ما يطلق عليه التماثل بالمعتدي، الذي هو حسب" سي موسي" " ميكانيزم دفاعي يستعمله الشخص الذي يتعرض للعدوان للتعامل مع هذه الوضعية...حيث يشكل مع مواضيع أخرى إحدى وسائل الدفاع الأكثر قوة ضد المواضيع الخارجية المولدة للقلق ". (نفس المرجع، ص. 28)

ويفسر "سي موسي" ذلك " بأن التماثل بالمعتدي عملية نفسية يحاول الطفل من خلالها التكيف مع وضعية التهديد والعدوان الموجه ضده، فيعمد إلى تقليد سلوك العنف المرتكب ضده ويكرره ضد الآخرين كوسيلة لا

شعورية للتخفيف من حدة مشاعر الذعر والفزع وعدم القدرة التي يعانيها فينسى شخصيته الخاصة به بتحوله من شخصية ضعيفة إلى من يقوم بالعدوان ويتبناه". (سي موسي، 2002، ص. 28)

إلا أن " جيرارد بوسان Gérard Poussin " لا يعني لديه أن إعادة ممارسة المعاملة السيئة على الغير " إعادة إنتاج الفعل Reproduction "، هو بالضرورة ما أحس به هؤلاء عندما كانوا أطفالا صغارا بصورة شعورية، ولا حتى مجرد " إعادة له Répétition " بالمعنى التحليلي وحسب رأيه " أن كل الآباء المسيئين لأبنائهم لهم على العموم أسبابهم في تاريخ مسار حياتهم، كما أنه لا يجب استخلاص أن كل الأطفال الذين مورس ضدهم العنف سيكونون بدورهم كذلك، بل أن ذلك يتأثر بعوامل كثيرة من بينها طبيعة المعاملة السيئة نفسها "

(Gérard, 1999, p. 214 p. 215)

وهذا الرأي يؤيده " روبير ودروي Rouyer & Drouet " (1986) بحيث أن: " ...كل الآباء الذين عاشوا في طفولتهم الفقر العاطفي أو الانفصال أو سوء المعاملة لا يصبحون بالضرورة بدورهم يعاملون غيرهم بعنف، لأن بالتجارب الجديدة التي حصلوا عليها في مسار حياتهم يمكن أن تغير مجرى وجودهم..."

(ميزاب،2007، ص. 118)

4-2-4-الإهمال: يتمثل هذا الأسلوب في انعدام الاهتمام الحقيقي بالطفل دون أن يكون هناك بالضرورة عدوان يقع عليه أو عدوان موجه ضده، لان الإهمال مجرد إغفال وتجاهل للطفل وتجاهل للأمور التي يراها مهمة وضرورية بالنسبة إليه. (سلامة، 1987، ص.54 ص. 61)

* **آثار أسلوب الإهمال:** لقد بين "الدسوقي"(1979) أن الأطفال الذين يستشعرون الرفض الوالدي بالإهمال واللامبالاة يشيع بينهم السلوك المضاد للمجتمع مثل السلوك العدواني، السرقة، الكذب الذي يوقع الفتنة بين الآخرين. (خالدي، 2007)

ويرى كامل عبد الوهاب محمد (1991) أن سوء معاملة الوالدين للأطفال مثل اللامبالاة تؤدي إلى إصابتهم بالقلق وضعف تقديرهم لذواتهم وارتفاع مستوى العدوانية لديهم. (كامل، 1991)

4-2-5-التفرقة: يعني التفضيل والاهتمام بأحد أو بعض الأبناء عن طريق الحب أو المساعدة والعطاء أو منح السلطة أو التمتع بمزايا دون اكتراث بمشاعر الأبناء الآخرين. (الشربيني وصادق، 2003)

*** آثار أسلوب التفرقة:** لقد بينت دراسة سميحة نصر(1983) من خلال دراستها عن الشخصية العدوانية وعلاقتها بالتنشئة الاجتماعية على عينة قوامها 237 من الإناث و268 من الذكور تتراوح أعمارهم بين 16 و18 سنة، أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين العدوانية واتجاه التفرقة من قبل الوالدين. (نعيمة، 2002)

كما أشار لطفي(1993) في دراسته للتعرف على العلاقة بين التنشئة الاجتماعية وسلوك العنف عند الأطفال على عينة تقدر بـ 723 طالبا في مدرسة ابتدائية بجمهورية مصر الجمهورية، الى أن سبب العنف لدى الأطفال يرجع إلى أساليب التربية غير السليمة وإهمال الأطفال والحاجة إلى إشباع الجوانب المادية والعاطفية. وأن ضرب الآباء للأطفال يؤدي إلى ظهور سلوك العنف لديهم، كما أن أسلوب التفرقة داخل الأسرة وأسلوب الإهمال والتساهل يؤدي إلى ظهور العدوان أيضا. (السعادات، 2001، ص. 42)

4-2-6-التذبذب: يعني عدم ثبات الوالدين أو حيرتهما في نظامهما الذي يتعاملان به مع الطفل في المواقف نفسها، وتناقض أسلوبهما عند مقارنة أسلوب معاملة كل واحد منهما بالآخر أو داخل أسلوب الوالد الواحد اتجاه نفس السلوك الصادر من الطفل أو شبيه هذا السلوك. فيجد الطفل صعوبة في معرفة الايجابيات والسلبيات، فيكون غالبا مترددا ومتشائما ولا يصلح للقيادة ومنخفض الاتزان الوجداني، ويمارس السلوك ضد الاجتماعي. (الشربيني وصادق، 2003، ص. 226)

***آثار أسلوب التذبذب:** لقد بينت تجربة " روس بارك، Ross Parke "(1969) على عينة من أطفال الروض، بعد دراستها لأثر عدة متغيرات في العقاب وجدت أن تأثير العقاب يعتمد على التناغم في تطبيقه،

فالأطفال يصبحون أكثر عدوانية وتمردا عندما يسمح بالسلوك مرة ويرفض مرة أخرى. وتضيف أن التذبذب في المعاملة أكثر وضوحا لدى آباء الأطفال المنحرفين سواء أكان التذبذب في مواقف مختلفة أو بين الوالدين في المعاملة. فالتناغم ضروري لإعطاء الطفل خطابا واضحا عن السلوك المقبول أو المرفوض.

(Bukatko & Daehler, 1992, p. 587)

وفي مجتمعنا العربي يظهر اللاتوازن في السلطة بين الأبوين واضحا، يشير إلى ذلك "علي زيعور" بقوله: "يرتبط العقاب البدني بدور الأب، وإذا صادف أن كانت الأم ممن ترفض الانصياع، ازدادت الخصومات في الأسرة أمام الطفل، مما يعزز في نفسيته الشعور بفقدان الأمن. وفي جميع الأحوال لا يعطي الطفل في البيت حرية كافية لنموه، ولا يحترم بقدر كاف، وغالبا ما تؤيد الأم زوجها في موقفه هذا، لكنها تتخذ العكس في غيابه فتغرق طفلها بالحنان والعاطفة لتمحو قسوة أبيه وعجزها كأم عن التصدي". (زيعور، 1982، ص. 46)

كما جاء عن مواهب إبراهيم عياد (1998) أن إتباع الشدة والتسلط أحيانا والتسامح والرفض أحيانا أخرى، يجعل الطفل في حالة صراع لأنه لا يدرك حدود السلطة في بيئته، فهو يصرخ مع أمه ولا يصرخ مع أبيه، أو يصرخ مع أمه بحضور جدته لأنه يعرف تماما بأنها تشفع له في موقفه ذلك. كما يعامل الطفل بشدة إذا اعتدى على إخوته ويتساهل معه إذا اعتدى على طفل أخر من الخارج. ولذلك يقع الطفل في صراع قد يؤدي إلى الهيجان وقيامه بثورات غضب نتيجة ذلك. (عياد، 1998، ص. 180 ص. 181)

4-2-7-**التحكم**: يقوم هذا الأسلوب على الضبط لكل نشاطات الطفل وسلوكاته، بمعنى إدراك الطفل لوالديه على أنهما يتحكمان في سلوكه وتصرفاته عن طريق بث القلق واستعمال الضغوط النفسية معه لتأكيد الخطأ الذي ارتكبه، كأن يذكروه مرارا بأخطائه التي قد ارتكبها في يوم ما ويشعرونه دوما بالذنب والقلق اتجاه أي عمل أو مجهود يقوم به. وهم بذلك يبثون فيه عدم الارتياح النفسي وعدم الاستقرار الذي يؤدي حتما إلى عدم التوازن على مستوى الشخصية. (كشرود، 1991، ص. 31)

* **آثار أسلوب التحكم**: يؤدي إتباع التحكم من قبل الوالدين إلى الكف عن التعبير الصريح عن الرأي والتردد في اتخاذ القرار وصعوبة معرفة الصواب والخطأ. وفي الأغلب تكون شخصية الطفل أميل إلى العصابية وعدم الاتزان الوجداني مستقبلا. (الشربيني وصادق، 2003، ص. 224)

فعلى ضوء ما أوضحنا عن بعض أساليب المعاملة الوالدية، فان أساليب المعاملة الايجابية تؤدي إلى ارتباط اتجاه السواء ايجابيا بالثقة بالنفس والقدرة على تحمل المسؤولية وضبط النفس وذلك من خلال مساندة وتقبل الأبناء. على عكس أساليب المعاملة السلبية والمتمثلة في: الرفض، الحماية الزائدة، القسوة، الإهمال...الخ، والتي من شأنها أن تعمل على تنشئة اجتماعية غير سوية للطفل. فالجو الأسري من هذا النوع يسيء إلى نمو الطفل والمراهق وينحو بهما نحو الثورة والعنف والعدوان سواء في البيت أو في الشارع أوفي المدرسة...الخ.

5-إدراك المراهق للمعاملة الوالدية:

إن التأثير السيكولوجي لأساليب المعاملة الوالدية يتحدد في ضوء إدراك الأبناء المراهقين لها، فقد يعطي الابن المراهق لمراقبة أبويه معنى على أنها محاولة منهما للتسلط وكبح رغباته وحاجاته. كما أنه قد يفسر كل تدخل أو اهتمام زائد على أنه محاولة لإنقاص من قدراته أو عدم ثقة والديه فيه. وهكذا تتكون فكرة الابن المراهق عن نفسه وعن قيمته وهذه الفكرة يحملها معه لسنوات طويلة من عمره، فقد يشعر بأنه إنسان له قيمته ومرغوب فيه لدى والديه وقد يشعر بالعكس من ذلك بتدني قيمته. ومهما كانت نوع العلاقة بين الأبناء المراهقين واباءهم فهم يرون بان آباءهم لا يقومون بدورهم كما ينبغي، ولا يضحون من اجل إرضاء رغباتهم. وهذا ما يجعلهم يتخبطون في صراع وجدانين. كما نجد من الجهة الأخرى من هذه العلاقة أن الأبناء المراهقين ينزعجون من الحماية والأمن المبالغ فيهما من طرف ابائهم، والتي تضايقهم وتعرقلهم في حياتهم. (القشيشي، 1989)

فالصورة التي يكونها الابن المراهق عن والديه هي التي تحدد له مدى أهمية مكانته أو قيمته بالنسبة لهما. (Légalle, 1975)

كما يرى الأبناء أن آباءهم لا يريدون تفهم ما يفعلونه، وفيما يفكرون، وأن تفكيرهم محدود. فالمراهق ينظر لسلوك والديه على أنه نوع من السيطرة أكثر مما أن تكون عليه، وأن الوالدين لا يفكران في مصلحة الأبناء. وبالتالي فان المراهق يفسر سلوكات ومعاملات والديه له دون النظر لدواعي هذه السلوكات، بل يراها بمقارنتها بميوله ورغباته هو. (Cordeiro, 1975, p. 94)

ويزداد تعقد وإبهام هذه المدركات، مع عدم استقرار السياق التربوي الوالدي في نفس الوتيرة، فالأب الجزائري مثلا في غالب الأحيان لا يستقر في سلطته المطلقة والابتعاد عن أبنائه، بل يعمل بطريقة غير مباشرة على محاولة إرضاء مطالب أبناءه ولو أننا نجد في علاقته مع أبنائه يخفي شعوره الوجداني. (Boutefnouchet, 1980)

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق يتضح أن الأسرة هي الحاضنة الأولى للطفل أو المراهق، وهي البوتقة التي تنصهر فيها شخصيته والتي يلبي فيها حاجاته الأساسية من حب وأمن ورعاية وهي التي تقوم بدور الوسيط بين الطفل وبين المجتمع، وما يحويه من تقاليد وعادات ولغة وقيم وقوانين، وبالتالي فهي تساهم بالقدر الأكبر في الإشراف على النمو الاجتماعي للطفل والمراهق وتكوين سلوكهما.

وعلى هذا الأساس تعد المعاملة الوالدية بأساليبها المتنوعة ذات تأثير بعيد المدى على نشوء الطفل وتكيفه، إلى مرحلة المراهقة ثم الرشد فالشيخوخة. وتلعب الطريقة التي يعامل بها في طفولته دورا هاما في التأثير على تكوينه النفسي والاجتماعي وكذلك في بناء مفهوم ذاته، والذي سنقوم بتناوله في الفصل التالي.

الفصل الثالث

مفهوم الذات

الفصل الثالث

مفهوم الذات

تمهيد

1- التطور التاريخي لمفهوم الذات حسب آراء الباحثين

2- تعريف الذات

3- تعريف مفهوم الذات

4- الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات

5- مراحل نمو الذات

6- أبعاد مفهوم الذات

7- خصائص مفهوم الذات

8- أهمية مفهوم الذات

9- أنواع مفهوم الذات

10- محددات مفهوم الذات

11- مفهوم الذات عند المراهق

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر مفهوم الذات بمثابة حجر الزاوية في فهم الشخصية ومساعدة الفرد على حل مشكلاته. وإعادة تكيّفه مع بيئته وفي إمكانية تنبؤه بسلوكه المستقبلي في المواقف المختلفة.

فتحديد تفكير الإنسان حول جسده وخلقه وسلوكه ومظهره أمام الآخرين يعد من الأمور البالغة الأهمية في فهم الشخصية الإنسانية.

ويرى العديد من الباحثين أن جزءا من أهمية مفهوم الذات يتركز حول هذا التكوين أو المفهوم في تفسير الكيفية التي يسلك بها الفرد والتنبؤ بها. (Shavelson et al, 1976, p. 411)

ولذلك يرى ماركوس ونوريوس أن هدف أغلب الدراسات في هذا المجال هو ربط مفهوم الذات للفرد بسلوكه الحالي، وأننا لو أردنا تغيير السلوك فعلينا أن نغيّر من مفهوم الفرد عن ذاته فيما يتعلق بهذا السلوك أوّلا. (Markus & Nurius, 1986, p. 965)

وبهذا الشكل يكون مفهوم الفرد عن ذاته عبارة عن منظم مهم لسلوكه، وتكون هذه النتائج العملية عن مفهوم الذات والمنبثقة من المنظور المعرفي مدعمة بقوة للعديد من النظريات المبكرة التي تناولت مفهوم الذات والتي قالت بأن الذات يعتبر هو الهم في المجال النفسي وهو الذي ينظم تفسيرات الفرد للعالم من حوله.فمفهوم الذات ينعكس على احترام الفرد لذاته، وتقديرها ومن ثم تحقيقها، كما ينعكس على سلوكه إما بالسلب أو بالإيجاب، وينعكس أيضا على درجة تمتع الفرد بالصحة النفسية والتوافق النفسي، ومن هنا فإن مفهوم الذات الايجابي يعتبر من مظاهر الصحة النفسية الجيدة. وهنا يأتي دور الوالدين في ممارستهم وتعاملهم مع الطفل خلال عملية التنشئة الاجتماعية، حيث أن لهم أثرا بارزا في الفكرة التي يبلورها الطفل عن نفسه.

ومن هنا سنتطرق في هذا الفصل إلى التطور التاريخي لمفهوم الذات وتعريفه، مراحل نموه، أشكاله وأبعاده، مستوياته والعوامل المؤثرة في تكوينه، خصائصه، وأهميته، محدداته والنظريات المفسرة له.

1-التطور التاريخي لمفهوم الذات حسب آراء الباحثين:

يشكل مصطلح الذات أو مفهوم الذات مركز الاهتمام في مجمل نظريات الشخصية، وأن الاهتمام بدراسته له تاريخ طويل، وقد تطور معنى الذات عبر رحلة طويلة تعود جذورها إلى الفلسفة قبل انفصال علم النفس عنها. فكان يشار إليها في بعض الأحيان بمعنى الروح L'âme وأحيانا أخرى بمعنى الذات Le soi وأحيانا ثالثة بمعنى الأنا Le moi. كما تحوّل مفهوم الذات من مفهوم ديني إلى فلسفي وإلى مفهوم نفسي في الوقت الحاضر. (منسي، 1988، ص. 12)

فيعتبر سقراط (469 ق، م) أوّل من أدخل مفهوم الروح حيث أدرك المعنى العميق للعبارة المنقوشة عل معبد دلفي "اعرف نفسك بنفسك". (كاظم، 1990، ص. 41)

وخضعت الذات بعد ذلك للفحوص الفلسفية لمفكرين مثل "لوك Lock" و "هيوم Hume" و "بيركولي Berkeley" و "كانت Kant". (زهران، 1980، ص. 81)

ومن العلماء العرب الذين اهتموا بدراسة موضوع الذات "أبو حامد الغزالي" و"ابن سينا" وبعده أخذ مفهوم الذات يحتل مكانه الصحيح في علم النفس كمفهوم سيكولوجي على يد " وليام جيمس W.James" (1890) واستخدمه "فرويد Freud تحت اسم "الأنا". (اليعقوب، 1988، ص. 88)

وكان لنظرية الجشطالت والاختلاف الذي حدث بين السلوكيين تدعيم كبير وانتصار لعلماء الذات الذين بدأوا بالتعمق بدراسة هذا المفهوم، حيث تناولها " جون هربرت ميد G. H. Mead (1934) باعتبارها عملية وشيئا مدركا بالحواس، وأن مفهوم الذات ينبثق من التفاعل الاجتماعي ونتيجة لاهتمام الفرد بالطريقة التي يستجيب بها الآخرون نحوه. (جلال، 1985، ص. 319)

كما يرى " ميد " أنه يمكن أن تنشأ عدة ذوات يتناسب عددها والأدوار الاجتماعية التي يقوم بها الفرد في المجتمع. (هول ولندزي، 1971، ص. 608)

فبذلك تعد الذات بناءا اجتماعيا وهي تزود نفسها بخبراتها الاجتماعية، وإن ذات الإنسان متطورة بسبب تفاعلها المستمر مع محيطها الاجتماعي الذي يكسبها خبرة اجتماعية، غير أن هذه الخبرة لا تكتسب إلا من خلال وجود آخرين لهم حضور اجتماعي في حياة الفرد، وهنا تبرز نواة الذات الإنسانية، فهي إذن نتاج محيطها الذي يتفاعل معه. (كاظم، 1990، ص. 58)

ويرجع الفضل إلى " فكتور ريمي V. Raimy " في المدرسة الظواهرية عند تقديم أطروحة للدكتوراه(1943) والمعنونة بـ " مفهوم الذات بوصفه عاملا منظما للإرشاد والشخصية.

ويرى "سنيج وكومبس Snygg & Combs "(1949) وهما من أنصار علم الظاهريات أن مفهوم الذات هو أحد أقسام المجال الظاهري، وهو الأكثر أهمية فيه. ويعرّفان مفهوم الذات على أنه تلك الأجزاء في المجال الظاهري التي يميّزها الفرد بأنها خصائص تتميّز بالثبات النسبي. (جلال، 1985، ص. 320)

وأسهم" فرويد Freud" (1856 – 1939) في بروز مفهوم الذات وتطوره، بحيث وضع الإدراك الشعوري تحت مفهوم الأنا، والذي يشبه في بعض جوانبه مفهوم الذات لدى بعض المنظرين المحدثين في سيكولوجية الذات. (إلياس، 1979، ص. 14)

وأكّد "سوليفان Sullivan "(1940) على أن الفرد يولد دون أن يكون لديه مفهوم لذاته، ولكنه نتيجة للخبرة التي يتعرض لها من خلال تفاعله مع البيئة يتكون عنده هذا المفهوم ويتطور. وتعد الذات حسب "سوليفان" بمثابة منظومة متكونة من أساليب يكتسبها الفرد وهذه المنظومة تجعله آمنا، لأن هذه الأساليب الناتجة عنها تتوافق مع رغبات الأبوين (في الصغر)، فيتلقى الطفل التعزيز الموجب في الوقت الذي قد يتلقى فيه العقاب وما يصاحبه من قلق، فيطلق على المنظومة الأولى وما ينتج عنها بالذات الطيّبة، أما المنظومة الثانية بالذات الشريرة.

وبذلك عدّ" سوليفان " الذات أهم دينامية في الشخصية، وأكّد على أهمية المواقف الاجتماعية والعلاقات مع

الآخرين في تطور الذات وتكوين صورة الفرد عن نفسه. (Borg & Call, 1979)

وتعد الذات حسب " يونغ young" المركز المنظم الذي يحقق الامتداد المستمر للشخصية وتفتحها، وهي نقطة الوسط في الشخصية تتجمع حولها الأنظمة الأخرى، وتكون قادرة على إعطاء التوازن للشخصية كلها.

(هول ولندزي، 1971)

أما بالنسبة لـ "أدلرAdler " فالذات تمثل نظاما شخصيا وذاتيا يفسّر خبرات الإنسان ويعطيها معناها، تبحث عن الخبرات التي تساعد على تحقيق أسلوب الشخص الفريد في الحياة وفكرته عن الذات الخلاقة أي أن الإنسان يصنع شخصيته ويخلق الهدف كما تخلق الوسيلة لبلوغه. (نفس المرجع السابق، ص. 168 ص. 170)

ويعود الفضل ل " أريكتيك وجاكبسون Aractic & Jackobson " في إدخال مصطلح الذات في النظرية التحليلية، حيث جعلا مصطلح الذات من الأنا بنية أكثر شمولية، ولم يعد ذلك العامل الذي يتوسط بين الهو والأنا الأعلى بل أصبح الأنا جهازا عقليا ومعرفيا.

ووضع " هارتمان Hartman " مفهوم تحليلي للذات بعد أن ميّز بينها وبين الأنا، واعتبر الذات قطب التوظيف الليبيدي النرجسي، ويكون هذا القطب مناقضا للقطب الموضوعي أي العام الخارجي.

(Duruz & Parot, 1980)

بحيث استخدم تصور الذات للدلالة على التصورات النفسية الداخلية اللاشعورية، القبل شعورية، والشعورية للذات الجسمية والعقلية، في نظام الأنا. (Jackobson, 1975, p. 28)

أما " ميلاني كلاين Mélanie Klein " فتقول "كلمة الذات تشير إلى العواطف ونزوات الشخصية، بينما كلمة الأنا تشير إلى بنية الشخصية. " (Duruz & Parot, 1980, p. 93)

أما " إريكسون Erikson " فقد وصف نمو الأنا بمراحل ثمان، فكلما واجه الطفل علاقات إنسانية واسعة وتعرض لمهمات مختلفة، والحل للمشكلات المحددة في كل مرحلة من المراحل النفسية الاجتماعية تحدد مدى توافق

الفرد، وبذلك أكّد إريكسون على النمو الاجتماعي النفسي.

إن تأكيده على القوى الاجتماعية والحضارية بدلا من التأكيد على الدوافع الغريزية وحدها هو ما يميّزه عن فرويد ويضعه مع الفرويديين الجدد.

ففي كل مرحلة من مراحل النمو، يفترض "إريكسون" وجود أزمة اجتماعية نفسية، تنجم عنها جهود الفرد لحل المشكلات التي تواجه في تلك المرحلة، وأن شخصية الفرد ومفهومه عن ذاته يتوقف على الطريقة التي يعالج بها هذه المشكلات، وأن ما يميّز مراحل "إريكسون" هو امتدادها بعد الطفولة لتتضمن أزمات المراهقة والرشد، ويرى أن عملية النمو لا تقتصر على السنين الأولى بل تمتد على مدى الحياة، وفي عملية النمو هذه فإن هوية الأنا هي الشيء المركزي.

ويعد " روجرز Rogers " (1942) من أكثر العلماء اهتماما بمفهوم الذات الذي جعل من المفهوم أساسا لنظريته في العلاج النفسي والإرشاد، وعرفت بنظرية الذات أو النظرية المتمركزة حول الذات. وغالبا ما يشار إلى هذه النظرية الظاهراتية، وجاءت هذه التسمية لأنها تهتم بالظواهر المحيطة بالفرد، حيث ترى هذه النظرية أن الظواهر الواقعية كما يقيّمها الفرد ويدركها هي العامل الذي يؤثر في السلوك وليس في الواقع كما هو.

وتمثل الذات عند "روجرز" المحور الرئيسي للشخصية، والذات هي الجزء المتمايز من المجال الظاهري، وتتكون من نمط المدركات أو التصورات والقيم الشعورية التي يكونها الفرد عن نفسه. (عوض، 1987، ص. 40)

وهذه الذات تسعى إلى التوافق والانسجام وتنمو نتيجة للنضج والتعلم، وهي تتغير بإضافة عناصر جديدة مع محافظ بها على خاصيتها بكونها نمط منظم ومتماسك.

ويعتقد "روجرز" أن الإنسان يتفاعل مع البيئة وبشكل خاص مع الناس المهمين في حياته كالوالدين والإخوة والأخوات والأقارب، ويبدأ بتطوير مفهوم الذات الذي يكون قائما إلى حد كبير على تقييمات الآخرين. ويمكن تعلم هذا المفهوم من خلال مجرى التنشئة الأسرية التي يمر بها الإنسان سعيا لتحقيق ذاته. والحصول على تقدير

اجتماعي إيجابي من خلال ردود الأفعال الاجتماعية نحوه، حيث تعد الاتجاهات والمعايير والقيم معيارا لتقويم الذات الاجتماعي. (جابر، 1985، ص. 191)

ومما سبق سنحدد تعريفا للذات ولمفهوم الذات حسب التعاريف الاصطلاحية للعلماء.

2-تعريف الذات:

* **وليام جيمس (1980):** عرفّها على أنها مجموع ما يطلق عليه الفرد ملك لي، ليس جسمه فقط بل قدراته الجسدية، ثيابه ومنزله، زوجه وأطفاله، أصدقاؤه، سمعته، عمله، أرضه وجياده، يخته ورصيده في البنك. (Ecuyer, 1973, p. 41)

ولقد قام "وليام جيمس" بتقسيم مكونات الذات إلى أربعة عناصر هي:

1-**الأنا المادي:** أو الجسم وكل ما يقع تحت ملكيته مثل الأولاد والسكن.

2-**الأنا الاجتماعي**: ويتمثل في المكانة الاجتماعية التي يحتلها الفرد بين أقرانه.

3-**الأنا الرّوحي**: وهو يشكل مجموع القدرات الجسمية، العقلية والملكات والانفعالات الذاتية للشخص.

4-**الأنا الصرف:** وهو صعب التحديد، وهو الهوية أو الترابط بين كل الذوات المذكورة ولقد ولّى "وليام جيمس" أهمية الأنا الاجتماعي مشيرا إلى أن الفرد يتلقى صورا عن ذاته من طرف المحيط الذي يعترف به، وهناك تنظيم تسلسلي بحكم العلاقة بين الذوات المختلفة، فالأنا الروحي هو القائد يليه الأنا المادي ويتخلّلها الأنا الاجتماعي.

* **تعريف كولي (1902):** الذات عبارة عن مرآة متجذّرة من خلال الصور التي يبعثها لنا الآخرون، فالآخر هو مرآة اجتماعية تسمح للفرد أن يتعرف على نفسه، يحس بها ويقيّمها. (Bougnet, 1998, p. 13)

فمما سبق يمكن تعريف الذات بالمجموع الكلي لكل ما يستطيع الإنسان أن يدعي أنه له.

3-تعريف مفهوم الذات:

يعد مفهوم الذات من أهم السمات التي يتميّز بها الإنسان عن سائر المخلوقات، وهو قادر على أن يكون واعيا بذاته، شاعرا بها، وإذا كان كل من الإنسان والحيوان قادرين على الاستجابة للبيئة الخارجية وللآخرين، فإن الإنسان قادر بصفة خاصة على أن يستجيب لنفسه، وهذا الشعور بالذات هو المصدر الأساسي للهوية، وهذه الهوية تتضمن مفهوم الذات. وتعددت التعاريف الاصطلاحية لمفهوم الذات من بينها:

1-**تعريف شافيلسون وآخرون (1988):** هو إدراك الفرد لنفسه، وهذه الادراكات يتم تشكيلها من خلال خبرته في البيئة وتتأثر على وجه الخصوص بتدعيمات البيئة والآخرين المهمين في حياته.

(Shavelson et al, 1976, p. 411)

2-**تعريف كارل روجرز (1978):** مفهوم الذات عبارة عن تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصوّرات والتقييمات الخاصة بالذات. فهو ذلك الكل التصوري المنظم والمتناسب المكوّن من ادراكات الفرد لخصائص ذاته وعلاقته مع الآخرين والمظاهر المختلفة للحياة مع القيم المرتبطة بهذه الادراكات، فهو المسؤول الأول عن القلق عند الفرد. (Rogers et al, 1978, p. 70)

3-**تعريف سيد خير الله (1981):** هو تقييم الشخص لنفسه ككل من حيث مظهره وخليقته وأصوله، وكذلك قدراته ووسائله واتجاهاته، حين يبلغ كل ذلك الذروة تصبح قوة موجّهة لسلوكه. (خير الله، 1981، ص. 21)

4-**تعريف ميريل وآخرون (1993):** هو نظرة الفرد العامة لنفسه بالإضافة إلى إدراكه لكفاءته في القيام بأدواره المختلفة، وأدائه في المواقف المختلفة. (داود وحمدي، 1997، ص. 235)

5-**تعريف سوبر وآخرون (1993):** هو تصور كلي متناغم، يتشكل من ادراكات وخصائص الفرد وعلاقاته مع الآخرين في مختلف جوانب الحياة والقيم المحددة لهذه الادراكات، ويعني بذلك عملية متغيّرة ومرنة.

(Saubet et al ,1993)

6-**تعريف سوترلاند (1996):** هو الطريقة التي يرى بها الفرد نفسه.

7-**تعريف جيمس وآخرون (1996):** هو مجموع الأفكار والمشاعر والاتجاهات التي يكوّنها الفرد عن نفسه أو ذاته والشعور بشخصه كفرد قادر على التفكير وانجاز أفعاله. (James et al, 1996, p. 133)

ومن خلال ما مر من تعريفات فإن الباحث يرى أن الذات هي ذلك الكلّ المنظم الذي يتأثر بعوامل التنشئة الاجتماعية، والذي يعتبر فهم الفرد لها حجر الأساس فيها، والذي ينعكس بدوره الفرد، وبذلك تكون مدخلات هذا الكل الأفكار التي يحملها الفرد عن نفسه ومخرجاته هي سلوكيات الفرد.

وتعرفه الباحثة بأنه كيفية إدراك المراهق لنفسه، والذي تمثله إجرائيا الدرجة التي يتحصل عليها المراهق المتمدرس على مقياس "تنسي" لمفهوم الذات.

4- الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات :

إن الكثير من الباحثين يخلطون بين مفهوم الذات وتقدير الذات على الرغم من وجود فرق كبير بينهما حتى ولو أنه يوجد ترابط بين كليهما:

فقد أوضح "كليمس " أن مفهوم الذات يتعلق بالجانب الإدراكي من شخصية الفرد فهي الصورة الإدراكية التي يكونها عن ذاته، أما تقدير الذات فيتعلق بالجانب الوجداني منها حيث يتضمن الإحساس بالرضا عن الذات أو عدمه. فتقدير الفرد لذاته نابع عن حاجات أساسية من حاجات الإنسان، أشار إليها العديد من المنظرين في علم النفس مثل "ماسلو "حيث نظم الاحتياجات على شكل هرم للوصول إلى تحقيق الذات في قمة الهرم، فحسب "ماسلو" فإن الحاجات الأساسية الفيزيولوجية مثل النوم، الأكل وشعور الفرد بالأمان والانتماء وشعوره بتقدير ذاته يؤدي إلى تحقيق ذاته. (صايغ، د. ت، ص. 12)

وعليه فمفهوم الذات هو الصورة التي يقدمها الفرد عن نفسه دون تقييم لها، أما تقدير الذات فيعبّر عن اتجاهات القبول والرفض للذات بمعنى تقييمها بالرجوع إلى معايير تبناها الفرد أثناء مراحل تنشئته الاجتماعية.

وتقدير الذات يؤثر على مفهوم الذات من حيث تأثره بمجموع الأحكام التي يطلقها الأفراد المهمين في حياة الفرد، وعليه يعتبر تقدير الذات عنصرا من عناصر مفهوم الذات. (حيمود، 2009، ص. 111)

5-مراحل نمو الذات:

ينمو مفهوم الذات من خلال خبرات الفرد التي يمر بها أثناء محاولته للتكيف مع البيئة، ويمر بهذه المراحل:

1-انبثاق الذات: من الصفر إلى السنتين (0 – 2 سنة)

تتميّز هذه المرحلة بانبثاق الذات من خلال سياق التباين بين الذات واللاّذات والذي يبدأ على مستوى الصورة الجسدية وهذا من مختلف الإحساسات الجسمية ومن خلال الاحتكاك بالأم. وتكون الصورة الجسدية ذات قوام وثبات أكثر ما بين 2 إلى 3 سنوات تقريبا، وفي نفس الوقت الذي تتكوّن فيه الصورة الجسدية تنبثق صورة أخرى داخلية تترجم فيما بعد تسمى بالإحساس بحب الآخر والإحساس بالقيمة... هذه الإحساسات هي التي تسمى بتقدير الذات. (Ecuyer, 1978, p. 144 p. 145)

2-تأكيد الذات: من سنتين إلى خمس سنوات (2 – 5 سنوات)

يتم تأكيد وترسيخ الذات في هذه المرحلة، فاستعمال الضمائر المتصلة والمنفصلة دليل ليس فقط على التباين أو التمايز بين الذات ولكن يدعم وعي الطفل بذاته على المستوى السلوكي من خلال الرفض والاعتراض، كما يدل اللعب والتبادل وسلوكات المحاكاة والتقليد على رغبة الطفل في التمايز أكثر وفي تكوين إحساسات أكثر بالذات وبالهوية. (Ibid, 1978, p. 145)

3-توسيع الذات: من خمس سنوات إلى عشر سنوات أو اثنا عشرة سنة (5 – 10 / 12 سنة)، في هذه المرحلة يتم فيها تكديس مجموعة متنوعة من الادراكات والصور الذاتية التي تعمل على توسيع معنى الهوية له أثر كبير على تقبل الذات وتقديرها وهذا عن طريق انتقال الطفل من الجو الأسري إلى المدرسة فتتضح له أهمية إدماج تجارب جديدة توسّع تصوّره لذاته. (Ecuyer, 1978)

4-تمييز الذات في مرحلة المراهقة: بالتقريب ما بين 10 – 12 سنة إلى 18 (الثامنة عشر) عاما.

في هذه المرحلة يتم إعادة صياغة وتمييز الذات، فعملية تكديس التجارب المتعددة وظهور مسؤوليات الرشد، تختم إعادة الصياغة للذات بأكثر شمولية، والبحث عن التمييز يكون أكثر تفرّدا للوصول لتصور الذات الأكثر استقلالية. ومن بين العوامل المتداخلة في إعادة صياغة وتمييز مفهوم الذات نجد النضج الجنسي، فالمتغيّرات التي يعرفها جسم المراهق تجعل انشغاله ينصب مرة أخرى على صورته الجسدية. إذ يتحتم على المراهق إدماج وتقبل هذه التغيّرات الجسمية حتى يحقق تكيّفا مقبولا بالنسبة لجنسه والجنس الآخر.

كما أن انتقال المراهق من فترة التفكير الملموس إلى مرحلة التفكير الإجرائي الاستنباطي يجعله يعيد النظر في ذاته وصياغتها وفق المواضيع القديمة والعلاقات القديمة (الوالدية) وبالتالي في التقمّصات، يحتم عليه تقمص الشخصيات الموجودة في الجماعة أو الأفراد الآخرين، وبالتالي تتغيّر صورته لذاته وتقديره لها. (Ecuyer, 1978, p. 149)

5-النضج: تقريبا من عشرين إلى ستين سنة.

يكتمل نمو مفهوم الذات في هذه المرحلة بإدراكات وتصوّرات جديدة مرتبطة بمتغيّرات وحوادث آنية خاصة بمرحلة الرشد كالتكيّف مع الأزواج أو العزوبية، المهنة المختارة، الكفاءة، النجاح أو الفشل في العمل، الأمومة، الأبوية، درجة النجاح أو الفشل في الزواج، المكانة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، الجنس، الصورة الجسدية حسب الصحة، فتتغيّر هوية الذات وكذا تقدير الذات للراشد وعليه أصبح مقبولا التحدث عن وجود فترات الأزمة خلال مرحلة الرشد. (Ibid, p. 149)

هناك مشاكل لدراسة تصوّر الذات في هذا السن وهذا لصعوبة التجربة والتطبيق على هذه الفئة من الأشخاص، ونلخص تصور الذات عند الأشخاص المسنين في أن فترة الستين سنة هي إشباع للمرحلة السابقة، وتصور الذات لهؤلاء الأشخاص يكون عامة سلبي. (Ecuyer, 1978)

6-أبعاد مفهوم الذات:

إن فكرة الشخص عن نفسه هي النواة الأساسية التي تقوم عليها شخصيته، كما أنها عامل رئيسي في تكيّفه الشخصي والاجتماعين هذا ما جعل الباحثين يحلّلون أبعاد مفهوم الذات كلّ حسب وجهة نظره.

(باقر، 1976، ص32)

وميّز "كاتل" (1950) ثلاث أبعاد للذات كما يلي:

* **الذات البنائية**: Structural self: بمثابة المؤثر المنظم الرئيسي الذي يمارس تأثيره على السمات الديناميكية في تفاعلها المعقّد.

* **الذات المثالية**: Ideal self: وهي الفرد كما يريد أن يرى نفسه.

* **الذات الواقعية**: Real self: وهي إدراك الفرد لقدراته ومكانته وأدواره في العالم الخارجي.

(Cattell, 1950, p. 656)

أما "مصطفى فهمي" (1971) فيرى أن الصورة الذهنية التي يكوّنها الفرد عن نفسه لها أربعة أبعاد هي:

1-**الذات الواقعية:** فهي الفكرة التي يأخذها الشخص عن نفسه، وتكون إما ايجابية أو سلبية.

2-**الذات الاجتماعية:** وهي الفكرة التي يحملها الفرد عن علاقته بالمجتمع وقد تكون ايجابية بكونه شخص محبوب فيه أو العكس.

3-**الذات الإدراكية:** تتمثل في نظرة الفرد إلى ذاته كما يرى فيها نفسه.

4-**الذات المثالية:** وهي مفهوم الفرد لذاته كما يطمح أن تكون عليه.

فالذات الواقعية في عملية نمو مستمرة من أجل بلوغ الذات المثالية، وكلما صغرت الهوة بين الذات الواقعية التي ينظر بها إلى نفسه وبين الذات المثالية التي يطمح للوصول إليها كلما كان التوافق النفسي لدى الفرد ايجابيا

وازدادت هذه الذات في النضج. بحيث يمكن القول حينها بأن الفرد متقبل لذاته كإنسان، ولديه الثقة بنفسه. (رمضان رشيدة، 1998)

كما حدد "هوروكس وبنموفيم" Horrocks & Benimoffime" ، أبعاد الذات في الذات الجسمية، وصورة الجسد، والذات المعرفية، والذات الاجتماعية، والذات النفسية، واحترام الذات. (المطوع، 1998، ص.47)

وباعتبارنا سنعتمد على مقياس تنسي لمفهوم الذات لقياس متغير مفهوم الذات في علاقاته بمتغيّرات أخرى سنركز على أبعاد مفهوم الذات من خلال منظور " فيتس وليام " الذي ينتمي أصلا إلى التناول الإنساني بمفهومه الواسع ومؤلف اختبار "مفهوم الذات" الذي سيكون مجال تطبيقه في هذا البحث.

لقد حصر "وليام فيتس" أبعاد الذات في (الذات الجسمية، الذات الأخلاقية، الذات الأسرية، الذات الشخصية، الذات الاجتماعية). وهذا ما سنحاول تحليله وضبطه.

* **بعد الذات الجسمية:** يحددها "وليام فيتس" بأنها الجانب المادي الذي له امتداد في الشخصية ككل وله صورة لدى الفرد نفسه أي فكرة الفرد عن جسمه، حالته الصحية ومظهره الخارجي، مهاراته وحالته الجنسية.

وفي هذا الإطار يرى " Schilder " أن صورة الجسم هي تصوير مكثف Condensed لاختيارات الأفراد لأجسادهم في الحاضر والماضي وفي أعمال الخيال، وتحتوي صورة الجسد على الجانبين الواعي واللاواعي من الذات.

إن الصورة الفعلية الذاتية المرسخة في عقولنا عن أنفسنا قد تشبه أو لا تشبه الصورة الحقيقية لبنية أجسادنا، إذا كان البناء الإدراكي المعرفي للذات يتعارض مع الإحساس الجسدي للذات.

وحسب نتائج تحقيق " شوكي وآخرون Choquet M. & al (1994) " حول المراهقين المتمدرسين في

سن (11 – 18) على امتداد 3سنوات 1991 – 1992 – 1993، وصل إلى أن 10% من المراهقين يتوزعون بنسبة 16% ذكور و14% إناث يجمعون على الأقل (أربع مشكلات) تتصل بصورة مباشرة أو غير مباشرة بجسمهم وهي:

المشكلات الخاصة بالجسم: مشكلات النوم، أوجاع الرأس، الآم المعدة، الآم الرأس، مشكلات تخص البشرة، آلام الظهر وكما يدرك المراهق جسده على أنه إما سمينا أو نحيفا ينبغي أن يقلل من وزنه، أو يتمنى أن يكون سمينا أو يمارس حمية أو يتناول الدواء قصد التقليل من الوزن. (Choquet & al, 1994)

أما على مستوى نمو الجسم ففي هذه المرحلة ينمو مفهوم الجسم لدى المراهق، حيث يأخذ مظاهر واضحة مثل استطالة الأطراف، وتزايد النمو العضلي، ونمو العظام وزيادة الطول، كما تتضح الفروق بين الجنسين. وهذا ينعكس في الاهتمام بالمظهر الجسمي والصحة الجسمية.

"... يصبح الجسم مهما للذات حيث يظهر المراهق حساسية كبيرة للنقد فيما يتعلق بالتغيّرات الجسمية السريعة كما يساهم الآخرون في نمو مفهوم الجسم عند المراهق، وبالتالي يؤثر ذلك في مفهوم الذات لديه. لذلك يعتبر مفهوم الجسم مهمّا جدا لكل من الذكور والإناث..." (المطوع، 1998، ص.67)

إن الذات تشير إلى كلية الشخص التي تنطلق أساسا من القاعدة البيولوجية الجسمية، فالجسد هو القاعدة الأساسية لنشوء الذات ووعيها كذات. وهكذا يرى "ونيكوت" أن قاعدة الذات تتمحور حول الجسم، كما عرف "شيلدر" صورة الجسد بأنها صورة لجسدنا نكوّنها في عقولنا أو بتفسير آخر الشكل الذي يبدو لنا جسدنا فيه. (الكتاني، 2000، ص. 134)

وقد ينجر عن عدم الرضا عن صورة الجسم إلى جانب مشاعر عدم الارتياح وضعف الثقة بالنفس وانخفاض تقدير الذات هو" ظهور أعراض قلق واكتئاب واضحة لدى الأشخاص ذوي التشوه في صورة الجسم..."

(Rierdan, Kaff & Stuff, 1988, p. 114)

وهكذا يبقى لجسم المراهق في هذا السن تأثير سلبي باعتباره متغيّرا، فصورته تتغير لدى المراهق نتيجة تغيّره في الشكل والحجم، وما يتبعه من حكم وتقيم الآخرين له. وهذا في نظرنا ما يخلق لدى المراهق حساسية زائدة تجاه جسمه. تتطلب من المحيطين به تفهم الوضع.

إن الذات الجسمية تبقى جزء من الذات العامة وهي بعد من أبعاد مفهوم الذات لا يمكن فصله عن بقية الأبعاد الأخرى.

* **بعد الذات الأخلاقية:** ترتبط الذات الأخلاقية للطفل والمراهق ارتباطا قويا بما يحققه من نمو عقلي واجتماعي وانفعالي عاطفي من جهة ويتأثر من جهة أخرى بأساليب المعاملة الوالدية التي يوفرها له عموما الجو الأسري، وبناء الحكم الخلقي يكون مأخوذا مما تقدمه الأسرة أولا (الأم والأب، والمحيطون المباشرون) والرفاق والمدرسة والنادي الرياضي والديني...الخ.

أما علاقة النمو الانفعالي فبنمو السلم الخلقي فإننا نجد أن سلوك الطفل يرتبط ارتباطا وثيقا بفهمه لما يشعر به الآخرون.

وعليه باطراد نموه يدرك الطفل من المواقف التي يتعرض لها في مسار حياته ما معنى الخطأ والصواب، وما معنى أن تسبب الضيق للآخرين، وما معنى أن يفتخر بالأعمال التي يقوم بها، وما معنى أن يستحي من السلوكيات التي تسيء لغيره...الخ. وهكذا " بقدر ما يملك الطفل من حساسية لمشاعر الرضا والاستنكار لدى الآخرين بقدر ما يكون قادرا على تمثل القيم والمعايير الاجتماعية للجماعة التي يعيش فيها..." (بهادر، 1983، ص. 57)

لذلك كلما نمت معرفة الطفل تنمو معها القدرة على الحكم على الأشياء ومعرفة الذات.

ولاعتبار "مفهوم الذات" ينمو من خلال التفاعل مع الآخرين وبالتالي فإن رأي الآخرين يكون له انعكاس قوي في مراحل الطفولة الأولى، وبالتالي فإن الطفل في هذه المراحل يقوم بمسايرة رأي وقيم ومعايير الجماعة المحيطة به وبالأخص الأبوين.

مع تقدم نمو "مفهوم الذات" وتأكيده وازدياد ثقة الفرد في صحة الصورة التي رسمها لنفسه، فإنه يصبح أقل اعتمادا على الغير كمصدر للمعلومات عن الذات. أي أنه يجد نفسه في مرآته لا في عيون الآخرين." (بهادر، 1983، ص. 57)

استنتاجا نرى أن نمو المعايير الأخلاقية التي يسلك المراهق على ضوئها تبنى على معايير الآباء أنفسهم، كما تعتمد على طبيعة العلاقة بين الطفل ووالديه وبكل المحيطين به.

وعلى ذلك يرى "إسماعيل عماد الدين" (1989) أن هناك ظروفا يجب أن تتوفر لكي يتم نمو ضمير خلقي سليم للطفل يحصرها عموما في شخصية الوالدين وهي: "أن يكون لدى الوالدين أنفسهما ضمير ومعاير خلقية ناضجة ومعقولة، أي ليست متشددة أكثر من اللازم، أو جامدة أو قاسية. أن يكون تبني الطفل للمعايير الوالدية قائما على أساس عملية توحد إيجابية." (إسماعيل، 1989، ص. 423)

ويرى "كوهلبرج" إلى أن هناك بيئات تشجع الطفل أكثر على اكتشاف الأدوار الاجتماعية، مما يجعلها تعطي الأولوية للمحاكاة والاقتداء، وتطور الطفل في سلم الحكم الأخلاقي، في حين هناك بيئات أخرى تضيق فرص التعلم والاطلاع على الأوامر الاجتماعية المختلفة.

ولذلك يشير "كوهلبرج" إلى أن اختلاف الفرص في التعلم الاجتماعي يظهر أنها أصل الاختلافات فيما يخص نمو الحكم الأخلاقي لدى الأفراد المنحدرين من ثقافات مختلفة أو من بيئات اجتماعية متنوعة من المجتمع نفسه.

بالنتيجة يظهر أن تكوين "الذات الأخلاقية" مرتبط مباشرة بالمحيطين بالطفل (الأم، الأب) والآخرون، وأن الذات الأخلاقية كبعد من أبعاد "مفهوم الذات" عند "وليام فيتس" ليست منفصلة عن بقية أبعاد الذات الأخرى.وليس لها معنى إذا لم نأخذها مع بقية أبعاد مفهوم الذات الأخرى.

* **بعد الذات الأسرية:** ويقصد بها حسب "وليام فيتس" أنها تعكس مشاعر الشخص بالملاءمة والكفاية وباعتباره عضوا في أسرة له علاقة قاعدية مع أفرادها، والإحساس بالانتماء إلى أسرة يعتبر ضروريا ومن المكونات الأساسية

للطفل منذ ولادته. فالأسرة هي الإطار الاجتماعي الأول في حياة الكائن الحي، ولما كان الجزء محكوما بالضرورة بقانون الكل. فإن المراهق العدواني ما هو إلا فرد من أفراد أسرته يتعرض إلى ما يتعرض إليه أفرادها.

ذلك أن الأسرة هي الوحدة البيولوجية النفسية الاجتماعية المعرفية الاقتصادية الأولى التي يترعرع فيها الطفل ويتفاعل مع أعضائها، ومن ثم فإنها هي التي لها الفضل في "الإسهام بالقدر الأكبر في الإشراف على نمو الطفل وتكوين شخصيته وتوجيه سلوكه..." (كامل، 1989، ص. 6)

بهذا اعتبرت الحصن البيولوجي النفسي الاجتماعي الذي تنمو فيه بذور الشخصية الإنسانية (مفهوم الذات)، وتوضع فيه أصول التطبيع الاجتماعي، بل تتحدد فيه بحق.

كما يقول "كولي cooley 1939 " في كتابه " الطبيعة الانسانية للإنسان "، "... وكما يتشكل الوجود البيولوجي للجنين في رحم الأم، فكذلك يتشكل الوجود الاجتماعي للطفل في رحم الأسرة وحضنها...".

(عثمان، 1970، ص. 70)

لذلك تعتبر الأسرة وعاء السلوكيات القاعدية التي يكتسبها الطفل، والوالدان بالأخص وغيرهم، هم مؤطرو عملية الاكتساب هذه، وموجهيها حسب ميولاتهم واعتقاداتهم وتقديراتهم وانفعالاتهم واضطراباتهم واستراتيجياتهم...الخ.

فذات المراهق مزروعة في البيئة الأسرية التي تتعهدها لمدة طويلة إلى غاية استقلال الطفل عنها.

وترى "أمان كبارة شعراني 1994" أن الأسرة تقوم بثلاث وظائف أساسية تجاه أبنائها:

- "أنها تنتج الأولاد وتمدهم بالبيئة الصالحة لتحقيق حاجاتهم البيولوجية الاجتماعية.
- أنها تعدهم للمشاركة في حياة المجتمع وفي التعرف على قيمه وعاداته.
- أنها تمدهم بالوسائل التي تهيئ لهم تكوينهم داخل المجتمع. (شعراني، 1994، ص 68)

لذلك فإن معظم السلوكيات التي يتعلمها الطفل ما هي إلا انعكاس لحياة البيت (الأسرة)، حيث يتعلم الطفل في بيئته كيف يستعمل الأدوات، وكيف يستعمل الوسائل التقنية المرتبطة بحضارة المجتمع، كاستعمال أدوات الطعام وارتداء الملابس ولغة الكلام التي تمكن من الاتصال بالآخرين، وكثيرا من الاتجاهات والعادات الخلقية.

وبهذا تنقل الأسرة إلى أطفالها حسب "أمان كبارة شعراني 1994" ثلاث ثقافات:

- "ثقافة الأسرة وتتألف من الأخبار والقصص التي يرويها الآباء عن أهلهم وأجدادهم.

- ثقافة المجتمع المحلي وتتألف من الأفكار والتقاليد المنتشرة فيه، وهي ضرورية لحفظ التماسك الاجتماعي لأفراد البيئة المحلية.

- ثقافة المجتمع وهي العادات والتقاليد والآداب والأفكار والمثل العليا والقيم المشتركة بين أفراد الشعب. وهي شرط أساسي في التحام أفراد المجتمع وتماسكهم." (شعراني، 1994، ص. 68)

* **بعد الذات الاجتماعية:** يعرف "وليام فيتس" الذات الاجتماعية حسب مقياس تنسي لمفهوم الذات على أنها درجة إدراك الذات في علاقتها بالآخرين، غير أنها تتعلق بالآخرين بطريقة أكثر عمومية، حيث تعكس إحساس المرء بملائمته وقيمته في تفاعله الاجتماعي مع الآخرين بوجه عام. عن (فرج، كامل، د . س، ص. 21)

أثبتت دراسات "كولي، ميد، روزنبرج، زيلر، روجرس... وغيرهم أن الذات تنمو ويستمر نموها تجاه مفهوم ناضج للذات، ويقترب المراهق في سلوكه واتجاهاته وقيمه ومن مفهومه الواضح عن الذات نحو الراشد. كما يتأثر نمو "مفهوم الذات" بالتغيّرات التي يتحصل عليها المراهق أثناء الدراسة والمهنة والزواج ...الخ.

ويزداد تأثير البعد الاجتماعي في مفهوم الذات، حيث تنمو صورة الذات من خلال الدور والتفاعل الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد في سلسلة من الأدوار الاجتماعية (فهو ابن في علاقته مع أمه من جهة ومع أبيه من جهة أخرى). وهذه العلاقة الأساسية والقاعدية التي تستمر طويلا تكون مكثفة في السنوات الأولى، وتقل درجة كثافتها كلما بدأ الطفل في كسب علاقات خارج الأسرة، بينما تتوسع وتتكثّف هذه العلاقات تجاه رفقاء الحي والمدرسة،

ورفقاء النوادي المختلفة...الخ. وهذا ما أطلقنا عليه العلاقات الثانوية.

في هذا العمر إذ يعيش الطفل في سلسلة من العلاقات الاجتماعية، ومن ثم يؤدي أدوارا اجتماعية مختلفة تفرضها المكانة الاجتماعية الموجودة فيها. وأثناء تحركه في هذه الأدوار المختلفة فإنه يتعلم ونتيجة لذلك يتسع مجال خبراته (الإطار المرجعي) وكيف يراه الآخرون (الأسرة، الرفاق...) في المواقف الاجتماعية المختلفة وفي كل منها "...يتعلم المعايير الاجتماعية والتوافقات السلوكية التي يربطها الآخرون بالدور...". (دويدار، 1985، ص. 50)

وهذا ما أشار إليه "كوهن وزملاؤه Kuhen & al " في دراستهم في اختبار " من أنا " ان هذا التصور ينمو خلال الأدوار الاجتماعية مع نمو الذات...". عن (نفس المرجع السابق، ص50)

ولعل أكبر أثر يترك في سلوك المراهق هو الأسلوب الأساسي الذي عومل من قبل والديه ثم الآخرين كفرد مرغوب فيه أو عكس ذلك. مما ينعكس سلبا على نظرة الفرد لنفسه. وهذا ما أشار إليه حسين محمود عطا (1987)، من "أن الأفراد الذين ينظرون إلى أنفسهم كأشخاص غير مرغوب فيهم يميلون إلى القيام بسلوكات تتناسب مع هذه النظرة وأن الأشخاص الذين لديهم مفاهيم إيجابية يتمكنون من التوافق الاجتماعي ولديهم اهتمام بالآخرين" (ص. 105)

بينما الأشخاص ذو المفاهيم السلبية للذات يدفعهم ذلك إلى "...إدراك بيئتهم الاجتماعية كمصدر من مصادر التهديد، مما ينعكس على علاقاته وتفاعله مع الآخرين. ولذلك فكلما كانت أساليب التنشئة الاجتماعية والعلاقات المدرسية والأسرية قائمة على التقبل والاحترام ساعد ذلك على تنمية مفهوم إيجابي للذات".

(دعد، 1993، ص. 73)

* **الذات الشخصية**: ويحددها "وليام فيتس" بأنها عبارة عن "إحساس الفرد بالقيمة الشخصية أي إحساسه بأنه شخص مناسب، وتقديره لشخصه دون النظر إلى هيئته الجسمية أو علاقاته بالآخرين".

(فرج، كامل، د. س، ص 21)

إن بعد " الذات الشخصية " بهذا المعنى الذي حدده " فيتس " يعتبر نوعا من التقدير أو الحكم السلبي أو الإيجابي، يطلقه الفرد على شخصه هو فقط دون ارتباطه بتقييم المظاهر الخارجية للشخصية ككل إما من قبل الفرد نفسه أو من قبل الآخرين.

وهذا يذكرنا كيف وضع "كيرت لوين " حدود بين الشخصية والبيئة وجعل نوع من " الذات " الخاصة بالفرد أطلق عليه " أعماق الفرد " ويرى أنها تمثل " ... الدوافع والحاجات والرغبات والأماني، وهذه تؤثر في البيئة وتتأثر بها عن طريق التغيرات الجسمانية والحركات...". (Lewin, 1951, p. 131)

إن " الذات الشخصية " من خلال فهمنا للتعريف الإجرائي ل " فيتس " تقييم جد ذاتي خاص بالفرد نفسه وليس مبنيا على نظر الآخرين وتقييماته لهم وليس كذلك منطلقا من صورة جسم الفرد أو لونه. بل مبنية فقط على ما يعتقده الفرد أنه قادر على فعله دون التأثر بالمحيط.

وهنا تظهر الصعوبة في تصور تقييم الفرد لذاته دون اعتبار لمحكّات أو معايير سواء كانت داخلية في الفرد نفسه كالجسم...أو موجودة في بيئة الفرد سواء كانت مادية أو اجتماعية...الخ.

إذ يظهر أنه من الصعب فهم الذات منفصلة عن أحد أبعادها، كذلك من الصعب فهم أحد الأبعاد منفصلا عن الذات. ذلك أن الذات عبارة عن تصور عام لكل ما يكون عليه الشخص أو الفرد في وقت معين أو موقف معين. وإن نقص هذا التصور أو زيادة مبالغ فيها في أحد أبعاد الذات أو الذات كلها. سيكون تأثيره السلبي على معاملات وسلوك الفرد.

7-خصائص مفهوم الذات:

لمفهوم الذات عدة خصائص تتمثل فيما يلي:

1-مفهوم الذات المنظم: إن خبرات الفرد تشكل بكل أنواعها مجموعة من المعلومات التي يؤسس عليها مفهومه لذاته، ومن أجل استيعاب هذه الخبرات، يقوم الفرد بوضعها في زمر وفئات ذات صيغ أبسط، فينظمها بحيث

تكون انعكاسا لثقافته الخاصة.

2-مفهوم الذات متعدد الجوانب: إن نظام الفئة التي يتبناها الفرد يتضمن مجالات عدّة مثل: المدرسة، التقبل الاجتماعي، التقبل الفيزيولوجي، والقدرة. (دعد، 2003، ص. 46)

3-مفهوم الذات الهرمي: في أعلى الهرم المفهوم العام للذات والذي ينقسم إلى:

*** مفهوم ذات أكاديمي:** الذي يتفرع إلى مجالات وفقا المواد المدرسة المرتبة، ثم إلى مجالات أضيق ضمن المواد المدرسة.

*** مفهوم ذات غير أكاديمي:** والذي يتفرع إلى مفاهيم اجتماعية ونفسية وجسمية للذات، والتي بدورها تنقسم إلى

جوانب أكثر تحديدا بطريقة مشابهة لمفهوم الذات الأكاديمي. (أسعد، 2000)

4-مفهوم الذات ثابت نسبيا: يتسم مفهوم الذات بالثبات النسبي، وذلك ضمن المرحلة العمرية الواحدة، إلا أن هذا المفهوم قد يتغيّر من مرحلة عمرية إلى أخرى، وذلك تبعا للمواقف والأحداث التي يمر بها الفرد، كما أنه كلما اتجهنا نحو الأسفل في هرم مفهوم الذات، وجدنا أن المفهوم يعتمد على الحالة المحددة، وبالتالي يصبح أقل ثباتا، وعند قاعدة الهرم نجد أن مفهوم الذات يختلف بشكل واضح حسب اختلاف الحالات.

5-مفهوم الذات النمائي: بحيث تزداد جوانب مفهوم الذات وضوحا لدى الفرد مع تطوره من مرحلة نمائية إلى أخرى. فالأطفال لا يميزون أنفسهم عن البيئة المحيطة بهم في صغرهم ولكن عندما يكبرون، ويتعلمون من خبراتهم الذاتية بناءا لمفاهيم كما تمثلها الكلمات – أنا – ذاتي، وعند تصنيف الحوادث والحالات يبدؤون بالتعريف بين أنفسهم وبين البيئة المحيطة بهم. (دعد، 2003، ص. 46)

6-مفهوم الذات التقييمي:عندما يطور الفرد وصفه لذاته في موقف معين من المواقف، يقوم بتقييم نفسه في

ذلك الموقف، ويمكن أن تصدر تلك التقييمات بالإشارة إلى معايير نسبية مثل المقارنة مع الزملاء، إذ تختلف أهمية ودرجة بعد التقييم باختلاف الفرد والمواقف. (أسعد، 2000)

8-أهمية مفهوم الذات:

* مفهوم الذات يؤثر على الأهداف التي يصيغها الفرد لنفسه وعلى السلوك الذي يعتبر ملائما، فمفهوم الذات يؤثر عمليا في كل شيء نفعله. فسلوكنا يعبّر عن مفهومنا الراهن لذاتنا.

* مفهوم الذات يعكس نسقا إدراكيا مناسبا، تشكله تعاملاتنا مع الخبرة والوقع الخارجي، وأن تعاملاتنا وسلوكنا يتحددان من خلال مفهومنا لذاتنا.

* مفهوم الذات مكتسب ويمكن تغييره وتعديله تحت ظروف خاصة على الرغم من ثباته نسبيا. وهذا ما يؤدي إلى تغيير في السلوك. (العلاج المتمركز حول العميل لكارل روجرز)

* مفهوم الذات لديه أهمية كبيرة في المجال التربوي (التحصيل الدراسي)، فكلما كان مفهوم الذات موجبا كلما ساعد ذلك على النجاح في التحصيل.

*يعد مفهوم الذات مؤشرا هاما على التوافق والصحة النفسية للفرد، فالأفراد ذوي مفهوم ذات موجب هم أفضل توافقا من الأفراد ذوي مفهوم ذات سالب. (قاسم، 1998)

* يعد مفهوم الذات جانبا من جوانب الذات التي تمثل التنظيم المعرفي والوجداني المستمر والمعبّر عن وعي الكائن بوجوده والمنسق بين خبرته في الماضي مع آماله وتوقعاته في المستقبل. (جبريل، 1995)

* يعتبر مفهوم الذات من أهم عناصر الشخصية، وتكوين نفسي هام في فهم كثير من أنماط سلوكية عديدة لدى الفرد في المجال الأكاديمي وغير الأكاديمي، كما يعتبر بناء متعدد الأبعاد، يتألف من عناصر إيجابية أو سلبية اعتمادا على نوع المعاملة التي يتلقاها الفرد من الآخرين داخل البيت وخرجه. (داود وحمدي، 1997)

* يعمل مفهوم الذات على المحافظة على التوازن الداخلي للفرد، ليبقى على قدر من الاتساق في أفكاره واتجاهاته

وتنظيم وبلورة عالم الخبرة المتغيّر الذي يوجد فيه الفرد، مما يجعل مفهوم الذات منظما ومحدّدا هاما للسلوك.

* يشكل مفهوم الذات الطريقة التي يفسر فيها الفرد ما يحدث له، والفرد يطوّر طرقه الخاصة لفهم البيئة والتعامل معها، وهنا يعمل مفهوم الذات عمل مصفاة داخلية يمر فيها كل إدراك ويعطي معنى، وهذا المعنى يتحدد إلى حدّ كبير بوجهة النظر التي يحملها الفرد عن نفسه.

* إن لمفهوم الذات دورا هاما في تحديد توقعات الفرد حول أحداث المستقبل، إذ أن التوقعات التي يحملها الفرد تدفعه للسلوك بطريقة تضمن تحقيقها في الواقع، وهذه التوقعات بشكل نبوءات محققة لذاتها. (عبد الحميد، 1993)

* للذات دور في تفسير أسباب نجاح الفرد وفشله، حيث يقول " هيدر " (1958) أن الأفراد يعزون نتائج أعمالهم عادة إلى أسباب داخلية تتعلق بقدراتهم أو إلى أسباب خارجية مثل الظروف المعاكسة، ويختار الفرد هذا النوع من الأسباب أو ذاك تبعا لعوامل تتعلق بالموقف أو الفرد نفسه. (عبد الحميد، 1993)

9-أنواع مفهوم الذات:

يرى " روجرز " أن الذات هي المحور الرئيسي في الشخصية، وأن لها أهمية كبرى في تحديد سلوك الفرد ودرجة تكيّفه، ويلعب الذات من وجهة نظره نتاجا للتفاعل الاجتماعي بين الفرد والآخرين (الإيجابية أو السلبية) دورا في تحديد مفهوم الذات لدى الفرد. (ديبس، 1993)

وعليه نجد نوعين من مفهوم الذات، إيجابي وسلبي.

1-مفهوم الذات الإيجابي: ويتمثل في تقبل الفرد لذاته ورضاه منها حيث تظهر من يتمتع بمفهوم ذات إيجابي صورا واضحة ومتبلورة يلمسها كل من يتعامل مع الفرد أو يحتك به، ويكشف عنها أسلوب تعامله مع الآخرين الذي يظهر فيه دائما الرغبة في احترام الذات وتقديرها والمحافظة على مكانتها الاجتماعية ودورها وأهميتها والثقة الواضحة بالنفس والتمسك بالكرامة والاستقلال الذاتي، مما يعبّر عن تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها، وكذلك عن

تحمل المسؤولية، وأنه يعتمد عليه ومتفهم ومتفائل اتجاه الناس والحياة. (دعد، 2003)

ومن الأساليب والعوامل التي تسهم في تنمية مفهوم إيجابي نحو الذات:

- التفاعل الطبيعي السوي مع الطفل عن طريق إعطائه الفرصة للتعبير الصريح عن الرأي ومساعدته في اتخاذ القرارات اللازمة، وتدريبه وتوجيهه وتحديد دوره ومكانته في الحياة بتعريفه بوضعه وبإشعاره بأهميته بين أفراد أسرته. (قاسم، 1998)

وقد أكّد "كيجمان Keajman (1982) أن مفهوم الذات الإيجابي وتقدير الذات المرتفع يتحققان حينما تشبع حاجتين أساسيتين هما:

- إشباع حاجة الطفل إلى الارتباط والسند وهذا ما يسمى ب " التضمين ".

- إشباع حاجة الطفل إلى الاستقلال بذاته بحيث يكون غير معتمدا، يختار أهدافه بنفسه، وهذا ما يسمى ب " الاستقلالية " أو " التمييز ".

بالإضافة إلى ما سبق، فإن كمية ونوعية القبول الوالدي، والاستحسان يحددان إلى حدّ كبير صورة الأطفال عن أنفسهم، فقد وجد " سوبرلون Superlean " (1979) أن هناك علاقة إيجابية بين اتجاهات الوالدين نحو التقبل، ومفهوم الذات الإيجابي لدى الأطفال، وخاصة مفهوم الذات الاجتماعية.

2-مفهوم الذات السلبي: ينطبق على مظاهر الانحرافات السلوكية، والأنماط المتناقضة مع أساليب الحياة العادية للأفراد، والتي تخرجهم عن الأنماط السلوكية العادية والمتوقعة من الأفراد الأسوياء في المجتمع والتي تجعلنا نحكم على من تصدر عنه بسوء التكيف الاجتماعي أو النفسي وتصنيفه في فئة غير الأسوياء.

ويتكون مفهوم الذات السلبي نتيجة النبذ، وعدم المحبة التي يبديها الوالدين، وأساليب المعاملة الوالدية الخاطئة، نذكر منها:

- الحماية الزائدة وذلك عن طريق أداء الأشياء للطفل باستمرار، تلك الأشياء التي يستطيع أن يؤديها الطفل

لنفسه بنفسه، وإطعامه وإلباسه، والتفكير عوضا عنه واتخاذ القرارات.

- السيطرة على الطفل لدرجة أنه لا يستطيع معها أن يتخذ قراراته بنفسه عن دعوى أنه ليس قادرا، أو أنه غير أهل لذلك، وهذا ما يؤثر في مفهوم ذاته بشكل سلبي.

- الإهمال، ويحدث حينما يكون الوالدان منشغلين عن الطفل حيث يشعر بتجاهله وإهماله وعدم الاهتمام به.

- الأوصاف والنعوت السلبية التي تدمج في صورة الأطفال وتساعد على تعزيز النظرة السلبية للذات وتقود إلى سلوك غير توافقي إلى حدّ كبير ونتيجة لذلك نجد الطفل يسلك سلوكا يتلاءم مع الصفة المنعوت بها.

(قاسم، 1998)

10-محددات مفهوم الذات:

ينمو مفهوم الذات نتيجة التفاعل المستمر مع البيئة لاسيما البيئة الاجتماعية، وتدرك الذات من خلال علاقة الفرد الديناميكية بالعالم الخارجي، فإدراك الفرد بما يتوقعه الآخرين منه أمر هام في تحديد مفهومه عن ذاته.

* **المحددات الجسمية:** ويقصد بذلك أثر صورة الجسم في بناء مفاهيم معينة عن الذات، فالعيوب والعاهات مثلا، تنمي أحيانا مشاعر النقص أحيانا، وتحول دون إمكانية القيام ببعض الأعمال. فصورة الجسم لدى الطفل تتأثر بخصائص الموضوع مثل الحجم، وسرعة الحركة، والقياس العضلي ولكن هذه الخصائص الموضوع معايير اجتماعية مثل نظرة الآخرين له، والتقييم الدائم بين السيئ والجيد، كما أن للقدرة العضلية أثرا واضحا في تقييم الفرد لذاته.

(زهران، 1983)

* **المحددات الأسرية والاجتماعية:** إذا كان مفهوم الإنسان عن ذاته مستمدا من سلوك الأشخاص الهامّين في حياته فلا بديل أفضل من أن يبدي الوالدين تقبلا ثابتا وواضحا. فالأطفال الذين يشعرون بالحب والتقبل يحملون شعورا إيجابيا نحو الذات، ويستمر شعورهم بالجدارة حتى لو تعرضوا للضغوط خارج المنزل. أما الأطفال الذين لا

يشعرون بتقبل أبويهم لهم فيكونون أكثر عرضة للتأثر بوسائل الآخرين السلبية أو التي تثير القلق.

وللعلاقة بين الإخوة والأخوات أثرها البالغ في تكوين مفهوم الذات عند الطفل والمراهق، فقد يتعلم من خلال تفاعله مع إخوته أنماطا من السلوك كالمساعدة أو الصراخ أو الغيرة...الخ.

وتبدو تأثيرات المحددات الأسرية في مفهوم الذات أكثر وضوحا في مرحلة الانتقال من الطفولة المتأخرة إلى المراهقة المبكرة، إذ غالبا ما يعتمد المراهق في هذه المرحلة لتأكيد ذاته على طرق مختلفة كأن يعارض والديه أو يكثر الشجار مع إخوته، وغالبا ما يكون الوالدين المتمتعان بمستوى ثقافي جيد أكثر قدرة على فهم تصرفات المراهق على أنها امتداد لحاجته للحب والقبول والحصول على المكانة.

كما تبدو تأثيرات المحددات الأسرية في ترتيب الطفل في أسرته، فالابن الوحيد يختلف في تنشئته عن أبناء ينتمون إلى أسرة كبيرة العدد، وذلك لأن مركز الاهتمام يتحوّل من الطفل الأول إلى الطفل الثاني بمجرد ولادة هذا الأخير، كما أن المولود الأول من كلا الجنسين يكون أكثر طموحا وانجازا. كما أنّه يتمثل بالأب، بينما الطفل الأخير يتمثل بالرفاق. (خليفة، 2000)

* **المحدّدات المدرسية**: نذكر منها ما يلي.

- **المعلمون ومفهوم الذات:** إن الطريقة التي يعتمدها المعلمون في الحكم على طلابهم، وما تنطوي عليه من مدح أو ذم، تلعب دورا هاما في تشكيل مفهوم الذات لدى الطلبة. كما أن لتوقعات المعلمين من طلابهم أثرا واضحا في صناعة تصوراتهم عن أنفسهم، وقد تبيّن أن هناك علاقات إيجابية متبادلة بين الذات والتقييمات المدرجة من قبل المعلمين. (صايغ، دون سنة، ص. 6)

- **جماعة الرفاق ومفهوم الذات:** يحتاج الطفل بشكل عام والمراهق بشكل خاص إلى إيجاد صداقات تشعره بأهميته، وتساعده على أن يكتشف نفسه من خلال ممارسة الأدوار الجديدة التي يجب أن يتعلمها أثناء تعامله مع غيره، فيميل المراهق إلى تقليدهم في طريقة اللباس والتحدث.

- **الدرجات التحصيلية ومفهوم الذات:** غالبا ما ينقل المعلمون انطباعاتهم إلى الطلبة من خلال الدرجات التحصيلية، فالطالب الذي يحصل درجات ضئيلة لا يحسن الظن بقدراته، وحصول الطالب مرة تلوى الأخرى على درجات قليلة في مادة معينة يمكن أن يؤكّد في نفسه أنه عاجز عن فهم هذه المادة.

- **مستوى الطموح ومفهوم الذات:** يختلف الطلاب اختلافا واضحا من حيث مفهوم الذات يرغبون في بلوغه أو يشعرون أنهم قادرون على بلوغه. كما يختلفون في السعي لتحقيق الأهداف. ويلعب مستوى الطموح دورا هاما في التأثير في مفهوم الذات، فالمراهق الذي لديه مستوى مرتفع وغير واقعي يختبر الفشل، مما يؤدي إلى الفشل، وهذا ما يؤدي به إلى الشعور بالنقص وعدم الكفاية والقلق. والتطرف في مستوى الطموح ارتفاعا أو انخفاضا يصاحبه انخفاض في المكانة الاجتماعية للفرد، فارتفاع مستوى الطموح يقضي مجالا مرنا يتيح الحركة والنشاط واثبات إمكانيات الفرد مما يدفعه إلى المزيد من الطموح وهذا ما يؤدي إلى مفهوم ذات إيجابي والعكس صحيح. (صايغ، د ت ، ص. 6)

من هنا نجد أن مفهوم الذات هو نتاج المحيط الاجتماعي الذي يوجد فيه الفرد ويتفاعل مع الآخرين في إطاره، حيث أن نظرة الآخرين للفرد وطريقة تعاملهم معه تمثل أساسا مهما في تكوين مفهوم الذات.

11-مفهوم الذات عند المراهق:

لكي نفهم المراهق لابد لنا من دراسة مظاهر سلوكه، آخذين في الاعتبار ذلك الجانب العميق من حياته الداخلية كذات مستقلة، ومفهوم الذات من المقومات الأساسية اللازمة لفهم المراهق ليس لن الذات متفاعلة مع العالم وهي مصدر السلوك، بل إنها البعد الداخلي الخفي والأكثر أهمية، حيث تقوم إحدى المهمات الإنمائية الأساسية للمراهق في سعيه الدائم لإيجاد نفسه وتحقيق ذاته، الأمر الذي يشير إلى عملية فهم متصاعد بصدد " من هو " أو " من سيكون " وبصدد إمكانات المراهق وتصوراته وتوقعاته وآماله. (حيمود، 2010، ص. 55 ص. 56)

فذات المراهق هي مركب من عدد من الحالات النفسية والانطباعية والمشاعر، وتشمل إدراك المرء لنفسه، أي انطباعه عن جسمه، وصورته عن مظهره العضوي، وعن كل ما هو خاص ومحسوس فيه كشخص، إضافة إلى مفهوم المرء عن نفسه، أي سماته وقابليته ودوره وإمكاناته والأرضية التي يعيش فيها، تأتي ادراكات الآخرين وتقييمهم لاتجاهاته وسلوكاته، كي تتسع اتجاهات المراهق حول نفسه لتشمل مشاعره وأفكاره ومعتقداته وآرائه وقيمه. وبالتالي تتدعم ثقته بنفسه ويتقبل ذاتيته، ويعي رغباته، وحقيقة انفعالاته، ومشاعره ويسعى دائما إلى تحسين صورته في مرآة الآخرين، وتصحيح التشوهات التي تعتريها. كما أن عملية الاختيار عند المراهق لها أهمية بالغة في وعيه لنفسه، وتحقيق ذاته كشخصية حرة مستقلة وفاعلة، حيث تسمح له لكي يتعلم ويعدل من اتجاهاته وأنماط سلوكه ويغير من مواقفه وقيمه، ويؤكد استقلاليته الذاتية.

فملاحظات الغير تجلب انتباهه، وتوقظ قلقه، فتجده يراقب التحولات الخاصة الجسدية التي طرأت عليه، ومشغول بنفسه، جد حساس وعدواني، أو بالعكس شارد الفكر، قاس وسري، حيث يقول كل من Ouillon.F Origlia. D " ففي الوقت الذي بدا يعي بأن له " أنا "، فرض عليه مراجعة مفاهيم أصبحت غير ملائمة مع التطور المستمر، لذا فالتحولات الجسدية تلعب دورا هاما في تحديد مفهوم الأنا عند المراهق" ، فحسب "زاكري Zachry" فإن مفهوم الأنا مرتبط بقوة الصورة الجسدية التي يتصورها الفرد، وفي المراهقة يصبح الجسد رمز الأنا، فجسد متحول يعني " أنا " متحول. (Ouillon & Origlia, 1980)

وخلال سنوات النضج يشرع المراهق في البحث عن نفسه، وهذا البحث عن " الأنا " يفرض أجوبة وأحكاما ولو مؤقتة حتى يتمكن من التقدم، وهذا البحث يخدم حاجة المراهق اللازمة للتعرف على نفسه، فحسب "أسعد" فقد أكد الباحثين وجود درجة كبيرة من التوافق بين مشاعر الناس التقويمية لأجسامهم، وبين مشاعرهم لذواتهم، كما قدمت دراسة "رؤوف برودي" شرحا واضحا لأهمية الجسم في تقدير الذات، وبيّنت دوره الخاص في تكوين اتجاه الفرد نحو ذاته. (أسعد، 1991)

وبما أن الفرد خلال هذه المدة التطورية يكون غير واثق من العالم ومن نفسه، لذا يعيش في تجربته الحياتية سلسلة من الصدمات التي تنتهي بالقلق ولتجاوز هذه الصراعات المستمرة يلجأ لا شعوريا إلى الحذر والاحتراس عن طريق بعض الوسائل التي تكون بنية الطبع لكل فرد. (Ouillon, 1980)

كما أن للمؤسسات الاجتماعية كالأسرة والمدرسة والجماعات الرياضية تأثير قوي في تشكيل مفهوم المراهق عن ذاته، حيث توفر له فرصا لاختبار قواه واكتساب قدراته وجوانب عجزه وقصوره...لكن قد تعجز تلك المؤسسات في تقبل وفهم الكثير من ميوله واهتماماته وان تقوده إلى رؤية حسنة للمعاني والقيم، ولا تمكنه من استخدام معارفه المكتسبة على أرض الواقع، مما يبقيه عاجزا عن مجابهة مشكلات حياته الواقعية، المهنية والشخصية، كما يؤدي إلى

الحيرة والارتباك والقلق كما أن أي توجيه خاطئ أو إرغام المراهقين يكون مصدر للاضطراب والقلق.

(حيمود، 2010)

خلاصة الفصل:

يمثل مفهوم الذات أهمية كبيرة في حياة الفرد، فهو الذي يوجه أفعالنا في المواقف المختلفة، وينمو مفهوم الذات من خلال الخبرات التي يكتسبها الفرد في تفاعله مع المحيط الاجتماعي، فالفرد يؤثر في الآخرين ويتأثر بهم، وبمقدار هذا التأثير ونوعه تتشكل ذاته، وأن صورة الفرد عن ذاته أثر كبير وأهمية بالغة في مستقبل حياته وذلك بما تعكسه في تصوره ورؤيته لذاته.

فمفهوم الذات يعمل على تحقيق الاتساق بين أفعالنا ونظرتنا إلى أنفسنا سلبية كانت أم إيجابية. وهذا ما يحدد مدى توافقنا أو اضطرابنا وهذا ما سنحاول إثباته في دراستنا الحالية فيما يخص علاقة مفهوم الذات بالسلوك العدواني لدى المراهق، والذي سنتناوله في الفصل التالي.

الفصل الرابع

السلوك العدواني

الفصل الرابع

السلوك العدواني

تمهيد.

1-مفهوم السلوك العدواني

2-أشكال السلوك العدواني

3-اهداف السلوك العدواني

4-أبعاد السلوك العدواني

5-عامل الجنس والسلوك العدواني

6-النظريات المفسرة للسلوك العدواني

7-سمات المراهق العدواني

8-العوامل المؤثرة في السلوك العدواني

8-1-العوامل الشخصية

8-2-العوامل الأسرية

8-3-العوامل المدرسية

8-4-الجوانب الثقافية والإعلامية

8-5-نقص التدين

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر العدوان حدثا شائعا يلجأ إليه الفرد كاستجابة لبعض المؤثرات البيئية الضاغطة، ويكون هذا السلوك أبرز وضوحا في مرحلة المراهقة لما تعرفه هذه الفترة من تغيرات فيزيولوجية ونفسية لما يواجه المراهق من مواقف ومنبهات ذات دلالات مختلفة والتي يتم إدراكها وفقا لاستعدادات الفرد وقدراته.

بحيث يسعى المراهق إلى إشباع حاجاته بطرق مشروعة ومقبولة اجتماعيا، إلا انه في بعض الحالات يتعرض لبعض المؤثرات المعرقلة والمهددة للذات مما يسبب له القلق والتوتر النفسي اللذان قد يدفعان به إلى السلوك العدواني.

ويلعب العدوان، حسب سليمان إبراهيم (1994) دورا كبيرا في نمو وتطور بعض اضطرابات الشخصية وفي العديد من المشكلات كالرسوب المدرسي وجناح الأحداث، الأمر الذي جعله على حد قول "باندورا Bandura" (1973) مشكلة اجتماعية خطيرة، فيؤكد العديد من الباحثين أمثال "كواي Quay (1986)؛" والز Walles" و"فورهند Forehand" (1985) على أن السلوك العدواني من المظاهر الأكثر انتشارا لدى الجانحين، وفسروا السلوك المضاد للمجتمع على انه أساسا فعل عدواني. ويرى علماء النفس والتربية أن للعدوان جانبان أساسيان:

1-جانب سوي يستخدم كآلية دفاعية ردا على الأخطار التي تهدد الإنسان ويهدف للحفاظ على الذات.

2-جانب غير سوي وهدام يستخدم عن وعي أو غير وعي كسلاح للاعتداء والتخريب والتدمير.

ونحن نسعى في دراستنا الحالية إلى إلقاء الضوء على العدوان غير السوي والمدمّر بحيث سنتطرق إلى مفهومه ومختلف أشكاله، والنظريات المفسرة له وكذا العوامل المؤثرة فيه. كما سنحاول تحديد سمات المراهق العدواني.

1-مفهوم السلوك العدواني:

قبل أن نقوم بضبط مفهوم السلوك العدواني إجرائيا سنقوم أولا بعرض تعريفه اللغوي ثم تعريفه الاصطلاحي.

1-1-التعريف اللغوي للسلوك العدواني:

أصل كلمة عدوان ظلمه وتجاوز الحد معه. (المعجم الوسيط، 1985، ص. 132)

1-2-التعريف الاصطلاحي للسلوك العدواني:

***تعريف "فرويد Freud":**"هو مظهر لنزوة الموت مقابل الليبيدو وكمظهر لنزوة الحياة، فهو يلازم السلوك البشري". (عويس، 1968، ص. 48)

ركز هذا التعريف على الجانب الغريزي للعدوان.

***تعريف "باس Buss:** "العدوان هو أي سلوك يصدره الفرد لفظيا أو بدنيا أو ماديا، صريحا أو ضمنيا، مباشرا أو غير مباشر، نشطا أو سلبيا. ويترتب عن هذا السلوك إلحاق أذى بدني أو مادي أو نفسي للشخص نفسه صاحب السلوك أو الآخرين". (مختار، 2001، ص. 50)

ركز هذا الباحث على ذكر أشكال العدوان.

***تعريف عبد الله سليمان إبراهيم ومحمد نبيل عبد الحميد:** "يتضمن مصطلح العدوانية agressivité ثلاثة مفاهيم أساسية هي:

- العدوان Aggression ويقصد به الهجوم الصريح على الغير أو الذات، ويأخذ الشكل البدني أو اللفظي أو التهكم (العدوان الصريح).

- العدوانية Hostility ويقصد بها ما يحرك العدوان وينشطه ويتضمن الغضب والكراهية والحقد والشك، وهو ما يسمى بالعدوان الخفي.

- الميل للعدوان Aggressivity (نزعة عدوانية) ويقصد به ما يوجه العدائية، أي انه حلقة تربط بين العدائية كمحرك والعدوانية كسلوك فعلي. (نفس المرجع السابق، ص. 51)

يقصد بالسلوك العدواني ذلك السلوك الذي يهدف شعوريا أو لا شعوريا إلى التهديد والاهانة، التحقير والإكراه،

وهو يترجم بأشكال مختلفة سواء بكلمات جارحة أو بمواقف مهددة أو بأفعال عنيفة. (Bernard & Trouvé, 1976)

وتعرفه الباحثة اجرائيا على انه العدوان الذي يتخذ صورا مختلفة منها العدوان الصريح كالعدوان البدنى واللفظي والتهجم، ومنها المضمر كالحسد والكراهية والغيرة والاستياء، ومنها الرمزي كالذي يمارس فيه سلوك يرمز إلى احتقار الآخر أو توجيه الانتباه إلى إهانة تلحق به أو الامتناع عن النظر إلى الشخص ورد السلام عليه، والذي تمثله إجرائيا الدرجة التي يتحصل عليها المراهق المتمدرس على مقياس العدوانية.

2-أشكال السلوك العدواني:

لم يتفق الباحثون على تصنيف واحد لأشكال السلوك العدواني ويعود ذلك إلى اختلافهم حول مفهوم وحدود العدوانية، ونحن سنذكر منها التي تتعلق ببحثنا.

***وفق الشكل الظاهر:**

2-1-**العدوان اللفظي:** يقف عند حدود الكلام الذي يرافق الغضب والشتم والسخرية والتهديد...الخ. وذلك من اجل الإيذاء وخلق جو من الخوف ويمكن أن يكون موجها للذات أو للآخرين.

2-2 -**العدوان الجسدي:** يقصد به السلوك الجسدي المؤذي الموجه نحو الذات أو نحو الآخرين مثل الضرب، العض...الخ، وترافق هذه السلوكات غالبا نوبات الغضب الشديدة.

2-3-**العدوان الرمزي:** يشمل التعبير بطرق غير لفظية عن احتقار الأفراد الآخرين أو توجيه الاهانة لهم كالامتناع عن النظر إلى الشخص الذي يكنّ له العداء، إخراج اللسان...الخ. (يحيى، 2001)

3-أهداف السلوك العدواني:

يؤكد معظم الباحثين على أن التعريف الوافي حقيقة للعدوان لابد أن يشير إلى غرض المهاجم. وعلى ذلك وبالرغم من أن كل رائد نظرية تقريبا يوافق على أن العدوان مقصود. فليس هناك إجماع على أي الأهداف يسعى إليها.

هل المعتدون يريدون أساسا توجيه الأذى إلى ضحاياهم أم يحاولون أن يفعلوا أشياء أخرى؟ وسوف نعرف الإجابة من خلال التعرف على أهداف العدوان.

***أهداف غير مؤذية وغير ضارة:** بمعنى أن المعتدون يتصرفون بطريقة عقلانية. فمثلا إذا غضب رجلا غضبا شديدا بسبب ملاحظة أبدتها زوجته وفي ثورة غضبه ضربها. إن هذا الاعتداء مدفوع إلى حد لا بأس به بدافع داخلي ليس بهدف إيذاء المسيء بل هناك أهداف معينة غير الأذى المستهدف فيظهر الرجل أنه بضربه زوجته يستطيع أن يؤكد سيطرته عليها ويعلمها ألا تضايقه مرة أخرى... وهكذا.

***الإكراه (الإجبار):** أكد "باترسون " أن العدوان في الغالب محاولة إكراه فالمهاجمون يلحقون الأذى بضحاياهم في محاولة للتأثير على سلوكاتهم لإجبارهم على أن يفعلوا ما يريدون.

***السلطة والهيمنة:** يشير هذا الهدف إلى الحفاظ على سلطة المعتدين وتعزيزها والحفاظ على هيمنتهم. والدراسات في هذا المجال أوضحت وبصورة متكررة أنه عندما يهاجم أحد أفراد الأسرة فرد آخر فإن الأقوى عادة هو الذي يظلم الضعيف ويجعل منه ضحية.

***إدارة الانطباع:** بمعنى أن العدوانيين يهتمون أساسا فيما يظنه الآخرون فيهم.

***العدوان الأداتي (الوسيلي):** بالرغم من أن العدوان يتضمن دائما الإيذاء والضرر فليس هذا دائما هو الهدف الرئيسي فيمكن أن يكون للعدوان أهدافا أخرى في التفكير عند الاعتداء على الضحايا. فربما يهدف الفرد باعتدائه إلى كسب قبول قائده وأصدقائه أو لإظهار وطنيته وحتى بهدف الحصول على مبلغ كبير من المال.

***العدوان الانفعالي:** وهدفه الأساسي هو الإيذاء بحيث تخبرنا فكرة العدوان الانفعالي بأن العدوان يمكن أن يكون ممتعا لدى الأشخاص الذين يريدون أن يلحقوا الأذى بالآخرين عندما يكونوا مكتئبين وغاضبين ويشعرون بالسعادة عندما يحقّقون هذا الهدف.

4-أبعاد السلوك العدواني:

إن السلوك العدواني يتكون من متصل يبدأ بالغضب وينتهي بالعدوان أو العنف، ولهذا سنتعرض إلى بعض المفاهيم التي لها صلة بالسلوك العدواني حيث نجد:

***الغضب**: وهو استجابة انفعالية متزايدة غالبا ما تظهر على نحو عدواني بطرق لفظية وبدنية وبصفة خاصة عندما يهدد أو يهاجم الشخص، فهو عبارة عن خبرة وليس سلوك. (فايد، 2001)

***التوتر**: يعرفه" ولمان Wolman " انه حالة من القلق و الشعور بعدم الارتياح التي تحدث في مواقف التهديد أو حينما يتأهب الفرد لأداء فعل معين من شأنه إعادة التوازن النفسي أو العضوي بينه و بين بيئته أو عندما يسعى إلى تحقيق أهداف معينة.

***الغيرة**: وهو شعور بالغضب، يتولد عن الفرد إزاء شعوره بالعجز على أن يكون أفضل المحبوبين من حوله. وتعتبر من الأمور المتوقعة لدى الأطفال أكثر من غيرهم وهو ما يبعث إلى السلوك العدواني.

***السلوك الإجرامي**: هو أحد السلوك العدواني العنيف الذي يهدف إلى إيذاء الآخرين إيذاء مجرما بحكم القانون، ويعاقب صاحبه عليه حسب ما هو موجود في قانون العقوبات في كل دولة من الدول.

***الشغب**: هو حالة عنف مؤقت ومفاجئ، يعتري بعض الجماعات أو التجمعات أو فردا واحدا أحيانا، وتمثل إخلالا بالأمن وخروجا عن النظام وتحديا للسلطة أو لمندوبيها على نحو ما يحدث من تحول مظاهرة سلمية أو اضطراب منظم تصرح به السلطة إلى هياج عنيف يؤدي إلى الإضرار بالأرواح والممتلكات. (عبد الله وخليفة، 2001)

***العداء**: هو شعور داخلي بالغضب والعداوة والكراهية، موجه نحو الذات أو نحو شخص أو موقف ما. والمشاعر العدائية تستخدم كإشارة إلى الاتجاه الذي يقف خلف السلوك والمكون الانفعالي للأشخاص أو الأحداث. (العقاد، 2001)

***العدوانية:** حسب "ميلاني كلاين Mélanie Kleine" تعتبر العدوانية عنصر هام في الشخصية، تظهر منذ السن المبكرة للعمر ويمكن أن نميز نوعين من العدوانية:

1-الدوافع العدوانية الحادة والتي لا يتمكن الطفل من السيطرة عليها، فالمرور إلى الفعل يشعر الطفل بالراحة فتتبعه حالة من النسيان L'amnésie ونادرا ما يكون لدى الطفل إحساس بتأنيب الضمير، فهذه الدوافع غالبا ما تكون حالة أطفال يظهرون اضطرابات عضوية في المخ مع اضطرابات الصرع، فقد تكون عنيفة تصل حتى الموت.

2-السلوكات العدوانية: تكون في الغالب ثانوية بالنسبة للإحساس بعدم الأمان وبالنسبة للإحباط وبالتالي الإحساس بالدونية، وللتغلب على هذا الشعور يبين نفسه بالعدوانية. (Rideau, 1974)

فالعدوانية هي الاستجابة التي تكمن وراء الرغبة في إلحاق الأذى والضرر بالغير. وهي ضرب من السلوك الاجتماعي غير السوي والذي يهدف إلى تحقيق رغبة صاحبه في السيطرة، كما أنها رغبة أو ميل نحو التدمير والتخريب. (سمارة وآخرون،1999، ص. 184)

ويعرفها "سيملين Semelin (1983)" أنها ميل فطري أو استعداد داخلي أو دافعية أو حاجة. فهي ميكانيزم لمواجهة الحرمان أو الخيبة أو الإحباط. (Semelin,1983, p. 75)

***العنف:** هو استجابة سلوكية ظاهرة مطبقة على شخص ما أو جماعة تستهدف إلحاق الضرر والألم والتدمير بها. (Roger, 1988, p :197)

"فهي رد فعل للدفاع عن النفس، مفاجئ ودون أي إشباع أو إحساس بالذنب، وهو موجه لتخفيض حدة القلق في الهجوم. (Bergeret, 2000, p :102)

***العدوان:** يعرفه "فيشباخ Feshbach "انه سلوك فيزيقي أو لفظي يهدف إلى جرح ما.

(Myers & Lamarche, 1992, p. 361)

وهو السلوك الذي يؤدي إلى إلحاق الأذى الشخصي بالغير، وقد يكون الأذى نفسيا على شكل اهانة أو خفض قيمة أو جسميا. كما انه ضرب من السلوك الذي يهدف إلى تحقيق رغبة في السيطرة. (العناني، 2000)

واقترح" مولارو Molaro" (1998) أن يضع العدوان كنوع من العنف، وحسب رأيه"فالعدوان هو دائما عنف، ولكن العنف لا يكون دوما عدوانا". (Molaro ,1998, p. 39)

*في إطار التمييز بين العنف والعدوانية فقد أشار "ساند Sand" إلى أن العنف يستعمل للدلالة خاصة على عنف المؤسسات كالمدرسة والأسرة وشكل خاص العنف الفيزيقي، بينما تتعلق العدوانية لا بالفعل العدواني نفسه بل بخصائص شخصية يمكن أن تكون أساسا أو منطلقا للفعل العدواني؛ يتعلق الأمر إذا بميول أو استعدادات. (Dudin & Erkohen, 2000)

أما "فلورو Floro"(1996) فانه يعتبر العدوانية استعدادا داخليا وأن العنف شكلا من العدوان، يحكم عليه اجتماعيا على انه أخطر من العدوان، كما يمكن أن يكون تطبيقا ملموسا للعدوانية.

(Floro & Ganty 1996)

5-عامل الجنس والسلوك العدواني:

أثبتت الدراسات وجود اختلاف واضح من حيث ظهور الاستجابات العدوانية بين الجنسين، حيث وجد أن الأطفال الذكور أكثر عدوانية من الإناث وذلك منذ فترة مبكرة من الحياة. (شحيمي، 1994)

بحيث وجد الباحثان "ساند وكول Sand & Coll" من خلال دراستهما حول العوامل المرتبطة بالسلوكات العدوانية أن نسبة العدوانية عند الذكور كانت مرتفعة مقارنة بالإناث، كما أشارا إلى أن نتائجهما تدعم الأبحاث السابقة مثل دراسات "شنتوب وسوليراك، Shentoub & Soulairac"(1961) و"ايرون، بانتا، فالدر ولوليش، Eron, Banta, Walder & Laulicht"(1961). (René Zazou, 1973)

ويذكر في هذا الصدد "ماك دانيال وارشر Mc Daniel & Archer"(1995) أن الذكور على عكس الإناث يتلقون مدعمات من خلال التنشئة الاجتماعية، حيث أن أعضاء هذه التنشئة (أولياء، معلمين...) ينظرون بطريقة عادية إلى هذه السلوكات العنيفة لدى الذكور بخلاف نظرتهم إلى سلوك الفتاة، وقد نجد أن نمط الشخصية الذكورية المميز بالخشونة والغلظة والعنف نمط مرغوب فيه وأن هؤلاء الأشخاص ذاتهم لا يشجعون هذه السلوكات لدى الإناث. (Daniel & Archer, 1995, p. 89p. 97)

في حين توصلت الباحثة "جولي بيلونجر Julie Bélanger"(2002) في دراستها حول مقارنة الذكور والإناث فيما يتعلق بالسلوكات العنيفة في الثانويات المتواجدة في كندا، إلى تكرار السلوك العنيف لدى الجنسين على السواء أي عدم وجود فرق بين الجنسين في السلوكات العنيفة، وتقول الباحثة: "نحن بعيدون عن الفكرة المتمثلة في أن البنات يستعملن العنف اللفظي والذكور يميلون إلى العنف المادي". (خالدي، 2007)

وعليه توجد عدة عوامل تبين هذه الفروق بين الجنسين في العدوان من عدمه كالفروق المتواجدة بين المجتمعات وحتى بين الأسر، والتي ترجع إلى ما اعتاد عليه الأفراد وطبيعة ثقافتهم وكذا أساليب التنشئة الاجتماعية والتي يمكن أن تخرق تلك الدراسات التي تشير إلى أن الفروقات بين الذكور والإناث أو عدم الاختلاف بينهم هو في تناقض، سواء من الناحية الكمية أو الكيفية. ولعل دراستنا الحالية ستكشف هذه الفروق أو انعدامها.

6-النظريات المفسرة للسلوك العدواني:

باعتبار العدوان أحد الظواهر والموضوعات النفسية العامة لما يترتب عليه من آثار مدمرة على الفرد نفسه وعلى الآخرين، فقد اهتم به علماء النفس وحاولوا تفسيره رغم اختلاف مدارسهم. وعلى الرغم من هذا الاهتمام إلا أن تفسيرات علماء النفس حول هذا السلوك متباينة، ويرجع هذا التباين إلى الأطر النظرية التي تعتمد عليها كل نظرية أو مدرسة من مدارس علم النفس. (يحي، 2001)

6-1 -نظرية العدوان الفطري: أخذت محاولات الإجابة عن التساؤل الخاص ما إذا كان العدوان فطريا أي بالولادة أم لا اتجاهين أساسيين، حيث افترض باحثو الاتجاه الأول وراثة العدوان عن طريق بعض المورثات بينما أكد باحثو الاتجاه الثاني على أن هناك غريزة تقف خلف السلوك العدواني.

6-1 -1-نظرية وراثة العدوان:

يرى بعض الباحثين أن الانتقال الوراثي لسمات عدوانية هو الذي يؤدي إلى الفروق في العدوان بين الأفراد والجماعات، ومن ثم فان الأفراد الأكثر ارتباطا بيولوجيا يتشابهون في مستوى سلوكهم العدواني، بينما يختلف الأفراد غير المرتبطين بيولوجيا في هذا المستوى. وفيما يخص ثباته واستقراره كمؤشر لآثار الوراثة، وجد أن الأفراد الذين يتسمون بعدوان شديد في طفولتهم يميلون إلى أن يصبحوا أكثر المراهقين عدوانا في الثانوية. (عبد الله وخليفة، 2001)

6-1 -2-نظرية غريزة العدوان:

سنعرض نظرية "فرويد" لأنه يأتي في مقدمة باحثي هذا الاتجاه.

***نظرية فرويد:** لقد صاغ فرويد فرضا مؤداه "أن غريزة العدوان لا تتبع غريزة الجنس إنما تتبع غريزة الموت" بحيث فسّر السلوك الإنساني بهاتين الغريزتين ولما يقوم بينهما من صراع أو تعاون في الكائن الإنساني، فأحدهما ترمي إلى البناء والأخرى إلى التدمير. (العيسوي، 1984، ص.187)

ولقد بين "ميشال Mitchell"(1983) وفقا لآراء "فرويد" أن العدوان قد يوجد من خلال الإزاحة نحو هدف بديل بسبب صور الكف التي تعيق توجيه العدوان نحو المصدر الحقيقي للعدوان، كما أن الطفل ما إن يبلغ سن الثالثة حتى يتعين أن تقوم "الذات العليا Super ego" بضبط غريزة العدوان والتحكم فيها. وعلى ذلك تعد عملية التنشئة الاجتماعية ذات دور مهم وأساسي ليتعلم الطفل كيف يفكر في أن العدوان سلوك خاطئ ومحرم وممنوع، وإلا فان هذه الغريزة سوف تفلت أو تخرج من قيدها إلى عالم الوعي والشعور وتعبر عن نفسها في شكل

عدوان. كذلك فان المشاعر غير السارة كتلك التي تم كبتها أي نسيانها أو إزاحتها إلى أعماق اللاشعور في داخل الذات قد تنفلت وتخرج إلى عالم الواقع في شكل عدوان. (Mitchell ,1983)

إذا بالنسبة لـ " فرويد " فان العدوان البشري فطري يحدث تلقائيا عندما تتفاقم الطاقة العدوانية وتبلغ مستوى معين.

6-2-النظرية البيولوجية-الفيزيولوجية للعدوان:

لقد تبين في دراسة مراكز المخ أن هناك في المخ أجهزة عصبية تتحكم في أنواع معينة من العدوان، ويمكن تنشيطها عمليا عن طريق التنبيه الكهربائي أو الكيميائي أو نتيجة لورم في المخ أو تمزق في نشيج المخ. (العيسوي، 2000) ولقد أشارت الأبحاث إلى أن الرجال ذوي التناذر (xyy ،47)، أي الذين لهم خلل في جيناتهم أي في الزوج الكروموزومي الجنسي مؤهلين للإجرام أو أن يكون لديهم في المستقبل سلوك جنسي عنيف.

(Chiland & autres, 1998)

كما أن المراهقة بتغيراتها الفيزيولوجية وتأثيراتها النفسية تدفع بالمراهق إلى سلوكات يمكن تصنيفها ضمن السلوك العدواني، حيث أشارت الدراسات الحديثة إلى أن المراهقين البالغين أعمارهم(15-17) اتضحت لديهم هذه العلاقة بين التغير الفيزيولوجي العنيف متمثلا في مستويات الهرمونات والعدوان، فقد وجد أن بعض المراهقين كانوا أكثر استجابة للسلوك بعدوانية لكل ما هو مهيج ومهدد لهم. (مجدي، 1997)

6-3-نظرية العدوان المتعلم: تتضح هذه النظرية في النماذج التالية:

6-3-1-نظرية الإحباط والعدوان:

أسسها كل من " دولارد وميلر Dollard &Miller " (1939)، اللذان افترضا أن العدوان ينجم دائما عن الإحباط، بحيث تستخدم كلمة الإحباط في الحياة اليومية لتشير إلى مشاعر غير سارة ناتجة عن رغبات غير محققة. (ميكلافين وغروس، 2002)

فحسب "دولارد" يرجع الجنوح إلى الإحباط، حيث يفترض وجود علاقة متينة بين السلوك الجانح والاحباطات النفسية الاجتماعية التي يتعرض لها الفرد في حياته اليومية.

6-3-2-نظرية تعلم العدوان بالاشتراط:

حسب هذه النظرية فالإنسان يتورط في العدوان لأول مرة بالصدفة، فإذا عوقب عليه كف عنه، وإذا كوفئ كان أميل إلى تكراره في المواقف المماثلة. ولقد وجد "والترز وبراون Walters & Brown" أن مكافأة الطفل على عدوانه تنمي عنده العدوانية حتى ولو كانت مكافأة غير منتظمة. فيكفي تدعيم العدوان مرة واحدة ليرسخ ويصعب تعديله بعد ذلك. (مرسي، 1985) عن (خليفة، 1998)

6-3-3-نظرية تعلم العدوان بالملاحظة (التعلم الاجتماعي):

يرى "باندورا Bandura "(1965)، واضع هذه النظرية، أن العدوان سلوك اجتماعي متعلم مثل غيره من أنواع السلوكات الأخرى ويتم تعلمه من خلال تقليد النماذج العدوانية الذي هو تعلم يتم عن طريق المشاهدة Observational learning. فمعظم السلوكات العدوانية متعلمة من خلال الملاحظة والتقليد، حيث يتعلم الأطفال السلوك العدواني بملاحظة نماذج وأمثلة يقدمها أفراد الأسرة والأصدقاء والأفراد الراشدون في بيئة الطفل إضافة إلى النماذج الرمزية كالتلفزيون. بحيث تشير دراسات "باندورا" إلى الأثر الكبير الذي تمارسه النماذج السلوكية العدوانية المعروضة في وسائل الإعلام خاصة عند أفراد محبطين، ويكون بذلك العدوان مسهل سواء عن طريق التقليد، أو إزالة الكف عن النزوات العدوانية أو عن طريق إعادة التنشيط الفعال للعدوانية المبنية في الماضي. (ميكلافين وغروس، 2002)

6-4 -النظرية المعرفية للعدوان:

ترتكز هذه النظرية في دراستها للسلوك العدواني على السياق النفسي الاجتماعي للشخص العدواني والظروف والمتغيرات التي أدت إلى استخدام العنف والعدوان للتعبير عن ذاته وتحقيقها بالتصدي لهذه الإعاقات التي تحول دون تحقيق ذاته. (خليفة، 1998)

فهذه النظرية تعطي أهمية للتقدير الذاتي المعرفي، حيث أن العدوانية ترتبط بالعمليات التقييمية للوضعيات التي يعيشها الفرد وكيفية إدراكه لها وكذا توقعاته. فهذه النظرية تؤكد على أن العدوان عملية تفاعلية تتدخل فيها كل المجهودات الفكرية والانفعالية التي يلجأ إليها الفرد محاولا بذلك التعامل مع الوضعيات التي يدركها كتهديدات. فلا يمكن عزل عدوانية المراهقين عن الطريقة التي يفكرون فيها، فهذه النظرية أتت لتبيّن أن المراهق العدواني يعاني من تشويه وعجز معرفي، فهو لا يستعمل كل المعطيات الموجودة لديه لاتخاذ القرارات لهذا يظهر استجابات عدائية.

وهذا ما بينته دراسة "دودج Dodge" (1980)، بحيث توصل إلى أن المراهقين العدوانيين يدركون الوضعيات المبهمة الغامضة بعدائية أكثر من غير العدوانيين. (Dodge , 1980)

كما يشير مجدوب (1992) " بأن الأفكار العدوانية تسيء أولا إلى التوازن النفسي لصاحبها، ومن ثم إلى الآخر عندما تتحول هذه الأفكار نحو الممارسة." (ص. 115)

فعلماء النفس المعرفيون يركزون في معظم دراساتهم وبحوثهم على الكيفية التي يدرك بها العقل الإنساني وقائع أحداث معينة. مما يؤدي بالفرد إلى تكوين مشاعر الغضب والكراهية وكيف أن مثل هذه المشاعر تتحول إلى إدراك داخلي يقود صاحبه إلى ممارسة السلوك العدواني، ومن ثم كانت طريقتهم العلاجية للتحكم في هذا النوع من السلوك العدواني عن طريق التعديل الإدراكي من خلال تزويده بمختلف الحقائق والمعلومات المتاحة في الموقف

مما يوضّح أمامه المجال الإدراكي ولا يترك فيه أي غموض أو إبهام. أي يجعل الفرد مستبصرا بكل الأبعاد والعلاقات بين السبب والنتيجة.

بعد عرضنا لمختلف النظريات المفسرة للسلوك العدواني يمكننا تقسيمها إلى نظريات بيولوجية، بيئية ونفسية، ولكل منها حججها وبراهينها وإذا جمعناها وجدنا أنها متكاملة وليست متعارضة لأن العدوان كأي سلوك، فهو محصلة مجموعة من العوامل المتفاعلة؛ بعضها ذاتي وبعضها يكمن في ظروف التنشئة الاجتماعية ومواقف الحياة التي يعيشها الفرد بما فيها من إحباط وصراع، ثواب وعقاب، اهانات واثارات وغيرها... فكل هذا يعكس مدى التعقيد في ظاهرة العدوان ونحن اعتمدنا على التفسير السلوكي المعرفي كإطار نظري للدراسة.

7- سمات المراهق العدواني:

يعرف الفرد في مرحلة المراهقة تغيرات انفعالية كبيرة، وبروز طلبات جديدة وحاجات ضرورية بالنسبة له، كالحاجة للاستقلال، الشعور بالانتماء و التقبل من طرف الآخرين...، كل هذه الحاجات قد تنشأ عن صراعات وانفعالات حادة قد يتمكن المراهق من كبتها، أو التنفيس عنها من خلال استجابات انفعالية أقلّها الغضب الذي قد يعمل على تعطيل قدرته على التفكير السليم، وقد تصدر عنه بعض الأفعال أو الأقوال العدوانية التي يوجهها إلى العقبات التي تعيق إشباع دوافعه أو حاجاته سواء أكانت هذه العراقيل أشخاصا أم عوائق مادية أم قيودا اجتماعية.(مختار، 1999)

فإذا ما وجد المراهق وسطا مدعّما ومعزّزا لمثل هذه السلوكات غير التكيفية من جهة واستمرارية لهذه العوائق من جهة أخرى، فإن العدوانية تصبح عندها أسلوبا للتعامل ومواجهة كل العقبات التي تعترض طريقه، لينطبع بعد ذلك بمجموعة من السمات أو الخصائص الناتجة عن لجوئه للسلوك العدواني.

لقد بين " ليندقرين Lindgren" (1974) أن المراهقين العدوانيين سجلوا ارتفاعا في حب السيطرة (التسلطية) مقارنة بغير العدوانيين. (محي الدين احمد حسين، 1992)

كما توصل " جسنس Jesness " إلى أن المراهق العدواني فرد يمتاز بعدم الرضا الشديد والغضب، إذ أنه أقل نضجا، يحس في علاقاته مع الآخرين بالضيق، ويمتاز بقابلية قليلة للمخالطة، كما أن احترام المعايير الاجتماعية منعدم في استجاباته. كما يتميز بمستوى عالي من التوتر والإحباط مقارنة بالمراهق غير العدواني. فضوابطه تبدو ضعيفة واستجاباته دون وعي وبصفة عدوانية، ويتضح أنه غير قادر على كبت مشاعره، ويتبنى بكل سهولة اتجاه التمرد على السلطة، وضد كل العوائق التي تحول دون تحقيق رغباته. كما أنه أقل حساسية لرأي الآخرين ويرفض النقد.

أما " قوديش Gueddich" (1983) فقد أشار إلى أن العدواني فرد حساس، لم يصل نهائيا إلى عالم الحقائق، بل بات في عالم اللذة. (شريفي، 2002)

وكذلك أظهرت دراسة" دانيال فابر ولوران فورتان Daniel Favre & Laurent Fortin " أن المراهق العدواني يتميز بسلوكات مضادة للمجتمع (مشاجرات، عناد وكذب...)، وتظهر لديه أعراض القلق والاكتئاب، كما نجده متقلب المزاج. (Tyrode & Bourcet, 2006)

ومما سبق يتضح لنا أن المراهق العدواني يتسم بالخصائص الشخصية والفردية التي تفرز الأساليب العدوانية التي يلجأ إليها كوسيلة تعامل وتفاعل مع الآخرين. فالمشاعر السلبية والاحباطات والتوترات الناتجة عن عدم تحقيق رغباته أو التي تعكس عدم فهم الوسط الذي يعيش فيه له، تجعله يعيش الوضعيات كتهديدات ومواقف محبطة أكثر من كونها تحديات أو مواقف تحتم عليه مواجهتها. فكل هذه المشاعر تجعله أكثر استعدادا لعدم احترام المعايير الاجتماعية ويظهر ذلك في صور متعددة ومختلفة في أشكالها إلا أن غايتها واحدة ألا وهي إيذاء الآخرين.

8- العوامل المؤثرة في السلوك العدواني:

إن أسباب السلوك العدواني لا تكمن عادة في الموقف المفجر، إنما هو نتاج لتراكمات تمت خارج الموقف، إذ يتأثر السلوك في نشأته بعدة عوامل، منها ما هو مرتبط بشخصية المراهق، ومنها ما هو مرتبط بالأسرة، كما

نجد أيضا تأثير عوامل أخرى كالعوامل الاقتصادية والاجتماعية. ونحن في بحثنا هذا سنهتم أكثر بتأثير عامل الأسرة من خلال الأساليب التي تعتمدها في تربية الطفل، في نشأة السلوك العدواني.

8-1-العوامل الشخصية:

إن أكثر المراحل الارتقائية التي يصبح أفرادها أكثر تهيئا للعدوان هي مرحلة المراهقة، ذلك أن خصالهم تجعلهم أكثر انفعالا، واقل قدرة على إخفاء مظاهر غضبهم فضلا عن رغبتهم الملحة في تحقيق ذواتهم.

وما يميز فترة المراهقة أيضا تطور نفسي سببه ابتداء الصراع بين الفرد وبين الوسط المحيط به، وأول أسباب الصراع ما تتميز به فترة المراهقة من نزعة فردية فوضوية يغوص فيها عمل العقل بسبب تغلب النشاط الغريزي والعاطفي على النشاط المنطقي. كما أن التغيرات الجسمية تؤثر في إحداث السلوكات العدوانية. (مختار، 1999)

ففي هذه المرحلة يثور المراهق لأتفه الأسباب، موجها الطاقة الانفعالية للغضب إلى الخارج تارة بتحطيم الأشياء وتمزيقها، أو إلى الداخل تارة أخرى موقعا الأذى لنفسه أو ممتلكاته. (كامل، 1999)

فالمراهق يعيش حالات يسودها الاضطراب والتخبط، لان مشاعره عابرة، سريع التحمس، والاندفاع الأعمى، حاد العواطف، حائر أمام الدوافع الجنسية الناشئة. وينتابه عدم فهم وينزع إلى إساءة الظن وإلى إدراك الوسط المحيط به بطريقة شخصية خاصة، وقد تندفع به حاجة التنفيس عما في صدره إلى سلوكات عدوانية. (شريفي، 2002)

كما تقرر الدراسات الحديثة أن المراهقة بما يغشاها من تغيرات فيزيولوجية يرتبط بها ويصاحبها تغيرات نفسية عنيفة تشكل شخصية المراهق وقد تدفع به إلى سلوكات يمكن أن تصنف ضمن السلوك العدواني، كما أشارت تلك الدراسات إلى أن المراهقين الذين يتدرجون في فئة السن (15-17) في السويد (على سبيل المثال) اتضحت لديهم هذه العلاقة بين التغير الفيزيولوجي والسلوك العنيف متمثلة في مستويات الهرمونات والعدوان، فقد وجد أن بعض المراهقين يكونون أكثر استجابة السلوك بعدوانية لكل ما هو مهيج ومهدد لهم، بينما نجد أن

البعض الأخر كانوا أكثر توترا وهؤلاء يزداد لديهم التأهب والمبادرة واستقراء الأشياء غير المهيجة أو الدافعة للسلوك. كما وجد أن تأثير الهرمونات إنما يعطي العدوان الكثير في نموه وتحديده يزيد هذا التأثير أثناء البلوغ بشكل ايجابي. (مجدي، 2002)

وتبين الكثير من الدراسات منها دراسة "سبولسكي Sapolsky "(1997) أن زيادة هرمون التستوسترون Testostérone تجعل المراهقين الذكور يستجيبوا بطريقة عدوانية. (Steward, R. J et al, 1999)

كما تمدنا البحوث بمعلومات عن حقيقة هامة تتمثل في أنه قد يحدث مصادفة وجود كروموزوم إضافي محدد للجنس لدى بعض الأشخاص – Xyy chromosome theory – إذ أنه يوجد في الذكور السوية تركيب كروموزومي Xy، فإنه قد تبين أن بعض الذكور قد يحتوي على كروموزوم إضافي من النوع (Y) كأن يكون Xyy وأن أمثال هؤلاء الذكور يتسم سلوكهم بالعنف والقسوة والعدوان. (رمضان، 1985)

كما يشير " أحمد عكاشة " الى أن السلوك العدواني يصدر عن الأفراد الذين يتسمون بإفراط أو ضعف في السيطرة على دوافعهم عند تعرضهم للمواقف الصعبة مما يصدر عنهم العنف الشديد. (عكاشة، 1992)

مما سبق فإننا نقول أن المراهقة ليست جنوحا أو إجراما ولا انحرافا، وأن سلوكات المراهق لا تتسم دوما بالعنف والعدوانية إذا ساعدها الحظ بتربية سليمة في الطفولة، وبتوجيه سديد في مطلع الشباب. وهذا ما سنبينه في عرضنا لأثر العوامل الأسرية.

8-2-العوامل الأسرية:

تلعب العوامل الأسرية دورا كبيرا في نمو وتصعيد السلوك العدواني، بحيث تكون تأثيراتها من خلال المعاملة الوالدية وطرق التعامل مع الطفل أو المراهق، وكذا من خلال تأثير البيئة الأسرية والتفاعلات التي تحدث وسطها.

لقد بين " سيرز Sears "أن الطفل غالبا لا يكون عدوانيا إذا كان الأبوان يعتبران العدوان أمرا غير مرغوب فيه، أو لا يجب ممارسته. (منصور، 1981)

ولقد وجد أن الآباء الذين يستخدمون عقوبات بدنية، وتكون قاسية، خاصة إذا كانت متناقضة ومخالفة للمبادئ، يكون لديهم أطفال عدوانيين وعدائيين. وهذا ما بينته أعمال " باترسون Patterson "(1976). (مجدي، 2002)

أما "أجوريا جيرا Ajuriaguerra" فقد توصل إلى أن الطفل الذي يكون في مرحلة الكمون (الطفولة المتأخرة) والذي اعتاد العقاب الجسدي والضرب، يستجيب إما بجمود أو برغبة جامحة في الثورة والغضب مع المرور إلى الفعل الذي يمكنه أن يصل إلى الانحراف. (Ajuriaguerra (1982

كما كشفت" ليلى متولي "(1985) في دراستها عن ارتباط العدوانية بالتشدد أكثر من التسامح، والميل إلى العقاب أكثر من الثواب.أما الكامل وسليمان (1990) فقد توصل إلى وجود تأثير لكل من التسلط والإهمال على السلوك العدواني للأبناء.

وكذلك توصلت دراسات "جنسان وجيرالد وجوبلاند وبارنبوم Jansen, Jerald, Gopeland, Barenbaum "(1983) إلى أن التفكك الأسري بالطلاق يؤدي إلى ظهور السلوك العدواني للأبناء، كما أن غياب السلطة الوالدية تولد لدى المراهق الشعور بانعدام الأمن الذي يعتبر حاجة ضرورية في مرحلة المراهقة التي تستدعي الرعاية والاهتمام والإصغاء.

* **القسوة وإثارة الألم النفسي**: فالفرد العدواني هو نتيجة عنف الوالدين في تعاملهم معه، فلقد اتضح أن تأثير العقاب الوالدي المبكر يرتبط ارتباطا دالا لدى الذكور مرتفعي العدوانية حيث يستمر عبر سنوات قادمة من أعمارهم. وذلك لأن قسوة وعدوانية الوالدين في عقابهم لأبنائهم تجعل هؤلاء الأبناء في مرحلة المراهقة المتأخرة يميلون أن يكونوا أكثر عدوانا وذلك لتقليدهم للنموذج الوالدي العدواني وتشبعهم بهذا الأسلوب في حياتهم المبكرة. (Eron, 1977)

ان تأثير العقاب ربما يكف الاستجابات العدوانية ولكن سوف يظهر تأثيره على المدى البعيد في عدوان أكبر وأكثر تكرارا لأن العقاب في حد ذاته هجوم ومن ثمة فهو مثير للعدوان، يعممه الفرد فيما بعد في حياته على من حوله فينقل عدوانه من والديه إلى الإخوة ثم أصدقائه ثم البيئة الخارجية بصفة عامة. وإذا لم يتعلم الفرد أن يكف عدوانه نحو والديه كأول شكل للسلطة فإنه سوف يشكل خطورة في المستقبل على مجتمعه.

(Buss, 1961)

وفي دراسة "جولد ستين Goldstein" (1999) يحاول فيها الإجابة على هذا التساؤل أين تم تعليم العدوان؟ وكيف؟ فيجيب تم تعليم العدوان في المجتمعات الغربية وفي الولايات المتحدة الأمريكية من خلال ثلاث محاور رئيسية وهي: الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام، ففي البيت الأمريكي يستخدم 90 % من العقاب الجسدي مثل الضرب والصفع بشدة. ويتساءل ماذا يحدث عندما يضرب أحد الوالدين الطفل؟ النتيجة الأولى أن يكف الطفل عن السلوكيات التي يعرفها الوالدين على أنها سلوكيات غير مرغوبة. لكنه تعلم كيف ينقلها إلى الآخرين في البيئة الخارجية. (Goldstein, 1999, p. 41)

كما أشار أيضا " ستيودر Studer " (1996) إلى أن تأثير العقاب الوالدي من أحد الأسباب التي تؤدي السلوكيات الاجتماعية الغير المرغوب فيها، فعندما يستخدم الآباء الوسائل الجسدية لعقاب أولادهم، يتعلم الأولاد أن الضرب أو الإساءة البدنية هي طرق طبيعية للتعبير عن الفشل (الإحباط) والتعرض لهذه الأعمال القهرية تعلم التلاميذ أن العدوان هو أسلوب مقبول لحل المشكلة. (Studer, 1996)

ولا يعني ذلك اتخاذ أسلوب السماح والخضوع لأنهما أيضا يزيدان من العدوان حيث أنهما يتضمنان تعزيز وتشجيع على العدوان لذلك فالمطلوب هو الاعتدال في العقاب بالقرار الذي لا يشكل تعزيز للعدوان ومن ثم استمراره، حيث وجد أن الذكور الأقل عدوانية في مرحلة المراهقة كان والديهم يعاقبونهم باعتدال على سلوكهم العدواني نحو الآخرين. (Buss, 1961)

***الوالدان كنموذج للعدوان:** هذا المفهوم يؤكد أهمية النموذج الأبوي بالنسبة للطفل والتطابق مع الأب، وقد اهتمت عدة دراسات بالعلاقة بين الطفل والأب والتي تؤكد وجود العلاقة بين السلوك العدواني للأطفال وبين عقاب الآباء على هذا السلوك، حيث يعمل الأب كنموذج يقتدي به الطفل ويقلد سلوكه بصرف النظر عما أن كان هذا السلوك المتوقع أو الذي يكافأ عليه. ويعد الكبار نماذج لأطفالهم ومنطقيا أن يكونوا أكثر عدوانية كلما كان الأب أكثر عدوانا، وهذا ما بينه كل من" روس وباندورا Ross & Bandura ". (العيسوي، 1984)

***الرفض الوالدي:** لقد أشار "جو وروبرتز Joe & Roberts" إلى أن الطفل الذي يتلقى القليل من التقبل، والمرفوض بصفة خاصة داخل الأسرة، يميل إلى القيام بالسلوكات العدوانية، ويتفق معهما كل من "سميث Smith"، "كونارد Konard"، "سوشاين Suchien"، "ليلى عبد العظيم". (مختار، 1999)

***اتجاه التسامح مع العدوان:** يقوم هذا المفهوم على أساس احتمال وقوع العدوان كلما سمح به، ولقد بينت إحدى الدراسات أن السلوك العدواني يزداد في الجو الذي يشع فيه التسامح حيث أن شعور الطفل بالخوف من العقاب يقل، كما تقل الموانع التي تعوق ظهوره وبالتالي يقل قمعه للسلوك العدواني نظرا لاعتقاده أن التسامح الكبير ضمانا لإظهار العدوان. (العيسوي، 1984)

ولقد لوحظ وجود علاقة بين العدوان وبين الجو الديمقراطي السائد في المنزل، فالآباء الديمقراطيين يسمحون بمزيد من مظاهر الحرية والحركة والنشاط للطفل ومن بينها العدوان والشجار. ولقد لوحظ ايضا وجود علاقة بين نزعة الأم نحو الانبساط ونزعتها نحو التسامح إزاء السلوك العدواني. (العيسوي، 1993)

فالتساهل أو تسامح الاباء مع الابناء في موافق العدوان من شأنه أن يساعد على تكرار السلوك وكأن التساهل بمثابة تصديق على إمكانية حدوث السلوك وتصديق على قبوله. وهذا ما يجعل العدوان شيوعا عندهم.

(حسين، 1987)

***الحرمان:** يعتبر الحرمان سواء كان مادي أو معنوي من الأسباب الرئيسية التي تؤدي إلى العدوان، فالحرمان العاطفي كما يعرفه "ليتري Littree" " انه نقص أو غياب لعنصر ضروري لبنية الجسم البشري".

(Victor. S, 1992, p : 100)

ويرى " نصر الدين جابر" (1988) أن التجاوب العاطفي والتعامل الاجتماعي بين المراهق والوالدين يعتبر أمرا صعبا حينما يكون أسلوب الرفض جزئيا أو كليا، حيث يصاب المراهق بحرمان وعدم إشباع مطالبه المتعددة في المواقف المختلفة. (شريفي، 2002، ص. 42)

مما سبق يتبين أن مناخ الأسرة يكون بيئة صالحة ومشجعة للسلوك العدواني من خلال أساليب المعاملة التي يتبعها الوالدين في تربية أبنائه.

***عدم الاتساق** والذي في ظله يسمح للفرد بإصدار استجابات عدوانية في موقف معين ولا يسمح له بها في موقف آخر أو قد تسمح له الأم بها ولا يسمح بها الأب، فإن ذلك يمثل مناخا ملائما تماما للسلوك العدواني. فضلا عن تخليق عدم الاتساق لمشاعر الإحباط عند الأولاد وتخليقه لمشاعر الحيرة حيث لا يستطيعون في ظله التمييز بين ما هو مقبول وما هو غير مقبول، فالموافقة على السلوك من جانب والاعتراض عليه من الجانب الآخر يترجمه الفرد على أنه بمثابة درجة من درجات السماح بهذا السلوك ولذا تتولد العدوانية بدرجة أكبر في سياق عدم الاتساق. (Mussen & al, 1974)

فالتذبذب في المعاملة يجعل الأبناء نهبا للضياع لا يميزون السلوك المقبول من السلوك غير المقبول وبالتالي يصعب عليهم اكتساب معايير السلوك السوية.

كذلك نجد الحماية الزائدة التي تعوق نمو شخصيات الأبناء واعتمادهم على أنفسهم وإحساسهم بالمسؤولية الشخصية والاجتماعية واستقلاليتهم في التصرف. (حافظ وآخرون، 1997)

وهكذا يتبيّن لنا مدى انتظام السلوك العدواني والاتجاه التسلطي في إطار الأساليب الثلاثة من التنشئة التي يعايشها الفرد في محيط أسرته التشدد والسماحة وعدم الاتساق.

كذلك الطفل الذي نشأ في منزل تحطّمت فيه العلاقات الزوجية لا يجد من يحبه أو يقلده كقدوة فإنه لا ينمو لديه الأنا الأعلى الذي تضبط دوافعه العدوانية كما ينقصه النور الداخلي الذي يهديه إلى رؤية حقيقة سلوكه فيجد لذة في أفعاله العدوانية دون شعور بالذنب وبالطبع هذه الحالات تعطى جيلا من الأطفال العدوانيين ينموا ليكونوا جيل قادم من الراشدين العدوانيين. (Marshall, 1982)

ولقد زاد في السنوات الأخيرة الانتباه لدراسة درجة العدوانية بين أعضاء الأسرة، حيث وجد "ستينميتز Stenmetz "(1977) أن الأسر التي تستعمل العدوان اللفظي والبدني في كل نزاع بين الوالدين تميل إلى أن تستخدم هذه الأساليب البدنية في تهذيب أطفالهم الذين يميلون بالتالي إلى تقليد نفس هذا الأسلوب في علاقاتهم،

فالفرد العدواني هو نتيجة عنف الوالدين سواء عنف تعاملهم معه أو عنف تعاملهم معا.

(Mussen H & all, 1983)

يتضح مما سبق أن الخبرات السيئة التي يمر بها الطفل ثم المراهق بعد ذلك تولد لديه العديد من الصراعات التي تدفعه إلى الانحرافات والانخراط في هاوية الخطر، وذلك نتاج للأثر السلبي للبيئة الأسرية على السلوك العدواني لدى الأبناء. (حمودة، 1993)

ويتضح ذلك من خلال التفكك الأسري في العديد من المواقف المتمثلة في الخلافات الوالدية والانفصال أو الطلاق ونظرة الوالدين الخاطئة نحو أبنائهم بإضافة إلى إتباعهم الأساليب التي لا تتفق مع طبيعة متطلبات المرحلة العمرية وأساليب التنشئة الخاطئة. (زهران، 1980)

ومن ثم فإن الأبناء يتجهون إلى ممارسة السلوك العدواني كوسيلة لحل مشاكلهم الناتجة عن الخبرات المؤلمة التي مروا خلال مرحلتي الطفولة والمراهقة، ومن تراكمات أساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة ومن تراكمات التفكك الأسري.

فلقد أشار " سوسجورد وفريدمان " Sousjord & Friedman (1997) في دراسته عن العوامل الأسرية والاجتماعية المساهمة في عنف الشباب لدى طلاب وطالبات المدارس الثانوية، الى أن سوء التنشئة والتفكك الأسري من العوامل التي تدفع بالأبناء إلى الانقياد وممارسة السلوكيات العدوانية داخل وخارج المدارس. (Sousjord & Friedman ,1997)

ومن الدراسات التي تناولت متغيّر المناخ الأسري وعلاقته ببعض المتغيّرات النفسية "صبحي إبراهيم النعماني" (1986)، "رجب علي شعبان محمد" (1989) ومن بين ما أشارت إليه نتائج هذه الدراسات أن المراهقين الذين يرون أن المناخ الأسري لديهم يتسم بالديمقراطية يميلون إلى التسامح في تفاعلهم مع الآخرين، بينما المراهقين الذين وصفوا المناخ الأسري بأنه ديكتاتوري ومتسلط كانوا أكثر عدوانا في تفاعلهم مع الآخرين.

كما يرى " القوصى " ضرورة تعليم الفرد من الصغر على معرفة حقوقه وواجباته، ويجب تعويده على الانضباط، كما يجب تعويده كيفية اتخاذ القرار بنفسه ومن ثم يشب ذو شخصية منطلقة وفي نفس الوقت منضبطة فلا نريد شخصيات منطلقة أكثر من اللازم لا تحاسب نفسها على ما تفعل أو تقول، ولا نريد أيضا شخصيات منضبطة أكثر من اللازم تحبس نفسها عن كل شيء، وهكذا يجب أن تعمل الأسرة على إيجاد نوع من التوازن بين الانضباط والتحرر. (الشخص، 2001)

8-3-العوامل المدرسية:

وسوف نركز هنا على بعض العوامل التي تؤثر على المناخ المدرسي والتي بدورها تساهم في ظهور السلوكيات العدوانية لدى الطلاب ونذكر منها:

أ-الإدارة المدرسية والسلوك العدواني:

في دراسة لكل من إيب واتكينسون Epp & Watkinson (1997) للكشف عن علاقة الإدارة المدرسية بالسلوك العدواني للطلاب ولقد ركّزت هذه الدراسة على ممارسة الإدارة المدرسية وطرق التعليم وبخاصة التعقيد الإداري وانعكاسه على السلوك العدواني للطلاب. ولقد أوضحت النتائج الأثر السلبي لهذه الجوانب التي تمثل دافعا للسلوك العدواني لدى الطلاب. (Epp & Watkinson, 1997)

ب-الأنشطة والسلوك العدواني:

فقد أشارت دراسة " جاكين " Jenkin (1996) عن دور المقررات الدراسية كأنشطة تربوية ضد عنف الطلاب بالمدارس الثانوية، ولقد أوضحت النتائج أن المقررات الدراسية لم تتضمن المعلومات التي تتعلق بالسلوك العدواني ومخاطره مما يجعل الطلاب غير مدركين لخطورة ممارسة السلوك العدواني كسلوك ضاد للمجتمع. (Jenkin, 1996)

كما نجد دراسة " بارون Barron " (1997) حول العلاقة بين دور أخصائي الوسائل المكتبية في المدرسة وممارسة الطلاب للسلوك العدواني، والتي أظهرت نتائجها أن عدم توفير برنامج من خلال المكتبة المدرسية تتضمن معلومات تتصل بأوجه نشاط السلوك العدواني، يؤدي إلى دفع الطلاب لممارسة السلوكات العدوانية، ومن ثم أوصت الدراسة بالاهتمام بتوفير المطبوعات التي تتضمن أنشطة ومعلومات تفيد في تجنب الطلاب للسلوك العدواني. (Barron, 1997)

ج-الرفاق والسلوك العدواني:

إن انتماء المراهق لزملائه بالمدرسة، تجعله يتأثر بمعايير نظرا لتجانس نفس المرحلة العمرية، ولتماثل ظروفهم وشعورهم نحو حاجاتهم وضوابط المجتمع، حيث يلاحظ التأثير والتقليد السريع وبخاصة في سلوكياتهم العدوانية. (أحمد، 1979، ص.67)

إن تأثير الزملاء الذين يرتبط بهم الفرد خاصة من بهم وجدانيا، فإن تأثير قوى وخطير، وخاصة إذا كانوا من المنحرفين وعندئذ يصبحون عاملا مساعدا على خلق السلوك العدواني وفى هذا الصدد يقول " ديفيد رايسمان Devid Riersman "ان جماعة الأقران هذه تصبح المؤسسة الرئيسية في تنشئة الأولاد اجتماعيا بعد خروجه من نطاق عائلته إلى جماعة أولية أخرى، تضم أفرادا متجانسين متشابهين في أكثر من صفة ويعيشون في بيئة واحدة ". (غباري، 1987، ص 228)

ويرجع ذلك إلى الرغبة في الاستقلال عن سلطة الوالدين، والرغبة في الاعتماد على النفس، وتطلع المراهقين إلى تحمل المسؤولية والقيام بدور اجتماعي، ومن هنا تبرز أهمية انضمامهم إلى الأقران يشبهونهم في خصائصهم وميولهم ويكمّلون نواحي الضعف والقوة عندهم (Wendel & Furman , 1989)

بينما اتجهت عدد من الدراسات منها "فيشر Fisher"، "بايومان Bayman" (1988)، "جوفونين Jouvonen" (1992)، "نعمات عبد الخالق السيد" (1996)، Ellickson & Saner (1996)، إلى دراسة تأثيرات الأقران السالبة على سلوك المراهقين، فقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى ان المراهق يصعب عليه أحيانا مقاومة ضغط الأقران مما يؤدي إلى إتيان المراهق لسلوكيات غير مقبولة قد ينتج عنها انحرافات سلوكية مثل الهروب من المدرسة، الإدمان – تناول الخمور والمخدرات – التدخين – مما يترتب عليها مشكلات سلوكية مضادة للمجتمع، تمكن خطورتها في إمكانية تحوّله إلى سلوك انحرافي يضر بشخصية المراهق وبالمجتمع ككل. وأضافت النتائج أن أداء المراهق للسلوك المضاد للمجتمع يرجع إلى تأثره بجماعة الأقران، وقضاء وقت أطول معهم فيكتسب مبادئها ومعاييرها السلوكية وبذلك يتأثر المراهق بالسلوك السيئ للجماعة التي ينضم إليها. ولقد أكدت النتائج على انحراف المراهق وقابليته للتأثر بضغوط الأقران يرتبط بنقص وقلة الإرشاد الوالدي، حيث لا يجد المراهق من يرشده ويوجهه إلى ما هو صحيح مما يجعله يتجه إلى جماعات غير سوية. (نعمات، 1996)

وسعت دراسة "فيشينيش vuchinich" (1992) للكشف عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية، وتأثيرات الأقران والسلوك المضاد للمجتمع لدى المراهقين، وذلك من خلال دراسة طولية لمدة عامين ومن بين ما أسفرت عنه نتائج الدراسة أن تأثير الوالدين والأقران يكون رئيسيا في تنمية شخصية الأبناء. وفي إتيان المراهق بسلوك مضاد للمجتمع، وأضافت نتائج الدراسة أنه كلما كانت علاقته بأسرته سليمة وقوية، أدى ذلك إلى قلة إتيان المراهق بسلوكيات خاطئة لأن المراهق يحاول دائما أن يرضي والديه.

ويتضح من خلال هذه الدراسة التأثير السيئ لجماعة الأقران على سلوك المراهقين، فمن خلال وجود المراهق مع جماعة الأقران، وتفاعله مع أقرانه يتأثر بسلوكهم سواء كان هذا السلوك اجتماعيا أو غير سوي، فجماعة الأقران السيئة تؤثر تأثيرا كبيرا وسريعا على سلوكيات المراهق، مما يتسبب عنها وجود انحرافات سلوكية بين بعض المراهقين. (Vuchinich ,1992)

د-قسوة المعلمين والسلوك العدواني للطلاب:

تلعب العلاقة بين المدرس والطالب دورا مهما في بناء شخصيته بدرجة أنه يمكن اعتبارها المفتاح الموصل إلى النجاح الموقف التعليمي أو فشله، وسببا في تكوين السلوك العدواني، فالمدرّس الذي يتصف بأنه شديد الميل إلى العدوان والسيطرة يضطر تلاميذه إما أن يكونوا جبناء ويميلون إلى الانسحاب أو أن يميلوا إلى العدوان، وهم يحاولون التنفيس عن هذا الميل عن طريق معاكسة زملائهم، واتخاذ العنف وسيلة للتعامل مع الناس عموما، كذلك يلاحظ أن المدرس الذي يحقر تلاميذه ويقلل من شأنهم ويسخر من قدراتهم، يضطرهم إلى أن يسلكوا سبل الغش والكذب والخداع حتى يمكّنهم أن يواجهوا مطالب مدرّسهم المتعسفة. (فهمي، د.ت)

ومن الدراسات التي اهتمت ببحث السلوك العدواني لدى طلاب المدارس الثانوية داخل وخارج المدرسة دراسة "فيرست Furst "(1997) ومن بين ما أظهرته النتائج أن ضعف الاحترام المتبادل بين الطلاب وهيئة التدريس بالمدرسة له أثر سلبي على الطالب وانتهاجه لسلوك العنف نحو الآخرين.(Furst, 1997, p. 32 p. 37)

والمراهق الذي يسرف في الاعتداء والتمرد في المدرسة يكون في بعض الأحيان قد شب في صغره بين أبوين صارمين يميلان إلى الاستبداد والتسلط، فلم يتيحا له المجال لتأكيد استقلاله، ثم اتخذ من المدرسة مسرحا للتعبير عما حرم منه في المنزل، وهكذا يعرقل الإصرار على الامتثال والطاعة العمياء، نضال المراهق في سبيل النمو يدفعه إلى التمرد والتحدي والانحراف والسلوك المناهض للمجتمع في علاقته بالآخرين، كما قد يؤدي إلى وصف استجابته بالخوف من كل أنواع السيطرة أو التنازل عن رغبته في الاستقلال والاستسلام للانهزامية ومشاعر الذنب والقلق والاضطرابات العصابية. (فهمي، د.ت)

ولقد بينت دراسة "هايمن Hyman "(1995) أن تلك الممارسات وإساءة المعاملة وكذلك الاستخدام الحماسي للكثير من الإجراءات العقابية لها القدرة الكامنة على إحداث تدمير نفسي من المتعذر إصلاحه. ذلك التدمير يخلق ويزيد من عداء وحقد وعزلة وغضب وعدوانية الطالب اتجاه ممتلكات المدرسة وجماعة الأقران والسلطات بما فيها المعلمين، وتستطيع أن تجزم بأن تحويل المعلمين للطلاب إلى ضحايا هو مظهر من مظاهر المشكلة.

كما أكّد كل من "هيمن ووايز Hyman & Wise "(1979) و"راسيل Russell "(1988، 1989) أن العقاب البدني والنفسي غير فعال وغير ضروري وغير منتج وممارسته ضارة، كما أن هناك دراسات حالة لا حصر لها أوضحت أن التلميذ المضروب والذي تعرض لسوء المعاملة السيكولوجية يصبح أكثر غضبا وعنفا ومقاومة للمدرسين والسلطة وتخريبا للممتلكات العامة.كما بينت دراسات لامبرت Lambert ونيكويسكي Witkowski، هيمن Hyman، أولدريمن Alderman، تاكر Tucker 1988 أن الإساءة البدنية والنفسية من المعلمين تجاه الطلاب من الأسباب الرئيسية لعدوانية الطلاب. وتشير دراسة بوكالو وهيمن Pokalo & Hyman 1993 أنه في الحالات التي تقوم فيها سلطات المدرسة بدورها وتطلب من المدرسين المسيئين تغيير طريقتهم من خلال التدريب الملائم للمعلمين مما يزيد من حساسيتهم للطبيعة النفسية لإساءة

التعامل مما يترتب عليه نجاح هذه المدارس في تقليل السلوكيات العدوانية للطلاب. (Goldstein & Conoley, 1997)

8-4-الجوانب الثقافية والإعلامية :

لقد أكدت نتائج معظم البحوث أن الأبناء يقلدون ما يشاهدونه من عنف وعدوان في القصص السينمائية والتليفزيونية. إذ كثيرا ما يشاهدون أبطال القصص السينمائية والتليفزيونية يحتسون الخمر ويدمنون الشراب في مواجهتهم للمواقف العصبية التي تمر بها أحداث القصة. أو يعتدون على غيرهم أو يقتلون الآخرين. (فؤاد البهي السيد، 1993)

ففي دراسة " عبد الرحمان عدس " (1985) كشفت نتائجها أن العدوانية في سن 18، 19 سنة تكون أفضل إنذار لتأثير مشاهدة العنف بالتليفزيون وقد ثبت أن رؤية الطفل لموقف بطولي عنيف في التليفزيون عدة دقائق يؤثر في سلوكه العدواني لعدة شهور ثم يزداد تأثيره في المراهقة حيث وجد أن هناك علاقة قوية بين مشاهدة العنف بالتليفزيون مبكرا وبين السلوك العدواني في سنوات المراهقة. (عدس، 1985، ص. 25)

كما تشير نتائج" كينجري وزملائه "Kingery" بارتباط البرامج الإعلامية بسلوك العنف لدى الطلاب بنسبة (55 %) وأن معظم ما يشاهدونه في البرامج التليفزيونية ليس عليه أدنى درجة من الرقابة.

وكان من نتائج دراسة "ستبدر Studers "(1996) أن وسائل الإعلام من العوامل المعززة والمدعمة للسلوكيات العدوانية واتفق مع كل من هيسمان Huesmann، ايرون Eron، كلين Klein، بريس Brice، فيشر Fischer (1983)، ليبا Lippa (1990) وميرس Myers على أن رؤية الفرد المشاهد العدوانية في التليفزيون أو الفيديو أو الانترنيت تعزز وتدعم السلوك العدواني بشرط توفر بعض العوامل منها أن يكون لديه الاستعداد الداخلي لذلك، وأن تكون درجة ذكاءه منخفضة عن أقرانه، وأن يشاهد مناظر العنف لفترات طويلة، وأن يكون محبط ولديه مهارات اجتماعية أقل من غيره للتعامل مع الإحباط. (Studer, 1996, p. 195)

وفي دراسة "جولدستين" Goldstein (1999) من ضمن ما أوضحته النتائج أن العدوان لا يتم تعلمه في البيت أو المدرسة فقط، بل يتم تعلمه من خلال وسائل الإعلام بصورة متواصلة في الجرائد والمجلات والكتب والقصص الكوميدية، ومن خلال الراديو والأفلام وألعاب الفيديو والانترنيت وخصوصا في التليفزيون والفيديو والانترنيت حيث أن تأثير وسائل الإعلام يعد معززا ومدعما أساسيا في اكتساب السلوك العدواني.

(Goldstein, 1999)

8-5-نقص التدين:

ان التوجه نحو القيم الدينية والخلقية نقصد به ما توليه الأسرة من اهتمامات بالقيم الخلقية والدينية ومدى تمسكهم بها وأثر ذلك على سلوك الأبناء سلبا أو إيجابا، فإن الملاحظ الآن ضعف دور الآباء في تأكيد هذا الوازع الديني نحو الأبناء، حيث أصبح اهتمام العديد من الآباء مركزا حول المادة كهدف أساسي دون مراعاة للجوانب الدينية، بل أصبحت محاولات تحقيق المادة يدفع هؤلاء الأفراد نحو استخدام كافة الوسائل حتى غير المشروعة في سبيل تحقيق هذا الهدف الذي يبتعد عن القيم الدينية. (الجندي، 1999)

ولقد اختفت كثير من القيم الدينية والإنسانية التي سادت بين الناس فيما مضى مثل التآزر والتعاطف والتراحم والمحبة وسيطرت على العلاقات بين الناس قيم غريبة عنهم مثل النفعية والوصولية والنفاق والرياء وأصبحت العلاقات بين الأفراد تحدد بمدى ما يأخذ أحدهم من الآخر.

وبالتالي فقد الشباب الثقة فيمن حولهم من الكبار، ومن هنا فقدوا الثقة في أنفسهم. (الشخص، 2001، ص. 169)

ولقد أجريت دراسة على مجموعة بين الأحداث المنحرفين الذين قدموا إلى محكمة الأحداث بالإسكندرية لبيان مدى الارتباط بين نقص التدين وبين الانحراف، وتبين أن جميع الأحداث موضع الدراسة يؤمنون بالعقيدة الدينية كفكرة، ولكن النتيجة كانت عكسية فيما يتعلق بأداء الفروض الدينية، فلم يكن بينهم من يتمسك بهذه الفرائض

كاملة، ولوحظ مع ذلك أن نسبة 2 % يؤدون فريضة الصلاة بطريقة غير منتظمة، كما اتضح أن 16 % من بينهم يؤدون فريضة الصيام. (عباري، 1987، ص. 340)

وفي النهاية ننبه إلى ضرورة إعداد الفرد دينيا وروحيا منذ الصغر والعمل على إكسابه مجموعة من القيم والمفاهيم الدينية والخلقية التي تيسر النمو الديني وتحقق الصحة النفسية، وأن يعمل المعلمين على تأكيد هذه القيم وتعليمها وتأصيلها في نفس التلميذ وهي قيم الإيمان والتقوى، والأخلاق، والعدل، والصدق، والمسؤولية والإيثار والتعاون والبر، وحب الخير والإحسان واحترام الآخرين، والعمل، وتعلم أساليب التفاعل الاجتماعي السليم، وبذلك يتخلص الطالب من العادات والسلوكيات المضطربة والتي تسبب له القلق والتوتر النفسي ويتعلم سلوكيات بديلة جديدة تساعد في تحقيق الصحة النفسية وتعمل على وقاية الفرد من الاضطرابات النفسية والسلوكية. (فرج، 1998)

ومن هنا نجد أن السلوك العدواني بأشكاله وصوره المختلفة له أسباب عديدة متشابكة، حيث تتنوع وتختلف الأسباب من بيئة إلى أخرى ومن مجتمع إلى آخر.

ومن الصعب تغيير هذا السلوك إلا إذا حددنا الأسباب الحقيقية الدافعة لهذا السلوك ثم قمنا بتغيير أو إزالة هذه المسببات، ولن يتحقق ذلك إلا باشتراك كل المؤسسات التربوية والتعليمية والأهلية بصورة تكاملية.

ونحن سنركز في دراستنا الحالية على علاقة أسلوب المعاملة الوالدية (الرفض الوالدي) بظهور السلوك العدواني لدى المراهق.

خلاصة الفصل:

من خلال دراستنا للسوك العدواني تبين أن السلوكات العدوانية وليدة مشكلات تواجه المراهق أو مواقف محبطة لا تساعده على إشباع حاجاته الحيوية والنفسية والاجتماعية، سواء في البيت، الشارع أو الثانوية، حيث يلتقي بأقرانه، فهي ترتكز على الحرمان.

ومهما تعددت النظريات المفسرة للسلوك العدواني والعوامل المؤثرة فيه، تلعب الأسرة دورا جوهريا في غرس الميول العدوانية أو كفها لدى الطفل أو المراهق من خلال الأساليب التي تلجأ إليها في عملية التنشئة الاجتماعية. وهذا لاعتبارها أول المؤسسات الاجتماعية الناقلة للثقافة والتي يمارس فيها الطفل أولى علاقاته الإنسانية. بالتالي فان السلوك العدواني يعكس وبشكل كبير مدى ايجابية وسلبية هذه الأساليب.

ونحن في بحثنا هذا سنبين تأثير كل من المعاملة الوالدية (الرفض الوالدي) ومفهوم الذات في ظهور السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في الطور لمتوسط.

الفصل الخامس

المراهقة

الفصل الخامس

المراهقة

تمهيد

1-الفرق بين المراهقة والبلوغ.

2-التطور التاريخي لمصطلح المراهقة.

3-الاتجاهات النظرية المفسرة لمرحلة المراهقة.

4-موقف علم النفس من المراهقة.

5-أهمية المراهقة وأهدافها.

6-مراحل المراهقة.

7-مظاهر النمو في مرحلة المراهقة.

8-حاجات المراهقين.

9-أشكال المراهقة والعوامل المؤثرة فيها.

10-مفهوم الذات عند المراهق

11-المراهق والسلوك العدواني.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

تعتبر المراهقة مرحلة حاسمة في حياة الإنسان، فهي فترة انتقالية قلقة وحرجة، بحيث ينتقل الفرد من الطفولة نحو الرجولة. وتبدأ هذه المرحلة بالبلوغ وتنتهي عند الرشد.

فيمر المراهق بعدة تغيرات سواء من الناحية الجسمية والفيزيولوجية، التي تؤدي إلى النضج الجنسي أو من الناحية النفسية والاجتماعية وصراعه مع القيم والعادات والتقاليد للوصول إلى الاستقلالية والإحساس بالمسؤولية والقيام بما يريد حسب نظرته ومبتغاه.

فالمراهقة هي مرحلة عمرية يمر بها الإنسان مثل أي مرحلة عمرية أخرى، لكن المختلف فيها هي التغيّرات التي تحدث للمراهق والقرارات الصعبة التي ينبغي على الآباء اتخاذها لتنشئته، إما بطريقة صحيحة أو خاطئة.

وعليه ففترة المراهقة تعتبر أصعب المراحل التي يمر بها الفرد لأنه قد يتخبط بين محنة وأخرى أثناء محاولته تحديد هويته وتأكيد ذاته بين المحيطين به، ولاسيما بين أعضاء أسرته الذين قد يخطئون في تفسير خصائص نموه العضوي والانفعالي والاجتماعي.

ففي هذا الفصل سنتناول المراهقة من حيث تعريفها، أهميتها وأهدافها، الاتجاهات النظرية المفسرة لها، مراحلها، مظاهر النمو فيها، أشكالها والعوامل المؤثرة فيها، حاجاتها، مشكلاتها وأسباب هذه المشكلات، الوقاية منها وعلاجها ثم أبعاد الذات لدى المراهق والمراهق والسلوك العدواني لديه.

1-الفرق بين المراهقة والبلوغ:

يمكننا فهم المراهقة (Adolescence) بشكل واضح إذا ميّزناها عن البلوغ (puberté)، فكلمة المراهقة مشتقة من الفعل اللاتيني Adolescent ومعناه التدرج نحو النضج الجنسي والانفعالي والعقلي، أما البلوغ فيقتصر على النمو الجنسي، فتنضج الغدد التناسلية، فيصبح الفرد قادرا على التناسل والمحافظة على نوعه واستمرار سلالته. (معوض، 2003، ص.329)

فالبلوغ إذن مرحلة مهمة وحساسة في حياة الإنسان، ذلك أنها تمهد له الانتقال من مرحلة الطفولة التي كان فيها معتمدا على الغير إلى مرحلة الرّشد التي تؤهله لأن يكون مسؤولا وقادرا على التناسل كغيره من الأفراد المنتمين إلى مجتمع الكبار. أما المراهقة فقد تناولها العديد من الباحثين، وسنتطرق إلى مجموعة من التعريف التي توضح لنا المفهوم أكثر.

ويعتبر مصطلح المراهقة اكتشافا جديدا مرتبطا بالتقدم الصناعي والتطور الحضاري، فالغرب نفسه لم يعرف المراهقة علميا. إلا في بداية هذا القرن، ففي سنة 1904 ظهر أوّل مؤلف عن سيكولوجية المراهق للعالم الأمريكي " س. هول S. Hall " الذي يعتبر المؤسس الأوّل لسيكولوجية المراهقة، وهو أحد تلامذة " فوندت Wundt" في ألمانيا.

* **تعريف فؤاد البهي السيّد**: المراهقة هي المرحلة التي تبدأ بالبلوغ وتنتهي بالرّشد فهي لهذا عملية بيولوجية حيوية، عضوية في بدئها وظاهرها، اجتماعية في نهايتها. (البهي، 1998، ص. 231)

* **تعريف مارسول وبراكيني (1999)**: المراهقة مرحلة انتقالية تتمحور في العديد من التغيّرات الجسمية والانفعالية والاجتماعية التي تعرقل التوازن الداخلي للموضوع التي تعرف بإعادة بناء الأنا والبحث عن وسائل جديدة لإثبات الذات. (Coslin, 2006, p. 12)

* **تعريف عبد المنعم الميلادي**: المراهقة مرحلة عمرية ليست بالقصيرة وهي مرحلة نضج أو نمو في نواحي مختلفة بالنسبة للذكر والأنثى، فيحدث فيها نمو ملحوظ من خلال إفراز هرمونات جنسية معينة في كل من الذكر والأنثى، لها فعاليتها في جسم المراهق إضافة إلى حدوث نمو انفعالي ولكن بأقل درجة من الأنواع الأخرى من التغيّرات. (الميلادي، 2006، ص. 53)

* **تعريف احمد علي حبيب**: المراهقة من أدق المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته، الأمر الذي دعى بعض علماء النفس إلى القول بأن الطفل حين يراهق يولد ولادة جديدة. بمعنى أن التغيير الذي يعتريه سواء من

الناحية الجسمية أو من الناحية النفسية يكاد يكون تغيّرا عاما. (حبيب، 2006، ص. 09)

مما سبق ذكره في التعاريف الاصطلاحية لبعض الباحثين يتضح أن للمراهقة دور وتأثير مهم وحساس في حياة الفرد، وهي تمتد ما بين الطفولة والرّشد، وتتميّز بمجموعة من التغيّرات الجسمية منها والنفسية، العقلية، الانفعالية والاجتماعية، ولكل منها آثارها التي تنعكس على سلوك المراهق في حياته اليومية سواء في المدرسة أو البيت، وهي في الأخير المرحلة الفاصلة بينه وبين الطفولة. فبانتهائها يكون الفرد قد دخل مرحلة جديدة ومختلفة وهي مرحلة الرّشد.

وتعرف الباحثة المراهق المتمدرس إجرائيا في هذه الدراسة بالفرد البالغ من العمر ما بين الثانية عشر والخامسة عشر والمزاول لدراسته في التعليم المتوسط.

2-التطور التاريخي لمصطلح المراهقة:

إن مصطلح المراهقة لم يظهر إلا مع المجتمع الصناعي الرأسمالي الذي كان يستلزم فترة مهمة من التعلم والتكوين، ريثما يحصل الإنسان على وظيفته أو عمله، بل أفرزت هذه المرحلة الحديثة مشاكل كثيرة أثرت سلبا في المراهق، مثل الحروب، البطالة، القلق والخوف، النمو الديموغرافي، الفقر، انعدام المن، واستفحال الصراع الطبقي والاجتماعي... بل يمكن القول بأن المراهقة نتاج المجتمع الصناعي الحديث أو نتاج مجتمع المدرسة وتقسيم العمل. (الحافظ، 1990، ص. 27)

وهناك عدة دراسات تناولت المراهقة مع أفلاطون وأرسطو وجون جاك روسو الذي قال في كتابه " الميل أو التربية " سنة 1762 بأن البلوغ يتجاوز إطار الحدث الفيزيولوجي، ومن ثم ليست المراهقة مجرّد مرحلة انتقالية عابرة للوصول إلى الرّشد، بل يتجاوز هذا المفهوم ما هو بيولوجي إلى ما هو اجتماعي، وأكثر من هذا، فالمراهقة بمثابة ولادة ثانية.

وبعده ألف "براير Preyer "كتاب " روح الطفل "، وتبعه برنهام " دراسة المراهقة " ثم ستانلي هول "

المراهقة" سنة 1904، ثم فرويد ببحثه ثلاثة مقالات حول " النظرية الجنسية " سنة 1905. وبعده عدة باحثين آخرين ك "دونالد وينيكوت Donald winicot "الذي نشر مقالا حول المراهقة سنة 1962 وكذلك "فرنسواز دولتو Françoise dolto "التي ألفت كتابين هما " سبب المراهقة " سنة 1988 و" الكلام للمراهقين أو عقدة هوماروس " سنة 1989 وبعدها آخرون مثل "فليب كوتون Philipe gutton "في كتبه " البالغ (2000)، المراهق العبقري (2008) ".

فجل دراسات هؤلاء الباحثين تناولت المراهقة وهي متنوعة، نجد منها البيولوجية، النفسية، الاجتماعية والتربوية والفلسفية والأدبية. (Colbeaux, 2009)

هذا التسلسل التاريخي بالنسبة للثقافة الغربية أما بالنسبة للثقافة العربية فقد تعدّدت المفاهيم والمصطلحات القريبة من مفهوم " L'adolescence " الغربي مثل البلوغ، الفتى، الشاب، المراهق، الرّاشد، ولم يوظّف المراهقة بمفهومها العلمي والسيكولوجي والاجتماعي إلا في القرن العشرين تأثرا بالدراسات الغربية في هذا المجال.

وهكذا نجد مجموعة من الدراسات العربية التي اهتمت بالمراهقة سواء كانت نظرية أم تطبيقية، من أهمها (مشكلات الفتاة المراهقة وحاجاتها الإرشادية) لمنيرة حلمي. (منيرة حلمي، 1965). (دراسات في علم النفس الاجتماعي) و(علم النفس بين النظرية والتطبيق) و(مشكلات الطفولة والمراهقة) لعبد الرحمن عيسوي. (عبد الرحمن عيسوي، 1973). (عبد الرحمن عيسوي،1974). (عبد الرحمن عيسوي، 1994).

(وعلم الاجتماعي) و(الكتاب السنوي لعلم النفس) لحامد زهران. (حامد زهران، 1973)، (حامد زهران، 1975). وبعدها العديد من الدراسات التي ترمي إلى الكشف عن جوانب عدّة لفهم مرحلة المراهقة.

3-الاتجاهات النظرية المفسرة لمرحلة المراهقة:

نظرا لأهمية هذه المرحلة في حياة الإنسان، فقد ظهرت نظريات عديدة في مختلف المجالات حاولت كل

واحدة منها أن تعطي تفسيرا واضحا ومقنعا للمراهقة على غرار اختلاف باحثيها في اتجاهاتهم العلمية ومن بينها:

* **الاتجاه البيولوجي:** يتزعم هذا الاتجاه " ستانلي هول Stanly Hall " و " فرويد Freud " ويستند على التغيّرات البيولوجية وعلاقتها بالنضج، فالمراهقة كمرحلة نمائية تعرف تغيّرات بيولوجية عميقة وواضحة، تنعكس بشكل كبير على سلوك المراهق، وعلى نظرة الآخرين إليه، إنها ميلاد جديد يتسم بالحيرة والضغوط والتغيّرات السريعة كما يرى " هول "، وهي إعلان ببداية الوظيفة الجسمية التناسلية حسب " أنا فرويد ".

نجد أن هذا الاتجاه يركز على المحددات الداخلية للسلوك، ويشير إلى أن مخطط التطوّر للنوع البشري ينعكس في التركيبة الوراثية لكل فرد، التطور يكون من مرحلة التصور إلى مرحلة النضج، والمراحل التي مرت البشرية بها منذ بداية تطورها، والتي تركت أثر جيني، وهي تعرف بنظرية الشدّة والمحن. (Cloutier, 1982)

تعتمد هذه النظرية على أساس بيولوجي، وتستند إلى وراثة الخصائص البيولوجية للجنس البشري التي تكمن في تركيب الموروثات، فالطفل حتى الرابعة يمثل المرحلة البدائية " شبه الحيوانية " في تاريخ الإنسان، أما المراهقة فهي مرحلة التحول الصعب من البدائية إلى التمدين ومن هنا تأتي العاصفة والمعاناة. (حجازي، 1985)

وتشير هذه النظرية إلى أن المراهقة تمثل مرحلة تغيّر شديد مصحوب بالضرورة بالتوترات وصعوبات في التكيّف، وأن التغيرات الفيزيولوجية تمثل عاملا أساسيا في خلق هذه التوترات والصعوبات، ويشير إلى المراهقة فترة ميلاد جديدة لأن الخصائص الإنسانية الكاملة تولد في هذه المرحلة، وأن الحياة الانفعالية للمراهق تكمن في حالات متناقضة، فمن الحيوية والنشاط إلى الخمول والكسل، ومن المرح إلى الحزن، ومن الرّقة إلى الفضاضة. (ملحم، 2004)

وما يؤخذ على ستانلي هول أنه درس المراهق اعتمادا على خصائصها الذاتية والعضوية والبيولوجية، دون دراسة المراهق في وسطه المجتمعي والمادي لمعرفة مختلف تصرفاته وسلوكياته اتجاه الآخرين، واتجاه المدرسة واتجاه

المجتمع.

* **الاتجاه الثقافي والاجتماعي:** يتزعم هذا الاتجاه "بندكت" و"ميد"، فحسب هذا الاتجاه فأزمة المراهقة تختلف في شكلها ومضمونها وحدّتها من مجتمع لآخر، ومن حضارة لأخرى، وأن المراهق يعكس في أزمته ظروفا اجتماعية وحضارية معينة، لاسيما ظروفا بيولوجية ونفسية. فالأزمة لا تكون استجابة لتغيّرات داخل الفرد نفسه، وإنما تكون نتيجة لاستجابة المجتمع والحضارة التي يعيش فيها وللتغيّرات التي تطرأ عليها. (حجازي، 1985، ص. 41)

وقد اعتبرت "مرغريت ميد Margaret mead" المراهقة نتاجا للبيئة والمجتمع وطبيعة الثقافة السائدة، بمعنى إذا كانت المراهقة في المجتمعات الصناعية المتحضرة فترة أزمة واضطراب وقلق وتوتر، فإنها فترة طبيعية وعادية، وليست أكثر اضطرابا من الفترات السابقة أو اللاّحقة التي يمر بها الطفل في المجتمعات البدائية، ولاسيما جزر "ساموا Samoa".

* **الاتجاه النفسي التحليلي:** يرى " فرويد Freud " بأن المراهقة فترة من فترات الارتقاء النمائي التي يمر بها الإنسان منذ أن كان طفلا حتى يصبح راشدا. ومن ثم فإن المراهقة ليست بفترة نمو مستقلة بنفسها أو ميلاد نفسي جديد كما يقول ستانلي " هول Hall " " ويونغ Young " " وجون جاك روسو Rousseau " بل هي متصلة بالطفولة، ومن هنا فالبلوغ الجنسي لدى المراهق هو تطوير للمراحل الجنسية التي كانت من قبل، بحيث قال فرويد بأن الطفل أبو الرجل، وقد عمق كثير من الباحثين أفكار فرويد أمثال " دوتش Deutsh "، " هورني Horney " و" أنا فرويد Ana freud " وكذلك " بلوس Blos " وكذلك " إريكسون Erikson " الذي درس المراهقة في خضم العوامل النفسية والبيولوجية والاجتماعية، ويرى بأن فترة المراهقة هي فترة الإحساس بالهوية مقابل اضطرابها بمعنى أن المراهق يسعى جاهدا لإثبات هويته وشخصيته المستقلة داخل المجتمع. (Erikson, 1972)

* **الاتجاه التكويني**: يرى جون "بياجيه وشريكته اينهيلدر Inhelder & Jean piaget "ضمن مقاربته النفسية التكوينية أن فترة المراهقة تتسم بالتجريد على الصعيد الذهني والمنطقي والذكائي والمعرفي، فقد ركّز "بياجي" في مختلف دراساته على تبيان كيف يتطوّر التفكير عند الطفل، من خلال مروره بمجموعة من المراحل العمرية المختلفة، وكيف يحقق نوعا من التوازن مع الخارج عبر التفاعل البنيوي التكويني بين الذات والموضوع أو بين الذكاء والبيئة. فالذكاء بالنسبة له ناتج عن الترابط البنيوي بين الخبرة والنضج. فالذكاء عملية عقلية ناضجة تساعد الطفل على التكيف والتأقلم ايجابيا مع بيئته، وقد حدد 04 مراحل نفسية وتربوية هي المرحلة الحسية الحركية تمتد من لحظة الميلاد حتى السنة الثانية، ومرحلة ما قبل العمليات وتمتد من السنة الثانية حتى السنة السابعة، ومرحلة العمليات المادية أو الحسية،وتمتد من السنة السابعة حتى السنة الحادية عشرة، ومرحلة التفكير المجرد التي تمتد من السنة الثانية عشرة إلى نهاية مرحلة المراهقة، فإذا كان الطفل ميالا في تعلمه إلى ما هو حسي وحركي ومشخص ومجسّد، فإن الفرد في فترة المراهقة يميل إلى التجريد والخيال والإبداع والابتكار فهذا الاتجاه التكويني قارب فترة المراهقة من منظور عقلي وذهني ومعرفي. (Piaget, 1972)

* **نظرية اللاتمركز**: ترتبط نظرية اللاتمركز بالباحث" أوسوبيل Ausubel " الذي ركّز على تطور الأنا والانطلاق من العوامل المتعدّدة التي تتحكم في تطور المراهقة، وتبدأ أول مرحلة من مراحل المراهقة بالتمركز على الأسرة ابتداء من الطفولة الأولى، من خلال البحث عن الأنا بموافقة الوالدين، وبعد ذلك ينسلخ المراهق عن تمركز الأنا عندما ينتقل من الطفولة إلى الرشد، والميل نحو الاستقلالية الشخصية، ويعني هذا ضرورة الانتقال من التبعية إلى الاستقلالية.

وبالتالي، فثمة مجموعة من العوامل التي تتحكم في هذا التطور والتحوّل مثل عامل البلوغ، والعامل الاجتماعي والعامل المعرفي والعامل النفسي والعامل الثقافي. (Ausubel, 1954)

*** نظرية المجال:** يرى " ك. لورين Lerin. K " (1951) المراهقة في ضوء متطور نسقي كلي على غرار النظرية الجشطالتية، على أساس وجود مجموعة من العوامل القريبة والبعيدة التي تتفاعل كليا بشكل نسقي، فتؤثر في حياة المراهق سلبا أو إيجابا، بمراعاة العوامل النفسية والعضوية والذهنية والاجتماعية والفيزيولوجية. فالمراهقة حسب هذه النظرية مرحلة هامشية، لأن المراهق فيها يقع في مكان الحدود بين جماعتين جماعة الأطفال وجماعة الراشدين، فهو يرفض الجماعة الأولى ويكون مرفوضا من طرف الجماعة الثانية. (القناوي، 1992) وبصفة عامة مفاد هذه النظرية هو أن الظواهر النفسية وحدات كلية ومترابطة وليست مجموعة عناصر أو أجزاء متغيّرة أو متأثرة.

*** نظرية ألبورت " Alport " :** ما يهم "ألبورت" هو تتبع تطور الذات أو الأنا أو تطور الشخصية، ولا يهمه تطور الجانب الجنسي لدى الطفل والمراهق كما لدى فرويد، بمعنى أن الذات أو الأنا هي التي تساهم في تطوير الشخصية من الطفولة نحو المراهقة، ومن ثم فالفرد يهتم بذاته كثيرا حين وصوله إلى فترة البلوغ والمراهقة، محاولا إثباتها أو تأكيدها أو الدفاع عن استقلاليتها بجميع السبل المتاحة، وقد قسم ألبورت مراحل تطور الذات إلى مرحلة الذات الجسمية فمرحلة هوية الذات، ثم مرحلة تأكيد الذات وتثبيتها، ثم مرحلة تعميق الذات وتوسيعها في المدى، ثم مرحلة صورة الذات، ثم مرحلة الذات العقلية أو الذات العارفة ثم مرحلة المراهقة واستقلالية الذات.

فبالنسبة لـ "ألبورت" فمرحلة المراهقة هي مرحلة تعيد فيها دورة النمو هاجس الذات من جديد تضعه في بؤرة الاهتمام أو الصدارة، وإذا كان العامل البيولوجي والعضوي هو الذي أيقظ الشعور بالذات لدى الطفل في شعوره الأولى، فإن هذا العامل يشكل من جديد –بسبب ما يضيفه من تغيّرات مفاجئة على الشخص في سن البلوغ – عاملا مهما في إثارة الاهتمام بالذات وتقصّي جوانبها ومكوناتها، يضاف إلى العامل العضوي هذا نمو القوى والقدرات العقلية لدى الفرد والتي أصبحت قادرة على ممارسة أشد العمليات العقلية قوة وتقيدا

وتجريدا، فكل هذه العوامل تجعل المراهق يفرض ذاته ويبحث عن تحقيق ذاته في المجتمع وتقبلها.

فإذا اعترف الآخرون بهذه الذات، كلما حقق المراهق ذاته، وكلما لقي رفضا من طرفهم كلما اتخذ أساليب ملتوية لتحقيقها. (أوزي، 2000، ص. 49)

وخلاصة القول، فإن مجموع النظريات التي حاولت تفسير مرحلة المراهقة اعتمدت كل واحدة على جانب من الجوانب في تفسيرها ودراستها لمرحلة المراهقة، ولا يمكن لنا أن نرجع تفسير هذه المرحلة إلى نظرية واحدة معينة بحد ذاتها بل الفرد يتأثر بكل تلك العوامل بتداخلها مع بعضها البعض.

4-موقف علم النفس من المراهقة:

يمكن أن نتحدث عن موقفين إزاء المراهقة، باعتبارها مشكلة حادة، موقف يعتبر المراهقة فترة أزمة واضطراب وتوتر، وموقف يعتبر المراهقة فترة عادية.

***المراهقة فترة أزمة وتوتر واضطراب:**

هناك العديد من الباحثين الذين يرون أن المراهقة فترة أزمة وتوتر واضطراب من بينهم"ستانلي هول Stanly Hall" الذي قال بأن المراهقة " مولود جديد للفرد، وهي فترة عواصف وتوتر وشدّة، تظهر فيها إلى الوجود أعلى السمات الإنسانية وأقواها. (الشحيمي، 1994، ص. 211)

أما "يونغ Young " فيرى أن المراهقة فترة الميلاد النفسي المصحوب بتغيّرات جسمية تبرز الأنا، بالرغم من جهل المراهق بها.

كما نجد معوض (1971)، "يشبه مرحلة المراهقة وما يصاحبها من تغيّرات تحمل الكثير من الأتربة والرمال أو بثورة بركان مزيج من عوامل متعددة، يمكن تحليلها إلى عناصر أربعة، تتفاعل بعضها مع بعض، وهي العنصر الانفعالي، الاجتماعي والعقلي والجنسي." (ص. 72)

وكذلك سيد خير الله الذي يعتبر المراهقة فترة تغيّر شامل في جميع جوانب النمو، ففيها يحدث تغير في

أهداف المراهق في مجالات عدّة، النضج الانفعالي العام، الاهتمام بالجنس الآخر، النضج الاجتماعي العام، النزوع نحو الاستقلال، النضج العقلي، اختيار المهنة واستخدام أوقات الفراغ، فلسفة الحياة، والتعرف على الذات. ومن ثم يضطرب اتزان الشخصية، ويرتفع مستوى توتره، بحيث تصبح معرضة للانفجارات الانفعالية المتتالية، وتختل علاقاتها الاجتماعية بأعضاء الأسرة وأصدقاء المدرسة. (خير الله، 1981)

فيصبح المراهق حساسا بصفة خاصة لنقد زملائه الأصغر منه سنا، مستعدا لأن يتخذ اتجاهات متطرفة، خجولا ذا نزاعات عدوانية، في صراع دائم بين الاتجاهات والقيم والمثل العليا وأساليبه المختلفة.

*** المراهقة فترة طبيعية وعادية:**

يقول "محمد أيوب شحيمي" يرفض علم النفس الحديث مقولة أن المراهقة ثورة وعاصفة، غالبا ما تكون مصحوبة بمظاهر سلوكية تدل على الانحراف أو سوء التوافق. ويرى أنها حالات عارضة، وما يلاحظ من تمرد وثورة ليس سوى نتيجة لما يصادفه الفتى من مواقف صلبة من الأهل والمدرسين، تصطدم برغباته، وتحول دون تحقيقها، وبذلك تكون هذه العاصفة نتيجة مواقف إحباطية من البيت والمدرسة والمجتمع.

ولقد كشف علم النفس الحديث على أنه يمكن استغلال طاقة النمو في هذه المرحلة لصالح المراهق نفسه، واستخدامها في تنمية قدراته وكيانه وشخصيته. (شحيمي، 1994، ص. 204)

وقد بيّنت الأبحاث الأنتربولوجية بأن فترة المراهقة عند الشعوب البدائية سهلة وخالية تقريبا من المشكلات، وهذا ما يشير إلى أن الأزمات الناتجة عن المراهقة في مجتمعنا هي نتاج القيود التي تفرضها الحضارة.

وتقول " مرغريت ميد " في هذا الصدد "عند بلوغ الفتى سن المراهقة يقام له حفل، يثقب فيه أذناه، وتقام له وليمة، ويلبس الفتى أفخر ما عنده من ملابس ".

*** المراهقة فترة أزمة وتوتر ولكن ليس عامة:**

يرى " أحمد عزت راجح " أن أزمة المراهقة عند الشعوب المتحضرة ليست عامة، فهناك من المراهقين من يمر

بها بشكل عادي وطبيعي أي يستجيب لهذه المرحلة باستجابة واقعية موفقة لا إفراط ولا تفريط، إنما يتوقف نوع الأزمة وشدّتها على عوامل كثيرة منها الاستعداد الفطري للمراهق، ونوع التربية في الطفولة، وما ارتطم به من صدمات في مطلع المراهقة، وما يلقاه من مساندة وتوجيه ابان هذه المرحلة. (راجح، 1970)

5-أهمية المراهقة وأهدافها:

تعتبر مرحلة المراهقة مرحلة هامة في حياة الفرد، حيث تظهر أهميتها من خلال:

- أن المراهق في هذه الفترة يحاول التخلص من اعتماده على والديه، ويحمل مسؤولية نفسه.
- أنه يسعى إلى الاستقلال بالرغم من حاجته الملحة للمساعدة.
- أنه يسعى إلى تحقيق ميولاته وإشباع حاجاته المختلفة وفق معايير اجتماعية معينة.
- أنه يصل إلى التفكير في اتخاذ قراراته فيما يتعلق بمستقبله وتحديد اتجاهات حياته المهنية والشخصية.
- أنه يحاول أن تحقيق الحرية على الرغم من وقوفه أمام صراعات انفعالية تعرقل تفكيره.
- النمو الجسمي والعقلي والمعرفي والاجتماعي والجنسي الذي يطرأ على حياة المراهق والذي يساعده على أن يكون راشدا مهيئا للخروج إلى مجتمعه يفيد ويستفيد. (مجدي، 2003)

أما أهدافها فتتمثل فيما يلي: الجدول رقم (01) يمثل أهداف المراهقة

	نمو من	نمو إلى
النضج الجنسي	* الاهتمام بأعضاء نفس الجنس. * خبرات مع رفاق كثيرين. * الوعي الكامل بالنمو الجنسي.	* الاهتمام بأعضاء الجنس الآخر. * اختيار رفيق واحد. * قبول النضج الجنسي.
النضج الاجتماعي	*الشعور بعدم التأكد من قبول الآخرين. * الإرباك الاجتماعي. * التقليد المباشر للأفراد.	* الشعور بالأمن وقبول الآخرين. * التسامح الاجتماعي. * التحرر من التقليد المباشر للأقران.

التخفف من السلطة	* ضبط الوالدين التام. * الاعتماد على الوالدين من أجل الأمن.	* ضبط الذات. * الاعتماد على النفس من أجل الأمن.
الوالدين	* التوحد مع الوالدين.	* الاتجاه نحو الوالدين كأصدقاء
النضج العقلي	* قبول الحقيقة على أساس أنها صادرة من سلطة أو مصدر ثقة. * الرغبة في الحقيقة. * اهتمامات وميول جديدة.	* طلب الدليل قبل القبول. * الرغبة في تفسير الحقائق. * ميول ثابتة وقليلة.
النضج الانفعالي	* التعبير الانفعالي الغير ناضج. * التفسير الذاتي للمواقف. * المخاوف والدوافع الطفلية. * عادات الهروب من الصراعات.	* التعبير الانفعالي البناء * التفسير الموضوعي للمواقف. * المثيرات الناضجة للانفعالات. * عادات مواجهة وحل الصراعات.
اختيار المهنة	* الاهتمام بالمهن البراقة. * الاهتمام بمهن كثيرة. * زيادة أو قلة تقدير قدرات الفرد. * عدم مناسبة الميول للقدرات.	* الاهتمام بالمهن العملية. * الاهتمام بمهنة واحدة. * التقدير الدقيق لقدرات الفرد. * مناسبة الميول للقدرات.
استخدام وقت الفراغ	* الاهتمام بالألعاب النشطة غير المنظمة. * الاهتمام بالنجاح الفردي. * الاهتمام بهوايات كثيرة. * الاشتراك في العديد من الأندية.	* الاهتمام بالألعاب الجماعية المنظمة. * الاهتمام بنجاح الفريق. * الاهتمام بمشاهدة الألعاب. * الاهتمام بهواية أو اثنين. * الاشتراك في أندية قليلة.
فلسفة الحياة	* اللامبالاة بخصوص المبادئ العامة. * اعتمادا السلوك على أساس تحقيق السرور وتحقيق الألم. * إدراك قليل للذات. *فكرة بسيطة عن إدراك الآخرين للذات. *توحد الذات مع أهداف شبه مستحيلة.	* الاهتمام بالمبادئ العامة وفهمها. * قيام السلوك على أساس المبادئ الأخلاقية العامة. * قيام السلوك على أساس الضمير والواجب. * إدراك دقيق نسبيا للذات. * فكرة جيدة عن إدراك الآخرين للذات. * توحد الذات مع أهداف ممكنة.

(نفس المرجع السابق، ص.348 ص. 349)

6-مراحل المراهقة:

تعتبر المراهقة مرحلة النمو الشامل والمتكامل للفرد، ويصعب التمييز بين بداية مرحلة ونهاية مرحلة أخرى، ولكن أغلب الباحثين اتفقوا على تقسيم المراهقة إلى تقسيم المراهقة إلى فترات زمنية مختلفة ومتلاحقة وأهم هذه التقسيمات:

1-مرحلة المراهقة المبكرة (11 – 15 سنة): تتزامن مع النمو السريع الذي يصاحب البلوغ، وفي هذه المرحلة يهتم المراهق اهتماما كبيرا بمظهر جسمه، وليس من المستغرب أن تسمع من المراهق تعليقات تدل على أنه يكون نفسه، وفي هذه السن يمثل ضغط الأقران أهم ما يشغل بال المراهق. (بشير وآخرون 2004)

لذا يلجأ المراهق إلى التشبه بأقرانه وتقليدهم حتى يكون مقبولا منهم، وتتميّز هذه المرحلة بجملة من الخصائص من أهمها: الحساسية المفرطة للمراهق، وهذا بسبب التغيّرات الفيزيولوجية والجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية. (مختار، 1982). وترتبط هذه المرحلة بثلاثة مظاهر عامة هي:

1-الاهتمام بتفحص الذات وتحليلها ووصف المشاعر الذاتية اتجاه النفس والآخرين.

2-الميل إلى المظاهر الطبيعية (الاستمتاع بالطبيعة) وقضاء وقت أكبر خارج البيت.

3-التمرّد على التقاليد القائمة والمعايير والقيم الموجودة والسائدة في المجتمع. (القذافي، 2000)

نستخلص مما سبق أن مرحلة المراهقة المبكرة هي فترة تقلبات قوية وحادة تصاحبها التغيّرات الظاهرة في نواحي عدة جسمية منها خاصة والانفعالية مما يؤدي إلى الشعور بعدم التوازن لدى المراهق، وذلك يظهر على شكل ثورات وتقلبات في المزاج.

2-مرحلة المراهقة الوسطى (15 – 18 سنة): ويلاحظ فيها استمرار النمو في جميع مظاهره، وتسمى أحيانا هذه المرحلة بمرحلة التأزم لأن المراهق يعاني فيها صعوبة فهم محيطه وتكييفه مع حاجاته النفسية

والبيولوجية، ويجد أن كل ما يرغب في فعله يمنع باسم العادات والتقاليد، دون أن يجد توضيحا لذلك، وتمتد هذه الفترة حتى سن الثامنة عشر، وبذلك فهي تقابل الطور الثانوي من التعليم، وتسمى بسن الغرابة والارتباك، لأنه في هذه السن، يصدر عن المراهق أشكال مختلفة من السلوك، تكشف عن مدى ما يعانيه من ارتباك وحساسية زائدة. (زهران، 1995، ص.297)

3-مرحلة المراهقة المتأخرة (18 – 21 سنة): وتعرف هذه المرحلة غالبا بسن اللّياقة، لن المراهق في هذه المرحلة يحس أنه محل أنظار الجميع، ويبدأ المراهق في هذه المرحلة بالاتصال بالعالم الجديد، عالم الكبار وتقليد سلوكهم، حيث يتجه الفرد محاولا أن يكيّف نفسه مع المجتمع الذي يعيش فيه، ويوائم بين تلك المشاعر الجديدة وظروف

البيئة ليحدد موقعه من هؤلاء الناضجين محاولا التعوّد على ضبط النفس والابتعاد عن العزلة والانطواء تحت لواء الجماعة. (معوض، 1994، ص. 331)

7-مظاهر النمو في مرحلة المراهقة:

يصاحب مرحلة المراهقة تغيّرات سريعة وغير عادية على مستويات مختلفة تجعل المراهق ينتقل من عالم الطفولة إلى عالم الشباب، وتتميّز هذه التغيّرات بما يلي:

1-النمو الجسمي: تعتبر مرحلة المراهقة ثاني مراحل النمو الجسمي السريع بعد مرحلة الشعور التسعة الأولى. وهذا النمو الجسمي السريع يتمثل في ظهور تغيّرات على مستوى جميع أعضاء الجسم بصورة مفاجئة، مما يسبب للمراهق الانزعاج، إذ يحس بأنه يدخل عالما جديدا يجهل حدوده، ويضطره إلى أن يتخلى عما يعرف، والانتقال إلى ما لا يعرف، مما يؤدي إلى الخوف والقلق والصراع النفسي. (جلال، 1985)

ويمكن حصر أهم التغيّرات الجسمية في الجدول التالي:

جدول رقم (02) يبيّن مميّزات النمو الجسمي للمراهق والمراهقة. (حمودة، 1991)

المراهق	المراهقة
- يحدث نمو سريع في الطول والهيكل العظمي، مع اتساع الكتف والصدر.	- نمو سريع ومفاجئ في الطول والوزن وفي الهيكل العظمي، مع اتساع الحوض.
- تنشط الغدد التناسلية، وتفرز الهرمونات الجنسية.	- تنشط الغدد التناسلية، وتبدأ العادة الشهرية.
- يظهر الشعر في بعض مناطق الجسم.	- يبرز الثديان، وينمو الشعر في بعض مناطق الجسم.
- تحدث تغيّرات في الحنجرة والحبال الصوتية، مما يؤدي إلى ضخامة الصوت.	- ارتفاع الصوت واستمرار التوتر في الحبال الصوتية.
- تحدث أكبر زيادة في طول الجسم.	- تحدث أكبر زيادة في طول الجسم وخاصة في الفترة التي تسبق أول حيض ثم تصبح الزيادة طفيفة.
- تحدث تغيّرات بالمخ وباقي الجهاز العصبي، وارتفاع مستوى الذكاء العام، وظهور القدرات الخاصة.	- دقة الحواس واستعدادها في التدقيق بين المدركات الحسية المتباينة.
وجود جهاز المناعة يجنب الجسم الكثير من الأمراض	

2-**النمو الفيزيولوجي:** وبقصد به تلك التغيّرات في الأجهزة الداخلية للإنسان وتشمل:

* **تغيّرات في غدد الجنس:** تنشط غدد الجنس وهي المبيضان عند الأنثى والخصيتان عند الذكر عند البلوغ، وتفرز الحيوانات المنوية عند الذكور والبويضات عند الإناث، ويصاحب ذلك نمو في الأعضاء الجنسية.

* **تغيّرات في إفراز الغدد الصماء:** فنجد أن الغدة النخامية تفرز هرمونات لها أثر قوي على النمو عامة وعلى هرمونات الغدة الجنسية وكذا نمو العظام خلال فترة المراهقة، ونجد أن كلا من الغدة الصنوبرية والغدة التيموسينية تظهران في مرحلة المراهقة. وتتأثر أيضا هرمونات الغدة الدرقية بالنضج الجنسي، فتزداد في بداية المراهقة ثم تقل في نهايتها، كما تؤثر الغدة الكظرية خاصة القشرة بهرموناتها في النمو الجنسي بوجه عام.

* **تغيّرات عضوية في الأجهزة الداخلية:** إذ ينمو القلب بنسبة أكبر من نمو الشرايين، فيزداد لهذا ضغط الدم 80 مليمتر في سن السادسة إلى 120 مليمتر في بداية المراهقة ويبدو آثار ضغط الدم في الإعياء والإغماء

والقلق والتوتر وحالات الصداع، ونجد أن المعدة تطول، وتتسع فتزداد الشهية لتناول الطعام.

* **التغيّرات الجنسية الثانوية:** أهم التغيّرات الثانوية عند الفتى التغيّر الظاهر في الصوت، حيث يصبح خشنا، ويظهر عند الذكر الشعر على الذقن وفوق الشفا العليا (الشارب) وتحت الإبط وفوق العانة.أما عند الفتاة فيبرز ثدياها وتكبر الأرداف فجأة وتستدير المنطقة التي تعلو الفخذ، ويظهر الشعر تحت الإبط وفوق العانة. (معوض، 2003)

3-النمو الجنسي: يمكن تقسيمه إلى ثلاث مراحل:

***ما قبل البلوغ:** في هذه الفترة تظهر الخصائص الجنسية الثانوية، وهي مرحلة مشبعة بالقلق نتيجة هذه التغيّرات الطارئة، وخلال هذه المرحلة تبدو ميول الفتى المراهق أو الفتاة إلى نفس الجنس واضحة حيث تتركّز الانفعالات والعواطف في أفراد نفس الجنس.

* **البلوغ:** في هذه المرحلة تبدأ الغدد الجنسية في أداء وظائفها، وإن كان المراهق لم ينضج النضج الكافي ليمارس العمليات الجنسية ولكن وظيفته التناسلية ناضجة، كما يتحوّل اهتمام المراهق إلى الجنس الآخر، وتتميّز العلاقات التي تنشأ بين المراهقين والمراهقات في هذا السن بالحب الرومانسي.

* **ما بعد البلوغ:** يترتب عن اكتمال الوظائف العضوية ونضج الأعضاء التناسلية وخلال هذه الفترة لا يمكن للمراهق عادة أن يشبع ميوله الجنسية بطريقة طبيعية مباشرة، وقد يلجأ لطرق ملتوية لإشباع دوافعه الجنسية كممارسة العادة السرية. وفي هذه المرحلة تتغيّر نظرة المراهق الرومانتيكية إلى الميولات الجنسية الصريحة ومن نظرة مثالية إلى نظرة جنسية. (معوض، 2003)

4-النمو العقلي المعرفي:

* **الذكاء والقدرات:** يتناقص الذكاء العام في مرحلة المراهقة نظرا لحالة الاضطراب النفسي في هذه المرحلة،

غير أن القدرات العقلية الأخرى تظل مستمرة في نموها خاصة القدرات اللغوية. (عبد الحفيظ، 1993، ص. 110)

* **التخيل:** يتسم خيال المراهق بأنه الوسيلة التي يتجاوز من خلالها حواجز الزمان والمكان، وله وظائف عدّة يمكن أن يحقّقها للمراهق، فهو أداة ترويحية، كما أنه مسرح للمطامح غير المحققة (أحلام اليقظة)، وهو يرتبط بالتفكير.

* **التذكر:** تزداد قدرة المراهق على التذكر، تذكّرا مبنيا على الفهم، إذ يختلف عن الطفل في المدرسة الذي يميل إلى التذكّر الآلي أمّا المراهق فيتذكّر الموضوعات التي يفهمها فهما تاما، ويربطها بخبراته السابقة.

* **التفكير:** يختلف تفكير المراهق عن تفكير الطفل، بحيث يتسم بقدرته على التجريد والاستدلال والاستنتاج وقدرته على التحليل والتركيب كلما زادت قدرته على الفهم ونمو التفكير المجرّد والتفكير الابتكاري، ويتجه تفكير المراهق نحو التعميم كما يدرك المرهق الاتجاهات المعنوية مثل إدراكه لمفاهيم الخير والشر، الجمال والقبح، العدالة والظلم. (معوض، 2003، ص. 344)

الانتباه: تزداد قدرة المراهق على الانتباه سواء في مدة الانتباه أو مداه فهو يستطيع أن يستوعب مشاكل طويلة معقّدة في يسر وسهولة. والانتباه هو أن يبلور الإنسان شعوره على شيء ما في مجاله الإدراكي والمقصود بالشعور العقل الظاهر أما المجال الإدراكي فهو الحيّز المحيط بالذات. (دويدار، 1996، ص. 251)

***الميول:** تختلف الميول باختلاف الجنس، فالذكور يميلون لموضوعات تتعلق بالهوايات العملية كالميكانيك والكهرباء، الألعاب الرياضية كالمصارعة وكرة القدم، قيادة السيارة وغيرها. أما الإناث فيملن غالبا إلى القصص التاريخية والعاطفية والشعر. (معوض، 2003، ص. 344)

5-**النمو اللغوي**: يتميز بزيادة الحصيلة اللغوية زيادة ملحوظة، وهذا نتيجة نمو المخ والنمو العقلي السريع، إلى جانب الاستعداد والرغبة الشديدة في تعلم اللّغات الأجنبية، وتصحيح الكلام للآخرين، ونبذ كلام

الطفولة لأن المراهق في هذه المرحلة يحاول التخلص من كل الصفات التي يتصف بها في مرحلة الطفولة، وإبداء الإعجاب بالأدباء والعظماء والمشاهير.

6-النمو الاجتماعي: تتميّز العلاقات الاجتماعية في مرحلة المراهقة بأنها أكثر تمايزا وأكثر اتساعا وشمولا عنه في مرحلة الطفولة، ولاتساع دائرة العلاقات الاجتماعية. خلال التفاعل الاجتماعي يتخلص المراهق من بعض جوانب الأثرة والأنانية التي تطبع سلوكه في مرحلة الطفولة. فيحاول أن يأخذ ويعطي ويتعاون مع الآخرين. ولكي يكون النمو الاجتماعي سليما هناك عدّة مطالب منها:

- تكوين علاقات جديدة مع رفاق السن، وتوسيع دائرة التفاعل الاجتماعي وهذا حسب ثقافة كل مجتمع وتنشئة أبنائه.

- نمو الثقة بالذات وشعور الفرد بكيانه، حتى يتمكّن مستقبلا من تحمل المسؤولية.

- التفكير في المهنة والاستعداد لها، جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا.

- معرفة السلوك المقبول وممارسته واكتساب قيم متسقة مع المجتمع الذي يعيش فيه.

فمجمل هذه المطالب، لا يمكن تحقيقها إلا عن طريق التنشئة الاجتماعية والتربية في الأسرة والمدرسة وباقي مؤسسات التنشئة الاجتماعية.

ومن مظاهر النمو الاجتماعي:

* الانفصال النفسي عن الأسرة: إذ يقلل المراهق من علاقاته بأفراد أسرته ليزيد علاقاته بأقرانه وزملائه، مما يؤدي إلى اتساع نطاق الاتصال الشخصي للمراهق والمشاركة في الخبرات والأفكار والاتجاهات والمشاريع مع الآخرين.

* الاهتمام بالمظهر الخارجي والجنس الآخر.

* تكوين علاقات متعدّدة مع الأقران.

* نمو القيم وتعلم واستدخال المعايير الاجتماعية.

* نمو الذكاء الاجتماعي والوعي الاجتماعي بحيث يصبح المراهق مقيّما وناقدا للمعايير والتقاليد الاجتماعية، فيرغب في الإصلاح وتغيير الأمور وفق طموحاته ومشاعره تغييرا جذريا.

* نمو الاتجاهات وتكوين فلسفة واضحة المعالم لحياته، فيعتز بشخصيته. (عمر، د.ت، ص. 278)

7-**النمو الانفعالي**: تكون التغيّرات الانفعالية لدى المراهق بالغة العمق، فيكون الانفعال قويا وعنيفا، وفي نفس الوقت يتصف بعدم الثبات والتناقض أحيانا. وتتمثل المظاهر الانفعالية للمراهق فيما يلي:

1-**الرهافة**: يتأثر المراهق تأثرا سريعا بالمثيرات الانفعالية المختلف فيكون مرهق الحس في بعض المواقف، فتسيل دموعه سرا وجهرا ويذوب أسى وحزنا حينما يمسّه الناس، بنقد هادئ، إذ سرعان ما يشعر بالضيق والحرج حينما يتلو مقطوعة نثرية على جماعة فصله أو يلقي حديثا أمام مدرسته.

2-**الكآبة**: يتردّد المراهق أحيانا في الإفصاح عن شعوره، ويكتمها في نفسه خشية أن يثير نقد الناس ولومهم، فينطوي على ذاته ويلوذ بأحزانه وهمومه وهواجسه ليصبح حائر النفس، ثقيل الظل.

3-**الانطلاق**: يندفع المراهق أحيانا وراء انفعالاته حتى يمسي متهوّرا فيقدم على أمر ثم يتخلى عنه في ضعف وتردد ويرجع باللوم على نفسه. (السيد، 1998)

8-**النمو النفسي**: يمكن إيجاز الخصائص النفسية عند كل من المراهق والمراهقة في الجدول التالي. (يوسف ميخائيل أسعد، دون سنة)

جدول رقم (03) يبيّن أهم الخصائص النفسية للمراهقين والمراهقات.

المراهق	المراهقة
* سرعة الاستجابة والحساسية والانفعال.	* سرعة الانفعال وشدّته.
* التمركز حول الذات.	* التقلب الوجداني.

* يعشق المراهق القوة التي تكون مثله الأعلى (دينية، سياسية أو رياضية)	* الحساسية المفرطة في بعض المواقف والقابلية الشديدة للإيحاء.
*الاستعداد للانتقام كرد فعل على أبسط موقف مهما كانت علاقته بالمثير.	* إذا اشتد البغض بقلب المراهقة، فإنها تنتقم بأيدي الآخرين.
* الحب عند المراهق كثيرا ما يرتبط بالعدوان والاستياء، فكثيرا ما يشعر بالرغبة في تعذيب من يحب وعدم الاستمرار في الحب، فهو يبحث عن اللّذة المؤقّتة.	* تتصف حياتها الوجدانية أيضا بلفت الانتباه وجذب مشاعر من حولها، كما تتصف بالاستمرارية والثبات النسبي في الحب.
* الأنانية في الحب، وعدم الخضوع، فالمراهق لا يقدم تضحيات في سبيل الحب.	* تتصف الحياة الوجدانية لدى المراهقة بالعطاء والتضحية.

ومما سبق نشير إلى ضرورة فهم مرحلة المراهقة، باعتبارها مرحلة يمكن دخولها بسهولة إلى دائرة الانحراف، وذلك نظرا لطبيعة التكوين النفسي الذي تتميّز به من حيث الاختلاف في المظاهر الانفعالية والعقلية والإدراكية والاجتماعية عن المراحل العمرية في حياة الفرد. (دعس، 1995، ص. 118)

8- حاجات المراهقين:

إن التغيّرات التي تحدث في مرحلة المراهقة تصحبها تغيّرات في حاجات المراهقين، فتجدوا في بعض الأحيان هذه الحاجات قريبة من حاجات الراشدين وفي أحيان أخرى خاصة بمرحلة المراهقة، يمكن تلخيصها كما يلي:

جدول رقم (04) يمثل حاجات المراهقين.

الحاجة	مظاهرها
الحاجة إلى الأمن	* الحاجة إلى الأمن الجسمي والصحة الجسمية. * الحاجة إلى الشعور بالأمن الداخلي والاسترخاء والراحة. * الحاجة إلى تجنب الخطر والألم والبقاء حيا. * الحاجة إلى الحياة الأسرية الآمنة والمساعدة في حل المشكلات. *الحاجة إلى الحماية ضد الحرمان من إشباع الدوافع.
الحاجة إلى الحب والقبول	* الحاجة إلى الحب والمحبة. * الحاجة إلى القبول والتقبل الاجتماعي.

	* الحاجة إلى الانتماء إلى الجماعات والشعبية. * الحاجة إلى إسعاد الآخرين.
الحاجة إلى مكانة الذات	* الحاجة إلى المركز والقيمة الاجتماعية وإلى أن يكون قائدا. * الحاجة إلى الاعتراف من الآخرين. * الحاجة إلى النجاح الاجتماعي والاقتناء والامتلاك. * الحاجة إلى تجنب اللوم والتقبل من الآخرين. * الحاجة إلى الشعور بالعدالة والمعاملة الجيدة.
الحاجة إلى الإشباع الجنسي	* الحاجة إلى التربية الجنسية. * الحاجة إلى التوافق الجنسي الغيري. *الحاجة إلى اهتمام الجنس الآخر. * الحاجة إلى التخلص من التوتر.
الحاجة إلى النمو العقلي والابتكار	* الحاجة إلى التفكير وتوسيع قاعدة الفكر والسلوك. * الحاجة إلى تحصيل الحقائق وتفسيرها. * الحاجة إلى التنظيم والخبرات الجديدة والتنوع. * الحاجة إلى المعلومات ونمو القدرات. * الحاجة إلى النجاح والتّقدم الدراسي.
الحاجة إلى تحقيق وتأكيد وتحسين الذات	* الحاجة إلى النمو. * الحاجة إلى أن يصبح سويا وعاديا. * الحاجة إلى المعلومات ونمو القدرات. * الحاجة إلى النجاح والتّقدم.

10-أشكال المراهقة والعوامل المؤثرة فيها:

في الحقيقة ليس هناك شكل أو نوع واحد من المراهقة، فلكل فرد نوع خاص به حسب ظروفه الجسمية والاجتماعية والنفسية والمادية وحسب استعداداته الطبيعية، بحيث نجد:

1-المراهقة المتوافقة:

* **سماتها:** الاعتدال، الهدوء النسبي والميل إلى الاستقرار والإشباع المتزن للرغبات والابتعاد نهائيا عن الخيال

وأحلام اليقظة، الابتعاد عن صفات العنف والتوترات الانفعالية الحادة وكذلك التوافق مع الوالدين والأسرة والمجتمع، إضافة إلى عدم المعاناة من الشكوك حول أمور الدين.

* **العوامل المؤثرة فيها:** العوامل الأسرية التي تتّسم بالحرية والفهم واحترام رغبات المراهق وتوفير جو الاختلاط بالجنس الآخر في حدود الأخلاق والدين وحرية التصرف في الأمور الخاصة والاستقلال النسبي.

2-المراهقة الانسحابية المنطوية:

* **سماتها:** الانطواء، الاكتئاب، العزلة، السلبية، التردد والخجل والشعور بالنقص، التمركز حول الذات، الاتجاه نحو التطرف الديني بحثا عن الراحة النفسية والتخلص من مشاعر الذنب، نقد النظم الاجتماعية والثورة على تربية الوالدين ومحاولة النجاح المدرسي والاستغراق في أحلام اليقظة والتي تدور حول موضوعات الحرمان والحاجات الغير مشبّعة.

* **العوامل المؤثرة فيها:** اضطراب الجو النفسي في الأسرة كاستخدامها لأسلوب التسلط والسيطرة في المعاملة، الحماية الزائدة، وما يصاحب ذلك من إنكار لشخصية المراهق. (زهران، 1995، ص. 238) كما نجد الفشل الدراسي سوء الحالة الصحية وتركيز قيم الأسرة حول النجاح الدراسي وقلة الاهتمام بممارسة النشاط الرياضي، كذلك نقص إشباع الحاجة إلى التقدير والحرمان العاطفي وكذا ضعف المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

3-المراهقة العدوانية المتمردة:

* **سماتها:** التمرد والثورة ضد المحيط الأسري والمدرسي، وضد كل من يمثل سلطة على المراهق.

- الانحرافات الجنسية، بحيث يقوم المراهق العدواني المتمرد بعلاقات جنسية غير شرعية.

- إعلان الإلحاد الديني والابتعاد عن جميع العواطف والاتجاهات والمذاهب الدينية.

- الشعور بالظلم وقلة التقدير من الجميع، مما يجعل المراهق ينحو نحو أحلام اليقظة ليرسم فيها عالما آخر كما

يريده هو.

- سلوكات عدوانية على الإخوة والزملاء وكذا الأساتذة.

* **العوامل المؤثرة فيها:** التربية الضاغطة المتزمّتة والصارمة والمتسلطة وتأثير الصحة السيئة وتركيز الأسرة على النواحي الدراسية فقط وإهمالها للنشاط الترفيهي والرياضي. كما نجد قلة الأصدقاء ونقص إشباع الحاجات والميول.

4-المراهقة المنحرفة:

* **سماتها:** الانحلال الخلقي التام والانهيار النفسي بالإضافة إلى السلوك المضاد للمجتمع، وبلوغ الذروة في سوء التوافق والابتعاد عن المعايير الاجتماعية في السلوك.

* **العوامل المؤثرة فيها:** المرور بتجارب حياتية تتخلّلها مشاكل عويصة وصدمات عاطفية عنيفة.

- قصور الرقابة الأسرية أو تخاذلها أو ضعفها أو القسوة الشديدة في المعاملة.

- تجاهل الأسرة لرغبات المراهق وميولاته وحاجاته.

- الصحة المنحرفة.

- التدليل المفرط.

- الشعور بالنقص والفشل الدراسي.

- الحالة الاقتصادية للأسرة. (جلال، مرجع سابق، ص. 25)

مما سبق لا يعني أن المراهق يظهر بشكل معين من هذه الأشكال وإنما يمكن أن يجمع بين سمات عدّة أشكال في آن واحد وهذا حسب الظروف والعوامل المؤثرة فيه.

10-مفهوم الذات عند المراهق:

يرى " رايس Rice " بأن مفهوم الذات يعتبر أكثر الموضوعات التي نالت اهتمام العاملين في ميدان علم النفس المراهقة. (Rice, 1981, p. 19)

أما " إليس وديفس Ellis & Davis " فيريان أن مفهوم الذات يشهد تغييرا وإعادة تنظيم في البناء خلال سنوات المراهقة، خاصة الفترة ما بين 13 – 18 سنة، ويبدو أن هذا التغيير في مفهوم الذات في هذه المرحلة يمثل امتدادا واتساعا للوعي بالذات وبالعالم، فكلما تقدم المراهقون في طريق النضج، حصلوا على القدرة العقلية التي تمكنهم من معرفة نتائج أفعالهم. (Ellis & Davis, 1982, p. 706)

ويقترح الباحثان أن التقلبات الحادّة في المشاعر والعواطف التي تحدث المراهقين، ربما ترتبط بعلميات التمايز والتغيّر التي تحدث لمفهوم الذات في هذه المرحلة العمرية، خاصة فيما يتصل ببعد تقبل الذات.

ويمر المراهق خلال بحثه عن ذاته وإثباتها بمراحل مختلفة، يمكن تلخيصها على النحو التالي.

1-مفهوم الذات كأساس واقعي ويراد بهذا نظرة الفرد المراهق إلى ذاته نظرة واقعية متأملا ما لديه من قدرات وقابليات واستعدادات، وما هو عليه من دور ومكانة في عالمه المادي.

2-إدراك الذات وهي في وضع انتقال وتحوّل وهي نظرة المراهق إلى نفسه بوضعها الذي تكون عليه وقت تأمله ووضعه بالنسبة إلى البيئة كافة. ويكون هنا المراهق متخوّفا من حياته ومما يحيط به ونظرته إزاء الحياة تتسم بالشك والتربية.

3-في هذه المرحلة يبدأ المراهق يفكّر كيف ينظر الآخرون إليه ولا يشترط في هذا بأن ينسجم نظرة الآخرين إليه، كما يرى ذاته هو وهنا يرتبك ويسود تصرفه الحيرة لأنه يشك فيما إذا كان سلوكه مساير للنزعة الاجتماعية بجانبها المحدّد والعام، فإذا كوّن المراهق انطباعا عن نفسه بان الآخرين يعتقدون بأنه متخلّف دراسيا مثلا فإنه ينظر إلى ذاته نظرة سلبية ما يؤدي به إلى الجنوح كتعويض لما يفتقده (الذات الاجتماعية).

4-أما بعد الذات المثلى وهو ما يرغب أن يكون عليه المراهق وما يجب أن يكون، وهي نزعة تتوقف كثيرا على مستوى طموح المراهق وعلاقة هذا الطموح بما هو عليه من قدرة عامة وقدرات خاصة، وعلى ما يتاح لهمن فرص لإدراك الذات العامة. فإذا كان المثل الأعلى الذي يسعى إليه المراهق غامضا، فربما يفضي ذلك إلى تحطيم الذات التي اعتبرها أنصار الشخصية من الركائز الأساسية في نموها وتكوينها وإذا كان الهدف أبعد من أن يمكن تحقيقه، فمن المحتمل جدا أن يشعر المراهق بالإحباط. وهنا يأتي دور الأسرة والمدرسة بغية تخليص المراهقين مما يتعرضون له من حيرة في هذه المرحلة من مراحل حياتهم. (الجسماني، 1994، ص. 206 ص. 207)

ولاعتبار عينة دراستنا تشمل تلاميذ مرحلة الطور المتوسط والتي تقابلها مرحلة المراهقة المبكرة (11 – 15)، فهي المرحلة التي يمكن أن يتبين لنا فيها تأثير المعاملة الوالدية ومفهوم الذات في ظهور السلوك العدواني لدى المراهقين لأنها فترة تقلبات قوية وحادة تصاحبها التغيّرات الظاهرة في نواحي عدّة الجسمية، الجنسية، الاجتماعية...الخ خاصة منها الانفعالية كالقلق والتوتر والتي تظهر على شكل ثورات وتقلبات في المزاج.

فيحاول المراهق تقبل ذاته وتقبل المجتمع (عاداته وتقاليده ومعاييره) وكل هذا يؤدي به إلى إعادة صياغة مفهوم ذاته وبالتالي يتبين لنا أي مفهوم يكوّنه لذاته.

فحسب نمو الذات، ففي مرحلة المراهقة المبكرة يزداد تمركز الطفل حول ذاته وشعوره بالفردية والذاتية (بداية تمايز الذات)، ويزداد اعترافه بالآخرين ويقل اعتماده الكامل على والديه وتنمو لديه الذات الاجتماعية ويزداد شعوره بقيمته، مقارنة بمرحلة المراهقة المتوسطة أين يزداد نمو مفهوم الذات الخاص وصورتها المثالية والتي يحاول المراهق تحقيقها والوصول إليها، أما مرحلة المراهقة المتأخرة يتم فيها إعادة تنظيم مفهوم الذات الذي يتأثر بجميع الخبرات والعلاقات والأفكار والمعتقدات التي يمر بها الشاب المراهق.

وتبدو تأثيرات المحددات الأسرية في مفهوم الذات أكثر وضوحا في مرحلة الانتقال من الطفولة المتأخرة إلى

المراهقة المبكرة، إذ غالبا ما يعتمد المراهق في هذه المرحلة لتأكيد ذاته على طرق مختلفة كأن يعارض والديه أو يكثر الشجار مع إخوته. (خليفة، 2000)

11-المراهق والسلوك العدواني:

رغم أن المراهقة هي المرحلة المثالية للآمال والطموح والنمو الشخصي وتحقيق الهوية الذاتية، إلا أنها المرحلة التي يقل فيها الإحساس بالرضا ويظهر فيها القلق والاكتئاب ويزداد معدل المشاغبة والجنوح، وتظهر فيها محاولات الانتحار، بداية التدخين وإدمان العقاقير والخوف من فقد الحب، ومشاعر العدوانية والأحاسيس الجنسية الغير المقبولة، والشعور بعدم الكفاءة وانعدام الإحساس بالهوية الذاتية، كما يكون السلوك المضاد للمجتمع أكثر شيوعا في منتصف المراهقة. ويأخذ شكل الهروب والتأخر خارج المنزل وتدمير الأشياء وسرقة أشياء تافهة في البداية ثم تتحوّل إلى سرقة أشياء قيمة والكذب والتخريب المتعمّد لممتلكات الغير والاعتداء الجسمي والاغتصاب الجنسي كما نجد العداء والعدوان وعدم الصبر والتي تعتبر أكثر الأنماط شيوعا في هذه المرحلة. وخاصة إذا ربطنا كل هذه العوامل بالمراهق الجزائري أين يعيش هذا الأخير سواء كان ذكرا أو أنثى مرحلة جد صعبة، فيميل المراهق الجزائري إلى السلوك العدواني وهذا ما يتضح في سلوكه نحو الكبار المحيطين به من أبوين ومصادر السلطة في المجتمع، ولكونه في مرحلة لا هو فيها رجل ولا هو طفل فإن المراهق يتحرك ضد الناس وذلك في بحثه عن الدور الذي يرغب في تحقيقه في الرشد، وقد يغالي في استخدام العدوان في علاقته بالآخرين فيصبح عدوانيا بشكل ظاهر ويميل إلى الانتقام لنفسه من هؤلاء الذين نبذوه.

كما نجد ان الأسرة تربي الأبناء على الحياء والاحترام اما التلفزة التي تعد حوالي 70 % من قنواتها الأجنبية تعرض أفلاما إباحية في قيمها، هذا ما يجعل كل من الفتى والفتاة يعيشان في صراعات عنيفة بين ما هو كائن وما يجب أن يكون، بين تربية الآباء القائمة على أسس إسلامية وبين ما يقدمه المجتمع، وهذا ما يؤدي إلى صراعات بين جيل الآباء والأبناء حيث يريد الأبناء الخروج عن التقاليد الأسرية، في حين يتمسك الآباء بها،

وهذا ما يؤدي إلى صراع الأجيال كما يقول العالمان" كابلان Caplan "و"لوبوفيزي Lebovici " أن الصراع بين جيل الآباء وجيل الأبناء صراع ثقافي معقد ينشأ بين طرفين مختلفين يعطي كل منها حركة مجتمع سريع التطور. (لوكيا وبوعجوج، 2013)

وقد أوضح " بيشوف " أساليب التوافق الكبرى عند " هورني " بحيث يفترض النمط الثاني من تقسيمها الخاص بالمراهق بان العالم الذي يحيط به عدواني، حافل بالعوامل المعاكسة، ولذلك فأفضل سبيل للتغلب على الصراع وخفض التوتر هو ضبط العناصر العدوانية في الحياة، يلخص فيما يلي " إذا كانت لدي القوة فلن يستطيع أحد أن يؤذيني ". (العقاد، 2001)

مما سبق نلخص الى أن السلوك العدواني يظهر لدى المراهق نتيجة لمجموعة من العوامل النفسية والاجتماعية من بينها عدم حصول المراهق على الرعاية والاهتمام من الكبار في الأسرة نتيجة تذبذب معاملة المراهق تارة كطفل وتارة أخرى كرجل، مما يؤدي إلى فشل المراهق في تحقيقه لذاته وشخصيته. وهذا ما سنحاول إثباته من خلال هذه الأطروحة.

خلاصة الفصل:

تعتبر مرحلة المراهقة مرحلة مهمة وحساسة، بحيث تحدث لدى المراهق عدّة تغيّرات جسمية كانت أو انفعالية أو عقلية واجتماعية، والتي كثيرا ما تؤثر على تغيّر سلوكه وتؤثر على انفعالاته. وتسبب لديه اضطرابات نفسية مثل السلوك العدواني.

وهنا يبرز دور الأسرة في ضرورة اهتمامها ورعايتها للمراهق ومساعدته على تجاوز هذه المرحلة الحساسة من دون أن تخلق لديه أي اضطراب أو خلل. فيحافظ على اتزانه ويحقق ذاته ويواصل حياته بشكل طبيعي، خاصة أنها المصدر الأول لبروز هذه الظاهرة والحل الأوحد للقضاء عليها وهذا ما سنحاول إثباته في الجانب التطبيقي للأطروحة.

الجانب التطبيقي

الفصل السادس

الإجراءات المنهجية للدراسة

الفصل السادس

الإجراءات التطبيقية للدراسة.

تمهيد

أولا: الدراسة الاستطلاعية

1-عينة الدراسة الاستطلاعية

2-الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

3-نتئج الدراسة الاستطلاعية

ثانيا: الدراسة الاساسية

1-منهج الدراسة

2-مجتمع وعينة الدراسة

3-مكان وزمان إجراء الدراسة

4-أدوات الدراسة

4-1-استبيان القبول-الرفض الوالدي للأطفال

4-2-مقياس تنسي لمفهوم الذات

4-3-مقياس العدوانية

5-تطبيق أدوات الدراسة

6-الأساليب الإحصائية

تمهيد:

بعدما تطرقنا في الجانب النظري إلى تحديد إشكالية الدراسة وما يتعلق بها من متغيّرات، واستعراضنا لمختلف الدراسات والآراء التي لها علاقة بموضوع بحثنا، سنتطرق في هذا الفصل الأولي من الجانب التطبيقي والميداني، وسنبدأ ذلك بالدراسة الاستطلاعية، وبعدها الدراسة الأساسية المتكوّنة من المنهج المتبع فيها ثم مجتمع البحث وعينته ثم عرض أدوات الدراسة المستعملة وخصائصها السيكوميترية، بعدها إجراءات تطبيقها وأخيرا إبراز الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة لتحليل البيانات المتحصل عليها.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

إن الدراسة الاستطلاعية تمثل نقطة البداية في البحث العلمي بشقيه النظري والتطبيقي من خلال الوقوف على المشكلات، وضبط المعيقات التي قد تعيق المواصلة في البحث، والاستمرار فيه، وذلك على المستويين النظري والميداني، وبالتالي فهي عمل مكمل ومدعم له، إذ تظهر أهمية الجولة الاستطلاعية خاصة في الدراسات الميدانية، بحيث " تساعد على التعرف على ميدان البحث والتأقلم معه، ومعرفة بعض جوانبه التي لا تظهرها حتما القراءات والأدبيات المتعلقة بالظاهرة محل الدراسة ". (سبعون وجوادي، 2012، ص.77)

فهدف الدراسة الاستطلاعية هو مسح الصعوبات التي يمكن أن تواجهنا في المستقبل، وتزويد الباحث بمعلومات تعينه في طريقة اختيار العينة وحصر الإمكانيات المادية والمعنوية للقيام بالبحث. (إسماعيلي، 2011)

كما تعتبر الدراسة الاستطلاعية دراسة تجريبية أولية يقوم بها الباحث على عينة صغيرة قبل قيامه ببحثه، بهدف اختيار أساليب البحث وأدواته وتقنينها وتكييفها إن لزم الأمر.

فخلال هذه الدراسة قامت الباحثة بجمع المعلومات عن الموضوع محل الدراسة وتحديد نوع وحجم عينة الدراسة الأساسية والتأكد من صلاحية أدوات البحث المتمثلة في استبيان القبول / الرفض الوالدي، مقياس مفهوم الذات ومقياس العدوانية والقيام بتقنينها من أجل طمأنة الباحثة على مدى صدقها وثباتها. وكذلك مدى استجابة أفراد

العينة لأدوات البحث ووضوحها ومدى فهمهم لتعليماتها وعباراتها والتقرب أكثر من مجتمع البحث ومعرفة خصائصه وطبيعته ومحدداته.

فيما يخص تحديد نوع وحجم عينة الدراسة الأساسية، سنقوم بعرض خطواتها في عنصر المعاينة لتفادي التكرار، اما فيما يخص التأكد من صلاحية أدوات البحث سيتم عرض الخطوات في الدراسة الاستطلاعية وليس في عنصر أدوات الدراسة. وحددت الباحثة متوسطة " سميلي سليمان " لاعتبارات منها تلقي التسهيلات من طرف إدارتها. وفيما يلي نذكر نتائج الدراسة الاستطلاعية بعد تحديد العينة من أجل تكييف وتقنين أدوات الدراسة.

1-عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 100 تلميذ متمدرسين بمتوسطة "" سميلي سليمان " " بولاية البويرة منهم 40 ذكور و60 أنثى، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، تراوحت أعمارهم ما بين 12 – 16 سنة.

وتم اجراء هذه الدراسة الاستطلاعية في فترة مدتها 15يوم، ابتداء من 2015/11/15 الى غاية 2015/12/01.

وكان الهدف من هذه الدراسة الاستطلاعية تحديد الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأدوات المعتمد عليها في الدراسة الأساسية والمتمثلة في استبيان القبول / الرفض الوالدي، مقياس مفهوم الذات، مقياس العدوانية وفيما يلي نورد مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

الجدول رقم (05): يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

الجنس	ذكور	إناث	المجموع
العدد	35	65	100
النسبة %	% 35	%65	% 100

من خلال معطيات الجدول رقم (05) يتضح أن عينة الدراسة الاستطلاعية قد تضمنت كلا الجنسين وذلك بنسبة 35% للذكور و65% للإناث وهذا يسبب تفوق عدد الإناث في القسم مقارنة بالذكور وهذا في كل مستويات التعليم الأساسي في هذه المتوسطة.

2-الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

2-1-استبيان القبول / الرفض الوالدي:

* **الصدق:** الاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس ما وضع لقياسه.

تم التأكد من صدق الاستبيان باستعمال:

الصدق الظاهري: فقد قامت الباحثة بعرض الاستبيان في صورته المكيّفة بالعربية الفصحة وكذا الأصلي لممدوحة محمد سلامة (انظر الملحق رقم 01)، على 09 محكّمين من أعضاء هيئة التدريس بجامعة البويرة وهذا لتحكيم الاستبيان من حيث سلامة صياغة العبارات وكذلك ارتباطها بالمضمون، تمثلت قائمة أسمائهم في الملحق رقم 02. وفي ضوء ذلك تم تعديل الاستبيان بإضافة كلمات أو حذفها حتى تحصلنا على الاستبيان الذي طبقناه في صورته النهائية كما موضح في الملحق رقم 03.

بعدها قمنا بحساب صدق المحتوى للاستبيان بطريقة المقارنات الطرفية (الصدق التمييزي).

والتي تعتبر من أساليب حساب الصدق التكويني وصدق المحتوى، وتقيس قدرة الاستبيان على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها، فترتب الدرجات المتحصل عليها تصاعديا او تنازليا، ثم تسحب 27 % من المفحوصين من طرفي التوزيع فيتكون لدينا مجموعتين متطرفتين، فيقارن بينهما (مجموعة عليا ومجموعة دنيا)، وتحسب الفروق بين المتوسطين الحسابيين لهما. (معمرية،2007)

فبعد أن تم ترتيب توزيع الدرجات المتحصل عليها من أعلى درجة إلى أقل درجة لعينة الدراسة الاستطلاعية والتي ضمت 100 تلميذ وتلميذة، تم سحب مجموعتين من طرفي التوزيع تمثل إحداها 27 % من الأفراد الذين

حصلوا على أعلى الدرجات، والأخرى تمثل 27 % من الذين حصلوا على أدنى الدرجات، وكان حجم كل مجموعة من التلاميذ 27 تلميذ وتلميذة، بعدها تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحساب دلالة قيمة " ت " للفروق بين المتوسطات حسب ما هو مبين في الملحق رقم 04.

والنتائج المتحصل عليها موضحة في الجدول التالي.

الجدول رقم (06) يبين قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لدرجات استبيان القبول/الرفض الوالدي.

	المجموعة العليا ن= 27		المجموعة الدنيا ن=27		قيمة " ت "	الدلالة الاحصائية
استبيان القبول/ الرفض الوالدي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	4.04	دال عند 0،05
	251.96	29.47	199.81	60.14		

يتبيّن من الجدول رقم (06) أن قيمة " ت " المحسوبة والمقدرة ب 4.04 دالة إحصائيا عند المستوى 0.05، مما يشير إلى أن استبيان اللقبول/الرفض الوالدي له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين (الفئة العليا والفئة الدنيا) وهو دليل على صدقه.

*** الثبات:**

الثبات هو ان يعطي الاختبار النتائج نفسها إذا ما اعيد تطبيقه على الافراد أنفسهم وفي الظروف نفسها.

وتم حسابه بطريقة التجزئة النصفية، والذي يهدف الى تقدير ثبات الاداء على الاختبار كله، أي تقدير الاتساق بين بنوده. (معمرية،2007، ص. 175)

بحيث تجزء الدرجات في الاستبيان الى درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية، ثم يحسب معامل

الارتباط بيرسون وبعده يتم تصحيح الطول عن طريق معادلة سبيرمان براون، بحيث قدر معامل الارتباط بـ 0.88 وبتصحيح الطول بواسطة معادلة سبيرمان براون وجد أن قيمة ر=0.94.

وهذا يدل على ثبات استبيان القبول/ الرفض الوالدي.

2-2-مقياس مفهوم الذات:

ومن أجل طمأنة الباحثة على الخصائص السيكومترية للمقياس قامت بإعادة تقنينه، بتطبيق المقياس في صورته المكيفة من طرف الباحث " ناصر ميزاب " (2007) على نفس عينة الدراسة الاستطلاعية.

***الصدق:**

تم حساب صدق المقياس بطريقة المقارنات الطرفية (الصدق التمييزي) بحيث قمنا بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودلالة قيمة " ت " للفروق بين المتوسطات حسب ما هو مبين في الملحق رقم 05. والنتائج مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (07) يبين قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لدرجات مقياس مفهوم الذات.

	المجموعة العليا ن= 27		المجموعة الدنيا ن= 27		قيمة "ت"	الدلالة الاحصائية
مقياس مفهوم الذات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	16.10	دال عند 0.05
	342.88	33.59	160.37	48.38		

يتبيّن من الجدول رقم (07) أن قيمة " ت " المحسوبة والمقدرة بـ 16.10 وهي دالة إحصائيا عند المستوى 0.05

، مما يشير إلى أن مقياس مفهوم الذات له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين (الفئة العليا والفئة الدنيا) وهو دليل على صدقه.

***الثبات:**

تم الاعتماد في حساب ثبات مقياس مفهوم الذات على معامل ألفا كرونباخ فهو يربط ثبات الاختبار بثبات بنوده. (نفس المرجع السابق، ص184)

وبعد حساب قيمة ألفا كرونباخ كما هو موضح في الملحق رقم 06، بلغت درجة ثبات الاختبار 0.66. وهي تدل على صلاحية المقياس للاستخدام.

2-3-مقياس العدوانية:

تم حساب صدق المقياس بالاعتماد أيضا على طريقة المقارنات الطرفية (الصدق التمييزي) بحيث قمنا بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودلالة قيمة " ت " للفروق بين المتوسطات حسب ما هو مبين في الملحق رقم 07. والنتائج المتحصل عليها مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (08) يبين قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لدرجات مقياس العدوانية.

	المجموعة العليا ن= 27		المجموعة الدنيا ن= 27		قيمة "ت"	الدلالة الاحصائية
مقياس العدوانية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	2.68	دال عند 0،05
	92.14	26.84	108.51	16.74		

يتبيّن من الجدول رقم (08) أن قيمة " ت " المحسوبة والمقدرة ب 2.68 وهي دالة إحصائيا عند المستوى 0.05، مما يشير إلى أن مقياس مفهوم العدوانية له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين (الفئة العليا والفئة الدنيا) وهو دليل على صدقه.

***الثبات:** تم الاعتماد في حساب ثبات مقياس مفهوم العدوانية على معامل ألفا كرونباخ. وبعد حساب قيمة ألفا كرونباخ كما موضح في الملحق رقم 08، بلغت درجة ثبات الاختبار 0.74 وهي تدل على صلاحية المقياس للاستخدام.

3-نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية توصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج وهي:

-تحديد نوع وحجم عينة الدراسة الأساسية.

- التأكد من أن التعليمات والفقرات الواردة في أدوات البحث (استبيان القبول / الرفض الوالدي -مقياس مفهوم الذات – مقياس العدوانية)، واضحة ومفهومة من طرف التلاميذ عينة الدراسة الاستطلاعية.

- تكييف وتقنين استبيان القبول / الرفض الوالدي لاعتباره مصاغ بالدارجة المصرية وهذا بإعادة صياغة العبارات الغير مفهومة عملا بآراء المحكّمين.

- إعادة حساب ثبات وصدق مقياس مفهوم الذات ومقياس العدوانية لطمأنة الباحثة على خصائصهما السيكومترية لمعرفة مدى صلاحيتهما للتطبيق.

- ضبط الوقت اللاّزم لتطبيق أدوات البحث حتى يتسنى للباحثة تسيير أمورها في مكان الدراسة إجراء الدراسة الأساسية.

بحيث حدّدت مدّة تطبيق استبيان القبول / الرفض الوالدي ب 20 د، و15 دقيقة لمقياس العدوانية و30 د لمقياس مفهوم الذات.

ثانيا: الدراسة الأساسية:

بعدما استطلعنا الميدان في الدراسة الاستطلاعية لتحديد مكان إجراء الجانب التطبيقي وتحديد نوع وحجم العينة وتكييف وتقنين ادوات الدراسة، سنقوم بعرض مختلف خطوات الدراسة الاساسية فيما يلي:

1-منهج الدراسة:

إن موضوع الدراسة هو الذي يفرض على الباحث استخدام منهج معين دون غيره، لذلك تختلف المناهج باختلاف المواضيع، وحتى يتمكن الباحث من دراسة موضوع دراسة علمية فإن تحديد المنهج المتبع في البحث يعد خطوة هامة وضرورية.

وتماشيا مع طبيعة هذه الدراسة والتي تبحث في أسلوب المعاملة الوالدية ومفهوم الذات وعلاقة كل منهما بظهور السلوك العدواني، فقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي.

بحيث يعتبر المنهج الوصفي من أكثر المناهج استخداما، خاصة في مجال العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، لأنه يهتم بجمع أوصاف علمية دقيقة للظاهرة المدروسة، ووصف الوضع الراهن وتفسيره. (عبد الحفيظ وباهي، 2000) والذي يعرفه ملحم (2000)، على أنه " أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة." (ص. 324)

2-مجتمع وعينة الدراسة:

***مجتمع الدراسة:** يتكون مجتمع الدراسة من تلامذة السنة الثانية والثالثة متوسط والمسجلين بمتوسطات مدينة-البويرة-للسنة الدراسية (2015-2016)، والبالغ عددهم 3474.

***عينة الدراسة:**

***كيفية اختيار عينة الدراسة:**

لقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية، وذلك باتباع الخطوات التالية:

-بعد ان تحصلنا على مجموع المتوسطات في مدينة البويرة من مديرية التربية والتي يبلغ عددها 14 متوسطة، قمنا باختيار 20 % من مجموع المتوسطات لتمثل المتوسطات الأخرى في النتائج. وهو ما يعدل ثلاثة (03) متوسطات

-ولاختيار المتوسطات (03) من أصل (14) متوسطة، استخدمنا عملية القرعة، واستخراج كل مرة اسم المتوسطة واعادته مرة أخرى ليعطي لكل متوسطة نفس الفرصة والحظ بالتساوي لجميع المتوسطات بالظهور والارجاع. فكانت المتوسطات المتحصل عليها من عملية القرعة كما يلي: متوسطة محمد خيضر، متوسطة حدوش السعيد ومتوسطة ايت سعيد اعمر 140مسكن.

-بما اننا استبعدنا المستوى الأول والرابع من التعليم المتوسط على أساس أن المراهق في السنة الأولى متوسط يكون قد انتقل من المرحلة الابتدائية (مرحلة الطفولة) إلى المرحلة المتوسطة (بداية المراهقة) بمعنى أنه في مرحلة البلوغ وتأثيراتها النفسية وبذلك يكون في بداية التكيف مع هذه المرحلة الجديدة. أما في السنة الرابعة فيكون المراهق في حالة ضغط لتحضير امتحان شهادة التعليم الأساسي. وبما أن موضوع الدراسة سيتناول أسلوب المعاملة الوالدية (الرفض الوالدي) ومفهوم الذات وعلاقة كل منهما بظهور السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس، فانه تم استبعاد كل الظروف والمعطيات التي قد تؤثر في استجابة المراهق لأدوات الدراسة وبالتالي نتائجها.

فقد قمنا باختيار20 % من تلامذة كل من المستوى الثاني والثالث من التعليم المتوسط، وهذا لكل متوسطة من المتوسطات الثلاثة، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (09) يبين حجم عينة الدراسة من المستويين الثاني والثالث من المتوسطات المختارة في الدراسة

المتوسطة	المستويات	عدد التلاميذ في كل مستوى	النسبة المئوية المأخوذة	حجم عينة الدراسة
محمد خيضر	السنة الثانية متوسط	277	% 20	55
	السنة الثالثة متوسط	233	% 20	45
	المجموع	510	% 20	100
حدوش السعيد	السنة الثانية متوسط	179	% 20	36
	السنة الثالثة متوسط	161	% 20	32
	المجموع	340	% 20	68
ايت سعيد اعمر	السنة الثانية متوسط	190	% 20	38
	السنة الثالثة متوسط	153	% 20	31
	المجموع	343	% 20	69

من خلال الجدول أعلاه، يتبين لنا ان أكبر حجم لعينة الدراسة تحصلنا عليها من متوسطة محمد خيضر والتي يبلغ عددها 100، ثم تليها متوسطة ايت سعد اعمر بـ 69 تلميذ وفي الأخير متوسطة حدوش السعيد بـ 68 تلميذ.

-وبجمع حجم العينة في كل متوسطة، يتبين ان حجم العينة الكلي يساوي 237 كما موضح في الجدول التالي

الجدول رقم (10) يمثل الحجم الكلي لعينة الدراسة.

اسم المتوسطة	محمد خيضر	حدوش السعيد	ايت سعيد اعمر
عدد التلاميذ	100	68	69
الحجم الكلي للعينة	237 تلميذ		

-بعدما قمنا بتحديد حجم عينة الدراسة الكلي والبالغ 237، اتجهنا إلى المتوسطات المعنية أين وزعنا عددا أكبر من الحجم المحدد للعينة من النسخ لأدوات الدراسة والمقدر بـ 250 (لاعتبارات كالحصول على نسخ ناقصة الإجابة وبالتالي استبعادها)، على أقسام المستوى الثاني والثالث لكل متوسطة بطريقة عشوائية. (وتفاصيل تطبيق أدوات الدراسة مذكورة في هذا الفصل)

-وفي الأخير قمنا بفرز النسخ المتحصل عليها، اين استبعدنا مجموعة من النسخ والتي بلغ عددها 54، ليصبح حجم العينة النهائي للدراسة 196 تلميذ وتلميذة.

بحيث قمنا باستبعاد الحالات التالية لأنها يمكن أن تؤثر على أجوبة المبحوثين إيجابا أو سلبا، والتي يتراوح عددها 38 تلميذا وتلميذة:

1-حالات وفاة أحد الوالدين أو كلاهما (4 حالات، تلميذين وتلميذتين)

2-حالات الطلاق. (3 حالات، تلميذ وتلميذتين)

3-حالات التبني. (تلميذة واحدة)

4-حالات الابن الوحيد. (4 حالات، تلميذين وتلميذتين)

5-حالات الابن البكر (11 حالة، 6 ذكور و5 إناث)

6-حالات الابن الأخير (15 حالة، 8 ذكور و7 إناث)

مع العلم أننا أضفنا إلى مقياس العدوانية المعلومات التالية: الاسم واللقب، الجنس، القسم، السن، الحالة المدنية الوالدين: معا/مطلقان/حالة وفاة (أب /أم) وكذلك الرتبة بين الإخوة (أول/أوسط/أخير/وحيد/متبني) وهذا لغرض إمكانية تطبيق استبيان القبول/الرفض الوالدي.

كما استبعدنا 16 حالة بسبب عدم تكملة الإجابة على بنود أدوات الدراسة.

***مواصفات عينة الدراسة:**

-تتكون عينة الدراسة من 196 تلميذا وتلميذة تتراوح أعمارهم ما بين 12 و15 سنة، ويتمدرسون في مستوى الثانية والثالثة من التعليم المتوسط، منهم 97 من الذكور و99 من الاناث كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (11) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس / العدد	السنة الثانية	النسبة المئوية
ذكور	97	% 48،49
إناث	99	% 51،50
المجموع	196	% 100

والملاحظة الجديرة بالذكر أننا لم نعتمد متغير المستوى كمتغير مستقل في هذه الدراسة، وبالتالي لم نتطرق لخصائص عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي.

3-مكان وزمان إجراء الدراسة:

*** مكان إجراء الدراسة:** يتمثل مكان اجراء الدراسة الحالية في المتوسطات التالية: محمد خيضر، حدوش السعيد وايت سعيد اعمر.

*** زمان إجراء الدراسة:** أجريت الدراسة الميدانية في الفترة الممتدة من 03 جانفي 2016 إلى 18 فيفري 2016.

4-أدوات الدراسة:

4-1-استبيان القبول – الرفض الوالدي للأطفال:

هو استبيان أعدّه " رونالد –ب-رونر Ronald-P. Roner " (1984) وترجمته " ممدوحة محمد سلامة " (1986) إلى الدارجة المصرية.

يهدف إلى القياس الكمي لمدى ما يدركه الأطفال من قبول أو رفض من قبل والديهم أو من يقوم مقامهما.

ويتكوّن من 60 عبارة موزعة على أربعة مقاييس فرعية كالآتي:

1-**الدفء / المحبة المدرك**: 20 عبارة.

2-**العدوان / العداء المدرك**: 15 عبارة.

3-**اللامبالاة / الإهمال المدرك**: 15 عبارة.

4-**الرفض المدرك غير المحدد**: 10 عبارات.

فيمثل مقياس الدفء / المحبة المدرك طرف القبول الوالدي أما المقاييس الثلاثة الأخرى فتمثل طرف الرفض الوالدي. والصورة النهائية المعتمد عليها في الدراسة موضحة في الملحق رقم09

ورتبت عبارات هذا الاستبيان دائريا على المقاييس الأربعة في استمارة التصحيح الخاصة به.

* ***طريقة تصحيحه**: يتم تصحيح عبارات الاستبيان كالآتي: دائما 4 درجات، أحيانا 3 درجات، نادرا درجتان أما أبدا فدرجة واحدة، باستثناء العبارات التالية 7، 14 ،21، 28، 42، 49 من مقياس الإهمال / اللامبالاة والتي تصحح في الاتجاه العكسي، وقد وضعت علامة* بجوار كل عبارة من العبارات السابقة حتى ينتبه المصحح إلى ضرورة تصحيح العبارة في الاتجاه العكسي، كم هو موضح في الملحق رقم 10

ثم تحسب الدرجة الكلية للاستبيان بجمع معكوس الدرجة الكلية لمقياس الدفء / المحبة حسب الجدول المبين في الملحق رقم 11 مع مجموع الدرجات الكلية للمقاييس الثلاثة الأخرى، وهذه الدرجة الكلية للاستبيان يشير إلى إدراك الرفض الوالدي.

كما يمكن استخدام درجتين لكل فرد إحداها تمثل الرفض المدرك والتي تمثل مجموع درجات المقاييس الثلاثة (العدوان / العداء، الإهمال / اللامبالاة، الرفض غير المحدد) والثانية تمثل القبول الوالدي وهي الدرجة الكلية لمقاييس الدفء / المحبة المدركة.

ويتكون الاستبيان من صورتين إحداهما للأب والأخرى للام مع تغيير في الصياغة فقط.

وهذا الاستبيان ثابت بنسبة 0.88 وصادق. (رونالد –ب- رونر، ترجمة ممدوحة محمد سلامة،1986)

*** *الخصائص السيكوميترية للاستبيان:**

قامت الباحثة بتكييف الاستبيان باللغة الفصحة ودمج الصورة الخاصة بالأم والخاصة بالأب في صورة واحدة مع تحديد الخانة الخاصة بالأب والأم والمبينة في الملحق رقم 09 وكذلك تقنينه على عينة متكوّنة من 100 مراهق متمدرس في اكمالية " سميلي سليمان " بالبويرة، تم اختيارها بطريقة عشوائية تتراوح أعمارهم ما بين 12و 16 سنة من كلا الجنسين. (ذكور وإناث)، حسب الخطوات المذكورة في الدراسة الاستطلاعية، وتبين أنه صادق وثابت (0.94).

4-2-مقياس تنسي Tennesse لمفهوم الذات:

تم إعداد هذا المقياس من قبل وليام فيتس (1955) بالاشتراك مع قسم الصحة النفسية بتنسي والذي يشار إليه بمقياس تنسي لمفهوم الذات وقد قام " صفوت فرج وسهيل كامل " (1985) بترجمته وتقنيته في البيئة المصرية.

يحتوي هذا المقياس على 100 عبارة، تتضمن أوصاف ذاتية، يستخدمها المفحوص ليرسم عن طريقها صورة ذاتية عن شخصه، حيث يعطي هذا المقياس المفحوص فرصة تحديد درجة موافقته على العبارات من بين درجات تتكون من 5 احتمالات هي: صحيحة دائما، صحيحة غالبا، صحيحة أحيانا، غير صحيحة غالبا، غير صحيحة دائما.

يطبق هذا المقياس بواسطة المفحوص سواء كان فردا أو جماعة ويمكن استخدامه مع مفحوصين في مرحلة عمرية تبدأ من 12 سنة فأكثر ممن أمضوا ستة سنوات دراسية على الأقل، كما أنه قابل للاستخدام لجميع الأفراد في مجال التوافق النفسي (من الأصحاء ذو التوافق الجيد حتى المرضى الذهانيين).

ويتكون هذا المقياس من صورتين صورة إرشادية وصورة إكلينيكية. ونحن سنركز على الصورة الإرشادية في دراستنا هذه والتي تشمل على خمسة أبعاد فرعية تتمثل في:

1-**الذات الجسمية**: وعدد فقراتها 18 وهي: 1-2-3-18-19-20-35-37-52-53-54-69-70-71-85-86-87.

2-**الذات الأخلاقية**: عدد فقراتها 18 وهي: 4-5-6-21-22-23-38-39-40-55-56-57-72-73-74-88-89-90.

3-**الذات الشخصية**: عدد فقراتها 18 وهي: 7-8-9-24-25-26-41-42-43-58-59-60-75-76-77-91-92-93.

4-**الذات الأسرية**: وعدد فقراتها 18 وهي: 10-11-12-27-28-29-44-45-46-61-62-63-78-79-80-94-95-96.

5-**الذات الاجتماعية**: عدد فقراتها 18 وهي: 13-14-15-30-31-32-47-48-49-64-65-81-82-83-97-98-99.

وقد تم تحييد عشرة فقرات من هذا المقياس وهي: 16-17-33-34-50-51-67-68-84-100. بعد نقد الذات.

**** تقنين وتكييف مقياس تنس Tennesse لمفهوم الذات:**

لقد قام الباحث " ناصر ميزاب " (2007) بتكييف هذا المقياس على عينة قوامها 30 من مدن مختلفة (تيزي وزو، الجزائر العاصمة، البليدة، البويرة، تيبازة) بعد تحويل عبارات المقياس من الدارجة المصرية إلى الدارجة الجزائرية وعرضها على سبعة أساتذة من قسم الآداب ممن درسوا في جامعات مصرية أكثر من 5 سنوات متتالية. وكان الهدف من قيامه بهذه الخطوة.

- اختبار مدى ملائمة صياغة الفقرات للبيئة الجزائرية خاصة منها منطقة الوسط.

- اختبار مدى فهم المصطلحات المستعملة محليا على عينة تمثل سكان منطقة الوسط.

- اختبار مدى فهم الصور التي تحملها صياغة العبارات.

- اختبار المدة الزمنية التي يمكن أن تتم فيها الإجابة على عبارات المقياس.

- التأكد من وضوح التعليمات.

وبعدها من اجل التقنين طبق المقياس في صورته المكيفة على عينة متكوّنة من 100 مبحوث بعد 15 يوم من التطبيق الأول تتراوح أعمارهم ما بين 13 و17 سنة (مستوى ابتدائي، متوسط، تكوين مهني).

*** *ثبات المقياس:**

من أجل حساب معامل الثبات، استخدم الباحث قانون بيرسون للدرجات الخام، بحيث وجد أنه يتمتع بدرجة عالية من الثبات تراوحت ما بين 0،88 و 0،97 عند مستوى الدلالة 0،01 بالنسبة لكل أبعاد الذات بالنسبة لهذا المقياس.

*** *صدق المقياس:**

- **الصدق الظاهري:** بحيث قام بتحويل عبارات المقياس إلى اللهجة الدارجة الجزائرية وصادقوا عليه مجموعة من المحكّمين. (صدق المحكّمين)

- **صدق المحتوى:** والذي يعني مدى اتساق مفردات المقياس مع محتوى الموضوع الذي يقيسه المقياس وقد اعتمد على معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والرجة الفرعية للمقياس الفرعي لحساب الاتساق الداخلي، بحيث تراوح معامل الارتباط للمقياس ما بين 0،93 و 0،97.

*** *الصورة النهائية للاختبار:**

بعد إجراءات التقنين توصل الباحث إلى مقياس مكوّن من 100 فقرة تقيس 6 أبعاد وهي نقد الذات،

الذات الجسمية، الذات الأخلاقية، الذات الشخصية، الذات الأسرية، الذات الاجتماعية، والتي تقيس مفهوم المبحوث حول ذاته. (أنظر الملحق رقم 12)

****كيفية تطبيق مقياس مفهوم الذات وتصحيحه:**

يمكن تطبيقه فرديا أو جماعيا.

واحتمالات الإجابة التالية: غير صحيح إطلاقا، غير صحيح غالبا، صحيح أحيانا، صحيح غالبا، صحيح دائما يقابلها الدرجات التالية حسب الترتيب 1، 2، 3، 4، 5 وعلى المفحوص وضع دائرة حول الدرجة التي يرى أنها تنطبق عليه.

* كان ذلك في إطار انجاز أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الدولة في علم النفس العيادي المعنونة بالمعاملة الوالدية وعلاقتها بمفهوم الذات كما يدركها الجانح مقارنة بالسوي.

أما عن طريقة تصحيح المقياس فتعليمته تتطلب عدم ترك أي فقرة بلا إجابة، وإذا أهملت بعض الفقرات، تلزم التعليمة بوضع الإجابة (3) على كل فقرة مهملة قبل حساب الدرجة الكلية للمقياس. (ميزاب، 2007)

* ***الدرجة الكلية للمقياس**: يميل أصحاب الدرجة المرتفعة إلى تقبل أنفسهم ويشعرون أنهم أشخاص من ذوي القيمة، يثقون في أنفسهم ويتصرفون وفق ذلك، ويشعر الأشخاص ذوي الدرجة المنخفضة على هذا المقياس بالشك في قيمتهم الشخصية ويرون أنفسهم أشخاصا غير مرغوب فيهم، وغالبا ما يشعرون بالقلق والاكتئاب وعدم السعادة وليس لديهم ثقة في أنفسهم. (نفس المرجع السابق، 2007)

* ***الخصائص السيكوميترية للمقياس**:

قامت الباحثة بتقنين المقياس على نفس عينة الدراسة الاستطلاعية والمتكوّنة من 100 مراهق متمدرس في متوسطة " سميلي سليمان " بالبويرة، تتراوح أعمارهم ما بين 12 و16 سنة من كلا الجنسين، فتبين أنه صادق وثابت (0.66).

4-3-مقياس العدوانية لـ " عبد الله سليمان إبراهيم ومحمد نبيل عبد الحميد"(1994)

****بناء المقياس:** وضع هذا المقياس لغرض قياس متغير العدوانية، حيث اعتمد الباحثان على مقياس العدوانية لـ "باص وبيري (1992) Buss & perry وعلى اختبار الشخصية المتعددة الأوجه (1973).

****أبعاد المقياس:**

يتكون هذا المقياس من ثلاثة أبعاد، يحتوي كل بعد على عدد معين من الأبعاد الجزئية ممثلة في بنود محددة.

- **البعد الأول:** ويسمى العدوان الصريح، ويتضمن الأبعاد الجزئية التالية: العدوان المادي، العدوان اللفظي، وسرعة الغضب والتهجم، ويتكون من أربعة عشر (14) بندا وهي (8، 9، 10، 14، 15، 16، 17، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39).

- **البعد الثاني:** ويسمى العدوان المضمر أو العدائية، ويتضمن الأبعاد الجزئية التالية: الشعور بالاضطهاد، الشك والاستياء، ويتكون من خمسة عشر (15) بندا وهي (5، 6، 7، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32).

- **البعد الثالث:** ويسمى الميل إلى العدوان، ويتضمن الأبعاد الجزئية التالية: الرغبة في العدوان، الرغبة في إيذاء الآخرين والرغبة في إيذاء الذات، ويتكون من عشرة بنود وهي (1، 2، 3، 4، 11، 12، 13، 18، 19، 20). (انظر الملحق رقم13)

للتأكد من ثبات المقياس، تم تطبيقه من طرف الباحثة "هناء شريفي"(2002) على عينة من المراهقين قدرت بـ (38) مراهقا، وتم حساب معامل الارتباط لتجده مساويا لـ 0.73 ومعامل ثبات يقدر بـ 0.84 فتوصلت إلى أن معامل الارتباط دال إحصائيا وبالتالي فان المقياس ثابت.

***التطبيق:**

يطبق هذا المقياس بصفة فردية أو جماعية، حيث يطلب من المفحوص أن يحدد مدى تطابق كل أسلوب من الأساليب الموجودة بالإجابة عليه، وذلك بوضع إشارة (x) أمام الإجابة المناسبة. مع العلم انه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة.

*** التنقيط:**

يتم التنقيط وفقا لسلم متدرج من (5) إلى (1) حيث يقدم:

- خمس نقاط إذا كانت الإجابة "دائما".
- أربع نقاط إذا كانت الإجابة "غالبا".
- ثلاث نقاط إذا كانت الإجابة "أحيانا".
- نقطتان إذا كانت الإجابة "نادرا".
- نقطة واحدة إذا كانت الإجابة "نادرا جدا".

ثم تجمع كل العلامات للحصول على درجة شاملة في المقياس، وبذلك تدل الدرجة العالية على العدوانية المرتفعة والدرجة المنخفضة على العدوانية المنخفضة. (شريفي، 2002)

****الخصائص السيكومترية للمقياس:**

قامت الباحثة بتقنين المقياس على نفس عينة الدراسة الاستطلاعية والمتكوّنة من 100 مراهق متمدرس في اكمالية " سميلي سليمان " بالبويرة، تتراوح أعمارهم ما بين 12 و16 سنة من كلا الجنسين، فتبين أنه صادق وثابت (0.74).

5-تطبيق أدوات الدراسة:

- بعد حصول الباحثة على ترخيص من مديرية التربية، اتجهنا إلى المتوسطات مكان إجراء الجانب التطبيقي

للدراسة بـ " البويرة"، فحضينا بتسهيلات بعدما عرّفنا بأنفسنا وكذا بأهداف الدراسة فوافق على إجراء الجانب الميداني للدراسة على مستوى هذه المتوسطات. وبعده اعتمدنا على برنامج لتطبيق أدوات الدراسة في المتوسطات المعنية.

-قبل البدء بتطبيق أدوات الدراسة اتصلنا بالمراقب العام لكل متوسطة لغرض توجيهي في المتوسطة، فاخترنا بعض الأقسام للمستويين الثاني والثالث بطريقة عشوائية.

-ولقد حرصت الباحثة أن يكون التطبيق بأكثر دقة وذلك من خلال:

- اختيار الباحثة للوقت الملائم لتطبيقه، ذلك خارج أوقات الدراسة (أوقات الفراغ)، كما اغتنمنا فرص غياب الأساتذة.

- تقديم الباحثة لنفسها وغرضها العلمي في دراستها للتلاميذ في بداية اللقاء وضرورة الاجابة عن كل الفقرات لأدوات الدراسة.

- طبقنا كل من مقياس العدوانية واستبيان القبول/الرفض الوالدي ومقياس مفهوم الذات بطريقة جماعية مع حرص الباحثة على قراءة كل بند والتأكد من فهم التلاميذ لبنود كليهما وطريقة الإجابة عليها.

- فيما يخص استبيان القبول/الرفض الوالدي حرصت الباحثة على قراءة كل بند بالنسبة لمعاملة الأم ثم إعادة قراءته في صيغة الأب.

- لقد استغرق التطبيق مدة شهر ونصف وهذا ابتداء من 03 جانفي الى غاية 18 فيفري 2016.

- وكان عدد العينة في البداية (246)، ليتم عزل الحالات التي أشرنا اليها في مواصفات العينة والمقدرة بـ (38) حالة و(08) حالة (أجوبة ناقصة) عند تطبيق مقياس العدوانية، ليصبح عدد أفراد عينتنا (200) تلميذا وتلميذة. وبعد تطبيق استبيان القبول/الرفض الوالدي أصبحت عينة الدراسة مكونة من (197) تلميذ وتلميذة لاستبعاد (3) حالات لعدم إتمام الإجابة، وبعد تطبيق مقياس مفهوم الذات أصبح عدد افراد العينة النهائية

(196) لاستبعاد حالة واحدة لم تكمل الاجابة على البنود.

6-الأساليب الإحصائية:

لا يمكن لأي باحث أن يستغني عن الطرق والأساليب الإحصائية مهما كان نوع الدراسة التي يقوم بها، لان هذه الوسيلة تمكنه من معرفة ما إذا كانت هناك فروقا بين متوسطات المجموعات موضوع الدراسة أم لا، كذلك ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين متغيرين وهكذا اعتمدنا في بحثنا على التقنيات الإحصائية التالية:

*المتوسط الحسابي

*الانحراف المعياري.

*اختبار الفروق بين المتوسطات "ت".

*معامل الارتباط بيرسون.

*برنامج تحليل البيانات الإحصائية (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية)

(Spss) statistical packtage for social sciences

ملاحظة: اعتمدنا على مستوى خطا (0.05) لأنه المعمول به غالبا في العلوم الإنسانية والاجتماعية.

وفيما يلي عرض للفرضيات والمقياس المستخدم في اختبارها، بالإضافة إلى نوع الأسلوب الإحصائي الملائم لمعالجة نتائج المقاييس المستعملة.

جدول رقم (12) يمثل نص الفرضيات ونوع المقياس ونوع الأسلوب الإحصائي المستخدم في معالجتها.

الرقم	نص الفرضية	المقياس	الاختبار الإحصائي
الفرضية 1	- يوجد فروق دالة بين إدراك المعاملة الوالدية (آباء وأمهات) حسب متغيّر الجنس.	-استبيان القبول / الرفض الوالدي	اختبار T لدلالة الفروق

الفرضية 2	- يوجد اختلاف بين درجات العدوان لدى المراهقين حسب الجنس.	-مقياس مفهوم الذات	اختبار T لدلالة الفروق
الفرضية 3	- يوجد اختلاف بين درجات مفهوم الذات لدى المراهقين حسب الجنس	-مقياس العدوانية	اختبار T لدلالة الفروق
الفرضية 4	- هناك علاقة موجبة بين إدراك المراهقين لأسلوب المعاملة الوالدية ودرجات عدوانهم.	-استبيان القبول/الرفض الوالدي - مقياس العدوانية	اختبار Pearson R لدلالة الارتباط
الفرضية 5	- هناك علاقة موجبة بين درجات مفهوم الذات لدى المراهقين ودرجات العدوان لديهم.	- مقياس مفهوم الذات - مقياس العدوانية	اختبار Pearson R لدلالة الارتباط

الفصل السابع

عرض وتفسير ومناقشة النتائج

الفصل السابع

عرض وتفسير ومناقشة النتائج

أولا: عرض وتفسير ومناقشة النتائج

1 -عرض وتفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

1-1- عرض وتفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى

1-2- عرض وتفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية

1-3- عرض وتفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الاولى

2 -عرض وتفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

3-عرض وتفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

4-عرض وتفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

5-عرض وتفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

ثانيا: الاستنتاج العام

تمهيد:

بعد التطرق في الفصل السابق إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، سيتم في هذا الفصل عرض مختلف النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق الأدوات الإحصائية، بمعنى عرض النتائج الخاصة لكل فرضية ثم توضيح مدى قبول أو رفض الفرضية، وبعد ذلك تفسير النتائج المتحصل عليها ومناقشتها على ضوء الدراسات السابقة.

أولا: عرض وتفسير ومناقشة النتائج

1-عرض وتفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

والتي تنص على انه " توجد فروق بين إدراك المراهقين والمراهقات المتمدرسين لأسلوب المعاملة الوالدية (الرفض الوالدي)".

وللتحقق من هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار(ت) لدراسة الفروق بين الذكور والإناث في إدراكهم للمعاملة الوالدية، التي تضم أسلوب الرفض الوالدي للآباء والأمهات على الترتيب.

1-1- عرض وتفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى:

***عرض النتائج:**

سنعرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى والتي مفادها "توجد فروق بين إدراك المراهقين والمراهقات المتمدرسين لأسلوب المعاملة الوالدية (الرفض الوالدي) من طرف الآباء" حسب الجدول التالي:

الجدول رقم (13) يوضح الفروق بين الذكور والإناث في إدراكهم للرفض الوالدي من قبل الإباء، بالرجوع إلى الملحق رقم (14)

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة الإحصائية
ذكر	97	135،75	18،03	0،67	غير دالة عند مستوى 0،05
أنثى	99	134،14	15،18		

تظهر من نتائج الجدول رقم (13) أنه رغم أن كل من قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للذكور والمقدرة بـ 135.75 و03،18 على التوالي، تفوق قيمة كل من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للإناث والمقدرة بـ 134،14 و 15،18 على التوالي، تبقى هذه الفروق طفيفة غير دالة عند مستوى الدلالة 0،05 بحيث وجدنا أن قيمة T تقدر بـ 0،67.

من خلال النتائج المتوصل إليها والموضحة في الجدول رقم (14) والخاص بالفروق بين المراهقين والمراهقات في إدراكهم للرفض الوالدي من قبل الآباء، تبيّن أن قيمة (ت = 0،67) وهي قيمة غير دالة عند مستوى الخطأ 0،05 وهذا يعنى أنه لا توجد فروق في إدراك المراهقين المتمدرسين لأسلوب المعاملة الوالدية (الرفض الوالدي) من قبل الاباء حسب متغيّر الجنس، وهذا يعني عدم تحقق الفرضية الجزئية الأولى.

***تفسير ومناقشة النتائج:**

يمكن تفسير هذه النتيجة لكون الأب الجزائري يخفي شعوره الوجداني مع أبنائه خاصة في مرحلة المراهقة أين يعتبر ابنه المراهق أصبح رجلا أو امرأة، ومسؤولا عن أفعاله، فتزداد الهوّة بينهما فيتخلّلها فقط الاحترام والهيبة، بحيث يقتصر دوره فقط على اقتناء احتياجاته المادية كأدوات الدراسة واللّباس والغذاء، فيرى المراهق أن أباه لا يقوم بدوره كما ينبغي ولا يضحي من اجل إرضاء رغباته وهذا ما يشعره برفضه له.

كما أن المراهق في علاقته مع أبيه ينزعج من الحماية والأمن المبالغ فيهما من طرفه ككثرة مراقبته والسؤال عنه في كل الأوقات خاصة مع توفر الهواتف النقالة في هذا العصر بحيث نجد أن التلميذ في الابتدائية يحمل هاتفا نقّالا، وهذا لسهولة البحث عن الأبناء ومراقبتهم والطمأنة عليهم، فكل هذه السيطرة والتسلط والتشدّد والضغط تضايق وتعرقل حياة المراهق بالسواء ذكرا أم أنثى.

وقد ترجع معاملة الإباء لأبنائهم بأسلوب الرفض إلى نمط التنشئة الأسرية للآباء أنفسهم، بمعنى أن الآباء تمت معاملتهم بهذه الأساليب من قبل والديهم فأصبحوا يمارسونها على أبنائهم، أو قد ترجع إلى ما يعتقده الآباء في أن

هذه الأساليب هي الصحيحة في التربية بحكم عصيان الأبناء.

فمعاملة الأبناء بأسلوب النبذ و الإهمال والقسوة والتسلط و إثارة الألم النفسي، والتي تتمثل في عدم الاهتمام بهم وإهمالهم و نبذهم و تجاهل رغباتهم و فرض النظام ووضع القواعد الصارمة واستخدام السلطة و السيطرة على الأبناء ، كذلك كثرة الأمر و النهي و النقد والعقاب البدني و النفسي ، واستعمال الألفاظ النابية الجارحة، فكل هذه الممارسات من طرف الآباء تعود على إدراكات الأبناء بشكل سلبي اتجاه آبائهم مما بسبب شعورهم بالإحباط، يؤثر على الصحة النفسية لديهم وتؤدي إلى ظهور المشكلات و الاضطرابات النفسية و السلوكية لديهم في فترات عمرية متفاوتة قد تمتد إلى ما بعد الرشد.

فالنتائج المرتبطة بهذه الفرضية تتفق مع نتائج "مقحوت" (2014) حول أساليب المعاملة الوالدية للمراهقين المتفوقين في شهادة التعليم المتوسط- دراسة ميدانية بثانوية القبة الجديدة للرياضيات- والتي توصلت الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ين الذكور و الإناث في إدراكهم لأساليب معاملة (الأب) في الأساليب الإيجابية و السلبية والمتمثلة في (أسلوب التقبل و الاهتمام ، أسلوب الديمقراطية في المعاملة ، أسلوب التشجيع والمكافأة ، أسلوب المساواة ، أسلوب النبذ و الإهمال ، أسلوب الحماية الزائدة ،أسلوب التسلط و القسوة وأسلوب إثارة الألم النفسي)

ودراسة " ابريعم" (2012) والتي أظهرت في نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في إدراك أساليب المعاملة الوالدية للأب والمتمثلة في أساليب التفرقة، التحكم السيطرة، التذبذب، الحماية الزائدة.

كما تتفق مع نتائج دراسة "معوض" (2003) التي بينت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في ادراكهم للأساليب التالية: التذبذب، التفرقة، القسوة، الإهمال، إثارة الألم النفسي من طرف الآباء.

وتختلف النتائج المتعلقة بهذه الفرضية مع نتائج دراسة "الموسوي" (1999) التي أسفرت عن وجود فروق بين

الجنسين في إدراك أساليب الآباء التالية والمتمثلة في: القسوة، التذبذب، التسلط والرفض الوالدي، وكانت الفروق لصالح الذكور.

1-2-عرض وتفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية:

***عرض النتائج:**

سنعرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية والتي مفادها "توجد فروق بين إدراك المراهقين والمراهقات المتمدرسين للرفض الوالدي من طرف الأمهات" حسب الجدول التالي:

الجدول رقم (14) يوضح الفروق في الجنسين في إدراك المراهقين لأسلوب المعاملة الوالدية (الرفض الوالدي) من طرف الأمهات حسب متغيّر الجنس. (كما هو مبين في الملحق رقم 14)

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة الإحصائية
ذكر	97	115،06	24،67	0،67	غير دالة عند مستوى 0،05
أنثى	99	112،51	28،14		

بالنظر إلى الجدول رقم (14) نجد أن المتوسط الحسابي للذكور والمقدر ب 115،06 تفوق قيمة المتوسط الحسابي للإناث والتي تقدر ب 112،51 أما بالنسبة للانحراف المعياري للذكور الذي يبلغ قيمته ب 24،67 فهي أقل من قيمة الانحراف المعياري للإناث والمقدر ب 28،14، فهي فروق طفيفة ولكنّها غير دالة عند 0،05 بحيث وجدنا قيمة T تقدر ب 0،67.

فمن خلال نتائج الجدول رقم (14) تبيّن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0،05 في إدراك المراهقين لأسلوب المعاملة الوالدية (الرفض الوالدي) من قبل الأمهات حسب متغيّر الجنس. بمعنى ليس هناك اختلاف بين الذكور والإناث في إدراكهم للرفض الوالدي من طرف أمهاتهم.

وعليه نستنتج أنه لم تتحقق الفرضية الجزئية الثانية.

***تفسير ومناقشة النتائج:**

وتفسر الباحثة عدم الاختلاف بين الجنسين في كيفية إدراكهم للرفض الوالدي من قبل الأمهات لخصائص مرحلة المراهقة المبكرة التي تصاحبها تغيّرات عدّة منها الجسمية والجنسية والاجتماعية...الخ، خاصة منها الانفعالية كالقلق والتوتر والتي تظهر على شكل ثورات وتقلبات في المزاج. فكل هذا يؤثر في كيفية إدراك المراهق لمعاملة أمه، فيرى قلقها وتخوّفها عليه على أنها محاولة للتسلط وكبح رغباته وحاجاته وقد يفسر كل تدخل أو اهتمام زائد على أنه لإنقاص من قدراته أو عدم ثقتها فيه. فبكل هذا تتكوّن فكرة المراهق عن نفسه وعن قيمته، فتشعره سلوكات أمه بأنه مرفوض وغير مرغوب فيه، مما يجعله يتخبط في صراع وجداني وعليه فالمراهق سواء أنثى أو ذكر يفسّر سلوكات ومعاملات أمه له دون النظر لدواعي هذه السلوكات، بل يراها بمقارنتها بميوله ورغباته هو، كما أننا في المجتمع العربي عموما والمجتمع الجزائري خصوصا، نجد الأم في علاقاتها مع أبنائها تخفي شعورها الوجداني خاصة في هذه المرحلة ما يجعله يشعر برفضها له ولسلوكاته خاصة إذا لم تلب رغباته وحاجاته كالخروج دون استئذان والتأخر في الدخول إلى البيت والسؤال المتكرر حول الأصدقاء (نوعية المخالطات الاجتماعية...).

كما يمكن أن نفسر عدم وجود الفروق بين الذكور والإناث في إدراكهم للرفض الوالدي من طرف أمهاتهم لعدم التفرقة بينهم في المعاملة، رغم أنه الابن من جنس الذكر يعزى بحظوظ أكثر مما يجعله يتميز أحيانا بمعاملة تختلف عن البنت.

فبفضل ولادة الذكر كما يرى تاغليت (2000): " تنتقل الأم من مركز المرأة المنحط إلى مركز الأم الرفيع، وبفضله تتحقق رغبات الوالدين وكل العائلة، ويشهد على قدرتها في الإنجاب، ومن ثم هو عنصر استمرار العلاقة بين الزوجين... فالإنجاب هو الأساس في تحقيق الذات، ولكن لا يكفي أن ينجب الرجل أو المرأة أطفالا بل يستحسن أن يكونوا ذكورا. خاصة عندما يتعلق الأمر بمولود بكر ". (تاغليت، 2000)

لذلك من المستحسن كما يقول طوالبي (1975): "... إذا تعلق الأمر بالمولود الأول أن يكون ذكرا... ذلك لأنه يبقى في خدمة الأسرة الأبوية بينما تذهبن البنات وتصبحن في خدمة أسرة ثانية، وبهذا يفضل ولادة الذكر مبكرا لأنه يؤمن خلود الدم..."(Toualbi, 1975, p. 84 p. 85).

إلا انه نظرا للتغير الاجتماعي وخروج المرأة للعمل وحقها في التعليم جعل الوالدين لا يفرقان بين أولادهم في المعاملة.

فمعاملة الأمهات للأبناء بأساليب سلبية ترجع إلى طبيعة التربية الأسرية التي نشأوا عليها الأمهات أنفسهم، أو راجع إلى نقص الوعي الأموي أو كثرة المشاجرات بين الآباء والأمهات، كما يمكن أننرجعها إلى غفلة الأمهات أو انصرافا عن هذه المسؤولية أو إهمالا لهذه الأمانة رغم أن الدّين الإسلامي يعاقب عليها أشد عقاب استنادا لقول الرسول (ص)"كلكم راعي، وكلكم مسؤول عن رعيته".

وتأخذ هذه الأساليب السلبية أشكالا عديدة مثل :كثرة النقد، التهديد بالطرد، الإذلال وكذا الإهمال البدني والعاطفي، التحكم الزائد، المبالغة في الشدة السيطرة والعقاب الجسدي، والحرمان المادي والمعنوي والتهديد اللفظي والألفاظ النابية الجارحة التي تثير الألم النفسي عند الأبناء؛ وعليه فالكثير من الأمهات يجهلون مخاطر هذه الأساليب السلبية التي تؤذي نفسية الأبناء وتؤدي إلى سوء صحتهم النفسية، رغم أن الأمهات يجدن فيها الوسيلة الوحيدة لتفريغ الشحن الانفعالية عند الغضب على الأبناء.

ففي هذا الصدد تؤكد دراسة "جابر" (1978) بأن الوالدين في الأسرة العربية يعتمدون أسلوب التحكم السيكولوجي في تنشئة الأبناء، فضلا عن هيمنة العنف النفسي في النسق التربوي للأسرة العربية بصفة عامة، وأن هذا الأسلوب أكثر انتشارا في الطبقات الوسطى ويكاد يكون هذا النمط واحد في البلدان العربية على اختلاف ثقافاتها الفرعية.

إن هذه الممارسات من طرف الأمهات تؤدي بالأبناء إلى إدراكات سلبية نحو أمهاتهم وبالتالي الشعور بالإحباط

وسوء الصحة النفسية مما يؤثر في توافقهم النفسي.

والتي تكون بسب التغير الاجتماعي، والتفتح نحو الثقافة الغربية كخروج الأم إلى عملها وانشغالها بمشاكله وتحملها مسؤوليات كثيرة. وانشغالها بالواجبات المنزلية في وقت فراغها، ما يؤدى بها لإهمال أولادها على حد السواء.

فنتائج الدراسة الحالية تتفق مع نتيجة دراسة مقحوت (2014) حول أساليب المعاملة الوالدية للمراهقين المتفوقين في شهادة التعليم المتوسط- دراسة ميدانية بثانوية القبة الجديدة للرياضيات- والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في إدراكهم لأساليب معاملة (الأم) في الأساليب الإيجابية والسلبية و المتمثلة في (أسلوب التقبل و الاهتمام ، الأسلوب الديمقراطي ، أسلوب التشجيع و المكافأة ، أسلوب المساواة أسلوب النبذ والإهمال ، أسلوب الحماية الزائدة ، أسلوب التسلط و القسوة ، و أسلوب إثارة الألم النفسي). (مقحوت، 2014)

ودراسة إبراهيم (2002) التي أشارت في نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في معظم مقاييس القبول / الرفض الوالدي للصورة الخاصة بالأم. (ابريعم ، 2012)

وتتفق مع نتائج دراسة " موسى نجيب موسى" (2003) والتي أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المعاملة الخاصة بالأم (أسلوب القسوة والتسلط، الحماية الزائدة، التذبذب، إثارة الألم النفسي)

كما تتفق مع نتائج دراسة " الحربي " (2009) التي أوضحت بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المجالات التالية: (الحرمان، الرفض، التدخل الزائد) لمعاملة الأم، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج هذه الدراسة في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المجالات التالية: (التسامح، التعاطف الوالدي، التشجيع) لمعاملة الأم، وهذه الفروق هي لصالح الإناث.(الحربي،2009)

فالنتائج المتعلقة بهذه الفرضية تختلف مع نتائج دراسة " لطيفة لعروسي " (1989) بالجزائر بشأن التصورات التي يحملها الأبناء من الجنسين عن مكانة الأم في حياتهم وذلك من خلال تحليل الباحثة مضمون رسم العائلة والذي

ظهر فيه رسم الأم بشكل بارز وبحجم كبير، وهو تعبير عن مكانة الأم السيكولوجية في حياة الأبناء من الجنسين وهذا بحكم علاقاتها المستمرة والدائمة معهم وباعتبارها مصدر للعاطفة وكذلك لمكانتها الدينية والاجتماعية التي تحظى بها داخل الأسرة والمحيط الاجتماعي الذي يعزز تلك المكانة في تصورات الأبناء لمعاملة أمهاتهم.

كما تختلف مع نتائج دراسة "الموسوي" (1999) حول أساليب التنشئة الأسرية غير السوية كما يدركها الطفل الكويتي والتي أسفرت عن وجود فروق في الجنسين في إدراك المعاملة الوالدية لصالح الذكور في الأساليب التالية للأمهات: التدليل الزائد، التفرقة والانتقاد.

1-3-عرض وتفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

***عرض النتائج:**

سنقوم بعرض نتائج الفرضية الأولى والتي تنص على انه " توجد فروق بين إدراك المراهقين والمراهقات المتمدرسين لأسلوب المعاملة الوالدية (الرفض الوالدي) " حسب الجدول التالي.

الجدول رقم (15) يوضح الفروق في إدراك المراهقين للرفض الوالدي من قبل الأمهات والآباء حسب الجنس. كما هو موضح في الملحق رقم (14)

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة الإحصائية
ذكر	97	250،81	33،65	0،84	غير دالة عند مستوى الخطأ 0،05
أنثى	99	246،65	35،52		

يتبيّن لنا من خلال الجدول أعلاه أن قيمة المتوسط الحسابي للذكور والمقدرة بـ 250،81 تفوق قيمة المتوسط الحسابي للإناث والمقدرة ب 246،65 أما قيمة الانحراف المعياري للذكور والمقدرة بـ 33،65 فهي أقل من قيمة الانحراف المعياري للإناث والمقدرة بـ 52،35، فرغم هذه الفروق بين الذكور والإناث في هذه المتوسطات ولكنّها

غير دالة إحصائيا بحيث وجدنا أن قيمة T المحسوبة تقدر بـ0،84. وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة 0،05 بمعنى أنه لا توجد فروق في إدراك المراهقين لأسلوب المعاملة الوالدية (الرفض الوالدي) من حسب الجنس. وعليه فالفرضية الأولى لم تتحقق.

***تفسير ومناقشة النتائج:**

وتفسر الباحثة عدم اختلاف الذكور والإناث في إدراكهم للرفض الوالدي على انه يرجع إلى خصائص مرحلة المراهقة التي تجعل من المراهق حساس لسوكات ومعاملات والديه له، فالمعاملة الوالدية التي تتسم بالتهديد والإذلال والنبذ وكثرة التحذيرات، والسيطرة و القسوة و الشدّة و الصرامة و المبالغة في الأمر و النهي و إثارة الألم النفسي بكل أشكاله والعقاب و التحكم في جميع أمور الأبناء ضنا من الوالدين أنها في مصلحتهم و جهلهم للعواقب المترتبة عن ذلك، تؤدي بالأبناء إلى إدراكات سلبية نحو والديهم من منطلق أن الوالدين في نظرهم مصدر الحب والحنان و التسامح ، فأي تدخل لهما في أمر يعنيه مثل مراجعة الدروس والبقاء خارج البيت لساعات طويلة ونوع الأصدقاء، نوع اللّباس الذي يرتديه يجعله يفسّرها على أنها إزعاج ومضايقة له وأنهما لا يلبيان حاجياته ورغباته، فهو يحب أن يفعل ما يريدون قيود، فيدرك تصرفات والديه على أنه مرفوض وغير مرغوب فيه ويكرهانه.

فعدم اهتمام الوالدين بالأبناء وإهمال حقوقهم وحاجياتهم ومتطلباتهم بحيث لا يشعرون بوجودهم في المنزل وحتى غيابهم عنه، وتصل إلى أنهم يتضايقون من وجودهم، وحتى أنه نجد الوالدين قليلو الحديث مع أبنائهم أو مصاحبتهم. ويصل إهمال الوالدين لدرجة أنهم يضعون ضوابط لما يتعلمونه خارج المنزل ويتجاهلان رغباتهم.

كما يدرك الأبناء معاملة والديهم بأنها تتسم بالقوة والتسلط بحيث تأخذ صورا عديدة مثل التحكم والمبالغة في السيطرة والتشدد على الأبناء في إصدار الأوامر والنواهي وفرض القيود عليهم وحرمانهم من ابسط حقوقهم وحاجياتهم والعقاب المعنوي (الألفاظ الجارحة) والعقاب الجسدي كالضرب بحيث يعتبر الضرب في بعض الأسر من وسائل التربية في الثقافة التربوية في المجتمع الجزائري بصفة خاصة وفي المجتمعات العربية بصفة عامة.

وفي هذا الصدد يقول "بولبي" عندما تكون القوانين والقواعد صارمة ومن الصعب تقبلها، وعندما تكون العقوبة شديدة عند الخروج عن القوانين وخاصة التهديد بسحب العون، فان الثقة بالآباء يمكن أن تضعف، فرفض الاستجابة لرغبات الطفل والتهديد بترك المنزل أو إبعاد الطفل عنه يمكن لهذه العقوبات أو التهديد بها أن تصبح ذات تأثيرات خطيرة على نمو الشخصية".

فأسلوب الرفض الوالدي الذي يشمل التجريح واللوم والتوبيخ، ومعاملة الأبناء كالغرباء في البيت وحرمانهم من التعبير عن ذواتهم وعدم العطف عليهم وعدم الاكتراث بنجاحاتهم وتفوقهم وعدم المدح والثناء على انجازاتهم يؤدي بالأبناء إلى الشعور بالإحباط واكتسابهم صفات سلبية في شخصياتهم وفقدان الثقة بأنفسهم والتردد في اتخاذ القرارات، والعجز وعدم القدرة على مواجهة المواقف الحياتية.

وقد ترجع ممارسة الوالدين لهذه الأساليب السلبية للعوامل التالية:

-حرمان الوالدين في طفولتهما من الحياة السوية المفعمة بالحب والأمن والهدوء.

-اكتساب الوالدين لهذه الأنماط السلبية من خلال التنشئة الأسرية للوالدين، بحيث يصعب التخلي عنها وتغييرها، وبالتالي ممارستها على الأبناء.

-عدم وعي الوالدين بمخاطر هذه الأساليب السلبية على الصحة النفسية للأبناء.

-الغياب العاطفي لكلا الوالدين أو أحدهما بسبب عدم النضج أو الخلافات الزوجية.

-ظروف الحياة الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية، كتدني المستوى الاجتماعي والاقتصادي وكبر حجم الأسرة وتدني المستوى التعليمي للوالدين وخروج المرأة للعمل الذي يعتبر تضحية عن وعي أو غير وعي بمستقبل الأبناء الذين يعيشون حياة حرمان وإهمال منذ الصغر وهذا لعدم توافر الوقت الكافي لحياتها الأسرية.

-الانفتاح الإعلامي والتغير الاجتماعي الذي أحدثه التطور التكنولوجي.

فكل هذه العوامل جعلت الوالدين يستخدمون أسلوب الرفض بطريقة شعورية أو لا شعورية على أبنائهم دون

تمييز، مما يجعلهم يشعرون بنبذ وإهمال وكره والديهم، مما يؤدي إلى عرقلة نموهم النفسي واضطرابهم نفسيا وسلوكيا. فالنتائج المتعلقة بهذه الفرضية تتفق مع نتائج دراسة "محمد الشيخ" (2010) بعنوان أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالسلوك العدواني والنشاط الزائد لدى تلاميذ الشق الثاني بمرحلة التعليم الأساسي بشعبية الجفرة بالجماهرية الليبية والتي أشارت الى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب المعاملة الوالدية تبعا للجنس. (محمد الشيخ، 2010)

ودراسة "المبروك" (2008) حول علاقة مخاوف الأطفال بأساليب معاملة الوالدين، والتي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في أساليب المعاملة الوالدية (أب وأم) والمتمثلة في التسامح، الديموقراطية، الحماية الزائدة والإهمال، التقبل والرفض).

وكذلك نتائج دراسة "ميزاب " (2007) بحيث توصل إلى أنه لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في إدراكهم لأساليب المعاملة الوالدية الخاطئة الآباء والأمهات والمتمثلة الحماية الزائدة، القلق، التحكم، التفرقة، التذبذب، القسوة، الرفض والإهمال.

كما تتفق مع نتائج دراسة "عثمان" (1994) التي بيّنت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث على مقياس التنشئة الاجتماعية فيما عدا التذبذب حيث كانت الفروق عند الإناث أكبر الإناث.

ولكنها تختلف مع نتائج العديد من الدراسات كدراسة "قدوري" (2008) حول إدراك المعاملة الوالدية وعلاقتها ببعض السمات الانفعالية لدى المراهق المتمدرس والتي بيّنت وجود فروق في إدراك المعاملة الوالدية للآباء والأمهات بين ذكور وإناث عينة الدراسة لصالح الذكور.

ودراسة "الحميدي" (2003) حول السلوك العدواني وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من كلية المرحلة الإعدادية، والتي توصلت إلى اختلاف أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الطلاب والطالبات حسب متغيّر الجنس.

وكذلك دراسة "أبو ضيف "(1998) حول سوء معاملة الطفل وعلاقتها ببعض الاضطرابات السلوكية عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث على أبعاد مقياس سوء المعاملة (صورة الأب وصورة الأم) لصالح الذكور.

وبناء على النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى والثانية والفرضية الأولى والتي بيّنت كلها عدم وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك مراهقي عينة الدراسة للرفض الوالدي من قبل الأمهات والآباء حسب متغير الجنس على الترتيب و من قبل الأمهات والآباء معا، يتضح لنا بأنه رغم أننا في مجتمعنا العربي عموما ومجتمعنا الجزائري خاصة، تسود سمة تفضيل الذكور والإناث، ذلك أن الطفل من جنس الذكر يعزى بحظوظ أكثر مما يجعله يتميّز أحيانا بمعاملة تختلف عن البنت، فالنتائج التي تحصلنا عليها يمكن أن ترجع إلى نتائج التغير الاجتماعي وأثره على كل الأصعدة والذي فرض أساليب عيش متنوعة خاصة على الأسرة الجزائرية، أين انتشرت ثقافة التساوي بين الجنسين فتتاح فرص للأنثى مثلما تتاح للذكر مثلا الحق في التعليم والحق في الخروج في نزهات أو رحلات وفي طريقة اللّباس دون قيود، خاصة في مرحلة المراهقة، أين يسعى المراهق أو المراهقة لتحقيق ذاته وإعادة صياغة مفهومه عن ذاته ليصبح أكثر استقلالا عن والديه، فيحاول أن يفرض رأيه ويفعل ما يشاء، ولكنه تصدمه القيود الاجتماعية، خاصة منها الأسرية فتتكوّن لديه فكرة سلبية عن سلوكات والديه، فيدركها على أنها رفض له، فأساليب المعاملة السلبية تؤدي إلى وقوع الأبناء في الكثير من الاضطرابات والمشكلات النفسية والاجتماعية مما يؤدي إلى اعتلال صحةتهم النفسية ، وهذا ما أكده الباحث "شيك Shik " في دراسته عن أساليب المعاملة الوالدية و علاقتها بالصحة النفسية لدى طلبة المدارس الثانوية من هونغ كونغ في الصين، تراوحت أعمارهم ما بين (11-20) سنة وكانت من بين النتائج التي توصل إليها أن الطلبة الذين يدركون أساليب معاملة الوالدين على أنها غير سوية ، فإنهم يظهرون بأعراض مرضية فضلا عن تدني مستوى قوة الذات و الهدف من الحياة.

(السبعاوي،2010)

هذا ما يفسّر نتائج هذه الفرضية التي بيّنت عدم اختلاف الذكور والإناث في إدراكهم للرفض الوالدي.

2-عرض وتفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

والتي تنص على انه " توجد فروق في درجات مفهوم الذات لدى المراهقين المتمدرسين حسب الجنس ".

***عرض النتائج:**

وللتحقق من هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار(ت) لدراسة الفروق بين الجنسين في مفهوم الذات حسب الجنس، والنتائج مبينة في الجدول التالي بالرجوع للملحق رقم (14)

الجدول رقم (16) يوضح الفروق بين الجنسين في مفهوم الذات.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة الإحصائية
ذكر	97	340،40	25،23	0،63	غير دالة عند مستوى الخطأ 0،05
أنثى	99	338،12	24،92		

بالنظر إلى الجدول أعلاه، نجد أن المتوسط الحسابي للذكور والمقدر بـ 340،40 تفوق قيمة المتوسط الحسابي للإناث والتي تقدر بـ 338،12 ونفس الشيء بالنسبة للانحراف المعياري للذكور والمقدر بـ 25،23 فقيمته تفوق قيمة الانحراف المعياري للإناث والمقدر بـ 24،92 فهي تمثل فروق طفيفة بيّنتها قيمة "ت" المحسوبة والمقدرة بـ 0،63 ولكنها غير دالة إحصائيا عند مستوى الخطأ 0،05.

من خلال نتائج الجدول رقم (16)، تبيّن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الخطأ 0،05 في مفهوم الذات لدى مراهقي عيّنة الدراسة حسب الجنس، أي ليس هناك اختلاف بين الإناث والذكور في مستوى مفهوم الذات. وعليه فان الفرضية الثانية لم تتحقق.

***تفسير ومناقشة النتائج:**

يمكن تفسير نتائج هذه الفرضية لازدياد الوعي والثقافة لدى الإباء والأمهات، وتطور أساليب التنشئة الاجتماعية، هذا ما أدى إلى الاهتمام بالإناث والذكور على حد سواء والمساواة بينهم في نواحي الحياة جميعها، كحق التعليم حتى المستوى الجامعي والخروج إلى العمل والحق في اختيار مهنة ما وشريك الحياة...الخ. فلم تكرس التنشئة الاجتماعية الدور الأنثوي أو الذكوري في السلوكات وغيرها كتحديد دور الأنثى كربة بيت والذكر للعمل لتوفير الحاجيات المادية. بحيث تتيح للإناث نفس فرص النمو وتبلور شخصياتهن مثلهن مثل الذكور ولهذا انخفضت الفروقات بين الذكور والإناث في تكوين مفهوم الذات لديهم وحتى يمكننا أن نقول بأنها منعدمة.

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى الخصائص النفسية لمرحلة المراهقة، فللمراهق دوافع وحاجات أساسية تلح عليه من اجل التعبير عنها وإشباعها مثل الحاجة إلى تأكيد الذات والتنافس وممارسة الزعامة ومسايرة سلوك الرفاق، كما يسعى الى الاستقلال والانتقال من الاعتمادية على الوالدين إلى الاستقلالية والبحث عن الذات والهوية وتحقيق المكانة الاجتماعية. وعليه نجد كل من المراهق أو المراهقة يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة، حتى يحقق ذاته ويفرض نفسه على المجتمع فيكون مقبولا من الآخرين.

ولا ننسى تأثير النمو الجسمي للمراهق أو للمراهقة نتيجة لزيادة إفراز هرمونات النمو، فتتغير بنيته الجسدية وهذا ما يؤثر في مفهومه لذاته، فيشعر بالقلق من مظهره الخارجي بسبب السمنة مثلا، مما يجعله يفكر في طريقة حتى لا يكون عرضة للسخرية من طرف أقرانه، وهذا ليكون مقبولا ومحترما بالتالي يكون راضيا عن جسده بحيث يقول "سيدي محمد بلحسن" ان فكرة المراهق عن ذاته قد تكون في بعض الأحيان غامضة أو ناقصة أو غير صحيحة، مما يجعل سلوكه وتفاعله مع الآخرين يشوبه الكثير من الغموض في عدد من التصرفات، ويخلق لديه ثغرات في توافقه النفسي والاجتماعي. ويبدو أن تفهم المراهق لذاته غالبا ما يساعده في اختيار أفعاله وأعماله وأصدقائه

وملابسه وكتبه التي يطالعها والأماكن التي يرتادها، كما أنه غالبا ما يسهم في تنوع تصرفاته وسلوكاته وفي تحكمه فيها، وفي اتزانه لشخصي والاجتماعي...

فكلما ازداد تمييز المراهق لتفهم ذاته، ازدادت قدرته على التكيف والتوافق النفسي مع نفسه وبيئته. (بلحسن، 2008، ص. 13)

وقد ترجع عدم وجود الفروق بين الجنسين في مفهوم الذات إلى تأثير الظروف الأسرية والاجتماعية والثقافية (العادات والتقاليد، القيم، الموانع والمباحات) فما يتاح للذكر يتاح للأنثى كفرص الاحتكاك والاختلاط والمشاركة مثل الدراسة، النشاطات الرياضية والثقافية، الخروج من دون رقابة...الخ. وكذلك ما يمنع على الذكر يمنع على الأنثى كسوء الرفقة، تناول الكحول والمخدرات...الخ.

كما تعزو الباحثة عدم وجود الفروق في مفهوم الذات بين المراهقات والمراهقين إلى استقرار وثبات مفهوم الذات لديهم في هذه المرحلة وهذا ما أكده " يعقوب وبلبل " (1985) حيث أشار إلى أن مفهوم الذات في مرحلة المراهقة والبلوغ يكون أكثر استقرارا وثباتا. (ص. 60)

كما يرى كل من " إليس ودافيس Ellis & Davis " (1982) أن مفهوم الذات في مرحلة المراهقة يشهد تغييرا وإعادة تنظيم في البناء، هذا التغيير الذي يمثل امتدادا واتساعا للوعي بالذات وبالعالم الخارجي وأن التقلبات الحادة في المشاعر والمزاج والعواطف التي تحدث للمراهقين ربما ترتبط بعمليات التمايز التي تحدث لمفهوم الذات.

فالمراهق في هذه المرحلة سواء كان ذكرا أم أنثى يسعى إلى تحقيق ذاته واستقلاله واثبات نفسه على انه مسؤول، وهذا ما أكده " إيركسون Erikson" (1972) الذي يرى أن فترة المراهقة هي فترة الإحساس بالهوية مقابل اضطرابها بمعنى أن المراهق يسعى جاهدا لإثبات هويته وشخصيته المستقلة داخل المجمع. (أوزي، مرجع سابق، ص. 26)

ويمكن عزو عدم وجود الفروق بين المراهقين والمراهقات في مستوى مفهوم الذات إلى سعيهم إلى الإعداد العلمي

المتين من اجل الحصول على المكانة الاجتماعية وعلى المهنة المختارة والتي تتيح لهم المشاركة الفعالة في الحياة الاجتماعية، وبالتالي إثبات هويتهم. مما يجعلهم يشتركون في هدف واحد وهو التعلم والاكتساب المعرفي مما جعل هذه الفترة (المراهقة) مرحلة لها ثقافتها الخاصة في الحياة فكل واحد منهم يحاول أن يثبت ذاته ويكوّنها ويدركها. فعملية تكديس التجارب المتعددة والمتزايدة وظهور مسؤوليات الرشد، تحتم إعادة الصياغة للذات، بأكثر شمولية، والبحث عن التمييز يكون أكثر تفرد للوصول لتصور الذات الأكثر استقلالية .

ومن بين العوامل المتداخلة في إعادة صياغة وتمييز مفهوم الذات نجد النضج الجنسي، فالمتغيرات التي يعرفها جسم المراهق تجعل انشغاله ينصب مرة أخرى على صورته الجسدية، إذ يتحتم على المراهق إدماج وتقبل هذه التغيرات الجسمية حتى يحقق تكيفا مقبولا بالنسبة لجنسه، والجنس الأخر، كما أن انتقال المراهق من فترة التكيف الملموس إلى مرحلة التفكير الإجرائي الاستنباطي، يجعله يعيد النظر في ذاته وصياغتها وفق معطيات جديدة تتعدى مستوى الواقع الملموس، كما ان إعادة النظر في المواضيع القديمة والعلاقات القديمة (الوالدية) وبالتالي في التقمصات يحتم عليه في البحث عن ذاته في تقمص الشخصيات الموجودة في الجماعة أو الأفراد، وبالتالي تتغير صورته لذاته وتقديره لها.

وقد اتفقت نتيجة هذه الفرضية مع نتائج العديد من الدراسات السابقة كدراسة الحموي (2010) حول التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات –دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي بمحافظة دمشق الرسمية-والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث في أدائهم على مقياس مفهوم الذات. (الحموي، 2010)

ودراسة "الأسود" (2003) حول الفروق في مفهوم الذات في ضوء بعض المتغيّرات على طلبة جامعيين تراوح عددهم 3000 طالبا وطالبة فقد بينت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الدرجة الكلية لمفهوم الذات تعزى

لمتغير الجنس.وهذا ما أكدته دراسة أبو كاشف (1999) التي اشارت الى عدم وجود فروق دالة في متوسط مفهوم الذات تعزى لمتغيّر الجنس، ودراسة " ويسل wessel " (1981) التي توصلت في نتائجها إلى أنه لا توجد فروق دالة في مفهوم الذات عند طلاب الجامعة حسب الجنس.

وتختلف النتائج المتعلقة بهذه الفرضية مع نتائج دراسة " سعاد البشير " (2009) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الدرجة الكلية لمفهوم الذات لصالح الإناث على مجموعة من طلبة التعليم العالي بالكويت (مرحلة تقابل مرحلة المراهقة المتأخرة).

ودراسة "فلينج وآخرون Fling et al" (1998) ودراسة "كروم وآخرون "(1992) اللتان توصلتا إلى وجود فروق معنوية في مفهوم الذات تبعا لمتغير الجنس.

3-عرض وتفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

والتي تنص على انه " توجد فروق في درجات العدوان لدى المراهقين المتمدرسين حسب الجنس ".

***عرض النتائج:**

للتحقق من هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار(ت) لدراسة الفروق في درجات العدوان حسب الجنس. والنتائج مبينة في الجدول التالي بالرجوع للملحق (14)

الجدول رقم (17) يوضح الفروق بين الجنسين في السلوك العدواني.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة الإحصائية
ذكر	97	83،89	24،35	1،52	غير دالة عند مستوى الدلالة 0،05
أنثى	99	78،16	28،24		

بالنظر إلى النتائج أعلاه، نجد أن المتوسط الحسابي للذكور والمقدر بـ 83،89 أكبر من المتوسط الحسابي لإناث الذي يقدر بـ 78،16 وان الانحراف المعياري للذكور والمقدر بـ 24،35 أصغر من الانحراف المعياري للإناث المقدر بـ 24،28، فرغم هذه الفروق في الانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية، فهي غير دالة بعد حساب قيمة T للفروق والمقدرة بـ 1.52 عند مستوى الدلالة 0،05.

*** تفسير ومناقشة النتائج:**

من خلال نتائج الجدول رقم (17) تبين أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0،05) في مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين حسب الجنس أي ليس هناك اختلاف بين الإناث والذكور في مستوى السلوك العدواني. وهذا يعني أن الفرضية الثالثة لم تتحقق.

يمكن أن ترجع هذه النتيجة لكون تلاميذ عينة الدراسة تتراوح أعمارهم ما بين 12 و14 سنة أي يقعون في مرحلة المراهقة المبكرة والتي تكون فيها التغيرات الفيزيولوجية واضحة مما يثير عندهم النزعة إلى التمرد وفرض آرائهم والعناد، فيزيد ميلهم إلى السلوكات العدوانية لفرض ذواتهم أمام غيرهم ووسط بيئتهم.

وهذا ما أكدته " بهادر" (1986) حيث أوضحت أن التغيّرات التي تطرأ على توازن الإفرازات الداخلية للغدد الصماء في مرحلة البلوغ وما بعدها تعد أهم العوامل التي تكمن وراء التوتر الانفعالي والسلوك العدواني لدى المراهق. (بهادر، 1986، ص. 246)

ففي هذه المرحلة يثور المراهق لأتفه الأسباب، موجها الطاقة الانفعالية للغضب إلى الخارج تارة بتحطيم الأشياء وتمزيقها، أو إلى الداخل تارة أخرى موقعا الأذى لنفسه أو ممتلكاته. (كامل، مرجع سابق، ص. 149)

وما يميز فترة المراهقة أيضا تطور نفسي سببه ابتداء الصراع بين الفرد وبين الوسط المحيط به، وأول أسباب الصراع ما تتميز به فترة المراهقة من نزعة فردية فوضوية يغوص فيها عمل العقل بسبب تغلب النشاط الغريزي والعاطفي على النشاط المنطقي. كما أن التغيرات الجسمية تؤثر في إحداث السلوكات العدوانية. (صفوت، 1999)

فالمراهق يعيش حالات يسودها الاضطراب والتخبط، لان مشاعره عابرة، سريع التحمس، والاندفاع الأعمى، حاد العواطف، حائر أمام الدوافع الجنسية الناشئة. وينتابه عدم فهم وينزع إلى إساءة الظن وإلى إدراك الوسط المحيط به بطريقة شخصية خاصة، وقد تندفع به حاجة التنفيس عما في صدره إلى سلوكات عدوانية. (شريفي، 2002)

وقد يعزى عدم وجود الفروق إلى تسامح الوالدين وتعزيز هذا السلوك كنوع من تحمل المسؤولية والقوة والاستقلالية، سواء مع المراهق او المراهقة. بالتالي الاعتماد على النفس في الدفاع عن حقوقهم والحصول عليها دون اللجوء للوالدين، وهذا لانشغالهم بأمور أخرى كالعمل والضغوط النفسية...الخ.

بحيث من قبل كان الوالدان يتسامحان أكثر مع عدوان الذكر لاعتباره نوعا من الرجولة والقوة فيشجعانه ويدعمانه، بينما كانا أقل تسامحا مع عدوان البنت لأنه لا يتفق مع النمط السلوكي الأنثوي حسب الثقافة السائدة في مجتمعنا قبل التفتح الاجتماعي.

كما يمكن تفسير على انه مكتسب عن طريق التنشئة الاجتماعية بما فيها الوالدين، عن طريق النمذجة فتعامل الوالدين مع أبنائهم بالعدوان قد ينتج عنه أبناء عدوانيين. وهذا وفق وجهة "باندورا Bandura "للعدوان.

-معظم السلوك العدواني متعلم من خلال الملاحظة والتقليد، حيث يتعلم الأطفال السلوك العدواني بملاحظة نماذج وأمثلة من السلوك العدواني يقدمها أفراد الأسرة والأصدقاء والأفراد الراشدين في بيئة الطفل، وهناك عدة مصادر يتعلم من خلالها الطفل بملاحظة السلوك العدواني: منها التأثير الأسري، الأقران، النماذج الرمزية كالتليفزيون.

فنتيجة هذه الفرضية تتفق مع نتائج الدراسات السابقة التي بيّنت عدم وجود فروق في مستوى السلوك العدواني بين الذكور والإناث، كدراسة "الزبيدي" (2006) حول العدوان عند الأطفال ودراسة "الكتاني"(2001) بعنوان القلق الاجتماعي والعدوانية لدى الأطفال، العلاقة بينهما ودور كل منهما في الرفض الاجتماعي، ودراسة" حسنين الكامل والسيد سليمان " (1990) حول السلوك العدواني وإدراك الأبناء للاتجاهات الوالدية في التنشئة

الاجتماعية.

كما تتفق مع نتائج دراسة " منسي محمود عبد الحليم " (1989) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني بين التلاميذ والتلميذات في الصفين الرابع والسادس ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0،01 بين السلوك العدواني للأبناء وأساليب معاملة الوالدين لهم.

ودراسة " ويسل wessel " (1981) التي بيّنت عدم وجود فروق دالة في السلوك العدواني حسب متغيّر الجنس، كما نجد دراسة " بيهار وستيوارت " Behar & Stewart (1983) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العدوانية بالنسبة لمتغيّر الجنس.

في حين توصلت الباحثة "جولي بيلونجر Julie Bélanger" (2002) في دراستها حول مقارنة الذكور والإناث فيما يتعلق بالسلوكات العنيفة في الثانويات المتواجدة في كندا، إلى تكرار السلوك العنيف لدى الجنسين على السواء أي عدم وجود فرق بين الجنسين في السلوكات العنيفة، وتقول الباحثة: "نحن بعيدون عن الفكرة المتمثلة في أن البنات يستعملن العنف اللفظي والذكور يميلون إلى العنف المادي". (خالدي، 2007، ص. 209 ص. 214)

وكذلك أشارت دراسة " كانجري وزملائه، Kinguery & al "(1997) إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين العدوانيين وغير العدوانيين فيما يتعلق بكل المتغيرات العائلية حسب تقييم الأولياء، فأولياء مجموعة المراهقين العدوانيين يعيشون عنفا أسريا مرتفعا وممارسات تربوية غير ناجحة، بحيث يتميز هذا الوسط بنزعات متكررة بين الوالدين وبين الأولاد، أي بين الإخوة والأخوات. ولا توجد إطلاقا فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بهذا المتغير (القسوة والعنف). (Kinguery & al, 1997)

وتختلف النتيجة التي توصلنا اليها في هذه الدراسة عن نتائج دراسات عدة كدراسة "بوشاشي" (2013) بعنوان

السلوك العدواني وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة الجامعة والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الذكور. (بوشاشي، 2013)

ودراسة "عبد الفتاح وقريشي" (2003) حول مظاهر العنف في المؤسسات التربوية (الاكماليات والثانويات) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العنف بين الجنسين.

كما تتفق مع دراسات أخرى كدراسة الغرباوي (2006)، بوشلالق (2006)، الناصر (2000)، أبو مرق (1997)، فايد (1996)، عبد الرحمن العيسوي " (1992)، والتي أسفرت في نتائجها عن عدم وجود فروق بين الجنسين بالنسبة للمجموع الكلي للسلوك العدواني.

كما تختلف مع دراسة " سميحة نصر " (1983) التي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور ودراسة " ساندیدج وفريدلاند Sandidge & Friedland " الذي وجد أن الذكور أكثر عدوانا لفظيا وبدنيا من الإناث.

وتختلف مع دراسة " بوردت وجونسون Burdet & Jenson " (1983) التي أوضحت أن الذكور أكثر عدوانية من الإناث.

ودراسة "كيرك وجروتبيتر Crick & Grotpeter " (1995) التي بيّنت أن مستوى العدوانية كان مرتفعا لدى الإناث عن الذكور.

وتختلف مع ما توصلت إليه دراسة " عبد الرحمن العيسوي " (1992) بحيث وجد أن الذكور أكثر من الإناث نحو النزعات العدوانية والسيطرة وكذلك دراسة " إبراهيم أحمد عليان " (1993) ودراسة " منيرة العضون " (1993) التي أسفرت في نتائجها عن كون الذكور أكثر عدوانية من الإناث وكذلك دراسة " عدلي السمري " (2000) التي توصلت في نتائجها إلى أن عنف الذكور أكثر من عنف الإناث. ودراسة " عمرو رفعت " (2001) التي أشارت في نتائجها أن الذكور أكثر عنفا من الإناث ودراسة " عبد الفتاح وقريشي " (2003)

كما تختلف مع دراسة "مفتاح محمد اقزيط" (2006) والتي أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائية لصالح الذكور في بعد التخريب.

4 -عرض وتفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

والتي تنص على انه " توجد علاقة موجبة بين إدراك المراهقين المتمدرسين لأسلوب المعاملة الوالدية (الرفض الوالدي) ودرجات العدوان لديهم حسب الجنس".

***عرض النتائج:**

سنقوم بعرض نتائج معامل الارتباط بيرسون بين إدراك المراهقين المتمدرسين لأسلوب المعاملة الوالدية (الرفض الوالدي) ودرجات العدوان لديهم حسب الجنس، بحيث قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون باستخدام SPSS، فقدرت قيمته ب 0،256 وهي دالة عند مستوى الدلالة 0،01. حسب الملحق رقم (15)

فهذا يعني أنه توجد علاقة موجبة دالة مستوى 0،01 بين إدراك مراهقي الطور المتوسط للرفض الوالدي من طرف آبائهم وأمهاتهم ومستوى السلوك العدواني لديهم، بمعنى أن المراهقين الذين أدركوا أنفسهم مرفوضين من طرف آبائهم وأمهاتهم، لديهم مستوى مرتفع من السلوك العدواني. وعليه فقد تحققت الفرضية الرابعة.

***تفسير ومناقشة النتائج:**

فيمكن تفسير هذه النتيجة لاعتبار جوهر أسلوب الرفض الوالدي هو عدم السهر على راحة المراهق وإحساسه بالتهديد والعقاب والإذلال والسخرية منه والإهمال، فيشعر المراهق بعدم القبول والحب والدفء والعطف والأمان، فيكون محبطا، فيثير ذلك في نفسه الغضب ويبعث فيه القلق بسبب أسلوبهما الرافض له، فيلجأ إلى تفريغ شحنته العدوانية التي لا يستطيع التعبير عنها بشكل واضح وصريح ومواجهة مصدر الإحباط (الوالدين) خوفا من العقاب، فيقوم برد ذلك الرفض بسلوك عدواني بأشكاله سواء على نفسه أو على الآخرين.

ولاعتبار الإهمال بعدا من أبعاد الرفض الوالدي حسب الاستبيان الذي اعتمدنا عليه في هذه الدراسة، فان إهمال الوالدين للمراهق عن طريق انشغالهما بأمور أخرى وعدم اهتمامهما بابنهما المراهق وما يحدث له من تغيرات فيزيولوجية ونفسية في هذه المرحلة بالذات، وخوف المراهق وقلقه بسبب تلك التغيرات وغياب المساندة العاطفية للوالدين من توجيه ورعاية واهتمام وتفهم، يؤدي إلى زيادة تقلب انفعالاتهم، وغضبهم وعدم السيطرة وعدم القدرة على السيطرة على انفعالاتهم وتصرفاتهم، فيلجأ إلى التعبير عن تلك المشاعر بعدم الاهتمام بالقوانين والقواعد الاجتماعية والمدرسية، فيتشاجر مع الإخوة والزملاء ويعتدي بالضرب على الآخرين، وفي بعض الأحيان يصل به حتى إيذاء نفسه بهدف جذب انتباه واهتمام والديه له.

ولقد بين "الدسوقي" (1979) أن الأطفال الذين يستشعرون الرفض الوالدي بالإهمال واللامبالاة يشيع بينهم السلوك المضاد للمجتمع مثل السلوك العدواني، السرقة والكذب الذي يوقع الفتنة بين الآخرين. (خالدي، 2007، ص. 223)

كما تفسر الباحثة هذه العلاقة بأن التأثير النفسي لأساليب المعاملة الوالدية يتحدد في ضوء إدراك المراهقين لها، فقد يعطي الابن المراهق لمراقبة أبويه معنى على أنها محاولة منهما للتسلط وكبح رغباته وحاجاته، كما أنه قد يفسر كل تدخل أو اهتمام زائد على انه محاولة لإنقاص من قدراته أو عدم ثقة والديه فيه، هكذا تتكوّن فكرة المراهق عن نفسه وقيمته وهذه الفكرة يحملها معه لسنوات طويلة من عمره، فقد يشعر بأنه إنسان له قيمته ومرغوب فيه لدى والديه وقد يشعر بالعكس من ذلك أي بالرفض الوالدي من خلال عدم إشباع احتياجاته وإذلاله كالنقد والسخرية واللّوم والمقارنة بينه وبين الآخرين في أمور تقلل من شأنه وكذلك تلقيبه بألقاب تهكمية، وكذلك عن طريق عدم حمايته وإهماله ومعاملته بقسوة وضربه لأتفه الأسباب وتعمد جرح مشاعره.

فيترك الوالدين المراهق دون تشجيع على السلوك المرغوب فيه أو محاسبته على السلوك الغير مرغوب فيه وتركه دون

توجيه أي ما يجب فعله أو ما ينبغي أن يتجنبه، وبالتالي عدم تعليم الوالدين أطفالهم احترام السلطة واتباع القواعد الاجتماعية.

كما قد يعاملان أطفالهم بقسوة باستخدام كل ما يؤدي إلى الألم الجسمي أو النفسي لتقويم سلوكاتهم، هذا ما يولد لديهم كراهية للسلطة وقد يدفع بهم إلى اللجوء للعدوان والانحراف والجناح كنوع من الظهور واثبات الذات أو يجعلهم مستسلمين لوالديهم خوفا من العقاب، من يثبت في نفوسهم مشاعر النقص ويعرضهم للاضطرابات النفسية.

فالمراهق الذي يسرف في الاعتداء والتمرد في المدرسة يكون في بعض الأحيان قد شب في صغره بين أبوين صارمين يميلان إلى الاستبداد والتسلط، فلم يتيحا له المجال لتأكيد استقلاله، ثم اتخذ من المدرسة مسرحا للتعبير عما حرم منه في المنزل، وهكذا يعرقل الإصرار على الامتثال والطاعة العمياء، نضال المراهق في سبيل النمو يدفعه إلى التمرد والتحدي والانحراف والسلوك المناهض للمجتمع في علاقته بالآخرين، كما قد يؤدي إلى وصف استجابته بالخوف من كل أنواع السيطرة أو التنازل عن رغبته في الاستقلال والاستسلام للانهزامية ومشاعر الذنب والقلق والاضطرابات العصابية. (فهمي، د ت)

وقد تنتج هذه السلوكات العدوانية عن طريق التعلم والملاحظة والتقليد لاستخدام الوالدين لأسلوب القسوة والعقاب وبث القلق فيقلدانه ابنهما أو عن طريق إهمالهما أثناء قيامه بسلوك عدواني كالشجار مع ابن الجيران، لا يتدخلان لصده عن سلوكه هذا (فهو تعزيز للعدوان).

حيث وجد "ستينميتز Stenmetz "(1977) أن الأسر التي تستعمل العدوان اللفظي والبدني في كل نزاع بين الوالدين تميل إلى أن تستخدم هذه الأساليب البدنية في تهذيب أطفالهم الذين يميلون بالتالي إلى تقليد نفس هذا الأسلوب في علاقاتهم، فالفرد العدواني هو نتيجة عنف الوالدين سواء عنف تعاملهم معه أو عنف تعاملهم معا.

(Mussen & al, 1983)

وهذا وفق وجهة "باندورا Bandura "للعدوان.

-معظم السلوك العدواني متعلم من خلال الملاحظة والتقليد، حيث يتعلم الأطفال السلوك العدواني بملاحظة نماذج وأمثلة من السلوك العدواني يقدمها أفراد الأسرة والأصدقاء والأفراد الراشدين في بيئة الطفل، وهناك عدة مصادر يتعلم من خلالها الطفل بملاحظة السلوك العدواني: منها التأثير الأسري، الأقران، النماذج الرمزية كالتليفزيون.

-اكتساب السلوك العدواني من الخبرات السابقة.

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

-تأكيد هذا السلوك من خلال التعزيز والمكافآت.

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

-العقاب قد يؤدي إلى زيادة العدوان. (العقاد، 2001)

وهذا ما أشار إليه "باترسون واخرون Patterson & al " "...أن الطفل العدواني ينشأ في محيط عدواني حيث يتعامل أفراد الأسرة مع بعضهم بأشكال مختلفة من العدوان، تقود الطفل إلى تعلم السلوكات الاجتماعية من الممارسات التي يشاهدها كل يوم..." (ميزاب، 2007، ص. 150)

وتوضح ذلك دراسته الطولية التي أجراها على أطفال ذكور، تتراوح أعمارهم ما بين (9-12 سنة)، صنفوا على أنهم عدوانيون، وتمت مقارنتهم بأطفال ذكور غير عدوانين. فاستنتج أن سلوك الطفل العدواني متعلم باستمرار نتيجة التأثير والتأثر المتبادل بين الطفل والوالدين، وبالتالي الدخول في دائرة إلزامية (إكراهية) من التفاعل السلبي.

كما تبين لـ "باترسون" أن تفاعل آباء الأطفال العدوانيين يتصف مع الطفل بالعدوانية أيضا، فعندما كان الطفل رضيعا كان سلوكه يميل للسلبية (كالصياح والتوتر)، وبما ان الإباء قد ينزعجون من مثل تلك السلوكات لذا فان استجابتهم تميل للسلبية أيضا (كالصراخ والضرب والتذبذب في المعاملة...)

أي أن الطفل يلعب دورا نشيطا في تشكيل سلوك والده، فالطفل الصعب...يساهم في عنف الوالدين، كما أن سلوك والدي هذا الطفل يكون غالبا غير مستقر وغير ناضج ومحبطا لأطفاله، فالأم أو الأب يبرر قسوته بقوله "أنا أعاقب وأقسو لان الطفل سيئ". وعليه فالطفل مساهم نشيط في تشكيل استجابات آبائه، كما أن الإباء يعملون على تعزيز سلوكات أطفالهم، إن كانت عدوانية تزداد عدوانية. (الكيتاني، ص. 52 ص. 53)

فإثارة المراهق عن طريق العقاب (الهجوم الجسدي) او بالتهديدات والاهانات أو إعاقة أي سلوك موجه نحو هدف أو إنهائه قد يؤدي إلى العدوان.

فالفرد العدواني هو نتيجة عنف الوالدين في تعاملهم معه، فلقد اتضح أن تأثير العقاب الوالدي المبكر يرتبط ارتباطا دالا لدى الذكور مرتفعي العدوانية حيث يستمر عبر سنوات قادمة من أعمارهم. وذلك لأن قسوة وعدوانية الوالدين في عقابهم لأبنائهم تجعل هؤلاء الأبناء في مرحلة المراهقة المتأخرة يميلون أن يكونوا أكثر عدوانا وذلك لتقليدهم للنموذج الوالدي العدواني وتشبعهم بهذا الأسلوب في حياتهم المبكرة. (Eron, 1977)

ان تأثير العقاب ربما يكف الاستجابات العدوانية ولكن سوف يظهر تأثيره على المدى البعيد في عدوان أكبر وأكثر تكرارا لأن العقاب في حد ذاته هجوم ومن ثمة فهو مثير للعدوان، يعممه الفرد فيما بعد في حياته على من حوله فينقل عدوانه من والديه إلى الإخوة ثم أصدقائه ثم البيئة الخارجية بصفة عامة. وإذا لم يتعلم الفرد أن يكف عدوانه نحو والديه كأول شكل للسلطة فإنه سوف يشكل خطورة في المستقبل على مجتمعه.

(Buss, 1961)

فقد توصل " باندورا Bandura " من خلال دراسته إلى أن الآباء الذين يتسمون باستخدام القسوة والعقاب البدني مع أطفالهم يكون سلوكهم هذا عاملا مساعدا على اقتراف السلوك العدواني من طرف الأبناء، كما أن الآباء الذين يشجعون أبناءهم على المشاجرة مع الآخرين للحصول على مطالبهم بالقوة هم أكثر عدوانية من الأطفال الذين لم يشجعوا على ذلك. (إسماعيل، 1995، ص. 132)

حيث أشار " ستيودر Studer " (1996) إلى أن تأثير العقاب الوالدي من أحد الأسباب التي تؤدي السلوكيات الاجتماعية الغير المرغوب فيها، فعندما يستخدم الآباء الوسائل الجسدية لعقاب أولادهم، يتعلم الأولاد أن الضرب أو الإساءة البدنية هي طرق طبيعية للتعبير عن الفشل (الإحباط) والتعرض لهذه الأعمال القهرية تعلم التلاميذ أن العدوان هو أسلوب مقبول لحل المشكلة. (Studer, 1996)

ولقد بين " سيرز Sears " أن الطفل غالبا لا يكون عدوانيا إذا كان الأبوان يعتبران العدوان أمرا غير مرغوب فيه، أو لا يجب ممارسته. (منصور،1981)

وقد نفسر ظهور هذه العلاقة بين أسلوب الرفض الوالدي والسلوك العدواني على ان السلوكات العدوانية عند المراهقين ناتجة من حالات الإحباط التي تسببها أساليب الرفض الوالدي والتي تضم إهمالهم وعدم المبالاة بإشباع حاجاتهم ومتطلباتهم، أو عدم الاهتمام بوجود كيانهم الشخصي والاجتماعي وبث القلق في أنفسهم، ونقدهم نقدا مستمرا وكشف عيوبهم أمام الآخرين، والتقليل من شأنهم بالمقارنة مع الآخرين. فكل هذا يبث فيهم مشاعر الإحباط وسوء التوافق واضطراب التوازن الانفعالي، فتبرز فيهم صفات العزلة والانطواء والتمرد على الوالدين والمجتمع، فيسلكون العدوان.

بحيث يرى "باندورا" أن المراهق المحبط أكثر ميلا من غير المحبط لتقليد السلوك العدواني الذي يثاب ويدعم، ولم يعتبر الإحباط السبب الرئيسي للعدوان الا إذا تمت اثابته وتدعيمه من طرف الوالدين الذين يعتبران القدوة التي تقدم السلوك العدواني بأنه سلوك مقبول وجيد، ووسيلة لحل الصراعات بطريقة فعالة. (محمد الشيخ، 2010،

ص. 50)

فكل هذا يجعله يشعر بالذنب وعدم الأمان والحقد والكراهية نحو والديه فتتكوّن لدى الابن شخصية مضطربة، دائمة القلق والخوف وهذا ما يؤدي به إلى التفكير بالسلوك العدواني.

بحيث بيّن " سيموندس Symands " أنه عندما يرفض أحد الوالدين الطفل من المحتمل أن يميل هذا الأخير إلى العدوان...الخ.

كما أشار " جو وروبرت Joe & Roberts " إلى أن الطفل الذي يتلقى القليل من التقبل والمرفوض بصفة خاصة داخل الأسرة يميل إلى القيام بالسلوكات العدوانية ويتقف معهما كل من" سميث Smith " كونارد Konard "،" سوشاين Suchien"، " ليلى عبد العظيم " . (صفوت، 1999)

ويرى "جابر " (1988) أن التجاوب العاطفي والتعامل الاجتماعي بين المراهق والوالدين يعتبر أمرا صعبا حينما يكون أسلوب الرفض جزائيا أو كليا، حيث يصاب المراهق بحرمان وعدم إشباع مطالبه المتعددة في المواقف المختلفة.

كما ذكرت " بوردزنكي Bordizinky " أن الأبناء الذين كان عقابهم بقسوة من قبل الوالدين أصبحوا عدوانيين مع غيرهم...الخ.

وحسب " مايرز Myers " (1993) ...ففي حالة ما إذا كان الأولياء يلجؤون إلى القوة المادية لتأنيب أبنائهم المراهقين، فإن هؤلاء يتعلمون أن ضرب الغير هو شيء عادي، فالتعرض للسلوكات العنيفة يعلم المراهقين أن العدوان هو تقنية مقبولة لحل النزعات.

أما " الدسوقي " (1979) فقد بين أن الأطفال الذين يستشعرون الرفض الوالدي بالإهمال واللامبالاة، يشيع بينهم السلوك المضاد للمجتمع مثل السلوك العدواني السرقة والكذب الذي يوقع الفتنة بين الآخرين.

ودراسة " جيري ودانا Geri & Dama " (1993) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين أساليب المعاملة

الوالدية والاضطرابات السلوكية لدى عينة من الأطفال تكونت من 42، تتراوح أعمارهم بين 08 و16 سنة، وقد أسفرت الدراسة في نتائجها عن ارتباط أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة والمتمثلة في الرفض والإهمال وعدم المبالاة بعلاقة موجبة مع كل من القلق والاكتئاب والسلوك العدواني لدى الأطفال.

نجد أيضا دراسة " ونتزل وأشير Wintzel & Asher " (1995) التي تهدف إلى فحص العلاقة الاجتماعية بين الطفل ووالديه على عينة متكونة من 423 طفلا يدرسون بالصف السابع والتاسع ابتدائي وقد توصلت الدراسة في نتائجها إلى أن شعور الأبناء بالرفض الوالدي يرتبط بالسلوك العدواني لدى الأطفال بعلاقة موجبة.

وكذلك دراسة "كارلين Karlen " (1996) الاستطلاعية والتي هدفت إلى التعرف على العوامل التي تكمن وراء السلوك العدواني لدى الأطفال، وقد بيّنت نتائجها أن أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة التي تشعر الطفل بأنه مرفوض من والديه، كانت من أهم العوامل التي تؤدي إلى ظهور السلوك العدواني لدى الأبناء.

وكذلك مع دراسة "كانجري وزملائه Kinguery & al " (1997) التي أشارت في نتائجها إلى أن الوسط الأسري للمراهقين العدوانيين يتميّز بنزعات متكررة وبين الوالدين ولا توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بمتغير القسوة والعنف.

فمن خلال كل ما سبق نجد أن المعاملة السيئة من قبل الوالدين للطفل والتي تشعره بأن مرفوض فيه تجعله يفقد الثقة في نفسه، وتثير لديه مشاعر الخوف وعدم الأمان مما يترتب عن ذلك اضطرابه السلوكي (السلوك العدواني).

كما يشير منسي محمود عبد الحليم إلى أن الأطفال العدوانيين يعانون من سوء المعاملة الوالدية التي يشعرون منها أنهم مرفوضون وغير مرغوب فيهم.

كما قد يعزى ظهور هذه العلاقة الموجبة بين أسلوب الرفض الوالدي وظهور السلوك العدواني لدى المراهق إلى ما يسمى بمشكلة صراع الأجيال واختلاف وجهات النظر بين الوالدين والأبناء، فعادة ما يكون صراع الوالدين مع المراهق حول الدراسة وأوقات الفراغ، التأخر في الدخول إلى البيت والتهاون في تحمل المسؤولية، والفشل في اختيار

الأصدقاء والإصرار على مرافقة رفقاء السوء، وكذلك الانسياق وراء عواطفه، كما يكون الصراع أيضا حول رغبة المراهق في الحرية واستقلالية الشخصية واثبات ذاته، فيدرك تدخل والديه في شؤونه على أنه كره و نبذ له ما يجعله يتمرد على السلطة الوالدية بسلوك العدوان .

وعليه تتفق النتيجة المتوصل إليها في هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي بينت أنه توجد علاقة ارتباطية بين أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة التي تتمثل في الرفض والإهمال وعدم المبالاة والعدوان على الطفل وبين السلوك العدواني لدى الأطفال والمراهقين.

كدراسة "بن حليم" (2014) والتي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الإساءة اللفظية والسلوك العدواني وبين الإهمال والسلوك العدواني لدى الأطفال المتمدرسين ووجود فروق دالة بين الجنسين لصالح الذكور.

ودراسة "بن سكيريفة وغزال" (2013) التي توصلت في نتائجها إلى أن أسلوب الرّفض الوالدي يؤدي إلى ظهور العدوانية لدى المراهق وبالتالي يجد المراهق صعوبة في إثبات نفسه.

ودراسة "كروش" (2011) التي بينت أن البيئة الأسرية التسلطية تؤثر على ظهور السلوك العدواني لدى الأطفال المتمدرسين في المرحلة الابتدائية الذين تتراوح أعمارهم ما بين (9-12) سنة.

كما نجد أن الباحث "الراجي"(2011) بين في دراسته وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستوى السلوك العدواني ومستوى إدراك الرفض الوالدي.

أما الباحث "الغرباوي"(1998) فقد توصل في دراسته إلى وجود علاقة ارتباطية بين أساليب المعاملة الوالدية وبين مستوى العدوانية لدى الأبناء وعدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في مستوى العدوانية.

كما نجد دراسة "دودج وزملائه Dodge et al "(1990) التي بينت أن الاتجاه العدائي لدى المراهق يرتبط بأساليب الاتجاهات الوالدية التي تتسم بالقسوة والعنف في التنشئة الاجتماعية مما يدفع المراهق إلى السلوك

العدواني، وأن الاتجاهات العدائية لدى المراهق ترتبط بأساليب السلوك العدواني التي يمكن أن ترجع إلى نوعية الأساليب والاتجاهات غير السوية في التنشئة.

إلا أن الباحث" هيرام وزملائه Hiram&al " (1989) فقد أشار من خلال دراسته إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين السلوك العدواني الذي يعامل به الوالدان أبناءهم والسلوك العدواني لدى هؤلاء الأبناء.

5-عرض ومناقشة النتائج المرتبطة بالفرضية الخامسة:

والتي تنص على انه " توجد علاقة موجبة بين درجات مفهوم الذات لدى المراهقين المتمدرسين ودرجات العدوان لديهم حسب الجنس".

***عرض النتائج:**

سنقوم بعرض نتائج معامل الارتباط بيرسون بين درجات مفهوم الذات ودرجات العدوان لدى المراهقين حسب الجنس، بحساب معامل الارتباط " بيرسون " بين مفهوم الذات ومستوى السلوك العدواني لدى أفراد العينة باستعمال برنامج تحليل البيانات الإحصائية SPSS بحيث قدرت قيمته ر= 0،13، حسب النتائج الموضحة في الملحق (15)

وهي علاقة غير دالة، وعليه فإنه توجد علاقة موجبة بين مفهوم الذات ومستوى السلوك العدواني لدى أفراد العينة ولكنها ضعيفة.

وعليه يمكننا ان نقول ان الفرضية الخامسة قد تحققت.

***تفسير ومناقشة النتائج:**

وتفسر الباحثة وجود هذه العلاقة الموجبة الضعيفة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني على أن مفهوم الطفل عن ذاته يلعب دورا مهما في إصابته بالاضطرابات السلوكية بصفة عامة والسلوك العدواني بصفة خاصة. فمفهومه الايجابي عن ذاته ينمي ثقته في نفسه، ويساعد على توافقه النفسي وتكيفه الاجتماعي، فيحب الآخرين، ويثق

فيهم ويقيم معهم علاقات اجتماعية حميمية، تتسم بالحب والأمان، ينعكس أثرها على سلوكياته، حيث يقوم بشتى أنواع السلوك المرغوب فيه الذي يحظى به على رضا الآخرين وتقديرهم له، ولذلك نجده يشارك في جماعات النشاط المدرسية، والنظام والنظافة...الخ، واشتراكه في هذه الجماعات ينمي لديه حب الآخرين ومساعدتهم، كما أنه يقوّم عنده السلوكيات غير المرغوبة التي تؤذي الآخرين أو تضايقهم، أما المراهق الذي لديه مفهوم سالب عن ذاته، فإنه يشعر أن زملائه أفضل منه ولذلك يفقد الثقة في نفسه ويشعر بالنقص والغيرة من زملائه والكراهية لهم كما تنتابه أعراض الشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب فيوجه عدوانه إليهم والذي يأخذ عدّة مظاهر مثل العدوان المادي والعدوان اللفظي وسرعة الغضب والتهجم والعدائية كالشعور بالاضطهاد والرغبة في الشك والاستياء، والميل إلى العدوان والرغبة في إيذاء الآخرين والرغبة في إيذاء الذات.

ولكن لاعتبار الأفكار والمشاعر التي يكونها المراهق عن هويته، ويصف بها نفسه، هي نتاج أنماط التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي، وأساليب الثواب والعقاب والاتجاهات الوالدية والمدرسية وتقويماتها ومواقف خبرات ادراكية اجتماعية وانفعالية يمر بها المراهق مثل خبرات النجاح والفشل، والدور الاجتماعي...الخ، فتكيف المراهق أو عدم تكيفه يعتمد على مقدار التناسق أو التنافر بين صورة الهوية التي كونها عن ذاته والخبرات التي يمر بها. فكلما كانت الخبرات التي يواجهها في المواقف اليومية تتفق مع مفهوم الذات لديه، كان التكيف أفضل ومحققا المزيد من الاستقرار، في حين نجد التناقض بين المفهوم الذي كونه عن ذاته وما يمر به من خبرات يهدد هويته ويجعله عرضة للتوتر وسوء التكيف.

وعليه فالسلوك التكيفي للمراهق يتأثر كميا وكيفيا بكيفية فهمه لذاته. وهذا يؤكد تأثير الجانب الاجتماعي الكبير في بناء الذات لدى المراهق، فمفهوم الذات السلبي يشير إلى عدم قبول الفرد لنفسه وتقليله من شأنها، فينظر المراهق إلى نفسه على أنه حقير ومنبوذ وأنه لا قيمة له ولا اعتبار وهذا ما يجعله ينطوي على نفسه وهذه الصورة التي يكوّنها المراهق عن نفسه تكوّنت من خلال معاملة والديه منذ ميلاده حتى هذه المرحلة (مرحلة تمايز الذات

وإعادة صياغة مفهومه لذاته). فيحاول أن يحسن هذه الصورة السلبية لذاته باستعمال القوة والسيطرة على الآخرين بالعدوان.

مع العلم بأن في مرحلة المراهقة المبكرة يعاني المراهق من وطأة القيود الأسرية مع النزعة إلى الاستقلالية وتأكيد الذات، فيسعى إلى تحقيق تصور ذاتي أكثر استقلالية، محاولا أن يفرض ذاته ويبرزها ولو عن طريق السلوك العدواني، بحيث يرى " جيسنس Jesness " أن المراهق العدواني فرد يمتاز بعدم الرضا الشديد والغضب، إذ أنه أقل نضجا، يحس بالضيق في علاقاته مع الآخرين، ويمتاز بقابلية قليلة للمخالطة، كما أن احترام المعايير الاجتماعية منعدم في استجاباته، كما يتميّز بمستوى عالي من التوتر والإحباط مقارنة بالمراهق غير العدواني، فضوابطه ضعيفة واستجاباته دون وعي وبصفة عدوانية، ويتضح أنه غير قادر على كبت مشاعره، ويتبنى بكل سهولة اتجاه التمرد على السلطة وضد كل العوائق التي تحول دون تحقيق رغباته، كما انه أقل حساسية لرأي الآخرين ويرفض النقد. (شريفي، مرجع سابق، ص. 21 ص. 22)

فالمشاعر السلبية والإحباطات والتوترات تجعله أكثر استعدادا لعدم احترام المعايير الاجتماعية ويظهر ذلك في سلوكه سلوكا عدوانيا ليفرض ذاته.

كما أن المراهق في المرحلة المتوسطة من التعليم والتي يقابلها المراهقة المبكرة، يبدأ بالاعتماد على نفسه والاستقلال بها، فيحرص أن يتجرد من سلطة الراشدين خاصة منهم الوالدين، ويريد أن يستقل بأموره، كما يريد أن يعرف بذلك الناس المحيطين به، لذلك فهو فخور بنفسه وكلامه ومستواه ومظهره الخارجي (مفهوم ذاتي إيجابي) ويدفعه إلى أنواع السلوك الاجتماعي الذي يتجلى فيه العنف، التمرد أو المنافسة أو الغيرة.

وتبدو تأثيرات المحددات الأسرية في مفهوم الذات أكثر وضوحا في مرحلة الانتقال من الطفولة المتأخرة إلى المراهقة المبكرة، إذ غالبا ما يعتمد المراهق في هذه المرحلة لتأكيد ذاته على طرق مختلفة كأن يعارض والديه أو يكثر الشجار مع إخوته. (خليفة، 2000)

ويتكون مفهوم الذات منذ الطفولة عبر مراحل النمو المختلفة على ضوء محددات معينة يكتسب الفرد خلالها وبصورة تدريجية فكرته عن نفسه ، فهذه الأفكار والمشاعر والاتجاهات التي يكونها الفرد عن نفسه ويصف بها ذاته هي نتاج أنماط التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي وأساليب الثواب والعقاب والاتجاهات الوالدية ومواقف خبرات إدراكية واجتماعية وانفعالية يمر بها الفرد مثل خبرة النجاح والفشل والدور الاجتماعي والوضع الاجتماعي والاقتصادي ومواقف الإحباط والصراع .

فالذات تنمو وتتغير نتيجة للتفاعل المستمر مع المجال الظاهري ، فالشخص يستجيب للبيئة كما يراها هو ، أي حسب مجاله الظاهري لا كما هي في الواقع بالضرورة ، فالذات فيها من عناصر المعرفة المنظمة الشعورية للفرد عن نفسه وهي أفكار الفرد الذاتية عن نفسه داخلياً وخارجياً كما يتصورها ، أي مفهوم الذات المدركة وعناصر تكوين الذات تنمو تدريجياً في شعور الفرد مع خبراته وأنماط سلوكه وتصوراته الخاصة في عالمه الذاتي تبعاً لإدراكه ، وهناك بالإضافة إلى الذات المدركة الذات الاجتماعية والذات المثالية، وقد تمتص قيم الآخرين وتسعى إلى التوافق والاتزان والثبات وتنمو نتيجة للنضج والتعلم وتصبح المركز الذي تنتظم حوله كل الخبرات.

فالخبرات والمواقف التي يمر بها الفرد في أثناء محاولاته للتكيف مع البيئة المحيطة به تؤدي إلى نمو مفهوم الذات، وهذه الخبرات يتحدد من خلالها سلوك الفرد بناء على عملية التعلم ويتعدى هذا الأثر السلوك فيشمل الفرد كله عن طريق تعميم الخبرات الانفعالية الإدراكية على هذا الفرد باعتباره جزءاً من المجال الكلي الذي يتفاعل معه بما يؤدي في النهاية إلى نمو مفهوم عام للذات ككل ينعكس على سلوك الفرد الظاهري بما يمكن ملاحظته.

وينمو مفهوم الذات حسب نوعية المعاملة التي يلقاها الطفل من والديه ثم معلميه والمحيطين به وحسب ما يتلقاه من ثواب أو يتعرض له من عقاب فيتعلم ماله وما عليه وما يمكنه أن يعمله وما لا يمكنه، فيتعلم أن السلوك العدواني مسموح لإثبات ذاته.

فيحاول المراهق أن يثبت ذاته ويؤكد أنه أصبح رجلا، وأنه مسؤولا عن تصرفاته، فيتميز سلوكه بالاندفاع والتهوّر

والعدوان. فقد يعتدي المراهق توكيدا لذاته وإعلانا لوجوده، وهذا المعنى يضمن تميّز الفرد (أيها الناس إنني هنا). كما أن لاتجاهات الوالدين كما يدركها الأبناء أهمية في بناء مفهوم الذات لديهم، فشعوره بالنبذ داخل الأسرة، يجعله يسلك سلوكا عدوانيا حماية لذاته وتأكيدا لها.

وهذا ما أوضحته "هورني" ضمن مبررات استخدام المراهق للعدوان في علاقاته مع الآخرين والمتمثلة في:

-انطلاق المراهق من مسلمة هي: أن العالم الذي يعيش فيه عالم عدواني، ولذا فعليه شعوريا أو لا شعوريا أن يقاوم العدوان ويحاربه.

-أن الرغبة لدى المراهق العدواني تتمثل في أن يكون قويا يسيطر على الآخرين ويهزمهم، وبسبب حالة عدم الثقة بالآخرين فان دفاعاته تكون في حالة استعداد، وفلسفته السائدة هي أنه ليس هناك حق دون قوة تحميه، وهو تفكير لاعقلاني يدعم فكرة العدوان لديه، كما يدعم هذا المعتقد بان العدوان يعمل على ارتفاع تقدير الذات. (العقاد، 2001، ص. 134)

وقد تعزى هذه النتيجة إلى استمتاع المراهقين في إيذاء الآخرين بالإضافة إلى منافع أخرى، كإثبات ذواتهم واثبات أنهم أقوياء وذوو أهمية، واكتساب المكانة الاجتماعية والاهتمام من الأقران والزملاء.

فالعدوان يزيد من تقدير الذات، فيحس المراهق انه الأقوى وانه لديه هيبة عند استخدامه للعدوان ساعيا منه إلى فرض احترام وتقدير غيره له، وبالتالي فالعدوان يعمل على محو الصورة السلبية للذات.

وعليه فهذه النتيجة التي توصلنا إليه يمكن عزوها إلى المعتقدات اللاعقلانية التي يتبناها المراهق من خلال تنشئته الأسرية والمتمثلة في مشروعية العدوان، وان العدوان يرفع من تقدير الذات ويمحو الهوية السلبية للذات.

وهذا وفق نموذج "اليس" للاضطراب النفسي، بحيث يرى "اليس Eliss "(1975) ان الاضطراب الانفعالي يرتبط أساسا باعتناق الفرد لبعض الأفكار التي تخلو من المنطق والعقلانية، ويستمر الاضطراب الانفعالي بتبني الفرد لهذه المعتقدات. ومن بين المعتقدات غير العقلانية التي ذكرها "اليس" والداعمة للعدوان:

-أن العدوان يرفع من تقدير الذات ويعمل على محو الهوية السلبية، ويتمثل هذا المعتقد في إيمان الشخص العدواني انه بعدوانه على الآخرين، وإظهار قوته البدنية، يحقق ذاته ويزداد تقديره لها، لأنه الأقوى كما يعتقد. فإذا لم يكن قويا فقد قيمته بين الآخرين، حيث يعتبر هذا مظهرا من مظاهر النقص والعجز، فيستعمل القوة والقسوة والسيطرة على الآخرين بهدف تعزيز قيمة الذات.

فالإنسان يحقق وجوده ويؤكد ذاته بالعدوان البناء، فان لم يستطع يلجأ الى الهدم والتدمير املا في إعادة بناء ذاته من جديد. وهذا ما بينته دراسات شورت Short (1968)، باندورا Bandura (1973)، بورنستين، بيلاك وهيرسين Bornstein, Belavk & Hersen (1988) ، و التي بينت نتائجها على أن الأطفال العدوانيين لديهم الاعتقاد بان العدوان يعزز من تقدير الذات و يحافظ على المكانة الاجتماعية بين الأقران.

أما دراسة فلينج وآخرون Fling et al (1992)، فقد أشارت في نتائجها إلى أن هناك ارتباطا إيجابيا بين العدوان لدى الأطفال وتقدير الذات لعندهم في ضوء تقديرات المدرسين. (نفس المرجع السابق، ص. 122 ص. 125)

فالنتيجة التي توصلنا اليها تتفق أيضا مع نتائج دراسة "نصر" (1983) حول علاقة "الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية كما يدركها الأبناء وعدوانيتهم على عينة متكونة من 315 طالب ثانوي، تتراوح أعمارهم ما بين (15-18) سنة، بحيث بينت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين العدوانية وتأكيد الذات.

وتتفق نتائج هذه الفرضية مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أوضحت وجود علاقة ارتباطية بين مستوى مفهوم الذات ومستوى السلوك العدواني لدى الأطفال والمراهقين ولكنها عكسية. كدراسة "القويري" (2006) التي بينت وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيا بين السلوك العدواني ومفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في اختبار العدائية وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في اختبار مفهوم الذات بين الذكور والإناث.

ودراسة الباحثين "كريك و جروتبتير Crick & Grotpeter"(1995) التي أظهرت أن مستوى العدوانية كان مرتفعا لدى الإناث عن الذكور وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين كل من الشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب والمفهوم السالب عن الذات والسلوك العدواني لدى الأطفال من الجنسين.

كما أشارت نتائج دراسات كل من "كينارد Kinard " (1978) و"بوردت وجونسون Burdet & Jenson " (1983) و"فليب وزملائه Philip et al "(1987) و" رينا وتوماس Rina & Thomas " (1992) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المفهوم السالب عن الذات والسلوك العدواني لدى الأطفال.

وهذا ما وضحه " ويسل Wessel " (1981) في دراسته حول علاقة مفهوم الذات وجنس الفرد بالقلق والاكتئاب والعدوان لدى طلاب الجامعة، بأن الطلاب ذوي مفهوم الذات المنخفض أكثر قلقا واكتئابا وعدوانا من الطلاب ذوي مفهوم الذات المرتفع (وجود علاقة طردية عكسية)، ولم توجد هناك فروق دالة في مفهوم الذات والقلق والاكتئاب والعدوان حسب متغيّر الجنس.

وهناك دراسات أخرى جمعت متغيرات الدراسة الحالية، نذكر منها دراسة "عليان " (1993) حول العلاقة بين القبول والرّفض الوالدي وتوكيد والعدوانية لدى المراهقين والتي أسفرت عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين إدراك الرفض الوالدي والسلوك الغير توكيدي، و وجود فروق بين الذكور والإناث في صفة العدوانية، ووجود ارتباط موجب بين درجات أفراد العينة على استبيان القبول والرفض الوالدي ودرجاتهم على مقياس العدوانية وبين صفات الشخصية السلبية كالعدوان والعداء والتقدير السلبي للذات وعدم الكفاية الشخصية وعدم الثبات الانفعالي والنظرة السلبية للحياة.

ويمكن أن نستنتج من هذه النتائج التي تحصلنا عليها من خلال الدراسة الحالية أن أساليب المعاملة الوالدية لها بالغ الأهمية في حياة الأبناء وبالتحديد في حياة المراهقين من حيث تكوينهم النفسي والاجتماعي باعتبار أن الوالدين هما أكثر الناس المهيمنان على تنشئة الأبناء بشكل مباشر وفعال، فإذا كانت هذه الأساليب المتبعة من

قبل الوالدين سلبية تتسم بالرفض والإهمال والعدوان، فهي تثير لديهم مشاعر الخوف والقلق والإحساس بالنقص وعدم الشعور بالأمن النفسي. فتنعكس على كيفية إدراكهم لذواتهم، وبالتالي استعمالهم للسلوك العدواني اعتقادا منهم انه الحل المناسب لإثبات ذواتهم.

ثانيا: الاستنتاج العام:

من خلال نتائج الدراسات السابقة ونتيجة الدراسة الحالية يتضح أنه بغض النظر عن الاختلافات الثقافية والاجتماعية وغير ذلك من عوامل البيئة المحيطة، فان هناك علاقة بين المعاملة الوالدية والسلوك العدواني لدى الأبناء المراهقين وما بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لديهم.

وأن إدراك هذه المعاملة لا تختلف حسب جنس الابن ذكرا أو أنثى وهذا ما توصلنا إليه من خلال نتائج الفرضية الأولى والتي توقعنا فيها وجود فروق بين إدراك المراهقين والمراهقات المتمدرسين لأسلوب المعاملة الوالدية (الرفض الوالدي) للآباء والأمهات. وهي نفس النتيجة التي خلصنا إليها في الفرضيتين الجزئيتين الأولى والثانية والخاصتين بالفروق بين الجنسين في إدراكهم لأسلوب المعاملة الوالدية (الرفض الوالدي) للآباء والأمهات على التوالي.

وهذا ما يؤكد أن عملية التنشئة الاجتماعية هي تلك العملية التعليمية المستمرة من طرف الوالدين اتجاه الأبناء، بحيث يكون فيها الإطار الاجتماعي والثقافي المحدد لقيم المجتمع ومعايره الدور الكبير في تحديد المعاملة الوالدية الخاصة بكل من الذكر والأنثى إذ تعتبر هذه الأساليب بمثابة السمة المميزة للمجتمع العربي عموما والمجتمع الجزائري خصوصا. ولكن من نتائج التغير الاجتماعي والتي جعلت من ثقافات مختلفة وعديدة تنصهر داخل الثقافة الجزائرية، أنتجت أساليب عيش متنوعة ومختلفة فرضت تحديات على المجتمع ككل وعلى الأسرة خصوصا باعتبارها أولى خلاياه وأساسه وهذا لمواكبة تكنولوجيا التحضر والعولمة، ولعل من أهم هذه التغيرات التي طرأت على الأسرة انتقالها من نمط الأسرة الممتدة إلى الأسرة النووية كذلك نجد المساواة في التعليم بين الذكر والأنثى وخروجها بمفردها وقدرتها على مناقشة القرارات الصادرة من طرف الوالدين خاصة منها المتعلقة بالزواج. فكل هذا

ما أدى إلى تبني الوالدين نفس الأساليب في معاملة الأبناء دون التمييز بينهم حسب الجنس، رغم أن الأسرة في المجتمع الجزائري لا تزال تحافظ على الموروث الثقافي المستمد من خصوصيات المجتمع الجزائري ومعاييره و المتسم بسمتي تفضيل الذكور على الإناث ومنح السلطة الكلية للأب كسلطة منظمة موجهة تحمي الجنسين من انحراف سلوكاتهم عن أدوارهم الاجتماعية المتوقع منهم أداءها وذلك استنادا للمعايير الاجتماعية التي اكتسبوها من محاكاتهم و تقليدهم لنماذج الوالدين، إذ يتلقى الأبناء تعزيزات على ما تعلموه من سلوكات ومهارات اجتماعية المقبولة منها و الغير مقبولة.

فيما يخص الفرضية الثانية والتي توقعنا فيها وجود فروق في درجات مفهوم الذات لدى المراهقين المتمدرسين حسب الجنس، تبيّن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الخطأ 0،05 في مفهوم الذات لدى مراهقي عيّنة الدراسة حسب الجنس أي ليس هناك اختلاف بين الإناث والذكور في مستوى مفهوم الذات.

وتفسّر الباحثة نتائج هذه الفرضية في ضوء التشابه بين الذكور والإناث في الخصائص النفسية ، وأنهم في مرحلة واحدة وهي مرحلة المراهقة باعتبارها مرحلة ميلاد ثاني، يتم فيها الانتقال من الاعتمادية على الوالدين إلى الاستقلالية والبحث عن الذات والهوية وكذلك سبب التشابه في السن والخبرات الحياتية كمراهقين، فهم يعيشون في نفس الظروف الأسرية والاجتماعية والثقافية (العادات والتقاليد، القيم، الموانع والمباحات)، فما يتاح للذكر يتاح للأنثى كفرص الاحتكاك والاختلاط والمشاركة كالدراسة ، النشاطات الرياضية والثقافية، الخروج من دون رقابة...الخ. وكذلك ما يمنع على الذكر يمنع على الأنثى كسوء الرفقة، تناول الكحول والمخدرات...الخ.

كما تعزو الباحثة عدم وجود الفروق في مفهوم الذات بين المراهقات والمراهقين إلى استقرار وثبات مفهوم الذات لديهم في هذه المرحلة.

فمفهوم الذات في مرحلة المراهقة يشهد تغييرا وإعادة تنظيم في البناء، هذا التغيير الذي يمثل امتدادا واتساعا للوعي بالذات وبالعالم الخارجي وأن التقلبات الحادة في المشاعر والمزاج والعواطف التي تحدث للمراهقين ربما ترتبط بعمليات التمايز التي تحدث لمفهوم الذات وهذا التغيير يمس الجنسين.

ولأن المراهق في هذه المرحلة سواء ذكر أو أنثى يسعى إلى تحقيق ذاته واستقلاله واثبات نفسه على انه مسؤول.

كما أن فترة المراهقة هي فترة الإحساس بالهوية مقابل اضطرابها بمعنى أن المراهق يسعى جاهدا لإثبات هويته وشخصيته المستقلة داخل المجمع ليضرب القيود الاجتماعية عرض الحائط بداية بالقيود الأسرية.

كما يرجع ربما هذا التشابه في مستوى مفهوم الذات ككل من المراهقين والمراهقات إلى سعيهم إلى الإعداد العلمي المتين من اجل الحصول على مهنة معينة والتي تتيح لهم المشاركة الفعالة في الحياة الاجتماعية مما يجعلهم يشتركون في هدف واحد وهو التعلم والاكتساب المعرفي مما جعل هذه الفترة (المراهقة) مرحلة لها ثقافتها الخاصة في الحياة فكل واحد منهم يحاول أن يثبت ذاته ويكوّنها ويدركها.

أما بشأن الفرضية الثالثة والتي توقعنا فيها توجد فروق في درجات العدوان لدى المراهقين المتمدرسين حسب الجنس توصلنا إلى انه لا يختلف الذكور عن الإناث في درجات العدوان، وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى فترة المراهقة التي تتسم بتغيرات فيزيولوجية وجسمية تؤثر في إحداث السلوكات العدوانية لدى المراهق، وذلك أن الخصال النفسية للمراهقين تجعلهم أكثر انفعالا واقل قدرة على إخفاء مظاهر غضبهم فضلا عن نزعتهم إلى إثبات الكيان الفردي وإلى الاستقلال سواء بالنسبة للذكر أو بالنسبة للأنثى. وهذا بالرغم أن هناك شيء قد اجمع عليه علماء النفس النمو وعامة الناس فهو أن الأولاد الذكور أكثر عدوانية من الإناث، فهناك من يفسر هذه الظاهرة لاختلافات تكوينية أو ناتجة عن عوامل بيئية تدخل فيها المعاملة الوالدية، بحيث أن الوالدين ينظرون إلى عدوان الذكور بطريقة عادية على اعتبار نمط الشخصية الذكورية المميز بالخشونة والغلظة والعنف نمط مرغوب فيه ولا يشجعون هذه السلوكات لدى الإناث وانه لا يناسب الأنوثة، وما ينبغي أن نمتاز به الأنثى من نعومة ورقة

وجاذبية. فهذا ما يؤكد دور التنشئة الاجتماعية في ظهور هذه الفروقات لدى الجنسين من عدمه، فمنذ نعومة أظفار الأطفال يكونون على وعي بما ينتظر منهم ثقافيا ويتصرفون وفق ذلك أي وفق ما يراد منهم. فنتائج فرضيتنا التي تنفي هذا الاختلاف في العدوان بين الجنسين قد يكون راجعا إلى صعوبة قياس عدوان البنات الغير مباشر كالتجاهل وبث الإشاعات والإبعاد...الخ مقارنة بالعدوان المباشر للأولاد الذي يكون قياسه سهلا.

في حين نجد من خلال نتائج الفرضية الرابعة والتي توقعنا فيها توجد علاقة موجبة بين إدراك المراهقين المتمدرسين لأسلوب المعاملة الوالدية (الرفض الوالدي) للآباء والأمهات ودرجات العدوان لديهم حسب الجنس، انه بينت نتائج معامل الارتباط بيرسون العلاقة الارتباطية الموجبة بين إدراك المراهقين المتمدرسين لأسلوب المعاملة الوالدية (الرفض الوالدي) للآباء والأمهات ودرجات العدوان لديهم حسب الجنس. فكلما اتسمت معاملتهم بأساليب خاطئة كالرفض، القسوة، الحماية الزائدة، الإهمال، ازدادت درجات العدوان لديهم.

وتفسر الباحثة هذه النتائج بأن التأثير النفسي لأساليب المعاملة الوالدية يتحدد في ضوء إدراك المراهقين لها، فقد يعطي الابن المراهق لمراقبة أبويه معنى على أنها محاولة منهما للتسلط وكبح رغباته وحاجاته، كما أنه قد يفسر كل تدخل أو اهتمام زائد على انه محاولة لإنقاص من قدراته أو عدم ثقة والديه فيه، هكذا تتكوّن فكرة المراهق عن نفسه وقيمته وهذه الفكرة يحملها معه لسنوات طويلة من عمره، فقد يشعر بأنه إنسان له قيمته ومرغوب فيه لدى والديه وقد يشعر بالعكس من ذلك أي بالرفض الوادي من خلال عدم إشباع احتياجاته وإذلاله كالنقد والسخرية واللّم والمقارنة بينه وبين الآخرين في أمور تقلل من شأنه وكذلك تلقيبه بألقاب تهكمية، وكذلك عن طريق عدم حمايته وإهماله ومعاملته بقسوة وضربه لأتفه الأسباب وتعمد جرح مشاعره.

فكل هذا يجعله يشعر بالذنب وعدم الأمان والحقد والكراهية نحو والديه فتتكوّن لدى الابن شخصية مضطربة، دائمة القلق والخوف وسلوكه سلوكات مضطربة كالسلوك السلوك العدواني.

فعندما يرفض أحد الوالدين الطفل من المحتمل أن يميل هذا الأخير إلى العدوان...الخ.

وعليه ينمي الأبناء مهاراتهم الاجتماعية التي يعتمدون عليها في عملية التكيف وتحمل الضغوطات وفي سلوكهم (السلوكات الاجتماعية أو غير الاجتماعية) حسب المعاملة الوالدية التي يتلقونها في الأسرة. فإدراك المراهق لهذه الأساليب تقرر سلوكه الاجتماعي حسب نوعيتها الصحيحة منها والخاطئة.

أما الفرضية الخامسة والتي توقعنا فيها وجود علاقة موجبة بين درجات مفهوم الذات لدى المراهقين المتمدرسين ودرجات العدوان لديهم حسب الجنس. فقد أسفرت النتائج المتعلقة بها عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ولكنها ضعيفة وغير دالة.

وتفسر الباحثة هذه النتائج أنه في مرحلة المراهقة، يسعى المراهق إلى تحقيق تصور ذاتي أكثر استقلالية، محاولا أن يفرض ذاته ويبرزها ولو عن طريق السلوك العدواني، وأن المراهق في المرحلة المتوسطة من التعليم والتي يقابلها المراهقة المبكرة، أين يخرج من مرحلة التبعية (الطفولة)، يبدأ بالاعتماد على نفسه والاستقلال بها، فيحرص أن يتجرد من سلطة الراشدين خاصة منهم الوالدين، ويريد أن يستقل بأموره، كما يريد أن يعرف بذلك الناس المحيطين به، لذلك فهو فخور بنفسه وكلامه ومستواه ومظهره الخارجي (مفهوم ذاتي إيجابي) ويدفعه إلى أنواع السلوك الاجتماعي الذي يتجلى فيه العنف، التمرد أو المنافسة أو الغيرة لتأكيد ذاته ووجوده.

فيحاول المراهق أن يثبت ذاته ويؤكد أنه أصبح رجلا، وأنه مسؤول عن تصرفاته، فيتميز سلوكه بالاندفاع والتهوّر والعدوان. فقد يعتدي المراهق توكيدا لذاته وإعلانا لوجوده، وهذا المعنى يضمن تميّز الفرد (أيها الناس إنني هنا).

كما أن لاتجاهات الوالدين كما يدركها الأبناء أهمية في بناء مفهوم الذات لديهم، فشعوره بالنبذ داخل الأسرة، يجعله يسلك سلوكا عدوانيا حماية لذاته وتأكيدا لها.

وفي الأخير نشير إلى أن نتائج الدراسة الحالية هي في حدود المكان والزمان اللذان أجريت فيهما وكذلك في حدود العينة المدروسة. فانه يمكننا الإشارة إلى أن هناك اختلافات بين الأسر الحديثة في معاملتهم للمراهقين، فهناك من الأسر من لا تزال تعامل المراهق بنوع من الشدة والصرامة المفرطتين وفي المقابل هناك اسر تعامل المراهق

بنوع من التقبل والتفهم رغم النتائج المتوصل إليها في عدم وجود الاختلافات في إدراك المراهقين لمعاملة أوليائهم ومفهوم الذات وكذا في السلوك العدواني. والتي ترجع إلى التفتح الاجتماعي الواسع الذي حمل معه المساواة بين الجنسين في الحقوق والواجبات دون تفضيل بينهما، خصوصا في تعليم البنات وبالتالي إتاحة نفس الفرص المتاحة للذكور لهن، وهذا ما جعلهم يتساوون في المعاملة الوالدية والذي نتج عنه عدم وجود اختلافات في مفهوم الذات والسلوك العدواني على حد سواء. ويبقى هذا تفسيرا بسيطا لنتائج دراستنا.

خاتمة

خاتمة:

من خلال الموضوع الذي تناولناه في دراستنا الحالية، تم التعرض والكشف عن أحد أهم العوامل البيئية المؤثرة في سلوكات الأبناء ألا وهي أساليب المعاملة الوالدية والتي تعبر عن كل ما يراه الآباء والأمهات ويتمسكون به من أساليب في معاملة الأبناء في مواقف حياتهم وكما يعبر عنها الأبناء ويدركها. وهي إحدى العناصر الأساسية في عملية التنشئة الاجتماعية والتي يقوم الفرد فيها بتنمية أنماط نوعية من الخبرات والسلوك الاجتماعي الملائم وذلك من خلال التفاعل مع الآخرين. وتختلف الأساليب التي يتبعها الوالدان مع أبنائهم سواء كانت ايجابية وصحيحة لتامين نمو الطفل في الاتجاه السليم ووقايته من الانحراف أو سالبة وغير صحيحة تعيق نموه عن الاتجاه الصحيح بحيث تؤدي إلى الانحراف في مختلف جوانب حياته، وبالتالي سوء توافقه الشخصي والاجتماعي.

والملاحظ أن أساليب التنشئة الاجتماعية المتبعة من قبل الوالدين تختلف باختلاف القيم والتقاليد السائدة في المجتمع و أن لها اثر كبير في تكوين شخصية الأبناء و إرساء معالمها خصوصا المراهقين منهم، فإذا كانت تلك المعاملة ايجابية قائمة على العطف والحنان، التفهم و إعطاء الحرية للمراهق فإنها تخلق عنده نوعا من الألفة بينه وبين والديه وإذا كانت سالبة مفتقدة للعطف و الحنان و التفاهم أدى إلى التباعد و فقدان روح الألفة و سوء الفهم و تسبب ذلك في اضطراب وسوء تكيف المراهق خصوصا والمتميز بخصال نفسية تجعله أكثر انفعالا و اقل قدرة على ضبط نفسه و بالتالي سلوكه سلوكات عدوانية.

كما تناولنا علاقة مفهوم الذات بظهور السلوك العدواني لدى المراهق، والذي يتغير ويعاد صياغته في مرحلة المراهقة بخصائصها المختلفة والعوامل المؤثرة في ظهور الاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية ولا سيما السلوك العدواني. وعليه كانت ضرورة تناول موضوع أسلوب المعاملة الوالدية ومفهوم الذات وعلاقة كل منهما بالسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في الوسط الجزائري. وذلك للدور الكبير الذي تلعبه المعاملة الوالدية وطرق التعامل مع الطفل والمراهق في نمو وتصعيد السلوك العدواني مقارنة بالعوامل الأخرى كتأثير الأقران، وسائل الإعلام. وهذا

من جهة ومن جهة اخرى للتغيير الذي يطرأ على مفهوم الذات في بمرحلة المراهقة كالحاجة إلى الاستقلال وتأكيد الذات والذي قد يلجأ المراهق للسلوك العدواني ليفرض هويته (أنا موجود) ويؤكد ذاته.

وبعد تحديدنا لمنهج وعينة وأدوات الدراسة، تمت معالجة وتحليل نتائج الدراسة بالاستعانة بالأساليب الإحصائية المستخدمة واختبار الفرضيات وتفسيرها ومناقشتها توصلنا إلى ما يلي:

من خلال نتائج الفرضية الأولى والتي توقعنا فيها وجود فروق دالة احصائيا بين إدراك المراهقين والمراهقات المتمدرسين لأسلوب المعاملة الوالدية (الرفض الوالدي) للأمهات والآباء.فقد أسفرت عن عدم وجود فروق دالة احصائيا بين إدراك المراهقين والمراهقات المتمدرسين لأسلوب المعاملة الوالدية (الرفض الوالدي) للأمهات والآباء. كما توصلنا من خلال نتائج كل من الفرضيتين الجزئيتين الأولى والثانية إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين إدراك المراهقين والمراهقات المتمدرسين أفراد عينة الدراسة لأسلوب المعاملة الوالدية (الرفض الوالدي) للأمهات والآباء على التوالي.

أما الفرضية الثانية والتي توقعنا فيها وجود فروق دالة احصائيا في درجات مفهوم الذات لدى المراهقين المتمدرسين حسب الجنس، تبيّن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لدى مراهقي عيّنة الدراسة حسب الجنس أي ليس هناك اختلاف بين الإناث والذكور في مستوى مفهوم الذات.

أما بشأن الفرضية الثالثة والتي توقعنا فيها أنه توجد فروق دالة احصائيا في درجات العدوان لدى المراهقين المتمدرسين حسب الجنس فقد أسفرت عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في درجة العدوان.

في حين أسفرت نتائج الفرضية الرابعة والتي توقعنا فيها أنه توجد علاقة ارتباطية بين إدراك المراهقين المتمدرسين لأسلوب المعاملة الوالدية (الرفض الوالدي) للأمهات والآباء ودرجات العدوان لديهم حسب الجنس، عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين إدراك المراهقين المتمدرسين لأسلوب المعاملة الوالدية (الرفض الوالدي) للأمهات والآباء ودرجات العدوان لديهم حسب الجنس.

كما نجد أن الفرضية الخامسة والتي توقعنا فيها وجود علاقة ارتباطية بين درجات مفهوم الذات لدى المراهقين المتمدرسين ودرجات العدوان لديهم حسب الجنس. فقد أسفرت النتائج المتعلقة بها عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ولكنها ضعيفة. فهي غير دالة.

فمما سبق يتضح انه كلما اتسمت هذه المعاملة بالأساليب الخاطئة كالرفض والحماية الزائدة والقسوة وغيرها كلما ارتفعت درجة العدوان لديه والتي تؤثر في ادراكاته سلبا فيعتقد خطا بأنه مهمشا مما يؤدي به إلى الشعور بالنقص والقلق والتوتر الدائمين وبالتالي الانزلاق نحو سلوكات غير اجتماعية كالعدوان والعنف والتي تضر به وبالمجتمع الذي يعيش فيه.

وخاصة أنه في مرحلة المراهقة، أين تعاد قولبة شخصيته، فيتغير مفهوم ذاته وتعاد صياغته حسب الظروف الاجتماعية التي يعيش فيها، فيسعى المراهق إلى الاستقلال ويرغب في التخلص من القيود التي تحيط به ، كما يبدأ في تكوين صورة جديدة عن قدراته وإمكانياته، ويستيقظ لديه إحساس بكيانه وهويته.

فيحاول اثبات هويته في المجتمع عن طريق السلوك العدواني، وهذا سبب معتقدات خاطئة غير منطقية اكتسبها خلال تنشئته الاجتماعية (الاسرة) خاصة القائمة على أساس شرعية العدوان من اجل اثبات الذات والحصول على المكانة الاجتماعية، ومحو الهوية السلبية للذات ورفع تقدير الذات.

انطلاقا من النتائج التي توصلنا إليها من خلال دراستنا الحالية، نقترح بعض التوصيات والاقتراحات والتي نعتبرها مهمة:

- على الأسرة باعتبارها البيئة الأولى التي يعيش فيها الأبناء الابتعاد عن كل أساليب المعاملة الوالدية الغير سوية أثناء معاملة الأبناء وخصوصا المراهقين منهم، وضرورة توفير الجو العاطفي الذي يبعث في نفسية المراهق الإحساس بالأمن وتجنب كل المعاملات الخاطئة التي تشعره بأنه منبوذ وغير مقبول مع إعطاء نوع من الحرية لكن مع شيء من الضبط الضروري لتوجيهه من الانحراف.

-طرح ثم تنفيذ إستراتيجية شاملة بهدف تعزيز وتحسين المرافقة النفسية التربوية في الطور المتوسط للحد من السلوك العدواني بالتركيز على أهمية الأخصائي العيادي بالإضافة إلى المستشار التربوي.

- ضرورة وجود مستشار للتوجيه المدرسي في كل مؤسسة تعليمية إلى جانب أخصائي في علم النفس العيادي لمحاولة مساعدة التلاميذ الذين يعانون من بعض المشاكل المدرسية والنفسية التي تعرقل سيرهم الدراسي والحياتي خصوصا أنهم في مرحلة حرجة، والتي يعيش فيها المراهق بعض التغيرات النفسية والتي تجعله يتميز بحساسيته الانفعالية.

- ضرورة وجود اتصال بين الأسرة والمدرسة وبالتالي تعاونهما لضمان أحسن توجيه للأبناء خاصة منهم المراهقين.

-توعية المراهقين إلى أهم خصائص النمو ومطالب مرحلة المراهقة لكي يكونوا على وعي لما يحدث لهم من تغيرات، وليطمئنوا على أن ما يدور بداخلهم يعد من الأمور الطبيعية التي يتعرض لها معظم المراهقين في هذه المرحلة.

-توعية الأسرة والمدرسة إلى أهمية إشعار المراهق بمكانته ودوره؛ وإشراكه في تحمل المسؤولية؛ وتدريبه على الاستقلال الذاتي؛ والبعد عن النقد والتوبيخ، ومساعدته على التخلص من الصراعات وتجاوز العقبات.

-مساعدة المراهق على تحديد هويته، حتى يتمكن من الانتقال السليم إلى الرشد .لأن الفشل في هذه المهمة يؤدي به إلى الشعور بالاغتراب الذي يعني رفضًا واضحًا وصريحًا لقيم المجتمع والانعزال عن الآخرين؛ مع الشعور بالوحدة؛ وعدم إدراك معنى الحياة؛ والشعور باضطراب الذات.

- وفي الختام نقترح القيام بالمزيد من البحوث التي تتناول الآثار الناجمة عن سوء أساليب المعاملة الوالدية للوقاية منها، لان "الوقاية خير من العلاج". وتوسيع رقعة البحث في نفس الموضوع بدراسة حالات عيادية للتعمق أكثر في الموضوع ولتشمل عدة مناطق من وطننا ومقارنة النتائج.

المراجع

أولا: المراجع باللغة العربية:

1-ابريعم، سامية. (2012). *إدراك الأبناء لأساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالأمن النفسي*. جامعة بسكرة، الجزائر: أطروحة دكتوراه.

2-إبراهيم، احمد أبو زيد. (1987). *سيكولوجية الذات والتوافق*. دون بلد النشر: دار المعرفة الجامعية.

3-أبو جادو، صالح. (2000). *سيكولوجية التنشئة الاجتماعية*. (ط. 1). عمان-الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

4-أبو ليلة، بشرى عبد الهادي. (2002). *أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها باضطراب المسلك لدى طلاب المرحلة الإعدادية بمدارس محافظات غزة*. الجامعة الإسلامية، غزة: رسالة ماجستير في علم النفس.

5-أبي مولود، عبد الفتاح. (2000). *إدراك المعاملة الوالدية وعلاقتها بالاكتئاب النفسي لدى الطلاب الجامعيين*. جامعة الجزائر: رسالة ماجستير في علم النفس العيادي غير منشورة.

6-أبي مولود، عبد الفتاح؛ وقريشي، عبد الكريم. (2005): *العنف في المؤسسات التربوية*. الجزائر: مجلة العنف والمجتمع.

7-أسعد، صلاح جهاد. (2000). *مفهوم الذات عند أبناء المعتقلين وغير المعتقلين للفئة العمرية (7 – 15) سنة في محافظة بيت لحم*. جامعة القدس، القدس، فلسطين: رسالة ماجستير غير منشورة.

8-أسعد، ميخائيل إبراهيم. (1998). *مشكلات الطفولة والمراهقة*. (ط. 3). بيروت: دار الجيل.

9-أسعد، يوسف ميخائيل. (دون سنة). *رعاية المراهقين*. مصر: دار غريب للطباعة.

10-إسماعيل، أحمد محمد. (1995). *مشكلات الطفل السلوكية وأساليب معاملة الوالدين*. (ط. 1). القاهرة: دار الفكر الجامعي.

11-إسماعيلي، عبد القادر يامنة. (2011). *التوجيه التربوي المعاصر*. عمان، الأردن: دار اليازوردي العلمية

للنشر والتوزيع.

12-الأحمد، أمل. (2001). *بحوث ودراسات في علم النفس*. (ط. 1). دمشق: مؤسسة الرسالة.

13-الأسود، فايز علي. (2003). *دراسة العلاقة بين القلق ومفهوم الذات ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين في دولة فلسطين*. البرنامج المشترك بين جامعة عين الشمس وجامعة الأقصى: رسالة دكتوراه صحة نفسية بكلية التربية.

14-أوزي، أحمد. (1986). *سيكولوجية المراهقة*. (ط. 1). المغرب، الرباط: منشورات مجلة الدراسات النفسية والتربوية.

15-أوزي، أحمد. (2000). *المراهق والعلاقات المدرسية*. (ط. 1). المغرب: دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

16-أوزي، أحمد. (2000). *المراهق وحاجاته النفسية*. مملكة البحرين: وزارة التربية والتعليم.

17-البحيري، عبد الرقيب؛ عجلان، عفاف؛ وشاور، ألفت. (1994). *سوء معاملة الطفل وعلاقتها بالاضطرابات المدرسية*. جامعة عين الشمس: المؤتمر العلمي الثاني لمعهد الدراسات العليا للطفولة " أطفال في خطر".

18-البشير، سعاد عبد الله. (2009). *مفهوم الذات المدركة وعلاقته بسوء التوافق النفسي الاجتماعي*. جامعة البحرين: مجلة العلوم التربوية والنفسية. العدد 10.

19-باقر، صباح؛ والقائم، بديع محمود. (1976). *المشكلات الإرشادية*. العراق: مطبعة دار السلام.

20-بدر، فائقة محمد. (2009). *أسلوب المعاملة الوالدية ومفهوم الذات وعلاقة كل منهما بالسلوك العدواني لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية بجدة*. السعودية: رسالة دكتوراه منشورة في علم النفس العيادي.

21-بركات، آسيا بنت علي رابح. (2000). *العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والاكتئاب لدى بعض المراهقين*

والمراهقات لمستشفى الصحة النفسية بالطّائف. جامعة أم القرى بمكة المكرمة: رسالة ماجستير في علم النفس النمو.

22-بشير، محمد رضا وآخرون. (2004). *تربية الناشئ المسلم بين المخاطر والآمال*. (ط. 1). القاهرة.

23-بن حليم، أسماء. (2014). *السلوك العدواني لدى الطفل وعلاقته بالإساءة اللفظية والإهمال من طرف الأم*. جامعة الوادي: مجلة الدراسات والبحوث والاجتماعية. العدد السابع.

24-بن سكيريفة، مريم؛ وغزال، نعيمة. (2013). *علاقة المعاملة الوالدية بالسلوك العدواني لدى المراهقين*. جامعة قاصدي مرباح ورقلة: الملتقى الوطني الثاني حول الاتصال وجودة الحياة في الأسرة.

25-بهادر، سعدية محمد علي. (1980). *سيكولوجية المراهقة*. الكويت: دار البحوث العلمية.

26-بهادر، سعدية محمد علي. (1986). *علم النفس النمو*. (ط. 4). الكويت: دار البحوث العلمية بالكويت.

27-بوحفص، مفيدة. (2004). *إدراك المعاملة الوالدية لدى المراهقين الجانحين*. جامعة سطيف: مذكرة لنيل ليسانس غير منشورة في الإرشاد والتوجيه.

28-بوشاشي، سامية. (2013). *السلوك العدواني وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة الجامعة*. جامعة تيزي وزو: رسالة ماجستير. قسم علم النفس.

29--بندر، بن ساعد الحربي. (1420). *علاقة بعض أساليب المعاملة الوالدية ببعض سمات شخصية الأبناء من طلاب مرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة*. جامعة أم القرى: رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية.

30-تهاني، محمد عبد القادر الصالح. (2012). *درجة مظاهر وأسباب السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية وطرق علاجها من وجهة نظر المعلمين*. نابلس-فلسطين: رسالة ماجستير.

31-تاغليت، صلاح الدين. (2000). *المعاملة الوالدية للأطفال بالخشونة الجسدية وأثرها في صحتهم*. جامعة

الجزائر: رسالة ماجستير غير منشورة.

32-جابر، عبد الحميد. (1985). *دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بمفهوم الذات لدى عينتين من طلاب مدارس قطر في مرحلة المراهقة*. جامعة قطر: مركز البحوث التربوية.

33-جيرالد، كوري. (1995). *العلاج النفسي بين النظرية والتطبيق*. (ط. 1). مكة: ترجمة طالب الخفاجي. المكتبة الفيصلية.

34-الجسماني، عبد العالي. (1994). *سيكولوجية الطفولة والمراهقة*. لبنان: دار العربية للعلوم.

35-الجندي، السيد عبد الرحمن. (1999). *دراسة تحليلية إرشادية لسلوك العنف لدى المدارس الثانوي*. جامعة عين الشمس. العدد 11.

36-الجولاني، فادية عمر. (1999). *تشخيص وعلاج المشكلات الاجتماعية والنفسية*. دون بلد: مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.

37-جبريل، موسى. (1995). *تقديرات الأطفال لمصادر الضغط النفسي لديهم وعلاقتها بتقديرات آبائهم وأمهاتهم*. الجامعة الأردنية: مجلة دراسات " العلوم الإنسانية ". مجلد 22 أ. العدد 3.

38-جلال، سعد. (1985). *الطفولة والمراهقة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

39-جلال، سعد. (1985). *المرجع في علم النفس*. القاهرة: دار الفكر العربي.

40-حيمود، أحمد. (2009 – 2010). *المكانة الاجتماعية لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي وعلاقتها بمفهوم الذات والاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي*. جامعة منتوري قسنطينة: رسالة دكتوراه علوم في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية.

41-حافظ، نبيل عبد الفتاح؛ وسليمان، عبد الرحمن؛ وشند، سميرة إبراهيم. (1997) . *مقدمة في علم النفس الاجتماعي*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

42-حبيب، أحمد علي. (1982). *المراهقة*. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

43-حجازي، عزت. (1985). *الشباب العربي ومشكلاته*. *عالم المعرفة*. الكويت: سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

44-حزين، السيد صالح. (1993). *إساءة معاملة الأطفال (دراسة إكلينيكية)*. رانم: مجلة دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين. المجلد الثالث.

45-حسن، محمد بيومي علي. (1992). *جماعة الأقران والصراع بين الآباء والأبناء المراهقين*. القاهرة: الجمعية المصرية للدراسات النفسية. المؤتمر السادس لعلم النفس.

46-حسن، محمد بيومي؛ وشند، سميرة محمد. (دون سنة). *دراسات معاصرة لسيكولوجية الشخصية (الطفولة والمراهقة)*. (ط. 1). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

47-حسن، محمود. (1981). *الأسرة ومشكلاتها*. مصر: دار النهضة العربية.

48-حسين، محي الدين أحمد. (1983). *السلوك العدواني ومظاهره لدى الفتيات الجامعيات*. القاهرة: دار المعارف.

49-حسين، محي الدين أحمد. (1992). *دراسات في شخصية المرأة المصرية*. القاهرة: دار المعارف. (ط. 1).

50-حمودة، محمود حمودة. (1991). *الطفولة والمراهقة والمشكلات النفسية والعلاج*. مصر.

51-حمودة، محمود عبد الرحمن. (1993). *دراسة تحليلية عن العدوان*. القاهرة: مجلة علم النفس. الهيئة المصرية العامة للكتاب. العدد 27.

52-الحميدي، محمد ضيدان الضيدان (1424). *تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض*. السعودية: بحث مقدم استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في العلوم الاجتماعية. تخصص الرعاية والصحة النفسية. أكاديمية "نايف" العربية للعلوم الأمنية.

53-الحافظ، نوري. (1990) . *المراهق*. (ط. 2). بيروت، لبنان: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

54-الحميدي، فاطمة مبارك حمد. (2003). *دراسة السلوك العدواني وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من طلبة المرحلة الإعدادية بدولة قطر*. جامعة عين الشمس، مصر: رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية والصحة النفسية.

55-خليفة، جاد الله. (2000). *أثر التربية الموسيقية على مفهوم الذات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس*. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين: رسالة ماجستير غير منشورة.

56-خليفة، عبد اللطيف محمد. (1998). *دراسات في علم النفس الاجتماعي*. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع. مجلد 1.

57-خليل، محمد محمد بيومي. (2000). *سيكولوجية العلاقات الأسرية*. القاهرة: دار القباء لطباعة والنشر والتوزيع.

58-الخفاشي، علي أحمد. (1988). *أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها ببعض سمات المسايرة والمعابرة لدى الأحداث الجانحين في المملكة العربية السعودية*. جامعة أم القرى: رسالة ماجستير غير منشورة.

59-الخولي، سناء. (1984). *الأسرة والحياة العائلية*. بيروت: دار المعرفة العربية.

60-خير الله، سيد. (1981). *مفهوم الذات أسسه النظرية التطبيقية*. بيروت: دار النهضة للطباعة.

61-خالدي، خيرة. (2007). *العنف المدرسي ومحدداته كما يدركه المدرسون والتلاميذ*. جامعة الجزائر: رسالة مقدمة لنيل الدكتوراه في علوم التربية.

62-دعد، الشيخ. (2003). *مفهوم الذات بين الطفولة والمراهقة*. دمشق: دار كيوان.

63-دويدار، عبد الفتاح. (1996). *سيكولوجية الارتقاء*. مصر: دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع.

64-ديبيس، سعيد عبد الله. (1993). *دراسة لبعض العوامل المرتبطة بمفهوم الذات لدى المشلولين*. (ط. 3).

دراسات نفسية.

65-الديدي، عبد الغني. (1995). *التحليل النفسي للمراهقة -ظواهر المراهقة وخصائصها-*. (ط. 1). بيروت: دار الفكر اللبناني.

66-داود، نسيمة؛ وحمدي، نزيه. (1997). *العلاقة بين مصادر الضغوط التي يعاني منها الطلبة ومفهوم الذات لديهم*. الجامعة الأردنية: مجلة دراسات " العلوم الإنسانية " مجلد 24. العدد2

67-رونالد – ب – رونر، ترجمة سلامة محمد ممدوحة. (1988). *كراسة تعليمات ودليل استخدام استبيان القبول – الرفض الوالدي للأطفال*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

68-راجح، أحمد عزت. (1970). *أصول علم النفس*. (ط. 2). الإسكندرية، مصر: المكتب المصري الحديث.

69-رشيدة، رمضان. (1998). *الصحة النفسية للأبناء*. عمان، الأردن: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.

70-رمضان، السيد. (1985). *الجريمة والانحراف من المنظور الاجتماعي*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

71-روجيه، بيرون. (1999). *الأطفال وعدم التكيف*. (ط. 2). لبنان: ترجمة سلسلة ربي زدني علما. منشورات عويدات.

72-الراجي، محمد. (2001). *المعاملة الوالدية والفشل الدراسي وعلاقة كل منهما بالسلوك العدواني لدى تلاميذ المستويين الخامس والسادس من التعليم الابتدائي*. رسالة ماجستير، المركز الاستشاري البريطاني، الاكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي.

73-زغينة، عمار. (1998). *أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي*. جامعة الجزائر: رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس العيادي.

74-زهران، عبد السلام. (دون سنة). *علم النفس النمو (الطفولة والمراهقة)*. (ط. 5). جامعة عين الشمس، مصر

75-زهران، عبد السلام حامد. (1980). *التوجيه والإرشاد النفسي*. (ط. 2). القاهرة، مصر: عالم الكتب.

76-زهران، عبد السلام حامد. (1983). *علم نفس النمو" الطفولة والمراهقة* ". (ط. 4). مصر: عالم الكتب

77-زيعور، علي. (1982). *التحليل النفسي للذات العربية*. (ط. 3). بيروت: دار الطليعة.

78-زهران، عبد السلام حامد. (1995). *علم نفس النمو الطفولة والمراهقة*. القاهرة: عالم الكتب. الطبعة الخامسة.

79-سبعون، سعيد؛ وجوادي، حفصة. (2012). *الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع*. الجزائر: دار القصبة للنشر.

80-سلامة، ممدوحة محمد. (1987). *مخاوف الأطفال وإدراكهم للقبول/الرفض الوالدي*. مجلة علم النفس. الهيئة المصرية العامة للكتاب. العدد الثاني.

81-سليمان، إبراهيم عبد الله؛ وعبد الحميد، محمد نبيل. (1994). العدوانية *وعلاقتها بموضع الضبط وتقدير الذات*. مجلة علم النفس. العدد 30. السنة الثامنة.

82-سمارة، عزيز؛ والنمر، عصام؛ والحسن، هشام. (1999). *سيكولوجية الطفولة*. (ط. 3). الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

83-سي موسي، عبد الرحمان؛ وزقار، رضوان. (2002). *الصدمة والحداد عند الطفل والمراهق. نظرة الاختبارات الاسقاطية*. الجزائر: جمعية علم النفس للجزائر العاصمة.

84-سيد، عثمان أحمد. (1979). *المسؤولية الاجتماعية والشخصية المسلمة*. القاهرة: الأنجلو مصرية.

85-السبعاوي، فضيلة عرفات. (2010). *الخجل الاجتماعي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية*. (ط. 1). الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

86-السعادات، خليل إبراهيم. (2001). *طرق تنمية الاعتماد على النفس ومراقبة الأبناء لدى عينة من الآباء الدارسين*. جامعة الملك سعود، السعودية: مجلة كلية التربية. العدد 18.

87-السيد، فؤاد البهي. (1975). *الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

88-السيد، فؤاد البهي. (1993). *علم النفس الاجتماعي*. القاهرة: دار الفكر العربي.

89-السيد، فؤاد البهي. (1998). *الأسس النفسية للنمو – الطفولة والمراهقة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

90-سهير، كمال أحمد. (1993). *أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق*. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

91-سهير، كمال أحمد. (1999). *أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق*. الازاريطة: مركز الإسكندرية للكتاب.

92-سيدي، محمد بلحسن. (2008). *سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والتوافق النفسي لدى المراهقين*. (ط. 1). الرباط، المغرب: منشورات المعارف.

93-شحيمي، محمد أيوب. (1994). *الإرشاد النفسي والتربوي والاجتماعي لدى الأطفال*. (ط. 1). بيروت: دار الفكر اللبناني.

94-شحيمي، محمد أيوب. (1994). *دور علم النفس في الحياة المدرسية*. (ط. 1). بيروت: دار الفكر اللبناني.

95-شريفي، هناء. (2002). *استراتيجية المقاومة وتقدير الذات وعلاقتها بالعدوانية لدى المراهق الجزائري. –دراسة مقارنة-الجزائر*: رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العيادي.

96-شفيق، محمد. (2002). *العلوم السلوكية*. الإسكندرية: دار الهناء للطباعة.

97-شقير، زينب محمود. (2000). *الشخصية السوية والمضطربة*. (ط. 2). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

98-الشخص، عبد العزيز السيد. (2001). *علم النفس الاجتماعي*. القاهرة: دار الكتاب.

99-الشربيني، زكريا؛ وصادق، يسرية. (2003). *تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته*. القاهرة: دار الفكر العربي.

100-الشربيني، مروة ساحر. (2006). *المراهقة وأسباب الانحراف*. دون بلد: دار الكتاب الحديث.

101-عبد الحفيظ، مقدم. (1993). *الإحصاء والقياس التربوي*. بن عكنون: ديوان المطبوعات الجامعية.

102-عبد الحميد، تيم حسن. (1993). *واقع مفهوم الذات لدى مدير المدرسة الثانوية وتأثيره في علاقاته الإنسانية مع معلميه*. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن: رسالة ماجستير غير منشورة.

103-عبد الخطيب، هشام؛ الزيادي، وأحمد محمد. (2001) . *الصحة النفسية للطفل*. (ط. 1). عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

104-عبد العزيز، محمد عصام فريد. (2009). *التغيّرات النفسية المرتبطة بسلوك العدوانيين المراهقين وأثر الإرشاد النفسي في تعديله*. دون بلد: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

105-عبد الفتاح، يوسف. (1992). *ديناميات العلاقة بين الرعاية الوالدية كما يدركها الأبناء وتوافقهم وقيمهم*. مجلة علم النفس. الهيئة المصرية العامة للكتاب. السنة السادسة. العدد 24، أكتوبر-نوفمبر-ديسمبر.

106-عدس، عبد الرحمن. (1985). *أثر نتائج السلوك العدواني على سلوك الأطفال العدوانيين*. ملخصات رسائل الماجستير في التربية. المجلد الثاني.

107-عسكر، عبد الله السيد. (1996). *دراسة ثقافية مقارنة للفروق بين عينة من الأطفال المصريين واليمنيين في إدراكهم للقبول والرفض الوالدي*. مجلة دراسات نفسية. المجلد السادس. العدد الثاني.

108-العقاد، عصام عبد اللّطيف. (2001). *سيكولوجية العدوانية وترويضها منحنى علاجي معرفي جديد*. القاهرة: دار غريب.

109-العناني، حنان عبد الحميد. (2000). *الطفل والأسرة والمجتمع*. (ط. 1). عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

110-العيسوي، عبد الرحمان محمد. (1984). *سيكولوجية الجنوح*. بيروت: دار النهضة العربية.

111-العيسوي، عبد الرحمان محمد. (1993). *مشكلات الطفولة والمراهقة*. لبنان: دار العلوم العربية.

112-العيسوي، عبد الرحمان محمد. (2000). *اضطرابات الطفولة والمراهقة وعلاجها*. (ط. 1). لبنان: دار الراتب الجامعية.

113-عكاشة، أحمد. (1992). *الطب النفسي المعاصر*. القاهرة: الأنجلو المصرية.

114-عمارة، محمد علي. (2008). *برامج علاجية لخفض مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

115-عوض، عباس محمود. (1987). *علم النفس العام*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

116-عويس، سيد. (1968). *محاولة في تفسير الشعور بالعداوة*. دار الكتاب العربي للطباعة والنشر.

117-عياد، مواهب إبراهيم. (1998). *إرشاد الطفل وتوجيهه في السنوات الأولى*. الإسكندرية، مصر: دار المعارف.

118-العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. (1986). *فتح الباري لشرح صحيح البخاري*. (ط. 1). القاهرة: دار الريان للتراث.

119-الغامدي، حسين عبد الفتاح. (1993). *دراسة مقارنة لسمات الشخصية المميزة للجانحين وغير الجانحين بالمملكة العربية السعودية*. جامعة أم القرى، مكة المكرمة: رسالة ماجستير غير منشورة.

120-غبارى، محمد سلامة. (1987). *أسباب جناح الأحداث*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

121-فايد، حسين. (2001). *العدوان والاكتئاب*. (ط. 1). الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

122-فرج، محمود إبراهيم عبد العزيز. (1998). *آثار الإرشاد الديني في خفض بعض الاضطرابات السلوكية لدى المراهقين*، جامعة عين الشمس. رسالة دكتوراه في علوم التربية.

123-فهمي، مصطفى. (دون سنة). *سيكولوجية الطفولة والمراهقة*. القاهرة: مكتبة مصر.

124-فهيم، مصطفى. (2005). *انتبه هل أنت قدوة لأبنائك*. دون بلد: رواج للإعلام والنشر.

125-فيض، الله محمد فوزي. (1991). *منهج التربية النبوية للطفل مع نماذج تطبيقية من حياة السلف الصالح*. (ط. 4). بيروت: الكويت: دار المنار الإسلامية.

126-قاسم، أنس. (1998). *أطفال بلا أسر*. (ط. 1). الإسكندرية، مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.

127-قدوري، يوسف. (2008). *إدراك المعاملة الوالدية وعلاقتها ببعض السمات الانفعالية لدى المراهق المتمدرس*. جامعة الجزائر: مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العيادي.

128-قشقوش، إبراهيم. (1989). *سيكولوجية المراهقة*. (ط. 3). القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية.

129-قماز، فريدة. (1999). *إدراك المعاملة الوالدية وتعاطي الأبناء للمخدرات*. جامعة الجزائر: رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس العيادي.

130-القذافي، رمضان محمد. (2000). *علم النفس النمو الطفولة والمراهقة*، دون بلد: المكتبة الجامعية الإسكندرية.

131-القناوي، هدى محمد. (1992). *سيكولوجية المراهقة*. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

132-القويري، علي عبد السلام. (2006). *السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية وعلاقته بمفهوم الذات*. جامعة أم درمان الإسلامية الأردن: رسالة ماجستير.

133-كاظم، علي مهدي. (1990). *بناء مقياس مقنن لمفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية*. جامعة بغداد: رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية الأولى.

134-كامل، أحمد سهير. (1999). *سيكولوجية نمو الطفل*. دراسات نظرية وتطبيقات عملية. مركز الإسكندرية للكتاب.

135-كامل، عبد الوهاب محمد. (1991). *سوء معاملة وإهمال الأطفال. دراسة ايديومترية على عينة مصرية "بحوث المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري"*. جامعة عين الشمس، القاهرة: مركز دراسات الطفولة.

136-كشرود، هدى. (1991). *العلاقة بين المعاملة الوالدية وبعد العصابية عند الأبناء*. جامعة الجزائر: رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس الاجتماعي.

137-كفافي، علاء الدين. (1999). *الإرشاد الأسري*. القاهرة: دار الفكر العربي.

138-كروش، نوال. (2011). *التربية الأسرية للطفل المتمدرس من 9 الى 12 سنة وعلاقته بظهور السلوك العدواني*. جامعة تيزي وزو: رسالة ماجستير قسم علم النفس.

139-لطفي، طلعت إبراهيم. (2001). *الأسرة ومشكلة العنف عند الشباب – دراسة ميدانية لعينة من الشباب في جامعة الإمارات العربية المتحدة* – مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية. مصر: أبو ضبي. طنطا.

140-لوكيا، الهاشمي؛ وبوعجوج، الشافعي. (2013). *سلطة الوالدين وعلاقتهما بالصراعات المختلفة لدى المراهقين في الوسط المدرسي*. عمان الأردن: دار الأيام للنشر والتوزيع.

141-محمد عبد الحفيظ، إخلاص؛ وباهي، مصطفى حسين. (2000). *طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية*. مصر: مركز الكتاب للنشر.

142-مختار، محي الدين (1982). *محاضرات في علم النفس الاجتماعي*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

143-مصطفى، يامن سهيل. (2010). *العنف الأسري وعلاقته بالتوافق النفسي لدى المراهقين*. جامعة دمشق: رسالة ماجستير في الصحة النفسية للأطفال والمراهقين.

144-الميلادي، عبد المنعم عبد القادر. (2006). *المتفوقون...المبدعون...الموهوبون*. مصر: مؤسسة شباب الجامعة للنشر.

145-معاليقي، عبد اللّطيف. (2004). *المراهقة أزمة هوية أم أزمة حضارة*. (ط. 3). بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر.

146-معمرية، بشير. (2007). *القياس النفسي وتصميم أدواته*. (ط. 2). بني مسوس-الجزائر: منشورات الحبر.

147-معوض، خليل ميخائيل. (1994). *سيكولوجية نمو الطفولة والمراهقة*. مصر: دار الفكر العربي.

148-معوض، خليل ميخائيل. (2003). *سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة*. دون بلد: مركز الإسكندرية للكتاب.

149-ملحم، سامي محمد. (2000). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. (ط. 1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

150-ملحم، سامي محمد. (2004). *علم النفس النمو*. (ط. 1). الأردن: دار الفكر.

151-ملكية، لويس كامل. (1994). *قراءات في علم النفس الاجتماعي في الوطن العربي*. مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب. المجلد السادس. الفصل السابع عشر.

152-منصور، عبد المجيد سيد؛ والشربيني، زكريا أحمد. (1998). *علم النفس الطفولة*. (ط. 1). القاهرة: دار الفكر العربي.

153-منصور، محمد جميل. (1981). *قراءات في مشكلات الطفولة*. تهامة.

154-ميزاب، ناصر. (2007). *المعاملة الوالدية للحدث الجانح وعلاقتها بمفهوم الذات (دراسة مقارنة)*. جامعة

الجزائر: أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الدولة في علم النفس العيادي (غير منشورة).

155-ميكلافين، روبرت؛ وغروس، ريتشارد. (2000). *مدخل إلى علم النفس الاجتماعي*. (ط. 1). عمان: ترجمة يا-ماهر، محمود عمر. (دون سنة). *سيكولوجية العلاقات الاجتماعية*. مصر: دار المعرفة الجامعية.

156-مجدي، احمد محمد عبد الله. (1997). *الطفولة بين السواء والمرض*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

157-مجدي، احمد محمد عبد الله. (2002). *الاضطرابات النفسية للأطفال (الأعراض، الأسباب، العلاج)*. الازاريطة.

158-محمد عماد الدين إسماعيل وآخرون. (1981). *النمو في مرحلة المراهقة*. (ط. 1). الكويت: دار القلم.

159-معتز، سيد عبد الله؛ وعبد اللطيف، محمد خليفة. (2001). *علم النفس الاجتماعي*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

160-منسي، محمود عبد الحليم. (1988). *عمل الأم والسلوك الاجتماعي للأبناء من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة*. الكويت: مجلة العلوم الاجتماعية. عدد 4.

161-منسي، محمود عبد الحليم. (1989). *الأساليب السوية وغير السوية في المعاملة الوالدية وعلاقتها* سمين حداد وآخران، وائل للنشر والتوزيع.

162-المعجم الوسيط. (1985). *معجم اللغة العربية*. (ط. 2). القاهرة: الجزء الأول.

163-نصر، عبد الغني سميحة. (1983). *الشخصية العدوانية وعلاقتها بالتنشئة الاجتماعية والاتجاهات الوالدية في التنشئة وارتباطها بعدوانية الأبناء وبعض سماتهم الشخصية*. جامعة عين الشمس. القاهرة: رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب.

164-نبيل، حافظ؛ ونادر، فتحي قاسم. (1993). *برنامج إرشادي مقترح لخفض السلوك العدواني لدى الأطفال في ضوء بعض المتغيّرات*. جامعة عين الشمس: مجلة الإرشاد النفسي. العدد 01.

165-نعمات، عبد الخالق السيد. (1996). *استجابة المراهق لضغوط الأقران لأداء السلوك المضاد للمجتمع وعلاقته بغياب الأب*. جامعة عين الشمس: مركز الإرشاد النفسي. المؤتمر الدولي الثالث.

166-نعيمة، محمد محمد. (2002). *التنشئة الاجتماعية وسمات الشخصية*. (ط. 1). الإسكندرية: دار الثقافة العلمية.

167-الناشف، هدى. (1993) . *استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

168-النيال، مايسة احمد. (2002). *التنشئة الاجتماعية*. -مبحث في علم النفس الاجتماعي-الازاريطة: دار المعرفة الجامعية للنشر.

169-هارون، عبد السلام وآخرون. (1961). *المعجم الوسيط*. القاهرة: مطبعة مصر.

170-هول. ك. ج. لندزي. (1969). *نظريات الشخصية*. ترجمة د. فرج أحمد فرج وآخرون. دار الفكر العربي.

171-وفيق، صفوت مختار. (2001). *مشكلات الأطفال السلوكية: الأسباب وطرق العلاج*. (ط. 2). القاهرة: دار العلوم والثقافة.

172-يعقوب، إبراهيم؛ وبلبل، رمزي. (1985). *علاقة مفهوم الذات بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في الأردن*. مجلة أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد الثاني. المجلد 10.

173-يحي، احمد خولة. (2001). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية*. (ط. 1). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

174-يوسف، عبد المجيد فايزة. (1995). *دراسات وبحوث في علم النفس*. القاهرة: دار الفكر العربي.

175-اليعقوب، على سليم. (1988). *أثر التحصيل الأكاديمي والجنس في مركز الضبط ومفهوم الذات*. جامعة اليرموك إربد، الأردن: رسالة ماجستير غير منشورة.

1. ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية:

176-Ajuriaguerra, J. (1982). *Psychologie de l'enfant*. Paris : Masson.

177-Alain Rideau. (1974). *400 difficultés et problèmes chez l'enfant.* Marabout service, Belgique : vol 242.

178-André legalle (1975). *Le rôle du père*, e.s.f, paris.

179-Anne Baudier & Bernadette Céleste (2002) .*Le développement affectif et social du jeune enfant,* Nathan university, 2 ème édition.

180-Barron, D. D. (1997). *Violence, school, society and the school library Media specialist*. School library media activities monthly. Vol 13, N: 07.

181-Bergeret, J (2000) : *psychologie pathologique*, Masson, paris, 8 ème édition.

182-Bernard, D & Trouvé, S (1976) .*Sémiologie psychiatrique*. Masson, paris.

183-Borg, M.G (1998). *Secondary school teachers of pupils' undesirable behaviour.* British journal if educational psychology, vol 68, part 01.

184-Borg, W, R. & Gall, M, D (1979). *Educational research an introduction,* 3 ed, Long Man, New York.

185-Bougnet, I (1998). *L'identité sociale.* Paris, Ed dunod.

186-Boutefnouchet, M (1980). *La famille algérienne : évolution et caractéristiques récentes*, s.n.e.d, Alger.

187-Bukatko, D & Daehler, M. W (1992): *child development*, Houghton Mifflin, Boston, U.S.A.

188-Burdet, K & Jenson, L, C. (1983). *The self-concept and aggressive behaviour among elementary school children from two grade levels.* Psychology in the school. 20 (3).

189-Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. John Wiley and sons, INC. New York and London.

190-Cattell, (1950). *Personality, mecrawhill.* New York.

191-Chiland. C et autres (1998). *Les enfants et la violence.* Traduit de l'anglais par Yvonne noiset, p.u.f, paris.

192-Christian Colbeaux. *Histoire de l'adolescence dans la psychanalyse,* http : ll col blog. Le monde. Fr. / 2009/ 10/ 20/ histoire De- l'adolescence- dans –la-psychanalyse/

193-Christle, Christine, A et al (2000). *Youth aggression and violence: risk, resilience and prevention.* Eric Digest, E D 449632.

194-Condry, J & Siman, M. (1974). *Characteristics of peer and adult –oriented children journal of marriage and the family,* Vol 32, N: 01.

195-Cordeiro, J.C (1980). *L'adolescent et sa famille,* Edward prévôt édition.

196-Dodge (1980). *Social cognition and children aggressive behaviour.* Child development.

197-Dodge, Kenneth, A et al (1990). *Hostile Attributional Biases in severaly aggressive adolescent.* Journal of abnormal psychology, Vol 99.

198-Dudin Pierre-André & Erkohen-Marcus, Miriam (2000) : *violence à l'école. Fatalité ou défi ?* coll : pratiques pédagogiques, éd de Beck université, Bruxelles.

199-Duruz (1980). *Narcisse enquête de soi.* Ed. Pierre Mardaga. France.

200-Ecuyer. L, R (1978). *Le concept de moi.* Paris: Ed, P, U, F.

201-Ellis, D & Davis, L: (1982). *The development of self – concept boundaries across the adolescent years.*

202-Epp, J. R & Watkinson, A, M (1997). *Systemic violence in education: promise Broken, Suny series, Education and culture; critical factors in the formation of character and Community in American life:* Intervention in school and clinic, Vol 32, N: 04.

203-Erikson, E, H. (1972). *Adolescence et crise. Enquête de l'identité. Flammarion.* Paris.

204-Eron. L (1977): *Crowing up to be violent longitudinal study of the Development of aggression,* New York: perganon press.

205-Farrington, D. (1987). *The family back grounds of aggressive youth's aggression antisocial behaviour.* Journal of child psychology and psychiatry. N° 01.pergman press. New York.

206-Floro & Ganty (1996) : *question de violence à l'école,* e.d.e.r.e.s, ramone ville, saintagne.

207-Furst, L, G. (1997). *Student –on- student assault: what you need to know about peer violence, school –business- affairs.* Vol 62, N : 11.

208-Gérard Poussin. (1999). *la fonction parentale.* dunod, paris, 2 ème édition.

209-Goldstein, A, P & Conoley, J, C (1997): *school violence intervention.* A practical Handbook, the Guilford press N.Y. London.

210-Goldstein, P. A (1999). *Aggression reduction strategies: effective and ineffective.* School psychology Quarterly, Vol 14, N: 01.

211-Graybill, D (1978). *Relationship of maternal child rearing behaviour to children's self-esteem.* Journal of psychology, 100, 1.

212-Gri, R. D& Dana, N. (1993). *Family interactions and child psychology and development.* New Orleans.

213-Hansford, B.C & Hattie,J.A. (1982). *The relationship between self and achievement / performance measures.* Review of Educational Research, 52.

214-Hart, Stuart N; Brassard, Marla –k and Karlson Henry C (1996). *Psychological maltreatment,* Thousand Oaks, sage publications.

215-Hetherington, E. M & Parke, R.D (1983): *child psychology,* mc grow-hill Book Company, Japan.

216-Jacobson (1975). *Le soi et le monde objectal.* Ed 01, P, U, F, Paris.

217-James. W, Vander, Z, (1996). *Introduction à la psychologie de développement,* MC, Graw Hill, Montréal.

218-Jenkin, J (1996). *Resolving violence: anti-violence wriculun for secondary students.* Australia council for educational research, Melbourne, LTD.

219-Kaplan, Robert; Sallis, James and Patterson, Thomas (1993): *Health and Human Behaviour.* Singapore: Megraw – Hill.

220-Karlen, L.R (1996). *Attachment relationship among children with aggressive behaviour problems: the role of the disorganized early attachment patterns,* journal of consulting and clinical psychology, vol: 64, Ni.

221-Kinguery, P.M (1997). *Risk factors for adolescence violence: the importance of vulnerability.* Journal of school psychology international. vol: 18.

222-Koziey, P, W (1996): *Cutting the roots of violence education,* Canada, Vol 36, N: 03.

223-Malinosky, R & Hansen, D.J. (1993). *Long –tern consequences of childhood Physical abuse.* Psychological Bulletin. -Markus, M, Nurius, P (1986): *Possible Selves' American psychologist.*

224-Marjorie, Marlin et al (1990). *Parental and peer influence on adolescents, social forces*. Vol 58, N: 04.

225-Marshal, A (1982). *Aggression in global perspective.* New York: pergaman press.

226-Mc Daniel, P & Archet, D (1995). *Violence and gender differences and similarities across societies of nice and women: aspects of female aggression,* academic press, New York.-Milner, Joel, S and Croutk, Juliel (1993). *Physical child abuse. California,* Sage publications.

227-Mitchell, J. T. (1983). *When disaster strikes: the critical incident debriefing process,* journal of emergency medical services.

228-Molaro, C. (1998). *violence urbaine et violences scolaires,* le harmattan, paris.

229-Mussen, P, H & Conger, J, J, Kagan, J (1974). *Chid development and personality,* New York: Harper and Row, publishers 4 th ed.

230-Myers David. G & Lamarch. Luc. (1992). *psychologie sociale.* trad : rouselle louis. mc graw-hill. Montréal.

231-Pierre, G, Coslin. (1999). *psychologie de l'adolescent.* 2 ème édition. Garousse : paris.

232-René Zazou (1973). *Traité de psychologie de l'enfant. Développement affectif et moral.* Presse universitaire de France : paris.

233-Rice, F, P, (1981). *The adolescent: development, relationship, and culture, Boston, allyn and bacon.*

234-Richard Cloutier, (1982). *Psychologie de l'adolescence,* édition Eska, paris.

235-Roger Perron, Jean Pierre, A, Yves Compas (1988) : *l'enfant en difficulté ;* dunod, paris, 3 ème édition.

236-Rogers, C. M, Smith, M, D & Coleman J. M. (1978): *Social comparison in the classroom: The relationship between academic achievement and self-concept Journal of educational psychology.*

237-Sauber, R, Abate, P & weeks, G. (1993). *The dictionary of family psychology and family therapy.* Second edition, New bury park, London: New Delhi.

238-Sausjord, Friedman, L & I. (1997). *The challenge of youth violence:* finding our role, doing our part social studies review, Vol 36, N: 02.

239-Semelin, J. (1983). *Pour sortir de la violence.* Les éditions ouvrières, paris

240-Shavelson, R, T, Hubner, J & Stanton, G. (1976). *Self-concept validation of construct interpretations review of educational research.*

241-Steward, R, J et al (1999). *University students' engagement in at risk behaviours: A'study of past parenting and current personality,* ERIC ED, 431159.

242-Studer, J (1996). *Understanding and preventing aggressive responses in youth. Elementary school guidance and counselling.* vol 30, N: 03.

243-Toualbi, N. (1975). *La circoncision : blessure narcissique on promotion sociale*, s.n.e.d, Alger.

244-Victor Smirnoff (1992). *La psychanalyse de l'enfant.* Presses universitaires de France : 6 ème édition.

245-Vuchinich, S. (1992). *Parents, peers and the stability of antisocial behaviour in pre-adolescent boys.* Developmental psychology. Vol 28, N: 03.

246-Walker, Dean. (1990).*School violence prevention.* Eric Digest: N: 94,E D 379786.

247-Wendel, G & Furman, W. (1989). *Age differences in adolescent's perceptions of their peer groups.* Developmental psychology. Vol 25, N: 05.

248-Youle, W. (1985). *Behavioural treatment with families and individuals non-institutional setting.* The York of Patterson and his colleagues.

249-Yves Tyrode & Stephane Bourcet (2006). *La violence des adolescents (clinique et prévention).* dunod, paris, 2 ème édition.

3-مواقع الانترنت:

250-أحمد، زبيدة. (2008). ملخصات لرسائل علمية . استرجعت في تاريخ 22 ديسمبر 2016 من WWW.ALSSAFA.COM.

251-أرشيف ملخصات دراسات في التنشئة الاجتماعي .(2007). استرجعت في تاريخ 12 اكتوبر 2016 WWW.FORUM.MOALEM.NET

252-حجاج، أشرف رضا. (2008). قسم ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه والدراسات والبحوث.

استرجعت بتاريخ 18 مارس 2014 من

WWW.COLLEGES4ARAB.COM.

253-المجلة الالكترونية لشبكة العلوم النفسية العربية (2006). العنف الأسري وأثره على الصحة النفسية.

العدد 12، المجلد3.

الملاحق

الملحق رقم (01)

الصورة الأصلية لاستبيان القبول/الرفض الوالدي

الاسم: التاريخ:

من فضلك اقرأ التعليمات التالية قبل أن تبدأ في الإجابة:

لدينا هنا بعض العبارات التي تبين كيف تعامل الأمهات أطفالهن، ستجد بجانب كل عبارة أربعة خطوط قصيرة، فكر في الطريقة التي تعاملك بها والدتك:

ضع علامة * تحت خانة (دائما) إذا كنت ترى أن الجملة تنطبق كثيرا على طريقة معاملة والدتك لك.

ضع علامة * تحت خانة (أحيانا) إذا كنت ترى أن الجملة تنطبق ساعات وساعات.

ضع علامة * تحت خانة (نادرا) إذا كنت تفكر أن الجملة قليلا ما تنطبق على معاملة والدتك لك.

ضع علامة * تحت خانة (أبدا) لو كانت لا تنطبق إطلاقا على طريقة معاملة والدتك.

مثال:

ماما تقبلني لما أكون كويس	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا

والآن هيا نجرب معا ثلاثة جمل أخرى لكي نتأكد أنك تعرف كيف تجيب على هذه العبارات:

ماما	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
1-لما تحصل لي مشكلة تفتكر على طول ان أنا اللي غلطان .	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
2-تحب إني احضر أصحابي للبيت .	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
3-تقضي معي أطول وقت ممكن	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا

والآن اقلب الصفحة وابدأ الإجابة

خليك فاكر: ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة غلط لذا أجب بكل صراحة عن كل جملة بالطريقة التي تشعر أن والدتك تعاملك بها الآن.

ماما	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
1 -تقول عني كلام كويس	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
2- تؤنبني وتوبخني لأقل سبب.	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
3- تتجاهلني خالص	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
4-مش بتحبني صحيح	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
5- تتحدث معي عن أشياء كثيرة، تسمع رأيي أيضا	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
6- تشكو مني للآخرين عندما لا أسمع كلامها	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
7-تهتم بي اهتماما حقيقيا	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
8 -تحب أن أحضر أصحابي للبيت وتحاول أن تجعلهم مبسوطين	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
9-تستهزئ بي وتسخر مني	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
10-تنساني خالص طالما لا أفعل شيئا يضايقها	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
11 -تصرخ في وتزعل على حين تغضب	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
12 -تجعل من السهل أن أقول الأشياء المهمة الخاصة بي	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
13 -تعاملني بقسوة	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
14-تكون سعيدة لوجودي معها	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
15 -تجعلني أشعر بالفخر حين أفعل شيء جيد	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا

16 -تضربني حتى لو لم استحق ذلك من غير ذنب دائما أحيانا نادرا أبدا

17-تنسى أشياء من المفروض أن تعملها علشاني دائما أحيانا نادرا أبدا

18-تعتقد أني حاجة مزعجة لها دائما أحيانا نادرا أبدا

19-تمدحني أمام الآخرين. دائما أحيانا نادرا أبدا

20-تعاقبني لشدة حين تغضب. دائما أحيانا نادرا أبدا

21-تحرص على أن أتناول الطعام المناسب. دائما أحيانا نادرا أبدا

22-تكلمني بطريقة حنونة. دائما أحيانا نادرا أبدا

23-تزعل مني بسهولة على طول دائما أحيانا نادرا أبدا

24-مشغولة لدرجة أنها لا ترد على أسئلتي دائما أحيانا نادرا أبدا.

25-يبدو أنها لا تحبني. دائما أحيانا نادرا أبدا

26-تقول لي كلام كويس عندما أستحق ذلك دائما أحيانا نادرا أبدا.

27-تغضب بسرعة وتطلع غيظها علي دائما أحيانا نادرا أبدا

28-يهمها أن تعرف من هم أصدقائي. دائما أحيانا نادرا أبدا

29-تهتم فعلا بكل حاجة أعملها دائما أحيانا نادرا أبدا

30-تقول لي كلام قاسي (يزعل). دائما أحيانا نادرا أبدا

31-لا تهتم إذا طلبت مساعدتها. دائما أحيانا نادرا أبدا

32-عندما أقع في مشكلة على طول تفكر أنني المخطئ (الغلطان) دائما أحيانا نادرا أبدا

33-تجعلني أشعر أنه وأني مهم بالنسبة لها دائما أحيانا نادرا أبدا

34-تقول لي أني أنرفزها. دائما أحيانا نادرا أبدا

35-تهتم بي اهتماما كبيرا. دائما أحيانا نادرا أبدا

36-تجعني أشعر أنها فخورة بي حين أفعل شيئا جيدا دائما أحيانا نادرا أبدا

37-تقصد أن تجرح مشاعري. دائما أحيانا نادرا أبدا

38-تنسى أشياء مهمة من المفروض تتذكرها عيد ميلادي مثلا دائما أحيانا نادرا

أبدا

39- تجعني أشعر أنها لن تحبني إذا تصرفت غلط. دائما أحيانا نادرا أبدا

40-تجعني أشعر أن ما أفعله مهما دائما أحيانا نادرا

أبدا

41-تهددني وتخيفني حين أعمل أي خطأ. دائما أحيانا نادرا أبدا

42-تحب أن تقضي الوقت معي. دائما أحيانا نادرا أبدا

43-تحاول مساعدتي حين أخاف أو أنزعج دائما أحيانا نادرا أبدا.

44-تحرجني أمام أصدقائي عندما أتصرف غلط. دائما أحيانا نادرا أبدا

45-تحاول أن تظل بعيدا عني. دائما أحيانا نادرا أبدا

46-تشكو مني. دائما أحيانا نادرا أبدا

47-يهمها رأيي وتحب أن أعبر عنه. دائما أحيانا نادرا أبدا

48-تعتقد أن الأطفال الآخرين أحسن مني مهما عملت. دائما أحيانا نادرا أبدا

49-تهتم بالأشياء التي أحبها حين تخطط لأي شيء. دائما أحيانا نادرا أبدا

50-تتركني أفعل ما أراه مهما حتى لو كان ذلك مرهقا لها. دائما أحيانا نادرا أبدا

51-تظن أن الأطفال الآخرين أحسن مني في تصرفاتهم. دائما أحيانا نادرا أبدا

52- تتركني لرعاية أشخاص آخرين (أقارب، جيران، خادمة)	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
53-تجعلني أشعر أنني غير مرغوب (إنها مش عايزاني).	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
54-يهمها كل ما أفعله	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
55-تحاول آن تخفف عني عندما امرض أو أتألم	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
56-تخبرني بمدى حرجها وكسوفها من سوء تصرفي	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
57-تجعلني أعرف أنها تحبني.	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
58-تعاملني برقة ورأفة.	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
59-تجعلني أشعر بالذنب حين أسيء التصرف	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
60-تحاول أن تجعلني سعيدا	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا

الملحق رقم (02)

قائمة الأساتذة المحكمين لاستبيان القبول / الرفض الوالدي.

الاسم واللقب	الوظيفة	التخصص	الجامعة
1-بن خروف عمار	-أستاذ دكتور	- تاريخ	- جامعة البويرة
2-بدوي عبد الباقي	- أستاذ محاضر	- علوم إسلامية	- جامعة البويرة
3-عبد النور أرزقي	- أستاذ محاضر	- علم النفس عمل وتنظيم	- جامعة البويرة
4-فرفار سامية	- أستاذ محاضر	- علم الاجتماع	- جامعة البويرة
5-مصطفاوي الحسين	- أستاذ محاضر	- علوم التربية	- جامعة البويرة
6-زوقاغ فاتح	- أستاذ محاضر	- علوم الطبيعة والحياة	- جامعة البويرة
7-جديدي عفيفة	- أستاذ محاضر	- علم النفس المدرسي	- جامعة البويرة
8-دوداح علجية	- أستاذ محاضر	- علم الاجتماع	- جامعة البويرة
9-عماروش مزهورة	-أستاذ دكتور	—علوم التربية	-جامعة البويرة

الملحق رقم (03)

ملاحظات لجنة التحكيم حول التعديلات التي أدخلت على استبيان القبول / الرفض الوالدي

رقم البند	الكلمة أو الجملة قبل التصحيح	الكلمة أو الجملة بعد التصحيح	عدد القائلين بصحتها
2	لأقل سبب	لأتفه الأسباب	7
4	حقا	إطلاقا	8
6	تشكو مني	تشكوني	9
7	حقيقيا	بالغا	8
8	تحب...أصحابي	لا ترفض...أصدقائي	9
11	تعصب	حذفها	9
12	تجعل من السهل أن أقول لها الأشياء المهمة الخاصة بي	تجعلني أصارحها بالأشياء الخاصة بي	8
14	معه	حذفه	7
15	حين	حينما	8
16	حتى ولو لم أستحق ذلك	ولو من غير ذنب	9
17	تنسى أشياء من المفروض أن تعملها من أجلي	تنسى أمور من المفروض أن تقوم بها لأجلي	7
23	تعصب مني بسهولة دائما	حذف دائما	8
32	تفكر	تظن	9
33	تجعلني أشعر أنها تريدني واني مهم	تجعلني أشعر أنني مهم بالنسبة لها	7

	بالنسبة لها		
37	تقصد أن تجرح مشاعري	تتعمد أن تجرح مشاعري	8
38	تنسى أشياء من المفروض أن تتذكرها	تنسى أشياء مهمة بالنسبة لي من المفروض أن تتذكرها	9
41	حين أعمل أي خطأ	حين أخطئ	8
44	...خطأ	...خاطئ	8
51	تظن أن الأطفال الآخرين أحسن مني في تصرفاتهم	تظن أن تصرفات الآخرين أحسن من تصرفاتي	9
52	...لرعاية...	...تحت رعاية...	8
53	...أنها لا تريدني...	حذفها	9
56	...وخجلها	حذفها	7

الملحق رقم(04): نتائج الصدق التمييزي لاستبيان القبول/الرفض الوالدي

Test T

Statistiques de groupe

	الفئة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المعاملة.الوالدية	فئة عليا	27	251,9630	29,47421	5,67232
	فئة دنيا	27	199,8148	60,14984	11,57584

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
المعاملة.الوالدية	Hypothèse de variances égales	24,466	,000	4,045	52
	Hypothèse de variances inégales			4,045	37,805

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
المعاملة.الوالدية	Hypothèse de variances égales	,000	52,14815	12,89090
	Hypothèse de variances inégales	,000	52,14815	12,89090

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
المعاملة.الوالدية	Hypothèse de variances égales	26,28067	78,01563
	Hypothèse de variances inégales	26,04747	78,24882

الملحق رقم(05): نتائج الصدق التمييزي لمقياس مفهوم الذات

Test T

Statistiques de groupe

	الفئة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
مفهوم.الذات	فئة عليا	27	342,8889	33,59983	6,46629
	فئة دنيا	27	160,3704	48,38082	9,31089

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	T	Ddl
مفهوم.الذات	Hypothèse de variances égales	,318	,575	16,101	52
	Hypothèse de variances inégales			16,101	46,347

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
مفهوم.الذات	Hypothèse de variances égales	,000	182,51852	11,33603
	Hypothèse de variances inégales	,000	182,51852	11,33603

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
مفهوم.الذات	Hypothèse de variances égales	159,77110	205,26593
	Hypothèse de variances inégales	159,70488	205,33216

الملحق رقم (06)

نتائج ثبات اختبار الفاكرونباخ لمقياس مفهوم الذات

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	96	96,0
	Exclue[a]	4	4,0
	Total	100	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,668	101

الملحق رقم(07): نتائج الصدق التمييزي لمقياس العدوانية

Test T

Statistiques de groupe

	الفئة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
السلوك.العدواني	فئة عليا	27	92,1481	26,84386	5,16610
	فئة دنيا	27	108,5185	16,75472	3,22445

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	T	Ddl
السلوك.العدواني	Hypothèse de variances égales	4,666	,035	-2,688	52
	Hypothèse de variances inégales			-2,688	43,588

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
السلوك.العدواني	Hypothèse de variances égales	,010	-16,37037	6,08980
	Hypothèse de variances inégales	,010	-16,37037	6,08980

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
السلوك.العدواني	Hypothèse de variances égales	-28,59045	-4,15029
	Hypothèse de variances inégales	-28,64683	-4,09391

الملحق رقم (08)

نتائج ثبات اختبار الفاكرونباخ لمقياس العدوانية

[Jeu_de_données0]

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	99	99,0
	Exclue[a]	1	1,0
	Total	100	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,745	40

الملحق رقم (09)

استبيان القبول والرفض الوالدي

الاسم واللقب: ..... **العمر:** .....

الجنس: ..... **القسم:** .....

تعليمات:

من فضلك اقرأ التعليمات التالية قبل ان تبدأ في الاجابة

لدينا بعض العبارات التي تبين كيف يتعامل الاباء مع أطفالهم. ستجد بجانب كل عبارة أربعة خانات، كل خانة منقسمة الى خانتين تمثل كل واحدة منهما معاملة الاب ومعاملة الأم. فكر في الطريقة التي تعاملك بها والدتك أو والدك و:

- ضع علامة (X) تحت خانة (دائما) بالنسبة للاب وللأم إذا كنت ترى ان الجملة تنطبق كثيرا على طريقة معاملة كل منهما لك.
- ضع علامة (X) تحت خانة (احيانا) بالنسبة للاب وللأم إذا كنت ترى ان الجملة تنطبق في بعض الاحيان على طريقة معاملة كل منهما لك.
- ضع علامة (X) تحت خانة (نادرا) بالنسبة للاب وللأم إذا كنت ترى ان الجملة قليلا ما تنطبق على طريقة معاملة كل منهما لك.
- ضع علامة (X) تحت خانة (ابدا) بالنسبة للاب للأم إذا كنت ترى ان الجملة لا تنطبق كثيرا على طريقة معاملة كل منهما لك.

والان ابدا في الاجابة بصراحة عن كل جملة بالطريقة التي تشعر ان والدك او والدتك يعاملك (تعاملك) بها.

الرقم	عبارات الاستبيان	دائما		احيانا		نادرا		ابدا	
		الأب	الأم	الأب	الأم	الأب	الأم	الأب	الأم
1	يقول (تقول) عني كلاما طيبا.								
2	يؤنبني ويوبخني (تؤنبني وتوبخني) لأتفه الأسباب.								
3	يتجاهلني (تتجاهلني) تماما.								
4	لا يحبني (تحبني) إطلاقا.								
5	يتحدث (تتحدث) معي عن أشياء كثيرة ويسمع (تسمع) رأيي أيضا.								
6	يشكوني (تشكوني) للآخرين عندما لا اسمع كلامه (ا).								
7	يهتم (تهتم) بي اهتماما بالغا								
8	يحب (تحب) أن احضر أصدقائي إلى البيت ويحاول (تحاول) أن يجعلهم (تجعلهم) مرتاحين.								
9	يستهزئ (تستهزئ) بي ويسخر (تسخر) مني.								
10	ينساني (تنساني) كليا طالما لا افعل شيئا يضايقه (ا)								
11	يصرخ (تصرخ) عليّ حين يغضب (تغضب).								
12	يجعلني (تجعلني) أصارحه (ا) بالأشياء الخاصة بي.								
13	يعاملني (تعاملني) بقسوة.								

14	يكون (تكون) سعيدا(ة) بوجودي معه (ا).								
15	يجعلني (تجعلني) اشعر بالفخر حينما افعل شيئا جيدا.								
16	يضربني (تضربني) حتى ولو من غير ذنب.								
17	ينسى (تنسى) أمورا من المفروض أن يقوم بها (تقوم بها) لأجلي.								
18	يعتقد (تعتقد) بأنني شخص مزعج له (ا).								
19	يمدحني (تمدحني) أمام الآخرين.								
20	يعاقبني (تعاقبني) بشدة حين يغضب (تغضب).								
21	يحرص (تحرص) على أن أتناول الطعام المناسب.								
22	يكلمني (تكلمني) بطريقة حنونة ورقيقة.								
23	يغضب (تغضب) مني بسهولة.								
24	مشغول (ة) لدرجة أنه (ا) لا يرد (ترد) على أسئلتي.								
25	يبدو أنه (ا) لا يحبني (تحبني).								
26	يقول (تقول) لي كلاما جميلا عندما استحق ذلك.								
27	يغضب (تغضب) بسرعة ويصب غضبه (تصب غضبها) عليّ.								
28	يهمه (ا) أن يعرف (تعرف) من هم أصدقائي.								
29	يهتم (تهتم) فعلا بكل شيء أقوم به.								
30	يقول (تقول) لي كلاما قاسيا.								
31	لا يهتم (تهتم) إذا طلبت مساعدته (ا).								

32	عندما أقع في مشكلة يظن (تظن) مباشرة أنني المخطئ.								
33	يجعلني (تجعلني) اشعر أنني مهم بالنسبة له (ا).								
34	يقول (تقول) لي أنني أثير أعصابه (ا).								
35	يهتم (تهتم) بي اهتماما كبيرا.								
36	يجعلني (تجعلني) اشعر أنه (ا) فخورا (ة) بي حين افعل شيئا جيدا.								
37	يتعمد (تتعمد) أن يجرح (تجرح) مشاعري.								
38	ينسى (تنسى) أشياء مهمة بالنسبة لي من المفروض أن يتذكرها (تتذكرها).								
39	يجعلني (تجعلني) اشعر أنه (ا) لن يحبني (تحبني) إذا تصرفت بشكل خاطئ.								
40	تجعلني (يجعلني) اشعر أن ما افعله مهما.								
41	يهددني (تهددني) ويخيفني (تخيفني) حين أخطئ.								
42	يحب (تحب) أن يقضي (تقضي) الوقت معي.								
43	يحاول (تحاول) مساعدتي حين أخاف او انزعج.								
44	يحرجني (تحرجني) أمام أصدقائي عندما أتصرف بشكل خاطئ.								
45	يحاول (تحاول) أن يظل (تظل) بعيدا عني.								
46	يشكو (تشكو) مني.								
47	يهمه (ا) رأيي ويحب (تحب) أن اعبر عنه.								
48	يعتقد (تعتقد) أن الأطفال الآخرين أفضل مني مهما عملت.								
49	يهتم (تهتم) بالأشياء التي أحبها حين يخطط (تخطط) لأي شيء.								

50	يتركني (تتركني) افعل ما أراه مهما حتى لو كان ذلك مرهقا له (ا).								
51	يظن (تظن) أن تصرفات الأطفال الآخرين أحسن من تصرفاتي.								
52	يتركني (تتركني) تحت رعاية أشخاص آخرين (أقارب، جيران...)								
53	يجعلني (تجعلني) اشعر أنني غير مرغوب فيه.								
54	يهمه (ا) كل ما افعل.								
55	يحاول (تحاول) أن يخفف (تخفف) عني عندما أمرض او أتألم.								
56	يخبرني (تخبرني) بمدى حرجه (ا) من سوء تصرفي.								
57	يجعلني (تجعلني) اعرف أنه (ا) يحبني (تحبني).								
58	يعاملني (تعاملني) برقة ورأفة.								
59	يجعلني (تجعلني) اشعر بالذنب حين اسيء التصرف.								
60	يحاول (تحاول) أن يجعلني (تجعلني) سعيدا.								

الملحق رقم (10)

استمارة تصحيح استبيان القبول والرفض الوالدي للأطفال

الرقم أو الاسم.....

الرفض غير المحدد	اللامبالاة / الإهمال	العداء / العدوان	المحبة / الدفء
3.....	2.....	1.....	
4.....			
*7.....	6.....	5.....	
11.....	10.....	9.....	8.....
*14.....	13.....	12.....	
18.....	17.....	16.....	15.....
*21.....	20.....	19.....	
25.....	24.....	23.....	22..... ..
28.....	27.....	26.....	
32.....	31.....	30.....	29.....
*35.....	34.....	33.....	
39.....	38.....	37.....	36.....
*42.....	41.....	40.....	
46.....	45.....	44.....	43.....

47..... 48..... 49.....

50..... 51..... 52..... 53.....

54.....

55..... 56.....

57.....

58.....

59 .....

60.....

للاستبيان المجموع الكلي مجموع الرفض غير المحدد مجموع اللامبالاة/الإهمال مجموع المحبة/الدفء

المجموع الكلي عبارة عن مجموع المقاييس الفرعية الاربعة بعد تحويل درجات مقياس الدفء (الرفض الوالدي) في الاتجاه العكسي.

(رونالد – ب-، رونر ترجمة ممدوحة محمد سلامة، 1988)

الملحق رقم (11)

جدول معكوس الدرجة الكلية لمقياس الدفء/المحبة

الدرجة	معكوس الدرجة	الدرجة	معكوس الدرجة
20	80	51	49
21	79	52	48
22	78	53	47
23	77	54	46
24	76	55	45
25	75	56	44
26	74	57	43
27	73	58	42
28	72	59	41
29	71	60	40
30	70	61	39
31	69	62	38
32	68	63	37
33	67	64	36
34	66	65	35
35	65	66	34

33	67	64	36
32	68	63	37
31	69	62	38
30	70	61	39
29	71	60	40
28	72	59	41
27	73	58	42
26	74	57	43
25	75	56	44
24	76	55	45
23	77	54	46
22	78	53	47
21	79	52	48
20	80	51	49
		50	50

الملحق رقم (12)

مقياس تنسي لمفهوم الذات

الاسم:	اللقب:	الجنس:	السن:

تعليمة:

أمامك صفات كثيرة منها الي تشوفو يليق بيك أنت تحس بيه انتاع الصح دير دايرة علة النمو (الرقم) الي يبين رايك

1-صحتي مليحة بزاف.....1 2 3 4 5

2-أنا شباب بزاف.....1 2 3 4 5

3-أنا رايح فيها (طالقها).....1 2 3 4 5

4-أنا مربي.....1 2 3 4 5

5-أنا ثقة.....1 2 3 4 5

6-أنا مانيش مليح.....1 2 3 4 5

7-أنا زهواني (مساخري).....1 2 3 4 5

8-أنا ساهل.....1 2 3 4 5

9-أنا مانسواش.....1 2 3 4 5

10-فاميلتي معايا دائم.....1 2 3 4 5

11-أنا من فميلة تعيش زاهية (فرحانة).....1 2 3 4 5

12-أصحابي ما يامنونيش.....1 2 3 4 5

13-أنا حنين.....1 2 3 4 5

14-أنا يحبوني الرّجال.....1 2 3 4 5

15-أنا خاطيني ماندخّلش روحي.....1 2 3 4 5

16-ما نقولش الصّح دايما.....1 2 3 4 5

17-مرّات نزعف.....1 2 3 4 5

18-نحب نكون نظيف.....1 2 3 4 5

19-أنا نسوفري ومعمّر بالمصايب.....1 2 3 4 5

20-أنا مريض.....1 2 3 4 5

21-أنا مديّن، نخاف ربّي.....1 2 3 4 5

22-مانيش مربّي بزّاف.....1 2 3 4 5

23-تربيتي ماهيش مليحة.....1 2 3 4 5

24-نقدر نحكم (نزيّر) روحي.....1 2 3 4 5

25-أنا حساد.....1 2 3 4 5

26-أنا متيقر (رايح فيها) 1 2 3 4 5

27-عاد يقدروني فاميلتي واصحابي.....1 2 3 4 5

28-فاميلتي ماتحبنيش.....1 2 3 4 5

29-نحس بلّي فاميلتي ما يامنونيش.....1 2 3 4 5

30-النّساء يحبّوني.....1 2 3 4 5

31-كرهت النّاس كلّهم.....1 2 3 4 5

32-ما يقدر حتّى واحد يعاشرني.....1 2 3 4 5

33-مرّات نفر في حوايج ماشي ملاح وما نقدرش نقولهم.....1 2 3 4 5

34-كي مانكونش فرحان نحس روحي ضايع.....1 2 3 4 5

35-مانيش سمين ومانيش رقيق.....1 2 3 4 5

36-قابل بروحي كيما راني.....1 2 3 4 5

37-لو كان نقدر، نبدل شي حوايج في فريستي (جسمي).....1 2 3 4 5

38-كل واش نديرو أنا قابلو.....1 2 3 4 5

39-راضي بعلاقتي بربّي.....1 2 3 4 5

40-لازم نروح بزاف للجوامع.....1 2 3 4 5

41-راضي (قابل) بحالتي.....1 2 3 4 5

42-أنا هكذا نحس روحي مليح.....1 2 3 4 5

43-نحقر روحي.....1 2 3 4 5

44-أنا وفاميلتي متفاهمين.....1 2 3 4 5

45-أنا نفهم فاميلتي مليح.....1 2 3 4 5

46-لازم نامن فاميلتي بزّاف.....1 2 3 4 5

47-أنا نعرف بزّاف النّاس.....1 2 3 4 5

48-دايما نحوّس نفرّح النّاس بلا ما نكثّر.....1 2 3 4 5

49-أنا مانيش مليح في راي النّاس.....1 2 3 4 5

50-ما نحبش كامل الناس الّي نعرفهم.....1 2 3 4 5

51-مرّات نضحك على حكاية ماهيش كامل مليحة.....1 2 3 4 5

52-أنا مانيش طويل بزّاف ومانيش قصير بزّاف.....1 2 3 4 5

53-نحس مرّات بلي مانيش مليح.....1 2 3 4 5

54-نحب نكون بزّاف اشباب قدام البنات.....1 2 3 4 5

55-أنا متديّن كيما لازم الحال.....1 2 3 4 5

56-نحب الناس تامنّي أكثر من ضرك.....1 2 3 4 5

57-خلاص من ضرك ما يلزمش نكذب بزّاف.....1 2 3 4 5

58-أنا شاطر، وقافز بزّاف.....1 2 3 4 5

59-ما بغيتش نكون هكذا.....1 2 3 4 5

60-ما بغيتش نكون ساهل هكذا.....1 2 3 4 5

61-كنت مليح مع بابا.....1 2 3 4 5

62-يضربّي بزّاف كلام الناس عليّ.....1 2 3 4 5

63-لازم عليّن نحب فاملتي أكثر من هاك.....1 2 3 4 5

64-كيفاش نواسي مع الناس، أنا راضي عليه.....1 2 3 4 5

65-لازم عليّ نكون مربّي اكثر من هاك.....1 2 3 4 5

66-يليقلي نتفاهم بزّاف مع الناس لخرين.....1 2 3 4 5

67-مرّات نهدر في الناس (نمنشر فيهم) 1 2 3 4 5

68-مرّات نحس باغي نسب.....1 2 3 4 5

69-نتهلّي مليح بفريستي (جسمي).....1 2 3 4 5

70-نسيّي دايما نكون انتيك في لبستي.....1 2 3 4 5

71-خاطيني البريكولاج.....1 2 3 4 5

72-كيما نخمم راني عايش.....1 2 3 4 5

73-كي نغلط نرجع بالخف على غلطي..... 1 2 3 4 5

74-مرّات ندير حوايج ماشي مليحة.....1 2 3 4 5

75-عاد نحادر على روحي في كل وقت.....1 2 3 4 5

76-كي نسمع كلام عليّ، نقبلو بلاما نزعف..... .....1 2 3 4 5

77-ندير شي حوايج بلاما نخمم ليها.....1 2 3 4 5

78-نسيّ ندير النية مع فاميلتي واصحابي.....1 2 3 4 5

79-عاد نتهلى مليح بفاميلتي.....1 2 3 4 5

80-كنت نسمع كلام بابا ونطيعو.....1 2 3 4 5

81-دايما نسيّ نفهم راي لخرين.....1 2 3 4 5

82-علاقتي مع الناس مليحة..... 1 2 3 4 5

83-أنا ما نسامحش.....1 2 3 4 5

84-عاد نسيّ دايما نكون أنا الرابح.....1 2 3 4 5

85-نحس بلّي راني مليح..... 1 2 3 4 5

86-ما نعرفش ندير سبور ولا حاجة اخرى.....1 2 3 4 5

87-ما نرقدش بزّاف.....1 2 3 4 5

88-دايما نعمل الحوايج المليحة.....1 2 3 4 5

89-مرّات عاد ندير الحيلة.....1 2 3 4 5

90-صعيب باش نكون مربّي كيما اللازم.....1 2 3 4 5

91-عاد نحل مشاكلي بالخف (به به) 1 2 3 4 5

92-دايما نبدّل راي..... .1 2 3 4 5

93-نحوّس دايما نهرب من مشاكلي (مصايبي).....1 2 3 4 5

94-عندي دالة (نوبة) في شغل الدّار.....1 2 3 4 5

95-نتعارك (نداوس) مع فاميلتي.....1 2 3 4 5

96-كل حاجة نديرها ما تفرحش مواليّ.....1 2 3 4 5

97-كل ما نعرف واحد، نلقى فيه حاجة تميّزو على لخرين.....1 2 3 4 5

98-نسيّ باش نلقى راحتي مع الناس وما نقدرش.....1 2 3 4 5

99-صعيب باش نهدر مع البرانيا.....1 2 3 4 5

100-مرّات نوخر شغل تاع اليوم لغدوة..... 1 2 3 4 5

الملحق رقم (13)

مقياس العدوانية

***الاسم واللقب:** ***القسم :**

***السن:** ***الجنس : ذكر** ☐ **أنثى** ☐

***الوالدان: معا/مطلقان/حالة وفاة(أم/أب)** ***الرتبة بين الإخوة: أول/أوسط/أخير/وحيد/متبني.**

تعليمات:

إليك مجموعة من العبارات، الرجاء قراءة كل عبارة جيدا. ثم ضع إشارة (X) أمام الجواب الذي يناسبك. تأكد من قراءة كل عبارة جيدا قبل أن تختار الإجابة.

أجب بصدق وبكل موضوعية.

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	أدخل في مشاجرات مع الغير أكثر من الشخص العادي					
02	أشعر كما لو كان من الضروري أن أوذي نفسي					

03	أشعر برغبة في إزعاج وإخافة الآخرين					
04	أعتبر نفسي عدوانيا					
05	أعتقد أن هناك مؤامرة تدبر ضدي					
06	أعتقد أن هناك من يتتبعني					
07	أعتقد أن بعض الناس يحاول أن يؤذيني					
08	عندما أغضب أكسر الأشياء التي أمامي					
09	أشعر برغبة في تحطيم الأشياء					
10	إذا ضايقني أحد أخبره أنني سأنتقم منه					
11	في بعض الأحيان، أجد نفسي قلقا أكثر من اللازم على أمر من الأمور					
12	أغضب بسهولة ولكن سرعان ما أعود إلى حالتي الطبيعية					
13	لدي إحساس بالرغبة في معاقبة نفسي					
14	أشعر بالرغبة في السب والشتم عند إغضابي					
15	يقول أصدقائي عني أنني شخص مجادل (كثير السؤال)					
16	حينما أختلف مع أصدقائي أشن عليهم هجوما لفظيا					

17	أفراد أسرتي يقولون عني إنني شخص متهور					
18	أحب عمل المقالب للأشخاص الآخرين					
19	عوقبت في المدرسة أكثر من مرة بسبب تمردي وعصياني					
20	أجد متعة في إيذاء الأشخاص الذين أحبهم.					
21	أنا شخص متقلب المزاج					
22	أشعر بأنني شكاك تجاه تصرفات الآخرين					
23	أشعر أن الناس يضحكون مني في حالة عدم وجودي					
24	تنتابني رغبة في القيام بعمل يضر الآخرين أو يصدمهم					
25	بعض أصدقائي يضمر لي في نفسه شيئا من الكراهية					
26	عندما أغضب بشدة أضرب رأسي بيدي					
27	عند سماعي بنجاح شخص أعرفه كما لو كان نجاحه فشلا لي					
28	يقول بعض الناس عني أشياء مهينة					
29	أعتقد أني مظلوم في هذه الحياة					
30	أشعر بأنني لم أحقق أي شيء في هذه الحياة					

31	أعتقد أنني قليل الحظ					
32	أعتقد أنني شخص منحوس					
33	أجد صعوبة في ضبط أعصابي					
34	يقال عني عادة أنني سريع الغضب					
35	كثيرا ما خلفت القواعد المتعارف أو تمردت عليها في داخلي (نفسي)					
36	عندما يسيء إليّ أحد أرد عليه بالضرب					
37	اشعر برغبة في الاشتباك بالأيدي مع أي شخص آخر					
38	أؤمن بمبدأ: الهجوم خير وسيلة للدفاع					
39	أحب مشاهدة النار					

الملحق رقم (14)

نتائج اختبار "ت" لقياس الفروق لمتغيرات البحث حسب الجنس

Test T

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
معاملة.الام	ذكر	97	115,0619	24,67236	2,50510
	أنثى	99	112,5152	28,14154	2,82833

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
معاملة.الام	Hypothèse de variances égales	3,426	,066	,673	194
	Hypothèse de variances inégales			,674	191,661

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
معاملة.الام	Hypothèse de variances égales	,502	2,54670	3,78330
	Hypothèse de variances inégales	,501	2,54670	3,77822

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
معاملة.الام	Hypothèse de variances égales	-4,91497	10,00838
	Hypothèse de variances inégales	-4,90553	9,99894

Test T

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
معاملة.الاب	ذكر	97	135,7526	18,03817	1,83150
	أنثى	99	134,1414	15,18257	1,52591

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
معاملة.الاب	Hypothèse de variances égales	2,003	,159	,677	194
	Hypothèse de variances inégales			,676	187,181

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
معاملة.الاب	Hypothèse de variances égales	,499	1,61116	2,37969
	Hypothèse de variances inégales	,500	1,61116	2,38386

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
معاملة.الاب	Hypothèse de variances égales	-3,08222	6,30455
	Hypothèse de variances inégales	-3,09152	6,31384

Test T

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المعاملة.الوالدية	ذكر	97	250,8144	33,65800	3,41745
	أنثى	99	246,6566	35,52756	3,57065

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
المعاملة.الوالدية	Hypothèse de variances égales	1,118	,292	,841	194
	Hypothèse de variances inégales			,841	193,782

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
المعاملة.الوالدية	Hypothèse de variances égales	,402	4,15787	4,94526
	Hypothèse de variances inégales	,401	4,15787	4,94252

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
المعاملة.الوالدية	Hypothèse de variances égales	-5,59551	13,91125
	Hypothèse de variances inégales	-5,59018	13,90592

Test T

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
مفهوم.الذات	ذكر	97	340,4021	25,23831	2,56256
	أنثى	99	338,1212	24,92080	2,50463

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
مفهوم.الذات	Hypothèse de variances égales	,175	,677	,637	194
	Hypothèse de variances inégales			,637	193,787

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
مفهوم.الذات	Hypothèse de variances égales	,525	2,28085	3,58282
	Hypothèse de variances inégales	,525	2,28085	3,58328

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
مفهوم.الذات	Hypothèse de variances égales	-4,78543	9,34713
	Hypothèse de variances inégales	-4,78639	9,34809

Test T

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
السلوك.العدواني	ذكر	97	83,8969	24,35351	2,47272
	أنثى	99	78,1616	28,24301	2,83853

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
السلوك.العدواني	Hypothèse de variances égales	,884	,348	1,521	194
	Hypothèse de variances inégales			1,524	190,930

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
السلوك.العدواني	Hypothèse de variances égales	,130	5,73529	3,77020
	Hypothèse de variances inégales	,129	5,73529	3,76452

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
السلوك.العدواني	Hypothèse de variances égales	-1,70056	13,17114
	Hypothèse de variances inégales	-1,69010	13,16068

الملحق رقم (15)

نتائج اختبار "ر" لقياس الارتباط بين متغيرات البحث

Corrélations

Corrélations

		المعاملة.الوالدية	السلوك.العدواني
المعاملة.الوالدية	Corrélation de Pearson	1	,256**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	197	197
السلوك.العدواني	Corrélation de Pearson	,256**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	197	197

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

Corrélations

		السلوك.العدواني	مفهوم.الذات
السلوك.العدواني	Corrélation de Pearson	1	,131
	Sig. (bilatérale)		,067
	N	197	197
مفهوم.الذات	Corrélation de Pearson	,131	1
	Sig. (bilatérale)	,067	
	N	197	197