كلية الدراسات العليا

برنامج التوجيه والإرشاد النفسي

فاعلية برنامج إرشادي معرفي مبني على بدائل العنف في التخفيف من الميل للسيكوباتية لدى عينة من المراهقين في البلدة القديمة– الخليل

إعداد:

منار علي أبو سنينة

إشراف

أ.د. نبيل الجندي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التوجيه والإرشاد النفسي من جامعة الخليل

1439هـ–2018م

إجازة الرسالة

فاعلية برنامج إرشادي معرفي مبني على بدائل العنف في التخفيف من الميل للسيكوباتية لدى عينة من المراهقين في البلدة القديمة / الخليل

إعداد

منار علي أبو سنينة

إشراف

أ.د. نبيل الجندي

نوقشت هذه الرسالة يوم الأحد بتاريخ 29/04/ 2018 م ،الموافق 13/شعبان/1439، وأجيزت من أعضاء لجنة المناقشة.

أعضاء لجنة المناقشة:	التوقيع:
أ.د. نبيل الجندي / مشرفاً ورئيساً	----------
أ.د.حسني عوض / ممتحناً خارجياً	----------
د. كمال مخامرة / ممتحناً داخلياً	----------

الخليل – فلسطين

1439هـ - 2018م

إهداء

الى وجه الملاك الذي مات التي كانت نبع الحنان ومعين الحب ... (أمي) ...

الى روح من أحمل اسمه بكل فخر ... (أبي)

الى أجمل لوحة وروض بيتي .... الى دقّة قلبي وفلذة كبدي أبنائي الغوالي (ميرا & أيهم)

الى السند والجاه ومصدر القوة والحب اختي الرائعة (سمر) ....

الى من عشت عمري معهم بأجمل الحكايات وأحلى الذكريات .....(اخوتي واخواتي)

الى من سرنا سوياً ونحن نشق الطريق معاً نحو النجاح والابداع الى الأعزاء .... (زميلاتي وزملائي)

الى من دعمني وساندني وشجعني وقدم لي يد العون كل باسمه ولقبه

الباحثة: منار علي أبو سنينة

إقرار:

أقر أنا معد الرسالة بأنها قُدمت لجامعة الخليل، لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الدراسة، أو أي جزء منها، لم يقدم لنيل درجة عليا لأي جامعة أو معهد آخر.

التوقيع: .....

منار علي أبو اسنينة

التاريخ: / /2018م

شكر وتقدير

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : **(لا يشكر الله من لا يشكر الناس)** صدق رسول الله .

لا يسعني وقد شارفت على الانتهاء من هذا العمل المتواضع إلا أن أتقدم بالشكر لله سبحانه وتعالى الذي اعطاني العزيمة والقوة، وألهمني الصبر في إنجاز هذا العمل.

فمهما تقدمنا وفتحت امامنا الطرق، ووصلنا لكل ما نحلم به علينا أن نتذكر من كانوا داعماً في نجاحنا، من جهودهم حفزنا وشجعنا، فكل الكلمات بحقهم قليله ...

لهذا أقدم أجمل عبارات الشكر والتقدير والامتنان ....

الى جامعة الخليل ممثلة برئيس مجلس الأمناء الدكتور نبيل الجعبري وعمدائها ورؤساء الدوائر والاقسام وموظفيها لما لهم من فضل في منحي فرصة استكمال دراستي.

كما أتقدم بالشكر الجزيل للبروفيسور نبيل الجندي الذي أشرف على هذا العمل ولم يبخل بجهده ونصائحه الى أن خرج الى حيز الوجود.

وأقدم شكري وامتناني إلى الأب الروحي الشيخ (نبيل صلاح).

وأقدم شكري وامتناني للأساتذة الكرام أعضاء لجنة المشاركة على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة، ولما قدموه من إرشادات وتوجيهات أسهمت وساعدت في إتمام وإنجاز هذه الدراسة.

كما أتقدم بالامتنان والشكر الكبير للجنة المحكمين للذين ساعدوني وقدموا لي التسهيلات لتحكيم أدوات هذه الدراسة لتنفيذها.

ولا أنسى تقديم شكري وأمتناني الى الطلاب والطالبات (عينة الدراسة) في مدارس (الحاج محمد خالد الزعتري الأساسية للبنين ومدرسة الخوارزمي الثانوية للبنات) الذين كانت لهم البصمة في إنجاز وإنجاح هذه الدراسة.

فالشكر لمن منحوني الثقة والإرادة.2

الباحثة: منار علي أبو سنينة

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر فعالية برنامج مبني على بدائل العنف في التخفيف من الميل للسيكوباتية لدى عينة من المراهقين في البلدية القديمة– الخليل، والتعرف على أثر كل من (المعدل التراكمي، والجنس، والمستوى الاقتصادي) في فعالية برنامج مبني على بدائل العنف في التخفيف من الميل للسيكوباتية لدى عينة من المراهقين في البلدة القديمة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المراهقين في البلدة القديمة، والبالغ عددهم حوالي (1238) مراهقاً ومراهقة في البلدة القديمة في الخليل.

واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي (تصميم المجموعتين)، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (100) مراهقاً ومراهقة من مراهقي البلدة القديمة في مدينة الخليل، حيث تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية من مدرسة الزعتري الثانوية للبنين ومدرسة الخوارزمي الثانوية للإناث في البلدة القديمة في الخليل، حيث تم اختيار العينة بالطريقة القصدية من خلال تطبيق مقياس الميل للسيكوباتية على جميع أفراد عينة المراهقين من مدرستي الزعتري الأساسية للبنين ومدرسة الخوارزمي الثانوية للإناث والبالغ عددهم (138) مراهقاً ومراهقة، وقد تم تقسيم العينة بشكل عشوائي إلى مجموعتين: ضابطة مكونة من (50) مراهقاً ومراهقة، وتجريبية مكونة من (50) مراهقاً ومراهقة، وقامت الباحثة بضبط المتغيرات قبل التجريب بين مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية)، وتم التحقق من التجانس والتكافؤ، وكذلك التأكد من التوزيع الطبيعي للبيانات للمجموعتين، وطبقت الباحثة في الدراسة الأدوات التالية: مقياس الميل للسيكوباتية من إعداد (Levenson, 1995)، وتألف المقياس من (24) فقرة ، وفق سلم ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة)،. وتم التحقق من الصدق باستخدام (الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي وصدق البناء)، والثبات باستخدام معادلة (Cronbach Alpha)، والتجزئة النصفية وتمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق والثبات، وقامت الباحثة بإعداد برنامج بدائل العنف لدى عينة من المراهقين، والمكون من (10) جلسات طبقت على أفراد المجموعة التجريبية، وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس الميل للسيكوباتية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الميل للسيكوباتية لدى المراهقين في البلدة القديمة– الخليل بين المجموعتين (الضابطة /التجريبية) في القياس القبلي، حيث لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي أما بالنسبة للفروق في متوسطات درجات الميل للسيكوباتية عند المراهقين في البلدة القديمة – الخليل فقد ظهرت فروق في متوسطات درجات الميل

للسيكوباتية في التطبيق البعدي بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في الدرجة الكلية للمقياس ولصالح المجموعة التجريبية، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول متوسطات درجات المليل للسيكوباتية عند المراهقين في البلدة القديمة– الخليل تعزى إلى متغيرات الجنس، والمعدل التراكمي، والوضع الاقتصادي للأسرة. وتم مناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وقدمت بعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية للدراسة: الميل للسيكوباتية، المراهقين، برنامج بدائل العنف، البلدة القديمة/الخليل.

Abstract

This study aims at identifying the impacts of a program structured on violence alternatives to alleviate tendency towards psychopathy on a sample of teenagers in the Old City of Hebron. Also, it aims at detecting the effect of (accumulative average, sex, and economic level) on the effectiveness of a program structured on violence alternatives to alleviate tendency towards psychopathy on a sample of teenagers in the Old City of Hebron. The sample of the study consisted of all teenagers (138).

The study employed the semi-experimental approach represented in the (two-group design). It was conducted on a sample of (100) teenagers from the Old City of Hebron. The sample was selected by the intentional method from al-Zatari Secondary School for Boys and al-Khawarizmi Secondary School for Girls in Hebron. The sample was selected by applying Psychopathy Tendency Scale on all teenagers from both schools. Thus, the sample was randomly divided into two groups: a control groups that consisted of (50) teenager and an experimental group that consisted of the same number. The researcher regulated the variables before experimenting the two groups (the control and experimental groups). Homogeneity and equivalence were verified, and the natural distribution of the groups' data was confirmed. The researcher applied the following tools: Psychopathy Tendency Scale prepared by (Levenson, 1995). The scale consisted of (24) items based on a five-grade scale (strongly agree, agree, neutral, disagree, and strongly disagree). The authenticity was verified by using (ostensible authenticity and the authenticity of internal consistency and structure), while the stability tested by Alpha Cronbach and mid-term divisions). The scale was of a high degree of stability and authenticity. The researcher prepared a program of violence alternatives for a sample of teenagers. This program included 10 sessions that were applied on the experimental group. The study concluded with the following findings:

The existence of statistically significant differences between arithmetic main of members of experimental group in the pre and post measurement on Psychopathy Tendency Scale. The study also showed no statistically significant differences in the average of psychopathic tendency grades for teenagers in the Old City of Hebron between the (control and experimental) groups in the pre measurement, as there are no statistically significant differences between the members of the control and experimental group in the pre measurement. As for the differences in the average of psychopathic tendency grades in the teenagers in the Old City of Hebron, the study showed differences in the average of psychopathic tendency grades in the post application between members of the two groups concerning the total grade of the scale in favor of the experimental group. Moreover, there are no statistically significant differences between the averages of sample members regarding psychopathic tendency grades for teenagers in the Old City of Hebron attributed to the variables of (sex, accumulative average, and the financial situation of the family). The results were discussed in the light of theoretical framework and previous studies, and recommendations were presented.

Key words: Psychopathic Tendency, Teenagers, Violence Alternative Program.

فهرس المحتويات

الإهداء ..... أ
إقرار: ..... ت
شكر وتقدير ..... ث
ملخص الدراسة ..... ج
Abstract ..... خ
فهرس المحتويات ..... د
فهرس الجداول ..... ر
فهرس الملاحق ..... س
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة 1
المقدمة 2
مشكلة الدراسة: 6
أهمية الدراسة: 7
أهداف الدراسة: 8
فرضيات الدراسة: 9
حدود الدراسة: 9
مصطلحات الدراسة: 10
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة 12
الإطار النظري 13
العنف 13
العنف المدرسي 29
العنف الأسري 37
السيكوباتية 45
الدراسات السابقة 52
الدراسات العربية 52
الدراسات الأجنبية 63
تعقيب على الدراسات السابقة 67
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات 69
مقدمة 70
أولاً: منهج الدراسة: 70
ثانياً: مجتمع الدراسة: 70
ثالثاً: عينة الدراسة: 70
رابعاً: الخصائص السيكومترية للمقياس 74
خامساً: إجراءات الصدق والثبات لمقياس الميل للسيكوباتية: 75
تصحيح المقياس: 78

سادساً: المعالجة الإحصائية: 79
الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة 81
مقدمة: 82
نتائج سؤال الدراسة الرئيس: 82
نتائج فرضيات الدراسة: 84
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات 93
مناقشة نتائج سؤال الدراسة الرئيس: 94
مناقشة نتائج فرضيات الدراسة: 95
التوصيات 102
المصادر والمراجع 103
المراجع العربية 103
المراجع الأجنبية 112
الملاحق 114

فهرس الجداول

جدول (1): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent- Sample T-Test) للفروق في متوسطات درجات السيكوباتية لدى أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي. 71

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test) لدلالة الفروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المقياس القبلي على مقياس الميل للسيكوباتية، وقيمة اختبار ليفين للتباين على القياس القبلي حسب الجنس..... 72

جدول (3): اختبار ليفين (Levene) لمساواة فروق الخطأ في التباينات..... 73

جدول (4): الخصائص الديموغرافية لأفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية 73

جدول رقم (5): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس. 75

جدول رقم (6): نتائج معامل الثبات (Cronbach Alpha) لثبات أداة الدراسة 77

جدول (7): الثبات بطريقة التجزئة النصفية 77

جدول (8): فئات المتوسطات وفئات الدرجات والوزن النسبي لدرجة السيكوباتية..... 79

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية في المقياسين القبلي والبعدي على مقياس الميل للسيكوباتية 82

جدول (10): نتائج اختبار (ت) للعينات المرتبطة (Paired- Sample T-Test) وقيمة الدلالة ومستوى الدلالة للدرجة الكلية لمقياس الميل للسيكوباتية للتعرف على الفروق في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج (ن=50) 83

جدول (11): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent- Sample T-Test) للفروق في متوسطات درجات كل من التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لدرجات الميل للسيكوباتية لدى المراهقين في البلدة القديمة– الخليل بين المجموعتين (الضابطة /التجريبية) في القياس القبلي والبعدي على مقياس الميل للسيكوباتية المستخدم في الدراسة (ن(ض)=50، ن(ت)=50)..... 84

جدول (12): الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لمقياس الميل للسيكوباتية. 85

جدول (13): درجات التأثير للبرنامج المبني على بدائل العنف للتخفيف من الميل للسيكوباتية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي 86

جدول (14): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent- Sample T-Test) للفروق في متوسطات درجات أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي على مقياس الميل للسيكوباتية لدى المراهقين في البلدة القديمة–الخليل تعزى لمتغير الجنس(ن(ض)=50، ن(ت)=50). 86

جدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي على مقياس الميل للسيكوباتية تبعاً لمتغير المعدل التراكمي..... 88

جدول (16): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف على الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي على مقياس الميل للسيكوباتية تبعاً لمتغير المعدل التراكمي. ن (ض)= 50/ ن (ت)= 50) 88

جدول (17): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الميل للسيكوباتية تبعاً لمتغير المعدل التراكمي 89

جدول (18): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي على مقياس الميل للسيكوباتية تبعاً لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة 90

جدول (19): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف على الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي على مقياس الميل للسيكوباتية تبعاً لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة. (ن (ض)= 50/ ن (ت)= 50)..... 90

جدول (20): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الميل للسيكوباتية تبعاً لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة..... 91

فهرس الملاحق

ملحق (1): كتاب تسهيل مهمة موجه إلى مديرية التربية والتعليم..... 115

ملحق (2): كتاب تسهيل مهمة موجه إلى مدير مدرسة الزعتري الأساسية للبنين 115

ملحق (3): كتاب تسهيل مهمة موجه إلى مديرة مدرسة الخوارزمي الثانوية للبنات 117

ملحق (4): برنامج بدائل العنف لدى عينة من المراهقين في البلدة القديمة. 118

ملحق (5) : المقياس..... 148

ملحق (6) قائمة بأسماء المحكمين لأدوات الدراسة..... 150

الفصل الأول
مشكلة الدراسة وخلفيتها

مشكلة الدراسة وخلفيتها

المقدمة

يعد العنف مشكلة اجتماعية إنسانية عرفها الإنسان منذ بدء الخليقة، إذ إنه يمارس بصورة وأشكال تختلف من مجتمع إلى آخر باختلاف العادات، والتقاليد والأعراف، والأزمنة، والظروف الاجتماعية الإنسانية، والأنظمة السياسية، وتختلف شدة العنف ووطأته في المجتمع الواحد باختلاف درجة تحضر أفراده ووعيهم وثقافتهم، وكذلك باختلاف الطبقات الاجتماعية وأنماط الحياة فيه، وتختلف النظرة للعنف مع الفترة الزمنية فما كان يعد عنفاً في زمن معين قد لا يكون كذلك في زمن آخر.

(الصرايرة، 2009).

كما أن العنف ظاهرة نفسية إنسانية معقدة، كانت موجودة منذ القدم، إلا أنها أصبحت سمة العصر، حيث تعددت أشكاله واختلفت مجالاته، مما يتطلب الاهتمام من الباحثين ودراسة هذه الظاهرة لتقديم التفسيرات العلمية لها، وذلك لإيجاد الحلول لخفض سلوكيات العنف عند الشباب المراهقين وتحسين درجة التوافق والصحة النفسية لديهم (المدهون، 2004).

وظاهرة العنف ظاهرة اجتاحت إنسانية الإنسان، فعطلت العقل والفكر، وشوهت البناء النفسي والاجتماعي، وهددت الأمن والاستقرار، ودمرت العلاقات والتواصل والتفاعل الإيجابي، ووقفت عائقاً أمام التنمية والتقدم، والارتقاء باعتبارها ظاهرة مركبة شديدة التعقيد وذات أبعاد متعددة ومتداخلة تتفاعل وتمارس، وتظهر فتهز الحكمة الفردية والجماعية، وتعتل المسئولية الشخصية والاجتماعية ويغيب النضج ويبرز الاندفاع والتهور وتنطلق الفوضى وترتبك الحياة (الرشيدي، 2014).

ومن المعروف أن المجتمع أوجد المدرسة وأناط بها تحويل الأهداف الاجتماعية وفقاً لسياسة تربوية متفق عليها إلى سلوكيات تؤمن النمو المتكامل والسليم للنشء إضافةً لعمليات التوافق والتكيف مع حاجات المجتمع. ويقصد بالعنف المدرسي هو السلوك العنيف الذي يقوم به طلبة المدراس بهدف

إلحاق الضرر النفسي والجسمي لغيرهم من التلاميذ سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها (العاجز، 2002).

ومن خلال الاطلاع على النتائج التي أصدرها الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني خلال فترة (12) شهراً التي سبقت تموز 2011 أن حوالي (20%) من الشباب ممن أعمارهم (18–29) سنة تعرضوا للعنف النفسي في الشارع (28.7% ذكور مقابل 10.2% إناث)، وتعرض (8.4%) من الشباب للعنف الجسدي في الشارع (15.8% ذكور مقابل 0.6% إناث)، فيما تعرض (1.7%) من الشباب للعنف الجنسي في الشارع (0.5% ذكور مقابل 3.0% إناث)، كما بينت النتائج (14.3%) من الشباب تعرضوا لعنف نفسي من قبل رجل غريب وان (9.1%) تعرضوا لعنف جسدي بسيط من نفس المصدر، فيما تعرض حوالي (6.0%) من الشباب لعنف جسدي بسيط من قبل رجل أمن فلسطيني وان (5.4%) تعرضوا لعنف نفسي من قبل نفس المصدر، كما تعرض حوالي (6%) من الشباب ممن أعمارهم (18–29سنة) تعرضوا للعنف النفسي في المؤسسات التعليمية بالمقابل تعرض (4.2%) لعنف جسدي في هذه المؤسسات، (6.7%) ذكور مقابل (1.5%) إناث، كما توصلت إلى أن أكثر من خمس الطلاب ممن أعمارهم ما بين (12–17) سنة تعرضوا للعنف في المدرسة من بين الطلاب الملتحقين في المدارس (21.6%) في الضفة الغربية مقابل (22.7%) في قطاع غزة، كما أشارت النتائج إلى أن العنف النفسي كان أكثر أشكال العنف ممارسة ضد هؤلاء الطلاب من قبل زملائهم الطلبة أو المعلمين، (25%) و (27.6%) على التوالي، بالمقابل بلغت نسبة الذين تعرضوا لعنف جسدي من قبل المعلمين (21.4%) مقابل (14.2%) من قبل زملائهم الطلبة، كما توصلت النتائج أن حوالي (5%) من النساء اللواتي سبق لهن الزواج تعرضن للعنف النفسي في الشارع من قبل أفراد آخرين، و (1.3%) تعرضن لعنف جنسي فيما تعرضت (0.6%) من النساء لعنف جسدي، و (4%)

من النساء اللواتي سبق لهن الزواج تعرضن لعنف نفسي من قبل مقدمي الخدمات والأفراد الآخرين المتواجدين في هذه الأماكن التي تقدم مثل هذه الخدمات (عوض، 2011)

وإن الهدف من التعرض لقضية العنف المدرسي لدى طلبة المدارس وتعرف الأسباب والدوافع المؤدية بالطلبة إلى ممارسة ها السلوك غير السوي، للفت الانتباه لهذه الظاهرة الحساسة والتنبيه إلى مخاطرها، والتحذير من مغبة تفاقمها في المؤسسات التربوية والتعليمية، إذ لم تعد القضية حديثاً عابراً يدور في الشارع فحسب، بل إن تداعياتها وصلت إلى المؤسسات التربوية، وتمحورت أشكال ممارسة هذا السلوك بأساليب مختلفة وتعددت غاياته إلى أن طالت آثارها رموز التعليم من المعلمين والإداريين والممتلكات المدرسية والشخصية بالإيذاء، والتخريب والتدمير، ولحقت بالعملية التربوية التعليمية بشكل أو بآخر (الصرايرة، 2009).

وفي المجتمعات العربية على الخصوص قام الكثير من العلماء والباحثين بإجراء دراسات وبحوث في هذا المجال كدراسة العدوي، (2008)، ودراسة العساف والصرايرة (2010)، ودراسة السعايدة (2014)، لكن كان معظمها مقتصراً على العنف الموجه من الطلاب إلى الطلاب أنفسهم أو من الطلاب إلى المعلمين، أي دراسات جزئية لموضوع متكامل.

وإن الاهتمام بظاهرة العنف كان نتيجة تطور ووعي عام في مطلع القرن الواحد والعشرين بما يتعلق بالطفولة، خاصة بعدما تطورت نظريات علم النفس المختلفة التي أخذت تفسر لنا سلوكيات الإنسان على ضوء مرحلة الطفولة المبكرة وأهميتها بتكوين ذات الفرد وتأثيرها على حياته فيما بعد، وضرورة توفير الأجواء الحياتية المناسبة لينمو الأطفال نمواً جسدياً سليماً ومتكاملاً. كما ترافق مع نشوء العديد من المؤسسات والحركات التي تدافع عن حقوق الإنسان وحقوق الأطفال بشكل خاص، حيث صاغت الأمم المتحدة العديد من الإتفاقيات التي تهتم بحقوق الإنسان عامة وحقوق الطفل خاصة، فاتفاقية حقوق الطفل تنص بشكل واضح وصريح على أهمية حماية الطفل من جميع أشكال الإساءة

والاستغلال والعنف التي قد يتعرضون لها (المادة 32، اتفاقية حقوق الطفل) وهذا يشير إلى بداية الاهتمام بالطفل على أنه إنسان له كيان وحقوق بحد ذاته وليس تابع أو ملكية لأحد مثل العائلة (النيرب، 2008).

حيث إن من مظاهر السواء في الصحة النفسية التوافق السليم، والتآلف مع المجتمع المحيط في القيام بالمسئولية، والإنتاج، واحترام الأعراف والتقاليد، وحقوق الغير، لذا فأي انحراف في التفكير، والسلوك، الوجدان، والإدراك يؤدي إلى تدهور الشخصية، مما يؤثر على الفرد نفسه، ومجتمعه تأثيراً سلبياً (أبو هويشل، 2013).

فالشخصية السيكوباتية هي الشخصية التي لديها نوع من اضطراب الخلق، وتتصف بالاندفاع، وعدم القدرة على المسايرة، والالتصاق مع العادات، والقوانين السائدة في المجتمع، وتجد تلك الشخصية لا ينتابها القلق، والشعور بالذنب تجاه سلوكها اللاإجتماعي (عبد المقصود، 2016).

وهي تشمل نوعيات الشخصية غير المتفوقة اجتماعياً، ومهنياً، وقد تعاني اضطراباً خطيراً في المعوقات الاجتماعية، والخلقية، على الرغم مما يبدو عليها في الظاهر بأنها سوية ومقنعة (المنصور، 2014).

وأجمع علماء النفس على أن المراهقة مرحلة من أهم مراحل النمو التي يمر بها الفرد، ولها تأثير بالغ في تشكيل شخصيته بعد ذلك، وتعني الفترة التي تبدأ بالبلوغ وتنتهي باكتمال الرشد، كما توصف بأنها مرحلة انتقالية تجمع بين خصائص الطفولة وسمات الرجولة، فالمراهقة عملية تغير في الجوانب البيولوجية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية، ويعدها البعض مرحلة ذات طبيعة بيولوجية واجتماعية على السواء، فتتميز بدايتها بحدوث تغيرات بيولوجية عند البنين والبنات ويرافقها تغيرات اجتماعية ونفسية معينة (نقرش، 2007).

من هنا جاءت فكرة الدراسة؛ وذلك للتعرف على فاعلية برنامج إرشادي مبني على بدائل العنف في التخفيف من الميل للسيكوباتية لدى عينة من المراهقين في البلدة القديمة/الخليل، ومن ثم وضع المقترحات والتوصيات للحد من هذه الظاهرة الخطيرة.

مشكلة الدراسة:

تعد ظاهرة العنف مظهراً من مظاهر الحياة العصرية، بل إنها المظهر الأكثر وضوحاً، وتأثيراً في الحياة الإنسانية، وهي ظاهرة ذات أبعاد نفسية واجتماعية ودينية واقتصادية وسياسية وقانونية تتفاعل وتظهر وتمارس بأشكال وصور تشوه معالم الإنسان، وتقض على ملامح الخير.

لقد أدت الأوضاع السياسية والأمنية والاقتصادية السيئة في البلدة القديمة في الخليل إلى معاناة المجتمع عموماً والمراهقين خصوصاً من مجموعة كبيرة من المشكلات الحياتية التي تعد محفزاً للاستعدادات السيكوباتية، ولا سيما المشكلات إلى تقع في الجانب الاقتصادي والاجتماعي، والمعاناة من قلق المستقبل في عصرٍ سمته الأساسية السرعة في التغير، إلى تشكل صعوبة كبيرة لدى بعض هؤلاء المراهقين في التكيف مع متطلبات هذا العصر، والمشكلة الكبرى التي يعاني منها المراهقون هي مشكلة أوقات الفراغ إلى يقضونها معاً بوصفهم أقراناً وأصدقاء. وهذا أدى إلى انتشار مشكلات سلوكية فيما بينهم كالإدمان على المخدرات والكحول، والعنف الشديد والعنف الموجه ضد اللأهل أيضا. وهذه جميعها من سمات الشخصية السيكوباتية.

وتنتشر ظاهرة العنف في حياتنا الاجتماعية، والسياسية بشكل ملحوظ، فالعنف لا يقتصر على الجماعات الرافضة، بل أصبح سمة مميزة لنمط التفاعل في الحياة العادية للأفراد، وهذا التفاعل يكشف عن أشكال متعددة من العنف تتجلى على مستويات عديدة بدءاً من الأسرة، ومروراً بالتفاعلات العادية في الأسواق والشوارع ووسائل المواصلات وانتهاء بالتعامل مع مؤسسات الدولة (غنيمة، 2004).

والممارسات العنيفة شكل من أشكال اعتلال السلوك الفردي والسلوك الجماعي، ومظهر تهديد لأمن واستقرار وأخلاقيات الفرد والجماعات والمجتمعات، ويؤكد إسماعيل (2005) بأن ظاهرة العنف لم تعد مجرد تهديد للدولة والنظام الحاكم، بل أصبحت تهدد المجتمع كله، سواء في بنيته الداخلية أو في اقتصاده أو أمنه الاجتماعي والسياسي، ومكتسباته الثقافية والفكرية، وكذلك انجازاته الاقتصادية والمادية.

وبذلك جاءت هذه الدراسة لتحاول استقصاء مدى فعالية برنامج إرشادي مبني على بدائل العنف في التخفيف من الميل للسيكوباتية لدى عينة من المراهقين في البلدة القديمة- الخليل.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع الذي تتناوله، فهي تسعى إلى معرفة مدى فاعلية برنامج إرشادي مبني على بدائل العنف في التخفيف من الميل للسيكوباتية لدى عينة من المراهقين في البلدة القديمة- الخليل، وتتجلى أهمية هذه الدراسة من الناحيتين (النظرية والتطبيقية) وهي كما يلي:

الأهمية النظرية:

1. تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الفئة المستهدفة وهي المراهقين في البلدة القديمة في الخليل، وهو ما يلقي الضوء على شريحة هامة جداً من شرائح المجتمع التي لم تلق الاهتمام الكافي من قبل الباحثين.
2. هذه الدراسة تقدم مختلف المعلومات والمهارات والخبرات التي ترشد المراهقين إلى الطرق السليمة للتعامل مع بدائل العنف.
3. ندرة الدراسات التي تناولت فعالية برنامج مبني على بدائل العنف في التخفيف من الميل للسيكوباتية لدى عينة من المراهقين في المنطقة العربية بشكل عام وفي فلسطين بشكل خاص في حدود معرفة الباحثة.

4. محاولة هذه الدراسة تفهم سلوك المراهقين في البلدة القديمة في الخليل بهدف إصلاحهم وجعلهم شباب نافعين لبلدهم، ومجتمعهم ودينهم.

الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في النقاط التالية:-

1. تطبيق البرنامج الإرشادي الذي يهدف إلى إكساب المراهقين أساليب جديدة للتعامل مع العنف باستخدام بدائل العنف.
2. محاولة الخروج بنتائج علمية وعملية يمكن الاستفادة منها في إيجاد أساليب وطرق جديدة لتحسين استخدام المراهقين لبدائل العنف.
3. تقدم هذه الدراسة أدوات بحثية تتمتع بدرجة من الصدق والثبات تفيد الباحثين في إجراء دراسات ميدانية أخرى ذات صلة بالموضوع الحالي.
4. هذه الدراسة تفتح المجال أمام الأخصائيين للاستفادة من البرنامج الإرشادي المقدم في الدراسة لبناء برامج أخرى ذات صلة وبأساليب علمية جديدة وأكثر فاعلية.
5. قد تفيد نتائج هذه الدراسة وسائل الإعلام في أهمية تعزيز بدائل العنف لدى المراهقين.
6. تقدم برنامجاً إرشادياً نفسياً، وتقيس فعاليته، وفي حال ثبوت فعاليته، يمكن الاستفادة منه في تخفيف الميل للسيكوباتية لدى عينة من المراهقين في البلدة القديمة في الخليل.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1. التعرف على فعالية برنامج إرشادي مبني على بدائل العنف في التخفيف من الميل للسيكوباتية لدى عينة من المراهقين في البلدة القديمة- الخليل.

2. معرفة أثر كل من (المعدل التراكمي، والجنس، والمستوى الاقتصادي) في فعالية برنامج مبني على بدائل العنف في التخفيف من الميل للسيكوباتية لدى عينة من المراهقين في البلدة القديمة.

فرضيات الدراسة:

سعت الدراسة لاختبار الفرضيات الصفرية الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الميل للسيكوباتية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq \mathbf{0.05}$) في متوسطات درجات أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي على مقياس الميل للسيكوباتية لدى المراهقين في البلدة القديمة–الخليل تعزى لمتغير الجنس.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq \mathbf{0.05}$) في متوسطات درجات أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي على مقياس الميل للسيكوباتية لدى المراهقين في البلدة القديمة–الخليل تعزى لمتغير المعدل التراكمي.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq \mathbf{0.05}$) في متوسطات درجات أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي على مقياس الميل للسيكوباتية لدى المراهقين في البلدة القديمة–الخليل تعزى لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على:

الحدود البشرية: المراهقين في البلدة القديمة

الحدود المكانية: البلدة القديمة– الخليل

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام 2017– 2018.

الحدود الموضوعية: فعالية برنامج مبني على بدائل العنف في التخفيف من الميل للسيكوباتية لدى عينة من المراهقين في البلدة القديمة– الخليل.

مصطلحات الدراسة:

العنف: هو الممارسات السلوكية العدوانية البدنية واللفظية والرمزية المباشرة وغير المباشرة والتي تتسم بعدم الرفق لإلحاق الأذى بالذات أو الآخرين أو الممتلكات بشكل مندفع ومتهور تغلب فيه قوة الجسم والسلطة اللسانية على قوة العقل وأخلاقيات الإنسانية وبالتالي فالعنف جملة الممارسات السلوكية الإيذائية الجسدية أو المعنوية التي يلحقها الإنسان منفرداً كان أو في جماعة بمن حوله سواء أكان إنساناً أم ممتلكات مخالفاً بذلك القيم السائدة في المجتمع (الرشيدي، 2014: 12).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: الميل على الاعتداء والتشاجر والانتقام والمعاندة، والميل للتحدي، والتلذذ في نقد الآخرين وكشف أخطائهم وإظهارهم بمظهر الضعف أو العجز، والاتجاه نحو التعذيب، والتنغيص وتعكير الجو، والتشهير وإحداث الفتن، والنوبات الغضبية بصورها المختلفة المعروفة.

الشخصية السيكوباتية: تشمل نوعيات الشخصية غير المتوافقة اجتماعياً، ومهنياً، وتعاني اضطراباً خطيراً في المقومات الاجتماعية، والخلقية على الرغم مما يبدو في الظاهرة أنها سوية، ومقنعة (الداهري، 2009: 10).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: صفة تطلق على الذين لديهم سلوكيات خارجة عن القانون والمعايير والنظم الاجتماعية، يميلون للاستهتار والكذب والانحراف السلوكي وتعذيب الغير مع انعدام المسؤولية اتجاه أفعاله.

المراهقة: مرحلة نمائية انتقالية تتضمن مجموعة من التغيرات الجسدية والمعرفية والاجتماعية والانفعالية وتمتد من عمر (12–19). (الحافظ، 2011: 9).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: الفترة الواقعة بين مرحلتي الطفولة والرشد وتعتبر بوابة للدخول في

عالم الرشد وتختلف بداية المراهقة من منطقة لأخرى ويرجع للعوامل البيئة والاجتماعية التي يعيش بها الفرد.

البرنامج الإرشادي: " برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات المباشرة فردياً وجماعياً، بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي، والقيام بالاختيار الواعي والمتعقل، ولتحقيق التوافق النفسي داخل الجماعة وخارجها، ويقوم بتخطيطه وتنفيذه لجنة من المؤهلين وفريق من المسؤولين (اليحيى، 2014).

أما التعريف الإجرائي للبرنامج الإرشادي: " هو البرنامج الإرشادي المقدم من الباحثة إلى المراهقين في البلدة القديمة في الخليل، والذي تم بناءه على أساس النظرية المعرفية السلوكية، والذي أستند على أساليب وفنيات العلاج المعرفي السلوكي للوصول بالمراهقين إلى استخدام بدائل العنف في التعامل مع المواقف العنيفة".

الفصل الثاني

الإطار النظري

الدراسات السابقة

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

العنف

تعيش المجتمعات الإنسانية بشكل عام من احتقان المشاكل التي تعصف بها، وظروف وأسباب تحيط بها سواء كانت اقتصادية أم اجتماعية أم أخلاقية، إلا أنه وعلى اختلاف المسببات فإنها تؤدي إلى لجوء بعض أفراد المجتمع إلى العنف، وظاهرة العنف تترك آثاراً سلبية على سلامة المجتمعات واستقرارها وتقدمها، فقد شغلت أذهان الكثير من الفقهاء والقانونيين والمفكرين للبحث عن طرق وأساليب علاجها والوقاية منها (نقيدان، 2014).

ويعتبر العنف سلوكاً انحرافياً مكتسباً، وظاهرة اجتماعية مثيرة للقلق، كما أن العنف من الظواهر الاجتماعية المركبة التي لا تعتمد على عامل واحد وليس وليدة عنصر وحيد بل هو وليد مجموعة من العوامل والأسباب لأنها ظاهرة فردية واجتماعية لأن العنف يعبر في حد ذاته عن طبيعة الضعف والخلل والتناقض في سياق الشخصية الإنسانية التي تصطنع هذا السلوك متوهمة أنه سيوفر لها المتطلبات والحاجات أو ما يحقق لها الأهداف لكننا نجد أن الحقيقية عكس ذلك فعندما نستخدم القوة وأساليبها والعنف في العلاقات الاجتماعية تحت أي مبرر كان فإن ذلك يعد خروج عن المألوف وانتهاك للمعايير الاجتماعية فلقد عرف العنف بأنه " أي سلوك يعبر عنه بأي رد فعل يهدف إلى إيقاع الأذى أو الألم بالذات أو بالآخرين أو تخريب ممتلكات الذات أو ممتلكات الآخرين" (بني عيسى، 2015).

كما تلعب المؤثرات البيئية دوراً حاسماً في صياغة نمط شخصية الطفل، فهو يتأثر بما يحيط به من قيم وعادات ومعتقدات تشكل شخصيته الوجدانية واتجاهاته الاجتماعية والنفسية والثقافية، فهو يكتسب

من المؤسسات الاجتماعية والتربوية القائمة في بيئته كالأسرة والمدرسة ودور العبادة ووسائل الإعلام وكل ما يرتبط بمكونات شخصيته، ويتجسد ذلك في نمط سلوكه في المجتمع (السرحاني، 2010).

مفهوم العنف:

يعرف العنف بأنه كل سلوك يؤدي إلى إيذاء شخص لشخص آخر أو لمجموعة أشخاص أو لممتلكاتهم، وقد يكون هذا السلوك كلامياً مثل التهديد والاعتداءات الكلامية، وقد يكون هذا السلوك حركياً كالضرب المبرح والقتل والحرق، وقد يكون كلاهما، كلامياً وحركياً، فهو يصيب بالخوف لما يؤدي من نتائج، ويؤدي إلى التدمير وإلحاق الأذى أو الضرر المادي وغير المادي بالأشخاص، وقد يؤدي إلى حدوث ألم نفسي أو جسدي أو إصابة أو معاناة (بني عيسى، 2015).

وعرفه الرشيدي (2014) بأنه: الممارسات السلوكية العدوانية البدنية واللفظية والرمزية المباشرة وغير المباشرة والتي تتسم بعدم الرفق لإلحاق الأذى بالذات أو الآخرين أو الممتلكات بشكل مندفع ومتهور تغلب فيه قوة الجسم والسلطة اللسانية على قوة العقل وأخلاقيات الإنسانية وبالتالي فالعنف جملة الممارسات السلوكية الإيذائية الجسدية أو المعنوية التي يلحقها الإنسان منفرداً كان أو في جماعة بمن حوله سواء أكان إنساناً أم ممتلكات مخالفاً بذلك القيم السائدة في المجتمع.

وعرفه الرواشدة (2011) بأنه غياب منظومة العقل والحوار وتفهم الآخر واستخدام القوة في فرض الرأي على الآخرين من منطلق فرض الإرادة والجبروت.

ويعرف العنف بأنه كل سلوك قولي وفعلي يتضمن استخدام القوة أو التهديد باستخدامها لإلحاق الأذى بالذات أو بالآخرين أو اتلاف الممتلكات والبيئة لتحقيق أهداف معينة، كما أنه هجوم أو فعل مضاد موجه نحو شخص أو شيء ما ينطوي على رغبة في التفوق على الآخرين ويظهر إما في الإيذاء أو الاستخفاف أو السخرية (منيب وسليمان، 2008).

ويعرفه النيرب (2008) بأنه كل ما يصدر من الفرد من سلوك أو فعل يتضمن إيذاء الآخرين بالضرب والسب أو إتلاف للممتلكات العامة أو الخاصة وهذا الفعل مصاحباً بانفعالات وتوترات، وكأي فعل آخر لا بد أن يكون له هدف يتمثل في تحقق مصلحة معنوية أو مادية.

ويعرفه حمودي (2015) بأنه ضغط لا يحتمل يمارس ضد الحرية الشخصية ومجمل أشكال التعبير عنها بهدف إخضاع طرف لصالح طرف آخر في إطار علاقة قوية غير متكافئة.

وتعرفه مسعودة (2016) بأنه: لغة التخاطب الأخيرة الممكنة مع الواقع ومع الآخرين حيث يحس المرء بالعجز عن إيصال صوته بوسائل الحوار العادي وحين تترسخ القناعة لديه بالفشل في إقناعهم بالاعتراف بكيانه وقيمه.

وتعرفه منظمة الصحة العالمية على أنه: الاستعمال المتعمد أو التهديد باستعمال القوة أو السلطة ضد الذات أو ضد الغير أو ضد مجموعة أو جماعة مما يؤدي إلى رضوض أو إلى موت أو ضرر معنوي أو إعاقة نمو أو إلى حرمان بكل أنواعه (دبلة، 2011).

ويعرفه الأسود (2015) بأنه: ضغط جسدي أو معنوي أو طابع فردي أو جماعي ينزله الإنسان بغيره بالقدر الذي يتحمله على أنه أساس بممارسة حق أقر بأنه حق أساسي، أو بتصور للنمو الإنساني الممكنة في فترة معينة.

كما عرف بأنه: نقيض الهدوء، وهو كافة الأعمال التي تتمثل في استعمال القوة أو القهر أو القسوة أو الإكراه بوجه عام، وهو كل فعل يتضمن إيذاء الآخرين ويكون مصحوباً بانفعالات الانفجار والتوتر، كأي فعل آخر ولا بد أن يكون له هدف يتمثل في تحقيق مصلحة معنوية أو مادية (داود، 2009).

وعرفته بوتي (2014) بأنه كل التصرفات التي تصدر عن فرد، جماعة أو مؤسسة، بهدف التأثير على إرادة الطرف الآخر وذلك بصورة حالية أو مستقبلية.

ويعرف العنف بأنه: السلوك المشوب بالقسوة والعدوان والقهر والإكراه وهو عادة سلوك بعيد عن التحضر والتمدن تستمر فيه الدوافع والطاقات العدوانية واستثاراً صريحاً بدائياً كالضرب والتقتيل للأفراد والتدمير للممتلكات واستخدام القوة وإكراه الخصم وقهره ويمكن أن يكون العنف فردياً كما يمكن أن يكون جماعياً يصدر عن جماعة أو هيئة تستخدم جماعة وأعداداً كبيرة (مزرقط، 2014).

ويعرفه قويدر (2013) بأنه تأثير على فرد ما، وإرغامه على العمل دون إرادته، وذلك باستعمال القوة القاهرة للأشياء أو اللجوء إلى التهديد وهو كذلك الاستعداد الطبيعي للفرد للتعبير عن العنف ضد المشاعر أو العواطف والمكنونات.

ويعرفه طوالبة (2013) بأنه مجموعة السمات التي تتسم بها شخصية الفرد وأهمها استعمال مختلف أشكال العدوان والتهديد باستخدامها، وعدم الاهتمام بحاجات الآخرين، وعدم الاعتراف بالأخطاء مطلقاً والتركيز على الفوز في كل المواقف بأي ثمن.

وعرفه أبو صفية (2012) بأنه أي سلوك لفظي أو مادي مباشر أو غير مباشر يصدر من الفرد أو مجموعة من الأفراد، نحو أنفسهم أو آخرين أو ممتلكات خاصة أو عامة نتيجة حب الظهور أو الشعور بالغضب أو الإحباط أو الدفاع عن النفس أو الممتلكات أو الرغبة في الانتقام من الآخرين، أو الحصول على مكاسب معينة، ويترتب عليه إلحاق الأذى البدني والمادي أو النفسي بصورة متعمدة بالطرف الآخر.

وتعرفه الباحثة بأنه كل تصرف يؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين وقد يكون الأذى جسمياً أو نفسياً، فالسخرية والاستهزاء من الفرد وفرض الآراء بالقوة وإسماع الكلمات البذيئة جميعها أشكال مخالفة لنفس الظاهرة.

الخصائص العامة التي يتصف بها العنف

يتصف العنف بعدة خصائص منها (محمد، 2011):

- سلوك لا اجتماعي يختلف مع قيم المجتمع وقوانينه العامة، فقد يكون العنف مادياً فيزيقياً، وقد يكون معنوياً مثل إلحاق الأذى النفسي أو المعنوي بالآخرين.
- يتجه نحو موضوع خارجي قد يكون فرداً أو جماعات أو قد يكون نحو ممتلكات عامة أو خاصة.
- يهدف إلى إلحاق الضرر أو الأذى بالموضوع الذي يتجه إليه.

النظريات المفسرة للعنف

أولاً: نظرية التحليل النفسي

مؤسس هذه النظرية هو فرويد وتدور أفكار النظرية حول المحاور الرئيسية التالية: الليبدو (غريزة الغرائز) الطاقة الحيوية التي تدفعنا لأن نحيا ونعمل وذلك مبدأ اللذة، وعلى هذا قامت نظريته في البداية على أساس تعارض حب الذات (اللبدو– النرجسية) مع حب آخر (لبدو الموضوع)، إلا أنه طور نظريته في الغرائز وافترض وجود فئتين رئيسيتين من الغرائز وهما (غريزة الحياة، غريزة الموت)، وقد تقوم الحياة على ظهور النزاعات والمدخلات القائمة بين هاتين الفئتين من الغرائز، وقد تمنح الحياة الفرد انتصار الغرائز الهدامة بواسطة الموت، ولكنها قد تمنحه أيضاً انتصار الحب بواسطة الإنجاب، هنا تكمن الازدواجية العدوانية فهي تضمن الحياة وبناء الجنس في حين أنها تقود إلى الموت (الشهري، 2009).

وترى مدرسة التحليل النفسي أن الفرد الذي تكون لديه الأنا– الأنا الأعلى على نحو سليم يقيم نوع من التوازن أو التوفيق بين الرغبات الغريزية والشهوانية "الهو" وبين أوامر " الأنا العليا" ونواهيها. ولحدوث هذا التوفيق فإن الأنا تقوم بعملية تصعيد للرغبات الغريزية فتحولها إلى نشاط عقلي أو معنوي، وفي حالة فشلها في تحقيق هذا التوفيق نتيجة ضعف الأنا العليا وطغيان الذات الدنيا وتقبلها يصاب الإنسان بالاضطراب النفسي على نحو يدفعه إلى السلوك الإجرامي استجابة لنداء الغرائز ومبدأ اللذة المسيطر على الذات الدنيا. (أبو صفية، 2012)

ثانياً: النظرية السلوكية

يختلف سكنر (Skinner) في نظرته للشخصية وللإنسان عن معظم علماء الشخصية ذلك لأنه يرفض رفضاً قاطعاً التصور التقليدي لمتغيرات داخلية تسبب سلوك الإنسان، فسلوك الإنسان عند سكنر يتحدد وفقاً لتاريخه التدعيمي بمعنى أن سلوك الفرد في الوقت الراهن ما هو إلا المحصلة لكيفية التدعيم السابق للسلوك المماثل في الماضي، وترجع هذه النظرية إلى فكرة التقليد أو المحاكاة كأساس لحدوث السلوك العنيف، حيث يلجأ الأطفال طبقاً لهذه النظرية إلى تقليد الكبار وتعلم من خلالهم السلوك العنيف ويحدد ذلك من خلال مواقف حقيقية في الحياة أو من خلال نماذج تبث لهم من خلال الأفلام وأجهزة التلفزيون (الشهري، 2009).

ثالثاً: نظرية الإحباط- العدوان:

تقوم هذه النظرية في جوهرها على أن الإحباط يؤدي إلى العدوان وأن كل عدوان يسبقه إحباط ولهذا يكون العدوان نتيجة للإحباط غير أن هذه النظرية لقيت معارضة وانتقادات شديدة مؤداها أن الإحباط لا يؤدي بالضرورة إلى العدوان فقد يتعلم الفرد السلوك العدواني من خلال تقليده للآخرين وفي هذه الحالة لا يشترط وجود إحباط يسبق وجود السلوك العدواني كما أن العدوان يتوقف على طبيعة ونوعية الموقف المحبط وتكراره وكذلك ظروف الفرد وطبيعة شخصيته فربما يواجه الفرد الموقف الاحباطي بالعزم والمثابرة والنجاح في حين نجد شخص آخر قد يستجيب للإحباط بالفشل وخيبة الأمل والانسحاب من الواقع (الأسود، 2015).

تقوم فرضية الإحباط كما أشار أندروز وبونتا على عدة مبادئ وهي:

- أن العدوان يكون دائماً نتيجة للإحباط وأن الإحباط يكون متبوعاً دائماً ببعض أشكال العدوان.
- أن قوة العدوان المثار يتوقف على كمية ومقدار الإحباط الذي يواجهه الفرد.
- أن قوة الكف لأي سلوك عدواني يزيد مع مقدار العقاب الذي يمكن توقعه كنتيجة لهذا السلوك.

- أن آثار العدوان تكون قوية ضد الفرد الذي يتم إدراكه على أنه هو المسئول عن الإحباط (عابد، 2015)

رابعاً: نظرية الضبط الاجتماعي

يقول أنصار هذه النظرية بأن العنف غريزة داخلية في الإنسان يتم التعبير عنه عندما يفشل المجتمع في وضع قيود وضوابط محكمة على الأفراد، تقر هذه النظرية كذلك إلى أن خط الدفاع الأول للمجتمع هي تلك المجموعات التي لا تشجع العنف، أما الذين لا تسلط عليهم أسرهم فيتم ضبطهم والسيطرة عليهم عن طريق الشرطة والقانون، إذ تدور نظرية الضبط الاجتماعي حول افتراض أن الدافع للانحراف شيء طبيعي يوجد لدى جميع الأفراد لكن الطاعة، والامتثال هما الشيء الذي يجب أن يتعلمه الفرد؛ فالفرد يصبح عنيفاً إذا ما وجد أمامه نماذج ومعايير سلوكية توظف العنف (صرداوي وآخرون، 2014).

خامساً: نظرية التعلم الاجتماعي

تعتبر من أهم النظريات التي تفسر ظاهرة أو سلوك العنف من خلال التقليد والمحاكاة ويرجع الفضل إلى ألبرت باندور (Alpert Bandura)، حيث يرى أن معظم سلوك الإنسان سلوك متعلم، ويتم تعليمه من خلال القدوة إذ يمكن للفرد من خلال ملاحظة سلوك الآخرين أن يتعلم كيفية إنجاز السلوك الجديد، حيث حدد باندور ثلاثة مصادر رئيسية لسلوك العنف في المجتمع الحديث والتي تشمل الأسرة، الثقافة الفرعية، والاقتداء بالنموذج الرمزي، وهذه تسبب العنف بدرجات متفاوتة، ويرى بندورا في إطار نظريته في التعلم أن الطفل يتعلم العدوان والعنف كما يتعلم الأنواع الأخرى من السلوك (عابد، 2015).

سادساً: نظرية ماسلو

تشير هذه النظرية إلى أن الفرد في سياق نموه وتفاعله الاجتماعي مع الآخرين يحتاج إلى إشباع حاجات متعددة كالحاجة إلى الحب والأمن وتقدير الاجتماعي وغيرها من الحاجات النفسية التي وضعها في شكل مدرج هرمي يبدأ بالحاجات الفسيولوجية وينتهي بالحاجة إلى تحقيق الذات في قمة الهرم وأنه لا بد من ضرورة إشباع هذه الحاجات حتى يشعر الفرد بالتوافق النفسي والاجتماعي ولكن عندما يكون الطفل محروماً من إشباع حاجاته النفسية وخاصة الحاجة إلى الأمن فإن ذلك ينعكس على سلوكه وبالتالي يترتب عليه عدم الإحساس بالأمن والشعور بالنقص وضعف الكفاءة وبالتالي يشارك الطفل في سلوكيات غير مرغوبة كالعدوان والعنف (الأسود، 2015).

سابعاً: النظرية البيولوجية:

تركز هذه النظرية على أن سبب العدوان بيولوجي في تكوين الشخص أساساً ويرى بعضهم اختلافاً في بناء المجرمين الجسماني عن غيره عن عامة الناس وهذا الاختلاف يميل بهم ناحية البدائية فيقترب بهم من الحيوانات فيجعلهم يميلون للشراسة والعنف. كما أن الهرمونات لها تأثير على العدوان فقد لوحظ أن هناك ارتباطاً بين زيادة هرمون الذكورة وبين العدوان خاصة في حالة الاغتصاب الجنسي، كما لوحظ أن إخصاء الحيوانات يقلل من عدوانيتها (داود، 2009).

إذن يركز هذا الاتجاه في تفسير العنف أو العنف يرجع إلى بعض العوامل البيولوجية في الكائن الحي التي تحث على العنف مثل الصبغات، الجينات البيولوجية، الهرمونات، الجهاز العصبي المركزي واللامركزي، الغدد الصماء، التأثيرات البيوكيميائية، الأنشطة الكهربائية في المخ.

ثامناً: نظرية ثقافة العنف

تطورت نظرية ثقافة العنف من خلال بحوث أجريت على السلوك العنيف والإجرامي لدى فئات من المجتمع تعيش في الأحياء الفقير، وتتخذ العنف وسيلة لتحقيق أهدافها، فيعد العنف لديها أسلوب حياة

تنظمه قواعد خاصة بهذه الثقافة، استفادت هذه النظرية من التحليلات البنائية خاصة تحليلات روبرت ميرتون حول الانحراف، وتحليلات سارز لاند حول المخالطة الفارقة التي أشارت إلى إمكانية وجود ثقافة فرعية للجريمة أو ثقافة فرعية للصراع، وفقاً لما ذهب إليه كلورادوم أوليم فإن الثقافة الفرعية للجريمة تظهر بوجود أنساق فرعية منتظمة من المعايير والقيم التي تدعم السلوك الإجرامي العنيف، فالعنف أصبح محدوداً والجرمية عملاً منظما، أما الثقافة للصراع المقترن بالعنف التعبير يرتبط فيه السلوك العنيف بمكانة وأفراد معينين ووفقاً لما ذهب إليه، وتحدد الثقافة الفرعية للعنف في أطراً عامة موجهة للسلوك العنيف يصاحبها مبرر أخلاقي لاستخدام العنف في الروتين اليومي كوسيلة لحل المشكلات الحياتية، وتعد ثقافة العنف الفرعية بخصائصها ثقافة منحرفة من وجهة نظر المجتمع لكنها لا تعد كذلك من وجهة نظر المنخرطين داخلها وأولئك الذين ينظرون إلى أفعالهم في الغالب أفعالاً عادية (العمر، 2010).

تاسعاً: نظرية معالجة المعلومات

تشير نظرية معالجة المعلومات لكريك ودودج (Crick & Dodge) إلى أن الطالب الذي يمارس العنف يكون لديه أخطاء في إدراك المثيرات البيئية، وفي صياغة وتشكيل التوقعات عن سلوك الآخرين، والبحث عن الاستجابات الممكنة التي تم اختيارها، فالطالب الذي يمارس العنف يكون لديه قصور في تشفير وتفسير المعلومات، حيث تكون التفسيرات الخاطئة لمقاصد الآخرين ونواياهم وأفكارهم في البيئة ترتبط بسلوك العنف، والهدف من سلوك العنف والنتائج المرغبة منه ترتبط بسلوك العنف، وهناك بعض المعارف التي ترتبط بالعنف، فالطالب الذي يكون لديه قصور في حل المشكلات الاجتماعية، ولديه اعتقاد منحرف يبقى ويدعم السلوك العنيف، كاعتقاده أن سلوك العنف هو سلوك مشروع لتقدير الذات، وهدف لتحقيق بعض المطالب والاعتبارات لدى الطلاب الآخرين (غانم وآخرون، 2011).

مظاهر العنف:

يرى رول ماي أنها تبدو في خمس مظاهر هي:

- العنف البسيط والذي من قيل حركات التمرد الطلابي.
- العنف المحسوب والذي من قبيل تحول حركات التمرد الطلابية إلى أعمال الشغب، والسطو، والتخريب لخضوعها لقيادات تستغل هذه الحركات لمصالحها الشخصية.
- العنف التحريضي وهو من قبيل التحريض على عمليات العنف التي يقوم بها اليمين أو اليسار المتطرف في بعض المجتمعات مستغلين مشاعر الإحباط والعجز في هذه المجتمعات.
- العنف الأداتي: وهو من قبيل العنف الذي يشترك فيه أفراد المجتمع بدون عملهم وذلك ما حدث من قبل اشتراك جميع أفراد الشعب الأمريكي في حرب فيتنام بحكم ما يدفعونه من ضرائب تذهب إلى الإنفاق في الحرب وليس بحكم اشتراكهم الفعلي في الحرب.
- العنف الدفاعي أو الوقائي: وهو من قبيل العنف الذي تقوم به بعض مؤسسات المجتمع لمنع وقوع العنف أو التهديد بالعنف حيث تقوم هذه المؤسسات كالشرطة بإجهاض بعض أعمال الشغب قبل أن تبدأ (مزرقط، 2014).

أشكال العنف:

يصنف العنف من حيث اعتبارات عدة إلى:

أ. العنف من حيث الأسلوب والطريقة ويأخذ الأشكال التالية:

- العنف البدني أو الجسدي: ويقصد بهذا النوع من العنف السلك الموجه نحو الذات أو الآخرين لإحداث الأذى أو المعاناة للشخص الآخر، ومن أمثلته الضرب، والركل، وشد الشعر، وهذا النوع من العنف يرافقه غالباً نوبات غضب موجه ضد مصدر العدوان والعنف.

- العنف اللفظي: وهو العنف الذي يهدف إلى التعدي على حقوق الآخرين بإيذائهم عن طريق الكلام أو الألفاظ الغليظة النابية وعادة ما يسبق العنف اللفظي البدني أو الجسدي.
- العنف الرمزي: هذا النوع من العنف يسميه علماء النفس بالعنف التسلطي وذلك للقدرة التي يتمتع بها الفرد الذي هو مصدر هذا النوع من العنف والمتمثلة في استخدام طرق رمزية تحدث نتائج نفسية وعقلية واجتماعية لدى الموجه إليه هذا النوع من العنف ويشمل التعبير بطرق غير لفظية كاحتقار الآخرين أو توجيه الإهانة لهم كالامتناع عن النظر إلى الشخص الذي يكن له العداء (تجاهل وجوده) (أبو صفية، 2012).
- العنف المباشر: الشخص العدواني يوجه عدوانه مباشرة إلى الموضوع المثير للاستجابة العدوانية، مثل الإداريين أو الطلاب أو أي شخص يكون مصدر أصلياً يثير الاستجابة العدوانية.
- العنف غير المباشر: وهو العنف الموجه إلى أحد رموز الموضوع الأصلي وليس إلى الموضوع الأصلي، فمثلاً عندما يثير المدرس طالباً يتسم بالعنف، ولا يستطيع هذا الطالب توجيه عنفه إلى المدرس ذاته لأي سبب من الأسباب عندئذ قد يوجه عنفه إلى شيء خاص بهذا المدرس أو حتى إلى ممتلكات المدرسة (عيساوي، 2011).
- العنف من حيث الفردية.

ب. العنف من حيث المشروعية ويتصف بالآتي:

1. العنف المشروع: وهو العنف الذي يستند إلى أساس مشروع كالعنف الذي يستخدم للدفاع عن الوطن والمحارم والعرض، وهذا النوع قد يستخدمه رجال الشرطة لأدائهم مهامهم في الدفاع عن حقوق الناس، وحفظ أمنهم وسلامتهم ضد من يحاولون الاعتداء على هذه الحقوق أو الإخلال بالأمن والنظام.

2. العنف غير المشروع: وهو العنف الذي لا يستند إلى أساس مشروع والذي يخالف القوانين، والنظم، والقيم، والأعراف، والعادات، والتقاليد، فهو السلوك العنيف غير السوي الذي جاوز حدود التسامح المجتمعي، ومثاله: الضرب، والقتل، والإيذاء وهذا النوع يشمل جميع أنواع العنف (مزرقط، 2014).

أسباب العنف:

يتأثر العنف في نشأته وظهوره بأسباب وعوامل عديدة ولذلك تختلف النظريات التي تناولت تفسير أسباب العنف فالبعض منها ركز على العوامل الذاتية أو على العوامل البيولوجية ودورها في نشأة العنف ومنها ما يرجع إلى التكوين النفسي للفرد ومنها ما يرجع إلى البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها وتأثيرها على البناء النفسي ويمكن إيجاز أسباب العنف في:

أ. أسباب تتعلق بدرجة الالتزام بالجوانب الدينية:

يرى العساف والصرايرة (2010) أن الدين يؤثر في سلوك الفرد حيث يكسبه قيماً سامية تبعده عن السلوكات المنحرفة وتحد من العنف لديه، حيث أن الدين يغرس في الفرد قيم الإيثار والحب والتسامح والرفق والرحمة، وكلها قيم تباعد تماماً بين الفرد والعنف، وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات أن الانحراف والعنف يزيدان كلما قلت ممارسة الفرد للفروض الدينية، وتفسير هذه العلاقة لا يحتاج إلى تفصيل إذ أن التعاليم الدينية تغرس في نفس الفرد قواعد لأخلاق، وتحثه على السلوك الشريف، وتبعده عن دروب الزيغ والعنف والانحراف.

ب. أسباب تتعلق بالجوانب الذاتية:

يشير حسين (2014) أن من أهم العوامل الذاتية المؤدية إلى العنف هي: الشعور المتزايد بالإحباط، وضعف الثقة بالنفس، وطبيعة مرحلة البلوغ والمراهقة، والاضطرابات الانفعالية والنفسية وضعف

الاستجابة الاجتماعية، والرغبة في الاستقلال عن الكبار، والتحرر من السلطة الضاغطة عليهم، والتي تحول دون تحقيق رغباتهم، وعدم المقدرة على مواجهة المشكلات التي يعاني منها الفرد.

أسباب تتعلق بالجوانب الأسرية:

إن أساليب المعاملة الوالدية غير السوية القائمة على أساس من النبذ والإهمال والتذبذب في المعاملة والتدليل والقسوة والعقاب وغيرها، تجعل الطفل يفقد الثقة في النفس وتضطرب علاقته مع الآخرين ويشعر بالدونية وتدفعه إلى العنف. وقد تعود إلى توتر العلاقات داخل الأسرة ووجود حالات تصدع وطلاق فيها كل ذلك يؤثر على نفسية الأبناء ويساهم في ظهور العنف لديهم كما أن غياب الأب لفترات طويلة عن الأسرة سواء بالسفر أو السجن أو الموت قد يسهم إلى حد ما في زيادة العنف لدى الأبناء وكذلك فإنه كلما كان نوعية العلاقات بين الوالدين من جهة وبينهم وبين الأبناء من جهة أخرى تقوم على أساس الشجار والخصومات ولا سميا أمام عين الطفل فإن ذلك يساعد على ظهور العنف سواء داخل المنزل أو خارجه (الشهري، 2009).

كما أن خبرات الإساءة والإهمال التي يتعرض لها الطفل في طفولته على أيدي أحد أعضاء الأسرة وليكن الأب أو مشاهدة العنف ضد أمهاتهم من خلال الآباء من العوامل الأسرية التي تسهم في ظهور العنف لدى الأطفال (عابد، 2015).

ويرى مزرقط (2014) أن الخصائص النفسية للأطفال الذين يتعرضون للإساءة من قبل القائمين بالرعاية تتلخص في: نقص قابليتهم للاستمتاع بالحياة، معاناتهم من بعض الأعراض السيكاترية مثل التبول اللاإرادي وثورات الغضب، عدم الاستقرار وزيادة الحركة، انخفاض تقدير الذات، وظهور مشكلات تتعلق بالتعلم المدرسي، والانسحاب، والعناد والتمرد، والسلوك القهري.

ت. أسباب تتعلق بالبيئة المدرسية:

تتعدد المتغيرات المدرسية التي تسهم في ظهور السلوك العدواني للتلاميذ مثل:

1. ازدحام الفصول وارتفاع كثافتها.
2. سوء البيئة المادية داخل المدرسة مثل سوء التهوية والإضاءة ونقص الأثاث داخل غرفة الفصل.
3. صعوبة المناهج الدراسية وعدم مراعاتها لمبدأ الفروق الفردية بين الطلاب.
4. تكليف الطلاب بواجبات مدرسية تفوق ما لديه من قدرات.
5. أساليب المعاملة السيئة من المعلم نحو بعض الطلاب وتفضيل بعضهم على حساب الآخر وكذلك الفشل وانخفاض المستوى التحصيلي لدى بعض الطلاب والشعور بالنبذ من الأقران كل ذلك يسهو في ظهور السلوك العدواني لدى التلاميذ (أبو صفية، 2012).

وتلخص أسعد (2014) أسباب سلوك العنف التي تعود إلى المدرسة في:

- المعلمين والمعلمات وهي: غياب القدوة الحسنة، وعدم الاهتمام بمشكلات التلاميذ، وغياب التوجيه والإرشاد، وضعف الثقة في المدرسين، وممارسة اللوم المستمر للطالب من قبل المدرسين.
- أسباب ترجع إلى مجتمع المدرسة وهي: ضعف اللوائح المدرسية، عدم كفاية الأنشطة المدرسية، زيادة كثافة الطلاب في الفصول المدرسية.

ث. أسباب تتعلق بالجوانب الثقافية: تعتبر مدرسة الوسط الاجتماعي لسلوك العنف أو لجرائم العنف حيث أن الفكرة الأساسية لدى هذه المدرسة أن الجريمة وليدة الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه.

ج. أسباب تتعلق بالجوانب الاقتصادية:

انخفاض المستوى الاقتصادي للأسرة يسهم في ظهور العنف لدى الأبناء وذلك لما يترتب عليه من فشل في إشباع حاجاتهم النفسية مما قد يدفعهم إلى البحث عن أساليب وطرق لتصريف ما يعانونه من

إحباط، وإشباع رغباتهم وحاجاتهم بطرق ملتوية وغير مقبولة اجتماعياً كالانخراط في جماعات إجرامية أو عدوانية.

ويشير سويف إلى أن هناك نوعين من التغير في سلم القدرات الاقتصادية وهما: التغير المفاجئ في الدخل بالانخفاض، والتغير المفاجئ في الدخل بالارتفاع. ومع التسليم بأن كلا من التغييرين يحدث اضطراباً في أساليب توافق الشخصية مع المجتمع، ومع ذلك فإن الاضطراب الذي يحدث نتيجة لانخفاض في الدخل يكون غالباً أشد وطأة من الاضطراب الناتج عن الارتفاع (مزرقط، 2014).

ح. أسباب تتعلق بالجوانب النفسية:

هناك الكثير من العوامل النفسية المرتبطة بشخصية الفرد والتي تسهم بدورها في القيام بالعنف، كما أوردها أبو صفية (2012) ومنها:

1. الرغبة في تحقيق الذات: إن افتقار الإنسان للقدر اللازم من تأكيد الذات يعرضه للفشل في تحقيق وجوده وإمكاناته مما يثير العنف لديه، فالمناخ التسلطي والتعسفي سواء في محيط الأسرة أو غيرها يعمل على إضعاف تأكيد الذات.
2. الحاجة للحرية: شرط ضروري للصحة النفسية والنمو السوي والأطفال الصغار الذين يشعرون أنهم لا حول ولا قوة لهم يلجؤون إلى وسائلهم الخاصة دفاعاً عن الحرية كالعناد ورفض الطعام والتبول اللاإرادي.
3. الرغبة في الانتقام والعنف الانتقامي بهدف إعادة الاستقرار والعدالة وعلى المستوى الفردي يحدث كنوع من العقاب وتكفيراً عن الذنب الذي جناه المعتدي وقد يكون العنف الانتقامي في نفسه المنتقم إنكاراً للعنف الذي وقع عليه.

4. الإحساس بلذة التعذيب (السادية) فالعنف التعذيبي يحقق لصاحبه نوعاً من الراحة والشعور بالقوة والقدرة وهو يمارس في أحد أشكاله بإنزال الألم الجسمي حتى الموت أحياناً على كائن حي لا حول ولا قوة له.

خ. أسباب تتعلق بالتنشئة الاجتماعية:

يقصد بالتنشئة الاجتماعية العملية التي بواسطتها يتعلم الفرد طرق مجتمع ما أو جماعة اجتماعية حتى يتمكن من المعيشة في ذلك المجتمع أو بين تلك الجماعة وهي العملية التي يتحول الفرد خلالها من طفل يعتمد على غيره ويتمركز حول ذاته لا يهدف في حياته إلا إشباع حاجاته الفسيولوجية إلى كائن اجتماعي (مزرقط، 2014).

كما أن التنشئة الاجتماعية عملية تعلم وتعليم وتربية وتقوم على التفاعل الاجتماعي، وتهدف إلى اكتساب الفرد سلوكاً ومعايير واتجاهات مناسبة، وأدوار اجتماعية معينة تمكنه من مسايرة الحياة الاجتماعية، كما أنها عملية تحول الكائن البيولوجي إلى كائن اجتماعي (أبو صفية، 2012).

وتشير العوامل الاجتماعية في تفسيرها للعنف أنه سلوك متعلم يتعلمه الفرد في سياق نموه الاجتماعي من خلال التعزيز الخارجي الذي يتلقاه على سلوكه العدواني، وكذلك فإن التساهل الوالدي نحو السلوك العدواني ووجود نماذج عدوانية والدية تشجع الأطفال على العدوان، ويمكن الإشارة إلى الأسباب الاجتماعية للعنف فيما يلي:

أنه سلوك اجتماعي يتعلمه الأفراد من خلال ملاحظة ومشاهدة نماذج تسلكه بطريقة عدوانية سواء كان ذلك داخل المنزل أو خارجه وقد تكون هذه النماذج العدوانية نماذج حيل مثل الآباء والأصدقاء، وأنه محاولة من الفرد لتوكيد الذات حيث يسلك بعدوانية لأنه يعاني شعوراً بالنقص وعدم الكفاءة فيحاول أن يؤكد ذاته عن طريق العدوان والصراعات، وهذا يعني أن السلوك العدواني يرتبط بعوامل مكتسبة من الأسرة والبيئة التي يعيش فيها الفرد (حسين، 2014)

العنف المدرسي

تعد المدرسة مؤسسة اجتماعية تربوية أنشأها المجتمع عن قصد لتنشئة الأجيال الجديدة وتربيتهم بما يجعلهم أعضاء مندمجين في ثقافة مجتمعهم، قادرين على الانخراط في مناشط المجتمع وتبني قضاياه وهمومه (محمد، 2014).

كما أنها الأساس الذي يبنى عليه الدارسون ثقافة الأطفال، فهناك أنماطاً في السلوك يكتسبها في الأسرة ويدخل بها المدرسة، وتمثل جزء من شخصيته في المدرسة، حيث يخضع الطفل لحياة جديدة اجتماعية وأكاديمية وهذا من خلال تطبيق الطرق التربوية الحديثة مما يؤدي إلى إسهام في توجيه الطفل لحاضره ومستقبله ليكون عنصراً نافعاً في مجتمعه (الأسود، 2015).

ويمثل العنف المدرسي الشكل الأخطر من أشكال العنف، كونه يجمع بين وجهين للعنف، الوجه المجتمعي والوجه المؤسساتي فهو عنف يمارسه أفراد المجتمع بشكل جماعي داخل إطار مؤسساتي وهي المدرسة بجميع المستويات التعليمية، يمارس المدرسون والطلاب العنف بمختلف مستوياتهم وأدوارهم في المنظومة التربوية والتعليمية، لإشاعة ثقافة عنف داخل إطارهم التعليمي، وبما يمنح عملية إشاعة ثقافة العنف المدرسي قبولاً ومشروعية اجتماعية داخل المجتمع، لأنها تؤطر رسمياً وشعبياً من خل أخذها للطابع الرسمي التعليمي، وقبولها وشرعيتها الاجتماعية داخل الإطار ذاته. ويعتبر العنف المدرسي ظاهرة خطيرة تجتاح المدراس، حيث أن نمط السلوك الذي يتضمن العدوان والعنف على نحو مستمر وشديد يعتبر مشكلة حقيقية فهي تؤدي إلى العدوان المضاد، وعدم التقبل، والنبذ من المجتمع، وتكمن خطورتها في إمكانية اقترانها بالعنف في أثناء مرحلة الرشد والرجولة فيما بعد (حمادنة ، 2014).

مفهوم العنف المدرسي

يعرف العنف المدرسي بأنه تركب متعدد الوجوه يتضمن الأعمال الإجرامية والسلوك العدواني اللذين يحدثان ضمن المكان التربوي، ويعيقان التطوير التربوي والنفسي والعاطفي والاجتماعي (أسعد، 2014).

وعرفه السعايدة (2014) بأنه مجموعة السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً التي تؤثر في النظام العام للمدرسة، وتؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص التحصيل الدراسي، والعلاقات مع الآخرين وأضرار مادية أو معنوية ويمارس بشكل لفظي ورمزي وجسدي.

كما عرف العنف المدرسي بأنه نمط من السلوك يتسم بالعدوانية يصدر من الطالب أو مجموعة من الطلاب ضد طالب آخر أو معلم ويتسبب في إحداث أضرار مادية أو جسمية أو نفسية لهم ويتضمن هذا لعنف لهم الهجوم والاعتداء الجسمي واللفظي والعراك بين الطلاب والتهديد والمطالبة والمشاغبة والاعتداء على ممتلكات الطلاب الآخرين أو تخريب ممتلكات المدرسة ويكون لفظي يتضمن السب والشتم والتنابز بالألقاب والبص وقد يكون جسمياً كالضرب والركل (مزرقط، 2014).

أما جاك بان (Jacques Pain) فقد عرفه على أنه كل الأفعال والمواقف العنيفة أو التي نشعر بها عنيفة، وتستخدم فيها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة القوة أو الخوف (بوتي، 2014).

كما عرف بأنه مجموعة السلوكيات الغير مقبولة اجتماعياً بحيث يؤثر على النظام العام للمدرسة ويؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص العلاقات داخل المؤسسة والتحصيل، ويحدد بالعنف المادي كالضرب والمشاجرة والسطو على ممتلكات المدرسة والتخريب داخل المدراس والكتابة على الجدران وإثارة الفوضى بأقسام المدرسة (بن قفة، 2014)

كما يعرف بأنه العنف بين الطلاب أنفسهم، أو بين المدرسين والتلاميذ وهذه الحالات مجتمعة تشير بين العنف المدرسي الشامل الذي تسوده حالة عدم الاستقرار، وتظهر فيه بكل وضوح عدم القدرة على

السيطرة على ظاهرة العنف المدرسي المنتشرة بين الطلاب أنفسهم أو بين المدرسين، كما يشير إلى التخريب المتعمد للممتلكات، حيث يطلق عليه تسمية العنف الفردي والذي ينبع من فشل الطلاب وصعوبة مواجهة أنظمة المدرسة والتأقلم معها، ومما لا شك فيه أن العنف المدرسي تأثيرات سلبية كبيرة تنعكس على الطلاب ويظهر هذا في المجال السلوكي والاجتماعي والانفعالي (الأسود، 2015).

وعرفه بوطورة (2017) بأنه سلوك غير مقبول اجتماعياً، ومظهر سلبي بارز يقوم به الطالب بقصد إلحاق الأذى والضرر بأحد الفاعلية داخل المدرسة، ويستخدم فيه أساليب مختلفة ويعبر عنه بصورة ومظاهر متعددة، فقد يكون على شكل لفظي أو جسمي أو نفسي، وقد يكون صريح أو ضمني بحيث يترك آثاراً سيئة على التلاميذ وهم في طور النمو.

ويعرف حسين والرفاعي (2010) العنف المدرسي بأنه مجموعة من الممارسات السلوكية المؤذية، البدنية والنفسية واللفظية، التي تصدر من الطلبة أنفسهم، وتقع على الطلبة أو المدرسين أو الممتلكات في المؤسسات التعليمية.

وعرفه كل من التل والحربي (2014) بأنه العنف الذي يحدث إيذاء معنوياً أو مادياً، ويتم التعبير عنه من خلال الأنماط التالية: العنف اللفظي، والعنف النفسي، والعنف الجسدي، وتعبر جميع هذه الأنماط عن طيفية التأثر بالعنف كما يمكن أن تكون موجهة من طالب إلى طالب، أو من معلم إلى طالب أو من طالب إلى معلم.

كما يعرف بأنه الطاقة التي تتجمع داخل الإنسان ولا تنطلق إلا بتأثيرات المثيرات الخارجية، وهي مثيرات العنف وتظهر هذه الطاقة على هيئة سلوك يتضمن أشكالاً من التخريب والسب والفوضى بين طالب وطالب أو بين طالب ومعلم (حمودي، 2015).

أشكال العنف المدرسي

يصنف العنف من حيث اعتبارات عدة إلى:

1. العنف من حيث الأسلوب والطريقة ويأخذ الأشكال التالية:

- العنف البدني أو الجسدي: ويقصد بهذا النوع من العنف السلك الموجه نحو الذات أو الآخرين لإحداث الأذى أو المعاناة للشخص الآخر، ومن أمثلته الضرب، والركل، وشد الشعر، وهذا النوع من العنف يرافقه غالباً نوبات غضب موجه ضد مصدر العدوان والعنف.
- العنف اللفظي: وهو العنف الذي يهدف إلى التعدي على حقوق الآخرين بإيذائهم عن طريق الكلام أو الألفاظ الغليظة النابية وعادة ما يسبق العنف اللفظي البدني أو الجسدي.
- العنف الرمزي: هذا النوع من العنف يسميه علماء النفس بالعنف التسلطي وذلك للقدرة التي يتمتع بها الفرد الذي هو مصدر هذا النوع من العنف والمتمثلة في استخدام طرق رمزية تحدث نتائج نفسية وعقلية واجتماعية لدى الموجه إليه هذا النوع من العنف ويشمل التعبير بطرق غير لفظية كاحتقار الآخرين أو توجيه الإهانة لهم كالامتناع عن النظر إلى الشخص الذي يكن له العداء (تجاهل وجوده).
- العنف المادي: هو إلحاق الضرر فيزيائياً في البدن أو في الحقوق أو في المصالح أو في الأمن يحوي هذا الصنف من العنف جملة لا حصر لها من الأحداث وهو عنف ظرفي غير مستمر، يقوم عندما تتوفر شروط دقيقة وهذا العنف لم يلعب إلى دور تدعيم العنف الاجتماعي ووظائف العنف المادي نفسية واجتماعية.
- العنف النفسي: يتم من خلال القيام بعمل أو الامتناع عنه، وهاذ وفق مقاييس مجتمعية، معرفية عملية للضرر النفسي للأفراد وقد تحدث تلك الأفعال على يد فرد أو مجموعة من

الأفراد الذين يمتلكون القوة والسيطرة لجعل الفرد متضرر مما يؤثر على وظائفه السلوكية والوجدانية والجسدية (بوتي، 2014).

2. العنف من حيث المشروعية ويتصف بالآتي:

- العنف المشروع: وهو العنف الذي يستند إلى أساس مشروع كالعنف الذي يستخدم للدفاع عن الوطن والمحارم والعرض، وهذا النوع قد يستخدمه رجال الشرطة لأدائهم مهامهم في الدفاع عن حقوق الناس، وحفظ أمنهم وسلامتهم ضد من يحاولون الاعتداء على هذه الحقوق أو الإخلال بالأمن والنظام.
- العنف غير المشروع: وهو العنف الذي لا يستند إلى أساس مشروع والذي يخالف القوانين، والنظم، والقيم، والأعراف، والعادات، والتقاليد، فهو السلوك العنيف غير السوي الذي جاوز حدود التسامح المجتمعي، ومثاله: الضرب، والقتل، والإيذاء وهذا النوع يشمل جميع أنواع العنف (بن قفة، 2014).

ت. العنف حسب المصدر:

- عنف من خارج المدرسة: وهو العنف الذي مصدره جهة خارج المدرسة كالعنف الآتي من أيدي مجموعة من البالغين ليسوا طلاباً ولا أهالي الطلاب، إنما مجموعة أفراد منحرفين تأتي إلى المدرسة من أجل التخريب أو الإزعاج.
- عنف من داخل المدرسة: ويكون عنفاً بين الطلاب أنفسهم، وعنفاً بين المعلمين أنفسهم، وعنفاً بين الطلاب والمعملين، وعنفاً موجه ضد ممتلكات المدرسة (مزرقط، 2014).

أسباب العنف المدرسي

هناك عدة أسباب للعنف المدرسي منها:

1. الأسباب النفسية: يجب ألا نغفل الجانب النفسي في حياة الإنسان وأثر ذلك في السلوك الإنساني، والعنف يحدث بسبب الإنسان وعلى الإنسان وعلى بيئته وممتلكاته، والعامل الذاتي والنفسي له دور أِساسي في دفع الفرد إلى أنماط معينة من السلوك ومنها السلوك الانحرافي، ومن أسباب سلوك العنف عند الطالب ما يرجع إلى شخصية الطالب نفسه وهي: الشعور المتزايد بالإحباط، والاعتزاز بالشخصية، وتمرد المراهق على طبيعة حياته في الأسرة والمدرسة، والميل للانتماء إلى الشلل والجماعات الفردية، وعدم القدرة على مواجهة المشكلات بصراحة، وعدم إشباع الطلاب لحاجاتهم العقلية (السعايدة، 2014).
2. الأسباب الاجتماعية: من أهم الدوافع التي تدفع الطالب لممارسة فعل العنف داخل المؤسسات التعليمية هو مستوى الأسرة الاقتصادي المتدني، وانتشار الأمية بين الآباء والأمهات، وظروف الحرمان الاجتماعي والقهر النفسي والإحباط، فهذه العوامل تجعل الطلاب عرضة لاضطرابات ذاتية وتجعلهم غير متوافقين شخصياً واجتماعياً ونفسياً مع محيطهم الخارجي، فتعزز لديهم عوامل التوتر كما تكثر في شخصيتهم ردود الفعل غير المعقلة (الأسود، 2015).
3. التنشئة الأسرية: الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى المسؤولة وعن تكوين شخصية الطفل من النواحي العقلية والوجدانية والأخلاقية والجسمانية والاجتماعية والنفسية، كما أن للأسرة دور مؤثر وفعال في الانحراف والسلوك العنيف، وذلك لما تحتله الأسرة من أهمية حيوية في عملية التنشئة الاجتماعية للفرد، فتغرس في نفس الصغير خلال سنوات طفولته المبكرة أنماط ونماذج أفعاله واستجاباته تجاه التفكير والإحساس والقيم والمعايير (السعايدة، 2014).

4. المدرسة والنظام المدرسي: ترتبط المدرسة بالانحراف ومنه العنف خلال تأثيرها في شخصية الطفل، ومن حيث تأثيرها في البيئة المحيطة، وقد تفشل المدرسة في أداء وظائفها كمؤسسة اجتماعية تربوية لعوامل متعددة منها ما يتعلق بالطفل، وما يتعلق بزملائه، وما يتعلق بمعلمه، وما يتعلق بالمواد الدراسية موضوعاتها، أو ما يتعلق بالنظام المدرسي بصفة عامة.
5. الرفاق في المدرسة وخارجها: للطالب مع زملائه في المدرسة نمط معين من العلاقات الاجتماعية، إلا أن هذا النمط من العلاقات له تأثير واضح على نمط الحياة في المدرسة وسيرها وعلى الطالب شخصياً، إيجابياً أو سلبياً، فيرتبط الطالب بغيره بدافع الانسياق والارتباط بجماعة معينة، وبدافع الارتباط بهذه الجماعة لما توفر له من احتياجات وجو يراه مناسباً غير الجو الذي يعيش فيه مع الآخرين في المدرسة، فالعنف والعدوان في المدرسة بصفة عامة يصل ببعض الطلاب إلى الاستفزاز والسرقة لإشباع حاجاتهم المادية (مزرقط، 2014).
6. وسائل الإعلام: للتلفزيون تأثير واسع في مجال عرض القيم والمعايير الاجتماعية وغالبية أنماط السلوك والعادات الاجتماعية، فقد استطاعت هذه الوسائل أن تشكل لدى غالبية المجتمعات الحضرية والصناعية ثقافة تلفزيونية خاصة وتنشئ جيلاً تلفزيونياً كظاهرة جديدة أو كمشكلة حضارية جديدة ذات آثار سلبية معينة، ويكاد المجتمع الرأي العام يواجه حملة إعلامية شرسة، تتضمن ما تعرضه بعض الوسائل التلفزيونية من مواد تحتوي على مشاعر من الرعب والعنف والجريمة والعدوان بشكل هائل وفي زيادة مستمرة (السعايدة، 2014).

ومن الأسباب التي تقف وراء ظاهرة العنف في المدراس (بوتي، 2014):

1. سلطوية المجتمع المدرسي: يؤدي التسلط في المجتمع المدرسي إلى خلق جيل غير قادر على مواجهة مشكلاته الأمر الذي يؤدي إلى شيوع الإحباط والعلل النفسية التي تقود إلى السلوكيات العنيفة، فحتى تستطيع المدرسة أن تقوم بدورها التعليمي والتربوي، فإنها تفرض مجموعة من

القواعد والنظم، فإذا تجاوزت المدرسة الحد المعقول في فرض القواعد والتعليمات والنظم وفرضت أسلوباً صارماً لا يتفق والحد الطبيعي للأمور فإن ذلك قد يؤدي إلى نفور الطلاب من المدرسة، والهروب منها نهائياً وبعد الهروب من المدرسة الخطوة الأولى نحو الانخراط في سلوكيات منحرفة.

2. التواجد ضمن مجتمع لا يراعي الفرق الفردية للتلاميذ: في كثير من الأحيان تقدر المدرسة الطالب الناجح ولا تعير أي اهتمام للطالب صاحب صعوبات تعليمية أو الطالب غير المتجاوب مع المدرسة.
3. البيئة المدرسية: تظهر بوادر الانحراف لدى الطلاب في المدرسة، ومن التوقع أن تقوم المدرسة ببعض المهام لمعالجة بوادر الانحراف هذه، وقد لا تتمكن المدرسة من القيام بهذه المهام في هذه الحالة لوجود نقص في الإمكانيات والقدرات اللازمة لكشف بوادر الانحراف والقيام بما ينبغي للحيلولة دون التردي في مهاوي الانحراف، كما يعزى انتشار العنف المدرسة إلى نقص الإمكانات والنقص في إعداد المعلم والنقص في العناية الفردية بالطلاب والازدحام في المدراس مما يولد لدى الطلاب نوعاً من التوتر والضيق والاضطرابات وكل ذلك يدفع إلى السلوكيات العدوانية.
4. الإخفاق المدرسي: يرجع الإخفاء الدراسي لأسباب متعددة منها ما يتعلق بالقصور العقلي إذا لم تراع الفروق الفردية في العملية التعليمية، ومنها ما يتعلق بعدم الرغبة وعدم الانسجام مع البرامج الدراسي وكل هذه الأمور تؤثر على شخصية الطالب، وقد تدفعه إلى ممارسة بعض أشكال العنف كالهروب من المدرسة أو إبدار ردود فعل مضادة للمجتمع.
5. غياب اللجان أو الوحدات المتخصصة: عندما يوجد في المؤسسة التربوية لجنة متخصصة أو عدة لجان تهتم كل منها بعمل ما داخل هذه المؤسسة فإن ذلك دون شك سوف يوفر الجو المناسب داخل هذه المؤسسات مما يؤدي إلى الارتقاء بمستوى الطلاب وبعدهم عن الكثير من

المشكلات التي قد تعيق مسيرتهم العلمية وترتقي أيضاً بالمستوى العام للمؤسسة من إدارة ومعلمين سلوكياً ومعرفياً لأن هذه اللجان سوف تأخذ في الاعتبار الجوانب ذات التأثير على كل من الطالب والمعلم والمدرسة بكل ما يوجد بها ومحاولة تقديم ما هو أفضل لتقوية وتدعيم الجوانب السوية لديهم في المدرسة في هذا المجال.

خصائص الطالب العنيف

يتصف الطالب العنيف بعدة ميزات منها:

1. الطالب العنيف ذو قدرات لفظية عدائية وعلنية، ويلاحظ ذلك من خلال إشاراته عندما يتكلم بفظاظة، واحمرار الوجه وتشنجه، وارتعاش اليدين.
2. يكون شخص ذو شعور عدائي وعنيف(عيساوي، 2011).

وترى فرشان (2009) أن الطالب العنيف يتسم بالخصائص التالية:

1. يتصف الطالب العنيف بعدم المرونة مع الأفراد الذين يتفاعل معهم.
2. يغضب بسرعه أمام أي مثير حتى ولو كان الموقف لا يتطلب رد فعل مبالغ فيه.
3. يتصف بعدم التسامح والتعاطف مع الآخرين.
4. تكتسيه النرجسية ويرافق بحالة انفعالية وانعدام الشعور بالأمن.
5. لا يتحكم في ردود الفعل، ويفقد الصبر وينقص لديه الانتباه، وسرع التهيج.
6. يلجأ للسرقة والمخدات والانتحار.

العنف الأسري

الأسرة مؤسسة اجتماعية موجودة في كل المجتمعات الإنسانية وهي المجال الاجتماعي الذي يؤدي وظائف اجتماعية مختلفة، فهي البيئة الأولى التي تقوم بتكوين وتشكيل شخصية الفرد وتؤثر في سلوكه واتجاهاته وقيمه تجاه كثير من القضايا الاجتماعية، كما أن من أهم وظائفها توفير الإحساس

بالسعادة والاستقرار النفسي والاجتماعي الذي يعتبر أساس الروابط الوجدانية للعلاقات الأسرية، كما أن التفاعل الإيجابي والمستمر الذي يحدث بين الزوجين له الأثر الكبير سواء بالنسبة لأفراد الأسرة نفسها أو المجتمع ككل، ذلك أن الأسرة ومن خلال هذا التفاعل العميق الإيجابي تصبح ملاذاً نفسياً يجد فيه أعضاء الأسرة الأمن والحب والتدعيم العاطفي الذي يساعدهم في مواجهة مشكلات الحياة المعاصرة (الأسطل، 2014).

حيث يعد العنف الأسري من الظواهر التي تعايشها أغلب المجتمعات في أنحاء العالم من حين لآخر، وهي من الظواهر السلبية التي تمارس تأثيرات بالغة الخطورة على كافة أبنية المجتمع ومكوناته، وهي ظاهرة تستمد أصولها من الماضي مع تنوع المعطيات الواقعية، كما أنها نسبية تختلف باختلاف الزمان والمكان، ورغم وجود أصولها التاريخية، إلا أنها بهذه الخطورة والكيفية لم تكن حاضرة من قبل، مما يستوجب التعرف عليها ومحاولة الحد من خطورتها بعد التعرف على الأسباب والمكونات والدوافع من خلال استطلاع آراء الخبراء والدراسات الميدانية والمخصصين للوصول إلى الطريقة الصحيحة في التعامل مع هذه الظاهرة (أبو علي، 2014).

وعلى الرغم من أن العنف الأسري الموجه نحو الأبناء قديم قدم التاريخ إلا أنه لم يحظ بالاهتمام الملائم إلا في الآونة الأخيرة، حيث يعيش العالم بأسره مرحلة تاريخية حافلة بالاهتمام العالمي على صعيد الدول والشعوب بالطفل والطفولة، حيث عقدت وتعقد العديد من المؤتمرات الدولية والتي تعنى بدراسة هذه الظاهرة (الكاتبي، 2012)

مفهوم العنف الأسري

يعرف العنف الأسري بأنه: الاعتداء البدني أو النفسي الواقع على الأشخاص والذي يحدث تأثيراً أو ضرراً مادياً أو معنوياً مخالفاً للقانون ويعاقب عليه القانون (الكاتبي، 2012).

ويعرفه الأسطل (2014) بأنه سلوك عدواني موجه من أفراد الأسرة قد تكون له سلطة أو ولاية أو مسئولية في الأسرة، تجاه فرد من أفراد الأسرة ويأخذ هذا السلوك شكل إساءة بدنية، نفسية، جنسية أو لفظية والتهديد أو الإهمال.

وعرفه مسعودة وآخرون (2016) بأنه العنف الذي يتمثل في النزعة التسلطية التي يمارسها الوالدين والأسرة ضد أحد الأبناء خاصة إذا كان مراهقاً وذلك لخصوصية وحساسية هذه الفترة ويتسم هذا العنف بالرفض، والتقييد، والإكراه، والتطفل، والضبط العدواني، وعدم الاتساق تقبل الفردية، وتعلقين القلق الدائم، والتباعد وسلبية الاستقلال المتطرف.

ويعرفه الحليبي (2009) بأنه أي اعتداء بدني أو نفسي أو جنسي يقع على أحد أفراد الأِسرة على المستوى الفردي أو الجماعي.

ويعرفه حجازي (2010) بأنه ممارسة القوة البدنية لإنزال الأذى بالأشخاص أو الممتلكات، أو إساءة المعاملة التي تحدث ضرراً جسمانياً أو التدخل في الحرية.

وتعرفه موسوعة علم النفس بأنه السلوك المشوب بالقسوة والعدوان والإكراه، وهو عادة سلوك بعيد عن التحضر والتمدن، تستثمر فيه الدوافع والطاقات العدوانية استثماراً صريحاً بدائياً كالضرب للأفراد، والتدمير للممتلكات، واستخدام القوة لإكراه الفرد وقهره (آل محمد، 2013).

ويعرفه البحيري (2012) بأنه كل مساس بسلامة جسم المجني عليه، من شأنه إلحاق الإيذاء التعدي عليه.

وعرفته منظمة الصحة العالمية بأنه كل سلوك يصدر في إطار علاقة حميمية، يسبب ضرراً أو آلاماً جسمية أو نفسية أو جنسية لأطراف تلك العلاقة، ويتعلق الأمر مثلاً بتصرفات أعمال الاعتداء الجسدي وأعمال العنف النفسي، وأعمال العنف الجنسي (الأسطل، 2014).

أسباب العنف الأسري

من العوامل التي ساعدت على انتشار ظاهرة العنف الأسري مؤثرات بيئية داخلية وخارجية، والتي جعلت الإنسان يخسر أهم طاقاته، وهي القدرة على إدارة المشاعر، والتحكم القوي في توجيهها وضبطها، ومن هذه الأسباب:

1. الضغوط النفسية:

يؤثر مستوى الضغوط على العنف ومصدر هذه الضغوط هو العمل والأسرة والبطالة وعدم القدرة على العمل وزيادة عبء ومطالب العمل إلى جانب الظروف الاقتصادية، فلا شك أن تعرض الرجل إلى قدر كبير من الضغوط والإحباطات قد تؤدي إلى شعور بالفشل في إشباع حاجاته وتحقيق أهدافه مما يزيد ذلك من احتمالية ممارسته للعنف بوصفه وسيلة للتخلص من التوترات الناتجة عن هذه الضغوط، فالرجل الذي تحاصره الضغوط الشديدة يسهل استثارته انفعالياً ومن ثم يصعب عليه التحكم في انفعالاته مما يدفعه إلى ممارسة العنف فالتحكم في العنف يرتبط بزيادة قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته (الأسطل، 2014).

2. التنشئة الاجتماعية

إن الأفراد الذين شاهدوا العنف في الطفولة يمارسونه عندما يكبرون، ويشير ذلك إلى العلاقة بين مشاهدة العنف في الطفولة والعنف ضد المرأة على هذا يعتقد البعض أن العنف يكون ضرورياً لحل الصراعات الزوجية كما أن عملية التنشئة الاجتماعية تتوقع أن يسلك كل من الرجل والمرأة سلوكاً مختلفاً عن الآخر فالاعتقادات الثقافية وثقافة الذكورة والاعتماد الاقتصادي تؤدي إلى عدم المساواة بين الرجل والمرأة فمن خلال عملية التنشئة الاجتماعية يتم تنشئة الرجل بشكل مختلف عن المرأة، فالرجل يتوقع منه المجتمع أن يسلك سلوكاً عدوانياً ويرفض المجتمع هذا السلوك العدواني إذ صدر

عن المرأة فالطفل يتشرب عملية التنشئة الاجتماعية خلال مراحل الطفولة ويمارسها طوال حياته وفي هذا الخصوص يحصل الرجل مزايا أكثر من المرأة (أبو علي، 2014).

3. تعاطي المخدرات والكحوليات

تؤثر الكحول والمخدرات بشكل سلبي على أفراد الأسرة، حيث تدفع إلى العنف الأسري بقوة كبيرة، فتعاطي الكحول والمخدرات وإدمانها عامل رئيس في ارتكاب العديد من أشكال العنف الأسري، حيث يسهم تأثير الكحول على الإنسان في استخدام أنواع العنف مثل العنف الجنسي، حيث يكون المتعاطون في حالة من عدم الإدراك أو التمييز الواضح، فيلجأ هؤلاء إلى الاغتصاب أو محاولة الاغتصاب، أو التحرش الجنسي بالنساء بصورة عامة (المطيري، 2010).

4. الحالة الاجتماعية والاقتصادية

وهي عوامل أساسية تدفع بشكل أو بآخر إلى تفشي ظاهرة العنف الأسري ومرتبطة بالحالة الاجتماعية، أو الاقتصادية أو بهما معاً، يحث أن انخفاض المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسر عاملاً مهماً في انتشار العنف الأسري، ف الفقر يؤدي إلى زيادة عدد الأزمات أثناء الحياة، ويكون مرتبطاً بانخفاض المصادر المادية والاجتماعية أثناء حدوث الأزمات (المطيري، 2010).

5. الصراعات الزوجية ونقص مهارات التواصل

تسهم الصراعات الزوجية في حدوث العنف داخل الأسرة، وهذا مؤشر هام على وجود خلل في طبيعة العلاقات بين الزوجين واضطراب نسق الأسرة، فالأسرة التي تتسم بمعدلات مرتفعة من عدم الاستقرار الزوجي والأسري، وقد يلجأ الزوج فيها إلى العنف ضد الزوجلة لما يعانيه من نقص أساليب ومهارات الاتصال والتواصل معها يصعب عليه التعبير عن أفكاره ومشاعره وانفعالاته بشكل طبيعي إلا من خلال وسائل العنف المختلفة (الرقب، 2010).

دوافع العنف الأسري:

يمكن تقسيم الدوافع التي يندفع الفرد بمقتضاها نحو العنف الأسري إلى ثلاثة أقسام هي:

الدوافع الذاتية:

وهي تلك الدوافع التي تنبع من ذات الإنسان ونفسه والتي تقوده نحو العنف الأسري وهذا النوع من الدوافع يمكن أن يقسم إلى قسمين (الغامدي، 2016):

أ- الدوافع الذاتية التي تكونت في نفس الإنسان نتيجة ظروف خارجية من قبل الإهمال وسوء المعاملة والعنف الذي تعرض له الإنسان منذ طفولته. كذلك هناك ظروف ترافق الإنسان وتؤدي إلى تراكم نوازع نفسية مختلف، وتمخضت بعقد نفسية قادت في النهاية إلى التعويض عن الظروف السابقة الذكر باللجوء إلى العنف داخل الأسرة.

ب- الدوافع التي يحملها الإنسان منذ تكوينه والتي نشأت نتيجة سلوكيات مخالفة للشرع كان الآباء قد اقترفوها مما انعكس أثر تكوينها على الطفل. ويمكن إدراج العامل الوراثي ضمن هذه الدوافع.

الدوافع الاقتصادية:

أشار أبو علي (2014) إلى أن الظروف الاقتصادية تسهم إلى حد ما في وجود العنف داخل الأسرة، ففي محيط الأسرة لا يحترمون الأب للحصول على منافع اقتصادية من وراء استخدامه العنف إزاء أسرته، وإنما يكون ذلك تعريفاً لشحنة الخيبة والفقر التي تنعكس آثاره بعنف من قبل الأب نحو الأسرة أما في غير العنف الأسري فإن الهدف من وراء استخدام العنف إنما هو الحصول على النفع المادي.

الدوافع الاجتماعية:

يتمثل هذا النوع من الدوافع في العادات والتقاليد التي اعتاد عليها المجتمع التي تتطلب من الرجل قدراً من الرجولة، ويتناسب هذا النوع طردياً مع الثقافة التي يحملها المجتمع مع درجة الثقافة الأسرية، فكلما كان المجتمع على درجة عالية من الثقافة والوعي، وكلما تضاءل دور هذه الدوافع حتى أنها تنعدم في

المجتمعات الراقية، وعلى العكس من ذلك في المجتمعات ذات الثقافة المتدنية، إذ تختلف درجة تأثير هذه الدوافع باختلاف درجة انحطاط ثقافات المجتمعات» (الغامدي، 2016).

كما أن بعض أسباب العف الأسري الموجه نحو الأطفال تحدد بأنها ذات جذور قديمة نابعة من مشكلات سابقة أو عنف سابق سواءً من قبل الآباء أو أحد أفراد العائلة، أما الأثر الحاضر فتكون جذوره مشكلة حالية على سبيل المثال: فقدان الزوج أو الأب لعمله قد يدفعه لممارسة العنف على أولاده، بالتالي فإن الشخص الذي ينحدر من أسرة مارس أحد أفرادها العنف عليه في أغلب الأحيان فإنه سوف يمارس الدور نفسه، لذا من الضروري معرفة شكل علاقة الأم المعتدية على أبنائها بوالدتها في صغرها. وهناك سبب آخر يتمثل في عدم إمكانية الأم بالتأقلم مع مجتمع غريب عنها فإذا كانت الأم غير متأقلمة فهي لا تستطيع التأقلم مع المجتمع الجديد وتتحول حياتهم إلى كتلة من الضغوط النفيسة والاجتماعية وتتحول إلى ممارسة العنف كونها لا تستطيع أن تعبر عن حزنها وغمها فتفجر الأزمة في أولادها، وفي غالبية الأمر يكون الضحية الطفل البكر، وفي بعض الحالات يتجه عنف الأم إلى ابنه محددة، لأن حماتها تخص تلك البنت بمودة كبيرة، في حين لا تكون الأم على وفاق مع حماتها فتصب جام غضبها على هذه الفتاة" (الأسطل، 2014).

أنواع العنف الأسري:

العنف المعنوي والحسي:

الإيذاء اللفظي:

يشير غزوان (2015) إلى أن الإيذاء اللفظي هو النمط اللفظي الذي يؤذي الطفل، ويعيق نموه العاطفي ويفقده إحساسه بأهميته واعتداءه بنفسه ومن أشكاله المدمرة والشائعة الانتقاد اللاذع المتكرر والتحقير والشتم والإهانة والرفض والاستخفاف بالطفل أو السخرية منه. كذلك فإن حبس المراهق أو طرده من المنزل أمرٌ مرفوض كلياً لأن فيه نوع من أنواع الاستبعاد والحبس المنزلي قد يشيع لدى بعض الأسر وذلك اتقاءً لشرّ الضحية لأنه قد بدر منه سلوك مشين في نظر من يمارس العنف وربما

هذا النوع من العنف المعنوي يمارس ضد النساء والفتيات وحتى إن أم تكن هناك أسباب داعية لممارسته. وإن كان الحبس المنزلي يمارس ضد الإناث فإن الطرد من المنزل يمارس ضد الذكور وذلك لاعتبارات اجتماعية تميز المجتمعات العربية عن غيرها وهذا النوع من العنف يعد الطلقة التي يستخدمها الأبوان عند عدم التمكن من تهذيب سلوك الابن الضحية.

العنف المادي:

الاعتداء الجنسي.

يرى علام وآخرون (2012) أن هذه الصورة من أعمال العنف تتمثل في إكراه المعتدى عليه سواء كان ذكر أو أنثى على ممارسة الجنس أو القيام بأعمال جنسية فاضحة مع المعتدي. ويعد الاغتصاب أخطر صور الاعتداء الجنسي في نطاق الأسرة وغالباً ما يمارس الاعتداء الجنسي تحت تهديد المعتدى عليه بإيذائه إذا لم يرضخ لرغبات المعتدي.

الاعتداء الجسدي:

يشير الاعتداء أو سوء المعاملة الجسدية عامة إلى الأذى الجسدي الذي يلحق بالطفل على يد أحد والديه أو ذويه. وهو لا ينجم بالضرورة عن رغبة متعمدة في إلحاق الأذى بالطفل، بل إنه في معظم الحالات ناتج عن أساليب تربوية قاسية أو عقوبة بدنية صارمة أدت إلى إلحاق ضرر مادي بالطفل أو كادت. وكثيراً ما يرافق الاعتداء الجسدي على الطفل أشكال أخرى من سوء المعاملة ومن الأمثلة المؤسفة والشائعة على ذلك ضرب أحد الوالدين لطفله بقبضة اليد أو بأداة ما في الوقت الذي ينهال عليه بسيل من الإهانات والشتائم، وفي هذه الحالة يعتبر الطفل ضحية اعتداء جسدي وعاطفي في آن واحد. ويشمل الاعتداء البدني على الطفل الرضوض والكسور والجروح والخدوش والقطع والعض وأية إصابة بدنية أخرى. ويعتبر اعتداءً كذلك كل عنف يمارسه أحد والدي الطفل أو ذويه إذا تسبب فيه أذى جسدي بالطفل ويشمل ذلك ضربة بأداة أو بقبضة اليد واللطم والحرق والصفع والتسمم والخنق

والإغراق والرفسّ. فكل هذه الممارسات وإن لم تسفر عن جروح أو كسور بدنية ظاهرة ولكنها تعتبر اعتداءً بحدّ ذاتها (أبو علي، 2014).

العنف الأسري وانعكاساته على الأبناء:

يختلف تأثير العنف الأسري من شخصية إلى أخرى وحسب نوعية العنف الممارس والشخص الذي يقوم به إضافة إلى جنس الطفل إذ كان ولداً أم بنتاً وتشكل علاقة الضحية بالمعتدي وعلاقته بمن حوله فالأطفال الذين يتعرضون للعنف غالباً ما يكون لديهم استعداد لممارسة العنف ذاته ضد أنفسهم وضد الآخرين إضافة إلى حدوث حالات الاكتئاب والانتحار والإجرام. وكلها مؤشرات إلى (المطيري، 2010):

- عدم القدرة على التعامل الإيجابي مع المجتمع والاستثمار الأمثل للطاقات الذاتية والبيئية للحصول على إنتاج جيد.
- عدم الشعر بالرضا والإشباع من الحياة الأسرية والدراسية والعمل والعلاقات الاجتماعية.
- لا يستطيع الفرد أن يكون اتجاهات سوية نحو ذاته بحيث يكون متقبلاً لنفسه.
- عدم القدرة على مواجهة التوتر والضغوط بطريقة إيجابية.
- عدم القدرة على المشكلات التي تواجهه بدون تردد أو اكتئاب.
- لا يتحقق للفرد الاستقلالية في تسيير أمور حياته.

السيكوباتية

تعد السيكوباتية اضطراباً خطيراً يدوم ويستمر ممتداً عبر حياة صاحبه، ويرى كل من هار وهاربور (Hare & Harpur, 1994) أن الأفراد السيكوباتيين يرتكبون جرائم أكثر من غير السيكوباتيين، كما يواجهون أعباء أكثر ويقضون وقتاً أطول في السجن قبيل الأربعين من العمر عن غيرهم، فالتنشئة

الاجتماعية دليل على الخلقية الملائمة فيما يبرهن عنه الطفل من قدرة على التمييز بين ما هو خلقي وما هو تقليدي (عبد المقصود، 2016).

ويفتقد الأشخاص السيكاباتيون الإحساس بما هو صواب وما هو خطأ، وهم يشبهون الأطفال فهم يميلون إلى معيشة اللحظة الراهنة فقط ويرغبون في لذة فورية من الدوافع العابرة دون تأجيل (المنصور، 2014).

مفهوم السيكوباتية

تعرف السيكوباتية بأنها شخصية معادية للمجتمع تعجز عن التوافق النفسي، والاجتماعي، وتضر بمصالح الآخرين، وتتملكها قوى قهرية، تجعلها تكرر سلوكها العدواني، بدون رادع، أو استفادة من الخبرة السابقة، ومن ثم فهي تحتاج إلى العلاج ومتابعة السلوك أكثر من العقاب (أبو هويشل، 2013).

وعرفه المنصور (2014) بأنه مجموعة الأفكار والمبادئ والنظريات ووجهات النظر والطرائق والأساليب والطقوس المتصلة برؤيته للعالم المحيط وما ورائه ولذاته والعادات والتقاليد التي يتلقاها الإنسان عن طريق التربية والتنشئة الاجتماعية ويتمسك بها بحيث يؤثر ذلك على اتجاهه نحو المجتمع بصورة سلبية.

وعرفه يوسف (2010) بأنه مجموعة من اضطرابات الطبع والسلوك، والتي تكون عبارة عن ميول معادية للمجتمع تتصف بالاندفاعية وعدم الاستقرار الانفعالي والمهني والاجتماعي، دون أن تندرج هذه المجموعة بوضوح في إطار مرض عقلي أو نفسي.

كما تعرف بأنها بناء يتسم بالخداع البين شخصي والتأثير السطحي وعدم المسؤولية وأسلوب حياة مضاد للمجتمع (Visser, Ashton & Pozzebon, 2012).

كما عرفها محمد (2017) أنها حالة عجز بالغ عن التوافق الاجتماعي يلازم المريض سنوات عدة أو طوال حياته دون أن يكون هذا العجز نتيجة لمرض نفسي مأثور أو مرض عقلي أو نقص بارز في الذكاء أو نتيجة تلف أو عطل عضلي أو عصبي فهي حالة مرضية تبدو في سلوك اندفاعي متكرر يستهجنه المجتمع أو يعاقب عليه.

وعرف الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الخامس (2013) (DSM.5, 2013) الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي بأنها نموذج مضطرب للشخصية تغتصب حقوق الآخرين ولا تضع اعتبارً لها، وتبدأ منذ فترة الطفولة أو المراهقة وتستمر حتى فترة النضج، وهذا النموذج أيضاً يعرف بالسيكوباتية والاعتلال الاجتماعية والاضطراب الشخصية ضد المجتمع، وذلك لأن الخداع والتلاعب يمثل الصفة الأساسية لاضطراب الشخصية ضد المجتمع.

أسباب ظهور الشخصية السيكوباتية

هناك مجموعة عوامل لها دور بارز في تكوين الاضطراب السيكوباتي، ومن هذه ا لعوامل:

أولاً: العوامل الوراثية:

تظهر بوادره منذ الصغر مع وجود أساس وراثي في عائلة الشخص السيكوباتي ورغم اسنادات النظرية البيولوجية تقوم على أساس العامل الوراثي وعلى البنية الجسدية التي يتميز بها الشخص السيكوباتي حيث يكون البنا الجسدي قائم على بنية رياضية عضلية على نوع م الإمكانيات الجسمية والمظاهر السلوكية (الإمارة، 2014).

ثانياً: النقص التكويني

إن وجود ضرر أو نوع من الشذوذ في مخ السيكوباتي قد يعزى إليه السلوك السيكوباتي غير أن فحص ردود الأفعال المنعكس عند السيكوباتية كانت كلها سلبية، ومع ذلك يرى بعض العلماء أن الضرر قد يكون في جزء من المخ لا يؤثر في الأقفال المنعكسة العادية ولكن يؤثر في الضبط

الانفعالي، والعمليات الفعلية العليا، توصلت دراسة هير (Heare, 1995) إلى أن السيكوباتيين يستخدمون استراتيجيات، ومناطق في الدماغ غير اعتيادية لمعالجة المعلومات دون تناقضات، واضحة في الأداء مما يجعلهم غير قادرين على توحيد المعلومات اللفظية والانفعالية. وبالنتيجة فإنهم غير قادرين على اتباع المعايير الاجتماعية أو تطوير علاقات صادقة هادفة مع الآخرين بينما يبدون أسوياء عقلياً (الأحمر، 2014).

ثالثاً: الأسباب النفسية:

ينتج عن النوع من السلوك نتيجة تصدع الصلات العاطفية والتربوية بين الطفل ووالديه وخاصة في المرحلة المبكرة من الحياة، حيث يقوم الفرض النفسي على أساس أن بذور الشخصية السيكوباتي توجد في عملية التنشئة الاجتماعية وعلاقة الطفل بأمه وخاصة في المراحل الأولى من حياته، ومن أهم الأسباب النفسية للسيكوباتية والذي ينتج من الإحباط فنجد أن سلوك الانحراف ما هو إلا استجابة انفعالية للفرد إذا حرم من إشباع الرغبات الرئيسة التي يراها لازمة له، فعدم الأمان والاطمئنان، والقلق والخضوع الزائد عن الحد للضغط الشديد يعتبر من العوامل التي تؤدي إلى عدم التكيف والسلوك المضاد للمجتمع (محمد، 2014).

رابعاً: التنشئة الاجتماعية

من أسباب السيكوباتية أسلوب التنشئة الاجتماعية الذي تتبعه الأسرة في تربيتها لأطفالها، والقائم على الإفراط في اللين، والرعاية، والحماية أو على العكس، والإفراط في القسوة والعقاب والتفرقة في المعاملة واللامبالاة والإهمال وارفض والمعايير الاجتماعية، كما تلعب المتغيرات الأسرية دورً في حدوث الانحراف السيكوباتي لدى الشباب، فالطفل الأكثر تهيؤاً واستعداداً للاضطراب ينشأ في مناخ أسري مولد للمرض، حيث توجد بعض صور التفاعل غير السوي في الأسرة ينتج عنها اضطراب في مناخ الأسرة وبالتالي زيادة احتمال اضطراب أي من أبناء الأسرة. حيث أشارت دراسة جاستيكا وآخرون

(Gastica, et al) إلى أن أهم العوامل المسببة للسلوك المضاد للمجتمع تكمن في عوامل متعلقة بذات الفرد، تؤثر على سلوكه وتكيفه، وكذلك العوامل المتعلقة بالبيئة التي يعيش فيها الفرد ويتفاعل معها (يوسف، 2010).

أعراض السيكوباتية

يتسم هذا الاضطراب بمجموعة أعراض تلتقي جميعها في حالة قصور كبير في التوافق الاجتماعي للفرد والذي يلازمها طوال حياته تقريباً، وللسيكوباتية أعراض بسيطة وأخرى خطيرة (محمد، 2017).

أعراض السيكوباتية البسيطة

1. يسلك الفرد سلوكاً غريباً شاذاً.
2. يعتنق الفرد مذاهب اجتماعية واقتصادية سخيفة.
3. يفشل في عقد صلات اجتماعية.
4. يخفق كثيراً في علاقاته مع أصدقائه.
5. الفشل المتكرر في الزواج والمهنة.

أعراض السيكوباتية الخطيرة:

1. الاختلاس والتزوير والنصب والاحتيال.
2. إدمان المخدرات والكحوليات.
3. الاعتداءات الجنسية والقتل.
4. احتراف البغاء (محمد، 2017).

سمات الشخصية السيكوباتية

هناك سمات عديدة عامة وخاصة تتوفر في الشخصية السيكوباتية وليس من المتوقع وجودها كلها بدرجة متساوية من الشدة، حيث يتميز الشخص السيكوباتي في العادة بالذكاء، وسرعة الاستجابة،

والتهور وبالجاذبية الاجتماعية التي تخدع الآخرين، وبخاصة عن اللقاء الأول، ويعيش هذا الشخص لحاضره ولا يأبه للمستقبل، ولا تهمه سعادة الآخرين أو مصلحتهم كما أنه غير ناضج انفعالياً فلا يقدر المسؤولية، وتنقصه القدرة على الحكم على الأشياء، والتميز الاجتماعي، مع ذلك فهو يمنطق الأمور حتى يبدو سلوكه مقبولاً، ومشروعاً، ولو أمام نفسه على الأقل (الأحمر، 2014).

كما أوردت الإمارة (2014) سمات أخرى للسيكوباتية هي:

1. التصرف بغطرسة.
2. العجز عن إقامة علاقة وثيقة ودائمة حتى مع زوجته.
3. التعاطي المفرد للكحول والمخدرات والمقامرة.
4. اضطراب في علاقة السيكوباتي الدائمة في مجال عمله والاختلاف الدائم مع الإدارة.
5. التفاخر عند الحاق الأذى بالآخرين وعند الإفلات من القانون.
6. السطحية في العلاقات مع الناس.

نظريات الشخصية السيكوباتية

نظرية التحليل النفسي

يرى فرويد (Freud) أن الجهاز النفسي يتكون فرضياً من الهو، والأنا، والأنا الأعلى، فالعلاقات الاجتماعية سلوك وراءه دافع يعمل لتحقيق رغبة، وأن الدافع يصدر عن الموجودات الثلاثة داخل الفرد، وأنه كلما تنافرت هذه المكونات الثلاثة داخل الفرد يؤدي إلى سوء توافقه مع نفسه ومع البيئة الاجتماعية من حوله (الجيزاني، 2012).

النظرية السلوكية

يرى بافلوف (Pavlov) أن السلوك الإنساني ما هو إلا مجموعة من العادات التي تعلمها افرد أو اكتسابها في أثناء مراحل نموه المختلفة، وأن الاضطراب السلوكي يكون من نتائج عوامل الفشل في

اكتساب أو تعلم سلوك مناسب، وتعلم أساليب سلوكية غير مناسبة، حيث ترجع هذه النظرية سوء التوافق في سلوك الفرد مع الجماعة إلى اعتلال في نمو مكونات الشخصية فلا يستطيع إدراك المعايير السلوكية، وهذا مرجعه تعرض الشخص لمؤثرات بيئية من نوع ما أو نتيجة خبرات، ومؤثرات مر بها في حياته مما أدى إلى اكتسابه مجموعة من العادات، والاتجاهات سواء نحو الذات أو نحو الآخرين لا تحقق له التوافق مع نفسه أو مع المجتمع الذي يعيشه فيه مما يجعله ينحرف عن معايير السلوك السائد في المجتمع (Torry & Billick, 2011).

نظرية التعديل السلوكي

يرى دونالد ميكنبوم (Donald McNump) أن حدوث تفاعل بين الحديث الداخلي عند الفرد، وبناءاته المعرفية هو السبب المباشر في عملية تغيير سلوك الفرد فالحديث الداخلي يخلق الدفاعية عند الفرد، ويساعده في تصنيف مهاراته، وتوجيه تفكيره للقيام بالمهارات المطلوبة، وبأن هناك هدفاً من رواء تغيير الفرد لحديثه الداخلي، لذا يجب تحديد حاجة الفرد للشيء الذي يريد تحقيقه، والشيء الذي يرغب في إحداثه في البيئة، وكيف يفهم المثيرات، ولأي شيء يعزى أسباب سلوكه وتوقعاته، وفي حال تعديل سلوك الفرد لا بد أن يتضمن ذلك معتقداته، ومشاعره، وأفكاره الأفكار هي التي تدفع الفرد إلى العمل (محمد، 2017).

نظرية التنظيم الذاتي

يرى باندورا (Bandora) أن التنظيم الذاتي يعني قابلية الفرد على التحكم بسلوكه الخاص، فالانفعال الذي يعطيه إحساساً بالفخر، والرضا الذاتي يكون مرغوباً أكثر عند القيام به من الانفعالات التي تؤدي إلى النقد الذاتي، كما أن الناس يصنعون وبشكل مستمر معاييراً لأنفسهم ثم يقارنون بينها، وبين أدائهم للوصول إلى تلك المعايير ومن العوامل التي تحدد درجة الدافعية الذاتية: الفاعلية الذاتية للشخص، التغذية الراجعة، والزمن المتوقع لإنجاز الهدف (أبو هويشل، 2013).

الدراسات السابقة

الدراسات العربية

هدفت دراسة العدوي (2008) بدراسة هدفت إلى الكشف عن دور مديري المدارس تجاه الحد من ظاهرة العنف لدى طلبة الثانوية بمحافظات غزة، وسبل تفعيله من وجهة نظر المعلمين، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (317) معلماً ومعلمة، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات.

توصلت الدراسة إلى أن دور المدير تجاه الحد من مظاهر العنف الطلابي لجميع فقرات الاستبانة كانت بنسبة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول دور مديري المدارس تجاه الحد من ظاهرة العنف لدى طلبة الثانوية بمحافظات غزة تعزى إلى متغيرات الجنس وسنوات الخدمة، والمديرية.

كما قام الصرايرة (2009) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة وجود الأسباب المؤدية بطلبة المدارس الثانوية الحكومية الذكور في الأردن لممارسة سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين، من وجهة نظر كل من الطلبة والمعلمين والإداريين.

تكونت عينة الدراسة من (945) فرداً منهم 100 إداري، و200 معلم و 645 طالباً، تم اختيارهم بطريقة طبقية عنقودية عشوائية. حيث استخدم المنهج الوصفي، ولجمع البيانات أعد الباحث استبانة اشتملت على قسمين: الأول: البيانات الديمغرافية اللازمة عن المستجيب. والثاني مقياس أسباب ممارسة سلوك العنف الطلابي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة وجود الأسباب المؤدية بطلبة المدراس الثانوية الحكومية الذكور لممارسة سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين كانت متوسطة، وقد جاء ترتيب هذه الأسباب من وجهة نظر جميع أفراد عينة الدراسة على النحو الآتي: الأسباب الخارجية (السياسية

والإعلامية) في الدرجة الأولى، ومن ثم الأسباب المدرسية، وتليها الأسباب النفسية التي تعود للطلبة وأسرهم. وقد كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في درجة وجود الأسباب النفسية التي تعود للطلبة وأسرهم تعزى إلى متغير طبيعة المهنة، وبناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج قدم الباحث بعض التوصيات ذات العلاقة.

كما قام العساف والصرايرة (2010) بدراسة هدفت إلى التعرف على دور الإدارات التربوية في معالجة سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين في المدراء الثانوية الحكومية للذكور في الأردن، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (300) معلماً وإدارياً منهم (100) مدير، و (200) معلم تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية، حيث أعد الباحثان استبانة لتحقيق أهداف الدراسة.

توصلت الدراسة إلى أن درجة موافقة الإدارة المدرسية على استخدام أساليب المعالجة المقترحة كانت مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير طبيعة المهنة، والمنطقة الجغرافية.

كما أجرى حرز الله (2011) دراسة للتعرف إلى تحديد طبيعة العلاقة بين العنف الممارس على التلاميذ من قبل المعلمين والعنف الصادر عن التلاميذ، كما هدفت للكشف عن مدى انتشار ظاهرة استخدام العنف الموجه ضد التلاميذ في ظل وجود القوانين المانعة لجميع أشكال العنف، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (55) تلميذاً وتلميذة، حيث استخدم الباحث الملاحظة، والمقابلة والاستبانة كتقنيات ووسائل لجمع البيانات.

توصلت الدراسة أن مدى استخدام العنف ضد التلاميذ 72.7% من المبحوثين أجابوا أنهم تعرضوا للعنف من معلميهم، 50.9% تعرضوا للعنف البدني، و 7.3% للعقاب اللفظي، و 34.5% للعقاب البدني واللفظي، كما توصلت أن أسباب ممارسة المعلمين للعنف على التلاميذ 58.1% من مجموعة التلاميذ تم معاقبتهم لأمور تتعلق بالسلوك المنحرف أي في إطار عملية الضبط الصفي حيث تم

معاقبة 21.8% لتفوههم بعبارات سيئة، و 32.7% لاعتدائهم على زملائهم، و 3.6% لإتلافهم ممتلكات المدرسة، في حين أن 34.5% تم ممارسة العنف ضدهم في إطار العملية التعليمية، كما توصلت أن العنف الممارس ضد التلاميذ من طرف معلميهم يؤدي إلى مماستهم العنف ضد زملائهم فقد أكد 20% من أفراد العينة أنهم يميلون لاستخدام العنف ضد زملائهم.

كما قام حكيمة (2011) بدراسة هدفت إلى وصف مظاهر وأسباب العنف في المجتمع الجزائري من منظور الهيئة الجامعية، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (814) من طلبة وطالبات الهيئة الجامعية، وإداريين وأساتذة، استخدم الباحثون الاستبيان للتعرف على مفهوم العنف ومظاهره، وكان ظهوره والشخص المتسبب فيه، ونوع التربية التي تكون سبباً للعنف.

توصلت الدراسة إلى أن العنف سلوك يصدر من فرد ضد آخر سواء كان لفظياً أو جسدياً، فهو أذية الآخر بالكلام كالشتم وبالسلوك كالضرب والاعتداء، ومن أنواعه العنف الأسري والعنف المدرسي والعنف الجنسي، وأكثر ما يوجد العنف في الشارع، والأسرة والمدرسة والملاعب، وأكثر أشخاص يرتكبون العنف تكون فئة الشباب والمراهقين، الأب والزوج، الرجال في الشارع، والمعلم، ونوع التربية التي لها سبباً للعنف في التربية الخاطئة والسيئة والتربية التسلطية، والتربية القاسية والتربية التي يسودها الإهمال واللامبالاة.

كما هدفت دراسة أبو صفية (2012) إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج نفسي إرشادي للحد من سلوكيات العنف لدى تلميذات المرحلة الأساسية في قطاع غزة، كما هدفت إلى تقديم برنامج نفسي إرشادي يمكن استخدامه في خفض سلوك العنف لدى طلبة المدرسة، وتقديم قياس يمكن استخدامه في تشخيص السلوك العنيف، أجيت الدراسة على عينة مكونة من (30) تلميذة من تلميذات الصف الرابع من التعليم الأساسي بمدرسة بين لاهيا الأساسية، مقسمة إلى مجموعتين تجريبية (15) تلميذة وضابطة (15) تلميذة، حيث أعدت الباحثة مقياس سلوك العنف، وبرنامج إرشادي مقترح.

توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في متوسطات الدرجات لكل من المجموعتين في مقياس سلوك العنف البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما بينت وجود فروق بين تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس سلوك العنف لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت وجود فروق بين المقياسين القبلي والبعدي لدرجات تلميذات المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس سلوك العنف لصالح المقياس البعدي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات تلميذات نفس المجموعة في المقياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس سلوك العنف الثلاثة بعد شهر من تطبيق البرنامج.

كما أجرت الصالح (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية حول درجة مظاهر وأسباب السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية وطرق علاجها، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة (550) من المعلمين والمعلمات في مديريات التربية والتعليم في شمال الضفة الغربية.

توصلت الدراسة أن درجة مظاهر السلوك العدواني وأسبابه لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية كانت متوسطة على الدرجة الكلية، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات وجهات نظر المعلمين في مجالات مظاهر السلوك العدواني وأسبابه لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدراس الحكومية تبعاً للمتغيرات التالية: (الجنس، والخبرة العملية، والمؤهل العلمي، ومكان المدرسة، والتخصص، ومكان السكن، وعدد طلاب الشعبة) في مجالات السلوك العدواني اللفظي والجسدي نحو الذات والسلوك العدواني نحو الآخرين، وخصائص الأسرة والبيئة المحيطة والمجال الكلي، كما أظهرت وجود فروق في متغير التخصص في مجال السلوك العدواني اللفظي والجسدي نحو الذات والدرجة الكلية، ومتغير عدد طلاب الشعبة في

مجال السلوك العدواني الموجه نحو الذات والدرجة الكلية لمجالات مظاهر السلوك العدواني والدرجة الكلية لمجالات أسباب السلوك العدواني.

هدفت دراسة عبد الناصر (2012) إلى التعرف على العنف الأسري الموجه نحو الأبناء والذي يشمل (العنف الجسدي، والعنف النفسي، والإهمال) وعلاقته بالشعور بالأمن لدى عينة من طلبة الصف التاسع في مدينة الخليل، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث أجريت الدراسة على عينة من (99) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي في مدينة الخليل، حيث استخدم الباحث مقياس ماسلو للشعور بالأمن لدى المراهقين والمراهقات.

توصلت الدراسة إلى أن الطلبة يتعرضون لأشكال العنف الأسري الجسدي، والنفسي والإهمال بدرجات مختلفة، حيث إن درجة تعرضهم للعنف النفسي والإهمال، كانت بدرجة متوسطة، بينما العنف الجسدي كان بدرجة قليلة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين الشعور بالأمن وأشكال العنف الأسرية، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مستوى تعليم الأم، ووجود فروق في مستوى تعليم الأب.

سعت دراسة كاتبي (2012) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين العنف الأسري الموجه نحو الأبناء والشعور بالوحدة النفسية، والكشف عن الفروق في العنف الأسري الموجه نحو الأبناء وفي الوحدة النفسية تعزى للمتغيرات التالية: الجنس، والمستوى التعليمي للأب والأم، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (100) طالب وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة ريف دمشق في مدينتي كفر بطنا والمليلحة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث استخدم مقياس ممارسة الإساءة الوالدية كما يدركها الأبناء من إعداد الطراونة 1999، ومقياس الشعور بالوحدة النفسية للمراهقين من إعداد الدليم وعامر 2004.

توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات العنف الأسري الموجه نحو الأبناء ودرجات الشعور بالوحدة النفسية لدى أفراد عينة البحث، كما أظهرت النتائج وجود روق ذات دلالة إحصائية في العنف الأسري الموجه نحو الأبناء تبعاً لمتغير الجنس، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم.

كما هدفت دراسة السعايدة (2014) إلى التعرف على أسباب العنف المدرسي من وجهة نظر أولياء الأمور في قضاء عيرا ويرقا لمحافظة البلقاء في الأردن، والتعرف على أهم وسائل الحد من العنف، حيث استخدم منهج المسح الاجتماعي، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (100) ولي أمر منهم (28) من الآباء، و(72) من الأمهات، واستخدمت الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة.

توصلت الدراسة إلى أن أهم الأسباب الاجتماعية التي تؤدي إلى العنف المدرسي هو عجزة الأسرة عن توفير المتطلبات الأساسية للطلبة، أما أهم الأسباب المدرسية للعنف تشديد الرقابة على الطلبة، كما توصلت الدراسة إلى وجو فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أولياء أمور الطلبة على الأسباب الاجتماعية والمدرسية للعنف ومتوسط المقياس الافتراضي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق تعزى إلى متغير الجنس، بينما وجدت فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما أظهرت النتائج أن أهم وسائل الحد من العنف من وجهة نظر أولياء الأمور هي توفير الخدمات في المدرسة، وتفعيل التوجيه والإرشاد المدرسي وتدريب المعلمين في دورات متخصصة للتعامل داخل الحصة.

كما قام حمادنة (2014) بدراسة هدفت إلى التعرف على أشكال العنف المدرسية، ودرجة انتشاره في المدارس الثانوية في محافظة إربد، والتعرف على الأسباب الكامنة وراء العنف المدرسي، كما هدفت إلى التعرف على دور مدير المدرسة الثانوية في الحدث من ظاهرة العنف المدرسي، اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (450) فرداً منهم (50) مديراً ومديرة، و (50) نائب مدير ونائبة، و (150) معلماً ومعلمة، و(200) طالباً وطالبة.

توصلت الدراسة إلى أن العنف اللفظي هو أكثر أشكال العنف المدرسي انتشاراً في المدراس الثانوية في محافظة إربد، للأسباب النفسية دور كبير في انتشار العنف المدرسي حيث جاء بدرجة كبيرة في حين أن الأسباب الاجتماعية والأسرية والاقتصادية والأسباب الدراسية والأسباب الإدارية المدرسية جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج أن دور مدير المدرسة في الحدث من العنف المدرسي في المدراس الثانوية في محافظة إربد هو بدرجة كبير، كما أظهرت النتائج وجود فروق حول دور المديرين في الحدث من ظاهرة العنف المدرسي تعزى إلى متغير الجنس، وعدم وجود الفروق لأثر الوظيفة في جميع المجالات باستثناء الأسباب الاجتماعية والأسرية والاقتصادية.

كما قام مزرقط (2014) بدراسة هدفت إلى الكشف عن دور مستشار التوجيه في التقليل من العنف من خلال مواقف التلاميذ، حيث تم اختيار عينة قصدية عمدية تكونت من (100) تلميذاً وتلميذة، منهم (57) ذكور، و (43) إناث، واستخدم المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات .

وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود مراقبة مستمرة من طرف مستشار التوجيه، كما أظهرت النتائج أن لمستشار التوجيه له دور فعال في رصد مظهر العنف داخل المؤسسة، وأن لمستشار التوجيه دور مهم في دعم الحوار الإيجابي مع التلاميذ وذلك من خلال تجسيد السلوك السليم بدل العنف.

كما قام أسعد (2014) بدراسة هدفت إلى التعرف على آراء مدرسي التعليم الثانوي العام في محافظة اللاذقية حول درجة تواجد ظاهرة العنف المدرسي في مدارسهم، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (136) معلماً ومعلمة في التعليم الثانوي، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، حيث صمم الباحث استبانة لتحقيق أهداف الدراسة.

توصلت الدراسة أن حجم مشكلة العنف المدرسي متوسطة، كما أظهرت النتائج أن أكثر أنواع العنف المدرسي انتشاراً هو العنف ضد الممتلكات، تلاها العنف الطلبة ضد الطلبة وعنف المدرسين ضد الطلبة، كما توصلت الدراسة أن درجة حدوث سلوك العنف في المدرسة جاء بنسبة 30.4 %، كما

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مدرسي المرحلة الثانوية في محافظة اللاذقية حول درجة تواجد ظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير جنس المدرس، وكان المدرسة، ووجود فروق تعزى لمتغيرات (عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي والتربوي).

كما قام أبو علي (2014) بدراسة تقيس مدى انتشار وممارسة العنف الأسري في الأردن بأشكاله المختلفة، وعرض مدى دور خصائص ضحايا ومرتكبي العنف في تباين ممارسة العنف الأسري داخل الأسرة، وتوضيح نوع العلاقة بين ضحايا ومرتكبي العنف الأسري، اتبع الباحث منهج المسح الاجتماعي، حيث اشتملت عينة الدراسة عشوائية حجمها (18) ألف أسرة.

توصلت الدراسة إلى أن البيانات المتاحة لا تعكس الصورة الحقيقية حول انتشار العنف الأسري في المجتمع الأردني نظراً لاختلاف أشكاله وتعدد أنواعه، كما أنها تركز على أشكال وأنواع معينة من العنف دون الإشارة لغيرها كما جاء في الأبيات المعاصرة، كما توصلت إلى أن هناك تغير في مدى ممارسة العنف الأسري بأشكاله المختلفة جهة وتباينها من خيص خصائص ضحايا ومرتكبي العنف الأسري، كما أظهرت النتائج أن هناك زيادة في نسبة ممارسة العنف الأسري، ونوع العلاقة بين الضحايا ومرتكبي العنف الأسري أغلب الحالات تدل على وجود علاقة حيث توضح النتائج أن أكثر الأشخاص ارتكاباً للعنف هو الزوج.

كما هدفت دراسة المنصور (2014) إلى الكشف عن العلاقة بين الاتجاهات السيكوباتية نحو المجتمع وما يتضمنه من أفراد وجماعات ومؤسسات، معرفة أثر كل من الجنس والتخصص العلمي ومستوى التحصيل في هذه الاتجاهات، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (744) طالباً وطالبة من طلبة جامعة دمشق المسجلين في السنة الثالثة، حيث أعد الباحث استبانة لتحقيق أهداف الدراسة.

أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود أثر لكل من الجنس والتخصص العلمي ومستوى التحصيل في اتجاهات عينة الدراسة من طلبة جامعة دمشق السيكوباتية نحو المجتمع.

أجرى غزوان (2015) دراسة هدفت إلى التعرف على أشكال العنف الأسري ضد الأطفال، والتعرف على الآثار الاجتماعية والنفسية للعنف الأسري ضد الأطفال، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (120) طفل في رياض الأطفال في مدينة الحلة مركز محافظة بابل، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة.

توصلت الدراسة ارتفاع نسبة الأطفال الذين يتعرضون للعنف الأسري، وأن العنف اللفظي أكثر أنواع العنف انتشارها تلاه الجسدي واللفظي والجسدي والإهمال، وانخفاض نسبة الأطفال الذين تأثرت شخصياتهم بسبب ممارسة العنف، كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة معنوية بين التحصيل الدراسي للأب والأم، والمستوى الاقتصادي للأسرة وعدد أفراد الأسرة والتعرض للمشاكل الأسرية ودرجة تعرض الطفل للعنف الأسري.

كما هدفت دراسة الشريف (2015) إلى التعرف على دينامية شخصية المراهق المدمن، وكذلك الكشف عن المتغيرات التي من شأنها المساهمة في إطالة معاناته ومشكلاته النفسية، كما هدفت إلى تحديد المؤشرات السيكوباتية التي من شأنها أن تطغى وتميز الملامح النفسية العامة للمراهق المدمن كالاندفاعية أو التمركز حول الذات والمشاكل مع السلطة ورموزها، حيث استخدم الباحث المنهج الإكلينيكي، واستخدم عدة أدوات هي: الملاحظة العيادية، والمقابلة الإكلينيكية، واختبار الرورشاخ، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (20) مدمن مخدرات، تتراوح أعمارهم ما بين (19–20).

أظهرت النتائج أن بروز رفض السلطة أو من يمثلها لدى المراهق مدن المخدرات سواء داخل الإطار العائلي أو في مواجهة معايير المجتمع القائمة، والاندفاع الشديد، وعدم تحمل الإحباطات التي تكون مألوفة عادة لهذه المرحلة العمرية، كما توصلت إلى رفض رموز السلطة والاندفاعية مؤشرات على الانحراف ذو الطابع السيكوباتي تميز التوظيف العقلي للمراهق مدن المخدرات، والتمركز حول الذات

لا يعتبر كذلك باستثناء الخشية من انكشاف مسألة التعاطي ومن غير ذلك فللمراهق المدن على المخدرات شبكة علاقات ممتدة وغنية.

كما قام أبو انعير (2016) بدراسة هدفت إلى الكشف عن ظاهرة العنف الجامعي ودور الجامعات في الحد من انتشارها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، أجريت الدراسة على (49) عضو من أعضاء هيئة التدريس بالتخصصات التربوية في كلية الأميرة رحمة الجامعية بجامعة البقاء التطبيقية، اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام الباحث بتطوير استبانة لتحقيق أهداف الدراسة.

توصلت الدراسة إلى اتفاق عينة الدراسة حول (العوامل المؤدية للعنف الجامعي، ودور إدارة الجامعات في الحد من ظاهرة العنف الجامعي، ودور عضو هيئة التدريس في الحد من ظاهرة العنف الجامعي، وأساليب معالجة ومواجهة العنف الطلابي في الجامعات) في الحد من انتشار ظاهرة العنف الطلابي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية جاءت بدرجة عالية.

كما قام عبد المقصود (2016) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق بين استجابات الشخصية المضادة للمجتمع والشخصية السيكوباتية على اختبار بقع الحبر لروشاخ، حيث أجريت الدراسة على (8) سيدات منهن (4) سيدات سيكوباتيات، و(4) منهن مضادات للمجتمع مقيمات في مستشفى الصحة النفسية ببريدة بالقصيم، استخدم الباحث استبيان السلوك المضاد للمجتمع من إعداد (Vusser, Ashton & Pozzebon, 2012) واستبيان تشخيصي لاضطرابات الشخصية من إعداد (Hyler, 1994) حيث قامت الباحثة بترجمة وتعريب الاستبيان، واستخدمت مقياس الانحراف السيكوباتي من اختبار الشخصية متعدد الأوجه من إعداد مليكة (1997) واختبار بقع الحبر لروشاخ.

توصلت الدراسة إلى قدرة اختبار الروشاخ في التمييز بين المضادات للمجتمع والسيكوبيات فقد كانت أكثر المتغيرات تمييزاً للسيكوبيات عدد الاستجابات والاستجابات الكلية واستجابات الفراغ واستجابات

الشكل الخالص ولم تميز تقديرات الحركة والتظليل واللون بين اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع والشخصية السيكوباتية.

كما أجرى قاسيمي (2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن المؤشرات الدالة على الاستعداد السيكوباتي لدى المراهق بين عمر (16–20) سنة ومدى وجودها عند فئة المشاغبين، أم أنها مؤشرات المراهقة فقط وليست سمات في طول التشكل، وقدم الباحث المنهج العيادي حيث أجريت الدراسة على (3) حالات، حيث استخدم الباحث المقابلة العيادية، ومقياس التحليل الإكلينيكي للشخصية لعبد الرقيب البحيري.

توصلت الدراسة ان الحالات الثلاث لديها مؤشرات سيكوباتية والتي تتراوح درجات بين 2.25– 3.75، كما أظهرت وجود الحساسية الانفعالية وقراءة سلبية لسلوك الآخرين، والألفة، كما أظهرت عدم شعورهم بالأمن، والقدرة على التأثير في الآخرين.

كما هدفت دراسة برزوق (2016) للتعرف على الضغط النفسي لدى الشخصية السيكوباتية، وطرق التعامل معها، والتعرف على الشخصية السيكوباتية من ناحية الضغط النفسي، حيث استخدم الباحث الملاحقة والمقابلة العيادية، ومقياس الضغوط النفسية، ومقايس الشخصية السيكوباتية، حيث أجريت الدراسة على حالتين ذكور يبلغان من العمر (24– 27).

توصلت الدراسة أن كلا الحالتين شخصية سيكوباتية، وأن الضغوط النفسية كانت مرتفعة، وأنهما يعانيان من ضغط نفسي مرتفع.

كما هدفت دراسة بوطورة (2017) إلى التعرف على أبرز مظاهر العنف التي يتعرض لها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي من قبل زملائه داخل محيط الثانوية، والكشف عن الفروق في درجة مظاهر العنف المدرسي التي يتعرض لها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي حسب الجنس، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي عن طريق المسح بالعينة، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (100) تلميذ وتلميذة

تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، حيث استخدمت الملاحظة، والمقابلة، والاستبيان لتحقيق أهداف الدراسة.

أظهرت النتائج أن تلاميذ المرحلة الثانوية يتعرضون لجميع مظاهر العنف سواء كانت مادية أو معنوية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في درجة التعرض للعنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس، كما توجد علاقة طردية قوية ين العنف وتدني تقدير الذات، وهناك علاقة طردية بين العنف والعزلة الاجتماعية.

الدراسات الأجنبية

هدفت دراسة تريميلي وآخرون (Tremblay et al, 2008) إلى الكشف عن العلاقة بين المناخ الاجتماعي للمدارس الثانوية والسلوك العدواني المضاد للمجتمع، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (1233) من المعلمين وطلبة المدارس من (217) مدرسة عامة وخاصة في أمريكا، استخدم الباحثون استبانة التقرير الذاتي للسلوك المضاد للمجتمع العنيف وغير العنيف على الطلبة والمعلمين، توصلت الدراسة إلى وجود فروق في الاتجاهات المضادة للمجتمع بين المدراس، ولم تظهر فروق ضمن المدرسة الواحدة، ودلت النتائج على وجود فروق بين تقارير المعلمين حول مشكلات السلوك الصفي وتقارير الطلبة حول السلوك المضاد للمجتمع خاصة بعد سيطرة الأهل وضبطهم لمحنة سلوك المشكلات خلال المدرسة الابتدائية.

كما أجرى ايفرن (Evren, 2009) دراسة هدفت تحديد العنف الجامعي المرتبط بسلوكيات الطلبة، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (1620) طالباً وطالبة يمثلون مختلف الجامعات التركية، حيث بينت الدراسة أن (122) طالباً وطالبة أشاروا إلى أنهم تعودوا حمل سلاح من نوع ما في المناسبات الاجتماعية وأن (73) طالباً وطالبة إما شاركوا بالعنف أو شاهدوا العنف يحدث أمامهم، كما بينت النتائج أن معظم الطلاب العنيفين من الطلاب الذين تلقوا عقوبات أثناء الدراسة في

المدرسة، وأن أكثر من نصف أفراد العينة كانوا يتغيبون عن المدرسة أو تلقوا عقوبات مختلفة بسبب سلوكيات خاطئة.

كما قام يورتال وآخرون (Yurtal, et al, 2010) الكشف عن مدى إدراك الأطفال الأتراك للعنف المدرسي من خلال رسم لوحات عن ما يفهمه هؤلاء الأطفال للعنف المدرسي في مدرستهم، حيث أجريت الدراسة على عينة تكونت من (66) تلميذ تراوحت أعمارهم بين (12– 13) طالباً منهم رسم لوحات لحادثة عن العنف في مدرستهم، رسم (33) طالب صورة لارتكاب التلاميذ أخطاء معينة تم معاقبتهم من قبل المعلم والمدير، ورسم (38) تلميذ صورة من قبل التلاميذ حادثة رسموا مخزن المدرسة كغرفة عقاب، حيث أظهرت النتائج أن العنف موجود في المدراس وبخاصة العنف اللفظي.

كما هدفت دراسة ريتاكاليو وآخرون (Ritakallio, Luukkaala, Marttunen, Pelkonen & Kaltiala-Heino, 2010) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مدى تزامن الاكتئاب مع الشخصية المضادة للمجتمع، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (3278) من المراهقين تراوحت أعمارهم من 15– 16 عاماً، استخدمت الدراسة قائمة بيك للاكتئاب ومقياس السلوك المضاد للمجتمع ومقياس التدعيم الاجتماعي المدرك.

توصلت الدراسة إلى أن التدعيم الاجتماعي المنخفض يرتبط بالاكتئاب والسلوك المضاد للمجتمع، وأن السلوك المضاد للمجتمع يرتبط بالاكتئاب سواء انخفض أو زاد التدعيم الاجتماعي.

وأجرى أفونسو وآخرون (Affonso, et al, 2010) دراسة في مدينة هاواي حول تصاعد العنف المدرسي وتأثير القوى الثقافية عليه، على عينة مكونة من (86) من المعملين والآباء، استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة.

توصلت الدراسة عن وجود خمس عوامل تتعلق بتصاعد العنف أبرزها فقدان الهوية لدى الممارسة للعنف، وشعوره بالعجز المتعلم وعدم ووجود نماذج حسنة وتدني مستوى القيم الثقافية لديه.

كمال قام الروفوا وثوابيه (Al-rofo & Thawabieh, 2010) (المأخوذة من دراسة تهاني الصالح، 2012) بدراسة هدفت إلى فحص أشكال وأسباب التخريب من قبل الطلبة الذكور في المدراس الأردنية، حيث قام الباحثون بتطوير استبانة لجمع البيانات، حيث أجريت الدراسة على (236) طالبا.

توصلت الدراسة إلى أن الطلبة يقومون بأشكال مختلفة من التخريف حيث صنفت الدراسة هذه الأشكال والمظاهر إلى أربعة أشكال رئيسية وهي: التواصل والعلاقات الاجتماعية، والمعلمون، والعائلة والمدرسة، وتشير النتائج إلى أن أشكال العنف كانت عالية لدى طلبة الصف الحادي عشر.

كما هدفت دراسة جاريدو وآخرون (Garrido, et al, 2011) إلى الكشف عن العلاقة التي تتوسط شدة الانتهاك الجسدي الذي يتعرض له اليافعون وسلوكهم العدواني، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (240) من اليافعين من سن 9– 11 سنة، والذين سجلت إساءات وانتهاكات بحقهم بالإضافة إلى مقدمي الرعاية لهم لمدة 14 شهراً.

توصلت النتائج بأن مقدمي الرعاية واليافعين لديهم مشاكل في الانتباه، وأن هذه التصرفات تتوسط العلاقة بين شدة الانتهاكات والسلوك العدواني، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية حتى بعد القيام بضبط بعض متغيرات الدراسة مثل: الجنس والعمر، ومتغيرات أخرى مثل شدة بعض أنواع سوء المعاملة.

كما هدفت دراسة ويلمسن، فانهيول، & فيرهيغي (Willemsen, Vanheule & Verhaeghe, 2011) إلى فحص علاقة السيكوباتية بالاكتئاب، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (655) معتقل، واستخدمت قائمة السيكوباتية المعدلة والمقابلة الإكلينيكية البنائية للاكتئاب، واستخدم الاستبيان لقياس الاكتئاب والقلق والضغوط، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة عكسية بين السيكوباتية والاكتئاب.

كما قام فيسر، أشتون وبوزبون (Visser, Ashton and Pozzebon, 2012) إلى تحديد إذا ما كان القلق المنخفض جزء من الشخصية السيكوباتية، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (346) طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية تراوحت أعمارهم من (16–35)، استخدمت الدراسة مقياس تقرير ذاتي للسيكوباتية Self- Report Psychopathy- III من إعداد (Paulhus, et al) مقياس، PPI-R-SF للسيكوباتية من إعداد (Lilienfeld, & Widows, 2005) ومقياس لقياس الشخصية وهو القائمة المعدلة للشخصية إعداد Lee, et al, 2009، أظهرت النتائج أن القلق لا يعد ملمح جوهري للسيكوباتية.

كما قام تروب وآخرون (Troop, et al, 2012) بدراسة هدفت إلى التعرف على بعض أنواع العلاقة ما بين المعلم والطالب وأثرها في تغيير السلوك العدواني في فترة فصل دراسي واحد، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (410) من الأطفال منهم (193) ذكور، و (25) إناث، وقد تم استخدام استبانة والمنهج الوصفي التحليلي.

توصلت الدراسة إلى أن الاستقلالية التي يبديها المعلم ترفع من درجة السلوك العدواني كذلك تفعل علاقة الصراع وفي المقابل فإن علاقة القرب من المعلم قد قامت بتخفيض درجة السلوك العدواني الجسدي الموجه نحو الأقران، وأكثر من ذلك فإن علاقات الصداقة قد توسطت العلاقة بين الاستقلالية التي يبديها المعلم وزادت من درجت العلاقة بين الأولاد. كما أظهرت النتائج وجود تطبيقات تتعلق بفهم تأثير استمرارية العلاقة بين المعلم والطالب على وجود مخاطر لازدياد أو تقليل السلوك العدواني.

هدفت دراسة بريسي وآخرون (Price, et al, 2013) إلى فحص العلاقة بين السيكوباتية والاكتئاب لدى عينة من المراهقين الجانحين، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (103) مراهق، استخدم الباحثون قائمة السيكوباتية المعدلة من إعداد (PCL- YV; Forth, Kosson, & Hare, 166/2003) ومقياس الاكتئاب للمراهقين إعداد (APS; Reynolds, 1998).

توصلت الدراسة أن السيكوباتية والاكتئاب يتفاعلان بشكل دال للتنبؤ بمستويات مرتفعة من الغضف والعدوان والمشكلات البينشخصية وتعاطي المخدرات.

تعقيب على الدراسات السابقة

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة فعالية برنامج مبني على بدائل العنف في التخفيف من الميل للسيكوباتية لدى عينة من المراهقين في البلدة القديمة. وقد وجدت الباحثة قصوراً وعجزاً في الدراسات التي تناولت السيكوباتية لدى المراهقين، ولعل هذا ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات العربية الأخرى كونها من أولى الدراسات التي هدفت إلى اختبار فعالية برنامج مبني على بدائل العنف في التخفيف من الميل للسيكوباتية لدى عينة من المراهقين حد علم الباحثة، فهذه الدراسة تناولت شريحة مهمة من شرائح المجتمع التي لم تلق الاهتمام الكافي من قبل الباحثين الآخرين.

وتتحدد الدراسة الحالية بالنسبة للدراسات السابقة من حيث:-

من حيث الهدف:- تنوعت الدراسات السابقة في أهدافها، فبعضها تناولت جوانب العنف، كدراسة العدوي (2008)، والصرايرة (2009)، وحرز الله (2011)، وأبو صفية (2012)، ودراسة Yurtal, et al, 2010، ودراسة Affonso, et al, 2010، كما تناولت الدراسات السابقة السيكوباتية كدراسة المنصور (2014)، والشريف (2015)، وعبد المقصود (2016)، ودراسة Visser, Ashton and Pozzebon, 2012.

من حيث العينة:-فقد تراوحت عينات الدراسات السابقة ما بين (62- 945).

من حيث المنهج:-بعض الدراسات السابقة اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي مثل: كدراسة العدوي (2008)، والصرايرة (2009)، ودراسة كاتبي (2012). ومنهم من اعتمد المنهج التجريبي مثل: كدراسة أبو صفية (2012)، وأبو علي (2014) واتفقت هذه الدراسات مع الدراسة الحالية من حيث المنهج.

أما من حيث النتائج التي أسفرت عنها الدراسات السابقة فقد تبين أن جميعها أظهرت فاعلية البرامج الإرشادية التي طبقت.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

مقدمة

تضمن هذا الفصل عرضاً مفصلاً للطريقة والإجراءات المتبعة بهدف تحقيق أهداف الدراسة الحالية، وقد اشتمل على منهج الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة، والأدوات.

أولاً: منهج الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مدى فعالية برنامج مبني على بدائل العنف في التخفيف من الميل للسيكوباتية لدى عينة من المراهقين في البلدة القديمة– الخليل، وعليه فإن المنهج شبه التجريبي تصميم المجموعتين (الضابطة والتجريبية) هو الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة الحالية جميع المراهقين في البلدة القديمة– الخليل، والبالغ عددهم (1238).

ثالثاً: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (100) مراهقاً ومراهقةً من المراهقين في البلدة القديمة–الخليل، حيث تم اختيار العينة بالطريقة القصدية من مدرسة الحاج محمد خالد الزعتري الأساسية للبنين ومدرسة الخوارزمي الثانوية للإناث من مجتمع الدراسة

وبعد هذا الإجراء قامت الباحثة بتقسيمهم بشكل عشوائي إلى مجموعتين مناصفة: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة **(50) مراهقاً ومراهقةً لكل مجموعة.** وقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent– Sample –T Test) للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول رقم (1) يوضح ذلك.

جدول (1): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent- Sample T-Test) للفروق في متوسطات درجات السيكوباتية لدى أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي.

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	ضابطة	50	77.52	9.60	1.754	0.083
	تجريبية	50	74.08	10.02		
	المجموع	**100**	**75.80**	**9.81**		

**** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، درجات الحرية = 98**

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 1.99، قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.63

من خلال النتائج الواردة في جدول (1) تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس الميل للسيكوباتية، وهذا يدل على أن أفراد المجموعتين في الاختبار القبلي لديهم نفس المستوى من الميل للسيكوباتية، أي أن المجموعتين (الضابطة والتجريبية) متكافئتان. **وهذا يشير إلى أن التغير في درجات الميل للسيكوباتية لدى أفراد المجموعتين سيكون نتيجة للبرنامج التجريبي.**

ضبط المتغيرات الديموغرافية قبل التجريب:

حرصا من الباحثة على ضمان سلامة النتائج، وتجنبا للآثار التي قد تنجم عن بعض المتغيرات الدخيلة على التجربة، تبنت الباحثة طريقة المجموعتين الضابطة والتجريبية وفي ضوء هاتين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) تم التحقق من ضبط المتغيرات كما يلي:

أولاً: ضبط جنس المراهق/ة لأفراد المجموعتين.

ثانياً: ضبط المعدل التراكمي لأفراد المجموعتين.

ثالثاً: ضبط الوضع الاقتصادي لأفراد المجموعتين.

1-ضبط جنس المراهق/ة لأفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة).

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test) لدلالة الفروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس الميل للسيكوباتية، وقيمة اختبار ليفين للتباين على القياس القبلي حسب الجنس

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	اختبار ليفين		اختبار (ت)	
					F	الدلالة الإحصائية	t	الدلالة الإحصائية
ضابطة	ذكر	78.00	6.39	48	1.481	**0.230**	0.905	**0.370**
	أنثى	76.12	8.19					
تجريبية	ذكر	77.04	12.11	48	0.288	**0.594**	1.506	**0.139**
	أنثى	72.04	11.36					

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) في متغير جنس المراهق/ة في اختبار ليفين لفحص التجانس، حيث بلغت الدلالة الإحصائية للمجموعة الضابطة (0.230)، وبلغت للمجموعة التجريبية (0.594) وهذه القيم أكبر من (0.05)، وهذا يدل على أن التباينات متساوية بالنسبة لجنس المراهق/ة وهي متجانسة، كذلك لم تظهر فروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) في متغير جنس المراهق/ة في اختبار (ت)، حيث بلغت الدلالة الإحصائية للمجموعة الضابطة (0.370)، وبلغت للمجموعة التجريبية (0.139) وهذه القيم أكبر من (0.05)، وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة في جنس المراهق/ة، وهذا يشير إلى أن جنس المراهق/ة لا يؤثر على نتائج التجربة.

2- ضبط متغيري المعدل التراكمي والوضع الاقتصادي للأسرة لأفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة).

جدول (3): اختبار ليفين (**Levene**) لمساواة فروق الخطأ **في التباينات**

المتغير	المجموعة	قيمة اختبار ليفين	df1	df2	الدلالة الإحصائية
المعدل التراكمي	ضابطة	1.090	2	47	0.345
	تجريبية	0.576	2	47	0.566
الوضع الاقتصادي للأسرة	ضابطة	1.377	2	47	0.262
	تجريبية	0.187	2	47	0.830

يتضح من خلال جدول (3) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين مجموعتي الدراسة (ضابطة وتجريبية) حسب المعدل التراكمي، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية للمجموعة الضابطة (0.345)، وبلغت للمجموعة التجريبية (0.566)، وهذه القيم أكبر من (0.05)، كذلك لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين مجموعتي الدراسة (ضابطة وتجريبية) حسب الوضع الاقتصادي للأسرة، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية للمجموعة الضابطة (0.262)، وبلغت للمجموعة التجريبية (0.830)، وهذه القيم أكبر من (0.05) مما يشير إلى أن هناك تجانس بين مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) بالنسبة للمتغيرات (المعدل التراكمي، الوضع الاقتصادي للأسرة).

الخصائص الديموغرافية لمجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية)

جدول (4): الخصائص الديموغرافية لأفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية

المتغيرات	المستويات	المجموعة الضابطة (ن=50)		المجموعة التجريبية (ن=50)		المجموع	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%
الجنس	أنثى	25	%50.0	25	%50.0	50	50%
	ذكر	25	%50.0	25	%50.0	50	50%
	المجموع	**50**	**%100.0**	**50**	**%100.0**	**100**	**100%**
المعدل التراكمي	60فأقل	16	%32.0	16	%32.0	32	32%
	61 - 80	17	%34.0	19	%38.0	36	36%
	81 فأعلى	17	%34.0	15	%30.0	32	32%
	المجموع	**50**	**%100.0**	**50**	**%100.0**	**100**	**100%**

المتغيرات	المستويات	المجموعة الضابطة (ن=50)		المجموعة التجريبية (ن=50)		المجموع	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%
الوضع الاقتصادي للأسرة	أقل من 2500 شيكل	17	%34.0	16	%32.0	33	33%
	2500 - 5000شيكل	18	%36.0	19	%38.0	37	37%
	أكثر من 5000 شيكل	15	%30.0	15	%30.0	30	30%
	المجموع	**50**	**%100.0**	**50**	**%100.0**	**100**	**100%**

رابعاً: الخصائص السيكومترية للمقياس

وصف المقياس:

قامت الباحثة باستخدام أداتين للقياس والتجريب هما:

الأداة الأولى: مقياس الميل للسيكوباتية من إعداد (Levenson,1995) ، وتألف المقياس من (24) فقرة ، وفق سلم متدرج خماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة).

الأداة الثانية: برنامج بدائل العنف لدى عينة من المراهقين في البلدة القديمة من إعداد الباحثة الحالية، ويتألف البرنامج من (10) جلسات لكل جلسة استغرق ساعة ونصف تقريباً، بواقع جلسة واحدة أسبوعياً، ومدة البرنامج استغرق (10) أسابيع.

البرنامج الإرشادي:

هو برنامج إرشادي مبني على بدائل العنف، وهدفه تحويل الطاقة السلبية إلى طاقة إيجابية للتخفيف من السيكوباتية لدى المراهقين.

إجراءات الصدق والثبات لمقياس الميل للسيكوباتية:

أولاً: الصدق:

الصدق الظاهري:

حيث قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في الصحة النفسية والإرشاد النفسي، والبالغ عددهم (5)، وتكون بصورته النهائية من (24) فقرة.

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لفقرات كل مجال مع الدرجة الكلية للمجال، وذلك كما هو واضح في الجدول (5).

جدول رقم (5): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس.

الرقم	الفقرات	معامل ارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية (Sig.)
.1	يعتمد النجاح على البقاء للأقوى؛ أنا لست قلقا بشأن الضعاف.	0.58**	0.000
.2	أجد نفسي في نفس الدائرة من المشاكل باستمرار.	0.53**	0.000
.3	بالنسبة لي الحق هو ما يمكن أن أحصل عليه.	0.44**	0.000
.4	أشعر بأن الحياة ليس لها معنى.	0.63**	0.000
.5	في عالم اليوم، أجد مبرراً لنفسي لأقوم بأي شيء أريده بغض النظر عن حقوق الآخرين.	0.47**	0.000
.6	هدفي الرئيس في الحياة هو أن أشبع حاجاتي وبقدر المستطاع	0.61**	0.000
.7	لا أخطط للمستقبل	0.60**	0.000
.8	هدفي الرئيسي هو الحصول على المال.	0.59**	0.000
.9	عادة لا أفكر بعواقب أعمالي على ذاتي والآخرين.	0.58**	0.000
.10	تفكيري الرئيسي هو بما أحققه من أفعال.	0.41**	0.000
.11	مشكلتي أن الآخرين لا يفهمونني لذا أتشاجر معهم.	0.63**	0.000
.12	قبل أن أفعل أي شيء، أفكر في العواقب المحتملة.	0.49**	0.000

الرقم	الفقرات	معامل ارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية (Sig.)
.13	أولويتي الأولي هي تحقيق مصالحي الذاتية لا المجتمعية.	0.62**	0.000
.14	لدي رغبة في أن إيذاء الآخرين ودون مبررات.	0.63**	0.000
.15	أقول للآخرين ما يفضلون سماعه، حتى أحصل على ما أريد منهم.	0.58**	0.000
.16	أصاب بالإحباط في حين لا يكون بإمكاني إزعاج الآخرين.	0.62**	0.000
.17	أكون مسروراً إذا جاء نجاحي على حساب شخص آخر.	0.69**	0.000
.18	العلاقات بين أفراد عائلتي متدنية إذا ما قورنت بالعائلات الأخرى (لا يوجد حب وتآخي).	0.63**	0.000
.19	تروق لي عمليات الاحتيال الذكية.	0.49**	0.000
.20	لا أقوم بإيذاء الآخرين من أجل تحقيق أهدافي	0.44**	0.000
.21	أستمتع بالتلاعب بمشاعر الآخرين.	0.66**	0.000
.22	أشعر بالانزعاج إذا جرحت شخص آخر.	0.61**	0.000
.23	لا أكذب على الآخرين عندما أتحاور معهم.	0.66**	0.000
.24	الغش ليس له ما يبرره لأنه غير عادل للآخرين.	0.71**	0.000

**** دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$)، * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (5) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة دالة إحصائياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات الأداة وأنها تشترك معا في قياس الميل للسيكوباتية لدى عينة من المراهقين في البلدة القديمة– الخليل، على ضوء المقياس الذي تم اعتماده.

ثانياً: الثبات:

- **الثبات بطريقة كرونباخ ألفا**

قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وبحساب معامل الثبات ألفا كرونباخ، وذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (6): نتائج معامل ألفا كرو نباخ لثبات أداة الدراسة

المجال	عدد الحالات	عدد الفقرات	قيمة ألفا
الدرجة الكلية للمقياس	**100**	**24**	**0.911**

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أن قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للمقياس مرتفعة، حيث بلغت قيمة الثبات لمقياس الميل للسيكوباتية الكلي (0.911)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات وقابل لاعتماده لتحقيق أهداف الدراسة.

- **الثبات بطريقة التجزئة النصفية**

تم حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي المقياس، حيث يتم تجزئة المقياس إلى نصفين متكافئين، ويتم إيجاد مجموع درجات المبحوثين لكل نصف من المقياس، ثم حساب معامل الارتباط بينهما، وتم استخدام معادلة سبيرمان براون للتصحيح، وقد توصلت الباحثة إلى ما يلي:

جدول (7): الثبات بطريقة التجزئة النصفية

المجال	عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل الارتباط المصحح لسبيرمان براون
الدرجة الكلية للمقياس	**24**	**0.775**	**0.873**

يتضح من الجدول (7) أن معامل الارتباط وكذلك معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس عالية، مما يشير إلى أن المقياس على درجة عالية من الثبات، وهو يعطى درجة من الثقة عند استخدام المقياس، ويعد مؤشراً على أن المقياس يمكن أن يعطي النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على العينة وفى ظروف التطبيق نفسها.

تصحيح المقياس:

استخدمت الباحثة مقياساً خماسي البدائل، بحيث تعطى الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) للبدائل (معارض بشدة، معارض، محايد، موافق، موافق بشدة) على الترتيب، ثم تم حساب المتوسط الحسابي للدرجات التي يحصل عليها المفحوص في المقياس (الدرجة الكلية)، وتكون الدرجة الدنيا التي يحصل عليها المفحوص هي (1×24=24)، والدرجة العليا التي يحصل عليها المفحوص هي (5×24=120).

وتنحصر هذه الدرجة ما بين (1–5)، وللحصول على الدرجة الكلية للمراهق في المقياس يتم جمع الدرجات تحت كل تدريج لكل درجة معطاة له ومن ثم تنحصر الدرجة الكلية التي يمكن أن يحصل عليها المراهق/ة في المقياس ما بين (24 – 120)، ولمعرفة المراهقين الذين يعانون من مشكلة الميل للسيكوباتية، فقد اعتمدت الباحثة على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجة الكلية للقياس القبلي على أفراد عينة الدراسة وذلك من خلال طرح الانحراف المعياري من المتوسط الحسابي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (76) للدرجة الكلية للاختبار القبلي، وبلغ الانحراف المعياري (10) (أنظر جدول (1))، بالتالي فإن نقطة القطع المعتمدة لدى الباحثة لتحديد المراهق/ة الذين لديهم ميل للسيكوباتية تساوي: (76 – 10) = (66). وبالاعتماد على نقطة القطع التي حددتها الباحثة فإن المراهق الذي/التي يعاني/تعاني من مشكلة السيكوباتية يحصل/تحصل على مجموع درجات تقع بين (66 – 120).

بالتالي وبعد هذا الإجراء فإنه كلما حصل المراهق/ة على مجموع (66) درجة فأعلى يكون عنده/ها ميل للسيكوباتية والعكس صحيح. والجدول التالي يوضح فئات المتوسطات وفئات الدرجات والوزن النسبي لمقياس الميل للسيكوباتية:

جدول (8): فئات المتوسطات وفئات الدرجات والوزن النسبي لدرجة السيكوباتية

المتوسط الحسابي	فئات الدرجات	تقييم الميل للسيكوباتية
2.33-1.00	55.9 – 24	منخفض
3.67-2.34	88.0 – 56	متوسط
5.00-3.68	120.0 – 88.1	مرتفع

سادساً: المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة برنامج:

(SPSS): (Statistical Package for the Social Sciences)

ومن أجل الحصول على نتائج الدراسة استخدمت الباحثة الأساليب والاختبارات الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية.
- اختبار (ت) واختبار تحليل التباين الأحادي واختبار ليفين لضبط تكافؤ وتجانس مجموعتي الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس والدرجة الكلية لمقياس الميل للسيكوباتية المستخدم في الدراسة.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لمعرفة ثبات فقرات مقياس الميل للسيكوباتية المستخدم في الدراسة.
- معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (Split half methods) استخدم للتأكد من أن المقياس يتمتع بدرجات ثبات مرتفعة.
- اختبار (ت) (Independent Sample T-test) للتعرف على الفروق بين متوسطات درجات المفحوصين.

- اختبار (ت) (Paired Sample T-test) للعينات المرتبطة؛ وذلك بهدف معرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية.
- مربع إيتا(η^2) للتأكد من أن حجم الفروق الناتجة هي فروق حقيقية تعود إلى متغيرات الدراسة.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لمعرفة الفروق في متوسطات أفراد العينة على مقياس الميل للسيكوباتية، وفقاً للمتغيرات: (المعدل التراكمي، الوضع الاقتصادي للأسرة).
- اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية لمعرفة مصدر الفروق.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

مقدمة:

تقوم الباحثة في هذا الفصل بعرض النتائج التي أسفر عنها التحليل الإحصائي للبيانات، للإجابة على أسئلة الدراسة وفرضياتها.

نتائج سؤال الدراسة الرئيس:

ما مدى فعالية برنامج مبني على بدائل العنف في التخفيف من الميل للسيكوباتية لدى عينة من المراهقين في البلدة القديمة– الخليل؟

للإجابة على التساؤل السابق قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الميل للسيكوباتية والجدول (9) يوضح ذلك:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الميل للسيكوباتية

الرقم	الفقرة	القياس القبلي			القياس البعدي		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقييم الميل للسيكوباتية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقييم الميل للسيكوباتية
1	يعتمد النجاح على البقاء للأقوى؛ أنا لست قلقا بشأن الضعاف.	2.76	0.96	متوسط	2.24	0.66	منخفض
2	أجد نفسي في نفس الدائرة من المشاكل باستمرار.	3.16	0.89	متوسط	2.34	0.75	متوسط
3	بالنسبة لي الحق هو ما يمكن أن أحصل عليه.	3.30	0.95	متوسط	2.10	0.71	منخفض
4	أشعر بأن الحياة ليس لها معنى.	3.06	1.02	متوسط	1.62	0.75	منخفض
5	في عالم اليوم، أجد مبرراً لنفسي لأقوم بأي شيء أريده بغض النظر عن حقوق الآخرين.	2.96	0.92	متوسط	1.92	0.72	منخفض
6	هدفي الرئيس في الحياة هو أن أشبع حاجاتي وبقدر المستطاع	3.18	1.02	متوسط	2.18	0.69	منخفض
7	لا أخطط للمستقبل	2.60	0.99	متوسط	1.38	0.57	منخفض
8	هدفي الرئيسي هو الحصول على المال.	3.08	0.90	متوسط	2.18	0.75	منخفض
9	عادة لا أفكر بعواقب أعمالي على ذاتي والآخرين.	3.00	0.95	متوسط	1.80	0.76	منخفض
10	تفكيري الرئيسي هو بما أحققه من أفعال.	3.16	0.79	متوسط	2.38	0.57	متوسط
11	مشكلتي أن الآخرين لا يفهمونني لذا أتشاجر معهم.	3.24	0.94	متوسط	1.92	0.80	منخفض
12	قبل أن أفعل أي شيء، أفكر في العواقب المحتملة.	3.40	0.83	متوسط	2.32	0.59	منخفض

الرقم	الفقرة	القياس القبلي			القياس البعدي		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقييم الميل للسيكوباتية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقييم الميل للسيكوباتية
13	أولويتي الأولي هي تحقيق مصالحي الذاتية لا المجتمعية.	3.16	1.00	متوسط	2.10	0.74	منخفض
14	لدي رغبة في أن إيذاء الآخرين ودون مبررات.	2.82	1.00	متوسط	1.60	0.76	منخفض
15	أقول للآخرين ما يفضلون سماعه، حتى أحصل على ما أريد منهم.	3.12	0.94	متوسط	2.36	0.63	متوسط
16	أصاب بالإحباط في حين لا يكون بإمكاني إزعاج الآخرين.	2.82	1.08	متوسط	1.74	0.69	منخفض
17	أكون مسروراً إذا جاء نجاحي على حساب شخص آخر.	2.78	0.86	متوسط	2.14	0.64	منخفض
18	العلاقات بين أفراد عائلتي متدنية إذا ما قورنت بالعائلات الأخرى (لا يوجد حب وتآخي).	2.92	1.07	متوسط	1.92	0.75	منخفض
19	تروق لي عمليات الاحتيال الذكية.	2.84	1.04	متوسط	2.16	0.74	منخفض
20	لا أقوم بإيذاء الآخرين من أجل تحقيق أهدافي	3.30	0.99	متوسط	2.48	0.58	متوسط
21	أستمتع بالتلاعب بمشاعر الآخرين.	2.78	1.04	متوسط	1.38	0.57	منخفض
22	أشعر بالانزعاج إذا جرحت شخص آخر.	3.64	1.01	متوسط	2.42	0.50	متوسط
23	لا أكذب على الآخرين عندما أتحاور معهم.	3.48	1.01	متوسط	2.44	0.61	متوسط
24	الغش ليس له ما يبرره لأنه غير عادل للآخرين.	3.98	0.91	متوسط	2.10	0.79	منخفض
	الدرجة الكلية للمقياس ككل	**3.11**	**0.96**	**متوسط**	**2.05**	**0.68**	**منخفض**

يتضح من الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس الميل للسيكوباتية. وللتحقق من دلالة هذه الفروق قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة (Paired-Sample T-Test) للتعرف على الفروق في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الميل للسيكوباتية قبل وبعد تطبيق البرنامج كما هو موضح في جدول (10).

جدول (10): نتائج اختبار (ت) للعينات المرتبطة (Paired- Sample T-Test) وقيمة الدلالة ومستوى الدلالة للدرجة الكلية لمقياس الميل للسيكوباتية للتعرف على الفروق في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج(ن=50)

المتغير	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للمقياس	قبلي	74.54	11.89	12.268	0.000	دالة
	بعدي	49.18	6.47			

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، درجات الحرية = 49

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 2.09، قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.86

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (12.268) وهي اكبر من قيمة (ت) الجدولية عن مستوى دلالة (0.01) التي تساوي (2.86)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للمقياس بين التطبيقين القبلي والبعدي في درجات الميل للسيكوباتية لأفراد المجموعة التجريبية، ولصالح التطبيق البعدي. مما يعني أن درجات الميل للسيكوباتية قد انخفضت بشكل ملحوظ بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، الأمر الذي يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق.

نتائج فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الميل للسيكوباتية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Sample T-Test) لإيجاد الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الميل للسيكوباتية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي، والجدول رقم (11) يوضح النتائج:-

جدول (11): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent- Sample T-Test) للفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الميل للسيكوباتية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي (ن(ض)=50، ن(ت)=50)

المتغير	القياس	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الميل للسيكوباتية	القبلي	ضابطة	77.06	7.33	1.275	0.206
		تجريبية	74.54	11.89		
	البعدي	ضابطة	80.56	10.97	17.427	0.000
		تجريبية	49.18	14.78		

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، درجات الحرية = 98
قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 2.02، قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.70

من خلال النتائج الواردة في جدول (11) تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الميل للسيكوباتية لدى المراهقين في البلدة القديمة- الخليل بين المجموعتين (الضابطة

/التجريبية) في القياس القبلي، حيث لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (1.275) وهذه القيمة أصغر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) والتي تساوي (2.02).

أما بالنسبة للفروق في متوسطات درجات الميل للسيكوباتية عند المراهقين في البلدة القديمة – الخليل فقد ظهرت فروق في متوسطات درجات الميل للسيكوباتية في التطبيق البعدي بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في الدرجة الكلية للمقياس ولصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة للدرجة الكلية للمقياس في التطبيق البعدي (17.427) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) والتي تساوي (2.70)، وهذا يدل على أن أفراد المجموعة التجريبية الذين تلقوا التدريب من خلال أنشطة البرنامج الإرشادي قد انخفض عندهم الميل للسيكوباتية بشكل ملحوظ ، مما يعني أن البرنامج كان فاعلاً بشكل كبير.

ولمعرفة درجة تأثير البرنامج الإرشادي قامت الباحثة بقياس درجة التأثير لمقياس الميل للسيكوباتية من خلال معادلة مربع إيتا (η^2) التالية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث (t): قيمة اختبار (ت)، (df): درجات الحرية

جدول (12): الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لمقياس الميل للسيكوباتية.

الأداة المستخدمة	حجم التأثير		
	صغير	متوسط	كبير
η^2	0.01	0.06	0.14 فأكبر

الجدول (12) يوضح درجات التأثير للبرنامج المبني على بدائل العنف للتخفيف من الميل للسيكوباتية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي:

جدول (13): يبين درجات التأثير للبرنامج المبني على بدائل العنف للتخفيف من الميل للسيكوباتية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي

الأبعاد	قيمة (ت)	مربع إيتا (η^2)	حجم التأثير
الدرجة الكلية للمقياس	17.427	0.756	**كبير**

يتبين من خلال الجدول (13) أن حجم تأثير البرنامج الإرشادي المطبق كان ذو تأثير كبير في تخفيف درجات الميل للسيكوباتية. حيث بلغ حجم التأثير (0.756).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**0.05** ≥ α) في متوسطات درجات أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي على مقياس الميل للسيكوباتية لدى المراهقين في البلدة القديمة–الخليل تعزى لمتغير الجنس.

للإجابة عن الفرضية السابقة استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Sample T-Test) لإيجاد الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي على مقياس الميل للسيكوباتية لدى المراهقين في البلدة القديمة–الخليل تعزى لمتغير الجنس، والجدول (**14**) يبين ذلك.

جدول (14): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent- Sample T-Test) للفروق في متوسطات درجات أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي على مقياس الميل للسيكوباتية لدى المراهقين في البلدة القديمة-الخليل تعزى لمتغير الجنس.

(ن(ض)=50، ن(ت)=50)

المجموعة	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ضابطة	**ذكر**	25	87.64	10.40	5.959	0.000
	أنثى	25	73.48	5.74		
تجريبية	**ذكر**	25	48.00	7.27	−1.299	0.200
	أنثى	25	50.36	5.45		

**** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، درجات الحرية = 48**

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 2.02، قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.70

من خلال النتائج الواردة في جدول (14) تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الميل للسيكوباتية عند المراهقين في البلدة القديمة – الخليل فقد ظهرت فروق في متوسطات درجات الميل للسيكوباتية بين أفراد المجموعة الضابطة حسب متغير الجنس في التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (5.959) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (2.70) عند مستوى دلالة (0.01) ودرجات حرية (48). وقد كانت الفروق لصالح الذكور بمتوسط حسابي بلغ (87.64) مقابل (73.48) للإناث.

في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الميل للسيكوباتية عند المراهقين في البلدة القديمة – الخليل بين أفراد المجموعة التجريبية حسب متغير الجنس في التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (1.299) وهي أصغر من قيمة (ت) الجدولية (2.02) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجات حرية (48). وهذا يدل على أن أفراد المجموعة التجريبية من الجنسين الذين تلقوا التدريب والإرشاد قد انخفض عندهم الميل للسيكوباتية من كلا الجنسين.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ **0.05**) في متوسطات درجات أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي على مقياس الميل للسيكوباتية لدى المراهقين في البلدة القديمة–الخليل تعزى لمتغير المعدل التراكمي.

للإجابة عن الفرضية السابقة قامت الباحثة بحساب الفرق في المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي على مقياس الميل للسيكوباتية تبعاً لمتغير المعدل التراكمي، والجدول (15) يبين ذلك.

جدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي على مقياس الميل للسيكوباتية تبعاً لمتغير المعدل التراكمي

المجال	المعدل التراكمي	المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية		
		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الميل للسيكوباتية	60 فأقل	16	89.81	11.05	16	50.75	6.93
	61 – 80	17	75.94	6.81	19	47.58	6.41
	81 فأعلى	17	76.47	9.02	15	49.53	5.96
	المجموع	**50**	**80.56**	**10.97**	**50**	**49.18**	**6.47**

يتضح من الجدول (15) وجود فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية بين أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي على مقياس الميل للسيكوباتية، وللتحقق من دلالة هذه الفروق قامت الباحثة باستخدام اختبار **تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)**، والجدول (16) يبين ذلك:

جدول (16): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف على الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي على مقياس الميل للسيكوباتية تبعاً لمتغير المعدل التراكمي. ن (ض)= 50/ ن (ت)= 50)

المجموعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	
الضابطة	**بين المجموعات**	2016.706	2	1008.353	**12.222****	**0.000**	**دالة**
	داخل المجموعات	3877.614	47	82.502			
	المجموع	5894.320	49	-----			
التجريبية	**بين المجموعات**	90.015	2	45.008	1.080	0.348	غير دالة
	داخل المجموعات	1959.365	47	41.689			
	المجموع	2049.380	49	-----			

**** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α≤0.01). * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α≤0.05).**

يتضح من الجدول (16) وجود فروق في متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على القياس البعدي في الدرجة الكلية لمقياس الميل للسيكوباتية تعزى لمتغير المعدل التراكمي، حيث بلغت قيمة ألفا (0.000) وهي أصغر من (0.05) ودالة إحصائياً.

في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي في الدرجة الكلية للمقياس تعزى لمتغير المعدل التراكمي، حيث بلغت قيمة ألفا (0.348) وهذه القيمة أكبر من (0.05) وغير دالة إحصائياً. وهذا يدل على أن أنشطة البرنامج التجريبي المطبق أدى إلى إزالة الفرق بين أفراد بين أفراد المجموعة التجريبية حسب مستويات المعدل التراكمي في درجات الميل للسيكوباتية، مما يؤكد على فاعلية البرنامج التجريبي المطبق الذي أدى إلى تخفيف الميل للسيكوباتية لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج بأنشطته المختلفة.

ولإيجاد مصدر الفروق التي ظهرت في القياس البعدي بين أفراد المجموعة الضابطة استخدمت الباحثة اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الميل للسيكوباتية تبعاً لمتغير المعدل التراكمي، وذلك كما هو واضح من خلال الجدول (17).

جدول (17): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الميل للسيكوباتية تبعاً لمتغير المعدل التراكمي

البُعد	المقارنات	المتوسط الحسابي	61 – 80	81 فأعلى
الدرجة الكلية للمقياس	60 فأقل	89.81	13.87132*	13.34191*
	61 – 80	75.94		------
	81 فأعلى	76.47	------	

*** الفرق في المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى (0.05)**

تشير المقارنات الثنائية البعدية على أن الفروق في متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الميل للسيكوباتية تبعاً لمتغير المعدل التراكمي كانت بين المراهقين والمراهقات الذين معدلهم التراكمي (60 فأقل) من جهة وبين المراهقين والمراهقات الذين معدلاتهم التراكمية (61 – 80) و (81 فأعلى) ولصالح المراهقين والمراهقات الذين معدلاتهم التراكمية (60 فأقل) الذين كان ميلهم للسيكوباتية أعلى.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**0.05** ≥ α) في متوسطات درجات أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي على مقياس الميل للسيكوباتية لدى المراهقين في البلدة القديمة–الخليل تعزى لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة.

للإجابة عن الفرضية السابقة قامت الباحثة بحساب الفرق في المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي على مقياس الميل للسيكوباتية تبعاً لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة، والجدول (18) يبين ذلك.

جدول (18): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي على مقياس الميل للسيكوباتية تبعاً لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة

المجال	الوضع الاقتصادي للأسرة	العدد	المجموعة الضابطة		العدد	المجموعة التجريبية	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الميل للسيكوباتية	أقل من 2500 شيكل	17	86.00	12.92	16	50.56	5.89
	2500 - 5000 شيكل	18	79.22	8.16	19	50.16	6.83
	أكثر من 5000 شيكل	15	76.00	9.43	15	46.47	6.16
	المجموع	**50**	**80.56**	**10.97**	**50**	**49.18**	**6.47**

يتضح من الجدول (18) وجود فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية بين أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي على مقياس الميل للسيكوباتية حسب الوضع الاقتصادي للأسرة، وللتحقق من دلالة هذه الفروق قامت الباحثة باستخدام اختبار **تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)**، والجدول (19) يبين ذلك:

جدول (19): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف على الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي على مقياس الميل للسيكوباتية تبعاً لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة. (ن (ض)= 50/ ن (ت)= 50)

المجموعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	
الضابطة	**بين المجموعات**	847.209	2	423.604	**3.945***	**0.026**	**دالة**
	داخل المجموعات	5047.111	47	107.385			
	المجموع	5894.320	49	-----			

المجموعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	
التجريبية	بين المجموعات	159.183	2	79.591	1.979	0.150	غير دالة
	داخل المجموعات	1890.197	47	40.217			
	المجموع	2049.380	49	-----			

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α≤0.01). * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α≤0.05).

يتضح من الجدول (19) وجود فروق في متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على القياس البعدي في الدرجة الكلية لمقياس الميل للسيكوباتية تعزى لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة، حيث بلغت قيمة ألفا (0.026) وهي أصغر من (0.05) ودالة إحصائياً.

في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي في الدرجة الكلية للمقياس تعزى لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة، حيث بلغت قيمة ألفا (0.150) وهذه القيمة أكبر من (0.05) وغير دالة إحصائياً. وهذا يدل على أن أنشطة البرنامج التجريبي المطبق أدى إلى إزالة الفرق بين أفراد بين أفراد المجموعة التجريبية حسب مستويات الوضع الاقتصادي للأسرة في درجات الميل للسيكوباتية، مما يؤكد على فاعلية البرنامج التجريبي المطبق الذي أدى إلى تخفيف الميل للسيكوباتية لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج بأنشطته المختلفة.

ولإيجاد مصدر الفروق التي ظهرت في القياس البعدي بين أفراد المجموعة الضابطة استخدمت الباحثة اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الميل للسيكوباتية تبعاً لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة، وذلك كما هو واضح من خلال الجدول (20).

جدول (20): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الميل للسيكوباتية تبعاً لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة

البُعد	المقارنات	المتوسط الحسابي	2500 - 5000 شيكل	أكثر من 5000 شيكل
الدرجة الكلية للمقياس	أقل من 2500 شيكل	86.00	------	10.000*
	2500 - 5000 شيكل	79.22		------
	أكثر من 5000 شيكل	76.00	------	

* الفرق في المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى (0.05)

تشير المقارنات الثنائية البعدية على أن الفروق في متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الميل للسيكوباتية تبعاً لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة كانت بين المراهقين والمراهقات الذين الوضع الاقتصادي لأسرهم (أقل من 2500 شيكل) من جهة وبين المراهقين والمراهقات الذين الوضع الاقتصادي لأسرهم (أكثر من 5000 شيكل) ولصالح المراهقين والمراهقات الذين الوضع الاقتصادي لأسرهم (أقل من 2500 شيكل) الذين كان ميلهم للسيكوباتية أعلى.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

المقدمة:

هدفت الدراسة إلى الإجابة على الأسئلة والفرضيات التالية: –

مناقشة نتائج سؤال الدراسة الرئيس:

ما مدى فعالية برنامج مبني على بدائل العنف في التخفيف من الميل للسيكوباتية لدى عينة من المراهقين في البلدة القديمة– الخليل؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس الميل للسيكوباتية. حيث تبين أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (12.268) وهي اكبر من قيمة (ت) الجدولية عن مستوى دلالة (0.01) التي تساوي (2.86)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للمقياس بين التطبيقين القبلي والبعدي في درجات الميل للسيكوباتية لأفراد المجموعة التجريبية، ولصالح التطبيق البعدي. مما يعني أن درجات الميل للسيكوباتية قد انخفضت بشكل ملحوظ بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، الأمر الذي يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو صفية (2012) التي أظهرت وجود فروق بين المقياسين القبلي والبعدي لدرجات تلميذات المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس سلوك العنف لصالح المقياس البعدي.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء ما تم ممارسته من أساليب إرشادية مختلفة من خلال الأنشطة التي استخدمتها في البرنامج الإرشادي كبدائل للعنف وذلك للتخفيف من الميل للسيكوباتية، حيث لاحظت الباحثة من خلال المناقشات والأنشطة التي شارك فيها أفراد المجموعة التجريبية أن هناك تنفيساً انفعالياً لأفراد العينة (المجموعة التجريبية)، نتيجة الوضع الاقتصادي والاجتماعي السيء الذي يعيشه المراهقون في البلدة القديمة في الخليل، حيث لاحظت الباحثة أن مشكلة العنف ارتبطت عند

معظمهم بالنقص والخوف من الفشل والقلق والاضطرابات والصراعات اليومية، وإذا لم يتم معالجة هذه الظاهرة فإنه بالتالي يؤدي إلى ظهور أساليب ومظاهر العنف لدى المراهقين، بالتالي فإن البرنامج الإرشاد الذي طبقته الباحثة بنشاطاته المختلفة أدى إلى خفض الميل للسيكوباتية لدى افراد المجموعة التجريبية.

مناقشة نتائج فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات فعالية برنامج مبني على بدائل العنف في التخفيف من الميل للسيكوباتية لدى عينة من المراهقين في البلدة القديمة– الخليل بين المجموعتين (الضابطة /التجريبية) في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الميل للسيكوباتية المستخدم في الدراسة.

تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الميل للسيكوباتية لدى المراهقين في البلدة القديمة– الخليل بين المجموعتين (الضابطة /التجريبية) في القياس القبلي، حيث لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (1.275) وهذه القيمة أصغر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) والتي تساوي (2.02).

أما بالنسبة للفروق في متوسطات درجات الميل للسيكوباتية عند المراهقين في البلدة القديمة – الخليل فقد ظهرت فروق في متوسطات درجات الميل للسيكوباتية في التطبيق البعدي بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في الدرجة الكلية للمقياس ولصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة للدرجة الكلية للمقياس في التطبيق البعدي (17.427) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) والتي تساوي (2.70)، وهذا يدل على أن أفراد المجموعة التجريبية الذين

تلقوا التدريب من خلال أنشطة البرنامج الإرشادي قد انخفض عندهم الميل للسيكوباتية بشكل ملحوظ ، مما يعني أن البرنامج كان فاعلاً بشكل كبير.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو صفية (2012) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في متوسطات الدرجات لكل من المجموعتين في مقياس سلوك العنف البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وتفسر الباحثة هذه النتائج بأنها نابعة عن احباطات وصراعات دفينة داخل المراهقين والمراهقات ترجع بالدرجة الأولى إلى الواقع الاجتماعي والاقتصادي الذي يعيشه أهالي البلدة القديمة في الخليل بشكل عام والمراهقين والمراهقات بشكل خاص وذلك نتيجة للواقع الأمني الذي تعيشه البلدة القديمة من الخليل بسبب وجود تماس مباشر مع المستوطنين ومع جنود الاحتلال، مما سبق يتبين أن كلاً من المجموعتين التجريبية والضابطة لديهن مستوى عالٍ من السيكوباتية على مقياس الميل للسيكوباتية قبل إجراء التجربة.

أما بعد إجراء التجربة وتطبيق أنشطة البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية من خلال إتاحة الفرصة أمام المجموعة التجريبية للتنفيس الانفعالي والاستبصار الذاتي وطرح الحلول للمشكلة من خلال التعايش معها ومناقشتها مع الباحثة والمجموعة، إضافة إلى روح التعاون والتنافس التي سادت بينهم في النشاطات، كل ذلك ساهم إلى حد كبير في التخفيف من الميل للسيكوباتية لديهم، وذلك عكس ما حدث للمجموعة الضابطة التي لم تُتح لها فرصة المشاركة في إرشاد جماعي، ولا فرصة للتفريغ الانفعالي، ولا حتى إرشاد يؤدى إلى استبصارهم الذاتي، لذا ظهرت الفروق بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية ولصالح أفراد المجموعة التجريبية بعد إجراء التجربة.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**0.05** ≥ α) في متوسطات درجات أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي على مقياس الميل للسيكوباتية لدى المراهقين في البلدة القديمة–الخليل تعزى لمتغير الجنس.

تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الميل للسيكوباتية عند المراهقين في البلدة القديمة – الخليل فقد ظهرت فروق في متوسطات درجات الميل للسيكوباتية بين أفراد المجموعة الضابطة حسب متغير الجنس في التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (5.959) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (2.70) عند مستوى دلالة (0.01) ودرجات حرية (48). وقد كانت الفروق لصالح الذكور بمتوسط حسابي بلغ (87.64) مقابل (73.48) للإناث.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة العدوي (2008) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول دور مديري المدارس تجاه الحد من ظاهرة العنف لدى طلبة الثانوية بمحافظات غزة تعزى إلى متغير الجنس.

في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الميل للسيكوباتية عند المراهقين في البلدة القديمة – الخليل بين أفراد المجموعة التجريبية حسب متغير الجنس في التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (1.299) وهي أصغر من قيمة (ت) الجدولية (2.02) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجات حرية (48). وهذا يدل على أن أفراد المجموعة التجريبية من الجنسين الذين تلقوا التدريب والإرشاد قد انخفض عندهم الميل للسيكوباتية من كلا الجنسين.

وتتفق مع دراسة العدوي (2008) التي توصلت إلى عدم فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول دور مديري المدارس تجاه الحد من ظاهرة العنف لدى طلبة الثانوية بمحافظات غزة تعزى إلى متغيرات الجنس، كذلك اتفقت مع دراسة الصالح (2012) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات وجهات نظر المعلمين في مجالات مظاهر السلوك

العدواني وأسبابه لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدراس الحكومية تبعاً لمتغير الجنس. واتفقت مع دراسة السعايدة (2014) التي أشارت إلى أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق تعزى إلى متغير الجنس، واتفقت أيضاً مع دراسة بوطورة (2017) والتي أظهرت عدم وجود فروق في درجة التعرض للعنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس.

واختلفت مع دراسة كاتبي (2012) التي توصلت إلى وجود روق ذات دلالة إحصائية في العنف الأسري الموجه نحو الأبناء تبعاً لمتغير الجنس، كذلك اختلفت مع حمادنة (2014) التي أظهرت وجود فروق حول دور المديرين في الحدث من ظاهرة العنف المدرسي تعزى إلى متغير الجنس، كذلك اختلفت مع دراسة جريدو وآخرون (Garrido, et al, 2011) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية حتى بعد القيام بضبط بعض متغيرات الدراسة مثل: الجنس.

وترى الباحثة أنه بالنسبة لأفراد المجموعة الضابطة على القياس البعدي ظهرت الفروق في الميل للسيكوباتية لصالح الذكور وذلك كون الذكور أكثر اختلاطاً بأقرانهم من خارج البيت، والاحتكاك المباشر مع غيرهم من زملائهم الأمر الذي يجعلهم أكثر ميلاً للسيكوباتية من الإناث، في حين أن افراد المجموعة التجريبية الذين تلقوا التدريب من خلال أنشطة البرنامج الإرشادي قد انخفض لديهم الميل للسيكوباتية ومن كلا الجنسين، حيث تلاشت الفروق بين الذكور والإناث وذلك من خلال إعطائهم فرصة للتعبير عن ذواتهم والاحتكاك بزملائهم وتبادل الحوارات والنقاشات والأنشطة المشتركة، كل ذلك أدى إلى خفض ميلهم للسيكوباتية.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ **0.05**) في متوسطات درجات أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي على مقياس الميل للسيكوباتية لدى المراهقين في البلدة القديمة–الخليل تعزى لمتغير المعدل التراكمي.

وجود فروق في متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على القياس البعدي في الدرجة الكلية لمقياس الميل للسيكوباتية تعزى لمتغير المعدل التراكمي، حيث بلغت قيمة ألفا (0.000) وهي أصغر من (0.05) ودالة إحصائياً.

في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي في الدرجة الكلية للمقياس تعزى لمتغير المعدل التراكمي، حيث بلغت قيمة ألفا (0.348) وهذه القيمة أكبر من (0.05) وغير دالة إحصائياً. وهذا يدل على أن أنشطة البرنامج التجريبي المطبق أدى إلى إزالة الفرق بين أفراد بين أفراد المجموعة التجريبية حسب مستويات المعدل التراكمي في درجات الميل للسيكوباتية، مما يؤكد على فاعلية البرنامج التجريبي المطبق الذي أدى إلى تخفيف الميل للسيكوباتية لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج بأنشطته المختلفة.

تبين أن الفروق في متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الميل للسيكوباتية تبعاً لمتغير المعدل التراكمي كانت بين المراهقين والمراهقات الذين معدلهم التراكمي (60 فأقل) من جهة وبين المراهقين والمراهقات الذين معدلاتهم التراكمية (61 – 80) و (81 فأعلى) ولصالح المراهقين والمراهقات الذين معدلاتهم التراكمية (60 فأقل) الذين كان ميلهم للسيكوباتية أعلى. وقد اتفقت مع نتيجة المجموعة الضابطة على القياس البعدي، واختلفت مع نتيجة المجموعة التجريبية على القياس البعدي دراسة المنصور (2014) التي أظهرت نتائجها وجود لمستوى التحصيل في اتجاهات عينة الدراسة من طلبة جامعة دمشق السيكوباتية نحو المجتمع.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المراهقين والمراهقات الذين معدلاتهم التراكمية منخفضة يكون مشكلات في داخل البيت وخارجه، بالتالي يكون لديهم ميل للسيكوباتية أكثر من المراهقين والمراهقات الذين يكون تحصيلهم مرتفع لذا نلاحظ أن الفروق في الميل للسيكوباتية كانت لصالح المراهقين والمراهقات الذين مستوى تحصيلهم منخفض.

أما بعد إجراء التجربة على أفراد المجموعة التجريبية وبسبب مشاركتهم في الأنشطة وإعطائهم الفرصة للنقاش والحوار، وتفريغ انفعالاتهم والتعبير عن مشكلاتهم بصراحة ووضوح وأما زملائهم، كل هذا أدى إلى انخفاض الميل للسيكوباتية لدى أفراد المجموعة التجريبية واختفاء الفروق بين جميع المراهقين والمراهقات من حيث درجة الميل للسيكوباتية.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ **0.05**) في متوسطات درجات أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي على مقياس الميل للسيكوباتية لدى المراهقين في البلدة القديمة–الخليل تعزى لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة.

للإجابة عن الفرضية السابقة قامت الباحثة بحساب الفرق في المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعين (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي على مقياس الميل للسيكوباتية تبعاً لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة.

وجود فروق في متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على القياس البعدي في الدرجة الكلية لمقياس الميل للسيكوباتية تعزى لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة، حيث بلغت قيمة ألفا (0.026) وهي أصغر من (0.05) ودالة إحصائياً.

في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي في الدرجة الكلية للمقياس تعزى لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة، حيث بلغت قيمة ألفا (0.150) وهذه القيمة أكبر من (0.05) وغير دالة إحصائياً. وهذا يدل على أن أنشطة البرنامج التجريبي المطبق أدى إلى إزالة الفرق بين أفراد بين أفراد المجموعة التجريبية حسب مستويات الوضع الاقتصادي للأسرة في درجات الميل للسيكوباتية، مما يؤكد على فاعلية البرنامج التجريبي المطبق الذي أدى إلى تخفيف الميل للسيكوباتية لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج بأنشطته المختلفة.

تبين أن الفروق في متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الميل للسيكوباتية تبعاً لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة كانت بين المراهقين والمراهقات الذين الوضع الاقتصادي لأسرهم (أقل من 2500 شيكل) من جهة وبين المراهقين والمراهقات الذين الوضع الاقتصادي لأسرهم (أكثر من 5000 شيكل) ولصالح المراهقين والمراهقات الذين الوضع الاقتصادي لأسرهم (أقل من 2500 شيكل) الذين كان ميلهم للسيكوباتية أعلى.

وقد اتفقت مع نتيجة المجموعة الضابطة على القياس البعدي، واختلفت مع نتيجة المجموعة التجريبية على القياس البعدي دراسة حمادنة (2014) التي أظهرت وجود فروق لأثر الوظيفة في الحالة الاقتصادية. ودراسة غزوان (2015) التي أظهرت أن هناك علاقة معنوية بين التحصيل الدراسي للأب والأم، والمستوى الاقتصادي للأسرة وعدد أفراد الأسرة والتعرض للمشاكل الأسرية ودرجة تعرض الطفل للعنف الأسري.

وترى الباحثة أن الوضع الاقتصادي المتردي والظروف الاجتماعية المزرية تساهمان إلى حد كبير في نشوء العنف، وبخاصة عند المراهقين حيث أن أفراد الطبقة الاقتصادية والاجتماعية السيئة أكثر عنفاً من أفراد عينة الطبقة الاقتصادية والاجتماعية المرتفعة. وهذا يدل على أن المراهقين الذين لديهم ميول للعنف يرتبطون أكثر بأوضاع اقتصادية متدنية في السلم الاجتماعي الاقتصادي في مجتمع معين، أي أن العنف يكثر في البيئات ذات الاقتصاد السيء.

أما بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية فقد لاحظت الباحثة اختفاء الفروق بين أفراد هذه المجموعة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وذلك بسبب إعطاء جميع أفراد المجموعة التجريبية نفس الفرص للتعبير عن ذواتهم والمشاركة في الأنشطة الأمر الذي أدى إلى إزالة الفروق في الميل للسيكوباتية بين المراهقين والمراهقات بغض النظر عن الوضع الاقتصادي للأسرة.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة ونتيجة للأثر الإيجابي الذي حققه البرنامج الإرشادي في تحسين أثر الميل للسيكوباتية لدى عينة من المراهقين في البلدة القديمة بشكل ملحوظ فإن الباحثة توصي بالآتي:

- ضرورة تفعيل الأنشطة اللامنهجية كالألعاب الترفيهية، والرياضة، وذلك من أجل التفريغ الانفعالي للطاقات المكبوبة في داخل المراهقين، وتنمية أجسامهم وعقولهم، كي يتمكنوا من الشعور بالراحة النفسية والأمان داخل المدرسة وخارجها.
- تخصين حصص إرشاد جماعي من خلال الجدول الأسبوعي لتوعية المراهقين والمراهقات بأهم مشاكلهم وبالحلول المناسبة لهم، وإذا لم يواجه عنف الطلاب بأساليب تربوية نفسيه فإنه سيمتد إلى خارج المدرسة.
- تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح في الدراسة من حين لآخر على عينات مختارة من تلاميذ المدارس في المراحل المختلفة، وبخاصة من تظهر عليهم صفات سلوك العنف.
- دراسة الأسباب والمشكلات التي تؤدي إلى هذه المشكلات النفسية والعمل على الحد منها ومكافحتها.
- عدم استخدام أساليب المعاملة غير الصحيحة كالرفض، والشتائم والتحقير مما لهذه الأساليب من أثير سيء على الحالة النفسية للمراهق.
- تفعيل دور مجالس الآباء ومشاركتهم في خطط المدرسة الإرشادية النفسية، والتي تساعد في حل الكثير من أزمات الطلاب، ومشاركة الآباء ببعض المسرحيات والحفلات مشاركة فاعلة، ليكونوا نموذجاً حياً لأبنائهم في سلوكهم وأخلاقهم.
- تغطية جميع مدارس البلدة القديمة في الخليل بالمرشدين والمرشدات.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

1. أبو انعير، نذير (2016). ظاهرة العنف الجامعي ودور الجامعات في الحد من انتشارها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، **دراسات، العلوم التربوية**، 43(1): 213- 233.
2. أبو صفية، ميسر (2012). **مدى فاعلية برنامج نفسي إرشادي للحد من سلوكيات العنف لدى تلميذات المرحلة الأساسية في قطاع غزة**، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
3. أبو علي، أفياء (2014). **العنف الأسري في المجتمع الأردني" دراسة مستندة إلى مسوح أسرية حديثة**"، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
4. أبو هويشل، رائد (2013). **الشخصية السيكوباتية وعلاقتها بالوحدة النفسية وتقدير الذات لدى السجناء المودعين بسجن غزة المركز**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
5. الأحمر، أبو عبيدة (2014). **العلاقة بين سمات الشخصية السيكوباتية والإدمان على المخدرات بولاية الخرطوم**، رسالة ماجستير، جامعة الزعيم الأزهري، الخرطوم، السودان.
6. الأسطل، ياسر (2014). **التدخلات النفسية المستخدمة من قبل المرشدين مع حالات العنف المبني على النوع الاجتماعي**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
7. أسعد، شذا، (2014). درجة تواجد العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة اللاذقية من وجهة نظر المدرسين فيها، **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، 36(5): 279- 303.
8. إسماعيل، مجدي (2005). واقع المؤسسات التعليمية بالوطن العربي في مواجهة ظاهرة العنف والإرهاب، **مجلة كلية التربية**، 2(29): ص 66- 137.

9. الأسود، يعقوب (2015). **علاقة العنف المدرسي بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر المعلمين " دراسة ميدانية في متوسطات الشهيد لسود خليفة**، الشهيد حمامة العلمي، بنت لمكوشر"، رسالة ماجستير، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، الجزائر.

10. آل محمد، رحمة (2013). **موقف النبي صلى الله عليه وسلم من العنف**، رسالة ماجستير منشورة، الرياض، السعودية.

11. الإمارة، أسعد (2014)، **سيكولوجية الشخصية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

12. البحيري، تامر (2012). **قراءات في العنف والإرهاب**، رسالة ماجستير منشورة، مركز الأمير سلمان، الكويت.

13. برزوق، دريسي (2016). **الضغط النفسي عند الشخصية السيكوباتية**، رسالة ماجستير، جامعة الدكتور مولاي الطاهر – سعيدة، الجزائر.

14. بن قفة، سعاد (2014). صور العنف المدرسي في الصحافة المكتوبة، **مجلة العلوم الإنسانية**، بسكرة، الجزائر، 25(6): 80– 95.

15. بني عيسى، عبد الرؤوف، (2015). **تفعيل دو التكامل بين الأجهزة الأمنية والمؤسسات التربوية (المدارس) للحد من العنف والانحراف**، بحث منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

16. بوتي، شهرزاد (2014). **معالجة ظاهرة العنف المدرسي في الصحافة الجزائرية اليومية المكتوبة، الشرق والنهار أنموذجاً، دراسة تحليلية لعينة من الأعداد الصادرة في الشرق والنهار اليومي**، رسالة ماجستير، جامعة الوادي، الجزائر.

17. بوطورة، كمال (2017). **مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية" دراسة ميدانية بثانويات مدينة الشريعة، تبسة،** رسالة دكتوراه، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية.

18. التل، شادية، والحربي، نشمية (2014). العنف المدرسي وعلاقته بسلوكيات العجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية،** 9(1): 48– 69.

19. الجيزاني، محمد (2012). **مفهوم الذات النضج الاجتماعي بين الواقع والمثالية،** دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

20. الحافظ، نبيل عبد الفتاح (2011). **معجم علم نفس النمو،** القاهرة، مصر: عالم الكتب.

21. حجازي، عبد العزيز (2010). **مشكلات المرأة المعنفة أسرياً في المجتمع السعودي وتصور مقترح لنموذج حل المشكلة في طريقة الخدمة الاجتماعية لتخفيف من حدها،** رسالة دكتوراه منشورة، الرياض، السعودية.

22. حرز الله، مراد (2011). **دور منع كل أشكال العنف في النظام التربوي الجزائري ضد التلاميذ في الحد من ظاهرة العنف المدرسي " تلاميذ السنة الخامسة للمقاطعة 31 للتعليم الابتدائي بمسيلة نموذجاً"**، فعاليات الملتقى الوطني حول دور التربية في الحد من ظاهرة العنف، في الفترة الواقعة بين 7– 8 ديسمبر، 2011 في جامعة الجزائر، 2، ع 4، مخبر الوقاية والأرغنوما، ص123– 138.

23. حسين، أحمد، والرفاعي، ابتهال (2010). العنف الطلابي في الجامعي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة ودور الأسرة التربوي في علاجه من المنظور الإسلامي، **المجلة العربية، الدراسات الأمنية والتدريب،** 25 (50): 85– 125.

24. حسين، محمود، (2014). أسباب العنف الجامعي وأشكاله من وجهة نظر عينة من الطلبة الجامعيين، مجلة جامعة الأقصى، **سلسة العلوم الإنسانية**، 18(1): 168– 196.

25. حكيمة، آيت، وآخرون (2011). **مظاهر وأسباب العنف في الجزائر من منظور الهيئة الجامعية**، فعاليات الملتقى الوطني حول دور التربية في الحد من ظاهرة العنف في الفترة 7– 8 ديسمبر، جامعة الجزائر2، مخبر الوقاية والأرغنوميا.

26. الحليبي، خالد (2009). **العنف الأسري أسبابه وآثاره وعلاجه**، ط1، مدار الوطن للنشر، الرياض، السعودية.

27. حمادنة، محمد (2014). دور الإدارة المدرسية في الحد من ظاهرة العنف في المدراس الأردنية، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، 3(7): 56– 72.

28. حمودي، مليكة (2015). **العنف المدرسي الموجه ضد الأستاذ في الطور الثانوي " دراسة ميدانية في ثانويات مدينة العطاف**"، رسالة ماجستير، جامعة الجيلاي بونعامة، خميس مليانة، معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.

29. الداهري، صالح (2009). **أساسيات التوافق النفسي، والاضطرابات السلوكية، والانفعالية الأسس النظريات**، دار صفاء للنشر والتوزيع، القاهرة.

30. داود، معمر (2009). **مقاربة ثقافية للمجتمع الجزائري " دراسة لبعض الملامح السيوسيو نفسية والاقتصادية**، دار طليطلة، الجزائر.

31. دبلة، عبد العالي (2011). **مدخل إلى التحليل السوسيولوجي**، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر.

32. الرشيدي، أحمد (2014). **العوامل الاجتماعية المؤدية لممارسة العنف اللفظي للآباء نحو الأبناء " دراسة ميدانية على عينة من أولياء أمور طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة خيبر**

بمنطقة المدينة المنورة، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

33. الرقب، إبراهيم (2010). **العنف الأسري وتأثيره على المرأة**، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

34. الرواشدة، محمد (2011). **العنف الطلابي والمجتمعي، ملتقى العنف في المجتمع الأردني**، هيئة الإغاثة الأردنية، 5 آذار 2011، الأردن.

35. السرحاني، صالح (2010). **دور المدرسة في وقاية الأحداث من الانحراف من وجهة نظر طلاب ومعلمي المدارس الثانوية بمدينة أبها**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

36. السعايدة، جهاد (2014). أسباب العنف المدرسي ووسائل الحد منه من وجهة نظر أولياء أمور طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن" دراسة ميدانية في قضاء عيرا ويرقا"، **دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية**، 41(1): 54– 69.

37. الشريف، حمادي (2015). **المؤشرات السيكوباتية لدى المراهق مدن المخدرات من خلال تطبيق اختبار الروشاخ " دراسة إكلينيكية لثلاث حالات بسكرة**"، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر – بسكرة، الجزائر.

38. الشهري، علي، (2009). العنف **لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في مدينة جدة**، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

39. الصالح، تهاني (2012). **درجة ممارسة وأسباب السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية وطرق علاجها من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

40. الصرايرة، خالد (2009). أسباب سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين في المدارس الثانوية في الحكومية في الأردن من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والإداريين، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 5(2): 137- 157.

41. صرداوي، نزيم، وآخرون (2014). **مؤشرات العنف في الوسط المدرسي " دراسة مسحية في متوسطات ووزارة التربية، ولاية تيزي وزو نموذجاً**، المؤسسة الوطنية للفنون المطبيعة، وحدة الرعاية، الجزائر.

42. طوالبة، هادي (2013). أسباب انتشار ظاهرة العنف الطلابي لدى طلبة جامعة اليرموك واقتراحات حلها من وجهة نظر الطلبة، **دراسات، العلوم التربوية**، 40(4): 1248- 1261.

43. عابد، زهير، (2015). الأنشطة التي تمارسها العلاقات العامة الشرطية للحد من ظاهرة العنف في قطاع غزة، **مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)**، 19(1): 73- 109.

44. العاجز، فؤاد، (2002). العوامل المؤدية إلى تفشي ظاهرة العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظات غزة، **مجلة الجامعة الإسلامية**، 1 (2) ، غزة، فلسطين

45. عبد المقصود، أسماء (2016)، مدى صلاحية اختبار بقع الحبر لروشاخ في التمييز بين استجابات الشخصية المضادة للمجتمع والشخصية السيكوباتية: دراسة كلينيكية مقارنة، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 9(4): 961- 1004.

46. العدوي، أسامة (2008). **دور مدير المدارس تجاه الحد من ظاهرة العنف لدى طلبة الثانوية بمحافظات غزة وسبل تفعيله من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

47. العساف، ليلى، والصرايرة، خالد (2010). دور الإدارات التربوية في معالجة سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن، **دراسات، العلوم التربوية**، 37(1): 167- 188.

48. علام، عبير، والشرنوبي (2012). **العنف الأسري ضد المرأة الريفية المظاهر والأسباب وطرق المواجهة دراسة ببعض قرى محافظة كفر الشيخ**، رسالة دكتوراه، المؤتمر العلمي السنوي العربي الرابع، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، القاهرة، مصر.

49. العمر، معن (2010). **علم الاجتماع العنف**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

50. عيساوي، نسيمة، (2011). **العنف اللفظي الأسري من المنظور السيوسيولوجي**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2، الجزائر.

51. الغامدي، هدى (2016). **العنف الأسري وأثره على مشكلة التأخر الدراسي، دراسة ميدانية**،

52. غانم، محمد، والقليوبي، خالد، والقحطاني، غانم (2011). **مقدمة في علم النفس الجنائي**، الشقري، الرياض، المملكة العربية السعودية.

53. غزوان، أنس (2015). العنف الأسري ضد الأطفال وانعكاسه على الشخصية" دراسة اجتماعية ميدانية في مدينة الحلة"، **مجلة جامعة بابل، العلوم الإنسانية**، 23(4): 2155- 2175.

54. غنيمة، هناء (2004). العنف نحو الزوجة وعلاقته بالسلوك العدواني للأبناء، **مجلة التربية**، جامعة الأزهر، 1 (123): 311- 351.

55. فرشان، لويزة، (2009). علاقة **المحيط النفس اجتماعي والمدرسي بالسلوك العنيف لدى تلميذ الطور الثالث**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر، الجزائر.

56. قاسيمي، نصيرة (2016). **مؤشرات السيكوباتية لدى المرهق المتمدرس" دراسة ميدانية لحالات بعض المؤسسات التعليمية**، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

57. قويدر، فيجل (2013). **دور الإعلام الرياضي التلفزيوني في التقليل من العنف في الميادين الرياضية من خلال برامج التلفزيون الجزائري " دراسة ميدانية وسط الطلبة الجامعيين**، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر3، الجزائر.

58. كاتبي، محمد، (2012). العنف الأسري الموجه نحو الأبناء وعلاقته بالوحدة النفسية " دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي بمحافظة ريف دمشق، **مجلة جامعة دمشق**، 28(1):67- 106.

59. محمد، أحمد (2014). **علم الاجتماعي التربوي المعاصر**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

60. محمد، فاطمة (2011). العنف المدرسي عند الأطفال وعلاقته بفقدان أحد الوالدين، **دراسات تربوية**، (14): 179- 208.

61. محمد، منى (2014). **الانحراف السيكوباتي لدى مرتكبي الجرائم وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية المستوى الاجتماعي والاقتصادي وبعض المتغيرات الديمغرافية " دراسة تطبيقية على نزلاء السجون بولاية الخرطوم**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الرباط الوطني، كلية الدراسات العليا، الخرطوم.

62. محمد، تقوى (2017). **بعض سمات الشخصية السيكوباتية لدى مرتكبي جرائم القتل العمد وعلاقتها بعض المتغيرات " دراسة تطبيقية على نزلاء سجن مدينة الهدى الإسلامية في الفترة 2015– 2017**، رسالة ماجستير، جامعة الرباط الوطني، الخرطوم، السودان.

63. المدهون، عبد الكريم (2004). **فاعلية برنامج إرشادي لخفض سلوكيات العنف وتحسين مستوى التوافق النفسي لدى الشباب الفلسطيني في ظل الانتفاضة**، أبحاث المؤتمر السنوي الحادي عشر لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، 1 (59): 524– 591.

64. مزرقط، زهرة (2014). **دور مستشار التوجيه في التقليل من ظاهرة العنف المدرسي " دراسة ميدانية حول مواقف تلاميذ المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير، جامعة الوادي، الجزائر.

65. مسعودة، بداوي، وآخرون (2016). **تأثير العنف الأسري على التوافق النفسي والاجتماعي للأبناء المراهقين**، مشروع بحث، جامعة الجزائر 2، الجزائر.

66. المطيري، سالم (2010). **دور هيئة حقوق الإنسان في الحد من العنف الأسري بمنطقة الرياض**، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

67. المنصور، غسان (2014). الاتجاهات السيكوباتية نحو المجتمع وعلاقتها ببعض المتغيرات الدراسية لدى عينة من طلاب جامعة دمشق، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، سوريا، 12(3): 109– 132.

68. منيب، تعاني، وسليمان، عزة (2008). **العنف لدى الشباب الجامعي**، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

69. نقرش، (2007). **سيكولوجية المراهقة**، المملكة الأردنية الهاشمية، المكتبة الوطنية.

70. نقيدان، عادل (2014). **الضمان الاجتماعي السعودي وأثره في الوقاية من الجريمة: دراسة تأصيلية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

71. النيرب، عبد الله، (2008). **العوامل النفسية والاجتماعية المسئولة عن العنف المدرسي في المرحلة الإعدادية كما يدركها المعلمون والتلاميذ في قطاع غزة**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

72. يوسف، محمود (2010)، استخدام العلاج الواقعي في خفض بعض السلوكيات المضادة للمجتمع، **مجلة كلية التربية**، جمعة عين شمس، 3(34): 503– 630.

المراجع الأجنبية

1. Affonso, D., Mayberry, L., Shibuya, J., Archambeau, O., Correa, M., Deliramich, A. & Frueh, C. (2010). Cultural context of school communities in rural Hawaii to inform youth violence prevention**.** *Journal of School Health*. 80 (3), 146-152.
2. American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed. Text Revision). Washington, DC: Author.
3. Evren, H. (2009). Violence Determinants among Turkish University Students, *Journal of Higher Education in Turkey*,1 (2): 110-178.
4. Garrido, Edward F.; Taussig, Heather N.; Culhane, Sara E.; Raviv, Tali (2011). Attention problems mediate the association between severity of physical abuse and aggressive behavior in a sample of maltrealed early adolescents**. Journal of Early Adolescence,** 31 (5), p714-734.

5. Price,.D., Salekin, R.T., Klinger, M. R. & Baker, E.D. (2013). Psychopathy and depression as predictors of psychosocial difficulties in a sample of court evaluated adolescents. Personality Disorders, 4 (3), 261-9.
6. Ritakallio M, Luukkaala T, Marttunen M, Pelkonen M, & Kaltiala-Heino R. (2010). Comorbidity between depression and antisocial behaviour in middle adolescence: The role of perceived social support. ***Nord J Psychiatry,*** 64, 164–171.
7. Torry, Z. & Billick, S. (2011). Implications of Antisocial Parents. ***Psychiatr Q***, 82:275–285.
8. Tremblay, Richard E. Vitaro, Frank; Swisher, Raymond ; Leblanc, Line (2008). High School Social Climate and Antisocial Behavior: A 10 Year Longitudinal and Multilevel Study, **Journal of Research on Adolescence**, 18 (3).
9. Troop-Gordon, Wendy; Kopp, Jessica (2012). Parents' Beliefs about Peer Victimization and Children's Socio- Emotional Development. **Social Development**, 20 (3), p536-561.
10. Visser, B. AshtonM., and Pozzebon, J. (2012). Is Low Anxiety Part of the Psychopathy Construct? **Journal of Personality**, 80(3), 725-747. doi:10.1111/j.1467-6494.2011.00745.x
11. Willlemsen, J. Vanheule, S. & Verhaeghe, P. (2011). Psychopathy and lifetime experiences of depression. ***Criminal Behaviour and Mental Health,*** 21: 279– 294.
12. Yurtal, E., Filiz, U., Artut, D., & Kazim, C. (2010). Violence Source in Schools. ***Journal of Interpersonal Violence***, 25 (1): 50-62.
13. Levenson, M.; Kiehl, K.; Fitzpatrick, C. (1995). "Assessing psychopathic attributes in a noninstitutionalized population". **Journal of Personality and Social Psychology**, 68, 151-158.

الملاحق

ملحق (1): كتاب تسهيل مهمة موجهة إلى مديرية التربية والتعليم

HEBRON UNIVERSITY

جامعة الخليل

الرقم : م.خ/ 108 ت/2017

التاريخ : 2017/11/05

Ref.

Date

حضرة السيد مدير التربية والتعليم / وسط الخليل/ المحترم.

الموضوع: تسهيل مهمة

بعد التحية ،،،

تقوم الطالبة منار علي عبد اللطيف أبو سنينة (21519122) بإجراء دراسة ماجستير بعنوان "فاعلية برنامج ارشادي معرفي مبني على بدائل العنف في التخفيف من الميل للسيكوباتية لدى عينة من المراهقين في البلدة القديمة/الخليل".

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب/ة المذكور/ة والتعاون لإتمام دراسته /ا.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

عميد كلية التربية

د.كمال مخامره

HEBRON UNIVERSITY جامعة الخليل College Of Education كلية التربية

P.O.Box 40 , Hebron , West Bank , Palestine
URL : http // www.hebron.edu

ص.ب ٤٠ الخليل - فلسطين
تلفون : Tel: 970 (0)2-222-0995
فاكس : Fax: 970 (0)2-222-9303

ملحق (2): كتاب تسهيل مهمة موجه إلى مدير مدرسة الزعتري الأساسية للبنين

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education/ Higher Education
Directorate of Education/ Higher Education/ Hebron

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم العالي /الخليل

الرقم:ت. خ/ 46152/60/30
التاريخ: 04 ربيع الأول، 1439هـ
الموافق: الأربعاء، 22 تشرين الثاني، 2017م

حضرة مدير مدرسة الزعتري الأساسية للبنين المحترم

الموضوع: (الإرشاد التربوي/ تسهيل مهمة باحث أكاديمي)

نهديكم أطيب تحياتنا، يرجى تسهيل مهمة الطالبة: " أ.منار علي عبد اللطيف أبو سنينة " من جامعة الخليل لتطبيق دراسة حول " فاعلية برنامج إرشاد معرفي مبني على بدائل العنف في التخفيف من الميل للسيكوباتية لدى عينة من المراهقين في البلدة القديمة/الخليل " وذلك بالتعاون مع المرشد التربوي في المدرسة.

مع الاحترام

أ. عاطف جبرين الجمل
مدير التربية والتعليم العالي

ف . ش / الإرشاد التربوي والتربية الخاصة

(2226429 + 2227863-2) الإشراف (2215175-4) فاكس (2228990) ص ب 3

ملحق (3): كتاب تسهيل مهمة موجه إلى مديرة مدرسة الخوارزمي الثانوية للبنات

State of Palestine
Ministry of Education/ Higher Education
Directorate of Education/ Higher Education/ Hebron

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم العالي /الخليل

الرقم:ت. خ/ 46152/60/30
التاريخ: 04 ربيع الأول، 1439هـ
الموافق: الأربعاء، 22 تشرين الثاني، 2017م

حضرة مديرة مدرسة الخوارزمي الثانوية للبنات المحترمة

الموضوع: (الإرشاد التربوي/ تسهيل مهمة باحث أكاديمي)

نهديكم أطيب تحياتنا، يرجى تسهيل مهمة الطالبة: " أ.منار علي عبد اللطيف أبو سنينة " من جامعة الخليل لتطبيق دراسة حول " فاعلية برنامج إرشاد معرفي مبني على بدائل العنف في التخفيف من الميل للسيكوباتية لدى عينة من المراهقين في البلدة القديمة/الخليل " وذلك بالتعاون مع المرشدة التربوية في المدرسة.

مع الاحترام

أ. عاطف جبرين الجمل
مدير التربية والتعليم العالي

ف . ش / الإرشاد التربوي والتربية الخاصة

(2226429 + 2227863-2) الإشراف (2215175-4) فاكس (2228990) ص.ب 3

ملحق (4): برنامج بدائل العنف لدى عينة من المراهقين في البلدة القديمة.

جامعة الخليل

كلية الدراسات العليا

برنامج إرشادي بعنوان:

فاعلية برنامج ارشادي معرفي مبني على بدائل العنف في التخفيف من الميل للسيكوباتية لدى عينة من المراهقين في البلدة القديمة / الخليل

اعداد الطالبة :

منار علي عبد اللطيف أبو سنينه

الرقم الجامعي :

21519122

مقدم للدكتور :

نبيل الجندي

2017

جلسات برنامج إرشادي مبني على بدائل العنف في التخفيف من الميل للسيكوباتية لدى عينة من المراهقين في البلدة القديمة– الخليل

اهداف او فلسفة برنامج بدائل العنف:

- هناك أشياء جيدة في كل شخص
- كل مشارك هو متطوع
- كلنا معلمون ومتعلمون
- كل لقاء هو تجربة وليس محاضره
- اللقاءات هي ملك للمشاركين
- اللقاءات هي ليست علاج وانما هي روحانية
- اللقاءات هي ليست علاج وانما شفاء.

الفنيات المستخدمة:

1. إعادة البناء المعرفي.
2. استراتيجية حل المشكلات.
3. الاسترخاء.
4. الحوار والنقاش.
5. نموذج مانديلا.
6. لعب الأدوار.
7. الأسئلة السقراطية.
8. التدعيم والتشجيع
9. الواجب البيتي.

القواعد واللبنات التي يستند عليها برنامج بدائل العنف:

1. **التعزيز**
2. **بناء مجتمع**
3. **تواصل**
4. **الوصول الى حل النزاعات**

الارشادات والتعليمات التي يتبناها برنامج بدائل العنف، ويمكن الإضافة عليها او التغيير فيها: (قواعد تطبيق البرنامج)

1. توكيد الذات والمحافظة على ذات الاخرين
2. ان لا نحبط أنفسنا ولا نحبط الاخرين
3. استمع ولا تقاطع الاخرين
4. لا تتكلم لمدة طويلة / اعط مساحة للآخرين
5. كن مبادرا / تطوع بشكل ذاتي
6. المحافظة على الخصوصية والسرية.
7. تمرير الدور

8. الالتزام بأوقات اللقاءات والتمارين
9. اغلاق الموبايلات (مضافة)

- ✓ . ذكر صفتك الإيجابية عند المشاركة.

الفئة المستهدفة:

طلبة المدارس الحكومية في البلدة القديمة في الخليل، حيث سيتم تطبيق البرنامج الإرشادي بواقع جلستين في الأسبوع، وسيستمر تطبيق البرنامج لمدة شهر ونصف، على أن تكون مدة الجلسة (90) دقيقة.

عدد الجلسات (10)

مدة الجلسة (90) دقيقة

مكان التطبيق: مدرسة الزعتري الأساسية للبنين والخوارزمي الثانوية للبنات

عدد المجموعة: (50)

الوصف التفصيلي للجلسات

رقم الجلسة (1)

عنوان الجلسة: التعارف والتعريف بالبرنامج والتعريف بالعنف وبدائله، وكسر الحواجز (1).

زمن الجلسة: 90 دقيقة.

وصف الجلسة: تقوم هذه الجلسة تعارف وكسر حواجز، حديث مفتوح عن اهداف وقواعد وارشادات ومدة البرنامج، التعرف على توقعات أعضاء المجموعة من هذه اللقاءات، تعزيز افراد المجموعة بالصفات الإيجابية، تمارين التعرف على العنف وما ينتج عنه من سلوكيات او تصرفات وبالمقابل تمارين التعرف على اللاعنف وما ينتج عنه من سلوكيات او تصرفات. بعد تطبيق البرنامج والانتهاء منه، ثم يقوم المشاركون بالتعرف فيما بينهم من خلال أنشطة كسر الحواجز، ثم يتفق المشاركون على الأنظمة والمعايير التي ستحكم سير الجلسات طوال مدة التطبيق.

عنوان النشاط	وصف النشاط	الإجراءات	الأدوات والوسائل	مدة النشاط	هدف النشاط
نشاط رقم(1) تعريف	تقوم المرشدة بتقديم نفسها، وطبيعة عملها ودورها في البرنامج.	الحوار المباشر	الشرح، ويحتاج لأدوات	10 دقائق	تعريف المشاركون بأنفسهم
نشاط رقم(2) تعريف بالبرنامج	تشرح المرشدة الهدف العام من البرنامج، وفلسفة وركائز وإرشادات برنامج بدائل العنف،ان وتوضح عدد الجلسات، ومواعيد كل جلسة، ومدتها، ومعرفة توقعات المشاركين من الدورة	الحوار، من خلال تمارين وأنشطة عملية لا منهجية	أقلام وأوراق ملونة	15 دقيقة	أن يتعرف على تفاصيل البرنامج وطريقة سيره
نشاط رقم(3) (أ) مثلث بدائل العنف	تقوم المرشدة بطرح سؤال ما هو العنف؟ ومن اين يأتي؟ وماذا ينتج عن العنف؟ سؤال قبلي لتمرين مثلث العنف ، وضع المثلث الذي يتم تحضيره مسبقا ،حيث يطلب المرشد من أعضاء المجموعة ان يكتب مظهر من مظاهر العنف في قاعدة المثلث التي تنبع من الأفكار والقيم والمعتقدات وعادات وتقاليد او من منظومة قيمية ، وما ينتج عنه من سلوك او تصرف في اعلى المثلث	يقوم كل فرد مشارك بالخروج إلى السبورة وكتابة ما يفكر به في قاعدة المثلث، والسلوك الناتج عن العنف يدونه أعلى المثلث	الورق الأبيض ذو الحجم الكبير والأقلام الملونة	15 دقيقة	التعرف على العنف والسلوكيات الناتجة عنه يتم تحقيق الهدف بعد الانتهاء من الجزء الثاني (ب)

عنوان النشاط	وصف النشاط	الإجراءات	الأدوات والوسائل	مدة النشاط	هدف النشاط
نشاط رقم (4) تمرين خفيف وظرف (لعبة ترفيهية) للترفيه	تطلب المرشدة من المشاركين الوقوف بشكل دائري والطلب من أحد المشاركين بالخروج من القاعة، ومن ثم تقوم المجموعة باختيار قائد لتنفيذ حركات، وتقوم المجموعة بتقليد حركاته، وعلى المشارك الذي خرج خارج القاعة العودة، ثم عليه معرفة القائد من خلال تغيير الحركات.	عمل جماعي	استخدام المشاركين أنفسهم	10 دقيقة	تعزيز التركيز وسرعة البديهة والترفيه عند المشاركين
استراحة	استراحة	استراحة	استراحة	15 دقيقة	تقدم الضيافة للمشاركين
نشاط رقم (3) فرع (ب) وردة اللاعنف	وبنفس الالية يتم تنفيذ وردة اللاعنف، ولكن للقيم والمعتقدات والأفكار الإيجابية، مثال: في الأسفل التعزيز ينتج عنها التقدير والنجاح مع طرح الأسئلة المعتادة، بالإضافة السؤال عما هو الأصعب في تفريغه إسقاطه، العنف ام اللاعنف؟ (اخذ اراء) ومن ثم تقييم من قبل أعضاء الجماعة، اوصف لقاء اليوم، مع التنويه على تقبل النقد والنقد البناء.	نشاط جماعي	الورق الأبيض ذو الحجم الكبير والأقلام الملونة	10	التعرف على اللاعنف والسلوكيات الناتجة عنه والتفريق بين درجة صعوبة كل من العنف أو اللاعنف وبهذا يتحقق الهدف
نشاط رقم (5) تقييم وإنهاء	تطلب المرشدة من المشاركين أن يقوم كل واحد منهم بوصف اللقاء بثلاث كلمات. الوقوف على شكل دائرة ومد اليد اليمنى وتحريكها مع ان يردد الجميع اسم الفريق معا.	نشاط فردي نشاط جماعي	المشاركون أنفسهم	15 دقيقة	بذلك توضح المرشدة للمشاركين أهمية البرنامج وفائدة المعلومات التي يقدمها لهم وأهمية الالتزام

عنوان النشاط	وصف النشاط	الإجراءات	الأدوات والوسائل	مدة النشاط	هدف النشاط
					بجلسات البرنامج.

مخرجات الجلسة:

من المتوقع من المشاركين بعد انتهاء الجلسة:

- معرفة المرشدة والتعرف على طبيعة عملها، ودورها في البرنامج.
- معرفة طبيعة البرنامج، وتفاصيله.
- معرفة الأنظمة والمعايير التي تنظم سير الجلسات.
- التعارف بين المشاركين.
- التعرف على القواعد والركائز التي يقوم عليها برنامج بدائل العنف.

المكان:

مدرسة الزعتري للذكور ومدرسة الخوارزمي للإناث.

رقم الجلسة (2)

عنوان الجلسة: تحويل الطاقة السلبية إلى إيجابية

زمن الجلسة: 90 دقيقة.

وصف الجلسة: بعد الترحيب (يرحب المرشد مع توزيع أوراق يكتب عليها عبارات إيجابية مثل: انا منار المميزة صباحي الكم ورد جوري) من ثم كل فرد يقرا كيف يصبح مع ذكر اسمه مع صفته الإيجابية ، وعرض الاجندة ومن ثم طرح سؤال المشاركة ، ومن ثم تقسيم المجموعة الي مجموعتين والطلب منهم ان يجلسوا ثنائي مقابل بعضهم(دائرة خارجية يقابلها دائرة داخلية) ، ومن ثم طرح أسئلة متعددة، اما تكون مظلمة او مضيئة، مغلقة او مفتوحة ، وبعد الانتهاء من كل سؤال على الدائرة الداخلية تغيير أماكنهم بالانتقال امام زميله الذي على يمينه ، وهكذا حتى تمر المجموعة الداخلية على الخارجية كلها ، ومن ثم طرح نموذج مانديلا، وهو نموذج لا ينسب لاحد، ابتكره المختصين من الطبيعة والكون لذلك يركز على كيفية تحويل الطاقة السلبية الى طاقة ايجابية هو بشكل دائري بعدة جزئيات ابتداءً بالدائرة الداخلية.

عنوان النشاط	وصف النشاط	الإجراءات	الأدوات والوسائل	مدة النشاط	هدف النشاط
نشاط رقم(1) ترحيب وعرض أجندة	تقوم المرشدة بالترحيب بالمجموعة وعرض أجندة اللقاء وطرح سؤال المشاركة: ما هو الجديد والجميل لك في هذا اليوم؟.	الحوار المباشر	الشرح	10 دقائق	استثارة المشاركين ذهنياً
نشاط رقم(2) تمرين الدوائر المركزة	تقوم المرشدة بتقسيم المجموعة الي مجموعتين والطلب منهم ان يجلسوا ثنائي مقابل بعضهم (دائرة خارجية يقابلها دائرة داخلية) ، ومن ثم طرح أسئلة متعددة، اما تكون مظلمة او مضيئة، مغلقة او مفتوحة ، وبعد الانتهاء من كل سؤال على الدائرة الداخلية تغيير أماكنهم بالانتقال امام زميله الذي على يمينه ، وهكذا حتى تمر المجموعة الداخلية على الخارجية كلها	الحوار، المجموعات	كراسي	15 دقيقة	كسر حواجز والدخول إلى الذات
نشاط رقم(3) (أ) طرح نموذج مانديلا	طرح نموذج مانديلا، وهو نموذج لا ينسب لأحد، ابتكره المختصين من الطبيعة والكون لذلك يركز على كيفية تحويل الطاقة السلبية	يقوم المرشد بتوضيح ألليات وجزيئيات نموذج مانديلا	كرتون ملون بشكل دائري والذي يصف نموذج مانديلا	10 دقيقة	التعرف على كيفية تحويل الطاقة السلبية إلى طاقة

عنوان النشاط	وصف النشاط	الإجراءات	الأدوات والوسائل	مدة النشاط	هدف النشاط
	الى طاقة ايجابية هو بشكل دائري بعدة جزئيات ابتداءً بالدائرة الداخلية وهي: ✓ تحويل القوة، ✓ ومن ثم الجزئيات الأخرى: ✓ احترام الذات ✓ الاهتمام بالآخرين ✓ توقع الأفضل ✓ فكر قبل ردة الفعل ✓ اسأل عن حل غير عنيف				إيجابية
استراحة	استراحة	استراحة	استراحة	15 دقيقة	تقدم الضيافة للمشاركين
نشاط رقم (3) (ب) سرد قصة عنيفة وحلها بطريقة لا عنفية	طرح المرشد قصة او موقف قصير عنيف وكيف تم التصرف فيه وبأي جزئية يرى نفسه بالقصة او الموقف ومن ثم الطلب من افراد المجموعة طرح مواقف او قصص وتطبيقها على نموذج ماندیلا.	عمل جماعي	استخدام المشاركين أنفسهم لنموذج ماندیلا	10 دقيقة	تجزئة المواقف العنيفة وطرح بدائل للعنف
نشاط رقم (3) فرع (ب) وردة اللاعنف	وبنفس الالية يتم تنفيذ وردة اللاعنف، ولكن للقيم والمعتقدات والأفكار الإيجابية، مثال: في الأسفل التعزيز ينتج عنها التقدير والنجاح مع طرح الأسئلة المعتادة، بالإضافة السؤال عما هو الأصعب في تفريغه إسقاطه، العنف ام اللاعنف؟ (اخذ اراء) ومن ثم تقييم من قبل أعضاء الجماعة، اوصف لقاء اليوم، مع التنويه على تقبل النقد والنقد البناء.	نشاط جماعي	الورق الأبيض ذو الحجم الكبير والأقلام الملونة	10	التعرف على اللاعنف والسلوكيات الناتجة عنه والتفريق بين درجة صعوبة كل من العنف أو اللاعنف وبهذا يتحقق الهدف

عنوان النشاط	وصف النشاط	الإجراءات	الأدوات والوسائل	مدة النشاط	هدف النشاط
نشاط رقم (4) خفيف وظريف	تطلب المرشدة من المشاركين أن يقوم كل واحد منهم بوصف اللقاء بثلاث كلمات. الوقوف على شكل دائرة ومد اليد اليمنى وتحريكها مع ان يردد الجميع اسم الفريق معا.	نشاط جماعي نشاط جماعي	المشاركون أنفسهم	10 دقيقة	ترفيه المشاركين
نشاط (5) تقييم وإنهاء	وصف المشترك للقاء بكلمتين مد اليدين وذكر اسم الفريق	نشاط فردي نشاط جماعي		10	التأكد من تعزيز بدائل العنف عند المشاركين

مخرجات الجلسة:

من المتوقع من المشاركين بعد انتهاء الجلسة:

- تعزيز الصفات الإيجابية
- القدرة على الدخول في الأعماق
- تشجيع الانسجام والالفة بين أعضاء المجموعة
- التعرف على نموذج تحويل القوة

المكان:

مدرسة الزعتري للذكور ومدرسة الخوارزمي للإناث.

رقم الجلسة (3)

عنوان الجلسة: تحويل الطاقة السلبية إلى إيجابية

زمن الجلسة: 90 دقيقة.

وصف الجلسة: بعد الترحيب (يرحب المرشد مع توزيع أوراق يكتب عليها عبارات إيجابية مثل: انا منار المميزة صباحي الكم ورد جوري) من ثم كل فرد يقرا كيف يصبح مع ذكر اسمه مع صفته الإيجابية ، وعرض الاجندة ومن ثم طرح سؤال المشاركة ، ومن ثم تقسيم المجموعة الي مجموعتين والطلب منهم ان يجلسوا ثنائي مقابل بعضهم(دائرة خارجية يقابلها دائرة داخلية) ، ومن ثم طرح أسئلة متعددة، اما تكون مظلمة او مضيئة، مغلقة او مفتوحة ، وبعد الانتهاء من كل سؤال على الدائرة الداخلية تغيير أماكنهم بالانتقال امام زميله الذي على يمينه ، وهكذا حتى تمر المجموعة الداخلية على الخارجية كلها ، ومن ثم طرح نموذج مانديلا، وهو نموذج لا ينسب لاحد، ابتكره المختصين من الطبيعة والكون لذلك يركز على كيفية تحويل الطاقة السلبية الى طاقة ايجابية هو بشكل دائري بعدة جزئيات ابتداءً بالدائرة الداخلية.

عنوان النشاط	وصف النشاط	الإجراءات	الأدوات والوسائل	مدة النشاط	هدف النشاط
نشاط رقم(1) ترحيب وعرض أجندة	تقوم المرشدة بالترحيب بالمجموعة وعرض أجندة اللقاء وطرح سؤال المشاركة: ما هو الجديد والجميل لك في هذا اليوم؟.	الحوار المباشر	الشرح	10 دقائق	استثارة المشاركين ذهنياً
نشاط رقم(2) تمرين الدوائر المركزة	تقوم المرشدة بتقسيم المجموعة الي مجموعتين والطلب منهم ان يجلسوا ثنائي مقابل بعضهم (دائرة خارجية يقابلها دائرة داخلية) ، ومن ثم طرح أسئلة متعددة، اما تكون مظلمة او مضيئة، مغلقة او مفتوحة ، وبعد الانتهاء من كل سؤال على الدائرة الداخلية تغيير أماكنهم بالانتقال امام زميله الذي على يمينه ، وهكذا حتى تمر المجموعة الداخلية على الخارجية كلها	الحوار، المجموعات	كراسي	15 دقيقة	كسر حواجز والدخول إلى الذات
نشاط رقم(3) (أ) طرح نموذج مانديلا	طرح نموذج مانديلا، وهو نموذج لا ينسب لاحد، ابتكره المختصين من الطبيعة والكون لذلك يركز على كيفية تحويل الطاقة السلبية	يقوم المرشد بتوضيح ألليات وجزيئيات نموذج مانديلا	كرتون ملون بشكل دائري والذي يصف نموذج مانديلا	10 دقيقة	التعرف على كيفية تحويل الطاقة السلبية إلى طاقة

عنوان النشاط	وصف النشاط	الإجراءات	الأدوات والوسائل	مدة النشاط	هدف النشاط
	الى طاقة ايجابية هو بشكل دائري بعدة جزئيات ابتداءا بالدائرة الداخلية وهي: ✓ تحويل القوة، ✓ ومن ثم الجزئيات الأخرى: ✓ احترام الذات ✓ الاهتمام بالآخرين ✓ توقع الأفضل ✓ فكر قبل ردة الفعل ✓ اسأل عن حل غير عنيف				إيجابية
استراحة	استراحة	استراحة	استراحة	15 دقيقة	تقدم الضيافة للمشاركين
نشاط رقم (3) (ب) سرد قصة عنيفة وحلها بطريقة لا عنفية	طرح المرشد قصة او موقف قصير عنيف وكيف تم التصرف فيه وبأي جزئية يرى نفسه بالقصة او الموقف ومن ثم الطلب من افراد المجموعة طرح مواقف او قصص وتطبيقها على نموذج ماندیلا.	عمل جماعي	استخدام المشاركين أنفسهم لنموذج ماندیلا	10 دقيقة	تجزئة المواقف العنيفة وطرح بدائل للعنف
نشاط رقم (3) فرع (ب) وردة اللاعنف	وبنفس الالية يتم تنفيذ وردة اللاعنف، ولكن للقيم والمعتقدات والأفكار الإيجابية، مثال: في الأسفل التعزيز ينتج عنها التقدير والنجاح مع طرح الأسئلة المعتادة، بالإضافة السؤال عما هو الأصعب في تفريغه إسقاطه، العنف ام اللاعنف؟ (اخذ اراء) ومن ثم تقييم من قبل أعضاء الجماعة، اوصف لقاء اليوم، مع التنويه على تقبل النقد والنقد البناء.	نشاط جماعي	الورق الأبيض ذو الحجم الكبير والأقلام الملونة	10	التعرف على اللاعنف والسلوكيات الناتجة عنه والتفريق بين درجة صعوبة كل من العنف أو اللاعنف وبهذا يتحقق الهدف

عنوان النشاط	وصف النشاط	الإجراءات	الأدوات والوسائل	مدة النشاط	هدف النشاط
نشاط رقم (4) خفيف وظريف	تطلب المرشدة من المشاركين أن يقوم كل واحد منهم بوصف اللقاء بثلاث كلمات. الوقوف على شكل دائرة ومد اليد اليمنى وتحريكها مع ان يردد الجميع اسم الفريق معا.	نشاط جماعي نشاط جماعي	المشاركون أنفسهم	10 دقيقة	ترفيه المشاركين
نشاط (5) تقييم وإنهاء	وصف المشترك للقاء بكلمتين مد اليدين وذكر اسم الفريق	نشاط فردي نشاط جماعي		10	التأكد من تعزيز بدائل العنف عند المشاركين

مخرجات الجلسة:

من المتوقع من المشاركين بعد انتهاء الجلسة:

- تعزيز الصفات الإيجابية
- القدرة على الدخول في الأعماق
- تشجيع الانسجام والالفة بين أعضاء المجموعة
- التعرف على نموذج تحويل القوة

المكان:

مدرسة الزعتري للذكور ومدرسة الخوارزمي للإناث.

رقم الجلسة (4)

عنوان الجلسة: التبصر بالذات والدخول إلى الأعماق

زمن الجلسة: 90 دقيقة.

وصف الجلسة: ترحيب المرشد بالمجموعة وتعزيزهم، عرض الأجندة ومن ثم طرح سؤال المشاركة من هو قدوتك بالحياة ولماذا؟ من ثم تمرين التعاطف، تقسيم المجموعة لمجموعات مصغره ثم توزيع أوراق ملونه على كل مجموعه، وعلى كل فرد من هذه المجموعة ان يكتب موقف يضايقه باستمرار ولا يقدر على التخلص منه ، وذلك دون ان يكتب أي فرد اسمه ، والطلب منهم بطيها، ووضعها على الأرض، وعليهم اختار قائد المجموعة حتى يدمج الافراق ببعضهم، والطلب منهم ان يسحبوا ورقه منهم شريطة ان تكون مشكلته، وفيما بعد يقرا كل فرد المشكلة التي بالورقة بيده والتعاون مع المجموعة لوضع الحلول، وبعد انتهاء المجموعات ، على كل مجموعة اختيار ابرز واصعب مشكلة بينهم ، وطرحها امام المجموعة بأكملها لوضع الحلول اللازمة لها.

عنوان النشاط	وصف النشاط	الإجراءات	الأدوات والوسائل	مدة النشاط	هدف النشاط
نشاط رقم(1) ترحيب وعرض أجندة	تقوم المرشدة بالترحيب بالمجموعة وعرض أجندة اللقاء وطرح سؤال المشاركة: من هو قدوتك بالحياة ولماذا؟.	الحوار المباشر	الشرح	10 دقائق	استثارة المشاركين ذهنياً
نشاط رقم(2) تمرين التعاطف	تقسيم المجموعة لمجموعات مصغره ثم توزيع أوراق ملونه على كل مجموعه، وعلى كل فرد من هذه المجموعة ان يكتب موقف يضايقه باستمرار ولا يقدر على التخلص منه ، وذلك دون ان يكتب أي فرد اسمه ، والطلب منهم بطيها، ووضعها على الأرض، وعليهم اختار قائد المجموعة حتى يدمج الافراق ببعضهم، والطلب منهم ان يسحبوا ورقه منهم شريطة ان تكون مشكلته، وفيما بعد يقرا كل فرد المشكلة التي بالورقة بيده والتعاون مع المجموعة لوضع الحلول، وبعد انتهاء المجموعات ، على كل مجموعة اختيار ابرز واصعب مشكلة بينهم ، وطرحها	الحوار، المجموعات	كراسي	20 دقيقة	تجزئة المواقف العنيفة وإيجاد بدائل لحلها

عنوان النشاط	وصف النشاط	الإجراءات	الأدوات والوسائل	مدة النشاط	هدف النشاط
	امـام المجموعـة بأكملهـا لوضـع الحلول اللازمة لها.				
نشاط رقم(3) تمرين التقدير	ان يذكر افراد المجموعة أمورا تستحق الأهمية: ان بقدر المستشفى لأنه يقدم الخدمات التوعية.	يقوم المرشد بتقسيم المشاركين إلى مجموعات ومن ثم التحرك في القاعة	ورق ملون	15 دقيقة	التبصر بالأشياء المحيطة به وتقديرها
استراحة	استراحة	استراحة	استراحة	15 دقيقة	تقدم الضيافة للمشاركين
نشاط رقم (4) تمرين القيم	ان يختار كل فرد بطاقة من بطاقات القيم، ان يتحدث عن هذه القيمة ووضعها على رسمة البيت، اي كيف يمكن ان نفتح البيت باي من هذه القيم مثل: الأنانية ،،،الحب،، الوفاء ،،،،، التقدير ووضعها بالبيت وغيرها ، من ثم تقييم وانهاء بنفس البروتوكول	عمل فردي	استخدام بطاقات القيم	15 دقيقة	تعزيز القيم عند المشاركين
نشاط (5) تقييم وإنهاء	وصف المشترك للقاء بكلمتين مد اليدين وذكر اسم الفريق	نشاط فردي نشاط جماعي		15	التأكد من تعزيز بدائل العنف عند المشاركين

مخرجات الجلسة:

من المتوقع من المشاركين بعد انتهاء الجلسة:

- اكساب افراد المجموعة مهارات التقدير والتعاطف.
- تعزيز القيم الإيجابية
- اكساب افراد المجموعة كيفية التعامل مع المواقف

المكان:

مدرسة الزعتري للذكور ومدرسة الخوارزمي للإناث.

رقم الجلسة (5)

عنوان الجلسة: تعزيز الثقة بالنفس وتعزيز المشارك اتخاذ قراراته بنفسه

زمن الجلسة: 90 دقيقة.

وصف الجلسة:

بعد الترحيب وعرض الاجندة وطرح سؤال المشاركة التوكيدي للذات، ان يعرف افراد المجموعة كيفية التحكم بالنفس ومحاولة عدم تبني القرار السريع دون التفكير، أي التأكيد على التروي ومن ثم التدريب واكساب افراد المجموعة بكيفية إيصال أي رسالة كانت لأي شخص يريده، ومن ثم التقييم من خلال تشكيل شبكة عنكبوتيه بعد تشكيل دائرة، ومن ثم استخدام كرة الصوف وتمريرها بين المجموعة الى ان تتشكل شبكة عنكبوتيه وهي عباره عن شبكة الاتصال والتواصل بين افراد المجموعة او بين افراد المجتمع.

عنوان النشاط	وصف النشاط	الإجراءات	الأدوات والوسائل	مدة النشاط	هدف النشاط
نشاط رقم(1) ترحيب وعرض أجندة	تقوم المرشدة بالترحيب بالمجموعة وعرض أجندة اللقاء وطرح سؤال المشاركة: ✓ لو قدر لك ان تكون غير انت، لكنت..؟	الحوار المباشر	الشرح	10 دقائق	عصف ذهني
نشاط رقم(2) تمرين القرارات السريعة	ان يعرف افراد المجموعة كيفية التحكم بالنفس ومحاولة عدم تبني القرار السريع دون التفكير ، أي التأكيد على التروي والتفكير قبل ردة الفعل	الحوار، تعبير عن الذات	أوراق ملونه (نموذج ماندیلا)	15 دقيقة	طرح كل فرد مشكلة وطرح المشاركين حلول لها والهدف تجزئة المواقف الصعبة للتخفيف من حدتها.
نشاط رقم(3) (أ) تمرين مدرج الغضب ومدرج الخوف	عرض المدرج الذي يوضح مراحل الخوف او الغضب (يكون محضر مسبقا) وسرد قصص ومواقف صادمة والعمل على تجزئتها ، للتخفيف من حدة الخوف او الغضب، ومع ملاحظة التصعيد والتهدئة وهي طريقة التدرج الانفعالي .	تجزئة المواقف الصعبة وملاحظة التصعيد والتهدئة	عرض مدرج الغضب ونموذج الخوف	10 دقيقة	التعرف على كيفية تجزئة المواقف والتخفيف من حدتها

عنوان النشاط	وصف النشاط	الإجراءات	الأدوات والوسائل	مدة النشاط	هدف النشاط
استراحة	استراحة	استراحة	استراحة	15 دقيقة	تقدم الضيافة للمشاركين
نشاط رقم (4) تمرين الخط	تقوم المرشدة بإلصاق خط بالغرفة ووضع نسب 100 و 50 او 0 طرح أسئلة منها مفتوحة ومنها مغلقة، وطرح كيف هي نسبتك على الخط الذي في المستويات وهنا يكتشف كل شخص أين هو وماذا يريد ان يحقق بحياته.	عمل فردي وجماعي	استخدام اللاصق واوراق يكتب عليها نسب من 0 و 50 و 100	10 دقيقة	هدفه معرفة مدى كل مشترك مدى رضاه عن نفسه في الحياة وذلك من خلال الأسئلة
نشاط رقم (5) تقييم وانهاء	وصف المشترك للقاء بكلمتين مد اليدين وذكر اسم الفريق	نشاط جماعي	المشاركون انفسهم	10	التأكد من تعزيز بدائل العنف عند المشاركين

مخرجات الجلسة:

من المتوقع من المشاركين بعد انتهاء الجلسة:

- اكساب افراد المجموعة طرق التعبير عن الذات.
- تعزيز افراد المجموعة للوصول الى امتلاك القرار المستقل في ما يحبونه
- تبصير افراد المجموعة بجوانب القوة، واستثمار هذه الجوانب في قرارهم المستقبلي الأنسب.

المكان:

مدرسة الزعتري للذكور ومدرسة الخوارزمي للإناث.

رقم الجلسة (6)

عنوان الجلسة: توكيد الذات وتقبل الاخرين

زمن الجلسة: 90 دقيقة.

وصف الجلسة:

بعد الترحيب وعرض الأجندة وطرح سؤال المشاركة، حث افراد المجموعة على التقبل من خلال تمرين النقاط، ان يطلب المرشد من المجموعة الوقوف بشكل دائري، ومن ثم ان يغلقوا اعينهم. وان يضع المرشد ليبل لاصق بعدة الوان لكل شخص لون مختلف، وشخص واحد فقط يوضع له ليبل سوداء، ومن ثم ان يطلب المرشد منهم تجميع كل لون بمجموعة ولكن بصمت، وهنا يعمل المشاركين على تجميع بعضهم البعض من كل لون، ولكن الشخص الذي يحمل الليبل السوداء يبقى وحيدا، وفيما بعد يتم طرح عدة اسئله ، كيف شعرتم عندما تجمعتم كمجموعة ؟، وطرح سؤال لصاحب الليبل السوداء، كيف شعرت وانت وحيد ؟ وتوجيه سؤال للمجموعات لماذا لم يقوم أحد من المجموعات بتقبل الشخص الذي يحمل الليبل السوداء، هذا التمرين يحث على التقبل لجميع الفئات في المجتمع سواء كان ابيض او اسود طويل ام قصير حلو او بشع، تقبل ذوي الإعاقة، وتقبل الأشخاص من منطلق انساني بغض النظر عن أي اعتبار اخر.

اما في تمرين حوض السمك، طرح مشكلة او ظاهره مجتمعية والعمل على حلها من خلال لعب افراد المجموعة دور الاخصائي ووضع الحلول الجماعية.

تمرين توكيد الذات وشد الازر هذا لتعزيز ثقة افراد المجموعة بأنفسهم

تمرين كره العالم، ان يمسك كل فرد كرة العالم بين يديه ويتحدث عن ماذا يتمنى من العالم، وكيف سيبدأ بالتغيير، ومن ثم تقييم وانهاء.

عنوان النشاط	وصف النشاط	الإجراءات	الأدوات والوسائل	مدة النشاط	هدف النشاط
نشاط رقم(1) ترحيب وعرض أجندة	تقوم المرشدة بالترحيب بالمجموعة وعرض أجندة اللقاء وطرح سؤال المشاركة: شيء لا يعرفه معظم الناس عني	الحوار المباشر	الشرح	10 دقائق	عصف ذهني
نشاط رقم(2) تمرين النقاط	المجموعة الوقوف بشكل دائري، ومن ثم ان يغلقوا اعينهم. وان يضع المرشد ليبل لاصق بعدة الوان لكل شخص لون مختلف، وشخص واحد فقط يوضع له ليبل سوداء، ومن ثم ان يطلب المرشد منهم تجميع كل لون بمجموعة ولكن بصمت، وهنا	بحث كل مشارك عن مجموعته وينضم لها بصمت تام	طوابع من جميع الألوان	15 دقيقة	يحث على التقبل لجميع الفئات في المجتمع سواء كان ابيض او اسود طويل ام قصير حلو او بشع ، تقبل

عنوان النشاط	وصف النشاط	الإجراءات	الأدوات والوسائل	مدة النشاط	هدف النشاط
	يعمل المشاركين على تجميع بعضهم البعض من كل لون، ولكن الشخص الذي يحمل الليبل السوداء يبقى وحيدا، ووفيما بعد يتم طرح عدة اسئله، كيف شعرتم عندما تجمعتم كمجموعة؟ وطرح سؤال لصاحب الليبل السوداء، كيف شعرت وانت وحيد؟ وتوجيه سؤال للمجموعات لماذا لم يقوم احد من المجموعات بتقبل الشخص الذي يحمل الليبل السوداء ،				ذوي الإعاقة ، وتقبل الأشخاص من منطلق انساني بغض النظر عن أي اعتبار اخر.
نشاط رقم(3) (أ) تمرين حوض السمك	تطلب المرشدة في تمرين حوض السمك 3 متطوعين بالجلوس على 3 كراسي امام المجموعة وكأنهم بمقابله تلفزيونية لطرح حلول لمشكلة ما، طرح مشكلة او ظاهره مجتمعية والعمل على حلها من خلال لعب افراد المجموعة دور الاخصائي ووضع الحلول الجماعية وبإمكان الجميع المشاركة بالتدوير.	حوار لمناقشة مشكلة او ظاهرة ما واقتراح حلول جماعية لحل المشكلة او الظاهرة والحد منها	كراسي القاعة	15 دقيقة	وضع حلول جماعية متفق عليها لبعض المشاكل او الظواهر الاجتماعية
استراحة	استراحة	استراحة	استراحة	15 دقيقة	تقدم الضيافة للمشاركين
نشاط رقم (4) تمرين توكيد الذات	تقوم المرشده بعرض عدة أسئلة امام المجموعة وعلى كل مشارك يجيب عنها دون ذكر اسمه ومن ثم تجميع تلك الأوراق ووضعها في سله على كل مشارك سحب	عمل فردي وجماعي	استخدام أوراق ملونه	15 دقيقة	هدفه معرفة مدى كل مشترك مدى رضاه عن نفسه في الحياة وذلك

عنوان النشاط	وصف النشاط	الإجراءات	الأدوات والوسائل	مدة النشاط	هدف النشاط
وشد الازر	ورقة ويجب ان تكون غير ورقته، ومن ثم يبدا مشارك تلو الاخر بقراءة الإجابات امام المجموعة وان يتوقع من هو صاحب الورقة ، وهكذا				من خلال الأسئلة
نشاط رقم (5) تمرين كرة العالم	تطلب المرشدة من المجموعة الوقوف بشكل دائري ، ومن ثم تمرير كره نعتبرها هي كره العالم ، وان يذكر كل مشارك ما هي امنياته من هذا العالم	حوار فردي ضمن مجموعة	كرة رسمت عليها خارطة العالم	10 دقيقة	ان يصرح كل مشارك امنياته في العالم سواء كانت امنيات شخصيه او عامة ، ويذكر كيف سيبدأ بالتغيير بعد هذه اللقاءات
نشاط رقم (6) تقييم وانهاء	وصف المشترك للقاء بكلمتين مد اليدين وذكر اسم الفريق	نشاط جماعي	المشاركون انفسهم	10	التأكد من تعزيز بدائل العنف عند المشاركين

مخرجات الجلسة:

من المتوقع من المشاركين بعد انتهاء الجلسة:

- **اكساب افراد المجموعة طرق لحل أي مشكله تواجههم**
- **حث افراد المجموعة على التقبل والتعامل من منطلق انساني**
- **توطيد الذات وشد الازر**
- **التأكيد على أهمية التغيير الإيجابي البناء.**

المكان:

مدرسة الزعتري للذكور ومدرسة الخوارزمي للإناث .

رقم الجلسة (7)

عنوان الجلسة: توضيح الصدمات النفسية وتأثيرها على الدماغ وتشغيل الخيال.

زمن الجلسة: 90 دقيقة.

وصف الجلسة:

يعتبر هذا اللقاء بمثابة اللقاء الأول في علاج الصدمات النفسية باستخدام بدائل العنف، وذلك من خلال أنشطة وتمارين عملية لا منهجيه بالإضافة الى التمارين التي تركز على الخيال في علاج الاحداث الصادمة.

عنوان النشاط	وصف النشاط	الإجراءات	الأدوات والوسائل	مدة النشاط	هدف النشاط
نشاط رقم(1) ترحيب وعرض أجندة وعرض الميزان الشخصي	تقوم المرشدة بالترحيب بالمجموعة وعرض أجندة اللقاء وطرح سؤال المشاركة: الميزان الشخصي اسمك ، عمرك ،صفك، طموحك	الحوار المباشر	الشرح	10 دقائق	عصف ذهني
نشاط رقم(2) الحديث الافتتاحي	تقوم المرشدة بتعريف الصدمات النفسية وانواعها وكيفية تأثيرها على الدماغ بشكل مبسط ومختصر	عصف ذهني ومن ثم حوار مباشر	أقلام ملونه وورق ابيض كبير (فلوبشارت)	15 دقيقة	توضيح معنى الصدمات النفسية وما هي أنواعها والية تأثيرها على الدماغ
نشاط رقم(3) تمرين خطوة الى الدائرة	تطلب المرشدة من المجموعة الوقوف بشكل دائري والطلب من أحد المشاركين ان يقول (مثال) خطوة الى الدائرة لكل شخص صادف اليوم عيد ميلاده مثلا او خطوة الى الدائرة لكل شخص غيرت في شخصيته هذه اللقاءات وهكذا.	حوار جماعي مع التحرك بخطوه الى داخل الدائرة	ـــ	10 دقيقة	تمرين ترفيهي وحركي
نشاط رقم (4) تمرين الوقوف في الخط	رسم المرشدة خط باستخدام اللاصق ووضع كلمات مثل نعم ولا على الأطراف وربما في منتصف الخط، ومن ثم طرح أسئلة ، وعلى كل مشارك يقف عند النقطة المناسبة له على الخط	المناقشة والحوار	شريط لاصق واوراق ملونه	15 دقيقه	الهدف منه تبصر كل مشارك بنفسه وبكيفية تطوير ذاته

عنوان النشاط	وصف النشاط	الإجراءات	الأدوات والوسائل	مدة النشاط	هدف النشاط
استراحة	استراحة	استراحة	استراحة	15 دقيقة	تقدم الضيافة للمشاركين
نشاط رقم (5) تمرين المكان الامن ورسمة	تقوم المرشدة بالطلب من المشاركين الهدوء التام، وتطبيق تمرين التنفس والاسترخاء مع اغلاق عيونهم، ومن ثم تشغيل موسيقى هادئة لتسهيل الوصول للمكان الامن عن طريق الخيال، بعد الانتهاء تطلب من افراد المجموعة تجسيد كل منهم مكانه الامن برسمه بسيطة.	عمل فردي	استخدام شموع وموسيقى هادئة	15 دقيقة	هدفه أهمية الخيال في العلاج النفسي والتفريغ تشجيع المشاركين أهمية تطبيق هذا التمرين للوصول الى مشاعر الأمان والخصوصية وتجسيد هذا المكان الامن برسم كل مشارك مكانه الذي لجأ اليه.
نشاط رقم (6) تقييم وانهاء	وصف المشترك للقاء بكلمتين مد اليدين وذكر اسم الفريق	نشاط جماعي	المشاركون أنفسهم	10	التأكد من تعزيز بدائل العنف عند المشاركين

مخرجات الجلسة:

من المتوقع من المشاركين بعد انتهاء الجلسة:

- **تعرف المشاركين على تعريف الصدمات النفسية وانواعها وكيفية تأثيرها على الدماغ**
- **مساعدة كل مشارك بالدخول الى ذاته وتبصيره بنفسه**
- **تبصير المشاركين بأهمية الخيال وكيفية استخدامه**
- **تبني كل مشارك مكان امن في خياله، ومحاولة تجسيده على الورق (بالرسم).**

المكان:

مدرسة الزعتري للذكور ومدرسة الخوارزمي للإناث.

رقم الجلسة (8)

عنوان الجلسة: تفريغ **انفعالي**

زمن الجلسة: 90 دقيقة.

وصف الجلسة:

- تعريف افراد المجموعة بأعراض الصدمة النفسية التي يمكن ان تظهر بعد الحدث الصادم او بعد سنوات
- تفريغ انفعالي لكل فرد من افراد المجموعة من خلال التمارين.
- اكساب افراد المجموعة اليات التعامل والتخلص من الصدمات النفسية

عنوان النشاط	وصف النشاط	الإجراءات	الأدوات والوسائل	مدة النشاط	هدف النشاط
نشاط رقم(1) ترحيب وعرض الاجندة	تقوم المرشدة بالترحيب بالمجموعة وعرض أجندة اللقاء وطرح سؤال المشاركة: ما هي فكرتك عن الشخص الجميل ؟	الحوار المباشر	الشرح	10 دقائق	عصف ذهني
نشاط رقم(2) تمرين الشريك الجيد	تطلب المرشدة من المجموعة ان يختار كل فرد شريك له من نفس المجموعة ، فيصبحوا ثنائيات ، يجلسون مقابل بعضهم البعض ،وعلى كل طرف منهم استحضار موقف صادم او مؤلم في ذاكرته ولكن على شريكة ملاحظة حركاته او أي إشارة تظهر عليه ،يطلب من الشريك ان يكون رفيقه ومسانده ، فالعلامات التي تظهر هي علامات شفاء وتخلص من اضطرابات ما بعد الصدمة ، من العلامات او الحركات التي ممكن ان تظهر عليه : الضحك الشديد / بكاء شديد/تعرق/ارتجاف الجسم/الشعور بالحاجة للذهاب للحمام/ الانفصال عن الواقع وغيرها ويتم تبديل الأدوار بين الشريكين .	التقسيم لثنائيات التطبيق بصمت	ورق تواليت	20 دقيقة	تفريغ انفعالي لأفراد المجموعة للتخلص من ضغوطات واضطرابات الاحداث الصادمة.

عنوان النشاط	وصف النشاط	الإجراءات	الأدوات والوسائل	مدة النشاط	هدف النشاط
نشاط رقم(3) تمرين نافذة جوهري	تشرح المرشدة من خلال الرسم نافذة جوهري. وشرح أقسام النافذة وعلاقتها بالشخصية وهي المنطقة العمياء (المنطقة غير المعروفة من قبل الذات) والمنطقة المفتوحة وهي المعروفة من قبل الذات، والمنطقة المجهولة وهي المعروفة من قبل الآخرين وغير معروفة من الذات، ومنطقة القناع وهي المنطقة المعروفة من الذات وغير معروفة من الآخرين.	حوار جماعي	أقلام وورق أبيض حجم كبير	10 دقيقة	تبصير المشاركين بذواتهم وفهم علاقتهم بأنفسهم وبالآخرين
نشاط رقم (4) خفيف وظريف (الفورة)	تقوم المرشدة بتقسيم المجموعة إلى مجموعات ثنائية وتوزيعهم داخل الغرفة على مقاعد ثنائية. وعند ذكر المرشدة كلمة فورة عليهم التحرك من أماكنهم، وعند ذكر كلمة توقف عليهم العودة إلى مقاعدهم.	عمل جماعي ترفيهي	مقاعد القاعة	10 دقيقه	الهدف منه ترفيه وتفريغ الطاقات والمحافظة على الشريك
استراحة	استراحة	استراحة	استراحة	15 دقيقة	تقدم الضيافة للمشاركين
نشاط رقم (5) تمرين الضغط والتوتر وردات الفعل	تقوم المرشدة بعمل جدول على ورق أبيض وتقسيمه إلى ثلاث خانات: الضغط والتوتر وردات الفعل والطلب من المشاركين تعبئة الجدول حسب المواقف التي يتعرضون فيها للضغط والتوتر وكيفية ردات فعلهم على هذه المواقف.	عمل جماعي	استخدام ورق أبيض وورق ملون	15 دقيقة	هدفه تعريف المشاركين بكيفية ردات الفعل عندما يتعرضون للمواقف الضاغطة بعيداً عن العنف.
نشاط رقم (6) تقيم وإنهاء	وصف المشترك للقاء بكلمتين مد اليدين وذكر اسم الفريق	نشاط جماعي	المشاركون انفسهم	10	التأكد من تعزيز بدائل العنف عند المشاركين

مخرجات الجلسة:

من المتوقع من المشاركين بعد انتهاء الجلسة:

- كيفية ربط المكان الامن بنموذج تحويل القوة (مانديلا)
- اكساب افراد المجموعة بطرق التخلص من الصدمات النفسية
- تعريف افراد المجموعة بأعراض الصدمة النفسية التي يمكن ان تظهر بعد الحدث الصادم او بعد سنوات
- تفريغ انفعالي لكل فرد من افراد المجموعة

المكان:

مدرسة الزعتري للذكور ومدرسة الخوارزمي للإناث.

رقم الجلسة (9)

عنوان الجلسة: الإيجابيات للشخصية

زمن الجلسة: 90 دقيقة.

وصف الجلسة:

- كيفية التخلص من اضطرابات ما بعد الصدمات النفسية
- إعطاء النفس مساحة للتعبير عن الذات
- تبصير كل فرد بذاته وكيفية التعامل معها خلال الاحداث الصادمة.

عنوان النشاط	وصف النشاط	الإجراءات	الأدوات والوسائل	مدة النشاط	هدف النشاط
نشاط رقم(1) ترحيب وعرض الاجندة	تقوم المرشدة بالترحيب بالمجموعة وعرض أجندة اللقاء وطرح سؤال المشاركة: ماذا تعني لك الصفة الإيجابية؟	الحوار المباشر	الشرح	10 دقائق	عصف ذهني
نشاط رقم(2) تمرين الكرسي الفارغ	تطلب المرشدة من كل مشارك أن يقف خلف الكرسي الذي يجلس عليه ويتقمص شخصية إنسان يحبه ويبدأ بالحديث عن نفسه من خلال الشخصية التي تقمصها.	عمل فردي	المشاركين والمقاعد	15 دقيقة	تعريف المشاركين بالنواحي الإيجابية في شخصيتهم وتعزيزها.
نشاط رقم(3) تمرين الفقدان والحزن والحداد	تطلب المرشدة من المشاركين الوقوف بشكل دائري وتقم بطرح ثلاث أوراق كتب عليها تعريفات الفقدان والحزن والحداد، وتدير نقاش بينهم من خلال سماع آراء المشاركين حول تعريف كل مصطلح من المصطلحات الثلاث مع ذكر الطقوس الخاصة بكل واحد من هذه المصطلحات كل على حدا.	حوار جماعي	أوراق مكتوب عليها التعريفات	10 دقيقة	تعريف المشاركين بالفقدان والحزن والحداد ومراعاة واحترام الإنسان لمشاعره وإعطائها الحرية في التعبير دون كبتها حتى لا يتعرض لأعراض ما بعد الصدمة
استراحة	استراحة	استراحة	استراحة	15 دقيقة	تقدم الضيافة للمشاركين

عنوان النشاط	وصف النشاط	الإجراءات	الأدوات والوسائل	مدة النشاط	هدف النشاط
نشاط رقم (4) تمرين لعب الأدوار	تقوم المرشدة بتقسيم المشاركين إلى مجموعات، واختيار موضوع لكل مجموعة لطرحه من خلال سكتش مسرحي، حيث يبدأ الموضوع بالعنف وينتهي حله باللاعنف.	عمل جماعي	استخدام كل الإمكانات المتوفرة في القاعة	20 دقيقة	هدفه تعريف المشاركين بكيفية إيجاد بدائل للعنف في مواجهة المشكلات.
نشاط رقم (6) تقيم وإنهاء	وصف المشترك للقاء بكلمتين مد اليدين ثم تقوم المرشدة بتطبيق الاختبار البعدي لقياس مدى فاعلية البرنامج المطبق	نشاط جماعي	المشاركون انفسهم	20	التأكد من تعزيز بدائل العنف عند المشاركين

مخرجات الجلسة:

من المتوقع من المشاركين بعد انتهاء الجلسة:

- كيفية ربط المكان الامن بنموذج تحويل القوة (مانديلا)
- اكساب افراد المجموعة بطرق التخلص من الصدمات النفسية
- تعريف افراد المجموعة بأعراض الصدمة النفسية التي يمكن ان تظهر بعد الحدث الصادم او بعد سنوات
- تفريغ انفعالي لكل فرد من افراد المجموعة

المكان:

مدرسة الزعتري للذكور ومدرسة الخوارزمي للإناث.

رقم الجلسة (10)

عنوان الجلسة: تعديل الأفكار من سلبية الى إيجابية.

زمن الجلسة: 90 دقيقة.

وصف الجلسة:

- **التدرب على الية تجزئة الحدث الصادم للتخفيف من حدته**
- **النظر للمستقبل بإيجابية مع تعزيز الداعم النفسي الداخلي والخارجي**
- **تعزيز افراد المجموعة بعضهم البعض من خلال عبارات وكلمات ايجابيه في دائرة الهمس، فيشعر كل فرد بالصوت الداخلي الإيجابي لديه قد تحرك ومن ثم تؤثر على سلوكياته فتصبح إيجابية في عدة جوانب.**

عنوان النشاط	وصف النشاط	الإجراءات	الأدوات والوسائل	مدة النشاط	هدف النشاط
نشاط رقم(1) ترحيب وعرض الاجندة	تقوم المرشدة بالترحيب بالمجموعة وعرض أجندة اللقاء وطرح سؤال المشاركة: كيف اهتممت بنفسك بعد اللقاءات السابقة ؟	الحوار المباشر وكتابة الطريقة على اللوحة	المشاركين انفسهم ، أقلام ملونه ، ورق ابيض حجم كبير	15 دقائق	عصف ذهني تأثير البرنامج على اهتمام كل مشارك بنفسه
نشاط رقم(2) تمرين قصص الصدمات	تطلب المرشدة من المشاركين تقسيم انفسهم الى مجموعات ثنائية حسب ما تم تقسيمهم سابقا في تمرين الشريك الإيجابي، وتوزيع عليهم 7 أوراق A4 وطرح 7 جمل امامهم تجزء الحدث الصادم ، الطلب من كل مشارك كتابة تلك الجمل اسفل الأوراق وفيما بعد على كل مشارك رسم جزئية الحدث حسب الجملة ، ومن ثم توزيع رسمات المكان الامن عليهم . والطلب من كل ثنائي اختيار زاويه بالقاعة او خارجها، وعلى كل مشارك الصاق الأوراق امام زميله مع صوره المكان الامن وشرح كل منهم للآخر الحدث وكل سؤال واجابته لزميله وفيما بعد يتم تبديل الأدوار بين الشريكين وعليه ان يتبع نفس	مجموعات ثنائية	أوراق A4 الوان خشبيه او شمعية	20 دقيقة	تجزئة المواقف الصعبة والصادمة للتخفيف من حدة اعراضها عند تذكرها

عنوان النشاط	وصف النشاط	الإجراءات	الأدوات والوسائل	مدة النشاط	هدف النشاط
	الخطوات وبعد الانتهاء على كل مشارك تسليم أوراق زميله له مع وضع المكان الامن اول ورقة ومن ثم الرجوع للقاعه ومناقشة تأثير التمرين.				
نشاط رقم(3) تمرين شجرة الثقة	تجهيز المرشدة رسمة شجرة وتسميتها بشجرة الثقة، والطلب من المشاركين كتابة كيفية زرع الثقة من الجذور وكتابة النتيجة داخل الثمار اعلى الشجرة.	نشاط فردي بالكتابة على اللوحة	أقلام ملونة وورق ابيض حجم كبير	10 دقيقة	تعريف المشاركين بأهمية الثقة وتعزيزها بين افراد المجتمع مع النتائج الإيجابية الناتجة عن توثيق الثقة
استراحة	استراحة	استراحة	استراحة	15 دقيقة	تقدم الضيافة للمشاركين
نشاط رقم (4) تمرين نهر الحياة	تقوم المرشدة بتوزيع أوراق A4 وعلى كل مشارك رسم نهر مع تسميته بنهر الحياه وتقسمه الى 3 أجزاء ماض وحاضر ومستقبل ، وان يكتب كل مشارك 3 أشياء داعمه داخلية و 3 أشياء داعمة خارجيه لكل مرحلة ، ومن ثم وضع 3 كراسي ، كرسي الماضي وكرسي الحاضر وكرسي المستقبل ، الطلب من المشاركين حسب الرغبة ، مشاركين الأول يكون هو القائد والأخر يجلس على كرسي الماضي ، ويبدا القائد بطرح الأسئلة عليه والتنقل بين الكراسي التي تمثل مراحل حياته وعليه ان يدون ذلك على ورقه ، وعند الانتهاء تسليمه الورقة مع امنياته الإيجابية بتحقيق طموحاته المستقبلية وهكذا لكل	نشاط ثنائي	أوراق A4 ومقاعد القاعة	20 دقيقة	هدفه تبصير كل مشارك بمراحل حياته، وما هي الخطوات التي سوف يتبعها لتحقيق طموحاته المستقبلية.

عنوان النشاط	وصف النشاط	الإجراءات	الأدوات والوسائل	مدة النشاط	هدف النشاط
	مشاركين يرغبون بالمشاركة .				
نشاط رقم (5) تمرين دائرة الهمس	تقوم المرشدة بتوزيع أوراق ملونه على المشاركين والطلب من كل مشارك كتابه 3 كلمات إيجابية تؤثر في نفسه ويحب ان يسمعها باستمرار ومن ثم تقوم بتقسيم المجموعة لمجموعتين الطلب من المجموعة الأولى الجلوس بشكل دائري وعلى كل مشارك من المجموعة الأخرى الوقوف خلف زميله ثم الطلب من الدائرية الداخلية إعطاء الورقة لزميله الذي يقف خلفه، والطلب منهم اغلاق عيونهم مع تطبيق تمرين التنفس والاسترخاء ، ومن ثم يبدأ المشاركين بالدائرة الخارجية بهمس تلك الكلمات بأذن زميله ، بالبدء بالأذن اليسرى ومن ثم اليمنى ، ومع إعطاء المرشدة اشاره لهم بالتنقل والتدوير حسب عقارب الساعة ، وهكذا الى ان يتم تدوير تلك الكلمات على جميع افراد المجموعة الداخلية ، وبعد الانتهاء الطلب من الدائرة الداخلية ان يفتحوا عيونهم مع التركيز على ثلاث نقاط داخل الغرفة ، ومن ثم تبديل الأدوار بين المجموعات وتطبيق الالية نفسها .	نشاط جماعي	المشاركون أنفسهم	15 دقيقة	تعزيز الصفات الإيجابية والتأكيد على ان كل شخص فيه صفات إيجابية كثيره وكيفية استغلال تلك الصفات في تطوير بدائل العنف وتحويل الطاقات السلبية الى إيجابية ليصبح شخصيه ايجابية بعيدة عن السيكوباتية
نشاط رقم (6) تقييم وانهاء	وصف المشترك للقاء بكلمتين مد اليدين ثم تقوم المرشدة بتطبيق الاختبار البعدي لقياس مدى فاعلية البرنامج المطبق	نشاط فردي	المشاركون انفسهم	15 دقيقه	التأكد من تعزيز بدائل العنف عند المشاركين

مخرجات الجلسة:

- التدرب على الية تجزئة الحدث الصادم للتخفيف من حدته
- النظر للمستقبل بإيجابية مع تعزيز الداعم النفسي الداخلي والخارجي
- تعزيز افراد المجموعة بعضهم البعض من خلال عبارات وكلمات ايجابيه في دائرة الهمس، فيشعر كل فرد بالصوت الداخلي الإيجابي لديه قد تحرك ومن ثم تؤثر على سلوكياته فتصبح إيجابية في عدة جوانب
- ركز البرنامج على تمارين تعديل الأفكار والقوه الداخلية من سلبيه الى أفكار وقوه داخليه ايجابيه بعيده عن السيكوباتية

المكان:

مدرسة الزعتري للذكور ومدرسة الخوارزمي للإناث.

ملاحظة: يمكن تقنين أي من التمارين السابقة حسب الفئة العمرية المستهدفة وحسب البيئة المحيطة، وحسب المشكلة المشتركة بين افراد المجموعة.

ملحق (5) : المقياس

بسم الله الرحمن الرحيم

فعالية برنامج مبني على بدائل العنف في التخفيف من الميل للسيكوباتية لدى عينة من المراهقين في البلدة القديمة– الخليل

عزيزي الطالب، عزيزتي الطالبة:

العبارات التالية آراء قد تنطبق عليك وقد لا تنطبق. تكرم بوضع (√) أمام العبارة التي تنطبق عليك تماما أو على وجه التقريب. ليس هناك وقت محدد للإجابة ولكن حاول الإجابة بأسرع ما يمكن وبأول استجابة تأتي إلى ذهنك.

نرجو عدم ترك أي عبارة بدون إجابة، لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، والإجابة الصحيحة هي رأيك الخاص.

ونشكر لك تعاونك،

الباحثة: منار أبو سنينة

الجزء الأول: بيانات عامة

الرجاء وضع رقم الإجابة المناسبة في المربع المقابل، أو أكمل الفراغات بالشكل الذي ينطبق عليك:

الاسم :..... المعدل التراكمي:.....

الجنس: .....

الوضع الاقتصادي:

أقل من 1500☐ من 1500– 5000☐ 5000 فما فوق☐

الجزء الثاني:

الرجاء وضع علامة (✓) في المكان الملائم، بما يتطابق مع وجهة نظرك.

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1	يعتمد النجاح على البقاء للأقوى؛ أنا لست قلقا بشأن الضعاف.					
2	أجد نفسي في نفس الدائرة من المشاكل باستمرار.					
3	بالنسبة لي الحق هو ما يمكن أن أحصل عليه.					
4	أشعر بأن الحياة ليس لها معنى.					
5	في عالم اليوم، أجد مبرراً لنفسي لأقوم بأي شيء أريده بغض النظر عن حقوق الآخرين.					
6	هدفي الرئيس في الحياة هو أن أشبع حاجاتي وبقدر المستطاع					
7	لا أخطط للمستقبل					
8	هدفي الرئيسي هو الحصول على المال.					
9	عادة لا أفكر بعواقب أعمالي على ذاتي والآخرين.					
10	تفكيري الرئيسي هو بما أحققه من أفعال.					
11	مشكلتي أن الآخرين لا يفهمونني لذا أتشاجر معهم.					
12	قبل أن أفعل أي شيء، أفكر في العواقب المحتملة.					
13	أولويتي الأولي هي تحقيق مصالحي الذاتية لا المجتمعية.					
14	لدي رغبة في أن إيذاء الآخرين ودون مبررات.					
15	أقول للآخرين ما يفضلون سماعه، حتى أحصل على ما أريد منهم.					
16	أصاب بالإحباط في حين لا يكون بإمكاني إزعاج الآخرين.					
17	أكون مسروراً إذا جاء نجاحي على حساب شخص آخر.					
18	العلاقات بين أفراد عائلتي متدنية إذا ما قورنت بالعائلات الأخرى (لا يوجد حب وتآخي).					
19	تروق لي عمليات الاحتيال الذكية.					
20	لا أقوم بإيذاء الآخرين من أجل تحقيق أهدافي					
21	أستمتع بالتلاعب بمشاعر الآخرين.					
22	أشعر بالانزعاج إذا جرحت شخص آخر.					
23	لا أكذب على الآخرين عندما أتحاور معهم.					
24	الغش ليس له ما يبرره لأنه غير عادل للآخرين.					

شكراً لحسن تعاونكم

ملحق (6) قائمة بأسماء المحكمين لأدوات الدراسة

	اسم المحكم	الجامعة
1.	د. محمد شاهين	جامعة القدس المفتوحة
2.	د. مريم أبو تركي	مديرة مركز أمان للإرشاد
3.	د. محمد عجوة	جامعة الخليل
4.	د. عادل ريان	جامعة القدس المفتوحة
5.	د. إبراهيم المصري	جامعة الخليل