



الأكاديمية الليبية – مصراتة  
مدرسة العلوم الإنسانية  
قسم علم النفس  
شعبة التوجيه والإرشاد النفسي

مظاهر السلوك العدواني وعلاقتها بمركز الضبط (الداخلي-  
الخارجي) ومفهوم الذات لدى طلبة الشهادة الثانوية العامة بمدينة  
مصراتة  
" دراسة إمبيريقية "

رسالة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في العلوم الإنسانية

إعداد  
آمنة عبدالحميد الضراطية

إشراف  
د. عثمان علي أميمن

العام الدراسي  
2016-2017م

## قرار لجنة المناقشة للطالبة

أمينة عبدالحميد حسين الضراطية

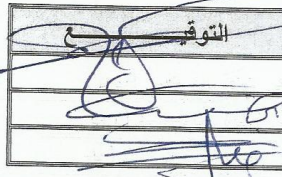
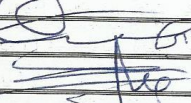

للحصول على درجة الإجازة العالية ( الماجستير ) في قسم علم النفس

قامت اللجنة المشكلة بقرار السيد/ رئيس الأكاديمية الليبية/فرع مصراتة رقم (96) الصادر بتاريخ 2017/02/23م بمناقشة الرسالة المقدمة من الطالبة/ أمينة عبدالحميد حسين الضراطية لنيل درجة الإجازة العالية (الماجستير) في قسم علم النفس وعنوانها:

(مظاهر السلوك العدواني وعلاقتها بمركز الضبط (الداخلي-الخارجي) ومفهوم الذات لدى

طالبة الشهادة الثانوية العامة بمدينة مصراتة- دراسة امبيريقية)

وبعد مناقشة الرسالة علنياً على تمام الساعة (11:00 صباحاً) يوم الأربعاء الموافق 2017/03/08م بقاعة المناقشات بالأكاديمية وتقويم مستوى الرسالة العلمي والمنهج الذي اتبعته الطالبة في بحثها قررت اللجنة ما يلي: قبول الرسالة ومنح الطالبة: أمينة عبدالحميد حسين الضراطية درجة الإجازة العالية (الماجستير) في قسم علم النفس .

التوقيع	الصفة	أعضاء اللجنة المناقشة
	مشرفاً ومقررأ	السيد/ أ.د. عثمان علي اميمن
	عضواً	السيدة/ د. نجاه سالم زريق
	عضواً	السيد/ د. جمال منصور بن زيد

\*\*\*\*\*

يعتمده

د. إبراهيم مفتاح الصغير

عميد مدرسة العلوم الإنسانية

التوقيع: 

التاريخ: 5 / 1 / 2017 م

د. أحمد محمد الرباعي

رئيس قسم علم النفس

التوقيع: 

التاريخ: 10 / 1 / 2017 م

د. محمد المهدي اشتوي

رئيس الأكاديمية الليبية / فرع مصراتة

التوقيع: 

التاريخ: 16 / 1 / 2017 م

## إقرار الأمانة العلمية

أنا الطالبة/ آمنة عبدالحميد الضراطية، المسجلة بالأكاديمية الليبية/ فرع مصراتة بقسم علم النفس تحت رقم قيد (12112) أقر بأنني التزمت بكل إخلاص بالأمانة العلمية المتعارف عليها لإنجاز رسالتي المعنونة بـ(مظاهر السلوك العدواني وعلاقتها بمركز الضبط (الداخلي- الخارجي) ومفهوم الذات لدى طلبة الشهادة الثانوية العامة بمدينة مصراتة) لنيل الدرجة العلمية (الماجستير) وأنني لم أقم بالنقل أو الترجمة من أية أبحاث أو كتب أو وسائل علمية تمّ نشرها داخل ليبيا أو خارجها إلا بالطريقة القانونية واتباع الأساليب العلمية في عملية النقل أو الترجمة وإسناد الأعمال لأصحابها، كما أنني أقر بعدم قيامي بنسخ هذا البحث من غيري وتكراره عنواناً أو مضموناً.

وعلى ذلك فإنني أتحمل كامل المسؤولية القانونية المترتبة على مخالفتي لذلك إن حدثت هذه المخالفة حالياً أو مستقبلاً بما في ذلك سحب الدرجة العلمية الممنوحة لي.

### والله على ما أقول شهيد

الاسم: آمنة عبدالحميد الضراطية

التوقيع: 

التاريخ: 2017/7/22

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ﴾

صدق الله العظيم

سورة البقرة الآية (31)

## الإهداء

إلى من علمتني الصبر وزرعت بداخلي حب العلم والاجتهاد.

أمي الغالية أطال الله في عمرها

إلى المصباح الذي يمدني بالنور... سندي ومعيني بعد الله في تحقيق ذاتي وبلوغ أهدافي.

أبي العزيز أطال الله في عمره

إليكم يا سندي وعزّي... يا من ترعرت بينهم وجمعنا الحب والإخاء... إلى من لا طعم للحياة بدونهم.

إخوتي وأخواتي أدامكم الله لي سنداً وعوناً

إلى أهل الوفاء... ومنبع المحبة والإخلاص... إلى من كانوا عوناً من البداية وحتى هذه المرحلة.

أصدقائي الأعزاء

**إليهم جميعاً أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع**

... الباحثة

## شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ ﴾ (النمل: 19)

الحمد والشكر لله أولاً وآخراً على نعمه التي لا تُعد ولا تُحصى، وأحمده عز وجل أن منّ عليّ بإتمام هذه الرسالة، وأصليّ وأسلم على خير خلق الله الحبيب المصطفى، معلم البشرية الأول، والهادي إلى سواء السبيل، سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة، وأتم التسليم، القائل "لا يشكر الله من لا يشكر الناس" (أخرجه الترمذي وأبو داوود).

فيسعدني أن أتقدم بجزيل الشكر والتقدير والعرفان إلى الأستاذ الفاضل الدكتور: عثمان علي أمين، المشرف على الرسالة، الذي غمرني بنصحه وتوجيهه، ومنحني الكثير من علمه ووقته وجهده، وكان لرحابة صدره، وسمو خلقه، وأسلوبه المتميز في متابعة الرسالة أكبر الأثر في المساعدة على ظهور هذه الرسالة بهذه الصورة، فكان لي: الأب الحنون، والمربي الكريم، والأستاذ الفاضل، أسأل الله العلي القدير أن يجازيه عني خير الجزاء وأن يكتب صنيعه في موازين حسناته.

كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى عضوي المناقشة الدكتور: جمال منصور بن زيد والدكتور: نجاه سالم زريق على تقبلهما تقييم الدراسة وإثرائها بملاحظتهما القيمة. وأتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى مديري المدارس وأفراد العينة على تعاونهم في الإجابة عن فقرات الاستبيان.

وشكر وتقدير مقرون بالعرفان إلى رئيس قسم علم النفس الدكتور: أحمد الرابعي الذي لا يألو جهداً في سبيل الرفع من مستوى القسم.

وختاماً أسأل الله عز وجل أن يوفقنا لما يحبه ويرضاه

## قائمة المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
أ	الآية القرآنية
ب	الإهداء
ج	الشكر والتقدير
د- ز	قائمة المحتويات
ح- ك	قائمة الجداول
ل	ملخص الدراسة باللغة العربية
م- ن	ملخص الدراسة باللغة الانجليزية
<b>الفصل الأول</b> المدخل إلى الدراسة	
5-2	المقدمة
5	تحديد مشكلة الدراسة
5	أهداف الدراسة
6	أهمية الدراسة
6	أسئلة الدراسة
8-7	مصطلحات الدراسة
<b>الفصل الثاني</b> الإطار النظري	
10	تمهيد
11-10	مفهوم العدوان
12-11	تعريف السلوك العدواني
14-12	مظاهر السلوك العدواني
16-14	أشكال السلوك العدواني
23-16	العوامل المسؤولة عن حدوث السلوك العدواني
31-23	النظريات المفسرة للسلوك العدواني
32-31	مركز الضبط
34-32	تعريف مركز الضبط
35-34	أبعاد مركز الضبط
36-35	مؤشرات فنتي مركز الضبط

37-36	السمات المميزة للأفراد ذوي وجهة الضبط الداخلي والخارجي
39-37	العوامل المؤثرة على وجهتي الضبط الداخلي والخارجي
40-39	أهمية اتجاه الضبط
41-40	نظرية التعلم الاجتماعي
42-41	المفاهيم الأساسية لنظرية التعلم الاجتماعي
43-42	المُسلّمات الأساسية التي تقوم عليها نظرية التعلم الاجتماعي
44-43	مفهوم الذات
45-44	الفرق بين الذات ومفهوم الذات
46-45	تعريف مفهوم الذات
48-46	أبعاد مفهوم الذات
50-48	خصائص مفهوم الذات
51-50	أنواع مفهوم الذات
53-51	العوامل المؤثرة في مفهوم الذات
54-53	أهمية مفهوم الذات
60-54	النظريات المفسرة لمفهوم الذات
61-60	العلاقة بين مظاهر السلوك العدوانية ومركز الضبط (الداخلي - الخارجي) ومفهوم الذات
<b>الفصل الثالث</b>	
<b>الدراسات السابقة</b>	
63	تمهيد
69-63	الدراسات التي تناولت السلوك العدواني
74-69	الدراسات التي تناولت مركز الضبط (الداخلي - الخارجي)
81-74	الدراسات التي تناولت مفهوم الذات
82-81	الدراسات التي تناولت مفهوم الذات وعلاقته بالسلوك العدواني
85-82	التعقيب على الدراسات السابقة
<b>الفصل الرابع</b>	
<b>الإجراءات المنهجية للدراسة</b>	
87	تمهيد
87	تحديد مشكلة الدراسة
87	منهج الدراسة
87	تحديد إطار ونوع وحجم العينة
87	أ- مجتمع الدراسة



87	ب- عينة الدراسة
88	ج- تقدير حجم عينة الدراسة النهائية
88	محددات الدراسة
89	متغيرات الدراسة
90-89	وسيلة جمع البيانات
92-90	الدراسة الاستطلاعية
92	جمع البيانات أو القيام بالدراسة
93-92	تفريغ البيانات وعرضها وتحليلها
94-93	الوسائل الإحصائية المستخدمة في الدراسة
99-95	حساب صدق وثبات وسيلة جمع البيانات النهائية
<b>الفصل الخامس</b>	
<b>عرض بيانات خصائص العينة</b>	
101	تمهيد
101	المستوى الدراسي
102-101	الشجار مع الآخرين
102	نوع الشجار
102	إعادة السنة
103-102	تعليم الأب
103	تعليم الأم
104	الاتصاف بالعصبية
104	الشعور بالذنب
105	الشعور بظلم الناس
105	الشعور بالدونية
106-105	تحيز الوالدين للإخوة
106	العقاب الوالدي
107	إهمال الأسرة لإشباع الحاجات
107	قسوة الأب
108-107	سرعة الاندفاع والغضب
108	الشعور بالغضب عند الإحباط
109-108	الاعتداء على المُحبب للأهداف
109	فقدان الحنان الأسري

110-109	الشعور بسوء الحظ
110	المسؤول عن النجاح في الحياة
111-110	لوم الذات
111	حب مشاهدة أشربة العنف
112-111	حمل آلات حادة كالكسكين
112	عدوانية الأصدقاء
113-112	تقليد النموذج العدواني
113	فرض الرأي على الآخرين
113	الدخول مع الأصدقاء في معارك
114	تحيز المدرسين
114	الإيمان بلغة القوة
115-114	عدد ساعات مشاهدة أشربة العنف
115	الشعور بنقمة الحياة
<b>الفصل السادس</b>	
<b>عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها</b>	
117	تمهيد
119-117	الإجابة عن السؤال الأول للدراسة
121-120	الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة
124-121	الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة
136-124	الإجابة عن السؤال الرابع للدراسة
148-136	الإجابة عن السؤال الخامس للدراسة
149-148	الإجابة عن السؤال السادس للدراسة
151-149	اختبار الفرض الرئيس للدراسة
<b>الفصل السابع</b>	
<b>مناقشة النتائج والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات</b>	
157-153	مناقشة النتائج
160-158	التوصيات
160	المقترحات
170-161	المراجع
188-171	الملاحق

## قائمة الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	ر.م
88	يوضح أسماء الثانويات وعدد الطلبة بالقسمين العلمي والأدبي بكل ثانوية وعدد أفراد العينة بكل ثانوية.	1
91	يوضح درجة معامل ثبات مقاييس الدراسة المطبقة في الدراسة الاستطلاعية	2
93	يوضح توزيع إحصاءات العينة	3
95	يوضح صدق التكوين لمقاييس الدراسة	4
96	يوضح حساب الاتساق الداخلي لمقياس السلوك العدواني	5
97	يوضح حساب الاتساق الداخلي لمقياس مركز الضبط	6
98	يوضح حساب الاتساق الداخلي لمقياس مفهوم الذات	7
98	يوضح الصدق الذاتي لمقاييس الدراسة	8
99	يوضح درجة معامل ثبات مقاييس الدراسة المطبقة في الدراسة النهائية	9
101	يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي	10
101	يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير الشجار مع الآخرين	11
102	يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير نوع الشجار	12
102	يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير إعادة السنة	13
103	يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير تعليم الأب	14
103	يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير تعليم الأم	15
104	يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير الاتصاف بالعصبية	16
104	يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير الشعور بالذنب	17
105	يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير الشعور بظلم الناس	18
105	يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير الشعور بالدونية	19
106	يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير تحيز الوالدين للإخوة	20
106	يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير العقاب الوالدي	21
107	يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير إهمال الأسرة لإشباع الحاجات	22
107	يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير قسوة الأب	23
108	يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير سرعة الاندفاع والغضب	24
108	يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير الشعور بالغضب عند الإحباط	25
109	يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير الاعتداء على المحبب للأهداف	26
109	يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير فقدان الحنان الأسري	27

رقم الصفحة	عنوان الجدول	ر.م
110	يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير الشعور بسوء الحظ	28
110	يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير المسؤول عن النجاح في الحياة	29
111	يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير لوم الذات	30
111	يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير حب مشاهدة أشربة العنف	31
112	يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير حمل السكنين	32
112	يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير عدوانية الأصدقاء	33
112	يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير تقليد النموذج العدواني	34
113	يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير فرض الرأي على الآخرين	35
113	يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير الدخول مع الأصدقاء في معارك	36
114	يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير تحيز المدرسين	37
114	يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير الإيمان بلغة القوة	38
115	يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير عدد ساعات مشاهدة أشربة العنف	39
115	يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير الشعور بنقمة الحياة	40
117	يوضح استجابات أفراد العينة لمدى ممارستهم للعدوان البدني	41
118	يوضح استجابات أفراد العينة لمدى ممارستهم لتحطيم وتدمير الممتلكات	42
119	يوضح استجابات أفراد العينة بهدف معرفة مدى سخريتهم من الآخرين وإسقاط الأفعال السيئة عليهم	43
120	يوضح استجابات أفراد العينة على العبارات التي تمثل الضبط الداخلي	44
121	يوضح استجابات أفراد العينة على العبارات التي تمثل الضبط الخارجي	45
122	يوضح استجابات أفراد العينة على العبارات التي تمثل مفهوم الذات الإيجابي	46
123	يوضح استجابات أفراد العينة على العبارات التي تمثل مفهوم الذات السلبي	47
124	يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق متغير الجنس	48
125	يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق متغير الشجار مع الآخرين	49
125	يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق متغير إعادة السنة	50
126	يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق متغير الاتصاف بالعصبية	51
127	يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق متغير الشعور بالذنب	52
128	يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق متغير الشعور بظلم الناس	53
129	يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق متغير الشعور بالدونية	54
129	يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق متغير تحيز الوالدين للإخوة	55

رقم الصفحة	عنوان الجدول	ر.م
130	يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق متغير إهمال الأسرة لإشباع الحاجات	56
131	يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق متغير قسوة الأب	57
132	يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق متغير سرعة الاندفاع والغضب	58
132	يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق متغير الشعور بالغضب عند الإحباط	59
133	يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق متغير الاعتداء على المُحيط للأهداف	60
134	يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق متغير عدوانية الأصدقاء	61
134	يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق متغير تقليد النموذج العدواني	62
135	يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق متغير الإيمان بلغة القوة	63
136	يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق متغير الشعور بنقمة الحياة	64
137	يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق متغير المستوى الدراسي	65
137	يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق متغير نوع الشجار	66
138	يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق متغير تعليم الأب	67
139	يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق متغير تعليم الأم	68
140	يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق متغير العقاب الوالدي	69
141	يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق متغير فقدان الحنان الأسري	70
142	يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق متغير الشعور بسوء الحظ	71
143	يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق متغير المسؤول عن النجاح في الحياة	72
143	يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق متغير لوم الذات	73
144	يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق متغير حب مشاهدة أسرطة العنف	74
145	يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق متغير حمل السكين	75
145	يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق متغير فرض الرأي على الآخرين	76
146	يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق متغير الدخول مع الأصدقاء في معارك	77
147	يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق متغير تحيز المدرسين	78

رقم الصفحة	عنوان الجدول	ر.م
147	يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق متغير عدد ساعات مشاهدة أشرطة العنف	79
148	يوضح مدى إسهام مركز الضبط ومفهوم الذات في انتشار مظاهر العدوان	80
149	يوضح مدى إسهام مركز الضبط في انتشار مظاهر العدوان	81
150	يوضح العلاقة بين متغيري مفهوم الذات والعدوان	82
150	يوضح العلاقة بين متغيري مركز الضبط والعدوان	83
151	يوضح العلاقة بين متغيري مفهوم الذات ومركز الضبط	84

## ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مظاهر السلوك العدواني ومركز الضبط (الداخلي - الخارجي)، ومفهوم الذات الأكثر انتشاراً بين أفراد العينة، ومعرفة نوعية الفروق بين رتب درجات أفراد العينة على مقاييس الدراسة وفق بعض متغيرات الخلفية، وقد تكونت العينة من (260) طالباً وطالبة، بواقع (137) طالباً، و(123) طالبة يدرسون بالصف الثالث الثانوي بمدينة مصراتة خلال العام الدراسي 2014-2015م، تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية البسيطة والعينة الطبقية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي ومجموعة من المقاييس للحصول على البيانات من أفراد العينة وهي مقياس السلوك العدواني وهو من إعداد محمد عمارة (2004)، ومقياس مركز الضبط من إعداد سعد سابط العطراني (2000)، ومقياس مفهوم الذات من إعداد محمد عماد الدين إسماعيل (1986)، كما أعد ميزان لقياس بعض متغيرات الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية لأفراد العينة، ولمعالجة البيانات إحصائياً تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية: منها المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار كا<sup>2</sup>، واختبار مان وتني، ومعامل التوافق الاسمي، واختبار كروسكال واليس، والانحدار الخطي، ومعامل ارتباط ألفا كرونباخ.

وقد توصلت الدراسة إلى عدّة نتائج أهمها: عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والعدوان، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط والعدوان، بينما توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات ومركز الضبط، وكشفت النتائج عن أن الذكور أكثر عدوانية من الإناث، كما بينت النتائج أن مظاهر العدوان منتشرة بين بعض أفراد العينة، وأنها تأخذ أشكالاً كثيرة منها على سبيل المثال: العبث بمحتويات الفصل الدراسي، والسخرية من المعلم بتقليد صوته، وتحريض زملاء على الشغب، والصياح بصوت عالٍ بلا سبب، وتدبير المقالب والخدع للآخرين، والشعور بالدونية، كما أوضحت النتائج أن هناك مظاهر تعكس مفهوم الذات لبعض أفراد العينة، منها: فهم الذات، وتقديرها، والشعور بحب الآخرين، وقوة العلاقة بالآخرين، والشعور بالقيمة بين الزملاء، وقوة الإرادة، وتحقيق النجاح في الحياة، والقدرة على التأثير في الآخرين، كما تنتشر بعض مظاهر مفهوم الذات السلبي بين بعض أفراد العينة مثل: قلة احترام الذات، وقلة الثقة بالنفس، والعزلة عن الناس، وتبليد الإحساس، وعدم الأهمية، والشعور باليأس، والتصلب من المسؤولية، والتردد والفشل في بلوغ الأهداف، وضعف الإرادة.

وبيّنت النتائج أيضاً أن مظاهر الضبط (الداخلي - الخارجي) تنتشر بين أفراد العينة، ومن أهمها: الاتسام بالضبط، وتحقيق النجاح بالدراسة، والاعتقاد بأن المهارة سبب النجاح، وأن تحديد الأهداف بدقة يحقق بلوغها، وأن الفشل دليل على عدم بذل الجهد، وأن الأضرار التي تلحق بالناس تأتي بسبب إهمالهم، وأن يوم النحس سبب فشل المرء، وأن النجاح في مهمة ما مرتبط بسهولةها.

## **Abstract:**

This study aims to identify the signs of aggressive behavior and locus of control (internal - external), and the concept of self-most prevalent among the sample of the study, and knowing the quality of the differences between the ranks of grades of the members of the sample to the scales of the study, according to some background variables. The sample consists of (260) students, as (137 male-students), and (123) female-students studying in grade-three of the secondary schools at the city of Misrata during the school year 2014-2015. They were chosen through a random-sample technique and layer-class sample. For achieving the objectives of the study, the researcher has used the correlative descriptive approach and a set of scales to get the data of the sample such as aggressive behavior scale, prepared by Mohamed Emara (2004), and the scale of control centre, set up by SaadSabt Al-atrani (2000), and the scale of self-concept prepared by Mohammed ImadEddin Ismail (1986). A scale of some variables of social, economic and cultural backgrounds of the members of the sample has been prepared. For processing the statistical data, a set of statistical techniques have been used, such as averages, deviation standards, percentages, and Pearson's Correlation factors,  $Ka^2$  test, Mann-Whitney test, the ultimate compatibility factor, AchtparKrosal-Allis test, and linear declination, the alpha-Kronbakh correlation factor.

The researcher has reached several significant results including: lack of statistically significant differences between the essence concept and the aggression. There is no relationship of statistically significant differences between the control centre and aggression, while there are significant differences between the self-concept and control centre. Results have revealed that males are more aggressive than females. The results also present that the aspects of aggression are common among some of the members of the study community and take many forms, including for example: messing up with the contents of the class-room, irony of teachers by imitating their voice, instigating colleagues to make chaos, shouting out loudly for no reason, plotting of pranks and tricks for others and feeling of inferiority. The results of the study also show that there are signs reflect the self-concept for some of the sample members, including the self-understanding, and appreciating it, feeling of love for others, strong relationship with others, feeling being valuable among colleagues, strong will, achieving success in life, and being capable to influence others. Some aspects of negative self-concept are spread among some of the members of the sample; such as a lack of self-esteem, lack of self-confidence, isolation from people, stolidity, not being important, feeling



of hopelessness, repudiation of responsibility, being hesitant, failure to achieve their goals, and weak will.

The results of the current also show that the aspects of control (internal - external) spread among the sample's members, and the most important are: marked by control, achieving success in study, belief in skills cause success, setting specific targets lead to achieving them, failure is an evidence of lack of efforts, damages come to people because of negligence, misfortune day causes one's failure, and success in tasks is linked to their easiness.

## الفصل الأول

### المدخل إلى الدراسة

- المقدمة.
- تحديد مشكلة الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- أسئلة الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.

## المقدمة:

يسلك الفرد المسلك العدواني عندما تعترض طريقه معوقات تحول دون بلوغ أهدافه أو إشباع حاجاته الأساسية، والعدوان من وجهة النظر الاجتماعية يتم تعلّمه أو اكتسابه في ظل البيئة التي تسود فيها مظاهر الإحباط والقمع والصراع وعندما يتوافر الاستعداد لديه ليتصرف على نحو عدواني. ويتعلم الفرد أن يتسامى بدافع العدوان لديه، كأن يفرغ طاقته في ممارسة أنشطة مقبولة تعبر عن نزعته للعدوان من جهة، وتساير القيم والمعايير الاجتماعية من جهة ثانية، بيد أن البيئة التي تحرض على العدوان وتعتبره الوسيلة الوحيدة لبلوغ الأهداف، تغير اتجاه الفرد نحو العدوان وتجعله يعتقد بأنه الوسيلة الناجعة لبلوغ الأهداف وإزالة التوتر أيضاً. وعن طريق التنشئة الاجتماعية يتعلم الفرد أن يعبر عن عدوانه بالسخرية، والدعابة، والنكتة، أو الهجاء، أو المقاضاة. ويرى الفرويديون أن العدوان تعبير مباشر عن غريزة الموت أو التدمير؛ فهو طاقة تُبنى في داخل الفرد وتعبّر عن نفسها خارجياً في شكل عدوان على الآخرين أو الممتلكات، أو داخلياً في شكل تدمير الذات (أميمن، 2007: 218، 219).

كما يُعدّ العدوان من المشكلات النفسية المنتشرة بصورة كبيرة بين أوساط الطلبة، وهذا ما أشارت إليه وأكّده الدراسات؛ إذ جاءت نسبته الأعلى بين مجموع المشكلات السلوكية (العبيدي، 2011: 133). والسلوك العدواني ظاهرة منتشرة في جميع المراحل العمرية، إلا أنه أكثر انتشاراً لدى الأفراد في مرحلة المراهقة، وذلك لما يترتب على هذه المرحلة من خصائص ارتقائية تشكل في ذاتها سياقاً قد يبسر صدور الاستجابات العدوانية، فالخصائص الانفعالية للمراهق تجعله أكثر انفعالاً وأقل قدرةً على إخفاء مظاهر غضبه، وبذلك كانت ظاهرة العدوان من أهم المشكلات الاجتماعية والنفسية في المرحلة الثانوية مثلاً، ذلك لأن الطالب في هذه المرحلة يسعى لتأكيد ذاته واستقلاله، حيث يكون قد وصل إلى مرحلة تبلورت فيها فكرته عن نفسه، وفي سبيل تأكيد هذه الفكرة يصطدم بسلطة الكبار عليه ما يؤدي إلى الشعور بالعداء نحوهم فينعكس ذلك سلباً على علاقة الفرد بغيره وبذاته والذي يعتبر مظهراً من مظاهر سوء التوافق (الجروشي، 2007: 3).

وخلال هذه المرحلة يكثر استخدام نمط العنف اللفظي للتعبير عن المواقف المحبطة التي تثير الغضب لدى المراهق، وقد يرجع ذلك إلى تطور مظاهر النمو وتطور أساليب التعبير عن الانفعالات لديه، حيث تشهد مرحلة المراهقة تغيرات جسمية وجنسية وانفعالية، وهذه التغيرات تنعكس على سلوك المراهق في صورة تمرد وعصيان على السلطة الوالدية والمدرسة والمجتمع، حيث إنه في هذه المرحلة يقل الإحساس بالرضا ويزداد القلق والاكتئاب، وتزداد معدلات العدوانية والعنف والمشغبة والتدخين وإدمان المخدرات، وقد يكون ذلك راجعاً إلى البحث عن هوية الذات، وعلى هذا فإن العنف يكون أكثر الأنماط السلوكية شيوعاً في هذه المرحلة (الشهري، 2009: 5).

يعد موقع الضبط من المفاهيم الحديثة التي ظهرت حديثاً والذي يلعب دوراً بارزاً في شخصية الفرد وتعزيز سلوكه نحو المثيرات الموجودة في البيئة، وقد سعت الدراسات النفسية عمومًا إلى فهم السلوك الإنساني وضبطه والتنبؤ به، ويعد "روتر" (Rotter) أول من أبرز مفهوم موقع الضبط في نظرية التعلم الاجتماعي، حيث قدم هذا المفهوم في نسق نظري متكامل مستند إلى مدرستين كبيرتين من مدارس علم النفس هما: المدرسة السلوكية والمعرفية.

ويقوم موقع الضبط على افتراض مفاده أن الطريقة التي يسلك بها الفرد تتأثر إلى حد بعيد بما يدرك من علاقات سببية بين السلوك وتوابعه فتراه يسلك في ضوء إدراكه لهذه العلاقات، وأن الأفراد يختلفون من حيث إدراكهم لموقع القوى المسيرة للأحداث في حياتهم، حيث يختلف هذا الموقع المدرك لهذه القوى بين ما هو داخلي أو ذاتي، وما هو خارجي فالانصاف بالضبط الداخلي - الخارجي يعتمد بشكل أساسي على مدى إدراك الفرد للعلاقة بين السلوك والاستجابة في البيئة وعلى مدى شعوره بالمسؤولية الشخصية تجاه الأحداث، فجوهر الأحداث هو الاعتقاد بوجود علاقة بين الفعل والنتيجة (شهاب، 2010: 12). يتأثر مفهوم الذات بالعوامل الاجتماعية مثل اتجاهات الفرد نحو الآخرين واتجاهات الآخرين نحوه، ويظهر فيه دائماً الرغبة في احترام الذات وتقديرها والمحافظة على مكانتها الاجتماعية ودورها وأهميتها والثقة الواضحة، بالنفس والتمسك بالكرامة والاستقلال الذاتي ما يعبر عن تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها، والتأكد من أن أحسن طريقة لفهم السلوك هي الإطار المرجعي للسلوك نفسه (زهان، 1980: 293). ويمكن القول أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين السلوك ومفهوم الذات، فالذين يتسمون بالسلوك المقبول لديهم مفهوم ذات إيجابي، في حين الذين يتسم سلوكهم بالسلبية لديهم مفهوم ذات سلبي (الطاهر، 2004: 168).

ويُمنَّ مفهوم الذات السلبي بمظاهر الانحراف السلوكية والأنماط المتناقضة مع أساليب الحياة العادية للأفراد، حيث يميل الأشخاص - الذين يرون أنهم غير مرغوبين أو سيئين، وأنهم لا قيمة لهم - لأن يسلكوا وفق هذه الصورة التي يرون أنفسهم عليها، كما يميل أصحاب المفهوم غير الواقعي عن أنفسهم إلى التعامل مع الحياة والناس بأساليب غير واقعية، كما يتكون لديهم مفهوم منحرف عن أنفسهم، ما يدفعهم إلى أن يتصرفوا بأساليب منحرفة (عبد العلي، 2003: 19).

معنى ذلك أن الأفراد الذين يقدرون أنفسهم سلباً يفتقدون الثقة بأنفسهم، وقد تصدر عنهم تصرفات عدوانية بمظاهر وأشكال مختلفة قد ترتبط بسلوك توكيد الذات، وطبقاً لنظرية التعلم الاجتماعي التي تركز على دور المجتمع في تشكيل السلوك الاجتماعي من خلال النمذجة وتقليد سلوك الآخرين، فإنها ترى أن الهدف من قيام الفرد بالسلوك هو إعادة بناء تقدير الذات والشعور بالقوة، وليس إلحاق الضرر بالآخرين (العميرة، 1991: 5).

يؤكد كثير من العلماء النفسيين والاجتماعيين أن السلوك العدواني من أصعب المشكلات التي تواجه المراهقين اليوم، ولذلك فقد درس باحثون كثيرون مظاهر السلوك العدواني وعلاقته بمتغيرات أخرى، فقد وجد "دحلان" (2003) علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين معدل مشاهدة التلفيزيونية والسلوك العدواني للأطفال بأبعاده المختلفة وهي علاقة طردية، كما توصل أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لدى الأطفال المشاهدين لبرامج التلفاز تعزى إلى معدل مشاهدة التلفاز (مرتفع، منخفض) لصالح الأطفال المشاهدين بمعدل مرتفع في كل من العدوان المادي واللفظي والسلبى والكلبي، ولصالح الأطفال المشاهدين بمعدل منخفض في السلوك السوي.

ونقلاً عن مجلي (2013) اكتشفت "ديكوفك" (Dekovic, 2003) أن السلوكيات المضادة للمجتمع ترتبط ارتباطاً شديداً بالحرية والاستقلال، وأن الاختلاف بين الذكور والإناث في السلوكيات العدوانية المضادة للمجتمع يرجع إلى مقدار الحرية والاستقلال المعطاة لكل جنس. وتوصل "خالد مسعود" (2008) في دراسته عن مفهوم الذات وعلاقته بالسلوك العدواني إلى عدم وجود علاقة دالة بين المتغيرين. ووجد "الحلو" (1989) أن ذوي السيطرة الداخلية يميلون إلى مواجهة الضغوط، فيما يميل ذوي السيطرة الخارجية إلى تجنبها، وأن الطلاب ذوي الضبط الداخلي يستخدمون الأسلوب المعرفي للتعامل مع الضغوط، في حين يستخدم الطلاب ذوي الضبط الخارجي الأسلوب التجنبي وبدرجة أقل الأسلوب السلوكي، وتوصل أنو وشنان (2011) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين والعاديين في مركز التحكم ومفهوم الذات لصالح الموهوبين، كما أثبتت الدراسة أيضاً وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مركز التحكم ومفهوم الذات لدى كل من الموهوبين والعاديين.

وتوصل "الشيخي" (2003) إلى وجود علاقة عكسية بين اللامعيارية ومفهوم الذات، كلما كان مفهوم الذات ايجابياً واقعياً انخفض مستوى الامعيارية.

لقد اهتم العديد من الباحثين بدراسة موضوع السلوك العدواني وعلاقته بمتغيرات عديدة لما لهذا الموضوع من أهمية بالنسبة للفرد والمجتمع.

وباستقراء الدراسات السابقة التي رجعت إليها الباحثة لم تجد دراسة تتناول علاقة مظاهر السلوك العدواني بمركز الضبط (الداخلي - الخارجي) ومفهوم الذات. ولهذا تفترض الباحثة أن الطلبة الذين يعانون من السلوك العدواني يفتقدون الضبط الداخلي للذات، ومفهوم الذات لديهم يكون سلبياً، حيث تتولد لديهم مشكلات نفسية واجتماعية تؤدي إلى اضطراب مفهومهم عن ذاتهم وعن الآخرين، ويظهر ذلك على شكل جنوح وتمرد وعنف وممارسة سلوكيات مضادة للمجتمع.

وعليه فإن الباحثة تؤكد ضرورة الاهتمام بدراسة السلوك العدواني لدى الطلبة وجعله هدفاً للدراسة والبحث، لاسيما في مرحلة المراهقة، حيث يتصف سلوك الطلبة في هذه المرحلة بالعنف بسبب ما يعانونه

من ضغوط تجعلهم يتسمون بالقلق والتوتر والعصبية متجهين إلى تفريغ انفعالاتهم من خلال إيذاء زملائهم أو تخريب الممتلكات المدرسية.

ومشكلة العدوان لدى الطلبة لها أوجه متعددة نظراً لوجود متغيرات تؤثر في حدوثها، فمنها ما يتعلق بالفرد نفسه ومنها ما يتعلق بالأسرة، فإذا حضر الطالب إلى المدرسة وهو مثقل بمشكلات أسرية، فإنه لا يجد لها متنفساً إلا في المدرسة ومن ثم ينتقل العدوان من الأسرة إلى المدرسة.

ومن هنا جاءت الحاجة لهذه الدراسة لدراسة مظاهر السلوك العدواني، حيث سيسلط الضوء على ظاهرة السلوك العدواني بين فئة مهمة ألا وهي طلبة الشهادة الثانوية من خلال ربطها بمتغيرين وهما مركز الضبط (الداخلي - الخارجي) ومفهوم الذات، ومن هذا كله تبلورت مشكلة الدراسة.

**تحديد مشكلة الدراسة:**

تعد ظاهرة السلوك العدواني لدى طلبة المدارس الثانوية من أكثر المشكلات المدرسية سلبيةً وانتشاراً لأنها تترك آثاراً سلبية على العملية التعليمية، لذا فهي تحتاج إلى تضافر الجهود المشتركة سواءً على صعيد المؤسسات الحكومية أو المؤسسات الخاصة، لكونها ظاهرة اجتماعية بالدرجة الأولى ولها انعكاساتها السلبية التي تؤثر على الفرد والمجتمع، وعليه فقد تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مظاهر السلوك العدواني وبين كل من مركز الضبط (الداخلي - الخارجي) ومفهوم الذات لدى طلبة الشهادة الثانوية العامة بمدينة مصراتة؟

**أهداف الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- 1) التعرف على أكثر مظاهر السلوك العدواني انتشاراً بين أفراد العينة.
- 2) التعرف على أكثر مظاهر مركز الضبط (الداخلي - الخارجي) انتشاراً بين أفراد العينة.
- 3) التعرف على أكثر مظاهر مفهوم الذات (الإيجابي - السلبي) انتشاراً بين أفراد العينة.
- 4) التعرف على ما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد العينة على مقاييس الدراسة وهي: العدوان، ومركز الضبط، ومفهوم الذات وفق بعض متغيرات الخلفية مثل (الجنس، إعادة السنة الدراسية الخ...).
- 5) التعرف على ما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد العينة على مقاييس الدراسة وهي: العدوان، ومركز الضبط، ومفهوم الذات وفق بعض متغيرات الخلفية، مثل (المستوى الدراسي، مشاهدة أشربة العنف، الإيمان بلغة العنف، تعليم الأب، تعليم الأم الخ...).
- 6) التعرف على مدى إسهام مركز الضبط ومفهوم الذات في حدوث العدوان.

## أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في الآتي:

- 1) التعرف على أهم المشكلات السلوكية التي يعاني منها المراهقون، وهي السلوك العدواني الذي يظهر نتيجة فقدان الشعور بالأمان نتيجةً للإحباط، وغياب العدالة، وتهديد وامتهان الذات، والظروف الاجتماعية الضاغطة.
- 2) تعد من الدراسات والأبحاث المكتملة لكثير من الأبحاث في هذا المجال على الصعيد الداخلي والخارجي في مجال مظاهر السلوك للطلاب في المرحلة الثانوية.
- 3) توظيف المعرفة العلمية المتعلقة بموضوع العدوان في وضع تصور نظري يشرح ويفسر مظاهر العدوان.
- 4) تقديم بعض التوجيهات للأخصائيين النفسيين والاجتماعيين العاملين في المدارس الثانوية، لمساعدة الطلاب في التغلب على مشكلاتهم النفسية.
- 5) تبصير أولياء الأمور بأسباب السلوك العدواني ومظاهره الشائعة لدى أبنائهم التي تعيق توافقهم الشخصي والاجتماعي والدراسي.
- 6) تعد هذه الدراسة إسهاماً في تزويد المكتبة الليبية وتدعيمها وتقديم إطار نظري يفيد الباحثين في هذا المجال.
- 7) الخروج ببعض التوصيات التي تفيد في الحد من انتشار بعض مظاهر العدوان، وهذه التوصيات تكون نابعة من نتائج الدراسة.

## أسئلة الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1) ما أكثر مظاهر السلوك العدواني انتشاراً بين أفراد العينة؟
- 2) ما أكثر مظاهر مركز الضبط (الداخلي - الخارجي) انتشاراً بين أفراد العينة؟
- 3) ما أكثر مظاهر مفهوم الذات (الإيجابي - السلبي) انتشاراً بين أفراد العينة؟
- 4) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد العينة على مقاييس الدراسة وهي: العدوان، ومركز الضبط، ومفهوم الذات وفق بعض متغيرات الخلفية؟
- 5) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد العينة على مقاييس الدراسة وهي: العدوان، ومركز الضبط، ومفهوم الذات وفق بعض متغيرات الخلفية؟
- 6) ما مدى إسهام مركز الضبط ومفهوم الذات في حدوث العدوان؟

## مصطلحات الدراسة:

وردت في هذه الدراسة بعض المصطلحات أو المفاهيم التي تحتاج إلى تعريف ومن بينها:

### (1) العدوان:

عرف "كروزني" العدوان بأنه نوع من السلوك أو الأفعال المصحوبة بالغضب والتوتر والكرهية، وهو سلوك مشحون بالانفعالات المركبة تمثل حالة من الدافعية لعدد من النماذج السلوكية الأخرى، ويقصد به كل سلوك يؤدي إلى إيقاع الأذى بالآخرين سواءً بطريقة مباشرة أو غير مباشرة مع الاستمتاع بنتائج الأذى(شقيير، 2002: 148، 149).

### (2) السلوك العدواني:

يعرف "البرت بانديورا" السلوك العدواني نقلاً عن "خالد عز الدين" بأنه سلوك يهدف إلى إحداث نتائج تخريبية أو مكروهة أو السيطرة من خلال القوة الجسدية أو اللفظية على الآخرين(عز الدين، 2010: 9).  
التعريف الإجرائي للسلوك العدواني:

يقصد بالسلوك العدواني كل ما يصدر عن الفرد من سلوك بدني أو لفظي مباشر أو غير مباشر، يهدف إلى إلحاق الأذى بالذات أو بالآخرين أو بالملتمكات الخاصة أو العامة، كما يتضح في الدرجة التي يتحصل عليها الطالب على مقياس السلوك العدواني في هذه الدراسة.

### (3) التعريف الإجرائي لمظاهر السلوك العدواني:

يظهر السلوك العدواني لدى الطلبة بأشكال ومظاهر مختلفة، منها العدوان البدني ويقصد به الإيذاء الجسدي المؤذي الموجه نحو الذات أو الآخرين مثل (ضرب الرأس، ضرب الوجه، تمزيق الملابس، تدمير ممتلكات الآخرين، التحريض، المضايقة، والانتقام).

والعدوان اللفظي يقصد به السلوك اللفظي المؤذي الموجه نحو الذات أو الآخرين مثل (التقليل من شأن الذات، شتم الذات وإهانتها، كره الذات، الشعور بالتفاهة، التنازب بالألقاب، إحراج الآخرين، السخرية، التهديد، الشتم، الإهانة)، والعدوان الموجه نحو الأشياء يقصد به ما يصدر عن الفرد من سلوك مؤذٍ يؤدي إلى إتلاف الأشياء مثل (العبث بمحتويات الفصل، رمي الأوراق داخل ساحة المدرسة، الرسم على حائط المدرسة).

### (4) مركز الضبط:

عرفت "الخطيب" مركز الضبط بأنه إدراك الفرد للعلاقة بين سلوكه، وما يرتبط به من نتائج، فإذا أرجع الفرد أسباب نجاحه، أو فشله إلى ما لديه من قدرات، وما يقوم به من مجهودات يُعدُّ داخلي الضبط، أي يتميز بالضبط الداخلي، ويقابل ذلك الشخص شخص آخر خارجي الضبط، أي الذي يعزو إنجازاته وما يتخذه من قرارات، وما يحققه من أهداف إلى العوامل الخارجية سواءً أكانت الحظ أم الفرصة، أم الصدفة، أم مساعدة الآخرين (الخطيب، 1990: 187).



### التعريف الإجرائي لمركز الضبط:

هو الطريقة التي يدرك بها الفرد العلاقة بين سلوكه وما يترتب عليه من نتائج، ويقوم بإسناد هذه النتائج إما إلى قدراته وجهوده المبذولة من ذاته، وإما إلى عوامل خارجية تتحكم في مصيره فيقف عاجزاً أمامها، كما يتضح في الدرجة التي يتحصل عليها الطالب على مقياس مركز الضبط في هذه الدراسة.

### (5) مفهوم الذات:

هو مفهوم افتراضي شامل يتضمن جميع الأفكار والمشاعر التي تعبر عن خصائص جسمية وعقلية وشخصية عند الفرد تشمل معتقداته وقيمه وخبراته وطموحاته (التبتي، 1988: 193).

### التعريف الإجرائي لمفهوم الذات:

هو إدراك الفرد لنفسه، وهذا الإدراك يتم تشكيله من خلال خبرات الفرد بالواقع واحتكاكه به، ويتأثر بدعم الأشخاص المهمين في حياته، كما يتضح في الدرجة التي يتحصل عليها الطالب على مقياس مفهوم الذات في هذه الدراسة.

### (6) طلبة الشهادة الثانوية العامة:

يقصد بهم الطلبة الذين يدرسون في السنة الثالثة (ذكوراً وإناثاً) بقسيميها العلمي والأدبي، وهي آخر سنة من مرحلة التعليم الثانوي، يتحصل الطلبة بعد اجتيازها على شهادة إتمام مرحلة التعليم الثانوي التي تؤهلهم للمرحلة الجامعية.

## الفصل الثاني

### الإطار النظري

- السلوك العدواني.
- مركز الضبط.
- مفهوم الذات.

## تمهيد:

تتناول الباحثة في هذا الفصل شرحاً وتفسيراً لتلك المفاهيم والمتغيرات التي تتضمنها الدراسة، حيث يتم التعريف بالعدوان وأسبابه ونظرياته ومظاهره. كما سيتم التعريف بمركز الضبط، وتحديد أنواعه، ومعرفة العوامل المؤثرة فيه، كذلك سيتم التعريف بمفهوم الذات، وتحديد أنواعه، والعوامل الكامنة وراءه. ذلك لأن الباحثة تفترض أن الشخص العدواني يتصف بضبط خارجي ويحتر ذاته لأنه يشعر بالدونية وعدم الأهمية. وفيما يلي عرض لمفاهيم الدراسة وذلك على النحو الآتي:

### أولاً مفهوم العدوان:

حظي السلوك العدواني باهتمام كبير من علماء النفس والتربية، فشغل تفكيرهم وتطرقوا إليه دراساتهم بهدف معرفة مظاهره وأسبابه، وبخاصة بعد ما عانت المجتمعات الإنسانية في السنوات الأخيرة من انتشار بعض مظاهر العنف المرفوض اجتماعياً، وتفشي السلوك الإرهابي بصورة مطردة في معظم المجتمعات على اختلاف توجهاتها العقائدية والسياسية ومستوياتها الاجتماعية والثقافية.

ويأخذ السلوك العدواني عدّة أشكال ومظاهر منها: الميل إلى الاعتداء والتشاجر والانتقام والمشاكسة، والمعاندة، والميل إلى التحدي، ونقد الآخرين وكشف أخطائهم، وإظهارهم بمظهر الضعف أو العجز، أو الميل إلى تعذيب النفس أو الآخرين، وتعكير الجو والتشهير، وإحداث الفتن بصورها المختلفة المعروفة، وتختلف أساليب التعبير عن الغضب من فرد إلى آخر سواء في نوعيتها أو درجتها أو في نسبة ترددها، وقد يكون العدوان موجهاً ضد الآخرين أو ضد الذات، وقد يكون بدنياً أو لفظياً (الصايغ، 2001: 2).

ويكمن السلوك العدواني في صلب كثير من المشكلات الإنسانية الملحة مثل الحرب، التعصب بأنواعه، جنوح الأحداث. ويرى عالم النفس التحليلي "مصطفى زيور" أننا نعلم أن العدوان طاقة انفعالية لا بد لها من منصرف، ولا مناص من أن تتخذ لها هدفاً تفرغ فيه شحناتها الزائدة، وفي الظروف الاجتماعية العادية يجد العدوان منصرفاً في أنواع النميمة وتجريح الآخرين في النكتة اللاذعة، وعندما يصل العدوان إلى درجة بالغة في الشدة، أو عندما تتخاذل أساليب ضبطه، فإنه يميل إلى الفتك فتكاً مباشراً بمصدر النقمة، أما إذا استحال الوصول إلى مصدر النقمة، فإن العدوان يلتمس هدفاً آخر ليصبح كبش الفداء بديلاً، فالعدوان إذن يحتمل النقل أي استبدال هدف بهدف، وإذا حيل بينه وبين الإفراغ عنه، فإنه لا يلبث أن يرتد نحو الذات فتفتك النفس بنفسها (أبو دلو، 2009: 207، 209).

ويرى "هلجارد" أن العدوان نشاط هدام، يقوم به الفرد لإلحاق الأذى بالآخرين، سواءً بطريق الاستهزاء والسخرية والهزاء أو بإحداث الأذى والألم الجسدي. أما "انطوني ستور" فيرى أن

الإنسان هو أكثر الأجناس تدميراً لبني جنسه، وأكثرها حباً واستمتاعاً بممارسة القوة مع بني جنسه (الشيخلي، 2005: 19).

بينما يشير "فرويد" إلى أن السلوك العدواني يرجع إلى عجز الأنا عن تكيف النزعات الفطرية الغريزية مع مطالب المجتمع وقيمه ومثله ومعاييره، أو عجز هذه الأنا عن القيام بعملية التسامي، أي استبدال النزعات الفطرية بأنشطة مقبولة اجتماعياً، وعندما يكون الأنا ضعيفاً، فإن الميل الغريزية تتطلق إلى حيث تلتمس الإشباع، وبعد السلوك العدواني واحداً من طرق الإشباع (عبد الستار، 1985: 43، 45).

وهكذا تطور مفهوم العدوان، وأصبح يحظى باهتمام كبير لدى علماء النفس الاجتماعيين في العصر الحديث نظراً لانتشاره بنسبة مرتفعة بين مختلف الفئات العمرية في المجتمعات، لاسيما بعد أن أصبح من المشكلات السلوكية لدى طلبة المدارس الثانوية، باعتباره سلوكاً غير مقبول اجتماعياً لما له من آثار سلبية تؤثر على الفرد والمجتمع على حدٍ سواء.

#### تعريف السلوك العدواني:

على الرغم من تعدد الدراسات في مجال السلوك العدواني، إلا أنه يظل واحداً من الموضوعات الأكثر تحدياً للدارسين بسبب الحيرة في وضع تعريف جامع مانع للعدوان، وقد تعددت وتنوعت التعريفات التي تناولت السلوك العدواني بالتفسير، فإطاره المرجعي متعدد لأنه ينتمي إلى كثير من العلوم، كعلم النفس بفرعيه السوي والمرض، وعلم الفسيولوجيا العصبي، وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا وغيرها من العلوم (البلاوي، 2004: 7).

وقد عُرّف العدوان بعدة تعريفات من بينها:

1) عرف "رضوان" العدوان بأنه صفة تطلق على أشكال محددة من السلوك كالضرب أو الصدم مثلاً، أو على أشكال معينة من الحوادث الانفعالية أو كليهما معاً، أو على الظواهر المرافقة للحوادث الاجتماعية كالغضب والكره، أو على مضامين دافعية كالغريزة والدافع (رضوان، 2002: 260).

2) ويشير "السيد" إلى العدوان بأنه الاستجابة التي تعقب الإحباط ويراد بها إلحاق الأذى بفرد آخر أو حتى بالفرد نفسه (السيد، 1980: 174).

3) ويرى "فرويد" أن العدوان نمط من السلوك المعبر عن غريزة الموت، وأنه يستهدف تحقيق أحد هدفين، إما أن يتجه إلى الداخل بقصد تدمير الذات، أو يتجه إلى الخارج من أجل تدمير الأشياء والعالم الخارجي بما في ذلك الأفراد (حسن، 2001: 339).

4) وعرف "فايد" العدوان بأنه أي سلوك يتسم بالأذى أو التدمير أو الهدم سواءً كان موجهاً ضد الآخرين أو ضد الذات، وسواءً تم التعبير عنه في شكل بدني أو شكل لفظي (فايد، 2001: 13).

5) وعرف "درويش" العدوان بأنه سلوك يصدره فرد أو جماعة صوب آخر أو آخرين أو صوب ذاته، لفظياً كان أم مادياً، إيجابياً كان أم سلبياً، مباشراً أو غير مباشر، أملتته مواقف الغضب أو الإحباط، أو الدفاع عن الذات والممتلكات، أو الرغبة في الانتقام أو الحصول على مكاسب معينة، يترتب عليه إلحاق أذى بدني أو مادي أو نفسي بصورة متعمدة بالطرف الآخر (درويش، 1999: 329).

6) وعرف "الخالدي" العدوان بأنه سلوك يوجه نحو الغير، الغرض منه إلحاق الأذى والضرر النفسي والمادي، وقد يوجه نحو الذات فيلحق الضرر بها (الخالدي، 2002: 104).

ويلاحظ من العرض السابق للتعريفات أن العدوان سلوك يصدر عن الفرد سواء كان ذلك بدنياً مثل الضرب والعراك، أو لفظياً مثل الشتائم والتنازير بالألقاب ووصف الآخرين بالعيوب والإهانة، أو مباشراً عندما يوجه العدوان إلى الشخص مصدر الإحباط وذلك باستخدام القوة الجسمية أو التعبيرات اللفظية، أو غير مباشر عندما يوجه العدوان إلى شخص آخر أو شيء آخر تربطه صلة بالمصدر الأصلي، بهدف إلحاق الأذى بالذات أو بالآخرين أو بالممتلكات الخاصة أو العامة. والعدوان قد يكون ناتجاً عن الإحباط نتيجة للضغوط النفسية المتواصلة أو المتكررة التي يتعرض لها الفرد.

#### مظاهر السلوك العدواني:

على الرغم من أنه لا يوجد اتفاق تام بين الباحثين على معنى محدد لمفهوم العدوان، إلا أن هناك اتفاقاً بينهم على العديد من مظاهره التي توصلوا إليها من خلال تحليل هذا المفهوم وإخضاعه للقياس، ويُعبّر الأفراد عن سلوكهم العدواني بمظاهر مختلفة تدل على غضبهم واستيائهم.

وقام حسن (2002) نقلاً عن "الفلاح" بتوضيح مظاهر السلوك العدواني في مجموعة من النقاط على النحو الآتي:

- 1) يبدأ السلوك العدواني كنبوة مصحوبة بالغضب والإحباط، وقد يصاحب ذلك مشاعر من الخجل والخوف.
- 2) تتزايد نوبات السلوك العدواني نتيجة للضغوط النفسية المتواصلة أو المتكررة في بيئة الطفل.
- 3) الاعتداء على الأقران انتقاماً أو بغرض الإزعاج باستخدام اليدين أو الأظافر أو الأسنان أو الرأس أو الرجلين أو الجسم.
- 4) الاعتداء على ممتلكات الآخرين والاحتفاظ بها، أو إخفاؤها لمدة من الزمن بغرض الإزعاج.
- 5) عدم القدرة على قبول النقد.
- 6) مشاكسة غيره وعدم الامتثال للأوامر والتعليمات وعدم التعاون والترقب والحذر والتهديد اللفظي وغير اللفظي.

(7) سرعة الغضب والانفعال وكثرة الضجيج والامتعاض والغضب.  
(8) توجيه النقد اللاذع للزملاء وتبادل السب والشتم والتلفظ بألفاظ نابية.  
(9) تخريب ممتلكات الآخرين كتمزيق الدفاتر والكتب وكسر الأقلام، وإتلاف المقاعد والكتابة على الجدران(الفلاح، 2011: 39، 40).  
إن مشاعر العدوان ودوافعه تدفع بالفرد المراهق إلى أن يمارس مظاهر السلوك العدواني في بيئته المدرسية في الجوانب التالية:

#### **1) العدوان الموجه نحو إدارة المدرسة وإجراءاتها:**

حيث نجد أن النشاط التخريبي للطلاب العدواني متركز في المخالفات المتكررة لتعليمات الإدارة فيمزق إعلاناتها ويحرض الآخرين على مخالفتها، ويختلق الإشاعات ويضخم أخطاء العاملين فيها، ويطلق على المدير الألقاب والنعوت التي تهدف إلى التقليل من شخصيته، ويصل الانحراف بهؤلاء الطلبة إلى تحريض الآخرين على الغياب وسوء التصرف.

#### **2) العدوان الموجه نحو المدرس في الفصل:**

ويتمثل في التهريج أثناء الدرس ومقاطعة المدرس أثناء حديثه، والقيام بأعمال تُضجِك الآخرين وغيرها من التصرفات الرديئة، الأمر الذي يؤدي إلى ضياع فرص التدريس من جهة وإلى إحراج المدرس أمام طلابه.

#### **3) العدوان الموجه نحو الطلبة:**

ويعرضه يمارس البعض من ذوي النزعة العدوانية عدوانهم على الآخرين من زملائهم خاصة الذين يؤدون واجباتهم بانتظام، ويتجاوبون مع توجيهات المدرس، بحجة أن هؤلاء هم المسئولون عن إثارة المدرس، وتنبهه على بعض جوانب تقصيرهم. وقد يتخذ عدوانهم على الطلبة أسلوباً مباشراً داخل المدرسة أو خارجها كالضرب أو الشتم أو التهديد أو يتخذ أسلوباً آخر كتمزيق كتبهم وإتلاف لوازمهم بصورة سرية.

#### **4) العدوان الموجه نحو بناية المدرسة وأثاثها وممتلكاتها:**

ويتجلى ذلك في قيام بعض الطلبة بتحطيم زجاج النوافذ، أو الكتابة البذيئة على الجدران، أو العبث في الحديقة وإتلاف أزهارها، وقد يصل الأمر إلى إتلاف حنفيات المياه أو مفاتيح الكهرباء(الداهري، 2010: 268).

ويرى "عودة وموسى" (1996) أن السلوك العدواني لدى الطلبة يأخذ مظاهر متنوعة مثل الإزعاج والسرقة والكذب، والانضمام إلى العصابات التخريبية، حيث يرى أنه يعدّ من المشكلات النفسية والاجتماعية التي تصاحب الطالب، وأنه ابتدأ من مرحلة الطفولة، وقد ينتقل ويتطور في مراحل عمرية متقدمة، وبالتالي تضعف لديه روح المبادرة ويتجه إلى العزلة والانطواء والخجل مما يعرضه لاضطرابات نفسية عميقة. ويرى "بيرى" (Perry, 1995) أن من مظاهر السلوك

العدواني لدى الطلبة ما يرتبط بحمل الطلبة للأدوات المستخدمة في أعمال العنف (من عصي، وسكاكين وأسلحة)، أو قد يصل إلى تعاطي السجائر. ويشير "المجذوب" (2009) إلى أن مظاهر السلوك العدواني قد تكون على شكل التعدي البدني مثل الضرب أو التهديد بالاعتداء البدني أو التعدي اللفظي مثل السب الساخر أو التوبيخ (الصالح، 2012: 21).

ومن خلال عرض المظاهر السابقة يتضح خطورة السلوك العدواني لما له من آثار وخيمة لا تعود على الفرد والأسرة فحسب، وإنما على المجتمع بأسره، وأثاره السلبية تؤدي إلى إلحاق الأذى بالذات وبالآخرين وبالممتلكات، وهو سلوك غير مقبول اجتماعياً، ويمثل إحدى المشكلات السلوكية التي تواجه المراهق خلال هذه المرحلة، والمعرفة المبكرة لهذه الظاهرة تساعد في التخلص منها مبكراً ومن دون عناء كبير.

### أشكال السلوك العدواني:

اختلفت تصنيفات العدوان حسب اختلاف التعريفات المستخدمة لهذا السلوك، وباختلاف العمر، والجنس، والبيئة المحيطة بالفرد، والمستوى الثقافي والاجتماعي، وأسلوب التنشئة الأسرية. ونقلاً عن "أميمن" (2004)، فإن أشكال العدوان تصنف إلى:

- 1) العدوان السوي:** ويمارسه الإنسان، أو الكائن الحي من أجل الحفاظ على بقائه واستمرار حياته، والمحافظة على الذات وبلوغ الأهداف.
- 2) العدوان المرضي:** وهو العدوان الذي يتحول بوعي أو بغير وعي إلى سلاح فتاك يسبب الأذى، والموت، والخراب سواءً للإنسان أو لبيئته على حدٍ سواء.
- 3) العدائية:** وهي التي يسعى الفرد من خلالها إلى الإساءة للآخرين، أو خداعهم من دون أن يلحق بهم أي ضرر أو آلام بدنية.
- 4) السلوك التعبيري:** ويتضح في صورة الغضب أو الانزعاج والتي من المحتمل أن تشبه في طبيعتها سلوك العدوان، ولكنها لا تصل في صورتها التعبيرية إلى المستويين الأول والثاني.
- 5) العدوان الرمزي:** ومن أمثلته ممارسة سلوك يرمز إلى احتقار الآخر، أو يقود إلى توجيه الانتباه إلى إهانة تلحق به بطريقة رمزية غير مباشرة (أميمن، 2004: 88).

كما قام كل من "عبد المجيد سيد أحمد" و"زكريا أحمد" بتقديم تصنيف لأشكال العدوان، حيث قدما خمسة عشر نوعاً للعدوان. وسنحاول تبيانها على النحو الآتي:

- 1) العدوان اللفظي:** يرتبط السلوك العنيف مع القول البذيء الذي يشمل الشتائم والتناوب بالألقاب، ووصف الآخرين بالعيوب واستخدام جمل التهديد.
- 2) عدوان تعبيري أو إشاري:** يستخدم البعض الإشارات مثل إخراج اللسان أو قبض اليد على اليد وربما استخدام البصاق.

**(3) العدوان العنيف بالجسد وأجزائه:** يستفيد البعض من قوة أجسامهم في إلقاء أنفسهم أو الاصطدام ببعض الآخرين، وقد تكون للأظافر أو الأرجل أو الأسنان أدوار مفيدة للغاية في كسب المعركة.

**(4) عدوان الخلاف والمنافسة:** قد يكون السلوك العدواني حالة عابرة، نتيجة الخلاف أثناء اللعب أو المنافسة والتحدي أثناء الدراسة، وعادةً ما تنتهي نوبة العدوان بالخصام والتباعد بين الطرفين.

**(5) العدوان المباشر:** يقال للعدوان إنه مباشر إذا وجه مباشرة إلى شخص مصدر الإحباط وذلك باستخدام القوة الجسمية أو التعبيرات اللفظية.

**(6) العدوان غير المباشر:** عندما يفشل في توجيه العدوان مباشرة خوفاً من العقاب، فقد يحوله إلى شخص آخر أو شيء آخر تربطه صلة بالمصدر الأصلي.

**(7) العدوان الفردي:** وهو إيذاء شخص بالذات كصديقه أو أخيه أو الخادمة وغيرها.

**(8) العدوان الجمعي:** يوجه الأطفال هذا النوع من العدوان ضد شخص أو أكثر مثل طفل يقترب من مجموعة أطفال منهمكين في عمل ما عند رغبتهم في استبعاده، دون اتفاق سابق بينهم، وأحياناً يوجه العدوان الجمعي إلى الكبار أو ممتلكاتهم، وقد يمثل أحد الأطفال صورة المقصود وينهال عليه باقي الأطفال عقاباً، وعندما يجد الأطفال طفلاً ضعيفاً يتخذونه فريسة لعدوانيتهم.

**(9) العدوان نحو الذات:** إن العدوانية عند بعض الأطفال المضطربين سلوكياً تهدف إلى إيذاء النفس وإيقاع الضرر بها، وتتخذ أشكالاً مختلفة مثل تمزيق الطفل ملابسه أو كتبه أو شد الشعر، أو ضرب الرأس بالحائط، أو جرح الجسم بالأظافر أو عض الأصابع.

**(10) العدوان الوسيلى:** عندما يسلك الطفل بطريقة عدوانية وسيلية يكون لديه هدف معين فمثلاً عندما يحاول الطفل الانزلاق على السطح المائل، ويلاحظ طفلاً آخر يقف في طريقه، فإنه يقوم بدفع ذلك الطفل لكي ينزلق.

**(11) العدوانى العدائى:** يتمثل فيما إذا تعمد الطفل الانزلاق على السطح المائل؛ كي يصدّم طفلاً آخر أمامه، انتقاماً من هذا الآخر الذي سبق أن أغضب الطفل الأول.

**(12) العدوان المقصود:** من المعروف أن العدوان الوسيلى والعدوان العدائى هما المشكّلتان للعدوان المقصود.

**(13) العدوان العشوائى:** يكون السلوك العدواني أهوج أو طائشاً، وهي دوافع غامضة تصدر من الطفل نتيجة عدم شعوره بالخطر مثل الطفل الذي يقف أمام بيته أو فصله مثلاً، ويضرب كل من يمر عليه من الأطفال بلا سبب.

**(14) المضايقة:** وهي واحدة من صور العدوان التي تؤدي في الغالب إلى شجار وتكون أحياناً عن طريق السخرية والتقليل من الشأن.



**15) البلطجة والتنمر:** ويكون الطفل المهاجم لديه تلمذ بمشاهدة معاناة الضحية، وقد يسبب للضحية بعض الآلام ومنها شد الشعر أو الأذن أو القرص (الفلاح، 2011: 44، 45).

كما يصنف البعض العدوان إلى ثلاثة أنواع تلاحظ عند الطلبة، وهي:

- 1) **عدوان ناتج عن استفزاز:** حيث يدافع الطالب هنا عن نفسه ضد اعتداء أقرانه.
- 2) **عدوان ناتج من غير استفزاز:** وهنا يهدف الطالب من خلاله إلى السيطرة على أقرانه أو إزعاجهم أو إغاضتهم أو التسلط عليهم.
- 3) **العدوان المتفجر المصحوب بنوبة من الغضب:** ويلجأ الطالب فيه إلى تحطيم الأشياء، ويبدو هنا كأنه لا يستطيع السيطرة على غضبه (القمش، المعاينة، 2007: 204).

بينما صنّفه ضياء عبد الحميد (1976) إلى خمسة تصنيفات هي:

- 1) سلوك عدواني بدني ويتمثل في الضرب، والمسك، والدفع.
- 2) سلوك عدواني لفظي ويتمثل في الشتائم، والتنايز بالألقاب.
- 3) سلوك عدواني موجه نحو إتلاف الممتلكات ويتمثل في التخريب بمختلف أشكاله.
- 4) سلوك عدواني حيازي ويقصد به الاستحواذ على ما يمتلكه الآخرون.
- 5) سلوك عدواني غير مصنف ويمثل بقية مظاهر السلوك العدواني (البيلاوي، 2004: 13، 14).

هذا وللعنوان تصنيفات مختلفة حددها ميدان الطب النفسي؛ حيث يميز الأطباء النفسيون بين العدوان الظاهر والعدوان المغطى، فالأول سافر وصريح ومباشر، والثاني غير مباشر ومقنع.

وهناك العدوان الغضبي الذي يكون مبعثه الغضب، والعدوان الذرائعي، حيث لا يكون الغضب مسبباً فيه، والعدوان ذريعة لهدف يتوخاه مثل، حال الطفل الذي يعتدي على آخر ليحصل على لعبته، وهناك العدوان العصابي وهو نوع من العدوان مغطى غالباً، وقد يكون واضحاً، ولكنه يقع على أشخاص غير مقصودين أصلاً به، وتدفع إليه مشاعر كراهية مكبوتة استحدثتها تجارب صادمة من الطفولة (الخالدي، 2002: 108، 109).

#### **العوامل المسؤولة عن حدوث السلوك العدواني:**

هناك بعض العوامل والأسباب التي تؤدي إلى ظهور السلوك العدواني، ومن هذه العوامل:

#### **1) العوامل البيولوجية:**

تشير دراسات عديدة أجريت على الإنسان والحيوان إلى أن للعدوان أسساً بيولوجية، فثمة علاقة بين العدوان من جهة والاضطرابات الكروموسومية والهرمونية من جهة أخرى، ويشير البعض إلى أن كون الذكور أكثر عدوانية من الإناث بوصفه دليلاً على أثر الفروق البيولوجية على مستوى السلوك العدواني (القمش، المعاينة، 2007: 212).

وتتقضى النظرية البيولوجية أن السلوك المشكل يمثل خطأ وراثياً أو بيولوجياً وأن بعض المشكلات السلوكية ومنها العدوان هي بمثابة دلائل على وجود ضرر وراثي أو خلل في أداء المخ لوظائفه أو عدم التوازن الكيميائي الحيوي، إذن فالوراثة والعوامل الجينية من العوامل الهامة المسببة للعدوان، وقد لوحظ أن السلوك العدواني المضاد للمجتمع يكثر بين الأفراد الذين لديهم الجين الوراثي (XYy)، وقد دلت العديد من التجارب التي أجريت على الغدد الهموسلامية الموجودة في قاع المخ بالتيار الكهربائي على أنه تبدو على الكائن الحي جميع أعراض السلوك العدواني مع عدم وجود سبب يثير مثل هذا السلوك، ووجهة النظر البيولوجية أن منطقة الفص الجبهي والجهاز الطرفي مسؤولة عن ظهور السلوك العدواني عند الطفل، وهذا ما أشارت إليه نتائج (Eron, 1977) التي بينت أن استئصال بعض التوصيلات في هذه المنطقة، أدى إلى خفض التوتر والعصب والميل إلى العنف، وأدى إلى حالة من الهدوء والاسترخاء (الزليطني، 2014: 177).

## (2) العوامل الفسيولوجية:

لم تستطع البحوث التجريبية إقامة الدليل الكافي على صحة التصور القائل بوجود علاقة مباشرة بين العوامل الفسيولوجية والعدوان، المتمثل في افتراض الانتقال الوراثي للعدوان عبر الأجيال والقول بوجود أساس فطري للعدوان، ومسئولية أجزاء معينة في المخ كالمهاد عن السلوك العدواني. إلا أن استقراء ما توصلت إليه البحوث من نتائج في هذا الشأن يشير إلى وجود علاقة غير مباشرة بين العوامل الفسيولوجية والعدوان، بمعنى أن تلك العوامل تجعل الفرد أكثر استجابة للمثيرات العدوانية، ومن ثم يزيد احتمال ارتكابه للسلوك العدواني، وثمة مؤشرات عديدة تدل على وجود تلك العلاقة من أبرزها ما يلي:

(أ) حيث إن الجهاز السمبثاوي (أحد أجزاء الجهاز العصبي الذاتي) مسؤول عن رفع مستوى الاستثارة الفسيولوجية وتعبئة طاقات الفرد لمواجهة حالات الطوارئ، بما فيها الاستعداد للعدوان، لذا فإن التفاوت في مستوى نشاط هذا الجهاز لدى الأفراد يستتبعه بالضرورة تباين في استعادة كل منهم للعدوان.

(ب) الاختلالات الهرمونية والعدوان: تشير بعض الأدلة المستمدة من البحوث التجريبية إلى أن زيادة هرمون التستوستيرون لدى الذكور، ونقص هرمون البروجيستيرون لدى الإناث يزيد من القابلية للاستثارة ومن ثم العدوان لديهم.

(ج) تأثير المواد النفسية، الطبيعية والمختلفة كيميائياً على الجهاز العصبي وجعله أكثر تهيؤاً لممارسة العدوان أو الامتناع عنه، فعلى سبيل المثال، تكف الخمر وظائف التحكم في المراكز المسؤولة عن ضبط العدوان والموجودة في المخ، ومن ثم يصبح الفرد أكثر استعداداً لممارسته،

كذلك تنبه الامفيتامينات (العقاقير المنشطة) الجهاز العصبي وتجعله أكثر تهيؤاً للاستجابة بصورة عدوانية(درويش،2005: 334، 335)

### 3) العوامل النفسية:

من هذه العوامل:

#### أ) الإحباط:

يحدث الإحباط حين يحول عائق ما دون تحقيق الفرد لأهدافه، وإشباعه لحاجاته، ويرتفع مستوى الإحباط كلما ازدادت أهمية الهدف، وكانت الحاجة ملحةً إليه. وقد اقترح مجموعة من العلماء من جامعة "ييل" نظرية حول العلاقة بين الإحباط والعدوان يشير منطوقها إلى أن فشل الفرد في الحصول على ما يريد يثير الإحباط لديه، وأن الطاقة التي يولدها الإحباط تدفعه إلى الاعتداء على العائق الذي يعتقد أنه حجبته عن أهدافه، وحين يعجز الفرد عن الاعتداء على هذا العائق، فإنه يتجه بتلك الطاقة العدوانية إلى هدف آخر، من خلال أساليب من قبيل: استبدال الاستجابة (ترويح شائعة تسيء إلى سمعة الرئيس بدلاً من لومه حين يتخطى الفرد في الترقية)، أو استبدال الهدف (ضرب الزوجة بدلاً من الرئيس)(السيد، فرج، محمود، 2004: 255).

ويعد العدوان من ردود الفعل الرئيسة للإحباط، حيث لوحظ أن نوبات العدوان تتحرك بفعل الإحباط، وعدم إظهار الفرد استجابته العدوانية، بل إنه ربما يكبتها ويخفيها، ومن الشائع في المواقف الإحباطية أن يهاجم الفرد مباشرةً الأشياء أو الأشخاص الذين هم مصدر إحباطه، لذا يتأثر الأطفال بنوع البيئة التي ينشئون فيها في إظهار مشاعرهم العدوانية بصورة مباشرة أو غير مباشرة(أبو دلو، 2009: 211).

#### ب) الشعور بالفشل والحرمان:

قد يظهر السلوك العدواني عند الفرد لأكثر من سبب، فقد يكون السلوك العدواني كنتيجة حتمية للحرمان، أو استجابة للتوتر الناشئ عن حاجة عضوية غير مشبعة، وربما يحدث العدوان للحيلولة بين الفرد وما يرغب فيه، أو للتضييق على الفرد، وقد يظهر السلوك العدواني نتيجة هجوم مصدر خارجي يسبب له الشعور بالألم، وربما يفشل الشخص في تحقيق هدفه فيوجه عدوانه إلى مصدر الإحباط، وحينما يشعر الفرد بحرمانه من الحب والتقدير رغم جهوده الحثيثة لكسب ذلك الحب والتقدير، فإن سلوكه يتحول نحو العدوان.

#### ج) الشعور بالغضب:

يمثل الغضب حالة انفعالية يشعر بها الأفراد، فيعبر البعض منهم عن هذا الغضب بالاتجاه نحو الهدف والعدوان عليه، وتأخذ هذه الصورة مظاهر عديدة، مثل إتلاف بعض ما يحيط به، أو معاقبة نفسه بشدّ الشعر أو ضرب رأسه أو غير ذلك.

#### د) الغيرة من نجاح الآخرين:

نتيجةً لعدم راحة الفرد من نجاح غيره من الأشخاص، فإن متغيرات القلق والخوف وانخفاض القلق تبدو واضحةً عليه ما يسبب له الغيرة الشديدة، فيتجه الفرد نحو الانزواء أو التشاجر مع الآخرين أو التشهير بهم(ملحم، 2012: 417).

#### هـ) انفعال الخوف:

الخوف بصورة عامة يدفع الخائف إلى الهرب والابتعاد عن مصدر خوفه، والجهاز العصبي المختص بالعمليات الفيزيولوجية المتعلقة بالاستجابات العاطفية له نفس الفعل في حالات الهرب أو حالات النزال دفاعاً عن النفس، والخائف يميل تلقائياً إلى الهرب إذا ما كان التخلص من مصدر خوفه ممكناً، غير أنه إذا أيقن تعذر هربه وسُدَّت الطرق في وجهه، فإن خوفه يتحول إلى عنف وعدوان والذي يتجه إلى مصدر خوفه أو إلى كل ما يمكن أن يعترض طريق نجاته، وما يقال في الخوف ينطبق وبصورة أشد وأكثر وضوحاً في بعض حالات الفرع أو الخوف غير الطبيعي والذي له أن يسفر عن ممارسة العنف والعدوان وبصورة أشد وأعنف، ويبدو أن ممارسة العنف والعدوان أثناء الخوف أو الفرع أو الهلع أو القلق الشديد لا يخدم فقط ضرورة النجاة من مصدر هذه الانفعالات وإنما له أن يبيث شعور الثقة في نفس الخائف، وبأنه قادر على مقاومة مصدر خوفه وكأنه يجمع بذلك في آن واحد بين الهرب والنزال على اختلاف أهدافهما(كمال، 1988: 773).

ويلاحظ أن الكثير من العلماء ومنهم "قهمي" (1976) يجمعون على أن هناك بعض الأسباب والعوامل النفسية التي تؤدي إلى ظهور السلوك العدواني منها:

1) نقص الحب الذي يمنحه الأبوان للطفل، حيث إن الحب غذاء ضروري في نمو الطفل وهذا الغذاء لا يقل أهميةً عن الغذاء الجسدي، وعدم إشباع حاجات الطفل الأولية ينمي لديه الشعور بعدم الأمن والإحباط ما يساعد على نمو الشعور المضاد للعالم من حوله وفي رشده يستجيب استجابات مرضية مثل الانسحاب عن العالم والسلبية والعنف والعدوان.

2) اضطراب البناء النفسي للشخصية العدوانية، حيث يخضع لمبدأ اللذة متجاهلاً مبدأ الواقع فلم يعتد على ترويض أنفسهم وعلى تعديل الظروف الواقعية بشكل إيجابي نتيجة لعدم كفاءة "الأنا" لديهم وفشلهم في التوفيق بين إشباع مطالب الهو والأنا الأعلى(أحمد، 1993: 16).

#### 4) العوامل الاجتماعية والاقتصادية:

أ) التنشئة الأسرية: إن الأسرة بوصفها أولى المؤسسات الاجتماعية الناقلة للثقافة، فإنها تمارس دوراً جوهرياً في غرس الميول العدوانية أو كفها لدى الطفل من خلال الأساليب المتنوعة التي تلجأ إليها في القيام بالدور المنوط بها في عملية التنشئة الاجتماعية، ويجسد هذا الدور المظاهر والممارسات التالية:

1) الإفراط في استخدام العقاب البدني، ففي دراسة مسحية أجراها "سيرز" (Sears) على (400) أم تبين أن ميلهن إلى الإكثار من عقاب أبنائهن بدنياً يرتبط إيجابياً بمستوى عدوانية هؤلاء الأبناء.

2) تجاهل الأبناء مما يثير لديهم الشعور بالعزلة، والميل إلى إدراك الآخرين بوصفهم معادين، ويدفعهم إلى اللجوء للعدوان لتأكيد وجودهم، أو لفتاً للأنظار، أو تفريغاً للتوتر.

3) التمييز بين الأبناء، سواءً بين الذكور والإناث، أو بين الأخ الأكبر والأصغر، في أساليب التعامل، والجوانب المادية، والعاطفية، على النحو الذي يثير لدى الذين يشعرون بتلك التفرقة، ميولهم العدوانية، كأحد أشكال مواجهة ذلك التمييز، سواءً ضد القائمين بالتفرقة أو المستفيدين منها.

4) تشجيع الطفل على القصاص ممن يعتدي عليه بوصفه السبيل الأفضل الذي يجب اتباعه في مثل تلك الحالات، فضلاً عن تشجيعه، إما مباشرة، على تبني العدوان كوسيلة للحصول على المكانة بين أقرانه أو لإشباع حاجاته والسيطرة على أقرانه، أو بشكل غير مباشر من خلال ممارسة السلوك العدواني في حضوره ومن ثمَّ يميل للاقتداء بهم فيما بعد(درويش، 2005: 340، 341).

5) أسلوب الحماية الزائدة، ويعرف أسلوب الحماية الزائدة بالميل المفرط لدى الأبوان لحماية أطفالهما بدنياً ونفسياً، بحيث يفشل الطفل في الاستقلال بنفسه، ومثل هذا الطفل الذي يعيش ويتفاعل مع هذا الأسلوب ينمو بشخصية ضعيفة خائفة (غير مستقلة) تعتمد على الآخرين في قيادتها وتوجيهها، وغالباً ما يسهل استئثارها واستمالتها للفساد نتيجة ضعفها وعدم تحملها المسؤولية، وتتصف هذه الشخصية بتقبل الإحباط، ولاشك أن للحماية الزائدة نتائج سلبية في تكوين شخصية الطفل، حيث يتعود الطفل أن تُجَاب طلباته فلا يستطيع مقاومة الإحباطات المستمرة في الحياة، حيث يرتبك ويضطرب في سلوكه وفي علاقاته الاجتماعية، أو ينطوي وينسحب من المجتمع لشعوره بالعجز والدونية عن مواكبة الآخرين في علاقاتهم وعاداتهم.

6) التذبذب، ويعني التقلب في معاملة الطفل بين اللين والشدّة، حيث يثاب مرةً على العمل ويعاقب مرةً أخرى عليه، وتُجَاب مطالبه مرةً ويحرم منها مرةً أخرى دون سبب معقول، وهذا الخلط المتذبذب بين الشدة واللين، حيث يعاقب الطفل مرةً في موقف ويثاب مرةً أخرى في نفس الموقف يجعل الطفل حائراً لا يعرف الصواب من الخطأ، كما أنه ينشأ متردداً وغير قادر على حسم الأمور، ويكف عن التعبير الصريح عن آرائه ومشاعره، وهذا الأسلوب من أشد الأساليب خطورة على شخصية الطفل وعلى صحته النفسية، حيث التارجح بين الثواب والعقاب، والمدح والذم، واللين والقسوة، وعدم الاستقرار في المعاملة يجعل الطفل في حيرة أمره، ودائم القلق غير

مستقر، ومن ثم يترتب على هذا شخصية متقلبة متذبذبة ومزدوجة(الضيدان، 2003: 48، 51).

**ب) المدرسة:** تُعد المدرسة ثاني مؤسسات التنشئة الاجتماعية وأول وسط اجتماعي خارجي يخرج إليه الفرد بعد الأسرة، إلا أنها تعتبر جماعة اجتماعية قائمة بذاتها وهي تقوم بدور رئيس في عملية التنشئة الاجتماعية، وهي حلقة الوصل بين الفرد والمجتمع بما فيه من أفراد ومؤسسات، كما أنها المسؤولة إلى جانب غيرها من المؤسسات الاجتماعية في المجتمع عن صناعة الثقافة وعناصرها من قيم وعادات وتقاليد ولغة وأهمها نقل ذلك إلى أفراد المجتمع وتوظيفه في كل مناحي الحياة وفي كل فئات المجتمع على اختلاف أعمارهم، وقد تعد المدرسة سبباً من أسباب انحراف الأفراد ما قد يؤدي بهم إلى ممارسة العنف والعدوان وغير ذلك من ممارسة أنواع شتى من السلوك المنحرف، وقد تكون المدرسة سبباً من أسباب التمرد والعصيان من الطلاب؛ حيث تفرض القيود على الطلاب والتي تتمثل في سلطة أوامر المدرسين ومدراء المدارس، ومن شأن ذلك شعور الطلاب بالخضوع والاستسلام، والنقص وسلطة لا تقبل المناقشة وخاصةً في مرحلة المراهقة والتي يتأكد فيها إثبات الذات والرغبة في التمرد والعصيان(النيرب، 2008: 36، 37).

**ج) جماعة الرفاق:** وتتمثل في سوء معاملة الأقران وإثارة غضب الطالب من رفاقه وشعوره بالنقص وسط الرفاق، وممارسة بعض الرفاق العدوان والسيطرة على بعض الطلبة، وتمثل هذه الجماعة بالنسبة لهم قوة ومتعة وتشبع جميع حاجاتهم حيث يشعرون بأنهم مرتبطون، ومن خلال هذه المجموعة يحقق الفرد الشعور بالأنا الذي يسائده الأنا الجماعي(الفلاح، 2011: 56).

وتقول "عزة زكي" (1989) إن التأثير المتبادل بين الأقران يلعب دوره كمحدد رئيس في ظهور الأفعال العدوانية، ويتضح ذلك أكثر في جماعة الذكور منه في الإناث، وهذا ما أوضحته دراسة "هيش" (1965) التي بينت أن الأطفال غير العدوانيين ربما يصبحون عدوانيين بتكرار الهجوم عليهم داخل جماعة الأقران(أبو حطب، 2002: 33).

**د) المجتمع:** هناك بعض المجتمعات التي تساعد على ظهور العدوان منها:

\* أن المجتمع الذي تقل فيه ممارسة الديمقراطية وزيادة انتشار الديكتاتورية والتسلط والعنف يساعد على ظهور العدوان من الإحباط الذي يقابله الشخص داخل المجتمع.

\* المجتمع الذي يظهر فوارق طبقية بالغة الحدة تُعيق الفرد عن تحقيق ذاته بشعوره بهذه الفوارق وتكون دافعاً للسلوك العدواني(عبد العال، 1988: 139).

\* إذا وجد إنسان في مجتمع انعدمت فيه مصادر التسلية والإثارة، وقضاء وقت الفراغ، واتّسمت الحياة فيه بالكآبة والرتابة، فإنه مجتمع يبدد الطاقات ويحبط الطموح والقدرات الإنسانية، ومن

شأن هذا المجتمع أن يتعرض أفراده للإحباط، ومن شأنه أن يعرضهم لأشكال الانحراف المختلفة بما فيها العدوان (عبود، 1994: 63).

**هـ) التعرض لمشاهدة العنف:** يتعرض الفرد خاصةً في أطوار حياته الأولى في الطفولة والحادثة والمراهقة إلى مشاهدة متنوعة ومتكررة من العنف إما عن طريق التجارب الحياتية في بيته ومدرسته ومجتمعه، أو عن طريق ما يُصوّر له من مشاهد وتجارب العنف في وسائل الإعلام المتعددة، ومعظم هذه التجارب والمشاهد تعطي الفرد الشعور بأن العنف مُجدٍ وبأن صاحبه يكافأ مادياً أو معنوياً على ممارسته، وينمو الطفل على مثل هذا الشعور والذي يتأصل في نفسه مما يدفعه ولو بصورة غير واعية وغير مقدرّة أو محسوبة إلى ممارسة نوع ما من أنواع العنف والعدوان على الآخرين على أمل أن يتحقق له ما توقعه من جدوى العنف وفائدته (كمال، 1988: 782).

ولقد دلّت دراسات طويلة المدى على أنه كلما زادت مشاهدة الطفل لمشاهد العنف، زادت ممارسته للعنف بعد ذلك بسنوات حتى سن المراهقة والشباب، وأن ما يتعلمه الطفل لا يؤثر فيه وقت المشاهدة وحسب، وإنما يترسب في حسّه وخبرته، ويظهره عندما يصل إلى مرحلة المراهقة والشباب (العيسوي، 2011: 312).

إن الوضع الاقتصادي المتردي والظروف الاجتماعية المزرية، تساهمان إلى حدٍ كبير في نشوء العدوان وبخاصةً عند الشباب في سن المراهقة، وهذا ما أكدته دراسة "آن كامبل وآخرين" (1985) التي بينت أن أفراد الطبقة الاقتصادية والاجتماعية السيئة أكثر عدوانية من أفراد عينة الطبقة الاقتصادية والاجتماعية المرتفعة، كما أكد "قریش وحسين" (1981) أن أفراد المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع أقل عدوانية من أفراد المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض (أبو حطب، 2002: 31).

بينما وجد "شو" في أبحاثه عن الجريمة وجنوح الأحداث في مدينة شيكاغو أن نسبة كبيرة من الأحداث الجانحين يرجع سلوكهم المضاد للمجتمع إلى سوء الأحوال الاقتصادية والاجتماعية وسوء ظروفهم المعيشية (الطيّار، 2005: 51).

#### **5) عوامل ترتبط بالبيئة الطبيعية:**

لا يصدر العنف متأثراً فقط بخصال الجاني والضحية، أو أساليب التنشئة الأسرية وخصائص السياق الثقافي الاجتماعي، بل يتأثر بالظروف الطبيعية السائدة في البيئة، ومن المفترض أن من أكثر هذه الظروف علاقة بالعنف وتأثيراً فيه هي:

**أ) الضوضاء:** يسهم هذا المتغير في حدوث العنف بطريقة غير مباشرة، فالضوضاء تجعل الفرد مهيناً للاستجابة العنيفة من خلال تأثيرها سلباً على بعض وظائفه الحيوية كالسمع ومعدل نبضات القلب، والنفسية كالشعور بالانزعاج والقلق، وخاصةً حين تحدث بصورة مفاجئة، وغير

منظمة، حيث إنها قد تكون سبباً مباشراً لإثارة العنف في الأسرة، مثلما هو الحال عندما يرفع أحد الأفراد صوت المذيع فيطالبه الآخر بخفضه أو إغلاقه، نظراً لما يحدثه من ضوضاء فيرفض فيندلع النزاع.

**(ب) الظروف المناخية:** تتمثل هذه الظروف في كل من درجات الحرارة المرتفعة، والمنخفضة، والرطوبة، وحركة الهواء، ومن المفترض أن درجات الحرارة المرتفعة، بوجه خاص، أكثرها ارتباطاً بالعنف، وتجدر الإشارة إلى أن العلاقة بينهما غير مباشرة، بمعنى أنه ينتج عن التعرض لدرجات الحرارة المرتفعة بعض التغيرات الفسيولوجية لدى الفرد، بسبب فقد نسبة من الأملاح نتيجة لزيادة معدل إفراز العرق، ما يؤدي إلى ارتفاع درجة الاستثارة في الجهاز العصبي، والتي تزيد بدورها من استعداد الفرد لممارسة العنف.

**(ج) التلوث البيئي:** إن ارتفاع معدلات التلوث البيئي بصورها المتعددة تلوث المياه، والمجري المائية، والهواء والترية، والأغذية يؤثر سلباً على كل من الجهاز العصبي والبناء النفسي للفرد، فعلى سبيل المثال، يؤدي تهاون أجهزة الدولة في القيام بواجباتها نحو المقيمين بأحياء تعاني من بعض ضروب التلوث السابقة، أو من كلها، إلى شعورهم بأنهم متجاهلون من قبل الدولة، ويتحول هذا الشعور بالتدريج إلى حالة من السخط، خاصة حين يقارنون بين مستوى الخدمات المتدني الذي يقدم لهم وما يقدم للقاطنين في الأحياء الراقية الأقل تلوثاً، مما ينقلهم إلى حالة التذمر التي تستثير لديهم الميل إلى ارتكاب بعض الأفعال العنيفة لتحقيق هدف مزدوج ينطوي وجهه الأول على التعبير عن موقفهم، ويفصح وجهه الثاني عن الرغبة في جذب انتباه أجهزة الدولة إليهم (السيد، فرج، محمود، 2004: 272، 273).

**(د) الازدحام السكاني:** يتضح فعل الازدحام السكاني في تسهيل سلوك العدوان حيث أن السلوك العدواني في الريف أقل حدوثاً بكثير من مثل هذا السلوك في المدن وخاصة المدن الكبيرة، وحتى في هذه المدن فإن الأحياء المزدهمة بالسكان هي أكثر وفرة في السلوك العدواني من الأحياء والضواحي القليلة الازدحام بالسكان، ومع أن هنالك عوامل أخرى فعالة في الدفع إلى العدوان في مناطق الازدحام السكاني غير مجرد الازدحام العددي، إلا أن معظم الأبحاث تؤكد على أن الازدحام في حد ذاته يكون حافزاً مثيراً لسلوك العدوان (كمال، 1988: 777).

### النظريات المفسرة للسلوك العدواني:

اختلف العلماء في تفسير السلوك العدواني ومنشئه، وسوف تقوم الباحثة بإلقاء الضوء على

النظريات المفسرة للسلوك العدواني ومن بينها الآتي:

#### 1) النظرية البيولوجية:

تفترض هذه النظرية أن العدوان سلوك فطري يُولد الإنسان به، ويأتيه من تكوينه البيولوجي، وهذه النظرية تقول أن سبب السلوك العدواني (الكروموزومات) وخاصة هرمونات الجنس، وأن



الارتباط وثيق بين كروموزومات (xyy) والعدوان عند الرجال، الذي يسهم في انخفاض مستوى الذكاء وزيادة الميل العدوانية(مجلي، 2013: 72).

وذهب أصحاب هذا الاتجاه إلى أن العدوان والعنف جزء أساسي في طبيعة الإنسان وأنه التعبير الطبيعي لعدة غرائز عدوانية مكبوتة، وأن أي محاولات لكبت عنف الإنسان وعدوانيته ستنتهي بالفشل، بل إنها تشكل خطر النكوص الاجتماعي فلا يمكن للمجتمع الإنساني أن يستمر دون التعبير عن العدوان؛ لأن كل العلاقات الإنسانية ونظم المجتمع وروح الجماعة يحركها من الداخل هذا الشعور بالعدوان(عكاشة، 1982: 192).

ويذكر "محمد جلال" (1984) أن "المبروزو" اعتبر أن الصفات الجسمانية متوارثة، وقد اعتبر أن الصفات السلوكية متوارثة أيضاً، ومن بين هذه الصفات: القدرة على مقاومة الألم، وحدة البصر، والكسل، وعدم الشعور بالندم أو الشفقة، وسرعة الاستثارة والغرور. بينما ركزت النظرية البيولوجية في العصر الحديث على الصفات والجينات الجنسية والهرمونات والغدد الصماء، والتأثيرات البيوكيميائية، والأنشطة الكهربائية في المخ والقوة العضلية. بينما نجد أن عدداً من الباحثين حاولوا من خلال البراهين الجراحية الربط بين إثارة مناطق معينة في الدماغ وبين استجابة العدوان، حيث لاحظوا أن تنبيه الجانب الخارجي للمهاد Hypothalamus يؤدي إلى إطلاق العديد من أشكال العدوان المصاحب بمختلف أنواع الانفعال، كما أن إثارة منطقة معينة هي "الحزمة الانسية للدماغ الأمامي" أطلقت استجابة عدوانية شرسة جداً في حيوانات التجارب، وهذا يعكس إثارة المنطقة المحيطة بالبطين في المادة الرمادية والتي تحدث استجابات أقل عدوانية، كما لوحظ أن اللوزة لها دور في كبح جماح العدوان(البلاوي، 2004: 20، 21).

ويرى "لورانز" أن السلوك العدواني أساساً وأنه تكيف بيولوجي ذو دافع فطري تطوري هدفه الحفاظ على حياة الإنسان، كما يرى أنه من الممكن السيطرة عليه وضبطه والتحكم فيه، وافترض "لورانز" أن الطاقة العدوانية تنبعث من غريزة المقاتلة التي تنمو تلقائياً من خلال الكائن العضوي بطريقة مستمرة، وعلى معدل ثابت، بالإضافة إلى ذلك فإنها تتراكم مع مرور الزمن في المراكز العصبية المرتبطة بهذا الشكل من السلوك. وإذا وجدت كمية الطاقة العدوانية الأكثر مع مثير ضعيف، فسوف يطلق هذا المثير السلوك العدواني الظاهر، وإذا تراكمت الطاقة العدوانية لمدة طويلة، فإن ذلك يؤدي إلى انفجار أو إثارة السلوك العدواني بطريقة تلقائية، في غياب المثير المفجر لهذا السلوك العدواني(عريشي، 2004: 22).

وقد دلت التجارب على أنه عندما تستثار الغدة الهيبوثلامية الموجودة في قاع المخ بالتيار الكهربائي المناسب، فإن الحيوان يغضب وتظهر عليه جميع أعراض السلوك العدواني مع عدم وجود الغريم الذي يثير مثل هذا السلوك، وتخضع هذه الغدة في عملها للكف المفروض عليها من القشرة المخية الذي يحول بينها وبين دفع الفرد إلى المسلك العدواني، وعندما تصل أي

إشارة من العالم الخارجي بما قد يؤدي إلى تهديد حياة الفرد أو يؤدي به إلى الإحباط، فإن القشرة المخية تحرر الغدة الهيموثلامية من قيودها فتبدأ عملها، فيغضب الفرد ويسلك سلوكه العدوانى. وتدل نتائج التجارب التي أجريت على علاقة القشرة المخية بالغدة الهيموثلامية أنه عند قطع الاتصال العضوي القائم بين القشرة المخية وهذه الغدة، فإن الكائن الحي يصبح عصبياً وعدوانياً، ويقابل الغدة الهيموثلامية في عملها جسم يسمى الأمجيدالAmygdala، فعندما يستثار هذا الجسم في الحيوان والإنسان بالتيار الكهربى المناسب، فإن الفرد يخاف ويهرب إلى أقرب مأوى، وعندما يستأصل الجسم الاميجدالي عند بعض الحيوانات المتوحشة بعملية جراحية، فإنها تصبح أليفة وتقترب من الإنسان دون أن تعرضه لأي أذى(دحلان، 2003: 52).

## 2) نظرية التحليل النفسى:

يعتبر "فرويد" من مؤسسى هذه النظرية، والعدوان لدى "فرويد" قوة غريزة فطرية في الإنسان تنشأ من غريزة الموت التي تعبر عن رغبة لاشعورية داخل كل فرد في الموت، حيث افترض "فرويد" وجود غريزتين رئيسيتين عند الإنسان: غريزة الحب أو الجنس وغريزة العدوان، واعتبر عدوان الإنسان على نفسه أو على غيره تصرفاً طبيعياً لطاقة العدوان الداخلية التي تنبئه، وتلج في طلب الإشباع، حيث لا تهدأ إلا إذا اعتدى على غيره بالضرب والإيذاء والقتل، أو اعتدى على نفسه بالتحقير والإهانة والإيذاء والانتحار، كما يرى "فرويد" أن الحياة كفاح بين غريزة الحياة (الليبيدو) ودافعها الحب والجنس والتي تعمل من أجل الحفاظ على الفرد، وبين غريزة الموت ودافعها العدوان والتدمير والانتحار، وهي غريزة تحارب دائماً من أجل تدمير الذات، وتقوم بتوجيه العدوان المباشر خارجاً نحو تدمير الآخرين، وإذا لم ينفذ العدوان نحو موضوع خارج، فسوف يسترد ضد الكائن نفسه بدافع تدمير الذات(أبوقورة، 1996: 100، 101).

وترى نظرية التحليل النفسى أن السلوك العدوانى والعنف وإيذاء الآخرين أو الذات، وأشكال العنف الجسدى والعدوان باللفظ: الكيد والإيقاع والتشهير ومختلف السلوكيات المتوقع حدوثها تحت هذا المفهوم، ناتجة عن غريزة التدمير أو الموت، وافترض بادئ ذي بدء وجود دوافع غريزية متعارضة أهمها اثنتان: الأولى تستهدف حفظ الفرد والثانية حفظ النوع، أما "بولهايمن" فترى أنه في حالة القسوة العمياء يحدث نوع من الكارثة النزوية، فلسبب ما ينكسر الدمج بين النزوتين الأساسيتين، وتستيقظ نزوة الموت داخل الشخص إلى درجة قصوى، من دون إمكان تلطيفها بتدخل نزوة الحياة.

وتقول نظرية التحليل النفسى إن غريزة الموت توجد منذ لحظة الولادة، ويقول "فرويد" إن الإنسان مزود بغرائز للموت وأخرى للحياة، وأن غرائز الموت تسعى لتدمير الإنسان وعندما تتحول إلى الخارج، أي خارج ذات الإنسان، فإنها تصبح عدواناً على الآخرين، وذلك بسبب تأثير

الطاقة النفسية التي تقود العدوان، ويقول علماء التحليل النفسي كذلك إن الحرمان والإحباط يؤديان إلى ممارسة سلوك العدوان من قبل الفرد إذا تعرض لهما (عز الدين، 2010: 43، 44). ويؤكد "فرويد" على أن طاقة الشخص العدوانية يجب إطلاقها في شكل ما، خوفاً من كبتها ما يؤدي إلى أشكال من العدوانية تصل إلى حدّ القتل أو الانتحار، وإن كف السلوك العدواني في المواقف التي يتعرض فيها الفرد للخللان يشعره بإحباط جديد، ومنع العدوان يعتبر إحباطاً جديداً يزيد من الإثارة والتوتر ويثير الرغبة في العدوان، فيشتد إلحاحها، ما يجعل الشخص مهيناً للعدوان الصريح أو غير الصريح لأي إثارة بسيطة من البيئة (عبود، 1991: 22).

ولقد تعددت الآراء المؤيدة أو الرافضة لهذه النظرية الفرويدية للعدوان، حيث نجد أن "أدler" قد اتفق مع "فرويد" في كون العدوان غريزي يمكن توجيهه تجاه النفس أو الآخرين وأن الطاقة العدوانية يمكن توجيهها من خلال عدد من النشاطات مثل الابتكار الفني والكتابة، ولكنه يختلف معه فيما يخص أهمية الجنس حيث سماها "إرادة القوة" التي حلت محل الحافز العدواني، ثم تخلى عنها مفضلاً عنها "الكفاح في سبيل التفوق"، واعتبر الهدف النهائي للإنسان أن يكون عدوانياً وأن يكون قوياً وأن يكون متفوقاً (عمارة، 2008: 42).

ويرى "جرجين" (1981) أن مفهوم الغريزة في تفسير سلوك الإنسان مرفوض لأن السلوك العدواني ليس سلوكاً عاماً ما يدل على أنه ليس غريزياً، كما أنه لا توجد أدلة تثبت أن للعدوان حاجة فسيولوجية كالجوع والعطش، كما أنه في بيئات وحضارات مختلفة أوضحت العديد من الدراسات أن جميع الأفراد يشتركون في الحاجات الفسيولوجية كالماء والأكسجين والطعام، ولكنهم في السلوك العدواني يختلفون، وكرد على تلك النظرية نجد أن "جنترب" (1978) يرى أن العدوان بُعد دفاعي مصطنع بخبرة بشرية، حيث يهتم بالقلب العميق للذات بالانسحاب والنكوص للبحث عن الموضوع والحب (الضيدان، 2003: 39).

### 3) نظرية الإحباط – العدوان:

من أشهر علماء هذه النظرية "تيل ميللر" (Miller)، "روبرت سيرز" (Sears)، "ماورر" (Mawer)، "ليونارد دوب" (Doob)، "جون دولارد" (Dollard)، وينصب اهتمام هؤلاء العلماء على الجوانب الاجتماعية للسلوك الإنساني، وقد عرضت أول صورة لهذه النظرية على فرض مؤداه: أنه يوجد ارتباط بين الإحباط والعدوان، حيث يوجد ارتباط بين الإحباط كمثير والعدوان كاستجابة. ويستند جوهر هذه النظرية في الآتي:

- كل الإحباطات تزيد من احتمالات رد الفعل العدواني.

- كل العدوان يفترض مسبقاً وجود إحباط سابق له.

فالعدوان من أشهر الاستجابات التي تُثار في الموقف الإحباطي. ويشمل العدوان البدني اللفظي، حيث يتجه العدوان غالباً نحو مصدر الإحباط، فعندما يشعر الفرد بالإحباط يوجه عدوانه إلى

الموضوع الذي يدركه كمصدر لإحباطه، ويحدث ذلك بهدف إزالة المصدر أو التغلب عليه أو كرد فعل انفعالي للضيق والتوتر المصاحب للإحباط، كما توصل رواد هذه النظرية إلى بعض الاستنتاجات من دراستهم عن العلاقة بين الإحباط والعدوان والتي يمكن اعتبارها بمثابة الأسس النفسية المحددة لهذه العلاقة منها:

(أ) تختلف شدة الرغبة في السلوك العدواني باختلاف كمية الإحباط الذي يواجهه الفرد، ويعتبر الاختلاف في كمية الإحباط دالة لثلاثة عوامل هي:

\* شدة الرغبة في الاستجابة المحيطة.

\* مدى التدخل أو إعاقة الاستجابة المحيطة.

\* عدد المرات التي أحبطت فيها الاستجابة.

(ب) تزداد شدة الرغبة في العمل العدائي ضد ما يدركه الفرد على أنه مصدر لإحباطه، ويقبل ميل الفرد للأعمال غير العدائية حيال ما يدركه الفرد على أنه مصدر إحباطه.

(ج) يعتبر كف السلوك العدائي في المواقف الإحباطية بمثابة إحباط آخر، ويؤدي ذلك إلى ازدياد ميل الفرد للسلوك العدائي ضد مصدر الإحباط الأساسي، وكذلك ضد عوامل الكف التي تحول دونه والسلوك العدائي.

(د) على الرغم من أن الموقف الإحباطي ينطوي على عقاب للذات، إلا أن العدوان الموجه ضد الذات لا يظهر إلا إذا تغلب على ما يكف توجيهه وظهوره ضد الذات، ولا يحدث هذا إلا إذا واجهت أساليب السلوك العدائية الأخرى الموجهة ضد مصدر الإحباط الأصلي عوامل كف قوية (العقاد، 2001: 113، 114).

وتؤكد هذه النظرية على أن العدوان أمر ناجم عن الإحباط، أي أن الإحباط يؤدي إلى وجود دافع للعدوان، وهذا بالطبع يقود إلى سلوك عدواني مباشر، ويرى أنصار هذه النظرية أن العدوان عبارة عن رد فعل طبيعي لما يواجهه الفرد من إحباطات متعددة، فالإحباط يولد طاقات في النفس من الضروري أن تُصَرَّف بأسلوب أو بآخر، حتى يشعر الفرد بالراحة منها، ومن أساليب التخفيف من هذه الطاقة السلوك العدواني، واعتبروا العدوان استجابة فطرية للإحباط، ثم تعدلت فروض هذه النظرية، بحيث أكدت أن الإنسان قد يقوم بالعدوان دون إحباط، وعلى ذلك فالإحباط يؤدي إلى العدوان في وجود شرطين هما:

**الشرط الأول:** يحدث العدوان إذا كان الإحباط يحدث بطريقة متعسفة ولا معنى لها.

**الشرط الثاني:** عندما يكون العدوان فعالاً في التخلص من العقبات التي تعترض طريق إشباع الحاجات (دحلان، 2003: 57، 58).

ورغم ما تحقق لهذه النظرية من دعم، إلا أنها تعرضت لانتقادات عديدة نعرض لأكثرها أهمية في الإيضاح:

1) ينظر "ميلر" (1941) إلى الإحباط على أنه المثير المحرض على العدوان أو المسؤول عن جر زناده، ولكن ثمة عوامل موقفية أو بيئية قد تحول دون حدوث عدوان فعلي. ويرى "ميلر" أن الإحباط قد يؤدي إلى ظهور استجابات أخرى مختلفة كالانسحاب، واللامبالاة، واليأس، والاكْتئاب".

2) ويرى كلٌّ من "مييل" (Miell, 1990) و"بيركوفيتز" (Berkowitz, 1993) أن حدوث العدوان يصبح محتملاً عندما يقترب الفرد من تحقيق غاياته، أو عندما يرى الفرد أن ذلك الأمر المحبط وقع بصورة عشوائية أو غير مشروعة.

3) ويتفق منظور عزو النوايا هذا (Kulik and Brown, 1979) مع تعريف العدوان على أنه الفعل الذي يُقصد به: إلحاق الأذى بالشخص الآخر، ومن اللافت للنظر أن نجد أن الأطفال الذين يُظهرون نزعة عدوانية مزمنة، يُظهرون إلى جانب ذلك عزواً متحيزاً يرون معه أن الآخرين يضمنون لهم نوايا عدائية وبخاصة في الظروف الغامضة التي يصعب فيها تمييز مقاصد الناس بوضوح (هويسة، 2009: 68، 69).

#### 4) النظرية السلوكية:

يرى السلوكيون أن العدوان شأنه شأن أي سلوك يمكن اكتسابه ويمكن تعديله وفقاً لقوانين التعلم، ولذلك ركزت بحوث ودراسات السلوكيين في دراستهم للعدوان على حقيقة يؤمنون بها وهي أن السلوك برمته متعلم من البيئة، ومن ثم فإن الخبرات المختلفة (المثيرات) التي اكتسب منها شخص ما السلوك العدواني (الاستجابة العنيفة) قد تم تدعيمها بما يعزز لدى الشخص ظهور الاستجابة العدوانية كلما تعرض لموقف مُحبط. وانطلق السلوكيون إلى طائفة من التجارب التي أجريت بدايةً على يد رائد السلوكية "جون واطسون"، الذي أثبت أن الفوبيا بأنواعها مكتسبة بعملية تعلم ومن ثم يمكن علاجها وفقاً للعلاج السلوكي، الذي يستند على هدم نموذج من التعلم السيئ "اللاسوي" وإعادة بناء نموذج تعلم جديد "سوي".

وهكذا يعتبر السلوكيون أن العدوان سلوك متعلم يمكن تعديله، وكان أسلوبهم في التحكم فيه ومنعه عن الظهور هو القيام بهدم نموذج التعلم العدواني، وإعادة بناء نموذج من التعلم الجديد (عبد العال، 1992: 136، 137).

وتؤكد هذه النظرية على أثر البيئة والتربية في نمو الفرد، وأن الإنسان يولد وعقله صفحة بيضاء وليس هناك استعدادات موروثية، أو ذكاء موروث، وإنما هي مجموعة العادات التي يكتسبها الفرد في مراحل حياته (راجع، 1991: 46).

ويرى (سكنر) أن سلوك الناس متعلم، وأنه محكوم في أي وقت بالكثير من العوامل ويتغير اتساق سلوك الفرد من وقت لآخر، مثال ذلك أن الفرد قد يبدو شديد العدوان في موقف ما، ويبدو عاطفياً في موقف آخر، فهذا يعتمد على تاريخ تعلمه للعدوان والظروف الحالية، فالوالدان إذا لم

يستتكر ويعاقبا أطفالهم على السلوك العدواني، فهذا سيشكل لهم تعزيزاً للاستمرار، ويرى أن العقاب إذا لم يعقبه تدعيم سلوكيات جديدة مرغوبة وسوية، فإن السلوكيات المعاقب عليها قد تظهر من جديد وتكون أكثر قوة، فالعقاب في نظر "سكنر" يمكن أن يوقف السلوك ولكنه لا يقضي عليه أو يزيله (مرسي، 1985: 54).

تعتمد النظرية السلوكية على التطبيق المنظم لمبادئ وقوانين التعلم، وعلى تقديم الأدلة التجريبية، وهي بذلك عكس الاتجاه الغرائزي. وتمثل هذه النظرية نقلةً في التأكيد على ما يتم بها تعلم أنماط السلوك والحفاظ عليها، وهي أقل اهتماماً بمصادر التحريض أو الباعث للسلوك. ولقد أكد "واطسون" أن السلوك الشاذ سلوك مكتسب، يتعلمه الفرد وفق مبادئ الإشراف الكلاسيكي، ويرى كثير من علماء النفس أن العدوان سلوك متعلم، ويفسرونه في ضوء نظرية التعلم بالإشراف الإجرائي، وقد كان لبحوث عالم النفس الأمريكي "سكنر" أكبر الأثر في إيضاح حقيقة أن العدوان ظاهرة سلوكية اجتماعية يتعلمها الإنسان تبعاً لمبادئ التعلم (عريشي، 2004: 24).

ووفقاً لهذه النظرية فإن مقدار القلق أو الحصر تتناسب مع مقدار العقوبة التي تلقاها الفرد خلال عملية الإشراف أو عملية التنشئة الاجتماعية، وتصبح كثافة القلق وظيفية لشدة الخوف الذي شعر به الإنسان عند عملية الاشتراط، وتذهب نظرية التعزيز إلى القول بأن أصحاب الاستعداد للسلوك الإجرامي لم يتلقوا العقاب الملائم عن الأفعال الإجرامية في عهد الطفولة ولا يشعرون بالقلق من ممارسة أي فعل إجرامي. وعليه فإن الطفل وفقاً للنظرية السلوكية أمامه احتمالات لا حصر لها لاكتساب السلوك، ويقوم الآباء في البداية بتدعيم سلوكه ومن ثم تشكيل نموه في اتجاهات محددة. ويسلك الطفل بموجب ما أعقب سلوكه من إثابه في حين يضعف السلوك الذي لا يتم تدعيمه، ويتقدم الطفل يتشكل سلوكه في أنماط وفقاً لخبراته التدعيمية أي بالمفهوم التقليدي تظهر شخصيته (الببلاوي، 2004: 28، 29).

### 5) نظرية التعلم الاجتماعي:

يُعرف أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي السلوك العدواني بأنه سلوك متعلم على الأغلب، ويعززون ذلك إلى أن الفرد يتعلم الكثير من أنماطه السلوكية عن طريق مشاهدتها عند غيره وخاصة لدى الأطفال، حيث يتعلمون سلوك العدوان عن طريق ملاحظة نماذج العدوان عند والديهم ومدرسيهم وأصدقائهم الخ... من النماذج ومن ثم يقومون بتقليدها، فإذا عوقب الطفل على السلوك المقلد، فإنه لا يميل في المرات القادمة لتقليده، أما إذا كوفئ عليه، فيزداد عدد مرات التقليد لهذا العدوان. وهذه النظرية ترى أن معظم العدوان الإنساني يرجع إلى عناصر التعلم الاجتماعي، كما ترى أن للسلوك العدوان خصائص إجرائية تعمل على استمرار حدوثه إذا كانت النتائج معززة إيجابياً أو ذات فعالية في إنهاء الأحداث المزعجة، أي ذات تعزيز سلبي،

ويعتقد أصحاب هذه النظرية بأن العدوان ينتج عن ثلاثة عوامل هي: المبادرة، والتعزيز، والتعليم عن طريق التقليد(عز الدين، 2010: 52).

وقد ذكر "باندورا" (1973) الذي يُعد من أوائل المتحدثين عن هذه النظرية، أنه من منظور التعلم الاجتماعي "فالإنسان غير مدفوع من خلال قوى داخلية، كما أنه ليس في مقدوره مقاومة التأثيرات البيئية، وبصورة أدق، فالوظيفة السلوكية ينبغي أن تُفهم على نحو أفضل في إطار من التفاعل التبادلي المستمر بين السلوك وظروف ضبطه المختلفة(الوابلي، 1993: 19، 20).

ومما يؤكد صدق نظرية التعلم الاجتماعي في نشأة السلوك العدواني العنيف أن الآباء الذين كان آباؤهم يضربونهم، كانوا هم أيضاً يضربون أبناءهم؛ فالأب ينقل خبرته الذاتية في التربية والتنشئة الاجتماعية إلى أبنائه، ولكن وعندما يمر الأطفال بمعاملة عدوانية على يد الآباء، فإنهم يتعلمون أن الأسلوب الصائب في التنشئة الاجتماعية هو أسلوب العنف. وبالمثل فإن الزوجة تنتقل إلى زوجها أسلوب معاملة أمها مع والدها والتي تتراوح بين السيطرة والتسلط أو الطاعة والاحترام وما إلى ذلك من أنماط العلاقات الزوجية(العيسوي، 2011: 310).

ترى هذه النظرية أن السلوك العدواني سلوك مكتسب يتعلمه الطفل من مصادر مختلفة من أهمها القدوة، حيث يشير "باندورا"(Bandura) إلى أهمية القدوة أو النموذج بالنسبة للطفل في تعلمه السلوك الاجتماعي واكتسابه للاتجاهات أو أنماط السلوكيات المتعددة، وهي تقترض أن العدوان لا يختلف عن أي استجابات متعلمة أخرى، ومن الممكن أن يتم تعليم العدوان عن طريق الملاحظة أو التقليد، وأنه كلما دعم السلوك زاد احتمال حدوثه، وما أكد عليه "باندورا" في النموذج لنظريته حول التعلم بالملاحظة ومحاكاة النموذج، حيث وزع أطفال إحدى مدارس رياض الأطفال على خمس مجموعات معالجة تعرضت لملاحظة نماذج عدوانية مختلفة.

ويلاحظ من نتائج تجربته للتعلم بالملاحظة ومحاكاة النموذج أن متوسط الاستجابات العدوانية للمجموعات الثلاث الأولى التي تعرضت للخارج يفوق كثيراً متوسط استجابات المجموعة الرابعة (الضابطة) التي لم تتعرض لمشاهدة النموذج، وبهذا توصل "باندورا" في التعلم بالملاحظة إلى اقتراح ثلاثة آثار للتعلم تمثلت في: تعليم استجابات جديدة وإضعاف أو كف أو تحرير الاستجابات الكافية، وإبراز وتسهيل استجابة كانت متاحة من قبل أي غير (مكبوتة)(الزليطني، 2014: 180).

وقد حدّدت البحوث في تقليد العدوان بعض الظروف التي يمكن أن تزيد من تأثير النموذج على سلوك من يلاحظه، ومنها:

- واقعية نموذج العنف: إذ تزيد من قدرة النموذج على استثارة العدوان لدى الناظرين.
- ازدياد جاذبية النموذج وازدياد التشابه بينه وبين الملاحظ.

- يزداد احتمال السلوك العدواني فعلاً وتقليداً للنموذج بعد ملاحظته مباشرة أكثر منه في أي وقت آخر، وتقل احتمالات التقليد بزيادة الفترة (أبو قورة، 1996: 124، 125).

وتتلخص وجهة نظر "باندورا" في تفسير العدوان بالآتي:

(أ) معظم السلوك العدواني متعلم من خلال الملاحظة والتقليد، حيث يتعلم الأطفال السلوك العدواني بملاحظة نماذج وأمثلة من السلوك العدواني يقدمها أفراد الأسرة والأصدقاء والأفراد الراشدون في بيئة الطفل، وهناك عدّة مصادر يتعلم من خلالها الطفل بالملاحظة السلوك العدواني، منها التأثير الأسري، الأقران، النماذج الرمزية كالتلفزيون.

(ب) اكتساب السلوك العدواني من الخبرات السابقة.

(ج) التعلم المباشر للمسالك العدوانية كالإثارة المباشرة للأفعال العدوانية الصريحة في أي وقت.

(د) تأكيد هذا السلوك من خلال التعزيز والمكافآت.

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

(و) أن العقاب قد يؤدي إلى زيادة العدوان (العقاد، 2001: 115).

**ثانياً) مركز الضبط:**

يعتبر مفهوم مركز الضبط من المفاهيم الحديثة نسبياً في الدراسات السلوكية، ولذلك تعددت الترجمات العربية للمصطلح الأجنبي "Locus of Control" مثل: مركز التحكم، مصدر التحكم، وجهة الضبط، موضع الضبط، مصدر الضبط، وكل هذه الترجمات لا تكشف عن المعنى المقصود من الوجهة النفسية، فالفرد ذو البنية النفسية الداخلية يتحكم بسلوكه وبالأحداث من حوله، أما الفرد ذو البنية النفسية الخارجية فتتحكم الأحداث والمواقف به دون تدخل يذكر من جانبه، وبذلك يكون مركز الضبط أكثر الترجمات دلالةً على المفهوم من الناحية السلوكية، ويعود الفضل الأول في نشأة وإبراز مفهوم مركز الضبط إلى "جوليان روتر" (Julian Rotter)، حيث تحدث عنه بشكل نظري متكامل من خلال صياغته لنظرية التعلم الاجتماعي في منتصف الخمسينيات ثم قام كل من "فارس" (Phares) و"جيمس" (James) بتطويره ليحتل مكانةً مهمة في بحوث علم النفس الاجتماعي والشخصية منذ ذلك الحين (بن الزين، 2005: 61).

ويحدد "روتر" أربعة أوصاف من المتغيرات في نظريته للتعلم الاجتماعي وهي: أساليب السلوك، والتوقعات، والتدعيمات، والمواقف السلوكية. والصياغة الأساسية لمعادلة السلوك لديه هي أن احتمال صدور أي سلوك في أي موقف سيكولوجي معين هو دالة للتوقع بأن هذا السلوك سوف يؤدي إلى تدعيم معين في هذا الموقف، مع وضع قيمة هذا التدعيم في الاعتبار، ويختلف الناس في إدراكهم لمصدر التدعيم؛ فبعضهم يرى أن التدعيم يأتي من الخارج، وبعضهم يرى أن مصدر التدعيم داخلي، ويفرق "روتر" بين هاتين الفئتين من الناس كما يأتي: عندما



يدرك فرد ما التدعيم الذي يلي أفعاله وتصرفاته الشخصية باعتباره أمراً مستقلاً وغير متسق بصورة دائمة مع تصرفاته الشخصية، فإنه يدركه كنتيجة للحظ أو للصدفة أو للقدر، أو كنتيجة لتأثير الآخرين من ذوي النفوذ أو كأمر لا يمكن التنبؤ به لتعدد العوامل المحيطة به. وعندما يفسر الفرد الحدث بهذه الطريقة، فإننا نسمي هذا "اعتقاداً في الضبط الخارجي"، أما إذا كان إدراك الفرد أن الأحداث تقع بصورة متسقة مع سلوكه الشخصي أو مع سماته المتميزة والدائمة، فإننا نسمي هذا "اعتقاداً في الضبط الداخلي" (كفاي، النيال، 2008: 41، 42).

ولقد شغلت دراسة وجهة الضبط الداخلية - الخارجية اهتمام علماء النفس في الآونة الأخيرة نظراً لما لهذا المفهوم من أهمية باعتباره سمة شخصية تساعد الفرد على أن ينظر إلى إنجازاته من نجاح وفشل في ضوء ما لديه من استعدادات وقدرات وما يقوم به من جهد لكي يحقق أهدافه بغية الوصول إلى ما يريجه. ولكي يحقق الفرد ذاته يجب مساعدته على استغلال قدراته وتهيئة البيئة الصالحة لكي ينمو مصدر الضبط النمو السليم، ويشير التراث النفسي إلى أن الأفراد الذين يعتقدون أن أفعالهم الخاصة وخصائصهم الشخصية تحدد وتوجه مسار الأحداث التي تواجههم، وهم أفراد الضبط الداخلي، قد أظهروا مستويات عالية من التكيف بالمقارنة مع أولئك الذين يعتقدون أن مثل هذه الأحداث تحدث بشكل مستقل عن أفعالهم، وهم أفراد الضبط الخارجي (عبد العزيز، 2004: 318).

وهكذا أصبح مفهوم مركز الضبط متغيراً أساسياً من متغيرات الشخصية التي تتعلق باعتقادات الفرد عن العوامل التي تكون أقوى أو أكثر تحكماً في النتائج الهامة لسلوكه، سواءً أكانت عوامل ذاتية من مهارة وقدرة وكفاءة أم عوامل خارجية من صدفة وحظ وقدر وآخرين أقوياء، ولهذا ينبغي على المنظومة التربوية تنمية روح المسؤولية لدى الطلبة وتمكينهم من تحمل مسؤولية تصرفاتهم وسلوكياتهم، وهذا الهدف يرتبط بشكل مباشر وقوي بمركز الضبط باعتباره إدراك الفرد لمصدر المسؤولية عن الأحداث التي تقع له، سواءً أكانت إيجابية أم سلبية، ومحاولة تربية الضبط الداخلي لديهم من خلال عناصر العملية التعليمية والعمل الإرشادي داخل المؤسسات التربوية والتعليمية، وإخضاع الطلبة ذوي الانضباط الخارجي إلى برامج تدريبية تعمل على رفع مستوى انضباطهم الداخلي وذلك لما لهذا البعد من أثر إيجابي في حياتهم.

### تعريف مركز الضبط:

1) عرف "الديب" مركز الضبط بأنه إدراك الفرد للعلاقة بين سلوكه وما يرتبط به من نتائج، فهي سمة شخصية تساعد الفرد على أن ينظر إلى إنجازاته من نجاح أو فشل في ضوء ما لديه من قدرات، وما يستطيع القيام به من مجهودات مبدولة ومثابرة في تحقيق أهدافه، وما يريجه من نتائج هذا السلوك، وما يتخذه من قرارات، فإنه بذلك يعدُّ داخلي الضبط، أي يتميز بالضبط الداخلي، ويقابل ذلك الشخص خارجي الضبط، وهذا الشخص يعزو إنجازاته وما يتخذه من

قرارات وما يحققه من أهداف، مدفوعاً بعوامل خارجية سواء أكانت الصدفة، أم الحظ، أم مساعدة الآخرين هي التي تتحكم في مصيره، وكلها عوامل يقف أمامها عاجزاً؛ لأنه لا يستطيع التكهن بها(نقلاً عن الأء الرديني، 2004: 77).

(2) ويشير "جابر" إلى أن "ستات" (Statt, 1981) قد عرّف مركز الضبط بأنه: بُعدٌ من أبعاد الشخصية، فالأفراد ذوو الضبط الداخلي يشعرون بأن لديهم السيطرة على ما يحدث لهم، في حين يرى الأفراد ذوو الضبط الخارجي أنهم تحت سيطرة قوى خارجية، أو قوى الآخرين(جابر، 1995: 23، 24).

(3) وعرف "روتر" (Rotter) مركز الضبط بأنه الدرجة التي يدرك فيها الفرد مصدر الإثابة التي حصل عليها، فالدرجة التي يدرك عندها الفرد أن التعزيز يتبع سلوكه أو يتوقف على ذلك السلوك تكون ذات صفة داخلية، وعندما ينسب التعزيز للدرجة المقابلة والتي يحس فيها الفرد أن القوى الخارجية تتحكم في التعزيز، حيث يمكن أن تحدث النتائج بصورة مستقلة عن سلوكه، أي تكون ذات صفة خارجية(نقلاً عن إبتسام العفاري، 2011: 14، 15).

(4) وعرفت "الحو" مركز الضبط بأنه:

أ) مركز السيطرة الداخلي: وهو متغير يعبر عن اعتقاد الفرد بقدراته، وقابليته في السيطرة على سلوكه، وعلى المتغيرات التي تواجهه، ويستتبع ذلك إيمانه بإمكانية التنبؤ بنتائج سلوكه.  
ب) مركز السيطرة الخارجي: وهو متغير يعبر عن اعتقاد الفرد بسيطرة الحظ، والصدفة، والآخرين، والظروف، على متغيرات حياته وسلوكه، ويستتبع ذلك عدم قدرته على التنبؤ بنتائج سلوكه(الحو، 1989: 21، 22).

(5) وعرّف " درويش" مركز الضبط بأنه الدرجة التي عليها يدرك الفرد أن المكافأة أو التدعيم تتبع أو تعتمد على سلوكه ومواصفاته في مقابل الدرجة التي يدرك بها فرد آخر أن المكافأة أو التدعيم مضبوطة أو محكومة بقوى خارجية وربما تحدث مستقلة عن سلوكه، أي أن مركز الضبط هو مدى إدراك الفرد لوجود علاقة سببية بين سلوكه وبين ما يتلو هذا السلوك من مكافأة أو تدعيم(نقلاً عن عبد الله أبو سكران، 2009: 58).

ويلاحظ من العرض السابق للتعريفات أن مركز الضبط هو الطريقة التي يدرك بها الفرد العلاقة بين سلوكه وما يترتب عليه من نتائج، ويقوم بإسناد هذه النتائج إما إلى قدراته وجهوده المبذولة من ذاته وإما إلى عوامل خارجية تتحكم في مصيره فيقف عاجزاً أمامها، ويعتبر مركز الضبط متغيراً سيكولوجياً يساعد على فهم السلوك والتنبؤ به، فإذا أرجع الفرد نتائج أفعاله إلى ذاته فإنه يعتبر ذا تحكم داخلي، أما إذا أرجعها إلى الآخرين أو القدر أو الصدفة، فإنه يعتبر ذا تحكم خارجي، كما يعتبر مركز الضبط عاملاً أساسياً من عوامل الشخصية، لأنه يشير إلى

كيفية إدراك الفرد للعوامل التي تتحكم بالمواقف التي يمر فيها، والشروط التي تضبط الأحداث من حوله.

### أبعاد مركز الضبط:

لمركز الضبط بُعدان هما:

(1) البعد الداخلي: ويقصد به مجموعة العوامل التي يعتقد الشخص بأنها المسببة لنتائج سلوكه من خير أو شر، وهي ترجع في الوقت نفسه إلى ذاته وقدراته وجهوده وإرادته ومهاراته وتحكمه في بيئته، حيث إن الشخص في هذا البعد يعتقد بأنه هو المسؤول المباشر عن تصرفاته ونتائج أعماله، وأن ما يحققه من نجاح أو يمني به من فشل راجع إلى ما يبذله من جهد ومثابرة وإرادة وتصميم، أو إلى نقص فيها.

(2) البعد الخارجي: ويقصد به مجموعة العوامل التي يعتقد الشخص بأنها المسببة لنتائج سلوكه من خير أو شر، وترجع في الوقت نفسه إلى عوامل خارجية فوق طاقته، وخارجة عن إرادته، ولا دخل له فيها، وليس له سيطرة عليها، أو التحكم بها، مثل الحظ والصدفة والقدر والنصيب والناس الآخرين (دروزه، 2007: 445).

وللاشارة فإن تمييز الأفراد على متصل واحد ذي طرفين داخلي - خارجي لتوقع التدعيم وفقاً لملاحظاتهم لسبب ونتيجة الأحداث، هو تمييز في الدرجة لا تمييز في النوع، أي أن لكل فرد درجة على خط يمتد بين الطرفين، طرف التحكم الداخلي وطرف التحكم الخارجي، ولذلك لا يمكن تصور فرد بطرف واحد مطلقاً، بل إن الفرد يغلب عليه طرف على آخر ويصبح كسمة عامة، كما يعتقد في ذلك "فيرز" (Phares, 1968) أن مركز التحكم سمة عامة تظهر إلى حد ما في نمط ثابت خلال المواقف في كل من القياس والقدرة على التنبؤ بالاتجاهات والسلوك، كما أن التعزيز حسب "روتر" ليس بسيطاً كما تراه النظريات الميكانيكية، ولكنه يعتمد على ما إذا كان الفرد يدرك أن هناك علاقة سببية بين سلوكه والثواب الذي تحصل عليه أم لا توجد هناك علاقة، فالإدراك هنا كعملية معرفية يتوسط القيام بالسلوك والحصول على التعزيز ويختلف الإدراك من فرد لآخر كما يختلف من ذات الفرد حسب المواقف، وبهذا تمثل وجهة الضبط الداخلية - الخارجية للتعزيز أحد المتغيرات النفسية الهامة التي تساعد على تفسير إدراك الفرد لأسباب حصوله على التعزيز (بوزيد، 2009: 49-50).

وقد طور "روتر" مفهوم الاعتقاد بالضبط الداخلي - الخارجي من خلال نظريته للتعلم التي استطاع أن يصف من خلالها الأفراد بناءً على نوعية التعزيز وإدراكاتهم لمعنى الأحداث، فهناك حدث ما قد يُعتبر لدى بعض الأفراد كتعزيز أو مكافأة، بينما قد يُفهم بشكل مختلف لدى البعض الآخر، وعندما يدرك الفرد أن الأحداث لا تتوقف على سلوكه الخاص بينما تعتمد على الحظ أو القدر أو الآخرين الأقوياء أو القوى المحيطة به فإن هذا الفرد لديه الاعتقاد في الضبط الخارجي،

أما إذا أدرك الفرد أن الأحداث تتوقف على سلوكه الخاص، فإن هذا الفرد لديه الاعتقاد في الضبط الداخلي (اليازجي، 2001: 66).

**مؤشرات فني مركز الضبط:**

### **1) مؤشرات فئة الضبط الداخلي:**

فالفرد الذي يعتقد أن الحصول على التعزيز سواءً كان سلبياً أو إيجابياً يرتبط بالقوى الداخلية أي بذاته، فإن مؤشرات هذه القوى المحتملة من وجهة نظر "روتر" (Rotter, 1966) تتمثل في "الذكاء أو المهارة أو الجهد أو سمات الشخصية المميزة"، أي أن العوامل الداخلية تظهر من خلال المؤشرات التالية:

\* الذكاء أو القدرات العقلية: يكون اعتقاد الفرد بأنه يمتلك القدرات العقلية التي تؤهله للتحكم في الأحداث الناجحة أو الفاشلة.

\* المهارة (الكفاءة): فالفرد يعتقد أنه بإمكانه السيطرة على البيئة وضبط أحداثها بفضل مهارته وكفاءته التي اكتسبها من الخبرات السابقة.

\* الجهد: حيث يكون اعتقاد الفرد بأن كل ما يجري له من أحداث يرتبط ارتباطاً كلياً بالجهد الذي يبذله.

\* السمات الشخصية المميزة: يكون اعتقاد الفرد أنه يملك مجموعة من السمات التي تمكنه من التحكم في الأحداث مهما كانت طبيعتها.

ومؤشرات فئة الضبط الداخلي تجعل الفرد يحتفظ "باعتماد مؤداه: أن مصدر النجاح أو الفشل يكمن داخل ذاته ومن ثم يقبل على التعامل مع البيئة"، ويكون ذلك دافعاً قوياً نحو الإنجاز في مجالات حياته؛ لأنه يدرك أنه بإمكانه الهيمنة والسيطرة على الأحداث وباستطاعته تغيير مجرياتها بيده.

### **2) مؤشرات فئة الضبط الخارجي:**

أشار "كانتور وزيركل" (Cantro and Zirkel) إلى أننا "ندرك أنفسنا ككائنات عاقلة قادرة على التأثير في خبراتنا ووضع القدرات التي تعدل حياتنا، حيث إن التدعيم الخارجي مهم في نظام "روتر"، ولكن نشاط هذا التدعيم متعلق بقابليتنا الإدراكية"، فالفرد الذي يدرك أن ما يناله من عقاب أو ثواب مرتبط بالقوى الخارجية، فإن مؤشرات هذه القوى المحتملة تتمثل حسب "روتر" في الحظ أو تأثير الآخرين أو العوامل غير المعروفة، مثل القدر، وبكلام آخر فإن القوى الخارجية تتجلى مؤشراتها في:

\* الحظ أو الصدفة: حيث يعتقد الفرد أنه لا يمكن التنبؤ بالأحداث لأن كل الأمور مرهونة بالخط أو الصدفة.

\* قوة الآخرين: فالفرد يعتقد أن الآخرين مثل الآباء، الوالدين، المعلم والمدير وغيرهم يملكون السيطرة على الأحداث ولا حول له ولا قوة في التأثير عليهم.

\* القدر: فالفرد يعتقد أنه لا جدوى من محاولة تغيير مجرى الأحداث لأنها مقدرة مسبقاً.

فكل هذه المؤشرات السابقة الخاصة بفئة الضبط الخارجي تجعل الفرد يعتقد أن مصادر النجاح والفشل تكمن خارج ذاته، وهو بذلك يخضع في تسيير شؤونه لقوى خارجية لكونه لا يؤمن بأنه يملك القوة لتغيير الأشياء (بن الزين، 2005: 68، 70).

**السمات المميزة للأفراد ذوي وجهة الضبط الداخلي والخارجي:**

من هذه السمات:

**(أ) سمات ذوي وجهة الضبط الداخلي: وتتمثل في الآتي:**

1) توجد علاقة موجبة بين وجهة الضبط الداخلي الابتكارية والقدرة على التحصيل والقدرة على تأجيل الثواب.

2) يتسمون بالاتزان الانفعالي وعدم الخوف والشعور بالاستقرار.

3) إن مشكلات أفراد هذا النوع من وجهة الضبط السلوكية قليلة ولديهم ثبات انفعالي أكثر من ذوي وجهة الضبط الخارجي.

4) أكثر قدرة على خلق انطباع إيجابي.

5) هم أكثر تعاوناً وإقداماً ومغامرةً واجتهاداً ونفاعلاً مع حالات التدعيم في المواقف التدعيمية.

6) ينظرون للمستقبل نظرة متفائلة.

7) لديهم قدرة على تحمل المسؤولية وتحمل تبعية سلوكهم ويعتمدون على أنفسهم وعلى إمكاناتهم الذاتية وجهودهم في اتخاذ قراراتهم.

8) يأخذون الأمور بجدية ويفضّلون أسلوب الحياة الأكثر تنظيماً ويخضعون مشاعرهم للضبط الدقيق.

ولقد حددت "مجدة محمود" (2002) سمات ذوي وجهة الضبط الداخلي فيما يلي:

1) أنهم أكثر دافعية للإنجاز ولديهم القدرة على الاستفادة من الفرص والمعلومات.

2) يركزون اهتمامهم بشكل أكبر على تعزيزات المهارة في الأداء وعلى كفاءتهم الداخلية التي تحقق لهم الوصول إلى الأهداف المرجوة، وقد تبدو الكفاءة الذاتية في النظرة المتماثلة لمتطلبات الحياة والمهارات التي تساعد على إدارة الضغوط والاستفادة قدر الإمكان من الموارد المتاحة.

3) أنهم أكثر ثقة بأنفسهم ولديهم مفاهيم إيجابية عن الذات.

4) لديهم قدر أكبر من المهارة المهنية والكفاءة التدريبية وأنهم أكثر كفاءة عقلية.

## ب) سمات ذوي وجهة الضبط الخارجي:

وتتمثل في الآتي:

- 1) توجد علاقة موجبة بين وجهة الضبط الخارجي والعصاب النفسي والقلق والكآبة وعدم احترام الذات.
  - 2) يتصفون بالقلق المرتفع والخوف العام والنشاط اللاإرادي والشعور بعدم الاستقرار.
  - 3) أفراد هذا النوع من وجهة الضبط ذوو مشكلات سلوكية.
  - 4) هم أكثر مجاراة ومسايرة وأقل جرأة وثقة بالنفس.
  - 5) لديهم إدراك منخفض عن النجاح ويكونون أكثر كآبةً وحذراً وأنانيةً.
  - 6) لا يهتمون بحاجة الآخرين.
  - 7) تتقصمهم الأصالة في التفكير.
  - 8) هم أقل تحملاً للمسؤولية وأقل مسايرةً، وهم أشخاص هوائيون ومتقلبون ويغيرون آراءهم واتجاهاتهم السلوكية واللفظية بسهولة.
- ويرى "روتر" أن الفرد الذي يعتقد في القوة الخارجية كالصدفة أو الحظ أو الآخرين الأقوياء لديه ضبط خارجي ومن صفاته:

- تكون لديه سلبية عامة وقلة في المشاركة والإنتاج.
- تتخفف لديه درجة الإحساس بالمسؤولية الشخصية عن نتائج أفعاله الخاصة.
- يرجع الأحداث الإيجابية أو السلبية إلى ما وراء الضبط الشخصي بالإضافة إلى انفقاره إلى الإحساس بوجود سيطرة داخلية على هذه الحوادث (نقلاً عن حمودة، 2012: 27، 28).

### العوامل المؤثرة على وجهتي الضبط الداخلي والخارجي:

يرتبط موضع الضبط ببعض العوامل التي تؤثر بشكل كبير في تحديد مصدره، ومن أهم هذه العوامل ما يلي:

#### 1) أساليب المعاملة الوالدية:

تعد الأسرة النواة والمصدر الرئيس للفرد، ففيها يشبع رغباته وحاجاته، وفيها يكتسب خبراته وعاداته وأهم القيم والمعتقدات، ومن ثم يتكون لدى الفرد مصدر الضبط، ولذلك لوحظ أن أساليب المعاملة الوالدية القائمة على السيطرة والقسوة كانت مرتبطة ارتباطاً موجباً مع الضبط الخارجي وارتبطت المعاملة التي تتسم بالقبول ارتباطاً إيجابياً مع القبول الداخلي؛ فقد أظهرت دراسة "بارلينج" (Barling) أنه يوجد ارتباط موجب بين معاملة الأمهات التي تتسم بالحماية الزائدة وبين الضبط الخارجي لدى الأبناء، أما "ديفز" (Davis) فيرى أن عدم قدرة الفرد على التنبؤ بسلوك الوالدين يجعل الفرصة مهيأةً لظهور الاتجاه الخارجي للضبط، ومن هنا فإنه يشير إلى أهمية الثبات في سلوك الوالدين في المواقف المختلفة.

ويمكن القول أن الأفراد الذين يتصفون بالضبط الداخلي يكونون غالباً من أسر تتسم بالحب والديمقراطية والنظام والمعايير المستقرة، إضافةً إلى أنها توفر لأبنائها الرعاية النفسية، وتدفعهم إلى تحمل المسؤولية، واتخاذ القرارات في ظل إعطائهم الحرية الكافية لإدارة شؤون حياتهم الخاصة، الأمر الذي يرسخ لديهم مفهوم الجهد الذاتي كمصدر أو كسبب للحصول على تعزيز من قبل الآخرين، وذلك على العكس من الأفراد ذوي وجهة الضبط الخارجي الذين غالباً ما ينتمون إلى أسر يشيع فيها الحرمان العاطفي، والتسيب في المعاملة الوالدية، أو الحماية الزائدة، أو التنشئة المتسلطة، أو غياب أحد الأبوين، الأمر الذي يؤدي إلى الاعتقاد بالحرمان من الحصول على الكثير من الحقوق مقارنةً بالآخرين ما ينمي لدى أولئك الأفراد أساليب عزو غير تكيفية.

## (2) المستوى الثقافي:

تشير دراسة "الديب" إلى أن هناك فروقاً بين ذوي وجهة الضبط الداخلي والخارجي، وترجع هذه الفروق إلى الاختلاف في المستوى الثقافي والأكاديمي للأفراد، ويرى أنه كلما انخفض مستوى مؤهلات الفرد العلمية انخفضت معه درجته في الضبط الداخلي، وهو ما يؤكد أن لثقافة المجتمع والبيئة التي يعيش فيها الفرد أثراً واضحاً أو كبيراً في تحديد وجهة الضبط لديه.

## (3) المستوى الاجتماعي والاقتصادي:

يقوم المستويان الاجتماعي والاقتصادي للفرد بدور مهم في تحديد وجهة الضبط لديه، حيث إن المكانة الاجتماعية والاقتصادية تساعد على تنمية أو إعاقة مدى شعور الفرد في إمكانية التحكم في أحداث الحياة والسيطرة عليها؛ فأبناء الطبقة الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة يميلون إلى الضبط الخارجي؛ نظراً لوجود فهم غير واضح لمصادر التعزيز في ظل غياب الشعور باستقلال وتشجيع القدرات، في حين أن أبناء الطبقة الاجتماعية والاقتصادية المرتفعة يميلون إلى وجهة الضبط الداخلي لتوفر عوامل الإحساس بالكفاءة والقدرة على تغيير مجرى الأحداث لما ينشئون عليه من استقلال وتشجيع الفروق الفردية.

## (4) العمر الزمني:

يعتبر العمر الزمني من أهم العوامل التي تسهم في تحديد وجهة الضبط، وقد أجمعت الدراسات على أن وجهة الضبط الداخلي تزداد مع زيادة العمر، لكن لم تظهر بدقة الأعمار التي تثبت عندها وجهة الضبط، ما عدا دراسة "ليفشيتز" (Lifshits) التي بينت أن العمر يرتبط بعلاقة موجبة مع الضبط الداخلي للفرد، ولوحظ أنه يزداد بزيادة العمر لدى الأطفال حتى سن الرابعة عشرة، ثم يثبت خلال مرحلة المراهقة.

## 5) المستوى الدراسي:

تشير بعض الدراسات إلى تأثير المستوى الدراسي على وجهة الضبط الداخلي والخارجي؛ فقد أكدت دراسة "المومني" و"الصمادي" على وجود فروق دالة في مركز التحكم بين الطلاب في مختلف المراحل الدراسية، حيث يميل طلاب الصفوف العليا إلى التحكم الداخلي، بينما أشارت دراسة "دسوقي" إلى أن أساتذة الجامعات أكثر تحكماً داخلياً من معلمي المرحلة الثانوية، واتفقت دراسة "الحربي" (2006) مع النتائج السابقة، حيث أظهرت الدراسة أن طلاب الدراسات العليا (ماجستير- دكتوراه) أكثر ميلاً لمركز التحكم الداخلي، وهذا يشير إلى أنه كلما ارتفع المؤهل الدراسي يزداد الميل إلى التحكم الداخلي، وأشارت دراسة "بوس وتايلر" (Boss & Taylor) إلى وجود علاقة بين مركز التحكم الداخلي-الخارجي والمستوى الدراسي، حيث إن الطلاب ذوي المستوى الدراسي المرتفع كانوا يتمتعون بدرجة عالية من التحكم الداخلي.

## 6) مصدر الضبط والجنس:

اتضح من بعض الدراسات وجود فروق في وجهة الضبط تبعاً للجنس، فقد وجدت "فاطمة حلمي" فروقاً لصالح الإناث في مصدر الضبط الخارجي، ولاحظ "الزيات" وجود تأثير دال وموجب للجنس على مصدر الضبط، ولصالح الذكور، وأشار "سادوسكي وآخرون" إلى أن الفروق بين الجنسين في مصدر الضبط تعكس توجهاً معرفياً فردياً للذكور، وتوجهاً اجتماعياً وجدانياً للإناث، وذكرت "نادية التيه" نتائج بعض الدراسات الأجنبية، والتي تورد أن الإناث أكثر ميلاً لوجهة الضبط الخارجية، وقد يعود ذلك إلى إطار الثقافة التقليدية التي تكون أساليب السلوك المرتبطة بالدور الجنسي لكل من الرجل والمرأة، والتي قد تكون أكثر جوانب الثقافة مقاومةً للتغير، حيث أنه على الأنثى أن تخضع لقوى خارجية تؤثر على حياتها، وقد يكون ذلك السبب في أن الإناث أقرب إلى وجهة الضبط الخارجية في إدراك مصادر التدعيم(العفاري، 2011: 21، 24).

## أهمية اتجاه الضبط:

يعد اتجاه الضبط كما يشير كل من "سهير أحمد" (1992)، و"زينب خلف الله" (1993) و"أبو مرق" (1999) متغيراً أساساً من متغيرات الشخصية، يتعلق بعقيدة الفرد عن أي العوامل الأكثر تحكماً على النتائج الهامة في حياته: العوامل الذاتية من مهارة وقدرة وكفاءة، أم العوامل الخارجية من صدفة وحظ، ويرى "المتولي" (1990) أن التحكم أو الضبط للسلوك الإنساني يلعب دوراً مهماً في حياة الفرد النفسية والاجتماعية، حيث يولد الفرد في بيئة يجد نفسه مضطراً للتعامل معها، والتفاعل مع ضغوط وقوى خارجية تدفعه إلى القيام بأنماط سلوكية مدفوعاً في ذلك بنوع من التحكم الخارجي، على أنه كثير ما يحاول الفرد أن يتحكم في هذه البيئة ذاتياً على طريقته الخاصة وما لديه من جهد يمكنه بذله، وما اكتسبه من خبرة، وما لديه من قدرة على



المثابرة ودافعية للإنجاز، وهي عوامل تساعد الفرد على التحكم الذاتي للسيطرة على البيئة. ويشير بعض الدراسات إلى أن أهمية اتجاه الضبط يظهر في تحديد عملية الاختيار الدراسي أو المهني، حيث يشير "كيجان" (kagan) إلى أن مفهوم اتجاه يعني تفسير أسباب النجاح والفشل وتحديد الفروق الفردية، ولقد أكد "ليفكورت" (Lefcourt) أن أهمية اتجاه الضبط تتضح في عملية الاختيار والتنبؤ بالنجاح الأكاديمي من خلال التفاعل بين الفرد والموقف وخاصةً عندما تكون المواد المتعلمة مرتبطة بأهداف الفرد التي يكافح من أجل تحقيقها (الحربي، 2006: 46، 47).

### نظرية التعلم الاجتماعي:

نشأت نظرية التعلم الاجتماعي من التقاليد الواسعة لكل من نظريتي التعلم والشخصية، وتتسبب هذه النظرية إلى عالمة النفس "جوليان روتر" (Julian Rotter)، وتتطرق هذه النظرية وتبحث في السلوك المعقد للأفراد في المواقف الاجتماعية المعقدة.

وقد أخذت نظرية التعلم الاجتماعي "لروتر" شكلها الحالي في أواخر الأربعينيات، وبداية الخمسينيات من القرن العشرين، وكأي نظرية لم تظهر فجأة، ولم تبرز متكاملة مرةً واحدة، بل نمت ببطء، حيث قادت "جوليان روتر" (Julian Rotter) طلبتها في الدراسات العليا لبحث واختبار فرضياتها المختلفة في جامعة (أوهايو)، وقد توجت جهودهم في منتصف الخمسينيات بصدور كتاب "روتر" موسومة بـ"التعلم الاجتماعي وعلم النفس الإكلينيكي" سنة (1954)، ويعد هذا الكتاب الإعلان الرسمي عن ميلاد هذه النظرية، واستمر البحث حول جوانبها المختلفة بعد ذلك، وفي سنة (1966) ظهرت الصياغة النهائية لأحد مفاهيمها الأكثر شهرةً في الوقت الحالي، وهو مفهوم (التوقعات المعقدة للضبط الداخلي والخارجي للتعزيز)، أي مركز الضبط ثم تدعيمه في بداية السبعينيات (1972) بصدور كتاب "روتر وآخرون" (تطبيقات نظرية التعلم الاجتماعي في الشخصية) (حمودة، 2012: 22).

وتتلخص الفكرة الأساسية في نظرية "روتر" في أن الشخصية نتاج للتفاعل بين الفرد وبيئته كما تعني له، إذ لا يمكن النظر إليها كنتاج عمليات داخلية تماماً، كما لا يمكن النظر إليها كاستجابات آلية للمثيرات البيئية، فالسلوك لا يفهم إلا من خلال أخذ الفرد (خبرته وتوقعاته المتعلمة)، والبيئة (بما فيها من مثيرات). وعلى هذا الأساس يعرف "روتر" الشخصية بأنها "مجموعة ثابتة نسبياً من الاحتمالات للاستجابة للأوضاع المختلفة بطريقة محددة". وهذا لا يعني الثبات المطلق؛ إذ ترى "روتر" بطريقة غاية في التفاؤل أن الشخصية وبالتالي السلوك قابلة للتغير مع التغير الحادث في التعلم وبناء التوقعات، وأن الأفراد مدفوعون لتحقيق النتائج المعززة وليس فقط تجنب العقاب. وفي هذا السياق تشير "أنجلر" (1990) إلى أن حدوث عملية التعلم يرتبط من وجهة نظر "روتر" بالتفاعل بين السلوك والعمليات المعرفية والدافعية وكذلك السياق

الاجتماعي الذي تحدث فيه. كما يشير "الزيات" (1996) على تأكيد "روتر" على أهمية الخبرات المتراكمة في نمو وتطور الشخصية وعملية التعلم وتغيير السلوك، حيث تؤثر هذه الخبرات المتراكمة على رؤيته لعناصر المجال البيئي، بمعنى أن الفرد يشتق ويستنبط دلالات ومعاني المحددات البيئية من هذه الخبرة السابقة، وهو ما يؤكد التفاعل بين خبرات الفرد والمحددات البيئية ليشكلا معاً الكل المتحد المدرك. ومن هذا المنطلق فإن التنبؤ بسلوك الفرد يعتمد على فهم ردود الأفعال والاستجابات إزاء تلك الأحداث السابقة (الحربي، 2006: 39، 40).

### المفاهيم الأساسية لنظرية التعلم الاجتماعي:

تهدف نظرية التعلم الاجتماعي إلى الكشف عن اتجاه الأفراد لنوع معين من السلوك، من بين عدد كبير من بدائل السلوك الممكنة في موقف ما، وقد قدم "روتر" (Rotter) أربعة مكونات أو تراكيب أساسية في نظريته وهي كالتالي:

#### (1) إمكانية وقوع السلوك:

وهو إمكانية حدوث سلوك ما في موقف ما من أجل الحصول على تعزيز واحد أو عدة تعزيزات، وهو مفهوم نسبي؛ إذ إن الفرد يقدّر إمكانية حدوث أي سلوك بالارتباط مع بدائل أخرى (العفاري، 2011: 13).

#### (2) التوقع:

التوقع مفهوم يشير إلى اعتقاد الفرد أنه إذا تصرف بطريقة معينة في موقف ما، فيمكنه أن يتنبأ بالتعزيز أو المكافأة التي سيحصل عليها.

#### (3) قيمة التعزيز:

وهي درجة تفعيل الفرد لحدوث أي تعزيز معين من عدة تعزيزات إذا كانت احتمالات وقوع تلك التعزيزات متساوية (عبد العزيز، 1998: 324، 325).

وترى "روتر" أنه بالرغم من اختلاف الأفراد بتفضيلاتهم، فإنه يمكن ملاحظة الانسجام أو الثبات في تفضيل الفرد أو مجموعة أفراد لتعزيز ما (جابر، 1995: 30).

#### (4) الموقف السيكولوجي:

هو البيئة الداخلية أو الخارجية، التي تحفّز الفرد أو تثيره، بناءً على التجارب السابقة، وتمكّنه من استخلاص أعظم إشباع في مجموعة معينة من الظروف (أبو ناهية، 1984: 33).

وتقدم نظرية التعلم الاجتماعي لـ"روتر" مجموعة من الحاجات التي تتضمن معظم أنماط السلوك السيكولوجي المتعلم مع تعاريفها، وهي مفاهيم متسعة قد تكون أكثر فاعلية للتنبؤ بالسلوك إذا ما قدمت من خلالها أفكار أكثر تحديداً، وتصنف تلك الحاجات إلى ست فئات وهي:

#### (1) الحاجة إلى الاعتراف والمكانة:

ويقصد بها حاجة الفرد إلى التفوق، وأن يكون كُفُناً مثل الآخرين.

## (2) الحاجة إلى السيطرة:

ويقصد بها حاجة الفرد إلى التحكم في أعمال الآخرين.

## (3) الحاجة إلى الاستقلال:

ويقصد بها حاجة الفرد إلى اتخاذ القرارات بدون تأثير الآخرين.

## (4) الحاجة إلى الاعتماد على الآخرين ورعايتهم:

ويقصد بها حاجة الفرد إلى فرد آخر، أو أفراد آخرين يساعده على مواجهة الإحباط، ويوفرون له الحماية والأمن، ويساعده في الحصول على أهدافه المرغوبة.

## (5) الحاجة إلى الحب والعطف:

ويقصد بها حاجة الفرد إلى تقبل الآخرين وحبهم، والحصول على احترامهم وانتباههم وإخلاصهم.

## (6) الحاجة إلى الراحة الجسمية:

ويقصد بها حاجة الفرد إلى الإشباعات الجسمية التي ترتبط بالأمن والعافية، وتجنب الألم والرغبة في الملذات الجسمية (الرديني، 2004: 85).

## المُسلّمات الأساسية التي تقوم عليها نظرية التعلم الاجتماعي:

يشير "فاريز" (Phares, 1976) إلى أن المسلمات التالية تمثل المنطلقات الأساسية لنظرية التعلم الاجتماعي:

(1) إن وحدة البحث في دراسة الشخصية هي التفاعل بين الفرد وبيئة ذات معنى، حيث تتطلب دراسة السلوك الاهتمام بالمحددات الشخصية والبيئية معاً، إذ أن السمات والحاجات والعادات لا تكفي وحدها، ما يجعل دراسة الأبعاد الموقفية أمراً لا غنى عنه؛ فالأفراد يستجيبون للبيئة بصورة ذاتية، وذلك على أساس الخبرات وأنواع السلوك التي تعلموها عبر تاريخهم، والخصائص الموضوعية للمثيرات ليست كافية وحدها، بل لابد من الاهتمام بتفسير الفرد لها، ومن الملاحظ في الوقت نفسه أن أبناء الحضارة الواحدة يشتركون في كثير من الأفكار على صورة خبرات مشتركة بينهم، ولذا فإن الاعتماد بشكل كلي على المحددات الذاتية يجعل الصورة ناقصة.

(2) تركز النظرية على السلوك الاجتماعي المتعلم، ومن هنا ترى أن المحددات البيولوجية غير المتعلمة ليست ذات أهمية إذا ما قورنت بما لها من أهمية بالغة في إطار نظريات الإدراك والإحساس، فمجال السلوك الإنساني هو الذي يحدد المفاهيم ذات الأهمية الكبرى للدراسة في هذا المجال.

(3) توجد وحدة الشخصية، حيث توجد علاقة وطيدة متبادلة بالنسبة لخبرات الشخص وتفاعلاته مع البيئة، فالشخصية بكل مظاهرها هي موضوع البحث، حيث تلتحم الخبرات الجديدة

بالشخصية بواسطة التراكم المعرفي، وبالرغم من أن عملية التغيير تظل ممكنة عن طريق تفضيل الخبرات الجديدة المناسبة، إلا أن القول باتجاه الشخصية نحو النمو المطرد أمر صحيح.

4) تركز النظرية على دور المحددات العامة والنوعية للسلوك وترفض مبدأ الفئات؛ حيث يتميز الشيء عن نقيضه، وقد كان علماء نفس الشخصية يعتقدون أن المحددات الرئيسية للسلوك الإنساني تكمن في سمات عامة وواسعة هي المسؤولة عن ثبات السلوك عبر المواقف المختلفة، ويبدو من غير المجدي ترجيح كفة أي من الاستعدادات أو المحددات الموقفية النوعية عن الأخرى، فموقف نظرية التعلم الاجتماعي هو دراسة التأثير النسبي لكل من العاملين في المواقف المختلفة.

5) يوصف السلوك الإنساني بأنه سلوك هادف؛ فقد يكون من أجل هدف يناضل الشخص لتحقيقه أو من أجل استبعاد ضرر يسعى لتجنبه، وهذا يشير إلى مبدأ الدافعية في السلوك، حيث يمكن تحديد الدوافع الإيجابية والسلبية عن ملاحظة السلوك المباشر، فالحدث أو المثير يتحدد كمعزز إيجابي إذا كان سلوك الشخص موجهاً نحو تحقيق هدف معين، وعندما يحاول الأفراد تجنب شيء ما، يكون الهدف سلبياً.

6) يرى "روتر" أن سلوك الفرد لا تحدده فقط طبيعة الأهداف أو أهميتها أو المعززات، بل يتحدد أيضاً عن طريق التهيؤ الذهني أو التوقع بأن هذه الأحداث سوف تحدث (الخنثمي، 2008: 31، 32).

### ثالثاً) مفهوم الذات:

يعدّ مفهوم الذات من الأبعاد المهمة في الشخصية التي لها أثر كبير في سلوك الفرد وتصرفاته، فمفهوم الذات هو حجر الزاوية في الشخصية وهو الذي ينظم السلوك. وبما أن مفهوم الذات من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية، فإن مفهوم الذات أو فكرة الفرد عن نفسه يؤدي دوراً كبيراً في توجيه السلوك وتحديده، فمفهوم الذات قد يعمل كقوة دافعة أولاً. وبكلام آخر فإن الكيفية التي يدرك بها الفرد ذاته تؤثر في الطريقة التي يسير بها، كما أن سلوكه يؤثر في الكيفية التي يدرك فيها ذاته (سلامه، 2011: 27، 28).

ويقوم مفهوم الذات بدور محوري في تشكيل شخصية الفرد وسلوكه، حيث إن كل فرد منّا يتصرف بالطريقة التي تتسق مع مفهومه عن ذاته، فإذا كان مفهومه عن ذاته أنه غير مقبول اجتماعياً، فإنه يتجنب المواقف الاجتماعية حتى لا يختلط بالناس، ولكن إذا كانت فكرة الشخص عن نفسه أنه فاشل أو عاجز، فسنجدّه يخشى الدخول في مواقف التنافس مع الآخرين. وتتكون فكرة الفرد عن ذاته من خلال احتكاكه وتفاعله مع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ومن خلال استجابات وردود فعل الآخرين المحيطين به نحو الفرد باعتبارهم مصدراً لإشباع حاجاته أو عدم إشباعها ومصدراً للثواب والعقاب، كما تسهم الخبرات التي يمر بها الفرد في حياته بدور مهم في

تكوين فكرة الفرد عن ذاته باعتبارها جزءاً من المجال الكلي الذي يتفاعل معه (حسين، 2004: 98).

ومن أوائل علماء النفس الاجتماعيين الذين أسهموا إسهاماً فعالاً في دراسة الذات، عالم النفس الاجتماعي "كولي" (Cooley, 1902)، وهو صاحب الرأي المشهور، "إن المجتمع مرآة يرى الفرد فيها نفسه"، ومفهوم مرآة الذات "هو أن الفرد يرى نفسه بالطريقة التي يراه بها الآخرون". ولذلك تنمو الذات من خلال تفاعل الفرد الاجتماعي، وتتكون الصورة عن نفسه من خلال إدراكه لرؤية الآخرين له وتخيله لحكمهم وما يترتب على ذلك من شعور وهو ما يسمى بالذات المنعكسة، ونتيجة لذلك توصل "كولي" (Cooley) إلى مفهوم الذات الاجتماعية، لتفاعله مع المجتمع الذي يعيش فيه ليكون عضواً في جماعة معينة تسودها علاقات متبادلة من التعاون والتآلف، أو قد يشترك الفرد ضمن المجموعة في فكر معين أو نادٍ معين، وبالرغم من أن "سوليفان" (Sullivan) يسير في نفس النهج الذي سار عليه "كولي" (Cooley) و"ميد" (Mead) إلا أنه يختلف عنهما في تأكيده على التفاعل الاجتماعي الخاص المتمثل بالأسرة، وبشكل أساسي الأم أو الأفراد المهمين له. بينما يؤكد "كولي وميد" (Cooley and Mead) على تفاعل الطفل مع المجتمع بشكل عام، أما "يونج" (Jung) فقد استخدم مصطلح الذات كمرادف لمعنى النفس أو الشخصية في صورته النهائية في كتاباته المبكرة، ولكنه استخدم الذات كمركز للشخصية في كتاباته المتأخرة، وهي تربط بين هذه التنظيمات جميعاً على نحو يكفل للشخصية الوحدة والاتزان والاستقرار (الظاهر، 2010: 17، 18).

ولهذا يُعدُّ مفهوم الذات أحد الأبعاد المهمة للشخصية الإنسانية، التي لها أثر كبير في تشكيل سلوك الفرد وإبراز سماته الخاصة، فهو يعمل على تنظيم وتحديد السلوك وتوجيهه، ويحافظ على اتزانه وثباته، بالإضافة إلى ذلك فإن مفهوم الذات يعمل على تحقيق التوافق المتواصل بين سلوكنا ونظرتنا إلى أنفسنا سلبية كانت أم إيجابية، ويعتبر هذا المفهوم مظهراً مهماً من مظاهر الصحة النفسية، وحتى نستطيع فهم شخصية الإنسان فلا بد لنا من دراسة مفهوم الذات باعتباره يُعدُّ حجراً أساسياً في بناء الشخصية.

#### الفرق بين الذات ومفهوم الذات:

يوضح "انجلر" (1991) الفرق بينهما كما يلي:

إن الذات عبارة عن خبرات كيانية فعلية. أما مفهوم الذات: فإنه الخبرات الرمزية للشخص والمدرجات التي يقتبسها من الآخرين، وهو عبارة عن المدركات والخبرات الناتجة عن التفاعل مع الآخرين (الشيخي، 2003: 70، 71).

ويشير "هول ولندزي" (Hall and Lindzey) إلى أن كلمة الذات تستعمل في علم النفس بمعنيين متميزين: هما الذات كعملية، والذات كموضوع. ولاشك أن كلاهما كان موضوعاً

للمنظرين في علم النفس؛ حيث استخدم معظم التحليليين الذات في كتاباتهم مستخدمين نفس "Self" أو الذات "ego". وبهذا فإن الذات كبناء ترتبط بمجموعة من العمليات الوظيفية لتنظيم الحياة وتحقيق التكيف، وتعرف بأنها مجموعة من السلوكيات التي تحكم السلوك والتوافق ويطلق عليها الذات، أما الذات كموضوع وهو موضوع الدراسة الحالية فتعرّف على أنها اتجاهات الشخص ومشاعره عن نفسه، ويطلق عليها مفهوم الذات الموضوعية.

وتتمو الذات أيضاً مفهوم الذات، والذي يعني مجموعة المدركات والأحكام الذاتية عن الذات نفسها، من خلال تفاعل الأطفال الصغار مع بيئتهم؛ فهم تدريجياً يكتسبون أفكاراً عن أنفسهم، وعالمهم وعلاقاتهم مع ذلك العالم، ذلك لأن الأطفال يمرون بتجربة الأشياء التي يحبونها أو التي يكرهونها والأشياء التي يستطيعون أو لا يستطيعون التحكم فيها، تلك الخبرات التي تبدو معززة لذات الفرد نقيم وتندمج في الصورة الذاتية. أما تلك الخبرات التي تبدو مهددة للذات وغريبة عليها فيتم التكرار لها ورفضها. ولاشك أن مفهوم الذات لا ينفصل عن الذات؛ حيث يرى "سوين" أن الشعور بالذات من أهم السمات المميزة للإنسان عن بقية المخلوقات، وأن الإنسان أيضاً قادرٌ على أن يستجيب لنفسه وللبيئة الخارجية وللآخرين. وهذا الشعور بالذات هو المصدر الأساسي للهوية، حيث يمثل الجوهر الموحد لشخصية كل فرد (عسيري، 2003: 28).

#### تعريف مفهوم الذات:

1) عرّف "زهران" مفهوم الذات بأنه تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد، ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته، ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكيونته الداخلية أو الخارجية، وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات، كما تتعكس إجرائياً في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو (مفهوم الذات المدرك)، والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورونها والتي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين (مفهوم الذات الاجتماعي) والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون (مفهوم الذات المثالي) (زهران، 1980: 83).

2) ويشير "الهاشمي" إلى أن مفهوم الذات يعبر عن مجموع المراكز والأدوار التي يتميز بها الفرد، والتي يشعر معها بنفسه في أعماق ذاته، فهي صورة الإنسان، كما يراها في مرآة نفسه وطريقته الخاصة في السلوك والتفاعل مع الآخرين (الهاشمي، 1989: 222).

3) وعرّف "أبو زيد" مفهوم الذات بأنه تركيب معرفي منظم موحد متعلم لمدركات الفرد الواعية ويتضمن استجابات الفرد نحو نفسه ككل وتقديراته لذاته ووصفه لها كما هو كائن حالياً (الذات المدركة أو الواقعية)، وكما يود أن يكون (الذات المثالية)، وكذلك كما يراه الآخرون (ذات الآخرين) وذلك في قطاعات عامة من المواقف الاجتماعية والانفعالية والمعرفية والجمالية

والاقتصادية وغيرها، وهذه الأوصاف تحتوي على إدراكات الفرد وتصوراتها لمميزات ذاته كما تنعكس عملياً في تقريره اللفظي عن نفسه وتقديره لها، ذلك التقدير الذي يتضمن حكماً من أحكام القيمة يضع الفرد في مكان ما بالنسبة للعلاقات البيئية المختلفة والمحيطه به من خلال علاقاته الديناميكية معها (أبو زيد، 1987: 151).

4) وعرف "المليجي" مفهوم الذات بأنه تقييم الفرد لقيمته كشخص، والتقييم الشخصي لنفسه، ويقول إن مفهوم الذات يحدد أداء الشخص الفعلي، وينمو جزئياً من خبرات الفرد الشخصية ولكنه يتأثر بدرجة ما بالتقييمات التي يتلقاها من الأشخاص ذوي الأهمية في حياته الذين يرتبط بهم وجدانياً في حياته، وبتفسيراته لاستجاباتهم نحوه (المليجي، 1972: 330، 331).

5) ويرى "أبو جادو" أن مفهوم الذات هو المجموع الكلي لإدراكات الفرد، وهو صورة مركبة ومؤلفة من تفكير الفرد عن نفسه، وعن تحصيله وعن خصائصه وصفاته الجسمية والعقلية والشخصية، واتجاهاته نحو نفسه، وتفكيره بما يفكر الآخرون عنه، وبما يفضل أن يكون عليه (أبو جادو، 1998: 154).

6) وعرف "خير الله" مفهوم الذات بأنه مجموعة من الشعور والعمليات التأملية التي يستدل عليها بواسطة سلوك ملحوظ أو ظاهر (خير الله، 1981: 18).

وبلاحظ من العرض السابق للتعريفات أن مفهوم الذات مفهوم متعدد الأبعاد، يتمثل في إدراك الفرد لنفسه، ويتضمن جميع الأفكار والاتجاهات والمشاعر لدى الفرد التي تعبر عن خصائصه وصفاته الجسمية والعقلية والشخصية والاجتماعية والانفعالية، ويشمل ذلك معتقداته وقيمه وقناعاته، كما يشمل خبراته السابقة وطموحاته المستقبلية، وهذا المفهوم لا يمكن ملاحظته مباشرة، بل يُستدل عليه من ملاحظة سلوك الفرد، حيث إن مفهوم الذات هو الذي يميز الإنسان عن غيره من الكائنات، ذلك لأن الإنسان هو الوحيد الذي يمكنه إدراك ذاته، ولاشك أن لما يحمله الفرد من مفهوم حول ذاته دوراً كبيراً في تحديد سلوكه وشخصيته، ومفهوم الذات إما أن يكون إيجابياً أو سلبياً، وهو متعلم ومكتسب يتعلمه الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، ويتصف مفهوم الذات بالثبات النسبي عموماً، ولكنه قابل للتعديل والتغيير تحت شروط خاصة.

#### أبعاد مفهوم الذات:

تشير المادة العلمية في التراث السيكولوجي إلى وجود عدّة أبعاد لمفهوم الذات، منها:

#### 1) مفهوم الذات الشخصي:

وهو مجموعة الصفات التي يتصف بها الشخص أو السمات السلوكية، كما نرى من المنظور الشخصي للفرد، وتلك السمات الشخصية ربما تصطف من الصفات المحددة نوعاً ما إلى الصفات العامة، ويلاحظ أن مفهوم الذات الشخصي لا يتضمن الصفات الفيزيائية والسلوكية،

والداخلية فقط بل يتضمن الخصائص الجنسية والأخلاقية، والطبقة الاقتصادية والاجتماعية ومتغير العمر...إلخ.

## (2) مفهوم الذات الخاص:

يعرّف "حامد زهران" مصطلح مفهوم الذات الخاص بأنه الجزء الشعوري السري الشخصي جداً أو العوري من خبرات الذات والذي يقع في المنطقة الحدية بين الشعور واللاشعور، وهو يحتوي على خبرات مخجلة أو مؤلمة أو محرمة، وتنشط الذات للحيلولة دون خروج محتواها، لكونها بمثابة العورة النفسية بالنسبة للفرد.

## (3) مفهوم الذات الأكاديمي:

كشفت الدراسات أن هناك علاقة بين معدلات التحصيل الدراسي وقدرات الفرد ومفهوم الذات الأكاديمي، حيث تبين أن بعض الأطفال يميلون إلى المغالاة في تقدير قدراتهم الأكاديمية، وبعضهم الآخر يميل إلى تقليل قدراتهم الأكاديمية، كذلك يعرفه "شافلوس وبولس" بأنه اتجاهات الفرد ومشاعره نحو التحصيل في مواضيع معينة يتعلمها، وهو كذلك تقرير الفرد أو علاماته في الاختبارات التحصيلية، ويشير إلى السلوك الذي يعبر فيه الفرد عن نفسه من حيث قدرته على التحصيل وأداء الواجبات الأكاديمية.

## (4) مفهوم الذات الأساسي:

يرى "هورلوك" (Hurlock) أن مفهوم الذات الأساسي يشير إلى إدراك المرء لنفسه على حقيقتها، وليس كما يرغبها، حيث يتضمن هذا الإدراك جسمه ومظهره وقدراته ومركزه ودوره في الحياة، كذلك قيمته ومعتقداته وطموحاته.

## (5) مفهوم الذات المؤقت:

يشير "هورلوك" (Hurlock) إلى أن مفهوم الذات المؤقت، مفهوم غير ثابت يحمله الفرد فترة وجيزة ثم يتخلى عنه، وقد يكون مرغوباً فيه أو غير ذلك، معتمداً على الموقف الذي يجد المرء نفسه فيه. ويتأثر هذا النوع من مفهوم الذات بمزاج الشخص وحالته العاطفية وخبراته الذاتية، ويسمى كذلك مفهوم الذات المدرك ويتكون من المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات، كما تنعكس إجرائياً على وصف الفرد لذاته، وهو عبارة عن إدراك المرء لنفسه على حقيقتها وواقعها وليس كما يرغبها، ويشمل هذا الإدراك جسمه ومظهره وقدراته ودوره في الحياة، وكذلك قيمه ومعتقداته وطموحاته (سلامه، 2011: 32، 33).

## (6) مفهوم الذات الاجتماعية:

ويقصد به مجموع الأفكار والتصورات التي يكونها الفرد عن ذاته بناءً على رؤية الآخرين له، ويتضح ذلك من ملاحظة الشخص للآخرين من خلال تعبيرات وجوههم وإيماءاتهم وتعبيراتهم اللغوية، ويلاحظ تقييم ذاته ومحاولة تعديل ما أمكن، والذات الاجتماعية تصبح نسفاً من الأفكار



يشترك وجوده من خلال التواصل بين الأفراد، ويعتبر تخيلنا للصورة التي نبدو عليها أمام الآخرين أحد الجوانب الأساسية للذات الاجتماعية.

### 7) مفهوم الذات المثالية:

هي الصورة التي يكوّنها الفرد عن نفسه من مختلف النواحي النفسية والجسمية والعقلية، كما ينبغي أن تكون لا كما هي عليه فعلاً، وتشتمل على مختلف القيم والمعتقدات والأهداف والطموحات التي يسعى الفرد إلى تحقيقها.

والفرد يسعى أو يحاول دائماً إلى تكوين مثاليات له منذ مرحلة الطفولة المبكرة ويستمدّها من والديه والأشخاص المقربين منه ومختلف وسائل البيئة، وقد يكون مفهوم الذات المثالي واقعياً، وقد يكون شديد الارتفاع أو الانخفاض طبقاً لمستوى الطموح لدى الفرد وعلاقة ذلك بقدراته، والفرص المتاحة أمامه لتحقيق الذات؛ فإذا وضع الفرد ذاته المثالية في مستوى أعلى بصورة غير واقعية، فإنه يكون عرضةً لأن يمر بخبرات محبطة باستمرار (مسعود، 2008: 20، 21).

### 8) مفهوم الذات الأسرية:

وهي فكرة الفرد عن نفسه بصفته عضواً في الأسرة، ومدى تكيفه معها، والتزامه بها.

### 9) مفهوم الذات الأخلاقية:

وهي فكرة الفرد عن أخلاقه والتزامه بالقيم الأخلاقية، ورضاه عن إيمانه بمعتقداته وأفعاله (الحموي، 2010: 178).

### خصائص مفهوم الذات:

لمفهوم الذات عدّة خصائص تتمثل فيما يلي:

### 1) مفهوم الذات منظم:

يدرك الفرد ذاته من خلال الخبرات المتنوعة التي تزوده بالمعلومات، ويقوم الفرد بإعادة تنظيمها حيث يصوغها ويصنفها وفقاً لثقافته الخاصة؛ فهي طريقة لإعطاء الخبرات التي يمر بها الأفراد بمعنى؛ فالطفل مثلاً ينظم الخبرات التي يمر بها والخاصة بعائلته، أصدقائه مدرسته، أقربائه. وأول خاصية لمفهوم الذات هو أنه بناء منظم يصنف فيه الناس المعلومات التي لديهم عن أنفسهم في فئات ويربطون هذه الفئات بعضها ببعض. وعملية تنظيم الخبرات ليست بشكل واحد ومحتوى واحد، وإنما تختلف تبعاً للمتغيرات البيئية التي يتعرض لها الفرد التي تمثل ثقافته الخاصة، ويشترك الأفراد معاً في عملية تنظيم الخبرات والتي تعد إحدى خصائص مفهوم الذات.

### 2) مفهوم الذات متعدد الجوانب:

ما يزال الفرد يصنف الخبرات التي يمر بها إلى فئات، وقد يشاركه الكثير في هذه التصنيفات، ما يعني أن لمفهوم الذات جوانب متعددة وليس أحادي الجانب، وقد تكون هذه

التصنيفات في مجالات كالمدرسة، التقبل الاجتماعي، الجاذبية الجسمية، القدرة العقلية والجسمية.

### 3) مفهوم الذات هرمي:

يشكل الذات هرماً قاعدته الخبرات التي يمر بها الفرد في مواقف خاصة وقمته مفهوم الذات العام، وهناك من يقسم قمة الهرم إلى قسمين (مفهوم الذات الأكاديمي ومفهوم الذات غير الأكاديمي)، وكل منهما ينقسم إلى أجزاء؛ فالجانب الأكاديمي يتفرع إلى مفاهيم تتعلق بمفهوم الذات القدرة، مفهوم الذات التحصيلي التي بدورها تنقسم إلى جوانب أكثر تحديداً كالمفاهيم التي تتعلق بالعلوم الطبيعية والاجتماعية، اللغات، الرياضيات، أما مفهوم الذات غير الأكاديمي فينقسم إلى:

أ) الذات الجسمية وتتفرع بدورها إلى مفهوم المظهر العام، مفهوم كل عضو من الأعضاء، مفهوم لون البشرة.

ب) الذات الاجتماعية وتتفرع إلى مفهوم تقبل الذات، مفهوم القبول الاجتماعي، مفهوم تقبل الغير.

ج) الذات النفسية وتنقسم بدورها إلى مفهوم الانطباعات الشخصية، مفهوم الأحاسيس والمشاعر الذاتية الخاصة، مفهوم الاتجاهات (الظاهر، 2010: 42، 44).

### 4) مفهوم الذات تقييمي:

مفهوم الذات ذو طبيعة تقييمية، وهذا لا يعني فقط أن الفرد يطوّر وصفه لذاته في موقف معين من المواقف، وإنما يكون كذلك تقييماته لذاته في تلك المواقف، ويمكن أن تصدر تلك التقييمات بالإشارة إلى معايير مطلقة كالمقارنة مع المثالية أو يمكنه أن يعدد تقييماته بالإشارة إلى معايير نسبية كالمقارنة مع الزملاء أو الإشارة إلى تقييمات مدركة قام بها آخرون، وتختلف أهمية ودرجة البعد التقييمي باختلاف الأفراد والمواقف (العطوي، 2009: 63، 64).

### 5) مفهوم الذات ثابت:

إن مفهوم الذات العام يتسم بالثبات النسبي، وذلك ضمن المرحلة العمرية الواحدة، بيد أن هذا المفهوم قد يتغير من مرحلة عمرية إلى أخرى، وذلك تبعاً للمواقف والأحداث التي يمر بها الفرد، كما أنه كلما اتجهنا نحو الأسفل في هرم مفهوم الذات، وجدنا أن المفهوم يعتمد على الحالة المحددة، وبالتالي يصبح أقل ثباتاً، وعند قاعدة الهرم نجد أن مفهوم الذات يختلف بشكل واضح حسب اختلاف الحالات.

### 6) مفهوم الذات نمائي:

حيث تزداد جوانب مفهوم الذات وضوحاً لدى الفرد مع تطوره من مرحلة نمائية إلى أخرى؛ فالأطفال مثلاً يميزون في بداية حياتهم أنفسهم عن البيئة المحيطة بهم، وهم غير قادرين على

التنسيق بين الأجزاء الفرعية للخبرات التي يمرون بها، وكلما نما الطفل زادت خبراته ومفاهيمه، ويصبح قادراً على إيجاد التكامل فيما بين هذه الأجزاء الفرعية لتشكل إطاراً مفاهيمياً واحداً.

## 7) مفهوم الذات متمايز:

السمة الأخيرة لمفهوم الذات أنه متميز عن المفاهيم الأخرى التي تربطه بها علاقة نظرية، فمفهوم الذات للقدرة العقلية، يفترض أنه يرتبط بالتحصيل الأكاديمي أكثر من ارتباطه بالمواقف الاجتماعية والمادية، أي يمكن تمييز مفهوم الذات عن البناءات الأخرى مثل التحصيل الأكاديمي (عبد العلي، 2003: 39-40).

## أنواع مفهوم الذات:

هناك نوعان لمفهوم الذات وهما:

### 1) مفهوم الذات الإيجابي:

ومعناه تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها، حيث تظهر لمن يتمتع بمفهوم الذات الإيجابي صورة واضحة ومتبلورة للذات يلمسها كل من يتعامل مع الفرد أو يحتك به، ويكشف عنها أسلوب تعامله مع الآخرين الذي يظهر فيه دائماً الرغبة في احترام الذات وتقديرها، والمحافظة على مكانتها الاجتماعية، ودورها، وأهميتها، والثقة الواضحة بالنفس، والتمسك بالكرامة والاستقلال الذاتي، ما يعبر عن تقبل الفرد لذاته ورضائه عنها.

ولذلك يعزى النمو السليم للشخصية للدور المركزي الذي يلعبه المفهوم الإيجابي للذات حيث يقول "ماسلو" (Maslow): إذا تمكن المرء عبر المراحل المختلفة التي ينمو فيها مفهوم الذات من الوصول إلى إيجاد مفهوم ذات إيجابي، فإنه يتسنى وصف هذا الشخص بأنه حقق ذاته، وبأنه حاز لذات مكتملة الوظائف (ميزاب، 2013: 63).

ويتفق العلماء على أن مفهوم الذات الإيجابي يشكل النواة للشخصية القوية. وبناءً على ذلك، فقد وجد أن الفرد ذا الدرجة العالية من مفهوم الذات أكثر قدرةً على التعامل مع مصادر الضغوط والتعامل الإيجابي مع المرض. وهذا راجع إلى المناعة الإضافية النابعة من الشعور الإيجابي بالنفس (عبد الله، 2000: 33).

ومعرفة الفرد لذاته بشكل جيد وتقبله لهذه الذات والتعايش معها وفهمها يجعله يتمتع بالصحة النفسية والتوافق النفسي، وهو أيضاً عامل أساسي في توافق الشخصية، وتقبلنا لذاتنا يعتمد بشكل جوهري على تقبل الآخرين لنا، ونظرتهم لنا أيضاً (زهران، 1997: 71).

### 2) مفهوم الذات السلبي:

ونقصد به كل ما ينطبق مع مظاهر الانحراف السلوكي والأنماط المضادة أو المتناقضة مع أساليب الحياة العادية للأفراد، والتي تخرجهم عن الأنماط السلوكية العادية المتوقعة من الأفراد العاديين في المجتمع، والتي تجعل الحكم على من تصدر عنه بسوء التكيف الاجتماعي أو

النفسى فنضعه في فئة غير الأسوياء. والواقع أن من يَكُون لنفسه مفهوماً سلبياً كثيراً ما يكشف عن هذا المفهوم من أسلوب حديثه أو تعاملاته أو تصرفاته الخاصة، أو من تعبيره عن مشاعره تجاه نفسه أو الخروج عن اللياقة في التعامل أو عدم احترام الذات. وعادةً ما يعاني مثل هؤلاء الأفراد من نوعين من السلبية: الأول ويظهر في عدم القدرة على التوافق مع العالم الخارجي الذي يعيشون فيه، والثاني ويظهر في شعور البعض منهم بالكراهية من الآخرين (ميزاب، 2013: 65).

### العوامل المؤثرة في مفهوم الذات:

لاشك أن مفهوم الذات مفهوم مكتسب، وتلعب عوامل عديدة دوراً مهماً في تشكيله، بحيث يكون إما إيجابياً أو سلبياً حسب تلك العوامل وأثرها في الفرد، ومن هذه العوامل ما يلي:

#### 1) الخصائص الجسمية وصورة الجسم:

تعد صورة الجسم من أهم العوامل التي تؤثر في تقييم الفرد لذاته، وإن اختلف تأثيرها من مرحلة إلى أخرى، فمن خصائص الإنسان أن تكون لديه فكرة عن ذاته الجسمية أو صورة ذهنية عن جسمه وشكله وهيبته، ووظيفة هذه الفكرة أو الصورة أن الفرد هنا يجمع كل خبراته الداخلية والخارجية على ضوءها، وحينما يحدث للفرد تغيرات جسمية سواءً بالزيادة أو النقص كان من شأنها أن تؤدي إلى تغير أساسي في مفهوم الشخص عن ذاته الجسمية الجديدة التي يتضمنها الوجود المعدل.

#### 2) الخبرات الأسرية:

تعتبر الخبرات الأسرية للطفل عاملاً رئيساً في تشكيل مفهوم الطفل عن ذاته من ناحية، كما أن الطفل من ناحية أخرى يرى نفسه ويدركها في سياق هذه الخبرات. ويشير "اتواتر" (Atwater) إلى أن الأشخاص الذين يتلقون قدراً كافياً من الرعاية والتوجيه والحب والتشجيع خاصةً من جانب الوالدين، عادةً ما يظهرون صوراً ذات إيجابية، بعكس هؤلاء الذين يتعرضون للرفض والنبذ والعقاب القاسي من جانب الوالدين، حيث ينمو لديهم الشعور بعدم الأمان ويظهرون صوراً ذات سلبية. ومفهوم الذات لدى الطفل يعتمد في تكوينه على استجابات الوالدين وتقييمهم له، وعندما تكون هذه الاستجابات أو التقييمات سلبية، فإنه يَكُون مفهوماً سلبياً عن ذاته، وكما يؤدي الاختلاف بين الوالدين في تقييم أفعال الطفل إلى تكوين مفهوم مشوش للذات؛ نظراً لأن الطفل لا يستطيع تحقيق توقعات الوالدين كليهما.

#### 3) الخبرات المدرسية:

تعد المدرسة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي تؤثر على مفهوم الذات لدى الطفل، فبعد أن كان الطفل مقبولاً من والديه بما هو عليه بكل عيوبه ومميزاته، أصبح الآن في مجتمع جديد فيه التميز على أساس الجدارة وهو المدرسة، والخبرات المدرسية ذات علاقة وثيقة بتكوين مفهوم

الذات عند الطفل، حيث تشير دراسة "شارلوت بوهلر" (1952) إلى أن الأشخاص الذين يحتفظون في ذاكرتهم بخبرات طيبة عن حياتهم في المدرسة مثل (علاقاتهم مع المدرسين، ومع زملائهم، نجاحهم الدراسي، ممارساتهم للأنشطة المدرسية المختلفة وغير ذلك)، كانوا يتصفون بمفهوم إيجابي عن ذواتهم، كما أوضحت دراسات عديدة مثل دراسة "بوركي" (Purkey, 1970) أن النجاح أو الفشل المدرسي يؤثران في الطريقة التي ينظر بها التلاميذ إلى أنفسهم؛ فالتلاميذ ذوو التحصيل المرتفع من المحتمل أن يطوروا مشاعر إيجابية عن ذواتهم وقدراتهم، والعكس صحيح بالنسبة لذوي التحصيل المنخفض، ومن العوامل المدرسية المؤثرة على مفهوم الذات المعلمون؛ فنظرة المعلم للطالب وطريقة معاملته له، والطرق التي يستخدمها لحثه على التحصيل، والتوافق الشخصي والاجتماعي للمعلم ينعكس على مفهوم الذات للطالب، كما أن الأنشطة المدرسية، كالأنشطة الرياضية بالنسبة للذكور والاجتماعية بالنسبة للإناث تؤدي لمفهوم ذات إيجابي (عبد الله، 2000: 29، 31).

#### 4) جماعة الرفاق (الأقران):

لرفاق الطفل وزملاؤه أثر كبير في حياته وشخصيته؛ حيث إن لهم دوراً كبيراً في سلوكه وتعديله لهذا السلوك حسب ما يفعل هؤلاء الرفاق، وللأصدقاء أيضاً دور في تكوين الفرد لمفهوم الذات؛ فرفاق الطفل خاصةً من يمثل القائد له هم نماذج سلوكية لهذا الطفل، وتفاعل الطفل مع رفاقه يؤدي إلى الكيفية التي يقارن بها الطفل نفسه مع هؤلاء الرفاق، وهذه البداية لتقدير وفهم الذات، فنظرة الفرد لذاته تكون انعكاساً لنظرة الآخرين له، وتقبله لذاته أيضاً نتاجاً لتقبل الآخرين له.

#### 5) خبرات الطفولة الأولى:

وكما للأسرة والخبرات المدرسية والرفاق وصورة الجسم دور مهم في تشكيل مفهوم الذات لدى الفرد، فإن لخبرات الطفولة الأولى دوراً لا يقل أهمية في ذلك، فبيئة الفرد التي يعيشها وما يتلقاه من أساليب تنشئتيية وخبرات نجاح وفشل، والظروف الاقتصادية والاجتماعية التي يمر بها الطفل في سنواته الأولى، تعتبر من العوامل الهامة في تكوين مفهوم الذات، ولا ننسى هنا أيضاً أساليب الثواب والعقاب التي يمارسها الوالدين، حيث يلعب الوالدان دوراً مهماً في تكوين الفرد للذات المدركة لديه، من خلال دور الوالدين في تعزيز السلوكيات المرغوبة واستبعاد غير المرغوب بها، وكذلك يعمل الوالدان على غرس القيم والأخلاق لدى هذا الطفل، وهذا يدل على أن كل خبرة يمر بها الطفل من خلال تعامله مع بيئته وأسرته وتفاعله الاجتماعي تلعب دوراً مهماً في تشكيله لمفهوم الذات، فالخبرات الإيجابية تدعم وتعزز مفهوم ذات إيجابي والخبرات السلبية تنتج مفهوم ذات سلبي، وبذلك تكون العلاقة تفاعلية بين خبرات الطفولة ومفهوم الذات (القطناني، 2011: 42، 43).

## 6) القدرات العقلية:

تعتبر القدرات العقلية عاملاً مهماً في تكوين مفهوم الذات، وفي هذا يشير بعض الباحثين إلى أن تأثير العوامل الوراثية في تكوين وتطور مفهوم الذات يتضح من خلال تفسير الأطفال لسلوك الآخرين نحوهم وفقاً لمستويات ذكائهم، إذ أن لمستوى الذكاء تأثيراً كبيراً على الوعي الاجتماعي؛ فالأطفال الأكثر ذكاءً يفسرون بشكل أفضل من الأطفال الأقل ذكاءً مواقف ومشاعر الآخرين نحوهم، وهذا الشعور يؤثر بدوره على الأطفال في تطور مفهوم الذات الملائم لديهم، أي أن نظرة الطفل لذاته تتأثر بما كونه من مفهوم لذاته الأكاديمية وبما حققه من نجاح أو فشل، ومن انطباعات وتفاعلات وردود أفعال تجاه الحياة المدرسية، في تحصيله الدراسي مما يؤثر في مستوى طموحه وتطلعاته ومستقبله.

## 7) الدور الاجتماعي:

يؤثر الدور الاجتماعي في مفهوم الذات؛ حيث تنمو صورة الذات من خلال التفاعل الاجتماعي وذلك أثناء وضع الطفل في سلسلة من الأدوار الاجتماعية، وأثناء تحرك الطفل في إطار البناء الاجتماعي الذي يعيش فيه، فإنه عادةً يوضع في أنماط من الأدوار المختلفة من طفولته، ومن خلال هذه الأدوار، فإنه يتعلم أن يرى نفسه كما يراها رفاقه في المواقف الاجتماعية المختلفة، وفي كل منها يتعلم المعايير الاجتماعية والتوقعات السلوكية التي يربطها الآخرون بالدور (الشنطة، 2009: 52، 53).

## أهمية مفهوم الذات:

يمكن إجمال أهمية مفهوم الذات فيما يلي:

- 1) يعكس مفهوم الذات نسقاً إدراكياً مناسباً تشكله تعاملاتنا مع الخبرة والواقع الخارجي، وإن تعاملاتنا وسلوكنا يتحدان من خلال مفهومنا عن ذاتنا.
- 2) مفهوم الذات مكتسب ويمكن تغييره وتعديله تحت ظروف خاصة على الرغم من ثباته إلى حد كبير، كما في نظرية الذات (روجرز) الذي يؤمن بأن أفضل طريقة لإحداث التغيير في السلوك يكون بحدوث تغيير في مفهوم الذات، وهذا يبرر أهمية وتأثير عملية التنشئة الاجتماعية في تشكيل مفهوم الذات.
- 3) يمثل مفهوم الذات أهمية قصوى في المجال التربوي؛ فيرى (سيزر) مثلاً أن هناك علاقة وطيدة بين مفهوم الذات والتحصيل، فكلما كان مفهوم الذات موجباً، ساعد ذلك على النجاح في التحصيل.
- 4) يعد مفهوم الذات مؤشراً مهماً على مدى التوافق والصحة النفسية للفرد، وتؤكد الدراسات والبحوث على العلاقة الارتباطية بين مفهوم الذات والتوافق النفسي، وأن سوء التوافق ينشأ عن

إدراك تهديد الذات، أو إدراك التهديد في المجال الظاهري، كما بينت الدراسات أن الأفراد ذوي مفهوم الذات الموجب أكثر وأفضل توافقاً من الأفراد ذوي مفهوم الذات السالب.

5) يعد مفهوم الذات جانباً من جوانب الذات التي تمثل التنظيم المعرفي والوجداني المستمر والمعبر عن وعي الكائن لوجوده والمنسق بين خبرته في الماضي مع آماله وتوقعاته في المستقبل.

6) يعد مفهوم الذات من أهم عناصر الشخصية، وهو تكوين نفسي مهم في فهم أنماط سلوكية عديدة لدى الفرد في المجال الأكاديمي وغير الأكاديمي، كما أنه يعتبر بناءً متعدد الأبعاد، يتألف من عناصر إيجابية أو سلبية اعتماداً على نوع المعاملة التي يتلقاها الفرد من الآخرين داخل البيت وخارجه.

7) يعمل مفهوم الذات على المحافظة على التوازن الداخلي للإنسان، ليبقى على قدر من الاتساق في أفكاره واتجاهاته وتنظيم وبلورة عالم الخبرة المتغير الذي يوجد الفرد فيه، مما يجعل مفهوم الذات منظماً ومحدداً مهماً للسلوك.

8) يشكل مفهوم الذات الطريقة التي يفسر فيها الفرد ما يحدث له، والفرد يطور طرقه الخاصة لفهم البيئة والتعامل معها، وهنا يعمل مفهوم الذات عمل مصفاة داخلية يمر فيها كل إدراك ويعطي معنى، وهذا المعنى يتحدد إلى حد كبير بوجهة النظر التي يحملها الفرد عن نفسه (عبد العلي، 2003: 40، 41).

**النظريات المفسرة لمفهوم الذات:**

من هذه النظريات:

### **1) نظرية الذات عند كارل روجرز (Carl Rogers, 1951):**

تعد نظرية "روجرز" من أهم النظريات التي تحدثت عن الذات، والذات مفهوم رئيس في نظريته عن الشخصية، وهو جيشطالت تصوري، منسق، منظم، يتألف من إدراكات خصائص ال(أنا) وإدراكات علاقات الأنا بالآخرين وبجوانب الحياة المختلفة وفي ارتباطها بالقيم المتعلقة بهذه الإدراكات، وكننتيجة لهذا التفاعل مع البيئة يصبح ذلك الجانب الإدراكي مميزاً داخل الذات، المدركة، ومفهوم الذات يؤثر في الإدراك والسلوك، وتفسير الذات هو الذي يؤثر في كيفية إدراك الشخص لبقية عالمه. وتبعاً لنظرية "روجرز"، فإن الشخص الذي يمتلك مفهوم ذات قوي وإيجابي يرى العالم بشكل مختلف تماماً عن الشخص الذي يمتلك مفهوم ذات ضعيف، ويعكس مفهوم الذات الواقع، وقد يرى الشخص نفسه فاشلاً بينما هو في الواقع ناجح، ويرتبط مفهوم الذات عند "روجرز" بالخبرة، ويمر الفرد خلال حياته بخبرات عديدة، وهكذا فإن الفرد عندما يمر بخبرة

ما، فإنه يقدِّرها ويفيِّمها في علاقتها بمفهوم الذات عنده؛ لأن سلوكه يرتبط بمدى تناسق هذه الخبرة مع مفهوم ذاته (عبد الخالق، 2012: 13).

وتشير هذه النظرية إلى أن الذات تتكون وتتحقق من خلال النمو الإيجابي، وتتمثل في بعض العناصر مثل صفات الفرد، وقدراته والمفاهيم التي يكوِّنها بداخله نحو كل من ذاته والآخرين والبيئة التي يعيش فيها، وكذلك عن خبراته وعن الناس المحيطين به، وهي تمثل صورة الفرد وجوهر حيويته، ولذا فإن لفهم الإنسان لذاته أثراً كبيراً في سلوكه من حيث السواء أو الانحراف، ولذلك فمن المهم معرفة خبرات الفرد وتجاريه وتصوراته عن نفسه وعن الآخرين (النيال، 2002: 159).

وتعتبر هذه النظرية أحدث وأشمل نظريات الذات وذلك لارتباطها بطريقة من أشهر طرق الإرشاد والعلاج النفسي، وهي طريقة الإرشاد والعلاج الممركز حول العميل، أو غير المباشر، وهذه النظرية بُنيت أساساً على دراسات وخبرة "روجرز" في الإرشاد والعلاج النفسي.

وهناك مكونات رئيسية في نظرية الذات "لكارل روجرز"، وهذه المكونات هي:

**أ) الذات:** وهي تمثل الذات قلب نظرية "روجرز"، والذات هي كينونة الفرد أو الشخص، وتنمو الذات وتتفصل تدريجياً عن المجال الإدراكي، وتتكون بنية الذات نتيجةً للتفاعل مع البيئة، وتشمل الذات المدركة، والذات الاجتماعية، والذات المثالية، وقد تمتص قيم الآخرين، وتسعى إلى التوافق والالتزان والثبات، وتنمو نتيجةً للنضج والتعلم، وتصبح المركز الذي تنتظم حوله كل الخبرات.

**ب) مفهوم الذات:** منذ أن بدأ "روجرز" في بلورة نظرية الذات أصبح مفهوم الذات من أهم موضوعات البحث في علم النفس، وهو تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد، ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته.

**ج) الخبرة:** يمر الفرد في حياته بخبرات كثيرة، والخبرة هي شيء أو موقف يعيشه الفرد في زمان ومكان معين، ويتفاعل الفرد معها وينفعل بها، يؤثر فيها ويتأثر بها، والخبرة متغيرة، ويحول الفرد خبراته إلى رموز يدركها ويقومها في ضوء مفهوم الذات وفي ضوء المعايير الاجتماعية أو يتجاهلها (على أنها لا علاقة لها ببنية الذات) أو ينكرها أو يشوهها (إذا كانت غير متطابقة مع بنية الذات).

والخبرات التي تتفق وتتطابق مع مفهوم الذات ومع المعايير الاجتماعية تؤدي إلى الراحة والخلو من التوتر وإلى التوافق النفسي، والخبرات التي لا تتفق مع الذات ومفهوم الذات والتي تتعارض مع المعايير الاجتماعية يدركها الفرد على أنها تهديد ويضفي عليها قيمة سالبة.

**د) الفرد:** قد يتجاهل الفرد أو ينكر خبراته المهددة فتصبح شعورية أو لا شعورية، وللفرد دافع أساسي لتأكيد وتحقيق وتعزيز ذاته، ويتفاعل مع "واقعه" في إطار ميله لتحقيق ذاته. ولديه حاجة



أساسية (رغم أنها متعلمة) للتقدير الموجب (ويشمل الحب والاحترام والتعاطف والقبول من جانب الآخرين)، وهذا التقدير الموجب للذات متبادل مع الآخرين المهمين في حياته.

**هـ) السلوك:** وهو نشاط موجه نحو هدف من جانب الفرد لتحقيق وإشباع حاجاته كما يخبرها في المجال الظاهري كما يدركه، ويتفق معظم السلوك مع مفهوم الذات، ومع المعايير الاجتماعية، وبعضه لا يتفق مع بنية الذات والمعايير الاجتماعية، وعندما يحدث تعارض هنا يحدث عدم التوافق النفسي.

**و) المجال الظاهري:** يوجد الفرد في وسط مجال ظاهري أو مجال شعوري، ويسلك الفرد ككل في المجال الظاهري كما يدركه ويخبره. والمجال الظاهري هو عالم الخبرة المتغير باستمرار، وهو كل الخبرات أو مجموعها، وهو عالم شخصي ذاتي يتضمن المدركات الشعورية للفرد في بيئته، ويتفاعل مع المجال الظاهري كما يخبره وكما يدركه ويعتبر على الأقل من وجهة نظر الفرد "واقعاً" وحقيقة (زهرا، 1980: 81-86).

وقد أضاف "روجرز" في عرض جديد لنظريته في الشخصية ثلاثة مفاهيم توحيدية جديدة، هي:

### **1) الحاجة للاعتبار الإيجابي من الآخرين:**

وهي حاجة عامة وإن لم تكن بالضرورة فطرية وترتقي بظهور الوعي بالذات، وقد تصبح هذه الحاجة أكثر إلحاحاً من عملية التقييم العضوية، بحيث يسعى الفرد إلى الحصول على تقدير الآخرين أكثر مما يسعى إلى الخبرات التي يقدرها الكائن العضوي الحي.

### **2) الحاجة إلى اعتبار الذات:**

ويكتسبها الفرد نتيجة لخبرات الذات بإشباع أو إحباط حاجتها إلى الاعتبار الإيجابي، وتعمل الحاجة إلى اعتبار الذات مستقلة عن العلاقات مع الآخرين.

### **3) شروط التقدير:**

ونتيجة لأن الحاجة لاعتبار الذات تعمل على نحو انتقائي، فلا بد أن يكتسب الفرد شروط التقدير، وهذه الشروط هي ما يساعده على تجنب بعض خبرات الذات والسعي وراء بعضها الآخر، بناءً على استحقاقها أو عدم استحقاقها لاعتبار الذات (عبد الخالق، 2012: 15).

### **2) نظرية التحليل النفسي (نظرية فرويد Freud):**

لقد تناول "فرويد" الذات كمرادفة للأنفس التي هي أحد نظم الشخصية، وتتكون الشخصية حسب رأي "فرويد"، من ثلاثة نظم هي "الهو" "Id" وال"أنا" "Ego" وال"أنا الأعلى" "Super Ego" وكل نظام له مكوناته ووظائفه وهي تتفاعل جميعها بحيث يستحيل فصل تأثير كل واحد منها عن الآخر، وال"أنا" أو الذات تمثل الجهاز الإداري للشخصية لأنها تسيطر على منافذ الفعل

والسلوك فهي ترفض وتقاوم أي سلوك يهدد كيانها، ومن شأن الذات السيطرة على الوعي وتحقيق النزعات النفسية في عالم الواقع والحقيقة، وينشأ على إثرها الصراع داخل الشخصية، وفي بعض الحالات يحصل التسامي أو الإعلاء، وهو يرى أن الذات مضطرة لخدمة ثلاثة أشياء: العالم الخارجي، والأنا الأعلى، والهـو. والأنا الضعيفة تضعف أمام الهـو فتكون الشخصية شهوانية، والأنا القوية تسيطر على الهـو والأنا الأعلى وتحدث توازناً بينهما، أما سيطرة الأنا الأعلى على الشخصية فتجعل الشخصية متشددة بالمثل إلى درجة عدم المرونة فتكبت الرغبات والغرائز أو تشعر بالذنب المبالغ فيه ما يؤدي إلى الاضطراب النفسي (الشنطة، 2009: 56، 57).

ويعتقد "فرويد" أن الذات تستخدم عدداً من الحيل تسمى ميكانيزمات الدفاع أو الحيل الدفاعية، وهذه الحيل تأتي نتيجة لمحاولة الذات التوفيق بين حاجات "الهي" والدوافع والذات العليا، وهي أنماط السلوك التي تخفف من التوتر الناتج من الصراعات بينها (الطواب، 2008: 62).

### 3) المنحى السلوكي المعرفي لمفهوم الذات (باندورا):

إن النتائج التي وصلت إليها السلوكية القديمة، والانتقادات التي تعرضت لها من معظم التناولات الأخرى بالأخص المعرفية والعشطالنتية والفرويدية والإنسانية، وصلت إلى حد محاولة محاكمتها قضائياً باعتبارها أساءت إلى الإنسان وعاملته بصورة تشيبيئية وتجزئية، وبناء على كل ذلك توجه السلوكيون إلى فكرة "كلارك هال"، وتوسعت بذلك المسلمة الأولى من (مثير - استجابة) إلى (مثير - عضوية - استجابة)، وبذلك بدأ في استعمال المفاهيم مثل: نوع "الذات، التفكير، التصورات الخ... ثم توسعت أكثر إلى (م-ع-إ-أثر).

وبذلك بدأ "باندورا" يبتعد عن سلوكية "سكينز" حيث سلم بوجود "نظام للذات"، يعمل عمله في البيئة وفي السلوك، حيث يقول: "وعلى الرغم من أن الشخصية متعلمة إلى حد كبير ويمكن أن تكون معقدة ومتلونة، إلا أن بعض الأنساق في الحديث وفي التعبير عن الذات، وبعض السمات الشخصية يصعب تفسيرها على أساس الشروط البيئية وحدها". ولقد استعمل "باندورا" عدّة مفاهيم هي: مفهوم "نظام الذات" للإشارة إلى البيانات المعرفية التي توفر ميكانيزمات مرجعية وإلى مجموعة من الوظائف الفرعية للإدراك والتقويم وتنظيم السلوك، و"تنظيم الذات" حيث ينفى وجود ذات مستقلة لها القدرة على تناول البيئة ومعالجتها بإرادتهم، الشيء الذي سمح للمدرسة السلوكية المعرفية، التكلم عن "مفهوم الذات" كمتغير له بعده ضمن الشخصية في علاقته بالبيئة. وهذا ما جعل "البيرت باندورا" (1983) في نظرية التعلم الاجتماعي بعد أن قام بتفقيح تحليلاته وفرضياته، وتوسيعها لتضم مدى واسعاً من العوامل المعرفية، يرى أن الشخصية تنمو من خلال عملية تسمى الحتمية المتبادلة، حيث أن العوامل الشخصية (الانفعالات) والعوامل السلوكية،

والعوامل الموقفية تكون في حالة من التفاعل المستمر لتحديد ما نفعله ونسلكه وما نفكر فيه (ميزاب، 2013: 103، 104).

#### 4) نظرية البورت:

يُعرف "البورت" بأنه من علماء نفس "الأنا Ego" أو حتى "الذات Self"، ولقد قام "البورت" بفحص المعاني العديدة للأنا والذات في الكتابات السيكلوجية، ونتيجة للخلط بين المعاني العديدة للأنا والذات، فقد اقترح "البورت" تسمية جميع وظائف الذات أو الأنا بـ (الوظائف الجوهرية للشخصية)، والتي تتضمن كلاً من هوية الذات، وتقدير الذات، وامتداد الذات، وصورة الذات، والتي تمثل في مجملها الجوهر والذي ينمو مع الزمن، ويرى "البورت" أن الذات والأنا قد يستخدمان بشكل وصفي للدلالة على الوظائف الجوهرية في مجال الشخصية.

يرى "البورت" أنه على الرغم من صعوبة وصف طبيعة الذات، إلا أن مفهوم الذات جوهرية وأساسي في دراسة الشخصية، ويمكن إرجاع ذلك تاريخياً إلى التأثير القوي الذي تركه "فرويد"؛ فيرى "البورت" أن "فرويد" رحل قبل أن يتم بصورة كاملة نظريته في الأنا، ويعتبر مفهوم الذات عند "البورت" هو أنا، والأنا يوجد بداخلها عملية دينامية ذات قوة إيجابية كبيرة أكثر مما هو متمثل في مفهوم الأنا عند "فرويد"، والأنا عند "فرويد" تتحكم في الهو وتضبطه من حيث إنها موجهة لاندفاعات الهو، أما الأنا والذات عند "البورت" فهي القوة الموحدة لجميع عادات وسمات واتجاهات ومشاعر ونزعات الهو، وقد اعتقد "البورت" أن قيام جوهر الشخصية بوظائفه على نحو تام يميز المرحلة الأخيرة من مراحل نمو الفرد النمائية المتتابعة التي تبدأ من الميلاد وتستمر عند الرشد (القطناني، 2011: 31).

#### 5) نظرية ماسلو (maslow):

ويعدُّ "ماسلو" من أهم من تحدث عن الذات، حيث حدد هرم الحاجات والذي يشتمل على خمس درجات تبدأ من أهم الحاجات الإنسانية وتنتهي بتحقيق الذات وتشمل:

- الحاجات الفسيولوجية.
- حاجات الأمن.
- حاجات الحب والانتماء.
- حاجات الاحترام.
- تحقيق الذات.

وترتبط الحاجات السابقة بدافعية لتحقيقها، وتعدُّ المستويات الأربعة الأولى في الحاجات، حيث يؤدي عدم إشباعها إلى خلل وقلق يدفع بالشخص إلى محاولة إشباعها لاستعادة التوازن وخفض القلق المرتبط بعد الإشباع، ولذا يعرف هذه الدوافع بالدوافع المبنية على الحاجات والتي تظهر

كنتيجة للخلل في إشباع الحاجات الأساسية، أما المستوى الأعلى وهو تحقيق الذات فيمثل أعلى مستويات النضج والنمو والإحساس بالوجود، ولذا يرى "ماسلو" أن الفرد يكون مدفوعاً في هذا المستوى بنوع آخر من الدوافع لا تعتمد على نقص في إشباع الحاجات الأساسية، بل بالرغبة في النمو، ولذا يسميها دوافع الوجود وأيضاً دوافع النمو.

ويرى "ماسلو" (1994) أن محققى الذات يظهرون مجموعة من السمات والتي يمكن تلخيصها في:

- 1) يدركون الواقع بطريقة واقعية وبدقة.
- 2) يظهرون قبولاً لأنفسهم، والآخرين والوضع المحيط بشكل عام.
- 3) يتسمون بالبساطة، والتلقائية، والطبيعية.
- 4) يهتمون بالمشكلات المحيطة بهم أكثر من تركيزهم على ذواتهم.
- 5) هناك موازنة بين الانفصال عن الآخرين والحاجة للخصوصية.
- 6) يميلون للاستقلالية ولذا فإنهم لا يعتمدون على بيئتهم أو ثقافتهم.
- 7) يظهرون تجديداً مستمراً من التقدير.
- 8) يبنون صداقة عميقة مع عدد محدود من الأصدقاء.
- 9) يظهرون قبولاً للقيم الديمقراطية.
- 10) يظهرون حساً قيمياً عالياً.
- 11) لديهم ميل للحسّ بروح النكته النامية بشكل جيد وغير العدوانية.
- 12) يتسمون بأنهم مبدعون.
- 13) يميلون إلى التوجه بالذات ولا يخضعون بشكل تام للثقافة.

ويرى "ماسلو" أن تحقيق الذات قد لا يكون عاماً بين البشر، وأن كثيراً من الأشخاص لا يصلون إلى مستوى تحقيق الهوية كنتيجة لعدد من الأسباب، ومنها أنها أقل الحاجات إلحاحاً، كما أن تحقيق الذات يتطلب إدراكاً عنها وتقديراً واقعياً لها، وهذا ما يُخيف كثيراً من البشر ويتجاهلونه، هذا إضافة إلى أن البيئة الاجتماعية والثقافية يمكن أن تعيق تحقيق الأفراد لذواتهم بما تفرضه من معايير، إذ قد يتطلب تحقيق الذات كسراً لبعض هذه المعايير، وقيادة للفرد من داخله أكثر منه من خلال هذه المعايير، كما أن تحقيق الذات والذي يرتبط بالنمو والذي يفترض ألا يصله الفرد قبل الحاجات الأساسية يصبح مهدداً لبعض الحاجات فقد يصبح تحقيق الذات مهدداً لحاجات الأمن وربما غيرها من الحاجات (مسعود، 2008: 33، 34).

## 6) نظرية فرنون (Vernon):

لقد طور "فرنون" (1963) نظرية الذات باعتبار أن هناك عدة مستويات للذات وللذات ذات مركزية أو نواة، معقدة وذات أجزاء كثيرة موحدة بإحساس الذاتية، وتحتوي الذات على دوافع تظهر أحياناً أنها تعمل خارج ضبط إرادة الفرد وتحكمه وتحتوي المثاليات والأمانى، ومستوى أعلى للذات، وصنف مستويات الذات إلى أربعة مستويات هي:

أ) الذات الاجتماعية العامة، وهي الذات التي يقابل بها الفرد الناس الغرباء والمعارف والاختصاصيين النفسيين.

ب) الذات البصيرة التي يتحقق منها الفرد عندما يوضع في موقف تحليلي شامل كموقف التوجيه النفسي.

ج) الذات الشعورية الخاصة، هي ما يدركه الفرد عن ذاته ويعبر عنه لفظياً ويشعر بها ويكشف عنها لأصدقائه المقربين.

د) الذات العميقة أو المكبوتة والتي تتوصل إلى صورتها عن طريق التحليل النفسي، وهناك مستويات أخرى توازي المستويات الداخلية السابقة، وهي مفاهيم واتجاهات نحو الآخرين والبيئة وهي (الاجتماعية العامة - البصيرة الخاصة - والعميقة).

وهكذا حدد "فرنون" طريقة جديدة في العلاج النفسي موضحاً أن الصورة التي يكشفها العميل عن ذاته أو التي يحصل عليها المعالج هي إلى حد كبير ذاتية أو تعتمد على الإطار التصوري للملاحظ، وأن هناك صوراً أخرى كثيرة على مستويات مختلفة يمكن الوصول إليها، ويمكن تحقيق التقدم في العلاج عندما يصبح المستوى الثاني، وهو الذات الشعورية الخاصة أكثر اقتراباً من المستوى الثالث الذي تميزه البصيرة، وعندما يحقق اقتراباً كبيراً من الذات الفعالة (المبروك، 2010: 76، 77).

### العلاقة بين مظاهر السلوك العدوانى ومركز الضبط (الداخلي - الخارجي) ومفهوم الذات:

ومن خلال استعراض الإطار النظري لهذه الدراسة والتي شملت ثلاثة متغيرات وهي مظاهر السلوك العدوانى، ومركز الضبط (الداخلي - الخارجي)، ومفهوم الذات، يتبين أنها جميعاً تلعب دوراً مهماً في التأثير ببعضها بعضاً، وأن ذوي التوجهات الداخلية في الضبط هم أكثر إيجابية لمفهومهم عن ذاتهم ويكون لديهم الإحساس بوجود سيطرة داخلية على الأحداث مقارنة بذوي التوجهات الخارجية، كما أن لمفهوم الذات لدى الفرد دوراً مهماً في شخصية الفرد، ونمط سلوكه؛ فالإنسان يتصرف في ضوء الصورة التي يرى عليها نفسه.

والأفراد ذوو الضبط الداخلى يستطيعون التحكم في أمورهم العامة والخاصة، ومفهومهم عن ذاتهم يكون إيجابياً، فهم أقل عدوانية، كما أنهم يستطيعون تغيير سلوكهم والسيطرة عليه

وتوجيهه نحو الاتجاه الذي يحقق لهم أهدافهم، وهم أكثر توافقاً مع ذواتهم ومع الآخرين، ولديهم القدرة على حل مشكلاتهم النفسية حلاً إيجابياً بدلاً من الهروب منها.

بينما يفتقر الأفراد ذوو الضبط الخارجي إلى الإحساس بوجود قدرة داخلية لديهم، ويكون مفهومهم عن ذواتهم سلبياً، حيث تتولد لديهم مشكلات نفسية واجتماعية تؤدي بهم إلى اضطرابات نفسية تظهر في شكل عنف وتمرد وممارسة سلوكيات مضادة للمجتمع، ولذلك فهم أكثر عدوانية، وتتنخفض لديهم درجة الإحساس بالمسؤولية الشخصية عن نتائج أفعالهم، ويرجعون الحوادث الإيجابية والسلبية إلى عوامل الصدفة والحظ.

## الفصل الثالث

### الدراسات السابقة

- الدراسات التي تناولت السلوك العدواني.
- الدراسات التي تناولت مركز الضبط.
- الدراسات التي تناولت مفهوم الذات.
- الدراسات التي تناولت مفهوم الذات وعلاقته بالسلوك العدواني.

تستعرض الباحثة في هذا الفصل الدراسات السابقة المحلية والعربية التي أمكن الحصول عليها، والتي اهتمت بدراسة السلوك العدواني، ومركز الضبط (الداخلي- الخارجي)، ومفهوم الذات، ولقد صنفت هذه الدراسات وفقاً للمتغيرات التي تناولتها الدراسة، ويتم عرض هذه الدراسات على النحو الآتي:

أولاً) الدراسات التي تناولت السلوك العدواني:

### 1) دراسة أبو حطب (2002):

وهي بعنوان (فاعلية برنامج مقترح لتخفيف السلوك العدواني لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة). وهدفت الدراسة إلى استقصاء مدى فاعلية برنامج في خفض السلوك العدواني، وذلك من خلال تشخيص السلوك العدواني، وقياسه عند عينة من طلبة الصف التاسع، وهدفت لتزويد الطلاب ببعض أساليب التنفيس الانفعالي (التعبير عن الذات، ممارسة بعض الألعاب الرياضية) لتعينهم على تخفيف السلوك العدواني والصراعات النفسية التي تعترض طريقهم، كما أنها هدفت لخفض السلوك العدواني إلى أقصى درجة ممكنة لدى الطلبة ذوي السلوك العدواني المرتفع، وقد تكونت عينة الدراسة من (12) طالباً، ولغرض تحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث مقياس السلوك العدواني، وبرنامجاً إرشادياً مقترحاً، ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، واختبار مان وتني U، والتحليل العاملي، واختبار ويلكوكسون.

وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في متوسطات الدرجات لكل من المجموعتين في مقياس السلوك العدواني القبلي. ولكن بينت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة على القياس البعدي لخفض السلوك العدواني ولصالح المجموعة التجريبية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس خفض السلوك العدواني، ولصالح القياس البعدي.

### 2) دراسة عريشي (2004):

وهي بعنوان (نمو الأحكام الخلقية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى عينة من نزلاء مؤسسة التربية النموذجية والتعليم العام في مرحلة المراهقة بمنطقة مكة المكرمة)، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن نمو الأحكام الخلقية، وعلاقته بالسلوك العدواني لدى عينة من اللقطاء مقارنة بنظرائهم الذين يتمتعون بالعيش مع أسرهم من طلاب التعليم العام، وقد تكونت عينة الدراسة من (116) طالباً، منهم (26) لقيطاً، و(80) طالباً من طلاب التعليم العام الذين يتمتعون بالعيش



مع أسرهم، الذين يقعون في الفئة العمرية بين (15-20) سنة التي تمثل المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية بمنطقة مكة المكرمة. وقد استخدم الباحث المقياس الموضوعي للحكم الأخلاقي، من إعداد "قبس" (Gibbs, 1984) والمقنن على البيئة السعودية من قبل "الغامدي" (2000)، ومقياس السلوك العدواني وهو من إعداد "بص وبيري" (Buss and Perry, 1992)، والمقنن على البيئة السعودية من قبل "أبو عباة وعبد الله" (1995).

ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدم الباحث المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والاختبار التائي (T-test)، واختبار مان وتني، والنسب المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون. وأوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات ومراحل نمو الأحكام الخلقية بين اللقطاء والعاديين، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات السلوك العدواني بين اللقطاء والعاديين، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين درجات الأحكام الخلقية ودرجات السلوك العدواني بين اللقطاء والعاديين.

### 3) دراسة الجروشي (2007):

وهي بعنوان (مظاهر العدوان لدى طلبة مرحلة الثانوية التخصصية بمدينة مصراتة وعلاقته بالاكنتاب النفسي)، وهدفت الدراسة إلى التعرف على نسبة شيوع مظاهر العدوان لدى طلبة وطالبات الثانويات التخصصية، كما أنها هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مظاهر العدوان والاكنتاب النفسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية، واستخدم الباحث لتحقيق أهداف الدراسة مقياس مظاهر العدوان، وهو من إعداد "سعد فيصل محسن" (1997)، ومقياس "بيك" للاكنتاب تقنين "سليمان سعد صالح" (2002)، ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسبة المئوية، والاختبار التائي (T-test).

وأوضحت نتائج الدراسة اختلاف نسبة شيوع مظاهر العدوان لدى طلبة الثانويات التخصصية، حيث احتل العدوان اللفظي الموجه نحو الذات المرتبة الأولى ثم العدوان البدني الموجه نحو الذات، فالعدوان البدني الموجه نحو الآخرين، فالعدوان الموجه نحو الأشياء، وأخيراً العدوان اللفظي الموجه نحو الآخرين. وبينت نتائج الدراسة أيضاً وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث، حيث أظهر الذكور سلوكاً عدوانياً أكثر من الإناث في كل من العدوان البدني الموجه نحو الآخرين، والعدوان اللفظي الموجه نحو الآخرين، وفي الدرجة الكلية للعدوان، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في العدوان البدني الموجه نحو الذات والعدوان الموجه نحو الأشياء، كما تفوقت الإناث على الذكور في العدوان اللفظي الموجه

نحو الذات. وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مظاهر العدوان المختلفة والاكْتئاب النفسي.

#### 4) دراسة الخيتوني (2007):

وهي بعنوان (أساليب المعاملة الوالدية للطفل وعلاقتها بالسلوك العدواني لأطفال الشق الثاني لمرحلة التعليم الأساسي بمدينتي طرابلس وجنزور)، وهدفت الدراسة إلى معرفة نوع العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وعدوان الأطفال، وقد تكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة تتراوح أعمارهم ما بين (12-15) سنة، وقد استخدمت الباحثة مقياس السلوك العدواني وهو من إعداد "آمال أباطة"، ومقياس الاتجاهات الوالدية من إعداد "خالد الطحان" ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون وحساب القيمة الزائنية، وحساب القيمة التائية.

وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أسلوب التقبل والعدوان لدى الإناث أقوى من الذكور، ووجود علاقة ارتباطية بين أسلوب الديمقراطية والعدوان لكل من الجنسين الذكور والإناث، ووجود علاقة ارتباطية بين أسلوب التسلط والعدوان لكل من الجنسين ذكوراً وإناثاً، وأنه لا توجد علاقة بين أسلوب الحماية الزائدة والعدوان لكل من الجنسين الذكور والإناث، وأكدت النتائج شيوع السلوك العدواني بين الذكور أكثر من الإناث.

#### 5) دراسة الفيكاوي (2007):

وهي بعنوان (الفروق في أبعاد التفاعل الأسري داخل أسر التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة للعدوانيين وغير العدوانيين بدولة الكويت)، وهدفت الدراسة إلى معرفة الفروق في بعض أبعاد التفاعل الأسري داخل أسر التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة العدوانيين وغير العدوانيين، وقد تكونت عينة الدراسة من (30) تلميذاً تتراوح أعمارهم ما بين (10-11) سنة، مقسمين إلى (15) تلميذاً معاقاً ذهنياً من ذوي السلوك العدواني المرتفع و(15) تلميذاً معاقاً ذهنياً من ذوي السلوك العدواني المنخفض (غير عدواني)، وقد استخدم الباحث مقياس السلوك العدواني للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية من الدرجة البسيطة من إعداد "سعيد دببس" (1999)، ومقياس العلاقات الأسرية والتطابق بين أعضاء الأسرة من تأليف (Moos, 1974) وتعريب "فتحي عبدالرحيم وحامد الفقي" (1980)، ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدم الباحث المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي (Anova)، ومعاملات ألفا، ومعامل ارتباط بيرسون، والتكرارات والنسب المئوية.

وقد بينت نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات مجموعتي الدراسة من أسر التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة العدوانيين وغير العدوانيين في أبعاد

العلاقات الأسرية (التماسك الأسري، صراع التفاعل الأسري)، ولكن وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.001) في بعد حرية التعبير عن المشاعر، وذلك لصالح أسر التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة غير العدوانيين.

وأوضحت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعتي الدراسة أسر التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة العدوانيين وغير العدوانيين في أبعاد النمو الشخصي (الاستقلال، التوجيه نحو التحصيل والإنجاز، التوجيه العقلي الثقافي، التوجيه نحو القيم الدينية والخلقية)، ولكن وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.001) في بعد التوجيه نحو الترويح الإيجابي، وذلك لصالح أسر التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة غير العدوانيين.

#### 6) دراسة الدروقي (2008):

وهي بعنوان (أثر برنامج سلوكي في خفض السلوك العدواني لفئة من المعاقين عقلياً)، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج سلوكي في خفض السلوك العدواني لفئة من المعاقين عقلياً باستخدام التعزيز الرمزي، وقد تكونت عينة الدراسة من (16) تلميذاً من الذكور بمركز تنمية القدرات الذهنية بمدينة بنغازي بقسميه التعليمي والمهني، وهم فئة القابلين للتعلم ممن تتراوح أعمارهم بين (10-14) سنة.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة استمارة السلوك العدواني المشتقة من مقياس السلوك التكيفي، من تعريب "فاروق صادق" (1985)، والبرنامج السلوكي المعدل من البرنامج السلوكي وهو من إعداد "أشرف شلبي" (2000)، وفيما يخص نسبة الذكاء اعتمدت الباحثة على تقرير اللجنة الطبية لإثبات الإعاقة والمرفق بالملف الرسمي للتلميذ المعاق عقلياً، ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدمت الباحثة الأسلوب الإحصائي اللابارمترتي، مثل اختبار ولكوكسون، واختبار إشارة الرتب.

وأوضحت نتائج هذه الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم التي قُدِّم لها برنامج سلوكي ودرجات المجموعة الضابطة من الأطفال المُعاقين عقلياً القابلين للتعلم التي لم يُقَدِّم لها برنامج سلوكي لخفض السلوك العدواني في القياس البعدي عند مستوى الدلالة ( $a = 0.05$ )، وهذه الفروق جاءت لصالح المجموعة التجريبية.

وبينت نتائج الدراسة أيضاً وجود فروق دالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم التي قُدِّم لها برنامج سلوكي ودرجات المجموعة الضابطة من الأطفال المُعاقين عقلياً القابلين للتعلم التي لم يُقَدِّم لها برنامج سلوكي لخفض السلوك

العدواني في القياس التتبعي بعد مرور شهرين عند مستوى الدلالة ( $a= 0.05$ )، وهذه الفروق جاءت لصالح المجموعة التجريبية.

#### 7) دراسة العنزي (2010):

وهي بعنوان (الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى نزلاء دار التربية الاجتماعية بمدينة الرياض)، وهدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة الشعور بالوحدة النفسية بالسلوك العدواني لدى نزلاء دار التربية الاجتماعية، وقد تكونت عينة الدراسة من جميع المودعين بدار التربية الاجتماعية للبنين بمدينة الرياض، والبالغ عددهم (42) فرداً منهم (27) في المرحلة المتوسطة و(15) في المرحلة الثانوية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس الوحدة النفسية من إعداد "إبراهيم قشقوش" (1988)، ومقياس السلوك العدواني لـ "أرنولد بص" (1992)، الذي قننه على البيئة السعودية "أبو عبا، وعبد الله" (1995)، ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي (T-test).

وبينت نتائج الدراسة أن مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى نزلاء دار التربية الاجتماعية بمدينة الرياض يعد مرتفعاً، وأن مستوى السلوك العدواني لدى نزلاء دار التربية الاجتماعية يعد مرتفعاً أيضاً، وقد دلّت نتائج الدراسة على وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين الوحدة النفسية والسلوك العدواني.

#### 8) دراسة الزعبي (2011):

وهي بعنوان (العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني لدى الطلبة العاديين والمتفوقين)، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني بأشكاله الأربعة (الجسدي، واللفظي، والغضب، والعدائية) لدى الطلبة العاديين والمتفوقين، وقد تكونت عينة الدراسة من (333) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية بالأردن، وتم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة، واستخدم الباحث مقياس "بص وييري" (Buss and Perry) لقياس السلوك العدواني الذي طوره للبيئة الأردنية "سوالمة وحداد" (1995)، كما قام الباحث بتطوير واستخدام مقياس للذكاء الاجتماعي وذلك بالاستناد إلى مقياس "كوكينين وزملائه" (kaukiainen, et. al., 1999) للذكاء الاجتماعي، وقائمة "جاردنر" (Gardner) للذكاءات المتعددة، ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدم الباحث المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي (T-test)، ومعامل ارتباط بيرسون.

وأوضحت نتائج الدراسة أن الطلبة المتفوقين كانوا أكثر ذكاءً اجتماعياً من العاديين، في حين كان الطلبة العاديين أكثر سلوكاً عدوانياً وعدواناً جسدياً ولفظياً من المتفوقين، وكشفت

النتائج أيضاً عن وجود علاقات ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني ككل، وشكلي العدوان الجسدي واللفظي عند الطلبة العاديين، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي والعدوان اللفظي عند المتفوقين.

#### **(9) دراسة العبيدي (2011):**

وهي بعنوان (طبيعة العلاقة الارتباطية بين التعاطف والسلوك العدواني لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في مدراس بغداد الرسمية)، وهدفت الدراسة إلى تحديد طبيعة العلاقة الارتباطية بين التعاطف والسلوك العدواني لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (218) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، كما تم اعتماد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية المرحلية، ولغرض تحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة مقياس التعاطف، ومقياس السلوك العدواني، ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي (T-test)، ومعامل ارتباط بيرسون.

وقد بينت نتائج الدراسة تمتع طلبة الصف الأول المتوسط بالنزعة أو الميل للتعاطف، وأن الإناث أكثر تعاطفاً من الذكور، كما أوضحت نتائج الدراسة أن مستوى السلوك العدواني لدى طلبة الأول المتوسط مقارب للمتوسط الفرضي للمقياس إلا أنه غير دال إحصائياً. وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين متغير التعاطف والسلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة.

#### **(10) دراسة بوشاشي (2013):**

وهي بعنوان (السلوك العدواني وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة الجامعة)، وهدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة القائمة بين السلوك العدواني والتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، وأجريت الدراسة على عينة من طلبة السنة الثانية والثالثة من جامعة "مولود معمري" في ولاية تيزي وزو بالجزائر، والبالغ عددهم (340) طالباً وطالبة جامعيين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، واستخدم الباحث مقياس السلوك العدواني، وهو من إعداد "بص وبيري" والمقنن من قبل "متعز سيد عبد الله وصالح أبو عباة"، ومقياس التوافق النفسي والاجتماعي وهو من إعداد "صلاح الدين أحمد الجماعي"، ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي (T-test)، وحساب النسب المئوية.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن لدى طلبة الجامعة سلوكاً عدوانياً متوسطاً، وبينت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً في السلوك العدواني بين الجنسين ولصالح الذكور، كما أشارت النتائج إلى أن طلبة الجامعة يتميزون بتوافق نفسي اجتماعي متوسط، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي الاجتماعي بين الجنسين، وتوصلت النتائج

أيضاً إلى أن هناك علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين السلوك العدواني والتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة الجامعة.

ثانياً) الدراسات التي تناولت مركز الضبط:

(1) دراسة الرديني (2004):

وهي بعنوان (الثقة بالنفس وعلاقتها بمركز الضبط الداخلي - الخارجي والتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة الشهادة الثانوية العامة بمنطقة المرقب)، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مدى إسهام الثقة بالنفس ومركز الضبط (الداخلي - الخارجي)، في التوافق النفسي والاجتماعي، كما أنها هدفت إلى التعرف على مدى انتشار مظاهر الثقة بالنفس ومركز الضبط (الداخلي - الخارجي) والتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة الشهادة الثانوية العامة، وتكونت عينة الدراسة من (686) طالباً وطالبة وبلغ عدد الطلبة الذكور (352) طالباً وعدد الطالبات (334) طالبة، تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية البسيطة والعينة الطبقية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس الثقة بالنفس "للبدراي" (1986)، ومقياس مركز الضبط "للعطراني" (2001)، ومقياس التوافق النفسي والاجتماعي لـ"جابر" (1995)، ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدمت الباحثة الاختبار التائي (T-test)، وتحليل التباين، واختبار كا<sup>2</sup>، والنسب المئوية، والانحدار.

وأوضحت نتائج الدراسة أن الواصل من نفسه يمتلك ضبطاً داخلياً، ويكون متوافقاً نفسياً واجتماعياً، وقد جاءت هذه النتائج في الاتجاه المتوقع، بحيث تكون لدى الفرد الذي يثق بنفسه قدرة السيطرة على الأحداث والأفعال الخاصة بحياته، فينظر إلى إنجازاته من نجاح أو فشل في ضوء ما لديه من قدرات ومهارات وذكاء، فيرضى عن نفسه، بحيث يستطيع تغيير سلوكه وتحقيق التوافق بينه وبين نفسه من جهة، وبينه وبين بيئته من جهة أخرى.

(2) دراسة بن الزين (2005):

وهي بعنوان (مركز الضبط لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسياً) وهدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على خاصية من الخصائص المعرفية المميزة للطلبة المتفوقين دراسياً والعمل على تعزيزها لديهم وتنميتها لدى باقي الطلبة، كما أنها هدفت إلى الكشف عن خاصية من الخصائص المعرفية المميزة للطلبة المتأخرين دراسياً بهدف مساعدتهم على التفوق الدراسي، وشملت عينة الدراسة الطلبة والطالبات المتفوقين دراسياً والمتأخرين دراسياً في مرحلتي التعليم الإكمالي والثانوي بمدينة ورقلة، والبالغ عددهم (992) طالباً وطالبة، حيث تراوحت أعمارهم من (12-18) سنة، وتم اختيارهم بطريقة العينة الحصصية، ولغرض تحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة مقياس مركز الضبط الخاص بالمجال الدراسي، ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدمت الباحثة المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والاختبار التائي (T-test).

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسياً ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسياً على مقياس مركز الضبط، وذلك لصالح الطلبة المتفوقين دراسياً. كما بينت النتائج أيضاً وجود فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسياً ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسياً في مرحلة التعليم الإجمالي على مقياس مركز الضبط وذلك لصالح الطلبة المتفوقين دراسياً. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسياً في مرحلة التعليم الإجمالي ومتوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسياً في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط. وأوضحت النتائج أيضاً عدم وجود فروق بين متوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسياً في مرحلة التعليم الإجمالي ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسياً في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط.

### 3) دراسة الخثعمي (2008):

وهي بعنوان (وجهة الضبط والاندفاعية لدى المتعاطين وغير المتعاطين للهيروين)، وهدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين المتعاطين للهيروين وغير المتعاطين في وجهة الضبط، وهدفت إلى التعرف على الفروق بين المتعاطين للهيروين وغير المتعاطين في أسلوب (الاندفاع - التروي)، كما أنها هدفت إلى التعرف على الفروق بين المندفعين والمتروين في وجهة الضبط لدى العينة الكلية وكل من عينة المتعاطين وغير المتعاطين للهيروين، وقد تضمنت عينة الدراسة (60) فرداً، حيث تكونت المجموعة الأولى من (30) متعاطياً للهيروين بمجمع الأمل للصحة النفسية بالدمام بقسم الإدمان، وتكونت عينة المجموعة الثانية من (30) موظفاً من موظفي مجمع الأمل (الإداريين) وهم غير المتعاطين، وتم اختيارهم بالطريقة العمدية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس وجهة الضبط "لروتر" (Rotter, 1966) ترجمة وتقنين "كفافي" (1982)، واختبار تزواج الأشكال المألوفة "لكاجان" (kagan, 1964) ترجمة وتقنين "الفرماوي" (1985)، ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدم الباحث المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والاختبار التائي (T-test)، والنسب المئوية، ومعادلة تحليل التباين أحادي البعد (One - way Anova)، ومعادلة (Lest Significant Difference) ويرمز له بالرمز "LSD" البعدي.

وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين المتعاطين للهيروين وغير المتعاطين في وجهة الضبط الخارجية ولصالح المتعاطين للهيروين. كما توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المندفعين والمتروين في وجهة الضبط لدى العينة الكلية وعينة المتعاطين للهيروين وذلك لصالح المندفعين. فيما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المندفعين والمتروين في وجهة الضبط لدى عينة غير المتعاطين.

#### 4) دراسة بني خالد (2009):

وهي بعنوان (مركز الضبط وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت)، وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مركز الضبط بمستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية تبعاً لمتغيرات: الجنس (ذكر، أنثى) والمستوى الدراسي (بكالوريوس، دراسات عليا) ومستوى التحصيل الأكاديمي (مُتدّن، مرتفع)، وقد تكونت عينة الدراسة من (180) طالباً وطالبة من طلبة جامعة آل البيت بمحافظة المفرق (الأردن)، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس مركز الضبط "لروتر" (I.E) أما تحصيل الطلبة الأكاديمي فتم الحصول عليه من خلال دائرة القبول والتسجيل في الجامعة، ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل مربع كاي.

وقد أظهرت النتائج تفوق أفراد عينة الدراسة في مركز الضبط الخارجي، ودلّت النتائج أيضاً على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط والتحصيل الأكاديمي حسب الجنس، بينما في المستوى الدراسي كانت العلاقة دالة لصالح طلبة البكالوريوس.

#### 5) دراسة أبو سكران (2009):

وهي بعنوان (التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بمركز الضبط (الداخلي - الخارجي) للمعاقين حركياً في قطاع غزة)، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التوافق النفسي والاجتماعي وبين مركز الضبط (الداخلي - الخارجي) للمعاقين حركياً، كما أنها هدفت إلى التعرف على مستوى التوافق النفسي والاجتماعي ومستوى الضبط (الداخلي - الخارجي) للمعاقين حركياً في قطاع غزة، وقد تضمنت عينة الدراسة (361) معاقاً حركياً من مختلف الإعاقات الحركية، وتم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة، وقد استخدم الباحث مقياس التوافق النفسي والاجتماعي من إعداد "ليلي وافي" (2006)، ومقياس مركز الضبط (الداخلي - الخارجي) من إعداد "علاء كفاي" (1982).

ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدم الباحث الاختبار التائي (T-test)، وتحليل التباين أحادي الاتجاه (Anova)، ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار "شيفيه" (chefee)، واختبار بنفروني (Bonferrone)، ومعادلة كرونباخ ألفا، وسبيرمان براون، والمتوسطات الحسابية. وأوضحت نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة بين التوافق النفسي والاجتماعي وبين مركز الضبط (الداخلي - الخارجي) لدى أفراد العينة.

كما بينت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي والاجتماعي للمعاقين حركياً يُعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) وذلك لصالح الذكور لدى عينة الدراسة. وقد دلّت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي والاجتماعي



للمعاقين يُعزى لمتغير درجة الإعاقة بين الإعاقة البسيطة والإعاقة الكلية ولصالح الإعاقة البسيطة، وكذلك بين الإعاقة المتوسطة وكلّ من الشديدة والكلية ولصالح الإعاقة المتوسطة لدى عينة الدراسة. وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي والاجتماعي للمعاقين حركياً يعزى لمتغير سبب الإعاقة بين المرض والإصابة ولصالح الإصابة. (6) دراسة بوزيد (2009):

وهي بعنوان (علاقة وجهة الضبط باليأس لدى عينة من العائدين إلى الجريمة)، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين وجهة الضبط والدرجة المتحصّل عليها على مقياس اليأس لدى عينة العائدين إلى الجريمة، وهدفت إلى الكشف عن الدرجات المتحصّل عليها من طرف أفراد العينة على مقياس اليأس ومعرفة ما إذا كانت مرتفعة أو منخفضة، كما أنها هدفت إلى الكشف عن الوجهة السائدة لدى العائدين، وقد تكونت عينة الدراسة من (36) عائداً راشداً، تم انتقاؤهم من مؤسسة إعادة التربية والتأهيل في تازولت باتنة بالجزائر، وتراوحت أعمارهم بين (21-40) سنة، تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياسين هما: مقياس وجهة الضبط "لروتر" (Rotter)، ومقياس اليأس "لبيك" (Beck)، ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدم الباحث المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي (T-test).

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: يتمتع العائدون إلى الجريمة بوجهة ضبط خارجية، ولا يتمتع العائدون إلى الجريمة بدرجة عالية على مقياس اليأس، ولا توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين وجهة الضبط واليأس لدى أفراد العينة.

(7) دراسة العفاري (2011):

وهي بعنوان (العلاقة بين وجهة الضبط والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة). وهدفت الدراسة إلى معرفة درجة شيوع كل من وجهة الضبط الداخلي والخارجي لدى طالبات جامعة أم القرى، وهدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين وجهة الضبط الداخلي والخارجي وكلّ من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية: (العصابية، الانبساط، الوداعة، التفاني، الانفتاح على الخبرة)، كما أنها هدفت إلى معرفة الفروق بين الطالبات ذوات وجهة الضبط الداخلي والطالبات ذوات وجهة الضبط الخارجي في كل عامل من العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية: (العصابية، الانبساط، الوداعة، التفاني، الانفتاح على الخبرة)، وقد بلغت عينة الدراسة (874) طالبة من كل التخصصات العلمية والأدبية، تم اختيارهن بطريقة العينة العشوائية، وقد استخدمت الباحثة مقياس وجهة الضبط (الداخلي-الخارجي) من إعداد "علاء الدين كفاي" (1982)، ومقياس العوامل الخمسة الكبرى في

الشخصية من إعداد "عبد الله الرويتع" (2007)، ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي (T-test).

وأوضحت نتائج الدراسة شيوع وجهة الضبط الداخلي بين طالبات جامعة أم القرى بنسبة 51.3%، وبينت النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين وجهة الضبط والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية (العصابية، الانبساط، التفاني، الوداعة، الانفتاح على الخبرة) لدى عينة الدراسة. وقد دلت نتائج الدراسة على وجود فروق بين الطالبات ذوات وجهة الضبط الداخلي والطالبات ذوات وجهة الضبط الخارجي في عامل العصابية، وذلك لصالح الطالبات ذوات وجهة الضبط الخارجي.

#### 8) دراسة حمودة (2012):

وهي بعنوان (مظاهر الاغتراب وعلاقتها بمركز الضبط الداخلي والخارجي لدى عينة من المعلمات بمرحلة التعليم الأساسي بمنطقة الخمس)، وهدفت الدراسة إلى التعرف على نوعية العلاقة بين الاغتراب ومركز الضبط الداخلي والخارجي، وهدفت إلى التعرف على ما إذا كانت هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مظاهر الاغتراب ومركز الضبط الداخلي والخارجي، كما أنها هدفت إلى معرفة مدى إسهام متغير مركز الضبط الداخلي والخارجي في حدوث الاغتراب النفسي والاجتماعي، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (400) مبحوثة بواقع (200) أنثى عزباء و(200) أنثى متزوجة من معلمات مرحلة التعليم الأساسي، تم اختيارهن بأسلوب العينة العمدية، ولغرض تحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الاستبيان المغلق والذي تكون من ثلاثة مجالات: مجال يتعلق بعبارات حول الخلفية الاجتماعية والثقافية للمبحوثات ومجال يتضمن عبارات حول مظاهر الاغتراب ومجال يتضمن عبارات حول مركز الضبط، ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي (T-test)، ومعامل التوافق الاسمي، والانحدار، واختبار كروسكال - وأليس، والنسب المئوية.

وأوضحت نتائج الدراسة أن مركز الضبط مرتبط بالتماسك والتوافق الأسري والتفاؤل والنجاح المهني وسعادة الوالدين ويشعور الفرد بثقة ذويه، ومنحه فرص الاعتماد على ذاته في بلوغ أهدافه، وأن مركز الضبط يرتبط عكسياً بإيمان الوالدين بالحظ والصدفة.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الاغتراب يرتبط بعدم الانسجام مع الزملاء، والتفكك الأسري وبضعف الارتباط بالوالدين وتعاستهما وعدم انسجامهما وكثرة خلافتهما وفقدان الحاجات المرغوبة، والتشاؤم من المستقبل، والقمع الوالدي الذي يظهر في شكل عدم إتاحة فرص التعبير عن الآراء، وفقدان الثقة الوالدية في خيارات الابن، والاعتمادية في تحقيق الأهداف، وعدم انضباط الوالدين في المواعيد، وعدم أخذ آراء الوالدين، وغياب الصراحة مع الوالدين، وضعف الارتباط بالأصدقاء، وبالمهن التي تحول دون تواجد الأبناء مع الأمهات مثل مهن الهندسة

والتمريض، وتدهور الوضع الصحي. كما بينت النتائج أيضاً أن الاغتراب هو الجانب السلبي لمركز الضبط، فانخفاض مستوى الضبط يرتبط طردياً بالشعور بالاغتراب، بيد أن الاتسام بمركز ضبط قوي يرتبط سلبياً مع الشعور بالاغتراب.

#### 9) دراسة عبد العظيم (2014):

وهي بعنوان (العلاقة بين وجهة الضبط والاكنتاب لدى طلبة الفرقة الأولى قسم التربية الخاصة بكلية التربية بمدينة البيضاء). هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين وجهة الضبط والاكنتاب، وقد تكونت عينة الدراسة من (54) طالباً وطالبة بواقع (33) طالباً و (21) طالبة من طلبة جامعة عمر المختار بمدينة البيضاء، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس "بك" للاكنتاب ومقياس الضبط الداخلي والخارجي "الروتر" (E - I)، ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدم الباحث معامل الارتباط، والانحراف المعياري، والمتوسط الحسابي.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: توجد علاقة موجبة بين وجهة الضبط والاكنتاب لدى الطلاب، وتوجد علاقة موجبة بين وجهة الضبط والاكنتاب لدى الطالبات، ولا توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في وجهة الضبط، ولا توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في الاكنتاب، ولا توجد فروق دالة في معامل الارتباط بين الضبط (الداخلي - الخارجي) والاكنتاب ترجع إلى الجنس.

#### ثالثاً) الدراسات التي تناولت مفهوم الذات:

#### 1) دراسة عبدالله (2000):

وهي بعنوان (مفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين من الأم). وهدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين من الأم بسبب (الوفاة - الطلاق) والمقيمين لدى الأب والأطفال غير المحرومين من الأم، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من طلبة مدارس المرحلة الإعدادية الحكومية بمحافظة القاهرة تراوحت أعمارهم ما بين (11-15) سنة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة استمارة بيانات الطفل من إعداد الباحثة، ومقياس مفهوم الذات للأطفال من إعداد "عادل الأشول" (1984)، واستمارة المستوى الاجتماعي (الاقتصادي والثقافي) من إعداد "سامية القطان"، ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدمت الباحثة المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار (T-test)، والنسبة المئوية.

وقد بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال المحرومين من الأم بسبب (الوفاة - الطلاق) والأطفال غير المحرومين من الأم في مفهوم الذات ولصالح الأطفال غير المحرومين من الأم. وأوضحت نتائج الدراسة أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث المحرومات من الأم بسبب (الوفاة - الطلاق) والإناث غير المحرومات من الأم في مفهوم الذات ولصالح الإناث غير المحرومات من الأم. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين الذكور المحرومين من الأم بسبب (الوفاة - الطلاق) والذكور غير المحرومين من الأم في مفهوم الذات لصالح الذكور غير المحرومين من الأم.

(2) دراسة عسيري (2003):

وهي بعنوان (علاقة تشكّل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي العام" لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف). وهدفت الدراسة إلى كشف طبيعة تشكل هوية الأنا لعينة من طالبات المرحلة الثانوية وعلاقتها بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي العام، وقد تضمنت عينة الدراسة (146) طالبة تم اختيارهن بطريقة العينة العشوائية، واستخدمت الباحثة مقياس الهوية الموضوعي من إعداد "أدمز" ترجمة وتقنين "الغامدي"، ومقياس مفهوم الذات من إعداد "الصيرفي" (1989)، ومقياس التوافق، ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون.

ولم تُظهر نتائج الدراسة وجود علاقة دالة بين درجات مفهوم الذات ودرجات رتب هوية الأنا الأيديولوجية، وتبين ارتباط درجات أبعاد التوافق بدرجات رتب هوية الأنا الأيديولوجية بطرق مختلفة، حيث ارتبطت أبعاد التوافق إيجاباً وبدلالة بتحقيق الهوية، وسلباً بدلالة في بُعدي (التوافق الاجتماعي العام) ودرجات تشنت هوية الأنا الأيديولوجية، واتجهت علاقة التوافق إلى الإيجابية وبدلالة في بُعدي (الاجتماعي العام) مع تعليق الهوية وإلى السلبية وبدلالة في بعد واحد (التوافق الاجتماعي) مع انغلاق الهوية.

وبينت نتائج الدراسة أيضاً عدم وجود علاقة بين درجات رتب هوية الأنا الاجتماعية ودرجات مفهوم الذات، في حين ارتبطت درجات أبعاد التوافق مع درجات رتب الهوية الاجتماعية بطرق مختلفة، حيث ارتبطت أبعاد التوافق إيجاباً ودالاً بتحقيق الهوية وسلباً بدلالة في جميع الأبعاد بتشنت الهوية الاجتماعية، في حين اتجهت علاقة التوافق إلى الإيجابية وبدلالة في بعد التوافق الاجتماعي مع تعليق الهوية وإلى السلبية وبدلالة في بُعدي (التوافق الاجتماعي العام) مع انغلاق الهوية.

ودلّت النتائج أيضاً على عدم وجود علاقة بين درجات رتب هوية الأنا الكلية ودرجات مفهوم الذات، في حين ارتبطت درجات أبعاد التوافق مع درجات رتب الهوية الكلية بطرق مختلفة، حيث ارتبطت أبعاد التوافق إيجاباً وبدلالة في بعدين وقريباً من الدلالة في البعد الثالث بتحقيق الهوية وسلباً بدلالة في بُعدي (الاجتماعي العام) بتشنت الهوية الكلية، في حين اتجهت علاقة التوافق إلى الإيجابية وبدلالة في بُعدي (الاجتماعي العام) مع تعليق الهوية وإلى السلبية وبدلالة في بعد واحد (التوافق الاجتماعي) مع انغلاق الهوية.

### 3) دراسة عبد العلي (2003):

وهي بعنوان (مفهوم الذات وأثر بعض المتغيرات الديموغرافية وعلاقته بظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية الحكومية في محافظتي جنين و نابلس). وهدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة مفهوم الذات بظاهرة الاحتراق النفسي من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية، وهدفت إلى التعرف على مستويات مفهوم الذات لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية، كما أنها هدفت إلى التعرف على مستويات أبعاد الاحتراق النفسي (الإجهاد الانفعالي، وتبدل الشعور، ونقص الشعور بالإنجاز) لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (312) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية المنتظمة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس (تنسي) لقياس مفهوم الذات ومقياس (ماسلاش) لقياس الاحتراق النفسي، ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدم الباحث المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية، واختبار (T-test)، واختبار تحليل التباين الأحادي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة كرونباخ ألفا.

وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مفهوم الذات جاء بدرجة متوسطة على أبعاد الذات (الجسمية، والشخصية، والأسرية، والأخلاقية، والدرجة الكلية)، بينما جاء بدرجة ضعيفة على بعد الذات الاجتماعية. كما بينت نتائج الدراسة أن مستوى الاحتراق النفسي جاء بدرجة مرتفعة على بعد الإجهاد الانفعالي، وبدرجة متدنية على بعد نقص الشعور بالإنجاز، وبدرجة معتدلة على بعد تبدل الشعور. ودلت نتائج الدراسة أيضاً على وجود علاقة طردية ذات ارتباط هام دال إحصائياً بين مفهوم الذات والاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى مفهوم الذات بين الذكور والإناث على بُعدي الذات (الجسمية، والشخصية)، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً على أبعاد الذات (الأخلاقية، والاجتماعية، والأسرية، والدرجة الكلية)، حيث كانت الفروق لصالح الإناث، أي أن لديهن مفهوم ذات أعلى مما هو عليه لدى الذكور على هذه الأبعاد والدرجة الكلية.

### 4) دراسة صادق (2006):

وهي بعنوان (أثر أسلوب العلاج الواقعي في تنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ المكفوفين في معهد النور). وهدفت الدراسة إلى التحقق من أثر أسلوب العلاج الواقعي في تنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ المكفوفين في معهد النور، وتكونت عينة الدراسة من (20) تلميذاً في المرحلة الابتدائية في معهد النور للمكفوفين (بغداد)، ولغرض تحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث أداتين هما مقياس مفهوم الذات، وبناء برنامج إرشادي باستخدام (أسلوب العلاج الواقعي)، ولمعالجة

البيانات إحصائياً استخدم الباحث معادلة ألفا كرونباخ، ومعادلة بيرسون، ومعادلة سبيرمان - براون، والاختبار التائي (T-test)، واختبار ولكوكسن، واختبار مان وتتي.

وأظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين رتب درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي على مقياس مفهوم الذات ولصالح الاختبار البعدي. وقد أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين رتب درجات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي على مقياس مفهوم الذات. ودلت نتائج الدراسة أيضاً على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات في الاختبار البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية.

#### 5) دراسة العطوي (2009):

وهي بعنوان (الخلج وعلاقته بمفهوم الذات لدى تلاميذ الشق الثاني بمرحلة التعليم الأساسي بمنطقة جنزور). وهدفت الدراسة إلى التعرف على انتشار الخلج ومستوى درجة مفهوم الذات لدى التلاميذ (ذكوراً، إناثاً) من الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي، وهدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الخلج ومفهوم الذات لدى أفراد العينة، كما أنها هدفت إلى التعرف على الفروق في الخلج ومفهوم الذات من حيث متغيري الجنس والعمر لدى أفراد العينة، وتكونت عينة الدراسة من (451) طالباً وطالبة بواقع (225) طالباً و(226) طالبة، تم اختيارهم بطريقة العينة الفتوية، ولغرض تحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس الخلج الذي أعده "حسين الدريني" ومقياس مفهوم الذات من إعداد "محمد عماد الدين إسماعيل ومحمود أحمد غالي"، ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي (T-test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (Anova)، واختبار شيفيه (Scheffe)، ومعامل ارتباط بيرسون.

وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد العينة في متغير الخلج حسب الجنس (ذكوراً، إناثاً) ولصالح الإناث. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد العينة في متغير مفهوم الذات حسب الجنس وكان الفرق لصالح الذكور. كما بيّنت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة بين الخلج ومفهوم الذات.

#### 6) دراسة زنييل (2010):

وهي بعنوان (الصحة النفسية وعلاقتها بمفهوم الذات لدى طلبة كليتي الطب البشري والمعلمين بجامعة مصراتة). وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الصحة النفسية ومفهوم الذات لدى طلبة كليتي الطب البشري والمعلمين بجامعة مصراتة، وقد بلغت عينة الدراسة (400) طالب وطالبة بواقع (200) طالب وطالبة من كلية الطب البشري، و(200) طالب

وطالبة من كلية المعلمين، بواقع (100) طالب، و(100) طالبة من كل كلية، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، واستخدم الباحث مقياس الصحة النفسية من إعداد "عبد المطلب أمين القريطي، وعبد العزيز السيد الشخص" (1992)، ومقياس مفهوم الذات من إعداد "محمد عماد الدين إسماعيل"، ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدم الباحث تحليل تباين ثنائي الاتجاه، والاختبار التائي (T-test)، واختبار نيومان - كولز، ومعامل ارتباط بيرسون.

وبينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي طلبة كليتي الطب البشري والمعلمين في متغير الصحة النفسية ولصالح طلاب كلية الطب البشري. كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث بكليتي الطب البشري والمعلمين في متغير الصحة النفسية ولصالح الإناث. ودلت النتائج أيضاً على وجود علاقة بين الصحة النفسية ومفهوم الذات للعينتين كلية الطب البشري وكلية المعلمين وبشكل منفصل للذكور والإناث بداخل كل عينة. كما أوضحت النتائج وجود علاقة متبادلة بين مفهوم الذات والصحة النفسية لدى الطلاب (عينة الدراسة ككل) ولدى طلاب كليتي الطب البشري وكلية المعلمين.

**7) دراسة الحموي (2010):**

وهي بعنوان (التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات). وهدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة التأثيرية المتبادلة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) في مدارس محافظة دمشق الرسمية، واستقصاء أثر الجنس في هذه العلاقة، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (180) طالباً وطالبة، بواقع (92) طالبة، و(88) طالباً، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة.

ولغرض تحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة مقياس مفهوم الذات، أما بالنسبة للتحصيل الدراسي فقد اعتمدت الباحثة على الدرجات التحصيلية التي يتحصل عليها الطلبة، ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، والاختبار التائي (T-test)، ومعامل ارتباط سبيرمان براون، وتحليل التباين الأحادي.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في أدائهم على مقياس مفهوم الذات ودرجاتهم التحصيلية عند مستوى الدلالة (0.01). وتوصلت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث في أدائهم على مقياس مفهوم الذات. كما بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التحصيلية لذكور وإناث العينة ولصالح الإناث.

#### **8) دراسة القطناني (2011):**

وهي بعنوان (الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات). وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الحاجات

النفسية ومفهوم الذات، وارتباطهما بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة، والتعرف إلى مستوى الطموح باختلاف مستوى الحاجات النفسية، ومفهوم الذات (مرتفع - منخفض) ومعرفة إذا ما كانت هناك فروق في الحاجات النفسية ومفهوم الذات ومستوى الطموح تُعزى إلى (الجنس - الكلية - المستوى الدراسي) بالإضافة إلى معرفة ما إذا كان هناك أثر دال للتفاعل بين الحاجات النفسية ومفهوم الذات على مستوى الطموح، وتكونت عينة الدراسة من (530) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وقد استخدم الباحث مقياس الحاجات النفسية من إعداد (Dice & Ryan, 2000)، تعريب وتقنين "محمد عليان" (2005)، ومقياس مفهوم الذات من إعداد "صلاح أبو ناهية" (1999)، ومقياس الطموح من إعداد الباحث في ضوء نظرية محددات الذات، ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدم الباحث المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، والنسب المئوية، والاختبار التائي (T-test)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ، ومعامل ارتباط سبيرمان براون، وتحليل التباين الأحادي والثنائي، واختبار شيفيه (Scheffe).

وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي مفهوم الذات في الطموح الداخلي بأبعاده ودرجته الكلية، وكانت الفروق لصالح مرتفعي مفهوم الذات. وبيّنت نتائج الدراسة أيضاً عدم وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين الجنس (ذكور - إناث) والحاجة للاستقلالية، والحاجة للانتماء، والحاجة للكفاءة (منخفض - مرتفع) على جميع أبعاد الطموح الخارجي ودرجته الكلية ومعظم أبعاد الطموح الداخلي ودرجته الكلية لدى أفراد العينة.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين الجنس (ذكور - إناث) ومفهوم الذات (منخفض - مرتفع) على جميع أبعاد الطموح الخارجي ودرجته الكلية وجميع أبعاد الطموح الداخلي ودرجته الكلية لدى أفراد العينة. كما أوضحت النتائج عدم وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين مفهوم الذات (مرتفع - منخفض) والحاجة للاستقلالية، والانتماء، والكفاءة (منخفض - مرتفع) على معظم أبعاد الطموح الخارجي ودرجته الكلية وجميع أبعاد الطموح الداخلي ودرجته الكلية لدى أفراد العينة.

#### 9) دراسة الحموري والصالحي (2011):

وهي بعنوان (مفهوم الذات لدى طلبة الدراسات الاجتماعية في جامعة القصيم في ضوء بعض العوامل المؤثرة فيه). وهدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الذات لدى طلبة الدراسات الاجتماعية في جامعة القصيم، ومعرفة ما إذا كان هناك اختلاف في مفهوم الذات باختلاف مكان السكن وعدد أفراد الأسرة والترتيب في الأسرة، ومستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم، والمعدل التراكمي في الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب تم اختيارهم بطريقة



العينة القصدية، ولغرض تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياس "تنسي" لمفهوم الذات الذي قام بتعريبه "الوهيبي" (1999)، ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي (T-test)، وتحليل التباين الأحادي (Anova)، واختبار شيفيه (Scheffe).

وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة سكان المدينة وسكان القرية ولصالح الطلبة سكان المدينة في أبعاد (الذات الشخصية، الهوية) ولصالح الطلبة سكان القرية في أبعاد (الذات البدنية، الذات الأسرية، الذات الاجتماعية، السلوك)، وكذلك لصالح الطلبة من الأسر التي عدد أفرادها أقل من خمسة أفراد في أبعاد (الذات البدنية، الذات الشخصية، والذات الاجتماعية، والسلوك). وكان لصالح الطلبة الذين كان ترتيبهم الأكبر في الأسرة في أبعاد (الذات الشخصية، الذات الأسرية، والذات الاجتماعية، ونقد الذات).

وأوضحت النتائج أيضاً أن الفروق جاءت لصالح الطلبة الذين كان مستوى تعليم آبائهم بكالوريوس ودراسات عليا في أبعاد (الذات الشخصية، والهوية، وتقبل الذات) ولصالح الطلبة الذين كان مستوى تعليم آبائهم ثانوية عامة وأقل من ثانوية عامة في بُعدي (الذات البدنية، والذات الأسرية)، فيما جاءت الفروق لصالح الطلبة الذين كان مستوى تعليم أمهاتهم بكالوريوس في أبعاد (الذات الأخلاقية، والذات الأسرية، والاجتماعية، والسلوك)، ولصالح الطلبة الذين كان مستوى تعليم أمهاتهم أقل من ثانوية عامة في بعد (الذات الاجتماعية). كما بينت النتائج أن الفروق جاءت لصالح الطلبة الذين معدلاتهم في الثانوية العامة ممتاز في أبعاد (الذات الأخلاقية، والذات الشخصية، والذات الأسرية، والذات الاجتماعية، ونقد الذات، والسلوك).

#### 10) دراسة عبد الخالق (2012):

وهي بعنوان (مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي لدى متقاعدي القوات المسلحة بمدينة البيضاء). وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات وأبعاده (جسمي، انفعالي، اجتماعي، عقلي) والتوافق النفسي والاجتماعي ومجالاته (النفسي، الاجتماعي) لدى متقاعدي القوات المسلحة بالبيضاء، وتكونت عينة الدراسة من (130) متقاعداً تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة، واستخدمت الباحثة مقياس مفهوم الذات من إعداد "جبر محمد جبر" (2004)، ومقياس التوافق النفسي والاجتماعي من إعداد "سامية القطان" (1982)، ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدمت الباحثة النسب المئوية، والاختبار التائي (T-test)، ومعامل ارتباط بيرسون.

وقد بينت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة والمتوسط الفرضي على مفهوم الذات عند مستوى دلالة (0.01)، بينما لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة والمتوسط الفرضي على مقياس

التوافق النفسي والاجتماعي ومجالاته. وأوضحت النتائج أيضاً بأن هناك علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى دلالة (0.01) بين مفهوم الذات الجسدي والتوافق النفسي والاجتماعي، في حين لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات (الانفعالي - الاجتماعي - العقلي) والتوافق النفسي والاجتماعي. وتوصلت النتائج أيضاً إلى أنه لا توجد هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات ومتغيرات الدراسة (العمر - المؤهل العلمي - عدد سنوات التقاعد - عدد سنوات الخدمة - مستوى الدخل الحالي - الأفراد الذين تعولهم)، بينما توجد علاقة ارتباطية عند مستوى دلالة (0.05) بين متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي - مستوى الدخل الحالي) والتوافق النفسي والاجتماعي.

**رابعاً) الدراسات التي تناولت مفهوم الذات وعلاقته بالسلوك العدواني:**

#### **1) دراسة الحربي (2003):**

وهي بعنوان (العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم). وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم في المرحلة المتوسطة بمعهد وبرنامج الأمل بمدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (81) طالباً أصماً، تتراوح أعمارهم بين (13-19) سنة، ولغرض تحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث مقياس مفهوم الذات، كما استخدم مقياس السلوك العدواني الذي أعده "بص" (Buss, 1992) وعرّبه كل من "معتز عبد الله وصالح أبو عباه" (1995)، ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية، والمتوسط، والانحراف المعياري، ومعامل ألفا كرونباخ، واختبار (كا<sup>2</sup>)، والاختبار التائي (T-test)، وتحليل التباين الأحادي (Anova)، واختبار (LSD).

وأوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة عند مستوى (0.001) بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم، وبيّنت نتائج الدراسة أيضاً عدم وجود فروق بين الطلاب الصم في مفهوم الذات تبعاً للبيئة التربوية (معهد - وبرنامج الأمل الملحقة)، بينما توجد فروق بين الطلاب الصم في السلوك العدواني تبعاً للبيئة التربوية (معهد - وبرنامج الأمل الملحقة) لصالح طلاب برنامج الأمل الملحقة عند مستوى (0.05).

#### **2) دراسة مسعود (2008):**

وهي بعنوان (مفهوم الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة السنة الثانية من مرحلة التعليم الثانوي التخصصي بمدينة مصراتة). وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى طلبة السنة الثانية من مرحلة التعليم الثانوي التخصصي وفقاً لمتغير الجنس والتخصص، ومحاولة تفسير هذه العلاقة، وبلغت عينة الدراسة (200) طالب وطالبة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس مفهوم الذات، وهو من إعداد "محمد عماد الدين إسماعيل (1986)، ومقياس العدوان وهو من

إعداد "سعيد فيصل محسن" (1997)، ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسبة المئوية، والاختبار التائي (T-test). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن العلاقة بين مفهوم الذات والعدوان غير دالة إحصائياً إذ أن الارتباط كان ضعيفاً جداً، ودلت النتائج أيضاً على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى طلبة الصف الثاني الثانوي التخصصي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في العدوان الكلي ولصالح الذكور، وتوصلت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني ولصالح الذكور في بُعد (العدوان البدني الموجه نحو الآخرين - والعدوان البدني الموجه نحو الذات - والعدوان اللفظي الموجه نحو الآخرين - والعدوان اللفظي الموجه نحو الذات).

#### التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الباحثة للدراسات السابقة، ومن خلال متغيرات الدراسة الحالية وهي السلوك العدواني وعلاقته بمركز الضبط (الداخلي - الخارجي) ومفهوم الذات، سنتناول الباحثة هذه الدراسات من حيث (أهداف الدراسات، ومجتمع الدراسات وعينته) واتفقهما مع الدراسة الحالية واختلافهما معها.

#### أ) من حيث أهداف الدراسة:

أولاً: الدراسات التي تناولت السلوك العدواني:

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة الجروشي (2007) كونها تناولت الهدف نفسه وهو التعرف على مظاهر العدوان لدى أفراد العينة، وتختلف عن بقية الدراسات الأخرى، حيث نجد أن هناك بعض الدراسات هدفت إلى خفض السلوك العدواني ومن هذه الدراسات دراسة أبو حطب (2002) ودراسة الدروقي (2008)، بينما هدفت دراسة عريشي (2004) إلى الكشف عن نمو الأحكام الخلفية وعلاقته بالسلوك العدواني، وهدفت دراسة الخيتوني (2007) إلى معرفة مدى العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وعدوان الأطفال، وهدفت دراسة الفيلكاوي (2007) إلى معرفة الفروق في بعض أبعاد التفاعل الأسري داخل أسر التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة العدوانيين وغير العدوانيين، كما هدفت دراسة العنزي (2010) إلى معرفة العلاقة بين الشعور بالوحدة النفسية والسلوك العدواني، وهدفت دراسة العبيدي (2011) إلى تحديد طبيعة العلاقة الارتباطية بين التعاطف والسلوك العدواني، وهدفت دراسة الزعبي (2011) إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني، وهدفت دراسة بوشاشي (2013) إلى دراسة العلاقة القائمة بين السلوك العدواني والتوافق النفسي والاجتماعي.

ثانياً: الدراسات التي تناولت مركز الضبط:

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة الرديني (2004) ودراسة العفاري (2011) من حيث كونها تناولت الهدف نفسه وهو التعرف على مركز الضبط لدى أفراد العينة، وتختلف عن بقية الدراسات الأخرى حيث هدفت دراسة بن الزين (2005) إلى إلقاء الضوء على خاصية من الخصائص المعرفية المميزة للطلبة المتفوقين دراسياً والطلبة المتأخرين دراسياً، وهدفت دراسة الخثمي (2008) إلى التعرف على الفروق بين المتعاطين للهيروين وغير المتعاطين في وجهة الضبط، وهدفت دراسة بني خالد (2009) إلى التعرف على العلاقة بين مركز الضبط ومستوى التحصيل الأكاديمي، وهدفت دراسة أبو سكران (2009) إلى الكشف عن العلاقة بين التوافق النفسي والاجتماعي وبين مركز الضبط (الداخلي - الخارجي)، كما هدفت دراسة بوزيد (2009) إلى الكشف عن العلاقة بين وجهة الضبط والدرجة المتحصل عليها على مقياس اليأس، وهدفت دراسة حمودة (2012) إلى التعرف على نوعية العلاقة بين الاعترا ب ومركز الضبط الداخلي والخارجي، وهدفت دراسة عبد العظيم (2014) إلى معرفة العلاقة بين وجهة الضبط والاكتئاب.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت مفهوم الذات:

تتفق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة ومنها دراسة عبد الله (2000) ودراسة العطوي (2009) ودراسة القطناني (2011) ودراسة الحموري والصالحي (2011) من حيث كونها تناولت الهدف نفسه وهو التعرف على مفهوم الذات لدى أفراد العينة، كما تتفق الدراسة الحالية أيضاً مع دراسة كل من الحربي (2003) ودراسة مسعود (2008) حيث إنها تناولت الهدف نفسه وهو معرفة العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني، واختلفت مع بقية الدراسات الأخرى فنجد أن دراسة عسييري (2003) هدفت إلى كشف طبيعة تشكل هوية الأنا وعلاقتها بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي والعام، بينما هدفت دراسة صادق (2006) إلى التحقق من أثر أسلوب العلاج الواقعي في تنمية مفهوم الذات، وهدفت دراسة زنبيل (2010) إلى التعرف على العلاقة بين الصحة النفسية ومفهوم الذات، كما هدفت دراسة الحموي (2010) إلى الكشف عن العلاقة التأثيرية المتبادلة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي، وهدفت دراسة عبد الخالق (2012) إلى التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي.

ب- من حيث مجتمع الدراسة وعينته:

أولاً: الدراسات التي تناولت السلوك العدواني:

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الجروشي (2007) ودراسة العبيدي (2007) ودراسة العنزى (2010) ودراسة الزعبي (2011) من حيث كونها تناولت العينة نفسها وهي طلبة المرحلة الثانوية، واختلفت مع بقية الدراسات الأخرى حيث قام أبو حطب (2002) بدراسته على طلبة الصف التاسع، في المقابل قام عريشي (2004) بدراسته على نزلاء مؤسسة التربية النموذجية

والتعليم العام، بينما قامت الخيتوني (2007) بدراستها على طلبة الشق الثاني لمرحلة التعليم الأساسي، وقد درس الفيلكاوي (2007) الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة، ودرست الدروقي (2008) الطلاب المعاقين عقلياً، واستهدفت دراسة بوشاشي (2013) طلبة الجامعة.

ثانياً: الدراسات التي تناولت مركز الضبط:

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الرديني (2004) من حيث كونها تناولت العينة نفسها وهي طلبة المرحلة الثانوية، واختلفت مع بقية الدراسات الأخرى، حيث إن بعض تلك الدراسات أخذت من الطلبة الجامعيين مجتمعاً لدراساتهم ومن هذه الدراسات دراسة بني خالد (2009) ودراسة العفاري (2011) ودراسة عبد العظيم (2014)، بينما شملت دراسة بن الزين (2005) طلبة المرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية والجامعة، في المقابل قام الخثعمي (2008) بدراسته على المتعاطين للهيروين وغير المتعاطين، بينما درس أبو سكران (2009) المعاقين حركياً، واستهدف بوزيد (2009) العائدين إلى الجريمة كمجتمع دراسة له، ودرست حمودة (2012) معلمات مرحلة التعليم الأساسي.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت مفهوم الذات:

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة عسيري (2003) ودراسة مسعود (2008) من حيث كونها درست العينة نفسها وهي طلبة المرحلة الثانوية، واختلفت مع بقية الدراسات، حيث استهدفت دراسة عبد الله (2000) طلبة المرحلة الإعدادية، بينما درس عبد العلي (2003) معلمي المرحلة الثانوية، ودرس صادق (2006) الطلاب المكفوفين في المرحلة الابتدائية، كما درس الحربي (2003) الطلاب في المرحلة المتوسطة، و درس كلٌّ من العطوي (2009) والحموي (2010) طلبة الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي، كما درس كلٌّ من زنبيل (2010) والقطناني (2011) والحموري والصالحي (2011) طلبة الجامعة، واستهدف عبد الخالق (2012) متقاعدي القوات المسلحة كمجتمع دراسة له.

ما تتميز به الدراسة الحالية هو تناولها لعلاقة العدوان بمركز الضبط ومفهوم الذات في بحث واحد، كما أنها أعدت ميزاناً لمتغيرات تتعلق بخلفية المبحوثين الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، حيث حرصت على معرفة علاقة العدوان بمستوى تعليم الوالدين مثلاً، ونوع الأصدقاء، والمستوى الدراسي، وعدوانية الوالدين، وبعض الخصال الشخصية كالشعور بالقيمة والدونية، والاتجاه نحو الحياة، وأسباب اللجوء للعدوان، وفقدان الحب والدعم الأسري، ورؤية النماذج العدوانية، والعجز عن تحقيق الأهداف، والإحباط، وعدد ساعات مشاهدة التلفاز إلخ... فدراسة علاقة العدوان بمركز الضبط ومفهوم الذات ميزة تنفرد بها الدراسة الحالية تأكيداً لفكرة أنه لا شيء يأتي من فراغ، وعلى هذا النحو ستسهم الدراسة الحالية في سد ثغرة بحثية تتعلق بالسلوك العدواني خاصة، ومركز الضبط ومفهوم الذات عامة. كما تأتي الحاجة للدراسة الحالية من كونها

تمثل شريحة اجتماعية مهمة وهي طلبة المرحلة الثانوية، وأنها تُجرى في ظروف اجتماعية واقتصادية صعبة يمر بها المجتمع الليبي، وذلك لتوافر مقومات العنف والعدوان فيه أكثر من توافر مقومات السلم والأمن الاجتماعيين.

## الفصل الرابع

### الإجراءات المنهجية للدراسة

- تحديد مشكلة الدراسة
- منهج الدراسة
- تحديد إطار ونوع وحجم العينة
- محددات الدراسة
- متغيرات الدراسة
- وسيلة جمع البيانات
- الدراسة الاستطلاعية
- جمع البيانات أو القيام بالدراسة
- تفرغ البيانات وعرضها وتحليلها
- الوسائل الإحصائية المستخدمة في الدراسة
- حساب صدق وثبات وسيلة جمع البيانات النهائية

تركز الإطار النظري لهذه الدراسة على مناقشة أهم المتغيرات الرئيسية للدراسة، وهي مظاهر السلوك العدواني ومركز الضبط (الداخلي - الخارجي) ومفهوم الذات. وقد استهدف هذا الفصل استعراض الأساليب المنهجية التي تم تطبيقها لقياس العلاقة بين المتغيرات السابقة. وفيما يلي توضيح لتلك الخطوات التي أتبع في تنفيذ الدراسة الميدانية، بغية اختبار الإطار النظري المفسر لهذه الدراسة إمبريقياً.

### 1) تحديد مشكلة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة في اختبار الفرضية العامة التالية: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين مركز الضبط (الداخلي - الخارجي) ومفهوم الذات وبين مظاهر السلوك العدواني لدى طلبة الشهادة الثانوية العامة بمدينة مصراتة.

### 2) منهج الدراسة:

نظراً لأن هذه الدراسة تهدف إلى معرفة مظاهر السلوك العدواني ومركز الضبط (الداخلي - الخارجي) ومفهوم الذات، وكذلك معرفة العلاقة بين هذه المتغيرات، فقد تقرر استخدام المنهج الوصفي الارتباطي وذلك باتباع خطوات البحث الإمبريقية الذي يستهدف الحصول على المعرفة عن طريق الملاحظة والخبرة أو التجربة لتحقيق أهداف الدراسة. ولن تكفي الباحثة بمجرد وصف الظواهر المقيسة وإنما ستفسرها في ضوء النتائج المتوصل إليها، كما ستقارنها بالنتائج السابقة وأدبيات الدراسة.

### 3) تحديد إطار ونوع وحجم العينة:

#### أ) مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات يدرسون بالشهادة الثانوية العامة، بثانويات مدينة مصراتة خلال العام الدراسي 2014-2015م، وتقع هذه الثانويات بمناطق جغرافية مختلفة، وقد بلغ عدد الطلاب والطالبات خلال هذا العام الدراسي (1078) طالباً وطالبة.

#### ب) عينة الدراسة:

اختارت الباحثة عينة الدراسة بأسلوب العينة العشوائية البسيطة، حيث اختارت طلبة الشهادة الثانوية العامة بهذا الأسلوب، وهي تلك العينة التي إذا ما تم اختيارها بطريقة ما، فإن لكل فرد في المجتمع نفس الاحتمال في الاختيار (سركز، امطير، 2002: 188)

واختارت الباحثة عينة الدراسة بأسلوب العينة الطبقية أيضاً، على اعتبار أن مجتمع هذه الدراسة مجتمع غير متجانس لأنه يتكون من طلبة يدرسون بأقسام علمية وأدبية ومن الذكور والإناث. واستخدم الأسلوب العشوائي البسيط لاختيار عينة الدراسة، وذلك بكتابة أرقام الأقسام الأدبية والعلمية في كل ثانوية على قصاصات ورق ولفها، ثم اختيار القسم الأدبي أو العلمي بطريقة القرعة.



### ج) تقدير حجم عينة الدراسة النهائية:

تكونت عينة الدراسة من (260) طالباً وطالبة، بواقع (137) طالباً، و(123) طالبة، تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية البسيطة والعينة الطبقية، وبيانات الجدول الآتي توضح أسماء المدارس الثانوية وعدد الطلبة بالقسمين العلمي والأدبي وعدد أفراد العينة بكل مدرسة:

#### جدول رقم (1)

يوضح أسماء الثانويات وعدد الطلبة بالقسمين العلمي والأدبي بكل ثانوية

وعدد أفراد العينة بكل ثانوية

عدد أفراد العينة	المجموع	القسم		اسم المدرسة
		الأدبي	العلمي	
27	121	44	77	ذات النطاقين
31	115	27	88	الجيلاني
26	240	21	219	ثانوية مصراتة
28	98	18	80	أحمد البهلول
22	33	11	22	الخالدات
27	61	34	27	شهداء أبوروية
20	112	38	74	المحجوب
32	152	56	96	الغيران الثانوية
27	108	51	57	أم الشهيد
20	38	20	18	ثانوية طمينة
260	1078	320	758	المجموع

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (1) يتضح أن عدد المدارس التي اختيرت منها عينة الدراسة بلغ (10) مدارس، وبلغ عدد الذكور (137) طالباً، وبلغ عدد الإناث (123) طالبة، وعليه فقد بلغ عدد مبحوثي الدراسة (260) مبحوثاً ومبحوثة وبنسبة (24.1%) من العدد الكلي للطلبة.

#### 4) محددات الدراسة:

أ) **المحددات البشرية:** وتتمثل في الطلبة الذين يدرسون في السنة النهائية بالشهادة الثانوية العامة (ذكوراً وإناثاً) بقسميها العلمي والأدبي.

ب) **المحددات المكانية:** وتتحدد بالمدارس الثانوية التي وقع الاختيار عليها بمدينة مصراتة.

ج) **المحددات الزمنية:** وتتمثل في الفترة الزمنية التي طبقت فيها أدوات الدراسة خلال العام الدراسي 2014-2015م.

## 5) متغيرات الدراسة:

تتناول هذه الدراسة عدة متغيرات مستقلة وتابعة واسمية ورتبية وذلك على النحو الآتي:

- أ) المتغيرات المستقلة وتتمثل في مركز الضبط ومفهوم الذات.
- ب) المتغير التابع ويتمثل في السلوك العدواني.
- ج) المتغيرات الاسمية المستقلة وتتمثل في متغيرات مثل: الجنس، المستوى الدراسي، إعادة السنة، الشجار مع الآخرين، الشعور بالعصبية.
- د) المتغيرات الرتبية المستقلة، وتتمثل في متغيرات مثل: تعليم الأب، تعليم الأم، فقدان الحنان الأسري، الشعور بسوء الحظ، لوم الذات.

## 6) وسيلة جمع البيانات:

استهدفت الدراسة الحالية معرفة علاقة مظاهر السلوك العدواني بمركز الضبط (الداخلي-الخارجي) ومفهوم الذات، وقد استخدمت الباحثة الاستبيان المقنن كوسيلة لجمع بيانات هذه الدراسة، نظراً لقدرة أفراد العينة على القراءة والكتابة، ولأن الباحثة تود الحصول على بيانات كثيرة يسهل تفرغها ومعالجتها إحصائياً في وقت قياسي مقارنة بوسائل أخرى كالمقابلة أو الملاحظة مثلاً. وبالرجوع إلى مقاييس الباحثين السابقين تبنت الباحثة ثلاثة مقاييس تناولت متغيرات الدراسة، وفيما يلي وصف للمقاييس على النحو الآتي:

### أ) مقياس السلوك العدواني:

وضع هذا المقياس الباحث محمد عمارة (2004) ويتكون هذا المقياس من (96) عبارة، يجاب عنها بطريقة التقدير الذاتي، حيث يُقدَّر المفحوص ما إذا كانت العبارة تنطبق عليه أو لا تنطبق عليه من خلال ثلاثة اختيارات إجبارية هي (دائماً، أحياناً، أبداً)، وهذا المقياس يقيس ثلاثة أبعاد للسلوك العدواني وهي: السلوك العدواني نحو الآخرين، والسلوك العدواني نحو الممتلكات، والسلوك العدواني نحو الذات.

### ب) مقياس مركز الضبط (الداخلي - الخارجي):

وضع هذا المقياس الباحث سعد سابط العطراني (2000)، ويتكون هذا المقياس من (32) عبارة وهو مقسم إلى بعدين:

البعد الأول: ويتضمن العبارات التي تمثل الضبط الداخلي، وتتألف من (16) عبارة.

البعد الثاني: ويتضمن العبارات التي تمثل الضبط الخارجي، وتتألف من (16) عبارة.

وقد تضمن سلم هذا المقياس خمسة خيارات وهي: (موافق تماماً، موافق، متردد، غير موافق، غير موافق تماماً).

### ج) مقياس مفهوم الذات:

وضع هذا المقياس الباحث محمد عماد الدين إسماعيل (1986)، وهو مقياس مفهوم الذات للكبار، يقيس مفهوم الذات الواقعي، ومفهوم الذات المثالي، ومفهوم الذات العادي، ويتكون المقياس من (100) عبارة، منها عبارات ذات اتجاه إيجابي نحو الذات وعبارات ذات اتجاه سلبي نحو الذات، وقد قام بتطبيقه على مجموعة من طلبة المدارس الثانوية والمعاهد العليا والكليات بمصر بلغ عددهم (450) طالباً.

قامت أعناية ضو اجطيلاوي (2005) بتقنيه على البيئة الليبية، وقد تضمن سلم هذا المقياس خمسة خيارات وهي: (تنطبق بدرجة كبيرة جداً، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة قليلة، لا تنطبق أبداً).

### 7) الدراسة الاستطلاعية:

استهدفت الدراسة الاستطلاعية التحقق من صدق تلك الأدوات المستخدمة وثباتها، والتي قامت الباحثة بتطبيقها على عينة مختارة عشوائياً، من طلاب وطالبات الشهادة الثانوية العامة بمدينة مصراتة، وقد بلغ عدد أفراد العينة (50) مبحوثاً، بواقع (25) ذكراً و(25) أنثى، وتم توزيع الاستمارات من أجل معرفة مدى ملائمة فقرات الاستمارات، وسهولة فهمها، وتحديد مقاصد فقراتها، والزمن الذي يستغرقه المبحوثين في الإجابة عن فقرات الاستمارات، وكذلك مدى تقبل أفراد العينة لطبيعة الأسئلة، وتكوين ردود الأفعال تجاه أسئلة الاستمارات وفقراتها، للتأكد من مدى صلاحيتها قبل توزيعها على عينة الدراسة بشكل نهائي. وقد تم حساب الصدق للمقاييس الثلاثة، ويقصد بالصدق قدرة الاختبار، أو المقياس على قياس ما وضع من أجله، فالاختبار الأنسب هو الذي يحقق درجة أعلى من الصدق، إذ يعد الصدق من المفاهيم الأساسية في تقييم الأدوات، لأنه يمثل المعايير المهمة التي يتميز بها كل مقياس. وفي الدراسة الحالية يحسب الصدق عندما تتأكد الباحثة أن مقاييس السلوك العدواني ومركز الضبط (الداخلي - الخارجي) ومفهوم الذات تقيس ما وضعت لقياسه ولا تقيس أشياء أخرى.

وقد استخدمت الباحثة لحساب الصدق الأدوات الآتية:

### أ) حساب الاتساق الداخلي للدراسة الاستطلاعية:

حسب الاتساق الداخلي لجميع عبارات المقاييس الثلاثة عن طريق درجة ارتباط الفقرة الواحدة بالدرجة الكلية للمقياس الواحد بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية، وذلك بهدف الإبقاء على العبارات الصادقة التي ترتبط به وحذف العبارات التي لا ترتبط به في مقياس الدراسة النهائي. وبناء على نتائج الدراسة الاستطلاعية حذفت بعض العبارات التي لا ترتبط بالموضوع، أي التي فشلت في التمييز بين المبحوثين.

أ) مقياس السلوك العدواني: ويتكون المقياس من (96) عبارة تم حذف بعض العبارات من المقياس والتي بلغ مجموعها (60) عبارة، لأن هذه العبارات لا ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس، وقد تم حذفها في الاستبيان النهائي، وبقيت (36) عبارة، وبهذا تشمل العبارات المحذوفة من المقياس الأصلي العبارات التالية:

3- 6- 8- 10- 12- 13- 17- 18- 20- 21- 23- 24- 25- 26- 28- 29-  
32- 33- 34- 35- 37- 39- 40- 42- 43- 44- 45- 46- 47- 48- 50-  
52- 55- 57- 58- 60- 63- 64- 66- 70- 71- 72- 75- 76- 77- 79-  
80- 81- 82- 83- 84- 85- 86- 87- 88- 89- 90- 94- 95- 96.

ب) مقياس مركز الضبط: ويتكون المقياس من (32) عبارة تم حذف بعض العبارات من المقياس والتي بلغ مجموعها (15) عبارة، لأنها لا ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس، وتم حذفها في الاستبيان النهائي، وبقيت (17) عبارة، وبهذا تشمل العبارات المحذوفة من المقياس الأصلي العبارات التالية:

1- 3- 4- 5- 6- 7- 11- 13- 16- 18- 20- 23- 28- 29- 30.

ج) مقياس مفهوم الذات: ويتكون المقياس من (100) عبارة، وتم حذف بعض العبارات من المقياس والتي بلغ مجموعها (60) عبارة، لأن هذه العبارات لم ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس، وتم حذفها في الاستبيان النهائي، وبقيت (40) عبارة، وبهذا تشمل العبارات المحذوفة من المقياس الأصلي العبارات التالية:

2- 4- 5- 7- 8- 9- 10- 11- 12- 13- 20- 21- 23- 25- 26- 27-  
28- 30- 31- 32- 35- 37- 38- 39- 42- 43- 45- 46- 47- 48- 50-  
51- 54- 56- 57- 64- 65- 66- 67- 76- 77- 78- 81- 82- 83- 85-  
86- 87- 88- 89- 90- 92- 93- 94- 95- 96- 97- 98- 99- 100.

د) حساب ثبات وسيلة جمع البيانات في الدراسة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بإيجاد ثبات المقاييس بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقاييس الدراسة قبل التصحيح وبعده، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك:

الجدول رقم (2)

يوضح درجة معامل ثبات مقاييس الدراسة

معاملات الثبات المقاييس	بطريقة ألفا كرونباخ	قبل التصحيح	بعد التصحيح
العدوان	0.908	0.832	0.908
مركز الضبط	0.724	0.560	0.718
مفهوم الذات	0.908	0.777	0.875

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (2) يتضح أن مقاييس الدراسة الاستطلاعية تتمتع بالثبات، حيث كانت جميع معاملات ثباتها مرتفعة مما يدل على ثبات واتساق المبحوثين عند إجاباتهم على مقاييس الدراسة.

#### (8) جمع البيانات أو القيام بالدراسة:

بعد إتمام إجراءات التحليل الإحصائي للفقرات، والتأكد من صدق وثبات المقاييس، وقدرتها على التمييز، قامت الباحثة بتطبيقها بصورتها النهائية ووزعت على المبحوثين الذين تقرر اختيارهم للإجابة عن بيانات الدراسة بكل مدرسة وهم (260) مبحوثاً. ويجدر بالذكر أن الباحثة تحصلت على استمارات الإجابة في نفس اليوم التي تم توزيعها فيه، كما تم الحصول على بعضها في أيام تالية لأن هناك بعض المبحوثين كانوا غائبين في اليوم الذي وزعت فيه الاستمارات، وقد حرصت الباحثة ومساعدوها على ضرورة عدم ترك المبحوثين أي عبارة دون الإجابة بالكتابة أو التأشير أمامها، كما لاحظت الباحثة ترك بعض المبحوثين العبارات بدون إجابة مما استلزم إعداد استمارات أخرى وتوزيعها على مبحوثين آخرين.

#### (9) تفرغ البيانات وعرضها وتحليلها:

بعد أن وزعت الباحثة ومساعدوها استمارات الدراسة النهائية، قامت بفرز جميع الاستمارات واحدة واحدة، وقد وجدت بعض الاستمارات غير صالحة للتفرغ وذلك لعدم إجابتها كاملة من قبل مبحوثيها وتم استبدالها لأجل الحصول على العدد المحدد من المبحوثين وهو (260). ولأجل تحويل البيانات الكيفية إلى كمية أعدت الباحثة دليلاً للترميز. وبموجب ذلك أصبحت البيانات جاهزة للتفرغ عن طريق الحاسب الآلي، وقد استخدم برنامج (S.P.S.S) لتفرغ بيانات هذه الدراسة. وقد أعطيت عبارة دائماً، الدرجة (3)، والعبارة أحياناً الدرجة (2)، والعبارة أبداً الدرجة (1)، هذا بالنسبة لمقياس السلوك العدواني. أما مقياس مركز الضبط فكان يحتوي على عبارات تمثل مركز الضبط الداخلي وعبارات تمثل مركز الضبط الخارجي، ولذلك قامت الباحثة بتصحيح المقياس على النحو التالي: تُعطي الخيارات للعبارات التي تمثل مركز الضبط الداخلي الدرجات التالية: موافق تماماً، الدرجة (5)، والعبارة موافق، الدرجة (4)، والعبارة متردد الدرجة (3)، والعبارة غير موافق الدرجة (2)، والعبارة غير موافق تماماً، الدرجة (1). وتُعطي الخيارات للعبارات التي تمثل مركز الضبط الخارجي الدرجات التالية: العبارة موافق تماماً، الدرجة (1)، والعبارة موافق، الدرجة (2)، والعبارة متردد، الدرجة (3)، والعبارة غير موافق، الدرجة (4)، والعبارة غير موافق تماماً، الدرجة (5). وكذلك كان مقياس مفهوم الذات يحتوي على عبارات ذات اتجاه إيجابي نحو الذات وعبارات ذات اتجاه سلبي نحو الذات، ولذلك قامت الباحثة بتصحيح المقياس على النحو الآتي: تُعطي العبارات ذات الاتجاه الإيجابي نحو الذات الدرجات التالية: العبارة تنطبق بدرجة كبيرة جداً، الدرجة (5)، والعبارة تنطبق بدرجة كبيرة، الدرجة (4)،

والعبارة تنطبق بدرجة متوسطة، الدرجة (3)، والعبارة تنطبق بدرجة قليلة، الدرجة(2)، والعبارة لا تنطبق أبداً، الدرجة (1). وتُعطى العبارات ذات الاتجاه السلبي نحو الذات الدرجات التالية: العبارة تنطبق بدرجة كبيرة جداً، الدرجة (1)، والعبارة تنطبق بدرجة كبيرة، الدرجة(2)، والعبارة تنطبق بدرجة متوسطة، الدرجة (3)، والعبارة تنطبق بدرجة قليلة، الدرجة(4)، والعبارة لا تنطبق أبداً، الدرجة (5). وتم تفرغ البيانات من الاستمارات على بطاقات خاصة أُدخِلت بياناتها في الحاسب الآلي.

ولعرض البيانات قامت الباحثة بتصميم جداول لبيانات الخلفية وبنود المقاييس الرتبية حيث تم عرض الإجابات في شكل نسب مئوية، وهذا يتعلق بعرض بيانات المتغير الواحد وتقرر التعليق على هذه البيانات. كما تم تصميم جداول توضح العلاقة بين المتغيرات بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة. كما تمت الإجابة عن أسئلة الدراسة المتعلقة بمدى إدراك أفراد العينة لمظاهر السلوك العدوانى ومركز الضبط ومفهوم الذات.

#### 10 الوسائل الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

يتقرر استخدام أنواع معينة من الإحصاءات وفقاً لتوزيع الظواهر المقيسة ولأجل تحديد الإحصاء الذي سيستخدم في هذه الدراسة تقرر حساب إحصاءات مقاييس الدراسة وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك. هذا وتتحدد الوسائل الإحصائية التي تستعمل عادةً في تحقيق أهداف دراسة معينة بأهداف الدراسة، وطبيعة العينة، ونوع وسيلة جمع البيانات، وطريقة إعدادها وما إلى ذلك، وعليه فقد بنيت وسيلة جمع بيانات هذه الدراسة بشكل يسمح بتطبيق وسائل إحصائية معينة، ويجب عن أسئلة الدراسة، وقبل عرض الوسائل الإحصائية المستخدمة يتم عرض إحصاءات المقاييس الرتبية في هذه الدراسة، لكي تبرز الباحثة أسباب استخدامها للوسائل الإحصائية التي استخدمت لتحليل بيانات الدراسة النهائية.

#### الجدول رقم (3)

يوضح توزيع إحصاءات العينة

المقاييس المعلومات	السلوك العدواني	مركز الضبط	مفهوم الذات
المتوسط	84.6400	85.9400	108.9800
الوسيط	87.0000	84.0000	107.500
المنوال	87.00	77.00	94.00
الانحراف المعياري	12.90113	9.37520	17.99035
التباين	166.439	87.894	323.653
الالتواء	0.130	0.356	0.588
التفرطح	-0.807	-0.587	0.070
المدى	51.00	39.00	74.00
الأدنى	64.00	68.00	78.00
الأعلى	115.00	107.00	152.00

وبملاحظة بيانات الجدول رقم (3) يلاحظ أن الظواهر المقيسة تتوزع توزيعاً اعتدالياً، وذلك لتقارب قيم المتوسط والوسيط والمنوال للمقياس الواحد، كما أن قيم الالتواء للمقاييس الثلاثة عبارة عن كسر من واحد صحيح، ما يعني شكل توزيع الظواهر المقيسة يكاد يكون اعتدالياً، ما يسمح باستخدام الإحصائيين البارمترى والابارمترى.

والوسائل الإحصائية التي استخدمت في هذه الدراسة:

(1) النسب المئوية: واستُخدمت لمعرفة إجابات أفراد العينة، ولمعرفة الخصائص الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للمبحوثين، ذلك لأن المتغير التابع في الدراسات الإمبريقية يتأثر إلى حد كبير بخصائص المتغير المستقل.

(2) معامل ارتباط بيرسون: واستُخدم لحساب صدق وثبات وسيلة جمع بيانات هذه الدراسة.

(3) اختبار مربع كاي: واستُخدم هذا الاختبار لحساب قوة العلاقة بين المتغيرات المستقلة والتابعة في هذه الدراسة.

(4) اختبار مان وتني: واستُخدم هذا الاختبار اللابارمترى لحساب دلالة الفروق بين رتب درجات المبحوثين على مقاييس الدراسة وفق متغيرات الخلفية التي تتطلب الإجابة عليها بالاختيار من بين بديلين، واستُخدم هذا الاختبار لمناسبته لتلك الدراسات التي لم يتم اختيار عيناتها بالأسلوب الاحتمالي.

(5) معامل التوافق الاسمي: واستُخدم لمعرفة مدى قوة العلاقة بين المتغيرين عندما تكون قيمة الكاي المربع المحسوبة دالة معنوياً.

(6) اختبار كروسكال واليس: واستُخدم لمعرفة نوع الفروق بين رتب درجات أفراد العينة على مقاييس الدراسة، وهو اختبار لا بارمترى يناسب اختبار فروض الدراسات التي لم يتم اختيار عينتها بالأسلوب الاحتمالي مثلما هو الحال في هذه الدراسة، ويستخدم هذا الاختبار لمعرفة دلالة الفروق بين رتب درجات المبحوثين على مقاييس الدراسة الرتبية وفق بعض متغيرات الخلفية التي تتم الإجابة عليها بالاختيار من بين ثلاثة بدائل فأكثر.

(7) الانحدار الخطي: واستُخدم لمعرفة مدى إسهام المتغيرات المستقلة منفردة أو مجتمعة في المتغير التابع.

(8) معامل ارتباط ألفا كرونباخ: واستُخدم لحساب معاملات المقاييس الرتبية وهي: العدوان، مركز الضبط، ومفهوم الذات.

## 11 حساب صدق وثبات وسيلة جمع البيانات النهائية:

وقد حُسبت أنواع الصدق التالية:

### أ) الصدق التكويني:

ويقصد به مدى قياس الاختبار لتكوين فرضي أو سمة معينة (كوافحة، 2003: 116).  
وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك:

### الجدول رقم (4)

يوضح صدق التكوين لمقاييس الدراسة

مركز الضبط	العدوان	مفهوم الذات	المقاييس المعلومات
**0.525	** -0.342		مفهوم الذات
* -0.140		** -0.342	العدوان
	* -0.140	**0.525	مركز الضبط

\*\*دالة عند مستوى 0.01 \*دالة عند مستوى 0.05

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (4) يلاحظ أن مقاييس الدراسة تمتعت بالصدق التكويني حيث يلاحظ أنها ترتبط ببعضها البعض ارتباطاً دالاً إحصائياً، الأمر الذي يعني أن هناك عاملاً ما يربط بينها.



ب) حساب صدق الاتساق الداخلي لمقاييس الدراسة:

حُسِب صدق الاتساق الداخلي في هذه الدراسة بهدف معرفة مدى ارتباط درجة العبارة الواحدة بالدرجة الكلية للمقياس، وفيما يلي عرض لذلك على النحو الآتي:

1) حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس السلوك العدواني:

حُسِب ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (5)

يوضح حساب الاتساق الداخلي لمقياس السلوك العدواني

معامل الارتباط	ر.م	معامل الارتباط	ر.م	معامل الارتباط	ر.م
-0.066	25	0.344**	13	0.501**	1
0.361**	26	0.490**	14	0.257**	2
0.413**	27	0.436**	15	0.482**	3
0.323**	28	0.160**	16	0.502**	4
0.464**	29	0.498**	17	0.530**	5
0.485**	30	0.378**	18	0.266**	6
0.134*	31	0.227**	19	0.345**	7
0.346**	32	0.209**	20	0.311**	8
0.166**	33	0.370**	21	0.249**	9
0.320**	34	-0.012	22	0.185**	10
0.109	35	0.349**	23	0.372**	11
0.532**	36	0.413**	24	0.321**	12

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (5) يلاحظ أن جميع عبارات مقياس السلوك العدواني قد تمتعت بالاتساق الداخلي، حيث ارتبطت درجة كل فقرة من فقراته بالدرجة الكلية للمقياس، وأن جميع معاملات الارتباطات دالة عند مستوى 0.01.

## (2) حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس مركز الضبط:

حُسب ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس مركز الضبط، وبيانات الجدول الآتي

توضح ذلك:

### الجدول رقم (6)

يوضح حساب الاتساق الداخلي لمقياس مركز الضبط

معامل الارتباط	ر.م	معامل الارتباط	ر.م
0.407**	13	0.394**	1
0.558**	14	0.508**	2
0.463**	15	0.475**	3
0.453**	16	0.370**	4
0.372**	17	0.364**	5
		0.287**	6
		0.208**	7
		0.395**	8
		0.438**	9
		0.325**	10
		0.226**	11
		0.428**	12

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (6) يلاحظ أن جميع عبارات مقياس مركز الضبط قد تمتعت بالاتساق الداخلي، حيث ارتبطت درجة كل فقرة من فقراته بالدرجة الكلية للمقياس، وأن جميع معاملات الارتباطات دالة عند مستوى 0.01.

### 3) حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس مفهوم الذات:

حُسب ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (7)

يوضح حساب الاتساق الداخلي لمقياس مفهوم الذات

معامل الارتباط	ر.م	معامل الارتباط	ر.م	معامل الارتباط	ر.م
0.384**	29	0.336**	15	0.352**	1
0.427**	30	0.456**	16	0.220**	2
0.337**	31	0.408**	17	0.228**	3
0.361**	32	0.558**	18	0.383**	4
0.426**	33	0.539**	19	0.170**	5
0.492**	34	0.475**	20	0.245**	6
0.472**	35	0.275**	21	0.427**	7
0.327**	36	0.131*	22	0.435**	8
0.443**	37	0.405**	23	0.270**	9
0.441**	38	0.292**	24	0.323**	10
0.443**	39	0.417**	25	0.492**	11
0.414**	40	0.415**	26	0.337**	12
	41	0.566**	27	0.494**	13
	42	0.403**	28	0.461**	14

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (7) يلاحظ أن جميع عبارات مقياس مفهوم الذات قد تمتعت بالاتساق الداخلي، حيث ارتبطت درجة كل فقرة من فقراته بالدرجة الكلية للمقياس، وأن جميع معاملات الارتباطات دالة عند مستوى 0.01.

### ج) الصدق الذاتي:

يُعرف الصدق الذاتي بأنه صدق الدرجات التجريبية للاختبار بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء القياس. وبذلك تصبح الدرجات الحقيقية للاختبار هي الميزان الذي ننسب إليه صدق الاختبار (السيد، 2005: 402)، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك:

الجدول رقم (8)

يوضح الصدق الذاتي لمقاييس الدراسة

المقاييس	معاملات الثبات	الصدق الذاتي
العدوان	0.853	0.92
مركز الضبط	0.862	0.93
مفهوم الذات	0.854	0.924

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (8) يلاحظ أن معاملات ارتباط الصدق الذاتي للمقاييس الثلاثة مرتفعة وهي دالة عند مستوى 0.01، مما يعني تمتع هذه المقاييس بالصدق الذاتي.

حساب ثبات وسيلة جمع البيانات في صورتها النهائية:

لقد قامت الباحثة بحساب ثبات المقاييس بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية للمقياس قبل التصحيح وبعده، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك:

الجدول رقم (9)

يوضح درجة معامل ثبات مقاييس الدراسة

معاملات الثبات المقاييس	بطريقة ألفا كرونباخ	قبل التصحيح	بعد التصحيح
العدوان	0.822	0.744	0.853
مركز الضبط	0.848	0.757	0.862
مفهوم الذات	0.905	0.745	0.854

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (9) يلاحظ أن معاملات ثبات المقاييس مرتفعة ودالة معنوياً عند مستوى 0.01، مما يعني ثبات واتساق إجابات المبحوثين على بيانات الدراسة.

## الفصل الخامس

عرض بيانات خصائص العينة

لا يكاد يخلو بحث أمبيرقي من عرض وتحليل وتفسير لخصائص العينة، ولذلك فإن المتغير التابع في الدراسات الإمبريقية يتأثر إلى حد كبير بخصائص المتغير المستقل. وبناء عليه فإن فهم خصائص العينة يمكّن الباحث من التنبؤ بسلوك أفراد العينة، ومن ثم ضبط المتغيرات التي تؤدي إلى المتغير التابع وبذلك يسهل تناول الظاهرة موضوع الدراسة بالتفسير والضبط والتنبؤ، وهو من أسمى غايات العلم، ولذلك فقد أعدت الباحثة (32) عبارة تغطّي الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والثقافية لأفراد العينة، ولقد اتضح أن المبحوثين في هذه الدراسة يتسمون بالخصائص التالية:

### (1) متغير المستوى الدراسي:

سُئل أفراد العينة بهدف معرفة مدى تقديراتهم لمستوياتهم الدراسية، وبيانات الجدول الآتي توضح توزيعهم وفق هذا المتغير:

#### الجدول رقم (10)

يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير المستوى الدراسي

المجموع %	الإناث		الذكور		المستوى الدراسي
	%	ك	%	ك	
14.2	17.1	21	11.7	16	مقبول
30.8	28.5	35	32.8	45	جيد
28.5	30.1	37	27	37	جيد جداً
26.5	24.4	30	28.5	39	ممتاز
100.0	100.0	123	100.0	137	المجموع

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (10) يلاحظ أن 14.2% من المبحوثين يقولون إن مستواهم الدراسي مقبول، وأوضح 30.8% من المبحوثين أن مستواهم الدراسي جيد، وأفاد 28.5% من المبحوثين أن مستواهم الدراسي جيد جداً، وبين 26.5% من المبحوثين أن مستواهم الدراسي ممتاز.

### (2) متغير الشجار مع الآخرين:

سُئل أفراد العينة بهدف معرفة ما إذا كانوا قد دخلوا في شجارات أو معارك مع الآخرين، وبيانات الجدول الآتي توضح توزيعهم وفق هذا المتغير:

#### الجدول رقم (11)

يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير الشجار مع الآخرين

المجموع %	الإناث		الذكور		الشجار مع الآخرين
	%	ك	%	ك	
98.1	98.4	121	97.8	134	نعم
1.9	1.6	2	2.2	3	لا
100.0	100.0	123	100.0	137	المجموع

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (11) يلاحظ أن 98.1% من المبحوثين يقولون إنهم قد دخلوا في شجارات مع آخرين، وأفاد 1.9% من المبحوثين أنهم لم يدخلوا في شجارات مع آخرين. ويلاحظ أن نسبة عالية من المبحوثين تقول إنها انخرطت في أعمال عنف مما يعني انتشار وكثرة العنف هذه الأيام.

### 3) متغير نوع الشجار:

سُئل أفراد العينة بهدف معرفة نوع الشجار الذي يمارسونه مع غيرهم، وبيانات الجدول الآتي توضح توزيعهم وفق هذا المتغير:

#### الجدول رقم (12)

يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير نوع الشجار

نوع الشجار	الذكور		الإناث		المجموع %
	ك	%	ك	%	
لفظياً	1	0.7	105	85.4	40.8
بدنياً	28	20.4	0	0	10.8
الاثنان معاً	108	78.8	18	14.6	48.5
المجموع	137	100.0	123	100.0	100.0

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (12) يلاحظ أن 40.8% من المبحوثين يقولون إنهم يمارسون الشجار اللفظي، وأفاد 10.8% من المبحوثين أنهم يمارسون الشجار البدني، وبين 48.5% من المبحوثين أنهم يمارسون الاثنان معاً ( اللفظي والبدني).

### 4) متغير إعادة السنة:

سُئل أفراد العينة بهدف معرفة ما إذا أعادوا سنة دراسية أو لا، وبيانات الجدول الآتي توضح توزيعهم وفق هذا المتغير:

#### الجدول رقم (13)

يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير إعادة السنة

إعادة السنة	الذكور		الإناث		المجموع %
	ك	%	ك	%	
نعم	23	16.8	35	28.5	22.3
لا	114	83.2	88	71.5	77.7
المجموع	137	100.0	123	100.0	100.0

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (13) يلاحظ أن 22.3% من المبحوثين يقولون إنهم سبق وأن أعادوا سنة دراسية، وأفاد 77.7% من المبحوثين أنهم لم يعيدوا أي سنة دراسية.

### 5) متغير تعليم الأب:

سُئل أفراد العينة بهدف معرفة مستوى تعليم آبائهم، وبيانات الجدول الآتي توضح توزيعهم وفق هذا المتغير:

الجدول رقم (14)

يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير تعليم الأب

المجموع %	الإناث		الذكور		تعليم الأب
	%	ك	%	ك	
1.5	1.6	2	1.5	2	ابتدائي
26.5	28.5	35	24.8	34	إعدادي
22.7	25.2	31	20.4	28	ثانوي
40.4	36.6	45	43.8	60	جامعي
8.8	8.1	10	9.5	13	فوق الجامعي
100.0	100.0	123	100.0	137	المجموع

وبالتأمل في بيانات الجدول رقم (14) يلاحظ أن 1.5% من المبحوثين يقولون إن مستوى تعليم آبائهم ابتدائي، وأوضح 26.5% منهم أن مستوى تعليم آبائهم إعدادي، وأفاد 22.7% من منهم أن مستوى تعليم آبائهم ثانوي. وبين 40.4% من المبحوثين أن مستوى تعليم آبائهم جامعي، وأفاد 8.8% منهم أن مستوى تعليم آبائهم فوق الجامعي. ويلاحظ أن أكثر آباء المبحوثين تعلموا تعليماً جامعياً، يليهم الذين تعلموا تعليماً منخفضاً.

(6) متغير تعليم الأم:

سئل أفراد العينة بهدف معرفة مستوى تعليم أمهاتهم، وبيانات الجدول الآتي توضح توزيعهم وفق هذا المتغير:

الجدول رقم (15)

يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير تعليم الأم

المجموع %	الإناث		الذكور		تعليم الأم
	%	ك	%	ك	
4.6	0.8	1	8	11	يقرأ ويكتب
6.5	7.3	9	5.8	8	ابتدائي
30.8	33.3	41	28.5	39	إعدادي
27.3	29.3	36	25.5	35	ثانوي
30.8	29.3	36	32.1	44	جامعي فأكثر
100.0	100.0	123	100.0	137	المجموع

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (15) يلاحظ أن 4.6% من المبحوثين يقولون إن أمهاتهم يقرآن ويكتبن، وبين 6.5% من المبحوثين أن أمهاتهم تعلمن تعليماً ابتدائياً، وأفاد 30.8% من منهم أن أمهاتهم تعلمن تعليماً إعدادياً، وأوضح 27.3% من المبحوثين أن مستوى تعليم أمهاتهم ثانوي، وبين 30.8% من المبحوثين أن مستوى تعليم أمهاتهم جامعي فأكثر. ويلاحظ أن أكثر أمهات المبحوثين تعلمن تعليماً إعدادياً وجامعياً فأكثر، يليها اللاتي تعلمن تعليماً منخفضاً.



## 7) متغير الاتصاف بالعصبية:

سُئل أفراد العينة بهدف معرفة مدى اتصافهم بالعصبية، وبيانات الجدول الآتي توضح توزيعهم وفق هذا المتغير:

### الجدول رقم (16)

يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير الاتصاف بالعصبية

المجموع %	الإناث		الذكور		الاتصاف بالعصبية
	%	ك	%	ك	
98.5	99.2	122	97.8	134	نعم
1.5	0.8	1	2.2	3	لا
100.0	100.0	123	100.0	137	المجموع

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (16) يلاحظ أن 98.5% من المبحوثين يقولون إنهم يتصفون بالعصبية، وأفاد 1.5% من المبحوثين بعدم اتصافهم بالعصبية. وبالتأمل في هذه النتائج يتضح أن نسبة الاتصاف بالعصبية عند المبحوثين عالية جداً، وهنا تتساءل الباحثة: لماذا تتصف الغالبية العظمى من المبحوثين بأنهم عصبيون جداً؟ وهل هذه العصبية على علاقة باحتمال تعرضهم لضغوط نفسية عالية؟ وهل هذه العصبية على علاقة بطبيعة هذا العصر الذي نعيشه؟ هذه أسئلة لا يمكن الإجابة عنها وفق البيانات الحالية.

## 8) متغير الشعور بالذنب:

سُئل أفراد العينة بهدف معرفة مدى شعورهم بالذنب، وبيانات الجدول الآتي توضح توزيعهم وفق هذا المتغير:

### الجدول رقم (17)

يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير الشعور بالذنب

المجموع %	الإناث		الذكور		الشعور بالذنب
	%	ك	%	ك	
56.2	58.5	72	54.0	74	نعم
43.8	41.5	51	46.0	63	لا
100.0	100.0	123	100.0	137	المجموع

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (17) يلاحظ أن 56.2% من المبحوثين يقولون إنهم يشعرون بالذنب، في حين بين 43.8% أنهم لا يشعرون بالذنب، ويلاحظ أن أكثر من نصف المبحوثين يشعرون بالذنب، وقد يكون هذا الشعور على علاقة بممارستهم لبعض الأعمال غير المقبولة أخلاقياً واجتماعياً، أو لتقصيرهم في أمورهم الدينية، أو لظلمهم للآخرين، أو لعجزهم عن تقديمهم العون للآخرين.

## 9) متغير الشعور بظلم الناس:

سُئل أفراد العينة بهدف معرفة مدى شعورهم بظلم الناس لهم، وبيانات الجدول الآتي توضح توزيعهم وفق هذا المتغير:

### الجدول رقم (18)

يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير الشعور بظلم الناس

المجموع %	الإناث		الذكور		الشعور بظلم الناس
	%	ك	%	ك	
93.5	95.9	118	91.2	125	نعم
6.5	4.1	5	8.8	12	لا
100.0	100.0	123	100.0	13	المجموع

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (18) يلاحظ أن 93.5% من المبحوثين يقولون إنهم يشعرون بظلم الناس لهم، في حين بين 6.5% من المبحوثين بعدم شعورهم بظلم الناس لهم، مما يعني أن جزءاً كبيراً من المبحوثين يعتقدون أنهم ضحية الظروف المحيطة بهم، وأنهم يتعرضون لظلم الأهل والأقارب وربما لظلم المجتمع بالكامل.

## 10) متغير الشعور بالدونية:

سُئل أفراد العينة بهدف معرفة مدى شعورهم بالدونية، وبيانات الجدول الآتي توضح توزيعهم وفق هذا المتغير:

### الجدول رقم (19)

يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير الشعور بالدونية

المجموع %	الإناث		الذكور		الشعور بالدونية
	%	ك	%	ك	
60.4	62.6	77	58.4	80	نعم
39.6	37.4	46	41.6	57	لا
100.0	100.0	123	100.0	137	المجموع

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (19) يلاحظ أن 60.4% من المبحوثين يوافقون على أنهم يشعرون بالدونية، في حين وافق 39.6% منهم على أنهم لا يشعرون بالدونية، وبشكل عام يتضح أن أكثر من نصف المبحوثين يوافقون على أنهم يشعرون بالدونية وعدم الأهمية.

## 11) متغير تحيز الوالدين للإخوة:

سُئل أفراد العينة بهدف معرفة ما إذا كان أولياء أمورهم يتحيزون لإخوانهم عنهم، وبيانات الجدول الآتي توضح توزيعهم وفق هذا المتغير:

الجدول رقم (20)

يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير تحيز الوالدين للإخوة

المجموع %	الإناث		الذكور		تحيز الوالدين للإخوة
	%	ك	%	ك	
66.5	75.6	93	58.4	80	نعم
33.5	24.4	30	41.6	57	لا
100.0	100.0	123	100.0	137	المجموع

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (20) يلاحظ أن 66.5% من المبحوثين يقولون إن والديهم يتحيزون لإخوانهم من دونهم، في حين بين 33.5% منهم أن والديهم لا يتحيزون لإخوانهم، مما يعني أن تحيز الآباء للأبناء بالحب والحنان وحرمان آخرين، لا بد أن يسبب شعوراً بالدونية للأبناء المتحيز ضدهم.

(12) متغير العقاب الوالدي:

سئل أفراد العينة بهدف معرفة مدى معاقبة آبائهم لهم، وبيانات الجدول الآتي توضح توزيعهم وفق هذا المتغير:

الجدول رقم (21)

يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير العقاب الوالدي

المجموع %	الإناث		الذكور		العقاب الوالدي
	%	ك	%	ك	
37.3	43.1	53	32.1	44	كثيراً
59.6	55.3	68	63.5	87	قليلاً
3.1	1.6	2	4.4	6	لا
100.0	100.0	123	100.0	137	المجموع

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (21) يلاحظ أن 37.3% من المبحوثين يقولون إنهم يتعرضون للعقاب الوالدي كثيراً، وأفاد 59.6% من المبحوثين إنهم يتعرضون للعقاب الوالدي قليلاً، وبين 3.1% من المبحوثين إنهم لا يتعرضون للعقاب الوالدي، وبشكل عام يتضح أن أكثر من نصف المبحوثين يتعرضون للعقاب الوالدي، وهذا ما يجعلهم يشعرون بعدم الأهمية مما قد يجعلهم يتصرفون بعدوانية مع غيرهم.

### 13) متغير إهمال الأسرة لإشباع الحاجات:

سُئل أفراد العينة بهدف معرفة ما إذا كانت أسرهم توفر لهم ما يحتاجون إليه، وبيانات الجدول الآتي توضح توزيعهم وفق هذا المتغير:

#### الجدول رقم (22)

يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير إهمال الأسرة لإشباع الحاجات

المجموع %	الإناث		الذكور		إهمال الأسرة لإشباع الحاجات
	%	ك	%	ك	
60.0	65.9	81	54.7	75	نعم
40.0	34.1	42	45.3	62	لا
100.0	100.0	123	100.0	137	المجموع

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (22) يلاحظ أن 60.0% من المبحوثين يقولون إن أسرهم تهمل إشباع حاجاتهم، وأفاد 40.0% من المبحوثين بأن أسرهم لا تهمل إشباع حاجاتهم، مما يعني أن أكثر من نصف أفراد العينة يشعرون بالنقص والحرمان بسبب إهمال أسرهم لإشباع حاجاتهم.

### 14) متغير قسوة الأب:

سُئل أفراد العينة عما إذا كان آباؤهم يقسون عليهم، وبيانات الجدول الآتي توضح توزيعهم وفق هذا المتغير:

#### الجدول رقم (23)

يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير قسوة الأب

المجموع %	الإناث		الذكور		قسوة الأب
	%	ك	%	ك	
52.7	52.8	65	52.6	72	نعم
47.3	47.2	58	47.4	65	لا
100.0	100.0	123	100.0	137	المجموع

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (23) يلاحظ أن 52.7% من المبحوثين يقولون إنهم يعانون من قسوة آباءهم لهم، وأفاد 47.3% من المبحوثين إنهم لا يعانون من قسوة آباءهم لهم. وهو ما يعني أن أكثر من نصف المبحوثين يعانون من قسوة آباءهم لهم، مما يسبب لهم شعوراً بالإحباط.

### 15) متغير سرعة الاندفاع والغضب:

سُئل أفراد العينة عن مدى سرعة الاندفاع والغضب لديهم، وبيانات الجدول الآتي توضح توزيعهم وفق هذا المتغير:

الجدول رقم (24)

يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير سرعة الاندفاع والغضب

المجموع %	الإناث		الذكور		سرعة الاندفاع والغضب
	%	ك	%	ك	
96.5	95.9	118	97.1	133	نعم
3.5	4.1	5	2.9	4	لا
100.0	100.0	123	100.0	137	المجموع

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (24) يلاحظ أن 96.5% من المبحوثين يقولون إن لديهم سرعة الاندفاع والغضب، في حين بين 3.5% من المبحوثين أن ليس لديهم سرعة الاندفاع والغضب، مما يعني أن نسبة الاندفاع والغضب لدى المبحوثين عالية، وربما يرجع ذلك للضغوط النفسية التي يعيشونها.

(16) متغير الشعور بالغضب عند الإحباط:

سُئل أفراد العينة بهدف معرفة مدى شعورهم بالغضب عندما يتعرضون للإحباط وبيانات الجدول الآتي توضح توزيعهم وفق هذا المتغير:

الجدول رقم (25)

يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير الشعور بالغضب عند الإحباط

المجموع %	الإناث		الذكور		الشعر بالغضب عند الإحباط
	%	ك	%	ك	
96.9	97.6	120	96.4	132	نعم
3.1	2.4	3	3.6	5	لا
100.0	100.0	123	100.0	137	المجموع

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (25) يلاحظ أن 96.9% من المبحوثين يقولون إنهم يشعرون بالغضب عندما يتعرضون للإحباط، وبين 3.1% من المبحوثين إنهم لا يشعرون بالغضب عند الإحباط، ويلاحظ أن نسبة عالية من المبحوثين يشعرون بالغضب عندما يتعرضون للإحباط لعدم قدرتهم على السيطرة على أنفسهم.

(17) متغير الاعتداء على المحبب للأهداف:

سُئل أفراد العينة بهدف معرفة ما إذا كانوا يعتدون على من يمنعونهم من تحقيق أهدافهم، وبيانات الجدول الآتي توضح توزيعهم وفق هذا المتغير:

الجدول رقم (26)

يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير الاعتداء على المُحِبَط للأهداف

المجموع %	الإناث		الذكور		الاعتداء على المُحِبَط للأهداف
	%	ك	%	ك	
66.9	61.8	76	71.5	98	نعم
33.1	38.2	47	28.5	39	لا
100.0	100.0	123	100.0	137	المجموع

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (26) يلاحظ أن 66.9% من المبحوثين قالوا إنهم يعتدون على من يمنعهم من تحقيق أهدافهم، وأفاد 33.1% من المبحوثين إنهم لا يعتدون على من يمنعهم من تحقيق أهدافهم. ويلاحظ أن أكثر من نصف المبحوثين يعتدون على من يمنعهم من تحقيق أهدافهم.

(18) متغير فقدان الحنان الأسري:

سُئِلَ أفراد العينة بهدف معرفة مدى شعورهم بفقدان الحنان الأسري، وبيانات الجدول الآتي توضح توزيعهم وفق هذا المتغير:

الجدول رقم (27)

يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير فقدان الحنان الأسري

المجموع %	الإناث		الذكور		فقدان الحنان الأسري
	%	ك	%	ك	
56.2	64.2	79	48.9	67	كثيراً
40.4	35.8	44	44.5	61	قليلاً
3.5	0	0	6.6	9	لا
100.0	100.0	123	100.0	137	المجموع

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (27) يلاحظ أن 56.2% من المبحوثين يقولون إنهم يفقدون الحنان الأسري كثيراً، وأفاد 40.4% من المبحوثين إنهم يفقدون الحنان الأسري قليلاً، وبين 3.5% من المبحوثين إنهم لا يفقدون للحنان الأسري، وبشكل عام يتضح أن أكثر من نصف المبحوثين يفقدون للحنان الأسري، وربما يرجع ذلك لانشغال الوالدين في أعمالهم وإهمالهم لهم.

(19) متغير الشعور بسوء الحظ:

سُئِلَ أفراد العينة بهدف معرفة مدى شعورهم بسوء الحظ، وبيانات الجدول الآتي توضح توزيعهم وفق هذا المتغير:

الجدول رقم (28)

يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير الشعور بسوء الحظ

المجموع %	الإناث		الذكور		الشعور بسوء الحظ
	%	ك	%	ك	
43.1	49.6	61	37.2	51	كثيراً
55.0	50.4	62	59.1	81	قليلاً
1.9	0	0	3.6	5	لا
100.0	100.0	123	100.0	137	المجموع

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (28) يلاحظ أن 43.1% من المبحوثين يقولون إنهم يشعرون بسوء الحظ كثيراً، وأفاد 55.0% من المبحوثين إنهم يشعرون بسوء الحظ قليلاً، وبين 1.9% من المبحوثين إنهم لا يشعرون بسوء الحظ، ويلاحظ أن أكثر من نصف المبحوثين يشعرون بسوء الحظ، مما يجعلهم يشعرون بالإحباط.

(20) متغير المسؤول عن النجاح في الحياة:

سُئل أفراد العينة بهدف معرفة ما إذا كانوا مسئولين عن نجاحهم في الحياة، وبيانات الجدول الآتي توضح توزيعهم وفق هذا المتغير:

الجدول رقم (29)

يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير المسؤول عن النجاح في الحياة

المجموع %	الإناث		الذكور		المسؤول عن النجاح في الحياة
	%	ك	%	ك	
8.1	5.7	7	10.2	14	كثيراً
37.7	37.4	46	38.0	52	قليلاً
54.2	56.9	70	51.8	71	لا
100.0	100.0	123	100.0	137	المجموع

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (29) يلاحظ أن 8.1% من المبحوثين يقولون إنهم مسئولون عن نجاحهم في الحياة كثيراً، وأوضح 37.7% من المبحوثين إنهم مسئولون عن نجاحهم في الحياة قليلاً، وبين 54.2% من المبحوثين إنهم غير مسئولون عن نجاحهم في الحياة.

(21) متغير لوم الذات:

سُئل أفراد العينة بهدف معرفة مدى لومهم لذواتهم، وبيانات الجدول الآتي توضح توزيعهم وفق هذا المتغير:

الجدول رقم (30)

يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير لوم الذات

المجموع %	الإناث		الذكور		لوم الذات
	%	ك	%	ك	
11.5	8.9	11	13.9	19	كثيراً
74.2	72.4	89	75.9	104	قليلاً
14.2	18.7	23	10.2	14	لا
100.0	100.0	123	100.0	137	المجموع

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (30) يلاحظ أن 11.5% من المبحوثين يقولون إنهم يلومون ذواتهم كثيراً، وأفاد 74.2% من المبحوثين بأنهم يلومون ذواتهم قليلاً، وبين 14.2% من المبحوثين أنهم لا يلومون ذواتهم.

(22) متغير حب مشاهدة أشربة العنف:

سئل أفراد العينة بهدف معرفة مدى حب مشاهدة أشربة العنف، وبيانات الجدول الآتي توضح توزيعهم وفق هذا المتغير:

الجدول رقم (31)

يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير حب مشاهدة أشربة العنف

المجموع %	الإناث		الذكور		حب مشاهدة أشربة العنف
	%	ك	%	ك	
69.2	61.8	76	75.9	104	كثيراً
26.9	32.5	40	21.9	30	قليلاً
3.8	5.7	7	2.2	3	لا
100.0	100.0	123	100.0	137	المجموع

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (31) يلاحظ أن 69.2% من المبحوثين يقولون إنهم يحبون مشاهدة أشربة العنف كثيراً، وأفاد 26.9% من المبحوثين إنهم يحبون مشاهدة أشربة العنف قليلاً، في حين بين 3.8% من المبحوثين إنهم لا يحبون مشاهدة أشربة العنف، وبشكل عام يتضح أن أكثر من نصف المبحوثين يحبون مشاهدة أشربة العنف.

(23) متغير حمل آلات حادة كالسكاكين:

سئل أفراد العينة بهدف معرفة ما إذا كانوا يحملون سكاكين معهم، وبيانات الجدول الآتي توضح توزيعهم وفق هذا المتغير:



### الجدول رقم (32)

يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير حمل السكاكين

المجموع %	الإناث		الذكور		حمل السكين
	%	ك	%	ك	
6.2	0	0	11.7	16	كثيراً
28.5	11.4	14	43.8	60	قليلاً
65.4	88.6	109	44.5	61	لا
100.0	100.0	123	100.0	137	المجموع

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (32) يلاحظ أن 6.2% من المبحوثين يقولون إنهم يحملون معهم سكاكين كثيراً، وأفاد 28.5% من المبحوثين إنهم يحملون معهم سكاكين قليلاً، وبين 65.4% من المبحوثين إنهم لا يحملون معهم سكاكين.

### (24) متغير عدوانية الأصدقاء:

سُئل أفراد العينة بهدف معرفة ما إذا كان لديهم أصدقاء عدوانيون، وبيانات الجدول الآتي توضح توزيعهم وفق هذا المتغير:

### الجدول رقم (33)

يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير عدوانية الأصدقاء

المجموع %	الإناث		الذكور		عدوانية الأصدقاء
	%	ك	%	ك	
96.9	98.4	121	95.6	131	نعم
3.1	1.6	2	4.4	6	لا
100.0	100.0	123	100.0	137	المجموع

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (33) يلاحظ أن 96.9% من المبحوثين يقولون إن لديهم أصدقاء عدوانيون، في حين بين 3.1% من المبحوثين أجابوا بأنه ليس لديهم أصدقاء عدوانيون. ويلاحظ أن نسبة عالية من المبحوثين لديهم أصدقاء عدوانيون، وقد يكون ذلك سبباً يجعلهم يتأثرون بأصدقائهم.

### (25) متغير تقليد النموذج العدواني:

سُئل أفراد العينة بهدف معرفة ما إذا كانوا يقلدون الشخص العدواني، وبيانات الجدول الآتي توضح توزيعهم وفق هذا المتغير:

### الجدول رقم (34)

يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير تقليد النموذج العدواني

المجموع %	الإناث		الذكور		تقليد النموذج العدواني
	%	ك	%	ك	
21.5	17.9	22	24.8	34	نعم
78.5	82.1	101	75.2	103	لا
100.0	100.0	123	100.0	137	المجموع

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (34) يلاحظ أن 21.5% من المبحوثين يقولون إنهم يقلدون الشخص العدواني، وأفاد 78.5% من المبحوثين إنهم لا يقلدون الشخص العدواني.

#### 26) متغير فرض الرأي على الآخرين:

سُئل أفراد العينة بهدف معرفة ما إذا ما كانوا يفرضون الرأي على الآخرين، وبيانات الجدول الآتي توضح توزيعهم وفق هذا المتغير:

#### الجدول رقم (35)

يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير فرض الرأي على الآخرين

المجموع %	الإناث		الذكور		فرض الرأي على الآخرين
	%	ك	%	ك	
13.8	13.8	17	13.9	19	كثيراً
77.3	78.0	96	76.6	105	قليلاً
8.8	8.1	10	9.5	13	لا
100.0	100.0	123	100.0	137	المجموع

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (35) يلاحظ أن 13.8% من المبحوثين يقولون إنهم يفرضون آراءهم على الآخرين كثيراً، وأفاد 77.3% من المبحوثين إنهم يفرضون آراءهم على الآخرين قليلاً، وبين 8.8% من المبحوثين إنهم لا يفرضون آراءهم على الآخرين.

#### 27) متغير الدخول مع الأصدقاء في معارك:

سُئل أفراد العينة بهدف معرفة ما إذا كانوا قد دخلوا مع أصدقائهم في معارك، وبيانات الجدول الآتي توضح توزيعهم وفق هذا المتغير:

#### الجدول رقم (36)

يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير الدخول مع الأصدقاء في معارك

المجموع %	الإناث		الذكور		الدخول مع الأصدقاء في معارك
	%	ك	%	ك	
38.1	30.9	38	44.5	61	كثيراً
53.8	56.9	70	51.1	70	قليلاً
8.1	12.2	15	4.4	6	لا
100.0	100.0	123	100.0	137	المجموع

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (36) يلاحظ أن 38.1% من المبحوثين يقولون إنهم قد دخلوا مع أصدقائهم في كثير من المعارك، وأفاد 53.8% من المبحوثين يقولون إنهم قد دخلوا مع أصدقائهم في قليل من المعارك، وبين 8.1% من المبحوثين إنهم لم يدخلوا مع أصدقائهم في معارك. ويلاحظ أن أكثر من نصف المبحوثين قد دخلوا في شجارات أو معارك مع أصدقائهم.

## 28) متغير تحيز المدرسين:

سُئل أفراد العينة بهدف معرفة مدى تحيز المدرسين، وبيانات الجدول الآتي توضح توزيعهم وفق هذا المتغير:

### الجدول رقم (37)

يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير تحيز المدرسين

المجموع %	الإناث		الذكور		تحيز المدرسين
	%	ك	%	ك	
46.5	50.4	62	43.1	59	كثيراً
50.8	48.0	59	53.3	73	قليلاً
2.7	1.6	2	3.6	5	لا
100.0	100.0	123	100.0	137	المجموع

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (37) يلاحظ أن 46.5% من المبحوثين يقولون إنهم يشعرون بتحيز المدرسين كثيراً، وأفاد 50.8% من المبحوثين يقولون إنهم يشعرون بتحيز المدرسين قليلاً، وبين 2.7% من المبحوثين بعدم شعورهم بتحيز المدرسين.

## 29) متغير الإيمان بلغة القوة:

سُئل أفراد العينة بهدف معرفة مدى إيمانهم بلغة القوة، وبيانات الجدول الآتي توضح توزيعهم وفق هذا المتغير:

### الجدول رقم (38)

يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير الإيمان بلغة القوة

المجموع %	الإناث		الذكور		الإيمان بلغة القوة
	%	ك	%	ك	
99.2	99.2	122	99.3	136	نعم
0.8	0.8	1	0.7	1	لا
100.0	100.0	123	100.0	137	المجموع

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (38) يلاحظ أن 99.2% من المبحوثين يقولون إنهم يؤمنون بلغة القوة، وبين 0.8% من المبحوثين إنهم لا يؤمنون بلغة القوة، مما يعني أن نسبة كبيرة من المبحوثين يؤمنون بلغة القوة وربما يرجع ذلك لطبيعة الظروف التي يعيشونها في هذا العصر.

## 30) متغير عدد ساعات مشاهدةشرطة العنف:

سُئل أفراد العينة بهدف معرفة كم عدد الساعات التي يشاهدون فيهاشرطة العنف، وبيانات الجدول الآتي توضح توزيعهم وفق هذا المتغير:

### الجدول رقم (39)

يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير عدد ساعات مشاهدة أشربة العنف

المجموع %	الإناث		الذكور		عدد ساعات مشاهدة أشربة العنف
	%	ك	%	ك	
4.2	7.3	9	1.5	2	ساعة
23.1	27.6	34	19.0	26	ساعتان
8.5	5.7	7	10.9	15	ثلاث ساعات
45.8	48.8	60	43.1	59	أربع ساعات
18.5	10.6	13	25.5	35	خمس ساعات فأكثر
100.0	100.0	123	100.0	137	المجموع

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (39) يلاحظ أن 4.2% من المبحوثين يقولون إنهم يشاهدون أشربة العنف لمدة ساعة واحدة يومياً، وأوضح 23.1% من المبحوثين إنهم يشاهدون أشربة العنف لمدة ساعتين يومياً، وبين 8.5% من المبحوثين إنهم يشاهدون أشربة العنف لمدة ثلاث ساعات يومياً، وأوضح 45.8% من المبحوثين إنهم يشاهدون أشربة العنف لمدة أربع ساعات يومياً، وأفاد 18.5% من المبحوثين إنهم يشاهدون أشربة العنف لمدة خمس ساعات فأكثر يومياً. ويلاحظ أن أكثر المبحوثين يشاهدون أشربة العنف لساعات تتراوح بين ساعتين وأربع ساعات يومياً، وهي فترة زمنية كبيرة.

### 31) متغير الشعور بنقمة الحياة:

سئل أفراد العينة بهدف معرفة مدى شعورهم بنقمة الحياة، وبيانات الجدول الآتي توضح توزيعهم وفق هذا المتغير:

### الجدول رقم (40)

يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير الشعور بنقمة الحياة

المجموع %	الإناث		الذكور		الشعور بنقمة الحياة
	%	ك	%	ك	
71.2	68.3	84	73.7	101	كثيراً
28.8	31.7	39	26.3	36	قليلاً
100.0	100.0	123	100.0	137	المجموع

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (40) يلاحظ أن 71.2% من المبحوثين يقولون إنهم يشعرون بنقمة الحياة كثيراً، وأفاد 28.8% من المبحوثين إنهم يشعرون بنقمة الحياة قليلاً. ويلاحظ أن أكثر من نصف المبحوثين يشعرون بنقمة الحياة، وقد يعزى ذلك لعدم تكيفهم في الحياة نتيجة تعرضهم لضغوط الحياة أو لعدم قدرتهم على مواجهة مشكلاتهم أو نتيجة عدم ثقتهم بأنفسهم.

## الفصل السادس

عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها

❖ الإجابة عن تساؤلات الدراسة:

- الإجابة عن السؤال الأول للدراسة
- الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة
- الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة
- الإجابة عن السؤال الرابع للدراسة
- الإجابة عن السؤال الخامس للدراسة
- الإجابة عن السؤال السادس للدراسة
- اختبار الفرض الرئيس للدراسة

يستعرض هذا الفصل نتائج الدراسة و إجابات أفراد العينة عن أسئلة الدراسة والبدائية بالإجابة عن السؤال الأول للدراسة وهو:

أولاً) ما أكثر مظاهر السلوك العدواني انتشاراً بين أفراد العينة؟

وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال المحاور الآتية:

أ) العدوان البدني:

يُعدُّ العدوان البدني أحد أشكال العدوان، وتتنوع أساليبه؛ حيث يظهر العدوان البدني في شكل ضرب الآخرين والاشتباك معهم بالأيدي، والتسلط عليهم، والاعتداء على الضعفاء، واعتراض طريقهم وركلهم، أو طعنهم بآلات حادة، والدخول معهم في مشاجرات، والإيمان بلغة القوة كأسلوب لنيل الحقوق، وقد يوجه العدوان نحو الذات، حيث يظهر في شكل تمزيق الفرد لثيابه أو شد شعره أو ضرب رأسه بالحائط، وبيانات الجدول الآتي توضح استجابات أفراد العينة لمثل هذه الأمور:

الجدول رقم (41)

يوضح استجابات أفراد العينة لمدى ممارستهم للعدوان البدني

د.ح	العينة ككل%			العبارة	ر.م
	أبداً	أحياناً	دائماً		
2.56	2.7	37.9	59.4	أقوم بقذف الممحاة أثناء شرح المعلم.	1
2.39	8.4	43.3	48.3	أركل زميلي من أسفل الدرج أثناء شرح المعلم.	2
2.34	8.0	49.8	42.1	أحاول أن أضع قدمي في طريق زملائي ليقعوا على الأرض.	3
2.15	11.5	61.7	26.8	أتشاجر مع زملائي بالفصل أو المدرسة.	4
1.99	28.0	45.6	26.4	أردّ الإساءة اللفظية بإساءة بدنية	5
1.90	21.8	66.3	11.9	أحصل على حقوقي بالقوة.	6
1.82	31.8	54.8	13.4	عندما أغضب أضرب رأسي بعنف.	7
1.82	39.5	38.7	21.8	أفضل المشاجرة باليد مع التلاميذ الأقل قوة جسدية.	8
1.49	62.5	25.3	12.3	أشتبك مع زملائي بالأيدي لشعوري أنهم لا يحبونني.	9
1.16	85.1	13.0	1.9	حينما أغضب أقوم بتمزيق ملابسي.	10
1.04	69.3	18.8	11.9	أستخدم الأدوات الحادة مع الآخرين.	11

تبين درجات الحدة التي توضحها بيانات الجدول رقم (41) أن أكثر مظاهر العدوان البدني التي يمارسها بعض المبحوثين تتمثل في: قذف الآخرين بالممحاة أثناء شرح المعلم، وركلهم في أسفل أجسامهم، واعتراض طريقهم بالأرجل، والدخول في شجارات مع الزملاء بالمدرسة، ورد إساءتهم اللفظية بإساءة بدنية، والإيمان بالقوة لأخذ الحقوق، أو الاعتداء على الذات في شكل ضرب الجدار بالرأس، في حين تمثلت أدنى مظاهر العدوان البدني لديهم في استخدام الأدوات الحادة في العدوان ضد الآخرين، وتمزيق الثياب عند الغضب، واستعمال الأيدي في الاشتباك ضد الآخرين.

## ب) تحطيم الأشياء والممتلكات عند الغضب:

يأخذ العدوان المادي شكل تحطيم الأشياء في حالة الغضب بسبب الرغبة في التنفيس، أو العبث بالأشياء بأدوات المباني أو المحيط، أو إتلاف الممتلكات التعليمية من مبانٍ وأثاث مدرسي، أو إتلاف ممتلكات الزملاء من كتب وأدوات وحقائب، وقد يوجه العدوان للمدرسة في شكل تحطيم شبابيكها ودورات المياه بها أو الكتابة على جدرانها، وبيانات الجدول الآتي توضح استجابات أفراد العينة لمثل هذه الأمور:

### الجدول رقم (42)

يوضح استجابات أفراد العينة لمدى ممارستهم لتحطيم وتدمير الممتلكات

ر.م	العبرة	العينة ككل %		
		أبداً	أحياناً	دائماً
1	أكسر أي شيء أمامي في المنزل عندما يثيرني أحد أفراد أسرتي.	6.1	31.8	62.1
2	أعبث بمحتويات الفصل.	23.4	59.0	17.6
3	أعبث بأدوات المعمل بغرض إتلافها.	37.2	48.3	14.6
4	أقوم بإتلاف كتب زميلي.	43.7	44.1	12.3
5	أقوم بإتلاف أدوات دورات المياه في المدرسة.	51.0	36.0	13.0
6	أحاول إتلاف ممتلكات زملائي.	54.0	31.0	14.9
7	أفتح أنابيب المياه وأتركها مفتوحة في المدرسة دون الحاجة إليها.	53.6	37.5	8.8

تبين درجات الحدة التي توضحها بيانات الجدول رقم (42) أن أكثر مظاهر العدوان الموجه لتحطيم الأشياء تتمثل في: تكسير الأشياء المنزلية والعبث بمحتويات الفصل، والعبث بأدوات المعامل بغرض إتلافها، وإتلاف كتب الزملاء، أما أدنى مظاهر تحطيم الأشياء فتمثلها ترك أنابيب دورات المياه مفتوحة دون الحاجة إليها، ومحاولات إتلاف ممتلكات الزملاء.

## ج) السخرية من الآخرين وإسقاط الأفعال السيئة عليهم:

العدواني يفعل كل ما يزعج الآخرين ويضايقهم، ويفقد حركات الآخرين بقصد السخرية منهم، ويفعل كل ما يثير الفوضى والشغب ويشجع الآخرين على فعله، ويظهر ذلك في شكل رفع الصوت والصراخ والضحك العالي بلا مبرر، وعمل المقالب للآخرين، وإسقاط عيوبه على الآخرين كي يجد مبرراً للاعتداء عليهم، وهو يعتمد تذكير الآخرين بعيوبهم ونعتهم بألفاظ يكرهونها، وهو عدواني يحب فرض آراءه على الآخرين ولا يؤمن بلغة الحوار، ويجد متعة في إذلال الآخرين وقهر إرادتهم، وهو لا يتورع عن استخدام آلية الكذب للنيل من خصمه وتشويه صورته، والعدواني مغالط كبير يخلق الأكاذيب ويقاطع الآخرين أثناء حديثهم ويكذب أقوالهم دون برهنة على ذلك، ويستخدم الإهانات في شكل مزاح، والعدواني يقوم بكل هذه الأفعال الممقوتة لشعوره بالنقص والدونية، وهو كاره لنفسه، ولذلك فهو يفعل كل ما يمكن فعله ليسقط كراهيته على الآخرين، وبيانات الجدول الآتي توضح استجابات أفراد العينة لمثل هذه الأمور:

الجدول رقم (43)

يوضح استجابات أفراد العينة بهدف معرفة مدى سخريتهم من الآخرين وإسقاط الأفعال السيئة عليهم

د.ح	العينة ككل %			العبارة	ر.م
	أبدأ	أحياناً	دائماً		
2.71	1.5	25.3	73.2	أقوم بعمل ضوضاء أثناء شرح المعلم عندما أغضب منه.	1
2.60	2.7	33.7	63.6	أقوم بتقليد المعلم في حركاته وصوته للاستهزاء به.	2
2.55	5.0	34.5	60.5	أحرض بعض التلاميذ على إثارة الشغب.	3
2.50	6.9	35.2	57.9	أصبح برفق صوتي على زملائي بالفصل بدون سبب واضح.	4
2.44	8.0	39.8	52.1	أميل إلى تدبير خدع أو مكائد للآخرين.	5
2.43	2.7	51.0	46.4	أشعر أنني أكره نفسي وغير راض عنها.	6
2.30	8.8	52.1	39.1	أشعر أنني أقل من زملائي وأنهم أفضل مني.	7
2.20	16.5	46.7	36.8	أصف ليس زميلي بأنه رديء وغير مناسب.	8
2.16	19.5	44.4	36.0	أستمتع بفرض السلطة على الآخرين.	9
2.16	12.3	58.6	29.1	أطلق على زملائي ألقاب يكرهونها.	10
2.09	14.9	60.2	24.9	أهاجم من يختلفون معي في الرأي.	11
2.04	16.5	62.8	20.7	أجرح صديقي أمام الآخرين قاصداً إهانته من خلال المزاح.	12
1.98	25.3	51.3	23.4	أميل إلى السخرية من آراء الآخرين.	13
1.90	26.8	56.3	16.9	أميل إلى الكذب على زملائي بقصد السخرية.	14
1.84	33.7	48.3	18.0	أتهم زملائي بأفعال سيئة قمت أنا بها.	15
1.77	36.0	51.0	13.0	أعير زميلاً لي بإعاقته الجسمية.	16
1.68	43.3	45.2	11.5	أظهر عيوب زملائي أمام الآخرين.	17
1.55	53.3	37.9	8.8	أقاطع الآخرين وأنفي كلامهم دون ذكر الأسباب.	18

تبين درجات الحدة التي توضحها بيانات الجدول رقم (43) أن أكثر مظاهر السخرية من الآخرين تتمثل في: القيام بالضوضاء أثناء شرح المعلم عند الغضب منه، وتقليده في حركاته وصوته للاستهزاء به، وتحريض التلاميذ على إثارة الشغب، والصراخ بصوت عالٍ على زملائه داخل الفصل بلا مبرر، وعمل المقالب للآخرين، والشعور بكرهه لنفسه وعدم الرضا عنها ولذلك يفعل كل ما يمكن فعله ليسقط كراهيته على الآخرين، ووصف لباس زملائه بأنه رديء وغير مناسب، والاستمتاع بفرض السلطة على الآخرين، ويطلق على زملائه ألقاباً يكرهونها، ومهاجمة من يختلفون معه في الرأي وعدم الإيمان بلغة الحوار، وجرح صديقه أمام الآخرين بقصد إهانته من خلال المزاح، والسخرية من آراء الآخرين، والكذب على زملائه بقصد السخرية منهم ومضايقتهم، وإسقاط أفعاله السيئة عليهم، ويعير زميله بإعاقته الجسمية، أما أدنى مظاهر السخرية فتمثلها مقاطعة الآخرين ونفي كلامهم دون ذكر الأسباب، وإظهار عيوب زملائه أمام الآخرين.



ثانياً) ما أكثر مظاهر مركز الضبط (الداخلي-الخارجي) انتشاراً بين أفراد العينة؟

وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال المحورين الآتيين:

(أ) الضبط الداخلي:

يشير الضبط الداخلي إلى اعتقاد الفرد بأن التدعيمات التي يحصل عليها إنما تكون ثمرة سلوكه وجهوده، وأنه قادر على التحكم في أحداث حياته، وبيانات الجدول الآتي توضح استجابات أفراد العينة للعبارات التي تمثل الضبط الداخلي:

الجدول رقم (44)

يوضح استجابات أفراد العينة للعبارات التي تمثل الضبط الداخلي

د.ح	العينة ككل%					العبارة	ر.م
	موافق تماماً	غير موافق	متردد	موافق	موافق تماماً		
2.83	1.5	25.7	60.5	11.1	1.1	إذا درست كفاية فيمكن أن أنجح في الامتحان.	1
2.61	3.8	36.4	54.0	3.8	1.9	مهارتي وذكائي وقدرتي سبب نجاحي في العمل أو المدرسة.	2
2.45	9.6	40.2	45.2	3.4	1.5	إذا حددت أهدافك بشكل صحيح فسوف تحققها بلا شك.	3
2.36	7.7	48.3	44.1	0	0	كيف تسلك ومن أنت، هي أكثر العوامل التي تحدد تفاعلك مع الآخرين.	4
2.34	13.0	49.0	28.7	7.3	1.9	الطاقة الروحية المتفجرة بشكل مفاجئ تدفع خطوات هائلة نحو الأمام.	5
1.85	34.5	48.7	13.8	1.5	1.5	فشلي في أي مهمة دليل على عدم بذلي الجهد الكافي.	6
1.82	31.4	57.9	7.7	8	2.3	الشخص مسنول عن أفعاله جيدة كانت أم سيئة.	7
1.80	36.4	47.1	14.9	1.5	0	الحظ لا محل له في النجاح	8
1.56	59.0	28.0	10.7	1.1	1.1	يستطيع الشخص أن يغير شخصيته وأنماط سلوكه.	9
1.32	46.7	38.3	12.3	2.3	4	يستطيع الشخص التغلب على ذكريات الطفولة المؤلمة ويقلل من تأثيرها على سلوكه وتفكيره وانفعالاته.	10
1.19	54.8	35.2	6.9	2.3	8	الشخص يجني نتائج أفعاله.	11

تبين درجات الحدة التي توضحها بيانات الجدول رقم (44) أن أكثر مظاهر الضبط الداخلي تتمثل في: أن الدراسة الكافية هي سبب النجاح في الامتحان، وأن المهارة والذكاء والقدرة هي أيضاً سبب النجاح في العمل والمدرسة، وأن تحديد الأهداف بشكل صحيح يساعد على تحقيقها بلا شك، وأن الطاقة الروحية المتفجرة بشكل مفاجئ تدفع خطوات هائلة إلى الأمام، وأن الفشل في أي مهمة دليل على عدم بذل الجهد الكافي، وأن الشخص يعتبر مسؤولاً عن أفعاله سواء أكانت جيدة أم سيئة، وأن الحظ لا محل له في النجاح، في حين تمثلت أدنى مظاهر الضبط الداخلي في أن الشخص يجني نتائج أفعاله، وأن باستطاعة الشخص التغلب على

ذكريات الطفولة المؤلمة والتقليل من تأثيرها على السلوك والتفكير والانفعالات، وأن الشخص بإمكانه تغيير شخصيته وأنماط سلوكه.

### ب) الضبط الخارجي:

يشير الضبط الخارجي إلى اعتقاد الفرد بأن ما يحدث له على أنه نتيجة لقوى خارجية مثل أفعال أفراد آخرين أقوياء والصدفة والحظ، وليس نتيجة لجهوده أو قدراته على التدخل في ذلك، وبيانات الجدول الآتي توضح استجابات أفراد العينة للعبارات التي تمثل الضبط الخارجي:

#### الجدول رقم (45)

يوضح استجابات أفراد العينة للعبارات التي تمثل الضبط الخارجي

ر.م	العبارة	العينة ككل%				د.ح
		موافق تماماً	موافق	متردد	غير موافق تماماً	
1	الأضرار التي تلحق بالناس بسبب إهمالهم.	1.5	4.2	17.6	35.6	41.0
2	يوم النحس هو السبب في فشل الشخص في أي شيء.	40.6	46.4	11.1	1.1	8
3	إذا نجحت في مهمتي فذلك بسبب سهولتها.	50.6	29.9	13.8	3.1	2.7
4	السبب الرئيسي لفشل مشروع ما هو أن الظروف غير مواتية.	44.4	48.7	6.5	0	4
5	الحظ السيئ أو الحسن يمكن فعلاً أن يتعبك.	48.7	43.7	6.5	8	4
6	أشياء سيئة في حياة الإنسان تحدث فقط بسبب الحظ.	56.7	33.7	7.7	1.9	0

تبين درجات الحدة التي توضحها بيانات الجدول رقم (45) أن أكثر مظاهر الضبط الخارجي تتمثل في: أن الأضرار تلحق بالناس بسبب إهمالهم، وأن يوم النحس هو السبب في فشل الشخص في أي شيء، وأن النجاح في أي مهمة إنما يرجع لسهولتها، في حين تمثلت أدنى مظاهر الضبط الخارجي في أن الأشياء السيئة في حياة الإنسان تحدث فقط بسبب الحظ، وأن الحظ السيئ أو الحسن يمكن فعلاً أن يتعب الشخص، وأن السبب الرئيسي لفشل مشروع ما هو أن الظروف غير مواتية.

#### ثالثاً) ما أكثر مظاهر مفهوم الذات (الإيجابي-السلبى) انتشاراً بين أفراد العينة؟

وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال المحورين الآتيين:

#### أ) مفهوم الذات الإيجابي:

يشير مفهوم الذات الإيجابي إلى معرفة الفرد لذاته وتقبله لها وفهمها، وأن هذا المفهوم الإيجابي للذات هو مظهر من مظاهر الصحة النفسية التي من ملامحها: التكيف سواء مع الذات أو مع الآخرين، والقدرة على تحقيق الذات واحترامها وتقديرها، ما يؤدي إلى أن يكون الفرد مدركاً إدراكاً إيجابياً لذاته، ويشعره بتكيفه النفسي وسعادته في الحياة، وهو ما يجعله قادراً على التأثير في الآخرين والاختلاط بهم وتكوين علاقات معهم، ومفهوم الذات الإيجابي يتمثل أيضاً

في الثقة في النفس، والاستقلال الذاتي، والقدرة على اتخاذ القرارات الصحيحة، وبيانات الجدول الآتي توضح استجابات أفراد العينة للعبارات التي تمثل مفهوم الذات الإيجابي:

#### الجدول رقم (46)

يوضح استجابات أفراد العينة للعبارات التي تمثل مفهوم الذات الإيجابي

د.ح	العينة ككل%					العبارات	ر.م
	لا تنطبق أبداً	تنطبق بدرجة قليلة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة كبيرة جداً		
2.74	3.1	21.8	72.4	1.9	8	أنا أفهم نفسي.	1
2.71	4.2	24.1	67.8	3.8	0	أقدر ذاتي حق قدرها.	2
2.71	3.8	25.3	66.3	4.2	4	أنا محبوب من أقراني.	3
2.69	2.3	31.4	60.5	5.7	0	علاقتي بالآخرين قوية.	4
2.67	1.5	33.3	60.9	3.8	4	أنا في مركز جيد بالنسبة لأقراني.	5
2.63	1.1	36.0	61.3	1.1	4	إرادتي قوية.	6
2.58	3.1	35.6	59.8	1.5	0	أنا ناجح في حياتي.	7
2.57	2.3	40.6	54.0	2.7	4	أنا قادر على التأثير في الآخرين.	8
24.7	3.4	49.0	44.4	2.7	4	أنا أجيد الاختلاط بالآخرين.	9
2.28	10.7	52.9	33.7	1.9	8	يمكنني أن أقرر شيئاً وأثبت على قراري.	10
2.26	5.7	62.5	30.3	1.5	0	أشعر بأنني معتمد على نفسي.	11

تبين درجات الحدة التي توضحها بيانات الجدول رقم (46) أن أكثر مظاهر مفهوم الذات الإيجابي تتمثل في المظاهر التالية: الفهم الجيد للذات، وتقديرها واحترامها، ومحبة الأقران، والعلاقة القوية بالآخرين، وفي مركز جيد بالنسبة للأقران، والإرادة القوية، والنجاح في الحياة، والقدرة على التأثير في الآخرين ومخالطتهم، والقدرة على اتخاذ القرارات، والاعتماد على النفس. أما أدنى مظاهر الذات الإيجابي فتتمثل في: الشعور بالاعتماد على النفس، وإمكانية تقرير أي شيء والثبات عليه، وحسن الاختلاط بالآخرين، والقدرة على التأثير في الآخرين.

#### ب) مفهوم الذات السلبي:

يشير مفهوم الذات السلبي إلى عدم الشعور بالقيمة الذاتية وعدم احترام الذات وتقديرها، فالشخص الذي يكون لديه مفهوم ذات سلبي يمكن أن يكشف عن هذا المفهوم من خلال أسلوب حديثه أو تعامله أو من خلال التعبير عن مشاعره تجاه نفسه أو تجاه الآخرين مما يجعلنا نصفه بالعدواني. ومفهوم الذات السلبي يتمثل أيضاً في عدم الثقة بالنفس، والشعور باليأس، وعدم الاعتماد على النفس؛ حيث يعتبر الفرد نفسه أنه غير قادر على فعل الأشياء التي يود فعلها، كما يفعل الآخرون، وهنا يعتقد أن ما يكون لدى الآخرين أفضل مما لديه من إمكانيات وقدرات واستعدادات، وعدم الشعور بالارتياح أثناء التحدث مع الآخرين، والشعور بالنقص والتهميش، حيث يعبر عن ذلك بأنه يشعر بعدم قيمته أو عدم أهميته، والشعور بعدم الاطمئنان في حياته، وبيانات الجدول الآتي توضح استجابات أفراد العينة لمثل هذه الأمور:

الجدول رقم (47)

يوضح استجابات أفراد العينة للعبارة التي تمثل مفهوم الذات السلبي

ر.م	العبارة	العينة ككل %				
		لا تنطبق أبداً	تنطبق بدرجة قليلة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة كبيرة جداً
1	لا أحترم نفسي	3.1	24.9	62.5	8.8	8
2	لا أثق بنفسي.	4	11.1	54.8	30.7	3.1
3	أنا شخص متباعد عن الناس.	1.9	9.2	41.8	36.4	10.7
4	أشعر بأنني عديم الشعور.	0	4.2	51.3	33.3	11.1
5	أتصرف مثلما يتصرف الآخرون.	14.9	36.0	44.1	3.8	1.1
6	أشعر بأنني عديم النفع.	8	5.0	42.5	34.9	16.9
7	أخاف من الاختلاف مع الآخرين.	8	4.6	35.6	46.7	12.3
8	أنا متسلط.	1.1	3.1	41.0	39.1	15.7
9	أشعر باليأس.	8	2.3	39.5	39.8	17.6
10	لا يمكن الاعتماد علي.	1.5	3.4	35.2	41.4	18.4
11	لا أستطيع أن أصمم على شيء.	4	3.4	26.1	51.7	18.4
12	أشعر بأنني لا أنجز شيئاً.	4	1.5	31.4	43.7	23.0
13	أخاف مما يعتقد الناس عني.	1.1	5.7	24.1	43.3	25.7
14	أحتاج إلى شخص آخر يدفعني إلى عمل الأشياء.	8	3.4	28.0	42.9	24.9
15	أشعر دائماً بالمهانة.	4	3.4	25.3	47.1	23.8
16	لا أشعر بارتياح وأنا أتحدث إلى أي شخص آخر.	4	2.3	25.7	41.8	29.9
17	أشعر بالنقص.	8	3.8	19.5	45.6	30.3
18	حياتي مليئة بالمتاعب.	4	1.1	21.8	49.5	27.6
19	أشعر برغبة في العدوان.	0	4	24.1	46.4	29.1
20	أخاف من المواقف الجديدة.	1.1	8	20.7	47.5	29.9
21	لا أصل إلى قراراتي بنفسي.	4	2.7	16.9	46.7	33.3
22	أشعر بأنني مهمش.	8	3.4	12.6	46.7	36.4
23	أنا مضطرب.	0	8	11.9	49.4	37.9
24	من الصعب التحكم في نزعاتي العدوانية.	0	0	13.4	43.3	43.3
25	عادة ما أشعر بالوحدة وأنا وسط جمع من الناس.	0	1.5	11.9	41.0	45.6
26	أشعر بعدم الأمن.	4	1.9	10.0	37.5	50.2
27	أنا عنيد إلى حد ما.	0	4	5.4	39.1	55.2
28	أنا مندفع.	0	4	5.0	38.3	56.3
29	أشعر بأنني عصبي.	0	1.1	3.8	36.8	58.2

تبين درجات الحدة التي توضحها بيانات الجدول رقم (47) أن أكثر مظاهر مفهوم الذات السلبي تتمثل في: عدم احترام الذات، وضعف الثقة بالنفس، والشعور بعدم الأهمية والنفع، والخوف من الاختلاف مع الآخرين والابتعاد عنهم، والتسلط، والشعور باليأس، والشعور بعدم المسؤولية، وعدم القدرة على إنجاز أي شيء، والخوف من معتقدات الناس، والحاجة إلى شخص آخر يدفعه إلى عمل الأشياء، والشعور بالمهانة، وعدم الشعور بالارتياح أثناء التحدث مع شخص آخر، والشعور بالنقص وعدم الأهمية، والإحساس بالتعب، والشعور بالرغبة في العدوان،

والخوف من المواقف الجديدة، وعدم القدرة على اتخاذ القرارات، والشعور بالتهميش، والإحساس بالاضطراب، وصعوبة التحكم في النزعات العدوانية، في حين تمثلت أدنى مظاهر مفهوم الذات السلبي في الشعور بالوحدة وسط جمع من الناس، وعدم الأمان، والشعور بالعصبية، والعناد والاندفاع.

رابعاً) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد العينة على مقاييس الدراسة وهي: العدوان، ومركز الضبط، ومفهوم الذات وفق بعض متغيرات الخلفية؟

وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الآتي:

1) حساب دلالة الفروق في الرتب وفق متغير الجنس:

حُسبت قيمة (ي) بهدف معرفة دلالة الفروق بين رتب درجات المبحوثين على مقاييس الدراسة وفق متغير الجنس، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك:

الجدول رقم (48)

يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس

الدراسة وفق متغير الجنس

مستوى الدلالة	قيمة (Z)	قيمة مان وتني	متوسط الرتبة	الحجم	الجنس	الإحصاء المقاييس
0.001	-4.525	5843.000	149.35	137	ذكر	مفهوم الذات
			109.50	123	أنثى	
0.013	-2.493	7004.500	140.87	137	ذكر	العدوان
			118.95	123	أنثى	
0.001	-6.198	4892.000	156.29	137	ذكر	مركز الضبط
			101.77	123	أنثى	

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (48) يلاحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المبحوثين على مقاييس الدراسة وفق متغير الجنس، حيث كانت جميع قيم (Z) دالة إحصائياً، وأن هذه الفروق جاءت لصالح الذكور على مقاييس: مفهوم الذات والعدوان ومركز الضبط، مما يعني أن الذكور أكثر عدوانية وتمتعاً بمركز الضبط وفهما لذواتهم من الإناث، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الجروشي (2007)، ودراسة الخيتوني (2007) ودراسة بوشاشي (2013)، ودراسة مسعود (2008) التي أظهرت جميعها أن الذكور أكثر عدواناً من الإناث. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية أيضاً مع نتيجة دراسة العطوي (2009) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة في متغير مفهوم الذات حسب الجنس وكان الفرق لصالح الذكور.

## 2) حساب دلالة الفروق في الرتب وفق متغير الشجار مع الآخرين:

حُسبت قيمة (ي) بهدف معرفة دلالة الفروق بين رتب درجات المبحوثين على مقاييس الدراسة وفق متغير الشجار مع الآخرين، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك:

### الجدول رقم (49)

يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة

وفق متغير الشجار مع الآخرين

مستوى الدلالة	قيمة (Z)	قيمة مان وتني	متوسط الرتبة	الحجم	الشجار مع الآخرين	الإحصاء المقاييس
0.279	-1.083	467.500	96.50	5	لا أشاجر	مفهوم الذات
			131.17	255	تشاجرت	
0.293	-1.052	472.500	163.50	5	لا أشاجر	العدوان
			129.85	255	تشاجرت	
0.479	-0.708	526.500	108.30	5	لا أشاجر	مركز الضبط
			130.94	255	تشاجرت	

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (49) يلاحظ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المبحوثين على مقاييس الدراسة وفق متغير الشجار مع الآخرين، حيث لم تكن قيم (Z) دالة إحصائياً، ما يعني أن جميع المبحوثين ينتمون إلى خصائص مجتمع واحد على الرغم من أن بعضهم خبر الشجار مع الآخرين وبعضهم لم يخبر ذلك.

## 3) حساب دلالة الفروق في الرتب وفق متغير إعادة السنة:

حُسبت قيمة (ي) بهدف معرفة دلالة الفروق بين رتب درجات المبحوثين على مقاييس الدراسة وفق متغير إعادة السنة، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك:

### الجدول رقم (50)

يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس

الدراسة وفق متغير إعادة السنة

مستوى الدلالة	قيمة (Z)	قيمة مان وتني	متوسط الرتبة	الحجم	إعادة السنة	إحصاء المقاييس
0.059	-1.889	4959.000	134.95	202	لم أعد السنة	مفهوم الذات
			115.00	58	أعدتها	
0.041	-2.043	4887.000	125.69	202	لم أعد السنة	العدوان
			147.24	58	أعدتها	
0.273	-1.097	5336.500	133.08	202	لم أعد السنة	مركز الضبط
			121.51	58	أعدتها	

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (50) يلاحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المبحوثين على مقياس العدوان وفق متغير إعادة السنة، حيث كانت قيمة (Z) دالة إحصائياً، وأن هذه الفروق جاءت لصالح الذين قالوا إنهم أعادوا السنة على مقياس العدوان، في حين لم توجد فروق دالة معنوياً على مقياس مفهوم الذات ومركز الضبط وفق المتغير نفسه، لأن قيمتا (Z) غير دالة إحصائياً، ما يعني أن المبحوثين الذين أعادوا السنة هم أكثر عدوانية من غيرهم الذين لم يعيدوا السنة. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة بن الزين (2005) التي توصلت إلى وجود فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسياً ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسياً على مقياس مركز الضبط، وذلك لصالح الطلبة المتفوقين دراسياً.

#### 4) حساب دلالة الفروق في الرتب وفق متغير الاتصاف بالعصبية:

حُسبت قيمة (ي) بهدف معرفة دلالة الفروق بين رتب درجات المبحوثين على مقاييس الدراسة وفق متغير الاتصاف بالعصبية، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك:

#### الجدول رقم (51)

يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة

وفق متغير الاتصاف بالعصبية

مستوى الدلالة	قيمة (Z)	قيمة مان وتني	متوسط الرتبة	الحجم	الاتصاف بالعصبية	الإحصاء المقاييس
0.518	-0.647	421.000	153.25	4	لست عصبيا	مفهوم الذات
			130.14	256	عصبي	
0.070	-1.811	257.500	66.88	4	لست عصبيا	العدوان
			131.49	256	عصبي	
0.077	-1.768	263.500	192.63	4	لست عصبيا	مركز الضبط
			129.53	256	عصبي	

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (51) يلاحظ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المبحوثين على مقاييس الدراسة وفق متغير الاتصاف بالعصبية، حيث لم تكن قيم (Z) دالة إحصائياً، ما يعني أن جميع المبحوثين ينتمون إلى خصائص مجتمع واحد، وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العفاري (2011) التي أوضحت وجود فروق بين الطالبات ذوات وجهة الضبط الداخلي والطالبات ذوات وجهة الضبط الخارجي في عامل العصبية، وذلك لصالح الطالبات ذوات وجهة الضبط الخارجي.

**5) حساب دلالة الفروق في الرتب وفق متغير الشعور بالذنب:**

حُسبت قيمة (ي) بهدف معرفة دلالة الفروق بين رتب درجات المبحوثين على مقاييس الدراسة وفق متغير الشعور بالذنب، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك:

الجدول رقم (52)

يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة

وفق متغير الشعور بالذنب

مستوى الدلالة	قيمة (Z)	قيمة مان وتني	متوسط الرتبة	الحجم	الشعور بالذنب	الإحصاء المقاييس
0.114	-1.581	7425.000	138.37	114	لا أشعر بالذنب	مفهوم الذات
			124.36	146	أشعر بالذنب	
0.005	-2.835	6716.000	144.59	114	لا أشعر بالذنب	العدوان
			119.50	146	أشعر بالذنب	
0.987	-0.017	8312.500	130.58	114	لا أشعر بالذنب	مركز الضبط
			130.43	146	أشعر بالذنب	

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (52) يلاحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المبحوثين على مقياس العدوان وفق متغير الشعور بالذنب، حيث كانت قيمة (Z) دالة إحصائياً، وأن هذه الفروق جاءت لصالح الذين قالوا إنهم لا يشعرون بالذنب على مقياس العدوان، في حين لم توجد فروق دالة معنوياً على مقياس مفهوم الذات ومركز الضبط وفق المتغير نفسه، حيث لم تكن قيمتا (Z) دالة إحصائياً عند مستوى 0.05.

**6) حساب دلالة الفروق في الرتب وفق متغير الشعور بظلم الناس:**

حُسبت قيمة (ي) بهدف معرفة دلالة الفروق بين رتب درجات المبحوثين على مقاييس الدراسة وفق متغير الشعور بظلم الناس، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك:



الجدول رقم (53)

يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة  
وفق متغير الشعور بظلم الناس

مستوى الدلالة	قيمة (Z)	قيمة مان وتني	متوسط الرتبة	الحجم	الشعور بظلم الناس	الإحصاء المقاييس
0.196	-1.293	1700.000	152	17	لا أشعر بظلم الناس	مفهوم الذات
			129	243	أشعر بظلم الناس	
0.034	-2.121	1467.000	95.29	17	لا أشعر بظلم الناس	العدوان
			132.96	243	أشعر بظلم الناس	
0.054	-1.924	1522.500	162.44	17	لا أشعر بظلم الناس	مركز الضبط
			128.27	243	أشعر بظلم الناس	

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (53) يلاحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المبحوثين على مقياسي العدوان ومركز الضبط وفق متغير الشعور بظلم الناس، حيث كانت قيمتا (Z) دالة معنوياً، وأن هذه الفروق جاءت لصالح الذين قالوا إنهم يشعرون بظلم الناس لهم على مقياس العدوان، بينما جاءت الفروق لصالح الذين قالوا إنهم لا يشعرون بظلم الناس لهم على مقياس مركز الضبط، ولم توجد فروق دالة معنوياً على مقياس مفهوم الذات وفق المتغير نفسه، حيث لم تكن قيمة (Z) دالة إحصائياً عند مستوى 0.05.

7) حساب دلالة الفروق في الرتب وفق متغير الشعور بالدونية:

حُسبت قيمة (ي) بهدف معرفة دلالة الفروق بين رتب درجات المبحوثين على مقاييس الدراسة وفق متغير الشعور بالدونية، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك:

الجدول رقم (54)

يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة  
وفق متغير الشعور بالدونية

مستوى الدلالة	قيمة (Z)	قيمة مان وتني	متوسط الرتبة	الحجم	الشعور بالدونية	الإحصاء المقاييس
0.154	-1.426	7288.500	138.24	103	لا أشعر بالدونية	مفهوم الذات
			125.42	157	أشعر بالدونية	
0.001	-3.884	5917.000	109.45	103	لا أشعر بالدونية	العدوان
			144.31	157	أشعر بالدونية	
0.056	-1.912	7017.500	140.87	103	لا أشعر بالدونية	مركز الضبط
			123.70	157	أشعر بالدونية	

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (54) يلاحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المبحوثين على مقياس العدوان وفق متغير الشعور بالدونية، حيث كانت قيمة (Z) دالة إحصائياً، وأن هذه الفروق جاءت لصالح الذين قالوا إنهم يشعرون بالدونية على مقياس العدوان، في حين لم توجد فروق دالة معنوياً على مقياس مفهوم الذات ومركز الضبط وفق المتغير نفسه، حيث لم تكن قيمتا (Z) دالة إحصائياً عند مستوى 0.05.

8) حساب دلالة الفروق في الرتب وفق متغير تحيز الوالدين للإخوة:

حُسبت قيمة (Y) بهدف معرفة دلالة الفروق بين رتب درجات المبحوثين على مقاييس الدراسة وفق متغير تحيز الوالدين للإخوة، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك:

الجدول رقم (55)

يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة  
وفق متغير تحيز الوالدين للإخوة

مستوى الدلالة	قيمة (Z)	قيمة مان وتني	متوسط الرتبة	الحجم	تحيز الوالدين للإخوة	الإحصاء المقاييس
0.006	-2.749	6042.500	147.55	87	لا يتحيزون	مفهوم الذات
			121.93	173	يتحيزون	
0.001	-3.691	5537.000	107.64	87	لا يتحيزون	العدوان
			141.99	173	يتحيزون	
0.011	-2.552	6150.500	146.30	87	لا يتحيزون	مركز الضبط
			122.55	173	يتحيزون	

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (55) يلاحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المبحوثين على مقاييس الدراسة وفق متغير تحيز الوالدين للإخوة، حيث كانت جميع قيم (Z) دالة إحصائياً، وأن هذه الفروق جاءت لصالح الذين قالوا إن والديهم لا يتحيزون ضدهم

على مقياسي مفهوم الذات ومركز الضبط، بينما جاءت الفروق لصالح الذين قالوا إن والديهم يتحيزون ضدهم على مقياس العدوان وفق المتغير نفسه. وتفسر الباحثة هذه النتيجة على أساس أن تحيز الوالدين بالحب لأبناء دون آخرين يدل على عدم تقبلهم للأبناء المتحيز ضدهم، وقد توصلت دراسة الخيثوني (2007) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أسلوب التقبل والعدوان لدى الإناث أقوى من الذكور.

#### 9) حساب دلالة الفروق في الرتب وفق متغير إهمال الأسرة لإشباع الحاجات:

حُسبت قيمة (ي) بهدف معرفة دلالة الفروق بين رتب درجات المبحوثين على مقاييس الدراسة وفق متغير إهمال الأسرة لإشباع الحاجات، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك:

#### الجدول رقم (56)

يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق متغير إهمال الأسرة لإشباع الحاجات

مستوى الدلالة	قيمة (Z)	قيمة مان وتي	متوسط الرتبة	الحجم	إهمال الأسرة لإشباع الحاجات	الإحصاء المقاييس
0.001	-5.325	5130.000	159.17	104	لا تهمل	مفهوم الذات
			111.38	156	تهمل	
0.001	-3.579	6110.500	111.25	104	لا تهمل	العدوان
			143.33	156	تهمل	
0.008	-2.669	6619.000	144.86	104	لا تهمل	مركز الضبط
			120.93	156	تهمل	

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (56) يلاحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المبحوثين على مقاييس الدراسة وفق متغير إهمال الأسرة لإشباع الحاجات، حيث كانت جميع قيم (Z) دالة إحصائياً، وأن هذه الفروق جاءت لصالح الذين قالوا إن أسرهم لا تهمل إشباع حاجاتهم على مقياسي مفهوم الذات ومركز الضبط، بينما جاءت الفروق لصالح الذين قالوا إن أسرهم تهمل إشباع حاجاتهم على مقياس العدوان وفق المتغير نفسه.

#### 10) حساب دلالة الفروق في الرتب وفق متغير قسوة الأب:

حُسبت قيمة (ي) بهدف معرفة دلالة الفروق بين رتب درجات المبحوثين على مقاييس الدراسة وفق متغير قسوة الأب، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك:

الجدول رقم (57)

يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة  
وفق متغير قسوة الأب

مستوى الدلالة	قيمة (Z)	قيمة مان وتني	متوسط الرتبة	الحجم	قسوة الأب	الإحصاء المقاييس
0.926	-0.093	8372.500	130.07	123	غير قاسٍ	مفهوم الذات
			130.89	137	قاسٍ	
0.001	-6.475	4735.000	100.50	123	غير قاسٍ	العدوان
			157.44	137	قاسٍ	
0.061	-1.875	7356.500	121.81	123	غير قاسٍ	مركز الضبط
			138.30	137	قاسٍ	

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (57) يلاحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات الباحثين على مقياس العدوان وفق متغير قسوة الأب، حيث كانت قيمة (Z) دالة إحصائياً، وأن هذه الفروق جاءت لصالح الذين قالوا إن آباءهم يقسون عليهم على مقياس العدوان، في حين لم توجد فروق دالة معنوياً على مقياس مفهوم الذات ومركز الضبط وفق المتغير نفسه، حيث لم تكن قيمتا (Z) دالة إحصائياً عند مستوى 0.05. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الخيتوني (2007) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين أسلوب التسلط والعدوان لكل من الجنسين ذكوراً وإناثاً.

**11 حساب دلالة الفروق في الرتب وفق متغير سرعة الاندفاع والغضب:**

حُسبت قيمة (Y) بهدف معرفة دلالة الفروق بين رتب درجات الباحثين على مقاييس الدراسة وفق متغير سرعة الاندفاع والغضب، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك:

الجدول رقم (58)

يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق

متغير سرعة الاندفاع والغضب

مستوى الدلالة	قيمة (Z)	قيمة مان وتي	متوسط الرتبة	الحجم	سرعة الاندفاع والغضب	الإحصاء المقاييس
0.648	-0.457	1034.000	141.11	9	غير اندفاعي	مفهوم الذات
			130.12	251	اندفاعي	
0.710	-0.371	1052.000	139.11	9	غير اندفاعي	العدوان
			130.19	251	اندفاعي	
0.273	-1.097	900.500	155.94	9	غير اندفاعي	مركز الضبط
			129.59	251	اندفاعي	

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (58) يلاحظ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المبحوثين على مقاييس الدراسة وفق متغير سرعة الاندفاع والغضب، حيث لم تكن جميع قيم (Z) دالة إحصائياً، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الخنعمي (2008) التي بينت وجود فروق دالة إحصائياً بين المندفعين والمتروين في وجهة الضبط لدى العينة الكلية وعينة المتعاطين للهيروين وذلك لصالح المندفعين.

12) حساب دلالة الفروق في الرتب وفق متغير الشعور بالغضب عند الإحباط:

حُسبت قيمة (Y) بهدف معرفة دلالة الفروق بين رتب درجات المبحوثين على مقاييس الدراسة وفق متغير الشعور بالغضب عند الإحباط، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك:

الجدول رقم (59)

يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق متغير الشعور

بالغضب عند الإحباط

مستوى الدلالة	قيمة (Z)	قيمة مان وتي	متوسط الرتبة	الحجم	الشعور بالغضب عند الإحباط	الإحصاء المقاييس
0.353	-0.930	824.500	153.44	8	لا أشعر بالغضب	مفهوم الذات
			129.77	252	أشعر بالغضب	
0.093	-1.679	677.000	171.88	8	لا أشعر بالغضب	العدوان
			129.19	252	أشعر بالغضب	
0.040	-2.056	602.500	181.19	8	لا أشعر بالغضب	مركز الضبط
			128.89	252	أشعر بالغضب	

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (59) يلاحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المبحوثين على مقياس مركز الضبط وفق متغير الشعور بالغضب عند الإحباط، حيث كانت قيمة (Z) دالة إحصائياً، وأن هذه الفروق جاءت لصالح الذين قالوا إنهم لا يشعرون بالغضب عند الإحباط على مقياس مركز الضبط، في حين لم توجد فروق دالة معنوياً على مقياس مفهوم الذات والعدوان وفق المتغير نفسه، حيث لم تكن قيمتا (Z) دالة إحصائياً عند مستوى 0.05.

### 13) حساب دلالة الفروق في الرتب وفق متغير الاعتداء على المُحِبَط للأهداف:

حُسِبَت قيمة (ي) بهدف معرفة دلالة الفروق بين رتب درجات المبحوثين على مقاييس الدراسة وفق متغير الاعتداء على المُحِبَط للأهداف، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك:

#### الجدول رقم (60)

يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق

متغير الاعتداء على المُحِبَط للأهداف

مستوى الدلالة	قيمة (Z)	قيمة مان وتني	متوسط الرتبة	الحجم	الاعتداء على المُحِبَط للأهداف	الإحصاء
						المقاييس
0.871	-0.163	7394.500	129.48	86	لا أعتدي	مفهوم الذات
			131	174	أعتدي	
0.001	-3.545	5578.000	108.36	86	لا أعتدي	العدوان
			141.44	174	أعتدي	
0.383	-0.872	7013.500	125.05	86	لا أعتدي	مركز الضبط
			133.19	174	أعتدي	

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (60) يلاحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المبحوثين على مقياس العدوان وفق متغير الاعتداء على المُحِبَط للأهداف، حيث كانت قيمة (Z) دالة إحصائياً، وأن هذه الفروق جاءت لصالح الذين قالوا إنهم يعتدون على من يمنهم من تحقيق أهدافهم على مقياس العدوان، في حين لم توجد فروق دالة معنوياً على مقياس مفهوم الذات ومركز الضبط وفق المتغير نفسه، حيث لم تكن قيمتا (Z) دالة إحصائياً عند مستوى 0.05.

### 14) حساب دلالة الفروق في الرتب وفق متغير عدوانية الأصدقاء:

حُسِبَت قيمة (ي) بهدف معرفة دلالة الفروق بين رتب درجات المبحوثين على مقاييس الدراسة وفق متغير عدوانية الأصدقاء، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك:

الجدول رقم (61)

يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق متغير عدوانية الأصدقاء

مستوى الدلالة	قيمة (Z)	قيمة مان وتني	متوسط الرتبة	الحجم	عدوانية الأصدقاء	الإحصاء المقاييس
0.072	-1.798	653.000	174.88	8	ليسوا عدوانيين	مفهوم الذات
			129.09	252	عدوانيون	
0.010	-2.582	499.000	66.88	8	ليسوا عدوانيين	العدوان
			132.52	252	عدوانيون	
0.040	-2.056	602.500	181.19	8	ليسوا عدوانيين	مركز الضبط
			128.89	252	عدوانيون	

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (61) يلاحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات الباحثين على مقياسي العدوان ومركز الضبط وفق متغير عدوانية الأصدقاء، حيث كانت قيمة (Z) دالة إحصائية، وأن هذه الفروق جاءت لصالح الذين قالوا إن لديهم أصدقاء عدوانيين على مقياس العدوان، بينما جاءت الفروق لصالح الذين قالوا إنه ليس لديهم أصدقاء عدوانيون على مقياس مركز الضبط، ولم توجد فروق دالة معنوياً على مقياس مفهوم الذات وفق المتغير نفسه، حيث لم تكن قيمة (Z) دالة إحصائية عند مستوى 0.05.

15 حساب دلالة الفروق في الرتب وفق متغير تقليد النموذج العدواني:

حُسبت قيمة (Y) بهدف معرفة دلالة الفروق بين رتب درجات الباحثين على مقاييس الدراسة وفق متغير تقليد النموذج العدواني، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك:

الجدول رقم (62)

يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق متغير تقليد النموذج العدواني

مستوى الدلالة	قيمة (Z)	قيمة مان وتني	متوسط الرتبة	الحجم	تقليد النموذج العدواني	الإحصاء المقاييس
0.001	-3.414	4107.500	138.37	204	لا أقلد	مفهوم الذات
			101.85	56	أقلد	
0.001	-4.577	3564.000	119.97	204	لا أقلد	العدوان
			168.86	56	أقلد	
0.058	-1.897	4821.500	126.13	204	لا أقلد	مركز الضبط
			146.40	56	أقلد	

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (62) يلاحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المبحوثين على مقياسي مفهوم الذات والعدوان وفق متغير تقليد النموذج العدواني، حيث كانت قيمة (Z) دالة إحصائياً، وأن هذه الفروق جاءت لصالح الذين قالوا إنهم لا يقلدون النموذج العدواني على مقياس مفهوم الذات، بينما جاءت الفروق لصالح الذين قالوا إنهم يقلدون النموذج العدواني على مقياس العدوان، ولم توجد فروق دالة معنوياً على مقياس مركز الضبط وفق المتغير نفسه، حيث لم تكن قيمة (Z) دالة إحصائياً عند مستوى 0.05.

#### 16) حساب دلالة الفروق في الرتب وفق متغير الإيمان بلغة القوة:

حُسبت قيمة (ي) بهدف معرفة دلالة الفروق بين رتب درجات المبحوثين على مقاييس الدراسة وفق متغير الإيمان بلغة القوة، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك:

#### الجدول رقم (63)

يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة

وفق متغير الإيمان بلغة القوة

مستوى الدلالة	قيمة (Z)	قيمة مان وتني	متوسط الرتبة	الحجم	الإيمان بلغة القوة	الإحصاء المقاييس
0.370	-0.896	168.500	175.25	2	لا أو من	مفهوم الذات
			130.15	258	أو من	
0.391	-0.857	172.500	87.75	2	لا أو من	العدوان
			130.83	258	أو من	
0.431	-0.787	179.500	169.75	2	لا أو من	مركز الضبط
			130.20	258	أو من	

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (63) يلاحظ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المبحوثين على مقاييس الدراسة وفق متغير الإيمان بلغة القوة، حيث لم تكن قيم (Z) دالة إحصائياً، وهو ما يعني أن جميع المبحوثين ينتمون إلى خصائص مجتمع واحد.

#### 17) حساب دلالة الفروق في الرتب وفق متغير الشعور بنقمة الحياة:

حُسبت قيمة (ي) بهدف معرفة دلالة الفروق بين رتب درجات المبحوثين على مقاييس الدراسة وفق متغير الشعور بنقمة الحياة، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك:



الجدول رقم (64)

يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة  
وفق متغير الشعور بنقمة الحياة

المقاييس	الإحصاء	الشعور بنقمة الحياة	الحجم	متوسط الرتبة	قيمة مان وتني	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
مفهوم الذات	قليلاً	75	144.29	5903.500	-1.997	0.046	
	كثيراً	185	124.91				
العدوان	قليلاً	75	110.83	5462.000	-2.853	0.004	
	كثيراً	185	138.48				
مركز الضبط	قليلاً	75	129.31	6848.000	-0.173	0.863	
	كثيراً	185	130.98				

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (64) يلاحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المبحوثين على مقياسي العدوان ومفهوم الذات وفق متغير الشعور بنقمة الحياة، حيث كانت قيمتا (Z) دالة إحصائياً، وأن هذه الفروق جاءت لصالح الذين قالوا إنهم يشعرون كثيراً بنقمة الحياة على مقياس العدوان، وجاءت الفروق لصالح الذين يشعرون قليلاً بنقمة الحياة على مقياس مفهوم الذات، في حين لم توجد فروق دالة معنوياً على مقياس الضبط وفق المتغير نفسه، حيث لم تكن قيمة (Z) دالة إحصائياً عند مستوى 0.05.

خامساً) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد العينة على مقاييس الدراسة وهي: العدوان، ومركز الضبط، ومفهوم الذات وفق بعض متغيرات الخلفية؟  
وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الآتي:

1) حساب دلالة الفروق في الرتب وفق متغير المستوى الدراسي:

حُسبت قيمة (كا<sup>2</sup>) باختبار كروسكال واليس بهدف معرفة دلالة الفروق بين رتب درجات المبحوثين على مقاييس الدراسة وفق متغير المستوى الدراسي، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك:

جدول رقم (65)

يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة  
وفق متغير المستوى الدراسي

مركز الضبط	العدوان	مفهوم الذات	الحجم	المقاييس
				المستوى الدراسي
متوسط الرتبة	متوسط الرتبة	متوسط الرتبة		
135.30	163.95	107.97	37	مقبول
132.89	133.71	133.71	80	جيد
120.01	125.59	125.59	74	جيد جداً
136.40	144.12	144.12	69	ممتاز
2.363	30.383	6.804	-	كا <sup>2</sup>
3	3	3	-	د.ح
0.501	0.001	0.078	-	مستوى الدلالة

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (65) يلاحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات الباحثين على مقياس العدوان وفق متغير المستوى الدراسي، وأن هذه الفروق جاءت لصالح الذين كان تقديرهم الدراسي مقبولاً على مقياس العدوان، في حين لم توجد فروق دالة معنوية على مقياس مفهوم الذات ومركز الضبط وفق المتغير نفسه. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الزعبي (2011) التي بينت أن الطلبة العاديين في ذكائهم أكثر عدواناً من الطلبة المتفوقين في دراستهم.

2) حساب دلالة الفروق في الرتب وفق متغير نوع الشجار:

حُسبت قيمة (كا<sup>2</sup>) باختبار كروسكال واليس بهدف معرفة دلالة الفروق بين رتب درجات الباحثين على مقاييس الدراسة وفق متغير نوع الشجار، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك:

جدول رقم (66)

يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة  
وفق متغير نوع الشجار

مركز الضبط	العدوان	مفهوم الذات	الحجم	المقاييس
				نوع الشجار
متوسط الرتبة	متوسط الرتبة	متوسط الرتبة		
97.90	110.86	110.09	106	لفظياً
179.79	138.91	175.09	28	بدنياً
146.97	145.1	137.76	126	الاثنتان معاً
42.843	13.952	21.186	-	كا <sup>2</sup>
2	2	2	-	د.ح
0.001	0.001	0.001	-	مستوى الدلالة

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم(66) يلاحظ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المبحوثين على مقاييس الدراسة وفق متغير نوع الشجار، وأن هذه الفروق جاءت لصالح الذين قالوا أنهم يستخدمون الشجار البدني على مقياس مفهوم الذات ومركز الضبط ، بينما جاءت الفروق لصالح الذين قالوا أنهم يستخدمون الشجار اللفظي والبدني معاً على مقياس العدوان وفق المتغير نفسه.

### 3) حساب دلالة الفروق في الرتب وفق متغير تعليم الأب:

حُسبت قيمة (كا<sup>2</sup>) باختبار كروسكال واليس بهدف معرفة دلالة الفروق بين رتب درجات المبحوثين على مقاييس الدراسة وفق متغير تعليم الأب، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك:

#### جدول رقم(67)

يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة

وفق متغير تعليم الأب

مركز الضبط	العدوان	مفهوم الذات	الحجم	المقاييس
				تعليم الأب
متوسط الرتبة	متوسط الرتبة	متوسط الرتبة		
81.50	130.00	131.63	4	ابتدائي
124.84	124.98	113.84	69	إعدادي
132.19	128.39	138.90	59	ثانوي
129.34	136.28	127.32	105	جامعي
156.96	126.17	173.24	23	فوق الجامعي
5.628	1.258	13.210	-	كا <sup>2</sup>
4	4	4	-	د.ح
0.229	0.868	0.010	-	مستوى الدلالة

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (67) يلاحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المبحوثين على مقياس مفهوم الذات وفق متغير تعليم الأب، وأن هذه الفروق جاءت لصالح الذين قالوا إن مستوى تعليم آبائهم فوق الجامعي، في حين لم توجد فروق دالة معنوياً على مقياسي العدوان ومركز الضبط وفق المتغير نفسه. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الحموري والصالح (2011) التي أوضحت أن الفروق جاءت لصالح الطلبة الذين كان مستوى تعليم آبائهم بكالوريوس ودراسات عليا في أبعاد (الذات الشخصية، والهوية، وتقبل الذات).

#### 4) حساب دلالة الفروق في الرتب وفق متغير تعليم الأم:

حُسبت قيمة (كا<sup>2</sup>) باختبار كروسكال وليس بهدف معرفة دلالة الفروق بين رتب درجات المبحوثين على مقاييس الدراسة وفق متغير تعليم الأم، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك:

جدول رقم (68)

يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس

الدراسة وفق متغير تعليم الأم

مركز الضبط	العدوان	مفهوم الذات	الحجم	المقاييس
				تعليم الأم
متوسط الرتبة	متوسط الرتبة	متوسط الرتبة		
193.17	129.83	146.17	12	يقرأ ويكتب
146.68	134.71	126.38	17	ابتدائي
131.26	141.41	122.69	80	إعدادي
116.35	129.89	124.23	71	ثانوي
129.46	119.34	142.40	80	جامعي
13.147	3.953	4.424	-	كا <sup>2</sup>
4	4	4	-	د.ح
0.011	0.412	0.352	-	مستوى الدلالة

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (68) يلاحظ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المبحوثين على مقياس مركز الضبط وفق متغير تعليم الأم، وأن هذه الفروق جاءت لصالح الذين قالوا أن أمهاتهم يقرأن ويكتبن، في حين لم توجد فروق دالة معنوياً على مقياس مفهوم الذات والعدوان وفق المتغير نفسه. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الحموري والصالح (2011) التي بينت أن الفروق جاءت لصالح الطلبة الذين كان مستوى تعليم أمهاتهم بكالوريوس في أبعاد (الذات الأخلاقية، والذات الأسرية، والاجتماعية، والسلوك)، ولصالح الطلبة الذين كان مستوى تعليم أمهاتهم أقل من ثانوية عامة في بعد (الذات الاجتماعية).

#### 5) حساب دلالة الفروق في الرتب وفق متغير العقاب الوالدي:

حُسبت قيمة (كا<sup>2</sup>) باختبار كروسكال وليس بهدف معرفة دلالة الفروق بين رتب درجات المبحوثين على مقاييس الدراسة وفق متغير العقاب الوالدي، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك:

جدول رقم (69)

يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة  
وفق متغير العقاب الوالدي

مركز الضبط	العدوان	مفهوم الذات	الحجم	المقاييس
				العقاب الوالدي
متوسط الرتبة	متوسط الرتبة	متوسط الرتبة		
171.38	46.00	185.88	8	لا
132.93	126.60	133.18	155	قليلاً
123.25	143.71	121.65	97	كثيراً
3.865	15.242	6.615	-	كأ <sup>2</sup>
2	2	2	-	د.ج
0.145	0.001	0.037	-	مستوى الدلالة

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (69) يلاحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المبحوثين على مقياسي مفهوم الذات والعدوان وفق متغير العقاب الوالدي، وأن هذه الفروق جاءت لصالح الذين قالوا إن والديهم لا يعاقبونهم على مقياس مفهوم الذات، بينما جاءت فروق لصالح الذين قالوا أن والديهم يعاقبونهم كثيراً على مقياس العدوان، في حين لم توجد فروق دالة معنوياً على مقياس مركز الضبط وفق المتغير نفسه. وتتفق نتائج الدراسة الحالية من نتيجة دراسة العبيدي (2011) التي أوضحت وجود علاقة ارتباطية سالبة بين متغير التعاطف والسلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة. ما يعني- وفق نتائج الدراسة الحالية- أن الذي يفتقد التعاطف في أسرته بسبب شعوره بكرهية والديه وكثرة معاقبتهم له تجعله يكون شخصاً عدوانياً.

6) حساب دلالة الفروق في الرتب وفق متغير فقدان الحنان الأسري:

حُسبت قيمة (كأ<sup>2</sup>) باختبار كروسكال واليس بهدف معرفة دلالة الفروق بين رتب درجات المبحوثين على مقاييس الدراسة وفق متغير فقدان الحنان الأسري، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك:

جدول رقم (70)

يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة  
وفق متغير فقدان الحنان الأسري

مركز الضبط	العدوان	مفهوم الذات	الحجم	المقاييس
				فقدان الحنان الأسري
متوسط الرتبة	متوسط الرتبة	متوسط الرتبة		
195.89	83.11	218.50	9	لا
131.96	125.05	140.63	105	قليلاً
125.42	137.34	117.79	146	كثيراً
8.469	6.016	20.708	-	ك <sup>2</sup>
2	2	2	-	د.ج
0.014	0.049	0.001	-	مستوى الدلالة

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (70) يلاحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المبحوثين على مقاييس الدراسة وفق متغير فقدان الحنان الأسري، وأن هذه الفروق جاءت لصالح الذين قالوا أنهم لا يفتقدون الحنان الأسري على مقياسي مفهوم الذات ومركز الضبط، بينما جاءت فروق لصالح الذين قالوا أنهم يفتقدون كثيراً للحنان الأسري على مقياس العدوان. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن فقدان الأب للحنان في أسرته يجعله بمثابة المنبؤ والوحيد في هذه الدنيا حيث لا يجد من يغمره بالحب والدعم النفسي، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العنزى (2010) التي أوضحت وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين الوحدة النفسية والسلوك العدواني، كما وجد أن المقيمين في دار التربية الاجتماعية أكثر عدوانية من الذين يقيمون مع أسرهم. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية أيضاً مع نتيجة دراسة نبوية عبد الله (2000) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال المحرومين من الأم بسبب (الوفاة - الطلاق) والأطفال غير المحرومين من الأم في مفهوم الذات لصالح الأطفال غير المحرومين من الأم.

7) حساب دلالة الفروق في الرتب وفق متغير الشعور بسوء الحظ:

حُسبت قيمة (كا<sup>2</sup>) باختبار كروسكال واليس بهدف معرفة دلالة الفروق بين رتب درجات المبحوثين على مقاييس الدراسة وفق متغير الشعور بسوء الحظ، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك:

جدول رقم (71)

يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة  
وفق متغير الشعور بسوء الحظ

مركز الضبط	العدوان	مفهوم الذات	الحجم	المقاييس
				الشعور بسوء الحظ
متوسط الرتبة	متوسط الرتبة	متوسط الرتبة		
180.20	62.70	218.50	5	لا
131.67	115.19	132.11	143	قليلاً
126.79	153.08	124.51	112	كثيراً
2.809	22.661	8.577	-	ك <sup>2</sup>
2	2	2	-	د.ح
0.245	0.001	0.014	-	مستوى الدلالة

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (71) يلاحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المبحوثين على مقياسي مفهوم الذات والعدوان وفق متغير الشعور بسوء الحظ، وأن هذه الفروق جاءت لصالح الذين قالوا أنهم لا يشعرون بسوء الحظ على مقياس مفهوم الذات، بينما جاءت الفروق لصالح الذين قالوا أنهم يشعرون كثيراً بسوء الحظ لديهم على مقياس العدوان، ولم توجد فروق دالة معنوياً على مقياس مركز الضبط وفق المتغير نفسه. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الرديني (2004) التي بينت أن الواثق من نفسه يمتلك ضبطاً داخلياً، ويكون متوافقاً نفسياً واجتماعياً، وقد جاءت هذه النتائج في الاتجاه المتوقع، بحيث تكون لدى الفرد الذي يثق بنفسه قدرة السيطرة على الأحداث والأفعال الخاصة بحياته، فينظر إلى إنجازاته من نجاح أو فشل في ضوء مآلديه من قدرات ومهارات وذكاء، فيرضى عن نفسه، بحيث يستطيع تغيير سلوكه وتحقيق التوافق بينه وبين نفسه من جهة، وبينه وبين بيئته من جهة أخرى.

**8) حساب دلالة الفروق في الرتب وفق متغير المسؤول عن النجاح في الحياة:**

حُسبت قيمة (ك<sup>2</sup>) باختبار كروسكال واليس بهدف معرفة دلالة الفروق بين رتب درجات المبحوثين على مقاييس الدراسة وفق متغير المسؤول عن النجاح في الحياة، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك:

جدول رقم (72)

يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة

وفق متغير المسؤول عن النجاح في الحياة

مركز الضبط	العدوان	مفهوم الذات	الحجم	المقاييس
				المسؤول عن النجاح في الحياة
متوسط الرتبة	متوسط الرتبة	متوسط الرتبة		
120.33	127.49	128.42	141	لا
138.66	139.25	131.51	98	قليلاً
160.71	109.90	139.74	21	كثيراً
8.035	3.529	0.498	-	كا <sup>2</sup>
2	2	2	-	د.ج
0.018	0.171	0.780	-	مستوى الدلالة

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (72) يلاحظ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات الباحثين على مقياس مركز الضبط وفق متغير المسؤول عن النجاح في الحياة، وأن هذه الفروق جاءت لصالح الذين قالوا أنهم مسؤولون عن نجاحهم في الحياة كثيراً، في حين لم توجد فروق دالة معنوية على مقياسي مفهوم الذات والعدوان وفق المتغير نفسه. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة حمودة (2012) التي أوضحت أن مركز الضبط مرتبط بالتماسك والتوافق الأسري والتفاؤل والنجاح المهني وسعادة الوالدين وبشعور الفرد بثقة ذويه، ومنحه فرص الاعتماد على ذاته في بلوغ أهدافه، وأن مركز الضبط يرتبط عكسياً بإيمان الوالدين بالخط والصدفة.

9 حساب دلالة الفروق في الرتب وفق متغير لوم الذات:

حُسبت قيمة (كا<sup>2</sup>) باختبار كروسكال واليس بهدف معرفة دلالة الفروق بين رتب درجات الباحثين على مقاييس الدراسة وفق متغير لوم الذات، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك:

جدول رقم (73)

يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة

وفق متغير لوم الذات

مركز الضبط	العدوان	مفهوم الذات	الحجم	المقاييس
				لوم الذات
متوسط الرتبة	متوسط الرتبة	متوسط الرتبة		
126.11	147.99	129.05	37	لا
129.20	126.81	129.28	193	قليلاً
144.25	132.65	140.15	30	كثيراً
1.338	2.808	0.629	-	كا <sup>2</sup>
2	2	2	-	د.ج
0.512	0.246	0.730	-	مستوى الدلالة



وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (73) يلاحظ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المبحوثين على مقاييس الدراسة وفق متغير لوم الذات، مما يعني أن جميع المبحوثين ينتمون إلى خصائص مجتمع واحد.

#### 10) حساب دلالة الفروق في الرتب وفق متغير حب مشاهدة أشربة العنف:

حُسبت قيمة (كا<sup>2</sup>) باختبار كروسكال واليس بهدف معرفة دلالة الفروق بين رتب درجات المبحوثين على مقاييس الدراسة وفق متغير حب مشاهدة أشربة العنف، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك:

#### جدول رقم (74)

يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق متغير حب مشاهدة أشربة العنف

مركز الضبط	العدوان	مفهوم الذات	الحجم	المقاييس
متوسط الرتبة	متوسط الرتبة	متوسط الرتبة		حب مشاهدة أشربة العنف
125.30	79.40	174.95	10	لا
113.62	92.69	141.48	70	قليلاً
137.35	148.04	123.76	180	كثيراً
5.716	36.220	7.237	-	كا <sup>2</sup>
2	2	2	-	د.ج
0.057	0.001	0.027	-	مستوى الدلالة

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (74) يلاحظ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المبحوثين على مقياسي مفهوم الذات والعدوان وفق متغير حب مشاهدة أشربة العنف، وأن هذه الفروق جاءت لصالح الذين قالوا أنهم لا يحبون مشاهدة أشربة العنف على مقياس مفهوم الذات، بينما جاءت الفروق لصالح الذين قالوا أنهم يحبون مشاهدة أشربة العنف كثيراً على مقياس العدوان، ولم توجد فروق دالة معنوياً على مقياس مركز الضبط وفق المتغير نفسه.

#### 11) حساب دلالة الفروق في الرتب وفق متغير حمل السكين:

حُسبت قيمة (كا<sup>2</sup>) باختبار كروسكال واليس بهدف معرفة دلالة الفروق بين رتب درجات المبحوثين على مقاييس الدراسة وفق متغير حمل السكين، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك:

جدول رقم (75)

يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق متغير حمل السكن

مركز الضبط	العدوان	مفهوم الذات	الحجم	المقاييس
				حمل السكن
متوسط الرتبة	متوسط الرتبة	متوسط الرتبة		
121.45	108.60	135.62	170	لا
148.72	167.32	124.40	74	قليلاً
142.38	192.88	104.31	16	كثيراً
8.127	48.692	3.618	-	كا <sup>2</sup>
2	2	2	-	د.ج
0.017	0.001	0.164	-	مستوى الدلالة

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (75) يلاحظ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المبحوثين على مقياس العدوان ومركز الضبط وفق متغير حمل السكن، وأن هذه الفروق جاءت لصالح الذين قالوا أنهم يحملون معهم السكن كثيراً على مقياس العدوان، بينما جاءت فروق لصالح الذين قالوا أنهم يحملون معهم السكن قليلاً على مقياس مركز الضبط، في حين لم توجد فروق دالة معنوياً على مقياس مفهوم الذات وفق المتغير نفسه. بيد أن العدوان سلوك يمكن معالجته والحد منه بالتدريب والتوجيه، فقد وجد أبو حطب (2002) أن الفروق جاءت لصالح الجماعة التجريبية التي طبق عليها برنامج إرشادي للحد من العدوان.

12) حساب دلالة الفروق في الرتب وفق متغير فرض الرأي على الآخرين:

حُسبت قيمة (كا<sup>2</sup>) باختبار كروسكال واليس بهدف معرفة دلالة الفروق بين رتب درجات المبحوثين على مقاييس الدراسة وفق متغير فرض الرأي على الآخرين، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك:

جدول رقم (76)

يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق متغير فرض الرأي على الآخرين

مركز الضبط	العدوان	مفهوم الذات	الحجم	المقاييس
				فرض الرأي على الآخرين
متوسط الرتبة	متوسط الرتبة	متوسط الرتبة		
126.26	75.09	139.13	23	لا
129.52	129.43	136.73	201	قليلاً
138.69	171.86	90.19	36	كثيراً
0.603	26.421	13.531	-	كا <sup>2</sup>
2	2	2	-	د.ج
0.740	0.001	0.001	-	مستوى الدلالة

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (76) يلاحظ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المبحوثين على مقياسي مفهوم الذات والعدوان وفق متغير فرض الرأي على الآخرين، وأن هذه الفروق جاءت لصالح الذين قالوا أنهم لا يفرضون رأيهم على الآخرين على مقياس مفهوم الذات، بينما جاءت فروق لصالح الذين قالوا أنهم يفرضون رأيهم كثيراً على الآخرين على مقياس العدوان، ولم توجد فروق دالة معنوياً على مقياس مركز الضبط وفق المتغير نفسه.

### 13 حساب دلالة الفروق في الرتب وفق متغير الدخول مع الأصدقاء في معارك:

حُسبت قيمة (كا<sup>2</sup>) باختبار كروسكال واليس بهدف معرفة دلالة الفروق بين رتب درجات المبحوثين على مقياسي الدراسة وفق متغير الدخول مع الأصدقاء في معارك، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك:

#### جدول رقم(77)

يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقياسي الدراسة وفق متغير

الدخول مع الأصدقاء في معارك

مركز الضبط	العدوان	مفهوم الذات	الحجم	المقاييس
				الدخول مع الأصدقاء في معارك
متوسط الرتبة	متوسط الرتبة	متوسط الرتبة		
101.26	69.86	123.12	21	لا
123.71	108.85	134.65	140	قليلاً
146.31	173.98	126.20	99	كثيراً
9.801	65.849	1.072	-	كا <sup>2</sup>
2	2	2	-	د.ح
0.007	0.001	0.585	-	مستوى الدلالة

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم(77) يلاحظ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المبحوثين على مقياسي العدوان ومركز الضبط وفق متغير الدخول مع الأصدقاء في معارك، وأن هذه الفروق جاءت لصالح الذين قالوا أنهم يدخلون كثيراً مع أصدقائهم في شجارات ضد الآخرين على مقياسي العدوان ومركز الضبط، في حين لم توجد فروق دالة معنوياً على مقياس مفهوم الذات وفق المتغير نفسه.

### 14 حساب الفروق في الرتب وفق متغير تحيز المدرسين:

حُسبت قيمة (كا<sup>2</sup>) باختبار كروسكال واليس بهدف معرفة دلالة الفروق بين رتب درجات المبحوثين على مقياسي الدراسة وفق متغير تحيز المدرسين، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك:

جدول رقم (78)

يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة  
وفق متغير تحيز المدرسين

مركز الضبط	العدوان	مفهوم الذات	الحجم	المقاييس
				تحيز المدرسين
متوسط الرتبة	متوسط الرتبة	متوسط الرتبة		
152.00	57.93	156.29	7	لا
130.72	127.96	138.78	132	قليلاً
129.01	137.47	119.98	121	كثيراً
0.700	8.698	5.390	-	كا <sup>2</sup>
2	2	2	-	د.ج
0.705	0.013	0.068	-	مستوى الدلالة

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (78) يلاحظ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المبحوثين على مقياس العدوان وفق متغير تحيز المدرسين، وأن هذه الفروق جاءت لصالح الذين قالوا إن مدرسيهم يتحيزون ضدهم كثيراً على مقياس العدوان، في حين لم توجد فروقا دالة معنوياً على مقياسي مفهوم الذات ومركز الضبط وفق المتغير نفسه.

**15) حساب دلالة الفروق في الرتب وفق متغير عدد ساعات مشاهدةشرطة العنف:**

حُسبت قيمة (كا<sup>2</sup>) باختبار كروسكال واليس بهدف معرفة دلالة الفروق بين رتب درجات المبحوثين على مقاييس الدراسة وفق متغير عدد ساعات مشاهدةشرطة العنف، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك:

جدول رقم (79)

يوضح حساب دلالة الفروق في الرتب على مقاييس الدراسة وفق متغير  
عدد ساعات مشاهدةشرطة العنف

مركز الضبط	العدوان	مفهوم الذات	الحجم	المقاييس
				عدد ساعات مشاهدةشرطة العنف
متوسط الرتبة	متوسط الرتبة	متوسط الرتبة		
101.41	76.36	147.18	11	ساعة
108.52	100.49	138.81	60	ساعتان
150.43	99.41	159.25	22	ثلاث ساعات
129.70	148.18	119.80	119	أربع ساعات
157.49	150.83	129.64	48	خمس ساعات فأكثر
16.369	32.833	7.768	-	كا <sup>2</sup>
4	4	4	-	د.ج
0.003	0.001	0.100	-	مستوى الدلالة

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (79) يلاحظ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المبحوثين على مقياسي العدوان ومركز الضبط وفق متغير عدد ساعات مشاهدةشرطة

العنف، وأن هذه الفروق جاءت لصالح الذين قالوا أنهم يشاهدون أشرطة العنف لمدة خمس ساعات فأكثر في اليوم على مقياسي العدوان ومركز الضبط، في حين لم توجد فروق دالة معنوياً على مقياس مفهوم الذات وفق المتغير نفسه. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة دحلان (2003) التي بينت وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً، بين معدل مشاهدة التلفاز والسلوك العدواني للأطفال بأبعاده المختلفة وهي علاقة طردية، كما توصل أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لدى الأطفال المشاهدين لبرامج التلفاز تعزى إلى معدل مشاهدة التلفاز (مرتفع، منخفض) لصالح الأطفال المشاهدين بمعدل مرتفع في كل من العدوان المادي واللفظي والسلبي والكلبي، ولصالح الأطفال المشاهدين بمعدل منخفض في السلوك السوي.

سادساً) إجابة السؤال السادس للدراسة ومؤداه:

1) ما مدى إسهام مركز الضبط ومفهوم الذات في حدوث العدوان؟

حُسب إسهام مركز الضبط ومفهوم الذات في حدوث العدوان، وبيانات الجدول الآتي توضح

ذلك:

الجدول رقم (80)

يوضح مدى إسهام مركز الضبط ومفهوم الذات

في انتشار مظاهر العدوان

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	المعلمة	تابت انحدار العدوان
0.001	12.072	1.979	مركز الضبط
0.003	2.961	0.194	مفهوم الذات
0.004	-2.883	-0.188	القوة التفسيرية
-	-	0.047	القوة التنبؤية
-	-	0.039	الارتباط المتعدد
-	-	0.216	قيمة (ف)
0.002	-	6.268	

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (80) يلاحظ أن الانحدار للعدوان بلغ 1.979 وهو ما يعني أن العدوان موجود لدى أفراد العينة حتى قبل إسهام متغيري مركز الضبط ومفهوم الذات فيه، وأن هذه القيمة دالة عند مستوى 0.001 وذلك بالنظر إلى قيمة (ت) المقابلة لها. كما يلاحظ أن لمركز الضبط ومفهوم الذات إسهاماً له دلالة إحصائية في حدوث العدوان، حيث بلغت معلمة مركز الضبط 0.194 ما يعني أن مركز الضبط يسهم بنسبة 19.4% في حدوث العدوان، وأن هذا الإسهام دال معنوياً وذلك بالنظر إلى قيمة (ت) المقابلة لها. كما بلغت معلمة مفهوم الذات -0.188 وهو ما يعني أن مفهوم الذات يسهم بنسبة 18.8% في حدوث العدوان وأن هذا الإسهام دال إحصائياً وذلك بالنظر إلى قيمة (ت) المقابلة لها. وقد بلغت قيمة (ف)

المحسوبة (6.268) وهي دالة بمستوى (0.002) ما يدل على أن العدوان يرتبط إيجاباً بمركز الضبط وسلباً بمفهوم الذات، وبلغت القوة التفسيرية لنموذج الانحدار الخطي 0.047 وهو ما يعني أن مفهوم الذات ومركز الضبط يفسران بنسبة 4.7% التغير الحادث في الشعور بالسلوك العدواني، وبلغت القوة التنبؤية للمعادلة 0.0391 وهو ما يعني أن 3.9% من مركز الضبط ومفهوم الذات يتنبئان بالعدوان، وبلغت درجة الارتباط المتعدد 0.216 وهي دالة بمستوى 0.002 وهو ما يعني قوة العلاقة بين المتغيرات.

## (2) ما مدى إسهام مركز الضبط في حدوث العدوان؟

حسب إسهام مركز الضبط في حدوث العدوان، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك:

### الجدول رقم (81)

يوضح مدى إسهام مركز الضبط في انتشار مظاهر العدوان

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	المعلمة	تابت انحدار العدوان
0.001	12.157	1.738	مركز الضبط
0.044	2.027	0.125	القوة التفسيرية
-	-	0.016	القوة التنبؤية
-	-	0.012	الارتباط المتعدد
0.044	-	4.107	قيمة (ف)

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (81) يتضح أن الانحدار للعدوان بلغ 1.738 وهو ما يعني أن العدوان موجود لدى أفراد العينة حتى قبل إسهام مركز الضبط فيه، وأن هذه القيمة دالة عند مستوى 0.001 وذلك بالنظر إلى قيمة (ت) المقابلة لها. وبلغ إسهام مركز الضبط 0.125، حيث بلغت معلمة مركز الضبط 0.125 وهو ما يعني أن مركز الضبط يسهم بنسبة 12.5% في حدوث العدوان، وأن هذا الإسهام دال عند مستوى 0.044 وذلك بالنظر إلى قيمة (ت) المقابلة لها. ولقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة (4.107) وهي دالة بمستوى (0.044) ما يدل على وجود إسهام مركز الضبط في رفع درجة الشعور بالعدوان، وبلغت القوة التفسيرية لنموذج الانحدار الخطي 0.016 وهو ما يعني أن مركز الضبط يفسر بنسبة 1.6% التغير الحادث في الشعور بالعدوان، وبلغت القوة التنبؤية للمعادلة 0.012 وهو ما يعني أن مركز الضبط يتنبأ بنسبة 1.2% التغير الحادث في العدوان، وبلغت درجة الارتباط المتعدد 0.125 وهي دالة بمستوى 0.044 وتدل على قوة العلاقة بين المتغيرين.

سابعاً) اختبار الفرض الرئيس للدراسة الذي مؤداه:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين مركز الضبط (الداخلي - الخارجي)

ومفهوم الذات وبين مظاهر السلوك العدواني؟

وقد تم اختبار هذا الفرض من خلال الآتي:

(أ) اختبار العلاقة بين متغيري مفهوم الذات والعدوان:

افتترضت الباحثة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متغيري مفهوم الذات والعدوان، وقد أُخضع هذا الفرض للاختبار الأمبيرقي، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك:

الجدول رقم(82)

يوضح العلاقة بين متغيري مفهوم الذات والعدوان

المجموع	مفهوم الذات			العدوان
	مرتفع	متوسط	منخفض	
93	24	30	39	مرتفع
76	27	28	21	متوسط
91	33	31	27	منخفض
260	84	89	87	المجموع
كا <sup>2</sup> =5.318 ، د.ح=4 غير دالة معنوياً 0.256 ، معامل التوافق الاسمي=0.142				

وبالتأمل في بيانات الجدول رقم (82) يلاحظ أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغيري مفهوم الذات والعدوان، حيث لم تكن قيمة الكاي المربع دالة معنوياً عند مستوى 0.05 وبأربع درجات للحرية، وبلغت درجة معامل التوافق الاسمي 0.142، وهي تدل على ضعف العلاقة بين المتغيرين.

(ب) اختبار العلاقة بين متغيري مركز الضبط و العدوان:

افتترضت الباحثة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متغيري مركز الضبط والعدوان، وقد أُخضع هذا الفرض للاختبار الأمبيرقي، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك:

الجدول رقم(83)

يوضح العلاقة بين متغيري مركز الضبط والعدوان

المجموع	مركز الضبط			العدوان
	مرتفع	متوسط	منخفض	
93	34	40	19	مرتفع
76	27	27	22	متوسط
91	29	26	36	منخفض
260	90	93	77	المجموع
كا <sup>2</sup> =8.701 ، د.ح=4، غير دالة معنوياً عند 0.069، معامل التوافق الاسمي=0.180				

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (83) يلاحظ أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغيري مركز الضبط والعدوان، حيث لم تكن قيمة الكاي المربع دالة معنوياً عند مستوى 0.05 وبأربع درجات للحرية، وبلغت درجة معامل التوافق الاسمي 0,180، ما يعني ضعف قوة العلاقة بين المتغيرين.

ج) اختبار العلاقة بين متغيري مفهوم الذات ومركز الضبط:

افتترضت الباحثة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متغيري مفهوم الذات ومركز الضبط، وقد أُخضع هذا الفرض للاختبار الأمبيرقي، وبيانات الجدول الآتي توضح ذلك:

الجدول رقم(84)

يوضح العلاقة بين متغيري مفهوم الذات ومركز الضبط

المجموع	مفهوم الذات			مركز الضبط
	مرتفع	متوسط	منخفض	
90	52	19	19	مرتفع
93	23	39	31	متوسط
77	9	31	37	منخفض
260	84	89	87	المجموع
كا <sup>2</sup> =45.815، د.ح=4، دالة عند مستوى 0.001، معامل التوافق الاسمي=0.387				

وبالنظر إلى بيانات الجدول رقم (84) يلاحظ أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغيري مفهوم الذات ومركز الضبط، حيث بلغت قيمة (كا<sup>2</sup>) 45.815 وبأربع درجات للحرية، وهي دالة بمستوى 0.001، كما بلغت درجة معامل التوافق الاسمي 0.387، وهي درجة مرتفعة، وهو ما يعني أن المبحوثين الذين لديهم مفهوم ذات إيجابي يعترفون بأن سبب نجاحهم أو فشلهم هو نتيجة قدراتهم وجهودهم وإمكانياتهم.



## الفصل السابع

- مناقشة النتائج.
- الاستنتاجات.
- التوصيات.
- المقترحات.
- المراجع.

## مناقشة النتائج:

كشفت نتائج الدراسة عن أن مظاهر العدوان منتشرة بين بعض أفراد العينة، وأنها تأخذ أشكالاً كثيرة منها على سبيل المثال: قذف المعلم بأدوات، وركل زملاء بالأرجل، واعتراض مسار الآخرين، والتشاجر مع زملاء، وتحطيم الأشياء بالمنزل عند الغضب، والعبث بمحتويات الفصل الدراسي، والتشويش في الفصل، والسخرية من المعلم بتقليد صوته، وتحريض زملاء على الشغب، والصياح بصوت عالٍ بلا سبب، وتدبير المقالب والخدع للآخرين، وكراهية الذات، والشعور بالدونية، والتسلط على الآخرين، ونعت الآخرين بألقاب سيئة.

كما تبين أن هناك مظاهر تعكس مفهوم الذات لبعض المبحوثين منها مثلاً: فهم الذات، وتقديرها، والشعور بحب الآخرين، وقوة العلاقة بالآخرين، والشعور بالقيمة بين زملاء، وقوة الإرادة، وتحقيق النجاح في الحياة، والقدرة على التأثير في الآخرين، كما تنتشر بعض مظاهر مفهوم الذات السلبي بين بعض أفراد العينة مثل: قلة احترام الذات، وقلة الثقة بالنفس، والعزلة عن الناس، وتبليد الإحساس، وعدم الأهمية، والتسلط، والشعور باليأس، والتصل من المسؤولية، والتردد والفتل في بلوغ الأهداف، وضعف الإرادة.

وتبين أن مظاهر الضبط الداخلي- الخارجي تنتشر بين المبحوثين ومن أهمها: الاتسام بالضبط، وتحقيق النجاح بالدراسة، والاعتقاد بأن المهارة سبب النجاح، وأن تحديد الأهداف بدقة يحقق بلوغها، وأن الفشل دليل عدم بذل الجهد، وأن الأضرار التي تلحق بالناس تأتي بسبب إهمالهم، وأن يوم النحس سبب فشل المرء، وأن النجاح في مهمة ما مرتبط بسهولةها.

وبالتأمل في النتائج السابقة يتضح أن العدوان سلوك منتشر بين المبحوثين ولكن انتشاره مختلف كميّاً؛ فبعض المبحوثين يتصفون بالعدوان بدرجة كبيرة. ولكن لماذا يتصرف البعض بعدوانية؟ تتعدد العوامل التي تدفع المرء لأن يسلك العدوان ومن بين هذه العوامل: افتقاد المرء الضبط الذاتي والتصل من القيم والمعايير الاجتماعية المحددة للسلوك، والشعور بالإحباط. ذلك لأن المُحِبَّ بسبب افتقاده حب ودعم أسرته مثلاً يشعر بتضايق شديد لا يحتمله ما يضطره لتصرفه في شكل عدوان تجاه العالم الخارجي، كي يقلل من توتره وضيقه. ورمي المدرس مثلاً بممحاء أو طبشور ما هو إلا عدوان مكبوت تجاه الأب يصرفه الطالب بالاعتداء على من يرمز للأب كالمدرس مثلاً. كما يحطم المرء الأشياء عندما يغضب حينما لا يستطيع توجيه عدوانه لمصدر إزعاجه أو ضيقه، ولذلك يلاحظ كثرة المقاعد والكراسي المحطمة بالمدارس، والتي تعكس تضايق بعض الطلبة العدوانيين من المدرسين أو الإداريين أو بسبب كراهية المدرسة بشكل عام، أو تعكس المشكلات التي يعانونها في أسرهم. تؤكد أن العدوانية يؤمن بلغة العنف، ولذا يتصرف بعدوانية، ويشوش بالفصل، ويتشاجر مع زملاء ويُساند أقرانه في معاركهم، ويسخر من السلطة بشكل عام. فالتحكم على المدرس بتقليد صوته بما يثير الضحك هو سخرية

من أي سلطة. بيد أن الشخص العدوانى فى حقيقة الأمر شخص ضعيف وهش ويشعر بالدونية وعدم الأهمية والإحباط، وقلة احترامه لذاته، وكراهيته لها، وهذه أمور مؤلمة يستشعرها الفرد فتؤلمه، وقد يعجز عن تحملها، حيث يتوتر، ومن ثم يضطر إلى تصريفها فى شكل عدوان على العالم الخارجى بكل رموزه. وهنا يصبح تصريف الفشل والإحباط والتضايق فى شكل عدوان أمراً ضرورياً لتأكيد الذات والهروب من المرارة والألم.

يُعدُّ مفهوم الذات الإيجابى دليلاً على التوافق النفسى والاجتماعى، وهو دليل التفاضل والرضا، وحسن الارتباط بالمجتمع. كما أن صاحب مفهوم الذات الإيجابى لا بد أن يحترم ذاته ومجتمعه، ولا بد أن يسلك السلوك المقبول اجتماعياً ولا يخرط فى ممارسة تلك السلوكات التى تقلل من قيمته. ولذلك يعتبر مفهوم الذات الإيجابى حصناً ضد ممارسة الفرد للسلوكات غير السوية. ذلك لأن صاحب مفهوم الذات الإيجابى يفهم نفسه، ويقدرها ويفرض شخصيته على الآخرين ويتصرف بطريقة تفرض على الآخرين احترامه، ويراعى فى مسلكه المتعارفات الاجتماعية، وهو محب للآخرين لأنه يعتقد بحبهم له، لأنه يرى نفسه فيهم، وهو يشعر بالخوة والقوة ما يجعله بمنأى عن فعل كل ما هو خسيس ومحتقر، كما أنه مقتنع بأهميته داخلياً ولذلك لا يتوق لتقدير الغير له بالضرورة. صاحب مفهوم الذات الإيجابى ناجح فى حياته، ولديه نجاحات يحرص على الحفاظ عليها، وهو بسماته الشخصية لديه قدرة على التأثير فى الآخرين وذلك لوجود مكانة له بينهم. وهذا ما أكدته نتائج الدراسة.

يمثل مركز الضبط سمة مهمة فى الشخصية. ذلك لأن صاحب الضبط الداخلى يعرف إمكاناته جيداً ويعمل وفقها، وهو قوى الإرادة، ويحدد أهدافه بدقة، ويدرك أنه وحده المسؤول عن فشله ونجاحه، ويؤمن بأن الكفاح أساس النجاح، وأن الفرد مسؤول عن سعادته وتعاسته، ولا يؤمن بالحظ والصدفة، ولذلك فهو لا يسلك تلك السلوكات غير السوية ليبرر بها إحباطاته وفشله مثلما يفعل صاحب الضبط الخارجى، وهو لا يظلم الآخرين إن أخفق فى أمر ما، وهو لا يتسلط، ولا يخطئ فى حق أحد، ولا تسهل استنثارته، ولا يبادل الكراهية بالكراهية، وهو متحد للصعاب، ويجد ذاته فى قهر الصعب، وشخصيته تتسم بالضبط الداخلى لذا لا تسلك العدوان. وهذا ما أكدته نتائج الدراسة حيث تبين أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط والعدوان.

كشفت نتائج الدراسة عن أن الذكور أكثر عدوانية من الإناث، وتفسر الباحثة هذه النتيجة على أساس أن المجتمع اللببى كغيره من المجتمعات العربية مجتمع ذكورى يُقدَّر فيه الرجل القوى والخشن، كما أن الابن الذكر عادة ما يتعرض لعدوان والديه لعقابه عندما يخطئ أكثر من الأثنى، فيتعلم أن يكون عدوانياً لكي يصرف إحباطاته المكبوتة، فضلاً عن أن عدوانية الابن غير مستهجنة مقارنة بعدوانية الأثنى. كما كشفت الدراسة أن ذوى التقدير الدراسى المقبول أكثر

عدوانية من المتفوقين دراسياً، وهذه نتيجة منطقية، ذلك لأن الطالب المتأخر دراسياً لا يقدر عواقب سلوكه، فيسلك العدوان، وهو يشعر بتدني قيمته فيضطر لتعويضها في شكل عدوان. هذا ويوجد في تراث الجريمة ما يؤكد أن المنحرفين بالعدوان أو الاعتداء أو العنف أو الغش إلخ.. هم عادة من المتأخرين دراسياً. وبيّنت الدراسة أن الذين لا يشعرون بتأنيب الضمير أكثر عدوانية. وهي نتيجة منطقية لأن العدوانية يتسم بالسيكوباتية التي تنتضح بجلاء في ضعف الضمير أو الأنا الأعلى، ونقص الشعور بالندم وبرودة الدم والرغبة في التمرد على كل ما هو اجتماعي ومقدس، كما أن العدوانية عادة ما يفتخر بعدوانيته وإذلال الآخر، ولذا من الطبيعي أن ألا يشعر بتأنيب الضمير. وقد يرجع ذلك إلى إحساس العدوانية بأنه منبوذ ومكروه، ومظلوم ما يبرر له الحق في الانتقام من العالم الخارجي، وهذه قناعة تقوده حتماً لتبيلد ضميره.

العدوانية وفقاً لنتائج هذه الدراسة شخص يعتقد بأنه مظلوم وضحية وأن الآخرين سبب مصائبه، ويتهم الآخرين بظلمه والاعتداء عليه، فيقتنع من ثم بضرورة الانتقام منهم في شكل عدوان. يشعر العدوانية وفق النتائج الحالية بالدونية وهي صفة منبوذة وتدل على خواء في بناء الشخصية، هذا الخواء الذي يجب ملؤه بالعدوان، وهو عدوان يأتي إما لتفريغ أصحاب القيمة من مضمونهم، أو لتأكيد الذات في مجال ما ولو كان مجالاً غير مقبول اجتماعياً. لا شك أن الشعور بالدونية صفة منبوذة ومؤلمة، ولذا لا بد من تجاوزها بمسلك ما يكون العدوان واحداً من بينها. على هذا النحو يتأكد أن العدوانية شخص مفرغ من ذاته، مُحبط، مهموم، يعيش أنواعاً كثيرة من الصراع، مغلوب على أمره، ضعيف في كل شيء، ممزق وضائع.

تؤكد البيانات الحالية أن العدوانية يمارس آلية الإسقاط؛ حيث يبرر عدوانه بتحيز أهله لبعض إخوته بالحب من دونه، وهذه الآلية تبرر له المسلك العدواني. كما اتضح أن العدوانيين يعيشون في بيئة تتصف بالعنف مثل قسوة الوالدين، وفقدان الحب والدعم. ذلك لأن الابن الذي يتعرض لعنف والديه يشعر بالإحباط لأنه كان يتوقع حبهما وإشباع حاجاته وعدم إعاقة بلوغ أهدافه، ولما كان مثل هذا الابن لا يستطيع مجابهة عدوانية والديه بعدوانية مماثلة، فإنه يضطر لكبتها، ولكنه كبت مؤلم ما يضطره إلى تصريفه في شكل عدوان خارجي على الآخر، قد يكون المدرس، أو الزملاء، أو الأصدقاء، أو حيوان أو شيء آخر إلخ... على هذا النحو يعمل المُحبط توازناً بين واقعه المؤلم وبين نفسيته المضطربة.

تؤكد نتائج الدراسة الحالية فروض نظرية التعلم الاجتماعي، حيث تبين أن العدوانيين في هذه الدراسة يشاهدون كثيراً أشرطة العنف، ويقضون ساعات طويلة في مشاهدة التلفزيون، فضلاً عن أن الابن العدواني عادة ما يتعلم أساليب عدوانية من والديه. كما يتعلم الفرد العدوان بتقليده لمحيطه العدواني كالأصدقاء والأقران. وقد وجد أن حمل السكين صفة عدوانية، حيث يحمل الأفراد الذين تحصلوا على درجة مرتفعة على مقياس العدوان بالسكاكين وذلك للدفاع بها عن

أنفسهم أو طعن الآخرين بها إن لزم الأمر، وقد يكون هذا المسلك على علاقة بمشاهدة تلك الأشرطة التي أفنعتهم بأن العالم الخارجي غير آمن، أو لتقليد تلك الأفلام التي يتقاتل أبطالها بالسكاكين. كشفت نتائج الدراسة عن أن العدوانيين يتسمون بالضبط الخارجي، حيث يرجعون الكثير من الأمور للحظ والصدفة، أو سوء الحظ، وهذه سمة خطيرة، لأن العدواني عندما يفترض أن حظه عاثر أو أن هناك من يتحيز ضده أو يعتقد بأن الحياة ناقمة عليه، فسوف يتصرف بعدوانية تجاه من يعتقد سبب مصائبه، أو يتعلم فرض رأيه على الآخرين. فضلاً عن أن العدواني لا بد وأن يكون نزوياً وخاضعاً لسيطرة استعداده العدوانية.

بالمقابل تبين أن الذين يتسمون بمركز ضبط قوي لا يفتقدون الحنان الأسري، ويعتقدون بمسؤولية الفرد عن نجاحه، وبقلة مساندة الأصدقاء في شجارهم، وأن لمركز الضبط إسهاماً دالاً إحصائياً في العدوان. وبشكل عام كشفت نتائج الدراسة عن أن الذي يتمتع بمركز ضبط قوي لا يشترك في كثير من الخصال التي يتصف بها العدواني مثل استعمال آلية الإسقاط، وفرض الرأي على الآخرين، وفقدان الحب الأسري والإحباط، والفشل الدراسي، والميل للعزلة، وغياب الضمير، والشعور بالظلم، والشعور بالنبذ. وهكذا فإن الباحثة تفترض أن تنمية الثقة بالنفس وكل ما يقوي الضبط الذاتي أو مركز التحكم سيقول من ممارسة السلوك العدواني. كما تبين أن التمتع بمركز ضبط سمة ذكرية، وهذه حقيقة تؤكد تلك الثقافة الاجتماعية التي تتحيز للذكر أكثر من الأنثى، كما أن هامش التجاوز عن الخطأ يأتي دائماً في صالح الذكر، والشيء نفسه يقال على تمتع الذكر بقدر كبير من الحرية.

أكدت نتائج الدراسة أن مفهوم الذات الإيجابي يحمي الفرد من الانجراف وراء التيار العدواني. ذلك لأن الفرد الذي يتسم بمفهوم ذات إيجابي يرتبط بالعالم الخارجي ويتمتع بعلاقات اجتماعية حسنة ودافئة، ويتصرف وفق نظرة الآخرين إليه، ويحرص على أن يتصرف وفق توقعات الغير. كما لا يشعر صاحب مفهوم الذات الإيجابي بالتحيز ضده، لأنه يتوقع الخير من الآخرين، ويتصرف وفق ما لديه من إطار قيمي متماسك، فلا يشعر بالغبين. كما أن فكرة صاحب مفهوم الذات الإيجابي عن نفسه جيدة وتسير وفق متعارفات المجتمع ولذا لا يشعر بالحرمان، وهو لا يستجيب للإيحاء حيث لا يقلد مثلاً النماذج غير السوية، كما يتأثر ذوو مفهوم الذات الإيجابي بالنماذج الناجحة في بيئتهم، ولا يحبون فرض الرأي على الآخر لإيمانهم بالحرية الشخصية وقوة الإرادة.

مما سبق يمكن استنتاج الآتي:

أن العدوان صفة بشرية ويسلكها الفرد عندما تتم معاقبته بشدة، أو يتم حرمانه من أشياء يحبها، ويشعر بالكراهية والنبذ، ويفشل في بلوغ أهدافه، ويرتبط بالنماذج العنيفة، ويشعر بالدونية وعدم الأهمية، وكراهية الذات، وفقدان الحب والدعم، والعجز عن بلوغ الأهداف الشخصية، حيث

يصبح العدوان هنا بمثابة صرخة لطلب الحب والدعم والإشعار بالقيمة. العدوان على علاقة قوية بالإحباط الذي تتعدد صورته، هذا الإحباط الذي يعجز الفرد عن تحمله فيسلك العدوان ليخفف من آلامه غير المحتملة.

يرتبط مركز الضبط بالحرية والدعم الاجتماعي، وبالقدرة على تحقيق مكاسب كثيرة في الحياة، والشعور بالعدل والحب، والتحرر من ممارسة آليات الدفاع النفسية، حيث يدرك صاحب الضبط القوي أنه المسؤول عن نجاحه وفشله، وهو قوي الإرادة، ولا يؤمن بالصدفة والحظ، ويحدد أهدافه وفق قدراته ويعمل على تحقيقها، ويشعر بالرعاية والدعم، ويتوسم الخير في الآخرين، ويستأنس بالنماذج الناجحة، ويتحمل الإحباط، ويتسم بالالتزان الانفعالي، ولا يقلد أو يرتبط بالنماذج غير السوية، ولا يعاني من سوء المعاملة، ويوثق فيه، ويشعر بالحب.

## التوصيات:

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية، فإن الباحثة توصي بالآتي:
- (1) العمل على توعية الآباء والمعلمين بضرورة الابتعاد عن العقاب البدني واللفظي للمراهق لأنه أسلوب يحبطه ويُكون لديه مفهوم ذات سلبي ويضعف ثقته بنفسه، ويشعره بالدونية، وينمي السلوك العدواني لديه.
  - (2) تجنب فرض قيود بدون مبرر على الطلاب في مرحلة المراهقة، وتوضيح وشرح الأسباب في حالة فرض نظم وإصدار تعليمات جديدة للطلاب؛ لأن الطلاب في هذه المرحلة يكرهون السلطة ويقاومونها.
  - (3) ملاحظة مظاهر السلوك العدواني وحصرها لدى الطلبة ومحاولة وضع برامج إرشادية تهدف إلى تخفيف حدتها، أو عقد ندوات علمية لمناقشة أسبابها ومن ثم طرح حلول لها.
  - (4) تطبيق العقوبات المدرسية على كل طالب يعتدي على غيره، أو يعبت بالأثاث المدرسي أو يسخر من المدرسين، أو يتنمر على زملائه، أو يخلّ بالنظام المدرسي، واستخدام كافة السبل التربوية لحل المشكلات التي يثيرها الطلاب.
  - (5) إعطاء محاضرات توعوية تحدّ من العنف المدرسي، وتكشف مثالبه للطلبة، وتعرف بأسبابه وعواقبه.
  - (6) توعية الآباء بمثالب التمييز بين الأبناء والتحيز لبعضهم بالتدليل والحب، حتى لا يشبّ المنبوذون على كراهيتهم وكراهية الآخرين، ويسلكوا من ثمّ العدوان للانتقام من غيرهم.
  - (7) توعية الآباء بعيوب أسلوب العقاب البدني، حتى لا يتعلم الأبناء سبل ممارسة العدوان مع غيرهم بالتقليد والمحاكاة.
  - (8) أهمية اتسام الآباء بالرحمة والمودة وأن يبتعدوا عن أساليب القسوة والعنف حتى لا يشعر أبنائهم بالدونية وعدم الأهمية.
  - (9) توجيه الآباء لأبنائهم بالابتعاد قدر الإمكان عن الارتباط برفاق السوء والعدوانيين حتى لا يقلدوهم، وأن يتم ذلك بمعرفة الأفراد الذين يختلط بهم أبنائهم.
  - (10) مراقبة الآباء للأشرطة السينمائية التي يشاهدها أبنائهم، وأن يبعدوهم منذ الصغر عن مشاهدة أشرطة العنف حتى لا يصبحوا عدوانيين، وأن يشرحوا لهم خدع هذه الأشرطة حتى لا ينتشروا الاتجاهات العدوانية.
  - (11) ضرورة اهتمام المربين بتنمية وجهة الضبط الداخلي لدى أبنائهم وطلبتهم، من خلال إعطائهم الفرصة لتحمل المسؤولية، واتخاذ القرارات وبتث الثقة في أنفسهم، لأن هذا يساعدهم على مواجهة المشكلات والاعتماد على أنفسهم.

12) تبصير وتوعية المعلمين عبر إعلانات مكتوبة أو أثناء مقابلات معهم بأهمية مركز الضبط والعوامل المؤثرة في تحديده، وكيفية إسهامهم في تدعيمه لدى طلبة المرحلة الثانوية.

13) إدراك المسؤولين في المؤسسات التعليمية لوجهة الضبط لدى الطلبة وذلك من خلال إقامة برامج وندوات ثقافية واجتماعية وأنشطة مختلفة تساعد على تقوية وجهة الضبط الداخلي وتعزيز مفهوم الذات لديهم.

14) مساعدة الفرد منذ الصغر على تحمل المسؤولية وتنمية الأنا الأعلى فيه، ومساعدته على تحقيق أهدافه بنفسه، ودمجه في محيطه الاجتماعي حتى لا يشب على العزلة.

15) توعية النشء بأنه لا مجال للحظ أو الصدفة في تحقيق النجاح، لأن كل شيء يمكن إنجازه فقط بالكفاح والمثابرة والصبر، وأن المرء يجني فقط ثمار ما زرعت يداه.

16) ضرورة تعزيز الأسرة لتصرفات أبنائها الإيجابية بالتشجيع المعنوي والمادي، وذلك لأهميتها في عملية التنشئة الاجتماعية وأثرها على شخصية الأبناء وسلوكهم.

17) الاهتمام بفهم شخصية الطلبة في المرحلة الثانوية وتحقيق متطلباتهم وتلبية حاجاتهم النفسية.

18) توفير أخصائيين نفسيين واجتماعيين في المدارس الثانوية ليقدموا أوجه الرعاية النفسية والاجتماعية للطلبة ولمساعدتهم في التغلب على المشكلات التي تواجههم.

19) رصد المدرسة للجوانب الانفعالية والاجتماعية للطلبة، وعدم التركيز على الجانب المعرفي التحصيلي فقط.

20) توعية الوالدين والمربين عبر وسائل الإعلام المختلفة بضرورة توفير الفرصة للطلبة للتعبير عن آرائهم واحترام تلك الآراء، ومشاركتهم في تبادل الرأي فيما بينهم بأسلوب مرن ومنحهم الاستقلال والحرية.

21) إشعار الابن بأهميته منذ الصغر، ومساواته بإخوته ومنحه مهام ينجح فيها ليحس بقيمته، وإشباع كافة حاجاته النفسية والبيولوجية والاجتماعية، ومساعدته على معرفة إمكاناته، وتحديد أهدافه كي ينجح فيها.

22) توعية الفرد منذ الصغر بضرورة الاعتماد على نفسه في بلوغ أهدافه، حتى يشب على الجد والاجتهاد ويتحمل تبعات تراخيه أو تهاونه في أداء المهام الموكلة إليه.

23) تنشئة الفرد منذ الصغر على الكفاح من أجل بلوغ أهدافه بجهد، وتنمية قوة الإرادة فيه، وتنمية ثقته بنفسه، وتدريبه على تحمل المسؤولية حتى لا يشب اتكالياً.

24) توجيه الأسرة للاهتمام بإشباع حاجات أبنائها المختلفة حتى يقوى ارتباطهم بها ويتكون لديهم مفهوم الذات الإيجابي.



25) العمل على توعية مستشاري التوجيه المدرسي بمفهوم الذات ومركز الضبط وأهميتهما في عملية التوجيه والإرشاد النفسي للطلبة في المرحلة الثانوية.

#### المقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج تقترح الباحثة إمكانية القيام بدراسات وبحوث أخرى، يمكن الإشارة إليها في النقاط الآتية:

1) إجراء دراسة حول علاقة الإحباط ببعض المشكلات النفسية والسلوكية الشائعة لدى طلبة المرحلة الثانوية.

2) إجراء دراسة حول العلاقة بين العصابية والعدوان لدى الآباء.

3) إجراء دراسة حول علاقة مركز الضبط بأساليب التنشئة الاجتماعية للأبناء.

4) إجراء دراسة حول علاقة العدوان بقوة الأنا.

5) إجراء دراسة حول علاقة مفهوم الذات بأساليب المعاملة الوالدية.

6) إجراء دراسة حول علاقة العدوان بآليات الدفاع النفسي.

7) إجراء دراسة حول علاقة مركز الضبط بالسمات الشخصية.

8) إجراء دراسة حول علاقة العدوان بالاغتراب.

9) إجراء دراسة حول علاقة السلوك العدواني ببعض السمات الشخصية لدى طلبة الثانوية.

10) إجراء دراسة حول علاقة السلوك العدواني بالمستوى الاقتصادي والثقافي للأسرة لدى طلبة الثانوية.

11) إجراء دراسة حول علاقة السلوك العدواني بالتفكك الأسري لدى طلبة الثانوية.

12) إجراء دراسة حول علاقة السلوك العدواني بأساليب تنشئة الجنسين لدى طلبة الثانوية.

13) إجراء دراسة حول علاقة مركز الضبط (الداخلي - الخارجي) بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى طلبة الثانوية.

14) إجراء دراسة حول علاقة مركز الضبط (الداخلي - الخارجي) بتقدير الذات لدى طلبة الثانوية.

15) إجراء دراسة حول علاقة مفهوم الذات بالمكانة الاجتماعية والاقتصادية لدى طلبة الثانوية.

16) إجراء دراسة حول علاقة مفهوم الذات بقوة الأنا والقلق لدى طلبة الثانوية.

17) إجراء دراسة حول علاقة مفهوم الذات بالحرمان من الرعاية الوالدية لدى طلبة الثانوية.

## المراجع:

### أولاً: الكتب:

- 1) أبو جادو، صالح محمد علي، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط(1)، 1998.
- 2) أبو دلو، جمال، الصحة النفسية، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع، ط(1)، 2009.
- 3) أبو قورة، خليل قطب، سيكولوجية العدوان، القاهرة: مكتبة الشباب، الهيئة العامة لقصور الثقافة، 1996.
- 4) أبو زيد، إبراهيم أحمد، سيكولوجية الذات والتوافق، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1987.
- 5) إسماعيل، محمد عماد الدين، اختيار مفهوم الذات للكبار (كراسة التعليمات)، القاهرة: النهضة المصرية، 1986.
- 6) الأشول، عادل عز الدين، مقياس مفهوم الذات للأطفال (كتيب التعليمات والتقنين)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1984.
- 7) أميمن، عثمان علي، المرجع في علم النفس الاجتماعي، الخمس: دار الخمس للطباعة، 2007.
- 8) أميمن، عثمان علي، في الصحة النفسية، الخمس:الدار العالمية للطباعة، 2004.
- 9) البيلوي، إيهاب، مقياس السلوك العدواني لدى ذوي الإعاقات البسيطة، الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع، 2004.
- 10) حسن، محمود شمال، سيكولوجية الفرد في المجتمع، القاهرة: دار الآفاق العربية، 2001.
- 11) حسين، طه عبد العظيم، الإرشاد النفسي (النظرية- التطبيق- التكنولوجيا)، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، ط(1)، 2004.
- 12) الخالدي، أديب، المرجع في الصحة النفسية، غريان: الدار العربية للنشر والتوزيع، ط(2)، 2002.
- 13) خير الله، سيد، مفهوم الذات، بيروت: دار النهضة العربية، 1981.
- 14) الداھري، صالح حسن أحمد، مبادئ الصحة النفسية، عمان: دار وائل للنشر، ط(2)، 2010.
- 15) درويش، زين العابدين، علم النفس الاجتماعي (أسسه وتطبيقاته)، القاهرة: دار الفكر العربي، 2005.

- 16) درويش، زين العابدين، علم النفس الاجتماعي (أسسه وتطبيقاته)، القاهرة، دار الفكر العربي، 1999.
- 17) راجح، أحمد عزت، أصول علم النفس، الإسكندرية: دار المعارف، 1991.
- 18) رضوان، سامر جميل، الصحة النفسية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2002.
- 19) زهران، حامد عبد السلام، التوجيه والإرشاد النفسي، القاهرة: عالم الكتب، ط(2)، 1980.
- 20) زهران، حامد عبدالسلام، الصحة النفسية والعلاج النفسي، القاهرة: عالم الكتب، ط(3)، 1997.
- 21) سرکز، العجيلي عصمان، امطير، عياد سعيد، البحث العلمي (أساليبه وتقنياته)، طرابلس: الجامعة المفتوحة، ط(1)، 2002.
- 22) سلامة، مرفت عبد المنعم، الإعاقة البصرية (مفهوم الذات وبعض الاضطرابات النفسية لدى الكفيف)، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 2011.
- 23) السيد، فؤاد البهي، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة: دار الفكر العربي، 2005.
- 24) السيد، عبد الحليم محمود، فرج، طريف شوقي، محمود، عبد المنعم شحاته، علم النفس الاجتماعي المعاصر، القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع، ط(2)، 2004.
- 25) السيد، فؤاد البهي، علم النفس الاجتماعي، الكويت: دار الكتاب الحديث، ط(2)، 1980.
- 26) شقير، زينب، الشخصية السوية المضطربة، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ط(2)، 2002.
- 27) الشبخلي، خالد خليل، المشكلات السلوكية لدى الأطفال (الظاهرة- الوقاية- العلاج)، العين: دار الكتاب الجامعي، ط(1)، 2005.
- 28) الطواب، سيد محمود، الصحة النفسية والإرشاد النفسي، القاهرة: إيتراك للطباعة، 2008.
- 29) الظاهر، قحطان أحمد، مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق، عمان: دار وائل للنشر، ط(1)، 2004.
- 30) الظاهر، قحطان أحمد، مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق، عمان: دار وائل للنشر، ط(2)، 2010.
- 31) عبد العزيز، رشاد علي، سيكولوجية الفروق بين الجنسين، القاهرة: مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، ط(1)، 1998.

- (32) عبد الستار، فوزية، مبادئ علم الإجرام، بيروت: دار النهضة العربية، ط(5)، 1985.
- (33) عبد العال، سيد، نظريات علم النفس والمداخل الأساسية لدراسة السلوك الإنساني، القاهرة: مكتبة سعيد رأفت، ط(2)، 1988.
- (34) عبد العال، سيد، نظريات علم النفس والمداخل الأساسية لدراسة السلوك الإنساني، القاهرة: مكتبة سعيد رأفت، 1992.
- (35) عبد العزيز، مفتاح محمد، الصحة النفسية والاضطرابات الوظيفية (مفاهيم، ونماذج، ونظريات، ودراسات)، الإسكندرية: دار الأندلس، 2004.
- (36) عز الدين، خالد، السلوك العدوانى عند الأطفال، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع، ط(1)، 2010.
- (37) العقاد، عصام عبد اللطيف، سيكولوجية العدوانية وترويضها (منحى علاجي معرفي جديد)، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، 2001.
- (38) عكاشة، أحمد، علم النفس الفسيولوجي، القاهرة: دار المعارف، ط(6)، 1982.
- (39) عمارة، محمد علي، برامج علاجية لخفض مستوى السلوك العدوانى لدى المراهقين، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، 2008.
- (40) العيسوي، عبد الرحمن محمد، علم النفس الطبى الوقائى، الإسكندرية: دار الفكر الجامعي، ط(1)، 2011.
- (41) فايد، حسين علي، دراسات في الصحة النفسية، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، 2001.
- (42) القمش، مصطفى نوري، المعاينة، خليل عبد الرحمن، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، عمان: دار المسيرة للنشر، ط(1)، 2007.
- (43) كفاي، علاء الدين، النبال، مايسة أحمد، في سيكولوجية الغضب، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ط(1)، 2008.
- (44) كمال، علي، النفس (انفعالاتها وأمراضها وعلاجها)، بغداد: دار واسط للنشر والتوزيع، ط(4)، 1988.
- (45) كوافحة، تيسير مفلح، القياس والتقويم (أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط(1)، 2003.
- (46) ملحم، سامي محمد، علم نفس النمو (دورة حياة الإنسان)، عمان: دار الفكر، ط(2)، 2012.

47) المليجي، حلمي، علم النفس المعاصر، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط(2)، 1972.

48) ميزاب، ناصر، إشكالية مفهوم الذات عبر مقاربات نفسية مختلفة (المصطلح- الأبعاد- المحددات- التناولات النظرية- القياس- المأل)، عمان: دار وائل للنشر، ط(1)، 2013.

49) النيال، مایسة، التنشئة الاجتماعية (مبحث في علم النفس الاجتماعي)، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 2002.

50) الهاشمي، عبد الحميد، المرجع في علم النفس الاجتماعي، جدة: دار الشروق، 1989.

51) الوابلي، عبد الله بن محمد، السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقلياً (طبيعته وأساليب معالجته)، الرياض: مركز البحوث التربوية، 1993.

#### ثانياً: الرسائل العلمية:

1) أبو حطب، ياسين مسلم، فاعلية برنامج مقترح لتخفيف السلوك العدواني لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة: الجامعة الإسلامية، كلية التربية، 2002.

2) أبو سكران، عبد الله يوسف، التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بمركز الضبط (الداخلي- الخارجي) للمعاقين حركياً في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة: الجامعة الإسلامية، كلية التربية، 2009.

3) أبو ناهية، صلاح الدين محمد، مواضع الضبط وعلاقتها ببعض المتغيرات الانفعالية والمعرفية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية، 1984.

4) بن الزين، نبيلة، مركز الضبط لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسياً، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 2005.

5) بوزيد، إبراهيم، علاقة وجهة الضبط باليأس لدى عينة من العائدين إلى الجريمة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر: جامعة محمد خيضر، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، 2009.

6) بوشاشي، سامية، السلوك العدواني وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر: جامعة مولود معمري، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2013.

- (7) التبيتي، إبراهيم سعيد، مفهوم الذات والتحصيل الدراسي والمستوى الاقتصادي والاجتماعي لدى ذوي المشكلات من المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية التربية، 1988.
- (8) جابر، محمد حسن، موقع الضبط وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لطلبة جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، 1995.
- (9) الجروشي، عبد المجيد عمر، مظاهر العدوان لدى طلبة المرحلة الثانوية التخصصية بمدينة مصراتة وعلاقته بالاكئاب النفسي، رسالة ماجستير غير منشورة، مصراتة: أكاديمية الدراسات العليا، 2007.
- (10) الحربي، حنان حمادي، معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى، رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى، كلية التربية، 2006.
- (11) الحربي، عواض بن محمد، العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، 2003.
- (12) الحلو، بثينة منصور، مركز السيطرة والتعامل مع الضغوط النفسية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب، 1989.
- (13) حمودة، زينب محمد، مظاهر الاغتراب وعلاقتها بمركز الضبط الداخلي والخارجي لدى عينة من المعلمات بمرحلة التعليم الأساسي بمنطقة الخمس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المرقب، كلية الآداب والعلوم، 2012.
- (14) الخثعمي، صالح بن سفير، وجهة الضبط والاندفاعية لدى المتعاطين وغير المتعاطين للهيروين، رسالة ماجستير غير منشورة، الدمام: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، 2008.
- (15) الخيتوني، عفاف أحمد، أساليب المعاملة الوالدية للطفل وعلاقتها بالسلوك العدواني، لأطفال الشق الثاني لمرحلة التعليم الأساسي بمدينتي طرابلس وجزور، رسالة ماجستير غير منشورة، طرابلس، أكاديمية الدراسات العليا، 2007.
- (16) دحلان، أحمد محمد، العلاقة بين مشاهدة بعض برامج التلفاز والسلوك العدواني لدى الأطفال بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة: الجامعة الإسلامية، كلية التربية، 2003.

- 17) الدروقي، حنان حسن، أثر برنامج سلوكي في خفض السلوك العدواني لفئة من المعاقين عقلياً، رسالة ماجستير غير منشورة، بنغازي: أكاديمية الدراسات العليا، 2008.
- 18) الرديني، آلاء محمد، الثقة بالنفس وعلاقتها بمركز الضبط (الداخلي - الخارجي) والتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة الشهادة الثانوية العامة بشعبية المرقب، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المرقب، كلية الآداب والعلوم، 2004.
- 19) زنييل، يوسف محمد، الصحة النفسية وعلاقتها بمفهوم الذات لدى طلبة كليتي الطب البشري والمعلمين بجامعة مصراتة، رسالة ماجستير غير منشورة، طرابلس: كلية الآداب، 2010.
- 20) الشنطة، مسعودة عبد الله، دراسة الفروق بين الأسوياء وذوي صعوبات التعلم في كل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي بمنطقة الأصابعة، رسالة ماجستير غير منشورة، طرابلس: أكاديمية الدراسات العليا، 2009.
- 21) الشهري، علي بن نوح، العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في مدينة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية التربية، 2009.
- 22) الشخي، حسن بن علي، اللامعيارية (الأنومي) ومفهوم الذات والسلوك الانحرافي لدى المنحرفين وغير المنحرفين في مدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، 2003.
- 23) الصالح، تهاني محمد، درجة مظاهر وأسباب السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية وطرق علاجها من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، نابلس: جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، 2012.
- 24) الصايغ، فالنتينا وديع سلامة، فاعلية الأنشطة الفنية في تخفيض حدة السلوك العدواني لدى الأطفال الصم في مرحلة الطفولة المتأخرة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة حلوان، كلية التربية الفنية، 2001.
- 25) الضيدان، الحميدي محمد، تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، 2003.

- (26) الطيار، فهد بن علي، العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، 2005.
- (27) عبد الخالق، فاطمة حسين، مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي لدى متقاعدي القوات المسلحة بمدينة البيضاء، رسالة ماجستير غير منشورة، بنغازي: أكاديمية الدراسات العليا، 2012.
- (28) عبد العلي، مهند عبد سليم، مفهوم الذات وأثر بعض المتغيرات الديموغرافية وعلاقته بظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية الحكومية في محافظتي جنين ونابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، نابلس: جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، 2003.
- (29) عبد الله، نبوية لطفي، مفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين من الأم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة، 2000.
- (30) عبود، صلاح عبد الغني، مدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف حدّة السلوك العدواني لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أسيوط، كلية التربية، 1991.
- (31) عبود، علاء جابر، العدوان لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وعلاقته بأساليب التنشئة الاجتماعية كما يدركونها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة، 1994.
- (32) عريشي، صديق بن أحمد، نمو الأحكام الخلقية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى عينة من نزلاء مؤسسة التربية النموذجية والتعليم العام في مرحلة المراهقة بمنطقة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية التربية، 2004.
- (33) عسيري، عبير محمد، علاقة تشكل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي والعام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية التربية، 2003.
- (34) العطوي، سهام رجب، الخجل وعلاقته بمفهوم الذات لدى تلاميذ الشق الثاني بمرحلة التعليم الأساسي بمنطقة جنزور، رسالة ماجستير غير منشورة، طرابلس: أكاديمية الدراسات العليا، 2009.



- (35) العفاري، إبتسام هادي أحمد، العلاقة بين وجهة الضبط والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، 2011.
- (36) العمارة، أحمد عبد الكريم، فاعلية برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني لدى طلبة الصفوف الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، 1991.
- (37) العنزي، فارس بن حمود، الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى نزلاء دار التربية الاجتماعية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، 2010.
- (38) الفلاح، أمال نوري، السلوك العدواني وانعكاسه على التحصيل الدراسي للطلاب، رسالة ماجستير غير منشورة، بنغازي: أكاديمية الدراسات العليا، 2011.
- (39) الفيكاوي، محمد عيسى، الفروق في أبعاد التفاعل الأسري داخل أسر التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة العدوانيين وغير العدوانيين بدولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، الكويت: جامعة الخليج العربي، كلية الدراسات العليا، 2007.
- (40) القطناني، علاء سمير، الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة: جامعة الأزهر، كلية التربية، 2011.
- (41) المبروك، فوزي محمد، الضغوط النفسية وعلاقتها بأبعاد مفهوم الذات لدى عينة من طلبة جامعة الزاوية، رسالة ماجستير غير منشورة، طرابلس: أكاديمية الدراسات العليا، 2010.
- (42) مسعود، خالد عاشور، مفهوم الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة السنة الثانية من مرحلة التعليم الثانوي التخصصي بمدينة مصراتة، رسالة ماجستير غير منشورة، طرابلس: أكاديمية الدراسات العليا، 2008.
- (43) النيرب، عبد الله محمد، العوامل النفسية والاجتماعية المسؤولة عن العنف المدرسي في المرحلة الإعدادية كما يدركها المعلمون والتلاميذ في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة: الجامعة الإسلامية، كلية التربية، 2008.
- (44) هويصة، إبتسام امحمد، السلوك العدواني للطفل وعلاقته بأساليب التنشئة الاجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة، طرابلس: أكاديمية الدراسات العليا، 2009.

45) اليازجي، إبتسام رشيد، الإيثار وعلاقته ببعض المتغيرات للنفسية لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، 2001.

### ثالثاً: الدوريات والمجلات العلمية:

- 1) أحمد، أشرف عبد العظيم، العلاقة بين وجهة الضبط والاكتئاب لدى طلبة الفرقة الأولى قسم التربية الخاصة بكلية التربية، بحث غير منشور، البيضاء: جامعة عمر المختار، كلية التربية، 2014.
- 2) أحمد، سهير كامل، السلوك الإنساني بين الحب والعدوان، مجلة علم النفس، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد السابع والعشرون، 1993.
- 3) انو، فاطمة أحمد، شنان، أحمد محمد، الفروق في مركز التحكم ومفهوم الذات بين الموهوبين والعاديين من تلاميذ مرحلة الأساس، المجلة العربية لتطوير التفوق، ولاية الجزيرة، المجلد الثاني، العدد الثالث، 2011.
- 4) بني خالد، محمد سليمان، مركز الضبط وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، الأردن: المجلد السابع عشر، العدد الثاني، 2009.
- 5) الحموري، خالد عبد الله، الصالحي، عبد الله، مفهوم الذات لدى طلبة الدراسات الاجتماعية في جامعة القصيم في ضوء بعض العوامل المؤثرة فيه، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المملكة العربية السعودية: المجلد التاسع عشر، العدد الأول، 2011.
- 6) الحموي، منى، التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس (الحلقة الثانية) من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية، مجلة جامعة دمشق، المجلد السادس والعشرون، 2010.
- 7) الخطيب، رجاء عبد الرحمن، الضبط الداخلي - الخارجي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى جناح الأحداث، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد الخامس عشر، 1990.
- 8) دروزه، أفنان نظير، العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات أخرى ذات علاقة لدى طلبة الدراسات العليا، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، نابلس: المجلد الخامس عشر، العدد الأول، 2007.

- 9) الزعبي، أحمد، العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني لدى الطلبة العاديين والمتفوقين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد السابع، العدد الرابع، 2011.
- 10) الزليطني، نجات أحمد، سيكولوجية العدوان والنظريات المفسرة له، المجلة الجامعة، الزاوية: المجلد الرابع، العدد السادس عشر، 2014.
- 11) شهاب، شهرزاد محمد، موقع الضبط وعلاقته بمتغير الجنس وسنوات الخدمة لدى المرشدين التربويين في مركز محافظة نينوى، دراسة تربوية، الموصل: العدد العاشر، 2010.
- 12) صادق، سالم نوري، أثر أسلوب العلاج الواقعي في تنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ المكفوفين في معهد النور، مجلة ديالى، بغداد: جامعة ديالى، كلية التربية، العدد الثالث والعشرون، 2006.
- 13) العبيدي، عفران إبراهيم، طبيعة العلاقة الارتباطية بين التعاطف والسلوك العدواني لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في مدارس بغداد الرسمية، مجلة جامعة دمشق، المجلد السابع والعشرون، العددان الثالث والرابع، 2011.
- 14) مجلي، شايع عبد الله، تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صعدة، مجلة جامعة دمشق، المجلد التاسع والعشرون، العدد الأول، 2013.
- 15) مرسي، كمال، سيكولوجية العدوان، مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت: المجلد الثالث عشر، العدد الثاني، 1985.

الملاحق

# الملحق الأول

استبيان الدراسة الاستطلاعية

الأكاديمية الليبية - مصراتة  
مدرسة العلوم الإنسانية  
قسم علم النفس  
شعبة التوجيه والإرشاد النفسي

## استبيان حول:

مظاهر السلوك العدواني وعلاقتها بمركز الضبط (الداخلي - الخارجي)  
ومفهوم الذات لدى طلبة الشهادة الثانوية العامة بمدينة مصراتة

إعداد الطالبة: آمنة عبدالحميد الضراوية  
إشراف الدكتور: عثمان علي أميمن

أخي الطالب، أختي الطالبة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تتألف المقاييس الحالية من مجموعة من العبارات، أرجو اختيار المناسب لك والإجابة عنه بكل صدق وموضوعية، علماً بأن الإجابة ستستخدم لأغراض البحث العلمي وتؤكد بأن إجابتك ستحظى بالسرية التامة.

لذا نأمل منكم وضع علامة (✓) أمام العبارة التي تختارها، وحاول ألا تترك أي عبارة بدون الإجابة عنها.

مع خالص شكرنا وتقديرنا سلفاً

ملاحظة: لا داعي لذكر الاسم.

## أولاً: المقياس الأول:

هل أنت موافق على الآتي:

ر.م	العبارة	دائماً	أحياناً	أبداً
1	أرد الإساءة اللفظية بإساءة بدنية.			
2	عندما أغضب أضرب رأسي بعنف.			
3	أغضب وأضرب الآخرين لأنفه الأسباب.			
4	أهاجم من يختلفون معي في الرأي.			
5	أعيب بمحتويات الفصل.			
6	أشعر بأنني السبب في كثير من المشاكل وألقي باللوم على نفسي.			
7	أتشاجر مع زملائي بالفصل أو المدرسة.			
8	أقول بعض النكتات والفكاهة على المعلم بقصد السخرية.			
9	حينما أغضب أقوم بتمزيق ملابسي.			
10	أقوم بتقليد أصوات بعض الحيوانات أثناء كتابة المعلم على السبورة.			
11	أحصل على حقوقي بالقوة.			
12	أجد سعادة في التسلق على المقاعد المدرسية.			
13	أضرب الكراسي بعضها ببعض عند الخروج من الفصل.			
14	أقوم بتقليد المعلم في حركاته وصوته للاستهزاء به.			
15	أقوم بقذف التلاميذ بالمحاة أثناء شرح المعلم.			
16	أعرض بعض التلاميذ على إثارة الشغب.			
17	أشعر بالذنب وتأتبب الضمير لأنفه الأسباب.			
18	أشعر بالسرور عندما أدبر مقالب للآخرين.			
19	أحاول إتلاف ممتلكات زملائي.			
20	أعتدي بالضرب على زملائي في الشارع.			
21	أتعمد إهمال مظهري أمام الآخرين.			
22	أطلق على زملائي ألقاباً يكرهونها.			
23	أقوم بضرب زميلي الذي لا يساعدني في الامتحان.			
24	إذا أساء لي زميلي بلفظ غير مرغوب أردته بأكثر منه إساءة.			
25	أشعر أن الناس تسخر مني.			
26	أقوم بتخريب وتدمير الأشياء التي لا تخصني.			
27	أميل إلى تدبير خدع أو مكائد للآخرين.			
28	أحاول إيذاء نفسي باستخدام الأدوات الحادة.			
29	أهدد بالاعتداء على المعلمين إذا لم أوفق في الامتحان.			
30	أميل إلى الكذب على زملائي بقصد السخرية.			
31	أحاول أن أضع قدمي في طريق زملائي ليقعوا على الأرض.			
32	أجد سعادة في قطف الزهور أو قطع فروع الأشجار وإلقائها على الأرض.			
33	أعمل على إثارة بعض التلاميذ على بعضهم البعض.			
34	أجد سعادة عندما ينبذني الآخرين.			
35	أدفع الكرسي الذي يجلس عليه زميلي لكي يسقط على الأرض.			
36	أصف ليس زميلي بأنه رديء وغير مناسب.			
37	عندما أقع في مشكلة أوجه للآخرين بأنهم سبب هذه المشكلة.			
38	أعيب بأدوات المعمل بغرض إتلافها.			
39	أقوم بتمزيق ملابس زملائي أثناء اللعب.			
40	أشعر بالسعادة عند رؤية مشاجرة بالضرب بين شخصين.			
41	أقاطع الآخرين وأنفي كلامهم دون ذكر الأسباب.			
42	أنتهز فرصة اللعب لأشدد زملائي أمام الآخرين.			
43	أقوم بكسر أدوات زملائي أمام الآخرين.			

ر.م	العبارة	دائماً	أحياناً	أبداً
44	أقوم بتللاف دراجات أو سيارات الغير بتحطيم أجزاء منها.			
45	أشاكس الآخرين حتى أمنعهم من القراءة والكتابة داخل الفصل.			
46	أميل إلى التشاجر مع زملائي حتى يضربوني.			
47	أضرب الأشخاص الذين يقفون ضد رغباتي.			
48	أقوم بتخريب المقاعد في الفصل.			
49	أصبح برفع صوتي على زملائي بالفصل بدون سبب واضح.			
50	أشعر بالفشل في معظم أعمالي.			
51	أكسر أي شيء أمامي في المنزل عندما يثيرني أحد أفراد الأسرة.			
52	أحقر من شأن نفسي أمام الآخرين.			
53	أشتبك مع زملائي بالأيدي لشعوري أنهم لا يحبونني.			
54	أشعر أنني أقل من زملائي وأنهم أفضل مني.			
55	أتهم زملائي كذباً حتى يصيبهم أذى.			
56	أستخدم الأدوات الحادة مع الآخرين.			
57	أشعر بعدم القدرة على إكمال ما بدأته.			
58	أشعر بالسعادة إذا أخطأ زميلي ووجه المعلم إليه النقد واللوم.			
59	أفتح أنابيب المياه وأتركها مفتوحة في المدرسة دون الحاجة إليها.			
60	أشعر بالراحة عندما أكون موضع سخريه من الآخرين.			
61	أعير زميلاً لي بإعاقته الجسمية.			
62	أفضل المشاجرة باليد مع التلاميذ الأقل قوة جسمانية.			
63	أكتب في ورقة كلاماً بذيئاً وأرسله إلى زميلي.			
64	من السهل أن يجرح أحد مشاعري.			
65	أقوم بتللاف أدوات دورات المياه في المدرسة.			
66	أشعر بالارتياح عندما يتهمني الغير بالسوء وغلظة القلب.			
67	أركل زميلي من أسفل الدرج أثناء شرح المعلم.			
68	أتهم زملائي بأفعال سيئة فمت أنا بها.			
69	أميل إلى السخريه من آراء الآخرين.			
70	يكون الفرد على حق عندما يشعر برغبته في الاعتداء على المعلمين.			
71	أقطع كراسي الحافلات لحرمان الآخرين من الجلوس على راحتهم.			
72	أبصق على من يضايقني من التلاميذ الآخرين.			
73	أجرح صديقي أمام الآخرين قاصداً إهانته من خلال المزاح.			
74	أظهر عيوب زملائي أمام الآخرين.			
75	أفضل في أوقات الفراغ بالمدرسة مصارعة زملائي أو ملاكمتهم.			
76	أحس أنني غلطان وأزعج من نفسي في أوقات كثيرة.			
77	أضرب زملائي وأشكوهم للمعلم أو المدرسة.			
78	أقوم بعمل ضوضاء أثناء شرح المعلم عندما أغضب منه.			
79	أشاكس الآخرين حتى أمنعهم من القراءة والكتابة داخل الفصل.			
80	أشعر بالارتياح عند رؤية أفلام العنف والجريمة.			
81	أميل كثيراً لعمل عكس ما يطلب مني.			
82	أميل لإشعال النار والحرائق لإتلاف أشياء الآخرين.			
83	أصرخ بصوت عالٍ على زملائي بالفصل بدون سبب واضح.			
84	أميل إلى إحراج المعلم بإكثاري من الأسئلة للإقلال من شأنه أمام زملائي.			
85	أحاول ضرب أو وخز زملائي أثناء شرح الدرس.			
86	أقاطع زملائي أثناء إجابتهم عن أسئلة المعلم.			
87	أشعر بالارتياح عند قراءة أو سماع حوادث الجرائد.			
88	أستخدم الآلات الحادة في إتلاف حقائب زملائي.			



ر.م	العبارة	دائماً	أحياناً	أبدأ
89	عندما أستعرض أيام حياتي أفكر في الانتحار لعدم رضائي عنها.			
90	أشبع الفوضى والضجيج عند معاينة المعلم لي في الفصل.			
91	أقوم بإتلاف كتاب زميلي.			
92	أشعر أنني أكره نفسي وغير راض عنها.			
93	أستمتع بفرض السلطة على الآخرين.			
94	أقوم بسكب الماء على مقاعد زملائي.			
95	أقذف واجهات المحال التجارية بالطوب.			
96	أركل صندوق القمامة لأبعثر محتوياته.			

### ثانياً: المقياس الثاني:

هل أنت موافق على الآتي:

ت	الفقرات	موافق تماماً	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق تماماً
1	الوراثة تحدد أغلب خصائص الشخصية.					
2	الحظ لا محل له في النجاح.					
3	ليس بالضرورة أن تنجح في أعمالك حتى إذا خططت لها.					
4	وجودك في المكان الصحيح والزمان الصحيح أساس لما تريد الوصول إليه في الحياة.					
5	الذكاء هبة ولا يمكن الحصول عليها بالتدريب.					
6	النجاح في المدرسة غالباً ما يعتمد على الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للفرد.					
7	الناس وحيدون لأنهم لم يمنحوا فرصة ملاقة أناس جدد.					
8	إذا حددت أهدافك بشكل صحيح فسوف تحققها بلا شك.					
9	إذا نجحت في مهنتي فذلك بسبب سهولتها.					
10	الحظ السيئ أو الحسن يمكن فعلاً أن يتعبك.					
11	أشخاص كثيرون عاشوا حياة سيئة بسبب آبائهم.					
12	إذا درست كفاية فيمكن أن أنجح في الامتحان.					
13	لا يمكنك أن تحتال على قدرك.					
14	فشلي في أي مهمة دليل على عدم بذلي الجهد الكافي.					
15	كيف تسلك ومن أنت، هي أكثر العوامل التي تحدد تفاعلك مع الآخرين.					
16	الشخص السعيد شخص محظوظ لأن حياته سهلة.					
17	أشياء سيئة في حياة الإنسان تحدث فقط بسبب الحظ.					
18	يحصل الناس على الترقيات فقط بسبب أن رؤساءهم يحبونهم.					
19	الشخص مسؤول عن أفعاله جيدة كانت أم سيئة.					
20	يصعب على الشخص أن يعيش حياة اجتماعية صحيحة بعد أن رُفِض من أقرانه في طفولته.					
21	يستطيع الشخص التغلب على ذكريات الطفولة المؤلمة ويقلل تأثيرها على سلوكه وتفكيره وانفعالاته.					
22	السبب الرئيسي لفشل مشروع ما هو أن الظروف غير مواتية.					
23	يرتقي الشخص السلم المهني فقط بسبب اختياره الوقت المناسب.					
24	يوم النحس هو السبب في فشل الشخص في أي شيء.					
25	مهارتي وذكائي وقدرتي سبب نجاحي في العمل أو المدرسة.					

ت	الفقرات	موافق تماماً	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق تماماً
26	الأضرار التي تلحق بالناس بسبب إهمالهم.					
27	يستطيع الشخص أن يغير شخصيته وأنماط سلوكه.					
28	كونك بمزاج جيد سيجعل من السهل أن يحبك الآخرين.					
29	لا يستطيع الشخص أن ينكر أصله.					
30	الجريمة والعنف يمكن الحد منها إذا شخّصها الناس.					
31	الطاقة الروحية المتفجرة بشكل مفاجئ تدفعك خطوات هائلة نحو الأمام.					
32	الشخص يجني نتائج أفعاله.					

### ثالثاً: المقياس الثالث:

هل أنت موافق على الآتي:

ت	الفقرات	تنطبق بدرجة كبيرة جداً	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق أبداً
1	أحتاج إلى شخص آخر يدفعني إلى عمل الأشياء.					
2	غالباً ما ألوم نفسي على أفعالي.					
3	علاقتي بالآخرين قوية.					
4	أعتبر نفسي مسئولاً عما ألقاه من متاعب.					
5	شخصيتي جذابة بالنسبة للجنس الآخر.					
6	من الصعب التحكم في نزعاتي العدوانية.					
7	أنا متمرکز حول ذاتي.					
8	أشد معاركي هي معركتي مع نفسي.					
9	أشعر أن علي أن أدفع نفسي دفعا لإنجاز الأشياء.					
10	غالباً ما أشعر أنني غير راض عن نفسي.					
11	أميل إلى أن أكون حذراً بالنسبة للناس الذين أشعر فيما بعد أنهم كانوا أكثر مودة مما كنت أتوقع.					
12	غالباً ما أنتقد الآخرين.					
13	أشعر بالذنب في معظم الأحيان.					
14	أشعر بأنني عديم النفع.					
15	أتصرف مثلما يتصرف الآخرون.					
16	أقدر ذاتي حق قدرها.					
17	لا أتق بنفسي.					
18	أشعر بأنني مهمش.					
19	أشعر بأنني عصبي.					
20	أشعر بأنني متفوق.					
21	أشعر بأنني مبطل الفكر.					
22	أنا محبوب من أقراني.					
23	أشعر بأنني مختلف عن الآخرين.					
24	أشعر بأنني لا أنجز شيئاً.					
25	ضبط النفس ليس مشكلة بالنسبة لي.					
26	أنا مجد في عملي.					
27	أطالب نفسي بالشيء الكثير.					
28	أنا أهل للثقة.					
29	أنا عنيد إلى حد ما.					
30	أنا راض عن نفسي.					
31	أستغل وقت فراغي استغلالاً طيباً.					

ت	الفقرات	تنطبق بدرجة كبيرة جداً	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق أبداً
32	أستطيع أن أعبر عن نفسي بحرية.					
33	لا يمكن الاعتماد عليّ.					
34	لا أصل إلى قراراتي بنفسي.					
35	أخاف من الجنس.					
36	حياتي مليئة بالمتاعب.					
37	أنا شخص خنوع.					
38	أكره الجنس في نفسي.					
39	أنقاد بسهولة لرأي الآخرين.					
40	أشعر دائماً بالمهانة.					
41	أشعر باليأس.					
42	أنا فاشل.					
43	أنا خجول.					
44	أنا شخص متباعد عن الناس.					
45	أشك في قدرتي الجنسية.					
46	أنا أشبه الجنس الآخر كثيراً.					
47	أجد صعوبة كبرى في ضبط نزعاتي الجنسية.					
48	أحاول ألا أفكر في مشكلاتي.					
49	أشعر بالنقص.					
50	يهمني أن أعرف كيف أبدو للآخرين.					
51	أنا شخص متعقل.					
52	يمكنني أن أقرر شيئاً وأثبت على قراري.					
53	أنني أفهم نفسي.					
54	أنا شخص يُعتمد عليّ (أستطيع أن أتحمّل المسؤولية).					
55	أشعر غالباً برغبة في العدوان.					
56	أحب أن أثبت ذاتي.					
57	أستطيع أن أعيش في وئام مع من حولي.					
58	أنا مندفع.					
59	أنا متسلط.					
60	أشعر بأنني عديم الشعور.					
61	أخاف من الاختلاف مع الآخرين.					
62	لا أستطيع أن أصمم على شيء.					
63	أنا مضطرب.					
64	لا أحس بأي حرج عند دخولي أي مكان عام.					
65	أنا متفائل.					
66	أنا غير مستقر.					
67	أنا مرتاح البال.					
68	أنا قادر على التأثير في الآخرين.					
69	أنا في مركز طيب بالنسبة لأقراني.					
70	أنا ناجح في حياتي.					
71	عادة ما أشعر بالوحدة وأنا وسط جمع من الناس.					
72	أشعر بعدم الأمن.					
73	لا أشعر بارتياح وأنا أتحدث إلى أي شخص آخر.					
74	أخاف مما يعتقد الناس عنيّ.					
75	لا أحترم نفسي.					
76	أحجم عن مواجهة أزمة أو صعوبة.					

لا تنطبق أبداً	تنطبق بدرجة قليلة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة كبيرة جداً	الفقرات	ت
					لا أشعر أنني أقل من أي شخص آخر.	77
					أرى أنني أضطر إلى حماية نفسي عن طريق الإدعاء والتبريرات.	78
					أخاف من المواقف الجديدة.	79
					إرادتي قوية.	80
					أنا يائس.	81
					أنا عديم الحيلة.	82
					أنا طموح.	83
					أنا أجيد الاختلاط بالآخرين.	84
					أنا أجيد المبادأة.	85
					أنا متسامح.	86
					أنا منافس قوي.	87
					أنا أناني.	88
					أنا سريع البديهة.	89
					أشعر بأنني ناضج عاطفياً.	90
					أشعر بأنني معتمد على نفسي.	91
					يحبني معظم الذين يعرفونني.	92
					أستطيع أن أتقبل معظم القيم والمعايير الاجتماعية.	93
					أنا ذكي.	94
					القيم والمعايير الخاصة بي قليلة.	95
					أنا متفائل.	96
					أشعر بأنني لا أستطيع أن أواجه الحقائق.	97
					أحتقر نفسي.	98
					أشعر بالخوف من الفشل في أي شيء أحاول أن أقوم به.	99
					أشعر بالاسترخاء ولا يؤرقني شيء.	100

## الملحق الثاني

المقاييس المطبقة في الدراسة النهائية

الأكاديمية الليبية - مصراتة  
مدرسة العلوم الإنسانية  
قسم علم النفس  
شعبة التوجيه والإرشاد النفسي

## استبيان حول:

مظاهر السلوك العدواني وعلاقتها بمركز الضبط (الداخلي - الخارجي)  
ومفهوم الذات لدى طلبة الشهادة الثانوية العامة بمدينة مصراتة

إعداد الطالبة: آمنة عبدالحميد الضرايطية  
إشراف الدكتور: عثمان علي أميمن

أخي الطالب، أختي الطالبة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته....

تتألف المقاييس الحالية من مجموعة من العبارات، أرجو اختيار المناسب لك والإجابة عنه بكل صدق وموضوعية، علماً بأن الإجابة ستستخدم لأغراض البحث العلمي وتؤكد بأن إجابتك ستحظى بالسرية التامة.

لذا نأمل منكم وضع علامة (✓) أمام العبارة التي تختارها، وحاول ألا تترك أي عبارة بدون الإجابة عنها.

مع خالص شكرنا وتقديرنا سلفاً

ملاحظة: لا داعي لكتابة الاسم.

القسم الأول:

ضع إشارة (✓) أمام العبارات التي تنطبق عليك تماماً:

- (1) الجنس:  
أ- ذكر ( ) ب- أنثى ( )
- (2) مستواك الدراسي:  
أ- ممتاز ( ) ب- جيد جداً ( ) ج- جيد ( ) د- مقبول ( )
- (3) هل حدث وأن تشاجرت مع أحد؟  
أ- نعم ( ) ب- لا ( )
- (4) نوع الشجار كان:  
أ- لفظياً ( ) ب- بدنياً ( ) ج- الاثنين معاً ( )
- (5) هل سبق وأن أعدت سنة دراسية؟  
أ- نعم ( ) ب- لا ( )
- (6) مستوى تعليم الأب:  
أ- أمي ( ) ب- يقرأ ويكتب ( ) ج- ابتدائي ( ) د- إعدادي ( )  
هـ- ثانوي ( ) و- جامعي ( ) ز- فوق الجامعي ( )
- (7) مستوى تعليم الأم:  
أ- أمي ( ) ب- تقرأ وتكتب ( ) ج- ابتدائي ( ) د- إعدادي ( )  
هـ- ثانوي ( ) و- جامعي ( ) ز- فوق الجامعي ( )
- (8) هل تعتبر نفسك عصبياً؟  
أ- نعم ( ) ب- لا ( )
- (9) هل تشعر بالذنب على أفعال قمت بها؟  
أ- نعم ( ) ب- لا ( )
- (10) هل تعتقد بأن الناس تظلمك؟  
أ- نعم ( ) ب- لا ( )
- (11) هل تشعر بالدونية وعدم الأهمية؟  
أ- نعم ( ) ب- لا ( )
- (12) هل يفضل والداك أخوتك عليك؟  
أ- نعم ( ) ب- لا ( )
- (13) هل يعاقبك والداك على أبسط خطأ ترتكبه؟  
أ- كثيراً ( ) ب- قليلاً ( ) ج- لا ( )
- (14) هل تهمل أسرتك تحقيق حاجاتك؟  
أ- نعم ( ) ب- لا ( )
- (15) هل تعدُّ والدك أباً قاسياً؟  
أ- نعم ( ) ب- لا ( )
- (16) هل أنت شخص اندفاعي وسريع التصرف؟  
أ- نعم ( ) ب- لا ( )
- (17) هل تشعر بالغضب عندما يمنعك الآخرون من تحقيق حاجة ما؟  
أ- نعم ( ) ب- لا ( )
- (18) هل تعتدي على من منعك من تحقيق أهدافك؟  
أ- نعم ( ) ب- لا ( )
- (19) هل تفتقد الحنان في أسرتك؟  
أ- كثيراً ( ) ب- قليلاً ( ) ج- لا ( )

- (20) هل تعدُّ نفسك غير محظوظ في هذه الحياة؟  
 أ- كثيراً ( ) ب- قليلاً ( ) ج- لا ( )
- (21) هل تعدُّ نفسك مسؤولاً عن نجاحك في الحياة؟  
 أ- كثيراً ( ) ب- قليلاً ( ) ج- لا ( )
- (22) هل تلوم نفسك عندما تفشل في مهمة ما؟  
 أ- كثيراً ( ) ب- قليلاً ( ) ج- لا ( )
- (23) هل تحب مشاهدة أشرطة العنف والرعب والمصارعة؟  
 أ- كثيراً ( ) ب- قليلاً ( ) ج- لا ( )
- (24) هل تحمل سكيناً للدفاع عن نفسك؟  
 أ- كثيراً ( ) ب- قليلاً ( ) ج- لا ( )
- (25) هل لديك أصدقاء عدوانيون؟  
 أ- نعم ( ) ب- لا ( )
- (26) هل تقلد الشخص العدواني لتحقيق أهدافك؟  
 أ- نعم ( ) ب- لا ( )
- (27) هل تفرض رأيك على الآخرين ولو بالقوة؟  
 أ- كثيراً ( ) ب- قليلاً ( ) ج- لا ( )
- (28) هل تدخل أنت وأصدقاؤك في معارك ضد الآخرين؟  
 أ- كثيراً ( ) ب- قليلاً ( ) ج- لا ( )
- (29) هل يفضل مدرسوك بقية زملائك عنك؟  
 أ- كثيراً ( ) ب- قليلاً ( ) ج- لا ( )
- (30) هل تؤمن بلغة القوة هذه الأيام؟  
 أ- نعم ( ) ب- لا ( )
- (31) كم عدد الساعات التي تشاهد فيها الأفلام العنيفة قبل النوم ( ) ساعة؟
- (32) هل تشعر بأن كل شيء ضدك في هذه الحياة؟  
 أ- كثيراً ( ) ب- قليلاً ( ) ج- لا ( )



## القسم الثاني:

هل أنت موافق على الآتي؟

م	العبارة	دائماً	أحياناً	أبداً
1	أردّ الإساءة اللفظية بإساءة بدنية.			
2	عندما أغضب أضرب رأسي بعنف.			
3	أهاجم من يختلفون معي في الرأي.			
4	أعيب بمحتويات الفصل.			
5	أتشاجر مع زملائي بالفصل أو المدرسة.			
6	حينما أغضب أقوم بتمزيق ملابسني.			
7	أحصل على حقوقي بالقوة.			
8	أقوم بتقليد المعلم في حركاته وصوته للاستهزاء به.			
9	أقوم بقذف التلاميذ بالمحاة أثناء شرح المعلم.			
10	أحرض بعض التلاميذ على إثارة الشغب.			
11	أحاول إتلاف ممتلكات زملائي.			
12	أطلق على زملائي ألقاباً يكرهونها.			
13	أميل إلى تدبير خدع أو مكائد للآخرين.			
14	أميل إلى الكذب على زملائي بقصد السخرية.			
15	أحاول أن أضع قدمي في طريق زملائي ليقعوا على الأرض.			
16	أصف لبس زميلي بأنه رديء وغير مناسب.			
17	أعيب بأدوات المعمل بغرض إتلافها.			
18	أقاطع الآخرين وأنفي كلامهم دون ذكر الأسباب.			
19	أصبح برفع صوتي على زملائي بالفصل بدون سبب واضح.			
20	أكسر أي شيء أمامي في المنزل عندما يثيرني أحد أفراد أسرتي.			
21	أشتبك مع زملائي بالأيدي لشعوري أنهم لا يحبونني.			
22	أشعر أنني أقل من زملائي وأنهم أفضل مني.			
23	استخدم الأدوات الحادة مع الآخرين.			
24	أفتح أنابيب المياه وأتركها مفتوحة في المدرسة دون الحاجة إليها.			
25	أعير زميلاً لي بإعاقته الجسمية.			
26	أفضل المشاجرة باليد مع التلاميذ الأقل قوة جسدية.			
27	أقوم بإتلاف أدوات دورات المياه في المدرسة.			
28	أركل زميلي من أسفل الدرج أثناء شرح المعلم.			
29	أنهم زملائي بأفعال سيئة قمت أنا بها.			
30	أميل إلى السخرية من آراء الآخرين.			
31	أجرح صديقي أمام الآخرين قاصداً إهانته من خلال المزاح.			
32	أظهر عيوب زملائي أمام الآخرين.			
33	أقوم بعمل ضوضاء أثناء شرح المعلم عندما أغضب منه.			
34	أقوم بإتلاف كتاب زميلي.			
35	أشعر أنني أكره نفسي وغير راض عنها.			
36	استمتع بفرض السلطة على الآخرين.			

## القسم الثالث:

هل أنت موافق على الآتي؟

ت	الفقرات	موافق تماماً	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق تماماً
1	الحظ لا محل له في النجاح.					
2	إذا حددت أهدافك بشكل صحيح فسوف تحققها بلا شك.					
3	إذا نجحت في مهمتي فذلك بسبب سهولتها.					

ت	الفقرات	موافق تماماً	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق تماماً
4	الحظ السيئ أو الحسن يمكن فعلاً أن يتعبك.					
5	إذا درست كفاية فيمكن أن أنجح في الامتحان.					
6	فشلي في أي مهمة دليل على عدم بذلي الجهد الكافي.					
7	كيف تسلك ومن أنت، هي أكثر العوامل التي تحدد تفاعلك مع الآخرين.					
8	أشياء سيئة في حياة الإنسان تحدث فقط بسبب الحظ.					
9	الشخص مسؤول عن أفعاله جيدة كانت أم سيئة.					
10	يستطيع الشخص التغلب على ذكريات الطفولة المؤلمة ويقلل تأثيرها على سلوكه وتفكيره وانفعالاته.					
11	السبب الرئيسي لفشل مشروع ما هو أن الظروف غير مواتية.					
12	يوم النحس هو السبب في فشل الشخص في أي شيء.					
13	مهارتي وذكائي وقدرتي سبب نجاحي في العمل أو المدرسة.					
14	الأضرار التي تلحق بالناس بسبب إهمالهم.					
15	يستطيع الشخص أن يغير شخصيته وأنماط سلوكه.					
16	الطاقة الروحية المتفجرة بشكل مفاجئ تدفعك خطوات هائلة نحو الأمام.					
17	الشخص يجني نتائج أفعاله.					

#### القسم الرابع:

هل أنت موافق على الآتي؟

ت	الفقرات	تنطبق بدرجة كبيرة جداً	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق أبداً
1	أحتاج إلى شخص آخر يدفعني إلى عمل الأشياء.					
2	علاقاتي بالآخرين قوية.					
3	من الصعب التحكم في نزعاتي العدوانية.					
4	أشعر بأنني عديم النفع.					
5	أتصرف مثلما يتصرف الآخرون.					
6	أقدر ذاتي حق قدرها.					
7	لا أتق بنفسي.					
8	أشعر بأنني مهمش.					
9	أشعر بأنني عصبي.					
10	أنا محبوب من أقراني.					
11	أشعر بأنني لا أنجز شيئاً.					
12	أنا عنيد إلى حد ما.					
13	لا يمكن الاعتماد عليّ.					
14	لا أصل إلى قراراتي بنفسي.					
15	حياتي مليئة بالمتاعب.					
16	أشعر دائماً بالمهانة.					
17	أشعر باليأس.					
18	أنا شخص متباعد عن الناس.					
19	أشعر بالنقص.					
20	يمكنني أن أقرر شيئاً وأثبت على قراري.					
21	أنني أفهم نفسي.					
22	أشعر غالباً برغبة في العدوان.					

لا تنطبق أبداً	تنطبق بدرجة قليلة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة كبيرة جداً	الفقرات	ت
					أنا مندفع.	23
					أنا متسلط.	24
					أشعر بأنني عديم الشعور.	25
					أخاف من الاختلاف مع الآخرين.	26
					لا أستطيع أن أصمم على شيء.	27
					أنا مضطرب.	28
					أنا قادر على التأثير في الآخرين.	29
					أنا في مركز طيب بالنسبة لأقراني.	30
					أنا ناجح في حياتي.	31
					عادةً ما أشعر بالوحدة وأنا وسط جمع من الناس.	32
					أشعر بعدم الأمن.	33
					لا أشعر بارتياح وأنا أتحدث إلى أي شخص آخر.	34
					أخاف مما يعتقدّه الناس عني.	35
					لا أحترم نفسي.	36
					أخاف من المواقف الجديدة.	37
					إرادتي قوية.	38
					أنا أجيد الاختلاط بالآخرين.	39
					أشعر بأنني معتمد على نفسي.	40



التاريخ: / /  
الموافق: 4 / 5 / 2015 م

الرقم الإشاري: 769 / 4 / 2

## السادة / شؤون التربية والتعليم / مصراتة

تحية طيبة، وبعد:

في إطار التعاون بين فرع الأكاديمية الليبية بمصراتة والجهات العامة من أجل إنجاح العملية التعليمية، نأمل منكم مع الشكر الجزيل مساعدة الطالبة: آمنة عبد الحميد حسين الضراوية بالسماح لها بتوزيع استبيان وتزويدها بالبيانات المطلوبة التي لها علاقة ببحثها الذي تُعده لنيل درجة الإجازة العالية (الماجستير)، علماً بأن المعنية مسجلة تحت رقم قيد (12112) بقسم (علم النفس) شعبة "التوجيه والإرشاد النفسي".

والسلام عليكم

محمد المهدي اشتوي

رئيس الأكاديمية الليبية فرع مصراتة



من: /

إلى: /

تاريخ: /

E. NADIA & E. ABDALLAH

التاريخ: 1 / 1 / 14 هـ  
الموافق: 13 / 05 / 20 م  
الرقم الإشاري: 2 - 5 - 8216 - 2015 م



دولة ليبيا  
حكومة الإنقاذ الوطني  
وزارة التربية والتعليم  
مراقبة شؤون التربية والتعليم

### السادة الأفاضل / مديرو المدارس الثانوية

بعد التحيّة ..،،،

بالإشارة إلى كتاب السيد / رئيس الأكاديمية الليبية / فرع مصراتة رقم { 769/4.2 } والمؤرخ في 04 / مايو / 2015 م بخصوص مساعـدة الطالبة / أمنة عبد الحميد حسين الضراطية وذلك بالسماح لها بتوزيع استبيان وتزويدها بالبيانات المطلوبة التي لها علاقة ببحثها الذي تعده لنيل درجة الإجازة العالية { الماجستير } علماً بأن المعنية مسجلة رقم قيد { 12112 } بقسم علم النفس شعبية (( التوجيه والإرشاد النفسي )) .

عليه ..،،،

نأمل منكم التعاون معنا في تقديم المعلومات المطلوبة.

وتفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام

و السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

عبد السلام حسين رحيل كريم  
مراقب شؤون التربية والتعليم مصراتة



صورة إلى:

- السيد / مدير مكتب الشؤون الإدارية بالمصـرّاتة .
  - السيد / مدير مكتب التعليم الثانوي بالمصـرّاتة .
  - السادة / مديرو المكاتب الخدمات بالمناطـق .
  - السيد / رئيس قسم المتابعة بالمراقبـة .
  - المستـخدم / الدوري العام .
- م. م. غضر 11 MOH 11 مايو 2015

هاتف: 2661896 - 2661895 - 2661894 - 2661893 - 2661892 - 2661919 (051) فاكس: 2661891 (051)