الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر – بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم العلوم الإجتماعية

رقم التسجيل: .....

الرقم التسلسلي: .....

عنوان الأطروحة

علاقة بعض المتغيرات السيكولوجية باتجاهات الطلبة الجامعيين نحو ظاهرة العنف

دراسة ميدانية بجامعة الحاج لخضر باتنة

أطروحة نهاية الدراسة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس

تخصص: علم النفس الإجتماعي

إعداد:

برغوتي توفيق

إشراف:

أ.د. جبالي نور الدين

السنة الجامعية: 2015/2014

يقول العماد الأصفهاني:

إنّي رأيتُ أنّه ما كَتَبَ أحَدُهُم في يَومِهِ كِتاباً إلا قالَ في غَدِهِ:

لو غُيّرَ هذا لَكانَ أَحسن ولَو زُيِّدَ ذاكَ لَكانَ يُستَحسن، ولَو قُدِّمَ هذا لكانَ أفضل، ولو تُرِكَ ذاكَ لَكانَ أجمل، وهذا مِن أعظَمِ العِبر، وهو دَليلٌ على استيلاءِ النّقْصِ على جُملَةِ البَشر.

الشكر و التقدير

الحمد لله الذي بحمده تتم النعم، والشكر له إذ هدانا ووفقن ا في إتمام هذا العمل فلولاه لما كنا لنهتدي، و بعده الشكر للوالدين الكريمين على ما بذلاه من مجهود في سبيل تربيتي و تعليمي

إنه لا يسعني إلا أن أتوجه بالشكر والعرفان إلى كل من مد لي يد العون لإنجاز هذا العمل، و أخص بالذكر أستاذي الفاضل البروفيسور جبالي نور الدي ن أستاذ علم النفس بجامعة باتنة هذا الأستاذ الذي لم يبخل علي بعلمه ونصائحه، و لا يسعني سوى أن أدعو الله العلي القدير أن يجزيه عني خير الجزاء، و يديمه ذخرا للعلم و لطلبة العلم.

و الشكر موصول لجميع الأساتذة المحكمين من الجزائر: "يوسفي حدة، جار الله سليمان، إبراهيمي شبلي، رابحي إسماعيل، بن علي راجية".

و الشكر للأساتذة من الوطن العربي: سعد بن محمد آل رشود من جامعة المجمعة.

- المطوع عبد العزيز من جامعة الدمام.
- محمد حسن كتلو من جامعة الخليل.
- صادق السامرائي من العراق.

كما أتوجه بالشكر والتقدير إلى أساتذتي بقسم علم النفس جامعة باتنة، وأخص بالذكر الدكتورة حنيفة صالحي، الدكتور يوسف عدوان، و الدكتور غضبان أحمد.

كما لا يفوتني أن أشكر أعضاء لجنة المناقشة على تحملهم عناء قراءة هذا البحث قصد تقويمه و بيان أخطائه، بما ينير خطاي العلمية مستقبلا.

شكرا خاص للأستاذ جوادي يوسف من جامعة بسكرة على كل التسهيلات و المساعدات.

و الشكر الجزيل لطلبة جامعة باتنة الذين سمحوا بتطبيق الدراسة عليهم.

الباحث

إهداء

إلى أبي حفظه الله

إلى أمي أطال الله عمرها

إلى إخوتي وأخواتي

إلى جميع الأصدقاء و الزملاء

إلى كل من أخذ بيدي نحو سبل العلم

إلى كل طلاب العلم

إلى وطني الحبيب الجزائر

الباحث

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الاتجاهات نحو العنف و كل من التوافق النفسي الاجتماعي و الذكاء الانفعالي، فضلا عن التعرف على الفروق بين هذه المتغيرات في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، و ذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

1- ما طبيعة اتجاهات طلبة جامعة باتنة نحو العنف؟

2- ما مستوى التوافق النفسي الاجتماعي، و الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة باتنة؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة من الذكور و الإناث في كل من متغير: الاتجاه نحو العنف، التوافق النفسي الاجتماعي، و الذكاء الانفعالي؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة في كل من متغير: الاتجاه نحو العنف، التوافق النفسي الاجتماعي، و الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير السن؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة في كل من متغير: الاتجاه نحو العنف، التوافق النفسي الاجتماعي، و الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير التخصص العلمي؟

6- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التوافق النفسي الاجتماعي والاتجاه نحو العنف؟

7- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي و الاتجاه نحو العنف؟

و قد اعتمدت الدراسة السيكومترية على عينة عرضية قوامها 478 طالبا و طالبة (206 طالب، 272 طالبة) من جامعة باتنة تراوحت أعمارهم بين 18 و 37 سنة، بمتوسط حسابي قدره 21.67 و انحراف معياري يساوي 2.231.

و تمثلت الأدوات التي تم استخدامها للإجابة على أسئلة الدراسة، بعد التأكد من خصائصها السيكومترية فيما يلي:

أ- اختبار التوافق للطلبة لـ:هيو.م. بل ترجمة محمد عثمان نجاتي.

ب- مقياس الذكاء الانفعالي لـ: أحمد العلوان.

ج- مقياس الاتجاهات نحو العنف – إعداد الباحث-.

و بعد اعتماد الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة فرضيات الدراسة، تم التوصل إلى النتائج التالية:

1- تتسم اتجاهات طلبة جامعة باتنة نحو العنف بالسلبية.

2- يتمتع طلبة جامعة باتنة بمستوى جيد من التوافق النفسي الاجتماعي و الذكاء الانفعالي.

3- وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات أفراد العينة من الذكور و الإناث في متغير الاتجاه نحو العنف لصالح الإناث.

4- وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات أفراد العينة من الذكور و الإناث في متغير التوافق النفسي الاجتماعي لصالح الذكور.

5- وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس في بعدي تنظيم الانفعالات و التعاطف لصالح الذكور.

6- وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير السن في المكون المعرفي للاتجاه لصالح الفئة 18- 20 سنة.

7- عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير السن في متغيري التوافق النفسي الاجتماعي، الذكاء الانفعالي و أبعاده.

8- وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير التخصص العلمي في المكون الانفعالي للاتجاه لصالح طلبة الكليات الانسانية.

9- عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير التخصص العلمي في متغير التوافق النفسي الاجتماعي.

10- وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير التخصص العلمي في بعد التعاطف لصالح طلبة الكليات العلمية.

11- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التوافق النفسي و الاتجاه نحو العنف (الدرجة الكلية و المكون السلوكي).

12- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التوافق الاجتماعي و المكون المعرفي للاتجاه نحو العنف.

13- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي و الاتجاه نحو العنف.

Résumé

L'objectif de cette étude est de connaitre la relation entre les attitudes vers la violence et l'adaptation psychosociale et l'intelligence émotionnelle, à travers la réponse aux questions suivantes :

1- quel est la nature des attitudes des étudiants de l'université de Batna vers la violence ?

2- quel est le niveau de l'adaptation psychosociale et l'intelligence émotionnelle chez les étudiants de l'université de Batna ?

3-Existe-t- il des différences statistiquement significatives entre les moyennes des participants en fonction de sexe dans : les attitudes vers la violence, l'adaptation psychosociale et l'intelligence émotionnelle ?

4-Existe-t- il des différences statistiquement significatives entre les moyennes des participants en fonction de l'âge dans : les attitudes vers la violence, l'adaptation psychosociale et l'intelligence émotionnelle ?

5- Existe-t- il des différences statistiquement significatives entre les moyennes des participants en fonction de spécialité scientifique dans: les attitudes vers la violence, l'adaptation psychosociale, l'intelligence émotionnelle ?

6- Existe-t- il une corrélation statistiquement significative entre l'adaptation psychosociale et l'attitude vers la violence ?

7- Existe-t- il une corrélation statistiquement significative entre l'inteligence émotionnelle et l'attitude vers la violence ?

L'échantillon de l'étude contient 478 étudiants (206 étudiants, 272 étudiantes), âgés entre 18 et 37 ans, avec une moyenne d'âge 21.67 et un écart type de 2.231.

Les outils utilisés après vérification des caractéristiques psychométriques en Algérie :

- test d'adaptation pour H.M.Bell traduit par Mohamed. O. Nagati.

- l’échelle d’intelligence émotionnelle pour Ahmed Al-alwan.
- l’échelle des attitudes vers la violence –réalisé par le chercheur-.

L’étude a montrée que :

1- Les attitudes des étudiants de l'Université de Batna vers la violence sont négatives.

2- Les étudiants de l'Université de Batna ont un bon niveau de l’adaptation psychosociale et l'intelligence émotionnelle.

3- Il existe de différences statistiquement significatives attribuables au variable de sexe entre dans : les attitudes vers la violence en faveurs des étudiantes

4- Il existe de différences statistiquement significatives attribuables au variable de sexe dans : l’adaptation psychosociale en faveurs des étudiants.

5- Il existe de différences statistiquement significatives attribuables au variable de sexe dans : l’organisation des émotions et l’empathie en faveurs des étudiants.

6- Il existe de différences statistiquement significatives attribuables au variable d’âge dans la dimension cognitive en faveur de la catégorie 18- 20 ans.

7-Il n’existe pas de différences statistiquement significatives attribuables au variable d’âge dans l’adaptation psychosociale et l’intelligence émotionnelle.

8- Il existe de différences statistiquement significatives attribuables au variable de spécialité scientifique dans la dimension émotionnelle en faveur des étudiants des facultés humaines.

9- Il n’existe pas de différences statistiquement significatives attribuables au variable de spécialité scientifique dans l’adaptation psychosociale.

10- Il existe de différences statistiquement significatives attribuables au variable de spécialité scientifique dans la dimension de l'empathie en faveurs des étudiants des facultés scientifiques.

11- Il existe une corrélation positive entre l'adaptation psychologique et l'attitude vers la violence.

12- Il existe une corrélation positive entre l'adaptation sociale et la dimension cognitive.

13- Il n'existe pas une corrélation significative entre l'intelligence émotionnelle et l'attitude vers la violence.

Summary

The main purpose of the following study is to investigate the relationship between attitudes towards the violence, psychosocial adaptation and emotional intelligence, via the response for the following inquiries:

1- What is the attitudes nature of students of the university of Batna towards violence?

2- What is the level of psychosocial adaptation and emotional intelligence among the students of the university of Batna?

3- Is there a statistically significant difference between the most of the participants according to gender in: the attitudes towards violence, psychosocial adaptation and emotional intelligence?

4- Is there a statistically significant difference between the most of the participants according to the function of age in: the attitudes towards violence, psychosocial adaptation, and emotional intelligence?

5- Is there a statistically significant difference between the most of the participants according to the function of scientific specialty in: the attitudes towards violence, psychosocial adaptation, and emotional intelligence?

6- Is there a statistically significant connection between the psychosocial adaptation and the attitudes towards violence?

7- Is there a statistically significant connection between the emotional intelligence and the attitude towards violence?

The sample of the survey contains 478 students (206students, 272students), aged between18 and 37 years, with an average age 21.67 and a gap type of 2.231.

The used tools after the check of psychometric characteristics in Algeria:

- Adaptation test for H.M.BELL translated by Mohamed. O. Nagati.

- The scale of emotional intelligence for Ahmed Al-awan.

- The scale des attitudes towards violence- realized by the scholar.

The findings of the study showed that:

1- The attitudes of the students of the University of Batna towards violence are negative.

2- The students of the university of Batna have a good psychosocial adaptation level and emotional intelligence.

3- There is an attributable and statistically significant difference to variable sex in: the attitudes towards violence for students.

4- There is an attributable and statistically significant difference to varied sex in: psychosocial adaptation for students.

5- There is a statistically significant attributed difference for variable sex in: emotion organization and empathy for the students.

6- There is a statistically significant attributed difference for variable in age in a cognitive dimension for the categories betwenn18-20 years old.

7- It doesn't exist a statistically significant attributed difference for variable in age in the psychosocial and emotional intelligence.

8- There is a statistically significant attributed difference for variable in scientific specialty with the emotional dimension for the students of the human sciences faculty.

9- It doesn't exist a statistically significant attributed difference for variable in scientific specialty in the psychological adaptation.

10- It doesn't exist a statistically significant attributed difference for variable in scientific specialty in the dimension of empathy for students of the scientific faculty.

11- There is a positive connection between psychological adaptation and the attitudes towards violence.

12- There is a positive connection between social adaptation and the cognitive dimension.

13- There is no significant connection between emotional intelligence and the attitude towards violence.

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
الشكر و التقدير	**أ**
الإهداء	**ب**
ملخص الدراسة باللغة العربية	**ت**
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	**ح**
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	**ذ**
فهرس المحتويات	ز
قائمة الجداول	**ظ**
قائمة الأشكال	**ع**
قائمة الملاحق	**غ**
مقدمة	01
الإطار النظري للبحث **الفصل الأول: موضوع الدراسة**	
1- مشكلة الدراسة	06
2- أهمية الدراسة	08
3- أهداف الدراسة	10
4- الدراسات السابقة	11

4-1- عرض الدراسات السابقة	11
أ- الدراسات التي تناولت الاتجاه نحو العنف و علاقته ببعض المتغيرات السيكولوجية و الديمغرافية	11
ب- الدراسات التي تناولت التوافق النفسي الاجتماعي و بعض مؤشرات الصحة النفسية و علاقتهم ببعض المتغيرات الديمغرافية	20
ج- الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي و علاقته ببعض المتغيرات السيكولوجية و الديمغرافية	27
4-2- التعقيب على الدراسات السابقة	35
5- التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة	40
6- فرضيات الدراسة	42
الفصل الثاني: الاتجاهات النفسية الاجتماعية	
1- تعريف الاتجاهات	45
2- تصنيف الاتجاهات	50
3- وظائف الاتجاهات	52
4- خصائص الاتجاهات	55
5- النظريات المفسرة للاتجاهات	57
6- تكوين الاتجاهات	59
7- قياس الاتجاهات	67
8- تعديل الاتجاهات	76

الفصل الثالث: العنف	
1- تعريف العنف	82
2- أنواع العنف	85
3- أسباب العنف	88
4- النظريات المفسرة للعنف	96
5- آثار العنف	104
6- الوقاية من العنف	109
الفصل الرابع: التوافق النفسي الاجتماعي	
1- نشأة وطبيعة التوافق	116
2- تعريف التوافق	117
3- أبعاد التوافق	120
4- خصائص التوافق	125
5- أساليب التوافق ومعاييره	129
5-1- أساليب التوافق	129
5-2- معايير التوافق	131
6- نظريات التوافق	135
7- سوء التوافق	141
الفصل الخامس: الذكاء الانفعالي	

1- المسار التاريخي للذكاء الانفعالي	145
2- تعريف الذكاء الانفعالي	148
3- النماذج النظرية المفسرة للذكاء الانفعالي	151
4- أبعاد الذكاء الانفعالي	160
5- مستويات الذكاء الانفعالي	162
6- أهمية الذكاء الانفعالي	164
7- الأسس النيورولوجية للذكاء الانفعالي	165
الجانب الميداني **الفصل السادس: إجراءات الدراسة الميدانية**	
1- الدراسة الاستطلاعية	174
1-1- حدود الدراسة الاستطلاعية	174
1-2- أهداف الدراسة الاستطلاعية	174
1-3- إجراءات الدراسة الاستطلاعية	174
1-4- نتائج الدراسة الاستطلاعية	175
2- منهج الدراسة	177
3- الدراسة الأساسية	178
3-1- حدود الدراسة الأساسية	178
3-2- عينة الدراسة و خصائصها	179

3-3- الأدوات المستخدمة في الدراسة	182
3-4- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	203
الفصل السابع: عرض و مناقشة النتائج	
1- عرض نتائج الدراسة	208
2- تفسير و مناقشة نتائج الدراسة	222
خاتمة (استنتاج + توصيات و اقتراحات)	240
قائمة المراجع	243
الملاحق	261

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنـوان الجـدول	الصفحة
01	نمادج من قياس المسافة الاجتماعية	70
02	آثار العنف	107
03	مستويات و قدرات الذكاء الانفعالي حسب نموذج ماير و سالوفي	157
04	مستويات الذكاء الانفعالي	162
05	توزيع العينة حسب الكليات و المعاهد	179
06	توزيع العينة حسب متغير الجنس	180
07	توزيع العينة حسب متغير السن	180
08	توزيع أفراد العينة حسب الفئات العمرية	181
09	توزيع العينة حسب متغير المستوى الاقتصادي	181
10	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المجموعة العليا و الدنيا على اختبار التوافق	184
11	ثبات اختبار التوافق بطريقة ألفا كرونباخ	184
12	نتائج معاملات ثبات اختبار التوافق باستخدام طريقة التجزئة النصفية.	185
13	معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي	187
14	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المجموعة العليا و الدنيا على بعد	187

	المعرفة الانفعالية	
15	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المجموعة العليا و الدنيا على بعد تنظيم الانفعالات	188
16	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المجموعة العليا و الدنيا على بعد التعاطف	188
17	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المجموعة العليا و الدنيا على بعد التواصل الاجتماعي	188
18	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المجموعة العليا و الدنيا على مقياس الذكاء الانفعالي	189
19	نتائج معاملات ثبات مقياس الذكاء الانفعالي باستخدام طريقة التجزئة النصفية.	189
20	معامل ألفا كرونباخ لمقياس الذكاء الانفعالي	190
21	توزيع الفقرات الموجبة و السالبة لمقياس الاتجاهات نحو العنف	192
22	أرقام العبارات الخاصة بكل بعد من أبعاد مقياس الاتجاهات نحو العنف	192
23	البنود المعدلة و أرقامها في مقياس الاتجاهات نحو العنف	193
24	البنود المحذوفة في مقياس الاتجاهات نحو العنف	196
25	معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات نحو العنف	196
26	معاملات الارتباط بين بنود البعد المعرفي و الدرجة الكلية للبعد	197

27	معاملات الارتباط بين بنود البعد الانفعالي و الدرجة الكلية للبعد	198
28	معاملات الارتباط بين بنود البعد السلوكي و الدرجة الكلية للبعد	199
29	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المجموعة العليا و الدنيا في البعد المعرفي	200
30	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المجموعة العليا و الدنيا في البعد الانفعالي	200
31	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المجموعة العليا و الدنيا في البعد السلوكي	200
32	قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المجموعة العليا و الدنيا على مقياس الاتجاهات نحو العنف	201
33	نتائج ثبات مقياس الاتجاهات نحو العنف باستخدام طريقة التجزئة النصفية	201
34	معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الاتجاهات نحو العنف و المقياس ككل	202
35	توزيع البنود على مقياس الاتجاهات نحو العنف في صورته النهائية	202
36	الاختبار التائي للفرق بين المتوسط الفرضي و المتوسط الحسابي لدرجات الاتجاه نحو العنف، التوافق النفسي الاجتماعي، و الذكاء الانفعالي	208
37	دلالة الفروق بين الذكور و الإناث في كل من الاتجاه نحو العنف، التوافق النفسي الاجتماعي، و الذكاء الانفعالي	210

38	دلالة الفروق في كل من الاتجاه نحو العنف، التوافق النفسي الاجتماعي، و الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير السن	212
39	اختبار شيفيه لتحديد دلالة الفروق في البعد المعرفي للاتجاه نحو العنف حسب متغير السن	215
40	دلالة الفروق في كل من الاتجاه نحو العنف، التوافق النفسي الاجتماعي، و الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير التخصص العلمي	216
41	معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياس التوافق النفسي الاجتماعي و درجاتهم على مقياس الاتجاهات نحو العنف	219
42	معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياس الذكاء الانفعالي و درجاتهم على مقياس الاتجاهات نحو العنف	220

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	طريقة ثرستون لقياس الاتجاهات	71
02	طريقة ليكرت لقياس الاتجاهات	72
03	خطوات تغيير الاتجاه حسب المنظور السلوكي	78
04	أهمية الذكاء الانفعالي حسب هنري وريزنجر	164

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
01	الاستبيان المفتوح حول اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو العنف.	261
02	الصورة الأولية لمقياس الاتجاهات نحو العنف.	262
03	طلب تحكيم مقياس الاتجاهات نحو العنف بعد عرضه على المشرف.	266
04	مقياس الاتجاهات نحو العنف: الصورة الأولية بعد التحكيم.	272
05	مقياس الاتجاهات نحو العنف: الصورة النهائية.	276
06	اختبار التوافق النفسي الاجتماعي.	279
07	مقياس الذكاء الانفعالي.	283
08	قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس الإتجاهات نحو العنف.	286

مقدمـــة

مقدمة:

تعد المرحلة الجامعية مرحلة حاسمة للشباب من حيث التطلع نحو مستقبل حياته المهنية و الأسرية، و فيها تتحدد الأهداف و السعي نحو تحقيقها في عالم متغير متقلب اجتماعيا و سياسيا و اقتصاديا، و لهذا فقد ينتاب بعض الشباب مشاعر القلق و التوتر أثناء بحثهم عن دور محدد في مجتمعهم و هدف لحياتهم، و هذا التغيير السريع هو واحد من أهم القوى الاجتماعية المؤثرة في الشباب و لكنها أقلها فهما و استيعابا لديهم، مما قد يؤثر على اتجاهاتهم في الحياة و بالتالي على شخصيتهم، مما يجعلهم عرضة للاضطرابات التي تهدد أمنهم و استقرارهم، حيث أصبح بعض الشباب مضطربا و عدوانيا ضد مجتمعه، حاملا لاتجاهات و معتقدات بعيدة عن قيم و معايير مجتمعه.

و يكتسب مفهوم الاتجاه قيمة كبيرة في ميدان علم النفس الاجتماعي، بوصفه وسيلة للتنبؤ بسلوك الأفراد، كما يؤثر بدرجة كبيرة في التفكير الاجتماعي, أي الطرق التي يقوم بها فرد مع الآخرين و يعالج معلومات عنهم.

و لما كان الاتجاه النفسي يمكن أن يكون نحو أي شيء له وجود في حياة الشخص، فإن كلامنا يتبنى العديد من الاتجاهات نحو الموضوعات المختلفة، سواء في البيئة المادية، أو في السياقات الاجتماعية التي يعيش فيها، أي اتجاهاته نحو الأفراد الآخرين، و الجماعات، و المنظمات، و الأحداث السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية، و كذلك نحو أوجه النشاط في الفن و الرياضة و الفلسفة و الدين (عطوة، 1999، ص 93).

و يعتبر العنف ظاهرة سلوكية قديمة قدم المجتمع البشري تتسم بها المجتمعات البشرية عبر مختلف الأزمنة و العصور، فهو ظاهرة مركبة لها جوانبها النفسية و الاجتماعية و الاقتصادية، و العنف سلوك مكتسب من البيئة الاجتماعية للفرد و هو

سلوك نسبي يختلف من مجتمع لآخر، فلكل مجتمع قيمه و معاييره و عاداته و تقاليده التي على أساسها يحدد سلوك الأفراد.

فالعنف كظاهرة ليست وليدة اليوم، فهي أقدم رفيق عرفه الانسان، و قد تطورت هذه الظاهرة عبر الأزمان و الأجيال لتأخذ أشكالا و أنماطا جديدة في مختلف المجالات و الميادين، سواء أكانت اجتماعية أو اقتصادية أو حتى علمية. فيمكننا أن نلمس العنف في كل الميادين في البيت و الشارع و المدرسة، فقد أصبح ظاهرة واسعة الانتشار تكاد تشمل العالم بأسره، و لم يعد مقصورا على الأفراد و إنما اتسع نطاقه ليشمل المجتمعات بأسرها بل و يصدر أحيانا من الدول و الحكومات (الشرجبي، 2008).

فالعنف يرتبط بالعديد من المتغيرات النفسية التي تتحدد من خلال علاقتها به، و منها التوافق النفسي الاجتماعي، و الذكاء الانفعالي.

فالتوافق من أكثر المفاهيم شيوعا في علم النفس ذلك أنه تقييم سلوك الانسان و علم النفس إنما هو علم سلوك الانسان و توافقه. فالتوافق يشير إلى عملية التفاعل بين الفرد بما لديه من إمكانات و حاجات و بين البيئة بما فيها من خصائص و متطلبات، كما أنه يشير إلى ما ينتهي إليه الفرد من حالة نفسية، نتيجة قيامه بالاستجابات التكيفية المختلفة ردا على التغير في الوقت، و بهذا المعنى فإن التكيف الحسن يكون مصدرا للإطمئنان و الارتياح النفسي، بينما يكون التكيف السيئ مصدرا للصراع و القلق و الاضطراب (بركات، 2006).

و لأن الحياة بطبيعتها في حراك دائم، فهذا يفرض على الفرد مشكلات جديدة يتعين عليه مواجهة هذه المشكلات بذكاء و مرونة، فالتوافق النفسي الاجتماعي يرفع درجة الانتماء و يعزز الشعور بالأمن النفسي، إلا أن فشل الفرد في تحقيق التوافق قد يدفعه إلى ممارسة العنف و تبني اتجاهات إيجابية نحوه، و من هذا المنطلق تسعى الدراسة الحالية إلى تناول العلاقة بين المتغيرين و توضيحها.

أيضا تناولت الدراسة الحالية الذكاء الانفعالي من حيث علاقته بالاتجاه نحو العنف، نظرا لأهميته و دوره الفعال في حياة الفرد و صلته الوثيقة بتفكيره، و مساهمته الواضحة في نجاحه و قدرته على التكيف مع المواقف الحياتية التي يتفاعل معها. فهناك ضرورة اجتماعية تدعو إلى الاهتمام بدراسة و معرفة الذكاء الانفعالي و هي ما نراه من عنف في العلاقات الاجتماعية بين الطلاب في المدارس و الجامعات من مشاحنات و عراك و عدوان قد يصل إلى حد القتل في بعض الأوقات، و هذه الظاهرة أخذت في الازدياد بشكل متسارع و لا ينكر التغيرات الانفعالية و تزايد أثرها على العلاقات الانسانية في سلوكيات الأجيال المتعاقبة إلا مكابر (خليل، 2009). فقد وصف (هينلي و لونج **Henly & long**، 1999) أن الطلاب المندفعين و العدوانيين منخفضي الذكاء الوجداني و تنقصهم مهارا ت ضبط الذات و التعاطف (فراج، 2005).

و عليه تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الاتجاه نحو العنف بمكوناته الثلاثة: المعرفي و الانفعالي و السلوكي و كل من التوافق النفسي الاجتماعي، و الذكاء الانفعالي بأبعاده الأربعة: المعرفة الانفعالية، التعاطف، تنظيم الانفعالات، و التواصل الاجتماعي. و قد انتظمت الدراسة في سبعة فصول مقسمة على الجانبين النظري و الميداني:

و قد تضمن الفصل الأول موضوع الدراسة من حيث المشكلة، أهمية و أهداف الدراسة، الدراسات السابقة، التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة و الفرضيات.

و تناول الفصل الثاني الاتجاهات النفسية الاجتماعية من حيث تعريفها، و تصنيفها، و خصائصها، و بعض النظريات المفسرة لها، و تكوينها، و قياسها، و تعديلها.

و احتوى الفصل الثالث متغير العنف من حيث تعريفه، و أنواعه، و أسبابه، و بعض النظريات المفسرة له، ثم آثاره و الوقاية منه.

و اشتمل الفصل الرابع على متغير التوافق النفسي الاجتماعي من حيث نشأته و طبيعته، و تعريفه، و أبعاده، و خصائصه، و أساليبه و معاييره، و بعض النظريات المفسرة له، ثم سوء التوافق.

و تطرق الفصل الخامس لمتغير الذكاء الانفعالي بتتبع مساره التاريخي، و تعريفه، والنماذج النظرية، و أبعاده، و مستوياته، و أهميته، و أخيرا الأسس النيورولوجية للذكاء الانفعالي.

و احتوى الفصل السادس إجراءات الدراسة الميدانية من حيث المنهج الذي تم اعتماده، الدراسة الاستطلاعية من حيث عينتها و أدواتها و نتائجها، ثم الدراسة الأساسية من حيث عينتها و حدودها و أدواتها و الأساليب الإحصائية.

ختاما و في الفصل السابع عرضنا النتائج التي توصلت إليها الدراسة، ثم تفسيرها و مناقشتها في ضوء الدراسات السابقة و التراث النظري.

الإطار النظري للبحث

الفصل الأول

الفصل الأول

موضوع الدراسة

1- مشكلة الدراسة.

2- أهمية الدراسة.

3- أهداف الدراسة.

4- الدراسات السابقة.

5- التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة.

6- فرضيات الدراسة.

1- مشكلة الدراسة:

يعد العنف مشكلة اجتماعية انسانية عرفها الانسان منذ بدء الخليقة، فهو يمثل ظاهرة اجتماعية ذات آثار نفسية و اجتماعية سلبية على الأفراد و المجتمعات، مما جعله يحظى باهتمام كبير في ميدان البحث الاجتماعي و النفس اجتماعي. و تزيد ضرورة القيام بهذا النوع من الدراسات لتعدد أشكاله و ارتفاع معدلاته في الآونة الأخيرة بشكل واضح في جميع المجتمعات، حيث تشير الإحصائيات التي تناولت هذا الموضوع إلى زيادة انتشار هذا السلوك الذي يشكل ألغاما للحياة يمكن أن تنفجر في أي زمان و مكان.

كما يمثل الاتجاه نحو العنف أحد المواضيع التي حظيت باهتمام العديد من الباحثين – و إن كان ليس بالقدر الكافي في حدود علم الباحث- نظرا لخطورتها و آثارها السلبية، و هذا ما تناولته بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (آل رشود، 2000) و دراسة (العاجز، 2002) و دراسة (لال، 2006) و دراسة (حامد، 2008) و دراسة (الشرجبي، 2008) و دراسة (المقالح، 2010) و دراسة (شاهين، 2013) و دراسة (الرياحي، 2013).

و مما يزيد من خطورة الظاهرة أن غالبية من يتورطون فيها شريحة الشباب التي تمثل القلب النابض للمجتمع. حيث أشارت دراسة (سعد الدين، 1986) إلى أن الشباب الذين ينخرطون في أنشطة العنف الجماعي عادة ما تتراوح أعمارهم بين 17-26 عاما، كما يشير (علي، 1990) أنها فئة أقل استيعابا لما هو قائم، و أقل تكيفا للمتغيرات الاجتماعية و السياسية، و من ثم فلديها إمكانية الاستشارة من قبل أي مظهر من مظاهر الضغط التي تواجهها (منيب، سليمان، 2007، ص ص 10-11). مما قد يجعلنا نتوقع وقوع انحرافات سلوكية عند البعض منهم فينحرفوا عن قواعد الضبط الاجتماعي و الإخلال بالميثاق الأخلاقي للجامعة، مما يؤدي إلى الإبتعاد عن الحياة الجامعية و هدفها المنشود و الإنجذاب لمؤثرات لا تمت لها بصلة، فيندفع الطالب إلى تبني السلوك العنيف و استخدامه في تحقيق أهدافه.

إن العنف كمشكلة اجتماعية انسانية يتأثر بالعديد من العوامل التي يمكن أن تحد منه أو تعمل على استثارته، و من تلك العوامل التوافق النفسي الاجتماعي و الذكاء الانفعالي و غيرها من المتغيرات السيكولوجية التي أشارت إليها الدراسات السابقة كتقدير الذات، دافعية الإنجاز، الالتزام الديني، و التحصيل الدراسي التي قد تمكن من التعامل مع العنف و التنبؤ به.

فالتوافق النفسي الاجتماعي يتعلق بقدرة الفرد على عقد صلات اجتماعية راضية مرضية، علاقات تتسم بالتعاون و الإيثار و التسامح، فلا يشوبها العدوان، أو الارتياب أو عدم الاكتراث لمشاعر الآخرين، إذا فالتوافق عنصر أساسي في حياة الفرد يجعله يحصل على إشباع دائم لدوافعه في مختلف المجالات الأسرية و المدرسية و المهنية. فقد أشارت دراسة (حامد، 2008) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين اتجاهات الطلاب الجامعيين نحو العنف و كل من تقدير الذات و التوافق الدراسي، كما أشارت دراسة (الخطابي، 2009) إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين محددات العنف و أبعاده و كل من القلق و تقدير الذات.

و من جهة أخرى يعتبر الذكاء الانفعالي مجموعة من الكفاءات الانفعالية و الاجتماعية و الشخصية القابلة للتعلم و القائمة على مجموعة من القدرات الأساسية و التي تعبر عن نفسها في مجالات العمل كمهارات للتعامل مع الآخرين و حل الصراعات و التعاطف، و هو مفتاح للنجاح في الحياة. فامتلاك الفرد لمهارات الذكاء الانفعالي هي حاجات ملحة لجميع الأفراد، و إن هذه المهارات هي أهم الأدوات النفسية الأساسية و التي تجعل من يمتلكها أقل عرضة للتقلبات الانفعالية. إذ أن امتلاك الفرد لمهارات الذكاء الانفعالي تزيد من مناعته في مواجهة التأثير النفسي المدمر للضغوط و الكوارث التي قد يتعرض لها (خليل، 2009). فقد أشار (روبرتس **Roberts**، 2000) إلى أن الطلاب المشاغبون يكونون عرضة لنوبات الغضب، و لديهم اتجاهات إيجابية نحو العنف، و يقل تعاطفهم مع الضحايا.

و من ثم تبدو أهمية الذكاء الانفعالي، حيث نجد المجتمع يواجه العديد من المشكلات المتعلقة بالمجال السياسي و الاجتماعي و الثقافي و الاقتصادي. و ليس هناك ثمة شك في أن الحلول لمعظم هذه المشكلات التي تسبب الضيق و القلق للمجتمع هو أن يمتلك الفرد ليس فقط للقدرات الفكرية المطورة بطريقة جيدة، بل عليهم أيضا أن يمتلكوا مهارات اجتماعية و وجدانية تتكامل مع المهارات الفكرية لحل هذه المشكلات (فراج، 2005).

من هذا المنطلق، و نظرا لعدم وجود دراسات سابقة اهتمت بالاتجاه نحو العنف لدى طلبة الجامعة في الجزائر – في حدود علم الباحث– فإن الدراسة الحالية تهدف إلى معرفة العلاقة بين كل من التوافق النفسي الاجتماعي و الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة باتنة في علاقتهم بالاتجاه نحو العنف. و ذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

1– ما طبيعة اتجاهات طلبة جامعة باتنة نحو العنف؟

2– ما مستوى التوافق النفسي الاجتماعي، و الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة باتنة ؟

3– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة من الذكور و الإناث في كل من متغير: الاتجاه نحو العنف، التوافق النفسي الاجتماعي، و الذكاء الانفعالي؟

4– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة في كل من متغير: الاتجاه نحو العنف، التوافق النفسي الاجتماعي، و الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير السن؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة في كل من متغير: الاتجاه نحو العنف، التوافق النفسي الاجتماعي، و الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير التخصص العلمي؟

6- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التوافق النفسي الاجتماعي و الاتجاه نحو العنف؟

7- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي و الاتجاه نحو العنف؟

2- أهمية الدراسة:

1- تكمن الأهمية النظرية للدراسة في كونها تتناول حقلا مهما من حقول علم النفس الاجتماعي، و هو حقل المعرفة الاجتماعية. و ذلك من خلال الكشف عن طبيعة الاتجاهات التي يتبناها طلبة جامعة باتنة نحو العنف.

2- إن تسليط الضوء على ظاهرة العنف و الوقوف على اتجاهات الشباب الجامعي تمكن من اتخاذ الإجراءات الكفيلة بالتصدي للظاهرة، لأن موضوع العنف موضوع حيوي يتطلب قدرا عاليا من الاهتمام و ذلك تأمينا لسلامة المجتمع.

3- كما تكمن أهمية الدراسة في كونها تتناول فئة مهمة هي فئة الشباب الجامعي الذي يتمتع بالحيوية النابضة في الطموح العلمي و التطلع إلى المستقبل و تكوين الهيكل الاجتماعي و امتلاكه سلوكا يقظا مفعما بالإدراك العالي في معرفة مصالح و غايات المجتمع، مما يجعل الاهتمام بهذه الفئة هدف كل الباحثين على اختلاف تخصصاتهم.

4- الدراسة الحالية تدخل ضمن دراسات علم النفس الاجتماعي لأنها تقوم بدراسة الاتجاهات التي تساعد على التحكم في استجابة الفرد و تسهل أيضا عملية فهم اتجاهات الآخرين، و تعتبر الاتجاهات من المواضيع الأساسية في علم النفس الاجتماعي الذي يعرف بأنه " الدراسة العلمية لسلوك الفرد كما يتشكل من خلال

المواقف الاجتماعية". فعلم النفس الاجتماعي يهتم بدراسة سلوك الفرد في بيئته الاجتماعية، أين ستقوم هذه الدراسة بالكشف عن طبيعة الاتجاه كمعتقد و معرفة اجتماعية شكلته الثقافة الاجتماعية نحو موضوع العنف.

5- تعتبر الدراسة الحالية – في حدود اطلاع الباحث- أول دراسة على المستوى المحلي تتناول الكشف عن علاقة التوافق و الذكاء الانفعالي باتجاهات الطلبة الجامعيين نحو العنف.

6- تأتي أهمية هذا البحث من أهمية متغيراته و هما الذكاء الانفعالي الذي يعد من أهم مقومات الشخصية الذي يساعد على ضبط الذات و بناء العلاقات مع الآخرين، و كذلك التوافق الذي يعد لب الصحة النفسية، و من ثم تحقيق الانسجام و النجاح للطالب.

7- تأتي أهمية هذه الدراسة في توجيه الاهتمام إلى جانب من جوانب علم النفس الايجابي و المتمثل في دراسة الذكاء الانفعالي حيث يشير التراث النفسي بأنه يساهم في النجاح في الحياة بشكل عام.

8- تأتي أهمية هذه الدراسة في إعداد و توفير أدوات قياس مكيفة على البيئة محل الدراسة و تتمتع بقدر عال من الصدق و الثبات.

3- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- الكشف عن طبيعة اتجاهات طلبة جامعة باتنة نحو العنف.

2- قياس مستوى التوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة جامعة باتنة.

3- قياس مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة باتنة.

4- التعرف على طبيعة العلاقة بين التوافق النفسي الاجتماعي، الذكاء الانفعالي و اتجاهات طلبة جامعة باتنة نحو العنف.

5- الكشف عن الفروق بين الذكور و الإناث من طلبة جامعة باتنة في طبيعة الاتجاه نحو العنف.

6- الكشف عن الفروق بين الذكور و الإناث من طلبة جامعة باتنة في مستوى التوافق النفسي الاجتماعي.

7- الكشف عن الفروق بين الذكور و الإناث من طلبة جامعة باتنة في مستوى الذكاء الانفعالي.

8- الكشف عن الفروق بين طلبة جامعة باتنة في طبيعة الاتجاه نحو العنف تبعا لمتغير السن.

9- الكشف عن الفروق بين طلبة جامعة باتنة في مستوى التوافق النفسي الاجتماعي تبعا لمتغير السن.

10- الكشف عن الفروق بين طلبة جامعة باتنة في مستوى الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير السن.

11- الكشف عن الفروق بين طلبة جامعة باتنة في طبيعة الاتجاه نحو العنف تبعا لمتغير التخصص العلمي.

12- الكشف عن الفروق بين طلبة جامعة باتنة في مستوى التوافق النفسي الاجتماعي تبعا لمتغير التخصص العلمي.

13- الكشف عن الفروق بين طلبة جامعة باتنة في مستوى الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير التخصص العلمي.

4- عرض الدراسات السابقة و مناقشتها:

أولا: عرض الدراسات السابقة: سنحاول في هذا الجزء عرض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة و قد ارتأينا تقسيمها على النحو التالي:

1- الدراسات التي تناولت الاتجاه نحو العنف و علاقته ببعض المتغيرات السيكولوجية و الديمغرافية.

2- الدراسات التي تناولت التوافق النفسي الاجتماعي و بعض مؤشرات الصحة النفسية و علاقتهم ببعض المتغيرات الديمغرافية.

3- الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي و علاقته ببعض المتغيرات السيكولوجية و الديمغرافية.

أ- الدراسات التي تناولت الاتجاه نحو العنف و علاقته ببعض المتغيرات السيكولوجية و الديمغرافية.

*** دراسة (سعد بن محمد بن سعد آل رشود، 2000):** و التي كانت تحت عنوان " اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف"، و قد هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف. و لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال تصميم استبانة لقياس اتجاهات طلاب الصفوف الثلاثة من المرحلة الثانوية، و تضمنت عينة الدراسة 1086 طالبا تم اختيارهم عشوائيا من 12 ثانوية بمدينة الرياض.

و قد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- هناك عوامل عدة للمظاهر السلوكية تساعد على تكوين الاتجاه الموجب لدى طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف.

- هناك عدة عوامل داخل الأسرة تساعد على تكوين الاتجاه الموجب لدى طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف.

– توجد عدة عوامل داخل المدرسة تساعد على تكوين الاتجاه الموجب لدى طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف.

– هناك عدة عوامل مع الرفاق و الزملاء تساعد على تكوين الاتجاه الموجب لدى طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف.

– توجد فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات الطلاب نحو العنف تعزى إلى التقدير الدراسي، دخل الأسرة، و المستوى التعليمي للوالدين (آل رشود، 2000).

*** دراسة (فؤاد علي العاجز، 2002):** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل المؤدية إلى تفشي ظاهرة العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظات غزة. و استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لهذا النوع من الدراسات و بلغت عينة الدراسة 198 معلما و معلمة موزعين على المناطق التعليمية الثلاثة (الشمالية، غزة، خان يونس) و لتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث استبانة مكونة من ثلاثة مجالات هي العوامل الأسرية و العوامل المدرسية، و العوامل التي تعود إلى وسائل الإعلام.

استخدم الباحث النسب المئوية و اختبار "ت" و تحليل التباين الأحادي لمعالجة بيانات الاستبانة، و أشارت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لصالح الذكور، كما أوضحت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين طلبة المنطقة الشمالية و منطقة غزة لصالح طلبة منطقة غزة التعليمية (العاجز، 2002)

*** دراسة (زكريا بن يحي لال، 2006):** هدفت هذه الدراسة إلى محاولة التنبؤ بسلوك العنف في ضوء المتغيرات الآتية: السلوك العدواني، دافعية الانجاز، الصحة النفسية، و تقدير الذات لدى الطالب الجامعي السعودي، و التعرف على الفروق في هذا السلوك وفقا لتفاعل متغيري الجنس و الخلفية الثقافية، و لتحقيق هذا الهدف، تم تصميم المقاييس الآتية: مقياس العنف الطلابي، و مقياس السلوك العدواني، و مقياس

الصحة النفسية. و تكونت عينة البحث من 240 طالبا و طالبة من ذوي أصول حضرية و ريفية. و انتهت النتائج من خلال الأساليب الإحصائية التالية: معامل ارتباك بيرسون، تحليل الانحدار المتعدد، و تحليل التباين (2x2) إلى ما يلي:

– وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين العنف الطلابي و دافعية الإنجاز.

– وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين العنف الطلابي و الصحة النفسية.

– وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين العنف الطلابي و تقدير الذات (لال، 2006).

*** دراسة (كمال الحوامدة، 2007):** هدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على العنف الطلابي في الجامعات الأردنية الرسمية و الخاصة من وجهة نظر الطلبة فيها. و قد تكونت عينة الدراسة من طلبة ست جامعات أردنية و رسمية حيث بلغت نسبة عينة الدراسة 9.2% من مجتمع الدراسة. و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة السنة الأولى و الثانية من جهة و طلبة السنة الثالثة و الرابعة من جهة أخرى من حيث العنف لصالح طلبة السنة الأولى و الثانية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذكور و الإناث من حيث العنف لصالح الذكور.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الكليات العلمية و طلبة الكليات الانسانية من حيث العنف لصالح طلبة الكليات الانسانية (الحوامدة، 2007).

*** دراسة (علي زيدان أبو زهري و جمال عبد ربه الزعانين و جهاد جميل حمد، 2008):** هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات طلاب الجامعات الفلسطينية نحو العنف في الحياة الجامعية، و لتحقيق ذلك قام الباحثون بتصميم مقياس الاتجاهات الكلية، و

تم تطبيقه على عينة مكونة من 365 طالبا و طالبة موزعين على معظم الجامعات في الضفة الغربية و قطاع غزة، و قد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

– وجود مستوى عال نحو العنف لدى الطلاب.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو العنف في الجامعات الفلسطينية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى).

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير العمر بين متوسطات درجات أفراد العينة في ما يتعلق بالعنف الداخلي في حين أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطاتهم في أي من مجالات القياس الأخرى أو على المقياس ككل (أبو زهري، الزعانين، حمد، 2008).

*** دراسة (نبيلة عبد الكريم الشرجبي، 2008):** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الاتجاه نحو العنف و كل من الالتزام الديني و الوعي بحقوق الانسان لدى طلبة جامعة تعز. و قد تكونت عينة الدراسة من 282 طالبا و طالبة من كلية التربية، 101 من طلاب كلية الآداب، 97 من طلاب كلية العلوم كانت نسبة الذكور منهم 44% فيما بلغت نسبة الإناث 56%. و قد خلصت الدراسة إلى أن طلاب جامعة تعز اتجاهاتهم نحو العنف سلبية و أن الذكور كانت نسبتهم أعلى من مستوى الاتجاه مقارنة بالإناث، و أن مستوى الالتزام الديني لدى طلبة جامعة تعز بشكل عام مرتفع و أن طلاب كلية الآداب أقل التزاما من طلاب كليتي العلوم و التربية (الشرجبي، 2008).

*** دراسة (نوال حامد محمد حامد، 2008):** هدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات الطلاب الجامعيين نحو العنف و علاقتها بكل من تقدير الذات و التوافق الدراسي و المستوى الاقتصادي و الاجتماعي. و لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة أربعة مقاييس و ذلك بعد أن تأكدت من توفر شروط جودة و صلاحية الأدوات للقياس و الأدوات هي: مقياس اتجاهات طلاب الجامعات نحو العنف لهبة النعيم، مقياس تقدير

الذات لهند القسوس، مقياس التوافق الدراسي للزيادي، مقياس المستوى الاقتصادي و الاجتماعي لخالد الطحان. اتبعت الباحثة المنهج الوصفي و تمثل المجتمع في طلاب جامعتي الخرطوم و الفاشر للعام الدراسي 2007- 2008 حيث بلغ حجم العينة 460 طالبا و طالبة تم اختيارهم عن طريق العينة الطبقية العشوائية. بعد تطبيق الأدوات و جمع البيانات تم تحليلها إحصائيا باستخدام اختبار الإشارة و اختبار مان- وتني و معامل ارتباط الرتب لسبيرمان و تحليل الانحدار المتعدد الخطي التدريجي فتوصل البحث للنتائج التالية:

- تتسم اتجاهات الطلاب الجامعيين نحو العنف بالسلبية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلاب الجامعيين نحو العنف تعزى لمتغير النوع (طلاب/ طالبات).

- توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلاب الجامعيين نحو العنف و تقدير الذات.

- توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلاب الجامعيين نحو العنف و التوافق الدراسي (حامد، 2008).

*** دراسة (تيسير عبد الله و جمعة أبو فخيذة، 2009):** بعنوان "اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو العنف الجامعي" هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على أهم مظاهر العنف و مدى انتشاره لدى عينة من طلبة جامعة القدس. و قد تم اختيار عينة عشوائية مكونة من 170 طالبا و طالبة موزعين على كليات الجامعة المختلفة تراوحت أعمارهم بين 18- 26 سنة بمتوسط 19.54 و انحراف معياري 1.61. و بينت نتائج الدراسة:

- ارتفاع درجة العنف لدى الطلبة الذكور عنه لدى الإناث.

- عدم وجود فروق دالة بين الطلبة ذوي التخصص العلمي و الأدبي.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى السنة الدراسية (عبد الله، أبوفخيذة، 2009).

*** دراسة (خالد بن حميد الخطابي، 2009):** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين العنف الطلابي و بعض المتغيرات النفسية (القلق، تقدير الذات) و المتغيرات الاجتماعية (المستوى الاجتماعي و الثقافي) لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة و كذلك استقصاء المحددات التي يمكن أن يرتكز عليها سلوك العنف من وجهة نظر طلاب المرحلة الثانوية، و قد تكونت عينة الدراسة من 353 طالبا من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. و قد استخدمت الدراسة الأدوات التالية:

– مقياس تشخيص العنف الذي أعدته زينب شقير (2005).

– مقياس القلق و هو من سلسلة مقاييس مستشفى الطائف، من إعداد الدليم و آخرون (1993).

– مقياس تقدير الذات الذي قام الدريني و آخرون بإعداده.

– استمارة الوضع الاجتماعي الثقافي في البيئة السعودية التي أعدها منسي (د.ت)

و قد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

– توجد علاقة دالة إحصائيا بين محددات العنف و أبعاده و كلا من القلق و تقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.

– لا توجد فروق في محددات العنف و أبعاده، و مستوى القلق، و المستوى الاجتماعي و المستوى الثقافي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة تبعا للعمر (الخطابي، 2009).

*** دراسة (صالح مصلح أحمد المقالح، 2010):** دراسة بعنوان " دراسة مقارنة في الاتجاه نحو العنف لدى طلاب و طالبات الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية في المجتمع اليمني"، و قد هدفت إلى التعرف على أشكال و صور العنف المنتشرة بين طلاب و طالبات الثانوية العامة في المجتمع اليمني، و مدى اختلاف صور و أشكال العنف باختلاف عدد من المتغيرات الديمغرافية كالنوع (ذكر/ أنثى)، المستوى الاقتصادي للأسرة (مرتفع، متوسط، منخفض). و قد تكونت عينة الدراسة من 1179 طالبا و طالبة من طلبة المرحلة الثانوية العامة موزعة بين طلاب و طالبات الريف و الحضر و التعليم الحكومي و الخاص. و قد استخدمت الأدوات التالية:

– استمارة الاستفتاء المطروحة على المعلمين و المعلمات و الأخصائيين في هذا المجال (إعداد الباحث).

– مقياس الاتجاه نحو العنف لطلاب و طالبات الثانوية العامة (إعداد الباحث).

– مقياس المستوى الاقتصادي و الاجتماعي (إعداد عبد العزيز الشخص).

و باستخدام الأساليب الإحصائية التالية: تحليل التباين الأحادي، اختبار "ت"، تحليل التباين الثنائي أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

– وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في الاتجاه نحو العنف بالنسبة للمقياس الكلي أو المقاييس الفرعية عند مستوى دلالة (0.01) حسب متغير النوع في اتجاه عينة الإناث.

– وجود فروق دالة إحصائيا بين ذكور الحضر و إناث الريف في الاتجاه نحو العنف بالنسبة للمقياس الكلي أو المقاييس الفرعية عند مستوى دلالة (0.01) في اتجاه إناث الريف.

– وجود فروق دالة إحصائيا بين ذكور الريف و إناث الحضر في مجال العنف ضد الزملاء عند مستوى دلالة (0.05) و في مجال العنف ضد الوالدين عند مستوى دلالة (0.01) في اتجاه إناث الحضر.

– وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير السن ما بين الفئة العمرية 17 سنة فأقل و الفئة العمرية 18– 19 سنة بالنسبة لاتجاه العنف ضد المنشآت عند مستوى دلالة (0.01) في اتجاه 17 سنة فأقل، و العنف ضد الزملاء عند مستوى دلالة (0.05) و الدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (0.05) في اتجاه سن 17 سنة فأقل.

– وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير السن ما بين الفئة العمرية 17 سنة فأقل و الفئة العمرية 20 سنة فأكثر بالنسبة لاتجاه العنف ضد المنشآت عند مستوى دلالة (0.05) في اتجاه 17 سنة فأقل، و العنف ضد الزملاء عند مستوى دلالة (0.01) و الدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (0.05) في اتجاه سن 17 سنة فأقل.

– وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير السن ما بين الفئة العمرية 18– 19 سنة و الفئة العمرية 20 سنة فأكثر بالنسبة لاتجاه العنف ضد الزملاء عند مستوى دلالة (0.01) في اتجاه 18– 19 سنة (المقالح، 2010).

* **دراسة (علاء الرواشدة، 2011):** هدفت هذه الدراسة إلى كشف و تحليل اتجاهات طلبة مدارس لواء القصبة في محافظة عجلون، نحو ظاهرة العنف المدرسي و إلى أهم العوامل المؤثرة في اتجاهاتهم نحو هذه الظاهرة، في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية كالجنس و مستوى الدخل.

و لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام طريقة المسح الاجتماعي باستخدام العينة العنقودية على 6 مدارس من مجمل مجتمع الدراسة و بلغ عدد الطلبة الخاضعين للدراسة 150 طالبا و طالبة من مدارس عينة الدراسة، و تم جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة بواسطة استبانة تم التحقق من صدقها و ثباتها، و هي مكونة من جزئين: الأول يمثل الخصائص الديمغرافية لمجتمع الدراسة، و الثاني تكون من 24 فقرة،

غطت الأبعاد السلوكية لهذه الظاهرة. و كانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

– هناك اتجاهات سلبية عند طلبة مدارس لواء القصبة/ عجلون نحو ظاهرة العنف المدرسي.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات طلبة مدارس لواء القصبة/ عجلون نحو ظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات طلبة مدارس لواء القصبة/ عجلون نحو ظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير مستوى الدخل (الرواشدة، 2011).

* **دراسة (برغوتي توفيق، 2013):** بعنوان " مستوى ممارسة العنف لدى الطلبة الجامعيين"، و التي هدفت إلى التعرف على مستوى العنف لدى الطالب الجامعي، و التعرف على الفروق في مستوى العنف بحسب بعض خصائصهم الديمغرافية. و لتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس العنف لدى الشباب الجامعي من إعداد (تهاني محمد منيب، عزة محمد سليمان) على عينة مكونة من 80 طالبا من طلاب كليات جامعة باتنة. و قد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

– مستوى العنف متوسط لدى طلبة جامعة باتنة.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة العنف لدى الطلبة الجامعيين تبعا لمتغير التخصص العلمي.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة العنف لدى الطلبة الجامعيين تبعا لمتغير المستوى الاقتصادي (برغوتي، 2013).

* **دراسة (محمد أحمد شاهين، 2013):** هدفت هذه الدراسة إلى تقصي اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الفلسطينية نحو العنف، و تحديد الاختلاف في هذه الاتجاهات بحسب بعض خصائصهم النوعية، إضافة إلى تحديد العلاقة بين

الاتجاهات نحو العنف و تحصيلهم الدراسي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال الاستبانة التي صممت لأغراض الدراسة.

اختيرت عينة الدراسة من الطلاب في مديرية محافظة رام الله و البيرة بطريقة المعاينة العنقودية، فكان العدد الإجمالي 394 طالبا و طالبة. أظهرت النتائج:

– تقديرات الطلبة لاتجاهاتهم نحو العنف بمجالاته الثلاثة كانت سلبية (أدنى من 60%).

– وجود فروق دالة إحصائيا في كل مجالات اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الفلسطينية نحو العنف تبعا لمتغير الجنس، و لصالح الطلبة الذكور.

– اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الفلسطينية نحو العنف تتزايد مع تقدم الطالب في صفه الدراسي.

– وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الفلسطينية نحو العنف و مستوى التحصيل الدراسي (شاهين، 2013).

*** دراسة (موسى محمد إبراهيم الرياحي، 2013):** بعنوان "اتجاهات طلاب جامعة الخرطوم مجمع الوسط نحو العنف الطلابي"، و التي هدفت إلى التعرف على السمة العامة المميزة لاتجاهات طلاب جامعة الخرطوم مجمع الوسط نحو العنف الطلابي، و لتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحث المنهج الوصفي، و تم اختيار عينة بلغ حجمها (140) طالبا و طالبة، بلغ عدد الذكور 56 و عدد الإناث 84 تضمنت خمس مستويات دراسية، و تم اختيار هذه العينة باستخدام الطريقة العشوائية الطبقية، و قد طبق مقياس الاتجاهات نحو العنف الطلابي، و استمارة المعلومات الأولية، و تم اختبار فروض البحث باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، التي تمثلت في اختبار (ت) للمجموعة الواحدة، و اختبار مانويتني. أسفرت نتائج البحث عن أن اتجاهات طلاب جامعة الخرطوم مجمع الوسط نحو العنف الطلابي تتسم بالسلبية، كما أثبتت

النتائج أنه توجد فروق بدرجة دالة إحصائيا في اتجاهات طلاب جامعة الخرطوم مجمع الوسط نحو العنف الطلابي تعزى للنوع ذكر/ أنثى و ذلك لصالح الذكور و توصلت نتائج البحث أيضا إلى عدم وجود فروق في اتجاهات طلاب جامعة الخرطوم مجمع الوسط نحو العنف الطلابي تعزى للمساق علمي/ أدبي، أيضا توصلت نتائج البحث لوجود فروق في اتجاهات طلاب جامعة الخرطوم مجمع الوسط نحو العنف الطلابي تعزى للانتماء السياسي و ذلك لصالح المنتمين (الرياحي، 2013).

* **دراسة (شعبان كمال الحداد، 2014):** هدفت الدراسة إلى تقصي علاقة الاتجاه نحو العنف السياسي و المشاركة السياسية لدى طلبة الإرشاد النفسي بالجامعة الإسلامية بغزة، و معرفة إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغيرات الدراسة: الاتجاه نحو العنف السياسي، المشاركة السياسية في ضوء متغيرات النوع الاجتماعي و المستوى الاقتصادي. و قد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته للدراسة، كما قام الباحث بإعداد مقياس الاتجاه نحو العنف السياسي، و شملت عينة الدراسة 80 طالبا و طالبة و التي تمثل 30.7% من المجتمع الأصلي. و قد خرجت الدراسة بالنتائج: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين البعد الوجداني للاتجاه نحو العنف السياسي و المشاركة السياسية، و وجود فروق على جميع متغيرات الدراسة لصالح الذكور ما عدا المشاركة السياسية، وجود فروق لصالح المستوى الاقتصادي المتوسط على معظم متغيرات الدراسة ماعدا البعد المعرفي و السلوكي (الحداد، 2014).

* **دراسة (نور الدين الوطاسي و بشرى الواسطي و لطيفة بودين و ماجدة الواسطي، 2014):** هدفت هذه الدراسة إلى كشف و تحليل سلوك مجموعة من الطلبة و معرفة آرائهم حول ظاهرة العنف المدرسي و أهم العوامل المؤثرة فيها، و ذلك في ضوء بعض المتغيرات كالجنس و مستوى الدخل. تم تبني طريقة المسح الاجتماعي باستخدام العينة العنقودية لاختيار 3256 طالبا و طالبة. جمعت البيانات بواسطة استمارات. أظهرت النتائج استجابات مختلفة لأفراد عينة الدراسة حول أنواع العنف المدرسي و درجة

انتشاره و الدوافع الكامنة وراء هذه الظاهرة. إحصائيا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات الطلبة نحو هذه الظاهرة تعزى لمتغير الجنس، لكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مستوى الدخل (الوطاسي، الواسطي، بودين، الواسطي، 2014).

ب- الدراسات التي تناولت التوافق النفسي الاجتماعي و بعض مؤشرات الصحة النفسية و علاقتهم ببعض المتغيرات الديمغرافية.

* **دراسة (حافظ، 1980):** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى شعور طلاب الجامعة بالاغتراب و علاقة الاغتراب بكل من السن، الجنس، المستوى الاقتصادي و الاجتماعي، المستوى التعليمي، نوع التعليم. و شملت عينة الدراسة 520 طالبا و طالبة من الفرقة الأولى و الثالثة في المرحلة الجامعية من الكليات النظرية كلية الآداب و التجارة- و الكليات العلمية - الطب و العلوم-. باستخدام مقياس الاغتراب من إعداد الباحث و اختبار ساكس المعدل لتكملة الجمل و استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي و المقابلة الإكلينيكية. توصلت نتائج الدراسة إلى ظهور الشعور بالاغتراب في جوانبه العدائية الموجهة نحو الخارج مثل الشعور بالسخط و عدم الانتماء و القلق و العدوانية، أكثر من المظاهر الموجهة نحو الذات للاغتراب و هي فقدان المعنى و مركزية الذات و اللامبالاة و الانعزال الاجتماعي، أن الاغتراب يزيد لدى صغار السن من الطلبة عنه لدى الكبار، و أن الإناث أكثر اغترابا من الذكور، و أن طلاب الفرق الأولى أكثر اغترابا من طلاب الفرق النهائية. و أن طلاب الكليات النظرية أكثر اغترابا من طلاب الكليات العلمية (حمام، 2010).

* **دراسة (الحميضان، 1998):** هدفت الكشف عن العلاقة بين دافعية الإنجاز الدراسي و تقدير الذات لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الهفوف بالمملكة العربية السعودية و تكونت العينة من 300 طالبة، منهم 150 طالبة بالقسم الأدبي و 150 طالبة بالقسم العلمي بالصف الثاني الثانوي و تراوحت أعمارهن بين 16- 18 سنة. حيث استخدم مقياس دافعية الإنجاز الدراسي من إعداد محمد معجب الحامد

(1996)، اختبار تقدير الذات للمراهقين و الراشدين، استمارة جمع البيانات الأولية. أسفرت النتائج إلى أنه توجد علاقة موجبة دالة بين دافعية الانجاز الدراسي و تقدير الذات و أن طالبات القسم العلمي أكثر دافعية للإنجاز الدراسي من طالبات التخصص الأدبي، لا يوجد فرق دال بين طالبات التخصص العلمي و طالبات التخصص الأدبي في تقدير الذات (حمام، 2010).

* **دراسة (شوكت، 2000):** بهدف التعرف على العلاقة بين التوافق الدراسي و الاتزان الانفعالي و الكفاية الشخصية لدى طالبات الجامعة، تكونت العينة من 109 من طالبات الجامعة من الأقسام العلمية/ الأدبية، متزوجات/ غير متزوجات. و قد أظهرت النتائج أن الطالبات غير المتزوجات أكثر توافقا من الطالبات المتزوجات، و أنه توجد علاقة بين التوافق الدراسي و الثبات الانفعالي لدى طالبات التخصص العلمي، بينما توجد علاقة بين التوافق الدراسي و الكفاية الشخصية لدى طالبات التخصص الأدبي، و عدم وجود فروق دالة لتأثيرات متغيرات التخصص و العمر و مكان السكن في التوافق الدراسي (بركات، 2006).

* **دراسة (إيثار عبد الكريم، 2002):** دراسة بعنوان "علاقة التوافق النفسي بالتحصيل العملي لدرس الجمناستك". و قد هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التوافق النفسي و علاقته بالتحصيل العلمي، فضلا عن التعرف على الفروق بين الطلاب و الطالبات في التوافق النفسي. و تكونت العينة من 102 طالبا و طالبة من كلية التربية الرياضية بجامعة الموصل. باستخدام مقياس التوافق النفسي الذي أعده واثق عمر التكريتي توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي تعزى لمتغير النوع ذكر/ أنثى.

* **دراسة (إسماعيل الفرا، 2006):** هدفت الدراسة إلى تحديد المكونات الأساسية للإيجابية من خلال استبيان تم تطبيقه على عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة بهدف الكشف عن الفروق في الإيجابية لدى الطلبة الذكور/ الإناث. و أظهرت الدراسة وجود المكونات الخمس للإيجابية في شخصية الطلبة الجامعيين

الفلسطينيين و هي: الإبداع، تقدير الذات، التوكيدية، الاتزان الانفعالي، قوة الأنا. كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في الإبداع و لا في التوكيدية، في حين ظهرت فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في كل من تقدير الذات لصالح الإناث و في الاتزان الانفعالي و قوة الأنا لصالح الذكور (الفرا، 2006).

*** دراسة (زياد بركات، 2006):** هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة القدرة على التوافق الدراسي بين الطالبات المتزوجات و غير المتزوجات، و معرفة تأثير المتغيرات: مكان السكن و العمر و التخصص و المعدل التراكمي في هذا التوافق. لهذا الغرض اختار الباحث عينة مكونة من 190 طالبة منهن 100 طالبة غير متزوجة و 90 طالبة متزوجة، و قد بينت نتائج هذه الدراسة ما يأتي:

– وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات الطالبا ت المتزوجات و غير المتزوجات في القدرة على التوافق الدراسي و ذلك لمصلحة الطالبات المتزوجات.

– وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات الطالبات المتزوجات و غير المتزوجات تعزى لمتغير العمر و ذلك لمصلحة الطالبات من فئة 38– 47 من العمر.

– عدم وجود فرق دال إحصائيا بين درجات الطالبا ت المتزوجات و غير المتزوجات تعزى لمتغيرات: مكان السكن و التخصص و المعدل التراكمي (بركات، 2010).

*** دراسة (علي حبايب و جمال أبو مرق، 2009):** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع التوافق بمجالاته الأربع (الاجتماعي، و الدراسي، و الانضباطي، و الانفعالي) لدى طلبة جامعة النجاح، كما هدفت إلى معرفة الفروق في واقع التوافق تبعا للمتغيرات موضع الدراسة و التفاعل فيما بينها (الكلية، و الجنس، و تغيير التخصص و الإقامة في مكان وجود الجامعة) و لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياس التوافق الجامعي أعده جمل الليل (1993). و تألفت العينة من 845 طالبا و طالبة منهم 346 طالبا و 499 طالبة في الفصل الدراسي الثاني. و أسفرت النتائج عن أن واقع

التوافق بجميع أبعاده الأربعة إيجابي لدى أفراد العينة، كما أسفرت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في واقع التوافق في كل من المجال (الاجتماعي، و الدراسي، و الانضباطي) في متغير الكلية، و تبين وجود فروق في المجال الانفعالي لصالح الكليات الانسانية، و كذلك عدم وجود فروق في المجالين (الاجتماعي و الانفعالي) في متغير الجنس، في حين تبين وجود فروق في المجالين (الدراسي و الانضباطي) في متغير الجنس لصالح الذكور في المجال الانضباطي و لصالح الإناث في المجال الدراسي (حبايب، أبو مرق، 2009).

* **دراسة (آسيا راجح بركات، 2010):** هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التوافق النفسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة و التعرف على تأثير المتغيرات الديمغرافية في تباين الدرجات التي يحصل عليها جميع أفراد عينة الدراسة في التوافق النفسي العام. و تكونت عينة الدراسة من 105 طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى، و تمثلت أدوات الدراسة في مقياس التوافق النفسي لزينب شقير، و استمارة للبيانات الشخصية. بينت نتائج الدراسة أن ما يقارب 82% من طالبات كلية التربية لديهن شعور مرتفع بالتوافق النفسي، و أن التوافق النفسي العام لا يختلف لدى عينة الدراسة باختلاف متغير المعدل التراكمي، و الحالة الاجتماعية، و الحالة الاقتصادية (بركات، 2010).

* **دراسة (نبيل كامل دخان و بشير إبراهيم الحجر، 2010):** هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الضغوط النفسية و مصادرها لدى طلبة الجامعة الإسلامية و علاقته بمستوى الصلابة النفسية لديهم إضافة إلى تأثير بعض المتغيرات على الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة و الصلابة النفسية لديهم و قد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، و بلغت عينة الدراسة 541 طالبا و طالبة من كليات الجامعة. و استخدم الباحثان استبيانين، الأول لقياس الضغوط النفسية لدى الطلبة، و الثاني لقياس مدى الصلابة النفسية لديهم. و توصلت الدراسة إلى عدة نتائج و كان من أهمها: أن مستوى الضغوط النفسية لدى الطلبة كان 62.05%، و أن معدل

الصلابة النفسية لديهم 77.33%. كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى الضغوط النفسية – عدا ضغوط بيئة الجامعة– تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور أي أن مستوى الضغوط النفسية لدى الطلاب أعلى منه لدى الطالبات، و بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى الضغو ط النفسية –عدا الأسرية و المالية– تعزى لمتغير التخصص لصالح طلبة العلمي، كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى الضغو ط النفسية – عدا الأسرية و الشخصية– تعزى لمتغير المستوى الجامعي لصالح المستوى الرابع، و بينت الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى الضغوط النفسية و الصلابة النفسية (دخان، الحجر، 2006).

* **دراسة (محمد يوسف راشد و عيسى علي، 2011):** هدفت الدراسة تعرف العلاقة بين التوافق الشخصي و الاجتماعي و التوافق الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المحافظة الوسطى في مملكة البحرين. و المقارنة بين الذكور و الإناث في التوافق الشخصي و الاجتماعي و الدراسي. شملت العينة 203 طالبا و قد قسموا إلى 90 طالبا و 113 طالبة في المدارس الثانوية. تطلب تحقيق أهداف البحث و التحقق من فرضياته استخدام استبيان من إعداد الباحث يتعلق بالتوافق الدراسي و التوافق الاجتماعي و التوافق الشخصي. و كانت أهم النتائج التي توصل لها البحث:

– وجود علاقة بين التوافق الدراسي و التوافق الشخصي و الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المحافظة الوسطى في مملكة البحرين.

– وجود فروق بين الذكور و الإناث في التوافق الشخصي و الاجتماعي لصالح عينة الإناث (راشد، علي، 2011).

* **دراسة (نزيم صرداوي، 2011):** هدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين كل من دافع الإنجاز و تقدير الذات و التحصيل الدراسي و الفروق بين الجنسين في دافع الإنجاز و تقدير الذات لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (ن= 300) من

المقاطعة الإدارية و التربوية للدار البيضاء بالجزائر الوسطى بواقع 142 متفوقا و متفوقة و 158 متأخرا و متأخرة. اعتمد الباحث على اختبار دافع الإنجاز للأطفال و الراشدين لهرمانز لقياس درجات دافع الإنجاز و مقياس تقدير الذات لعبد الرحمان صالح الأزرق لتقدير درجات تقدير ذات الفرد. و أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة بين كل من دافع الإنجاز و تقدير الذات و التحصيل الدراسي، و فروق دالة في كل من دافع الإنجاز و تقدير الذات بين الجنسين (صرداوي، 2011).

* **دراسة (نهاد محمود عقيلان، 2011):** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الاتجاه نحو الالتزام الديني و مستوى التوافق النفسي لدى طلبة جامعة الأزهر. و قد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث قامت الباحثة باستخدام مقياس الالتزام الديني من إعداد صالح إبراهيم الصنيع لقياس مستوى التدين، و مقياس التوافق النفسي من إعداد الباحثة على عينة مكونة من 300 طالبا و طالبة تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية العشوائية. و قد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها:

– طلبة جامعة الأزهر لديهم توافق نفسي و أسري و اجتماعي بدرجة مرتفعة.

– عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق النفسي بالنسبة لمتغير الجنس.

– عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين 18–22 سنة و الطلبة الذين أعمارهم 23 سنة فأكثر بالنسبة للتوافق النفسي.

– عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في درجات التوافق النفسي بالنسبة لنوع الكلية.

– وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين الالتزام الديني و التوافق النفسي (عقيلان، 2011).

*** دراسة (جمال الدين مزكى عبد الرحمن، 2012):** هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التوافق النفسي، و الاجتماعي، و الدراسي لدى طلاب و طالبات جامعة المدينة العالمية بماليزيا، كما هدفت إلى التعرف على الفروق في مستوى التوافق النفسي، و الاجتماعي، و الدراسي تبعا لمتغير الجنس. تألفت عينة الدراسة من 50 طالبا و طالبة تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية من جميع كليات الجامعة، و تم استخدام مقياس التوافق النفسي لهيو. م. بل، و كانت أه م نتائج الدراسة هي:

– يتسم مستوى التوافق النفسي بفروعه الثلاثة بالإيجابية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق تعزى لمتغير النوع (عبد الرحمن، 2012).

*** دراسة (عفراء إبراهيم العبيدي، 2013):** استهدفت الدراسة من خلال إجراء دراسة ميدانية التعرف على طبيعة التفكير (الإيجابي– السلبي) لدى طلبة الجامعة و علاقته بالتوافق الدراسي، فضلا عن التعرف على الفروق في التفكير و التوافق الدراسي لدى الطلبة وفق متغير (الجنس، التخصص الدراسي، و المرحلة الدراسية)، تألفت عينة الدراسة من 200 طالبا و طالبة تم اختيارهم عشوائيا، و تم تطبيق مقياسا الدراسة: مقياس التفكير (الإيجابي– السلبي) و مقياس التوافق الدراسي من إعداد الباحثة، و قد أسفرت نتائج الدراسة عن الآتي:

– إن الطلبة يتمتعون بنمط تفكير إيجابي و مستوى مرتفع من التوافق الدراسي.

– عدم وجود فروق في نمط التفكير (الإيجابي– السلبي) تعزى لمتغير (الجنس، التخصص الدراسي، و المرحلة الدراسية).

– عدم وجود فروق في التوافق الدراسي تعزى لمتغير (الجنس، التخصص الدراسي، و المرحلة الدراسية) (العبيدي، 2013).

ج- الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي و علاقته ببعض المتغيرات السيكولوجية و الديمغرافية:

* **دراسة (السمادوني، 2001):** بعنوان " الذكاء الوجداني و التوافق المهني للمعلم"، و التي هدفت إلى التعرف على نسبة الذكاء الوجداني للمعلم، و درجة توافقه المهني في المرحلة الثانوية، و كذلك العلاقة بين كل من الذكاء الوجداني و كلا من جنس المعلم، و خبرته، و تخصصه الأكاديمي، تكونت عينة الدراسة من 360 معلما و معلمة ممن يدرسون في المرحلة الثانوية بالمحافظة الغربية، و استخدم فيها مقياس الذكاء الوجداني و مقياس التوافق المهني للمعلم. و فيما يلي أبرز نتائج الدراسة:

- يوجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمين و المعلمات في الذكاء الوجداني لصالح المعلمين.

- لا يوجد فروق بين المعلمين في الذكاء الوجداني تبعا للتخصص الأكاديمي.

- وجود تباين في الذكاء الوجداني و قدراته الفرعية لدى المعلمين وفقا لسنوات الخبرة بالتدريس (مغربي، 2008).

* **دراسة (ليندي، 2001):** هدفت الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين الذكاء الوجداني و بعض متغيرات الشخصية و تكونت عينة الدراسة من 316 طالبا و طالبة منهم 105 طالب و 211 طالبة من طلاب الجامعة و استخدمت الباحثة مقياس جولمان للكفاءة الوجدانية. و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني و بعض متغيرات الشخصية.

- وجود علاقة سالبة بين الذكاء الوجداني و سمة العصابية.

- عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني تبعا لمتغير الجنس (أبو عمشة، 2013).

*** دراسة (أحمد عبد الواحد، 2002):** هدفت تلك الدراسة إلى الكشف عن الدور الذي يقوم به التدين في توجيه سلوك الفرد، و تحديد خصائصه الشخصية، و كذلك الكشف عن طبيعة الفروق بين ذوي التوجه الديني الظاهري في متغيرات الدراسة (التوافق و الذكاء الوجداني و نوعية الحياة) و تكونت عينة الدراسة من 400 طالبا و طالبة، و قد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي التوجه الديني الجوهري و ذوي التوجه الديني الظاهري في متغيرات الدراسة (الدرجة الكلية للتوافق و الذكاء الوجداني و نوعية الحياة) لصالح التوجه الجوهري، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين الذكور و الإناث في نوعية الحياة و الذكاء الوجداني لصالح الذكور (المصدر، 2008).

*** دراسة (عبد العال عجوة، 2002):** و التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني و كلا من الذكاء المعرفي، و العمر، و التحصيل الدراسي، و التوافق النفسي لدى عينة من الطلاب.

تكونت عينة الدراسة من 258 طالبا و طالبة من تخصصات مختلفة بالفرقة الرابعة بكلية التربية، جامعة المنوفية، و استخدم فيها قائمة بار– أون للذكاء الوجداني من تعريب الباحث، و مقياس الذكاء الوجداني لسكوت و آخرون، و مقياس الذكاء الوجداني لجيرابك و تعريب جودة، و اختبار القدرات العقلية لصالح. و فيما يلي أبرز نتائج الدراسة:

– توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعات العمرية في الذكاء الوجداني لصالح الأكبر سنا.

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الذكاء الوجداني.

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين ذوي التخصصات العلمية، و ذوي التخصصات الأدبية في الذكاء الوجداني (مغربي، 2008).

*** دراسة (محمد فرج، 2005):** هدفت الدراسة إلى دراسة الذكاء الوجداني و علاقته بكل من مشاعر الغضب و العدوان لدى طلاب كلية التربية شعبة التعليم الأساسي بجامعة الاسكندرية و تألفت عينة الدراسة من 142 طالبا و طالبة من طلاب الفرقة الأولى شعبة التعليم الأساسي بواقع 65 طالب و 77 طالبة و قد استخدم الباحث اختبار الذكاء الوجداني و اختبار مشاعر الغضب و مقياس السلوك العدواني. و قد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– وجود فروق دالة إحصائيا في مشاعر الغضب لصالح ذوي الذكاء الوجداني المنخفض.

– وجود فروق دالة إحصائيا في السلوك العدواني لصالح ذوي الذكاء الوجداني المنخفض.

–وجود فروق في الذكاء الوجداني لصالح الذكور.

*** دراسة (عبد العظيم سليمان المصدر، 2008):** استهدف هذا البحث دراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي و مجموعة من المتغيرات الانفعالية تمثلت في وجهة الضبط و تقدير الذات و الخجل. و بلغ حجم العينة 219 طالبا و طالبة من طلاب المستوى الثالث بكلية التربية بجامعة الأزهر بغزة، و قد تم استخدام مجموعة من المقاييس للحصول على البيانات من أفراد العينة و هي مقياس الذكاء الانفعالي، و مقياس وجهة الضبط، مقياس الخجل، و مقياس تقدير الذات كما تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية منها اختبار(ت) و الوزن النسبي، و تحليل الانحدار المتعدد، و قد توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في الذكاء الانفعالي لصالح الذكور.

– وجود تأثير دال إحصائيا للذكاء الانفعالي على كل من وجهة الضبط و تقدير الذات و الخجل (المصدر، 2008).

* **دراسة (رائدة قشطة، 2009):** هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني و مهارات التأقلم لدى طالبات الثانوية العامة بمحافظة رفح في ضوء بعض المتغيرات و معرفة مستوى كل من الذكاء الوجداني و مهارات التأقلم و مستوى الالتزام الديني و بحث ما إذا كانت هناك فروق في الذكاء الوجداني و مهارات التأقلم تعزى إلى متغير السكن و لمتغير المواطنة و متغير الإنجاز الأكاديمي و الترتيب في الأسرة و الالتزام الديني و متغير التخصص و تكونت عينة الدراسة من 300 طالبة من طالبات الثانوية العامة، و استخدمت الباحثة كل من مقياس الذكاء الوجداني إعداد صفاء الأعسر و الالتزام الديني إعداد طريفة الشويعر و مقياس التأقلم من إعداد الباحثة و اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي للتحقق من الفروض. و أظهرت الدراسة النتائج التالية:

– مستوى الذكاء الوجداني 68.33%.

وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني و مهارات التأقلم و بين الذكاء الوجداني و الالتزام الديني.

– عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني و مهارات التأقلم تعزى إلى متغير السكن و المواطنة و التخصص (أبو عمشة، 2013).

* **دراسة (سوسن نور الهي، 2009):** هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة العلاقة بين الذكاء الوجداني و أساليب التنشئة الاجتماعية و التعرف على الفروق بين الذكاء الوجداني و أبعاده و الدرجة الكلية تبعا (لمرحلتي التعليم، الحالة الاجتماعية، التحصيل، التخصص، و نوع الإقامة) و تكونت عينة الدراسة من 400 طالبة، 200 طالبة من طالبات المرحلة الثانوية، و 200 طالبة من طالبات الإعداد التربوي بجامعة أم القرى و استخدمت الباحثة مقياس بار– أون للذكاء الوجداني و مقياس أساليب

التنشئة الوالدية من إعداد إمام و اتبعت الباحثة المنهج الوصفة الارتباطي المقارن. و بينت الدراسة النتائج التالية:

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا على متوسط درجات الذكاء الوجداني و أبعاده الفرعية بين طالبات التعليم الثانوي/ الجامعي.

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا على متوسط درجات الذكاء الوجداني و أبعاده الفرعية بين طالبات التخصص العلمي/ الأدبي (أبو عشمة، 2013).

* **دراسة (عفراء إبراهيم خليل، 2009):** هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي و التفاؤل– التشاؤم، و كذلك التعرف على معنوية الفروق في مستوى الذكاء الانفعالي و التفاؤل– التشاؤم تبعا للمتغيرات الآتية: التخصص الدراسي (علمي/ انساني) و المرحلة الدراسية (الأولى/ الرابعة) فضلا عن تحديد طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي و التفاؤل– التشاؤم. استخدمت في هذه الدراسة عينتان من طالبات كلية التربية و العلوم للبنات (المرحلة الأولى و الرابعة): العينة الأولى بلغت 160 طالبة لبناء المقياسين و العينة الثانية بلغت 212 طالبة (عينة التطبيق الأساسية) موزعين بالتساوي على التخصص الدراسي و المرحلة الدراسية. استخدمت في هذه الدراسة مقياس الذكاء الانفعالي و مقياس التفاؤل– التشاؤم.

أظهرت نتائج الدراسة تمتع الطالبات بمستوى جيد من الذكاء الانفعالي و كذلك في التفاؤل، كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق جوهرية بين طالبات التخصص العلمي و الانساني و كانت لصالح طالبات التخصص الانساني كما كانت الفروق لصالح طالبات المرحلة الرابعة في كل من الذكاء الانفعالي و التفاؤل (خليل، 2009).

* **دراسة (أحمد العلوان، 2011):** هدفت هذه الدراسة إلى بحث علاقة الذكاء الانفعالي بالمهارات الاجتماعية و أنماط التعلق لدى طلبة الجامعة. و تكونت عينة الدراسة من 475 طالبا و طالبة من طلبة جامعة الحسين بن طلال بمدينة معان في

الأردن و لجمع البيانات تم استخدام ثلاث مقاييس، و هي: مقياس الذكاء الانفعالي، و مقياس المهارات الاجتماعية، و مقياس أنماط التعلق. و للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية، و تحليل التباين الثنائي و معامل الارتباط و تحليل الانحدار المتعدد المتدرج. و قد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين الذكور و الإناث لصالح الإناث. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين طلبة التخصصات العلمية و الانسانية لصالح طلبة ذوي التخصصات الانسانية (العلوان، 2011).

* **دراسة (سهاد المللي، 2011):** هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين الطلبة المتفوقين و الطلبة العاديين في أبعاد الذكاء الانفعالي، و التحقق فيما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيا في الذكاء الانفعالي تبعا لمتغيري التفوق و الجنس. و قد تكونت العينة الكلية لهذه الدراسة من 293 طالبا و طالبا، مقسمة إلى 47 طالبا لحساب الصدق و الثبات في الدراسة الاستطلاعية، و 246 طالبا للعينة الأساسية في الدراسة الميدانية، و منهم 85 طالبا و طالبة من المتفوقين (59 ذكور و 26 إناث (اختيروا من الصف الأول الثانوي في مدرسة المتفوقين في مدينة دمشق، و 161 طالبا و طالبة منهم (101 ذكور و 60 إناث) من الطلبة العاديين، اختيروا بالطريقة العشوائية من الصف الأول الثانوي في مدارس مدينة دمشق باستخدام مقياس بار– أون المطور للشباب. و كانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة مايلي:

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة الذكور و الإناث من المتفوقين و العاديين في الأبعاد جميعها (المللي، 2011).

* **دراسة (عماد عبيد و عقيل خليل، 2011):** هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الحاجة إلى الحب و الذكاء الانفعالي لدى المراهقين، و التعرف ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجة إلى الحب و الذكاء الوجداني، و تكونت عينة الدراسة من 100 طالب و طالبة موزعين على أربع كليات و هي (الآداب،

صفي الدين، التربية الأساسية، الفنون الجميلة) في جامعة بابل. و استخدم الباحثان مقياس الحاجة إلى الحب الذي أعده قدوري (2005) و مقياس الذكاء الوجداني الذي أعده عثمان و رزق (2001)، استخدم الباحث المنهج الوصفي.

و أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

– وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الحاجة إلى الحب و الذكاء الوجداني.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس في كل من الحاجة إلى الحب و الذكاء الوجداني لصالح الإناث (أبو عمشة، 2013).

* **دراسة (غسان الزحيلي، 2011):** هدفت الدراسة إلى تعرف الذكاء الانفعالي لدى طلاب التعليم المفتوح في قسمي رياض الأطفال و معلم الصف بجامعة دمشق و علاقته بالعمر و النوع الاجتماعي و التخصص الدراسي و نوع الشهادة، و استخدمت الدراسة مقياس الذكاء الفعال الذي يضم خمسة أبعاد (بعد الاتقان، بعد التروي، بعد التفاؤل، بعد التعامل الفعال مع الذات، بعد التعامل الفعال مع الآخر). و قد أجريت الدراسة على 321 طالبا و طالبة من طلبة رياض الأطفال و 97 من طلاب معلم الصف.

و كشفت النتائج عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي و كل من متغيري العمر، و نوع الشهادة، كما لا توجد فروق تابعة للنوع الاجتماعي على أبعاد الإتقان و التفاؤل و التعامل الفعال مع الذات و التعامل الفعال مع الأخر في مقياس الذكاء الانفعالي، و وجود فروق في بعد التروي لصالح الإناث عند مستوى 0.05.

(الزحيلي، 2011).

* **دراسة (موضي القاسم، 2011):** هدفت الدراسة الحالية للكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني و كل من السعادة و الأمل، و الكشف عن الفروق في الذكاء الانفعالي و السعادة و الأمل في ضوء بعض المتغيرات (التخصص الدراسي و

المستوى الدراسي)، و قد تكونت عينة الدراسة من 400 من طالبات جامعة أم القرى بواقع (200 علمي– 200 أدبي) و تراوحت أعمارهن بين 18– 25 بمتوسط عمري قدره 22 و انحراف معياري قدره 1.86، و استخدمت الباحثة مقياس الذكاء الانفعالي إعداد عثمان و رزق (2001) و قائمة أكسفورد للسعادة إعداد عبد الخالق (2003) و مقياس الأمل إعداد عبد الخالق (2004). و انتهت الدراسة إلى النتائج التالية:

– لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير التخصص العلمي.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطالبات في الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي تبعا لمتغير المستوى الدراسي (الأول– الرابع) (القاسم، 2011).

* **دراسة (نافز بقيعي، 2011):** هدفت هذه الدراسة إلى قياس مستوى الذكاء الانفعالي و مستوى الاحتراق النفسي، و أنماط الشخصية السائدة لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى العاملين في منطقة إربد التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية كما هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي و كل من أنماط الشخصية و الاحتراق النفسي، و مدى اختلاف هذه العلاقة باختلاف الجنس و الخبرة و المؤهل العلمي. تكونت عينة الدراسة من 122 معلما و معلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتيسرة من أصل 231 معلما و معلمة يمثلون مجتمع الدراسة. و لتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث ثلاث مقاييس، الأول يقيس الذكاء الانفعالي، و الثاني يقيس أنماط الشخصية، و الثالث يقيس مستوى الاحتراق النفسي. و قد أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي، و انخفاض مستوى الاحتراق النفسي، و سيادة نمط الشخصية الانبساطية لدى أفراد العينة. و أظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا في العلاقة بين الذكاء الانفعالي و الاحتراق النفسي تبعا لمتغيري الجنس و المؤهل(بقيعي، 2011).

* **دراسة (عدنان محمد القاضي 2012):** هدف هذا البحث إلى معرفة مستوى الذكاء الانفعالي و مستوى الاندماج الجامعي ثم التعرف على علاقة الذكاء الانفعالي بالاندماج الجامعي و الفروق في الذكاء الوجداني لدى الطلبة المستجدين في كلية التربية جامعة تعز وفقا لمتغير الجنس، و التخصص (علمي- انساني) خلال العام (2010-2011) حيث تكونت عينة البحث من 340 طالبا و طالبة من التخصصات العلمية و الانسانية في كلية التربية من الجنسين. و قد استخدم الباحث مقياس بار-أون للذكاء الانفعالي (1997) و مقياس الاندماج الجامعي.

و بعد تحليل المقاييس باستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة و هي الاختبار التائي لعينة و مجتمع و الاختبار التائي لعينتين مستقلتين و معامل الارتباط بيرسون فقد توصل البحث إلى أن طلاب كلية التربية المستجدين لديهم مستوى منخفض من الاندماج الجامعي و كذلك مستوى منخفض من الذكاء الانفعالي، كما توصل البحث إلى أن هناك فروق في بعض مكونات الذكاء الانفعالي بين الذكور و الإناث حيث تتفوق الإناث عن الذكور ببعد المهارات البينشخصية و التي تتضمن مهارات التعاطف و المهارات الاجتماعية، بينما يتفوق الذكور عن الإناث ببعد إدارة الضغوط و المزاج العام، كما توصل البحث إلى أنه ليس هناك فروق في متوسطات الذكاء الانفعالي الرئيسية و فقا لمتغير التخصصات (علمية/ انسانية) (القاضي، 2012).

* **دراسة (إبراهيم أبو عمشة، 2013):** هدفت الدراسة إلى دراسة الذكاء الاجتماعي و الذكاء الوجداني و علاقتهما بالشعور بالسعادة، و قد بلغ عدد أفراد العينة 603 من طلبة الجامعات في محافظة غزة. و استخدم الباحث مقياس الذكاء الوجداني و الذكاء الاجتماعي من إعداده و مقياس أكسفورد للسعادة من تعريب أحمد عبد الخالق (2001).

و بعد تحليل النتائج باستخدام المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و معامل ارتباط بيرسون و معامل الانحدار الخطي المتعدد و اختبار (ت)، أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

– أشارت النتائج إلى أن مستوى كل من الذكاء الوجداني و الذكاء العاطفي لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعات بمحافظة غزة على التوالي (76.8%) و (73.8%).

– لا توجد فروق في الذكاء الوجداني تعزى إلى متغير الجنس من أفراد العينة.

– لا توجد فروق في الذكاء الاجتماعي و الذكاء الوجداني تبعا لمتغير الكلية لدى أفراد العينة.

ثانيا: مناقشة الدراسات السابقة:

أ– مناقشة الدراسات التي تناولت الاتجاه نحو العنف و علاقته ببعض المتغيرات السيكولوجية و الديمغرافية:

تنوعت الأهداف التي سعت الدراسات السابقة إلى تحقيقها و تمحورت في التعرف على طبيعة الاتجاهات نحو العنف و تشمل هذه الدراسات: (آل رشود، 2000)، (حامد، 2008)، (أبو زهري و آخرون، 2008)، (شاهين، 2013)، (الرياحي، 2013)، (الحداد، 2014)، و تمحورت أيضا في الأهداف التي بحثت العلاقة الارتباطية بين الاتجاه نحو العنف و متغيرات أخرى كتقدير الذات و التوافق الدراسي و الالتزام الديني و الوعي بحقوق الانسان و القلق و التحصيل الدراسي و دافعية الإنجاز و الصحة النفسية. و تشمل هذه الدراسات دراسة كل من: (لال، 2006)، (حامد، 2008)، (الشرجبي، 2008)، (الخطابي، 2009)، (شاهين، 2013)، كما تمحورت في معرفة صور و أشكال العنف و العوامل الكامنة وراءه، و تشمل هذه الدراسات دراسة كل من: (العاجز، 2002)، (عبد الله و أبو فخيذة، 2009)، (المقالح، 2010)، (الوطاسي و آخرون، 2014).

و لقد تباينت الدراسات السابقة التي تم عرضها من حيث المجتمع و العينات، فمن الدراسات السابقة ما تم تطبيقها على طلاب الثانويات و المدارس و تشمل هذه

الدراسات كل من دراسة: (آل رشود، 2000)، (الخطابي، 2009)، (المقالح، 2010)، (الرواشدة، 2011)، (شاهين، 2013)، (الوطاسي و آخرون، 2014)، و منها ما طبق على الطلبة الجامعيين و تشمل دراسة كل من: (لال، 2006)، (الحوامدة، 2007)، (حامد، 2008)، (الشرجبي، 2008)، (أبو زهري و آخرون، 2008)، (عبد الله و أبو فخيذة، 2009)، (برغوتي، 2013)، (الرياحي، 2013)، (الحداد، 2014). و منها ما طبق على المعلمين، و تشمل دراسة (العاجز، 2002).

و تباينت أحجام عينات الدراسات بين العينات الصغيرة التي لم يتجاوز عددها 100 فرد، و تشمل دراسة كل من: (برغوتي، 2013)، (الحداد، 2014). و العينات الكبيرة التي تجاوز عددها 200 فرد، و تشمل هذه الدراسات: (آل رشود، 2000)، (لال، 2006)، (حامد، 2008)، (الشرجبي، 2008)، (أبو زهري و آخرون، 2008)، (الخطابي، 2009)، (شاهين، 2013)، (الوطاسي و آخرون، 2014). و كذلك العينات المتوسطة التي تراوح عددها بين 100 و 200 فرد، و شملت دراسة كل من: (عبد الله و أبو فخيذة، 2009)، (الرواشدة، 2011)، (الرياحي، 2013).

تتفق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث استخدام المنهج الوصفي، كدراسة: (آل رشود، 2008)، (العاجز، 2002)، (حامد، 2008)، (الشرجبي، 2008)، (برغوتي، 2013)، (شاهين، 2013)، (الرياحي، 2013)، (الحداد، 2014).

و لقد أظهرت الدراسات السابقة التي تم عرضها نتائج متعددة، و يمكن إيجاز أهم هذه النتائج فيما يلي:

– تتسم اتجاهات الطلبة بالسلبية نحو العنف، و هو ما تبين من دراسة كل من: (حامد، 2008)، (الشرجبي، 2008)، (الرواشدة، 2011)، (شاهين، 2013)، (الرياحي، 2013).

– وجود علاقة بين الاتجاه نحو العنف و بعض المتغيرات (تقدير الذات، التوافق الدراسي، التحصيل الدراسي، القلق، دافعية الإنجاز)، و هو ما اتفقت عليه نتائج دراسة كل من: (لال، 2006)، (حامد، 2008)، (الخطابي، 2009).

– لم تحسم نتائج الدراسات السابقة مسألة الفروق وفقا لمتغير النوع (ذكر/ أنثى) على متغير الاتجاه نحو العنف، فقد أشارت دراسة كل من: (العاجز، 2002)، (الشرجبي، 2008)، (عبد الله و أبو فخيذة، 2009)، (شاهين، 2013)، (الرياحي، 2013)، (الحداد، 2014) إلى وجود فروق في الاتجاه نحو العنف لصالح الذكور. بينما توصلت دراسة كل من: (حامد، 2008)، (أبو زهري و آخرون، 2008)، (الرواشدة، 2011)، (الوطاسي و آخرون، 2014) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الاتجاه نحو العنف، في حين أشار (المقالح، 2010) إلى وجود فروق في الاتجاه نحو العنف لصالح الإناث.

– عدم وجود فروق في الاتجاه نحو العنف تبعا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي) و هو ما أشارت إليه دراسة كل من (عبد الله و أبو فخيذة، 2009)، (الرياحي، 2013).

ب– مناقشة الدراسات التي تناولت التوافق النفسي الاجتماعي و بعض مؤشرات الصحة النفسية و علاقتهم ببعض المتغيرات الديمغرافية:

تنوعت الأهداف التي سعت الدراسات السابقة إلى تحقيقها و تمحورت في التعرف و استكشاف مستوى التوافق النفسي و بعض مؤشرات الصحة النفسية و تشمل دراسة كل من: (حافظ، 1980)، (عبد الكريم، 2002)، (الفرا، 2006)، (حبايب و أبو المرق، 2009)، (بركات، 2010)، (دخان و الحجر، 2010)، (عبد الرحمن، 2012)، و تمحورت أيضا في الأهداف التي بحثت العلاقة بين التوافق و بعض مؤشرات الصحة النفسية كالكفاية الشخصية و الاتزان الانفعالي و التحصيل العلمي و الإلتزام الديني و طبيعة التفكير (إيجابي/ سلبي). و تشمل هذه الدراسات دراسة كل من: (شوكت،

2000)، (عبد الكريم، 2002)، (راشد و علي، 2011)، (عقيلان، 2011)، (العبيدي، 2013).

و لقد تباينت الدراسات السابقة من حيث المجتمع و العينات، فمن الدراسات ما تم تطبيقها على طلاب المرحلة الثانوية و تشمل هذه الدراسات دراسة كل من: (الحميضان، 1998)، (صرداوي، 2011)، (راشد و علي، 2011). و منها ما طبق على طلبة الجامعة من الجنسين و تشمل دراسة كل من: (حافظ، 1980)، (عبد الكريم، 2002)، (الفرا، 2006)، (حبايب و أبو المرق، 2009)، (دخان و الحجر، 2010)، (عقيلان، 2011)، (عبد الرحمن، 2012)، (العبيدي، 2013). و منها ما طبق على طالبات الجامعة فقط، و تشمل هذه الدراسات دراسة كل من: (شوكت، 2000)، (بركات، 2006)، (بركات، 2010).

و تباينت أحجام عينات الدراسات بين العينات الصغيرة التي لم يتجاوز عددها 100 فرد، و تشمل دراسة كل من: (شوكت، 2000)، (عبد الكريم، 2002)، (بركات، 2010)، (عبد الرحمن، 2012). و العينات الكبيرة التي تجاوز عددها 200 فرد، و تشمل هذه الدراسات: (حافظ، 1980)، (الحميضان، 1998)، (حبايب و أبو المرق، 2009)، (دخان و الحجر، 2010)، (صرداوي، 2011)، (عقيلان، 2011). و كذلك العينات المتوسطة التي تراوح عددها بين 100 و 200 فرد، و شملت دراسة كل من: (بركات، 2006)، (راشد و علي، 2011)، (العبيدي، 2013).

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث استخدام المنهج الوصفي الارتباطي المقارن كدراسة: (الحميضان، 1998)، (شوكت، 2000)، (عقيلان، 2011).

و لقد أظهرت الدراسات السابقة التي تم عرضها نتائج متعددة، و يمكن إيجاز هذه النتائج فيما يلي:

– يتسم مستوى التوافق بالإيجابية و هو ما تبين من دراسة كل من: (حبايب و أبو المرق، 2009)، (بركات، 2010)، (عقيلان، 2011)، (عبد الرحمن، 2012)، (العبيدي، 2013).

– لم تحسم نتائج الدراسات السابقة مسألة الفروق وفقا لمتغير النوع (ذكر/ أنثى) على متغير التوافق، فقد أشارت دراسة كل من: (عقيلان، 2011)، (عبد الرحمن، 2012)، (العبيدي، 2013) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في التوافق، بينما توصلت دراسة (حافظ، 1980) إلى أن الإناث أكثر اغترابا من الذكور، و دراسة (دخان و الحجر، 2010) إلى وجود فروق في مستوى الضغوط لصالح الذكور.

– عدم وجود فروق في مستوى التوافق تبعا لنوع الكلية (علمية/ انسانية) حسب ما أشارت إليه نتائج دراسة كل من: (شوكت، 2000)، (بركات، 2006)، (عقيلان، 2011)، (العبيدي، 2013) في حين أشارت دراسة (حبايب و أبو المرق، 2009) إلى وجود فروق في التوافق لصالح الكليات الانسانية.

– أشارت معظم الدراسات إلى عدم وجود فروق في مستوى التوافق تبعا للعمر، و هو ما أشارت إليه دراسة كل من: (شوكت، 2000)، (عقيلان، 2011)، (العبيدي، 2013).

ج– مناقشة الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي و علاقته ببعض المتغيرات السيكولوجية و الديمغرافية:

تنوعت الأهداف التي سعت هذه الدراسات إلى تحقيقها و تمحورت في التعرف و استكشاف مستوى الذكاء الانفعالي، و تشمل دراسة كل من: (السمادوني، 2001)، (خليل، 2009)، (قشطة، 2009)، (بقيعي، 2011)، (القاضي، 2012)، (أبو عمشة، 2013)، و تمحورت أيضا في الأهداف التي بحثت العلاقة بين الذكاء الانفعالي و بعض المتغيرات الشخصية و الانفعالية (التحصيل الدراسي، التوافق النفسي، وجهة الضبط، تقدير الذات، الخجل، مشاعر الغضب و العدوان، السعادة و

الأمل). و تشمل هذه الدراسات كل من دراسة: (ليندي، 2001)، (عجوة، 2002)، (فرج، 2005)، (المصدر، 2008)، (نور الهي، 2009)، (قشطة، 2009)، (عبيد و خليل، 2011)، (العلوان، 2011)، (القاسم، 2011)، (أبو عمشة، 2013).

و لقد تباينت الدراسات السابقة من حيث المجتمع و العينات، فمن الدراسات ما تم تطبيقها على طلاب الثانوية، و تشمل هذه الدراسات دراسة كل من: (قشطة، 2009)، (المللي، 2011)، و منها ما طبق على طلبة و طالبات الجامعة و تشمل: (ليندي، 2001)، (عبد الواحد، 2002)، (عجوة، 2002)، (فرج، 2005)، (المصدر، 2008)، (الزحيلي، 2011)، (عبيد و خليل، 2011)، (العلوان، 2011)، (القاضي، 2012)، (أبو عمشة، 2013). و منها ما طبق على الطالبات الجامعيات فقط و تشمل هذه الدراسات دراسة كل من: (خليل، 2009)، (القاسم، 2011)، و منها ما طبق على طلبة الثانوية و الجامعة في آن واحد و تتمثل في دراسة (نور الهي، 2009). و منها ما طبق على المعلمين، و تشمل دراسة كل من: (السمادوني، 2001)، (بقيعي، 2011).

و تتباين أحجام عينات الدراسات بين العينات الصغيرة التي لا تتجاوز 100 فرد، و تشمل دراسة (عبيد و خليل، 2011). و العينات الكبيرة التي تتجاوز 200 فرد، و تشمل هذه الدراسات: (ليندي، 2001)، (السمادوني، 2001)، (عبد الواحد، 2002)، (عجوة، 2002)، (قشطة، 2009)، (نور الهي، 2009) (الزحيلي، 2011)، (العلوان، 2011)، (القاسم، 2011)، (القاضي، 2012)، (أبو عمشة، 2013). و كذلك العينات المتوسطة و تشمل دراسة كل من: (فرج، 2005)، (المصدر، 2008)، (خليل، 2009)، (بقيعي، 2011).

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث استخدام المنهج الوصفي المقارن، و الارتباطي المقارن.

و لقد أظهرت الدراسات السابقة التي تم عرضها نتائج متعددة، و يمكن إيجاز أهم النتائج فيما يلي:

– يتسم مستوى الذكاء الانفعالي بالإيجابية، و هو ما تبين من دراسة كل من: (قشطة، 2009)، (بقيعي، 2011)، (أبو عمشة، 2013).

– وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي و مشاعر الغضب و السلوك العدواني، حيث أشارت دراسة (فرج، 2005) إلى ارتفاع مشاعر الغضب و العدوان لدى أصحاب الذكاء الانفعالي المنخفض.

– لم تحسم نتائج الدراسات السابقة مسألة الفروق وفقا لمتغير النوع (ذكر/ أنثى) على متغير الذكاء الانفعالي، فقد أشارت دراسة كل من: (السمادوني، 2001)، (عبد الواحد، 2002)، (المصدر، 2008) إلى وجود فروق في الذكاء الانفعالي وفقا لمتغير الجنس لصاح الذكور. في حين أشارت دراسة كل من (عبيد و خليل، 2011)، (العلوان، 2011) إلى وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الانفعالي لصالح الإناث. بينما توصلت دراسة كل من: (ليندي، 2001)، (عجوة، 2002)، (الملي، 2011)، (أبو عمشة، 2013) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الانفعالي.

– أجمعت معظم الدراسات على عدم وجود فروق في مستوى الذكاء الانفعالي وفقا لمتغير الكلية (علمية/ أدبية).

– وجود فروق في الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير السن لصالح الأكبر سنا.

5– التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

يعتبر تحديد المفاهيم و المتغيرات التي تتضمنها الدراسة من أهم خطوات البحث العلمي و لما كانت هذه الدراسة تحوي مجموعة من المفاهيم أصبح لزاما توضيحها و تعريفها كما يلي:

الاتجاه نحو العنف : هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب الجامعي على مقياس الاتجاه نحو العنف الذي أعده الباحث، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى تبني الطالب اتجاه سلبي نحو العنف، و يتكون من ثلاث مكونات:

المكون المعرفي: تشير الدرجة الكلية المتحصل عليها من البنود التي تحمل الأرقام التالية: 1، 4، 7، 10، 13، 16، 19، 22، 25، 27، 29 إلى معتقدات الطالب و أفكاره و تصوراته عن موضوع العنف.

المكون الانفعالي: تشير الدرجة الكلية المتحصل عليها من البنود التي تحمل الأرقام التالية: 2، 5، 8، 11، 14، 17، 20، 23 إلى ما يحمله الطالب من انفعالات و مشاعر تجاه موضوع العنف.

المكون السلوكي: تشير الدرجة الكلية المتحصل عليها من البنود التي تحمل الأرقام التالية: 3، 6، 9، 12، 15، 18، 21، 24، 26، 28، 30، 31 إلى استعداد الطالب للقيام بأفعال و سلوكات إيجابية أو سلبية تجاه العنف.

التوافق النفسي : يعرف التوافق النفسي بأنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب الجامعي على اختبار التوافق الذي أعده (هيو.م.بل، ترجمة عثمان نجاتي).

التوافق الاجتماعي: يعرف التوافق الإجتماعي بأنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب الجامعي على اختبار التوافق الإجتماعي للسيكولوجي الأمريكي هيو.م.بل، تعريب السيكولوجي المصري محمد عثمان نجاتي، حيث كلما ارتفعت الدرجة دلت على حسن التوافق أما انخفاضها فيدل على سوء التوافق الإجتماعي.

الذكاء الانفعالي: يعرف الذكاء الانفعالي بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي على مقياس الذكاء الانفعالي الذي أعده (أحمد العلوان، 2011)، و الذي يقيس قدرة الفرد على التعرف على انفعالاته و فهمها و التعبير عنها و التحكم بها و استخدمها في فهم انفعالات الآخرين و التوحد معهم و الحساسية لانفعالاتهم.

المعرفة الانفعالية: تشير الدرجة الكلية المتحصل عليها من البنود التي تحمل الأرقام التالية: 2، 3، 8، 16، 19، 20، 21، 22، 23 من مقياس الذكاء الانفعالي إلى القدرة على الانتباه و الإدراك الجيد للانفعالات و المشاعر الذاتية و حسن التمييز بينها و التعبير عنها و الوعي بالعلاقة بين الأفكار و المشاعر و الأحداث.

تنظيم الانفعالات: تشير الدرجة الكلية المتحصل عليها من البنود التي تحمل الأرقام التالية:1، 4، 5، 6، 7، 17، 18، 24، 25، 35 من مقياس الذكاء الانفعالي إلى القدرة على تحقيق التوازن العاطفي و كبح جماح الإفراط في الإنفعال سلبا أو إيجابا على نحو مناسب.

التعاطف: تشير الدرجة الكلية المتحصل عليها من البنود التي تحمل الأرقام التالية: 9، 14، 15، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 36، 37، 39، 40 من مقياس الذكاء الانفعالي إلى القدرة على إدراك انفعالات الآخرين و التوحد معهم انفعاليا و فهم مشاعرهم و الاهتمام بها، و الحساسية لانفعالاتهم حتى و إن لم يفصحوا عنها.

التواصل الاجتماعي: تشير الدرجة الكلية المتحصل عليها من البنود التي تحمل الأرقام التالية: 10، 11، 12، 13، 26، 27، 28، 38، 41 إلى قدرة الفرد على التأثير الإيجابي في الآخرين و ذلك من خلال إدراك و فهم انفعالاتهم و مشاعرهم و معرفة متى يقود الآخرين، و متى يتبعهم و يساندهم و يتصرف معهم بطريقة لائقة حتى لا تظهر عليه آثار الانفعال السلبي.

6- فرضيات الدراسة:

استنادا إلى ما ورد من تساؤلات المنبثقة عن إشكالية الدراسة، و في ضوء التراث النظري و استقراء نتائجه، و في ضوء متغيرات الدراسة الحالية يمكننا صياغة الفرضيات التالية:

1- نتوقع أن يحصل الطلبة الجامعيون على درجات مرتفعة في الاتجاه نحو العنف، التوافق النفسي الاجتماعي، و الذكاء الانفعالي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة من الذكور و الإناث في كل من مقياس: الاتجاه نحو العنف، التوافق النفسي الاجتماعي، و الذكاء الانفعالي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة في كل من مقياس: الاتجاه نحو العنف، التوافق النفسي الاجتماعي، و الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير السن.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة في كل من مقياس: الاتجاه نحو العنف، التوافق النفسي الاجتماعي، و الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير التخصص العلمي

5- توجد علاقة ارتباطية بين التوافق النفسي الاجتماعي و الاتجاه نحو العنف.

6- توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي و الاتجاه نحو العنف.

الفصل الثاني

الفصل الثاني

الاتجاهات النفسية الاجتماعية

1- تعريف الاتجاهات.

2- تصنيف الاتجاهات.

3- وظائف الاتجاهات.

4- خصائص الاتجاهات.

5- النظريات المفسرة للاتجاهات.

6- تكوين الاتجاهات.

7- قياس الاتجاهات.

8- تعديل الاتجاهات.

1- تعريف الاتجاهات:

هناك تعريفات متعددة لمفهوم الاتجاه، إلا أن هذا التعدد لا يعني الاختلاف في جوهر التعريف، و نعرض فيما يلي أهم التعريفات المقدمة للاتجاه.

1-1- التعريف اللغوي للاتجاه:

يعرف المعجم الوجيز الاتجاهات بأنها مشتقة من الفعل اتجه، و هي بمعنى حذا حذوه و سار على طريقه، و يعرفها المعجم العربي الحديث بأن الاتجاه هو الإقبال على الشيء، و اتجه اتجاها اتخذ له رأيا (حناوي، 2005).

1-2- التعريف الاصطلاحي للاتجاه:

1-2-1- تعريف معجم علم النفس و التربية:

الاتجاه "**Attitude**":" موقف أو ميل راسخ نسبيا سواء كان رأيا أم اهتماما أم غرضا يرتبط بتأهب لاستجابة مناسبة" (السيد، 1984، ص17).

1-2-2- تعريف ألبورت G.W .Allport:

الاتجاه هو" حالة استعداد عقلي عصبي نظمت عن طريق الخبرات الشخصية، و تعمل على توجيه استجابة الفرد نحو الأشياء أو المواقف التي تتعلق بهذا الاستعداد". (يونس، 1993، ص277) .

و يقسم هذا التعريف الاتجاهات إلى قسمة ثنائية بي ن ما هو عقلي و ما هو فسيولوجي، و أن هذا الاستعداد يهيئ الفرد لاستجابات بعينها إزاء المواقف و الأشخاص، و أن الاتجاه ليس فطريا في الانسان بل هو مكتسب يكتسبه الفرد من خلال تجاربه و مواقفه الحياتية، كما أن هذا الاستعداد قد يكون قصير المدى أو لحظيا، أو قد يكون بعيد المدى أو يستمر لزمن طويل (جابر، لوكيا، 2006، ص90).

1-2-3- تعريف بوجاردوس Bogardus:

يعرف الاتجاه بأنه:" النزعة للتصرف سواء إيجابا أو سلبا لوضع ما في البيئة التي تحدد قيما ايجابية أو سلبية لهذا التصرف" (أحمد، 2000، ص70).

من خلال التعريف السابق يتبين لنا أن الاتجاه يمثل نزعة داخلية في الفرد نحو متغيرات البيئة، فيتحدد نوع اتجاهه، سواء بالانجذاب نحوها و تكوين اتجاه ايجابي، أو النفور منها و تكوين اتجاه سلبي.

1-2-4- تعريف نيوكمب Newcomb :

يرى نيوكمب أن: " الاتجاه ليس استجابة و لكنه ميل ثابت إلى حد ما للاستجابة بطريقة معينة لشيء أو موقف معين" (أبو زهري، الزعانين، حمد، 2008).

1-2-5- تعريف روكيش Rokeach:

الاتجاه هو:" تنظيم مكتسب له صفة الاستمرار النسبي للمعتقدات التي يعتقدها الفرد نحو موضوع أو موقف و يهيئه للاستجابة باستجابة تكون لها الأفضلية عنده" (ربحي، 2008).

1-2-6- تعريف توماس و زنانيكي Tomas & Znenieki:

يعرفان الاتجاه بأنه:" الموقف النفسي للفرد حيال أحد القيم و المعايير اتجاه نفسي تحدده المعايير الاجتماعية القائمة" (المفرجي، 1999).

و في هذا التعريف إشارة إلى أهمية التنشئة الاجتماعية في اكتساب اتجاهات معينة نحو بعض القيم السائدة في المجتمع.

1-2-7- تعريف زيتون:

الاتجاه هو:" عبارة عن مجموعة المكونات المعرفية و الانفعالية و السلوكية التي تتصل باستجابة الفرد نحو قضية أو موضوع أو موقف معين، و كيفية تلك الاستجابات من حيث القبول و الرفض" (الحسناوي، 2010).

من خلال التعريف نجد أن الاتجاه يتكون من ثلاث عناصر هي العنصر المعرفي، الانفعالي، و العنصر السلوكي و يتراوح بين القبول و الرفض.

1-2-8- تعريف فرج عبد القادر طه:

يذكر فرج طه أن:" الاتجاه يعتبر دافعا مكتسبا في استعداد وجداني له درجة ما من الثبات يحدد شعور الفرد و يلون سلوكه بالنسبة لموضوعات معينة من حيث تفضيلها أم عدم تفضيلها، فإذا بالفرد يحبها و يميل إليها (إن كان اتجاهه نحوها ايجابيا)، أو يكرهها و ينفر منها (إن كان اتجاهه نحوها سلبيا)" (عبد الرزاق، 2001).

من خلال ما ورد في التعريف يمكن أن نقول أن الاتجاهات مكتسبة تتميز بالثبات النسبي، و تلعب دورا في تحديد سلوك الفرد و التنبؤ به.

1-2-9- تعريف ماهر محمود عمر:

يعرف الاتجاه بأنه:" عبارة عن استجابة عامة، عقلية و نفسية، عند الفرد نحو مثيرات محددة مرتبطة بموضوع معين في البيئة التي يعيش فيها، تنظمها و توجهها خبراته السابقة فيها، بما يكفل تقويمها و تعميمها على سلوكياته الكلية في المواقف و الظروف المتشابهة المرتبطة بموضوع الاتجاه، مما يجعله يتصف بأنه اتجاه ايجابي أو اتجاه سلبي" (عمر، 2006، ص168).

1-2-10- تعريف أبو النيل محمود السيد:

يعرفه أبو النيل محمود السيد بأنه:" استعداد نفسي تظهر محصلته في وجهة نظر الشخص حول موضوع من الموضوعات سواء كان اجتماعيا أو اقتصاديا أو سياسيا،

أو حول قيمة من القيم كالقيمة الدينية أو الجمالية أو النظرية أو الاجتماعية أو حول جماعة من الجماعات، و يعبر عن هذا الاتجاه تعبيرا لفظيا بالموافقة عليه أو عدم الموافقة" (جابر، لوكيا، 2006، ص92).

1-2-11- تعريف وليم و وولاس لامبرت William & Wallace Lambert:

"الاتجاه هو أسلوب منظم متسق في التفكير و الشعور و رد الفعل تجاه الناس و الجماعات و القضايا الاجتماعية، أو تجاه أي حدث في البيئة بصورة عامة" (لامبرت، لامبرت، 1993، ص113).

1-2-12- تعريف جيلفورد Guilford :

"الاتجاه استعداد خاص عام يكتسبه الأشخاص بدرجات متفاوتة ليستجيبوا للمواقف التي تعترضهم بأساليب معينة قد تكون مؤيدة أو معارضة لتلك المواقف" (الداهري، الكبيسي، ب.س، ص121).

1-2-13- تعريف انجلش و انجلش English & English :

يوضح انجلش و انجلش أن الاتجاه " استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي، أو عصبي للاستجابة الموجبة، أو السالبة نحو أشخاص، أو مواقف، أو موضوعات" (السبيعي، 2003).

من خلال التعاريف السابقة يستخلص الباحث أن الاتجاهات النفسية الاجتماعية هي عبارة عن رد فعل اتجاه موقف أو شيء ما، مكتسبة عن طريق التنشئة الاجتماعية، تتميز بالثبات النسبي مع إمكانية تعديلها و تغييرها، تتراوح بين قطبين هما التأييد المطلق و المعارضة المطلقة.

و يشر ألبورت أن أول استخدام لمفهوم الاتجاه قد ورد في مجال المؤلفات السوسيولوجية لاسيما لدى بعض الرواد الأوائل من علماء الاجتماع أمثال جدنجز (Giddings) و وارن (Warren)، و يرى البعض أن أول استخدام لمصطلح الاتجاه

استخدمه هربرت سبنسر (**Herbert Spencer**) سنة 1862 في كتابه "المبادئ الأولى"، فقد كتب يقول في هذا الشأن: " إن وصولنا إلى أحكام صحيحة في مسائل مثيرة يعتمد إلى حد كبير على اتجاهنا الذهني" (معوض، 2000، ص231). و قد استعمل هذا المصطلح بمعان مختلفة، و كما يرجع ألبورت سبب شيوع هذا الاصطلاح إلى العوامل التالية: (خليفة، شحاتة، ب.س، ص3).

– إن هذا الاصطلاح لا ينتمي إلى أي من المدارس السيكولوجية التي كان يسود بينها النزاع، كالمدرسة السلوكية، المدرسة الجشطالتية. وعليه فمن الطبيعي أن يتناوله غالبية علماء النفس الذين كانوا يقفون خارج هذه المدارس.

– إن هذا الاصطلاح يساعد المتبني له، أن يتهرب من مواجهة مشكلة البيئة و الوراثة التي كان الجدل حولها حتميا طوال العقدين الثالث و الرابع من هذا القرن.

– أن لهذا الاصطلاح قدر من المرونة، يسمح باستخدامه في نطاق الفرد و على نطاق الجماعة. و قد استخدم فعلا في كل من هاتين الجهتين، مما جعله نقطة التقاء بين علماء النفس و علماء الاجتماع، تتيح بينهم المناقشة و التعاون في البحث.

– الرغبة الملحة لدى علماء النفس بوجه عام، و خاصة في أمريكا في أن يتمكنوا من استخدام المقاييس في دراستهم. فالقياس في أذهان الكثيرين هو الذي يجعل البحث جديرا أن يسمى بحثا علميا.

1-3- بعض المفاهيم المرتبطة بالاتجاه:

لمزيد من التحديد لمفهوم الاتجاه النفسي، نشير بإيجاز إلى عدد من المفاهيم ذات الصلة به، و هذه المفاهيم هي:

1-3-1- الاتجاه و الرأي:

هناك العديد من الخصائص التي تسمح بالتمييز بين الاتجاه و الرأي، فالرأي يمكن أن يكون منعزلا، في حين أن الاتجاه يرتبط بأشياء ثابتة في الفرد. الرأي يعبر عنه

لفظيا، و الاتجاه يتضمن عناصر داخلية و في نفس الوقت احتمال تعبير أكثر وضوحا من الكلام كالحركات و الإيماءات، الرأي يتضمن موضوعا ذو طبيعة جدلية نزاعية (Grawitz ,M, 2001, p504).

1-3-2- الاتجاه و القيم:

إن الفرق بين القيم و الاتجاهات، هو فرق بين العام (القيمة) و الخاص (الاتجاه)، حيث تمثل القيم محددات اتجاه الفرد، فالقيم تجريدات أو تعميمات تتضح أو تكشف عن نفسها خلال تعبير الأفراد عن اتجاهاتهم نحو موضوعات محددة، معنى هذا أن مفهوم القيمة أعم و أشمل من مفهوم الاتجاه، و أن القيم تقدم المضمون للاتجاهات، فالقيم ينقصها موضوع محدد تنصب عليه، بعكس الاتجاه الذي يرتبط بموضوع محدد، فإذا كان لدى الفرد آلاف من الاتجاهات فان لديه العشرات فقط من القيم، لأن القيمة تشمل مجموعة من الاتجاهات المرتبطة فيما بينها (عطوة، 1999، ص92).

1-3-3- الاتجاه و المشاعر:

المشاعر هي ردود الفعل الوجدانية أو الانفعالية المرتبطة بإحدى الموضوعات و تشكل المشاعر أساس التقويم الانفعالي و بالتالي فهي نوع من الاستمرار و الدافعية، كما أنها أضيق من الاتجاهات، و تمثل إحدى مكوناتها الثلاثة (بومعراف، 2010).

1-3-4- الاتجاه و التصور:

يعرف الاتجاه على "أنه طريقة لعيش تجربة يومية، و الإجابة أو الرفض لاسهامات العالم، إذا فهي إشارة واضحة لنظرتنا نحو المحيط، و هذه النظرة يمكن أن تكون ايجابية أو سلبية" (Maache et al , 2002, p15). أما التصور فهو" شكل من المعرفة الشاملة و الموزعة اجتماعيا، لديها نظرة ممارساتية تساهم في بناء الواقع و تشكيله" (لمياء جنادي،2007، ص 183)، أي أن التصور هو" مجموعة منطمة تضم الرأي، الاتجاهات، المعتقدات و المعلومات التي تعتمد على الأشياء و الوضعيات. يحدد

التصور بواسطة الفرد (تاريخه، معاشه) و النظام الذي يندمج فيه، و كذلك طبيعة الروابط التي يشكلها الفرد مع نظامه الاجتماعي" (Hariti, 2006).

1-3-5- الاتجاه و المعتقد:

إن مفهوم المعتقد أضيق من مفهوم الاتجاه فهو يعني معارف و تصورات الشخص حول موضوع أو شخص ما، يتصف بالطبيعة المعرفية دون الصفة الانفعالية، و بالتالي يشير إلى مكون واحد من مكونات الاتجاه.

1-3-6- الاتجاه و الميل:

فالاتجاه و الميل يرتبطان ارتباطا وثيقا، و لكن الاتجاه أوسع في معناه و ينطوي تحته الميل، بل كثيرا ما يعرف الباحثون في علم النفس الاجتماعي الميل على أنه اتجاه ايجابي، و بالتالي تعتبر الميول هي اتجاهات نفسية تجعل الشخص يبحث عن أوجه نشاط أكثر في ميدان معين، أو هي اتجاهات ايجابية نحو مجالات مختارة في البيئة. مع ذلك فكل من الاتجاه و الميل عبارة عن وصف لاستعداد الفرد للاستجابة لشيء ما بطريقة معينة (عطوة، 1999، ص93).

2- تصنيف الاتجاهات:

لقد أثار موضوع الاتجاه النفسي اهتماما كبيرا لدى علماء النفس و علماء الاجتماع منذ فترة طويلة، و ذلك للدور المهم الذي يلعبه في حياة الفرد. فلقد ذهب البعض إلى تصنيفها إلى موجبة كالحب و الاحترام أو سالبة كالكراهية أو محايدة. و الآخر يرى أنها قد تكون قوية أو ضعيفة و قد يكون عاما أو خاصا (الراوي، 2004)، و يمكن تصنيف الاتجاهات كما يلي:

2-1- الاتجاه العام و الاتجاه الخاص:

اتجاهات عامة تركز على موضوعات عامة تهم المجتمع بأسره، و اتجاهات نوعية تركز على موضوعات ذات طبيعة محددة و تخص فئة معينة من الناس (شقورة، 2002).

2-2- الاتجاه الفردي و الاتجاه الجماعي:

الاتجاه الفردي هو ذلك الاتجاه الذي يؤكده فرد واحد من أفراد الجماعة، فإذا كان هناك مدرك في مجال الجماعة يهم بعض أفرادها و لكن كل منهم كون اتجاها نحو هذا المدرك مختلفا من حيث النوع أي سالبا أو موجبا و من حيث الدرجة حيث يختلف عمق هذه الايجابية أو السلبية فإننا نسمي مثل هذا الاتجاه فرديا (عبد الرزاق،2001)، و يمكن أن نلاحظ مثل هذا الاتجاه بين أعضاء الأسرة الواحدة كوحدة اجتماعية، حيث نجد اتجاهات فردية نحو أنواع الأطعمة المختلفة (جابر، لوكيا، 2006، ص99).

أما الاتجاه الجمعي فيرتبط بما يشارك فيه عدد من الأفراد من اتجاهات متشابهة نحو ظاهرة معينة بذاتها حيث لا يختلف أي منهم فيما يفكرون فيه و يشعرون به حول خصائصها من جميع جوانبها، فمثلا قد يتكون اتجاها جماعيا عند عدد من الأفراد نحو إنتاج محلي لنوع من السلع القومية في مجتمعهم (عمر، 2006، ص179)

2-3- الاتجاه الشعوري و الاتجاه اللاشعوري:

فالشعوري معلن عنه صريح يظهره الفرد دون حرج أو تحفظ لأنه غالبا ما يتفق مع المعايير و القيم الأخلاقية للمجتمع.

أما اللاشعوري سري، مضمر يخفيه الفرد و ينكره أحيانا لأنه غالبا ما يخالف قيم المجتمع الأخلاقية و معاييره الاجتماعية (السيسي، 2002، ص180).

2-4- الاتجاه الايجابي و الاتجاه السلبي:

اتجاهات ايجابية تنشأ حول موضوع بيئي أو شخصي، و تحصل على تأييد الفرد و موافقته، و اتجاهات سلبية، و هي تلك الاتجاهات التي تنشأ حول موضوع معين، و لا يؤيدها و لا يوافق عليها(حوطر و آخرون، 1998، ص ص249- 250).

2-5- الاتجاه القوي و الاتجاه الضعيف:

فالسلوك الذي يتصف بالقوة و الانفعال الشديد في موقف اجتماعي خاص، فهذا السلوك يدل على اتجاه قوي ذي درجة عالية من الشدة، أما إذا كان السلوك ضعيفا غير شديد دل ذلك على اتجاه ضعيف.

2-6- الاتجاه المرن و الاتجاه الجامد:

فالاتجاهات المرنة قابلة للتغيير بسهولة و غالبا ما تكون حول موضوعات هامشية لا تدخل في قيم الفرد و يمكن أن تتغير بفعل النمو المعرفي أو الخبرات الفردية، أما الاتجاهات الجامدة فتظل ثابتة لدى معتنقيها و من الصعب تغييرها مثل الاتجاهات المتعلقة بالمعتقدات الدينية.

3- وظائف الاتجاهات:

تعتبر الاتجاهات النفسية الاجتماعية من الوسائل المناسبة لتفسير السلوك الانساني و التنبؤ به، فالاتجاهات تعد محددات موجهة ضابطة للسلوك، و يمكن تحديد وظائف الاتجاهات كما يلي:

3-1- وظيفة التنبؤ بالسلوك:

إن الهدف من دراسة الاتجاهات هو تحديد طبيعة و نوعية الاتجاهات المكنونة لدى الأفراد العاملين مثلا في مؤسسة ما، هل هي اتجاهات ايجابية أم سلبية نحو قضية معينة تريد الإدارة العليا اتخاذ قرار بشأنها؟ و على ضوء ذلك تقوم باتخاذ الإجراءات اللازمة حتى تضمن قبول الأفراد لذلك القرار و تتجنب المعارضة. فالاتجاه يحدد طريق السلوك و يفسره (جابر، لوكيا، 2006، ص96).

3-2- وظيفة منفعية:

تشير إلى مساعدة الفرد على تحقيق أهداف معينة، تسعى إلى تمكينه من التكيف مع الجماعة التي يعيش معها، و مع الأوضاع الحياتية التي تحددها. أو المهن و النشاطات التي يختارونها و أسلوب و نمط الحياة الذي يفضلونه (بوخريسة، 2006، ص31).

3-3- الوظيفة الذرائعية:

فالفرد يعبر عن اتجاهاته إما كي يقدم نفسه لآخرين ممن يشكلون جماعة: سواء كانت التي ينتمي إليها أو كانت لا ينتمي إليها، و إما يقيم هؤلاء الآخرين و أفعالهم، في كلتا الحالتين يسعى من خلال تعبيره هذا للحصول على عائد ما (السيد، فرج، محمود، 2004، ص49).

3-4- وظيفة تحقيق الذات التعبيرية:

حيث أن اتجاهات الفرد تحدد طريقة تفاعله مع البيئة و المجتمع الذي يعيش فيه، و يمكن للفرد تحقيق الذات التعبيرية من خلال تبني قيم و اتجاهات مقبولة في المجتمع (شقورة، 2002)

3-5- الوظيفة التنظيمية:

فالفرد في إطار بحثه عن بعض معاني الظواهر يكتسب اتجاهات معينة تتجمع هذه الاتجاهات و الخبرات في شكل منتظم يؤدي إلى اتساق سلوكه و ثباته نسبيا في مختلف المواقف، و بفضل هذا التنظيم يتجنب الضياع و التشتت في متاهات الخبرات الجزئية المنفصلة، و هذا التنظيم راجع إلى ما يحمله الفرد من اتجاهات مكتسبة (المنشاوي، 2001، ص 174).

3-6- وظيفة التعبير عن القيم:

فاتجاهات الفرد تعبر عن مفهوم متكامل عن ذاته و تدعمه، مما يمكنه من امتلاك قيم و التعبير عنها بشكل يحقق له الرضا (السيد، فرج، محمود، 2004، ص49).

3-7- الوظيفة التكيفية:

تعتبر الاتجاهات إحدى الوسائل و الطرق التي تساعد الفرد في التكيف مع المحيط البيئي الذي يعيش فيه، فالفرد الذي يعمل مع الجماعة سيكيف نفسه مع اتجاهات تلك الجماعة حتى يتمكن من تحقيق أهدافه و أهداف المنظمة. و الفرد الذي يبحث عن القبول الاجتماعي في مجتمع ما لابد من أن يكيف نفسه مع اتجاهات ذلك المجتمع من أجل تحقيق التجانس و التوافق بينه و بين المجتمع الذي يعيش فيه (جابر، لوكيا، 2006، ص96).

3-8- وظيفة الدفاع عن الذات:

تمنع الفرد من الاعتراف بالقصور و الدونية بشكل لا شعوري غالبا، و تحافظ على مفهوم الذات من خلال الشعور بالفوقية على الآخرين (شقورة، 2002)، فالأفراد الذين يكون لهم اتجاهات معينة حيال مواقف معينة يكونون قادرين على الدفاع عن ذاتهم مما ينعكس على خفض التوتر و القلق لديهم و العكس صحيح، فالاتجاه يجعل الفرد قادرا على تقدير المنبهات و تقييمها في ضوء أهدافه و اهتماماته مما يجعله يستطيع تصنيف الأفعال و الموضوعات في البيئة مكونا ميلا للاستجابة المتاحة و الملائمة المرتبطة بهذه الأشياء، و هكذا تمد الاتجاهات الفرد بنظرة عامة للعالم يرى من خلالها الآخرين و الأحداث بشكل يبرز تصورا طيبا عن ذاته مما يعني حماية مفهومه عن ذاته من التشويه. (جابر، لوكيا، 2006، ص97).

3-9- الوظيفة المعرفية:

إذ تمكن الاتجاهات الفرد من فهم العالم المحيط به لأنها تمده بإطار دلالة (مرجعي) يضفي معنى على الأحداث الجارية، مما يجعله قادرا على توقعها و بالتالي

يشعر بأنه أكثر كفاءة عند التعامل معها، و تقدم دراسات حديثة الدليل على هذه الوظائف، و بعض هذه البحوث يدمج وظيفة الاتجاه الذرائعية مع وظيفتها كمصدر للمعرفة (السيد، فرج، محمود، 2004، ص 49). فالاتجاه هو الذي يسمح بإعطاء معنى سريع للمعلومات التي ندركها و توجيه السلوكات من المعنى الذي أعطاه، فهو يقوم بتنظيم التبادلات مع المحيط.

إضافة إلى ما سبق يمكن إضافة وظائف أخرى هي:

– الاتجاه يحدد طريق السلوك و يفسره.

– الاتجاه ينظم العمليات الدافعية و الانفعالية و الإدراكية و المعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد.

– الاتجاهات تنعكس في أقوال الفرد و أفعاله و تفاعله مع الآخرين في الجماعات المختلفة في الثقافة التي يعيش فيها.

– الاتجاهات تيسر للفرد القدرة على السلوك و اتخاذ القرارات في المواقف النفسية المتعددة في شيء من الاتساق و التوحيد دون تردد أو تفكير في كل موقف في كل مرة تفكيرا مستقلا.

– الاتجاهات تبلور و توضح صورة العلاقة بين الفرد و بين عالمه الاجتماعي.

– الاتجاه يوجه استجابات الفرد للأشخا ص و الأشياء و الموضوعات بطريقة تكاد تكون ثابتة.

– الاتجاه يحمل الفرد على أن يحس و يدرك و يفكر بطريقة محددة إزاء موضوعات البيئة الخارجية.

– الاتجاهات المعلنة تعبر عن مسايرة الفرد لما يسود مجتمعه من معايير و قيم و معتقدات (ربحي، 2008).

و عموما فان الاتجاهات لها دور في تحديد سلوكاتنا، فهي تؤثر في أحكامنا و إدراكنا للآخرين، و كما تؤثر على سرعة و كفاءة تعلمنا، و تساعد أيضا في تحديد الجماعات التي نرتبط بها و المهن التي سنختارها مستقبلا. و لأن مفهوم الاتجاه يمتاز بقدر من المرونة و التي تسمح باستخدامه على نطاق الفرد و الجماعة على حد سواء.

4- خصائص الاتجاهات:

تعتبر الاتجاهات محددات موجهة ضابطة منظمة للسلوك الاجتماعي، و يتكون لدى كل فرد و هو ينمو اتجاهات نحو الأفراد، الجماعات، و الموضوعات الاجتماعية. فكل ما يقع في المجال البيئي للفرد يمكن أن يكون موضوع اتجاه من اتجاهاته. و هناك إجماع بين علماء النفس حول خصائص الاتجاهات النفسية الاجتماعية، و التي تتمثل فيما يلي: - الاتجاهات ذات بنية معرفية، ذات قطبين، جانب ايجابي، و جانب سلبي، و محايد (مسلم، 2007، ص74).

- الاتجاه يكتسب من خلال الخبرات المتراكمة للفرد، في السياقات النفسية الاجتماعية التي يتفاعل معها، مما يساعد على تكوين مخطط الإطار لتصوراته أو أحكامه التقويمية، و تصرفاته نحو موضوعات عالمه الاجتماعية (السيد، فرج، محمود، 2004، ص48).

- الاتجاه يمثل علاقة بين ذات الشخص و بين موضوعات محددة، فليس هناك اتجاه يتكون في فراغ، و إنما يتكون الاتجاه نحو موضوعات متجسدة في أشخاص، أو أشياء، أو نظم معينة (عطوة، 1999، ص91).

- تختلف الاتجاهات و تتفاوت في وضوحها و قوتها و جمودها. فبعض الاتجاهات قوية، و بعضها ضعيف، و بعضها غير قابل للتغيير و التبديل، و بعضها نمطية جامدة ثابتة يصعب تغييرها (معوض، 2000، ص253).

- الاتجاهات النفسية تتميز بالثبات و الاستمرار النسبي مع إمكانية تعديلها و تغييرها.

– الاتجاه ليس موقفا عابرا، فهو يمثل علاقة مستقرة بين الذات و موضوعات محددة.

– الاتجاه النفسي لا يتكون بالنسبة للحقائق الثابتة المقررة، بل يكون دائما حول موضوعات مثيرة للجدل أو محل خلاف.

– كثيرا ما يعتقد أن الاتجاهات هي الآراء، فيمكن للآراء أن تعبر عن الاتجاهات، لكن هذا لا يحصل دائما، لأن الرأي لا يكشف حقيقة اتجاه الانسان، فقد يكون رأيه مخالفا لأفعاله و أقواله، فيجب دائما الربط بين أقوال الفرد و أفعاله و بحث العلاقة بينهما للكشف عن الاتجاهات الحقيقية، و هذا لا يعني أن الاتجاهات يعبر عنها بأفعال صحيحة دائما.

– تنوع العناصر و الأجزاء التي يتكون منها ليس الاتجاه فحسب إنما كل مكون فيه، فالمكون المعرفي يتضمن معارف جزئية تميز موضوع الاتجاه عن غيره، كذلك تتعدد انفعالات الفرد نحو ذاك الموضوع من تقبل و تقدير و فضول (السيد، فرج، محمود، 2004، ص48).

– يتكون الاتجاه من عناصر معرفية، و عناصر وجدانية، و عناصر نزوعية.

– قد تكون شعورية أو لاشعورية.

– يتميز الاتجاه بالذاتية أكثر من الموضوعية.

– الاتجاهات النفسية الاجتماعية قد تكون محدودة أو عامة (جابر، لوكيا، 2006، ص95).

5– النظريات المفسرة للاتجاهات:

إن دراسة الاتجاهات تعتبر من المواضيع الهامة في علم النفس الاجتماعي، إذ أنها تلعب دورا هاما في المواقف الاجتماعية التي يتفاعل معها الفرد، و تؤثر في

علاقته بالآخرين. و قد تعددت المحاولات للتوصل إلى نظرية متسقة، تفسر تكوين الاتجاهات النفسية الاجتماعية، سنورد البعض منها فيما يلي:

5-1- نظرية الاشراط و التعزيز:

تقوم هذه النظرية على افتراض أساسي هو أن الانسان يتعلم الاتجاهات بنفس الطريقة التي يتعلم بها العادات، فكما يكتسب الناس المعلومات والحقائق يتعلمون المشاعر و القيم المرتبطة بهذه المعلومات و الحقائق. و تتكون الاتجاهات و تتطور تبعا لهذا المنظور عن طريق ثلاث عمليات هي: الترابط و التقليد و التعزيز. فذهب سكنر (**Skinner**) إلى أن الاتجاهات تتشكل نتيجة لعملية التعلم المعزز خلال تفاعل الفرد مع الآخرين أما دولارد و ميللر (**Dollard & Miller**) فيفسران الاتجاهات بلغة المثير و الاستجابة على أنها" تعميم الاستجابة من موضوع مثير معين إلى موضوع مثير آخر مشابها له". أما ماورر (**Mowrer**) فيشير إلى أن الاتجاهات ما هي إلا روابط بين المثير و الاستجابة تتشكل عن طريق التعلم (بركات، حسن 2006).

5-2- النظرية الوظيفية:

إن المحور الأساسي لهذه النظرية هو المكون الإدراكي للاتجاه النفسي و هو المجال الذي يقع فيه موضوع الاتجاه (جابر، لوكيا، 2006، ص112).

تفترض هذه النظرية أن الفرد يتبنى الاتجاهات التي تناسب حاجاته، و تؤدي له وظائف معينة، إذ يسعى الفرد للحصول على أقصى مكافأة و أقل عقاب من البيئة الخارجية، و ينمي الطفل اتجاهات ايجابية نحو الموضوعات المرتبطة بإرضاء حاجاته، و ينمي أخرى سلبية نحو الموضوعات المرتبطة بالإحباط و العقاب، فالاتجاهات وسائل للوصول إلى هدف مرغوب، أو تحاشي آخر غير مرغوب. كما أن للاتجاهات وظيفة دفاعية تمد الفرد بالطرق التي يحمي بها نفسه، و تمده بالطرق التي يقلل بها مصادر قلقه (السيد، فرج، محمود، 2004، ص ص 101- 102).

5-3- نظرية التنافر المعرفي:

يرى فستنجر (Festinger) أن الأشخاص يسعون دائما إلى تحقيق الاتساق داخل أنساق معتقداتهم من جهة، و بين معتقداتهم و سلوكهم من جهة أخرى، و مع ذلك يكون هناك تنافر داخل أنساق معتقدات معظم الأشخاص، كما يوجد تنافر بين بعض عناصر أنساق معتقداتهم و سلوكهم. فعندما يمتد هذا التنافر إلى أشياء تمثل أهمية بالنسبة للأفراد، تنشأ لديهم حالة من عدم الارتياح، يطلق عليها فستنجر اسم التنافر المعرفي، و هذا التنافر يمثل قوة ضاغطة، مثيرة للتوتر، تدفع الفرد إلى أن يخفض من إحساسه به أو التخلص منه، و لا يتحقق ذلك إلا بتوافر الاتساق بين أنساق المعتقدات لديه و بين صور السلوك المتصلة بها (عطوة، 1999، ص103).

5-4- نظرية المجال:

ترجع أصول هذه النظرية إلى العالم كيرت ليفين (Lewin) الذي يرى أن أفكارنا و معتقداتنا و تصوراتنا توجد في مجال حيوي نشط، و هي تضغط الواحدة منها على الأخرى من أجل التغيير فإذا لم تتكامل أو تتناسب فكرتان، أو اعتقادان، أو تصوران لدى الفرد فإن حالة من القلق و التوتر تصيبه و الذي يجد نفسه بالتالي مدفوعا بالرغبة لإعادة الانسجام المفقود، فالاتجاهات من وجهة هذه النظرية تتغير نتيجة لتواجد الفرد في مواقف تتعارض فيها دوافعه و حوافزه، فينشأ عن ذلك لديه صراع يظهر على شكل توتر، يجد نفسه الفرد أن يختار أكثر الاستجابات فائدة بالنسبة له فيتجه نحوها (بركات، حسن، 2006).

5-5- نظرية التعلم الاجتماعي:

يؤكد باندورا و ولترز (Walters) أن الاتجاهات تتكون وفقا لعملية التعلم بالنمذجة، و هي العملية التي من خلالها يلاحظ الشخص أنماط سلوك الآخرين، و يكون فكرة عن الأداء و نتائج الأنماط السلوكية الملاحظة، بمعنى أن يكون هناك شخص فعلي يكون سلوكه قدوة يقتدى به لمن يلاحظه، أي أن الفرد قد يتعلم في

موقف ما سلوك ما حتى و لو لم يظهر هذا السلوك المتعلم من خلال الملاحظة بصورة فورية، و لكنه يؤدي هذا السلوك في ظروف مستقبلية بصورة لا نستطيع معها إلا أن نستنتج بأنه قد تعلم بالفعل من الموقف السابق (أحمد، 2000، ص ص170-171).

و تركز هذه النظرية على دور الأسرة و المحيط المباشر (الرفاق، المدرسة...) و وسائل الإعلام في تكوين الاتجاهات و تعزيزها عن طريق المكافأة، القبول، و الاستحسان الاجتماعي.

6- تكوين الاتجاهات:

6-1- مكونات الاتجاهات:

كان الاعتقاد السائد لفترة طويلة أن الاتجاه ذو طبيعة بسيطة، و أنه ذو بعد واحد إلا أن هذا الاعتقاد لدى الباحثين تغير الآن بعد الدراسات الكثيرة التي أجريت حول الاتجاه. و التي أكدت نتائجها أنه ذو بناء مركب من أربعة عناصر أساسية تتفاعل مع بعضها البعض لتعطي الشكل العام للاتجاه النفسي (جابر، لوكيا، 2006، ص100)، و هذه العناصر تتمثل فيما يلي:

6-1-1- المكون الإدراكي:

يمثل أساسا عاما لبقية المكونات، فهو جملة المثيرات المساعدة للفرد على إدراك مختلف المواقف و تحديد ردود أفعاله إزاءها، و قد يكون الإدراك حسيا عندما تتكون الاتجاهات نحو الملموسات و قد يكون اجتماعيا عندما تتكون الاتجاهات نحو المثيرات الاجتماعية و الأمور المعنوية (بومعراف، 2010).

6-1-1- المكون المعرفي:

و يتكون من مجموعة من الأفكار، والمعتقدات، و الحقائق الموضوعية، و العمليات الإدراكية التي تتعلق بموضوع الاتجاه، التي على أساسها يتحدد موقف الفرد

و رأيه نحوه (أبو جادو، 1998، ص 220)، و تنتقل هذه الأفكار و الحقائق عن طريق التلقين أو الممارسة المباشرة.

6-1-2- المكون الانفعالي:

يشير إلى مشاعر الحب و الكراهية التي يوجهها الفرد نحو موضوع الاتجاه، فقد يحب الفرد موضوعا ما فيندفع نحوه، و يستجيب له على نحو ايجابي، في حين قد يكره موضوعا آخر فينفر منه و تكون استجابته نحوه سلبية.

6-1-3- المكون السلوكي:

يشير إلى ميل الشخص أو الاستعداد للاستجابة نحو موضوع الاتجاه، أي نياته أو مقاصده السلوكية، أو ما يقرر الفرد أنه سيفعله أو يقوم به نحو موضوع الاتجاه (المحاميد،2007)، فهو جملة التعبيرات و الاستجابات الواضحة المقدمة من الفرد في موقف ما بعد إدراكه و معرفته و انفعاله في هذا الموقف.

6-2- شروط تكوين الاتجاهات:

عند الحديث عن تكوين الاتجاهات فينبغي التأكيد على أن الاتجاهات حصيلة تأثر الفرد بالمثيرات العديدة التي تصدر عن اتصاله بالبيئة و أنماط الثقافة و التراث الحضاري للأجيال السابقة و التنشئة الاجتماعية التي يمر بها الفرد، لذا فيمكن القول بأن الاتجاهات مكتسبة و ليست فطرية أو موروثة. و هناك عدد من العوامل الواجب توافرها جميعا حتى يتكون الاتجاه النفسي، و يمكن تحديد الشروط اللازمة لتكوين الاتجاه على النحو التالي:

6-2-1- حدة الخبرة:

فالخبرة التي يصاحبها انفعال حاد تساعد على تكوين الاتجاه أكثر من الخبرة التي لا يصاحبها مثل هذا الانفعال، فالانفعال الحاد يعمق الخبرة و يجعلها أعمق أثرا في نفس الفرد و أكثر ارتباطا بنزوعه و سلوكه في المواقف الاجتماعية المرتبطة بمحتوى

هذه الخبرة و بهذا تتكون العاطفة عند الفرد و تصبح ذات تأثير على أحكامه و معاييره.(بومعراف، 2010)

6-2-2- تكرار الخبرة:

ليس من المنطق أن يكون الانسان اتجاها معينا، ايجابيا كان أم سلبيا نحو ظاهرة ما بناء على خبراته المحدودة الضيقة حول هذه الظاهرة، فيجب أن تتكرر الخبر بكثرة على فترات زمنية غير متباعدة حتى يمكن تكوين الاتجاه خلال مراحل تكوينه الثلاث. فمثلا يكون الانسان اتجاها ايجابيا نحو مجتمع مغترب فيه إذا سمح له أفراده بالإقامة بينهم و أن يكون جار لهم كصورة متكررة في كل مرة ينتقل فيها من منطقة سكنية إلى أخرى.

6-2-3- تكامل الخبرة:

ليس من المعقول أن يعمم الانسان خبراته السارة أو المؤلمة في موقف اجتماعي واحد المرتبط بظاهرة معينة، حتى لو كانت هذه الخبرات متكررة فيه، على بقية المواقف الاجتماعية الأخرى غير المتشابهة معه و المرتبطة بنفس الظاهرة. فيجب أن تتكامل خبرات الفرد في جميع المواقف الاجتماعية المتباينة التي يمر بها و تتعلق بظاهرة معينة حتى يتكون الاتجاه بالشكل الايجابي أو بشكله السلبي. فمثلا يكون الانسان اتجاها إيجابيا نحو مجتمع معين مغترب فيه إذا وجد تقبلا له من أغلب أفراده في أي مكان يذهب إليه سواء أكان ذلك في نطاق الجيرة السكنية، في نطاق الزمالة في الدراسة و العمل، في أماكن التسويق و الترفيه، في دور العلاج و العبادة، و حتى على مستوى المصاهرة و الزواج، و يكون الانسان اتجاها سلبيا نحو هذا المجتمع إذا وجد رفضا له و نبذا من أغلب أفراده في أي مكان يذهب إليه، مما يجعله يشعر بأنه شخص غير مرغوب فيه في أماكن السكن، و العمل، و الدراسة، و التسويق و الترفيه، و العبادة، و العلاج، و بالتالي لا يجوز له مصاهرة أي منهم (عمر، 2006، ص ص174- 175).

6-2-4- تمايز الخبرة:

إن أي اتجاه نفسي يتكون عند الفرد نحو ظاهرة ما يختلف بالضرورة عن اتجاهه النفسي نحو ظاهرة أخرى، و يتمايز عنه في جميع خصائصه. فقد يكون الانسان اتجاها عاما موجبا نحو ظاهرة معينة، بينما يكون اتجاها عاما سالبا نحو ظاهرة أخرى في نفس المجتمع الذي يعيش فيه، و من ثم يتمايز اتجاهه النفسي الايجابي نحو الظاهرة الأولى عن اتجاهه النفسي السلبي نحو الظاهرة الثانية.

6-2-5- انتقال الخبرة:

إن قوة الاتجاه النفسي نحو ظاهرة ما تستمد من تناقله بين الناس و انتشاره بينهم على كافة المستويات البشرية، مما يجعلهم جميعا يأخذونه بعين الاعتبار و يعملون له ألف حساب حتى يحقق الغرض من تكوينه و يحدث التأثير المطلوب في هذه الظاهرة. فانتقال خبرات الفرد في المواقف الاجتماعية منه إلى غيره كفيل بأن يلفت النظر إليها و يدعمها بما يحقق تكوين الاتجاه النفسي العام الذي يسود المجتمع الذي توجد فيه الظاهرة سواء أكان إيجابيا أو سلبيا.

6-3- عوامل تكوين الاتجاهات:

لا يمكن لأي اتجاه نفسي أن ينمو إلا إذا توافرت فيه مجموعة من العوامل التي تسهم في نموه و تطوره، و من العوامل المساهمة في تكوين الاتجاه ما يلي:

6-3-1- إشباع الحاجات:

فالدوافع و الحاجات تعد قوى محركة للفرد، إذ تلعب دورا هاما في تكوين و تشكيل اتجاهاته نحو ظاهرة ما بدفعه للعمل، و تحديد استجابة للمؤثرات المحيطة فتوجهه نحو الأهداف و الأشياء المرغوب بها، لذا فهي تختلف من فرد لآخر في المجتمع. أي أن تكوين و نمو الاتجاهات نحو ظاهرة ما يرتبط بما يمكن تحقيقه من إشباع لحاجات الفرد، لأن الانسان خلال تفاعله الدائم مع عناصر البيئة في سعي دائم

لإشباع حاجاته من خلال تفاعلاته معها ليحقق الاتزان الذي يصبو إليه بناء على ما يمكن أو يتعذر إشباعه من حاجات تبعا لاكتسابه لخبرات سارة و مؤلمة (بومعراف، 2010).

6-3-2- الأسرة:

إن الأسرة تمثل المحضن الطبيعي و الأساسي لتنشئة الطفل، كما أن عملها و تأثيرها يعد جوهريا و حاسما في بناء شخصية الطفل، حيث أن الطفل سيتلقى خلال مختلف تجاربه ما يتماشى مع القيم و المعايير التي تم تثبيتها لديه في الأسرة إلى درجة أنه حين تتعارض عنده معطيات جديدة مع المعطيات المثبتة لديه من طرف الأسرة فإنه يميل حتما إلى ترجيح ما يتوافق مع قيم الأسرة (مسلم، 2007، ص ص 58-59).

فالوالدان يحملان الطفل ما أسماه إيريك فروم (**Erick Froom**) بالجو السيكولوجي للمجتمع لكونهما يمثلان قيم المجتمع المشروعة. فالوالدان ينقلان إلى الطفل ما تواضع عليه المجتمع من قيم و اتجاهات. و دور الوالدين عام في تعليم و تدريب الأطفال على كثير من الاتجاهات التي تنقل من الآباء إلى الأبناء عن طريق عملية التقمص، فالطفل يتبنى اتجاهات والدية بغية الاستحواذ على رضائهما و تحقيقا لإشباع حاجاته، فتشبث الطفل بحب والديه و خوفه الشديد من فقدانهم يؤدي إلى تمثل معايير الوالدين تجنبا للقلق الذي يسببه فقدان الحب الأبوي (معوض، 2000، ص245).

يرى هشام شرابي أن العائلة كمؤسسة اجتماعية "هي الوسيط الرئيسي بين شخصية الفرد، و الحضارة الاجتماعية التي ينتمي إليها، و أن شخصية الفرد تتكون ضمن العائلة، و أن قيم المجتمع و أنماط السلوك فيه تنتقل إلى حد كبير من خلال العائلة و تتقوى بواسطتها" (طبال، 2007، ص287).

6-3-3- وسائل الإعلام و الاتصال:

أصبحت وسائل الإعلام و الاتصال من العوامل الهامة و المؤثرة في تكوين الاتجاهات الاجتماعية و لا سيما التلفزيون، نظرا للمزايا العديدة التي يتمتع بها، و التي تميزه عن غيره من وسائل الاتصال الجماهيرية، فهو يستطيع من خلال الصوت و الصورة التأثير مباشرة في اتجاهات الأفراد داخل المجتمع، كما أنه يستطيع أن يساهم بدور كبير في تغيير هذه الاتجاهات أو تعديلها و توجيهها طبقا لمتطلبات العصر و المجتمع (ربحي، 2008).

6-3-4- العوامل الثقافية:

تلعب العوامل الثقافية المنتشرة في مجتمع ما دورا كبيرا في تنمية الاتجاهات السائدة فيه و تطويرها في مسارها الايجابي أو في مسارها السلبي. إن ما توفره الثقافة من معلومات غزيرة تشكل التراث المعرفي لدى الانسان بوسائطها المنتشرة في المجتمع كفيل بأن يسهم في تنمية الاتجاهات و تطويرها. و لما كانت المؤثرات الثقافية كثيرة في المجتمع، فإن ما تقدمه من معلومات للناس قد يكون متضاربا و متناقضا حيث لا تتفق هذه المؤثرات فيما بينها على الدعوة الموحدة لتنمية اتجاهات متشابهة نحو ظاهرة معينة بذاتها، بل قد تدعو إلى تنمية اتجاهات متناقضة بعضها مع الآخر نحو الظاهرة الواحدة بما يدفع فريقا منها إلى اتخاذ الموقف الايجابي، و الفريق الآخر إلى اتخاذ الموقف السلبي من هذه الظاهرة. لذلك يجب على الفرد أن يختار الموقف الذي يتلاءم مع إطاره المرجعي لينطلق منه باتجاهه النفسي الذي يرتاح إليه نحو ظاهرة معينة سواء أكان ايجابيا أم سلبيا (عمر، 2006، ص177).

6-3-5- التعرض لموضوع الاتجاه نفسه:

يكتسب الفرد اتجاهه لا عن طريق تفاعله مع الآخرين فقط، بل بعلاقته المباشرة مع موضوع الاتجاه نفسه كذلك، فمثلا الأمور التي نتعرض إليها و تترك فينا ذكرى حسنة يكون اتجاهنا لها بالقبول، أما الأمور التي نتعرض لها و تترك فينا ذكرى سيئة يكون

اتجاهنا لها بالرفض، فالمرأة التي تكره الرجال و لديها اتجاه سلبي نحو الزواج، فهذا راجع ربما لتجربتها المؤلمة مع أبيها أو أخيها (جابر، لوكيا، 2006، ص 103).

في حين نجد أن الانتظام في الدراسة، و الوصول الى مستوى معين من التحصيل، تتبعه عادة خبرات طيبة يمكن أن يكون مصدرها رضا الوالدين، و تقدير المعلمين، و الإحساس بالرضا عن الذات، و من ثم ينشأ اتجاه إيجابي قوي نحو الانتظام في الدراسة (عطوة ، 1999، ص 100).

6-3-6- شخصية الفرد:

تلعب سمات شخصية الفرد دورا كبيرا في تنمية اتجاهاته و تطويرها، فالانسان عموما يميل إلى الاتجاهات التي تتجانس و سمات شخصيته، مما يجعله ينميها و يدعم وجودها باستمرار في مواجهة أية اتجاهات مناقضة لها. فالإطار المرجعي للفرد الذي يمثل شخصيته و نمط تفكيره يدفعه لاختيار ما يتجانس معه، و يتماشى مع مكوناته من معلومات التي أتيحت له في مجتمعه حول ظاهرة ما لتكون بمثابة الأساس الذي يبني عليه اتجاهه نحوها، سواء كان ايجابيا أم سلبيا.

6-4- طرق تكوين الاتجاهات:

يشير علماء النفس الاجتماعي الى ثلاث طرق أساسية لا يمكن إغفالها عند التعرض إلى كيفية اكتساب الاتجاهات و هي التعلم بالخبرة، التعلم بالتقليد، التعلم بالتلقين، و سيتم توضيح الطرق الثلاث كما يلي:

6-4-1- التعلم بالخبرة:

لا يعيش الانسان منعزلا عن الآخرين، بل هو على اتصال دائم بهم و تفاعل مستمر معهم من خلال الأنشطة التي يمارسها في حياته اليومية و في مختلف المواقف الاجتماعية التي يمر بها، و لا يمكن أن يخرج الانسان من هذه التفاعلات و العلاقات الاجتماعية دون أن يكتسب خبرات قد تكون سارة و قد تكون مؤلمة.

و عليه فإن الفرد يكتسب اتجاهاته و يكونها في صورتها الايجابية أو في صورتها السلبية نتيجة لما يتعلمه من خبراته السابقة في تفاعلاته و علاقاته الاجتماعية مع مقومات بيئته من أشخاص و أحداث و أوضاع.

6-4-2- التعلم بالتقليد (النموذج):

هو نوع من التعلم البديل يتم بالملاحظة، فعندما يمر الناس بموقف جديد مثل الالتحاق بعمل جديد أو الاختلاط بجيران جدد، أو خبرة التلميذ في اليوم الأول في المدرسة، نجد أن الأشخاص الذين يتعرضون للموقف الجديد ينظرون حولهم ليروا ما يفعله الأفراد الذين يحيطون بهم فيلاحظون سلوكهم و يتعلمون منهم السلوك المناسب (معوض، 2000، ص 251).

و يشير باندورا (**Bandura**) إلى أن الانسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات من الأفراد يتفاعل معها و يؤثر و يتأثر فيها، و بذلك فهو يلاحظ سلوكات و عادات و اتجاهات الأفراد الآخرين و يعمل على تعلمها من خلال الملاحظة و التقليد، حيث يعتبر هؤلا ء الآخرين بمثابة نماذج يتم الاقتداء بسلوكاتهم (الزغول، 2003، ص 126).

6-4-3- التعلم بالتلقين:

تتمثل عمليات التلقين في نقل الآراء و الأفكار و المشاعر و الأحاسيس نحو موضوع معين، سواء أكانت ايجابية أو سلبية، من فرد أو جماعة إلى فرد آخر أو مجموعة من الأفراد بواسطة تكرار التعبير عن متضمناتها لفظيا و غير لفظي، و من ثم يكتسب الفرد اتجاهاته و يكونها، ايجابية كانت أم سلبية، إزاء موضوع معين بناء على ما يتلقنه من روايات لفظية و تعبيرات غير لفظية متكررة متضمنة لآراء و أفكار و مشاعر و أحاسيس الآخرين نحوه (عمر، 2006، ص172).

6-5- مراحل تكوين الاتجاهات: يمر الاتجاه في تكوينه بثلاث مراحل هي:

6-5-1- المرحلة الاختبارية:

ترتبط هذه المرحلة بنشاط الفرد الدائب في المواقف الاجتماعية التي يمر بها في بيئته التي يعيش فيها حيث يفحص و يختبر كل تفاعلاته الشخصية مع غيره، و علاقاته الاجتماعية مع المحيطين به، و يراجع كل الأحداث التي يشارك فيها، و يدرس كل الأوضاع التي يكون طرفا فيها، في محاولة لإدراك عناصر بيئته الطبيعية و الاجتماعية، مما يجعله يكتسب خبرة كبيرة بكل محتوياتها تكون بمثابة تراث معرفي لإطاره المرجعي الذي يتبلور منه تفكيره، و تنطلق منه مشاعره و أحاسيسه، و تسمى هذه المرحلة أحيانا بالمرحلة الإدراكية المعرفية (محمود عمر، 2006، ص170).

وهي كون الانسان يتصل اتصالا مباشرا بالبيئة التي يعيش فيها فيكتسب الفرد مثلا اتجاها مبدئيا حول الأشياء المادية مثل السيارة، المنزل، و يكون ميله نحو أشخاص معينين، و بعض القيم مثل الشرف و البطولة و التضحية (جابر، لوكيا، 2006، ص 102).

6-5-2- المرحلة التفضيلية:

ترتبط هذه المرحلة برؤية الفرد للأمور المحيطة به نظرة ثاقبة أو سطحية و حكمه عليها بطريقة موضوعية أو ذاتية لتحديد ما يعتقد به و يرتاح له فيفضله على غيره و يستجيب له بصورة إيجابية. و تحديد ما لا يقتنع به و لا يطمئن له فينبذه و يستجيب له بصورة سلبية. حيث يتفاعل الفرد مع المثيرات وفق الإطار المعرفي الذي كونه عنها و أحاسيسه و مشاعره حيالها، و تسمى هذه المرحلة "المرحلة التقويمية" (بومعراف، 2010)

6-5-3- المرحلة الاستقرارية:

ترتبط هذه المرحلة بالاستقرار النفسي للفرد نتيجة لثبوت تفكيره حول تقرير خطواته الإجرائية المنعكسة على سلوكياته بشكل عام، و التي يعلن بها عن اتجاهاته نحو

موضوع معين بصورتها النهائية، سواء أكانت ايجابية أم سلبية، بناء على اختياره المفضل للأمور التي يعتقد فيها و يرتاح إليها من تراثه المعرفي و إطاره المرجعي، و التي تكون وثيقة الصلة بموضوع الاتجاه، و من ثم يكون الاتجاه قد تكون و تطور حتى وصل الى صورته النهائية التي يستقر و يثبت عليها، و تسمى هذه المرحلة بالمرحلة الأخيرة، المرحلة التقريرية، أو مرحلة ثبوت الاتجاه و استقراره (عمر، 2006، ص170).

7- قياس الاتجاهات:

يعرف القياس بأنه"عملية تحديد أرقام لأشياء أو أحداث وفقا لقوانين" (معمرية، 2007، ص33). و يهدف قياس الاتجاهات إلى ما يلي:

1- تزويد الباحثين بجوانب تطبيقية تمدنا بالمعرفة في دراسة سلوك الأفراد و التنبؤ باتجاهاتهم المتنوعة و التعرف عليها.

2- تتيح للباحثين التعرف على درجة وضوح أو غموض الاتجاهات و درجة قوتها. أو تطرفها و ثباتها.

3- دراسة العوامل الأساسية التي تؤثر في نشأة الاتجاهات و تطورها و استقرارها، مما يترتب عليه إمكان تعديل أو تغيير هذه الاتجاهات.

4- دراسة الاتجاهات له فوائد تطبيقية في مجالات و ميادين متعددة مثل ميادين الصناعة و الإنتاج و الاقتصاد و السياسة و الخدمة الاجتماعية و مجالات الصحة النفسية (معوض، 1999، ص264).

و يجب مراعاة عدة اعتبارات معينة عند بناء أي مقياس للاتجاه النفسي بحيث تمثل خصائص عامة تميزه عن غيره من المقاييس النفسية الأخرى، و يمكن سرد هذه الاعتبارات في النقاط التالية: (عمر، 2006، ص ص 213-214)

1- يفضل أن يقيس المقياس اتجاه الأفراد نحو ظاهرة معينة واحدة فقط، غير أنه لا يوجد ما يمنع من بناء مقياس لقياس اتجاهات الأفراد نحو أكثر من ظاهرة بشرط أن تحسب الاستجابات الخاصة بكل ظاهرة على حدة.

2- يجب أن تراعى خصائص الأفراد المراد قياس اتجاهاتهم نحو ظاهرة ما، و نوعية المواقف المرتبطة بها لأن عملية قياس الاتجاه النفسي تمي ل إلى الخصوصية أكثر منها إلى العمومية، و يتحقق ذلك عن طريق المقابلات الشخصية التمهيدية مع المفحوصين، و اختبار المواقف الاجتماعية المحيطة بهم بتطبيق بعض الأسئلة مفتوحة النهاية.

3- يجب أن يتكون المقياس من عدد من البنود المتناسقة في الصياغة و الواضحة في المحتوى بحيث يقيس كل بند منها مفهوما واحدا يرتبط بموضوع الاتجاه الذي يثير اهتمام المفحوص و يدفعه للاستجابة إليه.

4- يجب أن يصاغ كل بند في صورة تقريرية محددة مثل:" حجاب المرأة فرض ديني و ليس سلوكا متخلفا"، و يفضل أن يصاغ البند بأسلوب انفعالي عاطفي في كثير من الأحيان، فمثلا يفضل البند "أشعر و كأني غريب بين أفراد أسرتي" عن البند "أفراد أسرتي لا يهتمون بي".

5- يجب أن تكون بنود المقياس واقعية تمثل حقائق قائمة، و ليست خيالية تمثل افتراضات وهمية بحيث يمكن أن يعبر المفحوص عما يحس و يشعر به نحوها فعلا، و هذا يتوقف على مدى ارتباط المقياس بخصائص الأفراد و المواقف الاجتماعية التي يمرون بها في حياتهم العادية اليومية.

6- يجب أن يكون المقياس نمطي في بنوده و أوزانه بمعنى أن يتضمن على بنود نمطية في الصياغة، فإما أن تصاغ بضمير المتكلم، أو تصاغ كلها بضمير المخاطب أو تصاغ كلها بضمير الغائب، أو تصاغ كلها في المصدر. و يجب أن تكون أوزانها نمطية بحيث تتضمن أوزانا متساوية لكل بند و تحسب بنفس الطريقة للبنود كلها.

7- يجب أن تتميز بسهوله التطبيق و التصحيح و استخراج النتائج بعد اختبار صدقها و ثباتها و استخراج معاييرها التي تحقق تقنينها في المجتمع الذي ستطبق فيه، بما يمكن تعميمها على قياس الاتجاهات المختلفة نحو الظواهر المتنوعة المنتشرة في المجتمع

7-1- طرق قياس الاتجاهات:

7-1-1- طرق التقدير الذاتي:

تعد طرق التقدير الذاتي من أكثر الأساليب شيوعا و استخداما في مجال قياس الاتجاهات، فقد استخدم السؤال التقريري لقياس الاتجاهات. ثم تطورت طرق التقدير الذاتي، فصار يطلب من الفرد أو الأفراد الإجابة عن عدد من البنود التي تتعلق بالموضوع المراد دراسته. و من خلال إجابة الفرد عن البنود، يمكن التعرف على موقفه إذا كان بالموافقة أو المعارضة أو الحياد (معمرية، 2007، ص ص 278-279). و أهم طرق التقدير الذاتي هي:

1- طريقة بوجاردوس (المسافة الاجتماعية):

لقد كان بوجاردوس أول من اقترح فكرة قياس الاتجاهات، و مازالت طريقته تطبق إلى يومنا هذا لمعرفة اتجاه الأفراد نحو أجناس معينة، و بالتالي فهو مقياس مبني على طريقة التدرج لمعرفة البعد الاجتماعي أو المسافات الاجتماعية بين المجتمعات المختلفة، و يتكون هذا المقياس من عبارات تعبر عن بعض مواقف الحياة الحقيقية تهدف إلى قياس اتجاه الفرد نحو درجة تقبله أو نفوره من الأجناس، و يتألف من سبع وحدات تعبر عن هذا الموقف (جابر، لوكيا، 2006، ص104)، و يتكون مقياسه من الوحدات الآتية:(يونس، 1993، ص283)

(أ) أوافق على تكوين علاقة متينة بهم عن طريق الزواج.

(ب) أوافق عليهم كأصدقاء في النادي الذي أنتمي إليه.

(ج) أوافق عليهم كجيران في الشارع الذي أعيش فيه.

(د) أوافق أن يشغلوا عملا مثل عملي.

(هـ) أوافق عليهم كمواطنين في بلدي.

(و) أوافق أن يكونوا مجرد زوار فقط في بلدي.

(ز) أستبعدهم من وطني.

استخدم بوجاردوس هذا الاستخبار عام 1926 في دراسة له عن اتجاهات عينة من الشعب الأمريكي قوامها 1725 مبحوثا نحو عدد من الشعوب مثل الانجليز و الألمان و الفرنسيين و الصينيين و الايرلنديين و الإيطاليين و الإسبانيين و الزنوج و الهنود و غيرهم (معمرية، 2007، ص 280). و يوضح الجدول التالي نموذجا من نتائج هذه الدراسة على سبيل المثال.

جدول رقم (1): يبين نماذج من قياس المسافة الاجتماعية

(عمر، 2006، ص209)

العبارات السبعة	النسبة المئوية لاستجابات أفراد العينة للعبارات %			
	البريطانيون	السويديون	الهنود	الأتراك
1	93.7	45.3	1.1	1.4
2	96.7	62.1	6.8	1.0
3	97.3	75.6	13.0	11.0
4	95.4	78.0	21.4	19.0
5	95.9	86.3	23.7	25.3
6	1.7 00	5.4 1.0	48.1 19.1	41.0 13.4

7				

و الملاحظ على طريقة بوجاردوس أن الاستجابات تكون مسطرة تدريجيا نحو القرب أو البعد الاجتماعي، فالاستجابة الأولى تمثل أقصى درجات القرب و الأخيرة تمثل أقصى درجات البعد.

و هذا المقياس و إن كان يبدو سهلا في تطبيقه إلا أنه أغفل الاتجاهات المتطرفة مثل الكراهية الشديدة و الاعتداء و التعصب على أفراد هذه القوميات و اكتفى باستبعادهم عن الوطن (معوض، 1999، ص 266).

و يلاحظ على مقياس بوجاردوس أيضا أن المسافات بين وحداته غير متساوية، فمن يوافق على الوحدة الأولى يوافق على الوحدات 2، 3، 4، 5، لأن من يرضى بمصاهرة أحد أبناء شعب آخر، أو قومية أخرى، يقبل انتماءه إلى نفس النادي، و السكن في نفس الشارع (عطوة ، 1999، ص106).

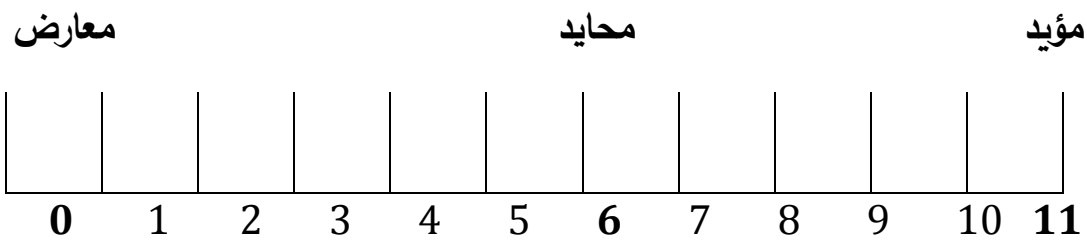
2- طريقة ثرستون (المسافات المتساوية):

في سنة 1929 طور ثرستون الطريقة السابقة حتى يمكن تحقيق التساوي بين المسافات الاجتماعية، بحيث تصبح المسافة بين الزواج و الصداقة مساوية تقريبا للمسافة بين المواطنة و الزيارة مثلا (السيد، فرج، محمود، 2004، ص58).

و قد تضمن المقياس عددا كبيرا من العبارات حول موضوع معين، تم عرضها أولا على مجموعة من المحكمين لتحديد أي من هذه العبارات يمثل أقصى درجات الايجابية، و أيها يمثل أقصى درجات الرفض أو السلبية، و كذلك تحديد الوزن النسبي لكل منها بحساب القيمة الوسيطية لترتيب المحكمين لها على تدريج متصل يتراوح بين صفر و 11 درجة أي يمثل أحد طرفيه أقصى حالات التفضيل لموضوع الاتجاه، و يمثل الطرف الآخر أقصى حالات الرفض، أما موضع الوسط فيمثل النقطة المشيرة

إلى موقف أو حالة الحياد، كما هو موضح في الشكل التالي (عطوة ، 1999، ص108).

شكل (1): يوضح طريقة ثرستون لقياس الاتجاهات



هكذا تصنف العبارات في صلب المقياس، و تستبعد العبارات الغامضة أو غير الملائمة و العبارات التي لا يتفق عليها المحكمون. ثم تحدد قيمة كل عبارة أو وزنها. و توزع في المقياس بطريقة عشوائية، أي يراعى عدم ترتيبها ترتيبا تنازليا أو تصاعديا حسب أوزانها حتى لا يستدل المفحوص من الترتيب على وزن أي عبارة أو أهميتها. و الوزن العالي في العبارة يدل على الاتجاه السلبي، و الوزن المنخفض على الاتجاه الموجب (معوض، 1999، ص 267).

و يؤخذ على مقياس ثرستون أنه يستغرق وقتا و جهدا كبيرين، و يحتاج لوقت طويل في تطبيقه مما قد يؤدي إلى ملل المفحوص. كما قد يتأثر المقياس بالنظرة الذاتية للمحكمين خاصة المتطرفين مما قد يؤثر على قيم الأوزان.

3- طريقة ليكرت:

في 1932 قدم رنسيس ليكرت طريقة عرفت باسمه لقياس الاتجاهات. و في هذه الطريقة يتم صياغة عدد كبير من البنود عن الموضوع المراد قياس الاتجاه نحوه. و البنود يكون بعضها ايجابيا و بعضها سلبيا. و يعبر الفرد عن اتجاهه بالإجابة عن كل بند من خلال خمسة بدائل على كم متصل يمتد من الموافقة الشديدة إلى المعارضة الشديدة مرورا بالحياد (معمرية ، 2007، ص281)، و الشكل الموالي يوضح ذلك.

شكل (2): يوضح طريقة ليكرت لقياس الاتجاهات

أوافق بشدة	أوافق	غير محدد	غير موافق	غير موافق بشدة

و تتميز طريقة ليكرت في قياس الاتجاهات بما يلي:(معوض، 1999، ص ص 269- 270)

1- الاستغناء عن آراء الحكام و نظرتهم الذاتية عند بناء المقياس و تقدير الأوزان.

2- المقياس أبسط و أقل تعقيدا من مقياس ثرستون فيمكن تحديد درجة الموافقة أو المعارضة في كل موقف من المواقف.

3- يعتمد المقياس على التحليل في انتقاء المواقف الأفضل و الأقوى من بين المواقف الأولية.

إذا فطريقة ليكرت لقياس الاتجاهات أسهل من طريقة ثرستون إذ لا يحتاج تطبيق المقياس إلى جهد كبير في حساب قيم العبارات أو وزنها بالنسبة للاتجاه موضوع القياس، فنستطيع أن نحسب مدى صلاحية أي عبارة عن طريق حساب معامل الارتباط بين استجابات المجيبين لها و بين درجاتهم الإجمالية في المقياس كله من ناحية أخرى، كما نستطيع أن نقارن اتجاهات مجموعتين من المجيبين عن طريق المقارنة بين متوسطات الدرجات الإجمالية التي يحصل عليها أفراد كلا المجموعتين في مقياس واحد (قوادرية و آخرون، 2008).

و بعد الإجابة تتم عملية التصحيح على النحو التالي:

1- في حالة البنود الايجابية: تتوزع الدرجات على النحو التالي:

البدائل	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة

الدرجات	5	4	3	2	1

2- في حالة البنود السلبية: تعطى عكس درجات البنود الايجابية، كما يلي:

البدائل	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
الدرجات	1	2	3	4	5

ويلاحظ على هذه الطريقة أنها تبين درجة اتجاه الأفراد نحو الموضوعات بدقة، و يمكن لمقياس واحد الكشف عن اتجاهات الفرد نحو مختلف الموضوعات. أما ما يؤخذ على هذه الطريقة، أنه يمكن لشخصين يختلفان في استجابتهما أن يحصلا على نفس الدرجة الكلية على المقياس.

4- طريقة جيتمان:

أساس هذا المقياس أنه إذا وافق فرد على عبارة معينة فيه فلا بد أن يوافق على العبارات التي تسبقها، و يرفض العبارات التي تلحقها، و هنا تكمن دقة و صحة المقياس. و درجة الفرد هي الدرجة التي اختارها و التي تفصل بين الدرجات التي وافق عليها و بين العبارات التي رفضها، و في هذا المقياس إذا حصل شخصان على نفس الدرجة فهذا يعني أنهما قد اختارا نفس العبارات.

و الملاحظ على طريقة جيتمان أنها محدودة الاستعمال، تصلح لقياس الاتجاهات التي يمكن فيها وضع عبارات يمكن تدريجها و بالتالي فهو محدود في الاتجاهات التي يقيسها (جابر، لوكيا، 2006، ص107).

7-1-2- الطرق الإسقاطية:

تعتمد هذه الأساليب على تفسير الفرد لمنبه غامض يعرض عليه، ثم يطلب منه وصف ما يراه في هذا المنبه الغامض، و تستخدم عددا كبيرا من الاختبارات و التقنيات كبقع الحبر، الصور، الرسم، القصص، الجمل الناقصة و غيرها.

1- طريقة التداعي الحر:

تتمثل هذه الطريقة في التعبير عن كل الأفكار التي ترد إلى الذهن دون حجب لأي فكرة أو تصور (عباس، 2005، ص174)، حيث تشير تداعيات و خواطر الشخص المبحوث حول موضوع ما عن اتجاهه نحو هذا الموضوع، و منها تداعي الكلمات، حيث يقدم للشخص بعض الكلمات التي ترتبط بالاتجاه موضوع دراسته ضمن مجموعة أخرى من الكلمات و يطلب منه ذكر أول كلمة تخطر عند سماعه لها (جابر، لوكيا، 2006، ص 108).

2- الاختبارات الإسقاطية: من أبرزها

1- اختبار الرورشاخ:

و هو الاختبار الأكثر أهمية و استعمالا، و هو نسبة إلى عالم النفس السويسري هرمان رورشاخ الذي ابتكره سنة 1921. يتكون من عشر بطاقات ممثلة عن طريق بقع الحبر، ذات أشكال مختلفة، منها خمس بطاقات ملونة. يطلب من المفحوص أن يقول ماذا تمثل هذه البقع. فيصف كل ما يراه و ما يتبادر إلى ذهنه من انفعالات و مشاعر قد تكشف عن بعض اتجاهاته.

2- اختبار تفهم الموضوع:

يتكون من 31 صورة غامضة، تقدم للمفحوص الواحدة تلو الأخرى، و يطلب منه أن يكون قصة عن كل صورة و توضيح ما يبدو له في الصورة.

7-1-3- ردود الفعل الفسيولوجية:

تكشف الاستجابات الفسيولوجية للفرد عند رؤيته لموضوع الاتجاه، أو التفكير فيه، أو التعامل معه عن شدة و درجة اتجاهه نحو الموضوع، و هذه الاستجابات و إن لم تمكننا في كثير من الأحيان من معرفة وجهة الاتجاه (بالقبول أو الرفض). عموما فإن أهم الاستجابات التي يعتمد عليها في هذا الشأن، معدل ضربات القلب، و ضغط الدم،

و مدى توصيل أو مقاومة الجلد للتيار الكهربائي، و اتساع حدقة العين، و تعبيرات عضلات الوجه (عطوة ، 1999، ص ص 109- 110).

7-1-4- ملاحظة السلوك الفعلي:

تعتمد هذه الطريقة على ملاحظة السلوك الفعلي للفرد إزاء موضوع ما، و من ثم تحديد اتجاهه نحو هذا الموضوع، استنادا إلى العلاقة بين اتجاه الفرد و السلوك الفعلي المؤكد لهذا الاتجاه. فمثلا يمكن دراسة اتجاهات الأفراد نحو الوقاية الصحية من خلال الاطلاع على السجلات الطبية لمعرفة مدى مواظبتهم على الرقابة الطبية و احترام مواعيد الفحص.

أخيرا نقول أنه توجد عدة أساليب لقياس الاتجاهات تتفاوت في مدى استعمالها، و هناك طرق أخرى قليلة الاستعمال كطريقة أوسجود في تمايز معاني المفاهيم، تقنية عبد السلام الشيخ، و أيضا طرق الترتيب و الانتخاب.

7-2- مشكلات قياس الاتجاهات:

هناك عدة عوامل تؤثر على إصدار الاستجابة على مقياس الاتجاه منها:

1- خصال المبحوث:

كالميل للظهور بشكل جذاب اجتماعيا أو الميل للاذعان و قبول كل ما يقدم له، و قد تتأثر استجاباته بالفروق الفردية في فهم البنود، أو الفروق في الخلفية الثقافية التي يحتكم إليها الفرد، و كل هذه العوامل هي نتاج تفاعل بين المبحوث و الموقف الذي يعبر عنه المقياس.

2- محددات الأداة:

هناك العديد من العوامل التي تؤثر في استجابة المبحوث كأساليب التعبير الفظي، و تأثير طريقة صياغة البند على فهم المبحوث له.

3- عوامل موقف القياس:

حيث تؤثر عوامل موقف القياس و الظروف التي يتم فيها على استجابة المبحوث على المقياس.

و للتقليل من تأثير العوامل السالفة الذكر، يجب مراعاة ما يلي:

1- بناء علاقة ايجابية مع المبحوث، من خلال الإلمام بالإطار المرجعي له و تعلم مهارات التواصل الاجتماعي، و إقناعه بأن صراحته ذات أغراض علمية و لن تعرضه لأي أذى.

2- استبعاد المبحوثين الذين يتأثرون تأثيرا واضحا بالعوامل الخارجية.

3- الاعتماد في بناء الأداة على عبارات واقعية أو أقرب للواقع، و استخدام ألفاظ واضحة تحدد المعنى بسهولة مما يساعد المبحوث في التعبير عن اتجاهاته بواقعية و وضوح، و التأكد من الخصائص السيكومترية للأداة.

8- تعديل الاتجاهات:

تعد عملية تعديل الاتجاهات من أهم العمليات التي تعنى بها الجماعات و المنظمات بتركيز مميز، فالأفراد قبل انخراطهم في أي مجموعة أو وظيفة تكون لهم اتجاهات عدة اتجاه مواضيع في بيئتهم، و بالتالي تكون لديهم أنماط سلوكية متباينة قد تتعارض هذه الاتجاهات مع ما ترغب فيه الجماعة اذ لكل جماعة أهدافها و تصوراتها لما يجب أن يكون عليه سلوك أعضائها.

8-1- أساليب تعديل الاتجاهات: هناك العديد من الأساليب لتغيير الاتجاهات منها:

8-1-1- لعب الأدوار:

و يتمثل في الشخص حينما يؤدي دورا متعارضا مع فكرة يحملها أو اتجاها يتبناه ينبثق عنه تغير في اتجاهه لكي يكون متسقا مع سلوكه (الداهري، الكبيسي، ب.س، ص 125).

8-1-2- استثارة الشعور بالذنب:

فالفرد الذي يقترف خطيئة في حق الغير يشعر بالذنب و لديه استعداد لعمل أي شيء يطلب منه للتكفير عن خطيئته. و تشير الدراسات في هذا السياق إلى أن الأفراد إذا ما شعروا بالذنب فإنهم يذعنون لطلب معين، و ذلك بالقيام بفعل مواز للخطيئة أو باختيار عقوبة تتناسب مع التصرف الذي نتجت عنه الخطيئة. و هكذا يكون الاحساس بالذنب أسلوبا فعالا في تغيير الاتجاهات.

8-1-3- تغيير الإطار المرجعي:

و يقصد به الإطار الذي يشمل معايير الفرد و قيمه، و لتغيير اتجاهات الفرد يتطلب ذلك تغيير في إطاره المرجعي (أولاد حيمودة، 2008).

8-1-4- أسلوب التعزيز:

لأن الاتجاهات مكتسبة فهي تتشكل بفعل التعزيز و تتغير بغيابه. فالاتجاهات الايجابية تتشكل بالاطراء و المدح و كذا بالمعززات المادية. أما الاتجاهات السلبية فتتشكل بإظهار النفور نحوها و وصفها بألفاظ سلبية. إلا أن التعزيز لا يعد أسلوبا فعالا لأنه يرتبط بشخصية الفرد فهناك شخصيات ينجح معها هذا الأسلوب في تشكيل العادات. و على العكس، فهناك شخصيات لا يجدي معها نفعا (بومعراف، 2010).

8-1-5- المناقشة و رأي الجماعة:

و تتمثل في أن اتجاهات الشخص تتعزز و يمكن تبنيها من قبل الجماعة التي ينتمي إليها هذا الشخص إذا ما تم:

1- البداية بأسلوب مرن و معرفة الجماعة أن التغير هو في صالحهم.

2- دفع الجماعة إلى الاتجاه الجديد باستخدام المناقشة.

3- التشديد على قيم الاتجاه الجديد (الداهري، الكبيسي، ب.س، ص 126).

8-1-6- التغيير القسري في السلوك:

قد يحدث تغيير قسري في السلوك نتيجة ظروف اضطرارية تحتم على الأفراد تغيير اتجاهاتهم. و قد وجد "**دويتش و كولينز**" أن بعض الزوجات من الجنس الأبيض و اللاتي كن يضمرن مشاعر و اتجاهات عدائية نحو زوجات زنجيات قد تغيرت اتجاهاتهن من مشاعر العداوة إلى مشاعر الود. و ذلك لاضطرارهن السكن مع الزنجيات في مشروع إسكان جماعي (معوض، 2000، ص ص259-260).

8-1-7- وسائل الإعلام:

و تتمثل في استخدامها لوحدها أو مع وسائل أخرى بيد أن الدراسات العلمية أوضحت:

1- أن المذياع أكثر تأثيرا من أسلوب المعلومات المطبوعة.

2- أن الكلام الحي أكثر تأثيرا من الكلام المسجل.

3- أن للتلفاز أثارا كبيرة في جذب الانتباه و في تغيير الاتجاهات (الداهري، الكبيسي، ب.س، ص 126).

8-1-8- الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه:

فالاتصال المباشر بموضوع الاتجاه يسمح للفرد بالتعرف على الموضوع من جوانب عديدة، مما يؤدي في كثير من الأحيان إلى تغيير اتجاه الفرد نحوه.

8-1-9- التغيير في موضوع الاتجاه:

عندما يحدث تغيير في موضوع الاتجاه ينجم عنه تغيير في الاتجاه، فالشخص الذي يتولى مركزا كبيرا متميزا فإن اتجاهات الآخرين نحوه تتغير.

8-1-10- تأثير رأي الأغلبية و الخبراء:

يؤثر الاقناع في تعديل و تغيير الاتجاه. و يكون هذا الاقناع عن طريق استخدام "رأي الأغلبية" أو "رأي ذوي الخبرة" الذين يعتد بآرائهم و يوثق بخبرتهم (معوض، 2000، ص 263).

8-2- النظريات المفسرة لتعديل الاتجاهات:

تعددت النظريات و المدارس العلمية التي عملت على تفسير عملية تعديل و تغيير الاتجاهات. و لعل أبرز هذه النظريات نجد:

8-2-1- النظرية السلوكية:

تفترض هذه النظرية أن السلوك الاجتماعي، يمكن فهمه من خلال تحليل المنبهات و الاستجابات، و كذلك أنواع الثواب و العقاب المرتبطة باستجابات الفرد في الموقف المعين، و أن عمليات تغيير الاتجاهات تعتمد على نفس آليات و عوامل تكوينها، و أن اتجاهات الفرد تتغير إذا كانت الدوافع لديه لتعلم استجابات جديدة، أقوى من دوافعه للتمسك باتجاهاته الراهنة.

و يقول أصحاب هذه النظرية بوجود ثلاث متغيرات هامة يتحدد في ضوئها مدى قابلية التغير لاتجاه الفرد نحو الموضوع المعين، هي **الانتباه**، و **الفهم**، و **القبول**. و يمكن توضيح العلاقة فيما بين هذه المتغيرات الثلاثة كمحددات لتغيير الاتجاه بالشكل التالي (عطوة ، 1999، ص 111).

شكل (3): يوضح خطوات تغيير الاتجاه حسب المنظور السلوكي

← المثير← الانتباه← الفهم ← القبول ← الاستجابة (تغيير الاتجاه)

8-2-2- نظرية الايحاء اللاشعوري:

و تقوم هذه النظرية على فكرة النشاط اللاشعوري عند الفرد و إمكانية استخدام هذا النشاط في تعديل الاتجاه و خاصة من حيث المكون الانفعالي، و ما يحدث في هذه النظرية هو توجيه مجموعة من المثيرات الهامشية حول هدف التعديل المطلوب.

و تتصف هذه المثيرات بإحداث درجة عالية من الانفعال عند الفرد و من ثم يحدث تعديل في المكون الانفعالي للفرد بالدرجة الأولى و يلي ذلك إحداث التعديل المطلوب في الاتجاه النفسي للفرد (جابر، لوكيا، 2006، ص 111).

8-2-3- نظرية التنافر المعرفي:

تقوم على فكرة المعرفة المطردة، أي مجموعة من المعلومات تطرد مجموعة أخرى لتحل محلها. و لأن المكون المعرفي أحد مكونات الاتجاهات، فالتغيير في هذا المكون ينجر عنه تغيير في المكونين الانفعالي ثم السلوكي. و هكذا يتم تغيير الاتجاه تبعا للمعلومات الجديدة الواردة و تبعا لحالة الاستقرار النفسي للفرد، فكلما كانت المعلومات منطقية و موضوعية، كلما كان هناك تغيير للاتجاه. و كلما اقتربت المعرفة الجديدة من قيم و معايير الفرد كلما أمكن تعديل الاتجاهات.

8-2-4- نظرية القهر السلوكي:

و تقوم هذه النظرية على فكرة قهر سلوك الفرد و تعديله قسرا، بمعنى أن يتم التعديل أولا في المكون السلوكي للاتجاه، و بالتالي يتم التعديل في الاتجاه ذاته. و قد كانت هذه النظرية نتاج الممارسات اللاانسانية في معسكرات الاعتقال و معسكرات أسرى الحرب (جابر، لوكيا، 2006، ص ص 111-112).

8-2-5- النظرية الوظيفية:

تقوم على تعديل مكونات الاتجاه الأربعة بطريقة متوازنة حيث يتم تعديل المجال الادراكي الذي يقع فيه موضوع الاتجاه، ثم تتعدل مدركات الفرد و إدراكاته نحو هذا الموضوع بناء على مبدأين:

1- انتظام المجال المدرك، أي وجود متوازن لعناصر المجال.

2- تكامل المجال، أي تناسق الأوضاع بالنسبة لهذه العناصر.

و بعرض موضوع الاتجاه بصورته المعدلة على الفرد، و إدخال مجموعة المعارف و المعلومات المناسبة للصيغة الادراكية الجديدة مع حدوث درجة مناسبة من الانفعال جراء المعلومات و المعارف المقدمة، فإننا نتوقع تعديل سلوك الفرد.

الفصل الثالث

العنف

1- تعريف العنف.

2- أنواع العنف.

3- أسباب العنف.

4- النظريات المفسرة للعنف.

5- آثار العنف.

6- الوقاية من العنف.

1- تعريف العنف:

1-1- التعريف اللغوي للعنف:

تم تعريفه لغويا بأنه "الخرق بالأمر و قلة الرفق، و أعنف الشيء بشدة، و التعنيف هو التقريع و اللوم" (الشهراني، 2008). فكلمة عنف في اللغة العربية من الجذر (ع-ن-ف)، و هو الخرق بالأمر و قلة الرفق به و هو عنيف، اذا لم يكن رقيقا في أمره و عنف به و عليه عنفا و عنافة أخذه بشدة و قسوة (قبي، 2002).

1-2- التعريف الاصطلاحي للعنف:

1- تعريف موسوعة علم النفس و التحليل النفسي:

العنف هو:" السلوك المشوب بالقسوة و العدوان و القهر و الإكراه، و هو عادة سلوك بعيد عن التحضر و التمدن تستثمر فيه الدوافع و الطاقات العدوانية استثمارا صريحا بدائيا كالضرب و التقتيل للأفراد و التكسير و التدمير للمتلكات و استخدام القوة لإكراه الخصم و قهره (الزهراني، 2000، ص 64)، و لعل أهم ملاحظة يمكن الخروج بها من هذا التعريف أنه يركز على العنف المادي.

2- تعريف منظمة الصحة العالمية O.M.S

حسب منظمة الصحة العالمية فالعنف هو"الاستعمال المتعمد للقوة المادية أو القدرة، سواء بالتهديد أو الاستعمال الفعلي لها، من قبل الشخص ضد نفسه أو ضد شخص آخر أو ضد مجموعة أو مجتمع، بحيث يؤدي إلى حدوث أو رجحان حدوث إصابة أو موت أو إصابة نفسية أو سوء النماء أو الحرمان" (منظمة الصحة العالمية، 2005، ص 11).

يرتبط التعريف الذي استخدمته منظمة الصحة العالمية بصفة العمد عند اقتراف الفعل بذاته، بغض النظر عن النتيجة التي يحدثها، و بذلك يخرج من التعريف الحوادث غير

المقصودة، كمعظم إصابات المرور و الحرائق (منظمة الصحة العالمية، 2002، ص 5).

3- تعريف مصطفى عمر التير:

يعرف العنف بأنه "الاستعمال غير القانوني لوسائل القسر المادي و البدني ابتغاء لتحقيق غايات شخصية أو جماعية على أنه في جوانبه النفسية يحمل معنى التوتر و الانفجار تسهم في تأجيجها داخل الفرد أو الجماعة عوامل كثيرة" (بريغت عسوس، 2008). و مما يلا حظ على هذا التعريف أن فيه إشارة إلى العنف غير الشرعي المادي و الجسدي.

4- تعريف ريمون أرون:

العنف هو "كل مبادرة تدخل بصورة خطيرة في حرية الآخرين و تحاول أن تحرمهم من حرية التفكير و الرأي و التقدير و ينتهي بتحويل الآخر إلى وسيلة أو أداة من مشروع يمتصه أو يكتنفه دون أن يعامله كعضو حر و كفء (كنزاي، 2007، ص 215)، من خلال التعريف نجد أن العنف هو مصادرة لحرية الآخرين.

5- تعريف أحمد زكي بدوي:

العنف هو " استخدام الضغط أو القسوة استخداما غير مشروع أو غير مطابق للقانون من شأنه التأثير على حرية فرد ما" (بوسعدية، 2011، ص 8)، إن هذا التعريف يشير إلى العنف غير الشرعي مما يحد من حرية الآخرين.

6- تعريف سامر جميل رضوان:

"هو عبارة عن فعل جسدي أو حادث يلحق فيه شخص الأذى بشخص آخر، باستخدام أدوات قسر جسدية بقصد إلحاق الألم أو الجراح الجسدية بالآخر. و يقصد بالعنف كل أشكال التصرفات القسرية (ضرب، صدم)، التي يمكن أن تؤدي إلى جراح جسدية. و تعد كل أنواع التهديد و التأنيب و الاهانات شكلا خاصا من العنف" (رضوان،

2002، ص 276)، مما يلاحظ على هذا التعريف أنه يشير إلى العنف المادي و المعنوي.

7- تعريف الشامي:

يعرف العنف بأنه" كل سلوك فعلي أو قولي، يتضمن استخدام القوة أو التهديد باستخدامها لإلحاق الأذى و الضرر بالذات أو الآخرين" (الصرايرة، 2009).

يتضمن تعريف الشامي العناصر التالية:

- من حيث النوع: عنف مادي أو لفظي.

- من حيث نية العنف: استخدام للقوة أو تهديد باستخدامها.

- من حيث الضرر: قد يكون داخليا موجها نحو الذات أو موجها نحو موضوع خارجي.

8- تعريف خضير شعبان:

حسب خضير شعبان "فالعنف شكل من أشكال التفاعل الانساني المؤدي إلى الأذى الجسدي أو الروحي أو كليهما، مسببا في بعض الأحيان القتل، و سواء أكان هذا العنف عن قصد أم عن غير قصد، و يكون موجها نحو الانسان و الحيوان و الممتلكات" (بوسعدية، 2011، ص 7)، و مما يلاحظ على تعريف خضير أنه يتضمن مايلي:

- من حيث طبيعة العنف: جسدي و/ أو نفسي.

- من حيث القصد: إرادي أو لا إرادي.

- هدفه: يستهدف الكائنات الحية و الممتلكات المادية.

9- تعرف هند ريش:

أشارت إلى أن العنف "هو اللجوء إلى القوة لجوءا قد يكون مدمرا ضد الأفراد أو الأشياء و يحظره القانون موجها لإحداث تغيير سواء ضد أشخاص أو ممتلكات أو دول

(الرواشدة، 2011)، أي أن العنف فعل محرم اجتماعيا لما يتضمنه من أضرار ضد الأفراد و المجتمعات و الممتلكات.

10- تعريف دينستين:

يرى دينستين أن" العنف هو استخدام القوة و القهر، أو التهديد باستخدامها، لإلحاق الأذى و الضرر بالأشخاص و الممتلكات، و ذلك من أجل تحقيق أهداف غير قانونية أو مرفوضة اجتماعيا" (المركز الفلسطيني للديمقراطية و حل النزاعات، ب.س، ص4)، مما يلاحظ على هذا التعريف أنه يشير هو الآخر إلى أن نية العنف قد تكون استخداما للقوة أو مجرد تهديد باستخدامها بهدف أذية الأشخاص و الممتلكات.

11- تعريف سيد عويس:

يعرف العنف بأنه " سلوك عدواني وليد الشعور بالعداوة، و قد يوجه ضد الطبيعة أو ضد أفراد أو من أفراد إلى جماعات منتظمة، أو من جماعات منتظمة إلى جماعات منتظمة أخرى" (منيب، سليمان، 2007، ص 19).

من خلال ما سبق يستخلص الباحث أن العنف هو ظاهرة نفسية اجتماعية، تتمثل في الاستعمال غير الشرعي للقوة أو التهديد باستخدامها، بهدف إلحاق الضرر و الأذى بالذات

أو بالآخرين، و قد يكون هذا التهديد ماديا أو معنويا، مباشرا أو رمزيا.

2- أنواع العنف:

لقد أورد الباحثون أنماطا عديدة للعنف، حيث استخدم بعضهم معيارا يختلف عن المعيار الذي استخدمه بعضهم في تحديد مفهوم العنف و من ثم نمط العنف. و من هنا تعددت الأنماط التي تشمل العنف و لعل أبرز أنماط العنف هي:

2-1- من حيث أسلوب العنف و طريقته:

2-1-1- العنف اللفظي:

و هو استجابة لفظية صوتية ملفوظة يحمل مثيرا يضر بمشاعر كائن آخر و يعبر عنه في صورة الرفض و التهديد و النقد الموجه نحو الذات أو الآخرين بهدف استفزازهم أو إهانتهم أو الاستهزاء بهم. و قد تستخدم بجانب الألفاظ و الإيماءات و الإشارات (أبو سمرة، 2009، ص 149).

2-1-2- العنف الجسدي:

و هو العنف الذي يتم فيه الاعتداء على جسد الضحية، و يترك أثره عليه عادة، و قد تستعمل فيه الأدوات الحادة، و قد يتخذ شكل الضرب أو الطعن أو رمي الأدوات الثقيلة أو الحرق أو إحداث الكسور في العظام أو في أحيان أخرى قد تكون نتيجته القتل للضحية (بيت الخبرة للدراسات و الاستشارات،2010، ص 17).

2-1-3- العنف الجنسي:

و هو لجوء الأفراد إلى استدراج الغير لممارسة الجنس، أو التحرش الجنسي من غير وجه شرعي، و يعد هذا الشكل من العنف أشبه بالاغتصاب الذي يعني الإجبار على ممارسة الجنس من غير رغبة (بني سليمان و آخرون، 2010).

2-1-4- العنف الرمزي:

هذا النوع من العنف يسميه علماء النفس بالعنف التسلطي، و ذلك للقدرة التي يتمتع بها الفرد الذي هو مصدر هذا النوع من العنف، و المتمثلة في استخدام طرق رمزية تحدث نتائج نفسية و عقلية و إجتماعية لدى الموجه إليه هذا النوع من العنف، و هو يشمل التعبير بطرق غير لفظية كاحتقار الآخرين أو توجيه الاهانة لهم كالامتناع عن النظر إلى الشخص الذي يكن له العداء (المطيري، 2006).

2-1-5- العنف المباشر:

و هو العنف الذي يوجه صاحبه عدوانه مباشرة إلى الموضوع المثير للسلوك العدواني.

2-1-6- العنف غير المباشر:

و هو العنف الذي يتم فيه توجيه العدوان إلى أحد رموز الموضوع الأصلي و ليس إلى الموضوع ذاته (إزاحة).

2-1-7- العنف الإلكتروني:

حيث نجد على شبكة الأنترنت مواقع عديدة، تنشر العنف و تؤصل له، و تحاول تجنيد فئة واسعة من الشباب (بوسعدية، 2011، ص 36).

2-1-8- العنف السياسي:

هو نوع من أنواع العنف الداخلي التي تدور حول السلطة و يتميز بالرمزية، و الجماعية، الإيثارية، و الإعلانية (حنفي، 2005)، و يتمثل في الاستعمال الفعلي للقوة و التهديد باستخدامها لتحقيق أهداف سياسية أو أهداف اجتماعية لها دلالات و أبعاد سياسية تتخذ شكل الأسلوب الفردي أو الجماعي، السري أو العلني، المنظم أو غير المنظم (قبي، 2002).

2-2- من حيث مشروعية العنف:

2-2-1- العنف المشروع:

يتمثل العنف الشرعي في استخدام السلطة السياسية القوة في مواجهة الخروج على الشرعية في المجتمع.

2-2-2- العنف غير المشروع:

و هو العنف الممارس من جانب قوى لا يعطيها القانون و النظام بالمجتمع حق ممارسة العنف (غانم، 2004، ص 23)، و ذلك بالمنع من الحقوق و الحاجات

كالحرمان من زيارة الأصدقاء، أو الحرمان من الوظيفة أو الدراسة (بريغت عسوس، 2008).

2-3- من حيث الفردية أو الجماعية:

2-3-1- العنف الفردي:

وهو الذي يقوم به فرد، و يتمثل في اعتناقه أفكارا خاطئة و عدم اتباع نصائح الغير من الزملاء و المحيطين به، مع اقتراف بعض مظاهر العنف الجسدي و اللفظي.

2-3-2- العنف الجماعي:

تعرفه عزة حجازي بأنه الأفعال الظاهرة التي تعبر عن العدوان، تقوم به جماعة معينة أخرى معادية، أو تدرك أنها معادية و يوصف العنف بأنه جماعي عندما يكون الدافع أو مجموعة الدوافع التي تكمن خلفه لا يمكن نسبتها إلى شخص معين و محدد من أفراد الجماعة، بل تستند إلى دافع ذاتي يقوم فيه الأفراد بالإيذاء البدني أو التدمير و التخريب و الحرق دون أن يكون الفرد صاحب مصلحة مباشرة في تلك الأفعال، بل هي مصلحة الجماعة ككل دون تعبير شخصي فعلي (منيب، سليمان، 2007، ص 29).

2-4- من حيث الظهور و الكمون:

2-4-1- العنف الظاهر:

و هنا يكون العنف ظاهرا ممثلا في ممارسات واقعية.

2-4-2- العنف الكامن:

و هو عبارة عن عدوانية مكبوتة يكبتها الشخص الذي لديه استعداد لارتكاب أفعال العنف إلى حين.

2-5- من حيث بيئته:

2-5-1- العنف المدرسي:

فهو العنف الممارس في إطار المدرسة، و يعبر عنه بالعنف الممارس من طرف المعلمين على التلاميذ، و فيما بين التلاميذ، و من طرف التلاميذ على المعلمين، و من طرف إدارة المدرسة على التلاميذ و المعلمين (بولحبال نوار، 2008).

2-5-2- العنف الأسري:

هو سلوك يصدره فرد من الأسرة صوب فرد آخر فيها، و ينطوي على الاعتداء بدنيا عليه، بدرجة بسيطة أو شديدة، بشكل متعمد، أملته مواقف الغضب أو الإحباط أو الرغبة في الانتقام من الذات، أو لإجباره على إتيان أفعال معينة أو منعه من إتيانها، و قد يترتب عليه إلحاق أذى نفسي أو بدني أو كليهما (مصطفى، 2010).

2-5-3- العنف الزوجي:

يعرفه توم كيويز "TOM KIEWICZ" "على أنه نوع من العلاقة الواقعة و المقبولة الآن بين الطرفين (الزوجان) أين يمر من علاقة تكاملية فقط إلى نوع من العلاقة نجد فيها أن أحد الطرفين يعرف نفسه أكثر من الآخر" (دشاش، 2007)، أي أن أحد الطرفين يكون مسيطرا مقارنة بالآخر مما يؤدي إلى إنكار و فقدان الغيرية.

2-5-4- العنف الدولي:

و هو شكل آخر من العنف يعبر على شمولية الصراع فيه بين الدول و يبرز في شكل حروب و فرض الحصارات من طرف بعض الدول على بعضها الآخر.

استنادا إلى ما تم عرضه نستخلص أن أنواع العنف متعددة بتعدد مجالات الحياة الاجتماعية، و تبعا للأطر المعرفية التي تتناول موضوع العنف كعلم النفس و علم الاجتماع التي تستند إلى معايير متنوعة في التصنيف.

3- أسباب العنف:

لا يوجد عامل معين يفسر أسباب العنف لأن للعنف جذور متداخلة بين كثير من العوامل البيولوجية و الاجتماعية و الثقافية، و قد يؤدي عامل واحد من هذه العوامل إلى إحداث نمط من أنماط العنف، و قد تكون بعض هذه العوامل أو كلها متشاركة معا في إحداث ذلك (منظمة الصحة العالمية، 2005، ص 11).

و يرى الباحثون في هذا المجال أن أسباب هذه الظاهرة عديدة يمكن تلخيصها في العوامل التالية:

3-1- الأسباب الذاتية و النفسية:

و هذه مبنية على الغرائز، و العواطف، و العقد النفسية، و الاحباط، و القلق، و الاكتئاب. فالغرائز هي استعدادات فطرية نفسية جسمية تدفع الفرد إلى إدراك بعض الأشياء من نوع معين، و أن يشعر الفرد بانفعال خاص عند إدراكه لذلك الشيء، و أن يسلك نحوه سلوكا خاصا (الصرايرة، 2009)، أي أنها عوامل ترتبط بالفرد العنيف و تشير إلى الخصائص النفسية و الانفعالية لديه و التي تدفعه إلى العنف، أي أن السلوك العنيف قد يكون راجعا إلى البناء النفسي و الانفعالي و خصائص الشخصية لدى الفرد، و يرى الباحثون أن هناك ارتباطا بين السلوك العنيف و مستوى الذكاء و الاندفاعية لدى الأفراد.

و هي تلك الدوافع التي تنبع من ذات الانسان، و التي تدفعه إلى العنف، و تتجلى في قسمين من الدوافع هما:

1- الدوافع الذاتية التي تكونت في شخصية الانسان نتيجة لظروف التنشئة الاجتماعية و لخبرات الطفولة السيئة كالاهمال و سوء المعاملة، و نتيجة لتراكم العوامل النفسية، تتولد عقد نفسية تؤدي في النهاية إلى التعويض عن الخبرات الماضية باللجوء إلى العنف.

2- الدوافع التي يحملها الانسان منذ تكوينه، و هي التي نشأت نتيجة سلوكيات مخالفة للشرع كان الآباء قد اقترفوها مما انعكس أثر تكوينها على الطفل، و يمكن إدراج العامل الوراثي ضمن هذه العوامل (المطيري، 2006).

و يرى البعض أن ظاهرة العنف تدخل في نطاق الظاهرة السيكولوجية من ناحية بيئة الفرد و محيطه السيكولوجي فإن نمط تفاعله يتشكل من خلالها، و من ثم تبزغ الشخصية الانسانية من الصراعات الداخلية و الخارجية لتكون المحطة النهائية ثم يبدأ الشعور بالوحدة و الإحساس الواقعي بالذات، و تبدو هذه المحكات تدريجيا أثناء تقدم الفرد و تطوره عبر مراحل العمر و إظهاره استعدادا للنضج أو عدم النضج نتيجة تفاعله مع دائرة الأشخاص الواسعة و الخبرات و التجارب العديدة، و هنا يتبلور نمو الذات أو نضج الشخصية من خلال مراحل عمرية متتالية و تتضمن كل مرحلة أزمة تتسم بقابلية عدم التكيف و من ثم احتمال عدم توافق أو زيادة في الطاقة الكامنة (بن دريدي،2007، ص 135).

3-2- الأسباب الاجتماعية:

لا أحد يمكن أن ينكر دور الظروف الاجتماعية في تحديد سلوك الفرد، و تعد البنى الاجتماعية من أهم العوامل التي تساهم في ترسيخ الاستقرار و الأمن الاجتماعي لما تتميز به من انتظام و تناسق بين مختلف عناصرها، لهذا فإن عالم الاجتماع إميل دوركايم "**E. DURKHEIM**" يركز على أهمية تكامل وظائفها و انسجامها حيث يرى "أن نقص التنظيم الاجتماعي و عدم الانسجام بين الوظائف الاجتماعية المرتبطة بالأفراد و الجماعات تسبب انقطاعا مؤقتا في التضامن الاجتماعي، مما يعكس حالة من اللانظامية و التي تمهد لظهور خلل اجتماعي يصيب جسم المجتمع، ينتقل تدريجيا إلى أن يأخذ الطابع العنيف"(فيلالي، 2005).

و هذا النوع من الدوافع يتناسب طردا مع الثقافة التي يحملها المجتمع، و خصوصا الثقافة الأسرية فكلما كان المجتمع على درجة عالية من الثقافة و الوعي، كلما تضاءل

دور هذه الدوافع حتى ينعدم في المجتمعات الراقية، و على العكس من ذلك في المجتمعات ذات الثقافة المتدنية، إذ تختلف درجة تأثير هذه الدوافع باختلاف درجة انحطاط ثقافات المجتمع (المطيري، 2006).

3-2 -1- عدم فعالية الضبط الاجتماعي:

الضبط الاجتماعي هو عبارة عن قوة يستخدمها المجتمع، و الطرق و المعايير التي يقرها و يفرضها على أفراده في سلوكهم بمختلف أشكاله، من أجل سلامة البنيان الاجتماعي و المحافظة على أوضاعه و نظمه و صيانته من الانحراف، و جعلهم يتمسكون بالقيم و الأنظمة و التعليمات المرغوب فيها و المقبولة لاستمرار نظام المجتمع. و يظهر ضعف الضبط الاجتماعي في عدم انقياد الأفراد للمباديء و القيم الاجتماعية، و القوانين السائدة و غير ذلك، و هذا ما ينجر عنه ممارسات سلبية كالعنف (بوسعدية، 2001، ص 59).

3-3-2- جماعة الرفاق :

و هي جماعة أولية تتميز بالتماسك، و بعلاقات المودة تتكون من أعضاء متساوين من حيث المكانة، و تقوم على مجموعة من الأسس التي تؤدي إلى توثيق صلات الصداقة

كتقارب العمر الزمني، و تشابه الميول و تجاور السكن، و التقارب في النمو الجسمي، و في القدرات التحصيلية و العقلية و الذكاء، ومن هذه الأسس إشباع الجماعة الحاجات المباشرة لأفرادها (العاجز، 2002).

إن تأثير جماعة الرفاق يتغلب على تأثير الأسرة على الشخص، فالانتماء لجماعة الرفاق يسهم و بدور فعال في تنشئة الفرد نفسيا و اجتماعيا و ذلك من خلال إكسابه أنماطا سلوكية جديدة و تعلم مهارات تفاعل جيدة، كما يجد الفرد في جماعة الرفاق المكان المناسب له لاختبار ما تعلمه في الأسرة من معايير و قيم اجتماعية، فقد يحدث

أن يضحي بما اكتسبه داخل أسرته من قيم و مهارات اجتماعية، و يتقبل قيم الجماعة و تصبح هي إطاره المرجعي.

يقول مصباح عامر:" و تؤثر جماعة الرفاق عن طريق العدوى الاجتماعية، فالكثير من أشكال السلوك يتبناها الأفراد دون شعور، أو دون قصد لتبنيها، بل يجدون أنفسهم يتصرفون بشكل تلقائي وفق نموذج سلوكي معين، و تؤدي عملية النمذجة و الملاحظة دورا كبيرا في تعلم هذه القيم و الاتجاهات و الآراء و الميول" (بوسعدية، 2011، ص 60).

و هذا ما يجعل لتوجيه الآباء لأبنائهم لاختيار أصدقائهم أهمية خاصة، إذ كثيرا ما تؤدي الصداقة الخاطئة إلى أنواع مختلفة من الانحرافات، و غالبا ما يجد الطفل في جماعة الأقران متنفسا لسلوكه العدواني الذي لا يستطيع تحقيقه في الأسرة أو المدرسة.

3-3- الأسباب الأسرية:

مازالت أساليب التربية التقليدية تهيمن بشكل واسع في أوساطنا الاجتماعية المختلفة و هي تتباين وفقا لتباين الأوساط الاجتماعية و لتباين مستوى الوعي التربوي و الثقافي للفئات الاجتماعية المختلفة (مديرية التربية و التكوين، 2008، ص 48)، فالأسرة هي الوحدة الوظيفية المكونة من الزوج، الزوجة، و الأبناء تربط بينهم رابطة الدم و الأهداف المشتركة، لها عدة وظائف تبدأ بالإنجاب، تنظيم النسل، التنشئة الاجتماعية، و كذا الوظيفة الاقتصادية (كنزاي ، 2007، ص 219)، و يمكن حصر الأسباب الأسرية للعنف فيمايلي:

3-3-1- التنشئة الاجتماعية الخاطئة:

التنشئة الاجتماعية هي العملية التي يتكيف أو يتوافق الفرد من خلالها مع بيئته الاجتماعية و يصبح عضوا معترفا به متعاونا، كما أنها تساعد على تمتع الفرد بالشعور بالقبول و الانتماء و تجعله عضوا قادرا متعاونا يهم في خير الجماعة (منيب، سليمان،

2007، ص 33)، إذن فالتنشئة الاجتماعية هي تقمص الفرد للقيم و المعايير الخاصة بجماعته مما يجعله فردا مندمجا في مجتمعه خاضعا لأوامره مبتعدا عن نواهيه.

و من بين أساليب التنشئة الخاطئة الرعاية الزائدة التي تؤدي إلى اختلال التوازن في نمط العلاقة الشخصية نتيجة حصول الطفل على قدر كبير من الاهتمام و الرعاية و الحب و الخدمات، فالعلاقات الشخصية توجه كلها نحوه و عندما تبدأ في مرحلة مبكرة و تستمر لمدة طويلة تؤدي إلى تكوين الطفل الأناني و الذي يهتم بذاته فقط و ينسحب من الحياة الاجتماعية و بعدها يرغب في أن يكون هو المتسلط و المحبوب. أما عندما تكون هذه المشاعر أقل درجة أو تستمر لفترة قصيرة و يتكون لدى الطفل في هذه الحالة نمط الشخصية المدللة، بحيث يتوقع كل أنواع الاهتمام و الخدمات و يطالب بها أو النمط العدواني المستبد و العنيف الذي يميل إلى فرض سيطرته و إعطاء الأوامر بشروط معينة.(حسن، 1981، ص 281).

3-3-2- الطلاق:

إن سلامة جسم و روح الأطفال و أخلاقهم مرتبطة تمام الارتباط بما يجري بين والديهم فإذا كانت علاقة الوالدين حسنة ينعكس ذلك على الأطفال، و إلا فإن تأثير العلاقة بين الزوجين على الأطفال لابد منه (الطاهري، 2003، ص 130)، فيترتب على الطلاق آثار سلبية تمس شخصية الطفل و قد تؤدي به إلى التمرد و السلوك العنيف. و تؤكد نتائج الدراسات على أن المشاكل الزوجية تؤدي إلى مشاكل سلوكية لدى الطفل – غضب، عدوانية، و المقاومة في الرشد- أكثر منها مشاكل انفعالية(BIGARS,M, ET AL, 1991, P 255).

3-3-3- نمط العداء لدى الوالدين:

إن الطريقة التي يتربى بها الطفل في سنواته الأولى و القائمة على إثارة المخاوف أو انعدام الأمن تؤدي إلى تعرض الأطفال إلى اضطرابات نفسية و تأخر في نواحي النمو المختلفة، و في هذا يرى الأخصائيون أن الأسر العربية تعاني من السلطة

الأبوية الصارمة (كنزاي ، 2007، ص 220)، و يمكن أن تظهر مظاهر التلسط فيمايلي:

1- أساليب التهديد و الوعيد التي يمارسها الكبار على الصغار.

2- اعتماد الآباء و الأمهات على أسلوب الضرب المباشر للأطفال.

3- الأحكام السلبية التي يصدرها الأبوين على الطفل.

4- غالبا ما يقوم الأبوان، و ذلك من أجل خلق نمط من السلوك على الطفل بالاعتماد على قصص خيالية مخيفة للطفل (مديرية التربية و التكوين، 2008، ص 48).

3-3-4- تذبذب آراء الوالدين:

و يقصد به عدم اتفاق الوالدين على رأي ثابت مما يؤثر على توازن الطفل، حيث يشير المختصون إلى أنه كلما تميز سلوك الوالدين بالثبات في معاملة أبنائهم كلما كانوا أكثر ابتعادا عن الانحراف و السلوك العدواني.

3-3-5- تفضيل طفل من أحد الجنسين:

غالبا ما يميل الوالدين إلى أحد الأبناء و تفضيله على بقية إخوته، مما قد يؤدي إلى توليد سلوك عدواني من قبل الأبناء نحو أخيهم المفضل.

3-4- الأسباب الاقتصادية:

إن العوامل الاقتصادية كما هو معلوم لدى الجميع تلعب في كل المسائل دورا أساسيا و بارزا، و يندر أن نجد مشكلة أو قضية إلا و كان العامل الاقتصادي مؤثرا، فالأبناء الذين يؤمن لهم ذووهم حاجاتهم المادية كافة من طعام جيد و ملابس و أدوات، يختلفون تماما عن نظرائهم الذين يفتقدون لكل هذه الأمور التي تؤثر تأثيرا

بالغا في حيويتهم و نشاطهم و أوضاعهم الاقتصادية (بن دريدي، 2007، ص 139).

و قد أوضحت دراسة علي الدين الهلال (1984) أن سياسة الانفتاح الاقتصادي قد أدت إلى التفسخ الاجتماعي الذي خلق مناخا صالحا لنمو الرأسمالية الطفيلية التي تروج للغريزة دون العقل، و تغذي بالتالي قيما انحلالية و ازدواجية ثقافية و حالة من الاغتراب بين الشباب، و التي أدت إلى دفع البعض إلى الفكر المتطرف و انتشار العنف (منيب، سليمان، 2007، ص 37)، و تتمثل الأسباب الاقتصادية للعنف فيمايلي:

3-4-1- انتشار البطالة:

إن عدم توفير مناصب الشغل و فرص العمل، كفيل بوقوع الفرد في الاحباط الذي قد يؤدي إلى العنف، حيث تؤكد الدراسات على وجود علاقة وثيقة بين تدني المستوى الاقتصادي و السلوك العنيف.

3-4-2- الفقر:

فلا شك أن الفقر و العوز من الأسباب الهامة المولدة للعنف، فهو يولد الانتقام و يدفع إلى العنف فرديا كان، أو ضد المجتمع.

3-4-3- سوء توزيع الثروات:

إن التوزيع غير العادل للثروة، يساهم في إيجاد فئة محرومة مهمشة قد تنفجر في أي لحظة.

3-4-4- التفاوت الطبقي غير المتوازن:

حيث ظهرت طبقة من الأثرياء، استغلت الأوضاع و سيطرت على المال العام، و اتبعت الطرق المشبوهة للوصول إلى مبتغاها، فصرنا نلاحظ اليوم تراجعا كبيرا للطبقة

المتوسطة في مقابل اتساع الهوة بين الطبقة الدنيا و الطبقة الغنية (بوسعدية، 2011، ص 63).

3-5- الأسباب الاعلامية:

تحمل ثورة الاتصالات التي حولت العالم إلى قرية صغيرة الكثير من صور العنف التي تملأ شاشاتها و تتغلغل في نفوس الشباب، كما و أدت هذه الثورة الهائلة في الاتصالات إلى انهيار التوازن الذي كان يشكله الأب و الأم داخل المنزل و المدرس داخل المدرسة و الشخصية الرسمية و غير الرسمية داخل الحياة العامة (الرواشدة، 2011).

و أكدت العديد من الدراسات في أماكن عدة من العالم في مجال التغطية الإخبارية هيمنة الخبر و الموضوع السياسي على الموضوعات الاجتماعية و الثقافية، ضمن توجه عام يكاد يلخص انتقاء الأخبار في السياسة، أو كل ما هو سياسي فهو خبر جدير بالتغطية و المتابعة من خلال التركيز على بؤر التوتر و مناطق الصراع و عدم الاستقرار في مختلف أرجاء المعمورة، فقد أكدت دراسة " **فايزة خميسي** " حول نشرة الأخبار في التلفزيون الجزائري ارتباط مديرية الأخبار بالمؤسسات السياسية في الدولة، و التركيز و بطريقة عمدية على بؤر التوتر في العالم و تقديم صورة سلبية عنه، و كذلك دراسة " **حدادي وليدة** " حول "التلفزيون و التنشئة السياسية للمشاهدين" حيث أشارت إلى تقدم الموضوعات السياسية على باقي الموضوعات بنسبة بلغت **27.24%** (شطاح، 2010).

و أثبتت دراسات أخرى أن هناك تأثيرا سلبيا للتلفزيون من خلال أفلام العنف ففي ولاية كاليفورنيا الأمريكية وصلت نسبة المراهقين بين مرتكبي جرائم القتل و العنف **10%**، و في عام (1999) ارتفعت هذه النسبة إلى **19%** بفضل ما يعرضه التلفاز الأمريكي من مشاعد للعنف و العدوان و القتال (العاجز، 2002).

3-6- الأسباب الثقافية:

ساهمت العوامل الثقافية في العنف، و ذلك من النواحي الآتية (بوسعدية، 2011، ص 67):

1- سيادة الثقافة السلبية على حساب الثقافة الإيجابية، و ذلك من خلال انتشار ثقافة اللهو.

2- عدم إشباع الحاجات الثقافية الأصيلة لدى غالبية الناس.

3- تركيز النشاط الثقافي على المدن الكبرى و إهمال المناطق الأخرى.

4- عدم مراجعة الموروث الثقافي و تصفيته من السلبيات المتراكمة.

3-7-الأسباب السياسية:

إن طبيعة ممارسات و سياسة الأجهزة الحكومية من شأنها أن تهيء التربة المواتية لتفاقم السلوك العنيف في الكثير من المجالات، و ثمة أمثلة عديدة لذلك منها:

1- اتباع سياسات اقتصادية من شأنها الإضرار بالجماعات التي تشكل أغلبية المجتمع كما الحال في سياسات إلغاء الدعم عن الخدمات الحكومية التي تنتهجها بعض الدول في العالم الثالث إعمالا لتوجيهات المؤسسات النقدية الدولية.

2- تضاؤل هامش المشاركة الشعبية الفعالة في العملية السياسية، و تضييق أو تغييب القنوات الشرعية للتعبير مما يفسح المجال لاستشراء الجماعات السياسية السرية.

3- التضييق على جماعات معينة سواء كانت عرقية أو مهنية أو دينية و التعامل معها بصورة استفزازية تثير لديها الشعور بالدونية و تدفعها إما إلى الانعزال عن المجتمع أو ممارسة بعض صور التمرد عليه.

4- بطء إجراءات التقاضي عبر مراحلها المتعددة مما يطيل الفترة الفاصلة بين ارتكاب الجرم و إنزال العقوبة، أو بين المطالبة بالحق و الحصول عليه، على نحو يثير لدى الفرد القناعة بأن الأسلوب الأمثل لمعاقبة المعتدي أو الحصول على حقه

يكمن في مبادلته عدوانا بعدوان أي قيامه بتطبيق العدالة ذاتيا (شوقي، 1999، ص ص 342- 343).

4- النظريات المفسرة للعنف:

لا شك أن ظاهرة العنف من الاضطرابات الاجتماعية التي تحدث بشكل متكرر في كثير من مجتمعاتنا المعاصرة لأسباب كثيرة منها ما يتعلق بعوامل نفسية و اجتماعية يختص بها الأفراد، و منها ما يتعلق بالظروف المحيطة بأولئك الأفراد، و فيما يلي نستعرض النظريات الأكثر شيوعا و استخداما التي تناولت دراسة العنف و حاولت تفسير السلوك العنيف.

4-1- النظرية البيولوجية:

و هي النظرية التي ترى أن العنف أو العدوان أمر غريزي و أن الاستجابات تكون عادة استجابات حتمية و القول بأن الاستجابة تكون غريزية يعني:

1- أن لها هدفا محددا و أن لها نتائج أيضا محددة.

2- أن الاستجابة عادة ما تكون مفيدة أو هامة للفرد أو للنوع.

3- أن الاستجابة تكون عملية تكيفية للبيئة المحيطة أي أنها عملية طبيعية و ليست شاذة.

4- أن الاستجابة تكون مشتركة بين أفراد أو أعضاء الجماعة أو النوع.

5- أن الاستجابة تتطور بطريقة محددة كلما كبر الفرد.

6- يمكن إبطالها وفق تجارب محددة للفرد (الزهراني، 2000، ص 71).

فهذه النظرية تفترض وجود غريزة عامة للقيام بالسلوك العنيف لدى الانسان و في هذا الصدد يشير ديموند " **Daimand**" إلى وجود تأثير للعوامل الوراثية في العدوان لدى الحيوان. كما يرى لورانز"**Lorenz**" أن البقاء للأصلح عند الحيوان و هذا بعد أن وجد أن

العدوان له أصول بيولوجية غريزية لكن رأي لورانز قوبل بالنقد من طرف المفكرين إذ علقوا بقولهم أنه لا يجب تعميم كل ما يتوصل إليه مع الحيوان على الانسان فالسلوك الانساني يتم في إطار عقلي أما السلوك الحيواني فيكون في إطار غريزي (كنزاي، 2007، ص ص 222- 223).

كما يؤكد أصحاب هذه النظرية أن هرمون الذكورة (الأندروجين) هو السبب المباشر لوقوع العنف بدرجات كبيرة بين الرجال، و أن هذا الهرمون يفرز بنسبة عالية أوقات النهار، مما يزيد من حدة الغضب لدى الشباب و ينمي مشاعر الانفعال لديهم بينما ينخفض إفرازه في المساء (منيب، سليمان، 2007، ص 20).

و في الدراسات الحديثة لأشكال و أعداد الكروموزومات، تكشفت حقائق عن دور الوراثة في المرض العقلي و السلوك البشري، فقد وجد كروموزوم جنسي ذكري (Y) إضافي على العدد الطبيعي في الذكور السيكوباتيين و الإعتدائيين (الدباغ، 1983، ص 84)، لكن وضح **رونتشال** أنه من بين عينة كبيرة من المجرمين تم فحصها لم يجد إلا 1.5% خلاياهم تحمل هذا الاختلال الهرموني (XYY).

4-2-النظريات النفسية:

4-2-1- نظريات التحليل النفسي:

1- فرويد: S. Freud

يرى فرويد أن هناك غريزتين أساسيتين هما غريزة الموت وغريزة الحياة، فغريزة الحياة (EROS) هي منبع الطاقة الجنسية المسؤولة على كل الروابط الايجابية مع الآخرين، العلاقات العاطفية، التوحد و التقارب، و على العكس منها غريزة الموت (THANATOS) تهدف إلى التدمير و التخريب و هي تؤدي إلى فناء الكائن الحي حين يتوجه إلى ذاته، أما إذا توجهت إلى الخارج فتأخذ شكل العنف.

وقد أرجع فرويد العنف إلى الشعور بالذنب، ليس بعد الجريمة و إنما قبلها أي ليس إلى نتائج ممارسة العنف و الجريمة و إنما إلى دوافعها، و هكذا يرجع فرويد سلوك العنف إما لعجز الأنا عن تكييف النزعات الفطرية الغريزية مع مطالب المجتمع و قيمه و مثله و معاييره، أو لعجز الذات عن عملية التسامي (**Sublimation**)، و ذلك خلال استبدال النزعات العدوانية و البدنية و الشهوانية بالأنشطة المقبولة خلقيا و روحيا و دينيا و اجتماعيا، كما قد تكون الأنا الأعلى عنده ضعيفة، و في هذه الحالة تنطلق الشهوات و الميول الغريزية من عقالها، حيث تتلمس الاشباع عن طريق سلوك العنف و الاجرام (منيب، سليمان، 2007، ص 22).

و ما يعاب على نظرية فرويد، فهي مقامة أساسا على مجموعة من المسلمات و المقولات التي لا يمكن اختبارها و تعريضها للتجربة أو مقارنتها بوقائع، فالقول بأن العدوان لا تحركه إلا دوافع غريزية يجعلنا نتوقع نفس الاستجابة من مختلف الأفراد الذين يتعرضون لنفس المثيرات. و هذا لا يحدث في الواقع، و بنفس المنطق يتوقع أن يعبر الفرد بنفس الاستجابة كلما تعرض إلى إحباط، و يصبح رد الفعل عبارة عن استجابة آلية و كأن الفرد لا يفكر و لا يقدر (التير، 1997، ص 31).

2- ميلاني كلاين: M. Klein

أسهمت ميلاني كلاين بدراساتها في تحليل العنف، و ديناميات و تفاعله مع نزعة الحب. و ترى أن هذه الغريزة إذا بقيت على حالها فإنها تهدد حياة الشخص بالتدمير من الداخل، و هو يولد حالة من الاحساس بالاضطهاد، لذا يتسلح بعدة آليات دفاعية منها الاسقاط (**Projection**) حيث تنكر الذات العنف و تسقطه إلى الخارج في موضوع مكروه هو رمز الشر، و بذلك نتهرب من مساوئنا، و في هذا الإسقاط راحة مزدوجة يتمثل تصريف العدوان و تفريغ الطاقة، و أيضا إثبات البراءة الذاتية (منيب، سليمان، 2007، ص ص 21-22).

3- كارين هورني: K. Horney

حسب هورني فالعنف ينشأ نتيجة حالات القلق الذي يحدث في المرحلة الأولى من حياة الطفل، و يكون نتيجة للحرمان و فقدان الطفل لمشاعر الحب و العطف، فالطفل الذي يفقد الحب و العطف في السنوات الأولى من العمر يميل إلى الشعور بالعدوان و الحقد و الكراهية اتجاه الآخرين.

4- أدلر: Adler

يؤكد أدلر أن العدوان و القوة وسيلتان للتغلب على مشاعر القصور و النقص و الخوف من الفشل، و إذا لم يتم التغلب على هذه المشاعر عندئذ يصبح العدوان و سلوك العنف استجابة تعويضية عن هذه المشاعر، و يضيف أن العدوان لا يعتبر دافعا غريزيا و لكنه رد فعل تجزأ إلى جزء شعوري و آخر لا شعوري و يميل إلى التغلب على مصاعب الحياة، فالعدوان تابع عام للتفوق و الكفاح كما أنه في شكله المرضي ميل نحو التدمير (الحوامدة، 2007).

4-2-2- المدرسة السلوكية:

يرى السلوكيون أن العداون و العنف كأي سلوك يمكن اكتسابه و تعديله وفق قوانين التعلم، و لذلك ركزت بحوثهم و دراساتهم على حقيقة يؤمنون بها حتى أن السلوك متعلم من البيئة، من ثم جاءت الخبرات المختلفة (المثيرات) التي اكتسب منها شخص ما السلوك العدواني (الاستجابة العنيفة) قد تم تدعيمها بما يعزز لديه الشخص ظهور هذه الاستجابة كلما تعرض لموقف محبط. يمكن تعديل السلوك العدواني و التحكم فيه و منعه من الظهور وفقا لمبدأ هدم نموذج التعلم العدواني و إعادة صياغة نموذج جديد للتعلم. و يولي السلوكيون اهتماما كبيرا لعملية اكتساب العدوانية من البيئة الاجتماعية حيث تتعزز هذه السلوكات في مواقف الحياة التي يواجهها الفرد في بيئته و يمكن تعديل العدوان بناء على تقديم نماذج معدلة (عبدون، 2006).

4-2-3- نظرية التعلم الاجتماعي:

هي من أكثر النظريات شيوعا في تفسير العنف و تختلف اختلافا كبيرا عن المضامين التي افترضتها نظرية التحليل النفسي، فالعنف وفقا لهذه النظرية سلوك متعلم (غاد و آخرون، 1983، ص 13). يتم اكتسابه من خلال ملاحظة الآخرين و هم يظهرون نماذج سلوكية عنيفة و متعلمة (Bandura, A, 2003, p 307). و تؤكد هذه النظرية على التفاعل بين الشخص و البيئة، و تحاول تحديد الظروف و المواقف التي قد يتم في ضوئها الخروج عن النظام، و تنظر إلى السلوك العنيف على أنه سلوك متعلم، فالأفراد ينتهجون سلوكيات عنيفة لأنهم تعلموا مثل هذه السلوكيات، و هي بذلك تعتمد على التقليد كطريقة لتفسير أنماط معينة من السلوك، و منها السلوك الاجرامي، فبعض سمات الشخصية قد يتعلمها الفرد من خلال محاكاته لسلوك الآخرين عندما يرى الفرد أي نوع من المكافأة أو العقاب يمكن أن يترتب على سلوكيات الآخرين، و بالتالي فمن المحتمل أن يتم محاكاة و تقليد الاستجابات التي تؤدي إلى نتائج قيمة و هذا ما يعرف بالتدعيم الايجابي (المطيري، 2006).

و يشير ألبرت بانورا " **A.Bandura**" إلى نظرية التعلم الاجتماعي، حيث أجرى تجارب استخدم فيها تصميم تجريبي يتكون من ثلاث مجموعات من الأطفال، شاهدت المجموعة الأولى نماذج واقعية من أفلام عنف موجهة نحو دمية من البلاستيك، و الثانية شاهدت شابا يعاقب دمية لفظيا و بدنيا، و الثالثة لم تشاهد أية نماذج عدوانية، و هذه هي المجموعة الضابطة. ثم تمت ملاحظة سلوك الأطفال اللفظي و الحركي بعدها في حجرة الملاحظة لمدة زمنية محددة من خلال مرآة أحادية الاتجاه. و توصلت النتائج إلى أن تعرض الأطفال للعنف بأشكاله المختلفة جعلهم يقومون بسلوكيات عدوانية بشكل مرتفع مع ألعابهم في حجرة الملاحظة كالهجوم على الدمية و ذلك بالمقارنة بأطفال المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للعنف (منيب، سليمان، 2007، ص 24).

و بالإضافة إلى دور المحيط و عملية التعلم، أولى أصحاب هذا الاتجاه أهمية للعمليات المعرفية التي تحدد سلوك الفرد و تنظيمه كالذاكرة، الانتباه، و الإدراك،

فحسب هؤولاء يمكن أن يظهر العنف انطلاقا من تصورات الفرد و إدراكاته الخاطئة، و تتسبب في ظهور الاضطرابات السلوكية و تؤثر هذه الأفكار و المعتقدات على السلوك و تساهم في ظهور العنف.

و يمكن تلخيص نظرية التعلم الاجتماعي حسب وجهة نظر ألبرت باندورا في النقاط التالية:

1- اكتساب السلوك العدواني من خلال الخبرات السابقة.

2- تأكيد السلوك العدواني من خلال التعزيز و المكافآت.

3- إن معظم السلوك هو مكتسب عن طريق التعلم و الملاحظة و التقليد، حيث يتعلم الأطفال السلوك العدواني بملاحظة نماذج و أمثلة من السلوك العدواني التي يقوم أفراد الأسرة و الأصدقاء بممارستها أمامهم، حيث يتعلمها الأطفال من خلال ملاحظة السلوك العدواني، و بذلك يقعون تحت التأثير الأسري، الأصدقاء، و المدرسة.

4- التعلم المباشر للعدوان بواسطة الإثارة المباشرة و الصريحة للأفعال العداونية.

5- إثارة الطفل، إما بالهجوم السلبي أو التهديدات أو الاهانات، قد يؤدي إلى العدوان.

6- العقاب قد يؤدي إلى زيادة العدوان (العقاد، 2001، ص 115).

7-الأطفال يميلون إلى تقليد القدوة التي هي من نفس جنسهم أكثر من تلك التي هي من الجنس الآخر (حمادي، 2009).

4-2-4- نظرية الاحباط_ العدوان:

بناء على فرضية الاحباط- العدوان التي اقترحها دولارد و زملاؤه " **Dollard & al**"، فإن الإحباط يؤدي إلى العدوان دائما، و إن العدوان يظهر نتيجة للإحباط في كل الحالات(مكلفين، غروس، 2002، ص 256)، حيث تزداد شدة العدوان و تقوى حدته كلما زاد الإحباط و تكرر حدوثه، فإذا منع الفرد من تحقيق هدف ضروري له شعر

بالاحباط و كان العدوان هو رد الفعل على مصدر الإحباط سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، و على هذا الأساس فإن الرغبة في السلوك العنيف تختلف باختلاف كمية الإحباط التي يعاني منها الفرد (منيب، سليمان، 2007، ص 23).

و قد حددت هذه النظرية أربعة عوامل تتحكم في العلاقة بين الإحباط و العدوان، و هذه العوامل هي:

1- العامل الذي يحكم قوة استثارة العدوان مثل: عدد خبرات الاحباط.

2- عامل كف الأفعال العدوانية مثل: العقاب.

3- العامل المحدد لاتجاه العدوان كإزاحة العدوان.

4- العامل الحافظ للعدوان كالتنفيس و التفريغ للعدوان (المطيري، 2006).

و تحدث دولارد عن مجموعة من القوانين السيكولوجية لتفسير العدوانية و العنف منها:

1- كل توتر عدواني ينجم عن الكبت.

2- ازدياد العدوان يتناسب طردا مع ازدياد الحاجة المكبوتة.

3- عملية صد العدوان تؤدي إلى عدوانية لاحقة.

و في إطار تفسير سيكولوجية العنف قدم أحمد عكاشة تفسيرا يؤكد فيه نظرية الإحباط/ العدوان، حيث يرى أن الإحباط إن لم يؤد في معظم الظروف إلى العنف فإن كل عنف يسبقه موقف محبط (منيب، سليمان، 2007، ص 23).

و بالرغم من نجاح هذه النظرية في تفسير أسباب ظهور العنف في المناطق المختلفة إلا أنها فشلت في تفسير أسباب عدم ظهور العنف لدى كثير من الفقراء المصابين بالإحباط، و أسباب وجود العنف لدى بعض أعضاء الطبقة الراقية.

4-2-5- نظرية تزايد العنف في مرحلة المراهقة

حيث يصاحب عملية البلوغ تغيرات جسمية و نفسية تؤدي إلى تغير المراهق و تفاعله مع الآخرين، و رغبته في الاستقلال عن السلطة الوالدية و الدخول في علاقات اجتماعية بعيدة عن سلطة الآباء، و الحاجة إلى تكوين الهيكل الاجتماعي و الهوية الشخصية للدخول إلى عالم الراشدين. كل هذه الضغوط تولد لدى المراهق الشعور بالفشل و الإحباط، مما يجعله يسلك العنف كأسلوب رمزي هدفه لفت الانتباه و تحقيق الاستقلالية الذاتية.

4-3- النظريات الاجتماعية:

4-3-1- النظرية الفينومينولوجية (الظاهرياتية):

استمدت المدرسة الظاهرياتية أفكارها من فلسفة هوسرل " **Husserl**" و هايدجر "**Heidegger**" و شوتز " **Schutz**". فالعنف يعد بمثابة كارثة للعلاقة مع الآخر تصيب الذات في نفس الوقت الذي تصيب فيه الآخر، و يشير "**إينار**" إلى أن تأكيد الذات يتم في حالة من الجبروت السحري من خلال إنكار الآخر بواسطة العنف، و هي تحولات لا يمكن من خلالها الاعتداء على الآخر مباشرة فليس هناك عنف فجائي حيث ترى العنف مجسدا في إطار صدمة في العلاقة و هو وليد عملية تغير و تحول بطيء داخليا، بحيث يقضي على عواطف الحب و المشاركة ليفجر مكانها العنف حرا طليقا.

(منيب، سليمان، 2007، ص 25)

4-3-2- نظرية ثقافة العنف:

بنيت هذه النظرية على افتراض وجود ثقافة للعنف في المجتمع و أطلق على هذه النظرية اسم نظريات الثقافات الفرعية.

و يشير دافيد كوهن "**D.Cohen**" إلى أن الثقافات الفرعية تكتسب عن طريق التفاعل بين أفرادها و هذه الثقافات عبارة عن أنماط سلوكية منظمة بشكل مناف لأنماط الثقافة

الأم. و قد تظهر هذه الثقافة من خلال وسائل الإعلام مثلا أو الروايات التي تنشد العنف و تمجده، أو وجود معايير أو قوانين في التعاملات الاقتصادية و حتى الاجتماعية تقوم على أفكار تساند العنف و من خلال تلك القوانين و المعايير تتجسد ثقافة في المجتمع تمجد العنف (كنزاي، 2007، ص 223).

و ما يعاب على نظرية الثقافة الفرعية أنها لا تحاول تفسير كيفية ظهور هذه الثقافات الفرعية، و لا كيف يمكن إصلاح هذه الثقافات، و هذا ما جعل مسألة مصدر الثقافة الفرعية أهم فشل لها.

4-3-3- نظرية المخالطة الفارقة لـ (سذرلاند):

يرى سذرلاند " **Sutherland**" أن السلوك الإجرامي سلوك متعلم يتعلمه الفرد من محيطه الاجتماعي، بحسب درجة التقارب بين الفرد و محيط المخالطة الطبيعية فكلما زاد هذا التقارب زادت إمكانية التعلم، فالفرد إما يحاط بقوى معادية للجريمة، أو محبذة لها، و نتيجة للمخالطة يحصل التدريب و التعليم، فإذا كان الرأي المعادي للجريمة هو الغالب لدى الجماعة المختلط بها، تعلم الفرد هذا الرأي و أصبح معاديا للجريمة، بينما العكس صحيح عندما يكون محيط المخالطة محبذا للجريمة فإن الفرد بدوره سيرتكب الفعل الإجرامي عندما يكون في موقف مناسب لذلك (المطيري، 2006).

و تتلخص فروض نظرية المخالطة الفارقة فيمايلي:

1- السلوك الإجرامي سلوك متعلم يكتسبه الفرد من خلال مؤسسات التنشئة الاجتماعية (الأسرة، المدرسة، وسائل الإعلام) أو عن طريق الاختلاط بأشخاص آخرين و التفاعل معهم.

2- ينحرف الفرد حين يغلب الرأي الذي يذهب إلى مخالفة القوانين و الضوابط الاجتماعية، و يهمش الرأي الذي يذهب إلى احترام الضوابط الاجتماعية فيقتنع بالفعل الاجرامي.

3- يتأثر السلوك بالعلاقات ذات الإتصال المباشر.

4- التعليم الاجرامي يتضمن التدريب عليه.

5- يرتبط الاختلاط بعوامل المدة و التكرار، فكلما كرر الفرد الاتصال مع محيط المخالطة و كان الاتصال أطول زاد التأثر بثقافة المجتمع المخالط، و زادا احتمال الاستجابة لثقافته.

بعد عرض النظريات السابقة، نجد أنها رغم اختلاف مضامينها، فهي لم تستطع أن تفسر ظاهرة العنف بشكل شمولي، خصوصا إذا عرفنا أن السلوك العنفي تكمن وراءه العديد من العوامل، إضافة إلى تعدد أنواعه و مستوياته مما يصعب تفسيره في ضوء نظرية معينة، و يبقى السبيل في نظرية تكاملية تعتمد على فهم الخصائص البيولوجية، النفسية، و الاجتماعية للانسان (وحدة عضوية).

5- آثار العنف:

إنه لمن الممكن أن نعلم و أن نتعلم في أي مرحلة من مراحل حياتنا و لكن ما هو متعذر أن نعيد تربية أنفسنا أو الآخرين بعد فوات الآوان. فالتربية هي عملية تفاعل دائمة بين الفرد و البيئة التي يتفاعل معها. و تتشكل شخصية الانسان وفقا لجملة المؤثرات و الخبرات التي يعيشها في إطار بيئته النفس اجتماعية، و بالتالي فإن نموه مرتبط بمدى ما تتيحه له هذه البيئة من حرية النمو. و يمكن أن نحدد أهم الآثار التي يتركها العنف فيمايلي:

5-1- على مستوى الممارس للعنف:

إن العنف الممارس يرجع على صاحبه بآثار سلبية متنوعة، كمايلي:

5-1-1- الهلاك:

إن الممارس للعنف يسبب لنفسه الفناء (تدمير غير مباشر للذات) و يجعل نفسه عرضة للانتقام من الآخرين (ضحايا العنف).

5-1-2- السجن:

فأغلب الممارسين للعنف إن لم يهلكوا و يتعرضوا للانتقام يزج بهم في السجن، و في ذلك تضييع لحياتهم و مستقبلهم، لأن للوسط العقابي آثار متعددة نفسية، اجتماعية "الوصم الاجتماعي"، و مهنية...

5-1-3- العذاب النفسي:

فالممارس للعنف و هو يعذب الآخرين و يعرضهم للأذى، إنما ينعكس ذلك على نفسه، فيعيش في إضطراب و قلق، لا سيما إذا كان يقوم بذلك مسايرة لجماعته.

5-1-4- فقدان المكانة:

فالممارس للعنف يفقد مكانته داخل المجتمع، سواء كانت هذه المكانة اجتماعية كالتقدير و الاحترام، أو كانت مادية كتضييعه لمستقبله المهني، و بالتالي يفقد دوره في المجتمع "غياب الهيكل الاجتماعي".

5-2- على مستوى الضحية:

تتمثل أبرز الآثار السلبية التي تلحق بالضحية في ارتفاع احتمال إصابته بالأمراض النفسجسمية، و الاضطرابات الوجدانية كالخوف، الاكتئاب، الانعزال، انخفاض تقدير الذات، مما ينأى بالفرد أو الجماعة عن بذل الجهد و تركيز الطاقة في أداء وظائفها العادية، مثلما يحدث من توقف أو تدهور أداء المؤسسات الاجتماعية المتورطة في صراعات داخلية أو خارجية، و العزوف عن المشاركة في الشؤون العامة للمجتمع. و قد تذهب هذه الآثار في اتجاه معاكس فيصبح الفرد أكثر عداوة و ضراوة مع الآخرين اعتقادا منه أن ذلك هو الأسلوب الأمثل لإدارة علاقاته معهم (طريف، 1999، ص 350).

5-3- على مستوى المجتمع:

تتمثل الآثار السلبية للعنف، التي تنعكس على المجتمع فيمايلي:

5-3-1- انتشار الخوف:

إن أعمال العنف تدخل الرعب على الناس، و تفقدهم أمنهم النفسي، و تجعلهم يعيشون في حالة من القلق و الخوف.

5-3-2- إحداث التفرقة:

فأعمال العنف تؤدي إلى تنافر المكونات الاجتماعية، و غياب قيم التكافل الاجتماعي و انتشار الحقد و الكراهية و الانتقام من الآخرين.

5-3-3- انتقال العنف عبر الأجيال:

أو ما يطلق عليه دائرة العنف، فعلى سبيل المثال يميل الأطفال الذين يشاهدون العدوان أو يتعرضون له بدرجة أكبر، مقارنة بمن لا يشاهدونه أو لا يتعرضون له، إلى ممارسته في المستقبل، و يزيد هذا الميل حين يدركون أن العنف يتم إثابته، و مما يعضد ذلك التصور أنه قد تبين في إحدى الدراسات أن 63% من الأزواج الذين ضربوا زوجاتهم قرروا أنهم شاهدوا آباءهم يفعلون ذلك بأمهاتهم (طريف، 1999، ص 350).

5-4- على المستوى الاقتصادي:

هناك عدة آثار سلبية للعنف على المستوى الاقتصادي، يمكن إجمالها فيما يأتي (بوسعدية، 2011، ص ص 77-78):

1- ضعف أو انعدام الاستثمار سواء المحلي، أو الأجنبي بسبب تأثيرات الوضع الأمني.

2- ضعف المبادلات التجارية بسبب المخاطر المتعددة للعنف.

3- ظهور الاقتصاد الموازي، و انتشار التهريب، و تجارة السلاح، و السوق السوداء.

4- انتشار الفقر و البطالة: نتيجة إغلاق المصانع، أو تخريبها، و كذا باقي المؤسسات.

5- عرقلة النشاط السياحي الداخلي و الخارجي بسبب فقدان الأمن و الاستقرار.

6- الإضرار بميزانية الدولة و اختلال الميزان التجاري، بسبب أعباء مكافحة العنف، و علاج آثاره مثل عمليات الاصلاح و الترميم و تعويض الضحايا.

7- عرقلة مسيرة التنمية.

5-5- على المستوى السياسي:

هناك عدة آثار للعنف على المستوى السياسي، تتمثل فيمايلي:

1- زعزعة ثقة المواطن بالدولة، و إضعاف هيبتها بسبب الاعتداء المتزايد على رموزها.

2- إضعاف الدولة في المجالات الاقتصادية و العلمية و الاجتماعية و حصر دورها في أمن المواطن.

3- تعريض البلاد لخطر التدخل الأجنبي، الذي يحمل أطروحات منافية للموروث الثقافي و الاجتماعي.

4- تعطيل العمل المؤسساتي.

5- عدم الاستقرار السياسي.

6- إشغال الدولة و اهتمامها بمكافحة العنف عوض الاهتمامات الأخرى.

5-6- على المستوى العالمي:

هناك آثار متنوعة للعنف على المستوى العالمي منها ما يأتي(مسعود بوسعدية، 2011، ص ص 78- 79):

1- تشويه صورة الإسلام و نسب العنف إليه ظلما و زورا.

2- تشويه صورة المسلمين، و نسب البداوة و التخلف إليهم، و أن العنف من طباعهم، و وصل الأمر إلى حد إنتاج أفلام و إلصاقها بهم.

3- تعريض الجاليات و الأقليات الإسلامية للخطر و المضايقات، و إثارة الشكوك حولهم، و تأليب الرأي العام ضدهم.

4- خدمة مصالح أعداء الأمة الإسلامية: حيث يستغلون أعمال العنف لخدمة أهدافهم المغرضة و ذلك كالحصول على التعويضات الكبيرة، و إيجاد المبررات الكافية للهجوم على البلاد الإسلامية، و إنقاص مكانتها و إضعاف موقفها في المحافل الدولية.

و يمكن تلخيص آثار العنف في الجدول التالي.

جدول رقم (1): يوضح آثار العنف

(شوقي، 1999، ص 349)

	إيجابية		**سلبية**	
	المدى الزمني للآثار		**المدى الزمني للآثار**	
	قصيرة المدى	**طويلة المدى**	**قصيرة المدى**	**طويلة المدى**
		- تبني أساليب جديدة قد تكون أكثر فعالية في التعامل مع	- احتمال حدوث أضرار بدنية. - تغيرات نفسية	- تبني اتجاهات معادية للآخرين. - الاعتقاد بفعالية

الضحية		الآخرين مما يقلل من احتمال استهدافه للعنف فيما بعد.	طارئة، احباط، قلق. – الشعور بتدني القيمة الاجتماعية.	العنف و الميل لاستخدامه نحو الآخرين كأسلوب لحل الصراع معهم. – احتمال تحول الاضطرابات النفسية المؤقتة إلى اضطرابات مزمنة
الجاني	– إشباع مؤقت لبعض الحاجات. – تقليل التوتر نسبيا. – الشعور بالرضا عن الذات.		– احتمال التعرض لإجراءات قانونية. – احتمال التعرض لردود فعل انتقامية من الضحية أو مسانده.	– احتمال التعرض لعقوبة قانونية. – النبذ الاجتماعي و الكراهية من جماعات معينة. – احتمال تعويق انجاز أهداف بعيدة المدى.
المجتمع العام			–انتشار الاتجاهات التعصبية. – السلبية. – حدوث قلاقل و اضطرابات	– تفشي العنف بوصفه سمة عامة. التفكك الاجتماعي. غياب الأهداف القومية.

			اجتماعية محدودة.	

6- الوقاية من العنف:

للوقاية من العنف يلزم التصدي للعوامل المؤدية إليه و معالجتها بصورة علمية، و يجب أن تركز الجهود الوقائية على مرحلتي الطفولة و المراهقة نظرا لأن السلوك العنفي يتكون في غالبيته من خلال عملية تطويرية، تبدأ عادة في مراحل الطفولة المبكرة. و ينبغي اتخاذ مجموعة من التدابير اللازمة لاستئصال النزعات العدوانية من النفس البشرية، و التي تؤدي إلى إيقاظ الضمير لضبط سلوك الفرد و فق المعايير الاجتماعية، و الحول دون العنف الذي هو تعد على حقوق الآخرين و على ثقافتهم و قيمهم.

6-1- التدابير الإسلامية:

تتمثل التدابير الإسلامية في ترسيخ العقيدة الايمانية كونها الأساس الأول لمنع السلوكات الاجرامية و الانحرافية، فهي الأساس الذي بدأ به ديننا الحنيف لصياغة الانسان على السلوكات الراشدة.

6-1-1- العلم بمقاصد الشريعة الاسلامية:

إن الشريعة الاسلامية وضعت لتحقيق مصالح الناس، و درء المفاسد عنهم، فلا ينبغي السعي لإزالة مفسدة لتحل محلها مفسدة أكثر منها، و لا شك أن ممارسة العنف بدعوى تحقيق مصالح وهمية، ينتج عنه ما لا يعد و لا يحصى من المفاسد.

6-1-2- تفعيل الخطاب الإسلامي:

إن الخطاب الإسلامي عموما و الخطاب المسجدي خصوصا في حاجة إلى تطوير، و تجديد، لتخليصه من النمطية و الحفظ و التكرار، و جعله مرنا و مسايرا للعصر مع التركيز على الجانب الأخلاقي، و إظهار سماحة الإسلام. إن أهمية الخطاب المسجدي تبرز لكونه موجها إلى كافة أفراد المجتمع، و بالتالي اتساع مجال

تأثيره. و الملاحظ على الخطاب المسجدي اليوم أن أغلبه غارق في الماضوية، سطحي في الطرح، بعيد عن الواقع مما جعل النفور منه أكثر من الجاذبية إليه.

و لهذا لابد من إعادة تأهيل الخطباء، و فتح المجال لخريجي الجامعات الإسلامية مع وضع برنامج التكوين و التدريب المستمرين، إضافة إلى ضرورة استعمال الوسائل الحديثة في الجانبين الإعدادي و الاتصالي (بوسعدية، 2011، ص ص 85- 86).

6-1-3- الأمر بالمعروف و النهي عن المنكر:

إن الأمر بالمعروف و النهي عن المنكر يقوم بدور مهم في تهذيب سلوك الانسان

و جعله موافقا للقيم التربوية و الاجتماعية التي جاء بها الإسلام، حيث يؤدي إلى وجود الحياء و تدعيمه، مما يردع الفرد عن الاستهتار و الانحراف.

6-1-4- تصحيح الأفكار الخاطئة:

لقد انتشرت في أوساط الناس بعض الأفكار الخاطئة عن الدين الإسلامي، و عن الواقع، مما أوقعهم في الجهل المركب الذي نتج عنه تبني العنف فكرا ثم ممارسة، و من هذه الأفكار الخاطئة ما يأتي (بوسعدية، 2011، ص 84):

1- تكفير الحكام و المجتمعات.

2- تحريم المشاركة السياسية.

3- تغيير الواقع لا يكون إلا بالقوة.

4- عدم العذر بالجهل مطلقا.

ومن أسباب تبني هذه الأفكار و غيرها ما يأتي:

1- التتلمذ على الكتب.

2- سوء فهم بعض المصطلحات الشرعية.

3- التلقين الخاطيء.

4- الإسقاط الخاطيء للنصوص الشرعية.

و لهذا ينبغي تصحيح و تقويم الأفكار المنحرفة من طرف العلماء المختصين عن طريق الاتصال المباشر أو غير المباشر.

6-2- التدابير التربوية:

6-2-1- تفعيل دور الأسرة:

تعتبر الأسرة أولى المؤسسات الاجتماعية و أهمها، إذ تتكون و تتبلور شخصية الفرد تحت تأثيرها حيث يكتسب العادات و التقاليد و القيم و الأخلاق و تحت تأثيرهم يتم تحقيق التوافق النفسي بين دوافعه الشخصية و بين مطالب البيئة، فهي من أهم المؤسسات التي أقامها الانسان لاستمرار حياته في الجماعة و تنظيمها بل إنها قاعدة لكل هذه المؤسسات بحيث لا يكون لها استمرار إلا باستمرار الأسرة كمؤسسة تربوية (كنزاي، 2007، ص 219). و يمكن توضيح دور الأسرة في علاج العنف فيما يأتي:

1- تشجيع الحوار داخل الأسرة و استبعاد أي نموذج عدواني.

2- تشجيع الأطفال و تدريبهم على حل مشكلاتهم بالطرق السلمية، و تعزيز هذا السلوك الايجابي معنويا و ماديا.

3- مراقبة لعب الأطفال، و استبعاد العنيفة منها.

4- التربية بالقدوة الحسنة: حيث تكون التصرفات العملية ترجمة للتوجيهات النظرية.

5- العدل بين الأولاد و عدم تفضيل أحدهم على الآخر.

6- التدخل عند كل حالة عدوان، و علاجها بالحسنى مع إظهار التعاطف مع الضحية (بوسعدية، 2011، ص ص 92-93)

7- تبصير الوالدين بضرورة تجنب بعض السلوكيات و الأساليب، أثناء قيامهم بعملية التنشئة الاجتماعية، التي من شأنها حث السوك العدواني لدى أطفالهم من قبيل التجاهل و العقاب البدني و ممارسة العدوان فيما بينهم أمام هؤلاء الأطفال (شوقي، 1999، ص 352).

6-2-2- تفعيل دور المدرسة:

تعتبر المدرسة وسيلة للاندماج الاجتماعي و أداة لديمومة الثقافة كما تهدف إلى الحفاظ على القيم و نوعية العلاقات بين الأشخاص (بوبازين، 2006، ص 127)، و يمكن توضيح دور المدرسة في علاج العنف فيمايلي:

1- استعمال الطرائق الحديثة في التدريس.

2- استعمال الوسائل الحديثة في التدريس.

3- ربط الدروس بالواقع و بيان دورها في معالجة مشكلات المجتمع.

4- تدريب التلاميذ على حل مشكلاتهم بأساليب سلمية.

5- الاهتمام بالتكوين المستمر للمدرسين.

6- اسناد التدريس للمتخصصين علميا و تربويا.

6-3- التدابير الإعلامية: تتمثل فيما يلي:

1- التقليل ما أمكن من البرامج التي تتضمن العنف بمختلف أشكاله، أو على الأقل التعليق عليها من طرف الوالدين مثلا أو المحللين، حيث يتم توضيح مخاطر العنف مع إبداء التعاطف مع ضحاياه.

2- الاهتمام بالبرامج الدينية كما و كيفا، و بأسلوب جذاب و مناسب لعموم الناس.

3- الابتعاد عن السخرية بالدين و المتدينين، كما يحصل في بعض الجرائد من خلال الرسومات الساخرة.

4- تقديم البرامج التي ترسخ التعاليم الإسلامية، و في المقابل استبعاد البرامج المليئة بالمخالفات الشرعية (بوسعدية، 2011، ص ص 103- 104).

5- إجراء لقاءات و مقابلات مع حالات واقعية مرت بتجربة اقتراف سلوكيات العنف و عرضها من خلال الصحف و المجلات مع بيان آثارها السلبية.

6- الكف عن أساليب الإثارة الصحفية من خلال الصور المثيرة لغرائز الشباب و خاصة في المجلات.

7- يجب أن تعبر الأعمال الدرامية عن مشكلات الشباب و احتياجاتهم و واقعهم و طرق التعامل معها بفاعلية، مع البعد عن القصص التي تثير الإحباط لديهم.

8- زيادة الوقت المخصص للبرامج الدينية، و إشراك الشباب في مناقشة أمور الدين بحرية مع العلماء المتخصصين، و توضيح الكثير من المفاهيم و الأحكام الشرعية في القضايا المختلفة التي يحتاجون إلى مناقشتها.

9- إجراء حوارات مع الشباب للتعرف على مشاكلهم و مناقشتها بحرية و معرفة الأسباب و الدوافع بهدف تصحيح أفكارهم اتجاه الموضوعات المختلفة و إيجاد حلول مناسبة لهم.

10- الامتناع عن تقديم مشاهد الإثارة بكافة أشكالها جنسية أو عدوانية.

11- تخصيص مساحة ثابتة و مناسبة في الصحف و المجلات لتوضيح قضايا الدين الصحيح في مختلف مجالات الحياة و في كيفية تداوله للمشكلات الاجتماعية و التعامل معها و منها مشكلة جرائم العنف في الأسرة و المجتمع و الجامعة.

12- تناول موضوع العنف بين الشباب بكافة جوانبه من خلال الأعمال الدرامية و بيان آثاره السلبية من خلال معالجات جيدة غير مباشرة (منيب، سليمان، 2007، ص ص 131- 132).

6-4- أسلوب المقاومة:

فمقاومة العنف تبدأ بمقاومة الفكر العنيف و الذي بدوره يتم بالفكر المستنير، هذا ما نادى به عبد العظيم في كتابه " الصراع الاجتماعي و السياسي"، فقد ساعد على انتشار العنف و التطرف في الفكر عجز مؤسسات الدولة من توضيح مراحل التغير بكل ما تحمله من إيجابيات و سلبيات من جراء آليات سياسة الانفتاح الاقتصادي و تأثير السوق العالمية و ما تحمله من قيم تصادمية حاملة بالنفعية و تغلبه المصلحة الشخصية على المصلحة العامة (الرواشدة، 2011).

6-5- التدابير السيكولوجية: كثيرة منها.

6-5-1- التدريب على المهارات الاجتماعية:

يتعرض الأشخاص الذين يفتقرون إلى المهارات اللازمة للتعبير عن رغباتهم في الغالب إلى إحباط متكرر، مما قد يؤدي بهم إلى السلوك بعدوانية. فالذين يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية الأساسية يقترفون نسبة كبيرة من العنف الذي يحدث في أي مجتمع. و يرى **توش** "**Toch**" أن الحل يكمن في تدريب هؤلاء الأفراد على المهارات الاجتماعية الأساسية. و قد أشارت عدة دراسات إلى أن مثل هذا التدريب يمكن أن يكون ناجعا في تقليل احتمال لجوء الفرد إلى السلوك العدواني أو تعرضه للعدوان على حد سواء (مكلفين، غروس، 2002، ص 356).

6-5-2- التدريب على الإسترخاء:

و هو أسلوب يشيع استخدامه في مجال تعديل السلوك، يهدف إلى تمكين الفرد من تخفيض مستوى توتره البدني و النفسي في المواقف التي تستثير التوتر، و طالما أن

التوتر يسبق الاستجابة العدوانية، عادة فإن خفضه أو التغلب عليه يقلل من احتمال صدورها (شوقي، 1999، ص 353).

6-5-3- التدخل المعرفي:

إن تفسيرنا لسلوك الآخر له دور كبير في تقرير ما إذا كنا سنرد عليه بطريقة عدوانية أم لا، و من المنطقي أن نفترض أن تغيير تعليلنا (عزونا) للسلوك المعين قد يؤدي إلى الحد من العدوان. و اتساقا مع هذا الافتراض وجدت دراسات عديدة أن تعريف الناس بالظروف القاهرة المحيطة بشخص معين و التي دعته إلى التصرف بطريقة عدوانية، قد تجعلهم أقل استعداد للتصرف نحوه بطريقة عدوانية شريطة أن تتوافر المعلومات المتعلقة بالظروف القاهرة قبل فترة كافية من الوقت، و أن تكون قابلة للتصديق (مكلفين، غروس، 2002، ص ص 356- 357).

الفصل الرابع

الفصل الرابع

التوافق النفسي الاجتماعي

1- نشأة وطبيعة التوافق.

2- تعريف التوافق.

3- أ بعاد التواق.

4- خصائص التوافق.

5- أساليب التوافق ومعاييره.

6- نظريات التوافق.

7- سوء التوافق.

1- نشأة وطبيعة التوافق:

إن مفهوم التوافق من أكثر المفاهيم شيوعا في علم النفس ذلك أنه تقييم سلوك الانسان وعلم النفس إنما هو "علم سلوك الإنسان وتوافقه (أحمد، 2000، ص26) وتتفق أغلب كتب علم النفس أن أصل مفهوم التوافق مشتق أصوله من علم الأحياء أو البيولوجيا، فيذكر رتشارد لازاروس أن مفهوم التكيف" ADAPTATION" ترجع أصوله وتقع جذوره في علم الأحياء، وأن مفهوم التكيف كان حجر الزاوية في نظرية التطور التي وضعها تشارلز داروين" عام 1859،....ويضيف لازاروس أن مفهوم التكيف قد استعير من البيولوجيا، وتغير قليلا بوساطة علماء النفس، وأعيدت تسميته بالتوافق " ADJUSTEMENT" وذلك للتأكيد على نضال الفرد وكفاحه حتى يبقى ويتقدم في بيئته الاجتماعية والفيزيقية (دويدار، 1994، ص ص522 -523) ويشيع خلط ما بين مفهوم التوافق ومفهوم التكيف، فالأول مفهوم خاص بالإنسان في سعيه لتنظيم حياته وحل صراعاته ومواجهة مشكلاته من إشباعات و إحباطات وصولا إلى ما يسمى بالصحة النفسية أو السواء أو الانسجام والتناغم مع الذات ومع الآخرين في الأسرة وفي العمل وفي التنظيمات التي ينخرط فيها، وعليه فالتوافق مفهوم إنساني (محمد، 2004، ص14) أما المفهوم الثاني وهو التكيف فهو يشمل تكيف الإنسان والحيوانات والنبات إزاء البيئة الفيزيقية التي يعيشون فيها، ولكي يعيش الكائن الحي سواء كان إنسان أو حيوان أو نبات في البيئة عليه أن يكيف نفسه لها وأن يعدل من نفسه وظروفه لمواجهتها (جبل،2000، ص64).

و عليه فالتوافق مفهوم إنساني، وهو يشير بشكل عام إلى نوع من المواءمة أو الملاءمة بين النفس ومتطلبات الموقف، فيكون موقف الإنسان أكثر من مجرد تكييف الإنسان لمتغيرات البيئة إذ قد يغير الانسان في البيئة لتكون متوافقة معه (بوعود، 2007).

فالتوافق هو تعديل الكائن بحيث يتلاءم مع البيئة وهو ما أسماه "يونغ" مغايرة، أو يلجأ الكائن إلى إحداث تعديل في البيئة وهو ما أسماه "يونغ" مماثلة (SILLAMY, N,1983,P 12) ويتضمن التوافق الجوانب النفسية والاجتماعية، ويختص التكيف بالنواحي الفسيولوجية

وبذلك تصبح عملية تغيير الإنسان لسلوكه ليتسق مع غيره بإتباعه للعادات والتقاليد و خضوعه للالتزامات الاجتماعية عملية توافق، وتصبح عملية تغيير حدقة العين باتساعها في الظلام وضيقها في الضوء الشديد عملية تكيف (الشاذلي، 2001، ص57).

وعلى الرغم من الاختلاف بين مفهومي التكيف والتوافق، إلا أنهما يلتقيان معا في تحقيق الانسجام وخفض القلق والتوتر وهو الهدف النهائي للسواء، حيث أنه في حالة التكيف يلجأ الكائن الحي إلى التعديل من نفسه لمواجهة ظروف البيئة لكي يتأقلم معها وحتى يشبع حاجاته ويصل إلى اللذة والبعد عن القلق، وأيضا في التوافق فإن الإنسان يسعى لمواجهة مشكلات حياته ودوافعه، فهو يسعى للحصول على الغذاء لإشباع دافع الجوع، ويسعى لإشباع دوافعه الاجتماعية بالبيئة وكل ذلك من أجل تحقيق اللذة والإنسجام، فإننا نرى التوافق والتكيف يلتقيان معا لإحداث اللذة للكائن وأن هدفهما واحد (جبل،2000، ص64).

وقد ذكر حامد عبد السلام زهران في تعريفه للتوافق بأنه "عملية دينامية مستمرة تتناول السلوك والبيئة (الطبيعية والاجتماعية) بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته" (زهران، 1997، ص29)، وهذا التعريف يتماشى مع ما ذكرنا حيث أن التوافق يتناول السلوك والبيئة الطبيعية، وفي مفهوم التكيف السالف الذكر المتضمن تعديل الإنسان لنفسه لكي يتواءم مع البيئة الطبيعية، وهنا نرى أنه لا فرق بين تعريف التوافق والتكيف.

2- تعريف التوافق:

تتضمن الحياة القيام بعمليات توافقية بصفة مستمرة، وبشكل دائم، وحالة التوافق هي حالة نسبية ومؤقتة، وعلى العموم يمكن أن نميز بين أربع مراحل لعملية التوافق هي التحريض، السعي إلى الحل، بلوغ الهدف، وتخفيض التوتر (بوعود،2007) وقد اهتم العلماء بتطوير تعريفات للتوافق، تسلط الضوء على هذا المصطلح و توضحه.

2-1- التوافق لغة:

التوافق مأخوذ من وفق الشيء أي ملاءمته وقد وافقه موافقة واتفق معه توافقا، وجاء بالمعجم الوسيط التوافق في الفلسفة هو أن يسلك المرء مسلك الجماعة ويتجنب الشذوذ في الخلق والسلوك (كراز، كباجة، 2008)، ويعرف التوافق لغويا بأنه التآلف والتقارب واجتماع الكلمة، وهي نقيض التنافر والتخالف والتصادم، وهذا المفهوم يختلف عن الاتفاق الذي يعني المطابقة التامة (السيف، 2007).

2-2- التوافق اصطلاحا:

1- تعريف أحمد عزت راجح:

يوضح أحمد عزت راجح بأن التوافق "حالة من التواؤم والانسجام بين الفرد ونفسه وبينه وبين بيئته، وتبدو في قدرته على إرضاء أغلب حاجاته وتصرفه تصرفا مرضيا إزاء مطالب البيئة المادية والاجتماعية، ويتضمن التوافق قدرة المرء على تغيير سلوكه وعاداته عندما يواجه موقفا جديدا أو مشكلة مادية أو اجتماعية أو خلقية أو صراعا نفسيا....تغييرا يناسب هذه الظروف الجديدة، فإن عجز الفرد عن إقامة هذا التواؤم والانسجام بينه وبين بيئته ونفسه، قيل إنه "سيء التوافق" أو معتل الصحة النفسية، ويبدو سوء التوافق في عجز الفرد عن حل مشكلاته اليومية على اختلافها عجزا يزيد على ما ينتظره الغير منه، أو ما ينتظره من نفسه" (دويدار ،1994، ص524).

ويتضمن تعريف عزت جانبين للتوافق هما: النفسي الداخلي بين الفرد ونفسه، والخارجي الاجتماعي بين الفرد والبيئة التي يعيش فيها بما تحتويه من علاقات بين الأفراد في الأسرة والمدرسة والعمل وغيرها.

2- تعريف موسى:

و يعرفه بأنه: "العملية الدينامية المستمرة التي يقوم بها الفرد مستهدفا تغيير سلوكه ليحدث علاقة أكثر توافقا بينه وبين نفسه من جهة، وبينه وبين البيئة من جهة أخرى" (كراز، كباجة، 2008).

3- تعريف محمود الزيادي:

يرى أن المقصود بالتوافق هو: "القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين مثمرة وممتعة، تتسم بقدرة الفرد على الحب والعطاء هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى القدرة على العمل المنتج الفعال الذي يجعل من الفرد شخصا نافعا في محيطه الاجتماعي، "فالتوافق مفهوم شامل يرمز إلى حالة معينة من النضج يصل إليه الفرد " (بوعود، 2007)، وعلى الرغم من أن التوافق يعني تكوين علاقات نافعة ومثمرة في البيئة الاجتماعية للفرد، إلا أنه لا يعني بالضرورة الحصول على المكانة الاجتماعية الثابتة والرضا، فالتوافق هو مدى نجاح الفرد في اختيار أساليب فعالة لمجابهة متطلبات البيئة.

4- تعريف كراو و كراو: CROW ET CROW

"فالتوافق يعبر عن مدى قدرة الفرد على التلاؤم مع الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه، في الوقت الذي يستطيع فيه أن يقيم علاقات منسجمة وسوية مع الظروف والمواقف والأشخاص الموجودين في البيئة المحيطة" (قريشي، 1988).

5 - تعريف وولمان:

يعرف التوافق في المعجم السلوكي بما يلي (البليهي، 2008):

1-علاقة متناغمة مع البيئة تنطوي على القدرة على إشباع معظم حاجات الفرد، و تجيب عن معظم المتطلبات المادية و الاجتماعية جميعا التي يعانيها الفرد.

2- التغيرات و التعديلات السلوكية التي تكون ضرورية لإشباع الحاجات و الإجابة عن المتطلبات بحيث يستطيع الفرد إقامة علاقة متناغمة مع البيئة.

6- تعريف صبره محمد علي:

التوافق يشير إلى: "وجود علاقة منسجمة مع البيئة، تتضمن القدرة على إشباع معظم حاجات الفرد، وتلبية معظم المطالب البيولوجية والاجتماعية، والتي يكون الفرد مطالبا بتلبيتها، وعلى ذلك فالتوافق يشمل كل التباينات والتغيرات في السلوك والتي تكون ضرورية حتى يتم الإشباع في إصدار العلاقة المنسجمة مع البيئة (علي، 2005، ص125).

7- تعريف صالح مرحاب:

طور صالح مرحاب تعريفا أشار فيه إلى أن: "التوافق يتضمن تقبل الذات من جهة، و تقبل الآخرين من جهة أخرى، و إن تقبل الذات هو أساس عملية التوافق الشخصي، و أن تقبل الآخرين هو أساس عملية التوافق الاجتماعي (بوعود، 2007).

وعليه فإن عمليات توافق الانسانية تسعى لمقابلة متطلبين هامين هما:

1- متطلب اجتماعي: يتعلق بالتعامل مع الآخرين وينشأ بسبب المعيشة الجماعية، فللآباء مطالب اتجاه الأبناء تتعلق بالتعامل مع الظروف الحياتية اليومية واحتياجاتها من مأكل وملبس.

2- متطلبات داخلية: ناشئة عن التكوين الطبيعي للفرد ولها مطالب عضوية خاصة مثل الأكل والشرب والدفء والراحة هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فللإنسان حاجات اجتماعية معينة مثل الحاجة إلى التحصيل والحاجة إلى تقدير الآخرين وغيرهما (محمد، 2004، ص23).

8- تعريف شوبين:

يعرفه "بأنه السلوك المتكامل، وذلك السلوك الذي يحقق للفرد أقصى حد من الاستغلال للإمكانات الرمزية والاجتماعية التي ينفرد بها الإنسان، فالإنسان يتميز بالقدرة الهائلة على استخدام الرموز و في مرحلة الرشد يتقبل المسؤولية، ويشبع حاجات الغير

وهذا التوافق يتميز بالضبط الذاتي والتقدير للمسؤولية الشخصية والاجتماعية (الشرقاوي، 1983، ص3).

9- تعرف أحمد فايق:

"أن التوافق هو حالة وقتية تتزن فيها قوى المجال بما فيه الشخص ذاته فكل مجال انساني يتضمن عديدا من القوى المتنافرة المتنازعة ويتضمن الإنسان الذي سينحو بسلوكه انتحاء خاصا حسب نظام هذه القوى حيث ينعكس عليه تأثير هذا الانتحاء" (أحمد، 2000، ص28).

10- تعريف إجلال محمد سرى:

"عملية دينامية مستمرة يحاول الفرد فيها تعديل ما يمكن تعديله في سلوكه وفي بيئته الطبيعية والاجتماعية وتقبل ما لا يمكن تعديله فيها حتى تحدث حالة من التوازن والتوفيق بينه وبين البيئة تتضمن إشباع معظم حاجاته الداخلية ومقابلة أغلب متطلبات بيئته الخارجية" (سرى، 1996، ص29).

3- أبعاد التوافق:

يندرج مفهوم التوافق تحت علم النفس، لدرجة دفع البعض إلى تعريف علم النفس على أنه العلم الذي يهتم بعمليات التوافق العامة للكائن الحي في بيئته فيهتم بدراستها، إلا أن هذا المفهوم شأنه شأن العديد من المفاهيم النفسية بقدر الاهتمام على أهميته نجد قدرا كبيرا مماثلا من الاختلاف على معناه (السيف،2007).

ويمكن تصنيف التوافق إلى:

3-1- التوافق الشخصي:

يشير إلى التوازن بين الوظائف المختلفة مما يترتب عليه أن تقوم الأجهزة النفسية بوظائفها بدون صراعات شديدة وتحقق السعادة في النفس وإشباع الدوافع والحاجات

الداخلية الأولية (الفطرية والعضوية والفسيولوجية) والحاجات الثانوية المكتسبة ويعبر عن سلم داخلي حيث لا صراع داخلي وهو ما يحقق الأمن النفسي (علي، 2005، ص ص 126-127) ويشمل السعادة مع النفس والثقة بها والشعور بقيمتها وإشباع الحاجات والسلم الداخلي والشعور بالحرية في التخطيط للأهداف والسعي لتحقيقها وتوجيه السلوك ومواجهة المشكلات الشخصية وحلها وتغيير الظروف البيئية والتوافق لمطالب النمو في مراحله المتتالية وهو ما يحقق الأمن النفسي (الشاذلي،2001، ص60).

و يتضمن التوافق النفسي تحقيق التوافق على خمس مستويات هي:

1- المستوى العقلي:

تنحصر عناصر التوافق العقلي في الإدراك الحسي، التعليم، التذكر، التفكير و الذكاء و الاستعدادات المختلفة، و يتحقق التوافق العقلي بقيام كل عنصر بدوره الكامل و التعاون و التكامل مع العناصر الأخرى (بطرس، 2008، ص 115).

2- المستوى الانفعالي:

يتمثل التوافق في هذا المستوى في إدراك الفرد للجوانب المختلفة للمواقف التي تواجهه. ثم الربط بينها و بين ما لديه من دوافع، خبرات، تجارب سابقة من النجاح و الفشل تساعده على تعيين و تحديد نوع الاستجابة و طبيعتها التي تتفق و مقتضيات الموقف الراهن و تسمح بتكييف استجابته تكييفا ملائما لينتهي الفرد إلى التوافق مع البيئة و المساهمة الإيجابية الفعالة في نشاطها، ليتوصل الفرد في الأخير إلى تحقيق حالة من الشعور بالرضا و السعادة (أبو زيد، 1987، ص 161).

فالتوافق الانفعالي يتضمن الهدوء و الاستقرار و الثبات و الضبط الانفعالي المناسب لمثيرات الانفعال، و التماسك في مواجهة الصدمات الانفعالية و حل المشاكل الانفعالية.

3- المستوى الذاتي:

يتضمن فكرة الفرد عن ذاته مع قدراته الذاتية، و مدى تطابق نظرته عن ذاته مع واقعه كما يدركه الآخر. فبتطابق فكرته عن ذاته مع فكرته عن واقعه، يكون متوافقا و سعيدا مع نفسه و مع الآخرين.

4- المستوى الجسمي- الصحي:

إذ تعد صحة الانسان و سلامته من الأمراض و العيوب الجسمية مصدرا أساسيا من مصادر الصحة النفسية.

و بالتالي فالتوافق الجسمي يتطلب أن تتعاون الوظائف الجسمية تعاونا تاما لصالح كل الجسم، ففي الحالة الصحية أن يؤدي عضو ما نشاطا أكبر أو أقل مما يتطلبه الجسد.

ليمثل التوافق الجسدي بذلك قدرة الجسم على مواجهة الصعوبات المحيطة بالفرد، إذ يجب أن يقاوم التغيرات المألوفة و يتكيف مع التغيرات الطارئة. أي أن تتوافق كل وظائف الجسم في عملها.

ذلك لأنه لا يمكن فصل التكوين البيولوجي للفرد عن التكوين النفسي، بل أنهما يكونان معا وحدة متكاملة، ذلك أن الفرد وحدة جسمية نفسية (عوض،1994، ص 46).

5- المستوى الجنسي:

لا شك أن الجنس يلعب دورا بالغ الأهمية في حياة الانسان لما له من أثر في سلوكه و على صحته النفسية، ذلك أن النشاط الجنسي يشبع كلا من الحاجات البيولوجية و السيكولوجية و الكثير من الحاجات الشخصية الاجتماعية و إحباطه يكون مصدرا للصراع و التوتر الشديدين. و تختلف الطريقة التي تشبع بها الحاجات الجنسية و درجة هذا الإشباع اختلافا واسعا باختلاف ظروف الحياة و خبرات تعلم الانسان. و عدم التوافق الجنسي مؤشر على سوء التوافق العام للفرد (بطرس، 2008، ص 115).

3-2- التوافق الاجتماعي:

ترى زينب محمود شقير أن التوافق الاجتماعي هو"قدرة الفرد على المشاركة الاجتماعية الفعالة، و شعوره بالمسؤولية الاجتماعية، و امتثاله لقيم المجتمع الذي يعيش فيه، و شعوره بقيمته و دوره الفعال في تنمية مجتمعه، و قدرته على تحقيق الانتماء و الولاء للجماعة من حوله، و الدخول في منافسات اجتماعية بناءة مع الآخرين، و القدرة على إقامة علاقات طيبة ايجابية مع أفراد المجتمع بما فيها الحرص على حقوق الآخرين في جو من الثقة و الاحترام المتبادل معهم، و الشعور بالسعادة و الامتنان لانتمائه للجماعة و احتلاله مكانة متميزة من خلال ما يؤديه من عمل اجتماعي تعاوني" (شقير، 2003، ص 6).

و حسب أميرة منصور يوسف فالتوافق الاجتماعي هو"قدرة الفرد على التلاؤم مع مجتمعه و ذلك بتكوين العلاقات الاجتماعية السليمة مع الآخرين و بتعديل سلوكه الخاطيء و تغيير ما هو فاسد في مجتمعه" (يوسف، 1997، ص 166). و يتضمن السعادة مع الآخرين و الالتزام بأخلاقيات المجتمع و مسايرة المعايير الاجتماعية، و الامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي و تقبل التغير الاجتماعي، و التفاعل الاجتماعي السليم و العمل لخير الجماعة، و السعادة الزوجية، مما يؤدي إلى تحقيق الصحة الاجتماعية (عسيري، 2003).

و يتضمن التوافق الاجتماعي المجالات التالية:

1- التوافق الدراسي:

ويتضمن نجاح المؤسسة التعليمية في وظيفتها، والتواؤم بين المعلم والطالب، بما يهييء للأخير ظروفا أفضل للنمو السوي، معرفيا وانفعاليا واجتماعيا، مع علاج ما ينجم في مجال الدراسة من مشكلات كالتخلف الدراسي والغياب والتسرب، هذا فضلا عن علاج المشكلات السلوكية التي يمكن أن تصدر عن بعض الطلاب (دويدار، 1994، ص528)، ويمثل التوافق مؤشرا إيجابيا أو دافعا قويا لدفع التلاميذ إلى التحصيل من

ناحية ويرغبهم في المدرسة ويساعدهم على إقامة علاقات متناغمة مع زملائهم ومعلميهم من ناحية أخرى، بل ويجعل العملية التعليمية خبرة ممتعة وجذابة (علي، 2005، ص 128).

2- التوافق المهني:

يشمل الرضا عن العمل والرضا عن المهنة أو إرضاء للآخرين، ويشتمل على اختيار مناسب للمهنة وعلى استعداد لهذه المهنة عملا وتدريبا والدخول فيها والصلاحية إليها والإنجاز والتقدم فيها (محمد،2004، ص 24)، وكذا العلاقات الطيبة مع الرؤساء والزملاء والتغلب على المشكلات، ولا ينبغي أن نفهم أن التوافق المهني هو توافق الفرد لواجبات عمله المحدودة، ويعني أن التوافق المهني أيضا توافق الفرد لبيئة العمل (علي، 2005، ص 127).

ويشير إلى الإنسجام بين العامل وعمله أيا ما كان هذا العمل، ويتحقق ذلك بعدة طرق أهمها: حسن اختيار المهنة الملائمة، والتدرب على أدائها بشكل جيد، وتقبلها ورضا الفرد عنها، والاقتناع بها، ومحاولة الابتكار فيها، مع علاقات انسانية راضية مرضية مع الزملاء والرؤساء (دويدار، 1994، ص 528).

3- التوافق الأسري:

يعني السعادة الأسرية ويشمل الاستقرار الأسري والقدرة على تحقيق مطالب الأسرة وسلامة العلاقات بين الوالدين والتمتع بقضاء وقت الفراغ وبسيادة الحب والثقة بينهم (محمد ،2004، ص 24)، ويعني أن تسود المحبة بين أفراد الأسرة، وأن ينظر الزوج وزوجه إلى العلاقات بينهما على أنها سكن ومودة ورحمة، وتقوم العلاقات بين أفراد الأسرة المتوافقة على الحب والاحترام والعون، وهذه العلاقات على ثلاثة محاور بين الزوجين، بين كل منهما والأبناء، بين الأبناء بعضهم وبعض، ويعتمد التوافق بين الزوجين على عدة عوامل من بينها:

1- حسن اختيار الزوج.

2- التقارب في الثقافة و التعليم والمستوى الاجتماعي

3- كما يعتمد أيضا على التوافق الجنسي بين الزوجين (دويدار، 1994، ص 528).

4- التوافق الزواجي:

ويشمل السعادة الزوجية والرضا الزوجي الذي يتمثل في:

1- الاختيار المناسب للزوج.

2- الاستعداد للحياة الزوجية والدخول فيها وممارستها.

3- الحب المتبادل والإشباع الجنسي.

4- القدرة على حل المشكلات والاستقرار الزواجي (محمد،2004، ص 23).

5- التوافق الترويحي:

يقوم التوافق الترويحي في حقيقته على إمكانية التخلص مؤقتا من أعباء العمل ومسؤولياته أو التفكير فيه خارج مكان العمل، والتصرف في الوقت بحرية، وممارسة السلوك الحر التلقائي الذي يحقق فيه الفرد فرديته ويمارس فيه هواياته: رياضية كانت أم عقلية أو ترويحية، ويتحقق بذلك الانسجام (الشاذلي، 2001، ص 64).

6- التوافق الديني:

الجانب الديني جزء من التركيب النفسي للفرد وكثيرا ما يكون مسرحا للتعبير عن صراعات داخلية عنيفة مثال ذلك ما نجده عند كثير من الشباب أصحاب الاتجاهات الإلحادية والتعصبية ويتحقق التوافق الديني بالإيمان الصادق ذلك أن الدين من حيث هو عقيدة وتنظيم للمعاملات بين الناس ذو أثر عميق في تكامل الشخصية واتزانها ويرضي

حاجة الإنسان إلى الأمن، أما إذا فشل الإنسان في التمسك بهذا السند ساء توافقه واضطربت نفسه وأصبح منبعا للقلق (علي، 2005، ص ص 129-130).

7- التوافق الاقتصادي:

إن التغير المفاجئ بالارتفاع أو الانخفاض في سد القدرات الاقتصادية يحدث اضطرابا عميقا في أساليب توافق الفرد ويلعب حدا لإشباع دورا بالغ الأهمية في تحديد شعور الفرد بالرضا أو الإحباط فيغلب على الفرد الشعور بالحرمان والإحباط إذا كان حد الإشباع عنده منخفضا ويغلب عليه الشعور بالرضا إذا كان حد الإشباع عنده مرتفعا (الشاذلي، 2001، ص63).

4- خصائص التوافق:

عندما نتحدث عن التوافق لابد لنا أن نتعرض للخصائص ومنها:

4-1- التوافق حالة:

فهو يمثل نوعا من التوازن و الاستقرار و التكامل النفسي، الجسمي و الاجتماعي الأفضل، التي يصل إليها الفرد, أي أنه يصبح في حالة من التوافق، تظهر آثارها في سلوكه الذي يدل على شعوره بالأمن الشخصي و الاجتماعي (سرى، 1996، ص 20).

4-2- التوافق عملية:

تتضمن أسلوب التوافق و طريقته، بحيث يقوم الفرد بأفعال معينة تعديلا لسلوكه و البيئة المحيطة به قصد الوصول إلى حالة من التوافق.

و عليه تعبر عملية التوافق على مدى إيجابية الفرد و فعاليته. و العملية التوافقية عملية يوفق من خلالها الفرد بين حاجاته و مطالب بيئته الخارجية (المغربي، 1992، ص 11)

4-3- التوافق عملية دينامية:

فالتوافق لا يتم دفعة واحدة و بصفة نهائية، و لكنه يستمر ما استمرت الحياة، فالحياة ليست سوى سلسلة من الحاجات يحاول الفرد إشباعها، و جملة من الحوافز و الدوافع يحاول الفرد إرضاءها، و عدد من الصراعات يحاول فضها، و عدد من التوترات يحاول خفضها. و الدينامية تعني في أساسها أن التوافق يمثل المحصلة أو ذلك النتاج الذي يتمخض عنه صراع القوى المختلفة بعضها ذاتي و الآخر بيئي، كذلك فإن بعض القوى الذاتية فطري و الآخر مكتسب، و القوى البيئية كذلك بعضها مادي و بعضها قيمي و بعضها اجتماعي، و التوافق هو المحصلة النهائية لكل هذه القوى (بركات،2006). فالطالب عندما يأتي إلى بيئة عسكرية جديدة بنظامها ومجتمعها على ما اعتمد عليه في جميع مراحل حياته سواء كان الطالب من بيئة معينة أو هجرة أو حتى مدينة مما يتطلب منه أن يعيد تكيفه مع هذه الحياة الجديدة بما تشتمله من قيم وعادات وتقاليد وتضع عليهم أعباء في محاولة التكيف هذه (السيف، 2007).

4-4- التوافق عملية كلية:

و هي تعني ضرورة النظر للانسان باعتباره وحدة شخصية كلية و كلا موحدا في علاقته ببيئته بمعنى أن التوافق خاصية لا تقتصر على السلوك الخارجي للفرد في إغفال لتجاربه الشعورية ما يستشعر من رضا اتجاه ذاته و أعماله (فحجان، 2010).

4-5 - التوافق عملية نسبية:

فالتوافق وسوء التوافق يختلفان باختلاف الثقافة السائدة في المجتمع، فما يعتبر توافقا في مجتمع، قد يعتبر سوء توافق في مجتمع آخر، فكل مجتمع يرى أن العادات والقيم السائدة فيه هي الطريقة الصحيحة، وطريقة غيرهم هي خاطئة وسيئة. فمثلا في البيئة العسكرية فإن الطالب العسكري يتطلب منه أعمال يقوم بها اتجاه الرتب الأقدم خلاف الطالب في البيئة الجامعية مثل التحية العسكرية، والسرعة في تنفيذ الأوامر (السيف، 2007).

4-6- التوافق عملية اقتصادية:

يرى علماء التحليل النفسي أن مصدر الطاقة النفسية هو النظام الأساسي للشخصية، و تستمد هذه الطاقة من عمليات الهدم الكيميائية الناتجة من عمليات الأيض لدى الانسان، بينما يستمد النظامان الآخران كلاهما الطاقة اللازمة لنشاطهما من النظام الأساسي. و حيث أن كمية الطاقة محدودة فإن نتيجة الصراع تتوقف على كمية الطاقة المستثمرة في كل من القوتين المتصارعتين، و على سبيل المثال فإذا كان الصراع بين النظامين الأساسي و الإداري و كانت طاقة النظام الأساسي أقوى فإن دفاعات النظام الإداري ستنهار و تبدو الغلبة للحاجات العضوية و الدوافع الأولية (بركات، 2006).

4-7- التوافق عملية وظيفية:

و يقصد به أن التوافق إن كان سويا أو مرضيا ينطوي على وظيفة إعادة اتزان أو تخفيف التوتر الناشيء من صراع القوى بين الذات و الموضوع، فالتوافق ليس مجرد خفض للتوتر و إنما يشمل مجال الصحة النفسية و تحقيقا لإمكانات الذات تحقيقا للوجود الانساني كموقف للعالم (فحجان، 2010).

4-8- التوافق عملية معيارية:

وتعني أن التوافق له قيم معينة وله مفهوم معياري، ويرى العلماء على أن معيار التوافق مرتبط بقياس القدرة على التوافق مع الظروف التي تواجه الفرد أو الجماعة (قريشي، 1988).

4-9- التوافق عملية تطورية ارتقائية:

ذلك أن التوافق لا يمكن التعرف عليه إلا بالرجوع إلى مرحلة النمو التي يعيشها الفرد، فالراشد يعيد توازنه مع البيئة بأسلوب الراشدين، و يتخطى بأسلوبه المراحل السابقة، و يتوقف عندها فإن ذلك يعني سوء توافق و نكوص إلى مراحل سابقة، و هذا يعني أن السلوك المتوافق في مرحلة نمو سابقة قد يعد سلوكا لا توافقيا أو مرضيا إذا استخدم في مرحلة نمو تالية (بركات، 2006).

و على هذا فالتوافق ليس عملية جامدة ثابتة تحدث في موقف معين أو فترة معينة بل إنها عملية مستمرة. إذ على الفرد أن يواجه سلسلة لا تنتهي من المشاكل و الحاجات و المواقف التي تحتاج إلى سلوك مناسب يؤدي إلى خفض التوتر و إعادة الإتزان و الاحتفاظ بالعلاقة مع البيئة.

و في هذا السياق يذكر "لوين بيست LEWIN.B" عشرين خاصية اعتبرها أنماطا لسلوكيات الشخص التوافقي الناجح:

1- يتمتع التوافقي بالقدرة و الرغبة لتحمل أعباء المسؤوليات المتناسبة مع عمره.

2- يتلذذ التوافقي من المساهمة و الخبرات المتعلقة بنضجه و ازدياد عمره.

3- التوافقي يرغب في تقبل الخبرات و المسؤوليات، خاصة ما يتعلق منها بدوره و مكانته في الحياة.

4- يتلهف التوافقي لحل المشاكل و الصعاب التي تعترض دربه في الحياة.

5- يسر التوافقي تغلبه على العراقيل الحائلة دون نضجه و السعادة بالتيقن بأنها عراقيل واقعية لا وهمية.

6- يتمتع التوافقي بقدرته على اتخاذ القرارات اللازمة عند ظهور حالات الصراع النفسي.

7- ينال التوافقي رضاه في ظل الظروف و الخبرات الحقيقية في الحياة لا في إطار أحلامه و أوهامه.

8- يعتبر التوافقي من خبرات فشله بدلا من الاندفاع لتبريرها.

9- يلتزم التوافقي باتجاهاته ما دامت لم تبرز عوامل جديدة و هامة.

10- يفصح التوافقي عن محنته بوضوح، كما يوظف التوافقي أفكاره للتخطيط و يضع البرامج العملية.

11- لا يعظم التوافقي نجاحه.

12- يميز التوافقي جيدا بين الأوقات و الأساليب المناسبة للعمل و كذا للتسلية و الترفيه.

13- لا يستجيب التوافقي للمواقف التي ينال منها نجاحا إزاء حرمانه من هدفه و غايته الحقيقية.

14- يستجيب التوافقي للمواقف غير المقبولة في حينها إذا ما فطن بأنها ستعود عليه بالفائدة مستقبلا.

15- يعرب التوافقي عن غضبه دون تستر في سياق الدفاع عن حقوقه و يتناسب نمط تعبيره مع مدى و نمط الأذى الذي لحق به.

16- تتضمن سلوكياته و أعماله مؤشرات تتناسب مع مدى حبه و نضجه.

17- يتمتع التوافقي بالقدرة على تحمل الآلام و الإحباط العاطفي عندما يعجز عن تغيير الأسباب و العوامل المؤدية إلى شعوره بالضيق.

18- يكون تمكن التوافقي من عاداته و تنظيمه لها و لرؤاه الفكرية بدرجة تمكنه من التكيف كيفما تقتضي الضرورة عند مواجهة المشاكل.

19- يتمكن التوافقي من تركيز طاقاته حول هدف معين اتخذ قراره المؤكد لتحقيقه.

20- لا يجهد التوافقي نفسه للعمل على تغيير حقيقة كون الحياة مسعى لا نهاية له بل يعلم أن المرء سيحتفظ بكل قدرته لمواجهة العراقيل المحيطية الخارجية فيما لو امتنع عن الخوض في صراعات نفسية داخلية (نجاد، 2004، ص ص 258-259).

5- أساليب التوافق ومعاييره:

5-1- أساليب التوافق:

يمكن أن يلجأ الفرد إلى كثير من أساليب التوافق وهي حيل دفاعية قد تقلل من الواقع المباشر لمثيرات الضغط ومن هذه الأساليب نجد:

5-1-1- الحيل الدفاعية الإنسحابية:

1- الإنسحاب: Repli

عند مواجهة المواقف المزعجة والمؤدية إلى الفشل يلجأ بعض الأشخاص إلى اختيار أبسط الطرق للتخلص منها وهي آلية الإنسحاب والنأي بالنفس وذلك مثل النوم والأحلام وتناول المشروبات الكحولية ... (نجاد، 2004، ص160).

2- النكوص: Regression

عندما يجابه الإنسان بصراع لا قبل له به ولا طاقة، فإنه يتراجع أو ينسحب إلى أدوار سابقة من عمره (الدباغ، 1983، ص42).

3- الإنكار: Négation

ومعناه أن يتنكر الأنا أو يتبرأ آليا من أحد طرفي الصراع الأقل أهمية والأشد سلبية على نفسه كالأم التي توفي ولدها وأنكرت الواقع الأليم وبقيت تتصرف كما لو كان ولدها على قيد الحياة (جبل، 2000، ص97).

4- التبرير: Justification

يحاول بواسطته الفرد إثبات أن سلوكه معقول وله ما يبرره أو يجيزه، ولذا يستحق القبول من الذات ومن المجتمع (المليجي، 2000، ص66).

5-1-2- الحيل الدفاعية العدوانية:

1- العدوان: Agression

هو رد فعل مباشر للإحباط، يوجهه الفرد نحو الشخص أو الشيء المتسبب في إعاقته لتحقيق أهدافه للتخفيف من الشعور بالفشل.

2- الإسقاط: Projection

الذي هو ميل نفسي لإلقاء اللوم على الآخرين أو الظروف، و تبرئة النفس من الخطأ في الدوافع أو الفشل في الأهداف بنسب ذلك إلى الغير لا للنفس (دسوقي، 1974، ص 396). فبدلا من أن نقر بأننا نكره شخصا فإننا ننسب الكراهية للشخص هذا، وقد تعذبنا ضمائرنا فنخفف من عذابات الضمير بالقول إننا مضطهدون (عباس، 1996، ص39).

5-1-3- الحيل الدفاعية الإبدالية:

1- الكبت: Refoulement

آلية دفاعية ضد تهديد أو صراع داخلي حيث يلجأ الفرد إلى طرد الذكريات والخبرات المؤلمة والدوافع غير المقبولة من دائرة الشعور إلى منطقة اللاشعور، وإقصاء الدوافع والذكريات عن الشعور لا يقضي عليها في الواقع، وإنما يمنع إدراكها لتجنب ما يسببه إدراكها من قلق واضطراب (عشوي، 2003، ص179).

2- التكوين العكسي: Réaction formation

عبارة عن إبدال المشاعر المسببة للحصر بمشاعر مناقضة لا تتسبب فيه، كالذي يخاف ولا يريد أن يطلع الناس على خوفه، فيظهر الشجاعة ويغالي فيها (عباس، 1996، ص39).

3- التقمص: Identification

هو آلية لا شعورية لبناء الشخصية بالإعتماد على الآخر، بخدمة نموذج مع فرد آخر ودمج خصوصياته ومطابقتها (Fisher, G, 1996, p202).

4- الإزاحة: Déplacement

يحاول الفرد تناول عواطفه وأفكاره المتجمعة والمشحونة ليزيحها ويوجهها إلى أفكار ومواضيع وأناس غير الذين كانوا في بدايتها (الدباغ، 1983، ص40). ففي مثال الطفل هانز، نجد الحقد الموجه نحو الأب (نزوة ممنوعة) غير مريح ومفجر للخوف من الأب، فبالإزاحة تصبح العاطفة غير المريحة الممثلة في موضوع هو الأب مثبتة على ممثل نزوي آخر هو الحصان (Bergeret, J et al, 1979, p97).

5- التسامي: Sublimation

أي التعبير عن الدافع المحبط بأسلوب يرتضيه المجتمع، فالدافع الجنسي الذي لم يلق إشباعا، قد ينجح الفرد في خفض حدة توتره بالإلتجاء إلى نشاطات بديلة تعمل على تصريف جزئي للطاقة الجنسية كالرسم والروايات الغرامية... (المليجي، 2000، ص68).

6- التعويض: Compensation

يلجأ إليه الإنسان لشعوره بالفشل والعجز في إشباع دافع قوي، أو إخفاء عيب جسمي أو عقلي، فيقوم الفرد لا شعوريا بسلوك معين لتخفيف القلق والضغط.

5-2- معايير التوافق:

للتوافق نوعان هما التوافق الحسن أو السوي، والتوافق السيء أو غير السوي يقتضي التمييز بينهما وجود معيار خارجي يسهل تصنيف السلوك ووضعه في المكان المناسب له، ونظرا لكثرة الإتجاهات المفسرة للسلوك الإنساني، فقد ظهرت العديد من المعايير التي تمكننا من تحديد نوع السلوك.

5-2-1- المعيار الإحصائي: Statistique

يشير مفهوم التوافق طبقا للمعيار الإحصائي إلى القاعدة المعروفة بالتوزيع الإعتدالي والسوية طبقا لهذه القاعدة تعني المتوسط العام لمجموعة الخصائص والأشخاص، والشخص اللاسوي هو الذي ينحرف عن المتوسط العام لتوزيع الأشخاص أو السمات أو السلوك والمفهوم الإحصائي بذلك لا يضع في الإعتبار أن التوافق عند الشخص ينبغي أن يكون مصحوبا بالرضا عنده وبتوافقه مع نفسه (الشاذلي، 2001، ص ص27-28).

فالمتوسط في بعض السلوكيات دليلا على التوافق، و صفة حسنة فالتوسط في الإنفاق فضيلة بين رذيلتي الإسراف و التبذير، و الوسط في ضغط الدم خاصية مطلوبة للصحة الجسدية، ذلك أن ارتفاعه أو انخفاضه يترتب عليهما شعور بالألم و اللاتوازن، و في المقابل نجد أن المحك الإحصائي غير دقيق في بعض الحالات، ففي حال تطبيق هذا المحك في الذكاء، سنجد أن الغالبية العظمى من الأفراد تقع في منطقة الذكاء المتوسط، بينما هناك أقليتان واحدة فوق المتوسط و هم مرتفعو الذكاء، العباقرة، و الأخرى أقل من المتوسط و هم المتخلفون عقليا. و تطبيق المحك الإحصائي في هذه الحالة يعني أن كلا من سلوك العبقري و المتخلف عقليا، يكونون في سلة واحدة و هي اللاتوافق و اللاسواء. و كذلك يكون الحال مع الحاصلين على درجات مرتفعة و منخفضة في مقاييس الشخصية، فهل يمكن اعتبار أصحا ب التقديرات المتطرفة في أحد المقاييس التي تقيس العصابية من الناس غير المتوافقين و غير الأصحاء (كفافي، 2012، ص 30).

و هناك العديد من الإعتراضات على استخدام المعيار الإحصائي في التقييم. كما وجد أنه في بعض العينات أو المجتمعات تكرارات كبيرة لخاصية سلوكية سلبية، أو عاهة جسمية كقصر البصر أو تعاطي المواد النفسية، فوفقا للمعيار الإحصائي انتشار هذه السلوكيات السلبية متوافقة و صحية، بالنسبة للتوزيع الإحصائي الاعتدالي، لكن المنطق يرفض هذا النوع من السلوكيات، أو الخصائص حتى إن تميزت بالانتشار بين أفراد المجتمع بسب سلبيتها(حواس،2012).

5-2-2- المعيار المثالي: Ideal

وهو عبارة عن أحكام قيمية تطلق على الأشخاص، ويستمد أصوله من الأديان المختلفة، والسواء حسب هذا المعيار هو الإقتراب من كل ما هو مثالي، والشذوذ هو الإنحراف عن المثل العليا (قريشي، 1988).

و بالتالي نحكم على الشخص بأنه سوي كلما اقترب أكثر من المثل الأعلى، فبالتالي هو مثالي في ذكائه، جماله أو في صحته. إلا أن المعيار المثالي قد يكون نادر التكرار من الناحية الإحصائية، أو غير موجود على الإطلاق في المجتمع المدروس.

ومن الصعب الإعتماد على المعيار المثالي في أحكامنا، وذلك لأن المثالية ليست محددة تحديدا دقيقا، ولأننا لسنا أشخاصا مثاليين فكيف يمكننا الحكم على الآخرين بالمثالية.

5-2-3- المعيار الاجتماعي: Social

فالشخص السوي يساير قيم ومعايير مجتمعه، أما الشاذ فهو يخالف تلك القيم والمعايير. فوفقا لهذا المعيار فالحكم على الشخص المتوافق يكون في إطار الجماعة المرجعية للفرد. إلا أنه يجب عند استخدام هذا المعيار للحكم على الشخص المتوافق أن نضع في الحسبان معايير النسبية الثقافية. فالسلوك السوي في جماعة ما قد يعد شذوذا أو مرضا في جماعة أخرى (الشاذلي، 2001، ص 67).

و قد تعرض المعيار الاجتماعي كغيره من المعايير إلى انتقادات أهمها:

* **انحراف المعايير الاجتماعية:** ذلك أن المجتمع نفسه قد يتعرض إلى بعض الظروف، التي تخرجه عن حدود التوافق. و بالتالي فإن ما يقبله المجتمع و يعده سويا، لا يكون بالضرورة كذلك.

* **نسبية المعايير الاجتماعية:** و المقصود هنا عدم وجود معايير اجتماعية عامة، تقبلها كل المجتمعات، فالسلوك الذي يبدو سلوكا غير توافقي و شاذا في مجتمع، قد يعتبر سلوكا توافقيا و صحيا في مجتمع آخر.

إضافة إلى أن المعايير الإجتماعية تختلف في المجتمع الواحد، من عصر إلى عصر، فقد يقبل مجتمع معين سلوكا معينا في فترة زمنية معينة و يرفضه بعدها، و خير دليل على ذلك ما حدث في ألمانيا قبل الحرب العالمية الثانية، حيث شجع الدعوة للنازية و اتجاهاتها العنصرية، و لكن استنكرها الألمان بعد نهاية الحرب بل و كفروا عن اعتناقها (حواس، 2012).

5-2-4- المعيار الباثولوجي: Pathologique

يتحدد مفهوم التوافق في ضوء المعايير الكلينيكي ة لتشخيص الأعراض المرضية، فالصحة النفسية تتحدد على أساس غياب الأعراض والخلو من مظاهر المرض، ولكن التوافق بهذا المعنى يعتبر مفهوما مضللا وضيقا، فلا يكفي أن يخلو الفرد من الأعراض لكي نعتبره متوافقا، ولكن ينبغي أن تلقى أهدافه وطاقاته توظيفا فعالا في مواقف الحياة المختلفة ويحقق ذاته بشكل بناء (الشاذلي، 2001، ص30).

5-2-5- المعيار الطبيعي: Natural

السواء حسب هذا المعيار كل ما يعتبر طبيعي من الناحية الفيزيقية أو الإحصائية، والسلوك السوي هو الذي يساير الأهداف، والشاذ هو الذي يناقضها. إذا فهذا المعيار لا يختلف عن النظرة الإجتماعية والمثالية، ذلك أن ما هو طبيعي في مجتمع ما قد يكون غير ذلك في مجتمع آخر (قريشي، 1988).

و عليه فالتوافق يشتق من حقيقة الانسان الطبيعية و أصحاب هذا الاتجاه يستنبطون مفهوم التوافق من البيولوجيا و علم النفس.

5-2-6- المعيار الذاتي:

هو التوافق كما يدركه الشخص ذاته، فبصرف النظر عن المسايرة التي قد يبديها الفرد على أساس المعايير السابقة. فما يحس به الفرد، و كيف ينظر إلى إتزانه و سعادته هي المحك هنا. أي أن سوية الفرد في إحساسه الداخلي و خبرته الذاتية فإذا كان يشعر بالقلق و التوتر فهو غير متوافق.

و يمتاز هذا المعيار بشيوعه عند عامة الناس، فكل انسان يصف سلوكه و سلوك غيره بالتوافق و السواء أو الانحراف، بحسب ما يراه حسنا أو سيئا في ضوء إطاره الجمعي. و يلقى هذا المعيار القبول من المتخصصين في الصحة النفسية، لأنه يقوم على أساس مسؤولية الانسان على أفعاله و إرادته في السلوك الذي يحقق له التوافق النفسي. و على الرغم من وجود هذه القناعة من طرف المتخصصين بهذا المعيار، إلا أن عليه الكثير من المآخذ التي تجعله غير صالح للحكم على السلوك، و على الأفراد في مواقف أخرى خاصة تلك التي يكون فيها الفرد مجانبا للحياد، حيث يتأثر بقيمه و رغباته و اتجاهاته و ميوله. و من بين هذه الانتقادات التي وجهت إلى هذا المعيار ما يلي:

1- نسبية الأحكام: لأن السلوك الذي يشعر الفرد بالارتياح و الأمن النفسي، قد لا يشعر غيره بذلك، و السلوك الذي يثير القلق و التوتر عند شخص، قد لا تكون عنده نفس القدرة على إثارة هذه العواطف السلبية عند شخص آخر.

2- إغفال الفروق الفردية في تمثيل القيم و المعايير الاجتماعية: مما ينعكس على إنتاج فروق في الأحكام على السلوك، ذلك أن الأفراد في المجتمع الواحد لا يتمثلون كلهم القيم و المعايير الاجتماعية السائدة بنفس المستوى، و بالتالي فأحكام الشخص الذي تمثل قيم مجتمعه و خضع لها، تختلف عن أحكام الشخص الذي لم يتمثل هذه القيم بالقدر المناسب ليصبح المعيار الذاتي معيارا غير موضوعي و غير موحد لدى كل أفراد المجتمع الواحد. مما يترك مجالا واسعا للتحيز و التطرف و التعصب، لتسوية أحكام الفرد على السلوك و تصبح أحكاما مغرضة و منحرفة، و قد تعتبر السلوك المتوافق سلوكا منحرفا، و السلوك المنحرف سلوكا متوافقا، و هذا ما يجعل

المعيار الذاتي معيارا غير موضوعيا، و غير موحد حتى لدى أفراد المجتمع الواحد و يشكك في مصداقيته كمقياس لتقييم سلوك الأفراد (حواس، 2012).

6- نظريات التوافق:

هناك الكثير من النظريات التي حاولت تفسير التوافق لدى الأفراد، ومن أهم هذه النظريات ما يلي:

6-1- النظرية البيولوجية:

ويقول مديروها أن جميع أشكال الفشل في التوافق تنتج عن أمراض تصيب أنسجة الجسم خاصة المخ ومثل هذه الأمراض يمكن توارثها أو اكتسابها خلال الحياة عن طريق الإصابات والجروح والعدوى أو الخلل الهرموني الناتج عن الضغط الواقع على الفرد وترجع اللبنات الأولى لهذه النظرية لجهود كل من داروين ومندل وجالتون وكالمان (محمد ، 2004، ص24).

ويعرف التوافق من هذا المنظور بأنه: المحافظة على مستوى الإتزان الداخلي للجسم لدى الفرد عن طريق تعلم مجموعة من الطرق والأساليب التي تعمل على خفض حدة القلق واضطراب الجسم كلما زاد ذلك عن الحد المعلوم وتعزو السبب في سوء التوافق إلى عدم المحافظة على مستوى الإتزان الداخلي للجسم بسبب عدم تعلم الطرق التي تعمل على تخفيف اضطراب الجسم (السيف، 2007).

إلا أنه تجدر الإشارة إلى أن الاعتماد على المفاهيم البيولوجية في تفسير عملية التوافق لا يفسر لنا هذه العملية بشكل حقيقي و تام، لأن تفسيرها متعلق بالإنسا ن و هو متعدد الجوانب المكونة لشخصيته.

6-2- النظريات النفسية:

6-2-1- نظريات التحليل النفسي:

1- فرويد: S.freud

يرى فرويد أن عملية التوافق النفسي غالبا ما تكون لا شعورية، أي أن الفرد لا يعي الأسباب الحقيقية لكثير من سلوكياته، فالشخص المتوافق هو من يستطيع إشباع المتطلبات الضرورية للهو بوسائل مقبولة اجتماعيا، ويرى فرويد أن العصاب والذهان ما هما إلا مظهر من أشكال سوء التوافق (الصويط، 2008)، ويعتمد التوازن النفسي على قوة الأنا، فبقدر قوة الأنا يكون نجاحه في إحداث التوازن، أما إذا فشل الأنا في مهمته فيكون الفرد معرض لأي صورة من صور اللاسواء.

والمظهران الأساسيان للشخصية السوية عند فرويد هي أن يكون في استطاعة الفرد أن يحب وأن يعمل، والقدرة على الحب هنا تعني أن يكون الفرد في وضع يسمح له بتقديم الحب الخالص للآخرين وأن يتلقاه منهم، وكذلك فإن القدرة على العمل والإنتاج مؤشر آخر على السواء، لا يقوم إلا على قاعدة من توازن الوظائف النفسية (الشاذلي، 2001، ص70).

2- يونغ: Yung

يعتقد يونغ أن مفتاح التوافق والصحة النفسية يكمن في استمرار النمو الشخصي دون توقف، كما أشار أن التوافق السوي يتطلب الموازنة بين ميولنا الإنطوائية و ميولنا الانبساطية، و هذا يتطلب ضرورة التكامل بين العمليات الأساسية في تغيير الحياة، و العالم الخارجي، هي الإحساس، الإدراك، التفكير (لموشي، 2004).

3- أدلر: Adler

اعتقد أن الطبيعة الإنسانية تعد أساسا أنانية وخلال عمليات التربية فإن بعض الأفراد ينمون ولديهم اهتمام اجتماعي قوي ينتج عن رؤية الآخرين مستجيبين لرغباتهم ومسيطرين على الدافع الأساسي للمناقشة دون مبرر ضد الآخرين طالبا للسلطة أو

للسيطرة. (محمد، 2004، ص25)، و فسر العصاب على أنه محاولة لتحرير النفس من مشاعر النقص في محاولة كسب الشعور بالتفوق (الزيود، 1998، ص 55).

6-2-2- النظرية السلوكية:

ترى هذه النظرية أن أنماط التوافق وسوء التوافق تعد متعلمة من خلال الخبرات التي تعرض لها الفرد في حياته، فإذا تعلم الفرد أساليب سوية تكونت لديه عادات سوية، وبالتالي أصبح متوافقا، أما إذا تعلم أساليب سلوكية خاطئة فإنه يكون سيء التوافق (السيف، 2007).

إذا فالشخصية المتوافقة رهن بتعلم عادات صحيحة سليمة وتجنب اكتساب العادات السلوكية غير الصحيحة أو غير السليمة، ومظاهر الشخصية المتوافقة عند السلوكيين هي أن يأتي الفرد السلوك المناسب في كل موقف حسبما تحدده الثقافة التي يعيش في ظلها الفرد (الشاذلي، 2001، ص70).

ويتعلم الإنسان عددا من الأساليب السلوكية الملائمة للتوافق مع أحداث الحياة منها:

1- الهجوم:

يلجأ الإنسان للهجوم للقضاء على العدو، أو الإضرار به، وغالبا ما يحتوي على مستوى من العدوان كوسيلة لمقاومة الخطر.

2- الإنسحاب:

وهو طريقة سهلة لمواجهة الضغط والتوتر، وهو عكس الهجوم حيث لا يتطلب بذل جهد كبير، فما على الفرد إلا الإبتعاد عن الموقف المهدد و الخطير.

3- الخضوع و الإستسلام:

يواجه الإنسان أحيانا بمواقف لا يبدو فيها أي أمل للنجاة أو تحاشي الضرر أو التغلب عليه، مما يشعره بالإكتئاب وباليأس، ويظهر ذلك جليا في الحرب على وجه الخصوص عندما يواجه الإنسان فيتغلب هذا العدو عليه فلا يستطيع مقاومته أو الهروب منه مما يجبره على الإستسلام له (السيف، 2007).

و تجدر الإشارة إلى أن باندورا " **A.Bandura**" و ماهوني " **Mahoney**" رفضا التفسير السلوكي الكلاسيكي، الذي يقول بتشكيل طبيعة الانسان بطريقة آلية ميكانيكية، حيث أكدا أن السلوك و سمات الشخصية نتائج للتفاعل بين العوامل الثلاث: المثيرات خاصة منها الاجتماعية، السلوك الانساني، العمليات العقلية. حيث يعتقد أن لمشاعر الكفاية أثرا مباشرا في تكوين السمات التوافقية أو غير التوافقية (النيال، 2002، ص 142).

و على الرغم من الاختلاف بين رواد النظرية السلوكية الكلاسيكية و المحدثين إلا أنهم يتفقون على مجموعة من النقاط و هي:

1- يتم التوافق حينما يستطيع الفرد تعلم مجموعة من العادات السوية من البيئة التي يمكن بواسطتها إشباع حاجاته المختلفة.

2- التوافق يتم بصورة شعورية، حيث يتم تعلم العادات عن طريق البيئة في السنوات الأولى باستخدام التعزيز.

3- لا تهتم هذه المدرسة بمعرفة الأسباب، المهم إزالة الأعراض المرضية.

4- السلوك اللاتوافقي يرجع إلى سلوك خاطئ.

5- التوافق يتم عن طريق تحديد السلوك اللاتوافقي أولا، ثم إطفائه و إحلال سلوك توافقي محله عن طريق التدعيم (لموشي، 2004).

6-2-3- النظريات الإنسانية:

هي مدرسة متكونة من مجموعة من العلماء يجمعهم الإعتراض على التحليل النفسي والمدرسة السلوكية، ويجمعون على تأكيد بعض الجوانب التي تميز الإنسان عن الحيوان مثل الحرية والإبداع والإرادة، وأهم رواد المدرسة الإنسانية: كارل روجرز، أبراهام ماسلو، وبيرز.

1- كارل روجرز: C.Rogers

يشير روجرز إلى أن الأفراد الذين يعانون من سوء التوافق يعبرون عن بعض الجوانب التي تقلقهم فيما يتعلق بسلوكاتهم غير المتسقة مع مفهومهم عن ذواتهم، و أن سوء التوافق النفسي يمكن أن يستمر إذا ما حاول الأفراد الاحتفاظ ببعض الخبرات الانفعالية بعيدا عن مجال الإدراك أو الوعي، و ينتج عن ذلك استحالة تنظيم مثل هذه الخبرات، أو توحيدها كجزء من الذات التي تتفكك، و تتبعثر نظرا لافتقاد الفرد قبوله لذاته، و هذا من شأنه أن يولد مزيدا من التوتر و الأسى و سوء التوافق (عسيري، 2003). ويرى روجرز أن معايير التوافق تكمن في ثلاث نقاط:

* **الإحساس بالحرية:** يتصرف الفرد بشكل سوي، بخيارات حرة، يوظف طاقاته إلى الحد الذي يشعر فيه بالحرية الذاتية في الوعي بحاجاته و الاستجابة للمثيرات البيئية.

* **الإنفتاح على الخبرات:** أي أن يدرك الفرد و يعي كل خبراته، فلا يحتاج لا إلى إنكار خبراته و لا إلى تشويهها.

* **الثقة بالمشاعر الذاتية:** أي أنه رغم الأخذ بآراء الآخرين في الحسبان إلا أنهم لا يتقيدون بها كأساس في التصرف و اتخاذ قراراتهم، بل يتصرفون تبعا لما في داخلهم و ما توفره لهم ذواتهم لتوفر الثقة في أنفسهم.

و على هذا ارتبط مفهوم الذات عند روجرز بمفهوم التوافق السليم، فأي خلل في مفهوم الذات يعد إشارة لسوء توافق الفرد (بومعراف، 2014).

2- أبراهام ماسلو: A.Maslow

يرى ماسلو أن صاحب الشخصية المتوافقة هو "الشخص الذي يحقق ذاته" وتحقيق الذات يعني تحقيق القوى الكامنة الفطرية عند الشخص والفرد الذي حظي بإشباع حاجاته الأساسية هو الشخص الذي يستطيع أن يحقق ذاته، ومن خصائص الشخصية المتوافقة:

* تقبل للذات وللآخرين وللطبيعة.

* التمييز بين الوسائل والغايات.

* الخلق والإبداع.

* إدراك أكثر فاعليه للواقع وعلاقات مريحة معه.

* الشعور القوي بالإنتماء والتوحد مع بني الإنسان وشعور عميق بالمشاركة الوجدانية والمحبة لبني الإنسان ككل.

* علاقات شخصية متبادلة عميقة.

* الإستقلالية الذاتية عن الثقافة وعن البيئة (الشاذلي، 2001، ص70).

فالتوافق عند ماسلو يرتبط بتحقيق الذات، فالفرد يسعى لتحقيق حاجاته بصورة هرمية، حيث يندفع إلى إشباع الحاجات الفيزيولوجية، فإذا ما أشبعت اختفت لتفسح المجال للمستوى الثاني من الدوافع، فالحاجات حسبه هي أساس سوء التوافق.

3- بيرز: Birz

أكد على أهمية التنظيم أو التوجيه وعلى أن يحيا الأفراد، هنا والآن دون خوف من المستقبل لأن هذا سيفقد الأفراد شعورهم الفعلي بالرضا (جاسم، 2004، ص25).

وحسبه فالشخص المتوافق هو من يتقبل المسؤوليات ويتحملها على عاتقه ولا يلقي بها للآخرين.

6-3- النظرية الإجتماعية:

من روادها فيرز، دنهام، ردليك، فيقرون أن هناك علاقة بين الثقافة وأنماط التوافق فلقد ثبت أن هناك اختلاف في الأعراض الإكلنيكية للأمراض العقلية بين الأمريكيي ن والإيطاليين وبين الأمريكيين والإيرلنديين (جاسم، 2004، ص 25) وتنظر هذه النظرية إلى التوافق من خلال مظاهر السلوك الخارجي للفرد أو الجماعة، فالفرد عادة ما يلجأ إلى جماعة من الأفراد المحيطين به ويسعى إلى الإنقياد لهم لكي يحقق التوافق، كما أوضحوا أن الطبقات الإجتماعية في المجتمع تؤثر في التوافق حيث صاغ ذوو الطبقات الإجتماعية الدنيا مشاكلهم بطابع فيزيقي، كما أظهروا ميلا قليلا لعلاج المعوقات النفسية، في حين صاغ ذوو الطبقات الإجتماعية العليا والراقية مشكلاتهم بطابع نفسي وأظهروا ميلا أقل لمعالجة المعوقات الفيزيقية (السيف، 2007).

وعندما نتعرض لدراسة التوافق في ضوء هذا المدخل، فيجب أن نشير إلى أن تعقد المجتمع الحديث يؤدي إلى تقليل فرص تكامل الشخصية، والدليل على ذلك الزيادة في نسبة من يقعون فريسة الأمراض النفسية والعقلية والعصبية في المجتمع الحديث المتغير باستمرار.

وما يعاب على النظريات السابقة الذكر (البيولوجية، النفسية، الإجتماعية) وذات المنشأ الغربي هو إهمالها الجانب الروحي الديني في تفسير التوافق واللاتوافق، وهذا ما أدى إلى قصور في فهمهم للشخصية الإنسانية، وفي اتفاقهم على العوامل المحددة للشخصية المتوافقة وغير المتوافقة، مما أدى إلى اختلافهم حول مفهوم الصحة النفسية، إذ لا نستطيع فهم الإنسان إذا اقتصرنا في دراسة التوافق على الجوانب البيولوجية والنفسية والإجتماعية وأهملنا الجانب الديني.

ولذلك اجتهد بعض علماء النفس المسلمين في وضع نماذج للتوافق والصحة النفسية، وأعطوا الجانب الروحي فيها اهتماما مركزيا ذلك أنهم يعتبرون أن السلوك

الذي يحقق التوافق السوي للفرد هو السلوك الإسلامي، فالإسلام هو دين الفطرة والسلوك المنبثق عنه هو السلوك اللائق بالإنسان كما خلقه الله تعالى، وكما يجب أن يراه في أرضه وتحت سمائه، وعندما يوافق السلوك الإنساني تعاليم الإسلام فذلك هو الطريق إلى تحقيق التوافق النفسي والصحة النفسية (بوعود، 2007).

7- سوء التوافق:

سوء التوافق هو فشل الانسان في تحقيق إنجازاته و إشباع حاجاته و مواجهة صراعاته و من ثم يعيش الفرد في الأسرة و العمل و التنظيمات التي ينخرط فيها في حالة عدم الانسجام وعدم التناغم. (بوعطيط، 2010)، و حسب الدليل التشخيصي الإحصائي (DSM IV-TR) فسوء التوافق هو استجابة نفسية لعامل أو لمجموعة من عوامل الضغط المعروفة التي تؤدي إلى تطوير أعراض انفعالية أو سلوكية ذات دلالة إكلينيكية. و للفشل في تحقيق التوافق أسباب متعددة منها:

7-1- الشذوذ الجسمي والنفسي:

ويقصد به أن يكون الفرد ذا خاصية جسمية أو عقلية عالية جدا أو منخفضة جدا، في مثل هذه الحالات يحتاج إلى اهتمام ورعاية خاصة مما يؤثر على استجاباته للمواقف المختلفة فطويل القامة طولا مفرطا أو القصير قصرا مفرطا أو الذكي ذكاء عاليا أو ضعيف العقل كل منهم يعامله المجتمع بطريقة معينة قد تؤثر على توافقه (علي، 2005، ص140).

7-2- عدم إشباع الحاجات الجسمية والنفسية:

فيؤدي عدم إشباعها إلى اختلال توازن الكائن الحي مما يدفعه إلى محاولة استعادة توازنه ثانية فإذا تحقق له ذلك حقق توازنا أفضل، أما إذا فشل فيظل التوتر باقيا، مما يدفعه إلى اللجوء إلى حلول غير موفقة لا تخفض من حدة التوتر.

7-3- تعلم سلوك مغاير للجماعة:

تهدف عملية التنشئة الإجتماعية إلى تعليم الفرد معايير السلوك الخاصة بالجماعة، إلا أن هذه العملية يقوم بها أفراد يختلفون فيما بينهم في تطبيق النظم الأولية لعملية التنشئة الإجتماعية، وقد يؤدي هذا إلى انحراف الأفراد في فئتين، أولئك الذين دربوا إجتماعيا عن طريق التنشئة الإجتماعية على السلوك المنحرف مثل الأحداث المنحرفين الذين ربوا في أسر تشجع على الإنحراف، وأولئك الذين تربوا على التوافق السوي غير أنهم انحرفوا لظروف ألمت بهم مثل الحدث الذي ينحرف في مراهقته بالرغم من تنشئته في أسرة لا تشجع على الإنحراف (الشاذلي، 2001، ص72).

7-4- الصراع بين أدوار الذات:

إن كل ذات تؤدي دورا معينا يتوقعه منها المجتمع وتتعلمه أثناء تنشئتها الإجتماعية إلا أن التنشئة أحيانا قد تعلم الفرد دورا غير دوره الأساسي كمعاملة الولد على أنه بنت كما قد يتعارض دوران للذات الواحدة كدور السيدة العاملة كأم وموظفة (علي، 2005، ص141).

7-5- عدم القدرة على الإدراك والتمييز بين عناصر الموقف:

وخاصة عند ضيق مجال حياة الفرد، مما يصعب عليه إدراك العناصر المختلفة للموقف، وبالتالي تكون الإستجابة غير مناسبة، وذلك كما في حالات الخطر فيعقد الفرد الموقف ولا يستطيع أن يدرك عناصره إدراكا واضحا فتكون استجابته عشوائية وغير منظمة.

7-6- القلق:

هو خبرة انفعالية غير سارة يعاني منها الفرد عندما يشعر بخوف أو تهديد من شيء دون أن يستطيع تحديده تحديدا واضحا و غالبا ما تصاحب هذه الحالة بعض التغيرات الفسيولوجية (حسين، 2007، ص 14).

ويختلف تأثير العوامل السابقة الذكر تبعا لعدة متغيرات هي:

1- **المدة:** وتتمثل في الفترة الزمنية التي يستمر فيها تأثير العامل.

2- **الشدة:** وتتمثل في مدى قوة العامل المؤثر.

3- الحالة الجسمية والانفعالية أثناء تعرض الفرد للعوامل المؤدية لسوء التوافق.

4- **إدراك الفرد للعامل:** يتمثل في التصور المعرفي للموقف هل هو مثير للإحباط أم لا.

الفصل الخامس

الفصل الخامس

الذكاء الانفعالي

1- المسار التاريخي للذكاء الانفعالي.

2- مفهوم الذكاء الانفعالي.

3- النماذج النظرية المفسرة للذكاء الانفعالي.

4- أبعاد الذكاء الانفعالي.

5- مستويات الذكاء الانفعالي.

6- أهمية الذكاء الانفعالي.

7- الأسس النيورولوجية للذكاء الانفعالي.

1- المسار التاريخي للذكاء الانفعالي:

منذ نهاية عام (**1995**) أصبح الذكاء الانفعالي موضوعا ساخنا، لفترة كبيرة من القرن العشرين، و يمكن أن نجدها تتعلق بالجذور التاريخية و هي الأوسع في القرن التاسع عشر (19)، و بالرغم من أن الدارسين المعاصرين يدعون أنهم أول من درس الذكاء الانفعالي علميا، إلا أنه يجب أن نعطي الفضل بكل تواضع لعلماء كبار مثل "**داروين**" الذي بدأ دراسة هذا الموضوع عام (1837) و أصدر أول عمل معروف حول الموضوع عام (1872)، و بالإضافة إلى ذلك ما هو مهم لإدراكنا هؤلاء الباحثون الأوائل، أن حجم مشاركتهم كبير عندما نأخذ بعين الاعتبار الظروف التي عملوا من خلالها قبل فترة طويلة من اختراع الوسيلة الإحصائية المعقدة و دون مساعدة الكومبيوتر السريعة، أظهر " **داروين** " أن التعبير العاطفي لعب دورا رئيسيا في السلوك و التأقلم، و الذي يبقى مرجعا مهما للذكاء الانفعالي ليومنا هذا.

و بالرغم من النشاطات المضطربة حول الرغبة في تعلم المزيد عن الذكاء، بدأت المطبوعات العلمية بالظهور في القرن العشرين عندما عرف ثورندايك ما أسماه الذكاء الاجتماعي في عام (1920) و ركزت العديد من الدراسات على طرق التطوير بالوصف و تقييم السلوك الاجتماعي المناسب.

من المهم تبيان أن لتعريفات الذكاء الاجتماعي أثر على كيفية فهم الذكاء الانفعالي كجزء من الذكاء الاجتماعي. و يعني ذلك أن الذكاء الاجتماعي هو جزء من الذكاء الانفعالي و قد يلمح إلى أن الفكرتين متقاربتين، و قد تشتركان في عناصر رئيسية بكلمات أخرى نستطيع أن نناقش نفس البنية أو نفس الفكرة بدلا من مناقشتهما كفكرتين منفصلتين (أبو رياش، 2006، ص ص 284-285).

و في سنة 1990 قدم "**بيتر سالوفي و جون ماير**" نموذجا للذكاء الانفعالي في كتابهما الخيال، المعرفة، الشخصية.

و في سنة (1995) أصدر "**دانيال جولمان**" كتابه الذكاء العاطفي لماذا يعني أكثر مما تعني نسبة الذكاء، و في نفس السنة قام جاك بلوك من جامعة كاليفورنيا بدراسة بعض المتغيرات الشخصية المرتبطة بالذكاء مستقلا عن الذكاء الانفعالي و الذكاء الانفعالي مستقلا عن الذكاء، و تشير نتائجه إلى أن ذوي الذكاء المرتفع مستقلا عن

الذكاء الانفعالي كانوا أكثر تميزا في الجوانب العقلية و أقل تميز في الجوانب الشخصية، أما المتميزون في الذكاء الانفعالي عن الذكاء فكانوا أكثر تميزا في الجوانب الإجتماعية، و لديهم اتجاهات نحو الآخرين (الأعسر، كفافي، 2000، ص ص 76-77).

ارتبط تاريخ نشوء الذكاء الانفعالي بمساهمة عدة علماء كـ **بارون** (1997)، **جولمان** (1996)، **ماير و سالوفي** (1990)، الذين يرون أن أصول الذكاء الانفعالي ترجع إلى القرن 18 حيث كانت النظرة إلى العقل و الحياة النفسية للفرد تنقسم إلى ثلاثة أقسام و هي (المصدر، 2008):

1- المعرفة:

و تشتمل على وظائف مثل الذاكرة و التفكير و مختلف العمليات المعرفية.

2- العاطفة أو الوجدان:

و تشتمل على الانفعالات و النواحي المزاجية و الحدس و مختلف المشاعر مثل الفرح و السرور و الغضب و الإحباط و الخوف.

3- الدافعية:

و تشتمل على الدوافع البيولوجية و المكتسبة و الغايات و الأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها و مقاصده من سلوكياته.

ويرى البعض أن الذكاء الانفعالي ظهر مبكرا في دراسة **(باين 1985)** التي درس فيها الانفعالات بشكل عام، وتعتبر هذه الدراسة بمثابة دليل لكل ما جاء بعد ذلك من كتابات عن الذكاء الانفعالي.

علميا ينسب هذا المصطلح ومفهومه **لـ جون دي ماير** (1990)، الذي أجرى العديد من البحوث والدراسات في مجال الشخصية وفي الحالة المزاجية، كما و أجرى أول دراستين علميتين بمشاركة جامعة **نيو هامبشير وبيتر سالوفي** من جامعة **ييل (سالوفي وماير 1990)**، وحاول فيهما إيجاد الطرق العلمية لقياس الفروق الفردية بين الأفراد في قدراتهم الانفعالية.

و وجدا أن بعض الأفراد أفضل من البعض الأخر في تحديد مشاعرهم ومشاعر الآخرين، كما وجدا أن المتميزين في تحديد مشاعرهم يتفوقون أيضا في حل المشكلات

ذات الصبغة العاطفية. ثم عرضا مفهوم الذكاء الانفعالي وشرعا في قياسه لتوضيحه ووضعه في القالب العلمي.

وظلت أبحاث **ماير** و **سالوفي** محصورة داخل الأوساط الأكاديمية، إلى أن نشر **جولمان** (1996) المفهوم عالميا مستفيدا من مقالات **ماير و سالوفي** (1990-1993) كما قام **بارون باركر** (2000) بدور فعال في إثراء المفهوم ونموه وتطوره بدراساته المبكرة عن الذكاء الانفعالي الاجتماعي.

و فيما يلي تتبع لتاريخ تطور الذكاء الانفعالي:

الفترة 1900- 1969:

الفصل التام بين التفكير والعاطفة؛ بتقديم بحوث الذكاء منفصلة والتركيز على الأداء العقلي المقيد بالزمن المحدد، وبحوث العاطفة ركزت على الجدل القائم على أيهم يحدث أولا- رد الفعل الفيزيولوجي أم العاطفي-؛ كما جاءت بحوث **(داروين)** حول تقييم رد الفعل العاطفي وفي أثناء ذلك قامت بحوث عن تأثير العاطفة في علم الأمراض وغيرها.

الفترة 1970- 1989:

بدأ التركيز على مدى وجود علاقة بين العاطفة والتفكير، للتوصل إلى أن الأفراد المكتئبين تؤثر حالتهم المزاجية على تفكيرهم ونشاطهم وإبداعهم.

الفترة 1990-1993:

البحث في مفهوم التفكير والعاطفة معا، كان بداية الظهور لمفهوم الذكاء الانفعالي بطريقة علمية، و دراسة مكوناته وقياسه وتصنيفه كنوع من الذكاء.

الفترة 1993-1997:

انتشار المفهوم محليا وعالميا وإجراء الدراسات المبكرة على يد الأطباء النفسيين واستشاريي الإدارة والمدربين ومختصي الموارد البشرية.

الفترة 1998 حتى الآن:

تعدد البحوث والمواد العلمية وعناية المؤسسات أكثر بمفهوم الذكاء الانفعالي.

2- تعريف الذكاء الانفعالي:

2-1- التعريف اللغوي:

الذكاء "intelligence":

لغة: الذكاء هو سرعة الفطنة، و قلب ذكي، و صبي ذكي، إذا كان سريع الفطنة و الذكاء و الفهم "أن يكون فهما تاما سريع القبول" (ابن منظور، 1994، ص 14).

اصطلاحا: يشير مفهوم الذكاء إلى القدرة العقلية التي تمكن الأفراد من التعلم و تذكر المعلومات و استخدامها بطريقة ملائمة، و التوصل إلى استبصارات و حلول ملائمة للمشكلات المختلفة، و اكتساب اللغة و استخدامها، و إصدار أحكام دقيقة، و اكتشاف أوجه الشبه و الاختلاف بين موضوعات الخبرة الحسية أو الفكرية، و استخدام الفكر التجريدي و المفاهيم العامة و الاستدلال (معمرية، خزار، 2008).

العاطفة "Sentiment":

لغة: عاطفة جمعها عواطف و تتضمن الشعور و الإحساس و ذلك كعاطفة الحب.

اصطلاحا: حسب فرويد تتضمن العاطفة أي حالة عاطفية، سواء كانت مؤلمة أم سارة غامضة أو بينة، سواء بدت على شكل شحنة كثيفة أم على شكل نبرة عامة، و العاطفة هي التعبير الكيفي عن كمية الطاقة النزوية و تغيراتها (لابلانش، بونتاليس، 1987، ص 320).

2-2- التعريف الاصطلاحي:

توجد العديد من الترجمات لمصطلح الذكاء الانفعالي منها (العاطفي، الوجداني...) ويرى البعض أن العاطفة استعداد كامن مركب من عدة انفعالات، وأن العلماء يستخدمون إصطلاح انفعال العاطفة بمعنى واسع، ليشمل جميع الحالات الوجدانية (الخوف، الفرح، الحزن) وكلمة وجدان أكثر شمول من العاطفة و الانفعال، فالانفعال يمثل المشاعر السالبة كالغضب.

و هناك عدة تعاريف للذكاء الانفعالي التي ربطت بين العاطفة والتفكير معا.

2-2-1- تعريف ماير و سالوفي: Mayer & Salivey

يعرفان الذكاء الانفعالي بأنه "قدرة الفرد على قراءة مشاعره ومشاعر الآخرين والتمييز بين هذه المشاعر المختلطة واستخدامها في توجيه تفكيره وأفعاله".

و يتضمن فهم المشاعر والتعبير عنها- سواء لفظيا أو غير لفظي- وتنظيم المشاعر داخل النفس، واستخدام المحتوى الشعوري في حل المشكلات. وقد جدد هذا التعريف حيث أصبح الذكاء الانفعالي يشمل القدرة على إدراك الانفعالات بدقة وتقييمها والتعبير عنها والقدرة على توليد المشاعر.

2-2-2- تعريف جولمان: D. Golman

"مجموعة من القدرات المتنوعة التي يمتلكها الأفراد و لازمة للنجاح في جوانب الحياة المختلفة، والتي يمكن تعلمها و تجنبها و تشمل المعرفة الانفعالية و إدارة الانفعالات والحماس والمثابرة و حفز النفس و إدراك انفعالات الآخرين و إدراك العلاقات الاجتماعية". و يؤكد **جولمان** بأن مفهوم الذاتية و إدارتها وتحفيز الذات والتعرف على الذكاءات المتعددة كالآتي: الذكاء الشخصي الذاتي، الذكاء الشخصي الاجتماعي.

فيرى جولمان بأنه "القدرة على إدراك الفرد لمشاعره، وتوظيف هذه المشاعر في اتخاذ القرارات الصائبة في الحياة، والقدرة على التعامل مع الضغوط والتحكم في الدوافع والانفعالات، والقدرة على إثارة الحماس في النفس والمحافظة على روح الأمل والتفاؤل متى ما صادف الإنسان فشلا في تحقيق هدفه، والقدرة على التعاطف مع الآخرين ومعرفة ما يدور داخلهم، وهو المهارة الاجتماعية التي تتمثل في التعامل مع الناس والتعامل مع مشاعر الآخرين من خلال العلاقات الاجتماعية معهم والقدرة على إقناع الآخرين وقيادتهم" (عثمان، 2009، ص 29).

و يؤكد جولمان بأن مفهومه عن الذكاء الانفعالي مبني على مفهوم (جاردنر) في الذكاءات المتعددة كالآتي:

- الذكاء الشخصي الذاتي.

- الذكاء الشخصي الاجتماعي.

فالذكاء الشخصي الذاتي: يتشكل بتشكيل نموذج صادق و واع عن الذات، مشتق من التفكير فيما وراء المعرفة واستخدام هذه القدرة في الحياة، ويتمثل هذا الذكاء في أعمال الأطباء النفسيين والمرشدين الاجتماعيين.

ويتحقق **الذكاء الشخصي الاجتماعي؛** من خلال إقامة العلاقات والتواصل والتعاون الاجتماعي بين الناس، ويتمثل هذا الذكاء في أعمال المعلمين والسياسيين.

2-2-3- تعريف ديولكس وهيكس:

"هو معرفة الفرد لمشاعره، وكيفية توظيفها لتحسين الأداء وتحقيق الأهداف. مصحوبة بالتعاطف وفهم مشاعر الآخرين، ما يؤدي إلى علاقة ناجحة".

2-2-4- تعريف الأعسر وكفافي:

"هو بناء الخبرة الحية لدى المتلقي التي ينغمس فيها فيتخللها وتتخلله ليخرج منها بخبرة جديدة تعدل خبراته ورؤيته. كما هو يعدل فيها ويتبع في ذلك منهجا واضحا وينشأ مع ذلك الذكاء الانفعالي".

2-2-5- تعريف العيتي:

"بأنه عملية تغيير أنماط التفكير، وطريقة النظر إلى الأمور، بحيث تولد في النفس أكبر قدر ممكن من المشاعر الايجابية ولأطول فترة ممكنة".

2-2-6- تعريف مبيض:

"هو القدرة على التعامل مع المعلومات العاطفية، من خلال استقبال هذه العواطف واستيعابها وفهمها وإدارتها، لذلك فإن هذه صفات الإنسان الذكي عاطفيا بأن يمتلك الكثير من المفردات العاطفية، ويعرف الاستعمال الدقيق لهذه المفردات في التعامل مع عواطفه وعواطف الآخرين" (سعيد، 2008، ص 12).

2-2-7- تعريف بار- أون:

يعرف بار أون الذكاء الانفعالي بأنه "منظومة من القدرات الانفعالية و الشخصية و الاجتماعية، تمنح الفرد القدرة على التكيف مع الصعوبات المحيطة و الضاغطة" (المللي، 2010).

و من خلال مراجعة ما كتب حول الذكاء الانفعالي فقد أشار العديد من الباحثين إلى أن الذكاء الانفعالي خاصية مركبة من خمسة مكونات أساسية هي (بقيعي، 2011):

1- المعرفة الانفعالية:

و هي الركيزة و المحور الأساسي للذكاء الانفعالي، التي تتمثل في القدرة على الانتباه و الادراك الجيد للانفعالات و المشاعر الذاتية و التمييز بينها، و الوعي بالعلاقة بين الأفكار و المشاعر و الأحداث التي يعيشها الفرد في مواقف الحياة المختلفة.

2- تنظيم الانفعالات:

تشير إلى القدرة على تنظيم الانفعالات و المشاعر و توجيهها إلى تحقيق الإنجاز و التفوق، و استخدام الانفعالات في صنع قرارت أفضل.

3- إدارة الانفعالات:

تشير إلى القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية و تحويلها إلى انفعالات إيجابية، و ممارسة الفرد حياته بفاعلية.

4- التعاطف:

يشير إلى القدرة على إدراك انفعالات الآخرين، و التوحد معهم انفعاليا، و فهم مشاعرهم و انفعالاتهم و التوافق معهم.

5- التواصل:

يشير إلى القدرة على التأثير الإيجابي في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم و مشاعرهم، و معرفة متى يتحدث و متى يستمع للآخرين و يساندهم.

3- النماذج النظرية المفسرة للذكاء الانفعالي:

يعتبر مفهوم الذكاء الانفعالي مفهوم حديث في التراث السيكولوجي، حيث مازال يشوبه الغموض و هذا بوصفه متصلا بالعاطفة و العقل، و هذا ما أدى بالباحثين إلى

الاختلاف في تحديد مفهومه، فمنهم من عرفه في ضوء عدد من الكفاءات الاجتماعية، و منهم من عرفه في ضوء عدد من القدرات العقلية. و سنعرض فيما يلي أهم الدراسات و النماذج التي تناولت الذكاء الانفعالي.

3-1- نموذج الكفاءات لدانيال جولمان:

دانييل جولمان سيكولوجي و صحافي أمريكي حصل على درجة الدكتوراه في علم النفس من جامعة هارفارد. قدم نموذجه حول الذكاء الانفعالي من خلال كتابه الذي نشره عام 1995 بعنوان "**Emotional intelligence**" يشير مفهوم الذكاء الانفعالي لديه إلى قدرة الفرد على التعرف على مشاعره، و مشاعر الآخرين ، و على تحفيز ذاته، و على إدارة انفعالاته، و علاقاته مع الآخرين بشكل فعال (معمرية، 2005)، و بهذا يتضمن الذكاء الانفعالي لدى **جولمان** الأبعاد التالية:

1- الكفاءة الشخصية: و تضم وفق هذا النموذج ثلاث مكونات هي:

أ- الوعي بالذات:

و الذي يتمثل في معرفة انفعالات الذات والتعرف على الشعور وقت حدوثه، و رصد المشاعر والانفعالات و فهمها، ويعتبر الوعي بالذات هو البعد الأساسي في الذكاء الانفعالي.

ب- تنظيم الذات:

وتشتمل على القدرة على التعامل مع الانفعالات وإدارتها بشكل ملائم وتهدئة النفس والتخلص من القلق والمشاعر السلبية.

ج- حفز الذات أو الدافعية:

أي توجيه الانفعالات لتحقيق هدف معين للفرد، و أن يكون الفرد مصدر الدافعية لذاته.

2- الكفاءة الاجتماعية: و تتكون من بعدين هما:

أ- التعاطف (إدراك انفعالات الآخرين):

و تتضمن القدرة على التعاطف مع الآخرين ومعرفة انفعالاتهم، والقدرة على التقاط الإشارات الانفعالية للآخرين، وتبنى هذه المقدرة على أساس الوعي بالانفعالات – و هي تعتبر مهارة إنسانية في الأعمال القيادية.

ب- التعامل مع الآخرين (إدارة العلاقات الاجتماعية):

وهذا المجال يتطلب الكفاية الاجتماعية و يتطلب المهارات التأثيرية لإدارة انفعالات الآخرين وضبطها، ويعتبر هذا البعد متطلبا هاما في القيادات العليا والأعمال التي تتطلب اتصالات مع المجتمع بشكل مكثف.

و قد حدد كل من توماس هاتش " **Thomas htches**" و هوارد جاردنر " **H.Gardner**" أربع قدرات ووصفوها بأنها مكونات ذكاء التفاعل بين الأفراد، و تشمل هذه القدرات:

1- تنظيم المجموعات: و هي قدرة تمكن الفرد من تنسيق جهود مجموعة الأفراد، و ممارسة الأدوار القيادية بشكل كفؤ و فعال، و توجيه عمل هؤلاء الأفراد بشكل يخدم الأهداف المعالجة للجماعة.

2- الحلول التفاوضية: و تتمثل في قدرة الفرد على لعب دور الوسيط الفعال، الذي يمنع حدوث النزاعات و أيضا يشير إلى قدرة الفرد على إيجاد حلول للنزاعات، و كل الأشخاص الذين يمتلكون القدرة يتفوقون في أعمالهم.

3- العلاقات الشخصية: إن موهبة التواصل من بين المواهب التي تسهل القدرة على المواجهة، فالتعرف بشكل مناسب على عواطف الآخرين يعتبر فن العلاقات بين البشر، و هذا ما يسمح له بإقامة علاقات شخصية عالية، كما أن الأفراد الذين يمتلكون هذه القدرة نجدهم أفرادا لا معين لهم في جميع المواقف الحياتية، بما يجعلهم أكثر توافقا و تميزا.

4- التحليل الاجتماعي: القدرة على اكتشاف مشاعر الآخرين بكفاءة و بصيرة نافذة، و معرفة اتجاهاتهم و دوافعهم لمعرفة الناس، و كيف يشعرون بهم، و هذه القدرة تؤدي إلى سهولة إقامة علاقات حميمة و الإحساس بالوئام و القدرة على التحليل الاجتماعي أفضل تحليل (حواس، 2012).

3-2- نظرية العلامات الجسمية لأنطونيو داماسيو:

إن العلامات الجسدية التي توجهنا من هذه الأوقات تأتي في صورة حشوية (داخلية من الجهاز اللمبي) و ما يعتبرها **أنطونيو داماسيو** علامات جسمية و هو ما نشعر به في داخلنا وفي أحشائنا، مثل الشعور بتقلص في الأمعاء وهو نوع من التنبيه التلقائي للخطر، يدعونا للانتباه لخطر محتمل الحدوث و كثيرا ما توجهنا هذه العلامات للابتعاد عن شيء ما تحذرنا الخبرة منه و أحيانا تنبهنا إلى فرصة ذهبية.

تقترح نظرية العلامات الجسمية و التي هي عبارة عن مشاعر دفينة، هذه المشاعر يمكن أن توجه السلوك خاصة في عملية اتخاذ القرارات. العلامات الجسمية يمكن أن تكون في المنطقة البطنية الوسطى للقشرة الدماغية أمام الجبهية.

وقد توصل **داماسيو** إلى أن الأضرار لدى المرضى نتيجة تلف الدارات العصبية للنتوء اللوزي في الفص الأمامي تحدث عجزا في إدارة و ضبط الانفعالات مما ينعكس على قراراتهم، فالعلامات الجسمية الصادرة عن الجهاز اللمبي على شكل دفعات عصبية، تقود الفرد إلى الانتباه للخطر المحتمل مما يؤدي إلى اتخاذ القرارات المناسبة و الوعي بالانفعالات، أما في حالة عجز و ضعف هذه الدارة العصبية، يصاب الفرد بحالة من التوتر و القلق لأنه عاجز عن تحديد مصادر الخطر المتوقعة، مما يسبب خلل في اتخاذ القرارات (الأعسر، كفافي، 2000 ، ص45).

3-3- نموذج بار- أون للذكاء الانفعالي:

و قد حدد **بار أرون** 1997 مكونات الذكاء الانفعالي بالاعتماد على نظريته ومفهومه للذكاء الانفعالي، وأشار إلى أن الذكاء الانفعالي يتكون من "**15**" **كفاية** موزعة على خمسة مكونات- في الجوانب الشخصية، الانفعالية والاجتماعية و هي:

أ- المكونات الشخصية الداخلية (المهارات الذاتية):

وهي تتكون من مجموعة من الكفايات التي تساعد الفرد على التعامل مع نفسه بنجاح و تضم المكونات التالية:

1- **الوعي بالذات:** و تعني القدرة على معرفة المشاعر الذاتية و فهمها.

2- **التوكيدية:** و تعني القدرة على التعبير عن المشاعر و المعتقدات و الأفكار.

3- **تقدير الذات:** و تعني القدرة على تقدير الذات بدقة.

4- **تحقيق الذات:** و تعني القدرة على إدراك الإمكانات الكامنة لدى الفرد.

5- **الإستقلالية:** و تعني القدرة على توجيه الذات و السيطرة على تصرفاتها، و التحرر من الاعتمادية العاطفية.

ب- مكونات العلاقات بين الأشخاص (المهارات الاجتماعية أو البينشخصية):

تتكون من مجموعة من الكفايات التي تساعد الفرد على إقامة علاقات شخصية ناجحة وذات تأثير إيجابي على الآخرين وتشتمل على المهارات التالية:

1- **التعاطف:** و يعني القدرة على إدراك و فهم و تقدير مشاعر الآخرين.

2- **العلاقات بين الأفراد:** و تعني القدرة على بناء علاقات مرضية مع الآخرين و إدامتها.

3- **المسؤولية الاجتماعية:** و تعني القدرة على التعاون و المشاركة و البناء ضمن الجماعة.

ج- المهارات التكيفية:

وهي مجموعة من الكفايات التي تساعد الفرد على التكيف الناجح مع واقع الحياة، ومتطلبات البيئة المحيطة، و تضم المهارات التالية:

1- **حل المشكلات:** تعني القدرة على تحديد المشكلة و حلها بفعالية.

2- **المرونة:** تعني القدرة على التكيف مع مشاعر الآخرين و أفكارهم.

3- **المسؤولية الاجتماعية:** إختبار الواقع.

د- مهارات إدارة التوتر:

هي مجموعة من الكفايات التي تساعد الفرد على إدارة الضغوط ومقاومة الاندفاع وضبط الذات، و تتضمن:

1- تحمل التوتر و الضغط النفسي: و تعني القدرة على مقاومة الضغوط و عدم الرضوخ لها.

2- التحكم في الانفعالات: و ضبط الاندفاع

هـ- مهارات المزاج العام:

وهي مجموعة من الكفايات التي تساعد الفرد على إدراك حالته المزاجية وتغييرها، و تضم:

1- السعادة: و تعني القدرة على الشعور بالرضا و الاستمتاع بالوقت و الانبساط قدر الإمكان.

2- التفاؤل: أي القدرة على إدراك الجانب المشرق في الحياة، و المحافظة على موقف إيجابي اتجاهها (حواس، 2012).

3-4- نموذج الذكاء الانفعالي كقدرة لـ: ب. سالوفي، ج.د. ماير:

قدم السيكولوجيان الأمريكيان **بيتر سالوفي** و **جون ماير** نموذجهما عن الذكاء الانفعالي في كتابهما الذكاء الانفعالي، الخيال، المعرفة و الشخصية.

و حسب هذان السيكولوجيان فالوجدان يمنح الأفراد معلومات هامة يتفاوتون في القدرة على توليدها، إدراكها، تفسيرها، و من ثم الاستجابة لها.

و يطلق سالوفي و ماير على نموذجهما في الذكاء الانفعالي " **نموذج القدرة**"، أي القدرة على فهم الانفعالات و تنظيمها و ضبطها. و هو يتكون من مجموعة من القدرات الرئيسية التي تم تصنيفها إلى أربع مجالات وهي:

أ- القدرة على الوعي الانفعالي (الإدراك العاطفي):

و تتضمن القدرة على إدراك الانفعالات بدقة والتعبير عنها، وتتضمن كذلك التقييم والتدقيق للانفعالات الذاتية ولانفعالات الآخرين. و تشمل ثلاث قدرات فرعية هي:

1- الإدراك العاطفي في الوجوه: أي القدرة على تحديد الانفعال من خلال ملامح طبيعية لشخص ما.

2- الإدراك العاطفي في الموسيقى: أي استخلاص المحتوى العاطفي من خلال الموسيقى و الكلمات و الأصوات.

3- الإدراك العاطفي في القصص: التمييز بين التعبيرات الصادقة و غير الصادقة للمشاعر من خلال القصص التي يعايشها مع الآخرين.

ب- القدرة على استخدام الانفعالات:

و تتضمن القدرة على استخدام الانفعالات لتقوية وتسهيل التفكير، وتتضمن كذلك القدرة على الربط الدقيق بين الانفعالات وبعض الأحاسيس. و تشتمل قدرتين هما:

1- الوعي بأحكام الإدراك المصاحب: أي القدرة على إدراك الحالات الانفعالية المتصاحبة.

2- الحكم على تحيزات المشاعر: أي الحكم على موقف معين، أو شعور يمر به شخص ما.

ج- القدرة على فهم الانفعالات ودلالتها:

وتتضمن القدرة على تحليل الانفعالات إلى أجزاء وفهمها، وكذل ك فهم المشاعر المتداخلة والمعقدة في المواقف الاجتماعية. وتتضمن هذه القدرة ما يلي:

1- فهم خليط المشاعر: أي القدرة على التعرف على العلاقة بين المشاعر و الكلمات، و بين المشاعر في حد ذاتها.

2- فهم التقدم في الانفعالات: أي القدرة على تقديم تفسير لزيادة حدة انفعال ما.

3- فهم الانتقالات بين الانفعالات: أي القدرة على إدراك المشاعر التي تؤدي لحدوث الإنتقال من انفعال إلى آخر.

4- فهم نسبية الانفعالات: فهم نسبية المشاعر المرتبطة بموقف واحد ووزنها.

د- القدرة على إدارة الانفعالات:

و التي تتضمن القدرة على إدارة المشاعر الذاتية ومشاعر الآخري ن وضبط المشاعر السلبية وتغيير الحالة المزاجية. و تضم القدرتين التاليتين:

1- إدارة مشاعر الآخرين: أي القدرة على تقويم مشاعر الآخرين، مما يمكنه من النفاذ إلى الأفكار و المشاعر التي تخلق العواطف، و من ثم تنظيم مزاجه الذاتي و مزاج الآخرين، و هو ما يمكنه من التعامل مع المواقف الصدمية و حسن إدارتها.

2- إدارة المشاعر الذاتية: أي القدرة على تحمل مختلف الانفعالات و تسييرها.

و الجدول التالي يوضح المستويات (القدرات الفرعية) و القدرات المتضمنة في كل مستوى حسب نموذج ماير و سالوفي

جدول رقم (3): يوضح مستويات و قدرات الذكاء الانفعالي في نموذج ماير و سالوفي

(القاضي، 2012)

المستويات	وصف القدرة	محتوى القدرة
التعرف على الانفعالات	الإدراك و التقييم التعبير عن الانفعال بصورة دقيقة	1. التعرف على انفعالات الذات. 2. التعرف على انفعالات الآخرين، و الأشياء و التصاميم و اللوحات و الأصوات. 3. التعبير بدقة عن الانفعالات و الحاجات المتصلة بها. 4. التمييز بين تعابير الانفعالات الصادقة و المزيفة.
إدراك الانفعالات	تسهيل الانفعال للتفكير	1. استخدام الانفعالات لتوجيه الانتباه للمعلومات المهمة في الموقف. 2. توليد الانفعالات الحية التي يمكن أن تسير عملية اتخاذ القرار. 3. التأرجح بين عدة انفعالات لرؤية الأمور من زوايا عدة. 4. استخدام المزاج لتسهيل عملية توليد الحلول المناسبة.
فهم الانفعالات	فهم و تحليل الانفعالات توظيف المعرفة الوجدانية	1. تسمية الانفعالات و التمييز بين المسميات المتشابهة و انفعالاتها. 2. تفسير المعاني التي تحملها الانفعالات. 3. فهم الانفعالات المركبة و المتناقضة. 4. ملاحظة التحول أو التغيير في الانفعال.
إدارة الانفعالات	تنظيم الانفعالات بصورة تأملية لتفعيل النمو الوجداني و العقلي	1. الانفتاح أو التقبل للمشاعر السارة و غير السارة. 2. الاقتراب أو الابتعاد من انفعال ما بشكل تأملي. 3. إدارة انفعالات الذات و الآخرين دون كبت أو تضخيم للمعلومات التي حملها.

3-5- نموذج ويسينجر Weisinger:

استند **ويسينجر** 2004 في بناء هذا النموذج على نظرية " **سالوفي- ماير**" في الذكاء الانفعالي؛ حيث يتضمن هذا النموذج ثلاث كفايات متصلة بالبعد الشخصي، و كفايتين متصلتين بالبعد بين الشخصي.

أ- الكفايات المتصلة بالبعد الشخصي:

1- الوعي بالذات: هو مراقبة الفرد لنفسه من خلال أفعاله، ومحاولة التأثير بنتائج أفعاله لتصبح أكثر فعالية.

2- إدارة الانفعالات:

أي فهم الانفعالات الذاتية، والسيطرة على هذه الانفعالات واستخدام ذلك في التعامل مع الأمور بشكل منتج.

3- الدافعية الذاتية:

ويقصد بها تمييز واستخدام المصادر المتاحة للدافعية (الداخلية والخارجية) لاستغلال الفرص بفاعلية، و هذه الكفاية تتضمن؛ الحديث الذاتي وتدريب الذات.

ب- الكفايات المتصلة بالبعد بين الشخصي:

1- الاتصال الجيد:

بتطوير المهارات الفعالة والانخراط في ممارسة الاتصال و العلاقات.

2- مراقبة الانفعالات:

و هي مساعدة الآخرين في إدارة انفعالاتهم واستغلال قدراتهم بأقصى درجة ممكنة.

3-6- نموذج *مونتيماير وسبي*:

أشار **مونتيماير وسبي** إلى أن الذكاء الانفعالي الذي قدمه بعض الباحثين الرواد في الذكاء الانفعالي مثل: **جولمان، ماير و سالوفي و ماثيوز** ، يمكن تصنيفه إلى فئتين رئيسيتين تتضمنان؛ مشاعر الفر د مقابل مشاعر الآخرين، والوعي مقابل إدارة الانفعالات. وهكذا افترضا أن الذكاء الانفعالي يتضمن أربعة أبعاد هي:

1- **الوعي (الإدراك) العاطفي للذات:** وهو القدرة على تمييز الانفعالات الذاتية.

2- **الوعي(الإدراك)العاطفي للآخرين:** و هو القدرة على تمييز انفعالات الآخرين.

3- **الإدارة الانفعالية للذات:** كفاية تمكن الفرد من السيطرة على الانفعالات الذاتية.

4- **الإدارة الانفعالية للآخرين:** كفاية تمكن الفرد من السيطرة على انفعالات الآخرين. (سعيد، 2008، ص17).

4- أبعاد الذكاء الانفعالي:

تعددت أبعاد الذكاء الانفعالي بتعدد وجهات نظر الباحثين والخلفية النظرية التي يتبنوها. و قد حدد **جولمان** خمسة أبعاد للذكاء الانفعالي هي:

1- أن تعرف عواطفك /انفعالاتك (الوعي بالذات):

معرفة الفرد لعواطفه و إدراك مشاعره حال حدوثها، و التمييز بينها و هذا هو أساس الثقة بالنفس.

2- إدارة الانفعالات/معالجة الجوانب الوجدانية:

التعامل مع المشاعر بحيث تكون متوافقة مع المواقف الحالية، أي تسلك بشكل ملائم.

3- معرفة فهم عواطف الآخرين (التعاطف العقلي- التفهم):

أي قراءة مشاعر الآخرين من صوتهم أو تعبيرات وجههم و ليس بالضرورة مما يقولون.

4- إدارة الانفعالات أو المهارات الاجتماعية:

إدارة انفعالات الآخرين، القيام بتفاعل شخصي، حل المشكلات و النزاعات و القدرة على إدارة المفاوضات.

5- تحفيز الذات:

تجميع مشاعر الآخرين و توجيه النفس نحو حذف ما يرغم الشك في الذات (أبو رياش، عمر، الصافي، شريف، 2006، ص ص 284-285).

أما **ماير و سالوفي** يحددان أبعاد الذكاء الانفعالي في:

1- الوعي بالذات:

أي وعي الفرد بمشاعره و انفعالاته و عواطفه و كذلك الوعي بأفكاره المرتبطة بهذه العواطف و الانفعالات.

2- أسرى الانفعالات العاصفة:

و يعني قدرة الفرد على التحكم في مشاعره بضبطها و ليس منعها، أي تهدئة النفس، و ذلك أن كل شعور له قيمته و معناه، فالحياة بدون مشاعر تصبح بلا روح أو معنى و تفتقر لمغزى الحياة الحقيقي.

3- الاستعداد الرئيسي:

و يعني الطاقة التي تؤثر بشدة وعمق في القدرات الأخرى إيجابيا أو سلبيا، تسييرا أو إعاقة، وهذا ينطوي على مهارة التحكم في الاندفاع أو مقاومة الاندفاع.

4- الفنون الاجتماعية:

إن أساس العلاقات الجوهرية السليمة مع الآخرين تقوم على إدارة الانفعالات، باعتبار أن التعامل مع مشاعر الآخرين يعد من المهارات المهمة في إقامة علاقة إيجابية مثمرة مع الآخرين.

ويتطلب التعامل مع مشاعر الآخرين نضج مهارتين وجدانيتين هما إدارة الذات و التعاطف أو التفهم، ويؤدي القصور في هذه المهارات إلى تعرض الفرد للمشكلات، حتى ولو كان على درجة عالية من الذكاء.

5- التعاطف:

أي قراءة مشاعر الآخرين من خلال أصواتهم أو تعبيرات وجوههم وليس بالضرورة مما يقولون. و يبنى التعاطف على الوعي بالذات فكلما كان الفرد على وعي بذاته أي بعواطفه و انفعالاته كان أكثر مهارة على قراءة المشاعر، فالفشل في إدارة مشاعر الآخرين هو نقطة عجز أساسية في الذكاء الوجداني (محمد، 2009، ص ص 23 – 24).

من خلال وجهتي النظر السابقتين الذكر لأبعاد الذكاء الانفعالي نلاحظ أن كل من **ماير وسالوفي** من جهة و **جولمان**، من جهة أخرى يتفقون على نفس الأبعاد للذكاء الانفعالي تقريبا غير أن **جولمان** أكثر توسعا، حيث أضاف البعد الخامس، قدرة

الشخص على حل المشكلات و النزاعات و القدرة على إدارة التفاوض أو المفاوضات و هي مهارات تساعد على النجاح في الحياة العملية.

كما حدد **هنري وريزنجر** أربعة أبعاد للذكاء الانفعالي هي كالتالي:

1- القدرة على قراءة العواطف وترشيد الانفعالات وتقييمها بطريقة موضوعية والتعبير عنها بوضوح وإنسانية.

2- القدرة على إطلاق المشاعر حسبما يقتضي الموقف وبطريقة تساعد على فهم الإنسان لذاته ولمن حوله وتفعيل علاقاته معهم.

3- القدرة على سبر غور الآخرين وتوقع ما يريدون قوله، واستيعا ب المعلومات في سياقها وخارج سياقها ثم استخدام المعلومات لدعم العلاقات وزيادة فاعليتها.

4- القدرة على إدارة وتنظيم النفس وتنميتها عاطفيا وفكريا وانفعاليا (إلياس، 2009، ص 9).

و مما سبق نستخلص أن الذكاء الانفعالي، إنما هو مجموعة من الأبعاد اتفقت معظم الدراسات العلمية عليها كالوعي بالذات إدارة الانفعالات وتحفيز الذات، المهارات الاجتماعية، و التعاطف.

5.مستويات الذكاء الانفعالي:

جدول رقم (04): يوضح مستويات الذكاء العاطفي

(نخبة من المتخصصين، 2009، ص ص21-22)

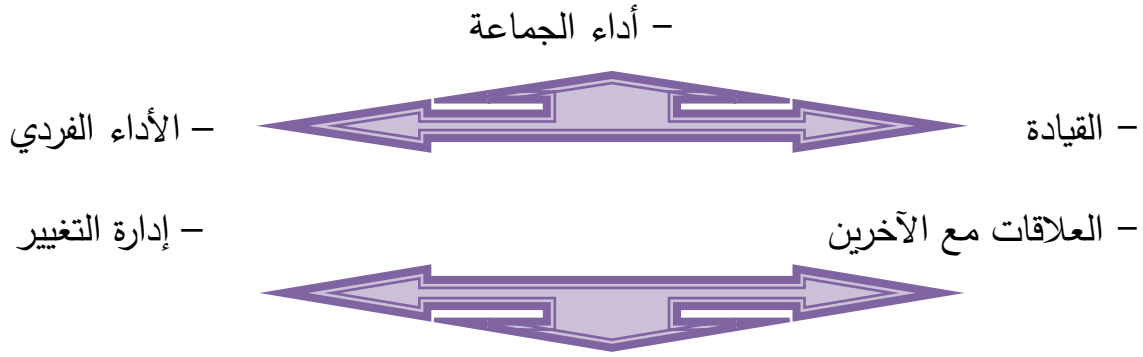
مستوى الذكاء	صفات صاحبه
ذكاء انفعالي مرتفع	* يؤمن صاحبه بحقوق الناس كافة وكرامتهم. * لا يفرض قيما على الآخرين، يرى أن على الناس كافة احترام حقوق سواهم.

	* لديه إحساس راسخ بذاته ويستطيع التصرف بشكل مستقل في أوقات الشدة. * يتصف بدافعية ذاتية وقادر على إشباع حاجاته. * يتمتع بعلاقات شخصية مرضية. * يتكيف بشكل جيد مع المواقف الإنسانية.
ذكاء انفعالي متوسط مرتفع	* صاحبه شخص صالح يتمتع بمسؤولية. * يعمل بدافع من احترام الذات. * لديه قدر لا بأس به من الشعور بالذات، إلا أن العاطفة والانفعال يؤثران في مواقفه. * لديه مستوى لا بأس به من الدافعية، وإرجاء الإشباع. * يتمتع بعلاقات شخصية مرضية إلى حد ما. * يتكيف في معظم المواقف الإنسانية
ذكاء انفعالي متوسط منخفض	* يتحدد صاحبه إلى حد كبير بما يفكر به الآخرون وينزع إلى توجيه طاقة الحياة لديه وفق هذا المنحى عوضا عن بلوغ أهداف شخصية. * أكثر تسامحا ومرونة من ذوي المستويات الأدنى. * يعمل جيدا حين يكون مستوى القلق متدنيا، إلا أنه ينتكس حين يزداد. * مستويات الاستمتاع بالعلاقات مع الآخرين متدنية إلى حد

	ملحوظ. * يعتمد شعوره بالكرامة الشخصية على الآخرين. * يفتقر لشعور راسخ بالذات.
ذكاء انفعالي منخفض	* أهداف غير محددة ويفتقر لحظة بلوغها. * الشعور بالذات لديه ضعيف. * عدم القدرة على الاستمرار في العلاقات. * اتكالي في علاقاته ويعتمد على الآخرين في العمل. * يبدد الكثير من الطاقة ليبتعد عنه القلق. * أسلوبه فوضوي في الحياة.

6- أهمية الذكاء الانفعالي:

يوضح **هنري وريزنجر** على أن الذكاء الانفعالي مرتبط بشكل وثيق وواضح بعدة عناصر، نذكرها على التوالي :



شكل (04) يوضح : أهمية الذكاء الانفعالي حسب "هنري وريزنجر"

و يرى أيضا بأننا لا نبالغ إذا قلنا بأن الذكاء الانفعالي، أهم مقومات النجاح في عالم الأعمال من الذكاء العملي أو الرياضي الذي مكانه العقل.

وفي هذا يقول أحد فلاسفة التربية: "يبدو وكأن الذكاء الطبيعي هو الذي يمكن الإنسان من النجاح في الحياة بدون تعليم. ويبدو و كأن التعليم هو الذي يمكن الإنسان من النجاح بدون استخدام ذكائه، رغ م تمتعه بهذا الذكاء" وللذكاء الانفعالي الفضل الكبير في نجاح الكثير من الناس رغم تمتعهم بحظ قليل من التعليم. بينما لم يحقق كثير من المتعلمين النجاح النسبي المنتظر ممن هم في مستواهم العلمي، رغم الألقاب العلمية البراقة والشهادات الكثيرة التي يعلقونها على الجدران.

وعليه يعتبر الذكاء الانفعالي مرتكزا أساسيا لنجاح الإنسان لأنه يتعلق بمعرفة الإنسان لذاته وصفاته، ومعرفته للآخرين وصفاتهم، وإدراكه لواقعه. وفي هذا قال فيلسوف الصين الشهير **لوتسي:** "معرفة الآخرين ذكاء، معرفة الذات حكمة، التحكم بالآخرين قوة، التحكم بالنفس قيادة" ومن هنا كان الذكاء الطبيعي مدخلا للنجاح. و تتجلى أهمية الذكاء الانفعالي فيما يلي:

1- الانسجام بين العواطف والمبادئ و القيم، مما يشعر الفرد بالرضا والاطمئنان.

2- اتخاذ القرارات الحياتية بطريقة أفضل.

3- الصحة الجسدية والنفسية.

4- القدرة على تحفيز النفس وإيجاد الدافعية الذاتية لعمل ما تريد.

5- أن يكون الفرد أكثر فعالية في العمل من خلال الفريق.

6- امتلاك حياة زوجية أكثر سعادة.

7- أن تكون الفرد مربياً ناجحاً ومؤثراً في أسرته.

8- الحصول على معاملة أكثر احتراما.

9- تكوين العلاقات والصداقات التي تريدها.

10- النجاح الوظيفي.

7- الأسس النيورولوجية للذكاء الانفعالي:

ينظر إلى الجهاز العصبي الطرفي على أنه المسؤول عن الذكاء الانفعالي وجميع حالات الإنسان الوجدانية. فهو يؤدي دورا رئيسيا في التعرف على انفعالات الآخرين وتقييمها، ومن عناصر هذا الجهاز اللوزة، وه ي كتلة صغيرة من الخلايا العصبية، تتكون من جسمين صغيرين يشبهان اللوزة، ولهذا سميت بهذا الاسم. وتقع في السطح الداخلي للفص الصدغي، جزء منها في المخ الأيمن والأخر في المخ الأيسر. وتعتبر الجزء الأهم في الجهاز العصبي الطرفي وفي مخ الإنسان المتخصص في الأمور الوجدانية. وتعتبر الوصلات العصبية التي تصل بين الفص الجبهي (مركز الأفكار) واللوزة (مركز الانفعال) المسؤولة عن الكفاءة الوجدانية للفرد، حيث لو تتلف هذه الوصلات أو تفصل اللوزة عن بقية أجزاء المخ، يظهر عجز واضح في تقدير أهمية الأحداث الوجدانية، وهي الحالة التي يطلق عليها "العمى الانفعالي" (معمرية، 2005).

ويؤدي العجز عن تقدير المشاعر العاطفية إلى أن يفقد الإنسان القدرة على التواصل مع الآخرين. فقد أجريت عملية جراحية لشاب أزيلت فيها اللوزة من دماغه لعلاج نوبات الصرع المرضية. بعدها تغير تماما و أصبح غير مكترث بالناس، يفضل الانطواء بلا أي علاقات إنسانية، م ع أنه كان قديرا في التحاور مع الآخرين. لقد صار لا يتعرف على أقرب أصدقائه وأقاربه، حت ى والدته وظل لا يشعر بأي عاطفة في مواجهة كرب أو محنة جديدة لعدم اكتراثه لأي شيء.

إن هذا الشاب نسي أي استجابة وجدانية، وبينت العديد من الدراسات أن هناك علاقة بين تلف اللوزة والعجز عن التعرف على تعابير الوجه الانفعالية (كالخوف والغضب والاشمئزاز)، ويؤدي هذا التلف أيضا إلى تدهور قدرة الفرد على تقويم

الموقف. كما يرتبط بأعراض مرض الفصام والاكتئاب والهلاوس والقلق والاضطرابات التالية للصدمة. ويظهر العجز بصورة أوضح في التفاعل الاجتماعي (معمريه، 2009).

الأسس العصبية البيولوجية:

تشترك جميع الكائنات في جذع الدماغ المحيط بقمة الحبل الشوكي ، فمن الجزء القاعدي من المخ ينظم وظائف الحياة الأساسية مثل التنفس، التمثل الغذائي لأعضاء الجسم الأخرى، كما يتحكم في رد الفعل و الحركات النمطية.

هذا المخ البدائي، يمكن أن يفكر أو يتعلم لأنه ليس أكثر من مجموعة أدوات تضم برمجة تحافظ على استمرارية و قيام الجسم بوظائفه كما ينبغي، و الاستجابة بطريقة تضمن البقاء.

و التاريخ يكشف أن العقل العاطفي كان قديما قبل العقل المفكر مع تداخل دوائر المخ الكهربائية المتوالية فكلما زاد عدد الارتباطات زادت الاستجابات الممكنة و القشرة الجديدة تتيح لعواطفنا المرونة و القدرة على تكوين المشاعر(عثمان، 2009، ص44).

أقدم أصول حياتنا الانفعالية هو حاسة الشم، أي الخلايا التي تستقبل و تحلل الرائحة في الفص الشمي من الدماغ –ثم ظهر المخ الثاني– مع ظهور الثدييات ظهر ما يسمى الجهاز الحوفي، ثم ظهرت القشرة الجديدة في دماغ الجنس البشري و هي أكبر كثيرا من قشرة الدماغ في أي نوع من الكائنات الحية أخرى و هي التي أضافت لهذا الجنس كل ما يميزه عن غيره (أبو رياش، عمر، الصافي، شريف، 2006، ص ص 284–285).

نشأت مراكز المشاعر من جذع الدماغ –أصل المخ الأكثر بدائية–، ثم نشأ العقل و الفكر أو القشرة الدماغية الجديدة مع تطور هذه المراكز العاطفية بعد ملايين

السنين من مسيرة التطور و نشوء العقل الانفعالي يكشف العلاقة بين الفكر و المشاعر، فقد كان العقل الانفعالي موجودا في المخ قبل وجود العقل المنطقي بزمن طويل.

الدماغ الانفعالي:

يعد الجهاز الانفعالي المنظم الأساسي لعمل الانفعالات في الدماغ، و يتكون من عدد من التراكيب أو النظم المترابطة التي يتراوح حجمها من حبة الزيتون إلى حبة الجوز، والتي تنبثق من القشرة الدماغية من هذه التراكيب أو الأميجدالا و الهيبوكامبوس (حصان البحر)، الهيبوتلاموس و التلفيفة المطوقة و التلاموس.

يستقبل الجهاز الانفعالات الحسية من خلال الحواس، ثم يرسلها إلى مسار سريع عبر الأميجدالا إذا كانت المعلومات تحمل في طياتها تهديدا، أو يقوم بإرسالها إلى الهيبوكامبوس لتحليلها و التفكير فيها في القشرة الدماغية. و على هذا كان الانفعال الدماغي هو مفتاحنا العقلي.

و تجمل كل من **كوفاليك و أولس** 2004 دوره على النحو التالي :

1- تحويل المعلومات التي يستقبلها الدماغ إلى أشكال مناسبة للمعالجة العقلية، مقارنا بينها و بين ما يتوافر من خبرات الفرد.

2- العمل على تخزين المعلومات في أماكن محددة في الدماغ بناءا على طبيعة المعلومة.

3- نقل المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى.

4- كما يعمل على تنظيم عمليات الأكل و الشرب و الاستيقاظ و درجة حرارة الجسم. و التوازنات الكيميائية في الجسم و معدل ضربات القلب و ضغط الدم و إفراز الهرمونات و النشاط الجنسي.

5- يعد مركز اللغة، الجوع، العطش و الغضب، إنه الجهاز الأكثر فعالية في الدماغ.

و قد لخص **روبرت سيلوستر** أحد أشهر علماء الدماغ وظيفة الدماغ الانفعالي بقوله: «الانفعالات تقود إلى الانتباه و الانتباه يقود إلى التعلم و التذكر و حل المشكلات و كل شيء آخر تقريبا" (نوفل،2007 ، ص ص57-58).

و يذكر **جوزيف لودو Joseph Ledoux** من جامعة "**نيويورك**" فإن الدفعات الواردة من العين أو الأذن قد تصل إلى اللوزة قبل أن تصل إلى القشرة المخية الحديثة (المنطقية)، فإذا ثبتت اللوزة أن منظرا ما أو صوتا ما مثير لألم فإنها تغرق الدوائر العصبية بمادة كيميائية تسبب شدة الاستثارة الانفعالية قبل أن تتاح لطبقات المخ العليا أن تدرك الحدث (صفاء، كفافي، 2000، ص187).

آلية عمل الجهاز الحوفي: Système lymbique

يتكون الجهاز الحوفي من عدد التراكيب منها فرس البحر و له علاقة بالذاكرة و اللوزة و لها علاقة بالسلوك الانفعالي ، و تقع في البطن الجانبي في الفص الصدغي و قبو الدماغ و يتكون من حزمة المحاور التي تصل فرس البحر بأجزاء أخرى من الدماغ بما فيها الأجسام الحلمية في تحت المهاد ، هذا بالإظافة إلى التلفيف الحزامي أو الطرفي و الحاجز (الشقيرات، 2005، ص ص 56-57). و تكون آلية هذا الجهاز كالتالي:

تدخل المعلومات إلى الدماغ عبر الأحاسيس المختلفة، السمع، البصر، اللمس و تنتقل إلى المهاد (النواة الأمامية إلى المهاد) و قد اكتشف حديثا أن هناك طريقتين منفصلتين تنتقل فيهما هذه المعلومات من النواة الأمامية للمهاد، إلى الجهاز الحوفي، و من النوى الأمامية للمهاد إلى القشرة الجديدة، و قد وجد أن الطريق التي تسلكها المعلومات من المهاد إلى الجهاز الحوفي أقصر و أسرع من تلك التي تسلكها إلى القشرة الجديدة، ما يتيح للجهاز الحوفي الفرصة للاستجابة بصورة أسرع و قبل تدخل القشرة الحديثة.

و يعتبر الجهاز الحوفي مركز للتعلم و الذاكرة فقرن آمون مسؤول عن إدارة المرافق لها، و كل معلومة تخزن بالعاطفة الخاصة بها.

و منه يمكننا أن نعرف الذكاء الانفعالي حسب وصفنا لآلية عمله على أنه: "عدم إعطاء الفرصة للآميجدالا لتولي زمام الأمور و السماح للقشرة الجديدة بالتدخل لتكون استجابتنا مدروسة قدر الإمكان و ليست تلقائية ".

مراكز العواطف الدماغية:

تعد الأميجدالا وقرن آمون تراكيب حوفية مسؤولة عن معظم عمليات التعلم، فالأميجدالا هي الجزء المتخصص في الأمور العاطفية، فإذا انفصلت عن بقية أجزاء المخ تكون النتيجة عجزا هائلا عن تقدير أهمية الأحداث العاطفية وهي التي يطلق عليها العمى الانفعالي.

العمى الانفعالي:

هو يؤدي تقدير المشاعر العاطفية إلى أن يفقد الإنسان القدرة على التواصل مع الآخرين، ولنذكر مثلا: حكاية لشاب أجريت عليه عملية جراحية أزيل فيها من دماغه (الأميجدالا) لعلاج نوبات الصرع المرضية التي تهاجمه فتغير بعدها تماما، ومع أنه كان قادرا على التحاور مع الآخرين فقد بات لا يتعرف على أقرب أصدقائه و أقربائه، حتى والدته و ظل لا يشعر بأي عاطفة في مواجهة محنة شديدة لعدم اكتراثه بأي شيء.

فمن دون (الأميجدالا) في المخ أصبح الشاب عاجزا عن التعرف عن المشاعر الكلية لأن اللوزة في الدماغ بمنزلة "مخزن الذاكرة العاطفية ".

اللوزة:

هي المركز الأساسي للعواطف في المخ التي تتجه إليه هذه الإشارات لتنشيط الخلايا العصبية بها، لتعمل بدورها على تنبيه مناطق أخرى فتقوى الذاكرة. و من خلال الاتصال بين اللوزة و القشرة المخية، فإننا نستطيع التحكم في الانفعالات التي ترسلها

اللوزة عن وسائل حيث تستطيع القشرة المخية توقيف استجابة الهجوم أما إذا كان نشاط اللوزة مسابق النشاط التحليلي يتصف التحكم و التركيز.

أما دموع الإنسان فهي علامة انفعالية فريدة، لا يتمتع بها سوى البشر فقط، تثيرها اللوزة والتركيب القريب منها، و التلافيف المحيطة به، فإذا ما كبحت ساعد ذلك تسكين هذه المناطق نفسها من المخ، فتتوقف التنهدات، فمن دون النتوء اللوزي لا يتمتع البشر بنعمة الدموع التي تخفف الحزن (جولمان، 2005، ص ص34-35).

ويعتبر **جوزيف لودو** "**Joseph Ledoux**" عالم الأعصاب بمركز علوم الأعصاب بجامعة **نيويورك** أول من اكتشف الدور الرئيسي للنتوء اللوزي في العقل العاطفي، وهو بما كشف أسرار العقل الغامضة تلك التي اعتقدت الأجيال السابقة من العلماء أنها أسرار لا يمكن اختراقها.

و قد فسرت أبحاثه كيف يتحكم النتوء اللوزي في أفعالنا حتى قبل أن يتخذ العقل المفكر و القشرة الجديدة قرار ما، كما سنرى فإن بؤرة الذكاء تتمثل في المهام التي تقوم بها اللوزة ودورها المتداخل مع القشرة الجديدة.

1- قرن آمون والعواطف:

قرن آمون يرسل ويوضح المعلومات و اللوزة تسبب الانقباض، ردة فعلنا بدقات القلب و الفرح أو الانقباض و فهم المكان المخصص للاحتفاظ بالمعلومات و الأرقام. و على ذلك فإن اللوزة و قرن آمون معا يشكلان قوة الذاكرة من الناحيتين الذاتية و الموضوعية، و يشير **كاندل وكاندل (1994)** معرفة هذه الوظائف تساعد في فهم عملية الكتب، ففي حالة التعرض لموقف صادم أو مؤلم يؤدي الخوف من الحيرة المؤلمة إلى إفراز مواد كيميائية معينة مثل "نور أدرينالين" كناقلات عصبية تقوي الذاكرة الوجدانية للموقف و على نقيض هذه العملية فإن الألم المترتب على الموقف ذاته يؤدي إلى إفرازات "الأندروفيات الأفيونية" الذي يضعف تفعيل الذاكرة الواعية للحقائق المادية و الظروف المحيطة بالموقف المؤلم.

2- المهاد وتحت المهاد والعواطف:

للمهاد اتصال مباشر باللوزة سمح له بإرسال رسائل سريعة و عن وجود الخطر والاستجابة السريعة هذه الآنية حسب المسؤولية عن الانفجار الانفعالي في المواقف

اليومية فكم من مرة تدخل شيء ثم نقول "ياريت اللي حصل ما كان" انفعال ما قبل للإدارة و بهذا **فالمهاد** مركز الانفعالات القوية بينما **اللحاء** مركز التعقيل الهادئ ، **تحت المهاد** يراقب أجهزة الجسم التي تنظم وظائفهفهو يخبر الدماغ بما حصل في الجسم وعندما يجد الدماغ نفسه عاجز أمام تهديد من الخارج يقوم **تحت المهاد** النشيط استجابة المواجهة الهروب و ذلك ينشط الجهاز الغدي (الغدة الصماء) عن طريق الغدة النخامية (عثمان، 2009، ص 49).

3- رد الفعل العاطفي (إنفلات الأعصاب):

لا يمكننا غالبا السيطرة على انفعالاتنا متى جرفتنا، أو السيطرة على نوعية الانفعال و لكننا نملك السيطرة على الوقت الذي يستغرقه هذا الانفعال و المسألة لا تنحصر في مختلف الانفعالات، مثل الحزن، القلق و الغضب، لأن هذه الحالات المزاجية تنتهي مع الوقت والصبر، ولكن إذا تصاعدت هذه الانفعالات بشدة و على نحو مستمر متجاوزة الحد المناسب، فإنها إلى حدود الضيق ثم القلق المزمن أو الاكتئاب وبالتالي يتطلب الأمر التدخل الطبي أو النفسي أو كلاهما.

إن رد الفعل العاطفي يتضمن 03 أنماط من المستويات هي:

1- *الرد السلوكي:* يتضمن المحتوى السلوكي حركات عضلية ملائمة للحالات التي ترافقها مثل الكلب الذي يدفع عن منطقته دخيل أو يأخذ جلسة غذائية ينبح و يظهر أسنانه إذا لم يغادر الدخيل يهجم عليه.

2- الرد التلقائي: يسير السلوك و يوفر طاقة هائلة سريعة للحركة، حيث يزداد نشاط الجهاز العاطفي و يقل نشاط الجهاز العصبي كنتيجة لمستوى نبضات القلب.

3- الرد الهرموني: يعزز رد الفعل التلقائي، إذ أن هرمون "الأدرينالين" يزيد من تدفق الدم للعضلات مما يسبب في تحويل الجلايكوجين المخزن في العضلات إلى جلوكوز.

وتجدر الإشارة إلى أن النواة المركزية في اللوزة تنتج رد عاطفي، حيث وجد كل من **واتشيدا و لودو** "**Watachida et ledoux** " أن حقن فيه حامض أميني في هذه المنطقة يؤدي إلى زيادة ضربات القلب وضغط الدم. وفي الواقع الإثارة على المدى البعيد لمركز اللوزة تنتج قرحة معدية (أبو رياش، عمر، الصافي، شريف، 2006، ص ص 284-285).

الجانب الميداني

الجانب الميداني

الفصل السادس

إجراءات الدراسة الميدانية

1- الدراسة الاستطلاعية.

1-1- حدود الدراسة الاستطلاعية.

1-2- أهداف الدراسة الاستطلاعية.

1-3- إجراءات الدراسة الاستطلاعية.

1-4- نتائج الدراسة الاستطلاعية.

2- منهج الدراسة

3- الدراسة الأساسية.

3-1- حدود الدراسة الأساسية.

3-2- عينة الدراسة و خصائصها.

3-3- الأدوات المستخدمة في الدراسة.

3-4- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

1- الدراسة الاستطلاعية:

1-1- حدود الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في الحدود المكانية و الزمنية و البشرية التالية:

أ- **الحدود المكانية:** أجريت هذه الدراسة بجامعة الحاج لخضر باتنة.

ب- **الحدود الزمانية:** أجريت الدراسة في شهر أفريل 2013.

ج- **الحدود البشرية:** تم اختيار العينة من مجتمع الدراسة الذي يتمثل في طلبة جامعة باتنة، و البالغ عددهم 50 طالبا من الجنسين، تراوح المدى العمري لهم بين 21 و 36 سنة، بمتوسط عمري قدره 22,4 و انحراف معياري مقدر بـ: 2.35.

1-2- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى تحقيق ما يلي:

- التعرف على الصعوبات التي يمكن أن تواجهنا في الميدان، و الاستعداد للقيام بالدراسة الأساسية.

- معرفة آراء و اتجاهات الطلبة نحو العنف.

- بناء أداة لقياس اتجاهات الطلبة نحو العنف بما يتسق و البيئة المحلية و التحقق من خصائصها السيكومترية.

- التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة و هي: اختبار التوافق للطلبة **لهيو.م. بل** و مقياس الذكاء الانفعالي **لأحمد العلوان**.

1-3- إجراءات الدراسة الإستطلاعية:

قام الباحث بتوجيه مجموعة من الأسئلة للطلبة الجامعيين من أجل بناء فقرات استبيان الاتجاه نحو العنف و هي:

1- ماذا تعرف عن العنف؟

2- ماهي أنواع العنف التي توجد في الوسط الجامعي؟

3- ما هو رأيك في الشخص العنيف؟

4- ما هي أهم صفات و خصائص الشخص العنيف؟

5- كيف يؤثر العنف في المجتمع؟

1-4- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

من خلال الدراسة الاستطلاعية تم معرفة آراء الطلبة نحو العنف، و فيما يلي ملخص لأهم ما ورد من إجابات:

السؤال الأول: ينص هذا السؤال على " **ماذا تعرف عن العنف**" بعد قراءة و تحليل ما ورد من إجابات حول هذا السؤال تم استنتاج و استخلاص مجموعة من المفاهيم تمثلت في أن العنف هو:

* العنف هو ذلك السلوك اللاسوي نتيجة الترسبات غير المعالجة، فتترجم إلى عدوان سواء كان لفظيا أو ماديا اتجاه الآخرين.

* العنف هو سلوك عدواني يقوم به شخص أو مجموعة من الأشخاص على شخص أو مجموعة من الأشخاص قصد الوصول إلى هدف معين.

* العنف هو سلوك إيجابي عندما يتعلق بإتيان الحق، و يكون سلبيا عند التعدي على الآخرين بغير حق.

* العنف هو سلوك يمارسه الفرد عندما لا يستطيع تحقيق رغبته في شيء ما.

* العنف سلوك يقوم به أشخاص يتميزون بعدم التوافق النفسي و الاجتماعي، مما يدفعهم إلى السيطرة و التسلط.

* العنف سلوك يتسم بالتهديد و القوة من أجل تحقيق الإيذاء المرغوب فيه.

* العنف سلوك مضاد للمجتمع يتضمن التعدي على خصوصيات الآخرين.

السؤال الثاني: و نصه " **ما هي أنواع العنف" التي توجد في الوسط الجامعي** " بعد قراءة و تحليل ما ورد من إجابات حول هذا السؤال تم استنتاج و استخلاص 08 أنواع من العنف حسب ما يراه الطلبة الجامعيون، و هي كما يلي:

1- العنف اللفظي.

2- العنف الجسدي.

3- العنف الجنسي.

4- العنف المعنوي.

5- العنف الرمزي.

6- العنف الكتابي.

7- العنف الإداري.

8- العنف ضد المرأة.

السؤال الثالث: ينص هذا السؤال على " **ما هو رأيك في الشخص العنيف** " أدت قراءة و تحليل هذا السؤال إلى استنتاج و استخلاص مجموعة من الآراء حول الشخص العنيف تمثلت في:

* الشخص العنيف هو شخص منافي للأخلاق.

* الشخص العنيف هو شخص غير قادر على التكيف مع ذاته.

* الشخص العنيف هو شخص غير سوي.

* الشخص العنيف هو شخص غير ناضج.

* الشخص العنيف هو شخص يصعب التعامل معه.

* الشخص العنيف هو شخص يعاني من النقص.

* الشخص العنيف هو شخص يعاني ضغوطات مكبوتة يترجمها إلى عنف.

* الشخص العنيف هو شخص لا يستطيع مواجهة المواقف التي تعيقه.

* الشخص العنيف هو شخص عنف في الصغر.

السؤال الرابع: و نصه " **ما هي أهم صفات و خصائص الشخص العنيف** " أدت قراءة و تحليل ما ورد من إجابات حول هذا السؤال إلى استخلاص مجموعة من الصفات و الخصائص تمثلت فيما يلي:

* العدوانية المفرطة.

* السلبية و التشاؤم.

* كثرة النقد.

* الاندفاعية.

* السخرية.

* الشك.

* اللامبالاة.

* سرعة الغضب و سهولة الاستثارة و تقلب المزاج.

* التسلط.

* الأنانية و انعدام الضمير.

* الفشل في العلاقات الاجتماعية.

السؤال الخامس: ينص هذا السؤال على " **كيف يؤثر العنف في المجتمع** " من خلال الإجابة على هذا السؤال تبين أن العنف يؤثر في المجتمع كما يلي:

* العنف يشتت المجتمع و ينقص من فعالية القيم السائدة فيه، و يكون معالم و اتجاهات جديدة.

* يؤدي العنف إلى فقدان الأمن و انتهاك سلامة الأفراد.

* يساهم العنف في تفكيك و انهيار العلاقات الاجتماعية.

* يؤدي العنف إلى إلحاق الضرر بممتلكات الفرد و المجتمع.

* يؤدي العنف إلى انتشار الجريمة و الآفات الاجتماعية.

* يؤدي العنف إلى فقدان السيطرة على سلوك الأفراد.

* الشعور بالاغتراب.

* يساهم العنف في زيادة الفجوة بين المجتمعات.

2- منهج الدراسة:

المنهج هو الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم، بواسطة طائفة من القواعد العامة، تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة.

والمنهج المتبع في أي دراسة نفسية أو تربوية يستوحى عادة من طبيعة الموضوع الذي يدرسه والمشكلة التي يعالجها، وفي دراستنا الحالية، ووفقا لمشكلة البحث المطروحة إرتأينا أن المنهج الملائم لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي، الذي لا يقتصر على جمع البيانات والحقائق وتصنيفها وتبويبها، بالإضافة إلى تحليلها التحليل الكافي الدقيق المتعمق بل يتضمن أيضا قدرا من التفسير لهذه النتائج، بالإضافة إلى استخدام

أساليب القياس والتصنيف والتفسير بهدف استخراج الإستنتاجات ذات الدلالة، ثم الوصول إلى تعميمات بشأن الظاهرة موضوع الدراسة (صابر، خفاجة، 2002 ص87)، فالمنهج الوصفي هو تقرير خصائص موقف معين أي وصف العوامل الظاهرة (دويدار، 2000، ص173).

و نظرا لكون الدراسة الحالية تسعى إلى معرفة علاقة بعض المتغيرات السيكولوجية باتجاهات الطلبة الجامعيين نحو العنف، و معرفة فيما إذا كانت هذه المتغيرات تتأثر ببعض العوامل الديمغرافية فإن المنهج الذي تم اعتماده هو المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي و المقارن.

وللمنهج الوصفي كغيره من المناهج خطواته التي يتدرج عليها ليصل إلى نتائج تساهم في تقدم المعرفة، حيث حاولنا في دراستنا الوصفية الحالية الإلتزام بهذه الخطوات والسير وفقا لها حيث عرفنا مشكلة البحث وحددناها نظريا، ووضعنا الفروض، ثم نزلنا إلى الميدان واخترنا العينة المناسبة التي طبقنا عليها أدوات الدراسة، وبعد جمع البيانات تم إخضاعها للمعالجة الإحصائية للوقوف على النتائج وتحليلها، محاولة لاستخلاص تعميمات ذات مغزى تؤدي إلى تقدم المعرفة.

3- الدراسة الأساسية:

3-1- حدود الدراسة الأساسية: بما أن موضوع الدراسة الحالية هو علاقة بعض المتغيرات السيكولوجية باتجاهات الطلبة الجامعيين نحو ظاهرة العنف ، لذلك فإن الدراسة تتحدد بالموضوع الذي تبحث فيه و هو الاتجاه نحو العنف و علاقته ببعض المتغيرات السيكولوجية ، و كما تتحدد بعينة البحث التي تتكون من 478 طالبا من جامعة باتنة ، و كذلك تتحدد بالأدوات المستخدمة في الدراسة و المتمثلة في اختبار التوافق لهيو.م. بل ، مقياس الذكاء الانفعالي لأحمد العلوان ، و مقياس الاتجاهات نحو العنف من إعداد الباحث ، و كما تتحدد بالزمان الذي طبقت فيه و هو السنة الجامعية

2014-2015 و لذلك فإن إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة و الاستفادة منها يرتبط بحدودها المذكورة سابقا.

3-2- عينة الدراسة و خصائصها:

اعتمدت الدراسة الأساسية على عينة عرضية قوامها 478 طالبا من الجنسين بجامعة الحاج لخضر باتنة، و قد كان عدد النسخ الموزعة (500)، تم استرداد (478) نسخة صالحة للمعالجة الإحصائية. و سيتم فيما يلي إيجاز خصائص العينة:

3-2-1- توزيع العينة حسب الكليات و المعاهد:

جدول رقم (5): يوضح توزيع العينة حسب الكليات و المعاهد

الكلية / المعهد	العدد	النسبة المئوية
كلية الطب	43	%8.99
كلية العلوم	44	%9.20
كلية التكنولوجيا	41	%8.57
كلية الحقوق و العلوم السياسية	38	%7.94
كلية العلوم الاقتصادية و التجارية	39	%8.15
كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية و العلوم الاسلامية	51	%10.66
كلية الآداب و اللغات	47	%9.83
معهد الهندسة المدنية و المعمارية و الري	48	%10.04
معهد البيطرة و العلوم الفلاحية	45	%9.41
معهد الوقاية و الأمن الصناعي	41	%8.57
معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية	41	%8.57
المجموع	478	%100

3-2-2- خصائص العينة حسب متغير الجنس: تضم العينة طلبة من الجنسين، و يتوزعون كالتالي:

جدول رقم (6): يوضح خصائص العينة حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	206	%43.09
أنثى	272	%56.90
المجموع	478	%100

يتضح من الجدول السابق أن عدد الإناث قد بلغ 272 أنثى بنسبة 56.90%، و أن عدد الذكور قد بلغ 206 ذكر بنسبة 43.09%، و بهذا فالفرق بين عدد الذكور و الإناث هو 66 فردا، بنسبة 13.80% و هو فرق بسيط لا يؤثر في تجانس العينة من حيث الجنس.

3-2-3- خصائص العينة حسب السن: العينة تضم طلبة من أعمار مختلفة تتوزع كالتالي:

جدول رقم (7): يوضح خصائص العينة حسب متغير السن

أصغر سن	أكبر سن	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري
18	37	21.67	21.00	2.231

يتضح من الجدول مدى تشتت أفراد العينة من حيث السن، حيث بلغت قيمة الوسيط 21 سنة و المتوسط 21.67 بانحراف معياري قدره 2.23، و قد بلغ سن أصغر طالب 18 سنة في حين بلغ سن أكبر طالب 37 سنة. و قد ارتأينا توزيع العينة حسب هذه الخاصية إلى ثلاث فئات عمرية كالتالي:

جدول رقم (8): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الفئات العمرية

الفئة العمرية	العدد	النسبة المئوية
18- 20 سنة	157	%32.84
21- 22 سنة	177	%37.02
23 سنة فما فوق	144	%30.12
المجموع	478	%100

يتضح من الجدول أن أعلى نسبة من أفراد العينة الذين تتراوح أعمارهم بين 21- 22 سنة كانت بنسبة 37.02%، ثم تلتها الفئة 18- 20 سنة بنسبة 32.84%، أما الفئة 23 سنة فما فوق كانت بنسبة 30.12%.

3-2-4- خصائص العينة حسب متغير المستوى الاقتصادي: قسمناها إلى ثلاث فئات يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (9): يوضح خصائص العينة حسب متغير المستوى الاقتصادي

المستوى الاقتصادي	العدد	النسبة المئوية
جيد	140	%29.28
متوسط	329	%68.82
ضعيف	09	%1.88
المجموع	478	%100

يتضح من الجدول أن عدد الطلبة ذوو المستوى الاقتصادي المنخفض يمثلون أقل نسبة من أفراد العينة، حيث بلغ عددهم 09 أفراد بنسبة 1.88%. ثم يأتي في المرتبة الثانية ذوو المستوى الاقتصادي الجيد، حيث بلغ عددهم 140 طالبا، بنسبة 29.28%. و قد احتل الطلبة ذوو المستوى الاقتصادي المتوسط أكبر نسبة من أفراد العينة، حيث بلغ عددهم 329 طالبا، بنسبة 68.82%.

3-3- الأدوات المستخدمة في الدراسة: اعتمد الباحث في الدراسة الحالية مجموعة من الأدوات تمثلت فيما يلي:

أ- اختبار التوافق للطلبة لـ:هيو.م. بل ترجمة محمد عثمان نجاتي.

ب- مقياس الذكاء الانفعالي لـ: أحمد العلوان.

ج- مقياس الاتجاهات نحو العنف – إعداد الباحث-.

أولا- اختبار التوافق للطلبة لــ هيو.م. بل ترجمة محمد عثمان نجاتي: استخدم الباحث اختبار التوافق لهيو.م. بل، و الذي أعده للغة العربية محمد عثمان نجاتي و يحتوي على أربعة مجالات (التوافق الصحي و التوافق المنزلي و الانفعالي و الاجتماعي). قام الباحث باختيار المجالات التي تقع ضمن الدراسة الحالية و هي التوافق النفسي و التوافق الاجتماعي. و يتضمن تطبيق الاختبار ما يلي:

1- يستطيع أي فرد تطبيق الإختبار على نفسه : ولا يحتاج تطبيق الإختبار إلى أية تعليمات غير تلك التعليمات المدونة على كراسة الأسئلة، لكي يضمن الفاحص أن المفحوصين قد قاموا بقراءة هذه التعليمات بدقة، فعليه أن يقوم بقراءتها بصوت عال، بينما يقرأها المفحوصون في صمت.

2- على كل مفحوص أن يفسر الأسئلة لنفسه : لا يجب أن يقوم الفاحص بتفسير المعنى المقصود من السؤال، إذ أن ذلك قد يؤدي إلى عدم صدق السؤال، غير أنه من المسموح به أن يقوم الفاحص بتفسير معاني الكلمات التي لا يستطيع المفحوص فهمها، على شرط ألا يؤدي ذلك إلى التأثير على إجابة المفحوص.

3- لا يوجد زمن محدد للإجابة : يسمح لكل مفحوص بالزمن الكافي للإجابة على أسئلة الاختبار.

4- أهمية التعاون التام : يؤدي الاختبار إلى نتائج دقيقة فقط إذا تعاون المفحوصون تعاونا تاما، ولذلك يجب على الفاحص أن يبذل كل جهده للحصول على تعاون

المفحوصين التام في الإجابة على أسئلة الاختبار ، ويجب أن يبين لهم أن قيمة النتائج بالنسبة لهم إنما تتوقف على صدق تعاونهم ودقتهم في الإجابة، ويجب أيضا أن يؤكد الفاحص سرية نتائج الاختبار.

5- الإجابة على أسئلة المفحوصين : إذا سأل المفحوص عن الغرض من الاختبار، وعن أوجه الإستفادة منه، فعلى الفاحص أن يجيب بأن الاختبار يحاول قياس درجة التوافق الشخصي و الإجتماعي للفرد (بل، ترجمة نجاتي، 1960، ص3).

واتبع بل الطرق الآتية في دراسة صدق الإختبار (بل، ترجمة نجاتي، 1960، ص6)

أولا: اختبرت أسئلة كل مقياس على أساس درجة تمييزها بين أعلى 15% وأدنى 15% من الأفراد في توزيع الدرجات، وقد أبقيت فقط في الإختبار الأسئلة التي ميزت بين هاتين المجموعتين اللتين تقعان على طرفي التوزيع.

ثانيا : فحصت درجات المقاييس المختلفة للإختبار أثناء مقابلة 400 طالب جامعي لمدة سنتين.

ثالثا: قورنت درجات مقياس التوافق الإجتماعي، بدرجات مقياس «السيطرة- الخضوع» في اختبار الشخصية لبرنرويتر "**Bernreuter**"، وبدرجات اختبار «السيطرة- الخضوع» لألبورت "**Allport**". و قورنت درجات مقياس التوافق الانفعالي و الدرجة الكلية في الاختبار بدرجات اختبار الشخصية لثرستون "**Thurstone**" و كانت معاملات الارتباط دالة.

رابعا: اختبرت درجة صدق الاختبار أيضا عن طريق قيام بعض المرشدين النفسيين و نظار المدارس باختيار مجموعتين من الطلبة إحداهما حسنة التوافق جدا، و الثانية سيئة التوافق جدا. ثم طبق الاختبار على هاتين المجموعتين من الطلبة لمعرفة درجة تمييزه بينهما، و كانت القيم دالة إحصائيا.

أما الثبات، فقد تم حسابه باستخدام طريقة التقسيم الفردي– الزوجي، و باستخدام معادلة التنبؤ لسبيرمان براون. و كان الأفراد الذين استخدموا في دراسة معاملات الثبات طلبة في المدارس و الجامعات الأمريكية، و كانت كل معاملات الارتباط دالة إحصائيا.

الخصائص السيكومترية لاختبار التوافق في البيئة الجزائرية:

- صدق الاختبار:

قام الباحث بحساب صدق الاختبار على العينة الجزائرية بطريقة الصدق التمييزي، فبالإعتماد على نسبة 27% تم استخراج مجموعتين متناقضتين، المجموعة الأولى تضم مرتفعي الدرجات والمجموعة الثانية تضم منخفضي الدرجات، ثم قمنا بتطبيق اختبار «ت» وذلك من أجل تبيان مدى قدرته على التمييز بين المجموعتين العلوية والسفلية. ويمكن تلخيص نتائج الصدق التمييزي للدراسة الحالية في الجدول التالي.

جدول رقم (10): يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المجموعة العليا و الدنيا على اختبار التوافق

البعد	المجموعة	المتوسط	الإنحراف	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التوافق الاجتماعي	العليا	54,818	6,615	44,46	0,001
	الدنيا	21,000	4,313		
التوافق النفسي	العليا	48.45	1.91	11.38	0.01
	الدنيا	27.72	5.72		

يتضح من خلال الجدول وجود فروق بين متوسطات الفئة العليا و الفئة الدنيا على بعدي التوافق الاجتماعي و النفسي، حيث بلغت قيم "ت" 44.46 و 11.38 على التوالي، و هي دالة إحصائيا.

- **ثبات الاختبار:** تم تقدير ثبات الاختبار بطريقتين.

- **ألفا كرونباخ:** قام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ لاختبار التوافق. و النتائج يوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (11): يوضح ثبات اختبار التوافق بطريقة ألفا كرونباخ

البعد	معامل ألفا كرونباخ
التوافق الاجتماعي	0.91
التوافق النفسي	0.85

من خلال الجدول نلاحظ أن معامل ألفا دال، مما يؤكد ثبات الاختبار.

- **طريقة التجزئة النصفية:** و ذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة الأسئلة الفردية و درجة الأسئلة الزوجية، ثم تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون. و يمكن تلخيص النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم (12): يوضح نتائج معاملات ثبات اختبار التوافق باستخدام طريقة التجزئة النصفية

البعد	معامل الارتباط	معادلة سبيرمان- براون
التوافق الاجتماعي	0.89 دال عند مستوى 0.01	0.94
التوافق النفسي	0.71 دال عند مستوى 0.01	0.83

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيم معامل الإرتباط تساوي 0.89 و 0.71، و بما أن القيمة المحسوبة تمثل معامل إرتباط لنصف الاحتبار، فقد تم تعديلها بمعادلة

سبيرمان– براون. و بلغت قيم معامل الإرتباط بعد التعديل 0.94 و 0.83، و هي قيم مرتفعة تدل على ثبات الإختبار.

ثانيا– مقياس الذكاء الانفعالي لــ أحمد العلوان: طور أحمد العلوان مقياسا للذكاء الانفعالي ليناسب طلبة المرحلة الجامعية، إذ أن بعض المقاييس التي اطلع عليها طورت على عينات غير طلبة الجامعات، و تكون المقياس الذي طوره في صورته النهائية من 41 فقرة، موزعة على أربعة أبعاد، فيما يلي وصف لها:

1– المعرفة الإنفعالية: و تشير إلى القدرة على الإنتباه و الإدرا ك الجيد للإنفعالات و المشاعر الذاتية و حسن التمييز بينها و التعبير عنها و الوعي بالعلاقة بين الأفكار و المشاعر و الأحداث. و يمثل هذا البعد 09 عبارات، هي: 2، 3، 8، 16، 19، 20، 21، 22، 23.

2– تنظيم الانفعالات: و يقصد به القدرة على تحقيق التوازن العاطفي أو القدرة على تهدئة النفس و كبح جماح الإفراط في الإنفعال سلبا أو إيجابا على نحو مناسب. و يمثل هذا البعد 10 عبارات هي: 1، 4، 5، 6، 7، 17، 18، 24، 25، 36.

3– التعاطف: و هو القدرة على إدراك إنفعالات الآخرين و التوحد معهم انفعاليا و فهم مشاعرهم و الاهتمام بها، و الحساسية لانفعالاتهم حتى و إن لم يفصحوا عنها. يمثل هذا البعد 13 عبارة هي: 9، 14، 15، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 36، 37، 39، 40.

4– التواصل الاجتماعي: و يشير إلى قدرة الفرد على التأثير الإيجابي في الآخرين و ذلك من خلال إدراك و فهم انفعالاته و مشاعره و معرفة متى يقود الآخرين، و متى يتبعهم و يساندهم و يتصرف معهم بطريقة لائقة حتى لا يظهر عليه آثار الانفعال السلبي كالضيق و الغضب. يمثل هذا البعد 09 عبارات هي: 10، 11، 12، 13، 26، 27، 28، 38، 41.

و لكل عبارة من عبارات المقياس سلم إجابات يتكون من خمسة تدريجات، و هي: دائما و تعطى (5) درجات، و عادة تعطى (4) درجات، و أحيانا تعطى (3) درجات، و نادرا و تعطى (2) درجة، و أبدا و تعطى درجة واحدة. و بذلك تكون أعلى درجة نظرية يمكن أن يحصل عليها المستجيب (205) بواقع (5x41) و أدنى درجة نظرية هي (41) بواقع (1x41).

قام الباحث بالتحقق من صدق المحتوى لمقياس الذكاء الإنفعالي بعرض المقياس على 7 محكمين من المتخصصين في علم النفس التربوي و القياس و التقويم في الجامعات الأردنية، و اعتمد الباحث نسبة اتفاق 80 % كمعيار لقبول الفقرة. و بناء على هذا المعيار و وفقا لآراء المحكمين تم حذف 5 عبارات من الصورة الأولية للمقياس و البالغ عدد عباراته 45 عبارة ليصبح المقياس في صورته النهائية مكونا من 41 عبارة.

بالإضافة إلى ذلك، تم التحقق من صدق البناء الداخلي للمقياس باستخدام أسلوب التحليل العاملي، و بينت نتائج التحليل وجود أربعة عوامل تقيس الذكاء الإنفعالي لدى طلبة الجامعة.

أما الثبات فتم التحقق منه من خلال تطبيق المقياس على 55 طالبا من خارج عينة الدراسة، و حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألف كرونباخ لفقرات كل بعد من أبعاد المقياس، و قد بلغت قيم معاملات الثبات (0.79، 0.82، 0.70، 0.74) لأبعاد المقياس السابق ذكرها. بالإضافة إلى ذلك تم حساب معامل الاستقرار عن طريق تطبيق الإختبار ثم إعادة تطبيقه على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين، و قد بلغت قيم معاملات الاستقرار (0.83، 0.85، 0.80، 0.86) لأبعاد المقياس.

الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الإنفعالي في البيئة الجزائرية:

- صدق المقياس:

قام الباحث بحساب صدق المقياس على العينة الجزائرية بطريقتين هما: صدق التكوين و الصدق التمييزي.

- **صدق التكوين:** و تم حسابه من خلال حساب معامل الإرتباط بين كل بعد و الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الإنفعالي، و الجدول التالي يوضح معاملات الإرتباط.

جدول رقم (13): يوضح معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي

الأبعاد / الارتباط	المعرفة الانفعالية	تنظيم الانفعالات	التعاطف	التواصل الاجتماعي
معامل الارتباط	0.78	0.63	0.83	0.63
مستوى الدلالة	0.01	0.01	0.01	0.01

يتضح من خلال الجدول أن كل معاملات الإرتباط دالة عند مستوى الدلالة 0.01، و قد تراوحت قيمتها بين 0.63 و 0.83. و هذا يدل على أن هذه الأبعاد تتمتع بمعامل صدق مرتفع.

- **الصدق التمييزي:** بعد أن تم ترتيب التوزيع من أعلى درجة إلى أقل درجة، تم اختيار مجموعتين من طرفي التوزيع تمثل إحداهما 27% من الأفراد الذين حصلوا على أعلى الدرجات، و ثانيهما 27% من الذين حصلوا على أدنى الدرجات، و تم بعدها حساب الفروق بين متوسطات المجموعتين العليا و الدنيا. كما هو موضح في الجداول التالية:

جدول رقم (14): يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المجموعة العليا و الدنيا على بعد المعرفة الانفعالية

الفئة	المتوسط	الانحراف	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العليا	40.81	1.94	13.18	0.01
الدنيا	31.81	1.16		

يتضح من خلال الجدول وجود فروق جوهرية بين متوسطات الفئة العليا و متوسطات الفئة الدنيا على بعد المعرفة الانفعالية، حيث بلغت قيمة "ت" 13.18 و هي دالة عند مستوى 0.01.

جدول رقم (15): يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المجموعة العليا و الدنيا على بعد تنظيم الانفعالات

الفئة	المتوسط	الانحراف	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العليا	41.90	2.21	10.80	0.01
الدنيا	31.63	2.24		

يتضح من خلال الجدول وجود فروق دالة بين متوسطات الفئة العليا و متوسطات الفئة الدنيا على بعد تنظيم الانفعالات، حيث بلغت قيمة "ت" 10.80 و هي دالة عند مستوى 0.01.

جدول رقم (16): يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المجموعة العليا و الدنيا على بعد التعاطف

الفئة	المتوسط	الانحراف	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العليا	56.54	2.38	6.27	0.01

الدنيا	**40.90**	**7.86**		

يتضح من خلال الجدول وجود فروق دالة بين متوسطات الفئة العليا و متوسطات الفئة الدنيا على بعد التعاطف، حيث بلغت قيمة "ت" 6.27 و هي دالة عند مستوى 0.01.

جدول رقم (17): يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المجموعة العليا و الدنيا على بعد التواصل الاجتماعي

الفئة	المتوسط	الانحراف	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العليا	**37.09**	**0.94**	**17.49**	**0.01**
الدنيا	**29.36**	**1.12**		

يتضح من خلال الجدول وجود فروق دالة بين متوسطات الفئة العليا و متوسطات الفئة الدنيا على بعد التواصل الاجتماعي، حيث بلغت قيمة "ت" 17.49 و هي دالة عند مستوى 0.01.

جدول رقم (18): يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المجموعة العليا و الدنيا على مقياس الذكاء الانفعالي

الفئة	المتوسط	الانحراف	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العليا	**172**	**6.57**	**8.82**	**0.01**
الدنيا	**139.81**	**10.14**		

يتضح من خلال الجدول وجود فروق جوهرية بين متوسطات الفئة العليا و متوسطات الفئة الدنيا، حيث بلغت قيمة "ت" 08.82 و هي قيمة دالة إحصائيا عند

مستوى 0.01. و بذلك فإن المقياس له القدرة التمييزية بين المجموعتين العليا و الدنيا، مما يدل على صدقه.

- **ثبات المقياس:** قام الباحث بحساب ثبات المقياس على العينة الجزائرية من خلال طريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)، و طريقة التجزئة النصفية.

1- طريقة التجزئة النصفية: قام الباحث بتجزئة بنود المقياس إلى جزئين (فردي/ زوجي)، و قام بحساب معامل الإرتباط بين الجزئين. و يمكن تلخيص النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم (19): يوضح نتائج معاملات ثبات مقياس الذكاء الانفعالي باستخدام طريقة التجزئة النصفية

ثبات نصف المقياس	الثبات بعد التعديل
0.73 عند مستوى 0.01	0.84

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيمة معامل الإرتباط تساوي 0.73، و بما أن القيمة المحسوبة تمثل معامل إرتباط لنصف المقياس، فقد تم تعديلها بمعادلة سبيرمان- براون. و بلغت قيمة معامل الإرتباط بعد التعديل 0.84، و هي قيمة مرتفعة تدل على ثبات المقياس.

2- معامل ألفا كرونباخ: قام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ لمقياس الذكاء الانفعالي. و النتائج يوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (20): يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس الذكاء الانفعالي

البعد	معامل ألفا كرونباخ
الذكاء الانفعالي	0.83

من خلال الجدول نلاحظ أن معامل ألفا دال، مما يؤكد ثبات المقياس.

ثالثا: مقياس الاتجاهات نحو العنف – إعداد الباحث-:

1- خطوات بناء المقياس: لقد تضمن بناء مقياس الاتجاهات نحو العنف عددا من الخطوات هي:

أ- الاطلاع على التراث السيكولوجي في مجال العنف و العنف الجامعي.

ب- الاطلاع على بعض مقاييس الاتجاهات نحو العنف و العنف الجامعي، منها:

* مقياس الاتجاهات نحو العنف – إعداد محمد أحمد شاهين- (2013).

* مقياس العنف الجامعي – إعداد خلود رحيم عصفور.، سهام كاظم نمر-.

*مقياس العنف الطلابي – إعداد زكريا بن يحي لال_ (2006)

* مقياس اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو العنف الجامعي – إعداد تيسير عبد الله.، جمعة أبو فخيدة-.

* استبيان اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف – إعداد سعد بن محمد بن سعد آل رشود- (2000).

* مقياس العنف- إعداد إيمان جمال الدين- (2008).

و من خلال فحص هذه المقاييس تبين للباحث أن بعضها غير مناسب لقياس اتجاهات الطلبة نحو العنف من خلال تضمنها لبنود غير موجودة في البيئة المحلية، كما أن بعضها انحصر على العنف في الوسط الجامعي و الطلابي، و مقاييس أخرى لا تعبر عن خصائص المرحلة النمائية التي يمر بها الطلبة الجامعيون كمقياس (آل رشود، 2000) لطلاب المرحلة الثانوية، و مقياس (جمال الدين، 2008) لطلاب المرحلة المتوسطة، و لذلك إرتأ الباحث تصميم مقياس مناسب للبيئة المحلية.

ج- إعداد استبيان مفتوح لاستطلاع آراء طلاب الجامعة نحو العنف و قد كان نصه كما يلي: 1- ماذا تعرف عن العنف؟

2- ماهي أنواع العنف التي توجد في الوسط الجامعي؟

3- ما هو رأيك في الشخص العنيف؟

4- ما هي أهم صفات و خصائص الشخص العنيف؟

5- كيف يؤثر العنف في المجتمع؟ (انظر الملحق رقم 01)

و بعد تحليل مضمون إجابات عينة الدراسة الاستطلاعية التي بلغت 50 طالبا من جامعة الحاج لخضر باتنة، تم البدء في الصياغة الأولية لبعض فقرات المقياس.

د- و من خلال الاطلاع على بعض الدراسات السابقة و بعض المقاييس السالفة الذكر، بالإضافة إلى نتائج الاستبيان المفتوح أمكن صياغة عبارات المقياس و الذي بلغ عدد بنوده 63 بندا موزعة على مكونات الاتجاه الثلاث.

هـ- قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية على الأستاذ المشرف، و بناء على آرائه تم تعديل بعض العبارات و حذف البعض الآخر.

و- بعد الأخذ بملاحظات الأستاذ المشرف قام الباحث بعرض المقياس على عدد من أساتذة علم النفس و التربية، و بناء على آرائهم تم تعديل بعض العبارات و حذف البعض الآخر، و بعد إجراء التعديلات المطلوبة على الأداة أصبحت تضم 46 بندا و (الملحق رقم 04) يوضح المقياس بعد التحكيم.

2- الغرض من المقياس: مقياس الاتجاهات نحو العنف هو أداة لقياس و تقدير معتقدات و تصورات الطالب و انفعالاته و مشاعره نحو العنف و مدى استعداده للقيام بسلوكات نحوه.

3- وصف المقياس: يتكون المقياس في صورته النهائية من 31 بندا موزعة على 3 أبعاد. و قد صيغت البنود في الاتجاهين الايجابي و السلبي. و الجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (21): يوضح توزيع الفقرات الموجبة و السالبة لمقياس الاتجاهات نحو العنف

الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة
1/ 2/ 4/ 7/ 8/ 10/ 16/ 19/ 22/ 25/ 27/ 29	3/ 5/ 6/ 9/ 11/ 12/ 13/ 14/ 15/ 17/ 18/ 20/ 21/ 23/ 24/ 26/ 28/ 30/ 31

4- أبعاد المقياس: يتكون المقياس من 03 ثلاثة أبعاد هي:

1- البعد المعرفي: هو ما يعبر عن أفكار، آراء، معتقدات الطالب و تصوراته عن موضوع العنف. و يتكون هذا البعد من 17 بندا.

2- البعد الانفعالي: و هو ما يعبر عن انفعالات و مشاعر الطلبة اتجاه موضوع العنف، و يتكون هذا البعد من 21 بندا.

3- البعد السلوكي: و هو القيام بأفعال و سلوكيات ايجابية أو سلبية اتجاه ظاهرة العنف، فهو ترجمة عملية لاتجاهات الطلبة نحو العنف، و يتكون هذا البعد من 19 بندا. و الجدول التالي يوضح توزيع البنود على أبعاد المقياس بعد تحكيمه.

جدول رقم (22): يوضح أرقام العبارات الخاصة بكل بعد من أبعاد مقياس الاتجاه نحو العنف

اسم البعد	عدد العبارات	أرقام العبارات المعبرة
المعرفي	17	1/ 2/ 3/ 4/ 5/ 6/ 7/ 8/ 9/ 10/ 11/ 12/ 13/ 14/ 15/ 16/ 17
الانفعالي	21	18/ 19/ 20/ 21/ 22/ 23/ 24/ 25/ 26/ 27/ 28/ 29/ 30/ 31/ 32/ 33/ 34/ 35/

		36/ 37/ 38
السلوكي	19	39/ 40/ 41/ 42/ 43/ 44/ 45/ 46/ 47/ 48/ 49/ 50/ 51/ 52/ 53/ 54/ 55/ 56/ 57
مجموع العبارات		57 عبارة

5- الخصائص السيكومترية للمقياس:

5-1- الصدق: تم التأكد من صدق المقياس باستخدام مجموعة من الطرق هي:

1- الصدق الظاهري: و تم ذلك عن طريق استطلاع أراء المحكمين، حيث تم توزيع المقياس على مجموعة من المحكمين من أساتذة علم النفس و التربية (أنظر الملحق رقم 08) لإبداء أرائهم و ملاحظاتهم حول المقياس من حيث:

- وضوح التعليمات.
- كفاية البنود.
- انتماء البنود للمحاور المحددة.
- سلامة الصياغة اللغوية للبنود.
- إقتراح بنود ملائمة للدراسة.

و قد تم إجراء التعديلات المطلوبة عليه وفق ما أشار إليه الأساتذة المحكمون من تعديل و حذف و إعادة صياغة. و الجداول الآتية توضح ذلك.

جدول رقم (23): يوضح البنود المعدلة و أرقامها في مقياس الاتجاهات نحو العنف

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
01	العنف يشتت المجتمع.	العنف يسيء للمجتمع.

03	الشخص العنيف انسان غير سوي	الشخص العنيف غير سوي.
06	العنف تعدي على أعراض الناس.	العنف اعتداء على أعراض الناس.
08	العنف من الأمور التي يحرمها الدين.	أعتقد أنه على رجال الدين تحريم العنف.
09	لا يجد ممارس العنف صعوبات في مواجهة مشكلاته.	أرى أن العنف يساعد على حل المشكلات.
10	الشخص العنيف شخص غير متوافق.	الشخص العنيف غير منسجم مع نفسه.
12	العنف سلوك تتولد عنه أضرار سلبية.	العنف سلوك تنتج عنه أضرار سلبية.
13	من السهل التعامل مع الشخص العنيف.	من الصعب التعامل مع الشخص العنيف.
14	العنف خروج عن قيم المجتمع و معاييره.	العنف خروج عن قيم المجتمع.
15	يولد العنف الحقد و الكراهية بين أفراد المجتمع.	العنف يسبب الحقد و الكراهية.
16	أعتقد أن الشخص العنيف لا يستطيع مواجهة الصعاب.	أرى أن الشخص العنيف شخص يحل مشكلاته عن طريق العنف.
17	أرى أن الشخص العنيف غير قادر على التوافق مع نفسه.	الشخص الذي يمارس العنف غير متوافق نفسيا.

21	ممارسة العنف يشعر صاحبه بالقوة.	العنف يمنح صاحبه شعورا بالقوة.
22	أتأسف عندما أسمع عن شخص يمارس العنف.	أتأسف على الأشخاص الذين يمارسون العنف.
24	أشعر أن الشخص العنيف يعاني مشاكل في حياته.	أشعر أن الشخص العنيف يعاني مشاكل نفسية.
26	الشخص العنيف لا يفكر إلا في رغباته و مصالحه.	أشعر أن الشخص العنيف أناني يفضل مصالحه الخاصة.
27	الشخص العنيف محل شفقة.	أشعر بالشفقة على الشخص العنيف.
28	أشعر بالضيق عندما أسمع عبارات سيئة.	يضايقني سماع العبارات السيئة.
29	أستمتع عندما يتشاجر الآخرون.	أجد متعة في مشاهدة أفلام العنف.
30	افتعال المقالب المزعجة أمر مسل.	افتعال المقالب المزعجة يسليني.
33	أشعر أن الشخص العنيف ضحية المجتمع.	أشعر أن الشخص العنيف ضحية الآخرين.
40	لا ضرر على الإطلاق أن يلجأ الفرد إلى العنف لأخذ حقه.	يلجأ الفرد إلى العنف لأخذ حقه.
41	أدخل في مناقشات حادة مع الذين يختلفون معي في الرأي.	أحتقر الأشخاص الذين يختلفون معي في الرأي.
43	أفضل أن أستخدم الضرب للرد على من يستفزني.	أستخدم الضرب للرد على من يستفزني.

44	أعتقد أن الطريقة الجيدة لرد الاعتبار هي المشاجرة.	العنف طريقة مناسبة لرد الاعتبار.
45	أعتبر نفسي شخص عنيف.	أنا شخص عنيف.
46	ليس من واجبي أن أساهم في التحذير من عواقب العنف.	مواجهة العنف مسؤولية فردية و جماعية.
47	أعتقد أن الطريقة الجيدة لرد الاعتبار هي الشتم.	الشتم وسيلة جيدة لرد الاعتبار.
48	أحتقر أفكار الآخرين و أعتبرها تافهة.	عندما لا تعجبني فكرة فإني أعبر عن تفاهتها.
49	من يسبني أجرح مشاعره بطريقة مماثلة.	أجرح مشاعر من يسبني بأسلوب مماثل.
50	أرى أن العنف وسيلة أفرض فيها احترامي.	بالعنف أفرض احترامي.
54	قد أمارس العنف إذا اضطرتني الظروف.	أمارس العنف إذا اضطرتني الظروف.
55	قد أنتمي إلى جمعية لمحاربة العنف.	لا مانع من الانتماء إلى جمعية لمحاربة العنف.

جدول رقم (24): يوضح البنود المحذوفة في مقياس الاتجاهات نحو العنف

البنود / الأبعاد	عدد البنود قبل الحذف	عدد البنود المحذوفة	أرقام البنود المحذوفة	عدد البنود المحتفظ بها
البعد المعرفي	17	02	07/02	15
البعد الانفعالي	21	07	/19 /20 /23 /35 /36 /37 38	14
البعد السلوكي	19	02	39/ 53	17
المجموع	57	11	/	46

2- صدق التكوين: و قد تم التأكد منه باستخدام طريقة الإتساق الداخلي حيث تم حساب معامل الإرتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس و الدرجة الكلية، و حساب معاملات إرتباط البنود بأبعادها، و ذلك بعد تطبيق الأداة على عينة قدرها 40 طالبا و طالبة. و يمكن تلخيص النتائج في الجداول التالية.

جدول رقم (25): يوضح معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات نحو العنف

الأبعاد / الارتباط	المكون المعرفي	المكون الانفعالي	المكون السلوكي
معامل الارتباط	0.80	0.76	0.77
مستوى الدلالة	0.01	0.01	0.01

يتضح من الجدول السابق أن الأبعاد الخاصة بمقياس الاتجاهات نحو العنف تتمتع بمعاملات ارتباط قوية و دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01؛ حيث تراوحت قيمتها بين (0.76 و 0.80). و هذا يدل على أن هذه الأبعاد تتمتع بمعامل صدق مرتفع.

جدول رقم (26): يوضح معاملات الإرتباط بين بنود البعد المعرفي و الدرجة الكلية للبعد

البنـــــــــــــــــــــود	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
العنف يسيء للمجتمع.	0.14	غير دال
الشخص العنيف غير سوي.	0.30	0.05
العنف يؤدي إلى انتهاك حقوق الآخرين.	0.49	0.01
من يحترم دينه لا يتعدى على الآخرين.	0.37	0.05
العنف اعتداء على أعراض الناس.	0.39	0.05
أعتقد أنه على رجال الدين تحريم العنف.	-0.28	غير دال
أرى أن العنف يساعد على حل المشكلات.	0.39	0.05
الشخص العنيف غير منسجم مع نفسه.	0.40	0.05
أعتبر ممارسة العنف اختيار شخصي لكل فرد.	0.11	غير دال
العنف سلوك تنتج عنه أضرار سلبية.	0.39	0.05
من الصعب التعامل مع الشخص العنيف.	0.41	0.01
العنف خروج عن قيم المجتمع.	0.35	0.05

العنف يسبب الحقد و الكراهية.	0.44	0.01
أرى أن الشخص العنيف شخص يحل مشكلاته عن طريق العنف.	0.26	غير دال
الشخص الذي يمارس العنف غير متوافق نفسيا.	0.43	0.01

يتضح من خلال الجدول أن البنود 01، 06، 09، 14 سيتم حذفها لأنها غير دالة إحصائيا، أما باقي البنود فهي صادقة من خلال إرتباطها ببعدها عند مستويي الدلالة 0.01 و 0.05.

جدول رقم (27): يوضح معاملات الإرتباط بين بنود البعد الانفعالي و الدرجة الكلية للبعد

البنـــــــــــــــــــود	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
أنفر من الشخص العنيف.	−0.14	غير دال
العنف يمنح صاحبه شعورا بالقوة.	−0.03	غير دال
أتأسف على الأشخاص الذين يمارسون العنف.	0.22	غير دال
أشعر أن الشخص العنيف يعاني مشاكل نفسية.	0.18	غير دال
يؤسفني استثمار طاقة الفرد في العنف.	0.33	0.05
أشعر أن الشخص العنيف أناني يفضل مصالحه الشخصية.	0.31	0.05
أشعر بالشفقة على الشخص العنيف.	0.28	0.05
يضايقني سماع العبارات السيئة.	0.11	غير دال
أجد متعة في مشاهدة أفلام العنف.	0.37	0.05

افتعال المقالب المزعجة يسليني.	0.52	0.01
لا يضايقني إثارة إشاعة سيئة حول الآخرين.	0.44	0.01
بعض الأشخاص يستحقون أن تسيء إليهم.	0.42	0.01
أشعر أن الشخص العنيف ضحية الآخرين.	0.28	0.05
انتشار العنف أمر مقلق.	0.21	غير دال

يتضح من خلال الجدول أن البنود 16، 17، 18، 19، 23، 29 سيتم حذفها لأنها غير دالة إحصائيا، أما باقي البنود فهي صادقة من خلال إرتباطها ببعدها عند مستويي الدلالة 0.01 و 0.05.

جدول رقم (28): يوضح معاملات الإرتباط بين بنود البعد السلوكي و الدرجة الكلية للبعد

البنـــــــــــــــــــــود	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
يلجأ الفرد إلى العنف لأخذ حقه.	0.20	غير دال
أحتقر الأشخاص الذين يختلفون معي في الرأي.	0.23	غير دال
لكي أدافع عن موقفي أقوم أولا بالهجوم على من يواجهني.	0.30	0.05
أستخدم الضرب للرد على من يستفزني.	0.29	0.05
العنف طريقة مناسبة لرد الاعتبار.	0.39	0.05
أنا شخص عنيف.	0.47	0.01
مواجهة العنف مسؤولية فردية و اجتماعية.	0.13	غير دال

الشتم وسيلة جيدة لرد الاعتبار.	0.32	0.05
عندما لا تعجبني فكرة ما فإنني أعبر عن تفاهتها.	0.44	0.01
أجرح مشاعر من يسبني بأسلوب مماثل.	0.42	0.01
بالعنف أفرض احترامي.	0.33	0.05
أستخدم الألفاظ غير المهذبة.	0.12	غير دال
ألجأ للتكسير عند الاختلاف في الرأي مع الآخرين.	0.30	0.05
أمارس العنف إذا اضطرتني الظروف.	0.28	0.05
لا مانع من الانتماء إلى جمعية لمحاربة العنف.	0.04	غير دال
أستهزيء من الذين أختلف معهم.	0.29	0.05
تتسم علاقاتي بالتوتر في أغلب الأحيان.	0.43	0.01

يتضح من خلال الجدول أن البنود 30، 31، 18، 36، 41، 44 سيتم حذفها لأنها غير دالة إحصائيا، أما باقي البنود فهي صادقة من خلال إرتباطها ببعدها عند مستويي الدلالة 0.01 و 0.05.

3- الصدق التمييزي: بعد أن تم ترتيب التوزيع من أعلى درجة إلى أقل درجة، تم اختيار مجموعتين من طرفي التوزيع تمثل إحداهما 27% من الأفراد الذين حصلوا على أعلى الدرجات، و ثانيهما 27% من الذين حصلوا على أدنى الدرجات، و تم بعدها حساب الفروق بين متوسطات المجموعتين العليا و الدنيا. كما هو موضح في الجداول التالية:

جدول رقم (29): يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المجموعة العليا و الدنيا في البعد المعرفي

الفئة	المتوسط	الانحراف	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العليا	63.00	2.60	6.43	0.01
الدنيا	47.72	7.43		

يتضح من خلال الجدول وجود فروق دالة بين متوسطات الفئة العليا و متوسطات الفئة الدنيا على البعد المعرفي، حيث بلغت قيمة "ت" 6.43 و هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01

جدول رقم (30): يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المجموعة العليا و الدنيا في البعد الانفعالي

الفئة	المتوسط	الانحراف	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العليا	56.63	2.20	10.01	0.01
الدنيا	45.00	3.16		

يتضح من خلال الجدول وجود فروق دالة بين متوسطات الفئة العليا و متوسطات الفئة الدنيا على البعد الانفعالي، حيث بلغت قيمة "ت" 10.01 و هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01

جدول رقم (31): يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المجموعة العليا و الدنيا في البعد السلوكي

الفئة	المتوسط	الانحراف	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العليا	78.72	2.05	11.49	0.01

الدنيا	**60.09**	**4.96**		

يتضح من خلال الجدول وجود فروق دالة بين متوسطات الفئة العليا و متوسطات الفئة الدنيا على البعد السلوكي، حيث بلغت قيمة "ت" 11.49 و هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01.

جدول رقم (32): يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المجموعة العليا و الدنيا على مقياس الاتجاهات نحو العنف

الفئة	المتوسط	الانحراف	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العليا	**193.90**	**5.90**	**8.31**	**0.01**
الدنيا	**158.27**	**12.93**		

يتضح من خلال الجدول وجود فروق جوهرية بين متوسطات الفئة العليا و متوسطات الفئة الدنيا، حيث بلغت قيمة "ت" 08.31 و هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01. و بذلك فإن المقياس له القدرة التمييزية بين المجموعتين العليا و الدنيا، مما يدل على صدقه.

5-2- الثبات:

1- التجزئة النصفية: قام الباحث بتجزئة بنود المقياس إلى جزئين (فردي/ زوجي)، و قام بحساب معامل الإرتباط بين الجزئين. و يمكن تلخيص النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم (33): يوضح نتائج ثبات مقياس الاتجاهات نحو العنف باستخدام طريقة التجزئة النصفية

ثبات نصف المقياس	الثبات بعد التعديل
0.78 عند 0.01	0.87

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيمة معامل الإرتباط تساوي 0.78، و بما أن القيمة المحسوبة تمثل معامل إرتباط لنصف المقياس، فقد تم تعديلها بمعادلة سبيرمان– براون. و بلغت قيمة معامل الإرتباط بعد التعديل 0.87، و هي قيمة مرتفعة تدل على ثبات المقياس.

2– معامل ألفا كرونباخ: يعتبر معامل ألفا كرونباخ من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للإختبار، حيث يربط ثبات الإختبار بثبات بنوده. و قد قام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس و المقياس ككل. و النتائج يوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (34): يوضح معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الاتجاهات نحو العنف و المقياس ككل

البعد / القيمة	البعد المعرفي	البعد الانفعالي	البعد السلوكي	المقياس ككل
معامل ألفا كرونباخ	0.80	0.40	0.81	0.84

من خلال الجدول نلاحظ أن معاملات ألفا دالة، مما يؤكد ثبات المقياس.

مما سبق يتضح أن المقياس المصمم من طرف الباحث يتمتع بدرجات مقبولة من الصدق و الثبات، و بالتالي إمكانية استخدامه في الدراسة الأساسية.

6– المقياس في صورته النهائية: بعد حساب معاملات إرتباط البنود بأبعادها في استبيان الاتجاهات نحو العنف تم حذف البنود التالية: 1، 6، 9، 14، 16، 17، 18، 19، 23، 29، 30، 31، 36، 41، 44. و فيما يلي توزيع البنود على أبعاد المقياس في صورته النهائية.

جدول رقم (35): يوضح توزيع البنود على أبعاد المقياس في صورته النهائية

اسم البعد	عدد العبارات	أرقام العبارات المعبرة
المعرفي	11	1/ 4/ 7/ 10/ 13/ 16/ 19/ 22/ 25/ 27/ 29
الانفعالي	08	2/ 5/ 8/ 11/ 14/ 17/ 20/ 23
السلوكي	12	3/ 6/ 9/ 12/ 15/ 18/ 21/ 24/ 26/ 28/ 30/ 31
مجموع العبارات		31 عبارة

7- تعليمات المقياس: قام الباحث بصياغة التعليمات على النحو التالي:

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تصف المواقف و التصورات المختلفة حول موضوع العنف، فقد تتفق مع بعض هذه العبارات و قد تختلف مع بعضها الآخر.

* يتكون هذا المقياس من عدد من العبارات و المطلوب أن تقرأ كل عبارة بدقة تامة و أن تجيب عنها، و لكل عبارة خمس إجابات (موافق جدا)، (موافق)، (حيادي)، (غير موافق)، (غير موافق جدا)، و عليك وضع علامة (**x**) أمام الإجابة التي تعبر عن رأيك.

* المطلوب أن تكون إجابتك معبرة عما تشعر به، أو تقوم به من استجابات.

* لا توجد إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تنطبق عليك.

* يرجى الإجابة عن كل العبارات، و عدم ترك عبارة بدون إجابة عليها.

* مع التأكيد أن كل الإجابات التي سوف تقدمونها سرية و لا تستعمل إلا في أغراض البحث العلمي.

8- طريقة تصحيح المقياس:

استخدم الباحث مقياس " **ليكرت**" الخماسي في عملية التصحيح، حيث أعطيت الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) للبدائل (موافق جدا، موافق، حيادي، غير موافق، غير موافق جدا) على الترتيب في حال أن تكون العبارات إيجابية، و تعطى الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) على الترتيب في حال أن تكون العبارات سلبية.

و بذلك تتراوح الدرجة نظريا بين 31 و 155 درجة، حيث كلما ارتفعت درجة الطالب على المقياس، كلما كان اتجاهه نحو العنف سلبيا و العكس صحيح.

3-4- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

يعتبر الإحصاء وسيلة أساسية في أي بحث علمي يساعد الباحث على تحليل و وصف البيانات بمزيد من الدقة و يساعدنا على الأسلوب الصحيح و النتائج السليمة، و لمعالجة النتائج و باستخدام الحزمة الإحصائي ة للعلوم الاجتماعية (**SPSS**) اعتمدنا على الأساليب الإحصائية التالية:

*** المتوسط الحسابي Moyenne، الانحراف المعياري Ecart-type، الوسيط Médiane**

للحصول على وصف لتوزيع متغيرات الدراسة، و بعض خصائص العينة التي تم اعتمادها.

*** اختبار (ت) للعينة الواحدة One Sample T-Test:**

و ذلك لتحديد الفروق بين المتوسط الفرضي و المتوسط الحسابي للدرجات المتحصل عليها في كل من: الاتجاه نحو العنف، التوافق النفسي الاجتماعي، و الذكاء الانفعالي.

*** اختبار (ت) للعينات المستقلة T. Test:**

و ذلك بهدف حساب الصدق التمييزي لأدوات الدراسة، و كذا تحديد اتجاه الفروق بين:

– الذكور و الإناث في الدرجات المتحصل عليها في كل من: الاتجاه نحو العنف، التوافق النفسي الاجتماعي، و الذكاء الانفعالي.

– طلبة الأقسام العلمية و طلبة الأقسام الانسانية في الدرجات المتحصل عليها في كل من: الاتجاه نحو العنف، التوافق النفسي الاجتماعي، و الذكاء الانفعالي.

*** تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA:**

و ذلك لتحديد الفروق في الدرجات المتحصل عليها في كل من: الاتجاه نحو العنف، التوافق النفسي الاجتماعي، و الذكاء الانفعالي و التي تعزى لمتغير السن.

*** اختبار شيفيه للفروقات البعدية Scheffe Post Hoc Test:**

و ذلك لتحديد اتجاه الفروق.

*** معامل ارتباط بيرسون Le coefficient de Pearson corrélation:**

و ذلك بهدف حساب صدق و ثبات أدوات الدراسة، و كذا معرفة فيما إذا كان هناك ارتباط بين الدرجات المتحصل عليها من: مقياس الذكاء العاطفي، اختبار التوافق، و استبيان الاتجاه نحو العنف.

*** معامل ألفا لكرونباخ:**

و ذلك بهدف حساب ثبات أدوات الدراسة عن طريق الاتساق الداخلي.

*** معادلة سبيرمان براون Brown Spearman:**

و ذلك بهدف تصحيح طول معامل الثبات، الذي تم حسابه عن طريق التجزئة النصفية.

*** النسب المئوية Pourcentage:**

و ذلك بهدف تحديد خصائص عينة الدراسة الأساسية من حيث التوزيع على الكليات، الجنس، السن، و المستوى الاقتصادي.

الفصل السابع

عرض ومناقشة النتائج

1- عرض نتائج الدراسة

2- تفسير و مناقشة نتائج الدراسة

أولا: عرض نتائج الدراسة

1- عرض نتائج الفرضية الأولى

2- عرض نتائج الفرضية الثانية

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة

5- عرض نتائج الفرضية الخامسة

6- عرض نتائج الفرضية السادسة

أولا- عرض نتائج الدراسة:

1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه "**نتوقع أن يحصل الطلبة الجامعيون على درجات مرتفعة في الاتجاه نحو العنف، التوافق النفسي الإجتماعي، و الذكاء الانفعالي**".

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري لكل من متغير: الاتجاه نحو العنف، التوافق النفسي الاجتماعي، و الذكاء الانفعالي، كما تم استخدام اختبار "ت" للعينة الواحدة لاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين الفرضي و الحسابي ، و قد جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدل رقم (36): الاختبار التائي للفرق بين المتوسط الفرضي و المتوسط الحسابي لدرجات: الاتجاه نحو العنف، التوافق النفسي الاجتماعي، و الذكاء الانفعالي

المتغيرات	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
البعد المعرفي	43.81	32	6.116	42.234	0.000
البعد الانفعالي	26.65	24	3.738	15.549	0.000
البعد السلوكي	44.51	36	7.047	26.427	0.000
المقياس ككل	115.02	93	12.891	37.349	0.000
التوافق النفسي	37.14	28	8.571	23.330	0.000
التوافق الاجتماعي	42.59	35	12.845	12.928	0.000
المعرفة الانفعالية	33.53	27	5.149	27.757	0.000

تنظيم الانفعالات	37.43	30	4.788	33.963	0.000
التعاطف	48.53	39	7.489	27.836	0.000
التواصل الاجتماعي	33.78	27	4.220	35.125	0.000
الذكاء الانفعالي العام	153.19	123	16.841	39.195	0.000

يتضح من الجدول السابق النتائج التالية:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي و المتوسط الحسابي في الاتجاه نحو العنف (أبعاده و درجته الكلية).

حيث بلغت قيمة "ت" بالنسبة لكل من البعد المعرفي، البعد الانفعالي، البعد السلوكي، و الدرجة الكلية للاتجاه نحو العنف على التوالي: 42.234، 15.549، 26.427، و 37.349 و هي دالة عند مستوى دلالة أقل من 0.05. و هذا يعني أن أفراد العينة يتبنون اتجاهات سلبية نحو العنف.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي و المتوسط الحسابي في التوافق النفسي و الاجتماعي.

حيث بلغت قيمة "ت" بالنسبة لكل من التوافق النفسي و التوافق الاجتماعي على التوالي: 23.330 و 12.928 و هي دالة عند مستوى دلالة أقل من 0.05. و منه نستنتج أن أفراد العينة يتمتعون بمستوى جيد من التوافق النفسي الاجتماعي.

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي و المتوسط الحسابي في الذكاء الانفعالي (أبعاده و درجته الكلية).

حيث بلغت قيمة "ت" بالنسبة لكل من المعرفة الانفعالية، تنظيم الانفعالات، التعاطف، التواصل الاجتماعي، و الذكاء الانفعالي العام على التوالي: 27.757،

33.963، 27.836، 35.126، و 39.195 و هي دالة عند مستوى دلالة أقل من 0.05. و منه نستنتج أن أفراد العينة يتمتعون بمستوى جيد من الذكاء الانفعالي.

2- عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة من الذكور و الإناث في كل من متغير: الاتجاه نحو العنف، التوافق النفسي الاجتماعي، و الذكاء الانفعالي**".

و للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب اختبار "ت" للعينات المستقلة، و النتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (37): دلالة الفروق بين الذكور و الإناث في كل من الاتجاه نحو العنف، التوافق النفسي الاجتماعي، و الذكاء الانفعالي

العينة / المتغيرات	ذكور		إناث		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
البعد المعرفي	42.32	6.27	44.94	5.74	-4.75	أقل من 0.05
البعد الانفعالي	25.54	3.77	27.50	3.48	-5.84	أقل من 0.05
البعد السلوكي	42.00	7.65	46.42	5.88	-7.14	أقل من 0.05
المقياس ككل	109.89	13.72	118.90	10.72	-8.05	أقل من 0.05
التوافق النفسي	39.88	8.36	35.06	8.14	6.33	أقل من 0.05
التوافق الاجتماعي	45.34	12.99	40.51	12.35	4.14	أقل من 0.05

المعرفة الانفعالية	33.50	5.18	33.56	5.13	−0.12	غير دال
تنظيم الانفعالات	38.15	4.87	36.89	4.66	2.86	أقل من 0.05
التعاطف	49.31	7.05	47.94	7.76	1.97	أقل من 0.05
التواصل الاجتماعي	33.84	4.18	33.73	4.25	0.29	غير دال
الذكاء الانفعالي العام	154.66	16.62	152.07	16.94	1.66	غير دال

يتضح من الجدول السابق النتائج التالية:

أ- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد العينة من الذكور و الإناث في متغير الاتجاه نحو العنف.

حيث بلغت قيمة "ت" بالنسبة لكل من البعد المعرفي، البعد الانفعالي، البعد السلوكي، و الدرجة الكلية على التوالي: 4.75−، 5.84−، 7.14−، و 8.05−، و هي دالة عند مستوى دلالة أقل من 0.05.

و بالرجوع إلى المتوسطات الحسابية، نجد أن متوسطات درجات الإناث قد بلغت على التوالي: 44.94، 27.50، 46.42، و 118.90 و هي أكبر من متوسطات درجات الذكور التي بلغت على التوالي: 42.32، 25.54، 42، و 109.89. مما يعطي الدليل على أن الفروق التي ظهرت بعد حساب اختبار "ت" للعينات المستقلة للاتجاه نحو العنف (الأبعاد و الدرجة الكلية) وفقا لمتغير الجنس ترجع لصالح الإناث.

ب- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد العينة من الذكور و الإناث في متغير التوافق النفسي الاجتماعي.

حيث بلغت قيمة "ت" بالنسبة لكل من التوافق النفسي، و التوافق الاجتماعي على التوالي: 6.33، 4.14، و هي دالة عند مستوى دلالة أقل من 0.05.

و بالرجوع إلى المتوسطات الحسابية، نجد أن متوسطات درجات الذكور قد بلغت على التوالي: 39.88، 45.34 و هي أكبر من متوسطات درجات الإناث التي بلغت على التوالي: 35.06، 40.51. مما يعطي الدليل على أن الفروق التي ظهرت بعد حساب اختبار "ت" للعينات المستقلة لمتغير التوافق النفسي و الاجتماعي وفقا لمتغير الجنس ترجع لصالح الذكور.

ج- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد العينة من الذكور و الإناث في بعد تنظيم الانفعالات و بعد التعاطف، و غيابها في كل من بعد المعرفة الانفعالية و بعد التواصل الاجتماعي و الذكاء الانفعالي العام.

حيث بلغت قيمة "ت" بالنسبة لكل من بعد تنظيم الانفعالات و التعاطف على التوالي: 2.86، و 1.97 و هي دالة عند مستوى أقل من 0.05. في حين بلغت قيمة "ت" لكل من بعد المعرفة الانفعالية و بعد التواصل الاجتماعي و الذكاء الانفعالي العام على التوالي: 0.12-، 0.29، و 1.66 و هي دالة عند مستوى دلالة أكبر من 0.05.

و من خلال المتوسطات الحسابية للذكور على بعدي تنظيم الانفعالات و التعاطف التي بلغت 38.15 و 49.31 و هي أكبر من متوسطات درجات الإناث التي بلغت 36.89 و 47.94، و هذا يعني أن الفروق التي ظهرت بعد حساب اختبار "ت" للعينات المستقلة لهذين البعدين ترجع لصالح الذكور.

و بالرجوع إلى المتوسطات الحسابية للذكور على بعد المعرفة الانفعالية و بعد التواصل الاجتماعي و الذكاء الانفعالي العام التي بلغت على التوالي: 33.50، 33.84 و 154.66، و هي مقاربة للمتوسطات الحسابية للإناث التي بلغت على

التوالي: 33.56، 33.73، و 152.07، مما يدل على غياب الفروق في هذه المتغيرات وفقا لمتغير الجنس.

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة في كل من متغير: الاتجاه نحو العنف، التوافق النفسي الاجتماعي، و الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير السن**".

و للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب اختبار تحليل التباين الأحادي، و النتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (38): دلالة الفروق في كل من الاتجاه نحو العنف، التوافق النفسي الاجتماعي، و الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير السن

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
البعد المعرفي	بين المجموعات	270.190	2	3.652	0.01
	داخل المجموعات	17570.239	475		
	المجموع الكلي	17840.429	477		
البعد الانفعالي	بين المجموعات	46.938	2	1.684	غير دال
	داخل المجموعات	6620.478	475		
	المجموع الكلي	6667.416	477		

البعد السلوكي	بين المجموعات	8.439	2	0.085	غير دال
	داخل المجموعات	23684.892	475		
	المجموع الكلي	23693.331	477		
المقياس ككل	بين المجموعات	74.470	2	0.223	غير دال
	داخل المجموعات	79200.276	475		
	المجموع الكلي	79274.747	477		
التوافق النفسي	بين المجموعات	354.021	2	2.424	غير دال
	داخل المجموعات	34691.728	475		
	المجموع الكلي	35045.749	477		
التوافق الاجتماعي	بين المجموعات	655.924	2	1.996	غير دال
	داخل المجموعات	78057.149	475		
	المجموع الكلي	78713.073	477		
المعرفة الانفعالية	بين المجموعات	66.107	2	1.248	غير دال
	داخل المجموعات	12582.715	475		

	المجموع الكلي	12648.822	477		
تنظيم الانفعالات	بين المجموعات	7.764	2	0.169	غير دال
	داخل المجموعات	10931.977	475		
	المجموع الكلي	10939.741	477		
التعاطف	بين المجموعات	136.503	2	1.218	غير دال
	داخل المجموعات	26620.392	475		
	المجموع الكلي	26756.895	477		
التواصل الاجتماعي	بين المجموعات	35.372	2	0.993	غير دال
	داخل المجموعات	8460.563	475		
	المجموع الكلي	8495.935	477		
الذكاء الانفعالي العام	بين المجموعات	348.642	2	0.614	غير دال
	داخل المجموعات	134947.650	475		
	المجموع الكلي	135296.293	477		

يتضح من الجدول السابق النتائج التالية:

أ- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد العينة تبعا لمتغير السن في البعد المعرفي، و غيابها في كل من البعد الانفعالي و البعد السلوكي و الاتجاه العام نحو العنف.

حيث بلغت قيمة "ف" بالنسبة للبعد المعرفي: 3.652، و هي دالة عند مستوى 0.01. في حين بلغت قيمة "ف" لكل من البعد الانفعالي و السلوكي و الدرجة الكلية للاتجاه نحو العنف على التوالي: 1.684، 0.085، و 0.223 و هي دالة عند مستوى دلالة أكبر من 0.05.

و منه نستنتج غياب الفروق ذات الدلالة الإحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة تعزى لمتغير السن في كل من البعد الانفعالي، البعد السلوكي، و الدرجة الكلية للاتجاه نحو العنف.

في حين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في البعد المعرفي للاتجاه نحو العنف تعزى لمتغير السن. لذا سنقوم بحساب المقارنة المتعددة باستخدام اختبار شيفيه، و تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (39): نتائج اختبار شيفيه لتحديد دلالة الفروق في البعد المعرفي للاتجاه نحو العنف حسب متغير السن

السن (i)	السن (j)	الفروق بين المتوسطات (i-j)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
18- 20 سنة	21-22 سنة	0.32444	0.66677	غير دال
	23 سنة فأكثر	1.78384*	0.70177	0.04

21–22 سنة سنة 23 سنة فأكثر	18– 20 	−0.32444 1.45939	0.66677 0.68254	غير دال غير دال
23 سنة فأكثر سنة 21– 22 سنة	18– 20 	*−1.78384 −1.45939	0.70177 0.68254	0.04 غير دال

يلاحظ من خلال الجدول أن هناك فروقا بين مجموعة (18–20 سنة) و مجموعة (23 سنة فأكثر)، حيث بلغت قيمة المتوسط الفارقي 1.783 و هي قيمة دالة عند مستوى أقل من 0.05، و هذا مؤشر واضح على أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين الطلبة الجامعيين في البعد المعرفي للاتجاه نحو العنف تعزى لمتغير السن لصالح الفئة 18– 20 سنة.

ب– غياب الفروق الدالة إحصائيا في متوسط درجات أفراد العينة في متغير التوافق النفسي الاجتماعي تبعا لمتغير السن.

حيث بلغت قيمة "ف" بالنسبة لكل من التوافق النفسي، و التوافق الاجتماعي على التوالي: 2.424، 1.996، و هي دالة عند مستوى دلالة أكبر من 0.05.

مما يعطي الدليل على عدم وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة في كل من متغير التوافق النفسي و الاجتماعي وفقا لمتغير السن.

ج– غياب الفروق الدالة إحصائيا في متوسط درجات أفراد العينة في أبعاد الذكاء الانفعالي و الذكاء الانفعالي العام تبعا لمتغير السن.

حيث بلغت قيم "ف" بالنسبة لكل من المعرفة الانفعالية، تنظيم الانفعالات، التعاطف، التواصل الاجتماعي، و الذكاء الانفعالي العام على التوالي: 1.248،

0.169، 1.218، 0.993، و 0.614، و هي دالة عند مستوى دلالة أكبر من 0.05.

مما يعطي الدليل على عدم وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة في الذكاء الانفعالي و أبعاده وفقا لمتغير السن.

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة في كل من متغير: الاتجاه نحو العنف، التوافق النفسي الاجتماعي، و الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير التخصص العلمي**".

و للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب اختبار "ت" للعينات المستقلة، و النتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (40): دلالة الفروق في كل من الاتجاه نحو العنف، التوافق النفسي الاجتماعي، و الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير التخصص العلمي

العينة / المتغيرات	الكليات العلمية		الكليات الانسانية		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
البعد المعرفي	43.49	6.00	44.19	6.24	1.251	غير دال
البعد الانفعالي	26.35	3.88	27.02	3.52	1.964	0.05
البعد السلوكي	44.75	7.24	44.23	6.80	-0.809	غير دال
المقياس ككل	114.61	13.25	115.61	12.44	0.763	غير دال
التوافق النفسي	38.22	8.35	38.08	8.66	-3.068	غير دال

التوافق الاجتماعي	43.17	12.72	41.89	12.89	−1.079	غير دال
المعرفة الانفعالية	33.36	5.11	33.75	5.19	0.818	غير دال
تنظيم الانفعالات	37.56	4.89	37.29	4.66	−0.612	غير دال
التعاطف	49.27	7.17	47.63	7.77	−2.388	0.01
التواصل الاجتماعي	33.96	4.10	33.56	4.36	−1.036	غير دال
الذكاء الانفعالي العام	153.96	16.56	152.25	17.16	−1.106	غير دال

يتضح من الجدول السابق النتائج التالية:

أ- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد العينة في البعد الانفعالي، و غيابها في كل من البعد المعرفي، البعد السلوكي، و الاتجاه نحو العنف تبعا لمتغير التخصص العلمي.

حيث بلغت قيمة "ت" بالنسبة للبعد الانفعالي: 1.946، و هي دالة عند مستوى 0.05. في حين بلغت قيمة "ت" لكل من البعد المعرفي و البعد السلوكي و الدرجة الكلية للاتجاه نحو العنف على التوالي: 1.251، 0.809−، و 0.763 و هي دالة عند مستوى دلالة أكبر من 0.05.

و من خلال المتوسط الحسابي لطلبة الكليات الانسانية على البعد الانفعالي الذي بلغ 27.02 و هو أكبر من متوسط درجات طلبة الكليات العلمية الذي بلغ 26.35 ، و هذا يعني أن الفروق التي ظهرت بعد حساب اختبار "ت" للعينات المستقلة ترجع لصالح طلبة الكليات الانسانية.

و بالرجوع إلى المتوسطات الحسابية لطلبة الكليات العلمية على البعد المعرفي و البعد السلوكي و الدرجة الكلية للاتجاه نحو العنف التي بلغت على التوالي: 43.49، 44.75 و 114.61، و هي مقاربة للمتوسطات الحسابية لطلبة الكليات الانسانية التي بلغت على التوالي: 44.19، 44.23، و 115.61، مما يدل على غياب الفروق في هذه المتغيرات وفقا لمتغير التخصص العلمي.

ب- غياب الفروق ذات الدلالة الإحصائية في متوسط درجات أفراد العينة في متغير التوافق النفسي الاجتماعي تبعا لمتغير التخصص العلمي.

حيث بلغت قيمة "ت" بالنسبة لكل من التوافق النفسي، و التوافق الاجتماعي على التوالي: 3.068-، 1.079-، و هي دالة عند مستوى دلالة أكبر من 0.05.

و بالرجوع إلى المتوسطات الحسابية، نجد أن متوسطات درجات طلبة الكليات العلمية قد بلغت على التوالي: 38.22، 43.17 و هي مقاربة للمتوسطات الحسابية لطلبة الكليات الانسانية التي بلغت على التوالي: 38.02، 41.89. مما يدل على غياب الفروق في التوافق النفسي الاجتماعي وفقا لمتغير التخصص العلمي.

ج- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد العينة في بعد التعاطف، و غيابها في كل من بعد المعرفة الانفعالية و تنظيم الانفعالات و بعد التواصل الاجتماعي و الذكاء الانفعالي العام تبعا لمتغير التخصص العلمي.

حيث بلغت قيمة "ت" بالنسبة لبعد التعاطف 2.388-، و هي دالة عند مستوى 0.01. في حين بلغت قيمة "ت" لكل من بعد المعرفة الانفعالية و بعد تنظيم الانفعالات و بعد التواصل الاجتماعي و الذكاء الانفعالي العام على التوالي: 0.818، 0.612-، 1.036- و 1.106- و هي دالة عند مستوى دلالة أكبر من 0.05.

و من خلال المتوسط الحسابي لطلبة الكليات العلمية على بعد التعاطف الذي بلغ 49.27 و هو أكبر من متوسط درجات طلبة الكليات الانسانية الذي بلغ 47.63، و

هذا يعني أن الفروق التي ظهرت بعد حساب اختبار "ت" للعينات المستقلة في بعد التعاطف ترجع لصالح طلبة الكليات العلمية.

و بالرجوع إلى المتوسطات الحسابية لطلبة الكليات العلمية على بعد المعرفة الانفعالية و بعد تنظيم الانفعالات و بعد التواصل الاجتماعي و الذكاء الانفعالي العام التي بلغت على التوالي: 33.36، 37.56، 33.96 و 153.96، و هي مقاربة للمتوسطات الحسابية لطلبة العلوم الانسانية التي بلغت على التوالي: 33.75، 37.29، 33.56 و 152.25، مما يدل على غياب الفروق في هذه المتغيرات وفقا لمتغير التخصص العلمي.

5- عرض نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أنه " **توجد علاقة ارتباطية بين التوافق النفسي الاجتماعي و الاتجاه نحو العنف**".

و للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط "بيرسون" بين الدرجات التي تحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس التوافق النفسي الاجتماعي و بين الدرجات التي تحصلوا عليها على مقياس الاتجاه نحو العنف، و بعد المعالجة تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (41): معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياس التوافق النفسي الاجتماعي و درجاتهم على مقياس الاتجاهات نحو العنف

المتغيرات	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التوافق النفسي/ البعد المعرفي	-0.043	غير دال

التوافق النفسي/ البعد الانفعالي	0.031	غير دال
التوافق النفسي/ البعد السلوكي	0.201	0.01
التوافق النفسي/ الاتجاه نحو العنف	0.099	0.05
التوافق الاجتماعي/ البعد المعرفي	0.121	0.01
التوافق الاجتماعي/ البعد الانفعالي	−0.052	غير دال
التوافق الاجتماعي/ البعد السلوكي	0.053	غير دال
التوافق الاجتماعي/ الاتجاه نحو العنف	−0.045	غير دال

يتضح من الجدول السابق النتائج التالية:

– وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوافق النفسي للطلبة و بين البعد السلوكي و الدرجة الكلية للاتجاه نحو العنف، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط "بيرسون" على التوالي: 0.201 و 0.099. و هي دالة عند مستوى 0.01 و 0.05 مما يعكس وجود ارتباط موجب بين الدرجات المتحصل عليها من مقياس التوافق النفسي و الدرجات المتحصل عليها من مقياس الاتجاه نحو العنف (الدرجة الكلية و البعد السلوكي).

– وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوافق الاجتماعي للطلبة و بين البعد المعرفي للاتجاه نحو العنف، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط "بيرسون" 0.121 و هي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 مما يعكس وجود ارتباط موجب بين الدرجات المتحصل عليها من مقياس التوافق الاجتماعي و البعد المعرفي للاتجاه نحو العنف.

- عدم وجود علاقة ارتباطية بين التوافق النفسي للطلبة و بين البعد المعرفي و البعد الانفعالي للاتجاه نحو العنف، حيث بلغت قيم معامل الارتباط على الترتيب: 0.043- و 0.031 و هي دالة عند مستوى دلالة أكبر من 0.05.

- عدم وجود علاقة ارتباطية بين التوافق الاجتماعي للطلبة و بين الاتجاه نحو العنف (الدرجة الكلية و البعدين الانفعالي و السلوكي)، حيث بلغت قيم معامل الارتباط على الترتيب: 0.052-، 0.053، و 0.045- و هي دالة عند مستوى دلالة أكبر من 0.05.

6- عرض نتائج الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على أنه " **توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي و الاتجاه نحو العنف**".

و للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط "بيرسون" بين الدرجات التي تحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي و بين الدرجات التي تحصلوا عليها على مقياس الاتجاه نحو العنف، و بعد المعالجة تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (42): معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياس الذكاء الانفعالي و درجاتهم على مقياس الاتجاهات نحو العنف

المتغيرات	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الذكاء الانفعالي/ المكون المعرفي	0.046	غير دال
الذكاء الانفعالي / المكون الانفعالي	0.017-	غير دال
الذكاء الانفعالي / المكون السلوكي	0.083	غير دال

الذكاء الانفعالي / الاتجاه نحو العنف	0.064	غير دال

يتضح من الجدول السابق عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي و الاتجاه نحو العنف (الدرجة الكلية و الأبعاد) حيث بلغت قيم معامل الارتباط 0.046، 0.017−، 0.083، و 0.064 و هي دالة عند مستوى أكبر من 0.05.

ثانيا: تفسير و مناقشة نتائج الدراسة

1- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الأولى

2- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الثانية

3- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

5- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الخامسة

6- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية السادسة

ثانيا: تفسير و مناقشة النتائج:

1- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الأولى: و نصها

" نتوقع أن يحصل الطلبة الجامعيون على درجات مرتفعة في الاتجاه نحو العنف، التوافق النفسي الاجتماعي، و الذكاء الانفعالي".

و من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (36) تبين ما يلي:

أ- يتبنى طلبة جامعة باتنة اتجاهات سلبية نحو العنف:

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسط الحسابي و المتوسط الفرضي، حيث بلغت قيم (ت) على الاتجاه نحو العنف بأبعاده الثلاثة (معرفي، انفعالي، سلوكي) على التوالي: 37.349، 42.234، 15.549، 26.427 و هي قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من (0.05)، و توضح لنا هذه النتيجة أن طلبة جامعة باتنة يتبنون اتجاهات سلبية نحو العنف (حيث كلما ارتفعت الدرجة كانت الاتجاهات نحو العنف سلبية).

تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: (حامد، 2008)، (الشرجبي، 2008)، (الرواشدة، 2011)، (شاهين، 2013)، (الرياحي، 2013).

و يمكن تفسير هذه النتيجة بكون الطالب الجامعي نظرا لما يحمله من وعي و تعليم يرفض في داخله العنف الذي لا يرقى إلى مستوى الطالب الذي يتسلح بالمعرفة و هو نموذج يقتدى به في حل الصراعات و ذلك من خلال طرح و تبني الحوار الهادف، حيث تزيد المرحلة الجامعية من علاقات الطالب، فتتاح له فرص التعرف على طلاب من مناطق أخرى مما يزيد من علاقاته الاجتماعية من خلال تعرفه على بيئات

مختلفة من داخل الوطن و خارجه و تصبح لغة الحوار هي اللغة التي تناسب مستواه التعليمي و مرحلة النضج المعرفي التي يمر بها.

و كذلك تساهم التنشئة الاجتماعية في أن يتبنى الطلبة اتجاهات سلبية نحو العنف، حيث ينحدر أفراد العينة من مجتمع يتجذر الإسلام في حياة أفراده. فالإسلام ينبذ العنف و يدعو إلى الرفق و التسامح و مقابلة السيئة بالحسنة يقول رسول الله صلى الله عليه و سلم: "**اتق الله حيثما كنت و اتبع السيئة الحسنة تمحها و خالق الناس بخلق حسن**".

ب- يتمتع طلبة جامعة باتنة بمستوى مرتفع من التوافق النفسي الاجتماعي:

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسط الفرضي و المتوسط الحسابي، حيث بلغت قيم (ت) على التوالي: 23.330، 12.928 و هي قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من (0.05)، و توضح لنا هذه النتيجة أن طلبة جامعة باتنة يتمتعون بمستوى إيجابي من التوافق النفسي الاجتماعي.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: (حبايب و مرق، 2009)، (بركات، 2010)، (عقيلان، 2011)، (عبد الرحمن، 2012)، (العبيدي، 2013).

تفسر هذه النتيجة هذا الفرض بأن التوافق يتسم بالإيجابية في بعديه (النفسي و الاجتماعي) بأنه لا توجد مشكلات لدى الطلاب في علاقتهم مع بعضهم البعض و هي علاقة طيبة، حيث يقضون أوقات فراغهم مع بعضهم و كل واحد منهم يكون محبوبا لديهم و له صداقات قوية معهم، و كذلك فإن الطلاب عادة ما ينتمون لجمعيات و تنظيمات أو فرق رياضية و يشتركون في تنظيم الرحلات والحفلات و أحيانا الندوات و الملتقيات مما يعمق العلاقات بينهم نتيجة لهذا التمازج و الانصهار.

و قد يساهم توفر بعض السمات الإيجابية لدى الطلبة في ارتفاع مستوى التوافق النفسي الاجتماعي، مما يساعدهم على التحمل و القدرة على مواجهة الضغوط، عن طريق ما يمتلكونه من قدرات، خاصة و أن وصول الطلبة إلى المرحلة الجامعية يعتبر نقلة نوعية في حياتهم، تساعدهم على تقييم و مواجهة المشكلات المهددة لتوافقهم. فالجامعة مؤسسة أكاديمية تعيش فيها فئة شبانية متعلمة ذات تنوع اجتماعي، اقتصادي، و ثقافي تتمتع بحيوية نابضة في الطموح العلمي و التحصيل على المعارف الأكاديمية و الثقافية و التطلع إلى المستقبل و تكوين الهيكل الاجتماعي، مما يمنحهم قدرا من الثقة بالنفس، و قدرا من الحرية التي لم يعتدوها خلال المراحل التعليمية السابقة، الأمر الذي قد يساهم في بناء شخصياتهم و رفع مستوى التوافق النفسي الاجتماعي لديهم.

ج- يتمتع طلبة جامعة باتنة بمستوى إيجابي من الذكاء الانفعالي:

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسط الفرضي و المتوسط الحسابي، حيث بلغت قيم (ت) على مقياس الذكاء الانفعالي و أبعاده (المعرفة الانفعالية، تنظيم الانفعالات، التعاطف، و التواصل الاجتماعي) على التوالي: 39.195، 27.757، 33.963، 27.836، 35.125 و هي قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من (0.05)، و توضح لنا هذه النتيجة أن طلبة جامعة باتنة يتمتعون بمستوى إيجابي من الذكاء الانفعالي.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: (قشطة، 2009)، (خليل، 2009)، (بقيعي، 2011)، (أبو عمشة، 2013).

و يمكن تفسير هذه النتيجة بأساليب التنشئة الاجتماعية الجيدة المتبعة مع الطلبة، إذ أن الذكاء الانفعالي يتأثر بالإطار الثقافي الذي يحيط بالفرد و أنماط التربية الأسرية

التي لها أثر مباشر على إدراك الفرد لإنفعالاته الذاتية و انفعالات الآخرين. و كذلك فإن طبيعة الطلبة الجامعيين النمائية التي تنطوي على إدراك الانفعالات بدقة و تقييمها و قدرتهم على التعرف إلى وجدان الآخرين و حالتهم الوجدانية و قدرتهم على تنظيم انفعالاتهم، حيث تعتبر المرحلة الجامعية مرحلة انفجار معرفي انفعالي لدى الطالب الجامعي و طبيعة البيئة التي يعيش فيها من أسرة و جامعة تدعم تنمية الجانب الوجداني لدى الطالب و تحثه على مراعاة الجانب الوجداني لدى الآخرين (أبوعمشة، 2013)

و كذلك فإن الجامعة بيئة اجتماعية يسودها التعاطف و الحوار و التواصل الاجتماعي، مما يمنح الطلبة القدرة على اكتشاف مشاعر و أحاسيس أصدقائهم، و فهم مشاعر الأفراد المحيطين بهم. و مجاملة الأصدقاء و التعامل معهم بهدوء، و لديهم القدرة على بناء الصداقات و التواصل مع الآخرين. و كذلك فإن توقعات المجتمع من هذه الفئة من الطلبة الجامعيين قد تدفعهم للتصرف بما يتناسب و هذه التوقعات، فالمجتمع يتوقع من طلبة الجامعة التعامل الرزين و المتعاطف و الذي يقدم المساعدة للآخرين (العلوان، 2013).

و يعد الطلبة الجامعيين من الشرائح الاجتماعية الواعية و المثقفة و القادرة على مواجهة مشكلات الحياة و التمكن من حلها و السيطرة في تنظيم انفعالاتهم، نتيجة تمتعهم بمرونة عقلية تجعل علاقاتهم و تصرفاتهم مقبولة و منظمة للوصول إلى الرضا عن أنفسهم و عن حياتهم من خلال معرفتهم بطرق تنظيم الانفعالات لتحقيق أهدافهم.

2- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الثانية: و نصها

" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة من الذكور و الإناث في كل من متغير: الاتجاه نحو العنف، التوافق النفسي الاجتماعي، و الذكاء الانفعالي**".

و من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (37) تبين ما يلي:

أ- **وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة من الذكور و الإناث في متغير الاتجاه نحو العنف لصالح عينة الإناث:**

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في الاتجاه نحو العنف، حيث كانت قيم (ت) دالة عند مستوى دلالة أقل من (0.05)، و توضح لنا هذه النتيجة أن الطالبات يتبنين اتجاهات سلبية نحو العنف أكثر من الطلبة.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (المقالح، 2010) التي أشارت إلى وجود فروق بين الذكور و الإناث في الاتجاه نحو العنف لصالح الإناث، و تختلف مع دراسة كل من: (العاجز، 2002)، (الشرجبي، 2008)، (عبد الله و أبو فخيذة، 2009)، (شاهين، 2013)، (الرياحي، 2013)، (الحداد، 2014) التي أشارت إلى وجود فروق في الاتجاه نحو العنف لصالح الذكور.

و يمكن تفسير الفروق التي ظهرت بين الجنسين في الاتجاه نحو العنف إلى التربية الذكورية في مجتمعنا و مدى تأثير السلطوية في الأسرة و انعكاساتها على الشباب، و كذلك فإن طبيعة الأنثى التي لا تميل إلى العنف بحكم تكوينها و بنائها الفيزيولوجي، على خلاف الذكور الذين يميلون إلى العنف بحكم طبيعتهم و فطرتهم، و له علاقة بالعادات و التقاليد التي تفرض على البنت الهدوء و الحياء. و قد يرجع ذلك إلى إقبال الذكور أكثر من الإناث على وسائل الإعلام و الأفلام التي تميل إلى إظهار القوة لدى

الرجل كأفلام العصابة و المصارعة على عكس الإناث اللواتي يقبلن على الأفلام الرومانسية و الاجتماعية مما يقلل من تأثير وسائل الإعلام عليهن.

و كذلك فإن الهرمونات المسؤولة عن السلوك العنيف أكثر عند الذكور مما يجعلهم يتبنون العنف أكثر من الإناث. و قد ذكرت أماني حسن (2009) عوامل تشجع على ظهور العنف بين الذكور منها:

* **العوامل الثقافية:** فهناك ثقافات مشجعة للعنف و خصوصا بين الذكور، فالوالدين يشجعان الأولاد على العنف، و لا يتقبل من الولد الضعف و البكاء و لكن يتقبلونه من الأنثى، لذلك نتعجب لو رأينا إناثا يتشاجرن بينما الطبيعي أن نرى الذكور يتشاجرون.

* **التنشئة الاجتماعية:** حيث يتم تربية الطفل على القوة و الخشونة و الرجولة و تحمل المسؤولية و رد العدوان من خلال مقولة (اللي يضربك اضربه) (حسن، 2009).

ب- **وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة من الذكور و الإناث في متغير التوافق النفسي الاجتماعي لصالح الذكور:**

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في التوافق النفسي الاجتماعي حيث بلغت قيم (ت) على التوالي: 6.33، 4.14 و هي دالة عند مستوى دلالة أقل من (0.05)، و توضح لنا هذه النتيجة أن الذكور أكثر توافقا من الإناث.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة (حافظ، 1980) التي أشارت إلى أن الإناث أكثر اغترابا من الذكور، و تختلف مع دراسة (دخان و الحجر، 2010) التي وجدت فروق في مستوى الضغوط النفسية لصالح الذكور.

و يمكن تفسير هذه النتيجة بالتعليم المختلط الذي قد يساهم في اتزان سلوك الطلبة الذكور، فضلا عن أن حرية الخروج للطلبة في أوقات الفراغ أكثر من الطالبات اللواتي يمكثن في منازلهن و يقضين وقتا أطول في الدراسة و في البيت أكثر من الذكور. و يفسر "مدحت عبد الحميد" أن التوافق النفسي لدى الذكور أكثر منه لدى الإناث لأن التركيبة النفسية للذكر تختلف عن التركيبة النفسية للأنثى، أي أن السمات الشخصية للأنثى مثل الصلابة النفسية و الاستقلالية و امتلاك الحرية، و كذلك فالذكور أكثر احتكاكا بالأوساط الاجتماعية و الانخراط في الجماعات ذات الأهداف المختلفة مما يؤهلهم لأن يكونوا أكثر توافقا من الإناث. و الأنثى أكثر حساسية في مواجهة المشكلات و الصدمات و أقل قدرة على تحمل الضغوط و عواطفها تحتل الجانب الأهم في توجيه سلوكها. و العادات و التقاليد التي تقيد احتكاك الأنثى و تضيق دائرتها الاجتماعية.

ج- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة من الذكور و الإناث في بعدي تنظيم الانفعالات و التعاطف لصالح عينة الذكور و غيابها في الدرجة الكلية و بعدي المعرفة الانفعالية و التواصل الاجتماعي:

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في بعدي تنظيم الانفعالات و التعاطف حيث بلغت قيم (ت) على التوالي: 2.86، 1.97 و هي قيم دالة عند مستوى دلالة أقل من (0.05)، مما يشير إلى أن الذكور يتمتعون بمستوى أعلى في هذين البعدين من الإناث.

تختلف هذه النتيجة جزئيا مع دراسة (المصدر، 2008) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في بعدي تنظيم الانفعالات و التعاطف، و تختلف أيضا مع دراسة كل من: (عبيد و خليل، 2011)، (العلوان،

2011) التي أشارت إلى وجود فروق في الذكاء الانفعالي لصالح الإناث، كما تختلف مع دراسة: (ليندي، 2001)، (عجوة، 2002)، (الملي، 2011)، (أبو عمشة، 2013) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الانفعالي.

و في ظل تناقض الدراسات السابقة و عدم حسمها لمسألة الفروق تبعا لمتغير النوع (ذكر/ أنثى) و تأرجح نتائج الدراسة الحالية بين وجود فروق لصالح الذكور بالنسبة لتنظيم الانفعالات و التعاطف، و عدم وجودها في بعدي المعرفة الانفعالية و التواصل الاجتماعي و الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي، فإنه من الصعب تفسير هذه النتيجة بشكل كلي.

فيمكن تفسير ارتفاع بعدي تنظيم الانفعالات و التعاطف عند الذكور عنه عند الإناث إلى قدرة الذكور على تحقيق التوازن العاطفي و كبح جماح الافراط في الانفعال، و قدرتهم على إدراك انفعالات الآخرين و فهم مشاعرهم، فالطالب له فرصة أكبر في التعامل مع مواقف الحياة العامة و التعليمية، و لاعتبار الذكر هو القائد في بعض المواقف و المدير لبعض تجمعات الشباب لذلك نجدهم أكثر تنظيما لانفعالاتهم، فالذكر أقدر على تنظيم تلك الانفعالات بالشكل الصحيح و بطبيعة الإناث النفسية المرهفة قد يوجد عندهن نوع من التسيب في تنظيم بعض الانفعالات فيكون الذكر شخص متعاون، يساهم في حل المشكلات الجماعية و يكتشف أيضا تلك المشكلة، و هو قادر على حلها.

و لقد أشارت دراسة جولمان إلى أن الاذكاء الانفعالي مرتفع لدى الذكور لأن لهم بعض الاهتمامات و هي:

* أنه طموح. * قادر على التنبؤ. * منتج.

* عنيد. * لطيف * شديد الحساسية.

* كتوم. * غير منحاز. * صريح.

* متوازن اجتماعيا. * مرح. * تحمل المسؤولية

* قدرة عالية على الالتزام بالقضايا. * التوافق الشخصي و الاجتماعي

* يميل لأن يكون شخصية اقتصادية. * لا يميل إلى الاستغراق في القلق.

و كذلك فإن المجتمعات العربية تكلف الرجال بالمسؤوليات الحياتية و الأسرية لأن الذكور لديهم مقدرة أكثر من الإناث على ضبط أنفسهم بشكل يزيد لديهم التحكم في مشاعرهم بصورة تجعلهم في اتزان و استقرار، و بالتالي يشعر الطلاب بإنجازاتهم المتاحة لطبيعة جنسهم.

فالذكاء الانفعالي مكتسب و ليس متعلم و ذلك بواسطة التدريب و التعلم و بمساعدة مؤسسات المجتمع عموما، فالمجتمعات العربية تسمح للإناث بالتعبير عن أنفسهن سواء في حالة الفرح أو الحزن مما يجعل لديهن الطلاقة اللغوية و التعبير الوجداني عكس الذكر الذي يحد المجتمع من تعبيره على انفعالاته باعتبار ذلك ضعفا منه سواء كانت انفعالات سارة أو محزنة، و لكنه ينمي الجانب الوجداني لديه من خلال قدرته على تحمل الضغوط و تعرضه لمواقف متنوعة تتطلب مهارات اجتماعية و انفعالية مما يجعله أكثر إدراكا و فهما لجوانب النقص تجاه ظهور انفعالاته بشكل لائق.

و يفسر الباحث غياب الفروق بين الجنسين في بعدي المعرفة الانفعالية و التواصل الاجتماعي إلى تساوي المستوى الدراسي الذي يحتله الطلبة، و إلى أن التعرف على الانفعالات لا يحتاج إلى قدرة فيزيولوجية مميزة أو مهارة معينة، زيادة على ذلك كلما زاد التحصيل العلمي للفرد كلما كان أكثر وعيا بذاته و زاد مستوى المعرفة بمهارات الذكاء الانفعالي.

3- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة: و نصها

" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة في كل من متغير: الاتجاه نحو العنف، التوافق النفسي الاجتماعي، و الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير السن**".

و من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدولين رقم (38) و (39) تبين ما يلي:

أ- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة تبعا لمتغير السن في البعد المعرفي للاتجاه نحو العنف لصالح الفئة 18-20 سنة، و غيابها في كل من البعد الانفعالي و السلوكي و الدرجة الكلية للاتجاه نحو العنف.

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في البعد المعرفي حيث بلغت قيمة (ف) 3.652 و هي قيمة دالة عند مستوى دلالة أقل من (0.05) مما يشير إلى وجود فروق في هذا البعد لصالح الفئة العمرية 18- 20 سنة.

و تختلف هذه النتيجة مع دراسة (عبد الله و أبو فخيذة، 2009) التي أظهرت عدم وجود فروق نحو العنف و أبعاده تعزى إلى السنة الدراسية للطالب، و تتفق مع دراسة (المقالح، 2010) التي بينت وجود فروق بين الفئة العمرية 18- 19 سنة و الفئة العمرية 20 سنة فأكثر لصالح فئة 18- 19 سنة فأقل. و تختلف مع دراسة (الحوامدة، 2007) التي أسفرت عن وجود فروق بين طلبة السنة الأولى و الثانية من جهة و طلبة السنة الثالثة و الرابعة من جهة أخرى من حيث العنف لصالح طلبة السنة الأولى و الثانية أي أن طلبة السنة الأولى و الثانية أكثر عنفا.

و قد يعزى وجود الفروق في الدراسة الحالية تبعا لمتغير السن لصالح الفئة 18-20 سنة إلى دخول الطالب لمرحلة تعليمية جديدة يحمل عنها صورة مثالية في ذهنه

و من ثم إبراز هذه المثالية في سلوكه من خلال تبني تصورات و معتقدات سلبية نحو العنف.

و يفسر الباحث غياب الفروق في البعدين الانفعالي و السلوكي و الدرجة الكلية للاتجاه نحو العنف تبعا لمتغير السن إلى كون جميع أفراد عينة الدراسة ذوو مستوى تعليمي مرتفع، فهم يمثلون نخبة المجتمع الذي يتوقع منهم ردود فعل مضادة للعنف مما يجعلهم يتبنون سلوكات مقبولة اجتماعيا كالانتماء إلى جمعيات مكافحة الآفات الاجتماعية و تنظيم ملتقيات طلابية في الجامعات و أماكن إقامة الطلبة لمعالجة هذه الظواهر الخطيرة و الغريبة عن مجتمعنا و مبادئ ديننا الحنيف.

ب- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات أفراد العينة في متغير التوافق النفسي الاجتماعي تبعا لمتغير السن:

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي الاجتماعي تبعا لمتغير السن، حيث بلغت قيم (ف) على التوالي: 2.424، 1.996 و هي قيم دالة عند مستوى دلالة أكبر من (0.05).

تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة التي تناولت الفروق بين الفئات العمرية في التوافق النفسي الاجتماعي، و التي أسفرت عن عدم وجود فروق في التوافق تبعا لمتغير السن. و من بين هذه الدراسات يمكن ذكر دراسة: (شوكت، 2000)، (عقيلان، 2011)، (العبيدي، 2013).

و يفسر ذلك بالتقارب الكبير بين الطلاب في العمر، و لذلك لم يكن له دور بين جميع الطلبة كي يشكل فارقا بينهم.

فالطلبة بشكل عام لديهم مهارات مرتفعة في التوافق النفسي الاجتماعي، الذي يهدف إلى تماسك الشخصية و وحدتها، و لديهم مهارات تقبل أنفسهم و تقبل الآخرين لهم، بحيث يترتب على هذا كله شعورهم بالسعادة و الراحة النفسية، كما يدل على قدرتهم على مواجهة الأزمات التي تطرأ عليهم، مع الشعور الإيجابي بالكفاية و السعادة، مما يسمح لهم بالتصرف بكفاءة و نجاح.

فالطلبة يعيشون في بيئة جامعية تسودها نفس القيم و الظروف البيداغوجية و الخدمات الاجتماعية و بالتالي سيكونون في مستوى واحد من التوافق النفسي الاجتماعي.

ج- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات أفراد العينة في متغير الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير السن:

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير السن، حيث كانت قيم (ف) كلها دالة عند مستوى دلالة أكبر من (0.05).

و تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (السمادوني، 2001) التي أسفرت عن وجود تباين في الذكاء الانفعالي وفقا لسنوات الخبرة، و دراسة (عجوة، 2002) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات العمرية لصالح الأكبر سنا، و دراسة (خليل، 2009) التي أشارت إلى وجود فروق في الذكاء الانفعالي لصالح طالبات المرحلة الرابعة. و تتفق مع دراسة كل من: (نور الهي، 2009) التي بينت عدم وجود فروق بين طالبات التعليم الثانوي و الجامعي في الذكاء الانفعالي، و دراسة (القاسم، 2009) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق تبعا لمتغير المستوى الدراسي.

و يمكن تفسير هذه النتيجة بأن المجموعات الفرعية الخاصة بالسن متقاربة، و إذا كان التراث النظري يشير إلى أن الذكاء الانفعالي يرتبط بالتقدم في العمر، فيزيد مع التقدم في السن، و لكن يمكن إرجاع عدم وجود فروق بين الطلبة على الرغم من اختلاف المستويات العمرية لديهم إلى تقاربهم في المستوى العمري و الفروق في الذكاء الانفعالي لا يمكن ظهورها بسهولة في حالة المستويات العمرية المتقاربة (القاسم، 2011).

4- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة: و نصها

" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة في كل من متغير: الاتجاه نحو العنف، التوافق النفسي الاجتماعي، و الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير التخصص العلمي**".

و من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (40) تبين ما يلي:

أ- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة تبعا لمتغير التخصص العلمي في البعد الانفعالي، و غيابها في كل من البعد المعرفي و السلوكي و الدرجة الكلية للاتجاه نحو العنف.

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة وجود فروق دالة إحصائيا في البعد الانفعالي تبعا لمتغير التخصص العلمي، حيث بلغت قيمة (ت) 1.946 و هي دالة عند مستوى دلالة (0.05)، مما يشير إلى وجود فروق في هذا البعد لصالح طلبة الكليات الانسانية. و لم تظهر نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق في الدرجة الكلية للاتجاه نحو العنف و البعدين المعرفي و السلوكي حيث كانت قيم (ت) غير دالة إحصائيا.

و تتفق نتائج هذه الدراسة جزئيا مع نتائج دراسة كل من: (عبد الله و أبو فخيدة، 2009)، (الرياحي، 2013) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في الاتجاه نحو العنف تبعا لمتغير التخصص العلمي (علمي/ انساني) و تختلف مع نتائج دراسة (الحوامدة، 2007) التي أشارت إلى ارتفاع درجة العنف بين طلبة الكليات الانسانية.

و يمكن تفسير هذه النتيجة بكون الجامعة مؤسسة أكاديمية تعيش فيها فئة شبانية متعلمة، تتمتع بحيوية نابضة في الطموح العلمي و التطلع إلى المستقبل مما يجعلها تتبنى اتجاهات سلبية نحو العنف بغض النظر عن الكلية التي ينتمي إليها الطالب (فكل كليات الجامعة لها رسالة واحدة هي التحصيل العلمي و تكوين الطالب لبناء مستقبله).

ب- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات أفراد العينة في التوافق النفسي الاجتماعي تبعا لمتغير التخصص العلمي:

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التوافق النفسي الاجتماعي تبعا لمتغير التخصص العلمي، حيث بلغت قيم (ت) على التوالي: 3.068-، 1.079- و هي قيم دالة عند مستوى دلالة أكبر من(0.05).

تتفق نتائج هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة التي توصلت إلى عدم وجود فروق في التوافق تبعا لمتغير الكلية (علمية/ انسانية) و ذلك كدراسة: (بركات، 2006)، (عقيلان، 2011)، (العبيدي، 2013).

و قد يرجع ذلك إلى تشابه الجو الجامعي (البيئة الجامعية بكل ما فيها) بصورة عامة بالنسبة للطلبة من الاختصاصات المختلفة بالرغم من اختلاف المناهج. كما أن

التخصص الدراسي يدعم التوافق النفسي و لا يقلل منه لأن اختيار الطالب للتخصص يكون عادة بناء على ميوله و اتجاهاته.

كما أن المناهج الدراسية التي تقدم للطلاب بتخصصاتهم المختلفة قد لا تعطي الفرصة لظهور الطاقات الكامنة لدى الطلاب و تنميتها لأن المدة الزمنية التي يقضيها الطالب في هذه التخصصات تعتبر محدودة نوعا ما و قد لا يتمكن من خلالها الطالب من تنمية أساليب توافق بالصورة المطلوبة.

و قد أوضحت ميرفت أبو العينين (2002) أن " عدم وجود فروق بين القسمين العلمي و الأدبي قد يرجع إلى طبيعة المواد التي تدرس و التي لا تتيح فرص لظهور فروق واضحة بين التخصصين العلمي و الأدبي، حيث أن أغلب المناهج تعتمد على التحصيل و التذكر فقط دون إتاحة فرص للتمييز (المفرجي، الشهري، 2008).

ج- وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات أفراد العينة في بعد التعاطف، و غيابها في كل من بعد المعرفة الانفعالية، تنظيم الانفعالات، و التواصل الاجتماعي و الذكاء الانفعالي العام تبعا لمتغير التخصص العلمي:

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة وجود فروق دالة إحصائيا في بعد التعاطف تبعا لمتغير التخصص العلمي، حيث بلغت قيمة (ت) 2.388- و هي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0.01)، مما يشير إلى وجود فروق في بعد التعاطف لصالح طلبة الكليات العلمية، في حين أسفرت المعالجة الإحصائية عن عدم وجود فروق في الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي و بعد المعرفة الانفعالية، بعد تنظيم الانفعالات، و بعد التواصل الاجتماعي حيث كانت قيم (ت) دالة عند مستوى دلالة أكبر من (0.05).

تتفق نتائج هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة التي تناولت الفروق في الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير التخصص العلمي (علمي/ انساني) و ذلك كدراسة: (السمادوني، 2001)، (عجوة، 2002)، (نور الهي، 2009)، (قشطة، 2009)، (القاسم، 2011)، (القاضي، 2012)، (أبو عمشة، 2013).

يعزو الباحث ارتفاع بعد التعاطف عند طلبة الكليات العلمية عنه عند طلبة الكليات الانسانية إلى كون الكليات العلمية تستقبل عادة الطلبة المتفوقين الذين يتميزون بمهارات معرفية، اجتماعية و انفعالية عكس الطلبة الذين يوجهون إلى الكليات الانسانية و هم عادة من المستويات المتوسطة و الرتب الأخيرة.

و يفسر الباحث غياب الفروق في الدرجة الكلية و باقي أبعاد الذكاء الانفعالي بالاستناد إلى الخصائص الشخصية للطالب و التي برزت من خلال الثقافة الجامعية و التي تعتبر متشابهة إلى حد كبير بين طلبة الكليات العلمية و الكليات الانسانية، كما أن هذه الأبعاد لا تحتاج إلى الممارسات الجماعية فمن الممكن من خلال الفرد نفسه أن يعرف مدى معرفته لانفعالاته و قدرته على تنظيمها التنظيم الصحيح.

و أيضا فإن عدم وجود فروق وفقا لمتغير التخصص العلمي على مقياس الذكاء الانفعالي و أبعاده الفرعية تدل على أن الذكاء الانفعالي محل القياس يعتبر كسمة و لذا فإن سمات الشخصية لا تختلف وفقا للتخصص، لأن التخصص الدراسي لا يفترض بأن الطلبة الذين يدرسون شعبة ما ذوو سمات تختلف عن طلبة تخصص آخر، بل هذا يتوقف على سمات الشخصية الخاصة بكل طالب دون الآخر (القاسم، 2011).

و كذلك تساهم التنشئة الاجتماعية في غياب الفروق في الذكاء الانفعالي وفقا للتخصص حيث ينحدر أفراد العينة من مجتمع يتجذر الإسلام في حياة أفراده،

فالإسلام يدعونا إلى ضبط النفس و كظم الغيظ و التعاطف مع الآخرين في السراء و الضراء، و حسن الإصغاء و قيم الاحترام، و هي كلها قيم أخلاقية غرستها مؤسسات التنشئة الاجتماعية بغض النظر عن التخصص.

5- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الخامسة: و نصها

"**توجد علاقة ارتباطية بين التوافق النفسي الاجتماعي و الاتجاه نحو العنف**".

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين التوافق النفسي و البعد السلوكي و الدرجة الكلية للاتجاه نجو العنف، حيث بلغت قيم معامل الارتباط بينهما على التوالي: 0.02، 0.09. و هي قيم دالة إحصائيا عند مستويي دلالة (0.01) و (0.05)، كما أظهرت المعالجة الإحصائية وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوافق الاجتماعي و البعد المعرفي للاتجاه نحو العنف، حيث بلغت قيمة (ر) 0.12 و هي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، و توضح لنا هذه النتيجة أنه كلما زاد التوافق النفسي الاجتماعي تبنى الطالب اتجاهات سلبية نحو العنف.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الاتجاه نحو العنف و بعض المتغيرات السيكولوجية (تقدير الذات، التوافق الدراسي، التحصيل الدراسي، و دافعية الإنجاز)، كدراسة: (لال، 2006)، (حامد، 2008)، (الخطابي، 2009).

و يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تعريف التوافق، حيث تشير "صبرة محمد علي" إلى أنه "التوازن بين الوظائف المختلفة مما يترتب عليه أن تقوم الأجهزة النفسية بوظائفها بدون صراعات شديدة و تحقق السعادة في النفس و إشباع الدوافع و الحاجات الداخلية الأولية و الحاجات الثانوية و يعبر عن سلم داخلي حيث لا صراع

داخلي و هو ما يحقق الأمن النفسي" (علي، 2005، ص ص 126- 127). فالعنف ينتج عادة عن مواقف محبطة و نتيجة لحاجات غير مشبعة، و لكن الشخص المتوافق مشبع لحاجاته و يسعى أيضا لتحقيقها و هو ما يجعله في منأى عن العنف.

6- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية السادسة: و نصها

"**توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي و الاتجاه نحو العنف**".

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي و الاتجاه نحو العنف، حيث كانت قيم (ر) دالة عند مستوى دلالة أكبر من (0.05).

و تختلف نتائج هذه الدراسة مع الدراسات السابقة التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي و السلوك العدواني، كدراسة (فرج، 2005) التي أسفرت عن ارتفاع مشاعر الغضب و العدوان لدى أصحاب الذكاء الانفعالي المنخفض.

خالفت هذه النتيجة نتائج الدراسات السابقة و التراث السيكولوجي الذي أكد على أهمية الذكاء الانفعالي، حيث يؤكد منسي أن التحديات التي يعيشها الانسان و الطبيعة الانسانية متأثرة بالعواطف فمشاعرنا تؤثر في كل كبيرة و صغيرة في حياتنا أكثر من تأثير التفكير و ذلك عندما يتعلق الأمر بمصائرنا و أفعالنا، و يؤكد أيضا أن المشاعر ضرورية للتفكير و التفكير مهم للمشاعر إذا تجاوزت المشاعر ذروة التوازن في هذه الحالة يتغلب العقل العاطفي على الموقف و يكتسح العقل المنطقي (فراج، 2005). و ليس لدى الباحث أية معلومات تدعم النتيجة الحالية لذا نقترح إجراء دراسات أخرى في البيئة محل دراستنا لتدعيم أو دحض هذه النتيجة.

خاتمة

خاتمة (استنتاج + توصيات و اقتراحات):

العنف من الظواهر الخطيرة و التي تزداد يوما بعد يوم في كافة أقطار العالم و في كافة الأماكن (الأسرة، المدرسة، الجامعة...) و ذلك لعدة أسباب أهمها اتساع الفجوة القائمة بين فئات المجتمع المختلفة و انتشار وسائل الإعلام و تطور وسائل الاتصالات في نشر صور العنف، و كذلك زيادة الإقبال على شبكات التواصل الاجتماعي... و للعنف صور متعددة كالعنف الجنسي، العنف الأسري، و العنف الطلابي.

و قد تم إبراز اتجاهات طلبة جامعة باتنة نحو العنف و علاقتها ببعض المتغيرات السيكولوجية (التوافق النفسي الاجتماعي، الذكاء الانفعالي)، و دراسة هذه المتغيرات في ضوء المتغيرات الديمغرافية التالية: الجنس، السن، و التخصص العلمي.

و من خلال الدراسة الميدانية لعينة من الطلبة الجامعيين، و باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي المقارن تم تقسيم العينة الأساسية إلى عينات فرعية من أجل إجراء المقارنات و فحص أثر المتغيرات السالفة الذكر على الاتجاه نحو العنف فكشفت الدراسة عن النتائج التالية:

1- تتسم اتجاهات طلبة جامعة باتنة نحو العنف بالسلبية.

2- يتمتع طلبة جامعة باتنة بمستوى جيد من التوافق النفسي الاجتماعي و الذكاء الانفعالي.

3- وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات أفراد العينة من الذكور و الإناث في متغير الاتجاه نحو العنف لصالح الإناث.

4- وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات أفراد العينة من الذكور و الإناث في متغير التوافق النفسي الاجتماعي لصالح الذكور.

5- وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس في بعدي تنظيم الانفعالات و التعاطف لصالح الذكور.

6- وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير السن في المكون المعرفي للاتجاه لصالح الفئة 18- 20 سنة، و وجود فروق في المكون الانفعالي لصالح طلبة الكليات الانسانية.

7- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متغير التوافق النفسي الاجتماعي تعزى لمتغيري السن و التخصص العلمي.

8- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متغير الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير السن، و وجود فروق في بعد التعاطف لصالح طلبة الكليات العلمية.

9- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوافق النفسي الاجتماعي و الاتجاه نحو العنف.

10- عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي و الاتجاه نحو العنف.

و بناء على هذه النتائج يمكن إدراج مجموعة من التوصيات و الاقتراحات:

- ضرورة الوعي بحقيقة هذه الظاهرة و مخاطرها على الأفراد و المجتمعات.

- تنمية الاتجاهات السلبية أكثر لدى الذكور من خلال تحسيسهم بعواقب العنف، و إعادة النظر في التنشئة الاجتماعية.

- تنمية مهارات الذكاء الانفعالي أكثر لدى الطالبات و تزويدهن بأساليب التوافق السليم.

- إجراء المزيد من الدراسات حول الموضوع و على جميع الفئات.

- فحص أثر متغيرات ديمغرافية أخرى في اتجاهات الطلبة نحو العنف.

– تدعيم الجامعة بالأخصائيين النفسانيين و الاجتماعيين الذين يساهمون في الحد من هذه الظاهرة.

– إجراء دراسات أخرى لتدعيم أو دحض العلاقة بين الذكاء الانفعالي و الاتجاه نحو العنف.

– تنشيط البحث العلمي، و هذا بتنظيم برامج و ملتقيات علمية حول العنف، يتم فيها التطرق إلى الأسس السليمة للتفاعل الاجتماعي (الحوار و الاتصال).

– الابتعاد أو التقليل من الاحتكاك بوسائل الاعلام و الاتصال التي تهدف إلى الغزو الثقافي و التقليد العمى.

– إجراء دراسة حول اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو العنف الطلابي.

– دراسة علاقة متغيرات سيكولوجية أخرى لم تتطرق إليها الدراسة بالاتجاه نحو العنف.

المراجع

المراجع

قائمة المراجع:

1- المراجع العربية:

1- أبو رياش، حسين و عمر، أميمة و الصافي، عبد الحكيم و شريف، سليم.(2006). **الدافعية و الذكاء العاطفي**. عمان: دار الفكر.

2- أبو النصر، مدحت. (2008). **تنمية الذكاء العاطفي (وجداني) مدخل للتميز في العمل و النجاح في الحياة**. القاهرة: دار الفجر.

3- ابـن منظور. (1994). **لسان العرب**. (ج11). القاهـرة: الدار المصرية للتأليف و الترجمة.

4- أبو جادو، صالح محمد. (1998). **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية** . (ط 1). عمان: دار المسيرة.

5- أبو زهري، علي زيدان و الزعانين، جمال عبد ربه و حمد، جهاد جميل. (2008).اتجاهات طلاب الجامعات الفلسطينية نحو العنف و مستوى ممارستهم له، **مجلة جامعة الأقصى**،1، 125- 171.

6- أبـو زيد، ابـراهيم. (1987). **سيكولوجية الـذات و التـوافق** . عمـان: دار المعرفة الجامعية.

7- أبو عفش، إيناس. (2011). "أثر الذكاء العاطفي على مقدرة مدراء مكتب الأونروا بـغزة على اتخاذ القرار و حـل المشكلات"، رسالة مـاجستيـر، فـلسطين: الجامعة الإسلامية، غزة.

8- أبـو عمشة، إبـراهيم بـاسل. (2013). "الـذكاء الاجتماعي و الـذكاء الوجداني و علاقتهما بالشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة". رسالة ماجستير، فلسطين: جامعة الأزهر، غزة.

9- أبو سمرة، محمد. (2009). **استراتيجيات الإعلام التربوي** .(ط1). الأردن: دار أسامة للنشر.

10- أحمد، سهير كامل. (2000). **أسس تربية الطفل بين النظرية و التطبيق** . مصر: دار المعرفة الجامعية.

11- أحمد، سهيـر كـامل. (2000). **التـوجيه و الإرشـاد النفسي**. الأزاريـطة: مركز الاسكندرية للكتاب.

12- أحمد، سهيـر كـامل. (2000). **الصحـة النفسيـة و التـوافق**. الأزاريـطة: مركز الاسكندرية للكتاب.

13- أرزقـي، عبد النور. (2005، أفريل). محددات الرضا المهني لدى العامل الجزائري. **مجلة منتدى الأستاذ،1**، 174- 192.

14- الأعسر، صفاء و كفافي، علاء الدين. (2000). **الذكاء الوجـداني**. القاهـرة: دار قباء.

15- آل رشـود، سعـد بـن محمد بـن سعد. (2000). "اتـجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف". رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية: جامعة نايف للعلوم الأمنية.

16- إلـياس، طـارق. (2009). **الذكاء العاطـفي**. القاهرة: بـوك سيتي لل نشر والتدريب و الاستشارات الإدارية.

17- أولاد حيمـودة، جمعة. (2008). اتـجاهات أسر وادي ميزاب نحو تعليم الفتاة تعليما عاليا. **مجلة الواحات للبحوث و الدراسات،3**.

18- بركات، آسيا راجح. (2010). "**التوافق النفسي لدى الفتاة الجامعية و علاقته بالحالة الاجتماعية و المستوى الاقتصادي و المعدل التراكمي** ". بحث مقدم إلى ندوة التعليم العالي للفتاة. جامعة طيبة 18-01/20/ 1431 هـ.

19- بركات، زياد. (2006). التوافق النفسي لدى طالبات الجامعة. **مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، 11/10**، 47-56.

20- بركات، زياد و كفاح، حسن. (2006، جانفي. فيفري. مارس). الاتجاه نحو المرض النفسي و علاجه. **مجلة شبكة العلوم النفسية العربية،9**، 36-49.

21- برغوتي، توفيق. (2013، جوان). مستوى ممارسة العنف لدى الطلبة الجامعيين. **مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية لجامعة ورقلة، 11**، 151- 162.

22- بريغت عسوس، أنيسة. (2008، جوان). العنف الأسري كأسلوب تربوي و أثرهسلوك على الطفل و شخصيته. **مجلة البحوث و الدراسات الانسانية لجامعة سكيكدة، 3**، 176- 179.

23- بطرس، حافظ بطرس. (2008). **التكيف و الصحة النفسية للطفل** . عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع.

24- بطرس، حافظ بطرس . (2008). **الدافعية و الذكاء العاطفي** الأردن: دار الفكر للنشر و التوزيع.

25- بقيعي، نافز. (2011). الذكاء الانفعالي و علاقته بأنماط الشخصية و الاحتراق النفسي لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الانسانية**، مجلد 25(1)، 49- 82.

26- بل، هيو.م. (1960). **اختبار التوافق** . ترجمة محمد عثمان نجاتي. مصر: مكتبة الأنجلو مصرية.

27- البليهي، عبد الرحمن.(2008). "أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء و علاقتها بالتوافق النفسي". رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية: جامعة نايف للعلوم الأمنية.

28- بن دريدي، فوزي أحمد. (2007). **العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية**. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

29- بني خالد، محمد سليمان.، و آخرون. (2010). واقع العنف المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي في الأردن: دراسة حالة. **مجلة علوم انسانية**،44.

30- بوبازين، أحسن. (2006). **سيكولوجية الطفل و المراهق** .(ط1). سكيكدة: دار أمواج للنشر.

31- بوخريسة، بوبكر. (2006). المفاهيم و العمليات الأساسية في علم النفس الاجتماعي. الجزائر: منشورات جامعة باجي مختار- عنابة.

32- بوسعدية، مسعود. (2011). **ظاهرة العنف في الجزائر و العلاج المتكامل**.(ط1). الجزائر: مؤسسة كنوز الحكمة للنشر و التوزيع.

33- بوعطيط سفيان، (نوفمبر، 2010). الخصائص الديمغرافية و تأثيراتها على التوافق المهني. **مجلة البحوث و الدراسات الانسانية لجامعة سكيكدة** ، 6، 127-145.

34- بوعود، أسماء. (2007). "التدين وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية و الاجتماعية (التوافق الاجتماعي، تقدير الذات)". مذكرة ماجستير غير منشورة. الجزائر: جامعة محمد خيضر- بسكرة.

35- بولحبال نوار، مربوحة. (2008، فيفري). الممارسة التربوية في المؤسسة التعليمية و أشكال العنف المدرسي. **مجلة البحوث و الدراسات الانسانية لجامعة سكيكدة** 2،

148- 173.

36- بومعراف، نسيمة. (2010). "اتجاهات العمال نحو التغير التنظيمي في المؤسسة الجزائرية". مذكرة ماجستير منشورة، الجزائر: جامعة محمد خيضر- بسكرة.

37- بومعراف، نسيمة. (2014). "دور الثقافة التنظيمية في التوافق النفسي- الاجتماعي للعامل". أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجزائر: جامعة محمد خيضر- بسكرة.

38- بيت الخبرة للدراسات و الاستشارات. (2010). **دراسة وضع المرأة في نابلس**.

39- التير، مصطفى عمر. (1997). **العنف العائلي** .(ط1). الرياض: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

40- جابر، نصر الدين و لوكيا، الهاشمي. (2006). **مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي**. الجزائر: مخبر التطبيقات النفسية و التربوية- قسنطينة.

41- جبل، فوزي محمد. (2000). **الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية**. الإسكندرية: المكتبة الجامعية.

42- جبر سعيد، سعاد. (2008). **الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة**. الأردن: عالم الكتب الحديث.

43- جنادي، لمياء، " **التصورات الاجتماعية للمواطنة عند أساتذة التعليم المتوسط**"، بكتاب مشكلات و قضايا المجتمع في عالم متغير، إعداد قوادرية علي و آخرون(عين مليلة الجزائر، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع، 2007)، 181-202.

44- جولمان، دانيال. (2005). **الذكاء العاطفي**. ترجمة ليلى الجبلي. الكويت: عالم المعرفة.

45- حامد، نوال حامد محمد. (2009). "اتجاهات الطلاب الجامعيين نحو العنف و علاقتها ببعض المتغيرات لدى طلاب جامعتي الخرطوم و الفاشر". رسالة دكتوراه غير منشورة، السودان: جامعة الخرطوم. تم استرجاعه يوم 2010/12/18 من موقع:

http://etd.uofk.edu/uofk et dall view.php?id=4339.

46- حبايب، علي و أبو مرق، جمال. (2009). التوافق الجامعي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الانسانية، 23**(3)،857- 879.

47- الحداد، كمال شعبان. (2014). "الاتجاه نحو العنف السياسي و علاقته بالمشاركة السياسية لدى طلبة قسم الإرشاد النفسي بالجامعة الإسلامية بغزة". بحث مقدم في المؤتمر القرآني الرابع (الشباب و مستقبل الأمة).

48- حسن، أماني السيد. (2009). "العنف الأسري و علاقته بالاتجاه نحو التطرف لعينة من الشباب الجامعي". رسالة ماجستير، مصر: جامعة الزقازيق، كلية التربية.

49- حسن، محمود.(1981). **الأسرة و مشكلاتها**. بيروت: دار النهضة العربية.

50- الحسن، نديم ربحي. (2008). "اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو المحطات الفضائية العربية". رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا.

51- الحسناوي، عبد العزيز. (2010). دراسة مقارنة لمعرفة تطور اتجاهات مدرسي الفيزياء نحو استخدام الحاسوب و الأنترنت في التدريس بعد استخدامهم لهما و أثرهما استخدامهم لهما و أثرهما في تحصيل طلبتهم. **مجلة علوم انسانية**،44.

52- حسين، طه عبد العظيم. (2007). **العلاج النفسي المعرفي مفاهيم و تطبيقات**. (ط.1). الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر.

53- حمادي، فتيحة.(2009، ديسمبر). الفروق بين الجنسين في السلوك العدواني. **مجلة العلوم الانسانية لجامعة قسنطينة**،32، 109- 121.

54- حمام، فادية كامل و الهويش، فاطمة خلف. (2010، جويلية). الاغتراب النفسي و تقدير الذات لدى خريجات الجامعة العاملات و العاطلات عن العمل. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية و النفسية، 2 (2)**، 64- 138.

55- حناوي، مجدي حلمي. (2005). "اتجاهات المشرفين الأكاديميين نحو الأنترنت و استخداماتها في التعليم في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين". رسالة ماجستير، فلسطين: جامعة النجاح الوطنية- نابلس.

56- حنفي، قدري.(2005، جانفي. فيفري. مارس). ظاهرة العنف السياسي. **مجلة شبكة العلوم النفسية العربية،5**، 8- 12.

57- حواس، خضرة. (2012). "استراتيجيات الإرشاد النفسي في تنمية بعض المتغيرات النفسية المساعدة على التوافق النفسي". أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجزائر: جامعة الحاج لخضر، باتنة.

58- الحوامدة، كمال. (2007، نوفمبر). العنف الطلابي في الجامعات الأردنية الرسمية و الخاصة من وجهة نظر الطلبة فيها. **مجلة العلوم الانسانية لجامعة بسكرة، 12**، 95- 117.

59- حوطر، صلاح.، و آخرون. (1998). **علم النفس العام** . مصر: مطبعة جامعة طنطا.

60- الخطابي، خالد بن حميد. (2009). "العلاقة بين العنف الطلابي و بعض المتغيرات النفسية و الاجتماعية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوة بمدية مكة المكرمة". رسالة ماجستير، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى- مكة

61- خليل، عفراء إبراهيم. (2009، ديسمبر). الذكاء العاطفي و علاقته بالتفاؤل- التشاؤم لدى عينة من طالبات كليتي التربية و العلوم للبنات. **مجلة البحوث التربوية و النفسية، 20**، 115- 147.

62- الداهري، صالح حسن و الكبيسي، وهيب مجيد. (ب.س). **علم النفس العام.**(ط1). الأردن: دار الكندي للنشر و التوزيع، مؤسسة حمادة للخدمات و الدراسات الجامعية.

63- الدباغ، فخري. (1983). **أصول الطب النفساني** .(ط3). بيروت: دار الطليعة للطباعة و النشر.

64- دخان، نبيل كامل و الحجر، بشير إبراهيم. (2006، جوان). الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة الإسلامية و علاقتها بالصلابة النفسية لديهم. **مجلة الجامعة الإسلامية: سلسلة الدراسات الانسانية، 14 (2)**، 369- 398.

65- دسوقي، كمال.(1985). **علم النفس و دراسة التوافق** . (ط3). لبنان: دار النهضة العربية للطباعة و النشر و التوزيع.

66- دشاش، نادية.(2007، ديسمبر). العنف الزوجي. **مجلة البحوث و الدراسات الانسانية لجامعة سكيكدة 1**، 156- 167.

67- دويدار، عبد الفتاح محمد.(1994). **في الطب النفسي و علم النفس المرضي الإكلنيكي**، بيروت: دار النهضة العربية.

68- دويدار، عبد الفتاح. (2000). مناهج البحث في علم النفس. (ط2). مصر: دار المعرفة الجامعية.

69- راشد، محمد يوسف أحمد و علي، عيسى. (2011). التوافق الدراسي والشخصي والاجتماعي بعد توحيد المسارات في مملكة البحرين. **مجلة جامعة دمشق، 27**، 701- 740.

70- الراوي، منذر إسماعيل. (2004). دراسة مقارنة للاتجاه النفسي بين الرماة الناشئين و المتقدمين. **مجلة التربية الرياضية،2**، 15-30.

71- رضوان، سامر جميل. (2002). **الصحة النفسية** .(ط1). عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.

72- الرواشدة، علاء. (2011). اتجاهات الطلبة نحو ظاهرة العنف المدرسي. **أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الانسانية و الاجتماعية**"،2، 1650- 1668.

73- الرياحي، موسى محمد ابراهيم. (2013). "اتجاهات طلاب جامعة الخرطوم مجمع الوسط نحو العنف الطلابي". بحث مقدم لنيل درجة البكالوريوس مرتبة الشرف في علم النفس، السودان: جامعة الخرطوم.

74- الزحيلي، غسان. (2011). دراسة الفروق في الذكاء الوجداني لدى طلبة التعليم المفتوح في جامعة دمشق وفقا لبعض المتغيرات. **مجلة جامعة دمشق** ، 27 (3،4)، 233-278.

75- الزغول، عماد. (2003). **نظريات التعلم** . (ط 1). الأردن: دار الشروق للنشر و التوزيع.

76- زهران، حامد عبد السلام .(1997). **الصحة النفسية و العلاج النفسي** . (ط.3). مصر: عالم الكتب.

77- الزهراني، سعد سعيد. (2000). **سيكولوجية العنف و الشغب لدى الجماعات**. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

78- الزيود، نادر فهمي. (1998). **نظريات الإرشاد و العلاج النفسي** . (ط. 1). عمان: دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.

79- سرى، إجلال محمد. (1996). **علم النفس العلاجي** . (ط. 2). القاهرة: عالم الكتب.

80- السلمي، علي. (ب.س). **السلوك الانساني في الإدارة**. القاهرة: مكتبة غريب.

81- سموك، علي. (2006). **إشكالية العنف في المجتمع الجزائري- من أجل مقاربة سوسيولوجية**. الجزائر: جامعة باجي مختار- عنابة.

82- السيد، عبد الحليم محمود و فرج، طريف شوقي و محمود، عبد المنعم شحاتة. (2004). **علم النفس الاجتماعي المعاصر** . (ط2). مصر: إيتراك للنشر و التوزيع.

83- السيد، عبد العزيز. (1984). **معجم علم النفس و التربية** .(ج1). مصر: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

84- السيد عثمان، فلووق. (2001). **الذكاء الوجداني – الـ عاطفي الانفعالي**. الأردن: مركز ديسر للتعليم.

85- السيف، عمر إبراهيم. (2007). "التكيف في البيئة العسكرية وعلاقته بالتحصيل الدراسي"، رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية: جامعة نايف للعلوم الأمنية.

86- السيسي، شعبان. (2002). **علم النفس الاجتماعي** . الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

87- الشاذلي، عبد الحميد محمد. (2001). **التوافق النفسي للمسنين** . الإسكندرية: المكتبة الجامعية.

88- الشاذلي، عبد الحميد محمد. (2001). **الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية**. الإسكندرية: المعهد العالي للخدمة الإجتماعية.

89- شاهين، محمد أحمد. (2013، جويلية). اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الفلسطينية نحو العنف و علاقتها بالتحصيل. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية و النفسية**، 21 (3)، 107- 140.

90- الشرجبي، نبيلة عبد الكريم. (2008). "اتجاهات طلبة الجامعة نحو العنف و علاقتها بالالتزام الديني و الوعي بحقوق الانسان". رسالة دكتوراه غير منشورة، اليمن: جامعة تعز. تم استرجاعه يوم: 2010/12/18 من موقع:
http://bafree.net/alhisn/showthread.php?t=78205

91- الشرقاوي، مصطفى خليل. (1983). **علم الصحة النفسية** . بيروت: دار النهضة العربية.

92- شطاح، محمد. (2010). قيم العنف في الإعلام الاستعراضي. **مجلة البحوث و الدراسات الانسانية لجامعة سكيكدة،6**، 68- 81.

93- شقورة، عبد الرحيم شعبان. (2002). "الدافع المعرفي و اتجاهات طلبة كليات التمريض و علاقة كل منهما بالتحصيل الدراسي". رسالة ماجستير، فلسطين: الجامعة الإسلامية- غزة.

94- شقير، زينب محمود. (2003). **مقياس التوافق النفسي** . (ط. 1). مصر: مكتبة النهضة المصرية.

95- الشقيرات، محمد عبد الرحمان . (2005). **مقدمة في عل م النفس العصبي** . الأردن: دار الشروق للنشر و التوزيع.

96- الشهراني، عائض. (2008). "**الخدمة الاجتماعية و ظاهرة العنف الأسري** ". بحث مقدم لمؤتمر الأسرة و التغيرات المعاصرة.

97- شوقي، طريف،" **السلوك العدواني** "، بكتاب علم النفس الاجتماعي أسسه و تطبيقاته، إعداد درويش زين العابدين و آخرون.(القاهرة، دار الفكر العربي، 1999)، 327- 355.

98- صابر، فاطمة عوض و خفاجة، ميرفت علي. (2002). **أسس و مبادئ البحث العلمي**. (ط1). الإسكندرية: مكتبة و مطبعة الإشعاع الفنية.

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

100- صرداوي، نزيم. (2011، جوان). دافعية الإنجاز و تقدير الذات و علاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي. **دراسات نفسية و تربوية لجامعة ورقلة، (6)**، 300- 345.

101- الصويط، فواز. (2008). "الاختيار المهني و علاقته بالتوافق النفسي لدى ضباط قاعدة الملك فهد البحرية". رسالة ماجستير غير منشورة. المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.

102- طبال، رشيد. " **خصوصيات الأسرة الجزائرية و وظائفها** "، بكتاب مشكلات و قضايا المجتمع في عالم متغير، إعداد قوادرية علي و آخرون (عين مليلة الجزائر، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع، 2007)، 285-302.

103- الطاهري، حبيب الله. (2003). **مشكلات الأسرة و طرق حلها** .(ط2). بيروت: دار الهادي.

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

105- عباس، فيصل. (1996). **التحليل النفسي و الإتجاهات الفرويدية** . (ط.1). لبنان: دار الفكر العربي.

106- عباس، فيصل. (1999). **العلاج النفسي و الطريقة الفرويدية** .(ط1). بيروت: دار المنهل اللبناني للطباعة و النشر.

107- عبد الحي، محمد عثمان.(2008). **الذكاء الوجداني العاطفي الان فعالي الفعال مفاهيم وتطبيقات**. عمان: ديبونو.

108- عبد الرحمن، جمال الدين مزكى. (2012). التوافق النفسي و الاجتماعي في أواسط طلاب جامعة المدينة العالمية- ماليزيا. **مجلة جامعة المدينة العالمية المحكمة**،3، 1- 31.

109- عبد الرزاق، قيقر محمد. (2001). "مكونات العلاقة بين الصحة النفسية و الاتجاه نحو الخصخصة لدى عينة من عمال الصناعة". رسالة ماجستير، مصر: جامعة عين شمس.

110- عبد الكريم، إيثار. (2002). علاقة التوافق النفسي بالتحصيل العلمي لدرس الجمناستك. **مجلة الرياضة المعاصرة، 1 (1)**، 83- 96.

111- عبد الله، تيسير و أبو فخيذة، جمعة. (2009، جوان). اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو العنف الجامعي. **مجلة اتحاد الجامعات العربية ، 52**، 549- 599.

112- عبدون، مصطفى. (2006). "وضع ملمح لمثيري أعمال العنف في ملاعب كرة القدم الجزائرية". مذكرة ماجستير، الجزائر: جامعة الجزائر.

113- العبيدي، عفراء إبراهيم. (2013). التفكير (الإيجابي- السلبي) و علاقته بالتوافق الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد. **المجلة العربية لتطوير التفوق ، 4 (7)**، 123- 152.

114- عسيري، عبير.(2003). "علاقة تشكل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات و التوافق النفسي و الاجتماعي و العام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف". رسالة ماجستير غير منشورة. المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.

115- عشوي، مصطفى. (2003). **مدخل إلى علم النفس المعاصر** . (ط. 2). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

116- عطوة، أحمد،" **الاتجاهات النفسية** "، بكتاب علم النفس الاجتماعي أسسه و تطبيقاته، إعداد درويش زين العابدين و آخرون. (القاهرة، دار الفكر العربي، 1999)، 89- 117.

117- العقاد، عصام عبد اللطيف. (2001). **سيكولوجية العدوانية و ترويضها (منحى علاجي معرفي جديد)**. القاهرة: دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع.

118- عقيلان، نهاد محمود. (2011). "الاتجاه نحو الالتزام الديني و علاقته بالتوافق النفسي لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة". رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين: جامعة غزة.

119- العلوان، أحمد. (2011). الذكاء الانفعالي و علاقته بالمهارات الاجتماعية و أنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص و النوع الاجتماعي. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 7 (2)، 125- 144.

120- علي، صبرة محمد. (2005). **الصحة النفسية بين النظرية و التطبيق** . مصر: دار المعرفة الجامعية.

121- عمر، ماهر محمود. (2006). **سيكولوجية العلاقات الاجتماعية**. الأزاريطة: دار المعرفة الجامعية.

122- عوض، عباس محمود. (1994). **علم النفس الاجتماعي**. الإسكندرية دار المعرفة الجامعية.

123- غاد، جورج.، و آخرون. (1983). **نظريات التعلم دراسة مقارنة**. ترجمة حجاج علي حسين. الكويت: سلسلة عالم المعرفة.

124- غانم، عبدالله عبد الغني. (2004). **جرائم العنف و سبل المواجهة**.(ط1). الرياض: جامعة نايف للعلوم الأمنية.

125- فحجان، سامي خليل. (2010). "التوافق المهني و المسئولية الاجتماعية و علاقتهما بمرونة الأنا لدى معلمي التربية الخاصة". رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين: الجامعة الاسلامية.

126- الفرا، إسماعيل. (2006). دراسة لمستوى الإيجابية لدى الطلبة الجامعيين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة. **مجلة جامعة الأزهر بغزة، 8 (1)**، 1-36.

127- فراج، محمد أنور. (2005). الذكاء الوجداني و علاقته بمشاعر الغضب و العدوان لدى طلاب الجامعة. **مجلة دراسات عربية في علم النفس** . تم استرجاعه يوم: 2014/12/20 من موقع:
Respitory.Ksu.sa/jspui/handle

128- فيلالي، سليمة. (2005). "علاقة الأسرة و التنشئة الاجتماعية بالعنف المدرسي". مذكرة ماجستير، الجزائر: جامعة الحاج لخضر- باتنة.

129- القاسم، موضي. (2011). "الذكاء الوجداني و علاقته بكل من السعادة و الأمل لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى". رسالة ماجستير، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.

130- القاضي، عدنان محمد. (2012). الذكاء الوجداني و علاقته بالاندما ج الجامعي لدى طلبة كلية التربية/ جامعة تعز. **المجلة العربية لتطوير التفوق**،4، 26-80.

131- قبي، آدم. (2002). رؤية نظرية حول العنف السياسي. **مجلة الباحث،1**، 102- 110.

132- قريشي، عبد الكريم. (1988). "علاقة الإختلاط في التعليم بالتوافق النفسي و الاجتماعي لطلاب المرحلة الثانوية". رسالة ماجستير، مصر: جامعة عين شمس.

133- قوادرية، علي.، و آخرون. (2008، فيفري). اتجاهات المتعلمين نحو مفهوم المواطنة. **مجلة البحوث و الدراسات الانسانية لجامعة سكيكدة**،2، 86- 110.

134- كراز، باسم و كباجة، نعيم. (2008). **تقدير مدى التوافق لدى الأطفال الصم في ظل الحصار من وجهة نظر المعلمين** . بحث مقدم للمؤتمر الدولي الخامس لبرنامج غزة للصحة النفسية.

135- كفافي، علاء الدين. (2012). الإرشاد النفسي و الصحة النفسية. (ط 1). عمان، الأردن: دار الفكر.

136- كنزاي، محمد فوزي،" **مورفولوجيا العنف المدرسي** "، بكتاب مشكلات و قضايا المجتمع في عالم متغير، إعداد قوادرية علي و آخرون.(عين مليلة الجزائر، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع،2007)، 213- 226.

137- لابلانش، جان و بونتاليس، ج.ب. (1987). **معجم مصطلحات التحليل النفسي**. (ط2). لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع.

138- لال، زكريا بن يحي. (2006). التنبؤ بسلوك العنف الطلابي في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة الجامعات السعودية. **المجلة العربية للدراسات الأمنية و التدريب**، 21 (42)، 119- 158.

139- لموشي، حياة. (2004). "دور مراكز إعادة التربية في تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي للمراهقة الجانحة". مذكرة ماجستير غير منشورة، الجزائر: جامعة الجزائر.

140- المحاميد، شاكر. (2007). اتجاهات طلبة جامعة مؤتة نحو علم النفس. **مجلة جامعة دمشق،1**، 347- 367.

141- محمد، جاسم محمد. (2004). **مشكلات الصحة النفسية** . (ط. 1). عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

142- محمد، ع.لاء عبد الرحمان . (2009). **الذكاء الوجداني و التفكير الابتكاري عند الأطفال**. عمان: دار الفكر و التوزيع.

143- مديرية التربية و التكوين. (2008). **تربية و علم النفس تشريع مدرسي**.

144- المركز الفلسطيني للديمقراطية و حل النزاعات. (ب.س). **أثر الممارسات الإسرائيلية على سلوك العنف لدى الأطفال الفلسطينيين**.

145- مسلم، محمد.(2007). **مقدمة في علم النفس الاجتماعي** .(ط1). الجزائر: دار قرطبة للنشر و التوزيع.

146- المصدر، عبد العظيم سليمان. (2008). الذكاء الانفعالي و علاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة. **مجلة الجامعة الإسلامية: سلسلة الدراسات الانسانية، 1**، 587- 632.

147- مصطفى، يامن سهيل. (2010). "العنف الأسري و علاقته بالتوافق النفسي لدى المراهقين". رسالة ماجستير، سوريا: جامعة دمشق.

148- المطيري، عبد المحسن. (2006). "العنف الأسري و علاقته بانحراف الأحداث رسالة ماجستير. المملكة العربية السعودية: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

149- معمرية، بشير. (2005، أفريل. ماي. جوان). الذكاء الوجداني (مفهوم جديد في علم النفس). **مجلة شبكة العلوم النفسية العربية،6**، 40- 51.

150- معمرية، بشير. (2007).**القياس النفسي و تصميم أدواته للطلاب و الباحثين في علم النفس و التربية**.(ط2). الجزائر: منشورات الحبر.

151- معمرية، بشير و خزار، عبد الحميد. (2008). اكتشاف الموهوبين وفق نظرية الذكاء المتعدد دراسة ميدانية على عينات من تلاميذ التعليم الثانوي. **مجلة تنمية الموارد البشرية**،6، 390- 431.

152- معمرية، بشير . (2009). **دراسات نفسية في الذكاء الوجداني (الاكتئاب، اليأس، قلق الموت، السلوك العدواني، الانتحار)**. القاهرة: المكتبة المصرية.

153- معوض، خليل ميخائيل. (1999). **علم النفس الاجتماعي** .(ط2). الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

154- المغربي، سعد. (1992). حول مفهوم الصحة النفسية و التوافق. **مجلة علم النفس**، 2، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

155- مغربي، عمر. (2008). "الذكاء الانفعالي و علاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة". رسالة ماجستير، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.

156- المفرجي، سالم محمد. (1999). "أهم السمات الابتكارية لمعلمي و معلمات التعليم العام و طبيعة اتجاهاتهم نحو التفكير الابتكاري بمدينة مكة المكرمة". رسالة ماجستير، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.

157- المفرجي، سالم محمد. (2008). الصلابة النفسية و الأمن النفسي لدى عينة من طالبات و طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة. مجلة علم النفس المعاصر و العلوم الانسانية، 19، مصر: جامعة المنية. تم استرجاعه يوم: 2015/02/03 من موقع:

www.tarbyatona.net/articles.php?action=show & id=132

158- المقالح، صالح مصلح أحمد. (2010). دراسة مقارنة في الاتجاه نحو العنف لدى طلاب و طالبات الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات

الديموجرافية في المجتمع اليمني". رسالة دكتوراه. جامعة أسيوط. تم استرجاعه يوم 2013/02/05 من موقع:

http://www.yemen.nie.info/db/studies/detail.php?ID=39403

159- مكلفين، روبرت و غروس، رتشارد. (2002). **مدخل إلى علم النفس الاجتماعي**.(ط.1). ترجمة حداد ياسمين و آخرون. عمان: دار وائل للنشر.

160- المللي، سهاد. (2010). الذكاء الانفعالي و علاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين و العاديين. **مجلة جامعة دمشق**،3، 135- 191.

161- المللي، سهاد. (2011). الفروق في الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلبة المتوفوقين و العاديين. **مجلة جامعة دمشق**، 27 (2،1)، 283- 320.

162- المليجي، حلمي. (2000). **علم النفس الإكلينيكي**. (ط.1). بيروت: دار النهضة العربية.

163- المنشاوي، محمد سيد.، و آخرون. (2001). **التنشئة الاجتماعية للطفل** . الأردن: دار صفاء للنشر.

164- منيب، تهاني محمد و سليمان، عزة محمد. (2007). **العنف لدى الشباب الجامعي**. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

165- منظمة الصحة العالمية. (2002). **التقرير العالمي حول العنف و الصحة**. القاهرة: المكتب الاقليمي لشرق المتوسط.

166- منظمة الصحة العالمية. (2005). **الصحة و العنف**.

167- المنعم، عبد اللطيف محمد و شحاتة، محمود. (ب.س). **سيكولوجية الاتجاهات (المفهوم- القياس- التغيير)**. القاهرة: دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع.

168- نجاد، شكوى نوابي. (2004). **التوافق و اللا توافق** . (ط. 1). لبنان: دار الهادي.

169- نخبة من المتخصصين. (2009). **الذكاء الوجداني**. القاهرة: الشركة العربية.

170- نوفل، محمد بكر. (2007). **الذكاء المتعدد في غرفة الصف**. الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.

171- النيال، مايسة أحمد. (2002). **سيكولوجية التوافق**. القاهرة: مكتبة غريب.

172- الوطاسي، نور الدين و الواسطي، بشرى و بودين، لطيفة و الواسطي، ماجدة. (2014). دراسة ميدانية تحليلية في علم الاجتماع التربوي حول ظاهرة العنف المدرسي. **مجلة الدراسات و البحوث الاجتماعية لجامعة** الوادي، 5، 41- 55.

173- وليم، لامبرت و وولاس، لامبرت. (1993). **علم النفس الاجتماعي**.(ط2). ترجمة الملا سلوى. القاهرة: دار الشروق.

174- يوسف، أميرة منصور. (1997). **المدخل الإجتماعي للمجالات الصحية والطبية و النفسية**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

175- يونس، انتصار. (1993). **السلوك الانساني**. مصر: دار المعارف.

2- المراجع الأجنبية:

176- American Psychiatric Association. (2003). **Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM IV-TR)**. édition française. Paris: Masson.

177- Bandura, A. (2003) : **Auto efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle**. (1ed). Paris: de Boeck.

178-Bergeret, J (1979). **Psychologie pathologie**. (3 éd). Paris : Masson.

179- Bigars,M., J (1979). L'influence des conflits conjugaux sur l'enfant. **Santé mentale Au Québec.** Vol 16. N°1.

180- Fischer, G, N. (1966). **Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale**. (2 ed). Paris : dunod.

181- Grand dictionnaire de la langue française. Larousse.

182- Grawitz, M. (2001). **Méthodes des sciences sociales**. (11 ed). Paris : dollaz

183- Hariti, H.(2006). Représentation de la gestion de la classe en éducation physique et

sportive et ses compétences. **Les annales de l'université d'Alger**, 16, 131- 150.

184- Maâche, Y., et all.(2002). **La représentation sociale : un concept à carrefour de la psychologie sociale et de la sociologie**. Constantine: edition de l'université Mentouri.

185- Sillamy, N. (1983). **Dictionnaire usual de la psychologie**. Paris : bordas

الملاحق

الملاحق

الملحق رقم: 01

<u>الاستبيان المفتوح حول</u>: اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو العنف

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين العنف و بعض المتغيرات السيكولوجية، و لعدم توفر أداة قياس، فهذا ما استدعاني لبناء أداة تكشف عن طبيعة اتجاهات الطلبة نحو العنف. فأود أن تساعدني برأيك في هذا الموضوع من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

الجنس: السن: التخصص:

س 1- ماذا تعرف عن العنف؟

.....
.....
.....

س 2 – ما هي أنواع العنف التي توجد في الوسط الجامعي؟

.....
.....
.....
.....

س 3- ما هو رأيك في الشخص العنيف؟

.....
.....

س 4- ما هي أهم صفات و خصائص الشخص العنيف؟

.....
.....

س 5- كيف يؤثر العنف في المجتمع؟

.....
.....

الملحق رقم: 02

الصورة الأولية لمقياس الاتجاهات نحو العنف

إعداد – برغوتي توفيق–

التعليمات:

أخي الطالب، أختي الطالبة:

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تصف المواقف و التصورات المختلفة حول موضوع العنف، فقد تتفق مع بعض هذه المواقف و قد تختلف مع بعضها الآخر.

* يتكون هذا المقياس من عدد من العبارات و المطلوب أن تقرأ كل عبارة بدقة تامة و أن تجيب عنها، و لكل عبارة خمس إجابات (موافق جدا)، (موافق)، (حيادي)، (غير موافق)، (غير موافق جدا)، و عليك وضع علامة (**x**) أمام الإجابة التي تعبر عن رأيك.

* المطلوب أن تكون إجابتك معبرة عما تشعر به، أو تقوم به من استجابات.

* لا توجد إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تنطبق عليك.

* أجب عن كل العبارات، و لا تترك عبارة بدون إجابة عليها.

مع التأكيد أن كل الإجابات التي ستدلون بها لن تستخدم في غير أغراض البحث العلمي.

المحور	الرقم	العبـــــارات	تقيس	لا تقيس
	01	أرى أن العنف يشتت المجتمع.		
	02	أرى أن العنف سلوك مضاد للمجتمع.		

	03	الشخص العنيف انسان غير سوي.		
	04	أرى أن العنف يؤدي إلى انتهاك حقوق الآخرين.		
	05	من يحترم دينه لا يتعدى على الآخرين.		
	06	أعتقد أن العنف سلوك حضاري.		
	07	أرى أن العنف تعدي على أعراض الناس.		
	08	أعتقد أن ممارسة العنف له مبرراته.		
	09	العنف من الأمور التي يحرمها الدين.		
	10	لا يجد ممارس العنف صعوبات في مواجهة مشكلاته.		
	11	أعتقد أن العنف يلحق الضرر بالآخرين.		
	12	الشخص العنيف شخص غير متوافق.		
	13	أعتبر ممارسة العنف اختيار شخصي لكل فرد.		
المحور الأول: المكون المعرفي	14	أعتقد أن العنف سلوك تتولد عنه أضرار سلبية.		
	15	من السهل التعامل مع الشخص العنيف.		
	16	أرى أن العنف خروج عن قيم المجتمع و معاييره.		
	17	أرى أن العنف سلوك شاذ.		
	18	أرى أن العنف يولد الحقد و الكراهية.		
	19	أعتقد أن الشخص العنيف لا يستطيع مواجهة الصعاب.		
	20	أخطار العنف على المجتمع مبالغ فيها.		
	21	أرى أن الشخص العنيف غير قادر على التوافق مع ذاته.		
ملاحظات واقتراحات:				

	....			
المحور الثاني: المكون الانفعالي	22	أشعر بالنفور اتجاه الشخص العنيف.		
	23	أشعر أن العنف لا يجلب إلا المشاكل لصاحبه.		
	24	أشعر أن الشخص العنيف يعيش ضغوطات.		
	25	ممارسة العنف يشعر صاحبه بالقوة.		
	26	أشعر بالأسف عندما أسمع عن شخص يمارس العنف.		
	27	لا يشعر الشخص العنيف بالندم.		
	28	أشعر أن الشخص العنيف يعاني مشاكل في حياته.		
	29	يؤسفني استثمار طاقة الفرد في العنف.		
	30	الشخص العنيف لا يفكر إلا في رغباته و مصالحه.		
	31	أشفق على الشخص العنيف.		
	32	أشعر بالضيق عندما أسمع عبارات سيئة.		
	33	أستمتع عندما يتشاجر الآخرون.		
	34	افتعال المقالب المزعجة أمر مسل.		
	35	لا يضايقني إثارة إشاعة سيئة حول الآخرين.		
	36	بعض الآشخاص يستحقون أن تسيء إليهم.		
	37	أشعر أن الشخص العنيف ضحية.		
	38	أخشى أن يزداد انتشار العنف.		
	39	أشعر أن العنف مفكك للمجتمع.		
	40	أشعر أن العنف مخاطرة.		
	41	أخشى أن يدفع الإحباط الفرد إلى ممارسة العنف.		
	42	إن من يمارس العنف يؤذي الآخرين.		
ملاحظات واقتراحات:				

	....			
المحور الثالث: المكون السلوكي	43	أفضل أن يكون أصدقائي ممن يمارس العنف.		
	44	لا ضرر على الإطلاق أن يلجأ الفرد إلى العنف لأخذ حقه.		
	45	أدخل في مناقشات حادة مع الذين يختلفون معي في الرأي.		
	46	يجب أن تساهم وسائل الإعلام في التحذير من عواقب العنف.		
	47	لكي أدافع عن موقفي أقوم بالهجوم أولا على من يواجهني.		
	48	أفضل أن أستخدم الضرب للرد على من يستفزني.		
	49	أعتقد أن الطريقة الجيدة لرد الاعتبار هي المضاربة.		
	50	أعتبر نفسي شخصية عنيفة.		
	51	ليس من واجبي أن أساهم في التحذير من عواقب العنف.		
	52	أعتقد أن الطريقة الجيدة لرد الاعتبار هي الشتم.		
	53	أحتقر أفكار الآخرين و أعتبرها تافهة.		
	54	من يسبني أجرح مشاعره بطريقة مماثلة.		
	55	أرى أن الضرب وسيلة أفرض فيها احترامي.		
	56	أرسم الذين أختلف معهم بأشكال كاريكاتيرية.		
	57	أستخدم الألفاظ غير المهذبة.		
	58	ألجأ للتكسير عند الاختلاف في الرأي مع الآخرين.		
	59	من يمارس العنف لا يستحق العقوبة.		
	60	قد أمارس العنف إذا اضطرتني الظروف.		
	61	قد أنتمي إلى جمعية لمحاربة العنف.		
	62	أستهزئ من الذين أختلف معهم.		
	63	تتسم علاقاتي بالتوتر في أغلب الأوقات.		

	ملاحظات واقتراحات: ....

الملحق رقم: 03

طلب تحكيم مقياس الاتجاهات نحو العنف بعد عرضه على المشرف

إعداد – برغوتي توفيق–

قسم العلوم الاجتماعية

جامعة محمد خيضر – بسكرة

الموضوع: طلب تحكيم المقياس

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة:

بعد التحية الطيبة و السلام..

في إطار التحضير لإنجاز أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس الإجتماعي، تحت عنوان: " **علاقة بعض المتغيرات السيكولوجية باتجاهات الطلبة الجامعيين نحو ظاهرة العنف** " دراسة ميدانية بجامعة الحاج لخضر باتنة، نتقدم إلى سيادتكم بفقرات مقياس الاتجاه نحو العنف، المتكون من (57) بندا تنتمي إلى مكونات الاتجاه الثلاث كالتالي:

1- المكون المعرفي: و يتضمن (17) بندا تتعلق بمعتقدات الطالب و أفكاره و تصوراته عن موضوع العنف.

2- المكون الانفعالي: و يتضمن (21) بندا تعبر عن انفعالات و مشاعر الطلبة اتجاه موضوع العنف.

3- المكون السلوكي: و يتضمن (19) بندا تمثل استعداد الطالب للقيام بأفعال و سلوكات ايجابية أو سلبية اتجاه ظاهرة العنف.

و عليه نرجو منكم تقويم هذه الأداة و تعديلها إن تطلب الأمر ذلك. و يتمثل المطلوب فيما يلي:

- وضوح التعليمات.
- كفاية البنود.
- انتماء البنود للمحاور المحددة.
- سلامة الصياغة اللغوية للبنود.
- اقتراح بنود ملائمة للدراسة.

بيانات الأستاذ المحكم:

اسم ولقـب الأستاذ: .....

الجامعة: ..... **القسم:** .....

الدرجة العلمية: ..... **التخصص:** .....

1- التعليمات:

أخي الطالب، أختي الطالبة:

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تصف المواقف و التصورات المختلفة حول موضوع العنف، فقد تتفق مع بعض هذه المواقف و قد تختلف مع بعضها الآخر.

* يتكون هذا المقياس من عدد من العبارات و المطلوب أن تقرأ كل عبارة بدقة تامة و أن تجيب عنها، و لكل عبارة خمس إجابات (موافق جدا)، (موافق)، (حيادي)، (غير موافق)، (غير موافق جدا)، و عليك وضع علامة (x) أمام الإجابة التي تعبر عن رأيك.

* المطلوب أن تكون إجابتك معبرة عما تشعر به، أو تقوم به من استجابات.

* لا توجد إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تنطبق عليك.

* أجب عن كل العبارات، و لا تترك عبارة بدون إجابة عليها.

مع التأكيد أن كل الإجابات التي ستدلون بها لن تستخدم في غير أغراض البحث العلمي.

	واضحة	غير واضحة	ماذا تقترح؟
التعليمات			

2- <u>البدائل</u>:

ستكون البدائل بمقياس "**ليكرت**" الخماسي على النحو التالي:

- موافق جدا، موافق، حيادي، غير موافق، غير موافق جدا.

	مناسب	غير مناسب	ماذا تقترح؟
عدد البدائل			

3- <u>انتماء البنود للمحاور المحددة</u>:

المحور	الرقم	العبـــارات	تقيس	لا تقيس
	01	العنف يشتت المجتمع.		

	02	العنف سلوك مضاد للمجتمع.		
	03	الشخص العنيف انسان غير سوي.		
	04	العنف يؤدي إلى انتهاك حقوق الآخرين.		
	05	من يحترم دينه لا يتعدى على الآخرين.		
	06	العنف تعدي على أعراض الناس.		
	07	للعنف أسباب و مبررات.		
	08	العنف من الأمور التي يحرمها الدين.		
	09	لا يجد ممارس العنف صعوبات في مواجهة مشكلاته.		
	10	الشخص العنيف شخص غير متوافق.		
المحور الأول:	11	أعتبر ممارسة العنف اختيار شخصي لكل فرد.		
المكون المعرفي	12	العنف سلوك تتولد عنه أضرار سلبية.		
	13	من السهل التعامل مع الشخص العنيف.		
	14	العنف خروج عن قيم المجتمع و معاييره.		
	15	يولد العنف الحقد و الكراهية بين أفراد المجتمع.		
	16	أعتقد أن الشخص العنيف لا يستطيع مواجهة الصعاب.		
	17	أرى أن الشخص العنيف غير قادر على التوافق مع ذاته.		
ملاحظات واقتراحات:				
	18	أنفر من الشخص العنيف.		

	19	العنف لا يجلب إلا المشاكل لصاحبه.		
	20	الشخص العنيف يعيش ضغوطات.		
	21	ممارسة العنف يشعر صاحبه بالقوة.		
	22	أتأسف عندما أسمع عن شخص يمارس العنف.		
	23	الشخص العنيف لا يؤنبه الضمير.		
	24	أشعر أن الشخص العنيف يعاني مشاكل في حياته.		
المحور الثاني: المكون الانفعالي	25	يؤسفني استثمار طاقة الفرد في العنف.		
	26	الشخص العنيف لا يفكر إلا في رغباته و مصالحه.		
	27	الشخص العنيف محل شفقة.		
	28	أشعر بالضيق عندما أسمع عبارات سيئة.		
	29	أستمتع عندما يتشاجر الآخرون.		
	30	افتعال المقالب المزعجة أمر مسل.		
	31	لا يضايقني إثارة إشاعة سيئة حول الآخرين.		
	32	بعض الأشخاص يستحقون أن تسيء إليهم.		
	33	أشعر أن الشخص العنيف ضحية مجتمع.		
	34	انتشار العنف أمر مقلق.		
	35	أشعر أن العنف مفكك للمجتمع.		
	36	أشعر أن العنف مخاطرة.		
	37	يدفع الإحباط الفرد إلى ممارسة العنف.		

	38	إن من يمارس العنف يؤذي الآخرين.		
ملاحظات واقتراحات:				
المحور الثالث: المكون السلوكي	39	أفضل أن يكون أصدقائي ممن يمارس العنف.		
	40	لا ضرر على الإطلاق أن يلجأ الفرد إلى العنف لأخذ حقه.		
	41	أدخل في مناقشات حادة مع الذين يختلفون معي في الرأي.		
	42	لكي أدافع عن موقفي أقوم بالهجوم أولا على من يواجهني.		
	43	أفضل أن أستخدم الضرب للرد على من يستفزني.		
	44	أعتقد أن الطريقة الجيدة لرد الاعتبار هي المشاجرة.		
	45	أعتبر نفسي شخص عنيف.		
	46	ليس من واجبي أن أساهم في التحذير من عواقب العنف.		
	47	أعتقد أن الطريقة الجيدة لرد الاعتبار هي الشتم.		
	48	أحتقر أفكار الآخرين و أعتبرها تافهة.		
	49	من يسبني أجرح مشاعره بطريقة مماثلة.		
	50	أرى أن العنف وسيلة أفرض فيها احترامي.		
	51	أستخدم الألفاظ غير المهذبة.		
	52	ألجأ للتكسير عند الاختلاف في الرأي مع الآخرين.		
	53	من يمارس العنف لا يستحق العقوبة.		

	54	قد أمارس العنف إذا اضطرتني الظروف.		
	55	قد أنتمي إلى جمعية لمحاربة العنف.		
	56	أستهزئ من الذين أختلف معهم.		
	57	تتسم علاقاتي بالتوتر في أغلب الأوقات.		
ملاحظات واقتراحات:				

ملحق رقم: 04

مقياس الاتجاهات نحو العنف

الصورة الأولية بعد التحكيم

مقياس اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو العنف

إعداد: برغوتي توفيق

التعليمات:

أخي الطالب، أختي الطالبة:

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تصف المواقف و التصورات المختلفة حول موضوع العنف، فقد تتفق مع بعض هذه العبارات و قد تختلف مع بعضها الآخر.

* يتكون هذا المقياس من عدد من العبارات و المطلوب أن تقرأ كل عبارة بدقة تامة و أن تجيب عنها، و لكل عبارة خمس إجابات (موافق جدا)، (موافق)، (حيادي)، (غير موافق)، (غير موافق جدا)، و عليك وضع علامة (**x**) أمام الإجابة التي تعبر عن رأيك.

* المطلوب أن تكون إجابتك معبرة عما تشعر به، أو تقوم به من استجابات.

* لا توجد إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تنطبق عليك.

* يرجى الإجابة عن كل العبارات، و عدم ترك عبارة بدون إجابة عليها.

* مع التأكيد أن كل الإجابات التي سوف تقدمونها سرية و لا تستعمل إلا في أغراض البحث العلمي.

نشكر لكم حسن تعاونكم

الرقم	العبـــــارات	موافق جدا	موافق	حيادي	غير موافق	غير موافق جدا
01	العنف يسيء للمجتمع.					
02	الشخص العنيف غير سوي.					
03	العنف يؤدي إلى انتهاك حقوق الآخرين.					
04	من يحترم دينه لا يتعدى على الآخرين.					
05	العنف اعتداء على أعراض الناس.					
06	أعتقد أنه على رجال الدين تحريم العنف.					
07	أرى أن العنف يساعد على حل المشكلات.					
08	الشخص العنيف غير منسجم مع نفسه.					
09	أعتبر ممارسة العنف اختيار شخصي لكل فرد.					
10	العنف سلوك تنتج عنه أضرار سلبية.					
11	من الصعب التعامل مع الشخص العنيف.					
12	العنف خروج عن قيم المجتمع.					
13	العنف يسبب الحقد و الكراهية.					
14	أرى أن الشخص العنيف شخص يحل مشكلاته عن طريق العنف.					
15	الشخص الذي يمارس العنف غير متوافق نفسيا.					
16	أنفر من الشخص العنيف.					
17	العنف يمنح صاحبه شعورا بالقوة.					

18	أتأسف على الأشخاص الذين يمارسون العنف.					
19	أشعر أن الشخص العنيف يعاني مشاكل نفسية.					
20	يؤسفني استثمار طاقة الفرد في العنف.					
21	أشعر أن الشخص العنيف أناني يفضل مصالحه الشخصية.					
22	أشعر بالشفقة على الشخص العنيف.					
23	يضايقني سماع العبارات السيئة.					
24	أجد متعة في مشاهدة أفلام العنف.					
25	افتعال المقالب المزعجة يسليني.					
26	لا يضايقني إثارة إشاعة سيئة حول الآخرين.					
27	بعض الأشخاص يستحقون أن تسيء إليهم.					
28	أشعر أن الشخص العنيف ضحية الآخرين.					
29	انتشار العنف أمر مقلق.					
30	يلجأ الفرد إلى العنف لأخذ حقه.					
31	أحتقر الأشخاص الذين يختلفون معي في الرأي.					
32	لكي أدافع عن موقفي أقوم أولا بالهجوم على من يواجهني.					
33	أستخدم الضرب للرد على من يستفزني.					
34	العنف طريقة مناسبة لرد الاعتبار.					
35	أنا شخص عنيف.					

36	مواجهة العنف مسؤولية فردية و اجتماعية.					
37	الشتم وسيلة جيدة لرد الاعتبار.					
38	عندما لا تعجبني فكرة ما فإنني أعبر عن تفاهتها.					
39	أجرح مشاعر من يسبني بأسلوب مماثل.					
40	بالعنف أفرض احترامي.					
41	أستخدم الألفاظ غير المهذبة.					
42	ألجأ للتكسير عند الاختلاف في الرأي مع الآخرين.					
43	أمارس العنف إذا اضطرتني الظروف.					
44	لا مانع من الانتماء إلى جمعية لمحاربة العنف.					
45	أستهزئ من الذين أختلف معهم.					
46	تتسم علاقاتي بالتوتر في أغلب الأحيان.					

ملحق رقم: 05

مقياس الاتجاهات نحو العنف

الصورة النهائية

التعليمات:

أخي الطالب، أختي الطالبة:

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تصف المواقف و التصورات المختلفة حول موضوع العنف، فقد تتفق مع بعض هذه العبارات و قد تختلف مع بعضها الآخر.

* يتكون هذا المقياس من عدد من العبارات و المطلوب أن تقرأ كل عبارة بدقة تامة و أن تجيب عنها، و لكل عبارة خمس إجابات (موافق جدا)، (موافق)، (حيادي)، (غير موافق)، (غير موافق جدا)، و عليك وضع علامة (**x**) أمام الإجابة التي تعبر عن رأيك.

* المطلوب أن تكون إجابتك معبرة عما تشعر به، أو تقوم به من استجابات.

* لا توجد إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تنطبق عليك.

* يرجى الإجابة عن كل العبارات، و عدم ترك عبارة بدون إجابة عليها.

* مع التأكيد أن كل الإجابات التي سوف تقدمونها سرية و لا تستعمل إلا في أغراض البحث العلمي.

نشكر لكم حسن تعاونكم

الرقم	العبـــــارات	موافق جدا	موافق	حيادي	غير موافق	غير موافق جدا
01	الشخص العنيف غير سوي.					
02	يؤسفني استثمار طاقة الفرد في العنف.					
03	لكي أدافع عن موقفي أقوم أولا بالهجوم على من يواجهني.					
04	العنف يؤدي إلى انتهاك حقوق الآخرين.					
05	أشعر بالشفقة على الشخص العنيف.					
06	أستخدم الضرب للرد على من يستفزني.					
07	من يحترم دينه لا يتعدى على الآخرين.					
08	أشعر أن الشخص العنيف أناني يفضل مصالحه الشخصية.					
09	العنف طريقة مناسبة لرد الاعتبار.					
10	العنف اعتداء على أعراض الناس.					
11	أجد متعة في مشاهدة أفلام العنف.					
12	أنا شخص عنيف.					
13	أرى أن العنف يساعد على حل المشكلات.					
14	افتعال المقالب المزعجة يسليني.					
15	الشتم وسيلة جيدة لرد الاعتبار.					
16	الشخص العنيف غير منسجم مع نفسه.					

17	لا يضايقني إثارة إشاعة سيئة حول الآخرين.					
18	عندما لا تعجبني فكرة ما فإنني أعبر عن تفاهتها.					
19	العنف سلوك تنتج عنه أضرار سلبية.					
20	بعض الأشخاص يستحقون أن تسيء إليهم.					
21	أجرح مشاعر من يسبني بأسلوب مماثل.					
22	من الصعب التعامل مع الشخص العنيف.					
23	أشعر أن الشخص العنيف ضحية الآخرين.					
24	بالعنف أفرض احترامي.					
25	العنف خروج عن قيم المجتمع.					
26	ألجأ للتكسير عند الاختلاف في الرأي مع الآخرين.					
27	العنف يسبب الحقد و الكراهية.					
28	أمارس العنف إذا اضطرتني الظروف.					
29	الشخص الذي يمارس العنف غير متوافق نفسيا.					
30	أستهزئ من الذين أختلف معهم.					
31	تتسم علاقاتي بالتوتر في أغلب الأحيان.					

ملحق رقم: 06

اختبار التوافق النفسي الاجتماعي

إعداد السيكولوجي الأمريكي: هيﭫ.م. بل

تعريب السيكولوجي المصري: محمد عثمان نجاتي

تعليمات:

الهدف من هذا الاختبار هو وصف سلوكك ومشاعرك اتجاه نفسك ، و عندما تكون في المواقف الاجتماعية.

* المطلوب أن تكون إجابتك معبرة عما تشعر به، أو تقوم به من استجابات في المواقف المختلفة التي تعبر عنها هذه الأسئلة.

* لا توجد إجابة صحيحة و إجابة خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تنطبق عليك.

* أجب عن كل العبارات، ولا تترك عبارة بدون الإجابة عليها.

الرقم	العبـــــــارات	كثيرا	قليلا	لا
	التوافق النفسي			
01	أشعر بالخوف إذا اضطررت إلى مقابلة الطبيب بسبب مرض ما.			
02	تمر علي فترات أشعر فيها بالضيق و الضجر.			
03	أصاب بالخوف غير المبرر من مقابلة الأطباء.			
04	الأصوات غير الطبيعية تثير الهلع في نفسي.			
05	دائما ما أشعر بالحزن الشديد.			

06	إحساسي بالنقص دائما عالي.			
07	أشعر بالوحدة حتى و لو كنت مع الناس.			
08	أنا سريع البكاء.			
09	يؤلمني أن الناس دائما يعلمون ما يدور في ذهني.			
10	أخاف من رؤية الثعبان أو حتى التفكير فيه.			
11	أغضب بعنف.			
12	أتسرع في أحكامي على الآخرين.			
13	أخاف من النوم وحدي.			
14	كل الناس يركزون على تحركاتي.			
15	أصاب بالفشل دون أن يكون ذلك راجعا إلى أخطاء وقعت مني شخصيا.			
16	يثير البرق و الرعد الخوف في نفسي.			
17	أعتقد أن الاقتراب من الآخرين ليس له قيمة.			
18	تضعف همتي بسهولة.			
19	أشعر بالنفور من الآخرين.			
20	يراودني شعور بالخوف من أني سأسقط أو أقفز حينما أكون في مكان مرتفع.			
21	أشعر بالتعاسة.			
22	أبغض نفسي دائما.			
23	أجتهد دائما في خدمة المجتمع.			

24	يراودني الشعور بالنقص.			
25	دائما يتحاشى الناس مقابلتي.			
26	يجرح شعوري بسهولة.			
27	أشعر كأن الناس يلاحظونني و يركزون علي.			
28	يضايقني شعور من أن الناس يقرؤون أفكاري.			
التوافق الاجتماعي				
01	هل تشعر بالضيق لمجرد وجودك مع جماعة من الناس.			
02	إذا كنت في حفلة ما، هل تستطيع مقابلة أشخاص هامين فيها.			
03	هل تتجنب أن تتولى مسؤولية تقديم الناس إلى بعضهم البعض في الحفلات.			
04	هل تجد صعوبة كبيرة في أن تقول شيئا أثناء وجودك مع جماعة ما.			
05	هل تجد صعوبة في إثارة المرح في حفلة ما.			
06	هل تشعر بالحرج في أن تدخل إلى اجتماع عام بعد أن يكون كل واحد قد أخذ مكانه.			
07	هل تجد صعوبة في الوقوف أمام الآخرين لتتكلم في موضوع ما.			
08	عندما تكون في حافلة، هل تجد صعوبة في أن تتحدث مع الركاب.			
09	هل يصعب عليك أن تطلب من الآخرين أن يساعدوك.			
10	هل يصعب عليك التعبير عن رأيك في نقاش مع أشخاص لا			

	تعرفهم.			
11	هل ترتبك إذا اضطررت إلى اقتراح فكرة لتبدأ بها المناقشة مع مجموعة من الناس.			
12	هل تتجنب أن تكون مسؤولا على أفراد آخرين أو تشرف على أعمالهم.			
13	هل تجد صعوبة في بدء الحديث مع شخص تعرفت عليه لأول مرة.			
14	هل تجد صعوبة في الإجابة عن سؤال ما أمام الآخرين حتى و لو كنت تعرف الإجابة عنه.			
15	هل تجد صعوبة في أن تكون علاقات صداقة مع أفراد من الجنس الأخر.			
16	إذا كنت ضيفا في حفلة عشاء هامة، هل تجد صعوبة في أن تطلب من الذين معك أن يناولوك بعض الأشياء فوق المائدة.			
17	هل تتجنب الظهور في تجمعات عامة.			
18	هل تجد صعوبة في التحدث أمام الجماهير.			
19	هل تشعر بالحرج في الحفلات العامة التي تضطر فيها إلى الاختلاط بأفراد من الجنس الآخر.			
20	إذا أردت شيئا من شخص لا تعرفه جيدا، هل تفضل أن تكتب له بذلك على أن تذهب إليه لتطلب منه ما تريده شخصيا.			
21	هل ترتبك عندما توجد مع أشخاص تكون شديد الإعجاب بهم ولكنك لا تعرفهم معرفة جيدة.			
22	هل تتجنب أن تتولى الرئاسة في بعض الأعمال أو المهمات الاجتماعية.			

23	هل تقوم مرات بعبور الطريق لتتجنب مقابلة شخص ما.			
24	إذا حضرت إلى اجتماع ما متأخرا هل تفضل الوقوف أو مغادرة الاجتماع على الجلوس في مقعد أمامي.			
25	هل يصعب عليك أن تكسب أصدقاء جددا.			
26	هل تكون مهمشا ومنعزلا في الحفلات العامة.			
27	هل تميل إلى أن يكون لديك عدد قليل من الأصدقاء المقربين جدا أكثر مما تميل إلى أن تعرف عددا كبيرا من الأفراد معرفة سطحية.			
28	عندما تكون مع مجموعة من الأفراد، هل تشعر بالحرج إذا كنت مضطرا إلى الاستئذان للانصراف.			
29	هل تميل إلى البقاء في مؤخرة الصفوف أو على الهامش في الحفلات الاجتماعية.			
30	هل يزعجك أن يناديك شخص ما للتحدث في اجتماع هام.			
31	هل تجد صعوبة في أن تبدأ الحديث مع شخص غريب.			
32	هل تفضل عدم المشاركة في المهرجانات والحفلات العامة المبهجة.			
33	هل ترتبك عندما تقوم بالتسميع أو بالإلقاء أمام جماعة ما.			
34	هل تتردد في إلقاء كلمة أو خطاب أمام الآخرين.			
35	هل تتردد في الدخول منفردا إلى حجرة ما يوجد بها جماعة من الأفراد يتحدثون.			

ملحق رقم: 07

مقياس الذكاء الانفعالي

إعداد: أحمد العلوان

تعليمات:

فيما يلي مجموعة من السلوكيات الحياتية التي يتفاعل بها كل منا مع أحداث الحياة المختلفة و التي تعتبر مهارات و فنون الحياة التي يفضلها كل منا بدرجة ما.

* اقرأ كل عبارة بدقة و حدد الاختيار المناسب.

* يرجى الإجابة عن كل العبارات، و عدم ترك عبارة بدون إجابة عليها.

* لا توجد إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تنطبق عليك.

الرقم	العبـــــــارات	دائما	عادة	أحيانا	نادرا	أبدا
01	أستمتع عند قيامي بانجاز مهمة ما.					
02	يسهل علي التعبير عن مشاعري تجاه الآخرين.					
03	أستطيع إدراك مشاعري الصادقة.					
04	أستطيع إنجاز أعمالي بنشاط و تركيز عالي.					
05	أتحلى بالصبر إذا لم أحقق نتائج سريعة.					
06	أستطيع تحقيق النجاح تحت الضغوط.					
07	أعتبر نفسي مسؤولا عن مشاعري.					
08	أنا حساس لما يحتاجه الآخرون.					

09	لدي القدرة على اكتشاف أحاسيس أصدقائي.					
10	أنا شخص متعاون.					
11	يصعب علي التحدث مع الغرباء.					
12	لدي القدرة في التأثير على الآخرين.					
13	بناء الصداقات أمر مهم بالنسبة لي.					
14	أفهم مشاعر الأفراد المحيطين بي جيدا.					
15	أستطيع إدراك مشاعر الآخرين دون أن يخبروني بها.					
16	أستطيع أن أتحدث بسهولة عن مشاعري.					
17	أتحكم في مشاعري الخاصة، لكي يكون عملي كما أريد.					
18	أغضب بسهولة.					
19	أدرك أن لدي مشاعر رقيقة.					
20	لدى القدرة على معرفة صفاتي الإيجابية.					
21	لدي فهم جيد للانفعالات.					
22	لدي فهم حقيقي بما أشعر.					
23	أدرك مشاعري في تعاملي مع الآخرين بدقة كما هي فعلا.					
24	أستطيع أن أنحي عواطفي جيدا عندما أقوم بإنجاز أعمالي.					
25	عندما أقرر إنجاز أعمالي فإنني أبدأ بالعقبات التي تحول بيني و بينها.					
26	أعتبر نفسي موضع ثقة من الآخرين.					
27	لدي قدرة في التأثير على الآخرين.					

28	أشعر أنني طيب مع الآخرين.					
29	أجامل الآخرين عندما يستحقون ذلك.					
30	لدي القدرة على معرفة انفعالات أصدقائي من سلوكاتهم.					
31	أتأثر بردود أفعال الآخرين.					
32	أتصف بالهدوء في تعاملي مع الآخرين.					
33	أستطيع الإحساس بنبض الجماعة و المشاعر غير المنطوقة.					
34	لدى القدرة على الانتباه للمؤشرات الدقيقة التي تدل على مشاعر الشخص الآخر.					
35	أستطيع احتواء مشاعر الإجهاد التي تعوق أداء أعمالي.					
36	لدي القدرة على معرفة فيما إذا كان أحد أصدقائي غير سعيد.					
37	أحاول فهم أصدقائي من خلال تفهم رؤيتهم للأشياء.					
38	أغضب من الأسئلة المحرجة الموجهة من الآخرين.					
39	لدي القدرة على فهم الإشارات الاجتماعية التي تصدر من الآخرين.					
40	أستمتع بصحبة الأشخاص الآخرين.					
41	أستطيع مشاركة الآخرين في أحاديث تخصهم.					

ملحق رقم: 08

قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس الإتجاهات نحو العنف

اسم الأستاذ	الدرجة العلمية	الجامعة	الاختصاص
يوسفي حدة	دكتوراه	جامعة باتنة	الإرشاد النفسي
إبراهيمي شبلي	دكتوراه	جامعة الجزائر 02	إرشاد و صحة نفسية
سامر جميل رضوان	دكتوراه	جامعة دمشق	علم النفس العيادي
آل رشود سعد بن محمد	دكتوراه	جامعة المجمعة	صحة نفسية
بن علي راجية	دكتوراه	جامعة باتنة	علوم التربية
جار الله سليمان	دكتوراه	جامعة باتنة	علم النفس العيادي
السامرائي صادق	دكتوراه	جامعة العراق	علم النفس
المطوع عبد العزيز	دكتوراه	جامعة الدمام	إرشاد و علاج نفسي
كتلو حسن محمد	دكتوراه	جامعة الخليل	صحة نفسية
رابحي إسماعيل	دكتوراه	جامعة بسكرة	علم النفس

ملخص:

لقد كان هدف الدراسة الحالية هو معرفة علاقة بعض المتغيرات السيكولوجية (التوافق، الذكاء الانفعالي) باتجاهات الطلبة الجامعيين نحو العنف، فضلا عن التعرف على الفروق في هذه المتغيرات في ضوء متغيرات الجنس، السن، التخصص العلمي. و قد تناولنا في الجانب النظري و في أربعة فصول متغيرات الدراسة: الاتجاهات، العنف، التوافق، الذكاء الانفعالي.

لقد قسم الجانب الميداني إلى فصلين، فالفصل الأول تضمن منهج الدراسة، تحديد خصائص عينة الدراسة و التي اشتملت 478 طالبا، و التعريف بأدوات الدراسة، و الأساليب الإحصائية المستخدمة للإجابة على تساؤلات و فرضيات الدراسة. أما الفصل الثاني فاشتمل عرض و تفسير و مناقشة النتائج المتوصل إليها. و بينت الدراسة أن اتجاهات طلبة جامعة باتنة نحو العنف تتسم بالسلبية، إضافة إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين التوافق و الاتجاه نحو العنف.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات، العنف، التوافق النفسي الاجتماعي، الذكاء الانفعالي.

Résumé

L'objectif de cette étude est de connaitre la relation entre les attitudes des étudiants vers la violence et l'adaptation psychosociale et l'intelligence émotionnelle. Nous avons traité la partie théorique et en quatre chapitres les variable de l'étude : les attitudes, la violence, l'adaptation psychosociale, l'intelligence émotionnelle.

La partie pratique a été divisée en deux chapitres ; le premier contient la méthode de l'étude, les caractéristique de l'échantillon de l'étude qui contient 478 étudiants, la définition par les outils qui été utilisée, et les formules statistiques qui on été utilisé aussi pour répondre aux questions et aux hypothèses de l'étude. Le deuxième chapitre concerne la présentation, l'explication, et la discussion des résultats.

L'étude a montrée que les attitudes des étudiants de l'université de Batna vers la violence sont négatives et qu'il existe corrélation positive entre l'adaptation et l'attitude vers la violence.

Mots clé : les attitudes, la violence, l'adaptation psychosociale, l'intelligence émotionnelle