

العنف لدى الأحداث:
السلوكيات وطرق العلاج

أ.نوف خليفة الدوسري
الطبعة الأولى 2025

3811-2025
978-9921-0-4527-7





قائمة المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
المقدمة	13
الفصل الأول: سلوك العنف لدى الأحداث	16
العنف	18
تعريف العنف	19
أنواع العنف لدى الأحداث الجانحين	20
العنف الجسدي	20
تعريف العنف الجسدي	21
العنف اللفظي	21
تعريف العنف اللفظي	22
العنف النفسي	22

23	تعريف العنف النفسي
23	العنف الإلكتروني
24	تعريف العنف الإلكتروني
25	إتلاف الممتلكات العامة
26	تعريف إتلاف الممتلكات العامة
27	العوامل المؤدية لسلوك العنف لدى الأحداث
27	التنشئة الاجتماعية غير السوية
29	أنماط التنشئة الاجتماعية غير السوية
29	نمط الإهمال
31	نمط القسوة
32	نمط التذبذب
33	نمط الحماية الزائدة
36	المجتمع: دور المجتمع في تعزيز العنف

39	المدرسة: دور المدرسة في تعزيز العنف
42	الإعلام: دور الإعلام في تعزيز العنف
43	التكنولوجيا: دور التكنولوجيا في تعزيز العنف
48	الفصل الثاني: النظريات المفسرة لسلوك العنف
40	نظرية التحليل النفسي
52	نظرية علم النفس الفردي
54	النظرة المعرفية السلوكية
55	نظرية التعلم الاجتماعي
56	نظرية الاختيار
57	نظرية الرجل المجرم
59	نظرية الإحباط والعدوان
62	الفصل الثالث: العلاج بالواقع
63	تعريف العلاج بالواقع

64	نشأة العلاج بالواقع
66	نظرة جلاسر للنفس البشرية
66	الحاجات الأساسية للبشر
68	حاجات البقاء
70	الحاجة للحب والانتماء
71	الحاجة إلى القوة
74	الحاجة إلى الحرية
75	الحاجة إلى المتعة
78	المفاهيم الأساسية للعلاج بالواقع
78	المسؤولية
79	الواقع
81	الصواب والخطأ
81	الاندماج

83	مسلمات نظرية العلاج بالواقع
83	السلوك يأتي من داخل الفرد لتلبية حاجاته
84	الإنسان هو الذي يختار سلوكه ويسيطر عليه
84	ليس هناك مرض نفسي، بل اختيار لسلوك غير سوي
85	مكونات السلوك ذات طبيعة مترابطة ومتفاعلة
86	السلوك يستند لمجموعة من الصور الذهنية
86	أهداف العلاج بالواقع
87	تطبيقات العلاج بالواقع
91	الفصل الرابع: الدراسة
92	منهجية الدراسة
92	التصميم التجريبي للدراسة
93	مجتمع وعينة الدراسة
93	أدوات الدراسة

93	خطوات إعداد استبانة العنف
95	الخصائص السيكمترية لاستبانة العنف
95	الصدق الظاهري
96	معامل الثبات
99	معامل ألفا-كرونباخ
103	برنامج العلاج بالواقع
104	مصادر إعداد برنامج العلاج بالواقع
104	الخصائص السيكمترية للبرنامج العلاجي
105	جلسات العلاج بالواقع
106	مراحل تنفيذ البرامج
107	الفترة الزمنية المطبقة للبرنامج العلاجي
107	الوسائل والفنيات المستخدمة في الجلسات العلاجية
108	الفصل الخامس: نتائج الدراسة ومناقشتها

109	الأساليب الإحصائية المستخدمة
111	نتائج الفرض الأول
112	نتائج الفرض الثاني
115	نتائج الفرض الثالث
117	نتائج الفرض الرابع
118	نتائج الفرض الخامس
120	المقترحات
122	الفصل السادس: جهود دولة الكويت في التعامل مع الأحداث الجانحين
124	الإطار التشريعي لحماية الأحداث
125	المؤسسات المتخصصة في رعاية الأحداث
126	أنواع دور ومؤسسات رعاية الأحداث
126	دار الملاحظة الاجتماعية

126	دار التقويم الاجتماعي
127	إدارة رعاية الأحداث
127	مؤسسات الدعم المجتمعي والتأهيلي
128	برامج الرعاية داخل دور ومؤسسات الأحداث في دولة الكويت
128	البرامج النفسية والاجتماعية
129	البرامج التعليمية والتربوية
130	البرامج المهنية والتأهيلية
131	البرامج الثقافية والدينية
132	البرامج الرياضية والترفيهية
133	برامج المتابعة والإشراف بعد الإفراج
135	الملاحق
135	ملحق (1) أداة القياس

141	ملحق (2) أسماء المحكمين لأداة القياس
143	ملحق (3) برنامج العلاج بالواقع
173	قائمة المراجع
174	المراجع العربية
178	المراجع الأجنبية
184	مواقع الإنترنت

قائمة الجداول

1	معاملات ارتباط بنود العنف اللفظي بالدرجة الكلية	96
2	معاملات ارتباط بنود العنف النفسي بالدرجة الكلية	97
3	معاملات ارتباط بنود العنف الجسدي بالدرجة الكلية	97
4	معاملات ارتباط بنود إتلاف الممتلكات العامة بالدرجة الكلية	98
5	معاملات ارتباط بنود العنف الإلكتروني بالدرجة الكلية	99
6	معاملات ثبات محاور الاستبانة	100
7	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالاتها بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي	111
8	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالاتها للمجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي	112
9	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالاتها للمجموعة الضابطة بين القياسين القبلي والبعدي	115
10	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالاتها للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي	117
11	قيمة "ف" ودلالاتها Wilks Lambda درجة "ويلكس لامبدا"	118

المقدمة:

تشهد المجتمعات العربية بوجه عام، والمجتمع الكويتي بوجه خاص تزايداً ملحوظاً في معدلات جنوح الأحداث خلال العقود الأخيرة، حيث تشير الإحصائيات الرسمية الحديثة إلى ارتفاع عدد الجرائم والمخالفات المرتكبة من قبل فئة الأحداث الذين تتراوح أعمارهم ما بين (7-18)، وهو ما يعكس اتساع الظاهرة وخطورتها على الأمن الاجتماعي والاقتصادي، وعلى الاستقرار الأسري والمجتمعي.

لا يُعد العنف بين الأحداث مرضاً نفسياً بحد ذاته، وإنما هو سلوك تتداخل في تشكيله عدة عوامل متشابكة، تبدأ من البيئة الأسرية وطبيعة التنشئة الاجتماعية، وتمتد لتشمل تأثير رفاق السوء، وضغط وسائل الإعلام المختلفة، وصولاً إلى طفرة التكنولوجيا التي فرضت أنماطاً جديدة من التواصل والسلوك على الأجيال الحديثة. وقد أظهرت الزيارات الميدانية للباحثة لعدد من المؤسسات المعنية برعاية الأحداث، ومنها دار التقويم الاجتماعي (سجن الأحداث)، ودار رعاية الأحداث، أن غالبية هؤلاء الفتية يمتلكون استعداداً فطرياً للاتجاه نحو السلوك السليم، إلا أنهم يفتقرون إلى التوجيه، وإلى بدائل سلوكية صحيحة يمكن أن تحميهم من الانحراف أو العنف.

ينطلق هذا الكتاب من الحاجة الملحة لفهم العوامل الحقيقية الكامنة خلف انحراف الأحداث وممارساتهم العنيفة، لا بوصفهم مجرمين، بل كأبناء ظروف اجتماعية ونفسية غير مواتية. لذا يهدف هذا الكتاب إلى تقديم إطار عملي وعلمي للمرشدين النفسيين، والاجتماعيين، والمعنيين برعاية الشباب، يستند إلى العلاج بالواقع للعالم (ويليام جلاسر) الذي يؤكد أهمية الانتقال بالحدث من السلوك غير المسؤول إلى السلوك المسؤول، ومن دائرة العنف إلى مسار التوافق النفسي والاجتماعي.

إن معالجة جنوح الأحداث ليست مسؤولية مؤسسة واحدة، بل هي مسؤولية مشتركة بين الأسرة والمدرسة والمجتمع، كما تتطلب وعياً تربوياً شاملاً يوجه هذه الفئة نحو الأمان النفسي، وال ضبط السلوكي، والانتماء الاجتماعي الإيجابي، ومن هنا تأتي أهمية هذا الكتاب باعتباره محاولة لفهم الظاهرة وطرح آليات واقعية للحد منها.

الفصل الأول:

سلوك العنف لدى الأحداث الجانحين

- سلوك العنف لدى الأحداث
- تعريف العنف
- أنواع العنف لدى الأحداث
- العوامل المؤدية لسلوك العنف
- التنشئة الاجتماعية غير السوية
- أنماط التنشئة الاجتماعية غير السوية
- دور المجتمع في تعزيز العنف
- دور المدرسة في تعزيز العنف
- دور الإعلام في تعزيز العنف
- دور التكنولوجيا في تعزيز العنف

الفصل الأول:

سلوك العنف لدى الأحداث

إن جنوح الأحداث لا يمثل مجرد أرقام واردة في سجلات المحاكم أو تقارير وزارة الداخلية، بل هو انعكاس مباشر لاختلال منظومة التنشئة الاجتماعية، والنفسية، والتربوية، التي تحيط بالفرد منذ طفولته، فالحدث الجانح لم يولد عنيفاً، وإنما تشكل سلوكه عبر بيئة تراكمت فيها عوامل الحرمان الأسري، وضعف الاحتواء النفسي، والتذبذب في التوجيه، وفشل الأسرة في الاحتضان العاطفي، إلى جانب التأثير الضاغط لوسائل الإعلام الحديثة ووسائل التواصل الاجتماعي التي تبث أنماطاً سلوكية قد تكون عنيفة أو مظلمة.

ويهدف هذا الفصل إلى محاولة رسم خريطة شاملة لفهم سلوك العنف لدى الأحداث من خلال تحليل العوامل الاجتماعية، النفسية، والتربوية التي تسهم في تشكل هذا السلوك. وعلى الرغم من أن الظاهرة ليست جديدة في المجتمعات، إلا أنها أصبحت أكثر تعقيداً وجدةً في السنوات الأخيرة، بفعل التحولات الاجتماعية، والثقافية التي تشهدها المنطقة عامة والمجتمع الكويتي خاصة.

لقد أدت هذه التحولات إلى خلق بيئات ضاغطة تحاصر المراهق فتدفعه نحو السلوك العنيف في ظل تراجع دور

بعض المؤسسات التربوية، وغياب المراقبة الأسرية الفعالة، وتوافر وسائل إلكترونية تتيح للأحداث الوصول إلى محتوى عنيف أو محرض بسهولة، ويظهر العنف هنا كاستجابة نفسية لتعويض مشاعر النقص، أو الرفض، أو الإهمال خاصة، عندما يفتقد الحدث إلى شعور الأمان النفسي، وهو ما يُعد المُحرك الخفي وراء العديد من أنماط السلوك العنيف.

العنف :Violence

يُعتبر العنف من أكثر الظواهر الاجتماعية تعقيداً وتشابكاً في العصر الحديث، إذ لم يعد مجرد سلوك فردي طارد، بل أصبح انعكاساً لبُنى اجتماعية، وثقافية، ونفسية تتقاطع مع مسارات التنشئة، والتربية، والضغوط المجتمعية، والقيم السائدة. ومع التحولات الاقتصادية وتنامي تأثير الإعلام ووسائل التواصل، وتراجع بعض أشكال الرقابة المجتمعية، باتت البيئة التي ينشأ فيها الحدث أكثر عرضة لإنتاج أنماط السلوك العدواني أو الانحرافي، خصوصاً إذا ترافقت مع أساليب تنشئة غير سليمة كالإهمال، القسوة، أو التذبذب الأسري.

وتُظهر الدراسات الحديثة أن العنف بين الأحداث لا ينفصل عن الأزمات التي يعيشها المجتمع في منظوماته المختلفة: الأسرة، المدرسة، الأصدقاء، والفضاءات الرقمية. فالحدث اليوم يتعرض

لمصادر متعددة للتأثير بعضها يوفر نماذج إيجابية، بينما يقدم البعض الآخر صوراً مشوهة للعلاقات الإنسانية، تُمدد القوة الجسدية، أو الاستعلاء، أو الانتقام باعتبارها وسائل لحل المشكلات أو لإثبات الذات.

إن مناقشة العنف في سياق الأحداث ليست مجرد تناول لسلوكيات منحرفة فحسب، بل هي محاولة لفهم جذور المشكلة في عمقها النفسي، والاجتماعي، والتربوي، والكشف عن الظروف التي تُسهم في تعزيزه أو الحد منه. ومن هنا تأتي أهمية تقديم إطار نظري واضح يسبق تعريف العنف، يوضح خلفياته، ويمتد لفهم أسبابه، أنواعه، وآثاره الممتدة على الفرد والمجتمع.

تعريف العنف: هو سلوك، أو فعل يتسم بالشدّة والعُدوانية يهدف إلى إخضاع الطرف الآخر في علاقة قوة غير متكافئة، تسبب إيذاءً نفسياً وجسدياً للطرف الآخر، كما يتمثل العنف بالاعتداءات اللفظية والتهديد وقد يتطور إلى سلوك يؤدي إلى كسور، قتل، اغتصاب، وغيرها (المعصب، السجاري، الكندري، ومحمود، 2016).

وفي نفس السياق عرّفت (الدويبي، 2004): بأنه سلوك أو فعل يتسم بالشدّة والعُدوانية يهدف إلى إخضاع الطرف الآخر، مما يسبب له إيذاءً نفسياً وجسدياً ويمتد من الاعتداءات اللفظية والتهديد إلى أفعال جسدية.

أنواع العنف لدى الأحداث الجانحين:

1. العنف الجسدي:

يُعد العنف الجسدي أحد أكثر أشكال العنف وضوحاً وتأثيراً، فهو يشمل انتقال السلوك العدواني من مستوى الشعور أو اللفظ إلى مرحلة الإيذاء المباشر للجسد. وقبل الدخول في تعريف هذا النوع من العنف، من المهم فهم السياق الذي يجعل الحدث أكثر عرضة لممارسة أو تلقي الإيذاء البدني، خاصة في ظل الضغوط الأسرية، والاجتماعية، والنفسية التي قد يعيشها.

فالطفل أو الحدث الذي ينشأ في بيئة يسودها الصراع، القسوة أو العقاب البدني المتكرر، غالباً ما يتعلم أن الجسد وسيلة مشروعة للتعبير عن الغضب، أو لفرض السيطرة. كما أن ضعف الوعي الأسري بأساليب التنشئة السليمة، وغياب البدائل التربوية غير العنيفة، قد تدفع بعض المربين إلى استخدام الضرب باعتباره " حلاً سرياً " رغم أن آثاره تمتد لتشمل جوانب نفسية، وانفعالية، وسلوكية عميقة.

إن العنف الجسدي لا ينحصر في الضرب فحسب، بل يشمل كل سلوك يهدف إلى إلحاق الضرر بالآخر عبر القوة البدنية، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر. وتبرز خطورته في أنه قد يتحول إلى نمط تعليمي ثابت لدى الحدث، يعيد إنتاج علاقاته داخل المدرسة، وفي الشارع، وعبر مجموعات الأقران، مما يزيد احتمالية الانخراط في سلوكيات منحرفة أو عدوانية لاحقاً.

تعريف العنف الجسدي: يقصد به الإيذاء البدني الخفيف أو المبرح سواء باستخدام اليد أو القدم كالصفعات واللكمات، أو باستخدام أدوات حادة، مما يؤدي إلى الإصابة بجروح وعاهات وتشوهات للضحية، وفي بعض الحالات يؤدي إلى الوفاة (بنات، 2013).

2. العنف اللفظي:

يُعتبر العنف اللفظي أكثر أنواع الإساءة انتشاراً في حياة الحدث، وغالباً ما يمر دون إدراك كامل لخطورة تأثيره، وذلك لأنه لا يترك آثاراً جسدية ظاهرة كالضرب، لكنه يترك جروحاً نفسية عميقة قد تؤثر في تكوين الشخصية، وتقدير الذات، وطريقة تفاعل الحدث مع محيطه أيضاً. وقبل الخوض في تعريف هذا النوع من العنف، تبرز الحاجة إلى فهم البيئة الاجتماعية والنفسية التي تجعل الكلمات أداة للأذى، والتهديد، والإهانة، وتحويلها إلى وسيلة للسيطرة وإثبات الذات.

فالحديث الذي ينشأ في بيئة يكثر فيها الصراخ، التحقير، السخرية، أو الانتقادات الجارحة، غالباً ما يكسب لغة قاسية مماثلة، ويعيد إنتاجها في تفاعلاته ومواقفه اليومية، كما أن بعض الأسر قد تتعامل مع الكلمات المهينة كجزء من التأديب، أو التقويم متجاهلة أن العنف اللفظي يترك آثاراً طويلة المدى، تتراوح بين ضعف الثقة بالنفس وزيادة السلوك العنيف أو الانطوائي.

إن إدراك خطورة العنف اللفظي يمثل خطوة أساسية لفهم جذوره وامتداداته، فهو ليس مجرد كلمات قاسية، بل ممارسة يمكن أن تسهم في تشكيل سلوكيات منحرفة، وتُولد غضباً مكبوتاً، كما أنها من الممكن أن تدفع الحدث إلى استخدام الأسلوب ذاته في مواجهة الضغوط والتحديات.

تعريف العنف اللفظي: هو إهانة الآخر باحتقاره، أو التهديد بالاعتداء الجسدي، الابتزاز، والأوامر، بهدف تخويف الضحية وخلق حالة من التوتر (فياض، 2013).

3. العنف النفسي:

يمثل العنف النفسي شكلاً من أشكال الإساءة التي قد يتعرض لها الحدث، إذ يطال أعماق النفس ومواطن الشعور، ويؤثر في البناء الداخلي للشخصية بطريقة قد لا تُرى بالعين، لكنها تُخلف آثاراً طويلة المدى. وقبل تقديم تعريف دقيق لهذا النوع من العنف، من الضروري فهم الخلفية التي تجعل التجارب النفسية المؤلمة عاملاً مركزياً في تكوين الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأحداث.

فالعديد من الممارسات التي قد تبدو بسيطة، أو "غير مؤذية" في الظاهر مثل: الإهمال العاطفي، التهديد، الإذلال، الرفض، التخويف، أو التقليل المستمر من قيمة الحدث تعمل على زعزعة إحساسه بالأمان والانتماء. ومع مرور الوقت، قد تتشكل لدى الحدث صورة سلبية عن ذاته وعن العالم المحيط به، مما ينعكس في ضعف ثقته

بنفسه، وزيادة قابليته للقلق والاكتئاب، أو اتباع سلوكيات عنيفة أو انسحابية.

ويكمن خطر العنف النفسي في أنه غالباً ما يتم ممارسته في الخفاء، أو تحت مبررات تربوية أو اجتماعية، مما يجعل اكتشافه ومعالجته أكثر صعوبة. كما أن جذوره تمتد إلى طرق التنشئة غير السوية، والضغط الأسرية، والصدمات النفسية التي قد يكتبها الحدث دون القدرة على التعبير عنها، فتتحول إلى أنماط سلوكية مضطربة لاحقاً.

تعريف العنف النفسي: هو كل ما يتعلق بالشعور بالإهانة، وهو أصعب من العنف اللفظي، ويمر عبر مواقف، ويهدف المعتدي إلى التقليل من شأن المعتدي عليه وتحقيره، وقد يكون عبر تجاهل وجود الآخر، أو رفض التواصل معه، أو عدم إلقاء التحية أو ردها، أو عبر نظرة تحمل معنى الاحتقار (فياض، 2013).

4. العنف الإلكتروني:

أصبح الفضاء الرقمي جزءاً أساسياً من حياة الأحداث، حيث يُشكل مصدر تفاعلات يومية تتجاوز حدود الأسرة والمدرسة نحو عالم واسع من التواصل، والمشاركات، والتأثيرات. ومع هذا التوسع في استخدام الأجهزة الذكية ووسائل التواصل الاجتماعي، ظهرت أشكال جديدة

من الإساءة لم تكن معروفة بالاتساع ذاته من قبل، وفي مقدمتها العنف الإلكتروني الذي يُمارس عبر الشاشات لكنه يترك آثاراً حقيقية وعميقة في نفسية وسلوك الحدث.

وقبل تقديم تعريف دقيق لهذا النوع من العنف، من المهم الإشارة إلى أن البيئة الرقمية تتسم بخصوصية مختلفة، فهي بيئة سريعة، مفتوحة، أحياناً غير محكومة بمعايير واضحة للرقابة أو الضبط، مما يجعل الأحداث أكثر عرضة للتنمر، التهديد، التشهير، الاختراق، أو استغلال الخصوصية. ولأن العنف الإلكتروني لا يحتاج إلى مواجهة مباشرة، فإنه غالباً ما يُمارس دون وعي كامل بالعواقب، كما يصل للضحية في أي وقت، مما يضاعف شعور الخوف، والقلق، والعزلة.

كما أن تأثير العنف الرقمي يتجاوز اللحظة، إذ ترتبط آثاره بتراجع الثقة بالنفس، والانسحاب الاجتماعي، اضطرابات النوم، الانفعالات الحادة، وقد يقود أحياناً إلى تبني سلوكيات دفاعية عنيفة، أو الانخراط في العنف كوسيلة لحماية الذات في العالم الواقعي أو الافتراضي.

تعريف العنف الإلكتروني: عرفه (موسى، 2009) بأنه: جرائم الشبكة العالمية التي تستخدم فيها الأجهزة الإلكترونية بشتى أنواعها كوسيلة لارتكاب جرائم مثل: النصب، والاحتيال، وغسيل الأموال، وتشويه السمعة، والسب، وقد انتشر بين الناشئة سوء استخدام البرامج التي تحملها هذه الأجهزة منها: الانستجرام Instagram، والواتس

أب WhatsApp، سناب شات Snapchat، فيس بوك Facebook، وغيرها. فاستخدموها في نشر الشتائم، أو الصور والفيديوهات الخاصة بأشخاص، أو القيام بتحريف هذه الصور، أو الدخول على حسابات الآخرين وسرقة الصور، أو التهديد بسوء استخدامها، أو ابتزاز صاحبها وما إلى ذلك (المعصب، الكندري، السجاري، محمود، 2016).

5. إتلاف الممتلكات العامة:

يمثل إتلاف الممتلكات العامة شكلاً واضحاً من أشكال العنف الذي يتجاوز حدود الإيذاء الفردي ليטال المجتمع بأكمله، إذ يعكس هذا السلوك حالة من الاضطراب القيمي، وضعف الانتماء، والشعور بالمسؤولية اتجاه البيئة المشتركة. فقبل تقديم تعريف يصف هذا النوع من المهم فهم الخلفية الاجتماعية والنفسية التي قد تدفع الحدث إلى ممارسة سلوك تخريبي يستهدف الممتلكات التي صممها المجتمع لخدمته وخدمة الآخرين.

فعندما يفتقد الحدث إلى الشعور بالانتماء، أو يعيش صدمات نفسية، أو يتعرض لأنماط تنشئة غير سوية مثل: الإهمال، أو القسوة، أو الرفض، قد تتشكل لديه اتجاهات عدوانية اتجاه ما يراه ممثلاً للمجتمع أو للسلطة. وتزداد احتمالية هذا السلوك عندما يكون الحدث

ضمن مجموعات أقران داعمة، أو مشجعة للسلوك التخريبي، أو في بيئات يغيب فيها الضبط وتراجع فيها الرقابة الأسرية والمدرسية.

ويأخذ إتلاف الممتلكات العامة أشكالاً متعددة مثل: تكسير المعدات، تخريب المدارس، العبث بالمرافق، أو تشويه الأماكن العامة. ورغم أن بعض الأحداث قد ينظرون إلى هذا السلوك كنوع من "المرح" فإنه في حقيقة الأمر يعكس مشكلة أعمق تتعلق بالقيم والسلوكيات والانضباط الاجتماعي، وقد يرتبط لاحقاً بأنواع أخرى من الانحراف أو العنف.

تعريف إتلاف الممتلكات العامة: هي الأماكن التي تكون ملكاً للجميع، ويكون الضمان فيها للدولة كالحدايق، والمستشفيات، والطرق العامة، والمدارس، والجامعات، والمعاهد، والوزارات، ونحو ذلك (عبادي، 2000).

ذكر ملاحظو السلوك في دار رعاية الأحداث أن العديد من الجانحين تم إلقاء القبض عليهم بسبب إتلافهم للممتلكات العامة، وهي ظاهرة سلبية انتشرت مؤخراً في العديد من المؤسسات منها: المستشفيات، الحدايق العامة، الشوارع، والمدارس كالكتابة والرسم على جدران المدرسة، أو الطاولات، وإتلاف الأدوات المدرسية مثل الكراسي أو السبورة، أو أجهزة المختبرات. يعتمد بعض المراهقين إلى العنف لإتلافها باعتبارها ملكاً عاماً مطبقين المثل الكويتي (مال بن عمك لا يهمك).

بعد هذا الاستعراض لسلوك العنف لدى الأحداث الجانحين، يصبح من الضروري العناية بهم وإرشادهم إلى جادة الصواب، بدلاً من استمرارهم في هذا السلوك الذي يدمر الذات والمجتمع. فالعنف لا يظهر بمعزل عن السلوكيات المنحرفة الأخرى، بل يرتبط بها ارتباطاً وثيقاً، فيعد أحد المؤشرات المبكرة على انزلاق الحدث نحو أنماط من الجنوح تتدرج من الاعتداء اللفظي، وصولاً إلى السلوك الاجرامي.

فالعنف غالباً ما يكون بوابة أولى للانحراف، إذ يمنح الحدث شعوراً زائفاً بالقوة والهيمنة، ويتيح له مساحة للقبول داخل مجموعات غير سوية تتبنى سلوكيات عدوانية. ومع تكرار هذا النمط يبدأ الحدث في اكتساب منظومة فكرية وسلوكية تؤسس لمرحلة متقدمة من الجنوح، مثل: التخريب، الابتزاز، السرقة، والاعتداء على الممتلكات العامة والخاصة. وبذلك يتحول العنف من فعل عابر إلى نمط حياتي يرسخ الانحراف، ويجعل عملية تقويم الحدث أكثر تعقيداً مع مرور الوقت.

العوامل المؤدية لسلوك العنف لدى الأحداث:

1- التنشئة الاجتماعية غير السوية:

تُعد التنشئة الاجتماعية الركييزة الأولى في بناء شخصية الإنسان وتشكيل سلوكه، فهي العملية التي يتعلم من خلالها الفرد قيم المجتمع، اتجاهاته، ومعاييره، وأنماط التفاعل الاجتماعي المقبولة، ويتم هذا التعلم بشكل تدريجي عبر

الأسرة أولاً، ثم المدرسة، والمؤسسات الاجتماعية المختلفة ليكتسب الفرد المبادئ والسلوكيات التي تُحدد مساره نحو التوافق أو الانحراف.

إلا أن التنشئة الاجتماعية قد تتحرف عن مسارها السليم عندما تتبنى الأسرة أو المحيط أساليب تربوية تقتصر إلى التوازن والاتساق، وتبتعد عن مبادئ الاحتواء والتوجيه.

وتُعرف هذه الأساليب بالتنشئة الاجتماعية غير السوية، وهي جملة من الممارسات التربوية الخطأ التي تمارس دون وعي مثل: القسوة المفرطة، أو التذبذب في المعاملة، أو الحماية المفرطة، أو الإهمال واللامبالاة، فتسهم هذه الأنماط في إحداث اضطراب في النمو النفسي، والاجتماعي للطفل كما تضعف إحساسه بالأمان، والانتماء مما ينعكس سلباً على سلوكه، وتفاعله مع الآخرين، وقد أظهرت العديد من الدراسات النفسية، والاجتماعية بأن التنشئة الاجتماعية غير السوية تعد من أبرز العوامل تأثيراً في تشكيل السلوك المنحرف والعنيف لدى الأبناء إذ تجعل السلوك العدواني وسيلة للتعبير عن الغضب المكبوت أو الرفض الداخلي للواقع الأسري أو الاجتماعي، كما تسهم هذه الأنماط في خلق فجوة بين الأبناء والمجتمع وتضعف قدرتهم على التكيف وتزيد من احتمالات انخراطهم في السلوكيات العنيفة والمنحرفة، فالطفل الذي تعرض لأساليب تربوية غير سوية لا يفتقد إلى التوجيه فقط، بل يُحرم من أبسط احتياجاته النفسية

الأساسية مثل: الأمان، التقدير، الحب، الانتماء، ووضوح القواعد ومع استمرار الممارسات يصبح الحدث أكثر عرضة للاضطرابات السلوكية التي تتجلى في شكل عنف أو انحراف.

أنماط التنشئة الاجتماعية غير السوية:

نمط الإهمال:

الإهمال من أخطر أنماط التنشئة غير السوية، إذ يتمثل في غياب الرعاية النفسية، العاطفية، التربوية عن الأبناء أو عدم الاهتمام بحاجاتهم الأساسية من حب، واهتمام، وتوجيه، فيعيش الطفل في بيئة تفتقر إلى الاحتواء والتقدير مما يؤدي لشعورة بالوحدة وفقدان الأمان فيبحث عن بدائل عاطفية في الخارج قد تكون سلبية، فالإهمال ينتج عنه فقدان الثقة بالنفس، والانسحاب الاجتماعي، واضطرابات في التقدير الذاتي، وقد يتطور إلى سلوكيات عدوانية أو انحرافية كرد فعل للحرمان العاطفي، فغالباً ما يُظهر الأبناء المُهمَلون ميولاً إلى جذب الانتباه بطرق غير سوية كالكذب، أو التمرد، أو العنف، أو الميل إلى الإدمان على الأجهزة الإلكترونية، أو العلاقات السطحية، كما يرتبط الإهمال غالباً بضعف الوعي التربوي أو الانشغال عن الأبناء أو التفكك الأسري مما يجعل الطفل يعيش فراغاً نفسياً ومعنوياً ينعكس على سلوكه في فترة المراهقة والرشد، ويتخذ هذا النمط شكلين رئيسيين:

الإهمال المادي:

يتمثل في التقصير في تلبية احتياجات الأبناء من مأكّل، وملبس، ورعاية صحية، وتعليمية مناسبة، أو في انشغال الوالدين الدائم عن أبنائهم سواء بالعمل أو الرفاه المادي أو الاجتماعي.

الإهمال المعنوي (العاطفي):

يشمل غياب الاحتواء النفسي، وعدم إظهار الحب، أو التقدير، أو التشجيع، أو تجاهل مشاعر الأبناء وهمومهم، فيعيش الأبناء في فراغ وجداني يخلق لديهم شعوراً بالنبذ والوحدة، وفقدان القيمة الذاتية، كما غالباً ما يؤدي هذا النوع من الإهمال إلى اضطرابات في الشخصية مثل ضعف الثقة بالنفس، أو الانسحاب الاجتماعي، أو الميول العدوانية، أو الإدمانية كوسيلة للهروب من الألم الداخلي.

إن الإهمال سواء كان مادياً أو معنوياً يفرغ عملية التنشئة من مضمونها الإنساني، ويجعل الطفل ينمو في بيئة باردة خالية من الدفء الأسري، مما يضعف لديه مشاعر الانتماء والولاء الأسري، ويزيد احتمالية ظهور السلوكيات المنحرفة في مراحل لاحقة من العمر.

نمط القسوة:

يُعد نمط القسوة أحد أبرز صور التنشئة غير السوية وأكثرها خطورة، حيث يستخدم الوالدان أساليب التهديد، والإهانة، والعقاب الصارم، وسوء المعاملة بوصفها أدوات للضبط، والسيطرة، فتتجلى القسوة في صورتين واضحتين:

القسوة اللفظية أو النفسية:

تشمل استخدام الألفاظ الجارحة والسخرية، واللوم المستمر، والتقليل من شأن الأبناء، إضافة إلى التهديد المتكرر وإطلاق أوصاف سلبية مثل (فاشل - غبي) فهذه الألفاظ تحدث جروحاً نفسية عميقة، كما تؤثر في تقدير الذات، وقد تزرع في الطفل شعوراً بالدونية أو الحقد والتمرّد.

القسوة الجسدية:

يتمثل هذا النوع في استخدام الضرب والعقاب البدني كوسيلة للتأديب، مما يولد لدى الأبناء الخوف، لا الاحترام، والطاعة القسرية لا القناعة، مما يترتب على ذلك اضطرابات سلوكية وانفعالية وقد يتعلم الطفل أن العنف

وسيلة مشروعة للتعامل مع الآخرين فيعيد إنتاج السلوك ذاته في كافة المواقف الاجتماعية المختلفة.

إن البيئة القاسية تنتج أبناء مشحونين بالقلق، والتوتر، إما خاضعين بشكل سلبي، أو عدوانيين بشكل كلي، وغالباً ما تمتد آثار القسوة إلى المراحل المتقدمة من العمر فتنعكس في ضعف الثقة بالنفس وصعوبة تكوين علاقات صحية واضطرابات انفعالية وسلوكية متكررة.

نمط التذبذب:

هذا النمط يتميز بإرباك توازن الأبناء النفسي، والعاطفي إذ يعيش الطفل بين متناقضات يصعب عليه فهمها أو التكيف معها، فيظهر هذا النمط حين يتعامل الوالدان مع أبنائهم بأسلوب متقلب، فيكونان في إحدى المواقف متسامحين ومتساهلين، وفي مواقف أخرى صارمين وقاسيين دون ثبات في المواقف، أو وضوح في الحدود التربوية.

هذا التناقض المستمر في التربية يفقد الأبناء الإحساس بالأمان، والاتساق الداخلي فينشأون مترددين قلقين يفتقرون إلى الثقة بالآخرين وبأنفسهم كذلك، من ناحية أخرى يضعف قدرتهم على اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية، وذلك لأنهم لم يتعلموا معياراً ثابتاً للشواب والعقاب، أو الصواب والخطأ،

ومن أبرز مظاهر هذا النمط أن يكافأ الطفل اليوم على سلوك ما ويعاقب غداً على السلوك ذاته، فيختلط لديه معيار العدالة ويبدأ في اختبار حدود والدية دون استقرار، وفي مرحلة المراهقة قد يتحول هذا التذبذب إلى اضطراب في الهوية أو تناقض الشخصية بين الرغبة في الطاعة والسعي نحو التمرد، وغالباً ما يكون التذبذب ناتجاً عن اختلاف أساليب الوالدين فيما بينهما (أحدهما متساهل والآخر متشدد) أو عن الجهل بأساليب التربية السوية، أو الانفعال العاطفي في لحظات الغضب والحنان، ويؤكد علماء النفس التربوي أن هذا النمط يعد أرضاً خصبة لظهور الاضطرابات الانفعالية والعلاقات الاجتماعية غير المستقرة، لأنه يربك لدى الطفل صورة العالم ككل، ويزرع فيه شعوراً بعدم الثقة بالبيئة المحيطة.

نمط الحماية الزائدة:

قد يكون هذا النمط ظاهره إيجابي نابع من الحب والحرص، لكنه في الحقيقة يعطل النمو النفسي، والاجتماعي للطفل، ويتمثل هذا النمط في المبالغة في الرعاية والسيطرة والخوف المفرط على الأبناء ومنعهم من خوض التجارب الطبيعية التي تكسبهم الاستقلالية والمسؤولية، فيميل الآباء في هذا النمط إلى التدخل في أدق التفاصيل في حياة أبنائهم

واتخاذ كافة القرارات نيابة عنهم، وحمايتهم من أي تجربة فشل أو إحباط، فمع مرور الوقت ينشأ الأبناء غير قادرين على مواجهة المواقف الصعبة أو تحمل النتائج، فيصبحون اعتماديين، مترددين، ضعيفي الشخصية ويظهرون سلوكاً تكاليفاً مفرطاً على الآخرين.

إن الحماية الزائدة تحرم الأبناء من تطوير مهارات الحياة الأساسية مثل: المبادرة، الجرأة، وحل المشكلات، تحمل المسؤولية، كما أنها تضعف ثقتهم بقدراتهم وتجعلهم يشعرون بالعجز والخوف من الخطأ، وغالباً ما تؤدي إلى قلق دائم من الفشل، أو الرفض وإلى تكوين علاقات اجتماعية مضطربة تتسم بالاعتمادية المفرطة، أو التردد في الاندماج، كما يشير العديد من الباحثين إلى أن هذا النمط يعد أحد أسباب ضعف النضج الانفعالي، حيث لم يُمنح الأبناء الفرصة الكافية لتجربة المواقف الطبيعية وتعلم كيفية التعامل مع التحديات، وفي مرحلة المراهقة قد ينقل هذا الاعتماد إلى تمرد حاد حين يسعى الفرد إلى التحرر من القيود الأسرية التي كبلت نموه الذاتي.

بالرغم من أن الإهمال، والتذبذب، والحماية الزائدة، والقسوة من أكثر الأنماط تداولاً في الدراسات النفسية والتربوية، إلا أن الواقع يؤكد أن مجال التنشئة أوسع بكثير من هذه الأنماط الأربعة. فهناك أنماط أخرى لا تقل خطورة مثل: اللامبالاة العاطفية، التمييز بين الأبناء، الإفراط في النقد،

الانشغال المستمر عن الأبناء، غياب القدوة، التربية القائمة على الخوف، والمقارنات المستمرة بالآخرين، كلها ممارسات تترك آثاراً متراكمة في بنية الطفل النفسية والانفعالية.

كما أن المعاملة الوالدية اليومية من احترام الطفل، طريقة توجيهه، ونوعية لغة الخطاب المستخدمة معه، وقدر التشجيع أو الإحباط الذي يتلقاه يلعب دوراً محورياً في بناء تقديره لذاته وإحساسه بالأمان والانتماء، فأسلوب الحوار، حدود الحرية، وطريقة التعامل مع أخطاء الطفل كلها تشكل بيئة داخلية يترعرع فيها إدراكه للعالم ويعاد من خلالها تشكيل خياراته وسلوكياته.

ولا يمكن إغفال تأثير المقارنات المتكررة سواء كانت مقارنة الطفل بإخوته أو بأقرانه أو بأطفال آخرين "مثاليين" في نظر الوالدين. فهذه المقارنات تُعمق الشعور بالنقص، وتغرس بذور الغضب الداخلي، كما تضعف ارتباط الطفل بأسرته، مما يدفعه أحياناً إلى البحث عن الاعتراف خارج نطاق الأسرة بطرق قد تكون منحرفة أو عنيفة.

إن كل خبرة، وكل كلمة، وكل موقف يمر به الطفل سواء كان إهمالاً، نقداً، مقارنة، قسوة، حماية زائدة، أو تذبذباً في المعايير يُحفر بعمق في ذاكرته الانفعالية، ومع تراكم هذه التجارب عبر سنوات الطفولة، تتشكل أنماط ثابتة من التفكير والسلوك والانفعال قد تقود مرحلة الأحداث إلى

العنف، العدوان، الاندفاع أو الانحراف السلوكي. فالتنشئة ليست مجرد تفاصيل يومية عابرة، بل هي عملية تكوين طويلة المدى تُبنى فيها شخصية الطفل لبننةً لبننةً وتحدد إلى حد كبير اتجاهه نحو الاستقامة أو الانحراف.

2-المجتمع: دور المجتمع في تعزيز العنف لدى الأحداث.

يعد المجتمع الإطار الأوسع الذي يحتضن مؤسسات التنشئة المختلفة كالأ أسرة، المدرسة، وسائل الإعلام المختلفة، فهو البيئة التي يكتسب فيها الفرد قيمه، واتجاهاته، وأنماط سلوكه. فكلما كانت البيئة الاجتماعية داعمة للتكافل والعدالة والانتماء انخفضت مظاهر العنف والانحراف، والعكس صحيح، إذ أن تفكك البنية الاجتماعية وضعف الروابط الإنسانية يعدان من أبرز العوامل التي تسهم في انتشار السلوك العنيف بين الناشئة.

مظاهر الخلل المجتمعي المؤلفة للعنف:

- ضعف الروابط الاجتماعية بين الأفراد وغياب روح التكافل والتعاون داخل المجتمع.
- انتشار الفقر والبطالة وما يترتب عليها من شعور بالعجز والتهميش وفقدان الأمل.

- التفاوت الطبقي والاقتصادي الذي يولد إحساس بالظلم الاجتماعي.
- ضعف الوعي الثقافي والتربوي حول أساليب التعامل مع الخلافات والنزاعات بطريقة سليمة.
- انتشار النماذج العدوانية في وسائل الإعلام والتواصل الاجتماعي، مما يخلق تطبيعاً للعنف ويجعله سلوكاً مقبولاً أو مألوفاً لدى الشباب.
- غياب القدوات الصالحة والنماذج الإيجابية في المجالين الاجتماعي والإعلامي.
- ضعف الرقابة المجتمعية والمؤسسية على سلوك الشباب، وتراجع دور مؤسسات المجتمع المدني في التوجيه والإرشاد.

إن سلوك الحدث لا يتشكل فقط من خلال ما يتلقاه داخل الأسرة، بل يتأثر أيضاً بما يفرضه المجتمع من توقعات، وضغوط، وصور نمطية. فعندما يعيش الحدث في بيئة تتظر إليه كطرف متمرد أو مهياً لارتكاب الخطأ، فإن هذه النظرة المجتمعية تسهم في تشكيل وعيه بذاته، وقد تدفعه إلى تبني سلوكيات تتماشى مع ما يتوقع منه. وتزداد المشكلة حين يكون الحدث ضعيف الثقة بالنفس أو فاقداً للدعم الأسري، فيصبح أكثر عرضه للانجذاب نحو مجموعات تضغط عليه لإثبات ذاته عبر سلوكيات عنيفة أو منحرفة. وهكذا يتحول الضغط الاجتماعي إلى عامل مضاعف لتأثير التنشئة غير السوية، مما يحاصر الحدث

في دائرة من السلوكيات السلبية التي يصعب كسرها دون تدخل اجتماعي مؤسسي واع.

يشكل ضعف الرقابة المجتمعية أحد العوامل المحورية التي تُعمق من أزمة الانحراف والعنف لدى الأحداث. فعندما يتراجع الدور الاجتماعي في المتابعة والتوجيه، وتغيب المبادرات الشبابية، والأنشطة التربوية الداعمة، وتضعف قدرة المؤسسات المجتمعية على الوصول إلى الفئات الأكثر هشاشة، تنشأ فجوة تربوية واسعة تترك فيها فئة السباب دون ضوابط أو معايير تُعينهم على فهم ذواتهم والتفاعل السليم مع محيطهم، فيؤدي هذا الضعف إلى انخراط الأحداث في بيئات خطيرة أو مجموعات تضغط عليهم لممارسة سلوكيات عنيفة بوصفها وسيلة لإثبات الذات أو للحصول على القبول الاجتماعي.

إن العنف في جوهره ما هو إلا تعبير عن أزمة قيمية يعيشها المجتمع، تظهر من خلال تراجع قيم الاحترام المتبادل، والمسؤولية، والانتماء. فضعف الضبط الاجتماعي، وغياب القدوة الإيجابية، وتراجع الحس المجتمعي بالمسؤولية المشتركة، كلها عوامل تسهم في بروز أنماط سلوكية عنيفة لدى الأحداث، ويصبح الشاب الذي يفتقر إلى الإحساس بالعدالة والمواطنة والانتماء أكثر عرضه للشعور بالتهميش، فيبحث عن بدائل مضادة للقيم السليمة كالعنف والتجاوزات السلوكية.

ومن هنا تبرز أهمية الدور المشترك للأسرة والمدرسة والمؤسسات الاجتماعية والإعلامية في استعادة المنظومة القيمية، وتشكيل بيئة داعمة تمكن الشباب من النمو في إطار من العدالة والانتماء والسلام الاجتماعي، بما يعزز التنمية المستدامة ويحد من انزلاق الأحداث نحو السلوكيات الخطرة.

3- المدرسة: دور المدرسة في تعزيز العنف لدى الأحداث.

المدرسة مؤسسة اجتماعية وتربوية تساهم في تشكيل شخصية الفرد، إذ تعد البيئة الثانية التي يقضي فيها الطفل والمراهق معظم وقته بعد المنزل، فالمدرسة لا تقتصر على نقل المعرفة فحسب، بل تعد إطاراً للتنشئة الاجتماعية، تساهم في غرس القيم، والمعايير الاجتماعية، وتنمي الاتجاهات السلوكية الإيجابية، وعالية، فإن فاعلية المدرسة في أداء هذا الدور تتوقف على مدى قدرتها على توفير بيئة آمنة وداعمة وعادلة تشجع على الانتماء والثقة بالنفس والتفاعل الاجتماعي السوي. ومن أبرز مظاهر هذا الخل:

- الإهمال التربوي داخل المدرسة وغياب الاهتمام بالجانب النفسي، والاجتماعي للطلاب.
- ضعف العلاقات الإنسانية بين المعلمين، والطلاب ما يولد مشاعر الرفض والفشل والاغتراب.

- اتباع أساليب عقابية قاسية أو مهينة، مما يدفع الطلاب إلى التمرد أو العنف كرد فعل دفاعي.
- انعدام العدالة التربوية، والشعور بالتمييز أو التهميش بين الطلاب.
- غياب الإرشاد النفسي، والبرامج الوقائية، مما يترك فراغاً سلوكياً يجعل الطالب عرضة لتأثير أقران السوء.
- ضعف الأنشطة التربوية التي تسمح للطلبة بالتعبير عن ذواتهم، وتفرغ طاقاتهم بشكل إيجابي.

كما تشير الدراسات التربوية مثل دراسة (عبد اللطيف، 2019) و(محمود، 2021) إلى أن ارتفاع معدلات العنف المدرسي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بضعف التفاعل الإيجابي بين الطلاب والمعلمين، وانخفاض الإحساس بالانتماء إلى المدرسة. كذلك غياب الأنشطة المدرسية والبرامج الإرشادية الواقية يترك فراغاً نفسياً وسلوكياً لدى المتعلمين، مما يجعلهم أكثر عرضة لتأثيرات أقران السوء أو الجماعات المنحرفة خارج المدرسة، ومن جانب آخر المدرسة تنتهج أساليب تربوية قائمة على التعزيز الإيجابي والحواري والمشارك، وإتاحة الفرص للتعبير عن الرأي تسهم في بناء شخصية متوازنة قادرة على ضبط الذات، واحترام القوانين، مما يقلل من فرص الانحراف والعنف، فالمعلمون النموذجيون والبيئة الصفية الداعمة والنظام المدرسي العادل عناصر تشكل

للمجتمع درعاً وقائياً يحمي النشء من الانحرافات السلوكية المختلفة.

كما أن وجود الإرشاد النفسي والتربوي داخل المدرسة يعد عاملاً حاسماً في الكشف المبكر عن المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الطلبة، وتقديم الدعم المناسب لهم ولأسرهم بما يحقق التكامل بين المدرسة والأسرة في عملية التنشئة السليمة، وتؤكد الأدبيات التربوية بأن الإرشاد المدرسي يسهم في الحد من السلوك العنيف سواء كان لفظياً أو جسدياً من خلال غرس مهارات التواصل وضبط الانفعال وحل المشكلات بطريقة بناءة (الخطيب، 2020).

في ضوء ما سبق، يمكن القول بأن المدرسة تمثل سلاحاً ذو حدين: فإما أن تكون بيئة داعمة لبناء شخصية متوازنة وسلوك سوي، أو أن تتحول إلى بيئة مولدة للانحراف والعنف عندما يغيب الاحتواء النفسي. من هنا تبرز الحاجة إلى تطوير السياسات التعليمية والتربوية بما يضمن جعل المدرسة محوراً فاعلاً في تعزيز الصحة النفسية والسلوك الاجتماعي السليم للطلبة.

4-الإعلام: دور الإعلام في نشر العنف.

أصبح الإعلام بمختلف أشكاله المرئي، المسموع، والمقروء أحد أهم مصادر تشكيل وعي الأحداث واتجاهاتهم في عصرنا، ورغم أهميته في نقل المعرفة وتوسيع مدارك الشباب، إلا أن المحتوى الإعلامي قد يتحول إلى عامل خطر عندما يُقدم نماذج عدوانية أو سلوكيات عنيفة بصورة متكررة أو غير منضبطة، مما يُسهم في تعزيز العنف عبر مسارات متعددة من أبرزها:

- عرض مشاهد العنف بشكل مكثف، مما يجعلها مألوفة لدى الأطفال والمراهقين، ويقلل حساسية المشاهد اتجاهها.
- تقديم أفلام ومسلسلات وألعاب فيديو تُظهر القوة والعدوانية كحل للمشكلات، أو كوسيلة للسيطرة وفرض الذات.
- الإعلانات والمحتوى البصري السريع الذي يُكرس قيم التحدي والهيمنة بدلاً من قيم الحوار والتسامح.
- التأثير على السلوك غير المباشر عبر بناء نماذج تُقلد، فيتم قصص الحدث شخصية "البطل القوي" أو "المتمرد" الذي يحل صراعاته بالعنف.
- تعزيز ثقافة الشهرة المرتبطة بالعدوانية، حيث يظهر بعض المؤثرين بنبرة تحد، أو سلوكيات لفظية جارحة تُطبع في ذهن المتابع الصغير.

- ضعف الرقابة الأسرية والإعلامية، مما يترك المجال مفتوحاً أمام الأحداث لاستهلاك محتوى غير مناسب لأعمارهم.

إن التعرض المستمر للمحتوى الإعلامي العنيف يترك آثاراً عميقة على نفسية وسلوك الأحداث، إذ يؤدي إلى تطبيع مشاهد العنف وجعلها مقبولة أو مألوفة، الأمر الذي يقلل من حساسية المراهق اتجاه الألم والمعاناة التي يتعرض لها الآخرون. كما يسهم الإعلام العنيف في إضعاف قدرة الحدث على ضبط انفعالاته وزيادة اندفاعيته، فيميل إلى تقليد النماذج العدوانية التي يشاهدها في الأفلام والمسلسلات أو برامج الترفيه. ومع تراكم التعرض لمشاهد القوة والهيمنة، يتشكل لدى الحدث تصور مشوه بأن العنف وسيلة لحل المشكلات أو لفرض الذات، مما يرفع احتمالات انخراطه في سلوكيات عدوانية أو متمردة داخل الأسرة والمدرسة والمجتمع.

5- التكنولوجيا: دور التكنولوجيا في تعزيز العنف

غيرت التكنولوجيا الحديثة، وخاصة الأجهزة الذكية ومنصات التواصل الاجتماعي، شكل حياة الأحداث اليومية. ومع أن لها فوائد تعليمية ومعرفية كبيرة، إلا أنها أصبحت

أيضاً بيئة خصبة لظهور مستويات جديدة من العنف، فتسهم في تعزيز العنف عبر عدة مظاهر:

- انتشار العنف الإلكتروني مثل: التمر الرقمي، التحرش، التهديد، التشهير، واختراق الخصوصية.
- سهولة الوصول إلى المحتوى العنيف عبر الفيديوها القصيرة، الألعاب، المقاطع غير المنضبطة، مما يجعل الطفل يعيش في تماس يومي مع العنف.
- الفضاء الرقمي المفتوح الذي يسمح للأحداث بمشاهدة مقاطع خطيرة دون قيود عمرية.
- مجموعات المحادثة والتحديات الإلكترونية التي قد تشجع السلوك العدواني، أو السلوك المتهور.
- التكرار المستمر للمحتوى يجعل السلوك العدواني خياراً قابلاً للتقليد والاعتیاد.
- إضعاف مهارات التواصل الواقعي بسبب العزلة الرقمية، مما يزيد انفعال الحدث ويقلل قدرته على إدارة مشاعره أثناء النزاعات.

يؤدي الاستخدام غير المنضبط للتكنولوجيا إلى آثار سلوكية ونفسية واضحة لدى الأحداث، حيث يسهم الفضاء الرقمي المفتوح في زيادة الاحتكاك بالمحتوى العنيف والتحديات الخطرة والممارسات الإلكترونية العدوانية، مما ينعكس في ارتفاع مستويات القلق والانفعالية لدى المراهق.

وتدفع كثافة التعرض للعنف الإلكتروني بعض الأحداث إلى تبني سلوكيات صدامية أو متهورة، مع تراجع قدرتهم على التواصل الصحي نتيجة العزلة الطويلة أمام الشاشات. كما يعزز تكرار المحتوى العدواني شعور الحدث بأن العنف يمثل خياراً مقبولاً للتفاعل أو الدفاع عن الذات، مما يجعله أكثر عرضة للانحراف أو تبني أنماط سلوكية مشوشة في غياب الرقابة الأسرية والتربوية.

يتضح من العرض السابق أن الإعلام والتكنولوجيا، رغم اختلافهما في الشكل والوسيلة، يشتركان في جوهر تأثيرهما على سلوك الأحداث وتشكيل أنماطهم الفكرية والانفعالية. فكلاهما يوفر بيئة مفتوحة وفورية تسمح بتدفق مستمر للمحتوى عبر الشاشات الصغيرة والكبيرة على حد سواء فكل منهما عامل مؤثر في تصورات المراهقين للعلاقات الإنسانية، وحل المشكلات، وتعريف القوة، وحدود السلوك المقبول.

لقد ساهم الإعلام التقليدي عبر الأفلام والمسلسلات والبرامج المرئية والمسموعة في نشر نماذج تُضفي على العنف شرعيته أو بطولته، في حين قدمت التكنولوجيا الحديثة مساحة أكثر اتساعاً وحرية من خلال منصات التواصل الاجتماعي، والألعاب الإلكترونية، والتطبيقات التفاعلية، مما زاد من مستوى التعرض والمشاركة والتقليد. ومع أن لكل منهما خصائصه، إلا أن تأثيرهما يتقاطع في

عدة نقاط جوهرية، فكلهما قادر على تشكيل الاتجاهات، وإعادة إنتاج العنف، وتطبيع السلوك العنيف بالتكرار والتعرض المستمر.

وتكمن خطورة هذا التأثير المزدوج في أن الأحداث وهم الفئة الأكثر حساسية وتشكلاً قد ينظرون إلى العنف بوصفه نمطاً عادياً من أنماط التفاعل، أو وسيلة للتعبير عن الذات والدفاع عنها، خاصة، عندما يغيب دور الأسرة، والمدرسة في التوجيه والمتابعة. كما أن سهولة الوصول للمحتوى عبر الأجهزة الذكية، وغياب الضوابط، يفاقمان من تعرض الحدث لصيغ مختلفة من العنف: اللفظي، الإلكتروني، النفسي، والجسدي أيضاً مما يجعلهم أكثر عرضة للانخراط في أنماط غير سوية من السلوك أو الانحراف.

ومن هذا المنطلق، فإن التشابه الكبير بين الإعلام والتكنولوجيا في التأثير على الأحداث يفرض الحاجة إلى استراتيجيات وقائية، وتربوية شاملة تُعني بترشيد الاستخدام، وتعزيز الوعي الإعلامي والرقمي، وتزويد المراهقين بمهارات التفكير النقدي التي تساعد على التمييز بين الواقع والخيال، وبين السلوك المقبول والمرفوض، كما يُبرز هذا التشابه أهمية تطوير برامج تربوية وأسرية قادرة على خلق توازن في حياة الطفل، حتى لا يكون متلقياً سلبياً لمحتوى قد يوجه سلوكه نحو العنف والاضطراب.

وعليه، فإن فهم هذا التأثير المزدوج، والتشابه العميق بين الإعلام والتكنولوجيا في تعزيز العنف، يمثل خطوة أساسية نحو بناء بيئة أكثر أماناً واستقراراً للأحداث، ويؤكد ضرورة التكامل بين الأسرة والمدرسة والمؤسسات المعنية لحماية المراهق من الانجرار نحو السلوكيات العنيفة والانحرافات السلوكية المرتبطة بها.

الفصل الثاني:

النظريات المفسرة لسلوك العنف

- نظرية التحليل النفسي
- نظرية علم النفس الفردي
- النظرية المعرفية السلوكية
- نظرية التعلم الاجتماعي
- نظرية الاختيار
- نظرية الرجل المجرم
- نظرية الإحباط والعُدوان

النظريات المفسرة لسلوك العنف لدى الأحداث الجانحين:

يمثل فهم العنف لدى الأحداث خطوة محورية في دراسة السلوك الإنساني، إذ لا يمكن تفسيره بمعزل عن العوامل النفسية، والاجتماعية، والثقافية، والتربوية التي تتفاعل مع الفرد منذ الطفولة وحتى المراهقة. ولأن العنف ليس ظاهرة بسيطة أو أحادية السبب، فقد سعت العديد من المدارس العلمية إلى تقديم تفسيرات مختلفة لهذا السلوك، كل منها ينطلق من إطار نظري خاص، ويقدم رؤية مميزة حول نشأة السلوك العدواني وكيفية تطوره.

فمن جهة، ترى بعض النظريات أن العنف يرتبط بالدوافع اللاواعية والصراعات الداخلية التي يحملها الفرد منذ الطفولة، بينما تعزو نظريات أخرى العنف إلى عملية التعلم من البيئة المحيطة، وخاصة من خلال تقليد النماذج العنيفة التي يتفاعل معها الحدث في الأسرة أو المدرسة أو الإعلام. وفي المقابل، تركز نظريات ثالثة على دور الضغوط الاجتماعية، وضعف الروابط الاجتماعية، بوصفها عوامل يمكن أن تدفع الحدث نحو السلوك العنيف أو المنحرف.

وتكمن أهمية عرض هذه النظريات في أنها تساعد الباحث والمختص التربوي على فهم الظاهرة من زوايا متعددة، وتمكنه من تحليل الأسباب العميقة التي تقف خلف السلوك العنيف، بعيداً عن التفسيرات السطحية أو الأحكام المسبقة. كما توفر هذه النظريات أساساً لبناء برامج إرشادية وتربوية تستند إلى فهم علمي للسلوك، مما يؤدي إلى تدخلات أكثر فعالية في الوقاية والعلاج.

ومن المهم الإشارة إلى أن كل نظرية تقدم تفسيراً جزئياً للظاهرة، ولا يمكن لأي منها تقديم تفسير كامل وشامل للعنف بمفرده، فالسلوك الإنساني معقد ومتعدد الأبعاد، ويتأثر بعوامل بيولوجية، نفسية، أسرية، ثقافية، تتفاعل مع بعضها البعض بطريقة ديناميكية. فمن هنا تأتي ضرورة دراسة هذه النظريات مجتمعة، لفهم الصورة الكاملة للسلوك العنيف لدى الأحداث واستيعاب كيف يتكون، وكيف يمكن الحد منه، وفيما يلي عرض موجز لبعض النظريات:

نظرية التحليل النفسي: Psychoanalysis Theory

تُبرز نظرية التحليل النفسي أهمية الدوافع الداخلية والصراعات اللاواعية في تشكيل السلوك الإنساني، وتحديدًا السلوك العنيف لدى الأحداث. وتشير هذه النظرية إلى أن الطفل يمر بتجارب مبكرة تترك آثاراً انفعالية عميقة، قد تتحول إذا لم تعالج إلى مصادر دافعة للعنف والتصرفات العدوانية في مرحلة المراهقة، فيرى (سيجموند فرويد Sigmund Freud) مؤسس نظرية التحليل النفسي أن السلوك البشري تحركه غريزتان أساسيتان هما الجنس والعدوان، وأن السلوك العنيف يرتبط بمحاولات الفرد الحصول على اللذة وتجنب الألم. أطلق فرويد على الغريزة العدوانية اسم (غريزة الموت) وذكر بأنها تدفع الإنسان بطرق لاشعورية إلى إيذاء نفسه أو إيذاء الغير، وأن الإنسان يسير

وفق دوافع داخلية عميقة، أي أنه مسير وليس مخيراً
("كوري" corey، 2008)

قسم "فرويد" مكونات الشخصية إلى ثلاثة أقسام هي: **الهو (Id)**،
الأنا (Ego)، و**الأنا العليا (Super ego)**. **الهو** يولد بها الشخص
هدفها البحث عن اللذة وإشباع حاجاتها وغرائزها الجنسية والعدوانية،
بينما تعمل **الأنا** على كبح اندفاعات **الهو** لتتفق مع الواقع ولتشبع
رغباتها في الوقت والأسلوب المناسب، أما **الأنا العليا** فإنها تحاول
الوصول للكمال، فهي تكبت رغبات **الهو** وتقمع **الأنا** بأن تنتقل من
الواقعية إلى الكمالية، وفي حال فشل **الأنا** في ضبط رغبات **الهو**
وفق ما تفرضه **الأنا العليا** يظهر السلوك العنيف كنتيجة لعدم الاتزان
("ريتشارد" Richards 1991).

فالصراع بين مكونات الشخصية الثلاثة يولد عدم اتزان، ينتج عنه
اتجاه الفرد لسوك العنف نتيجة للرغبات التي لم تُشبع (رغبات **الهو**)،
والخبرات المؤلمة التي تحولت إلى اللاشعور، فتصدر عن بعض
الأشخاص سلوكيات تشير إلى رغبتهم بإيذاء أنفسهم أو الآخرين
("ريتشارد" Richards 1991). ويرى فرويد أن تراكم الرغبات
المكبوتة أو الخبرات المؤلمة التي تحولت إلى اللاشعور، قد تقود
بعض الأحداث إلى ميل عدواني واضح، يظهر في صورة اندفاع،
غضب، أو رغبة في التدمير.

كما أن البيئة التي يُربى فيها الحدث تلعب دوراً مهماً في تقوية هذا
الصراع أو التخفيف من حدته، فالتنشئة القاسية أو الإهمال أو العقاب

المستمر تضعف قدرة الأنا على ضبط السلوك، وتزيد احتمالات ظهور العنف كأسلوب للتعبير عن المشاعر الداخلية أو للتعويض عن الشعور بالنقص أو فقدان السيطرة.

نظرية علم النفس الفردي : Individual psychology

Theory

تُعد نظرية علم النفس الفردي من النظريات المهمة في تفسير السلوك الإنساني، وقد أسسها العالم (ألفرد أدلر)، أحد زملاء فرويد الذي انشق عنه لاحقاً، وقد أشار "هوفمان" Hoffman (1994) إلى أن "أدلر" Adler ركز في نظريته على النظرة الشمولية للفرد، معتبراً أن الشخصية وحدة واحدة لا تتجزأ، وأن السلوك الإنساني لا يمكن فهمه إلا من خلال النظر إلى الفرد بشكل كامل، لا على شكل أجزاء منفصلة.

ويرى (أدلر) إلى أن النفس البشرية تتشكل خلال مرحلة الطفولة المبكرة، وتتأثر بعدة عوامل أهمها: ترتيب الفرد بين إخوته، علاقاته الاجتماعية، مستوى الدعم الذي يتلقاه، إضافة إلى الظروف الاجتماعية التي ينشأ فيها. ووفقاً لهذه النظرية فإن لكل فرد خصائص واستجابات فريدة، لكنهم يشتركون في شعور أساسي هو الشعور بالنقص وهو الشعور الذي يدفع الإنسان وخاصة الحدث إلى السعي للتعويض عن هذا النقص، بهدف تحقيق التوازن والشعور بالقوة.

ويؤكد (أدلر) أن القوة الدافعة للسلوك سواء كان سلبياً أو غير سوي، هي محاولة الفرد للتغلب على شعوره بالنقص. وقد يتحقق هذا التعويض بشكل إيجابي عبر الإنجاز والتفوق، أو بشكل سلبي عبر السلوك العدواني، أو الانحراف، أو السيطرة على الآخرين. كما ركزت النظرية على أهمية فهم علاقات الفرد الاجتماعية، إذ يرى أدلر أن اتجاه الحدث نحو العنف قد يكون نتيجة فشل اجتماعي، وعدم تمكنه من الاندماج مع الآخرين أو تكوين علاقات سوية. كما يرتبط أحياناً بالعنف، الفقر، الحرمان، نقص المشاركة الوجدانية في الأسرة أو المدرسة، مما يدفع الحدث إلى البحث عن مكانة بديلة عبر العدوان أو التسلط.

وتشير الدراسات، ومنها دراسة هوفمان ("هوفمان" Hoffman، 1994) إلى أن الأحداث الجانحين غالباً ما ينتمون إلى أسر مفككة، تفتقر إلى الترابط الأسري، بينما أظهرت دراسة (الطفيلي، 2004)، أن الأطفال الذين تعرضوا للعنف من قبل الوالدين أو المربين كانوا أكثر عرضة لتطوير ميول عدوانية أو سلوكيات منحرفة لاحقاً. اتفق مع ما جاء في هذه النظرية (إسماعيل وآخرون، 1984) حيث أشاروا إلى أن أغلب الأحداث الجانحين ينتمون إلى أسر مفككة، أو ترعرعوا بين أبوين لا تجمعهما المحبة والألفة والانسجام.

يتضح مما سبق إلى أن نظرية علم النفس الفردي تشير إلى أن سلوك الحدث لا يمكن فهمه إلا من خلال فهم علاقاته الاجتماعية، ومكانته داخل الأسرة، والظروف التي أحاطت بنموه، حيث من

منظور (أدلر) أن العنف ليس مجرد فعل عدواني، بل هو محاولة لتعويض شعور داخلي بالنقص، أو فقدان السيطرة، أو استجابة لظروف اجتماعية واقتصادية حرمت الفرد من الاستقرار والدعم الوجداني اللازمين للنمو السليم.

النظرية المعرفية السلوكية: Cognitive Behavior Theory

يرى "بيك" Beck (1990) وهو صاحب هذه النظرية أن الأفكار الخطأ والمعتقدات السلبية، هي الأساس الذي يقود إلى تكوين مفاهيم سيئة، وتفسيرات غير دقيقة للمواقف الخارجية، مما ينعكس على السلوك بشكل مباشر.

وترى النظرية، أن الفرد يطور أنماطاً من التفكير المشوه (Cognitive distortions)، مثل: التعميم المفرط، إساءة الفهم، وتوقع الأسوأ دائماً، فهذه التشوهات تولد مشاعر قوية تؤثر على طريقة التفسير، ومن ثم على نوعية السلوك الصادر منه. وبذلك يصبح العنف أو السلوك العدواني نتاجاً لفكرة خطأ تبناها الفرد، أو نتيجة إدراك غير واقعي للآخرين وللمواقف.

هناك دلائل علمية واسعة تؤكد صحة التفسير، إذ يشير (القائمي، 2001) إلى أن غالبية الأحداث الجانحين يمتلكون أفكاراً عدائية تجاه الآخرين، ويظنون أن الناس يريدون إيذاءهم أو التقليل

من شأنهم، مما يجعلهم أكثر استعداداً للرد بعنف أو اتخاذ سلوك عدواني حتى في المواقف البسيطة التي لا تستدعي ردود فعل قوية. ووفقاً لهذه النظرية، فإن السلوك العنيف لا ينشأ بذاته، بل هو نتيجة مباشرة لمعتقدات فاسدة وتقييمات معرفية غير دقيقة.

نظرية التعلم الاجتماعي: Social Learning Theory

اهتم "ألبرت باندورا" في نظريته (التعلم الاجتماعي) بتفسير السلوك حيث أشار فيها إلى أن التعلم يتم بالملاحظة Observational Learning، وذكر بأن الفرد يتعلم عن طريق ملاحظته لسلوك الآخرين ("كلارك" Clark ، 2013).

وقد أوضح (باندورا) أن رؤية الفرد لنموذج يقوم بسلوك معين تجعله أكثر ميلاً لتقليده، خاصة إذا كان هذا النموذج محبوباً أو مؤثراً أو يحصل على تعزيز إيجابي، ويشير إلى أن الأطفال يتعلمون العنف بالطريقة نفسها التي يتعلمون بها السلوكيات الاجتماعية السوية، مما يجعل للعوامل البيئية دوراً محورياً في تشكيل الشخصية.

دعمت العديد من التجارب ما ذهب إليه "باندورا" Bandura (1963) ومن أشهرها قيامه بدراسة على مجموعة من الأطفال بعنوان (عملية النمذجة) وقسمهم إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى: شاهدت فيديو لشخص بالغ يضرب لعبة، والمجموعة الثانية: شاهدت فيديو لشخص بالغ يتجاهل اللعبة، والمجموعة الثالثة:

شاهدت اللعبة فقط بدون الرجل البالغ، ثم وضع الأطفال في غرفة تحتوي على ألعاب من ضمنها اللعبة التي شاهدها في الفيديو، المجموعة الأولى: وجهت للعبة سلوكاً عنيفاً وتقننت بذلك، والثانية، والثالثة لم تفعل شيئاً. توصل من خلال هذه الدراسة إلى أن مراقبة السلوك العنيف يؤدي إلى الاقتداء به كله، أو جزء منه، أو الإضافة عليه. وفي ضوء ما توصلت له النظرية، يصبح العنف لدى الأحداث نتيجة مباشرة لما يشاهدونه ويتعرضون له، سواء داخل الأسرة، أو المدرسة أو عبر الإعلام والتكنولوجيا، مما يجعل التحكم في النماذج المقدمة أمامهم أحد أهم الأساليب الوقائية.

كما أكد (موسى، 2006) إلى أن المحاكاة والتعلم الاجتماعي يلعبان دوراً هاماً في اكتساب الانحراف والعنف، كما يشجعان على ارتكاب المخالفات القانونية.

نظرية الاختيار : Choice Theory

ينظر "جلاسر" Glasser (1984) إلى الفرد نظرية تفاؤلية فيرى بأن كل فرد قادر على توجيه حياته وتحمل مسؤولية ذلك، والاعتقاد السائد في نظرية الاختيار هو أن كل شخص يحتاج للعلاج النفسي، هو إنسان غير قادر على إشباع حاجاته الأساسية، وأن سلوكه غير السوي يدل على ذلك، ومهما كان السلوك في نظر غير العنيف فهو من وجهة نظره أفضل ما يستطيع فعله عند شعوره بعدم الارتياح واليأس، وفي محاولة منه لحل مشاكله وإشباع حاجاته.

ذكر " جلاسّر " Glasser, (1975) أن الأحداث الجانحين غالباً ما يرفضون الواقع الذي يعيشونه، فيلجأ بعضهم إلى ارتكاب مخالفات قانونية، بينما ينكر البعض الآخر قواعد المجتمع، ويلجأ الكثير منهم إلى استخدام العنف بدلاً من مواجهة الواقع أو البحث عن حلول لمشكلاتهم.

تشير "تيومي جلاسّر" Glasser,N (1989) إلى أن نظرية الاختيار قائمه على أن كل الأفراد تقودهم حاجات أساسية وعليهم أن يتعلموا العيش بأفضل طريقة ممكنة لإشباعها، وهذه الحاجات هي التي أشار إليها جلاسّر في نظريه الاختيار التي تشمل البقاء (Survival)، الحب (Love)، القوة (Power)، الحرية (Freedom)، والترفيه (Fun)، فيؤكد جلاسّر بأن هذه الحاجات مزروعة جينياً في الإنسان، وأن أي نقص في إشباع إحداها قد يقود إلى سلوكيات غير سوية، فالحدث الذي لا يجد الحب أو الانتماء قد يبحث عن الاعتراف من خلال العنف أو الانخراط في مجموعات منحرفة.

نظرية الرجل المحرم: Criminal Man Theory

جاء في كتاب "بيكالوسي" Beccalossi (2012) أن "لومبروسو" Lombroso لاحظ من خلال عمله في سجون إيطاليا (Italia)، أن المجرمين يتصفون بصفات معينة مثل: سهولة الاستثارة، ضعف الوازع الأخلاقي، عدم الشعور بالذنب، القسوة،

والتمرد على النظام من خلال بحث أجراه على (383) جمجمة أحد المجرمين المتوفين ممن ارتكبوا جرائم عنف، ولاحظ أن للجمجمة شكلاً معيناً وتجويفاً في الدماغ، وألف في عام (1876) كتاب (الإنسان المجرم) (L'homme Criminel)، ذكر فيه أن السلوك الإجرامي يقوم على الحتمية البيولوجية إضافة إلى توافر صفات نفسية، وعقلية تدفع للإجرام، وقسم المجرمين إلى عدة فئات: المجنون، صُرعي، السيكيوباتي، العاطفي، المعتاد، وأخيراً مجرم الصدفة، فيستدل من ذلك بأن البيئة الاجتماعية تشكل عاملاً مهماً في بروز السلوك الإجرامي، إضافة إلى العامل البيولوجي.

كما تشير الأدبيات الحديثة إلى أن العوامل الاجتماعية المكتسبة قد تتفاعل مع الاستعدادات الفردية التي تحدث عنها لومبروزو "البيولوجية"، فتنتج نمطاً معقداً من السلوك المنحرف، أي أن الإجرام لا ينشأ فقط من صفات بيولوجية أو علامات جسمية، بل من تشابك بين الاستعداد الشخصي، والضغط البيئية، والاجتماعية، والنفسية، وهذا ما يجعل الحدث أكثر حساسية للتأثر بما حوله، خاصة إذا افتقر إلى الدعم الأسري أو الشعور بالأمان والانتماء.

لذا، فوجود الحدث في بيئات تفتقر إلى الاستقرار أو أسرة تعاني من ظروف اجتماعية أو اقتصادية قاسية أو وجوده مع جماعة عنيفة ومنحرفة يكسبه العنف والجنوح، كما وصف Lombroso المجرم المعتاد بأنه يولد من دون علامات المجرم، إلا أنه يندفع لارتكاب الجريمة بسبب ظروف اجتماعية، أو اقتصادية، أو اختلاطه مع منحرفين ("بيكالوسي" Beccalossi, 2012)، واتفق معه

(رضا، 1999) بأن وجود الحدث في أسرة غير مستقرة يسهم في إكسابه العنف والانحراف.

نظرية الإحباط والعدوان: aggression Theory - Frustration

يرى كل من "دولارد" Dollard، "ميلر" Miller، و"سيرز" Sears (1939)، إن مشاعر الإحباط المتركمة لدى الفرد خصوصاً في مراحل النمو الحرجة كمرحلة الطفولة والمراهقة تُعد من أهم العوامل التي تدفع الحدث نحو سلوكيات عدوانية أو منحرفة، فحين يواجه الحدث مواقف تمنعه من تحقيق رغباته وحاجاته الأساسية سواء كانت حاجات عاطفية أو اجتماعية أو نفسية، فإنه يشعر بعجز داخلي يتحول تدريجياً إلى توتر ثم غضب، وقد يتطور إلى عدوان موجه نحو الذات أو نحو الآخرين.

كما تشير الأدبيات إلى أن الإحباط لا يؤدي بالضرورة إلى العدوان مباشرة، بل قد يتوسطه عدد من المتغيرات مثل أسلوب التنشئة الأسرية، وطريقة التعامل مع الضغوط والدعم الاجتماعي المتوفر، وقدرة الفرد على ضبط انفعالاته، فالأطفال الذين يتعرضون إلى الإهمال أو النقد المستمر أو العقاب القاسي يكونون أكثر قابلية لتطوير استجابات عدوانية مقارنة بغيرهم ممن يحظون ببيئة أسرية داعمة، ومتوازنة.

وتذهب بعض التفسيرات الأخرى إلى أن حجم السلوك العدواني لدى الحدث يرتبط أيضاً بدرجة تكرار الإحباط، وشدته، وطبيعته، فالإحباط المتواصل الناتج عن ظروف معيشية صعبة، أو مشكلات أسرية أو تعثر دراسي أو رفض اجتماعي يمكن أن ينتج حالة من الغضب المزمن الذي يتحول إلى عنف أو انحراف في المرحلة اللاحقة، خصوصاً إذا غابت مصادر الدعم الإيجابية، ويعزز ذلك ما أثبتته الباحثون في هذه النظرية من أن الإحباط المزمن يضعف قدرة الحدث على ضبط النفس، ويجعله أكثر حساسية للمثيرات، وأكثر ميلاً لردود الفعل العنيفة، خاصة في البيئات التي تنتشر فيها النماذج العدوانية، كالطفل الذي يتكرر تعنيف والده له فيحبط ويوجه عُنفه نحو الآخرين، لأنه لا يستطيع توجيهه إلى الأب وهكذا، واتفق (يعقوب، 2005) مع هذه النظرية، حيث ذكر بأن الانحراف والعنف نتيجة لحالات الإحباط والقلق النفسي والاجتماعي الذي يتعرض له الفرد في حياته.

يتضح من استعراض النظريات المفسرة لسلوك العنف والانحراف أن كل نظرية قدمت زاوية خاصة لفهم دوافع السلوك الجانح لدى الأحداث، فبعضها ركز على العوامل البيولوجية، وآخر على الضغوط النفسية والاحباطات والتنشئة والعلاقات المحيطة بالفرد. فيما أبرزت نظريات أخرى دور البيئة الاجتماعية، والظروف المعيشية الصعبة سواء اقتصادية أو اجتماعية. وتشير هذه الجهات المتعددة إلى أن سلوك العنف لا ينشأ نتيجة عامل واحد، بل هو نتاج تفاعل مركب بين العوامل الفردية، والنفسية، والاجتماعية، مما

يجعل فهم الظاهرة يتطلب نظرة شمولية تراعي اختلاف الظروف والخبرات التي يمر بها الحدث.

الفصل الثالث:

العلاج بالواقع

- تعريف العلاج بالواقع
- نشأة العلاج بالواقع
- نظرة جلاسر للنفس البشرية
- المفاهيم الأساسية للعلاج بالواقع
- مسلمات نظرية العلاج بالواقع
- أهداف العلاج بالواقع
- تطبيقات العلاج بالواقع

تعريف العلاج بالواقع:

في ظل التعقيدات المتزايدة التي يشهدها واقع الشباب اليوم، برزت الحاجة إلى أساليب علاجية أكثر واقعية، وقدرة على التعامل مع الضغوط اليومية والتحديات السلوكية ومشكلات التوافق الاجتماعي.

لقد أظهرت التجارب أن كثيراً من الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأفراد، خصوصاً الأحداث، ترتبط بشعورهم بالعجز، وضعف السيطرة، وفقدانهم الإحساس بالمسؤولية عن اختياراتهم، وقراراتهم. فمن هنا ظهرت مقاربات علاجية تركز على الاختيار، وتحمل المسؤولية، وبناء السلوك بدلاً من الغوص في الماضي أو تفسير الدوافع العميقة فقط.

ويمثل العلاج بالواقع أحد أبرز هذه المقاربات الحديثة، إذ يقدم منظوراً عملياً يركز على الحاضر، ويسعى لمساعدة الفرد على إدراك دوره في تشكيل حياته اليومية، وفهم العلاقة بين أفعاله ونتائجها. ويأتي الاهتمام بهذا الاتجاه العلاجي انطلاقاً من قدرته على معالجة السلوكيات المنحرفة والعنيفة لدى الأحداث عبر تعزيز الوعي بالخيارات، وتنمية القدرة على اتخاذ قرارات أكثر نضجاً، وتطوير مهارات التوافق الاجتماعي.

تعريف العلاج بالواقع: يعرف (جلاسر) العلاج بالواقع، بأنه العلاج الذي يهدف إلى مساعدة الأفراد لإشباع حاجاتهم الخمسة المزروعة جينياً، عن طريق تقبلهم للواقع من حولهم، وأن يكونوا مسؤولين عن سلوكهم لتحقيقوا السعادة في حياتهم، ويركز على الحاضر ولا ينكر

الماضي، لكن يؤمن بأن الماضي ليس بالضرورة يحدد المستقبل. (جلاسر، "Glasser" 2001).

الرشيدي يعرفه بأنه العملية التي يقوم فيها المرشد النفسي بتقديم المساعدة إلى المسترشد، ليتمكن المسترشد من المواجهة الإيجابية للواقع والتكيف معه، وإشباع الحاجات في إطاره وفق مفاهيم المسؤولية والواقعية والصواب (الرشيدي، 2005، ص15).

نشأة العلاج بالواقع:

التحق "وليام جلاسر" William Glasser بكلية الطب في عام 1953 وتلقى تدريبه في مركز للتدريب في لوس أنجلوس بطريقة العلاج النفسي التقليدي، ومنذ بداياته لم يتفق مع أفكار "فرويد" Freud فيما يتعلق بنظرته للماضي وتركيزه عليه، بل آمن بأن على الشخص تحمل مسؤولية سلوكه، حتى يصل للتوافق النفسي ولا يُلقي باللائمة على الماضي ("جلاسر" Glasser، 1975).

عُين رئيساً للأطباء النفسيين في مركز للفتيات الجانحات "فنتورا" Ventura في كاليفورنيا، فكانت فرصة له لتطبيق أفكاره، وركز في علاجه على سلوك الفتيات غير المسؤول ومساعدتهن على استبداله بآخر مسؤول، فنجح نجاحاً كبيراً، إذ انخفضت نسبه الانتكاسة إلى 20% ("جلاسر" Glasser 1975).

وفي سنة 1960 عمل مستشاراً في المدارس الحكومية، وقدم الكثير من الأفكار التي طبقت في التعليم، وطور أسلوب العلاج بالواقع في عام 1962، ثم نشر كتابه "مدارس بلا فشل" (Schools without failare) في عام 1969 (الخطيب، 2003)

كان "جلاس" يبحث عن نظرية توضح أسلوب علاجه حتى عرف نظرية التحكم (Control Theory) للعالم "وليام باورز" William Powers، وفي عام 1996 قام بتعديلات في أسلوبه العلاجي، واقتنع بأن نظرية التحكم لا تصلح لشرح أسلوبه في العلاج، وذلك لأن التحكم في السلوك يعني إمكانية الاختيار من بين بدائل سلوكية متعددة، أما فقدان التحكم فإنه ينفي فرصة الاختيار، وأن الفرد اختار ألا يختار، لذلك استبدلها بنظرية الاختيار (Choice Theory) التي رأى أنها توضح أسلوبه في العلاج، ومسؤولية الفرد عما يختاره ويفعله سواء كان سلبياً أم إيجابياً، وقدرته على التحكم فيه ("كوري" Corey، 2008).

لاقى أسلوب العلاج بالواقع نجاحاً في ستينيات القرن الماضي من قبل المرشدين النفسيين، لامتيازه بسهولة الفهم وإمكانية تطبيقه مع الأفراد والجماعات، وفي الكثير من المؤسسات، وكافة مجالات الحياة، والمهن (الرشيدي، 2005، "كوري" Corey، 2008).

نظرة جلاسر للنفس البشرية View of Human Nature

نظره "جلاسر" Glasser (1984) إلى الفرد تفاؤلية، فقد اعتقد بأن كل فرد قادر على توجيه حياته والسيطرة عليها، وبقدرته على الاختيار وتحمل مسؤولية ذلك.

كل فرد يستطيع الاختيار، لنفسه إما التعاية أو السعادة، فلا توجد قوى خارجية تتحكم في سلوكه، بل قوى داخلية مصدرها خمس حاجات أساسية، فأغلب المشاكل النفسية تتركز في عدم قدرة الفرد على إشباع هذه الحاجات، وأن ما يفعله الأفراد من سلوكيات إيجابية أو سلبية، عنيفة أو غير عنيفة، ما هي إلا محاولة لإشباع هذه الحاجات، ويرى البعض أن أفضل ما يقومون به، وهم في حاله ضيق هو القيام بسلوكيات تتسم بالعنف ("جلاسر" Glasser 1975).

الحاجات الأساسية للبشر Basic Human Needs

تنبثق دراسة الحاجات الإنسانية من الرغبة في فهم الأسس التي يقوم عليها السلوك البشري، إذ لا يمكن تفسير ما يصدر عن الفرد من مواقف أو استجابات دون العودة إلى دوافعه الداخلية وما يسعى إلى تحقيقه على مستوى العاطفة والنفس والانتماء. ويجمع الباحثون على أن الإنسان بصرف النظر عن بيئته وثقافته يتحرك ضمن إطار من الاحتياجات التي تمنحه شعوراً بالأمان، والتوازن، والقدرة على

مواجهة تحديات الحياة، وتبرز أهمية هذا الفهم بشكل أكبر عند التعامل مع سلوك الأحداث، لأن هذه المرحلة العمرية تشهد صراعاً بين الحاجة إلى الاستقلال من جهة، والبحث عن الدعم والقبول من جهة أخرى.

إن إشباع الحاجات الأساسية يمنح المراهق أرضية نفسية مستقرة تساعد على اتخاذ قرارات سليمة، بينما يؤدي فقدانها أو اضطراب تلبيتها إلى ظهور أنماط سلوكية قد تتسم بالعنف أو الاندفاع أو التمرد. ومن هنا جاءت أهمية النظريات التي تربط بين الحاجات والدوافع، بوصفها أدوات تفسيرية تساعد المختصين على كشف ما وراء السلوك الظاهر، وفهم الأسباب العميقة التي تحرك الحدث تجاه الانضباط أو الانحراف.

وفي هذا السياق يطرح (جلاسر Glasser، 1984)، رؤية منهجية توضح أن الأفراد يعيشون شعورياً ولا شعورياً لتلبية مجموعة من الحاجات الجوهرية المشتركة بين البشر، تختلف نسبتها من شخص لآخر، لكنها تبقى المحرك الأساسي لسلوكه. وعندما يعجز الفرد عن إشباع حاجة من هذه الحاجات، يظهر ذلك بوضوح في سلوكه وتفاعله مع البيئة، وقد يقوده إلى أنماط غير سوية، خصوصاً لدى الأحداث الأكثر حساسية للتوتر والضغط الاجتماعي.

وفيما يلي شرح للحاجات الخمس:

1- حاجات البقاء The Need to Survive

تُمثل حاجة البقاء الأساس الأول الذي تقوم عليه حياة الإنسان، فهي المحرك الجوهرى الذي يدفع الفرد إلى حماية نفسه وتلبية متطلبات استمرار وجوده. وتشمل هذه الحاجة مجموعة من المتطلبات الفسيولوجية الضرورية مثل: الطعام، والشراب، والهواء، والدفع، والنوم، والأمن الجسدى، إضافة إلى المسكن والملبس وكل ما يحفظ الجسد من المخاطر. ويرى (جلاسر) أن إشباع هذه الحاجة يُعد خطوة مركزية في بناء التوازن النفسى، إذ إن شعور الفرد بالأمان وقدرته على تلبية حاجاته الأساسية ينعكس مباشرة على استقراره الانفعالي وقدرته على ممارسة حياته اليومية بثقة ("جلاسر" 1984).

فعندما يعيش الحدث في بيئة تفتقر إلى مقومات الحياة الأساسية أو تعاني من اضطرابات اقتصادية واجتماعية، فإن هذا النقص يترك آثاراً واضحة على سلوكه واستجاباته للمواقف. ويشير (الجوير، 2009) إلى أن المراهق الذي يعيش في حرمان مادي مستمر، قد يتجه نحو سلوكيات انحرافية مثل: السرقة أو العنف، في محاولة لتعويض شعوره بالنقص أو لتأمين احتياجاته بطرق غير سوية. كما قد يمر الحدث أيضاً بمشكلات اجتماعية مرتبطة بالتفكك الأسري أو ضعف الروابط العائلية، وهو ما يزيد احساسه بعدم الأمان، ويُضعف قدرته على التكيف أو الاندماج في المجتمع، ليجتث عن بدائل من

خلال الانخراط في مجموعات الرفاق المنحرفة التي تمنحه شعوراً زائفاً بالقوة والانتماء.

إن الحرمان من حاجة البقاء لا يقتصر تأثيره على الجانب الجسدي فقط، بل يمتد ليشكل تهديداً مباشراً على الصحة النفسية والاجتماعية للحدث، ويزيد من احتمالية ظهور أنماط سلوكية مضطربة قد تتطور إلى انحراف أو سلوك عدواني. ومن هنا تأتي أهمية فهم هذه الحاجة بوصفها حجر الأساس في تفسير الكثير من السلوكيات التي يظهرها الأحداث داخل المؤسسات الاجتماعية، أو في المجتمع بشكل عام.

تشير الأدبيات الحديثة إلى وجود اهتمام متزايد بدراسة العوامل المؤثرة في سلوك الأحداث، ولا سيما البرامج العلاجية وأساليب التدخل التي تهدف إلى الحد من الانحراف وتقليل السلوكيات غير السوية. وقد تناولت مجموعة واسعة من الدراسات الدولية فعالية العلاج بالواقع في تعديل السلوك أو تحسين التكيف الاجتماعي لدى الأحداث الجانحين.

أثبتت دراسة كل من "هاجن" Hagan، "شو" Cho، "جنسن" Jensen، و"كينج" King (1997) التي أجروها في لندن London ودراسة "فازييري" Vaziri، "كاشاني" Kashani، "جامشيديفر" Jamshidifar، و"جافاري" Jafari (2014) التي أجروها في إيران (Iran) إلى فعالية العلاج بالواقع في إصلاح سلوكيات أحداث جانحين، تقل أعمارهم عن (18) سنة مودعون في

إصلاحات للأحداث، واتفقت نتائج دراسة كل من "لي" Lee، "باجانو" Pagano، "جونسون" Johnson، "بوست" Post (2017) ، الذين أجروا دراستهم على أحداث جانحين مودعين في سجن للأحداث في أوهايو (Ohio) مع هذه النتيجة، ويتضح من هذه الدراسات، أن العلاج بالواقع فعال في إصلاح سلوكيات الجانحين.

2- الحاجة للحب والانتماء The Need to Belong – to Love

تتشكل في حاجة كل شخص إلى أن يُحب ويُحَب دافعية إنسانية أساسية تُسهم في بناء توازنه النفسي وتوجيه مسار حياته العاطفية والاجتماعية. فالفرد بطبيعته يبحث عن القبول والاهتمام، وينتمي إلى الغير كالأُسرة والأصدقاء، والرفاق، والجنس الآخر، وهذا الحب والانتماء يجعل الحياة أكثر قابلية للعيش ويمنح شعوراً عميقاً بالأمان الداخلي. وفي بداية مرحلة المراهقة تتوسع دائرة الانتماء لتشمل الأصدقاء ومجموعات الرفاق، فيتحول تركيز الحدث من الأسرة إلى الجماعة التي يشعر داخلها بالتقدير والتقبل ("جلاسر" Glasser 1984).

وفي حال عجز الفرد عن إشباع هذه الحاجة من محيطه القريب، قد يسعى لتعويض ذلك عبر الجماعة التي تلعب دوراً كبيراً في تشكيل سلوكياته. فعندما تتبنى المجموعة سلوكاً إيجابياً، فإن أفرادها يسبغون في الاتجاه ذاته، بينما المراهق الذي لا يستطيع رفض سلوكيات الجماعة يلتزم بها حتى وإن كانت غير سوية، كرد فعل على رغبته

في استمرار الانتماء إليها وعدم الانفصال عنها، ويُرجع بعض الباحثين هذه الفجوة إلى ضعف الرقابة الأسرية وغياب التواصل العاطفي الفعال داخل الأسرة (عبدالخالق، ورمضان، 2001).

ويظهر في الأدبيات أن أسلوب العلاج بالواقع لا يصلح سلوكيات الجانحين فقط، بل يعزز لديهم الإحساس بالمسؤولية تجاه تصرفاتهم، فقد أثبتت دراسات كل من "شيا" Shea (1974) "يارش" Yarish (1986)، و"باول" Powell (2004)، فعالية العلاج، حيث أظهرت النتائج فرقاً كبيراً بين ما قبل العلاج وبعده من حيث ازدياد حس الجانحين بالمسؤولية، أما دراسة "تيرنر" Turner (2012) التي طبق فيها مفاهيم العلاج بالواقع في برنامج السرقة (Theft Program) الذي قدمه لمجموعة من الجانحين السجناء المودعين في مؤسسات إصلاحية في مدينة تلسا (Tulsa) بولاية أوكلاهوما الأمريكية (Oklahoma) فقد أثبتت نتائجها فعالية العلاج في زيادة حس المسؤولية لدى الجانحين، التي ارتفعت نسبتها لتصل إلى 94%.

3- الحاجة إلى القوة The Need for Power

تُمثل الحاجة إلى القوة أحد المرتكزات الأساسية في تكوين شخصية الفرد وتوجيه سلوكه، إذ ترتبط هذه الحاجة برغبة الإنسان في الشعور بقيمته وقدرته على التأثير في محيطه. فالإنسان بطبيعته يسعى إلى تحقيق نوع من التفوق والتميز، وإثبات ذاته أمام الآخرين

عبر الإنجاز أو السيطرة أو الحصول على التقدير الاجتماعي. وتتجلى هذه الحاجة في صور متعددة: فقد تظهر في النجاح الدراسي، أو التفوق العملي، أو اكتساب مهارات تعزز مكانة الفرد بين أقرانه. كما قد تبدو في رغبته في إنقاز عمله أو إدارة منزله أو تحقيق إنجازات شخصية تمنحه الشعور بالاعتزاز والإنجاز.

يشير جلاسر "Glasser" (1984)، أن هذه الحاجة قد تُشبع بطرق إيجابية تدفع الفرد نحو التطور والنمو، أو بطرق سلبية قد تفضي إلى سلوكيات غير سوية إذا افتقد الفرد البيئة الداعمة. فقد يسعى البعض إلى القوة عبر المكانة، أو المال، أو التفوق البدني، بينما قد تلبي المرأة هذه الحاجة من خلال نجاحها في إدارة شؤون أسرته، أو تحقيق أهدافها المهنية، ويُعبر الطالب عنها بالتفوق المدرسي، ويظهرها الرياضي في براعته ومهاراته، بينما قد يحققها آخرون من خلال تأثيرهم الاجتماعي ومواقعهم، وهذه الحاجة موجودة عند الناس باختلاف أجناسهم ومناصبهم.

ومع ذلك، تكشف الأدبيات أن بعض المراهقين قد يلجؤون إلى وسائل غير صحيحة لتحقيق شعورهم بالقوة، خاصة عندما يواجهون نقصاً في الدعم الأسري أو المدرسي، فقد يعبرون عن حاجتهم للقوة عبر السلوك العنيف مثل: المشاجرات، والتخريب، وإثارة الخوف عند الزملاء، وخرقهم للنظام الاجتماعي، ويعتقد هؤلاء بأن زيادة العنف تمنحهم نفوذاً أكبر أو حضوراً أقوى بين أقرانهم، مما يدفعهم إلى الاستمرار في نمط سلوكي يقوم على العنف كلما شعروا أنه يعزز مكانتهم في نظر الآخرين، وما يزيد الطين بلة، انتشار العنف عبر

وسائل التواصل الاجتماعي، ووسائل الإعلام المختلفة (غباري، 2016).

يشير (بكار، 2010) إلى أن مفهوم الرجولة قد يكون مشوشاً عند بعض المراهقين، فهم يرونه مرتبطاً بالعنف والقسوة والتمرد على السلطة، وهذا الأمر يشعرهم بالقوة، وهذا المفهوم يتفق مع ما ذكره المسؤولون للباحثة أثناء زيارتها لدار رعاية الأحداث من وجود مسمى يطلق على الذين يترددون على الإصلاحيات يعبر عن القوة لدى النزلاء وهو (خريجو السجون). قد يكون العلاج بالواقع فعالاً في تعليم الجانحين مفهوم القوة وميزتها، وإمكانية إشباعها، ولكن بسلوكيات مسئولة بعيدة كل البعد عن العنف، الذي لا يحقق لهم ما يريدون، ففي دراسة أجراها "فنكنير" Finckenaue (1984) هدفت إلى الحد من عنف أحداث جانحين أشارت نتائجها إلى فعالية البرنامج، إذ ساعدتهم في التحكم بسلوكهم العنيف وتحملهم مسؤوليته، واتفق معه "بارك" Park (2008) الذي أجرى دراسته في كوريا (Korea) على أحداث جانحين يعانون من اضطرابات سلوكية منها العنف. أشارت نتائجها إلى أن العلاج بالواقع فعال، حيث أدى إلى ارتفاع مفهوم الذات، وانخفاض العنف لديهم.

4- الحاجة إلى الحرية The Need for Freedom

تمثل الحاجة إلى الحرية جانباً أساسياً من جوانب التوازن النفسي لدى الفرد، إذ ترتبط برغبته في الحصول على مساحة من الاختيار واتخاذ القرار دون قيود مفروطة، فالإنسان يشعر بقيمته عندما يمتلك حرية تحديد مسار حياته، سواء في طريقة تعامله مع الآخرين، أو أسلوب معيشته، أو قراراته اليومية، أو ما يخص ماله ووقته، وطريقة تنظيم شؤونه. ويرى (جلاسر "Glasser"، 1984)، أن الحرية لا تعني الانفلات أو الاضرار بالآخرين، بل هي ممارسة واعية تُراعي احترام القوانين والحدود الاجتماعية، بحيث يستطيع الفرد أن يُعبر عن نفسه دون الإضرار بحقوق غيره.

غير أن بعض الأحداث قد يسيئون فهم معنى الحرية، فيربطونها بالسلوك العنيف، أو التمرد، أو تجاوز القانون. ويرى جلاسر ("Glasser"، 1975)، أن هؤلاء الجانحين يعتقدون أن التعدي على الآخرين أو خلق الفوضى وتحدي الأنظمة هو تعبير عن استقلاليتهم، وقدرتهم على السيطرة، بينما تكون هذه السلوكيات في حقيقتها استجابة لحاجة داخلية غير مشبعة. فعدم تلقي المساحة الكافية من الحرية سواء داخل الأسرة أو المدرسة يجعله يبحث عنها بطرق أخرى ملتوية قد تضعه في دائرة المخالفات والانحراف.

تشير الدراسات إلى أن الكثير من السلوكيات الصادرة عن الجانحين والتي تتسم بالعنف، والقسوة، واللامبالاة، وتجاوز القانون ما هي إلا محاولات لإشباع حاجاتهم غير المشبعة، وهنا يأتي دور

العلاج بالواقع الذي يمنح للحدث الجانح فهماً صحيحاً لمعنى الحرية وحدودها، ويُعيد توجيه حاجته إليها بصورة إيجابية. ويُعد هذا الأسلوب فعالاً في مؤسسات إصلاح الأحداث، حيث يتعلم المراهق أن حاجاته الخمس مترابطة، وأن ممارسة الحرية بشكل منضبط تسهم في تعديل سلوكياته وجعله أكثر مسؤولية.

وقد دعمت العديد من الدراسات هذا التوجه، إذ أشارت دراسة كل من "هارستاد" Harstad (1976)، "درموند" Drummond، "مهنارت" Mehnert (1982)، و"سوينسون" Swenson "كيندي" Kennedy (1995)، "جاندرك" Jandric، و"دوليزل" Dolezal (2004)، إلى فعالية العلاج بالواقع في تعزيز مفهوم الحرية الإيجابية لدى الأحداث، وتقليل سلوكياتهم المنحرفة، كما أظهرت دراسات أخرى أن إشباع الحرية بطريقة صحيحة يسهم في إحداث تغيير جوهري في سلوك الجانحين، وأن العلاج بالواقع فعال في تعليم الجانحين، وجاءت نتائج دراسة "أندروود" Underwood، "فيلبس" Phillips، "فون درسنز" Von Dresner، و"نايت" Knight (2006) لتتفق مع هذه النتيجة.

5- الحاجة إلى المتعة The Need for Fun

تمثل الحاجة إلى المتعة جانباً مهماً من جوانب الحياة النفسية للفرد، إذ تمنحه شعوراً بالحيوية والراحة، وتجديد الطاقة، وتظهر هذه المتعة في ممارسة الأنشطة الرياضية، أو الضحك، أو اللعب،

والمشاركة في مواقف اجتماعية تساعد على تخفيف التوتر وتعزيز الشعور الإيجابي. وكذلك الحال في المواقف التعليمية، فإن إدخال عنصر المتعة يسهم في رفع الدافعية، حيث يتذكر الكثيرون المعلمين الذين كانوا يجعلون عملية التعلم ممتعة ومحفزة، الأمر الذي انعكس على تفاعلهم وحُبهم للمادة، وبذلك يصبح أي نشاط يبعث على السعادة ويوفر للفرد لحظات مبهجة وسيلة لإشباع هذه الحاجة ("جلاس" 1984).

وتشير نظرية الاختيار، إلى أن الفرد يسعى لتلبية هذه الحاجة بطرق متنوعة، تتراوح بين أساليب إيجابية تمنحه شعوراً بالرضا، وأساليب سلبية قد تنعكس عليه بصورة غير مرغوبة. فالمراهق الذي لا يجد المتعة في أنشطة مفيدة قد يبحث عنها في ممارسات سيئة مثل: السخرية من الآخرين، أو المزاح الجارح، أو القيام بتصرفات تستهدف لفت الانتباه، ويشير جلاس (Glasser، 1975)، إلى أن بعض الأحداث يربطون المتعة بسلوكيات منحرفة، ظناً منهم أنها تمنحهم شعوراً بالسعادة، بينما تكون في حقيقتها انعكاساً لعدم إشباع حاجة نفسية أخرى، ومن دون شك قد يجد الحدث الجانح متعته في الانتماء لمجموعة من الرفاق الذين يمارسون سلوكيات سلبية مثل: التدخين، السرقة، العنف، التمرد، فيشعر بأن مشاركته لهم تمنحه رضا مؤقتاً وشعوراً بالانتماء، وقد يصبح مجرد وجوده ضمن الجماعة مصدراً للمتعة، حتى وإن كانت هذه السلوكيات تقوده إلى الانحراف، ولهذا تبرز أهمية توجيهه نحو أنشطة بناءة توفر له شعوراً بالمرح دون أن تدفعه إلى سلوكيات ضارة أو خطيرة.

يذكر ("جلاسّر" Glasser، 1984) أن الفرد يولد وليس لديه معرفة بحاجاته ولا كيفية إشباعها، لكن يحتفظ في عقله بصور تسمى الصور الذهنية تحتوي على المعلومات أو الأنشطة أو المعتقدات التي تشبع حاجاته، كما تتضمن رغباته، وهو العالم الذي يريد أن يعيش فيه، وهذا أطلق عليه جلاسّر (العالم المثالي) (Quality world)، فعندما يشعر الفرد بحاجة معينة يستدعي الصور الذهنية الخاصة بها، فإذا تطابقت مع الصورة الموجودة في ذهنه أشبعت حاجته وشعر بالارتياح، أما إذا لم يكن هناك تطابق فإن ذلك يعني أن الحاجة لم تُشبع، وعندها يشعر بالضيق أو التوتر فيقوم بسلوكيات من أجل إعادة التوازن قد تكون إيجابية، وقد تكون سلبية مدمرة لذاته ("جلاسّر" Glasser 1984).

يذكر "جلاسّر" Glasser (1975) أن نقص واحدة أو أكثر من هذه الحاجات يكون سبباً في اختيار الأحداث الجانحين لسلوك العنف في محاولة منهم لإشباعها، وهنا يأتي دور الإرشاد النفسي القائم على أسلوب العلاج بالواقع في تعليمهم مفاهيم نظرية الاختيار، حتى يستطيع الحدث الجانح تحديد حاجاته غير المشبعة ومساعدته على إشباعها بطريقة مسؤولة.

وتطبيقاً لأفكار جلاسّر قام مجموعة من الباحثين هم "دروموند" Drummond، "مهنارت" Mehnert (1982)، "لوجك" Lojk (1986)، "جانج" Chung (1994)، "جوسي" Josi، "سكريست" Sechrest، و"دال" Dale (1999)، بدراسات أثبتت نتائجها أن العلاج بالواقع فعال في توجيه وتعليم الجانحين، ما أدى إلى زيادة

الثقة بالنفس، تحسين مفهوم الذات، إصلاح اضطراباتهم السلوكية، وتوجيه سلوكهم نحو المسؤولية.

المفاهيم الأساسية للعلاج بالواقع:

يتضمن العلاج بالواقع مجموعة من المفاهيم الأساسية ذات الصلة بالحاجات والسلوك وهذه المفاهيم هي:

Responsibility المسؤولية

تعني القدرة على تلبية الفرد لحاجاته دون أن يحرم الآخرين من تلبية حاجاتهم، وتمنح الشخص شعوراً بتقدير الذات واستحقاق العناء، فالشخص المسؤول عندما يقرر القيام بعمل ما فإنه يبذل الجهد فيكسب احترام الذات واحترام الآخرين، على عكس الشخص غير المسؤول الذي يلبي حاجاته دون اكتراث بالآخرين، كالجاني الذي لا يأبه بالغير في سبيل حاجاته ("جلاسر" 1975).

المسؤولية تعني أيضاً أن يُقيم الشخص سلوكه ويتحمل النتائج المترتبة عليه، ولا يتخذ من ظروف الماضي عذراً لسلوكه غير المسؤول، فالسلوك المسؤول هو المؤدي للصحة النفسية. من هنا يتحتم أن يكون دور المرشد النفسي في دور المؤسسات الإصلاحية منصباً على إرشاد الجاني إلى كيفية التحكم في سلوكه وإشباع

حاجاته بسلوك مسؤول ("جلاسر" 1975 Glasser)، وقد أشارت عدة دراسات إلى فعالية العلاج بالواقع في إصلاح سلوك الجانحين وإكسابهم الشعور بالمسؤولية، منها: دراسة أجراها "شستر" Schuster (1978) على جانحين ذكور، أتت نتائجها دالةً على فعالية العلاج بالواقع، واتفقت معها نتائج دراسات أخرى أجراها "يارش" Yarish (1986)، و"بين" Bean (1988)، ودراسة "بيري" Barry، و"جينس" Gaines (2008).

الواقع Reality

يقوم العلاج بالواقع على ضرورة أن فهم الناس لإشباع حاجاتهم لا بد أن يتم في ضوء الواقع الذي يعيشونه بما فيه من قيود وتعاليم وقوانين، وقواعد، ومبادئ، وقيم.

يرى ("جلاسر" 1975، Glasser) أن بعض الناس ينكرون الواقع، فيخرقون القانون، والبعض الآخر ينكرون قواعد المجتمع، ولا يعترفون بالظروف المحيطة، والبعض يلجأ للانتحار بدلاً من مواجهة مشاكله أو حلها أو التكيف معها من خلال سلوك أكثر مسؤولية، كالفتي الجانح الذي يتكرر إيداعه في دار رعاية الأحداث بسبب خرقه للقانون بشكل متكرر، فهو لا يقبل الواقع ولا قوانينه، ولا يشبع حاجاته في إطار الواقع، ولا يتصرف بمسؤولية.

من هنا فإن مهمة المرشد النفسي الذي يستخدم العلاج بالواقع مع أحداث جانحين ليس تعليمهم قبول الواقع من حولهم فحسب، بل تعليمهم إشباع حاجاتهم في إطار الواقع الذي يعيشونه، وذلك بالتركيز على سلوكهم في الوقت الحاضر، وتركيز جلاسّر "Glasser" على السلوك في الوقت الحاضر نابع من اقتناعه بأنه تحت سيطرة الفرد وبإمكانه تغييره، أما ما حدث في الماضي فلا يمكن تغييره، لأنه ليس للفرد سيطرة عليه، وأيضاً حتى يتخذ من أحداث الماضي مبرراً لسلوكه غير المسؤول ("جلاسّر" Glasser 1975).

في دراسة أجراها كل من "براون" Brown و"كينجسلي" Kingsley (1975) في إصلاحية للجانحين لتقييم فعالية العلاج بالواقع في تحسين مفهوم الذات وإصلاح سلوكهم، أوضحت النتائج فعالية العلاج، إذ إنه ساعد في تغيير إدراكهم لأنفسهم، وشجعهم على التوجه نحو الواقع بصورة أكبر، واتفق معه كل من "إبستين" Epstein، و"ماراجوس" Maragos الذي (1983) في دراستهم التي يصفان فيها برنامجاً علاجياً يوفر علاجاً أكاديمياً وتنشئة اجتماعية للأطفال ولمرافقين منحرفين. تم إدخال مفاهيم العلاج بالواقع في البرنامج مع التركيز على هنا والآن ورفض الماضي كعذر للسلوك الحالي، وقد أشارت النتائج إلى فعالية العلاج في إصلاح سلوكيات الجانحين ومساعدتهم على التوجه نحو الواقع بصورة أكبر.

الصواب والخطأ Right and Wrong

معيار أخلاقي، يستمدّه الفرد من الدين، والثقافة، والعادات، والتقاليد التي تسود المجتمع، وقد تختلف هذه المعايير من مجتمع لآخر، ولكن هناك معايير تتفق معظم شعوب العالم على أنها تصرفات صائبة واعتبار خرقها تصرف خطأ منها: احترام القوانين (الرشيدي، والسهل، 2000).

من هنا فإن مهمة المرشد تتركز في تعليم المسترشد معايير الصواب والخطأ بحسب معايير مجتمعه، فإذا اعترف بأن سلوكه خطأ أو غير أخلاقي، أو يتعارض مع عادات مجتمعه، ربما تكونت لديه رغبة في تغييره ("جلاسر" 1975 Glasser).

سيتضمن البرنامج الإرشادي لهذه الدراسة التركيز على خرق الأحداث لقوانين المجتمع المحيط بهم، كما سيتضمن أنشطة تناقش الصواب والخطأ بحسب معايير المجتمع الكويتي لمساعدتهم على الاستبصار بسلوكهم غير المسؤول، مما قد يسهم في تعديله.

الاندماج Consilidation

عرف (جلاسر Glasser، 1975) الاندماج بأنه علاقة ودية حميمية بين فردين أو أكثر، وعادةً ما يبدأ الفرد بالاندماج منذ ولادته مع أفراد أسرته، ثم زملاء الدراسة، ثم الأصدقاء، ثم الزوج، وهكذا، فإذا فشل الفرد بالاندماج مع الآخرين، فقد القدرة على إشباع حاجاته.

لذا أكد "جلاسر" Glasser (2001) على أهمية ضرورة الاندماج بين المرشد والمسترشد حتى يستطيع المسترشد إشباع حاجاته غير المشبعة، فالاندماج يجعله أكثر قدرة على إشباعها، وفي العلاج بالواقع يسعى المرشد إلى الاندماج مع المسترشد من خلال علاقة تحوي الاحترام والتقبل والثقة، وفي نفس الاتجاه يذكر الرشيدي (2005) أن الفرد الذي فشل في الاستمرار بعلاقة اجتماعية يكون في أمس الحاجة إلى الاندماج مع شخص يتقبله، ويهتم به.

يؤكد "جلاسر" Glasser (1975) على أهمية الاندماج حين يتعامل المرشد مع الجانحين، لأنهم أفراد فشلوا في تلبية حاجاتهم بطريقة مسؤولة، كما أن الكثير منهم يدركون بأن سلوكهم منحرف وهذا سبب إيداعهم في مؤسسة لرعاية الأحداث، لذا هم في أمس الحاجة للاندماج مع المرشد، لأنهم غير قادرين على تكوين صداقات مع الأسوياء، أو الحصول على حب يساعدهم على تغيير سلوكياتهم المنحرفة.

وتجدد الإشارة هنا إلى المعلومات التي تم تزويد الباحثة بها من قبل مراقبي السلوك في دار رعاية الأحداث بأن أغلب الجانحين يرددون: "ماذا نفعل؟ لا أحد يرغب بنا لا أمي ولا أبي، أو ليس لدي أصدقاء أسوياء، أو لا أحد يحبني"، وكل هذه العبارات تؤكد على أنهم فقدوا الاندماج مع الأسرة أو مع أشخاص أسوياء، لذا عند استخدام العلاج بالواقع لا بد وأن يركز المرشد على الاندماج مع الجانحين وتعليمهم كيفية إشباع حاجاتهم غير المشبعة بسلوك

مسؤول، لكي يدركوا أن إنكارهم للواقع وسلوكياتهم المنحرفة لم تحقق لهم ما يريدون.

مسلمات العلاج بالواقع:

أشار "جلاس" Glasser (1984) إلى أن العلاج بالواقع يستند إلى مجموعة من المسلمات الأساسية هي:

1- السلوك يأتي من داخل الفرد لتلبية حاجاته

يرى Glasser أن الحاجات الأساسية الخمسة التي سبقت الإشارة إليها هي المحرك والدافع لسلوك الفرد، وهي مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالمش الذي ينقسم إلى قسمين:

الأول: العقل القديم (Old Brain) وهو أقدم جزء في الدماغ ويشتمل على اللاوعي، ويضم هذا الجزء حاجات البقاء ("جلاس" Glasser (1984).

الثاني: العقل الجديد (New Brain) وهو الجزء الضخم الواعي وأساس الإدراك المنظم للسلوك ويتضمن كل ما تعلمه الفرد، ويعتبر بمثابة الأساس في الشخصية، ويضم الحاجات النفسية الأربع وهي:

1- الحاجة إلى الحب والانتماء، 2- الحاجة إلى القوة والإنجاز، 3-

الحاجة للحرية والاستقلال، 4- والحاجة إلى الترفيه ("جلاسر" Glasser (1984).

2- الإنسان هو الذي يختار سلوكه ويسيطر عليه

الفرد هو المسؤول عن اختياره لسلوكه سويًا كان أو غير سوي، فسلوك العنف والانحراف اختيار الفرد، وهو وحده الذي يستطيع الاستمرار به أو تغييره، فالجانب الذي اختار سلوكاً عنيفاً ومنحرفاً يستطيع الاستمرار به أو استبداله بسلوك سوي ومسؤول ("جلاسر" Glasser (1984). والدراسات التي أجريت في هذا الصدد أشارت دراسة "تاتشر" Thatcher (1983) إلى أن العلاج بالواقع ساعد في إكساب الجانبين السيطرة على سلوكهم، وتمكنوا من اختيار السلوك السوي واتفق معه "يارش" Yarish (1985) في هذه النتيجة.

3- ليس هناك مرض نفسي، بل اختيار لسلوك غير سوي

يرى ("جلاسر" Glasser، 1984) أن السلوك غير السوي في حقيقته اختيار غير صحيح من الفرد للتعامل مع الضغوطات والمشكلات التي يواجهها، فكل السلوكيات العنيفة وغير السوية الصادرة من الجانب والتي تتنافى مع معايير المجتمع وقوانينه ما هي إلا محاولة منه للتغلب على هذه الضغوط. لذا لا يعترف جلاسر

بالمرض النفسي، ولا يستخدم المصطلحات التشخيصية للأمراض النفسية مثل الذهان والعصاب والهستيريا وغيرها كثير حتى لا يلصق به سمة تبقى معه مدى الحياة، ويعتبر اختيار سلوك غير سوي من قبل الشخص إنكار للواقع وقوانينه، وهو يعاني من سوء تكيف بسبب عدم إشباع حاجاته الأساسية.

4- مكونات السلوك ذات طبيعة مترابطة ومتفاعلة

ذكر " جلاس" Glasser (1984) أن السلوك الكلي يتكون من:

1- الفعل (Doing): أي سلوك نشط يصدر من الفرد مثل المشي والتحدث وغيرها ويشمل السلوك الإرادي وغير الإرادي.

2- التفكير (Thinking): العمليات العقلية المتمثلة في الأفكار.

3- الانفعال (Feeling): مجموعة من المشاعر مثل الغضب والفرح، الألم، وغيرها.

4- الوظائف الفسيولوجية (Physiology): وظائف أعضاء الجسم التي يحركها نقص الحاجات وتؤدي إلى التعرق أو إغلاق قبضة اليد وغيرها، وجميعها نتيجة للسلوك والتفكير.

العملية الإرشادية في العلاج بالواقع تتعامل مع هذه المكونات، التي اختارها الفرد لسلوكه السلبي.

5- السلوك يستند لمجموعة من الصور الذهنية

يطلق (جلاسر) على الصور الذهنية في عقل الإنسان (ألبوم الصور الشخصي) يحمل فيه صور لأشخاص أو أشياء أو أفكار صادفها فأحبها ويشعر أنها تحسن نوعية حياته وهي جزء مهم لكيفية إدراك الشخص للعالم من حوله، وعند ظهور رغبة ما فإنه يستدعي الصورة الخاصة بها من ألبوم الصور الشخصي، فإذا تطابقت الصورة مع الواقع الذي يعيشه شعر بالرضا والارتياح وانعكس ذلك على سلوكه، وإذا لم تنطبق شعر بالضيق والتوتر وصدرت عنه سلوكيات في محاوله لإشباعها وغالباً ما تكون غير سوية ("جلاسر" Glasser 1984).

أهداف العلاج بالواقع

يهدف العلاج بالواقع إلى مساعدة المسترشدين على الاستبصار وتعليمهم كيفية إشباع حاجاتهم وتحقيق ما يريدون بسلوكيات مسؤولة، ومساعدتهم على فهم حاجاتهم الأساسية الخمسة، وكيفية إشباعها بسلوك مسؤول في إطار الواقع المحيط بهم وما يحويه من قوانين وقواعد إضافة إلى إكسابهم القدرة على تحديد أهدافهم وتقييم سلوكهم ("جلاسر" Glasser 1975).

تطبيقات العلاج بالواقع

العلاج بالواقع له صفة العمومية، ويمكن تطبيقه بشكل فردي أو جماعي، ومناسب لعلاج مختلف الاضطرابات النفسية ولجميع الأعمار، فيمكن استخدامه مع الأطفال، والمراهقين، والكبار ذكور وإناث، لذلك استُخدم العلاج بالواقع في عدة مجالات منها: إصلاح السلوك، إرشاد الأزواج، كما استخدم في المؤسسات المختلفة مثل المدارس، المستشفيات والمصحات العقلية، والسجون، ودور رعاية الأحداث، وغيرها كثير ("جلاسر" 1975 Glasser).

وتطبيقاً لهذا الأسلوب أصدر قسم الخدمات الصحية التأهيلية للجناحين في ولاية فلوريدا، (Florida State Dpt of Health Rehabilitative Services, Tallahassee) في عام (1978) تقريراً عن برنامج أطلق عليه "برنامج خطوة " "STEP Program" هدف إلى تعليم جانحين الاعتماد على النفس، جميع المشاركين كانوا من الذكور جمعتهم سمة واحدة هي أنهم كانوا متوسطي الذكاء تراوحت أعمارهم ما بين (13-14) سنة. نفذ البرنامج في معسكر أقيم في منطقة خلوية تضمن إرشاد جماعي قائم على أسلوب العلاج بالواقع، أتى بأثر ملموس في تغيير تصورهم عن أنفسهم والآخرين، ومفهوم الذات، واتجاهاتهم في الحياة، كما زادت الثقة بالنفس لديهم فأصبحوا مشاركين ومسؤولين. وفي نفس الاتجاه أجرى "كلاجيت" Clagett (1992) دراسة على جانحين مقيمين في مركز إصلاحي يدعى مخيم مركز الأمل البري " Hope Center Wilderness Camp " أنتت دراسته لتدلل على أن العلاج بالواقع

شكل النشء وساعد في إصلاح الأحداث المقيمين في الإصلاحية، واتفق معه "باركر" Barker (1995) الذي أجرى دراسة على جانحين مودعين في مخيم مركز الأمل البري بولاية تكساس "Hope Center Wilderness Program in Texas" ظهرت النتائج لتشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي في مساعده الجانحين على التواصل، البقاء بعيداً عن المخالفات القانونية، العودة للمدرسة، الابتعاد عن المخدرات، وتحسن المزاج ، لا فرق في ذلك بين الذكور والإناث من حيث التحسن للأفضل، ولاحظ ذلك الجانحين وعائلاتهم.

ذكرت "هيل" Hill (2007) في دراستها أن برنامج العلاج في البرية (Wilderness Therapy) الذي قُدم ولا زال يُقدم من قبل المؤسسات الإصلاحية للأحداث الجانحين الذين تتراوح أعمارهم ما بين (10-18) سنة فعال في إصلاح سلوكياتهم، حيث يوفر طريقة علاج بديلة خارج بيئة المكتب الإرشادي، وذلك بدمج العديد من برامج الإرشاد كالعلاج السلوكي (Behavioral Therapy)، والعلاج بالواقع (Reality Therapy)، وأشارت إلى أن مفاهيم العلاج بالواقع فعالة في إحداث تغيير إيجابي لدى الجانحين فقد ساعدهم على التحكم في سلوكهم، وتحمل مسؤوليه نتائجه، خرجت برأيها هذا بناءً على نتائج (43) دراسة أجريت على أحداث جانحين بلغ عدد المشاركين فيها (2291) فرداً.

إضافة إلى كل ما تقدم قام العديد من الباحثين بتطبيق العلاج بالواقع لإصلاح عنف الأحداث، وإكسابهم الإحساس بالمسؤولية، والسيطرة على سلوكهم الجانح، واستُخدم كذلك في السجون.

هذا البرنامج الإرشادي مستخدم عالمياً من قبل الكثير من الباحثين، فقد أشار كل من "مانتاغنس" Montagnes ، "ماكلنوتش" McIntosh ، "سافيلد" Suffield ، ، "وجيليناس" Gelinas (2017) في دراستهم إلى أن برنامج العلاج بالواقع مستخدم في الكثير من الدول منها: هونغ كونج (Hong Kong)، يوغسلافيا (Yugoslavia)، وكرواتيا (Croatia)، وعدد من الولايات المتحدة الأمريكية (United State of America)، كالميسيسيبي (Mississippi)، وأوكلاهوما (Oklahoma)، وغيرها، وذكروا بأن البرنامج أثبت جدارته في إصلاح سلوكيات الجانحين وتوجيههم نحو الإيجابية والمسؤولية.

أثبت العلاج بالواقع فعاليته في المجال التربوي، فقد نجحت (الخرافي، والقحطاني، 2016) عندما استخدمته في التخفيف من السلوك العدواني لدى طالبات المرحلة الثانوية، كما أثبتت دراسة الكرخي (2015) فاعليته في تنمية الشعور الوجداني لدى طلاب المرحلة الإعدادية، بالإضافة إلى دراسة الصحاري، والزعبي (2007)، ودراسة المشيخي (2016) اللذين استخدموا أسلوب العلاج بالواقع لتنمية المسؤولية الاجتماعية، وتوصلت دراسة الجميلي (2007) إلى فعالية العلاج بالواقع في خفض قلق الامتحان لدى طلاب كلية التربية الأساسية في العراق.

من كل ما تقدم تستنتج الباحثة أن انتشار العلاج بالواقع في كثير من الدول، وقيام العديد من الباحثين بتطبيقه على عينات مختلفة من جانحين وطلاب وغيرهم لم يأت من فراغ فقد أثبت فعاليته في تعديل

سلوكيات مختلفة، وأنه يصلح للاستخدام في العديد من المؤسسات كالإصلاحات ومع الأحداث صغارهم وكبارهم.

الفصل الرابع: الدراسة

- منهجية الدراسة
- التصميم التجريبي للدراسة
- عينة الدراسة
- أدوات الدراسة
- برنامج العلاج بالواقع
- الأساليب الإحصائية المستخدمة

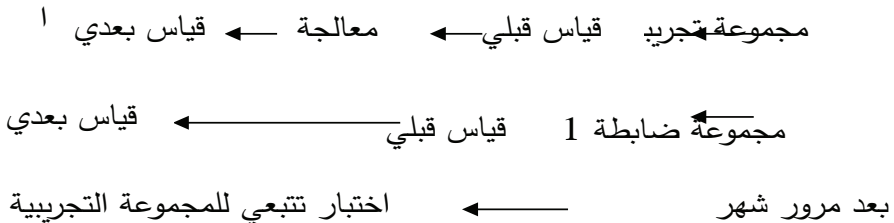
منهجية الدراسة

للتعرف على أثر تطبيق برنامج إرشادي يستند إلى أسلوب العلاج بالواقع في التخفيف من سلوك العنف لدى أحداث جانحين مودعين في دار رعاية الأحداث في الكويت، اتبعت الباحثة المنهج التجريبي القائم على:

- 1- مجموعة تجريبية: تكونت من (10) أفراد ذكور، خضعوا لبرنامج إرشادي قائم على أسلوب العلاج بالواقع.
- 2- مجموعة ضابطة: تكونت من (10) أفراد ذكور، لم يخضعوا للبرنامج الإرشادي.
- 3- تطبيق الاستبانة على المجموعتين التجريبية والضابطة، قبل إجراء الجلسات الإرشادية، وبعد الانتهاء منها.
- 4- إجراء اختبار تتبعي للمجموعة التجريبية.

التصميم التجريبي للدراسة

يوضحه الرسم الآتي:



مجتمع وعينة الدراسة:

اشتملت دار التقويم الاجتماعي (سجن الأحداث) وقت تطبيق البرنامج الإرشادي على (20) فرداً جميعهم من الذكور. استخدمت الباحثة جميع الأفراد الموجودين، وقامت بتقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين (تجريبية) مكونة من (10) أفراد، و(ضابطة)، مكونة من (10) أفراد.

أدوات الدراسة:

- 1- نظراً لعدم عثور الباحثة على مقياس للعنف خاص بالأحداث الجانحين، أعدت الباحثة استبانة لمعرفة أنواع العنف بين الأحداث الجانحين احتوى على خمسة أبعاد.
- 2- برنامج علاجي من إعداد الباحثة قائم على أسلوب العلاج بالواقع، بهدف التخفيف من سلوك العنف لدى أفراد المجموعة التجريبية.

خطوات إعداد الاستبانة:

- 1- الاطلاع على العديد من الكتب والدراسات حول:
أ- العنف ممن تمت الإشارة إليهم في الإطار النظري لهذه الدراسة، مثل: المعصب، والكندري، والسجاري،

ومحمود(2016)، فياض(2013)، وبنات(2013)،
وشكور(1997).

ب- الجنوح، مثل: عبدالخالق ورمضان (2001)، غباري(2002)،
اسماعيل، وآخرون(1984)، غباري(2016)، والجوير(2009).

2- لاستعانة بالمصادر التالية :

- مقياس السلوك العدواني للدكتور صلاح مراد(2013).
- مقياس تشخيص العنف للدكتورة زينب شقير(2005).

وبناءً عليه، وبما يتفق مع أهداف الدراسة الحالية أعدت الباحثة
استبانة العنف للأحداث الجانحين، تكونت من الأبعاد الخمسة
التالية:

1- العنف اللفظي ويتضمن 8 بنود.

2- العنف النفسي ويتضمن 11 بنداً.

3- العنف الجسدي ويتضمن 10 بنداً.

4- إتلاف الممتلكات العامة 17 بنداً.

5- العنف الإلكتروني 9 بنود.

عبارة، يجب على كل 55وبذلك يكون المجموع الكلي للعبارات
عبارة على أساس قياس " الشيوع " وهو رباعي الأبعاد) دائماً-
كثيراً-أحياناً-نادراً).

الخصائص السيكومترية لاستبانة العنف

الصدق:

1- صدق الظاهري

يعني عرض عبارات الاستبانة على مجموعة من المختصين في المجال يتراوح عددهم بين (3-5) محكمين لإبداء آرائهم حول مناسبة العبارات لقياس المفهوم ومكوناته، ومدى مناسبة الاستبانة لعينة الدراسة، إضافة إلى مدى مناسبة مستوى الاستبانة ثلاثي أو رباعي أو خماسي (مراد، والعمر 2014).

تم عرض الصورة الأولية للاستبانة على أربعة محكمين من حملة شهادة الدكتوراه في مجال الإرشاد النفسي، وعلم النفس، والقياس والتقويم، وذلك للتحقق من مدى ملائمة فقراته للأبعاد التي تتدرج تحته، ووضوح الفقرات، ومدى تحقيقها لأهداف الدراسة، وفي ضوء ملحوظات المحكمين تم إعادة صياغة بعض العبارات، وإلغاء بعضاً منها وإضافة أخرى.

بعد إجراء التعديلات على الاستبانة بحسب ما جاء في توصيات السادة المحكمين، تم تطبيقها على عينة قوامها (68) ذكور وإناث تراوحت أعمارهم ما بين (15-18) سنة يدرسون في أربع مدارس ثانوية بالكويت (مدرستان للذكور، ومدرستان للإناث) بهدف التحقق من الثبات.

معامل الثبات:

1- الإتساق الداخلي.

فيما يلي قيم العلاقة بين كل بند والمجموع الكلي للمتغير ، ويتضح من الجداول أن جميع الدرجات دالة عند مستوى (0,05).

جدول (1) معاملات ارتباط بنود العنف اللفظي بالدرجة الكلية

المحور	البند	قيمة الارتباط	البند	قيمة الارتباط
العنف اللفظي	1	0,492	5	0,401
	2	0,606	6	0,558
	3	0,619	7	0,576
	4	0,645	8	0,517

جدول (2) معاملات ارتباط بنود العنف النفسي بالدرجة الكلية

المحور	البند	قيمة الارتباط	البند	قيمة الارتباط
العنف النفسي	1	0,617	7	0,290
	2	0,607	8	0,032
	3	0,479	9	0,273
	4	0,352	10	0,722
	5	0,509	11	0,529
	6	0,604		

جدول (3) معاملات ارتباط بنود العنف الجسدي بالدرجة الكلية

المحور	البند	قيمة الارتباط	البند	قيمة الارتباط
العنف الجسدي	1	0,409	6	0,660
	2	0,499	7	0,705
	3	0,264	8	0,782
	4	0,401	9	0,574
	5	0,537	10	0,505

جدول (4) معاملات ارتباط بنود إتلاف الممتلكات العامة بالدرجة الكلية

المحور	البند	قيمة الارتباط	البند	قيمة الارتباط
إتلاف الممتلكات العامة	1	0,705	10	0,724
	2	0,701	11	0,636
	3	0,687	12	0,790
	4	0,475	13	0,821
	5	0,618	14	0,703
	6	0,540	15	0,564
	7	0,311	16	0,744
	8	0,719	17	0,662
	9	0,766		

جدول (5) معاملات ارتباط بنود العنف الإلكتروني بالدرجة الكلية

المحور	البند	قيمة الارتباط	البند	قيمة الارتباط
العنف الإلكتروني	1	0,683	6	0,423
	2	0,618	7	0,679
	3	0,719	8	0,651
	4	0,639	9	0,474
	5	0,513		

2- معامل ألفا-كرونباخ :

تم حساب معامل الثبات لأداة القياس باستخدام معادلة كرونباخ-ألفا لفقرات كل بعد على حده وللمجموع، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (6) يبين معاملات ثبات محاور الاستبانة

الابعاد	عدد الفقرات	قيم ألفا
العنف اللفظي	8	0,84
العنف النفسي	11	0,85
العنف الجسدي	10	0,83
إتلاف الممتلكات العامة	17	0,94
العنف الإلكتروني	9	0,91
المجموع	55	0,96

يتضح من الجدول رقم (7) أن جميع أبعاد الاستبانة لها معاملات ثبات مناسبة، فقد تراوحت قيم معامل ألفا بين (0,83-0,94)، وبذلك تم التحقق من صدق الاستبانة وثباتها، حيث تتكون الاستبانة بصورتها النهائية من خمسة أبعاد كل بعد يقيس نوعاً من أنواع العنف، ويُعبر عنه بمجموعة من العبارات بلغ عددها (55) عبارة ذات اتجاه سلبي، وفيما يلي التعريف الإجرائي لكل بعد مع العبارات التي يتضمنها.

البعد الأول: العنف اللفظي

هو إهانة الآخر باحتقاره أو تهديده سواء بالاعتداء الجسدي، أو الابتزاز، أو إصدار الأوامر بقصد التخويف، ويتضمن هذا البعد 8 بنود تحمل الأرقام التالية (1-2-3-4-5-6-7-8)

البعد الثاني: العنف النفسي

التحقير والتصغير من شأن الشخص أو تجاهله أو رفض التواصل معه، ويتضمن هذا البعد 11 بنوداً تحمل الأرقام التالية: (9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19).

البعد الثالث: العنف الجسدي

الإيذاء البدني الخفيف أو المبرح سواء باستخدام اليد أو القدم أو باستخدام آلات حادة، ويتضمن هذا البعد 10 بنود تحمل الأرقام التالية (20-21-22-23-24-25-26-27-28-29).

البعد الرابع: إتلاف الممتلكات العامة

إتلاف الأماكن التي تكون ملكاً للدولة ويستفيد منها الجميع مثل الحدائق، المستشفيات، المدارس، والشواطئ وغيرها. يتضمن هذا

البعد 17 بنداً تحمل الأرقام التالية: (-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39-40-41-42-43-44-45-46).

البعد الخامس: العنف الإلكتروني

السبب والشتيم عن طريق الرسائل في مواقع التواصل الاجتماعي، أو نشر صور، أو فيديوهات، أو سرقة الحسابات، أو النصب أو تشويه السمعة وغيرها، ويتضمن هذا البعد 9 بنود تحمل الأرقام التالية (47-48-49-50-51-52-53-54-55).

تتم الإجابة على بنود الاستبانة من خلال التدرج على قياس الشبوع رباعي الأبعاد (دائماً=4، كثيراً=3، أحياناً=2، نادراً=1). تدل الدرجة الكلية المرتفعة لمجموع بنود الاستبانة على ارتفاع مستوى العنف.

برنامج العلاج بالواقع

اعتمدت الباحثة العلاج بالواقع Reality Therapy "لويليام جلاسر" William Glasser أسلوب علاج لأفراد المجموعة التجريبية، بهدف مساعدتهم على فهم حاجاتهم الأساسية الخمسة حسب نظرية الاختيار (البقاء - القوة والإنجاز - الحب والانتماء - الحرية والاستقلال - المتعة)، وتعليمهم كيفية إشباعها بسلوكيات مسؤولة، بدلاً من السلوكيات غير المسؤولة، بالإضافة إلى تعليمهم قاعدة المفاهيم الثلاثة (3Rs)، الأولى: المسؤولية وهي القدرة على تلبية حاجاتهم دون حرمان الآخرين أو الاعتداء عليهم مع تقييمهم لسلوكهم، الثانية: الواقع المحيط بهم وما يحتويه من قوانين وقواعد وضوابط، وأن إشباعهم لحاجاتهم يكون في إطار هذا الواقع، الثالثة: الصواب والخطأ وهو المعيار الأخلاقي للمجتمع الذي يقره الدين والثقافة والعادات والتقاليد.

بدأت الباحثة بمساعدة أعضاء المجموعة التجريبية بإبدال سلوكهم غير المسؤول، وذلك عن طريق تقييمهم لسلوكياتهم حتى يستبصروا بأن سلوكياتهم غير المسؤولة لا تحقق لهم ما يريدون، وذلك من خلال وضع خطة واستعراض البدائل المتاحة، واختيار البديل الأنسب لإشباع حاجاتهم بطريقة مسؤولة.

مصادر إعداد برنامج العلاج بالواقع

اعتمدت الباحثة في إعداد برنامج العلاج بالواقع على المصادر التالية:

- 1- الأدبيات العربية والأجنبية التي تناولت نظرية الاختيار والعلاج بالواقع، مثل: "جلاسر" Glasser (1975)، "كوري" Corey (2008)، الرشيدي (2005).
- 2- الدراسات التي تناولت إعداد برامج علاجية قائمة على العلاج بالواقع للتغلب على مختلف الاضطرابات السلوكية للجانحين، مثل: "ترنر" Turner (2012)، "بارك" Park (2008)، "باول" Pawell (2004)، "جانج" Chung (1994)، "يارش" Yarish (1986)، "تانتشر" Thatcher (1983)، "شيا" Shea (1974).

الخصائص السيكومترية للبرنامج العلاجي

صدق المحتوى:

بعد كتابة محتوى البرنامج العلاجي الذي اشتمل على موضوعات الجلسات، وعددها، وما سيدور في كل جلسة، تم عرضه على ثلاثة من المحكمين من حملة شهادة الدكتوراه في مجال الإرشاد النفسي، وذلك للتحقق من مدى اتفاق محتواه، وعدد جلساته، وتوزيعها مع الهدف الذي وضع من أجله، وأشار المحكمون إلى أن برنامج العلاج

بالواقع جيد ولا يحتاج إلى إضافات من حيث الصياغة والإجراءات والفنيات المستخدمة، ومناسب للهدف الذي يسعى لتحقيقه.

جلسات العلاج بالواقع¹

الجلسة	عنوان الجلسة
الجلسة الأولى	التعارف
الجلسة الثانية	الاستعراض المعرفي
الجلسة الثالثة	الاندماج والحاجات التي وردت في نظرية الاختيار
الجلسة الرابعة	3R قاعدة المفاهيم الثلاث
الجلسة الخامسة والسادسة	الكشف عن السلوك الكلي
الجلسة السابعة	المسؤولية واختيار السلوك
الجلسة الثامنة	مفهوم الواقع
الجلسة التاسعة	مفهوم الصواب والخطأ
الجلسة العاشرة	مفهوم الاستقلالية والتخطيط
الجلسة الحادية عشر	ختامية

¹ ملحق رقم (3).

مراحل تنفيذ البرنامج

نفذ البرنامج على ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى:

طبقت الاستبانة على جميع أفراد عينة الدراسة،
مجموعتين (تجريبية)، (ضابطة).

المرحلة الثانية:

طبق برنامج العلاج بالواقع على المجموعة التجريبية فقط.

المرحلة الثالثة:

طبقت الباحثة الاستبانة مرة أخرى على المجموعتين التجريبية
والضابطة بهدف المقارنة بينهم للتأكد من نجاح البرنامج العلاجي
من عدمه.

المرحلة الرابعة:

طبقت الباحثة الاستبانة بعد مرور شهر على المجموعة التجريبية
فقط (الاختبار التتبعي).

الفترة الزمنية للبرنامج العلاجي

- 1- اشتمل البرنامج العلاجي على (11) جلسة، تم إجراؤها خلال الفترة من 8 /18 - 2019 9/25 بواقع جلستين في الأسبوع.
- 2- الزمن المحدد لكل جلسة (45) دقيقة إلى ساعة.

الوسائل المستخدمة في الجلسات العلاجية

powerالسبورة، والأقلام، والأوراق البيضاء، وعرض تقديمي point.

الفصل الخامس:

- نتائج الفرض الأول ومناقشته
- نتائج الفرض الثاني ومناقشته
- نتائج الفرض الثالث ومناقشته
- نتائج الفرض الرابع ومناقشته
- نتائج الفرض الخامس ومناقشته
- مقترحات

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر تطبيق برنامج إرشادي يستند إلى أسلوب العلاج بالواقع في التخفيف من سلوك العنف لدى الأحداث الجانحين المودعين في دار التقويم الاجتماعي (سجن الأحداث).

تحقيقاً لهذا الهدف، وضعت الباحثة عدة فروض سعت للتحقق من صحتها، بتطبيق أدوات الدراسة على العينة لاستخلاص النتائج. هذا الفصل يعرض الأساليب الإحصائية والنتائج المتعلقة بفروض الدراسة ومناقشتها، وفيما يلي عرض ومناقشة لما توصلت له الباحثة من نتائج.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

اعتمد تحليل النتائج على أسلوب الإحصاء البارامتري باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (spss) لحساب الآتي:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة.
- اختبار "ت" T-test للمجموعات المستقلة Independent sample التي تتكون من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لسلوك العنف في القياسين القبلي والبعدي.

- اختبار "ت" T-test للمجموعات غير المستقلة Paired sample لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي وكذلك المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي.
- تحليل التباين (ANOVA) Repeated Measurement للمقارنة بين متوسطات الفترات الثلاث للمجموعة التجريبية، (القياس القبلي-القياس البعدي-القياس التتبعي).
- المقارنات المتعددة للمتوسطات الحسابية Multiple Comparison of Means للتعرف على الفروق بين متوسطات فترات القياس الثلاث (القياس القبلي-القياس البعدي - القياس التتبعي) للمجموعة التجريبية على طريقة شففيه Scheffe.
- منحنى يوضح الفروق بين متوسطات الفترات الثلاث.

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول:

لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) في القياس القبلي بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في سلوك العنف.

جدول (7)

المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت" ودالاتها بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي.

المجموعة	ن	(م)	(ع)	درجة الحرية	اختبار "ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	10	86,900	12,467	18	1,471	0,159
الضابطة	10	99,700	24,540			

يتضح من الجدول رقم (7) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة. فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية 86,900، والانحراف المعياري 12,467. أما المجموعة الضابطة فقط بلغ المتوسط الحسابي 99,700، والانحراف المعياري 24,540، وكانت قيمة اختبار "ت" المحسوبة 1,471 عند مستوى دلالة 0,05 وهي غير دالة إحصائية، وبالتالي لا يمكن رفض الفرض الصفري.

وقد يكون السبب في عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين هو التجانس بين أفراد العينة من حيث الفئة العمرية، والنوع (جميعهم من الذكور)، والمكان المتواجدين فيه (سجن الأحداث)، وارتكابهم للسلوكيات العنيفة، ومعاناتهم ومشاكلهم.

نتائج الفرض الثاني:

توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية.

جدول رقم (8)

يبين المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت" ودلالاتها للمجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي.

القياس	ن	(م)	(ع)	درجة الحرية	اختبار "ت"	مستوى الدلالة
القبلي	10	86,900	12,467	9	3,162	0,012
البعدي	10	73,600	12,536	9		

يتضح من الجدول رقم (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للقياس القبلي 86,900، والانحراف المعياري 12,467، بينما انخفض المتوسط الحسابي في

القياس البعدي ليصل إلى 73,600، والانحراف المعياري 12,536، وبلغت قيمة اختبار "ت" 3,162، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0,05. وبالتالي تم قبول الفرض القائل بأنه توجد فروق دالة إحصائية في القياس القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية، وأن هذا الفرق حقيقي.

تعتقد الباحثة أن الفرق في النتائج قد يرجع إلى فعالية برنامج العلاج بالواقع في تخفيف سلوك العنف لدى أفراد المجموعة التجريبية، واستفادتهم من المعلومات التي احتوى عليها البرنامج واستبصارهم بأن سلوكهم لا يشبع حاجاتهم ولا يحقق لهم ما يريدون وأنهم المسؤولون عنه وعن نتائجه كما أنهم الوحيدون القادرون على تغييره، ففي الجلسات الأخيرة التمتست الباحثة هذا التغيير والاستبصار لدى المجموعة من خلال المناقشة، والأنشطة، ولعب الأدوار في الجلسات، وبالنهاية قام جميع أفراد المجموعة بوضع خطة مستقبلية فيها سلوكيات هادفة وسوية تتم عن مدى استفادتهم من البرنامج الإرشادي مثل: (استكمال الدراسة- الابتعاد عن رفقاء السوء- البحث عن صحبه صالحة- الابتعاد عن المتاعب- الالتزام بالقانون- التفكير قبل التصرف)، كما أعرب أفراد المجموعة عن استفادتهم من البرنامج وأنه وضح لهم العديد من الأمور مثل المسؤولية والواقع والصواب والخطأ وبطريقة جاذبة، وأنهم غير راضين عن سلوكهم غير المسؤول وقد لاحظت الباحثة أنهم بدؤوا بتغييره منذ الجلسة الخامسة، وما حدث من تغيير في سلوك أفراد المجموعة التجريبية يدل على فعالية البرنامج الإرشادي، ويتفق مع

ما أشارت إليه عدة دراسات من أنه فعال في إصلاح عنف الجانحين مثل دراسة كل من "هاجن" Hagan، "شو" Cho، "جنسن" Jensen، و"كينج" King (1997)، "فنكنير" Finckenauer (1984)، "بارك" Park (2008)، ودراسة "فازيري" Vaziri، "كاشاني" Kashani، "جامشيديفر" Jamshidifar، و"جافاري" Jafari (2014)، "لي" Lee، "باجانو" Pagano، "جونسون" Johmson، "بوست" Post (2017).

نتائج الفرض الثالث:

لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في سلوك العنف.

جدول رقم (9)

بين المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت"، ودالاتها للمجموعة الضابطة بين القياسين القبلي والبعدي

القياس	ن	(م)	(ع)	درجة الحرية	اختبار "ت"	مستوى الدلالة
القبلي	1	99,70	24,54	9	2,27	0,04
	0	0	0		3	9
البعدي	1	73,90	27,90			
	0	0	2			

يتضح من الجدول رقم (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة لصالح القياس البعدي والذي يشير إلى انخفاض سلوك العنف، فقد بلغ المتوسط الحسابي في القياس القبلي 99,700، والانحراف المعياري

24,540، في حين بلغ المتوسط الحسابي في القياس البعدي 73,900، والانحراف المعياري 27,902، وبلغت قيمة "ت" 2,273 وهي دالة عند مستوى 0,05، لذا تم رفض الفرض الصفري القائل بأنه لا توجد فروق في القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مستوى سلوك العنف.

تعتقد الباحثة أن الفرق في النتائج قد يرجع إلى وجود المجموعتين التجريبية والضابطة في نفس المكان فمن المحتمل أن تكون المجموعة التجريبية قد أثرت على المجموعة الضابطة وذلك من خلال نقل خبرتها في البرنامج الإرشادي إلى المجموعة الضابطة ما أدى إلى انخفاض سلوك العنف لدى أفرادها، يدل على ذلك أنه خلال تطبيق الباحثة للاختبار البعدي على المجموعة الضابطة وجه عدة أفراد أسئلة للباحثة مثل: متى ستقومين بتطبيق البرنامج علينا؟، هل سيكون البرنامج ممتع مثل ما أخبرنا عنه أفراد المجموعة التجريبية؟ وأعرب البعض عن حماسهم لتلقي نفس البرنامج، قال بعضهم: نحن نستطيع أن نكون صالحين أيضاً. من هنا يتضح بأن المجموعة التجريبية نقلت خبرتها في البرنامج إلى المجموعة الضابطة خاصة وهم بحكم سجنهم يلتقون مع بعضهم البعض على الدوام.

نتائج الفرض الرابع:

توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) في القياس البعدي بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في سلوك العنف.

جدول رقم (10)

يبين المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت" ودلالاتها للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي

المجموعة ن	(م)	(ع)	درجة الحرية	اختبار "ت" مستوى الدلالة	مستوى الدلالة
التجريبية	10	73,600	12,536	9	0,03
الضابطة	10	73,900	27,902	9	0,976

يوضح الجدول رقم (10) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين نتائج القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في سلوك العنف، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية 73,600، والانحراف المعياري 12,536، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة 73,900، والانحراف المعياري 27,902، وبلغت قيمة "ت" 0,03، وهي غير دالة إحصائية، بالتالي لا يمكن قبول الفرض القائل بوجود فروق دالة إحصائية في القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في سلوك العنف.

قد يرجع السبب في تقارب نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة إلى تأثير المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج الإرشادي على المجموعة الضابطة، وذلك عن طريق نقل خبرتها في البرنامج إلى المجموعة الضابطة كما وضحت الباحثة في مناقشتها للفرض الثالث.

نتائج الفرض الخامس:

لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات قياس الفترات الثلاث للمجموعة التجريبية لسلوك العنف.

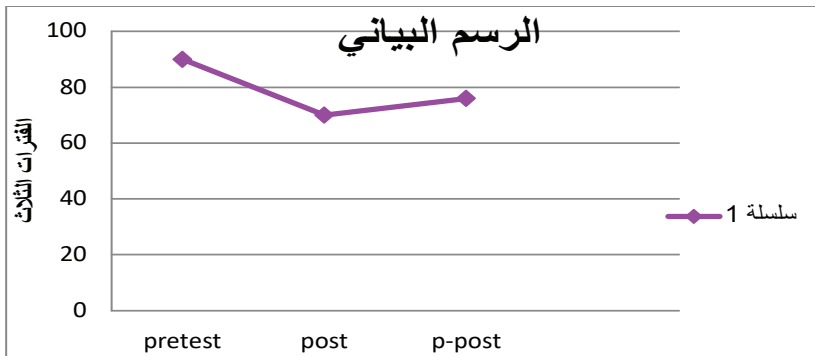
تم استخدام الأسلوب الإحصائي "القياس التتبعي Repeated Measure" وحساب درجته "ويلكس لامبدا Wilks Lambda" لتحليل هذا الفرض، الذي يتساءل عما إذا كان هناك فروق دالة بين متوسطات فترات القياس الثلاثة للمجموعة التجريبية القياس القبلي، والقياس البعدي، والقياس التتبعي أم لا.

جدول رقم (11)

يبين درجة ويلكس لامبدا Wilks Lambda، وقيمة (ف)، ودالاتها

Wilks	القيمة	درجة (ف)	مستوى الدلالة
Lambda ويلكس لامبدا"	,470	4,505 ^b	,049د

يتضح من الجدول رقم (11) أن قيمة (ف=4,505) وهي قيمة عالية أدت للحصول على مستوى دلالة 0,49، وعند إجراء المقارنات بين المتوسطات للفترات الثلاث كان هناك فرق دال فقط بين القياس القبلي والبعدي يمكن ملاحظته من الرسم البياني الآتي:



قامت الباحثة بتطبيق الاختبار التتبعي للمجموعة الضابطة بعد مرور شهر واحد فقط، وذلك بسبب قلق الباحثة من تسرب بعض أفراد المجموعة التجريبية، حيث ذكر البعض منهم للباحثة بأن فترة حبسهم ستنتهي بعد أربعة إلى خمسة أسابيع من تطبيقها للاختبار البعدي، ما دعى الباحثة إلى الإسراع في تطبيق الاختبار التتبعي، علماً بأن تطبيق الاختبار التتبعي بعد مرور شهر على الانتهاء من تطبيق البرنامج يعتبر فترة مقبولة.

وفق النتائج السابقة يمكن الاستنتاج بأن البرنامج الإرشادي ساهم في تعديل سلوك أفراد المجموعة التجريبية.

المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة تتقدم الباحثة للمسؤولين بوزارة الشؤون الاجتماعية والعمل بالمقترحات التالية:

1. إنشاء وحدة للإرشاد النفسي في دار التقويم الاجتماعي (سجن الأحداث)، حيث لا يتوفر لديهم وحدة للإرشاد النفسي في الوقت الحاضر على الرغم من أنهم في أمس الحاجة للإرشاد.
2. إقامة دورات تدريبية للأخصائيين النفسيين في دور رعاية الأحداث لتدريبهم على برامج إرشادية حتى يكونوا قادرين على مساعدة النزلاء في إصلاح الاضطرابات السلوكية التي يعانون منها.
3. تنظيم دورات وندوات لتوعية الأحداث الجانحين حول العنف ومخاطره عليهم وعلى المجتمع.
4. تنظيم ندوات لتوعية الأحداث الجانحين والطلاب في كافة المراحل التعليمية بقانون الأحداث الكويتي، وبالعقوبات المطبقة نتيجة سلوكهم غير المسؤول.

5. تنظيم ندوات لتوعية أولياء الأمور بكيفية تربية الأبناء تربية صالحة بعيدة كل البعد عن العنف والحرمان والإهمال والتدليل الزائد، الذي قد ينتج عنه اضطرابات سلوكية.

الفصل السادس:

جهود دولة الكويت في التعامل مع الأحداث الجانحين

- الإطار التشريعي لحماية الأحداث
- إنشاء مؤسسات متخصصة لرعاية الأحداث
- إنشاء محاكم خاصة بالأحداث
- البرامج التربوية والإصلاحية داخل الدور
- التأهيل والدمج بعد الإفراج

الفصل السادس:

جهود دولة الكويت في التعامل مع الأحداث الجانحين:

حرصت دولة الكويت منذ بدايات تطور منظومتها الاجتماعية والقانونية، على تبني رؤية إصلاحية متكاملة في تعاملها مع قضايا الأحداث الجانحين، تنطلق من قناعة راسخة بأن مرحلة المراهقة مرحلة حساسة تتأثر فيها شخصية الفرد بالبيئة الأسرية والاجتماعية، والتعليمية التي ينشأ ضمنها، ومن هذا المنطلق لم تتجه الكويت نحو العقاب بوصفه هدفاً بحد ذاته، بل تعاملت مع جنوح الحدث بوصفه نتيجة لتراكم عوامل نفسية، واجتماعية، وتربوية قد تدفع الشاب إلى سلوك غير سوي، وليس باعتباره انحرافاً فطرياً أو صفة دائمة في شخصية الفرد.

وتتبنى دولة الكويت نهجاً إنسانياً قائماً على إعادة التأهيل والدمج الاجتماعي، إدراكاً منها بأن الحدث بحاجة إلى فرص جديدة تساعد على تصحيح مساره، عبر توفير بيئة داعمة تشجعه على اكتساب مهارات حياتية، وتعزيز ثقته بنفسه، وتمكينه من الاندماج الإيجابي في المجتمع.

كما تركز الجهود الوطنية على مبدأ الشراكة بين مؤسسات الدولة والأسرة والمدرسة والمجتمع المدني، بهدف بناء منظومة حماية شاملة تضمن للحدث حقوقه وتوفر له الموارد اللازمة لتجاوز السلوك المنحرف. وتؤكد الكويت من خلال برامجها ومؤسساتها المتخصصة، على أن التعامل مع الأحداث يجب أن يكون قائماً على الوقاية قبل

التدخل، والإصلاح قبل العقاب، والدعم قبل الإقصاء، بما يحقق توازناً بين حماية المجتمع وضمان مستقبل أفضل للأحداث الذين قد يعانون من ظروف أسرية، أو اجتماعية، أو تربوية معقدة. ولتعزيز هذا التوجه الإصلاحية، اتجهت الدولة إلى تحديث تشريعاتها وتطوير بنيتها المؤسسية بما يتماشى مع الاتفاقيات الدولية ومعايير حماية الطفل.

ومن هنا جاءت الجهود التشريعية والتنظيمية التي تشكل الإطار الأساس لسياسة الدولة في رعاية الأحداث، وفي مقدمتها قانون الأحداث رقم (111) لسنة 2015، الذي يمثل خطوة متقدمة نحو ترسيخ مفهوم العدالة الإصلاحية، وتعزيز حقوق الطفل في سياق التعامل مع السوك الجانح.

أولاً: الإطار التشريعي لحماية الأحداث:

صدر قانون الأحداث رقم (111) لسنة (2015)، الذي يُعد من أهم القوانين الحديثة في المنطقة الخليجية؛ وقد جاء ليواكب المعايير الدولية في حماية الطفل والحدث، فهو يهدف إلى تحقيق العدالة الإصلاحية لا العقابية، وتشجيع المؤسسات على دعم إعادة التأهيل والدمج الاجتماعي.

وأبرز ما تضمنه القانون:

- تحديد سن الحدث بأنه من لم يتجاوز الثامنة عشر من عمره.
- الفصل التام بين الأحداث والبالغين في أماكن الاحتجاز.

- استبدال العقوبة بالتدابير الإصلاحية مثل: إشراف اجتماعي/ تدريب مهني/ خدمة مجتمعية.
- إنشاء محاكم خاصة بالأحداث تراعي الجوانب النفسية والتربوية في الأحكام.
- منع نشر هوية الحدث أو صورته في وسائل الإعلام؛ حفاظاً على كرامته وحقه في إعادة الاندماج.

ثانياً: المؤسسات المتخصصة في رعاية الأحداث:

تؤلي دولة الكويت اهتماماً بالغاً بفئة الأحداث الجانحين؛ إدراكاً منها لأهمية حماية هذه الفئة، وإعادة تأهيلها لتصبح عناصر صالحة وفاعلة في المجتمع، وانطلاقاً من فلسفة إنسانية وتربوية. أنشأت الدولة مؤسسات متخصصة تعني برعاية الأحداث خلال مراحل التحقيق، أو الحكم، أو ما بعد الإفراج، حيث تهدف هذه المؤسسات إلى التقويم والإصلاح وفق برامج علمية واجتماعية، ونفسية متكاملة تراعي خصوصية المرحلة العمرية للحدث.

وتتبع هذه المؤسسات وزارة الشؤون الاجتماعية التي تشرف على إدارتها وبرامجها بالتعاون مع وزارة التربية، وزارة الداخلية، الصحة، والاعلام.

أنواع دور ومؤسسات رعاية الأحداث في الكويت:

دار الملاحظة الاجتماعية:

- تختص باستقبال الأحداث الموقوفين مؤقتاً أثناء فترة التحقيق أو المحاكمة.
- توفر بيئة آمنة بعيدة عن السجون العامة لضمان عدم احتكاك الحدث بالمجرمين البالغين.
- تقدم خدمات نفسية، تربوية، صحية، وتعليمية مؤقتة.
- تهدف إلى دراسة شخصية الحدث وأسباب انحرافه؛ تمهيداً لتحديد البرامج العلاجية المناسبة.

ثانياً: دار التقويم الاجتماعي:

- تُعنى بالأحداث الذين صدرت بحقهم أحكام قضائية.
- تهدف إلى إعادة تأهيل الحدث سلوكياً، تعليمياً، ومهنياً ليعود للمجتمع فرداً نافعاً.
- تعتمد على برامج متكاملة تشمل الإرشاد النفسي، التدريب المهني، التعليم النظامي، والأنشطة الثقافية والدينية.
- تدار وفق نظام شبة أسري يوازن بين الانضباط والرعاية الإنسانية.

ثالثاً: إدارة رعاية الأحداث (بوزارة الشؤون الاجتماعية):

- تعد الجهة المركزية المشرفة على جميع الدور والمؤسسات الخاصة بالأحداث في الكويت.
- تتابع تطبيق قانون الأحداث رقم (111) لسنة 2015.
- تشرف على برامج الإصلاح والتأهيل، وتتسق مع الجهات الحكومية الأخرى لتطبيق خدمات متكاملة.
- تصدر تقارير دورية عن أوضاع الأحداث، وتوصيات لتطوير السياسات الوقائية.

رابعاً: مؤسسات الدعم المجتمعي والتأهيلي (مكملة للدور الرسمية):

- تشمل الجمعيات الأهلية والمراكز الشبابية التي تقدم برامج توعوية وثقافية للأحداث بعد الإفراج.
- تسهم في دمج الحدث في المجتمع عبر مبادرات التدريب والعمل التطوعي.
- تعمل بالتنسيق مع وزارة الشؤون على متابعة الحدث وأسرته بعد الخروج من الدور.

برامج الرعاية داخل دور ومؤسسات الأحداث في دولة الكويت:

تعمل دور ومؤسسات رعاية الأحداث في دولة الكويت وفق فلسفة شاملة تقوم على التقويم النفسي، والاجتماعي، والتربوي كذلك، حيث تركز على بناء شخصية الحدث من جديد بصورة متوازنة، تشمل البرامج المقدمة داخل هذه الدور مجموعة من الخدمات المتكاملة التي تهدف إلى إعادة تأهيل الحدث ودمجه في المجتمع بعد انتهاء فترة إقامته.

أولاً: البرامج النفسية والاجتماعية

- يشرف عليها أخصائيون نفسيون واجتماعيون مختصون بدراسة الحالة الفردية لكل حدث حيث تتضمن:
- جلسات إرشادية فردية وجماعية لتعديل السلوك، وتعزيز التكيف الاجتماعي.
- تحليل أساليب الجنوح مثل: الإهمال الأسري، الاضطراب العاطفي، أو الصدمات النفسية.
- تقديم برامج علاجية سلوكية تهدف إلى ضبط الانفعالات، وتنمية مهارات التواصل الاجتماعي.
- تشجيع الروابط الأسرية من خلال زيارات الأهل والجلسات الأسرية الإرشادية؛ لتعزيز علاقة الحدث بأسرته.

ثانياً: البرامج التعليمية والتربوية:

تولي مؤسسات رعاية الأحداث في دولة الكويت اهتماماً كبيراً بالجانب التعليمي والتربوي بوصفه عنصراً أساسياً في إعادة تأهيل الحدث وبناء شخصيته. وتتطلق هذه الجهود من القناعة بأن التعليم الجيد وغرس القيم الإيجابية يسهمان في الحد من السلوك المنحرف، ويمكنان الحدث من الاندماج في المجتمع بصورة صحية بعد الإفراج.

البرامج التعليمية المقدمة:

- استكمال التعليم المدرسي داخل الدار عبر فصول خاصة تشرف عليها وزارة التربية لضمان عدم انقطاع الحدث عن التعليم.
- تدريس المناهج الرسمية نفسها المعتمدة في المدارس الحكومية مع مراعاة الفروق الفردية بين الأحداث.
- تنظيم حصص دعم تعليمي للطلبة المتأخرين أكاديمياً لضمان مواصلة التعليم بعد الإفراج.
- غرس القيم التربوية الإيجابية مثل: الالتزام، الاحترام، الانضباط والمواطنة الصالحة.
- تنظيم محاضرات توعوية في مجالات متعددة مثل: الصحة النفسية، العلاقات الاجتماعية، والسلوك الأخلاقي.

- تعزيز المسؤولية الشخصية لدى الحدث عبر برامج إرشادية تساعد على إعادة بناء سلوكه الاجتماعي.

ثالثاً: البرامج المهنية والتأهيلية:

تهدف هذه البرامج إلى تمكين الحدث من اكتساب المهارات العملية التي تؤهله للانخراط الفاعل في سوق العمل بعد خروجه من الدار، وذلك عبر توفير بيئة تدريبية متكاملة تركز على بناء قدراته وتطوير ميوله المهنية. وتشمل هذه البرامج مجموعة واسعة من الدورات التطبيقية التي تغطي مجالات مختلفة مثل: النجارة، الحياكة، الخياطة، الزراعة، الحاسب الآلي، والأعمال المكتبية، حيث تقدم بشكل منهجي يساعد الحدث على ممارسة المهارات بصورة عملية تعزز ثقته بنفسه وتشجعه على الاستمرار.

ولا تقتصر هذه البرامج على التدريب العملي فحسب، بل تمتد أيضاً إلى منح شهادات تدريبية معتمدة تسهل انخراط الحدث في فرص العمل المستقبلية، وتعد بمثابة رصيد مهني يمكنه من بناء مسار وظيفي واضح بعد الإفراج. كما تسعى الدار من خلال هذه البرامج إلى مساعدة الحدث في اكتشاف ميوله المهنية الحقيقية، عبر إتاحة الفرصة له لتجربة أكثر من مجال علمي، مما يتيح له تحديد الاتجاه الذي ينسجم مع قدراته واهتماماته، وبالتالي المساهمة في بناء خطة مستقبلية أكثر استقراراً وثباتاً.

وتسهم هذه الجهود في تعزيز شعور الحدث بالمسؤولية وبأهمية العمل المنتج، وتعد خطوة أساسية في دعم عملية إعادة دمجهم في المجتمع بصورة إيجابية، من خلال تزويده بأدوات وقدرات عملية تمنحه فرصة واقعية لبدء حياة مهنية جديدة بعيداً عن أسباب الجنوح والانحراف.

رابعاً: البرامج الثقافية والدينية:

تُعد البرامج الثقافية والدينية ركيزة أساسية في عملية إعادة تأهيل الأحداث، إذ تسهم في بناء الوعي القيمي والأخلاقي لديهم، وتساعدهم على فهم أدوارهم داخل المجتمع بصورة أكثر نضجاً واتزاناً. وتهدف هذه البرامج إلى تنمية الجانب الروحي والفكري لدى الحدث، من خلال تعريضه لخبرات ثقافية ودينية إيجابية تعزز انتماءه الوطني، وترسخ لديه المبادئ الأخلاقية والسلوك القويم. كما تأتي هذه الجهود ضمن رؤية شاملة تسعى إلى صقل شخصية الحدث وإبعاده عن مظاهر الانحراف عبر توفير بيئة معرفية وروحية محفزة.

- تقديم محاضرات دينية منتظمة تُعنى بغرس القيم الأخلاقية والإنسانية في نفوس الأحداث.
- تنظيم أنشطة ثقافية متنوعة مثل: الندوات والمسابقات المعرفية لرفع المستوى الثقافي واللغوي.
- تنفيذ برامج توجيه ديني تحت إشراف وزارة الأوقاف لتعزيز الجانب الروحي والتربوي.

- إحياء المناسبات الدينية والوطنية لتعميق الانتماء والهوية الوطنية لدى الأحداث.
- توفير جلسات مناقشة وتوعية حول السلوك القويم، ضبط الذات، والتعامل الأخلاقي مع الآخرين.

خامساً: البرامج الرياضية والترفيهية:

تشكل البرامج الرياضية والترفيهية عنصراً جوهرياً في منظومة رعاية الأحداث، إذ تسهم في تعزيز الصحة الجسدية والنفسية، وتنمية المهارات الاجتماعية، وإشباع حاجة الحدث للحركة والنشاط في إطار منظم آمن. وتعمل هذه البرامج على توجيه طاقة الحدث نحو أنشطة إيجابية تساعده على التخلص من التوتر، والانفعالات السلبية، كما تمنحه فرصة لاكتساب مهارات التعاون والانضباط وروح الفريق، مما يسهم في دعمه نفسياً، وسلوكياً ويعزز عملية إعادة دمج في المجتمع من جديد.

- تنظيم أنشطة رياضية متنوعة مثل: كرة القدم، السباحة، الألعاب الجماعية، والتمارين البدنية.
- تنمية مهارات التعاون والعمل الجماعي عبر الألعاب الجماعية ذات الطابع التربوي.
- تخفيف الضغوط النفسية من خلال أنشطة ترفيهية تساعد الحدث على تفريغ الطاقة السلبية.

- تعزيز نمط الحياة الصحية عبر تشجيع الحركة، اللياقة، والاهتمام بالعافية الجسدية.
- إقامة فعاليات ترفيهية داخل الدار تشمل المسابقات، والألعاب الهادفة لتحفيز التفاعل الاجتماعي، والمشاركة.

سادساً: برامج المتابعة والإشراف بعد الإفراج:

لا يقتصر دور الدور والمؤسسات على تأهيل الحدث أثناء قضاءه فترة العقوبة، بل يمتد ليشمل مرحلة ما بعد الإفراج عبر تقديم برامج متابعة اجتماعية، ونفسية ممنهجة تهدف إلى ضمان استقرار الحدث ووقايته من العودة إلى السلوك المنحرف. وتعد خدمة الإشراف الاجتماعي اللاحق من أبرز هذه البرامج، حيث تتولى فرق متخصصة متابعة الحدث بعد خروجه من المؤسسة من خلال زيارات ميدانية منتظمة، واستشارات أسرية، ومقابلات فردية تهدف إلى تقييم التحديات التي يواجهها، والعمل على مساعدته في التكيف مع بيئته الجديدة بصورة تدريجية وأمنة.

كما تقدم للحدث خدمات دعم متعددة مثل: الإرشاد النفسي، التوجيه السلوكي، والمساندة التعليمية أو المهنية عند الحاجة في سبيل مساعدته على تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي ومنحه فرصة واقعية لبدء حياة مستقرة. كذلك تحرص المؤسسات على إشراك الأسرة في هذه العملية، عبر تزويدها بإرشادات تساعد على احتضان الحدث وتوفير بيئة داعمة تحد من الضغوط التي قد تعيق إعادة إدماجه في المجتمع.

إن هذه المتابعة تكتسب أهمية كبيرة، فهي تشكل صمام أمان يحد من احتماليه الانتكاس السلوكي، وتضمن استمرار المكتسبات الإيجابية التي حققها الحدث خلال فترة وجوده في الدار، كما تسهم في تحقيق الدمج الاجتماعي الكامل عبر تمكينه من ممارسة حياة طبيعية خالية من السلوكيات المنحرفة، وبناء مستقبل أفضل قائم على الالتزام والمسؤولية.

الملاحق

ملحق رقم (1)

أداة القياس (استبانة العنف)

كلية التربية/ علم النفس التربوي

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة...

تحية طيبة وبعد

تقوم الباحثة نوف خليفة الدوسري بإجراء دراسة تجريبية بعنوان " استخدام العلاج بالواقع للتخفيف من سلوك العنف لدى أحداث جانحين " وذلك من أجل استكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في برنامج الإرشاد النفسي المدرسي، الاستبيان المرفق يهدف إلى الكشف عن العنف لدى الأحداث الجانحين، يرجى التكرم بالإجابة على أسئلة الاستبيان، وهذه الإجابات لن يُطلَع عليها ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

مع خالص الشكر والتقدير لحسن تعاونكم

النوع:

ذكر

أنثى

المستوى التعليمي:

متوسط

ثانوي

فيما يلي مجموعة من الفقرات، يرجى الإجابة على جميع الفقرات بصراحة وصدق وعدم ترك أي فقرة بدون إجابة، وذلك بوضع علامة () أمام العبارة في العمود المناسب، علما بأنه ليست هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وإنما هي وجهات نظر.

م	العبارة	دائماً	كثيراً	أحياناً	نادراً
1	أشتم كل من يضايقني.				
2	أستخدم السب والشتم لإرهاب الآخرين				
3	عندما أغضب أتلظظ بألفاظ بذئية اتجاه الآخرين.				
4	أتلظظ بألفاظ بذئية حتى مع من لم يؤذيني.				
5	أشتم وأسب أثناء مشاجراتي.				
		دائماً	كثيراً	أحياناً	نادراً
6	أشتم وأسب لأدافع عن نفسي.				
7	أستخدم التهديد مع الآخرين في جميع المواقف.				
8	أرد على من يشتمني بألفاظ مثله.				
9	ألوح بيدي بإشارات غير لائقة لأحقر الغير.				
10	أستخدم التهديد مع الآخرين لتخويفهم.				
11	استهزأ بمن حولي طوال الوقت لتحقيرهم.				
12	تحقيري لمن حولي يشعرنني بالقوة.				
13	مضايقتي للغير تشعرنني بالتحكم.				

العنف لدى الأحداث

14	أهدد وأخوف الغير للسيطرة عليهم.			
15	أنظر للأشخاص بنظرة استهزاء واستحقار ودونية.			
16	أهدد الغير بنشر صور أو أخبار خاصة بهم (أسرار) بقصد التحكم فيهم وابتزازهم.			
17	أروج الإشاعات حول الزملاء والآخرين لاستمئاعي بذلك.			
18	أفتعل الشجارات لأنها تشعرني بأني قوي أو مسيطر .			
19	أستمتع بإيذاء وضرب الغير .			
20	أستخدم (الصفع ، اللكم ، والركل) في الشجارات.			
21	أستخدم آلات حادة مثل سكين في الشجار .			
22	أضرب وأتعمد إصابة الغير بعاهة أو إصابات خطيرة.			
23	أرمي أي شيء قريب مني على الغير في الشجارات.			
24	أتعمد النظر لافتعال الشجارات.			
25	أتمرد على القوانين سواء في المدرسة أو المنزل لافتعل شجارات.			
26	أشترك في الشجارات حتى لو لم أكن طرفاً فيها.			
28	أضرب وأؤذي الحيوانات.			
29	أستخدم أي شيء أأمني في الشجارات مثل(عصا، لوح خشب، حجارة، زجاج، وغيرها).			
30	أضرب الآخرين بدافع سرقة (حاجيات، مال، كتب).			
31	أحطم نوافذ المنازل أو السيارات.			
32	أتعمد تكسير إضاءة المنازل أو السيارات للمتعة.			
	دائماً	كثيراً	أحياناً	نادراً

العنف لدى الأحداث

33	أخرب اللوحات الموجودة داخل الفصل.			
34	أخذش السيارات.			
35	أقطع أو أفرغ إطارات السيارات من الهواء.			
36	أكتب على حائط المدرسة أو أي حائط يقصد التشويه.			
37	أكتب على طاولة المدرسة بقصد التشويه.			
38	أتعمد تخريب الممتلكات العامة.			
39	أحرق الممتلكات العامة.			
40	أشعل النيران في المنازل أو المدارس وأهرب.			
41	أكتب على لوحات الإعلانات أو أتعمد تخريبها.			
42	أتلّف حدائق المنازل أو الحدائق العامة.			
43	أخرب أو أكتب على اللوحات الإرشادية في الشوارع.			
44	أتلّف صنادير المياه في المدرسة أو الأماكن العامة.			
45	ألقي المخلفات في أي مكان عدا سلة المهملات.			
46	أشارك بتدمير المرافق العامة واستمتع بذلك.			
47	أشعل النيران في الأماكن الخالية والمهجورة وأهرب.			
48	أستمتع باختراق حسابات الآخرين (واتساب- انستجرام- وغيرها).			
49	أخترق حسابات الآخرين لأهددهم أو أبتزهم.			
50	أتحرش بالغير من خلال وسائل التواصل الاجتماعي.			
51	أتعمد نشر صورة أو فيديو للآخرين في وسائل التواصل الاجتماعي.			
52	أنتحل شخصيات الآخرين في وسائل التواصل الاجتماعي بغرض تشويه السمعة.			

العنف لدى الأحداث

				أعمل على تزوير حسابات الآخرين.	53
				أتحرش بالجنس الآخر في وسائل التواصل الاجتماعي.	54
				أعرض مقاطع وصور مخلة بالآداب العامة في وسائل التواصل الاجتماعي لأشخاص لا يبتزاز الأشخاص.	55
				انشر مواضيع في وسائل التواصل الاجتماعي تثير الفتن أو الطائفية أو العنصرية.	56

وشكراً لتعاونكم

ملحق رقم (2)
أسماء المحكمين لأداة القياس

أسماء المحكمين لأداة القياس:

1. الأستاذ الدكتور صلاح مراد أستاذ التقييم والقياس بقسم علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة الكويت.
2. الأستاذ الدكتور راشد السهل أستاذ بقسم علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة الكويت.
3. الدكتور بدر الشيباني تخصص علم نفس النمو بقسم علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة الكويت.
4. الدكتور جاسم حاجية مستشار نفسي متخصص في إرشاد الأطفال وللمراهقين بمركز إصلاح ذات البين التابع لوزارة العدل والأمانة العامة للأوقاف مدير مركز الدعم الطلابي في الكلية الاسترالية.

ملحق (3)
برنامج العلاج بالواقع

البرنامج الإرشادي

قبل بدء البرنامج الإرشادي طبقت الباحثة استبانة العنف على جميع الأحداث الجانحين المودعين في دار التقويم الاجتماعي (سجن الأحداث)، البالغ عددهم (20) فرداً. تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (10) أفراد، وضابطة (10) أفراد.

الجلسات الإرشادية:

تكونت الجلسات الإرشادية من (11) جلسة، بواقع جلستين في الأسبوع، حيث تم تحديد يومي الأحد والثلاثاء من كل أسبوع لتطبيق الجلسات وذلك خلال الفترة من 8/19 - 9/25 / 2019. تم إجراء الجلسات بقاعة الاجتماعات في دار التقويم الاجتماعي استغرقت مدته الجلسة من (45) دقيقة إلى ساعة، وتم استخدام عدة وسائل منها السبورة، الأقلام، الأوراق، عرض تقديمي، أنشطة وتمارين، واجبات منزلية، حوار ومناقشة.

فيما يلي عرض لما دار في الجلسات:

الجلسة الأولى

التعارف

أهداف الجلسة:

هدفت الجلسة إلى مساعدة الأعضاء على التعرف على:

1. الباحثة وباقي الزملاء في المجموعة.
2. خطة البرنامج العلاجي من حيث (الهدف منه، المدة، مكان عقد الجلسات، عدد الجلسات، مواعيد الجلسات، وقت الجلسة الإرشادية الواحدة).
3. قواعد وتعليمات العمل داخل المجموعة.
4. مبدأ السرية وضرورة الالتزام به.

الإجراءات:

قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

1. الترحيب بأفراد المجموعة والتعريف بنفسها.
2. عملية تعارف بين أفراد المجموعة عن طريق نشاط عملي، حيث وزعت على كل عضو بطاقة وطلب منه كتابة (الاسم، العمر، المستوى الدراسي، الحالة الاجتماعية للوالدين، وثلاث

سمات شخصية) ثم جمعتها بعد مناقشتها مع الأعضاء لتحفظ بها في سجل خاص لكل عضو، وحرصت على أن يتسم النشاط بالمتعة والمرح تمرين(1).

3. التأكيد على:

أ- مبدأ السرية وأنها هي نفسها ملتزمة به وعلى أفراد المجموعة الالتزام به أيضاً.

ب- أن المسؤولية مشتركة، والاحترام متبادل، مع حث الأعضاء على الشفافية والوضوح، وحسن الإنصات.

4. شرح طبيعة البرنامج العلاجي، والتأكيد على الالتزام بالوقت المحدد للجلسة، والمواظبة على حضور جميع الجلسات.

5. إتاحة الفرصة لأفراد المجموعة للمناقشة حول البرنامج العلاجي والاستيضاح عن أي أمر غامض، وفيما يلي بعضاً من إجاباتهم:

أ- (سأل أحدهم عما إذا كانت الجلسات ستدور حول الكتابة في كل مرة حيث يعاني العديد منهم صعوبة في الكتابة والبعض لا يعرف الكتابة. وضحت الباحثة بأنها والأخصائية الاجتماعية ستساعدانهم في ذلك).

ب- (سأل أحد الأعضاء عما إذا كانت الجلسات تشبه المحاضرات، فأنت الإجابة بالنفي وبأن الجلسات تتسم بالحوار والنقاش والأنشطة المتنوعة ويسودها المتعة والمرح).

6. الاتفاق على مواعيد الجلسات، بحيث تكون في الفترة الصباحية يومي الأحد والثلاثاء من كل أسبوع.

7. الاستماع إلى توقعات الجميع من العملية الإرشادية بعد الانتهاء من البرنامج العلاجي، وفيما يلي بعضاً منها: (لا فائدة منه)، (تشبه الجلسة مع الأخصائي في الدار)، (يمكن تحسن من سلوكنا).

8. شكر أعضاء المجموعة على المشاركة والحضور، والتأكيد على حضور الجلسة القادمة.

الواجب المنزلي :

طلبت الباحثة من أعضاء المجموعة كتابة مواقف تعرضوا فيها للعنف مع ذكر تصرفاتهم وأفكارهم ومشاعرهم تجاه تلك المواقف، مع تزويد كل فرد ببطاقة تشتمل على البيانات التالية:

الموقف العنيف	السلوك	الأفكار	المشاعر

الجلسة الثانية

الاستعراض المعرفي

أهداف الجلسة:

هدفت الجلسة إلى مساعدة الأعضاء على:

1. توطيد العلاقة بين بعضهم البعض وبينهم والباحثة.

2. إدراك أسلوب العلاج بالواقع، وأهدافه، وأهميته في مساعدتهم على تخفيف سلوك العنف.
3. الالتزام بروح الجماعة واحترام آراء الغير.

الإجراءات :

1. الترحيب بأفراد المجموعة، واسترجاع ما تم مناقشته في الجلسة السابقة.
2. ناقشت الواجب المنزلي حول المواقف التي تعرضوا فيها للعنف وشعورهم ،وأفكارهم تجاه تلك المواقف، وفيما يلي بعضاً منها: (أجاب أحد الأعضاء بأن إلقاء القبض عليه من قبل الجهات الأمنية وتعنيفهم له لمقاومته لهم لبضع دقائق، أشعره بالغضب ودارت في ذهنه أفكار منها سوء سمعته بين الجيران والأهل، موقف آخر ذكره أحد الأعضاء قال: كنت أقود سيارتي تحت تأثير الخمر وأشار لي أحد السائقين بيده بطريقة غير لائقة من دون سبب، جعلني أشعر بالغضب الشديد، ودار في ذهني أفكار منها أن الشخص يحقرني أو يتفاخر بقوته مما جعلني ألحق به وأصدم سيارته عمداً وأنا أقضي المدة في سجن الأحداث لهذا السبب، وذكر ثالث بأن شخصاً لا يعرفه كان يحدق النظر فيه لأكثر من ثلاث دقائق الأمر الذي جعله يغضب كثيراً واعتقد بأنه يتحدها فتشاجر معه وتبادلوا الشتائم وتطور الأمر إلى الطعن وهو يقضي المدة في سجن الأحداث لهذا السبب، وفي أثناء تحدث الأعضاء كانت الباحثة مصغية لهم وعكست مشاعرهم

- وهي الغضب مثل: أشعر بأن الموضوع لازال يغضبك، أحس بأن الموقف أغضبك وتشعر بالحق تجاه الشخص.
3. شجعت الباحثة أفراد المجموعة على المشاركة الايجابية، ولاحظت أن اثنان من الأعضاء لم يرغبوا بالمشاركة، فساعدتهم على التعبير عن مشاعرهم وشاركوا الآخرين.
4. الاستعانة بمقاطع فيديو لعرض الآثار السلبية للعنف على الآخرين.
5. عرض تقديمي لأسلوب العلاج بالواقع ودوره في التخفيف من سلوك العنف وأهميته وأهدافه.
6. لخص أحد أفراد المجموعة أهم النقاط التي تم ذكرها في الجلسة.
7. الاتفاق على موعد الجلسة القادمة.

الواجب المنزلي :

الإجابة عن السؤال التالي : ما مفهوم الاندماج بالنسبة لك؟

الجلسة الثالثة

الاندماج والحاجات في العلاج بالواقع

أهداف الجلسة:

هدفت الجلسة إلى مساعدة الأعضاء على:

1. التعرف على الحاجات الخمس التي وردت في نظرية الاختيار.

2. التعرف على مفهوم الاندماج ومدى أهميته في حياة الفرد.
3. التركيز على السلوك بدلا من المشاعر.

الإجراءات:

1. رحبت الباحثة بأفراد المجموعة، وراجعت ما تم مناقشته في الجلسة السابقة.
2. ناقشت الباحثة مع الأعضاء الواجب المنزلي الذي هدف إلى التعرف على مفهوم الاندماج، وفيما يلي بعضاً من إجاباتهم: (عندما يتحدث شخص إليك يجب أن تنتظر إليه وتكون جميع حواسك وتركيزك معه)، (الاندماج مع الأشخاص وأفراد المجتمع)، (التفاعل والانسجام مع أفراد المجتمع والتعاون معهم في مختلف جوانب الحياة)، (مشاركة الآخرين في الحديث).
3. عرض تقديمي لنظرية الاختيار: لتوضيح أهمية التركيز على السلوك بدلا من التركيز على المشاعر، وتبصير أفراد المجموعة بالسلوكيات غير المسؤولة التي تسبب لهم مشكلات، وبالحاجات النفسية (البقاء، الانتماء، القوة، الحرية، الترفيه)، وبعادة المفاهيم الثلاثة $3R^s$ في نظرية الاختيار.
4. إجراء نشاط تدريبي (التفكير في الحاجات) هدف إلى أن يتعرف العضو من خلاله على أن الحاجات هي المحرك للسلوك، وأن سلوكياته غير المسؤولة وإن أشبعت له حاجاته إلا أنها لا تحقق السعادة، بل قد تكون عواقبها وخيمة، لذا عليه إشباعها بسلوكيات مسؤولة، تمرين(2):

- قسمت الباحثة أفراد المجموعة إلى ثنائيات وأعطت كل مجموعة ورقة احتوت على الأسئلة التالية:
 - أ. الفرق بين الرغبة والحاجة (الحاجة ثابتة بينما الرغبة متغيرة).
 - ب. الحاجات الخمس (الحاجة إلى البقاء - الحاجة إلى القوة والانجاز - الحاجة إلى الحب والانتماء - الحاجة إلى الحرية والاستقلال - الحاجة إلى المتعة والمرح) وناقشت التوتر الناتج عن عدم إشباع أي حاجة ملحة من هذه الحاجات.
 - ت. الحاجة إلى البقاء إلى أي مدى هي ضرورية؟ ما الذي تفعله لتحافظ على صحتك؟
 - ث. الحاجة للحب والانتماء، ماذا تفعل لتشبعها؟
 - ج. الحاجة للقوة، ماذا تعني لك؟
 - ح. الحاجة للحرية كيف تمارس حريتك؟
 - خ. الحاجة للمتعة، ماذا تعني المتعة بالنسبة لك؟ وكيف تحققها؟ ما النتائج المترتبة على إشباعها بطريقة غير مسؤولة؟ كيف تشبعها بسلوك مسؤول؟
 - د. طلبت الباحثة من أحد أفراد المجموعة اختيار إحدى الحاجات غير المشبعة وتوضيح كيف يشبعها بطريقة الخاصة؟ ثم كيف يتم إشباعها بطريقة مسؤولة؟، وفيما يلي بعضاً من إجاباتهم: (الأول: الحاجة للحرية أشبعها بالتأخر عن المنزل وعدم طاعة والدي، والطريقة المسؤولة لإشباعها تكون عن طريق الخروج مع الأهل وعدم التأخر عن المنزل، والابتعاد عن المشاكل)، (الثاني: الحاجة للمتعة كنت في السابق أشبعها عن طريق الصحبة السيئة والتدخين، إشباعها بطريقة مسؤولة يكون بتغيير الأصدقاء،

الذهاب إلى البحر)، (الثالث: الحاجة للقوة كنت أشبعها بالسب والشتم وتهديد الآخرين والمشاجرات، إشباعها بطريقة مسؤولة يكون بالدراسة والعمل).

5. أكدت على أهمية مفهوم الاندماج سواء مع الوالدين، أو الأخوة والأخوات، أو الأصدقاء أو المدرسين أو المسؤولين في المؤسسة.

6. إجراء نشاط تدريبي (التروموتر) للتعبير عن المشاعر، تمرين (3).

قسمت الباحثة المجموعة إلى ثنائيات وأعطت كل مجموعة ورقة احتوت على صورة ترمومتر ليقوم أفرادها بتلوينها وكتابة أرقام على الترمومتر تشير إلى درجة مشاعرهم كالغضب أو الحزن أو الغيرة، تراوحت الدرجات ما بين 1-10 حيث يمثل الرقم (1) أدنى درجة والرقم (10) أعلى درجة.

بدأت الباحثة النشاط بذكر موقف حقيقي حدث لها وقيمت درجة مشاعرها في هذا الموقف لتعليم الأعضاء كيفية الإجراء، وفيما يلي بعضاً من إجاباتهم: (أشعر بالغضب الشديد لوجودي في سجن الأحداث والدرجة هي 10)، (أشعر بالحزن الشديد ل وفاة أخي وعدم استطاعتي حضور مراسم الدفن ومشاركة عائلتي هذه المناسبة الحزينة لوجودي في سجن الأحداث، والدرجة 10)، (أشعر بالضيق لوجودي في سجن الأحداث، والدرجة 8)، (أشعر بالحزن لوجودي في سجن الأحداث ولما فعلته الأمر الذي أوصلتني إلى هنا، والدرجة 5).

هدف هذا النشاط إلى مساعدة الأعضاء على التعبير عن مشاعرهم وربطها بسلوكياتهم، والاندماج مع المرشدة وباقي أفراد المجموعة.

7. تطوع أفراد المجموعة بتلخيص أهم النقاط التي تم ذكرها في الجلسة.

8. الاتفاق على موعد الجلسة القادمة.

الواجب المنزلي:

ما السلوكيات العنيفة التي تصدر منك في الغالب؟ مع ذكر موقف.

الجلسة الرابعة

قاعدة المفاهيم الثلاثة 3Rs

أهداف الجلسة:

هدفت الجلسة إلى مساعدة الأعضاء على:

1. التعرف على قاعدة المفاهيم الثلاثة للعلاج بالواقع ($3R^s$) وهي:

المسؤولية Responsibility، الواقع Reality، الصواب والخطأ
Right & Wrong.

2. إدراك معنى المسؤولية، والواقع والصواب والخطأ.

3. تعلم اختيار سلوك مسؤول بدلاً من السلوك غير المسؤول الذي يمارسه في الوقت الحاضر لمواجهة مواقف الحياة المختلفة.

الإجراءات:

1. رحبت الباحثة بأفراد المجموعة، وراجعت معهم ما دار في الجلسة السابقة.

2. ناقشت مع أفراد المجموعة الواجب المنزلي الذي تضمن: أغلب السلوكيات العنيفة الصادرة منهم مع سؤالهم عن أي حاجة من الحاجات الخمس أشبعتها له؟، وفيما يلي بعضاً من إجاباتهم: (السلوك العنيف الذي صدر مني أخذت سيارة أبي وصدمت شخص متعمداً وذلك لإلحاق الضرر بأبي لأنه لا يصدقني ودائماً يضربني، أتوقع لإشباع حاجة القوة)، (أتشاجر مع أي أحد ودائماً ما أستخدم آلات حادة مثل سكين ورنج وغيرها، لإشباع حاجة المتعة لأنني أشعر بالملل دائماً وهكذا أقضي وقتي مع زملائي)، (أحب أصدقائي ودائماً ما أقضي الوقت معهم، وأستخدم آلات حادة مثلهم لتقليدهم وعند تعرض أحد منهم لموقف نقف معه ونتشاجر جميعاً حتى لو كان هو المخطئ في حق الآخرين مستخدمين الآلات الحادة، وذلك لإشباع حاجة الانتماء).

3. تدريب الأعضاء على إشباع حاجاتهم بطريقة مسؤولة، وذلك من خلال إجراء نشاط تدريبي (سونار السلوك)، تمرين (4).

- قام كل عضو برسم مجسم لشخص احتوى على (اليدين، والقدم، والوجه، والبطن).
- أشار كل عضو إلى الجزء الذي يستخدمه دائماً في العنف مثل اليد في الشجارات أو القدم للركل والقم للسب وهكذا، ثم قامت الباحثة بطرح الأسئلة الآتية: من المسؤول عن تحريك هذه الأجزاء من الجسم؟ وأجاب جميع الأعضاء ب (نحن)، من المسؤول عن سلوكك؟ أجاب كل عضو ب (أنا)، ما الذي يحدث عندما تكون غير مسؤول؟ قِيم سلوكك العنيف وتحت أي نوع يندرج (مسؤول أم غير مسؤول)؟ كانت إجابات الأعضاء: (غير مسؤول)، (عنيف)، (يضر بالآخرين).

هدف النشاط إلى أن يتعرف العضو على رد فعله كي يستبصر ويستطيع السيطرة على سلوكه، واستبداله بسلوك مسؤول يعود عليه بالنفع.

4. تم تعريف أفراد المجموعة بقاعدة المفاهيم الثلاثة للعلاج بالواقع (3R^s) وهي: المسؤولية (Responsibility)، الواقع (Reality)، الصواب والخطأ (Right & Wrong)، وربطها بعدة مواقف من المواقف التي ذكروها مثل (التسبب بالأذى للآخرين كالطعن، السب عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي).
5. شجعت الباحثة أفراد المجموعة على الحوار والمناقشة، وذلك عن طريق طرحهم لأمثلة واقعية من حياتهم حول السلوكيات غير المسؤولة وفيما يلي بعضاً منها: (أفاد شخص باحرقه

سيارة)، (وأخر طعن زميل له)، (وثالث سرق عدة دراجات نارية).

6. لخص أحد أفراد المجموعة أهم النقاط التي ذكرت في الجلسة.

7. الاتفاق على موعد ومضمون الجلسة القادمة.

الواجب المنزلي:

اقرأ الموقف التالي ثم أجب عن الأسئلة:

أثناء الحصة الخامسة والمعلم يشرح الدرس وباقي الطلبة يجيبون عن الأسئلة التي على السبورة. فجأة يتشاجر أحمد مع زميل له في الفصل اسمه (سلمان) فقام المعلم بتفريقهم، وطلب منهم التوجه إلى مكتب الأخصائي النفسي بعد الحصة ثم أكمل الدرس.

داخل مكتب الأخصائي النفسي جلس المعلم والأخصائي النفسي مع الطالبين وأشار المعلم إلى أن أحمد هو من افتعل الشجار وأخذ يلقي على مسامع سلمان كلمات منها: (غبي، أبعد رأسك الكبير، يا حمار ..) فَرَدَ عليه سلمان بكلمات مثلها وتشاجرا. حاول الأخصائي الإصلاح بين الطالبين، رفض أحمد الصلح ففصله الأخصائي من المدرسة لمدة يومين لأنها لم تكن المرة الأولى التي قام بها بهذا الفعل. وعند خروج الطالبين من مكتب الأخصائي النفسي هجم أحمد على سلمان مهدداً إياه بأنه سيلقاه بعد نهاية اليوم الدراسي خارج أسوار المدرسة.

بعد نهاية اليوم الدراسي وخارج أسوار المدرسة كان أحمد في شدة الغضب، فأتجه إلى سلمان، ووجه له طعنه بقلم، وحضر الزملاء وبعض المعلمين واتصلوا بالطوارئ وأخذ أحمد إلى مركز الشرطة ونقل سلمان إلى المستشفى.

- في اعتقادك، ما الذي كان يرغب أحمد في الوصول إليه؟
- قيم سلوكه؟
- ما النتائج المترتبة على سلوكه؟
- لو كنت مكان أحمد ماذا تفعل؟

الجلسة الخامسة والسادسة

الكشف عن السلوك الكلي

صممت هاتان الجلستان لكي يكتسب الأعضاء القدرة على الاستبصار وتحليل المواقف، ويدركوا الواقع من حولهم بما فيه من قيود، والتركيز على الحاضر ونبذ الماضي، وأنهم وحدهم المسؤولون عن تصرفاتهم، ولا يتخذوا من الظروف المحيطة أو تصرفات الآخرين مبرراً لسلوكهم غير المسؤول.

للسلوك في نظرية الاختيار أربع مكونات هي: (التفكير، السلوك، الانفعال، الوظائف الفسيولوجية) وبهذا فإن جلسة علاجية واحدة لا تكفي لتدريبهم جميعاً، ولذلك قررت الباحثة أن تكون الجلستان الخامسة والسادسة ممتدتان.

أهداف الجلسة:

هدفت الجلسة الخامسة والسادسة إلى مساعدة الأعضاء على:

1. التعبير عن مشاعرهم بكل حرية.
2. التمكن من فهم مكونات السلوك الأربعة (السلوك، التفكير، الانفعال، الوظائف الفسيولوجية).
3. فهم سلوكياتهم من خلال عملية الكشف عن السلوك الكلي.

الإجراءات:

1. رحبت الباحثة بأفراد المجموعة وراجعت معهم ما تم مناقشته في الجلسة السابقة.
2. ناقشت الواجب المنزلي الذي تضمن الإجابة عن عدة أسئلة بعد قراءة الموقف، وفيما يلي بعضا من الإجابات: (كان أحمد يريد فرض هيئته على زميله ليشتبع حاجته إلى القوة، بسلوك غير مسؤول. النتيجة قد تكون فصله من المدرسة أو الذهاب للسجن، لو كنت مكان أحمد لطلبت من زميلي إفساح المجال بأسلوب لائق)، (كان أحمد يريد إثبات ذاته، تصرفه سيئ وفيه تهور وقد يوقعه في المتاعب، لو كنت مكان أحمد لاعتذرت من زميلي عن أسلوبه السيئ)، (لو كنت مكان أحمد كنت سأطلب من زميلي انتظاري خارج أسوار المدرسة للتقاهم معه وإنهاء الموقف بشكل ودي).

3. قامت الباحثة بعرض تقديمي لشرح مكونات السلوك الأربعة وترابطها وتفاعلها (التفكير، السلوك، الانفعال، الوظائف الفسيولوجية).

4. إجراء تمرين (سلسلة السلوك) تمرين رقم (5) الذي هدف إلى مساعدة أفراد المجموعة على أن يغيروا من أنفسهم ليتمكنوا من السيطرة على سلوكهم، وكان تطبيقه كالتالي:

- وزعت الباحثة على كل عضو بطاقة وطلبت منه القيام برسم خمس حلقات متداخلة تشبه السلسلة.
- قام كل عضو بلصق كلمات في كل حلقة وهي (مثير، تفكير، مشاعر، ردة الفعل، النتائج).

هذه البطاقة وضحت للأعضاء مراحل السلوك وقد طرحت فيه الباحثة مثلاً لإيضاح الفكرة: عندما ينظر إليك شخص فهذا هو (المثير)، وأفكارك عن هذه النظرة (تفكير)، وما تشعر به من غضب أو غيره (مشاعر)، الشجار معه أو شتمه (ردة فعل)، وما ينتهي إليه الموقف يسمى (نتائج السلوك) وهكذا.

مما سبق اتضح للجميع أن الفرد وحدة هو المسؤول عن سلوكه، لذا عليه بالتفكير والتأني قبل التصرف.

5. لخص أحد أفراد المجموعة ما تم مناقشته في الجلسة.

6. الاتفاق على موعد الجلسة القادمة.

الواجب المنزلي:

قدمت الباحثة الواجب المنزلي بعد الجلسة الخامسة فقط وهو الإجابة على السؤال التالي: من المسؤول عن سلوكنا؟ مع ذكر مثال؟ تمت مناقشته في الجلسة السادسة وأجاب جميع الأعضاء على السؤال بأنهم هم المسؤولون عن سلوكهم.

الجلسة السابعة

المسؤولية واختيار السلوك

أهداف الجلسة:

هدفت الجلسة إلى مساعدة الأعضاء على:

1. تحديد سلوكياتهم المسؤولة وغير المسؤولة.
2. فهم مصطلح المسؤولية.
3. اختيار السلوك المسؤول في مواقف الحياة المختلفة.

الإجراءات:

1. الترحيب بأفراد المجموعة، وراجعت معهم ما تم مناقشته في الجلسة السابقة..
2. عرض تقديمي لشرح مفهوم المسؤولية كأحد مفاهيم العلاج بالواقع، ودوره في مساعدتهم على التمييز بين السلوك المسؤول وغير المسؤول، والنتائج المترتبة على كل منهما.
3. طلبت الباحثة من الأعضاء ذكر أمثلة واقعية لبعض السلوكيات غير المسؤولة التي قاموا بها، مع التفكير بسلوكيات أخرى مسؤولة، وفيما يلي بعضا من إجاباتهم: (حرق السيارة سلوك غير مسؤول، وإبداله يكون بالاتصال على الجهات الأمنية بدلا من حرقها)، (سرقة الدراجات النارية سلوك غير مسؤول، يستبدل باستكمال الدراسة ثم العمل وشراء دراجة نارية).
4. إجراء تمرين (إشارة المرور)، كما هو موضح في تمرين (6): إعطاء كل عضو إشارة مرور صغيرة ويشارك الأعضاء في لصق ألوانها ووضع عبارات على كل لون، الأحمر(قف)، الأصفر(فكر)، الأخضر(تصرف)، هدف إلى تعليم الأعضاء ضرورة التوقف والتفكير قبل التصرف في مواقف حياتهم المختلفة، مع طرح الأسئلة التالية:
 - 1- ما الحاجة التي تشبعها لك السلوكيات التالية:
 - أ- العنف؟
 - ب- إتلاف الممتلكات العامة؟
 - ج- اختراق حسابات الآخرين؟

- 2- ما النتائج المترتبة على هذه السلوكيات؟
- 5- لخص أحد أفراد المجموعة ما تم مناقشته بالجلسة.
- 6- الاتفاق على موعد الجلسة القادمة.

الواجب المنزلي:

- حدد السلوكيات غير المسؤولة التي تصدر منك؟
- كيف تستبدل السلوك غير المسؤول بآخر مسؤول يشبع حاجتك؟

الجلسة الثامنة

مفهوم الواقع

أهداف الجلسة:

- هدفت الجلسة إلى مساعدة الأعضاء على:
1. التعرف على مفهوم الواقع وأهميته في تخفيف سلوك العنف.
 2. التدريب على التحكم في السلوك.
 3. التركيز على السلوك المسؤول الذي يخفف العنف.

الإجراءات:

1. رحبت الباحثة بأفراد المجموعة وراجعت معهم ما تم مناقشته في الجلسة السابقة.

2. ناقشت الواجب المنزلي حول السلوكيات غير المسؤولة وكيفية إبدالها بأخرى مسؤولة، وفيما يلي بعضاً منها: (كنت أتغيب عن المنزل بالأسابيع وهذا سلوك غير مسؤول، إبدالها بسلوك مسؤول يكون بعدم التغيب أو الطلب من ولي الأمر النوم خارج المنزل)، (عدم طاعة والدي وكنت دائماً أتأخر وأقضي الوقت مع رفاق السوء ونقوم بعدة أمور مثل السرقة، إبدالها بسلوك مسؤول يكون بالابتعاد عن رفاق السوء وطاعة الوالدين)، (السلوكيات غير المسؤولة الصادرة مني هي كثرة المشاجرات والعناد، وإبدالها بسلوكيات أخرى مسؤولة مثل عدم التسرع في المشاجرات ومد اليد، والسيطرة على النفس والتفكير قبل اتخاذ القرار).

3. إجراء نشاط تدريبي (شارع الحياة) كما هو موضح في تمرين (7)، وكان الإجراء كالتالي:

- طلبت الباحثة من الأعضاء رسم شارع يحتوي على مطبات.

هدفت الباحثة من هذا النشاط أن توضح لأعضاء المجموعة بأن الفرد منذ الولادة حتى الممات يتعرض لمشاكل، فتتعرض حياته، ثم تستقيم، كالشارع الذي يستقيم بعد المطبات، وعليه أن يتعلم منها ويتغير بشكل إيجابي أي يسلك سلوكيات سوية ومسؤولة، ثم عرضت موقف حقيقي تعرضت له وكيف تصرف في بطرقة مسؤولة.

4. تشجيع أفراد المجموعة على الحوار والمناقشة، بطرح أمثلة واقعية من سلوكيات غير مسؤولة صدرت منهم، وفيما يلي بعضا من إجاباتهم: (شرب الخمر)، (الاعتداء على الغير بالضرب)، (سرقة الدراجات النارية)، (سرقة سيارة أبي).
5. تدريب أفراد المجموعة على التركيز في السلوك المسؤول، وذلك عن طريق طرح أسئلة مثل: بعد خروجكم من الدار هل ستقومون بنفس السلوكيات؟ إذا كانت الإجابة بالنفي فكيف ستتصرفون؟ أتت الإجابات كالتالي: (لن أقوم بنفس السلوكيات السابقة، سأبتعد عن رفاق السوء، ولن أقرب من شرب الخمر فهو الذي أوصلني لهذا المكان، سأكمل دراستي وأعمل)، (لن أكرر سلوكياتي السابقة، ولن أعتدي بالضرب على أحد سأحاول ضبط نفسي أكثر وأحسن الظن بالآخرين، وسأركز على دراستي وأنظر للأمام)، (لن أقوم بسرقة الدراجات النارية، بل سأكمل الدراسة وأشتري لي واحدة).
6. شرح مفهوم الواقع، وتدريبهم على فهمه بصورة أفضل.
7. لخص أحد أفراد المجموعة أهم النقاط التي ذكرت في الجلسة.
8. الاتفاق على موعد ومضمون الجلسة القادمة.

الواجب المنزلي:

من وجهة نظرك ما الصواب وما الخطأ في سلوكك؟

الجلسة التاسعة

الصواب والخطأ

أهداف الجلسة:

هدفت الجلسة إلى مساعدة الأعضاء على:

1. التعرف على مفهومي الصواب والخطأ.
2. التدريب على تقييم السلوك في المواقف المختلفة.
3. التمييز بين السلوك المسؤول والسلوك غير المسؤول.

الإجراءات:

1. الترحيب بأفراد المجموعة، ومراجعة ما تم مناقشته في الجلسة السابقة.
2. مناقشة الواجب المنزلي مع أفراد المجموعة حول ما ذكره الأعضاء عن الصواب والخطأ في سلوكهم، وفيما يلي بعضاً منها: (الخطأ في سلوكي هو افتعال المشاكل وعدم التقيد بالقوانين، الصواب هو الابتعاد عن المشاكل والالتزام بالقوانين)، (الخطأ في سلوكي هو أنني عندما أريد شئ أسلبه من الآخرين بالقوة، والصواب هو التوقف عن سلب الآخرين وإكمال الدراسة للحصول على عمل وشراء ما أريده)، (الخطأ في سلوكي هو حمل ممنوعات مثل المخدرات للتعاطي والأسلحة البيضاء

- وعدم تحمل مسؤولية عائلتي، الصواب في السلوك هو التوقف عن حمل الممنوعات والالتزام بالمسؤولية تجاه العائلة)
3. عرض تقديمي لتفسير وشرح مفهومي الصواب والخطأ في نظرية الاختيار من خلال عرض مجموعة من المواقف والسلوكيات بعضها يمثل الصواب وأخرى يمثل الخطأ ثم إتاحة المجال لأفراد المجموعة لتقييمها لاستنتاج المعيار الذي يميز الصواب من الخطأ ، باستخدام لعبة (الوجه) حيث تم توزيع أعواد خشب لصق عليها وجه مبتسم من جهة وآخر عابس من جهة أخرى لتقييم كل سلوك يتم عرضه).
4. تدريب أفراد المجموعة على تقييم سلوكياتهم واستبدال السلوك غير المسؤول بآخر مسؤول عن طريق نشاط أطلق عليه (تقييم السلوك)، كما هو موضح في تمرين (8)، وزعت الباحثة على الأعضاء بطاقة تضمنت الأسئلة التالية:
- أ- ما وسيلتك الدائمة للحصول على ما تريد؟
- ب- ما المصلحة التي يحققها لك هذا السلوك؟ وماذا عن مصلحة الآخرين؟
- ج- ما رأيك بسلوكك؟ وكيف تقيمه؟
- د- كيف يحقق لك ما تريد؟
- هـ- ما أثر هذا السلوك على علاقاتك الاجتماعية؟
- و- ما نتيجة استمرارك في هذا السلوك؟ ، وفيما يلي بعضا من إجابات الأعضاء: (وسيلتي للحصول على الأشياء هي السرقة لأنني أريدها ولا أهتم بمصلحة الآخرين، استمراري بهذا السلوك يؤدي إلى السجن، السلوك المسؤول يكون بالعمل لكسب المال

للحصول على ما أريد)، (أحصل على ما أريد بالسرقة أو السلب بالقوة، المصلحة التي يحققها الحصول على النقود لشراء ما أريد أفكر بالآخرين أحياناً، سلوكي يضرني اجتماعياً فالعائلة غاضبة من سلوكي وتغيرت معاملتها لي قليلاً، أما نتيجة استمراري في سلوكي فهي الإيداع في دار التقويم الاجتماعي(سجن الأحداث)، وإيقاع الأذى بعائلتي، أما السلوك السوي الذي يجب علي أن أفعله فهو الابتعاد عن الخطأ وتغيير سلوكي).

5- لخص أحد أفراد المجموعة أهم النقاط التي ذكرت في الجلسة.

6- الاتفاق على موعد ومضمون الجلسة القادمة.

الواجب المنزلي:

جدول الحقوق والواجبات

لكل فرد حقوق، وبالمقابل عليه واجبات. أكتب عبارات في الجدول التالي تمثل حقوقك على الآخرين وواجباتك تجاههم.

من حقي أن	من واجبي أن

الجلسة العاشرة

مفهوم الاستقلالية والتخطيط

أهداف الجلسة:

هدفت الجلسة إلى مساعدة الأعضاء على:

1. التعرف على مفهوم الاستقلالية.
2. التعرف على مفهوم التخطيط وأهميته.
3. التعرف على عناصر الخطة الجيدة.
4. التدريب على وضع خطة واقعية.

الإجراءات:

1. الترحيب بأفراد المجموعة، واسترجاع ما تم مناقشته في الجلسة السابقة.
2. مناقشة الواجب المنزلي الذي يتعلق بحقوق وواجبات كل فرد، وفيما يلي بعضاً من إجابات الأعضاء: (من حقي أن يحترمني الآخرون ولا يؤذوني، بالمقابل واجباتي أن أحترم الآخرين ولا ألحق الأذى بهم)، (من حقي أن ترعاني عائلتي وبالمقابل واجبي أن أراهم)، (من حقي ألا يحكم الناس علي من مظهري ولا

- يُسيؤو الظن بي وبالمقابل واجبي ألا أحكم على الناس من المظهر وأحسن الظن بهم).
3. شرح مفهوم الاستقلالية عن طريق عرض تقديمي، وهو قدرة الفرد على التحكم بذاته والاعتماد على نفسه، والذي يؤدي إلى تحمل مسؤولية الشخص لنتائج تصرفاته، وما يريد.
4. قام كل عضو بوضع خطة تلبي احتياجاته وأهدافه، وتحقق له هوية ناجحة عن طريق اختيار سلوكيات مسؤوله تقود إلى تحقيق الأهداف دون إلحاق ضرر بالآخرين.
5. وزعت الباحثة (ظرف) على كل عضو يحوي عبارة (تعرف على من سيغير حياتك) ومراه أسفل العبارة لتعكس صورة العضو، يهدف أن يستنتج منها أنه الوحيد المسؤول عن تغيير سلوكه.
6. شرح أهمية التخطيط مع عرض عناصر الخطة الجيدة (SAMIC3) وهي: البساطة (Simple)، يمكن إنجازها (Attainable)، يمكن قياسها (Measurable)، فورية أي يمكن تنفيذها في الحال (Immediate)، يمكن السيطرة عليها (Controlled)، يحرص على الالتزام بها (Committed)، لها صفة الاستمرارية (Continuously)، مع توضيح الهدف من الخطة استبدال السلوك غير المسؤول بآخر مسؤول.
7. لخص أحد أفراد المجموعة أهم النقاط التي ذكرت في الجلسة.
8. الاتفاق على موعد ومضمون الجلسة القادمة.

الواجب المنزلي:

ضع خطة توضح كيف يمكنك حماية نفسك مستقبلاً من التصرف
بأسلوب غير مسؤول

الجلسة الحادية عشر

الختامية

أهداف الجلسة:

هدفت الجلسة إلى مساعدة الأعضاء على:

1. وضع خطة مستقبلية.
2. تقييم أعضاء المجموعة لجلسات برنامج العلاج بالواقع.
3. إبداء الرأي في إيجابيات وسلبيات البرنامج الإرشادي.

الإجراءات:

1. رحبت الباحثة بأفراد المجموعة، واسترجعت معهم ما تم مناقشته في الجلسة السابقة.
2. عرض كل عضو خطته المستقبلية، التي وضحت كيف استبدل السلوك غير المسؤول بآخر مسؤول.
3. تشجيع أفراد المجموعة على المشاركة الإيجابية في عرض الخطط، والتأكيد على مبدأ الاحترام.
4. توزيع بطاقة (رسم خطة)، كما هو موضح في تمرين رقم (9)، بهدف تدريب الأعضاء على كيفية وضع خطة، واختيار بدائل مع تحديد البديل الأنسب.

5. توزيع (بطاقات تشجيعية) تحتوي على عبارات إيجابية لتشجيع الأعضاء على الاستمرار في تطبيق ما تم تعلمه. منها: أنا صاحب القرار، أنا مسؤول عن سلوكي، أنا أفكر في نتائج تصرفاتي قبل الإقدام عليها.

6. طرح سؤال: ما تقيمكم للبرنامج الإرشادي الذي قدم لكم؟

وفيما يلي بعضاً من إجاباتهم:

(استفدنا من البرنامج، وهو جديد علينا)، (برنامج ممتع لاحتواءه على الحوار والمناقشة)، (يختلف كثيراً عما يقدمه لنا الأخصائي النفسي من نصائح وممتع)، (أشعر بأن أفكاري تغيرت وبالتالي من الطبيعي أن يتغير سلوكي معها).

7. تطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة.

8. شكرت الباحثة أفراد المجموعة على تعاونهم مع تمنياتها لهم بالتوفيق.

الاختبار التتبعي

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار التتبعي على المجموعة التجريبية بعد مرور شهر، وذلك بسبب قلق الباحثة من تسرب أفرادها، حيث ذكر بعض أفراد المجموعة للباحثة في فترة الاختبار البعدي بأن فترة حبسهم ستنتهي بعد فترة قصيرة (شهر) وهذا ما دعى الباحثة للإسراع في تطبيق الاختبار التتبعي، تم إجراء الاختبار التتبعي في يوم الأحد الموافق 13-10-2019 ، بقاعة

الاجتماعات على (10) أفراد مودعين في دار التقويم الاجتماعي، وهم أفراد المجموعة التجريبية مع وجود الأخصائية الاجتماعية.



المراجع

المراجع العربية:

1. اسماعيل، عزت سيد. (1984). جنوح /الأحداث، الكويت: وكالة المطبوعات.
2. بكار، عبد الكريم، (2010)، المراهق كيف نفهمه، وكيف نوجهه؟، مصر: دار السلامة للنشر والتوزيع.
3. بنات، سهيلي محمود. (2013)، العنف ضد المرأة. عمان: دار المعتز للنشر والتوزيع.
4. الجميلي، خيرى خليل. (1998). السلوك الانحرافي في إطار التخلف والتقدم. مصر. الإسكندرية. المكتب الجامعي الحديث.
5. الجميلي، علي عليج خضر. (2007). أثر العلاج الواقعي في خفض قلق الامتحان لدى طلاب كلية التربية. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 5(2)، 205-225.
6. الجوير، سعود. (2009). رعاية الأحداث الجانحين والتنمية الاجتماعية، الكويت: ذات السلاسل.
7. الخرافي، نورية مشاري. القحطاني، هيفاء محمد عثمان. (2016)، فعالية العلاج الواقعي في التخفيف من السلوك العدواني لدى طالبات المرحلة الثانوية. الكويت. مجلة كلية التربية. 32، (3)، 481-513.
8. الخطيب، صالح، (2003)، الإرشاد النفسي في المدرسة: أسسه - نظرياته - تطبيقاته، الإمارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي.

9. الدويبي، عبدالسلام. (2004). العنف العائلي: الأبعاد السلبية والإجراءات الوقائية والعلاجية (المجتمع الليبي كنموذج). ليبيا. مركز عفت الهندي للإرشاد الإلكتروني.
10. الرشيد، بشير صالح. (2005). الإرشاد النفسي (وفق نظرية العلاج الواقعي)، الكويت. مجموعة إنجاز العالمية للنشر والتوزيع.
11. الرشيد، بشير. السهل، راشد، (2000)، مقدمة في الإرشاد النفسي، (الطبعة الأولى)، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
12. شكور، جليل وديع. (1997). العنف والجريمة، سوريا: الدار العربية للعلوم.
13. رضا، هادي مختار، (1999)، عدم الاستقرار الأسري (دراسة ميدانية) مقارنة بين الزوجات المتفرغات (ربات البيوت) والعاملات في المجتمع الكويتي، الكويت: جامعة الكويت.
14. الصحاري، أحمد عبدالمجيد. الزعبي، فايز كريم أحمد. (2007). أثر برنامج إرشاد جمعي بطريقة العلاج الواقعي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى عينة خاصة من الطلبة الأيتام. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 8(1)
15. الطفيلي، أمثال زين الدين، (2004)، علم نفس النمو من الطفولة إلى الشيخوخة (دراسة تحليلية)، بيروت: دار المنهل اللبناني.
16. العبادي، عبدالسلام. (2000). الملكية في الشريعة الإسلامية. الكويت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

17. عبد الخالق، جلال. رمضان، السيد. (2001). الجريمة والانحراف من منظور الخدمة الاجتماعية. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
18. عبداللطيف، سامي. (2019). دور الأنشطة المدرسية في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض السلوك العدواني لدى الطلبة بالمرحلة المتوسطة. مجلة التربية، جامعة بغداد.
19. غباري، محمد سلامة. (2016). إنحراف الأحداث: الأسباب والوقاية والعلاج. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
20. غباري، محمد سلامة. (2002). الانحراف الاجتماعي ورعاية المنحرفين. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
21. فياض، منى. (2013). أن نتعامل مع العنف بيننا. بيروت: دار النهضة العربية.
22. القائي، علي. (2001). الأسرة والطفل المشاكس، الطبعة الثالثة، بيروت: دار النبلاء.
23. الكرخي، خنساء خلف نوري رحيم. (2015). تأثير أسلوب العلاج بالواقع والحديث الذاتي الإرشاديين المعرفيين في تنمية الشعور الوجداني. جامعة ديالى. العراق.
24. محمود، أحمد. (2021). أثر غياب البرامج الإرشادية المدرسية في تنامي السلوكيات المنحرفة لدى المراهقين. مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة.
25. مراد، صلاح أحمد. العمر، بدر عمر. (2014). البحث التربوي مفاهيمه وإجراءاته. الكويت: مكتبة الكويت الوطنية.

26. المشيخي، غالب بن محمد علي. (2016). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب جامعة الطائف. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. 5، (9)، -508. 528.
27. موسى، محمود سليمان. (2006). قانون الطفولة الجانحة والمعاملة الجنائية للأحداث (دراسة مقارنة). مصر: الإسكندرية. منشأة المعارف.
28. موسى، مصطفى محمد. (2009). التحقق الجنائي في الجرائم الإلكترونية. مصر: مطابع الشرطة.
29. المعصب، هند باتل. الكندري، يعقوب يوسف. السجاري، مها مشاري. محمود، سالم عبدالعزيز. (2016). العنف في المجتمع الكويتي (دراسة استطلاعية). الكويت. وزارة الداخلية وجامعة الكويت.
30. يعقوب، غسان. (2005). كيف نتغلب على القلق والخوف. بيروت. مكتبة النوفل.

المراجع الأجنبية:

- Bandura,A. Walters,R.(1963).*Social learning and development*.United States of America.New York:Holt,Rinehart and Winston. 31
- Barker,A.(1995).*Success of emotionally disturbed adolescents in a therapeutic wilderness program*. 32
- Barry,L. Gaines,T.(2008).*Attention deficit hyperactivity disorder; Intervention as crime prevention*.The journal of Behavior Analysis of Offender and Victim Treatment and Prevention.1,154-170. 33
- Bean,J.(1988).*The effect of individualized reality therapy on the recidivism rates and locus of control orientation of male juvenile offenders*.Dissertation Abstracts International.49,2370. 34
- Beck,A.Freeman,A.(1990).*Cognitive therapy of personality disorders*.United State of America.New York:Guilford Publications. 35
- Beccalossi,C.(2012).*Cesare Lombroso and Italian criminal anthropology*. 36
- London:Palgrave Macmillan.
- Brown,W.Kingsley.R.(1975).*The effect of individual contracting and guided group interaction upon behavior disordered youths self-concept*.Journal of School Health.45,399-401. 37
- Chung,M.(1994).*Can reality therapy help juvenile delinquents in Hong Kong?*.Journal of Reality Therapy.1,68-80. 38

- Clagett,A.(1992).*Group-integrated reality therapy in a wilderness camp*.Journal of Offender Rehabilitation.17,1-18. .39
- Clark,K.(2013).Social learning theory.Nova Science Publishers;New York. .40
- Corey,G.(2008).*Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*(8th Edition).United States of America.Belmont.Thomson Brooks. .41
- Drummond,R.Mehnert.I.(1982).*Perceptions of Reality Therapy by the Staff of the Maine Youth Center,1980-1981*.Main University.Main. .42
- Dollard,J.Miller,N.Doob,L. .43
- Sears,R.(1939).*Frustration and aggression*.London; New Haven and London; yale University press. .44
- Epstein,N.Maragos,N.(1983).*Treating delinquent-prone adolescents and preadolescents*.Journal of Social Work.28. .45
- Finckenauer,J.Kochis,D.(1984).*Causal theory and the treatment of juvenile offenders; A case study*.Advances in Forensic Psychology & Psychiatry.1,49-63. .46
- Glasser,W.(2001).*Choice theory:A new psychology of personal,Freedom*.New York;Harper perennial .47
- Glasser,W.(1984).Control theory:a new explanation of how we control our lives. United States of America.New York:Harper & Row publisher,Inc. .48
- Glasser,W.(1975).*reality therapy.a new approach to psychiatry*.United States of

- America.New York:Harper & Row publisher,Inc
Glasser,N.(1989).*Control Theory.In The* .49
Practice of Reality Therapy.United States of
America.New York:Harper & Row publishers.
Hagan,M.Cho,M.Jensen,J.King,R.(1997).An .50
assessment of the effectiveness of an intensive
treatment program for severely mentally
disturbed juvenile offenders.International
Journal of Offender Therapy and Comparative
Criminology.41,340-349.
Harstad,C.(1976).*Guided group interaction;* .51
Positive peer culture.Child Care
Quarterly.5,109-120.
Hill,N.(2007).*Wilderness therapy as a* .52
treatment modality for at-risk youth; a primer
for mental health counselors.Journal of Mental
Health Counseling.29,338-349.
Hoffman,E.(1994).The drive for self:Alfred .53
Adler and the founding of individual
psychology.New York.Addison-Wesley
Publishing Company
Jandric,A & Dolezal,D.(2004).The education of .54
professionals in the field of crime
prevention;organization,implementation,evalua
tion.Journal of Social Work. University of
Zagreb.
Josi,D.Sechrest,D.Dale,K.(1999).A Pragmatic .55
approach to parole aftercare; evaluation of a
community reintegration program for high-risk
youthfull offenders.Journal of Justice
Quarterly.16,51-80.

- Lee,M.Pagano,M.Johnson,B.Post,S.Leibowitz, .56
G.(2017).*From defiance to reliance; spiritual
virtue as a pathway towards desistence, and
recovery among juvenile offenders*.Spirituality
in Clinical Practice.4,161-175.
- Lojk,L.(1986).*My experiences using reality .57
therapy*.International Journal of Reality
Therapy.5,28-35.
- Montagnes,J.McIntosh,M.Suffield,J.Gelinas,E. .58
(2017).*History of reality therapy in Canada
from sapling to redwood*.International Journal
of Choice Theory and Reality Therapy.36,103-
116.
- Park,H.(2008).The Development of an .59
integrated suicide-violence prevention program
for adolescents.Journal of Korean Academy of
Nursing.38,513-521.
- Powell,J.(2004).*Five stages to responsible .60
human behavior*.International Journal of
Reality Therapy.23,27-30.
- Richards,A.(1991).Introductory lectures on .61
psychoanalysis.United State of
America:Penguin book Ltd.
- Schuster,R.(1978).*Evaluation of a reality .62
therapy stratification system in a residentail
drug rehabilitation center*.The Journal of
Human Issues.7,59-67.
- Shea,G.(1974).*The effects of reality therapy .63
oriented group counseling with delinquent,
behavior-disordered students*.Dissertation
Abstracts International.34,4889-48890.
- Swenson,C.Kennedy,W.(1995).*Perceived .64
control and treatment outcome with chronic*

- adolescent offenders*. Adolescence; Roslyn Heights. 30, 565-578.
- Thatcher, J. (1983). *The effects of reality therapy upon self-concept and locus of control for juvenile delinquents*. International Journal of Reality Therapy. 3, 31. .65
- Turner, R. (2012). *A systematic approach to changing criminal thinking*. International Journal of Reality Therapy. 32, 27-34. .66
- Underwood, L. Phillips, A. Von Dresner, K. Knight, P. (2006). *Critical factors in mental health programming for juveniles in corrections facilities*. International Journal of Behavioral Consultation and Therapy. 2, 107-140. .67
- Vaziri, S. Kashani, F. Jamshidifar, Z. Jafari, M. (2014). *Group counseling efficiency based on choice theory on prisoners responsibility increase*. Journal of Procedia-Social and Behavioral Sciences. 128, 311-315. .68
- Yarish, P. (1986). *Reality Therapy and the locus of control of juvenile offenders*. International Journal of Reality Therapy. 6, 3-10. .69
- Yarish, P. (1985). *The impact of a treatment facility utilizing Reality Therapy on the locus of control and subsequent delinquent behavior of a group of juvenile offenders*. Dissertation Abstracts International. 46, 1096. .70

مواقع الإنترنت:

1- <http://www.moi.gov.kw/main/content/docs/juvenileprotection/ar/juveniles-protection-law.pdf>

2- <http://www.moi.gov.kw/main/sections/juvenile-protection>



ملخص الكتاب

يتناول هذا الكتاب موضوع العنف لدى الأحداث من منظور تربوي، ونفسي، واجتماعي، ويسعى ليكون مرجعاً علمياً شاملاً، لا يقتصر على المتخصصين والباحثين فحسب، بل يستهدف أيضاً أولياء الأمور وكل من يهتم فهم ظاهرة العنف، وأساليب الوقاية منها.

يقدم الكتاب رؤية تحليلية متعمقة لأسباب السلوك العنيف، والعوامل المرتبطة بالتنشئة، والأسرة، والمدرسة، والمجتمع، إضافة إلى دور الإعلام والتكنولوجيا في تشكيل سلوكيات الأحداث.

كما يحتوي على طرح علمي ونظري مدعم بالدراسات الحديثة، ويعرض استراتيجيات تربوية ومقاربات عملية تساعد الوالدين، والمربين، والمهنيين على التعامل الإيجابي مع هذه الفئة، وفهم احتياجاتهم، وحمايتهم من الانحراف والعنف.

