



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد البشير الإبراهيمي
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس



الإدمان على الألعاب الالكترونية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى المراهق.

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطّور الثالث في علم النفس المدرسي
إعداد طالبة الدّكتوراه: العياشي زهرة
تحت إشراف الأستاذ الدّكتور: محمّد الأزهر بالقاسمي.

أعضاء لجنة المناقشة

الإسم واللقب	الرتبة العلميّة	المصنّف	مؤسسة الانتماء
سليم حمي	أستاذ محاضر	رئيسا	جامعة محمّد البشير الإبراهيمي-برج بوعريرج-
محمّد الأزهر بالقاسمي	أستاذ التّعليم العالي	مشرفا ومقرّرا	جامعة محمّد البشير الإبراهيمي-برج بوعريرج-
علي لفقير	أستاذ محاضر	مناقشا	جامعة محمّد البشير الإبراهيمي-برج بوعريرج-
زينة لعروس	أستاذ محاضر	مناقشا	جامعة محمّد البشير الإبراهيمي-برج بوعريرج-
الساقي حوامدي	أستاذ محاضر	مناقشا	جامعة حمة لخضر الوادي
أحمد جلّول	أستاذ التّعليم العالي	مناقشا	جامعة حمة لخضر الوادي

السّنة الجامعيّة

2024/2023



شكر وتقدير

الحمد لله الواحد الأحد والفضل للذي خلق السماء بلا عمد

ورزق الرزق ولم ينسَ أحد.

له الحمد حتى يرضى وله الحمد إذا رضي وله الحمد بعد الرضا

إلى الإنسان الذي يسر لي درب العلم

«الأستاذ الدكتور محمد الأزهر بالقاسمي»

إلى كل من سهر على هذه الدراسة وصبر على أهلها وأعان في إنجازها من قريب أو بعيد

إلى كل الأمهات والآباء جزاكم الله كل خير

إلى كل المنتمين لمتوسطة سبيحي بلقاسم

نتقدم لكم بفائق الاحترام والتقدير



الإهداء

حمدا لله أحمدده وأستعينه، ولا أرجو إلا فضله، ولا أخشى إلا عدله،

ولا أتبع إلا قوله، ولا أمسك إلا حبله.

والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

بعد إنهاء هذا العمل العلمي المتواضع، بؤدي أن أهدي هذا الجهد البسيط إلى من رباني في صغري، ووجهاني في كبري، وأنارا دربي بالأخلاق الفاضلة والقيم، وعلماني الصبر والكفاح.

والدي الكريمين "خثير" و"ربيعة" رعاهما الله وحفظهما لي

وإلى أخواتي "مريم" و"صفية" وأبنائهم

وإلى أخي الغالي "عبد العزيز"

وإلى صغیرتي "عليّة"

كما أوجه شكري إلى كل من رافقني بكلامه الطيب وتشجيعاته المستمرة.

ولا أنسى أن أثنى بمراتب من الشكر والامتنان على الأستاذ المشرف "محمد الأزهر بالقاسمي" الذي شجّعني وساندني، والذي لم يبخل عليّ بالنصائح والتوجيهات.

وأخص بالشكر الجزيل إلى جميع الأساتذة على الدعم النفسي والعلمي.

وأيضا إلى كل أساتذتي الكرام بقسم علم النفس.

كما أتوجه بالشكر لكل من ساعدني وساندني على إنجاز هذا العمل من قريب أو بعيد.

وفي الأخير أتمنى أن أكون قد وفقت في إنجاز هذا العمل، راجية من المولى

عز وجل أن أكون قد وقّيت للوالدين والسّاهرين على مشواري الدّراسي حقّهم،

وأن أكون دائما عند حسن ظنّهم.

العياشي زهرة

ملخص الدّراسة :

سعت هذه الدّراسة إلى تحقيق الهدف التّالي والمتمثّل في الكشف عن العلاقة بين الإدمان على الألعاب الإلكترونية والسّلوّك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التّعليم المتوسّط، وكذا التّحقّق من وجود فروق بين متوسّطات السّلوّك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التّعليم المتوسّط وفقا لمتغيّر الإدمان على الألعاب الإلكترونية (مدمن-غير مدمن).

وللتأكّد من صحّة فرضيّات الدّراسة الموضوعة تمّ الاعتماد على المنهجين الوصفي الارتباطي والسّببيّ المقارن، وذلك للكشف عن العلاقة الموجودة بين الإدمان على الألعاب الإلكترونية والسّلوّك العدواني، وللكشف عن وجود فروق بين متوسّطات السّلوّك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التّعليم المتوسّط وفقا لمتغيّر الإدمان على الألعاب الإلكترونية (مدمن-غير مدمن)، من خلال التّطبيق على عيّنة الدّراسة (264) مراهقا متمدرسا بالتّعليم المتوسّط، والتي تتوزّع عشوائيا إلى ثلاث مستويات (طبقات)، حيث نجد في مستوى (طبقة) الثّانية متوسّط (102) مراهقا متمدرسا، وفي مستوى (طبقة) الثّالثة متوسّط (82) مراهقا متمدرسا، وفي مستوى (طبقة) الرّابعة متوسّط (80) مراهقا متمدرسا، ثمّ بعد ذلك تطبيق القياسات على كلّ منهم، وذلك بالاستعانة بمجموعة من الأدوات وهي مقياس السّلوّك العدواني للمراهقين لـ"أمال باظة" والمقنّن على البيئة الجزائريّة من طرف "سامية ابريغم" (2017)، وأيضا مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية للمراهقين المعدّ من طرف الطّالبة الباحثة.

وبعد معالجة البيانات المتحصّلة عليها إحصائيا، تمّ عرضها ومناقشتها في ضوء نتائج الدّراسات السّابقة والإطار النظري، حيث تمّ التّوصل في الأخير إلى التّنتائج التّالية والمتمثّلة في:

- وجود علاقة ارتباطيّة عكسيّة بين الإدمان على الألعاب الإلكترونية والسّلوّك العدواني لدى عيّنة الدّراسة.
- عدم وجود فروق بين متوسّطات الإدمان على الألعاب الإلكترونية والسّلوّك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التّعليم المتوسّط وفقا لمتغيّر الجنس.
- عدم وجود فروق بين متوسّطات الإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التّعليم المتوسّط وفقا لمتغيّر المستوى الدّراسي.
- وجود فروق بين متوسّطات السّلوّك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التّعليم المتوسّط وفقا لمتغيّر المستوى الدّراسي ولصالح المراهقين المتمدرسين في السّنة الثّانية متوسّط.

وتمّ التّوصل أيضا إلى وجود فروق بين متوسّطات السّلوّك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التّعليم المتوسّط وفقا لمتغيّر الإدمان على الألعاب الإلكترونية (مدمن-غير مدمن) ولصالح المراهقين المتمدرسين غير المدمنين.

الكلمات المفتاحية: الألعاب الإلكترونية ~ الإدمان على الألعاب الإلكترونية ~ السّلوّك العدواني ~ المراهق المتمدرس.

Abstract

This study aimed to achieve the following goal: to explore the relationship between addiction to electronic games and aggressive behavior among middle school adolescents, and to verify the existence of differences in average aggressive behavior among middle school adolescents according to the variable of addiction to electronic games (addicted vs. non-addicted).

To ensure the validity of the study's hypotheses, the descriptive correlational and causal-comparative methods were utilized. These methods were used to uncover the relationship between addiction to electronic games and aggressive behavior and to reveal differences in average aggressive behavior among middle school adolescents according to the variable of addiction to electronic games (addicted vs. non-addicted). The study was applied to a sample of 264 middle school adolescents, randomly distributed across three levels (strata). In the second level (stratum), there was an average of 102 middle school adolescents, in the third level (stratum), an average of 82 middle school adolescents, and in the fourth level (stratum), an average of 80 middle school adolescents. Measurements were then applied to each participant using a set of tools, including the Aggressive Behavior Scale for Adolescents by Amal Bazza, standardized for the Algerian environment by Samia Ibraim (2017), and the Electronic Games Addiction Scale for Adolescents developed by the student researcher.

After statistically processing the obtained data, they were presented and discussed in light of previous studies and the theoretical framework. The study concluded with the following results:

- There is an inverse correlational relationship between addiction to electronic games and aggressive behavior among the study sample.
- There are no differences in average addiction to electronic games and aggressive behavior among middle school adolescents according to the gender variable.
- There are no differences in average addiction to electronic games among middle school adolescents according to the educational level variable.
- There are differences in average aggressive behavior among middle school adolescents according to the educational level variable, favoring second-year

middle school students.

- There are differences in average aggressive behavior among middle school adolescents according to the variable of addiction to electronic games (addicted vs. non-addicted), favoring non-addicted middle school adolescents.

Keywords: Electronic Games ~ Electronic Game Addiction ~ Aggressive Behavior ~ School Adolescents

فهرس المحتويات

الصفحة	فهرس المحتويات
أ	الشكر والتقدير
ب	الإهداء
ج	ملخص الدراسة
د	Abstract
	فهرس المحتويات
	فهرس الجداول
14	مقدمة
	الجانب النظري
	الفصل الأول: الإطار العام للدراسة
18	01 إشكالية الدراسة
20	02 فرضيات الدراسة
21	03 أهمية الدراسة
22	04 أهداف الدراسة
22	05 المفاهيم الإجرائية للدراسة
24	06 الدراسات السابقة
40	07 التعقيب على الدراسات السابقة
43	08 مكانة الدراسة الحالية مقارنة مع الدراسات السابقة
	الفصل الثاني: الإدمان على الألعاب الالكترونية
45	تمهيد
46	أولا الألعاب الالكترونية
46	01 مفهوم الألعاب الالكترونية.
48	02 نشأة وتطور الألعاب الالكترونية.
51	03 خصائص الألعاب الالكترونية.
52	04 تصنيف الألعاب الالكترونية.
55	05 مجالات الألعاب الالكترونية.
57	06 أسباب الإقبال على ممارسة الألعاب الالكترونية.
58	07 الفروق بين الجنسين في ممارسة الألعاب الالكترونية.
59	ثانيا الإدمان على الألعاب الالكترونية:
59	01 مفهوم الإدمان على الألعاب الالكترونية.

61	أسباب الإدمان على الألعاب الالكترونية.	02
63	أعراض الإدمان على الألعاب الالكترونية.	03
65	المعايير التشخيصية للإدمان على الألعاب الالكترونية.	04
67	النظريات المفسرة للإدمان على الألعاب الالكترونية.	05
71	الآثار السلبية للإدمان على الألعاب الالكترونية.	06
76	الحلول المقترحة للوقاية من الإدمان على الألعاب الالكترونية.	07
78	الإدمان على الألعاب الالكترونية وعدوانية المراهق.	08
80	خلاصة	
الفصل الثالث: السلوك العدواني		
82	تمهيد	
83	السلوك العدواني	أولاً
83	مفهوم السلوك العدواني.	01
85	نشأة وتطور مفهوم السلوك العدواني.	02
87	بعض المفاهيم المرتبطة بالسلوك العدواني.	03
88	النظريات المفسرة للسلوك العدواني.	04
95	تصنيف السلوك العدواني.	05
98	مظاهر السلوك العدواني.	06
98	أسباب السلوك العدواني.	07
106	أهداف السلوك العدواني.	08
107	قياس السلوك العدواني.	09
109	طرق ضبط السلوك العدواني.	10
111	الآثار السلبية للسلوك العدواني.	11
113	الفروق بين الجنسين في السلوك العدواني.	12
114	السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس:	ثانياً
114	المراهق العدواني.	01
115	سمات المراهق العدواني.	02
116	مظاهر السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس.	03
117	أسباب السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس.	04
117	أساليب الوقاية من السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس.	05
119	دور الأخصائي النفسي اتجاه مشكلة السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس	06
121	خلاصة	

الجانب التّطبيقي		
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة		
124	تمهيد	
125	الدراسة الاستطلاعية	أولا
125	أهداف الدراسة الاستطلاعية	01
126	عينة الدراسة الاستطلاعية	02
126	مجالات الدراسة الاستطلاعية	03
126	أدوات الدراسة الاستطلاعية	04
131	الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة الاستطلاعية	05
143	نتائج الدراسة الاستطلاعية	06
144	الدراسة الأساسية	ثانيا
144	منهج الدراسة الأساسية	01
145	مجتمع الدراسة الأساسية	02
145	عينة الدراسة الأساسية	03
147	مجالات الدراسة الأساسية	04
147	أدوات الدراسة الأساسية	05
149	أساليب المعالجة الإحصائية	06
150	خلاصة	
الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة		
152	تمهيد	
153	عرض نتائج الدراسة	أولا
153	عرض نتائج التّحقّق من التّوزيع الاعتمالي لمتغيرات الدراسة	01
153	عرض نتائج التّساؤل الأول	02
154	عرض نتائج التّساؤل الثاني	03
155	عرض نتائج الفرضية الأولى	04
156	عرض نتائج الفرضية الثانية	05
157	عرض نتائج الفرضية الثالثة	06
158	عرض نتائج الفرضية الرابعة	07
159	عرض نتائج الفرضية الخامسة	08
161	عرض نتائج الفرضية السادسة	09
163	مناقشة نتائج الدراسة	ثانيا

163	مناقشة نتائج التّساؤل الأوّل	01
164	مناقشة نتائج التّساؤل الثّاني	02
167	عرض نتائج الفرضيّة الأولى	03
169	عرض نتائج الفرضيّة الثّانية	04
171	عرض نتائج الفرضيّة الثّالثة	05
172	عرض نتائج الفرضيّة الرّابعة	06
174	عرض نتائج الفرضيّة الخامسة	07
176	عرض نتائج الفرضيّة السّادسة	08
179	مناقشة عامة	
181	خاتمة	
	المراجع	
	الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	دراسات تناولت متغيّر الإدمان على الألعاب الالكترونيّة	24
02	دراسات تناولت متغيّر السلوك العدواني	29
03	دراسات تجمع بين متغيّر الإدمان على الألعاب الالكترونيّة ومتغيّر السلوك العدواني	33
04	النّماذج السّابقة للمعايير التّشخيصيّة للإدمان على الألعاب الالكترونيّة	65
05	مستويات الدّرجات على مقياس السلوك العدواني لكل بعد	129
06	معامل الارتباط بين الأبعاد الفرعيّة الأربعة لمقياس السلوك العدواني	130
07	نتائج نسبة اتفاق المحكّمين حول بنود الصّورة الأولى لمقياس الإدمان على الألعاب الالكترونيّة	131
08	معاملات ارتباط أبعاد مقياس الإدمان على الألعاب الالكترونيّة بالدّرجة الكلّيّة له	134
09	معاملات ارتباط بنود مقياس الإدمان على الألعاب الالكترونيّة بالدّرجة الكلّيّة للبعد الأوّل	135
10	معاملات ارتباط بنود مقياس الإدمان على الألعاب الالكترونيّة بالدّرجة الكلّيّة للبعد الثّاني	135
11	معاملات ارتباط بنود مقياس الإدمان على الألعاب الالكترونيّة بالدّرجة الكلّيّة للبعد الثّالث	136
12	معاملات ارتباط بنود مقياس الإدمان على الألعاب الالكترونيّة بالدّرجة الكلّيّة للبعد الرّابع	137
13	معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الإدمان على الألعاب الالكترونيّة والدّرجة الكلّيّة له	138
14	معاملات ارتباط أبعاد مقياس السلوك العدواني بالدّرجة الكلّيّة له	139
15	معاملات ارتباط بنود مقياس السلوك العدواني بالدّرجة الكلّيّة للبعد الأوّل	140
16	معاملات ارتباط بنود مقياس السلوك العدواني بالدّرجة الكلّيّة للبعد الثّاني	140

17	معاملات ارتباط بنود مقياس السلوك العدواني بالدرجة الكلية للبعد الثالث	141
18	معاملات ارتباط بنود مقياس السلوك العدواني بالدرجة الكلية للبعد الرابع	142
19	معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس السلوك العدواني والدرجة الكلية له	143
20	توزيع أفراد مجتمع الدراسة	145
21	حجم العينة الأدنى والمطلوب في كل مستوى	146
22	نتائج الإحصاءات الوصفية وكذا معامل الالتواء والتفرطح لمقياس الإدمان على الألعاب الالكترونية	153
23	مستوى الإدمان على الألعاب الالكترونية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط	153
24	مستوى السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط	154
25	نتائج الارتباط بين الإدمان على الألعاب الالكترونية والسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط	155
26	نتائج الفروق بين متوسطات الإدمان على الألعاب الالكترونية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير الجنس	156
27	نتائج اختبار التحقق من شرط التباين لمقياس الإدمان على الألعاب الالكترونية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير المستوى الدراسي	157
28	نتائج الاختلاف بين متوسطات الإدمان على الألعاب الالكترونية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير المستوى الدراسي	157
29	نتائج الفروق بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير الجنس	158
30	نتائج اختبار التحقق من شرط التباين لمقياس السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير المستوى الدراسي	160
31	نتائج الاختلاف بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير المستوى الدراسي	160
32	نتائج اختبار المقارنات البعدية "LSD" للفرق بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير المستوى الدراسي	161
33	نتائج الفروق بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير الإدمان على الألعاب الالكترونية (مدمن- غير مدمن)	162

مقدمة

تعدّ المؤسسات التربوية أحد أكثر مؤسسات التنشئة الاجتماعية تأثيراً في سلوك الفرد، فهي تلعب دوراً محورياً في بناء شخصيته وإكسابه القيم المعرفية والأخلاقية وإدماجه داخل المجتمع، وذلك من خلال توفير كلّ احتياجاته ومتطلباته، ما يجعله فرداً سويّاً وعضواً فاعلاً في المجتمع.

لكن وبالرغم من المجهودات التي تقوم بها هذه المؤسسات التربوية إلا أنّها لا تخلو من السلوكات غير السوية التي تقف عائقاً أمام سير العملية التعليمية التعلمية ومن بينها الإدمان على الألعاب الالكترونية والسلوك العدواني اللذان انتشرا بشكل كبير في الآونة الأخيرة لدى جميع الفئات العمرية عامة وفئة المراهقين خاصة، وهنا تكمن أهمية دراستنا في الموضوع الذي تتناوله وهو الإدمان على الألعاب الالكترونية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم المتوسط، وبالتالي التعرف على تصنيف ومظاهر كلّ منهما واقتراح استراتيجيات وقائية للحدّ منهما ووضع خطط وبرامج إرشادية للخفض منهما.

ونظراً لأهمية تكوين المراهق داخل المؤسسات التربوية تكويناً سويّاً، جاءت هذه الدراسة للكشف عن مستوى الإدمان على الألعاب الالكترونية والسلوك العدواني لدى أفراد العينة المستهدفة، وكذا التحقق من وجود فروق بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقاً لمتغيّر الإدمان على الألعاب الالكترونية (مدمن-غير مدمن).

لذلك ارتأت الطالبة الباحثة أن يكون هذا هو موضوع دراستها، والذي احتوى على جانبين ، جانب نظري وجانب تطبيقي.

حيث تناول الجانب النظري على ثلاث فصول وهي :

الفصل الأول الذي تطرّقنا فيه إلى إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، أهمية الدراسة، أهداف الدراسة، مصطلحات الدراسة، الدراسات السابقة والتعقيب عليها وكذلك مكانة الدراسة الحالية مقارنة مع الدراسات السابقة .

أمّا الفصل الثاني فاحتوى على جزئين، حيث دار الجزء الأول حول الألعاب الالكترونية بصفة عامة، ودار الجزء الثاني حول الإدمان عليها.

وأما الفصل الثالث فاحتوى على جزئين أيضاً، حيث تناول في جزئه الأول السلوك العدواني بصفة عامة، وتناول في جزئه الثاني تناول السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس.

كما تناول الجانب التطبيقي على فصلين هما:

الفصل الرابع الذي تضمّن على جزئين، حيث احتوى الجزء الأول على الدراسة الاستطلاعية التي تطرّقت إلى أهداف الدراسة، عينة الدراسة، مجالات الدراسة، وأدواتها ونتائجها، كما احتوى الجزء الثاني على الدراسة

الأساسية التي تطرقت إلى منهج الدراسة، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة، أدوات الدراسة، وأساليب المعالجة الإحصائية المتبعة فيها.

والفصل الخامس الذي تضمّن عرض ومناقشة النتائج في ضوء نتائج الدراسات السابقة و الإطار النظري، بالإضافة إلى مناقشة عامة.

وفي الأخير تمّ الخروج بمجموعة من الاقتراحات، بالإضافة إلى قائمة المراجع متبوعة بمجموعة من الملاحق.



الجانب

النّظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

إشكالية الدراسة

فرضيات الدراسة

أهمية الدراسة

أهداف الدراسة

المفاهيم الإجرائية للدراسة

الدراسات السابقة

التعقيب على الدراسات السابقة

مكانة الدراسة الحالية مقارنة مع الدراسات السابقة

1- إشكالية الدراسة:

تعدّ مرحلة التعليم المتوسط أحد أهم المراحل التعليمية التي يمرّ بها التلميذ خلال مسيرته الدراسية بالجزائر، فهي تتيح له المزيد من الفرص لتثبيت ما حصله في المرحلة السابقة وتوسيعه، وكذا لتنمية قدرات ومهارات تساعد على الاختيار التعليمي أو المهني الأمثل في المراحل اللاحقة.

وبحكم موقع هذه المرحلة في السلم التعليمي، فهي الفترة التي تتوسط كلّ من مرحلة الطفولة ومرحلة الرشد، وكذلك همزة وصل بينهما مروراً بمرحلة المراهقة، ما جعل هذه الأخيرة من أكثر المراحل التي تشتدّ فيها قابلية المراهق للتأثر بالعوامل التي تحيط به، فتظهر في جوانب شخصيته أنماط من السلوك السوي أو غير السوي (معامير وكوسة، 2019، ص108).

لذا تعتبر مرحلة المراهقة من المراحل العمرية الحساسة في حياة الفرد، والتي تتسم بجملة من التغيرات المتسارعة في مظاهرها سواء الجسميّة أو النفسيّة أو الاجتماعيّة، فيتوقّف عليها إلى حدّ بعيد بناء شخصية المراهق وتحديد سلوكه في المستقبل، وبالتالي فأيّ خلل يحدث على مستواها يؤثر على نموه السوي، ويجعله يواجه صعوبات في التكيف مع عالمه الخارجي، ما قد يؤدي إلى ظهور العديد من الاضطرابات التي تمس السلوكيات المتبعة من طرفه داخل المؤسسة التربوية أو خارجها، وكذا خلق الكثير من الصّراعات لديه سواء الداخليّة أو الخارجيّة، وهذا ما يجعله في بحث دائم عن بدائل تشعره بالراحة وتلبّي حاجياته وتملأ وقت فراغه وتتيح له التعبير عن مكنوناته، والتي تعدّ الألعاب الالكترونية أحد أفضل هذه البدائل وأهمّها.

حيث ومع الانتشار الرهيب لمنتجات الثورة التكنولوجيّة، وتزايد الأجهزة الالكترونية الناتجة عنها، واحتوائها على العديد من التطبيقات الترفيحية التي تسهّل ممارسة الألعاب الالكترونية خلالها، أصبح المراهق يقضي وقتاً طويلاً في استعمالها، ولا يستطيع الاستغناء عنها، نتيجة انهماكها واستحواذ اهتمامه عليها، وسهولة الحصول على اللعبة المناسبة خلالها، ما قد يصل به إلى درجة الإدمان عليها، وعدم القدرة على تركها والامتناع عن لعبها.

لذلك يعدّ الإدمان على الألعاب الالكترونية أحد أشكال الإدمان الحديثة التي لاقت رواجاً كبيراً في أوساط جميع الفئات العمرية وخاصة لدى المراهق، وذلك بسبب تعدّد أنواعها وتنوّع مضامينها وسهولة اقتنائها، حيث سمح هذا التنوّع بجذب المراهقين أكثر، ومكّنهم من الحصول عليها وممارستها لفترات أطول، ما قد تؤدّي في كثير من الأحيان إلى إدمانها، وبالتالي تتأثر حياته في العديد من المجالات سواء الشخصيّة أو الاجتماعيّة أو المهنيّة أو الأكاديميّة.... وغيرها، وذلك بسبب احتواء معظم الألعاب المستخدمة من طرف الأطفال والمراهقين على مضامين سلبية تؤثر عليهم في جميع مراحل نموهم، كما أنّ نسبة كبيرة منها تعتمد على التسلية والاستمتاع بقتل الآخرين وتدمير الأملاك والاعتداء عليهم دون وجه حقّ، بالإضافة إلى أنّها تعلّم ممارسيها أساليب ارتكاب الجريمة وفنونها وحيلها، وتنمّي في عقولهم قدرات ومهارات العنف والعدوان التي تكتسب من الاعتياد على ممارسة تلك الألعاب (معجوز، 2022، ص102).

وحسب العديد من الدراسات والأبحاث فإنّ ممارسة الألعاب الالكترونية وإدمانها كانت السبب الرئيسي في بعض المصائب والمآسي، وهذا ما اتّضح جلياً في نتائج هذه الألعاب خلال الخمسة والثلاثين (35) سنة الأخيرة من

خلال ازدياد السلوك العنيف، وارتفاع معدل جرائم القتل والاغتصاب والاعتداء على الآخرين في مختلف المجتمعات، التي يعتبر العنف المعروض من خلال وسائل الإعلام أو الألعاب الالكترونية والمقدم للأطفال والمراهقين كنوع من أنواع التسلية والمتعة في جميع الدول كقاسم مشترك بينها (باللموشي وضيف، 2019، ص 47).

لذلك يعتبر السلوك العدواني من أكثر الاضطرابات السلوكية شيوعا في الجزائر على غرار بقية دول العالم، فهو محصلة تفاعل مجموعة من العوامل التي يكمن بعضها في تكوين الفرد الجسدي والنفسي، ويكمن بعضها الآخر في ظروف التنشئة الاجتماعية ومواقف الحياة المعاشة بما فيها من إحباط وصراع، وثواب وعقاب، وإهانات وإثارات وغير ذلك (ابريعم، 2017، ص 375). كما أنّ هذه المرحلة العمرية وما يرتبط بها من خصائص نمائية كالسعي إلى تأكيد الذات وتحقيق الاستقلالية تشكل في حد ذاتها سياقاً قد يتسبب في ظهور الاستجابة العدوانية لدى المراهق (بوشيبة، أحمد وتفيق، 2018، ص 158).

فالسلوك العدواني لدى المراهق يمتاز بالخطورة سواء على نفسه أو على غيره، بغض النظر عن اختلاف دوافعه ووسائله ونتائجه، وهذا ما لوحظ في السنوات الأخيرة داخل مجتمعنا، حيث انتشرت هذه الظاهرة بشكل ملفت للنظر، وأصبحت تهدد مختلف المؤسسات التربوية وتزعزع استقرارها وتعرقل قيامها بمهامها، ما جعل الجزائر تحتل الصدارة في دول المغرب العربي باعتبار 60% من 8 ملايين تلميذ قاموا بالاعتداء على ما يقارب 5 آلاف أستاذ، وتلميها المغرب ثم تونس (الريدي، 2017).

وقد كشفت أيضا دراسة أجرتها وزارة التربية الوطنية أنّ هذه الظاهرة قد استفحلت بشكل كبير في مؤسسات التعليم المتوسط، والتي سجلت بها أكبر نسبة عنف خلال سنة 2016 بنسبة 52% من مجموع أعمال العنف المدرسي، وتلميها مؤسسات التعليم الابتدائي بنسبة 35%، ثم تليها مؤسسات التعليم الثانوي بنسبة 13% (داودي، 2017). وأضافت هذه الدراسة أيضا أنّ نسبة 75% من العنف المسجل في المؤسسات التربوية تمثل عنفا معنويا، في حين نسبة 25% تمثل عنفا جسديا، كما أثبتت كذلك العديد من الدراسات النفسية والتربوية أنّ السلوك العدواني الجسدي أو اللفظي موجود لدى الذكور والإناث على حد سواء، وأنّ حوالي 10% ممّن هم في سن الخامسة عشر (15) يظهر لديهم بشكل واضح (مخلوفي، 2016، ص 35).

فكلّ هذه النتائج وغيرها تجعلنا ندق ناقوس الخطر حول ظاهرة الإدمان على الألعاب الالكترونية في المؤسسات التربوية عامة ومؤسسات التعليم المتوسط وعلاقتها بالسلوك العدواني، لما لها من آثار سلبية كبيرة لا تقتصر على الضرر الجسدي أو النفسي الذي قد تسببه على التلاميذ المتدمرين فقط، بل يتعدى ذلك ليقف عثرة أمام جهود الأساتذة، وعائقا أمام تحقيق أهداف المؤسسات التربوية (بن علي وبارور، 2015، ص 35).

وعليه جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على العلاقة بين الإدمان على الألعاب الالكترونية والسلوك العدواني لدى المراهقين المتدمرين بمرحلة التعليم المتوسط، والعمل على اتباع استراتيجيات فعّالة للخفض منهما، والبحث عن حلول ناجعة تقوم على فهم التلميذ وفقا لما تتطلبه مراحل نموه وتدمرته وذلك للحدّ منهما ومنع انتشارهما.

من هذا المنطلق سنحاول في هذه الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما مستوى الإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط؟
- ما مستوى السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين الإدمان على الألعاب الإلكترونية والسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط؟
- هل توجد فروق بين متوسطات الإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير الجنس؟
- هل يوجد اختلاف بين متوسطات الإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير المستوى الدراسي؟
- هل توجد فروق بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير الجنس؟
- هل يوجد اختلاف بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير المستوى الدراسي؟
- هل توجد فروق بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير الإدمان على الألعاب الإلكترونية (مدمن-غير مدمن)؟

2- فرضيات الدراسة:

تقترح هذه الدراسة الفرضيات التالية:

- توجد علاقة ارتباطية بين الإدمان على الألعاب الإلكترونية والسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط.
- توجد فروق بين متوسطات الإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير الجنس.
- يوجد اختلاف بين متوسطات الإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير المستوى الدراسي.
- توجد فروق بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير الجنس.
- يوجد اختلاف بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير المستوى الدراسي.
- توجد فروق بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير الإدمان على الألعاب الإلكترونية (مدمن-غير مدمن).

3- أهمية الدراسة:

تكمن الأهمية العلمية لهذه الدراسة في الموضوع الذي تتناوله وهو الإدمان على الألعاب الالكترونية والسلوك العدواني، لاسيما أنه أصبح أحد أكثر الموضوعات تداولاً في العصر الحديث، لذلك تعتبر هذه الدراسة من بين الدراسات الرائدة التي تطرقت لهذا الموضوع وذلك بربط المراهقة بالمتغيرات السيكولوجية المتمثلة في الإدمان على الألعاب الالكترونية والسلوك العدواني.

وتعدّ هذه الدراسة أيضاً دعماً إضافياً للدراسات والبحوث العلمية في المجال السيكولوجي المرتبطة بالإدمان بما فيها الإدمان على الألعاب الالكترونية سواء كان هذا على الصعيد الوطني من جهة، أو على الصعيد العربي والعالمي من جهة أخرى، بالإضافة إلى أنها تقلص المسافة وتوسع رقعة الشراكة بين الدول التي تسعى جاهدة لمكافحة هذا النوع من الإدمان، وذلك من خلال تسخير جميع الطاقات المادية والبشرية، وحتى التقنيات الحديثة للحد من آثاره النفسية والصحية والاجتماعية المترتبة عن ممارستها، وأيضاً تساعد على فهم واستيعاب مضمون هذا النوع من الإدمان وخاصة الجانب النفسي له، والبحث عن الأساليب والطرق التي من خلالها يتم التحكم والتقليل من السلوك العدواني الناتج عن إدمانها لدى المراهق المتمدرس.

وتمكن هذه الدراسة أيضاً المراهقين من التعرف على تأثير الألعاب الالكترونية في حياتهم بصفة عامة، وذلك من خلال تحديد مدى تأثير إدمانها على سلوكهم وعلى تطوره بطريقة غير سوية، وبالتالي يدرك المراهقون أهمية الاستعمال العقلاني لبرمجيات الألعاب الالكترونية وتحسين العادات المتعلقة بممارستها.

وتسعى هذه الدراسة إلى لفت انتباه القائمين على التربية والتعليم لظاهرة الإقبال الكبير على الألعاب الالكترونية والتزايد المستمر في استعمالها، والذي ينجّر عنه العديد من الآثار السلبية على حياة المراهق المدرسية سواء معرفياً أو سلوكياً أو أخلاقياً... الخ، ما يجعلها من قضايا التعليم الملحة التي تستدعي وضعها كأولوية قصوى في برامج الإصلاح داخل المؤسسات التربوية.

كما تساهم في زيادة الوعي الاجتماعي وخصوصاً لدى العائلات التي تشتمل على مراهقين متمدرسين في مرحلة التعليم المتوسط ومدمنين على الألعاب الالكترونية، وذلك من خلال الإطلاع على كيفية التعامل معهم وتقديم الدعم لهم، والذي يعود عليهم بالإيجاب من ناحية صحتهم النفسية والجسمية وقدرتهم على مقاومة ممارستها أو حتى الشفاء من إدمانها، وبالإضافة إلى أنها تقدم صورة علمية وعملية للمهتمين والعاملين في المجال النفسي والطبي والاجتماعي من خلال تقصي سبب اعتماد معظم الألعاب الالكترونية على إحياءات عدوانية ومدى ارتباطها بظهور السلوك العدواني.

وتعود الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في إمكانية استغلالها لبناء وتنمية برامج وخطط علاجية أو إرشادية مستقبلية تعمل على تعديل السلوك العدواني الناتج عن إدمان الألعاب الالكترونية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط والتي من شأنها مساعدته على التكيف الجيد مع الواقع، وكذا دعم الجهود الخاصة

بأهمية الكشف المبكر عن هذا النوع من الإدمان للحد من استفحاله وتقضي أسباب تعلق المراهقين المتدمرسين به ومدى تأثير هذه الألعاب في تنمية السلوك العدواني ودعمه لديهم.

4- أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق مجموعة من الأهداف وهي:

- التعرف على مستوى الإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى المراهق المتدمرس في مرحلة التعليم المتوسط.
- التعرف على مستوى السلوك العدواني لدى المراهق المتدمرس في مرحلة التعليم المتوسط.
- الكشف عن العلاقة بين الإدمان على الألعاب الإلكترونية والسلوك العدواني لدى المراهق المتدمرس في مرحلة التعليم المتوسط.
- الكشف عن الفروق بين متوسطات الإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى المراهق المتدمرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير الجنس.
- الكشف عن الاختلاف بين متوسطات الإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى المراهق المتدمرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير المستوى الدراسي.
- الكشف عن الفروق بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتدمرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير الجنس.
- الكشف عن الاختلاف بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتدمرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير المستوى الدراسي.
- التحقق من وجود فروق بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتدمرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير الإدمان على الألعاب الإلكترونية (مدمن-غير مدمن).

5- المفاهيم الإجرائية للدراسة:

1-5- الإدمان على الألعاب الإلكترونية:

ظاهرة مرضية تتمثل في الاعتياد الكامل والمستمر لدى التلميذ، والإفراط في ممارسة الألعاب الإلكترونية عبر وسائل تكنولوجيا ووسائط تواصلية بشكل دائم، ما يؤثر على نشاطه الطبيعي، ويجعله في حالة انفصال دائم عن الحياة الطبيعية، مخلفا حالة من التعلق الشديد بتلك الألعاب في يقظته أو في نومه أيضا (العطري وميهوبي، 2021، ص299).

هو أحد أنواع الإدمان السلوكي الذي يتضمن ممارسة الفرد المفرطة والمتكررة للعبته الإلكترونية، وفقدان السيطرة على الوقت المستهلك فيها، ما يترتب عنها أثارا على جميع مجالات حياته الشخصية والصحية والتعليمية والاجتماعية... التي قد تؤدي إلى ظهور مختلف الاضطرابات النفسية كالقلق والاكتئاب... وكذا العديد من الاضطرابات السلوكية كالعناد والعدوان ...

يعرّف الإدمان على الألعاب الالكترونية إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه الدرجة الكلية التي يتحصّل عليها المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم المتوسط على مقياس الإدمان على الألعاب الالكترونية المعدّ من طرف الطالبة الباحثة.

2-5- السلوك العدواني:

هو سلوك يصدر عن أفراد أو جماعات نحو فرد أو جماعة أو نحو الفرد ذاته، ويكون ذلك لفظيًا أو بدنيًا، إيجابيًا أو سلبيًا، مباشرًا أو غير مباشر، بسبب مواقف الغضب أو الإحباط أو الدّفاع عن الذات والممتلكات أو الرّغبة في الانتقام أو الحصول على المكاسب، ويترتب عنه إلحاق أذى بدني أو نفسي أو مادي بصورة متعمّدة بالطّرف الآخر أو الأطراف الأخرى (سليم، 2018، ص342).

هو أيّ نشاط غير مقبول اجتماعيًا يعبّر عنه في صورة إعتداء مادي أو لفظي أو رمزي سواء بالذّات أو الغير أو الممتلكات، حيث مهما تعدّدت دوافعه واختلفت أسبابه فإنّ نتائجه وخيمة.

ويعرّف السلوك العدواني إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه الدرجة الكلية التي يتحصّل عليها المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم المتوسط على مقياس السلوك العدواني للمراهقين لـ "أمال باظة" المقنّن على البيئة الجزائرية من طرف "سامية ابريعم".

6- الدراسات السابقة:

يوضح الجدول رقم (01) دراسات تناولت متغير الإدمان على الألعاب الالكترونية:

الدراسة	السنة	العينة	الأدوات	المنهج	النتائج
مستوى ممارسة الألعاب الالكترونية وعلاقتها بالعزلة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية في منطقة كفر قرع. "كram محمد يوسف يونس"	2017	204 فردا	- مقياس ممارسة الألعاب الالكترونية المعد من طرف الباحثة. - مقياس العزلة الاجتماعية المعد من طرف الباحثة.	المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي.	- مستوى ممارسة الألعاب الالكترونية والعزلة الاجتماعية لدى الطلبة متوسط. - توجد فروق دالة إحصائية في مستوى ممارسة الألعاب الالكترونية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، و لمتغير التحصيل مستوى التحصيل الدراسي أقل من (80)، و لمتغير المرحلة الدراسية لصالح المرحلة الثانوية. - لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى العزلة الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس، و لمتغير المرحلة الدراسية، و توجد فروق دالة إحصائية في مستوى العزلة الاجتماعية تبعاً لمتغير التحصيل مستوى التحصيل الدراسي أقل من (80). - توجد علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائية بين مستوى ممارسة الألعاب الالكترونية والعزلة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية في منطقة كفر قرع.
بعض الاضطرابات السلوكية والانفعالية وعلاقتها بالاستعمال المفرط للألعاب الالكترونية لدى التلاميذ في	2017	150 فردا	- مقياس الاضطرابات السلوكية والانفعالية لتلامذة المرحلة الابتدائية ل "الدّاود".	المنهج الوصفي الارتباطي.	- مستوى العدوان والعناد لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية عال ومستوى العناد لديهم منخفض، ولديهم استعمال مفرط للألعاب الالكترونية.

المرحلة الابتدائية. "بشرى محمد حسن العبيدي"			- مقياس الاستعمال المفرط للألعاب الالكترونية المعد من طرف الباحثة.		- توجد فروق دالة إحصائية في درجات مقياس الاضطرابات السلوكية والانفعالية (العدوان، الغضب، العناد) بين الذكور والإناث. - لا توجد فروق دالة إحصائية في الاستعمال المفرط للألعاب الالكترونية بين الذكور والإناث. - توجد علاقة طردية موجبة دالة إحصائية بين كلا من العدوان والغضب والاستعمال المفرط للألعاب الالكترونية لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية. - لا توجد علاقة بين العناد والاستعمال المفرط للألعاب الالكترونية لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية.
الكشف عن مستوى إدمان أطفال الرياض على الألعاب الالكترونية في محافظة ديالى. "عدنان المهديوي" و" أنسام إياد علي"	2019	160 فردا	- مقياس إدمان الأطفال على الألعاب الالكترونية المعد من طرف الباحثان.	المنهج الوصفي.	- مستوى الإدمان في الألعاب الالكترونية وصل للحد الذي ينذر الآباء والمسؤولين عن العملية التربوية بخطر الإدمان على الألعاب الالكترونية. - لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الإدمان على الألعاب الالكترونية تبعا لمتغير المنطقة السكنية (بعقوبة، الخالص). - توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الإدمان على الألعاب الالكترونية تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور.
علاقة إدمان الألعاب الالكترونية بالتكيف المدرسي والاجتماعي لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية عمان الأولى.	2011	483 فردا	- مقياس تشخيص إدمان الألعاب الالكترونية لـ "يونغ" المترجم من طرف الباحثة. - مقياس مستوى إدمان الألعاب	المنهج الوصفي.	- نسب المدمنين على الألعاب الالكترونية بلغت (39.8%) من مجموع أفراد عينة الدراسة. - توجد علاقة بين درجة التكيف الاجتماعي وإدمان الألعاب الالكترونية.

"أبو وزنة فلسطين علي حسن"			الالكترونية المعدّ من طرف الباحثة. - مقياس التّكيف المدرسي المعدّ من طرف الباحثة. - مقياس التّكيف الاجتماعي المعدّ من طرف الباحثة.		- توجد فروق دالّة إحصائيًا في التّكيف المدرسي تبعًا لمستويات إدمان الألعاب الالكترونية.
علاقة إدمان الألعاب الالكترونية بالنزوح نحو الجنوح لدى عيّنة من المراهقين في مدينة بغداد. "عباس علي شلال" و"محمد فالح قاسم"	2021	100 فرد	- مقياس النزوح نحو الجنوح المعدّ من طرف الباحثان. - مقياس إدمان الألعاب الالكترونية المعدّ من طرف الباحثان.	المنهج الوصفي.	- الألعاب الالكترونية منتشرة على نطاق واسع بين المراهقين وخاصةً بعمر 12-13 سنة. - توجد درجة مرتفعة للنزوح نحو الجنوح لدى المراهقين. - توجد علاقة سببيّة ذات دلالة معنويّة بين إدمان الألعاب الالكترونية والنزوح نحو الجنوح.
إدمان الألعاب الالكترونية وعلاقتها بالتّنمر في الوسط المدرسي. "سوميّة قدي"	2018	45 فردا	- استبيان الإدمان على الألعاب الالكترونية المعدّ من طرف الباحثة. - مقياس التّنمر المدرسي ل "حنان خوج".	المنهج الوصفي.	- توجد علاقة دالّة إحصائيًا بين الإدمان على الألعاب الالكترونية وظهور التّنمر المدرسي لدى التّلاميذ المتدربين في المرحلة الابتدائيّة. - توجد فروق دالّة إحصائيًا في الإدمان على الألعاب الالكترونية لدى التّلاميذ المتدربين في المرحلة الابتدائيّة تبعًا لمتغيّر الجنس ولصالح الذّكور.
إدمان الألعاب الالكترونية وعلاقتها ببعض الاضطرابات النفسيّة لدى	2023	61 فردا	- مقياس إدمان الألعاب الالكترونية.	المنهج الوصفي.	- توجد علاقة ارتباطيّة طردية بين إدمان الألعاب الالكترونية والاضطرابات النفسيّة لدى تلاميذ التّعليم المتوسّط.

تلاميذ التعليم المتوسط. "مختار بوفرة" و"خديجة مختار"			- مقياس الاضطرابات النفسية.	- توجد فروق دالة إحصائية في الاضطرابات النفسية تبعاً لمستوى الإدمان لدى تلاميذ التعليم المتوسط. - لا توجد فروق في الاضطرابات النفسية لدى مدمني الألعاب الالكترونية تبعاً لمتغير الجنس.
إدمان ألعاب الكمبيوتر عند المراهقين وعلاقته بالنمط الزمني والشخصية. "فولمر وآخرون" «Vollmer et al »	2014	741 فرداً	- مقياس (CSM) تمّ تكييفه إلى اللغة التركية بواسطة أوندر، بيشولوك، وهورزوم (2013). -بطارية (BIG-5) في نسختها القصيرة المطوّرة بواسطة جوسلينج ورنترفرو وسوان (2003) والمترجمة إلى اللغة التركية بواسطة جونيل (2010). -مقياس إدمان ألعاب الكمبيوتر.	-إدمان ألعاب الكمبيوتر ووقت استخدام ألعاب الكمبيوتر والنمط الزمني كلّها مرتبطة ببعضها البعض. -حصل التلاميذ الذكور، الأصغر سناً، ذوو التوجه المسائي على درجات أعلى في إدمان ألعاب الكمبيوتر مقارنة بالإناث، الأكبر سناً، ذوو التوجه الصباحي. -مستوى إدمان ألعاب الكمبيوتر منخفض لدى التلاميذ المنفتحين والمحبوبون. -لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات إدمان ألعاب الكمبيوتر والانفتاح على الخبرات. -التلاميذ ذوو التوجه المسائي أكثر عرضة لإدمان ألعاب الكمبيوتر من التلاميذ ذوو التوجه الصباحي.
مدى انتشار إدمان الإنترنت وألعاب الكمبيوتر وأقراص الفيديو المدمجة والفيديو وعلاقتها بالقلق والاكتئاب لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية الإيرانية.	2014	1020 فرد	- مقابلة وفقاً لمعايير الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، الإصدار الرابع (DSM-IV). -مقياس إدمان الإنترنت وألعاب	- معدل انتشار القلق أعلى بكثير عند الإناث منه عند الذكور. - معدل انتشار القلق أقل بين تلاميذ السنة الثالثة. - معدل انتشار الاكتئاب أعلى بشكل ملحوظ لدى التلاميذ ذوي الوضع الاقتصادي المنخفض. -مستوى إدمان الإنترنت وألعاب الكمبيوتر والفيديو والأقراص

"أحمادي وآخرون" «Ahmadi et al »			الكمبيوتر والفيديو والأقراص الدمجة.		الدمجة متوسط. -توجد فروق دالة احصائية في مستوى إدمان الإنترنت وألعاب الكمبيوتر والفيديو والأقراص المدمجة تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث. - توجد فروق دالة احصائية في مستوى إدمان الإنترنت وألعاب الكمبيوتر والفيديو والأقراص المدمجة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي ولصالح السنة أولى ثانوي.
إدمان ألعاب الكمبيوتر لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. "أختر" و"مادهوليكا" «Akhtar,H » & «Madhulika,V»	2014	353 فردا	-مقياس إدمان ألعاب الكمبيوتر.	/	-مستوى إدمان ألعاب الكمبيوتر لدى تلاميذ المرحلة الثانوية متوسط. -لا توجد فروق دالة احصائية في مستوى إدمان ألعاب الكمبيوتر لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير الجنس. - لا توجد فروق دالة احصائية في مستوى إدمان ألعاب الكمبيوتر لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.
معرفة مستوى إدمان ألعاب الكمبيوتر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. "ساهين" و"توغرل" «Sahin,C » & «Tugrul,V»	2012	372 فردا	-مقياس إدمان ألعاب الكمبيوتر	/	- مستوى إدمان ألعاب الكمبيوتر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية متوسط. -توجد فروق دالة احصائية في مستوى إدمان ألعاب الكمبيوتر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور. - لا توجد فروق دالة احصائية في مستوى إدمان ألعاب الكمبيوتر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.
إساءة استخدام ألعاب الكمبيوتر	2016	183 فردا	- مقياس (CSV-S) للتمييز بين	/	-مستوى إدمان ألعاب الكمبيوتر مرتفع عند الذكور.

وإدماها لدى المراهقين المشار إليهم سريريا. "فروليش وآخرون" «Frolich et al »			ألعاب الكمبيوتر العادية والمفرطة. -استبيان (SDQ) للكشف عن الاضطرابات العاطفية والسلوكية الحالية.	-أظهر الذكور المدمنين المزيد من المشاكل في الأداء الدراسي بالإضافة إلى أمراض مصاحبة أخرى. -توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة ارتباطيا بين إدمان ألعاب الكمبيوتر والتحصيل الدراسي لدى المراهقين.
---	--	--	---	---

يوضح الجدول رقم (02) دراسات تناولت متغير السلوك العدواني:

الدراسة	السنة	العينة	الأدوات	المنهج	النتائج
اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى تلاميذ المدارس الابتدائية. "أحمد لطيف جاسم"	2013	100 فرد	- مقياس ال "Child- PTSD" ال مترجم من طرف " أحمد رحاب عبد الوهاب". - مقياس السلوك العدواني ل "البرزنجي دنيا طيب رضا".	المنهج الوصفي الارتباطي.	- 20% من التلاميذ مصابين باضطراب ال PTSD ومستويات مرتفعة من السلوك العدواني. - لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى اضطراب ال PTSD بين الذكور والإناث. - توجد فروق دالة إحصائية في مستوى السلوك العدواني تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور. - توجد علاقة ارتباطية دالة بين اضطراب ال PTSD والسلوك العدواني لدى تلاميذ المدارس الابتدائية.
تأكيد الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى عينة من المراهقين مجهولي النسب. "إبتسام بزوخ" و"لبنى احمان"	2020	45 فردا	- مقياس السلوك العدواني ل "آمال باظة" المقتن على البيئة الجزائرية. - مقياس تأكيد الذات ل "جوزيف وولب" و"أرنولد لازاروس" المترجم من طرف محمد عبد الطاهر	المنهج الوصفي الارتباطي.	- يوجد مستوى متوسط من السلوك العدواني وتأكيد الذات لدى المراهقين مجهولي النسب. - لا توجد فروق دالة إحصائية في كل من مستوى السلوك العدواني وتأكيد الذات تبعا لمتغير الجنس. - لا توجد علاقة دالة إحصائية بين تأكيد الذات والسلوك العدواني لدى المراهقين مجهولي النسب.

الطَّيِّب".					
- تأثير الأفكار اللاعقلانية الدّاعمة للعدوان على ظهور السلوك العدواني عند المراهقين المتمدرسين. "فتيحة بلعسله"	2012	100 فرد	- مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشباب ل "آمال عبد السميع مليجي باظة". - مقياس الأفكار اللاعقلانية الدّاعمة للعدوان المعدّ من طرف الباحثة.	المنهج الوصفي.	- يوجد اختلاف في متوسط درجة ظهور السلوك العدواني (منخفض/ متوسط/ مرتفع) بدلالة تبني الأفكار اللاعقلانية الدّاعمة للعدوان عند المراهق المتمدرس. - توجد فروق دالة إحصائية في متوسط درجات تبني الأفكار اللاعقلانية الدّاعمة للعدوان تبعاً للجنس ولصالح الذكور. - لا توجد فروق دالة إحصائية في متوسط درجات السلوك العدواني تبعاً للجنس.
علاقة الغضب بظهور السلوك العدواني لدى المراهقين. "حسينة يحيياوي"	2013	30 فرداً	- مقياس العدوانية ل "Buss" و "Perry" المترجم من طرف "عبد الله سليمان" ونبيل عبد الحميد". - مقياس الغضب ل "محمد السيد عبد الرحمن".	المنهج الوصفي السببي المقارن.	- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الغضب كحالة وكسمة والسلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين. - توجد فروق دالة إحصائية في درجة السلوك العدواني بين الذكور والإناث ولصالح الذكور.
السلوك العدواني وعلاقته بالتوافق النفسي لدى الأطفال الممارسين للألعاب الالكترونية. "هدى كامل منصور"	2017	200 فرد	- مقياس السلوك العدواني المعدّ من طرف الباحثة. - مقياس التوافق النفسي المعدّ من طرف الباحثة.	المنهج الوصفي.	- توجد علاقة عكسية بين السلوك العدواني والتوافق النفسي لدى الأطفال الممارسين للألعاب الالكترونية. - توجد فروق دالة إحصائية في درجات الأطفال الممارسين للألعاب الالكترونية ككل وفي درجات الذكور على مقياس السلوك العدواني، ولا توجد فروق دالة إحصائية في درجات الإناث. - لا توجد فروق دالة إحصائية في درجات الأطفال الممارسين للألعاب الالكترونية ككل وفي درجات الذكور على مقياس التوافق النفسي،

وتوجد فروق دالة إحصائية في درجات الإناث.					
-يوجد ترابط بين أبعاد السلوك العدواني والسنة الدراسية. -توجد فروق في مستوى التهجم والعدوان اللفظي والعدوان المباشر لصالح السنة الثالثة والرابعة في المرحلة المتوسطة. -توجد فروق في مستوى التهجم وسرعة الاستثارة والعدوان اللفظي لصالح السنة الثالثة في المرحلة الثانوية. -لا توجد فروق في مستوى سرعة الاستثارة بين السنوات الدراسية: من المرحلة المتوسطة حتى المرحلة الثانوية. -توجد فروق في مستوى أبعاد التهجم والعدوان اللفظي والعدوان غير المباشر بين السنوات الدراسية من المرحلة المتوسطة حتى المرحلة الثانوية.	المنهج الوصفي. المسحي.	-مقياس تحليل الذات الذي يقيس السلوك العدواني في المجال الرياضي ل"محمد حسن علاوي"	210 فردا	2018	تحديد مظاهر السلوك العدواني خلال درس التربية البدنية والرياضية بالمرحلة المتوسطة والثانوية. "مصطفى بوشيبة" و"أحسن أحمد" و"جمال تقيق"
-مستوى التثوهات المعرفية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل متوسط. - مستوى السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل متوسط. - توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين التثوهات المعرفية والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل. -توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات التثوهات المعرفية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل تبعاً لمتغير الجنس	المنهج الوصفي.	-مقياس السلوك العدواني. -مقياس التثوهات المعرفية.	381 فردا	2022	التثوهات المعرفية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل. "نبيل جبرين الجندي" وفلسطين محمد مخامرة" وشهد أحمد إسعيد"

ولصالح الذكور. - توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات التَشَوُّهات المعرفية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل تبعاً لمتغير المستوى الدراسي ولصالح طلبة الصف الثامن. - توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور. - لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.					
-توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في السلوك العدواني لصالح الذكور. -الذكور هم الأكثر عدوانية من الإناث (نويشي, 2014, ص31).	/	-الملاحظة.	32 فرداً.	1980	الاختلافات بين الذكور والإناث في السلوك العدواني. "ماكوبي" و"جاكلين" « Maccoby, E.E» & « Jaklin,C.N»
-توجد علاقة ارتباطية سالبة بين السلوك العدواني والتقدير الإيجابي للذات لدى أفراد العينة.	/	-اختبارات نفسية تقيس مفهوم الذات، والسلوك العدواني، والتنشئة الاجتماعية مع الأقران، وبناء الثقة، والانفصال عن الأم.	30 فرداً	1980	النمو العاطفي لدى الأطفال الذين يتعرضون للأذى الجسدي. "كينارد" « Kinard, E.M»
-الإناث أكثر عدوانية بشكل ملحوظ من الذكور.	/	/	491 فرداً	1995	العدوان العلائقي، الجنس والتكيف

التفسي الاجتماعي. "كريك" و"جروتبتر" «Crick, N.R» & «Grotpeter, J.K»					- الأطفال العدوانيين في العلاقات قد يكونون معرضين لخطر صعوبات التكيف الخطيرة (على سبيل المثال، كانوا أكثر رفضًا بشكل ملحوظ، وبلغوا مستويات أعلى بكثير من الوحدة والاكتئاب والعزلة مقارنة بأقرانهم غير العدوانيين).
التنمر المدرسي: دراسة الدافع المرتبط بالعدوان في ثانويتين بمدينة بولو الأندونيسية. "دارموان" «Darmawan»	2010	246 فردا	-استبيان تقدير الذات. -مقابلات شخصية.	/	-ظهور نزعة أكبر لدى الذكور في العدوان، أما الإناث فيظهرن نزعة أكبر في التنابز بالألقاب والمضايقات الكلامية. - تلاميذ السنة الثانية ثانوي أكثر عدوانا من تلاميذ السنة أولى ثانوي. -كان العدوان المرتبط بالقوة أكثر عند الإناث، أما العدوان المرتبط بالانتماء إلى المجموعة كان أكثر عند الذكور.
دراسة حول العوامل الشخصية والبيئية المؤثرة في التنمر. "كيم" «Kim, S. J»	2006	271 فردا	-استبيان	المنهج المسحي.	-لا توجد فروق بين الجنسين في التنمر والعدوان أو التعرض له. - يرجع التنمر والعدوان حسب نظر المعتدين إلى نظرات أعين الضحايا، أو لمشكلات المهارات الاجتماعية، بالمقابل لا يعرف الضحايا سبب العدوان. (الضمور، قبلان، عرنكي، وطراونة، 2011، ص2493).

يوضح الجدول رقم (03) دراسات تجمع بين كل من متغير الإدمان على الألعاب الالكترونية ومتغير السلوك العدواني:

الدراسة	السنة	العينة	الأدوات	المنهج	النتائج
المخططات المبكرة غير المتكيفة والإدمان على الألعاب الالكترونية العنيفة وعلاقتها بتنمية السلوك العدواني للمراهق.	2014	200 فردا	- مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة لجيفري يونغ المكيف على البيئة الجزائرية. - مقياس السلوك العدواني ل	المنهج الوصفي التحليلي.	- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين السلوك العدواني والإدمان على الألعاب الالكترونية العنيفة. - لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين السلوك العدواني وكل من مخطط (النقص العاطفي، الشعور بالتخلي والإهمال، مخطط

"فاطمة الزهراء نويشي"			"Buss" و "Perry" المكيف على البيئة الجزائرية. - مقياس الإدمان على الألعاب الالكترونية العنيفة المعد من طرف الباحثة.		ال فشل، مخطط التوضيح، الحقوق الشخصية المتطلبة والمفرطة، نقص التحكم الذاتي الانفعالي) و توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا مع باقي المخططات (مخطط الشك والتعدي، مخطط الانطواء الاجتماعي، مخطط الشعور بالنقص والخل، مخطط التبعية وعدم الكفاءة، مخطط الخوف من المرض والخطر، مخطط العلاقات الدمجية، مخطط الخضوع، مخطط التحكم الانفعالي المفرط، مخطط المثاليات المتطلبة والنقد المفرط).
العلاقة بين ممارسة الألعاب الالكترونية والسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. "عبد الرزاق بن إبراهيم القاسم"	2011	531 فردا	- استبانة مدى ممارسة الألعاب الالكترونية المعد من طرف الباحث. - مقياس السلوك العدواني ل "Buss" و "Perry" المقنن على البيئة السعودية من طرف "عبد الله وأبو عباة".	المنهج الوصفي الارتباطي.	- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين ممارسة الألعاب الالكترونية والسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. - طلاب المدارس الأهلية الثانوية أكثر عدائية من طلاب المدارس الحكومية نتيجة ممارسة الألعاب الالكترونية. - مستوى العدوان لدى الطلاب الذين يمارسون الألعاب الالكترونية التي تتسم بالعنف مثل الحرب والقتال أعلى من الآخرين. - مستوى العدوان لدى الطلاب الذين يقضون ساعات أطول في اللعب أعلى من الآخرين. - لا توجد فروق في مستوى السلوك العدواني بين طلاب المدارس الثانوية الذين يمارسون الألعاب الالكترونية باختلاف المراكز التربوية بمدينة الرياض. - لا توجد فروق في مستوى السلوك العدواني بين طلاب المدارس الثانوية الذين يمارسون الألعاب الالكترونية باختلاف الصف

الدراسي.					
الألعاب الالكترونية وتأثيرها في سلوكات المراهق العدوانية. "محمد خليفي" و"محمد مزيان"	2019	فرد واحد	- المقابلة نصف الموجهة. - الملاحظة العيادية. - الاختبار الإسقاطي ل "روزنزفايغ".	المنهج دراسة حالة.	- توجد علاقة ايجابية ما بين المداومة على الألعاب الالكترونية والسلوكات العدوانية لدى المراهق المتمدرس.
العنف المدرسي وعلاقته بإدمان الألعاب الالكترونية العنيفة. "عقيلة عيسو" و"إكرام بوشيري"	2020	233 فردا	- مقياس العنف المدرسي ل"حليمة بوحلمة". - مقياس الإدمان على الألعاب الالكترونية العنيفة ل"فاطمة الزهراء نويشي".	المنهج الوصفي الارتباطي.	- توجد علاقة بين العنف المدرسي والإدمان على الألعاب الالكترونية العنيفة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. - توجد فروق في العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تبعا لمتغير الجنس. - توجد فروق في الإدمان على الألعاب الالكترونية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تبعا لمتغير الجنس.
إدمان الألعاب الإلكترونية وعلاقته بالسلوكات الانحرافية لدى المراهقين في الوسط المدرسي - لعبة فري فاير أنموذجا- "ميلود مراح" و"مصطفى قديري"	2022	146 فردا	- استبيان إدمان الألعاب الالكترونية والسلوكات الانحرافية المعد من طرف الباحثان.	المنهج الوصفي.	- مستوى الإدمان على الألعاب الالكترونية مرتفع لدى التلاميذ المراهقين المتمدرسين. - إدمان التلاميذ المراهقين المتمدرسين على ممارسة لعبة فري فاير أدى إلى بروز سلوكات انحرافية عدوانية لديهم. - يوجد تباين في مستوى استخدام الألعاب الالكترونية بين تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط وتلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي لصالح تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.
ممارسة الألعاب الالكترونية العنيفة وعلاقتها بالعدائية والسلوك العدواني	2021	1349 فردا	- استبانة ممارسة الألعاب الالكترونية المعدّة من طرف	المنهج الوصفي	- توجد علاقة بين ممارسة الألعاب الالكترونية العنيفة والعدائية والسلوك العدواني لدى عينة من المراهقين.

لدى عينة من المراهقين. "عبد الله بن مرعي محمد القرني"		الباحث. - مقياس السلوك العدواني والعدائي لـ "آمال عبد السميع مليحي باظة".	الارتباطي.	- توجد فروق دالة إحصائية في العدائية والسلوك العدواني لدى المراهقين لمنخفضي ممارسة الألعاب الالكترونية العنيفة تبعاً للجنس ولصالح الذكور. - لا توجد فروق دالة إحصائية في العدائية والسلوك العدواني لمرتفعي ممارسة الألعاب الالكترونية العنيفة تبعاً للجنس. - توجد فروق دالة إحصائية في العدائية والسلوك العدواني لدى المراهقين من الذكور مرتفعي ومنخفضي ممارسة الألعاب الالكترونية العنيفة لصالح مرتفعي الممارسة. - توجد فروق دالة إحصائية في العدائية والسلوك العدواني لدى المراهقين من الإناث مرتفعي ومنخفضي ممارسة الألعاب الالكترونية العنيفة لصالح مرتفعي الممارسة. - لا توجد فروق دالة إحصائية في العدائية والسلوك العدواني لدى المراهقين مرتفعي ومنخفضي ممارسة الألعاب الالكترونية العنيفة تبعاً للمرحلة الدراسية. - توجد فروق دالة إحصائية في العدائية والسلوك العدواني لدى المراهقين من المرحلة المتوسطة مرتفعي ومنخفضي ممارسة الألعاب الالكترونية العنيفة لصالح مرتفعي الممارسة. - توجد فروق دالة إحصائية في العدائية والسلوك العدواني لدى المراهقين لمرتفعي ومنخفضي ممارسة الألعاب الالكترونية العنيفة تبعاً لنوع اللعبة ولصالح لعبة البجي.
--	--	--	-------------------	---

أثر إدمان الإنترنت على التحصيل الدراسي وظهور السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس. "فتيحة سحاب"	2011	800 فرد	-مقياس إدمان الإنترنت ل "بشرى اسماعيل أحمد أرنوط". -مقياس السلوك العدواني والعدائي ل "آمال باظة".	المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن.	-توجد فروق دالة احصائية بين متوسط درجة التحصيل الدراسي بين المراهقين المتمدرسين المدمنين وغير المدمنين على الإنترنت. - توجد فروق دالة احصائية بين متوسط درجة السلوك العدواني المادي بين المراهقين المتمدرسين المدمنين وغير المدمنين على الإنترنت ولصالح المراهقين المتمدرسين المدمنين. - توجد فروق دالة احصائية بين متوسط درجة السلوك العدواني اللفظي بين المراهقين المتمدرسين المدمنين وغير المدمنين على الإنترنت ولصالح المراهقين المتمدرسين المدمنين. -توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائية بين درجة إدمان الإنترنت ومستوى السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس. - توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائية بين درجة إدمان الإنترنت ومستوى التحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس. - توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائية التحصيل الدراسي والسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس.
ألعاب الفيديو وعلاقتها بالعنف لدى المراهقين. "بنجريس وآخرون" «Belghiras et al »	2013	994 فردا.	-استبيان.	المنهج الوصفي التحليلي.	-التعرض لألعاب الفيديو العنيفة يؤدي إلى زيادة مستوى العنف لدى المراهقين. -المراهقون الذكور أكثر ممارسة للألعاب الالكترونية العنيفة من المراهقات الإناث. -المراهقون الذكور أكثر تأثرا بالألعاب الالكترونية العنيفة من المراهقات الإناث (طرافي ومسعودي, 2022, ص19).

أثار العنف في ألعاب الفيديو ومستويات العداء الفردية لدى الشباب. "جونز" « Jones, G »	2018	346 فرد.	-مقياس. -استبيان.	المنهج الوصفي الارتباطي.	-توجد علاقة ارتباطية بين لعب ألعاب الفيديو والعدائية لدى الشباب.
ممارسة الألعاب الالكترونية العنيفة وأسلوب الإسناد العدائي والمعايير المتعلقة بالعدوان لدى المراهقين الألمان. "مولر" و"كرالي" « Moller, I » & « Kralie, B »	2001	213 فردا	-استمارة لمعرفة بعض عادات الألمان فيما يتعلق بممارسة ألعاب الفيديو. -مقياس نمطية العدوان النسبي القاعدي. -مجموعة من ألعاب الفيديو المتضمنة للعنف الافتراضي.	المنهج التجريبي.	-ممارسة الألعاب الالكترونية العنيفة يؤدي إلى زيادة السلوك العدواني نتيجة اللعب المستمر (تأثير تراكمي). -يتردد الذكور على ممارسة الألعاب الالكترونية العنيفة بشكل أكثر ومنتظم واعتيادي، وهم بذلك أكثر تقبلا للعدوان البدني أكثر من الإناث. -هناك استجابة ماثلة نسبيا للعدوان العلاني حسب الجنس، غير أن الإناث أكثر ميلا إليه. -يؤثر التردد على الألعاب الالكترونية العنيفة على القرارات السلوكية للمراهق لاسيما ما بين (13-16) سنة. -الألعاب الالكترونية العنيفة تؤثر على العدوان المتصل بالإدراك والمعرفة من خلال تعزيز إمكانية الوصول المعرفي للأفكار العدوانية، أي يعتبر العدوان طريقة مناسبة لأي صراع أو تنفيس عداء (نويشي، 2014، ص39).
اختبار العلاقة بين الحضور في الألعاب الالكترونية العنيفة والعدوان. "نواك" و"كرمار" و"فارار"	/	227 فردا	-لعبة فيديو عنيفة "لعبة القاتل الصامت" -لعبة غير عنيفة "لعبة المراقبة".	المنهج التجريبي.	-كلما زاد تكرار اللعب يزداد الشعور بالحضور، فالأفراد الذين لا يلعبون ألعاب الفيديو كثيرا يشعرون أن اللعبة كانت فاشلة فيخفض مستوى الحضور لديهم، في حين أن الأفراد الذين يلعبون

الكثير من ألعاب الفيديو كانوا غير فاشلين وشعروا بحضور كبير (أكثر انغماس في اللعبة). - يظهر الذكور نوايا عدائية بدنية ولفظية أكثر من الإناث بغض النظر عن نوع اللعبة سواء كانت عنيفة أو غير عنيفة. - لا توجد اختلافات حسب الجنس (قويدر, 2022, ص78).		-مجموعة من الأسئلة.			«Nowak,K » ; «Kremar,M» &«Farrar,K»
-التلاميذ الذين يمارسون ألعاب الفيديو العنيفة بشكل أكبر لديهم مستوى أعلى من العدائية. -التلاميذ الذين يمارسون ألعاب الفيديو العنيفة بشكل أكبر كانوا أكثر عرضة للتورط في الشجار وذوو أداء متدني في التحصيل الدراسي. تتوسط العدائية العلاقة بين التعرض لألعاب الفيديو العنيفة ونتائجها.	/	/	607 فردا	2004	آثار عادات ألعاب الفيديو العنيفة على عدائية المراهقين والسلوك العدواني والأداء الدراسي. "جونتيل" و"لينك" و"ليندر" و"وولش" «Gentile,D.A »; «Lynch,P.J »; «Linder,J.R» &«Walsh,D.A»

7- تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرضنا لمجموعة من الدراسات السابقة ونتائجها نستخلص أنّ هناك نقاط تشابه واختلاف فيما يلي:

7-1- من حيث موضوع الدراسة:

تعددت الدراسات سواء العربية أو الأجنبية التي تجمع بين متغير الإدمان على الألعاب الالكترونية ومتغير السلوك العدواني مع متغيرات سيكولوجية أخرى (المخططات المبكرة غير المتكيفة، أسلوب الإسناد العدائي، الأداء المدرسي، العدائية...الخ) كدراسة نويشي (2014)، القاسم (2011)، خليفي ومزيان (2019)، القرني (2021)، جونز (2018)، مولر وكراي (2001)، نواك، كرمار وفارار (د.ت)، جونتيل، لينك، ليندر وولش (2004)، وأيضا تنوعت الدراسات التي تدور حول متغير الإدمان على الألعاب الالكترونية في علاقته مع العديد من المتغيرات السيكولوجية (التنمر، النمط الزمني، العزلة الاجتماعية، السلوك الانحرافية...الخ) كدراسة مراح وقديري (2022)، يونس (2017)، المهداوي وعلي (2019)، قدي (2018)، أختر ومادهوليكا (2014)، ساهين وتوغرل (2012)، فولر وآخرون (2014)...الخ وكذلك في علاقته مع بعض اضطرابات النفسية (الاضطرابات السلوكية والانفعالية، الاكتئاب، القلق...الخ) كدراسة بوفرة ومختار (2023)، العبيدي (2017)، أحمادي وآخرون (2014)، وكذا تنوعت الدراسات التي تدور حول متغير السلوك العدواني في علاقته مع العديد من المتغيرات السيكولوجية (إدمان الإنترنت، ألعاب الفيديو، الأفكار اللاعقلانية، تأكيد الذات، التوافق النفسي، الغضب...الخ) كدراسة الجندي، مخامرة وإسعيد (2022)، بزوخ واحمان (2020)، منصور (2017)، بلعسل (2012)، يحيوي (2013)، ماكوبي وجاكين (1980)، كريك وجروتير (1995)، كيم (2006)...الخ وكذلك في علاقته مع بعض اضطرابات النفسية (اضطرابات ما بعد الضغوط الصدمية) كدراسة جاسم (2013).

7-2- من حيث أدوات الدراسة:

تنوعت الأدوات الإكلينيكية التي استخدمها الباحثون في دراساتهم تبعا لموضوع كل دراسة ولكن يمكن تحديد ما يلي :

استعملت العديد من المقاييس الإكلينيكية التي نجد من بينها (مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة لجيفري يونغ، مقياس السلوك العدواني ل "Buss" و "Perry"، مقياس العنف المدرسي ل "حليمة بوحلمة"، مقياس السلوك العدواني والعدائي ل "آمال عبد السميع مليجي باظة"، مقياس التنمر المدرسي ل "حنان خوج"، مقياس تشخيص إدمان الألعاب الالكترونية ل "يونغ"....الخ) في دراسة كل من أبو وزنة (2011)، نويشي (2014)، عيسو وبوشيربي (2020)، القرني (2021)، سحاب (2011)، قدي (2018)...الخ.

واستخدمت أيضا بعض الاختبارات النفسية التي نجد من بينها (الاختبار الإسقاطي ل "روزنفايغ"، اختبارات نفسية تقيس مفهوم الذات، والسلوك العدواني، والتنشئة الاجتماعية مع الأقران، وبناء الثقة، والانفصال عن الأم) في دراسة كل من خليفي ومزيان (2019)، كينارد (1980).... الخ.

بالإضافة إلى استخدام بعض الأدوات الإكلينيكية الأخرى (الملاحظة، استبيان تقدير الذات، استبانة مدى ممارسة الألعاب الالكترونية، المقابلة نصف الموجهة، الملاحظة العيادية. استمارة لمعرفة بعض عادات الألمان فيما يتعلق بممارسة ألعاب الفيديو، بطارية (BIG-5) في نسخها القصيرة المطورة بواسطة جوسلينج ورنترفرو وسوان والمترجمة إلى اللغة التركية بواسطة جونيل، مقابلة وفقاً لمعايير الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الإصدار الرابع (DSM-IV)، استبيان (SDQ) للكشف عن الاضطرابات العاطفية والسلوكية الحالية... الخ (في دراسة كل من القاسم (2011)، ماكوبي وجاكين (1980)، مولر وكراي (2001)، فولمر وآخرون (2014)، بنجرس وآخرون (2013)، أحمدادي وآخرون (2014)، فروليش وآخرون (2016)، دارموان (2010).... الخ.

كما قام معظم الباحثين بتصميم استمارات ومقاييس ملائمة لدراساتهم (مقياس الإدمان على الألعاب الالكترونية العنيفة، استبيان إدمان الألعاب الالكترونية والسلوكيات الانحرافية، مقياس ممارسة الألعاب الالكترونية، مقياس العزلة الاجتماعية، مقياس إدمان الأطفال على الألعاب الالكترونية، مقياس الأفكار اللاعقلانية الداعمة للعدوان) كدراسة كل من نويشي (2014)، يونس (2017)، مراح وقديري (2022)، المهداوي وعلي (2019)، بلعسل (2012)..... وغيرها من الدراسات وهذا ما يتفق مع دراستنا الحالية التي سعت لتصميم وبناء مقياس الإدمان على الألعاب الالكترونية للمراهقين، وكذا الاعتماد كأغلب الدراسات السابق ذكرها على مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين المعد من طرف آمال باظلة.

3-7- من حيث عينة الدراسة:

تباينت العينات التي استهدفت من طرف مختلف الدراسات سواء العربية والأجنبية وذلك حسب:

3-7-1- نوع عينة الدراسة:

حيث أجريت بعض الدراسات على بعض الحالات الاجتماعية (مجهولي النسب) كدراسة بزوخ واحمان (2020)، أما معظم الدراسات فقد أجريت على فئة تلاميذ التعليم الابتدائي كدراسة قدي (2018)، العبيدي (2017)، جاسم (2013)، المهداوي وعلي (2019)، ساهين وتوغرل (2012)، وأيضا على تلاميذ التعليم المتوسط كدراسة عيسو وبوشيربي (2020)، بوفرة ومختار (2023)، مراح وقديري (2022)، نويشي (2014)، أبو وزنة (2011)، أخترو ومادهوليكا (2014)، وكذلك على تلاميذ التعليم الثانوي كدراسة القاسم (2011)، يونس (2017)، أحمدادي وآخرون (2014)، دارموان (2010) ... وغيرهم من الدراسات.

7-3-2- حجم عينة الدراسة:

تمّ تطبيق مختلف الدراسات العربية على عينات حجمها يتراوح ما بين حالة واحدة إلى (1349) فردا كدراسة بوشيبة، أحمد وتقيق (2018)، الجندي، مخامرة وإسعيد (2022)، شلال وقاسم (2021)، يحياوي (2013)، العبيدي (2017)، القاسم (2011)، نويشي (2014)، منصور (2017)، بلعسلة (2012).... وغيرهم من الدراسات، فكانت أقلّ عينة في دراسة خليفي ومزيان (2019)، وأكبر عينة في دراسة القرني (2021).

وتمّ تطبيق مختلف الدراسات الأجنبية على عينات يتراوح حجمها ما بين (30) إلى (1020) كدراسة جونز (2018)، نواك، كرمار وفارار (د.ت)، ماكوبي وجاكين (1980)، كريك وجروتبتر (1995)، أختر ومادهوليكا (2014)، دارموان (2010)، كيم (2006) وغيرهم من الدراسات، فكانت أقلّ عينة في دراسة كينارد (1980)، وأكبر عينة في دراسة أحمادي وآخرون (2014).

7-3-3- الفئات العمرية لعينة الدراسة:

ركّزت الدراسات سواء العربية أو الأجنبية على بعض الفئات العمرية (أطفال، مراهقين، شباب)، حيث تطرقت كل من دراسة قدّي (2018)، العبيدي (2017)، جاسم (2013)، المهداوي وعلي (2019)، ساهين وتوغرل (2012) إلى فئة الأطفال، وتطرقت كل من دراسة عيسو وبوشيري (2020)، بوفرة ومختار (2023)، مراح وقديري (2022)، نويشي (2014)، أبو وزنة (2011)، أحمادي وآخرون (2014)، أختر ومادهوليكا (2014)، دارموان (2010) إلى فئة المراهقين، كما تطرقت كل من دراسة جونز (2018) إلى فئة الشباب.

7-4- من حيث منهج الدراسة:

تنوّع المنهج المستخدم في الدراسات سواء العربية والأجنبية حيث اعتمدت معظم الدراسات على المنهج الوصفي، فنجد أنّ كلّ من دراسة بزوخ واحمان (2020)، القاسم (2011)، القرني (2021)، جاسم (2013)، العبيدي (2017)، جونز (2018) اعتمدت على المنهج الوصفي الارتباطي، وأنّ كل من دراسة نويشي (2014)، بنجريس وآخرون (2013) اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، وكذا كل من دراسة سحاب (2011)، يحياوي (2013) اعتمدت على المنهج الوصفي المقارن، وكذلك اعتمدت دراسة كل من بوشيبة، أحمد و تقيق (2018)، كيم (2006) على المنهج المسحي، ودراسة كل من نواك، كرمار وفارار (د.ت)، مولر وكرالي (2001) على المنهج التجريبي، ماعدا دراسة خليفي ومزيان (2019) التي اعتمدت على المنهج دراسة حالة.

7-5- من حيث نتائج الدراسة:

بعد الإطلاع على نتائج الدراسات العربية والأجنبية لاحظنا أنّها معظمها اتفقت على أنّ مستوى كلّ من الإدمان على الألعاب الالكترونية والسلوك العدواني قد يكون منخفضا أو مرتفعا كدراسة المهداوي وعلي (2019)، جاسم (2013)، العبيدي (2017)، جونتيل، لينك، ليندر و وولش (2004)... الخ، إلّا البعض منها والتي توصّلت إلى أنّ

مستوى كل منهما يكون متوسطا كدراسة الجندي، مخامرة وإسعيد (2022)، يونس (2017)، أحمادي وآخرون (2014)، مولر وكرالي (2001)، أختر ومادهوليكا (2014)، ساهين وتوغرل (2012)... وغيرها.

كما انتهت جلّ الدّراسات إلى وجود علاقة بين كلّ من الإدمان على الألعاب الالكترونية والسلوك العدواني سواء كانت موجبة أو سالبة كدراسة كل من القاسم (2011)، القرني (2021)، العبيدي (2017)، منصور (2017)، بنجريس وآخرون (2013)، كينارد (1980)... وغيرها من الدّراسات الأخرى.

بالإضافة إلى ذلك نجد أنّ كلّ الدّراسات اتّفقت على وجود فروق في مستوى السلوك العدواني وفقا لمستوى الإدمان على الألعاب الالكترونية كدراسة كل من القرني (2021)، القاسم (2011)، بوفرة ومختار (2023)، أبو وزنة (2011)، سحاب (2011)... الخ، كما نجد أنّها اختلفت في وجود فروق سواء في مستوى الإدمان على الألعاب الالكترونية أو في مستوى السلوك العدواني تبعا لمتغيّر السنّ أو الجنس أو المستوى الدّراسي... وغيرها من المتغيّرات.

8- مكانة الدّراسة الحاليّة مقارنة مع الدّراسات السّابقة:

من خلال ما تمّ ذكره في الدّراسات السّابقة يمكننا القول:

- اتّفقت الدّراسة الحاليّة مع معظم الدّراسات السّابقة في نوع العيّنة ونوع الأدوات المستخدمة فيها.
- تميّزت الدّراسة الحاليّة عن باقي الدّراسات السّابقة في المنهج المتّبع فيها وهو اعتماد المنهجين الوصفي الارتباطي والسّببي المقارن.
- استفادت الطّالبة الباحثة من الدّراسات السّابقة كيفية إعداد وتصميم مقياس الإدمان على الألعاب الالكترونية، معتمدة بذلك على التّراث النّظري وأيضا على بعض المقاييس الّتي تطرّقت إلى الإدمان على الألعاب الإلكترونيّة.
- استفادت الطّالبة الباحثة من الدّراسات السّابقة أيضا كيفية اختيار مقياس السلوك العدواني الأنسب للعيّنة المستهدفة في هذه الدّراسة.
- قلّة الدّراسات المحليّة والعربيّة والأجنبيّة "حسب علم الطّالبة الباحثة" الّتي تناولت متغيّرات الدّراسة مجتمعة (الإدمان على الألعاب الالكترونية والسلوك العدواني) لدى عيّنة الدّراسة (المراهق المتمدرس بمرحلة التّعليم المتوسّط) وهذا ما سنتناوله في هذه الدّراسة.

الفصل الثاني

الإدمان على الألعاب الالكترونية

تمهيد.

أولاً: الألعاب الالكترونية

مفهوم الألعاب الالكترونية.

نشأة وتطور الألعاب الالكترونية.

خصائص الألعاب الالكترونية.

تصنيف الألعاب الالكترونية.

مجالات الألعاب الالكترونية.

أسباب الإقبال على ممارسة الألعاب الالكترونية.

الفروق بين الجنسين في ممارسة الألعاب الالكترونية.

ثانياً: الإدمان على الألعاب الالكترونية:

مفهوم الإدمان على الألعاب الالكترونية.

أسباب الإدمان على الألعاب الالكترونية.

أعراض الإدمان على الألعاب الالكترونية.

المعايير التشخيصية للإدمان على الألعاب الالكترونية.

النظريات المفسرة للإدمان على الألعاب الالكترونية.

الآثار السلبية للإدمان على الألعاب الالكترونية.

الحلول المقترحة للوقاية من الإدمان على الألعاب الالكترونية.

الإدمان على الألعاب الالكترونية وعدوانية المراهق.

خلاصة.

تمهيد:

يشهد العالم اليوم تطوّرًا علميًا وتكنولوجيًا كبيرًا في مختلف مجالات الحياة، والتي يعتبر مجال التسلية والترفيه أحد هذه المجالات وأهمّها، حيث استجاب لهذا التّقدّم التقني المتسارع من أجل إشباع حاجات المراهقين لاسيما التّرفيهيّة منها، لذلك تعدّ الألعاب الالكترونيّة من وسائل التّرفيه المعتمدة في عصرنا الحاليّ لتلبية هذه الحاجات وإشباعها، فهي توفّر لهم بدائل تشعرهم بالراحة وتلبّي حاجاتهم وتملأ أوقات فراغهم وتتيح لهم التعبير عن مكنوناتهم دون خوف أو قلق أو حياء، ولكن الاستهلاك الدائم لها، وقضاء ساعات طويلة لممارستها، أدّى إلى دقّ ناقوس حول خطورتها، لما لها من تأثيرات متعدّدة الجوانب في حياتهم سواء تعلّق الأمر بالجانب الصّحي أو النّفسي أو الأكاديمي أو غيرها، ما قد ينعكس سلبا على قدراتهم وطموحاتهم وكذا سيرورتهم التعليميّة.

وبناء على هذا حاولنا في هذا الفصل إلقاء الضّوء على متغيّر "الإدمان على الألعاب الالكترونيّة" والإلمام بكل ما يتعلّق به.

أولاً: الألعاب الالكترونية:

1- مفهوم الألعاب الالكترونية:

هي نوع من الألعاب الحديثة الأكثر شعبية في العالم والتي تعرض سواء على شاشة التلفاز "ألعاب التلفاز" أو على شاشة الحاسوب "ألعاب الحاسوب"، والتي تلعب أيضا على حوامل التحكم الخاصة بها أو في قاعات اللعب المخصصة لها، حيث تزود الفرد بالمتعة من خلال تحدّد استخدام اليد مع العين "التأزر البصري الحركي" أو تحدّد للإمكانات العقلية، ويكون هذا من خلال تطوير البرامج الالكترونية (قادم وطالة، 2022، ص 311).

ويتمّ استخدام مفهومي الألعاب الالكترونية وألعاب الفيديو بنفس المعنى إلا أنّ هنا فرقا بينهما، حيث ظهرت ألعاب الفيديو أولاً والتي تعمل بواسطة جهاز الفيديو، ثمّ ظهرت بعدها الألعاب الالكترونية التي انتشرت عبر الوسائط الإعلامية الجديدة كالإنترنت والحاسوب والتلفاز والهواتف المحمولة (همال، 2012، ص 39).

وبناء على هذا نتبيّن في هذه الدراسة مصطلح الألعاب الالكترونية "Electronic-Games" الذي حظي بتعاريف جمّة نذكر منها:

1-1- لغويًا:

يتكوّن مصطلح الألعاب الالكترونية من كلمتين هما:

الألعاب: وهي جمع مفرد لها لعب، من المصدر لعب، لعب ب، لعب على، لعب في أي: لهو وتسلية، باطل وعبث (عمر، 2008، ص 2015).

الالكترونية: اسم منسوب إلى إلكترون (عمر، 2008، ص 111).

والألعاب الالكترونية هي كلّ ما يلعب به كالألعاب الالكترونية التي تلعب بواسطة صور متحرّكة تظهر على شاشة عرض (عمر، 2008، ص 2015).

2-1- اصطلاحيًا:

تعرف الألعاب الالكترونية من الناحية المعلوماتية على أنّها "برمجيّات تحاكي واقعا حقيقيًا أو افتراضيًا بالاعتماد على إمكانيات الحاسوب في التّعامل مع الوسائل المتنوّعة، وعرض الصّور وتحريكها، وإصدار الصّوت" (سعيد وشرارة، 2018، ص 215).

كما تعرف من الناحية العملية على أنّها "أداة تحدّد لقدرات المستثمر، إذ تضعه أمام صعوبات وعقبات تتدرّج من البساطة إلى التعقيد ومن البطء إلى السرعة، وأداة تطوير أيضا لثقافته وقدراته، إذ تشدّ انتباهه وتنقل إليه المعلومة بيسر ومتعة".

وتعرّف من النّاحية الاجتماعية على أنّها "تفاعل بين الإنسان والآلة للإفادة من إمكانياتها في التّعليم والتّسلية والترفيه" (قادري، 2022، ص212).

ويرى حسن منسي الألعاب الالكترونية بأنّها "نوع من الألعاب الّتي تظهر على شاشة الفيديو أو الحاسوب أو التّلفاز، يتمتّع الفرد بلعبها، ولكن يرافق هذه المتعة الّتي يعيشها حالة من التّوتر والاضطراب والتّرقب، وتمارس هذه اللّعبة من طرف فرد واحد أو أكثر لتحقيق هدف معيّن يكون فيها بالنهاية فوز أو خسارة (حسن، 2017، ص234).

ويشير فهد الحمدان للألعاب الالكترونية بأنّها "استخدام للتّقنية والرّسوم المتحرّكة من قبل شركات متخصصة في تقديم منافسات مع الحاسوب أو مع لاعب آخر موجود فعلياً أو عبر الإنترنت، يتمّ فيها إشباع حاجة اللاعبين للفوز والشّعور بنشوة الانتصار، وتسود فيها روح التّحدّي والمغامرة عبر مراحل متعدّدة تتدرّج من السّهولة إلى الصّعوبة" (العبيدي، 2017، ص424).

ويقول العناني عن الألعاب الالكترونية بأنّها "نوع من الأنشطة محكمة الإطار، لها مجموعة من القوانين الّتي تنظّم سير اللّعب، وعادة ما يشترك فيها اثنان أو أكثر للوصول إلى الأهداف الّتي سبق تحديدها، ويدخل في هذا التّفاعل عنصر المنافسة وعنصر الصّدفية، وينتهي اللّعب عادة بفوز أحد الفريقين" (المولى والعبيدي، 2012، ص611).

ويعرّف الزيودي الألعاب الالكترونية بأنّها "جميع أنواع الألعاب المتوقّرة في هياآت الالكترونية، الّتي تشمل ألعاب الفيديو وألعاب الإنترنت وألعاب الهواتف المحمولة" (المهداوي وعلي، 2019، ص27).

وهي "نشاط منظّم يتمّ اختياره وتوظيفه لتحقيق أهداف محدّدة أهمّها التّغلب على الصّعوبة، حيث يستمتع الفرد أثناء اللّعب، ويتفاعل بايجابية مع الحاسوب، ويمارس التّفكير ويتّخذ القرار السّريع بنفسه، ويعتمد بذلك على الصّبر والمثابرة أو العنف والقتال للتّوصّل إلى نتائج معرّزة (باجي وختاش، 2021، ص275).

وهي أيضاً "نشاط ينخرط فيه اللاعبون في نزاع مفتعل محكوم بقواعد معيّنة، بشكل يؤدّي إلى نتائج قابلة للقياس الكمي، ويطلق على لعبة ما بأنّها الالكترونية في حال توافرها على هيئة رقمية، حيث يتمّ تشغيلها عادة على منصّة الحاسوب والإنترنت والتّلفاز والفيديو والهواتف المحمولة والأجهزة الكفّية المحمولة" (Salen & Zimmerman, 2004, p86).

وهي كذلك "نوع من التّطبيقات التّرفيحية ذات الطّابع الالكتروني، وهي كلّ نشاط تنافسي افتراضي رقي يقوم به الفرد تحكمه قواعد معيّنة بشكل يجعله يدخل في جوّ تنافسيّ مع الآخرين أو ضدّ أشخاص افتراضيين داخل اللّعبة في مختلف الأجهزة الالكترونية" (طرافي ومسعودي، 2022، ص19).

وترى الطّالبة الباحثة أنّ الألعاب الالكترونية تتمثّل في كلّ لعبة افتراضية تعتمد على نظام تفاعليّ بين الفرد وأيّ جهاز إلكترونيّ مخصّص لذلك كالتلفاز أو الحاسوب أو الهاتف الذّكيّ وغيرها، والتي تمكّنه من ممارستها وفق قواعد محدّدة سابقا، لتؤدّي به في النهاية إلى نتائج غير متوقّعة (ريح أو خسارة).

2- نشأة وتطوّر الألعاب الالكترونية:

ترجع بداية الألعاب الالكترونية إلى سنة 1943 وذلك عند اختراع بروفيسور أمريكيّ لعبة أطلق عليها "أداة أنبوب الأشعة المهبطية المسلية" (حسن، 2013، ص4)، وفي سنة 1953 تمكّن بعض المختصّين من إظهار "قملة" على شاشة كبيرة من المصابيح وتحريكها باستخدام حاسوب ضخّم بملايين الدّولارات، تلتها بعد ذلك محاكاة مبسّطة لألعاب مثل الضّامة والشّطرنج (غربيّ وحم عيد، 2019، ص23)، ثمّ في سنة 1958 قام العالم هيجينبوتام بمساعدة فريقه التّابع لوزارة الطّاقة الأمريكيّة باختراع لعبة تنس بدائية، صمّمت للاعبين من أجل التّرفيه عن زوار قسم الأدوات في المختبر، فكانت هذه نقطة انطلاق تقنيّة الألعاب الالكترونية التي غزت العالم فيما بعد (ابراهيم، 2016، ص ص 18-19).

وقد بدأ العمل على صناعة الألعاب الالكترونية في القرن التّاسع عشر إلى بداية القرن العشرين على نطاق محدود، إلّا أنّ تداول شبكة الإنترنت وتقدّم أجهزة التّكنولوجيا ساعد على انتشارها في المنازل ومراكز الملاهي والمقاهي الالكترونية، وهذا راجع لتنوّع الألعاب وسهولة استخدامها بواسطة جهاز التّلفاز والحاسوب، فأصبحت تشغل حياة الأطفال والشّباب، وتحوّلت من هوايات إلى حالات إدمان وإشباع للرّغبة في حب المغامرة وقبول التّحدي (رحالي وبلعباس، 2019، ص191).

ويعتبر لوديباردار أنّ الألعاب الالكترونية هي المرحلة المتقدّمة لألعاب الفيديو والتي مرّت طيلة ظهورها بسبع مراحل أساسية، حيث تتميّز كلّ مرحلة من مراحل نشأة وتطوّر هذه الألعاب بتكنولوجيا جديدة تؤدّي إلى صعود قوي يتزامن مع ظهورها وبانهيار تدريجيّ مع تشكيل مسبق للمرحلة التي تليها (الأسود ولوحيدي، 2019، ص47)، وقد لخصّت المراحل السّبع كما يلي:

المرحلة الأولى:

انطلقت هذه المرحلة مع ظهور الألعاب على الحاسوب في بداية السّتينات، والتي كان الهدف منها تمضية الوقت أو استعراض التكنولوجيا، وتعدّ كلّ من لعبتي بونغ "Bong" وحرب الفضاء "Space War" التي تمّ تحديثها وتطويرها من قبل طلبة في جامعة MIT الأمريكيّة كثمار لهذه المرحلة، ثمّ تلتها بعد ذلك ظهور خاصيّة الصّوت على الألعاب الالكترونية وكذلك لوحة المفاتيح لأوّل مرّة.

وبعدّ ظهور الرّقاقة المصغّرة "Processeur Micro" بداية التّطوّر التّكنولوجي المطلق لهذه المرحلة، حيث تمّ تسويقها من طرف مؤسّسة إنتال "Intel" سنة 1971، كما أسّس أيضا بوشنال أوّل مؤسّسة للألعاب الالكترونية أناري "Atari" سنة 1972 والتي باعت أكثر من 10 آلاف آلة في أوّل سنة لها، ثمّ بعد ذلك تسويق أوّل لعبة لا

تتيح اللعب بلعبة بونغ سنة 1976، لتقوم مؤسسة "Warner" بشراء "Atari" في نفس السنة مقابل مبلغ 28 مليون دولار (فلاق، 2009، ص113).

وقد أدى النجاح الفوري والمعتبر لأتاري إلى تضاعف عارضات التحكم المنافسة لها، ففي الوقت الذي كانت تستعد فيه مؤسسة أبل "Apple" لإطلاق أجهزة الحاسوب "Apple 2"، أدت المنتجات التي صعب عليها أن تجدد نفسها إلى إنهاء الدورة الأولى لألعاب الفيديو سنة 1977، وبالتالي ستبقى أتاري البطل الرئيسي للمرحلة الأولى (قويدر، 2012، ص127).

المرحلة الثانية:

انطلقت هذه المرحلة مع ظهور عارضة التحكم "VCS 2600" من أتاري "Atari"، والتي تعتبر أول عارضة تحكم متعددة الألعاب لاحتوائها على قواعد جديدة وسلم لعب بأهداف، كما تعتبر باك مان "Pac-Man" التي اخترعت في اليابان من طرف مؤسسة نامكو "Namco" اللعبة الأبرز في هذه المرحلة، وقد قامت أتاري بشراء أجهزة "VCS" التي ستباع لاحقا بـ 22 مليون دولار، ما نتج عنه جذب انتباه رجال الأعمال، وبالتالي أدى إلى تضخم في إنتاج الألعاب الذي وصف معظمها بالزديء.

وبعد صعود أجهزة الحاسوب وقلة الإبداع في عارضات التحكم، انهارت المبيعات سنة 1983، فقامت مؤسسة وارنر "Warner" ببيع أتاري لأحد مؤسسي صناعة أجهزة الحاسوب كومودور "Commodore" وفرع ألعاب الأقواس المؤسسة اليابانية نامكو "Namco"، وفي هذا الوقت بدأت الصحافة بإعلان نهاية ألعاب الفيديو، لكن قامت مؤسسة نينتاندو "Nintendo" المختصة في صناعة الألعاب المختلفة في نفس الوقت بالإعلان عن قرب إطلاقها لعارضة التحكم نيس "Nes"، وبهذا سجل اليابانيون دخولهم لعالم ألعاب الفيديو في فترة قياسية (حمدان، 2016، ص ص29-30).

المرحلة الثالثة:

انطلقت هذه المرحلة أساسا في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية مع تطوير أجهزة حاسوب عائليّة كومودور "Commodore" وسينكلير "Sinclair" وأمسترد "Amstrad"، وسجلت أتاري آس تي "Atari ST" نقطة الذروة في هذه المرحلة، حيث تتيح هذه الألعاب ممارسة ألعاب جديدة في طبيعتها وفي نوعيتها البيانية والصوتية (عباس، 2018، ص313).

وانتهت هذه المرحلة بسبب تنامي ظاهرة الاستنساخ غير القانوني للألعاب، وبسبب عدم قدرتها على المجازاة التقنية والمالية لعارضات التحكم اليابانية أو أمام أجهزة الحاسوب الحقيقية مثل "PC" و "Apple"، وفي سنة 1989 أوقف كل صانعي هذا النوع من الآلات إنتاجهم وتعرض معظمهم للإفلاس، لكن بقيت نينتاندو اليابانية في أفضل حالاتها واحتكرت السوق تقريبا (القحيف، 2020، ص19).

المرحلة الرابعة:

انطلقت هذه المرحلة مع الانتصار الياباني المحض الذي جسّدته مؤسسة نينتاندو من خلال عارضة التّحكّم سوبر نيس "Super Nes", وكذا مؤسسة سيغا "Sega" من خلال لعبة ميغا درايفر "Mega Driver", وتمّ في هذه المرحلة أيضا تطوير الألعاب عبر أجهزة الإعلام الآلي "PC", وظهور ألعاب المغامرة والألغاز مثل ميس "Myst" أو سيفن كويست "Seven Quist", وكذا ألعاب الأدوار مثل فاينل فانتيري "Fantasy Final", ومع نهاية هذه المرحلة سنة 1995 بدا أنّ البطل سيغا "Sega" تفوق على ماريو "Mario" (قويدر, 2012, ص 129).

المرحلة الخامسة:

انطلقت هذه المرحلة مع بداية استخدام الألعاب للوسائط التّفاعليّة المتعدّدة "MultiMedia" والألعاب على الشّبكات المحليّة "LAN", والتي تميّزت باستعمال الصّورة بشكل أمثل وتوظيف الصّوت بشكل أكثر واقعيّة لتطوير السيناريوهات المعقّدة, وأيضا زيادة سرعة تمرير الصّور مما استدعى زيادة سعة الذاكرات في هذه الأجهزة ورفع سرعة معالجة المعلومات, وبيعت غالبيّة هذه الأجهزة على شكل أقراص مضغوطة (CD) أو على شكل أقراص مدمجة (DVD) (سلطاني, 2012, ص 54).

كما نسجّل في هذه المرحلة دخول مؤسسة سوني "Sony" لمسرح ألعاب الفيديو بلعبها البلاي ستيشن "Play Station", ما أدّى إلى احتدام الصّراع بينها وبين نينتاندو, و انسحاب سيغا من سوق عارضات التّحكّم, كما شهدت هذه المرحلة أيضا ظهور بطلة ألعاب الفيديو "Croft Lara" التي حقّقت أرقاما قياسية, وظهور ألعاب بعوالم بيانيّة "Everquest" و "Ultima Online" وألعاب "FPS" متعدّدة اللاعبين, في حين تبقى نينتاندو الوحيدة في سوق عارضات التّحكّم الجيبية, حيث تمثّل البوكيمونات "Pokemons" التي أبدعتها تجسيدا لعالم طفولي جديد, وقد تجاوز رقم مبيعاتها مبيعات التّذاكر في السّينما, وفي سنة 2001 قام المضاربون الذين أخلطوا بين الألعاب والوعود المسبقة بازدهار سوق الإنترنت بالانسحاب, ما أدّى إلى أزمة غير مسبوقة في عالم الألعاب الالكترونية وألعاب الفيديو (قويدر, 2012, ص 129).

المرحلة السادسة:

انطلقت هذه المرحلة بدخول مايكروسوفت "Microsoft" وظهور ثلاث عارضات تحكّم تسمح بمعالجة الصّور ثلاثيّة الأبعاد وهي جهاز نينتاندو المكعب "Game Cube de Nintendo" وجهاز البلاي ستيشن 2 "de Sony 2" و "Play Station" وجهاز إكس بوكس "X box de Microsoft" الذي يعتبر حاسوبا يمكن ربطه بالإنترنت من أجل اللّعب على الخط (سلطاني, 2012, ص 54).

المرحلة السابعة:

انطلقت هذه المرحلة مع ظهور عارضات التحكم اليدوية المتنقلة من طرف العمالقة الثلاث، حيث أطلقت نينتاندو مع دخول سنة 2004 إصدار جديد وهو عبارة عن جهاز تحكم يدوي متنقل "Nintendo DS"، كما أعلنت سوني عن إطلاق جهاز بلاي ستيشن المتنقل "Play Station PSD" الذي طرحته في الأسواق اليابانية في شهر سبتمبر 2004، ووصل إلى الأسواق الأمريكية في مارس 2005، وأطلقت أيضا مايكروسوفت جهازها الجديد "X Box" خلال النصف الأول من سنة 2005 (القحيف، 2020، ص 19).

لقد قفزت الألعاب الالكترونية في الفترة الأخيرة قفزات تقنية هائلة جعلتها الأكثر رواجاً في السوق مقارنة بوسائل الترفيه الأخرى (الموسيقى، الأفلام...)، حيث أدى هذا الزواج بدوره إلى إقبال الشركات الكبرى على هذا المجال مثل شركة إلكترونيك آرتس المنتجة للعبة كرة القدم الشهيرة "FIFA" والتي تبلغ عوائدها حوالي 5.2 مليار دولار سنوياً، ولقد قامت أيضا هذه الشركات بوضع استثمارات ضخمة في برمجة وتصميم الألعاب لتحظى بقدر كبير وغير مسبوق من المحاكاة للواقع ما يضفي عليها المصداقية والمتعة (نمرود، 2008، ص 84).

فلقد تطورت الألعاب الالكترونية عبر السنين، حيث أصبح ممكناً الآن الدخول من خلال الخيال والحواس إلى عالم الألعاب الالكترونية التي أصبحت ذات أبعاد ثلاثية كلعبة شطرنج مع بطل جالس أمامنا مجازياً، أو مواجهة شخصيات مستنسخة في كرة القدم وكرة المضرب، حتى أنه تم إنشاء متنزهات تمكن الزائر من التدريب على التزلج أو لعب البيسبول مقابل صور مستنسخة من الأبطال، أو لعب الغولف أو زيارة مدن تاريخية (عباس، 2018، ص 314).

3- خصائص الألعاب الالكترونية:

تتسم الألعاب الالكترونية بالعديد من الخصائص التي تميزها عن الألعاب الأخرى القديمة، أهمها مايلي:

- التفاعل: هو عنصر فعال يتيح الفرصة للفرد بأن يسيطر على الشخصية الموجودة في الشاشة الالكترونية من خلال حركات جسدية مما يؤدي إلى علاقة قوية بينه وبينها في اللعبة، ويعتمد هنا نجاح أو فشل اللعبة بشكل كلي على مهارات وأداء الفرد خلال ممارستها (شايب، إبريغم، وعاشور، 2020، ص 206).
- اللعب الانفرادي: يمكن للفرد اللعب من دون الحاجة إلى مشاركة زميل له، فهذه الألعاب مزودة ببرامج تقوم بتأدية دور الزميل أثناء اللعب.
- سهولة الاحتفاظ: تتميز الألعاب الالكترونية بسهولة الاحتفاظ بأجهزتها سواء من خلال وضعها في الجيب أو حملها في اليد، ويمكن استخدامها في أماكن متنوعة وأوقات مختلفة.
- اللعب غير مرتبط بزمان: تتميز الألعاب الالكترونية بأنها غير مرتبطة بزمان في اللعب، حيث يمكن للفرد الاستمرار فيه الوقت الذي يريده، وإن كانت بعض الألعاب محددة بزمان وتنتهي الكترونياً أو تنتهي بفوز أحد المنافسين على الآخر (باجي وختاش، 2021، ص ص 275-276).

- تسجيل نتائج اللعب الإلكترونيًا: تعتمد الألعاب الالكترونية على تسجيل نتائجها الإلكترونيًا أول بأول من خلال احتساب النقاط الناتجة عن تسجيل هدف أو إصابة هدف متحرك فيظهر عدد النقاط التي أحرزها الفرد على الشاشة، والتي تقدر وفقا لصعوبة تسجيل أو إصابة الهدف.
 - تنمية القدرات العقلية: تتيح الألعاب الالكترونية الفرصة للفرد لتنمية قدراته العقلية من خلال الانتباه والإدراك لمواقف اللعب، ومن خلال التفكير فيما يجب فعله لمواجهة تلك المواقف واتخاذ القرار المناسب (التعبي والعلي، 2018، ص422).
- 4- تصنيف الألعاب الالكترونية:

أدى التطور العلمي والتكنولوجي إلى ظهور العديد من الألعاب الالكترونية التي يمكن تصنيفها كالتالي:

4-1- تصنيف الألعاب الالكترونية وفقا لطبيعتها:

المدير: يهدف هذا الصنف إلى تطوير مهارات محدّدة لدرجة إتقانها، وتطوير أساليب العمليات لدى اللاعبين إلى مستوى يجعلهم يواصلون اللعب إلى النهاية، وذلك عبر تمكينهم من استخدام المهارات التي أتقنوها مسبقا والعمل على توظيفها لاحقا بهدف إتقان مهارات أخرى أكثر عمقا وشمولا وتفصيلا في اللعبة ذاتها.

المحارب: ويهدف هذا الصنف إلى التنافس والانتصار مهما كانت الخسائر، ويسعى اللاعبون هنا لتحقيق أهداف محدّدة سلفا، ما يجعلهم يشعرون بمتعة السيطرة على أحداث اللعبة أو السيطرة على الأحداث الاجتماعية التي تدور حولها أو المجريات التي تتضمنها اللعبة (محمّد، 2020، ص1096).

المستغرب: يهدف هذا الصنف إلى عرض وتبيان خبرات وتجارب جديدة وممتعة، لكن درجة التحدّي في هنا تكون أقل ممّا هو موجود في الصنفين السابقين، كما أنّ اللاعبون يتطلّعون بشكل رئيسي إلى المتعة والاسترخاء (طرافي ومسعودي، 2021، ص1086).

المشارك: يهدف هذا الصنف إلى استمتاع اللاعبين بالألعاب ذات الصبغة الاجتماعية أو المشاركة في العوالم الافتراضية، إذ يجتمع اللاعبون من كلّ مكان في فضاء تعيش فيه عقولهم وقلوبهم ولكن لا تسكنه أجسادهم، فالحياة الافتراضية عالم بلا قيود وليس لجغرافيته حدود، يهرب إليها بعض مرتاديها من حياتهم الواقعية وضغوطها لينهمكوا فيها يلعبون ويتعلّمون ويتوظّفون ... (حسن وحسون، 2018، ص86).

4-2- تصنيف الألعاب الالكترونية وفقا لوجهتها:

الألعاب الالكترونية الموجهة: وهي الألعاب التي يتمّ انتقاؤها بناء على مواصفات اللعبة ذاتها كما تقدّم من طرف الشركة الصّانعة، وملاءمتها لأعمار الأفراد، ويتوقّع منها أن تفيد في تطوير العمليات المعرفية لديهم.

الألعاب الالكترونية غير الموجهة: وهي الألعاب التي اختيرت عشوائيا وبدون قواعد مسبقة، حيث يؤدّي هذا الصنف تحديدا إلى إدمان الفرد على اللعب، سواء كانت هذه الألعاب على شبكة الإنترنت أو كانت منزلة على

الأجهزة الالكترونية، فينفصل عن الواقع تدريجياً ويخيّل له أنّ ضمن عالم اللعبة (بولحية وعيسو، 2020، ص 106-107).

4-3- تصنيف الألعاب الالكترونية وفق الهدف منها:

الألعاب الالكترونية التعليمية: يهدف هذا الصنف إلى منح الأفراد معلومات متنوعة بطريقة ممتعة، لاسيما تلك التي تعلّم التهجئة والحروف والأرقام واكتساب اللغات والمعلومات التاريخية والجغرافية (مزاررة وقنصوه، 2022، ص 344)، فهذه الألعاب تتضمن هدفاً تعليمياً محدداً تكسبه لهم أثناء اللعب ويكون واضحاً ومقصوداً، حيث تخلق لهم فرصة جيدة لتلقي خبرات تتماشى مع ميولهم واهتماماتهم، وتكون لهم علاقات تفاعلية مع أحداثها، والتالي تساعد في تحقيق أهداف تعليمية كتنمية المهارات الحسابية وحلّ المشكلات واتخاذ القرارات، وتنمية مهارات التفكير الموجه ... وغيرها من المهارات.

الألعاب الالكترونية الترفيهية: يهدف هذا الصنف إلى استمتاع الأفراد وتمضية وقتهم، إذ يدخلون في عالم اللعب الخيالي ويندمجون في ممارسة الألعاب الترفيهية إلى حدّ الإدمان، فيلاحظ عليهم تعلّقهم بها وحرصهم الشديد على تتبّع ما تتضمنه من إصدارات ومراحل جديدة خلالها، فهي تحتوي على مجموعة من المثيرات والمعززات التي تضمن استمرارهم في اللعب وعدم قدرتهم على الانسحاب من ممارستها (يونس، 2017، ص 15-16).

4-4- تصنيف الألعاب الالكترونية وفق عدد لاعبيها:

الألعاب الالكترونية الفردية: هي الألعاب التي يواجه فيها اللاعب خصماً واحداً وهو الآلة، وتندرج ضمنها ألعاب الحركة وألعاب المحاكاة وألعاب الإستراتيجية بكل تفرعاتها.

الألعاب الالكترونية الجماعية: هي الألعاب التي تتيح صيغاً للعب مع عدّة لاعبين، ويكون البعد الاجتماعي هو القالب الغالب في هذا الصنف، حيث يمكن أن تكون اللعبة متعدّدة اللاعبين تعاونية، وهنا يلعب اللاعبون ضدّ جهاز الحاسوب، أو يمكن أن تكون تنافسية، وهنا يلعب اللاعبون لوحدهم أو ضمن فريق ضدّ بعضهم البعض (برتيمة، 2017، ص 69-70).

4-5- تصنيف الألعاب الالكترونية وفقاً لإمكانات لاعبيها:

ألعاب المتعة: هي ألعاب تعتمد على تفاعل اللاعب مع اللعبة بهدف ملء وقت الفراغ والتسلية، حيث يبدأ هذا الصنف بمستويات بسيطة يمكن التعامل معها ثمّ تتدرّج لتصبح سريعة ومعقّدة، إلّا أنّ إثارتها وجاذبيتها تنقص وتتلاشى مع مرور الزمن بسبب الملل من تكرار اللعب بها، وتعدّ ألعاب الدّراجات النارية وغزو الفضاء والحروب من بينها (النّعيبي والعلي، 2018، ص 205).

ألعاب الذّكاء: هي ألعاب تعتمد على المحاكاة المنطقية في اتّخاذ القرار، وتتطلّب التّفكير في التّعامل معها، وتكمن إمكانيّاتها في استطاعة اللاعب معالجة كم هائل من الاحتمالات واختيار الحلول المثلى تبعاً لمعايير معينة في وقت قصير، وتعدّ لعبة الشّطرنج من أشهرها (تنيو وطاير، 2021، ص31).

ألعاب الرّياضة: وتشمل الألعاب التي تحتوي على أيّ نوع من الأنشطة الرّياضية وألعاب البطولة كسباق السيّارات أو سباق الدّراجات أو ألعاب الكرة أو ألعاب الصّيد، يمكن أن تكون فردية يلعبها متسابق واحد ويمكن أن تكون جماعية يلعبها لاعبان أو أكثر (ميموني، 2022، ص761).

ألعاب القتال: هي ألعاب تعتمد على المواجهات القتالية وعلى فنون القتال، حيث يواجه فيها الفرد لاعبا افتراضيا عليه قتله أو هزيمته.

ألعاب الرّعب: هي ألعاب تعرض شخصيات مرعبة ومخيفة يحاول اللاعب القضاء عليها (مزرارة وقنصوه، 2022، ص344).

4-6- تصنيف الألعاب الإلكترونية وفقاً لنوعية الوسائل وملحقاتها:

ألعاب الحركة: ترتكز هذه الألعاب على التّحكم في الحركة، وتتميّز بزيادة السرعة والمهارة، وتتوالى المستويات فيها لتصبح أكثر صعوبة، ما يتطلّب انتباهاً وردّة فعل سريعة من خلال التّجاوب أمام الصّعوبات التي تصادفه، أو إيجاد مسالك أقل صعوبة، أو تجميع أكبر عدد من النّقاط، كما تتطلّب هذه الألعاب قدراً من التّحكم في الأدوات سواء تعلّق الأمر بالأزرار أو لوحة الرّقن أو مقابض التّحكم (برتيمه، 2017، ص63).

ألعاب المحاكاة: ترتكز هذه الألعاب على إعادة إنتاج لصور نشاطات واقعية، رياضية أساساً، فقواعدها يتمّ الاحتفاظ بها مع تشبّث كبير بالجزئيات، ويستوحى هذا الصّنف من الألعاب إمّا من الواقع أو من تصوّر هذا الواقع، وهي بذلك أقرب إلى المصادر المستوحاة منها، ولا ترتكز فقط على الرّسم من الواقع، ولكن ترتكز أيضاً على المكانة التي تعطى للاعب نفسه (رتيمي وتراس، 2022، ص154).

ألعاب الإستراتيجية: تنقسم ألعاب الإستراتيجية أو ألعاب التّفكير إلى أربعة أنواع فرعية وهي:

ألعاب المغامرات والتّفكير: وهي من منظور المتفرّج البسيط تشبه أخواتها ألعاب الحركة، فاللاعب يتقمّص الدور المركزي من خلال بطل افتراضي حاضراً أو لا في الشّاشة، لكنّها تتميّز عنها في مستوى الغموض الذي يحتلّ مكانة هامة في سيرورة السيناريو، وتعتبر الملاحظة والاستنتاج شرطان أساسيان لنجاح اللاعب، فعلى طريقة المحقّق الخاص، يعمل اللاعب أثناء اللّعب على حلّ مختلف الغموض المحيط باللّغز الرّئيسي، ويتنوّع المحيط بشكل كبير من لعبة إلى أخرى، غير أنّه يركّز كلّ على واقعية وجمال الرّسم، ويبقى على التّشويق بصفة دائمة، ليقوده ببطء نحو تنفيذ المهمّة.

ألعاب الإستراتيجية الاقتصادية: وهي قريبة من التّقمص طالما أنّها تعيد إنتاج وتمثيل الميكانيزمات الأساسية لسير مدينة وبقائها، لكنّها تتطلب التفكير والقدرة على تسيير واستثمار الموارد التي توضع تحت تصرّف اللاعب في العديد من المجالات كاختيار الموقع الجغرافي لإقامة المدينة، وتسيير مواردها الطبيعيّة والتجاريّة والصّناعيّة...الخ.

ألعاب الإستراتيجية العسكريّة: وهي ألعاب تركز على نفس المبدأ، لكنّها موجّهة نحو موضوع مختلف، فهذا الصّنف يجعل من اللاعب وريثا لقائد عسكري حقيقي يجب عليه استغلال موارد مقاطعاته وأراضيه وبناء مباني عسكريّة وتشكيل فيالق لغزو أراضي المنافس، لذا على اللاعب أن يعرف قدرات الجيش الذي اختاره، ووضع إستراتيجية حقيقية للدّفاع والهجوم من أجل حسن التّموقع أو الرّد على تحرّكات الخصوم، تتطلب هذه الألعاب على غرار ألعاب الإستراتيجية الاقتصادية قدرات للتّحليل والتّقييم وسرعة في التفكير واتّخاذ القرار أكثر من تلك الموجودة في ألعاب الإستراتيجية الاقتصادية.

الألعاب التقليديّة: وهي ألعاب الورق الأكثر شهرة من بين ألعاب الإستراتيجية فبعض هذه الألعاب موجودة أو مبرمجة في نظام ويندوز، وهي تمسّ بذلك جمهورا عريضا من النّادر أن يصف نفسه باللاعب (برتيمة، 2017، ص 65-66).

5- مجالات الألعاب الالكترونية:

تنوّعت الألعاب الالكترونية بعد التّطوّر التكنولوجي الكبير الذي شهدته مؤخرا، فتعدّدت المجالات التي يمكن من خلالها اللّعب بها سواء كانت تلعب على الهواتف المحمولة أو على جهاز الحاسوب أو على شبكة الإنترنت أو على عارضات التّحكّم أو في قاعات الألعاب الالكترونية العموميّة (ريزوق ليليا، ص 61).

1-5- الألعاب الالكترونية على الهواتف المحمولة: يعدّ سوق الألعاب الالكترونية على الهواتف المحمولة سوق المستقبل كما تدلّ عليه مختلف الاستثمارات التي قام بها كبار النّاشرين، وقد أظهرت "جي.أف.كا" عن وجود تشكيلة واسعة منها، وكذا وجود أنواع معيّنة هي الأكثر انتشارا مقارنة بغيرها كألعاب الرياضة وألعاب التّقمص وألعاب المجتمع والألعاب الكلاسيكيّة.

ويتطلّب إطلاق لعبة على الهواتف المحمولة تكيفها على مختلف أنواع هذه الهواتف لأنّها لا توفّر نفس الخصائص التّقنيّة (العرض وأزرار التّحكّم...الخ)، لذلك فإنّ عدد الألعاب الالكترونية يقدّر بالمئات، ولكن تبقى أسعار بيعها في متناول المستهلكين لها (عصماني، 2023، ص 881).

2-5- الألعاب الالكترونية على جهاز الحاسوب: تعدّ الألعاب الالكترونية على جهاز الحاسوب عبارة عن برنامج معلوماتي آلي تمّ تركيبه على جهاز حاسوب شخصي ذو إمكانيّة لتبادل المعلومات بين الأنظمة الآلية للألعاب، والتي تعتبر الثنائيّة (لوحة التّحكّم - الفأرة) من بينها، حيث تمكّن الفأرة من الدّخول بسرعة مذهلة إلى التّحكّمات الكثيرة التي تساعدها في ذلك لوحة التّحكّم أو الكتابة، أمّا الصّورة فتتمّ عبر شاشة الحاسوب وبمساعدة مخرج

الصورة، حيث يمكن إخراجها عبر شاشة خارجية أكبر أو قناع الأبعاد الثلاث، وأما الصوت يجب إيصاله بمكبر صوت خارجي أو مخرج الصوت ليصل إلى جهاز تحسين الصوت (طرافي ومسعودي، 2021، ص ص 1087-1088).

3-5- الألعاب الالكترونية على شبكة الإنترنت: إنّ محاولات الناشرين لاقتحام الإنترنت ليست كبيرة جداً والسبب لا يتمثل في أنّها غير مهمة، بل أدى انفجار الشبكة العنكبوتية بمختلف الفاعلين إلى الترتيب، فالنشاطات غير المثمرة تمّ التخلي عنها من الناشرين، إلّا أنّ الاهتمام بهذه التقنية عاد في السنتين الأخيرتين، ممّا مكن من تسجيل الملاحظات التالية:

- تحميل عارضات التحكم بعناوين ناجحة قابلة للعب على الخطّ بجهاز الحاسوب.
- تطوير بوابات بمثابة واجهة للناشرين من أجل عرض وتسويق مجموعة التشكيلة.
- تطوير ونشر وتوزيع وتسيير الألعاب متعددة اللاعبين بكثافة (فلاق، 2009، ص 130).

4-5- الألعاب الالكترونية على عارضات التحكم: تعدّ عارضات التحكم عبارة عن جهاز حاسب إلكتروني متخصص في تنفيذ وظائف محدّدة له، يمتلك مواصفات عالية وكفاءة بالغة الجودة، يتكوّن من معالج مثل المعالجات التي توجد بالحواسيب الشخصية، ولكي يتمّ بيع أجهزة الألعاب الالكترونية بتكلفة معقولة فإنّها تستخدم المعالجات المنتشرة بكثرة في الأسواق ولا تلجأ إلى استخدام المعالجات الحديثة جداً والتي غالباً ما يكون سعرها مرتفعاً.

توصل عارضات التحكم غالباً بشاشة جهاز التلفاز، كما يمكن للعب أيضاً من استخدام عصي القيادة أو المقود أو الرّشاش النظري أو الليزري كجهاز "X Box" وجهاز البلاي ستيشن "Play Station" وجهاز بي أس2 "PS2" وأجهزة شركة نينتاندو "Nintendo" التي تعرف باسم "Game Cube" (عصماني، 2023، ص ص 881-882).

5-5- الألعاب في قاعات الألعاب الالكترونية العموميّة: هذا النوع من الأجهزة متعدّد وكثير الانتشار، وكلّ جهاز مشدود إلى أدوات وأجهزة تحكم متنوّعة، وجهاز تحكم مكوّن من لوحة القيادة التي بدورها تتكوّن من أزرار مختلفة في مبادئ عملها ووظيفتها، بالإضافة إلى أدوات أخرى كالمسدّس أو الرّشاش، كرسي الدّراجة النّارية أو السيّارة، ويمكن أن نميّز بين نوعين أساسيين من أجهزة اللعب الالكترونية في هذه القاعات:

أجهزة أحادية اللعب: وهي أجهزة تسمح ببرمجة لعبة واحدة فقط تعمل على أساسها أجهزة التحكم، والتي تمكّن شخص واحد أو عدّة أشخاص من المشاركة في اللعب.

أجهزة متعدّدة اللعب: وهي أجهزة تسمح بتغيير اللعبة من الدّاخل سواء من حيث المكان والزّمان وطريقة اللعب، وذلك بفضل اختراع "jamma" المبسّط، كما أنّ البرمجة اليوم سريعة ما يمكّن من توفير الألعاب المختلفة معا وفي وقت واحد على جهاز "X Box" أو "Play Station" أو "Game Cube" وهي أجهزة لها قوة خارقة (طرافي ومسعودي، 2021، ص ص 1088-1089).

6- أسباب الإقبال على ممارسة الألعاب الالكترونية:

لقد نجحت صناعة الألعاب الالكترونية في استقطاب المستهلكين من جميع الشرائح العمرية، نتيجة توفرها، وسهولة ممارستها باستخدام الحواسيب الشخصية والهواتف الذكية والألواح الرقمية، لذا يمكن حصر الأسباب التي تقف وراء إقبالهم وتعلقهم بها في النقاط التالية:

- عالم وهمي: تخلق الألعاب الالكترونية عالما وهميا لممارستها بعيدا عن العالم الواقعي، ولكنه محدد الزمان والمكان، فهو عبارة عن موقع مادي يمثل أحداثا توفّر له إمكانية تمثيل ذاته في إطار ما، وذلك من خلال اندماجه وتمثله لبطل معين، يحقق من خلاله محاولة السيطرة على هذا العالم الوهمي (بلعالية، 2017، ص 288).
- نقطة تركيز: تتنوع أفكار وموضوعات الألعاب الالكترونية، إذ يقدمون أحيانا سياقاً للسيارات يتعود الممارس من خلاله على التركيز أثناء القيادة وتجنب الحواجز، أو يقدمون ألعاباً للخيال العلمي في الفضاء، أو شخصية بطل خارق على نمط "سوبر مان" وغيره من الشخصيات التي تقارع الأشرار وتتغلب على المصاعب (عيادي، 2018، ص 196).
- محاكاة الأبطال: تشكل الألعاب الالكترونية إطاراً ومجالاً يتقمص فيه الممارس شخصية بطل يتنقل ويتحرك بحرية، فيندمج معها، ما يسهم في تعلقه بها، فهي توفّر له إمكانية التماثل مع الأبطال من خلال تعرضها لعقبات الألغام والمتفجرات والعوائق الطبيعية التي يتوجب على البطل التعامل معها (العكدي والحميد، 2022، ص 90).
- السيطرة على الذات: إنّ الأسباب الكامنة وراء إقبال وتعلق الممارس بالألعاب الالكترونية، هي الأسباب نفسها الكامنة وراء ممارسة أية لعبة، حيث يمثل إطار اللعبة جزءاً من النشاط الاجتماعي، ويسعى الممارس من خلاله إلى السيطرة على ذاته وعلى العالم (بوسعيد وعوادي، 2019، ص 41).
- عامل جذب للألعاب الالكترونية: تتميز الألعاب الالكترونية بالعديد من الخصائص التي تجعلها فضاءات مثيرة تجذب الممارسين من كل الأعمار، حيث تعدّ المواضيع التي تعالجها كلّ لعبة من أهم عناصر الجذب الموظفة فيها، ما جعل مصممي الألعاب يتنافسون على تطويرها، وكذا يعدّ الهدف منها عاملاً أساسياً لإقبال الممارسين عليها، فلكلّ لعبة هدف يسعى لاعبيها لتحقيقه عبر كامل مراحلها، ويعمل أيضاً مصممي الألعاب على استخدام ملامح وأسماء المشاهير واستغلالها لجذب أكبر عدد ممكن من معجبيهم، كما يوظفون المؤثرات الصوتية والألوان والإضاءة المناسبة لكل مرحلة من اللعبة ما يعطي له انطباعات بواقعية اللعبة، ويزيد من تركيز لاعبيها وشغفه نحوها (سميثي، 2020، ص ص 27-28).

كما تتوفّر الألعاب الالكترونية أيضاً على ما يلي:

- الهدف: يكون للعبة الالكترونية هدف واضح يتطابق مع الهدف الذي يريد اللاعب الوصول له.

- القواعد: لكل لعبة قواعدها الخاصة التي تميزها عن غيرها وتحدّد كيفية اللعب خلالها.
- التحدّي: تتضمن اللعبة قدرا من التحدّي الملائم الذي يستنفر قدرات الفرد في حدود ممكنة.
- الخيال: ما يحقق الرغبة والدافعية لممارسة اللعبة واستمرار لعبها.
- الترفيه: يعدّ عنصر التسلية والمتعة من العناصر المهمة في اللعبة (بليردوج، 2021، ص 102).

7- الفروق بين الجنسين في ممارسة الألعاب الالكترونية:

لقد أصبحت الألعاب الالكترونية من بين أكثر الأنشطة الترفيهية الشائعة بين الأطفال والمراهقين والشباب في جميع المجتمعات، حيث أفادت العديد من الدراسات التي أجريت في كلّ من ألمانيا والولايات المتحدة الأمريكية بوجود فروق جوهريّة في نوعيّة الألعاب الالكترونية تبعا لمتغيّر الجنس، كما أفادت دراسات في العلوم النفسيّة أنّ الإناث يظهرن معرفة واهتماما أقلّ بالألعاب الالكترونية ويلعبن لفترات أقصر مقارنة بالذكور.

وقد أشار عدد من الباحثين إلى أنّ غالبية الألعاب الالكترونية مصمّمة خصيصا بشكل يجذب الذكور نحوها، لذلك فهي تحتوي على شخصيّات ذكوريّة والتي غالبا ما تكون مسيطرة ومحوريّة، بينما نجد أنّ الشخصيّات الأنثويّة في هذه الألعاب نادرا ما تكون قائدة أو لها دور فعّال، كما أشاروا أيضا إلى أنّ معظم الألعاب الالكترونية أكثر ملاءمة للذكور من الإناث، التي بالرغم من وجود ميل لتطويرها للإناث، إلّا أنّ معظم الألعاب التجاريّة الشائعة لازالت تكتفّ التنافر بين كلا الجنسين (الشحروري، 2007، ص 58-59).

كانت الألعاب الالكترونية سابقا حقلا للذكور، إلّا أنّه تمّ تصميم ألعاب الكترونية جديدة تضمّ لاعبين من الإناث، وذلك نتيجة بروز الثقافات الفرعية للأنثى التي تتبنّى الألعاب الالكترونية المعاصرة المصمّمة للذكور، فأخذت الفجوة بين الجنسين بالانكماش، وبالتالي فقد أدّت هذه التطورات إلى نقلة نوعيّة في التفاوت بين الجنسين التقليدي، والاتّجاه نحو التكيف للألعاب الالكترونية.

كما أوضحت العديد من الدراسات أنّ هناك أسبابا عدّة لانجذاب الذكور للألعاب الالكترونية أكثر من الإناث والتي يعتبر محتوى هذه الألعاب إحداها، حيث أنّ غالبية الألعاب الشائعة الموجّهة للمراهقين والشباب تحتوي على أعمال عنف كثيرة مع زيادة درجة الواقعيّة، ما جعل الذكور أكثر اهتماما بألعاب العنف بينما أظهرت الإناث أهميّة قليلة جدّا لمشاهد العنف والصراعات، وأيضا يعتبر هيكل المنافسة لمعظم الألعاب الالكترونية أحد أسباب عدم اهتمام الإناث بها، حيث أظهرت الدراسات المتعلّقة بسلوكيات الرياضة أنّ الإناث يجدن نشاطات المنافسة أقلّ جاذبيّة من الذكور، لذا نجد أنّهن يتفادين هذا النوع من الألعاب لاحتوائه على عنصر المنافسة كالمسابقات الرياضيّة، سباق السيّارات ... وغيرها، إلّا أنّه يوجد استثناء شائع جدّا بين الإناث وهو لعبة المغامرة التي تقدّم مهمّة غير تنافسيّة تتطلّب الاكتشاف وحلّ الألغاز بدون ضغط الوقت أو التهديدات الفوريّة، وهذا ما أكّدته دراسة مارلوك التي توصّلت إلى أنّ ألعاب الألغاز مفضّلة من طرف الإناث أكثر من الذكور، وذلك لأنّها أقلّ عدوانيّة، كما يعدّ أيضا متغيّر التفاعل الاجتماعي أحد أسباب كراهيّة الإناث للألعاب الالكترونية التي تقتصر على لاعب واحد، حيث كشفت الدراسات المتعلّقة بالتلفاز أنّ الإناث تقيّم البرامج التليفزيونيّة بحجم النقاش الهادف

وسمة التفاعل، وأنهن أقل انجذاباً للأعمال التي يتجاهل فيها الناس بعضهم بعضاً، وهذا ما تتصف به غالبية الألعاب الالكترونية التي تقتصر على لاعب واحد (الشحروري، 2007، ص 56-57).

وفي دراسة قامت بها كفاي حول تفضيلات كل من الذكور والإناث للألعاب الالكترونية وجدت أن ألعاب المغامرة كانت الأكثر شيوعاً عند الجنسين، أن الإناث أكثر ميلاً لاختيار الألعاب التي تجري أحداثها في أماكن مألوفة كغرف القسم أو منحدر التزلج عكس الذكور الذين يختارون الألعاب التي تجري أحداثها في أماكن اللّهُو، كما وجدت أن طبيعة الألعاب المبرمجة من طرف الإناث غير عنيفة وذات شخصيات واقعية، بينما كانت الألعاب المبرمجة من طرف الذكور عنيفة وذات شخصيات خيالية (الشحروري، 2007، ص 60).

ووجد سوانسون في دراسته لعناصر تفضيلات الجنسين في الألعاب الالكترونية كما يدركها أطفال المدرسة في الصّف الثاني، أن الذكور تجذبهم عناصر العنف والعدوان والمنافسة والحركات السريعة، بينما الإناث يفضلن اللعب في البيئات المألوفة، وحلّ المربعات، والألعاب التي تسمح للاعبين بالعمل معاً، والألعاب التي لها أكثر من طريقة للفوز، والألعاب التي لا يموت فيها البطل، كما توصل سوانسون إلى أن الذكور والإناث يختلفون بشكل كبير في تفضيلاتهم لصفات الألعاب، حيث يفضل الذكور إجراءات اللعبة، بينما تفضل الإناث شخصيات اللعبة الرئيسية (Al Mubireek. 2003. P30).

ومنه نستنتج أن اختيار الألعاب الالكترونية وممارستها يختلف عند كلا الجنسين، ويعود هذا الاختلاف إلى ميولهم واهتمامهم بنوع اللعبة التي يمارسونها، وأيضاً إلى خصائص المحتوى المتضمن بها أو مستوى التفاعلية خلالها أو مجريات أحداثها أو حتى نوعية شخصياتها، ما دفعنا إلى الاهتمام بالجنس كمتغير في دراستنا الحالية.

ثانياً: الإدمان على الألعاب الالكترونية:

1- مفهوم الإدمان على الألعاب الالكترونية:

يتم استخدام مفهومي الإدمان على الألعاب الالكترونية والإدمان الالكتروني بنفس المعنى إلا أن هنا فرقاً بينهما، حيث يندرج الإدمان على الألعاب الالكترونية كنوع من أنواع الإدمان الالكتروني، الذي يعتبر بدوره نوع من التبعية السلوكية التي تنطوي على التفاعل بين الإنسان والآلة، وبالتالي يقع كل من إدمان الإنترنت، وإدمان الحاسوب، إدمان على الألعاب الالكترونية ضمنها (باشن، 2021، ص 11).

وبناء على هذا نتبى في هذه الدراسة مصطلح الإدمان على الألعاب الالكترونية "Addiction to Electronic Games" الذي حظي بتعاريف جمة نذكر منها:

1-1- الإدمان:

لغوياً:

من المصدر أدمن، ودمن على الشيء أي: لزمه، وأدمن الشراب أو غيره أي: أدامه ولم يقلع عنه، وأدمن الأمر أي: واطب عليه واستمر فيه (ابن منظور، 1968، ص 13).

اصطلاحياً:

يعرّف الإدمان على أنّه: "ظاهرة تتمثل في الاعتماد الكامل والمستمر على القيام أو ممارسة شيء ما بشكل دائم دون انقطاع" (عيسى ومهييري, 2022, ص 885).

ويعرّف أيضاً على أنّه: "المدّامة على تعاطي مواد معيّنة أو القيام بنشاط محدّد لمُدّة طويلة، بقصد الدّخول في حالة من النّشوة، واستبعاد الحزن والاكتئاب" (تهامي وجعفرورة, 2019, ص 89).

ويعرّف كذلك على أنّه: "اعتماد مرضي للإنسان على سلوك أو عقار معيّن أو مادّة مخدّرة، حيث يصبح تحت تأثيرها في كلّ سلوكيّات حياته اليوميّة، ولا يستطيع الاستغناء عنها، وبمجرّد غياب مفعولها أو عدم القيام بها تتأثّر حالته النّفسية والمزاجيّة بشكل ملحوظ، ويصبح همّه أن يتحصّل عليها لترجع له سعادته الرّائفة، ولو كان ذلك على حساب نفسه وأسرته وأقرب النّاس إليه" (بوبيدي، بن توكي، وعدائكة، 2019، ص 10).

كما يعرّف الإدمان أيضاً على أنّه: "اضطراب سلوكي يحدث نتيجة تكرار الفعل الذي يقوم به الفرد لكي يشعر بشيء معيّن يعتبره جميلاً، وذلك دون النّظر إلى العواقب والآثار السّلبية التي تنتج عنه سواء على الفرد نفسه أو على المحيطين به" (محمّد، 2020، ص 592).

2-1- الإدمان على الألعاب الالكترونية:

يعرّف الإدمان على الألعاب الالكترونية بأنّه: "إدمان الفرد على مجموعة من الألعاب المتوقّرة في هيئة رقميّة سواء كانت ألعاب فيديو أو ألعاب الهواتف أو ألعاب الحاسوب أو ألعاب الإنترنت، واستخدامها بشكل مفرط (قدّي، 2018، ص 165).

وتشير أحمد إلى الإدمان على الألعاب الالكترونية بأنّه: "الألعاب التي يدمن استخدامها الأفراد بصورة مستمرة سواء كانت (Offline, Online)، وهذا ينعكس سلباً على الفرد بصورة عامّة، وعلى الطّفل بصورة خاصّة، حيث يكون لها تأثير عليه اجتماعياً ونفسياً وصحياً" (أحمد، 2020، ص 900).

ويقول العنزي عن الإدمان على الألعاب الالكترونية بأنّه: "حالة من عدم القدرة على مقاومة الرّغبة في ممارسة الألعاب الالكترونية، ما يجعلهم يقضون جلّ وقتهم فيها غير آبهين بحياتهم الاجتماعية والأكاديميّة، فتؤثّر عليهم اجتماعياً ونفسياً وأكاديمياً" (العنزي، 2020، ص 486).

ويرى العبيدي أنّ الإدمان على الألعاب الالكترونية بأنّه: "استعمال التّلميذ للألعاب الالكترونية بشكل يزيد عن الحدّ الطّبيعي، ممّا يؤثّر على صحّته الجسديّة والنّفسية، وقد يؤدّي إلى بعض الاضطرابات السلوكيّة والانفعاليّة كالعدوان والغضب والعناد (بوفرة ومختار، 2023، ص 12).

ويعرّف محمّد الإدمان على الألعاب الالكترونية بأنّه: "ظاهرة تتمثّل في الاعتقاد الكامل والمستمر لدى الفرد على ممارسة الألعاب الالكترونية عبر وسائل وسيطة، ما يؤثّر على نشاطه الطبيعيّ، ويجعله في حالة انفصال دائم عن حياته الواقعيّة، مخلفاً حالة من التعلّق الشّديد بتلك الألعاب، وتحتلّ بذلك وجدانه في يقظته ونومه" (محمّد، 2020، ص593).

ويقول كلّ من هيرون وشايرا عن الإدمان على الألعاب الالكترونية بأنّه: "اضطراب سلوكيّ يتضمّن فقدان السيطرة على مقدار الوقت المستخدم للإنترنت واستهلاك غير محدود له، مع مواجهة ضغط واضح، والتّعرض لمشكلات اجتماعيّة ومهنيّة وماليّة" (Heron & Shapira, 2003, p22).

ويشير خازال وآخرون إلى الإدمان على الألعاب الالكترونية بأنّه: "الاستعمال المكثّف للألعاب الالكترونية الموجودة على الشّبكة (Online) سواء على أجهزة الحاسوب أو الهاتف المحمول أو البلاي ستايشن أو الأنواع التخييليّة المختلفة" (Khazaal et Al, 2018 ; p98).

وترى الطّالبة الباحثة أنّ الإدمان على الألعاب الالكترونية يتمثّل في اعتياد الفرد على ممارسة لعبته الافتراضيّة بشكل يزيد عن الحدّ الطبيعيّ سواء كانت (Offline, Online)، وذلك بالاعتماد على أي جهاز إلكترونيّ مخصّص لذلك كالهاتف الذكيّ أو اللّوحة الرقميّة أو الحاسوب... أو غيرها، مخلفّة آثاراً جسيمة على جميع مجالات حياته الشّخصيّة والصّحيّة والتّعليميّة والاجتماعيّة... التي قد تؤدّي إلى ظهور مختلف الاضطرابات التّفسيّة كالقلق والاكتئاب... وكذا العديد من الاضطرابات السلوكيّة كالعناد والعدوان...

2- أسباب الإدمان على الألعاب الالكترونية:

توجد العديد من الأسباب التي تؤدّي بالطفّل والمراهق على حدّ سواء إلى الانتقال من الممارسة الطّبيعيّة للألعاب الالكترونية وصولاً إلى الإدمان عليها، وعدم التّحكّم في استعمالها، وصعوبة في التّخلّي عنها، لذا سنحاول تحديد أبرز هذه الأسباب وأهمّها فيما يلي:

- انتشار الهواتف الذكيّة واللّوحات الالكترونية والحواسيب بين الأطفال والمراهقين.
- جاذبيّة الألعاب الالكترونية وسهولة ممارستها يزيد بدوره من نسبة التّفاعل معها.
- غياب الرّقابة الوالديّة للأبناء بسبب انشغالهم اللّامتناهي بالأمر الحياتيّة المختلفة.
- العلاقات غير الجيدة مع الأسرة والتّأثيرات الخارجيّة من البيئة المدرسيّة والرّملاء.
- عدم الرّضا عن الحياة الشّخصيّة التي يعيشها الفرد، فيلجأ لممارسة الألعاب الالكترونية هرباً منها.
- احتواء الألعاب الالكترونية على معرّزات تشبع رغبات الفرد واحتياجاته، ويحصل من خلالها على يتمناه المجتمع لتقبّل شخصيّةه.
- تمكين الأطفال والمراهقين من استخدام الأجهزة الالكترونية عن طريق السّماح لهم باستخدامها وممارسة الألعاب خلالها وذلك من أجل إسكاتهم والرّغبة في إلهائهم (معطلاوي، 2022، ص95).

- الفراغ والملل القاتل والروتين الخانق.
- التواجد في بيئة لا توفر المجال الكافي للحريات ولا تقدر المواهب والقدرات.
- محاكاة الألعاب الالكترونية للواقع فيشعر اللاعب أنه في عالم حقيقي وليس افتراضي.
- التعلق بالتكنولوجيا وإدمان عروضها المغرية فينصهر مع كل جديد من الألعاب الالكترونية.
- تصميم الألعاب الالكترونية وفق مبدأ إعادة التكرار ما يجعل اللاعب يتجرد من الإحساس بالزمن (الصوفي، الحبسي، والحبسي، 2021، ص ص 96-97).
- التسلية والترفيه.
- التواصل مع الآخرين.
- محاولة الفوز بالمكافآت خلال اللعب والتي من ضمنها الإطراء والإعجابات.
- الاعتماد في إنتاج الألعاب الالكترونية على فكرة "صندوق سكينر" التي تركز على خداع العقل البشري وسحبه إلى اللعبة دون الشعور بمرور الوقت.
- تصميم الألعاب الالكترونية وفق فكرة التدرج في مستوياتها من البسيط إلى المعقد، والانتقال بين مراحلها، حيث لكل مرحلة منها مميزات وجوانبها (القرني، 2021، ص 334).
- نظام المكافأة والخوافز الموجود في الألعاب الالكترونية الذي يدفع اللاعب للاستمرار في ممارستها ورفض إنهاء اللعبة للحصول عليها.
- اكتساب الثقة بالنفس والرضا أثناء ممارسة اللعبة في العالم الافتراضي بشكل لا يمكن الحصول عليه في العالم الواقعي.
- التعرض لسوء المعاملة والصدمات التي من شأنها أن تدفع به لممارسة الألعاب الالكترونية (مصطفى، 2020، ص 253).
- التقليد الأعلى للغرب.
- مجازاة الأصدقاء والخلاّن.
- غياب القيم الأخلاقية الإسلامية.
- سهولة تحميل الألعاب الالكترونية في الأجهزة الذكية.
- ظروف البيئة الاجتماعية الطارئة مثل جائحة كورونا.
- عدم توفر الوعي الاجتماعي والأسري بالأضرار الناجمة عنها.
- تشجيع بعض وسائل الإعلام ومواقع الإنترنت على الألعاب الالكترونية.
- تحفيز الوالدين لأبنائهم بشراء جهاز الكتروني في حالة النجاح أو عيد الميلاد أو غيرها.
- التقصير في التحذير من مخاطر الألعاب الالكترونية سواء في الأسرة أو المدرسة أو غيرها.
- غياب دور الأسرة بسبب الخلافات العائلية والتفكك الأسري وقصور التربية الأسرية.
- رغبة الأطفال والمراهقين في اكتشاف كل ما هو جديد في عالم الألعاب الالكترونية (برغش، 2021، ص ص 232-233).

3- أعراض الإدمان على الألعاب الالكترونيّة:

عملت يونغ على تتبّع الأعراض الدّالة عن الإدمان على الألعاب الالكترونيّة وتوصّلت في الأخير إلى ما يلي:

- التّغيّر في السّلوّك.
 - التّغيّر الدّائم في المزاج.
 - الميل إلى العزلة الاجتماعيّة.
 - القلق الدّائم وقد يؤدّي إلى الاكتئاب.
 - مشكلات في العائلة والمدرسة والعمل.
 - التّديّن في انجاز مهام الدّراسة والعمل.
 - عدم وجود رغبة للقيام بالأنشطة الممتعة الأخرى.
 - فقدان الكثير من الهوايات التّرفيهيّة والاجتماعيّة.
 - صعوبة التّحكّم في الوقت الذي يقضيه في اللّعب (برغش، 2021، ص 230-231).
- كما لخصّت نويشي الأعراض الدّالة عن الإدمان على الألعاب الالكترونيّة فيما يلي:
- ممارسة الألعاب الالكترونيّة ليلا ونهارا.
 - الشّعور بالقدرة على القيام بما هو غير قابل للتّحقيق في الواقع.
 - التّفكير في هذه الألعاب والشّعور بعدم الرّاحة عند الابتعاد عنها.
 - عدم التّمييز بين العالم الحقيقي والافتراضي الخاص بالألعاب في بعض الأحيان.
 - ارتباك النّمط المعيشي التّقليدي كفضاء اللّيل في ممارسة الألعاب والنّوم نهارا.
 - تراجع المستوى الدّراسي وفشله بسبب إطالة الوقت في ممارسة هذه الألعاب من أجل الوصول إلى المتعة المنشودة منها.
 - حالة الارتداد كآتي يعاني منها مدمنو المخدرات، وتتمثّل في سرعة التّهيج والغضب والإصابة بالقلق عند التّوقّف عن اللّعب أو إجبارهم على ذلك.
 - اللّهفة الشّديدة الّتي يصاب بها بعض مدمني هذه الألعاب، حيث تنتابهم رغبة جارفة بالحاجة الماسّة لممارستها عند الابتعاد عنها (نويشي، 2014، ص ص 134-135).

وذكر عليّ الأعراض الدّالة عن الإدمان على الألعاب الالكترونيّة معتمدا على المعايير التّشخيصيّة كما يلي:

- التّكلّم عنها في الحياة اليوميّة.
- زيادة عدد السّاعات بشكل مطرد تتجاوز الفترات الّتي حدّدها الفرد لنفسه.
- الانشغال بالذّات وفقدان العلاقات بسبب الممارسة المفرطة وعدم التّحكّم فيها.
- إهمال الواجبات الاجتماعيّة والأسريّة والمهنيّة بسبب ممارسة الألعاب الالكترونيّة.

- التوتر والقلق الشديدين في حالة وجود أي عائق يمنعه عن اللعب، وقد يصل إلى حد الاكتئاب إذا طالت فترة ابتعاده عنها، والإحساس بسعادة بالغة وراحة نفسية حين يرجع إليها.
- استمرار اللعب على الرغم من وجود بعض المشكلات كفقدان العلاقات الاجتماعية والتأخر الدراسي (حطراف، 2020، ص 255).

وأيضا تظهر أعراض الإدمان على الألعاب الالكترونية لدى الطفل والمراهق على الشكل التالي:

- إهمال النظافة الشخصية.
- عزوفه عن المشاركة في الأنشطة والاهتمامات الأسرية.
- حدوث مشكلات أسرية وانزعاجه الشديد إذا منع عنها.
- تأثر أوقات نومه وطعامه وتحصيله الدراسي بشكل سلبي.
- ظهور مشكلات جسمية كالارتعاش وتحريك الأصابع بصورة مستمرة.
- الرغبة الشديدة في الدخول للألعاب الالكترونية مرة ثانية عند تركها.
- يلجأ إلى النوم العميق بعد التعب الشديد من ممارسة الألعاب الالكترونية.
- يلجأ إلى الكذب لتبرير جلوسه الطويل مع الهاتف أو الحاسوب على أنه أحد أشكال المعرفة.
- القلق والتفكير المفرط في الألعاب الالكترونية، والشعور بالحزن والاكتئاب لعدم ممارستها (بوفزة ومختار، 2023، ص 12-13).
- تأثر التحصيل الدراسي سلبا.
- الانهماك في اللعب وترك بقية الأمور الأخرى.
- الرغبة والميل الشديد لتجربة ما يراه وما يمارسه في تلك الألعاب.
- زيادة المشاكل مع العائلة والاختلاف معهم لأتفه الأسباب.
- زيادة ساعات اللعب عن ثلاث ساعات ونصف يوميا أو أربعة وعشرين ساعة أسبوعيا.
- الإصرار على شراء ملابس تحمل أسماء أو صور شخصيات الألعاب الالكترونية (معطلاوي، 2022، ص 96-97).

4- المعايير التشخيصية للإدمان على الألعاب الالكترونية:

أدرجت العديد من النماذج طيلة السنوات السابقة معايير تشخيصية للإدمان على الألعاب الالكترونية، وأشهرها مايلي:

جدول رقم (04) النماذج السابقة معايير تشخيصية للإدمان على الألعاب الالكترونية.

نموذج المكونات لجرافث "Mark Griffiths components mode"	ويضمّ المعايير التشخيصية التالية: البروز، التسامح، الانسحاب، الصراع، الانتكاس، وتعديل المزاج.
معايير اختبار يونغ لإدمان الإنترنت "Internet Addiction Test –IAT-"	يعرّف الإدمان على الألعاب الالكترونية بأنه عدم مقدرة الفرد للسيطرة على الدافع الشخصي والذي لا يتضمن أي عناصر خارجية، وتضمّ ثمانية معايير تشخيصية.
معايير تاو وآخرون "Tao, Hang, Zang& Zang"	ويضمّ المعايير التشخيصية التالية: التسامح، الانسحاب، فقدان الاهتمامات والهوايات السابقة، استمرار الاستخدام المفرط، الانشغال بإحدى أنشطة الإنترنت، الرغبة المستمرة و/أو المحاولات الفاشلة للتحكم في الاستخدام، وأيضا معيار استبعاد الاضطرابات الذهانية أو الاضطراب ثنائي القطب من النوع الأول، ومعيار الضعف الشديد الإكلينيكي (الذي يعني انخفاض القدرة الاجتماعية والأكاديمية والعملية)، ومعيار الدّورة (الذي يحدّد مدّة إدمان إحدى أنشطة الإنترنت من خلال استمرارها لأكثر من ثلاثة (3) أشهر، مع ستّ (6) ساعات على الأقلّ يوميا.

تشتمل هذه النماذج على مجموعة من المعايير التشخيصية المشتركة والمميّزة كالشّعور بعدم التحكم
والسيطرة على الألعاب الالكترونية، والأعراض الانسحابية، وتقلّب في المزاج، ويكمن الاختلاف في عدد مكونات هذه
المعايير وأولويتها (شاكر، 2023، ص ص33-34).

ولتشخيص إدمان على الألعاب الالكترونية أدرجت منظّمة الصّحة العالمية "OMS" في تصنيفها الدولي
الحادي عشر للأمراض "ICD-11" سنة (2008) اضطراب الألعاب كأحد اضطرابات الصّحة العقلية رسمياً،
والذي يميّز بـ:

- نمط سلوكي مستمر أو متكرّر بشدّة كافية تؤدّي إلى تأثيرات كبيرة على الحياة الشخصية أو الأسرية أو
الاجتماعية أو التعليمية أو المهنية أو غيرها من مجالات الحياة الهامة.

- سيطرة ضعيفة على تواتر وشدة ومدة اللعب بالألعاب الالكترونية، والأولوية المتزايدة لها إلى درجة أنها تأخذ الأسبقية على الأنشطة والالتزامات الأخرى.
 - استمرار اللعب بالألعاب الالكترونية أو تصعيدها على الرغم من العواقب السلبية (باجي وختاش، 2021، ص276).
 - يظهر سلوك اللعب بشكل غير منضبط لمدة اثنا عشر (12) شهرا على الأقل.
- كما أدرجت الجمعية الأمريكية للطب النفسي "APA" في الملحق الثالث للدليل التشخيصي الإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية والعقلية "DSM-5" سنة 2013 اضطراب إدمان الألعاب، واقترحت مجموعة من المعايير تتمثل في:
- الانشغال بلعب الألعاب الالكترونية.
 - الأعراض الانسحابية (القلق، التهيج، العصبية عند الانقطاع عن ممارسة اللعب).
 - التسامح والحاجة إلى قضاء أوقات متزايدة في ممارسة الألعاب الالكترونية.
 - محاولات فاشلة للتحكم في ممارسة الألعاب الالكترونية والإخفاق في ذلك.
 - فقدان الاهتمام بالهوايات والأنشطة الترفيهية السابقة.
 - استمرار اللعب المفرط رغم عواقبه النفسية والاجتماعية.
 - خداع الآخرين فيما يتعلق بوقت اللعب.
 - استخدام ألعاب الحاسوب للهروب من الحالة المزاجية السيئة أو تبديلها.
 - المجازفة أو فقدان علاقة مهمة أو وظيفة أو تدريب أو فرصة دراسية أو مهنية بسبب اللعب (شاكر، 2023، ص34).
- يتم تشخيص الإدمان على الألعاب الالكترونية من خلال الاستخدام المستمر والمتكرر لها والذي يظهر في خمسة على الأقل من التظاهرات السابقة لمدة اثنا عشر (12) شهرا.
- يمكن أن يكون اضطراب إدمان الألعاب خفيفا، متوسطا، أو شديدا وذلك حسب درجة الإخلال بالأنشطة العادية، حيث يعرض الأفراد الذين يظهرون درجة خفيفة من الاضطراب نسبة قليلة من الأعراض واختلال بسيط في حياتهم، أما الذين يظهرون درجة شديدة من الاضطراب فيقضون ساعات أكثر على حواسيبهم، ويعانون من فقدان أكثر شدة للعلاقات العاطفية أو للفرص الدراسية أو المهنية.
- يختلف اضطراب إدمان الألعاب عن اضطراب المقامرة عبر الإنترنت، حيث يعتبر هذا الأخير جزءا من اضطراب المقامرة، لذلك يتم إدراج ألعاب الإنترنت دون مقامرة ضمن هذا الاضطراب، في حين يتم استبعاد استخدام الإنترنت في نشاطات وظيفية أو مهنية، وأيضا الاستخدامات الأخرى الترفيهية والاجتماعية للإنترنت، وكذا مواقع الإنترنت الإباحية (باجي وختاش، 2021، ص277).

ومن خلال المقارنة بين التصنيف الدولي الحادي عشر للأمراض "ICD-11" والدليل التشخيصي الإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية والعقلية "DSM-5" نلاحظ وجود اتفاق بينهما في مدة ظهور سلوك اللعب غير المنتظم والذي حدّد باثنا عشر (12) شهرا، وأيضا في الآثار الكبيرة التي تمسّ العديد من جوانب الحياة سواء الشخصية أو الأسرية أو المهنية أو الاجتماعية ... وغيرها، وكذا في شدة ومدة وتواتر اللعب بها والأعراض الانسحابية الناجمة عنها، في حين نلاحظ اختلافا بالمعايير التشخيصية له، حيث حدّدت في "DSM-5" بشكل مفصّل في حين لم تحدّد بشكل مفصّل في "ICD-11".

5- النظريات المفسرة للإدمان على الألعاب الالكترونية:

يعتبر الإدمان على الألعاب الالكترونية من الظواهر النفسية الهامة في عصرنا الحالي، لما ينجم عنه من آثار سلبية على جميع مناحي حياة الفرد، لذلك اهتم به العلماء والباحثون في علم النفس، وحاولوا تفسيره وفقا للاتجاهات النظرية والخبرة الميدانية لكلّ منهم.

وفيما يلي سوف نحاول عرض أهمّ النظريات المفسرة للسلوك العدواني:

1-5- النظرية البيولوجية:

يرى أصحاب هذه النظرية أنّ الإدمان على الألعاب الالكترونية يعتمد على سلوكيات الأفراد التي تحكمها مجموعة من العوامل الجينية والتغيرات الكيميائية في المخ، وما يرتبط بها من تغيرات في الكروموزومات والهرمونات اللازمة لتنظيم حيوية المخ والجهاز العصبي (شاكر، 2023، ص ص 27-28).

حيث يرى كل من براند ويونغ ولاير (2014) أنّ الاستخدام المفرط للألعاب الالكترونية هو نتيجة لعوامل الاستعداد العصبي والنفسي لدى الفرد، كما اقترح أيضا كلّ من تاو وآخرون نموذجا عصبيا لتفسير الإدمان على الألعاب الالكترونية، الذي يرى أنّه يماثل في تأثيره إدمان المواد المخدرة في تحفيز الدوبامين داخل المخ مما يؤدي إلى الشعور بالمتعة لفترات طويلة، وبالتالي يولد على المدى البعيد لدى الفرد الرغبة في قضاء المزيد من الوقت لممارستها، وذلك من أجل الاستمرار في الحصول على هذه المتعة، وقام واضعو هذا النموذج باعتباره عملية دائرية تتمّ على مراحل وهي:

- البداية: حيث ترتبط هذه المرحلة بالبحث عن المتعة وتجنب الألم في نفس الوقت.
- النشوة: تنتج حالة من النشوة عن تحفيز الجهاز العصبي المركزي لإفراز مادة الدوبامين، مما يسهم في استمرار السلوك.
- زيادة الوقت: تؤدي الألعاب الالكترونية إلى زيادة وقت الممارسة حتّى يصل الفرد إلى حالة النشوة التي يريدها.
- التفاعل بين الامتناع عن ممارسة الألعاب الالكترونية وظهور أعراض مزاجية سلبية كالقلق والضيق والتوتر.
- تأثير الانهيار وتكرار ممارسة الألعاب الالكترونية من أجل إشباع الحاجة إلى المتعة وتجنّب ردود الأفعال السلبية (مصطفى، 2020، ص 254).

2-5- النظرية التحليلية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن الإدمان على الألعاب الالكترونية راجع إلى خبرات الفرد، حيث تتعلق هذه الخبرات بمسار تكون شخصية الفرد منذ الطفولة، ومجمل الأحداث التي مرت على حياته أثرت على نمو معارفه، وتعدّ المثيرات البيئية المختلفة كعامل رئيس لاختراق استعدادات الفرد وجعله يتبنّى سلوكيات معينة (باجي وختاش، 2021، ص274)، لذلك فهو يعتبر استجابة بغرض الهروب من الإحباطات والعثرات، حيث يكون الهدف منه الحصول على متعة بديلة من أجل تحقيق الرضا والتّسيان وتجاهل الواقع، كما قد يكون للفرد استعداد فطري لإدمانها، ولكن لا يقع في الإدمان إلّا إذا توفرت مواقف وأحداث ضاغطة ساعدته أو دفعته لذلك، فيصبح من مدمنها مع وجود العوامل المهيأة كالاستعدادات المرضية وغيرها (شاكر، 2023، ص27).

وتشير قارسيا دورا أيضا إلى أن التفسير السيكودينامي والشخصي للإدمان يركّز على خبرات الأفراد سواء كانوا ذكورا أو إناثا، فالأحداث التي مرت على الفرد منذ مسار الطفولة وتأثيراتها على سماته الشخصية تجعله عرضة للإصابة بهذا النوع من الإدمان أو تطوير سلوك إدماني مع مرور الوقت (بن ديبلي، 2016، ص97).

3-5- النظرية السلوكية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن ظهور أي سلوك يعتمد بشكل كبير على الاشراف الإجرائي وقانون الأثر، والذي يفيد بأن جلب المكافأة لأي شكل من أشكال السلوك يؤدي إلى تعزيزه، وبالتالي يصبح ذلك السلوك هو السلوك النموذجي للفرد (باجي وختاش، 2021، ص273)، وعلى هذا الأساس اهتم الباحثون بتفسير الإدمان على الألعاب الالكترونية حسب الاشراف الاجرائي لسكينر، حيث يقوم الفرد بالسلوك ويحصل إمّا على ثواب أو على عقاب وذلك تبعاً لنوعيته، وبالتالي فإنّ أيّ إدمان يعطي عدّة مكافآت كالاستمتاع، المرح، التسلية، الحب، الإثارة، والهروب من مشكلات الواقع، والراحة النفسية والجسميّة والماديّة وغيرها من أنواع المكافآت، حيث كلّما شعر الفرد بالحاجة أو الضيق أو التوتر أو الرغبة يرجع إلى الألعاب الالكترونية، فتتشكّل لديه عادة، وتتحول إلى إدمان، وهو ما ييسر الهروب من مشكلات الحياة (غالي، 2017، ص66).

ومن هذا المنظور يشير كلّ من شو وآخرون (2005) إلى أن فهم السلوك الإدماني من خلال النظرية السلوكية يقوم أساساً على قانون الاشراف الإجرائي لسكينر وتحليلاته النفسية للاضطراب السلوكي، كما يؤكّد هير (2006) في هذا السياق أنّ الإدمان على الألعاب الالكترونية يقوم على الممارسة والتكرار المتعلقين بالسلوك الإجرائي المشترك للحصول على التعزيز والمكافأة لدى المدمن، ولا يصل إلى حدّ الإدمان إلّا عن طريق التكرار والممارسة وذلك بهدف الوصول إلى الإشباع، وهذا ما يسبّب العديد من الاضطرابات المتعلقة بجوانب نفسيّة واجتماعيّة للأفراد المدمنين.

كما يشير أيضا كلّ من باندورا ووالترز إلى أنّ الأفراد يمارسون السلوك بناء على ردود أفعال الآخرين، خاصّة المقربين منهم أو الذين لديهم علاقات حميمة معهم، وبناء على ما يتمّ مشاهدته على التلفاز أو وسائل الاتّصال

سواء كانت هذه السلوكيات إيجابية أو سلبية، وفي حال تمّ مكافأتها فسيقوم الفرد بتكرارها ويقلّدها الآخرون، أما في حال ما تمّ المعاقبة عليها فستنتهي ولا يتمّ تقليدها، ومن هنا نجد أنّ ممارسة الأطفال والمراهقين للألعاب الالكترونية يكون بناء على موافقة أهل الضمينة، وذلك لكونهم لم يقوموا بالردع أو التهي عن ممارستها، بالإضافة إلى أنّ هؤلاء الأبناء يقلّدون السلوكيات التي يشاهدونها أثناء اللعبة طمعاً في الحصول على المكافآت الموجودة ضمنها كالانتقال من مستوى أدنى إلى مستوى أعلى فيها، والذي ينعكس بدوره على سلوكياتهم أثناء تعاملهم مع الآخرين من خلال تطبيق ما شاهدته في أرض الواقع (شلال وقاسم، 2021، ص ص 445-446).

4-5- النظرية المعرفية:

يرى أصحاب هذه النظرية أنّ مفهوم التكيف بعلميته التمثيل والمواءمة لعب دوراً هاماً في فهم وتفسير البناءات الذهنية للأفراد والنشاطات العقلية للنمو المعرفي عند الإنسان، وهذا على ضوء علاقة التفاعل مع مختلف المثيرات البيئية، ولهذا يعتبر الكثير من الباحثين أنّ المنظور المعرفي هو المدخل الأكثر ملاءمة لتفسير السلوك عامة والتعلّم خاصة، كما أنّه الاتجاه الأكثر ملاءمة وفهماً للكثير من أساليب النشاط العقلي التي يمارسها الإنسان في مواقفه الحياتية من خلال التفاعل مع عناصر البيئة المحيطة به في أشكالها المختلفة.

وعلى هذا الأساس اهتمّ الباحثون بتفسير سلوك الإدمان على محكّ الاشكاليات المعرفية التي يتعرّض لها الفرد من خلال تفاعله مع مثيرات البيئة، حيث تؤكّد بعض الدراسات أنّ مشكل سوء التكيف أو التّشوّه المعرفي في بناءات الأفراد الذهنية يؤدّي إلى أعراض الإدمان على الألعاب الالكترونية (بن ديبلي، 2016، ص ص 89-90).

ويرى فينيسل أنّ من يقضون أوقات كثيرة أمام الألعاب الالكترونية بدلاً من قضائها مع أسرهم، تكون لديهم أساليب معرفية شاملة مكوّنة من تعدّد المهام والمعالجة زائدة السرعة وافتقاد أهداف التوجّه متوسطة أو بعيدة المدى ويحطّمون أنماط حياتهم، وعادة ما يستخدمون الحاسوب كنقطة أساسية لكلّ أنماط تواصلهم مع العالم، لذا فإنّ الإدمان على الألعاب الالكترونية أكثر من مجرد اضطراب استخدام العقاقير، ومن الواضح أنّ هذه النقطة تحتاج للمزيد من البحوث التي تلقي الضوء عليها (غالي، 2017، ص ص 67-68).

5-5- النظرية المعرفية- السلوكية:

يرى دافيس أنّ العامل الأساسي الذي يقوم عليه التّموذج المعرفي- السلوكي يتعلّق بمشكل في سوء التكيف، ويفترض أنّ السلوك الإدماني للأفراد ناجم عن خلل معرفي يظهر على شكل سوء التكيف المعرفي، لذلك يؤكّد دافيس على أنّ هذه التّشوّهات المعرفية تحدث غالباً عندما يكون الفرد نظرة سلبية على نفسه، فيكون أسيراً لمشكل سوء التكيف مع نفسه ومع الآخرين، فتكون الألعاب الالكترونية بالنسبة له الداعم لتحقيق الاستجابات الأكثر إيجابية.

وبناء على ما سبق يمكن الإقرار بأنّ النّموذج المعرفي- السلوكي لدافيس يعدّ مساهمة بالغة الأهميّة في بحوث الإدمان، حيث قدّمت شرحاً مهماً للباحثين في علم النفس وأطباء العلاج النفسي- السلوكي (بن دبيلي، 2016، ص 91-92).

وترى يونغ (2007) التي اهتمت بتشخيص المدمنين انطلاقاً من خلفيّة معرفيّة- سلوكيّة أنّ المرحلة الأولى من العلاج تكون ذات منحنى سلوكي، وذلك بالتركيز على سلوكيّات ووضعيّات محدّدة يسبّب فيها اضطراب السّيّطرة والتحكّم على انفعالات المشاكل الكبرى، وعند تقديم العلاج يكون التركيز بشكل كبير على الافتراضات والتشوّهات المعرفيّة التي تطوّرت وأثّارها على السلوك، أي ينطوي هذا العلاج على تقييم نوع التشوّه المعرفي، ومهارات حل المشكلات، واستراتيجيّات المواجهة، والنّموذج في العلاج، ومجالات حفظ الأفكار، وجماعات الدّعم وغيرها.

وعليه فإنّ العلاج المعرفي السلوكي هو مدرسة للعلاج هدفها تصحيح الأخطاء المعرفيّة للأفراد بالنّسبة لعالمهم ولأنفسهم، بالإضافة إلى محاولة تعديل السلوك، ومحاولة المعالج المعرفي السلوكي تغيير التعلّم للفرد في التّفكير (السّيد، 2009، ص 711).

5-6- النّظرية التّكامليّة:

يرى أصحاب هذه النّظرية أنّ إدمان الفرد على الألعاب الالكترونية يكون نتيجة لعدّة عوامل مهيّئة (شخصيّة، انفعاليّة، اجتماعيّة، بيئيّة) تجعل لديه الاستعداد والاستهداف للإصابة بهذا الاضطراب، حيث توجد سمات شخصيّة معيّنة تجعله دون غيره يدمن هذه اللعبة، لذلك وانطلاقاً من مبدأ الفروق الفرديّة سواء بين الفرد والآخرين أو بين الذّكور والإناث أو في ذات الفرد نفسه، يمكننا استخلاص ما يلي:

- يلجأ الذّكور إلى ممارسة الألعاب الالكترونية من أجل الشّعور بالقوّة والمكانة والسّيّطرة والمتعة، وما يجعلهم يشبعون هذه الحاجات هو دخولهم على مواقع مصادر المعلومات والألعاب خاصّة العدوانيّة منها كلعبة البوبي والفري فاير.
- وجود سمات شخصيّة تجعل الفرد ينزلق في مصيدة الألعاب الالكترونية كالخجل والانطوائيّة وعدم القدرة على المواجهة، ما يجعله لا يستطيع إقامة صداقات مع الآخرين في العالم الواقعي، فيهرب إلى العالم الافتراضي.
- يعتبر الأفراد الذين لديهم تاريخ مرضي سابق الأكثر عرضة للإصابة بإدمان الألعاب الالكترونية كالقلق والاكتئاب وأشكال الإدمان الأخرى، وأيضاً من كانت لهم خبرات الطّفولة سيّئة أو عانوا من الرّفص الوالدي، هم الأكثر إدماناً لها (باجي وختاش، 2021، ص 274).

ومن خلال عرضنا لمختلف النّظريات المفسّرة للإدمان على الألعاب الالكترونية يتّضح أنّ لكلّ نظرية توجّهها الخاص في ذلك، فقد فسّرت كل نظرية حسب توجّهها ومبادئها متغافلة عن أنّه مجموعة من العوامل البيولوجيّة والشّخصيّة والمعرفيّة والاجتماعيّة والبيئيّة المتداخلة والمتفاعلة فيما بينها بنسب متباينة، ما تجعل عدداً من

الأفراد عرضة للوقوع فيه دون غيرهم، لذا لا يمكن الاعتماد على نظرية واحدة في تفسيره دون الأخرى، بل يجب تقديم تفسير ذو نظرة شاملة له.

6- الآثار السلبية للإدمان على الألعاب الالكترونية:

إنّ الارتباط القويّ الذي جمع بين أطفالنا وبين الألعاب الالكترونية التي أصبحت جزء لا يتجزأ من ثقافة الألفية الثالثة، أدى إلى سجال بين علماء النفس والتربية حول مدى تأثيرها عليهم سواء من الناحية الصحية أو النفسية أو الاجتماعية، وحتى من الناحية الثقافية والدينية وغيرها...

ولقد حظيت الألعاب الالكترونية باهتمام كبير لمعرفة الآثار التي يمكن أن تحدثها هذه الألعاب على الأطفال مهما اختلفت أعمارهم، فوجدت أنّها سلاح ذو حدين، كما تحتوي على سلبيات فهي لا تخلو من الإيجابيات (الزبودي، 2015، ص16).

وعلى الرغم من الإيجابيات التي قد تتضمنها بعض الألعاب الالكترونية إلا أنّ سلبياتها أكثر من إيجابياتها، لأنّ معظم الألعاب المستخدمة من طرف الأطفال والمراهقين ذات مضامين سلبية تؤثر عليهم في جميع مراحل نموهم، كما أنّ نسبة كبيرة منها تعتمد على التسلية والاستمتاع بقتل الآخرين وتدمير الأملاك والاعتداء عليهم دون وجه حق، بالإضافة إلى أنّها تعلّم ممارسيها أساليب ارتكاب الجريمة وفنونها وحيلها، وتنعى في عقولهم قدرات ومهارات العنف والعدوان التي تكتسب من الاعتياد على ممارسة تلك الألعاب (معجوز، 2022، ص102).

وحسب العديد من الدراسات والأبحاث فإنّ ممارسة الألعاب الالكترونية كانت السبب الرئيسي في بعض المصائب والمآسي، وهذا ما اتضح جلياً في نتائج هذه الألعاب خلال الخمسة والثلاثين (35) سنة الأخيرة من خلال ازدياد السلوك العنيف، وارتفاع معدل جرائم القتل والاعتصاب والاعتداء على الآخرين في مختلف المجتمعات، التي يعتبر العنف الذي تعرضه وسائل الإعلام أو الألعاب الالكترونية وتقدمه للأطفال والمراهقين كنوع من أنواع التسلية والمتعة في جميع الدول كقاسم مشترك بينها (بالأموشي وضييف، 2019، ص47).

ومن هنا سنقدّم عرض مجمل للآثار السلبية التي يخلفها الإدمان على الألعاب الالكترونية في حياة الأطفال والمراهقين وذلك على عدّة مستويات أهمّها ما يلي:

6-1- المستوى الصحي:

تتمثل آثار هذا المستوى في إصابة المدمنين على الألعاب الالكترونية بضعف النظر نتيجة تعرضهم لمجالات الأشعة الكهرومغناطيسية قصيرة التردد المنبعثة من شاشات الأجهزة الالكترونية التي يجلسون أمامها ساعات طويلة (شيحا وتوهاي، 2016، ص81)، بالإضافة إلى مجموعة من الأضرار التي تلحق بالعينين كإجهادهما نتيجة حركتهما السريعة جداً أثناء الممارسة، والاحمرار، والجفاف، والحكة، والرغلة... وغيرها من الأعراض التي تؤدي إلى الأرق واضطرابات النوم والإحساس بالصداع والإجهاد البدني (معطلوي، 2022، ص 97-98)، كما تبين أيضاً

أنّ الأضواء الصّادرة عنها قد تسبّب تشنّجات ونوبات صرع فعليّة لدى الأفراد المصابين بالحساسية اتّجاهه (شيحا وتوهاي، 2016، ص 81).

ومع انتشار الألعاب الالكترونية على مدى الخمسة عشر (15) سنة الماضية، ظهرت العديد من الإصابات المتعلّقة بالجهاز العضلي والعضلي وذلك نتيجة الحركة السريعة المتكرّرة، حيث يؤدّي الجلوس لمُدّة طويلة أمام الأجهزة الالكترونية إلى آلام مبرحة في أسفل الظّهر وشدّ عضلات الرّقبة، كما تؤدّي كثرة حركة الأصابع وثنيها إلى أضرار بالغة في إصبع الإبهام ومفصل الرّسغ (الزّيودي، 2015، ص 17)، ويؤدّي أيضا استخدام ألعاب الحاسوب الاهتزازيّة بشكل متزايد إلى الإصابة بارتعاش الذّراعين والكفّين، كما أنّ بقاء الأطفال والمراهقين في المنازل وعدم الخروج للتعرّض إلى أشعة الشّمس والحصول على الفيتامينات المطلوبة لنموّ العظام، يتسبّب في الإصابة بنقص الفيتامين "د" مستقبلا، ما يؤدّي إلى هشاشة العظام بصورة مبكرة مقارنة بغيرهم، وإلى آلام في الظّهر والركبتين الّتي قد تتطوّر لالتهابات في المفاصل، وقد ينتج أيضا عن البقاء في غرف ضيّقة أو محدودة التّهوئة الإصابة بفيروسات في الجهاز التنفسي، ما يزيد من احتمالات الإصابة بالأمراض المعدية، وكذلك قد ينتج عن البقاء فترات طويلة لممارسة الألعاب الالكترونية إلى انخفاض النّشاط البدني وبالتالي توفير بيئة مثاليّة لزيادة الوزن والإصابة بالبدانة.

كما قد تؤدّي ممارسة الألعاب الالكترونية إلى وضع الجسم في حالة توتر حتّى وإن لم تكن ألعاب عنيفة أو ألعاب حركة نتيجة زيادة مستوى التّحفيز البصري المعرفي، ممّا يزيد من ضغط الدّم وعدد نبضات القلب، وبالتالي يتسبّب في تقليل الرّغبة في النّوم، وتعطيل السّاعة البيولوجيّة للجسم، ما ينتج عنه سوء المزاج، وقلة التّركيز، والمشاكل الهرمونيّة لدى الفرد (معجوز، 2022، ص ص 103-104).

ونتيجة ما لوحظ على الأطفال والمراهقين من آثار سلبية على سلوكهم ونموّهم العقلي والجسمي فقد أجرت اليابان على سبيل المثال تغييرا جذريّا في التّربية المدرسيّة والمنزليّة للحفاظ عليهم من خطر هذه الألعاب، ما أدّى إلى اعتراض أصحاب شركات الألعاب بسبب الخسائر الماديّة والمالية الّتي تعرّضوا لها، لكنّ اليابان أرادت المحافظة على الأطفال والمراهقين باعتبارهم المادّة الأهم لبناء المستقبل (تينه، بن غليسي، وبن لقريشي، 2022، ص 3).

2-6- المستوى النّفسي:

تتمثّل آثار هذا المستوى الّتي يخلفها الإدمان على الألعاب الالكترونية في ظهور العديد من الاضطرابات النّفسيّة كالإكتئاب وقلة الثّقة بالنّفس، والقلق المستمر، والتّعصّب من لاشيء نتيجة اللّعب لفترة طويلة، كما يصبح المدمن عليها عدوانيّا نوعا ما مع أفراد أسرته وأصدقائه، بل مع محيطه الاجتماعي ككل، وقد يصل مستوى التّأثير النّفسي إلى درجة الانتحار أو القتل (معطلوي، 2022، ص 98). فتعرّض الطّفل أو المراهق لمشاهد العنف المصوّرة الكترونيا يجعلها تتجسّد في انطباع على سطح العقل، أو تقبع في المنطقة الواقعة بين الشّعور والأشعور، وتكون بذرة لما هو آت، ويحدث هذا الأمر عند المهيتّين بنسبة كبيرة لاستقبال تلك الاندفاعات من البيئة المحيطة بهم (عنو، 2015، ص 231).

إنّ أغلب مدمني الألعاب الالكترونية من فئة المراهقين، الذين يمرون بمرحلة نمو لها خصائص حرجة، تمتاز بحبّ الظهور وتكوين هويّة الذات، لذا نجد أنّ آثار ممارستها وخيمة، فهي تشجعهم على العنف والقتل والعدوان، وتؤدّي إلى قصور كفاءتهم الاجتماعية، وتقليل وعيهم بمشاعر الآخرين، وتضعف قدرتهم على التّواصل والتّفاعل، ما يترك أثرا في شخصيتهم، ويدفعهم إلى الانسحاب الاجتماعي (زروال واعراب، 2022، ص62).

وتؤدّي أيضا الممارسة المفرطة للألعاب الالكترونية إلى السلوك الإدماني الوسواسي، وتغيّرات عدّة في شخصيّة اللاعب، وكذا اغتيال البراءة لديه ونزع الإنسانيّة منه وقتل إحساسه ومشاعره، وانحسار العزيمة والإرادة عنده وفقدان القدرة على التّركيز، و أيضا إلى ظهور العديد من الاضطرابات النّفسيّة الحركيّة، واضطرابات التّعلّم، كما نجد انحسار التّفكير الموضوعي عند المراهقين، وانتهاء النّشاط الدّهني الواعي لديهم نتيجة الغوص عميقا في عالم الألعاب الالكترونية (عنو، 2015، ص ص 227، 228، 231).

إضافة إلى ذلك ينبي استخدام الشخصيات الكرتونيّة البعيدة عن الواقع مساحة الانفصال عنه، حيث حتّى اصطدامه به يتعامل معه بمنطق الشخصيات الخياليّة، وهو ما يفجّر طاقات التّوتّر والعنف والتّحدّي والخصام الدائم مع أفراد المجتمع المحيطين به (شيحا وتوهامي، 2016، ص80).

من هنا فالإدمان على الألعاب الالكترونية يؤثّر بشكل واضح في سلوك الطّفل والمراهق ويغيّره للأسوأ، حيث يدفعه للانانيّة وحب الذات وزيادة السلوك العدواني لديه، وربّما يدفعه لارتكاب بعض الممنوعات والمحرمات كسرقة الألعاب من المحلات التجاريّة، وهنا يكمن خطرها وتتجلّى أضرارها (بالطاهر وغرغوط، 2018، ص43).

3-6- المستوى الاجتماعي:

تتمثّل آثار هذا المستوى في أنّ الطّفل أو المراهق المدمن على الألعاب الالكترونية يميل دائما للجلوس وحيدا، فتضعف علاقاته الاجتماعيّة تدريجيّا ويصبح أكثر انطوائيّة وعزلة عن الآخرين، وحتّى عندما يتمّ نفيه عن اللّعب بها، يكون ردّه الانفعال والغضب والصّراخ، ويصبح أكثر عدوانيّة، كما أنّ التّواصل يقلّ بينه وبين أفراد أسرته، بل وحتّى مع أصدقائه في الحيّ أو المدرسة، وبالتالي يصير أسيرا لتلك الألعاب لدرجة قد تصل إلى عدم مغادرة غرفته التي يعتبرها البيئة الأكثر قدرة على فهمه واحتوائه وتلبية رغباته وإفراغ طاقاته (معطلاوي، 2022، ص ص 98-99). فبحكم طبيعة هذه الألعاب الفرديّة والمنافسة أساسا، فهي لا تساعد على تنمية التّفاعل الاجتماعي، وقد تتسبّب في خلق حالة من التّنافر والتّباعد لديه، والانشغال عن الأنشطة اليوميّة الأخرى (الحشّاش، 2008، ص15).

ويصنع الإدمان على الألعاب الالكترونية من الطّفل أو المراهق فردا غير اجتماعي ومنطو على ذاته، وذلك نتيجة قصائمه ساعات طوال مع اللّعبة، مستبعدا بذلك مختلف أشكال التّواصل مع الآخرين، كما تخلق منه أيضا فردا أنانيا لا يفكر سوى في إشباع حاجته منها، وكثيرا ما تثار المشاكل داخل الأسرة حول من يبدأ باللّعب، وهذا ما

يعلّمه أمور النّصب والاحتيال على الوالدين ليقتنص منهما فرصة البدء باللّعب، وقد تصل إلى أخذ المال الّذي يحتاجه للإنفاق على هذه اللّعبة (شيحا وتوهاي، 2016، ص80).

إضافة إلى ذلك يشتكى الكثير من مدمني الألعاب الالكترونية من ضعف التّواصل الاجتماعي في الأسرة وفي المجتمع ككل، كما أنّهم يتجنّبون مختلف المناسبات والحفلات والاجتماعات، الّتي يشعرون فيها بالتّحدّي، وبالتالي فهم لا يستطيعون الخوض فيها، ما يدخلهم في إعاقة اجتماعيّة (معجوز، 2022، ص107).

وتحتوي بعض الألعاب الالكترونية على عنف مفرط وأفعال جنسيّة وأقوال نابية بدون رقابة أو تصنيف عمري، فيتأثر بها الطّفل أو المراهق ويتبنّاها ويعمل بها، حيث نجده قد يكرّرها دون فهم لمعناها، وتصبح جزءا من طريقة كلامهم، كما يحرض بعضها الآخر على العنصريّة أو التّطرّف أو الشّدوذ الجنسي... وغيرها من التّوجّهات غير السّويّة الّتي قد لا تستوعب من طرفهم، لكن قد يضطرون لمحاكاتها (تينة، بن غليسي، وبن لقرشي، 2022، ص4).

4-6- المستوى التّعليمي:

تتمثّل آثار هذا المستوى في أنّ الإدمان على الألعاب الالكترونية يؤثّر سلبا على دراسة وتفكير الطّفل أو المراهق، فالسّهر طيلة اللّيل لممارستها يؤثّر بشكل مباشر على مجهوداتهم في اليوم الموالي، ما يجعلهم غير قادرين على الاستيقاظ للذهاب إلى المدرسة ومزاولة دروسهم، وإن ذهبوا للمدرسة قد يستسلموا للنّوم في القسم بدلا من الإصغاء للأستاذ والتّفاعل مع الدّرس (معجوز، 2022، ص107)، إضافة إلى أنّ ممارستها قد تؤدّي بهم أيضا إلى العزوف عن الدّراسة، والانشغال الدّائم بها، وندرة الاهتمام بالمدرسة، وإهمال الواجبات المدرسيّة، كما قد تبرز لديهم مشكلة تشتّت الانتباه، الّتي قد تعيق تفاعلهم مع البيئة المحيطة بهم، وخاصّة البيئة الصّفيّة، وقد يصل بهم الأمر إلى الانعزال مما يفقدهم التّركيز على ما يحيط بهم من مواقف حياتيّة وتعليميّة (معطلوي، 2022، ص99).

كما أنّ للألعاب الالكترونية آثار سلبية والّتي تؤدّي إلى تدمير شخصيّة الطّفل أو المراهق، نذكر منها ضعف الانتباه والتّركيز، تنمية الغباء، صعوبات التّعلّم، انخفاض التّحصيل العلمي، الهروب من المدرسة، إهمال الواجبات المدرسيّة (بالطّاهر وغرغوط، 2018، ص44)، بالإضافة إلى فقدان القدرة على التّفكير الحرّ، وانحسار العزيمة والإرادة، انخفاض ذاكرة المفردات، صعوبة في التعبير عن الأفكار، اختلال عاطفي، وأيضا اكتساب عادات سيّئة، وتكوين ثقافة مشوّهة، ومرجعيّة تربويّة مستوردة (معطلوي، 2022، ص100).

5-6- المستوى الثّقافي:

تتمثّل آثار هذا المستوى في خطورة الصّور الدّهنيّة عن المجتمعات الغربيّة المدسوسة في الألعاب الالكترونية الّتي يحاكيها الطّفل أو المراهق، وهي غالبا ما تكون خرج منظومتنا الاجتماعيّة والثّقافيّة، لأنّ أغلب هذه الألعاب أجنبيّة، وتحمل كثيرا من القيم الّتي لا تناسب فكرنا وقيمنا (الزّيودي، 2015، ص18).

ويتجسّد هذا التأثير من خلال تعليم الطّفل أو المراهق الكثير من العادات والثّقافات والحضارات الغربيّة الدّخيلة على ثقافتنا العربيّة كأنواع السّبب والشّتّم ولعب الميسر، إضافة إلى الثّقافة الجنسيّة المنحرفة كالصّور والمشاهد غير الأخلاقيّة التي تتنافى مع مبادئنا وأخلاقنا الإسلاميّة، وقد تؤدّي المشاهدة المتكرّرة لها إلى الاعتياد عليها وتبنيها في حياتهم، وهذا ما تصبّوا إليه أغلب الألعاب الالكترونيّة التي تسعى لتمير أفكار خطيرة وسيئة كإدراج الموسيقى والأغاني الغربيّة وحتى العالميّة، وتعويدهم على اللّعب والتّسلية من خلال الاستماع لها، ممّا يجعلهم ينشئون على حبّ الموسيقى والاستماع للأغاني المحرّمة ومشاهدة الفيديوهات غير الأخلاقيّة، فينتج عن ذلك أفراداً ضعفاء شخصيًّا وفكريًّا وعلميًّا وثقافيًّا (معجوز، 2022، ص 108).

6-6- المستوى الديني:

تتمثّل آثار هذا المستوى في دسّ أفكار مضلّة ومعتقدات فاسدة ضمن الألعاب التي يمارسها الطّفل أو المراهق، حيث تعتمد بعضها على العزّافين والسّحرة للعثور على كنز مفقود أو شخص مختبئ، ويروّج بعضها الآخر إلى تصديق الأبراج ودوائر الحظ أوراق الكوتشينية (عنو، 2015، ص 226-227)، فالمنتج لإصدارات هذه الألعاب يجد أنّها تروّج في الغالب لأفكار تتعارض مع قيمنا الإسلاميّة كإظهار الصّليب واستخدام الشّعوذة والتّعمد في تصوير المسلم بزّيّه الإسلامي كإرهابي والمساجد كأماكن لهم، وتجسيدهم كأهداف ينبغي اكتساحها ومحوها من الوجود (مراح وقديري، 2022، ص 225)، وبالتالي فهي تهدف إلى تسميم عقول الأطفال والمراهقين خاصّة المسلمين، من خلال وضع مضامين ومحتويات معادية وطقوس مسيئة للدين الإسلامي، ما يؤثّر سلباً على الممارس لها، كما قد تؤدّي إلى الإلهاء عن أداء العبادات الشرعيّة كإقامة الصّلاة في وقتها وقد تشغلهم عن طاعة الوالدين وتبعدهم عن صلة الأرحام وزيارة الأقارب... وغيرها (معجوز، 2022، ص 104).

7- الحلول المقترحة للوقاية من الإدمان على الألعاب الالكترونية:

يواجه المجتمع في العصر المعاصر غزواً تكنولوجياً كبيراً ووفرة الكترونيّة مفرطة، أدّت إلى انتشار الألعاب الالكترونيّة في أوساط الأطفال والمراهقين، وهذا ما نتج عنه العقم الثقافي والتّشويه القيمي والأثر السلوكي الذي يهدّد المنظومة الاجتماعيّة، لذلك وجب على جميع مؤسسات التّنشئة الاجتماعيّة تفعيل أدوارها الإرشاديّة والتّوعويّة والوقائيّة من أجل الحدّ من أضرارها، والتّقليل من آثارها السّلبية، والتّعرف على كيفيّة التّعامل السّليم معها وذلك ب:

1-7- المراقبة الوالديّة:

لقد وضعت مجموعة من الأسس التي يمكن من خلالها أن يسترشد الوالدين للقيام بدورهما في التّعامل مع أخطار الألعاب الالكترونيّة على أبنائهم، وأهمّها ما يلي:

- مساعدة الأبناء على التّفريق بين الواقع والخيال وإدراك الفرق بينهما، وتعليمهم أنّ عالم الألعاب الالكترونيّة لا يمثّل الواقع.

- مصاحبة الأبناء خلال استعمال الأجهزة الالكترونية للممارسة الألعاب، وتوجيههم أثناء التعامل معها إلى الترفيه المفيد الهادف.
 - متابعة الآباء خلال استخدام الإنترنت، ووضعهم الأجهزة الالكترونية (الحاسوب، اللوحة الرقمية...) في أماكن مفتوحة للأسرة وليس خلف أبواب مغلقة.
 - تحديد مدة زمنية لممارسة الألعاب الالكترونية والتي ينبغي ألا تزيد عن ساعة يوميًا، وإتاحة الفرصة لهم لممارسة الألعاب الجسدية والحركية.
 - استخدام الوالدين البرامج المتخصصة لحماية الأبناء من التعرض للمواد والمواقع غير المناسبة، أو أوامر التحكم في ذلك المتوفرة ببرامج تصفح الإنترنت أو جهاز اللّعب.
 - مناقشة الأبناء بصفة مستمرة فيما يشاهدونه أو يلعبونه، وتزويدهم بالمعارف والمعلومات التي تجعلهم يتعاملون معها بإيجابية (الزيودي، 2015، ص18).
 - التربية الصحيحة للأبناء وتعزيز لغة الحوار داخل البيت، لكي لا يبحثوا عن منافذ أخرى للتعبير عن أفكارهم وآرائهم، وغرس فكرة المحافظة على الجسم والعقل فيهم.
 - تشجيع الأبناء على ممارسة الرياضة في أوقات الفراغ، أو مطالعة الكتب والمجلات التي يفضلها بدل الإقبال على الألعاب الالكترونية.
 - مرافقة الأبناء أثناء اللّعب ومشاركتهم لها، حتى يتسنى للوالدين معرفة محتوى اللّعبة من جهة، وإعطاء الابن انطبعا بالقرب منه والاهتمام به من جهة أخرى.
 - خلق الانتقائية المعلوماتية الالكترونية لدى الأطفال والمراهقين من خلال حثهم على اختيار ما يتعرضون له من مضامين ومحتويات، والتركيز على ما يفيدهم منها والابتعاد عما يضرهم فيها (سميثي، 2020، ص 34-35).
 - التقليل من ساعات اللّعب تدريجيًا حتى يصل المدمن عليها إلى حدّ ساعة في الأسبوع، وبذلك نستطيع أن نخلصه من تأثيرها الإدماني.
 - تعويض وقت الفراغ الذي يشعر به المدمن بأنشطة حياتية مفيدة، ومحاولة الأسرة بناء علاقات ودية والاقتراب منه في هذه المرحلة.
 - تجنب تعنيف المدمن حتى لا يلجأ إلى أنواع أخرى من الإدمان أشدّ خطرا (برغش، 2021، ص 261-262).
- وفي الأخير الوقاية خير من العلاج...راقب ابنك...واقترب منه...وكن صديقا محببًا له...حتى تنجح دائما في حمايته من كل أنواع الإدمان.

2-7- توجيه الإعلام:

يجب على القائمين في المنظومة الإعلامية مراقبة البرامج والمواد المستوردة، وتقييد الاقتصاد الحرّ في هذا المجال، وذلك بمراقبة ملكية الإنتاج الإعلامي، ومنع السرقة الفنية من النسخ غير المشروع للأقراص المضغوطة، وتسويق المنتج بدون الحفاظ على خصائصه التوجيهية للفئات العمرية المختلفة (شيحا وتوهامي، 2016، ص82).

كما يجب عليهم أيضا تقديم برامج توعوية بمخاطر الإدمان على الألعاب الالكترونية، واستضافة المختصين لتوضيح ذلك، والإكثار من الومضات الإشهارية الجذابة والمؤثرة من حيث الصورة والكلمات والحركات لتبيان مضار هذه الألعاب على مستعملها سواء كانوا أطفالا أو مراهقين (مقاتلي، 2021، ص228)، وكذا تنبيه السلطات لمنع دخول مواد أو أشرطة مضرّة بعقيدة أبنائنا وثقافتهم وأخلاقهم، وتوجيه الآباء لضرورة الإشراف على شراء برامج الألعاب المناسبة لهم (برغش، 2021، ص259).

3-7- الإرشاد والتوجيه بالمؤسسات التربوية:

يجب على القائمين في المؤسسات التربوية باعتبارهم الراعي الرسمي والمحك الأساسي في متابعة التلاميذ المتمدرسين، أن يعملوا على توجيههم نحو اختيار الألعاب الالكترونية الأنسب لهم، والتي تتماشى مع خصوصياتهم العمرية وميولاتهم، وكذا توعيتهم بضرورة الاستخدام الحسن والإيجابي لها، وتنبيههم بمآل الاستخدام المفرط والإدمان عليها، وأيضا يمكن القيام بمحاضرات تفاعلية وندوات موسمية لأولياء الأمور وذلك لإرشادهم وتوعيتهم بمخاطرها (شيحا وتوهمي، 2016، ص83)، إضافة إلى ذلك محاولتهم تشجيع التلاميذ على المشاركة في النوادي المدرسية والمسابقات العلمية وتنظيمها سواء في ذات المدرسة أو بين المدارس (سميثي، 2020، ص35)، والعمل على إقرار مقرّر في التربية الصحية والعقلية يدرّسه مرشدو المدارس، وأيضا محاولة تحديد ملامح ومواصفات الألعاب التي يجذب إليها التلاميذ وتوظيفها في برامج التعلّم، وذلك من خلال تشجيع المبرمجين والمبتكرين والمفكرين التربويين ببرمجة ألعاب الكترونية تراعي الجوانب التعليمية والتثقيفية في تكوين الطفل والمراهق، مع الحرص على بقاء عناصر التشويق والتسلية والإثارة (عيد وعويس، 2021، صص 126-127).

8- الإدمان على الألعاب الالكترونية وعدوانية المراهق:

إنّ تأثير الألعاب الالكترونية على المراهق يشتمل شكل هذه الألعاب ومضمونها، فهما يتكاملان معا في تحقيق هذا الأثر، فمجموع العوامل الشكلية والتصميمية للألعاب الالكترونية يرسم له واقعا افتراضيا لا يمت بصلة لواقعه الحقيقي، ممّا يجعله المفضل لديه انطلاقا من انهياره بهذه التصاميم، حيث يعوّض من خلالها نقائص عالمه الحقيقي، لهذا تفكّر الشركات العالمية الكبرى الباحثة عن المزيد من الترويج والأسواق والأرباح في إنتاج ما يلبي الحاجات المتجددة وما يجذب المزيد من المتلقين، وتحاول أن تجد أسهل المنافذ للوصول إلى دواخلهم وغرائزهم مستغلة مواضع الضعف والنقص في مستوى كفاءة تلقّيم وتوظيفها لتطوير وصناعة هذه الألعاب (قويدر، 2022، ص309)، كما أنّها تعمل أيضا على بثّ مضامين لا تمت بصلة لواقع المراهق، خاصة تلك التي تحمل مجموعة من الأفكار والرموز وآليات التفكير المعرّقة لتعامله مع محيطه إذا لم يتم تطهيرها كما يجب، والتي قد لا تنتمي بشكل واضح إلى مرجعيّات متينة أو متماسكة كالمرجعية الدينية أو العلمية، بل تنطلق أغلبها من مرجعية غربية وفقا لمبادئ مصنّعيها، لذلك نجد مجموع العوامل الشكلية والتصميمية لهذه الألعاب تعمل عمل المسكّنات، حيث تجهّز المراهق نفسيا وعقليا لاستقبال مضامينها، وما يزيد من فرص تبني هذه المضامين ولو كانت سلبية هو افتقاره للخبرة التحليلية وللأبعاد المعرفية، فالمراهق ولشدة تأثره أصبح يعيش ثنائية متناقضة، فبقدر

امتلاكه لها مش حريّة كبير في ممارسة الألعاب الالكترونية، بقدر ما فقد استيعاب مضامينها ويتقيّد باستقبالها كمتلق سلبي (مقاتلي، 2021، ص214).

لذلك فإنّ هذا التأثير المستمر للألعاب الالكترونية يخلق لدى المراهق نوعا من التّبعيّة الشّبيهة بالإدمان، حيث يؤدّي عدم ممارسته لها توتّرًا نفسيًا واضطرابات نفسيّة قد تدخله في حالة اكتئاب، فقد أظهرت نتائج إحدى الدّراسات أن مراهقا (1) من بين أربع (4) مراهقين يدمنون ممارسة الألعاب الالكترونية ويشعرون بنوع من التّبعيّة لها ويتعرّضون لاضطرابات نفسيّة وسلوكيّة بسببها، ويكمن الخطر الحقيقي لهذا الإدمان في التّعرّض لها لمُدّة زمنيّة طويلة، والذي سيؤدّي دون شكّ إلى انشغال المراهق عن ممارسة الهوايات والأنشطة الاجتماعيّة والثقافيّة والرياضيّة وغيرها، وهذا ما توصّلت إليه الدّراسات الحديثة التي بيّنت أنّ المراهق يقضي سنويًا بين 1000 و1500 ساعة في مشاهدة التّلفاز وممارسة الألعاب الالكترونية والتّجول في صفحات الإنترنت مقابل 900 ساعة في التّعليم والدّراسة (قويدر، 2022، ص313).

ويعتبر هذا النّوع الجديد من الإدمان فتّاكًا، لأنّه يؤثّر على جميع مجالات حياة المراهق، فهو يجعله يعيش عالما افتراضيًا وينفصل عن عالمه الحقيقي، ما يؤدّي به إلى الميل للعزلة وضعف التّواصل الاجتماعي مع المحيطين به، وإهمال الواجبات الضّرويّة والأنشطة اليوميّة والنّظافة الشّخصيّة، والتّهرّب من الاجتماعات العائليّة، وكذا ظهور عدّة مشكلات سلوكيّة كالكذب والعصبية والعصيان والتّمرد والعدوان (شاكر، 2023، ص36)، وهذا ما أثبتته مختلف الدّراسات التي توصّلت إلى أنّ كثرة ممارسة الألعاب الالكترونية وخاصّة العنيفة يولّد العديد من المشكلات السلوكيّة لدى المراهق وعلى رأسهم السّلك العدواني، وذلك بسبب احتواء نسبة 81% من الألعاب الالكترونية على مشاهد العنف والعدوان (شايب، ابريغم، وعاشور، 2020، ص207)، كما توصّلت العديد من الدّراسات إلى أنّ ممارسة الأطفال والمراهقين للألعاب الالكترونية العنيفة يؤدّي إلى ارتفاع الأفكار والأحاسيس العدائيّة مقارنة بممارسة ألعاب الكترونيّة غير عنيفة، وما يزيد من خطورتها هو مجانيّة هذه الألعاب وسهولة الوصول إليها، وتؤكّد أيضا أغلب الدّراسات أنّ العنف والعدوان المتضمّن في الألعاب الالكترونية يؤدّي إلى السّلك العدواني الذي يظهر بدوره في الغضب والانفعال (نويشي، 2014، ص140).

وعلى الرّغم من أنّ الكثير من الدّراسات قد تطرّقت لعلاقة ممارسة الألعاب الالكترونية وظهور السّلك العدواني، فإنّ ذلك لا يمكن أن يستخدم كدليل علمي قاطع بأنّ السّلك العدواني يعزى لممارسة الألعاب الالكترونية، فقد يعزى أيضا إلى عوامل أخرى غير ذلك كالمشكلات المدرسيّة أو سوء الإشراف التّربويّ على المراهقين، وقد يكون المراهقون الذين يفضلون الألعاب الالكترونية العنيفة هم أفراد ذو طابع عدواني، ومع ذلك فإنّ التّعرّض المتكرّر لهذا النّوع من الألعاب يؤدّي إلى آثار سلبية طويلة الأمد وإطلاق الفرد ردود أفعال عدوانيّة دون التّمكّن من منعها أو كفّها (قويدر، 2022، ص329).

ومن هنا نستنتج أنّ ظهور السّلك العدواني لدى المراهق لا يقتصر فقط على إدمانه للألعاب الالكترونية، بل يعتبر عاملا من العوامل التي تشترك في ذلك، دون أن نتجاهل تأثير العوامل الصّحيّة والنّفسيّة والاجتماعيّة والأكاديميّة والثقافيّة وغيرها. كما أنّ احتواء الألعاب الالكترونية على مضامين عدوان ورموز عنف يزيد من عدوانيّة المراهق في تعامله مع محيطه سواء أفراد أو ممتلكات وذلك من خلال تقليده لها ومحاكاتها.

خلاصة:

ومن خلال ما سبق يعتبر الإدمان على الألعاب الالكترونية ظاهرة خطيرة مسّت كل المجتمعات وخصوصا مجتمعنا الجزائري، حيث تشهد المدرسة الجزائرية استفحال هذه الظاهرة، ما أدّى إلى إعاقة وظيفتها الأساسية، وحال دون تحقيق أهدافها المسطرة، لذلك اهتم الكثير من الباحثين والقائمين على قطاع التربية والتعليم بالسلوكات اللّاتربويّة التي نتجت عنها سواء فيما يتعلّق بالتلميذ أو الأسرة أو المدرسة أو جماعة الرفاق أو المجتمع، وعملت جاهدة على إيجاد حلول وقائيّة لتفادي أضرارها.

الفصل الثالث

السُّلوك العدواني

تمهيد.

أولاً: السُّلوك العدواني

مفهوم السُّلوك العدواني.

نشأة وتطور مفهوم السُّلوك العدواني.

بعض المفاهيم المرتبطة بالسُّلوك العدواني.

التنظيريات المفسرة للسُّلوك العدواني.

تصنيف السُّلوك العدواني.

مظاهر السُّلوك العدواني.

أسباب السُّلوك العدواني.

أهداف السُّلوك العدواني.

قياس السُّلوك العدواني.

طرق ضبط السُّلوك العدواني.

الآثار السلبية للسُّلوك العدواني.

الفروق بين الجنسين في السُّلوك العدواني.

ثانياً: السُّلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس:

المراهق العدواني.

سمات المراهق العدواني.

مظاهر السُّلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس.

أسباب السُّلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس.

أساليب الوقاية من السُّلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس.

دور الأخصائي النفسي اتجاه مشكلة السُّلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس

خلاصة.

تمهيد:

يعدّ السلوك العدواني من المشكلات السلوكيّة الهامة في عصرنا الحديث، والتي حظيت باهتمام كبير من طرف العلماء والباحثين نتيجة ارتفاع نسبها لدى مختلف الفئات العمرية، فهو يعتبر أحد اضطرابات السلوك المنتشرة وخصوصاً لدى المراهقين المتدربين الذين يتصرفون بشكل عدواني مهما اختلفت دوافعهم وتعددت أسبابهم، ممّا يكون له تأثير متفاوت على استقرارهم داخل القسم أو خارجه، وكذا على إنتاجيتهم وتحصيلهم الدراسي، حيث يقدمون على ممارسته كمحصلة للتغيرات التي تطرأ عليهم في نموهم أو كرد فعل لعدم استقرارهم أو لإثبات ذاتهم أمام الآخرين، ما يجعل علاقتهم متوترة مع الآخرين دائماً بسبب الاعتداء عليهم سواء لفظياً أو جسدياً أو معنوياً.

وبناء على هذا حاولنا في هذا الفصل إلقاء الضوء على متغير "السلوك العدواني" والإلمام بكل ما يتعلق به.

أولاً: السلوك العدواني:

1- مفهوم السلوك العدواني:

يعتبر السلوك العدواني من المفاهيم التي حظيت في السنوات الأخيرة بأهمية متزايدة في مجال علم النفس، ونظراً لتعدد تفسيراته النظرية وتشابك أسبابه الجوهرية لم يتفق الباحثون على تعريف شامل له.

فقد ظهر مصطلح العدوان باللغة الفرنسية "agression" منذ القرن الرابع عشر (14) وباللغة الإنجليزية "aggression" في بداية القرن السابع عشر (17)، بينما تم استخدام مصطلح العدوانية باللغة الفرنسية "agressivité" سنة 1873 وباللغة الإنجليزية "aggressiveness" سنة 1859 (حمادي، 2009، ص 17).

والعدوانية كلمة مشتقة من المفهوم اللاتيني "aggreder" بمعنى "Marcher vers" أي "السير نحو"، وتعني قابلية الهجوم والبحث عن المعارك، وتمثل السمة المهمة التي من خلالها تجعل الحاجات الأساسية للفرد مؤمنة (ورغي، 2017، ص 17)، وقد تضمنت هذه الكلمة في طياتها ثلاث مفاهيم أساسية هي:

- العدوان "Aggression": ويقصد به الهجوم الصريح على الذات والغير ويأخذ الشكل البدني أو اللفظي أو التهجم (عدوان صريح أو ظاهر).
- العدائية "Hostility": يقصد بها ما يحرك العدوان وينشطه ويأخذ شكل الغضب والكراهية والحقد والشك (عدوان مضمر أو خفي).
- الميل للعدوان "Aggressivity": يقصد به ما يوجه العدائية، أي أنه حلقة تربط بين العدائية كمحرك والعدوانية كسلوك فعلي (نزعة عدوانية) (إيديو، 2018، ص 195).

ومن خلال عرض هذه المفاهيم نلاحظ تداخلا واضحا فيما بينها، فالعدوان هو الفعل أو المرور إلى الفعل بينما العدوانية فهي الاستعداد الذي يجعل الفرد في حالة حركة من أجل خفض الدافع المحرك لها (التوتر) (Lagache, 1960, p100)، وأما السلوك العدواني فهو ظهور هذا الاستعداد (أي العدوانية) في شكل أفعال (أي العدوان) سواء كانت بدنية أو لفظية (حمادي، 2009، ص 23).

وقد استخدم الباحثون في علم النفس مصطلح العدوان "Aggression" تارة، ومصطلح السلوك العدواني "Aggressive behavior" تارة أخرى، ليشيروا إلى مفهوم واحد يطلق على كل الأعمال التي تهدف لإيقاع الضرر بالناس أو الممتلكات (مجلي، بلان، والمذحجي، 2013، ص 70).

وبناء على هذا نتبى في هذه الدراسة مصطلح السلوك العدواني "Aggressive behavior" الذي حظي بتعاريف جمّة نذكر منها:

1-1- لغويًا:

يتكوّن مصطلح السُّلوك العدواني من كلمتين هما:

السُّلوك: وهي كلمة مشتقة من الفعل الثلاثي سلك، يسلك و سلوكا أي: مجموعة من أفعال الكائن الحيّ استجابة للمؤثرات الداخليّة والخارجيّة (عمر، 2008، ص 1097).

العدواني: وهي كلمة مشتقة من الفعل الثلاثي عدا، يعدو وعدوانا (بضمّ العين) أي: ظلم وتجاوز الحدّ (طلحة وجعلاب، 2022، ص 488).

2-1- اصطلاحيًا:

يرى محي الدين حسين بأنّ السُّلوك العدواني هو "أي أذى مقصود يلحقه الفرد بنفسه أو بالآخرين، سواء كان هذا الأذى بدنيًا أو معنويًا، صريحًا أو ضمنيًا، وسيليًا أو غاية في حد ذاته" (بلعسله، 2012، ص 73).

ويعرّف أحمد خليل السلوك العدواني بأنّه "السُّلوك الذي يستخدم فيه الفرد الإيذاء باليد أو اللسان أو بالفعل أو الكلمة" (دبار وعليوي، 2019، ص 168).

ويشير أحمد عزّت للسُّلوك العدواني بأنّه "شعور داخليّ بالغضب والاستياء يعبر عنه ظاهريًا في صورة فعل أو سلوك يقوم به فرد أو جماعة بقصد إيقاع الأذى بفرد أو جماعة أخرى، أو بالذات والممتلكات" (بدوي ودبار، 2022، ص 99).

ويقول إسماعيل عزّت عن السُّلوك العدواني بأنّه "فعل عنيف موجّه نحو هدف معيّن وقد يكون بدنيًا أو لفظيًا، وهو بمثابة الجانب السلوكي لانفعال الغضب والهيجان" (زروقة وقندوز، 2020، ص 113).

ويعرّفه سيل بأنّه "سلوك يهدف إلى إلحاق الأذى أو الضرر ببعض الأشخاص أو الأشياء، وقد يكون الفعل العدواني إظهارًا للدفاع الغريزيّ، أو أنّه رد فعل نتج عن إحباط، أو أنّه طريقة متعلّمة للاستجابة للمواقف الخاصّة".

ويرى هيلموت بأنّه "ضرر أو محاولة إضرار آخر، وأنّه سلوك قتال موجّه من إنسان ضد الآخرين" (الشرقاوي، 2015، ص 63).

ويشير بيركوفيتش إليه بأنّه "نوع من السُّلوك سواء كان بدنيًا أو لفظيًا، والذي يصدر قصد إصابة شخص ما بأذى" (جعير ولحشر، 2017، ص 63).

ويقول جيرليد بأنّه "التغيّرات المباشرة التي تدلّ على المشاعر العدائيّة" (صرداوي وملاك، 2016، ص 143).

ويعرّفه باندورا بأنه " سلوك يهدف إلى إحداث نتائج تخریبية أو مكروهة، أو إلى السيطرة على الآخرين من خلال القوة الجسدية أو اللفظية، وهذا السلوك يعرف اجتماعيا بأنه عدواني " (قادري وصافي، 2017، ص341). وقد حدّد من خلال ذلك ثلاثة معايير ليتمّ في ضوءها الحكم على السلوك بأنه عدواني هي:

- خصائص السلوك.
- شدة السلوك.
- خصائص كلّ من المعتدي والمتعدّي عليه (القمش والمعايطة، 2007، ص203).

ويشير كلّ من ميلر ودنفر (1982) إلى أنّ هناك خمس محكّات أساسية نستطيع من خلالها تعريف السلوك العدواني وتحديدده هي:

- نمط السلوك.
- شدة السلوك.
- درجة الألم أو التّلف الحاصل.
- خصائص المعتدي.
- نوايا المعتدي (يحي، 2000، ص186).

فالسلوك العدواني هو ذلك السلوك الظاهر الملاحظ الذي يهدف إلى إلحاق الأذى بالآخر بشكل مباشر أو غير مباشر، مادياً أو معنوياً، وينتج عنه الضّعف والكرهية من الآخر، وهذا السلوك يهدف إلى التّوافق مع الواقع (سعد والمعراج، 2020، ص34).

وإنّ الملاحظ لهذه التعريفات يجد أنّ هناك اختلافا كبيرا فيما بينها، وذلك راجع لاختلاف مرجعية السلوك العدواني من خلال ما قدّمه الباحثون، فمنهم من أرجعه للغضب و الاستياء والهيجان، ومنهم من أرجعه لحبّ السيطرة والتّخريب والإيذاء، ومنهم من أرجعه للإحباط والعداية، وهذا ما جعل محاولة تعريفه تعريفا جامعاً مانعاً أمر صعب للغاية، لكنهم اتفقوا على أنّه سلوك مؤذي يؤدي إلى إلحاق الضّرر سواء بالفرد ذاته أو بالآخرين أو بالمتلكات، مهما كانت أسبابه وتعدّدت أشكاله.

وترى الطالبة الباحثة أنّ السلوك العدواني يتمثل في أي فعل غير مرغوب يصدر عن الفرد وينتج عنه أذى سواء كان مادياً أو معنوياً، بحيث مهما تعدّدت أسبابه (نفسية، اجتماعية، اقتصادية...الخ)، واختلفت طرق تنفيذه (مباشراً أو غير مباشر، صريحاً أو ضمنياً)، وتنوّعت أشكاله (جسدياً، لفظياً أو رمزيّاً...الخ)، إلّا أنّه يلحق الضّرر بالذات أو الغير أو الممتلكات.

2- نشأة وتطور مفهوم السلوك العدواني:

يعتبر العدوان ظاهرة قديمة قدم الإنسان في هذا الكون، وقد تجلّى من خلال قصة ابني سيدنا آدم عليه السلام التي جرت وقائعها مع بداية الوجود الإنساني على هذه الأرض، وانتهت في الأخير بقتل قابيل لأخيه هابيل، فقال الله عز وجل في ذلك: "فَطَوَّعَتْ لَهُ نَفْسُهُ قَتْلَ أَخِيهِ فَقَتَلَهُ فَأَصْبَحَ مِنَ الْخَاسِرِينَ (30)" (المائدة، الآية 30). واتسم التفكير المبكر في السلوك العدواني على العموم بالطابع الفلسفي الميثافيزيقي، واتخذ صورة انطباعات وتأملات حول الطبيعة البشرية، لكن ومع مرور الوقت انتقل التفكير فيه إلى الأسلوب العلمي الموضوعي (راحيس، 2019، ص72).

وقد تزايد اهتمام الباحثين بالسلوك العدواني مع نهاية القرن التاسع عشر (19) وبداية القرن العشرين (20) وذلك بعد خروج مجال البحث فيه من نطاق الأطر الفلسفية والإصلاحية والقضائية إلى مجال البحث العلمي (جاسم، 2013، ص625). حيث أشارت بعض الأدبيات إلى أنّ البدايات الأولى لدراسته تعود إلى أوائل القرن الماضي، حينما كتب فرويد (1905) عن العدوان في كتابه " ثلاث مباحث في نظرية الجنس" وتلتها العديد من الأعمال والمؤلفات التي تناولت هذا الموضوع (بزوح، 2021، ص76).

ويرجع الاهتمام بدراسة السلوك العدواني بين الأفراد إلى المحاولات المبكرة لماكدوقال (1926) في كتابه "مقدمة في علم النفس الاجتماعي" والتي كانت عبارة عن تأملات نظرية حول الموضوع، ثم ظهرت سنة (1928) أول إشارة إليه في فهرس مجلة "ملخصات سيكولوجية" (بلعربي، 2018، ص27)، وقدم بعدها دولارد وميللر سنة (1929) أول محاولة جادة للبحث التجريبي المنظم لظاهرة العدوان البشري الخاصة بالإحباط والعدوان واستمر تأثير أبحاثهما اللاحقة لأكثر من عشرين سنة، كما يعدّ كتابه مع رفاقه الذي نشر سنة (1939) والمعنون بـ "الإحباط والعدوان" خطوة هامة في الفهم المنهجي للعدوان (بزوح، 2021، ص76).

وفي نهاية الخمسينات حدث تطوّر كميّ ونوعيّ ملحوظ في دراسة السلوك العدواني، حيث ابتكر كلّ من باص وبيركوتز سنة (1962) بعض الأساليب التجريبية من أجل قياس العدوان، ما سمح بفتح المجال للعديد من البحوث والدراسات، ثمّ قدّم بعد ذلك كلّ من جونسون سنة (1972) وباندورا سنة (1973) وبارون سنة (1977) نماذج نظرية قيّمة لتفسير ظاهرة العدوان وتحديد العوامل التي تدفع إليه، وبالتالي تعتبر هذه الفترة الانطلاقة الفعلية للبحث في العدوان على الصّعيدين النظري والإمبريقي، ما أدى إلى نمو المعلومات كمّا وكيفاً رغم وجود الكثير من الاختلافات بين الباحثين والمنظرين في مفهومه وأساسه النظرية وتطوّره عبر مراحل العمر المختلفة (مرباح، 2019، ص ص 125-126).

وقد أصبح العدوان في العصر الحديث ظاهرة سلوكية واسعة الانتشار، فهو لم يعد مقصوراً على الأفراد فقط وإتّما اتّسع نطاقه ليشمل المجتمعات أيضاً، بل ويصدر أحيانا من الدّول والحكومات، سواء كان التعبير عن هذا

السلوك بالعنف أو التطرف أو الإرهاب أو التخريب، وحتى الطبيعة لم تسلم من شره والمتمثل في إبادة البعض من عناصرها وتلويث البعض الآخر، فكلّ هذا يشير إلى مضمون واحد هو "العدوان" (الزعيبي، 2014، ص19).

3- بعض المفاهيم المرتبطة بالسلوك العدواني:

تداخل مفهوم السلوك العدواني مع الكثير من المفاهيم السيكلولوجية الأخرى منها العدوانية، العدائية، الغضب، العنف.... وغيرها، لذلك سنتطرق إليهم هنا لمحاولة شرحهم والتمييز بينهم.

1-3- العدوانية "Aggressiveness":

هي ميل للقيام بالسلوك العدواني أو ميل مضاد لإظهار العداوة، وهي ميل لفرض مصالح المرء أفكاره الخاصة رغم المعارضة، وهي أيضا ميل للسعي إلى السيطرة في الجماعة خصوصا إذا وصل الأمر حدّ التطرف (قرقور، 2016، ص35).

2-3- العدائية "Hostility":

هي شعور داخلي بالغضب والعداوة والكراهية موجّه نحو الذات أو نحو الغير أو نحو موقف ما، حيث تستخدم هذه المشاعر العدائية كإشارة إلى الاتجاه الذي يقف خلف السلوك أو المكون الانفعالي لهذا الاتجاه، لذلك فهي تعتبر استجابة اتجاهية تنطوي على المشاعر العدائية والتقويمات السلبية للأشخاص والأحداث (قوعيش، 2015، ص147).

وقد ميّز زيلمان بين كلّ من السلوك العدواني والعدائية، حيث يرى أنّ السلوك العدواني هو كلّ نشاط يقصد به إيذاء البدني أو الألم لفرد آخر، في حين أنّ العدائية فهي كلّ نشاط يقصد به إيذاء الآخرين أكثر منه تدميرا جسيما أو ألما بدنيا (ياحي، 2018، ص109).

3-3- الغضب "Anger":

هو حالة انفعالية شعورية داخلية تثار بالإحباط الذي يصاب به الفرد أو بالهجوم الذي يتعرض له، ويختلف في حدته (غضب متوسط أو غضب شديد) واستمراريته (غضب مؤقت أو غضب طويل المدى) من فرد إلى آخر (قاصد، 2016، ص45).

وقد فرّق كولز بين كلّ من السلوك العدواني والغضب، حيث يرى أنّه يمكن للفرد أن يكون عدوانيا دون أن يشعر بالغضب، كما أنّه يمكن للفرد أن يشعر بالغضب دون أن يكون عدوانيا (بوعون، 2018، ص56).

4-3- العنف "Violence":

هو استجابة انفعالية مشحونة بالغضب و الضيق والثوران ينتج عنها سلوك تدميري يكون موجهاً ضد الذات أو الآخرين أو البيئة، نتيجة الإحباط الناتج عن عدم تحقيق الهدف المنشود أو بدافع الكره الشديد نحو الذات أو الآخرين (حوامدي وتشعبت، 2017، ص26).

وقد ميّز سيان بين كلّ من السلوك العدواني والعنف، حيث يرى أنّ السلوك العدواني يتضمن النية أو الرغبة في الإيذاء الذي قد لا يؤدي بالضرورة للوصول إلى الإيذاء الجسدي، أمّا العنف فيتضمن قوّة جسدية كبيرة، ويشمل مفهوم الشدّة والقوّة ويكون وراءه دائماً دوافع عدوانية (إيدو، 2018، ص198).

5-3- الإرهاب "Terrorisme":

هو الاعتداء أو التهديد بالاعتداء على الأرواح أو الأموال أو الممتلكات (الخاصّة أو العامّة) بشكل منظم من قبل الدولة أو مجموعة ما ضدّ المجتمع المحليّ أو الدوّليّ باستخدام وسيلة من شأنها نشر الرعب في النفوس لتحقيق هدف معيّن.

أي أنّ الإرهاب في شكله ومضمونه هو عدوان مرضي، ويقترّب في الكثير من صوره ودوافعه وأهدافه من السلوك الإجراميّ (العقّاد، 2001، ص ص 100-101).

6-3- التّطرّف "Extremism":

هو الابتعاد بشدّة عمّا هو منطقيّ أو معقول أو مقبول، ويقصد به تجاوز حدّ الاعتدال، حيث يكون هذا الحدّ سبباً ويختلف من مجتمع لآخر وفقاً لنسق القيم السائدة في كلّ مجتمع، إذن فهو خاضع للمتغيّرات البيئية والحضارية والثقافية والدينية والسياسية التي يمر بها هذا المجتمع، وبالتالي ما يعتبره مجتمع تطرفاً من الممكن أن يكون مألوفاً في مجتمع آخر، كما يتفاوت حدّ الاعتدال والتّطرّف من زمن إلى آخر، فما كان يعدّ تطرفاً في الماضي قد لا يكون كذلك في الوقت الحاضر (يونس، 2018، ص ص 47-48).

7-3- التّعصب "Intolerance":

هو اتّجاه نفسيّ يتّسم بالعداء والرفض والكرهية إزاء موضوعات معيّنة قد تكون فكرية أو عقائدية أو شخصية إذا ما خالفت فكر أو اعتقاد أو سلوك الفرد، فالتّعصب هو التّشبّث بحكم سّلي مسبق على أفراد جنس أو أتباع دين أو جماعة تؤدي دوراً اجتماعياً مميّزاً بعض النّظر عن الحقائق التي تناقض هذا الحكم (العتابي، 2018، ص 69).

4- النظريات المفسرة للسلوك العدواني:

يعتبر السلوك العدواني من الظواهر الهامة في مجال البحث النفسي، لما ينجم عنه من آثار سلبية سواء على الفرد أو على الآخرين، لذلك اهتم به العلماء والباحثون في علم النفس، وحاولوا تفسيره وفقا للاتجاهات النظرية والخبرة الميدانية لكل منهم.

وفيما يلي سوف نحاول عرض أهم النظريات المفسرة للسلوك العدواني:

4-1- النظرية البيولوجية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن الإنسان عدواني بطبعه، بمعنى أن السلوك العدواني غير متعلم وأنه محصلة للعوامل البيولوجية المتمثلة في الجينات والهرمونات والغدد الصماء والجهاز العصبي (بن عبد الكريم والجني، 2022، ص 15).

وتعتبر العوامل الجينية أحد العوامل المسببة للسلوك العدواني وهذا ما أكدته الدراسات التي أجريت على التوائم، حيث توصلت في الأخير أن الاتفاق بين التوائم المتماثلة في الإجرام أكثر من التوائم غير المتماثلة (الزليطني، 2014، ص 177)، كما أشارت دراسات أخرى إلى وجود خلل في التكوين الكروموزومي عند بعض العتاه من المجرمين، وذلك بزيادة الزوج الكروموزومي الجنسي (xxy) بدلا من (xy) كما هو الحال عند الأفراد العاديين، ما يجعلهم مؤهلين للقيام بسلوكات عدوانية مستقبلا (بسيكر وسناني، 2018، ص 167). كما تلعب العوامل الهرمونية أيضا دورا في ظهور السلوك العدواني لدى الإنسان، فقد لوحظ أن هناك ارتباطا بين زيادة هرمون الذكورة "Testosterone" وبين السلوك العدواني خاصة في حالة الاغتصاب الجنسي (قويدر، 2022، ص 121)، وقد لوحظ كذلك أن الناقلات العصبية الكاتيكولامينية "Catecholaminer" والكولينية "Cholimerbic" تشتركان في إحداث السلوك العدواني، كما وجدوا علاقة بين كل من هرمون السيروتونين والأدرينالين والسلوك العدواني، حيث يرتبط الأول بحدوث سرعة الاستثارة وزيادة العدوان، بينما يرتبط الثاني بتنشيط المراكز العصبية في المخ لتعبئة الجسم عند المواقف الخطرة (شريف، 2017، ص 28).

ووجدت بعض الدراسات الحديثة أن هناك علاقة بين اضطرابات كل من الجهاز الغدي والعصبي بالسلوك العدواني، حيث تبين في دراسة لمراكز المخ وجود أجهزة تتحكم في أنواع السلوك العدواني والتي يمكن تنشيطها عمليا عن طريق التنبيه الكهربائي أو الكيميائي أو نتيجة لورم أو تمزق في نسيج المخ (سيدر، 2017، ص 92)، فتنبه اللوزة الدماغية الواقعة في السطح الداخلي للفص الصدغي والمربطة بالانفعال ونوعه وشدة، يؤدي إلى ظهور استجابات متعلقة بالخوف والغضب والعدوانية، لذا في بعض حالات الصرع عندما تكون البؤرة الأساسية واقعة بها تصاحب موجاته بعض أعراض السلوك العدواني لدى المريض دون وعي منه (الغامدي، 2020، ص 1698)، وتنبه الغدة الهيبوثلامية الواقعة في قاع المخ بالتيار الكهربائي يؤدي إلى ظهور أعراض السلوك العدواني، أما تنبيه منطقة الفص الجبهي والجهاز الطرفي فيؤدي إلى ظهور السلوك العدواني عند الطفل، واستئصال بعض

التوصيلات في هذه المنطقة حسب إيرون (1977) يؤدي إلى خفض التوتر والعصبية والميل إلى العنف وبالتالي الوصول إلى حالة من الهدوء والاسترخاء (الزليطني، 2014، ص177).

2-4- النظرية التحليلية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك العدواني جزء أساسي في طبيعة الإنسان وبالتالي فهو التعبير الطبيعي لعدة غرائز عدوانية مكبوتة، وأن أي محاولة لكبته ستنتهي بالفشل.

حيث يرى سيغموند فرويد أن الفرد يولد ولديه دافعين غريزيين هما دافع الحياة والذي يتم التعبير عنه بالحب والجنس، ودافع الموت والذي يتم التعبير عنه بالتدمير والتخريب، ويرى أيضا أن هدف الدافع العدواني هو دفع الكائن الحي نحو الموت والعودة به إلى حالة السكون الأولية (قناو وأبوراس، 2022، ص944)، ويؤكد فرويد كذلك أن العدوان عبارة عن طاقة تبني داخل الفرد وتعبّر عن نفسها خارجيًا على شكل عدوان ضد الآخرين أو داخليًا على شكل تدمير الذات، إذن وحسب هذه النظرية فالسلوك العدواني استجابة غريزية وطرق التعبير عنها متعلّمة، وبالتالي لا يمكن إيقافه أو الحد منه من خلال الضوابط الاجتماعية أو تجنب الإحباط وإنما يمكن تحويل هذا العدوان وتوجيهه نحو أهداف بناء بدلا من أهداف تخريرية وهدامة (بسيكر وسنان، 2018، ص168).

وأتفق ألفريد أدلر مع سيغموند فرويد في أن العدوان غريزة يمكن توجيهها نحو النفس أو الآخرين، وأن الطاقة العدوانية وسيلة للتغلب على مشاعر النقص والقصور والخوف من الفشل من خلال توجيهها إلى النشاطات مثل الابتكار والكتابة، إلا أن أدلر أطلق عليها "إرادة القوة" ثم تخلّى عنها مفضلا "غريزة التفوق"، واعتبر الهدف النهائي للفرد هو أن يكون عدوانيًا وقويًا ومتفوقًا (قريشي، 2016، ص139).

وأكد ميلاني كلاين ما جاء به سيغموند فرويد في أن العدوان هدفه التدمير والكرهية، فحسب ملاحظاته الإكلينيكية فإن غريزة الموت لم تكن فطرية، ولكنها حقيقة ملموسة، فالطمع والغيرة والحسد واضحة كتعبيرات عن الرغبات المرتبطة بالعدوان والتي تهدف إلى الاستحواذ على كل الخير "الجشع"، وأن تكون طيبًا مثل الشيء "الحسد"، إزاحة التنافس "الغيرة"، وفي الثلاثة نجد أن تدمير الشيء وصفاته وممتلكاته يمكن من الوصول إلى إشباع الرغبة، فإذا أحبطت هذه الرغبة يظهر وجدان الكراهية (قويدر، 2022، ص121).

وأوضحت كارن هورني أن العدوان ليست غريزة، بل هو استجابة الفرد للقلق أساسا، فالشعور بالعجز في عالم عدائي يخلق إحدى الاستجابات عدّة والتي تكون إما بتحريك الفرد اتجاه الآخر أو ضد الآخر أو بعيدا عن الآخر (قرقور، 2016، ص39).

3-4- النظرية السلوكية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن العدوان سلوك مكتسب كغيره من السلوكات الأخرى، حيث يتعلّمه الفرد من البيئة التي يعيش فيها عن طريق ملاحظة النماذج التي يتعرض لها، أو عن طريق التجارب المباشرة التي يكون فيها

كعامل إيجابي لهذا السلوك (بودر، 2019، ص 179)، لذلك فكل من العائلة والثقافات الفرعية للمجتمع ووسائل الإعلام المختلفة تعتبر من النماذج الداعمة لظهور السلوك العدواني وتعزيزه لدى الفرد (بن سعيد وبلغول، 2019، ص 16).

ولقد انطلق السلوكيون من مجموعة التجارب التي أجريت بداية على يد رائد السلوكية جون واطسن الذي أثبت أن العدوان سلوك متعلم يمكن تعديله وفقا للعلاج السلوكي الذي يستند على هدم نموذج تعلم غير سوي وإعادة بناء نموذج تعلم جديد سوي (المحي ومكي، 2015، ص 142). ثم تفرعت إلى نظريتين هما:

نظرية الإحباط – العدوان (1939):

انصب اهتمام أصحاب هذه النظرية كنيل ميلر وروبرت سيزر وجون دولارد وغيرهم حول الجوانب الاجتماعية لسلوك الفرد، حيث انطلقوا من فرض مفاده وجود ارتباط بين الإحباط والعدوان، والذي يدل على علاقة سببية بين الإحباط كمثير والعدوان كاستجابة (الزليطني، 2014، ص 178)، وبالتالي فسرت حدوث السلوك العدواني نتيجة الإحباطات التي يواجهها الفرد في حياته اليومية، حيث تقوم هذه الأخيرة بالتحريض على القيام به مما يجعل الفرد يلجأ إلى تنفيذ سلوكات عدوانية موجهة نحو المصدر الأصلي المسبب للإحباط (عدوان مباشر)، أو تنفيذ سلوكات عدوانية نحو مصدر آخر له علاقة مباشرة أو رمزية بالمصدر الأصلي المسبب للإحباط (عدوان غير مباشر) (بن حليم، 2014، ص 27).

كما توصل أصحاب هذه النظرية إلى بعض الاستنتاجات حول علاقة الإحباط والعدوان مفادها أن شدة الرغبة في السلوك العدواني تختلف باختلاف كمية الإحباط الذي يواجهه الفرد، والذي يدل بدوره على ثلاثة عوامل وهي شدة الرغبة في الاستجابة المحبطة، مدى التدخل أو إعاقة الاستجابة المحبطة، وعدد المرات التي أحبطت فيها الاستجابة، كما توصلوا أيضا إلى أن شدة الرغبة في العمل العدائي تزداد ضد ما يدركه الفرد على أنه مصدر لإحباطه ويقل ميل الفرد للأعمال غير العدائية حيال ما يدركه على أنه مصدر لإحباطه، وأن كفا السلوك العدواني في المواقف الإحباطية يعتبر بمثابة إحباط آخر، والذي يؤدي بدوره إلى زيادة ميل الفرد للسلوك العدواني ضد مصدر الإحباط الأساسي، وكذلك ضد عوامل الكفا التي تحول دونه والسلوك العدواني (بودر، 2019، ص 177-178).

وقد بينت الدراسات أن الإحباط لا يؤدي بالضرورة إلى السلوك العدواني بل قد يؤدي إلى ظهور أنواع أخرى من السلوك كطلب العون والمساعدة من الآخرين أو اللجوء إلى شرب الخمر والمخدرات أو الانسحاب، وكما بينت كذلك أن ردود الأفعال العدائية يمكن أن تحدث دون إحباط مسبق، كما يمكن أن تحدث نتيجة للتقليد والملاحظة، وبالتالي فإن العدوان ليس الاستجابة الوحيدة الممكنة للإحباط بل يتوقف أيضا على عدة متغيرات هي تبرير التوقعات ومدى الرغبة في الهدف (قويدر، 2022، ص 118).

نظرية التعلم الاجتماعي (1973):

يرى أصحاب هذه النظرية أنّ اكتساب الفرد لاستجابات أو تعلّم أنماط سلوكية جديدة يتمّ بالملاحظة سواء بالصدفة أو بالقصد خلال موقف اجتماعي، وأكّدوا أيضاً على أهمية التفاعل الاجتماعي والمعايير الاجتماعية والسيّاقات الاجتماعية في حدوث هذا التعلم (العلي، 2018، ص16).

يعتبر باندورا أحد أقطاب هذه النظرية أنّ السلوك العدواني متعلّم مثل غيره من السلوكات الأخرى، فهو استجابة تظهر نتيجة تعلّم الفرد عن طريق تقليد النماذج العدوانية المتوفرة في البيئة الاجتماعية (بودر، 2019، ص180)، لذلك فمعظم السلوكات العدوانية متعلّمة سواء من خلال ملاحظة وتقليد ومحاكاة نماذج تقدّمها الأسرة و جماعة الأقران بالإضافة إلى نماذج رمزية كالتلفزيون، أو من خلال تعزيز السلوك العدواني بمجرد حدوثه سواء كان هذا التعزيز خارجياً كإشباع العدوان لدافع محبط أو مكافأة محسوسة أو إزالة مثير كرهه، أو كان معنوياً كملاحظة مكافأة الآخرين على عدوانهم، وبالتالي يصبح السلوك العدواني هنا عادة يلجأ إليها الفرد في أغلب مواقف الإحباط (عبد حسين، 2013، ص124).

وقد دعم باندورا ذلك بتجربة قام بها لتبيان أثر التقليد في تكوين السلوك العدواني لدى أطفال الرّياض، حيث تتلخّص فكرة هذه التجربة في تقسيم عيّنة من أطفال الرّياض إلى مجموعتين إحداها تجريبية وأخرى ضابطة، فتشاهد المجموعة الأولى سلوك أحد الباحثين العدواني تجاه الدّمي من خلال ضربها وركلها الدّوس عليها، بينما لم تشاهد المجموعة الثانية هذا السلوك، ثم تركت كلا المجموعتين لتلعب ببعض الدّمي الشّبيهة بالدّمية المعتقة، مع تسجيل الباحثين لسلوك أطفال المجموعتين ورصده دون إثارة انتباههم (بوخملة، 2001، ص23).

وتوصّلت نتائج هذه التجربة في الأخير إلى أنّ سلوك أطفال المجموعة التجريبية أصبح عدوانياً تجاه الدّمية بينما لم يتغيّر سلوك أطفال المجموعة الضابطة، وبذلك برهنت أنّ للتقليد أثر في اكتساب السلوك العدواني وفي مسار التّنشئة الاجتماعية (سحاب، 2011، ص67).

كما بيّنت العديد من الدّراسات التي قام بها باندورا أيضاً أنّ الأطفال يظهرون ميلاً متزايداً للتقليد، فهم يقلّدون السلوك العدواني لرجل بالغ أكثر من تقليد امرأة أو طفل، وأنّ النّماذج الممثّلة في صور متحرّكة لها نفس تأثير النّماذج الحيّة في إحداث التقليد، وأنّ النّموذج الذي يملك قوة تعزيزية يتمّ تقليده أكثر من النّموذج الذي لا يملك مثل هذه القوّة (بودر، 2019، ص180).

4-4- النظرية المعرفية:

يرى أصحاب هذه النظرية أنّ السّياق النّفسي الاجتماعي والظّروف والمتغيّرات المحيطة بالشّخص العدواني تؤدي به إلى استخدام السلوك العدواني للتعبير عن ذاته وتحقيقها، وذلك بالتّصدّي لكلّ المعيقات التي تحول دون تحقيق ذاته (قرقور، 2016، ص43).

كما ركّز هؤلاء أيضا في معظم الدراسات على الكيفية التي يدرك بها العقل الإنساني وقائع وأحداثا معينة في المجال الإدراكي أو الحيّز الحيوي للفرد، والتي تظهر في المواقف الاجتماعية المعاشة وانعكاساتها على الحياة النفسية له، مما يؤدي به إلى تكوين مشاعر الغضب والكراهية، وتحويلها إلى إدراك داخلي يقود صاحبه لممارسة السلوك العدواني (قريشي، 2016، ص 141).

إذن فهذه النظرية أكدت أنّ السلوك العدواني عملية تفاعلية تتدخل فيها كلّ المجهودات الفكرية والانفعالية التي يلجأ إليها الفرد محاولا بذلك التعامل مع الوضعيات التي يدركها كتهديدات، وبالتالي لا يمكن عزل عدوانية المراهقين عن الطريقة التي يفكرون بها، والتي تبين معاناتهم من تشويه وعجز معرفي، يجعلهم لا يستعملون كلّ المعطيات الموجودة لديهم لاتخاذ القرارات اللازمة خلال المواقف المهددة ما يؤدي بهم إلى إظهار استجابات عدوانية، وهذا ما بينته دراسة دودج سنة 1980 التي توصّلت إلى أنّ المراهقين العدوانيين يدركون الوضعيات المهمة بعدائية أكثر من غير العدوانيين (سيدر، 2019، ص 94).

ومن هنا اتخذ الكثير من المعالجين بالأسلوب المعرفي طريقة التعديل الإدراكي للتحكم في هذا النوع من السلوك العدواني، وذلك من خلال تزويد المراهقين بمختلف الحقائق والمعلومات المتاحة في المواقف، مما يوضّح أمامهم المجال الإدراكي ولا يترك فيها أي غموض أو إبهام، وبالتالي يصبحون مستبصرين بكل الأبعاد والعلاقات بين السبب والنتيجة (غربي، 2014، ص ص 45-46)، ومن بين هؤلاء المعالجين (Machin Baum) الذي استخدم إستراتيجية "قف- فكر- استمع" مع أطفال عدوانيين، حيث عندما يقوم الطفل بسلوك عدواني يطلب منه أن يقف ويفكر ويستمع إلى مسببات هذا السلوك ويفهم أنّ التسرع في الاستجابة سبب قوي وراء هذا السلوك، فكانت النتائج تشير إلى أنّ السلوك العدواني قد انخفض لدى هؤلاء الأطفال وتحسّن تحصيلهم الدراسي (الجبالي، 2009، ص 115).

وقد تفرّعت النظرية المعرفية إلى نظريتين هما:

نظرية العدوان الانفعالي:

يرى فيشباخ أنّ العدوان الانفعالي يمكن أن يكون ممتعا، حيث يجد بعض الأفراد المتعة في إيذاء الآخرين بالإضافة إلى منافع أخرى، فهم يستطيعون من خلاله إثبات رجولتهم ويوضّحون قوّتهم ويكتسبون مكانتهم الاجتماعية، لذلك فهم يرون أنّ العدوان يكون مجزيا مرضيا، و مع استمرار مكافأتهم على عدوانهم يجدون المتعة في هذا، حيث يؤدي هؤلاء أفرادا آخرين حتى لو لم يتمّ إثارتهم انفعاليا، فمثلا لو أصابهم الضجر أو كانوا غير سعداء فمن الممكن أن يخرجوا في مرح عدواني (سقا، 2015، ص ص 37-38)، وإنّ هذا العدوان يعزّزه عدد من الأسباب والدوافع التي من بينها أنّ هؤلاء العدوانيين يريدون أن يبينوا للعالم وربّما لأنفسهم أنّهم أقوياء ولا بدّ أن يحظوا بالأهمية والانتباه.

فقد أكدت الدراسات التي أجريت على العصابات العنيفة من الجانحين المراهقين بأن هؤلاء يمكنهم أن يواجهوا الآخرين غالبا لا لأي سبب بل من أجل المتعة التي يحصلون عليها من إلحاق الأذى بهم، بالإضافة إلى تحقيق الإحساس بالقوة والضبط والسيطرة (سليم، 2018، ص354)، وطبقا لهذا النموذج فإن معظم أعمال العدوان الانفعالي تظهر دون تفكير، فالتركيز في هذه النظرية على العدوان غير المتسم نسبيا بالتفكير يعني أن هذا هو خط الأساس الذي تركز عليه، ومن المؤكد أن الأفكار لها تأثير كبير على السلوك الانفعالي للأفراد التأثيرين يتأثرون بما يعتبرونه سبب إثارته وأيضاً بكيفية تفسيرهم لحالتهم الانفعالية (قويدر، 2022، ص ص 123-124).

نظرية العدوان الإبداعي:

يرى باخ أن العدوان الإبداعي هو نظام علاج نفسي باختصار شديد، وهو أيضا طريقة تعلم ذاتي مصمم لتحسين مهارات الأفراد جذريا من أجل الحفاظ على العلاقات السوية مع الآخرين، وهذا النظام العلاجي عن طريق العدوان الإبداعي والطرق التعليمية يركز على كل صيغ العدوان البشري المباشر وغير المباشر، والسلبي الموجّه نحو الذات ونحو الآخرين فردياً أو جماعياً (الغامدي، 2020، ص1701).

ويرفض العدوان الإبداعي فكرة أن العدوان يعتبر في الأساس آلية دفاعية ضد عوامل الضيق كالخوف أو الإحباط أو الشعور بالنقص، بل يركز اهتمامه على الانتفاع بالطاقة العدوانية البناءة، فالعدوان البشري يثار بسهولة نسبية سواء كان فطرياً أو مكتسباً، وبمجرد إثارته فإن صيغ التعبير عنه تقوم بتوجيهه إلى الطرق التي تتحكم في فعاليته أو تخفضه إلى الحد الأدنى من العدوان المमित، أو ترفعه إلى الحد الأقصى في صيغه البناءة والمؤثرة (الماحي ومكي، 2015، ص143).

وأخيراً يتضمن العدوان الإبداعي الفهم الكامل لكل المستويات الظاهرة والمستترة للعدوان البشري، كما يساهم أيضاً في الوقاية من سوء إدارة العدوان المدمر، لذلك يستخدمه الكثير من المعالجين كمنهج فعال في التدريب والعمل الإكلينيكي مع الأفراد العدوانيين (قويدر، 2022، ص124).

5-4- النظرية الأخلاقية:

يرى لورنز أن العدوان هو غريزة القتال في الإنسان التي تدفعه إلى الضرر أو إلى محاولة الإضرار بالآخرين، فهو يعتبره نظام غريزي يعبر عن طاقة داخلية فطرية مستقلة عن المثيرات الخارجية، وهذه الطاقة العدوانية يجب أن تفرغ من حين لآخر بواسطة مثيرات خارجية مناسبة، إذن فالعدوان لدى لورنز يمثل قوة الحياة والتي قسّمها في نظريته إلى عدوان لخدمة الحياة وعدوان مدمر مخرب، لكن كلاهما يندرج حسب رأيه تحت كلمة عدوان (النوفلي، 2013، ص33).

ويؤكد علم الأخلاق الاجتماعي الحديث على أهمية إيديولوجية المجتمع لكونه جماعة لها تأثير أولي على السلوك العدواني للفرد، حيث بينت الدراسات التتبعية للعالم ستريرمن سنة 1976 إلى سنة 1980 أن الاستبصار بدور الجماعة له تأثير هام على ضبط العدوان أو تأييده بين الأطفال والمراهقين (أبو شعيشع، 2018، ص45).

4-6- النظرية التكاملية:

يرى أصحاب هذه النظرية أنّ السلوك العدواني ظاهرة إنسانية واجتماعية ذات أبعاد متشعبة ومتداخلة في الوقت نفسه، حيث تعتمد في تفسيره على منحنى تكاملي شمولي، وترفض تفسيره من زاوية واحدة فقط لأنه هذا لا يتفق مع تعدّد وتشابك العوامل المتعدّدة والمسبّبة له، لذلك فإنّ النظرية التكاملية تؤمن بضرورة تكاتف مختلف التخصصات والاستفادة من نتائجها، وبالتالي تساعد على الفهم التفسي المتكامل لهذه الظاهرة، لاسيما أنّها اعتمدت في ذلك على التفسيرات السابقة التي غطّت بقبّة الجوانب، ومن هنا يمكن القول أنّ الاستفادة منها يعدّ مطلباً نفسياً واجتماعياً ومنهجياً للوصول إلى الفهم الناضج والمتكامل (قريشي، 2016، ص 141).

وقد انطلقت هذه النظرية في تفسيرها للسلوك العدواني على ثلاث نقاط هي:

- الشمولية: بمعنى أنّ الاتجاه التكاملي ينظر للسلوك العدواني بصورة شمولية (الفعل والفاعل و الحدث معا).
- عدم الارتباط: بمعنى أنّ الاتجاه التكاملي ينطلق من محاولة الجمع بين مختلف التخصصات والمدارس والاتجاهات التي عالجت السلوك العدواني، ويحاول أخذ أنسب التفسيرات المقدمة لذلك.
- تعدّد العوامل المفسّرة: بمعنى أنّ الاتجاه التكاملي ينطلق من محاولة تفسير السلوك العدواني بمجموعة من العوامل وليس بعامل واحد فقط (العلي، 2018، ص 59).

إذن يرى أصحاب هذه النظرية أنّ السلوك العدواني ما هو إلّا محصّلة مجموعة من العوامل المتفاعلة فيما بينها كالعوامل البيولوجية أو العوامل النفسية أو الاجتماعية أو الاقتصادية... التي أضافت الكثير في تفسير الاضطرابات وعلى رأسها السلوك العدواني.

ومن خلال عرضنا لمختلف النظريات المفسّرة للسلوك العدواني يتّضح أنّ لكلّ نظرية توجّهها الخاص في ذلك، متغافلة عن أنّ السلوك البشري تتحكّم فيه العديد من العوامل المتداخلة والمتفاعلة فيما بينها بنسب متباينة في إحداثه وذلك حسب كلّ فرد، لأنّ هذا الأخير يتأثر بكلّ العوامل المحيطة به سواء كانت داخلية (بيولوجية، نفسية، معرفية...) أو خارجية (اجتماعية، اقتصادية...)، لذا لا يمكن الاعتماد على نظرية واحدة في تفسيره دون الأخرى، بل يجب تقديم تفسير ذو نظرة شاملة له.

4-5- تصنيف السلوك العدواني:

وضعت للسلوك العدواني تصنيفات عدّة تختلف في طبيعتها وهذا راجع إلى صعوبة تعريفه، مما يجعل الباحثين يميلون لتعريفه من خلال تصنيفاته المتنوعة والتي سنتطرق إلى بعض منها كما يلي:

1-5- تصنيف السلوك العدواني وفقا لنوعه:

1-1-5- من حيث السواء:

عدوان سوي (الحميد): حسب فرويد (Freud) هو العدوان الذي يقوم به الفرد بوصفه آلية دفاعية ضرورية من أجل البقاء ومواجهة التهديد والحفاظ على الذات والسيطرة على الواقع وتحقيق الأهداف الفاعلة، ويشمل كل السلوكيات العدوانية المقبولة كالدفاع عن النفس والممتلكات وغير ذلك.

عدوان غير سوي (المرضي): وحسب فرويد (Freud) أيضا هو العدوان الذي يقوم به الفرد شعوريا أو لاشعوريا، فيتحول إلى سلوك فتاك مسبباً بذلك الأذى للإنسان أو للبيئة على حد سواء (مرباح، 2019، ص 137).

2-1-5- من حيث الاتجاه:

عدوان إيجابي: يعتبر المحرك الأمثل للفرد خلال أداء وظائفه كالقيام بعمل ما في حالة الضغط أين يوجد أجل لإنجازه، ويطلق عليه أيضا السلوك التوكيدي.

عدوان سلبي: يتجه العدوان نحو السلب إذا كان يقود إلى التدمير والتخريب أو يشكل تهديدا للآخر أو يوجه نحو الذات (قادري وصافي، 2017، ص 342).

2-5- تصنيف السلوك العدواني وفقا لأشكاله:

1-2-5- من حيث الأسلوب:

عدوان نحو الذات: يقصد به تدمير الذات وإيذاءها وإيقاع الضرر بها مثل تمزيق الملابس، لطم الوجه، ضرب الرأس، شد الشعر... (إبريغم، 2017، ص 379).

عدوان ضد الآخرين: يقصد به إلحاق الضرر بكائنات حية أخرى سواء إنسان أو حيوان كالمشاجرة، الضرب، السب، التهديد... (شريف، 2017، ص 27).

عدوان نحو الممتلكات: يقصد به تدمير ممتلكات الغير وتخريبها وإتلافها مثل التكسير، تكسير و حرق وسرقة الممتلكات سرًا وعلنا والاستحواذ عليها (بن حليم وحبال، 2017، ص 174).

عدوان جسدي: يقصد به السلوك المؤذي الموجه نحو الذات أو نحو الآخرين بهدف الإيذاء أو خلق الشعور بالخوف مثل الضرب، الركل، الدفع، القتل...

عدوان لفظي: يقصد به العدوان الذي يقف عند حدود الكلام مثل الشتم، التهديد، السخرية، القذف بالسوء... عدوان رمزي: يقصد به العدوان الذي يمارس بطرق غير لفظية، ويرمز بذلك إلى احتقار الآخرين أو إهانتهم كالاتناع عن النظر للفرد الذي يكن له العدا أو تناول ما يقدمه له أو الحديث معه (حسونة، 2013، ص 13).

2-2-5- من حيث الغرض:

عدوان مقصود:

حسب فيشباخ (Feshbach) يعتبر من الوظائف الأساسية للسلوك الذي يظهره الفرد، وقد صنفه إلى نوعين هما:

عدوان عدائي: هو العدوان الذي يمارسه الفرد محاولا فيه إحداث الألم أو الأذى أو المعاناة بهدف الانتقام من فرد قد أغضبته في وقت سابق، والتمتع بمشاهدة الألم عليه، والتالي يكون العدوان هنا غاية في حد ذاته.

عدوان وسيلي: هو العدوان الذي يمارسه الفرد محاولاً فيه إحداث الألم أو الأذى أو المعاناة بهدف الحصول على تعزيز أو تدعيم خارجي كتشجيع الجمهور أو رضا الزملاء... وليس بهدف التمتع بمشاهدة الألم على الآخر، وبالتالي يكون العدوان هنا وسيلة لغاية معينة (العنتري، 2018، ص 375).

عدوان غير مقصود:

حسب فيشباخ (Feshbach) هو السلوكات التي تؤدي إلى إيذاء الآخرين أو إتلاف الممتلكات دون قصد، وتكون نتائجها عرضية كالطفل الذي يعاني من فرط النشاط قد يترتب على أفعاله أذى دون قصد، لذلك يجب علينا أخذ النية بعين الاعتبار (العتيبي واللحاني، 2011، ص 274).

5-2-3- من حيث الوجهة:

عدوان مباشر: في هذا الصنف يوجه الفرد عدوانيته مباشرة إلى مصدر الإحباط مستخدماً في ذلك القوة الجسدية أو اللفظية.

عدوان غير مباشر: وفي هذا الصنف قد يفشل الفرد في توجيه عدوانيته مباشرة إلى مصدر الإحباط خوفاً من العقاب، فيحوّل سلوكه العدواني إلى طرف آخر (شخصاً أو ممتلكات) يكون قادراً على توجيه العدوان له.

5-2-4- من حيث الضحية:

عدوان فردي: يوجهه الفرد مستهدفاً إيذاء شخص بالذات كصديقه، أخيه أو غيره.

عدوان جمعي: توجهه الجماعة على فرد أو أكثر سواء كانوا صغاراً أو كباراً دون اتفاق مسبق بينهم، فيأخذونه كفريسة لعدوانهم (دفي، 2015، ص ص 76-77).

عدوان عشوائي: هو العدوان الذي يمارسه الفرد نحو أهداف محدّدة ولأسباب واضحة أو غير واضحة فيصبح السلوك العدواني طائشاً، حيث يصدر هذا السلوك نتيجة عدم شعوره بالخجل وعدم إحساسه بالذنب (إبريغم، 2017، ص 380).

5-2-5- من حيث الشرعية:

عدوان اجتماعي: ويشمل السلوكات العدوانية التي يظلم بها الإنسان ذاته أو غيره وتؤدي إلى فساد المجتمع، بحيث يكون فيها تعدّ على الكليات الخمس وهي: النفس والمال والعرض والعقل والدين.

عدوان إلزام: ويشمل السلوكات التي يجب على الفرد أن يقوم بها لردّ الظلم والدفاع عن نفسه أو وطنه أو دينه. عدوان مباح: ويشمل السلوكات التي يحق للفرد أن يقوم بها قصاصاً ممن اعتدى عليه في نفسه أو عرضه أو ماله أو دينه أو وطنه (مختار، 1999، ص 52).

5-2-6- من حيث المدة المستغرقة:

عدوان مستمر: وهو عدوان يرتبط بالشخصية العدوانية أساساً.

عدوان متقطع: وهو عدوان يظهر على فترات أو في مناسبات دون أخرى (سري، 2003، ص 38).

رغم تعدّد هذه التصنيفات وتمايز أنواعها إلا أنّها ليست مستقلة عن بعضها البعض، فقد نجد عدواناً جسدياً ولفظياً ورمزياً في آن واحد متّجهاً سواء نحو الذات أو الآخرين، أو موجّهاً نحو الفرد أو نحو الجماعة، وبطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

6- مظاهر السلوك العدواني:

- يبدأ السلوك العدواني بنوبة مصحوبة بالغضب والإحباط مع مشاعر من الخجل والخوف.
- تزايد نوبات السلوك العدواني نتيجة الضغوط النفسية المتواصلة أو المتكررة في البيئة.
- الاعتداء على الأقران بغرض الانتقام أو الإزعاج باستخدام اليدين أو الأظافر أو الرأس.
- الاعتداء على ممتلكات الغير بغرض الإزعاج من خلال الاحتفاظ بها أو إخفاءها لمدة من الزمن.
- يتسم بكثرة الحركة في حياته اليومية و عدم أخذ الحيطة لاحتمالات الأذى والإيذاء .
- سرعة الغضب والانفعال وإحداث الضجيج مع عدم القدرة على قبول التصحيح.
- مشاكسة غيره وعدم الامتثال للتعليمات والتعاون وأيضا الترقب والحذر، أو التهديد اللفظي وغير اللفظي (مرباح، ياسين، وحدي، 2017، ص174).

- توجيه الشتائم والألفاظ النابية.
- الاحتكاك بالأساتذة والمعلمين وعدم احترامهم.
- عدم الانتظام في المدرسة ومقاطعة الأستاذ أثناء الشرح.
- استخدام المفرقات النارية سواء داخل المدرسة أو خارجها.
- إحداث الفوضى في القسم عن طريق الضحك والكلام واللعب وعدم الانتباه (وزني، 2020، ص228).

7- أسباب السلوك العدواني:

إنّ ما يصدر عن الفرد من سلوك عدواني هو انعكاس لتأثير مجموعة من الأسباب البيولوجية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية... الخ، والتي أجملها بعض الباحثين فيما يلي:

7-1- الأسباب البيولوجية:

يمكن تلخيص أهم الأسباب البيولوجية في التالي:

الوراثة: تعدّ الوراثة أحد أهم الأسباب المسببة للسلوك العدواني، وهذا ما تؤكده الدراسات التي أجريت على التوائم، حيث وجدت بأنّ الاتفاق في السلوك العدواني بين التوائم المتماثلة أكثر من التوائم غير المتماثلة، كما وجدت أيضا أنّه إذا كان أحد التوائم المتماثلة مجرما كان الآخر مجرما بنسبة ثلاثة من كلّ أربعة، بينما في التوائم غير المتماثلة صدق هذا بنسبة واحد من كلّ أربعة (راحيس، 2019، ص78).

شذوذ الصبغيات: من المتعارف عليه أنّ عدد صبغيات الإنسان الطبيعي 46 صبغيا وراثيا، وأنّ حدوث أي خلل في عدد هذه الصبغيات يؤثر على صفات وسلوك الفرد الحامل لها، وهذا ما يحدث لدى الأفراد الذين يزيد عدد الصبغيات لديهم إلى 47 بدلا من 46 صبغيا وراثيا، ويصبح تمايزها الجنسي (XYY) أو (XXY) بدلا من (XY) أو (XX)، حيث لوحظ أنّ السلوك العدواني يكثر لديهم خاصة في النوع (XYY)، كما يصاحبه اضطراب العاطفة ونقص الذكاء (دحلان، 2003، ص27).

اضطراب وظيفة الدماغ: لقد وجد في تخطيط الدماغ شذوذا لدى 65% من معتادي السلوك العدواني البالغين، بينما وجد 24.4% لدى المجموعة الضابطة من المساجين غير العدوانيين، وكما وجد أيضا 12% لدى عامة الناس،

ولوحظ أنّ هناك تشابهاً في تخطيط الدماغ للعدوانيين البالغين وتخطيط الدماغ للأطفال الأسوياء، مما يدلّ على أنّ هؤلاء العدوانيين لديهم نقص في نمو الجهاز العصبي، ما يجعل نشاط دماغهم يشبه نشاط دماغ الأطفال في تخطيط الدماغ الكهربائي، ومن المعروف أنّ بعض أمراض الدماغ تصاحب بسلوك عدواني وأنّ عدداً من الأمراض التي تصيب الجهاز العصبي قد تبرّر نفسها كسلوك عدواني (حسونة، 2013، ص 21-22).

اضطراب إفرازات الغدد: يتسبّب النشاط الزائد في ظهور السلوك العدواني الناتج عن اختلال في إفرازات بعض الغدد كالغدة النخامية أو الغدة الدرقية مع وجود مستوى منخفض من الذكاء، ممّا يحول ضدّ تصريف الفرد لنشاطه الزائد في أوجه مفيدة فيصرفها نحو العدوان (التوفلي، 2013، ص 23).

2-7- الأسباب النفسية:

يمكن تلخيص أهم الأسباب النفسية في التالي:

الشعور بالحرمان: يرتكز ظهور السلوك العدواني أحياناً على عامل أساسي وهو الحرمان الذي يعني العجز عن تلبية وتحقيق رغبات معينة، وهذا الأخير له ثلاث صور، حيث تتمثل الأولى في ظهوره كاستجابة للتوتر الناشئ عن استمرار حاجة عضوية غير مشبعة، وتتمثل الثانية في ظهوره عقب الحيلولة بين الطفل وما يرغب فيه أو التضيق عليه، بينما تتمثل الثالثة في ظهوره نتيجة هجوم من مصدر خارجي يسبّب الشعور بالألم (نويشي، 2021، ص 125).

الشعور بالإحباط: افترض مجموعة من العلماء أنّ فشل الفرد في الحصول على ما يريد يثير الإحباط لديه، وأنّ الطاقة التي يولدها هذا الإحباط تدفعه إلى الاعتداء على العائق الذي يعتقد أنّه الحائل بينه وبين تحقيق أهدافه، وإن لم يستطع ذلك يوجّه تلك الطاقة إلى هدف آخر لتفريغها كضرب الفرد لزوجته بدل مديره، وقد أثبتت عدّة تحفّظات إزاء العلاقة بين الإحباط والعدوان، حيث يمكن للفرد أن يمارس السلوك العدواني في ظلّ غياب الإحباط، وفي المقابل يمكن للإحباط أن يؤدي إلى سلوكات غير عدوانية كمارسة الرياضة، أحلام اليقظة، الاكتئاب... (مرباح، 2019، ص 133).

الشعور بالغيرة: يرتكز هذا الانفعال في الأساس على متغيّر القلق والخوف وانخفاض الثقة بالنفس، حيث يظهر السلوك العدواني نتيجة عدم راحة الفرد لنجاح غيره، فيكون من الصعب عليه الانسجام أو التعاون معهم، وقد يتّجه إلى الانزواء أو التّشاجر معهم أو التّشهير بهم، لذلك قد يظهر أحياناً هذا الأمر بوضوح بين الطّفل وأخيه الذي يتميّز عليه في بعض الأمور، ما يجعلنا نشاهد تغيّر سريع في سلوك الطّفل الغيور من الودّ والحبّ اتجاه أخيه إلى صراخ وعدوان (دفي، 2015، ص 74).

الشعور بالقلق: يرتكز هذا الانفعال في الأساس على الخوف من المجهول الخفي الغريب وغير المتوقّع لذلك يظهر السلوك العدواني كاستجابة له، حيث يخلق الشعور بالعجز في عالم عدائي إحدى الاستجابات التّالية (تحرك نحو، تحرك ضد، تحرك بعيد عن الآخرين)، فيختار الفرد العدواني التّحرك ضد الآخرين لأنّه يسلم جدلاً بأنّ

العدوان هو طبيعة العالم ويجب أن يتصدى له بالقتال، وأنَّ النَّاس ليسوا محلَّ ثقة، وأنَّ الحياة غابة يجب أن يضرب الواحد الآخر (راحيس، 2019، ص82).

الشَّعور بالنقص: قد يخفي السُّلوك العدواني وراءه إحساساً دفيناً بالنقص نتيجة الإصابة بعاهة خلقية أو بمرض مزمن، أو بضعف البنية الجسميّة، فيستخدم الفرد أسلوب العدوان في التَّعامل مع الآخرين كوسيلة تعويضيّة، لذلك فالشَّعور بالنقص يتمّ التعبير عنه عبر منافذ متباينة لعلَّ من أهمّها التَّزعة العدوانيّة، وبالتالي فالسُّلوك العدواني يكونه ويدعمه شعور شديد بالنقص وإحساس عميق بالدونيّة يؤثر على تصرّفات وأفعال الفرد (دحلان، 2003، ص35).

الرَّغبة في جذب الانتباه: قد يظهر السُّلوك العدواني لدى الطفل والمراهق بسبب جذب انتباه الآخرين، وذلك عن طريق إبراز القوّة واستعراضها أمام جماعة الرِّفاق أو أمام الكبار، وممارسة العدوانيّة ضدّهم (قناو وأبوراس، 2022، ص940).

الرَّغبة في التخلّص من السَّيطرة: قد يظهر السُّلوك العدواني لدى الطفل والمراهق عندما تلجّ عليهم الرَّغبة في التخلّص من ضغوط جماعة الرِّفاق أو الكبار التي تحول في كثير من الأحيان بينه وبين تحقيق رغباته (بدوي، 2011، ص46).

الرَّغبة في تحقيق القدرة وتأكيد الذات: قد يظهر السُّلوك العدواني لدى الطفل والمراهق بسبب الافتقار للقدر اللازم من تأكيد الذات ما يعرضه للفشل في تحقيق وجوده وإمكاناته، وبالتالي يفجّر القهر والتعسف والتسلّط سواء في محيط الأسرة أو غيرها ويعمل على إضعاف تأكيد الذات وتحويله إلى تأكيد الذات المرضي الذي يقوم على العدوان والتخريب والقسوة (حسين، 2007، ص201).

الحبّ الشَّدِيد والحماية الزَّائدة: يظهر السُّلوك العدواني لدى الطفل والمراهق المدلّل أكثر من غيره، لأنّه يعيش في جوّ شديد الحماية و تعود على لغة الطّاعة في تلبية كلّ رغباته وبالتالي لا يستطيع تحمّل أبسط درجات الحرمان، لذلك بمجرّد حرمانه من أبسط الأشياء يعبّر عن رفضه بسلوكات عدوانيّة (نويشي، 2021، ص126).

3-7- الأسباب الاجتماعيّة:

يمكن تلخيص أهم الأسباب الاجتماعيّة في التّالي:

3-7-1 الأسرة:

للأسرة دور كبير في بناء شخصيّة الفرد وغرس السلوكات به سواء كانت إيجابيّة أو سلبيّة، وهذا الدّور يتأثر بالعديد من الممارسات والتي نذكر منها:

أساليب المعاملة الوالدية:

تؤثر أساليب المعاملة الوالدية على سلوكيات الفرد، وقد تكون سببا في ظهور السلوك العدواني لديه، لذلك وجد في العديد من الدراسات أنَّ أساليب المعاملة الوالدية السَّليبة تؤدي إلى السلوك العدواني لدى الأبناء والعكس، كما وجد أنَّ هذه الأساليب تختلف تبعا للمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، حيث تستعمل الطبقة الدنيا أسلوب العقاب البدني في ضبط السلوك العدواني لدى الأبناء، بينما تستعمل الطبقة الوسطى أسلوب النَّصح والإرشاد اللَّفظي في ضبط السلوك العدواني لدى الأبناء (الحري، 2003، ص ص 45-46).

ومن بين الأساليب التي تنتهجها الأسرة في تربية أبنائها ما يلي:

الحماية الزائدة: يقوم هذا الأسلوب على الميل المفرط لدى الوالدين من أجل حماية أبنائهما نفسيًا وبدنيًا، ومما لا شكَّ فيه أنَّ لهذا الأسلوب نتائج وخيمة في تكوين شخصية الفرد، حيث يتعوّد على أن تجاب طلباته بشكل دائم فلا يستطيع بذلك مقاومة الإحباطات المستمرة في الحياة، فيرتبك ويضطرب في سلوكه وفي علاقاته الاجتماعية، أو ينطوي وينسحب من المجتمع لشعوره بالعجز والدونية عم مواكبة الآخرين في علاقاتهم وعاداتهم (حسونة، 2013، ص ص 22-23).

التبعية: يقوم هذا الأسلوب على تحكّم الوالدين في كلّ ما يفعله الأبناء، وذلك بتحديد طريقة العمل التي لا يحقّ لأيّ أحد منهم الخروج عنها، وبالتالي لا يمكنهم اتخاذ أي قرار بشأن الأمور لوحدهم، ما يجعلهم يشعرون بالتبعية، التي تؤدي بهم إلى محاولة التخلص منه والشعور بالحرية والاستقلال، فيتجهون بذلك إلى السلوك العدواني للتعبير عن رفضهم لهذا الأسلوب الذي تتبّعه الأسرة معهم (الحري، 2003، ص 48).

الإهمال: يقوم هذا الأسلوب على نبذ الأبناء وإهمالهم وتركهم دون رعاية، وتتجلّى صوره في عدم مبالاة الوالدين بإشباع حاجات الأبناء الضَّرورية، وعدم تشجيعهم ومدحهم عند إنجازهم عملا، وعدم إعارتهم أيّ اهتمام، ما يسبّب لهم الشعور بعدم رغبتهم فيهم، وبالتالي يؤدي إلى ظهور السلوك العدواني لديهم الذي يدلّ على كراهيتهم وحقدهم للمجتمع بوجه عام وللسلطة بوجه خاص، وعلى عدم رضاهم عن الأوضاع التي تحيط بهم وسخطهم عليها، كما تزداد لديهم أيضا حدة العناد والمقاومة فيصعب إخضاعه للسلطة أو تطبيعته اجتماعيًا (أبو شعيشع، 2018، ص 40).

التسلط: يقوم هذا الأسلوب على فرض الوالدين لرأيهما والتّمسكّ به واللّجوء للعقاب عند رفض العمل وفقه، ما يؤدي إلى إلغاء رغبات الأبناء وميولهم منذ الصّغر والوقوف كعقبة في سبيل تحقيق ذاتهم، وبالتالي تكوين شخصية خائفة خجولة دائما من السلطة، تلجأ غالبا إلى الاعتداء على ممتلكات الغير عند غيابها.

كما أنَّ هذا الأسلوب التّسلطي قد يؤدي إلى اختلاف استجابة الأبناء الذين يعيشون نفس الظروف، حيث قد يستجيب البعض بخوف مصحوب بالحزن، وقد يستجيب البعض الآخر بخوف مصحوب بالاستثارة والعدوان،

ويتحدد هذا الاختلاف بين الأبناء بعدة عوامل كطبيعة شخصية كل واحد منهم وأيضا طبيعة المواقف التي تواجههم (حسونة، 2013، ص22).

القسوة: يقوم هذا الأسلوب على استخدام الوالدين أساليب العقاب البدني والتهديد به والصرامة في تطبيقه، حيث يتعاملان بقسوة مع الأبناء ويعاقبونهم بشدة على أفعالهم ويشعرونهم بالذنب على سلوكياتهم غير المرغوب فيها ويحاسبونهم على كل صغيرة وكبيرة، ما يجعلهم يمتنعون عن أي نشاط ويكفون عن المطالبة بحقوقهم ويتوقفون عن إشباع حاجاتهم خوفا من العواقب المترتبة عن ذلك من عقاب نفسي وبدني قاسي، وبالتالي يلجؤون إلى السلوك العدواني كوسيلة للتنفيس عما يتعرضون له (التوفلي، 2013، ص25).

الرفض: يقوم هذا الأسلوب على تجنب الوالدين التعامل مع الأبناء وتطبيق العقاب عند الغضب منهم واحتقار أفكارهم والتقليل من شأنهم وإكثار الشكوى حول ما يقومون به، ما يجعلهم يشعرون بأنهم غير مقبولين من طرفهم، وبأنهم يعاملون كأشخاص غرباء عنهم، فيفقدون الشعور بالأمن ما يبعث فيهم روح العدوانية والرغبة في الانتقام والحقد والعناد، كما تظهر عليهم أيضا العديد من الصفات كالاعتمادية، والتقدير السلبي للذات، وعدم التجاوب الانفعالي، وعدم الثبات الانفعالي، وكذا النظرة السلبية للحياة (أبو شعيشع، 2018، ص38).

تختلف أساليب المعاملة الوالدية باختلاف الإطار المرجعي للوالدين والمتمثل في الخبرات السابقة المكتسبة خلال حياتهم، حيث تؤدي هذه الأخيرة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إلى تعدد الاتجاهات الوالدية الممارسة أثناء عملية التنشئة الاجتماعية للأبناء، ما يؤثر على تكوينهم النفسي ويحدد مسارهم في المجتمع الذي ينتمون إليه، لذلك فإن الأساليب المتنوعة في التربية تتوقف على مدى إدراك الوالدين لأهمية حسن اختيارهم لها وتنوع طرق تنفيذها والابتعاد عن السلبية منها.

العلاقات السائدة داخل الأسرة:

إن وجود حالات تصدع داخل الأسرة يؤثر على نفسية الأبناء وسلوكياتهم، حيث يؤدي التفكك الأسري كالطلاق و تعدد الزوجات و الخلافات الزوجية والأسرية المستمرة وكذا فقدان الترابط الأسري والتنازل عن المسؤوليات الوالدية وجهل الوالدين بأصول التربية السليمة إلى ظهور السلوك العدواني (راحيس، 2019، ص80) بينما نجد أن المناخ الأسري الذي يتسم بالتماسك والحب والدفع يتيح للأبناء فرصة التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم إلى جانب التزامهم الديني والخلقي، وبالتالي ينعكس على نفسياتهم وسلوكياتهم إيجابيا (بدوي، 2011، ص46).

المستوى الاقتصادي للأسرة:

يسهم المستوى الاقتصادي المنخفض في ظهور السلوك العدواني لدى الأبناء، وذلك لما يترتب عليه من فشل في إشباع الحاجات النفسية لديهم، ما قد يدفع بهم إلى البحث عن أساليب وطرق ملتوية وغير مقبولة اجتماعيا كالانخراط في جماعات إجرامية أو عدوانية للتخفيف من الإحباط وإشباع الرغبات المؤجلة لديهم (حسين، 2007، ص200).

ولوحظ كذلك أنّ أبناء أسر الطبقات الدنيا في المجتمع يكونون أكثر عدوانا من أبناء أسر الطبقة المتوسطة، لأنّ الذكور الذين يقومون بدور النموذج لأبناء الطبقات الدنيا يكونون أكثر عدوانا وخاصة في استخدام السلوك العضلي والقوة الجسدية في ممارسة العدوان أو في قمعه (الهمشري وعبد الجواد، 2000، ص28).

كما لوحظ أيضا أنّ الأمّهات في المستويات الاقتصادية المتوسطة والمنخفضة يسمحن لأبنائهم بممارسة السلوك العدواني ويتساهلن معهم أكثر من الأمّهات في المستويات الاقتصادية المرتفعة (الشاذلي، 2014، ص616).

7-3-2- المدرسة:

للمدرسة دور كبير في تشكيل سلوك الفرد، فهي المؤسسة الثانية بعد الأسرة التي يكتسب فيها المعارف والخبرات والمهارات اللازمة له، ويتعلّم كيفية توظيفها في حياته واستخدامها في حلّ مشكلاته، كما يتزوّد بالقيم والأخلاق الإنسانية والدينية عبرها وينمي علاقاته من خلالها ويوسّع دائرته الاجتماعية، ولكن عندما لا تقوم بدورها على الوجه الصحيح تساهم في ظهور السلوك العدواني، والذي يمكن أن يعزى إلى الأسباب التالية:

أسباب مرتبطة بالتلميذ: يؤدّي الانتقال من مرحلة التعليم المتوسط لمرحلة التعليم الثانوي إلى تعزيز الشعور بالنضج والاستقلال الناتج عن مختلف التغيرات التي يعرفها التلميذ خلال هذه الفترة سواء كانت فيزيولوجية أو جسميّة أو عقلية أو انفعالية، وهذه الأخيرة تؤدي في الحالات غير العادية إلى ظهور المشكلات السلوكية كالسلوك العدواني (بلعربي، 2017، ص304).

أسباب مرتبطة بالأستاذ: تلعب العلاقة بين الأستاذ والتلميذ دورا مهما في بناء شخصيته، وبالتالي أي خلل يكون في هذه العلاقة قد يؤدي إلى ظهور السلوك العدواني لديه، فالأستاذ الذي يتّصف بالميل الشديد للسيطرة والعدوان يضطر تلاميذه أن يكونوا إمّا جبناء ويميلون للانسحاب أو عدوانيين ويميلون للعنف والكذب والخداع، كما أنّ ضعف الاحترام المتبادل في هذه العلاقة له أثر سلبي على التلميذ مما يؤدي به إلى انتهاج للسلوك العدواني نحو الآخرين، بالإضافة إلى الإجراءات العقابية المتخذة نحوه والتي لها القدرة الكامنة في تدميره نفسيا ما يجعله أكثر عدوانية وحقدًا وغضبًا اتّجاه المدرسة بممتلكاتها وسلطانها (سيدر، 2017، ص ص107-108).

أسباب مرتبطة بطرق التدريس: تؤثر طريقة التدريس المعتمدة من طرف الأستاذ على سلوك التلاميذ، حيث يؤدي اعتماده على الطرق التقليدية للتدريس كالطريقة التلقينية مثلا، وعدم تمكّنه من المادّة التعليمية، وعدم قدرته على إيصال المعلومات للتلاميذ والتعبير عن أفكاره بأسلوب واضح، وكذا عدم مراعاته للفروق الفردية لديهم وعدم قدرته على جذب انتباههم وإثارة تفكيرهم ورفض الحوار معهم إلى قمع قدراتهم العقلية ونشاطاتهم الفكرية والعملية، ما ينعكس سلبا على المستوى الدراسي والسلوكي للتلاميذ، فيتخذون العديد من السلوكات المضطربة كالتدخين والسلوك العدواني والتنمر ... كأساليب للتعبير عن أنفسهم والتنفيس عن غضبهم.

أسباب مرتبطة بأساليب التقويم: يعتبر التقويم أحد الأسباب المؤدية لظهور السلوك العدواني لدى التلاميذ، وذلك من خلال إتباع الأستاذ أسلوب التمييز في تقويم درجات الاختبار، ما يؤدي إلى شعور التلاميذ بالحرج الذي قد يدفعهم إلى ممارسة العدوان ضد الأستاذ كشمته والاعتداء عليه والشجار معه (بلعربي، 2017، ص 306).

أسباب مرتبطة بالإدارة المدرسية: هدفت دراسة كل من إيب و واتكينسون إلى الكشف عن علاقة الإدارة المدرسية بالسلوك العدواني للتلاميذ، حيث ركزت على الممارسة الإدارية والتعقيد الإداري وانعكاسه على السلوك العدواني لديهم، فأوضحت النتائج الأثر السلبي لهذه الجوانب التي تعد دافعا للسلوك العدواني لدى التلاميذ، كما أشار باتيرسون وآخرون إلى أن للإدارة المدرسية المتشددة دورا قويا في دفع التلاميذ نحو ممارسة السلوك العدواني (حسونة، 2013، ص 25).

7-3-3- المجتمع:

يعتبر المجتمع الذي يعيش فيه الفرد أحد الأسباب الهامة التي تؤثر على شخصية الفرد وتؤدي إلى ظهور السلوك العدواني، حيث نجد أن بعض المجتمعات تساعد على ذلك منها:

- المجتمع الذي تغيب فيه العدالة الاجتماعية في توزيع المكاسب بين طبقاته المختلفة وتظهر فيه فوارق طبقيّة بالغة الحدة تكون دافعا لممارسة السلوك العدواني لدى أفرادها.
- المجتمع الذي تقلّ فيه ممارسة الديمقراطية وتزداد فيه انتشار الديكتاتورية والتسلط والعنف يساعد على ظهور السلوك العدواني لدى الفرد نتيجة الإحباط الذي يقابله داخل هذا المجتمع.
- المجتمع الذي يفتقد لقيمة العمل والحرية والشعور بالأمن، والذي تغيب فيه السلطة الضابطة وتنتشر فيه مشاعر الحرمان والإحباط والعجز يؤدي إلى ظهور السلوك العدواني لدى أفرادها (أبو شعيشع، 2018، ص 41).
- المجتمع الذي تكثر فيه المشاكل الأسرية وترتفع فيه معدلات الطلاق وتنتشر فيه الأسر المفككة، والذي انهارت فيه القيم الأخلاقية يساهم في دفع أفرادها إلى ممارسة السلوك العدواني.
- المجتمع الذي انهار فيه مستوى التعليم وساد خلاله الفراغ الفكري، وغاب فيه الهدف القومي الذي يمتصّ طاقات أفرادها، وكذا نقص اهتمامه بالرياضة البدنية كطريقة لإفراغها كلها أسباب تؤدي إلى السلوك العدواني (مرباح، 2019، ص 135).
- المجتمع الذي يقبل العدوان ويشجعه، فيقدّم للفرد فرص كثيرة لمشاهدة العنف الناتج الذي يحصل صاحبه على مكافأة تجعله يدرك الآخرين كمعادين له، وبالتالي يتشبع بثقافة العدوان تحت عبارة " العين بالعين والسنّ بالسن"، ما يؤدي إلى استمرار العدوان والعدوان المضاد (حمادي، 2009، ص 113).

7-3-4- جماعة الرفاق:

تعتبر مرحلة المراهقة من أهم المراحل العمرية التي ينتمي فيها الفرد روح الانتماء للجماعة، لذا تعدّ جماعة الرفاق هي تلك المجموعة من الأفراد التي ينتمي إليها وتكون متقاربة في السنّ والسكن والميول والاتجاهات

والمستوى الدراسي وغيرها ويحتاجها لإشباع رغباته وتحقيق ذاته، فهي تمثل بالنسبة له أحد الأطر المرجعية التي يلجأ إليها سواء كانت هذه الجماعة رسمية أو غير رسمية (راحيس، 2019، ص 80).

7-3-5 وسائل الإعلام:

تشكل وسائل الإعلام في عصرنا الحالي مصدرا آخر لتغذية روح العدوان وتعزيزه لدى الأبناء، حيث أصبحت من أقوى مصادر الإثارة للعدوان والتنبية إليه، ما يساعد على ظهور السلوك العدواني كنوع من التقليد لما يشاهده أو كنوع من التفرغ للطاقة الموجودة عنده (الحربي، 2003، ص 49).

كما لوحظ أيضا أن للبرامج العنيفة التي يشاهدها الأبناء على شاشة التلفاز تأثيرا عميقا على تنمية الميل للعدوان لديهم، حيث يتعلمون أن الشجار والصراع والعنف في تلك المشاهد سلوك مقبول للوصول إلى الهدف، فيقلدون ما يرونه على التلفاز في سلوكهم مستقبلا (الهمشري وعبد الجواد، 2000، ص 29).

وكشفت نتائج إحدى الدراسات أن السلوك العدواني الظاهر لدى الأبناء في سن 18 و 19 سنة يكون أفضل إنذار لتأثير مشاهد العنف بالتلفاز عليهم، حيث ثبت أن رؤية موقف بطولي لعدة دقائق يؤثر في سلوكه لأشهر ثم يزداد تأثيره في مرحلة المراهقة، أي وجد أن هناك علاقة قوية بين مشاهدة العنف مبكرا وبين السلوك العدواني في سنوات المراهقة (سيد، 2017، ص 109).

وأيدت بعض الدراسات التي أجريت حول العنف في أفلام الفيديو النتيجة التي مفادها أن العنف المشاهد خلالها من شأنه أن يزيد نسبة السلوك العدواني في مرحلتها الطفولة والمراهقة خصوصا لدى فئة الذكور، وأشارت تحاليل دراسات أجريت على مدى عشرين سنة إلى أن آثار تلك المشاهد يمكن أن تكون فورية وطويلة الأمد معا (النوفلي، 2013، ص 27).

ومن ضمن ما أوضحته نتائج دراسات أخرى أن السلوك العدواني لا يتم تعلمه في البيت أو المدرسة فقط، بل يتم تعلمه من خلال وسائل الإعلام كالجرائد والمجلات والقصص الكوميدية، ومن خلال الراديو والأفلام والإنترنت وألعاب الفيديو، حيث يعد تأثير وسائل الإعلام معززا ومدعما أساسيا في اكتساب السلوك العدواني وتعزيزه لدى الأبناء (سيد، 2017، ص 110).

ومن خلال عرضنا السابق يتضح أن السلوك العدواني يرجع في أصله إلى العديد من الأسباب المختلفة والمتشابكة التي تؤثر في ظهوره واستمراره سواء كانت فطرية أو مكتسبة، ويعود ذلك الاختلاف في تفسيره إلى تعدد توجهات واجتهادات الباحثين النظرية، فقد أرجعه الباحثون ذوو التوجه البيولوجي إلى أسباب وراثية أو هرمونية أو خلل في الدماغ أو شذوذ في الصبغيات، بينما أرجعه الباحثون ذوو التوجه النفسي إلى العديد من الأسباب التي تلعب دورا هاما في ظهور الاستجابات العدوانية لدى الفرد كشعوره بالحرمان أو الإحباط أو الغيرة...أو رغبته في جذب الانتباه أو التخلص من السيطرة أو تحقيق القدرة وتأكيد الذات، كما أرجعه الباحثون ذوو التوجه الاجتماعي إلى البيئة التي ينشأ فيها الفرد سواء كانت الأسرة بمتغيراتها المؤثرة في نمو السلوك العدواني

كأساليب المعاملة الوالدية المستعملة فيها، والمناخ الأسري السائد بها، وكذا المستوى الاقتصادي لها، أو المدرسة التي تؤثر على الفرد المتدرس من ناحية التغيرات التي تطرأ على نمو جسمه أو من ناحية الطاقم الذي يحتك به كالأساذ والمدير وغيرهم، أو من ناحية طرق التدريس وأساليب التقويم المستعملة لتعليمه، أو كانت من ناحية المجتمع الذي يعيش فيه، أو جماعة الرفاق التي ينتمي إليها، أو حتى وسائل الإعلام التي تدسّ مشاهد العنف والعدوان له.

لذلك يعتبر تحديد الأسباب الحقيقية الكامنة وراء قيام الفرد بهذا السلوك العدواني عامل مهم يساعد المهتمين والدّارسين والعاملين في المجال النفسي والاجتماعي والمدرسي للتكفل بهم من خلال تغيير أو إزالة أو خفض مسبباته.

8- أهداف السلوك العدواني:

يؤكد معظم الباحثين على أنّ التعريف الوافي للسلوك العدواني حقيقة لابدّ أن يشير إلى هدف المهاجم من ذلك، لكن ليس هناك إجماع على الأهداف التي يسعى السلوك العدواني إليها، فهل المعتدون يريدون أساساً توجيه الأذى إلى ضحاياهم أم يحاولون أن يفعلوا أشياء أخرى؟

ولقد حاول عصام العقّاد تلخيصها في ما يلي:

8-1- أهداف غير مؤذية وغير ضارة:

يعتقد عدد من علماء الاجتماع أنّ معظم الهجمات العدوانية تدفعها أكثر من رغبة لأجل إلحاق الأذى بالآخرين، والهدف الأساسي هو أنّ المعتدين يتصرفون بطريقة عقلانية، وأنّ المهاجمين يرسخون هواية محببة أو لهم هدف آخر لذلك، وبالتالي هذان يعملان في بعض الأحيان معا.

ويمكن أيضا أن يحاول المعتدون تأكيد سلطتهم لبناء قيمتهم الذاتية، وخير مثال على ذلك الرجل الذي يغضب غضبا شديدا بسبب ملاحظة أبدتها زوجته وفي ثورة غضبه يضربها، فهذا الاعتداء مدفوع بهدف إيذاء المسيء، ولكن هناك أهدافا أخرى غير الأذى المستهدف وهي تأكيد سيطرته عليها وتعليمها عدم مضايقته مرة أخرى (العقّاد، 2001، ص ص 102-103).

8-2- أهداف مؤذية وضارة:

يمكن تلخيص بعض الأهداف التي تلحق الأذى والضّرر بالآخرين في النقاط التالية:

الإجبار: يرى جيمز باترسون أنّ السلوك العدواني في الغالب هو محاولة إكراه، فالمهاجمون يلحقون الأذى بضحاياهم في محاولة للتأثير على سلوكهم من أجل إجبارهم على أن يفعلوا ما يريدون منهم.

السلطة والهيمنة: يرى الباحثون أن السلوك العدواني يهدف في الغالب إلى الحفاظ على سلطة وهيمنة المعتدين وتعزيزها، فهم يضربون ضحاياهم في محاولة لفرض طريقتهم وتأكيد أوضاعهم المهيمنة في علاقاتهم بهم، وبالتالي فهم يحاولون توضيح أنهم ليسوا في مرتبة ثانوية بالنسبة لهم (قويدر، 2022، ص 131).

إدارة الانطباع: يرى ريتشارد فيلسون في تفسيره وتحليله عمق التفكير للعدوان كمحاولة لإدارة وتكوين انطباع جيد عند الآخرين أن العدوانيين يهتمون أساساً بما يظنه فهم الآخرون، ويسعون إلى تسويق صورة عن أنفسهم بأنهم مربعون وغير هيابين وكأن شجارهم مباريات استعراضية مصممة لتؤثر على الضحية والمشاهدين، كما يعملون على فرض إظهار احترام الآخرين لهم وكذلك يجتهدون لمحو الصور السلبية للذات عندهم (مرباح، 2019، ص 144).

9- قياس السلوك العدواني:

تعتبر عملية قياس السلوك العدواني إحدى الصعوبات التي تواجه المهتمين بدراسة السلوك، فهو ظاهرة سلوكية معقدة جداً ليس له تعريف جامع متفق عليه، ويعود هذا الاختلاف إلى تعدد الأطر النظرية المفسرة له وتباين الأسباب التي تكمن وراءه، ما أدى بالضرورة إلى تعدد وتباين طرق قياسه، ومن أكثر طرق قياس السلوك العدواني شيوعاً ما يلي:

9-1- الملاحظة المباشرة:

وهي المراقبة المقصودة لرصد ما يحدث وتسجيله كما هو، حيث تعتمد هذه الطريقة على تدريب عدد من الملاحظين على استخدام نظام الملاحظة المباشرة أثناء حدوث السلوك المراد قياسه سواء كان ذلك في البيت أو القسم أو المدرسة، ومن مميزات هذه الطريقة أنها موضوعية وتسمح للباحث بأخذ ملاحظات دقيقة، كما تسمح له أيضاً بالتركيز على سلوك معين خلال فترة زمنية محددة (بن عبد الكريم والجني، 2022، ص 13-14).

9-2- المقابلة العيادية:

وهي من أهم طرق تقييم السلوك العدواني، حيث تعتمد هذه الطريقة على جمع بيانات إضافية قد تساعد في التعرف على خصائصه وعلى أنواعه وعلى العوامل المرتبطة به، وترتكز أيضاً على تحديد الظروف التي يحدث فيه، والعمليات المعرفية والانفعالية التي تصاحبه، وردود فعل المحيطين على حدوثه، والنتائج التي تتبعه (نويشي، 2021، ص 134).

9-3- الاستخبارات:

وهي من أسهل طرق قياس السلوك العدواني، حيث تعتمد هذه الطريقة على قياس السمات أو الأبعاد الأساسية للشخصية، فالاستخبارات تعتبر نوعاً من المقابلة المقننة، تتكون من مجموعة أسئلة أو عبارات تقريرية مطبوعة في غالب الأحيان، يجيب عنها الفرد المعني على أساس معرفته بمشاعره وانفعالاته وسلوكه سواء في

الماضي أو الحاضر عبر اختيار واحدة من الاحتمالات المحددة سلفاً، وذلك بهدف الكشف عن جوانب معينة لدى الفرد أو مجموعة من الأفراد، وقد يكون الاستخبار ذو بعد واحد (يقيس سمة واحدة)، أو متعدد الأبعاد (يقيس مجموعة من السمات في نفس الوقت)، ومن الاستخبارات التي وضعت لقياس السلوك العدواني نجد مجموعة المقاييس المنفصلة لسيزر كمقاييس العدوان اللااجتماعي ومقاييس العدوان الاجتماعي ومقاييس العدوان على الذات، وكذلك نجد مجموعة المقاييس المتشابهة لباص ودروي التي قامت على التحليل العاملي وتتضمن مقاييس عامل العدائية و مقاييس عامل العدوان (أبو قورة، 1996، ص ص 88-90).

4-9- اختبارات الشخصية:

وهي من أهم طرق قياس السلوك العدواني التي نجد منها اختبار الرورشاخ لبقع الحبر، وهو اختبار يتكون من عشر بطاقات (خمسة منها باللونين الأبيض والأسود وخمسة منها متعددة الألوان)، مطبوع على كل بطاقة بقعة حبر متماثلة الجانبين تعرض خلالها أشكالاً مختلفة يتم تفسير الاستجابات خلالها وفق أربع محددات أساسية وهي الموضع والمحتوى والمحددات والشئوع (مرباح، 2019، ص ص 161-162).

5-9- التقارير الذاتية:

وهي الطريقة التي يقوم فيها الفرد بتقييم السلوك العدواني الصادر عنه، كأن يسأل عن عدد المرات التي تشاجر فيها مع أفراد آخرين في فترة زمنية محددة، أو عدد المرات التي قام فيها بتكسير أشياء معينة وإتلافها (نويشي، 2021، ص 135).

6-9- المتابعة الذاتية:

وهي الطريقة التي يقوم فيها الفرد بملاحظة وتدوين البيانات حول السلوك العدواني الممارس في المواقف التي تثير غضبه، وطريقة استجابته خلاله، والنتائج المخلفة عنه، ومن مميزات هذه الطريقة أنها تساعد الفرد على الوعي بسلوكه ومعرفة الأسباب المرتبطة به، وبالتالي فهي ذات فائدة من الناحية العلاجية (بودر، 2019، ص 186).

7-9- تقدير الأقران:

وهي الطريقة التي تقوم على توجيه مجموعة من الأسئلة إلى عدد من الأقران للإجابة عنها، وذلك بهدف التعرف على الأفراد العدوانيين، حيث تعطي تقديرات الأقران والزلاء معلومات عن جانب مختلف من الشخصية، ما يترتب عليه ثبات متوسط التقديرات التي يقوم بها هؤلاء بالنسبة لسمة معينة من سمات الشخصية أكثر من متوسط التقديرات التي يقوم بها فرد واحد، بالإضافة إلى أن تقديرات الأفراد تعبر موضوعياً عن سمة الفرد باعتبار أن السمة تعبر عن السلوك الفعلي للفرد (بن عبد الكريم والجني، 2022، ص 14).

8-9- مقاييس التقدير:

وهي الطريقة التي يقوم فيها الآباء أو المعلمون أو المعالجون بتقييم مستوى السلوك العدواني لدى الفرد من خلال استخدام قوائم سلوكية محددة، حيث تعتبر مقاييس التقدير من أكثر طرق القياس وأشهرها، وذلك لسهولة تطبيقها وإمكانية ملاءمتها لمواقف متخلفة كالمنزل أو المدرسة أو غيرها، إضافة لسهولة التعبير عنها بصورة كمية، كما تمتاز أيضا بموضوعيتها واعتمادها على التجريب في قياس سلوك الأفراد (بودر، 2019، ص 187).

إن أهم ما يوجه لقياس السلوك العدواني من نقد هو مشكلة التشويه الدافعي والتأثير الواجبي، حيث تعني الأولى الخداع المتعمد من طرف المفحوصين عن طريق تغيير الاستجابة على المقياس وتزييفها لدافع معين أو لبلوغ هدف محدد، بينما تعني الثانية بذل جهد متعمد من طرف الفرد لتقديم صورة محببة عن نفسه وترك انطباع جيد لمطبق المقياس، فتأتي استجابته متماشية مع المرغوبة الاجتماعية، ولتفادي مثل هذه المشاكل يتم الاعتماد على تقديرات الآخرين عند قياس السلوك العدواني كالأباء والأقران والمعلمين، ولا يتم الاعتماد على التقارير الذاتية (قويدر، 2022، ص 133).

10- طرق ضبط السلوك العدواني:

نظرا للآثار السلبية التي يخلقها السلوك العدواني على الفرد والمجتمع، ظهرت أهمية ضبطه والتحكم فيه، ومن طرق ضبط السلوك العدواني ما يلي:

التعاقد: يقوم هذا الإجراء على وضع عقد بين طرفين تكون الموافقة متبادلة بينهما، حيث ينص هذا الأخير على التزامات كل طرف اتجاه الآخر والظرف الذي تنفذ فيه، مع تمكّن الأطراف المشتركة فيه من معرفة المنافع والتكاليف من جرّاء تطبيقه، ولكي يكون العقد جيّدا لتغيير السلوك المستهدف (السلوك العدواني) يجب أن يتكوّن من العناصر التالية:

- تحديد تاريخ بداية الالتزام بالعقد وموعد نهاية العمل به.
- تحديد الالتزامات في العقد وقابلية مناقشة بعض عناصره.
- تسطير الهدف من التعاقد وهو محاولة تحقيق سلوك أقل عدوانية أو سلوك يسهل السيطرة عليه والعمل على تنفيذ هذا الاتفاق (قويدر، 2022، ص 137).

العقاب: يقوم هذا الإجراء على تعريض الفرد لمثيرات مؤلمة أو حرمانه من المعززات التي يريدّها بعد قيامه بالسلوك العدواني مباشرة كالصّراخ في وجهه أو عزله في غرفته أو منعه من مشاهدة برنامج المفضّل أو حرمانه من ممارسة لعبته...أو غيرها، فبالرغم من فعالية هذا الإجراء إلا أنّه يترتب على استخدامه نتائج سلبية أخرى كتوليد العنف المضاد أو السلوك التّجنّبي أو إيذاء جسدي (قناو وأبو راس، 2022، ص 950).

النمذجة: يعتبر هذا الإجراء من أكثر الطرق فعالية في تعديل السلوك العدواني، ويتم ذلك من خلال تقديم نماذج عن استجابات غير عدوانية للفرد في ظروف استثنائية ومثيرة للعدوان، كما يمكن مساعدته عن طريق لعب الأدوار من أجل استئجار سلوكيات غير عدوانية، وتقديم التعزيز له عند حدوث ذلك من أجل منعه من إظهار السلوك العدواني في المواقف التي تصادفه (عياش، 2009، ص 28).

التصحيح الزائد: يعتمد هذا الإجراء على قيام الفرد بسلوكيات بديلة للسلوكيات العدوانية التي مارسها، سواء بتحذيره لفظياً ليتوقف عما يفعله من عدوان، أو إصلاحه الضرر الذي قام به وإعادة الوضع أفضل مما كان عليه من خلال اعتذاره للفرد المعتدى عليه، أو قيامه بالممارسة الإيجابية من خلال رفعه اليد التي اعتدى بها ووضعها أربعين مرة مثلاً بعد حدوث السلوك العدواني (يعي، 2000، ص 192).

التعزيز الرمزي: يعتبر هذا الإجراء نوعاً من المعززات الإيجابية التي أثبتت فعاليتها في عملية تعديل السلوك العدواني، حيث تسمى المعززات الرمزية بالمعززات القابلة للاستبدال، وهي عبارة عن أشياء مادية يحصل عليها الفرد عند تأديته للسلوك المقبول المراد تقويته وإبعاده عن السلوك العدواني غير المقبول المراد ضبطه (قناو وأبو راس، 2022، ص 951).

التعزيز التفاضلي: يقوم هذا الإجراء على تعزيز السلوكيات الاجتماعية المرغوب فيها وتجاهل السلوكيات الاجتماعية غير المرغوب فيها، حيث أوضحت الدراسات إمكانية تعديل السلوك العدواني من خلال تطبيق هذا الإجراء، ففي دراسة قام بها براون وإليوت استطاع الباحثان تعديل السلوكيات العدوانية اللفظية والجسدية لدى مجموعة من أطفال الروضة عن طريق إتباع المعلمين له، حيث طلب منهم الثناء على الأطفال العدوانيين عندما يتفاعلون بشكل إيجابي مع أقرانهم، وتجاهل سلوكياتهم عندما يعتدون عليهم (عياش، 2009، ص 27).

الحوار مع النفس: يعتبر هذا الإجراء من أنجح الطرق للتغلب على المعتقدات الخاطئة، فهو يقوم على تنبيه الفرد إلى الأفكار التي يرددها بينه وبين نفسه عند مواجهة بعض المواقف المهددة التي تشعره بالخوف الشديد أو القلق أو الاندفاع أو العدوان، لذلك فالحوار مع النفس خلال التعامل مع مثل هذه المواقف ينبه الفرد إلى تأثير أفكاره السلبية على سلوكه، فيلجأ إلى استبدالها بأفكار وعبارات مضادة لها مثل "توقف"، "فكر قبل أن تجيب"، "ساعد للعشرة قبل أن أستجيب"....، وسيتمكن بالتدريج من الانتقال إلى ترديد عبارات ذاتية أكثر تعقيداً منها (قويدر، 2022، ص 137).

تقليل الحساسية التدريجي: يتضمن هذا الإجراء تعليم العدوانيين وتدريبهم على استجابات لا تتوافق مع السلوك العدواني حتى يتعلمون كيفية استخدام الاستجابات البديلة وبطريقة تدريجية، وذلك لمواجهة المواقف التي تؤدي إلى ظهور السلوك العدواني لديهم (يعي، 2000، ص 191). ثم تدريبهم على الاسترخاء العضلي، وتعليمهم أسلوب حل المشكلات وإكسابهم مهارات التواصل وتمكينهم من التعبير عن انفعالاتهم بطرق هادئة، ثم التقديم لهم في الأخير التغذية الراجعة الإيجابية (مرياح، 2019، ص 165).

الحرمان المؤقت من اللعب: يساعد هذا الإجراء على إنهاء الموقف الذي يرتبط بالمشكلة فوراً، ويقلل من التطورات السيئة له، ويعطي فرصة لمراجعة المعتدي سلوكه، لذلك فطريقة الحرمان المؤقت من اللعب تستخدم كثيراً مع الفرد الذي يلحق الأذى بأقرانه أو زملائه سواء خلال الحصص الدراسية أو خلال الألعاب الجماعية. وقد طبقها برسيكلاد وجاردنر على طفلة عمرها ثلاث سنوات تحب الصراخ ورمي أدواتها وإيذاء زملائها، فأدى إلى تقليل السلوك العدواني لديها من 45% إلى 41% (بودر، 2019، ص190).

توفير طرق لتفريغ العدوان: يعتمد هذا الإجراء على تقديم وسائل بديلة متنوعة من أجل التخلص من الغضب أو تفريغ النزعات العدوانية كاللعب أو التمرينات الرياضية..... وغيرها (قناو وأبو راس، 2022، ص950).

11- الآثار السلبية للسلوك العدواني:

للسلوك العدواني آثار سلبية بالغة الخطورة تعود على الفرد سواء كان الضحية أو المعتدي، وكذلك على المجتمع، ومن أهم هذه الآثار السلبية ما يلي:

11-1- على الضحية:

يعاني ضحايا التعرض للسلوك العدواني من عدّة مشاكل وآلام منها:

الصدمة العاطفية: حيث يشعر الضحايا بالخجل، وعدم الثقة في الآخرين، وفقدان الإحساس بالأمن، فالجروح الجسدية قد تزول ولكن الصدمات العاطفية لا تزول بهذه السهولة، لذلك يشعر العديد من الضحايا بأن الحياة لم تعد كسابق عهدها.

لوم الذات والآخرين: حيث يشعر الضحايا بأنهم محلّ لوم من طرف الآخرين لوقوعهم كضحايا، ما قد يؤدي بهم إلى لوم ذاتهم كثيراً على ذلك، وعليه يجب تعريضهم للإرشاد والعلاج النفسي المناسب، بالإضافة إلى الدعم الاجتماعي من قبل الأهل والأصدقاء والأشخاص الذين مرّوا بتجارب مماثلة (بوعون، 2018، ص90).

الأمراض النفسجسدية والاضطرابات الوجدانية: يزداد احتمال إصابة الضحايا بالأمراض النفسجسدية والاضطرابات الوجدانية كالخوف والسلبية والاكتئاب والانعزال وانخفاض تقدير الذات والاستغراق الانفعالي وغيرها من الاضطرابات التي تلحق بهم سواء كان المعرضون للعدوان فرداً أو جماعة، وقد يصبح الفرد أكثر عدوانية مع الآخرين لأنه يعتقد بمشروعية العدوان كحل سليم للتعايش مع هذا السياق الانفعالي، وهنا قد يقع العدوان على شيء مادي كالممتلكات العامة والخاصة، وبالتالي فإنها تتعرض للإتلاف الظاهر والعنف الظالم الذي سوف تنعكس آثاره على أصحاب هذه الممتلكات أو مستخدميها (قويدر، 2022، ص132).

11-2- على المعتدي:

تمتد آثار السلوك العدواني إلى المعتدين أيضاً وتتمثل في:

التبّلد العاطفي: إنّ التّعرّض المستمر لمشاهد العنف والعدوان في التلفاز له أثر تدريجيّ على المعتدي وذلك بشعوره بالتبّلد الوجداني أو العاطفي.

زيادة النّزعة للعدوان: إنّ ارتكاب المعتدي لأيّ فعل عدواني في بادئ الأمر قد يزيد من احتماليّة قيامه بالمزيد من الأفعال العدوانيّة، ومن خلال تكرار هذا السلوك قد تتّسم شخصيّة الفرد بالعدوانيّة.

الآثار الصحيّة: يؤثّر السلوك العدواني على الصّحة الجسديّة للمعتدي، فالغضب والعدائيّة المصاحبان للسلوك العدواني تزيد من مخاطر التّعرّض لمشاكل صحيّة خطيرة كأمراض الشّريان التّاجي الّتي قد تؤدّي إلى الدّبحة الصّدريّة.

الآثار الاجتماعيّة والأكاديميّة: خلص الباحثون إلى أنّ الأطفال العدوانيين قد تقلّل عدوانيّتهم من فرصهم في التّعليم وكذا في قدرتهم على الانجاز الأكاديمي، وقد يتوقّفون أيضا عن الدّراسة مرّات عديدة، ومنه نجد أنّ للسلوك العدواني المستمر في الطّفولة تأثيرات سلبية قد تدوم لسنوات طويلة (مرياح، 2019، ص ص 159-160).

11-3- على المجتمع:

يعتبر المجتمع الّذي يسود بين أعضائه العنف والعدوان وجميع السلوكات اللاسويّة مجتمع مريض، وقد تؤدّي السّلبية المجحفة الّتي يعاني منها إلى أخطر الأمراض الاجتماعيّة كالحروب الأهليّة والتّفكك الاجتماعي، فضلا عن الآثار الاقتصاديّة الّتي تلحق به، وما يتعرّض له من خسائر ماديّة وبشريّة، وتذبذب في القيم الاجتماعيّة والدينيّة وضياعاها (قويدر، 2022، ص 132).

12- الفروق بين الجنسين في السلوك العدواني:

أثبتت العديد من الأبحاث والدّراسات وجود اختلاف واضح في السلوك العدواني بين الجنسين، فقد أوضحت أنّ الذّكور يمارسونه بدرجة مرتفعة أكثر من الإناث وذلك في مختلف الأعمار، كما أنّ الذّكور أكثر ميلا للعدوان الجسدي بينما تميل الإناث للعدوان اللفظي غير المباشر، وبالتالي يلحق الذّكور أذى ماديا بالطّرف الآخر بينما تلحق الإناث أذى نفسيًا بالطّرف الآخر، ويرجع ذلك إلى أنّ الذّكور أقوى جسميًا وأكثر إثارة بسبب هرمون الذّكورة، وأنّ الأعراف والتّقاليد الاجتماعيّة تشجع الذّكور على ممارسته في حين لا تسمح به لدى الإناث (سعد والمعراج، 2020، ص 46). لأنّ الطّبيعة الذّكوريّة وفق المفهوم الثقافي والأنثروبولوجي لكثير من المجتمعات ينبغي أن تتميز بالسلطة والقوّة والعدوانيّة عكس الطّبيعة الأنثويّة الّتي ينبغي أن تتميز بالرفقة والنّعومة (حمادي، 2009، ص 87).

وفي هذا الصّدّد يذكر دانيال وأرشر أنّ الذّكور يتلقّون مدعّمات من خلال التّنشئة الاجتماعيّة عكس الإناث، حيث ينظر أعضاء هذه التّنشئة من أولياء أو أساتذة أو غيرهم بطريقة عاديّة للسلوك العدواني الصّادر عن الذّكور خلاف نظرتهم للسلوك العدواني الصّادر عن الإناث (سيدر، 2017، ص 90)، كما تعدّ ظروف التّنشئة الاجتماعيّة هي الأخرى مسؤولة عن ظهوره لدى الذّكور أكثر من الإناث، وذلك من خلال تنشئة الذّكر على أنّه

رجل يتعين عليه أن يكون قويًا وشجاعًا، في حين يتم تنشئة الأنثى على أنها امرأة يتعين عليها أن تكون أكثر هدوءًا وخنوعًا واستكانة (سعد والمعراج، 2020، ص 46).

كما يلعب مفهوم الدور الجنسي أهمية كبيرة في ظهور السلوك العدواني لدى الذكور أكثر من الإناث، حيث يلجأ له الذكور كثيرًا أثناء محاولة إثبات ملاءمتهم للدور الجنسي عكس الإناث، فضلًا عن توحد الذكور بدرجة أكبر من الإناث مع النموذج الذكري القوي (الأب) استعدادًا لقيامه بدوره الرجولي في المستقبل.

ويعدّ الذكور أكثر عدوانًا من الإناث سواء في البيت أو في المدرسة أو في الخيال أو مع الأقران، حيث تظهر لديهم نوبات الغضب الحادة، العدوان الجسدي الصريح، الشجار، التخريب... وغير ذلك من مظاهر العدوان الاجتماعي (حمادي، 2009، ص ص 87-88).

ويرى موريت وزملاؤه أنه رغم تعدد الأبحاث والدراسات التي توصلت إلى أن الذكور يختلفون عن الإناث في درجة السلوك العدواني وفي أشكال التعبير عنه، إلا أن هناك العديد من الأبحاث والدراسات التي توصلت إلى أن الذكور يمارسون السلوك العدواني غير المباشر بالدرجة ذاتها عند الإناث (بزوح، 2021، ص 110). كدراسة جولي بيلونجر التي خلصت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في السلوكيات العنيفة، وأردفت قائلة "نستبعد الفكرة المتمثلة في أن الذكور يميلون إلى العنف المادي والإناث يميلون إلى العنف اللفظي (سيدر، 2017، ص 90).

ثانياً: السلوك العدواني لدى المراهق:

1- المراهق العدواني:

تعتبر المراهقة إحدى حلقات دورة النمو النفسي، حيث تخضع في جزء كبير منها للحلقات السابقة وتؤثر بدورها في الحلقات اللاحقة، وبالتالي فهي مرحلة انتقالية من الطفولة إلى الرشد، لذلك أشار E.Kestenberg إلى أن المراهق غالبًا ما يقال عنه طفل وراشد معًا، لكن في الحقيقة هو أكبر من الطفل ولم يصل إلى الرشد بعد، فهو هنا في مرحلة مزدوجة بين إنكار طفولته من جهة والبحث عن وضعية مستقرة كراشد من جهة أخرى، وهذا ما يشكل جوهر الأزمة النفسية التي يمر بها المراهق (Marcelli & Braconnier, n.d, p03).

رغم أن المراهقة هي المرحلة المثالية للآمال والطموح والنمو النفسي وتحقيق الهوية الذاتية، إلا أنها أيضا المرحلة التي يقل فيها الإحساس بالرضا، ويبدو فيها القلق والاكتئاب، وتظهر فيها محاولات الانتحار، وتزداد فيها معدلات المشاغبة والجنوح، وتشهد بداية التدخين وإدمان العقاقير والخوف من الحب والمشاعر العدائية والأحاسيس الجنسية غير المقبولة والشعور بعدم الكفاءة وانعدام الإحساس بالهوية الذاتية، كما يكون السلوك المضاد للمجتمع الأكثر شيوعًا في منتصف هذه المرحلة، والذي يأخذ شكل الهروب والتأخر خارج البيت وتدمير الممتلكات وسرقة الأشياء التافهة في البداية، ثم تتحول إلى سرقة الأشياء القيمة والكذب والتخريب المتعمد لممتلكات الغير والاعتداء الجسدي والاعتصاب الجنسي، كما يكون أيضا العدوان والعداء وعدم الصبر من بين أكثر الأنواع ظهورًا في هذه المرحلة (سيدر، 2017، ص 140).

لذلك تعدّ مرحلة المراهقة من أخطر المراحل النمائية في عمر الفرد، ولا نغالي إن قلنا أنّها سنّ الأزمات، حيث تلعب التغيرات الجسمية والنفسية والعقلية والانفعالية دوراً في زيادة المعاناة وظهور المشكلات لدى المراهقين (بزوح، 2021، ص 83)، والتي يعتبر السلوك العدواني من أكثرها شيوعاً، فيتّضح ذلك من خلال سلوكهم نحو المحيطين بهم كالأبوين وغيرهم من ذوي السلطة في المجتمع، ما يجعلهم يتحركون ضدّهم محاولين البحث عن الدور الذي يرغبون في تحقيقه عند الرشد، وترى هورني أنّ هناك بعض النقاط لأبرز وأوضح مبررات هذا النوع من العدوان تتلخّص فيما يلي:

- يبدأ المراهقون من مسلّمة أنّ العالم الذي نعيش فيه عدواني، ما يجعلهم يقاومون العدوان ويحاربونه سواء شعورياً أو لاشعورياً، ويعتبر هذا معتقداً خاطئاً يدعم فكرة العدوان لديهم.
- يرغب المراهقون في أن يكونوا أقوياء ومسيطرين على الآخرين وبهزمون الأعداء أيّاً كانوا وأينما كانوا، فهم دائماً في حالة استعداد وتيقّظ لحماية أنفسهم بسبب عدم ثقتهم بالآخرين، ويعتبر هذا معتقداً خاطئاً يدعم فكرة العدوان لديهم.
- يميل المراهقون في أن يكونوا أقوياء ومسيطرين على الآخرين بشكل ضمني أو بشكل ظاهر، فقد تكون هذه الرغبة في السيطرة عن طريق مساعدة الغير لا شعورية وقد تكون شعورية (قويدر، 2022، ص 103).
- ويلاحظ أيضاً أنّ المراهقين الذين يتّسمون بالعدوانية في مرحلة الطفولة هم الأكثر احتمالاً لإظهار السلوك المضاد للمجتمع مستقبلاً والأكثر استمراراً وشدةً وعنفاً، فغالبا ما ينظر إلى عدوان الطفولة على أنّه مؤشر لوجود تناذر أوسع يتضمّن في كثير من الأحيان سلوكاً معارضاً اتجاه الآخرين وسلوكاً خفياً لخرق القواعد والقوانين المعمول بها، حيث قد تؤدّي هذه السلوكات إلى حدوث انتهاكات أكثر حدّة وخطورة وتكراراً في مرحلة المراهقة (بزوح، 2021، ص 85).
- ولكي يعبر المراهقون عن عدوانيتهم يستخدمون في مرحلة المراهقة المبكّرة الاستجابات الصريحة كالعنف البدني عند الذكور والصراخ والبكاء عند الإناث، لكنهم يدركون بالتدرّج أنّ مثل هذه الاستجابات تعدّ من علامات عدم النضج، فيتعلّمون كيفية التّحكّم فيها، وتحلّ بذلك الاستجابات اللفظية محلّها، ولا يكاد يصلون إلى نهاية هذه المرحلة حتّى يبلغ تحكّمهم في استجابات الغضب درجة جيّدة من التّمو وتقلّ الاستجابات المباشرة للعدوان، وهذا ما يؤدّي إلى ظهور نوع من الاستقرار والثّبات لديهم في مرحلة المراهقة المتأخّرة بدل التّقلب وعدم الاستقرار الذي كان يسود مرحلة المراهقة المبكّرة، لكن يتوقّف هذا التّقلب أو الاستقرار في الاستجابات العدوانية للمراهقين على المثيرات التي تؤدّي إليها، وطبيعة الاستجابات عند حدوثها، وقدرتهم على التّحكّم في انفعالاتهم خلالها (أبو قورة، 1996، ص ص 228-229).

تؤدّي التّغيرات التي تطرأ على المراهقين والحاجات التي تنشأ عندهم خلال هذه المرحلة الحسّاسة، إلى ظهور صراعات حادّة تؤثر على تكوينهم النفسي وتجعلهم يعيشون في حالة من التّوتر والقلق وعدم الرّضا الذي يؤدّي إلى ظهور السلوك العدواني لديهم واستمراره في المراحل اللاحقة إذا وجد البيئة الدّاعمة لهذا السلوك.

2- سمات المراهق العدواني:

- الابتعاد عن جميع الطوائف والاتجاهات والمذاهب الدينيّة.
- الشعور بالظلم وقلة التقدير من الآخرين.
- التمرد والثورة ضد كل من يمثل السلطة.
- القيام بعلاقات جنسيّة غير شرعيّة.
- الإعلان عن الإلحاد الديني (سيدر، 2017، ص 136).
- عدم تقبّل النقد والتّصائح.
- حب السيطرة والتّسلط على الآخرين.
- الشعور بعدم الرضا الشّديد والضيق.
- عدم القدرة على كبت المشاعر العدائيّة.
- عدم احترام المعايير الاجتماعيّة السائدة في المجتمع.
- الإحساس بالمشاعر السلبية كالتوتر والضغط والإحباط (غربي، 2014، ص ص 64-65).

3- مظاهر السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس:

تكثر السلوكات العدوانية التي يمارسها المراهق خلال مزاولته الدراسة وتتمظهر في جوانب عدّة منها ما يلي:

3-1- العدوان الموجه نحو الأستاذ:

يتمثل ذلك في اتّخاذ المراهق أسلوب التهريج داخل القسم، والقيام بأعمال تثير الضحك وسط الزملاء، وكذا مقاطعة الأساتذة وطرح أسئلة تافهة أثناء شرح الدرس، ما يؤدي إلى تضيق الوقت من جهة، وإحراج الأساتذة أمام التلاميذ واستفزازهم من جهة أخرى (سحاب، 2011، ص 69).

كما تجده يتخذ من اللامبالاة اتجاه ما يحدث داخل القسم وسيلة لإثارة غضب الأساتذة، فلا يشارك في الدرس بل يلتزم الصمت كموقف عدائي، ويقوم أيضا بكتابة رسائل تهديد وإرسالها لهم، ويحطم سياراتهم ويلحق الأذى بهم (بلعربي، 2018، ص 47).

3-2- العدوان الموجه نحو التلاميذ:

يتمثل ذلك في ممارسة المراهق لعدوانيته على زملائه بالقسم، خاصة على الذين يؤدون واجباتهم بانتظام، ويتجاوبون مع توجيهات الأساتذة، ويشاركون خلال الدرس، وذلك بحجة أنّهم هم المسؤولون عن إثارة انتباه الأساتذة لبعض جوانب تقصيره، حيث قد تتخذ ممارسة المراهق لعدوانيته أسلوبا مباشرا على التلاميذ سواء داخل المؤسسة أو خارجها كالضرب أو الشتم أو التهديد، أو قد تتخذ أسلوبا آخر كتمزيق الكتب أو إتلاف الأدوات المدرسية ورميها بصورة سرية (سحاب، 2011، ص 69).

كما تجده أيضا يحاول الظهور بمظهر الشاب القوي حتّى يغطّي العجز التحصيلي والضعف المدرسي أمام الأساتذة والتلاميذ من جهة، وحتّى لا يكون محلّ نقد وضعف في نظرهم من جهة أخرى، وكذا يحاول الانتقام من المنافسين له باستخدام أسلوب العناد (بوخملة، 2001، ص 42).

3-3- العدوان الموجّه نحو مؤسسة التمدرس:

يتمثل ذلك في قيام المراهق بتحطيم زجاج النوافذ أو الكتابة البذيئة على السبورة أو على الجدران، أو رمي القمامة في الساحة ومحاولة تشويه منظرها، وقد يصل الأمر إلى إتلاف حنفيات الماء أو قاطعات الكهرباء (سحاب، 2011، ص 69).

كما تجده أيضا يقوم بتخريب أثاث الأقسام كتكسير الأبواب والرسم على الطاولات، وكذا تكسير أغصان الأشجار وإتلاف عشب الحديقة وقطف أزهارها (بلعربي، 2018، ص 47).

3-4- العدوان الموجّه نحو إدارة مؤسسة التمدرس:

يتمثل ذلك في مخالفة المراهق المتكررة للتعليمات الموضوعة من طرف الإدارة، فيمزق إعلاناتها ويختلق الإشاعات حولها ويحرّض الآخرين على مخالفتها، ويضخم أخطاء العاملين بها، وقد يصل الأمر إلى طلق الألقاب على المدير للتقليل من شخصه، وتحريض الآخرين على إحداث الفوضى أو سوء التصرف أو حتى الغياب (سحاب، 2011، ص 69).

4- أسباب السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس:

- عدم حصول المراهق على الاهتمام والرعاية اللازمة من الوالدين.
- عدم إشراك المراهق في تحمّل المسؤولية ببعض المواقف.
- عدم قدرة الوالدين على التحكم في المراهق وتوجيهه.
- شعور المراهق بعدم التقبّل من طرف أقرانه وزملائه (قويدر، 2022، ص 104).
- إتباع الأسر لأسلوب التربية الضاغطة المتمزّنة والصّارمة.
- تركيز الأسرة على الجانب الدراسي وإهمال الجوانب الأخرى.
- قلة الأصدقاء المحيطين به ونقص إشباع الحاجات والميول (سيدر، 2017، ص 137).
- الشعور بالخيبة الاجتماعية كالتأخر الدراسي والإخفاق في حب الأساتذة.
- المبالغة في تقييد الحرية والتدخل في الشؤون الخاصة.
- توتر الجو الأسري الذي يعيش فيه المراهق.
- التغير في السلطة الضابطة وعدم ثباتها.
- استعمال الأساتذة للأسلوب السلطوي في التدريس.
- اعتماد الأساتذة للعقاب البدني والمعنوي بشكل دائم (بوخملة، 2001، ص 43).
- تشدد الطاقم الإداري في التعامل مع المراهقين.
- ضعف الاحترام المتبادل بين التلاميذ والأساتذة.
- عدم القدرة على مقاومة ضغط الأقران وإتباع تعليماتهم.
- التأثر بالزملاء في الدراسة والتقليد السريع لسلوكياتهم الممارسة خلالها.
- اعتماد الأساتذة لأسلوب عدم التدخل إلا عند الضرورة أو أسلوب التسلط والاستبداد.

- رؤية المراهق لمشاهد عدوانية في الأفلام المعروضة بالتلفاز أو الأنترنت أو الفيديو (سحاب، 2011، ص 70 - 71).

5- أساليب الوقاية من السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس:

يحتاج المراهق دائماً إلى من يساعده على تحقيق الاتزان في حياته النفسية بين القوة الجارفة في انفعالاته وبين النقص الملموس في قدراته الضابطة لها، وفي حال لم يتم ذلك بالطريقة الصائبة فإنه يؤدي غالباً إلى ظهور العديد من المشكلات الصحية والنفسية والاجتماعية التي تؤثر عليه سلباً، ويعتبر السلوك العدواني في مرحلة المراهقة أحد أهم هذه المشكلات التي وجب التصدي لها قبل تفاقمها، ومحاولة التقليل من أخطارها، والعمل على خفض من أثارها السلبية سواء في المنزل أو الشارع أو المدرسة، لذلك تم وضع مجموعة من الإجراءات والأساليب للوقاية منه، نذكر منها ما يلي:

- تحاشي الأولياء الممارسات الخاطئة في تنشئة الأبناء والابتعاد عنها قدر المستطاع.
- العمل على ضبط السلوك العدواني للمراهق سواء بتجاهل سلوكه أو إثابة السلوك المرغوب فيه.
- تقليل تعرض المراهق لمسببات السلوك العدواني كالإحباط أو التعرض للهجوم من الآخر وغيرها.
- مراقبة الأولياء للأبناء وخصوصاً المراهقين منهم فيما يتعلق بممارسة الألعاب الالكترونية العنيفة (نويشي، 2021، ص 135-136).

- الاهتمام بالمراهق وتوجيه العناية نحوه وذلك بتنظيم دورات لإرشاد الأولياء إلى سبل التعامل معه.
- محاولة علاج المشكلات التي يصادفها المراهق بمجرد ظهورها والعمل على التقليل من أثارها عليه.
- مكافحة النشاطات الضارة كمنع بيع أو تعاطي المخدرات أو لعب القمار وتشديد العقوبة على ذلك.
- إنشاء نوادي في الحي ليسهل عليه قضاء وقت فراغه فيما يفيد والابتعاد عن طريق الانحراف.
- ضرورة تحفيز المراهق على مواصلة دراسته واستمرار تعليمه لبلوغ مستوى تعليمي أكبر.
- توفير الرعاية النفسية والاجتماعية للمراهق في المؤسسات التربوية بتعيين مختصين في ذلك.
- إجراء رقابة صارمة على كافة وسائل الإعلام التي تعرض مشاهد في التلفاز أو غيره مخلة بالأخلاق (بلعربي، 2018، ص 48-49).

- توفير جو من الأمن والاطمئنان التوازن الانفعالي سواء في الأسرة أو في المؤسسات التربوية.
- فهم دوافع السلوك العدواني إيجاد بدائل لها عوض العمل بالأوامر والنواهي السلبية.
- حفاظ الأستاذ على دوره كقائد داخل القسم وعد ترك مجال لظهور زعامات أخرى.
- إبعاد جميع أشكال العنف والقسوة في أجهزة المؤسسة التدريسية والإدارية.
- برمجة جلسات مع الأولياء وتوطيد العلاقة بينهم وبين الأساتذة والإدارة.
- استعمال السلوكات العادلة في التقويم وتقديم الحوافز والتشجيعات.
- تفادي التفاوت الكبير في مستوى التلاميذ عند تشكيل الأقسام.
- شرح القوانين لتفادي ارتكاب الأخطاء بحجة جهل بالقانون.
- الاستعانة بأخصائي نفسي في المؤسسات التربوية (نويشي، 2021، ص 137-138).

كما حدّد سلامة (1985) مجموعة من الخدمات الإرشادية للمراهقين التي تساعد في التعرف على تفسير هذه المشكلات، سواء كان ذلك لشدة الخجل أو لنقص المهارات الاجتماعية أو التمرکز حول الذات أو السلوك العدواني، والتي تتمثل في:

- مساعدة المراهق في زيادة فهمه لنفسه وقبوله لها.
- تنمية شعور المراهق بالمسؤولية واستقلال أحكامه وآرائه.
- قبول المراهق لمظهره الجسدي ولقدراته واستعداداته وميوله.
- تعلّم مهارات اجتماعية جديدة بدلا من سلوك غير مرغوب فيه.
- التعرف على الاختيارات المتاحة وفحص المراهق لأولوياته والقيام باختيارات واعية.
- إصلاح ما أفسدته علاقاته بالآخرين الذين يعنون له الكثير.
- التعرف على أنماط السلوك غير الفعالة أو المحبطة لذاته.
- تنمية إحساسه بحاجات الآخرين وزيادة فهمه لهم.
- مساعدة المراهق للتمكن من تحديد أهدافه (العقاد، 2001، ص136).

6- دور الأخصائي النفسي اتجاه مشكلة السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس:

للأخصائي النفسي دور كبير اتجاه مشكلة السلوك العدواني، والذي يتلخص في التعامل معه من خلال ثلاث

جوانب هي:

1-6- دور الأخصائي النفسي مع المراهق المتمدرس:

1-1-6- الدور التشخيصي:

- دراسة حالته دراسة تحليلية باستخدام مقاييس تشخيصية لتحديد عوامل اضطراب الشخصية.
- جمع معلومات عن حياته الأسرية وسيرته العلمية بالتعاون مع الأخصائي الاجتماعي.
- التوصل إلى الأسباب التي تجعل الطالب يميل إلى السلوك العدواني.

2-1-6- الدور العلاجي:

ويكون عن طريق وضع برنامج يراعي فيه الأمور التالية:

- إتباع الحاجات التي يفتقدها كالحاجة إلى الحب أو الأمن... وغيرها، وإيجاد نماذج جديدة لها من خلال سلوك يؤدّي إلى تكيّف أفضل.
- عمل جلسات إرشادية أو علاجية يستعمل فيها أسلوب التداعي الحرّ وذلك للتعبير عمّا بخاطره والتنفيس عن انفعالاته واختيار ما يريده دون خوف.
- العمل على تنمية السلوك الغيري الذي يمتدّ من مجرد وضع مصالح الغير في الحسبان إلى تفضيل مصلحة الغير (الإيثار).
- تنمية الدوافع وخلق الثقة بالنفس الأمر الذي يستدعي وضع خصائص الشخصية في الحسبان وكذا البحث عن النواحي الإيجابية له وتعريفه بها.
- مساعدته لأن يصبح على وعي كامل بما يفعله أن يدرك أنّه سيكون أفضل لو اتّبع سلوكا آخر.

- تذكيره بهدوء ما تضعه على الطريق الصحيح إذا ما حدث سلوك عدواني بصورة آلية.
 - تعزيز السلوك الاعدواني المرغوب ليتحوّل إلى عادة سلوكيّة توافقيّة بدلا من السلوك العدواني.
 - تعليمه المهارات الاجتماعية التي تتيح له التعامل مع الآخرين بأساليب توافقيّة أكثر سواء ونضجا.
 - التنسيق مع إدارة المؤسسة لإسناد عمل يتطلب اجتهدا منه، ما يشعره بالاحترام والتقدير لذاته.
 - تشجيعه على إشباع رغبته العدوانية من خلال استنزاف طاقته في الرياضة أو التمثيل أو غيرها.
- 2-6- دور الأخصائي النفسي مع فريق الخدمة النفسية:
- العمل على إنشاء علاقات طيبة بين الأستاذ والمراهق العدواني والأخصائي النفسي، ما يدفعه إلى إتباع النظام والتمسك بالقوانين الموضوعة.
 - حتّ المؤسسة التربوية على الالتزام بجانب الحزم الموجّه والتأديب المتّزن لتحميله مسؤولية أعماله مع استمرار التوجيه الايجابي والترغيب المشجّع.
 - حتّ الأساتذة والمدير على تحسيسه بالتقدير والاحترام وبأنهم جميعا في عونته إذا احتاج إلى العون في أي وقت وفي أي مجال.
 - توعية الأساتذة بمخاطر تحقيره والمساس بكرامته لما لها من دور في إثارة غضبه وبالتالي يؤدي به إلى التّطاول والسّب والتّخريب على المؤسسة التربوية ومنتسبيها.
- 3-6- دور الأخصائي النفسي مع الأسرة:
- توعية الأهل بمخاطر امتداح الآباء اعتماد السلوك العدواني كوسيلة للحصول على الحقوق خاصّة بالنسبة للذكور وربطه بالرجولة لديهم.
 - تقديم الاستشارات المتنوّعة للأهل خاصّة تلك التي تعزّز دور الأخصائي النفسي كمساعدة المراهق على الخروج من حالات الإحباط التي تعرّض لها في البيت أو المدرسة.
 - توعية الأهل بضرورة منع الأبناء من مشاهدة أفلام العنف والعدوان التلفزيونية لما لها من أثر كبير على سلوكهم (سليمان، 2010، ص ص 265-268).

خلاصة:

ومن خلال ما سبق اتضح أنّ المراهق المتمدرس يلجأ للسلوك العدواني عندما تكون هناك عقبات تقف عائقاً أمام إشباع رغباته وحاجاته، لذلك مهما اختلفت طرق أو أساليب التعبير عنه، فهو سلوك يهدف من خلاله المراهق إلى إلحاق الأذى والضّرر، ما يخلّف أثّاراً وخيمة سواء على الذات أو الآخر أو الممتلكات، ومن هنا تضافرت جهود العلماء والباحثين ومن بينهم علما النفس من أجل تحديد ماهيته والأسباب الكامنة وراء حدوثه وصولاً إلى وضع أساليب للوقاية منه.



الجانِب

التَّطْبِيقِي

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

أولاً: الدراسة الاستطلاعية:

أهداف الدراسة الاستطلاعية

عيّنة الدراسة الاستطلاعية

مجالات الدراسة الاستطلاعية

أدوات الدراسة الاستطلاعية

الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الاستطلاعية

نتائج الدراسة الاستطلاعية

ثانياً: الدراسة الأساسية:

منهج الدراسة الأساسية

مجتمع الدراسة الأساسية

عيّنة الدراسة الأساسية

مجالات الدراسة الأساسية

أدوات الدراسة الأساسية

أساليب المعالجة الإحصائية

خلاصة.

تمهيد:

هدفت الدراسة الحالية إلى قياس العلاقة بين الإدمان على الألعاب الإلكترونية والسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط، وكذا التحقق من وجود فروق بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقاً لمتغير الإدمان على الألعاب الإلكترونية (مدمن-غير مدمن)، والتي حددت على ضوءها عدة فروض تم التأكد من صحتها بإتباع مجموعة من الإجراءات المنهجية، بدءاً من الدراسة الاستطلاعية ووصولاً إلى الدراسة الأساسية.

بالتالي سنتناول في مجمل هذا الفصل على المنهج المتبع فيها، والمجتمع الأساسي لدراستها، والعينة المأخوذة منها، والأدوات المستعملة فيها التي تتمثل في عرض مقياس السلوك العدواني وخصائصه السيكومترية، مروراً بوصف مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية وخصائصه السيكومترية، ثم بعدها مباشرة الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجتها.

أولاً: الدراسة الاستطلاعية:

تعدّ هذه المرحلة من أهمّ المراحل التي يمرّ بها البحث العلمي في علم النفس لاعتبارها الركيزة الأساسية من أجل القيام ببحث علمي دقيق.

لذلك فهي تعتبر تمهيدا تخمينياً للبحث (تمار، 2023، ص17)، يلجأ إليها الباحث لاستطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب في دراستها، وجمع المعلومات والبيانات عنها، والتعرف على أهمّ الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي وصياغتها صياغة دقيقة، وذلك تمهيدا للدراسة الأساسية (براهيم، 2000، ص38).

وانطلاقاً مما سبق قامت الطالبة الباحثة بدراسة استطلاعية حول موضوع الدراسة الحالية والمتمثل في الإدمان على الألعاب الإلكترونية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط.

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى التأكد من توفر مراجع كافية لإنجاز موضوع الدراسة سواء كانت ورقية أو الكترونية والإلمام بها، والعمل على وضع خطة بحث أولية من خلال قراءة البعض منها، وتقصّي أغلب المعلومات المتاحة حول كل متغير من متغيراتها، كما تمكّن أيضاً من البحث عن أدوات الدراسة المناسبة لجمع المعلومات من أفراد العينة المستهدفة، وبالتالي تتيح للطالبة الباحثة مقارنة المقاييس المتوقّرة حول متغير السلوك العدواني واختيار الأنسب منها لاستعماله في الدراسة الأساسية، وكذا إعداد وتصميم مقياس حول متغير الإدمان على الألعاب الإلكترونية في صورته الأولية لعدم توقّره لدى عينة الدراسة على حدّ علمها، وذلك عن طريق الرجوع إلى التراث النظري الذي تناول الإدمان على الألعاب الإلكترونية، والإطلاع أيضاً على بعض المقاييس التي تطرقت إليه.

كما تهدف الدراسة الاستطلاعية أيضاً إلى زيادة المعرفة حول خصائص العينة المستهدفة للدراسة الحالية والمتمثلة في " المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط " والظروف المحيطة بها، ما يسمح بمعرفة مدى توافق المتغيرات معها، وبالتالي مدى إمكانية القيام بها والتعمق فيها والإلمام بجميع جوانبها، ويكون ذلك عن طريق زيارة ميدان الدراسة وتحري كل الصعوبات التي يمكن مواجهتها، ما يسمح بتفاديها وتجنّب الوقوع فيها أو إيجاد طريقة لحلّها، وأيضاً تمكّن من التنبؤ بجوانب الضعف أو القصور في إجراءات تطبيق المنهج بها، ومدى صلاحية أدوات الدراسة لاستعمالها وطريقة اختيار العينة خلالها، وبالتالي العمل على تعديلها، كما تتيح الفرصة لعرض الصورة الأولية للمقياس المصمّم على مجموعة من المحكّمين وإبداء رأيهم حولها، وتطبيق الأدوات المنتقاة على العينة الاستطلاعية لمعرفة مدى ملاءمتها ووضوح بنودها وفهم تعليماتها وطريقة الإجابة عنها، وكذلك تعطي رؤية مستقبلية على كيفية تطبيق المقاييس المستعملة فيها، وتحديد نوع الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات المجمّعة عن طريقها، ما يؤدّي للاطمئنان مبدئياً على النتائج المتوقّعة منها، وبالتالي التأكد من أنّ مجرى الدراسة صحيح ويمكن الاستمرارية فيها.

2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

شملت عينة الدراسة الاستطلاعية المراهقين المتمدرسين الذين يزاولون دراستهم في متوسطة سبيحي بلقاسم - ولاية سطيف، حيث بلغ عددهم 35 مراهقا متمدرسا، وتراوحت أعمارهم ما بين (13-17) سنة.

3- مجالات الدراسة الاستطلاعية:

المجال المكاني: تمت الدراسة الاستطلاعية بمتوسطة سبيحي بلقاسم - ولاية سطيف، وذلك بعد معاينة البعض من المتوسطات والثانويات بولاية الإقامة (متوسطة سبيحي بلقاسم، متوسطة بورياشي العربي، ثانوية الهواري بومدين، ثانوية عمر حرايق) والأخذ بأراء مستشاري التوجيه بها، وكذا البعض من وحدات الكشف والمتابعة المدرسية واستشارة الأخصائيين النفسانيين المدرسين الممارسين بها، كما قامت الطالبة الباحثة أيضا بزيارة العديد من المكتبات الجامعية واقعيًا أو افتراضيًا لجمع أكثر قدر من المعلومات حول موضوع الدراسة.

المجال الزمني: تمت الدراسة الاستطلاعية في الفترة الزمنية للسنة الدراسية 2022-2023 ابتداء من 2022/11/20 إلى 2023/01/22.

4- أدوات الدراسة الاستطلاعية:

1-4- مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية للمراهقين:

رغم توفر العديد من المقاييس التي أعدت لقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية، إلا أنها اختلفت فيما بينها حول الأبعاد المكونة لها، وعدد البنود المصاغة ضمنها، والأسس النظرية المتبعة لإعدادها، بالإضافة إلى اختلاف المراحل العمرية المستهدفة خلالها، وهذا ما دفعنا لإعداد مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية للعينة المستهدفة في هذه الدراسة.

وبناء على ذلك تعدّ مرحلة إعداد وتصميم مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية للمراهقين أحد أهمّ مراحل الدراسة الحالية، والتي تهدف إلى قياس درجة إدمان المراهق على الألعاب الإلكترونية، وقد مرّت هذه المرحلة بالخطوات التالية:

4-1-1- إعداد الصورة الأولية للمقياس:

بعد الرجوع إلى التراث النظري الذي تناول الإدمان على الألعاب الإلكترونية (كالدليل التشخيصي الخامس للاضطرابات النفسية "DSM-5" و النسخة الحادية عشر لدليل الأمراض والاضطرابات النفسية "ICD-11")، والإطلاع أيضا على بعض المقاييس التي تطرقت إلى الإدمان على الألعاب الإلكترونية (كمقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة لدى المراهق ل "فاطمة الزهراء نويشي"، مقياس إدمان الألعاب الإلكترونية لدى طلاب الجامعة ل "محمد مصطفى عبد الرزاق مصطفى"، مقياس ممارسة ألعاب التسلية الإلكترونية لدى الأطفال ل

"عايدة حمادة محمد... وغيرها)، وآراء بعض الأخصائيين النفسانيين الممارسين بوحدات الكشف والمتابعة المدرسية ومستشاري التوجيه المدرسي كما هو موضح في الملحق رقم (05)، تم ضبط محتوى المقياس وتحديد أبعاده وصياغة بنوده صياغة أولية كما هو موضح في الملحق رقم (01).

ولقد انتهت هذه الخطوة بإعداد المقياس في صورته الأولى، حيث تكون من ستين (60) بنداً، يتم الإجابة عنها حسب تدرج ليكرت (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وأعطيت لها درجات كالتالي (1, 2, 3, 4, 5) بالنسبة للبنود الموجبة (1-2-3-4-6-7-8-9-10-11-13-15-17-18-20-21-22-23-24-25-27-28-29-30-31-33-34-36-38-39-40-41-42-43-44-45-46-47-48-49-50-51-52-53-55-56-57-58-60)، والعكس بالنسبة للبنود السالبة (5-12-14-16-19-26-32-35-37-54-59)، وقد وزعت على أربعة أبعاد مبدئية وهي:

- 1- الانغماس عند اللعب: يقصد به الاندماج الكلي مع الألعاب الالكترونية، والتفاعل معها وجدانياً، ما يجعله يتعلق بها ويتفحص شخصياتها ويقلد السلوكيات الممارسة فيها، وهو يتكون من (14) بنداً.
- 2- الدوافع والعادات المتبعة عند اللعب: يقصد بها الهدف الذي يريجه من الألعاب الالكترونية (الاستمتاع، الإثارة، الانفراد، الهروب، التفرغ الانفعالي...)، وكذا العادات التي يتبعها عند القيام باللعب (كنوع اللعبة المفضلة لديه، ونوع الجهاز الذي يستعمله لممارسة اللعبة...)، وهو يتكون من (15) بنداً.
- 3- فقدان السيطرة عند اللعب: يقصد بها الفشل في التحكم بالوقت المستغرق للعب وتصعيده، والانزعاج عند مقاطعته، وكذا فقدانه للاهتمام بالأنشطة الأخرى واستمراره في اللعب رغم آثاره، وهو يتكون من (16) بنداً.
- 4- الآثار الناجمة عن اللعب: يقصد بها الانعكاسات التي يخلّفها اللعب بالألعاب الالكترونية (الانتكاس، الأعراض الانسحابية عند الانقطاع، التعرض للخطر أو فقدان علاقات هامة، مشاكل صحية...)، وهو يتكون من (15) بنداً.

4-1-2- إجراء التعديلات اللازمة وفقاً لملاحظات المحكمين وملاحظات التطبيق:

بعد إعداد مقياس الإدمان على الألعاب الالكترونية للمراهقين في صورته الأولى، تم عرضه على عدد من أساتذة علم النفس الواردة أسماؤهم في الملحق رقم (06)، من أجل إبداء رأيهم حول العناصر التالية:

- مدى تطابق الأبعاد مع الخاصية المقاسة.
- مدى تطابق البنود مع الخاصية المقاسة.
- مدى تطابق البنود مع الأبعاد.
- مدى ملائمة بدائل الإجابة للبنود.
- مدى مناسبة البنود لعينة الدراسة.
- مدى وضوح التعليمات لعينة الدراسة.
- مدى سلامة البنود لغوياً (معنى ومبنى).

كما تم تطبيقه على عينة استطلاعية أولية قوامها (15) مراهقا متمدرسا بمتوسطة سبيحي بلقاسم، تتراوح أعمارهم ما بين (13- 15) سنة، والذين تم اختيارهم بطريقة قصدية، بهدف معرفة مدى ملاءمته لهم من حيث مدى فهم بنوده، ووضوح تعليمته، وطريقة الإجابة عليه، والصعوبات التي يمكن أن تعترضهم في ذلك.

وبناء على نتائج كل من تحكيم وتطبيق المقياس في صورته الأولية قامت الطالبة الباحثة بكل التعديلات اللازمة كما هو موضح في الملحق رقم (07)، حيث أجرت التعديلات في ضوء ما أبداه السادة المحكمون من ملاحظات هامة سواء كانت بإضافة للبنود أو نقل بنود أخرى أو تعديل الصياغة اللغوية لها أو تحويل السالبة منها إلى بنود موجبة، كما أجرت التعديلات في ضوء الملاحظات التي سجلت أثناء تطبيقه، سواء بتغيير صياغة بعض المصطلحات الصعبة أو بتعديل المصطلحات التي تحمل دلالات متعددة، وبالتالي أصبح المقياس جاهزا لتقنيته (حساب صدقه وثباته على أفراد العينة الاستطلاعية) كما هو موضح في عنصر (الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة الاستطلاعية)، وذلك تمهيدا لإعداد الصورة النهائية له.

4-1-3- إعداد الصورة النهائية للمقياس:

بعد قيام الطالبة الباحثة بكل التعديلات اللازمة بناء على نتائج تحكيم وتطبيق المقياس وبناء على المعالجة الإحصائية، تم إعداد الصورة النهائية لمقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية للمراهقين كما هو موضح في الملحق رقم (02)، والذي تكون من (51) بندا موزعا على أربعة أبعاد رئيسية (الانغماس عند اللعب ب (11) بندا، الدوافع والعادات المتبعة ب (12) بندا، فقدان السيطرة عند اللعب ب (15) بندا، والآثار الناجمة عن اللعب ب (13) بندا)، ويتم الإجابة عنها وفق تدرج ليكرت (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا) والتي أعطيت لها درجات كالتالي (5، 4، 3، 2، 1)، وقد تراوح مدى الدرجات الكلي للمقياس ما بين [51- 255]، حيث تم تصنيفها إلى ثلاث فئات من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر درجة كلية للمقياس - أقل درجة كلية للمقياس) / عدد الفئات.

$$\text{وبالتعويض نجد: } (255 - 51) / 3 = 68$$

ومنه فإن المدى في كل فئة يساوي 68، حيث تشير الدرجات ما بين [51- 119] إلى مستوى إدمان منخفض للألعاب الإلكترونية، وما بين [120- 188] إلى مستوى إدمان متوسط للألعاب الإلكترونية، وما بين [189- 255] إلى مستوى إدمان مرتفع للألعاب الإلكترونية.

4-2- مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين:

رغم توفر العديد من المقاييس التي أعدت لقياس السلوك العدواني، إلا أنه تم اختيار مقياس السلوك العدواني والعدائي المعد من طرف "آمال باظة" والمقتن من طرف "سامية ابريغم" بعد الإلمام بأراء متعددة من المختصين (الأستاذ المشرف، بعض الأخصائيين النفسانيين الممارسين بوحداث الكشف والمتابعة المدرسية و

مستشاري التوجيه المدرسي كما هو موضح في الملحق رقم (05)، والذي يهدف إلى قياس درجة السلوك العدواني والعناني للمراهقين، وقد مرّ في إعداده وتقنيته بالعديد من الخطوات وهي كالتالي:

4-2-1- إعداد مقياس السلوك العدواني والعناني للمراهقين من طرف "آمال باظة":

قامت معدّة المقياس وفقا للفكرة المقدّمة من طرف (Foulds, 1956) حول العقابية العامّة والتي قسّمها إلى عقابية داخلية وعقابية خارجية، وصمّم عن طريقها استبيان العدائية واتجاهها، وأيضا وفقا لدراسة (Quatsn, 1994) الذي وضع بعد الغضب ضمن المقاييس الفرعية للعدائية العامّة، بتصميم اختبار لقياس السلوك العدواني لدى الأطفال سنة (1996) في صور ثلاثة منها السلوك الجسدي واللفظي وغير المباشر.

وبناء على ما تقدّم يتكوّن المقياس الحالي من أربعة أبعاد أساسية وهي: 1- السلوك العدواني المادي، 2- السلوك العدواني اللفظي، 3- العدائية، 4- الغضب، حيث يشمل كلّ بعد (مقياس فرعي) على (14) بنداً، وبالتالي يتكوّن المقياس ككل من (56) بنداً، وتقع الإجابة على بنوده في خمس مستويات تتراوح ما بين (0 – 4) وتحدّد بالتعبيرات التالية المحددة لدرجة تكرار السلوك (كثيرا جدا، كثيرا، أحيانا، نادرا، إطلاقا) (0,1,2,3,4)، حيث تدلّ الدرجة العالية على مستوى عدواني أو عدائي أو غضب عالي، والدرجة المنخفضة على مستوى عدواني أو عدائي أو غضب منخفض، ويمكن حساب الدرجات لكل بعد على حدى أو حساب الدرجة الكلية له.

وفيما يلي جدول يوضح مستويات الدرجات على المقياس لكل بعد:

جدول رقم(05) يوضح مستويات الدرجات على المقياس لكل بعد.

المستوى	الدرجات
المستوى الأول	43-56
المستوى الثاني	29-42
المستوى الثالث	15-28
المستوى الرابع	0-14

وقد قامت معدّة المقياس بتقنيته كما يلي:

صدق المقياس:

صدق المحكمين: تمّ عرض المقياس على مجموعة من أساتذة الصّحة النفسيّة وتعديل بعض البنود والعبارات واستبعاد بعضها الآخر تبعا لآرائهم وتوجيهاتهم.

صدق المقارنة الطرفية: تم حساب الفروق بين الحاصلين على أعلى الدرجات وأقل الدرجات وكانت قيم "ت" للمقاييس الفرعية الأربعة كالتالي: (3.80, 4.60, 4.23, 5.22) وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01). ثبات المقياس:

طريقة إعادة التطبيق: تم التوصل إلى معامل ثبات بعد العدوان المادي الذي بلغ (0.86)، وبعد العدوان اللفظي (0.88)، وبعد العدائية (0.75)، وبعد الغضب (0.77)، كما بلغت الدرجة الكلية (0.82) على طلاب الفرقة الأولى في كلية التربية بكفر الشيخ.

طريقة الاتساق الداخلي: تم حساب معامل الارتباط بين المقاييس الأربعة الفرعية وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (06) يوضح معامل الارتباط بين الأبعاد الفرعية الأربعة.

أبعاد المقياس	السلوك العدواني المادي	السلوك العدواني اللفظي	العدائية	الغضب
السلوك العدواني المادي	---			
السلوك العدواني اللفظي	0.83	---		
العدائية	0.75	0.85	---	
الغضب	0.73	0.74	0.81	---

(ابريعم، 2017، ص ص 387-388)

4-2-2- تقنين مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين من طرف "سامية ابريعم":

قامت "سامية ابريعم" بتقنين النسخة المصرية لمقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين المعد من طرف "آمال باظة"، والتأكد من مدى ملاءمته للتطبيق في البيئة الجزائرية، وذلك من خلال تطبيقه على عينة قوامها (210) مراهقا متمدرسا بثنائوي فاطمة الزهراء و سعدي الصديق، تتراوح أعمارهم ما بين (16-18) سنة، والذين تم اختيارهم بطريقة قصدية، وقد تم التوصل بعد المعالجة الإحصائية إلى النتائج التالية:

صدق المقياس:

الصدق الظاهري: يتمتع المقياس بكل مقاييسه الفرعية الأربعة (السلوك العدواني المادي، السلوك العدواني اللفظي، العدائية، الغضب) بدرجة عالية من الصدق الظاهري، حيث كانت عباراته واضحة ومفهومة وتقيس الغرض الذي أعدت من أجله فعلا.

الصدق التمييزي: تراوحت قيم "ت" للمقاييس الفرعية الأربعة ما بين (7.23- 8.39) وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

ثبات المقياس:

طريقة إعادة التطبيق: تراوحت قيم معامل ارتباط بيرسون للمقياس بكل مقاييسه الفرعية الأربعة ما بين (0.669 – 0.789) وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

طريقة معامل ألفا كرومباخ: تراوحت قيم معامل ألفا كرومباخ للمقياس بكل مقاييسه الفرعية الأربعة ما بين (0.668 – 0.781) وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) (ابريعم, 2017, ص393).

وبعد اختيار هذا المقياس وتبنيته من بين العديد من المقاييس المتوفرة لتطبيقه في الدراسة الأساسية، فهو جاهز الآن لتقنيته (حساب صدقه وثباته على أفراد العينة الاستطلاعية) كما هو موضح في الملحق رقم (03).

5- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الاستطلاعية:

يعدّ مفهومي الصدق والثبات من المفاهيم الجوهرية في القياس النفسي، والتي تقوم عليها إجراءات إعداد المقاييس للاستعمال (معمرية, 2012, ص249). لذلك قمنا بتطبيق أداتي الدراسة للتحقق من صدقها وثباتها على عينة استطلاعية قوامها 35 مراهقا متمدرسا بمتوسطة سبيجي بلقاسم، وحسابهما بالطرق التالية:

1-5- مقياس الإدمان على الألعاب الالكترونية للمراهقين:

1-1-5- صدق المقياس:

للتحقق من صدق المقياس تمّ استخدام:

طريقة صدق المحتوى:

لقد تمّ حساب الصدق بالاعتماد على معادلة لاوشي لكل لحساب نسبة اتفاق المحكّمين حول بنود مقياس الدراسة، وقد جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (07) يوضح نتائج نسبة اتفاق المحكّمين حول بنود الصورة الأولية لمقياس الدراسة.

المجموع	معامل صدق المحتوى	نسبة صدق المحتوى
البند 1	13	1,0
البند 2	13	1,0
البند 3	11	0,7
البند 4	11	0,7
البند 5	13	1,0
البند 6	12	0,8
البند 7	13	1,0
البند 8	13	1,0

البند 9	12	0,8	%85
البند 10	13	1,0	%100
البند 11	12	0,8	%85
البند 12	13	1,0	%100
البند 13	13	1,0	%100
البند 14	13	1,0	%100
البند 15	13	1,0	%100
البند 16	12	0,8	%85
البند 17	13	1,0	%100
البند 18	13	1,0	%100
البند 19	13	1,0	%100
البند 20	13	1,0	%100
البند 21	13	1,0	%100
البند 22	13	1,0	%100
البند 23	13	1,0	%100
البند 24	13	1,0	%100
البند 25	12	0,8	%85
البند 26	13	1,0	%100
البند 27	13	1,0	%100
البند 28	13	1,0	%100
البند 29	13	1,0	%100
البند 30	13	1,0	%100
البند 31	13	1,0	%100
البند 32	13	1,0	%100
البند 33	13	1,0	%100
البند 34	12	0,8	%85
البند 35	13	1,0	%100
البند 36	13	1,0	%100
البند 37	13	1,0	%100
البند 38	13	1,0	%100

البند 39	12	0,8	%85
البند 40	13	1,0	%100
البند 41	12	0,8	%85
البند 42	12	0,8	%85
البند 43	13	1,0	%100
البند 44	13	1,0	%100
البند 45	12	0,8	%85
البند 46	13	1,0	%100
البند 47	13	1,0	%100
البند 48	13	1,0	%100
البند 49	13	1,0	%100
البند 50	13	1,0	%100
البند 51	13	1,0	%100
البند 52	13	1,0	%100
البند 53	13	1,0	%100
البند 54	13	1,0	%100
البند 55	13	1,0	%100
البند 56	13	1,0	%100
البند 57	13	1,0	%100
البند 58	13	1,0	%100
البند 59	13	1,0	%100
البند 60	13	1,0	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (07) أنّ قيمة صدق المحتوى بين المحكّمين تتراوح ما بين (0.70) و(1.00)، وأنّ نسبة صدق المحتوى بينهم تتراوح ما بين (69%) و(100%).

وعليه فإنّ جميع البنود تتمتع بنسبة عالية من صدق المحتوى، مما يثبت أنّها تقيس السّمة التي وضعت لقياسها.

ومن هنا نستنتج أنّ مقياس الإدمان على الألعاب الالكترونية للمراهقين يتمتع بدرجة صدق عالية.

طريقة صدق البنائي:

لقد تمّ حساب الصدق بالاعتماد على معامل ارتباط بيرسون لكل بعد من الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتهي إليه، وقد جاءت نتائج الارتباط كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (08) يوضح معاملات ارتباط أبعاد مقياس الدراسة بالدرجة الكلية له.

رقم البعد	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
البعد01 (الانغماس عند اللعب)	0.783	0.000
البعد02 (الدوافع والعادات المتبعة عند اللعب)	0.857	0.000
البعد03 (فقدان السيطرة عند اللعب)	0.902	0.000
البعد04 (الآثار السلبية عن اللعب)	0.836	0.000

نلاحظ من خلال الجدول رقم (08) أنّ معاملات ارتباط أبعاد مقياس الدراسة بالدرجة الكلية له مرتفعة ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين البعد الأول (01) والدرجة الكلية للمقياس 0.783، وبين البعد الثاني (02) والدرجة الكلية للمقياس 0.857، وبين البعد الثالث والدرجة الكلية للمقياس 0.902، وبين البعد الرابع والدرجة الكلية للمقياس 0.836.

وعليه فإنّ جميع الأبعاد متسقة داخليا مع الدرجة الكلية للمقياس الذي تنتهي إليه، مما يثبت الصدق البنائي لأبعاد هذا المقياس.

ومن هنا نستنتج أنّ مقياس الإدمان على الألعاب الالكترونية للمراهقين يتمتع بدرجة صدق جيّدة.

طريقة صدق الاتساق الداخلي:

لقد تمّ حساب الصدق بالاعتماد على معامل ارتباط بيرسون لكل بند من البنود بالدرجة الكلية للبند الذي تنتهي إليه، وذلك تمهيدا لحذف البنود التي لم يصل ارتباطها بالدرجة الكلية للبند إلى حدّ الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.01) و(0.05)، وقد جاءت نتائج الارتباط كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (09) يوضح معاملات ارتباط بنود مقياس الدراسة بالدرجة الكلية للبعد الأول.

رقم البند	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
البند 01	0.590	0.000
البند 02	0.512	0.002
البند 03	0.638	0.000
البند 05	0.522	0.001
البند 06	0.544	0.001
البند 07	0.747	0.000
البند 08	0.393	0.020
البند 09	0.510	0.002
البند 10	0.754	0.000
البند 12	0.443	0.008
البند 13	0.555	0.001

نلاحظ من خلال الجدول رقم (09) أنَّ معاملات ارتباط بنود المقياس لهذا البعد دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) و (0.05) ماعدا البندين رقم (4) و (11) فهما غير دالين كما هو موضح في الملحق رقم (08)، لذا تمَّ حذفهما، فأصبح بذلك هذا البعد يتكوّن من 11 بنداً.

وعليه فإنَّ أغلب بنود البعد الأول متّسقة داخليا مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه، مما يثبت صدق الاتّساق الداخلي لبنود هذا البعد.

جدول رقم (10) يوضح معاملات ارتباط بنود مقياس الدراسة بالدرجة الكلية للبعد الثاني.

رقم البند	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
البند 14	0.422	0.011
البند 16	0.628	0.000
البند 17	0.474	0.004
البند 19	0.478	0.004
البند 20	0.668	0.000

البند 21	0.555	0.001
البند 22	0.587	0.000
البند 23	0.758	0.000
البند 24	0.589	0.000
البند 26	0.653	0.000
البند 27	0.713	0.000
البند 28	0.810	0.000

نلاحظ من خلال الجدول رقم (10) أنّ معاملات ارتباط بنود المقياس لهذا البعد دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) ماعدا البنود (15) و(18) و(25) فهم غير دالّين كما هو موضّح في الملحق رقم (08)، لذا تمّ حذفهم، فأصبح بذلك هذا البعد يتكوّن من 12 بنداً.

وعليه فإنّ أغلب بنود البعد الثاني متّسقة داخليا مع الدّرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، مما يثبت صدق الاتّساق الداخلي لبنود هذا البعد.

جدول رقم (11) يوضح معاملات ارتباط بنود مقياس الدّراسة بالدّرجة الكلية للبعد الثالث.

رقم البند	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
البند 29	0.491	0.003
البند 30	0.534	0.001
البند 32	0.622	0.000
البند 33	0.780	0.000
البند 34	0.463	0.005
البند 35	0.625	0.000
البند 36	0.394	0.019
البند 37	0.664	0.000
البند 38	0.655	0.000
البند 39	0.610	0.000

البند 40	0.733	0.000
البند 41	0.810	0.000
البند 42	0.717	0.000
البند 43	0.856	0.000
البند 44	0.751	0.000

نلاحظ من خلال الجدول رقم (11) أنّ معاملات ارتباط بنود المقياس لهذا البعد دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) و (0.05) ماعدا البند 31 فهو غير دال كما هو موضح في الملحق رقم (08)، لذا تمّ حذفه، فأصبح بذلك هذا البعد يتكوّن من 15 بنداً.

وعليه فإنّ أغلب بنود البعد الثالث متّسقة داخليا مع الدّرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، مما يثبت صدق الاتّساق الدّاخل لبند هذا البعد.

جدول رقم (12) يوضح معاملات ارتباط بنود مقياس الدّراسة بالدّرجة الكلية للبعد الرابع.

رقم البند	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
البند 45	0.826	0.000
البند 46	0.643	0.000
البند 47	0.655	0.000
البند 48	0.671	0.000
البند 49	0.608	0.000
البند 50	0.417	0.013
البند 51	0.721	0.000
البند 52	0.535	0.001
البند 54	0.692	0.000
البند 55	0.437	0.009
البند 56	0.354	0.037
البند 57	0.635	0.000

البند 60	0.520	0.001
----------	-------	-------

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) أنّ معاملات ارتباط بنود المقياس لهذا البعد دالة احصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) و (0.05) ماعدا البنود (53) و (58) و (59) فهم غير دالّين كما هو موضّح في الملحق رقم (08)، لذا تمّ حذفهم، فأصبح بذلك هذا البعد يتكوّن من 13 بنداً.

وعليه فإنّ أغلب بنود البعد الرابع متّسقة داخلياً مع الدّرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه، مما يثبت صدق الاتّساق الداخلي لبنود هذا البعد.

ومن هنا نستنتج أنّ مقياس الإدمان على الألعاب الالكترونية للمراهقين يحتوي على 51 بنداً دالّاً بقيسه.

5-1-2- ثبات المقياس:

للتحقّق من ثبات المقياس تمّ استخدام:

طريقة معامل ألفا كرونباخ:

لقد تمّ حساب الثّبات بالاعتماد على معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس، بالإضافة إلى الدّرجة الكلية له، وقد جاءت النّتائج كما هو موضّح في الجدول التالي:

جدول رقم (13) يوضح معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الدّراسة والدّرجة الكلية له.

أبعاد مقياس الإدمان على الألعاب الالكترونية	الانغماس عند اللّعب	الدّوافع والعادات المتّبعة عند اللّعب	فقدان السيطرة عند اللّعب	الآثار النّاجمة عند اللّعب	الدّرجة الكلية
معامل ألفا كرومباخ	0.783	0.769	0.859	0.730	0.925

يظهر من خلال الجدول رقم (13) أنّ معامل ثبات بعد الانغماس عند اللّعب قد بلغ 0.783، وبعد الدّوافع والعادات المتّبعة عند اللّعب 0.769، وبعد فقدان السيطرة عند اللّعب 0.859، أمّا بعد الآثار النّاجمة عند اللّعب فقد بلغ 0.730.

كما وضّح أيضاً أنّ الدّرجة الكلية لمقياس الإدمان على الألعاب الالكترونية للمراهقين قد بلغ 0.925 وهي درجة عالية، إذن فأداة الدّراسة تتمتّع بثبات ممتاز وبالتالي يمكن الاعتماد عليه وتطبيقه في الدّراسة الأساسيّة.

5-2- مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين:

5-2-1- صدق المقياس:

للتحقّق من صدق المقياس تمّ استخدام:

طريقة صدق البنائي:

لقد تمّ حساب الصدق بالاعتماد على معامل ارتباط بيرسون لكل بعد من الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتهي إليه، وقد جاءت نتائج الارتباط كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (14) يوضح معاملات ارتباط أبعاد مقياس الدراسة بالدرجة الكلية له.

رقم البعد	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
البعد 01 (السلوك العدواني المادي)	0.867	0.000
البعد 02 (السلوك العدواني اللفظي)	0.894	0.000
البعد 03 (العدائية)	0.879	0.000
البعد 04 (الغضب)	0.905	0.000

نلاحظ من خلال الجدول رقم (14) أنّ معاملات ارتباط أبعاد مقياس الدراسة بالدرجة الكلية له مرتفعة ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين البعد الأول (01) والدرجة الكلية للمقياس 0.867، وبين البعد الثاني (02) والدرجة الكلية للمقياس 0.894، وبين البعد الثالث والدرجة الكلية للمقياس 0.879، وبين البعد الرابع والدرجة الكلية للمقياس 0.905.

وعليه فإنّ جميع الأبعاد متسقة داخليا مع الدرجة الكلية للمقياس الذي تنتهي إليه، مما يثبت الصدق البنائي لأبعاد هذا المقياس.

ومن هنا نستنتج أنّ مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين يتمتع بدرجة صدق جيّدة.

طريقة صدق الاتساق الداخلي:

لقد تمّ حساب الصدق بالاعتماد على معامل ارتباط بيرسون لكل بند من البنود بالدرجة الكلية للبند الذي تنتهي إليه، وذلك تمهيدا لحذف البنود التي لم يصل ارتباطها بالدرجة الكلية للبند إلى حدّ الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.01)، وقد جاءت نتائج الارتباط كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (15) يوضح معاملات ارتباط بنود مقياس الدراسة بالدرجة الكلية للبعد الأول.

رقم البند	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
البند 01	0.771	0.000
البند 02	0.718	0.000
البند 03	0.462	0.005
البند 04	0.558	0.000
البند 05	0.579	0.000
البند 06	0.525	0.001
البند 07	0.645	0.000
البند 08	0.757	0.000
البند 09	0.621	0.000
البند 11	0.509	0.002
البند 12	0.679	0.000
البند 13	0.510	0.002

نلاحظ من خلال الجدول رقم (15) أنَّ معاملات ارتباط بنود المقياس لهذا البعد دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) ماعدا البندين رقم (10) و(14) فهما غير دالين كما هو موضح في الملحق رقم (09)، لذا تم حذفهما، فأصبح بذلك هذا البعد يتكوّن من 12 بنداً.

وعليه فإنَّ أغلب بنود البعد الأول متّسقة داخليا مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه، مما يثبت صدق الاتّساق الداخلي لبنود هذا البعد.

جدول رقم (16) يوضح معاملات ارتباط بنود مقياس الدراسة بالدرجة الكلية للبعد الثاني.

رقم البند	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
البند 15	0.795	0.000
البند 16	0.593	0.000
البند 17	0.734	0.000
البند 18	0.765	0.000

البند 19	0.516	0.001
البند 20	0.589	0.000
البند 21	0.767	0.000
البند 22	0.638	0.000
البند 23	0.733	0.000
البند 24	0.835	0.000
البند 25	0.735	0.000
البند 26	0.533	0.001
البند 27	0.676	0.000
البند 28	0.637	0.000

نلاحظ من خلال الجدول رقم (16) أنَّ معاملات ارتباط بنود المقياس لهذا البعد دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

وعليه فإنَّ كل بنود البعد الثاني متسقة داخليا مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لبنود هذا البعد.

جدول رقم (17) يوضح معاملات ارتباط بنود مقياس الدراسة بالدرجة الكلية للبعد الثالث.

رقم البند	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
البند 29	0.783	0.000
البند 30	0.549	0.001
البند 31	0.521	0.001
البند 32	0.592	0.000
البند 33	0.576	0.000
البند 35	0.502	0.002
البند 36	0.399	0.017
البند 38	0.677	0.000

البند 39	0.716	0.000
البند 40	0.454	0.006
البند 41	0.611	0.000
البند 42	0.671	0.000

نلاحظ من خلال الجدول رقم (17) أنَّ معاملات ارتباط بنود المقياس لهذا البعد دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) و (0.05) ماعدا البندين (34) و (37) فهما غير دالين كما هو موضح في الملحق رقم (09)، لذا تم حذفهما، فأصبح بذلك هذا البعد يتكوّن من 12 بنداً.

وعليه فإنَّ أغلب بنود البعد الثالث متّسقة داخليا مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه، مما يثبت صدق الاتّساق الداخلي لبنود هذا البعد.

جدول رقم (18) يوضح معاملات ارتباط بنود مقياس الدراسة بالدرجة الكلية للبعد الرابع.

رقم البند	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
البند 43	0.630	0.000
البند 44	0.748	0.000
البند 45	0.789	0.000
البند 46	0.710	0.000
البند 47	0.544	0.001
البند 48	0.639	0.000
البند 49	0.834	0.000
البند 50	0.684	0.000
البند 51	0.669	0.000
البند 52	0.768	0.000
البند 53	0.734	0.000
البند 54	0.687	0.000
البند 55	0.743	0.000

البند 56	0.565	0.000
----------	-------	-------

نلاحظ من خلال الجدول رقم(18) أنّ معاملات ارتباط بنود المقياس لهذا البعد دالة احصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

وعليه فإنّ كل بنود البعد الرابع متّسقة داخليا مع الدّرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه, مما يثبت صدق الاتّساق الداخلي لبنود هذا البعد.

ومن هنا نستنتج أنّ مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين يحتوي على 52 بنداً دالاً بقيسه.

2-2-5- ثبات المقياس:

للتحقّق من ثبات المقياس تمّ استخدام:

طريقة معامل ألفا كرونباخ:

لقد تمّ حساب الثّبات بالاعتماد على معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس, بالإضافة إلى الدّرجة الكلية له, وقد جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم(19) يوضح معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الدّراسة والدّرجة الكلية له.

أبعاد مقياس السلوك	السلوك	السلوك	العدائية	الغضب	الدّرجة الكلية
العدواني والعدائي	العدواني المادي	العدواني اللفظي			
معامل ألفا كرومباخ	0.851	0.912	0.837	0.918	0.960

يظهر من خلال الجدول رقم (19) أنّ معامل ثبات بعد السلوك العدواني المادي قد بلغ 0.851, وبعد السلوك العدواني اللفظي 0.912, وبعد العدائية 0.837, أمّا بعد الغضب فقد بلغ 0.918.

كما وضّح أيضا أنّ الدّرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني للمراهقين قد بلغ 0.960 و هي درجة عالية, إذن فأداة الدّراسة تتمتّع بثبات ممتاز وبالتالي يمكن الاعتماد عليه وتطبيقه في الدّراسة الأساسيّة.

6- نتائج الدّراسة الاستطلاعيّة:

ساعد الاستطلاع التّالي على:

- جمع العديد من المراجع النّظرية (كتب, مقالات...) حول كلّ من متغيّر من متغيّرات الدّراسة.
- التعمّق أكثر في قراءة المراجع المجمّعة وتصنيف معلوماتها وضبط خطة البحث الموضوعية.
- اختيار مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين المعدّ من طرف "آمال باظة" والمقتنّ من طرف "سامية ابريغم" من بين المقاييس المتوفّرة لتطبيقه في الدّراسة الأساسيّة.

- تصميم مقياس الإدمان على الألعاب الالكترونية للمراهقين بعد تحديد الأبعاد الأساسية التي سيرتكز عليها وتوظيف أغلب المعلومات المجمعة حولها، مع مراعاة خصائص العينة المستهدفة والظروف المحيطة بها.
 - تعديل الصورة الأولية لمقياس الإدمان على الألعاب الالكترونية للمراهقين وفقا لنتائج تحكيمه وتطبيقه على العينة الاستطلاعية وصولا للصورة النهائية له.
 - إبراز مدى توافق متغيري الدراسة "السلوك العدواني" و"الإدمان على الألعاب الالكترونية" مع العينة المستهدفة "المراهق المتمدرس"، والذي توضح من خلال التطبيق المبدئي للمقياسين عليها.
 - تحديد ميدان الدراسة الذي ستجرى فيه مبدئيا (متوسطة سببجي بلقاسم) لتوفره على الشروط اللازمة للقيام بالدراسة الأساسية.
 - تبيان كيفية تطبيق الطالبة الباحثة لمقياسي الدراسة، وكيفية تجاوزها لمختلف الصعوبات التي تصادفها، وخاصة التي تتعلق بعجز بعض المراهقين المتمدرسين في فهم بعض العبارات أو في استيعاب تعليمات المقياس.
 - تحديد المنهج المناسب (المنهجين الوصفي الارتباطي والسببي المقارن)، وطريقة اختيار العينة للدراسة الأساسية ونوع الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات المجمعة.
- ثانيا: الدراسة الأساسية:

تعتمد الدراسة الأساسية على الخطوات الإجرائية التالية:

1- منهج الدراسة الأساسية:

إنّ إتباع الباحث لمنهج دون آخر يرجع سببه إلى طبيعة الموضوع وإلى الأهداف التي يسعى لتحقيقها، فموضوع الدراسة هو الذي يفرض على الباحث إتباع منهج معين دون آخر، حيث أنّ المنهج هو الطريق الذي يتبعه الباحث لاكتشاف الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي يتم وضعها حتى يصل إلى نتيجة معلومة (بوحوش والذنيبات، 2007، ص 99).

بما أنّ الدراسة الحالية تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين الإدمان على الألعاب الإلكترونية والسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط، وكذا التحقق من وجود فروق بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير الإدمان على الألعاب الإلكترونية (مدمن- غير مدمن)، لذلك ارتأت الطالبة الباحثة الاعتماد على المنهجين الوصفي الارتباطي والسببي المقارن اللذان يصفان الظواهر وصفا موضوعيا من خلال البيانات المتحصّل عليها باستخدام أدوات وتقنيات البحث العلمي (حامد، 2008، ص 43) باعتباره المنهج المناسب لهذه الدراسة.

2- مجتمع الدراسة الأساسية:

تمت الدراسة الميدانية بمتوسطة سبيحي بلقاسم - ولاية سطيف- وذلك لتوفرها على مجتمع الدراسة المتكوّن من جميع المراهقين المتمدرسين بها والبالغ عددهم (875) مراهقا متمدرسا بالمتوسطة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم(20) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة.

المجموع	السنة الرابعة متوسط	السنة الثالثة متوسط	السنة الثانية متوسط	المستوى الدراسي الجنس
432	115	141	176	ذكور
443	146	131	166	إناث
875	261	272	342	المجموع

3- عينة الدراسة الأساسية:

العينة هي الجزء "المفردات" الذي يسحب من الكل "المجتمع المستهدف" (معمرية، 2022، ص630) ويعدّ تحديد حجمها المناسب في أيّ دراسة من القرارات المهمة لكلّ باحث، كونها تزوّده بمعلومات يمكن الاعتماد عليها لتعميم النتائج، لذلك هناك جداول ومعادلات رياضية يمكن من خلالها أن نحدّد نسبة العينة من المجتمع المتاح بشرط أن يكون حجمه معلوما، والتي تقوم على بعض المعايير كمنهج الدراسة وحجم المجتمع، ومنه فقد اعتمدنا في هذه الدراسة على معادلة ستيفن ثامبسون (Steven K.Thompson) لحساب وتحديد حجم العينة المناسب والمصاغة كما يلي:

$$n = \frac{N \times p (1 - p)}{[[N - 1 \times (d^2 \div z^2)] + p (1 - p)]}$$

(Thompson, 2012, p59).

حيث أنّ:

N: حجم المجتمع.

Z: الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة (0.95) وتساوي (1.96).

P: نسبة توقّر الخاصية والمحايطة وتساوي (0.50).

d: نسبة الخطأ وتساوي (0.05).

وبتطبيق المعادلة:

$$n = 875 \times 0.50(1 - 0.50) \div [875 - 1 \times (0.05)^2 \div (1.96)^2] + 0.50(1 - 0.50) = 267$$

نجد أن الحد الأدنى المطلوب لحجم العينة المسحوب من مجتمع الدراسة هو 267 مراهقا متمدرسا في مرحلة التعليم المتوسط.

وبما أن المجتمع المتاح غير متجانس، والذي يرجع إلى الاختلاف في المستوى الدراسي لعناصره (سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة) متوسط، وأيضا إلى الاختلاف في عدد عناصر كل مستوى، فقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة المعاينة العشوائية الطبقية.

ولتحديد حجم العينة الأدنى والمطلوب في كل مستوى (طبقة) قمنا بالإجراءات الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(21) يوضح حجم العينة الأدنى والمطلوب في كل مستوى.

المجموع		السنة الرابعة		السنة الثالثة		السنة الثانية		المستوى الدراسي
875		261		272		342		حجم المجتمع
إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	
443	432	146	115	131	141	166	176	
%100		%30		%31		%39		النسبة المئوية
		إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	
		%56	%44	%48	%52	%49	%51	
n= 267		80		83		104		حجم العينة المسحوب
		إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	
		136	131	45	35	40	43	

ومن أجل تحقيق حجم العينة الأدنى والمطلوب في كل مستوى (طبقة) قمنا بتوزيع مقياسي الدراسة، حيث وزعت (104) مقاييس على تلاميذ السنة الثانية متوسط، و(83) مقياسا على تلاميذ السنة الثالثة متوسط، و(80) مقياسا على تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

وبعد استرجاع المقاييس الموزعة تم استبعاد (03) منها لعدم استيفائها الشروط، بسبب ترك عبارة أو أكثر من دون إجابة أو الإجابة عن البنود باختيار نفس البديل، فأصبح حجم عينة الدراسة (264) مراهقا متمدرسا في مرحلة التعليم المتوسط، حيث نجد (102) مراهقا متمدرسا في السنة الثانية متوسط، و(82) مراهقا متمدرسا في السنة الثالثة متوسط، (80) مراهقا متمدرسا في السنة الرابعة متوسط .

4- مجالات الدراسة الأساسية:

المجال المكاني: تمت الدراسة في متوسطة سبيحي بلقاسم- ولاية سطيف-

المجال الزمني: تمت الدراسة في السنة الدراسية 2023-2024 ابتداء من 2023/12/17 إلى 2024/02/19.

المجال البشري: تمت الدراسة على عينة من المراهقين المتمدرسين بمتوسطة سبيحي بلقاسم - ولاية سطيف، والذين بلغ عددهم 267 مراهقا متمدرسا، وتراوح أعمارهم ما بين (12-17) سنة.

5- أدوات الدراسة الأساسية:

لكل دراسة أداة أو مجموعة من الأدوات التي تعتمد عليها بغية الوصول إلى نتائج موضوعية، ومن هذا المنطلق اعتمدت دراستنا الحالية على مقياس السلوك العدواني للمراهقين لـ "أمال باظلة" والمقتن على البيئة الجزائرية من طرف "سامية ابريغم" (2017)، وأيضا على مقياس الإدمان على الألعاب الالكترونية للمراهقين المعد من طرف الطالبة الباحثة.

5-1- مقياس الإدمان على الألعاب الالكترونية للمراهقين:

يهدف مقياس الإدمان الالكتروني المعد من طرف الطالبة الباحثة كما هو موضح في الملحق رقم (02) إلى قياس درجة الإدمان على الألعاب الالكترونية للمراهقين، والذي تكون في صورته النهائية بعد حساب خصائصه السيكمترية من 51 بندا موزعا على أربعة (04) أبعاد أساسية وهي كالتالي:

- الانغماس عند اللعب الذي يتكون من (11) بندا، وتمثله البنود من البند رقم (01) إلى البند رقم (11).
- الدوافع والعادات المتبعة عند اللعب الذي يتكون من (12) بندا، وتمثله البنود من البند رقم (12) إلى البند رقم (23).
- فقدان السيطرة عند اللعب الذي يتكون من (15) بندا، وتمثله البنود من البند رقم (24) إلى البند رقم (38).
- الآثار الناجمة عن اللعب الذي يتكون من (13) بندا، وتمثله البنود من البند رقم (39) إلى البند رقم (51).

كما يحتوي المقياس في بدايته على البيانات العامة للفرد المستهدف وهو المراهق، والتي يطلب منه ملأها بعناية، إضافة إلى التعليلة التي توجهه لقراءة كل عبارة من عبارات المقياس جيدا، ثم اختيار الإجابة المناسبة التي تعبر عن رأيه الفعلي، وذلك يكون على سلم مكون من خمسة (05) بدائل وفق تدرج ليكرت وهي مرتبة كالتالي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا)، وقد أعطيت لها الدرجات الموالية (5, 4, 3, 2, 1)، مع التأكيد على أنه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة، بل هي معلومات ستساعده على فهم شخصيته، وستبقى سرية وستستخدم لغرض علمي.

و يتراوح مدى الدرجات الكلية للمقياس ما بين [51-255]، حيث تم تصنيفها إلى ثلاث فئات من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر درجة كلية للمقياس - أقل درجة كلية للمقياس) / عدد الفئات.

$$(255 - 51) / 3 = 86$$

وبالتعويض نجد:

ومنه فإنّ المدى في كلّ فئة يساوي 68, حيث تشير الدرجات ما بين [51-119] إلى مستوى إدمان منخفض للألعاب الإلكترونية, وما بين [120-188] إلى مستوى إدمان متوسط للألعاب الإلكترونية, وما بين [189-255] إلى مستوى إدمان مرتفع للألعاب الإلكترونية.

2-5- مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين:

تمّ الاعتماد على مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين لـ "أمال باظة" والمقتن على البيئة الجزائرية من طرف "سامية ابريم" (2017) كما هو موضح في الملحق رقم (04), والذي تكوّن في صورته النهائية بعد حساب خصائصه السيكمترية من 52 بنداً موزعاً على أربعة أبعاد أساسية وهي كالتالي:

- السلوك العدواني المادي الذي يتكوّن من (12) بنداً, وتمثّله البنود من البند رقم (01) إلى البند رقم (12).
- السلوك العدواني اللفظي الذي يتكوّن من (14) بنداً, وتمثّله البنود من البند رقم (13) إلى البند رقم (26).
- العدائية الذي يتكوّن من (12) بنداً, وتمثّله البنود من البند رقم (27) إلى البند رقم (38).
- الغضب الذي يتكوّن من (14) بنداً, وتمثّله البنود من البند رقم (39) إلى البند رقم (52).

وتتمّ الاستجابة على بنوده في خمس مستويات (كثيراً جداً, كثيراً, أحياناً, نادراً, إطلاقاً), تتراوح ما بين (0-4), فتدلّ الدرجة العالية على مستوى عدواني أو عدائي أو غضب مرتفع, والدرجة المنخفضة على مستوى منخفض.

و يتراوح مدى الدرجات الكلي للمقياس ما بين [0-208], حيث تمّ تصنيفها إلى ثلاث فئات من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر درجة كلية للمقياس - أقلّ درجة كلية للمقياس) / عدد الفئات.

وبالتعويض نجد: $69 = (208 - 0) / 3$

ومنه فإنّ المدى في كلّ فئة يساوي 69, حيث تشير الدرجات ما بين [0-69] إلى مستوى سلوك عدواني منخفض, وما بين [70-138] إلى مستوى سلوك عدواني متوسط, وما بين [139-208] إلى مستوى سلوك عدواني مرتفع.

6- الأساليب المعالجة الإحصائية للدراسة الأساسية:

تمّت معالجة البيانات التي حصلنا عليها من خلال الدراسة الأساسية تبعاً لفرضيات الدراسة وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS.V29), وفيما يلي عرض للأساليب الإحصائية التي تمّ الاعتماد عليها:

- التكرارات "Frequency".
- النسب المئوية "Percent".

- المتوسط الحسابي "Mean".
- لانتحراف المعياري "Std. Deviation".
- معامل ألفا كرونباخ "Cronbach".
- معامل ارتباط بيرسون "Pearson".
- معامل الالتواء والتفرطح "Kurtosis" & "Skewness".
- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين "T-Test".
- اختبار المقارنات البعدية "LSD".
- اختبار ليفين "Levene".
- معادلة ستيفن تامبسون "Steven K. Thompson".
- معادلة لاوشي "Lawshé".

خلاصة:

من خلال ما سبق استعرض هذا الفصل أهم الإجراءات المنهجية المعتمد عليها في هذه الدراسة، وذلك بدءاً من المنهج المختار الذي يتناسب مع طبيعة الموضوع، إلى عرض مجتمع الدراسة وكيفية اختيار العينة، ثم الأدوات المستعملة في التحقق من صحة الفرضيات، وصولاً إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات المتوصل إليها.

كما استعرض هذا الفصل أيضاً مقياس الإدمان على الألعاب الالكترونية المعد من طرف الطالبة الباحثة، بدءاً من خطوات الإعداد والتصميم، مروراً بخطوات التقديم والتحكيم، وصولاً إلى خطوات العمل والتنفيذ.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

أولاً: عرض نتائج الدراسة

عرض نتائج التّحقّق من التّوزيع الاعتيادي لمتغيرات الدراسة

عرض نتائج التّساؤل الأول

عرض نتائج التّساؤل الثاني

عرض نتائج الفرضيّة الأولى

عرض نتائج الفرضيّة الثانية

عرض نتائج الفرضيّة الثالثة

عرض نتائج الفرضيّة الرّابعة

عرض نتائج الفرضيّة الخامسة

عرض نتائج الفرضيّة السّادسة

ثانياً: مناقشة نتائج الدراسة

مناقشة نتائج التّساؤل الأول

مناقشة نتائج التّساؤل الثاني

مناقشة نتائج الفرضيّة الأولى

مناقشة نتائج الفرضيّة الثانية

مناقشة نتائج الفرضيّة الثالثة

مناقشة نتائج الفرضيّة الرّابعة

مناقشة نتائج الفرضيّة الخامسة

مناقشة نتائج الفرضيّة السّادسة

مناقشة عامة

تمهيد:

بعدما تطرقنا في الفصل السابق للإجراءات المنهجية التي اعتمدنا عليها في هذه الدراسة، سوف نحاول في هذا الفصل الكشف عن العلاقة بين الإدمان على الألعاب الالكترونية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط، وكذا التحقق من وجود فروق بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقاً لمتغير الإدمان على الألعاب الالكترونية (مدمن-غير مدمن)، وذلك من خلال إخضاع البيانات المحصّل عليها من القياسات للتّحليلات الإحصائية، وعرض النتائج المتوصّل إليها من الإجابة عن الأسئلة التي تمّ وضعها، واختبار صحّة الفرضيات التي تمّت صياغتها، ومناقشة كلّ منهما في ضوء نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري.

أولاً: عرض نتائج الدراسة.

1- نتائج التَّحَقُّق من التَّوْزيع الاعتدالي لمتغيرات الدراسة:

للتأكد من نوع الأساليب الإحصائية المناسبة لعرض وتحليل نتائج فرضيات الدراسة (المعلمية أو اللامعلمية)، قامت الطالبة الباحثة بالتحقق من اعتدالية التوزيع لعينة الدراسة والتجانس بين أفرادها، من خلال حساب معامل الالتواء والتفرطح لأن الاعتماد على معامل كولموغوروف سميرونوف وشابيرو ويلك اللذان يعتمدان على الدلالة الإحصائية التي ترتبط بدورها بحجم عينة الدراسة، قد يعطي نتائج مظللة.

جدول رقم: (22) يوضح نتائج الإحصاءات الوصفية وكذا معامل الالتواء والتفرطح لمقياس الإدمان على

الألعاب الإلكترونية.

المتغيرات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	معامل التفرطح
الإدمان على الألعاب الإلكترونية	264	148.15	37.366	- 0.224	- 0.496
السلوك العدواني		125.079	43.279	- 0.287	- 0.389

يتضح من خلال الجدول رقم (22) أن قيمة المتوسط الحسابي لمقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية قد بلغ "148.15" عند انحراف معياري "37.366"، وأن قيمة المتوسط الحسابي لمقياس السلوك العدواني قد بلغ "125.079" عند انحراف معياري "43.279".

كما نلاحظ أيضاً أن قيم معامل الالتواء بالنسبة لمتغيرات الدراسة تراوحت ما بين [-1.1+]، مما يدل على تناظر توزيع البيانات بالنسبة للمحور الأفقي.

ونلاحظ أيضاً أن قيم معامل التفرطح بالنسبة لمتغيرات الدراسة تراوحت ما بين [-3.3+]، مما يدل على تناظر توزيع البيانات بالنسبة للمحور العمودي.

ومن هنا نستنتج أن بيانات متغيرات الدراسة تتبع التوزيع الاعتدالي، رغم أن نظرية النزعة المركزية تنص على أن حساب متوسط المتوسطات للعينات الجزئية المستخرجة من العينة الكلية (264) سيعطي نتائج تدل على أن بيانات متغيرات الدراسة تتبع التوزيع الاعتدالي لا محالة.

2- عرض نتائج التساؤل الأول:

ينص التساؤل الأول على: ما مستوى الإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط؟

وقد تم معالجتها إحصائياً باستخدام التكرارات "Frequency" والنسب المئوية "Percent"، وذلك لتحديد مستوى الإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط.

جدول رقم: (23) يوضح مستوى الإدمان على الألعاب الالكترونية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط.

النسبة المئوية	التكرارات	
23.1%	61	منخفض [51-119]
63.3%	176	متوسط [120-188]
13.6%	36	مرتفع [189-255]
100%	264	المجموع

يتضح من خلال الجدول رقم (23) أن "23.1%" من أفراد عينة الدراسة تحصلوا على درجات تتراوح ما بين [120-188] ما يعني أن مستوى الإدمان على الألعاب الالكترونية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط منخفض، وأن "63.3%" من أفراد عينة الدراسة تحصلوا على درجات تتراوح ما بين [51-119] ما يعني أن مستوى الإدمان على الألعاب الالكترونية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط متوسط، وأن "13.6%" من أفراد عينة الدراسة تحصلوا على درجات تتراوح ما بين [189-255] ما يعني أن مستوى الإدمان على الألعاب الالكترونية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط مرتفع، وعليه يمكننا القول من خلال ما سبق أن مستوى الإدمان على الألعاب الالكترونية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط كان متوسطا.

3- عرض نتائج التساؤل الثاني:

ينصّ التساؤل الأول على: ما مستوى السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط؟ وقد تمّ معالجتها إحصائياً باستخدام التكرارات "Frequency" والنسب المئوية "Percent"، وذلك لتحديد مستوى السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط.

جدول رقم: (24) يوضح مستوى السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط.

النسبة المئوية	التكرارات	
10.2%	27	منخفض [0-69]
50.0%	132	متوسط [70-138]
39.8%	105	مرتفع [139-208]
100%	264	المجموع

يتضح من خلال الجدول رقم (24) أن "10.2%" من أفراد عينة الدراسة تحصلوا على درجات تتراوح ما بين [0-69] ما يعني أن مستوى السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط منخفض، وأن "50.0%" من أفراد عينة الدراسة تحصلوا على درجات تتراوح ما بين [70-138] ما يعني أن مستوى السلوك

العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط متوسط، وأن "39.8%" من أفراد عينة الدراسة تحصلوا على درجات تتراوح ما بين [139 - 208] ما يعني أن مستوى السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط مرتفع، وعليه يمكننا القول من خلال ما سبق أن مستوى السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط كان متوسطاً.

4- عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على وجود علاقة ارتباطية بين الإدمان على الألعاب الإلكترونية والسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط.

وقد تم اختبار صحتها باستخدام اختبار بيرسون "Pearson"، وذلك لقياس الارتباط بين الإدمان على الألعاب الإلكترونية والسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط.

- (H_0) : لا توجد توجد علاقة ارتباطية دالة احصائية بين الإدمان على الألعاب الإلكترونية والسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط عند مستوى دلالة $(\alpha=0.05)$.
 - (H_1) : توجد علاقة ارتباطية دالة احصائية بين الإدمان على الألعاب الإلكترونية والسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط عند مستوى دلالة $(\alpha=0.05)$.
- جدول رقم: (25) يوضح نتائج الارتباط بين الإدمان على الألعاب الإلكترونية والسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط.

	الإدمان على الألعاب الإلكترونية			المتغيرات
	حجم العينة	مستوى الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	السلوك العدواني
دالة	264	0.000	- 0.593	

يتضح من خلال الجدول رقم (25) أن قيمة الارتباط بين الإدمان على الألعاب الإلكترونية والسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط قد بلغت "0.593 -" عند مستوى الدلالة "0.000"، وهي قيمة سالبة ودالة احصائية، ما يعني أن هناك علاقة ارتباطية عكسية بين المتغيرين (الإدمان على الألعاب الإلكترونية والسلوك العدواني) لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط.

وعليه نرفض الفرضية الصفرية (H_0) ونقبل الفرضية البديلة (H_1) القائلة بأنه توجد علاقة ارتباطية دالة احصائية بين الإدمان على الألعاب الإلكترونية والسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط عند مستوى دلالة $(\alpha=0.05)$ ، وبالتالي فالفرضية البحثية الأولى تحققت.

وبدل وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائية بين الإدمان على الألعاب الإلكترونية والسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط، على أنه كلما زاد مستوى الإدمان على الألعاب الإلكترونية نقص مستوى السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط.

5- عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على وجود فروق بين متوسطات الإدمان على الألعاب الالكترونية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير الجنس. وقد تم اختبار صحتها باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين "T-Test", وذلك الفروق بين متوسطات المجموعات المستقلة.

- (H_0) : لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات الإدمان على الألعاب الالكترونية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير الجنس عند مستوى دلالة $(\alpha=0.05)$.
- (H_1) : توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات الإدمان على الألعاب الالكترونية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير الجنس عند مستوى دلالة $(\alpha=0.05)$.

جدول رقم: (26) يوضح نتائج الفروق بين متوسطات الإدمان على الألعاب الالكترونية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير الجنس.

الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (F)	قيمة الدلالة (t)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
ذكور	130	148.03	36.943	0.353	0.553	- 0.05	0.05
إناث	134	148.26	37.910				

يتضح من خلال الجدول رقم (26) أن قيمة المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور قد بلغت "148.03" عند انحراف معياري "36.943", وأما قيمة المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث فقد بلغت "148.26" عند انحراف معياري "37.910", ما يعني أن اختلاف الجنس لا يؤدي إلى تباين في درجات الإدمان على الألعاب الالكترونية لدى عينة الدراسة, أي أن مستوى الإدمان على الألعاب الالكترونية يكاد يكون متساويا بين الذكور والإناث مع تباين طفيف لصالح الإناث لا يصل إلى حد الدلالة الإحصائية.

كما يبين الجدول أيضا أن قيمة (F) قد بلغت "0.353" بقيمة دلالة "0.553" وهي قيمة غير دالة احصائية لأنها أكبر من مستوى الدلالة $(\alpha=0.05)$, لذلك نقوم بالاعتماد على قيمة (t) لعينتين مستقلتين.

ويتضح كذلك من خلال الجدول أن قيمة (t) بلغت "0.05 -" بقيمة دلالة "0.960", وهي قيمة غير دالة احصائية لأنها أكبر من مستوى الدلالة $(\alpha=0.05)$.

وعليه نرفض الفرضية البديلة (H_1) و نقبل الفرضية الصفرية (H_0) القائلة بأنه لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات الإدمان على الألعاب الالكترونية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير الجنس عند مستوى دلالة $(\alpha=0.05)$, وبالتالي فالفرضية البحثية الثانية لم تحقق.

وبدلاً من وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات الإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقاً لمتغير الجنس، على أن متوسط درجات المراهقين المتمدرسين الذكور لا يختلف عن متوسط درجات المراهقين المتمدرسين الإناث.

6- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على وجود اختلاف بين متوسطات الإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقاً لمتغير المستوى الدراسي. وقد تم اختبار صحتها باستخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه "ANOVA"، وذلك لقياس الفروق بين متوسطات المجموعات المستقلة.

- (H_0) : لا يوجد اختلاف دال إحصائي بين متوسطات الإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقاً لمتغير المستوى الدراسي. عند مستوى دلالة $(\alpha=0.05)$.
- (H_1) : يوجد اختلاف دال إحصائي بين متوسطات الإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقاً لمتغير المستوى الدراسي عند مستوى دلالة $(\alpha=0.05)$.

جدول رقم: (27) يوضح نتائج اختبار التحقق من شرط تجانس التباين لمقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقاً لمتغير المستوى الدراسي.

اختبار ليفين	درجة الحرية (1)	درجة الحرية (2)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
2.360	2	261	0.096	0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (27) أن قيمة اختبار ليفين قد بلغت "2.360" بقيمة دلالة "0.096"، وهي قيمة غير دالة إحصائية لأنها أكبر من مستوى الدلالة $(\alpha=0.05)$ ، وعليه يمكننا القول من خلال ما سبق أن عينة الدراسة متجانسة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي.

جدول رقم: (28) يوضح نتائج الاختلاف بين متوسطات الإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقاً لمتغير المستوى الدراسي.

مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
2979.763	2	1489.881	1.068	0.345	0.05
364227.476	261	1395.508			
367207.239	263				

يتّضح من خلال الجدول رقم (28) أنّ قيمة مجموع المرتّعات للتّباين بين المجموعات قد بلغت "2979.763" وبمتوسط المرتّعات "1489.881"، وأمّا قيمة مجموع المرتّعات للتّباين داخل المجموعات قد بلغت "364227.476" وبمتوسط المرتّعات "1395.508"، كما يبيّن الجدول أيضاً أنّ قيمة (F) قد بلغت "1.068" بقيمة دلالة "0.345" وهي قيمة غير دالة احصائياً لأنّها أكبر من مستوى الدّلالة ($\alpha=0.05$).

وعليه نرفض الفرضيّة البديلة (H_1) و نقبل الفرضيّة الصّفريّة (H_0) القائلة بأنّه لا يوجد اختلاف دالّ احصائياً بين متوسطات الإدمان على الألعاب الالكترونيّة لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التّعليم المتوسّط وفقاً لمتغيّر المستوى الدّراسي عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$)، وبالتالي فالفرضيّة البحثيّة الثّالثة لم تحقّق.

وبدلّ عدم وجود اختلاف دالّ احصائياً بين متوسطات الإدمان على الألعاب الالكترونيّة لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التّعليم المتوسّط وفقاً لمتغيّر المستوى الدّراسي، على أنّ متوسط درجات المراهقين المتمدرسين بالسّنة الثّانية لا يختلف عن متوسط درجات المراهقين المتمدرسين بالثّالثة وكذا بالنّسبة للسّنة الرّابعة.

7- عرض نتائج الفرضيّة الرّابعة:

تنصّ الفرضيّة الرّابعة على وجود فروق بين متوسطات السّلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التّعليم المتوسّط وفقاً لمتغيّر الجنس.

وقد تمّ اختبار صحتها باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلّتين "T-Test"، وذلك لقياس الفروق بين متوسطات المجموعات المستقلة.

- (H_0): لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات السّلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التّعليم المتوسّط وفقاً لمتغيّر الجنس عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$).
- (H_1): توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات السّلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التّعليم المتوسّط وفقاً لمتغيّر الجنس عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$).

جدول رقم: (29) يوضّح نتائج الفروق بين متوسطات السّلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التّعليم المتوسّط وفقاً لمتغيّر الجنس.

الجنس	حجم العيّنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (F)	قيمة الدّلالة	قيمة (t)	قيمة الدّلالة	مستوى الدّلالة
ذكور	130	121.57	46.260	3.543	0.061	- 1.300	0.097	0.05
إناث	134	128.48	40.056					

يتّضح من خلال الجدول رقم (29) أنّ قيمة المتوسط الحسابي لمجموعة الذّكور قد بلغت "121.57" عند انحراف معياري "46.260"، وأمّا قيمة المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث فقد بلغت "128.48" عند انحراف

معياري "40.056"، ما يعني أنّ اختلاف الجنس لا يؤدي إلى تباين في درجات السلوك العدواني لدى عينة الدراسة، أي أنّ مستوى السلوك العدواني يكاد يكون متساوياً بين الذكور والإناث مع تباين طفيف لصالح الإناث لا يصل إلى حد الدلالة الإحصائية.

كما يبيّن الجدول أيضاً أنّ قيمة (F) قد بلغت "3.543" بقيمة دلالة "0.061" وهي قيمة غير دالة إحصائياً لأنها أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، لذلك نقوم بالاعتماد على قيمة (t) لعينتين مستقلتين.

ويتّضح كذلك من خلال الجدول أنّ قيمة (t) بلغت "1.300 -" بقيمة دلالة "0.097"، وهي قيمة غير دالة إحصائياً لأنها أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

وعليه نرفض الفرضية البديلة (H_1) و نقبل الفرضية الصفرية (H_0) القائلة بأنّه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقاً لمتغيّر الجنس عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$)، وبالتالي فالفرضية البحثية الرابعة لم تحقّق.

وبدل عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقاً لمتغيّر الجنس، على أنّ متوسط درجات المراهقين المتمدرسين الذكور لا يختلف عن متوسط درجات المراهقين المتمدرسين الإناث.

8- عرض نتائج الفرضية الخامسة:

تنصّ الفرضية الخامسة على وجود اختلاف بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقاً لمتغيّر المستوى الدراسي.

وقد تمّ اختبار صحتها باستخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه "ANOVA"، وذلك لقياس الفروق بين متوسطات المجموعات المستقلة.

- (H_0): لا يوجد اختلاف دال إحصائياً بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقاً لمتغيّر المستوى الدراسي. عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$).
- (H_1): يوجد اختلاف دال إحصائياً بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقاً لمتغيّر المستوى الدراسي عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$).

جدول رقم: (30) يوضّح نتائج اختبار التّحقّق من شرط تجانس التّباين لمقياس السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقاً لمتغيّر المستوى الدراسي.

اختبار ليفين	درجة الحرية (1)	درجة الحرية (2)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
1.277	2	261	0.280	0.05

يتّضح من خلال الجدول رقم (30) أنّ قيمة اختبار ليفين قد بلغت "1.277" بقيمة دلالة "0.280", وهي قيمة غير دالة احصائيًا لأنّها أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$), وعليه يمكننا القول من خلال ما سبق أنّ عيّنة الدراسة متجانسة وفقا للمستوى الدراسي.

جدول رقم: (31) يوضّح نتائج الاختلاف بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتمدّرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير المستوى الدراسي.

مجموع المربّعات	درجة الحرية	متوسط المربّعات	قيمة (F)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
20183.881	2	10091.940	5.575	0.004	0.05
472435.449	261	1810.089			
492619.330	263				

يتّضح من خلال الجدول رقم (31) أنّ قيمة مجموع المربّعات للتباين بين المجموعات قد بلغت "20183.881" وبمتوسط المربّعات "10091.940", وأما قيمة مجموع المربّعات للتباين داخل المجموعات قد بلغت "472435.449" وبمتوسط المربّعات "1810.089", كما يبيّن الجدول أيضا أنّ قيمة (F) قد بلغت "5.575" بقيمة دلالة "0.004" وهي قيمة دالة احصائيًا لأنّها أقلّ من مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

وعليه نرفض الفرضيّة الصّفرية (H_0) ونقبل الفرضيّة البديلة (H_1) القائلة بأنّه يوجد اختلاف دالّ احصائيًا بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتمدّرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير المستوى الدراسي عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$), وبالتالي فالفرضيّة البحثيّة الخامسة تحقّقت.

وبدل وجود اختلاف دالة احصائيًا بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتمدّرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير المستوى الدراسي, على أنّ متوسط درجات المراهقين المتمدّسين بالسّنة الثّانية يختلف عن متوسط درجات المراهقين المتمدّسين بالثالثة وكذا بالنسبة للسّنة الرابعة.

وبما أنّ اختبار تحليل التباين الأحادي لا يكشف اتجاه الفروق فقد لجأنا إلى إحدى طرق المقارنة البعدية من خلال تطبيق اختبار "LSD" لمعرفة اتجاه الفروق بين المجموعات.

جدول رقم (32) يوضّح نتائج اختبار المقارنات البعدية "LSD" للفرق بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقاً لمتغير المستوى الدراسي.

المستوى الدراسي	الفرق بين المتوسطات الحسابية	الخطأ المعياري	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
السنة الثالثة	13,98*	6.32	0.028	0.05
السنة الرابعة	20,34*	6.32	0.001	0.05

يتّضح من خلال نتائج الجدول رقم (32) أنّ قيمة الفرق بين المتوسطات الحسابية لمجموعة المراهقين المتمدرسين بالسنة الثانية متوسط ومجموعة المراهقين المتمدرسين بالسنة الثالثة متوسط يساوي "13,98" عند خطأ معياري "6.32" بقيمة الدلالة "0.028" وهي قيمة دالة إحصائياً لأنها أصغر من مستوى الدلالة "0.05"، كما يتّضح أيضاً أنّ قيمة الفرق بين المتوسطات الحسابية لمجموعة المراهقين المتمدرسين بالسنة الثانية ومجموعة المراهقين المتمدرسين بالسنة الرابعة يساوي "20,34" عند خطأ معياري "6.32" بقيمة الدلالة "0.001" وهي قيمة دالة إحصائياً لأنها أصغر من مستوى الدلالة "0.05"، ومن خلال ما سبق فإنّ هناك اختلاف ذو دلالة إحصائية في مستوى السلوك العدواني حسب استجابات عينة الدراسة وفقاً للمستوى الدراسي عند الدلالة "0,05" لصالح المراهقين المتمدرسين بالسنة الثانية متوسط.

9- عرض نتائج الفرضية السادسة:

تنصّ الفرضية السادسة على وجود فروق بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقاً لمتغير الإدمان على الألعاب الالكترونية (مدمن-غير مدمن).

وقد تمّ اختبار صحتها باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلّتين "T-Test"، وذلك لقياس الفروق بين متوسطات المجموعات المستقلة.

- (H_0) : لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقاً لمتغير الإدمان على الألعاب الالكترونية (مدمن-غير مدمن) عند مستوى دلالة $(\alpha=0.05)$.
- (H_1) : توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقاً لمتغير الإدمان على الألعاب الالكترونية (مدمن-غير مدمن) عند مستوى دلالة $(\alpha=0.05)$.

جدول رقم: (33) يوضّح نتائج الفروق بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقاً لمتغير الإدمان على الألعاب الالكترونية (مدمن-غير مدمن).

الإدمان على الألعاب الالكترونية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (F)	قيمة الدلالة (t)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مدمن	33	91.454	41.486	0.785	- 9.128	0.000	0.05
غير مدمن	55	162.818	31.428				

يتّضح من خلال الجدول رقم (33) أنّ قيمة المتوسط الحسابي لمجموعة المراهقين المتمدرسين المدمنين قد بلغت "91.454" عند انحراف معياري "41.486"، وأمّا قيمة المتوسط الحسابي لمجموعة المراهقين المتمدرسين غير المدمنين فقد بلغت "162.818" عند انحراف معياري "31.428"، ما يعني أنّ هناك فروق بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين المدمنين على الألعاب الالكترونية وبين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين غير المدمنين على الألعاب الالكترونية، وكانت هذه الفروق لصالح المراهقين المتمدرسين غير المدمنين.

كما يبيّن الجدول أيضاً أنّ قيمة (F) قد بلغت "0.785" بقيمة دلالة "0.378" وهي قيمة غير دالة احصائياً لأنّها أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، لذلك نقوم بالاعتماد على قيمة (t) لعينتين مستقلتين.

ويتّضح كذلك من خلال الجدول أنّ قيمة (t) بلغت "- 9.128" بقيمة دلالة "0.000"، وهي قيمة دالة احصائياً لأنّها أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

وعليه نرفض الفرضية الصفرية (H_0) ونقبل الفرضية البديلة (H_1) القائلة بأنّه توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقاً لمتغير الإدمان على الألعاب الالكترونية (مدمن-غير مدمن) عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$)، وبالتالي فالفرضية البحثية السادسة تحققت.

وبدل وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقاً لمتغير الإدمان على الألعاب الالكترونية (مدمن-غير مدمن)، على أنّ متوسط درجات المراهقين المتمدرسين المدمنين يختلف عن متوسط درجات المراهقين المتمدرسين غير المدمنين وذلك لصالح المراهقين المتمدرسين غير المدمنين.

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة.

1- مناقشة التساؤل الأول:

بالاعتماد على نتائج التحقق من التساؤل الأول للدراسة والذي يهدف إلى التعرف على مستوى إدمان على الألعاب الالكترونية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط تبين أن مستوى إدمان على الألعاب الالكترونية لدى عينة الدراسة كان متوسطا، وانطلاقا من ذلك نلاحظ أن النتيجة المتوصل إليها اتفقت مع ما ذهبت إليه نتائج دراسة كل من يونس، أحمادي وآخرون، أختر ومدهوليك، وكذا دراسة ساهين وتوغرل، حيث توصلت دراسة يونس (2017) إلى أن مستوى ممارسة الألعاب الالكترونية لدى طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية في منطقة كفر قرع كان متوسطا، وتوصلت دراسة أحمادي وآخرون (2014) إلى أن مستوى إدمان الإنترنت وألعاب الكمبيوتر والفيديو والأقراص المدمجة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية الإيرانيين كان متوسطا، وكذا توصلت دراسة أختر ومدهوليك (2014) إلى أن مستوى إدمان ألعاب الكمبيوتر لدى تلاميذ المرحلة الثانوية كان متوسطا، وتوصلت أيضا دراسة ساهين وتوغرل (2012) إلى أن مستوى إدمان ألعاب الكمبيوتر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية كان متوسطا.

بينما تعارضت نتيجة هذه الدراسة مع ما ذهبت إليه نتائج دراسة كل من العبيدي، المهداوي وعلي، مراح وقديري، شلال وقاسم، وكذا دراسة مكفس، حيث توصلت دراسة العبيدي (2017) إلى أن مستوى استعمال الألعاب الالكترونية لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية كان مفرطا، وتوصلت دراسة المهداوي وعلي (2019) إلى أن مستوى إدمان في الألعاب الالكترونية وصل للحد الذي ينذر الآباء والمسؤولين عن العملية التربوية بخطر إدمان على الألعاب الالكترونية، كما توصلت دراسة مراح وقديري (2022) إلى أن مستوى إدمان على الألعاب الالكترونية مرتفع لدى التلاميذ المراهقين المتمدرسين، وكذا توصلت دراسة شلال وقاسم (2021) إلى أن الألعاب الالكترونية منتشرة على نطاق واسع بين المراهقين وخاصة بعمر 12-13 سنة، وتوصلت أيضا دراسة مكفس إلى أن إدمان مرتفع لدى المراهقين المستخدمين للألعاب الالكترونية (لعبة البوبي) في جميع أبعاد الأداة (مكفس، 2022، ص 882).

ويرجع سبب نتيجة الدراسة الحالية إلى التطور العلمي والتكنولوجي الزهيب وما رافقه من إنتاج وفير للألعاب الالكترونية، وسهولة الحصول عليها من خلال تحميلها مجانيا أو شرائها بأقل الأثمان، وكذا سهولة ممارستها باستخدام الحواسيب الشخصية والهواتف الذكية والألواح الرقمية، ما أدى إلى ارتفاع مستوى إدمانها في أغلب الدراسات الحديثة على حد علم الطالبة الباحثة، وخصوصا في سنوات جائحة كورونا أين اعتمدت جميع دول العالم على الحجر الصحي للحفاظ على سلامة الأفراد، ما جعل شريحة المراهقين عرضة للإدمان على الألعاب الالكترونية سواء بهدف التعليم أو الترفيه أو سد أوقات الفراغ أو الهروب من الواقع الضاغط أو غيرها، إلا أنه وبمجرد انتهاء الوضع الاستثنائي المطبق في هذه الفترة ورجوع حياة الأفراد إلى وتيرتها الطبيعية تدريجيا، لوحظ تراجع في مستوى إدمان على الألعاب الالكترونية لدى المراهق، وذلك بسبب توجه الإعلام لتقديم برامج توعوية

بمخاطر الإدمان على الألعاب الالكترونية، واستضافة المختصين لتوضيح ذلك، وبثّ ومضات إشهارية مؤثرة لتبيان مضار هذه الألعاب على مستعملها سواء كانوا أطفالاً أو مراهقين، وكذا تنبيه السلطات لمنع دخول مواد أو أشرطة مضرة بعقيدة أبنائنا وثقافتهم وأخلاقهم، وتوجيه الآباء لضرورة الإشراف على شراء برامج الألعاب المناسبة لهم، ومصاحبة أبنائهم خلال استعمالهم الأجهزة الالكترونية لممارستها، وتوجيههم أثناء التعامل معها إلى الترفيه المفيد الهادف، وكذا تحديد المدة الزمنية اللازمة لذلك والتي ينبغي ألا تزيد عن ساعة يومياً، وإتاحة الفرصة لهم لممارسة الألعاب الجسدية والحركية، دون أن ننسى دور المؤسسات التربوية الفعّال في توعيتهم بضرورة الاستخدام الحسن والإيجابي لها، وتنبيههم بمآل الاستخدام المفرط والإدمان عليها، وأيضاً قيامهم بمحاضرات تفاعلية وندوات موسمية لأولياء أمورهم وذلك لإرشادهم وتوعيتهم بمخاطرها، إضافة إلى ذلك محاولتهم تشجيع التلاميذ على المشاركة في النوادي المدرسية والمسابقات العلمية وتنظيمها سواء في ذات المدرسة أو بين المدارس.

كما يعود سبب هذه النتيجة أيضاً إلى نوع الألعاب الالكترونية التي يمارسها المراهق في السنوات الأخيرة، والمدة التي يستغرقها فيها، والهدف الذي يرجوه منها، والجهاز الذي يستخدمه لممارستها، ما أدى إلى انخفاض مستوى إدمانها ليصبح متوسطاً، والذي يدلّ حسب ما جاء في الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية والعقلية "DSM-5" على أنّ درجة الإخلال بالأنشطة العادية لدى المراهق الممارس لها كان متوسطاً.

ويرى هير (2006) أنّ مستوى الإدمان على الألعاب الالكترونية يقوم على التكرار والممارسة المتعلقين بالسلوك الإجرائي المشترط للحصول على التعزيز والمكافأة لدى المدمن، وفي هذا السياق أكد أصحاب النظرية التحليلية على أنّ خبرات الفرد تتحكّم في ذلك، حيث تتعلّق هذه الخبرات بمسار تكوّن شخصية الفرد منذ الطفولة، ومجمل الأحداث التي مرّت على حياته أثّرت على نموّ معارفه، وتعدّ المثيرات البيئية المختلفة كعامل رئيس لاختراق استعدادات الفرد وجعله يتبنّى سلوكيات معينة، لذلك فالإدمان على الألعاب الالكترونية يعتبر استجابة بغرض الهروب من الإحباطات والعثرات، حيث يكون الهدف منه الحصول على متعة بديلة من أجل تحقيق الرضا والنسيان وتجاهل الواقع، كما قد يكون للفرد استعداد فطري لإدمانها، ولكن لا يقع في الإدمان إلا إذا توقّرت مواقف وأحداث ضاغطة ساعدته أو دفعته لذلك، فيصبح من مدمنها مع وجود العوامل المهيأة كالاستعدادات المرضية وغيرها.

2- مناقشة التساؤل الثاني:

بالاعتماد على نتائج التّحقّق من التساؤل الثاني للدراسة والذي يهدف إلى التّعرف على مستوى السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التّعليم المتوسّط، تبين أنّ مستوى السلوك العدواني لدى عيّنة الدراسة كان متوسطاً، وانطلاقاً من ذلك نلاحظ أنّ النتيجة المتوصّلة إليها اتّفقت مع ما ذهب إليه نتائج دراسة كل من الجندي ومخامرة وإسعيد، بريتال وعلاونة، بزوخ وأحمان، وكذا دراسة الضّمور وآخرون، حيث توصّلت دراسة الجندي، ومخامرة وإسعيد (2022) إلى أنّ مستوى السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة

الخليل كان متوسطًا، وتوصلت دراسة بريطل وعلاونة (2023) إلى أنّ السلوك العدواني ينتشر بشكل متوسط (الغضب والعدائية) إلى منخفض (العدوان اللفظي والمادي) لدى المراهق المتمدرس خلال جائحة كورونا، وتوصلت دراسة بزوخ وأحمان (2020) إلى أنّ مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين مجهولي النسب كان متوسطًا، وكذا توصلت دراسة الضّمور وآخرون (2011) إلى وجود نسبة متوسطة من السلوك العدواني بشقيه المادي واللفظي لدى طلبة الصفّ التاسع الأساسي في محافظة كرك.

بينما تعارضت نتيجة هذه الدراسة مع ما ذهبت إليه نتائج دراسة كلّ من جاسم، مصمودي وبورحلة، معامير وكوسة، وكذا دراسة بن عبد الرحمن وزواق، حيث توصلت دراسة جاسم (2013) إلى أنّ 20% من تلاميذ المدارس الابتدائية مصابين ذو مستويات مرتفعة من السلوك العدواني، وتوصلت دراسة مصمودي وبورحلة (2020) إلى أنّ مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين بالتأنيّة كان مرتفعًا، كما توصلت دراسة معامير وكوسة (2019) إلى أنّ مستوى السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في المؤسسات التربويّة كان منخفضًا، وانتهت أيضًا دراسة عبد الرحمن وزواق (2019) إلى أنّ مستوى السلوك العدواني لدى المعاقين سمعيًا الممارسين للنشاط الرياضي التنافسي المكيف كان منخفضًا.

ويرجع سبب نتيجة الدراسة الحالية إلى أنّ العدوان موجود في كلّ مراحل التطور الإنساني ولكّنه يختلف في صوره باختلاف طبيعة المرحلة المعاشة وخصائص الفرد فيها، لذلك وحسب ما أشار إليه "Bernard Martine" فالمراهق عند مواجهته للمشاكل والصعوبات خلال هذه المرحلة الحساسة يكون بين خيارين إمّا أن يمرّ إلى الفعل الذي يعتبر من السلوكات التعبيرية التي نادرا ما يمرّ بها دون أن نلاحظ، أو أن يعرف سلوكا انسحابيًا اكتنابيًا فيمرّ في صمت دون أن نلاحظ.

لذلك ورغم اعتبار المراهقة كمرحلة مثالية للأمال والطموح والنمو النفسي وتحقيق الهوية الذاتيّة، إلّا أنّها تعدّ أيضًا المرحلة التي يقلّ فيها الإحساس بالرّضا، ويبدوا فيها القلق والاكتئاب، وتظهر فيها محاولات الانتحار، وتزداد فيها معدلات المشاغبة والجنوح، وتشهد بداية التدخين وإدمان العقاقير والخوف من الحبّ والمشاعر العدائية والأحاسيس الجنسيّة غير المقبولة والشّعور بعدم الكفاءة وانعدام الإحساس بالهوية الذاتيّة، وبالتالي تعتبر مرحلة المراهقة من أخطر المراحل النمائيّة في عمر الفرد، ولا نغالي إن قلنا أنّها سنّ الأزمات، حيث تلعب التغيّرات الجسميّة والنفسية والعقلية والانفعالية دورًا في زيادة المعاناة وظهور العديد من المشكلات لدى المراهقين على جميع الأصعدة، وهذا ما يجعله يعيش صراعًا كبيرًا بين متطلّبات المرحلة المقبلة (الرشد) وبين امتيازات المرحلة السابقة (الطفولة)، فيلجأ المراهق إلى السلوك العدواني كحلّ للتخفيف من حدّة القلق والصراع الذي يعيشه بوصفه آلية دفاعيّة ضروريّة من أجل البقاء ومواجهة التهديد والحفاظ على الذات والسيطرة على الواقع.

وقد اعتبر أصحاب النّظرية البيولوجيّة أنّ السلوك العدواني الذي ينتجه المراهق كحلّ للتخفيف من مشكلاته متعلّم كغيره من السلوكات الأخرى، فهو يعتبر محصّلة للعوامل البيولوجيّة المتمثلة في الجينات والهرمونات والغدد الصّماء والجهاز العصبي، وهذا ما أكّده أصحاب النّظرية السلوكيّة الذين يرون أيضًا بأنّه سلوك يتعلّمه الفرد من البيئة التي يعيش فيها عن طريق ملاحظة النّماذج التي يتعرّض لها، أو عن طريق التّجارب

المباشرة التي يكون فيها كعامل إيجابي لهذا السلوك، لذلك تعتبر كل من العائلة والثقافات الفرعية للمجتمع ووسائل الإعلام المختلفة من النماذج الداعمة لظهور السلوك العدواني وتعزيزه لدى المراهق.

وفي ذات السياق اعتبر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي أنّ السلوك العدواني استجابة تظهر نتيجة تعلم الفرد عن طريق تقليد النماذج العدوانية المتوقعة في البيئة الاجتماعية، لذلك فهم يعتقدون أنّ معظم السلوكات العدوانية متعلّمة سواء من خلال ملاحظة وتقليد ومحاكاة نماذج تقدمها الأسرة و جماعة الأقران أو نماذج رمزية يقدمها التلفزيون ومختلف الأجهزة الرقمية، أو من خلال تعزيز السلوك العدواني بمجرد حدوثه سواء كان هذا التعزيز خارجياً كإشباع العدوان لدافع محبط أو مكافأة محسوسة أو إزالة مثير كره، أو كان معنوياً كملاحظة مكافأة الآخرين على عدوانهم، وبالتالي يصبح السلوك العدواني هنا عادة يلجأ إليها المراهق في مواجهة أغلب المواقف المحبطة التي تصادفه.

ويرى كذلك أصحاب النظرية التحليلية السلوك العدواني على أنّه استجابة غريزية وطرق التعبير عنها متعلّمة، وبالتالي لا يمكن إيقافه أو الحد منه من خلال الضوابط الاجتماعية أو تجنب الإحباط، وإنّما يمكن تحويل هذا العدوان وتوجيهه نحو أهداف بناءة بدلاً من أهداف تخريبية وهدامة، وأكد هذا الطرح أصحاب نظرية العدوان الانفعالي الذين يعتبرونه آلية دفاعية ضد عوامل الضيق كالخوف أو الإحباط أو الشعور بالنقص، ويركزون اهتمامهم على الانتفاع بالطاقة العدوانية البناءة لدى المراهق، فالعدوان البشري يثار بسهولة نسبية سواء كان فطرياً أو مكتسباً، وبمجرد إثارته فإنّ صيغ التعبير عنه تقوم بتوجيهه إلى الطرق التي تتحكم في فعاليته أو تخفّضه إلى الحد الأدنى من العدوان المमित، أو ترفعه إلى الحد الأقصى في صيغه البناءة والمؤثرة.

وقد ترجع هذه النتيجة أيضاً إلى الأسباب العديدة التي قد تثير المراهق وتجعله عدوانياً كشعوره بالعجز عن تلبية وتحقيق رغباته، أو فشله في الحصول على ما يريد فيثار الإحباط لديه، أو شعوره بالغيرة نتيجة نجاح غيره، أو رغبته في جذب انتباه الآخرين أو التخلص من سيطرتهم أو تأكيد ذاته أمامهم سواء كانوا أفراد العائلة أو جماعة الرفاق أو غيرهم، كما تعدّ أيضاً أساليب المعاملة الوالدية السلبية سببا في ظهور السلوك العدواني لديه، لذلك وُجد في العديد من الدراسات أنّها تؤدي إلى ظهور السلوك العدواني لدى المراهق، ووجد كذلك أنّ هذه الأساليب تختلف تبعاً للمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، حيث تستعمل الطبقة الدنيا أسلوب العقاب البدني في ضبط السلوك العدواني، بينما تستعمل الطبقة الوسطى أسلوب النصيح والإرشاد اللفظي في ضبط السلوك العدواني لديه.

ومن ضمن ما أوضحته نتائج دراسات أخرى كذلك أنّ السلوك العدواني لدى المراهق لا يتمّ تعلّمه في البيت أو المدرسة فقط، بل يتمّ تعلّمه من خلال وسائل الإعلام كالجراند والمجلات والقصص الكوميدية، أو من خلال الراديو والأفلام والإنترنت وألعاب الفيديو، ما يعزّز اكتساب السلوك العدواني لديه، كما يعدّ الاحتكاك بالمجتمع الذي يعيش فيه أيضاً أحد الأسباب الهامة التي تؤثر على شخصيته وتؤدي إلى ظهور السلوك العدواني لديه.

3- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

بالاعتماد على نتائج التَّحَقُّق من الفرضية الأولى للدراسة والتي تنصّ على وجود علاقة ارتباطية بين الإدمان على الألعاب الإلكترونية والسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط، تبين أنه يوجد علاقة ارتباطية عكسية بين الإدمان على الألعاب الإلكترونية والسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط، وانطلاقاً من ذلك نلاحظ أنّ النتيجة المتوصل إليها اتفقت مع ما ذهبت إليه نتائج دراسة كل من بدر، منصور، وكذا دراسة كينارد، فروليش وآخرون، حيث توصّلت دراسة بدر (2017) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين السلوك العدواني ومفهوم الذات لدى عيّنة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بجدّة (بودر، 2019، ص37)، وتوصّلت دراسة منصور (2017) إلى وجود علاقة عكسية بين السلوك العدواني والتوافق النفسي لدى الأطفال الممارسين للألعاب الإلكترونية، وتوصّلت دراسة كينارد (1980) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين السلوك العدواني والتقدير الإيجابي للذات لدى أفراد العيّنة، وكذا توصّلت دراسة فروليش وآخرون (2016) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة ارتباطياً بين إدمان ألعاب الكمبيوتر والتحصيل الدراسي لدى المراهقين.

في حين تعارضت نتيجة هذه الدراسة مع ما ذهبت إليه نتائج دراسة كلّ من نويشي، بوفرة ومختار، خليفي ومزيان، وكذا دراسة القرني، جونز، مولر وكرالي، جونتيل وآخرون حيث توصّلت دراسة نويشي (2014) إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين السلوك العدواني والإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة، وتوصّلت دراسة معامير وكوسة (2019) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس باختلاف الطّورين المتوسط والثّانوي، وانتهت دراسة خليفي ومزيان (2019) إلى وجود علاقة إيجابية ما بين المداومة على الألعاب الإلكترونية والسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس، كما توصّلت دراسة القرني (2021) إلى وجود علاقة بين ممارسة الألعاب الإلكترونية العنيفة والعنيفة والسلوك العدواني لدى عينة من المراهقين، وانتهت دراسة جونز أيضاً (2018) إلى وجود علاقة ارتباطية بين لعب ألعاب الفيديو والعنيفة لدى الشّباب، وتوصّلت أيضاً دراسة مولر وكرالي (2001) إلى أنّ ممارسة الألعاب الإلكترونية العنيفة يؤدّي إلى زيادة السلوك العدواني نتيجة اللعب المستمر (تأثير تراكمي)، وكذا توصّلت دراسة جونتيل وآخرون (2004) إلى أنّ العدائية تتوسّط العلاقة بين التّعرّض لألعاب الفيديو العنيفة ونتائجها.

ويرجع سبب نتيجة الدراسة الحالية إلى أنّ التأثير المستمر للألعاب الإلكترونية يخلق لدى المراهق نوعاً من التّبعيّة الشّبيهة بالإدمان، حيث تؤدّي عدم ممارسته لها توتراً نفسياً قد يدخله في حالة اكتئاب، لذلك فقد أظهرت نتائج إحدى الدراسات أن مراهقاً (1) من بين أربع (4) مراهقين يدمنون ممارسة الألعاب الإلكترونية ويشعرون بنوع من التّبعيّة لها ويتعرّضون لاضطرابات نفسية وسلوكية بسببها، ويكمن الخطر الحقيقي لهذا الإدمان في التّعرّض لها لمُدّة زمنيّة طويلة، والذي سيؤدّي دون شكّ إلى انشغال المراهق عن ممارسة الهوايات والأنشطة الاجتماعيّة والثّقافيّة والرياضيّة وغيرها، وهذا ما توصّلت إليه الدّراسات الحديثة التي بيّنت أنّ المراهق

يقضي سنويًا بين 1000 و1500 ساعة في مشاهدة التلفاز وممارسة الألعاب الالكترونية والتجول في صفحات الإنترنت مقابل 900 ساعة في التعليم والدراسة.

ويعتبر الإدمان على الألعاب الالكترونية نوعا جديداً وفتاكاً، لأنه يؤثر على جميع مجالات حياة المراهق، حيث يجعله يعيش عالماً افتراضياً وينفصل عن عالمه الحقيقي، ما يؤدي به إلى الميل للعزلة وضعف التواصل الاجتماعي مع المحيطين به، وإهمال الواجبات الضرورية والأنشطة اليومية والنظافة الشخصية، والتهرب من الاجتماعات العائلية، وكذا ظهور عدّة مشكلات سلوكية كالكذب والعصبية والعصيان والتمرّد والعدوان، وهذا ما أثبتته مختلف الدراسات التي توصلت إلى أنّ كثرة ممارسة الألعاب الالكترونية وخاصّة العنيفة يولّد العديد من المشكلات السلوكية لدى المراهق وعلى رأسهم السلوك العدواني، وذلك بسبب احتواء نسبة 81% من الألعاب الالكترونية على مشاهد العنف والعدوان، كما توصلت العديد من الدراسات إلى أنّ ممارسة الأطفال والمراهقين للألعاب الالكترونية العنيفة يؤدي إلى ارتفاع الأفكار والأحاسيس العدائية مقارنة بممارسة ألعاب الكترونية غير عنيفة، وما يزيد من خطورتها هو مجانية هذه الألعاب وسهولة الوصول إليها، وتؤكد أيضاً أغلب الدراسات أنّ العنف والعدوان المتضمن في الألعاب الالكترونية يؤدي إلى السلوك العدواني الذي يظهر بدوره في الغضب والانفعال.

فبالرغم من تأكيد أغلب الدراسات ما سبق، إلّا أنّ دراستنا الحالية توصلت لعكس ذلك، حيث كلما زاد إدمان المراهق على الألعاب الالكترونية انخفض مستوى السلوك العدواني لديه أو العكس، ما يعني أنّ المراهق المدمن على ممارستها قد يلجأ إليها للهروب من ضغوط الحياة والملل القاتل والروتين الخانق، أو ملء وقت الفراغ، أو لتفادي المشكلات الأسرية، أو أيضاً لتفريغ القلق والغضب الذي يعيشه في العالم الافتراضي، وبحته الدائم عن الشعور بالرضا وذلك من خلال تحكّمه في الأمور التي فشل أمامها في العالم الخارجي، بالإضافة إلى الابتعاد عن تأثير ظروف البيئة الاجتماعية الطارئة مثل جائحة كورونا والضغوط النفسية الناجمة عنها.... وغيرها، وبالتالي يخفّض مستوى السلوك العدواني لديه ويقلّل من إمكانية لجوئه إليه كحلّ لها، كما قد يعني أيضاً أن المراهق لا يتعرض خلال ممارسته للألعاب الالكترونية إلى مضامين عنيفة أو عدائية تساعد على تبنيها أو تحفّزه على تجسيدها واقعياً، وبالتالي فإدمانه على هذا النوع من الألعاب الخالية من المحتويات السلبية قد يساعده أيضاً على تفريغ كلّ ما يحرك العدوان لديه وينشّطه كالغضب والكراهية والحقد والشك وغيرها.

كما أنّ زيادة السلوك العدواني لدى المراهق ليس بالضرورة نتيجة حتمية لإدمانه على ممارسة الألعاب الالكترونية، بل قد يعود إلى أسباب أخرى كعدم حصوله على الاهتمام والرعاية اللازمة من الوالدين، أو إبتاعهم لأسلوب التربية الضاغطة المترتبة والصّارمة، أو عدم إشراكه في تحمّل المسؤولية ببعض المواقف التي تصادفه، وأيضاً شعوره بعدم التقبّل من طرف أقرانه وزملائه وقلّة الأصدقاء المحيطين به، أو عدم قدرته على مقاومة ضغطهم وإتباع تعليماتهم، أو شعوره بالخيبة الاجتماعية كالتأخر الدراسي والإخفاق في حب الأساتذة، أو ممارسة الأساتذة للعقاب البدني والمعنوي عليه بشكل دائم.... وغيرها من الأسباب التي قد تؤدي لظهور السلوك العدواني

لديه , وبالتالي يمكننا القول أنّ السلوك العدواني ليس الاستجابة الوحيدة الممكنة للإدمان على الألعاب الالكترونية.

4- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

بالاعتماد على نتائج التّحقّق من الفرضية الثانية للدراسة والتي تنصّ على وجود فروق بين متوسطات الإدمان على الألعاب الالكترونية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسّط وفقاً لمتغيّر الجنس، تبين أنّه لا توجد فروق بين متوسطات الإدمان على الألعاب الالكترونية لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغيّر الجنس، وانطلاقاً من ذلك نلاحظ أنّ النتيجة المتوصّلة إليهما اتّفقت مع ما ذهبت إليه نتائج دراسة كل من أختر ومدهوليك، وكذا دراسة مكّس، والعبدي حيث توصّلت دراسة أختر ومدهوليك (2014) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى إدمان ألعاب الكمبيوتر لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تبعاً لمتغيّر الجنس، وتوصّلت دراسة مكّس (2022) إلى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في الإدمان على الألعاب الالكترونية (لعبة البوبي)، وكذا توصّلت دراسة العبدي (2017) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في الاستعمال المفرط للألعاب الالكترونية بين الذكور والإناث.

في حين تعارضت نتيجة هذه الدراسة مع ما ذهبت إليه نتائج دراسة كلّ من قدي، يونس، المهداوي وعلي، عيسو وبوشيري، وكذا دراسة فولر وآخرون، أحمازي وآخرون، بنجريس وآخرون، ساهين وتوغرل، حيث توصّلت دراسة قدي (2018) إلى وجود فروق دالة إحصائية في الإدمان على الألعاب الالكترونية لدى التلاميذ المتمدرسين في المرحلة الابتدائية تبعاً لمتغيّر الجنس ولصالح الذكور، وتوصّلت دراسة يونس (2017) إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى ممارسة الألعاب الالكترونية تبعاً لمتغيّر الجنس لصالح الذكور، وتوصّلت دراسة المهداوي وعلي (2019) إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الإدمان على الألعاب الالكترونية تبعاً لمتغيّر الجنس ولصالح الذكور، وكذا توصّلت دراسة عيسو وبوشيري (2020) إلى وجود فروق في العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تبعاً لمتغيّر الجنس، وتوصّلت أيضاً دراسة فولر وآخرون (2014) إلى أنّ التلاميذ الذكور، الأصغر سناً، ذوو التوجّه المسائي حصلوا على درجات أعلى في إدمان ألعاب الكمبيوتر مقارنة بالإناث، الأكبر سناً، ذوو التوجّه الصباحي، وانتهت دراسة أحمازي وآخرون (2014) إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى إدمان الإنترنت وألعاب الكمبيوتر والفيديو والأقراص المدمجة تبعاً لمتغيّر الجنس ولصالح الإناث، وخلصت دراسة بنجريس وآخرون (2013) إلى أنّ المراهقون الذكور أكثر ممارسة للألعاب الالكترونية العنيفة من المراهقات الإناث، وتوصّلت دراسة ساهين وتوغرل (2012) إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى إدمان ألعاب الكمبيوتر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تبعاً لمتغيّر الجنس ولصالح الذكور.

ويرجع سبب نتيجة الدراسة الحالية إلى أنّ غالبية الألعاب الالكترونية صمّمت في البداية خصيصاً بشكل يجذب الذكور نحوها، لذلك احتوت هذه الأخيرة على شخصيات ذكورية والتي غالباً ما تكون مسيطرة ومحورية فيها، بينما نجد أنّ الشخصيات الأنثوية في هذه الألعاب نادرة ما تكون قائدة أو لها دور فعال خلالها، إلّا أنّه ومع مرور الوقت تمّ تصميم ألعاب الكترونية جديدة تضمّ لاعبين من الإناث، وذلك نتيجة بروز الثقافات الفرعية

للأنثى التي تتبني الألعاب الالكترونية المعاصرة المصممة للذكور، فأخذت الفجوة بالانكماش بين الجنسين، وبالتالي فقد أدت هذه التطورات إلى نقلة نوعية في التفاوت بين الجنسين التقليدي، واتجهت نحو التكيف للألعاب الالكترونية.

كما ساعد في تقليص هذه الفجوة أكثر بين كلا الجنسين لتصل في الأخير إلى غياب الفروق بينهما في الإدمان على الألعاب الالكترونية هو تكافؤ فرص الممارسة لكليهما، ووجود الألعاب الالكترونية المتاحة لهما، وتوفر الأجهزة المستعملة لممارستها، بالإضافة إلى مكوثهم في المنزل خلال فترة الحجر الصحي، ما سمح للمراهقين بلعبها سواء كانوا ذكورا أو إناثا من أجل قضاء وقت الفراغ، أو لمحاولة بلوغ النشوة، أو للابتعاد عن الحزن والاكتئاب أو لاكتشاف الإصدار الجديد....أو غيرها.

وأیضا ساهم التطور العلمي والتكنولوجي في تسارع وتيرة الحياة، التي أدت بدورها إلى التأثير على المهام الأساسية للأسرة والمتمثلة في تربية ومتابعة الأبناء، حيث أدى انشغال الوالدين اللامتناهي بالأمور الحياتية المختلفة وغياب الرقابة الوالدية إلى تمكين المراهقين سواء كانوا ذكورا أو إناثا من استخدام الأجهزة الالكترونية، وذلك عن طريق السماح لهم بممارسة الألعاب خلالها بهدف إسكاتهم ورغبة في إلهائهم، كما أدى استعمال الوالدين لأسلوب تحفيز خاطئ كإعطائهم وعد بشراء جهاز الكتروني في حالة النجاح أو عيد الميلاد أو غيرها إلى سعي المراهقين لتحقيق المراد منهم والحصول عليها، وبالتالي توفير الجهاز المناسب لممارسة ألعابهم بإيحاء، وكذلك يتبع أغلب هؤلاء أساليب تنشئة أسرية سلبية ودخيلة على مجتمعنا، حيث كانت الأسر سابقا تعد الذكر والأنثى ليكونوا رجل وامرأة المستقبل، لكن ذلك تغير حاليا لأسباب كثيرة، ما ترك المراهقين يواجهون الواقع من خلال لجوئهم لممارسة الألعاب الالكترونية، فيندمجون معها محاولين السيطرة على هذا الواقع الوهمي لفشلهم في السيطرة على واقعه الواقعي، وهذا ما قد يؤدي بهم إلى التعلق بها، وقد يصل ذلك إلى حد الإدمان عليها.

وتشير قارسيا دورا أيضا إلى أن التفسير السيكودينامي والشخصي للإدمان على الألعاب الالكترونية يركز على خبرات الأفراد سواء كانوا ذكورا أو إناثا، فالأحداث التي مرت على الفرد منذ مسار الطفولة وتأثيراتها على سماته الشخصية تجعله عرضة للإصابة بهذا النوع من الإدمان أو تطوير سلوك إدماني مع مرور الوقت مهما كان جنسه.

بالإضافة إلى ذلك فقد أصبحت الفروق بين الجنسين في السنوات الأخيرة نوعية، والتي تكمن في كيفية اختيار المراهقين للألعاب الالكترونية المراد ممارستها نتيجة الاختلاف في ميولهم واهتمامهم بنوع اللعبة التي يمارسونها، وأيضا إلى خصائص المحتوى المتضمن بها أو مستوى التفاعلية خلالها أو مجريات أحداثها أو حتى نوعية شخصياتها، إلا أنهم يشتركون في ذلك كميًا، حيث يمارس المراهقون هذه الألعاب بمستوى متقارب وقد يصلون إلى إدمانها سواء كانوا ذكورا أو إناثا، وهذا ما أثبتته نتائج دراستنا الحالية.

5- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

بالاعتماد على نتائج التّحقّق من الفرضية الثالثة للدراسة والتي تنصّ على وجود اختلاف بين متوسطات الإدمان على الألعاب الالكترونية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغيّر المستوى الدراسي، تبين أنّه لا يوجد اختلاف بين متوسطات الإدمان على الألعاب الالكترونية لدى عيّنة الدراسة وفقا لمتغيّر المستوى الدراسي، وانطلاقا من ذلك نلاحظ أنّ النتيجة المتوصّل إليها اتّفقت مع ما ذهبت إليه نتائج دراسة كل من أختير ومدهوليك، وكذا دراسة ساهين وتوغرل، حيث توصّلت دراسة أختير ومدهوليك (2014) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى إدمان ألعاب الكمبيوتر لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تبعا لمتغيّر المستوى الدراسي، وتوصّلت دراسة ساهين وتوغرل (2012) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى إدمان ألعاب الكمبيوتر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تبعا لمتغيّر المستوى الدراسي.

في حين تعارضت نتيجة هذه الدراسة مع ما ذهبت إليه نتائج دراسة كلّ من يونس، مراح وقديري، وكذا دراسة أحمادي وآخرون، حيث توصّلت دراسة يونس (2017) إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى ممارسة الألعاب الالكترونية تبعا لمتغيّر المرحلة الدراسية لصالح المرحلة الثانوية، وتوصّلت دراسة مراح وقديري (2022) إلى وجود تباين في مستوى استخدام الألعاب الالكترونية بين تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط وتلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي لصالح تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وانتهت أيضا دراسة أحمادي وآخرون (2014) إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى إدمان الإنترنت وألعاب الكمبيوتر والفيديو والأقراص المدمجة تبعا لمتغيّر المستوى الدراسي ولصالح السنة أولى ثانوي.

ويرجع سبب نتيجة الدراسة الحالية إلى أنّ أغلب المراهقين المتمدرسين يمارسون الألعاب الالكترونية مهما اختلف مستواهم الدراسي وهذا راجع إلى انتشار الحواسيب والهواتف الذكية واللّوحات الالكترونية بينهم، و جاذبية الألعاب الالكترونية وسهولة تحميلها وممارستها، و احتوائها على معزّزات تشبع رغباتهم واحتياجاتهم فيحصل المراهقون من خلالها على يتمناه المجتمع لتقبّل شخصيتهم، وتكسبهم الثقة بالنفس والرضا أثناء ممارستها في العالم الافتراضي بالشكل الذي لا يمكنهم الحصول عليه في العالم الواقعي، وأيضا راجع إلى غياب دور الأسرة بسبب الخلافات العائلية والتفكك الأسري وقصور التربية الأسرية، و مجارة الأصدقاء والخلان وتقليدهم، وكذا تشجيع بعض وسائل الإعلام ومواقع الإنترنت على ممارستها لها، وهذا ما أكّده أصحاب النظريّة السلوكيّة، حيث أشار كلّ من باندورا ووالترز إلى أنّ الأفراد ومن بينهم المراهقين يمارسون السلوك بناء على ردود أفعال الآخرين، خاصّة المقرّبين منهم أو الذين لديهم علاقات حميمة معهم، أو بناء على ما يتمّ مشاهدته على التلفاز و وسائل الاتّصال سواء كانت هذه السلوكيات إيجابية أو سلبية، وفي حال تمّ مكافأتها فيقومون بتكرارها ويقلّدها الآخرون، أمّا في حال ما تمّ المعاقبة عليها فستنتهي ولا يتمّ تقليدها، ومن هنا نجد أنّ ممارسة المراهقين للألعاب الالكترونية يكون بناء على موافقة أهل الضميمة، وذلك لكونهم لم يقوموا بالردع أو النهي عن ممارستها لها، ويرى أيضا دافيس أنّ السلوك الإدماني للمراهقين على الألعاب الالكترونية ناجم عن خلل معرفي يظهر على شكل

سوء التكيف المعرفي، لذلك يؤكد على أنّ هذه التَشَوُّهات المعرفية تحدث غالبا عندما يكون الفرد نظرة سلبية على نفسه، فيكون أسيرا لمشكل سوء التكيف مع نفسه ومع الآخرين، فتكون ممارسة الألعاب الالكترونية بالنسبة له الداعم لتحقيق الاستجابات الأكثر إيجابية.

وقد ترجع هذه النتيجة أيضا إلى الخصائص التي يتميز بها هؤلاء المتدربين بمرحلة التعليم المتوسط، فهم يقعون في مرحلة المراهقة التي تعدّ فترة عمرية حساسة ينتقل فيها الفرد من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، حيث أنّه غالبا ما يقال عن المراهق في هذه المرحلة من التعليم أنه طفل وراشد معا حسب "E.Kestenberg"، لكن في الحقيقة هو أكبر من الطفل ولم يصل إلى الرشد بعد، فهو في مرحلة مزدوجة بين إنكار طفولته من جهة والبحث عن وضعيّة مستقرّة كراشد من جهة أخرى، وهذا ما يشكّل جوهر الأزمة النفسية التي يمرّ بها المراهق، وبالتالي فهو يتعرّض خلال هذه المرحلة للعديد من التغيّرات على مستوى جميع نواحي النمو (الجسميّة، العقليّة، الاجتماعيّة.... وغيرها)، ما يجعله أكثر رغبة في الحصول على الاستقلاليّة والخصوصيّة، ويسيطر عليه قلق فقدان الهوية الذاتيّة، ويصبح أكثر تأثرا بالأصدقاء، كما أنّه يهتمّ بالحاضر أكثر من المستقبل، ويتوسّع اهتمامه بمصلحته الذاتيّة، وتزداد لديه تقلّبات المزاج، ويظهر عليه التوتّر والارتباك بشأن التغيّرات الجسديّة التي تظهر عليه، ما يؤدّي به إلى اللجوء لممارسة الألعاب الالكترونية كحلّ لها مهما كان مستوى تدرسه.

6- مناقشة نتائج الفرضيّة الرابعة:

بالاعتماد على نتائج التّحقّق من الفرضيّة الرابعة للدراسة والتي تنصّ على وجود فروق بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتدرب في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغيّر الجنس، تبين أنّه لا توجد فروق بين متوسطات السلوك العدواني لدى عيّنة الدراسة وفقا لمتغيّر الجنس، وانطلاقا من ذلك نلاحظ أنّ النتيجة المتوصّلة إليها اتّفقت مع ما ذهبنا إليه نتائج دراسة كل من بزوخ وأحمان، معامير وكوسة، قادري وصافي، بلعسلة وكذا دراسة كيم، حيث توصّلت دراسة بزوخ وأحمان (2020) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيّا في مستوى السلوك العدواني تبعا لمتغيّر الجنس، وتوصّلت دراسة معامير وكوسة (2019) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيّا في السلوك العدواني لدى المراهق المتدرب بين الذكور والإناث، وكذا توصّلت دراسة قادري وصافي (2017) إلى عدم وجود فروق في السلوك العدواني بين الذكور والإناث، وانتهت أيضا دراسة بلعسلة (2012) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيّا في متوسط درجات السلوك العدواني تبعا للجنس، كما توصّلت دراسة كيم (2006) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في التّمنّر والعدوان أو التّعزّض له.

في حين تعارضت نتيجة هذه الدراسة مع ما ذهبنا إليه نتائج دراسة كلّ من جاسم، يحيياوي، منصور، بن عبد الرحمن وزواق، بن علي وبارور، ماكوبي وجاقلين، كريك وجروتبتر، وكذا دراسة نواك وكمرار وفارار، حيث توصّلت دراسة جاسم (2013) إلى وجود فروق دالة إحصائيّا في مستوى السلوك العدواني تبعا لمتغيّر الجنس لصالح الذكور، وتوصّلت دراسة يحيياوي (2013) إلى وجود فروق دالة إحصائيّا في درجة السلوك العدواني بين الذكور والإناث ولصالح الذكور، وتوصّلت أيضا دراسة منصور (2017) إلى وجود فروق دالة إحصائيّا في درجات

الذكور على مقياس السلوك العدواني، وعدم فروق دالة إحصائية في درجات الإناث، وكذا توصلت دراسة بن عبد الرحمن وزواق (2019) إلى وجود فروق دالة إحصائية في السلوك العدواني لدى المعاقين سمعياً الممارسين للنشاط الرياضي التنافسي المكيف تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وتوصلت دراسة بن علي وبارور (2015) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لتلاميذ المتوسط تعزى لمتغير الجنس، وتوصلت أيضاً دراسة ماكوبي وجاكسين (1980) إلى وجود فروق دالة بين الذكور الإناث في السلوك العدواني لصالح الذكور، وانتهت دراسة كريك وجروتيتير (1995) إلى أن الإناث أكثر عدوانية بشكل ملحوظ من الذكور، وخلصت دراسة نواك وكمرار وفارار (2013) إلى عدم وجود اختلافات حسب الجنس.

ويرجع سبب نتيجة الدراسة الحالية إلى أن أغلب الدراسات السابقة المعتمدة فيها أثبتت وجود اختلاف واضح في السلوك العدواني بين الجنسين، فقد أوضحت أن الذكور يمارسونه بدرجة مرتفعة أكثر من الإناث وذلك في مختلف الأعمار، كما أن الذكور أكثر ميلاً للعدوان الجسدي بينما تميل الإناث للعدوان اللفظي غير المباشر، وبالتالي يلحق الذكور أذى مادياً بالطرف الآخر بينما تلحق الإناث أذى نفسياً بالطرف الآخر، ويرجع ذلك إلى أن الذكور أقوى جسمياً وأكثر إثارة بسبب هرمون الذكورة، وأن الأعراف والتقاليد الاجتماعية تشجع الذكور على ممارسته في حين لا تسمح به لدى الإناث، وذلك لأن الطبيعة الذكورية وفق المفهوم الثقافي والأنثروبولوجي لكثير من المجتمعات ينبغي أن تتميز بالسلطة والقوة والعدوانية عكس الطبيعة الأنثوية التي ينبغي أن تتميز بالرفقة والنعومة.

وفي هذا الصدد يذكر دانيال وأرشر أن الذكور يتلقون مدعّمات من خلال التنشئة الاجتماعية عكس الإناث، حيث ينظر أعضاء هذه التنشئة من أولياء أو أساتذة أو غيرهم بطريقة عادية للسلوك العدواني الصادر عن الذكور خلاف نظرهم للسلوك العدواني الصادر عن الإناث، كما تعدّ ظروف هذه التنشئة هي الأخرى مسؤولة عن ظهوره لدى الذكور أكثر من الإناث، وذلك من خلال تنشئة الذكر على أنه رجل يتعين عليه أن يكون قوياً وشجاعاً، في حين يتم تنشئة الأنثى على أنها امرأة يتعين عليها أن تكون أكثر هدوءاً وخنوعاً واستكانة.

فالعدوان في حياة المراهق متواتر ويظهر في حياته اليومية بأشكال مختلفة بغض النظر عن اختلاف الدوافع والوسائل والنتائج، وهذا ما أشار إليه الرفاعي (1972) حيث يلاحظ هذا السلوك مرتبطاً مع النشاط البناء الذي يبذله الفرد من أجل السيطرة على الشروط المادية التي تحيط به، أو يلاحظ مرتبطاً بحالات الدفاع عن النفس أمام الأخطار الواقعة أو المتوقعة، أو مرتبطاً مع سلوك توكيد الذات أو مع الغضب أو مع سلوك التملك أو مع الشروط الاجتماعية الخاصة التي تحيط بالفرد (جاسم، 2013، ص 624-625).

ولكي يعبر المراهقون عن عدوانيتهم يستخدمون في مرحلة المراهقة المبكرة الاستجابات الصريحة كالعنف البدني عند الذكور والصراخ والبكاء عند الإناث، لكنهم يدركون بالتدريج أن مثل هذه الاستجابات تعدّ من علامات عدم النضج، فيتعلّمون كيفية التحكم فيها، وتحلّ بذلك الاستجابات اللفظية محلّها، ولا يكاد يصلون إلى نهاية هذه المرحلة حتّى يبلغ تحكّمهم في استجابات الغضب درجة جيّدة من النّمو وتقلّ الاستجابات المباشرة للعدوان، وهذا ما يؤدي إلى ظهور نوع من الاستقرار والثبات لديهم في مرحلة المراهقة المتأخرة بدل التقلب وعدم الاستقرار الذي

كان يسود مرحلة المراهقة المبكرة، لكن يتوقف هذا التقلب أو الاستقرار في الاستجابات العدوانية للمراهقين على المثيرات التي تؤدي إليها، وطبيعة الاستجابات عند حدوثها، وقدرتهم على التحكم في انفعالاتهم خلالها.

من خلال ماسبق يرى موريت وزملاؤه أيضا أنه رغم تعدد الدراسات التي توصلت إلى أن الذكور يختلفون عن الإناث في درجة السلوك العدواني وفي أشكال التعبير عنه، إلا أن هناك العديد من الأبحاث والدراسات التي توصلت إلى أن الذكور يمارسون السلوك العدواني بالدرجة ذاتها عند الإناث. كدراسة جولي بيلونجر التي خلصت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في السلوكات العنيفة، وأردفت قائلة " نستبعد الفكرة المتمثلة في أن الذكور يميلون إلى العنف المادي والإناث يميلون إلى العنف اللفظي.

كما يرى بعض الباحثين أيضا أن الفروق بين الجنسين في العدوان هي فروق نوعية أكثر ما هي كمية، وأنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للطفل أو المراهق كلما انخفض سلوكه العدواني، وهذا ما يبرز دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية عامة والمؤسسات التربوية خاصة في خفض من السلوك العدواني.

وقد ترجع هذه النتيجة أيضا إلى خصائص المرحلة التي يعيشها كلا الجنسين، حيث تؤدي التغيرات التي تطرأ على المراهقين والحاجات التي تنشأ عندهم، إلى ظهور صراعات حادة تؤثر على تكوينهم النفسي وتجعلهم يعيشون في حالة من التوتر والقلق وعدم الرضا الذي يؤدي إلى ظهور السلوك العدواني لدى كليهما واستمراره في المراحل اللاحقة إذا وجد البيئة الداعمة لهذا السلوك، كما يشترك كلا الجنسان أيضا في الظروف المحيطة بهم، ما يجعلهم يتأثرون ببعضهم البعض خاصة وأنهم يتمدرسون في نفس المرحلة (مرحلة التعليم المتوسط)، يمرّون بنفس المواقف الاجتماعية والمدرسية، ويتعرضون لنفس المشكلات التي تؤدي بهم إلى اللجوء للسلوك العدواني كرد فعل عنها.

7- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

بالاعتماد على نتائج التحقق من الفرضية الخامسة للدراسة والتي تنص على وجود اختلاف بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير المستوى الدراسي، تبين أنه يوجد اختلاف بين متوسطات السلوك العدواني لدى عينة الدراسة وفقا لمتغير المستوى الدراسي ولصالح المراهقين المتمدرسين بالسنة الثانية متوسط، وانطلاقا من ذلك نلاحظ أن النتيجة المتوصل إليها اتفقت مع ما ذهبت إليه نتائج دراسة كل من بوشيبة وآخرون، مراح وقديري، وكذا دراسة دارموان، حيث توصلت دراسة بوشيبة وآخرون (2018) إلى وجود ترابط بين أبعاد السلوك العدواني والسنة الدراسية، مع وجود فرق في مستوى التهجم والعدوان اللفظي والعدوان غير المباشر لصالح السنة الثالثة والرابعة متوسط وفي مستوى التهجم وسرعة الاستثارة والعدوان اللفظي لصالح السنة الثالثة ثانوي، وأيضا وجود فرق في بعد التهجم لصالح السنة الأولى والرابعة متوسط وفي بعد العدوان اللفظي لصالح السنة الرابعة متوسط والثالثة ثانوي وفي بعد العدوان غير المباشر لصالح السنة الرابعة متوسط، وتوصلت دراسة مراح وقديري إلى وجود تباين في مستوى استخدام الألعاب الالكترونية بين تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط وتلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي لصالح

تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وكذا توصلت دراسة دارموان (2010) إلى أن تلاميذ السنة الثانية ثانوي أكثر عدوانا من تلاميذ السنة أولى ثانوي.

في حين تعارضت نتيجة هذه الدراسة مع ما ذهبت إليه نتائج دراسة كل من القاسم، معامير وكوسة، الجندري ومخامرة وإسعيد، وكذا دراسة بوعلي، نمرود وناصر، حيث توصلت دراسة القاسم (2011) إلى عدم وجود فروق في مستوى السلوك العدواني بين طلاب المدارس الثانوية الذين يمارسون الألعاب الالكترونية باختلاف الصف الدراسي، وتوصلت دراسة معامير وكوسة (2019) إلى عدم وجود فروق دالة احصائية في السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس باختلاف الطورين المتوسط والثانوي، وانتهت دراسة الجندري، مخامرة وإسعيد (2022) إلى عدم وجود فروق دالة احصائية بين متوسطات مستوى السلوك العدواني تبعا لمتغير المستوى الدراسي ولصالح السنة أولى ثانوي، كما توصلت دراسة بوعلي، نمرود وناصر (2019) إلى عدم وجود فروق في مظاهر السلوك العدواني بين تلاميذ المراحل الدراسية المختلفة

ويرجع سبب نتيجة الدراسة الحالية إلى الخصائص التي تتميز بها مرحلة المراهقة، إذ من المعروف أنه في هذه المرحلة هناك جملة من الحاجات النفسية الأساسية التي يسعى المراهق لتحقيقها كالحاجة إلى الاستقلال و تأكيد الذات... الخ، وإن لم يستطع المراهق إشباعها في جو أسري سوي وملئم يمكن أن يعبر عنها في شكل اضطرابات نفسية وانحرافات سلوكية كالجريمة والسلوك العدواني (سيدري، 2018، ص 2).

فالمراهق المتمدرس في السنوات الأولى من التعليم المتوسط يكون في بداية مرحلة انتقالية حساسة، يبدأ بالتخلص فيها من الخيال الطفولي ليصبح أكثر واقعية، لذلك فهو يتميز بعدم القدرة على التحكم في اندفاعاته، والتأثر السريع بالانتقاد الموجه إليه، والتمرّد والثورة ضد كل من يمثل السلطة عليه، وأيضا عدم تقبله النقد والنصائح المقدمة له، وانعدام القدرة على كبت مشاعره العدائية، وعدم احترامه المعايير الاجتماعية السائدة في المجتمع، وإحساسه بالمشاعر السلبية كالتوتر والضغط والإحباط، وبالتالي يكون أكثر عدوانية منه عن السنوات الموالية.

ويؤدّي أيضا عدم وصول فئة من المراهقين إلى مرحلة النضج الانفعالي والوجداني من بداية المراهقة حتى سن 17 لسلوكات عدوانية، وهذا ما أثبتته دراسة معمريّة (2007) التي توصلت إلى أن ارتفاع الذكاء الوجداني يصاحبه انخفاض الميل للسلوك العدواني.

كما قد ترجع هذه النتيجة إلى الظروف المحيطة بالمراهق كالبينة الأسرية التي تعدّ أساس بناء شخصية المراهق وغرس السلوكات لديه سواء كانت إيجابية أو سلبية، والتي تتأثر بأساليب التنشئة الاجتماعية، والمعاملة الوالدية، والعلاقات الاجتماعية، والجو العلائقي داخل الأسرة... الخ، وكذا البيئة المدرسية التي لها دور كبير في تشكيل سلوكه، فهي المؤسسة الثانية بعد الأسرة التي يكتسب فيها المعارف والخبرات والمهارات اللازمة له، ويتعلّم كيفية توظيفها في حياته واستخدامها في حلّ مشكلاته، كما يتزوّد بالقيم والأخلاق الإنسانية والدينية عبرها وينمي علاقاته من خلالها ويوسّع دائرته الاجتماعية، ولكن عندما لا تقوم بدورها على الوجه الصحيح تساهم في ظهور السلوك العدواني من خلال وجود خلل سواء في علاقة التلميذ بالمعلم أو الزملاء، أو طبيعة المادة المدرسة، أو

المناخ المدرسي، أو نظام الإدارة، أو طرق التدريس، أو الوسائل البيداغوجية... الخ، كما تعدّ جماعة الرفاق مجموعة من أفراد التي ينتهي إليها المراهق وتكون مقارنة له في السن والسكن والميول والاتجاهات والمستوى الدراسي وغيرها ويحتاجها لإشباع رغباته وتحقيق ذاته، فهي تمثل بالنسبة له أحد الأطر المرجعية التي يلجأ إليها سواء كانت هذه الجماعة رسمية أو غير رسمية، وتؤثر عليه سواء إيجابياً أو سلبياً، وبالتالي فكل هذه الظروف تجعله يتفاعل معها وهو يمرّ بهذه المرحلة الحساسة، ما قد يؤدي به إلى الاستجابة أحياناً بسلوكات غير سوية كالسلوك العدواني، نظراً لقلّة خبرته أو لعدم وصوله إلى مستوى النضج الكافي أو لكثرة الضغوطات الممارسة عليه.

8- مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

بالاعتماد على نتائج التّحقّق من الفرضية السادسة للدراسة والتي تنصّ على وجود فروق بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسّط وفقاً لمتغيّر الإدمان على الألعاب الالكترونية (مدمن-غير مدمن)، تبين أنّه توجد فروق بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسّط وفقاً لمتغيّر الإدمان على الألعاب الالكترونية (مدمن-غير مدمن) لصالح المراهقين المتمدرسين غير المدمنين، وانطلاقاً من ذلك نلاحظ أنّ النتيجة المتوصّلة إليها اتّفقت مع ما ذهبت إليه نتائج دراسة كل من أبو وزنة، بوفرة ومختار، حيث توصّلت دراسة أبو وزنة (2011) إلى وجود فروق دالة إحصائية في التكيّف المدرسي تبعاً لمستويات إدمان الألعاب الالكترونية، وتوصّلت دراسة بوفرة ومختار (2023) إلى وجود فروق دالة إحصائية في الاضطرابات النفسانية تبعاً لمستوى الإدمان لدى تلاميذ التعليم المتوسّط.

في حين تعارضت نتيجة هذه الدراسة مع ما ذهبت إليه نتائج دراسة كلّ من القرني، القاسم، سحاب، وكذا دراسة الحشاش، حيث توصّلت دراسة القرني (2021) إلى وجود فروق دالة إحصائية في العدائية والسلوك العدواني لدى المراهقين من المرحلة المتوسّطة مرتفعي ومنخفضي ممارسة الألعاب الالكترونية العنيفة لصالح مرتفعي الممارسة، وتوصّلت دراسة القاسم (2011) إلى أنّ مستوى العدوان لدى الطلاب الذين يمارسون الألعاب الالكترونية التي تتسم بالعنف مثل الحرب والقتال أعلى من الآخرين، وانتهت دراسة سحاب (2011) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجة السلوك العدواني المادّي واللفظي بين المراهقين المتمدرسين المدمنين وغير المدمنين على الإنترنت ولصالح المراهقين المتمدرسين المدمنين، كما توصّلت دراسة الحشاش (2008) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بدولة الكويت تعزى لأثر ممارسة بعض الألعاب الالكترونية ولصالح طلبة المجموعة التجريبية.

ويرجع سبب نتيجة الدراسة الحالية إلى أنّ أغلب المراهقين المتمدرسين المدمنين يجدون الألعاب الالكترونية كبديل لتفريغ الشّحنات العدائية والضغوط النفسية التي يواجهونها في حياتهم اليومية سواء الأسرية أو الاجتماعية أو المدرسية خصوصاً في الفترة الاستثنائية لجائحة كورونا والتّسارع الحياتي في السنوات التي تليها، في حين نجد أنّ المراهقين المتمدرسين غير المدمنين على الألعاب الالكترونية أكثر ميلاً للسلوك العدواني، حيث يقومون بالتّهريج داخل القسم، والقيام بأعمال تثير الضّحك وسط الزّملاء، وكذا مقاطعة الأساتذة وطرح أسئلة

تافهة أثناء شرح الدرس، ما يؤدي إلى تضيق الوقت من جهة، وإحراج الأساتذة أمام التلاميذ واستفزازهم من جهة أخرى، كما تجدهم يتخذون من اللامبالاة اتجاه ما يحدث داخل القسم وسيلة لإثارة غضب الأساتذة، فلا يشاركون في الدرس بل يلتزمون الصمت كموقف عدائي، ويقومون أيضا بكتابة رسائل تهديد وإرسالها لهم، ويحطمون سياراتهم ويلحقون الأذى بهم، وتجدهم أيضا يكتون عداوة نحو زملائهم الذين يؤذون واجباتهم بانتظام، ويتجاوزون مع توجيهات الأساتذة، ويشاركون خلال الدرس، وذلك بحجة أنهم هم المسؤولون عن إثارة انتباه الأساتذة لبعض جوانب تقصيرهم، حيث قد تتخذ ممارسة هؤلاء المراهقين لعدوانيتهم أسلوبا مباشرا على التلاميذ سواء داخل المؤسسة أو خارجها كالضرب أو الشتم أو التهديد، أو قد تتخذ أسلوبا آخر كتمزيق الكتب أو إتلاف الأدوات المدرسية ورميها بصورة سرية، كما تجدهم أيضا يحاولون الظهور بمظهر الشاب القوي حتى يغطون العجز التحصيلي والضعف المدرسي أمام الأساتذة والتلاميذ من جهة، وحتى لا يكونوا محل نقد وضعف في نظرهم من جهة أخرى، وكذا يحاولون الانتقام من المنافسين له باستخدام أسلوب العناد.

بالإضافة إلى ذلك تجدهم يقومون بتحطيم زجاج النوافذ أو كتابة كلمات بذيئة على السبورة أو على الجدران، أو رمي القمامة في الساحة ومحاولة تشويه منظرها، وقد يصل الأمر بهم إلى إتلاف حنفيات الماء أو قاطعات الكهرباء، كما تجدهم أيضا يقومون بتخريب أثاث الأقسام كتكسير الأبواب والرسم على الطاولات، وكذا تكسير أغصان الأشجار وإتلاف عشب الحديقة وقطف أزهارها، وتجدهم كذلك يخالفون بشكل متكرر التعليمات الموضوعة من طرف الإدارة، فيمزقون إعلاناتها ويختلقون الإشاعات حولها ويحرضون الآخرين على مخالفتها، ويضخمون أخطاء العاملين بها، وقد يصل الأمر إلى طلق الألقاب على المدير للتقليل من شخصه، وتحريض الآخرين على إحداث الفوضى أو سوء التصرف أو حتى الغياب وغيرها من مظاهر السلوك العدواني التي ينتهجها المراهق للتعبير عما يعاينها في المحيط الأسري أو المدرسي أو الاجتماعي عكس ما لوحظ على المراهقين المتمدرسين المدمنين على الألعاب الإلكترونية، الذين يعتبرونها كملجأ لتفريغ الشحنات الانفعالية السالبة وتعبير عما يختلجهم افتراضيا.

مناقشة عامة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف المسطرة في الفصل الأول، وذلك من خلال عرض ومناقشة النتائج المتحصّل عليها في ضوء نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري إذ:

يتمثل الهدف الأول في التعرف على مستوى الإدمان على الألعاب الإلكترونية والسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط، حيث توصلت النتائج المتحصّل عليها إلى أنّ مستوى الإدمان على الألعاب الإلكترونية والسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط كان متوسطا.

كما يتمثل الهدف الثاني في الكشف عن العلاقة بين الإدمان على الألعاب الإلكترونية والسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط، حيث توصلت النتائج المتحصّل عليها إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الإدمان على الألعاب الإلكترونية والسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط، وهذا ما يعني تحقق الفرضية الأولى.

بينما يحاول الهدف الثالث في الكشف عن الفروق بين متوسطات الإدمان على الألعاب الالكترونية والسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير الجنس، وكذا الكشف عن الاختلاف بين متوسطات الإدمان على الألعاب الالكترونية والسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير المستوى الدراسي، حيث توصلت النتائج المتحصّل عليها إلى عدم وجود فروق بين متوسطات الإدمان على الألعاب الالكترونية والسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق بين متوسطات الإدمان على الألعاب الالكترونية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير المستوى الدراسي، ووجود فروق بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير المستوى الدراسي، ولصالح المراهقين المتمدرسين في السنة الثانية متوسط، وهذا ما يعني تحقّق الفرضيات الأربع الموالية.

وكذا يسعى الهدف الأخير للتحقق من وجود فروق بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير الإدمان على الألعاب الالكترونية (مدمن-غير مدمن)، حيث توصلت النتائج المتحصّل عليها إلى وجود فروق بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير الإدمان على الألعاب الالكترونية (مدمن-غير مدمن) ولصالح المراهقين المتمدرسين غير المدمنين، وهذا ما يعني تحقّق الفرضية الأخيرة.

خاتمة

فمن خلال هذه الدراسة التي تناولت موضوع الإدمان على الألعاب الالكترونية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم المتوسط، ومن خلال ما تمّ التطرق إليه في كل من الجانب النظري والتطبيقي، تمكّنا من الإجابة على الأسئلة المطروحة، حيث تبين لنا من خلال النتائج النهائية وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الإدمان على الألعاب الإلكترونية والسلوك العدواني لدى عينة الدراسة، وهذا ما يؤكّد أنّه كلّما زاد إدمان المراهقين المتمدرسين بمرحلة التعليم المتوسط على الألعاب الالكترونية، انخفض السلوك العدواني لديهم أو العكس.

كما تمّ الكشف عن عدم وجود فروق بين متوسطات الإدمان على الألعاب الالكترونية والسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق بين متوسطات الإدمان على الألعاب الالكترونية لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير المستوى الدراسي، مع وجود فروق بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير المستوى الدراسي ولصالح المراهقين المتمدرسين في السنة الثانية متوسط.

وفي الأخير تمّ التوصل إلى وجود فروق بين متوسطات السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لمتغير الإدمان على الألعاب الالكترونية (مدمن-غير مدمن) ولصالح المراهقين المتمدرسين غير المدمنين.

وعلى ضوء النتائج التي توصّلت إليها هذه الدراسة، نقدّم مجموعة من الاقتراحات التي يمكن أن تساهم في تعزيز موضوع دراستنا والتوسّع فيه، وهي كالتالي:

- القيام بدراسات مسحية للتعرف على مدى انتشار كل من ظاهرتي الإدمان على الألعاب الالكترونية والسلوك العدواني في أوساط المراهقين المتمدرسين.
- القيام بدراسات تهدف إلى بناء برامج علاجية أو إرشادية لخفض الإدمان على الألعاب الالكترونية وكذا السلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين.
- القيام بدراسات تهدف إلى حصر العوامل المساهمة في ظهور وتفاقم كل من ظاهرتي الإدمان على الألعاب الالكترونية والسلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين.
- إدراج موضوع الإدمان على الألعاب الالكترونية ومخاطرها في المقررات الدراسية، ليتّهم فهمه من طرف الفئة المستهدفة فهما دقيقا، والتعرّف على أسبابه وكيفية علاجه والوقاية منه.
- القيام بأيام توعوية لفائدة الأسر والمتعاملين مع هذه الفئة من أجل فهم متطلبات هذه المرحلة النمائية الحساسة و معرفة أهميّتها في تكوين شخصية الفرد وكيفية التعامل معها.
- تفعيل دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية وخصوصا الأسرة والمدرسة باعتبارهما الأهم في إعداد الفرد إعدادا سليما وذلك من أجل حماية المراهقين المتمدرسين من مخاطر الإدمان على الألعاب الالكترونية وآثارها السلبية عليهم.
- توفير أخصائيين نفسانيين داخل المؤسسات التربوية لمرافقة المراهقين المتمدرسين وتقديم المساعدة النفسية اللازمة لهم وإيجاد الحلول المناسبة لمختلف المشاكل التي تعترضهم.

- العمل على خلق منافذ داخل المحيط المدرسي للتخفيف من حدة السلوك العدواني الناتج عن الإدمان على الألعاب الالكترونية أو غيرها كتوفير مرافق رياضية والقيام برحلات سياحية هادفة و تنظيم معارض تعليمية تحسيسية...الخ.
- وضع برامج ارشادية وتطويرها لتتناسب مع التطورات الحاصلة داخل المؤسسات التعليمية من أجل التصدي لظاهرتي الإدمان لى الألعاب الالكترونية والسلوك العدواني, والعمل على خفض مستواها لدى الفئة المستهدفة.

المراجع

- 1- القرآن الكريم.
- 2- ابراهيم، مروان عبد المجيد. (2000). *أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية* (ط1). عمان، الأردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- 3- ابراهيم، نداء سليم ابراهيم. (2016). *إجابيات الألعاب الالكترونية التي يمارسها أطفال الفئة العمرية (3-6 سنوات) وسلبياتها من وجهة نظر الأمهات ومعلمات رياض الأطفال*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- 4- ابريغم، سامية. (2017). تقنين مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين لـ "أمال باظة" (النسخة المصرية) على البيئة الجزائرية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية* 4(1)، 397-372.
- 5- ابن منظور. (1968). *لسان العرب*. بيروت. دار صادر للنشر والتوزيع.
- 6- أبو شعيشع، دعاء السيد محمد. (2018). *الحساسية الانفعالية وعلاقتها بكل من السلوك التوافقي والسلوك العدواني لدى المعاقين سمعياً*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الدول العربية، القاهرة.
- 7- أبو قورة، خليل قطب. (1996). *سيكولوجية العدوان* (د.ط.). القاهرة: شركة الأمل للطباعة والنشر.
- 8- أبو وزنة، فلسطين علي حسن. (2011). *علاقة إدمان الألعاب الالكترونية بالتكيف المدرسي والاجتماعي لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية عمان الأولى*. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية، الأردن.
- 9- أحمد، رندا محمد سيد. (2020). *العلاقة بين المخططات المعرفية اللاتكيفية في خدمة الفرد وإدمان الألعاب الالكترونية لدى عينة من الطالبات الجامعيات: دراسة تنبؤية*. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية* 3(51)، 926-883.
- 10- الأسود، منال؛ لوحيدي، فوزي. (2019). *تأثير الألعاب الالكترونية على التحصيل الدراسي للتلميذ*. *مجلة المجتمع والرياضة* 2(2)، 54-45.
- 11- إيديو، ليلى. (2018). *علاقة العنف الأسري بمظاهر السلوك العدواني لدى الأبناء المتدربين في مرحلة التعليم الثانوي*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عبد الحميد مهري، قسنطينة.
- 12- باجي، عبد الغني؛ ختاش، محمد. (2021). *إدمان الإنترنت المصاحب للاستخدام المرضي للألعاب الرقمية مع مقترح خطة علاجية وفق المقاربة المعرفية*. *مجلة المرشد* 11(2)، 283-267.
- 13- باشن، حمزة. (2021). *هجرة الأطفال والمراهقين إلى العالم الافتراضي ومساهمة تجربة التدفق في الإدمان على الألعاب الالكترونية*. *مجلة دراسات نفسية وتربوية* 37(1)، 25-08.
- 14- بالطاهر، النوي؛ غرغوط، عاتكة. (2018). *الأضرار النفسية والتربوية الناجمة عن ممارسة الأطفال للألعاب الالكترونية*. *مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع* 2(8)، 47-39.
- 15- بالموشي، عبد الرزاق؛ ضيف، حسين. (2019). *الألعاب الالكترونية في مؤسسات الشباب*. *مجلة المجتمع والرياضة* 2(1)، 50-45.

- 16- بدوي، زياد أحمد. (2011). فاعلية برنامج إرشادي قائم على فنّ القصّة لخفض السلوك العدواني لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلّم. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.
- 17- بدوي، زينب؛ دبار، حنان. (2022). أثر المعاملة الوالدية على ظهور السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس بالسنة أولى ثانوي. *مجلة المرشد*, 12 (1), 92-114.
- 18- برتيمه، سميحة. (2017). *الألعاب الالكترونية والعنف المدرسي*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة محمد خيضر، بسكرة.
- 19- برغش، لينا خليل. (2021). *إدمان الأطفال على الألعاب الالكترونية في جائحة كورونا وتأثيرها على السلوك والتعليم* (د.ط.). عمان، الأردن: دار الكتاب الثقافي للطباعة والنشر والتوزيع.
- 20- بريطل، جويرية؛ علاونة، ربيعة. (2023). السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس خلال جائحة كورونا - دراسة ميدانية مع دراسة حالة-. *مجلة العلوم الفكر المتوسطي*, 12 (1), 332-352.
- 21- بزوخ، ابتسام. (2021). *أشكال المساندة الاجتماعية وعلاقتها بتأكيد الذات والسلوك العدواني لدى عينة من المراهقين*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة باتنة 01، باتنة.
- 22- بزوخ، ابتسام؛ احمان، لبنى. (2020). تأكيد الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى عينة من المراهقين مجهولي النسب. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*, 13 (1), 240-265.
- 23- بسيكر، مريم؛ سناني، عبد الناصر. (2018). مظاهر السلوك العدواني لدى أطفال التعليم التحضيري ودور التربية الرياضية في الحد منه. *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية*, 19 (39), 161-180.
- 24- بلعالية، دومة أسماء. (2017). تأثير الألعاب الالكترونية على التنشئة الاجتماعية للأطفال. *مجلة الحوار الثقافي*, 6 (1), 286-291.
- 25- بلعربي، جموعي. (2017). العوامل المفسرة للسلوك العدواني في الوسط المدرسي في ضوء متغير الجنس. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*, 8 (15), 300-322.
- 26- بلعربي، جموعي. (2018). فاعلية برنامج إرشادي (معرفي - سلوكي) للتخفيف من السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وفقا لحاجاتهم الإرشادية. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، سطيف.
- 27- بلعسلة، فتيحة. (2012). تأثير الأفكار اللاعقلانية الداعمة للعدوان على ظهور السلوك العدواني عند المراهقين المتمدرسين. *مجلة العلوم الباحث*, 4 (1), 89-66.
- 28- بليردوح، كوكب الزمان. (2021). قراءة دواعي وتداعيات الألعاب الالكترونية على سلوك الطفل. *مجلة التربية والصحة النفسية*, 7 (1), 96-112.
- 29- بن حليم، أسماء. (2014). السلوك العدواني لدى الطفل وعلاقته بالإساءة اللفظية والإهمال من طرف الأم. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*, 2 (4), 21-37.

- 30- بن حليم، أسماء؛ حبال، ياسين. (2017). دراسة فرقية في السلوك العدواني بين الممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي البدني. *مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية*, 1(1), 167-186.
- 31- بن دبيلي، إسماعيل. (2016). *الإدمان على استخدام الإنترنت وعلاقته بالاكتهاب والعزلة الاجتماعية*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الجزائر 03، الجزائر.
- 32- بن سعيد، محمد الأمين؛ بلغول، فتحي. (2019). أثر برنامج تدريبي مقترح باستخدام الألعاب الشبه الرياضية في خفض السلوك العدواني للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة علوم وممارسة الأنشطة البدنية الرياضية والفنية*, 8(2), 12-21.
- 33- بن عبد الرحمن، بلقاسم؛ زواق، أحمد. (2019). السلوك العدواني لدى المعاقين سمعيا الممارسين للنشاط الرياضي التنافسي المكيف. *مجلة علمية دولية محكمة تصدر عن مخبر علوم وتقنيات النشاط الرياضي البدني*, 10(2), 99-114.
- 34- بن عبد الكريم، بوبكر ابراهيم؛ الجبني، عبد الرحمن بن غانم بن تليعان السناني. (2022). النشاط الرياضي المعدل وعلاقته بخفض السلوك العدواني تجاه الآخرين لدى المعاقين عقليا من وجهة نظر المعلمين بمحافظة جدة. *مجلة الباحث للعلوم الرياضية والاجتماعية*, 5(1), 1-49.
- 35- بن علي، راجية؛ بارور، نوال. (2015). السلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط وأهم حاجاتهم الإرشادية. *مجلة Les cahiers du LAPSI*, 12(1), 33-56.
- 36- بن مصمودي، علي؛ بورحلة، نبيل. (2020). السلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين بالثانوية ومستوى تقديرهم لذاتهم. *دراسات وأبحاث المجلة العربية للأبحاث والدراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*, 12(1), 717-727.
- 37- بوبيدي، لامية؛ بن تركي، أسماء؛ عدائكة، سامية. (2019). تأثيرات الإدمان على الألعاب الالكترونية على التوافق النفسي للأطفال. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*, 7(29), 07-18.
- 38- بوحوش، عمار؛ الذنبيات، محمد محمود. (2007). *مناهج البحث العلمي طرق إعداد البحوث* (ط4). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- 39- بوخملة، سفيان. (2001). السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية خلال حصّة التربية البدنية والرياضية. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الجزائر، الجزائر.
- 40- بودر، عقيلة. (2019). عدم الرضا على توجيه مستشار التوجيه وعلاقته بالسلوك العدواني لتلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبي رياضي وتقني رياضي. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة محمد خيضر، بسكرة.
- 41- بوسعيد، سليمة؛ عوادي، حنان. (2019). مخاطر تأثير الألعاب الالكترونية على الفرد والمجتمع وطرق علاجها. *مجلة المجتمع والرياضة*, 2(1), 40-44.
- 42- بوشيبة، مصطفى؛ أحمد، أحسن؛ تقي، جمال. (2018). تحديد مظاهر السلوك العدواني خلال درس التربية البدنية والرياضية بالمرحلة المتوسطة والثانوية. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*, 11(1), 156-171.

- 43- بوعلي، لخضر؛ نمروود، بشير؛ ناصر، محمد. (2019). دور الرياضة المدرسية في الحد من السلوكيات العدوانية داخل المؤسسات التربوية -دراسة ميدانية على مستوى ثانويات ولاية الشلف-. *مجلة علوم الأداء الرياضي*, 1(2), 122-141.
- 44- بوعون، فوزية. (2018). *فعالية برنامج علاجي ديني في تخفيض السلوك العدواني*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة باتنة 01، باتنة.
- 45- بوفرة، مختار؛ مختار، خديجة. (2023). إدمان الألعاب الالكترونية وعلاقتها ببعض الاضطرابات النفسية لدى تلاميذ التعليم المتوسط. *مجلة الإعلام والمجتمع*, 7(1), 07-22.
- 46- بولحية، هاجر؛ عيسو، عقيلة. (2020). تأثير الإدمان الالكتروني على الصحة النفسية المدرسية للمراهق. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*, 8(2), 93-115.
- 47- تمار، يوسف. (2023). الأخطاء المنهجية في الدراسات الاستطلاعية. *المجلة الجزائرية لبحوث الإعلام والرأي العام*, 6(1), 16-23.
- 48- تنيو، فاطمة الزهراء؛ طابر، مفيدة. (2021). الألعاب الالكترونية وتأثيرها على الصحة النفسية للمراهقين. *المجلة الجزائرية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*, 5(1), 27-44.
- 49- تهايمي، محمد؛ جعفرورة، مصعب. (2019). الآثار السلبية لإدمان الألعاب الالكترونية لدى الأطفال. *مجلة التمكن الاجتماعي*, 1(1), 87-95.
- 50- تينة، كريمة؛ بن غليسي، سعاد؛ بن لقريشي، نور الدين. (2022). تأثير الألعاب الالكترونية على سلوك الأطفال مستقبلا (لعبة الحوت الأزرق أنموذجا). *مجلة الميدان للعلوم الإنسانية والاجتماعية*, 4(1), 01-08.
- 51- جاسم، أحمد لطيف. (2013). اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى تلاميذ المدارس الابتدائية. *مجلة الآداب*, (106), 609-652.
- 52- الجبالي، أشرف إبراهيم محمد. (2009). *المشكلات السلوكية لدى الأطفال بعد حرب غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات*. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.
- 53- جعير، سليمة؛ لحرش، محمد. (2017). العنف الأسري وعلاقته بالسلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي بولاية الشلف. *مجلة المرشد*, 7(1), 61-69.
- 54- الجندي، نبيل جبرين؛ مخامرة، فلسطين محمد؛ إسماعيل، شهد أحمد. (2022). التشوهات المعرفية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*, 16(2), 194-210.
- 55- حامد، خالد. (2008). *منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية* (ط1). الجزائر: جسور للنشر والتوزيع.
- 56- الحربي، عواض بن محمد عويض. (2003). *العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم*. (رسالة ماجستير غير منشورة). أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.

- 57- حسن، أماني عبد التّواب صالح. (2017). تأثير ممارسة الألعاب الالكترونية على الذكاء اللّغوي والاجتماعي لدى الأطفال "دراسة وصفية تحليلية على أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية". *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*, 25(3), 230-253.
- 58- حسن، بشرى محمد؛ حسون، أمل ابراهيم. (2018). إدمان الألعاب الالكترونية وعلاقته بتشتت الانتباه لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية. *مجلة الأستاذ*, (225), 77-104.
- 59- حسن، مرح مؤيد. (2013). ظاهرة انتشار الألعاب الالكترونية في مدينة الموصل وتأثيراتها على الفرد. *مجلة إضاءات موصليّة*, (75), 01-14.
- 60- حسونة، رامي إبراهيم السبع. (2013). فاعلية برنامج سلوكي معرفي في تعديل السلوك العدواني لدى الأطفال الجانحين في محافظة غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.
- 61- حسين، طه عبد العظيم. (2007). *سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي*. الإسكندرية، مصر: دار الجامعة الجديدة.
- 62- الحشاش، دلال عبد العزيز. (2008). أثر ممارسة بعض الألعاب الالكترونية في السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- 63- حطراف، نور الدين. (2020). مخاطر إدمان الإنترنت لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي وعلاقته ببعض المتغيرات. *المجلة الخلدونية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*, 12(1), 249-262.
- 64- حمادي، فتيحة. (2009). الفروق بين الجنسين في السلوك العدواني. *مجلة العلوم الإنسانية*, 32(3), 109-121.
- 65- حمادي، فتيحة. (2009). *علاقة بعض أساليب المعاملة الوالدية بالسلوك العدواني لدى الأطفال المتمردين من 9 إلى 11 سنة*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة منتوري، قسنطينة.
- 66- حمدان، سارة محمود عبد الرحمن. (2016). *إيجابيات الألعاب الالكترونية التي يمارسها أطفال مرحلي الطفولة المتأخرة والمراهقة وسلبياتها من وجهة نظر المعلمين والأطفال أنفسهم*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- 67- حوامدي، الساسي؛ تشعبت، ياسمين. (2017). أفلام الكارتون وعلاقتها بظهور السلوك العدواني العنيف عند طفل المدرسة -دراسة ميدانية ببعض مدارس مدينة غرداية-. *مجلة قبس للدراسات الإنسانية والاجتماعية*, 1(2), 18-39.
- 68- خليفي، محمد؛ مزيان، محمد. (2019). الألعاب الالكترونية وتأثيرها في سلوكيات المراهق العدوانية. *مجلة التنمية البشرية*, 6(11), 18-27.
- 69- داودي، أمينة (2017، مارس، 08). 52% من حالات العنف في المدارس مصدرها المتوسّطات. *جريدة النهار* ONLINE. تم الاسترجاع من موقع <https://www.ennaharonline.com/52-%D9%AA-%D9%85%D9%86-%D8%AD%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D9%86%D9%81->

- [%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AF%D8%A7%D8%B1%D8%B3-%D9%85%D8%B5%D8%AF%D8%B1%D9%87%D8%A7-%D8%A7%D9%84%D9%85](#)
- 70- دبار، حنان؛ عليوي، نوال. (2019). الصراعات النفسية الاجتماعية وعلاقتها بظهور السلوك العدواني لدى المراهق (دراسة مقارنة). *مجلة إبراهيمي للدراسات النفسية والتربوية*, 2(1), 164-177.
- 71- دحلان، أحمد محمد عبد الهادي. (2003). *العلاقة بين مشاهدة بعض برامج التلفاز والسلوك العدواني لدى الأطفال بمحافظات غزة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.
- 72- دفي، جمال. (2015). *سيكولوجية اللعب ودورها في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة منتوري، قسنطينة.
- 73- راحيس، براهيم. (2019). *دور العلاج النفسي الجماعي في تعديل السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة وهران 02، وهران.
- 74- رتيبي، أسماء؛ ترأس، عبد الرحمن. (2022). *الألعاب الالكترونية والسلوك العنيف عند التلاميذ في المؤسسات التربوية. مجلة التنمية وإدارة الموارد البشرية - بحوث ودراسات*, 9(1), 151-167.
- 75- رحالي، ميلود؛ بلعباس، عبد الحميد. (2019). *الألعاب الالكترونية وعزوف التلاميذ عن الدراسة. مجلة التمكين الاجتماعي*, 1(2), 189-210.
- 76- رزيوق، ليليا. (2020). *إشكالية إدمان الألعاب الالكترونية لدى الطفل. مجلة الباحث للعلوم الرياضية والاجتماعية*, 3(6), 58-70.
- 77- الريدي، تسنيم (2017، أبريل، 16). *المراهقون والعنف المدرسي... كيف نحني أبناءنا؟. جريدة الشروق*. تم الاسترجاع من موقع <https://www.echoroukonline.com/%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B1%D8%A7%D9%87%D9%82%D9%88%D9%86-%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%B9%D9%86%D9%81-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AF%D8%B1%D8%B3%D9%8A-%D9%83%D9%8A%D9%81-%D9%86%D8%AD%D9%85%D9%8A-%D8%A3%D8%A8>
- 78- زروال، فيروز؛ اعراب، حكيم. (2022). *الأثر السلبي للألعاب الالكترونية وعلاقتها بانحراف سلوك الحدث المراهق (عينة لتلاميذ متوسط بلدية عين التوتة)*. *مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف*, 7(2), 56-75.
- 79- زروقة، لطفي؛ قندوز، هشام. (2020). *دور بعض الرياضات القتالية في التقليل من السلوك العدواني لدى المراهقين (دراسة ميدانية لنادي الكراتي الجودو الكونغ فو بالمسيلة)*. *مجلة التحدي*, 12(2), 111-132.
- 80- الزعبي، عبد الله حسين. (2014). *السلوك العدواني والمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية*. عمان، الأردن: دار الخليج للنشر والتوزيع.
- 81- الزليطني، نجاة أحمد. (2014). *سيكولوجية العدوان والنظريات المفسرة له*. *مجلة الجامعة*, 4(16), 167-184.

- 82- الزبوي، ماجد محمد. (2015). الانعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال للألعاب الالكترونية كما يراها معلمو وأولياء أمور طلبة المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*, 10 (1), 15-31.
- 83- سحاب، فتيحة. (2011). أثر إدمان الإنترنت على التحصيل الدراسي وظهور السلوك العدواني لدى المراهق/المتمدرس. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الجزائر 02، الجزائر.
- 84- سري، إجلال محمد. (2003). *الأمراض النفسية والاجتماعية* (ط1). القاهرة، مصر: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.
- 85- سعد، مراد علي عيسى؛ المعراج، سمير عطية. (2020). *الاضطرابات النمائية والنفسية والأكاديمية للأطفال: العدوان لدى الأطفال التدخل والعلاج* (ط1). الجزائر: دار الجديد للنشر والتوزيع.
- 86- سعيد، عبد الرزاق؛ شرارة، حياة. (2018). الألعاب الالكترونية والأطفال "قراءة في الايجابيات والسلبيات". *مجلة سوسيولوجيا للدراسات والبحوث الاجتماعية*, 2 (1), 212-227.
- 87- سقاي، جهيدة. (2015). *البنية العالمية لمقياس السلوك العدواني لـ باس- بيرى (Buss- Perry)*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة البليدة 02، البليدة.
- 88- سلطاني، عادل. (2012). *الألعاب الالكترونية وتأثيراتها في إعادة تشكيل ثقافة الشباب في عصر العولمة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة محمد خيضر، بسكرة.
- 89- سليم، بهيجة عثمان أحمد. (2018). السلوك العدواني لدى الأبناء. *المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال*, 4 (4), 337-359.
- 90- سليم، بهيجة عثمان أحمد. (2018). السلوك العدواني لدى الأبناء. *المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال*, 4 (4), 337-359.
- 91- سليمان، سناء محمد. (2010). *قراءات في علم النفس المدرسي* (ط1). القاهرة: عالم الكتب.
- 92- سميشي، وداد. (2020). الألعاب الالكترونية التفاعلية: من براءة الترفيه إلى تحدي الموت - لعبة تحدي الحوت الأزرق أنموذجا -. *مجلة دراسات اجتماعية*, 4 (1), 13-40.
- 93- السيد، نفين صابر عبد الحكيم. (2009). ممارسة العلاج المعرفي السلوكي في خدمة الفرد لتعديل السلوك اللاتوافقي للأطفال المعرضين للانحراف. *مجلة كلية الآداب بجامعة حلوان*, (26), 695-748.
- 94- سيدر، كميلة. (2017). *إدراك أسلوب المعاملة الوالدية (الرفض الوالدي) ومفهوم الذات وعلاقة كل منهما بالسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في الطور المتوسط*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الجزائر 02، الجزائر.
- 95- سيدر، كميلة. (2018). *المعاملة الوالدية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى المراهق*. *مجلة الأسرة والمجتمع*, 4 (1), 2-14.
- 96- الشاذلي، رانيا محمد السيد. (2014). *فعالية برنامج للعلاج السلوكي الاجتماعي في تعديل السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقليا*. *مجلة كلية التربية*, 16 (16), 609-629.

- 97- شاكِر، نيفين حسن سعد. (2023). بناء مقياس إدمان الألعاب الالكترونية لدى المراهقين من طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة القاهرة. *مجلة كلية التربية، 47* (1)، 60-17.
- 98- شايب، أميرة؛ إبريغم، سامية؛ عاشور، منيرة. (2020). أثر إدمان الألعاب الالكترونية على سلوك المراهق - لعبة Bubg أنموذجاً. *مجلة سوسيولوجيا، 4* (2)، 199-220.
- 99- الشحروري، مها حسني. (2007). *أثر الألعاب الالكترونية على العمليات المعرفية والدكاء الانفعالي لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة في الأردن*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- 100- الشرقاوي، محمود عبد الرحمن عيسى. (2015). *تخفيف حدة السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم (ط1)*. دسوق، مصر: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- 101- شريفي، علي. (2017). السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقلياً من وجهة نظر المختصين. *مجلة تطوير، 4* (4)، 20-40.
- 102- شلال، عباس علي؛ قاسم، محمد فالح. (2021). علاقة إدمان الألعاب الالكترونية بالتزوع نحو الجنوح لدى عينة من المراهقين في مدينة بغداد. *مجلة نسق، 29* (2)، 438-459.
- 103- شيحا، فؤاد؛ توهامي، سفيان. (2016). الألعاب الالكترونية وآثارها على سيكولوجية الطفل. *مجلة انثروبولوجية الأديان، 12* (2)، 63-85.
- 104- صرداوي، نزييم؛ ملاك، نسيم. (2016). الضغوط النفسية وعلاقته بظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. *المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، 4* (3)، 139-154.
- 105- الصوافي، جوخة؛ الحبسي، عامر؛ الحبسي، رضية. (2022). إدمان الألعاب الالكترونية وآثاره النفسية والاجتماعية على الأطفال. في محمد الأزهر، بالقاسمي؛ عبد القادر، بغداد باي (تحرير/ محررون). *الألعاب الالكترونية وانعكاساتها على الصحة النفسية للطفل (ط1)* (93-112). برج بوعريج: دار خيال للطباعة والنشر والترجمة.
- 106- الضمور، هشام؛ قبلان، صبيح؛ عرنكي، ورغدة؛ طراونة، وطه. (2011). أثر حصّة التربية الرياضية في الكشف عن السلوك العدواني اللفظي والمادي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة كرك. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 25* (9)، 2488-2507.
- 107- طرافي، صادق؛ مسعودي، موالخير. (2021). الألعاب الالكترونية في الجزائر بين الإطار التشريعي وممارسة المراهقين. *مجلة معارف، 16* (2)، 1080-1101.
- 108- طرافي، صادق؛ مسعودي، موالخير. (2022). الألعاب الالكترونية والسلوك العنيف لدى المراهقين. *مجلة آفاق لعلم الاجتماع، 12* (1)، 16-34.
- 109- طلحة، فاطمة الزهراء؛ جعلاب، نور الدين. (2022). مستوى السلوك العدواني لدى أطفال ما قبل التمدرس من وجهة نظر مربيّات رياض الأطفال : دراسة ميدانية بمدينة المغير. *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، 12* (2)، 483-503.

- 110- عباس، رنا فاضل. (2018). الألعاب الالكترونية وأثرها على مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*, (59), 303-329.
- 111- عبد حسين، بلقيس. (2013). السلوك العدواني لدى الأطفال فاقد الأب والأطفال العاديين من وجهة نظر معلمهم. *مجلة الفتح*, 9(54), 107-149.
- 112- العبيدي، بشرى محمد حسن. (2017). بعض الاضطرابات السلوكية والانفعالية وعلاقتها بالاستعمال المفرط للألعاب الالكترونية لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائي. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*, 14(53), 418-444.
- 113- العتاي، عماد عبد حمزة. (2018). التعصب الديني لدى الشباب العراقي وفاعلية أسلوبين إرشاديين في الحد منه. *مجلة دراسات التنمية والمجتمع*, 5(2), 63-81.
- 114- العتيبي، سميرة محارب؛ اللحاني، مريم حميد أحمد. (2011). العلاقة بين وجهة الضبط والسلوك العدواني والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*, 21(70), 261-314.
- 115- عصماني، رشيدة. (2023). إدمان الألعاب الالكترونية – الأسباب والآثار. *مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب*, 7(2), 878-887.
- 116- العطري، أحمد؛ مهبوبي، اسماعيل. (2021). جمعيات أولياء التلاميذ ودورها التربوي في الحد من الإدمان على الألعاب الالكترونية لدى التلاميذ. *مجلة المحترف للعلوم الرياضية والعلوم الإنسانية والاجتماعية*, 8(2), 296-313.
- 117- العقاد، عصام عبد اللطيف. (2001). سيكولوجية العدوانية وترويضها. القاهرة، مصر: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- 118- العكدي، أزهار هادي فاضل؛ الحميد، برزان ميسر حامد. (2022). الألعاب الالكترونية وعلاقتها بانتشار العنف لدى الأطفال. *مجلة الأكاديمية الدولية للعلوم النفسية والتربوية والأرطوفونيا*, 2(1), 87-94.
- 119- العلي، رشا محيسن الناصر. (2018). السلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي وعلاقته بغياب أحد الوالدين. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة دمشق، سوريا.
- 120- عمر، أحمد مختار. (تحرير). (2008). معجم اللغة العربية المعاصرة (ط1). القاهرة، مصر: عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.
- 121- العنثري، محمد علي. (2018). دراسة العلاقة الارتباطية بين السلوك العدواني وتقدير الذات المهارية لدى لاعبي كرة اليد. *مجلة المعيار*, 9(1), 370-383.
- 122- العنزي، هلال ابراهيم. (2020). التداعيات السلبية لإدمان الألعاب الالكترونية. *المجلة العربية للدراسات الأمنية*, 36(3), 483-502.
- 123- عنو، عزيزة. (2015). آثار الألعاب الالكترونية على الخصائص النفسية السلوكية لدى الطفل. *مجلة حويات جامعة قلمة للعلوم الاجتماعية والإنسانية*, 9(11), 215-243.

- 124- عيادي، منير. (2018). أثر الألعاب الالكترونية وانعكاساتها على النمط التفكيري للطفل. *مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية*, 32(1), 189-204.
- 125- عياش، جهاد عطية شحادة. (2009). *مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من السلوك العدواني لدى أطفال مؤسسات الإيواء في قطاع غزة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.
- 126- عيد، محمود عمر أحمد؛ عويس، حسنية حسين عبد الرحمن. (2022). الدور التربوي لمؤسسات التربية والتعليم في مواجهة إدمان الألعاب الالكترونية. في محمد الأزهر، بالقاسمي؛ عبد القادر، بغداد باي (تحرير/ محررون). *الألعاب الالكترونية وانعكاساتها على الصحة النفسية للطفل* (ط1) (113-130). برج بوعريج: دار خيال للطباعة والنشر والترجمة.
- 127- عيسو، عقيلة؛ بوشيري، إكرام. (2020). العنف المدرسي وعلاقته بإدمان الألعاب الالكترونية العنيفة. *مجلة أنسنة للبحوث والدراسات*, 11(2), 192-206.
- 128- عيسى، سالم؛ مهيري، دليلة. (2022). الآثار النفسية والاجتماعية للألعاب الالكترونية على سلوك الأطفال في ظل جائحة كورونا. *مجلة رفوف*, 10(2), 881-899.
- 129- غالي، عديلة. (2017). *إدمان الإنترنت وعلاقته بكل من سمات الشخصية (العوامل الستة عشر) وظهور بعض الاضطرابات السلوكية المرتبطة بالصحة لدى طلاب الجامعة*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة باتنة 01، باتنة.
- 130- الغامدي، مستورة سفر حمدان. (2020). *فعالية برنامج إرشادي جمعي في خفض السلوك العدواني لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بالباحة*. *مجلة كلية التربية- جامعة المنصورة*, 110(5), 1687-1740.
- 131- غربي، ريمة. (2014). *تقدير الذات وعلاقته السلوك العدواني لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الجزائر 02، الجزائر.
- 132- غربي، عبد اللطيف؛ حم عيد، حسين. (2019). *الألعاب الالكترونية... الأضرار والمنافع*. *مجلة المجتمع والرياضة*, 2(1), 22-30.
- 133- فلاق، أحمد. (2009). *الطفل الجزائري وألعاب الفيديو*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر.
- 134- قادري، حليلة. (2022). دور الألعاب الالكترونية في السلوك العدواني للمراهق المتمدرس. *مجلة تطوير*, 9(1), 207-218.
- 135- قادري، حليلة؛ صافي، عائشة كلثوم. (2017). *اقتراح برنامج إرشادي لتعديل السلوك العدواني لدى الطفل اليتيم*. *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية*, 10(1), 336-351.
- 136- قادم، جميلة؛ طالة، لامية. (2022). *الألعاب الالكترونية وعلاقتها بانتشار ظاهرة الانتحار لدى الأطفال والمراهقين في المجتمع الجزائري - لعبة تحدي الحوت الأزرق نموذجاً*. *المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات*, 5(2), 305-320.

- 137- القاسم، عبد الزقاق بم إبراهيم. (2011). *العلاقة بين ممارسة الألعاب الالكترونية والسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
- 138- قاصد، مراد. (2016). *استخدامات ألعاب الفيديو العنيفة وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى عينة من المراهقين الجزائريين*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الجزائر 03، الجزائر.
- 139- القحيف، صالح حزام. (2020). *أحكام الألعاب الالكترونية ومواجهة مخاطرها في دولة الإمارات العربية المتحدة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الإمام مالك للشريعة والقانون، دبي.
- 140- قدي، سومية. (2018). *إدمان الألعاب الالكترونية وعلاقتها بالتنمر في الوسط المدرسي*. مجلة دراسات التنمية البشرية، 6(2)، 162-172.
- 141- قرقور، محمد. (2016). *دراسة ظاهرة السلوك العدواني وعلاقته بالتوافق النفسي لدى لاعبي كرة القدم القسم الوطني الأول المحترف بالجزائر*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الجزائر 03، الجزائر.
- 142- القرني، عبد الله مرعي محمد. (2021). *ممارسة الألعاب الالكترونية العنيفة وعلاقتها بالعنصرية والسلوك العدواني لدى عينة من المراهقين*. المجلة العربية للنشر العلمي، 32(3)، 327-357.
- 143- قريشي، فيصل. (2016). *أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بالجزائر*. مجلة العلوم الاجتماعية، 10(5)، 130-152.
- 144- القمش، مصطفى نوري؛ المعايطه، خليل عبد الرحمن. (2007). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية (ط1)*. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 145- قناو، فاطمة أحمد؛ أبوراس، زهرة المهدي. (2022). *ظاهرة السلوك العدواني (مفهومه وأسبابه وأشكاله) والأساليب الإرشادية لمعالجة هذه الظاهرة*. مجلة العلوم الإنسانية، 24(4)، 924-955.
- 146- قوعيش، مغنية. (2015). *السلوك العدواني وعلاقته بالتحصيل الدراسي: دراسة وصفية لتلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية مستغانم*. مجلة التنمية البشرية، 5(5)، 143-158.
- 147- قويدر، مريم. (2012). *أثر الألعاب الالكترونية السلوكيات لدى الأطفال*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الجزائر 03، الجزائر.
- 148- قويدر، مريم. (2022). *أثر ممارسة الألعاب الإلكترونية في تجسيد السلوك العدواني لدى المراهقين*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الجزائر 03، الجزائر.
- 149- الماحي، زوبيدة؛ مكي، محمد. (2015). *دراسة إحصائية استكشافية وصفية للسلوك العدواني في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط*. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 7(21)، 137-152.
- 150- مجلي، عبد الله؛ بلان، كمال يوسف؛ المذحجي، منصور قاسم. (2013). *تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صعدة*. مجلة جامعة دمشق، 29(1)، 59-104.

- 151- محمد، عايدة حمادة. (2020). إدمان الأطفال لألعاب التسلية الالكترونية وعلاقته بالعزلة الاجتماعية لديهم. *مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية*, 20(2), 1088-1118.
- 152- محمد، هبة مؤيد. (2020). إدمان الألعاب الالكترونية عند الأطفال. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*, 17(64), 587-611.
- 153- مختار، وفيق صفوت. (1999). *مشكلات الأطفال السلوكية الأسباب وطرق العلاج* (ط1). القاهرة، مصر: دار العلم والثقافة.
- 154- مخلوفي، سعيد بن عبد الله. (2016). علاقة العنف الأسري بالسلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم المتوسط بمدينة باتنة بالجزائر. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*, 13(1), 29-61.
- 155- مراح، ميلود؛ قديري، مصطفى. (2022). إدمان الألعاب الالكترونية وعلاقته بالسلوكيات الانحرافية لدى المراهقين في الوسط المدرسي - لعبة فري فاير أنموذجا-. *مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف*, 7(3), 218-235.
- 156- مرباح، أحمد تقي الدين. (2019). *النكاء الوجداني وعلاقته بالدافعية للإنجاز والسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس بالتعليم الثانوي*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمّار ثليجي، الأغواط.
- 157- مرباح، فاطمة الزهراء؛ ياسين، آمنة؛ حدي، محمد. (2017). المتناول الغذائي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى المتمدرس. *مجلة العلوم الإنسانية*, 4(2), 168-181.
- 158- مزاردة، نعيمة؛ قنصوه، أحمد السيد عبد القوي. (2022). الأضرار الصحية والنفسية والتربوية الناتجة عن إدمان الأطفال المتمدرسين للألعاب الالكترونية. *المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات*, 5(1), 338-358.
- 159- مصطفى، محمد مصطفى عبد الرزاق. (2020). القصور في الوظائف التنفيذية كمتغير وسيط في العلاقة بين إدمان الألعاب الالكترونية والألكسيميا لدى طلاب الجامعة. *مجلة البحث العلمي في التربية*, 21(21), 242-301.
- 160- معامير، نريمان؛ كوسة، فاطمة الزهراء. (2019). السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس: دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ في التعليم المتوسط والثانوي بولاية الوادي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*, 5(4), 107-121.
- 161- معجوز، صفاء عبد الحميد (محرر). (2022). التأثير الإيجابي والسلبي للألعاب الالكترونية على الفرد والمجتمع [عدد خاص]. *مجلة الإسكندرية للتبادل العلمي*, 43, 95-112.
- 162- معطلاوي، محمد. (2022). آثار إدمان الأطفال والمراهقين على الألعاب الالكترونية. *المجلة دراسات في علوم الإنسان والمجتمع*, 5(1), 92-103.
- 163- معمري، بشير. (2012). *أساسيات القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب والباحثين في علم النفس والتربية*. الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

- 164- معمريّة، بشير. (2022). *المرجع في مناهج البحث العلمي وإجراءاته الميدانية* (ط1). باتنة: طباعة وتجليد الأندلس للخدمات الجامعية.
- 165- مقاتلي، خديجة. (2022). أثر الألعاب الالكترونية على الطفل الجزائري: خطر التعلّق بالوسيلة وانعكاساتها. في محمد الأزهر، بالقاسمي؛ عبد القادر، بغداد باي (تحرير/ محررون). *الألعاب الالكترونية وانعكاساتها على الصحة النفسية للطفل* (ط1) (196- 231). برج بوعريّج: دار خيال للطباعة والنشر والترجمة.
- 166- مكّس، عبد المالك. (2022). الآثار الإدمانية للألعاب الالكترونية على المراهقين: لعبة PUBG نموذجاً. *المجلة الجامعية في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*, 7(1), 873-887.
- 167- منصور، هدى كامل. (2017). السلوك العدواني وعلاقته بالتوافق النفسي لدى الأطفال الممارسين للألعاب الالكترونية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*, 3(1), 351-371.
- 168- المهداوي، عدنان؛ علي، أنسام إياد. (2019). الكشف عن مستوى إدمان أطفال الرياض على الألعاب الالكترونية في محافظة ديالى. *مجلة الفتح*, 15(78), 21-45.
- 169- المولى، مارب محمد أحمد؛ العبيدي، لميعة محمود صالح. (2012). اتجاهات تلاميذ الصف الخامس ابتدائي نحو الألعاب الالكترونية. *مجلة جرش للبحوث والدراسات*, 14(2), 605-628.
- 170- ميموني، شهرزاد. (2022). تأثير الألعاب الالكترونية على التنشئة الثقافية للطفل. *مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية*, 7(2), 756-770.
- 171- النعيمي، وسناء مالو علي؛ العلي، ماجدة هليل. (2018). تأثير الألعاب الالكترونية على حلّ المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم النفسية*, (27), 413-448.
- 172- النعيمي، وسناء مالو علي؛ العلي، ماجدة هليل. (2018). تأثير الألعاب الالكترونية على الانتباه الانتقائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم النفسية*, (28), 197-228.
- 173- نمروود، بشير. (2008). *ألعاب الفيديو وأثرها في الحد من ممارسة النشاط البدني الرياضي الجماعي الترفيهي عند المراهقين المتمدرسين ذكور (12-15 سنة) - القطاع العام -*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر.
- 174- التوفلي، عبد الرحمن بن مبارك بن الماس. (2013). *أثر العنف المتلفز على السلوك العدواني لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة بسلطنة عمان*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نزوى، سلطنة عمان.
- 175- نويشي، فاطمة الزهراء. (2014). *المخططات المبكرة غير المكيفة والإدمان على الألعاب الالكترونية العنيفة وعلاقتها بتمنية السلوك العدواني للمراهق*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة البليدة 02، البليدة.
- 176- نويشي، فاطمة الزهراء. (2021). *المخططات المبكرة المختلة والاستراتيجية التكيفية التعويضية كعوامل مهيئة للسلوك العدواني لدى المراهق*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة البليدة 02، البليدة.
- 177- همال، فاطمة. (2012). *الألعاب الالكترونية عبر الوسائط الإعلامية الجديدة وتأثيرها في الطفل الجزائري*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الحاج لخضر، باتنة.

- 178- الهمشري, محمد علي قطب؛ عبد الجواد, وفاء. (2000). *عدوان الأطفال* (ط2). الرياض: مكتبة العبيكان.
- 179- ورغي, سيد أحمد. (2017). *فاعلية استخدام أسلوب التعزيز الرمزي في تعديل السلوك العدواني*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة وهران 2, وهران.
- 180- وزتي, محمد. (2020). *السلوك العدواني عند الطفل المهان. مجلة تطوير*, 7(2), 223-245.
- 181- ياحي, شفيقة. (2018). *فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تعديل السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة باتنة 01, باتنة.
- 182- يحي, خولة أحمد. (2000). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية* (ط1). عمان, الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- 183- يحيوي, حسينة. (2013). *علاقة الغضب بظهور السلوك العدواني لدى المراهقين. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*, 5(12), 111-120.
- 184- يونس, كرام محمد يوسف. (2017). *مستوى ممارسة الألعاب الالكترونية وعلاقتها بالعزلة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية في منطقة كفر قرع*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية, الأردن.
- 185- يونس, تونسية. (2018). *العنف الأسري وعلاقته بالاتجاه نحو التطرف لدى الشباب الجامعي. مجلة المرئي*, 21(1), 39-64.
- 186- Ahmadi, J; Amiri, A; Ghanizadeh, A; Khademalhosseini, M; Khademalhosseini, Z; Gholami, Z; Sharifian, M. (2014). Prevalence of Addiction to Internet, Computer Games, DVD, and Video and its Relationship to Anxiety and Depression in a Sample of Iranian High School Students. *Iranian Journal of Psychiatry & Behavioral Sciences*, 08(2), 75-80.
- 187- Akhtar, H; Madhulika, V. (2014). Computer Addiction Among Higher Secondary Students. *Golden Research Thought*, 04(6), 01-06.
- 188- Al Mubireek, kh. (2003). *Gender-Oriented VS Gender-Neutral Computer Games In Education*. (Unpublished Doctoral Dissertation). The Ohio State University, Ohio.
- 189- Brand, M; Young, k; Laier, C. (2014). Prefrontal Control and Internet Addiction: a Theoretical Model and Review of Neuropsychological and Neuroimaging Findings. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8(375), 1-13.
- 190- Chou, C; Condon, L; & Belland, J. C. (2005). A Review of The Research on Internet Addiction. *Educational Psychology Review*, 17(4), 363- 388.
- 191- Crick, N.R; Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child development*, 66(3), 710-722.

- 192- Frolich, J; Lehmkuhl, G; Orawa, H; Bromba, M; Wolf, K; Gortz- Dorten. (2016). Computer Games Misuse and Addiction of Adolescents in a Clinically Referred Study Sample. *Computers in Human Behavior*, 55(A), 09-15.
- 193- Gentile, D.A; Lynch, P.J; Linder, J.R; Walsh, D.A . (2004). The Effects of Violent Video Game Habits on Adolescent Hostility, Aggressive Behaviors, and School Performance. *Journal of Adolescence*, 27(1), 05-22.
- 194- Heron, D; Shapira, N. (2003). Time to log off: New Diagnostic Criteria for Problematic Internet Use. *Current Psychiatry*, 2(4), 21-29.
- 195- Hur, M. H. (2006). Demographic, Habitual, and Socioeconomic Determinants of Internet Addiction Disorder: An Empirical Study of Korean Teenagers. *CyberPsychology & Behavior*, 9(5), 514- 25.
- 196- Jones, G. (2018). *The Effects of Violence in Video Games on Individual Levels of Hostility in Young Adults*. (Unpublished Masters Theses). Western Kentucky University. United States of America .
- 197- Khazaal, Y. Breivik, K. Billieux, J. Zullino, D. Thorens, G. Achab, S. Gmel, G.... Chatton, A. (2018). Game Addiction Scale Assessment Through a Nationally Representative Sample of Young Adult Men: Item Response Theory Graded–Response Modeling. *J Med Internet Res*, 20(8).
- 198- Kinard, E.M. (1978). Emotional Development in physically abused children. *American Journal of orthopsychiatry*, 50(4), 686-696.
- 199- Lagache, D. (1960). Situation de l'agressivité. *Bulletin de psychologie*, 14 (184), 99-112.
- 200- Marcelli, D ; Braconnier, A. (n.d). *Adolescence et Psychopathologie*. Elsevier MASSON.
- 201- Sahin, C; Tugrul, V. (2012). Defining the Levels of Computer Games Addiction of the Primary School Students. *Journal of World of Turks*, 04(3), 115-130.
- 202- Salen, K; Zimmerman, E. (2004). *Rules of Play – Game Design Fundamentals*. Massachusetts London, England: The MIT Press Cambridge.
- 203- Thompson, S.K. (2012). *Sampling*. New jersey, USA: Jonh Wiley & Sons.
- 204- Vollmer,C; Randler, C; Horzum, M.B; Ayas, T. (2014). Computer Games Addiction in Adolescents and Its Relationship to Chronotype and Personality. *Sage Journal*, 4(1), 01-09.
- 205- Young, K. S. (2007). Cognitive Behavior Therapy with Internet Addicts: Treatment Outcomes and Implications, *CyberPsychology & Behavior*, 10 (5), 673.

الملاحق

ملحق رقم (01) يوضّح مقياس الإدمان على الألعاب الالكترونية للمراهقين في صورته الأولى.

البيانات العامة:

مؤسسة التّمدّرس:

السّن:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السّنة الدّراسيّة:

التّعليمية:

إليك مجموعة من العبارات التّالية، الرّجاء قراءة كل عبارة جيّدا ثم وضع إشارة (X) في الخانة التي تناسب (خانة واحدة فقط)، علما بأنّه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة، بل هي تساعدك على فهم شخصيّتك، وتأكّد أنّ هذه المعلومات ستبقى سرّية ستستخدم لغرض علمي.

الانغماس عند اللّعب:

أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	العبارات
					1- أندمج مع لعبتي الالكترونية إلى درجة أنّي لا أستجيب لمن يناديني.
					2- أتقمّص دور البطل أثناء المواقف التي تصادفني في حياتي اليومية.
					3- أتفاعل نفسيّا عند ممارسة لعبتي الالكترونية بناء على حالة البطل.
					4- أتصرّف كشخصيات لعبتي الالكترونية عند مواجهة مواقف مماثلة لها واقعيّا.
					5- نادرا ما أشتري كل ما له صلة بلعبي الالكترونية المفضّلة من ملابس أو أشياء تحمل صور أو أسماء شخصيّاتها.
					6- عند ممارسة لعبتي الالكترونية المفضّلة أحسّ أنّي داخل اللعبة.
					7- عند ممارسة لعبتي الالكترونية أحبّ تقليد أصوات شخصيّاتها وتصرفاتهم.
					8- تعلّق ببطلي الالكترونية المفضّلة يجعلني أحسّ أنّ فوزه أو خسارته حدثت لي شخصيّّا.
					9- تزيد المشاهد والموسيقى المصمّمة للعبتي الالكترونية من الاندماج معها.
					10- يشغل بالي كثيرا التّفكير في لعبتي الالكترونية المفضّلة.
					11- اندماجي مع لعبتي الالكترونية يجعلني أفضّل الخيال أكثر من الواقع.
					12- أشعر بالراحة عندما أبتعد عن لعبتي الالكترونية المفضّلة.
					13- لا أشعر بوجود الآخرين من حولي أثناء ممارسة لعبتي الالكترونية.
					14- لا يتغيّر مزاجي عند اللّعب تبعا لما يحدث أثناء اللّعبة أو تبعا لنتائجها.

الدّوافع والعادات المتّبعة عند اللّعب:

أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	العبارات
					15- يستهويني تجربة الألعاب الالكترونية التي أقوم بتحميلها.
					16- أشعر بعدم الارتياح عندما انفرد لكي أمارس لعبتي الالكترونية.
					17- يجذبني تصميم المشاهد و المؤثرات الصوتية والألوان للألعاب الالكترونية.
					18- يشد انتباهي محتوى الألعاب الالكترونية أكثر من تصميمها.
					19- أتحاشى مشاهد العنف في الألعاب الالكترونية.
					20- أفضل ممارسة لعبتي الالكترونية المفضلة بالهاتف أكثر من أي وسيلة أخرى.
					21- أفضل أن يكون لي جهاز خاص لممارسة لعبتي الالكترونية.
					22- أشعر بالحماس والاندفاع أثناء ممارسة لعبتي الالكترونية.
					23- أحب الألعاب الالكترونية لأنّ بها التشويق والإثارة.
					24- أفرغ كلّ غضبي وتوترتي بممارسة لعبتي الالكترونية المفضلة.
					25- أفضل قضاء وقتي في ممارسة لعبتي وحدي على الخروج مع أصدقائي.
					26- أشارك أصدقائي اللّعب في المواقع الالكترونية.
					27- أهرب من مشاكل الحياة التي تواجهني بممارسة لعبتي الالكترونية.
					28- أشعر أنّي أفضل عندما أمارس لعبتي الالكترونية.
					29- أجد راحتي عند ممارسة لعبتي داخل غرفتي فقط.

فقدان السيطرة عند اللّعب:					
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	العبارات
					30- أحيّد ممارسة لعبتي الالكترونية على ممارسة هواياتي المفضلة.
					31- أقضي معظم أوقات فراغي في ممارسة لعبتي الالكترونية.
					32- أستطيع التّحكم في مدّة ممارسة لعبتي الالكترونية.
					33- أكذب على المحيطين بي حول الوقت الذي أقضيه في اللّعب.
					34- أشعر بالحاجة للمزيد من الوقت للّعب وأعجز في التّوقف عنه.
					35- أخصّص وقتا للّعب ووقتا للجلوس مع عائلتي وممارسة نشاطاتي.
					36- أتجاهل المناسبات والزيارات العائلية لأمارس لعبتي الالكترونية.
					37- أنهي ممارسة لعبتي الالكترونية عندما يحين وقت الطّعام.
					38- أتأخّر عن النّوم لأمارس لعبتي الالكترونية.
					39- أهرب من أداء واجباتي المدرسيّة عن طريق ممارسة لعبتي الالكترونية.
					40- أتناظر بالمرض لكي لا أذهب إلى المدرسة من أجل ممارسة لعبتي الالكترونية.

					41- أشعر بالغضب عندما يقاطعني أي شخص أثناء اللعب.
					42- أشعر بالملل عندما يتعطل جهاز اللعب الخاص بي أو تنقطع شبكة الإنترنت.
					43- يتقلب مزاجي عندما أنقطع عن ممارسة لعبتي لأي سبب.
					44- استمر في ممارسة لعبتي الالكترونية رغم شعوري بالتعب.
					45- تركت معظم الأنشطة التي كنت أمارسها منذ أن بدأت لعبتي.

الآثار السالبة عن اللعب:					
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	العبارات
					46- أشعر بالآلام في الرقبة والظهر بسبب الجلوس لفترات طويلة للعب.
					47- أشعر بصداغ شديد أثناء ممارسة لعبتي مطولا أو بعدها.
					48- أحسّ بحكة في عينيّ وتشوّش في الرؤية عند إطالة اللعب.
					49- أحسّ بالألم في أصابع يدي وتصلبها من الجهاز الذي ألعّب به.
					50- منحتني ممارسة لعبتي الالكترونية ثقة كبيرة بالنفس.
					51- أحسّ بالقلق كلما فكّرت في الانقطاع عن اللعب.
					52- أصبح عدواً لآنيّا عند معاقبتي بالحرمان من ممارستي لعبتي الالكترونية.
					53- فقدت معظم أصدقائي بسبب انشغالي الدائم بلعبي الالكترونية.
					54- أتقبّل قرار أفراد أسرتي عند محاولة منعي من ممارسة لعبتي الالكترونية.
					55- أصبحت أقلّل الخروج من المنزل وأحبّ المكوث داخل غرفتي.
					56- انخفض تحصيلي الدراسي منذ أن بدأت اللعب.
					57- تأخّر عن المدرسة أو أغيبّ بشكل متكرّر.
					58- حاولت الابتعاد عن ممارسة لعبتي الالكترونية دون جدوى.
					59- أتذكّر جيّداً ما قدّمه أساتذتي من معلومات خلال الدرس.
					60- يشتكي منّي أساتذتي دائماً أثناء الدرس بسبب عدم تركيزي.

ملحق رقم (02) يوضّح مقياس الإدمان على الألعاب الالكترونية للمراهقين في صورته النهائية.

البيانات العامة:

السن:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السنّة الدراسيّة:

مؤسسة التّمدّرس:

التّعليمية:

إليك مجموعة من العبارات التالية، الرّجاء قراءة كل عبارة جيّدا ثم وضع إشارة (X) في الخانة التي تناسبك (خانة واحدة فقط)، علما بأنّه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة، بل هي تساعدك على فهم شخصيّتك، وتأكّد أنّ هذه المعلومات ستبقى سرّية وستستخدم لغرض علمي.

الانغماس عند اللّعب:

أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	العبارات
					1- أندمج مع لعبتي الالكترونية إلى درجة أنّي لا أستجيب لمن يناديني.
					2- أتقمّص دور البطل في المواقف التي تصادفني أثناء ممارسة لعبتي الالكترونية.
					3- أفاعل نفسيا عند ممارسة لعبتي الالكترونية بناء على حالة البطل.
					4- عند ممارسة لعبتي الالكترونية المفضّلة أحسّ أنّي داخل اللّعبة.
					5- عند ممارسة لعبتي الالكترونية أحبّ تقليد أصوات شخصيّاتها وتصرفاتهم.
					6- تعلّق بي بطل لعبتي الالكترونية المفضّلة يجعلني أحسّ أنّ ما يحدث له قد حدث لي شخصيا.
					7- تزيد المشاهد والموسيقى المصمّمة للعبتي الالكترونية من الاندماج معها.
					8- يشغل بالي كثيرا التّفكير في لعبتي الالكترونية المفضّلة.
					9- اندماجي مع لعبتي الالكترونية يجعلني أفضل الخيال أكثر من الواقع.
					10- لا أشعر بوجود الآخرين من حولي أثناء ممارسة لعبتي الالكترونية.
					11- يتقلّب مزاجي عند اللّعب تبعا لما يحدث أثناء اللّعبة أو تبعا لنتائجها.

الدّوافع والعادات المتّبعة عند اللّعب:

أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	العبارات
					12- يستهويني تجربة الألعاب الالكترونية التي أقوم بتحميلها.
					13- يجذبني تصميم المشاهد والمؤثرات الصّوتية والألوان للألعاب الالكترونية.

					14- يشدّ انتباهي محتوى الألعاب الالكترونية أكثر من تصميمها.
					15- أفضل ممارسة لعبتي الالكترونية المفضلة بالهاتف أكثر من أي وسيلة أخرى.
					16- أفضل أن يكون لي جهاز خاص بي لممارسة لعبتي الالكترونية.
					17- أشعر بالحماس والاندفاع أثناء ممارسة لعبتي الالكترونية.
					18- أحب ممارسة الألعاب الالكترونية لأنّ بها التّشويق والإثارة.
					19- أفرغ كلّ غضبي وتوتري بممارسة لعبتي الالكترونية المفضلة.
					20- أفضل قضاء وقتي في ممارسة لعبتي وحدي على الخروج مع أصدقائي.
					21- أهرب من مشاكل الحياة التي تواجهني بممارسة لعبتي الالكترونية.
					22- أشعر أنني بحال جيّد عندما أمارس لعبتي الالكترونية.
					23- أجد راحتي عند ممارسة لعبتي داخل غرفتي فقط.

فقدان السيطرة عند اللّعب:					
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	العبارات
					24- أفضل ممارسة لعبتي الالكترونية على ممارسة هواياتي المفضلة.
					25- أقضي معظم أوقات فراغي في ممارسة لعبتي الالكترونية.
					26- أكذب على المحيطين بي حول الوقت الذي أقضيه في اللّعب.
					27- أشعر بالحاجة للمزيد من الوقت للّعب وأعجز في التّوقف عنه.
					28- أفضل ممارسة لعبتي الالكترونية أكثر من جلوسي مع عائلتي.
					29- أتجنّب الدّهّاب إلى المناسبات والزيارات العائلية لأمارس لعبتي الالكترونية.
					30- أوّجّل وجباتي الغذائية حتّى أنهي ممارسة لعبتي الالكترونية.
					31- أتأخّر عن النّوم لأمارس لعبتي الالكترونية.
					32- أهرب من أداء واجباتي المدرسيّة عن طريق ممارسة لعبتي الالكترونية.
					33- أتظاهر بالمرض لكي لا أذهب إلى المدرسة من أجل ممارسة لعبتي الالكترونية.
					34- أشعر بالغضب عندما يقاطعني أيّ شخص أثناء اللّعب.
					35- أشعر بالانزعاج عندما يتعطّل جهاز اللّعب الخاص بي أو تنقطع شبكة الإنترنت.
					36- يتقلب مزاجي عندما أنقطع عن ممارسة لعبتي لأيّ سبب.
					37- استمر في ممارسة لعبتي الالكترونية رغم شعوري بالتعب.
					38- تركت معظم الأنشطة التي كنت أمارسها منذ أن أدمنت لعبتي.

الآثار الناجمة عن اللعب:

أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	العبارات
					39- أشعر بالآلام في الرقبة والظهر بسبب الجلوس لفترات طويلة للعب.
					40- أشعر بصداع شديد بعد ممارسة لعبتي مطولا .
					41- أحسّ بحكة في عينيّ وتشوش في الرؤية عند إطالة اللعب.
					42- أحسّ بالألم في أصابع يدي وتصلبها بسبب حمل الجهاز الذي ألعب به لمدة طويلة.
					43- منحتني ممارسة لعبتي الالكترونية ثقة كبيرة بالنفس.
					44- أحسّ بالقلق كلما فكّرت في الانقطاع عن ممارسة لعبتي المفضّلة.
					45- أصبح عدو انيّا عند معاقبتي بالحرمان من ممارستي لعبتي الالكترونية.
					46- فقدت معظم أصدقائي بسبب انشغالي الدائم بلعبي الالكترونية.
					47- أصبحت أقلّ الخروج من المنزل و أفضلّ المكوث داخل غرفتي للعب.
					48- انخفض تحصيلي الدراسي منذ أن أدمنت اللعب.
					49- أتأخّر عن المدرسة بشكل متكرّر لأمارس لعبتي الالكترونية.
					50- حاولت الابتعاد عن ممارسة لعبتي الالكترونية دون جدوى.
					51- أتصرّف كشخصيات لعبتي الالكترونية عند مواجهة مواقف مماثلة لها واقعيّا.

ملحق رقم (03) يوضّح مقياس السلوك العدواني والعداوي للمراهقين.

البيانات العامة:

الاسم:

السّن:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السنة الدراسية: معيد ☐ غير معيد ☐

التعليمة:

إليك مجموعة من السلوكيات المعتادة لدى كل فرد، فحدد درجة انطباقها عليك في خمس مستويات، علماً أنّه ليست هناك إجابة صحيحة وإجابة خاطئة، بل هي تساعدك على فهم شخصيتك، وتأكّد أنّ هذه المعلومات ستبقى سرّية وستستخدم لغرض علمي.

مقياس السلوك العدواني المادّي:

إطلاقاً	نادرا	أحيانا	كثيرا	كثيرا جدّا	العبارات
					01- في بعض الأحيان لا أستطيع ضبط اندفاعي لضرب شخص آخر.

					02- إذا تمّ إثارتني من جانب شخص آخر أجدي مدفوعا لضربه.
					03- أفضّل مشاهدة المصارعة والملاكمة.
					04- أندفع لتحطيم بعض الأشياء إذا أثرت.
					05- أقدم على العنف لحماية حقوقي.
					06- أستطيع تهديد الأفراد المحيطين بي.
					07- أردّ الإساءة البدنية بأقوى منها.
					08- أندفع في مشاجرات وخصومات بدون سبب كاف.
					09- أحيانا أفكر في إيذاء شخص ما بدون سبب كاف.
					10- أضيق الحيوانات وأعدّها.
					11- أشعر بالاندفاع نحو إتلاف ممتلكات الآخرين.
					12- أشارك في المشاجرات بدون سبب.
					13- أستمتع أحيانا بتعذيب من أحبّ.
					14- لا أشعر براحة نفسيّة إلا إذا قمت بالردّ سريعاً على أي إساءة بأقوى منها.

مقياس السلوك العدواني اللفظي:					
إطلاقاً	نادراً	أحيانا	كثيراً	كثيراً جداً	العبارات
					01- أسيء للمحيطين لي بالفاظ نابية عندما اختلف معهم.
					02- أميل للمجادلة والنقاش.
					03- عندما يضايقني أيّ فرد أخبره بما أعتقد في شخصه.
					04- إذا أهانني شخص ما إهانة لفظية أردّ عليه بأكثر منها.
					05- يطلق عليّ أصدقائي أنني مجادل.
					06- في تعبيراتي اللفظية لا أراعي شعور المحيطين من حولي.
					07- أستطيع إثارة من حولي لفظياً.
					08- أميل للسخرية من آراء الآخرين.
					09- عندما اختلف مع أصدقائي أخبر الجميع بأخطائهم.
					10- إنّ مبدئي في الحياة ردّ الإهانة بالمثل.
					11- أستطيع إثارة من حولي لفظياً بسهولة.
					12- كثيراً ما أذكر الأفراد بأخطائهم علنياً.
					13- أسيء لفظياً للآخرين بدون سبب كاف.
					14- لا أعطي الفرصة لغيري في الحديث والحوار.

مقياس العدائية:

إطلاقا	نادرا	أحيانا	كثيرا	كثيرا جدا	العبارات
					01- أشعروكأنّ النَّاس يدبرون المكائد لي من خلفي.
					02- أشكّ وأرتاب في الصّداقة الزّائدة.
					03- أميل إلى إيقاع الضّرر بالمحيطين بي حيث لا يشعر أحد.
					04- من السّهل عليّ خلق جوّ من التّوتر والخوف بين أصدقائي.
					05- أميل لعمل عكس ما يطلب مني.
					06- أشعر بالسّعادة عند مشاهدة المقاتلة بين الحيوانات.
					07- أشعر بالسّعادة إذا اختلف زملائي.
					08- أوجّه اللّوم والنّقد لذاتي على كلّ تصرفاتي.
					09- يقيم الأفراد الصّداقات للاستفادة منها.
					10- أشعر برغبة في عمل عكس ما يطلب مني.
					11- لو لم يكد النَّاس لي لكنت أكثر إنجازها.
					12- أشعر في كثير من الأوقات أنّي ارتكبت خطأ ما.
					13- أشعر أنّ النَّاس يغارون من أفكاري.
					14- أوجّه اللّوم والنّقد للآخرين على كلّ تصرفاتهم.

مقياس الغضب:

إطلاقا	نادرا	أحيانا	كثيرا	كثيرا جدا	العبارات
					01- أشعر أنّي شخص متقلّب المزاج.
					02- من الصّعب عليّ ضبط مزاجي.
					03- أغضب بسرعة إذا ضابقتني أيّ فرد.
					04- أتضايق كثيرا من عادات المحيطين بي.
					05- أشعر أنّ لديّ حساسيّة شديدة للنّقد.
					06- من الصّعب عليّ التّخلص بسهولة ممّا يؤلّمني.
					07- أشعر في بعض الأحيان وكأنّني على وشك الانفجار.
					08- لا أستطيع تحمّل هفوات الآخرين وأخطائهم.
					09- ينتابني الضّيق والكرب لأخطاء بسيطة من المحيطين بي.

					10- تغضبي عادات أفراد أسرتي.
					11- ينفذ صبري بسهولة عند التّعامل مع الآخرين.
					12- لا أتحمّل التّقدّم من الآخرين.
					13- أغضب بسرعة إذا لم يفهمني الآخرون.
					14- أشعر بضيق وكرب في بعض أوقات هدوئي وصفائي.

ملحق رقم (04) يوضّح مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين في صورته التّهيئية.

البيانات العامّة:

الاسم:

السّن:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السّنة الدّراسية: معيد ☐ غير معيد ☐

التّعليمة:

إليك مجموعة من السلوكيات المعتادة لدى كل فرد، فحدد درجة انطباقها عليك في خمس مستويات، علماً أنّه ليست هناك إجابة صحيحة وإجابة خاطئة، بل هي تساعدك على فهم شخصيتك، وتأكّد أنّ هذه المعلومات ستبقى سرّية وستستخدم لغرض علمي.

مقياس السلوك العدواني المادّي:					
إطلاقاً	نادراً	أحياناً	كثيراً	كثيراً جدّاً	العبارات
					01- في بعض الأحيان لا أستطيع ضبط اندفاعي لضرب شخص آخر.
					02- إذا تمّ إثارتي من جانب شخص آخر أجدي مدفوعاً لضربه.
					03- أفضّل مشاهدة المصارعة والملاكمة.
					04- أندفع لتعطيم بعض الأشياء إذا أثّرت.
					05- أقدم على العنف لحماية حقوقي.
					06- أستطيع تهديد الأفراد المحيطين بي.
					07- أردّ الإساءة البدنية بأقوى منها.
					08- أندفع في مشاجرات وخصومات بدون سبب كاف.
					09- أحياناً أفكر في إيذاء شخص ما بدون سبب كاف.
					10- أشعر بالاندفاع نحو إتلاف ممتلكات الآخرين.
					11- أشارك في المشاجرات بدون سبب.

					12- أستمع أحيانا بتعذيب من أحب.
--	--	--	--	--	---------------------------------

مقياس السلوك العدواني اللفظي:					
إطلاقا	نادرا	أحيانا	كثيرا	كثيرا جدًا	العبارات
					01- أسيء للمحيطين لي بألفاظ نابية عندما اختلف معهم.
					02- أميل للمجادلة والنقاش.
					03- عندما يضايقني أي فرد أخبره بما أعتقد في شخصه.
					04- إذا أهانني شخص ما إهانة لفظية أردّ عليه بأكثر منها.
					05- يطلق عليّ أصدقائي أنني مجادل.
					06- في تعبيراتي اللفظية لا أراعي شعور المحيطين من حولي.
					07- أستطيع إثارة من حولي لفظيًا.
					08- أميل للسخرية من آراء الآخرين.
					09- عندما اختلف مع أصدقائي أخبر الجميع بأخطائهم.
					10- إن مبدئي في الحياة ردّ الإهانة بالمثل.
					11- أستطيع إثارة من حولي لفظيًا بسهولة.
					12- كثيرا ما أذكر الأفراد بأخطائهم علنًا.
					13- أسيء لفظيًا للآخرين بدون سبب كاف.
					14- لا أعطي الفرصة لغيري في الحديث والحوار.

مقياس العدائية:					
إطلاقا	نادرا	أحيانا	كثيرا	كثيرا جدًا	العبارات
					01- أشعروكأنّ النَّاس يدبرون المكائد لي من خلفي.
					02- أشكّ وأرتاب في الصداقة الرّائدة.
					03- أميل إلى إيقاع الضّرر بالمحيطين بي حيث لا يشعر أحد.
					04- من السّهل عليّ خلق جوّ من التّوتر والخوف بين أصدقائي.
					05- أميل لعمل عكس ما يطلب منّي.
					06- أشعر بالسّعادة إذا اختلف زملائي.
					07- أوجّه اللّوم والتّقد لذاتي على كلّ تصرّفاتي.
					08- أشعر برغبة في عمل عكس ما يطلب منّي.

					09- لولم يكّد النَّاس لي لكنّت أكثر إنجازها.
					10- أشعر في كثير من الأوقات أنّي ارتكبت خطأ ما.
					11- أشعر أنّ النَّاس يغارون من أفكاري.
					12- أوجّه اللّوم والنّقد للآخرين على كلّ تصرفاتهم.

مقياس الغضب:					
إطلاقا	نادرا	أحيانا	كثيرا	كثيرا جدّا	العبارات
					01- أشعر أنّني شخص متقلّب المزاج.
					02- من الصّعب عليّ ضبط مزاجي.
					03- أغضب بسرعة إذا ضايقتني أيّ فرد.
					04- أتضايق كثيرا من عادات المحيطين بي.
					05- أشعر أنّ لديّ حساسيّة شديدة للنّقد.
					06- من الصّعب عليّ التّخلص بسهولة ممّا يؤلمني.
					07- أشعر في بعض الأحيان وكأنّني على وشك الانفجار.
					08- لا أستطيع تحمّل هفوات الآخرين وأخطائهم.
					09- ينتابني الضّيق والكرب لأخطاء بسيطة من المحيطين بي.
					10- تغضبي عادات أفراد أسرتي.
					11- ينفذ صبري بسهولة عند التّعامل مع الآخرين.
					12- لا أتحمّل النّقد من الآخرين.
					13- أغضب بسرعة إذا لم يفهمني الآخرون.
					14- أشعر بضيق وكرب في بعض أوقات هدوني وصفائي.

ملحق رقم (05) يوضّح قائمة الأخصائيين النفسانيين الممارسين بوحدات الكشف والمتابعة المدرسيّة ومستشاري التّوجيه المدرسي.

الاسم واللقب	الصّفة	المؤسسة
سميّة عربي	مستشارة التّوجيه والإرشاد المدرسي	ثانوية عمر حرايق
ليلى شارف	مستشارة التّوجيه والإرشاد المدرسي	ثانوية الهواري بومدين
آسية عطوط	مستشارة التّوجيه والإرشاد المدرسي	متوسطة سبيحي بلقاسم
إيمان بن مرابط	مستشارة التّوجيه والإرشاد المدرسي	متوسطة بورياشي العربي

نبيلة تماي	أخصائية نفسانية عيادية	وحدة الكشف والمتابعة المدرسية - عقبة بن نافع-
إيمان ماضي	أخصائية نفسانية عيادية	وحدة الكشف والمتابعة المدرسية - طارق بن زياد-
صباح نويوة	أخصائية نفسانية عيادية	وحدة الكشف والمتابعة المدرسية - طارق بن زياد-

ملحق رقم (06) يوضّح قائمة الأساتذة المحكّمين لمقياس الإدمان على الألعاب الالكترونية في صورته الأولى.

الاسم واللقب	التخصص	الرتبة	المؤسسة
الزّهرة لسود	علم التدريس	أستاذ التعليم العالي	جامعة حمّة لخضر- الوادي -
اسمهان عزوز	علم النفس الصّحة	أستاذ التعليم العالي	جامعة الحاج لخضر - باتنة 01-
صليحة القص	علم النفس العيادي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الحاج لخضر - باتنة 01-
عبد المالك مكّس	علوم التربية	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف - مسيلة -
سامية بورنان	علم النفس العيادي	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف - مسيلة -
شريفة بن غزفة	علم النفس العيادي	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمّد لمين دباغين - سطيف 02 -
آمال بوروبة	علم النفس العيادي	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمّد لمين دباغين - سطيف 02 -
عبد الوهاب جنّاد	علم النفس وعلوم التربية	أستاذ التعليم العالي	جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم -
سليم حمّي	علم النفس التربوي	أستاذ محاضر -أ-	جامعة محمّد البشير الإبراهيمي - برج بوعريّج-
سمير جوهاري	علوم التربية	أستاذ محاضر -أ-	جامعة محمّد البشير الإبراهيمي - برج بوعريّج-
العمرى ابركان	علم النفس وعلوم التربية	أستاذ محاضر -أ-	جامعة محمّد البشير الإبراهيمي - برج بوعريّج-
الهاشي لقوقي	علم النفس التربوي	أستاذ محاضر -أ-	جامعة التكوين المتواصل - تقرت -
عبد الحفيظ جدو	علم النفس العيادي	أستاذ محاضر -أ-	جامعة عباس لغرور – خنشلة -

ملحق رقم (07) يوضّح التعديلات التي أجريت على الصّورة الأولى لمقياس الإدمان على الألعاب الالكترونية

في ضوء التّطبيق الأوّلي وملاحظات السّادة المحكّمين.

البند قبل التّعديل	القرار (حذف، إضافة، تعديل)	البند بعد التّعديل
أتمّص دور البطل أثناء المواقف التي تصادفني في حياتي اليومية.	تعديل البند	أتمّص دور البطل في المواقف التي تصادفني أثناء ممارسة لعبتي الالكترونية.
أتمّص كشخصيات لعبتي الالكترونية عند مواجهة مواقف مماثلة لها واقعيا.	نقل البند للبند الرابع	/
تعلّقي ببطل لعبتي الالكترونية المفضّلة يجعلني	تعديل البند	تعلّقي ببطل لعبتي الالكترونية المفضّلة يجعلني أحسن أن

أحسَّ أنَّ فوزه أو خسارته حدثت لي شخصيًا.		ما يحدث له قد حدث لي شخصيًا.
لا يتغيَّر مزاجي عند اللَّعب تبعًا لما يحدث أثناء اللَّعبة أو تبعًا لنتائجها.		يتقلَّب مزاجي عند اللَّعب تبعًا لما يحدث أثناء اللَّعبة أو تبعًا لنتائجها.
أحبُّ الألعاب الإلكترونية لأنَّ بها التَّشويق والإثارة.	إضافة للبند	أحبُّ ممارسة الألعاب الإلكترونية لأنَّ بها التَّشويق والإثارة.
أشعر أنَّني أفضل عندما أمارس لعبتي الإلكترونية.	تعديل البند	أشعر أنَّني بحال جيّد عندما أمارس لعبتي الإلكترونية.
أحبَّذ ممارسة لعبتي الإلكترونية على ممارسة هواياتي المفضَّلة.	تعديل البند	أفضِّل ممارسة لعبتي الإلكترونية على ممارسة هواياتي المفضَّلة..
أخصِّص وقتًا للَّعب ووقتًا للجلوس مع عائلتي وممارسة نشاطاتي.	حذف من البند	أفضِّل ممارسة لعبتي الإلكترونية أكثر من جلوسي مع عائلتي.
أتجاهل المناسبات و الزَّيارات العائليَّة لأمارس لعبتي الإلكترونية.	تعديل البند	أتجنَّب الدَّهَاب إلى المناسبات و الزَّيارات العائليَّة لأمارس لعبتي الإلكترونية.
أنهي ممارسة لعبتي الإلكترونية عندما يحين وقت الطَّعام.	تعديل البند	أؤجِّل وجباتي الغدائيَّة حتَّى أنهي ممارسة لعبتي الإلكترونية.
أشعر بالملل عندما يتعطلَّ جهاز اللَّعب الخاص بي أو تنقطع شبكة الإنترنت.	تعديل البند	أشعر بالانزعاج عندما يتعطلَّ جهاز اللَّعب الخاص بي أو تنقطع شبكة الإنترنت.
تركت معظم الأنشطة التي كنت أمارسها منذ أن بدأت لعبتي.	تعديل البند	تركت معظم الأنشطة التي كنت أمارسها منذ أن أدمنت لعبتي.
أشعر بصداغ شديد أثناء ممارسة لعبتي مطوِّلاً أو بعدها.	تعديل البند	أشعر بصداغ شديد بعد ممارسة لعبتي مطوِّلاً.
أحسَّ بألم في أصابع يدي وتصلَّيها من الجهاز الذي ألعب به.	تعديل البند	أحسَّ بألم في أصابع يدي وتصلَّيها بسبب حمل الجهاز الذي ألعب به لمدة طويلة.
أحسَّ بالقلق كلَّما فكَّرت في الانقطاع عن اللَّعب.	تعديل البند	أحسَّ بالقلق كلَّما فكَّرت في الانقطاع عن ممارسة لعبتي المفضَّلة.
أصبحت أقلَّل الخروج من المنزل وأحبَّ المكوث داخل غرفتي.	إضافة للبند	أصبحت أقلَّل الخروج من المنزل وأفضِّل المكوث داخل غرفتي للَّعب.
انخفض تحصيلي الدَّرَاسي منذ أن بدأت اللَّعب.	تعديل البند	انخفض تحصيلي الدَّرَاسي منذ أن أدمنت اللَّعب.
أتأخَّر عن المدرسة أو أتغيَّب بشكل متكرَّر.	تعديل البند	أتأخَّر عن المدرسة بشكل متكرَّر لأمارس لعبتي الإلكترونية.

ملحق رقم (08) يوضّح نتائج المعالجة الإحصائية للخصائص السّيكومترية الخاصّة بمقياس الإدمان على الألعاب الالكترونية للمراهقين.

الانغماس عند اللّعب Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	35	100,0
	Excluded ^a	0	0,0
	Total	35	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0,783	11

الانغماس عند اللّعب Correlations

		Correlations					
		البند_1	البند_2	البند_3	البند_5	البند_6	البند_7
البند_1	Pearson Correlation	--					
	N	35					
البند_2	Pearson Correlation	0,279	--				
	Sig. (2-tailed)	0,104					
	N	35	35				
البند_3	Pearson Correlation	0,384	0,528	--			
	Sig. (2-tailed)	0,023	0,001				
	N	35	35	35			

البند_5	Pearson Correlation	0,342	0,378	0,224	--		
	Sig. (2-tailed)	0,044	0,025	0,196			
	N	35	35	35	35		
البند_6	Pearson Correlation	0,212	0,224	0,379	0,245	--	
	Sig. (2-tailed)	0,221	0,196	0,025	0,156		
	N	35	35	35	35	35	
البند_7	Pearson Correlation	0,156	0,201	0,407	0,155	0,348	--
	Sig. (2-tailed)	0,370	0,247	0,015	0,375	0,041	
	N	35	35	35	35	35	35
البند_8	Pearson Correlation	0,231	0,049	0,016	0,207	0,100	0,190
	Sig. (2-tailed)	0,182	0,780	0,927	0,233	0,567	0,274
	N	35	35	35	35	35	35
البند_9	Pearson Correlation	0,415	0,016	0,274	0,064	0,373	0,309
	Sig. (2-tailed)	0,013	0,927	0,112	0,716	0,027	0,071
	N	35	35	35	35	35	35
البند_10	Pearson Correlation	0,384	0,463	0,405	0,377	0,138	0,667
	Sig. (2-tailed)	0,023	0,005	0,016	0,026	0,429	0,000
	N	35	35	35	35	35	35
البند_12	Pearson Correlation	0,178	0,100	0,083	0,026	0,112	0,557
	Sig. (2-tailed)	0,307	0,568	0,635	0,883	0,523	0,001
	N	35	35	35	35	35	35
البند_13	Pearson Correlation	0,255	0,076	0,379	0,309	0,079	0,496
	Sig. (2-tailed)	0,139	0,662	0,025	0,071	0,651	0,002
	N	35	35	35	35	35	35
A	Pearson Correlation	0,590	0,512	0,638	0,522	0,544	0,747
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,002	0,000	0,001	0,001	0,000
	N	35	35	35	35	35	35

Correlations

		البند_8	البند_9	البند_10	البند_12	البند_13	A
البند_1	Pearson Correlation						
	N						
البند_2	Pearson Correlation						
	Sig. (2-tailed)						
	N						
البند_3	Pearson Correlation						
	Sig. (2-tailed)						
	N						
البند_5	Pearson Correlation						
	Sig. (2-tailed)						
	N						
البند_6	Pearson Correlation						
	Sig. (2-tailed)						
	N						
البند_7	Pearson Correlation						
	Sig. (2-tailed)						
	N						
البند_8	Pearson Correlation	--					
	Sig. (2-tailed)						
	N	35					
البند_9	Pearson Correlation	0,241	--				
	Sig. (2-tailed)	0,162					

N		35	35				
البند_10	Pearson Correlation	0,312	0,251	--			
	Sig. (2-tailed)	0,068	0,146				
	N	35	35	35			
البند_12	Pearson Correlation	-0,114	0,040	0,356	--		
	Sig. (2-tailed)	0,513	0,821	0,036			
	N	35	35	35	35		
البند_13	Pearson Correlation	0,211	0,135	0,321	0,300	--	
	Sig. (2-tailed)	0,224	0,439	0,060	0,080		
	N	35	35	35	35	35	
A	Pearson Correlation	0,393	0,510	0,754	0,443	0,555	--
	Sig. (2-tailed)	0,020	0,002	0,000	0,008	0,001	
	N	35	35	35	35	35	35

الدّوافع والعادات المتّبعة عند اللّعب Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	35	100,0
	Excluded ^a	0	0,0
	Total	35	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0,769	12

الدّوافع والعادات المتّبعة عند اللّعب Correlations

		Correlations					
		البند_14	البند_16	البند_17	البند_19	البند_20	البند_21
البند_14	Pearson Correlation	--					
	N	35					
البند_16	Pearson Correlation	0,179	--				
	Sig. (2-tailed)	0,304					
	N	35	35				
البند_17	Pearson Correlation	-0,168	-0,168	--			
	Sig. (2-tailed)	0,333	0,333				
	N	35	35	35			
البند_19	Pearson Correlation	-0,033	0,161	-0,403	--		
	Sig. (2-tailed)	0,851	0,354	0,016			
	N	35	35	35	35		
البند_20	Pearson Correlation	0,343	0,244	-0,620	0,511	--	
	Sig. (2-tailed)	0,044	0,158	0,000	0,002		
	N	35	35	35	35	35	
البند_21	Pearson Correlation	0,195	0,396	-0,504	0,111	0,423	--
	Sig. (2-tailed)	0,262	0,019	0,002	0,527	0,011	
	N	35	35	35	35	35	35
البند_22	Pearson Correlation	0,163	0,183	-0,376	0,411	0,545	0,312
	Sig. (2-tailed)	0,348	0,292	0,026	0,014	0,001	0,068
	N	35	35	35	35	35	35
البند_23	Pearson Correlation	0,220	0,395	-0,319	0,410	0,341	0,467
	Sig. (2-tailed)	0,203	0,019	0,062	0,015	0,045	0,005
	N	35	35	35	35	35	35
البند_24	Pearson Correlation	0,133	0,314	-0,351	0,214	0,211	0,335
	Sig. (2-tailed)	0,447	0,066	0,039	0,218	0,223	0,049

	N	35	35	35	35	35	35
البند_26	Pearson Correlation	0,309	0,326	-0,500	0,178	0,456	0,368
	Sig. (2-tailed)	0,071	0,056	0,002	0,305	0,006	0,030
	N	35	35	35	35	35	35
البند_27	Pearson Correlation	0,265	0,308	-0,383	0,286	0,493	0,113
	Sig. (2-tailed)	0,124	0,072	0,023	0,095	0,003	0,517
	N	35	35	35	35	35	35
البند_28	Pearson Correlation	0,192	0,651	-0,332	0,216	0,421	0,469
	Sig. (2-tailed)	0,269	0,000	0,051	0,213	0,012	0,004
	N	35	35	35	35	35	35
B	Pearson Correlation	0,422	0,628	-0,474	0,478	0,668	0,555
	Sig. (2-tailed)	0,011	0,000	0,004	0,004	0,000	0,001
	N	35	35	35	35	35	35

Correlations

		البند_22	البند_23	البند_24	البند_26	البند_27	البند_28
البند_14	Pearson Correlation						
	N						
البند_16	Pearson Correlation						
	Sig. (2-tailed)						
	N						
البند_17	Pearson Correlation						
	Sig. (2-tailed)						
	N						
البند_19	Pearson Correlation						
	Sig. (2-tailed)						
	N						
البند_20	Pearson Correlation						

	Sig. (2-tailed)						
	N						
البند_21	Pearson Correlation						
	Sig. (2-tailed)						
	N						
البند_22	Pearson Correlation	--					
	Sig. (2-tailed)						
	N	35					
البند_23	Pearson Correlation	0,280	--				
	Sig. (2-tailed)	0,103					
	N	35	35				
البند_24	Pearson Correlation	0,131	0,563	--			
	Sig. (2-tailed)	0,452	0,000				
	N	35	35	35			
البند_26	Pearson Correlation	0,369	0,420	0,243	--		
	Sig. (2-tailed)	0,029	0,012	0,160			
	N	35	35	35	35		
البند_27	Pearson Correlation	0,544	0,446	0,388	0,467	--	
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,007	0,021	0,005		
	N	35	35	35	35	35	
البند_28	Pearson Correlation	0,338	0,533	0,484	0,518	0,621	--
	Sig. (2-tailed)	0,047	0,001	0,003	0,001	0,000	
	N	35	35	35	35	35	35
B	Pearson Correlation	0,587	0,758	0,589	0,653	0,713	0,810
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	35	35	35	35	35	35

Correlations

B

البند_14	Pearson Correlation	
	N	
البند_16	Pearson Correlation	
	Sig. (2-tailed)	
	N	
البند_17	Pearson Correlation	
	Sig. (2-tailed)	
	N	
البند_19	Pearson Correlation	
	Sig. (2-tailed)	
	N	
البند_20	Pearson Correlation	
	Sig. (2-tailed)	
	N	
البند_21	Pearson Correlation	
	Sig. (2-tailed)	
	N	
البند_22	Pearson Correlation	
	Sig. (2-tailed)	
	N	
البند_23	Pearson Correlation	
	Sig. (2-tailed)	

	N	
البند_24	Pearson Correlation	
	Sig. (2-tailed)	
	N	
البند_26	Pearson Correlation	
	Sig. (2-tailed)	
	N	
البند_27	Pearson Correlation	
	Sig. (2-tailed)	
	N	
البند_28	Pearson Correlation	
	Sig. (2-tailed)	
	N	
B	Pearson Correlation	--
	Sig. (2-tailed)	
	N	35

Reliability فقدان السيطرة عند اللعب

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	35	100,0
	Excluded ^a	0	0,0
	Total	35	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0,859	15

Correlations فقدان السيطرة عند اللعب

		Correlations							
		البند_29	البند_30	البند_32	البند_33	البند_34	البند_35	البند_36	البند_37
البند_29	Pearson Correlation	--							
	N	35							
البند_30	Pearson Correlation	-0,261	--						
	Sig. (2-tailed)	0,130							
	N	35	35						
البند_32	Pearson Correlation	0,174	-0,392	--					
	Sig. (2-tailed)	0,319	0,020						
	N	35	35	35					
البند_33	Pearson Correlation	0,188	-0,446	0,444	--				
	Sig. (2-tailed)	0,280	0,007	0,007					
	N	35	35	35	35				
البند_34	Pearson Correlation	0,277	-0,169	0,234	0,273	--			
	Sig. (2-tailed)	0,107	0,331	0,177	0,112				
	N	35	35	35	35	35			
البند_35	Pearson Correlation	0,497	-0,531	0,340	0,416	0,036	--		
	Sig. (2-tailed)	0,002	0,001	0,046	0,013	0,836			
	N	35	35	35	35	35	35		
البند_36	Pearson Correlation	0,293	-0,033	0,151	0,126	0,152	0,217	--	
	Sig. (2-tailed)	0,088	0,849	0,386	0,469	0,385	0,210		

	N	35	35	35	35	35	35	35	
البند_37	Pearson Correlation	0,285	-0,423	0,242	0,761	0,019	0,378	0,144	--
	Sig. (2-tailed)	0,096	0,011	0,161	0,000	0,912	0,025	0,411	
	N	35	35	35	35	35	35	35	35
البند_38	Pearson Correlation	0,312	-0,566	0,269	0,513	0,340	0,409	0,050	0,618
	Sig. (2-tailed)	0,068	0,000	0,117	0,002	0,046	0,015	0,774	0,000
	N	35	35	35	35	35	35	35	35
البند_39	Pearson Correlation	0,177	-0,308	0,498	0,378	0,253	0,271	0,318	0,230
	Sig. (2-tailed)	0,309	0,072	0,002	0,025	0,142	0,115	0,063	0,184
	N	35	35	35	35	35	35	35	35
البند_40	Pearson Correlation	0,239	-0,477	0,431	0,509	0,067	0,544	0,210	0,535
	Sig. (2-tailed)	0,167	0,004	0,010	0,002	0,700	0,001	0,227	0,001
	N	35	35	35	35	35	35	35	35
البند_41	Pearson Correlation	0,233	-0,566	0,550	0,682	0,253	0,533	0,172	0,559
	Sig. (2-tailed)	0,177	0,000	0,001	0,000	0,142	0,001	0,324	0,000
	N	35	35	35	35	35	35	35	35
البند_42	Pearson Correlation	0,278	-0,387	0,483	0,536	0,420	0,456	0,104	0,260
	Sig. (2-tailed)	0,106	0,022	0,003	0,001	0,012	0,006	0,552	0,131
	N	35	35	35	35	35	35	35	35
البند_43	Pearson Correlation	0,293	-0,648	0,555	0,735	0,441	0,457	0,232	0,619
	Sig. (2-tailed)	0,088	0,000	0,001	0,000	0,008	0,006	0,179	0,000
	N	35	35	35	35	35	35	35	35
البند_44	Pearson Correlation	0,268	-0,314	0,429	0,567	0,415	0,394	0,198	0,386
	Sig. (2-tailed)	0,119	0,067	0,010	0,000	0,013	0,019	0,255	0,022
	N	35	35	35	35	35	35	35	35
C	Pearson Correlation	0,491	-0,534	0,622	0,780	0,463	0,625	0,394	0,664
	Sig. (2-tailed)	0,003	0,001	0,000	0,000	0,005	0,000	0,019	0,000
	N	35	35	35	35	35	35	35	35

Correlations

		البند_38	البند_39	البند_40	البند_41	البند_42	البند_43	البند_44	C
البند_29	Pearson Correlation								

	N								
البند_30	Pearson Correlation								
	Sig. (2-tailed)								
	N								
البند_32	Pearson Correlation								
	Sig. (2-tailed)								
	N								
البند_33	Pearson Correlation								
	Sig. (2-tailed)								
	N								
البند_34	Pearson Correlation								
	Sig. (2-tailed)								
	N								
البند_35	Pearson Correlation								
	Sig. (2-tailed)								
	N								
البند_36	Pearson Correlation								
	Sig. (2-tailed)								
	N								
البند_37	Pearson Correlation								
	Sig. (2-tailed)								
	N								
البند_38	Pearson Correlation	--							
	Sig. (2-tailed)								
	N	35							

البند_39	Pearson Correlation	0,287	--						
	Sig. (2-tailed)	0,094							
	N	35	35						
البند_40	Pearson Correlation	0,656	0,320	--					
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,061						
	N	35	35	35					
البند_41	Pearson Correlation	0,526	0,426	0,730	--				
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,011	0,000					
	N	35	35	35	35				
البند_42	Pearson Correlation	0,264	0,393	0,529	0,657	--			
	Sig. (2-tailed)	0,125	0,020	0,001	0,000				
	N	35	35	35	35	35			
البند_43	Pearson Correlation	0,516	0,616	0,552	0,695	0,603	--		
	Sig. (2-tailed)	0,002	0,000	0,001	0,000	0,000			
	N	35	35	35	35	35	35		
البند_44	Pearson Correlation	0,357	0,561	0,445	0,492	0,683	0,724	--	
	Sig. (2-tailed)	0,035	0,000	0,007	0,003	0,000	0,000		
	N	35	35	35	35	35	35	35	
C	Pearson Correlation	0,655	0,610	0,733	0,810	0,717	0,856	0,751	--
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	35	35	35	35	35	35	35	35

Reliability الآثار النَّاجمة عن اللَّعب

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	35	100,0
	Excluded ^a	0	0,0
	Total	35	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0,730	13

Correlations الآثار النَّاجمة عن اللَّعب

Correlations

		البند_45	البند_46	البند_47	البند_48	البند_49	البند_50	البند_51
البند_45	Pearson Correlation	--						
	N	35						
البند_46	Pearson Correlation	0,523	--					
	Sig. (2-tailed)	0,001						
	N	35	35					
البند_47	Pearson Correlation	0,487	0,634	--				
	Sig. (2-tailed)	0,003	0,000					
	N	35	35	35				
البند_48	Pearson Correlation	0,503	0,377	0,458	--			
	Sig. (2-tailed)	0,002	0,026	0,006				
	N	35	35	35	35			

البند_49	Pearson Correlation	0,527	0,390	0,202	0,325	--		
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,021	0,245	0,057			
	N	35	35	35	35	35		
البند_50	Pearson Correlation	-0,372	-0,235	-0,297	-0,403	-0,227	--	
	Sig. (2-tailed)	0,028	0,175	0,083	0,016	0,189		
	N	35	35	35	35	35	35	
البند_51	Pearson Correlation	0,517	0,272	0,480	0,634	0,409	-0,699	--
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,114	0,003	0,000	0,015	0,000	
	N	35	35	35	35	35	35	35
البند_52	Pearson Correlation	0,437	0,086	0,342	0,450	0,053	-0,561	0,531
	Sig. (2-tailed)	0,009	0,625	0,044	0,007	0,763	0,000	0,001
	N	35	35	35	35	35	35	35
البند_54	Pearson Correlation	0,584	0,302	0,303	0,184	0,356	-0,314	0,463
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,078	0,077	0,291	0,036	0,066	0,005
	N	35	35	35	35	35	35	35
البند_55	Pearson Correlation	0,278	0,207	0,255	0,282	0,087	-0,354	0,483
	Sig. (2-tailed)	0,106	0,233	0,139	0,100	0,621	0,037	0,003
	N	35	35	35	35	35	35	35
البند_56	Pearson Correlation	-0,340	-0,346	-0,419	-0,332	-0,073	0,537	-0,375
	Sig. (2-tailed)	0,046	0,042	0,012	0,051	0,677	0,001	0,026
	N	35	35	35	35	35	35	35
البند_57	Pearson Correlation	0,605	0,370	0,361	0,366	0,288	-0,239	0,292
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,029	0,033	0,031	0,094	0,168	0,088
	N	35	35	35	35	35	35	35
البند_60	Pearson Correlation	0,327	0,447	0,275	0,233	0,389	-0,342	0,369
	Sig. (2-tailed)	0,055	0,007	0,109	0,177	0,021	0,044	0,029
	N	35	35	35	35	35	35	35
D	Pearson Correlation	0,826	0,643	0,655	0,671	0,608	-0,417	0,721
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,013	0,000
	N	35	35	35	35	35	35	35

Correlations

		البند_52	البند_54	البند_55	البند_56	البند_57	البند_60	D
البند_45	Pearson Correlation							
	N							
البند_46	Pearson Correlation							
	Sig. (2-tailed)							
	N							
البند_47	Pearson Correlation							
	Sig. (2-tailed)							
	N							
البند_48	Pearson Correlation							
	Sig. (2-tailed)							
	N							
البند_49	Pearson Correlation							
	Sig. (2-tailed)							
	N							
البند_50	Pearson Correlation							
	Sig. (2-tailed)							
	N							
البند_51	Pearson Correlation							
	Sig. (2-tailed)							
	N							
البند_52	Pearson Correlation	--						
	Sig. (2-tailed)							
	N	35						

البند_54	Pearson Correlation	0,532	--					
	Sig. (2-tailed)	0,001						
	N	35	35					
البند_55	Pearson Correlation	0,145	0,227	--				
	Sig. (2-tailed)	0,405	0,189					
	N	35	35	35				
البند_56	Pearson Correlation	-0,261	-0,131	-0,599	--			
	Sig. (2-tailed)	0,130	0,454	0,000				
	N	35	35	35	35			
البند_57	Pearson Correlation	0,360	0,369	0,370	-0,331	--		
	Sig. (2-tailed)	0,034	0,029	0,029	0,052			
	N	35	35	35	35	35		
البند_60	Pearson Correlation	0,243	0,440	0,144	-0,353	0,062	--	
	Sig. (2-tailed)	0,159	0,008	0,410	0,037	0,724		
	N	35	35	35	35	35	35	
D	Pearson Correlation	0,535	0,692	0,437	-0,354	0,635	0,520	--
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,000	0,009	0,037	0,000	0,001	
	N	35	35	35	35	35	35	35

المجموع الكلي Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	35	100,0
	Excluded ^a	0	0,0
	Total	35	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0,925	51

Correlations

		الانغماس عند اللعب	الدوافع والعادات المتبعة عند اللعب	فقدان السيطرة عند اللعب
الانغماس عند اللعب	Pearson Correlation	--		
	N	35		
الدوافع والعادات المتبعة عند اللعب	Pearson Correlation	0,715	--	
	Sig. (2-tailed)	0,000		
	N	35	35	
فقدان السيطرة عند اللعب	Pearson Correlation	0,529	0,665	--
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,000	
	N	35	35	35
الآثار السلبية عن اللعب	Pearson Correlation	0,471	0,564	0,776
	Sig. (2-tailed)	0,004	0,000	0,000
	N	35	35	35
الإدمان على الألعاب الإلكترونية	Pearson Correlation	0,783	0,857	0,902
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000
	N	35	35	35

Correlations

		الآثار النَّاجمة عن اللَّعب	الإدمان على الألعاب الالكترونيَّة
الانغماس عند اللَّعب	Pearson Correlation		
	N		
الدَّوافع والعادات المتَّبعة عند اللَّعب	Pearson Correlation		
	Sig. (2-tailed)		
	N		
فقدان السَّيطرة عند اللَّعب	Pearson Correlation		
	Sig. (2-tailed)		
	N		
الآثار النَّاجمة عن اللَّعب	Pearson Correlation	--	
	Sig. (2-tailed)		
	N	35	
الالكترونية_الألعاب_على_الإدمان	Pearson Correlation	0,836	--
	Sig. (2-tailed)	0,000	
	N	35	35

ملحق رقم (09) يوضِّح نتائج المعالجة الإحصائيَّة للخصائص السَّيكومترية الخاصَّة بمقياس السَّلك
العدواني للمراهقين.

العدوان المادي Correlations

		Correlations					
		البند_1	البند_2	البند_3	البند_4	البند_5	البند_6
البند_1	Pearson Correlation	--					
	N	35					
البند_2	Pearson Correlation	0,639	--				

	Sig. (2-tailed)	0,000					
	N	35	35				
البند_3	Pearson Correlation	0,292	0,284	--			
	Sig. (2-tailed)	0,089	0,098				
	N	35	35	35			
البند_4	Pearson Correlation	0,222	0,196	0,110	--		
	Sig. (2-tailed)	0,199	0,259	0,528			
	N	35	35	35	35		
البند_5	Pearson Correlation	0,435	0,471	0,246	0,131	--	
	Sig. (2-tailed)	0,009	0,004	0,154	0,453		
	N	35	35	35	35	35	
البند_6	Pearson Correlation	0,176	0,188	0,289	0,501	0,309	--
	Sig. (2-tailed)	0,312	0,280	0,092	0,002	0,071	
	N	35	35	35	35	35	35
البند_7	Pearson Correlation	0,573	0,534	0,195	0,361	0,398	0,509
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,001	0,263	0,033	0,018	0,002
	N	35	35	35	35	35	35
البند_8	Pearson Correlation	0,610	0,495	0,172	0,458	0,211	0,244
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,003	0,324	0,006	0,223	0,158
	N	35	35	35	35	35	35
البند_9	Pearson Correlation	0,604	0,234	0,177	0,290	0,127	0,257
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,175	0,309	0,091	0,466	0,136
	N	35	35	35	35	35	35
البند_11	Pearson Correlation	0,258	0,444	0,224	0,071	0,325	0,084

	Sig. (2-tailed)	0,135	0,008	0,197	0,686	0,057	0,633
	N	35	35	35	35	35	35
البند_12	Pearson Correlation	0,567	0,361	0,177	0,399	0,172	0,382
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,033	0,310	0,018	0,323	0,024
	N	35	35	35	35	35	35
البند_13	Pearson Correlation	0,319	0,073	0,334	0,388	0,117	0,270
	Sig. (2-tailed)	0,062	0,675	0,050	0,021	0,505	0,116
	N	35	35	35	35	35	35
العدوان_المادي	Pearson Correlation	0,771	0,718	0,462	0,558	0,579	0,525
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,005	0,000	0,000	0,001
	N	35	35	35	35	35	35

		Correlations					
		البند_7	البند_8	البند_9	البند_11	البند_12	البند_13
البند_1	Pearson Correlation						
	N						
البند_2	Pearson Correlation						
	Sig. (2-tailed)						
	N						
البند_3	Pearson Correlation						
	Sig. (2-tailed)						
	N						
البند_4	Pearson Correlation						
	Sig. (2-tailed)						

	N						
البند_5	Pearson Correlation						
	Sig. (2-tailed)						
	N						
البند_6	Pearson Correlation						
	Sig. (2-tailed)						
	N						
البند_7	Pearson Correlation	--					
	Sig. (2-tailed)						
	N	35					
البند_8	Pearson Correlation	0,475	--				
	Sig. (2-tailed)	0,004					
	N	35	35				
البند_9	Pearson Correlation	0,233	0,606	--			
	Sig. (2-tailed)	0,177	0,000				
	N	35	35	35			
البند_11	Pearson Correlation	0,114	0,542	0,211	--		
	Sig. (2-tailed)	0,515	0,001	0,224			
	N	35	35	35	35		
البند_12	Pearson Correlation	0,432	0,618	0,681	0,126	--	
	Sig. (2-tailed)	0,010	0,000	0,000	0,472		

N		35	35	35	35	35	
البند_13	Pearson Correlation	0,069	0,406	0,601	0,415	0,288	--
	Sig. (2-tailed)	0,695	0,016	0,000	0,013	0,093	
	N	35	35	35	35	35	35
العدوان_المادي	Pearson Correlation	0,645	0,757	0,621	0,509	0,679	0,510
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,002	0,000	0,002
	N	35	35	35	35	35	35

Correlations

العدوان
المادي

البند_1	Pearson Correlation	
	N	
البند_2	Pearson Correlation	
	Sig. (2-tailed)	
	N	
البند_3	Pearson Correlation	
	Sig. (2-tailed)	
	N	
البند_4	Pearson Correlation	
	Sig. (2-tailed)	
	N	
البند_5	Pearson Correlation	

	Sig. (2-tailed)	
	N	
البند_6	Pearson Correlation	
	Sig. (2-tailed)	
	N	
البند_7	Pearson Correlation	
	Sig. (2-tailed)	
	N	
البند_8	Pearson Correlation	
	Sig. (2-tailed)	
	N	
البند_9	Pearson Correlation	
	Sig. (2-tailed)	
	N	
البند_11	Pearson Correlation	
	Sig. (2-tailed)	
	N	
البند_12	Pearson Correlation	
	Sig. (2-tailed)	
	N	
البند_13	Pearson Correlation	

	Sig. (2-tailed)	
	N	
العدوان_المادي	Pearson Correlation	--
	Sig. (2-tailed)	
	N	35

Reliability العدوان المادي

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	35	100,0
	Excluded ^a	0	0,0
	Total	35	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0,851	12

Correlations العدوان اللفظي

Correlations

		البند_15	البند_16	البند_17	البند_18	البند_19	البند_20	البند_21
البند_15	Pearson Correlation	--						
	N	35						

البند_16	Pearson Correlation	0,549	--					
	Sig. (2-tailed)	0,001						
	N	35	35					
البند_17	Pearson Correlation	0,726	0,435	--				
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,009					
	N	35	35	35				
البند_18	Pearson Correlation	0,585	0,417	0,542	--			
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,013	0,001				
	N	35	35	35	35			
البند_19	Pearson Correlation	0,208	0,283	0,124	0,386	--		
	Sig. (2-tailed)	0,231	0,100	0,478	0,022			
	N	35	35	35	35	35		
البند_20	Pearson Correlation	0,494	0,574	0,214	0,336	0,444	--	
	Sig. (2-tailed)	0,003	0,000	0,216	0,048	0,007		
	N	35	35	35	35	35	35	
البند_21	Pearson Correlation	0,577	0,267	0,491	0,631	0,324	0,447	--
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,121	0,003	0,000	0,058	0,007	
	N	35	35	35	35	35	35	35
البند_22	Pearson Correlation	0,511	0,119	0,558	0,465	-0,020	0,155	0,600
	Sig. (2-tailed)	0,002	0,495	0,000	0,005	0,909	0,375	0,000
	N	35	35	35	35	35	35	35
البند_23	Pearson Correlation	0,469	0,226	0,337	0,428	0,459	0,427	0,694
	Sig. (2-tailed)	0,004	0,191	0,048	0,010	0,006	0,011	0,000

N		35	35	35	35	35	35	35
البند_24	Pearson Correlation	0,690	0,470	0,671	0,692	0,388	0,404	0,520
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,004	0,000	0,000	0,021	0,016	0,001
	N	35	35	35	35	35	35	35
البند_25	Pearson Correlation	0,484	0,442	0,545	0,482	0,508	0,234	0,471
	Sig. (2-tailed)	0,003	0,008	0,001	0,003	0,002	0,176	0,004
	N	35	35	35	35	35	35	35
البند_26	Pearson Correlation	0,190	0,093	0,323	0,562	0,375	0,135	0,347
	Sig. (2-tailed)	0,275	0,596	0,059	0,000	0,026	0,440	0,041
	N	35	35	35	35	35	35	35
البند_27	Pearson Correlation	0,610	0,478	0,435	0,322	0,449	0,667	0,544
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,004	0,009	0,059	0,007	0,000	0,001
	N	35	35	35	35	35	35	35
البند_28	Pearson Correlation	0,471	0,307	0,587	0,414	-0,016	0,145	0,388
	Sig. (2-tailed)	0,004	0,073	0,000	0,013	0,930	0,407	0,021
	N	35	35	35	35	35	35	35
العدوان_اللفظي	Pearson Correlation	0,795	0,593	0,734	0,765	0,516	0,589	0,767
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000
	N	35	35	35	35	35	35	35

Correlations

		البند_22	البند_23	البند_24	البند_25	البند_26	البند_27	البند_28
البند_15	Pearson Correlation							
	N							
البند_16	Pearson Correlation							
	Sig. (2-tailed)							
	N							

البند_17	Pearson Correlation						
	Sig. (2-tailed)						
	N						
البند_18	Pearson Correlation						
	Sig. (2-tailed)						
	N						
البند_19	Pearson Correlation						
	Sig. (2-tailed)						
	N						
البند_20	Pearson Correlation						
	Sig. (2-tailed)						
	N						
البند_21	Pearson Correlation						
	Sig. (2-tailed)						
	N						
البند_22	Pearson Correlation	--					
	Sig. (2-tailed)						
	N	35					
البند_23	Pearson Correlation	0,484	--				
	Sig. (2-tailed)	0,003					
	N	35	35				

البند_24	Pearson Correlation	0,557	0,441	--				
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,008					
	N	35	35	35				
البند_25	Pearson Correlation	0,382	0,594	0,707	--			
	Sig. (2-tailed)	0,023	0,000	0,000				
	N	35	35	35	35			
البند_26	Pearson Correlation	0,324	0,501	0,358	0,331	--		
	Sig. (2-tailed)	0,058	0,002	0,035	0,052			
	N	35	35	35	35	35		
البند_27	Pearson Correlation	0,211	0,481	0,493	0,367	0,168	--	
	Sig. (2-tailed)	0,223	0,003	0,003	0,030	0,335		
	N	35	35	35	35	35	35	
البند_28	Pearson Correlation	0,770	0,419	0,547	0,374	0,444	0,350	--
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,012	0,001	0,027	0,008	0,039	
	N	35	35	35	35	35	35	35
العدوان_اللفظي	Pearson Correlation	0,638	0,733	0,835	0,735	0,533	0,676	0,637
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000
	N	35	35	35	35	35	35	35

Correlations

العدوان
اللفظي

البند_15	Pearson Correlation	
	N	
البند_16	Pearson Correlation	
	Sig. (2-tailed)	
	N	
البند_17	Pearson Correlation	
	Sig. (2-tailed)	
	N	
البند_18	Pearson Correlation	
	Sig. (2-tailed)	
	N	
البند_19	Pearson Correlation	
	Sig. (2-tailed)	
	N	
البند_20	Pearson Correlation	
	Sig. (2-tailed)	
	N	
البند_21	Pearson Correlation	
	Sig. (2-tailed)	

	N	
البند_22	Pearson Correlation	
	Sig. (2-tailed)	
	N	
البند_23	Pearson Correlation	
	Sig. (2-tailed)	
	N	
البند_24	Pearson Correlation	
	Sig. (2-tailed)	
	N	
البند_25	Pearson Correlation	
	Sig. (2-tailed)	
	N	
البند_26	Pearson Correlation	
	Sig. (2-tailed)	
	N	
البند_27	Pearson Correlation	
	Sig. (2-tailed)	
	N	
البند_28	Pearson Correlation	
	Sig. (2-tailed)	

N		
العدوان_اللفظي	Pearson Correlation	--
	Sig. (2-tailed)	
	N	35

Reliability العدوان اللفظي

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	35	100,0
	Excluded ^a	0	0,0
	Total	35	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	N of Items	
0,912	14	

Correlations العدائِيَّة

Correlations						
		البند_29	البند_30	البند_31	البند_32	البند_33
البند_29	Pearson Correlation	--				
	N	35				
البند_30	Pearson Correlation	0,582	--			

	Sig. (2-tailed)	0,000					
	N	35	35				
البند_31	Pearson Correlation	0,305	0,376	--			
	Sig. (2-tailed)	0,075	0,026				
	N	35	35	35			
البند_32	Pearson Correlation	0,320	0,150	0,496	--		
	Sig. (2-tailed)	0,061	0,390	0,002			
	N	35	35	35	35		
البند_33	Pearson Correlation	0,415	0,538	0,221	0,234	--	
	Sig. (2-tailed)	0,013	0,001	0,203	0,176		
	N	35	35	35	35	35	
البند_35	Pearson Correlation	0,314	0,175	0,568	0,537	0,262	--
	Sig. (2-tailed)	0,066	0,314	0,000	0,001	0,129	
	N	35	35	35	35	35	35
البند_36	Pearson Correlation	0,292	-0,117	-0,215	0,200	0,101	-0,040
	Sig. (2-tailed)	0,088	0,502	0,214	0,249	0,564	0,821
	N	35	35	35	35	35	35
البند_38	Pearson Correlation	0,453	0,445	0,132	0,167	0,547	0,357
	Sig. (2-tailed)	0,006	0,007	0,449	0,339	0,001	0,035
	N	35	35	35	35	35	35
البند_39	Pearson Correlation	0,623	0,304	0,386	0,446	0,223	0,304
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,076	0,022	0,007	0,197	0,076
	N	35	35	35	35	35	35
البند_40	Pearson Correlation	0,453	0,261	0,010	0,159	0,111	-0,100

	Sig. (2-tailed)	0,006	0,130	0,954	0,363	0,526	0,567
	N	35	35	35	35	35	35
البند_41	Pearson Correlation	0,623	0,309	0,242	0,499	0,200	0,231
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,071	0,162	0,002	0,249	0,183
	N	35	35	35	35	35	35
البند_42	Pearson Correlation	0,531	0,085	0,499	0,490	0,310	0,429
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,628	0,002	0,003	0,070	0,010
	N	35	35	35	35	35	35
العدائية	Pearson Correlation	0,783	0,549	0,521	0,592	0,576	0,502
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,001	0,001	0,000	0,000	0,002
	N	35	35	35	35	35	35

Correlations

	البند_36	البند_38	البند_39	البند_40	البند_41	البند_42
البند_29	Pearson Correlation					
	N					
البند_30	Pearson Correlation					
	Sig. (2-tailed)					
	N					
البند_31	Pearson Correlation					
	Sig. (2-tailed)					
	N					
البند_32	Pearson Correlation					
	Sig. (2-tailed)					

N						
البند_33 Pearson Correlation						
Sig. (2-tailed)						
N						
البند_35 Pearson Correlation						
Sig. (2-tailed)						
N						
البند_36 Pearson Correlation	--					
Sig. (2-tailed)						
N	35					
البند_38 Pearson Correlation	0,223	--				
Sig. (2-tailed)	0,198					
N	35	35				
البند_39 Pearson Correlation	0,283	0,521	--			
Sig. (2-tailed)	0,099	0,001				
N	35	35	35			
البند_40 Pearson Correlation	0,531	0,250	0,286	--		
Sig. (2-tailed)	0,001	0,147	0,096			
N	35	35	35	35		
البند_41 Pearson Correlation	0,145	0,288	0,420	0,219	--	
Sig. (2-tailed)	0,405	0,093	0,012	0,207		

N		35	35	35	35	35	
البند_42	Pearson Correlation	0,201	0,246	0,489	0,062	0,420	--
	Sig. (2-tailed)	0,247	0,155	0,003	0,723	0,012	
N		35	35	35	35	35	35
العدائية	Pearson Correlation	0,399	0,677	0,716	0,454	0,611	0,671
	Sig. (2-tailed)	0,017	0,000	0,000	0,006	0,000	0,000
N		35	35	35	35	35	35

Correlations

العدائية

البند_29	Pearson Correlation	
N		
البند_30	Pearson Correlation	
	Sig. (2-tailed)	
N		
البند_31	Pearson Correlation	
	Sig. (2-tailed)	
N		
البند_32	Pearson Correlation	
	Sig. (2-tailed)	
N		
البند_33	Pearson Correlation	
	Sig. (2-tailed)	

N	
البند_35 Pearson Correlation	
Sig. (2-tailed)	
N	
البند_36 Pearson Correlation	
Sig. (2-tailed)	
N	
البند_38 Pearson Correlation	
Sig. (2-tailed)	
N	
البند_39 Pearson Correlation	
Sig. (2-tailed)	
N	
البند_40 Pearson Correlation	
Sig. (2-tailed)	
N	
البند_41 Pearson Correlation	
Sig. (2-tailed)	
N	
البند_42 Pearson Correlation	
Sig. (2-tailed)	

N		
العدائية	Pearson Correlation	--
	Sig. (2-tailed)	
	N	35

العدائية Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	35	100,0
	Excluded ^a	0	0,0
	Total	35	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0,837	12

الغضب Correlations

Correlations

		البند_43	البند_44	البند_45	البند_46	البند_47	البند_48	البند_49	البند_50
البند_43	Pearson Correlation	--							
	N	35							
البند_44	Pearson Correlation	0,742	--						

	Sig. (2-tailed)	0,000							
	N	35	35						
البند_45	Pearson Correlation	0,447	0,461	--					
	Sig. (2-tailed)	0,007	0,005						
	N	35	35	35					
البند_46	Pearson Correlation	0,384	0,547	0,502	--				
	Sig. (2-tailed)	0,023	0,001	0,002					
	N	35	35	35	35				
البند_47	Pearson Correlation	0,317	0,460	0,281	0,519	--			
	Sig. (2-tailed)	0,064	0,005	0,102	0,001				
	N	35	35	35	35	35			
البند_48	Pearson Correlation	0,416	0,504	0,499	0,366	0,484	--		
	Sig. (2-tailed)	0,013	0,002	0,002	0,030	0,003			
	N	35	35	35	35	35	35		
البند_49	Pearson Correlation	0,469	0,598	0,657	0,558	0,428	0,464	--	
	Sig. (2-tailed)	0,004	0,000	0,000	0,000	0,010	0,005		
	N	35	35	35	35	35	35	35	
البند_50	Pearson Correlation	0,240	0,460	0,572	0,393	0,280	0,278	0,569	--
	Sig. (2-tailed)	0,166	0,005	0,000	0,020	0,103	0,106	0,000	
	N	35	35	35	35	35	35	35	35
البند_51	Pearson Correlation	0,531	0,488	0,514	0,245	0,166	0,334	0,584	0,650
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,003	0,002	0,157	0,340	0,050	0,000	0,000

N		35	35	35	35	35	35	35	35
البند_52	Pearson Correlation	0,444	0,584	0,533	0,465	0,209	0,306	0,720	0,580
	Sig. (2-tailed)	0,008	0,000	0,001	0,005	0,227	0,074	0,000	0,000
	N	35	35	35	35	35	35	35	35
البند_53	Pearson Correlation	0,547	0,502	0,525	0,606	0,290	0,382	0,427	0,364
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,002	0,001	0,000	0,092	0,023	0,010	0,031
	N	35	35	35	35	35	35	35	35
البند_54	Pearson Correlation	0,321	0,364	0,572	0,504	0,206	0,392	0,465	0,506
	Sig. (2-tailed)	0,060	0,032	0,000	0,002	0,234	0,020	0,005	0,002
	N	35	35	35	35	35	35	35	35
البند_55	Pearson Correlation	0,246	0,342	0,672	0,574	0,374	0,410	0,711	0,526
	Sig. (2-tailed)	0,155	0,045	0,000	0,000	0,027	0,014	0,000	0,001
	N	35	35	35	35	35	35	35	35
البند_56	Pearson Correlation	0,088	0,260	0,451	0,285	0,368	0,438	0,407	0,270
	Sig. (2-tailed)	0,616	0,132	0,007	0,097	0,030	0,009	0,015	0,117
	N	35	35	35	35	35	35	35	35
الغضب	Pearson Correlation	0,630	0,748	0,789	0,710	0,544	0,639	0,834	0,684
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000
	N	35	35	35	35	35	35	35	35

Correlations								
		البند_51	البند_52	البند_53	البند_54	البند_55	البند_56	الغضب
البند_43	Pearson Correlation							
	N							
البند_44	Pearson Correlation							
	Sig. (2-tailed)							
	N							

البند_45	Pearson Correlation						
	Sig. (2-tailed)						
	N						
البند_46	Pearson Correlation						
	Sig. (2-tailed)						
	N						
البند_47	Pearson Correlation						
	Sig. (2-tailed)						
	N						
البند_48	Pearson Correlation						
	Sig. (2-tailed)						
	N						
البند_49	Pearson Correlation						
	Sig. (2-tailed)						
	N						
البند_50	Pearson Correlation						
	Sig. (2-tailed)						
	N						
البند_51	Pearson Correlation	--					
	Sig. (2-tailed)						
	N	35					

البند_52	Pearson Correlation	0,507	--					
	Sig. (2-tailed)	0,002						
	N	35	35					
البند_53	Pearson Correlation	0,457	0,705	--				
	Sig. (2-tailed)	0,006	0,000					
	N	35	35	35				
البند_54	Pearson Correlation	0,505	0,455	0,548	--			
	Sig. (2-tailed)	0,002	0,006	0,001				
	N	35	35	35	35			
البند_55	Pearson Correlation	0,298	0,540	0,455	0,498	--		
	Sig. (2-tailed)	0,082	0,001	0,006	0,002			
	N	35	35	35	35	35		
البند_56	Pearson Correlation	0,280	0,330	0,361	0,364	0,547	--	
	Sig. (2-tailed)	0,103	0,053	0,033	0,032	0,001		
	N	35	35	35	35	35	35	
الغضب	Pearson Correlation	0,669	0,768	0,734	0,687	0,743	0,565	--
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	35	35	35	35	35	35	35

Reliability الغضب

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	35	100,0
	Excluded ^a	0	0,0
	Total	35	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0,918	14

Reliability السلوك العدواني

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	35	100,0
	Excluded ^a	0	0,0
	Total	35	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0,960	52

Correlations الصّدق البنائي

Correlations

		العدوان المادّي	العدوان اللفظي	العدائيّة	الغضب
العدوان اللفظي	Pearson Correlation	0,714			
	Sig. (2-tailed)	0,000			
	N	35			
العدائيّة	Pearson Correlation	0,728	0,701		
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000		
	N	35	35		
الغضب	Pearson Correlation	0,688	0,731	0,752	
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	
	N	35	35	35	
السّلوك العدواني	Pearson Correlation	0,867	0,894	0,879	0,905
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	35	35	35	35

ملحق رقم (10) يوضّح نتائج الدّراسة الأساسيّة.

Frequencies

مستوى السلوك العدواني

		Frequency	Percent
Valid	0-69 منخفض	27	10,2
	70-138 متوسط	132	50,0
	139-208 مرتفع	105	39,8
	Total	264	100,0

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic
السلوك العدواني	264	8,00	208,00	125,0795	43,27906	-0,287
Valid N (listwise)	264					

Descriptive Statistics

	Skewness	Kurtosis	
		Statistic	Std. Error
السلوك العدواني	0,150	-0,389	0,299
Valid N (listwise)			

T-Test

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
السلوك العدواني	ذكر	130	121,5692	46,26063	4,05733
	أنثى	134	128,4851	40,05611	3,46032

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	T	df
السُّلوك العدواني	Equal variances assumed	3,543	0,061	-1,300	262
	Equal variances not assumed			-1,297	254,376

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Significance		Mean Difference
		One-Sided p	Two-Sided p	
السُّلوك العدواني	Equal variances assumed	0,097	0,195	-6,91584
	Equal variances not assumed	0,098	0,196	-6,91584

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
العدواني_السلوك	Equal variances assumed	5,32093	-17,39307	3,56138
	Equal variances not assumed	5,33251	-17,41734	3,58566

Oneway

Tests of Homogeneity of Variances

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
السُّلوك العدواني	Based on Mean	1,277	2	261	0,280
	Based on Median	1,162	2	261	0,314
	Based on Median and with adjusted df	1,162	2	246,062	0,315
	Based on trimmed mean	1,238	2	261	0,292

ANOVA

السُّلوك العدواني

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	20 183,881	2	10 091,940	5,575	0,004
Within Groups	472 435,449	261	1 810,098		
Total	492 619,330	263			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: السُّلوك العدواني

LSD

(I) المستوى	(J) المستوى	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
متوسط ثالثة	متوسط ثالثة	13,98077*	6,32701	0,028	1,5223	26,4392
	متوسط رابعة	20,34327*	6,32701	0,001	7,8848	32,8017
متوسط ثالثة	متوسط ثالثة	-13,98077*	6,32701	0,028	-26,4392	-1,5223
	متوسط رابعة	6,36250	6,72699	0,345	-6,8836	19,6086
متوسط رابعة	متوسط ثالثة	-20,34327*	6,32701	0,001	-32,8017	-7,8848
	متوسط ثالثة	-6,36250	6,72699	0,345	-19,6086	6,8836

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Correlations

Correlations

	الإدمان على الألعاب الإلكترونية	السُّلوك العدواني
الإدمان على الألعاب الإلكترونية	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	0,000
	N	264
السُّلوك العدواني	Pearson Correlation	-0,593
		1

	Sig. (2-tailed)	0,000	
	N	264	264

Frequencies

مستوى الإدمان على الألعاب الإلكترونية

		Frequency	Percent
Valid	51-119-منخفض	61	23,1
	120-188-متوسط	167	63,3
	189-255-مرتفع	36	13,6
	Total	264	100,0

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic
الإدمان على الألعاب الإلكترونية	264	59,00	237,00	148,1477	37,36610	-0,224
Valid N (listwise)	264					

Descriptive Statistics

	Skewness	Kurtosis	
	Std. Error	Statistic	Std. Error
الإلكترونية_الألعاب_على_الإدمان	0,150	-0,496	0,299
Valid N (listwise)			

T-Test

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الإدمان على الألعاب الإلكترونية	ذكر	130	148,0308	36,94306	3,24012
	أنثى	134	148,2612	37,91025	3,27495

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	t
الإدمان على الألعاب الالكترونية	Equal variances assumed	0,353	0,553	-0,050
	Equal variances not assumed			-0,050

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		df	Significance	
			One-Sided p	Two-Sided p
الإدمان على الألعاب الالكترونية	Equal variances assumed	262	0,480	0,960
	Equal variances not assumed	261,995	0,480	0,960

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		Mean Difference	Std. Error Difference
الإدمان على الألعاب الالكترونية	Equal variances assumed	-0,23042	4,60872
	Equal variances not assumed	-0,23042	4,60691

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الإدمان على الألعاب الالكترونية	Equal variances assumed	-9,30528	8,84443

Equal variances not assumed	-9,30171	8,84087
-----------------------------	----------	---------

Oneway

Tests of Homogeneity of Variances

		Levene Statistic	df1	df2
الإدمان على الألعاب الالكترونية	Based on Mean	2,360	2	261
	Based on Median	2,242	2	261
	Based on Median and with adjusted df	2,242	2	253,376
	Based on trimmed mean	2,310	2	261

Tests of Homogeneity of Variances

		Sig.
الإدمان على الألعاب الالكترونية	Based on Mean	0,096
	Based on Median	0,108
	Based on Median and with adjusted df	0,108
	Based on trimmed mean	0,101

ANOVA

الإدمان على الألعاب الالكترونية

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2 979,763	2	1 489,881	1,068	0,345
Within Groups	364 227,476	261	1 395,508		
Total	367 207,239	263			