العنف الأسري وعلاقته بالسلوك الفوضوي لدى طلبة الاعدادية

Domestic violence and its relationship to disruptive behavior among middle school students

تاريخ استلام البحث	تاريخ القبول
2025/11/20	2025/12/22

م.د نبيل عباس رشيد

Dr. Nabil Abbas Rashid

الجامعة المستنصرية / كلية التربية

Al-Mustansiriya University - College of Education

nabeel_abbas65@uomustansiriyah.edu.iq

ملخص البحث:

الهدف من الدراسة الحالية هو قياس متغيرات العنف الأسري والسلوك الفوضوي لدى طلبة الاعدادية وقياس العلاقة الارتباطية بينهما، إذ يتألف مقياس العنف الأسري من (24) فقرة، وقد كانت بدائل التصحيح (تنطبق علىَ كثيراً=4، تنطبق علىَ قليلاً= 3، تنطبق عليَ أحياناً =2، لا تنطبق عليَ ابداً= 1)، اما مقياس السلوك الفوضوي فقد تألف من (44) فقرة، وكانت بدائل التصحيح (تنطبق علىَ كثيراً=4، تنطبق علىَ قليلاً= 3، تنطبق عليَ أحياناً =2، لا تنطبق عليَ ابداً= 1). استعمل الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، إذ تم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية، فقد بلغ حجم العينة (200) طالبا وطالبة من محافظة بغداد في مديرية تربية الرصافة الثانية واستخرج الباحث الخصائص السيكو مترية (الصدق والثبات) للمقياسين، وتوصل الباحث الى ان عينة البحث الحالي لا تعاني من العنف الأسري وليس لديها سلوك فوضوي. كما وخلص الباحث الى مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: العنف الأسري، السلوك الفوضوي، طلبة الإعدادية.

Abstract:

The aim of the current study is to measure the variables of domestic violence and disruptive behavior among middle school students and measure the correlation between them, as the domestic violence scale consisted of (24) items, and the correction alternatives were (applies to me a lot = 4, applies to me a little = 3, applies to me sometimes = 2, and does not apply to me at all = 1), As for the measure of chaotic behavior, it consisted of (44) items, and the correction alternatives were (applies to me a lot = 4, applies to me a little = 3, applies to me sometimes = 2, and does not apply to me at all = 1). The researcher used the descriptive correlational approach, as the sample was selected by random stratified method. The sample size reached (200) students from Baghdad Governorate in the Second Rusafa Education Directorate. A researcher extracted the web site metric (validity and reliability) for the two measurements, The researcher concluded that the current research sample does not suffer from domestic violence and does not have chaotic behavior... The researcher also concluded a set of recommendations and proposals.

Keywords: Domestic violence, disruptive behavior, middle school students.

التعريف بالبحث:

مشكلة البحث

يمثل العنف الأسـري في الحياة الأسـرية ظاهرة تنمو وتتطور ضـمن اتجاهات عالمية، والعنف بكافة أشـكاله اللفظية والبدنية وغيرها لهُ آثار سلبية على الوظائف الاجتماعية والنفسية التي تقوم بها الأسرة بحيث تصبح الأسرة غير قادرة على القيام بتلك الوظائف وأهمها تكوين شخصية الفرد في الأسرة وإكسابها عادات واتجاهات ومعتقدات المجتمع.

قد يكون النمط التربوي في الاسرة المبالغ في شدته غير منتج مع الابناء ويشعرون بالحاجة لأن يعاملوا كراشدين وعندما لا يتجاوب الآباء مع هذه الحاجه فإن أبنائهم قد يرفضون التأثير الوالدي ويسعون الى معاكسة الاباء من خلال بعض السلوكيات غير السوية (Papalia olds and Feldman 2001). وقد أشار (Behelnm,1967)إلى ان معظم الاضطرابات السلوكية والانفعالية ترجع إلى طبيعة تعامل الأبوين مع الفرد في الأسرة مثل الشدة والصراحة والحماية الزائدة (يحيى،2000،ص243)، ان السلوك الفوضوي هو نوع من الانحرافات السلوكية أو الاضطرابات السلوكية التي يتسم بها سلوك الفرد ويشعر الفرد بالعجز وضعف الوصول إلى تحقيق أهدافه (عبد الغفار، والشيخ ،1966، ص 561) . وأن الأطفال المنسحبين يتم تجنبهم من رفاقهم لأنهم غير قادرين على مشاركتهم بآرائهم الخاصة (شفير، شالنر 1989، ص389).

عندما ننظر الى أعضاء الأسرة علينا أن نفهم ان أي فرد فيهم هو عضو في كل متكامل فالفرد حينما يعاني من خلاف كبير مع والده فإن هذا النزاع له تأثيره على العائلة بأسرها، فالتقصير في أحد أفراد الاسرة يترك آثارهُ على العائلة بأكملها .(Hybels & weaver,2001,p.6)

إن النزاعات والخلافات هي أمور طبيعية في الحياة فكل الأفراد والأزواج والجماعات يتوقع ان تكون بينها علاقات سلبيه من وقت لآخر ومن المحتمل ان تكون العلاقات ذات سوية عالية معظم الوقت باستثناء النزاعات العرضية، ولكن عندما تسود النزاعات والمجادلات والخصومات والقتال او حتى الإساءة الجسدية فأن نوعية العلاقات تميل لأن تصبح سيئة، بالتالي يترك اثر سيء على الأفراد أنفسهم وعلى الابناء الذين يعيشون معهم في بيئتهم، ويشاهدون او يلاحظون مثل هذا النمط من العلاقات (Lerner.2002 p.62). فإن العادات والتقاليد السائدة في بيئة الفرد، إلى جانب نمط الحياة العائلية وبخاصة ازدواجية المعاملة التي يتلقاها الفرد داخل أسرته بمعنى الضرب والعقاب والتجاهل تارة والمكافأة والتعزيز تارة أخرى كل ذلك قد يدفع بالفرد الى القيام بسلوكيات غبر مرغوبة في الاسرة والمجتمع (بطرس، 2008، ص225).

كذلك فأن المراهقين الذين يتصفون بالسلوك الفوضوي تكون قدرتهم ضعيفة في التعامل مع المشكلات التي تواجههم في مختلف المواقف لذا فأنهم لا يتبعون أسلوباً منظماً في حل مشكلاتهم، كما أنهم يتسرعون في استجاباتهم، ويصدرون أحكاماً مستعجلة، ولا يبذلون محاولات كافية للتفكير بطرق عديدة لمعالجتها (عبد القادر،1996، ص 5).

لقد أسترعى انتباه الباحث خلال مرحلة الاشراف على التطبيق الإرشادي استنادا الى وقائع دونها المرشد التربوي اثناء عملية التطبيق الارشادي ظاهرة ضعف الروح الاجتماعية لدى بعض الطلبة في هذه المرحلة وميلهم للانعزال عن زملائهم وعدم مشاركتهم في انشطتهم المدرسية المختلفة، وهذا ما آثار لدى الباحث بعض التساؤلات، ولاسيما بعد ان التقى ببعض هؤلاء الطلبة واستفسر عن طبيعة حياتهم في المدرسة ومع أسرهم فضلاً عن الاطلاع على بعض الدراسات والأبحاث المتعلقة في هذه الظاهرة كالسلوك الفوضوي والانعزال، لذا تمثلت مشكلة البحث الحالي ، بأنه هل نوجد للعنف الاسري علاقة بالسلوك الفوضوي لدى طلبة الاعدادية ؟

– أهمية البحث

تمثل الأسرة حجر الأساس الذي تقوم عليه بنية الهيكل الاجتماعي وهي واحده من أهم المؤسسات الاجتماعية التي لها حضور بارز في التأثير على سلوك الأفراد وتنشئتهم، فضلاً عن أن الأسرة هي الوسط الرئيس بين الفرد والمجتمع الذي ينتمي إليه الفرد. والتنشئة الاجتماعية السليمة تقع مسؤوليتها على عاتق الأسرة إذ تعد المؤثر الحاسم وبشكل كبير في سلوك الفرد وتنشئته الاجتماعية وبناء شخصيته المستقلة (محمد،1998). ويقع الدور الأكبر على الأسرة لأنها تعلم وتنمي السلوك المقبول من خلال التفاعلات داخل الأسرة، ولاسيما في مرحل الطفولة ويستمر دورها مع الفرد لأنها المؤسسة الوحيدة المستمرة معه طوال حياته بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إلى أن يشكل أسرة خاصة به (دافيدوف 1988 ص28).

وعليه فأن العلاقات العائلية لها دوراً مهماً في حياة الأفراد من مرحلة الطفولة المبكرة حتى مرحلة الرشد فهي مهمة جداً في تطوير نمو الأبناء وتكوين شخصياتهم (Crowl .1965 p.11).

وقد أشارت هارلوك (Hurlock,1959) إلى أن نمط الشخصية واتجاهاتها نحو الاخرين ونحو الأشياء يتحدد بشكل كبير نتيجة لنوع علاقات الفرد في العائلة بوالديه وأخوته، وان جوهر شخصية الفرد في الطفولة هو المصدر الأساس (Hurlock,1959p.110) .

ترتبط أهمية البحث الحالي بأهمية الأسرة، لما لها من دور فعّال في حياة الفرد وفي تربيته ولاسيما في تنشئة وتشكيل شخصيته وبقدر إصلاح شخصية الأبناء ومقدار تحملها وحسن قيامها بالأعباء المفروضة عليها لإصلاح شخصيته وتكامل نموه، كما أن هذه الآثار التربوية لا تقتصر أثرها على مرحله الطفولة بل تمتد آثارها لجميع مراحل الحياة المستقبلية للفرد (باقر، 1984، ص563).

وأيضاً فإن للأسرة دوراً توجيهياً هاماً في حياة الأفراد فهي التي تنشأ افراداً بفضل الرعاية والمسؤولية من خلال (النمذجة) وإرساء العلاقات الاجتماعية والتعلق الانفعالي أو من خلال تعزيز العلاقات الاجتماعية السليمة مع الرفاق، وكذلك من خلال تنمية الجانب الاجتماعي المرغوب فيه وغرس قيم التعاطف والضبط الذاتي الرئيسية لدى الأفراد، فالأسرة هي المؤسسة الرئيسية في المجتمع التي تعمل على تعزيز نمو الافراد الذين يتسمون بحسن الرعاية والمسؤولية (Lerner 2002: 35).

يشير ريجولي وهيوت (Regoli & Hewitt 2000) الى أن الأسرة تقوم بأربع وظائف رئيسة هي:–

– التنشـــئة الاجتماعية للفرد: وتتضـــمن تعليم الفرد طرائق التعامل في المجتمع او الجماعة الاجتماعية التي يعيشون في إطارها، إذ يتعلم الفرد الاتجاهات والسلوكيات والأدوار الاجتماعية التي يعدها اعضاء مجتمعه مناسبة لهم.

– غرس القيم الاخلاقية : إنَّ احد أهم جوانب عملية التنشـئة الاجتماعية هو غرس القيم الاخلاقية وتعلم الأخلاق السليمة.

– الإنجاب وتنظيم النشـاط الجنسـي : تعد الأسـرة الوجه الاجتماعي التقليدي للإنجاب والأسـرة هي التي تعلم الفرد المعايير الاجتماعية المرتبطة بالسلوك الجنسي .

– توفير الأمن الجسـدي والعاطفي : تعد الأسـرة من الزاوية التقليدية المغذي الرئيس للشـعور بالاطمئنان والراحة لدى أفرادها فالأســـرة هي التي توفر الغذاء والملبس والمأوى، واخيراً فأنها التي تمد أفرادها بالأمن العاطفي من خلال التشـجيع والدعم والحب غير المشـروط ....إلا أن العالم غير كامل إذ من المؤسـف أن بعض الأسـر تنقل في كثير من الأحيان قيماً تعزز العنف أو الجريمة وتخفض من نمو المفاهيم الايجابية عن الذات لدى افرادها وان كثيراً من الأسر تفشل في غرس القيم او الفضائل لدى افرادها بل كثير من الأسر تفشل حتى في توفير الأمن الغذائي والجسـدي والعاطفي وبذلك يهملون إشـباع الحاجات الأسـاسـية لدى أبناءها (Regoli and Hewitt 2000 p.80).

إن الأسر تستمر في التأثير على الأفراد والابناء وفي توجيه معتقداتهم وسلوكياتهم على الرغم من وجود القليل من الاختلافات بين الطرائق التي يتحدث بها الذكور والإناث من الأبناء عن علاقاتهم الأسرية ولكن يبدو أن هناك فروقاً هامة بين سلوك وأدوار الامهات والاباء في العلاقات بين الأسر والأبناء فأنماط التربية الوالدية قد يكون لها تأثير عميق على النمو اللاحق للفرد. (Craig, 1989, p:139)

– **أهداف البحث :**

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

1- العنف الاسري لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
2- الفروق ذو الدلالة الإحصائية في العنف الاسري لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعاً للجنس (الذكور، الإناث).
3- السلوك الفوضوي لدى طلبة المرحلة الاعدادية.
4- الفروق ذو الدلالة الإحصـــائية في الســـلوك الفوضـــوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعاً للجنس (الذكور، الإناث).
5- العلاقة بين العنف الاسري والسلوك الفوضوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية .

- حدود البحث:

يقتصـــر البحث الحالي على طلبة المرحلة الإعدادية في مديرية الرصـــافة الثانية / محافظة بغداد لكلا الجنسين (الذكور والإناث) للعام الدراسي (2024-2025) .

- تحديد المصطلحات

اولاً: العنف الأسري Family Violence

- عرفه باندورا (Bandura ,1961)

بأنه سـلوك متعلم كما في السـلوكيات والخبرات الأخرى حيث يكتسـبه الفرد من جراء تفاعلاته المتعددة مع المثيرات البيئية التي يصادفها (Bandura,A.Ross ,1961,p.63) .

التعريف النظري للعنف الاسري :

أعتمد الباحث تعريف باندورا بأنه سـلوك متعلم كما في السـلوكيات والخبرات الأخرى حيث يكتسـبه الفرد من جراء تفاعلاته المتعددة مع المثيرات البيئية التي يصادفها (Bandura,A.Ross ,1961,p.63)

التعريف الإجرائي للعنف الأسري:

الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من طلبة المرحلة الإعدادية على مقياس العنف الاسري المراد دراسته في البحث الحالي.

ثانياً: السلوك الفوضوي (Disruptive – Behavior) . وقد عرفه:

باندورا (Bandura , 1994):

(مجموعة من الاسـتجابات أو الأنشـطة العقلية أو الوجدانية أو الحركية أو كل ما يفعله الفرد من قراءة وكتابة أو الجلوس على المقعد أو التحدث مع الزملاء أو قلة إتباع التعليمات المدرسية، أو قد يكون السلوك تصـرفاً ظاهرياً أو باطنياً أو قد يكون شـعورياً أو لا شـعورياً يتم اكتسـابه من خلال النمذجة أو ملاحظة سـلوك الآخرين مما قد يؤدي إلى نتائج مكروهة) (موقع ،additional،2007) .

التعريف النظري للسلوك الفوضوي:

اعتمد الباحث تعريف (باندورا 1994) (مجموعة من الاسـتجابات أو الأنشـطة العقلية أو الوجدانية أو الحركية أو كل ما يفعله الفرد من قراءة وكتابة أو الجلوس على المقعد أو التحدث مع الزملاء أو قلة إتباع التعليمات المدرسية، أو قد يكون السلوك تصرفاً ظاهرياً أو باطنياً أو قد يكون شعورياً أو لا شعورياً يتم اكتسابه من خلال النمذجة أو ملاحظة سلوك الآخرين مما قد يؤدي إلى نتائج مكروهة) (موقع، additional،2007).

التعريف الإجرائي للسلوك الفوضوي:

الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من طلبة المرحلة الإعدادية على مقياس السلوك الفوضوي المراد دراسته في البحث الحالي.

ثالثاً: المرحلة الإعدادية

اعتمد الباحث تعريف وزارة التربية لهذه المرحلة بأنها المرحلة الدراسية الثالثة في سلم النظام التعليمي في العراق بعد المرحلة الابتدائية والمتوسطة، مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات ويقبل فيها من أتم الدراسة المتوسطة أو ما يعادلها ولم يتجاوز العشرين من للبنين والواحد والعشرين للبنات. (وزارة التربية ،1991، ص81).

الاطار النظري

اولاً : العنف الاسري

تتمثل بؤرة اهتمام نظرية التعلم الاجتماعي في (التنشـــئة الاجتماعية) الطريقة التي يحاول بها المجتمع أن يعلم الأطفال كيف ان يتصـــرفوا مثل البالغين ،وقد ذكر pastur في عمله الخاص بالأمراض المعدية حول تحليل الارتباط الموجود بين خصـائص الوالدين، مثل (التسـلط) أو أسـاليب تربيتهم للطفل، وشـخصـية الفرد في وقت لاحق، كما ترى هذه النظرية أن سـلوك العنف يتم تعليمه كنتاج لعملية التفاعل الاجتماعي بحيث يكتسـب الأفراد هذا الســلوك من خلال (التقليد والنمذجة) ففي هذا الصـــدد أظهرت النتائج العديدة من أبحاث ودراســات العالم المشهور البرت باندورا (Bandura) أنَّ الأطفال والأفراد على حدَّ سواء يتعلمون أنماط السلوك العنيف من خلال مشـاهدة الأنموذج وتزداد احتمالية التأثير بالنماذج في حال توافر الدافعية لدى الأفراد في تعلم مثل هذا السـلوك ،ولاسيمَّا عندما تكون نتائجه التعزيزية واضحة ومؤثره فيهم. (باتريشا . وماليرـ 2005 ص ص 167-171).

وقد اهتم أصـــحاب هذه النظرية بالتركيز على عملية (التعلم)، وأكد (Bandura, 1986) أن عملية التعلم تتم من خلال طرائق مهمة وهي (الملاحظة –والنمذجة) والمحاولة والخطأ وأن معظم أنماط التعلم مأخوذة من (الملاحظة) والمعلومات بقدر أكبر من طريقة (المحاولة والخطأ) ويمكن تفســـير طريقة حدوث التعلم بالملاحظة من خلال أمثلة الحياة الواقعية والدراســـة الفعلية ولا يتم التعلم عن طريق إخبار الطفل بكيفية لعب كرة القدم بدل من إخباره بأهمية هذه المعلومات لكن يجب ملاحظة الأنموذج عند اللعب وكذلك تعلم الفرد السلوكيات من خلال تكرار السلوكيات التي يرون أنها تمنحهم التغذية العكسية فيما يتعلق بدرجة توافق سلوكهم مع سلوك الأنموذج .

وكذلك يتعلم الفرد اللعبة إلى حد كبير عن طريق ما اسـماه Bandura (النمذجة) وتتضـمن تلخيص القاعدة العامة من خلال ملاحظة سلوكيات معينة يستنتج الفرد المفاهيم العامة لمجموعة من الحركات وقد قام Bandura بإجراء إحدى الدراسات العلمية الفعالة لتفسير فكرة التعلم بالملاحظة بمساعدة Ross 1961 وهي من بين العديد من الدراســات التي أجريت في هذا المجال فقد الأطفال في ســن ما قبل المدرســة أنموذج لشــخص بالغ يتســم بالعدوانية يقوم بلكم دمية وضـربها على رأسـها بالمطرقة أخذ يقولون أربطه من أنفه ورأسـه وفي جامعه أخرى كان أنموذج غير عدواني في اللعب ولم توجد لدى المجموعة الضــابطة المشــجعة على العدوان فالأطفال الذين كانوا

أكثر عدواناً من الذين لاحظوا الأنموذج السليم . ويرى Bandura برؤية سلوك عنيف أو عدواني، ولاسيما إذا لم يتم معاقبته مما يتسبب في حدوث المحاكاة ويزيد في النهاية من السلوك، ومن الممكن أن نستنتج أنَّ الأفراد قد يصبحوا أكثر عنف أو عدوانية نتيجة لملاحظة الأنموذج المثل لهذا السلوك (باتريشا 2005ص76). ويرى باندورا (Bandura) أن الفرد يتعلم ملاحظة سلوك الآخرين وما يترتب على هذا السلوك وهذا الرأي لهُ جذور تاريخية تمتد لآلاف السنين، إذ نجد (أرسطو) يؤكد أن الإنسان يتعلم من خلال تقليده الآخرين كما في قوله (إن الإنسان أكثر الكائنات الحية محاكاة ومن خلال المحاكاة يتعلم أول دروسه (حسن 2001، ص61).

لقد عرف باندورا التعلم بالملاحظة ((Learning observational بأنه (شكل من أشكال التعلم يتغير فيه سلوك الملاحظ نتيجة لملاحظة سلوك الأنموذج ربما تكون لأحد الوالدين، المعلمين الرياضيين أو الشخصيات التلفزيونية بإيجاز يمكن القول ان أي شخص في حياة الفرد يمكن أن يكون أنموذجاً)

(Ross & marshall M. 2000.p.4) .

ثانياً : السلوك الفوضوي

اشار باندورا عن أن الإنسان يبني نظامًا للضبط الذاتي، وإذا ضعف هذا النظام يصبح السلوك اندفاعيًا وغير منظم، ويفقد السلوك اتجاهه عندما لا تعمل آليات الضبط الذاتي بفعالية، كما يرى أن الشخص الذي يشعر بعدم القدرة على التحكم في المواقف يتصرف بعشوائية أو بشكل غير منظم، وأن تدني الكفاءة الذاتية يؤدي إلى سلوك غير مضبوط، كذلك يؤدي انخفاض الكفاءة الذاتية الى ضعف التنظيم السلوكي ويزيد من التصرفات غير الملائمة (Bandura, 1986).

يفترض باندورا أن السلوك يُكتسب غالبًا بالملاحظة، فإذا كانت النماذج فوضوية أو اندفاعية فسيقلدها الفرد، لذا فانه يرى ان السلوكيات غير المضبوطة تنتقل عبر النمذجة عندما لا توفر البيئة نماذج تنظيمية فعّالة. ويرى ان الحتمية التبادلية في السلوك الفوضوي ليس عشوائيًا بل نتيجة تفاعل معقد، ويكون هذا التفاعل بين (الشخص، السلوك، البيئة) ، وهذا ما يفسّر كيفية ظهور السلوك غير المنظم ضمن منظومة متغيرة، فالسلوك يتأثر بشكل متبادل بالعوامل الشخصية والبيئية، مما يجعله نتاج تفاعل مستمر (Bandura,1997).

ترتبط نظرية الاشتراط الكلاسيكي (الاشتراط البسيط) في أساسها الى العالم الروسي الشهير ايفان بافلوف في تفسيرها للتعلم حيث يشير مفهوم الاشتراط الكلاسيكي الى التعلم الذي يحدث عندما يكتسب مثير محايد أصلا على استجرار استجابة جديدة نتيجة اقترانه بمثير قادر على أحداث الاستجابة نفسها بصورة انعكاسية طبيعية (أبو جادوا ،2000، ص181) ، وتركز هذه النظرية في تفسيرها لتعلم السلوك (الاستجابات) على أساس العلاقة بين هذه الاستجابات وبين الأحداث التي تقع قبلها المقدمات، كما يصور الاشتراط الكلاسيكي سلوكيات الفرد على أساس إنها روابط مشروطة بين المثيرات والاستجابات بمجرد أن يتم تكوين الروابط خلال عملية المزاوجة (الاقتران) والاشتراط لهذا فأن الاستجابة تكون فعلاً منعكساً مشروطاً ينتج عنه وجود المثير المشروط ،

وأن ضـــبط الســـلوك يتم عن طريق الأحداث التي تســـبق الســـلوك والتي لها القدرة على توليد هذا الســـلوك (الشناوي،1996، ص 54) .

ويركز أنموذج الاشـتراط الكلاسـيكي على تبديل المنبهات القديمة بمنبهات تسـتثير سـلوكاً جديداً فتشـكل العلاقة بين المثيرات القبلية السلوك الأستجابي (الخطيب،1995، ص 23).

لذا يرى بافلوف (Pavlov) أن الأنماط السلوكية عبارة عن ارتباطات بين مثيرات معينة تؤدي الى استجابات محددة، وان ما يحكم تكوين الاستجابة الشرطية هو الاقتران حيث يزيد اقتران المثير الشرطي مع المثير الطبيعي من قوة المثير الشرطي لاستدعاء استجابة المثير الأصلي (صالح،1984، 397) . ويعتقد بافلوف (Pavlov) إن أوجه السـلوك المتعدد والفعاليات للفرد ما هي إلا مجموعة من الاسـتجابات المشـروطة وأن نمو الشـخصـية وتطورها يعتمد على عمليات التدريب والتعود في الصغر وان السلوك غير المناسب (الفوضوي) ما هو إلا تعبير عن خطأ مزمن في عمليات الارتباط الشرطي وفي التنشئة الاجتماعية (مدنيك، 1984، ص45).

يعد ادوارد ثورنديك رائداً للنظرية الارتباطية أو ما تســـمى بنظرية المحاولة أو الخطأ حيث يمثل الاتجاه السلوكي في تفسير التعلم وقد تبنى المنهج العلمي في تفسير السلوك بوجه عام والتعلم بصفة خاصة، وقد كشف ثورنديك من خلال دراســـاته عن التعلم بالمحاولة والخطأ عن الآثار القوية لقوانين التكرار والأثر والاســـتعداد في تقوية الروابط بين المثيرات والاستجابات واكتساب السلوك وتعلمه (القريطي ، 1998، ص274). و ان التعلم ما هو إلا تغيير في الســـلوك وانه كل ما يصـــدر عن الكائن الحي من أفكار ومشـــاعر وحركات واتصـــال (عليان،1987، ص 68)، وقد يجعله يبدأ من مُســـلَّم المثير والاســـتجابة أي لا اســـتجابة دون مثير وأن لكل استجابة مثيرها الخاص وهذه الوحدة هي التي يتكون منها أي سلوك معقد (صالح،1984، ص387).

كما يعتقد ثورنديك (Thorndike) إن التعلم عملية تشكيل ارتباطات بين المثيرات واستجاباتها وان هذه الروابط تكون مصـــحوبة أو متبوعة بحالة من الرضـــا أو الارتياح فأنها تقوى، أما إذا كانت الرابطة مصـــحوبة بحالة من الضيق والانزعاج فأنها تضعف (Thorndike,1913,P.71) .

ويشير ثورنديك (Thorndike) الى إن تعلم السلوك ينطوي على عامل أخر غير (التكرار) يقوي الرابطة في حالة النجاح ويضـعفها في حالة الفشـل من خلال الأثر ، فالفرد يميل الى تكرار السـلوك الذي يصـحبه أو يتبعه ثواب وينزع الى ترك السـلوك الذي يصـحبه عقاب (راجح،1973، ص207) ، فالعقاب ليس من الضـروري أن يضـعف هذه الروابط الناتجة عنها ، كما يفسـر ثورنديك الارتباط بين المثير والاسـتجابة ليس على أسـاس انه علاقة جديدة ناشـئة في الجهاز العصـبي للكائن الحي بل هو تدعيم وتقوية للمسـارات العصـبية الموجودة بالفعل لديه وحينما يحدث تعديل في مسار المثير والاستجابة الطبيعي (Dembo ,1994,p.43) .

يرى سكنر(Skinner) إن تكوين السلوك يتم وفق مبدأ الاشتراط الإجرائي وهو اشتراط وسيلي ، أي إن الكائن الحي يقوم باستجابة أو يظهر استجابة متعلمة عند قلة وجود مثير صريح (Marx & Hillix,1973,p.591) . كما يرى إن تشكيل السلوك الإجرائي يتم من خلال سلوك معزز وان الخطوة الأولى في تشجيع السلوك المحدد

هي انتظار السلوك المرغوب فيه ثم إتباعه بتعزيز فالسلوك الذي يتعلمه الفرد عن طريق التشكيل والتعزيز يعد جزءاً من سلوك الكائن الحي (Skinner,1953,p.93) .

ومن خلال نظام الاشتراط الإجرائي يميز سكنر بين نوعين من التعزيز (الايجابي، والسلبي) فالسلوك المرغوب فيه يعزز أحياناً وفي أحيان أخرى لا يعزز، لذا فأن العلاقة التي تنظم السلوكيات بمعززاتها تسمى بجداول التعزيز وهي ذات اثر كبير في السلوك (أبو جادوا ،2000، ص198). ويلاحظ إن مظاهر الاشتراط الإجرائي تعتمد على تعميم المثير وكميته وعلى جدولة التعزيز (توق،1984، ص 174)، وأن استعمال التعزيز الايجابي قدر الإمكان يؤدي الى إضافة مثير معين بعد السلوك مباشرة يؤدي الى احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل للمواقف المماثلة (Martin & Pear,1983,p.201) .

ويعد سكنر (Skinner) إن معظم سلوكيات الإنسان الهامة هي إجراءات* وأن هذه السلوكيات تحكم عن طريق نتائجها، ويشار الى نتائج السلوك على إنها معززات، أو معاقِبات (الشناوي،1996، ص 57) ، فالعقاب هو نقيض التعزيز أو المكافأة في التعلم الشرطي، فالغرامة والسجن والغضب والمقاطعة والتجاهل هي ضوابط اجتماعية لا شك فيها تؤثر في سلوك الأفراد وتعليمهم النظام والانتظام (الدباغ، 1982، ص 137) .

ويشير سكنر (Skinner) الى إن سلوك الفرد لا يرجع الى إرادته وحريته بل الى الخبرات السابقة التي سبق وان مر بها في حياته منذ الطفولة الى حين لحظة الفعل الإجرائي (العبيدي ،2004، ص 38) . لذلك يحذر سكنر (Skinner) القائمين في المجال التربوي والتعليمي من الممارسات الصفية المنفرة للطلاب، ذلك من خلال الابتعاد عن السخرية من استجاباتهم أو تقديم التعليقات المؤلمة لذواتهم أو إلزامهم بالجلوس بصمت لفترة طويلة أو إرغامهم على القيام بنشاطات لا يرغبون القيام بها (أبو جادوا ،2000، ص 209) .

يشير كلارك هل (C.Hall,1952) الى إن تعلم السلوك عند الإنسان يكون من اكتساب عادات آلية تعين الفرد على التكيف مع البيئة، وتتكون هذه العادات السلوكية من الارتباط الشرطي بين مثيرات واستجابات يقترن تكراراها بالتدعيم (راجح،1973،213) ، ويعتقد إن الإنسان يولد مزوداً بمجموعة من الاستجابات لإشباع حاجاته الأولية وهذه الحاجات تستدعى إذا ما أثيرت أو وجد ما يحركها، وأنها ليست استجابات عشوائية (صالح ،1984، ص ص 423 . 424) .

ويؤكد هِلْ (Hall) على إن التعزيز هو المسؤول عن السلوك، والعادة التي يعدها على إنها تكوين فرضي، ويستدل على السلوك من التغير شبه الدائم في سلوك الكائن الحي في مواقف معينة ثم ينقلها الى استجابات وتصرفات، فالسلوك غير المرغوب فيه إنما هو تجربة أو عادة يتعلمها أو يكتسبها الفرد بطريقة الخطأ وفي ظروف وأحكام لا دخل للعقل الباطن فيها ، كما يؤكد على ذلك أصحاب المدرسة التحليلية (الدباغ،1982، ص 282) .

وقد حاول هِلْ (Hall) أن يضع نظاماً متكاملاً للسلوك فقد اتبع المنهج الفرضي الاستدلالي من أن العمليات النفسية لا تخضع للملاحظة، وتتيح نظرية التعزيز مجالاً طيباً لتفسير الكثير من أساليب التعلم في السلوك فنحن

نتعلم نتيجة تجنبنا للعقاب لذلك جمع (هِلْ) بين قانون الأثر (Law and Effect) وبين الشـرطية ثم أعطى دوراً مهماً للخبرات السابقة التي هي بمثابة مجموعة من الشروط السابقة التي سبق وأن مرت بالفرد في مواقف تعليمية مختلفة حتى يكون التعلم ثم يأخذ صورة الاستمرارية (صالح،1984، ص 430) .

ومن خلال التدعيم يفسـر هِلْ كل من التعلم الشـرطي التقليدي والتعلم بالمحاولة والخطأ، حيث يرى إن العلاقة بين الاستجابة الصحيحة والتدعيم ليست علاقة سبب ونتيجة بل علاقة اقتران وتلازم لذلك فأنه يؤكد على أهمية الاقتران الزمني في تكوين الاسـتجابة الشـرطية أكثر من اهتمامه بإشـباع الدوافع والحاجات (راجح،1973، ص 213).

يعد كل من (J.Dollard & N.Miller) ابرز من أسـهم في تطبيق مفاهيم النظرية السـلوكية، وقد زاوجا بين النظرية والتطبيق العملي (زهران،1980، 94) ، ثم حاولوا إقامة تكامل بين نظرية هِلْ (Hall) السـلوكية وبين نظريات التحليل النفسي حول سلوك الإنسان وشخصيته (باترسون،1981، ص 295) .

ويلاحظ أن الأفكار التي قدمها (دولارد وميلر) من أكثرها تمثيلاً للسـلوكيين المحدثين ، حيث يرى إن الفرد يولد بقدر محدود من التجهيزات البدائية السـلوكية التي تعده للاسـتجابة ، ومنها الأفعال المنعكسـة النوعية والتنظيمات الفطرية المتدرجة للاسـتجابة والتي تعد بمثابة نزعات لظهور اسـتجابات معينة ، وان عملية تعلم السلوك لها عناصر مهمة منها (الباعث والدليل والاستجابة والتعزيز الذي يؤدي الى تقوية الرابطة بين استجابة ما ودليل معين ، وتتفق بعض جوانب هذه النظرية الى حدٍ بعيد مع نظريات التحليل النفسـي لاسـيما فيما يتعلق بأهمية الخبرات المبكرة والعمليات اللاشعورية وهي صيغة توافقية بين أفكار (هِلْ) و (فرويد) (القريطي،1998،ص ص 278. 279) .

ويعتقد أصـحاب هذه النظرية بأهمية المحتويات اللاشـعورية كمحددات للسـلوك سـواء كانت تلك الخبرات أو الاسـتجابات أو الأدلة التي تم تعلمها قبل ظهور الكلام أو التي تم اكتسـابها عن طريق تعلم تجنب أفكار معينة (هول وليندزي،1978، ص 572)، وأن السـلوك غير المرغوب فيه هو نتاج الإحباط حيث يتمثل دور الإحباط في أي شـئ يتعارض مع استجابة نابعة من الهدف في وقتها المناسـب وضـمن تتابع السلوك (منصـور،1984، ص 131) .

تعد نظرية الكف المتبادل من النظريات الإرشـادية التي ارتبطت باسـم (وِلْبَ Wolpe) ، حيث ينظر الى إن جميع ألوان السـلوك يخضـع لقانون السـببية من خلال التقسـيم الثلاثي للعمليات التي تؤدي الى التغيير الدائم في سـلوك الكائن الحي والتي تتمثل بالنمو وإعاقة النمو والتعلم بحيث يحدث ذلك إذا ما استثيرت الاستجابة بواسطة مثير معين (باترسون،1981، 254) .

وتؤكد مبادئ هذه النظرية على تخفيض أو إضـعاف اسـتجابة مؤلمة باسـتجابة مفرحة، وان عملية الكف المتبادل يقصـد بها إلغاء أو إبطال أو إضـعاف استجابة قديمة بواسطة استجابة جديدة متناقضـة لها حتى يحدث إزالة الخوف أو القلق أو السلوك غير المرغوب فيه (الجبوري ،2005، ص 9) .

ويرى (وِلْبَ ،Wolpe) إن السلوك غير المناسب أو ما يسميه (بالسلوك العصابي) هو سلوك متعلم أو عادة شبه ثابتة من السلوك غير المتوافق تم اكتسابه عن طريق التعلم بواسطة الكائن الحي (باترسون،1981، ص 259) .

أن أسلوب الكف المتبادل يستند في أساسه على مفهوم الانطفاء (Extinction) الذي يتضمن اختفاء القلق أو السلوك غير المتكيف نتيجة كبح استجابة القلق عن طريق السماح لمثير القلق أن يحصل في موقف لا يجد فيه تعزيز وبهذا فأن الاستجابات أو النشاطات التي تكبح بواسطته سوف تصبح متعلمة أو ايجابية (العزة، 1999، ص 216).

ويمكن تعديل السلوك غير المتوافق في ضوء هذه النظرية عن طريق كف كل نمطين سلوكيين (غير متوافقين) ولكنهما مترابطان ثم يتم إحلال السلوك المتوافق محلهما ، وقد استعمل (وِلْبَ ،Wolpe) أساليب متعددة من أجل محو السلوك غير المرغوب ، وتعلم السلوك المطلوب ومن هذه الأساليب ، أسلوب الإطفاء ، وأسلوب التعزيز الذي يسهل محو السلوك غير المرغوب ، وأسلوب الممارسة الخاطئة (Negative Practice) ، حيث يطلب فيه ممارسة السلوك غير المرغوب بتكرار فتؤدي هذه الممارسة الى نتائج سلبية (التعب والملل) حتى يصل ذلك الى درجة التشبع (Satiation) وقد اعتُمد هذا الأسلوب للتخلص من اللازمات الحركية (زهران،1980،ص 42) 0

وكذلك تم استعمال أسلوب الاسترخاء، وأسلوب الاستجابة التصريحية الواثقة، وان معظم أنواع السلوك التصريحي الذي يستعمل في عملية الإرشاد هو سلوك تنفيسي عن الغضب أو عن طريق لعب الدور، خصوصاً في الحالات التي يعاني منها الفرد من انخفاض في درجة الشعور بالكفاءة الذاتية (باترسون،1981، ص ص 264 . 265).

منهجية البحث:

استعمل الباحث المنهج الوصفي لملائمته للدراسة الحالية، إذ يهتم هذا المنهج بالكشف عن العلاقات بين المتغيرات، والتعبير عنها كمياً من خلال معاملات الارتباط بين المتغيرات، ويحاول وصف الظاهرة، ودراسة العلاقة بين متغيراتها، ويُعَد ذو قيمة كبيرة لأنه بمثل الخطوات الأولى للتجريب (مايرز، 1990، ص: 57-63).

مجتمع البحث:

يتألف مجتمع البَحث الاصلي من طلبة الاعدادية في بغداد / مديرية تربية الرصافة الثانية من الذكور والاناث والبالغ عددهم بواقع (ذكور ، إناث) انظر الجدول (1).

جدول (1) مجتمع البَحث الاصلي من طلبة الاعدادية / مديرية تربية الرصافة الثانية / محافظة بغداد من الذكور والاناث

الذكور	46930
الاناث	46355
المجموع الكلي	93285

عينة البحث :

تألفت عينة البحث من (200) من طلبة الاعدادية اختيروا بالطريقة الطبقية العشـوائية، وبالأسـلوب المتسـاوي بواقع (100) طالب، و (100) طالبة من تربية الرصافة الثانية في بغداد انظر الجدول (2).

جدول (2) عينة البحث موزعة على وفق (طالب اعدادي، طالبة اعدادية)

طالب	100
طالبة	100

أداتا البحث:

لغرض تحقيق اهداف البحث الحالي تطلب وجود مقياسـين لغرض تحقيق قياس العنف الاسـري والثاني قياس السلوك الفوضوي وفيما يأتي استعراض لأداتي البحث:

مقياس العنف الاسري:

أعتمد الباحث تعريف باندورا بأنه سـلوك متعلم كما في السـلوكيات والخبرات الأخرى حيث يكتسـبه الفرد من جراء تفاعلاته المتعددة مع المثيرات البيئية التي يصـادفها(Bandura,A.Ross ,1961,p.6) . وكان المقياس يضـم (24) فقرة، بينما كانت بدائل تصـحيح المقياس (تنطبق على كثيراً، تنطبق علي قليلاً، تنطبق علي احياناً، لا تنطبق علي ابداً).

صلاحية الفقرات:

لغرض التعرف على مدى صـلاحية فقرات مقياس العنف الأسـري، فقد تم عرضـه بعد صـياغته الاولية على مجموعة من المحكمين في مجال التربية وعلم النفس، وتضـمن المقياس تعريف المتغير وفقراته، ذلك لبيان مدى صـلاحية الفقرات، وسلامة لغتها، وملائمتها للمجال الذي وضعت من اجله، وان بدائل المقياس هي (تنطبق علىَ كثيراً= 4، تنطبق علىَ قليلا= 3، تنطبق عليَ أحياناً =2 ، لا تنطبق عليَ ابداً= 1).

التجربة الاستطلاعية:

بعد ان وضـــع الباحث تعليمات المقياس تم اجراء تجربة اســتطلاعية لمعرفة مدى وضــوح التعليمات والفقرات لمقياس العنف الاسري من حيث الصياغة والمضمون ومستوى الصعوبات التي قد تواجه الطلبة في الاستجابة لفقرات المقياس، لذا قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة بلغ عددها (30) طالب وطالبة من طلبة الاعدادية في مديرية الرصـــافة الثانية في بغداد، وقد تبين ان التعليمات والبدائل والفقرات واضـــحة ومفهومة، كما تبين ان الوقت الذي استغرقه افراد العينة في استجاباتهم على المقياس تراوح بين (8–12) دقيقة.

تمييز الفقرات:

لغرض حساب القوة التمييزية للفقرات ، ومن أجل الإبقاء على الفقرات المميزة ، واستبعاد الفقرات غير المميزة (1972,Eble)، تم جمع الاســتمارات التي يتم بموجبها تحليل الفقرات لمعرفة قوتها التمييزية بهدف إعداد مقياس العنف الاسـري بشـكله النهائي ، وبما يتلاءم مع خصـــائص المجتمع المدروس ، وهم طلبة الاعدادية ، واهداف البحث ، فقد اســتعمل اســلوب المجموعتين المتطرفتين ، إذ طبق المقياس على عينة البحث التي بلغت (200) طالب وطالبة ، وهي عينة البحث الرئيسة ذاتها ، واختيرت نسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا والتي سميت بالمجموعة العليا، ونسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا والتي سميت بـالمجموعـة الـدنيـا، وبـذلـك يتم تحـديـد مجموعتين بـأكبر حجم واقصـــى تبـاين ممكن (194:1984,Mehrens&Lehman) وبلغ عد الاســـتمارات (54) اســـتمارة لكل مجموعة ، ويكون مجموع الاستمارات التي خضـعت للتحليل (108) استمارة ،تراوحت حدود الدرجات للمجموعة العليا (83–79) ، وحدود الدرجات للمجموعة الدنيا (75–68) ثم استعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لإختبار الفروق بين متوسطي المجموعين العليا ، والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس واظهرت النتائج ان جميع فقرات المقياس مميزة انظر الجدول (3).

جدول (3) تمييز فقرات مقياس العنف الاسري

الفقرة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الاختبار التائي	المعنوية
1	عليا	54	1.89	.839	3.738	0.000
	دنيا	54	1.4074	.496		
2	عليا	54	2.30	.924	8.837	0.000
	دنيا	54	1.2407	.432		
	عليا	54	2.57	.536	9.488	0.000

3	دنيا	54	1.5556	.718		
4	عليا	54	2.24	.671	10.896	0.000
	دنيا	54	1.2037	.407		
5	عليا	54	2.15	.711	7.544	0.000
	دنيا	54	1.2778	.529		
6	عليا	54	2.37	.938	3.256	0.000
	دنيا	54	1.9259	.797		
7	عليا	54	2.63	.917	6.681	0.000
	دنيا	54	1.5370	.840		
8	عليا	54	2.50	.927	8.009	0.000
	دنيا	54	1.5185	.606		
9	عليا	54	2.17	1.023	5.484	0.000
	دنيا	54	1.2963	.461		
10	عليا	54	2.09	.853	6.393	0.000
	دنيا	54	1.2037	.528		
11	عليا	54	2.07	.797	5.095	0.000
	دنيا	54	1.4259	.499		
12	عليا	54	2.26	1.169	5.341	0.000
	دنيا	54	1.4074	.496		
13	عليا	54	2.43	1.207	5.724	0.000
	دنيا	54	1.3889	.492		
	عليا	54	2.33	1.009	5.465	0.000

14	دنيا	54	1.5370	.636		
15	عليا	54	2.50	.841	4.997	0.000
	دنيا	54	1.7222	.738		
16	عليا	54	2.24	.671	5.770	0.000
	دنيا	54	1.5185	.746		
17	عليا	54	2.15	.810	5.037	0.000
	دنيا	54	1.4259	.690		
18	عليا	54	2.43	.815	6.111	0.000
	دنيا	54	1.5000	.795		
19	عليا	54	2.65	.994	5.925	0.000
	دنيا	54	1.5926	.880		
20	عليا	54	1.94	.787	2.390	0.000
	دنيا	54	1.6296	.708		
21	عليا	54	1.94	1.017	4.058	0.000
	دنيا	54	1.3519	.482		
22	عليا	54	2.00	1.116	2.869	0.000
	دنيا	54	1.4815	.795		
23	عليا	54	1.96	.910	2.427	0.000
	دنيا	54	1.6296	.487		
24	عليا	54	2.43	1.126	7.435	0.000
	دنيا	54	1.2037	.562		

صدق البناء :

لإيجاد الصـدق البنائي لمقياس العنف الاسـري، اسـتعمل الباحث طريق ايجاد العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس، ودرجة كل فقرة، واســـتناداً الى (1997,Anastasi,and,Urbina) فأن المقياس الذي تُنتخب فقراته على وفق هذا المؤشـــر، فأنه يمتلك صـــدقاً بنائياً، إذ اظهرت النتائج ان جميع فقرات المقياس ترتبط مع الدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون، انظر الجدول (4).

جدول (4) معاملات ارتباط درجة الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس العنف الاسري

الفقرة	الارتباط	المعنوية	الفقرة	الارتباط	المعنوية
1	.390**	0.000	13	.621**	0.000
2	.587**	0.000	14	.439**	0.000
3	.588**	0.000	15	.405**	0.000
4	.545**	0.000	16	.322**	0.000
5	.470**	0.000	17	.418**	0.000
6	.309**	0.000	18	.411**	0.000
7	.493**	0.000	19	.334**	0.000
8	.545**	0.000	20	.189**	0.000
9	.561**	0.000	21	.314**	0.000
10	.363**	0.000	22	.378**	0.000
11	.387**	0.000	23	.274**	0.000
12	.371**	0.000	24	.524**	0.000

الثباتReliability :

يعد ثبات الاختبار الخاصية الأخرى التي يجب التحقق منها للتأكد من صلاحية الاختبار قبل تطبيقه الواسع واعتماده، ويقصـد بالثبات مدى دقة قياس الاختبار للصـفة التي يقيسـها، وبعبارة أخرى يقال أن الاختبار ثابت إذا قاس الصـــفة بدقة وثبات من مرة إلى أخرى وفي ظروف متماثلة (2011:94 ، عبد الرحمن). واوجد الباحث الثبات للمقياس بطريقة الفا كرونباخ.

معادلة الفا كرونباخ Cranach Alpha :

تعبر هذه الطريقة عن اتساق أداء الفرد من فقرة إلى أخرى، لذلك فإن معامل ألفا كرونباخ يزودنا بتقدير جيد للثبات في أغلب المواقف. ولإيجاد الثبات على وفق هذه الطريقة تم اخضاع استمارات عينة التحليل الاحصائي البالغ عددها (200) استمارة لمعرفة الثبات وباستعمال معادلة (ألفا) بلغ معامل الثبات لمقياس العنف الاسري (0.80) ويعد المقياس متسقاً داخلياً لأن هذه المعادلة تعكس مدى اتساق الفقرات داخلياً (Nunnally, 1978:214).

وصف مقياس العنف الاسري بصورته النهائية :

أن اعلى درجة ممكن ان يحصل عليها المستجيب هي (96) وأدنى درجة هي (24) اما المتوسط الفرضي للمقياس هو (60) انظر الملحق رقم (1) .

مقياس السلوك الفوضوي:

اعتمد الباحث تعريف (باندورا 1994) (مجموعة من الاستجابات أو الأنشطة العقلية أو الوجدانية أو الحركية أو كل ما يفعله الفرد من قراءة وكتابة أو الجلوس على المقعد أو التحدث مع الزملاء أو قلة إتباع التعليمات المدرسية ، أو قد يكون السلوك تصرفاً ظاهرياً أو باطنياً أو قد يكون شعورياً أو لا شعورياً يتم اكتسابه من خلال النمذجة أو ملاحظة سلوك الآخرين مما قد يؤدي إلى نتائج مكروهة) (موقع ،additional،2007) 0إذ ضم المقياس (44) فقرة ، وكانت بدائل تصحيح المقياس (تنطبق علي كثيراً، تنطبق علي قليلاً، تنطبق علي احياناً، لا تنطبق علي ابداً) .

صلاحية الفقرات: لغرض التعرف على مدى صلاحية فقرات مقياس السلوك الفوضوي، فقد تم عرضه بعد صياغته الاولية على مجموعة من المحكمين في مجال التربية وعلم النفس، وتضمن المقياس تعريف المتغير ومجالاته، ذلك لبيان مدى صلاحية الفقرات، وسلامة لغتها، وملائمتها للمجال الذي وضعت من اجله، وان بدائل المقياس هي (تنطبق علىَ كثيراً= 4، تنطبق علىَ قليلا= 3، تنطبق عليَ أحياناً =2 ، لا تنطبق عليَ ابداً= 1).

التجربة الاستطلاعية:

بعد ان وضع الباحث تعليمات المقياس تم اجراء تجربة استطلاعية لمعرفة مدى وضوح التعليمات والفقرات لمقياس السلوك الفوضوي من حيث الصياغة والمضمون ومستوى الصعوبات التي قد تواجه الطلبة في الاستجابة لفقرات المقياس، لذا قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة بلغ عددها (30) طالب وطالبة من طلبة الاعدادية في مديرية الرصافة الثانية في بغداد، وقد تبين ان التعليمات والبدائل والفقرات واضحة ومفهومة، كما تبين ان الوقت الذي استغرقه افراد العينة في استجاباتهم على المقياس تراوح بين (10–15) دقيقة.

تمييز الفقرات:

لغرض حساب القوة التمييزية للفقرات ، ومن أجل الإبقاء على الفقرات المميزة ، واستبعاد الفقرات غير المميزة (1972,Eble)، تم جمع الاستمارات التي يتم بموجبها تحليل الفقرات لمعرفة قوتها التمييزية بهدف إعداد مقياس السلوك الفوضوي بشكله النهائي ، وبما يتلاءم مع خصائص المجتمع المدروس ، وهم طلبة الاعدادية ، واهداف البحث ، فقد استعمل اسلوب المجموعتين المتطرفتين ، إذ طبق المقياس على عينة البحث التي بلغت (200) طالب وطالبة ، وهي عينة البحث الرئيسة ذاتها ، واختيرت نسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا والتي سميت بالمجموعة العليا، ونسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا والتي سميت بالمجموعة الدنيا، وبذلك يتم تحديد مجموعتين باكبر حجم واقصى تباين ممكن (194:1984,Mehrens&Lehman) وبلغ عد الاستمارات (54) استمارة لكل مجموعة ، ويكون مجموع الاستمارات التي خضعت للتحليل (108) استمارة ،تراوحت حدود الدرجات للمجموعة العليا (155-169) ، وحدود الدرجات للمجموعة الدنيا (125-138) ثم استعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لإختبار الفروق بين متوسطي المجموعين العليا ، والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس واظهرت النتائج ان جميع فقرات المقياس مميزة انظر الجدول (5).

جدول (5) تمييز فقرات مقياس السلوك الفوضوي

الفقرة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الاختبار التائي	المعنوية
1	عليا	54	2.056	0.408	9.989	0.000
	دنيا	54	1.204	0.407		
2	عليا	54	2	0.476	14.104	0.000
	دنيا	54	1.056	0.231		
3	عليا	54	2.037	0.513	3.256	0.000
	دنيا	54	1.759	0.432		
4	عليا	54	1.556	0.634	5.297	0.000
	دنيا	54	1.056	0.231		
5	عليا	54	1.981	0.363	6.605	0.000
	دنيا	54	1.389	0.492		
6	عليا	54	2.833	0.966	3.718	0.000
	دنيا	54	2.167	0.771		
7	عليا	54	2.111	0.904	3.926	0.000
	دنيا	54	1.537	0.503		

8	عليا	54	2.019	0.566	5.516	0.000
	دنيا	54	1.426	0.499		
9	عليا	54	2.259	0.955	7.590	0.000
	دنيا	54	1.148	0.359		
10	عليا	54	2.611	0.712	11.679	0.000
	دنيا	54	1.315	0.469		
11	عليا	54	1.63	0.487	7.876	0.000
	دنيا	54	1.056	0.302		
12	عليا	54	2	0.275	15.349	0.000
	دنيا	54	1.148	0.359		
13	عليا	54	2.056	0.408	11.422	0.000
	دنيا	54	1.167	0.376		
14	عليا	54	2	0.476	5.310	0.000
	دنيا	54	1.444	0.502		
15	عليا	54	1.87	0.436	7.604	0.000
	دنيا	54	1.204	0.407		
16	عليا	54	1.704	0.603	2.438	0.000
	دنيا	54	1.444	0.502		
17	عليا	54	1.796	0.595	4.216	0.000
	دنيا	54	1.37	0.487		
18	عليا	54	2.352	0.555	8.845	0.000
	دنيا	54	1.389	0.492		
19	عليا	54	1.685	0.577	8.406	0.000
	دنيا	54	1.019	0.136		
20	عليا	54	2.37	0.853	8.365	0.000
	دنيا	54	1.407	0.496		
21	عليا	54	2.537	0.84	5.339	0.000
	دنيا	54	1.778	0.984		
22	عليا	54	2.241	0.671	6.321	0.000
	دنيا	54	1.463	0.503		
23	عليا	54	1.704	0.537	4.531	0.000
	دنيا	54	1.185	0.438		
24	عليا	54	2.315	0.843	5.534	0.000
	دنيا	54	1.556	0.502		

25	عليا	54	1.907	0.734	2.918	0.000
	دنيا	54	1.519	0.504		
26	عليا	54	2.148	0.711	3.596	0.000
	دنيا	54	1.685	0.469		
27	عليا	54	2.148	0.596	7.226	0.000
	دنيا	54	1.352	0.482		
28	عليا	54	1.667	0.673	2.593	0.000
	دنيا	54	1.389	0.492		
29	عليا	54	1.759	0.725	3.467	0.000
	دنيا	54	1.333	0.476		
30	عليا	54	2.315	0.507	14.871	0.000
	دنيا	54	1.093	0.293		
31	عليا	54	2.037	0.387	13.023	0.000
	دنيا	54	1.148	0.359		
32	عليا	54	1.87	0.702	3.639	0.000
	دنيا	54	1.444	0.502		
33	عليا	54	1.815	0.479	3.705	0.000
	دنيا	54	1.444	0.502		
34	عليا	54	1.722	0.656	7.491	0.000
	دنيا	54	1.019	0.136		
35	عليا	54	1.778	0.42	8.406	0.000
	دنيا	54	1.111	0.372		
36	عليا	54	3.019	0.921	6.012	0.000
	دنيا	54	1.926	0.929		
37	عليا	54	2.278	0.627	5.297	0.000
	دنيا	54	1.778	0.42		
38	عليا	54	1.87	0.339	10.454	0.000
	دنيا	54	1.13	0.339		
39	عليا	54	1.815	0.479	6.842	0.000
	دنيا	54	1.204	0.407		
40	عليا	54	2.204	0.562	6.435	0.000
	دنيا	54	1.648	0.482		
41	عليا	54	1.63	0.592	7.533	0.000
	دنيا	54	1.019	0.136		
	عليا	54	2.056	0.359	8.780	

42	دنيا	54	1.315	0.469		0.000
43	عليا	54	2.204	0.762	3.552	0.000
	دنيا	54	1.667	0.932		
44	عليا	54	2.481	0.666	9.305	0.000
	دنيا	54	1.426	0.499		

صدق البناء :

لإيجاد الصـــدق البنائي لمقياس الســلوك الفوضــوي، اســتعمل الباحث طريقة ايجاد العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس، ودرجة كل فقرة، واســـتناداً الى (1997,Anastasi,and,Urbina) فأن المقياس الذي تُنتخب فقراته على وفق هذا المؤشــر، فأنه يمتلك صــدقاً بنائياً، إذ اظهرت النتائج ان جميع فقرات المقياس ترتبط مع الدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون، انظر الجدول (6).

جدول (6) معاملات ارتباط درجة الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس السلوك الفوضوي

الفقرة	الارتباط	المعنوية	الفقرة	الارتباط	المعنوية
1	.556**	0.000	23	.261**	0.000
2	.652**	0.000	24	.326**	0.000
3	305**	0.000	25	185**	0.000
4	.384**	0.000	26	.369**	0.000
5	.507**	0.000	27	.505**	0.000
6	.332**	0.000	28	. 297**	0.000
7	.315**	0.000	29	.359**	0.000
8	.264**	0.000	30	.748**	0.000
9	.567**	0.000	31	.565**	0.000
10	.522**	0.000	32	.270**	0.000
11	.344**	0.000	33	.303**	0.000
12	.526**	0.000	34	.506**	0.000
13	.519**	0.000	35	.415**	0.000
14	.368**	0.000	36	.413**	0.000
15	.458**	0.000	37	.402**	0.000
16	.215**	0.000	38	.471**	0.000
17	.361**	0.000	39	.294**	0.000
18	.569**	0.000	40	.311**	0.000
19	.446**	0.000	41	.437**	0.000
20	.535**	0.000	42	544**	0.000
21	.416**	0.000	43	.330**	0.000
22	.428**	0.000	44	.570**	0.000

الثبات Reliability :

يعد ثبات الاختبار الخاصية الأخرى التي يجب التحقق منها للتأكد من صلاحية الاختبار قبل تطبيقه الواسع واعتماده، ويقصد بالثبات مدى دقة قياس الاختبار للصفة التي يقيسها، وبعبارة أخرى يقال أن الاختبار ثابت إذا قاس الصفة بدقة وثبات من مرة إلى أخرى وفي ظروف متماثلة (2011:94 ، عبد الرحمن). واوجد الباحث الثبات للمقياس بطريقة الفا كرونباخ.

معادلة الفا كرونباخ Cranach Alpha :

تعبر هذه الطريقة عن اتساق أداء الفرد من فقرة إلى أخرى، لذلك فإن معامل ألفا كرونباخ يزودنا بتقدير جيد للثبات في أغلب المواقف. ولإيجاد الثبات على وفق هذه الطريقة تم اخضاع استمارات عينة التحليل الاحصائي البالغ عددها (200) استمارة لمعرفة الثبات وباستعمال معادلة (ألفا) بلغ معامل الثبات لمقياس السلوك الفوضوي (0.89) ويعد المقياس متسقاً داخلياً لأن هذه المعادلة تعكس مدى اتساق الفقرات داخلياً، (1978:214,Nunnally).

وصف مقياس السلوك الفوضوي بصورته النهائية:

أن اعلى درجة ممكن ان يحصل عليها المستجيب هي (176) ، وأدنى درجة هي (44) اما المتوسط الفرضي للمقياس هو (110) انظر الملحق رقم (2).

الفصل الرابع: تفسير النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث على وفق أهدافه المحددة وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، ومن ثم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج وكما يأتي :

- الهدف الأول: تعرف على العنف الاسري لدى طلبة الاعدادية.

لتحقق هذا الهدف طُبق مقياس العنف الاسري على عينة التطبيق النهائي البالغ عددها (200) طالباً وطالبة من طلبة الاعدادية، وبعد التحليل الاحصائي للبيانات بينت النتائج أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على مقياس العنف الاسري بلغ (43.93) وبانحراف معياري (8.438) وهو أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس البالغ (60) ولاختبار معنوية الفرق بين المتوسطين تم استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة ، اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (26.941) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) كونها اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) وبدرجة حرية (199) ، أي أن هناك فرقاً ذا دلالة معنوية بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي للمقياس وذلك لصالح المتوسط الفرضي للمقياس ، انظر الجدول (7) .

الجدول (7) الاختبار التائي لعينة واحدة لاختبار دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي للعينة التطبيقية على مقياس العنف الاسري

العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة	الحكم
				المحسوبة	الجدولية			
200	43.93	8.438	60	26.941	1.96	199	0.05	دالة

وبمقارنة المتوسط الفرضي الذي يبلغ مقداره (60) مع المتوسط الحسابي للعينة البالغ (43.93) وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة تبين ان القيمة التائية المحسوبة والبالغة (26.941) هي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (199) ، وهذه النتيجة تدل على ان طلبة الاعدادية الذين تم تطبيق مقياس العنف الاسري عليهم لا يعانون من العنف الاسري و يتمتعون بدرجة أعلى من الأمان النفسي، ما قد ينعكس إيجابيًا على التحصيل الدراسي والتوافق الشخصي والسلوكيات الفعلية (عارف ، 2011).

- الهدف الثاني : تعرف دلالة الفروق الاحصائية في العنف الاسري تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، اناث).

ولتحقيق هذا الهدف استعمل الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لتعرف الفروق في العنف الاسري تبعا لمتغير الجنس (ذكور، أناث)، والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لتعرف دلالة الفروق العنف الاسري تبعا لمتغير الجنس (ذكور، أناث)

العينة	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	التائية المحسوبة	التائية الجدولية	الدلالة
200	ذكور	100	44.52	9.669	0.997	1.96	0.05
	اناث	100	43.33	6.993			

وبمقارنة متوسط الذكور الذي يبلغ مقداره (44.52) مع متوسط الاناث الذي يبلغ مقداره (43.33) وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين ان القيمة التائية المحسوبة والبالغة (0.997)هي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (198) ، وهذا يعني بأنه لا توجد فروق ذو دلالة احصائية بين بين اجابات الذكور والاناث حول رأيهم في العنف الاسري، وهذه النتيجة تشير إلى وجود عوامل

أسرية تؤثر على الجنسين بدرجات متقاربة، وقد تعود إلى الثقافة الأسرية السائدة وعدم التمييز في استخدام العنف من قبل الوالدين أو المعيلين، (Holden, G. W. ,2003).

– الهدف الثالث: تعرف على السلوك الفو ضوي لدى طلبة الاعدادية.

لتحقق هذا الهدف طُبق مقياس السلوك الفو ضوي على عينة التطبيق النهائي البالغ عددها (200) طالباً وطالبة من طلبة الاعدادية، وبعد التحليل الاحصائي للبيانات بينت النتائج أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على مقياس السلوك الفوضوي بلغ (75.1550) وبانحراف معياري (12.03182) وهو أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس البالغ (110) ولاختبار معنوية الفرق بين المتوسطين تم استعمال الاختبار التائي (t–test) لعينة واحدة ، اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (40.957) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) كونها اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) وبدرجة حرية (199)، أي أن هناك فرقاً ذا دلالة معنوية بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي للمقياس وذلك لصالح المتوسط الفرضي للمقياس، انظر الجدول (9).

الجدول (9) الاختبار التائي لعينة واحدة لاختبار دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي للعينة التطبيقية على مقياس السلوك الفو ضوي

العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة	الحكم
				المحسوبة	الجدولية			
200	75.1550	12.03182	110	40.957	1.96	199	0.05	دالة

وبمقارنة المتوسط الفرضي الذي يبلغ مقداره (110) مع المتوسط الحسابي للعينة البالغ (75.1550) وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة تبين ان القيمة التائية المحسوبة والبالغة (40.957) هي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (199)، وتشير هذه النتيجة الى ان الطلبة لديهم مستوى أقل من التمرد أو العصيان مقارنة بالمعايير التي وضعها المقياس. وقد يكون لديهم مشاعر إيجابية تجاه النظام والمحيط المدرسي، مما يقلل من السلوكيات الفوضوية. مع ذلك، قد يكون هناك احتمال أن بعض الطلبة يكبتون السلوك الفوضوي أو يقللون من الإفصاح عنه خوفاً من العقاب أو الرفض، Bandura, A. 1997).

– الهدف الرابع : تعرف على دلالة الفروق الاحصائية في السلوك الفوضوي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، اناث). ولتحقيق هذا الهدف استعمل الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين لتعرف الفروق في السلوك الفوضوي تبعا لمتغير الجنس (ذكور، أناث)، والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لتعرف دلالة الفروق السلوك الفوضوي تبعا لمتغير الجنس (ذكور، أناث)

العينة	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	التائية المحسوبة	التائية الجدولية	الدلالة

200	ذكور	100	74.960	10.857	0.229	1.96	دالة
	اناث	100	75.350	13.154			

وبمقارنة متوســـط الذكور الذي يبلغ مقداره (74.960) مع متوســـط الاناث الذي يبلغ مقداره (75.350) وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين ان القيمة التائية المحسوبة والبالغة (0.229) هي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مســـتوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (198)، وهذا يعني لا توجد فروق وذو دلالة احصائية بين بين اجابات الذكور والاناث حول رأيهم في السلوك الفوضوي، أي ان قوة الاجابة متساوية على الاثنين، وتعكس هذه النتيجة تقاربًا في أساليب التنشئة والتأثيرات الثقافية على الجنسين. كما أن أسباب الفوضى السلوكية مشتركة بين الجنسين وقد تكون مرتبطة بخصائص المرحلة العمرية أكثر من الجنس (عبد الرحمن، 2012).

– الهدف الخامس: التعرف على العلاقة الارتباطية بين العنف الاسري والسلوك الفوضوي لدى طلبة الاعدادية

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية التي حصل عليها أفراد عينة البحث على مقياسي العنف الاسري والسلوك الفوضوي فكانت النتائج كما مبين في الجدول (11).

الجدول (11) قيمة معامل الارتباط المحسوبة لدلالة العلاقة بين متغيري العنف الاسري والسلوك الفوضوي

العنف الاسري والسلوك الفوضوي	القيمة الارتباطية المحسوبة	القيمة الارتباطية الجدولية	درجة الحرية	مستوى دلالة
العلاقة الارتباطية	0.14	1.96	198	دالة

ومن خلال استخدام معامل ارتباط بيرسون لايجاد العلاقة الارتباطية بين متغيري البحث الحالي قد تبين من النتائج اعلاه ان هناك علاقة ضعيفة بين المتغيرين ، وأن العنف الأسري قد يكون أحد العوامل المؤثرة في ظهور السلوك الفوضوي لدى الطلاب، حيث يمكن أن يؤدي التعرض للعنف إلى توتر نفسي واضطرابات سلوكية، لكنها ليست العامل الحاسم أو الوحيد. فالتأثير النفسي للعنف قد يتفاوت حسب شخصية الطالب، ودرجة الدعم النفسي والاجتماعي المحيط به، وقدرته على التحكم في النفس(Bandura, A. 1997).

الاستنتاجات:

في ضوء ما توصل اليه الباحث من نتائج البحث الحالي يمكن استنتاج مايأتي:

1– إن أفراد مجتمع البحث الحالي من طلبة الاعدادية، لا يعانون من العنف الاسري وليس لديهم سلوك فوضوي.

3– ان الطلبة من كلا الجنسين لا يعانون من العنف الاسري وليس لديهم سلوك فوضوي.

4- إلى وجود عوامل أسرية تؤثر على الجنسين بدرجات متقاربة، وقد تعود إلى الثقافة الأسرية السائدة وتعكس تقاربًا في أساليب التنشئة والتأثيرات الثقافية على الجنسين.

5- أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة جداً بين العنف الاسري والسلوك الفوضوي لدى طلبة الاعدادية.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي، يمكن ان يوصي الباحث بما ياتي:

1- على الجهات الحكومية المسؤولة والمعنية بشأن الطلبة ومنظمات المجتمع المدني ان تهتم بشأن الطلبة اكثر عن طريق توجيه البرامج التلفزيونية والاذاعية واقامة ندوات وعمل ورش تهدف لمساعدة الأسر وتدريبهم على اساليب التنشئة السليمة في تربية الأبناء وتوعيتهم بالنتائج المترتبة على اساليب التربية الخاطئة ودورها في تشكيل سلوكياتهم.

2- على وزارة التربية الاهتمام بالعمل لوقاية الطلبة المراهقين من جميع انواع الانحرافات السلوكية التي قد تظهر على البعض منهم من خلال التعاون والتبادل العلمي والمعرفي والثقافي بينها وبين المؤسسات العلمية والبحثية للاستفادة من الخبرات العلمية المختلفة بهذا الشأن.

3- على مديريات التربية التأكيد على أهمية دور الارشاد النفسي في تنمية الجوانب الايجابية من خلال النهوض بالواقع الارشادي بالمدارس.

4- التأكيد على المرشدين التربويين في المدارس الاهتمام بالمشكلات النفسية والاجتماعية للمراهقين والعمل على مساعدتهم في الوصول الى حلول لهذه المشكلات.

المقترحات:

يقترح الباحث القيام بالدراسات الآتية:

1- إجراء دراسة مماثلة على طلبة الجامعة ومقارنة نتائجها مع نتائج البحث الحالي.

2- توظيف مقياس السلوك الفوضوي في إجراء دراسة تقيس مستوى السلوك الفوضوي المبكر عند الأطفال 0

3- الاستمرار في تنمية اساليب التعامل الايجابي بين الاباء والابناء .

المصادر العربية:

- أبو جادوا، عبد الرحمن. (2000). **علم النفس التربوي**. عمان: دار الفكر.
- إسماعيل، محمد عماد الدين. (1982). **النمو في مرحلة المراهقة**. الكويت: دار القلم.
- ابن منظور. (1979). **لسان العرب**. الجزء الرابع. القاهرة: دار المعارف للنشر والطبع.
- الجبوري، كاظم. (2005). **الكف المتبادل وعلاقته بالسلوك الإرشادي**. بغداد: دار الأمل.
- الخطيب، أحمد. (1995). **علم النفس العام**. عمان: دار الفكر.
- الدباغ، عبد العزيز. (1982). **السلوك الإنساني: دراسة في النظرية والتطبيق**. بيروت: المؤسسة العربية.
- الشناوي، عبد الحليم. (1987). **نظريات التعلم وتطبيقاتها**. القاهرة: دار النهضة.

- الشناوي، عبد الحليم. (1996). **مبادئ علم النفس**. القاهرة: دار النهضة العربية.
- عارف، فؤاد. (2011). **العنف الأسري وآثاره النفسية على الأطفال والمراهقين**. عمان: دار الشروق.
- عبد الرحمن، سامي. (2012). **علم النفس المدرسي والسلوك الطلابي**. عمان: دار العلوم للنشر.
- العبيدي، حسن. (2004). **نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية**. عمان: دار الثقافة.
- العزة، حسين. (1999). **العلاج السلوكي: أسسه وتطبيقاته**. عمان: دار المسيرة.
- القريطي، عبد الرحمن. (1998). **السلوك الإنساني**. القاهرة: دار الفكر.
- باقر، صباح. (1984). **أساليب المعاملة الوالدية وتأثيرها على انحراف الأحداث**. مجلة آداب المستنصرية، الجامعة المستنصرية، العدد (9)، بغداد.
- باقر، فاضل. (1984). **الأسس النفسية للتربية**. بغداد: دار الحكمة.
- باتريتا – ومللير. (2005). **نظريات النمو**. ترجمة محمود عوض الله، الطبعة الأولى.
- بطرس، حافظ بطرس. (2008). **المشكلات النفسية وعلاجها**. الطبعة الأولى، دار الميسرة للنشر والطبع والتوزيع، عمان.
- بطرس، فؤاد. (2008). **العنف في المجتمع: دراسة نفسية اجتماعية**. دمشق: دار الفكر.
- جعفر، نجاة صادق. (2005). **أسلوب النفسي الزائدة للوالدين وعلاقته بالسلوك الانسحابي**. جامعة المستنصرية، بغداد، المكتبة المركزية.
- دافيدوف، لندال. (1988). **مدخل علم النفس. الطبعة الثالثة**، الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة.
- راجح، فتحي عبد الرحمن. (1973). **علم النفس التربوي**. القاهرة: دار النهضة.
- راجيح، عبد الفتاح. (1973). **أصول علم النفس**. القاهرة: دار المعارف.
- زهران، حامد عبد السلام. (1980). **الصحة النفسية والعلاج النفسي**. القاهرة: عالم الكتب.
- شوقي، أحمد. (2000). **سلوك العنف الأسري**. القاهرة: دار المعارف.
- صالح، محمود. (1984). **مبادئ علم النفس**. بيروت: دار النهضة.
- عبد الرحمن، حسين. (2011). **القياس النفسي والتربوي**. عمان: دار الفكر.
- عبد الغفار، حسن، والشيخ، عبد الله. (1966). **علم النفس الاجتماعي**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد القادر، فواز عبد الحميد. (1996). **أثر برنامج إرشادي في تعديل السلوك العدواني لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي في الأردن**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- عبد القادر، لطيفة. (1996). **مشكلات الطفولة والمراهقة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو.
- عليان، هندي وآخرون. (1987). **المحص في علم النفس التربوي**. الطبعة الثالثة، عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية.
- محمد، علي. (1998). **علم الاجتماع الأسري**. عمان: دار الفكر.
- مدنيك، سارتوق وآخرون. (1984). **التنشئة الاجتماعية**. ترجمة محمد عماد الدين إسماعيل، الطبعة الثالثة، دار الشروق، بيروت.
- يحيى، مصطفى. (2000). **الصحة النفسية في الأسرة**. بيروت: دار النهضة العربية.

المصادر الإنكليزية:

- Alberto, P., & Troutman, A. C. (1990). *Applied behavior analysis for teachers: Influencing student performance* (3rd ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Allen, K. (1993). *The contexts of behavior psychology*. Madison, WI: Brown and Benchmark Press.
- Allen, W. J., & Yen, W. M. (1979). *Introduction to measurement theory*. California: Bookcale.
- Anastasi, A. (1976). *Psychological Testing*. New York: Macmillan.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological Testing* (7th ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 63*, 575–582.

- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review, 84*, 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A., & Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standard on self-regulation of complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*(5), 805–814.
- Bandura, A. (1997). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Boeree, C. George. (1998). *Albert Bandura: Personality theories*. Retrieved from http://www.emory.edu
- Craig, G. J. (1989). *Human Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Crow, L. D., & Crow, A. (1965). *Adolescent development and adjustment*. New York: McGraw-Hill.
- Dembo, M. H. (1994). *Applying Educational Psychology*. New York: Longman.
- Ebel, R. L. (1972). *Essentials of Educational Measurement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Eble, R. L. (1972). *Essentials of Educational Measurement* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall..
- Holden, G. W. (2003). *Children Exposed to Domestic Violence and Child Abuse: Terminology and Taxonomy*. Clinical Child and Family Psychology Review.
- Hurlock, E. B. (1959). *Child Development*. New York: McGraw-Hill.
- Hybels, S., & Weaver, R. L. (2001). *Communicating Effectively* (6th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Lerner, R. M. (2002). *Adolescence: Development, Diversity, Context, and Application*. New Jersey: Prentice Hall.
- Martin, G., & Pear, J. (1983). *Behavior Modification: What it is and how to do it* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Marx, M. H., & Hillix, W. A. (1973). *Systems and Theories in Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Mehrens, W. A., & Lehmann, I. J. (1984). *Measurement and Evaluation in Education and Psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Myers, D. G. (1990). *Exploring Psychology*. New York: Worth Publishers.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Regoli, R. M., & Hewitt, J. D. (2000). *Delinquency in Society*. New York: McGraw-Hill.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan.

ملحق (1)

مقياس العنف الاسري بصيغته النهائية

ت	الفقـرات	تنطبق عليّ كثيراً	تنطبق عليّ قليلاً	تنطبق علي احياناً	لا تنطبق علي ابداً
1	أتعرض للأذى البدني بالضرب وغيره في أسرتي.				
2	أتعرض للسخرية والاستهزاء من أسرتي حتى أمام الآخرين.				
3	اعاني من تقييد حريتي في الاتصال بأصدقائي داخل المنزل.				
4	تعطيني أسرتي مصروف غير كافي .				
5	أسرتي تهددني بالطرد من المنزل.				

6	تتعرض ممتلكاتي داخل أسرتي للتحطيم والتدمير.				
7	أتعرض للمضايقة من أسرتي بدون سبب معروف.				
8	تتدخل أسرتي في اختيار أصدقائي.				
9	أُعاني من نقص شديد في حاجاتي الشخصية.				
10	أسرتي تهددني بمنع المصروف عني.				
11	تعاملني أسرتي بقسوة وعنف.				
12	أشعر بالقهر والإذلال من سوء معاملة أسرتي.				
13	تمنعني أسرتي من زيارة بعض أصدقائي.				
14	نقص متطلباتي المادية وحاجاتي يقلل من طموحي.				
15	تهددني أسرتي وتتوعدني بالضرب لأقل الأسباب.				
16	أفتقد المساندة والحب والحنان والعطف داخل أسرتي.				
17	في بعض الأوقات تفرض علي أســـرتي الجلوس بالقوة في غرفتي.				
18	أسرتي تتعنت معي وتمتنع بالقوة من الإنفاق والصرف علي.				
19	ســـرتي تهددني بالحرمان من النوم الهادئ والراحة كنوع من العقاب.				
20	تؤخذ حاجاتي داخل الأسرة بالقوة والعنف.				
21	أسرتي تشوه صورتي أمام الناس.				
22	يؤلمني كثرة الأوامر والنواهي المفروضة علي من أسرتي.				
23	أعاني من عدم تلبية أسرتي لحاجاتي التي استحقها.				
24	اســـرتي تعايرني وتهددني بعيوبي وتقصـــيري في بعض الأمور.				

ملحق (2)

مقياس السلوك الفوضوي بصيغته النهائية

ت	الفقـرات	تنطبق عليّ كثيراً	تنطبق عليّ قليلاً	تنطبق علي احياناً	لا تنطبق علي ابداً
1	أرفع صوتي لفرض أرائي على الآخرين				
2	ارفض ألتقيد بالتعليمات داخل الصف				
3	أقود زملائي لإخافة الطلاب الآخرين				
4	استولي على حاجات زملائي دون استئذانهم				
5	اجلس على المقعد بطريقة تضحك الآخرين				
6	أثير الضـــوضـــاء عندما اشـــعر بالتعب والملل من الدراسة				
7	اميل لكره الطالب الذي يلتزم بتعليمات المدرس				
8	أجيب على أسئلة المدرس أثناء إجابة زميلي				
9	أتجول في الصف اثناء الدرس مثلما أريد				
10	عندما ينتقدني المدرس أثير الفوضى				
11	أقف بطريقة غير لائقة أمام المدرس المتسامح				
12	أقوم بحركات وإشارات تضحك الآخرين				
13	اسخر من تهديدات المدرس لأنها غير مخيفة لي				
14	أتحرش بزملائي الأقوياء لإثارتهم				
15	اشعر بالراحة عندما ادخل في جدال مع المدرس				
16	أنادي زملائي بألقاب ومسميات تحقرهم				
17	اعارض من يجبرني على ترتيب أغراضي المدرسية				
18	طريقتي في الكلام مسيئة المدرسين				
19	غير مهتم لمحاسبة المدرس لي أمام الآخرين				

20	بعض زملائي يدفعونني لإثارة الفوضى				
21	أواجه المواقف الصعبة بالضحك والاستهزاء				
22	أزعج زملائي من دون تقديم الاعتذار لهم				
23	أقاطع حديث المدرس الذي يصعب علي فهم أسلوبه				
24	ارمي الأوراق والأوساخ داخل الصف				
25	ارفض القيام بأي عمل يرغمني عليه المدرس				
26	اكتب ذكرياتي على جدار الصف				
27	ارفض كتابة اســـمي على ورقة الامتحان لإرباك المدرس				
28	اقصر في تحضير دروسي على الجدول اليومي				
29	أثير المشاكل حتى يخرجني المدرس من الصف				
30	اقفز واركض فوق الرحلات في الفرص				
31	اعارض نصائح زملائي عندما اعبث بالمقاعد الدراسية				
32	غير مهتم بنظافة كتبي ودفاتري				
33	عندما يطردني المدرس من الصـف أشـوش عليه من الخارج				
34	اعبث بممتلكات زملائي عند غيابهم				
35	اشغل المدرس بأسئلة بعيدة عن موضوع الدرس				
36	اسخر من زملائي عندما يرتدون ملابس جديدة				
37	اسخر من العقوبة التي تصدرها إدارة المدرسة				
38	غير مهتم لقيمة الأشياء التي اعبث بها				
39	اعبث بكتبي حتى احصل على أخرى جديدة				
40	المدرس الذي يتجاهلني غير مؤثر بي				
41	أرد على الآخرين بكلمات غير مهذبة				
42	ادفع زملائي في الدخول إلى غرفة الصف				
43	ارفض نصائح المدرس وإرشاده لي				
44	غير مبالي إلى تنبيهات المدرس				