جامعة الجزائر -2-

أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

العنف وتأسيس الروابط عند مجموعة أطفال ضحايا الإرهاب

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العيادي

إعداد:

حجام راضية

إشراف:

بوعطة شريفة

السنة الجامعية:

2018/2017

شكر وتقدير

في البداية، أود أن أعرب عن امتناني وشكري إلى الأستاذة المشرفة الدكتورة والبروفيسور بوعطة شريفة على توجيهاتها ونصائحها القيمة طيلة هذا البحث.

شكرا للأستاذة سعدوني مسعودة على دعمها وتشجيعاتها.

كما أشكر أعضاء لجنة المناقشة على كل الجهود المبذولة، واللواتي قبلن قراءة ومناقشة الرسالة في ظرف وجيز.

شكر خالص إلى صديقتي عفاف سويلم التي استحملتني، ساعدتني ورافقتني كل فترة إنجاز المذكرة.

أوجّه خالص الشكر إلى الأساتذة وصديقاتي في الدراسة اللّواتي لم تبخلن عليّ بعطائهن ومعرفتهن وعلى تشجيعهن الدائم ومساندتهن المستمرة لإتمام هذه الرسالة، إليكن: رفيقة بلهوشات، آسيا عطار، سامية ياحي، فتيحة بن موفق، حسيبة شرابطة وسليمة طاجين.

شكرا للأستاذ كمال بوزيدي على كل ما قدمه لي من مساعدات وما أتاحه لي من تسهيلات لإنجاز هذه المذكرة.

كما لا أنسى أختي نوال التي كانت بمثابة الأم الثانية لأولادي، ما سمح لي بالتفرغ للمذكرة.

شكرا للأستاذ مكيري كريم الذي مدّ لي يد العون في مركز المساعدة النفسية والاجتماعية بسيدي موسى.

شكرا لك عبد الرزاق لمشاركتك في تسجيل الملاحظات.

شكرا لكل الأطفال المرتادين على قاعة اللعب، فلولاهم لما تمكنت من إجراء هذا البحث.

إهداء

إلى أعز وأقرب الناس إلى قلبي أبي.

إلى أمي الغالية.

إلى أمي الثانية غنية وإلى روح جدتي الطاهرة.

إلى قرة عيني أبنائي: مهدي، وليد وسارة.

إلى زوجي توفيق الذي ساندني كثيرا لإتمام هذه المذكرة.

إلى كل أخواتي وإخوتي دون استثناء.

إلى صديقاتي: نجلاء، سعاد وتغريد.

الملخص

أجريت هذه الدراسة بناء على تجربة ميدانية شاركت فيها، تمثلت هذه التجربة في تنشيط فضاء لعب لأطفال عايشوا أحداث عنف، كونهم ولدوا وعاشوا في منطقة تعرضت للعنف الإرهابي، أظهرت الملاحظة التتبعية لهؤلاء الأطفال لمدة 15 شهر أن هذا الفضاء كان مسرحا لظهور أشكال مختلفة من السلوكيات العدوانية لدى مجموعة الأطفال.

طرحت إشكالية العلاقة بين التعرض للعنف وميل الأطفال إلى تدمير الروابط العلائقية داخل المجموعة، وأجبت على هذا التساؤل في إطار قراءة نفسية تحليلية للصدمة، وقراءة نفسية تحليلية للتفاعلات الدينامية في الجماعة، اعتمدت على المنهج العيادي من خلال دراسة 4 حالات من الأطفال في سن الكمون، بالاعتماد على الأدوات التالية: الملاحظة العيادية التي تم تحليلها استنادا على شبكة فرز، ووسائط عمل من لعب، رسم ...

وخلصت إلى النتائج التالية: أن كل أطفال المجموعة أظهروا سلوكيات عدوانية: عدوانية جسدية، لفظية فيما بينهم وعدوانية موجهة نحو المنشط، إلى جانب عنف ضد الأشياء وضد الإطار من خلال التأخر والغياب.

كما استنتجت أنه لا توجد روابط بين أطفال هذه المجموعة في فضاء اللعب بمركز التكفل النفسي والجماعي لسيدي موسى مع غياب كلي للأنا الجماعي. والذي لا يظهر إلاّ في حالات السلوكيات العدوانية والتدميرية.

الكلمات المفتاحية: الصدمة النفسية، العنف، السلوكيات العدوانية، فضاء اللعب، المجموعة، تأسيس الروابط.

Résumé :

Mon étude a été effectuée sur la base d'une expérience que j'ai menée au Centre d'Aide Psychosociale de Sidi Moussa (CAPS) qui a ouvert ses portes en avril 2000 par la SARP. Cette expérience portait sur l'animation d'un espace de jeu (ludothèque) pour les enfants qui avaient vécu des évènements traumatiques lors de la décennies noire (1990-2000). Ces enfants sont nés et ont vécu dans la même région qui était massivement exposée à la violence intentionnelle.

Mon observation et mon suivi durant quinze mois a démontré que cet espace était en fait une aire où les différentes formes de comportements agressifs se donnaient à voir au sein du groupe d'enfants.

J'ai postulé une relation entre l'exposition à la violence et la tendance des enfants à détruire les liens relationnels dans le groupe. Pour y répondre, je me suis basée sur mes lectures sur le traumatisme psychique en psychanalyse et l'analyse des interactions dynamiques dans le groupe. J'ai opté pour une approche clinique en utilisant quatre cas parmi les enfants qui étaient dans la ludothèque, tous en période de latence. Comme outils de recherche, nous avons utilisé l'observation, et des techniques médiatrices, à avoir le jeu, le dessin, le théâtre et les jeux de rôle.

Les résultats de mon étude étaient comme suivis : Tous les enfants du groupe avaient manifesté des comportements agressifs, du genre : agressivité physique et verbale entre eux et aussi dirigée envers l'animatrice, en outre, une violence envers les objets et le cadre à travers les retards et les absences.

J'ai aussi conclu qu'il n'existait pas de liens entre les enfants du groupe à la ludothèque au Centre d'Aide Psychosociale de Sidi Moussa (CAPS) en l'absence totale du Moi groupal qui n'apparaissait que dans des situations de comportement d'agressivité et de destruction.

Mots Clefs : Traumatisme psychique, violence, comportements agressifs, ludothèque, le groupe, construction de lien.

شكر وتقدير

إهداء

الملخص

فهرس

مقدمة.....09

الفصل الأول: الإطار العام للبحث

1-الإشكالية.....13

2-الفرضيات.....16

3-الدراسات السابقة.....17

4- تحديد المفاهيم 22

الجانب النظري

الفصل الثاني: الصدمة النفسية

تمهيد.....28

1-مفهوم الصدمة 29

2-تاريخ دراسة الصدمة.....32

3-تعريف أعراض الضغط ما بعد الصدمة في DSM V 37

4-تعريف العصاب الصدمي.....40

5-النظريات المفسرة لمفهوم الصدمة.....41

5-تعريف الحدث الصدمي.....47

6-الصدمة عند الطفل.....48

7-بعض أعراض ما بعد الصدمة عند الأطفال.....51

خلاصة.....52

الفصل الثالث: العنف ومظاهر العدوانية

تمهيد.....55

1- تحديد مفهوم العنف.....56
2-العنف والعدوان.....59
3- العنف والإرهاب.....62
3- العنف والصدمة.....65
4-نظريات تفسير العنف.....67
5-أشكال العنف.....73

خلاصة.....79

الفصل الرابع: فضاء اللعب والأطفال

تمهيد.....82

1-تعريف الطفولة.....83

2-اللعب عند الطفل.....88

3-نظريات اللعب.....88

4-أنواع اللعب.....93

5-اللعب عند الطفل بعد الأحداث الصدمية.....99

6--تعريف قاعة اللعب.....100

خلاصة.....103

الفصل الخامس: المجموعة وتأسيس الروابط

تمهيد.....**106**

1-تعريف المجموعة.....107

2-التيارات التي تناولت المجموعة.....109

3-الجهاز النفسي الجماعي.....116

4-الروابط في المجموعة.....117

خلاصة.....118

الجانب الميداني

الفصل السادس: منهجية البحث

1-المنهج المستخدم.....**121**

2- مجموعة البحث.....**122**

3- مكان إجراء.....**123**

4- حدود البحث.....**124**

5- الأدوات المستخدمة في البحث.....**124**

6-ظروف إجراء البحث.....**129**

الفصل السابع: عرض الحالات وتحليل النتائج

1- عرض وتحليل الحالات حسب متغير العنف

1-1. عرض الحالة الأولى.....133

1-2. عرض الحالة الثانية.....136

1-3. عرض الحالة الثالثة.....139

1-4. عرض الحالة الرابعة.....142

عرض نتائج كل الحالات.....146

2- عرض وتحليل النتائج حسب متغير الروابط

الروابط بين أعضاء المجموعة

2-1. عرض الحالة الأولى.....147

2-2. عرض الحالة الثانية.....148

2-3. عرض الحالة الثالثة.....148

2-4. عرض الحالة الرابعة.....149

الروابط مع المنشط.....149

خلاصة عرض وتحليل الروابط.....150

3- الاستنتاج العام.....**151**

4- الخلاصة والاقتراحات.....**157**

5- قائمة المراجع.....**159**

الملاحق.....**168**

مقدمة:

إنّ العنف ليس وليد العصر، بل يذكرنا التاريخ دائما بالمآسي التي جرت في الماضي والحروب التي وقعت في كل العصور. هذه الحروب التي كانت نتيجة الصراعات، أخذت أشكالا مختلفة باختلاف الذين يخططون لأجلها، كالغطاء الديني، العرقي، الجغرافي...

أُخذت هذه الصراعات والتناقضات السياسية والاقتصادية وحتى الدينية كدوافع ومبررات اللجوء إلى العنف والإرهاب، الذي يعتبر ظاهرة إجرامية تستخدم فيها عدة وسائل منها العنف والقوة استخداما غير مشروعا أو غير مطابق للقانون، وذلك بهدف تحقيق طموحات جماعة منظمة من الأشخاص عجزوا عن تحقيقها بالوسائل السليمة.

وقد كشفت التقارير العالمية لسنة 2000 عن وقوع 53000 وفاة لأطفال بسبب القتل، وأبدت أن ما تتراوح نسبته بين 80 إلى 89 بالمائة من الاطفال تعرضوا لعقوبات بدنية في منازلهم تستخدم الأدوات المادية لعقابهم، ومست الانتهاكات الجنسية 150 مليون فتاة، كما بلغ عدد الأطفال الذين تعرضوا لعلاقات جنسية قسرية حوالي 73 مليون يشتغلون في اعمال خطيرة. (مصطفى عبدون، 2017، ص142)

وسجلت الولايات المتحدة الامريكية 16110 أحداث عنف، قتل، جريمة، عنف. (مصطفى عبدون، 2017، ص142)

في السنوات الأخيرة، شهدت الجزائر أوضاعا اجتماعية متدنية أدت إلى أحداث شغب وتخريب، ومع تسلسل الأحداث وسرعة انتشارها وتطورها، أصبحت الاغتيالات، الانفجارات والمجازر المرتكبة في حق المواطنين واقعا معاشا ومفروضا على كل الجزائريين.

والأمثلة كثيرة، ففي سنة 1997 وقعت مجزرة بن طلحة وعدة مجازر أخرى في منطقة سيدي موسى، منها الأربعاء، الرايس، وفي عدة ولايات أخرى من الوطن.

فقد قدرت خسائر هذا العنف حسب 59 مليار دينار، أضرت مليون جزائري وتركت من هؤلاء (ثمان مئة ألف) مصدوم و(مائة وخمسون ألف) يتيم إضافة إلى (ثمانين ألف) أرملة وألفين وستة وثمانون مغتصبة. (مصطفى عبدون،2017، ص 57)

كل هذه الأعمال الإرهابية ولدت الشعور بالخوف، الفزع والهلع، وعدة مشاكل نفسية عند المواطنين، لا يمكن حصرها، إذ لا يمكن في أيّ من الأحوال تجاهل أثر مثل هذا الوضع عليهم.

واستجابة لاحتياجات الأفراد من حيث الصحة النفسية، التي ولدتها هذه الظروف والأحداث، كان على المختصين في مجال الصحة النفسية توفير هياكل لاستقبال الضحايا ومساعدتهم حيث يعتبر مركز سيدي موسى للمساعدة النفسية والاجتماعية (تم افتتاح هذا المركز في أفريل سنة 2000، تلقى الآلاف من النساء والأطفال والرجال ضحايا العنف (العنف الإرهابي والعنف الأسري والعنف الاجتماعي...) المساعدة من خلال تقديم الخدمات النفسية والنفسية –الاجتماعية والقانونية. من طرف جمعية المساعدة والبحث والتطوير في مجال علم النفس SARPوهي منظمة علمية محلية غير ربحية غير حكومية، عام 1989، من قبل مجموعة صغيرة من أساتذة وباحثين جامعيين وممارسين عياديين) واحدا من بين هذه الهياكل، الذي يقدم الدعم للراشدين والأطفال، إذ خصص المركز لهؤلاء الأطفال قاعة للعب والترفيه، تعزز ما يقوم به المختصون النفسانيون في مكاتب الاستشارة النفسية الفردية والجماعية.

إن جلّ العلماء المختصين في دراسة سلوكيات الطفل في سن الكمون يتكلمون عن ميله إلى تأسيس الروابط وتكوين الجماعات، إلاّ أنه وما لاحظناه في مركز المساعدة النفسية بسيدي موسى أنّ الأطفال لا يميلون إلى تأسيس تلك الروابط، وأكثر من ذلك لاحظنا أنهم يسلكون الاتجاه المعاكس، بحيث أنهم يتميزون بعدوانية تجعلهم يقومون بتهديم كل ما له صلة بالبناء وتشكيل الروابط الاجتماعية.

فلقد أظهرت نتائج دراسة لمية بن مسيلي (2018) حول العنف العمدي وأثره على الدينامية العائلية، على وجود ديناميات عائلية مضطربة تتجلى في اختراق وتمزق أغلفتها الحاوية، معاناة وتفكك الرابط العائلي والجماعي، فقر أو غياب التفاعلات البين–ذاتية.

كما أنّ معظم البحوث الحديثة تؤكد على وجود ضغط ما بعد الصدمة PTSD لدى الأطفال، غير أن الأعراض الصدمية تختلف عن تلك عند الراشد، حيث تظهر الأعراض التالية: إنهاك مدرسي مع فقدان وتجمد المكتسبات الدراسية، انخفاض في التحصيل الدراسي، العدائية، الهروب إلى جانب العنف في المدرسة والعائلة. (سعدوني غديري م. 2011)

وتؤكد Sironi (2002) أنّ التعرض للعنف المقصود أثناء فترة النمو، وكذا تعرض الراشدين للعنف، الرعب، الخوف الجماعي والمجازر يجعل العائلة غير قادرة على احتواء هؤلاء الأطفال.

ويدور تساؤلنا حول دور مظاهر العنف والإرهاب التي عرفتها منطقة سيدي موسى في جعل هؤلاء الأطفال يحطمون الروابط داخل المجموعة. وللإجابة على هذا التساؤل، أسسنا مجموعة أطفال في زمن الكمون وقمنا بملاحظة سلوكياتهم داخل المجموعة واستعنا في تحليل سلوكياتهم بشبكة فرز المقتبسة من Roger Perron ومساعديه (1980).

يحتوي الجانب النظري، على 5 فصول، خصص الفصل الأول لتقديم الإطار العام للبحث حيث عرض الإشكالية والفرضيات، تناول الفصل الثاني مفهوم وظاهرة العنف، في حين تناول الفصل الثالث مفهوم ومظاهر الصدمة النفسية وعلاقتها بالعنف، والفصل الرابع لمرحلة الكمون وبينما تم تخصيص الفصل الخامس لتأسيس الروابط في المجموعة.

يحتوي الجانب التطبيقي على فصل منهجية البحث وإجراءاته، فصل عرض الحالات، تحليل ومناقشة النتائج وينتهي بعرض خلاصة الحالات وخلاصة عامة والتوصيات.

الفصـــل الأول

الإطار العام للبحث

الإشكالية:

انبثقت هذه الإشكالية من تجربتي في مركز المساعدة النفسية والاجتماعية (CAPS) بسيدي موسى، التابع لجمعية المساعدة النفسية، البحث والتكوين* (SARP)، هذا المركز الذي خصّص للأشخاص (أطفال وعائلات ضحايا الإرهاب) الذين تعرّضوا لأحداث إرهابية نتيجة العنف الإرهابي الشديد الذي عرفته هذه المنطقة، وأقصد بالأحداث الإرهابية أن يكون هؤلاء الأشخاص قد تعرضوا لاعتداءات جسدية، و/أو فقدوا أحد الوالدين أو كليهما، أو فقدان أحد الأقارب، فقدان المنازل والممتلكات الخاصة.

ومع تزايد عدد الأطفال والعائلات الذين كانوا يرتادون المركز لغرض الاستفادة من تكفل نفساني، لجأ المركز إلى تخصيص قاعة لعِب (ludothèque) لهؤلاء الأطفال مساء كل يوم اثنين (1)، هذه القاعة توفر نشاطات ترفيهية وتربوية متعددة، تخضع في نفس الوقت إلى قوانين تتطلب من مرتاديها الاحترام المتمثلة في: احترام إطار العمل الذي نقصد به الحضور في وقت محدد من 13سا إلى 15سا، كل الأشياء الموجودة في القاعة من لعب، قصص، كتب وغيرها لا يسمح بأخذها خارج القاعة، وكذا لا يسمح تدميرها، منع العنف المادي (الضرب) والمعنوي (السب والشتم) فيما بين الأطفال، احترام المنشطين وذلك بالخضوع إلى تعليماتهم، الشيء الذي يسمح بتكوين إطار رمزي يتمّ من خلاله نسج السياق الجماعي.

---

*تمّ تغيير اسم SARP من الشركة الجزائرية للبحث في علم النفس إلى جمعية المساعدة النفسية، البحث والتكوين، لكن تم الاحتفاظ بالرموز الفرنسية.

(1) كان يوم الاثنين مساء عطلة، فأصبح فيما بعد زوال يوم الثلاثاء ويوم السبت

ولا نقصد الصرامة من خلال وضع قوانين واحترام الإطار، بل نهدف إلى خلق جوّ تحدده خصائص قادرة على تسهيل العمل الذي يهدف إلى الإصلاح اللاشعوري من خلال الحركات والتفاعلات الشعورية. (Belhouchet. R, 2006, p108-109)

أشير إلى أن قاعة الأطفال تضم أطفالا يتراوح سنهم ما بين 5 إلى 14 سنة، معظمهم تعرضوا لأحداث إرهابية. كما أنهم ينتمون نسبيا إلى نفس المنطقة، بمعنى أنهم يتعارفون فيما بينهم، بالإضافة إلى كونهم في نفس القاعة لمدة طويلة تقدر بـ 18 شهر.

وباعتباري من الملاحظين الذين كانوا يرتادون القاعة، ومن خلال الملاحظة التتبعية لهؤلاء الأطفال لمدة 15 شهر، لاحظت لديهم: إفراط في الحركة، سلوكيات عنيفة تختلف من ضرب، وشاية، ولكن ما شدّ انتباهي هو أنه عندما نضع هؤلاء الأطفال في جماعات، وبعد إعطائهم تعليمة معينة تخص نشاط مشترك (لعب، مركبة puzzle، قصص...)، نلاحظ لديهم تصرفات تجنبية إزاء تكوين الجماعة وانفصال أعضاء المجموعة حيث ينفرد كل فرد بنشاطه الخاص، إلا أنني لاحظت في بعض الأحيان تجمعهم من أجل تدمير أشياء خارجية من لعب، قصص...

كأنّ " القوة التدميرية الموجودة عند كل انسان، لم تأخذ قوتها ومعناها إلاّ عن طريق الجماعة".

(Klein. M., Riviere. J. 1969)

إن الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و12 سنة لديهم سهولة في ربط العلاقات والتبادل مع المحيط والأصدقاء أكثر من الأطفال الأصغر سنا. ونتيجة لذلك، تلعب هذه التفاعلات الاجتماعية دورًا مهمًا في تنميتها وتمكينها من التعامل بشكل أفضل مع الاضطرابات الخارجية.

لكن قد تؤدي الصدمة في الكثير من الأحيان إلى اختلال نمو الطفل على عدة مستويات: الفكري (نقص التركيز، النسيان، نقص الانتباه، فشل مدرسي...)، العاطفي (العزلة، الانسحاب، الخوف، التثبيط ...)، الحركي النفسي (فرط النشاط).

(بوقاف. م وآخرون، 2011، ص1)

ومع ذلك، فإن هذه الاضطرابات ليست ثابتة، وتخضع لتأثير عدد من المتغيرات، بما في ذلك المحيط وخاصة الأم "التي تلعب دورًا في هذا الإثارة بالنسبة للطفل".
(آيت سيدهم، 1998، ص 4).

وبالتالي، فالنماذج الخارجية لم تعد مقاييس مُرْضِية، فينجم عن ذلك فقدان للثقة وظهور القلق الذي يظهر في شكل السلوك العدواني والانسحاب والرغبة في الانتقام.

انطلاقا من هذه الملاحظات المتعلقة بالسلوكيات العنيفة لدى هؤلاء الأطفال والتي تظهر خاصة حين تواجدهم في جماعة، أتساءل:

هل يميل الأطفال الذين عايشوا أحداث العنف إلى إظهار السلوكيات العدوانية وتدمير الروابط العلائقية داخل الجماعات التي ينتمون إليها؟

وكانت التساؤلات الفرعية كالآتي:

1-ما هي أهم مظاهر السلوكيات العدوانية لدى الأطفال الذين عايشوا العنف أثناء تواجدهم في مجموعة؟

- هل هناك تأسيس للروابط بين الأطفال في مجموعة فضاء اللعب لمركز التكفل النفسي والاجتماعي لسيدي موسى؟

الفرضيات:

من أجل الإجابة عن تساؤلاتي السابقة، وضعت الفرضيات التالية:

الفرضية الأساسية:

قد يميل الأطفال الذين عايشوا أحداث العنف إلى إظهار السلوكيات العدوانية وتدمير الروابط العلائقية داخل الجماعات التي ينتمون إليها.

الفرضيات الفرعية:

- قد تتمثل أهم مظاهر السلوكيات العدوانية لدى الأطفال الذين عايشوا العنف أثناء تواجدهم في مجموعة في: عنف لفظي و /أو جسدي بين الأطفال فيما بينهم أو موجه نحو المنشط، و / أو عنف ضد الأشياء و /أو ضد الإطار.
- لا توجد روابط بين أطفال هذه المجموعة في فضاء اللعب بمركز التكفل النفسي والجماعي لسيدي موسى.

الدراسات السابقة:

دراسات حول الراشد:

1-دراسة لمية بن مسيلي (2018) بعنوان: " العنف العمدي وأثره على الديناميات العائلية"

تهدف هذه الدراسة إلى وصف طبيعة الدينامية العائلية لأسر تعرض أحد أفرادها إلى العنف المقصود الذي شهدت أحداثه منطقة القبائل في 2001.

اعتمدت الباحثة على المنهج العيادي حيث استعملت المقابلة نصف الموجهة لجمع المعلومات بصفة دقيقة إلى جانب التقنيات الإسقاطية: اختبار الروشاخ ورائز تفهم الموضوع.

شمل مجتمع البحث 10 حالات من الراشدين من منطقة بجاية.

وبينت نتائج البحث أثر العنف على ديناميات التفاعلات العائلية (اضطراب التنظيمات العائلية)، فلقد عمل الحدث الصدمي على المساس بنظام صاد المثيرات النفسية والأغلفة النفسية الجماعية وأدّى إلى فشل التكوينات والسيرورات الخاصة بالإستقلاب. لكن استطاعت بعض العائلات من تحمل المواقف بتجنيد دفاعات جماعية-عائلية ناجية.

2-**دراسة لعريش حورية (2010)** بعنوان "الصدمة النفسية والعدوانية دراسة عيادية لضحايا الإرهاب":

حيث اعتمدت على المقابلة العيادية واختبار الرورشاخ مع 6 حالات من رجال الأمن كانوا ضحايا لمشاهد عنيفة.

توصلت الباحثة إلى التحقق من تأثير الصدمة في ظهور العدوانية لدى ضحايا الإرهاب، ولقد تبين من خلال الأحداث التي خبرها رجال الأمن والتي مازالوا يعملون فيها والمدة الزمنية التي تعرضوا فيها للأعمال الإرهابية. كما بينت أن سبب ظهور العدوانية هي الضغوطات التي تعرض لها رجال الأمن. ودلت الدراسة على ظهور مشاعر الذنب والإحباط الذي كان نتيجة عدم وجود السند الاجتماعي في الأوقات العصيبة والذي زاد من معاناة الضحايا.

هذه النتائج ترسخ الاعتقاد أن التعرض للكوارث والصدمات يعتبر عاملا مهما في حدوث الصدمة النفسية وكذلك اضطرابات أخرى كالعدوانية، الشعور بالذنب، الاكتئاب، القلق، الإحباط...كما توجد اضطرابات أخرى لم تعر اهتماما إذ لم تكن مؤشراتها قوية.

3-دراسة الجمعية الجزائرية للبحث في علم النفس (**SARP**) سنة 1999-2000 تحت إشراف: خالد نور الدين، شريفة بوعطة وآخرون.

تعتبر هذه الدراسة عن عملية بحث ابيدميولوجي حول مدى انتشار الصدمات والضغط النفسي بالإضافة إلى الاضطرابات النفسية في الجزائر جراء العنف المقصود.

وقد شملت عينة البحث 652 شخصا موزعة بالتساوي على منطقتي:

- سيدي موسى التي عاشت بشدة أحداث العنف الإرهابي.
- دالي إبراهيم، والتي لم تتعرض للأحداث الإرهابية بدرجة كبيرة.

وبعد جمع البيانات لمدة 8 أشهر،

تمت هذه الدراسة بالشراكة مع المنظمة النفسية الاجتماعية عبر الثقافات (TPO)، حيث شملت الدراسة عملية بحث مسحي ابيدميولوجي حول مدى انتشار

ضمت مجموعة البحث 652 شخصا موزعة بالتساوي في منطقتي سيدي موسى ودالي إبراهيم التي لم تتعرض بدرجة كبيرة للأحداث الإرهابية خلال العشرية السوداء على عكس منطقة سيدي موسى التي كانت مسرحا لأحداث العنف الإرهابي.

وقد امتد جمع البيانات إلى 8 أشهر حيث توصل البحث إلى أنّ التعرض لأحداث صدمية، المعاناة النفسية وانتشار الاضطرابات النفسية، كانت نسبهم أكثر ارتفاعا في منطقة سيدي موسى مقارنة بمنطقة دالي إبراهيم.

دراسات حول الطفل:

4-**دراسة سعدوني غديري مسعودة** (2011) بعنوان " مصير الأطفال المصدومين من جراء العنف ماذا بعد التكفل النفسي؟"

اهتمت الباحثة في هذه الدراسة بالمصير النفسي للأطفال المصدومين (12-6 سنة) نتيجة العنف العمدي الذي عرفته منطقة سيدي موسى، والذين استفادوا من التكفل النفسي في مركز المساعدة النفسية والاجتماعية CAPS بنفس المنطقة خلال 2000-2007.

تمّ انتقاء العينة البحث بطريقة مقصودة من المجتمع الأصلي المتمثل في طفل، واعتمادا على القائمة المتحصل عليها والاتصال بهؤلاء الطفال وصل عدد مجموعة البحث الفعلية إلى 30 شخصا.

واعتمدت في بحثها على الأدوات التالية: سرد حياة الأطفال Récit de vie، مقياس قائمة مراجعة الأعراض SCL-90-R وسلم جودة الحياة QOLS بالإضافة إلى رائز الروشاخ.

وبينت نتائج الدراسة أنه يوجد تحسّن عام في حياة الأطفال المصدومين بفعل العنف المقصود، الذين استفادوا من التكفل النفسي، إذ سجل اختفاء للأعراض الأساسية التي كانت موجودة عند طلب المساعدة، على غرار تحسن في نوعية الحياة عند الأطفال وهناك تطور في التحصيل الدراسي وإدراكهم لجودة حياتهم بصفة معتدلة.

لكن انتقلت الأعراض الأساسية من حيث الترتيب حسب متوسط الأعراض والشدّة.

5-دراسة الدكتور خياطي والأخصائية النفسية زميرلين (1999):

قام الباحثين الناشطين بهيئة **FOREM** بدراسة حول أطفال ضحايا الإرهاب في ضواحي براقي، بن طلحة وسيدي موسى، تكونت عينة الدراسة من 27 حالة مقسمة إلى مجموعتين:

- المجموعة الأولى ضمت 9 أطفال تتراوح أعمارهم ما بين 12 إلى 14 سنة، تلخصت الأعراض لديهم في:
  - اضطرابات في السلوك النفسي الاجتماعي
  - وضعيات تطلبيه للكراهية وحب الانتقام
  - عدوانية مستمرة
  - رفض التمدرس
  - فوبيا ليلية خاصة
- أما المجموعة الثانية، فشملت أطفال تتراوح أعمارهم ما بين 5 إلى 12 سنة، وتمثلت الأعراض لديهم كالآتي:
  - سلوكات نكوصية كمص الأصبع
  - انحفاض المردود الدراسي
  - فوبيا.....

توصلت نتائج هذه الدراسة أن العنف الإرهابي الذي تعرضت إليه هذه المناطق والذي عايشه الأطفال، يخلف آثارا دائمة حتى ولو انخفضت حدة الأعراض لدى أطفال العينة المدروسة بفعل العلاج النفسي.

خلاصة:

كثيرة هي الدراسات والبحوث التي اهتمت بالعنف المقصود والأحداث الإرهابية التي عرفتها البلاد وشهدتها مناطق عدة.

فبالرغم من اختلاف الفئات العمرية بين الأطفال والراشدين، إلاّ أن كل الدراسات السابقة المذكورة أعلاه تتقاطع في مدى تأثير الصدمة النفسية أثناء فترة نمو الطفل أو في سن الرشد على مصيره النفسي.

إلى جانب العواقب الوخيمة للعنف والصدمة على ظهور اضطرابات عدة: قلق، اكتئاب، عدوانية... وحتى فك الروابط العائلية والاجتماعية.

فأيّا كانت النظرية، على المستوى الوصفي، فإن العنف الاجتماعي يتم استيعابه كمظهر متقطع، والذي يميل إلى إقامة أو تعزيز صلة بين الحامي والفرد دون حماية، أو إلغاء أو إبادة الأضعف أو الأكثر ضعفا.

وتشترك هذه الدراسات مع موضوع دراستي من حيث الاهتمام بالصدمة النفسية جراء الأحداث الإرهابية خلال العشرية السوداء، وتختلف من حيث دراسة ديناميات وتفاعلات الأطفال حين تواجدهم في مجموعة مؤسسة.

تحديد المفاهيم:

1-تعريف الصدمة:

- **اصطلاحا:**

يسمي فرويد صدمة "التجربة المعاشة التي تجلب خلال وقت قصير زيادة كبيرة في الاستشارات للحياة النفسية إلى درجة أن تصريفها بالطرق العادية والاعتيادية يفشل، مما يسبب حتما اضطرابات في التوظيف الطاقوي". (Laplanche, J., Pontalis, J.B, 1967, p500)

ويرى Roger Perron (2000) أنه يمكننا التحدث عن الصدمة لنحدد الأحداث العنيفة التي تثير السياقات ضمنفسية التي تتجاوز شدتها صاد الاثارات.

- **اجرائيا:**

هي مجموع التظاهرات أو الأعراض التي تظهر اضطرابات ما بعد الصدمة عند أطفال المجموعة المرتادين على قاعة اللعب، والتي تنتج على المستوى النفسي، الانفعالي، المعرفي والسلوكي.

2-تعريف العنف:

- **اصطلاحا:**

العنف هو "التهديد أو الاستخدام المتعمد للقوة الجسدية ضد النفس، ضد الآخرين، ضد مجموعة أو مجتمع، الذي يتسبب أو يؤدي إلى صدمة، موت، أذى نفسي، عرقلة تنموية أو الحرمان". (Krug. E.G et col, 2002, p 32)

- **اجرائيا:**

هو مظاهر السلوكيات العدوانية التي تظهر عند مجموعة من الأطفال في فضاء اللعب بمركز التكفل النفسي والاجتماعي بسيدي موسى، من عنف فيما بينهم، ضد الراشد و/أو تحطيم الأشياء والتي يمكننا التعرف عليها من خلال فرز وتحليل شبكة الملاحظة.

3-تعريف المجموعة:

- **اصطلاحا:**

" المجموعة تحدد شكل وهيكل منظمة ضمنفسية، تتميز بالصلات المتبادلة بين العناصر المكونة لها والوظائف التي تؤديها في الجهاز النفسي".(Kaes. R, 1993, p12)

- **اجرائيا:**

هم مجموعة متكونة من 10 أطفال، يتراوح سنهم بين 9-10 سنوات والذين كانوا يرتادون على قاعة اللعب وينتمون إلى عائلات عايشت الأحداث الإرهابية بشدة.

4-تعريف الروابط:

- **اصطلاحا:**

يعرف الرابط الجماعي عبر بنية التبادلات ما بين الأجهزة النفسية الفردية، بواسطة هذا المبادل الذي يتمثل في الجهاز النفسي الجماعي فيما يخص التقمصات، الهيئات الموضعية، الأماكن الهوامية، أشكال صورة الجسد". (Kaes. R, 2010, p 202)

- **اجرائيا:**

هي مجموع العلاقات التي يمكن ملاحظتها بين أطفال المجموعة، بين الأطفال والمنشط وبين الأطفال ومواضيع وسائطية.

الجانب النظري

الفصل الثانـي

الصدمة النفسية

عناصر الفصل:

تمهيد

- مفهوم الصدمة
- تاريخ دراسة الصدمة.
- تعريف أعراض ما بعد الصدمة في DSM V
- تعريف العصاب الصدمي
- النظريات المفسرة لمفهوم الصدمة
- تعريف الحدث الصدمي
- الصدمة عند الطفل
- بعض الأعراض ما بعد الصدمة عند الأطفال

الخلاصة

تمهيد

الصدمة النفسية تعني الإثارة النفسية التي تنتج عن حدث غالبا ما يكون مفاجئ أو غير متوقع مما يخلق جراحا أو أضرارا نفسية كانت أو جسمية كوفاة شخص عزيز أو انفجار بموقع عسكري به جنود آو رسوب في امتحان لم يكن متوقعا بحيث خلق استثارة انفعالية بالغة الشدة أربكت الجهاز النفسي للفرد أفقدته كثيرا من اتزانه وقد تكون الآثار مؤقتة في حين أنها تستمر لدى البعض مما يجعلهم في حاجة إلى العلاج النفسي لتخطي أثارها السلبية على شخصياتهم وذلك بناء على صلابة الجهاز النفسي لدى كل شخص.

وهي مشتقة من الكلمة اليونانية "Traumatos "ومن مرادفاتها بالفرنسية "Traumatisme" التي تستخدم للحديث عن الآثار التي يتركها جرح ناتج عن عنف خارجي وقد استعمل هذا المصطلح في ميدان طب الجراحة. بمعنى أن الصدمة عبارة عن جرح ناتج عن فعل عنيف مورس على شخص وترك له أثرا عميقا. (فرج عبد القادر طه 1993، ص10)

وحسب نفس المرجع، فإنها تعرف في علم النفس على أنّها جرح نفسي، أو هزّة نفسيّة، وهي يدخل بها الشخص نتيجة التعرّض للحدث الصدمي تؤدي لدخوله في حالة غير طبيعية، قد تستمر لعدة أسابيع وشهور.

تحدث الصدمة النفسيّة للأشخاص على عدة مراحل وظروف، وذلك حسب نوع، ومدى صعوبة الحدث الذي تعرّضوا له، وبحسب تأثيرها على نفس المريض، وفي هذا الفصل سنوضّح تعريف الصدمة النفسيّة في التحليل النفسي، والأعراض التي يعاني منها المريض خلال هذه الحالة.

1 –مفهوم الصدمة:

1 ـ 1 . **تعريف الصدمة لغة:** من صدم و الصدم: ضرب الشئ الصلب بشئ و صدمه صدما، ضربه بجسده و صدمه فتصادمه ، فتصادما ، و اصطدما و صدمهم أمر: اصلبهم.

وكلمة trauma وجمعها traumata و تعني باليونانية جرح آو يجرح و هو مصطلح عام يشير إلى الإصابة الجسمية سببتها قوة خارجية مباشرة أو إلى إصابة نفسية تسبب فيها هجوم انفعالي متطرف (احمد عبد الخالق، 2006 ، ص73)

1 ـ 2 . تعريف الصدمة اصطلاحا: الصدمة طبيا هي التي تؤذي الجسم، وقد تسبب جروحا أو كسور أو حروقا والصدمة في الطب النفسي هي التجربة غير المتوقعة التي لا يستطيع المرء تقبلها للوهلة الأولى ولا يفيق من أثرها إلا بعد مدة، وقد تصيبه بالقلق الذي يولد العصاب المعروف بعصاب الصدمة. (الحنفي عبد المنعم، 1994، ص924)

وقد عرف مفهوم الصدمة اهتماما كبيرا في منتصف القرن 19، إذ تعود تسمية العصاب الصدمي إلى الطبيب العقلي الألماني هارمن أوبنهايم نتيجة لحوادث العمل. وهذا نتيجة لدراسة حالات تعاني من عصاب أهمها حوادث السكك الحديدية. في تلك الفترة، تكلم أوبنهايم عن الذعر الذي يؤدي إلى تغير دائم مصاحب بذكريات صدمية.

وأطلق أوبنهايم على هذه الحالة إسم Sidérodromophobie ليمتد هذا التيار إلى كل من أوروبا وأمريكا ، وفي سنة 1898 بيار جاني كان أول من عرف الصدمة النفسية على أنها مثيرات مرتبطة بحدث عنيف والذي يضرب النفسية ويخترقها ويبقى فيها كجسم غريب هذا الجسم الغريب الذي يسبب فيها بعض الاختلالات في الوعي، إن الحدوث المفاجئ لهذا الحدث الذي سماه جاني بـ "الفكرة الثابتة "يبقى في ما قبل الشعور ويتجاهل الشعور وينتج مظاهر نفسية ونفسو حركية آلية وغير مكيفة كالهلاوس والكوابيس ، الفزع بينما يستمر ما بقي من الشعور في إرصان أفكار وأفعال مكيفة. (عدنان حب الله ،2006)

ويعرفها **لابلانش بونتاليس** على أنها حدث في حياة الشخص تتحدد بشدته وبالعجز الذي يجد الشخص فيه نفسه عند الاستجابة الملائمة وما يثيره في التنظيم النفسي من اضطرابات وأثار دائمة مولدة للمرض، وتتصف الصدمة من الناحية الاقتصادية بفيض من الاثارات تكون بالنسبة لطاقة الشخص على الاحتمال وبالنسبة لكفاءته في السيطرة على هذه الإثارة وارصانها نفسيا. (لابلانش بونتاليس، 1997، ص300)

كما أطلق **فرويد** تسمية صدمة نفسية على تجربة معاشة تحمل معها، للحياة النفسية، وخلال وقت قصير نسبيا، زيادة كبيرة جدا في الإثارة لدرجة أن تصفيتها أو إرصانها بالوسائل السوية والمألوفة تنتهي بالفشل، مما يجر معه لا محالة اضطرابات دائمة في قيام الطاقة الحيوية بوظيفته.

عرفها كذلك **Bergeret** (1974) بأنها تجربة غياب الإسعافات في أجزاء الأنا والتي يجب أن تقوم بتجميع الاستشارات مهما كان مصدرها داخلي أو خارجي والتي لا يسمكن التحكم بها. ويرى **N. Sillamy (1980)** أنّ الصدمة النفسية تحدث نتيجة ظهور مفاجئ وغير منتظم لعنصر جديد في حياة الفرد والذي يعتبر وجوده بصفة كبير وبسببه يصل الفرد مؤقتا إلى عدم التكيف، ويتعلق الأمر في أغلب الأحيان بإحباط أو فقدان شخص عزيز.

أما حسب **L.Croq (1983)** فإنّ استعمال مصطلح الصدمة في مجال علم النفس المرضي نحدد به ظاهرة تحطم المسار النفسي وفيض على النفسية. اذ تكون دفاعاتها منهكة من أثر المنبهات القوية والعنيفة الناتجة عن وضعيات الاعتداء، وتكون غير قادرة على مواجهة هذا الاعتداء أو التحكم فيه سواء أنها لا تملك الطاقة الضرورية لهذا التحكم أو أنها أصبحت غير قادرة على تنظيم جهازها الدفاعي. أو أنها في النهاية لم تتمكن من تحديد معنى الاعتداء بالنسبة لمعنى وجوده.

ففي الصدمة هناك مواجهة مع العيني (réel) مواجهة أساسية مع عينية الموت réel de la mort اي مع الموت في صورتها الأكثر عينية و هنا تتوقف كل التمثلات ، وكل الكلمات، وليس هناك خوف أو قلق ليس هناك أي ضغط ، هناك فراغ بياض و هناك فقط الرعب والهلع

اللذان يكون الحادث مرفوق بهما فعنف الحادث و مفاجأته للشخص لا يتركان اي مجال للضغط أو القلق أو لتعبئة الدفاعات و يتعب كل شيئا لا الهلع تتطبع بعد ذلك هذه الصورة للصدمة داخل الجانب النفسي في شكل تهديد داخلي يبقى تأثيره مستمرا على الشخص ولا ينتهي بانتهاء الحادث بل أصبح داخليا مرتبطا بالهلع ، و بما أن هذه الخبرة المرتبطة بالهلع لا يمكن التحكم فيها من خلال التمثلات و الكلمات فإنها تبقي في صورتها الأولى الأصلية و عندما يعاد إحياؤها من طرف الشخص لحدث و كأنها تحدث له في نفس الوقت الأول أي الذي تتظاهر فيه حيث تظهر على شكل متلازمة التكرر (من خلال كوابيس متكررة و إعادة معايشات).

من خلال التعاريف التي تم عرضها نلاحظ أن كلها أجمعت على أن الصدمة تكون نتيجة تعرض الفرد لحادث يفوق قدرة استيعابه له أي حادث مميت أو بمعنى آخر يهدد سلامته الجسدية والنفسية، ولا يتمكن من احتماله وإرصانه نفسيا ليبقى على شكل كومة من الهلع والرعب تشغل حيز في مجاله النفسي وتنشط بعدها في الكوابيس وغيرها لتؤثر على حياته العادية، كما نلاحظ أن جل التعاريف التي استعرضناها تطرقت لمفهوم الصدمة من الناحية التحليلية وهذا يرجع إلى كون الباحثة اعتمدت على النظرية التحليلية كخلفية نظرية في بحثها الحالي.

وبالبحث في تاريخ مفهوم الصدمة نجد انه مر بعدة مراحل انتهت بالمفاهيم التي قمنا بعرض بعضها سابقا وفي بحثنا الحالي سنلقي الضوء على أهم المراحل التاريخية والإسهامات العلمية التي ساعدت على تطوير فهم الصدمة النفسية، ووصف التظاهرات المرتبطة بها كما يلي:

2- تاريخ دراسة الصدمة:

ـ في عام 1884 : استعمل الطبيب العقلي اوبنهايم Oppenheim لأول مرة مصطلح العصاب الصدمي، و الذي وصفه على انه حالة عصابية، تنجر عن إحساس بالهلع أثناء حوادث القطار، و تحمل أعراض تعب نفسي-هيستري، مع غياب أي إصابة عضوية، إضافة إلى اضطرابات النوم، مرفوقة بكوابيس تكرر الحدث الصدمي.

ويشير هنا إلى أن الفضل لاوبنهايم، يعود خاصة إلى إعطاء التسمية، واقتراح مجموعة تصنيفية منفردة لهذا النوع من العصابات والتي أمكن وصفها قبله، ولكن دون تسميتها وكانت ترجع إلى اضطرابات بيولوجية-عصبية.

وممن تعرض لها نجد مثلا:

- دوشسن 1957 (DUCHESNE) في فرنسا.

- في انجلترا اريكسن (Erichsen)1866.

- في الولايات المتحدة الامريكية والتون و بوتنام (walton, putnam) 1883

في عام 1885: اقترح شاركو(Charcot)تسمية الوهن النفسي - الهستيري، (**HYSTERO NEURASTHENIE**) معارضا بذلك أفكار اوبنهايم، و مائلا خاصة إلى أفكار سابقة، حيث رفض فكرة استقلالية العصاب الصدمي، و إنما ارجع أعراضه إلى وصف يشبه الهستيريا و الوهن النفسي.

- **في عام 1888**: يبدو أن اوبنهايم أعاد النظر في آرائه، وتبنى بدوره فكرة أن الكثير من العصابات الصدمية ترتبط بالهستيريا.

- **في 1892**: قدم كرافت أيبينغ (Kraft Ebbing) في كتابه **«MÉDECINE MENTALE DES ALIENES »** العصاب الصدمي، على انه كتلة نوزوغرافية مستقلة شبيهة بالوهن النفسي.

- **في عام 1889:** تعرض جانيه في كتابه **L'AUTOMATISME PSYCHOLOGIQUE** إلى الجذور الصدمية للهستيريا، حينما تمكن بواسطة التنويم المغناطيسي من إيجاد العاطفة التي رافقت الحدث الأصلي و كذا المعنى الذي يربط بين مختلف الأعراض.

- **في عام 1892:** عبر كتابهما «**ETUDES SUR L'HYSTERIE**»، تعرض فرويد وبرويز (Freud, Breuer) إلى فكرة أن كل أنواع الهستيريا عاش فيها الأشخاص حدث صدميا حقيقيا من طبيعة جنسية، حيث أن الشحنة العاطفية المتعلقة بذلك الحدث تكون غير منفسة بعد أن تعرض الفرد في ماضيه لمحاولة تعد من طرف شخص راشد.

إلا انه تدريجيا، فكر فرويد في الاحتمال الضعيف في أن يكون كل المرضى الذين رآهم قد تعرضوا لاعتداءات جنسية، مما دفعه إلى ترك مفهوم حدوث صدمة حقيقية في الهستيريا وعوضه بمفهوم «الهوام».

- وطويلا بقي هذا الربط بين الأصل الجنسي للصدمة، إلى أن ظهر الميل إلى فصل الصدمات التي تضع الفرد أمام خطر الموت، عن الصدمات ذات الطبيعة الجنسية.

وتميزت الصدمة حسب مفهومين:

أ – صدمات تعمل كمحفز لبنية عصابية مسبقة.

ب – صدمات نجد معناها في محتوى الأعراض، من خلال أعراض كالاسترجاع، الكوابيس... التي تهدف إلى محاولة ربط التصورات المتعلقة بالتجربة الصدمية وكذا التنفيس عنها.

وهذه الفكرة الأخيرة هي ما آل إليه فرويد في نظرية العصابات الصدمية، حينما يحدث تثبيت الحدث الصدمي وكبت لسائر أو معظم الوظائف الأخرى.

فرغم تشبيهها بعصاب الهستيريا إلا أن شكل الأعراض هنا وتأثيرها يختلف.

في « ABRÉGÉ DE PSYCHANALYSE» كان فريد يرى أن العصاب الصدمي لايحمل في طياته المعطيات المتعلقة بالعصاب الهيستيري، و التي يمكن إرجاعها إلى

صراعات طفولية. فرضية الصراع الطفولي، حيث أن هذا العصاب الصدمي ينشأ بسبب حالة الهلع الشديد إزاء اللقاء العنيف مع حالة خطيرة. (Freud, 1938)

و هذا يظهر لنا ميل فرويد إلى فصل العصابات الصدمية عن تلك التي تعود لأصل طفولي جنسي، و تنتج عن الإغواء أي إغواء طفل من طرف شخص راشد، و أشار إلى أن حدوث الصدمة يتطلب أمرين الأول: هو حادث إغواء كائن غير ناضج و يكون في وضعية سلبية ومن دون تهيؤ و الثاني فهو العامل المفجر أو البعدي **L'après coup** الذي تأخذ الصدمة معناها من خلاله ، فهو الذي ينشط الآثار الذكروية (المخزنة) المتعلقة بحادث الإغواء المبكر (سي موسي، زقار، 2002،ص63)

بعد ذلك تراجع فرويد عن فرضية الصدمة النفسية والصدمة الجنسية التي هي أصل الهستيريا لصالح اصطلاح هوامي.

وحسب باروا، كروك وساليهان (Barrois, Crocq, Sailhan، 1983)، يبدو أن عصابات الحرب هي أكثر أنواع العصابات الصدمية دراسة وتطور عبر التاريخ.

(Crocq, L., Sailhan, M., Barrois, C.،1983، ص 1-2)

2 ـ 1 ـ عصابات الحرب:

هي اضطرابات تمثل جانبا من التنوع في أسباب حدوث العصاب الصدمي، ترتبط بأحداث عنف متعلقة بصراعات بين الأفراد، وجو من عدم الأمن والاستقرار في أوقات الحرب.

ويمكن تقسيم فترات الاهتمام بهذا النوع من العصابات الصدمية إلى ثلاث مراحل أساسية: (Crocq, L et al, 1983, p2)

2- 2 ـ الدراسات الطبية النفسية:

تزامنت هذه المرحلة -خلال الحرب العالمية الأولى- مع بدايات التفكير في مفهوم العصاب الصدمي، و الذي كان يميل إلى الفرضيات العضوية و التي ارتبطت بأعراض عيادية مختلفة

شافيني(chavigny) 1915، ميرس (myers) 1916 حيث انه سريعا ما ظهرت أعراض عصابية، على اثر الحملات التي قام بها نابليون و التي حثت تفكير المختصين.

هذا التفكير مال في البداية إلى ربط التناذرات الظاهرة بالوهن النفسي أو الهستيريا، إلى أن وصلت إلى النظر إليها كتناذرات مميزة هي العصابات الصدمية، التي اهتم بها عدة باحثين من الولايات المتحدة الأمريكية، فرنسا، انجلترا، ألمانيا ...الخ، فدرسوها من جانبها العيادي، أسبابها النفسية، المرضية، والعلاجات الممكنة.

ومن ضمن هؤلاء المختصين نجد ابراهام (Abraham) 1917، فيرنزي(Ferenczi) وسيمل (Simmel) 1918، بون هوفر (Bonhoffer) 1915، ادريان (Adrian) 1917...الخ، ممن طبقوا النظرية التحليلية لفهم هده العصابات الصدمية، حيث تمكن فيرنزي و سيمل من إقناع السلطات الألمانية بفتح مراكز لعلاج المصدومين.

(إضافة الى فرويد في ملتقى عام 1918)

2-3 ـ مرحلة الحرب العالمية الثانية:

في هذه الفترة جاءت المعطيات لتؤكد ما توصل إلى استنتاجه التفكير أثناء الحرب العالمية الأولى، وظهر عند بعض الجيوش الميل إلى انتقاء الجنود الذين يشاركون في الحروب، من حيث استعداداتهم النفسية خاصة.

ومن هنا اتجه الاهتمام نحو مدة الصراع، مدى فظاعة العوامل النفسية والاجتماعية المحيطة بالفرد.

2-4 ـ الدراسات بعد 1945 :

في هذه المرحلة ظهر الميل أكثر إلى إبعاد المرضى واختيار الأفراد ذوي الاستعدادات والدوافع القوية لمواجهة الحرب، وقد أدى هذا الانتقاء إلى تراجع نسبة الأفراد ذوي الاستجابات النفسية المرضية بعد الحروب، مثلما كان الحال مثلا في الجيش الأمريكي بعد حروب كوريا

والفيتنام (دراسات قلاس 1953، جونس 1967، بورن 1970، مذكورين عن Crocq, L et al.، 1983،ص.2).

2 ـ 5 . منظور العصابات الصدمية بعد الحروب :

إن تواتر الأعراض الصدمية على إثر الحروب التي شهدها القرن العشرون، والتي أدت إلى ظهور العديد من الاضطرابات عند الأفراد الذين ساهموا فيها، دفع إلى التساؤل حول ما إذا كان بالإمكان اعتبار هؤلاء الأفراد مثل الدين تعرضوا إلى آثار جسدية، ودار النقاش حول تعويض هؤلاء لذلك ، فانصب الاهتمام حول المصطلحات، من حيث استعمالها الفرنكفوني في كتابه: "**LES NÉVROSES TRAUMATIQUES**" يشرح لنا باروا (1998) كيف أن المصطلحات المستعملة مالت إلى مساندة فكرة تعويض مصابي الحرب النفسيين.

ويبين انه غالبا ما يستعمل مصطلح ***"صدمي"*** حينما يتعلق الأمر بحادث مفاجئ عنيف، يؤثر على المستوى العاطفي والنفسي دون آثار جسدية وهذا ما يوافق بالفرنسية مصطلح TRAUMATISME،في حين أن أصل استعمال مصطلح "***عصابات بعد صدمية***"، يتعلق أساسا بالحوادث ذات التأثير العصبي العضوي، حينما يتعرض الأفراد لحوادث تؤثر عليهم جسمانيا.

لذلك ظهر الميل إلى استخدام ***مصطلح "عصابات بعد صدمية***"، من حيث أن الأثر النفسي الذي ينجر لا يقل أهمية عن إصابة عضوية تستدعي التعويض من طرف الضمان الاجتماعي، وهذا ما يساند من الناحية الطبية الشرعية فكرة تعويض الجرحى النفسيين. (Barrois, C.،1998،ص4)

وهذا و قد ظهر اصطلاح العصاب الصدمي من طرف أصحاب الجمعية الأمريكية للطب العقلي و أطلقوا عليها اسم اضطراب ما بعد الصدمة و فيما يلي سنتعرض للمعايير المعروضة في **DSM V** من أجل تشخيص اضطراب الضغط ما بعد الصدمة.

3 ـ تعريف أعراض الضغط ما بعد الصدمة PTSD في DSM V: (DSM V. 2015)

يعتبر DSM نظام لا نظري، يعرف اضطراب ما بعد الصدمة على أنه مجموعة من الأعراض المميزة التي تتطور نتيجة التعرض لحدث صادم واحد أو أكثر .وفقًا للمعايير التشخيصية لـV DSM ، تكون هذه الأعراض من أربعة أنواع :

- **Reviviscence –**
- التجنب **L'évitement**
- تغييرات سلبية مستمرة في الإدراك والمزاج.
- فرط الاستجابة.

ولا يمكن إجراء تشخيص للإجهاد اللاحق للصدمة إلا بعد شهر من التعرض لحدث (حوادث) مؤلمة. عندما يكون التعرض أكثر حداثة (3 أيام إلى شهر واحد)، يُنظر إلى تشخيص الإجهاد الحاد .

فيما يلي معايير الإجهاد اللاحق للصدمة التي تنطبق على الأطفال الأكبر سنا من 6 سنوات والمراهقين والبالغين.

ـ معايير التشخيص:

ـ التعرض للموت أو الإصابة الخطيرة أو العنف الجنسي، سواء كان فعلًا أو محتملًا، بواحدة أو أكثر من الطرق التالية:

- عيش الحدث المؤلم مباشرة .
- شاهد شخصياً الحدث الذي عاشه آخرون .
- تعلم أن الحدث الصدمي تعرض له أحد أفراد العائلة المقربين أو صديق مقرب.
- التعرض المتكرر أو الشديد للتفاصيل المؤلمة للحدث المؤلم (على سبيل المثال، المستجيبون الأوائل أو ضباط الشرطة).

وجود واحد أو أكثر من الأعراض التدخلية التالية المرتبطة بالحدث المؤلم، وقد بدأت بعد الحدث الصدمي:

- الذكريات المتكررة، غير الطوعية، والاعتيادية للحدث المؤلم.
- الأحلام المؤلمة المتكررة التي يرتبط فيها المحتوى و / أو التأثير بالحدث المؤلم.
- ردود الفعل الانفصالية (ذكريات الماضي، على سبيل المثال) حيث يشعر الفرد أو يتصرف كما لو كان الحدث الصدمي متكررًا.
- ضائقة نفسية مكثفة أو طويلة عند التعرض لإشارات داخلية أو خارجية تستحضر أو تشبه جانبًا من الأحداث المؤلمة.
- ردود الفعل الفسيولوجية التي تميزها إشارات داخلية أو خارجية تستحضر أو تشبه أحد جوانب الحدث الصدمي.

ـ استمرار تجنب المحفزات المرتبطة بالحدث الصدمي الذي بدأ بعد الحدث، كما يتضح من واحد أو اثنين من الأمور التالية:

- تجنب أو بذل الجهود لتجنب الذكريات المؤلمة أو الأفكار أو المشاعر المتعلقة بالحدث المؤلم أو المرتبطة به بشكل وثيق.
- تجنب أو بذل جهود لتجنب التذكيرات الخارجية (الأشخاص، الأماكن، المحادثات، الأنشطة، الأشياء، المواقف) التي توقظ ذكريات أو أفكار أو مشاعر مؤلمة عن الحدث المؤلم أو مرتبطة به بشكل وثيق.

ـ التغيرات السلبية في الإدراك والحالة النفسية المرتبطة بالحدث المؤلم الذي بدأ أو ساء بعد الحدث الصادم، كما يتضح من اثنين (أو أكثر) مما يلي:

- عدم القدرة على تذكر جانب هام من الحدث الصدمي.
- معتقدات مستمرة أو مبالغ فيها أو توقعات سلبية حول الذات أو الآخرين أو العالم .
- لإدراك المستمر والمشوّه عن سبب أو عواقب الحدث الصدمي الذي يدفع الفرد إلى إلقاء اللوم على الآخرين أو إلقاء اللوم عليهم .

- الحالة العاطفية السلبية المستمرة (على سبيل المثال، الخوف، الرعب، الغضب)
- الشعور بالذنب أو العار (انخفاض ملحوظ في الاهتمام أو المشاركة في الأنشطة الهامة).
- الشعور بالانفصال أو الإزالة من الآخرين
- عدم القدرة على الشعور بالعواطف الإيجابية أو على الشعور بالسعادة.

ـ تغييرات كبيرة في التنشيط والاستجابة المرتبطة بالحدث الصادم الذي بدأ أو ساء بعد الحدث الصادم، كما يتضح من اثنين (أو أكثر) مما يلي:

- السلوك العصبي ونوبات الغضب (مع القليل من الاستفزاز أو عدمه) عادة في شكل عدوان لفظي أو بدني ضد أشخاص أو أشياء.
- سلوك طائش أو ذاتي التدمير.
- يقظة مفرطة
- رد فعل مبالغ فيه
- مشاكل التركيز
- اضطرابات النوم

مدة الاضطراب هي أكثر من شهر واحد .ينتج عن الاضطراب معاناة كبيرة سريريًا أو ضعف الأداء في المجالات الاجتماعية أو المهنية أو غيرها من المجالات المهمة.

فمفهوم حالة الضغط ما بعد الصدمة يشير إلى اضطراب نفسي مفترض انه ذو طبيعة بيولوجية أي الضغط ناتج عن صدمة نفسية.

4 ـ تعريف العصاب الصدمي:

في عام 1889، نشر جاني Pierre Janet أطروحته حول النفسية الالية (**Automatismepsychologique**) , حيث اكتشف جاني اللاشعور الصدمي أربع سنوات قبل فرويد وذلك باقتراح النظرية المفسرة للعصاب الصدمي.

فما يميز اساسا العصاب الصدمي هو عدم امكانية الاستقلالية عن الذكرى او ذاكرته الصدمية.لكن هذه الذكرى الخاصة ما قبل الشعور ليس لها تصور عقلي معرفي لكن حضور صامت ونصللتجربة خام تبني احاسيس غير مبررة.ضعف الارادة للأفعال مهمة واساسية. جاني اعطى لهذه الذكرى اسم الفكرة الثابتةوما تحمله او تنشؤه من شريط خاص فيما قبل الشعور –بصفة المتطفل–محرضة لصور، أفكار واعادة الاحداث وافعال أساسية قديمة الية وغير مكيفة.في حين ما تبقىمن الشعور يستمر في وظيفته مفصلة ظرفيا. اذن مفهوم الفكرة الثابته الصدمية مرتبطة بتفكك الشعور اين جاني يقدمها كفرضية مرضية للهستيريا الصدمية. كذللك لاحظا جاني قاعدة الوقت الكامن –التأمل– التي تمهد لتركيب الاعراض وتستند لفعل الانفعال المتأخر –بعض الحالات يحتاجون لمرحلة كامنة حتى يصلون الى الانفعال–. وقد قام جاني بتحليل هذا العمل التخذيري لمرحلة الكمون وذلك بإعادة تخطيط مسار الفكرة الجديدة التي تمر وتعيد المرور في الاحلام الواسعة.

ثم تظهر وكأنها قد اختفت وتترك النفس تلتئم من اضطرابها الاول. ولكن فيما بعد وفي الواقع هذا العمل الجوفي والمقهور الى حد اضعاف الجسد في اعراض وحركات التي تخرج عن سيطرة الشعور الفردي. (Crocq. L،1983، ص 221).

5 ـ النظريات المفسرة لمفهوم الصدمة النفسية:

5 ـ 1 ـ نظرية التحليلية

5-1-1. النموذج الفرويدي:

فرويد و بروير Freud et Breurer يأخذان من جاني الفرضيات الخاصة بالذكرى الصادمة المتطفلة و تفكك الشعور.بالنسبة لفرو يد الذي يحدث الصدمة هي التجربة التي تصادف أحداث قاسية من دون تعبير في الحين (بالفعل و البكاء أو التصورات العقلية) مادام اجترار الحدث لا ينقل معه كل الشحنة العاطفية التي رافقت الحادث .هنا العلاقة الترابطية لم تحصل بين الحالة المرضية و الحالة الشعورية فهو يثير تعبير الأفعال أو الأصوات و هذا غير كافي لتفريغ الشحنة و الآثار ، و الحالة المرضية مستمرة. العلاج عن طريق التفريغ هو مفهوم لأرسطو. والتعبير يكون فعال عندما يعمل على إعادة عيش الحادث مرافق بكل الشحنة العاطفية وربطه بالفرد.

لكن حرب 1914-1918 أدت به إلى أن يفكر من جديد في الصدمة وفي سبتمبر 1918 ترأس خامس مؤتمر عالمي للتحليل النفسي ببودابست وقد خص جزء منه للعصابات الحربية وفيها قدم مقدمة في التحليل النفسي للعصابات الحربية و فيها قدم **نظرية الليبيدو في العصابات** في مكان **السببية الجنسية للعصابات** وحتى العصابات التحويلية تنحدر من ليبيدو الموضوع الذي يثبت على موضوع حب خارجي.نفس الشيء بالنسبة للأعصبة الحربية والعصابات الصدمية التي تنحدر من الليبيدو النرجسي الذي يرتبط بالأنا و اشباعاته.

عام 1920 ومع ظهور –محاولة ما بعد اللذة –ظهرت خطوة جديدة عندما حاول فرويد توضيح مفهوم الاعصبة الصدمية. بعدما ميز الخوف (أمام خطر معروف)، القلق لحالة انتظار (الخطر غير معروف) ورعب (مفاجئة و خوف أمام خطر مفاجئ).

فرويد استفهم حول السر المخفي وراء الاحلام المرعبة المتكررة للأعصبة الصدمية. إذن الذي يحدث الصدمة هو المفاجأة وكسر الدفاع. لأن ثاني مفهوم للصدمة هو كسر الحدود

الدفاعية بالعدوان الذي يخترق الجهاز النفسي وتصبح ذكريات الوضعية تتطفل وتستمر في تأثيراتها الضارة وتحرض عند المتعدي مجهودات باطلة للاستيعاب أو الابتعاد.

إن الرجوع إلى فرضية القهر التكراري هو أحد العناصر الاكثر غموض بالنسبة لمذهب فرويد. القهر التكراري يجرنا الى افتراض انه هناك ميل للكف والتثبيط وإلى الموت اين فرويد عرف هذا بنزوة الموت كمعارضة لليبيدو الذي هو مبدأ التحرك والتطور والحياة.هذه الفرضية الخاصة بنزوة الموت عورضت من طرف طلاب فرويد والمنظرين.

5-1-2. *نموذج فيرنزي Ferenczi:*

في نشاطين للطب العقلي الحربي عامي 1916و 1918 طلب منه عامي 1914-1918 أعمال حول أصل معنى الأعراض الهستيرية: مثل الجنود الذين أبدوا شلل للأطراف السفلى، الذراع اليمنى متحجرة حتى الأصبع وكأنه في وضعية القنص المنبطح؛ بعد تلقي رصاصة في كتفه وخلفت لديه جرح بسيط، وقد كانوا كلهم رجال م يتموا مهامهم الحربية بعد هذه الأعراض التحويلية التي وصلوا إليها تنسج بشكل خفي وغير قابل للتغيير في الحاضر، مثل الحجارة المتساقطة من الذكريات العاطفية المدفونة في الأعماق، ذكريات منسية حتى من طرفهم أو مكبوتة، مثل النكوص الطفولي والعجز الجنسي لأعصبة الحرب التي تؤكد جرحهم النرجسي وانسحابهم من الاستثمارات الموضوعية الداخلية لكي ينعطف حول الحب الاستثنائي للأنا الذي حرم النجدة والحب في الأوقات الحاسمة.

وفي سنة 1921 ومع نشر أفكار التحليل النفسي حول اللزمات استفهم حول معنى اللزمات الصدمية التي تختلف عن اللزمات التحويلية الهستيرية، إذا فالهستيريا العرض التحولي ينشأ في شكل رمزي للشبقية الذاتية للجسد، أما في اللزمات الصدمية فهي التجربة الصدمية نفسها تظهر بأكثر شدة. بالنسبة للنسيان العصابي الذي يترجم بالانشطار الذهاني تحت تأثير الصدمة لجزء من الشخصية الذي من هنا فصاعدا سوف يعيش لحسابه ويبحث على مخارج أخرى مثل الأعراض النفس- عصابية (فيرنزي أعاد اكتشاف التفكك الذي قال به بيار جاني).

وأخيرا، في نص أفكار حول الصدمة عام 1934 (قدم فيرنزي سيكولوجية الهياج النفسي كمعاش دفاعي نرجسي لأحاسيس أو مشاعر عدم الجرح) وكتجربة لإبادة مشاعر الذات.

الآثار السريعة للصدمة هي القلق الذي يخفض مشاعر القدرة على محو أو تجنب العدوان. فقط التدمير الذاتي لانسجامنا النفسي – الحل الوحيد المقبول– الذي يستطيع تحريرنا من القلق، بتجنب التدمير الشامل وإعادة بناء الذات من خلال الأجزاء أو الكسور. (نفس المرجع، ص 223)

5-1-3. نموذج فينيشال Fenichel :

Otto Fenichel هو مؤسس نموذج الصدمة الاكثر قربا من التوجه الفرويدي ، هذا النموذج قدم في فصلين في كتابه النظرية التحليلية النفسية للعصابات عام 1945. المخصص للعصاب الصدمي وتعقيداته النفس عصبية psychonévrotiques. بالرجوع إلى النموذج الفرويدي الخاصة بالطاقة فينيشال ميز ثلاث صور حالات:

1- الفرد صحي ومطمئن وحامي مثيراته pare-excitation سوف يستطيع ان يواجه اثار الاثارات الحادث.

2- الفرد صحي لكن في نفس الوقت منهك وحامي مثيراته لا يستطيع ابعاد ولا تصفية العدوان. سوف يظهر عصاب صدمي محض

3- فرد هو عصبي من قبل. أين الطاقة ستكون دائما خاصة للكبت العصبي. وسوف يطور عصاب صدمي منوع ومعقد.

فيما يخص تكوين الأعراض، فينيشال يسجل أن تحجر مختلف وظائف الأنا (وظيفة تصفية المحيط، وظيفة الحضور، وظيفة العلاقة الموضوعية بالآخر) يستدعي التدخل الاستعجالي لمواجهة الحدث الصدمي.

الأحلام الصدمية واجترار الحدث النهاري يكوّن نمط دفاعي قديم يعمل على إعادة الحدث بفعالية للشيء الذي عاشه بسلبية. وأخيرًا يقول فينيشال عندما يخفق الأنا وأساليبه التكيفية تنتج ظاهرتين:

- إنتاج الأعراض
- محاولة إعادة الرقاية مع الحاجة إلى النكوص. (نفس المرجع السابق، ص 223)

5-1-4. *نموذج كاردينال:*

اقترح كاردينال مفهوم مميز وجديد وعملي للتحليل النفسي للأعصبة الحربية وهو أن الأنا العاطفي لفرويد في الآليات الدفاعية الكلاسيكية لا يستطيع تفسير عودة الأعراض الصدمية؛ إذا يصبح الأنا الفعلي متورط ومغمور في وظائفه الذاتية والسيادية (السلطة الذاتية). وقد قام بمشاركة من سيجل بنشر هذه المفاهيم في كتابه الصدمة العصابية للحرب عام 1941، متبعا بكتاب الإجهاد الحربي والعصاب المرضي الذي تم نشره سنة 1947.

يتطور هذا الأنا الفعلي وينمو منذ الميلاد ويعمل على إبعاد كل المثيرات العدائية ويستعمل خاصة لكل المعاني، وكذا القدرات المعرفية والقدرات النفس- حركية والتنظيم العصب- حيوي، ويطور الوظائف الذاتية والسيادية على المحيط الخارجي أكثر منه على المحيط الداخلي، الحسية، الفسيولوجية.

فيما يخص عدون الإغراءات الصدمية الخاصة. الوظائف العادية ذات التنظيم الإدراكي والحركية الإرادية والتوجيهية والذاكرة، سوف تكون مغمورة وفائضة، ولا يتبقى إلا عبى الأنا الفعلي المعتدى عليه كحل الانسحاب وعكس الذات أو التفكك؛ أين التثبيط والكف، صعوبة التسلية، التحولات، الاضطرابات العصب- حيوية، والملل من التواصل مع العالم الخاجي، وهذا ثمن الكسور أو كسر الوعي.

هذه الأعراض تترجم أربع تغيرات للأنا الفعلي:

- تغيرات خاصة بإدراك العالم الخارجي.

- تغيرات خاصة بالتقنيات التكيفية.
- تغيرات خاصة بإدراك الذات.
- تغيرات خاصة بالحياة العصب– إعاشية أو حيوية.

العصاب الصدمي يحل محل شخصية تأسست على خراب ودمار مكان جهاز فعلي.

مفهوم كاردينال يقترب أيضًا من التفكك الصدمي لبيار جاني الذي أعاد استخدامه عام 1990 من طرف كتاب أمريكان مثل فاندركولك عام 1995، ومارمار عام 1997 مع فرضية تفكك ما بعد الصدمة. (نفس المرجع، ص 224)

5-1-6. *نموذج لاكان* Lacan :

في الحياة اليومية غير صدمية –اللقاء بالصدمة مخفق– والفرد يعيش متواطئًا مع الأجزاء المختارة من الواقغ: متنكر بالهوام ومتعهد بالحلام، غير محتك مع الواقع الخام من المخاطر والتهديد، على العكس في التجربة الصدمية –مع خطأ الهوام الحمائي– يجد نفسه فجأة محتك بالواقع الحقيقي وأحلامه تصبح كوابيس ورعب. إذا الواقع الصدمي هو عدم إمكانية القول أو التصور الذي يصنع فراغ في المدلول.

من جهة أخرى واستنادا إلى أفكار فرويد عام 1905 حول الانشطار عن الموضوع الأصلي، يسمح للطفل بالاستمتاع وذلك بالهروب إلى الخصا. بيّن ذلك مجموعة من الكتّابات؛ كيف أن لاكان أخذ مسار جديد وذلك بنقل هذه الانشطار والانقسام من الموضوع إلى الفرد، انقسام الموضوع يصبح انقسام الفرد ومكان الموضوع. كذلك تستمر مع الفرد الجزء الخاص بالنزوة، الذي يفلت من السيرورة الرمزية وتجر بإسرار الواقع إلى نفس الحاضر بتكرار نزوي. أي أن الصدمة تملك حدث بعدي.

5- 1-6. النماذج الظواهرية:

ترى النظرية الظواهرية أن التجربة الصدمية على أنها انقلاب عميق في كينونة الفرد، علاقته مع العالم ومع نفسه، فالفرد المصدوم هو معتوه في شخصيته هارب عن زمنه مسلوخ من

الإحساس منزوع الدفاع، إنه ليس كباقي الأفراد لا يتذكر شيء، إنه مثل الذي عاد بوجه آخر من عالم الأموات، يجر معه ذكريات مروعة ما بعد المواجهة كالمحارب المواجه الذي يعود من الموت بعدما شفى نفسه بالشرب من نهر النسيان، واستخلص من ذكرياته درس للمسؤولية والفضيلة. (Crocq. L. 1983., p 227)

ونشير إلى أن أول توظيف لمصطلح العصاب الصدمي كان عام 1882 للدلالة على مجموع الأعراض التي تلاحظ عند الفرد الذي يعيش حادثا مميتا و بالخصوص حوادث السكة الحديدية أين يكون المشهد عنيفا جدا و مرعب لدرجة لا يمكن تحملها في الحالات العادية، ليتطور توظيف المصطلح شيئا فشيئا في إطار الدلالة على الصدمة النفسية الناتجة عن حالات الاعتداء العنيف و صدمات الحروب و الكوارث الطبيعية.
و يمر الفرد المصدوم بأوقات و مراحل متعددة في عصاب الصدمة:

أ- مرحلة الكمون:

تكون في شكل حالة من التوقف و عدم التصديق، التأمل و التفكير المشتت و المركز حول الحادث ثم التذكر الدائم لظروف الحدث الصدمي.
قد تدوم بضع ساعات أو تمتد إلى بضعة أشهر في بعض الأحيان تكون نقطة تحضير لدفاعات الأنا لمواجهة الصدمة العنيفة.
و في التدخل الذي ننصح به يستحسن مساعدة الفرد على التعبير عن شعوره و حالته الداخلية محاولة للتحكم في الوضع عن طريق التعبير اللفظي، و الإصغاء، و المساندة العاطفية، والفرد بمجرد بداية كلامه عن حيثيات الحدث الصدمي يمكن أن نعتبر أن هذا مؤشر جيد عن بداية تنظيم الجهاز النفسي للسيطرة على تظاهرات الصدمة.

ب- متلازمة التكرار:

يحدث للشخص المصدوم حالة من إعادة استحضار الحدث الصدمي في شكل معايشة خيالية وهوامية وذلك يظهر في الكوابيس المرعبة وحالات الهذاء المؤقت في بعض الأحيان. و حالة

التأثر الوجداني الكبير هي السبب في ظهور هذا النوبات التي يضاف إليها نوبات من الهلع والخوف الكبير

ونستطيع القول بأن متلازمة التكرار في رمزيتها هي نوع من الرفض للحادث الصدمي و محاولة مواجهته مرة أخرى لتجاوزه هواميا و خياليا.

ج- مرحلة إعادة تنظيم الشخصية:

بعد أن يكون العميل قد عايشه الحدث الصدمي يحدث نوع من التغير في بنائه الشخصي فتتغير عاداته اليومية، تصرفاته مع محيطه، تصوراته، وحتى نشاطه الجنسي، فيدخل في نوع من عدم الثقة مع المحيط والبحث عن الأمان وينظر إلى المحيط علىّ أن خطر، وهذا كنوع من الاستقلالية ومحاولة إعادة التنظيم وبناء النفس من جديد، على المختص أن يحاول مساندة العميل في هذه المرحلة بجعله يدرك حالة الأمان التي يبحث عنها بعيدا عن تذكر الحدث الصدمي وما نتجه عنه من اهتزازت على مستوى الشخصية ككل.

5 ـ تعريف الحدث الصدمي:

في كتابهما " LEVOCABULAIRE DE LA PSYCHANALYSE" يعرف لابلونش بونتاليس والحدث الصدمي كالأتي: ***" حدث من الحياة يعرف تبعا لشدته، عجز الفرد في الاستجابة بطريقة ملائمة أمامه، الاضطراب و الآثار المرضية الدائمة التي يسببها في التنظيم النفسي***"بمفاهيم اقتصادية يتميز الحدث الصدمي بتيار من المثيرات، يكون مفرط نسبيا مقارنة بتحمل الفرد و قدرته على التحكم و الارصان النفسي لهذه الاستثارات. (Laplanche, J., Pontalis, J.B، 1997،ص499)

بريبول (Briole) يرى أن *ما* يجعل حدثا يوصف بالصدمي هو ***"ما يبقى فيه غير ممكن الإرجاع إلى المعرفة المسبقة"*** (مذكور عن Bailly, L. ،1996، ص.13)

أما بالنسبة لشدة الحدث الصدمي ليست هي التي تحمل أهمية في حد ذاتها، وإنما ما يبعث إليه من ذكريات أو عواطف ماضية، دون أن يتمكن الفرد من إعطائها معنى أو فهمها.

إن الأحداث التي تؤدي للإصابة بصدمة نفسية لا تتعلق فقط بالعوامل الخارجية بل يتعلق وبشكل قوي بالمعايشة الداخلية لهذه الأحداث.

إن حالات الصدمات النفسية السابقة (مثل تكرار التعرض للإساءة والاعتداء في مرحلة الطفولة)، صغر السن أثناء الصدمة النفسية، درجة التأهيل الدراسي والجنس: ذكر أم أنثى... تسهم هذه العوامل إلى حد أقل بكثير في الصدمة النفسية اللاحقة، مما تفعلها عوامل الحدث لذاتها ومما تفعلها العوامل المؤثرة لما بعد الصدمة النفسية الفعلية.

6 ـ 1 ـ عوامل الحدث:

كلما كانت وطأة الوضع أكبر، كلما كانت احتمالات اضطرابات الصدمة النفسية أكثر. كما أن استمرار حالة الصدمة النفسية لمدة أطول (مثل تكرار الاعتداء الجنسي في داخل العائلة) مقارنة بحالة حادثة صدمة نفسية لمرة واحدة (مثلحادث سكة حديد)، التكرار هذا يزيد من احتمالات اضطرابات ما بعد الصدمة النفسية.

يطلق على الصدمة Type–I الصدمات التي ترجع أسبابها إلى حدث قصير، بينما تسمى الصدمات المتكررة والأطول مدة ب Type–II.

7ـ الصدمة عند الطفل:

إن النضــج الفكري و العاطفي للطفل في مرحلة الطفولة يكونا غير كاملين إضــافة إلى عدم امتلاكه للمفردات و التركيبات اللغوية اللازمة، و هذا يشـــكل لديه عثرة أمام محاولته لاستيعاب الصدمة و تصريف الانفعالات الناتجة عنها، و نذكر أن هذا ما يسبب الصدمة النفســـية بشـــكل عام و هو ما ينتج عن الأنا من انزعاج جراء تراكم الانفعالات الآتية من الخارج آو حتى من داخل الشخص نفسه، و أمام عجزه من ترميز الصدمة بسبب عدم قدرته على تحليلها و التعبير عنها إضــافة إلى التقييم الذي يفرضــه الأهل أحيانا بغية تجنب الولد أثار الصدمة ظنا منهم انه غير قادر على تحمل نتائجها يقوم الأنا بكبت مفاعيلها ، و لكن

هذا الكبت لا يدوم طويلا فيظل المكبوت ناشـــطا في اللاوعي و يســـعى إلى الظهور إلى الوعي حيث تكون الفرصة سانحة حتى ولو طالت مدة الكبت وهذا ما يفسر ظهور عوارض ما بعد الصدمة بعد فترة من الهدوء والركود.

وتعتبر الصدمات التي يتعرض لها الطفل بفعل الإنسان أقسى مما قد يتعرض له من جراء الكوارث الطبيعية وأكثر رســونا بالذاكرة ويزداد الأمر صــعوبة إذا تكررت هذه الصــدمات لتتراكم في فترات متقاربة ومن معوقات الكشـــف عن هذه الحالات لدى الأطفال هو أنه يصــعب عليهم التعبير عن الشــعور آو الحالة النفســية التي يمرون بها بينما يختزلها العقل وتؤدي إلى مشـــاكل نفســية عميقة خاصـــة إذا لم يتمكن الأهل أو البيئة المحيطة بهم من احتواء هذه الحالات ومساعدة الطفل على تجاوزها.

ولكي تكون هناك صــدمة، يجب أن يكون للحدث أربعة عوامل: قوة الحدث (الصــدمة التي ينتجها يجب أن تفعل العنف تجاه هذا الموضـــوع لأن الطبيعة المفرطة للإثارة مرتبطة بالتسامح من نفس الموضوع)؛ استحالة إيجاد استجابة مناسبة للوضع للحد من التأثير أو القضاء عليه؛ الثوران الداخلي الذي يشير إلى الكثافة النسبية للصدمة والآثار التي تنتجها؛ ضرر واستمرارية الانعكاسات على الهيئة النفسية. (Belhassen. 2011, p 22)

يقول بلحســن إنه "عندما يصــاب الطفل بالتطفل من الخارج، وفي أي حال، فإن كل شــيء يتجمد، يصبح غير منتظم، وفي هذه الحالة يفقد شيئًا ما" (2011، 239).

يمكننا أن نعتبر أن الصــدمة مرتبطة بعد ذلك بهذه الخســارة، وبالتالي هي صــدمة النقص والغياب. وفقا ل Jean-Marie Delassus"حيث يوجد نقص، نرى دائما شـــيء مفقود" (2005، p.372)

وترى Damiani أنّ الحدث الصدمي مرهون بمستوي نضج الأنا وبمدي صداه في التنظيم الهوامي للطفل، إذ كلما كان الطفل صغيرا كاما كان خطر إصابة صورته الجسدية ونموه الجسدي أكبر. ذلك أن حدوث الصدمة قبل أن يتمكن الأنا من تنظيم نماذج دفاعية الكافية والناجعة، يمكن أن يؤدي حتى إلى سياق ذهاني مع سلوكيات عدوانية. فما دام الجهاز النفسي

لا يتوفر على الوسائل الدفاعية الناجعة ضد القلق فلا يبقى له سوى التفريغ الحركي والسلوكي. (Damiani. C, 1997, p 151)

وحسب **بايلي** (1996)، فإن النفسانين التحليلين قاوموا كثيرا فكرة وجود استجابات صدمية عند الأطفال، من حيث المنظور الذي يرى أن هذه الاستجابات هي إيقاظ لعصاب سابق، غالبا من نوع جنسي لا يفترض أو لا يتصور أن الطفل قد بناه بعد. (Bailly, L.،1996، ص. 33-34)

7 ـ 1 ـ بعض أعراض ما بعد الصدمة عند الأطفال:

أما الأعراض التي يظهر من خلالها ما قد تم كبته وعاد من جديد إلى حالة الوعي فهي كالآتي:

- **تغيرات في النوم:** تظهر من خلال ظهور الأرق لدى الطفل، أو الخوف الليلي، أو الكوابيس، آو كل هذه العناصر مجتمعة.
- **تغيرات في الشهية:** تظهر عوارض جسدية لديه مثل المغص، والاستفراغ، وفقدان الشهية، وكذا رفض الطفل للطعام.
- **اضطرابات لغوية:** التأتأة أو التأخر في النطق، وأيضا الانقطاع عن الكلام.
- **اضطرابات في النمو:** العودة إلى مراحل سبق للولد أن تخطاها مثلا التبول اللاإرادي خصوصا أثناء النوم أو حتى التبرز اللاإرادي.
- **تغيرات عاطفية:** تتمثل في التبعية الزائدة للأهل والخوف من البعد عنهم، العصبية الزائدة، عدم الاستقرار الحركي، الخوف الشديد واللامبرر في أغلب الأحيان.
- **تغيرات سلوكية:** أهمها مواقف المعارضة والرفضية، ونوبات الغضب، والخجل والانزواء، والعزلة الاجتماعية.
- **الميل إلى الخيال:** يصل أحيانا إلى حالة شبيهة بالهلوسة.

ـ في المدرسة:

- نقص الاهتمام لشرح المعلم.
- السهو والصعوبة في التركيز.

- الصـــد الفكري **Inhibition intellectuelle** حيث يتشـــكل عند الولد ما يشـــبه الحاجز الذي يمنع المعلومات من اختراق فكرة من اجل فهمها أو حفظها.
- الحركة الزائدة في الصـــف مما يؤدي إلى صـــعوبة في التركيز وأيضـــا إلى انزعاج للرفاق والمدرس.
- الميل إلى اللعب أو الرسم أثناء الدرس، وغالبا ما يكون موضوع الرسومات متعلقا بما عاشه الولد من تجارب أدت إلى إصابته بالصدمة النفسية.
- الانطوائية والامتناع عن مشاركة الرفاق اللعب والتسلية أو حتى الأحاديث.
- العدائية التي تظهر غالبا في الملعب أثناء الفراغ وتكون موجهة نحو الرفاق مما يؤدي إلى نفورهم وانزعاجهم منه.

لكن ليس من الضروري أن تظهر كل هذه الأعراض مجتمعة عند الولد بل يمكننا أن نلاحظ البعض منها عند ولد معين والبعض الأخر عند غيره. **(عبالي فيصل، 1999: ص20)**

من خلال كل ما تم عرضه سابقا نستنتج أن الصدمة النفسية هي عبارة عن حالة انفعالية تتسم بالرعب والهلع يعيشها الفرد نتيجة تعرضه لحادث مميت، ومؤلم لا يتمكن من استيعابه أو استدخاله كما انه يكون مفاجئ ومهدد ولا يمكن للفرد التعبير عنه بكلمات أو تمثيلات بل يخزن على شـــكل رعب ليظهر فيما بعد في الكوابيس، كما يمكن لهذا الحدث الصـــدمي أن يؤثر على مختلف جوانب الفرد السلوكية والمعرفية والعلائقية و الجسدية و غيرها.

وإن تمكن الفرد من إعطاء تفسيرات واضحة ومقبولة للوضعية التي عايشها خلال تعرضه للحدث الصدمي فانه يستطيع تجاوزها بسلام وإن لم يتمكن وزادت المدة عن ثلاثة أشهر فان الحالة تتطور إلى اضـــطراب نفســـي PTSD وهذا ســـيشـــل الفرد في حياته الاجتماعية، والدراسية، والمهنية.

الخلاصة:

إنّ الصدمة النفسية هي تعبيرعن حالة انفعالية تتسم بالرعب والفزع يعايشها الفرد نتيجة تعرضه لتجربة عنيفة، ومؤلمة، ومفاجئة تترك في طياتها "خبارت صدمية " سلبية متعلقة بالحدث الصدمي ومهددة بالموت.

كثيرة هي الدراسات التي اهتمت بدور الصدمة النفسية عند الطفل في تكوين اضطرابات الشخصية. قد تكون مؤقتة إذا استطاع الفرد أن يجد تفسير واضح وسويّ للوضعية التي عايشها خلال تعرضه للحدث.

وقد تكون مزمنة وتتطور إلى اضطراب نفسي مزمن إذا فشل الفرد في إعطاء تفسير واضح وسويّ.و بالتالي، تعكس اختلالا لتوازن على جميع المستويات الانفعالي، والسلوكي، الجسدي، العلائقي والمعرفي.

وهذا ما يتوافق مع موضوع دراستنا المتعلق بالعنف وتأسيس الروابط لدي مجموعة من الأطفال ضحايا الإرهاب، حيث أنّ الصدمة النفسية لها آثار في التماسك الجماعي والروابط الاجتماعية، والتي سنحاول التحدث في فصل لاحق، قبل المرور للجانب التطبيقي الذي سنتحقق من مدى سلامة هذه الفرضيات مع مجموعة أطفال في منطقة عانت من العنف الإرهابي خلال العشرية السوداء في الجزائر.

الفصل الثالث

العنف

عناصر الفصل

تمهيد

- تحديد مفهوم العنف.
- العنف والعدوانية
- العنف والإرهاب
- العنف والصدمة
- نظريات تفسير العنف.
  - النظرية السلوكية
  - نظرية التعلم الاجتماعي.
  - النظرية البيولوجية
  - النظرية التحليلية

-أشكال العنف.

خلاصة

تمهيـد

يعد العنف من الظواهر الخطيرة التي أصبحت تهدد صرح المجتمعات وبنيانها، وهو أحد المظاهر التي صاحبت الانسان خلال مختـلف حقب وجوده على سطح الأرض، فالعنـف قديم قدم الانسان الا أنه استفحل في السنوات الأخيرة اذ ارتفعت نسبته وتعددت مظاهره فلم تعد تقتصر على العنف الجسدي أو النفسي، أو الأسري، أو اتلاف الممتلكات وغيرها بل ذهب إلى أبعد من ذلك، عنف سببه الطائفات الدينية أو العنف السياسي...الخ. هذا وتشير منظمة الصحة العالمية أن العنف والوقاية منه مشكلة من مشاكل الصحة العمومية وذلك حسب قرارها رقم (4925) إذ يموت سنويا (02) مليون انسان في مختلف انحاء العالم بسبب الأذى المرتبط بالعنف، وعدد أكبر يعاني من عاهات دائمة، إضافة للوفيات والأمراض والمشاكل الصحية الأخرى التي تنجز عنه مثل: التأثير على الصحة النفسية والعقلية والأمراض المتعلقة بالجنس.

هذا، وتعد الجزائر إحدى هذه الدول التي عرفت تحولات متلاحقة اقتصادية، اجتماعية وسياسية خلفت أحداث (1988) والتي أفرزت ما يسمى بالعشرية السوداء التي شهدت أحداث ارهابية عنيفة تمثلت في مجازر وجرائم وانتهاكات متعددة حصدت الآلاف من الضحايا وخاصة من الأطفال، لذلك خصصنا هذا الفصل لمفهوم العنف اذ تطرقنا فيه الى تحديد مفهوم العنف، والفرق بينه وبين المصطلحات المتداخلة معه، والنظريات المختلفة المفسرة له، وأشكاله، وكذا أسبابه والأثار المترتبة عنه.

1-تحديد مفهوم العنف:

يعرف ابن المنظور العنف لغويا بأنه مشتق من الفعل عنف: العنف: الخرق بالأمر وقلة الرفق به، وهو ضد الرفق. عنف به وعليه يعنف عنفا وعنافة وعنفه تعنيفا، وهو عنيف إذا لم يكن رفيقا في أمره واعتنف الأمر: أخده بعنف. وفي الحديث ان الله يعطي على الرفق من لا يعطي على العنف، وهو بالضم الشدة والمشقة. والتعنيف: التعبير واللوم والتوبيخ والتقريع. (ابن المنظور،2003، ص 304)

وجاء في القاموس الفرنسي روبرت(Robert) أن (la violence) العنف هو أن تجعل الفرد يتصرف ضد ارادته باستعمال القوة أو التخويف. (مصطفى عبدون، 2017، ص41)

ويشير أحمد زكي (1978) أن كلمة العنف Violence مشتقة من الكلمة اللاتينية Violaire تعني ينتهك أو يؤدي أو يغتصب، وهو استخدام للضغط أو القوة استخداما غير مشروع أو غير مطابق للقانون من شأنه التأثير على فرد ما.
(فؤاد علي العاجز، 1978، ص06)

أما اصطلاحيا فقد تعددت تعريفات العنف كمصطلح، وذلك تبعا للأطر والتوجهات النظرية التي يتبناها كل باحث وسنقدم فيما يلي البعض من هذه التعريفات:
يعرف محمد بيومي (1992) العنف بأنه:" عبارة عن سلوك عدواني بين طرفين متصارعين يهدف كل منهما الى تحقيق مكاسب معينة، أو تغيير وضع اجتماعي معين".
(مسعود بوسعدية، ص7-8)
يركز الباحث في هذا التعريف على الجانب الاجتماعي للعنف فقط.
ويذكر مصطفى عمر التير(1996) أن عدد من علماء النفس يعرفه على أنه نمط من انماط السلوك ينتج عن حالة احباط ويكون مصحوبا بعلامات التوتر ويحتوي على نية مبينة لا لحاق ضرر مادي او معنوي بكائن حي او بديل عن كائن حي، واعتبره شترواس Straus "استجابة لمثير خارجي تؤدي الى الحاق الأذى بشخص آخر، استجابة في شكل فعل عنيف

تكون مشحونة بانفعالات الغضب والهياج والمعاداة، استجابة نتجت عن عملية اعاقة او حالة احباط. (جليل وديع شكور، 1997، ص32)

ويربط قناوي العنف بفشل الفرد في تحقيق حاجاته اذ يعرفه بأنه:" أحد الأنماط السلوكية الفردية أو الجماعية التي تعبر عن رفض الآخر نتيجة الشعور والوعي بالإحباط في اشباع الحاجات الإنسانية. (فؤاد علي العاجز، 2002، ص06)

ويعرفه أحمد زكي بدوي (1996) قانونيا اذ يقول أنه: " استخدام الضغط والقسوة استخدام غير مشروع أو غير مطابق للقانون من شأنه التأثير على ارادة فرد ما.

ويشير مصطفى حجازي (1997) إلى العنف بأنه: "هو لغة التخاطب الأخيرة الممكنة مع الواقع ومع الآخرين حين يحس المرء بالعجز عن ايصال صوته بوسائل الحوار العادي، وحين تترسخ القناعة لديه بالفشل في اقناعهم بالاعتراف بكيانه وقيمته".
(مسعود بوسعدية، ص8)
تعرف منظمة الصحة العالمية (2002) من جهتها العنف بأنه:" الاستعمال المتعمد للقوة الفيزيقية (المادية) أو القدوة سواء بالتهديد أو الاستعمال المادي الحقيقي (الفعلي) ضد شخص أخر أو مجموعة أو مجتمع، بحيث يؤدي الى حدوث او (رجحان حدوث) اصابة أو موت أو اصابة نفسية أو سواء النماء أو الحرمان.

(منى يونس بحري، نازك عبد الحليم قطيشات 2011، ص39).

إنّ منظمة الصحة العالمية تركز في تعريفها للعنف على الحاق الأذى بالأفراد أو الجماعات وذلك باستعمال القوة المادية أو التهديد.

وفي تفس المنحى فإنّ العنف هو:" استجابة سلوكية تتميز بطبيعة انفعالية شديدة قد تنطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير. إن العنف سلوك مشوب بالقسوة والعدوان والقهر والاكراه، بعيد عن التحضر والتمدن تستثمر فيه الدوافع والطاقات العدوانية استثمارا صريحا بدائيا كالضرب وتدمير الممتلكات. يمكن أن يكون فرديا صادرا عن فرد واحد، أو جماعيا

صادرا عن جماعة على نحو ما يحدث في المظاهرات التي تتحول الى عنف وتدمير".
(منى يونس بحري، نازك عبد الحليم قطيشات، 2011، ص38)
يركز هذا التعريف على النزعات العدوانية التي تتجسد في سلوكيات لا تتبع من تفكير وبصيرة موجهة ضد فرد او جماعة الهدف منها التدمير وإلحاق الأذى.

ويضيف السمري (2000) بأن العنف هو:" أي سلوك يصدر من افراد أو جماعة تجاه فرد اخر أو أخرين ماديا كان ام لفظيا ايجابيا أم سلبيا، مباشرا أو غير مباشر نتيجة للشعور بالغصب او الاحباط او للدفاع عن النفس أو الممتلكات أو الرغبة في الانتقام من الآخرين أو الحصول على مكاسب معينة ويترتب عليه الحاق أذى بدني أو مادي أو نفسي بصورة متعمدة بالطرف الآخر. (أميمة منير عبد الحميد جادو،2005، ص05)

والعنف بالنسبة للشربيني (2001) هو الرغبة في التفوق على الآخرين اذ يكون بذلك:" أي هجوم أو فعل مضاد موجه نحو شخص أو شيء ما ينطوي على رغبة في التفوق على الآخرين ويظهر إما في الايذاء أو الاستخفاف أو السخرية".
(عبد الله محمد النيرب، 2008 ص11)
ويعرفه فيشر Fisher (2003) بأنه أي رد فعل يكون الهدف منه هو التدمير الكلي أو الجزئي للشيء أو الموضوع أو الحاق الضرر النفسي أو الجسدي بالشخص أو الجماعة.
(نقلا عن سلاطنة رشيدة، 2011، ص24)
كما عرّف الشامي (2007) العنف بأنه: "كل سلوك فعلي أو قولي، يتضمن استخدام القوة أو التهديد لإلحاق الأذى والضرر بالذات أو بالآخرين، وإتلاف الممتلكات لتحقيق أهداف معينة، والعنف بهذا يكون سلوكاً فعلياً أو قولياً، وينطوي على ممارسات ضغط نفسي أو معنوي بأساليب مختلفة، كما أن السلوك العنيف قد يكون فردياً أو جماعياً منظماً أو غير منظم، علنياً أو سرياً". (خالد الصرايرة، 2009، ص140).

ينظر هذا التعريف الى العنف بأنه أفعال أو أقوال علنية أو سرية، منظمة أو غير منظمة الهدف منها إلحاق الأذى أو الضرر بالذات أو الآخرين.

يتضح لنا من خلال ما سبق تعدد تعاريف العنف وذلك حسب مختلف وجهات النظر التي تناولت مفهوم العنف لكنها مع هذا تتفق في أن العنف فعل او سلوك علني أو سري، مادي أو قول، يستخدم القوة والسيطرة الهدف منه الحاق الأذى أو الضرر نحو الفرد أو الجماعات وأحيانا نحو الذات.

2. العنف والعدوان:

يرتبط العنف بالعدوان، فالعدوان هو فعل قصدي الهدف منه الحاق الضرر المادي او النفسي لفرد او جماعة.

ينظر العديد من الباحثين الى العنف والعدوانية على أنهما مترادفان فكان فرويد حسب ما جاء في خليل ميخائيل معوض (1994) يعتقد أن الطاقة العدوانية تولد باستمرار داخل كل شخص وأنها إذ تركت تتنامى ستؤدي الى إتيان أفعال تتسم بالعنف وأن ما يكبح جماح الطاقة العدوانية لدى الفرد هو الضمير أو " الأنا الأعلى .ego super "فالانا الأعلى يمثل الرقيب النفسي والوازع الخلقي والجانب الفضائي للشخصية. (ريحاني الزهرة، 2010، ص 26)

إن العدوانية حسب أدلر ناتجة عن مشاعر النقص أو التعويض الزائد وذلك بسبب وجود قصور عضوي أو اجتماعي او اقتصادي يدفع الكائن على التعويض هروبا من احساسه بالدونية، مما يضطر الفرد في هذه الحالات الى اللجوء للعدوانية. (أميمة منير عبد الحميد جادو، 2005، ص08)

كما ترد المدرسة السلوكية المظاهر المختلفة للعدوانية الى التعلم والاكتساب، وذلك على العكس من نظرية التحليل النفسي التي تعتبره تعبيرا عن دافع فطري أساسي، فالسلوك العدواني طبقا

للنظرية السلوكية انما ينشأ ويستمر في البقاء وفق نفس مبادئ التعزيز والتعلم التي تعمل على نشأة واستمرار المسالك الاخرى (منير عبد الحميد جادو،2005، ص09)

أما عن أهم الفروق بين المفهومين فهي كالآتي:

-أن العدوان هو المفهوم الأكثر عمومية والذي تندرج تحته كافة أشكال الإيذاء، بما في ذلك العنف.

-يهدف العنف إلى الإيذاء البدني الذي يترتب عليه ضرر بالغ للضحية مثل: الضرب أو الاغتصاب، والتعذيب بمختلف أشكاله...الخ - .تعتبر كافة أشكال العنف أفعالا إجرامية تنتهك المعايير الاجتماعية ويعاقب عليها القانون- .إن قصد أو نية الإيذاء واضح تماما في العنف على عكس أشكال السلوك العدواني الأخرى التي يصعب فيها إثبات النية أو القصد. (سيد معتز عبد الله، 2001، ص652)

ومما لا شك فيه يوجد اختلاف نوعي وموضوعي بين العنف والعدوان، فالعنف يعتبر نهاية المطاف لسلوك عدواني، وأنه أحد وسائل التعبير عن النزعات العدوانية، سواء كان هذا العدوان ماديا أم نفسيا، موجها نحو الذات أو ضد الآخرين. (ريحاني الزهرة، 2010، ص27)

وتجدر الاشارة الى أن العدوان حسب كروش وكرونشفيلد Krech et Crutchfield(1972) ليس هو الاستجابة الوحيدة لجميع حالات الاعاقة أو الاحباط، ففي كثير من هذه الحالات لا يرج الفرد بعدوان إما خوفا من العواقب أو لعدم وضوح الرؤية بالنسبة لمصدر الاعاقة، فقد يوجه داخليا نحو الذات. (مصطفى عمر التير، 2014، ص13)

أو يوجه الى جهة أخرى حسب سكور وباكمان (1974) Secord et Backman تكون مختلفة عن المصدر الحقيقي، كما يحدث عندما يصب الفرد جمي غضبه على أفراد في أسرته لم يكونوا سبب غضبه، أو على الاشياء الاخرى كالأدوات والمعدات وقطع الأثاث. (مصطفى عمر التير، مرجع سابق، ص13)

ويضيف في نفس المنحى برجوري Bergeret (1984) أن العنف تمظهرا أو تفعيلا للعدوانية. (بلعابد عبد القادر، 2013، ص23)

يكمن الفرق بين العدوان والعنف في كون العدوان يعرف بأنه سلوك يصدر عن طرف صوب طرف أخر او صوب الذات ويترتب عليه إلحاق أذى بدني أو نفسي بصورة متعمدة بالطرف الأخر وفي ضوء هذا يعد العدوان أكثر عمومية ويتضمن جانب لفظي وبدني وكذلك قد يكون ايجابيا أو سلبيا في حين ان العنف يعد شكلا من اشكال العدوان ولذلك يمكن القول بأن كل عنف يعد عدوانا ولكن ليس كل عدوان يعد عنفا بالضرورة.

(طه عبد العظيم حسين، 2008، ص20)

ويستمر الباحث بقوله أنّ العدوان هجوم صريح على الذات والآخرين ويكون العنف شكل من اشكال العدوان فهو يمثل النهاية القصوى من متصل العدوان ويتضمن الحاق الأذى والضرر بالأشخاص أو الممتلكات.

ويضيف محمد خضر الى أن هناك فرق جوهري بين العنف والعدوان فعلى الرغم من الخلط بين المفهومين الا أن هناك اختلاف بينهما فالعدوان سلوك ربما يكون ظاهرا أو كامنا فالأفراد جميعا يمتلكون غريزة العدوان لكن الفرق في التعبير عن هذه الغريزة التي تختلف باختلاف الأفراد والأساليب فالعنف هو تعبير صريح عن العداء وهو يتراوح بين ممارسة القهر المادي على الأشخاص أو الممتلكات والقهر والايذاء المعنوي المباشر وغير المباشر كما يعد أكثر أشكال العدوان تطرفا. (طه عبد العظيم حسين، مرجع سابق، ص21)

بالرغم من التشابه الكبير بين مفهومي العدوان والعنف الا أنه الفرق بينهما يكمن في الدرجة وفي كون العنف مظهرا وشكلا للعنف، فهو التعبير الصريح والشديد للعدوانية.

3- العنف والارهاب:

جاء في لسان العرب حسب بدر أسامة (2000) رهب: رهب: رهب، بالكسر يرهب، رهبة ورهبا-بالضم-ورهبا بالتحريك- أي خاف ورهب الشيء رهبا ورهبة. خافه والرهبة-الخوف والفزع- وأرهبه ورهبة واسترعبه: أخافه وفزعه.
(صالح جري غزالي العتيبي، 2009، ص09)
هذا ويذكر (Yung, 1993) أنه في المعاجم المترجمة الى اللغتين الإنجليزية والفرنسية ورد لفظ الارهاب بما يفيد أنه وسيلة لنشر الذعر والتخويف باستعمال وسائل عنيفة لتحقيق اهداف سياسية، مشيرة في ذلك الى استخدام العنف سواء من جانب الحكومة أو الأفراد.
وTerrorize -Terroriser رهب أو روع أو نشر الذعر والارهاب، ويفيد معنى استعمال القوة للتهديد والاخضاع سواء ضد الشيء أو الانسان.
(محمد عوض الترتوري وآخرون، 2006، ص25)

وقد أوضح المجمع اللغوي أن الارهابيين وصف يطلق على الذين يسلكون سبيل العنف لتحقيق أهدافهم السياسية. (صالح جري غزالي العتيبي، 2009، ص09)

وجاء في قامـوس (Le petit Larousse,2012,p 1078) أن الإرهـاب هو:" مجمـوع أفعـال العنف (اعتداء، أخد الرهائن، الخ...) المرتكبة من طرف مجموعة من أجل خلق جو من عدم الأمان، وممارسة ضغط على الدول، وارضاء حقد اتجاه مجموعة، أو بلد، أو جهاز".

ومصطلح العنف المسلح حسب سلاطنية (2008) جرى تداوله تاريخيا، حيث أن المتعارف عليه هو ارتباط العنف بالأسلحة أيا كان نوعها، وفي أي حقبة زمنية كانت، اذ لا نستطيع أن نفصل بين الفعل وأداة الفعل. (سلاطنة،2011، ص27)

وتعني كلمة إرهاب حسب حامد عبد السلام زهران (1979) إثارة الرعب والذعر والفظاعة

أو الهول وترويع الناس وزعزعة شعورهم بالأمن والاستقرار والثقة وهو يقوم ايضا على مبدأ الاخضاع للإرادة والاكراه ضد الارادة الذاتية. (بلعابد عبد القادر، 2013، ص33)

ويعرف الكسندرو بيكرد (2000) الارهـــاب بأنه:" استخدام متعمد للعنف أو التهديد باستخدام العنف من قبل بعض الدول أو من قبل بعض جماعات تشجعها وتساندها دول معينة لتحقيق أهداف استراتيجية وسياسية وذلك من خلال ممارسة أفعال خارجة على القانون تستهدف خلق حالة من الذعر الشامل في المجتمع". (حسن علوان، 2008، ص18)
كما يعرفه الخولي (2004) بانه: " الاستخدام أو التهديد باستخدام عنف غير عادي أو مألوف لتحقيق غايات سياسية، وأفعال الارهاب عادة ما تكون رمزية، لتحقيق تأثير نفسي أكثر منه تأثير مادي. (فؤاد علي العاجز، 2008، ص31)

ويعرفه طه عبد العظيم حسين (2007) بأنه:" خلق مناخ عام من التوتر والقلق، وهو ذو طبيعة فكرية أو عاطفية ويتسم بالاستمرارية". (طه عبد العظيم حسين، 2007، ص22)
وهناك عدة أنواع من الارهاب منها الارهاب السياسي، والاجتماعي، والفكري، وكذا التربوي والديني. (سلاطنة رشيدة، 2011، ص 28)

ويذكر محمد جواد رضا (1983) أنه في ظل البيئة العالمية الحالية تتولد أشكال عديدة للعنف أهمها الآن هي ظاهرة (الارهاب) هذه الظاهرة التي طغت بشكل واضح وملحوظ في عصرنا الراهن.
ويعد الارهاب في شكـــله ومضمونه نوع من أنواع العـــف (المرضي) ويقتـرب فـي الكثير من صوره ودوافعه وأهدافـــه من الســـلوك الاجرامي حيث أن (أيّ عنف منظـم ومدبر يعد سلوكاً إجراميا). (حسن علوان، 2008، ص14)

الفرق بين الارهاب والعنف:

إن تعريف العنف من جهة، والارهاب من جهة ثانية، هو موضع خلاف شديد بين المفكرين ورجال القانون والمختصين، حيث لا يوجد مقياس، أو مكيال يقاس عليه الفعل ليحدد هل هو من الاعمال الارهابية، أم من أعمال العنف، فهناك فرق بينهما فحسب التعريف الذي أورده بول واتر نجد أن من خصائص الارهاب أو العنف الارهابي:

1. له مظهر سيكولوجي لكونه يتعاطى مع الطبيعة الانسانية من خلال الحالة النفسية التي يحدثها.
2. أنه ذو طبيعة لا تمايزه (أي لا تميز في هدفه بين رجل وامرأة– طفل أو كهل)
3. صفة المفاجأة، أو عدم القدرة على التنبؤ بوقائع العنف.
4. له محتوى سياسي، أي لا يكون لدوافع ذاتية أو مصالح شخصية.

(محمد عوض الترتوري، اغادير عرفات جويحان، 2006، ص55)

فكل عمل يتصف بالعنف وتختل فيه خاصية من تلك الخصائص لا يرقى الى درجة الارهاب. ثم إن الارهاب كمصطلح لم يتم اتفاق دولي على تحديد مفهومه تبعا لاختلاف الرؤى الفردية، الاحادية، والإيديولوجية، والاهداف.

(محمد عوض الترتوري، اغادير عرفات جويحان، 2006، ص56)

والعلاقة بين الارهاب والعنف علاقة متداخلة، فالإرهاب هو شكل من أشكال العنف الذي يخرج غالبا عن القواعد التي يقبلها المجتمع ويعني التخويف الشديد والترويع وبث الرعب والذعر في نفوس الأفراد أو الجماعات.

ويرتبط الارهاب بالتطرف والتعصب الذي يقصد به الخروج عن والوسط او البعد عن الاعتدال والقواعد والأطر الفطرية والقانونية التي يحددها المجتمع.

(طه عبد العظيم حسين، 2007، ص23)

يتضح لنا مما سبق أن مصطلح الارهاب لازال يكتنفه نوع من الغموض اذ لم يتفق الباحثون على تعريف محدد له، لكن مع هذا يمكن اعتباره سلوكيات وأفعال عنيفة يقوم بها فرد أو جماعات أو منظمات أو دول تهدف الى بث الرعب والدعر والهلع والهدف منه في أغلب الحالات هي زعزعة أمن واستقرار الأفراد أو الدول. وبهذا يكون الارهاب شكلا أو مظهرا لعنف متطرف.

4- العنف والصدمة:

إن التعرض لأعمال العنف المكثف يعتبر مؤشرا بظهور أعراض ما بعد الصدمة لاحقا(PTSD). (سعدون غديري مسعودة، 2011، ص42)

أما Crocqفيتحدث عن المواجهة المفاجئة مع الموت الحقيقي، موتنا الشخصي وموت غيرنا، من دون وساطة النظام الدال (Le système signifiant) الذي يحمي الفرد في الحياة اليومية من هذا الاتصال العنيف، يجد Crocq في هذا المضمار أن هناك ارتفاع ميتافيزيقي تقريبا، حيث يقول الاكبر عمقا في هذه التجربة هو الادراك المتميز للعدم لهذا العدم الذي يخشاه المرء وينفيه بشغف كل يوم، لأن توكيد كل وجود والايمان بالحياة يذوبان في النفي المعزم عليه(المظهر) للعدم (La négation exorciste du néant) هذا العدم الذي كل واحد منا متأكد منه من غير أن يعرفه حقا. وبالتالي يتعلق الأمر هنا بانقطاع في الدال (Signifiant) مع اقتحام مفاجئ لتجربة الموت والعدم واللامعنى لوجود كان له لحد الآن معنى. يرى الفرد نفسه أمام هذا الظهور المؤكد لموت حقيقي مجرد من الدلالات (Signifiants) والتصور لسبب بسيط، أنه لم يسبق له التعرف من قبل على الموت من جهة ومن جهة أخرى، لا يمكن للبدائل (Substituts) الراسخة في الوعي والثقافة، مثل الجثة والطقوس المتعلقة بالموت، أن تشرح ولا أن تسيطر على هذه المواجهة، ومنها تأتي التجربة الأساسية للذعر والشعور المسبق الشخصي بصفته حقيقة نهائية، وفقدان الذات بأكملها. (سعدوني غديري مسعودة، 2011، ص55-56)

يعرف لابلانش وبونتاليس (2002) الصدمة بأنها: "حدث في حياة الشخص يتحدد بشدته وبالعجز الذي يجد الشخص فيه نفسه عن الاستجابة الملائمة حياله وبما يثيره في التنظيم النفسي من اضطراب وأثار دائمة مولدة للمرض حيث تتصف من الناحية الاقتصادية بفيض من الاشارات تكون مفرطة بالنسبة لطاقة الشخص على الاحتمال وبالنسبة لكفاءته في السيطرة على هذه الاشارات وإرصانه نفسيا". (لعوامن حبيبة، ص58)

وقد أثبتت الدراسات النفسية أن أكثر الفئات تأثرا بالحدث الصدمي هي فئة الأطفال البنية الأكثر هشاشة وتأثرا باختلاف الصدمات وشدتها التي تخترق بنيته النفسية بسهولة أكبر من الفئات العمرية الأخرى، وذلك لنقص المهارات في مواجهة الضغوط والمرونة النفسية في التكيف معها ايضا مما يجعلهم أكثر عرضة لاضطراب ما بعد الصدمة (PTSD). (خالد الصراريرة، 2009)

5- نظريات تفسير العنف:

5-1. النظرية السلوكية:

ركزت النظرية السلوكية على المتغيرات الموجودة في البيئة، وتشغل العوامل الاجتماعية حيزا كبيرا منها نظرية الاحباط والعنف، لعل الغرض الذي يجمع بين الاحباط والعنف من أشهر المحاولات النظرية التي تناولت مظاهر السلوك العدواني.

والاحباط حسب هذه النظرية يتسبب فقط في اثارة نزوة العدوان، وأن ظروفا أخرى تتدخل وتحدد امكانية التعبير عنها في شكل فعل من افعال العنف، لكن لدرجة قوة النزوة حسب خاص في درجة تحولها الى عنف، فكلما ارتفعت هذه الدرجة، وكلما طالت المدة الزمنية، كلما ارتفعت درجة احتمال تحولها الى العنف. (مصطفى عمر التير، 2014، ص31-33)

ويضيف المطيري (2006) أن النظرية السلوكية تفسر العنف من منظور السبب والنتيجة فهي ترى أن البيئة هي المحدد الرئيسي في تشكيل سلوك الفرد، وأن شخصية الفرد تتشكل من خلال الخبرات التي يتعرض لها الفرد عبر عملية التنشئة الاجتماعية داخل البيئة. (حليمة قادري،2015، ص123)

ويشير الشنواني (1999) أن واطسون يؤكد بأن السلوك الشاد سلوك مكتسب، يتعلمه الفرد وفق مبادئ الاشراط الكلاسيكي، ويرى كثير من علماء النفس أن العدوان سلوك متعلم ويفسرونه في ضوء نظرية التعلم بالأشراط الاجرائي وقد كان لبحوث عالم النفس الامريكي(سكنر) أكبر الأثر في ايضاح حقيقة أن العدوان ظاهرة سلوكية اجتماعية يتعلمها الانسان تبعا لمبادئ التعلم. (عبد الله محمد النيرب،2008، ص15-16)

كما يرى اصحاب النظرية السلوكية حسب ما جاء في الخولي (1974) أن التنشئة الاجتماعية التي تطبق على الفرد تتضمن تغيرات في السلوك تنشأ عن التجربة والخبرة أو نتيجة لارتباط المثير بالاستجابة والتعزيز الايجابي والسلبي بالسلوك. (أميمة منير عبد الحميد جادو،2005، ص43)

وفي نفس المنحى يفترض سكينر في نظريته عن الاشراط الاجرائي أن الانسان يتعلم سلوكه بالثواب والعقاب عن طريق التعزيز لاستجابة، فالسلوك الذي يثاب عليه يميل الى تكراره، ويساعده على ذلك التعزيز الذي يلي الاستجابة، ومقدار هذا التمرين والسلوك الذي يعاقب عليه، يقلع عنه. وينطبق هذا على السلوك العدواني، فالإنسان عندما يسلك سلوكا عدوانيا اذا عوقب عليه كف عنه، واذا كوفئ وشجع عليه أو تسامح معه، كان أميل لتكراره في المواقف المماثلة.

وقد وجد كل من (لترز وبراون) كما جاء في مرسي (1985) أن مكافأة الطفل على عدوانه تنمي العدوانية عنده حتى ولو كانت مكافأته غير منتظمة، وبذلك يتضح أن الثواب والعقاب يتحكمان في السلوك العدواني (عبد الله محمد النيرب، 2008، ص 16)

نستخلص مما سبق أن سلوك العنف عادات مكتسبة من المجتمع نتيجة الارتباط بين المثير والاستجابة، والتعزيز الايجابي أو السلبي، فشخصية الفرد تتشكل من خلال المحيط الذي يعيش فيه بداية بالوالدين الى المجتمع الخارجي.

5-2. نظرية التعلم الاجتماعي:

تذكر فادية أبو شهبة (2004) أن أنصار هذه النظرية يهتمون بتفسير عملية تعلم سلوك العنف من خلال التقليد والمحاكاة. فيرون أن معظم سلوك الانسان سلوك متعلم ويتم تعلمه من خلال القدوة، اذ يمكن لفرد من خلال ملاحظة سلوك الآخرين أن يتعلم كيفية انجاز السلوك الجديد. (محمود سعيد الخولي، 2002، ص 106)

تفترض هذه النظرية أن الأشخاص يتعلمون العنف بنفس الطريقة التي يتعلمون بها أنماط السلوك الاخرى، وتتم عملية التعلم داخل الأسرة في شتى المجالات والانماط الثقافية حيث أن الأطفال الذين يشاهدون السلوك العدواني لا يتذكرونه فحسب بل يقلدونه الى حد ما كبير، وخاصة عندما يرتكب هذا السلوك أحد البالغين الذي يعد سلوكهم نموذجا يقتدى. حيث يميل الأولاد به الى محاكاة السلوك العدواني بصورة تلقائية ولتعزيز هذا السلوك يزداد بينهم ارتكابه ويتميزون بالعدوان والعنف. (منى يونس بحري وآخرون، 2011، ص46)

ويعتبر باندورا Bandura حسب شريف (1992) أن السلوك العدواني أو العنيف متعلم من خلال التعلم بالملاحظة والتقليد والمحاكاة وهناك الكثير من الدراسات التي تؤكد على أن ملاحظة السلوك العدواني تزيد من احتمالية أن يصبح الملاحظ أيضا عدواني، وخاصة عندما يكون هذا السلوك وسيلة فعالة في الحصول على الرغبات والأهداف المرغوبة. (عبد الله محمد النيرب،2008، ص21)

حسب هذه النظرية فإن السلوك يكتسب من خلال القدوة، والتقليد، والمحاكاة وذلك من خلال التنشئة الاجتماعية.

5-3. النظرية البيولوجية:

يشير ارونEron أنه يعتقد العلماء بوجود علاقة بين العنف والظروف المختلفة للتركيبات الجينية والهرمونية، فمن وجهة نظرهم أن منطقة الجبهة الأمامية والجهاز الطرفي مسؤولة عن ظهور السلوك العنفي لدى الانسان وعند استئصال بعض التوصيلات العصبية في هذه المنطقة عن المخ–كما حدث في بعض التجارب – أدى الى خفض التوتر والغضب والميل الى العنف والى حالة من الهدوء والاسترخاء، ويحدث عكس ذلك عندما ستثار هذه المناطق بواسطة التيار الكهربائي. (كمال الحوامدة، 2007، ص103)

كما أثبتت دراسات أخرى عنيت بالولدان حسب ما جاء في غانم عبد الله عبد الغني (2004) أن الظهور المبكر للعدوان واستمراره يرتبط بانخفاض أحد الهرمونات في اللعاب، وفي حالة بقاء هذا النقص في اللعاب يصبـــح هؤلاء الأطفال مشوشين لسنوات طويلة، ويتورطون فيما بعد بنسبة كبيرة من الجراثيم، وهذا الاضطراب لا ينتج من التربية، وانما يعود لوجود مورثات جينية تسبب انتاج هرمونات معينة بشكل مختلف، دامت هذه الدراسة أربع سنوات، شملت(36صبيا) ممن زاروا العيادات النفسية بسبب اضطرابات الشخصية، حيث لوحظ لديهم العراك واستخدام الاسلحة والعنف والسرقة والتوجهات الجنسية الغريبة. (مصطفى عبدون، 2017، ص70)

تركز هذه النظرية في تفسيراتها على الاستعداد للعنف الذي تحمله الجينات وكذا الاضطرابات التي تحصل في الهرمونات كانخفاضها أو وجودها بكميات قليلة.

5-4. نظرية الصراع:

يرى أصحابها بأن العنف الذي يحدث في المجتمع هو ميدان للظلم التاريخي بما تعانيه الأقليات من قلة في الثورة والقوة، وهو ناتج عن قهر يتعرض له الناس، ويعدونه سلاحا فتاكا للنزاع بين الجنسين وأداة الهيمنة الرجل.
اضافة الى التركيز على صراع الادوار فإن هذه النظرية تركز أيضا على الشعور الشخصي بالحرمان بين ما يرغب به الناس وما يحصلون عليه، وبين انخفـــاض المستوى الاقتصادي الذي يؤدي الى الحرمان، الأمر الذي يزيد من النزوع الى العنف. (منى يونس بحري وآخرون، 2011، ص45)

ويرى أصحاب هذه النظرية أن الأدوار السائدة في المجتمع تعكس سيطرة الرجل على المرأة ففي المجتمع الذكوري الرجال يسيطرون على النسق الوظيفي ويتمتعون بفوائده ويعني السماح للمرأة بالدخول في هذا النسق مساءلتها للرجل في هذه الفوائد والمكاسب هي اساليب التنشئة الاجتماعية حيث تقوم الأمهات بتنشئة البنات تنشئة مختلفة عن الذكور، وبحسب الوضع الاجتماعي والطبقة التي تنتمي اليها الأسرة.
وتستخدم الأسرة في تنشئة البنات أساليب يمتلكها العنف، ويسمح للذكور فيها بممارسة هذا العنف ضد البنات وكأن ذلك حق من حقوقهم المشروعة. فتحرم البنات بذلك من الفرص المتكافئة في التعليم والعمل والثقافة وغير ذلك من الفرص المحققة للنمو التقدم. (منى يونس بحري وآخرون، 2011، ص46)

تركز هذه النظرية على صراع الأدوار السائدة في المجتمع والتي تعكس سيطرة الرجل على المرأة.

5-5. نظرية التعلق:

يذكر الزهراني (2003) أن هذه النظرية تقوم على فرضية أساسها أن العلاقات السلبية والسيئة بين الوالدين و الطفل لها ارتباط وثيق بتعرض الطفل للإساءة والايذاء من طرف والديه، أو من أحدهما، أو من طرف أحد الأفراد المحيطين به، وتقوم هذه النظرية على اساس أن الطفل لديه الاستعداد للاتصال مع الآخرين، وتكون رباط عاطفي معهم، هذا الاستعداد حينما يتم تقويته من خلال التفاعل بين الام والأب والطفل فان العلاقة تصبح سوية وتكون خالية من العنف، أما اذا لم يتم اشباع هذا الاستعداد للارتباط العاطفي في المرحلة المبكرة من حياة الطفل، فان ما سيتبعها من مراحل قد يتسم بوجود نوع من الجفوة بين الابوين والطفل وبالتالي امكانية حصول العنف. (سلاطنة رشيدة، 2011، ص25)

وعلى ضوء ما تقدم يمكن اعتبار أن كل نظرية حاولت أن تفسر سلوك العنف من جانب توجهها النظري، اذ أرجعته النظرية التحليلية الى الدوافع اللاشعورية، والعدوانية الكامنة في الفرد وكذا الاحباط وعقدة النقص، في حين تنظر اليه المدرسة السلوكية على أنه استجابات وعادات مكتسبة من المجتمع بفعل التنشئة الاجتماعية، ويرجع الى العلاقات السلبية بين الوالدين والابناء حسب نظرية التعلق.

يرى البيولوجيون ان العنف نتاج لاستعدادات تحملها الجينات أو اضطراب في الهرمونات أما أصحاب التعلم الاجتماعي فانهم يرون أن سلوك العنف ينتج عن التعلم من خلال القدوة الملاحظة والتقليد.

5-6. النظرية التحليلية:

يعتبر سيجموند فرويد حسب ما جاء في السعودي (2005) من أبرز رواد هذه النظرية حيث يؤكد فيها على الدوافع اللاشعورية وهي المشاعر المختزلة في اللاشعور وغير المقبولة اجتماعيا، فالفرد من منظور هذه النظرية معرض لصراع داخلي في شخصيته نتيجة لشعوره بالذنب أو الخطأ والذي بدوره يمكن أن يؤدي الى سلوكيات منحرفة وعدوانية. (أسامة أحمد العدوي 2008، ص36)

كما يعد العدوان هو أحد أهم جوانب نظرية فرويد العامة لتفسير السلوك البشري، ولأنه تأثر كثيرا بالنظريات التي كانت تسيطر على التفكير العلمي في عصره فان الداروينية بارزة في اعماله، غلب على نظرية فرويد العوامل البيولوجية الوراثية في شكل سيطرة الغرائز والدوافع والحاجات. وأرجع العدوان لغريزة الموت والتي تتقاسم وغريزة حب الحياة المسيطرة على جميع النزوات البشرية، وعليه يبدو العدوان كخاصية بيولوجية ويصبح العنف استجابة طبيعية، لكن لابد من الاشارة أن تطورات كثيرة حدثت في مجال التحليل النفسي يقلل بعضها من قوة تأثير الخصائص الوراثية ويفسح المجال لتأثير عوامل البيئة.

تتمثل جوانب القوة في نظريات التحليل النفسي للعدوان بأنها تقدم تفسيرا واضحا للعنف فالعدوان خاصية تمتد جذورها الى الطبيعة البشرية.

وهي بذلك موجودة في وضع كمون وتثار إذا اعترض نشاط الفرد أو حتى الحيوان المتمثل في سلسلة من الاستجابات الموجهة نحو هدف معين، وعندما تستثار نزوة العــدوان فإنها تأخذ اشكالا متعددة من بينها العنف، وفي هذه الحاله يصبح العنف استجابة طبيعية كغيره من الاستجابات الطبيعية للفرد.

ويصبح ما يمكن ان يفعله المجتمع لا يتعدى بعض البرامج التي تستهدف تشجيع الفرد على التستر على نزواته العدوانية وحفظها في الداخل، والاحجام عن التعبير عنها في شكل فعل من افعال العنف المنخفضة مؤشرا على نجاح هذه البرامج المجتمعة وبنفس الكيفية تعكس المعدلات المرتفعة للعنف فشل نفس البرامج. (مصطفى عمر التير، 2014، ص30-31)

ويعتبر آدلر حسب ما جاء في موراز (2002) Moraz أن جميع الأفراد يبدِؤون حياتهم بالشعور بالنقص حيث يولد الفرد عاجزا عن رعاية نفسه واطعامها، ومن تم يعتمد على الاخرين في اشباع حاجاته، وأن هذا الشعور بالنقص يستثير لدى الطفل رغبة قوية في السعي

نحو القوة والتفوق من اجل التغلب على الشعور بالنقص، وأثبات الذات، وعليه فالعنف والعدوان هو وسيلة التغلب على الشعور بالنقص والسعي نحو القوة والتفوق. (حليمة قادري، 2015، ص122)

وترى Janine Puget (1980) أنّه أيا كانت النظرية، على المستوى الوصفي، فإن العنف الاجتماعي يشبه مظهرا متقطعا، يميل إلى إقامة أو تعزيز صلة بين الحامي والكائن العاجز أو دون حماية، أو إلغاء أو إبادة الأضعف أو الأكثر ضعفا.

وبالتالي يحدث انخفاض في مساحة الاتصال والتنشئة الاجتماعية لأصغر تعبير لها؛ شيء غريب وغريب لأنه مفروض على الذات، يتم إلغاء الموضوع المطلوب، وتجاهله، وتحولت الارتباط إلى علاقة السيد والعبد.

يقترب مفهوم العنف ويتشابه مع مصطلحات أخرى كالعدوانية، والغضب، والاساءة والارهاب وفيما يلي سنقف عند كل مصطلح من هذه المصطلحات لتوضيح الفروق بينها وبين العنف.

6- أشكال العنف:

تتعدد أشكال العنف، ومنها العنف الديني والسياسي والاجتماعي والأسري...االخ.

قسم علي محمد ليلة (1974) العنف الى أربعة اشكال يتم عرضها كالتالي:

- العنف اللاعقلاني غير مسؤول: ويتميز هذا النمط بانتقاده لأي أهداف موضوعية يثور ضدها، وحتى افتقاده لدوره في تصريف بعض التوترات المختزنة كما هو الحال في العنف الانفعالي.
- العنف المتمدي: ويفتقد هذا النوع ايضا امتلاك أية اهداف موضوعية محددة وواضحة فهو نوع من تجسيد الفراغ أو الوهم أو غلى الأقل تجسيد واقعي لتوترات معنوية.

- العنف الانفعالي أو العاطفي: وهو عادة ما تكون أسبابه الموقفية أكثر اثارة في ظروف معينة من اسبابه الموضوعية.
- العنف العقلاني أو الرشيد: وهو أكثر أنواع العنف نضجا وفاعلية، ذلك اكار واضح يحتوي بداخله على الأهداف المحددة موضوعيا. (محمود سعيد الخولي،2002، ص76)

قسم كلود تشيز (نقلا عن وفاء محمد برعي، 2002) العنف الى ثلاث اشكال:

1-**العنف البدني:** وهو نوع مباشر، هجوم ملموس مادي اتجاه انسان أو اتجاه جماعة يعرض المعتدي عليه الضرر بالصحة أو قد يفقد حياته أو هو احتكاك شخص أو جماعة بجماعة بغرض الحاق الضرر بجسد آخر.

2-**العنف الاقتصادي:** وهو نوع يختص بتعرض ممتلكات الدولة الخاصة أو العامة أو الملكية الخاصة للأفراد للنهب أو السلب أو التخريب، الحرق، الاستيلاء، أو التدمير او الخسارة مثل حرق منتوج فلاحي لشخص انتقاما أو كسر سيارة المعتدي.

3-العنف الأخلاقي:

وهو الذي يمس رموزا معينة، وهو مفهوم حديث غير محدد المضمون وينتمي في واقع الأمر الى السلطة بمفهومها القديم، وبتم من خلال القضاء على الأشخاص التي تعني لدى الدولة رموزا للسلطة الدينية السياسية، او الفكرية. (سلاطنة رشيدة، 2011، ص 84)

وصنف مجدي المتولي (1995) العنف الى الاشكال والصور الاتية:

- **المظاهرات:** والمظاهرات هي تجمع من المواطنين وغالبا ما تكون منظمة والمفترض فيها عدم العنف والهدف اعلان الاحتجاج ضد النظام برمته أو ضد النظام بلامته أو ضد سياسة طبقت أو مزمع تطبيقها أو ضد قرار سياسي معين أو ضد شخصية رسمية.
- **أحداث الشغب:** وهي تجمع من المواطنين غير منظمة تهدف الى اعلان الاحتجاج او ضد احدى القيادات الرسمية وذلك من خلال القوة المادية.
- **التمرد:** وهو شكل من اشكال المواجهة المسلحة للنظام القائم من قبل بعض العناصر المرئية والعسكرية أو الاثنين معا وذلك لممارسة الضغط والتأثير على النظام للاستجابة لمصالح معينة لهذه القوى.
- **الاضراب:** وهو الامتناع عن العمل لفترة قد تطول أو تقصر لممارسة الضغط على الحكومة للاستجابة لبعض مصالحهم ومطالبهم الفئوية.
- **الاغتيالات ومحاولة الاغتيالات:** وهي عملية القتل أو محاولات القتل التي تستهدف شخصيات تشغل مناصب سياسية. (محمود سعيد الخولي،2002، ص76)

4-**العنف في الوسط المدرسي:** تصنف صارة ضويفي (2011) أشكال العنف في المدرسة الى:

- **العنف الجسدي:** الضرب بأية وسيلة متاحة وخاصة الهجوم من طرف المجموعات.

العنف النفسي: التهديد والتجريح.

- **العنف الجنسي:** استخدام الألفاظ والشتائم البذيئة واعتداء على حرمة الجسد من الكلبة الأكبر سنا للطلبة الأصغر سنا وخاصة في دورات المياه.
- **العنف اللفظي الكلامي:** الشتائم واستخدام العبارات التحقيرية.
- **العنف لمادي:** تكسير ممتلكات المدرسة والأفراد. (سهيل مقدم، 2012، ص380)

هناك من يصنف العنف حسب شموله اذ يقسمونه الى:

- **العنف الفردي:** وينظر اليه جلال اسماعيل حلمي (1999) بأن الفرد يقوم بممارسة هذا السلوك إما بصورة لفظية أو بدنية اتجاه الآخر سواء بفرد أو جماعة وهو يرمي من

خلال ذلك الى تحقيق أهداف متعلقة بحاجات نفسية فمرتكبيه عادة ما يتصفون بخصائص معينة تجعله يجنح الى السلوك العنيف كلما أتيحت له الفرصة. (حاج الله مصطفى، 2015، ص80)

ويضيف سيد معتز عبد الله (2001) أن العنف الفردي يقصد به كافة أشكال العدوان التي يقوم بها الأفراد. (سيد معتز عبد الله،2001، ص653)

- **العنف الجماعي:**

يشير وفاء محمد برعي أن العنف الجماعي يتمثل في عنف أكبر يشمل حيزا أوسع كالعمليات الارهابية، والاضطرابات والمظاهرات التخريبية التي ترتكب بصفة جماعية الر الثأر الجماعي وصولا الى الحروب الأهلية بين القبائل أو الدول.

(حاج الله مصطفى، مرجع سابق، ص81)

ويضيف سيد معتز عبد الله (2001) أن العنف الجماعي هو ذلك الشكل من العنف الذي تقوم به جماعات معينة في المجتمع مثل: الصراع الطائفي...الخ .تتعدد مجالات العنف لتشمل العنف داخل الأسرة والعنف في الشارع والمدرسة –والعنف ضد المرأة. (سيد معتز عبد الله،2001، ص653)

التصنيف على أساس المؤسسات:

ويصنفه الطيب نوار (2003) بأنه ذلك العنف الذي يمارس في إطار المؤسسات الاجتماعية، ومن مظاهره:

– **العنف العائلي أو الأسري:** وهو العنف الممارس على الأفراد في إطار العائلة أو الأسرة، ومن أوجه ذلك العنف الممارس من طرف الآباء على الأبناء، وعكسه والعنف الممارس من طرف الأزواج على الزوجات والعكس ...الخ– .

–**العنف الأسود:** هو عنف شهدته الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1967 وسنة 1968 من طرف سكانها السود الذين اغرقوا كثيرا من المدن الكبرى في بحار من الحرائق والتخريب

والدم، وأفرزته الرغبة في التحرر من الظلم الاجتماعي والاستغلال الاقتصادي العنصري، الذي كان يمارسه السكان البيض على السكان السود .

- **العنف الطلابي:** عنف يتعلق بإضرابات واحتجاجات واضطرابات وانتفاضات الطلاب الجامعيين، يعبرون من خلاله على تدمرهم ورفضهم لأوضاع تربوية أو اجتماعية أو سياسية في بلدهم أو جامعاتهم أو في بلد آخر أو جامعة أخرى تضامنا معها.

- **العنف الرياضي:** وهو العنف الممارس بين الشباب عموما في الأندية الرياضية والملاعب...الخ، ويطلق بعض الباحثين على العنف في الرياضة مصطلح "الحرب من دون سلاح"، ومن مظاهره صور الشغب التي تقوم بها الشباب أثناء إجراء المباريات الرياضية ضمن مناصرتهم لفريق رياضي في مقابل فريق رياضي آخر، ومن صوره أيضا الضرب والحرق العشوائي وإلحاق الأذى بكل شيء مما يعبر عن غضب الشباب في حالة خسران فريقهم... الخ فقد يتحول عنف الرياضيين وشغبهم إلى حرب بين فريقين أو جماعتين أو شعبين .ولقد أسفرت عمليات العنف الرياضي في العالم على خسائر معتبرة في الأرواح والمواد سجلتها دول متعددة منها :أول حادثة عنف خطيرة سجلت في ملعب كرة القدم سنة 1902 بحديقة ايبروسكي بإنجلترا، وفي عام 1964 راح ضحية أحداث الشغب والعنف التي وقعت في ملعب ليما نتيجة مباراة رياضية بين الأرجنتين والبيرو، 318 قتيلا،

أما في سنة 1969 فقد اندلعت حرب بين الهندوراس والسلفادور سميت "حرب كرة القدم" نتيجة مباراة رياضية في كرة القدم يدخل ضمن تصفيات أمريكا اللاتينية لكأس العالم نظمها في المكسيك، وحدثت في الجزائر وفي بلدان أخرى .

وتوجد أنواع أخرى وأشكال عديدة للعنف مثل العنف الثقافي والفكري والعلمي والديني، وحرب العصابات وإرهاب المنظمات السرية والإرهاب الثوري والشبه ثوري– ...

العنف المدرسي: هو العنف الممارس في إطار مؤسسة المديرية، ومن أوجهه العنف الممارس من طرف المعلمين على التلاميذ، وفيما بين التلاميذ، ومن طرف التلاميذ على المعلمين، ومن طرف إدارة المؤسسة على التلاميذ والمعلمين...الخ. (صباح عجرود، 2007، ص16–17)

وتقسم منظمة الصحة العالمية (2002) العنف الى:

1-**العنف الموجه للذات:** ويقسم هذا النمط الى:

أ- **سلوك انتحاري:** يتضمن الافكار الانتحارية ومحالات للانتحار والذي يدعى في بعض الدول ايض الانتحار التظاهري او الاصابة الذاتية المدروسة أو الانتحار التام.

ب-انتهاك الذات: ويشمل اعمال كالتشويه الذاتي.

2-**العنف بين الاشخاص:** والذي يقسم الى:

أ- العنف العائلي: زبين الأقران وثيقي الصلة ويقع هذا النوع من العنف عادة في المنزل ولكن ليس بشكل مطلق مثل انتهاك الأطفال وعنف الأقران وثيقي الصلة وانتهاك المسنين.

ب-العنف المجتمعي: وهو العنف الذي يقع بين أفراد لا قرابة بينهم، وقد يعرفون بعضهم أو لا يعرفون ويقع بشكل عام خارج المنزل مثل عنف العصابات والأعمال العشوائية من العنف والاغتصاب بواسطة الغرباء والعنف في مؤسسات كالمدارس وأماكن العمل والسجون.

3-**العنف الجماعي:** وفيه يفترض وجود دافع محتمل للعنف ترتكبه الزمر الأكبر من الأفراد أو الدول وتقسم الى اقسام هي:

أ- عنف اجتماعي: فقد يراد من وراء العنف الجماعي التعجيل ببرنامج اجتماعي خاص مثل جرائم الكراهية المرتكبة من قبل مجموعات منظمة والأعمال الارهابية وعنف العصابات الاجرامية.

ب- **عنف سياسي:** ويشمل المعارك الحربية والعنف المرتبط بها وعنف الدول والأعمال المشابهة التي تنفذ بواسطة مجموعات أكبر.

ج-**عنف اقتصادي:** ويشمل هجمات المجموعات بدواع مكاسب اقتصادية كالهجمات التي تنفذ بهدف تعطيل الفعاليات الاقتصادية وتعطيل تحقيق الخدمات الاساسية، وانشاء تقسيمات أو تجزئة اقتصادية. (صاحب أسعد ويس الشمري، 2012، ص11)

خلاصة

تعد مشكلة العنف ظاهرة عالمية، عرفها الانسان منذ وجوده على سطح المعمورة، غير أنه استفحل في السنوات الأخيرة وترتبت عنه أضرار جسيمة من الضحايا والممتلكات مما يستدعي ايجاد حلول فورية للحد منه.

يدل مصطلح العنف على أفعال أو سلوكيات مادية أو لفظية مصحوبة بالقوة والاكراه والضغط يستعملها فرد أو جماعة ضد أفراد أو جماعات يلحق بهم أضرار مادية ومعنوية. وللعنف أشكال متعددة قد يكون فردي أو جماعي، أسري، مدرسي، سياسي، عرقي ...الخ.

قد يتداخل مصطلح العنف مع مصطلحات أخرى قريبة منه كالعدوان والاساءة، والغضب إذ يعتبر العنف شكلا أو مظهرا من مظاهر العدوانية والاساءة والغضب، كما يعد الارهاب الشكل المتطرف للعنف بما يتضمنه من الذعر والرعب والهلع الممارس ضد الفرد أو الدول لزعزعة أمنها واستقرارها.

هذا، وقد تناولت عدة نظريات مصطلح العنف بالتفسير إذ ترى هو تعبير عن الدوافع اللاشعورية بالنسبة للتحليلين، كما يرون فيه تعبير عن العدوانية الكامنة في الفرد وكذا الاحباط الذي يشعر به. وهي سلوكيات مكتسبة من المجتمع بالنسبة للسلوكيين بفعل التنشئة الاجتماعية. كما قد يكون سلوك متعلم من البيئة بواسطة الملاحظة والتقليد.

كما يرى المنظرين في التعلق أم سلوك العنف قد ينتج عن العلاقات السلبية بين الوالدين، أما البيولوجيون فهم يرون فيه استعداد تحمله الجينات أو اضطراب في الهرمونات.

قد يظهر العنف من خلال العديد من السلوكيات والوضعيات، أهمها مثلا وضعية اللعب عند الأطفال في فترة الكمون، أين يعد نمط اللعب معيارا هاما للتعبير عن مدى ظهور السلوكيات العنيفة عند الطفل. وهو ما سنحاول عرضه في الفصل الموالي الخاص بمتغير اللعب.

الفصل الثالث

فضاء اللعب والطفولة

عناصر الفصل:

تمهيد

- تعريف الطفولة
- اللعب عند الطفل
- نظريات اللعب
- أنواع اللعب
- اللعب عند الطفل بعد الأحداث الصدمية
- تعريف فضاء اللعب
- تأسيس المجموعة

خلاصة

تمهيد:

الطفل ليس كما اعتبرناه طويلا، رجل مصغّر، ولكن كائن له حياته وبنيته النفسية الخاصة، إلى جانب وجود كيانه المميز، وتأثير مساره على مصير حياة الراشد.

إنّ معظم الاضطرابات الطفولية والنزاعات في مرحلة الطفولة والمراهقة، تفسر الأمراض العقلية

للراشدين. لذلك من الضروري معرفة وفهم العمليات النفسية للطفل.

تم تقسيم هذا الفصل إلى ثلاث عناصر أساسية، سوف نعرض المراحل التي يمر بها الطفل من الميلاد إلى زمن الكمون، بدءا بتعريف الطفولة. وأسلطنا الضوء على الصدمة المختلفة التي قد يتعرض لها الطفل وانعكاساتها على نموه.

ثمّ تطرقنا بالتفصيل إلى مختلف نظريات اللعب عند الطفل ومقارنته باللعب بعد تعرضه للأحداث الصدمية.

لنصل إلى فضاء اللعب وتأسيس المجموعة.

1ـ تعريف الطفولة:

1-1 . تعريف الطفل في اللغة:

هو الصـــغير من كل شـــيء ويطلق الطفل في علوم التربية على الولد أو البنت حتى ســـن البلوغ ويطلق على المولود ما دام ناعما.

وفي موســـوعة علم النفس والتحليل النفســـي (1993) تعرف الطفولة على أنها مرحلة من الحياة تبدأ من لحظة التشـــكل حتى المراهقة، وأنها المرحلة النهائية الهامة لتغير المولود الجديد لينتقل ويصبح راشد.

1ـ 2 . تعريف الطفولة اصطلاحا:

هي مرحلة حياتية فريدة تتميز بأحداث هامة وفيها توضـح أسس الشـخصـية المستقبلية للفرد البالغ، لها مطالبها الحياتية والمهارات الخاصـــة التي ينبغي أن يكتســـبها الطفل، وهي وقت خـاص للنمـاء والتغيير والتطور يحتـاج فيهـا الطفـل إلى الحمـايـة والرعـايـة والتربيـة. **(محمد عودة الريماوي، 2000: 122، 129)**

والطفولة عند علماء النفس هي المرحلة التي تبدأ من لحظة وجود الجنين في بطن آمه وهذه الفترة من أهم وأخطر مراحل عمره على الإطلاق، وعلى هذا فتطور الطفل يبدأ بـالمرحلـة الجنينية وينتهي بالبلوغ الجنسي. **(صالح حزين السيد، 1993، ص 8)**

من هذه التعاريف نستخلص أن الطفولة هي المرحلة التي يقضـيها الكائن الحي تحت رعاية الآخرين حتى ينضـج ويكتمل ويعتمد على نفسـه في تدبير شؤونه وتأ مين حاجاته البيولوجية والنفسية والاجتماعية.

و قد قســم العلماء و الباحثين الطفولة إلى مراحل مختلفة كل حســب المنحى النظري الذي ينتمي إليه فنجد من ركز على الجانب المعرفي و العقلي مثل بياجيه و منهم من ركز على الجانب الاجتماعي كاريكســـون و منهم من ركز على الجانب الانفعالي، و منهم من ركز على الجانب النفسـي الجنسـي، و في دراستنا الحلية اعتمدنا على نظرية فرويد الذي يعتبر مؤســس نظرية التحليل النفســي التي يغلب عليها الطابع البيولوجي و قد أطلق عليها فرويد اســم اللبيدو **libido** بمعنى الطاقة و تدخل هذه الطاقة في صــدام مع المجتمع و نتيجته تتحدد صورة الشخصية في المستقبل .

يرى فرويد أن هذه الطاقة الغريزية تمر بأدوار محددة في حياته والنضج البيولوجي هو الذي ينقل الطفل من مرحلة إلى أخرى حيث يستمد الطفل إشباعه لطاقته في كل مرحلة من خلال عضو معين من أعضاء جسمه ويسمي فرويد المراحل النفسية باسم العضو الذي يستمد منه الطفل الإشباع في مرحلة معينة وقسم النمو النفسي الجنسي إلى مراحل. **(غباري خالد أبو شعيرة، 2009. 94 ـ 95)**

2 ـ مراحل النمو النفسي لدى فرويد: قسم فرويد مراحل النمو كما يلي:

2 . 1 ـ المرحلة الفمية:

تمتد من الميلاد إلى عام تتركز حياة الطفل في هذه المرحلة حول فمه ويأخذ لذته من المص، ويتمثل الإشباع النموذجي في هذه المرحلة في مص ثدي الأم كما يحصل على اللذة من العض والمضغ والطفل في هذه المرحلة يكون ثنائي العاطفة ويحب ويكره الموضوع (الشخص) الشخص الواحد في نفس الوقت حسب ما يناله من إشباع أو إحباط على يد الموضوع.

2 ـ 2 ـ المرحلة الشرجية:

تمتد هذه المرحلة من العام الثاني إلى العام الثالث من عمر الطفل حيث تنتقل منطقة الإشباع من الفم إلى الشرج ويأخذ الطفل لذته من تهيج الغشاء الداخلي لفتحة الشرج عند عملية الإخراج ويمكن أن يعبر الطفل عن موقفه آو اتجاهه إزاء الآخرين والاحتفاظ بالبراز أو تفريغه في الوقت أو المكان غير المناسبين.

2 ـ3 ـ المرحلة القضيبية:

وتمتد من عامين إلى خمسة سنوات ينتقل مركز الإشباع من الشرج إلى الأعضاء التناسلية ويحصل الطفل على لذته من اللعب بأعضائه التناسلية ويمر الطفل في هذه المرحلة بالمركب الأوديبي، وهو ميل الطفل الذكر إلى أمه وميل البنت إلى الأب وشعورها بالغيرة من الأم.

2 . 4 ـ مرحلة الكمون:

تقع هذه المرحلة بين السـادسـة إلى الثانية عشـر من عمر الطفل هنا تقل أهمية الدوافع الجنسـية والطاقة الغريزية حيث يتأثر الطفل بالأوضـاع الثقافية والمبادئ الخلقية والتي تكون حائزا تقف في وجه دوافعه وغرائزه الأولية.

وتظل هذه المشـاعر كامنة انتظارا للمرحلة النمائية الأخيرة حيث أن هذه المرحلة طويلة تمتد حوالي سـتة سـنوات، والطفل ينشـغل خلالها باسـتكشـاف البيئة حوله واكتسـاب المهارات الاجتماعية والبحث عن الأماكن الأكثر أمنا من الناحية الانفعالية (الأسرة، الرفاق، المدرسة) مما ينسيه ضغوط المرحلة السابقة.

يعرفها لابلونش وبونتاليس على أنها: " الفترة التي تمتد من تراجع الجنس الطفلي (من سن الخامسة إلى السادسة) إلى سن البلوغ، وتسجل فترة توقف في تطور الجنسية. ونلاحظ من وجهة النظر هذه، انخفاضا في النشاطات الجنسية وإلغاء الجنسية للعلاقات مع الموضوع والمشاعر (لا سيما تغلب الرقة على الرغبات الجنسية). وظهور مشاعر مثل الحياء، الاشمئزاز، التواضع الأخلاقي والجمالي.

وفقا للنظرية التحليلية، فإن فترة الكمون تعود إلى انطفاء عقدة الأوديب، وهي تتناسب مع تكثيف الكبت– الذي يتسبب في فقد ان ذاكرة للسنوات الأولى– تحول الاستثمارات الموضعية إلى تقمص الوالدين، تطور التسامي".

في هذا الصدد، يشير فرويد إلى التطور عن طريق دفع النزوة الجنسية بالتناوب مع الإثارة والكبت (القوى المضادة أو ردود الفعل أو التسامي)، يبقى الجنس منطفئ إلى حد كبير خلال فترة الكمون.

وتهدف التربية والتعليم إلى تفضيل الكبت وتوجيه الطاقة الليبيدية نحو الأهداف الاجتماعية غير الجنسية. حيث يواصل النمو الفكري تطوره، ومن ثمّ إثراء التجربة الاجتماعية المكونة لشخصية الطفل.

في نهاية هذه المرحلة يزداد إحساس الطفل بجنسه فيميل الذكور والإناث إلى اللعب مع بني جنســـهم وينفر من الجنس الآخر تســـمى هذه المراحل الأربعة بالمراحل قبل تناســـلية. **(رمضان محمد القضافي، 2000، ص 64-95)**

ويرى سـعد جلال أن هذه المرحلة تمتد ما بين السـادسـة والسـابعة حتى المراهقة وفيها يخمد الدافع الجنســـي وتقل حدته فلا يظهر في ســـلوك الطفل ما قد يميز الدافع الجنســـي عنده، ويميل الأولاد إلى اللعب والاختلاط بأولاد من جنســهم، كما تميل البنات إلى اللعب مع بنات مثلهن، أي الميـل الجنســـي للأفراد من نفس الجنس ممـا تتميز بـه هـذه المرحلـة. **(سعد جلال، 1998)**

إنّ من أهم خصـائص مرحلة الطفولة ميل الأطفال إلى قضـاء أغلب وقتهم في اللعب. حيث يعد هذا الأخير ليس فقط بمثابة نشـاط ترفيهي مولد للذة بل حتى نشـاط يتم من خلاله إعادة معايشة العديد من الوضعيات خاصة الصراعية منها وحلّها من خلال هذا النشاط.

وعليه يعرف اللعب.

3 ـ اللعب:

3-1. مفهوم اللعب:

يعتبر اللعب وســـيلة لإزالة الألم الانفعالي الناتج عن الإســـاءة من خلال الأدوات التعبيرية والخيالية المختلفة، إضـافة إلى انه يسـاعد الطفل في التعبير الذاتي كما انه يجعله يستحضـر انفعالاته المخية ويواجهها. **(دراسات العلوم التربوية، المجلد 42، العدد 2، 2015:409)**

و قد عرفه قود Good (1970) ، في قاموس التربية على انه نشـاط موجه أو غير موجه يقوم به الأطفال من اجل تحقيق المتعة و التسـلية ، و يسـتغله الكبار عادة ليسـهم في تنمية سلوكهم و شخصياتهم بإبعادها المختلفة العقلية ، و الجسمية ، و الوجدانية.

وعرفه فاخر عاقل كما ورد في معجم العلوم النفسـية (1988)، على انه نشـاط سـلوكي مهم يؤدي دورا رئيسيا في تكوين شخصية الفرد وتأكيد تراث الجماعة ويشكل بالنسبة للطفل لونا مسيطرا من ألوان نشاطهم اليومي.

وعرف كل من سـكال ومسـاعدوه Scales et al (1991)، اللعب على انه ذلك النشـاط الذي يشد الانتباه و يشارك فيه الاطفال بشكل حيوي.

أما فرويد **Freud** فيرى أن اللعب محكوم بالرغبات ولا تتدخل فيه حقائق الواقع القاسية. **(طارق نصيبي، 2014)**

3-2. اللعب لدى الطفل من ثلاث سنوات إلى اثنا عشر (12) سنوات:

. اللعب من ثلاث إلى ستة سنوات:

هي الفترة العمريـة التي يكون فيهـا الطفل مؤهلا للدخول إلى ريـاض الأطفـال ويظهر هنـا خاصة اللعب الإيهامي والألعاب الرمزية.

ـ اللعب من ستة إلى تسعة سنوات:

تنطبق هذه المرحلة ودخول الطفل إلى المدرســة ويتخذ فيها اللعب أبعادا جديدة تتفق مع ما يطرأ عليه من تطورات في شــخصــيته من الناحية العقلية المعرفية، والجســدية، والحركية والوجدانية، والاجتماعية.

فمع نموه البدني الفكري يزداد نشـاطه الحركي وتصـبح حركاته أكثر دقة وثبات ومهارة فنراه يكثر من العاب التصــويب، والرماية التي تنمي معارفه وتفهمه معنى الجماعة خاصــة من خلال الألعاب الجماعية، هذه المجموعة التي يسـعى إلى تكوينها ليصـبح عضـوا فيها كما يميل إلى تقليد الكبار والظهور بمظهر اللاعبين الممتازين.

ـ اللعب من التاسعة من العمر إلى الثانية عشر (12):

ينمو تفكير الطفل ويتخلى عن الأنانية، كما يتعرف ويرضــى عن العلاقة بين الأشــياء والأشــخاص حيث يتكون لديه مفهوم الجماعة والبعد المنطقي في مختلف تفسـيراته. **(نفس المرجع السابق، 2014).**

3-3. أهمية اللعب عند الطفل:

ترجع أهمية اللعب عند الطفل إلى الحقائق التالية:

- اللعب هو وسيلة الطفل في إدراك العالم المحيط ووسيلة لاستكشاف ذاته وقدراته المتنامية، كما يعتبر أداة دافعة للنمو تتضمن أنشطة كافة العمليات العقلية ووسيلة للتحرر من التمركز حول الذات، وكذا وسيلة تعلم فعالة تنمي كافة المهارات الحسية والحركية والاجتماعية، واللغوية، والمعرفية، والانفعالية، وحتى القدرات الابتكارية، وهو كذلك ساحة لتفريغ الانفعالات. **(السيد خالد عبد الرزاق، 2001)**
- حركة الطفل أثناء اللعب مظهر من مظاهر حيويته وصحته وأكثر ما تبتدئ هذه الحركة في مرحلة الطفولة المبكرة التي يكون فيها اللعب طبيعة فطرية في الطفل، فبناء الجسم يكون في مرحلة الطفولة أكثر منه من المراحل الأخرى، ويمكن ملاحظة نمو الجسم من حركات الطفل أثناء اللعب حيث تظهر العلاقة بين إدراكه الحسي ونشاطه الحركي.

3 -4 - نظريات اللعب:

هناك العديد من النظريات في علم النفس تناولت اللعب والأنشطة المرتبطة به لدى الأطفال بالدراسة والتفسير منها:

3- 4-1 . النظرية المعرفية في تفسير اللعب:

من علماء مدرسة علم النفس المعرفي نجد **جان بياجيه Jean Piaget** الذي ارتبطت نظريته عن اللعب بتعريفه للذكاء حيث يعرفه بأنه: (تنظيم الواقع على مستوى الفعل أو الفكر لا مجرد نسخه)، ولكي تتم عملية تكيف الطفل مع محيطه الطبيعي والاجتماعي والتي تتم بطريقة تدريجية، يسلم بياجيه بوجود عمليتين أساسيتين هما: الاستيعاب " التمثل " والتلاؤم. وعملية الاستيعاب أو التمثل هي التغيير من خصائص الشيء حتى تتناسب مع الصورة الموجودة في الذهن. أما التلاؤم فهو تغير المعاني الداخلية لتتمشى مع المثيرات الجديدة، مثال ذلك عندما تعلم الأم ابنها كلمة قطة، فإذا رأى كلباً قال عنه قطة وهذه هي عملية التمثل وعندما تعلمه أمه أن هذا كلب وليس قطة فإنه يتعلمها فتكون هذه هي المواءمة. **(عاشور هالة، 1998).**

ويؤكد بياجيه Piaget أهمية تحقيق التوازن والتناسق بين العمليات العقلية والظروف المحيطة بالإنسان أي التوازن بين الاستيعاب والمواءمة ولكن في حالة عدم وجود الاتزان هذا فإن بياجيه يقول إن الاستيعاب بشكله الخالص، حيث "هكذا" لا يكون متوازناً بعد التلاؤم مع الواقع، ليس سوى اللعب. أما المواءمة بدون توازن مع الاستيعاب فإنه يسمى محاكاة أو تقليداً وبذلك يكون اللعب والمحاكاة جزأين مهمين لنمو الذكاء.

3-4 ـ 2 - نظرية الإعداد للحياة في تفسير اللعب:

يؤكد أنصار هذه النظرية وفلاسفتها أن فترة الطفولة الطويلة للإنسان تساعد طفله على التدرب من خلال اللعب على جميع المهارات التي تلزمه في مرحلة الرشد، وذلك من أجل تحقيق تكيفه والمحافظة على بقائه، ولذلك فإن اللعب يرتبط بصراع البقاء. ويأخذ اللعب عند الإنسان أشكالاً مختلفة منها: ألعاب المقاتلة والمنافسة الجسمية والعقلية مثل ألعاب الصيد، ومنها الألعاب المرتبطة بنشاطات ودية وألعاب التقليد والمحاكاة والدراما وأخيراً الألعاب الاجتماعية. وقد أكدت هذه النظرية على هدف اللعب ووظيفته وعلى تأثر اللعب بالبيئة ونوعية الحياة الاجتماعية والثقافية. **(نفس المرجع السابق، 2005)**

كما تعني هذه النظرية أن الأطفال يلعبون ليقوموا بالأدوار التي يقوم بها الكبار والتي يطلب منهم القيام بها مستقبلاً عندما يكبرون وأن الطبيعة قد زودتهم بالميل للعب للتدريب على المهام والوظائف المختلفة التي يقوم بها الكبار، فالولد يلعب بالسلاح أو الحصان أو الطائرة ليتدرب على دور المقاتل، والبنت تلعب بعروستها وتصفف شعرها وتحيك لها الملابس وتهدهدها لتتدرب على دور الأمومة وهكذا. وقد قدمت انتقادات لهذه النظرية بأنه هناك كثير من الألعاب التي يقوم بها الأطفال يتقمصون فيها أدواراً مختلفة لا يمكن أن يقوموا بها في حياتهم المستقبلية، إما لتعددها وذلك أن الطفل قد يقوم بدور الشرطي والمحامي والمهندس بينما هو في الواقع المستقبلي لا يمتهن إلاّ دوراً واحداً، وإما لتضاربها كدور الشرطي واللص أو المدرس والتلميذ، وإما لعدم أخلاقيتها كاللص أو المنحرف، وإما لاشتقاقها من بيئات أخرى أو شريحة اجتماعية مغايرة تكون دون شريحته في الرتبة. **(حنوره احمد عباس وآخرون ،1996)**

3 ـ 4 ـ 3. نظرية التنفيس والتهيئة:

تعود هذه النظرية إلى العالم كار Cart ومضمون هذه النظرية يتلخص في أن النظم الاجتماعية تقيد كثيراً من الغرائز لدى الإنسان فيحاول كبتها مما يؤدي إلى اضطراب في نفسه ويعد اللعب أحد أهم الوسائل لإخراج هذا الكبت وللتخلص من الاضطراب.

(عاشور هالة ،1998).

كما يرى أصحاب هذه النظرية أن الطفل يلعب لينفس عن شيء مكبوت وليخفف من صراعاته النفسية وليتغلب على مخاوفه الداخلية، فإذا كان يخاف من العفريت قام بدور العفريت أو أحضر العفريت لخصمه ومن يكرهه، وإذا كان يكره تناول الدواء سقاه للدمية، وإن كان يخشى الطبيب لعب دور الطبيب وإن كان يخشى الشرطي يلعب دور الشرطي أو يحضره للانتقام من الدمية وهكذا. غير أننا لو حللّنا ألعاب الأطفال لا نجدها تقع كلية في بؤرة الإسقاطات النفسية فمن الأدوار التي يقوم بها الطفل ما هو محبوب وما هو مكروه ومنها ما هو في موقع وسط بين الحب والكراهية وما دامت النظرية قد عجزت عن تفسير بعض جوانب الظاهرة " وهي بعض اللعاب هنا " فهي لا تصلح أساساً لتفسيرها.

(حنوره احمد حسين وآخرون، 1996)

3-4-4 ـ نظرية الطاقة الزائدة:

تعني هذه النظرية أن الطفل لديه فائض من الطاقة وهذا الفائض يبحث عن طريقة مشروعة لتصريفه وهذه الطريقة هي اللعب وهناك اعتراضان على هذه النظرية هما:

- أن هناك الكثير من الألعاب لا تتطلب بذل مجهود كبير كالتخطيط والرسم على الرمال أو فك وتركيب بعض الأشياء أو الألعاب اللغوية.
- أن الطفل قد يلعب بعد بذل مجهود مضني استنفذ طاقته أو يلعب وهو متعب ويرى في اللعب راحة له، إذن ليس لديه طاقة زائدة تبحث عن تصريف لها في اللعب.

3-4-5. النظرية التلخيصية:

وتعني هذه النظرية أن الفرد من لحظة مولده إلى لحظة اكتمال نضـجه يمرّ بمراحل شـبيهة بالمراحل التي مرت بها البشرية منذ وُجد الإنسان على الأرض وحتى الآن

وتنطلق هذه النظرية من افتراض توريث الصـفات المكتسـبة والمهارات والخبرات الثقافية من الأجيال السـابقة للأجيال اللاحقة، ويرجع أحد أنصـار هذه النظرية " ميل الأطفال للعب بالماء واستمتاعهم به إلى المرحلة السمكية في تطورهم ، أي عندما كان أسـلافهم أسماكاً تسبح في البحار ويفسر إصرارهم على تسلق الأشجار والحواجز والجدران واستمتاعهم بذلك على أنه يرتبط بالمرحلة القردية كما يرجع ميل الأطفال سن 8-12 سنة إلى ممارسة أعمال الصـيد والبناء –بناء البيوت والقلاع – وركوب المراكب والآليات إلى اسـتعادة أنماط الحياة البدائية التي عاشـها الأسـلاف عبر التاريخ ". ونحن لا يمكن أن نقبل القول بنظرية تزعم أن الإنسـان كان في يوم ما من الماضـي السـحيق سـمكة أو قرداً، بل إن الإنسـان خلق إنسـاناً بدءاً بآدم وحواء. ومع هذا فهناك اعتراضان على هذه النظرية هما:

- يرى كثير من علماء الوراثة أن المهارات والخبرات والصـفات المكتسـبة لا تورّث وأن الخبرات والمهارات التي تعلمها جيل من الأجيال لا يمكن أن يرثها الجيل الذي يليه، وإنما فقط يمكن أن يتعلمها إن كانت هناك بعض ألعاب الأطفال يمكن أن ترد إلى فترات من حياة البشـرية كما يرى بعض علماء النفس، كالربط بين حب الأطفال واللعب بالماء واعتماد الإنسان البدائي على البحر كمصدر لطعامه أو الربط بين حياة الإنسان البدائي في الغابات وبين حب الأطفال لتسلق الأشجار والتأرجح على الأغصـان إلاّ أن هناك بعض الألعاب لا يمكن الربط بينها.

وبين مراحل التطور البشـري كاللعب بالهاتف والسـيارات والقطارات والصـواريخ والطائرات وركوب الدراجات واللعب بالكمبيوتر وغير ذلك.

3 ـ 4 ـ6. نظرية الاسترخاء:

يرى أصحاب هذه النظرية أن الطفل بعد إنهاكه في العمل الجاد ومواجهة الكبار يحتاج إلى راحة الأعصاب واسترخاء العضلات والتحرر من قيود الواقع، ويرون أن اللعبــ يحقق له كل ذلك. ولكن هناك كثيراً من الألعاب تحتاج لبذل مجهود نفسي وبدني، وعقلي فترقب الفوز أو الهزيمة (مجهود نفســي)، والجري أو حركات أعضــاء الجســد (مجهود بدني)، وعمل خطط الدفاع والهجوم أو الإيقاع بالخصم أو دقة التصويب أو عمل خطة تضع في الاعتبار جميع الاحتمالات التي تتوقع من المنافس (مجهود عقلي ونفسي).

3-4-7. نظرية اللعب جزء من فعالية الطفل:

يرى أصــحاب هذه النظرية أن الطفل يلعب ليجرب معطيات النمو وما طرأ على اســتعداداته من تقدم، كالقدرة على التصــويب والإمســاك بالأشــياء والمراوغة من المنافس وضــبط حركة أعضــائه أو إعادة التوازن فيحرك عضــلات يديه أو قدميه أو عنقه بعد فترة ســكون طويلة. **(حنوره احمد حسن وآخرون ،1996)**

وبهذا العرض نســتنتج أن كل نظرية من النظريات الســابقة فســرت جانباً من جوانب اللعب فمنها من ركزت على الجانب النفســـي وجعلت من اللعب وســـيلة علاجية وترفيهية في أن واحد، ومنها من ركزت على الجانب البدني ومنها من ركزت على الجانب الاجتماعي، لكن كل النظريات تجمع على أن للعب دور ايجابي في حياة الطفل فهو يساعده على النمو الجيد ســواء من الناحية النفســية آو الجســدية آو الاجتماعية وعليه فلا تقوى نظرية بمفردها على تفسير ظاهرة اللعب عند الطفل بل جاءت تفسيرات النظريات متكاملة.

- نظرية التحليل النفسي في تفسير اللعب:

تشير نظرية التحليل النفسي إلى مجموعة من الفرضيات، منها فرضية **فرويد** التي تؤكد على القوى البيولوجية التي تشكل مستقبل الكائن الإنساني ومن بين هذه القوى الغريزة، حيث يولد الطفل مزوداً بمجموعة من الدوافع الغريزية اللاشعورية التي تحرك السلوك وتوجهه. ويؤكد

فرويد على أهمية اللعب وعلاقته بالنشاط الخيالي للطفل حيث يفترض أن السلوك الإنساني يقرره مدى السرور أو الألم الذي يرافقه أو يؤدي إليه، وأن الإنسان يميل إلى السعي وراء الخبرات الباعثة على السرور واللذة والمتعة وتكرارها أما الخبرات المؤلمة فيحاول المرء تجنبها والابتعاد عنها. **(نفس المرجع السابق ،1998)**

ويمكن استخلاص مبادئ اللعب التي تؤكد عليها نظرية التحليل النفسي في:

- الربط بين عملية اللعب والنشاط الخيالي والإيهامي للطفل.
- يعبر الطفل عن رغباته ومشاعره من خلال اللعب.
- يخفف اللعب من التوتر النفسي للطفل ويساعده في حل مشكلاته.
- يمكن دراسة نفسية الطفل من خلال اللعب.
- يهرب الطفل من خلال عملية اللعب من عالم الواقع إلى عالم الوهم والخيال الحر.
- اللعب أداة تواصل بين الطفل والمحيطين به. **(الحيلة محمد محمود، 2005)**

3 ـ 5. أنواع اللعب

3-5-1. اللعب البدني: من أكثر أنواع اللعب شيوعاً لدى الأطفال، ويمكن ملاحظة هذا النوع من اللعب يتطور من البسيط والتلقائي والفردي إلى الألعاب الأكثر تنظيماً وجماعية على النحو التالي:

– **اللعب الحسي الحركي:** إن بدايات نشاطات اللعب تبدأ مع الطفل في شهوره الأولى حيث يكون اللعب نشاط حر وتلقائي يقوم به الطفل ويتفوق به ويتوقف عنه متى رغب وهو نشاط فردي في معظمه. وتكون نشاطات اللعب غالبيتها استكشافيه واستطلاعية يحصل فيها الطفل على البهجة والمتعة في استثارة حواسه ومعالجة الأشياء وتناولها بأطرافه، وينزع الطفل في اللعب الاستطلاعي إلى تدمير الأشياء بجذبها بعنف أو الإلقاء بها بعيدا. **(الحيلة محمد محمود،2005)**

ويمكننا أن نقسم اللعب الحسي الحركي إلى:

- الحركات غير الهادفة التي تسبق التحكم الإرادي الكامل.

- الأنشطة الفجائية غير الهادفة، أو ذات الأهداف غير الواضحة.

- الأنشـــطة المتكررة التي تشـــمل الممارســـة التلقائية للحركات بدءاً من الحركات المتكررة الإجبارية إلى المشـي والتسـلق، والحركة الهادفة التي يقوم بها أطفال سـن السـنتين أو الثلاثة وانتهـاء بـالحركـات المـدروســـــة المحســـــوبـة التي يقوم بهـا الريـاضـــــيون من الكبـار. **(ميلر سوزانا ،1987)**

- ألعاب السـيطرة والتحكم: في مرحلة ما قبل المدرسـة يتجه الطفل إلى الاهتمام بنشـاطات أكثر تقدماً وتعقيداً تُعرف بألعاب الســـيطرة أو التحكم والتي تمكنه من تعلم مهارات حركية جديدة كالتوازن والتآزر الحس حركي ويســـعى الطفل لاختبار مهاراته هذه بالعاب متعددة تدعى ألعاب المهارة حيث يهتم الطفل بالســير على الحواجز في الشــوارع والقفز من أماكن مرتفعة والحجل على قدم واحدة والتقاط الكرات برشاقة ...الخ.

- اللعب الخشــن: يعد هذا النوع من اللعب أكثر شــيوعاً لدى الأطفال الذكور خاصــة في مرحلة الطفولة الوســطى والمتأخرة حيث يعمد الأطفال إلى اختبار قدراتهم البدنية عن طريق ألعاب تتصـف بالخشـونة مثل المصـارعة والاشـتباك بالأيدي وقذف الكرات. وغالباً ما يرافق هـذا النوع من اللعـب الانفعـالات الحـادة كـالصـــــراخ والكيـد للآخرين والإيقـاع بهم. **(الحيلة محمد محمود، 2005)**

- **اللعب الجماعي:** يبدأ اللعب الجماعي في وقت مبكر والرأي الذي يتقبله الجميع بالنســـبة للتتابع الزمني الذي يسير فيه نحو الارتقاء مع التقدم في السن هو أن اللعب الانفرادي يعقبه لعب المحاذاة "الموازي" ثم لعب المشــاركة وأخيراً اللعب التعاوني. **(ميلر ســوزانا ،1987)**، أي أنه يتماشـــى تطور اللعب الجماعي عند الطفل وفق نمو ســلوكه الاجتماعي على النحو التالي:

- اللعب الفردي: وفيه يلعب الطفل مستقلاً وحده دون أن يلتفت للآخرين من حوله.

- اللعب المشاهد: وفيه يكتفي الطفل بمشاهدة ألعاب الآخرين.

– اللعب الموازي: نشـــاطات لعب متشـــابهة يقوم بها طفلان أو أكثر بنفس الطريقة والمكان نفسه ولكن دون حدوث أي تفاعلات اجتماعية فيما بينهم.

– اللعب المشترك: وفيه يتفاعل الأطفال معاً في اللعب بما فيها تبادل أدوات اللعب والتحدث مع بعضهم البعض لكن يضل كل واحد منهم يقوم بلعبة واحدة.

– اللعب التعاوني: وفيه يعمل الأطفال معاً ويساعدون بعضهم بعضاً لإنتاج شيء ما كما يتبادلون أدوار اللعب فيما بينهم. **(الحيلة محمد محمود ،2005)**

3-5-2. اللعب التمثيلي أو الإيهامي: يرتبط بقدرة الطفل على التفكير الرمزي وهذا يتضح بقيام الطفلة بإرضاع دميتها أو وضعها في العربة والتجوال بها، وفي نشاطات اللعب التمثيلي يقوم الطفل بتقمص شـــخصـــيات الكبار ويعكس نماذج الحياة الإنســـانية والمادية من حوله، ويمكن تلخيص فوائد اللعب التمثيلي على الشكل التالي:

– عقلية: تعلمه التفكير الابتكاري.

– اجتماعية: تعلمه الدور والإعداد للحياة.

– نفسية: تعويضية علاجية.

ويعد اللعب الرمزي من أشكال اللعب التمثيلي حيث يستخدم الطفل الدمى كرموز تمثل وتقوم مقام الأشياء والموضوعات الأخرى. **(الحيلة محمد محمود ،2005)**

كما أنه يمثل فيه رمزياً أولئك الذين يود أن يكون مثلهم ســـواء أكان تمثيلاً لأشـــخاص أو أحداث، ويتمثل هذا النوع في الألعاب التي تعتمد على الخيال الواســـع، ويرى الباحثون أن هذا اللعب ســـائد في بداية الطفولة المبكرة نظراً لنمو القدرة على التخيل في هذه المرحلة. وكلما تقدم الطفل في العمر واندمج في مجتمع المدرســـة فإنه يبتعد عن اللعب الإيهامي، ويحقق اللعب الإيهامي وظائف كثيرة منها:

- ينمي قدرة الطفل على تجاوز الواقع والغوص في الخيال مما يســـاعد على تنمية التفكير الابتكاري.

- يُمكّن الطفل من تحقيق رغباته وحاجاته بطريقة تعويضـــية مما يخفف القلق والتوتر عنده. **(عقل محمود عطا حسين، 1998)**

3 – 5 –3. اللعب الإنشائي أو التركيبي:

في سـن السـادسـة من العمر يبدأ الطفل باسـتخدام المواد بطريقة محددة وملائمة في البناء والتشـييد، وينمو اللعب التركيبي مع مراحل نمو الطفل من مرحلة الطفولة المبكرة حيث يركز على بناء النماذج مثل عمل العجينة وتشـكيلها واسـتخدام المقص واللصـق والألوان وجمع الأشياء. أما في مرحلة الطفولة المتأخرة فيتطور اللعب التركيبي ليصبح نشاطاً أكثر جماعية وتنوعاً وتعقيداً ومن المظاهر المميزة لنشـاط الألعاب التركيبية بناء الخيام، الألعاب المنزلية، عمل نماذج الصلصال...الخ. **(الحيلة محمد محمود، 2005)**

حيث أنه غالباً ما يكون تشـكيل هذه الأشـياء في بداية اللعب صـعباً حيث يضـع الطفل الأشياء بجوار بعضـها، ولكن بعد الخامسـة يأخذ بتجميع الأشياء وتركيبها في شكل أصـيل ويشـعر بسـعادة غامرة لهذه الإنتاجية. ومن خصـائصـه العودة إلى الواقع وأنه ينمي مهارات التصنيف والعلاقات بين الأشياء وينمي القدرة المكانية. **(عقل محمود عطا حسين، 1998)**

3– 5 – 4. الألعاب الفنية:

تتمثل في النشاطات التعبيرية الفنية التي تنبع من الوجدان والتذوق الجمالي والإحساس الفني مثل الموسيقى الرسم حيث تعدّ رسومات الأطفال بأنها:

– أداة تعبير عن المشاعر والأحاسيس والتطورات.

– وسيط للابتكار والإبداع وعمل التصاميم والأشكال.

– أداة للتذوق والاستمتاع الجمالي.

– أداة تشخيص للاضطراب النفسي ووسيلة للمعالجة.

3-5-5. الألعاب الثقافية:

يقصد بها تلك النشاطات المثيرة لاهتمام الفرد والتي تلبي احتياجاته وحب الاستطلاع لديه والمتمثلة في الرغبة في المعرفة واكتساب المعلومات والتعرف إلى العالم المحيط به وهذه النشاطات غالباً ما تكون نشاطات ذهنية كالمطالعة أو مشاهدة البرامج المسرحية أو التلفازية، هذا وتساعد الألعاب الثقافية على اكتساب المعارف والخبرات وتنمي آفاق الطفل وقدراته الفكرية وبذلك فإنها تُعدّ وسيطاً لتربية الأطفال والحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع. **(الحيلة محمد محمود، 2005)**

3 ـ 5 ـ 6 ـ الألعاب الرياضية والترويحية:

وتتمثل في ألعاب التخفي والمطاردة والسباقات مع الآخرين وألعاب الكرة وبعض الألعاب الأخرى التي تمتاز بأنها اجتماعية وليست فردية وأن لها قواعد ونظم تحددها وتعتبر هذه الألعاب ذات أهمية كبيرة في النمو الاجتماعي فهي تنمي روح التعاون والتنافس بين الأطفال وتمكنهم من القيام بأدوار القائد أو التابع.

كما أنها وسيلة لمعرفة الفرد بنفسه، وتسود هذه الألعاب في مرحلة المدرسة الابتدائية وما بعدها. **(عقل محمود عطا حسين، 1998)**

3-5-7. الألعاب الإلكترونية:

وهي نمط جديد من الألعاب ظهرت حديثاً في القرن العشرين حيث تمارس هذه الألعاب بأجهزة معقدة، وقد أشارت بحوث عديدة أن هذه الألعاب تنمي التفكير وحلّ المشكلات عند الطفل، وتزيد من قدرته على التركيز والانتباه، ولكنها في مقابل ذلك تزيد من توتر الطفل وتقلل من فرص التفاعل الاجتماعي والاندماج مع الآخرين. وتتدرج هذه الألعاب من حيث التعقيد بما يتناسب مع مراحل النمو. **(عقل محمود عطا حسين،1998)**

3-5-8. اللعب التركيبي:

ينمو اللعب التركيبي مع مراحل نمو الطفل المختلفة، فهو في البداية يقوم بعملية التركيب أو وضع الأشياء بجوار بعضها، وإذا ما شكلت هذه الأشياء نموذجا مألوفا فانه يشعر بالسعادة والبهجة. لكن في مرحلة متقدمة يقوم باستخدام المواد بطريقة محددة ومعينة وملائمة في البناء. ويتطور اللعب التركيبي لديه ليصبح نشاطه أكثر جماعية وتنوعا وتعقيدا. ركن البناء والتركيب يحتاج إلى مكان فسيح ومحدد بحدود لكي يشعر الطفل انه موجود في المنطقة.

ويعتبر الاهتمام بألعاب التركيب جانباً هاماً من لعب الأطفال، وكثيراً ما يكون في عمر خمسة أو ستة أعوام مستخدماً فيه عامل الصدفة في اللعب، فهو يضع الأشياء بجوار بعضها البعض بدون خطة مسبقة. وإذ مثلت نموذجاً مألوفاً لديه فإنه يبتهج لما حققه، ويلجأ أطفال السادسة إلى استخدام المواد بطريقة محددة وملائمة في البناء والتشديد، ومع تطور النمو تنمو قدرة الطفل على التمييز بين الواقع والخيال، ثم يصبح اللعب أقل إيهامية وأكثر بنائية ويختلف الأطفال في قدرتهم على البناء والتركيب. **(الهنداوي علي فالح، 2003).**

يتحول لعب الأطفال في سن (8-12) سنوات إلى ألعاب مخططة وهادفة هي الألعاب التركيبية والحركية والألعاب الثقافية، ويعود هذا التحول إلى طبيعة التغيرات النمائية التي تطرأ على الأطفال. **(الحيلة محمد محمود، 2005).**

نستخلص مما سبق أن هناك أنواع كثيرة للعب اختلفت بحسب الأدوات المستخدمة في اللعب، وبحسب الطريقة التي يلعب بها الطفل. كما نلاحظ أن السن العقلي الطفل يلعب دور هام في اختيار نوع اللعبة وطريقة اللعب وكذا حالته النفسية والجسدية، كما تجدر الإشارة إلى انه ليس كل الأطفال يمارسون كل هذه الأنواع كما انه لا يقتصر لعب الطفل على نوع واحد، فقد يلعب الطفل الواحد كل هذه الأنواع بصورة متناوبة كما يمكنه عدم استعمال نوع من هذه الأنواع أو أكثر إذا لم يروق له ذلك.

5 . اللعب عند الطفل بعد الأحداث الصدمية:

يكرر الطفل خلال لعبه ما عاشــه من أحداث صــادمة بغية ترميز هذه الأحداث والجيد في اللعب أن الطفل يختار الدور الذي يريده فقد ينتقل من دور الضـــحية إلى دور المهاجم ثم المدافع كل هذا يسمح له بتبسيط الأمور من مختلف جوانبها ويفهمها على طريقته الخاصة. **(عباس فيصل،1999)**

وترى تار أن التكرار الذي يظهر من خلال السلوكيات غالبا ما يتجلىَ عند الأطفال قبل السنة، حيث أن الطفل لا يملك بعد الملكات التي تسمح له بالكلام أو اللعب، وهذه السلوكيات غالبا ما تحمل بعدا مسليا لهؤلاء الأطفال. (Bailly, L.1996)

3- تعريف فضاء اللعب أو قاعة اللعب Ludothèque وتأسيس المجموعة:

3-1. تعريف قاعة اللعب لغة:

هو اسم مؤنث يدل على " فضاء نشاط ترفيهي، واستعارة اللعب والألعاب ".

(Le Petit Larousse Illustré, 2017, p)

هي منشأة ثقافية أو عامة توفر الألعاب واللّعب لمرتاديها.

ويعتبر فضاء اللعب بمركز سيدي موسى كفضاء انتقالي، لا هو فضاء ترفيه عادي ولا يعتبر فضاءا علاجيا.

بل هو فضاء يتم من خلاله ملاحظة واكتشاف الحالات التي تتطلب التكفل النفسي. غالبا ما يكون هذا الفضاء بمثابة الخطوة الأولى التي تؤدي إلى المساعدة النفسية والتكفل بهؤلاء الأطفال المرتادين عليها، وهذا من خلال اقتراحات وتوجيهات المنشط للمساعدة النفسية أو طلب مباشر من قبل الأسرة. ويسمح بتأسيس علاقات اجتماعية بين مرتاديه، المشاركة في مختلف النشاطات إلى جانب إدماج القوانين.

مع الإشارة أنّ المنشطين هم عبارة عن مختصين نفسانيين.

3-2. تأسيس مجموعة أطفال:

إنّ تجمع الأطفال بشكل تلقائي في قاعة لعب أو في مكان مشترك للّعب أو لإنجاز مهمة، لا يشكّل مجموعة حقيقية قادرة على التعلم معًا ومساعدة بعضهم البعض.

في هذا السياق، تذكر الباحثة مارثا فيلارينو-مينكي Martha Villarino-Minquet (1987)، ثلاثة نقاط أساسية لتأسيس المجموعة:

1-أولاً، هناك ثوابت الزمان والمكان، بالإضافة إلى قواعد التشغيل. تسمى "ثوابت" لأنها المعالم الثابتة التي تحدد الإطار الذي سيتم فيه تأسيس هذه المجموعة. هذا الإطار، الذي يساعد في تشكيل المجموعة، يتمتع بميزة السماح لنا بموقف نسبي غير موجه؛

2-ثم هناك الدعائم المادية للمهمة، وسطاء حقيقيين. فيما يتعلق باختيارهم، تجدر الإشارة إلى أن الاحتمالات العاطفية والإدراكية والتطورية للأطفال يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار، وكذلك درجة القلق الذي يثيرونه، من خلال السعي إلى تحفيز الفضول ولكن ضمان أن تعبئة السلوك الدفاعي لا تصبح حاجز ابستيمولوجي.
لحظة إدخال هذه الوسائل الوسيطة مهم أيضا؛

3-وأخيرا، على مسار المجموعة، يوجد تفاعلات الأطفال مع بعضهم البعض وتدخلات المنشط. من المهم توضيح دوره وطرق التنشيط.

وانطلاقا من مجموع الأطفال المرتادين على هذا الفضاء، قمنا بتأسيس مجموعة بحثنا، وهم أطفال في زمن الكمون، يبلغون من العمر عشرة سنوات وتربطهم نفس معايير اختيار المجموعة.

أطلقوا على فريقهم تسمية: "فوج الصاعقة"

وقاموا أيضا ببناء تعليمات أساسية يجب الخضوع لها: (Sorte de charte)

- الحضور
- الغيابات محددة ب 3 غيابات متتالية
- ممنوع الخروج من القاعة بدون عذر وبدون طلب الإذن
- الاحترام المتبادل بين الأصدقاء
- نشكل فريقا واحدا
- لا نستخدم العنف
- احترام فضاء اللعب
- ممنوع الشجار
- إعادة الأدوات واللّعب الى مكانها

- نحافظ على اللعب
- احترام المختصة النفسية والمنشطين
- المساهمة في النشاطات
- ممنوع التشويش.

الهدف من وضع هذه التعليمات والتأكيد على احترامها من قبل المجموعة، هو مساعدة أفراد المجموعة على دمج الإطار.

خلاصة:

للّعب أهمية كبرى في حياة الطفل حيث يعتبر اللعب من أهم الممارسات الضرورية لتنمية الأطفال، ويساهم في بناء شخصيته وتطوره الاجتماعي كتطوير المهارات عن طريق مشاركة الآخرين اللعب والتعاون معهم، ما يسمح له بالدخول في علاقات مع الآخرين.

كما تتطور قدراتهم على إدراك السلوكيات التي يجب التخلي عنها كالعدوان الجسدي، والتحلي بالسلوكيات المرغوبة كالتعاطف والتعاون مع الآخرين.

هذه الإدراكات والمهارات المكتسبة، تجعله ينتقل من مراحل الطفولة الأولى المتميزة باللعب الفردي إلى بداية الدخول في مرحلة أكثر تطورا وهي اللعب الجماعي الذي تحكمه قوانين الجماعة والمتطلبات العلائقية، وهو ما سنحاول التطرق له بالتفصيل في الفصل التالي.

الفصل الخامس

المجموعة وتأسيس الروابط

عناصر الفصل:

تمهيد

- تعريف المجموعة
- **التيارات التي تناولت المجموعة**
  - فرويد والتحليل النفسي
  - إسهامات Mélanie Klein و Bion
  - Kurt Lewin
  - التيار التفاعلي
  - مورينو والسوسيومترية
- الجهاز النفسي الجماعي
- الروابط في المجموعة

تمهيد:

إن العدد المتزايد من المرضى الذين تم علاجهم في الحرب العالمية الثانية، جعل العلاج الفردي للمجموعات الصغيرة نسبيًا، وذلك لأن دراسات K lewin لديناميكيات المجموعة في ذلك الوقت جلبت وجهات نظر جديدة.

إذ تعتبر الجماعة وحدة اجتماعية تتكون من مجموعة من الأفراد (اثنين فأكثر) بينهم تفاعل اجتماعي متبادل وعلاقة صريحة وتتحدد فيها الأدوار الاجتماعية للأفراد ولها مجموعة من المعايير الخاصة بها ويكون فيها وجود الأفراد مشبع لحاجات بعضهم.

سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى أهمّ التيارات التي تناولت دراسة المجموعة، إلى جانب ذكر الجهاز النفسي الجماعي.

وسنسلط الضوء أيضا على أهمية الروابط لتأسيس المجموعة.

1-تعريف المجموعة:

1-1. تعريف الجماعة لغة:

كلمة جماعة هي "كلمة إيطالية Gruppo وتعني عقدة noeud، وهي مجموعة منظمة بشكل أو بآخر من الأشخاص المرتبطين بالنشاطات والأهداف المشتركة".
(Le Petit Larousse Illustré, 2017, p 562)

1-2. تعريف الجماعة اصطلاحا:

تحدد المجموعة، بالاتفاق مع ريفير "كمجموعة مقيدة من الأشخاص، ملتزمين بشكل متبادل بثوابت الزمان والمكان وبتوضيح تمثيلهم الداخلي المتبادل، الذين يقترحون أنفسهم بطريقة صريحة أو ضمنية، مهمة تشكل غرضها". (Villarino-Minquet. M S., 1987, p33)

يشبّه ديديي أونزيو (Didier Anzieu) المجموعة بالحلم، وهي العلاقة بين الرغبة التي تسعى إلى تحقيقها والدفاع عن القلق الذي تثيره. إنه يدل على وجود ما يسميه منظمي الموازنة الجماعية المستقلين بطبيعتهم ولكنهم يعتمدون على عملهم وهم موجودون في جميع المجموعات. (Anzieu. D., 1991)

ويعتبرها "كغلاف يعمل على تماسك مجموعة الأفراد ببعضهم البعض، وطالما بقي الغلاف غير مركب، فهناك مجموع بشري وليس جماعة". (Anzieu. D, 2010, p1)

حسب Anzieu (2010) هناك 5 منظمين نفسيين لاشعوريين للمجموعة:
1- الهوام الفردي اللاشعوري؛ لتحفيز الرغبة المثالية التي تسعى إلى تحقيقها، والتي يحددها Anzieu في سياقين:
- وهم المجموعة: جميع أعضاء المجموعات تتوافق مع بعضها البعض، إنها لحظة من النشوة الانصهارية؛

– هوام الكسر: يتم استثمار المجموعة لنزوة الموت، ونرى ذلك في شكل ميل إلى التدمير، وظهور مستويات مختلفة من القلق

2– الصور: هي الصور الوالدية: التي تضمن توازن المجموعة

3– الهوامات الأصلية:

– هوام الحياة داخل الرحم

– هوام الاخصاء

– هوام الإغراء

4– عقدة الأوديب: وهو الجوهرالنفسي للثقافة والاجتماعية

5–صورة الجسم نفسه والغلاف النفسي للجهاز الجماعي الذي يقوم بالتمييز بين الداخل والخارج.

أما كايس (Kaes) فيرى: "أن المجموعة تحدد شكل وهيكل منظمة ضمنفسية، تتميز بالصلات المتبادلة بين العناصر المكونة لها والوظائف التي تؤديها في الجهاز النفسي".
(Kaes. R, 1993, p12)

2- التيارات التي تناولت المجموعة:

ظهر العلاج النفسي الجماعي، الذي تم تطبيقه على الأطفال، في عام 1934 في مجلس اليهود في غواردیان بنویورك من طرف سلافسون (Slavson).
وتم تطوير مجموعات الكلام أو الدردشة، ومجموعات النشاطات والعلاج التحليلي الجماعي في وقت لاحق تحت إشراف سلافسون أيضا.

وسنذكر أهم التيارات التي اهتمت بدراسة المجموعة:

2-1. فرويد والتحليل النفسي:

ركز فرويد في دراسته للمجموعة، في كتابه الطوطم والمحظورات (1923) Totem et tabouعلى الإيحاء الذي سيكون منتوجًا ناتجًا عن الروابط الليبيدية بين أعضاء المجموعة.
إذ يبين فرويد أن آليات المجموعة يمكن فهمها انطلاقا من التقمصات (Identifications)، التحويل وعقدة أوديب.
إن التماسك سيأتي من العلاقة التي يمتلكها كل واحد منها مع القائد الذي يمثل المثل الأعلى للأنا، وهذا التقمص الجماعي سيؤدي إلى علاقة تنويم مزدوجة.
وهكذا كل شخص يسقط ويتقمص القائد والأنا الأعلى. هذا الشخص سيقوم بالإعتداء على الشخص الذي سوف يحقق ما يرغب الشخص. هذا الفرد سوف وتحديد جهاز العرض والأغنياء. سيهاجم هذا الشخص الفرد لأنه سيدرك ما يريده الأول ويمنع نفسه.
إنها شبكة حقيقية من التحويلات، والتعرفات، والإسقاطات والمداخل التي يتعين على مراقب المجموعة استيعابها، إن لم يكن لتفسيرها.
في الطوطم والمحظورات يحلل فرويد مجموعة العائلة في ضوء عقدة أوديب، وأصله في الجماعة الهائمة البدائية La horde primitive.
يتمتع الأب بالقدرة والسلطة. تثور النساء وإخوانه ضد السلطة الأبوية ويتحدون لقتله. فيؤكل بعد ذلك.
تسقط الأسرة في هيكل فوضوي بدائي حيث لا قانون يحمي ولا قانون يمنع ذلك.

من أجل تفادي القتل الجماعي، يقوم الإخوان بتحويل الأب المتوفى إلى إله (وظيفة خيالية للأب الذي يحمل القانون) ويعلن منعه لزواج الأقارب: يجب البحث عن النساء خارج العشيرة.

لذلك في كل مجموعة التي سوف يتم تأسيسها، سوف تكرر هذه الأوهام. سيتم استثمار القائد مع الوظيفة الرمزية للأب، أمّا الأعضاء فيُستثمرون من الإخوة والأخوات.

وبالتالي فإن النوى الوهمية التي ستكون في الأصل من سياقات المجموعة هي: الاستيلاء على السلطة ومشاركة المرأة.

2-2. إسهامات Mélanie Klein و Bion

استخدم بيون (Bion) إسهامات Mélanie Kleinللتحدث عن ديناميكيات المجموعات العلاجية للعصابيين.
ويلاحظ أن اختيار القادة، وسلوك الأفراد في المجموعة يحكمها افتراضات أساسية.

يحدد Bion ثلاثة افتراضات أساسية:(Bion, W.R.,1965)

1-الاعتماد على زعيم مؤله. تختار هذه المجموعة دائمًا قائدًا مريض: الذهاني-البارانويي، حتى الهستيري خلال هذه الفترة؛ يتم تدريجيا ملاحظة مشاعر الاكتئاب ورد الفعل بالذنب تجاه هذه التبعية.
2-الاقتران. يتم تحويل المجموعة إلى سلسلة من العلاقات الثنائية التي تتسامح معها وتشجعها. إنه موقف من التوقع والأمل.
3-في النهاية التناوب بين هجوم -هروب: تفرض المجموعة استراتيجية هجوم-هروب، للحفاظ على وجودها، وكأن شيئاً يهددها.

تفترض هذه العقلية الجماعية توحيد مؤقت للظواهر الانفعالية لمختلف الأفراد.
هذه الافتراضات الأساسية تعود إلى الأوهام البدائية الموجودة في كل واحد منا. يوقظ محلول أبي الهول (l'analyste–sphinx) في المجموعة قلقًا موجهًا أكثر نحو هدف الاستجواب منه إلى المحقق، والمجموعة المتطفلة تغذي أكثر الأوهام البدائية على محتوى جسم الأمهات. (Mélanie Klein)

قد يرجع الموقف تجاه المجموعة الهوامية و / أو صورة القائد إلى المواقف المصاحبة للاضطرابات الذهانية–البارانويا والاكتئاب تجاه الثدي الأمومي.

وبالتالي فإن المجموعة قابلة للمقارنة مع مختلف الأشياء الجزئية التي يميل الأفراد إلى إظهارها و / أو تقديمها: الثدي، القضيب... كما تقوم المجموعة بإعادة تنشيط، نتيجة لذلك، قلق من تجزئة الجسم.

2-3. كارت لفين (**Kurt Lewin**) وديناميكية المجموعة:

إن الطابع المشترك لمفاهيم ونماذج لفين هو"اعتبار الحياة الجماعية كنتيجة لقوى (أو عمليات) متعددة متحولة يجب تحديدها وإن أمكن قياسها بدقة". (Maisonneuve. J، 1968)

سلّط لفين (1968) الضوء على الأهمية النظرية والمنهجية للعمل على المجموعات مستندا على:
– تساعد معرفة محددات المجموعة بشكل كبير في كشف المحددات الفردية
– يسهل الوصول إلى المجموعة لأنه من الممكن تصنيع مجموعات تجريبية حيث يمكننا التحكم في المتغيرات المختلفة.

لا ينفصل عمل لوين عن النظرية العلمية التي تشهد على التوجه الشكلي والتجريدي الذي يميل إلى تعريف النماذج التوضيحية. علاوة على ذلك، يسلط الضوء على أهمية وجود رابطة للبحث والتدخل للمجموعات، وهذا هو الجانب الأساسي للحياة الجماعية التي هي التغيير ومقاومة التغيير.

يتم تعريف المجموعة هنا ككلية ديناميكية تهدف إلى تقليل التوترات التي تحددها. إذا كانت المجموعة تعرّف كوحدة comme un tout، فإن هذا لا يمنع من الظهور وكأنها نظام حيث تكون كل العناصر مترابطة.

تحدث التغييرات داخل المجموعات باستخدام طريقتين:

- زيادة الضغوط في اتجاه التغيير
- أو تقليل المقاومة لهذا التغيير نفسه.

يصر هذا التيار على دور الصراعات والتوترات الجماعية كمجموع ديناميكي، على أهمية القيادة كمحدد لجو جماعي، على المواقف والتغييرات الجماعية.

2-4. التيار التفاعلي:

يصنف ميزونوف (1968) في هذا التيار العديد من الباحثين الذين يتبنون في البداية منهجًا تجريبيًا وصفيًا من خلال إطلاق مفهومهم وفرضيتهم من خلال نوع من التحسس التدريجي. Bales هو أشهر هؤلاء الباحثين، وهو مسؤول عن تطوير فئات ملاحظات المجموعة (التمييز بين الرسائل الاجتماعية والعاطفية من الرسائل الإعلامية) ، والتي رغم ذلك تظل باهظة الثمن ومملة.

هو موقف "عيادة مسلحة" ونموذج تجريبي يخفض المجموعة "إلى الأنسجة أو مجموع العلاقات بين الأشخاص". (Maisonneuve)

2-5. مورينو والسوسيومترية:

الغرض من العلاج النفسي الدرامي هو أنّه يسمح للأشخاص من خلال المسرح، أن يحقّقوا العمل الرمزي، والأدوار العالقة أو المحظورة في الأنشطة اليومية؛ علاوة على ذلك، تسمح مرآة للآخرين بالتوعية الشافية.

المشهد هو المكان الذي يتم في تفاعل العواطف، حيث يتم دمج الأدوار المكبوتة في الشخصية ولا تعد تهدد انسجامها. ولكنه أيضا المكان الذي أقابل فيه الآخر حيث أن المسرح هو عبارة عن طائفة.

ويستند المفهوم المورينى للجماعة إلى العديد من المعايير، المبادئ والقوانين، المبنية تجريبيا على العديد من الملاحظات. (Moreno,. J.L, 1965)

المعايير:

1-لكل مجموعة هيكل رسمي وقاعدة اجتماعية تتوافق مع البنية غير الواعية للمجموعة

2-كل مجموعة تتطور وفقا لمعايير علم الاجتماع الاجتماعي المحددة

3-الجذب والتنافر بين الأفراد والجماعات يتبع قوانين اجتماعي ديناميكي.

4-هناك زعماء شعبيون، أقوياء أو منعزلين وكذلك مجموعات متمركزة على القائد، على المجموعة مع أو بدون الزعيم

5-لكل مجموعة تماسك واضح، الهدف من العلاج هو جلب المجموعات المريضة، من مستوى منخفض من التماسك، إلى مستوى عال من التواصل الجيد والتماسك.

المعايير:

1-لكل مجموعة هيكل رسمي وقاعدة اجتماعية تتوافق مع البنية غير الواعية للمجموعة
2-كل مجموعة تتطور وفقا لمعايير علم الاجتماع الاجتماعي المحددة
3-الجذب والتنافر بين الأفراد والجماعات يتبع قوانين اجتماعي ديناميكي.
4-هناك زعماء شعبيون، أقوياء أو منعزلين وكذلك مجموعات متمركزة على القائد، على المجموعة مع أو بدون الزعيم
5-لكل مجموعة تماسك واضح، الهدف من العلاج هو جلب المجموعات المريضة، من مستوى منخفض من التماسك، إلى مستوى عال من التواصل الجيد والتماسك.

المبادئ:

1-مبدأ التفاعل العلاجي، في العلاج النفسي الجماعي، يمكن للمرضى تولي مهام المعالج المساعد، وفي حالات خاصة، فيما يتعلق بالطبيب نفسه
2-مبدأ العفوية: الإنتاج الحر والعفوي للمجموعة
3-التفاعل ذو طبيعة مباشرة وفورية؛ انها مواجهة مع الواقع
4-نقل التحليل النفسي، يعارض مورينو المواجهة
5-على عكس التحليل النفسي، في العلاج النفسي الجماعي، موقف المعالج معروف.

قوانين السوسيوديناميةة:

1--القانون الاجتماعي الوراثي. إنّ أعلى أشكال التنظيم الاجتماعي ينطلق من أبسطها
2-- القانون الاجتماعي الديناميكي. يميل المعزولون اجتماعيا المعزولة إلى البقاء في عزلة داخل الهياكل الاجتماعية الرسمية، وهذا، خاصة وأن عدد الاتصالات الاجتماعية أكبر
3-قانون الجاذبية الاجتماعية. تتحرك مجموعتان تجاه بعضهما البعض، بين المكان x ومكان y بطريقة تتناسب طرديًا بشكل مباشر مع مجموع قوى الجذب المنبعثة أو المستلمة، وتتناسب عكسياً مع مجموع قوى التنافر المنبعثة أو تلقى، بشرط أن تظل إمكانيات الاتصال بين x و y ثابتة.

وبالتالي القياس الاجتماعي هو البنية التحتية العلمية.
يوضح مورينو كيف أن خيارات القياس الاجتماعي تحدد هياكل المجموعة.
(Moreno,. J.L, 1965)

3- الجهاز النفسي الجماعي:

وفقا لنموذج الجهاز النفسي الجماعي، فإن المجموعة عبارة عن نظام للتحول في علم النفس المزدوج المتداخل للموضوع الفردي والمجموعة المحددة في هذه الحقيقة عمل ترتيب العمليات والتشكيلات المحددة.

التحول هو تغيير في الشكل.

أظهر لنا بيون Bion أنه في كل تحول لدينا "حقيقة أو حالة أولية 0، وعملية تحويل T_0C يتم الحصول تحت ظروف معينة على منتوج نهائي TB". (Kaes. R, 1994, p 264)

حيث يمثل 0 الواقع النفسي بينما TBمختلف التحولات المحققة من الشخص.

سوف يتم هذا التحول في المجموعة وبينما نحن نعتمد على التحول الفردي، ولهذا السبب استخدم كايس مفهوم.

والذي يعرفه على أنه: "البناء النفسي المشترك لأعضاء المجموعة لتشكيل مجموعة". (Kaes. R, 1993, p173)

ويضيف كايس في نفس المرجع، أن وظيفته الرئيسية تتمثل في ضمان التأمل وتبادل الاختلافات بين الواقع النفسي في مكوناته ضمنفسية، بين-شخصية (intrasubjective) والجماعية". (Ibid, p173)

وبالتالي، لا يمكن حصر الجهاز النفسي الجماعي في جهاز نفسي فردي، فهو لا يعتبر إسقاطا له، بل يقوم بإنتاج ومعالجة الواقع الضمنفسي للجماعة، فهو جهاز ربط العناصر النفسية. (Kaes. R, 1999)

في هذا السياق، أطلق Anzieu مفهوم الغلاف على الجماعة والمتمثل في: " نظام قواعد، فهو غلاف حي يبني حاجز حامي ضد الخارج ويعمل أيضا كمصفاة. فهو غلاف ذات وجهين، يخص الأول واقع خارجي، جسدي واجتماعي، ويخص الوجه الثاني واقع داخلي لعناصر الجماعة". (Anzieu. D, 1999, p2)

4- الروابط في المجموعة:

يعرفه كايس (2010) على أنه فضاء نفسي، يبنى انطلاقا من المادة النفسية المستخدمة في علاقة أفراد المجموعة.

ويعرفه عبر "بنية التبادلات ما بين الأجهزة النفسية الفردية بواسطة هذا المبادل المتمثل في الجهاز النفسي الجماعي، ويعرفه كبنية التبادلات المسموح بها من طرف الجهاز النفسي الجماعي فيما يخص التقمصات والهيئات الموضعية، الأماكن الهوامية وأشكال صورة الجسد". (Kaes. R, 2010, p202)

يميز Pichon–Rivière بين حقلين نفسيين في الرابط:
حقل داخلي يحدد علاقة مع الموضوع (الشكل المعين الذي تأخذه الذات لربط نفسها مع صورة كائن موجود فيها) مع موضوع داخلي وحقل خارجي يحدد رابطًا بموضوع خارجي.
(Kaes. R, 1999. P 85)

يميز كايس Kaes بين نوعين من الروابط:

- الروابط الفورية:

ترتبط العلاقة بالمحيط بشكل عام، على مستوى غير متمايز. "هذا المحيط يتخطى حدود الأنا، وهي روابط بدون وظائف منفصلة: فهي تتشكل قبل أي انفصال ويتم الحفاظ عليها إلى ما بعدها، وتفترض هذه الروابط الفورية حالة من عدم التباين الأساسي اللازم للانتقال المباشر لحالات عاطفية غير واعي".
وهم حالات روابط وليس هياكل الروابط.

- روابط التحويلات:

يتضمنالانتقال عناصر منفصلة وجهاز الإرسال. يرجع عمل الانتقال والتحويل إلى للجهاز النفسي، لأنه في هذه الحالة، لا يوجد انتقال دون تحولات.
(Lecourt. E, 2008, 124–125)

خلاصة:

إن الوجود الحقيقي لمجموعة يبدأ ببناء علاقات بين أفرادها.

ولقد حاولنا في هذا الفصل أن نشرح مختلف التيارات التي تناولت دراسة المجموعة واختلفت وجهات النظر باختلاف المدارس الفكرية.

وتطرقنا إلى الجهاز النفسي الجماعي الذي يدل على "بناء مشترك لأعضاء الجماعة لتأسيس الجماعة".

وسنحاول في الجانب الميداني أن نتحقق عن طريق ملاحظة أطفال في مجموعة والدينامية التي تميز هذه المجموعة من وجود أو عدم وجود تأسيس للروابط بين أعضاء المجموعة التي أسسناها بقاعة اللعب بمركز المساعدة النفسية والاجتماعية بسيدي موسى.

الجانب الميداني

الفصل السادس

منهجية البحث

الجانب الميداني:

1- المنهج المستخدم:

لغرض إثبات أو نفي الفرضيات المطروحة، سوف نعتمد في بحثنا على **المنهج الوصفي**، كونه أحسن وسيلة تمكّن الباحث من الوصول إلى نتائج علمية وعملية إذ تعتبر البحوث الوصفية أكثر طرق البحث شيوعاً في مجال التربية وعلم النفس، ويهدف البحث الوصفي إلى جمع بيانات من أجل اختبار الفرضيات أو الإجابة على الأسئلة التي تخص الوضع الحالي لأفراد الدراسة. ولذلك على الباحث أن يكون حريصاً فيما يتصل باختيار العينة وجمع البيانات. كما أن عليه أيضاً أن يحرص على استخدام الأداة الأكثر ملاءمة للحصول على البيانات المطلوبة.

"يسير الأسلوب الوصفي باعتباره أحد أساليب البحث العلمي وفق الخطوات الرئيسة للبحث العلمي من الشعور بمشكلة، وتحديدها، وضع فروض أو مجموعة فروض كحلول ميدانية لمشكلة البحث، وضع الافتراضات أو المسلمات التي سوف يبنى الباحث عليها دراساته، اختيار العينة التي ستجرى عليها الدراسة، اختيار أدوات البحث، جمع البيانات والمعلومات المطلوبة بطريقة دقيقة منظمة وواضحة، الوصول إلى النتائج وتحليلها، صياغة توصيات البحث". (سامي محمد ملحم: 2002، ص 355)

2-تعريف مجموعة و ميدان البحث:

1.2-تأسيس مجموعة البحث:

سوف يكون اختيارنا لمجموعة الأطفال على أساس المعايير التالية:

- أن يتراوح سن الأطفال ما بين 9 إلى 10 سنة اجتنابا لمرحلة الطفولة الأولى والمراهقة اللتان تعرفان صراعات شديدة.

- يدرسون نفس المستوى الدراسي (السنة الرابعة ابتدائي)

- أن يكون كل أعضاء المجموعة ذكورا وذلك تفاديا للعوامل الدخيلة التي قد تؤثر على المجموعة في حين تواجد كلا الجنسين معا.

- أن يكون كل فرد من أفراد المجموعة يعاني بصفة مباشرة أو غير مباشرة من جراء الأحداث الإرهابية، ونقصد بذلك (فقدان أحد الوالدين أو كليهما، البطالة، الفقر والحرمان، تقطع الروابط العائلية والاجتماعية وتغيّر القيم بعد أكثر من عشرية من العنف، القتل، الدم والتهديد. (شرابطة، ح. ص 7)

- أن يكون هؤلاء الأطفال من منطقة سيدي موسى وضواحيها حتى يكونوا قد عايشوا نفس الظروف ونفس الأحداث التي عرفتها المنطقة.

2.2- مكان إجراء البحث:

- **قاعة اللعب** " Ludothèque":

سنقوم بهذا البحث في مركز المساعدة النفسية والاجتماعية (CAPS)، المخصص للتكفل النفسي بالأطفال وعائلات ضحايا العنف الإرهابي، ونشير إلى أنّ CAPS و SARP كلاهما يعتبر هيئة غير ربحية (association à but non lucratif).

يتواجد هذا المركز بمنطقة سيدي موسى التابعة لولاية الجزائر وبلدية سيدي موسى، وهي إحدى المناطق التي تعرضت بشدة إلى العنف الإرهابي نتيجة مجازر دموية عاشتها، والتي تعرض فيها الكثير من الأطفال لصدمات نفسية وجسدية.

يوفر المركز قاعة للعب " Ludothèque"، تم فتحها في 23 فيفري 2003 لاستقبال الأطفال الذين يرافقون أولياءهم المترددين على المركز بغرض التكفل النفسي، الاجتماعي أو القانوني.

ومن ثمّ، بدأ الشروع في تخصيص هذا الفضاء لاستقبال الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 5 إلى 15 سنة مساء كل يوم اثنين، ثم استبدل بمساء يوم الثلاثاء والسبت (نظرا لتغير أيام العطل المدرسية)

3 – الأدوات المستعملة في البحث:

سنعتمد في بحثنا على:

– ملاحظة الجماعة

– وسائط عمل

3-1. الملاحظة:

الملاحظة العيادية تتكون من "تحديد الظواهر السلوكية، اللغوية، العاطفية والمعرفية المهمة من أجل فهمها، وهذا بوضعها في ديناميكية، وتاريخ الفرد وفي سياق الملاحظة وفي الحركة الذاتية المشتركة محدثة". (Chahraoui. K et col. 2003)

وتعني أيضا " الانتباه المقصود والموجه نحو سلوك فردي أو جماعي معين بقصد متابعته ورصد تغيراته ليتمكن الباحث من وصف سلوك فقط أو وصفه وتحليله أو وصفه وتقويمه". (العساف. ص. 2010، ص 366)

واعتمدنا في بحثنا على الملاحظة المباشرة التي تقوم على ملاحظة سلوك معين من خلال الاتصال المباشر للباحث بالأشخاص أو الأشياء التي يدرسها. (نفس المرجع)

نشير أنه قد قمنا بتربص في قاعة اللعب، وفي هذا الصدد قمنا بالملاحظة المشاركة مع الأطفال، فلقد اعتادوا علينا بالرغم من أننا لم نكن نشاركهم في نشاطاتهم في مجال دراستنا.
أي اعتمدنا في بحثنا على الملاحظة غير مشاركة أين: "يلعب الباحث دور المتفرج أو المشاهد بالنسبة للظاهرة أو الحدث، ولا يتضمن سوى النظر والاستماع إلى موقف اجتماعي معين دون المشاركة الفعلية فيه". (غرايبه وآخرون. 1977، ص 34)

وفي سياق دراستي، سوف أستعين في تحليل وتفسير الملاحظة على شبكة الفرز التي بناها روجي بيرون ومساعدوه، والتي قمت بترجمتها من الفرنسية إلى اللغة العربية.

(PERRON.R et col, 1980, p 175-177)

وسأكتفي في هذه الدراسة بعرض وتحليل الملاحظات التتبعية لهؤلاء الأطفال لمدة أربعة أشهر.

وتتمحور ملاحظة مجموعة الأطفال حول:

– العلاقات بين أعضاء المجموعة بمعنى هجوم ضد الروابط العلائقية من عدوانية الجسدية، عدوانية لفظية، منافسة...

– رفض النشاطات المشتركة (Activités communes)

– تدمير وتحطيم أشياء مادية

– رفض الخضوع إلى التعليمات المعطاة من طرف المنشط.

شبكة الفرز:

تصف هذه الشبكة وتنظم الأنواع الرئيسية من التفاعلات العدوانية التي يمكن ملاحظتها في المجموعات المدروسة. وهي تتألف من 23 عنوانًا، ينقسم بعضها إلى عناوين فرعية. يتم سرد ما فيها، مجموعه 66 أنواع مختلفة من التفاعلات. وهي مقسمة إلى فئتين رئيسيتين. الأول يتعلق بالعدوان على هذا النحو. هم:

–العدوان الجسدي، الحقيقي أو المحدود، والذي يوفر نموذجًا مهمًا، حيث يتم تمييز خمسة عشر طريقة: الخدش، العض، القرص، التنافس، الركل، الضرب بالعصا، وما إلى ذلك.

– تدمير الأشياء أو الممتلكات أو إنتاج الآخرين.

– الاستيلاء على الأشياء، من الاعتمادات عن طريق القوة من الجسم المتنازع عليه إلى "سرقة" مميزة.

– العدوان اللفظي: الحجج والشتائم والمفارقة الهجومية، إلخ.

– أشكال مختلفة من الرفض.
– الاستنكار، خطأ حقيقي أو مفترض من أحد الرفاق يتم استنكاره للبالغين، والذي يفترض دائما دعوة للقمع.
عنوان على هذا النحو

فئة ثانية من السلوك تتكون من ردود على عدوان غير العدوان المضاد:

- البكاء، الغضب أو الضيق.
– دعوة للمساعدة.
– مقاومة حازمة دون عدوان مضاد.
– المواقف وسلوك الخضوع.
– أخيراً، كل السلوك الذي يأتي من خلاله طرف ثالث لمساعدة الضحية، ووحدة التحكم، وما إلى ذلك.
– بالنسبة للكبار، فإن الإجابة الأكثر شيوعًا على التحدي هي التقييد، وفقًا لتدرج حيث لدينا خمسة مستويات مميزة، بدءًا من النداء البسيط إلى التوبيخ، ثم إلى العقوبة الكبرى.

3-2. **وسائط عمل**:

3-2-1. **اللعب**:

يتفق معظم المؤلفين، على أن اللعب هو عبارة عن تجربة حقيقية تسمح بتحقيق الرغبات المتعلقة بالمصالح الجديدة والتي لا تتوفّر في الحياة العملية.
وستخبرنا طريقة لعب الطفل عن تنظيم شخصيته. فالطفل العادي يلعب بسهولة، دون كف محدد، ويجد متعة كاملة من هذه التجربة المرحة التي هي تعتبر حل وسط ناجح بين مطالبه الخيالية وتصوره للواقع.

وحسب أنزيو (Anzieu)، "يمكن استخدام اللعب في العلاقة العلاجية؛ وإن أهم ميكانيزم يدخل بعين الاعتبار أثناء اللعب هو الإسقاط، والذي يتم على أشخاص ووضعيات خيالية تسمح بتجاوز الشعور بالذنب؛ فتجسيم النزوات والصراعات يساعد في الإنقاص من حدّتها، ويسمح للأنا بالتحرر والعمل مع استرجاع نوع من اللذة". (بن موفق. ف، 2008، ص 40)

تتميز فترة الكمون بالحركية، فالطفل في هذه المرحلة يقفز، يلعب بالكرة... ولأنّه في تطور مستمر فيقوم بتجربة حدود نفسه.

في هذه الفترة أيضا تتطور الصداقات الأولى وربط العلاقات الاجتماعية. فيبدأ الطفل قليلاً من الابتعاد عن العائلة لإنشاء علاقات مع المحيط الاجتماعي مثل الأصدقاء.

فيتم بذلك تطور المواجهة وروح المنافسة مع الآخرين. فبفضل الآخرين، يطور الطفل إحساسه بالهوية.

في هذا السياق، يخبرنا C. ARBISIO أنه خلال فترة الكمون "يجب الاعتراف بالطفل والحصول على إشباع نرجسي. (Arbisio. C. 2000. p.81-88)

وبالتالي، فهي مرحلة بدائية حيث يستخدم الطفل عدوانيته لأغراض اجتماعية، بهذا المعنى يتحدث د. كالين (Calin. D. 2014) عن العدوانية الاجتماعية: "العدوانية التي تركز إلى حد كبير على رفاقه من نفس الجنس والعدوانية محدودة بقوة في أهدافها. هذا سيعزز شكل العدوان الذي تم توطيده في علاقة أوديب، وتحريكه نحو التنشئة الاجتماعية في الفئة العمرية".

يصل الأطفال إلى استعمال ألعاب تهدف إلى دفع الأخصائي للمشاركة في الألعاب الاجتماعية، كي يخلق الطفل من خلالها تجربة ***" تقاسم الاهتمامات، وإنشاء رباط مع حياته العائلية"***. (نقلا عن بن موفق. ف 2008، ص 42)

3-2-2. <u>الرسم</u>:

يمكن للطفل التعبير عن طريق رسم ما لا يمكن أن يقول بكلمات أو يمكن اعتبار الرسم شاهدا على تطور الطفل، وهذا ***" كدليل تركٍ للمحسوس البدائي، ورغبة في إبقاء أثره الخاص، وهذا ما لا يوجد في اللعب***". (Anzieu. A et al. 2003, p 103)

إنّ قيمة الرسم لمعرفة الطفل أمر لا يمكن إنكاره. يمكن للطفل أن يكشف عن سمات شخصيته التي هو نفسه غير مدرك لها.

يلاحظ Widlocher أن "الوظيفة التعبيرية للخط لا يسبقها فقط وظيفة التتبع ولكنها جزء من أهم المحددات الأساسية للحياة الغريزية". (Debienne. M-C. 1968. P10)

هناك 3 قيم للرسم:

- القيمة التعبيرية: يرى فالون (Wallon) أنّ " نمط الخط يعكس حالة المنشطة-العاطفي للطفل". (Wallon. H. 1947)
- القيمة الإسقاطية: الرسم هو انعكاس لمؤسسة معينة للشخصية. قام Minkowska بتطبيق تحليله التتابعي الثنائي على الرسم.
- القيمة السردية: الرسم قصة لها قيمة معلوماتية. تعبر عن مشاهد المألوفة، مواقف صراعية والعالم الخيالي للطفل.

يجب فهم الرسم على أنه لغة أكثر من مجرد تصورالمنظور.

4-**ظروف إجراء البحث:**

في بداية العمل انطلقنا بمجموعة متكونة من 10 أطفال وكان حضورهم منتظما إلى حدّ ما.

بعد 15 شهر من النشاط والملاحظة التتبعية، انتهينا بمجموعة متكونة من 4 أطفال، سواء لانسحاب أطفال أو لنهاية التكفل النفسي بهم.

ونذكر أن قاعة اللعب لا يضبطها إطار صارم مثلما هو الحال في الإطار الخاص بالعلاج النفسي.

كما نشير إلى أنّه واجهتنا بعض الصعوبات خلال قيامنا بهذه الدراسة، والتي لم نستطع التحكم بها أو ضبطها، لكن نرى وجوب ذكرها:

- غياب أحد المنشطين أو كلاهما
- في بعض الأحيان، كان هناك عدم التعقيب على كلام الأطفال من طرف المنشطة، على الرغم من أهميته في نظرنا. مثال: في يوم ما تحدث أحد الأطفال عن تركه لحفلة المدرسة واستعراض المهرج ليأتي إلى قاعة الأطفال، وأخذ يعيد الجملة تكرارا أثناء تواجده في فضاء اللعب لكن دون رد فعل من طرف المنشطة.
- أيضا، لطالما كانت المنشطة تذكّر الأطفال بالوقت المتبقي، الشيء الذي أدى بالأطفال بالرد السلبي كل مرّة:

المنشطة: "علابالكم شحال قعدلكم الوقت؟"

أحد الأطفال: " علابالنا، 3-4 دقائق، حنا تانيك رانا مقلقين نروحوا".

- عدم احترام قوانين القاعة من طرف الأطفال والمنشطين، كالسماح للأطفال بارتداد القاعة بالرغم من تجاوز العدد المسموح به من الغيابات والتأخيرات.
- انضمام أطفال جدد إلى المجموعة بعد تأسيسها، على الرغم من وضع تعليمات من البداية على تحديد عدد أطفال فوج الصاعقة.
- تزامن وجود فوج من البنات مع مجموعة بحثنا في نفس القاعة مع منشطة أخرى وقيامهم بنشاطات مختلفة، الأمر الذي أدى في الكثير من الأحيان إلى جعل الذكور يلتفتون كثيرا إلى فوج البنات.
- قام أحد أفراد المجموعة بالنظر إلى ما كنت أدونه من ملاحظات أو بالأحرى ما كنت أسجله على الورق أثناء الحصة (تكتبي بالفرنسية أنا ما نفهمش le français).
- تغيير التوقيت؛ بعدما كانت الحصة تستمر من الساعة 13 إلى 15 سا زوالا، أصبحت محددة من 13 سا إلى 30 سا 14. لتعدّل مرة أخرى بالاكتفاء بساعة واحدة فقط وذلك

لتأسيس مجموعة المراهقين من 14 سا إلى 15 سا. وهذا ما لم يعجب الأطفال، ممّا أدى بهم إلى إبداء آراء سلبية إزاء هذا القرار.

حتى أن أحد أطفال المجموعة عقّب على هذا التغيير: " دوك تزيدوا تنقصولنا في الوقت حتى نولّوا نصف ساعة".

خلال تواجدنا بالقاعة، كنا جالسين بالقرب من المجموعة بغرض ملاحظة دينامية هؤلاء الأطفال داخل المجموعة التي قمنا بتأسيسها وتسجيل على الورق كل ما يقوم به الأطفال من نشاطات في قاعة اللعب من رسومات، تلوين، قصص، كتب، مركبات (Légos, blocs, casse–têtes) وسيارات التي كانت وسيلة للسباق فيما بينهم وتنتهي بمناوشات كلامية فيما بينهم.

كانت رسومات الأطفال عبارة عن رسم منازل أو حيوانات، لكن سرعان ما يمزق الأطفال رسوماتهم فور الانتهاء منها.

في أغلب الأحيان كان كل فرد من أفراد المجموعة بالانفراد بنشاط على حدا، لكن بعد تركيب الألعاب يقوم الأطفال بتحطيمها.

لكن ما شد انتباهنا كثيرا، هو يوم اقتراح المنشطة بالتحضير لمسرحية احتفالا بنهاية السنة المدرسية. كل أطفال المجموعة أثاروا اهتمامهم لهذا الموضوع وأخذوا يتبادلون أطراف الحديث مع بعضهم البعض ومع المنشطة وأخذوا يقترحون نشاطات أخرى: كالألغاز والنكت.

في هذه الفترة، كان فوج البنات يؤدي أنشودة حول الرئيس الراحل بوضياف، الشيْ الذي أثار اهتمام أحد أعضاء المجموعة (أيوب) وأخذ يسرد وقائع الأحداث الإرهاب قائلا:" بوضياف مات مقتول، كي جاو الإرهاب في 1996، كنت مزال مازدتش، كانوا يحطوا النساء وحدهم والرجال وحدهم". ثم بدأ بسرد قصة سرقة كان شاهدا على وقائعها. هنا ساد صمت رهيب في المجموعة. لكنّه فسح المجال لحرية التعبير والكلام فيما بعد.

الفصل السابع

عرض الحالات وتحليل النتائج

I- عرض وتحليل الحالات حسب متغير العنف:

1- عرض حالة الطفل سعيد:

يعتبر قائد المجموعة، يريد فرض قوانينه الخاصة على باقي الأعضاء ولكنه أول من يقوم باختراقها.

يحاول شدّ انتباه المنشطين من خلال:

- سلوكيات عدوانية وإفراط في الحركة
- سهولة المرور إلى الفعل (Passage à l'acte facile)

بنود شبكة الفرز	بعض الأمثلة	التكرار
1-العدوانية الجسدية	- يضرب أيوب - إصدار ضجيج - التكلم بصوت مرتفع - الاصطدام بالبنات	12
2-تحطيم الأشياء	- محاولة تحطيم الطاولة - إلقاء الأوراق على الأرض	4
3-تملك الأشياء		
4-عدوانية لفظية	- يسخر من أيوب - السخرية من البنات - تهديد البنات بتمزيق نشاطهم	14

5-منافسة	- المزاحمة للقيام بنفس الدور في المسرحية	2
6-اتهام بالخطأ		
7-رفض	- يرفض اللعب مع أيوب	7
8-إزاحة العدوانية		
9-وشاية	- الوشاية بأنيس	1
10- نداء إلى القمع		
11- مواضيع عدوانية متموضعة على مستوى الخيال		
12- تحدي موجه من الطفل إلى الراشد	- إذا لم أحصل على الممحاة، سأتوقف عن الرسم - رفض القيام بنشاط - عدم الإصغاء للمنشطة - الغياب والتأخر	13
13- طلب مساعدة		
14- سير تبعية، خضوع، تقمص المعتدي	- تقليد السلوك العدواني لأيوب	2

تحليل النتائج:

يظهر من خلال الجدول بروز مظاهر السلوكيات العدوانية

- الجسدية (تكرار 12)
- اللفظية (تكرار 14)
- عدوانية موجه نحو الراشد (تكرار 13)

حيث ظهروا بتكرارات جد متقاربة، بينما عرف بند الرفض تكرار يقدر ب 7، يليها تحطيم الأشياء بتكرار 4.

أما بنود المنافسة والسير التبعية لتقمص المعتدي فعرفت تساوي في التكرارات (2).

وظهر بند الوشاية بتكرار 1 فقط.

2- **عرض حالة الطفل أيوب:**

يعتبر عضوا من المجموعة الأكثر حيوية، يتميز بالذكاء. وله ميول نحو الإبداع والإنتاجية.

بنود شبكة الفرز	بعض الأمثلة	التكرار
1-العدوانية الجسدية	- إحداث ضجيج - الاصطدام بالبنات - التكلم بصوت مرتفع	16
2-تحطيم الأشياء	- رمي الدمية - تدمير السيارات - محاولة تحطيم الطاولة - تحطيم الألعاب المشتركة - تحطيم المركبات	6
3-تملك الأشياء		
4-عدوانية لفظية	- رد الاعتداء بتهديد آخر - السخرية من البنات - السخرية من سعيد بوصف أذنيه بأذن البقرة	14

5-منافسة	- التزاحم للقيام بنفس الدور في المسرحية	1
6-اتهام بالخطأ		
7-رفض	- الحط من قيمة البنات	4
8-إزاحة العدوانية	- محاولة اقتلاع عيون الدمية	1
9-وشاية	- الوشاية بأنيس	1
10- نداء إلى القمع		
11- مواضيع عدوانية متموضعة على مستوى الخيال	- سرد أحداث العنف الإرهابي - التحدث عن موت الرئيس بوضياف - التحدث عن أبيه من خلال سرد أحداث عنيفة	3
12- تحدي موجه من الطفل إلى الراشد	- التأخر - رفض القيام بنشاط - عدم الاكتراث بالمسرحية - عدم الاصغاء لتعليمات المنشطة	10

	- محاولة الخروج من القاعة قبل الوقت المحدد	
13- طلب مساعدة		
14- سير تبعية، خضوع، تقمص المعتدي		

تحليل النتائج:

يظهر من خلال الجدول بروز مظاهر السلوكيات العدوانية التالية:

- الجسدية (تكرار 16)
- اللفظية (تكرار 14)
- عدوانية موجه نحو الراشد (تكرار 10)
- تحطيم الأشياء (تكرار 6)

حيث برزت العدوانية الجسدية واللفظية متبوعة بظهور بارز للعدوانية الموجه نحو المنشطة، ثم يليها تحطيم الأشياء وبند الرفض الذي عرف نسبة تكرار مقدرة ب 4.

بينما عرف بند الرفض وبند مواضيع عدوانية متموضعة على مستوى الخيال نسب تكرارية متقاربة.

وظهر بند إزاحة العدوانية، الوشاية والمنافسة بنفس التكرار.

3-**عرض حالة الطفل أنيس:**

في العديد من المرات، كان يظهرسلوكًيات عدوانية داخل المجموعة وحتى في إنجازاته أثناء تواجده بقاعة اللعب.

كان يتطرق كثيرا إلى مواضيع متعلقة بالخوف وسرد مشاهد صدمية.

ما لاحظناه، أنه سرع المرور إلى الفعل.

بنود شبكة الفرز	بعض الأمثلة	التكرار
1-العدوانية الجسدية	- إحداث الضجيج - التكلم بصوت مرتفع - ضرب خالد على رأسه - سريع الانفعال	10
2-تحطيم الأشياء	- تحطيم المركبات - تحطيم عمل مشترك - الرمي بالسيارات من فوق الطاولة	4
3-تملك الأشياء		
4-عدوانية لفظية	- الاستهزاء من أيوب - السخرية من المنشطة - يسخر من فوج البنات	12
5-منافسة	- المزاحمة للقيام بنفس الدور في المسرحية	1

6-اتهام بالخطأ		
7-رفض		
8-إزاحة العدوانية		
9-وشاية	- الوشاية بأيوب لتحطيمه اللعب	1
10- نداء إلى القمع		
11- مواضيع عدوانية متموضعة على مستوى الخيال		
12- تحدي موجه من الطفل إلى الراشد	- عدم الإصغاء لتعليمات المنشطة	8
13- طلب مساعدة		
14- سير تبعية، خضوع، تقمص المعتدي	- تقليد سلوك خالد	1

تحليل النتائج:

يظهر من خلال الجدول بروز مظاهر السلوكيات العدوانية التالية:

- الجسدية (تكرار 10)
- اللفظية (تكرار 12)
- عدوانية موجه نحو الراشد (تكرار 8)
- تحطيم الأشياء (تكرار 4)

حيث برزت العدوانية اللفظية والجسدية متبوعة بظهور للعدوانية الموجه نحو المنشطة، ثم يليها تحطيم الأشياء الذي عرف تكرار مقدر ب 4.

بينما عرف بند المنافسة، وشاية وسير تبعية كتقمص المعتدي نفس التكرار.

4-**عرض حالة الطفل خالد:**

يعتبر العضو الأكثر هدوءا في المجموعة، كثيرا ما ينعزل بنشاطاته، حيث لا يشارك بقية الأعضاء نفس النشاط المقرح من طرف المنشطين. لكن لاحظنا أنه يقوم بإنجاز بعض الأشياء، كتركيب المكعبات ... (Légos et blocs)

يريد شد انتباه المنشطة عن طريق السكوت ومعارضة أعضاء المجموعة. كما كان في منافسة مع صديق وعمر وحتى المنشطة، من خلال تدخلاته في المجموعة.

بنود شبكة الفرز	الأمثلة	التكرار
1-العدوانية الجسدية	- إحداث ضجيج - التكلم بصوت مرتفع -	10
2-تحطيم الأشياء	- تحطيم المركبات - تحطيم الألعاب المشتركة	2
3-تملك الأشياء		
4-عدوانية لفظية	- السخرية من فوج البنات - تهديد أيوب بالضرب والقتل - تهديد أنيس	9
5-منافسة	- المزاحمة للقيام بنفس الدور في المسرحية	

6-اتهام بالخطأ		
7-رفض	- الحط من قيمة أيوب وطرده - الحط من قيمة فوج البنات	6
8-إزاحة العدوانية	- محاولة اقتلاع أعين الدمية	1
9-وشاية	- الوشاية بأيوب بسبب تأخره عن الحصة - الوشاية بأنيس	2
10- نداء إلى القمع		
11- مواضيع عدوانية متموضعة على مستوى الخيال		
12- تحدي موجه من الطفل إلى الراشد	- رفض القيام بالنشاط - تهديد المنشطة بعدم الرسم إن لم يحصل على الممحاة - عدم الإصغاء لتعليمات المنشطة	13
13- طلب مساعدة		
14- سير تبعية، خضوع، تقمص المعتدي		

تحليل النتائج:

يظهر من خلال الجدول بروز مظاهر السلوكيات العدوانية التالية:

- الجسدية (تكرار 10)
- اللفظية (تكرار 9)
- عدوانية موجه نحو الراشد (تكرار 13)
- تحطيم الأشياء (تكرار2)

حيث نلاحظ بروز العدوانية الموجه نحو المنشطة، تليها نسب مهمة من العدوانية الجسدية واللفظية متبوعة بالحط من قيمة الآخر (الرفض) بنسبة 6 تكرارات.

أما بند تحطيم الأشياء فعرف نسبة تكرار متساوية مع بند الوشاية (2).

بينما ظهر بند إزاحة العدوانية تكرار بسيط يقدر ب (1)

ملخص تكرار الملاحظات لجميع الحالات:

بنود شبكة الفرز	التكرار
1-العدوانية الجسدية	48
2-تحطيم الأشياء	16
3-تملك الأشياء	
4-عدوانية لفظية	49
5-منافسة	7
6-اتهام بالخطأ	
7-رفض	19

8-إزاحة العدوانية	2
9-وشاية	7
10- نداء إلى القمع	
11- مواضيع عدوانية متموضعة على مستوى الخيال	3
12- تحدي موجه من الطفل إلى الراشد	44
13- طلب مساعدة	
14- سير تبعية، خضوع، تقمص المعتدي	3

1- تحليل نتائج كل الحالات:

نلاحظ من خلال ملخص كل الحالات ظهور واضح ومهم للمظاهر السلوكيات العدوانية التالية:

- اللفظية (تكرار 49)
- الجسدية (تكرار 48)
- عدوانية موجه نحو الراشد (تكرار 44)
- رفض (تكرار 19)
- تحطيم الأشياء (تكرار 16)

حيث برزت العدوانية اللفظية والجسدية متبوعة بظهور للعدوانية الموجه نحو المنشطة بنسبة تكرارات جد عالية وهذا عند الحالات الأربعة، ثم يليها بندي: الرفض وتحطيم الأشياء الذي عرفا نسبة تكرار متقاربة نوعا ما.

بينما عرف بند المنافسة، وشاية نفس عدد التكرار.

أما إزاحة العدوانية ومواضيع عدوانية، فلقد ظهرا بتكرار بسيط لم يسجلا في جميع الحالات.

II- عرض وتحليل الحالات حسب متغير الروابط:

العلاقة مع أعضاء المجموعة:

1- عرض حالة الطفل سعيد:

- لاحظنا وجود علاقات مهدمة، حيث يدرك الآخر على أنه مهدد ويزيد هذا التهديد عند إدراك العلاقات الثنائية.

مثال: بمجرد إدراك التحالف الثنائي بين أيوب وخالد، كان يوجه موجات عدوانية نحو خالد.

- اختراق الرابط العلائقي بين المجموعة الأخرى للبنات (في كل مرة، كان يحاول النهوض من مكانه للالتحاق بمجموعة البنات والمشاركة في نشاطاتهم).
- عدم استثمار العلاقة، رفض أغلب النشاطات المقترحة من بقية المجموعة.
- علاقات عدوانية أكثر نحو خالد، وفي بعض الأحيان يمكنهما تقاسم علاقات ثنائية مؤقتة (مشاركة في اللعب). لكن في أغلب الأحيان كانت هذه العلاقة الثنائية مهددة بالنسبة لأيوب، إذ كان يميل في كل مرة إلى إزعاج هذا الثنائي بتخريب اللعب.
- أغلب علاقات المجموعة كانت ضمن إطار تنافسي أو وشاية وعدوانية، وهي خصائص المراحل الأولى لبناء المجموعة.

2- عرض حالة الطفل أيوب:

- استثمار علائقي ثنائي.
- أغلب العلاقات تجنبية، يميل إلى الانسحاب بدل فرض مكانه في المجموعة.
- عدم القدرة على تقاسم النشاطات مع المجموعة، خلق الفوضى والضجيج حتى يحافظ على لفت الانتباه (وهي الطريقة الوحيدة لفرض مكانه ضمن المجموعة).
- ميله لتدمير الروابط مع المجموعة وتحويل الإدراك نحو مجموعة مترابطة (مجموعة البنات).
- رغم حضور أعضاء المجموعة غير أن الاتجاه ينصب دائما نحو النشاطات والألعاب الفردية.

3- عرض حالة الطفل أنيس:

- تتضارب سلوكاته إمّا بين تجنب كلي وعدم استثمار للعلاقة الذي يظهر من خلال الغيابات المتكررة، أو من خلال الخضوع والذوبان في المجموعة والخضوع للراشد.
- الإمكانيات العلائقية كانت تظهر فقط على مستوى ثنائي (أنيس- سعيد).
- الالتحاق بمجموعة الإناث للإزعاج.
- علاقات عدائية مع أيوب.
- الاتفاق وتأسيس الروابط لا يكون إلاّ بهدف الهدم.
- رفض النشاطات الجماعية (نلعب وحدي).

4- عرض حالة الطفل خالد:

- استثمار العلاقات الثنائية، حيث كان في مرة يقلّ فيها أو يتغيب أفراد المجموعة يعبر عن ارتياحه عن وجود 3 أعضاء بدل المجموعة كاملة. مثال: (مزية اليوم كاين غير 3).
- الميل إلى تجنب العلاقة في مجموعة الانتماء ومحاولة هدم علاقة أو مجموعة مبنية (كالتوجه في كل مرّة لمجموعة البنات).

العلاقة مع المنشط:

- أغلب أعضاء المجموعة يحاولون فرض النشاطات على المنشط، مثلا عند اختيار النشاط (رانا 3 ضد واحد، حنا لي نغلبو).
- بعض الحركات العدائية كسحب القلم من يد المنشط.
- نمط علائقي تسوده المشاحنة، مثال:

المنشط: لي يزيد يطبل فوق الطابلة نخرجو

الأطفال: أيا نخرجوا.

رغم أن من مميزات الفترة العمرية هي الخضوع ومحاولة إغراء المنشط، إلاّ أنه في كل مرة كانت المجموعة تنبه المنشط على أنهم جماعة ورأيهم يغلب رأيه الفردي، وهي اللحظة الوحيدة التي تبنى فيها رابطة المجموعة بين أعضائها لكن بهدف كسر قواعد الراشد.

إن أغلب الملاحظات كانت تتكرر بين كل الحصص ضمن لعب وتصرفات مختلفة، لكن الأهداف تبقى نفسها.

خلاصة عرض وتحليل الحالات حسب متغير الروابط:

إن تأسيس العلاقة يتم من خلال:

- احترام الإطار وقوانينه لأنه الموضوع الذي يحمي العلاقة ويستدلّ أيضا من خلاله على طبيعة العلاقة، فالغياب المتكرر يمكن ترجمته على أنّه عدم استثمار للمكان وما يوفره من علاقات.
- تأسيس العلاقة مع المنشط أو الراشد الذي يمثل القائد أو الأنا الأعلى.

كانت المجموعة تدرك على أنها مهددة. إذ كانت العلاقات إما بين الهجوم، الهروب والتناوب على السيطرة والقوة، أو من خلال الاقتران المؤقت ضمن ثنائيات وثلاثيات. الهدف منها الاحتماء من عدوان الجماعة أو لمهاجمة وكسر حدودها. أي أنها العلاقات تدرك على أنها مهددة.

حتى أنه يمكننا القول أنّ تأسيس العلاقات لم يتعدى المراحل الأولى لتكوين المجموعة أي العلاقة بين أعضائها. حيث بقي كل أفراد المجموعة مثبتا في مرحلة اختبار مدى صلابة الآخر وتقبله له.

استنتاج عام:

حاولنا من خلال هذا البحث، التعرّف على:

1-ما هي أهم مظاهر السلوكيات العدوانية لدى الأطفال الذين عايشوا العنف أثناء تواجدهم في مجموعة؟

2-هل هناك تأسيس للروابط بين الأطفال في مجموعة فضاء اللعب لمركز التكفل النفسي والاجتماعي لسيدي موسى؟

وللإجابة على هذه التساؤلات، افترضنا:

1-قد تتمثل أهم مظاهر السلوكيات العدوانية لدى الأطفال الذين عايشوا العنف أثناء تواجدهم في مجموعة في: عنف لفظي و /أو جسدي بين الأطفال فيما بينهم أو موجه نحو المنشط، و/أو عنف ضد الأشياء و /أو ضد الإطار.

2-لا توجد روابط بين أطفال هذه المجموعة في فضاء اللعب بمركز التكفل النفسي والجماعي لسيدي موسى.

وقد اعتمدنا للتحقق من الفرضية الأولى على شبكة فرز الملاحظات المقتبسة من Roger Perron وعلى الملاحظة المباشرة للتحقق من الفرضية الثانية.

- **مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الأولى (العنف):**

يظهر من خلال النتائج المعروفة سابقا والمستقاة من شبكة الفرز، أن كل أطفال المجموعة أظهروا سلوكيات عدوانية، وعليه فقد تحققت فرضيتنا الأولى.

حيث أظهر الأطفال الأربعة على العموم سلوكيات عدوانية من نوع:

- عدوانية جسدية
- عدوانية لفظية
- عدوانية موجّهة نحو الراشد
- تحطيم الأشياء

ويختلفون فقط من حيث السلوكيات العدوانية التالية:

- رفض
- منافسة
- وشاية
- إزاحة العدوانية

وقد يرجع تفسير هذه السلوكيات العنيفة إلى تناقلها بين جيلي (أم–طفل). حيث بينت ملاحظات الباحثة بوعطة (2010) العيادية أن الصدمات النفسية تخلق خللا تعبيريا بين أم–طفل، أين يلجأ كل واحد منهما إلى الفعل عوض الكلام، الأمر الذي يؤدي بالأم إلى التعبير عن طريق "العنف الجسدي" كوسيلة للتعامل مع ابنها، الذي بدوره يستعمل نفس النمط في المدرسة مع زملائه، فنشأت دوامة من التعبير السلوكي عند الاثنين، في حين أصبح التفكير والإرصان في عطل. (نقلا عن سعدوني. م، 2011، ص 258)

وهذا ما أثبتته بحوث ومقالات مشابهة حول هؤلاء الأطفال، فقد بينت التجارب في الميدان مع ضحايا العنف بمركز المساعدة النفسية والاجتماعية بسيدي موسى "أن الأحداث قد تركت

آثارا وخيمة في نفوس الأطفال ومزّقت النسيج العائلي والاجتماعي اللّذان يعتبران مصدر الأمن والحماية والدعم، ممّا أدى إلى معاناة نفسية شديدة". (نفس المرجع، ص 14)

وبالتالي وجود فضاء مماثل ومدرك على أنه حاوي قوي، جعلهم يتمكنون ربّما من تفريغ هذه المحتويات وبشدة، بغية التعامل معها في وجود الإطار الحاوي.

فإزاء بعض الوضعيات، من قبيل بعض الاضطرابات كالصدمة النفسية، قد يكون اللجوء إلى التعبير السلوكي عن المخاوف والقلق هو السبيل الوحيد لتفريغ وتسيير فائض الاستثارات التي يعيشها الطفل.

وفي الكثير من الأحيان، قد ينعكس هذا الفائض عن طريق سلوكيات عدوانية، والتي تعبر عن غياب المعاني، وعدم القدرة على إعطاء المعاني لما تتم معايشته.

وكذا هي الحال بالنسبة للأطفال في مواجهتهم للمواقف الصدمية: فالطفل في العديد من الحالات يعيش صدمة مزدوجة، إحداهما متعلقة بالحدث ذاته، والثانية مرتبطة باستجابة المحيط لأقواله، محيط قد ينفي أو ينكر حقيقة المعاش الصدمي لديه، وقد لا يصدق، في حالات قصوى، أقواله. (Bailly، 1996)

وأمام هذا الدمار النفسي، وعدم التمكن من إيجاد مصادر احتواء في محيطه، احتواء من شأنه مساعدته في فهم الأحداث، إرصانها بإعطائها معان (لماذا نحن؟ هل نحن مذنبون فعلا؟ ...)، فأمام غياب هذا الحاوي، سيلجأ الطفل إلى ما يمكنه من آليات وسياقات تساعده على البقاء، والإبقاء على قدر من التوازن النفسي.

وقد تتمثل هذه الآليات في تقمصات للمعتدي، في خرق للحدود والقوانين، سيما إن كانت الصور الوالدية، التي كان ينتظر منها الحماية، غير فعالة، مما يبعثه إلى خرق قوانينهما وسلطتهما.

فبالفعل، يرى Perron في 1976 (نقلا عن بن موفق، 2016) أن احترام الحدود والسلطة، هي من ضمن العناصر الأساسية التي يدركها الطفل في صور والديه خلال مراحل نموه المختلفة، والتي قد تساهم في بناء الشخصية لدى أي طفل.

لكن هذا المحيط، هذا الغلاف النفسي الخارجي، الذي ينبغي أن يصدر عن جماعة الانتماء، والذي ينبغي أن يبعث تصورا عن الاطمئنان والثقة، لم يلعب دوره في وقت من الأوقات، وسمح لاستثارات حادة بالولوج إلى الغلاف النفسي الداخلي، مما خلق خللا واضطرابا بين الحدود على مستوى ثان، وهو بين الداخل والخارج.

فمن جهة، لم يعد الطفل فقط قابلا لانتهاك الحدود الخارجية، مدركا ومستدخلا إياها، وإنما، أصبح كذلك، ومن جهة أخرى، ذا حدود هشة بين مجاله النفسي الداخلي، والمجال الخارجي، مما يعطي للنزوات، خاصة العدوانية منها، مجالا للسير بحرية، والتعبير عن نفسها، دون قيود.

- **مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الثانية (تأسيس الروابط):**

تميّز فترة الكمون بداية الدخول في علاقات مع المحيط الخارجي وخاصة الأقران والميل إلى العصبة، إلاّ أنه يستنتج من هذا البحث أن أطفال هذه المرحلة يعيشون وضعية عكسية، حي نجد استمرارية لسمات الطفولة الأولى، أهمها التمركز حول الذات (Égocentrisme).

ويمكننا تفسير هذا بسبب عدم جودة النماذج الخارجية (الأم، الأسرة) وعدم كفاءتها في الإحتواء. وترى في هذا الصدد Bouatta (2010) تأثير الأم المصدومة على ابنها الذي يعاني هو كذلك من الصدمة، فيصبح الاتصال بينهما صعب، يسوده العنف والاختلال العلائقي. (نقلا عن سعدوني. م، 2011، ص 261)

وظيفة الأم تصبح غير كفأة، أي غير قادرة على القيام بوظيفة الحماية والاحتواء. والذي يرجع إلى انهيارها (Effondrée) بسبب التعرض لأحداث العنف الإرهابي دون وجود سند خارجي يساعدها على تجاوز ذلك أثناء فترة أمومتها.

يرى WINNICOTT (1962) أنّ لأم الجيدة بما فيه الكفاية (Sufisamment bonne) بإمكانها الاستجابة لشعور القدرة المطلقة التي يحتاج الطفل إلى الإحساس بها في الأسابيع الأولى من حياته، وتشكل الذات الحقيقية عند الطفل لا يمكنه أن يتم إلا إذا نجحت الأم عدة مرات في فهم الحركات العفوية لطفلها وإشباع متطلباته. وهنا، يبدأ الرضيع تدريجيا في الوثوق في الحقيقة الخارجية التي تبدو له وكأنها تشبعه كأنها "نوع من السحر" أو الخيال. (نقلا عن بن موفق. ف، 2008، ص 23)

من الصعوبات في المجال الأسري، إلى الانتهاكات في الجماعات العلاجية

ترى Bick في 1968

أن أي كفالة مؤسساتية، فبل أن تكتسي الطابع التربوي والتعليمي، يجب أن تملك قيمة **قوة رابطة (force liante)**، تسمح باستدراج أجزاء الجهاز النفسي، وخلق روابط من شأنها، ومن خلال وظيفة الاحتواء التي تلعبها والتي يتم بالتدريج استدخالها، خلق غلاف جماعي. (نقلا عن Benmouffok، 2015).

فالأطفال يكررون في إطار الجماعات العلاجية تجاربهم الصادمة والمحبطة، معتدين بذلك على الروابط والحدود، فيما بينهم، وبينهم وبين المؤطرين.

وعليه، ينبغي أن يلعب هؤلاء دور المواضيع المحتوية، التي تخلق الروابط المهددة، وتسمح بالإرصان، بفهم ما يصعب إعطاء معنى له، على مستوى فردي، وعلى مستوى الغلاف الجماعي.

لاحظنا انفصال الأنا عند هؤلاء الأطفال (كل فرد يلعب على حدا) مع غياب كلي للأنا الجماعي. والذي لا يظهر إلاّ في حالات السلوكيات العنيفة والتدميرية، ما يعرف بالوهم الجماعي "**Illusion groupale**".

واستنتجنا أن هذه المجموعة بقيت مثبتة في أولى مراحل تكوين المجموعات، حيث بقيت في مرحلة تجميع أطفال حسب سمة مشتركة والمتمثلة في كونهم ينتمون على عائلات ضحايا العنف الإرهابي، ويرتادون المركز لمرافقة أوليائهم الذين يخضعون للمتابعة النفسية.

ولم تصل هذه المجموعة إلى مرحلة تأسيس روابط بين أفرادها لتكوين ما يسميه Kaes بالأنا الجماعي، والذي يعتبر أهم مؤشر لا شعوري لوجود المجموعة.

الخلاصة:

ما يمكن قوله في نهاية هذه الدراسة الميدانية والنظرية حول موضوع:" **العنف وتأسيس الروابط عند مجموعة أطفال ضحايا الإرهاب**" أن العنف والارهاب مصطلحان لمعنى واحد. وأن العنف نشأ منذ زمن بداية الإنسانية، وخلف آثارا ومأساة وخيمة. كما ولد الإرهاب الشعور بالخوف، الفزع والهلع، وعدة مشاكل نفسية عند المواطنين، والصدمات عند الأمهات والأطفال خاصة، والمجتمع عامة. وكان سبب ظهور هذا النوع من العنف هي الصراعات السياسية والاقتصادية والدينية.

ومن هنا نشأت سلوكيات عدوانية غريبة لدى الأطفال الذين عاصروا العنف في فترة تواجدهم في مجموعة، فالإشكالية تطرح هنا: ما هي أهم مظاهر تصرفات الأطفال العدوانية عند هؤلاء الأطفال؟ وما هناك روابط بين مجموعة أطفال (في زمن الكمون) فضاء اللعب في مركز المساعدة النفسية والاجتماعية بسيدي موسى. وبعد الملاحظة التتبعية، توصلنا الى أن أهم مظاهر العنف لدى هؤلاء الاطفال عند تواجدهم في مجموعة هو العنف اللفظي والجسدي بينهم وضد الراشد وتحطيم الأشياء. أظهر البحث أنه لا توجد روابط بين أفراد هذه المجموعة.

كما لوحظ أيضا متغيرا آخرا في أغلب الحصص، لم نتطرق إليه في إشكالية وفرضية البحث وهو الملل (L'ennui)، فبالرغم من كون هذا الفضاء مكانا متميزا أساسا بالنشاط من خلال ما يوفر من ألعاب ولعب ونشاطات ترفيهية لمرتاديه، إلاّ أن المجموعة كانت تتصف بلحظات فراغ تتمثل في: تعبيرات عن الملل (كرهت حياتي، ما حبش يجوز الوقت، وقتاش توصل 3 ساعة، مانزيدش قاع انجي...)، غياب اللذة، غياب التفاعل؛ لا يقدمون أي شيء ضمن المجموعة.

هذه السلوكيات التي تنتهي أو تتحول غالبا إلى سلوكيات عدوانية.

بالرغم من الشعور بالملل، إلاّ أن هؤلاء الأطفال كانوا يعودون في كل مرة، لأنهم وجدوا في قاعة اللعب الاستقرار، الاستمرارية والاحتواء رغم عدوانية الأطفال وهو ما يعوّض صورة الأم التالفة بنموذج خارجي قوي لهؤلاء الأطفال.

الاقتراحات:

في ضوء ما توصلنا إليه، نقترح ما يلي:

- استعمال نفس الدراسة في فضاءات علاجية؛ ونقصد بها ملاحظة وتحليل أنواع تفاعلات الأطفال الذين عايشوا الصدمة فيما بينهم في إطار علاجي، حتى يتسنى لنا فهم أثر الصدمة في تحطيم الروابط بين أعضاء المجموعة لاقتراح أفضل منهج علاجي (Proposer une meilleure approche thérapeutique).
- استعمال نفس الدراسة مع تقنيات أخرى.
- استعمال نفس الدراسة مع فترة عمرية أخرى كالمراهقة.

قائمة المراجع باللغة العربية:

1- أسامة أحمد العدوي (2008). دور مديري المدارس تجاه الحد من ظاهرة العنف لدى طلبة الثانوية بمحافظات غزة وسبل تفعيله من وجهة نظر المعلمين، مذكرة ماجيستير في أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الاسلامية غزة.

2- أميمة منير عبد الحميد جادو (2005). العنف المدرسي. بين الأسرة والمدرسة والاعلام. الطبعة الاولى، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

3- الحيلة محمد محمود، (2005)، **الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها سيكولوجيا، وتعليميا وعمليا**، الطبعة الثالثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

4- السيد خالق عبد الرزاق، (2001)، **فاعلية استخدام أنواع مختلفة من اللعب في تعديل بعض اضطرابات السلوك لدى طفل الروضة، مجلة الطفولة والتنمية**، العدد الثالث المجلد الأول المجلس العربي.

5- العساف صالح بن محمد (2010). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، دار الزهراء، الرياض.

6- المصري. م.، خالد. ن.، بوعطة. ش.، عرعار. ف.، بوقاف. م.، طاجين. س.، غربي. ح. بحث ايبيدميولوجي في انتشار الصدمات النفسية والاضطرابات النفسية في المجتمع الجزائري، مجلة SARP، رقم 9، ص 9-44.

7- الهنداوي علي فالح (2003)، **سيكولوجية اللعب**، ط1، دار حنين للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

8- بلعابد عبد القادر (2013). الاتجاه نحو العنف وعلاقته بالاغتراب لدى الشباب في ضوء متغيري الثقافة والجنس، رسالة دكتوراه في علم النفس، قسم علم النفس والتربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران.

9- بن موفق فتيحة (2008). الصور الوالدية عند أطفال في مرحلة الكمون، ضحايا زلزال 21 ماي 2003. رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العيادي، جامعة الجزائر 2.

10- ثائر احمد غباري، خالد أبو شعيرة، (2009)، **سيكولوجية النمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة**، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الطبعة 1، الأردن.
11- حاج الله مصطفى (2014). العنف الطلابي في الجامعات الجزائرية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع الجنائي، قسم علم الاجتماع، جامعة الجزائر 2.
12- حليمة قادري (2015). اتجاهات طلبة الجامعة نحو العنف في الحي الجامعي، دراسة ميدانية، مجلة البحوث والدراسات الانسانية، العدد 11، ص 109-138.
13- حنورة احمد حســـن عباس، شـــفيقة إبراهيم، (1996)، **ألعاب أطفال ما قبل المدرسة**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع الطبعة الثانية، بيروت.
14- خالد الصراريرة (2009). أسباب سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والاداريين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظر الطلبة والمعلمين الاداريين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد5، عدد2 ،2009، ص137-157.
15- رمضان محمد القذافي (2000)، **سيكولوجية النمو للطفولة والمراهقة**، دار الفكر العربي، الطبعة 1، الإسكندرية
16- ريحاني الزهرة (2010). العنف الأسري ضد المرأة وعلاقته بالاضطرابات السيكوسوماتية- دراسة مقارنة بين النساء المعنفات وغير المعنفات - مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس تخصص: علم النفس المرضي الاجتماعي. جامعة محمد خيضر -بسكرة-
17- دراسات العلوم التربوية، (2015)، المجلد 42، العدد 2.
18- سلاطنة رشيدة (2011). أساليب العنف وتأثيره على تكوين الهوية الاجتماعية عند المراهق، دراسة ميدانية في مراكز اعادة التربية، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجيستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة الجزائر-2-.
19- سهيل مقدم، (2012). من أجل استراتيجية فعالة في مواجهة العنف الاجتماعي، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد الثامن، جوان، جامعة وهران (الجزائر).

20- سعد جلال (1998)، **الطفولة والمراهقة**، ط2، دار الفكر العربي.
21- سامي محمد ملحم (2002): مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع (الطبعة 2)
22- سعدوني غديري مسعودة. (2011). مصير الأطفال المصدومين من جراء العنف: ماذا بعد التكفل النفسي؟ عين مليلة، دار الطباعة للنشر.
23- سي موسي ع، زقار ر. (2002). الصدمة والحداد عند الطفل والمراهق، نظرة الاختبارات الإسقاطية، الجزائر، UNICEF.
24- شرابطة حسيبة. (2004). فضاء اللعب والترفيه في مركز المساعدة النفسية لسيدي موسى. فضاء الترفيه والوقاية، مجلة علم النفس SARP عدد 12، الجزائر.
25- صالح جري غزالي العتيبي (2009). مبدأ اقليمية القانون الجنائي وأثره في مكافحة الارهاب بين النظام السعودي والقانون المصري، مذكرة الماجيستير في قسم العدالة الجنائية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.
26- صباح عجرود (2007). التوجه المدرسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي حسب اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية. دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي والتقني بولاية أم البواقي، مذكرة ماجيستير في علوم التربية، فرع علم النفس الاجتماعي والاتصال، جامعة منتوري قسنطينة.
27- صالح حزين السيد، (1993)، **إساءة معاملة الأطفال دراسة نفسية**، الكويت.
28- عاشور هالة، (1998)، **الألعاب ووسائل التسلية وأثرها النفسي والتربوي لدى طفل ما بين السادسة والثانية عشر**، رسالة ماجستير في العلوم التربوية، جامعة القديس يوسف، بيروت.
29- طارق نصيبي، (2014)، **الطفل واللعب**، تونس
30- عباس فيصل، (1999)، **أضواء على المعالجة النفسية**، ط1، دار الكندي للنشر.

31- عبد الله محمد النيرب (2008). العوامل النفسية والاجتماعية المسؤولة عن العنف المدرسي في المرحلة الاعدادية كما يدركها المعلمون والتلاميذ في قطاع غزة، قسم الارشاد النفسي، الجامعة الاسلامية، غزة.

32- عبدون مصطفى (2017). علم النفس الاجتماعي والممارسات العنيفة في المجتمع الجزائري، مركز البحوث والدراسات حول الجزائر والعالم.

33- عدنان حب الله (2006)، الصـدمة النفسـية ابعادها وأشـكالها، دار الفرابي، بيروت

34- عقل محمود عطا حسين، (1998)، **النمو الإنسـاني**، الطفولة، المراهقة دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض.

35- غرايبه، غدزي وآخرون (1977). أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والإنسانية، الجامعة الأردنية.

36- فاخر عاقل، (1983)، **معالم التربية دراسات في التربية العامة والتربية العربية**، دار العلم، بيروت.

37- فؤاد علي العاجز (2002). العوامل المؤدية الى تفشي العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظات غزة. مجلة الجامعة الاسلامية، المجلد العاشر. العدد الثاني، ص1-44.

38- فرج عبد القادر طه (1993)، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي دار الغريب للطباعة والنشر.

39- لعرايش حورية (2010). الصدمة النفسية والعدوانية -دراسة عيادية لضحايا الإرهاب- رسالم ماجستير في علم النفس العيادي، جامعة الجزائر 2.

40- لعوامن حبيبة (2013). علاقة قوة الأنا بإزمان التناذر ما بعد الصدمة عند حوادث الطرق-فئة الراشدين- مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجيستير في علم النفس العيادي، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة فرحات عباس سطيف.

41- لمية بن مسيلي (2018). العنف العمدي وأثره على الدينامية العائلية، أطروحة مقدمة انيل شهادة الدكتوراه في علم النفس العيادي، جامعة الجزائر 2.

42- محمد عوض الترتوري، أغادير عرفات جويحات (2006). علم الارهاب، الأسس الفكرية والنفسية والاجتماعية والتربوية لدراسة الارهاب، الطبعة الأولى، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

43- محمود سعيد الخولي (2002). العنف في مواقف الحياة اليومية، نطاقات وتفاعلات، سلسلة قضايا المجتمع، مكتبة الأنجلو المصرية.

44- مصطفى عمر التير (2014). العنف العائلي، الطبعة الأولى، دار الحامد للنشر والتوزيع.

45- منى يونس بجري، نازك عبد الحليم قطيشات (2011). العنف الأسري، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

46- ميلر سوزان (1987)، **سيكولوجية اللعب**، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

47- طه عبد العظيم حسين (2008). سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي، دار الجامعة الجديدة.

48- هناء احمد متولي غنيمة (2011). العنف الاسري الموجه ضد المسنين وغلاقته بالاكتئاب والرضا عن الحياة، المؤتمر السنوي السادس عشر، مركز الارشاد النفسي، جامعة عين شمس.

قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

- ANZIEU. D. (1991). Le groupe et l'inconscient; L'imaginaire groupal. Paris, Dunod
- ANZIEU. A., ANZIEU-PREMMEREUR. C., DAYMAS. S. (2003), Le jeu en psychothérapie de l'enfant, Paris, Dunod.
- ARBISIO C. (2000). Pendant la période de latence, Enfances et Psy (n°12), p.81-88.
- BAILLY. L. (1988). Les catastrophes et leurs conséquences, E.S.F, Paris.
- BARROIS. C. (1988). Les névroses traumatiques, la psychothérapie face aux détresses des chocs psychiques, Paris, Bordas.
- BELHASSEN M. (2011). Les traumatismes de l'enfance, Paris, Le Pommier.
- BELHOUCHET R. (2006). La ludothèque : un espace transitionnel. Revue Sarp.
- BERGERET. J. (1974). La personnalité normale et pathologique, Parid, Bordas.
- BERTRAND M. (1997). Les enfants dans la guerre et les violences civiles, approches cliniques et théoriques, Paris, Harmattan.
- BION WR. (1956), Recherches sur les petits groupes, P.U.F, Paris.

- BOUATTA C. (2010). Violences des mères, violences des enfants. In Moussa F. Psychothérapies limites et résilience, ouvrage collectif. Alger, Casbah.
- BOUKHAF M., CHERABTA H., HADJAM R. (2009). Psychothérapie de groupe d'enfants : Quelle place pour les parents ?). Dirrassat Fi El-ôloum El-insania oua El-ijtimaiya ; n° 12 ; Alger, Université d'Alger2.7-22.
- CHAHRAOUI, K., BÉNONY, H. (2003). Méthodes, évaluation et recherches en psychologie clinique. Paris : Dunod.
- CALIN D. (2014). Psychogenèse de l'agressivité, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, les dispositifs ITEP en devenir, p.43-61.
- CROCQ, L, SAILHAN, M., BARROIS, C. (1983), « NEVROSES TRAUMATIQUES (NEVROSES D'EFFROI, NEVROSE DE GUERRE) », IN : ENCYCLOPEDIE MEDICO CHIRURGICALE, PARIS, PSYCHIATRIE, 37329 A10. 2-1983.
- DAMIANI C. (1997). Les victimes. Violences publiques et crimes privés. Éditions Bayard, Paris
- DEBIENNE M-C. (1968). Le dessin chez l'enfant, Paris, PUF.
- DELASSUS, J-M. (2005). Psychanalyse de la naissance, Paris, Dunos.
- Dictionnaire : Le Petit Laousse Illustré. (2012), Éditions Larousse
- Dictionnaire : Le Petit Laousse Illustré. (2017), Éditions Larousse

- DSM V. (2015) Manuel Diagnostique et statistique des troubles mentaux, Paris, Masson.
- FREUD. S. (1923). Totem et tabou.
- LECOURT. E. (2008). Introduction à l'analyse du groupe, Paris, Érès
- KAES. R. (1994), La parole et le lien, Paris, Dunod.
- KAES. R. (1999). Les théories psychanalytiques du groupe, Paris, PUF.
- KAES. R. (2010). Quelques reformulations métapsychologiques à partir de la pratique psychanalytique en situation de groupe. Paris, Dunod.
- KLEIN M, RIVIERE J. (1969), L'amour et la haine, Payot, Paris.
- Krug. E., DAHLBERG. L.L., MERCY. J. A., ZWI. A., LOZANO-ASCENCIO. R. (2002). Rapport mondial sur la violence et la santé. Organisation Mondial de la Santé.
- Laplanche, J., Pontalis, J.B, 1997. PUF.
- PERRON. R. (1979), Les problèmes de la preuve dans les démarches de la psychologie dit clinique, in Psychologie Française, t.24, n°1.
- PERRON R, DESJEUX D, MATHON. T, MISES R. (1980), Les interactions agressives chez l'enfant. Étude par observation directe dans différents groupes de vie, in ENFANCE, n°3.
- PERRON R. (1999/2000). La notion de traumatisme du point de vue analytique. Revue de Psychologie, N° 8, SARP.

- ROSENZWEIG. M, DURGANAND S. (1988). La recherche en psychologie scientifique, état actuel dans les pays industrialisés et les pays en développement, Paris, Érès.
- SIRONI. F. (1953). Les enfants victimes de tortures et les bourreaux. Psychologie et éducation, N° 49, Slavson SR.
- VILLARINOT-MINQUET. M. (1987). Les liens d'apprentissages dans le groupe. Les groupes d'enfants, revue de psychothérapie psychanalytique de groupe, n 7-8, Toulouse, Érès.
- WALLON. H. (1947). Les origines du caractère chez l'enfant, Paris, PUF.

الملاحق

شبكة ملاحظة وترميز للتفاعلات العدوانية

1-العدوانية الجسدية:

1.1- إثارة حركية منتشرة: هيجان، بعث الضجيج...

2.1- إخراج اللسان

3.1- إيماءات عدوانية وحركات عدوانية (خصوصا الإلقاء بشيء على أو باتجاه أحد)

4.1- خدش

5.1- عض

6.1- قرص، تلاعب، ملامسة عدوانية

7.1- بصق

8.1- جذب الشعر (قلنسوة، الملابس...)

9.1- الدفع بقوة، الدفع بالمرفق، ضجيج

10.1- صفع

11.1- ركل

12.1- ردفة

13.1- مشاجرة من نوع: لكم، لطمات، ضرب...

14.1- الضرب بشيء ما

15.1- الجري وراء زميل للاعتداء أو لرد الاعتداء.

2- تحطيم أشياء:

1.2- من لوازم إلى استعمال جماعي

2.2- من ممتلكات إلى إنتاج شخصي

3.2- من ممتلكات إلى إنتاج الآخرين

3- تملّك الأشياء (من تملك شيء متنازع فيه إلى سرقة مميزة)

1.3- استرجاع شيء يمتلكه

2.3- تملك شيء متنازع فيه دون امتلاكه، محدد جيدا أو ذو استعمال جماعي

3.3- تملك شيء على حساب مالكه الشرعي

4.3- منع إعارة شيء (خصوصيات: بالقوة، عن طريق وسائل أخرى)

4- عدوانية لفظية:

1.4- شجار عادي، صراخ

2.4- إهانة، شتيمة

3.4- نقد سلبي، سخرية، هزء

4.4- تهديدات

5.4-"زائد" تعحب لتفريغ ليس متجه لإنسان معين، صراخ

5- منافسة: مزاحمة- سيطرة

1.5- بخصوص نشاط، من أجل إثبات من ينجح أفضل

2.5- من أجل إثبات أو الحفاظ على وضعية مسيطرة في الجماعة

3.5- من أجل تأكيد، إثبات، الحفاظ على وضعية مفضلة أمام الراشد

4.5- تلاعب، سيطرة (معاملة الآخر كشيء غير فعال)

6- اتهام بالخطأ (نتكلم هنا عن الاتهامات بين الأطفال دون اللجوء إلى راشد، هذا ما يسجل وشاية في 9، لكن التسجيلات الاثنان منسقان)

7- رفض

1.7- عنصرية واضحة (بما فيها رهاب الجانب: كل موقف أو سيرة تهدف إلى استبعاد أو الحط من قيمة الآخر لأنه أسود أو من جنسية أخرى

2.7- فلوسية: كل سيرة تهدف إلى استبعاد أو الحط من قيمة الآخر لأنه ذكر أو أنثى

3.7- رهاب الأجانب المدرسي: كل سيرة تهدف إلى استبعاد أو الحط من قيمة الآخر لأنه ينتمي إلى قسم آخر، جماعة عمل أخرى

4.7- اتخاذ مسافة عدواني (خصوصا: الاستياء من الآخر)

5.7- اتخاذ مسافة عدواني يرفض تمهيدات الآخر (les avances de l'autre)، طلبه للمساعدة، رغبته في المساهمة في نشاط ما...

8- إزاحة العدوانية

1.8- على شخص

2.8- على نشاط أو شيء ما

9- وشاية (إبلاغ راشد بخطأ مرتكب من طرف طفل آخر)

1.9- فيما يخص أشياء منشولة، اعتراض ملكية

2.9- فيما يخص تفاعل مزعج في العمل

3.9- فيما يخص اختراق قانون في القسم

4.9- فيما يخص تفاعل مشعور به كعدواني أو خطير

10- نداء إلى القمع: الراشد مطلوب بصفة واضحة لتأنيب أو توبيخ طفل آخر

11- مواضيع عدوانية متموضعة على مستوى الخيال: قصص محزنة، مشهد مسرحي قصير ذات مواضيع عدوانية، بزوغ هوامي فجّ ذات سيطرة موضوع عدواني...

12- تحدي موجه من الطفل إلى الراشد

1.12- إرادة رديئة أو عصيان مميز، رفض للسير الحسنة متبوع مباشرة بأمر أو تعليمة معطاة من طرف المعلم

2.12- مخالفة القاعدة العامة للسيرة الحسنة في القسم، من المفروض أن تكون معروفة جيدا (مثال: الصراخ في القسم)

3.12- مخالفة للقاعدة العامة تبع المؤسسة المدرسية (مثال: عدم الإمضاء على الكراس)

13- طلب مساعدة، حماية، إنقاذ...موجه إلى راشد مطلوب بقوة ضد طفل آخر

14- سير تبعية، خضوع، تقمص المعتدي

1.14- اتجاه أحد أو عدة أطفال

2.14-اتجاه راشد

15- بكاء

1.15- البكاء بعدوانية على طريقة الطفل الغاضب

2.15- البكاء كتعبير عن ضيق، معاناة...

16- إنكار ذنب عن اتهام

17- التلذذ بمآسي الآخرين

18- تعزية، معالجة، إصلاح، إعانة الضحية، المسامحة

19- الدفاع عن الضحية عن طريق الاعتداء على المعتدي

20- مقاومة الاعتداء بصلابة دون رد الاعتداء

21- توبيخات وتأنيبات (سير عدوانية للراشد اتجاه الطفل، مبررة بدوافع تربوية)

1.21- التذكير بالقاعدة، التشديد على المخالفة

2.21- التوبيخ

3.21- التوبيخ بشدة "الصراخ"

4.21- تأنيب صغير

5.21- تأنيب عظيم

بالنسبة لهذا البند 21، خاصة: أولا فيما يتعلق بقاعدة السيرة، ثانيا فيما يخص العمل المدرسي

22- سير عدوانية للراشد دون مبرر تربوي واضح، أو تهيئة لكل خطأ حالي للطفل

23- عدوانية بين الراشدين (شجار، نوايا عدوانية بين الزعماء أو بين شخص ثالث غائب) في وجود الأطفال.

GRILLE D'OBSERVATION ET DE CODAGE DES INTERACTIONS AGRESSIVES

1. Agressivité physique

1. 1 Excitation motrice diffuse: s'agiter, faire du bruit, etc.

1. 2 Tirer la langue

1. 3 Mimiques agressives et gestes agressifs (notamment : jeter quelque chose sur ou vers quelqu'un)

1. 4 Griffer

1. 5 Mordre

1. 6 Pincer, manipuler, tripoter agressivement

1. 7 Cracher sur

1. 8 Tirer les cheveux (le bonnet, les vêtements, etc.)

1. 9 Bousculer, pousser, pousser du coude, chahuter

1.10 Gifler

1.11 Donner des coups de pied

1.12 Fessée

1.13 Bagarre du type boxe, coups de poing, taper, etc.

1.14 Taper avec un objet

1.15 Courir après un camarade pour agresser ou contre-agresser

2. Destruction d'objets (réalisée ou esquissée)

2. 1 de matériel à usage collectif appartenant à l'école 2. 2 de biens ou productions personnels

2. 3 de biens ou productions d'autrui

3. Appropriation d'objets (de l'appropriation d'un objet contesté au vol caractérisé)

3. 1 Récupérer un objet dont on est propriétaire

3. 2 S'approprier un objet contesté, sans propriétaire bien défini ou à usage collectif

3. 3 S'approprier un objet aux dépens de son légitime propriétaire 3. 4 Refuser de prêter un objet (spécifications : a : par la force ; b : par d'autres moyens)

3. 5 Empiéter sur le territoire de l'autre

4. Agressions verbales

4. 1 Dispute banale : crier sur… 4. 2 Injures, gros mots

4. 3 Critique dévalorisante, ironie, moquerie

4. 4 Menaces

4. 5 « explétif »: exclamation de décharge qui n'est adressée à personne en particulier, cris

5. Rivalité-compétition-maîtrise

5. 1 à propos d'une activité, pour établir qui réussit le mieux

5. 2 pour établir ou maintenir une position dominante dans le groupe

5. 3 pour affirmer, établir, conserver une position privilégiée auprès de l'adulte

5. 4 Manipulation-maîtrise (traiter l'autre comme un objet passif)

6. Accusation de faute (il s'agit d'accusations entre enfants, sans recours à l'adulte, ce qui se noterait « délation », en 9 ; mais les deux notations sont combinables).

7. Rejet

7. 1 Racisme explicite (y compris xénophobie : toute attitude ou conduite qui vise à exclure ou dévaloriser l'autre parce que Noir, Portugais, etc.)

7. 2 Sexisme : toute conduite visant à exclure ou dévaloriser l'autre parce que garçon ou fille

7. 3 Xénophobie scolaire : toute conduite visant à exclure ou dévaloriser l'autre parce qu'il appartient à une autre classe, un autre groupe de travail, etc.

7. 4 Mise à distance hostile (notamment : « bouder » l'autre)

7. 5 Mise à distance hostile qui rejette activement les avances de l'autre, sa demande d'aide, son désir de participer à une activité, etc.

8. Déplacement de l'agression

8. 1 sur une personne

8. 2 sur une activité ou un objet

9. Délation (dénonciation à l'adulte d'une faute commise par un autre enfant)

9.1 à propos d'objets chipés, d'une contestation de propriété

9.2 à propos d'une interaction gênante pour le travail

9.3 à propos d'une transgression d'une loi de la classe

9.4 à propos d'une interaction ressentie comme agressive ou dangereuse

10. Appel à la répression : l'adulte est sollicité explicitement de punir ou gronder un autre enfant

11. Thèmes agressifs situés dans l'imaginaire : histoires macabres, sketches à thèmes agressifs, émergences fantasmatiques crues à dominance de thème agressif, etc.

12. Défis adressés par l'enfant à l'adulte

12. 1 Mauvaise volonté ou désobéissance caractérisée, refus de bonne conduite succédant immédiatement à un ordre ou une directive donnée par le maître

12. 2 Infraction à une règle générale de bonne conduite en classe, supposée bien connue (exemple : crier en classe)

12. 3 Infraction à une règle générale de l'institution scolaire (exemple: ne pas avoir fait signer son cahier)

13. Demande d'aide, de protection, de secours, etc., adressée à l'adulte appelé en renfort contre un autre enfant

14. Conduites d'allégeance, de soumission, d'identification à l'agresseur

14. 1 vis à vis d'un ou plusieurs autres enfants

14. 2 vis à vis de l'adulte

15. Pleurs

15. 1 Pleurer agressivement, sur le mode de l'enfant qui « fait une colère »

15. 2 Pleurer comme expression de détresse, de souffrance, etc.

16. Dénégation de culpabilité en réponse à une accusation

17. Tirer plaisir en spectateur des malheurs d'autrui

18. Consoler, soigner, réparer, aider la victime, pardonner

19. Prendre la défense de la victime en contre-agressant l'agresseur

20. Résister fermement à l'agression sans contre-agression

21. Gronderies et punitions (conduites hostiles de l'adulte envers l'enfant, justifiées par des motivations éducatives)

21. 1 Rappeler la règle, souligner l'infraction

21. 2 Gronder

21. 3 Gronder sévèrement, « crier »

21. 4 Punition mineure

21. 5 Punition majeure (pour toute cette rubrique 21, spécifications: a: à propos d'une règle de conduite ; b : à propos du travail scolaire)

22. Conduites hostiles de l'adulte sans justification éducative nette, ou préalable à toute faute actuelle de l'enfant

23. Agressivité entre adultes (dispute, propos hostiles entre protagonistes ou à propos d'un tiers absent) en présence des enfants.