ISSN: 1112-9212 / EISSN 2602-5043	مجلة تطوير العلوم الاجتماعية (157،173) 14 (01) 2021
تاريخ النشر: 2021/06/07	تاريخ الاستلام: 2021/04/25 تاريخ القبول: 2021/06/04

عزو قصد العدائية في المواقف الاجتماعية الغامضة ضمن وضعيات التعلم وظهور حالات العنف المدرسي

Hostile Attribution in social ambiguous situations in learning situations and emergence of school violence cases

ابراهيم بن عزوزي*[1]، فريد بوقريرس[2]

[1] مخبر البحوث الاجتماعية والتاريخية، جامعة معسكر (الجزائر) ibrahim.ben.azzouzi@univ-mascara.dz

[2] مخبر البحوث الاجتماعية والتاريخية، جامعة معسكر (الجزائر) farid.bougrires@univ-mascara.dz

ملخص: يعتبر سياق وضعيات التعلم جد مهم في تقديم التفسير المناسب لحالات العنف، حيث أن التفاعلات في المواقف الاجتماعية في وضعيات التعلم ترتبط بشكل كبير بطريق فهم وادراك وتأويل وعزو هذه المواقف. مرات قد تكون هذه المواقف الاجتماعية تتسم بالغموض وعدم الوضوح ما يجعل التلاميذ يقومون بعزو هذه المواقف على أنها عدائية. عدنا للبحث عن فهم أكبر لذلك من خلال الدراسات السابقة، فوجدنا أن هناك غموض في هذه الدراسات، حيث منها من خلصت إلى أن عزو قصد العدائية سبب من أسباب حدوث العنف المدرسي، بينما أخرى خلصت إلى أن عزو قصد العدائية نتيجة لحالات العنف المدرسي. جاءت هذه الدراسة لفك هذا الغموض والالتباس، وخلصت إلى أن التلاميذ قد يتجهون إلى عزو قصد العدائية من المواقف الاستفزازية التي يعترضون لها، ويتجهون نحو ممارسة العنف، بينما التلاميذ الذين يمارسون العنف مسبقا فعزو قصد العدائية لديهم ليس مرتبط بالموقف بقدر ما هو مرتبط بالخلل الوظيفي في جهاز معالجة المعلومات الاجتماعية لديهم.

الكلمات المفتاحية: وضعيات التعلم؛ المواقف الاجتماعية الغامضة؛ عزو قصد العدائية؛ العنف المدرسي.

Abstract: The context of learning situations is very important in providing the appropriate explanation for violence in school, as the interactions in social situations in learning situations are related to the way of understanding, interpreting and attributing these situations. Sometimes, these social attitudes may be ambiguous and unclear, causing students to attribute these attitudes to being hostile. We returned to the previous studies of understanding this, and we found that there is ambiguity in these studies, where some of them concluded that intent hostile attribution is one of the causes of school violence, while others concluded that intent hostile attribution as a result of cases of school violence. This study came to solve this ambiguity, and it concluded that pupils may tend to attribute hostile intent from provocative situations, and go towards violence, while students who are violence, attribute hostile intent is related to dysfunction in their social information processing.

Keywords: learning situations; mysterious social situations; aggressive attribution; school violence.

*Corresponding author, e-mail: ibrahim.ben.azzouzi@univ.mascara.dz.

1- مقدمة

تعتبر المدرسة أحد أعمدت المجتمع الأساسية التي تعنى بتعليم الفرد، ونقل الثقافة السائدة له، وتعليمه القواعد والنظم الاجتماعية. من هنا ينظر إلى المدرسة على أنها مجتمع مصغر، يخضع لدينامية التفاعل الاجتماعي.

تعتبر وضعية التعلم الوحدة الأساسية في عملية التعليم والتعلم، وفي التفاعل الاجتماعي داخل القسم. إلا أن هذه الوضعيات تتأثر بعوامل متنوعة، فالتلميذ يحمل في خلفياته مجموعة من الأفكار والقيم والمعارف، التي استمدها من الوسط الذي يعيش فيه، والتي من خلالها قام ببناء توجهاته ورغباته، وتعلم منها طريقة ادراك الأمور، وكيف يجب عليه أن يتصرف ضمن هذه الوضعيات المتشابهة من أجل تحقيق التكيف، وبالتالي الطريقة التي يتصرف بها التلاميذ داخل القسم ترتبط بشكل كبير بالوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه، وطريقة فهمه وادراكه لأحداث ذلك الوسط.

وضعيات التعلم تعكس بحد ذاتها سياقا خاصا له أطره المحددة له، يتأثر ويؤثر على السياق الاجتماعي العام الذي يعيش فيه التلميذ، فلهذا يقوم التلميذ داخل الوضعيات التعليمية بالاستعانة بمعارف أو تصرفات أو استراتيجيات معينة يستمدها من السياق الاجتماعي العام، ويوظفها في المواقف المشابهة لها داخل وضعيات التعلم. وقد يحدث العكس أن يتصرف التلميذ في السياق الاجتماعي العام بنفس الطريقة التي كان يتصرف بها ويحل مشاكله بها داخل وضعيات التعلم، ومن هنا تتجلى الأهمية البالغة في تحليل ودراسة تفاعلات التلميذ، وطريقة تصرفه داخل وضعيات التعلم، بما يسمح لنا بفهم أكبر لسلوك التلميذ، وقدرة أكبر على توجيهه والتحكم فيه والتنبؤ به مستقبلا، في وضعيات التعلم نفسها، وفي السياق الاجتماعي العام.

باعتبار أن التلميذ يعيش ضمن وضعيات التعلم لمدة طويلة من الزمن في حياته باحتساب الأطوار التعليمية، فإنه يبنى علاقات اجتماعية مع أقرانه داخل القسم، وتفاعلات متنوعة الأشكال، فقد تظهر مجموعة من المشاكل في السلوك الاجتماعي بينهم، خصوصا حالات العنف المدرسي.

بالعودة للبحث عن العوامل المختلفة التي تؤدي لظهور العنف المدرسي، فإننا من جهتنا نتخذ موقفا خاصا من ذلك. بطبيعة الحال لن نتجه نحو ذكر وتحليل هذه العوامل باعتبار أنها ليست محور اشكاليتنا، لكن ننوه إلى أن مختلف العوامل خاصة الخارجة عن حدود وضعيات التعلم، عبارة عن خلفيات معرفية اجتماعية تعلم منها التلميذ كيف يتصرف في مثل المواقف المشابهة للمواقف التي تعلمها منها، وبالتالي مرور التلميذ لحالة من حالات العنف المدرسي المختلفة يتطلب منه توفر معارف اجتماعية متعلمة حول التصرف العنيف، اضافة إلى توفر

مواقف في وضعيات التعلم التي تدفع بالتلميذ إلى توظيف معارفه الاجتماعية السابقة من أجل التكيف مع الوضعية الحالية. من هنا يتجلى لنا أهمية المواقف ضمن وضعيات التعلم ثانية.

المواقف التي تتضمنها وضعيات التعلم تحمل في طياتها مجموعة من المثيرات الاجتماعية، والعلامات والتشفيرات، التي يقوم التلاميذ بفهمها وتأويلها وادراكها واعطائها معنى خاص بهم، ثم التصرف وفق ذلك، ووفق المعارف الاجتماعية السابقة.

في بعض المرات قد تختل طريقة فهم وتأويل وعزو تلك التشفيرات الاجتماعية خاصة داخل المواقف الغامضة ضمن وضعيات التعلم، حيث يكون هناك حالة من الغموض وعدم الوضوح في تلك التشفيرات بحيث يمكن أن تفسر أو تؤول بعدة أوجه، حيث قد تعزى ويفهم منها أنها تحيل إلى ادراك الخطر، أو ادراك العدائية، أو غير ذلك حسب التلاميذ ومعارفهم الاجتماعية التي يحملونها في الذاكرة حول طبيعة ونوعية تلك التشفيرات وعلى ماذا تدل، وحسب حالاتهم المعرفية الداخلية، وهذا كذلك بالنسبة للتلاميذ العنيفين.

عدنا للبحث والتقصي في هذه النقطة بالذات في الدراسات السابقة المتنوعة من أجل معرفة كيف يقوم التلاميذ بعزو المقاصد في المواقف الاجتماعية الغامضة ضمن وضعيات التعلم، والعلاقة التي تربطها بحالات العنف المدرسي. فوجدنا أن هناك حالة من الغموض والتضارب بين نتائج الدراسات، حيث أن هناك عدد من الدراسات التي وجدت أن انحياز عزو قصد العدائية من المواقف الاجتماعية الغامضة ضمن وضعيات التعلم هو ما يؤدي لظهور عدد من حالات العنف المدرسي بين التلاميذ، في حين أن بعض الدراسات الأخرى وجدت أن الأطفال الذين يمارسون السلوك العنيف بانتظام، يبدون انحياز في عزو قصد العدائية في هذه المواقف.

إذن فإن هناك ما يدل على أن انحياز عزو قصد العدائية في المواقف الاجتماعية الغامضة ضمن وضعيات التعلم سبب من الأسباب المؤدية إلى حالات العنف المدرسي، وبالمقابل هناك ما يدل على أن حالات العنف المدرسي ينتج عنها انحياز عزو قصد العدائية في هذه المواقف. تفكيك هذه الجزئيات يحيلنا إلى مقارنة معرفية بسيطة: اذا كان التلميذ العنيف يقوم بعزو قصد العدائية في المواقف الاجتماعية، وإذا كان التلميذ العادي يقوم كذلك بعزو قصد العدائية في هذه المواقف، فلماذا أظهرت دراسات أخرى انفصالا في النتائج بين التلاميذ العنيفين والتلاميذ غير العنيفين من حيث انحياز عزو قصد العدائية. هذا التأرجح بين الانفصال والاتصال هو محو تفكيرنا وسبب أرقنا. الانفصال التي يتجلى في كون التلاميذ العنيفين يعزون قصد العدائية عكس غير العنيفين، والاتصال يتجلى في كون انحياز عزو العدائية يظهر عند التلاميذ بعمومهم كسبب أو كنتيجة.

هذا الغموض الذي توصلت إليه الدراسات السابقة يدفع بنا من خلال هذه المراجعة للدراسات السابقة في هذا الميدان، والتي توصلنا لها في حدود طاقاتنا، إلى محاولة تفكيك هذه النقطة، وتحليلها، وتوضيح هذا الاشكال، ومقاربته بفهم دقيق يسمح لنا بالإدراك الجيد للموضوع. وعلى هذا الأساس يمكن طرح تساؤل الاشكال:

هل انحياز قصد العدائية يعتبر أحد أسباب المؤدية إلى حدوث العنف المدرسي عند عموم التلاميذ؟ أم أن حالات العنف المدرسي هي من تؤدي إلى انحياز عزو قصد العدائية؟

من أجل الاجابة على هذه التساؤل، سنقوم أولا بالتعرف على المواقف الاجتماعية الغامضة، وكيف يقوم الفرد بعزو وفهم هذه المواقف، والتعرف على أهم العناصر التي من شأنها أن تؤثر في هذه العملية، ثم ننطلق في تفكيك الاشكالية، وتركيب الاجابة عليها.

2- المواقف الاجتماعية الغامضة:

قد يجد الانسان نفسه في مواقف غير واضحة بالنسبة له أو غامضة. هذه الحالة من الغموض هي النظرة اللايقينية (نظرة الشك) نحو الحياة الواقعية والأحداث الاجتماعية. في العديد من التعريفات وصف الغموض على أنه يحدث بسبب طبيعة التشفيرات المتواجدة في السياق أو المثير الاجتماعي التي قد تكون غير واضحة بالنسبة للشخص، وتبعا لذلك قدم "كلاين" (Mc Lain) سنة 1993 تعريفا للغموض على أنه عدم امتلاك المعلومات الكافية حول السياق الذي يتواجد به الشخص.

افترض "كازامينا" (Kazamina) سنة 1999 أن الغموض يتميز بالجدية، التعقيد، عدم الانحلال وعدم كفاية البنية. المواقف الغامضة تختص بفقدان التشفيرات الكافية، التي تنتج عجز أو عدم كفاية في اعادة تنظيم أو التصنيف من طرف الفرد (Basoz, 2015, p.54). فالغموض يظهر مع المواقف الجديدة، والمعقدة، أو التي لم تفهم بنيتها وخصائصها في المواقف والسياقات المختلفة، خاصة الاجتماعية والتفاعلية منها.

منه المواقف الغامضة يمكن أن تتجلى في ثلاث أنواع: المواقف الجديدة، المواقف المعقدة، والمواقف المتناقضة، حسب "بودنر" (Budner) سنة 1962.

للغموض الذي يشوب المواقف عدد من الأسباب حسب "نورطن" (Norton) سنة 1975 مثل: (1) تعدد المعاني، (2) الابهام، عدم الاكتمال، أو التجزئة، (3) الاحتمالية، (4) اللاتنظيم، (5) غياب المعلومات، (6) اللا يقين، (7) التناقض والعكسية، (8) عدم الوضوح (Orobio de Castro et al, 2002, p.29).

فالمواقف التي يمكن القول عنها أنها غامضة، قد تكون تحمل أكثر من تفسير عند الفرد، أو تكون مبهمة وغامضة، أو غير منظمة، أو متناقضة، أو تغيب فيها المعلومات الكافية من أجل الحكم.

تتعد المواقف الغامضة وتختلف حسب السياقات المتنوعة، ومن بين السياقات الخاصة التي نجد أنها تحمل في طياتها عدد من المواقف الغامضة هي وضعيات التعلم داخل القسم.

في هذه الحالة يمكن مشاهدة نوعين من الغموض: غموض مرتبط بعملية التعلم والبيداغوجيا، حيث يمكن مشاهدة الغموض في اللغة المستخدمة في العملية التربوية وبنيتها، وفي المنهاج ومحتوياته، وفي طريقة الشرح والالقاء التي يستخدمها الأستاذ (Orobio de Castro et al, 2002, p.30)، و في المعارف اللفظية ككل المتداولة في عملية التعلم (Basoz, 2015, p.54).

كما يمكن مشاهدة الغموض في التفاعلات الاجتماعية، أو المواقف الاجتماعية التي تظهر داخل وضعيات التعلم بين التلاميذ أنفسهم، وبين الأستاذ والتلاميذ، وهذا ما سنركز عليه ونحاول البحث فيه ، باعتبار أن طبيعة الموضوع المرتبطة بالمواقف الاجتماعية وعزو العدائية وحالات العنف المدرسي، هي التي تفرض ذلك.

بعد أن تعرفنا على المواقف الاجتماعية الغامضة، فإنه من المهم أن ندرك الكيفية التي يقوم بها الشخص في فهم وعزو المقصد من هذه المواقف المتنوعة.

3- العزو السببي للمقاصد:

يقوم الانسان ضمن المواقف الاجتماعية بربط الأحداث فيما بينها، والقيام بالمقارنات بين الأسباب والنتائج الحاصلة، وهذا ما يعرف بالعزو السببي.

العزو السببي عبارة عن عملية معرفية تجمع بين المعلومات، مع المثير الاجتماعي (أي المعارف الداخلية والمثير الاجتماعي)، حيث يقوم الشخص ببناء منظوره الخاص للمواقف والمثيرات الاجتماعية. كما أن العزو السببي يختلف من شخص لآخر، وعند نفس الشخص، ومن سياق لآخر، وموقف لأخر(Yaros, 2012, p. 7).

إنه يعبر عن فهمنا الضمني للأسباب والنتائج للأحداث. محور نظرية العزو حسب "هايدر" (Heider) سنة 1958 يتضمن فهم الأسباب بين العلاقات في شبكتنا الاجتماعية المعقدة، والذي يتجلى في سؤال "لماذا هذه النتيجة حصلت؟"، "لماذا فشل التلميذ في الاختبار؟"، " لماذا هذا الطفل أفسد لعبتي؟" (Davis, 2012, p. 2). يقوم الشخص "بتأويل التشفيرات" التي قام بانتقائها من الموقف، ووضع عزو سببي لسلوكيات الآخرين في ظل هذا التفاعل الاجتماعي داخل الموقف. "العزو السببي" يحيل إلى الأفكار التي يمتلكها الشخص، والتي تحدد مسؤولية الفاعل عند ملاحظة مثير اجتماعي (Yaros, 2012, p. 6).

إن العزو في الأحداث الاجتماعية يسمح للأفراد بوضع الأحكام المتعلقة بدوافع الآخرين حول سبب ومقصد قيامهم بذلك، وتزود الشخص بالمعلومات المتعلقة بكيف يجب أن يستجيب في هذه الوضعية انطلاقا من الأحكام التي شكلها (Godleski& Ostrov, 2010, p.447).

اذا كانت بعض التشفيرات مفقودة أو ناقصة في الموقف (أي في موقع اجتماعي غامض)، سيبنى العزو على معلومات ناقصة، وسيكون غير مناسب، كما أن هذه الوضعية تجعل من الشخص يركز انتباهه على تشفيرات محددة.

بطبيعة الحال الانسان جملة معقدة من العمليات التي تتم في دينامية تبادلية بين الشخص والبيئة أو السياق مثل المواقف الاجتماعية الغامضة. فإذا كان الشخص يقوم بتأويل وفهم وعزو التشفيرات الاجتماعية التي ينتقيها من المواقف الاجتماعية الغامضة، فلا بد أن يكون هنالك عدد من العناصر أو العمليات التي تؤثر على هذه العملية.

4- عزو القصد في المواقف الاجتماعية الغامضة:

عندما يجد الفرد نفسه أمام عدد من التشفيرات والملامح الاجتماعية في المواقف الاجتماعية الغامضة، يقوم بانتقاء عدد منها وتأويلها، وبطبيعة الحال هذا الأمر يرتكز على عملية الانتقاء، والادراك، واطلاق الأحكام، والتصنيف، والدافعية، والمعارف الضمنية، وغير ذلك من العمليات الداخلية المهمة، والتي قد تنعكس على الحالة الفيزيولوجية للأفراد.

فمثلا المراهقين الذين يقومون بتأويل المواقف الاجتماعية ويدركونها على أنها تمثل الخطر بالنسبة لهم، يفعل لديهم جهاز ضغط الدم ويرتفع عند تحدثهم من الآخرين، مقارنة بعدم تحدثهم مع أحد، والعكس صحيح في حالة ادراك الخطر المنخفض. كما أن الشعور بالتهديد العالي في مثل هذه المواقف، يتبع بتسارع في ضربات القلب عند التفاعل مع الأصدقاء مقارنة بانخفاض ادراك التهديد حسب ما توصل إليه(Chen, Mathews& Zhou, 2007).

التصنيفات الاجتماعية والأحكام الاجتماعية تؤثر بشكل كبير على طريقة تأويل وعزو الأحداث في المواقف الاجتماعية الغامضة، فمثلا فإن التشفيرات والملامح الخارجية للعرق الانساني لا تغير فقط من التأويلات المترابطة المفعلة من خلال التشفيرات الغامضة العرقية، ولكن كذلك تغير من الاستجابة في ادراك العرق. فعلى المستوى السلوكي مثلا، الوجود السوداء والوجوه العرقية الغامضة السوداء تفعل تأويلات ضمنية سلبية أكبر من تلك التي المرتبطة بالوجوه البيضاء والوجوه العرقية الغامضة البيضاء حسب (Willadsen-Jensen& Ito, 2015).

روتين البشر والآلية في الحياة اليومية تجعل اطلاق الأحكام يرتكز على عملية التصنيفات الاجتماعية (مثل: تصنيف الفرد ضمن مجموعة اجتماعية معينة مثل الجنس، العرق، التوجه الجنسي، الدين، العمل). لكن وفي نفس الوقت، ليس كل التصنيفات الاجتماعية واضحة، بل قد تكون غامضة في بعض الأحيان، وتجعل من اطلاق الأحكام يرتكز على الهوية المخفية (مثل التوجه الجنسي)، أو الهوية الاجتماعية التي تحمل العديد من التشفيرات (مثل تعدد الأعراق). كل الأحكام تؤثر في تفسير التصنيفات المرتكزة على الادراك الغامض للتشفيرات (Rule& Ambady, 2010)، وبالتالي يمكن القول أن عملية تأويل وعزو الأحداث الاجتماعية في المواقف الاجتماعية يتأثر بشكل كبير بالتصنيفات الاجتماعية التي يمتلكها الشخص حول عناصر الموقف، وكذا الأحكام الاجتماعية السابقة المرتبطة بهذه التصنيفات الاجتماعية السابقة، والتي هي بدورها يبنى عليها اطلاق حكم جديد على الموقف الاجتماعي الغامض وتأويله وعزو تشفيراته انطلاقا من ذلك. كما أن الاستجابة للاستفزازات الغامضة تعبر عن الأحكام الاجتماعية التي قام بها الفرد (Van Dijk et al, 2018).

العديد من الدراسات السابقة حسب (Voss, Rothermund& Brandtsadter, 2008) التي أظهرت أن الدافعية تؤثر على عملية الادراك والتأويل واطلاق الأحكام في المواقف الاجتماعية، فمثلا كلما كان الشخص مدفوعا بقوة الفضول نحو فهم الموقف وتحليله، فان ذلك يؤثر حتما على عملية ادراكه واطلاق الأحكام. من جهة أخرى، قد بين هؤلاء الباحثين العكس، بحيث أن الدافعية بحد ذاتها تتأثر بانحياز عملية الادراك، وانحياز اطلاق الاحكام أثناء عملية تأويل المواقف المتناقضة.

هذه العوامل المذكورة في هذا العنوان تعتبر عوامل مؤثرة في طريقة عزو المقاصد من التشفيرات الاجتماعية التي ينتقيها الشخص من الموقف الاجتماعي الغامض، هذا ما قد يجعلها تؤثر على عزو القصد بطريقة سلبية، وهذا ما يعرف ب"انحياز العزو"، ولعله من بين أهم الاختلالات التي تصيب عزو القصد، هو التوجه نحو عزو قصد العدائية في هذه المواقف الاجتماعية المبهمة.

5- انحياز عزو قصد العدائية أحد أسباب حدوث العنف المدرسي:

كما اوضحنا سابقا، يظهر عزو المقاصد عندما يأخذ الشخص بمنظور الآخرين المرتبطين بهذا الحدث الاجتماعي. في هذه الحالة يقوم الشخص بتنمية مجموعة أفكار حول لماذا هذا الشخص يتصرف بهذه الطريقة، أو ماذا يقصد/ينوي (Yaros, 2012, p. 6).

العديد من الأبحاث ارتكزت على نظرية معالجة المعلومات الاجتماعية في فهم عزو مقصد العدائية، والتي ركزت على مرحلة تأويل أو تشفير المعلومات الاجتماعية. أغلب هذه الدراسات على غرار دراسة (Dodge et al) سنة 1986 أظهرت أن الطفل الذي يقوم بعزو قصد العدائية من تشفيرات وملامح الآخرين يستجيب غالبا بعنف

مقارنة بالأطفال الذين يعزون قصد الآخر بحيادية. وهذا ما يجعلنا نركز على الانحياز في عزو العدائية، فنزعة الطفل في ادراك مقصد العدائية في المواقف الغامضة أو المواقف غير العدائية، هو ما يفسر لاحقا ظهور العدوان كرد فعل في الموقف (Cillessen, Lansu& VanDen Berg, 2014, p. 635).

انحياز عزو قصد العدائية يلعب دور مهم في ديمومة وتثبيت الخطاطات المعرفية السلبية، ويساهم كعامل مسبب في التفاعلات الاجتماعية السلبية (لأنه: عندما أتوقع أنك تحمل نية وقصد العدائية اتجاهي، سأستجيب معك بطريقة أكثر اندفاعية أو هجومية اتجاهك)، وهذا ما قد يسبب العنف لاحقا (Kuin et al, 2017).

حاول مجموعة من الباحثون(Van Dijik et al, 2017) معرفة انحياز عزو العدائية (مثل النزعة إلى افتراض أن الآخرين يمتلكون قصد العدائية) وتفسيره بفقدان المهارات على عزو المقاصد (مثل القدرة على عزو مقاصد الآخرين في نظرية الذهن)، إلا أن النتائج فاجأتهم بأن مهارات عزو المقاصد لا تؤثر على انحياز عزو قصد العدائية، كما أن الطفل الذي يمتلك مستويات عالية من انحياز عزو قصد العدائية يبني عزوه على نتائج المعلومات المنتقاة من المواقف الغامضة السابقة، وهذا يحيلنا إلى أن هؤلاء لديهم حساسية زائدة من النتائج السلبية، وتوقع النتائج السلبية.

وبالتالي ما يمكن استخلاصه أن الجانب المعرفي له تأثير بالغ الأهمية في انحياز عزو القصد نحو العدائية، ويتأثر به في نفس الوقت. بالنسبة للحالة الانفعالية، فالحالة الانفعالية السلبية يتوقع أن تنتج أحكام سلبية أو متشائمة انطلاقا من مثيرات غامضة، بينما الحالة الانفعالية الموجبة تنتج أحكام ايجابية أو تفاؤلية حول نفس المثيرات الغامضة، وبالتالي توفر حالات انفعالية ايجابية في المواقف الغامضة، ينتج لنا أحكام وعزو أكثر ايجابية من تلك التي تظهر في حضور حالات انفعالية سلبية (Roelofs et al, 2016). إن عزو العدائية يرتبط بادراك الخطر أو العدائية، ويرتبط بالاستثارة الانفعالية غير السارة، فتأويل العدائية يتطلب الخوف أو الغضب، كما أن الغضب يتوسط العلاقة بين عزو العدائية والعدوانية، فهو منبئ قوي بها (Yaros, 2012, p. 12).

الحالة السلوكية الظاهرة ترتبط ارتباطا وثيقا وعضويا بالقدرة على انتقاء التشفيرات وعزوها، فالتعابير الوجهية تحمل عدد من المعلومات المهمة حول الحالات الداخلية للأشخاص، وبالتالي العجز في القدرة على التشفير الصحيح للتغيرات الحاصلة في التشفيرات الوجهية داخل التفاعلات الاجتماعية يمكن أن يلعب دورا مهما في التوجه نحو تأويل العدائية للحالات الانفعالية للآخرين ومقاصدهم (Schonenberg& Jusyte, 2014, p.62). ونخص بالذكر الوجه باعتباره أحد المتغيرات الجوهرية في عملية التواصل، وهو أحد التشفيرات المهمة في التفاعل الاجتماعي، لكن في حضور انحياز العزو نحو العدائية تظهر خصائص الادراك الخاطئ لهذه التعابير الوجهية (Wegrzyn, Westphal& Kissler, 2017, p.1).

في مراجعة منهجية احصائية قام بها(Orobio de Castro et al, 2002) حول عزو قصد العدائية والسلوك العنيف، حيث وجد أن هناك 41 دراسة سابقة تناولت هذا الموضوع، وخلصت إلى أن هناك ارتباط قوي بين عزو قصد العدائية والسلوك العنيف والعدواني. كما أظهرت النتائج أن الرفض من طرف الأقران، والسلوك العدواني مرتبطين بعزو العدائية وعوامل أخرى.

وضعية التعلم عبارة عن بيئة مصغرة من مجتمع واسع، يتم فيها وضع تصنيفات اجتماعية معينة بين التلاميذ أنفسهم. هناك متغير مهم في التنبؤ بالسلوك العنيف عند التلميذ، والذي هو مكانة التلميذ في جماعة الأقران. العديد من الدراسات أظهرت أن هناك ارتباط بين التقبل من طرف الأقران، والسلوك قبل الاجتماعي، والأحكام الايجابية حول المدرسة، بينما الرفض من طرف الأقران يرتبط بالعدوانية والانسحاب الاجتماعي حسب " نيكومب وزملائه" سنة 1993.

لكن مؤخرا تبين أن المكانة الاجتماعية بين الأقران قد تؤدي إلى العدوانية والعنف في بعض الأحيان. فبعض المرات المكانة العالية المرتبطة بالشهرة والشعبية داخل القسم بين التلاميذ قد ترتبط بالتوجه الايجابي نحو ممارسة العنف من أجل الحفاظ على هذه المكانة. من هنا يمكن القول أن العنف لم يعد ينظر له على أنه يظهر بين التلاميذ ذو المكانة غير الشعبية والمنخفضة بين الأقران، بل حتى بين التلاميذ الذين يمتازون بالشعبية ولفت الأضواء. كما أن هذا يستلزم تنوع أو اختلاف في نوع العنف المستخدم، ففي حالة المكانة المنخفضة بين الأقران قد يظهر العنف كرد فعل، بينما في المكانة العالية والشعبية قد يكون ذو طابع أداتي في طبيعته من خلال استخدام وسائل معينة (Cillessen, Lansu& VanDen Berg, 2014, p. 636).

التلاميذ الذين يمتلكون مكانة غير شعبية في سلم التراتبية داخل القسم أكثر عرضة لدور الضحية مقارنة بالآخرين، لأن الضحية ترتبط بالمكانة المنخفضة، كما أنهم من جهة أخرى يمكن أن يكونوا عنيفين لأنهم يشعرون بالاستفزاز، أو ينظرون إلى الآخرين على أنهم يؤذونهم. وجد "دوغلاس وزملائه" سنة 2003 أن التلميذ الذي يمتلك مكانة عالية مهيمنة داخل القسم يكون أكثر ممارسة للعدوانية والعنف والتنمر. هذا يتم من خلال عزو قصد العدائية.

كما أن عزو قصد العدائية والمكانة بين الأقران مرتبطة بالعدوانية والعنف، وبالتالي هناك فرضية الرابط بين المكانة بين الأقران وعزو العدائية (Cillessen, Lansu& VanDen Berg, 2014, p. 637).

قام (Dodge et al, 2014) بدراسة واسعة على تسع بلدان بعينات واسعة وعلى سياقات مختلفة ولمدة أربع سنوات. طوال ثلاث سنوات، تم تعريض كل تلميذ إلى عشرة وضعيات مصورة حول استفزاز غامض نحوه، وتم سؤاله حول قصد المستفز (عدائية /حيادية)، ويقدم لنا تنبأ حول الاستجابة السلوكية (عداونية/غير

عدوانية).أوضحت نتائج الدراسة أن التلاميذ في هذه المواقف الاستفزازية يقومون بعزو قصد العدائية، ويميلون للعدوان كرد فعل في هذه المواقف. هذه الوضعية المرتبطة بانحياز في عزو العدائية تنبأ بمشاكل في السلوك العدواني العنيف عند الطفل ولأمه مع مرور الزمن. كما تبين أن للسياق دور مهم في تحديد درجة الانحياز ومدى المباشرة في السلوك العدواني العنيف.

وبالتالي ما يمكن استخلاصه من هذه الدراسات السابقة أن انحياز عزو العدائية يسبب حالات من العنف المدرسي، ويتم ذلك من خلال توفر أحد الشروط: شروط مرتبطة بالموقف (مواقف استفزازية)، وشروط معرفية (توفر حالة من القلق المعرفي المرتبط بتوقع نتائج سلبية انطلاقا من مواقف مشابهة اختبرها التلميذ في الماضي)، وشروط انفعالية (ترافق حالات انفعالية سلبية، خصوصا في حالة العجز على الادراك الانفعالي الصحيح للملامح الانفعالية والوجهية)، اضافة إلى شروط علائقية (مرتبطة برفض الأقران لهذا التلميذ، أو قد تكون مرتبطة بمكانته الاجتماعية بين أقرانه، فإذا كان يحتل مكانة شعبية بينهم قد يتجه لعزو قصد العدائية من المواقف كسبب خاص به ليمارس العنف ليحافظ على هذه المكانة، بينما إذا كان التلميذ لا يمتلك مكانة شعبية بينهم فقد يشعر أنه مستفز أكثر في مثل هذه المواقف، مما يدفع به إلى عزو قصد العدائية ثم ممارسة العنف تبعا لذلك).

ننتقل الآن إلى أهم نتائج الدراسات التي ترى أن انحياز عزو قصد العدائية ينتج عن حالات العنف المدرسي.

6- انحياز عزو قصد العدائية نتيجة ملازمة للحالات العنيفة داخل المدرسة:

بالنسبة لعلاقة الأستاذ بالتلميذ، فعندما تكون تصرفات الأستاذ في القسم غامضة، المراهقين العنيفين يقومون بعزو مقاصد العدائية مع الأستاذ مقارنة بالمراهقين غير العنيفين، كما أنهم يلومون الأستاذ على النتائج الحاصلة إذا ما اتجه المراهقين نحو العنف، ويظهرون درجات عالية من الغضب (Wyatt, Haskett, 2001).

في دراسة (Godleski& Ostrov, 2010) على التلاميذ أن الأطفال الذين لديهم كل من العدوانية العلائقية والجسدية يعزون قصد العدائية في المواقف العلائقية التفاعلية المستفزة. كما أظهرت النتائج أن الجندر الأنثوي، العدوان الجسدي، وانحياز عزو العدائية في وضعيات استفزازية تنبأ وتنمي العدوان العلائقي أو التفاعلي طوال الوقت. كما أن العدوانية التفاعلية لا تنبأ بعزو العدائية في الوضعيات الاستفزازية، بينما العدوان الجسدي ينبأ بذلك.

التلاميذ الذين يعانون من مشاكل العدوانية يختلفون في جهاز معالجة المعلومات عن أقرانهم الأقل عدوانية: لديهم النزعة والميل الآلي لتأويل التشفيرات الاجتماعية الغامضة بأنها تقصد العدائية، وهو ما يعرف بانحياز عزو العدائية، والذي يظهر بالخصوص في تأويل التشفيرات الاجتماعية، وتعتبر موجها للعنف وللعدوانية.

يستخدم الأشخاص عملية الاستدلال في تأويل المعلومات، ما يجعل جهاز معالجة المعلومات الاجتماعية أكثر صلابة مع مرور الوقت. مثلا: اذا امتلك الطفل تجربة العدائية في الماضي، هذا سيجعله يدخل معلومات على شكل خطاطات، والتي بدورها ستجعله يقوم بعزو العدائية في المستقبل حسب "دوغلاس" سنة 2006 (Hiemstra, Orbio de Castro& Thomaes, 2018, p. 388).

عدد من مظاهر العمليات المعرفية التي ترتبط بانحياز العزو: سرعة اتخذا القرار، وتذكر واسترجاع العلامات أو التشفيرات العدائية لدى عينة من الذكور العنيفين من الذاكرة، وغير العنيفين كانت محل بحث من طرف(Dodge& Neman, 1981)، حيث خلصوا إلى أن الذكور العنيفين يستجيبون أكثر سرعة، وبأقل انتباه، للتشفيرات الاجتماعية مقارنة بالذكور غير العنيفين. كما أن الذكور العنيفين يعزون العدائية نحو الأقران في ظروف غير مبررة أبدا عند استجابتهم بسرعة. من جهة أخرى، الاستدعاء الانتقائي يرتبط بانحياز العزو عند كلا المجموعتين.

دور انحياز تأويل التشفيرات الاجتماعية في السلوك العنيف تم فحصه باستخدام نموذج معالجة المعلومات الاجتماعية. انطلاقا من هذا النموذج، الطريقة التي يسلكها الفرد في المواقف الاجتماعية تتضمن عدد من الاحداث المتتالية (تشفير الملامح والتشفيرات الاجتماعية، تأويل التشفيرات الاجتماعية، وضع الأهداف، الوصول إلى الاستجابة أو بناء استجابة، الوصول إلى القرار، ثم المباشرة في السلوك)، هذا يتأثر بالتجارب الماضية للفرد. التلميذ العنيف يخطأ تأويل التشفيرات الاجتماعية داخل القسم، انطلاقا من افتراضات آلية بأن أفعال الأخرين سلبية، وكنتيجة يستجيب بطريقة لا تكيفية في المواقف العلائقية الغامضة ضمنها.

أفضل الطرق الشائعة لقياس انحياز عزو قصد العدائية هو حضور مثيرات غامضة والتي يمكن أن تؤول على أنها عدائية/ أو تهديد، أو حيادية. "ايبسان كاندل" (Eppsan Kendall) سنة 1995 وجد بأن طلبة الجامعة الذين يمتازون بسمات الغضب والعدوانية يعزون العدائية في كل الشروط الثلاثة (العدائية، الغموض، والحياد)، في المقابل الطلبة الذين يمتازون بسمات غضب منخفضة، وعدوانية منخفضة هم أقل عزو لقصد العدائية في كل الشروط الثلاثة (Helfritz-Sinvill& Stanford, 2014, p.45)، من هنا حضور السلوك العنيف يرافقه انحياز في عزو قصد العدائية.، كما أن انحياز عزو قصد العدائية يرتبط بقوة مع العدوانية التفاعلية من حيث توقع نتائج ايجابية عند ممارسة العنف (Maruna& Butler, 2013)، حيث أن التلميذ انطلاقا من فكرة أنه سيتلقى مكافئة

مادية أو معنوية جراء ممارسته للسلوك العنيف، يبدأ يقوم بعزو قصد العدائية من المواقف الغامضة، بطريقة تدل على اشتهائه لممارسة العنف.

إن المعلومات المميزة حول التفاعل الاجتماعي العنيف موجودة في الوجوه، ونقاط التواصل، والأشياء التي يتم الاحتفاظ بها. قام بعض الباحثون(Scriwner et al, 2019) من التأكد من ذلك، حيث أن التلاميذ عند مشاهدتها لتفاعلات عنيفة، يحيدون نظرهم من على الوجوه ونقاط التواصل، وبالتالي هذه النتائج تحيل إلى أن المعلومات حول التفاعل العنيف يتم انتقائها من الوجه ونقاط التواصل.

عامل مهم جدا في تأويل التشفيرات الاجتماعية، وعزو قصد العدائية، ألا وهو ادراك التعابير الوجهية الانفعالية. التعابير الوجهية الغامضة تؤول بطريقة أكثر سلبية من طرف الشخص العنيف مقارنة بالآخرين، ما يقود إلى نمو وتثبيت العدوانية والعنف (Hiemstra, Orbio de Castro& Thomaes, 2018, p. 388)، إلا أن هذا لم يتفق مع دراسة (Kuin et al, 2017) حول الجانحين، حيث تبين أنه لا توجد فروق واضحة بين ادراك الجانحين العنيفين للتعابير الانفعالية الوجهية بطريقة أكثر غضب مقارنة بالجانحين غير العنيفين. بالنسبة لكل الأحداث الجانحين، السن والسلوكيات العنيفة تنبأ بادراك الانفعالات، كما أن السمات المرضية، الذكاء، الانتباه والميل أو القفز إلى النتائج لا ترتبط بتأويل الغضب في التعابير الانفعالية الوجهية.

لكن بالنسبة للانفعالات عموما في مقارنة بين الجانحين العنيفين، والمتعرضين للإيذاء الجنسي، فإن الجانحين العنيفين يعزون التعابير الغامضة للخوف والغضب نحو العدائية والغضب مقارنة بالأطفال المتعرضين للإيذاء الجنسي (Wegrzyn, Westphal& Kissler, 2017).

في الكثير من الأحيان يتم القيام بالاستدلال على الحالة الانفعالية من خلال التعابير الوجهية. إن السلوك العدواني العنيف مرتبطة بالتفعيل القوي لتأويل المثيرات الغامضة التي تحتوي على تعابير الغضب ويتم عزوها نحو العدائية(Schonenberg& Jusyte, 2014). كما أن التلميذ العنيف يهتم أكثر بالسيناريوهات الاجتماعية التي تمتاز بتشفيرات عدائية وتشد انتباهه أكثر من غيره، خاصة تلك السيناريوهات التي يظهر فيها الاستجابة الانفعالية. من هنا تبين لبعض الباحثين (Lue et al, 2018) عن طريق تتبع العين أن التلاميذ العنيفين لديهم انتباه أكثر نحو التشفيرات العدائية مقارنة بالآخرين.

من خلال هذه الدراسات يمكن القول أن انحياز عزو قصد العدائية قد ينتج عند الشخص العنيف بسبب عدد من الشروط: مرتبطة بالموقف مثل المواقف الغامضة، الاستفزازية، وحتى المواقف العدائية والحيادية إذا ما ترافقت بسمة الغضب.

أما على المستوى المعرفي فهناك شروط عدة مثل التشفير الآلي للمثيرات الغامضة، وسرعة اتخاذ القرار والاندفاع المعرفي، ونقص الانتباه لكل المواقف والاكتفاء بانتقاء بعض التشفيرات وتأويلها على أنها عدائية، ووجود افتراضات آلية بأن أفعال الآخرين سلبية، وتوقع نتائج ايجابية عند ممارسة العنف، وانتباه أكبر للسيناريوهات الاجتماعية الأكثر عدائية.

أما على المستوى الانفعالي فنلاحظ أن توفر تعابير الغضب، وسمة الغضب، وانفعال الغضب، والتعابير الغامضة للغضب قد تؤدي لعزو قصد العدائية من المواقف عند الشخص العنيف.

7- استخلاصات واستلزامات:

من خلال قراءتنا للدراسات السابقة التي خلصت إلى أن انحياز عزو قصد العدائية من الأسباب المؤدية إلى ظهور حالات من العنف المدرسي، وكذا من خلال قراءتنا للدراسات السابقة التي خلصت إلى أن انحياز قصد العدائية ناتج عند الأشخاص العنيفين، تبين لنا أن هناك شروط مشتركة بين اعتبار عزو قصد العدائية سبب، وبين اعتباره نتيجة، في المقابل تبين أن هناك شروط تختلف بين اعتباره سبب وبين اعتباره نتيجة، وهذا ما يسمح لنا بالتفريق بين الحالتين.

بالنسبة للتلاميذ العادين الذين يظهرون عزو قصد العدائية، فإنه يظهر في المواقف الاجتماعية الاستفزازية أين يستفز التلميذ، ويولد لديه حالة انفعالية سلبية، ويفعل توقع السلبي لما سيحصل (كأن يتم الضحك عليه، أو ايذاءه من طرف أقرانه، أو رفضه من جماعة الأقران، أو تهديد مكانته داخل القسم) مرتبط بتجارب سابقة مماثلة، مما قد يفعل لديه حالة انفعالية شديدة السلبية، قد تترافق بعجز في الادراك الانفعالي خاصة للتعابير الوجهية بسبب هذه الانفعالات عالية الشدة. هذه الشروط قد تدفع به لعزو قصد العدائية من هذه المواقف أو التعابير الوجهية، ويتجه لإظهار حالة من حالات العنف المتنوعة.

بالنسبة للتلميذ العنيف عموما، بسبب الخلل الوظيفي الذي يمس جهاز معالجة المعلومات الاجتماعية لديه، سواء من حيث الميولات الآلية للتشفيرات الاجتماعية، والانتباه المتزايد للتشفيرات ذات الطابع العدائي، والاندفاعية في اتخاذ القرارات، وكذا توقع النتائج الايجابية من ممارسة العنف، وافتراض أن أفعال الآخرين سلبية، يفعل لديه انفعالات سلبية عالية الشدة تتجلى بالخصوص في انفعال الغضب الذي يصبح ملازما له. هذه الحالة تجعل التلميذ العنيف يعزو قصد العدائية من مختلف المواقف الاجتماعية الغامضة، وبل حتى الحيادية.

منه يمكن أن نستلزم أن انحياز عزو قصد العدائية كسبب مؤدي لحالات العنف المدرسي قد يترتبط بشكل كبير بالعوامل الخارجية المتعلقة بالمواقف الاجتماعية الاستفزازية، وبالمعرفة الاجتماعية السابقة التي يمتلكها الفرد، بينما انحياز عزو قصد العدائية كنتاج للعنف المدرسي، فإنه يرتبط بصفة مباشرة بالخلل الوظيفي لجهاز معالجة

المعلومات الاجتماعية لدى الشخص العنيف أكثر من ارتباطه بالموقف الاجتماعي الغامض ضمن وضعيات التعلم.

هذا يجعلنا نفرق بين الحالتين، ويسمح لنا بالتنبؤ بحدوث حالات العنف المدرسي قبل وقوعها.

خاتمة:

يعتبر هذا العمل من بين الاعمال الدقيقة جدا التي تركز على جزئيات جد مهمة، وهي عبارة عن بوابة للبحوث القادمة، خاصة في العالم العربي، بحيث أننا لم نجد أبحاث عربية تشتغل ضمن هذا المحور في حدود اطلاعنا. كما أننا من خلال اطلاعنا على هذه الدراسات، وجدنا على أنها تركز بالأساس على تشفير التعابير الوجهية الانفعالية، لكن ما لم نجد أنه تم الانتباه إلى الصوت، فهل يقوم التلميذ بعزو قصد العدائية من خلال الأصوات الغامضة في المواقف الغامضة؟ يبقى هذا التساؤل مطروحا من أجل الأبحاث القادمة.

قائمة المراجع:

1- A. Dodge Kenneth & P. Newman Joseph. (1981). «Biased decision-making processes in aggressive boys». **Journal of Abnormal Psychology**, 90(4), pp. 375-379.

2- A. Dodge Kenneth, Malone,Patrik S. E. Lansford Jennifer, Sobring Emma, Ann T. Skinner, Sonbat Tapanya, Liliana Maria Uribe Tirado, Arnaldo Zelli, Liane Pena A Lampay, Suha M. Al-Hassan, Dario Bacchini, Anna Silvia Bombi, Mark H. Bornstein, Lei Chang, Kirbg Dezter-Deckard, Laura Di Giunta, Paul Obisru& Concetta Pastorelli. (2014). «Hostile attributional bias and aggressive behavior in global context». **PNAS**, 112(30), pp.9310-9315.

3- Antonius H. N. Cillessen, Tessa A.M. Lansu& Yvonne H.M. VanDen Berg. (2014). «Aggression hostile attributions, status, and gender : A continued quest». **Development and Psychopathology**, 26, pp. 635-644.

4- Asoz Tutku B. (2015). «Exploring the relationship between tolerance of ambiguity of EFL learners and their vocabulary knowledge». **Journal of Language and Linguistic Studies**, 11(2), pp. 53-66.

5- Chen Edith, A. Mathews Karen & Zhou Fan. (2007). «Interpretations of ambiguous social situations and cardiovascular responses in adolescents». **Ann Behav Med**, 34(1), pp. 26-36.

6- Davis James. (2012). **Social status differences in hostile attribution biases and reactive aggression**. Dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy. Department of psychology, College of Liberal arts and sciences, DePaul University, Chicago Illinois.

7- Erten Ismail Hakki & Topkaya Ece Zehir. (2009). «Understandings tolerance of ambiguity of EFL learners in reading classes at tertiary level». **Nowitas-Royal**, 3(1), pp.29-44.

8- Godleski Stephanie A. & Ostrov Janie M. (2010). «Relational aggression and hostile attribution biases: Testing multiple statistical methods and models». **J Abnorm Child Psychol**, 38, pp. 447- 458.

9- Helfritz-Sinville Laura E. & Stanford Mathew S. (2014). «Hostile attribution bias in impulsive and premeditated aggression». **Personality and Individual Differences**, 56, pp. 45-50.

10- Hiemstra Weiteke, Orbio de Castro Bram & Thomaes Sander. (2018). «Reducing aggressive children's hostile attributions: A cognitive bias modification procedure». **Cognitive Therapy and Research**, 43(2), pp. 387-398.

11- Kuin Niki C., Erik D. Masthoff M., Marcus R. Munafo& Ian S. Penton-Voak. (2017). «Perceiving the evil eye: investigating hostile interpretation of ambiguous facial emotional expression in violent and non-violent offenders». **PloS ONE**, 12(11): 2018780.

12- Laue Cameron, Griffey Marcus, Lin Ping-I, Wallace Kirk, Van der Schoot Menno, Horn Paul, Pedapati Frnest & Barzman Drew. (2018). «Eye Gaze patterns associated with aggressive tendencies in adolescence». **Psychiatr Q**, 89, pp. 747-756.

13- Maruna Shadd & Butler Michelle. (2013). Violent self-narratives and the hostile attributional bias. In: D. Young (Eds), **Behavioural analysis of crime: studies in daind conters investigative psychology** (pp. 27-48). Aldershort: A shgate Publishing.

14- Orbio de Castro Bram, Veerman Jan W., Koops Willen, D. Bosch Joop & Heidi J. Monshousner. (2002). «Hostile attribution of intent and aggressive behavior: A meta-analysis». **Child Development**, 73(3), pp. 916-934.

15- Pauker. K, Rule N. O& Ambady. N. (2010). Ambigiuty and social perception. In: Balcetis& G. D. Lassiter (Eds), **Social Psychology of Visual Perception** (p. 7-26). Psychology Press.

16- Roelofs Sanne, Boley Hetty, Nordquist Rebecca E. & Franz Josef Van der Staay. (2016). «Making decisions under ambiguity: Judgment bias tasks for assessing emotional state in animals». **Front. Behav.Neurosci**, 10:119, pp. 1-16.

17- Schonenberg Michael & Jusyte Aiste. (2014). «Investigation of the hostile attribution bias toward ambiguous facial cues in antisocial violent offenders». **Eur Arch Psychiatry Clin Neurosci**, 264, pp.61-69.

18- Scrivner Coltan, Whan Choe Kyoung, Henry Joseph, Lyu Muxuan, Maestripieri Dario & G. Berman Marc. (2019). «Violence reduces attention to faces and draws attention to points of contact». **Scientific Reports**, 9: 17779.

19- Van Dijk Anouk, Orobio de Castro Bram, Thomaes Sander & Astrid M. G. Poorthuis. (2017). «was it meant to be mean? Young children's hostile attributional bias and intent attributuion skills». **Social Development**, 27, pp. 683-698.

20- Van Dijk Anouk, Thomaes Sander, G. Poorthuis Astrid M. & Orobio de Castro Bran. (2018). «Can self-persuasion reduce hostile attribution bias in young children?» . **Journal of Abnormal Child Psychology.**

21- Voss Andreas, Rothermund Klaus & Brandtstradter Jochen. (2008). «Interpreting ambiguous stimuli: Separating perceptual and judgmental biases». **Journal of Experimental Social Psychology**, 44, pp. 1048-1056.

22- Wegrzyn Martin, Westphal Sina & Kissler Johanna. (2017). «In your face: The biased judgment of fear-anger expressions in violent offenders». **BMC Psychology**, 5(16), pp. 1-12.

23- Willadsen-jensen Eve & Ito Tiffany A.. (2015). «The effect of context on responses to racially ambiguous faces: Changes in perception and evaluation». **SCAN**, 10, pp. 885-892.

24- Wyatt Laura W. & Mary E. Haskett. (2001). «Aggressive and Nonaggressive young adolescents Attributions of intent in teacher/ student interactions». **Journal of Early Adolescence**, 21(4), pp. 425-446.

25- Yaros Anna. (2012). **Real-Time hostile attribution measurement and aggression in children**. Submitted in partial fulfillment of the requirements for degree of doctor philosophy in the Department of Psychology in the Graduate school of the University of Alabama, Tuscaloosa Alabama

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA:

بن عزوزي ابراهيم، بوقريرس فريد (2021) **عزو قصد العدائية في المواقف الاجتماعية الغامضة ضمن وضعيات التعلم وظهور حالات العنف المدرسي**، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، المجلد 14(العدد 01)، الجزائر جامعة زيان عاشور الجلفة، ص.ص 157-173