وزارة التّعليم العالي و البحث العلمي
جـــامعة قـــاصدي مربـــاح ورقلــة
كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية
قسم علم النفس و علوم التّربية

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه علوم

ميدان: علم النّفس

شعبة: علم النّفس

تخصّص: علم التّدريس

إعداد الطّالبة: عائشة بدوي

الموضوع:

فاعلية برنامج إرشادي في التّخفيف من السّلوك العدواني لدى تلاميذ التّعليم المتّوسط

دراسة تجريبيّة على عيّنة من تلاميذ السّنة الثّالثة متوسّط بورقلة

قدّمت أمام لجنة المناقشة :

عمروني حوريّة	أستاذ التّعليم العالي(ورقلة)	رئيسا
بوشلالق نادية	أستاذ التّعليم العالي(ورقلة)	مشرفا و مقررا
بوغازي الطّاهر	أستاذ التّعليم العالي (تلمسان)	عضوا مناقشا
زقعار فتحي	أستاذ محاضر(أ) (الجزائر2)	عضوا مناقشا
أبي مولود عبد الفتّاح	أستاذ محاضر(أ) (ورقلة)	عضوا مناقشا
عدوان يوسف	أستاذ محاضر(أ) (باتنة)	عضوا مناقشا

السّنة الجامعيّة : 2014 / 2015

الإهداء

أهدي هذا الجهد إلى

روح والدي

وإلى الّتي اسمها شفاء ودعاءها حصن و دواء

أمّي

إلى أخوي محمّد و حسان وإلى زوجي نصر الدّين

وإلى ربحة رحماني و نوال شحيمة

إلى فوانيس أسرتي

أحمد ياسين، العيد، ساجدة منى، محمّد الأمين، إبراهيم

وموسى، وفاطمة الزّهراء ، ورتاج.

أحبّكـــــــــــــم.

عائشة

شكر وتقدير

الحمد لله وكفى وصلّ اللّهمّ وسلّم على حبيبك المصطفى

أمّا بعد: أشكر الله أن أعانني على انجاز هذا العمل.

أشكر الأستاذة الدّكتورة نادية بوشلالق على صبرها في مراقبة وتصحيح وتقديم التّوجيهات ليكتمل هذا العمل، وأشكر أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة هذا الجهد

الشكر موصول للأستاذ آسو (من العراق) على كل ما قدّمه، والأستاذ موسى جبريل (من الأردن) وكل الأساتذة الّذين ساهموا في تحسين أدوات جمع بيانات الدّراسة

أشكر أيضا من سيظلّ تشجيعه لنا سبب كل نجاحاتنا، الأستاذ يوب مختار. والشّكر موصول للطّاقم الإرشادي الذي عمل معي على تنفيذ البرنامج

ومجموعة السّفراء الّذين وافقوا على أن يكوّنوا المجموعة التّجريبيّة لدراستي، وأشكر أولياءهم أيضا على الثّقة الممنوحة لي.

أشكر جزيل الشّكر أيضا صديقاتي كلثوم، مبروكة،، مفيدة.

كما أشكر كل أساتذة قسم علم النّفس وعلوم التّربية لجامعة قاصدي مرباح في ورقلة، وجامعة عمّار ثليجي في الأغواط كل واحد باسمه

وطلبتي كل باسمه وأسأل الله أن يجعل دعاءهم لي بظهر الغيب في ميزان حسناتهم

شكـــــــــــــرا جزيلا

ملخّص الدّراسة:

تهدف الدّراسة الحاليّة إلى التّخفيف من السّلوك العدواني لعيّنة من تلاميذ السّنة الثّالثة متوسّط، في مدينة ورقلة، بإستخدام برنامج إرشادي مقترح قائم على نظريّة تعديل السّلوك المعرفي لهيربرت دونالد ميكينبوم.

تمثّلت إشكاليّة الدّراسة في التّساؤل عن فاعليّة البرنامج الإرشادي المقترح في تخفيف السّلوك العدواني للمجموعة التّجريبيّة، وفي التّساؤل عن إمكانيّة وجود فروق دالّة إحصائيّا في درجات القياس البعدي للسّلوك العدواني بين المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضّابطة، والتّتساؤل أيضا عن إمكانيّة وجود فروق دالّة إحصائيّا بين درجات القياس البعدي للسّلوك العدواني لأفراد المجموعة الضّابطة، ودرجات القياس التّتبّعي للسّلوك العدواني لأفراد نفس المجموعة.

سارت الدّراسة وفق خطوات المنهج التّجريبي، معتمدة على التصميم التّجريبي لمجموعتين إحداهما تجريبيّة والثّانية ضابطة، وحدّد البرنامج الإرشادي المقترح كمتغيّر مستقل، وحدّد إنخفاض درجة السّلوك العدواني كمتغيّر تابع.

تمثّلت عيّنة الدّراسة في 30 تلميذ يدرسون في السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، عمر الواحد منهم 13 سنة، موزّعين مناصفة على مجموعتين، إحداهما تجريبيّة والثّانية ضابطة.

لجمع معلومات الدّراسة استخدم مقياس السّلوك العدواني، والبرنامج الإرشادي المقترح (إعداد الباحثة)، كما استخدم مقياس الذّكاء المصور لأحمد زكي صالح (1973)

عولجت بيانات الدراسة إحصائيّا باستعمال اختبار(T) لدلالة فروق المتوسّطات، ومربّع إيتا(Ω^2) ، و مربّع أوميجا(α^2) لقياس قوّة العلاقة والأثر.

تمثّلت أهمّ نتائج الدّراسة في دلالة الفرق بين متوسّط درجات السّلوك العدواني للمجموعة التّجريبيّة ومتوسّط درجات السّلوك العدواني للمجموعة الضّابطة.، في القياس البعدي، ما يدلّ على فاعليّة البرنامج الإرشادي المعرفي السّلوكي المقترح في التّخفيف من السّلوك العدواني للمراهقين، كما تمثّلت في دلالة الفرق بين درجات السّلوك العدواني في القياس البعدي والقياس التّتبّعي، ما يبيّن استمرار الأثر للبرنامج الإرشادي المقترح بعد فترة المتابعة.

الكلمات المفتاحيّة:

البرنامج الإرشادي المعرفي السّلوكي، السّلوك العدواني، دونالد هيربرت ميكينبوم، المراهقين، السّنة الثّالثة متوسّط، تعديل السّلوك المعرفي.

ABSTRACT

This study aims at reducing the level of aggressive behaviour at a sample of third year pupils at the middle school through a suggested guidance program based on Donald Meichenbaum's cognitive behavioral therapy model.

The problematic raised in this research is about the effectiveness of the suggested guidance program as well as about the possibility of having statistically significant differences in terms of levels of aggressive behaviour between the experimental group and the control group in the post test and the follow-up test.

This study is conducted according to the experimental methodology by adopting the experimental design of two homogenous and equally divided groups. The sample of study consisted of 30 pupils divided equally and randomly into two groups; the first is experimental whereas the second represents a control group.

The study data were collected through the aggressive behaviour questionnaire, the guidance program (prepared by the researcher) and the Pictorial Intelligence Test designed by Ahmed Zaki Saleh (1973)

The data of this study were analysed statistically through the T Test for comparing the differences in means, Eta-squared (Ω^2) and Omega-square (α^2) to measure the degree of Effect Size Coefficient.

The major results revealed the significance of the difference between the levels of aggressive behaviour for the individuals belonging to the experimental group and those belonging to the control group in the post-test. In fact, this proves the effectiveness of the suggested cognitive behavioural guidance program in reducing the aggressive behaviour among adolescents. Moreover, the results confirmed the ongoing effect of the guidance program after the follow-up period.

KEY-WORDS: Cognitive behavioural guidance program, aggressive behaviour, Donald Meichenbaum, adolescents, third year level at middle school

قـــــــائمة المحتويـــــــات

الرّقم	العنوان	الصّفحة
01	الشّكـــــــــر	أ
02	ملخّص الدّراسة باللّغة العربيّة	ب
03	ملخّص الدّراسة باللّغة الإنجليزيّة	د
04	قائمة المحتويات	هـ
05	قائمة الجداول	ط
06	قائمة الملاحق	ك
07	مقدّمـــــــة	01
	الفصل الأوّل: تقديم الدّراسة ومتطلّباتها	
01	تقديم إشكاليّة الدّراســـة	06
02	تساؤلات الدّراســـــــة	13
03	فرضيّات الدّراســـــــة	14
04	أهمّيّـــة الدّراســـــــة	14
05	أهـــــداف الدّراســـة	15
06	التّعريف الإجرائي لمصطلحات الدّراسة	16
07	حـــــــــدود الدّراسة	17

08 الدّراســـات السّـــابقة المستخدمة في الدّراسة 18

الفصل الثّاني: السّلـــــــوك العدوانـــــــــــــي

تمهيد 27

01 تعريف السّلوك العدواني 27

02 أشكال السّلوك العدواني 31

03 أسباب السّلوك العدواني 32

04 النّظريّات المفسّرة للسّلوك العدواني 37

05 قيـــاس السّلـــوك الـــــعدوانـــي 41

06 المـــــراهقة والسّلـــــوك العدواني 43

خـــلاصـــــــــة الفصـــــــــل 47

الفصل الثّالث: الإرشاد المعرفي السّلوكي

تمهيـــــــد 49

01 تعريف الإرشاد النّفسي 49

02 أهداف الإرششاد النّفسي 52

03 الحاجة للإرشـــــــاد 53

04 أسس الإرشاد النّفسي 55

05 أساليب الإرشاد النّفسي 60

ثانيا: الإرشاد المعرفي السّلوكي 65
01 تعريف الإرشاد المعرفي السّلوكي 65
02 مبادئ الإرشـــاد المعرفي السّلوكي 67
03 فنّيّات الإرشاد المعرفي السّلوكي 69
04 فاعليّة الإرشاد المعرفي السّلوكي 86
05 نظريّات الإرشاد المعرفي السّلوكي 87
خلاصة الفصل 96

الفصل الرّابع:البرامج الإرشاديّة

تمهيـــــد 98
01 تعريف اليرنامج الإرشادي 99
02 أهداف البرنامج الإرشادي 101
03 أسس البرنامج الإرشادي 102
04 خصائص البرنامج الإرشادي 105
05 خطوات بناء برنامج إرشادي 107
06 تقويم وتقييم البرامج الإرشاديّة 108
07 البرامج الإرشاديّة في المدرسة 109
08 البرامج الإرشاديّة للمراهقين 111

خلاصـــــة الفصـــــــــل 111

الفصل الخامس: إجراءات الدّراسة الميدانيّة

تمهيـــــــــــد 113

أوّلا: الدّراسة الإستطلاعيّة 113

01 الهدف من الدّراسة الإستطلاعيّة 113

02 عيّنة الدّراسة الإستطـــــــلاعيّة 113

03 وصف بناء أدوات جمع بيانات الدّراسة 114

ثانيا: الدّراسة الأساسيّة 129

01 التّذكير بفرضيّات الدّراسة 129

02 منهج الـــدّراســـة 130

03 عيّنـــة الـــدّراســـــة الأساسيّة 131

04 أدوات جمع بيانات الدّراسة 134

05 الأساليب الإحصائيّة المستخدمة في معالجة بيانات الدّراسة 138

خلاصة الفصل 138

الفصل السّادس: عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدّراسة

تمهيد 140

1. عرض ومناقشة نتائج الدّراسة 140

1.1. عرض ومناقشة نتائج الفرضيّة الأولى	140
2.1. عرض ومناقشة نتائج الفرضيّة الثّانية	142
3.1.. عرض ومناقشة نتائج الفرضيّة الثّالثة	143
4.1. عرض ومناقشة نتائج الفرضيّة الرّابعة	144
5.1. عرض ومناقشة نتائج الفرضيّة الخامسة	145
2. تفسير نتائج الدّراسة	146
خلاصة الفصل	153
خاتمة الدّراسة	154
آفاق الدّراسة	155
قائمة المراجع	157

قائمة الجداول

الرّقم	الموضوع	الصّفحة
01	جدول رقم (01) يوضّح عدد تلاميذ السّنة الثّالثة متوسّط في مدرسة 24 فبراير، ورقلة	114
02	الجدول رقم (02): يوضّح إجابة السادة المحكّمين على مدى قياس الفقرات للسّلوك العدواني	118
03	جدول رقم (03): يوضح مدى وضوح الصّياغة اللّغويّة للفقرات	118
04	جدول رقم (04): يوضح تعديل الصياغة اللغوية للفقرتين 5 و13	119
05	جدول رقم (05): يوضّح مدى كفاية عدد الفقرات:	119
06	جدول رقم (06): يوضح مدى ملاءمة البدائل للأجوبة	120
07	جدول رقم (07): يوضح مدى وضوح التعليمات	120
08	جدول رقم (08): يوضّح مدى ملاءمة المثال التّوضيحي	121

09	جدول رقم (09) يبيّن قيمة T للفروق بين الطّرفين	121
10	جدول رقم (10) يبيّن الثّبات بحساب معامل آلفا كرومباخ	123
11	جدول رقم (11) يبيّن توزيع التّلاميذ على المدارس وعدد الإناث والذّكور	131
12	جدول رقم(12) يبيّن تجانس العيّنتين حسب الجنس(إناث، ذكور)	132
13	جدول رقم(13) يبيّن تجانس عيّنتي الدّراسة في متغيّر السّن	133
14	جدول رقم(14) يبيّن تجانس العيّنتين حسب المستوى الدّراسي	133
15	جدول رقم (15) يبيّن قيمة T للفروق في القياس البعدي للسّلوك العدواني العام ومستوى دلالتها بين العيّنتين التّجريبيّة والضّابطة	140
16	جدول رقم (16) يبيّن قيمة مربّع إيتا (Ω^2) لقياس الأثر	141
17	جدول رقم (17) يبيّن قيمة أوميقا مربّع(α^2) لقياس الأثر	141
18	جدول رقم (18) يبيّن قيمة T للفروق في القياس البعدي للسّلوك العدواني ومستوى دلالتها بين العيّنتين التّجريبيّة والضّابطة في بعد السّلوك العدواني ضدّ الذّات	142
19	جدول رقم (19) يبيّن قيمة T للفروق في القياس البعدي للسّلوك العدواني ومستوى دلالتها بين العيّنتين التّجريبيّة والضّابطة في بعد السّلوك العدواني ضدّ الزّملاء	143

20	**جدول رقم (20)واني ومستوى دلالتها بين العيّنتين التّجريبيّة والضّابطة في بعد السّلوك العدواني ضدّ الأساتذة**	**144**
21	**جدول رقم (21) يبيّن قيمة T للفروق في القياس البعدي للسّلوك العدواني ومستوى دلالتها بين العيّنتين التّجريبيّة والضّابطة في بعد السّلوك العدواني ضدّ ممتلكات المدرسة.**	145
22	جدول رقم (22) يبيّن قيمة T للفروق في درجات السّلوك العدواني للعيّنة التّجريبيّة ومستوى دلالتها بين القياسين البعدي والتّتبّعي	**145**

قـــــــائمة المـــــلاحق

رقم الملحق	عنوانـــــــــــــــــه
01	وثيقة تقديم التّسهيلات للقيام بدراسة ميدانيّة
02	تجديد رخصة القيام بدراسة ميدانيّة في متوسّطات ورقلة
03	المراحل التّاريخيّة لتطوّر الإرشاد في الجزائر
04	قائمة السّادة الأساتذة المحكّمين
05	إستبيان السّلوك الـــــــــــعدواني
06	البـــــــــرنامج الإرشـــــــادي المقترح

مـــــقدّمـــــــــــــة

مقدّمة:

يرجع الاهتمام بدراسة السّلوك العدواني للأفراد – حسب عبد الله، ابو عباة (1995)– إلى المحاولات المبكّرة **لماكدوجل** في كتابه **مقدّمة في علم النّفس الاجتماعي** والّتي كانت عبارة عن بعض التّأمّلات النّظريّة حول الموضوع، ثمّ ظهرت أوّل إشارة لبحوث العدوان في فهرس **مجلّة الملخّصات السّيكولوجيّة**، بعد ذلك قدّم **دولارد** وزميلاه سنة 1919 أوّل محاولة جادّة للبحث التّجريبي المنظم للعدوان البشري، وهي الخاصّة بالإحباط والعدوان، واستمرّ تأثّر الدّراسات اللاّحقة بمحاولة **دولارد** وزميلاه لأكثر من عشرين عاما.

تمثّلت المحاولة الثّانية الّتي أثّرت في بحوث العدوان، في محاولات **بص** و**بيركوفيتش** في ابتكار بعض الأساليب التّجريبيّة لقياس العدوان، وهي المحاولة الّتي فتحت الطّريق لمئات الدّراسات والبحوث الّتي تلتها.

ويبدو أنّ العدوان والعنف – حسب العقّاد، عصام عبد اللّطيف– يحدثان في العالم كلّه وفي مختلف قطاعات المجتمع تقريبا، ففي تقرير لوزيرة الصّحّة الأمريكيّة **جوسلين آلدرز** كشفت فيه أنّ العنف في بلادها بلغ مستويات قياسيّة حيث أنّ 50 ألف شخص يذهبون ضحيّة للعنف سنويّا، وأضافت أنّ هذا الرّقم يفوق عدد ضحايا مرض الإيدز الّذي لا يتجاوز 30 ألف شخص سنويا، كما يمثّل عدد ضحايا العنف ثلاثة أضعاف ضحايا حوادث المرور الّذين لا يتجاوزون 18ألفا. وقد أعربت الوزيرة عن تأسّفها الشّديد لأنّ العثور على سلاح ناري بالنّسبة للصّغار أو الشّباب أصبح أسهل من إيجاد صديق مخلص، أو معلّم جيّد.

يرى الباحثون –حسب نفس المرجع– أنّ السّلوك العدواني شأنه شأن أي سلوك إنساني آخر، فهو متعدّد الأبعاد متشابك المتغيّرات، متباين الأسباب حيث لا يمكن ردّه إلى تفسير واحد، وقد حاولت العديد من النّظريّات تفسيره، خاصّة منها النّظريّات المعرفيّة الّتي تولي اهتماما كبيرا للعمليّات المعرفيّة، والانفعالات، والأفكار وتأثيرها في السّلوك

العدواني وبهذا أعطت وبهذا أعطت منحى آخر لتفسير العدوان على خلاف النّظرة البيولوجيّة، والنّظريّة التّحليليّة.

وفي هذا الصّدد تهتم العديد من الدّراسات بالعلاج المعرفي السّلوكي الّذي أكّدت هذه الدّراسات على فاعليّته في تخفيف العديد من الاضطرابات والمشكلات، المتعلّقة بمختلف المراحل العمريّة، وقد كانت بداية هذا العلاج مع اضطرابات القلق والاضطرابات الاكتئابيّة، ثمّ حاولت متلف الدّراسات توسيع نطاق فاعليّته إلى العديد من الاضطرابات.

ولقد كانت مشكلة السّلوك العدواني للمراهقين من بين المشكلات الّتي حاولت بعض الدّراسات التّخفيف منها بالاعتماد على برامج إرشاديّة معرفيّة سلوكيّة، هذه المشكلة الأخيرة التي تناولتها الدّراسة الحاليّة من حيث التّعريف بها، ومحاولة التّخفيف منها لدى عيّنة من تلاميذ السّنة الثّالثة من مرحلة التعليم المتوسط الموافقة لمرحلة المراهقة، وهذا على غرار دراسات سابقة تمّ الاعتماد عليها كخلفيّة نظريّة للدّراسة.

لتحقيق هذه الأهداف وغيرها، قسّمت الدّراسة إلى ستّة فصول، حاولت فيها الباحثة تقديم معلومات حول مشكلة الدّراسة وإشكاليّتها، والدّراسات الّتي تناولت متغيّرات الدّراسة(السّلوك العدواني، والمراهقة، الإرشاد المعرفي السّلوكي)، كما عرضت بعض النّظريّات الّتي حاولت تفسير السّلوك العدواني(المشكلة الّتي تهدف الدّراسة إلى التّخفيف منها).

الفصل الأوّل:

يحمل عنوان تقديم الدّراسة ومتطلّباتها، وشمل تقديما للدّراسة، وبعض الدّراسات السّابقة الّتي لها علاقة بالموضوع، حدّدت على ضوئها اشكاليّة الدّراسة وتساؤلاتها وفرضيّاتها،كما تمّ تحديد مفاهيم الدّراسة إجرائيّا، وفي آخر الفصل بيّنت حدود الدّراسة.

الفصل الثّاني:

يحمل عنوان السّلوك العدواني، الّذي يمثّل أحد متغيّرات هذه الدّراسة، يشمل الفصل تمهيدا، وتعريف السّلوك العدواني وأشكاله والنّظريات المفسّرة له، وعلاقته بمرحلة المراهقة، والأسباب المدرسيّة الّتي من المحتمل أن تؤدّي إل السّلوك العدواني في المدرسة، ضدّ الذّات، وضدّ الزّملاء، وضدّ المعلّمين، والمدرسة بمرافقها وممتلكاتها، كما إهتمّ الفصل بوسائل قياس السّلوك العدواني، وأدرجت في هذا الفصل أيضا مجموعة من الدّراسات السّابقة الّتي تناولت موضوع السّلوك العدواني، وختم الفصل بخلاصة.

الفصل الثّالث:

يحمل عنوان الإرشاد المعرفي السّلوكي، وشمل تمهيدا، يليه بعض تعاريف الإرشاد، ومبادئه، ثمّ حاولت الباحثة التّعريف بالإرشاد المعرفي السّلوكي وأهمّ روّادها ومختلف الاتّجاهات الّتي تنطوي تحت النّظريّة المعرفيّة السّلوكيّة، كما اهتمّت الباحثة بمحاولة الاستدلال على فاعليّة هذه النّظريّة ومختلف الإستراتيجيّات الّتي تقترحها في معالجة، والتّخفيف من مختلف الاضطرابات والمشكلات، من خلال الاعتماد على ما جاء من أدبيّات في الموضوع، ومجموعة من الدّراسات السّابقة الّتي حاولت دراسة فاعليّة استخدام الإرشاد المعرفي السّلوكي خاصّة مع مشكلات المراهقين، وختم بخلاصة.

الفصل الرّابع:

يحمل عنوان البرامج الإرشاديّة، وقد بدأ بتمهيد، يليه التّعريف بالبرامج الإرشاديّة والحاجة إليها، أهدافها، بعد ذلك حاولت الباحثة تبيان مراحل إعداد برنامج إرشادي بالاعتماد على الأدبيّات والدّراسات السّابقة الّتي حصلت عليها في الموضوع، وختم الفصل بخلاصة.

أمّا الفصل الخامس:

فيحمل عنوان الإجراءات الميدانيّة للدّراسة، وقد شمل تمهيدا، بعدها قسّم إلى جزئين، أوّلهما الدّراسة الاستطلاعيّة، قامت الباحثة من خلال هذا الجزء بعرض عيّنة

الدّراسة الاستطلاعيّة وكيفيّة اختيارها، وقامت الباحثة أيضا بعرض خطوات بناء أدوات جمع بيانات الدّراسة المتمثّلة في مقياس السّلوك العدواني، والبرنامج الإرشادي المقترح.

عرض في هذا الجزء أيضا الخصائص السّيكومتريّة لهذه الأدوات، والأساليب الإحصائيّة المستخدمة في ذلك، أمّا الجزء الثّاني من الفصل فخصّص للدّراسة الأساسيّة، حيث تمّ التّذكير بفرضيّات الدّراسة، والمنهج الّذي سارت الدّراسة وفق خطواته، كما تمّ عرض خصائص العيّنة الأساسيّة، الصّورة النّهائيّة لمقياس السّلوك العدواني، والبرنامج الإرشادي المقترح، وختم الفصل بخلاصة.

الفصل السّادس:

يحمل عنوان عرض، و مناقشة وتفسير نتائج الدّراسة، وشمل هو الآخر تمهيدا، وعرض فيه جداول نتائج فرضيّات الدّراسة، ومناقشة هذه النّتائج، تمّ قدّم تفسير نتائج الدّراسة، وختم الفصل بخلاصة.

ذيّلت الدّراسة بخاتمة بنيت على ما جاء في الدّراسة من نتائج، تلتها مجموعة آفاق يمكن أن تفتح امتدادا للدّراسة.

الفصل الأوّل

تقديم الدّراسة ومتطلّباتها

1. تقديـــم إشكاليّة الدّراســـة
2. تساؤلات الدّراســـة
3. فرضيّات الدّراســـة
4. أهميّـــة الدّراســـة
5. أهـداف الدّراســـة
6. التّعريف الإجرائـي لمصطلحات الدّراسة
7. حدود الـــدّراســـة
8. الدّراسات السّابقة المستخدمة في الدّراسة

1. تقديم إشكاليّة الدّراسة:

يمثّل السّلوك العدواني موضوع العديد من الدّراسات العلميّة، حيث تتناول التّعريف به ونسبة انتشاره، والعوامل المسبّبة له في البيت والمدرسة ومختلف المرافق العموميّة، كما تتناول دراسته في مختلف مراحل العمر، وذلك قصد الإحاطة بالمشكلة وفهمها ومحاولة التّخفيف منها، بل وتذهب بعض الدّراسات إلى إعداد برامج وقائيّة لمنع حدوث المشكلة.

من بين الدّراسات على سبيل المثال لا الحصر، دراسة اشتركت في إعدادها إدارات تعليميّة في وزارة التربية والتعليم السّعوديّة عام 2000م، أجريت هذه الدّراسة على(180 ألف) طالب سعودي في(500 مدرسة)، حيث تناولت(2041) مشكلة سلوكية، و(820) قضية طلابية، وقد جاء السلوك العدواني بينها بنسبة أعلى لدى الطّلاّب تمثّلت في 35.2%.(ربيع والغول، 2007: 92) كما ورد في (الحجيلي، نايف سليمان، 2013: 2)

كما كشف **الخواجة، جاسم** في مقال نشرته الجمعيّة الوطنيّة الكويتيّة لحماية الطّفل في جريدة القبس بتاريخ 2009.12.24 أنّ نسبة انتشار اضطراب السّلوك العدواني تتراوح بين 60% و80% في المجتمعات المختلفة، وهي ليست ظاهرة فرديّة. (الخواجة، جاسم،2009)

أمّا على المستوى المحلّي (الجزائر)، فقد ورد في جريدة **الجزائر نيوز** مقال تحت عنوان الجزائر تحتلّ الصّدارة مغاربيّا في ظاهرة العنف المدرسي بتاريخ 2011.12.18. على لسان مدير مخبر التّغيّر الاجتماعي **حقيقي، نور الدّين**، أنّ 40% من التّلاميذ يتميّزون بسلوك عدواني يدفعهم لممارسة العنف بشتّى أشكاله، كما أضاف أنّ إحصائيات وزارة التّربية الوطنيّة الجزائريّة المنبثقة عن الدّراسة الّتي أعدّتها حول العنف في المحيط المدرسي عكست اتّساع رقعة العنف بالمؤسّسّات التّربوية بالجزائر، حيث فاق عدد الحالات المسجّلة 25 ألف حالة، وقد وصل عدد حالات العنف المسجّلة خلال السّنة

الدراسيّة 2010 . 2011 إلى 3543 حالة عنف بين تلاميذ الإبتدائي، وأكثر من 13 ألف حالة عنف في الطّور المتوسّط، وأكثر من03 آلاف حالة في التّعليم الثّانوي.

وتكشف الإحصائيات، خلال نفس السّنة الدّراسيّة، عن وجود 201 حالة عنف من قبل تلاميذ الإبتدائي ضد المعلمين والفريق التربوي، و2899 حالة عنف في المتوسط ضد الأساتذة، فيما تعرض 1455 أستاذ للعنف من قبل طلبة الثانوي. (حقيقي، نور الدّين، 2011)

أمّا على مستوى مدينة ورقلة، لم يتمّ الحصول على إحصائيّات محدّدة لنسب انتشار السّلوك العدواني في مدارس الأطوار الثّلاثة من التّعليم، إنّما تمّت الإشارة من قبل مديريّة التّربية إلى مجموعة المتوسّطات الّتي اشتكى مديروها والأساتذة العاملين بها من السّلوك العدواني المستمرّ للتّلاميذ، ضدّ زملائهم، وأساتذتهم، وممتلكات المدرسة.

يرتبط السّلوك العدواني بمجموعة من العوامل، منها الجنس، المرحلة العمريّة الّتي يمرّ بها المعتدي، الأسرة والعلاقات القائمة فيها، والمستوى الاقتصادي للأسرة، البيئة المدرسيّة، خصائص المعتدي والمعتدى عليه، وغيرها من العوامل حيث ذكر **دسوقي، ممدوح محمّد** أنّ نتائج الدّراسات أكّدت زيادة مستوى العدوانيّة في الذّكور عن الإناث، وأنّ أكثر مظاهر السّلوك العدواني انتشارا بين الذّكور هو العدوان البدني.(دسوقي، ممدوح محمّد 2012: 12).

قد يرجع انتشار السّلوك العدواني وخاصّة منه العدوان البدني بين الذّكور لاختلاف البنية الجسميّة بين الذّكور المراهقين والإناث المراهقات، وكذلك طبيعة التّربية الّتي تخصّ بها الأسرة الذّكور عن الإناث. (دسوقي، ممدوح محمّد، 2012: 67)

كما يرى **الظّاهر، أحمد** أنّ الذّكور يميلون أكثر من الإناث إلى إحداث المشكلة السّلوكيّة، وذلك راجع إلى الاختلافات الجسميّة بين الجنسين، حيث خشونة الذّكر ترتبط بميله للمشكلات السّلوكية. (الظّاهر، أحمد، 2004: 107).

تناولت دراسة **لجيفري ج جونسون، بتريسيا (patricia cohenjeffri.G.2002)** تقييم مشاهدة التلفزيون والأفلام والفيديوهات العنيفة، وعلاقتها بالسّلوك العدواني على مدى 17 عاما في عينة مجتمع مكوّنة من 707 فرد، واستنتجوا أنّ هناك ارتباط كبير بين كمية الوقت الذي يقضيه الفرد في مشاهدة التلفزيون خلال فترة المراهقة والبلوغ المبكّر واحتمال أعمال عدوانية ضد الآخرين، كما توجد علاقة كبيرة بين السلوك العدواني والإهمال في مرحلة الطفولة، ومستوى دخل الأسرة، والتّربية الوالدية.

أمّا دراسة **مطر، أحمد (1986)** تناولت العلاقة بين العدوان وبعض العوامل البيئيّة في الأسرة، والمدرسة، لدى طلاّب الصّف التّاسع من التّعليم الأساسي. (دسوقي، ممدوح محمّد 2012: 68).

سارت دراسة **دودج وزملاؤه (Dodge et al, 1990)** على نفس منحى دراسة أحمد مطر، حيث استهدفت التّعرّف على مدى تأثير التّنشئة والإتّجاهات الوالديّة على أساليب السّلوك العدواني المرتبط بالاتّجاهات العدائيّة في التّنشئة لدى المراهقين مابين 13و19 سنة. من بين نتائج هذه الدّراسة، أنّ الإتّجاهات العدائيّة لدى المراهق ترتبط بأساليب السّلوك العدواني الّتي يمكن أن ترجع إلى نوعيّة الأساليب والإتّجاهات غير السّويّة في التّنشئة.

أيضا دراسة **سينر واليكسون (Ciner et elecxon, 1996)** بعنوان العوامل المساعدة على المخاطرة في سلوك العنف عند المراهقين، ومن نتائجها أنّ سلوكيات المخاطرة لدى المراهقين خاصّة في المدارس الثّانويّة تتمثّل في الإنحراف وممارسة بيع المخدّرات وتعاطيها، ولقد وجد أنّ ضعف التّوجيه الأكاديمي، وتدعيم الوالدين لمثل هذه السّلوكيات، وملاحظاتهم المشجّعة للأبناء من العوامل الأساسيّة لظهور السّلوك العدواني لدى الأبناء. (دسوقي، ممدوح محمّد 2012: 75)

يمكن الإشارة هنا بأنّ سلوكيات المخاطرة لدى المراهقين المتمثلة في سلوك العنف والإنحراف، وممارسة بيع المخدّرات وتعاطيها، لم يعد الآن مقتصرا على المدارس الثّانوية

بل نزح إلى بعض المدارس المتوسّطة حسب شهادات مستشاري التربية والتّوجيه، وشهادات بعض تلاميذ المدارس المتوسّطة أنفسهم والّتي تمّ الحصول عليها على هامش هذه الدّراسة.

هذه النّتائج تبيّن أنّ السّلوك العدواني لدى المراهقين في مرحلة التّعليم المتوسّط بدأ يتحوّل إلى مشكلة حقيقيّة من مشكلات المدارس المتوسّطة والثّانوية وحتّى الابتدائيّة.

لعل ما يمكن أن يزيد من خطورة السّلوك العدواني في المدرسة المتوسّطة، ارتباطه بفترة انتقاليّة من حياة تلميذ المتوسّط ألا وهي مرحلة المراهقة حيث ترى **درويش، خولة و ناصر، حامد (1997)** أنّ المراهقة مرحلة انتقاليّة من مرحلة الطّفولة إلى مرحلة الشّباب، وأنّها فترة من القلق والاضطراب. (زرارقة، فيروز و زرارقة، فضيلة، 2012: 34).

يدعم **دسوقي، ممدوح محمّد** هذه الفكرة حيث يرى أنّ المراهقة تزخر بمجموعة من المشكلات السّلوكيّة، تتمثّل بعض أشكالها في الآتي:...وذكر في المرتبة الثّالثة ظهور مشكلات سلوكيّة من أخطرها – حسب قوله– التّمرّد والعدوان.(دسوقي، ممدوح محمّد 2012: 10).

ويرى **بن سعد، آل رشّود. سعد بن محمّد (2006)**، أنّ المراهقة أحرج مراحل العمر لأنّها مرحلة التّغيّرات الجسميّة، والانفعاليّة، التي قد يصعب على المراهق فهمها وتفسيرها.

هذه المرحلة الّتي يقال عنها أنّها مرحلة الهويّة مقابل تشوّش الدّور، حسب نظريّة النّمو النّفسي الاجتماعي. (حمدي، نزيه و أبو طالب، عبد القادر،2008: 84)

المراهق في هذه المرحلة، ونتيجة للتّغيّرات الجسميّة، والانفعاليّة، يكون مذبذبا بين حاجات الطّفولة، كونها مرحلة سابقة للمراهقة، وحاجات الشّباب كونها مرحلة تلي المراهقة، وهذا قد يجعل المراهق عرضة للاضطرابات.

ويرى **الخالدي، عطاء الله فؤاد** أنّ أهم الحاجات لمرحلة المراهقة هو اختبار النّجاح الذّي يحتاج المراهقون أن يحقّقوه، ويحتاج المراهقون أن يتقبّلوا المشاعر المتنوّعة

الواسعة المدى، وكذلك يحتاجون أن يتعلّموا كيفيّة الاتّصال بأشخاص معيّنين، بطريقة توضّح احتياجاتهم، ومشاعرهم، وأفكارهم، ومعتقداتهم للآخرين.(الخالدي،عطاء الله فؤاد، 2009: 118).

يحتاج الإنسان في مختلف مراحل حياته أن يكوّن أفكارا سويّة عمّا يدور حوله، وعن نفسه، ولكي يتكوّن لديه هذه الأفكار السّويّة عليه أن يدرك نفسه، والآخرين والبيئة المحيطة من حوله إدراكا صحيحا، عندها يمكنه أن يسلك سلوكا سويّا.

هذه الفكرة تعكس العلاقة بين المثيرات الّتي يتعرّض لها الفرد وبين سلوكه، ومشاعره، والأفكار الّتي يكوّنها من خلال إدراكه للمواضيع والأشياء، بخلاف الفكرة الّتي تجعل من سلوك الفرد استجابة آليّة للمثيرات.

تؤيّد الفكرة الأولى فكرة ثانيّة، لكنّها تضيف إلى علاقة التّاثير والتّأثّر بين الأفكار والسّلوك عنصرا ثالثا وهو الانفعالات الّتي تتفاعل الأفكار و السّلوك.

هذه الفكرة تبنّاها باحثون وطوّروها في شكل نظرّيات، وقد أجمعت الكتب الّتي أعتمد عليها في هذه الدّراسة أنّ **آرون بيك** هو أكثر شخص – في الوقت الرّاهن – ارتبط اسمه بهذا النّوع من الإرشاد، كمسار علاجي، وقد سعى هو ومجموعة علماء آخرين منهم **آليس آلبرت** و**دونالد ميكينبوم** إلى تطوير هذا النّوع من العلاج إلى درجة أنّه أصبح منهجا علاجيّا يدعى العلاج المعرفي السّلوكي، والّذي يقوم على دمج الفنّيّات المستخدمة في العلاج السّلوكي مع الجوانب المعرفيّة والانفعاليّة للفرد، وحسب **كلارك وفايربرن Clark and Fairburne** أصبح مصطلح العلاج المعرفي السّلوكي وفي وقت قصير العلاج النّفسي الرّئيسي في معظم الدّول المتقدّمة. (المحارب،ناصر، 2000: 1).

ويفيد **بيك، آرون (Beck,2000)** أنّ فكرة الإنسان عن الأحداث، وليست الأحداث ذاتها هي المسئولة عن اعتلال مزاجه، فالمشكلات النفسية ترجع بالدرجة الأساسيّة إلى أن الفرد يقوم بتحريف الواقع والحقائق بناء على مقدمات مغلوطة

وافتراضات خاطئة. وتنشأ هذه الأوهام عن تعلم خاطئ في إحدى مراحل نموه المعرفي" (بيك، آرون،2000: 6)

بالعودة إلى ما قاله بيك، آرون فإنّ أصل الاضطرابات يعود إلى تعلّم خاطئ أدّى إلى تحريف الحقائق في إحدى مراحل النّمو المعرفي، يمكن القول بأنّ مرحلة المراهقة باعتبارها مرحلة من مراحل النّمو يمكن لسلوك المراهق فيها ونفسيّته أن يضطربا بناء على ما قد يتكوّن لديه من أفكار خاطئة ناتجة عن إدراك مشوّه للمواقف، أو الوقائع بناء على حقائق مغلوطة أو غامضة، أو غير كافية. و أيّ خطأ في تعلّمه لكيفيّة الاتّصال بأشخاص معيّنين، أو في طريقة توضيح احتياجاته ومشاعره، وأفكاره ومعتقداته للآخرين يمكن أيضا أن يؤدّي به إلى السّلوك العدواني.

من خلال ما سبق من حديث عن إمكانيّة تعرّض المراهق للاضطراب نتيجة أخطاء التّفكير الّتي تصدّقها مشاعر المراهق وانفعالاته ومن ثمّ سلوكه، فإنّه يمكن القول أنّ ما قد يمارسه المراهق من سلوك عدواني في المدرسة، وبالتّحديد في مرحلة التّعليم المتوسّط، قد يكون مرتبطا بأفكار خاطئة عن نفسه ربّما، وعن زملائه وأساتذته، كوّنت لديه مشاعر وانفعالات أدّت بسلوكه إلى أن يكون عدوانيّا.

من هنا يمكن القول أنّ المراهق كتلميذ في السّنة الثّالثة متوسّط، والّذي يعيش مرحلة المراهقة الوسطى، وكغيره من الأشخاص بحاجة للإرشاد، وللمساعدة التّي يمكن أن يقدّمها له المرشد، لكن قد تمنع مجموعة من العوامل المرشد القيام بهذه المهمّة على وجهها الصّحيح، خاصة وأنّ دراسات ميدانية لواقع العمل الإرشادي لمستشاري التوجيه بيّنت أن عملهم رغم جهودهم المبذولة، مازال محصورا في توجيه التّلاميذ والطّلبة نحو مختلف التّخصّصات انطلاقا من معدّلاتهم دون الاالتفات إلى ميولهم ورغباتهم، والدّليل على ذلك عدد الطّعون الّتي تقدّم كل بداية موسم دراسي.

بيّنت دراسة **العتابي ومحمد** بأن المرشد النفسي لا ينسّق مع مدير المدرسة في تعيين مرشدي الصفوف من المدرسين، وأنه لا يعمل على تعريف أولياء أمور الطلبة

بأهمية المهن ومتطلبات كل مهنة، ولا يساعد الطلبة على فهم قدراتهم لتحديد فرع الدراسة المناسب لهم، ولا يسهم في تقوية العلاقات بين أعضاء مجتمع المدرسة، ولا يتبادل الزيارات والخبرات مع المرشدين التربويين ولا يساهم مع الهيئة التدريسية في وضع الخطّة السنوية للإرشاد في المدرسة ولا يتخذ الاجراءات اللازمة لتنفيذ تلك الخطة، ولا يعمل على إحالة ذوي الحالات الحادة إلى الأخصائيين، ولا يجري بحوثا تعالج مشكلات الطّلبة واتّجاهاتهم وهواياتهم. (سعدون، عبد الأمير، الكبيسي، 2002: 65)

إذا كان العمل الإرشادي في المدارس مازال بهذه الصّورة فهو يمكن أن يؤدّي إلى تفاقم مختلف المشكلات بين تلاميذ المدارس خاصّة من يمرّون بفترة المراهقة.

رغم ذلك لا يمكن إنكار محاولات العديد من الدّراسات التّخفيف من السّلوك العدواني، عن طريق تقديم الإرشاد للمراهقين، من خلال بناء برامج إرشاديّة في مرحلة التّعليم المتوسّط، منها:

دراسة **عبد الغني عبّود، صلاح الدّين (1991)** الّتي هدفت إلى التّعرّف على فاعليّة برنامج إرشادي في تخفيف حدّة السّلوك العدواني لدى 40 طالبا من طلاّب الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي. (دسوقي، ممدوح محمّد، 2012: 73)

هدفت دراسة **بينت ودوما(1995)** أيضا إلى معرفة تأثير برنامج التدريب على مهارة حل المشكلات لدى الطّلاّب العدوانيين، وعددهم 5إناث و11ذكور معرّفين كمنبوذين. (نفس المرجع السّابق، 2012: 73-74).

لكن مثل هذه الدّراسات المساهمة في حلّ أو التّخفيف من مشكلة السّلوك العدواني للتّلاميذ في المدرسة مازالت قليلة على المستوى المحلي(ورقلة).

من هنا جاءت فكرة هذه الدّراسة، ألا وهي إعداد برنامج إرشادي لتخفيف السّلوك العدواني لدى عينة من التّلاميذ المراهقين في مرحلة التّعليم المتوسّط، بالإعتماد على النّظريّة المعرفيّة السّلوكيّة وذلك لأنّه حسب رأي **آمبر وإريكسون جابي،(2013)** العلاج

الّذي يعلّم الشّخص كيفيّة السّيطرة على سلوكه. كما يمكن أن يساعد الشّخص على تطوير آليّات التّكيّف والقدرة على تقييم النّتائج السّلوكيّة. وهو كعلاج حديث يمكن أن يساعد الشّخص على فهم المشاعر المسبّبة للعدوان والعمل من خلال معالجة وتصحيح تلك المشاعر على التّخفيف من السّلوك العدواني. وهو علاج يساعد النّاس على تنظيم العاطفة، تحديد المشكلات، وتطوير مهارات التّأقلم. (Amber. Erickson Gabby, 2013)

بناء على ما سبق جاءت هذه الدّراسة طارحة إشكاليّتها المتمثّلة في التّساؤلات الآتية:

2. تساؤلات الدّراسة:

تتمثّل تساؤلات الدّراسة في الآتي:

2.1. هل للبرنامج الإرشادي المقترح في هذه الدّراسة فاعليّة في تخفيف السّلوك العدواني لدى تلاميذ السّنة الثالثة متوسّط؟

2.2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضّابطة في درجات القياس البعدي للسّلوك العدواني العام؟

2.3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين أفراد المجموعة التّجريبية وأفراد المجموعة الضّابطة في درجات القياس البعدي للسّلوك العدواني ضدّ الذّات؟

2.4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين أفراد المجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة في درجات القياس البعدي للسّلوك العدواني ضد الآخرين (أساتذة و زملاء)؟

2.5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين أفراد المجموعة التّجريبية وأفراد المجموعة الضّابطة في درجات القياس البعدي للسّلوك العدواني ضد ممتلكات المدرسة؟

2.6. هل توجد فروق دالّة إحصائيّا بين درجات القياس البعدي للسّلوك العدواني لدى المجموعة التّجريبيّة وبين درجات القياس التّتبّعي للسّلوك العدواني لدى نفس المجموعة؟

3. فرضيّات الدّراسة:

بالعودة إلى الدّراسات السّابقة في موضوع الدّراسة، اقترح كحلول مؤقّتة لإشكاليّة الدّراسة الفرضيّات الآتية:

1.3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضّابطة في درجات القياس البعدي للسّلوك العدواني العام.

2.3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين أفراد المجموعة التّجريبية وأفراد المجموعة الضّابطة في درجات القياس البعدي للسّلوك العدواني ضدّ الذّات.

3.3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين أفراد المجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة في درجات القياس البعدي للسّلوك العدواني ضد الآخرين (أساتذة و زملاء)

4.3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين أفراد المجموعة التّجريبية وأفراد المجموعة الضّابطة في درجات القياس البعدي للسّلوك العدواني ضد ممتلكات المدرسة

5.3. لا توجد فروق دالّة إحصائيّا بين درجات القياس البعدي للسّلوك العدواني لدى المجموعة التّجريبيّة وبين درجات القياس التّتبّعي للسّلوك العدواني لدى نفس المجموعة.

4. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في:

. موضوعها المتمثّل في السلوك العدواني في المدارس المتوسّطة، كما تكمن أهميّة الدّراسة في عيّنتها المتمثّلة في التّلاميذ المراهقين المتمدرسين في السّنة الثّالثة من مرحلة التعليم المتوسط في مدينة ورقلة، حيث تعتبر حسب حدود بحث الباحثة أوّل دراسة في هذا المستوى وفي مدينة ورقلة تهتمّ بموضوع السّلوك العدواني للمراهقين وتحاول اقتراح برنامج إرشادي لتقديم المساعدة الإرشاديّة لهم في صورة منظّمة وموضوعيّة.

. كما تكمن أهمّيّة الدّراسة أيضا في الأساس النّظري الّذي بنيت عليه وهو أنّ السّلوك الإنساني مرن وثابت نسبيا، وبالتّالي يمكن تعديله وتصحيحه، وأنّ إدراك الفرد للأشياء

والأفكار الّتي تتكوّن لديه من جرّاء هذا الإدراك تؤثّر على سلوكه، وأنّ هذا الأخير إن كان سيّئا فهو نتيجة لأفكار خاطئة تكوّنت من إدراك خاطئ، وأنّه أيضا يمكن تعديل السّلوك من خلال تعديل الأفكار وتصحيحها.

تكمن أهميّة الدّراسة أيضا في البرنامج الإرشادي المؤسّس على ما تقدّمه نظريّة تعديل السّلوك المعرفي لدونالد هيربرت ميكينبوم من مبادئ وفنّيّات لتعديل الأفكار وتعديل السّلوك، ولما ذكرته الأدبيات والدّراسات حول فاعليّة العلاج المعرفي السّلوكي.

5. أهداف الدّراسة:

تهدف الدّراسة الحاليّة إلى:

. التّخفيف من السّلوك العدواني للتّلاميذ المراهقين المتمدرسين في السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط.

. بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي، ودراسة فاعليّته في التّخفيف من السّلوك العدواني لدى المجموعة التّجريبيّة للدّراسة وهي متمثّلة في عيّنة من التّلاميذ المراهقين المتمدرسين في السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط.

. كما تهدف الدّراسة إلى الإجابة على التّساؤلات المطروحة فيها، والّتي تتلخّص في التّساؤل حول إمكانيّة وجود فروق دالّة إحصائيّا في درجات القياس البعدي للسّلوك العدواني بين المجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة، وإمكانيّة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين درجات القياس البعدي للسّلوك العدواني لدى المجموعة التّجريبيّة، ودرجات القياس التّتبّعي للسّلوك العدواني لدى نفس المجموعة، للتّأكد من إستمرار الأثر المرتقب لما تعلّمه تّلاميذ المجموعة التّجريبيّة خلال البرنامج الإرشادي من مهارات.

6. التّعريف الإجرائي لمصطلحات الدّراسة:

تتضمّن الدّراسة مجموعة من المصطلحات الّتي سيتمّ تعريفها إجرائيّا كالآتي:

1.6. السّلوك العدواني:

اختلف العلماء في تعريف السلوك العدواني باختلاف النظريات التي تناولته، فبعضها يطلق صفة العدوان على كل سلوك ينتج عنه ضرر، بينما أهملت أن هناك سلوك قد ينتج عنه ضرر ويأخذ مظهر العدوان، ولكن لا يتوافر فيه قصد الإيذاء، لذا تحدد الباحثة التعريف الإجرائي للسّلوك العدواني في هذه الدّراسة كخلاصة للتّعاريف المحصّل عليها في حدود هذه الدّراسة كالآتي:

السّلوك العدواني لدى تلاميذ السّنة الثّالثة متوسّط، هو كل سلوك بدني، أو لفظي أو رمزي يقوم به التلميذ بهدف إيقاع ضرر مقصود بالآخرين(زملاء، أساتذة) أو ممتلكاتهم، أو الذات، أو الممتلكات الخاصّة بالمدرسة، والّذي تعبّر عنه الدّرجات المرتفعة عن المتوسّط، والّتي يحصل عليها التّلميذ من خلال إجابته على مقياس السّلوك العدواني المعدّ خصّيصا لهذه الدّراسة.(انظر الملحق رقم 05)

2.6. البرنامج الإرشادي:

يقصد بالبرنامج الإرشادي في الدّراسة الحالية، ذلك المخطط المنظم الّذي يهدف إلى تخفيف السّلوك العدواني لتلاميذ السّنة الثّالثة متوسّط، وفق أسلوب الإرشاد الجماعي، مستخدما فنّيّات الإرشاد المعرفي السّلوكي، خاصّة ما تقترحه نظريّة تعديل السّلوك المعرفي لهيربرت دونالد ميكينبوم، وهو مؤلّف من 13 جلسة موزّعة على 5 مراحل متمثّلة في مرحلة التّخطيط، مرحلة بدء التّنفيذ، مرحلة التّنفيذ، مرحلة التّقويم والإنهاء، ومرحلة المتابعة. (انظر الملحق رقم 06).

7. حدود الدّراســـــة: تتحدّد هذه الدّراسة بـ:

. موضوعها الّذي هو السّلوك العدواني لدى المراهقين في السّنة الثّالثة متوسّط.

. بناء برنامج إرشادي مقترح للتّخفيف من السّلوك العدواني لدى تلاميذ السّنة الثّالثة متوسّط.

. تتحدّد هذه الدّراسة أيضا بالنّظريّة الّتي تعتمد عليها في البرنامج الإرشادي المقترح وهي نظريّة تعديل السّلوك المعرفي لهيربرت دونالد ميكينبوم. (أنظر الفصل الثّالث من الدّراسة)

. المنهج المتمثّل في المنهج التّجريبي، والتّجربة المتضمّنة تطبيق الفنّيّات المحدّدة في البرنامج الإرشادي، ثمّ المقارنة بين درجات القياس البعدي للسّلوك العدواني لدى المجموعة الضّابطة والتّجريبيّة، والمقارنة بين القياس البعدي والقياس التّتبّعي للسّلوك العدواني لدى المجموعة التّجريبيّة.

. تتحدّد الدّراسة بوسائل جمع البيانات، المتمثّلة في مقياس السّلوك العدواني في المدرسة لتلاميذ السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط. (أنظر ملحق رقم (05))

تتحدّد هذه الدّراسة أيضا بحدود بشريّة، ومكانيّة وزمنيّة، وهي كما يأتي:

. الحدود البشريّة للدّراسة:

تتمثّل الحدود البشريّة للدّراسة في تلاميذ السّنة الثّالثة متوسّط الّذين يدرسون في متوسّطات مدينة ورقلة، سنّهم 13 سنة، والّذين يتّصف سلوكهم بالعدواني.

. الحدود المكانيّة للدّراسة:

تتمثّل الحدود المكانيّة للدّراسة في المتوسّطات الآتية أسماؤها والواقعة بمدينة ورقلة: متوسّطة الطّبري (لقصر)، متوسّطة سيد روحو، متوسّطة سكرة الجديدة (سكرة)، متوسّطة 24 فبراير(بني ثور)، متوسّطة عبد القادر قريشي(الرويسات).

. الحدود الزّمنيّة للدّراسة:

المدّة الزّمنيّة المحصورة بين السّنة الجامعيّة 2010/2009 والسّنة الجامعيّة

.2015/2014

8. الدّراسات السّابقة المستخدمة في الدّراسة:

في ما يأتي مجموعة من الدّراسات السّابقة الّتي أستخدمت في مختلف فصول الدّراسة. نعرضها كما يأتي:

1.8.دراسات تناولت السّلوك العدواني:

1.1.8. دراسة عبد العزيز، عصام (1986):

استهدفت الكشف عن المتغيرات النفسية المرتبطة بالسلوك العدواني للمراهقين الذكور ،كما هدفت الى التعرف على اثر برنامج جماعي في الارشاد النفسي باسلوب المحاضرة والمناقشة الجماعية، لتعديل السلوك العدواني للمراهقين الذكور تم تطبيقه على عينة قوامها (82) طالبا من فئة المراهقين بالصف الثاني الثانوي العام، حيث راعى الباحث تثبيت متغيرات وسيطيّة كالمستوى التعليمي ،الذكاء،المستوى الاجتماعي والاقتصادي.

وقد اسفرت النتائج عن وجود فروق دالة احصائيا بين المراهقين العدوانيين وغير العدوانيين في متغيرات الذكاء العام والقلق النفسي والتكيف الشخصي والاجتماعي ومفهوم الذات والقيم والحاجات النفسية.ولقد انخفض القلق النفسي لدى المجموعة العدوانية بعد التجربة كما استمرت هذه المجموعة ثابتة في نتائج المتغيرات السابقة في مرحلة المتابعة مما يعني ثبات تعديل سلوكها.

2.1.8. دراسة أحمد مطر(1986):

تناولت العلاقة بين العدوان وبعض العوامل البيئية وبعض المتغيرات في الأسرة والمدرسة لدى الطلاب (الحلقة الثانية من التعليم الاساسي) ودور الإرشاد النّفسي في تخفيف العدوان، من خلال برنامج قائم على السّايكودراما، وقراءة الكتب والكتيبات النفسية.

أجريت الدراسة على عينة مكونة من (359) طالب من طلّاب الصّف التّاسع من التعليم الأساسي بمحافظة الاسماعلية وقد تراوحت اعمار العينة ما بين (14و15) سنة .

أكّدت نتائج الدّراسة وجود علاقة سالبة بين العدوان والاتجاهات الوالدية التي تتسم بالتسلط والحماية الزائدة ، وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين العدوان لدى الابناء والعلاقة بين الوالدين، كما أشارت النتائج إلى انخفاض العدوانية لدى المجموعة التجريبية وعدم انخفاضها لدى المجموعة الضابطة، ممّا أثبت جدوى البرنامج الإرشادي المتمثّل في السيكو دراما وقراءة الكتب.

3.1.8. دراسة دودج و زملاؤهDodge et al(1990):

استهدفت الدراسة التعرف على مدى تأثير التنشئة و الاتجاهات الوالديّة على أساليب السلوك العدواني المرتبط بالاتجاهات العدائية في التنشئة لدى المراهقين و توجيه عملية التمييز بين السلوك العدواني المغرض، وتمّ تطبيقها على عيّنة قوامها مائة وثمانية وعشرون فردا من الذكور، تراوحت أعمارهم ما بين (19-13) سنة وقد تم استخدام مصطلحات متنوعة ومسجلة من على جهاز فيديو، من اجل تقوية نماذج الأهواء او الاتجاهات لدى افراد العينة، وتمت كتابة تقرير مفصل لوصف الأحداث الاجتماعية المشكلة لدى فرد واحد اثناء تفاعله مع مراهق آخر وتم استخدام مقياس السلوك العدواني على افراد العينة.

وقد اسفرت نتائج الدراسة على أن الاتجاه العدائي المغرض لدى المراهقين يرتبط بأساليب الاتجاهات الوالدية التي تتسم بالقسوة والعنف في التنشئة الاجتماعية مما يدفع المراهق الى السلوك العدواني والأساليب العدوانية، وأن الاتجاهات العدائية هي سمة او خاصية السلوك العدواني العام لدى المراهق، كما أسفرت نتائج الدراسة عن أنّ الاتجاهات العدائية لدى المراهق ترتبط بالجرائم العنيفة أو أساليب السّلوك العدواني الّتي يمكن أن

ترجع إلى نوعيّة الأساليب و الاتّجاهات غير السّوية في التنشئة.

4.1.8. دراسة دوب وماكدونالدDoob,A,&Macdonald G,(1994):

للكشف عن اسباب ارتفاع السلوكيات العدوانية لدى طلاب المدارس الثانوية وتضمنت العينة (600) طالب و قد كشفت النتائج عن دور وسائل الاعلام في ارتفاع نسبة سلوكيات العدوانية لدى الطّلاّب كما أوضحت أنّ الإعلام الخاطئ من العوامل التي تدفع بالطلاب الى تقليد السلوكيات العدوانية.

5.1.8. دراسة باميلا أوبيش(2001):

الّتي هدفت لتقنين مقياس التّقدير الذّاتي للسّلوك العدواني لتلاميذ الصّف السّادس، والسّابع والثّامن، مكوّن من 11 بند، طبّق على عيّنتين واحدة مكوّنة من 253تلميذ، والثّانية مكوّنة من 8695 تلميذ، وأكّدت نتائج الدّراسة أنّ المقياس على درجة من الموثوقيّة رغم قصره، مقارنة مع نتائج مقياس تقدير الأساتذة للسّلوك العدواني للتّلاميذ، حيث كانت نتائجهما متقاربة.

2.8. دراسات تناولت البرامج الإرشاديّة:

1.2.8. دراسة إبرهامAbraham(1985):

تهدف هذه الدراسة إلى مقارنة بين جلسات الإرشاد الفردى والتدريب البدنى في خفض العدوانية ،وتكونت عينة الدراسة من (63) من الذكور تتراوح أعمارهم ما بين (12–16) سنة ويوجد (21) في كل مجموعة، وقد قسمت عينة الدراسة الى مجموعتين تجريبتين ومجموعة ضابطة وقد استخدم الباحث قائمة الصفة المزاجية لقياس مستوى العدوان وقائمة العدائية لباص Buss وتقيس سبعة أشكال مختلفة للعدوان و العدائية، وفيما يتعلق بالبرنامج قد مارست المجموعة التجريبية الأولى جلسات الإرشاد الفردي لمدة (50) دقيقة، أما المجموعة التجريبية الثانية قد مارست برنامج التدريب البدني لمدة (30) دقيقة،اما المجموعة الضابطة فلم تمارس اي تدريب او إرشاد علاجي.ومن ضمن ما

اسفرت عنه نتائج الدراسة زيادة العدوانيّة في المجموعة التجريبية الثانية التي مارست التدريب البدني، بدلا من خفضها على عكس المجموعة الإرشادية التي تلقت الإرشاد الفردي فقد انخفض السلوك العدواني لدى هذه المجموعة.

2.2.8. دراسة ريتشارد Richard(1987):

تهدف إلى استخدام طريقتين في الإرشاد العلاجي السلوكي لتخفيض مستوى السّلوك العدواني لدى المراهقين، وقد تكونت عيّنة الدّراسة من (40) طالب وطالبة من المراهقين بالمدارس الثانوية ممن يعانون من ارتفاع مستوى السّلوك العدواني، حيث قسّمت الى مجموعتين كل منها تتكون من (20) طالب وطالبة، ولقد أسفرت نتائج الدّراسة عن تفوق المجموعة التّجريبية الثانية على أفراد المجموعة التّجريبية الاولى من حيث انخفاض مستوى السّلوك العدواني لديها بفروق ذات دلالة إحصائية.

3.2.8. دراسة إليزابيث.(Elizabeth.G.J1988):

استهدفت التدخل لحل مشكلات المراهقين الذكور وذلك عن طريق تعلم المراهقين كيفية حل مشكلاتهم الشخصية المرتبطة بالسلوك العدواني لديهم، أجريت الدّراسة على عينة قوامها(42) طالب تمّ تقسيمهم الى مجموعتين: المجموعة الأولى تجريبية وتضم (21) طالب، مجموعة ضابطة وتضم (21) تتراوح المرحلة العمرية لهم مابين(14و17) سنة.

تعرضت المجموعة التجريبية لبرنامج تدريبي وتعليمي تضمّن بعض المهارات والمعايير الخاصة بكيفية حل المشكلات و كيفية التعامل مع مشكلات المراهقة، ووضع الحلول لتلك المشكلات، ومن النتائج التي توصلت إليها الدّراسة أنّ هناك زيادة ملحوظة في السلوكيات الإيجابية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وانخفض معدّل السلوكيات العدوانية.

4.2.8. دراسة مارك كسيلكا(kiselica ,Mark1988):

هدفت الدّراسة إلى تخفيض السّلوكيّات العدوانية لدى الطلاب المراهقين في المدارس من خلال وضع برنامج للتّحكّم في الغضب والعدوان باستخدام الأساليب السلوكية، أجريت الدراسة على عينة قدرها (20) طالب متوسط أعمارهم 15 عاما واستخدم البرنامج الارشادي فنيات المحاضرة والمناقشة، ولعب الدور، والواجب المنزلي.

وأّكّدت الدّراسة في نتائجها على حدوث مهارات التّحكم في الغضب والعدوان وانخفاض السّلوكيات العدوانية لصالح المجموعة التّجريبية.

5.2.8. دراسة عزة حسين زكى(1989):

عنوانها "برنامج إرشادي لمواجهة مشكلة العدوانية لدى المراهقين الجانحين" تمثل الهدف الأساسي من الدّراسة في تصميم برنامج إرشادي نفسي اجتماعي لمواجهة مشكلة السّلوك العدواني لدى المراهقين الجانحين في مؤسّسات الأّحداث بهدف توظيف طاقاتهم العدوانية وقدراتهم العقلية بما يفيدهم والعمل على تعميق استبصارهم بمشكلاتهم ودوافع سلوكهم ممّا يساعد على ضبط انفعالاتهم وعدوانهم نحو الآخرين.

واجريت الدّراسة على عينة مكونة من (12) فردا مناصفة بين الذكور و الإناث وقد تراوحت أعمارهم ما بين 16و12 سنة وقد أخذوا من مؤسّستين للأحداث هما دار التربية بالجيزة للبنين ومؤسسة الفتيات بالعجوزة وذلك بحصر جميع الحالات، وقد استعانت الباحثة باستمارة دراسة الحالة، ومقياس السلوك العدواني، وبرنامج ارشادي جماعي يقوم على بعض الأنشطة.

ومن ضمن ما أسفرت عنه نتائج الدّراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الذكور الجانحين على مقياس السلوك العدواني في كل من التطبيق السابق واللاحق على البرنامج الارشادي الموجه لصالح التطبيق اللّاحق –الى جانب ذلك– عدم وجود فروق دالة احصائية بين متوسّط درجات الذّكور الجانحين على مقياس

السلوك العدواني في التطبيق اللاحق والتّتبّعي للبرنامج الإرشادي الموجه لهم مما يعني ثبات تأثير البرنامج في المقياس التّتبّعي.

6.2.8. دراسة صلاح الدين عبد الغني عبود(1991):

تهدف هذه الدراسة إلى التّعرّف على فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى الطلاب الحلقة الثانية من التعليم الاساسي تكونت عينة الدراسة من (200) طالب يتساوى عدد الطلاب مع عدد الطالبات تتراوح اعمارهم ما بين (12و14سنة) وقد اختار الباحث (40) طالبا و طالبة وتم تقسيم العينة الى اربع مجموعات –مجموعة تجريبية و مجموعة ضابطة من الطلاب، ومجموعة تجريبيّة ومجموعة ضابطة من الطالبات بعدد(10) لكل مجموعة.

استخدمت الدراسة مقياس السلوك العدواني وهي استمارة ملاحظة السلوك العدواني (خاصة بالمدرسين)، وبرنامج ارشادي مبني على السيكو دراما استمر على مدى 4 اشهر بواقع جلسة واحدة اسبوعيا لكل من الطلاب والطالبات.

ضمن ما اسفرت عنه نتائج الدراسة انه يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبيتين ولمجموعتين الضابطتين قبل البرنامج وبعده لصالح المجموعتين التجريبيتين في اتجاه انخفاض مستوى السلوك العدواني.

7.2.8. دراسة كيندال وآخرون(1993) حول فاعليّة العلاج المعرفي مع الأطفال والمراهقين الّذين يعانون من اضطراب ضعف الانتباه والنّشاط الزّائد والاندفاعيّة، والاكتئاب، والأمراض المزمنة، وصعوبات التّعلّم، وقد كانت النّتائج مقبولة.(عبد الله عطيّة، أسماء،1993: 63)

8.2.8. دراسة بينت ودونا (Bennett_Dona1995):

استهدفت الدراسة تقييم تأثير برنامج لحل المشكلات على خفض السّلوك العدواني لدى الطلاب العدوانيين، تضمنت عينة الدراسة 340 طالب معرّفين كمنبوذين (5اناث،11ذكور) اما العاديين فـ (110اناث،8ذكور) بناء على معدلات تقبل الأقران.

تمثّلت نتائج الدراسة في أنّ الطلّاب في المجموعة المعالجة اكتسبوا تحسّن رائع في مهارة حل المشكلات بعد 13 جلسة تدريب، وقد استمرت المكتسبات بعد 4 اسابيع متتابعة واظهرت ايضا ان الطلاب في المجموعة المعالجة لديهم نقص في السلوك العدواني.

9.2.8. دراسة ستيوارت جونStewart_John(1995):

استهدفت الدراسة معرفة مدى تأثير برنامج المهارات الاجتماعية لتقليل السلوك العدواني لدى الطلاب بالمرحلة الأساسية، تكوّنت عينة الدراسة من(34) طالبا منقسمين الى مجموعتين (مجموعة تجريبية و مجموعة ضابطة) على مقياس المهارات الاجتماعية ويحتوي هذا المقياس على (08) جلسات تضمن انشطة مصممة لكي تؤثر على المكونات السلوكية للسّلوك العدواني، اشارت نتائج الدراسة الى ان المجموعة التجريبية انخفض سلوكها العدواني بشكل حسن.

17.8. دراسة لقمان وجون (1992) هدفت إلى المقارنة بين نتائج مجموعة تجريبيّة تعرّضت لبرنامج معرفي سلوكي للتّدريب على التّعامل مع الغضب، وتعاطي المخدّرات، ومجموعة أخرى ضابطة من تلاميذ التّعليم المتوسّط،، بيّنت نّتائجها أنّ المجموعة التّجريبيّة أظهرت انخفاض في مستوى مشاركة المخدّرات والكحول، وارتفاع مستوى الثّقة في النّفس. ومن بين ما أوصت به الدّراسة تكثيف تدخّلات العلاج المعرفي السّلوكي، ومناقشة برامج وقائيّة على المدى الطّويل في المدارس.

18.8. دراسة ريتشادر بيك وإيفرام فامنديز (1998) هدفت إلى تحليل 50 دراسة في فاعليّة العلاج المعرفي السّلوكي في خفض معدّلات الغضب عن طريق تقنيّة إدارة الغضب، تبيّن من الدّراسة أنّ المتوسّط الموزون الأكبر لحجم التّأثير كان لصالح العلاج المعرفي السّلوكي، وكان حجم التّأثير هذا ثابتا على مدى 20 سنة ، مما يعطي الدّافعيّة لمواصلة الأبحاث في هذا المجال.

20.8. دراسة أندريّو باتلورا، جوسون وآخرون(2006) هدفت إلى تحديد كمّي لحجم تأثير العلاج المعرفي السّلوكي ، وأكّدت نتائجها على أحجام تأثير كبيرة للعلاج المعرفي السّلوكي في علاج مجموعة من الاضطرابات منها، الاكتئاب ، الوسواس القهري، الرّهاب الاجتماعي القلق، الهلع مع أو بدون الخوف من الأماكن الواسعة.

21.8. دراسة دسوقي(2012)، والّتي هدفت إلى اختبار فاعليّة الاتّجاه النّفسي الاجتماعي في خدمة الفرد في التّخفيف من معدّلات السّلوك العدواني لتلاميذ الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي.

. مناقشة الدّراسات السّابقة:

اتّفقت الدّراسات السّابقة الواردة في الدّراسة في تناولها لموضوع السّلوك العدواني، كما اتّفقت في كونها هدفت للتّخفيف منه، واتفقت أيضا على ارتباطه بفترة المراهقة وخطورة ذلك على المسار النّفسي، والاجتماعي، والتّحصيلي، والمستقبلي للمراهق سواء ذكرا كان أو أنثى.

أمّا من حيث المنهج فقد انتهجت بعض الدّراسات المنهج الوصفي لدراسة العلاقة بين السّلوك العدواني ومتغيّرات أخرى، ومدى ارتباطه بهذه المتغيّرات.

فيما يخصّ وسائل جمع المعلومات بالنسبة للسّلوك العدواني استخدمت جلّ الدّراسات مقياس السّلوك العدواني موجّه للتّلاميذ، أو أوليائهم، أو أساتذتهم، أمّا فيما يتعلّق بالتّخفيف من السّلوك العدواني استخدمت الدّراسات الّتي حاولت ذلك برامج إرشاديّة تحوي مجموعة من الإستراتيجيّات والفنّيّات الإرشاديّة، واعتمد البعض الآخر من الدّراسات فنّيّة واحدة كحل المشكلات مثلا.

بالنّسبة للخلفيّة النّظريّة المعتمدة في بناء البرامج الإرشاديّة، لم تحدّد أغلب الدّراسات السّابقة نظريّة إرشاديّة بعينها، كما لم يبيّن أنّه تم الاعتماد على برامج توفيقيّة بين مجموعة نظريّات، إنّما كانت الإشارة لمجموعة فنّيّات إرشاديّة تمّ اعتمادها في هذه البرامج والدّراسات لتخفيف السّلوك العدواني لدى المراهقين.

الفصل الثّاني

السّلـــــوك العدوانـــــي

تمهيد

1. تعريـف السلـــــوك العدوانـــــي

2.أشكـــال السّلـــــوك العدوانـــــي

3. أسبـــــــــاب السّلوك العدوانـــــي

4. النظريات المفسرة للسلوك العدوانـي

5. قيـــــــــــاس السّلوك العدواني

6. المراهقـــة والسلـــــوك العدوانـــي

خلاصة الفصل

تمهيد:

تمّ في الفصل الأوّل من هذه الدّراسة تقديم مشكلتها التّي موضوعها السّلوك العدواني، الذّي بدأ ينتشر بصورة ملفتة للانتباه، كما بيّنت ذلك إحصائيّات الدّراسات السّابقة المقدّمة في نفس الفصل، سيتمّ في هذا الفصل تناول هذا المتغيّر أي السّلوك العدواني بشيئ من التفصيل، تعريفه، بعض أسبابه، وأشكاله، والمؤشّرات السّلوكيّة الدّالة عليه، وعلاقته بمرحلة المراهقة، و كيفية قياسه.

1. تعريف السّلوك العدواني:

تقول آنّا كوزينا**(Ana Kozina)** يشير السّلوك العدواني إلى السّلوك الذي يراد به التّسبّب في ضرر أو ألم. ويمكن أن يكون خارجي أو داخلي، مباشر أو غير مباشر. ويؤثّر تأثيرا سلبيّا على المجتمع بشكل عام وواضح، ولكن لا ينبغي أن نهمل تأثيره على العمل المدرسي أيضا.(آنّا كوزينا، 2007: 1)

أورد **رشيد يعقوب، نافذ نايف** مجموعة من التّعاريف للسّلوك العدواني وهي كما يأتي:

العدوان في معاجم اللّغة العربيّة(عدا) العدو، التّجاوز ومنافاة الالتئام، تارة يعتبر بالقلب فيقال له العداوة، وتارة في الإخلال بالعدالة فيقال العدوان والعدو، والاعتداء مجاوزة الحق.

أمّا في معاجم علم النّفس: عرّفه **عاقل، فاخر** بأنه أفعال ومشاعر عدائية وهو حافز يستثيره الإحباط أو تسببه الإثارة الغريزية. (رشيد يعقوب ، نافذ نايف ، 2002: 95)

يرى **شابلين Chaplin** أن العدوان هجوم أو فعل مضاد موجه نحو شخص أو شيئ ما، وينطوي على رغبة في التفوق على الأخرين، ويظهر إما في الإيذاء، أو الاستخفاف أو السخرية، بغرض إنزال العقوبة بالآخر.

أمّا **أدلرadler** فيرى أن العدوان أي مظهر لإرادة القوة، بينما يعتبره **دولارد Dollard** وكثرة من السّلوكيين فعل يمثّل استجابة تهدف إلى إلحاق الأذى بكائن حي أوبديله.

كما يرى **إس ج كوفمان Kaufman(1970)** أنّ العدوان مرتبط بالهجوم أو الأذى، وعادة ما يشترك فيه أكثر من فرد. وفي هذا إشارة إلى أنّ العدوان قد يكون جماعيّا أو فرديّا.

يرى **فؤاد البهي السّيد(1981)** أن العدوان هو الإستجابة الّتي تعقب الإحباط ويراد بها إلحاق الأذى بفرد آخر وحتّى بالفرد نفسه، ومثال ذلك الانتحار فهو سلوك عدواني على الذات.(رشيد يعقوب، نافذ نايف، 2002)

يعرّف **أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2011)** السّلوك لعدواني على أنّه أي شكل من أشكال السّلوك الّذي يتمّ توجيهه إلى كائن حي آخر ويكون هذا السّلوك مزعجا له، وهو يهدف إلى إحداث نتائج تخريبيّة أو مكروهة أو السّيطرة من خلال القوّة الجسديّة أو اللّفظيّة على الآخرين، ويحدّد إنطلاقا من خصائص السّلوك نفسه كالإعتداء الجسدي، وشدّة السّلوك وخصائص الشّخص المعتدي وخصائص الشّخص المعتدى عليه.

ترى **شعبان، نجوى (1987)** أنّ السّلوك العدواني سلوك ظاهري علني يمكن ملاحظته وتحديده وقياسه وهو إمّا أن يكون سلوكا بدنيّا أو لفظيّا، مباشرا، أو غير مباشر تتوفر فيه الاستمرارية والتكرار، ويعبر عن انحراف الفرد عن معايير الجماعة مما يترتب عليه إلحاق الأذى والضرر البدني والنفسي والمادي بالآخرين أو بالنفس، ويختلف في مسبّباته ومظاهره، وحدّته من فرد لآخر ومن مجتمع لآخر.(سعيد مرشد ، ناجي عبد العظيم ، 2005: 22)

ولقد أورد **عز الدين ، خالد** أن العدوان هو كل سلوك نشط فعّال يهدف من ورائه إلى سدّ حاجات أساسية أو غرائزية. ويرى أيضا أنه سلوك هجومي منطوي على الإكراه

والإيذاء، وهو بهذا يكون اندفاعا هجوميا يصبح معه ضبط الشخص لنوازعه الداخلية ضعيفا، وهو اندفاع نحو التخريب والتعطيل.

يعرف **كيلي Kelley** السّلوك العدواني على أنّه السّلوك الّذي ينشأ عن حالة عدم ملائمة الخبرات والحوادث الحالية، وإذا دامت هذه الحالة فإنه يتكون لدى الفرد إحباط ينتج من جرّائه سلوكات عدوانية من شأنها أن تحدث تغيرات في الواقع حتى تصبح هذه التغيرات ملائمة للخبرات والمفاهيم التي لدى الفرد. (عزّ الدّين، خالد ، 2010)

أورد **عمارة (د.س)** مجموعة من تعاريف العلماء للسّلوك العدواني، نعرضها كما يأتي:

تعريف **العقّاد، عصام عبد اللّطيف (1997)** العدوان سلوك عمدي بقصد إيذاء الغير أو الإضرار بهم، ويأخذ صورا وأشكالا متعدّدة منها العدوان اللّفظي، البدني، وأنّ من يقومون بمثل هذه الممارسات لديهم أفكار ومعتقدات غير عقلانيّة تدعم لديهم ممارسة هذا السّلوك.

تعريف **مرشد، ناجي عبد العظيم (1998)** العدوان هو أي سلوك يهدف إلى إلحاق الأذى بالآخرين وممتلكاتهم، ويكون هذا العدوان بدنيّا أو لفظيّا، مباشرا أو غير مباشر، وقد يتطوّر هذا السّلوك إلى إيذاء الفرد نفسه.

تعريف **فايد، حسين(2001)** العدوان أي سلوك يتّسم بالأذى، التّدمير، أوالهدم سواء كان موجّها ضدّ الآخرين أو ضدّ الذّات، وسواء تمّ التّعبير عنه في شكل بدني أو في شكل لفظي.

يعرّف **آلبرت باندورا Bandura** السّلوك العدواني بأنّه مظهر سلوكي للتّنفيس الإنفعالي أو الإسقاط لما يعانيه التّلميذ من أزمات انفعالية حادّة، حيث يميل بعض التّلاميذ إلى سلوك تخريبي أو عدواني نحو الآخرين سواء في أشخاصهم أو أمتعتهم، في المنزل أو في المدرسة أو في المجتمع.

ويرى أيضا أنّه سلوك ينتج عنه إيذاء شخص أو تحطيم للممتلكات، والإيذاء إمّا أن يكون نفسيّا على شكل السّخرية أو الإهانة، وإمّا أن يكون بدنيّا على شكل ضرب وركل.(عمارة، محمّد علي، د.س:13)

يعرفه إبراهيم،(1995) بأنه : مدرسة سلبية للمراهقين يخدع عقولهم ويزين لهم أعمالهم العدوانية والانحرافية في خط الحياة والمستقبل ، ويضلل مسارهم الفكري ويطبع عليهم بطابع القسوة والقوة التي يستخدمونها من هذا السلوك العنيف، وهذا قد يمتد إلى أخطر من ذلك، بما يتسم به الحقد والكراهية والنبذ.(الحجيلي، تايف سليمان، 2013: 3)

من خلال التّعاريف يمكن استقاء ما يأتي:

. العدوان سلوك أي أنه يمكن ملاحظته وقياسه، له صفة التكرار والاستمرارية.

. العدوان سلوك تحفّزه الناحية الانفعالية.

. العدوان عدم توافق خبرات سابقة مع خبرات المواقف الجديدة.

. العدوان سلوك ظاهري دال على معاناة داخلية حادة.

. للسّلوك العدواني عدّة مظاهر، فقد يكون بدنيّا أو لفظيّا، أو رمزيّا

. آثار السّلوك العدواني، قد تكون جسميّة أو نفسيّة أو الاثنين معا

. يوجّه السّلوك العدواني نحو الذّات،ونحو الآخرين، أو ممتلكاتهم.

. يمارس السّلوك العدواني في البيت والمدرسة، أو في المجتمع.

. يختلف السّلوك العدواني في مسبّباته ومظاهره، وشدّته من شخص لآخر، ومن مجتمع لآخر.

ممّا سبق يمكن تعريف السّلوك العدواني إجرائيّا كما سيأتي:

السّلوك العدواني هو قيام الفرد بإلحاق ضرر مقصود، جسمي، أو نفسي بالآخرين أوممتلكاتهم، أو بذاته، بدنيا أو لفظيا، أو رمزيّا، قصد إيدائهم، أو تخويفهم، أو التّقليل من

شأنهم، بطرق مباشرة، أو غير مباشرة، وقد يكون من قبل شخص واحد أو مجموعة من الأشخاص، في البيت، أو المدرسة، أو في المجتمع.

2. أشكال السّلوك العدواني:

ورد في التّعاريف السّابقة مجموعة من أشكال السّلوك العدواني نذكرها على النّحو الآتي:

عدوان مباشر:

يقصد بالعدوان المباشر قيام الطّالب بتوقيع الأذى أو الضّرر بالذّات أو بالآخرين ويتم التعبير عنه بطريقة مباشرة وواضحة، وتشمل العدوان البدني أو اللفظي وجها لوجه مباشرة. (عبد المنعم، 2007: 229) ونظيف إلى ذلك العدوان الرّمزي المباشر.

عدوان غير مباشر:

ويقصد به لجوء الطّالب المعتدي إلى طرق ملتوية للاعتداء كي لا يظهر في الصورة مباشرة ويكشف أمره.(عبد المنعم، 2007: 229)

عدوان لفظي:

وهو أن يستخدم الطّالب المعتدي ألفاظا بديئة وألفاظا دالّة على العنف لإلحاق الأذى النّفسي وتخويف الآخرين، والسّخرية منهم، وجرح مشاعرهم.

عدوان بدني: ويقصد به السّلوك الجسدي المؤذي الموجّه نحو الذّات أو الآخرين، ويهدف إلى الإيذاء وخلق الشّعور بالخوف ، ومن أمثلته: الضّرب، الدّفع، الرّكل، شدّ الشّعر، العضّ،.....إلى آخره. (يحي، خولة، 2003: 186).

أضافت **سليم، مريم** إلى ذلك القتال بالسّلاح إذ تقول عن العدوان الجسدي، وهو الّذي يعتمد فيه الطّالب على جسده في الاعتداء على الطّرف الآخر، بالضّرب، والرّفس، والدّفع والقتال بالسّلاح.(سليم، مريم، 2011: 107). لكنّها في هذا التّعريف أهملت العنف

البدني ضدّ الذّات كالقيام بكي الجلد، أو إحداث جروح بشيء حاد.أضاف **البهي السّيّد** إلى ذلك، الإنتحار كعدوان بدني ضد الذّات.

عدوان نحو الذات:

ويتضمّن الاعتداء على الذّات في مواقف الغضب، كراهيّة النّفس، تدمير الممتلكات الشّخصيّة الخّاصة به، وفرض العزلة على النّفس، إهمال التّلميذ لواجباته المدرسيّة، الهروب من المدرسة، وعدم الانتظام.(البيلاوي، عبد الحميد، 2002: 198)

عدوان نحو الممتلكات:

ويتضمّن الإعتداء على ممتلكات وأدوات المدرسة، بضربها بعنف، تحطيمها سرقتها، الكتابة على الجدران.(دسوقي، ممدوح، محمّد، 2012: 21).يضاف إلى ذلك تمزيق أوراق الكتب، أو حرقها.

من كل ما سبق يمكن القول أنّ السّلوك العدواني لا يأتي هكذا دون مسبّبات، تدفع الفرد إلى فقدان السّيطرة على نفسه و الاعتداء على ذاته أو الآخرين، أو الممتلكات، هذه الأسباب تتمثّل في ما يأتي:

3. أسباب السلوك العدواني:

تتعدّد أسباب السلوك العدواني وتختلف من حالة إلى أخرى، وقد تشترك مجموعة من الأسباب في إحداثه، نذكر من بين الأسباب الآتي:

1.3. الخلل الفسيولوجي في النّظام العصبي:

يؤدي الخلل الفسيولوجي في النظام العصبي إلى اضطراب وظيفي في الشحنات الكهروعصبية عند الإنسان مما يؤدي إلى ظهور السّلوك العدواني.(رشيد يعقوب، نافذ نايف 2002: 108)

أمّا **يحي، خولة** فتقول في أسباب العدوانيّة حسب النّظريّة الفيسيولوجيّة أنّ فريق من ممثّلي الاّجاه الفسيولوجي يعتبرون أنّ السّلوك العدواني يظهر نتيجة عن هرمون

التّستستيرون حيث وجدت الدّراسات حسب قولها أنّه كلّما زادت نسبة هذا الهرمون في الدّم زادت نسبة حدوث السّلوك العدواني. (يحي، خولة،2003: 189).

2.3. التعرض المستمر للإحباط:

حسب نظريّة الإحباط، فإنّ قوة الرّغبة في السّلوك العدواني تختلف بصورة مباشرة مع كمّ الإحباط الّذي يواجهه الطّفل، أي أن كمّيّة الإحباط تزداد بازدياد رغبة الطفل في الاستجابة التي أعيقت وحال دون حدوثها مصدر الإحباط، وتتوقّف شدّة رغبة الطّفل على مدى إلحاح الحاجة التي يشعر بها والتي ينبغي إشباعها.(الببلاوي ،عبد الحميد، 2002)

يرى **بن عسكر** أن " شعور المتعلّم بعدم المساواة في التعامل داخل المدرسة والإحساس بظلم من يتعاملون معه والإحساس بتقييد حريته وفقدان قنوات الاتصال بين المتعلمين والفريق التربوي داخل البيئة المدرسية وفقدان الأمن والطمأنينة هذه العوامل مجتمعة تؤدي بالطّلبة إلى الإحباط والحرمان ممّا يصل بتصرفاتهم السّلوكية إلى حد العنف واللجوء إلى التمرد لتحطيم النظام المؤسساتي الّذي يعتقدون أنّه المتسبّب فيما هم عليه.(الحجيلي، نايف سليمان، 2013: 6)

3.3. الحرمان العاطفي:

إن الافتقار للحب يعتبر مؤشرا آخر لاكتساب العدوان حيث يقوم الطفل المفتقر لحب والديه بالعدوان كوسيلة لجلب انتباههما.

4.3. الشعور بالنّقص:

يعمد بعض الوالدين والأساتذة لإثارة مشاعر النّقص والعدوانية لدى أطفالهم، بمعايرتهم بعيب ما، أوتدنّي مستواه الدّراسي، ممّا يشعر الطّفل بالنقص خاصة إذا تمّ ذلك أمام إخوته أو الأشخاص الآخرين ممّا يجعله يضمر الغيظ والغضب والكره لهما، ثمّ ينفّس عنه بسلوك عدواني.(الببلاوي، عبد الحميد، 2002: 200).

هذا بالنّسبة لطفل فما بالك بمراهق لديه حساسيّة من الأوامر والنّصائح حتّى وإن كانت بلغة ليّنة، ناهيك أن يكون الكلام الموجّه له لوم، و معايرة، أو سبّ، أو ذكر لعيب من عيوبه.

5.3. التنشئة الإجتماعية والميل إلى الاتجاهات اللّاسوية في التّربية:

أوضح **دانزانجر Danziger** أن الإفراط في التنشئة الإجتماعية وجمودها قد يؤدي إلى ضعف ثقة الأبناء بأنفسهم وقد يؤدي هذا الإفراط إلى العصابية والعدوان لديهم.

أثبت **سيرز**Sears و**كارل سمثCarl.Smith** و**موسMoss** أن هناك علاقة موجبة بين أسلوب تنشئة الطفل أسريّا وبين السّلوك العدواني لديه، وأنّ التّسامح الزّائد من جانب الآباء مع الأبناء وعدم معاقبتهم على سلوكهم العدواني يجعل درجة العدوان ترتفع عند الأبناء.

6.3. التقليد والمحاكاة:

من المحتمل أن يكون الوالدان أو القائمين على تربية الطفل نموذجا أساسيا للعدوان وذلك بتورّطهم في هذا السّلوك من خلال الصراع المستمر والاعتداء المباشر، أو تكون المحاكاة لما يشاهدونه على شاشات التّلفزيون وأشرطة الفيديو.

كما يرى **كيندرمان (Kindermann ,1993)** أنه يحتل تأثير النظراء على التعلم والسلوك دورا رئيسيا، حيث يأتي في المرتبة الثانية بعد تأثير الوالدين باعتباره عنصرا للتفاعل الاجتماعي؛ فيمكن أن يكون للمجموعة التي يوجد التلميذ داخلها تأثير قوي على آرائه وسلوكه، وتعبيره عن الغضب ومعاييره الأخلاقية وشعوره بالأمان الانفعالي.

كما يرى **دلكادو (Delgado-Gaitan, 1986)** أنّه تلعب مجموعة الزملاء دورا مهما في تشكيل الآراء وأنماط السلوك التي تؤثر على الأداء الدراسي أو تؤدي إلى التسرب من التعليم. (كولاروسو، أورورك، 2005: 87.86)

7.3. مشكلات التّحصيل الدراسي والبيئة المدرسية:

يرى **هينشو (Hinshaw 1992)** أن ثمة علاقة واضحة بين التخلف الدراسي والمشكلات السلوكية، مما يعني أن عناصر في المنهج الدراسي قد تؤثر على السلوك.

ويرى **كوزول(Kozol, 1967)** أن البيئة المهلهلة للمدرسة قد تأتي بعواقب وخيمة بشأن تعلم التلاميذ وسلوكهم.(كولاروسو، أوروك ، 2005: 86-87)

كما أورد **الظّاهر، أحمد** أنّ سمبسون **(Sampson 1966)** إستعرض 44 دراسة أجريت خلال خمسين عاما أكّدت جميعها العلاقة بين الفشل في القراءة والمشاكل السّلوكيّة.(الظّاهر، أحمد، 2004: 105).

أكّدت دراسة هالن (R.Halan)أنّ البيئة المدرسيّة من العوامل الّتي تسهم في حدوث السّلوك العدواني حيث أنّ سوء معاملة المدرّسبن، وعدم تفهّمهم لحاجات الطّلاّب قد يكون سببا في حدوث السّلوك العدواني.(دسوقي، ممدوح، محمّد، 2012: 62)

قد أشارت الكثير من الدّراسات الأجنبية كما ورد في **حسن، محمد علي(1970)**إلى الآثار الخطيرة لاستخدام العقاب في المدرسة منها دراسة (سيزر عام 1953sears) ودراسة (هارت 1978 Hart) (وسكنر 1971Skinner) ودراسة (باندورا وولترز 1978) فهذه الدراسات جميعها أكدت الآثار الخطيرة التي يحدثها العقاب في اثارة النوازع العدوانية والسلوك المضطرب لدى المتعلمين الصغار.(الحجيلي، نايف سليمان 2010: 9)

هناك أيضا أسباب عديدة منها المباني المدرسية إذ تكون ذات مساحات ضيقة ولا يستطيع الطلبة التحرك فيها مما يزيد من قلق الطلبة وتوترهم ويزيد من الاضطرابات بينهم ، فضلاً عن ضعف الإضاءة والتهوية وزيادة عدد الطلبة في الصف الواحد. .(الحجيلي، نايف سليمان، 2013: 9)

يرى وندل ، وفيورمان(Wendel & Furman 1989)، وفاروق عبد الحميد (1994) أنّه تزداد الحاجة إلى الأقران في مرحلة المراهقة، والإرتباط بهم يكون قويّا، ويؤكّدون أنّ المراهق في هذه المرحلة يعمل على مشاركة جماعة رفاقه في أنشطتها.(ادسوقي، ممدوح، محمّد، 2012: 64) بعد سن الثانية عشر كما ورد في **(حسن**

،محمود: 433) تتضح مظاهر التمايز الاجتماعي في حياة الطفل وتتكرر الإشارة إلى كلمة (مجموعتنا).

يشير **مدانات ، أوجيني وآخرون** إلى أنّ هذه الجماعات سواء كانت داخل المدرسة أم خارجها تؤثر في سلوك الفرد سلبا أو إيجابا معتمدا على أهداف تلك المجموعة الاجتماعية أو غير الاجتماعية، فضغوطات مجموعات الرفاق ولا سيما بين المراهقين تجبر الطلبة على تشكيل نماذج سلوكية تتلاءم مع أحكامهم الداخلية ويحب الطلبة المجموعات في خارج الصف اكثر من المجموعة داخل الصف إذ تختلف الأهداف والأنشطة اختلافا كبيرا.(الحجيلي، نايف سليمان، 2013: 12)

يرى **أمبر إريكسن(2013)** أيضا أنّ مجموعة متنوعة من العوامل يمكن أن تؤثّر في السّلوك العدواني، بما في ذلك:

البنية الأسريّة، العلاقات مع الآخرين، العمل أو البيئة المدرسيّة، العوامل الاجتماعيّة، أوالاقتصاديّة والاجتماعيّة معا، الخصائص الفرديّة، الظّروف الصّحّيّة، القضايا النفسيّة، وتجارب الحياة للأطفال.

من خلال الأسباب المذكورة للسّلوك العدواني يلاحظ أنّ منها ما يتعلّق بالتّلميذ ذاته، ومنها ما يتعلّق بوالديه ومن هم قائمين على تربيته، ومنها ما هو متعلق بالبيئة المدرسيّة والمناهج التّدريسيّة المعتمدة في تدريس التّلميذ، كلّ هذه الأسباب وغيرها تسبّب السّلوك العدواني.

هذا لا يمنع أنّ السّلوك العدواني ليس نتيجة لسبب وحيد من هذه الأسباب، وإنّما هو نتيجة لتداخل مجموعة مسبّبات, كما أنّ هذه المسبّبات تختلف من حالة إلى أخرى.

كما يلاحظ اختلاف أسباب السلوك العدواني حسب اختلاف النظريات المفسرة له كما سيأتي.

4. النّظريّات المفسّرة للسّلوك العدواني:

اهتمّت العديد من النّظريّات بتفسير السّلوك العدواني منها النّظريّات الآتي ذكرها:

1.4.نظرية التحليل النفسي للعدوان:

ترى هذه النظرية أن السلوك العدواني والعنف وإيذاء الغير أو الذات وأشكال العنف الجسدي والعدوان اللّفظي، الكيد والإيقاع والتشهير ومختلف السلوكيات المتوقع حدوثها تحت هذا المفهوم ناتجة عن غريزة التدمير أو الموت، وافترض **فرويدFreuid** بعد ظهور كتابه **ما وراء مبدأ اللّذة** أنّ الصراع لم يعد قائما بين غرائز الحياة دافعها الحب والجنس التي تعمل من أجل الحفاظ على الفرد، وبين غرائز الموت ودافعها العدوان والتدمير.

وبيّن أيضا أنّ كل إنسان يخلق ولديه نزعة نحو التخريب، ويجب التعبير عنها بشكل أو بآخر وهي غريزة تحارب دائما من أجل تدمير الذات، وتقوم بتوجيه العدوان المباشر خارجا نحو تدمير الآخرين، وإن لم ينفذ نحو موضوع خارجي فسوف يردّ ضد الكائن نفسه بدافع تدمير الذات.

تبنت هذه النظرية مع فرويد، **ميلاني كلاين Milani Klin** فبالنّسبة لها لم تكن غريزة الموت فطرية ولكنها كانت حقيقة ملموسة اكتشفتها من خلال عملها في المشاهدة الكلينيكية الّتي أقنعتها بأنّ غريزة الموت غريزة أولية، وحقيقية يمكن مشاهدتها تقدم نفسها على أنها تقاوم غريزة الحياة، فالطمع والغيرة، والحسد واضحة **لكلاين** كمتغيرات عن غريزة الموت.

هدف العدوان حسب **كلاين** هو التدمير والكراهية، والرغبات المرتبطة بالعدوان تهدف إلى:

- الاستحواذ على كل الخير(الطمع)
- أن تكون طيّبا مثل الشيء(الحسد)
- إزاحة المنافس(الغيرة)

نجد في هذه الأهداف الثلاثة أن تدمير الشيء وصفاته، وممتلكاته يمكّن من الوصول إلى إشباع الرغبة، فإذا احبطت الرغبة يظهر وجدان الكراهية.(خالد عزّ الدين،2010: 46-47)

ما يستنتج من هذه النظرية أنّ جميع الناس يحملون في داخلهم جشعا وغيرة غير محمودة وحسد وعدوان لا يمكن السيطرة عليه بل لابدّ من إشباعه، وهذا في رأي الباحثة ممّا يؤخذ على نظرية التحليل النفسي للعدوان وإلّا فكيف نفسّر وجود أناس في حاجة وفاقة لكنهم يؤثرون على أنفسهم اللّقمة أو على الأقل يتقاسمونها مع غيرهم.

كيف نفسر أيضا التضحيات التي يقدمها رجال الشرطة أو الحماية المدنية من أجل إنقاذ حياة إنسان أو حتى حيوان، فهم أحيانا كثيرة يدفعون حياتهم ثمنا لذلك.

2.4. تفسير النظرية السلوكية للعدوان:

تقوم النّظرية السّلوكية في تفسيرها للعدوان على أساس نظريات التعلم، أي أن السلوك العدواني متعلم، كما" ترى هذه النظرية أنّ العدوانية هي عادة الهجوم لدى الشخص، سواء أكان لفظيا أو ماديا"(خليل قطب، 1996: 110)

ترى هذه النّظريّة أيضا أنّ العدوانية متغيّر من متغيرات الشخصية، ووفقا لهذا الاتجاه تلعب العادة دورا هاما وأساسيا في العدوانية ومنه فإن العوانية هي عادة الهجوم و" تتحدّد قوة الاستجابات العدوانية في الاتجاه السلوكي وفق أربع متغيّرات وهي:

. مسبّبات العدوان

. تاريخ التعزيز

. التّدعيم الاجتماعي

. المزاج " (بص Buss، 1961: 198)

تتفرّع النّظريّة السّلوكية للعدوان إلى اتّجاهين وهما كالآتي:

4.2.1. نظريّة الإحباط والعدوان لدولار وزملائه:

إفترض **دولار Dollard**، **وميللر Miller**، **ودوب Doob**، **ومورر Morer**، **وسيرز Sears** أن السلوك العدواني نتيجة للإحباط، والإحباط هو الحالة الداخلية أو الشعور بالاضطراب الانفعالي الذي نواجهه عندما تعترض عقبة إشباع حاجاتنا، أو تحول دون تحقيق هدف نصبوا إليه.

وقد ذكر **سنجر Singer 1971** أن **بيركوتيز Berkowtiz** يشير إلى أن الإحباط يؤدي إلى ظهور السلوك العدواني، والعدوان تزداد شدّته كلما اشتدّ الشعور بالإحباط وأنّ الظروف الخارجية التي تحدث الإحباط هي التي تفجّر السلوك العدواني وتولده سواء كان عدوانا مباشرا في مواجهة العالم المحيط، أو غير مباشر في صورة انتقالية أخرى. (ناجي عبد العظيم سعيد مرشد، 2006: 28)

ذكر أيضا **محمد عثمان نجاتي 1987** أن كثيرا من علماء النفس المحدثين يميلون إلى اعتبار أن السّلوك العدواني هو– في جزء منه– سلوك مكتسب حيث يتعلم الفرد أن يستجيب للإحباط بالسّلوك العدواني (نفس المرجع السابق، 2006: 29)

4.2.2. نظريّة التعلم الإجتماعي:

يعتبر **باندورا Bandora** أشهر علماء نظرية التعلم الإجتماعي حيث قام بتجارب في التعلم الإجتماعي أهمها أنه قسم الأطفال إلى مجموعتين إحداهما شاهدت شخصا يضرب الدّمى، والأخرى شاهدت نموذجا آخر يلعب بهدوء مع الدّمى، وبعد التجربة أشارت النتائج إلى أنّ المجموعة الأولى كانت أكثر عدوانية من المجموعة الثانية.

يرى **راثوص(Rathus, 1981)** أنّ الأطفال يتعلمون العدوان ليس فقط من تأثير سلوكهم الخاص، ولكن أيضا من ملاحظاتهم لطريقة والديهم وسلوك الآخرين المحيطين بهم.(ناجي عبد العظيم سعيد مرشد، 2006: 29)

ممّا يؤخذ على تفسير النّظريّة السّلوكية للسّلوك العدواني توحيدها لاستجابة الأفراد للإحباط، بينما استجابة الأفراد للإحباط ليست واحدة ذلك لأنّ هذه الاستجابة يتحكم فيها خبرة الفرد وظروفه، والتركيب العام لشخصيته، فمن الأفراد من قد يعتدي دون أن يواجه الإحباط، ومنهم من قد يحبط ولا يعتدي. (نايف رشيد يعقوب، 2002: 101)

3.4. نظريّة العدوان الانفعالي:

ترى هذه النظرية أنّ العدوان يمكن أن يكون ممتعا حيث أنّ هناك بعض الأشخاص يجدون استمتاعا في إيذاء الآخرين بالإضافة إلى منافع أخرى، فهم يستطيعون إثبات رجولتهم ويوضحون أنهم أقوياء وذوو أهميّة وأنّهم يكتسبون المكانة الاجتماعيّة.

لذلك فهم يرون أنّ العدوان يكون مجزيا مرضيا، ومع استمرار مكافأتهم على عدوانهم يجدون في العدوان متعة لهم، فهم يؤذون الآخرين حتّى إذا لم تتمّ إثارتهم انفعاليّا فإذا أصابهم ضجر وكانوا غير سعداء فمن الممكن أن يخرجوا في مرح عدواني.

فإنّ هذا الصّنف يعزّزه عدد من الدّوافع والأسباب، وأحد هذه الدّوافع أنّ هؤلاء العدوانيّين يريدون أن يبيّنوا للعالم وربّما لأنفسهم أنّهم أقوياء، ولابدّ أنّ يحظوا بالأهمّيّة والانتباه، فقد أكّدت الدّراسات الّتي أجريت على العصابات العنيفة من الجانحين المراهقين بأن هؤلاء يمكن أن يهاجموا الآخرين غالبا لا لأي سبب بل من أجل المتعة التي يحصلون عليها من إنزال الألم بالآخرين بالإضافة إلى تحقيق الإحساس بالقوّة والضّبط والسّيطرة.

تركز هذه النظرية على العدوان غير المتسم بالتفكير نسبيا، ويعني هذا أنه من المؤكد أنّ الأفكار لها تأثير كبير على السلوك الانفعالي، فالأشخاص المثارين يتأثرون بما يعتبرونه سبب إثارتهم وأيضا بكيفية تفسيرهم لحالتهم الانفعالية. (خالد عز الدين، 2010: 61).

أمّا عن تفسير النّظريّة المعرفيّة للسّلوك العدواني فسيرد في الآتي:

4.4. النّظريّة المعرفيّة:

لم يعد اهتمام الباحثين وعلماء النّفس منصبّا فقط على البيئة والعوامل الوراثيّة في تفسيرهم للعدوان، بل أصبحت مهمّة الباحثين أكثر فاعليّة وصعوبة حيث أصبح البحث في أعماق الفكر والعمليّات الفكريّة والمعرفيّة.

حاول علماء النّفس المعرفيّون الاهتمام بالسّلوك العدواني لدى الإنسان قصد معالجته، وقد ركّزوا في دراساتهم وبحوثهم على الكيفيّة الّتي يدرك بها العقل الإنساني وقائع معيّنة(في المجال الإدراكي) أو الحيّز الحيوي للإنسان كما يتمثّل في مختلف المواقف الاجتماعيّة المعاشة وانعكاساتها على الحياة النّفسيّة للإنسان ممّا يؤدّي إلى تكوين مشاعر الغضب والكراهيّة، وكيف أنّ مثل هذه المشاعر تتحوّل إلى إدراك داخلي يقود صاحبه إلى ممارسة السّلوك العدواني.(العقّاد، عصام عبد اللّطيف، 2001: 116)

5. قياس السّلوك العدواني:

وصف كلّ من **يودوفسكي، وستيوارت سي، وسيلفر ، وجوناطّون آم، وجاكسون وآخرون(Ydofsky, Stuart C, Silver, Jonathan. M & al 2012)** في دراسة لقياس السّلوك العدواني في منطقة الدّول الأمريكيّة، تصميم لمقياس السّلوك العدواني داخل منطقة الدّول الأمريكيّة، لدى البالغين والأطفال، يتكوّن هذا المقياس من 70 بند معبّر عن سلوكيّات عدوانيّة، موزّعة على 4 أبعاد ، البعد الأوّل العدوان اللّفظي، البعد الثّاني الاعتداء الجسدي ضدّ الأشياء، البعد الثّالث الاعتداء الجسدي ضدّ الذّات، والبعد الرّابع العدوان الجسدي ضد الآخرين. (الجريدة الأمريكيّة لعلم النّفس، 2012: 35-39)

أورد الدّليل الإحصائي التّشخيصي الرّابع للاضطرابات العقليّة(DSM-IV) الدّلالات الآتية لتشخيص السّلوك العدواني:

. يعتبر الطّفل قد قام بسلوك عدواني إذا كان لديه نيّة الإيذاء وطبيعة العدوان اللّفظي والبدني ومستوى الضّرر النّاتج والعلم بالنّتيجة المحتملة، كما يجب الاهتمام بـ:

. خصائص السّلوك نفسه كالاعتداء الحسّي والاهانة، وإتلاف الممتلكات.

. شدّة السّلوك كحدّة الصّوت.

. خصائص المعتدى عليه.(أبو أسعد، أحمد عبد اللّطيف، 2011: 336)

طوّرت **آنّا كوزينا (Ana.Kozina,2007)** مقياس لتحديد العوامل المختلفة المرتبطة بالسّلوك العدواني في المدرسة الإبتدائيّة، ليكون موثوقا به في قياس السّلوك العدواني والعوامل المرتبطة به في مختلف المستويات الدّراسيّة، ويتجاوز الإختلافات اللّغويّة والثّقافيّة، حسب ما ورد في مقال شاركت به في المؤتمر الأوروبي لأبحاث التّربية بجامعة غنت ببريطانيا. (إدوكيشن لاين، 2007: 1)

استخدم **مطر (1986)** في دراسته للعلاقة بين العدوان وبعض العوامل البيئيّة، مقياس التّقدير الذّاتي للسّلوك العدواني لدى طلاّب الحلقة الثّانيّة من التّعليم الأساسي.(دسوقي، ممدوح محمّد، 2012: 71)

استخدمت أيضا **باميلا أوبرينس(Pamela Orpinas,2001)** مقياس للسّلوك العدواني للطّلاب في الأوساط المدرسيّة (الصّف السّادس ، والسّابع والثّامن)، يعتمد هذا المقياس على التّقدير الذّاتي للطّلاب، وهو مكوّن من 11بند تعبّر عن سلوكيّات عدوانيّة.

وتضيف باميلا أنّ نتائج هذا المقياس توافقت إيجابيّا مع تقديرات الأساتذة للسّلوك العدوان لدى نفس الطّلاّب، لذا ترى أنّه على درجة مقبولة من الموثوقيّة. **(Pamela,Orpinas,2001)**

من خلال الدّراسات المذكورة يمكن استنتاج أنّه يقاس السّلوك العدواني باعتباره ظاهرة سلوكيّة انفعاليّة قابلة للقياس والملاحظة بطرق عديدة منها:

. الملاحظة المباشرة: وتتضمّن تدريب ملاحظين تدريبا محكما على ملاحظة هذا السّلوك بعد تعريفه إجرائيّا، وقد تتمّ الملاحظة في البيت، أو القسم، أو ساحة المدرسة.

. التّقارير الذّاتيّة: وهنا يقوم الطّالب نفسه بتحديد درجة سلوكه العدواني من خلال الإجابة عن مجموعة من الأسئلة المقدّمة إليه.

. قياس السّلوك العدواني من خلال تحديد النّتائج المترتّبة عنه عن طريق تحديد ما نتج عن سلوك الطّالب العدواني من ضرر على الأشخاص، أو الممتلكات المستهدفة.

. يقدّر سلوك الطّالب العدواني أيضا عن طريق تقديرات الأقران ممّن يتفاعلون معه بشكل مستمرّ، كجماعة الرّفاق، أو الطّلاب الذين يدرسون معه.

. كما يقدّر السّلوك العدواني عن طريق اختبارات الشّخصيّة.(زرارقة، فيروز وفضيلة، زرارقة 2012: 111)

. يقدّر السّلوك العدواني أيضا عن طريق تقديرات الأساتذة.و المعلّمين، والمستشارين التّربويّين. كما هو الحال بالنّسبة لمقياس السّلوك العدواني إعداد **نجوى شعبان(1987)** (زرارقة، فيروز و زرارقة، فضيلة، 2012: 111)

الدّراسة الحاليّة أيضا اعتمدت على مقياس التّقدير الذّاتي للسّلوك العدواني في المدرسة، إعداد الباحثة، ومقياس تقدير الأساتذة للسّلوك العدواني لتلاميذهم.

بعد ما تقدّم من عرض لتعاريف السّلوك العدواني وأسبابه والنّظريّات المفسّرة له، سيتمّ في ما يأتي الحديث عن المراهقة كمرحلة عمريّة، وعلاقتها بالسّلوك العدواني.

6. المراهقة والسّلوك العدواني:

أغلب الدّراسات المعتمدة في الدّراسة والّتي تناولت السّلوك العدواني كانت عيّنتها من المراهقين سواء في مرحلة التّعليم المتوسّط، أو التّعليم الثّانوي، منها دراسة سينر وإيليكسون(1996)، ودراسة مي الغرباوي(1998)، ودراسة زرارقة وزرارقة (2012)، كما يرى **طومي.دي.باري** أنّ السّلوك العدواني له ارتباط ثابت مع مجموعة من النّتائج السّلبيّة في مرحلة المراهقة، كجنوح الأحداث، التّسرّب المدرسي، السّلوك المتحدّي المعادي للمجتمع، المخدّرات، وغيرها من النّتائج السّلبيّة.

لأجل ذلك سيتّم في هذا العنصر من هذا الفصل التّعريف بمرحلة المراهقة، وبعض النّظريات التّي تناولت تفسيرها، وعلاقة السّلوك العدواني بهذه المرحلة، والعوامل المسبّبة له في مرحلة المراهقة.

1.6. تعريف المراهقة:

المراهقة كلمة مشتقة من الكلمة اللاتينيّة adolescence ومعناه التّدرّج نحو النّضج الجسمي والجنسي، والعقلي والانفعالي، والاجتماعي. وهي الفترة الّتي تبدأ بنهاية الطّفولة وتنتهي ببداية النّضج. (ابو الحجّاج، يوسف 2009: 13).

يقال عن المراهقة أنّها مرحلة الهويّة مقابل تشوّش الدّور أو الهويّة، حسب نظريّة النّمو النّفسي– الاجتماعي.(حمدي، نزيه و أبو طالب، عبد القادر،2008: 84)

وترى **خولة درويش و محمّد حامد ناصر(1997)** أنّ المراهقة مرحلة انتقاليّة من مرحلة الطّفولة إلى مرحلة الشّباب، وأنّها فترة من القلق والاضطراب. كما ورد في (زرارقة، فيروز و زرارقة، فضيلة 2012: 34).

يرى **الخالدي، عطاء الله فؤاد** أنّ أهم الحاجات لهذه المرحلة –أي المراهقة – هو اختبار النّجاح الذّي يحتاج المراهقون أن يحقّقوه. ويحتاج المراهقون أن يتقبّلوا المشاعر المتنوّعة الواسعة المدى، وكذلك يحتاجون أن يتعلّموا كيفيّة الاتّصال بأشخاص معيّنين، بطريقة توضّح احتياجاتهم، ومشاعرهم، وأفكارهم، ومعتقداتهم للآخرين.(الخالدي، عطاء الله فؤاد، 2009: 118).

يرى **محمّد (2006)**، أنّ المراهقة أحرج مراحل العمر، لأنّها مرحلة التّغيّرات الجسميّة، والإنفعاليّة، التي قد يصعب على المراهق فهمها وتفسيرها.

ويرى **دسوقي، ممدوح محمّد** أيضا أنّ المراهقة تزخر بمجموعة من المشكلات السّلوكيّة، تتمثّل بعض أشكالها في الآتي:...وذكر في المرتبة الثّالثة ظهور مشكلات سلوكيّة من أخطرها – حسب قوله– التّمرّد والعدوان.(دسوقي، ممدوح، محمّد، 2012: 10).

2.6. أقسام مرحلة المراهقة:

إختلف العلماء في تحديد المراهقة، حسب رأي **لحلبوسي، الشّمسي، والكبيسي**،لكنّهم يرجّحون صيغت لها مرادفة من عمر العاشرة، وتبدأ في التّحديد من عمر 13 وتنتهي في عمر 19. (الحلبوسي، و الشّمسي، والكبيسي، 2002: 177)

تنقسم المراهقة عند أغلب علماء النّمو والصّحة النّفسيّة إلى ثلاثة مراحل هي:

. المراهقة الأولى: تشمل هذه المرحلة الفترة مابين سن العاشرة والثّانية عشرة وتتميّز بظهور بدايات النّمو الجنسي عند البنين والبنات على حدّ السّواء.

. المراهقة الوسطى: وهي الفترة مابين الثّانية عشرة والسّادسة عشرة، وفيها تبدأ الغدد الجنسيّة في تأدية وظيفتها، مع عدم النّضج الكامل.

. المراهقة المتأخّرة: وهي الفترة مابين 16 إلى 20سنة، وفيها تقوم الأعضاء التّناسليّة بكامل وظيفتها.

3.6. أشكال المراهقة:

قسّم **أبو الحجّاج، يوسف** أشكال المراهقة إلى أربعة أشكال عامّة:

الشّكل الأوّل: المراهقة المتكيّفة ومن سماتها الهدوء النّسبي، والميل إلى الاتّزان العاطفي، علاقات المراهق مع من يحيطون به طيّبة عموما، غير مسرف في الخيالات، لا أثر للتّمرّد على الوالدين،

الشّكل الثّاني: المراهقة الانسحابيّة المنطوية، من سماتها العزلة الشّديدة، والسّلبيّة، التّردّد، والخجل، والشّعور الحادّ بالنّقص، تفكيره منصرف بقسط كبير لمشكلات حياته.

الشّكل الثّالث: المراهقة العدوانيّة المتمرّدة، ومن صفاتها الثّورة على كلّ شيء، تحمل الكثير من أنواع السّلوك العدواني، يحاول إثبات الذّات ومجارات الأكبر سنّا منه، التّدخين، تصنّع الوقار، معاكسة البنات.

الشّكل الرّابع المراهقة المنحرفة: وتتّسم بأنّها صور متطرّفة للشّكل الثّاني أحيانا، وللشكل الثّالث أحيانا أخرى.(أبو الحجّاج، يوسف، 2009: 56)

4.6. مشكلات المراهقة:

تنطوي مرحلة المراهقة على كثير من المشكلات تتمثّل بعض هذه المشكلات في:

.إفتقاد الهويّة: حيث قد يحتار المراهق في أمره، هل يبدأ في التّصرّف على أساس أنّه بدأ يكبر، أم يواصل الاستمتاع بطفولته، هل ينتمي إلى ذات الحضارة، ذات الفكر، ذات النّسب، ذات الوطن؟

. إفتقاد الهدف: حيث أنّه قد يصعب على المراهق تحديد أهدافه، فيشعر أن لاهدف له في الحياة، وقد يشعر أنّه شيء زائد، وهذا قد يؤدّي به إلى الإضطراب.

. تناقض القيم: تتناقض قيمه المعاصرة ربّما مع قيم أسرته أو وطنه.

إضافة إلى السّلوك العدواني، نقص الثّقة بالنّفس، الإنحرافات الجنسيّة، عدم القدرة على تخطيط للمذاكرة، وغيرها من المشكلات.(الببلاوي، عبد الحميد، 2002: 44)

يرى **عبد اللّطيف، العقّاد** أنّه في فترة المراهقة يميل المراهق إلى السّلوك العدواني، ويظهر ذلك في سلوكه نحو الكبار المحيطين به، فهو ليس بالطّفل وليس بالرّاشد، وهو في هذه المرحلة في رحلة بحث عن الدّور الّذي سيحقّقه في الرّشد، لذلك فهو يميل إلى السّلوك العدواني نحو الوالدين والسّلطة والمجتمع، انتقاما من هؤلاء الّذين نبذوه، وهو في ذلك حسب هورني Horny ينطلق من فكرتين أساسيّتين:

. العالم من حوله عدواني وعليه أن يدافع عن نفسه ضدّ هذا العدوان.

. الرّغبة في أن يكون قويّا مسيطرا على الآخرين باعتبارهم أعداءا له،لذلك دفاعاته تكون دائما على استعداد، وقد يظهر شعور الرّغبة في القوّة والسّيطرة في شكل تنصيب نفسه وصيّا على الآخرين ممّن يرى أنّهم أضعف منه. (عبد اللّطيف، العقّاد2001: 134)

خلاصة الفصل:

من خلال انجاز هذا الفصل تبيّن أنّ السّلوك العدواني آثاره وخيمة على الممتلكات والأشخاص، وحتّى على الشّخص ذاته، خاصّة إذا اقترن بفترة المراهقة، الّتي هي فترة تناقضات متعدّدة، يعيشها المراهق، ويصعب عليه فهمها ربّما، هذا إذا كان ليس لديه مشكلات سلوكيّة أو انفعاليّة، فما بالك إذا كان سلوكه عدوانيّا، ولقد أشارت معظم الكتب المهتمّة باضطرابات السّلوك، والعمل الإرشادي والعلاجي، إلى وجوب التّشخيص والاكتشاف المبكّر، لأي معاناة في هذه الفترة بالذّات أي مرحلة المراهقة، حتّى لا يصعب علاجها، أو التّخفيف منها بعد ذلك.

في الفصل الموالي سيتمّ التّعرّف على الإرشاد، ونظريّاته، خاصّة منها النّظريّة السّلوكيّة المعرفيّة، وفاعليّتها في إرشاد المراهقين من ذوي السّلوك العدواني.

الفصل الثّالث: الإرشاد المعرفي السّلوكي

تمهيد

أوّلا: الإرشاد النّفسي

1. تعريـــف الإرشـــــاد النّفسي
2. أهداف الإرشـــاد النّفســـــي
3. الـــــحاجة للإرشـاد النّفســـــي
4. أسس الإرشاد النّفســـــــــــي
5. أساليب الإرشـــاد انّفســـــــــــي

ثانيا: الإرشاد المعرفي السّلوكـــــــــي

1. تعريف الإرشاد المعرفي السّلوكـــــــي
2. مبادئ الإرشـــاد المعرفي السّلوكي
3. فنّيّات الإرشـــاد المعرفي السّلوكي
4. فاعليّة الإرشاد المعرفي السّلوكي
5. نظريّات الإرشاد المعرفي السّلوكي

خلاصة الفصل

تمهيد:

تمّ في الفصل الثّاني عرض نبذة عن السّلوك العدواني، مظاهره، أشكاله وكيفية قياسه، ومن خلال الفصل السّابق أيضا تبيّن خطورة مآل السّلوك العدواني في المدرسة والبيت ومختلف المرافق العموميّة، وخطورة السّلوك العدواني على الفرد نفسه الممارس للسّلوك العدواني، وسيتمّ في هذا الفصل، التّعريف بالإرشاد النّفسي المعرفي السّلوكي مبادئه، اتجاهاته، كونه الخلفيّة النّظريّة الّتي اعتمد عليها في بناء برنامج إرشادي للتّخفيف من السّلوك العدواني لدى المراهقين، كما سيرد في الفصول الآتية من الدّراسة.

1. تعريف الإرشاد النفسي:

اعترفت جمعية علم النفس الأمريكية سنة 1942 بالإرشاد النفسي وأصبح مهنة لها مكانة في كثير من المدارس والمصانع، والقوات المسلّحة وكثير من المؤسّسات الاجتماعية، وأصبح للإرشاد النفسي فروع عديدة مثل الإرشاد التربوي، الإرشاد المهني، الإرشاد الأسري.

لقد ساعدت ظروف عدّة على ظهور هذا العلم ، وأسهمت العديد من العوامل في نشوئه وتطوره ، من ضمنها تطور الإنسان نفسه، واقتضت الضرورة أن يبرز الإرشاد النفسي ويكون واحداً من الفروع المهمة والأساسية ، والتي من خلالها يسعى علم النفس لتحقيق أهدافه بصورة عامة.

لقد ذكرت **سلامة، ممدوحة (1991)** أنه قد اسهمت عدة عوامل في تطور مفهوم الإرشاد النفسي منها ظهور علم النفس كمهنة في الحرب العالمية الثانية حيث أعلن الموجّهون والمعالجون النفسيون أنفسهم كأصحاب مهنة مستقلة.

وقد أسهم تطوّر التعليم المهني في تطور مفهوم الإرشاد النفسي، كما أن زيادة الاعتراف بحق الفرد في اتخاذ أسلوب الحياة الذي يرضاه وفي تحقيق إمكانياته و استعداداته و أحلامه بأفضل الطرق دون تعد على ما للآخرين من حقوق ، كل ذلك ساهم في تطور مفهوم الإرشاد النفسي.

عرف الإرشاد النفسي عدّة تعريفات تتفق في مجموعة نقط وتختلف في البعض الآخر حسب النظرية التي يبنى عليها التعريف، وسنعرض فيما يأتي مجموعة من هذه التعريفات.

هناك من عرّف الإرشاد النفسي حسب الهدف منه كما فعل **كارل روجرز(1958)** حيث يعرّف الإرشاد النفسي على أنّه عملية تغيير تستهدف إزالة العوائق الانفعالية للفرد تسمح له بالنضج والنمو، وإطلاق طاقاته وصولا إلى تحقيق الصحة النفسية لذلك الفرد.(سعدون،عبد الأمير والكبيسي، 2002: 39)

هناك أيضا من يعرف الإرشاد النفسي على أساس مهني حيث ورد في **كامل الأحمد، سهير (1999)** ما يأتي: "كما تشير عملية الإرشاد إلى العلاقة المهنية التي يتحمل فيها المرشد مسؤولية المساعدة الإيجابية للمسترشد من خلال تغيير أنماطه السلوكية السلبية بأنماط سلوكية جديدة **أك**ثر إيجابية، ومن خلال فهم وتحليل استعداداته وقدراته وإمكانياته وميوله والفرص المتاحة أمامه وتقوية قدرته على الاختيار واتخاذ القرار، وإعداده للمستقبل بهدف وضعه في المكان المناسب له لتحقيق أهداف سليمة وحياة ناجحة." (عمارة،حسن، د.س: 100)

ألقى هذا التعريف بالمسؤولية كاملة على عاتق المرشد في عملية الإرشاد وأهمل الدور الفعال الذي على المسترشد أن يقوم به لمساعدة نفسه والمرشد للوصول به إلى الأنماط السلوكية الإيجابية المرجوة؛ وهذا ما تداركه **الزعبي (1994)** في تعريفه للإرشاد النفسي حيث يرى أنه " علاقة دينامية تفاعلية مهنية واعية بين المرشد والمسترشد تهدف إلى مساعدة الفرد المسترشد على أن يعرف نفسه ويفهم ذاته وذلك من خلال نظرة شاملة لجوانب شخصيته، ليتمكن من التعرف على مشكلاته بشكل موضوعي، ليتمكن من تحقيق أهدافه، وتحقيق التوافق النفسي، مما يسهم في نموه الشخصي المهني، التربوي والاجتماعي بشكل فعّال" (سعدون، عبد الأمير، الكبيسي، 2002: 40)

يؤكد تعريف **فرج عبد القادر طه وآخرون(1993)** على دور المسترشد الفعّال في العلاقة الإرشادية حيث يرون أن الإرشاد النفسي " تلك العلاقة المهنية المتخصّصة لها

أصولها وفنّيّاتها، والّتي لا تعني تقديم الخدمات جاهزة لصاحب المشكلة ولكنّه يهدف إلى إدراك صاحب المشكلة بمشكلته وإعادة تقييم قدراته وإمكاناته وتشجيعه على اتخاذ القرار المناسب.(عمارة،محمّد علي، د.س: 99)

يشير هذا التّعريف أيضا ويؤكّد على أنّ عمليّة الإرشاد مهمّة متخصّصة ولها فنياتها أي أن هذه المهنة رغم بساطتها الظاهرية إلّا أنها في حقيقتها عملية دقيقة تحتاج أن يقوم بها شخص متخصص ومدرّب خصيصا للقيام بهذه المهنة، ملم بالفنيات التي يتطلبها التكفل بمختلف المشكلات التي يعانيها المسترشد.

كما يشير التعريف أيضا إلى أهمية وعي الفرد بأنه يعاني مشكلة ما، فبعض الحالات التي قد يكتشفها المرشد خلال ملاحظاته خاصة في الأوساط المدرسية يجد أنها غير واعية بأنها في مشكل وتحتاج للمساعدة.

تشترك **فيوليت، وفؤاد ابراهيم(1994)** في التأكيد على أن يكون المرشد الممارس لعملية الإرشاد مدربا ومؤهلا لذلك إذ تقول: " الإرشاد هو تلك العملية المنظمة التي يمارسها طرف مدرّب ومؤهّل مع طرف آخر يشعر بحاجته إلى خدمة إرشادية في هذا الجانب أو ذاك من جوانب حياته ويتلقى هذه الخدمة في إطار علاقة مهنية مخططة وفق مبادئ وفنيات وأساليب معيّنة." (عمارة، محمّد علي، د.س: 100)

تناولت تعاريف أخرى الإرشاد النفسي من حيث كونه عملية تعليمية، من بينها ما يأتي:

يعرفه **الشناوي، محمد محروس (1996)** بأنّه " عملية ذات طابع تعليمي تتم وجها لوجه بين مرشد مؤهل ومسترشد يبحث عن المساعدة ليحل مشكلاته ويتخد قراراته، حيث يساعده المرشد باستخدام مهاراته والعلاقة الإرشادية على فهم ذاته وظروفه، والوصول إلى أنسب القرارات في الحاضر والمستقبل (عمارة، محمد علي، د.س: 100)

يعرف هولدن (Holden1998) الإرشاد النفسي على أنّه " موقف تعليمي يؤدي إلى تحسين وتعديل شخصية وسلوك الشخص المراجع." (سعدون، عبد الأمير، الكبيسي، 2002: 39)

أمّا **أورينا والسن (Horania Walsson)**فتعرف الإرشاد على أنّه محاولة لتسيير عمليّة التّعلم وتوسيع مجال المشكلة للمسترشد ويحاول الإرشاد في تسييره لعملية التعلم أن يساعد الفرد على اكتساب وتجميع الاستجابات المكتسبة خلال هذه العمليات وأنها ستؤثر على الفرد تأثيرا ذاتيا ومن ثمّ ستسهل عملية التقدم والتحسن وتعتبر عملية التحسن بمثابة تغيير تدريجي تحدو بنا إلى درجة عالية الاختلاف والتّباين وتتضمّن تغييرا سيكولوجيا وعاطفيا، وعقليا ومهنيا" (عبد العظيم، سعيد مرشد، 2006: 61)

بالرغم من أنّ هذه المجموعة من التعاريف اختلفت في التوجه الذي بنت عليه تعريف الإرشاد إلّا أنها اتفقت في الهدف منه ألا وهو تقديم المساعدة للمسترشد، كما يمكن من خلال مجموع التعاريف أن نخلص إلى ما يأتي:

. الإرشاد عملية مخطط لها

. الإرشاد عملية دقيقة وتستدعي الخبرة والتدريب

. الإرشاد عملية تعليمية في موقف تعليمي

. الإرشاد عملية تقوم على علاقة مشتركة بين قائم بالإرشاد وآخر بحاجة إلى الإرشاد.

. الإرشاد عمليّة مستمرّة

من كل ما سبق يمكن صياغة التعريف الإجرائي للإرشاد النفسي على النحو الآتي:

2. أهداف الإرشاد النفسي:

من خلال التعاريف الواردة نجد أن الهدف الرئيسي للإرشاد النفسي هو تقديم المساعدة الإيجابية البناءة للمسترشد من أجل تحقيق الآتي:

- يفهم ذاته وشخصيته
- يعرف خبراته ويحدد قدراته

– يحدد مشكلاته ويواجهها بالحلول المناسبة

– اتخاذ قرارات

ومنه تحقيق التوافق النفسي الذي يساعده على التقدم الاجتماعي، الدراسي والمهني.

3. الحاجة للإرشاد:

لقد عرف الإرشاد والتوجيه منذ القدم، ومنذ بدء الخليقة إحتاج الإنسان للنصح والإرشاد ولكن بشكل مختلف ومغاير عما هو عليه الآن من تطور في برامجه، وتقنياته ونظرياته تتبع الحاجة للإرشاد والتّوجيه النّفسي من تعقّد المجتمعات الإنسانية إذ يلاحظ أنّ الحياة كل يوم تزداد تعقيدا من حيث التقنيات الحديثة والتكنولوجيا، وعلى الصّعيد المعنوي يلاحظ تزايد التّفكّكات الأسرية وتغيّر مستمرّ ومتسارع في المعايير الاجتماعية واختلافها في الأذهان.

يحتاج الإنسان في أغلب حالاته وأوقاته إلى عون ومرشد، وكل مرحلة من المراحل تحتاج إلى الإرشاد على حسب متطلباتها، فمثلاً في طور المراهقة حيث تكون التّغيّرات النفسية والفسيولوجية في أوجها، يحتاج الفرد إلى الإرشاد والتوجيه. وأيضاً المظاهر الاجتماعية المختلفة والتي تتطلب الإرشاد في كيفية التعامل مع المواقف المجتمعية المختلفة وعموماً يمكن أن نلخص الحاجة إلى الإرشاد النفسي في:

. فهم الفرد لنفسه وإمكانياته وتحقيق ذاته.

. مساعدة الفرد في التعامل مع المجتمع والبيئة التي من حوله.

. اختيارات الحياة المختلفة كالزواج مثلاً أو امتحان مهنة بعينها.

. مجابهة المشكلات والأزمات.

. المعاملات الأسرية وما يتعلق بها.

كما يمكن أن نخلص إلى أنّ الإنسان لا ينفك يحتاج إلى الإرشاد والتوجيه ليستكمل مشوار حياته بسلام، أو على الأقل يجتازها بأقلّ خسائر ممكنة.

نورد في هذا المقام **قول الله تعالى** في محكم تنزيله: وَالَّذِينَ اسْتَجَابُوا لِرَبِّهِمْ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ} الآية 38من سورة الشّورى. كما أنّها دعوة للتّشاور في الأمر، هي أيضا دليل على أنّ الإنسان في بعض حالاته وحاجاته، ومختلف مراحل حياته هو في حاجة إلى المشورة وطلب النّصح والتّوجيه من غيره، ممّن هم ربّما أكثر منه تبصّرا بالأمور.

في سياق الحديث عن الحاجة للإرشاد، ورد في **استيورت(1996)** أنّه وفقا لما قاله **لويس(1970)** فإنّ النّاس يلجؤون للإرشاد لعدّة أسباب، كما أنّ هناك ثلاث خصائص مشتركة يمكن ملاحظتها عليهم، وهي أنّ الشّخص الّذي يلجأ إلى الإرشاد يعاني نوعا من عدم الرّضا الشّخصي، ويصبح غير قادر على التّقليل من هذا الشّعور بطريقة كافية، ويدرك هذا الشّخص الحاجة لتغيير سلوكه غير المرضي، مع عدم معرفة كيفيّة هذا التّغيير.

في المجتمع الجزائري قديما كان يلجأ إلى من يسمّى شيخ البلاد، أو إمام الجامع أو شيخ الزّاوية لأنّ النّاس يرون فيه الشّخص الأكثر ذكاء، وفراسة، وفهما للأمور، والأقدر على اتّخاذ القرارات الصّعبة التّي قد لا يستطيع الإنسان اتّخاذها بمفرده.

يمكن ممّا سبق، استخلاص أنّ الحاجة للإرشاد قديمة، إلاّ أنّ الإرشاد ربّما لم يكن معروفا بمسمّاه الحالي، وهذا ما ذكره **عبد العزيز، أيمن محمّد طه** لقد عرف الإرشاد والتّوجيه منذ القدم، ومنذ بدء الخليقة إحتاج الإنسان للنّصح والإرشاد ولكن بشكل مختلف ومغاير عما عليه الآن من تطوّر في برامجه وتقنيّاته ونظريّاته.

أمّا عن الإرشاد في المدرسة فيرى **المصري، إبراهيم سليمان(2010)** أنّ عمليّة الإرشاد النّفسي في المراحل التّعليميّة تهدف إلى مساعدة التّلاميذ على التّكيّف والتّوافق المدرسي من أجل رفع كفاءتهم التّعليميّة بالتّغلّب والقضاء على ظاهرة تأخّرهم الدّراسي، والعمل على حلّ مشكلاتهم الشّخصيّة، والاجتماعيّة، والتّربويّة، والمهنيّة. (كامل أحمد، سهير، 2000: 45)

كما أنّه يسعى الشّخص لطلب المساعدة الإرشاديّة وهو يعاني قدرا كبيرا من القلق، إضافة إلى عدم التّأكّد، ليس فيما يتعلّق بجوانب غير ملائمة من حياته فحسب، ولكن أيضا من الدّخول إلى عالم غريب يتمثّل في مكتب المرشد.

إنّ الشّخص الّذي يطلب المساعدة يتوقّع أن يكون المرشد قادرا على مساعدته ولكن ليس لديه فكرة واضحة عمّا سيحدث.(علي عبده، أشرف، 2000، 17)

بالنّسبة لمسار الإرشاد في الجزائر، قدّم **سماعيلي محمود** صورة تقييميّة لواقع الإرشاد والتّوجيه في الجزائر في مقال معنون بـ تجربة وواقع العمل الإرشادي في المؤسّسة التّربويّة الجزائريّة، لوحظ من خلال هذه الصّورة أنّه مازال لم تتح له(أي الإرشاد) ولا للعاملين في مجاله الفرصة لأن يبرزوا دوره الحقيقي في تقديم المساعدة لمختلف فئات الأفراد والجماعات.(أنظر ملحق رقم (03))

4. أسس الإرشاد النّفسي:

للإرشاد النفسي مجموعة من الأسس الّتي يمبني عليها والّتي اتّفقت غالبيّة المراجع في الإرشاد النّفسي على تحديدها في العناصر الأتية :

اولاً: الأسس العامة:

من الأسس العامة التي يستند إليها التوجيه والارشاد النفسي ما يلي:

1. الثّبات النّسبي للسّلوك الإنساني:

يمكن تعريف السلوك على انه كل نشاط يصدر عن الكائن الحي نتيجة لعلاقته التفاعلية مع البيئة المحيطة، سواء ان كان هذا النشاط ، نشاطاً عقلياً، اجتماعياً،حركياً، انفعالياً...الخ.

والسلوك في مجمعه مكتسب من البيئة الخارجية المحيطة بالفرد، وهناك عوامل عديدة تحدد السلوك الانساني، مثل التنشئة الاجتماعية للفرد ، والتعليم وخلافه.كما يكتسب السلوك الانساني صفة الثبات النسبي والتشابه بين الماضي والحاضر والمستقبل. وكون السلوك الانساني ثابتاً نسبيا فانه يمكن التنبؤ به في المستقبل.

وبما أنّ المرشد لديه الكفاءة في تعديل السّلوك وتغييره، لذلك فإن فهم السلوك ودراسة طرق تعديل هذا السلوك أمر ضروري في عملية التوجيه والارشاد النفسي.

2. مرونة السّلوك الإنساني:

بالرّغم من أنّ السّلوك ثابت نسبيّاً ، إلّا أنّه قابل للتّعديل و التّغيير عن طريق التّعلم و التّعليم، لأنّ التّعلم ليس إلّا عملية تعديل في السّلوك، سواءا أكان هذا السلوك سويّا أم منحرفا. وبما أنّ السّلوك الإنساني مرن وقابل للتّعديل و التّغيّر، فهذا من شأنه أن يشجّع العاملين في مجال التوجيه و الإرشاد النفسي ليكونوا أكثر تفاؤلاً لتغيير أو تعديل سلوكيات الافراد المضطرين نحو الأفضل . فمرونة السلوك عند الفرد تعني أن لديه القابلية و الإستعداد للتغيير بشكل مستمر . ولا يقتصر مبدأ مرونة السلوك على السلوك الظاهري ، بل يشمل التنظيم الأساسي للشخصية ومفهوم الذات أيضاً . ومثال ذلك طفل أفيرون المتوحّش، وكذلك الفتاتان اللّتان عثر عليهما في غابة مدنابور بالهند عام (1921م) (الأطفال الذئاب)، حيث تمّ تعليمه وتعليمهما قراءة بعض الكلمات، و المشي على السّاقين ، و ضبط بعض السّلوكيّات ، و التّوافق الاجتماعي نوعاً ما.

3. السّلوك الإنساني فردي. جماعي:

يعدّ السّلوك الإنساني فرديّا– جماعيّا بالرّغم من تميّزه الظّاهر أحياناً بأنّه فردي خالص أو جماعي خالص. فكلّ فرد يعدّ شخصاً متميّزا عن الآخرين حتى مع أخيه، ولكن يبدو فيه تأثير الجماعة واضحا، كما أنّ سلوكه وهو مع الجماعة تبدو فيه آثار شخصيّته الفرديّة. بالإضافة إلى ذلك فإنّ لكلّ فرد أدوارا اجتماعيّة مختلفة، فهو يؤدّي دوره كأب أو كزوج وكأستاذ ولكل دور من هذه الأدوار وظائف مختلفة و معايير سلوكيّة يتقيّد الفرد بها، و تحدّدها الجماعة. فالجماعة منظّمة للسّلوك الفردي، ولا بدّ للمرشد النّفسي أن يأخذ ذلك بعين الإعتبار حتّى يتمكّن من توجيه الأفراد إلى ما يحقّق مصلحة الجماعة الّتي ينتمي إليها، ويحقق له التّوافق والصّحّة النّفسيّة.

4. استعداد الإنسان للتوجيه و الإرشاد:

يوجد لدى الإنسان العادي استعداد للتوجيه و الإرشاد ، حيث إنه عندما يشكل عليه أمر ما ، يشعر بحاجة أساسية تدفعه لطلب التوجيه و الإرشاد النفسي ، حيث أن الإنسان العادي تكون لديه القدرة على الاستبصار بحالته ، مما يشعره بالرغبة في في التغيير فيقبل على الإرشاد بنفسه وبدون تأفف ، ويثق في عملية الإرشاد و يتوقع الاستفادة منها. وهذا ما يعود عليه بالفائدة الكبيرة ، ويحقّق الهدف من عمليّة الإرشاد. وهذا دليل أنّ لدى الإنسان استعداد قويّ لتغيير السّلوك غير الصّحيح واستبداله بسلوك أفضل.

5. حق الفرد في الاستفادة من التوجيه و الإرشاد:

من حق المسترشد (تلميذاً أو طالباً أو عاملاً ....الخ) على المجتمع الّذي يعيش فيه في مراحل النّمو جميعها، والتّعليم، والاستفادة من خدمات التّوجيه والإرشاد ليحقّق سعادته في حياته الشّخصيّة و المهنيّة؛ ومن واجب الدّولة توفير هذه الخدمات وتيسيرها لكلّ فرد حسب حاجته إليها.

6. حق الفرد في تقرير مصيره بنفسه:

من المبادئ الاساسية للتوجيه و الإرشاد النفسي ، الاعتراف بحرية المسترشد وحقه في تقرير مصيره بنفسه . فالشخص الحر هو الذي يتمكن من معرفة ذاته و ينميها ويسعى لحل مشكلاته حين يواجهها ، ويسعى لتحقيق مزيد من الحرية في إطار من المسؤولية في ضوء خبرات الماضي وظروف الحاضر و تطلعات المستقبل ، و أن من أهم مظاهر الحرية هي حرية الاختيار و حرية اتخاذ القرار وحرية تقرير المصير.

فالتوجيه و الإرشاد النفسي ليس إجباراً و إنما يقدم اختياراً ، فهو عملية تعاونية تهدف الى مساعدة المسترشد في المشكلة التي يعاني منها ، و اقتراح الحلول و اتخاذ القرار المناسب بشأن حياته ، فليس هناك من هو أعرف بالفرد من نفسه.

7. تقبل المسترشد:

إن عملية الإرشاد النفسي هي عملية تعاونية كما سبق أن ذكرنا، وهي تقوم على أساس تقبل المرشد للمسترشد من دون شروط و مهما كان سلوكه. ولكن لا يتقبل سلوك الشاذ أو المنحرف ولكنه يساعده في تغيير هذا السلوك و استبداله بسلوك سوي.

8. استمرار عملية الارشاد:

يحتاج الانسان الى التوجيه و الإرشاد النفسي من الطفولة وحتي نهاية الحياة، وعادة ما يقوم الوالدان بمهمة التوجيه و الإرشاد في الطفولة المبكرة ، كما يقوم الوالدان و المعلمون بهذه المهمة في المدرسة ، و يحتاج الفرد الى التوجيه و الإرشاد في المرحلة الجامعية، سواء أكان عند اختيار التخصص الدراسي ، أم عندما تواجهه مشكلات تتعلق بدراسته أو بعلاقاته مع الآخرين.

كما تستمر عملية الإرشاد النفسي بعد تخرج الطالب من الجامعة عند ممارسته لمهنته أو عند أو عند الزواج أو عند التقاعد أو عندما تواجهه مشكلات شخصية ويعجز عن مواجهتها بنفسه. فالتوجيه و الإرشاد عمليتان مستمرتان ما دام الفرد على قيد الحياة ، وهذا يتطلب من الموجهين و المرشدين النفسيين القيام بمسؤولية التوجيه و الإرشاد وتقديم المساعدة اللازمة لكل محتاج إليها.

ثانياً . الأسس النّفسيّة و التّربويّة:

من ضمن الأسس النفسية والتربوية التي يستند إليها التوجيه و الإرشاد النفسي ما يلي:

1. الفروق الفردية:

يختلف الأفراد كماً وكيفاً في جوانب الشخصية جميعها(الجسمية، العقلية والانفعالية، والاجتماعية). فلكل فرد شخصيته المستقلة التي يتفرد بها عن الآخرين نتيجة العوامل الوراثية و العوامل البيئية بالرغم من وجود اتفاق نسبي بين الأفراد في كثير من الأمور نتيجة الخبرات المشتركة بين هؤلاء الأفراد ، بالرغم من اختلاف شخصياتهم، وهذا ما يسهل عليهم التوافق مع البيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها.

ولذلك لابد من مراعاة مبدأ الفروق الفردية أثناء ممارسة التوجيه والارشاد، وان المشكلة تختلف بطبيعتها من شخص لآخر وكذلك طريقة علاجها.

2. الفروق بين الجنسين:

هناك فروق كثيرة بين الذكور والاناث ، ويختلفون في الميول والاتجاهات وحتى الفروق بينهما في التكوين الجسماني.

وبناءً على ذلك يكون واجباً على المرشد النفسي مراعاة الفروق الفردية بين الجنسين في مجالات التوجيه والارشاد النفسي.

ثالثاً: الأسس الاجتماعية:

من أهم الأسس الاجتماعية للتوجيه والارشاد ما يلي:

1. الاهتمام بالجوانب الاجتماعية للفرد:

فالإنسان كائن اجتماعي يعيش في مجتمع فيؤثر فيه ويتأثر به ويقوم بأدوار اجتماعية معينة،كما توجد مؤسسات اجتماعية مختلفة تسهم في تنشئة الفرد وتعده للدور الاجتماعي المنوط به.

2. الاستفادة من المؤسسات الاجتماعية في العملية الارشادية:

كما ذكر آنفا، ان للإنسان دور اجتماعي يؤديه على نطاق محيطه الاجتماعي، فعلى الارشاد النفسي الاستفادة من المؤسسات الاجتماعية المختلفة، فمثلاً المدرسة من أكثر المؤسسات الاجتماعية التي يمكن أن تقدم الخدمات الارشادية لأكبر عدد من تلاميذ المدارس سواء كان عن طريق المرشدين او المعلّمين. مثل هذه المؤسسات تسعى لمساعدة الأفراد وتوجيههم لإحداث التوافق النفسي والاجتماعي والمهني، كما تجدر الإشارة إلى دور وسائل الإعلام، وغيرها.

رابعاً : الأسس الأخلاقية:

على الفرد الذي يقوم بمهمة التوجيه والارشاد أن يتمتع بأخلاقيات الارشاد النفسي، وعليه الالتزام ببعض المبادئ الاخلاقية لمهنة التوجيه والارشاد النفسي ، ويمكن حصر هذه الاخلاقيات في الآتي:

1. كفاية المرشد العلمية والمهنية: لابد للمرشد النفسي الذي يمارس عمله أن يكون مؤهلاً تأهيلاً علمياً وعملياً كافيين
2. الترخيص.
3. المحافظة على سرية المعلومات.
4. العلاقة المهنية بين المرشد والمسترشد
5. العمل كفريق(مؤتمر الحالة)
6. احالة المسترشد

5. أساليب الإرشاد النفسي:

يتطور الإرشاد النفسي مع تطور الحياة ووسائلها وديناميّاتها، فلقد ورد في **حامد عبد السلام زهران** أن "طرق الإرشاد النفسي لم تعد مقتصرة على الإرشاد الفردي والإرشاد المباشر، بل ظهر الإرشاد الجماعي والإرشاد غير المباشر، الإرشاد الديني، الإرشاد السلوكي، الإرشاد باللعب" (زهران، حامد عبد السّلام، 1997: 293)

سيقتصر الحديث هنا على أسلوب الإرشاد الجماعي حيث أنه معتمد في جلسات البرنامج الإرشادي لهذه الدّراسة، وبما أنّ عيّنة الدّراسة من المراهقين وهذا الأسلوب الإرشادي من أنسب الأساليب لإرشاد المراهقين كما سيّبيّن.

ترى **محمد سلامة، ممدوحة (1985)** أنّ " الإرشاد الجماعي من الأساليب الناجحة في إرشاد المراهقين حيث يتيح للمراهق أن يلاحظ الآخرين في سنّه ويعجب بصراحتهم في مناقشتهم للمشكلات مثل مشكلته، بل ربما أكثر تعقيدا منها... كذلك يجد المراهق في جو الإرشاد النفسي الجماعي التأييد المتبادل والتشجيع الذي يسهل له مناقشة

مشكلته بصراحة بحيث يتبين أبعادها وينمّي لديه الثقة في القيام بالسلوك المقبول واتخاذ الطريق نحو زيادة تقبل الذات. كما أنّ الإرشاد الجماعي للمراهقين... يساعدهم على الارتباط بالواقع ومواجهته" (عمارة، محمّد علي، د.س: 110)

تعتبر **حسين زكي، عزّة (2004):** الإرشاد الجماعي من الأساليب النّاجحة في إرشاد المراهقين، فكثيرا ما يلجأ المراهقون إلى إثارة الشّغب في المدرسة في جماعات، وممارسة العدوانيّة ضدّ المعلّم ومع بعضهم البعض.ومن ثمّ يتمّ تجميع هؤلاء مع بعضهم، في مجموعة واحدة ليسهل على المرشد مناقشتهم في مشكلتهم، ويسهل عليهم التّعبير عن أفكارهم وانفعالاتهم، ومناقشتها. (حسين زكي، عزّة: 2004: 229)

من خلال ما تبين من أهمية الإرشاد الجماعي ومناسبته لإرشاد المراهقين سيتمّ في مايأتي التّعريف به، وبأساليبه المتّبعة.

1.6. تعريف الإرشاد الجماعي:

ذكر **جاسم (1986)** أنّ **كون** عرّف الإرشاد الجماعي بأنّه " عملية ديناميكية بين المرشد والمسترشد تهدف إلى تعديل اتجاهات المسترشدين إلى الحد الذي يكونون منه قادرين على مجابهة المشكلات التي تواجههم بشكل أفضل "

وذكر **سالم (1986)** أنّ **هانسن (1980)** عرّف الإرشاد الجماعي على أنّه "علاقة فنيّة **Hansen** شخصية متداخلة بين المرشد ومجموعة من الأفراد الذين تجمعهم مشكلات وأهداف مشتركة من ناحية ومن ناحية أخرى يستطيع هؤلاء الأفراد أن يكشفوا عن أنفسهم بصراحة أمام المرشد وأمام جماعتهم لإيمانهم بقدرة المرشد على تغيير سلوكهم وتخفيف معاناتهم" (سعدون ،عبد الأمير، الكبيسي، 2002: 60)

عرّف **زهران، حامد عبد السّلام** الإرشاد الجماعي على أنه "إرشاد عدد من العملاء الذين يحسن أن تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معا في جماعات صغيرة كما يحدث في جماعة إرشادية أو في فصل"(زهران،حامد عبد السّلام، 2004: 294)

ويقول **المصري، إبراهيم سليمان (2010)** عن الإرشاد الجماعي: إنّ العميل الّذي يأتي إلى الإرشاد النّفسي لا يأتي من فراغ أو عزلة، ولا يعود إلى فراغ أو عزلة بل يأتي من جماعات ويعود إليها.

اتّفقت التّعاريف الواردة أعلاه على أنّ جماعة الإرشاد الجماعي عليها أن تكون صغيرة، وأكّدت التّعاريف أيضا على أن مشكلاتهم عليها أن تكون متشابهة، كما أكّدت التّعاريف أيضا على تحمّل كل فرد من المجموعة جزء من مسؤوليّة ايجاد الحلول للمشكلات المشتركة.

إذا يمكن تعريف الإرشاد الجماعي على أنّه علاقة منظّمة بين مرشد ومجموعة من المسترشدين الّذين تشابهت مشكلاتهم، يتحمّل بناء على هذه العلاقة كل من المرشد، وأفراد المجموعة كلّ على حده مسؤوليّته التّي يخوّلها له دوره، من تحديد المشكلة إلى الوصول للحلول.

2.6. مراحل الإرشاد الجماعي:

أشار برون (Brown 1981) إلى أنّ مراحل الإرشاد الجماعي تتمثّل في:

. المرحلة التّمهيديّة:

يتمّ فيها استقبال أعضاء المجموعة، وتوطيد العلاقة معهم وزرع الثّقة في نفوسهم، كما تحدّد فيها وظائفهم في المجموعة، وأهدافهم.

. المرحلة الانتقاليّة:

ويتم فيها تعليم أعضاء المجموعة كيفيّة التّعامل مع المشكلة، والسّماح لهم بالتّعبير عن مشاعرهم السّلبيّة.

. مرحلة العمل:

ويتمّ فيها اشتراك أعضاء المجموعة في الحوار ووضع الحلول لمشكلاتهم المشتركة، بالاعتماد على التّقبّل والمساندة والمشاركة.

. المرحلة النّهائيّة:

ويتمّ فيها تقييم خبرات أعضاء المجموعة والّتي تعلّموها من خلال البرنامج، وتثبيت قراراتهم عن السلوكات الجيّدة وتأكيد انتقالها إلى حياتهم.

. مرحلة المتابعة:

ويتمّ فيها التّأكّد من أنّ سلوك أفراد المجموعة الإرشاديّة قد تغيّر سواء تجاه ظروفهم الدّاخليّة أو البيئيّة. (الغرير، أحمد نايل،2010: 62.63)

3.6. مزايا الإرشاد الجماعي:

حدّد زهران، **حامد عبد السّلام(1997)** مزايا الإرشاد الجماعي فيما يأتي:

– يوفر الجهد المبذول من طرف المرشد

– له أثر تنفيسي ذو قيمة كبيرة إذ فيه مجال لانطلاق الانفعالات واسقاطها على الجماعة دون قيد ويمد المسترشد بالسند الانفعالي.

– يستغل المشاعر التي تنمو في الجماعة لتعزيز دافع المسترشد نحو التحسين.

– يقلل من مشاعر القلق والشعور بالإثم ويجعل الفرد أقرب إلى التسامح تجاه الخبرات الاجتماعية المحبطة.

– يعتبر من أنسب الطرق الإرشادية لتناول المشكلات التي تحل بفاعلية أكثر في المواقف الاجتماعية.

– يطمئن المسترشد إلى أنّه ليس الوحيد الذي يعاني.

– يشعر المسترشد أنّه قادر على العطاء وذو فائدة وليس عنصرا سلبيا يأخذ فقط.

– يتيح الفرصة للاستفادة من أخطاء الغير عندما يسمع قصصهم وتواريخ حياتهم منهم.

أمّا **المصري، إبراهيم سليمان** فقد اتفّق مع زهران، حامد عبد السّلام في أنّ الإرشاد الجماعي يقتصد الجهد والوقت، وأضاف أنّه مناسب للبلدان التي ينقص فيها عدد المرشدين، ومناسب لكثير من المشاكل مثل سوء التّوافق.(المصري،إبراهيم سليمان 2010: 118)

4.6. عيوب الإرشاد الجماعي:

ممّا يؤخذ على الإرشاد الجماعي ما يأتي:

. يحتاج إلى خبرة وتدريب قد لا يتوافران لدى الكثير من المرشدين.

.قد يشعر بعض المسترشدين بالحرج، ما يمنعهم من الكشف عن مشكلاتهم أمام الجماعة، وقد ينظرون إلى هذا النوع من الإرشاد على أنّه تهديد لمكانتهم الاجتماعية.

. عدم استفادة بعض المسترشدين بالدرجة المطلوبة في خضم الاهتمام بالجماعة.

. قد يتضاءل الاهتمام بمشكلة فرد بالاهتمام بمشكلات الجماعة وقد تضيّع مشكلة فرد وقت الجماعة.

. يحتمل ظهور بعض المضاعفات حيث قد يتعلم بعض المسترشدين أنماط سلوكية غير مرغوبة لم يكونوا يعرفونها من قبل.

5.6. المجموعة الإرشاديّة:

تتكوّن جماعة الإرشاد من 3إلى 15 مسترشدا، وهناك من يرى أنّ العدد الأمثل ما بين 7إلى 10 مسترشدين.

6.6. الكفايات العامّة الّتي يجب أن تتوفر في المرشد:

. القدرة على إعداد برنامج إرشادي.

. القدرة على تحقيق أهداف البرنامج.

. القدرة على إدارة الجلسة الإرشاديّة.

. القدرة على تكوين الثّقة المتبادلة.

. القدرة على المساعدة في اتّخاذ القرارات السّليمة.

. القدرة على تفهّم السّلوك الإجتماعي. (المصري، إبراهيم سليمان 2010: 41)

أمّا في الجزء الثّاني من هذا الفصل سوف يسلّط الضوء على الإرشاد المعرفي السّلوكي كصورة من صور الإرشاد والعلاج، حيث سيتمّ تعريفه، وتبيان أهمّيته،

وخصائصه، واتّجاهاته، وفاعليّته في علاج مختلف الاضطرابات، ومكانته بين العلاجات الأخرى.

ثانيا: الإرشاد المعرفي السّلوكي:

تناولت موضوع الإرشاد عدّة نظريات، وكل نظريّة وضعت طرق وتقنيّات للإرشاد حسب المنظور الّذي تنظر من خلاله إلى السّلوك وأسبابه والعوامل المحكّمة فيه، وإلى العمليّة الإرشاديّة الّتي تهدف إلى تعديل هذا السّلوك، وبما أنّ الدّراسة الحاليّة تتبنّى المنظور السّلوكي المعرفي، سيكون الاهتمام في هذا الفصل من الدّراسة منصبّا على نّظريّات الإرشاد السّلوكي المعرفي.

01. تعريف الإرشاد المعرفي السّلوكي :

سيتّمّ في هذا العنصر من هذا الفصل محاولة التّعريف بالإرشاد السّلوكي المعرفي من خلال ما ورد في الكّتب الّتي اعتمد عليها في هذه الدّراسة، وسيتمّ عرض هذه التّعريفات كالآتي:

ورد في **الغامدي، عبد الله** أنّ كلمة معرفي cognitive مشتقّة من مصطلح cognition وقد استخدمت العديد من المصطلحات العربيّة كترجمة لهذا المصطلح منها على سبيل المثال لا الحصر، استغراق(المعجم الطّبّي الموحّد، 1984)، وتعرّف (قشقوش، 1985)، وذهن (المغزّي، 1999) ولكن كلمة معرفي تستخدم كثيرا في التّراث النّفسي العربي، والكلمات الثّلاث الأولى (استغراق، تعرّف، وذهن) هي التّرجمات المناسبة لـ (cognition). (الغامدي، عبد الله، 2013: 143)

كما ورد في **عبد الخالق، أحمد (2007)** أنّ مصطلح معرفي cognitive يشير إلى النّشاط العقلي المتّصل بالتّفكير وما يرتبط به من تذكّر وإدراك، واستدلال وحكم، ووعي بالعالم الخارجي، وتداول للمعلومات، وتخطيط أنشطة العقل البشري،...وغير ذلك، إنّ السّلوك المعرفي يشتمل على الأفكار والمعتقدات والّتي يظل الكثير منها خصوصيّة ذاتيّة. (بلحسيني، وردة،2011: 81)

يعرّف المعجم الموسوعي لعلم النّفس العلاج السّلوكي المعرفي بأنّه شكل من أشكال العلاج النّفسي الحديث، يقوم بتصحيح التّصوّرات الخاطئة واستبعاد الأفكار السّلبيّة النّاتجة عن التّعلّم الخاطئ، ويركّز هذا العلاج على المحتوى الفكري للمريض. (الغامدي، عبد الله، 2013: 143)

كما يعرّفه **بيك واستيفن**(Bick,A & Steven, D ,1995) أنّه تلك المداخل الّتي تسعى إلى تعديل أو تخفيف الاضطرابات النّفسيّة القائمة عن طريق المفاهيم الذّهنيّة الخاطئة أو العمليّات المعرفيّة.

يعرّف **الجلبي، واليحي (1996)** العلاج المعرفي السّلوكي بأنّه نوع من العلاج النّفسي يضع الخلل في جزء من العمليّة المعرفيّة وهي الأفكار أو التّصوّرات عن النّاس والآخرين والحياة، ويستند على نظريّات علم النّفس المعرفي ونظريّات معالجة المعلومات، ونظريّات علم النّفس الاجتماعي. (الغامدي، عبد الله، 2013: 144)

يرى **عقلان** (2011) أنّ العلاج السّلوكي المعرفي هو منهج تفسيري علاجي للاضطرابات الانفعاليّة، يقوم على فكرة بسيطة وهي أنّ التّصوّرات، المعتقدات، والأفكار السّلبيّة تسهم في نشأة الاضطرابات الانفعاليّة النّفسيّة، بمعنى أنّ الإنسان يضطرب انفعاليّا ونفسيّا وجسديّا واجتماعيّا ليس بسبب الأشياء والأحداث الخارجيّة في حدّ ذاتها، بل بسبب نظرته وتفسيره لها تفسيرا سلبيّا.

يستخلص من هذه التّعاريف أنّ العلاج السّلوكي المعرفي يقوم على فكرة أنّ هناك رابط بين المثيرات والاستجابات الّتي تحدثها، هذا الرّابط يتمثّل في العمليّات المعرفيّة الّتي أفكارا حول المثير، وتتدخّل في الصّورة الّتي يكون عليها السّلوك النّاتج كاستجابة للمثيرات، أي أنّ الأشياء والمواقف لا تؤثّر بذاتها في سلوك الفرد، إنّما الأفكار الّتي تتكوّن لدى الفرد عن تلك الأشياء والمواقف هي الّي تحدّد سلوكه.

تعود جذور فكرة العلاج السّلوكي المعرفي حسب **بكيري نجيّة** إلى كتابات الفلاسفة اليونانيين (قبل 2500 سنة)، حيث يرون أن الطريقة التي ندرك بها الأشياء وليست

الأشياء ذاتها، هي الّتي تسم سلوكنا بالاضطراب أو السّواء. فقد أوضح ابكتيوس Epictetus (الذي عاش في القرن الأول الميلادي) أننا لا نضطرب من الأشياء وإنّما من الآراء الّتي نحملها عن الأشياء، والتي تجعلها تبدو غير سارة.(بكيري، نجيّة، 2012)

أما المدرسة الرّواقية فتري: أن ما لا يمكن تعديله أو تغييره يجب علينا إمّا تقبّله أو طرحه جانباً، لأنّ إغراق التّفكير فيه ليس إلّا تبديداً للطّاقة، ويؤدّي إلى زيادة الاضطراب النفسي. (إس جي، هوفمان، 2012: 16)

ولقد ورد في **محمود اسماعيل** أنّ العلاج السّلوكي المعرفي يعدّ علاجا حديثا نسبيّا؛ فقد بدأ في السّبعينات بل لم تبدأ الأبحاث فيه قبل عام 1970. **لويس مليكة**(1994: 174) أمّا الآن فهو أحد أكثر أشكال العلاج النّفسي المنتشرة، ويتمّ دراسته على نطاق واسع مع مختلف الاضطرابات.(عادل، عبد اللّه،2000: 153)

يحاول العلاج السّلوكي المعرفي احتلال مكانة هامة في معالجة مختلف الاضطرابات المعاصرة النّفسيّة منها والسّلوكيّة وحتّى تلك الاضطرابات الجسديّة والأمراض المزمنة مصاحبا في ذلك للعلاج الدّوائي محاولا التّغلب عليه أحيانا، فكما ذكر **محمد عقلان** (2011) و **محمود اسماعيل** أنّ العلاج السّلوكي المعرفي استخدم بفعاليّة في علاج كثير من الاضطرابات النّفسيّة كالقلق والاكتئاب، والاضطرابات النّفس جسديّة، والاضطرابات الشّخصيّة المختلفة.

ذكر أيضا **إس جي** (2012: 7) أن العلاجات النّفسيّة وخصوصا العلاج السّلوكي المعرفي بدائل فعّالة للعلاجات الدّوائيّة.

2. مبادئ الإرشاد المعرفي السّلوكي:

يقوم العلاج السّلوكي المعرفي على مجموعة من المبادئ والّتي هي كالآتي:

ورد في **الغامدي، عبد الله** (2013: 147) مجموعة من مبادئ العلاج المعرفي السّلوكي الّتي حدّدها **بيك** (2000) وهي:

. المعرفة والوجدان والسّلوك تربطهم علاقة قويّة سببيّة.

. التّعاون العلاجي بين المعالج والمريض مكوّن أساسي لأي علاج فعّال، حيث يتعيّن على كل من المعالج والمريض أن يصلا إلى اتّفاق في الرّأي بصدد أي المشاكل تتطلّب المساعدة، وما هو هدف العلاج، وكيف يتمّ التّخطيط لبلوغ هذا الهدف، كما يجب الاّتفاق حول طبيعة العلاج ومدّته، وهذا عامل حاسم في تحديد نتائج العلاج.

. تأسيس المصداقيّة بين المعالج والمريض، حيث أنّ ثقة المعالج في دوره كخبير يجب أن تمزج بالتّواضع، فهو لا يملك علاجا لكلّ علّة، إنّما العلاج النّفسي يتضمّن الكثير من المحاولة والخطأ، والتّجريب، فمن الحكمة أن لا يعمد المعالج إلى مهاجمة الأفكار المنحرفة للمريض مباشرة، فإذا لم يستطع أن يتصدّى الأفكار المنحرفة ذاتها فبوسعه أن يعين المريض على احتماله، وقد يثار المريض عندما تقول له أنّ أفكاره خاطئة، ولكنّه قد يستجيب إيجابيّا لسؤال مثل هل هناك تفسير آخر لهذا السّلوك، ومادامت محاولات المعالج في التّفسيرات والتّوضيح في حدود مقبولة من جنب المريض، تظلّ بينهما مصداقيّة التّعامل.

. إختزال مشكلة المريض، حيث أنّه يأتي إلى المعالج محمّلا بمجموعة من المشاكل الّتي قد يمكن اختزال بعضها في مشكلة واحدة يسهل اختيار الفنّيّات المناسبة لها.

. التّركيز على هنا والآن دون إهمال الرّجوع إلى الخلفيّة التّاريخيّة للمشكلة، إذا كان فيها ما يساعد في تحديدها وفهمها.

. تعلّم التّعلّم، حيث أنّه ليس من الضّروري أن يحلّ المعالج كل مشكلات المريض، إنّما عليه مساعدته على تعلّم كيفيّة استغلال التّقنيّات الّتي تعلّمها خلال العلاج في مواقف أخرى ومع مشكلات أخرى مشابهة، كما عليه أن يعلّمه كيف يمكنه الإعتماد على نفسه في خلق وسائل واستراتيجيات جديدة لحل مشكلاته من خلال تقنيّة حل المشكلات الّتي اكتسبها خلال العلاج.

هذا يخفّف الكثير من المسؤوليّة عن كاهل المعالج، ويقلّل من اعتماديّة المريض وسلبيّته، ويدفعه للاشتراك بنشاط أوفر في حلّ مشكلته القائمة، ومشكلاته المستقبليّة، وهكذا لا يكون

عائد العلاج النّاجح حسب **بيك، آرون (2000)** هو التّحرّر من المشكلات الأصليّة فحسب، بل هو أيضا تغيّر سيكولوجي دقيق يؤهّله لمواجهة المشكلات الجديدة.

3. فنّيّات الإرشاد المعرفي السّلوكي:

يحاول الاتّجاه المعرفي السّلوكي دمج الفنّيّات السّلوكيّة والمعرفيّة معا، وهذا وهذا ما يجعله يوفّر عددا كبيرا من الفنّيّات الإرشاديّة، ممّا يساعد المرشد على انتقاء ما يناسب المسترشد، وخصائصه، ومشكلته، لذلك سيتمّ في ما يأتي تقديم مجموعة من هذه الفنّيّات الواردة في المراجع والبرامج الإرشاديّة، والّتي تحدّثت الدّراسات عن فاعليّتها.

1.3. فنية تحديد الأفكار التلقائية والعمل على تصحيحها :

The Technique of Detain Identifying Automatic Ideas and Correcting Them

يقصد بالأفكار التلقائية، تلك الأفكار التي تسبق مباشرة أي انفعال غير سار، وهذه الأفكار تأتي بسرعة كبيرة وبصورة تلقائية، وأحياناً دون أن يلاحظها الشخص، وهي أفكار غير معقولة، وهي السبب في الانفعال غير الصحيح لحدث معين، والأفكار التلقائية هذه تكون دائماً ذات صفة سلبية لحدث أو حالة معينة، وبالتالي تؤدي إلى توقع نتيجة غير سارة في النهاية. وتهدف هذه الفنية إلى محاولة التعرف على تلك الأفكار ومن ثم تبديلها بأفكار إيجابية تؤدي إلى نهاية حسنة، ولذلك يطلب من المسترشد أن يسجل الواجبات اليومية على ورقة، ويُدون فيها كل الأفكار التلقائية التي مرت بذهنه في كل يوم يمر به، وتعتبر هذه الواجبات اليومية جزء من العلاج. (الجلبي، قتيبة واليحيى، فهد، 1996: 271)

ويرى **بيك، آرون(2000: 189)** أن الشخص قد يكون غير مدرك تماما للأفكار التلقائية التي تؤثر كثيراً على أسلوب المريض وشعوره ومدى استمتاعه بخبراته، غير أنه يستطيع بشيء من التدريب أن يزيد إدراكه لهذه الأفكار ويتعرف عليها بدرجة عالية من التناسق، وفي هذه الفنية يطلب المررشد من المسترشد أن يركز على تلك الأفكار والصور التي تسبب له ضيقاً لا مبرر له، أو تدفعه إلى سلوك سلبي انهزامي .

ويشير **المحارب، ناصر** إلى أن هناك العديد من الأسباب التي تجعل بعض المسترشدين يجد صعوبة في التعرف على هذه الأفكار، فقد يتعود المسترشد على استخدام هذه الأفكار بصورة آلية ويعتقد أنها أفكاراً معقولة مما يجعله لا يهتم بها. ونظراً لأن الأفكار المرتبطة بالخطر تؤدي إلى القلق، يحاول بعض المسترشدين تفاديها بطريقة ظاهرة أو باطنة. وقد يحاول المسترشد عندما يعي صورة أو فكرة مرتبطة بمأساة متوقعة كبت هذه الصورة، أو التخلص منها بسرعة عن طريق إشغال نفسه أو الابتعاد عن الموقف، وهذا يجعل تذكر الصورة أو الفكرة بوضوح أمراً صعباً . وفي مثل هذه الحالات من الأفضل أن يصر المرشد بلطف على طرح الأسئلة، كي تستثار الأفكار المفيدة التي يستطع استخدامها للتعرف على دقة الخيالات أو الأفكار التي ذكرها المسترشد.(المحارب، ناصر، 2000: 109-110)

وهناك العديد من الفنيات التي تساعد المسترشدين على تحديد أفكارهم التلقائية السلبية. ومن أشهر هذه الفنيات:

1.1.3. طريقة مناقشة أحداث الخبرات الانفعالية:

Discussion of the Events of Emotive Experiences

في هذه الطريقة يطلب من المسترشد تذكر آخر حادث أو موقف من الحوادث أو المواقف المرتبطة بالموضوع الانفعالي لديه؛ على أن يكون من الحوادث أو المواقف التي يتذكرها جيداً؛ بحيث يصف المسترشد الحادثة بشيء من التفصيل، ويحاول المرشد جعل المسترشد يتذكر الأفكار المرتبطة بظهور واستمرار رد الفعل الانفعالي باستخدام أسئلة مثل (ما هو أسوأ ما توقعت حدوثه عندما كنت قلقاً جداً ؟) ما الذي خطر في ذهنك آنذاك ؟ هل تخيلت شيئاً ما في تلك اللحظة ؟

2.1.3. استخدام التخيل لإعادة الخبرة الانفعالية:

Using Imagery to Get Back the Emotive Experience

عندما لا يستطيع المرشد استخدام الأسئلة البسيطة المباشرة لإثارة الأفكار التلقائية، فمن الممكن أن يطلب من المسترشد تخيل الموقف أو تمثيله، وفي حالة كون الموقف

عبارة عن تفاعل مع الآخرين فبالإمكان الاستعانة بعدد مناسب من الناس للعب الأدوار إلى جانب المسترشد. (المحارب، ناصر 2000: 110-192)

يمكن لهذه الفنية أن تفيد كلاً من المرشد والمسترشد، في التعرف على الأفكار السلبية التي تؤدي إلى التوتر والاضطراب، ومن ثم تبديلها بأفكار إيجابية تؤدي إلى نهاية حسنة، وذلك من خلال الواجبات اليومية التي تُعتبر بدورها جزء من البرنامج الإرشادي، ومن ثمّ تفيد المرشد في اختيار الأسلوب المناسب للتعامل معها.

2.3. فنية المراقبة الذاتية The Technique of Self Monitoring :

يُقصد بالمراقبة الذاتية في العلاج المعرفي السلوكي، قيام المسترشد بملاحظة وتسجيل ما يقوم به في مفكرة، أو نماذج معدة مسبقاً من المرشد وفقاً لطبيعة مشكلة المسترشد. ويحرص المرشد على البدء في استخدام المراقبة الذاتية بأسرع وقت ممكن، خلال عملية التقويم لكي يتمكن من التعرف على مشكلة المسترشد بشكل يسمح له بإعداد صياغة مشكلة المسترشد والاستمرار في استخدامها؛ لمتابعة العملية الإرشاديّة، وبالإضافة إلى ذلك فالمراقبة الذاتية تؤدي في الغالب إلى انخفاض معدل تكرار السلوكيات غير المرغوب فيها لدى المسترشد، وتقدم أدلة تحد من ميل المسترشد إلى تذكر فشله بدلاً من تذكر نجاحاته.(المحارب، ناصر 2000: 118)

ويطلب المرشد من المسترشد تعبئة هذه الاستمارة بتسجيل وقت ومصدر المواقف التي تسبب القلق والغضب، والأعراض الجسدية والأفكار التي صاحبته. ومن الممكن أيضاً أن يقوم بتقييم قلقه بمقياس من (صفر – 100) ليصف كيف يواجه الموقف، ونضع هذه المعلومات أساساً لتسجيل مدى تكرار نوبات التوتر أو أي أعراض جسدية أخرى، ويساعد المرشد على معرفة مصادر ومظاهر القلق لدى المسترشد، كما تساعد مراقبة الذات المسترشد على رؤية متاعبه بشكل مختلف فتشجعه على المحاولة، وأن يكون موضوعياً مع نفسه مما يساعده على تحديد مشكلته بأسلوب سلوكي معرفي متعلم ، ومن ثم تستخدم المعلومات من قوائم مراقبة الذات في الجلسة التالية كأساس للنقاش. وتعد هذه

الوسيلة وسيلة مقبولة تماماً، فتتزايد السلوكيات المرغوب فيها وتتناقص السلوكيات غير المقبولة عندما يتم مراقبتها.(عوض، رئيفة، 2001: 114)

3.3. فنية المتصل المعرفCognitive Continuum Technique :

وفي هذه الفنّيّة يُطلب من المسترشد أن يُوضح كيف يرى نفسه مقارنة مع الآخرين، على سبيل المثال، يطلب من المسترشد الذي لديه الاعتقاد (أنا شخص عديم الفائدة) أن يعرف المقصود بعديم الفائدة، ثم يطلب منه أن يشير أين سيكون بعض الناس الذين يعرفهم على معيار متدرج لهذه الصفة. يبدأ بصفر(عديم الفائدة تماماً) و 100% (فعال جداً). وهي فنية مفيدة لاستبدال الأفكار التلقائية وكذلك الاعتقادات الأساسية، وتفيد في التعامل مع التفكير الثنائي (كل شيء أو لا شيء). (المحارب، ناصر 2000: 217)

4.3. فنية الجدل المباشر Direct Dialogue Technique :

وهذه الفنية إحدى الفنيات المعرفية، فرغم أن العلاج المعرفي يؤيد التوجيه نحو الاكتشاف الموجه أكثر من المواجهة المباشرة لأراء المسترشد، إلا أنه في بعض الأحيان لابد للمرشد من المواجهة المباشرة، ويظهر هذا الأسلوب عندما يكون للمسترشد شعور بالإنتحار فبالتالي يجب على المرشد أن يعمل بسرعة وبشكل مباشر على مواجهة هذا الشعور باليأس، كما تكون المواجهة المباشرة نافعة في المواقف التي يتدخل المرشد فيها للإرشاد بشكل سريع في الوقت الذي لا يكون للمسترشد فيه الرغبة أو المقدرة على المشاركة الفعالة في عملية الإرشاد، فالتنفيذ والنقاش الحاد يعتبر في جوهره من الأدوات الخطيرة ؛ وذلك لأنه من الصعب أن تقدم جدلاً مقنعاً دون أن تسبب للمسترشد نوعاً من الدونية والهزيمة والضيق، كما أنها بلا نقاش سوف تتحول ببساطة إلى نزاع معرفي. وبشكل عام فإن فكرة تأكيد المعلومات بأكبر قدر ممكن من التعاون أفضل من مجرد إرسال مبادئ منطقية مجردة أو فلسفية، ثم يتم بعد ذلك التحول إلى أسلوب التوجيه نحو الاكتشاف بمجرد أن يكون هذا ممكناً (Freeman,D .et.al, 1993: 55).

5.3. فنية التعريض Exposure Technique :

هو مكون رئيسي في العلاج المعرفي السلوكي وكذلك في العلاج السلوكي لاضطرابات القلق، فقد وجد الباحثون في هذا المجال، أن التعريض المستمر للمثيرات التي تسبب القلق ينتج عنه تشتت استجابة القلق لدى الفرد الذي يعاني من القلق. فالتعريض له عدة أشكال يتخذها منها: التعريض التخيلي، والتعريض المتدرج، والتعريض في الحي (الواقع)، وهذا النوع من التعريض يكون بدون تدرج ، ولابد من توفر شروط لهذا النوع من التعريض من أهمها موافقة المسترشد. كما يوجد أنواع أخرى من التعريض منها التعريض بمساعدة المرشد للموقف الذي يسبب القلق بطريقة مباشرة.

ويعود الهدف من هذه الفنية إلى التأثير على الأعراض السلبية للقلق بإطفائها وذلك بمواجهة المثيرات من ناحية، ومواجهة سلوك التجنب الذي هو معزز للقلق من ناحية أخرى . (سعفان، محمّد أحمد إبراهيم، 2003: 141-142)

6.3. فنية التخيل Imagination Technique:

تقوم هذه الفنية على افتراضين أساسين هما :

1.6.3. يُكتسب القلق وفق قوانين الاشتراط الكلاسيكي.

2.6.3. يُولِّد القلق السلوك التجنبي الذي يتعزز بدوره عن طريق تقليل مستوى القلق، حيث إن المثيرات التي تقترن بالألم أو الحرمان تُحدِث ردود فعل انفعالية سلبية، وهذه الانفعالات بدورها تؤدي إلى استجابات تجنبيه دفاعية تعزز الاستجابات الدفاعية التي تؤدي إلى إزالة أو إيقاف المثير الشرطي، الذي يبعث على الخوف أو القلق بنجاح .

واعتماداً على ذلك، يُطلب في هذا الإجراء من المسترشد تخيل المواقف التي تبعث على الخوف لديه وذلك خلافاً لتقليل الحساسية التدريجي، الذي يشتمل على الانتقال بالمسترشد تدرجياً من الموقف الأقل إثارة إلى الموقف الأكثر إثارة؛ حيث يبدأ هذا الإجراء بالموقف الذي يبعث على الحد الأقصى من القلق، بل إن المرشد يهول الأمر، وذلك

بهدف إبقاء المسترشد في حالة من القلق الشديد مدة طويلة .(الخطيب،صالح أحمد، 1990: 360)

ولقد أشار **بيك، آرون Beck** إلى أن فنية التخيل تُستخدم في علاج اضطرابات القلق لتوضيح العلاقة بين التفكير والعواطف، فيطلب المرشد من المسترشد أن يتخيل مشهداً أو منظراً غير سار ويلاحظ استجاباته، فإذا أظهر المسترشد استجابات انفعالية وعاطفية سالبة عندئذ يبحث عن محتوى أفكاره. ثم يطلب المرشد من المسترشد أن يتخيل مشهداً ساراً ويصف مشاعره، كي يستطيع العميل أن يدرك التغيير في محتوى أفكاره التي أثرت في مشاعره، وبالتالي يمكن أن يغير مشاعره إذا غير أفكاره.(عوض، محمّد، 1996: 106)

مما سبق يمكن أن يلاحظ أنّ فنّيّة التّخيّل تساعد المسترشد في تعلم وإدراك أن تغيير الأفكار(السلبية) التي تؤدي إلى مشاعر سلبية، يؤدي إلى تغيير هذه المشاعر نتيجة تغيير محتوى هذه الأفكار وإبدالها بأخرى إيجابية.

7.3. فنّيّة الواجبات المنزليّةHomework Technique :

تلعب الواجبات المنزلية دوراً هاماً في كل العلاجات النفسية ولها دور خاص في زيادة فعالية العلاج المعرفي السلوكي؛ إذ إنها الفنية الوحيدة التي يبدأ ويختم بها المرشد المعرفي السلوكي كل جلسة إرشاديّة، وتساهم في تحديد درجة التعاون والألفة القائمة بين المرشد والمسترشد، وذلك يؤثر في طريقة أداء المسترشد في كل خطوات أو مهام البرنامج الإرشادي، ويستطيع المرشد تقوية العلاقة الإرشاديّة بتكليف المسترشد بعمل واجبات منزلية، ويقدم كل واجب منزلي على أنه تجربة مناسبة لاكتشاف بعض العوامل المعرفية المتعلقة بالمشكلة التي يواجهها حديثاً .

وتأخذ الواجبات المنزلية عدة أشكال فيطلب المرشد من المسترشد تسجيل الأفكار الآلية، والاتجاهات المختلة وظيفياً، أو إجراء تجربة سلوكية أو معرفية لها أهداف محددة ومتعلقة بمشكلته، ويجب أن يلاحظ المرشد أن للواجبات المنزلية دوراً هاماً في زيادة فعالية

العلاج المعرفي السلوكي، وتكوين الألفة والتعاون بينه وبين المسترشد، إذا اهتم بإعطاء واجبات بسيطة ومركزة ومتصلة بمشكلة المسترشد، وتوضيح الأساس المنطقي لكل واجب منزلي، بالإضافة إلى توضيح كيفية إجرائها والاهتمام بمراجعتها في بداية كل جلسة.(عوض، محمّد، 1996: 117-118)

مما سبق يمكن القول أنّ الواجبات المنزلية تستخدم لتحسين إدراك الأفكار الآلية وعلاقتها بردود الفعل الانفعالية، كما أنها تساعد على تقدم العلاج المعرفي السلوكي سريعاً، وتعطي فرصة للمسترشد لممارسة مهارات ووجهات نظر جديدة ومنطقية؛ لمعرفة أفكاره المختلة واتجاهاته غير العقلانية ومحاولة تعديلها. كما أنها تُعتبر جزءاً متمماً لنتائج الإرشاد.

8.3. فنية صرف الانتباه Distraction Technique :

تُستخدم فنية صرف الانتباه في العلاج المعرفي السلوكي لأهداف محددة وقصيرة المدى، وذلك بأن يُطلب من المسترشد الذي يعاني من القلق، مثلاً القيام بسلوك يصرف انتباهه عن الأعراض التي يشعر بها، لأن التركيز على هذه الأعراض يجعلها تزداد سوءاً . ولكن لفنية صرف الانتباه بعض الجوانب السلبية التي قد تؤثر سلباً على سير العملية العلاجية على المدى البعيد، عندما يستخدمه المسترشد كأسلوب لتجنب الأعراض .

ويستطيع المرشد المعرفي السلوكي استخدام فنية صرف الانتباه في بداية البرنامج؛ لكي يجعل المسترشد يُدرك أن باستطاعته التحكم في الأعراض التي يشكو منها، وهذه خطوة مهمة جداً في الإرشاد، وقد تستخدم هذه الفنية في مراحل متأخرة من الإرشاد للتعامل مع الأعراض، عندما يكون المسترشد في وضع لا يسمح له بتحدي الأفكار السلبية التلقائية، مثال ذلك:

عندما تأتي المسترشد الأعراض وهو يتحدث مع شخص ما؛ ففي هذه الحالة بإمكانه طرد الأفكار السلبية من خلال الاقتراب أكثر من الشخص الذي يتحدث معه مما يُغطّي المجال البصري للمسترشد ،أو التركيز على المحادثة نفسها بدلاً من الأفكار

المتعلقة بتقويمه لنفسه. ومن الممكن استخدام أساليب صرف الانتباه لتوضيح النموذج المعرفي السلوكي للاضطرابات النفسية للمسترشد. فقد يطلب المرشد من المسترشد عندما يكون قلقاً خلال الجلسة أن يصف بصوت مسموع محتويات الغرفة، ومن ثم يستخدم الأسئلة ليوضح للمسترشد كيف أن تمرينات صرف النظر تخفف من القلق، مما يدلل على أن الأفكار تلعب دوراً كبيراً في ظهور الأعراض لديه.

وفيما يلي بعض الأساليب المستخدمة في صرف الانتباه:

أ. التركيز على شيء معين Focus on a Particular Object :

يُدرَّب المسترشد على التركيز على شيء ما ويصفه بالتفصيل لنفسه باستخدام الأسئلة التالية والإجابة عليها: (أين هو بالضبط ؟ ما حجمه ؟ ما لونه ؟ كم يوجد منه ؟ ما الفائدة منه .. الخ).

ب. الوعي الحسيSensational Awareness :

يُدرَّب المسترشد على ملاحظة البيئة المحيطة به ككل باستخدام النظر، السمع، الذوق ، اللمس، والشم مستعيناً بالأسئلة التالية: (ما الذي تراه بالضبط إذا نظرت حولك ؟ ما الذي تستطيع سماعه داخل جسمك ؟ في الغرفة ؟ خارج الغرفة ؟ خارج المبنى ؟) .

ج. التمرينات العقلية Mental Exercises :

يشتمل ذلك مثلاً على العد إلى الخلف من 100 بطرح 7 كل مرة ، التفكير في أسماء الحيوانات التي تبدأ بالحرف (أ) ثم بالحرف (ب) ... وهكذا. تذكر حادثة معينة بالتفصيل .

د. الذكريات والخيالات السارةPleasing Memories and Images :

تذكر الحوادث السارة بأكبر قدر ممكن من الوضوح مثلاً (رحلة سعيدة) أو التخيل (ما الذي سيفعله العميل لو كسب شيء غير متوقع).(المحارب، ناصر، 2000: 208-211)

تفيد هذه الفنية (صرف الانتباه) في خفض مستوى القلق والتوتر عند الفرد بعدة طرق من شأنها أن تصرف انتباه الفرد عن الأعراض التي يشعر بها نتيجة للأفكار التي

تدور في ذهنه ،مما يؤدي به إلى تغيير محتوى تفكيره إلى أمور أخرى تجعله أكثر هدوءاً وأقل توتراً.

9.3. فنية ملء الفراغ Filling in the Blank Technique :

من الإجراءات الأساسية لمساعدة المسترشد على توضيح أفكاره التلقائية أن ندربه على ملاحظة سلسلة الأحداث الخارجية وردود أفعاله تجاهها. وقد يذكر المسترشد أحياناً عدد من المواقف التي أحس فيها بكدر وضيق لا مبرر له. ففي هذه الحالة تكون هناك دائماً فجوة ما بين المؤثر أو المثير والاستجابة الانفعالية. وقد يكون باستطاعة المسترشد أن يفهم سر كدره الانفعالي إذا أمكنه أن يتذكر ويسترجع الأفكار التي وقعت له خلال هذه الفجوة.(بيك، آرون 2000: 192)

10.3. فنية الأسئلة السوقراطية والاكتشاف الموجه :

Socratic Question and Guided Discovery Technique

العلاج المعرفي السلوكي عملية تجريبية تعاونية، يشترك فيها المرشد والمسترشد في وضع أهداف الإرشاد، وجدول أعمال كل جلسة وجمع الأدلة المنظم لصالح أو ضد اعتقادات المسترشد، بطريقة تشبه الطريقة العلمية لفحص الفروض. ويتم فحص هذه الفروض باستخدام الأسئلة السوقراطية (نسبة إلى سقراط) من قبل المرشد، بدلاً من التحدي المباشر لأفكار المسترشد واعتقاداته، إلى جانب الفنيات المعرفية السلوكية الأخرى .

وفي الأسلوب الأول من أساليب هذه الفنية، يقدم المرشد وجهة النظر البديلة إلى المسترشد مباشرة؛ كأن يشير إلى عدم التناسق ووجود أخطاء في التفكير، ويسأل المسترشد عن مدى موافقته وفهمه لذلك. أما في الأسلوب الثاني فيكون الهدف من الأسئلة السوقراطية توجيه المسترشد إلى تفحص جوانب وضعه خارج نطاق الفحص والتدقيق، و مساعدته اكتشاف خيارات وحلول لم يأخذها بعين الاعتبار من قبل، وأخيراً تعويد المسترشد على التروي والتفكير وطرح الأسئلة (على نفسه)، في مقابل الاندفاع التلقائي وتمكينه بذلك من البدء في تقويم اعتقاداته وأفكاره المختلفة بموضوعية.(المحارب، ناصر 2000: 132)

من خلال هذه الفنية يحصل المرشد على معلومات عن المسترشد وعن خبراته الفريدة، فهو الذي يستطيع شرح أفكاره، ومشاعره، وهذه المعلومات بدورها تفيد المرشد في تحديد الكيفية التي تستخدم بها القواعد العلاجية التي ينوي المرشد تطبيقها.

11.3. فنية وقف الأفكار Idea's Termination Technique :

غالباً ما تكون الأفكار الخاطئة لها تأثير متزايد ، ونجد أن الفكرة الخاطئة ربما تستدعي فكرة أخرى، وإذا استمرت تلك العملية دون أن يتم إيقافها، قد نجد المسترشد غير قادر على الاستجابة لهذه الأفكار بشكل مؤثر، وذلك نتيجة لأن ظهور تلك الأفكار الخاطئة أسرع من قدرة المسترشد على إظهار استجابات تجاه تلك الأفكار.وعندما تكون هذه هي المشكلة نجد أن الحل هو أن يتعلم المسترشد كيفية وقف تدفق وتزايد هذه الأفكار كي يستطيع أن يتعامل معها بشكل أكثر فاعلية. وهذه العملية (وقف تدفق الأفكار الخاطئة) عملية بسيطة إلى حد ما، حيث إن المسترشد يقوم ببساطة بإيقاف هذا التيار من الأفكار بواسطة منبه مفاجئ سواءٌ أكان هذا المنبه حقيقي أم خيالي، ثم بعد ذلك يتحول إلى أفكار أخرى قبل أن يعود هذا التيار من الأفكار مرة أخرى، وذلك من خلال النصيحة التي يتم توجيهها للمسترشد بشكل متكرر وهي (لا تقلق بشأن ذلك) .

وبسبب عدم قدرة المسترشد على استخدام هذه الفنية بسهولة، نجد أن الشرح البسيط لهذا الأسلوب غير مؤثر بشكل كافٍ ولا يتمتع بالمصداقية، حيث إن هذا الأسلوب يكون أكثر فاعليه عندما يتم عرضه على المسترشد بشكل مفصل. وبعد أن يجد المسترشد أن هذا الأسلوب له تأثير، يشعر في هذا الوقت بأنه يتمتع بالمصداقية وأنه يستطيع أن يتعلم استخدام منبه أكثر مرونة، مثل تخيل النداء بصوت عالٍ، قائلاً (توقف)، أو العض على قطعة قماش موضوعة حول معصم يده، ويكون استخدام أسلوب إيقاف الفكرة أسهل بكثير في بداية تواتر هذا الأفكار(Freeman,D .et.al, 1993:63).

12.3. فنية اختبار الدليل Alternatives Choosing Technique :

وهي من إحدى الفنيات الفعالة لمواجهة الأفكار الخاطئة، بحيث تدعم أو لا تدعم الفكرة بواسطة الحدث المتاح، حتى لو كانت هناك بعض التأويلات الأخرى التي تكون مناسبة بشكل أكثر لهذا الدليل .

فالعملية لا تشمل فقط مجرد اختبار للدليل، ولكنها تضع في الاعتبار أيضاً مصدر تلك المعلومات ومدى صلاحية استخدام الآراء التي انتهى إليها المسترشد، بالإضافة إلى التفكير في ما إذا كان المسترشد قد أغفل بعض المعلومات المتاحة. والكثير من المسترشدين يبدأ بإصدار الحكم النهائي مثل "أنا لست شخص جيد"، ثم بعد ذلك يختار الأحداث التي تدعم وجهة نظره والرأي الذي انتهي إليه .

وتذكر" زارب (21:1992)" Zarb أن هذه الفنية تستخدم من أجل مساعدة المسترشدين على اكتشاف المنطق الخاطئ الكامن وراء تفسيراتهم ومعتقداتهم المشوهة، إذ يُطلب من المسترشد أن يقدم الدليل المؤيد أو المعارض لمعتقداته وتفسيراته للأحداث ، وأن يقوم بتسجيل الدليل المؤيد أو المعارض في العمود المخصص لذلك .

ومما سبق يمكن ملاحظة أنه عن طريق اختبار الدليل من الممكن تحديد ومواجهة الأفكار التي انتهى إليها المسترشد ومن ثمَّ العمل على تغييرها.

13.3. فنية الحوار الذاتيMonologue Technique :

ويكون الحوار الذاتي من الأفكار الأساسية في النظرية المعرفية. فالإنسان يسلك بحسب ما يفكر، وفي ميدان ممارسة العلاج الذاتي ينصب جزء من دور المرشد على تدريب الأشخاص على تعديل مستوى أفكارهم، التي تثير القلق والاكتئاب وعدم الثقة. إن الحوار مع النفس عند أي نشاط معين من شأنه أن ينبه الفرد إلى تأثير أفكاره السلبية على سلوكه، وحديث المرء مع نفسه وما يحويه من انطباعات وتوقعات عن المواقف التي تواجهه، هو السبب في تفاعله المضطرب. ولهذا يعتمد المرشد المعرفي السلوكي على محاولة تحديد مضمون مثل هذا الحديث، والعمل على تعديله كخطوة أساسية في مساعدة

الفرد على التغلب على اضطرابه، خاصة المواقف التي تستثير القلق والاكتئاب. (عوض، رئيفة، 2001: 112)

14.3. التعرف على أساليب التفكير الخاطئ غير الفعال :

Identifying Wrong and Non-effective Thinking Methods

عند التفكير في حل مشكلة معينة أو فهمها، تحدث أخطاء في الفهم والتفسير مما يشوه صورة الواقع وبالتالي يثير الاضطرابات السلوكية. ومن التحريفات المعرفية التي تحدث ما يأتي :

1.14.3. المبالغة:

وتتمثل في الميل للمبالغة في إدراك الأشياء، أو الخبرات الواقعية وإضفاء دلالات مبالغ فيها؛ كتصور الخطر والدمار فيها. ومن الثابت أن المبالغة في إدراك نتائج الأشياء يميز الأشخاص المصابين بالقلق، فتفكير الشخص في حالات القلق يتميز بالمبالغة في تفسير الموقف، مما يؤدي إلى إثارة مشاعر الخوف والتوتر، فهو يتوقع الشر لنفسه ولأسرته أو ممتلكاته ، أو يتوقع الخوف من فقدان مركزه أو وظيفته والأشخاص المهمين في حياته.

كما نجد أن التقليل من المخاطر الواقعية، قد تكون له أيضاً نتائج انفعالية سلوكية مماثلة؛ إذ يؤدي ذلك إلى الاندفاع وتكرار التجارب الفاشلة، كما قد يؤدي إلى تخفيض الدافع إلى مواصلة الجهد والإنجاز. (إبراهيم، عبد السّتّار، 1998: 307-312)

من هنا يمكن القول أن الفرد ينبغي أن يراعي التوسط في التعامل مع الأمور والمشكلات، فلا يبالغ في تفسير الموقف فيزيد من شعوره بالخوف، وفي المقابل لا يقلل من شأن أي موقف والمخاطر المترتب عليه فيصبح اندفاعياً غير مبالٍ بالفشل الذي قد يتعرض له.

2.14.3. التعميم الزائد:

في مجال علم النفس، من الثابت أن الميل للتعميم من الجزء إلى الكل، يعتبر من العوامل الحاسمة في كثير من الأمراض الاجتماعية، كالتعصب أو غيرها، فكثير من

الخصائص السلبية ننسبها لجماعة معينة لكي نبرر تعصبنا نحوها قد يكون في الحقيقة تعميماً خاطئاً لخبرة سيئة مع فرد ينسب لهذه الجماعة. والتعميم أسلوب من التفكير يرتبط بالأنماط المرضية، وخاصة الاكتئاب والفصام، ويعتبر التعميم الخاطئ أيضاً من العوامل الحاسمة في اكتساب المخاوف المرضية. (إبراهيم، عبد السّتّار، 1998: 307-312)

من هنا تجدر الإشارة إلى أن المرشد المعرفي السلوكي ينبغي أن يقدر دور هذا العامل في المساهمة في اضطرابات البشر، لذا فعليه أن يؤكد باستمرار للمسترشد بأنه لا يوجد شيء أكيد تماماً، وإنما قد يكون مرجحاً بدرجة قليلة أو كثيرة .

3.14.3. المقياس الثنائي والتّطرّف:

يميل بعض الأفراد لإدراك الأشياء إما بيضاء أو سوداء، جيدة أو سيئة، خبيثة أو طيبة، دون أن يدرك أن الشيء الواحد الذي قد يبدو في ظاهر الأمر سيئاً، قد تكون فيه أشياء إيجابية، أو يؤدي إلى نتائج إيجابية. وينظر المسترشد إلى الموقف وكأنه محصور في احتمالين فقط وليس على أساس أنه متصل يشتمل على درجات كثيرة بين طرفيه. (إبراهيم، عبد السّتّار، 1998: 307-312)

يمكن الاستفادة هنا من فنية المتصل المعرفي، التي ورد ذكرها سابقاً، في تصحيح هذه الأفكار التلقائية السلبية من خلال استخدام معيار متدرج لصفة ما(صفر-100%)، سيجد من خلالها أن هناك أكثر من احتمالين لهذه الصفة كما كان يعتقد ويدرك سابقاً.

4.14.3. التّجريد الانتقائي:

وهو أسلوب خاطئ في التفكير؛ كأن يعزل الشخص خاصية معينة من سياقها العام ، ويؤكدها في سياق آخر.فمثلاً شخص يرفض التقدم لعمل جديد مناسب، ذلك لأنه سبق أن رُفِض في عمل سابق لأسباب لا علاقة لها بإمكانياته ومواهبه وبما يتطلبه العمل الجديد .

والتّجريد الإنتقائي من الأخطاء الّتي تشيع في أفكار المكتئبين، فقد تبيّن أنّ المكتئب يركّز على جزء من التّفاصيل السّلبية ويتجاهل الموقف ككل (مثلاً يعود إلى

المنزل بعد حفلة أو لقاء، ولا يذكر من هذا اللّقاء إلّا أنّ فلاناً تجاهله، وفلاناً قاطعه في الكلام وأنه كان يجب أن يقول كذا وكذا، وأن لا يقول كذا وكذا .. إلخ. (إبراهيم،عبد السّتّار 1998: 207-312)

مما سبق يستنتج أن التجريد الانتقائي قد يكون مفيداً في بعض الحالات إذا استفاد منه الفرد في تعديل بعض جوانب القصور فيه، فمثلاً في المثال الأول رفض طلب التوظيف لسبب معين، قد يكون دافع للفرد لتطوير نفسه في هذا الجانب الذي يعاني من القصور فيه. أما بالنسبة للمثال الثاني قد تجعل الفرد يفكر في تقويم نفسه، فقد يكون لبعض سلوكياته سبب في تجاهل أو تجنب الناس له فيصلحها، أو لأنه يحاول دائماً أن يحتكر أي حوار في جماعة ما، لذلك يقاطعه الآخرون فيعدل من طريقته.أما مجرد التركيز على السلبيات والتفكير فيها دون الخوض في أسبابها، فهو يؤدي بالفرد إلى التوتر والقلق بسبب الأفكار الخاطئة، التي قد تراوده حينها بأنه إنسان فاشل لا يصلح لشيء، أو أنه منبوذ ومكروه من الجميع.

5.14.3. أخطاء الحكم والاستنتاج :

كثيراً من حالات القلق والاكتئاب والعدوان يكون السلوك فيها ناتجاً عن خطأ في تفسير الحادثة؛ بسبب عدم توافر معلومات معينة أو سياق مختلف. (إبراهيم، عبد السّتّار 1998: 313) ، و يذكر "الجلبي" أن "الاستنتاج العشوائي" أو "الخطأ في الاستنتاج" هو الوصول إلى استنتاجات دون أدلّة كافية، أو بأدلة واهية لا تتّفق مع الواقع الموضوع. وعادة ما يكون الاستنتاج الخاطئ من النّوع السّيّئ، وممّا له انعكاسات سلبيّة على حياة الفرد. (الجلبي، قتيبة واليحيي، فهد،1996: 270)

ترى الباحثة أن ديننا الإسلامي قد سبق الإرشاد المعرفي السلوكي في إرشادنا إلى ضرورة عدم التسرع في إصدار الأحكام، والقرارات قبل التبين والتحقق من الأمر، حتى لا نظلم أنفسنا أو نظلم الآخرين متمثلاً في قوله تعالى : (يَاأَيُّهَا الَّذَينَ ءَامَنُوْا إِذْا جَاءَكُمْ فَاسقٌ بنَبَأٍ فَتَبَيّنُوْا أَنْ تُصَيبُوْا قَوْمَاً بجَهَالَة فَتُصْبحُوْا عَلَى مَا فَعَلْتُمْ نَادمينْ)سورة الحجرات ،آية (6)

15.3. فنية لعب الأدوار Role Play :

وتُعتبر من الفنيات التي تُستخدم مع المكون الانفعالي في العلاج المعرفي السلوكي، إذ تتيح هذه الفنية الفرصة للتنفيس الانفعالي وتفريغ الشحنات والرغبات الظاهرة والمكبوتة، ويتم ذلك من خلال تمثيل سلوك أو موقف اجتماعي معين كما لو أنه يحدث بالفعل،على أن يقوم المرشد بدور الطرف الآخر من التفاعل والحوار والمناقشة. ويتكرر لعب الدور حتى يتم تعلم السلوك المرغوب. (شقير، مريم، 2000: 272)

فلعب الدور يعني تدريب على تحمل الإحباط، والتحكم في السلوكيات غير المرغوبة ومعالجة نواحي القصور في السلوك الاجتماعي.

كما يستخدم لعب الدور في مساعدة الأفراد على ممارسة السلوكيات التي يرغبون في أن تنمو لديهم،كي يصبحوا أكثر وعياً لانفعالاتهم وأسلوب تفاعلهم مع الآخرين.ويعد لعب الدور أحد الطرق التي تُعين على نمو المهارات الاجتماعي.(عمارة، محمّد علي2008: 160-161)

تتيح فنية لعب الدور للفرد الفرصة لتجربة طرق بديلة للتغلب على السلوكيات غير المرغوبة، خصوصاً عند مقارنة النتائج المترتبة على الاختيار ما بين السلوك المرغوب وغير المرغوب.

16.3. فنية النمذجة Modeling :

يعتبر التعلم بالنمذجة من أهم الأساليب المستخدمة في تعلم العديد من المهارات الاجتماعية، وذلك من خلال التعرف على النماذج السوية في البيئة والاقتداء بها. فالمعالج يعرض على العملاء النماذج المرغوب تعلمها في سلوكهم فيقومون بتقليدها بعد ملاحظتها مع تعزيز أدائهم للسلوك.ومن استخدامات النمذجة زيادة السلوك الإيجابي وخفض السلوكيات العدوانية غير المرغوبة .(عمارة،محمّد علي 2007: 156-160)

وتعتمد هذه الفنية على نظرية التعلم الاجتماعي؛ إذ توجد ثلاث عمليات أساسية لحدوث التعلم بالنمذ جة وهي :

أ- عملية الانتباه :

فمن الضروري الانتباه للنموذج السلوكي لكي يتم التعلم بالملاحظة.ويجب أن يكون النموذج مؤثراً على القائم بالملاحظة كي ينتبه للسلوك المراد تعلمه.

ب- عملية الاحتفاظ :

فمن الضروري أن يتوفر لدى الفرد القدرة على التعلم، فلا يتأثر الفرد بسلوك النموذج المشاهد؛ إلا إذا تذكر السلوك المراد تعلمه.

ج - عمليات الإدراك الحركي:

فالملاحظة لوحدها لا تؤدي إلى تعلم المهارات،كما أن المحاولات والأخطاء لا تساعد وحدها في تعلم المهارات الحركية، ولكن لابد من الممارسة، ثم التغذية المرتدة لهذا الأداء الممارس، والذي يفيد في معالجة نواحي القصور في بعض جوانب السلوك المتعلم.(عمارة،محمّد علي 2007: 156-160)

هذه الفنية ليست بغريبة عنّا كمسلمين في تعلمنا لكثير من القيم والأخلاقيات والسلوكيات المرغوبة. فلقد استخدم الإسلام في تصويره للسلوك المرغوب مجموعة الأساليب التي تعرض نماذج للسلوك وتعرض نتيجةَ القيام بهذا السلوك. فنجد أسلوب القصص القرآني، الأمثال النبوية، أسلوب عرض المواقف. وكذلك نجد في السنة النبوية نماذج توجه سلوك المسلم على مدار اليوم متمثلة في الرسول صلى الله عليه وسلم.ونجد في سيرة السلف الصالح الكثير من النماذج على تعلم مكارم الأخلاق وأنواع السلوك المرغوب .

17.3. فنية التدريب على حل المشكلاتProblem Solving Skills :

هناك عدة مراحل يجب اتباعها في أثناء حل المشكلة المطروحة وهي:

1.17.3. مرحلة إدراك وجود المشكلة : وفيها يدرك الفرد بأن لديه مشكلة فمن المهم أن ينتبه إلى مشاعره عندما يكون متوتراً -مضطرباً- مثاراً..الخ.فالمثير يذكرك بأنك قلق فهناك شئ ما غير سليم.

2.17.3. خفض الإثارة: عن طريق التوقف عن التفكير التلقائي (قف وفكر قبل أن تتصرف)، فضبط النفس يكسر دائرة الإثارة المفرطة، وفرط الإثارة يمكن أن يستثير سلوكيات غير مرغوبة؛ لأنها تستطيع أن تقطع تسلسل حل المشكلة.

3.17.3. وضع صياغة للمشكلة: من خلال التركيز على المطلوب عمله، وليس من خلال مسبب الإحباط، وتقدير حجم المعلومات المتاحة، ثم عرض المشكلة في شكل يمكن حله بشكل إيجابي وبهذا نحدد الهدف.

4.17.3. التفكير بطريقة الحل البديل: يشير إلى السلوك العقلي المنتج لحلول بديلة عديدة لمشكلة واحدة للاختيار من بينها.

5.17.3. التفكير بالعواقب: فإذا فكر الفرد في عواقب الفعل الذي سيقوم به، سواءٌ أكان على نفسه أو على الآخرين أو الأشياء المحيطة به سيكف عن هذا الفعل.

6.17.3. مهارة التفكير العلمي: وفيها يتم تقديم إجابات عن الأسئلة؛ مثل لماذا؟ كيف يمكن؟..الخ فهذه مهارة.

7.17.3. تقييم النتائج :من خلال النظر إلى السبب والنتيجة والعلاقات بينهما، التعلم من النتائج وهل وصلت إلى اختيار جيد أم لا، تعلم الأخطاء، تجنب لوم الذات على محاولة تغيير التفكير الضعيف غير المجدي، تعلم القيمة الإستراتيجية لحل المشكلات. (عمارة،محمّد علي 2008: 498-499)

ويستحبّ من الأفراد، في أي جماعة إرشادية أو علاجية أو حتى الأشخاص في الحياة اليومية العادية، استخدام تسلسل حل المشكلات في كل مرة يختبرون أو يعايشون توتراً ذو علاقة متصلة بارتفاع القلق لديهم أو ارتفاع مستوى العدوانية ،أو انخفاض شعورهم بالمسئولية الاجتماعية.

هذا بالإضافة إلى العديد من الفنّيّات الّتي تحت مظلّة العلاج المعرفي السّلوكي.

4. فاعليّة الإرشاد المعرفي السّلوكي:

أشارت الكتب المعتمدة في هذه الدّراسة والدّراسات السّابقة إلى أن العلاج السّلوكي المعرفي أثبت فاعليّته في معالجة العديد من الاضطرابات بمختلف أنواعها، وذلك نتيجة الخصائص المذكورة آنفا في الدّراسة والّتي يتمتّع بها هذا النّوع من العلاج، والّتي منها دمجه بين ما يخدم السّلوك والأفكار والانفعالات. بل ذهبت بعض المراجع مثل **إس جي، هوفمان (2012)** إلى أنّ العلاج السّلوكي المعرفي على الأقل مماثل في فعاليته للعلاج الطّبّي الدّوائي، وفي كثير من الحالات تبيّن أنّ العلاج السّلوكي المعرفي أفضل من العلاج الطّبي الدّوائي، باعتبار التّأثيرات طويلة المدى.

أكّدت دراسة **لقمان وجون (1992)** الّتي هدفت إلى المقارنة بين نتائج مجموعة تجريبيّة تعرّضت لبرنامج معرفي سلوكي للتّعامل مع الغضب، ومجموعة أخرى ضابطة، على أنّ النّتائج بيّنت أنّ المجموعة التّجريبيّة أظهرت انخفاض في مستوى مشاركة المخدّرات والكحول، وارتفاع مستوى الثّقة في النّفس. ومن بين ما أوصت به الدّراسة تكثيف تدخّلات العلاج المعرفي السّلوكي، ومناقشة آثار وقائيّة على المدى الطّويل في المدارس.

دراسة **ريتشادر بيك وإيفرام فامنديز (1998)** هي الأخرى هدفت إلى تحليل 50 دراسة في فاعليّة العلاج المعرفي السّلوكي في خفض معدّلات الغضب عن طريق تقنيّة إدارة الغضب، تبيّن من الدّراسة أنّ المتوسّط الموزون الأكبر لحجم التّأثير كان لصالح العلاج المعرفي السّلوكي، وكان حجم التّأثير هذا ثابتا على مدى 20 سنة ، مما يعطي الدّافعيّة لمواصلة الأبحاث في هذا المجال.

05. نظريّات الإرشاد المعرفي السّلوكي:

يمثّل آرون بيك، وآلبرت إليس، ودونالد ميكنبوم وغيرهم روّاد الإرشاد المعرفي السّلوكي، لذلك سيتمّ التّطرّق لهذه الاتجاهات تباعا فيما يأتي:

1.5. نظريّة ألبرت إليس في العلاج العقلاني العاطفي السّلوكي:

1.1.5. التّعريف بألبرت إليس:

يعد **آلبيرت إيليس(1913. 2007) Albert Ellis** مؤسس هذه النظرية، فقد حصل علي بكالوريوس الآداب إدارة أعمال عام 1934 وفي عام 1947 حصل علي الدكتوراه في علم النفس الإكلينيكي من كلية المعلمين بجامعة كولومبيا في التحليل النفسي، بدأ البرت أليس التدريب على نظام كارن هورني في العلاج وينتقده في التحليل النفسي لسطحيته. وكشف أن بعض الناس يتضررون أكثر من أن يستفيدوا.

بدأ إيليس يجرّب لوحده في عيادة تحليل نفسي ثم أسّس معهد العلاج العقلاني ووجد في نفس الزّمن نظرية باندورا في التّعليم بالنّموذج فتوصّل من خلالها إلى أهميّة الدّور الّذي تلعبه الفكرة في السّلوك.

إن الفكرة الرئيسة التي تعتمد عليها أساليب الإرشاد العقلاني الانفعالي عند إيليس هي أنه لا يمكن الفصل بين تفكير الإنسان وبين انفعاله وسلوكه، ويوضح نموذج إيليس المعروف ب ABC-DE العلاقة بين الأحداث والأفكار والسلوك. فالحرف (A) Activating Event الحدث الذي يؤثر في الشخص، والحرف (B) Belief system الأفكار حول الحدث، والحرف (C) Consequence الانفعالات أو السّلوكيات النّاتجة عن الأفكار والاعتقادات. والحرف (D) Disputations to Challenge Irrational Belief

(عبد العزيز ،أيمن محمّد طه(د.س): 25)

2.1.5. إفتراضات العلاج العقلاني عند آلبرت إليس:

يقوم العلاج العقلاني الانفعالي على مجموعة من الافتراضات، وهي كالآتي:

. الإنسان عقلاني وغير عقلاني في آن واحد، وهو عندما يفكّر ويتصرّف بشكل عقلاني يكون فعّالا ونشطا، وسعيدا.

. التّفكير غير العقلاني متعلّم منذ سن مبكّرة لدى الطّفل من الأسرة، وثقافة المجتمع الّذي يعيش فيه.

. الفكر والانفعال توأمان، مترابطان ومتداخلان يؤثر كل منهما في الآخر، والتّفكير والانفعال، والسّلوك أضلاع لمثلّث واحد تصاحب بعضها بعضا، تأثيرا وتأثّرا.

. الاضطراب النّفسي الانفعالي نتيجة للأفكار غير العقلانيّة.

. ينبغي مهاجمة الأفكار والانفعالات السّلبيّة، أو القاهرة للذّات.(أبو أسعد، أحمد عبد اللّطيف 2011: 384)

3.1.5. دور المرشد في الإرشاد العقلاني الإنفعالي حسب إليس:

يلخّص دور المرشد حسب إليس في النّقاط الأربع التّالية:

. مساعدة المسترشد على إدراك أنّ لديه الكثير من الأفكار الخاطئة حول الأحداث الّتي يمرّ بها، متمثّلة في هيئة أوامر مثل: يجب أن تنجح ، يجب أن تكون الأوّل، يجب أن تكون طالبا مثاليّا.

. مساعدة المسترشد على فهم أنّ المشكلات تزداد حدّة كلّما استمرّ في تفكيره غير المنطقي وغير العقلاني.

. مساعدة المسترشد على الإنتقال بتفكيره من اللاعقلانيّة إلى العقلانيّة.

. مساعدة المسترشد على تنمية أفكار إيجابيّة لتحل محل الأفكار السّلبيّة، ولا يقف العمل عند الإحلال وإنّما حث المسترشد على المواصلة والاستمرار في دحض الأفكار السّلبية. (أبو أسعد، أحمدعبد اللّطيف، 2011: 387).

نقد النظرية:

1. أهمل أليس دور الثّواب والعقاب في تعديل السّلوك البشري.
2. إلغاء أثر البيئة في سلوكيّات الإنسان.
3. قلل من تأثير الماضي على الحاضر.

2.5. نظريّة آرون بيك:

يقرر بيك صاحب أكثر نظريات الإرشاد المعرفي شيوعاً، أن منهجه نسق إرشادي يقوم علي أساس نظرية في السيكوباثولوجيا ومجموعة من الأسس والأساليب الإرشادية

والمعارف المستمدة من البحوث الأمبيريقية. فيرتبط البنيان النظري بعلم النفس المعرفي ونظرية تشغيل المعلومات وعلم النفس الاجتماعي وهو علاج يتسم بأنه نشط محدد البنيات والتوقيت.

وقد استخدم هذا العلاج بنجاح في علاج عدد متنوع من الاضطرابات مثل الاكتئاب والقلق والمخاوف المرضية والاضطرابات السيكوسوماتية ومشكلات الألم. ويقوم العلاج علي أساس نظري عقلاني، وهو أن الطريقة التي يحدد بها الأفراد أبنية خبراتهم تحدد كيف يشعرون وكيف يسلكون، فإذا فسروا موقفاً علي أنه خطر فإنهم يشعرون بالقلق ويريدون الهروب.

ويقرر بيك أن العلاج المعرفي كما صاغه مستمد من مصادر ومناهج نظرية أهمها:

1. المنهج الفينيمنولوجي في علم النفس، وهو المنهج الذي يضفي دوراً مركزياً علي نظرة الفرد لذاته ولعالمه الخاص في تحديد سلوكه، وهي فكرة بدأت مع الفلاسفة الإغريق ووجدت أصداء معاصرة لها في كتابات آدلر ورانك وهورني.
2. النظرية البنيوية لكانط ونظرية الأعماق لفرويد. وقد أسهم مفهوم فرويد في هيراركية البناء المعرفي إلي عمليات "أولية" و"ثانوية" في صياغة نظرية العلاج المعرفي.
3. إسهامات علم النفس المعرفي وبخاصة مفهوم الأبنية المعرفية والتشغيل المعرفي اللاشعوري.(عبد العزيز، أيمن محمّد طه، (د.س): 33)

1.2.5. أسس النموذج المعرفي لبيك:

يستند النموذج المعرفي إلي عدد من الأسس هي طبقاً لبيك:

1. الطريقة التي يشكل بها الأفراد بنية الموقف تحدد كيف يشعرون ويسلكون.
2. تفسير موقف يحمل في طياته مكامن الضغط، عملية نشطة مستمرة تشمل علي تقديرات متتابعة للموقف الخارجي وقدرات الشخص علي مواجهة الموقف والمخاطر والتكلفة والكسب لمختلف الاستراتيجيات.

3. لكل فرد حساسيته الفردية التي تميل به إلي المعاناة السيكولوجية كما أن الحساسية الخاصة للشخص المعين يستثيرها عادة نوع من الضغوط الخاصة بها.

4. تؤدى الضغوط إلي خلل في النشاط العادي للتنظيم المعرفي، وحين تكون المصالح الحيوية للفرد مهددة، فإن النظم المعرفية البدائية والمميزة للفرد تنشط، وينزع الفرد إلي إصدار أحكام متطرفة ومطلقة ومنحازة وشمولية إلي جانب واحد.

5. تفسر الفروق في تنظيم الشخصية بعض التباين الكبير في حساسيات الأفراد للضغوط.

6. تتكون مشكلات مثل اضطرابات القلق والاكتئاب من مخططات Schemas منشطة بقدر زائد وذات مضمون خاص بالزملة المعينة.

7. تحدث تفاعلات المعاناة مع الناس الآخرين في دورة من الاستجابات المعرفية اللاتواؤمية والتي تتبادل التدعيم. وتؤدى ميكانزمات معينة مثل الطراز المعرفي المتمركز حول الأنا، والتشكيل framing والاستقطاب إلي زيادة تنشيط الميكانيزمات المرتبطة بالاكتئاب والقلق والبارانويا والاضطرابات السيكياترية الأخرى.

8. قد يظهر الشخص نفسه الاستجابة البدنية للتهديدات السيكولوجية الاجتماعية أو الرمزية التي يظهرها للتهديدات الفيزيقية. وتتضمن تعبئة مسلسل: "القتال – الهروب – التجمد" نفس النظم المعرفية – الحركية سواء كان مستوى معنى التهديد أو التحدي هو هجوم فيزيقي أو نقد اجتماعي. (عبد العظيم، طه وعبد العظيم، سلامة، 2006: 262-265)

بدأ آرون بيك بأسلوب السلوكي المعرفيCognitive Behavior فهو لا ينفي أثر البيئة على السلوك.كما أنه أقرب للسلوكيين في علاجه المعرفي. ومهمة العلاج عند بيك في علاج القلق هو أن يعلم المسترشد قدرات السيطرة على القلق وليس كيف يضع حداً للقلق أو محوه نهائياً. .(عبد العزيز، أيمن محمّد طه، (د.س): 334)

2.2.5. الخطة العلاجية عند بيك:

يسير بيك في علاجه للقلق مثلا وفق خطوات أساسية كالأتي:

أولاُ: في بدأ الخطة العلاجية يقوم بيك بتشخيص وتمييز الاضطرابات المصاحبة للقلق, إذ أن أل DSM-111-R يميز بين ثمانية اضطرابات مرتبطة بالقلق.

ثانياً: بعد تمييز الاضطراب المصاحب للقلق نجد أن بيك يسير في العلاج في الخطوات التالية:

1. لابد في البدأ أن يميز المرشد بين القلق والاضطراب المصاحب. والتحقق من درجة وشدة كل منهما قياساً أيهما ظهر أولاً. ففي حالة اكتئاب وقلق هنالك مقياس الـH.A.D.S المقياس العيادي للقلق والاكتئاب.

2. أن يعطي المرشد المسترشد شرحاً لخطوات العلاج وأن يكون مفصلا ومبرراً كتابيّاً على الورق، عدد الجلسات، تحديد الهدف، خطوات العلاج. (عبد العظيم، طه وعبد العظيم، سلامة، 2006: 271)

3.5. العلاج المعرفي السّلوكي لـ ميكينبوم:

واضع نظرية تعديل السّلوك المعرفي (Cognitive Behavior Modification) هو دونالد هربرت ميكينبوم D.Meichenbaum ، وهو أمريكي الأصل ، ولد في مدينة نيويورك عام 1940. وحصل على شهادة البكالوريوس من كلية المدينة عام 1962 ثم التحق بجامعة إلينوي فحصل على درجة الماجستير عام 1965 وحصل على درجة الدكتوراه في علم النفس الاكلينيكي عام 1966.

وقد عمل في جامعة واترلو في أونتاريو بكندا منذ عام 1966 ، وقد كتب ميكينبوم مجموعة من المراجع حول الإرشاد والعلاج السلوكي المعرفي ، وكذلك طريقته التي اشتهر بها: التحصين ضد الضغوط النفسية، وتعديل السّلوك المعرفي.

1.3.5. الخلفية النظرية والتطور:

يؤكد ميكينبوم على الاتجاه المعرفي السلوكي كما عند البيرت أيليس وآرون بيك وغيرهما، حيث أشار بأن عملية التعلم لا يمكن أن تنحصر في مثير واستجابة كما ترى النظرية السلوكية ، بل رأى أنه إذا أردنا تغيير سلوك فرد ما فلا بد أن يتضمن ذلك معتقداته ومشاعره وأفكاره، على أن العنونة والتسميات واللغة والعمليات العقلية العليا لها دور رئيس في عملية التعلم، ويشير هذا الاتجاه المعرفي إلى: إمكانية حدوث استجابات مختلفة لنفس المثير.ويشير أيضا إلى أنّه يمكن أن تكون استجابات متشابهة لمثيرات مختلفة.

مما يشير إلي أن هنالك عوامل أخرى غير المثير والاستجابة تلعب دورا في عملية التعلم وهي:. التفكير، الإدراك، . البناءات المعرفية، . حديث الفرد الداخلي مع نفسه، و. كيف يعزو الأشياء. وهذه كلها تتدخل في عملية التعلم وتتوسط بين المثير والاستجابة وهذه لها دور في التأثير على سلوك الفرد، لذلك فمن المفيد معرفة ما يدور في تفكير الفرد ، وكيف يدرك الموقف ؟ وما هو مفهومه عنه ؟ ... الخ.

إن التركيز على فهم الفرد كمسئول عن إحداث سلوكاته يعتبر أساس نظرية ميكينبوم، ولقد استنتج ميكينبوم بأن للتفكير والمعتقدات والمشاعر والحديث الإيجابي مع النفس، وتوجيهات الفرد لنفسه (إعطاء أوامر لنفسه)، لها دور كبير في عملية التعلم. فعندما كان يقوم بتجاربه وهو يعد للدكتوراه في جامعة (الينوي) كان يقوم بتدريب المرضى الفصاميين ويقوم بتعليمهم الكلام الصحي Healthy Talk عن طريق الإشراط الإجرائي، وقد وجد أن بعض المرضى يقومون بتوجيه تعليمات لأنفسهم بصوت عال Self-Instructions كأن يقولوا:"كن واضحا وصريحا وفي صلب الموضوع.

أما التجربة الثانية فقد كانت على أحد المعاقين الذي كان يخرج لسانه للعاملين في المصحة، وكان يعالج من قبل طالب في علم النفس ويحاول هذا الطالب تعديل سلوكه عن طريق الإشراط المنفرAversive Conditioning أي يقوم المعالج بإخراج لسانه للمريض

لكي ينفر المريض من هذا السلوك، ومن خلال إحدى المقابلات بين المعالج وبين المريض، قال المريض: لماذا يا دكتور لا تطلب مني مباشرة أن لا أخرج لساني – إعطاء أوامر لإنجاز المهمة– بدلا من أن تخرج لسانك لي، وعندها أتبع ميكينبوم نصيحة المسترشد وطلب منه الكف عن إخراج لسانه فتعدل سلوكه ولم يعد يخرج لسانه.

وقد أدت الخبرات التي عاشها ميكينبوم في تدريبه مع المرضى الفصاميين وغيرهم، أن يفكر فيما إذا يمكن تدريبهم على أن يتحدثوا إلى أنفسهم بطريقة تؤدي إلى تغيير سلوكهم. وقد ركز على الحديث الداخلي Inner-speech أو المحادثة الداخلية Inner dialogue، حديث الذات أو الحوار الداخليSelf–talk في محاولة لتغييرها، وكذلك اهتم بالتخيلات Images على أمل أن يعرف ما إذا كانت مثل هذه التغيرات ستؤدي إلى تغيرات في التفكير وفي الشعور والسلوك. كما بدأ في تطوير تفسير نظري لوظيفة هذه العوامل في تغيير السلوك. وقد عرض نتائجه في شكل تقرير ولم يعرضها في صورة نظرية كاملة أو مصحوبة بالأدلة والممارسة في العملية العلاجية.(عبد العليم، 2007)

ثم استخدم (ميكينبوم) أسلوب التوجيه الذاتي Self-Instruction على الأطفال ذوي النشاط الزائد، وعلّمهم أن يتكلّموا مع أنفسهم بحيث يفهموا متطلّبات المهمّات المطلوب منهم القيام بها وذلك من أجل ضبط سلوكهم واستخدام أسلوب التقليد والنّمذجة لتحقيق هذه الغاية بالإضافة للتّعزيز والعلاج المعرفي.

2.3.5. افتراضات النظرية ومفاهيمها :

إنطلق ميكينبوم من الفرضيّة الّتي تقول: بأن الأشياء التي يقولها الناس لأنفسهم Verbal Libations تلعب دورا في تحديد السّلوكيّات الّتي سيقومون بها، وأنّ السّلوك يتأثّر بنشاطات عديدة يقوم بها الأفراد تعمّم بواسطة الأبنية المعرفيّة المختلفة.

إن الحديث الداخلي أو المحادثة الداخلية، يخلق الدافعية عند الفرد ويساعده على تصنيف مهاراته، وتوجيه تفكيره للقيام بالمهارة المطلوبة. ويرى ميكينبوم بأن تعديل السلوك يمر بطريق متسلسل في الحدوث، يبدأ بالحوار الداخلي والبناء المعرفي والسلوك الناتج. إن

الاتجاه المعرفي يركز على كيفية تقييم الفرد لسبب انفعاله وإلى طريقة عزوه لسبب هذا الانفعال، هل هو سببه أم هل هم الآخرون؟(عبد العزيز، أيمن محمّد طه، د.س: 40)

ويرى ميكينبوم كما ورد في **إس جي، هوفمان (2012)** بأن هناك هدفا من وراء تغيير الفرد لحواره الداخلي. ويجب تحديد حاجة الفرد للشيء الذي يريد أن يحققه، والشيء الذي يرغب في إحداثه في البيئة، وكيف يقيم المثيرات، ولأي شيء يعزى أسباب سلوكه وتوقعاته عن قدراته الخاصة في معالجة الموقف الضاغط.

إن إدراك الفرد يؤثر على فسيولوجيته ومزاجه. ويرى ميكينبوم أن الانفعال الفسيولوجي بحد ذاته ليس هو المعيق الذي يقف في وجه تكيف الفرد، ولكن ما يقوله الفرد لنفسه حول المثير وهو الذي يحدد انفعالاته الحالية. ويرى ميكينبوم بأن حدوث تفاعل بين الحديث الداخلي عند الفرد وبناءاته المعرفية هو السبب المباشر في عملية تغير سلوك الفرد.

كما يرى بأن عملية التغيير تتطلب أن يقوم الفرد بعملية الامتصاص، أي أن يمتص الفرد سلوكا بديلا جديدا بدلا من السلوك القديم، وأن يقوم بعملية التكامل بمعنى أن يبقي الفرد بعض بناءاته المعرفية القديمة إلى جانب حدوث بناءات معرفية جديدة لديه . ويشير ميكينبوم بأن البناء المعرفي Cognitive Structure يحدد طبيعة الحوار الداخلي، والحوار الداخلي هذا يغير في البناء المعرفي بطريقة يسميها ميكينبوم بالدائرة الخيرة Virtuous Cycle.

إنّ على المرشد أن يعرف المحتويات الإدراكية الّتي تمنع حدوث سلوك تكيّفي جديد عند المسترشد وما هو الحوار الداخلي الذي فشل الفرد في أن يقوله لنفسه، ويجب على المرشد أن يعرف حجم ومدى المشكلة، وما هي توقّعات المسترشد من الإرشاد ، وأن يسجل المرشد أفكاره – المسترشد– ومشاعره قبل وأثناء وبعد مرور المسترشد بالمشكلة التي يواجهها.

ثمة وظيفة ثانية للحوار الذي يتم داخل الفرد كما ورد في **محمّد، عادل عبد الله (1999)** وهي التأثير على الأبنية المعرفية و وتغييرها، والبنية المعرفية هي التي تعطي نسق المعاني أو المفاهيم (التصورات) التي تمهد لظهور مجموعة معينة من الجمل أو العبارات الذاتية.

يقول **ميكينبوم:** ما أقصده بالبنية المعرفية، هو ذلك الجانب التنظيمي من التفكير الذي يبدو أنه يراقب ويوجه الاستراتيجية (الطريقة) والطريق والاختيار للأفكار. ويقول: وأقصد أن أستفيد من نوع من المشغل التنفيذي Executive Processor يمسك بخرائط التفكير، ويحدد متى نقاطع أو نغير أو نوصل التفكير.

إنّ التغير أو التغيرات تحدث بدون تغيير في البنية المعرفية، ولكن تعلم مهارة جديدة يتطلّب تغييرا في هذه البنية. وتحدث التغييرات البنائية عن طريق التشرب Absorptionحيث تندمج الأبنية الجديدة في القديمة.

وكذلك يحدث التّغيّر عن طريق الإحلال أو الإزاحة Displacement حيث تواصل الأبنية القديمة مع الجديدة، وكذلك عن طريق التكامل أو الاندماج Integration حيث تستمر أجزاء من البناء القديم في الوجود في بنية جديدة أكثر شمولا. وتقوم هذه الفكرة على أساس آراء **نيسر Neisser** في متابعته لتصورات بياجية حول التمثل والتوافق.

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل حاولت الدّراسة إبراز دور الإرشاد والحاجة إليه في مختلف مراحل الحياة، خاصّة في مرحلة المراهقة، أين يكون التّلميذ في منعطف مهمّ يترتّب عليه سيرورة المراحل اللاّحقة من حياته، وكذلك تحصيله الدّراسي، والآفاق المستقبليّة المتعلّقة بالتّحصيل والمستقبل المهني، كما حاولت الدّراسة في هذا الفصل التّعريف بالعلاج السّلوكي المعرفي، وإظهار فاعليّته في تخفيف مجموعة من الاضطرابات المختلفة، وأنّه علاج يمكن من خلاله بناء برامج إرشاديّة مخطّطة ومنظّمة للتّكفّل بمختلف اضطرابات التّلاميذ في المدرسة، كما بيّن الفصل الأقطاب الثلاثة للعلاج المعرفي السّلوكي، والّتي يترأسها كل من بيك آرون، إليس آلبرت، ودونالد ميكينبوم، مع عرض مختلف الفنّيّات الّتي يقدّمها هذا العلاج لخدمة المرشد والمسترشد.

أمّا في الفصل الآتي للدّراسة فسيعرض تعريف البرامج الإرشاديّة، أسسها ومراحل بنائها، وخصائص البرامج الإرشاديّة المعتمدة على نظريّة العلاج المعرفي السّلوكي.

الفصل الرّابع:البرامج الإرشاديّة

تمهيد

1. تعريف البرنامج الإرشادي
2. أهداف البرنامج الإرشادي
3. أسس البرنامج الإرشادي
4. خصائص البرنامج الإرشادي
5. خطوات البرنامج الإرشادي
6. تقويم وتقييم البرنامج الإرشادي
7. البرامج الإرشاديّة في المدرسة
8. البرامج الإرشاديّة للمراهقين

خلاصة الفصل

تمهيد:

إذا كان الإرشاد هو عمليّة تقديم المساعدة من طرف المرشد للمسترشد أو مجموعة المسترشدين الّذين يعانون نفس المشكلة أو مشكلات متشابهة، حتى يفهموا مشكلاتهم، ويتعرّفوا على إمكانيّاتهم ، بهدف التّغلّب على هذه المشكلات، فإن هذه العمليّة يفترض أن لا تتمّ بطريقة عشوائيّة، بل تتمّ في إطار منظّم ومخطّط له، هذا الإطار هو البرامج الإرشاديّة، الّتي سيتمّ الحديث عنها في هذا الفصل من هذه الدّراسة لتبيان ماهيّتها، ومبادئها، أسسها، أشكالها، أهدافها، وخصائصها وخطوات بنائها كما سيأتي.

ترى **الزّعبي، أسماء** أنّه عندما ننظر اليوم إلى مدارسنا، نلاحظ أنّ عمليّة التّوجيه والإرشاد النّفسي عبارة عن محاولات وجهود من بعض العاملين في مجال التّوجيه والإرشاد لتقديم خدمات بطريقة ينقصها التّخطيط والتّنفيذ والتّصميم، ... وهذا ما جعل تقديم برامج مخطّطة ومنظمة للتّوجيه والإرشاد في المدارس بمراحلها المختلفة ضرورة ملحّة.(الزّعبي، أسماء، 2003: 301)

هذا الرّأي أكّده مجموعة من المستشارين التّربويين(وهي التّسمية الّتي تطلق على الموظّفين المعيّنين خصّيصا للقيام بعمليّة التّوجيه والإرشاد وتقديم الخدمات الإرشاديّة في مدارس ميدان الدّراسة الحاليّة) من خلال مقابلتهم في إطار الإعداد لهذه الدّراسة، حيث بيّنوا أنّهم خلال أدائهم لعملهم، يجدون نقصا في إيجاد مسار منتظم للتّدخّل وتقديم المساعدة للمسترشدين سواء كانوا تلاميذ أو معلّمين، أو إداريّين، وعليه يقدّمون المساعدة حسب اجتهاداتهم.

كما يرجعون ذلك أيضا إلى نقص التّكوين في مجال الإرشاد، الّذي يعيق قدرتهم على بناء الخطط الإرشاديّة اللاّزمة لتقديم المساعدة، وعدم توفّر خطط إرشاديّة جاهزة يمكنهم اعتمادها كنماذج يمكن محاكاتها.

01. تعريف البرنامج الإرشادي:

عرّف **ريبير(1985، Reber)** البرنامج بأنّه خطّة منظّمة، ومصمّمة لبحث أي موضوع يخصّ الفرد أو مجتمع، شريطة أن تكون هادفة لأداء بعض العمليّات المحدّدة.

(العاسمي،رياض نايل،2008: 15)

يمكن تعريف البرنامج أيضا على أنّه خطّة محكمة التّصميم والتّنظيم، وضعت قصد تنفيذ محتوى محدّد، لبلوغ أهداف بعينها، وفق معايير محدّدة، وبناء على خلفيّة نظريّة معيّنة توافق أهداف البرنامج.

ممّا سبق يمكن دمج تعريف الإرشاد مع تعريف البرنامج لتكوين تعريف للبرنامج الإرشادي، وقد أختير لذلك التّعاريف الآتية:

يعرّف **شاو (shaw,1977)** البرنامج الإرشادي على أنّه حلقة من العناصر المعبّرة عن أنشطة مترابطة مع بعضها تبدأ بأهداف عامّة وخاصّة، ومجموعة عمليّات وتنتهي باستراتيجيّات تقويميّة لمعرفة مدى الوصول إلى الأهداف.

يرى **زهران، حامد عبد السّلام (1986)** أنّ برنامج التّوجيه والإرشاد النّفسي باختصار هو الإجابة على التّساؤلات، ماذا ولماذا، وكيف، ولمن، وأين ، ومتى تكون عمليّة الإرشاد النّفسي.(العاسمي، رياض نايل، 2008: 15)

هذه الأسئلة حدّد معانيها **حسين زكي،عزّة** كالآتي:

ماذا؟ وتعني ما سيقدّم للمسترشدين المستفيدين من البرنامج، ويتضمّن تحديد الأهداف والممارسات، والأنشطة، والمواقف التربويّة الّتي سيمارسها المسترشدون.

لماذا؟ وتتضمّن التّحديد الدّقيق لبعدين أساسيّين وهما البعد الفلسفي والّذي يستند إليه البرنامج، أمّا البعد الثّاني فيتضمّن تحديد الأهداف السّلوكيّة الخاصّة بالبرنامج بشكل محدّد في المجالات المعرفيّة والوجدانيّة، والنّفس حركيّة.

لمن؟ أي تحديد من سيوجّه البرنامج، ويعني تحديد أفراد المجتمع والمستفيدين من البرنامج.

كيف؟ يتضمّن هذا السّؤال تحديد الكيفيّة الّتي سيقدّم من خلالها البرنامج للمسترشدين، أي تحديد الإستراتيجيّات التّربويّة الّتي سيتّبعها المرشد في تنفيذ البرنامج.

متى؟ ويقصد به توضيح البرنامج الزّمني والوقت الّذي سيستغرقه تنفيذ البرنامج, والتّاريخ المحدّد لبدء البرنامج والانتهاء منه.

أين؟ ويمثّل التّحديد الدّقيق للمكان المناسب لتنفيذ جلسات البرنامج الإرشادي.(حسين زكي،عزّة 2004: 282-283)

أمّا **بهادر (1987)** فتعرّفه بأنّه تكنيك دقيق ومحدّد يتّبعه المرشد في تهيئة وإعداد الموقف الإرشادي بمكان مجهّز بأجهزة سمعيّة وبصريّة، ضمن مدّة زمنيّة محدّدة وفقا لتخطيط وتصميم هادف محدّد يظهر فيه التّكافل المنشود، ويعود على الفرد بالنّمو المرغوب فيه نفسيّا، أو اجتماعيّا، أو أكاديميّا، أو انفعاليا.(حسين زكي، عزّة 2004: 282).

يشير هذا التّعريف في ثناياه إلى الذّكاء والفطنة الّتي على المرشد أن يتحلّى بهما في إعداد البرنامج الإرشادي، لما لذلك من أهمّيّة خاصة في اختيار التّقنيّات المناسبة، والمكان والزّمان وأسلوب الإرشاد، والخلفيّة النّظريّة المناسبة، وتنسيق كل ذلك مع شخصيّة المسترشد ومشكلته.

عرّف **الجنابي** أيضا البرنامج الإرشادي على أنّه تصميم مخطّط ومنظّم على أسس علميّة، يحتوي مجموعة من الخدمات لحل المشكلات الّتي يعانيها الطّلاّب في المجالات النّفسيّة، الاجتماعيّة، الدّراسيّة والاقتصاديّة. (الجنابي، 1996)

ممّا سبق يمكن تعريف البرنامج الإرشادي على أنّه مجموعة نشاطات منظّمة، ومبنيّة على أساس نظري إرشادي محدّد، تهدف إلى إحداث تعديل في سلوك الفرد أو الجماعة، أو في أفكارهم، أو انفعالاتهم، أو في كل ذلك ، ويتمّ هذا التّعديل بناء على تقنيات محدّدة ومناسبة للمشكلة، وللأفراد الحاملين لها. توزّع هذه الأنشطة على خطوات متواترة ومتناسقة فيما بينها، ويحدّد لكلّ خطوة زمن معيّن ومكان معيّن للتّنفيذ.

02. أهداف البرنامج الإرشادي:

يمكن تحديد مجموعة من الأهداف للبرنامج الإرشادي، تتباين هذه الأهداف من برنامج إرشادي إلى آخر حسب تباين المشكلات الّتي يعانيها المسترشد أو المسترشدون، وشدّة واستمرار هذه المشكلات، كما تتباين أهداف البرامج الإرشاديّة بتباين الفئات العمريّة للمسترشدين، فليس ما يقدّم للطّفل يقدّم للرّاشد أو المراهق، كما تتباين هذه البرامج حسب النّظريّة الإرشاديّة التّي أسّس عليها البرنامج، فميدان الإرشاد النّفسي يحوي مجموعة من النّظريّات الّتي قد تتباين وقد تتوافق في وجهات نظرها للمشكلات، وفي تقنيات التخفيف من المشكلات.

فعلى سبيل المثال تختلف أهداف البرنامج الإرشادي المؤسّس على نظريّة التّحليل النّفسي عن أهداف البرنامج الإرشادي المؤسّس على النّظريّة السّلوكيّة المعرفيّة. هذا التّعدّد في النّظريّات الإرشاديّة يفيد في مواجهة المشكلات لدى الأفراد، فيمكن للمرشد أن يعتمد في إعداد البرنامج الإرشادي على نظريّة واحدة معيّنة، كما يمكنه الاعتماد على مجموعة من النّظريّات، لتوسيع مجال التّقنيّات، كما يساعد هذا على زيادة فاعليّة البرنامج الإرشادي وايجابيّته.

تتفرّع أهداف البرنامج الإرشادي إلى فرعين، وهما الأهداف العامّة الّتي تمس جوانب حياة المسترشد ككل، وأهداف خاصّة تحديدا بالمجال الأكاديمي للمسترشد، سوف يتمّ عرضها تباعا كالآتي:

أمّا مايتعلّق بالجوانب العامّة لحياة المسترشد فقد اتّفق **العسوي، عبد الرّحمن (1994) وحسين زكي، عزّة (2004)** على 18 عنصرا، وهي كالآتي:

. تحقيق الذّات، وتغيير مفهوم الذّات السّالب ، مع دعم مفهوم الذّات الموجب

. إزالة العوامل والأسباب المؤدّية للاضطراب

. إزالة أو التّخفيف من أعراض الاضطراب

. حل المشكلات ومواجهتها، وتحويلها من مشكلات مسيطرة إلى مشكلات مسيطر عليها.

. تعديل السّلوك غير السّوي، واستبداله بسلوك سوي ناضج

. تعديل الدّوافع الّتي تكمن وراء السّلوك غير السّوي

. إقامة علاقات اجتماعيّة سليمة، عن طريق تحقيق تقبّل الذّات وتقبّل الآخرين، وزيادة القدرة على التّغلب على القلق والإحباط.

. التّخلّص من نواحي الضّعف والعجز وتدعيم نواحي القوّة، بالتّعرّف على القدرات وتنميتها.

. زيادة وتقبّل المسؤوليّة الشّخصيّة، والقدرة على اتّخاذ قرارات هامّة في الحياة، وتحقيق استراتيجيّة النّمو السّوي

. تعديل أنماط وأساليب التّفكير الخاطئة لدى الطّلّاب

. تنمية الذّكاء الانفعالي والاجتماعي للمراهق الطّالب.(العاسمي، رياض نايل 2008: 19).

أمّا ما يتعلّق بالجانب الأكاديمي فتتمثّل أهداف البرامج الإرشاديّة فيما يأتي:

. مساعدة الطّالب على اكتساب المهارات الشّخصيّة والاجتماعيّة والأكاديميّة.

. تعزيز العديد من القدرات مثل حل المشكلات واتّخاذ القرارات بشأن الجانب التّحصيلي.

. مساعدة الطّلبة التّوافق مع المدرسة ومتطلّباتها.

. مساعدة الطّلبة على حسن الاختيار التّربوي والمهني.

. مساعدة الطّلبة على حل المشكلات الأكاديميّة كقلق الامتحان، ومشاعر الوحدة النّفسيّة على سبيل المثال.

03. أسس البرنامج الإرشادي:

عند تصميم المرشد لبرنامج إرشادي عليه مراعاة مجموعة من الأسس الّتي يقوم عليها البرنامج، وقد حدّدت **حسين زكي، عزّة (2004)** مجموعة من الأسس الّتي يقوم عليها البرنامج الإرشادي، وهي كالآتي:

. مراعاة الفروق بين الجنسين من حيث خصائص خصائص النّمو في مختلف المراحل العمريّة.

. مراعاة الفروق الفرديّة بين الأفراد من ناحية السّن، والنّمو العقلي والجسمي، والإجتماعي، واستعدادهم ورغبتهم في المشاركة في البرنامج الإرشادي.

. مراعاة نوع وطبيعة المشكلة الّتي يعاني منها المسترشدون المشاركون في البرنامج.

. أن يكون البرنامج واقعيّا وفي حدود الإمكانيّات المتاحة، والممكنة.(حسين زكي، عزّة 2004: 283)

أضاف **العاسمي، رياض نايل (2008)** أنّه يجب على المرشد عند بناء البرنامج الإرشادي مراعاة مايأتي:

. ثبات السّلوك الإنساني نسبيا وإمكانيّة التّنبؤ به، وقابليّته للتّعديل والتّوجيه والتّعلّم، كما أنّ هذا السّلوك فردي أو جماعي، ومن حق المسترشد أن يقرّر حقّه في الإرشاد.

. من شروط تحقيق البرنامج الإرشادي لأهدافه مراعاة المرشد للفروق الفرديّة بين المسترشدين، في السّن والجنس، والقدرات العقليّة والجسميّة، والاجتماعيّة.

. الاهتمام بالمسترشد كعضو في جماعة، فهو يعيش في ككائن اجتماعي في واقع اجتماعي له معاييره وقيمه، وهذه المعايير والقيم تضبط سلوك الفرد، بالإضافة إلى ما تمليه عليه الأدوار الاجتماعيّة المختلفة الّتي يمثّلها. ليس من أهداف البرنامج الإرشادي تكوين فرد غريب عن مجتمعه، وإنّما تكوين فرد يمكنه التّعايش في مجتمعه ومجابهة وحل المشكلات الّتي تعيق توافقه مع مجتمعه.

. المسترشد إنسان يسلك في محيطه البيئي كوحدة نفسيّة جسميّة، فسلوكه حصيلة نشاطه الجسمي والنّفسي معا، حيث تتأثّر حالته النّفسيّة بحالته الجسميّة، كما أنّ حالته الجسميّة تتأثّر بحالته النّفسيّة، وعلى المرشد أيضا إدراك العلاقة بين الانفعالات الّتي يتعرّض لها المسترشد ومختلف الاضطرابات السّلوكيّة، والنّفسيّة للمسترشد.

. على البرنامج الإرشادي أن يراعي طبيعة النّسق الفلسفي الخاص بالمرحلة العمريّة الّتي يمرّ بها المسترشد الّذي يعاني من المشكلة، والإطار العام الّذي يتناول أسلوبها في تحقيق تلك الأهداف، بحيث يحرص المرشد على عدم حدوث أي تناقض بين أهداف وتقنيّات البرنامج الإرشادي وبين خصائص وأهداف المسترشد أو المسترشدين الخاضعين للبرنامج، والّتي تتمثّل في رغبتهم في التّغلّب على مشكلاتهم، وهو ما يهدف إليه الإطار العام للبرنامج وذلك للوصول إلى أفضل الوسائل الّتي تناسب قدراتهم وإمكانياتهم.

. المرشد الّذي يصمّم برنامجا إرشاديّا عليه أن يأخذ بعين الاعتبار القيم الأخلاقيّة الّتي يؤمن بها المسترشد ويستفيد منها أثناء عمليّة التّدخّل الإرشادي، بحيث يعمل في سياقها المعرفي والانفعالي بغية الحدّ من الاضطراب الّذي يعاني منه، ولا يحاول مواجهتها والتّقليل من قيمتها، لأنّ ذلك قد يسبّب إنهاء العلاقة بين المرشد والمسترشد.

كذلك المرشد نفسه عليه التّحلّي بمجموعة من القيم الأخلاقيّة أثناء تدخّله الإرشادي منها:

توفير جو الأمان والاطمئنان

. والسّرّيّة التّامّة للمعلومات

.وعدم استغلال إمكانيّات المسترشد المادّيّة و المعنويّة

. كما يعطي للمسترشد حق اختيار الأسلوب الّذي يناسبه (جماعي، فردي) أثناء الإرشاد دون ضغط أو إجبار (إلاّ في حالات الاضطراب الشّديد لدى المسترشد).

(علي عبده، 2000: 29)

كما أشار **الطنوبي(1997)** موضّحاً الأسس الّتي يجب مراعاتها في البرامج الإرشادية :

. يوضع البرنامج الإرشادي على أساس فهم وإلمام كامل بالموضوع والظروف المحلية.

. اختيار المشكلات الحقيقيّة المعبّرة عن حاجات الأفراد.

. يتضمن أهداف جوهرية ومحددة.

. يناسب مستوى الأفراد الاجتماعي والاقتصادي.

. يكون له صيغة موجهة تجاه تحسين قدرة الأفراد على حل مشكلاتهم بطريقة فردية أو جماعية.

. يكون للبرنامج خطة محددة للعمل بحيث تكون أهدافه واضحة ومحددة على كافة مستوياته.

.يتّصف بالثّبات والمرونة الكافية لمقابلة المواقف المتغيّرة على المدى الطّويل والتّغيّرات الحادثة في المدى القصير والمواقف الطارئة.

. يتم تنفيذ البرنامج الإرشادي عن طريق أفراد ذوي فاعلية وكفاءة ومدربين تدريباً جيداً مع مراعاة الاستفادة من القيادات المحلّيّة التّطوّعيّة في مرحلتي تخطيط وتنفيذ البرنامج.

. يمهّد البرنامج إلى الطّريقة الّتي تقيّم نتائجه.

من خلال ما سبق يمكن أن يقال أنّ البرامج الإرشاديّة تقوم على مبادئ الإرشاد النّفسي من تقبّل للمسترشد، وعقد الاتفاق على العلاقة التّعاونيّة المبنيّة على الثّقة والمحافظة على سرّيّة المعلومات بين المرشد والمسترد، كما تقوم على أساس مرونة السّلوك الإنساني، وقابليّته للتّعديل، وعلى نسبيّة ثبات هذا السّلوك، واستمراريّة الإرشاد بمعنى أن يعلّم المرشد المسترشد مهارات مواجهة المواقف المشكلة في حياته إلى غير ذلك من أسس ومبادئ الإرشاد.

4. خصائص البرنامج الإرشادي:

للبرامج الإرشاديّة عدّة خصائص، يمكن استخلاصها من تعاريفها وأهدافها الّتي حدّدتها المراجع المعتمدة كما يأتي:

. البرنامج الإرشادي خطّة منظّمة يستعان في إعدادها، أو يتمّ إعدادها من طرف خبراء لديهم الخبرة العلميّة والعمليّة في مجال بناء وتصميم البرامج الإرشاديّة.

. البرنامج الإرشادي مرن، أي أنّ عدد جلساته، ومدّتها، الأهداف، التّقنيّات المستخدمة ليس ثابتا ثباتا قطعيّا.

. البرنامج الإرشادي عليه أن يكون شاملا لكل جوانب المشكلة الّتي وضع من أجلها، كما يكون شاملا للوسائل والتّقنيّات المناسبة للتّعامل مع المشكلة، والأفراد الّذين يعانون من هذه المشكلة، تعني شموليّة البرنامج عدم وقوفه عند جزئيّة من المشكلة، وإنّما يكون شاملا لكل جوانبها.

. الموضوعيّة: يكون البرنامج موضوعيّا من حيث الأرضيّة النّظريّة التّي يبنى عليها، ونظرة المرشد لمشكلة المسترشد، و الأدوات الخاصّة للفحص والتّشخيص، والتّقنيّات الإرشاديّة المستخدمة.

. البرنامج الإرشادي ذو صبغة تكامليّة بين جميع عناصره وخطواته، وبين شخصيّة وسلوك المسترشد، والمرحلة العمريّة الّتي يعيشها، وتكامل كل ذلك مع الظروف والبيئة الّتي يعيشها المسترشد، كما يجب أن يتكامل البرنامج الإرشادي مع كل معطيات حالة المسترشد النّفسيّة أثناء عمليّة تقييم المتغيّرات الّتي حدّدت في سلوك المسترشد.

. على البرنامج الإرشادي أن يستند إلى أرضيّة نظريّة، يحدّد من خلالها المرشد التّقنيّات والمقاييس الخاصّة بالفحص، والتّشخيص، والتّقويم والتّقييم، كما يحدّد من خلالها الفنّيّات الإرشاديّة المستخدمة، وهذا ما يسمّى بموضوعيّة البرنامج الإرشادي، كما على المرشد أن يحترم الإطار الثّقافي الّذي سيطبّق فيه البرنامج ويتّخذه إطارا مرجعيّا عليه أن يتناسب مع نتائج البرنامج، لأنّه ليس من أهداف البرنامج الإرشادي إنتاج فرد مختلف تماما عن مجتمعه، إنما من أهدافه إنتاج فرد قادر على التّعايش والتّوافق مع مجتمعه بشكل سوي.

. من بين خصائص البرنامج الإرشادي أيضا، الدّقّة وسهولة التّطبيق، بمعنى أن تكون أهدافه قد حدّدت بدقّة ووضوح بحيث تضمن السّير الحسن لإجراءات تطبيقه، وقدرة المرشد والمسترشد معا على تطبيق أدوارهما في البرنامج.

. إذا توفّرت الدّقة في بناء البرنامج الإرشادي، بحيث يحقّق الأهداف الّتي وضع من أجلها، ربّما أمكن تعميم استعماله مع أفراد يعانون نفس المشكلة أو مشكلات مشابهة.

5. خطوات بناء برنامج إرشادي:

من خلال مراجعة الرّصيد النّظري حول البرامج الإرشاديّة والدّراسات الّتي اهتمّت ببناء برامج إرشاديّة متنوّعة لمشكلات متعدّدة، تبيّن أنّ أي بنامج إرشادي عليه أن يمرّ بثلاثة خطوات أساسيّة وهي التّخطيط للبرنامج، تنفيذ البرنامج، إنهاء البرنامج مع المتابعة والتّقييم،وسيتمّ تفصيل هذه الخطوات كالآتي:

1.5. التّخطيط للبرنامج الإرشادي:

يتمّ في هذه الخطوة تحديد مايأتي:

. موضوع البرنامج الإرشادي

. تحديد التّوجّه النّظري (النّظريّة الإرشاديّة) الّذي يعتمد عليه البرنامج.

. تعيين المسترشدين المستفيدين من البرنامج الإرشادي

. إرسال بطاقات التّرشّح للمسترشدين المستفيدين من البرنامج.

. تعيين زمان ومكان إجراء البرنامج الإرشادي

. تحديد مدّة كل جلسة إرشاديّة من جلسات البرنامج.

. الميزانيّة اللاّزمة والكافية لتنفيذ نشاطات البرنامج الإرشادي

. الفريق الإرشادي

. تحديد مصادر المساعدات

. تحديد الوسائل المعينة على تنفيذ البرنامج الإرشادي.

. استيفاء إعداد استمارة تقييم البرنامج.

2.5. تنفيذ البرنامج الإرشادي:

يتمّ تنفيذ البرنامج الإرشادي كالآتي:

. استقبال وتسجيل المسترشدين للحصول على القائمة النّهائيّة.

. بناء الثّقة والتّعاقد الإرشادي، وتحديد دور المرشد ودور المسترشد كطرف مشارك وفعّال في تنفيذ البرنامج.

. تنفيذ الأنشطة والجلسات وفق الأساليب والإستراتيجيّات الّتي تحدّدها النّظريّة المعتمدة

. إدارة أوقات النّشاط والرّاحة

. تلخيص كل ما جاء في الجلسة في نهايتها، وفي بداية الجلسة الموالية لها كتغذية راجعة وتحديد مواطن النّجاح والقصور.

. إنهاء البرنامج الإرشادي

6. تقويم وتقييم البرامج الإرشاديّة:

ترى **أحمد، فائقة (1995)** أنّ التّقويم يعدّ من الخطوات الأساسية الّتي يجب أن تراعى عند تصميم أي برنامج حيث ترشدنا إلى المستوى الذي توصل إليه المتعلم نتيجة تعرضه لخبرات معينة ، كذلك يدلنا على الفرق بين المستوى قبل تقديم الخبرة وبعدها ، والتقويم المستمر يعنى التشخيص والعلاج إلى جانب استمرار التدريب لإتقان الخبرة أو المهارة المراد تعلمها.(نصر الدّين محمّد فهمي، نسرين، 2012)

وأشارت **ياقوت، مروى(2000)** إلى أنّ التّقويم يعرّف بأنّه عمليّة قياس التّغيّرات السّلوكيّة لجمهور الإرشاد المترتّبة على تنفيذ برنامج أو سياسة إرشادية معيّنة ومدى تحقيق هذه التّغيّرات للأهداف الموضوعة مع تقدير فاعليّة الطّرق والمعينات المستعملة للوصول إلى هذه التّغيّرات هذا بالإضافة إلى ضرورة قياس الآثار الإقتصادية والإجتماعيّة المترتّبة على التّغيّرات السّلوكيّة لجمهور الإرشاد.(نصر الدّين محمّد فهمي نسرين، 2012)

فالتّقويم هو معرفة قيمة شيء أو نشاط ما، ويقصد به الحكم على مدى فاعلية البرنامج ونجاحه وفشله (الزبادي والخطيب،2001), ويعدّ التّقويم والمتابعة أحد خطوات البرنامج الإرشادي التي تعمل على تصحيح مساره والتحقق من فاعليته, والوقوف على نتائجه وأثارها (عبد النبي, 1993), حيث يتم في هذه المرحلة قياس التغيير الحادث في

الموقف السابق بعد تنفيذ البرنامج الإرشادي وتحديد الجوانب الايجابية والسلبية للبرنامج, وذلك بهدف العمل على تدعيم مسببات النجاح والعمل على مجابهة مسبّبات الفشل (صالح وآخرون, 2004).(نصر الدّين محمّد فهمي، نسرين،2012)

يرافق التّقويم المستمرّ البرنامج من بداية التّخطيط له وحتى نهايته، كما يتمّ تقويم البرنامج بعد إنهائه، عن طريق توزيع إستمارة خاصّة بذالك على كل من له صلة بالبرنامج، من إداريين ، مرشدين، مسترشدين، أولياء أمور، الفريق الإرشادي وذلك لتكوين فكرة دقيقة عن مدى تحقيق البرنامج الإرشادي لأهدافه، وتحديد مواطن الخلل.

ترافق مرحلة التقويم خطوة أخيرة وهي المتابعة، وتكون بعد مدّة كافية من إنهاء البرنامج الإرشادي، حتّى يتبيّن للمرشد إستمرار الأثر الإرشادي للبرنامج على المسترشدين من عدمه.

7. البرامج الإرشاديّة في المدرسة:

تتضمّن عمليّة الإرشاد النّفسي في المراحل التعليميّة المختلفة (إبتدائي، متوسّط، والثانوي) برامج إرشاديّة مختلفة ومتنوّعة تهدف إلى مساعدة التّلاميذ والطّلاّب على التّكيّف والتّوافق المدرسيين، من أجل رفع كفاءتهم التعليميّة، والتّغلّب والقضاء على تأخّرهم الدّراسي، والعمل على حلّ مشكلاتهم، الشّخصيّة، الاجتماعيّة، التّعليميّة والمهنيّة.

تتشابه مكوّنات البرامج الإرشاديّة المدرسيّة من حيث الشّكل في المراحل التّعليميّة المختلفة، غير أنّ بعض المكوّنات تختلف أو تأخذ أهمّيّة خاصّة في مرحلة تعليميّة معيّنة، اعتمادا على طبيعة النّمو وخصائص الطّلبة في تلك المرحلة. (المصري،إبراهيم سليمان 2010: 35).

1.7. التّخطيط لبرنامج إرشادي في المدرسة:

على المرشد أن يخطّط لبرنامجه الإرشادي في المدرسة من عدّة نواحي وهي كالآتي:

1.1.7. تفقّد البيئة المدرسيّة ومستوى استعدادها لبرامج إرشاديّة:

قبل أن يضع المرشد المخطّط الأوّلي لبرنامجه الإرشادي في المدرسة عليه تفقّد البيئة المدرسيّة الّتي سيقام فيها البرنامج ومدى استعدادها لذلك، ولقد حدّد **مهدي، ضيف اللّه(2007)** العناصر الّتي على المرشد تفقّد استعدادها للتّعاون في البرنامج الإرشادي في ما يأتي:

. المدير: هل هو متعاون غير متعاون، من الّذين يقدّرون عمل المرشد أم العكس، يحترم أراء المرشد، ويسمح بمشاركته في حل بعض المشاكل أم لا، إذا انطبقت على المدير الإجابة بنعم فعمل المرشد وتنفيذه لبرنامجه سيكون فيه سهولة، أمّا إذا كان العكس فعلى المرشد ألاّ يبدأ بتنفيذ برنامجه إلاّ بعد إقناع المدير.

. المعلّمين: ماهي آراءهم في الإرشاد، من منهم مستعدّ للتّعاون والمشاركة، من منهم لديه روح المبادرة، وهو مستعد لأداء دوره كمعلّم مرشد.

بعد ذلك يتعرّف المرشد على طلاّب المدرسة.

. يحدّد المتفوقين، المتأخّرين دراسيّا، المعيدون، الأيتام، المتكرّر غيابهم، المنتمون لأسر منفصلة، الموهوبون، المحتاجون والمعوزّون، المعاقون وكل اصناف التّلاميذ.

. تحديد أهداف الإرشاد في المدرسة، العامّة منها والخاصّة.(مهدي، ضيف اللّه، 2007)

2.1.7. وضع خطّة سنويّة للإرشاد في المدرسة:

توضع هذه الخطّة في ضوء الاحتياجات الإرشاديّة، وأهداف الإرشاد المحدّدة لهذه المدرسة، وتشمل تحديد المشاركين في البرنامج، تحديد الأنشطة، والمواد، والوسائل المساعدة على تنفيذ البرنامج، والميزانيّة، ووسائل التّقويم. (الخميس ، رائدة ،2014)

3.1.7. تقويم الخطّة السّنويّة للإرشاد في المدرسة:

تقوم هذه الخطوة على وسائل علميّة تتمتّع بالدّقّة والموضوعيّة وتتمتّع بقدر كبير من الثّقة لجمع معلومات حول الخطّة السّنويّة للإرشاد، كما يشترط أن يكون التّقويم تعاونيّا

بين الأطراف المخطّطة والمنفّذة والمستفيدة من الخطّة الإرشاديّة، كما أنّه على التّقويم أن يكون مرتبطا بالأهداف الّتي وضعت الخطّة الإرشاديّة من أجل تنفيذها.(نفس المرجع السّابق، 2014)

8. البرامج الإرشاديّة للمراهقين:

يرى **حمدي، نزيه و أبو طالب، عبد القادر (2008)** أنه يجب الإهتمام ببرامج الإرشاد للمراهقين فرديّا أو جماعيّا، بهدف توجيههم دراسيّا ومهنيّا لاختيار نوع الدّراسة والمهنة الملائمة في المستقبل، بالإضافة إلى التّوجيه والإرشاد النّفسي في كيفيّة التّعامل مع الجنس الآخر وإختيار نشاطات التّسلية وأوقات الفراغ، وتعلّم مهارات التّعامل، وحلّ المشكلات النّفسيّة.

خلاصة الفصل:

تمّ بحمد الله في هذا الفصل عرض صورة عامة لبناء البرامج الإرشاديّة، مع صورة أخرى للتّخطيط لبرنامج إرشادي في المدرسة، حيث تمّ عرض الخطوات الأساسيّة لبناء البرنامج، وهي التّخطيط والتّنفيذ، والتّقويم والمتابعة، ولا أفضح سرّا إن قلت أنّ مجرّد كتابة الخطوات وجمعها نظريّا كلّفني جهدا لابأس به فما بالك بالقيام الفعلي بهذه الخطوات، هذا يبيّن أنّ بناء برنامج إرشادي مهما كانت العيّنة المعنيّة به من المسترشدين، عمل مكلف وشاق وليس من السّهل القيام به، لكنّه أيضا ليس بالمستحيل.

هذا ما كان بالنّسبة لهذا الفصل، أمّا الفصل القادم من الدّراسة وهو الفصل الخامس سوف ينقلنا من الجانب النّظري للدّراسة إلى الجانب الميداني منها، موضّحا الإجراءات الميدانيّة للدّراسة.

الفصل الخامس: إجراءات الدّراسة الميدانيّة

تمهـــــيـــد

أوّلا) الدّراسة الاستطلاعيّـــــــة

1. الهدف من الدّراسة الاستطلاعيّـــــة

2. عيّنـــة الدّراســـة الاستطلاعيّـــــة وكيفيّة اختيارها.

3. وصف بناء أدوات جمـــــع بيانـات الدّراسة

ثانيا) الدّراسـة الأساسيـــــــّة

1. التّذكير بفرضيّـــات الدّراســـــــة

2. منهج الدّراســـــــة

3.عيّنـــة الدّراســـة الأساسيّـــــــة

4. أدوات جمـــــع بيانـــات الـدّراسة

5. الأساليب الإحصائيّة المستخدمة في معالجة بيانات الدّراسة.

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد تقديم الدّراسة ومتطلّباتها، والتّعريف بالسّلوك العدواني وأشكاله، والنّظريّات التّي حاولت تفسيره، وعرض بعض الدّراسات التي تناولت موضوع السّلوك العدواني والبرامج الإرشاديّة المعدّة للتخفيف منه، وبعد التّعريف بالإرشاد المعرفي السّلوكي وبالنّظريّة المعرفيّة السّلوكيّة لهيربرت دونالد ميكينبوم، سيتمّ في هذا الفصل عرض الإجراءات الميدانيّة لهذه الدّراسة بدءا بالدّراسة الإستطلاعيّة، الّتي سيتمّ من خلالها وصف أدوات جمع بيانات الدّراسة والخصائص السّيكومتريّة لهذه الأدوات كما سيتمّ عرض العيّنة وخصائصها وكيفيّة اختيارها، مرورا إلى الدّراسة الأساسيّة وما تمّ فيها من إجراءات.

أوّلا الدّراسة الاستطلاعيّة:

1. الهدف من الدّراسة الاستطلاعيّة:

هدفت الدّراسة الاستطلاعيّة إلى:

1.1. التّعرف على مجتمع الدّراسة الّذي هو تلاميذ السّنة الثّالثة متوسّط، وخصائصه حتى يتمّ مراعاة ذلك في اختيار عيّنة الدّراسة الأساسيّة، وفي بناء أدوات جمع بيانات الدّراسة.

2.1. اختبار صلاحية مقياس السّلوك العدواني لجمع بيانات الدّراسة، من خلال تطبيقه على عيّنة استطلاعيّة لتقدير خصائصه السّيكومتريّة.

3.1. بناء برنامج إرشادي لتخفيف السّلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين في السّنة الثّالثة متوسّط، والتّحضير لتطبيقه على المشاركين.

2. عيّنة الدّراسة الاستطلاعيّة:

لإجراء الدّراسة الاستطلاعيّة اختيرت متوسّطة 24 فبراير (بلديّة بني ثور، ورقلة)، بطريقة عشوائيّة بسيطة من بين المتوسّطات المشار إليها من طرف مديريّة التّربية لنفس

المدينة(ورقلة)، وزّعت استمارة السّلوك العدواني على كل تلاميذ السّنة الثّالثة بهذه المدرسة المتوسّطة، وعلى جميع الأساتذة المؤطّرين لهم بغض النّظر عن مادة التّدريس أو لغته.

فيما يأتي جدول يوضّح العدد الإجمالي لتلاميذ السّنة الثّالثة متوسّط في مدرسة 24 فبراير بني ثور ورقلة، وعدد الذّكور منهم، وعدد الإناث.

جدول رقم (01) يوضّح عدد تلاميذ السّنة الثّالثة متوسّط في مدرسة 24 فبراير، ورقلة

الجنس	العدد	النّسبة المئويّة
ذكور	76	%56.72
إناث	58	%43.28
العدد الإجمالي	134	%100

بعد استرجاع الاستمارات وتصحيحها، تمّ اختيار 30 استمارة عشوائيا من بين 56 استمارة مستوفية للشّرط الأساسي لقبولها وهو خضوع إجاباتها لمعيار وجود السّلوك العدواني، وهو تكرار 4 سلوكيّات معبّرة عن السّلوك العدواني واستمرارها لمدّة 6 أشهر على الأقل، أمّا الشّرطين الإضافيين هما عدم إعادة السّنة، والسّن 13 سنة، إضافة إلى الإجابة على كل البنود، وملء استمارة المعلومات الشّخصيّة.

استخدمت الاستمارات المختارة لحساب الخصائص السيكومتريّة لأداة قياس السّلوك العدواني.

3. وصف بناء أدوات جمع بيانات الدّراسة:

سيتمّ في ما يأتي عرض وصف لبناء أدوات جمع بيانات الدّراسة، بداية بوصف بناء استبيان السّلوك العدواني، مرورا إلى وصف بناء البرنامج الإرشادي المقترح.

1.3. وصف بناء استبيان السّلوك العدواني:

سيبدأ الوصف بتحديد هدف الاستبيان، ثم التّعريف الإجرائي للسّلوك العدواني وهو السّلوك المراد قياس درجته من خلال الاستبيان، ثمّ يتمّ تحديد أبعاد الاستبيان، والبنود

المندرجة تحت كل بعد، يلي ذلك بيان للمصادر المعتمدة في بناء هذا الاستبيان، وأخيرا عرض الخصائص السّيكومتريّة لهذا الاستبيان، وذلك سيتمّ كالآتي:

1.1.3. الهدف من استبيان السّلوك العدواني:

يهدف استبيان السّلوك العدواني المعدّ في هذه الدّراسة إلى قياس درجات قيام تلاميذ أقسام السّنة الثّالثة متوسّط في متوسّطات مدينة ورقلة والرّويسات. بسلوكيّات تصنّفهم ضمن التّلاميذ الّذين يتّصف سلوكهم بالعدوان نحو الذات أو الآخرين (أساتذتهم، زملائهم) أو ممتلكات المدرسة، في المدرسة.

2.1.3.التّعريف الإجرائي للسّلوك العدواني:

يقصد بالسّلوك العدواني درجة تكرار التّلميذ لسلوك بدني، أو لفظي، أو رمزي لإلحاق ضرر مادّي أو معنوي مقصود بالذّات، أو الآخرين(الأساتذة، الزّملاء)، أو ممتلكات المدرسة أثناء تواجده في المدرسة، على أن لا يكون هذا السّلوك عارضا، أو مؤقّتا، بل استمر مع التلميذ لمدة ستة أشهر على الأقل كما تقيسه الأداة المعدّة خصّيصا لذلك في هذه الدّراسة.

3.1.3. تحديد أبعاد إستبيان السّلوك العدواني:

اعتمادا على الرّصيد النّظري في موضوع الدّراسة، ومجموعة الدّراسات التّي جمعت، وكذلك آراء الأساتذة، والمرشدين التّربويّين، يتمثّل السّلوك العدواني للتلميذ في مرحلة المتوسّط فيما يأتي: سلوكيّات عدوانيّة نحو الذّات كضرب الرّأس على الجدار يتمثّل هذا البعد في البنود (8، 13، 15، 22، 23، 26) وسلوك عدواني نحو الزّملاء مثل: أقلّل من قيمة زميلي أمام الآخرين لإغاظته. يمثّل هذا البعد البنود(3، 11، 18 27)عدوان ضدّ الأستاذ تمثّله البنود(1، 6، 7، 9، 10، 21، 24، 25، 28) ويتمثّل البعد الرّابع لاستبيان السّلوك العدواني في السّلوك العدواني نحو ممتلكات المدرسة مثل:

أفرغ غضبي في المدرسة على الكتب واللوازم المدرسية بإتلافها، في البنود (2، 4، 5، 12، 14، 16، 17).

4.1.3. مصادر بناء فقرات استبيان السّلوك العدوانيّ:

حاولت العديد من استبيانات السّلوك العدواني أن تكون شاملة له وللسّلوكيات الدّالة عليه، كما حاولت تر السّلوكيات المعبّرة عنه في البيت والمدرسة، والشّارع، كل ذلك في أداة واحدة شاملة، لكنه من الصّعب حصر كل السّلوكيات المعبّرة عنه, لذلك حاولت هذه الدّراسة حصر مجال السّلوك العدواني في المدرسة، وذلك لتسهيل أجرأة مفهومه.

اعتمد في بناء هذا المقياس على مجموعة دراسات، ومراجع، وأدوات قياس، تمثّلت في دراسة عمارة(د.س)، ودراسة دسوقي (2012) شكشك (د.س)، حاج سعيد (2011)، أبو الحجّاج (2008)، القمش و المعايطة (2009)، الغامدي (2013)، مقياس السّلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشّباب لآمال باظة(2009)، مقياس إيذاء الذّات لزينب شقير(2006)، مقياس السّلوك العدواني لجاسم(2002).

كما تمّ الاعتماد على الدّليل الإرشادي للتّخفيف من السّلوك العدواني في المدارس **لأحمد الفسفوس(2006)** حيث ذكر عدّة صور وسلوكيّات دالّة على السّلوك العدواني لتلاميذ المدارس.

تمّ الاعتماد أيضا على نتائج استبيان مفتوح، طرح فيه السّؤال على مجموعة من المديرين و الأساتذة في مجموعة من المدارس المتوسّطة حول السّلوكيات الّتي يرون أنّها تعبّر عن السّلوك العدواني للتّلاميذ.

تمّ الاعتماد على "الرّابطة الأمريكيّة للطّب النّفسي"(2004) في تحديد معايير التّشخيص، وقد حدّدتها كما يأتي:

1. عدد السّلوكيّات الّتي يجب توفّرها في التّلميذ (4 سلوكيّات على الأقل)

2. تكرار السّلوك وإستمراره، حيث حدّدت مدّة تكرار السّلوك بـ (6 أشهر أو أكثر)، وذلك تفاديا لظلم التّلميذ، والحكم عليه عشوائيا بما ليس فيه.

6.1.3. كيفية الإجابة على الاستبيان وطريقة تصحيحه:

يجيب التّلميذ على الاستبيان بوضع العلامة (X) أمام البديل المناسب للّسلوك الّذي ينطبق على ما يمارسه فعليّا في الواقع، وفق البدائل أبدا، نادرا، أحيانا، دائما.

تصحّح الإجابات بناء على أوزان البدائل والمتمثّلة على التّوالي في:

0 لبديل الإجابة أبدا، 1 لبديل الإجابة نادرا، 2 لبديل الإجابة أحيانا، 3 لبديل الإجابة دائما.

7.1.3. الخصائص السّيكومتريّة لاستبيان السّلوك العدواني:

أولا) الصّدق:

قدّر صدق الأداة بواسطة:

1. صدق المحكّمين:

بعد إتمام بناء استبيان السّلوك العدواني قدّم إلى مجموعة من المحكّمين المتخصّصين في الإرشاد والتّربية (أنظر الملحق رقم 04)

بعد تلقّي إجابات الأساتذة المحكّمين على استمارة التّحكيم، تمّ تلخيص النّتائج في جداول مرتّبة حسب ما طلب من المحكّمين إبداء آرائهم حوله، والمبيّنة في الآتي:

1. مدى قياس الفقرات للخاصّيّة المراد قياسها.
2. مدى وضوح الصّياغة اللّغويّة للفقرات.
3. مدى انتماء الفقرات للأبعاد الّتي تندرج تحتها.
4. مدى كفاية عدد الفقرات.
5. مدى ملاءمة البدائل للأجوبة.
6. مدى وضوح التّعليمات.

7. مدى ملاءمة المثال التّوضيحي.

1.1. نتائج التّحكيم حول استبيان انتشار مظاهر السّلوك العدواني:

بعد تلقّي استجابات السّادة المحكّمين جاءت نتائجها كالتالي:

1.1.1. فيما يتعلق بنتائج التحكيم على مدى قياس الفقرات للخاصية سيتم تلخيصها في الجدول الموالي:

الجدول رقم (02): يوضّح إجابة السّادة المحكّمين على مدى قياس الفقرات للسّلوك العدواني

الفقرات	إجابات المحكمين	
	تقيس	لا تقيس
-14-13-12-11-10-9-8-7-6-5-4-3-2-1 -25-24-23-22-21-20-19-18-17-16-15 28-27-26	05	02

من الجدول رقم (02) يتبيّن أنّ 5 من المحكّمين يوافقون على أنّ الفقرات تقيس الخاصية، إلا أنهم اقترحوا إضافة الكلمة (في المدرسة) إلى كل الفقرات لتحديد المكان الّذي يمارس فيه السّلوك العدواني، وقد روعي ذلك عند إعداد الصورة النهائية للاستبيان. بينما لم يوافق 2 من المحكمين على أن الفقرات تقيس الخاصية لعدم شموليّتها للسلوكيات المعبّرة على السّلوك العدواني في البيت والأماكن العامّة، وقد تم الأخذ برأي الأغلبية.

2.1.1. يمكن تلخيص نتائج التحكيم على مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات في الجدول الموالي:

جدول رقم (03): يوضح مدى وضوح الصّياغة اللّغويّة للفقرات

الفقرات	إجابات المحكمين	
	واضحة	غير واضحة
1-2-3-4-6-7-8-9-10-11-12-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28	07	00
5-13	02	05

من الجدول رقم (03) يتضح أن السادة المحكمين وافقوا على أن كل الفقرات واضحة ما عدى الفقرتين 5 و13، حيث وافق عليهما 2 منهم بينما يرى 5 الباقون أنها تحتاج تعديل الصياغة اللغوية، وقد تم تعديلها كما سيأتي:

جدول رقم (04): يوضح تعديل الصياغة اللغوية للفقرتين 5 و13

الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
5. بعض القوانين المنظمة في المدرسة تدفعني لمخالفة النّظام	5. أتعمّد مخالفة القانون الدّاخلي للمدرسة
13. بعض المدرّسين عقوباتهم تدفعني انتقاما منهم إلى اتلاف أدواتهم	13. أتعمّد إيداء المعلّم بوضع مفرقعات تحت كرسيّه

3.1.1. أما فيما يخص نتائج تحكيم كفاية عدد الفقرات لقياس السّلوك العدواني، فقد جاءت كما يبينه الجدول أسفله:

جدول رقم (05): يوضّح مدى كفاية عدد الفقرات:

عدد الفرات	آراء المحكمين	
	كاف	غير كاف
28 فقرة	07	00

يظهر الجدول (05) كفاية عدد الفقرات لقياس السّلوك العدواني لدى تلاميذ السّنة الثّالثة متوسّط في المدرسة، بناء على إجابات السّادة المحكّمين، لذلك تقرر الإبقاء على نفس العدد.

4.1.1. كما لخّصت نتائج التّحكيم على مدى ملاءمة بدائل الأجوبة في الجدول الموالي كما يلي:

جدول رقم (06): يوضح مدى ملاءمة البدائل للأجوبة:

البدائل	إجابات المحكمين	
	ملائمة	غير ملائمة
أبدا، نادرا، أحيانا، دائما	06	01

يلاحظ من الجدول أعلاه أن عدد المحكمين الموافقين على ملائمة البدائل للأجوبة 6 بينما محكّم واحد لم يوافق على البدائل، ومنه تقرّر الإبقاء على نفس البدائل.

5.1.1. أما عن نتائج التّحكيم على مدى وضوح تعليمات الإستبيان فلعلّ الجدول الآتي يوضّحها أكثر:

جدول رقم (07): يوضح مدى وضوح التعليمات

	إجابات المحكمين	
التعليمات	واضحة	غير واضحة
انظر ملحق رقم(05)	07	00

يبيّن الجدول أنّ السّادة المحكّمين يوافقون على وضوح التّعليمات، ومنه لن يجرى عليها أي تعديلات.

6.1.1. لقد جاءت نتائج التّحكيم على مدى ملاءمة المثال التّوضيحي كما يوضّحه الجدول الآتي:

جدول رقم (08): يوضّح مدى ملاءمة المثال التّوضيحي

	آراء المحكّمين	
المثال التّوضيحي	واضح	غير واضح
أقوم بحركات رياضيّة لتنشيط جسمي.	07	00

من الجدول (08) يتّضح موافقة السّادة المحكّمين على وضوح المثال التّوضيحي المرافق للإستبيان، لذا تقرّر الاحتفاظ به وعدم تعديله.

2. الصّدق الحقيقي:

بعد حساب الثبات أصبح من الممكن حساب الصّدق الحقيقي الّذي قدّرت قيمته بـ: 0.89 وهي قيمة عالية.

3. صدق المقارنة الطّرفيّة:

قدّرت قيمة صدق المقارنة الطّرفيّة بـ 9.09 وفي مايلي جدول يبيّن دلالة T للفروق بين الطّرفين.

جدول رقم (09) يبيّن قيمة T للفروق بين الطّرفين

	عدد أفراد العيّنة	المتوسّط الحسابي	التّباين	درجة الحرّيّة	ت المحسوبة	مستوى الدّلالة
الدّرجات العليا	10	56.5	58.33	19	9.09	الفرق دالّ عند 0.01
الدّرجات الدّنيا	10	30.3	16.01			

يلاحظ من الجدول رقم (09) أن قيمة Tالمحسوبة والمقدّرة بـ 9.09 أكبر من قيمة Tالمجدولة المقدّرة بـ 2.86 عند مستوى دلالة 0.01 لدرجة الحرّيّة 19. ومنه يستدلّ على أنّ مقياس السّلوك العدواني على قدر عال من الموثوقيّة يسمح باستخدامه لجمع بيانات الدّراسة.

ثانيا) الثّبات:

1. تقدير ثبات المحكّمين: قدّر ثبات استبيان السّلوك العدواني عن طريق معادلة ثبات تقديرات المحكّمين وقد تمّ ذلك كما سيوضّح في الآتي:

1.1. يقدّم "**هولستي Holesti**" المعادلتين الآتيتين لقياس الثّبات في دراسات تحليل المحتوى.

$$C.R = \frac{M_2}{N_1 + N_2}$$

حيث : M:عدد الفئات التي اتفق عليها الباحثان

N1+N2: مجموع الفئات التي حللت(رشدي أحمد طعيمة، 2004، ص: 226)

. ويصوغ "**هولستي**" نفس المعادلة بالطّريقة التّالية:

$$R = \frac{2(Cn)}{Cn1+Cn2}$$

حيث: C :عدد الفئات التي إتفق عليها الباحثان.

1C+2C : مجموع عدد الفئات التي حللت في المرتين

R: معامل الثّبات (رشدي أحمد طعيمة، 2004: 226)

2.1. معادلة تعدد المحكمين:

يحسب معامل الثبات بين كل محكمين على حده ثم تطبق المعادلة الآتية:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{ن (متوسط الاتفاق بين المحكمين)}}{1 + (\text{ن} - 1) \text{ متوسط الاتفاق بين المحكمين}}$$

حيث: ن عدد المحكمين. (رشدي أحمد طعيمة، 2004: 226)

بعد تطبيق المعادلة (2) كانت قيمة معامل الثّبات 0.97 وعليه يمكن القول أنّ الاستبيان على قدر من الثّبات.

2. **حسب الثّبات أيضا عن طريق معامل آلفا كرومباك** وكانت النّتائج كما يبيّنه الجدول الآتي:

جدول رقم (10) يبيّن حساب معامل آلفا كرومباخ

البعد	عدد الفقرات(ن)	قيمة آلفا
1. السلوك العدواني العام	28 بند	0.80
2. السّلوك العدواني ضدّ الذّات	6 بنود	0.92
3. السّلوك العدواني ضدّ الزّملاء	9 بنود	0.63
4. السّلوك العدواني ضدّ المعلّم	04 بنود	0.96
5. السّلوك العدواني ضدّ المدرسة	07 بنود	0.53

يلاحظ من الجدول أنّ قيمة آلفا كرومباخ مقدّرة بـ 0.80 وهي قيمة مقبولة من الثّبات وتعطي مقدارا لابأس به من الموثوقيّة لمقياس السّلوك العدواني.

حساب الثّبات بطريقة التّجزئة النّصفيّة:

حسب الثّبات عن طريق معامل الارتباط بيرسون بين النّصف الفردي من المقياس والنّصف الزّوجي منه، ثمّ عدّلت قيمته بواسطة معادلة جوتمان لعدم تساوي تباين النّصفين، وقد وجدت قيمة الثّبات مساوية لـ 0.98 وهي قيمة عالية من الثّبات، وتشير إلى موثوقيّة تطمئن لاستعمال المقياس في جمع بيانات الدّراسة.

2.3. وصف بناء البرنامج الإرشادي:

سيتمّ في ما يأتي عرض مصادر بناء البرنامج الإرشادي المقترح ، والمعد من طرف الباحثة خصّيصا للدّراسة، كما سيتمّ عرض أهداف البرنامج، ومحتوى الجلسات، والفنّيّات المعتمدة في خفض السّلوك العدواني، و ذلك كما يأتي:

1.2.3. مصادر بناء البرنامج الإرشادي:

تمّ الاطّلاع على مجموعة المراجع الآتية:

عمارة (2010) برامج علاجيّة لخفض مستوى السّلوك العدواني لدى المراهقين الغامدي(2013) فعاليّة العلاج المعرفي السّلوكي في معالجة بعض اضطرابات القلق الببلاوي ومحمّد عبد الحميد(2002) الإرشاد النّفسي المدرسي، أبو أسعد(2011) العمليّة الإرشاديّة، سعيد مرشد(2006) تعديل السّلوك العدواني لدى العاديّين وذوي الاحتياجات الخاصّة، العاسمي(2012) برامج الإرشاد النّفسي، جرالد كوري(2011) النّظريّة والتّطبيق في الإرشاد والعلاج النّفسي، عبد العظيم حسين(2004) الإرشاد النّفسي النّظريّة التّطبيق، التّكنولوجيا، حمدي وأبو طالب(2008) الإرشاد والتّوجيه في مراحل العمر، العزّة(2010) الإرشاد الجماعي العلاجي، المصري(2010) الإرشاد النّفسي أسسه وتطبيقاته، دسوقي(2012) دور خدمة الفرد في تخفيف معدّلات السّلوك العدواني.

2.2.3. أسس البرنامج الإرشادي:

يتأسّس هذا البرنامج الإرشادي على أسس الإرشاد النّفسي والّتي أهمّها:

. مرونة السّلوك الإنساني وقابليّته للتّعديل.

. وعي المسترشد بحاجته للمساعدة، ورغبته في التّغيير إلى الأفضل.

. الاهتمام بالجوانب الاجتماعية للفرد.

. الاستفادة من المؤسسات الاجتماعية في العملية الارشادية.

. حق الفرد في تقرير مصيره بنفسه.

. السّلوك الإنساني فردي، جماعي

. المحافظة على سرية المعلومات.

. العلاقة المهنية بين المرشد والمسترشد.

كما يتأسّس على مبادئ الإرشاد المعرفي السّلوكي والمتمثّلة في:

. المعرفة والوجدان والسّلوك تربطهم علاقة قويّة سببيّة

. تفكيرنا، إدراكنا، انفعالاتنا هي الّتي تحدّد سلوكنا.

. السّلوك العدواني هو نتاج إدراك خاطئ للمواقف، أو قلّة معلومات منعت فهم الموقف انبثق عنه أفكار خاطئة ومشاعر سيّئة أدّت إلى السّلوك العدواني.

. ما نقوله لأنفسنا (الحديث الدّاخلي) عبارة عن أوامر خفيّة تحرّك انفعالاتنا وسلوكنا.

. التّعاون بين المرشد والمسترشد شرط أساسي لتحقيق أهداف الإرشاد.

. التّركيز على هنا والآن دون إهمال الرّجوع إلى الخلفيّة التّاريخيّة للمشكلة، إذا كان فيها ما يساعد في تحديدها وفهمها.

. تعلّم التّعلّم، حيث أنّه ليس من الضّروري أن يحلّ المرشد كل مشكلات المسترشد، إنّما عليه مساعدته على تعلّم كيفيّة استغلال التّقنيّات الّتي تعلّمها خلال الإرشاد في مواقف أخرى ومع مشكلات أخرى مشابهة.

3.2.3. أهداف البرنامج الإرشادي:

حدّدت للبرنامج الإرشادي في هذه الدّراسة مجموعة من الأهداف ندرجها كما يأتي:

أهداف قبليّة: تسبق تخطيط وتنفيذ البرنامج، وتتضمّن:

. التّعرّف على الأطراف الّذين يمكن الاستعانة بهم في تنفيذ البرنامج في البيئة المدرسيّة المعنيّة

. التّعرّف على توفّر مكان مناسب لإجراء لقاءات البرنامج

. رسم مخطّط للبرنامج

. تحديد الأشخاص المعنيين بالمشاركة في البرنامج

. تحديد أهداف البرنامج

. إعداد الوسائل المعينة على تنفيذ البرنامج

أهداف بدء التّنفيذ: وتتضمّن:

. بناء الثّقة بين المرشد والمسترشدين المشاركين

. التّعاقد الإرشادي، ويتضمّن تحديد الأدوار لكل من المرشد والمسترشدين، وحدود عمل كلا منهم.

أهداف التّنفيذ:

. تعليم المشاركين اكتشاف الأفكار اللاّعقلانيّة المرتبطة بسلوكهم العدواني.

. تعليم المشاركين على التّعرّف على المشاعر السّلبيّة الّتي تدفعهم نحو السّلوك العدواني.

. تعليم المشركين على تصحيح البناء المعرفي

. تعليم المشاركين التّفكير الإيجابي، وضبط النّفس، و التّحكّم في الغضب، وحسن توجيه سلوكهم في المواقف المسبّبة للسّلوك العدواني.

. تعليم المشاركين الحديث الذّاتي الدّاخلي الإيجابي

. تعليم المشاركين مهارات مواجهة وإدارة الضّغوط(تعلّم التّحصين التّدريجي ضدّ المواقف الضّاغطة المسبّبة للسّلوك العدواني).

أهداف إنهاء البرنامج:

. تقييم البرنامج من خلال تقييم النّشاطات الّتي اقترحت، وتقييم المهارات المكتسبة

. تقييم فاعليّة البرنامج الإرشادي في تخفيف السّلوك العدواني لدى المشاركين عن طريق قياس قوّة الأثر .

4.2.3. الفنّيّات المعتمدة في البرنامج:

اعتمد في تحديد الفنّيّات المستخدمة في البرنامج على النّظريّة المعرفيّة السّلوكيّة لهيربرت دونالد ميكينبوم في تعديل السّلوك المعرفي، وتمثّلت هذه الفنّيات في:

. اكتشاف وتفنيد الأفكار اللاّعقلانيّة ومراقبتها في المواقف المثيرة للسّلوك العدواني، يتم ذلك عن طريق المراقبة الذّاتية في المواقف المثيرة للسلوك العدواني، وتسجيل الأفكار النّاتجة في ذلك الموقف، وتحديد شدّتها وفق سلّم تنقيط محصور بين 0 و 100.

. الحديث الدّاخلي الإيجابي(التّعلّم الدّاخلي):

وهو أن ينتبه المشارك إلى ما يحدّث به نفسه أثناء المواقف، ويتعلّم استبداله بحديث إيجابي يساعده على التّحكّم في انفعالاته، و استبدال الأفكار السّلبيّة بأخرى إيجابيّة.

. تعديل السّلوك المعرفي (إعادة البناء المعرفي):

تعتمد هذه التّقنيّة على الحوار السّقراطي الّذي يهدف إلى لفت انتباه المشارك إلى الأفكار اللاّعقلانيّة، و مراقبة الحديث الدّاخلي، وتوعية المسترشد بمشاركته في تشكيل سلوكه، وأنّه قادر على تغيير سلوكه إذا أمكنه إعادة تنظيم حديثه الدّاخلي، فيحاول تعلّم حديث جديد إيجابي يحدّث به نفسه، فيؤدّي ذلك إلى تغيير في المشاعر والأفكار والسّلوك.

. التّحصين التّدريجي ضدّ الضّغوط:

يهيئ التحصين ضد الضغوط النفسية أو التحصين ضد التوتر Stress Inocculation للمسترشد فرصاً للتعامل مع مواقف مثيرة للضغط متوسطة نسبياً ويقوم المسترشد بالتدريج بتطوير قدرة تحمله لدافع ومثير أقوى، يستند هذا التّدريب على أساس أنّه بالإمكان التّأثير على قدرتنا الاحتمالية للتّعامل مع الضّغط من خلال تعديل معتقداتنا وعباراتنا الذاتية في مواقف الشّدّة والضّغط. يمرّ التّدريب على التّحصين ضدّ التّوتّر بثلاث مراحل تدريبية هي:

. المرحلة الإدراكيّة Conceptual Phase في هذه المرحلة يتم التركيز على خلق علاقات عمل وفهم أفضل لطبيعة الضغط وإعادة صياغة للمفاهيم.

. مرحلة اكتساب المهارات Skills Acquisition and Rehearsal في هذه المرحلة يتم التركيز على تقديم أساليب وتقنيّات متنوّعة من السلوكيات والمعارف التكيّفيّة Behavioral and Cognitive Coping لتطبيقها على المواقف الضاغطة.

. التدريب والتخطيط لطرق تخفّف من الضّغط: مثل تقديم المعلومات وحل المشكلات والاسترخاء والرقابة الذّاتية.

. الواجب المنزلي:

يمثّل كل الأنشطة الّتي يكلّف بها المرشد المسترشد بين الجلسة والأخرى، حيث أنّه يعتبر ملخّص المهارات المتعلّمة خلال الجلسة، ومجال لممارستها في مواقف الحياة اليوميّة للمسترشد.

عدد جلسات البرنامج:

من بين خصائص الإرشاد المبني على النّظريّة السّلوكيّة المعرفيّة إقتصاد الجهد والوقت، لذلك حدّد عدد جلسات البرنامج الإرشادي بثلاثة عشر جلسة. تختلف مدّة كل جلسة عن الأخرى حسب الهدف منها، تتراوح هذه المدّة بين 45 و60 دقيقة.

معدّل الجلسات في الأسبوع:

نفّذت جلسات البرنامج الإثنى عشر بمعدل جلستين أسبوعيّا (الأولى في بداية الأسبوع و الثّانية في نهايته) على امتداد ستّة أسابيع، أمّا جلسة المتابعة فنفّذت بعد فترة متابعة دامت شهرن ونصف.

فريق العمل في البرنامج:

يشكّل فريق العمل في البرنامج 03 مرشدين تربويين، طبيب صحّة عامّة، 02 مدراء، 04 أساتذة منهم أستاذي رياضة بدنيّة، أستاذ تربية فنّيّة، أستاذ لغة عربيّة.

صدق البرنامج الإرشادي:

قدّم البرنامج في صورته الأوّليّة إلى مجموعة من المحكّمين المختصّين في الإرشاد وبناء البرامج الإرشاديّة(أنظر الملحق رقم:(04)) لتقديم آرائهم حوله بهدف تعديله وتنقيحه، ليكون مناسبا لتطبيقه في الدّراسة.

بعد تلقّي إجابات السّادة المحكّمين تبيّن أنّهم يوافقون على أنّ عدد الجلسات كاف بالنّظر للنّظريّة المعتمدة ألا وهي النّظريّة المعرفيّة السّلوكيّة، وهي نظريّة يتّصف الإرشاد من خلالها بقصر المدّة، والتّركيز على هنا والآن، وقد ذكر **المحارب،ناصر (2000)** أنّ عدد جلسات الإرشاد المعرفي السّلوكي يتراوح في أغلب الحالات ما بين 4 و14جلسة، بمعدّل جلسة واحدة في الأسبوع أو أكثر حسب ما تقتضيه مشكلة المريض ودرجة معاناته.(الغامدي، 2013: 159).

وافق السّادة المحكّمين على مدّة الجلسات الّتي تراوحت بين 45 دقيقة، و 1سا، حيث يرى **الغامدي** أنّه فيما يتعلّق بمدّة الجلسة فإنّ خمسين دقيقة هي المتعارف عليها في أنواع العلاج النّفسي. (الغامدي ، 2013: 159)

أجريت بعض التّعديلات الّتي أوصى بها السّادة المحكّمين على البرنامج مثل ترتيب الجلسات حسب توالي الفنّيّات المستخدمة، وترتيبها حسب المتطلّبات الإرشاديّة للنّظريّة المعرفيّة السّلوكيّة، وحسب حاجات المسترشد الإرشاديّة، من اكتشاف الأفكار اللاّعقلانيّة، ثمّ التّصحيح المعرفي، وهكذا على التّوالي.

ثانيا: الدّراسة الأساسيّة:

بعد بناء أداة قياس السّلوك العدواني، واختبار صلاحيتها لجمع بيانات الدّراسة وتحديد خصائصها السّيكومتريّة، وبناء البرنامج الإرشادي لتخفيف السّلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين في السّنة الثّالثة متوسّط، بالاعتماد على النّظريّة المعرفيّة السّلوكيّة

لهيربرت دونالد ميكينبوم كأساس نظري لهذا البرنامج، سيتمّ في مايأتي تبيان ما تمّ من إجراءات ميدانيّة في الدّراسة الأساسيّة.

1. التّذكير بفرضيّات الدّراسة:

بناء على الدّراسات السّابقة وأهداف الدّراسة، تمّ إقتراح فرضيّات هذه الدّراسة كما يأتي:

1.1. لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضّابطة في درجات القياس البعدي للسّلوك العدواني العام.

2.1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين أفراد المجموعة التّجريبية وأفراد المجموعة الضّابطة في درجات القياس البعدي للسّلوك العدواني ضدّ الذّات

3.1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين أفراد المجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة في درجات القياس البعدي للسّلوك العدواني ضد الآخرين (أساتذة و زملاء)

4.1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين أفراد المجموعة التّجريبية وأفراد المجموعة الضّابطة في درجات القياس البعدي للسّلوك العدواني ضد ممتلكات المدرسة

5.1. لا توجد فروق دالّة إحصائيّا بين درجات القياس البعدي للسّلوك العدواني لدى المجموعة التّجريبيّة وبين درجات القياس التّتبّعي للسّلوك العدواني لدى نفس المجموعة؟

لاختبار هذه الفروض ميدانيّا تمّ ما يأتي:

2. منهج الدّراسة:

انتهجت هذه الدّراسة خطوات المنهج التّجريبي، وذلك كما سيوضّح فيما يأتي:

1.2. **التّصميم التّجريبي:** اختير لهذه التّجربة التّصميم التّجريبي للقياس القبلي والبعدي لعيّنتين متجانستين، حيث يتمّ قياس السّلوك العدواني لدى العيّنتين التّجريبيّة والضّابطة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي، تم يقاس السّلوك العدواني لدى العيّنتين التّجريبيّة والضّابطة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي.

أمّا القياس التّتبّعي للسّلوك العدواني لدى أفراد العيّنة التّجريبيّة للدّراسة سيتمّ بعد فترة شهرين على الأقل من نهاية التّجربة.

2.2. متغيّرات الدّراسة:

حدّدت متغيّرات الدّراسة بناء على المنهج الّذي تبنّته كما يأتي:

1.2.2. المتغيّر المستقل: متمثّلا في برنامج إرشادي مقترح معدّ من طرف الباحثة، قائم على النّظريّة المعرفيّة السّلوكيّة لهيربرت دونالد ميكينبوم.

2.2.2. المتغيّر التّابع: متمثّلا في درجة السّلوك العدواني لدى أفراد العيّنة التّجريبيّة، المحصّل عليها من إجابتهم على مقياس السّلوك العدواني المعدّ من طرف الباحثة.

3. عيّنة الدّراسة الأساسيّة:

سيتمّ عرض عيّنة الدّراسة من خلال جدول يبيّن المجتمع الكل للدّراسة ثمّ يفصّل الحديث عن طريقة اختيار عيّنة ممثّلة للمجتمع الأصل وخصائص هذه العيّنة، وذلك كما سيأتي:

1.3. مجتمع الدّراسة:

تمثّل عدد التّلاميذ الإجمالي لمجتمع الدّراسة في 691 تلميذ يدرسون في السّنة الثّالثة متوسّط، موزّعين على 4 متوسّطات كما يبيّنه الجدول الآتي:

جدول رقم (11) يبيّن توزيع التّلاميذ على المدارس وعدد الإناث والذّكور

إسم المدرسة	العدد الإجمالي للتّلاميذ	عدد الإناث	النّسبة المئويّة	عدد الذّكور	النّسبة المئويّة
سيد روحو	168	46	27.39	122	72.61
ع.القادر قريشي	210	104	49.52	106	50.47
الإمام الطّبري	143	74	51.74	69	48.25
سكرة الجديدة	170	89	52.35	81	47.64
المجموع الإجمالي	691	313	45.29	378	54.70

من الجدول يتبيّن أنّ العدد الإجمالي لتلاميذ السّنة الثّالثة متوسّط الممثّلين لمجتمع الدّراسة يقدّر بـ 691 تلميذ، منهم 313 إناث بنسبة 45.29% ، و359 ذكور بنسبة 51.95% كما يلاحظ أيضا أنّ الفرق بين نسبة الإناث ونسبة الذّكور فرق بسيط يمكن أن يسمح بمجانسة العدد بين الجنسين في اختيار أفراد العيّنة التّجريبيّة والضّابطة.

2.3. طريقة الحصول على عيّنة الدّراسة:

بعد التّأكّد من صلاحيّة مقياس السّلوك العدواني لتحديد التّلاميذ الّذين لديهم سلوك عدواني تمّ تقديم نسخة منه للتّلاميذ ونسخة أخرى للأساتذة المؤطّرين لهم في متوسطة سكرة الجديدة، تمّ حصر عيّنة 98من تلميذ لديهم سلوك عدواني.

اختير منهم بطريقة قصديّة عيّنة مكوّنة من 15 زوج من التّلاميذ، أي 30 تلميذ لديهم سلوك عدواني، تمّ توزيعهم عشوائيّا إلى مجموعتين، تتكوّن المجموعة الأولى من 15 تلميذ تمثّل العيّنة التّجريبيّة، وتتكوّن المجموعة الثّانية من 15 تلميذ أيضا تمثّل المجموعة الضّابطة.

2.3. خصائص عيّنة الدّراسةّ الأساسيّة:

تمّت مجانسة عيّنتي الدّراسة في مجموعة من الخصائص التّي يمكن أن تمثّل متغيّرات تؤثّر على السّلوك العدواني للتّلاميذ بالموازاة مع المتغيّر المستقل الّذي هو البرنامج الإرشادي المقترح. تمثّلت هذه الخصائص في الآتيّ:

جدول رقم(12) يبيّن تجانس العيّنتين حسب الجنس(إناث، ذكور).

	الإناث	الذّكور	المجموع
المجموعة التّجريبيّة	7 تلاميذ	8 تلاميذ	15 تلميذ
المجموعة الضّابطة	7 تلاميذ	8 تلاميذ	15 تلميذ
العدد الإجمالي	30 تلميذ		

تمّ المجانسة في عدد الذّكور والإناث بين المجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة، وكان عدد الإناث والذّكور في كل مجموعة متقاربا إنطلاقا من تقارب العدد الإجمالي للذّكور والإناث في المجتمع الأصل للدّراسة.

جدول رقم(13) يبيّن تجانس عيّنتي الدّراسة في متغيّر السّن.

المجموعة	السّنّ 13 سنة
التّجريبيّة	15 تلميذ
الضّابطة	15 تلميذ
المجموع	30 تلميذ

يمكن من الجدول ملاحظة أنّ عيّنتي الدّراسة متجانستين في السّنّ المقدّر بـ 13سنة.

جدول رقم(14) يبيّن تجانس العيّنتين حسب المستوى الدّراسي.

	المستوى الدّراسي	العدد
المجموعة التّجريبيّة	السّنة الثّالثة متوسّط	15 تلميذ
المجموعة الضّابطة	السّنة الثّالثة متوسّط	15 تلميذ
الإجمالي	30 تلميذ	

تمّت مجانسة عيّنتي الدّراسة من حيث المستوى الدّراسي حيث اختير أفرادهما من تلاميذ السّنة الثّالثة متوسّط الّذين لديهم سلوك عدواني.

تمّ أيضا تحديد معدّل التّحصيل الدّراسي لأفراد العيّنتين في الفصلين الأوّل والثّاني، وقد كانت المعدّلات في الفصل الأول محصورة بين 9.30 و13.75 أمّا في الفصل الثّاني

فكانت المعدّلات محصورة بين 9.36 و 14.1 أي أنّ هؤلاء التّلاميذ في المجموعتين من ذوي التّحصيل المتوسّط.

أمّا نسبة الذّكاء فقد قيست باستخدام اختبار الذّكاء المصوّر، وهو اختبار غير لفظي جمعي، معدّ من طرف أحمد زكي صالح (1973) والّذي يناسب الأعمار من 8 إلى 17 سنة، أي يناسب أعمار أفراد العيّنتين المتمثّلة في 13 سنة.

يتكوّن المقياس من 60 مفردة في كل مفردة خمس صور، بينها 4 صور متشابهة في المضمون، والخامسة مختلفة المضمون، يطلب من المفحوص اكتشاف العلاقة بين الصّور، ثمّ يحدّد الصّورة الّتي لا تشترك في العلاقة.

الوقت المحدّد للاختبار 10 دقائق، يحسب بعدها الصّواب بدرجة واحدة، ولا يحسب الخطأ، أعلى علامة على الاختبار 60 وأقل علامة 0.

يحدّد العمر الزّمني للمفحوص، ثمّ تحدّد لدّرجة الخام الّتي حصل عليها من خلال الإجابة على الاختبار، ثمّ يقرأ المقابل لعمره الزّمني والدّرجة المحصّل عليها.

كان متوسّط ذكاء المجموعتين من خلال هذا الإختبار 120 درجة.

4. أدوات جمع بيانات الدّراسة:

اعتمد في هذه الدّراسة على مقياس السّلوك العدواني لتحديد عيّنة الدّراسة وخصائصها، كما اعتمد عليه لتقييم البرنامج الإرشادي المقترح لتخفيف السّلوك العدواني، كما استخدم هذا الأخير (أي البرنامج) في التّأثير على السّلوك العدواني للعيّنة التّجريبيّة للدّراسة، ولإحداث الفرق المأمول بين المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضّابطة في مستوى السّلوك العدواني، وسيتمّ في مايأتي تبيان الصّورة النّهائيّة لهاتين الأداتين.

1.4. استبيان السّلوك العدواني:

تضمّن الاستبيان في صورته النّهائيّة 28 فقرة، موزّعة على أربعة أبعاد وهي كالآتي:

. عدوان نحو ممتلكات المدرسة.

. عدوان نحو الأساتذة.

. عدوان نحو الزّملاء.

. عدوان نحو الذّات.

تقابل الفقرات البدائل: أبدا، نادرا، أحيانا، دائما. والّتي تقابلها على التّوالي الأوزان 3.2.1.0.

أعلى علامة ممكنة على هذا المقياس هي 84، يوصف بالسّلوك العدواني سلوك كل تلميذ يحصل على علامة 28على مقياس السّلوك العدواني.

2.4. البرنامج الإرشادي:

بعد إنهاء التّخطيط للبرنامج وعرضه على محكّمين ذوي اختصاص، تمّ المرور إلى مرحلة موالية وهي تطبيق البرنامج، وسيتمّ في ما يأتي عرض لخطوات التّطبيق.

مرّ تطبيق البرنامج الإرشادي بأربعة مراحل وهي:

أوّلا: مرحلة التّحضير للبرنامج:

تمّ الحصول على رخصة إنجاز دراسة ميدانيّة في مدارس المتوسّط من مدير مديريّة التّربية لولاية ورقلة(أنظر ملحق رقم (02))، بعدها تمّ التّوجّه إلى المتوسّطة المعنيّة (متوسّطة سكرة الجديدة) أين تمّ مقابلة مديرها وفحص موافقته واستعداده للمساعدة في تنفيذ البرنامج.

تمّ بمساعدة المدير تكوين الفريق الإرشادي وذلك باختيار مجموعة الأساتذة الّذين سيساعدون في تنفيذ البرنامج، واقتراح السّادة المرشدين وبقيّة أعضاء الفريق.

تمّ تنسيق الأفكار والعمل على التّحضير للسّير الحسن للبرنامج، وتحديد الميزانيّة، والوسائل اللّازمة للتّنفيذ، خلال عدّة جلسات، تمّ في الجلستين الأوليين الالتقاء بالأساتذة والمرشدين، والطّبيب، حيث عرّفت الباحثة بنفسها وبالبرنامج الإرشادي، وأهدافه العامة والخاصّة، كما تمّ التّعرّف على أعضاء فريق العمل، الّذين بدورهم قدّموا للباحثة صورة وافية عن الظروف الصّحيّة والنّفسيّة والاجتماعيّة والدّراسيّة العامّة لتلاميذ المدرسة وأساتذتها.

تمّ في جلسة ثالثة توزيع المهام على أعضاء الفريق، مع التّأكيد على أنّ الهدف الأساسي لهذا البرنامج هو حل مشكلة التّلاميذ المشاركين في البرنامج، كما تمّ التّأكيد على ضرورة العمل التّكاملي بروح الفريق، كلّ حسب المسئوليّة المكلّف بها، تمّ أيضا تحديد موعد انطلاق تنفيذ البرنامج.

قام مدير المدرسة في جلسة رابعة باستدعاء أولياء أمور التّلاميذ المعنيّين بالمشاركة في البرنامج، لحضور اجتماع نسّقه فريق العمل في البرنامج الإرشادي، تمّ في هذا الاجتماع شرح أهداف البرنامج لأولياء الأمور، وتبيان ما سيعود من فائدة على أبنائهم، تمّ أيضا التّأكيد على دور أولياء الأمور في إنجاح البرنامج الإرشادي من خلال تعاونهم مع فريق العمل، ومساعدة أبنائهم بتوفير الجوّ الذّي يساعدهم على أداء واجباتهم المنزليّة الّتي سيكلّفون بها خلال البرنامج.

تمّ الحصول على موافقة الأولياء على مشاركة أبناءهم في البرنامج، عن طريق الإمضاء بالموافقة على رخصة أبويّة قدّمت لهم من طرف مدير المدرسة.

كما تمّ الاتّصال بمديريّة التّربية لطلب بعض المعدّات المساعدة، لكن في الأخير تحمّلت الباحثة كل تكاليف تطبيق البرنامج، حيث تمّ تحضير بعض التّجهيزات المدرسيّة، وبعض التّجهيزات والألبسة الرّياضيّة، والمعدّات اللاّزمة لمختلف نشاطات البرنامج.

ثانيا: مرحلة تنفيذ البرنامج:

نفّذ البرنامج من خلال الجلسات، الّتي اعتمد في إدارتها على فنّيّات المقابلة الإرشاديّة، من إصغاء، وتلخيص للأفكار، وبلورة المشكلة وتحديدها، التّقبّل، وكدا فنّيّات الإرشاد المعرفي لسّلوكي خاصّة ما جاء به دونالد ميكينبوم، وهي كالآتي:

. اكتشاف وتفنيد الأفكار اللاّعقلانيّة ومراقبتها في المواقف المثيرة للسّلوك العدواني.

. الحديث الدّاخلي الإيجابي(التّعلّم الدّاخلي).

. تعديل السّلوك المعرفي (إعادة البناء المعرفي).

. التّحصين التّدريجي ضدّ الضّغوط.

. الواجب المنزلي.

ثالثا: مرحلة تقييم البرنامج:

قدّم للتّلاميذ استمارة تقييم لجلسات البرنامج لبيان الجوانب والتّقنيّات، والجلسات الّتي استفادوا منها، والجلسات والتّقنيّات والجوانب التّي كان فيها نقص، أو لم يستفيدوا منها بدرجة كبيرة، أو لم يستفيدوا منها بتاتا، أو لم يشعروا أنّها أحدثت تغييرا في أفكارهم أو سلوكهم.

رابعا: مرحلة إنهاء البرنامج:

تمّ إنهاء البرنامج بتوزيع هدايا على التّلاميذ المشاركين، وشهادات شرفيّة تذكّرهم دائما بمشاركتهم في البرنامج. كما تمّ حثّهم على مواصلة التدريبات الّتي تعلّموها من خلال البرنامج، وممارسة السّلوكيّات المتعلّمة في مواقف حياتهم اليوميّة.

خامسا: مرحلة المتابعة:

تمّ فيها إعادة توزيع مقياس السّلوك العدواني على المشاركين، وأساتذتهم، والمرشدين التربويين، لمعرفة مدى استمرار الأثر للبرنامج الإرشادي.

5. الأساليب الإحصائيّة المستخدمة في معالجة بيانات الدّراسة:

استخدم في معالجة بيانات الدّراسة إحصائيّا عدّة أساليب إحصائيّة، وهي كالآتي:
1. معامل الارتباط بيرسون، 2. معامل آلفا كرومباخ، 3. معادلة اتّفاق المحكّمين لحساب الخصائص السّيكومتريّة لأدوات جمع بيانات الدّراسة، 4. اختبار(T) لحساب الفروق بين المجموعة الضّابطة والتّجريبيّة في درجات السّلوك العدواني، 5. مربّع (إيتا) 6. مربّع (أوميقا) لحساب حجم التّأثير للبرنامج الإرشادي المقترح على السّلوك العدواني لعيّنة الدّراسة التّجريبيّة.

خلاصة الفصل:

بعد إتمام بناء مقياس السّلوك العدواني في المدرسة للمراهقين المتمدرسين في السّنة الثّالثة متوسّط، وكذا بناء البرنامج الإرشادي لخفض السّلوك العدواني لدى نفس الفئة المذكورة سابقا، وقياس الخصائص السّيكومتريّة لأداة السّلوك العدواني، واستشارة المحكّمين لإبداء آرائهم حول البرنامج الإرشادي المبني وفق نظريّة الإرشاد السّلوكي المعرفي لميكينبوم، أمكن الاطمئنان لإمكانيّة استخدام هاتين الأداتين في جمع بيانات الدّراسة الأساسيّة، الّتي تمّ فيها تطبيق أدوات جمع بيانات الدّراسة المتمثّلة في (مقياس السّلوك العدواني) و(البرنامج الإرشادي)، وبعد الحصول على نتائج الدّراسة ومعالجتها إحصائيا، سيتمّ عرضها ومناقشتها وتفسيرها في الفصل السّادس من هذه الدّراسة.

الفصل السّادس:

عرض ومناقشة وتفسير نّتائج الدّراسة

تمهيـــــــــد

1. عرض ومناقشة نتائج الدّراسة

1.1. عرض ومناقشة نتائج الفرضيّة الأولى

2.1. عرض ومناقشة نتائج الفرضيّة الثّانية

3.1. عرض ومناقشة نتائج الفرضيّة الثّالثة

4.1. عرض ومناقشة نتائج الفرضيّة الرّابعة

5.1. عرض ومناقشة نتائج الفرضيّة الخامسة

2. تفسير نتائج الدّراسة

خـــــــلاصة الفصـــل

تمهيد:

اجريت في الفصل السّابق الدّراسة الأساسيّة الّتي تمّ من خلالها الحصول على مجموعة من النّتائج، عولجت هذه النّتائج إحصائيّا بواسطة اختبار (T) للفروق، ومربّع أوميقا، وإيتا، وسيتّم عرضها، ومناقشتها وتفسيرها في هذا الفصل وفقا للنّظريّة السّلوكيّة المعرفيّة لهيربرت دونالد ميكينبوم، والدّراسات السّابقة الّتي تناولت موضوع السّلوك العدواني والبرامج الإرشاديّة الّتي تهدف إلى التّخفيف منه لدى المراهقين المتمدرسين في مرحلة التّعليم المتوسّط، وذلك كما سيأتي:

1. عرض ومناقشة نتائج الدّراسة:

1.1. عرض ومناقشة نتائج الفرضيّة الأولى:والّتي نصّت على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضابطة في درجات القياس البعدي للسّلوك العدواني العام.

جدول رقم (15) يبيّن قيمة T للفروق في القياس البعدي للسّلوك العدواني العام ومستوى دلالتها بين العيّنتين التّجريبيّة والضّابطة

	عدد أفراد العيّنة	المتوسّط الحسابي	ع	درجة الحرّيّة	ت المحسوبة	مستوى الدّلالة
المجموعة التّجريبيّة	15	13.46	78.38	28	6.38	الفرق دالّعند 0.01
المجموعة الضّابطة	15	35.6	90.4			

من الجدول رقم (15) يمكن أن يلاحظ أنّ T المحسوبة والتّي قدّرت قيمتها ب (6.38) أكبر من Tالمجدولة والّتي قدّرت قيمتها تبعا لدرجة الحرّيّة 28 بـ 2.76عند مستوى دلالة 0.01، و2.05عند مستوى دلالة 0.05ومنه يمكن القول أنّ الفرق في السّلوك العدواني بين العيّنتين التّجريبيّة والضّابطة دال إحصائيّا أي أنّه فرق جوهري ولا

يعود لمجرّد الصّدفة، ويعني ذلك أيضا أنّ السّلوك العدواني لدى العيّنة التّجريبيّة إنخفض بعد تعريض العيّنة للبرنامج الإرشادي وحقّق فرقا دالا، هذا يؤدّي إلى رفض الفرض الصّفري الّذي نصّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في القياس البعدي للسّلوك العدواني بين المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة، ويقبل الفرض المثبت الّذي نصّه: توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في القياس البعدي للسّلوك العدواني.

سيتمّ في مايأتي عرض نتائج مستوى تأثير البرنامج الإرشادي في تخفيف السّلوك العدواني للتّلاميذ.

جدول رقم (16) يبيّن قيمة مربّع إيتا

	عدد افراد العيّنة	قيمة t	قيمة مربّع إيتا	درجة الحرّيّة	مستوى الدّلالة
المجموعة التّجريبيّة	15	6.38	0.56	28	دال عند 0.05
المجموعة الضّابطة	15				

يلاحظ من الجدول أنّ قيمة مربّع إيتا 0.56 عند درجة الحرّيّة 28، وهي قيمة دالّة إحصائيّا عند مستوى 0.05ومنه يمكن القول أنّ البرنامج الإرشادي المقترح في الدّراسة له أثر في الفروق في السّلوك العدواني.

جدول رقم (17) يبيّن قيمة مربّع أوميقا (Ω^2)

	عدد افراد العيّنة	قيمة t	قيمة Ω^2	درجة الحرّيّة	مستوى الدّلالة
المجموعة التّجريبيّة	15	6.38	3.20	28	دال عند 0.01
المجموعة الضّابطة	15				

يلاحظ من الجدول أنّ مربّع أوميقا قيمته 3.20 عند درجة الحرّيّة 28، وبالرّجوع إلى جداول الدّلالة للفروق التّائيّة نجد أنّ الفرق دال عند مستوى 0.01.هذا يعني أنّه يمكن القول أنّ البرنامج الإرشادي حقّق مستوى تأثير عال، هذا يعني أنّه ذو فاعليّة في التّخفيف من السّلوك العدواني لتلاميذ السّنة الثّالثة متوسّط.

2.1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثّانية:والّتي نصّها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين أفراد المجموعة التّجريبيّة وأفراد المجموعة الضّابطة في درجات القياس البعدي للسّلوك العدواني صدّ الذّات

جدول رقم (18) يبيّن قيمة T للفروق في القياس البعدي للسّلوك العدواني ومستوى دلالتها بين العيّنتين التّجريبيّة والضّابطة في بعد السّلوك العدواني ضدّ الذّات

	عدد أفراد العيّنة	المتوسّط الحسابي	ع	درجة الحرّيّة	ت المحسوبة	مستوى الدّلالة
المجموعة التّجريبيّة	15	1.46	1.84	28	2.84	الفرق دالّعند 0.01
المجموعة الضّابطة	15	5.33	4			

من الجدول رقم (18) يلاحظ أنّ Tالمحسوبة الّتي قدّرت قيمتها بـ 2.84 أكبر من T المجدولة الّتي قدّرت قيمتهاتبعا لدرجة الحرّيّة 28 بـ 2.76عند مستوى دلالة 0.01، و2.05 عند مستوى دلالة ، 0.05، ومنه يمكن القول أن الفرق دال إحصائيّا، أي أنّ السّلوك العدواني ضدّ الذّات لدى التّلاميذ المراهقين من المجموعة التّجريبيّة قد انخفض بفارق دال إحصائيّا، أمّا بالنّسبة للسّلوك العدواني ضدّ الذّات لدى التّلاميذ المراهقين من المجموعة التّجريبيّة انخفض لكن بفارق غير دال إحصائيّا.

إنطلاقا من هذه النّتيجة يمكن رفض الفرض الصّفري الّذي نصّه لاتوجد فروق في السّلوك العدواني ضدّ الذّات في القياس البعدي بين المجموعة التّجريبيّة والمجموعة

الضّابطة، وقبول الفرض المثبت الّذي نصّه توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في السّلوك العدواني ضدّ الذّات في القياس البعدي بين المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضّابطة.

3.1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثّالثة:والّتي نصّها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين أفراد المجموعة الضّابطة وأفراد المجموعة التّجريبيّة في درجات القياس البعدي للسّلوك العدواني ضدّ الزّملاء

1.3.1. نتائج دلالة الفروق في القياس البعدي للسّلوك العدواني ضدّ الزّملاء

جدول رقم (19) يبيّن قيمة T للفروق في القياس البعدي للسّلوك العدواني ومستوى دلالتها بين العيّنتين التّجريبيّة والضّابطة في بعد السّلوك العدواني ضدّ الزّملاء

	عدد أفراد العيّنة	المتوسّط الحسابي	ع	درجة الحرّيّة	ت المحسوبة	مستوى الدّلالة
المجموعة التّجريبيّة	15	5.06	6.36	28	3.58	الفرق دالّعند 0.01
المجموعة الضّابطة	15	11.73	2.86			

من الجدول يلاحظ أنّTالمحسوبة والّتي قيمتها 3.58 أكبر من Tالمجدولة والّتي قيمتها 2.05عند درجة حرّيّة 28 وهذه القيمة تجعل الفرق دالاّ عند 0.01 ومنه يمكن القول أنّ البرنامج الإرشادي حقّق انخفاضا في السّلوك العدواني لتلاميذ السّنة الثّالثة متوسّط ضدّ زملائهم.

2.3.1. نتائج دلالة الفروق في القياس البعدي للسّلوك العدواني ضدّ الأساتذة

جدول رقم (20) يبيّن قيمة T للفروق في القياس البعدي للسّلوك العدواني ومستوى دلالتها بين العيّنتين التّجريبيّة والضّابطة في بعد السّلوك العدواني ضدّ الأساتذة

	عدد أفراد العيّنة	المتوسّط الحسابي	ع	درجة الحرّيّة	ت المحسوبة	مستوى الدّلالة
المجموعة التّجريبيّة	15	2.13	2.16	28	0.29	الفرق غيردالّ عند 0.05
المجموعة الضّابطة	15	6.53	5.20			

يلاحظ من الجدول رقم (20) أنّ T المحسوبة قدّرت قيمتها بـ 0.29 أصغر من T المجدولة الّتي قيمتها 2.05عند مستوى دلالة 0.05، يمكن أن يستنتج من ذلك أنّ المجموعة التّجريبيّة لم تحقّق في القياس البعدي للسّلوك العدواني فارقا ذو دلالة إحصائيّة، ومنه يقبل الفرض الصّفري الّذي نصّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في السّلوك العدواني ضدّ المعلّم بين المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضّابطة.

ممّا سبق يستنتج أنّ المجموعة التّجريبيّة مازالت تمارس بعض سلوكيات السّلوك العدواني ضدّ المعلّم.

4.1.عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرّابعة:والّتي نصّها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين أفراد المجموعة الضّابطة والمجموعة التّجريبيّة في درجات القياس البعدي للسّلوك العدواني ضدّ ممتلكات المدرسة.

جدول رقم (21) يبيّن قيمة T للفروق في القياس البعدي للسّلوك العدواني ومستوى دلالتها بين العيّنتين التّجريبيّة والضّابطة في بعد السّلوك العدواني ضدّ ممتلكات المدرسة.

	عدد أفراد العيّنة	المتوسّط الحسابي	ع	درجة الحرّيّة	ت المحسوبة	مستوى الدّلالة
المجموعة التّجريبيّة	15	4.65	2.35	28	4.32	الفرق دالّعند 0.01
المجموعة الضّابطة	15	12.86	6.71			

يلاحظ من الجدول أن قيمة T المحسوبة أكبر من قيمة T المجدولة والّتي قيمتها 2.05عند مستوى دلالة 0.01، هذا يدل على أنّ الفرق دالّ إحصائيّا، بمعنى أنّ البرنامج الإرشادي خفّف من السّلوك العدواني للتّلاميذ ضد المدرسة وممتلكاتها.

5.1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة: والّتي نصّها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين درجات القياس البعدي للسّلوك العدواني لدى أفراد العيّنة التّجريبيّة ودرجات القياس التّتبّعي للسّلوك العدواني لدى نفس المجموعة

جدول رقم (22) يبيّن قيمة T للفروق في درجات السّلوك العدواني للعيّنة التّجريبيّة ومستوى دلالتها بين القياسين البعدي والتّتبّعي

	عدد أفراد العيّنة	المتوسّط الحسابي	ع	درجة الحرّيّة	ت المحسوبة	مستوى الدّلالة
المجموعة التّجريبيّة في البعدي	15	13.46	78.38	28	3.72	الفرق دالّ عند 0.01
المجموعة التّجريبيّة في التّتبّعي	15	3.8	13.19			

من الجدول أعلاه يمكن ملاحظة أنّ قيمة T المحسوبة أكبر من المجدولة الّتي قيمتها 2.47 ، ومنه يمكن القول أنّ الفرق بين نتائج القياس البعدي والقياس التّتبّعي دال إحصائيّا عند 0.01، لصالح متوسّط القياس التّتبّعي لدرجات المجموعة التّجريبيّة، أي أنّ البرنامج الإرشادي تواصل أثره بعد مدّة شهرين ونصف من المتابعة.

2. تفسير نتائج الدّراسة:

استخدمت العديد من الدّراسات العلاج المعرفي السّلوكي لمواجهة وتخفيف مجموعة واسعة من الاضطرابات الّتي نذكر منها الاكتئاب، القلق، الرّهاب الاجتماعي، الأمراض المزمنة كالسّكري وضغط الدّم، الاحتراق النّفسي، ضغوط العمل، إلى غير ذلك من الأمراض والاضطرابات، من بين هذه الدّراسات دراسة الشّعلان، لطيفة إبراهيم (2002) الّتي هدفت إلى التّعرّف على مدى فاعليّة برنامج معرفي سلوكي في خفض ضغوط العمل لدى عيّنة من معلّمات المرحلة الثّانويّة، ودراسة الغامدي حامد أحمد (2010) التّي هدفت إلى معرفة مدى فاعليّة العلاج المعرفي السّلوكي في خفض اضطراب القلق لدى عيّنة من المتردّدين على العيادات النفسيّة، وقد عبّرت نتائج هذه الدّراسات عن فاعليّة العلاج المعرفي السّلوكي في خفض هذه الإضرابات، ومنافسته للعلاج الدّوائي في طول استمرار الأثر خاصّة مع الأمراض المزمنة، وأرجعت ذلك إلى حصول الشخص على معلومات كافية عن مشكلته، وتدريبه على مختلف المهارات الّتي تخوّل له التّعامل معها، يخفّف من توتّره، ويجعله أكثر اتّزانا.

أمّا في ما يخصّ الدراسة الحاليّة فقد استخدمت العلاج المعرفي السّلوكي في التّخفيف من السّلوك العدواني لدى عيّنة من تلاميذ السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، وقد أظهرت نتائجها فاعليّة تعديل السّلوك المعرفي في خفض السّلوك العدواني لعيّنة الدّراسة، وذلك يظهر في انخفاض درجات السّلوك العدواني في مختلف أبعاده لدى تلاميذ المجموعة التّجريبيّة بعد تعرّضها للبرنامج الإرشادي، هذا الانخفاض حقّق فرقا دالاّ إحصائيّا، ما يبيّن

أنّ الإرشاد المعرفي السّلوكي أثّر إيجابيّا في سلوك التّلاميذ وأفكارهم، وغيّر من معتقداتهم وانفعالاتهم، وكذا سلوكهم.

تتفق هذه النّتيجة مع نتائج دراسة **جيرا و سيلابي(1990)** حيث نجحت في بناء برنامج معرفي سلوكي مكوّن من 12 جلسة وقائم على نموذج العلاج المعرفي الاجتماعي الّذي يتعامل مع المراهقين الجانحين، حيث نجح البرنامج في تغيير المعتقدات اللاّعقلانيّة مثل أنّ العدوان استجابة مشروعة، والمعتدى عليهم يستحقّون العدوان، وأنّهم لا يتألّمون، كما أنّ النّتائج أكّدت أنّ المراهقين أظهروا مهارات متزايدة في حلّ المشكلات الاجتماعيّة، وأظهروا تحكّما أكبر في سلوكهم الاجتماعي.(العقّاد، عصام عبد اللّطيف، 2001: 26)

تتفق نتائج الدّراسة أيضا مع نتائج دراسة **ثورمان** حيث أكّدت النّتائج على وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الأفكار اللاّعقلانيّة وكلّ من الغضب والعدوانيّة، كما أكّدت الدّراسة على أن العلاج السّلوكي المعرفي ذو فاعليّة كبيرة في علاج الغضب، أمّا إذا أضيف إليه إستراتيجيّة توكيد الذّات فيكون أكثر فاعليّة في تخفيف العدوانيّة.(نفس المرجع السّابق، 2001: 26)

تتّفق نتائج دراسة **ريتشارد بيكا** أيضا مع نتائج هذه الدّراسة في أنّ العلاج المعرفي السّلوكي أظهر حجم تأثير كبير بنسبة 76% من بين العلاجات الأخرى في السّيطرة على الغضب.وأنّ هذه النّسبة من الأثر كانت ثابتة على امتداد 50 دراسة. (ريتشارد، 1998)، وذلك من خلال تفنيد فكرة أنّ الغضب هو الحلّ المناسب لكثير من المواقف وفكرة أنّ الغضب لا يمكن تغييره أو التّحكّم فيه.

اتّفقت نتائج الدّراسة أيضا مع نتائج دراسة لقمان وجون (1992) هدفت إلى المقارنة بين نتائج مجموعة تجريبيّة تعرّضت لبرنامج معرفي سلوكي للتّدريب على التّعامل مع الغضب، وتعاطي المخدّرات، ومجموعة أخرى ضابطة من تلاميذ التّعليم المتوسّط، بيّنت نّتائجها أنّ المجموعة التّجريبيّة أظهرت انخفاض في مستوى مشاركة المخدّرات

والكحول، وارتفاع مستوى الثّقة في النّفس. ومن بين ما أوصت به الدّراسة تكثيف تدخّلات العلاج المعرفي السّلوكي، ومناقشة برامج وقائيّة على المدى الطّويل في المدارس.

هذه النّتيجة يمكن إرجاعها إلى مبادئ الإرشاد المعرفي السّلوكي، والّتي أهمّها العلاقة التّعاونيّة بين المسترشد والمرشد لحل المشكلة القائمة، والرّغبة الشّديدة في تغيير السّلوك نحو الأفضل من قبل المسترشد.

لقد لاحظت الباحثة الإقبال الشّديد والرّغبة الملحّة للمسترشدين في تغيير سلوكهم وذلك ظهر من خلال دافعيّتهم نحو تنفيذ المهام الموكلة إليهم، ومساعدتهم للباحثة في تحديد مشكلاتهم بدقّة، وإجابتهم بصدق على الأدوات المقدّمة إليهم، كما لاحظت الباحثة أنّ لدى المسترشدين الّذين عملت معهم جانب طيّب رغم سلوكهم العدواني دفعها للتّفاؤل بقابليّتهم للتّحسّن.

إنّ اكتشاف المسترشدين في كل جلسة لشيء جديد يخصّ مشكلاتهم، و تعلّمهم المستمر لطرق البحث عن حلول لها، كان بمثابة دليل ملموس لهم عن قدرتهم على توفير لأنفسهم فرص تعامل أفضل من خلال ممارسة التّفكير في حلول لمشكلاتهم وممارستها في أشكال بعيدة عن العدوان، ويتيح لهم أكثر إجراء مقارنات بين نتائج سلوكهم العدواني، ونتائج سلوكهم الجديد المبني على معلومات دقيقة ومنطقيّة عن الموقف الّذي يعيشونه أو ذواتهم ، أو الآخرين ممّن يحيطون بهم ويتعاملون معهم في المدرسة، أو في حياتهم ككل.

يمكن أيضا في هذه الدّراسة إرجاع فاعليّة الإرشاد المعرفي السّلوكي في التّخفيف من السّلوك العدواني للمراهقين في المدرسة إلى أسلوب الإرشاد الجماعي كونه يوفّر للمراهق فرصة إشباع رغبته للانتماء إلى جماعة يكون مقبولا فيها، وتتيح له أن يعبّر بحرّيّة عن مشكلته، دون الإحساس بالحرج، كونه موجود في جماعة تتقاسم معه نفس المشكلة.

فقد لوحظ أنّه بعد بضع جلسات فقط، بدأ أفراد الجماعة التّجريبيّة في الدّراسة التّعبير بتلقائيّة عن سلوكهم العدواني، والانفعالات المصاحبة له، والأفكار الّتي تدور بداخلهم قبل قيامهم بالسّلوك العدواني، بل أعلن بعضهم حتّى على المشكلات الجانبيّة الأخرى والمرافقة لسلوكهم العدواني من سرقة وغيره، والأسباب الّتي تدفعهم لذلك، وهذا ما ساعد الباحثة على التّعرّف على شخصيات هؤلاء التّلاميذ، وإيجاد الطّرق الملائمة لدفعهم للالتزام بتنفيذ المهام المسندة إليهم.

يمكن أيضا ربط فاعليّة الإرشاد المعرفي السّلوكي إلى مراحله المنظّمة تنظيما منطقيّا بحيث يبدأ باكتشاف الأفكار اللاّعقلانيّة عند المسترشد، ثمّ التّعرّف إلى الحديث الدّاخلي المصاحب للأفكار الآليّة، والتّعرّف على الانفعالات السّلبيّة الّتي تتحكّم في السّلوك، وكدا اكتشاف التّعابير الجسميّة والفيزيولوجيّة، السّابقة والمصاحبة، والتّالية للسّلوك العدواني، تعلّم حديث داخلي جديد وإيجابي والتّدرّب عليه، ثمّ زيادة القدرة على تحمّل ومواجهة الضّغوط المختلفة من خلال التّدريب التّدريجي على مواجهة الضّغوط.

إنّ مرور المسترشد بهذه المراحل يمنحه الفرصة للتّعرّف أكثر على مشكلته، وجمع معلومات حقيقيّة وليس مجرّد معتقدات وهميّة عن المواقف المسبّبة للمشكلة، وهذا ما يساعده ويدفعه لاكتساب مهارات تخوّل له التّعامل مع جزئيّات مشكلته بشكل سليم، ووضع الخطط المناسبة لحلّها، والتّعامل بشكل سليم مع المواقف والأحداث المشابهة لتلك الّتي تثير معتقداته وانفعالاته الخاطئة، والأفكار الآليّة السّلبيّة الّتي تؤثّر في سلوكه.

يمكن أيضا استقاء فاعليّة العلاج المعرفي السّلوكي في تخفيف السّلوك العدواني لدى المراهقين، من خلال المجموعة الواسعة من الإستراتيجيات الّتي يوفّرها، والّتي من بينها إعادة البنية المعرفيّة ، وهو من بين أهم الإضافات الّتي أضافها دونالد ميكينبومMeichenbaum,1975 في مجال العلاج المعرفي السّلوكي، وأدخلها حيّز التّنفيذ آلبرت أليسEllis من خلال نظريّته العلاج العقلاني الانفعالي، وتهدف هذه الإستراتيجيّة

كما ورد في سيوارد (Seaward,2002 : 186) إلى تعديل الحديث الذّاتي الدّاخلي، والاستماع إلى صوت العقل، وتغيير التّفسيرات السّلبيّة إلى إيجابيّة. (إسماعيل،محمود عطيّة محمود، 2011)

يعرّف ميكينبوم البنية المعرفيّة على أنّها الجانب التّنظيمي للتّفكير، حيث أنّه ينظّم ويحدّد اتّجاه الأفكار، ويحدّد وقت مقاطعة، أو استمرار الفكرة.(العقّاد، عصام عبد اللّطيف، 2001: 18)

اتّفقت كل الاتّجاهات المعرفيّة السّلوكيّة على أهمّيّة إعادة البناء المعرفي في منحاهم العلاجي، من منطلق أنّ النّظام المعرفي للفرد يمكن تغييره مباشرة، وهذا التّغيير سوف يؤثّر في السّلوك ويجعله أكثر عقلانيّة.

ممّا يساعد على تغيير البناء المعرفي للفرد تعزيز الأفكار الإيجابيّة بممارسة سلوكات جديدة تجعل الفرد يختبر مشاعر وانفعالات وتغيرات فيزيولوجيّة جديدة وإيجابيّة في مواقف مشابهة لتلك الّتي كانت تثير لديه مشاعر وأفكار وانفعالات تجعلهم يسلكون سلوكا عدوانيّا.

فمثلا وكما جرى في الدّراسة جرّب التّلاميذ سلوك حسن الإصغاء لما يطلب منهم الأستاذ، وفهمه ثمّ التّصرّف بطريقة إيجابيّة متمثّلة في تنفيذ ما طلبه الأستاذ ليعزّز سلوكهم هذا بهدايا رمزيّة وعبارات الثّناء، فيجدون أنّ تنفيذهم لأوامر الأستاذ أدّى إلى نتيجة إيجابيّة بعكس ما كانوا يعتقدون من أنّ الانصياع للأستاذ انتقاص من شخصيّتهم ومدعاة لسخرية الزّملاء منهم.

هذا المعتقد كان سائدا بين الذّكور تجاه الأساتذة والأستاذات على حدّ السّواء فإن كان أستاذا، فهو يرى أنّه ندّ له فلا يجب أن يتلقى منه أوامر، وليس عليه أن ينفّذها، وإن كانت أستاذة فكيف ينصاع لأوامر امرأة، وهو قد أصبح رجلا، وفي اعتقاده تصرّفه هذا سيجعله محلّ سخرية.

أمكن في هذه الدّراسة أيضا تحقيق الفاعليّة من العلاج المعرفي السّلوكي في التّخفيف من السّلوك العدواني لتلاميذ السّنة الثّالثة متوسّط من خلال أسلوب التوكيد الذاتي: يعدّ التوكيد الذاتي في النظرية السلوكية المعرفية أسلوبا مهماً للتّلميذ المراهق حيث يحميه من النّظرة الدّونيّة لذاته ولسلوكه. ويعرف التّوكيد الذاتي بأنه مجموعة متنوعة من الأساليب والإجراءات المعرفية والسلوكية التي تهدف إلى تعديل معرفي وسلوكي لدى الأفراد وتدريبهم على التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم بطريقة ملائمة دون انتهاك لحقوق غيرهم (فرج,1998)

وان اكتساب مهارة توكيد الذّات لدى المراهق ذو السّلوك العدواني تبدو من خلال المظاهر الجسمية الخارجية الآتية: التواصل البصري ووضع الجسم والايماءات وتعبيرات الوجه ونغمة الصوت والطلاقة اللفظية وترك مسافة مناسبة عند التحدث مع الآخرين. (Meichnbaum,1985)، وأشارت الخطيب(1988) الى تعريف آخر قدمه جاكوبسكي سنة1973بأن التّوكيد الذاتي هو التعبير عن الذات إذ يدافع الفرد عن حقوقه الإنسانية الأساسية دون التعدي على الحقوق الأساسية للآخرين.

في حين يرى فورمان(Forman,1993)أن التدريب التوكيدي هو نمط من أنماط التدريب على المهارات الاجتماعية التي تركز على أن يتمثل الفرد بذاته وان يشعر بالمتعة أثناء تفاعله مع الآخرين دون المساس بحقوق الآخرين. (عبد الحليم، 2007).

يوفّر العلاج المعرفي السّلوكي الدّعم الاجتماعي، للمراهق ذو السّلوك العدواني الّذي قد يشعر أنّه منبوذ ومفتقد لمحبّة من حوله،كما يوفّر له المعلومات الحقيقيّة الّتي يحتاجها عن مشكلته وعن ذاته، وهو ما يحتاجه المراهق بشدّة في هذه الفترة من العمر، كما يركّز هذا العلاج على المشكلة الآنيّة، ممّا يوفّر على المراهق وقت العلاج الطّويل، ويجعله يشعر بسرعة بالتّحسّن ممّا قد يشجّعه ويكسبه دافعيّة أكثر نحو التّغيير.

لقد طوّر ميكينبوم أيضا إستراتيجيّات المواجهة المعرفيّة السّلوكيّة، بحيث يعمل المرشد على تعليم المسترشد إستراتيجيّات لا تقتصر على حلّ مشكلته الآنيّة فقط، إنّما يعلّمه إستراتيجيّات المواءمة الّتي تكون قابلة للتّطبيق وتستخدم على مدى كبير من المواقف الضّاغطة. (إسماعيل،محمود عطيّة محمود، 2011)

أمّا عن نتائج إستمرار السّلوك العدواني للتّلاميذ ضدّ المعلّم فيمكن إرجاع ذلك لقلّة خبرة المعلّمين وتكوينهم، فما زال تكوين المعلّمين في حاجة لإدراج مواد تكوينيّة حول خصائص المتعلّمين، ومختلف الاضطرابات والمشاكل الّتي يعايشونها في مختلف مراحل حياتهم الأسريّة والمدرسيّة، فالمعلّمين مازالوا يشتكون من صعوبة اكتشافهم لاضطرابات ومشكلات التّلاميذ وسبل معالجتها، كما أنّ بعض المعلّمين مازالوا لا يحسنون الفصل بين حياتهم الشّخصيّة ومشكلاتهم، وبين واجباتهم وتعاملهم مع تلاميذهم، خاصّة مع تلاميذ مراهقين، رافضين لسلطة من هم أكبر منهم وهم بحاجة إلى تعامل خاص يتماشى مع خصائص هذه المرحلة العمريّة، وهذا ما بيّنته نتائج الاستبيان المفتوح المقدّم للأساتذة حول أسباب السّلوك العدواني للتّلاميذ ضدّ الأساتذة.

أمّا فيما يخصّ القياس التّتبّعي بيّنت النّتائج أنّ الفرق دال إحصائيّا بين القياس البعدي والقياس التّتبّعي، ممّا يبيّن تواصل فاعليّة البرنامج الإرشادي في تخفيف السّلوك العدواني للمشاركين في البرنامج.

يمكن تفسير هذه النّتيجة في أنّ الإرشاد المعرفي السّلوكي يكسب الفرد مهارة إعادة البناء المعرفي، وتغيير أفكاره نحو المواقف الّتي كانت بالنّسبة له مثيرة للأفكار السّيّئة غير العقلانيّة، وقدرة استبدال هذه الأفكار بأخرى عقلانيّة، تساعده على التّفاعل مع الموقف بإيجابيّة.

كما أنّ مهارة التّحصين التّدريجي ضدّ الضغوط، وتخيّل الفرد لنتائج السّلوك وأدائه في المواقف الضّاغطة يمكّنه من التّفاعل بحساسيّة أقل مع هذه المواقف.

خلاصة الفصل:

تمّ في هذا الفصل عرض مجموعة نتائج الدّراسة بدأ بتساؤلها الرئيسي المتعلّق بفاعليّة البرنامج الإرشادي في تخفيف السّلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين في السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، وقد أثبتت نتائج الدّراسة أنّ العلاج المعرفي السّلوكي أثبت فاعليّته في تخفيف السّلوك العدواني لدى عيّنة الدّراسة التّجريبيّة ، بفضل الإستراتيجيّات الّتي يتيحها، والمبادئ الّتي يقوم عليها هذا النّوع من العلاج، الّذي أثبت فاعليّته في مختلف الاضطرابات، حتّى المزمنة منها، وكان في بعض الدّراسات مصاحبا للعلاجات الدّوائيّة، بل وحتّى منافسا لها في دراسات أخرى.

بعد إتمام هذا الفصل سيتم تقديم خاتمة الدّراسة، ثمّ تعرض مجموعة من الآفاق الّتي قد تمهّد لدراسات أخرى حول السّلوك العدواني وأساليب التّخفيف منه، ولما لا الوقاية من حدوثه في مختلف المراحل الدّراسيّة، وحول العلاج المعرفي السّلوكي.

خاتمة الدّراسة:

بناء على ماجاء في هذه الدّراسة من نتائج،وحسب حدودها المكانيّة والزمانيّة والبشريّة، وحدودها المنهجيّة، يمكن أن يستنتج أن:

. التّلاميذ والمعلّمين والمدراء في متوسّطات مدينة ورقلة بحاجة للإرشاد ليس لأنّهم مرضى لاسمح الله، لكن لأنّ الإرشاد في عصرنا أصبح حقّا مشروعا، يحقّ للفرد المطالبة به نظرا للتّغيّرات التّكنولوجيّة والثّقافيّة،والتّربويّة والإجتماعيّة المتسارعة، الّتي لا يكاد الفرد مهما بلغت نسبة ذكائه أن يواكبها.

. التّلاميذ المراهقين في مرحلة المتوسّط ليسوا بتلك الشّدّة الّتي يستحيل معها التّفاهم معهم أو تقديم المساعدة الإرشاديّة لهم رغم ما يحاولون إظهاره من عكس ذلك، للتّمويه عن ضعفهم وحاجتهم الماسّة لمن يرشد طريقهم، ويساعدهم في فهم وحل مشكلاتهم الآنيّة والمستقبليّة، مع ذواتهم، والأشخاص الآخرين، والأشياء والمواقف من حولهم ، لذلك سوف تختتم هذه الدّراسة بمجموعة من الآفاق.

. السّلوك العدواني للتّلاميذ في المدرسة هو نتاج مجموعة متداخلة من العوامل منها: ما يتعلّق بالأسرة، وما يتعلّق بالمدرسة كهندسة بناء، تهوية، مساحة حركة، ومنها ما يتعلّق بإدارة المدرسة، ومنها ما يتعلّق بالأساتذة، ومنها ما يتعلّق بالتّلميذ نفسه خاصّة منه ما يتعلّق بالمعلومات النّاقصة عن الموقف المعاش، والأفكار الخاطئة الّتي يكوّنها عن المدرسة والأساتذة والزّملاء، والإدارة وحتى عن المرشد النّفسي وعمله.

. العلاج المعرفي السّلوكي علاج يعتمد على معرفة المسترشد للعلاقة بين الموقف، الأفكار، المشاعر، السّلوك، الأعراض الفيزيولوجيّة، وتعليمه مهارات التّحكّم في طريقة تفكيره في المواقف المسبّبة للسّلوك العدواني كي يمكنه التّحكّم في هذا السّلوك.

. أولياء أمور التّلاميذ في حاجة لدورات تدريبيّة في فنون التّعامل مع الأبناء، وتكوين أفكارهم حول ذواتهم وحول مدارسهم ومعلّميهم وزملائهم، وتدريبهم على فنون التّعامل مع الآخر.

آفاق الدراسة :

تفتح الدّراسة مجموعة من الآفاق امتدادا لهذه الدّراسة متمثّلة في ما يأتي:

.تضمين برامج تكوين المعلّمين بمواد تدريبيّة تساعدهم على اكتشاف مشكلات التّلاميذ والعمل على مساعدتهم في حلّها، زيادة على تضمين هذه البرامج تعلميّة المواد الدّراسيّة، ومناسبتها لمختلف المراحل الدّراسيّة والعمريّة.

. إقامة دراسات هندسيّة نفسيّة لتحديد مدى ملاءمة التّصميم الهندسي للمدرسة مع التّوافق النّفسي للتّلاميذ حسب خصائصهم النّمائيّة والمرحلة العمريّة، والمرحلة الدّراسيّة، قبل تسليم المدرسة للاستعمال.

. بناء برامج إرشاديّة للتّدريب على تنسيق العمل والمجهودات بين إدارة المدرسة والمرشد، وبين المرشد والأساتذة، وبين الإدارة والأساتذة، وبين الإدارة والمرشد، والأساتذة، أولياء أمور التّلاميذ، والتّلاميذ، بهدف أن توجّه جهود كل هؤلاء الأطراف في إتّجاه يخدم المسار التّحصيلي للتّلاميذ، والعمل على توفير الجو المدرسي والأسري المناسب للسّير الحسن لتحصيل التّلميذ وتكيّفه مع المواد والمواقف التّعليميّة، والحياتيّة.

. بناء برامج إرشاديّة تدريبيّة للمرشدين والأساتذة تتضمّن مهارات الكشف عن مشكلات التّلاميذ والتّعامل معها، ومهارات إرشادهم لمساعدتهم على حل هذه المشكلات أو التّخفيف منها.

. بناء برامج إرشاديّة للمرشدين والمعلمين تعمل على تنميّة مهارات التّعامل مع المراهقين خاصّة، ومختلف الفئات العمريّة للتّلاميذ

. تبسيط مفاهيم الإرشاد للمتكوّنين فيه، ودعم تكوينهم بجانب تطبيقي ومتابعة ميدانيّة من أجل تحقيق جودة التّكوين.

. إقامة دراسات أخرى حول مشكلات المراهقين، ولما لا انجازاتهم.

. إقامة دراسات أخرى حول العلاج المعرفي السّلوكي لتحديد متى وكيف يكون فعّالا، مع مختلف الفئات العمريّة، ومشكلاتهم.

تمّ بحمد الله

قائمة المراجع

قـــــائمة المراجـــــع

01. القرآن الكريم

02. ابراهيم سليم، عبد العزيز(2011). **المشكلات النّفسيّة والسّلوكيّة لدى الأطفال.** الأردن: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة. الطّبعة الأولى.

03. أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف(2011). **العمليّة الإرشاديّة**.الأردن: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة.الطّبعة الأولى.

04. أبو الحجّاج، يوسف(2009). **الأبناء والبنات في سنّ المراهقة.** القاهرة: الوليد للدّراسات والنشر والتّرجمة.الطّبعة الأولى.

05. أبو حمّاد، ناصر الدّين، (2011)، **اختبارات الذّكاء، المرجع والدّليل الميداني،** الأردن: عالم الكتب. د. ط.

06. أبو طالب و حمدي، نزيه ،عبد القادر، صابر سعدي(2008). **الإرشاد والتّوجيه في مراحل العمر**. مصر: الشّركة العربيّة المتّحدة للتّسويق والتّوريدات.د.ط.

07. أبو قورة، خليل قطب(1991). **سيكولوجيّة العدوان.** القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة.

08. أحمد يحي، خولة(2003). **الإضطرابات السّلوكيّة والإنفعاليّة.** ترجمه: عيسى، مراد علي. الأردن: دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع. الطّبعة الثّانية.

09. إ.س.جي، هوفمان(2012). **العلاج المعرفي السّلوكي المعاصر**. القاهرة: دار الفجر للنّشر والتّوزيع.الطّبعة الأولى

10. إسماعيل، محمود عطيّة محمود، (2011)، **العلاج السّلوكي المعرفي،** العراق: جامعة المنوفيّة. http://www.acofps.com/vb/showthread.php?t=15730

11. البادي، خالد بن سالم بن سهيل،(2003)، **المراهقة مشكلات وحلول،** عمّان: مكتبة الضامري للنّشر والتّوزيع. الطّبعة الأولى.

12. الحجيلي، نايف سليمان(2013). **العنف الطّلاّبي في المدارس من وجهة نظر طلاّب المرحلة الثّانويّة**.السّعوديّة: الجامعة الإسلاميّة

13. الحلبوسي، سعدون سليمان نجم و الشّمسي، عبد الأمير عبّود و الكبيسي، وهيب مجيد (2002). **التّوجيه التّربوي والإرشاد النّفسي بين النّظريّة والتّطبيق**، مالطا: شركة ELGA. د.ط.

14. الحلبي، موفّق هاشم صقر، (2000). **الاضطرابات النّفسيّة عند الأطفال والمراهقين**. مؤسّسة الرّسالة. د.ط.

15. الخالدي.عطاء الله فؤاد. (2009). **علم النّفس الإرشادي الدّليل في الإرشاد الجمعي**.

16. الخولي، هشام محمّد (2002). **الأساليب المعرفيّة وضوابطها في علم االنّفس**. القاهرة: دار الكتاب الحديث للنّشر والطّبع والتّوزيع. د.ط

17. الخميس، رائدة (2014) **برامج الإرشاد النّفسي التّربوي في المدرسة**، المدوّنة الإرشاديّة للمتوسّطة الأولى بالرّبيعيّة. https://almendhar.wordpress.com

18. الخواجة، جاسم(2009). **نسبة إنتشار السّلوك العدواني في مجتمعاتنا تبلغ 60%**، الكويت: الجمعيّة الوطنيّة لحمااية الطّفل، جريدة القبس
http://alqabas.com.kw/Articles.aspx?ArticleID=560698&CatID=556

19. الزّيّات، فتحي مصطفى. (2001). **علم النّفس المعرفي مداخل ونماذج ونظريّات**. مصر: دار النّشر للجامعات. الطّبعة الأولى.

20. السّيّد، فؤاد البهي، (1988)، **علم النّفس الإحصائي وقياس العقل البشري**، مصر: دار الفكر العربي للطّبع والنّشر.

21. الشاعر، عبدالرحمن إبراهيم (2005). **إعداد البرامج التدريبية – التدريب الفعال**، الرياض: مكتبة الرّاشد، الطّبعة الأولى.

22. الشّريف، محمّد موسى. (2003). **التّدريب وأهمّيّته في العمل الإسلامي**. جدّة: دار الأندلس الخضراء. الطّبعة الرّابعة.

23. الشّنّاوي، محمّد محروس(1994). **نظريّت الإرشاد والعلاج النّفسي**. القاهرة: دار غريب للنّشر والطّباعة والتّوزيع.

24. العاسمي، رياض نايل. (2008). **برامج الإرشاد النّفسي**. جامعة دمشق سوريا. الطّبعة الأولى.

25. العتيبي، خالد عيد.moalem.net@windowslive.com

26. العزّة، سعيد حسنى. (2001). **الإرشاد النّفسي أساليبه وفنّيّاته**. الأردن: الدّار العلميّة الدّوليّة ودار الثقافة. الطّبعة الأولى.

27.(----------) (2010). **الإرشاد الجماعي العلاجي**. الأردن: دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع. الطّبعة الثّانية.

28. العسوي، عبد الرّحمن. (د.س). **إضطرابات الطّفولة والمراهقة وعلاجها**. لبنان: دار الرّاتب الجامعيّة.

29. العقّاد، عصام عبد اللّطيف (2001)، **سيكولوجيّة العدوانيّة وترويضها**، القاهرة: دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع.

30. العمايرة، محمّد حسن (2002). **المشكلات الصّفّيّة.السّلوكيّة.التّعليميّة.الأكاديميّة. مظاهرها .أسبابها.علاجها**. الأردن: للنّشر والتّوزيع والطّباعة. الطّبعة الأولى.

31. الغامدي، حامد(2011)، **فاعليّة برنامج معرفي سلوكي في تخفيف إضطراب القلق والرّهاب الإجتماعي لدى عيّنة من المرضى**. مصر: رسالة دكتوراه غير منشورة.

32. الغرير، أحمد نايل، (2010). **برنامج إرشاد نفسي**.الأردن: دار الشّروق للنّشر والتّوزيع. الطّبعة الأولى.

33. الظّاهر، قحطان أحمد. (2004). **تعديل السّلوك**. الأردن: دار وائل للنّشر والتّوزيع. الطّبعة الثّانية.

34. المصري، ابراهيم سليمان (2010). **الإرشاد النّفسي أسسه وتطبيقاته.** الأردن: عالم الكتب الحديث.الطّبعة الأولى.

35. المصري، رضا وعمارة، فاتن (2008). **مراهقة بلا إرهاق،** موسوعة تربية الأبناء(2) مصر: دار الأندلس الجديدة للنّشر والتّوزيع. الطبعة الأولى.

36. الفقّي، إبراهيم. (2000). **قوّة التّحكّم في الذّات.**كندا: المركز الكندي للبرمجة اللغويّة العصبيّة.

37.القفش، المعايطة، مصطفى نوري. خليل عبد الرّحمن، **الإضطرابات السّلوكيّة والإنفعاليّة.**الأردن: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع. الطّبعة الثّانية

38. بادسكي، كريستين(د.س) **الأسئلة السّقراطيّة تغيير القناعات أو القيادة نحو الإستكشاف،**ترجمة: أسامة الجامع، كاليفورنيا: مركز العلاج المعرفي السّلوكي. http://www.cbtarabia.com/images/pdf/Socratic_Padesky_Arabic%201

39. بكيري، نجيّة(2012) . **أثر برنامج معرفي سلوكي في علاج بعض الأعراض النّفسيّة للسّكّريّين المراهقين.** الجزائر: جامعة الحاج لخضر باتنة، رسالة دكتوراه غير منشورة

40. بن حمودة، حاج سعيد.(2011). **الأطفال والعنف.** الجزائر: دار الخلدونيّة للنّشر والتّوزيع.

41. بن حمدان العتيبي، ضيف الله.(2014). **فاعليّة برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تخفيف الضّغوط النّفسيّة لدى السّجناء.**الرّياض: جامعة نايف العربيّة للعلوم الأمنيّة، رسالة دكتوراه غير منشورة.

42. بن سعد، آل رشّود. سعد بن محمّد .(2006). **فاعليّة برنامج إرشادي نفسي في خفض درجة السلوك العدواني لدى طلّاب المرحلة الثّانويّة.** رسالة دكتوراه غير منشورة، الرّياض: جامعة نايف العربيّة للعلوم الأمنيّة.

43. بو لسنان، فريدة وجابر، نصر الدّين(د.س) **دور الإرشاد النّفسي وفاعليّته في التّخفيف من إضطرابات السّلوك عند الطّفل المتمدرس.**

manifest.univ-ouargla.dz/documents/.../Djaber_nacereddine.docx

44. بومجان، نادية وجابر، نصر الدّين(2013). **الإتّجاهات الرّائدة في العلاج المعرفي السّلوكي.** الجزائر: مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد6، جوان 2013.

45. حسن، أسامة(1999). **السّلوك العدواني لدى الأطفال.** القاهرة: مجلّة خطوة، المجلس العربي للطفولة والتّنمية.

46.حسين زكي، عزّة(1989). **برنامج إرشادي لمواجهة مشكلة العدوانية لدى المراهقين** مصر: معهد الدراسات العليا للطفولة، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عين شمس

47. حقيقي، نور الدّين(2011) **الجزائر تحتل الصّدارة مغاربيّا في نسبة العنف المسجّل في الوسط المدرسي،** الجزائر: الجزائر نيوز.

http://www.djazairess.com/djazairnews/32521

48. دسوقي، ممدوح محمّد.(2012).**دور خدمة الفرد في تخفيف معدّلات السّلوك العدواني،** مصر: المكتب الجامعي الحديث.

49. زهران، حامد عبد السّلام.(1997). **الصّحة النّفسيّة والعلاج النّفسي.** مصر: عالم الكتب للنّشر والتّوزيع والطّباعة. الطّبعة الثّالثة.

50. سعيد مرشد، ناجي عبد العظيم. (2005). **تعديل السّلوك العدواني للأطفال العاديّين وذوي الاحتياجات الخاصّة.** القاهرة: زهراء الشّرق. الطّبعة الأولى.

51. سليم، مريم (2003). **كيف ننمّي تقدير الذّات والثّقة بالنّفس والنّجاح عند أبنائنا.** لبنان: دار النّهضة العربيّة. الطّبعة الأولى.

52. شحاتة، حسن.(2001). **البحوث العلميّة والتّربويّة بين النّظريّة والتّطبيق.** : مكتبة الدّار العربيّة للكتاب. الطّبعة الأولى.

53.شكشك، أنس،(2010)، **شخصية المراهق**، سوريا: شعاع للنّشر والتّوزيع. الطّبعة الأولى

54. صابر عبد الحكيم لسّيّد، نفين(2009) .**ممارسة العلاج المعرفي السّلوكي في خدمة الفرد لتعديل لسّلوك اللّاتوافقي للأطفال المعرّضين للانحراف**. القاهرة: مجلّة كلّيّة الآداب لجامعة حلوان.

55. صفاء الدين. مؤيد(1991). **تخطيط البرامج الإرشادية**, العراق: دار الحكمة.

56. عبد السّتّار، إبراهيم.(1994). **العلاج النّفسي المعرفي الحديث**، القاهرة: دار الفجر.

57. عبد العزيز، أيمن محمّد طه(د.س). **مبادئ التّوجيه والإرشاد النّفسي**، السّودان: جامعة الخرطوم، كلّيّة التّربية، قسم علم النّفس التّربوي

https://aymantaha.files.wordpress.com

58. عبد العظيم، طه و عبد العظيم سلامة(2006). **إستراتيجيّة إدارة الضّغوط التّربويّة والنّفسيّة**. عمّان: دار الفكر

59. عبد الله عطيّة، أسماء،(2009). **الإرشاد السّلوكي المعرفي لاضطرابات القلق لدى الأطفال**. الإسكندريّة: مؤسّسة موريس الدّولية لنّشر والتّوزيع.الطّبعة الأولى.

60.زهران، حامد عبد السّلام(1980). **التّوجيه والإرشاد النّفسي**. القاهرة: عالم الكتب. الطّبعة الثّانية

61. عمارة، محمّد علي.(د.س). **برامج علاجيّة لخفض مستوى السّلوك العدواني لدى المراهقين**. مصر: المكتب الجامعي الحديث.

62. عمر سالم الجوهي، عبد الله(2008). **العلاج المعرفي السّلوكي**. أكاديميّة علم النّفس.

www.acofps.com/vb/showthread.php?t=23332

63. عوض، عبّاس محمود،(1999)، **مدخل إلى علم النّفس النّمو، الطّفولة، المراهقة، والشّيخوخة**، مصر: دار المعرفة الجامعيّة.

64. غو،طوني و هوك، بول. (1994). **سيكولوجيا التّقييم الذّاتي ولا تلم نفسك والآخرين**. لبنان: دار الآفاق الجديدة للنّشر والتّوزيع. الطّبعة الأولى.

65. قاسم. نادر فتحي، (2007). **فعالية برنامج إرشادي لتخفيف حدة السلوك العدواني لدى الأطفال**، المجلة المصرية للدراسات النفسية. ص ص: 272.326.

66. كامل أحمد، سهير (2000). **التّوجيه والإرشاد النّفسي**. مصر: مركز الإسكندريّة للكتاب

67. كوراي، جرالد، (2011). **النّظريّة والتّطبيق في الإرشاد والعلاج النّفسي**. (ترجمة: الخفش، سامح وديع). الأردن: دار الفكر. الطّبعة الأولى.

68. لوري، علي عبد الرحمن، (2000)، **دليل الباحث في البحوث والدّراسات التربويّة وفقا لدليل جمعيّة علم النّفس الأمريكيّة APA** .

69. محمّد العسوي، عبد الرّحمن (2012). **علاج العنف المدرسي والمشاكل السّلوكيّة**. الإسكندريّة، مصر. د.ط

70. محمّد الطّبيب، أحمد.(د.س). **الإحصاء في التّربية وعلم النّفس**. مصر: المكتب الجامعي الحديث. الطّبعة الأولى.

71. محمّد عادل عبد الله.(1999). **العلاج المعرفي السّلوكي أسسه وتطبيقاته**. دار الرّشاد

72. محمّد، سامي ملحم.(2001).**الإرشاد والعلاج النّفسي الأسس النّظريّة والتّطبيقيّة**.الأردن: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة.الطّبعة الأولى.

73. منسى، محمود عبد الحليم و أحمد، سهير كامل،(2002)، **أسس البحث العلمي في المجالات النّفسيّة و الاجتماعيّة، والتّربويّة**. مصر: مركز الإسكندريّة للكتاب.

74. مهدي بلعسلة، فتيحة(د، س) **إمكانية تطوير مهارات مستشاري التوجيه من اجل التعامل مع سلوك العنف–السلوك العدواني لدى التلاميذ المراهقين من المستوى المتوسط(اقتراح برنامج سلوكي معرفي جمعي)**

75. مهدي، ضيف الله. (2007). **التّخطيط لتنفيد البرامج والأعمال في المدرسة.** السّعوديّة: مركز الإشراف التّربوي بمحافظة بيش.
http://bafree.net/alhisn/showthread.php?t=68493
76. نصر الدّين محمّد فهمي، نسرين(2012). **البرامج الإرشاديّة والتّدريبيّة والتّعليميّة،** منتديات الإقتصاد المنزلي، جامعة المنوفيّة.
http://homeeconomics.mountada.biz/t689-topic
77. يوسف عيسى، محمّد آدم. (2013). **فاعليّة برنامج إرشاد نفسي في خفض السّلوك العدواني لدى الأطفال النّازحين.** مجلّة العلوم الإنسانيّة والإقتصاديّة، العدد (1). تصدر عن جامعة السّودان للعلوم والتّكنولوجيا.كلّيّة التّربية.
78. Amber. Erickson Gabby, 2013. **aggressive-behavior**
http://www.healthline.com/health/ #Overview1
79.Eagly, Alice H.; Steffen, Valerie J. **behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature.** Psychological Bulletin, Vol 100(3), Nov 1986, 309-330
http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.100.3.309 .
80 .Estefanı´a Este´vez Lo´ peza,_, Sergio Murgui Pe´reza,Gonzalo Musitu Ochoab, David Moreno Ruiza ;Journal of Adolescence .aDepartamento de Psicologı´a Social, Universidad de Valencia, Av. **Adolescent aggression: Effects of gender and family and school environments** Blasco Iba´n˜ez, 21, 46010 Valencia, Spain bUniversidad Pablo de Olavide, Sevilla, Spain.
http://www.researchgate.net/publication/5823034_
81..Pamela,Orpinas,(2001)http://jea.sagepub.com/content/21/1/50.shot
82. Tammy D. Barry, PhD, Texas A&M University; & John E. Lochman, PhD,**.AGGRESSION IN ADOLESCENTS: STRATEGIES FOR . PARENTS AND EDUCATORS.** The University of Alabama
https://www.smcps.org/.../Aggression%20in%20Adolesc.
83 **.** j.G johnson, P.Cohin,2002,
http://www.sciencemag.org/cgi/gca?gca=295%2F5564%
84 . David Bond.(2011)**The Effects of Violent Video Games on Aggressive Behavior and the Relationship to School Shootings.**

الملاحق

ملحق رقم (01) تقديم تسهيلات لزيارة ميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
نيابة العمادة لما بعد التدرج و البحث العلمي
و العلاقات الخارجية

من السيد : نائب العميد لما بعد التدرج و البحث العلمي
إلى السيدة : مدراء متوسطات مدينة
جامعة : ورقلة

الموضوع : تقديم تسهيلات

تحية طيبة

في إطار التعاون و التبادل بين الجامعات و المؤسسات الوطنية، تقوم كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بتدريب طلابها علميا و عمليا على البحوث و الدراسات الميدانية و ذلك بغرض إعدادهم و تكوينهم لخدمة القضايا الاجتماعية المرتبطة بتخصصاتهم في بلادنا .

لذلك يسعدنا أن نطلب من سيادتكم الموقرة تقديم التسهيلات اللازمة لطالب(ة) :

- عائشة بدوي
- .....
- .....

في مؤسستكم و تقديم جميع المعطيات الضرورية التي تهمهم في إعداد : أطروحة دكتوراه
حول موضوع : برنامج إرشادي للتخفيف من السلوك العدواني
تحت إشراف الأستاذ : نادية بوشلالق

و إننا على يقين بأنكم ستبذلون الجهد في إطار ما يسمح به القانون لتقديم التسهيلات اللازمة .

تقبلوا مني فائق التقدير والاحترام .

13 مارس 2013

نائب العميد لما بعد التدرج
و البحث العلمي و العلاقات الخارجية

نائب العميد المكلف بما بعد التدرج
والبحث العلمي والعلاقات الخارجية
إمضاء : ناصر بودنزة

ملحق رقم (02) تجديد رخصة القيام بدراسة ميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

ورقلة في: 2013/10/28

مديرية التربية لولاية ورقلة

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

sfi.edu.ouargla @ gmail.com

الرقم 1060/م.ت.ت/م2.ح/2013

مديـر التربيـة

إلـى الآنسـة بـدوي عائشـة

أستـاذة بجامعـة الاغـواط

الموضوع: تجديد رخصة القيام بدراسة ميدانية

المرجع: - رسالة طلبكم بتاريخ: 2013/10/27

تلبية لرسالة طلبكم المنوّه بها بالمرجع أعلاه، يشرفني أن أبلغكم الموافقة على تجديد إجراء الدراسة الميدانية لتحضير أطروحة الدكتوراه، بعنوان <<**إعداد برنامج إرشادي للتخفيف من السلوك العدواني لدى المراهق في مرحلة التعليم المتوسط**.>>، وذلك وفق المعطيات الآتية:

- **الفترة**: من: 2013/11/06 إلى: 2014/04/30
- **المؤسسات المعنية**: متوسطات دوائر: ورقلة - انقوسة - سيدي خويلد.
- **الوسيلة المستعملة في الدراسة الميدانية**: (استبيان مكتوب ومختوم + مقابلات شفوية).

هام: سلمت هذه الرخصة للمعني (ة) للاستظهار بها لدى المؤسسات المعنية.

ملاحظة: على الأستاذ (ة) الطالب (ة) الالتزام بتسليم المصلحة نسخة من منتوج الدراسة فور انتهائها

عن مدير التربية

رئيس مصلحة التكوين والتفتيش

إمضاء محمد الصديق طواهير

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية

ملحق رقم (03) يبيّن المراحل التّاريخيّة لتطوّر الإرشاد في الجزائر

1. الفترة 1922 ـ 1962

التعريف	**نشأة التوجيه المدرسي في الجزائر سنة 1922**
الإطار التشريعي والتنظيمي	**. القرار رقم 1939/22 الذي ينص على إنشاء مراكز التوجيه المدرسي و المهني.** **. القرار رقم 1942/55 المؤرخ في 1955/10/10 الذي ينظم مهام مستشاري التوجيه المدرسي و المهني.** **. القرار رقم 931/56 المؤرخ في 1956/09/14 الذي يتضمن توزيع مراكز التوجيه المدرسي و المهني.**
الهدف الاستراتيجي	**تكريس الصفة الفرنسية للجزائر و ترسيخ الفكر الاستعماري وإظهار التفوق الفرنسي.**
الموارد البشرية	**تسير بـ 50 مستشار فرنسي من بينهم جزائريين اثنين فقط.**
المهام التربوية لأطر التوجيه المدرسي والمهني	**. توجيه أبناء المعمرين وعدد قليل من الجزائريين المحضوضين نحو المسالك الدراسية.** **. الانتقاء المهني.**

2. الفترة 1962 ـ 1976

التعريف	. رحيل جميع العاملين بالتوجيه المدرسي وبقاء قلة من الجزائريين فقط . عدم تكيف برامج مصالح التوجيه المدرسي والمهني مع خصوصية التلميذ الجزائري. . النقص الكبير للقائمين بعملية التوجيه.
الإطار التشريعي والتنظيمي	. القوانين الأساسية للوظيف العمومي لسنة 1968. مواصلة العمل بالمراجع التنظيمية القديمة.
الهدف الاستراتيجي	. استمرار مصالح التوجيه المدرسي والمهني في مهامها وإعداد المختصين في هذا المجال.
الموارد البشرية	. إنشاء المعهد البيداغوجي التطبيقي والتوجيه المدرسي I PA/OS مهمته تكوين مستشاري التوجيه سنة 1964. . تحديد فترة سنتين للتخرج من المترشحين الحاصلين على درجة ممرن مثبت أو حائز على شهادة البكالوريا. . تخرج أول دفعة من المستشارين سنة 1966 عددها 10 مستشارين.
المهام التربوية لأطر التوجيه المدرسي والمهني	. تطوير وتهيئة وتحليل العمليات الخاصة بامتحانات التوجيه المدرسي والمهني. . التحقيقات الإحصائية عن الحالة المدرسية والتربوية. . القيام بالدراسات والتكوين. . جمع ونشر المعلومات الخاصة بالمسارات المهنية.

3. الفترة 1976 - 1985

التعريف	إعادة هيكلة مراكز التوجيه المدرسي والمهني وفق التنظيمات الإدارية والتربوية الجديدة للمدرسة الأساسية.
الإطار التشريعي والتنظيمي	الأمر رقم 35/76 المؤرخ في 16 أفريل 1976 المتضمن تنظيم التربية والتكوين. المرسوم رقم 71/75 المؤرخ في 16 أفريل 1976 لتنظيم المدرسة الأساسية. القرار الوزاري رقم 994 المؤرخ في 83/09/15 المتضمن شروط تدخل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في مؤسسات التعليم الثانوي.
الهدف الاستراتيجي	تكييف النشاط التربوي وفقا للقدرات الفردية للتلاميذ و متطلبات التخطيط المدرسي و حاجات النشاط الوطني.
الموارد البشرية	يتركز معظم العاملين في التوجيه المدرسي والمهني في مراكز ولايته بصفة موظفي مصالح التوجيه المدرسي والمهني.
المهام التربوية لأطر التوجيه المدرسي والمهني	. تنظم اجتماعات إعلامية حول الدراسات ومختلف المهن وإجراء الفحوص النفسية ومتابعة تطور التلاميذ خلال دراساتهم، واقتراح طرق التوجيه . المساهمة في إدماج التلاميذ في الوسط المهني.

4. الفترة 1986 - 1991

التعريف	تقويم نشاطات مراكز التوجيه المدرسي والمهني في ظل الإصلاحات الجديدة في إطار المدرسة الأساسية.
الإطار التشريعي والتنظيمي	المرسوم 49/90 المؤرخ في 6 فيفري 1990 المتضمن القانون الأساسي الخاص بعمال التربية.
الهدف الاستراتيجي	تكييف مهام التوجيه المدرسي والمهني مع أهداف المدرسة الأساسية.
الموارد البشرية	زيادة عدد مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع إمكانية تعيينهم بصفة أطباء نفسانيين للمدرسة داخل المؤسسات التعليمية.
المهام التربوية لأطر التوجيه المدرسي والمهني	. إعلام وتوجيه التلاميذ وفق النظام الجديد للمدرسة الأساسية. . تحليل مضامين الوسائل التعليمية الجديدة باستعمال الدراسات والاستقصاءات الميدانية. . المشاركة في تقييم المردود التربوي وتحسينه.

5. الفترة 1991 - إلى يومنا هذا:

التعريف	إحداث إصلاحات على مستوى مصالح التوجيه المدرسي والمهني وذلك بتعميم و توظيف مستشارين رئيسيين للتوجيه م م على مستوى مؤسسات التعليم الثانوي.
1الإطار التشريعي والتنظيمي	. القرار الوزاري رقم 91/1241/219 المؤرخ في 91/09/18 المتعلق بتعيين مستشاري التوجيه في الثانويات. . المنشور الوزاري رقم 92/124/356 المؤرخ في 92/11/11 المتضمن المحاور الكبرى لبرنامج عمل مصالح التوجيه المدرسي و المهني. . المنشور الوزاري رقم 245/م.ت.أ/93 المؤرخ في 93/12/04 المتعلق بالإجراءات التنظيمية لنشاط مستشاري التوجيه في الثانويات.
الهدف الاستراتيجي	. ترقية التوجيه من حقل التسيير الإداري للتلميذ إلى مجال المتابعة النفسية . تنظيم مهام وعلاقات مستشاري التوجيه داخل الثانويات.
الموارد البشرية	– استحدثت مناصب جديدة نوعية برتبة مستشار رئيسي للتوجيه المدرسي والمهني ممن يحملون شهادات ليسانس في علم النفس و علم الاجتماع و علوم التربية يعينون بالثانويات عبر كامل التراب الوطني. – بلغ عدد المستشارين العاملين بالثانويات 961 مستشارا للتوجيه م م منهم 663 برتبة مستشار رئيسي للتوجيه م م ، و 167 برتبة مستشار – بينما العاملون بمراكز التوجيه فعددهم 131 منهم 66 مستشارا رئيسيا للتوجيه م م ، و 65 مستشارا للتوجيه م م عند سنة 1998.
المهام التربوية لأطر التوجيه المدرسي والمهني	. التعرف على طموحات التلاميذ و تقويم استعداداتهم ونتائجهم المدرسية. . تطوير قنوات الاتصال الاجتماعي والتربوي داخل المؤسسة التربوية. . المساعدة في تسيير المسار التربوي للتلاميذ وإرشادهم.

ملحق رقم (04) قائمة السّادة المحكّمين

قائمة أسماء السّادة المحكّمين

الرّقم	الإسم	الرّتبة والتّخصّص	الجامعة
01	موسى جبريل	أستاذ التّعليم العالي(إرشاد)	الجامعة الأردنيّة الأردن
02	حسين الشّرعة	أستاذ التّعليم العالي(إرشاد)	الجامعة الأردنيّة الأردن
03	نزيه حمدي	أستاذ التّعليم العالي(إرشاد)	الجامعة الأردنيّة الأردن
04	سامي محمّد ملحم	أستاذ التّعليم العالي(إرشاد)	الجامعة الأردنيّة الأردن
05	عزيز حدّار	أستاذ التّعليم العالي(عن.كلينيكي)	جامعة البليدة الجزائر
06	آسو سعيد	أستاذ تعليم العالي (علوم التّربية)	جامعة المستنصريّة العراق
07	بن سعد محمّد	أستاذ محاضر صنف (أ)	جامعة الأغواط الجزائر

جـامعة قاصدي مربــاح ورقلة

قسم العلوم الاجتماعية

استبيـــــان

حضرة الأستاذ(ة) الفاضل(ة)

أضع بين أيديكم هذه الأداة الّتي أعدّت بغرض تحديد التلاميذ الذين يتميز سلوكهم بالعدوان المستمر وفقا لمجموعة البنود المقدّمة في الأداة بالعدد والإسم.

راجية من سيادتكم تقديم المساعدة من أجل انجاز هذه الدراسة العلمية التي يأمل من ورائها الحصول على درجة الدكتوراه.

اليكم سيّدي هذا المثال التوضيحي لطريقة الإجابة :

الإجابة تكون بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة من الجدول

مع ملاحظة أنّه تملأ استمارة لكل تلميذ ذو سلوك عدواني.

البـــــــــــــــنود	أبدا	نادرا	أحيانا	دائما
يشارك التّلميذ في النّشاطات التّي تقوم على العمل الجماعي		**x**		

ملحق رقم (05) استبيان السّلوك العدواني جامعة قاصدي مرباح ورقلة

قسم علم النّفس وعلوم التّربية

استبيان

عزيزي(تي) التلميذ(ة)

هذه مجموعة من العبارت مطلوب منك أن تجيب عليها حسب تطابقها مع ما تقوم به حقيقة وفي الواقع ، وليكن في علمك أنّ إجابتك محاطة بسريّة تامة، وقد تمّ الإحتياط لعدم التّعرّف على هويّتك بأن لا تذكر اسمك على الورقة.

للإجابة على العبارات عليك وضع علامة (×)في الخانة المناسبة.

وإليك الآن مثال يبين لك طريقة الإجابة:

الرقم	البنود	البدائل			
		أبدا	نادرا	أحيانا	دائما
	أقوم بحركات رياضية كلّ صباح لتنشيط جسمي		×		

معلومات:

الجنس: السّن: عدد المرات التي أعدت فيها السنة:

الوالدين: مطلّقين..... غير مطلّقين.....

الأب: يعمل..... لايعمل.....

الأم: تعمل..... لاتعمل.....

عدد الإخوة:.....ترتيبك بين اخوتك.....

*ملاحظة: حاول أن تجيب على كل العبارات من فضلك وشكرا.

الرقم	العبـــــــارات	البدائـــل			
		أبدا	نادرا	أحيانا	دائما
01	عندما يضايقني أحد زملائي أسبّه وأشتمه				
02	أستخدم القسوة للحصول على ما أحتاجه في المدرسة				
03	أهدّد المدرّس كي أحصل منه على النّقاط				
04	أفرغ غضبي في المدرسة على الكتب واللوازم المدرسية بإتلافها				
05	أتسلى بكسر زجاج نوافذ المدرسة				
06	أنظر إلى زملائي في المدرسة بنظرات حادّة				
07	لا أتعامل مع زملائي إلّا بالعراك				
08	عندما أغضب أضرب رأسي بقوّة على الجدار				
09	آخذ ما أحتاجه من أدوات زميلي بالقوّة				
10	أخوّف زملائي كي يختاروني قائدا لفريق الرياضة				
11	أتعمّد مخالفة النظام الداخلي للقسم كي أغيظ المدرّس				
12	أفرح عندما أفسد مروحة القسم				
13	عندما أغضب أقضم أظافري حتى يسيل منها الدم				
14	أحفر طاولتي في القسم عندما أتضايق من المعلّم				
15	بدل ضرب الآخرين أقشّر يديّ بشفرة الحلاقة				
16	أتسلّل في أيّام العطل المدرسيّة إلى المدرسة وأخرّب أثاث القسم				
17	أحبّ اتلاف حنفيات مغاسل المدرسة				
18	أترصّد المعلّم عندما يخرج من المدرسة وأقذف عليه الحجارة				
19	إذا طالبني أحد زملائي بإعادة حاجياته أضربه				
20	أكره من ينافسني من زملائي				
21	أبعد من ينافسني من زملائي بأي طريقة كي أفوز أنا				
22	لاأتفرّج إلا في مباريات المصارعة				
23	أعاقب نفسي بعدم الأكل لأيّام				

24	أغضب جدّا عندما لايفهم زملائي كلامي من أوّل مرّة				
25	أحبّ أن أصف زملائي بصفات قبيحة أمام الآخرين				
26	أحبّ اللّعب بالأشياء الحادّة				
27	أحبّ ايذاء المدرّس بوضع مفرقعات تحت مقعده				
28	أؤذي زملائي دون سبب				

ملحق رقم (06) **عرض تفصيلي لمحتوى جلسات البرنامج الإرشادي المعرفي السّلوكي**

جامعة قاصدي مرباح وقلة
كلّيّة العلوم الإجتماعيّة والإنسانيّة
قسم علم النّفس وعلوم التربية والأرطفونيا

برنامج إرشادي معرفي سلوكي (مقترح) لتخفيف السّلوك العدواني لدى تلاميذ السّنة الثّالثة متوسّط (ورقلة، الجزائر)

إعداد الطّالبة: البدوي عائشة **تحت إشراف:أ/د. نادية بوشلالق**

01. أهداف البرنامج الإرشادي:

تتوقّع الباحثة أن يحقّق البرنامج الأهداف الآتية:

1. تخفيف السّلوك العدواني لدى التّلاميذ المشاركين، وذلك من خلال الإرشاد المعرفي السّلوكي، خاصّة ما جاء به دونالد ميكينبوم.
2. أن يتعلّم المشاركون مراقبة ذواتهم في المواقف المسبّبة للسّلوك العدواني.
3. أن يكتشف المشاركون العلاقة بين أفكارهم ومشاعرهم، والحديث الدّاخلي، والتّعليمات الّتي يقولونها لأنفسهم، وسلوكهم العدواني.
4. أن يتعلّم المشاركون مهارة إستبدال أفكارهم السّلبيّة بأفكار إيجابيّة.
5. أن يتعلّم المشاركون مهارة الحديث الذّاتي الإيجابي، وكيفيّة، ووقت توجيهه لذواتهم.
6. أن يكتسب المشاركون تحصينا ضدّ الضّغوط الّتي تسبّبها مختلف المواقف المدرسيّة، كالتّفاعل مع الزّملاء، والأساتذة، والإدارة، وحتّى المحيط الفيزيقي للمدرسة.
7. أن تستمرّ آثار البرنامج المتمثّلة في المهارات المتعلّمة خلال البرنامج، في سلوك المشاركين بعد نهاية البرنامج.

02. البيان التّفصيلي لجلسات البرنامج:

الجلسة الأولى :

الزمن: 45 دقيقة

عنوان الجلسة: التعارف ، و الترحيب (بناء علاقة إرشاديّة) .

أسلوب الجلسة: جماعية.

أهداف الجلسة:

. تعارف بين الباحثة و المشاركين في البرنامج و تبادل بعض المعلومات الشخصية، تأسيسا لبناء الثّقة.

. تقديم شرح مبسّط عن البرنامج، مع بيان ما سيعود به البرنامج من فائدة على المشاركين.

. بيان دور كل من الباحثة، والمشاركين في البرنامج.

. التّأكيد على أهمّيّة أداء كل مشارك لدوره في البرنامج.

. التّأكيد على أهمّيّة الإلتزام بقواعد المشاركة والتّعامل داخل المجموعة.

. التّأكيد على أهمّيّة الإلتزام بمواعيد البرنامج، وأهمّيّة أداء الواجبات المنزليّة والإلتزام بالتّعليمات المتعلّقة بها.

. الفنّيّات المستخدمة في الجلسة:

الإصغاء ، الشرح ، تقبل الإستفسارات، الحوار و المناقشة.

الإجراءات المتّبعة في الجلسة :

. بعد استقبال المشاركين بوجه بشوش، وشكر المشاركين على حضورهم للمشاركة، يتمّ توزيع أوراق وأقلام على المشاركين، ثمّ تعرّف الباحثة بنفسها، وذلك بتقديم المعلومات اللاّزم تقديمها عنها.

. فتح المجال لكل فرد من المجموعة (بالدور) للتعريف بنفسه حيث يقدّم معلومات شخصية عنه (الإسم، اللقب، العمر، سنة الدّراسة، إهتماماته، ميوله، طموحاته) باختصار قصد تحقيق الانسجام، والتّآلف بين أفراد المجموعة.

. تؤكّد الباحثة على أهميّة محافظة كل فرد في المجموعة على سرّيّة مايتمّ في الجلسات، وسرّيّة مايقدّم من معلومات من طرفهم، والتّأكيد على أنّ هذه السّرّية تعود بالفائدة على المشاركين.

. التّأكيد على أنّ مصلحة المجموعة في المقام الأوّل.

. تقديم وصف عام للبرنامج الإرشادي، بشرح مبسّط لطريقة العمل يسمح مستوى أفراد العينة بفهمها.

. عرض مبسّط لفكرة الإرشاد المعرفي السّلوكي.

. فتح باب النّقاش والأسئلة لتوضيح الغموض الذي يمكن أن يقع حول البرنامج، أو حول الإرشاد المعرفي السّلوكي.

. التأكيد على أهمّيّة التّطبيق الجدّي و السّليم لخطوات البرنامج، وذلك بإبداء الرغبة و الإلتزام بالمواعيد و التّطبيق و الصّدق و الصّراحة و المشاركة الوجدانية.

. الوصول إلى اتّفاق حول جدول مواعيد الجلسات الإرشادية و تحديدها بمعدل جلستين كل أسبوع.

. توزيع استمارات على المشاركين بغرض تقييم الجلسة وتقديم انطباعاتهم حول موضوع البرنامج. .

غلق الجلسة مع التأكيد على التزام كل طرف من أطراف هذه العلاقة الارشادية بأدائه لدوره فيها.

. تقديم الشّكر من جديد للمشاركين.

الواجب المنزلي: تسجيل كل فرد لأفكاره حول ذاته، المدرسة، الزّملاء، الأساتذة.

الجلسة الثانية :

- الزمن: 45د.

- عنوان الجلسة: الأفكار العقلانيّة، والأفكار اللاّعقلانيّة

أهداف الجلسة:

. التّأكيد على ماتّفق عليه في الجلسة الماضية

. مناقشة الواجب المنزلي

. يكتشف المشاركون العلاقة بين الأفكار والمشاعر، والسّلوك

. يتعلّم المشاركون كيف يفرّقون بين الفكرة العقلانيّة والفكرة اللاّعقلانيّة

. إكتشاف الفرق بين نتائج الأفكار العقلانيّة، ونتائج الأفكار اللاّعقلانيّة

أسلوب الجلسة: جماعي

التقنّيّات المستخدمة: جهاز العرض، السّبورة

الفنّيّات المقترحة: التشجيع ، الإصغاء وتقبّل الاقتراحات.

الحوار السّقراطي، المناقشة، الإكتشاف الموجّه.

الإجراءات المتّبعة في الجلسة :

. مراجعة ما تمّ الحديث عنه في الجلسة الأولى مع تبيان التقبل للمشاركين، وتكرار شكرهم لإحترامهم موعد الجلسة.

. عرض مشهد يبيّن علاقة الفكرة بالشّعور، وبالسّلوك.

. مناقشة المشهد مع المشاركين، مع توجيه انتباههم للأفكار والمشاعر، ثمّ السّلوك

. ترسم الباحثة على السّبّورة مخطّط من ثلاثة دوائر متقاطعة ومترابطة، يبيّن العلاقة بين الأفكار، المشاعر والإنفعالات، والسّلوك.

. تشارك الباحثة المشاركين في شرح المخطّط لترسيخ الفكرة.

. تدعو الباحثة المشاركين لإسقاط المخطّط على ما يحدث معهم في مختلف المواقف المدرسيّة.

. مناقشة مجموعة من المواقف لإكتشاف أنّ الأفكار نوعين: أفكار عقلانيّة وأفكار لاعقلانيّة

.عرض مجموعة مواقف، ودعوة المشاركين لتحديد الأفكار الّتي قد تدور في أذهانهم في مثل هذه المواقف.

. تلخيص ماتمّ في الجلسة.

واجب منزلي: بدأ التدرّب على مراقبة الأفكار وتسجيلها، وملاحظة وتسجيل السّلوكيّات النّاتجة عن هذه الأفكار خلال مواقف في المدرسة، من خلال الجدول الآتي:

الموقف	الأفكار الواردة	قوّتها من 0إلى 100	السّلوكيات النّاتجة

الجلسة الثّالثة:

الزمن : 45د

عنوان الجلسة: السّلوك العدواني وعلاقته بالأفكار اللاّعقلانيّة.

أهداف الجلسة :

. يتعرّف المشاركون على السّلوك العدواني

. يكتشف المشاركون علاقة السّلوك العدواني بالأفكار.

. يكتشف المشاركون نتائج الأفكار اللاّعقلانيّة مع السّلوك العدواني في المدرسة.

أسلوب الجلسة: جماعي.

التّقنيّات المستخدمة في الجلسة:

. جهاز العرض، أقراص مضغوطة، أفلام هادفة تخدم أهداف الجلسة.

الفنّيّات المستخدمة في الجلسة:

. تحديد المشكلة، اقتراح فرضيّات مؤقّتة قابلة للإثبات أو النّفي، الإستكشاف، الوصول إلى النّتائج.

. **الإجراءات المتّبعة في الجلسة:**

. تذكير مختصر لما تمّ الحديث عنه في الجلسة السابقة.

. وقفة استطلاعيّة على سلوكيّات التّلاميذ وهم في ساحة المدرسة وقت الرّاحة

. جولة بين الأقسام بعد خروج التّلاميذ للرّاحة.

. العودة إلى غرفة الإجتماع.

. إعطاء فرصة لكل مشارك لتقديم التّقرير الذي عاد به من الجولة

. عرض فلم يضم مختلف السّلوكيات الدّالة على السّلوك العدواني داخل المدرسة

. فتح مجال الحوار والمناقشة أمام المشاركين لتحديد المشكلة .

. يناقش المشاركون المشكلة ومظاهرها من خلال مشاهداتهم خلال الجولة.

. يناقش المشاركون إرتباط المشكلة بالأفكار اللاّعقلانيّة من خلال مناقشة أحداث الفلم المعروض.

. ربط أحداث الفلم بالأحداث المشاهدة في ساحة المدرسة

. تساعد الباحثة المشاركين على إستنتاج العلاقة الموجودة بين السّلوك العدواني والأفكار اللاّعقلانيّة.

الواجب المنزلي: تسجيل الأفكار الآليّة في مختلف المواقف اليوميّة في المدرسة

الجلسة الرّابعة :

الزمن : 45د

عنوان الجلسة: الأفكار العقلانيّة والأفكار اللاّعقلانيّة

أهداف الجلسة:

. مراجعة الجلسة السّابقة

. مناقشة الواجب المنزلي

. ترسيخ مهارة تصنيف الأفكار (أفكار عقلانيّة، أفكار لاعقلانيّة)

. تفنيد الأفكار اللاّعقلانيّة

نوع الجلسة : جماعيّة

الوسائل المستخدمة في الجلسة:

قوارير بها محاليل مختلفة الألوان، سبّورة، أوراق وأقلام للتّسجيل

الفنّيّات المستخدمة في الجلسة :

التّشجيع، الإستكشاف الموجّه، الإستنتاج، التّصنيف، إختبار الدّليل

الإجراءات المتّبعة في الجلسة :

. فتح مجال للمشاركين ليعبّر كلّ منهم عمّا احتفظ به من الجلسة السّابقة من معلومات ومهارات.

. مناقشة المشاركين في مدى قابليّة المعلومات والمهارات للتّنفيذ في المواقف اليّوميّة، ومدى مساعدتها لهم في السّير نحو حل المشكلة.

. مناقشة الواجب المنزلي مع المشاركين، واستكشاف من قام منهم بإنجاز الواجب ،ومن لم يقم به، ومناقشة الصّعوبات (إن وجدت) الّتي منعت من أداء الواجب المنزلي.

. عرض قوارير لها نفس الشّكل، تحوي سوائل مختلفة الألوان، تكون القوارير محكمة الإغلاق بحيث لا يمكن شم رائحة السّائل الّذي بداخلها.

. تمرير القارورات واحدة تلو الأخرى على المشاركين بحيث يمكنهم فحصها بالعين.

. يطلب من المشاركين تقرير ما إذا يمكنه شرب السّائل لموجود في كل قارورة.

. يطلب من المشاركين تسجيل الأفكار والملاحظات حول محتوى كل قارورة.

. مناقشة المشاركين في الأفكار المسجّلة.

. مساعدة المشاركين في الوصول إلى تصنيف الأفكار(أفكار عقلانيّة، أفكار لاعقلانيّة).

.عرض مقطع فلم يبيّن تلميذ يتحدّث مع آخر يضربه، ويشتمه، وهو في حالة غضب شديد، بعدها يكتشف أنّه أخطأ الفهم، لكنّه إكتشف ذلك بعد فوات الأوان، حيث أنّه قد فقد صديقه.

. إعطاء فرصة لكل مشارك للتّعبير عن مغزى القصّة، وإنفعالات، ومشاعر ذلك التّلميذ الغاضب، و التركيز على الأفكار التّي كانت ربّما تدور في رأسه أثناء الموقف.

. فتح المجال للتّلاميذ لسرد تجارب شخصيّة، ومحاولة التّركيز على الأفكار الّتي كانت تدور في أذهانهم.

الواجب المنزلي:

. يسترجع كل مشارك مواقف حدثث معه في المدرسة، ويقوم بتسجيل الأفكار الّتي راودته، ثمّ يصنّف الأفكار إلى عقلانيّة، ولاعقلانيّة.

الجلسة الخامسة:

نوع الجلسة: جماعية.

الزمن: ساعة

عنوان الجلسة: الأعراض الفسيولوجيّة الّتي تسبق وتصاحب السّلوك العدواني

أهداف الجلسة:

. أن يكتشف المشاركون الأعراض الفيسيولوجية السّابقة، والمصاحبة للسّلوك العدواني.

. أن يكتشف المشاركون أنّ هذه الأعراض يمكن التّحكّم بها والتّخفيف منها

. أن يتعلّم المشاركون كيفيّة التّحكّم في الأعراض الفسيولوجيّة السّابقة والمصاحبة للسّلوك العدواني

الفنّيّات المستخدمة في الجلسة:

. الإكتشاف الموجّه، الحوار السّقراطي. المناقشة . الاسترخاء.

. **الإجراءات المتبعة في الجلسة :**

. مناقشة الواجب المنزلي

. تعمل الباحثة على دفع المشاركين (عن طريق الحوار) لإكتشاف المظاهر الفسيولوجيّة المرتبطة بالسّلوك العدواني، من شد عضلي وعصبي، وزيادة دقّات القّلب وسائر العوامل الفيسيولوجية المصاحبة لمواقف العدوان.

. تطلب الباحثة من بعض المشاركين سرد موقف شديد في المدرسة أدّى به إلى السّلوك العدواني.

. دفع كل فرد من أفراد المجموعة للحديث عن ما يلاحظه من آثار و أعراض فسيولوجيّة.

. يشرح الطّبيب التّغيّرات الّتي تحدث في القلب والجهاز التّنفّسي، من خلال الحالات الّتي سردت المواقف.

. يبيّن الطّبيب للمشاركين خطر أعراض الغضب والتّغيّرات الفيسيولوجيّة على الصّحّة العامّة.

. تشارك الباحثة المشاركين في تذكّر الآثار السّيّئة للسّلوك العدواني، وإرتباطها بالعوامل الفكريّة والإنفعاليّة والفيسيولوجيّة.

. تشارك الباحثة من ناحية أخرى المشاركين في تذكّر الآثار الإيجابيّة للتّروّي والتّحكّم بالأفكار والعوامل الفيسيولوجيّة والمشاعر، والإنفعالات، والسّلوك.

. تلخيص الحصّة ليصل المشاركون إلى أنّ النّتائج السّلوكيّة لأفكارهم وإنفعالاتهم مسؤوليّتهم، وهي قرار بأيديهم يتحمّلون عواقبه.

. توجيه انتباه المشاكين إلى مايسمّى بالإسترخاء كعامل مساعد على التّحكّم بالأفكار والمشاعر، والسّلوك

. يرتّب المشاركون للحصّة القادمة مع الطّبيب وأستاذ الرّياضة، للقيام بحركات رياضيّة للإسترخاء العضلي والفكري.

الواجب المنزلي: التّحضير لحصّة الرّياضة، مع مواصلة مراقبة الذّات وكتابة المذكّرات

الجلسة السّادسة:

الزّمن: ساعة

عنوان الجلسة: تعلم كيف تسترخي

أهداف الجلسة:

. ترسيخ فكرة أنّ السّلوك العدواني قرار، المشارك مسؤول عنه.

. ترسيخ فكرة أنّ السّلوك العدواني يمكن التّحكّم به عن طريق التّحكم بالعوامل الفكريّة والفيسيولوجيّة السّابقة والمصاحبة له.

. تعلم التّحكم الإرادي في عضلات الجسم المشدودة ، ودقّات القلب، والمشاعر.والأفكار.

. نوع الجلسة : جماعية .

. **الفنّيّات المستخدمة في الجلسة:**

. الإصغاء الإيجابي، الحديث الذّاتي الإيجابي، الإسترخاء

الإجراءات المتبعة في الجلسة :

. مراجعة خلاصة الحصّة السّابقة

. التّذكير بالهديّة الكبرى (بطاقة سفير)

. تطبيق البرنامج جماعيا (برنامج الاسترخاء المتّبع من إعداد ابراهيم عبد الستار، 1994). وهو كالتالي :

تدريب على الاسترخاء العضلي بطريقة منظمة

فيما يلي نموذج للتدريب العضلي أخذناه من مصادر متعددة لأنه يجمع مزايا كثير من الطرق من ناحية:

. استلق الآن على أريكة مريحة أو كرسي أو سرير و في وضع مريح لجسمك كله بقدر استطاعتك أغمض عينيك و أصغ إلي ، سأنبهك لبعض الإحساسات أو التوترات في جسمك و سأبيّن لك بعدها أنّه باستطاعتك أن تقلل منها و أن تتحكّم فيها. جميل !

. أنّ جسمك الآن لا يزال في وضعه المريح و لا تزال عيناك مغمضتان في استرخاء لطيف (لحظة صمت) وجّه انتباهك إلى ذراعك اليسرى أولا : كل انتباهك الآن و تركيزك على ذراعك اليسرى الذراع اليسرى بشكل خاص ، أغلق راحة يدك اليسرى. أغلقها بإحكام و قوة(لحظة صمت) لاحظ أنّ

عضلات يدك الآن و عضلات مقدمات الذراع اليسرى تنقبض و تتوتر و تشتد ، انتبه لهذا التوتر و الشد.لاحظه.

. و الآن دع هذا. افتح يدك اليسرى و ارخها و ضعها على مكان مريح على مسند الأريكة أو وسادة و لاحظ الفرق بين ما كانت عليه من شد و توتر و ما هي عليه الآن من استرخاء(عشر ثواني صمت).

. و الآن مرة أخرى كرّر ذلك: اغلق راحة يدك اليسرى بإحكام و قوة و لاحظ التوتر و الشد من جديد . لاحظه ثم من جديد دع هذا كله . افتح يدك اليسرى و دعها في وضعها المريح و لاحظ ما كانت عليه من توتر و ما هي عليه الآن من استرخاء (عشر ثواني صمت).

. لنتّجه الآن ليدك اليمنى. وهكذا حتى يتم إسترخاء باقي عضلات الجسم(للتّفصيل العودة إلى عبد السّتّار إبراهيم 1994)

. جميل إنّك قد أخذت قسطا وافيا من الاسترخاء الآن، و سأعدّ تنازليا من خمسة إلى واحد و عندما أصل إلى واحد ستفتح عينيك و تجلس في نشاط هادئ 5، 4، 3، 2، 1، عيناك مفتوحتان وأنت الآن في كل يقظة و في كامل نشاطك دون قيود.

. ترك فرصة للمشاركين لإبداء إنطباعاتهم عن الإسترخاء.

. دعوة المشاركين لأخد قسط من الرّاحة بين كل نشاط وآخر خلال جلسات البرنامج

واجب منزلي: يطلب من أفراد المجموعة أن يجعلوا أخذ قسط من الرّاحة للتّأمل والإسترخاء عادة تكرّر للمحافظة على هدوءهم في المواقف المثيرة ، وتسجيل ملاحظاتهم عن قبل وبعد الإسترخاء.

الجلسة السابعة:

الزمن: ساعة

عنوان الجلسة: تعديل السّلوك المعرفي

أهداف الجلسة:

. التّدريب على الحديث الإيجابي مع الذّات

. التّدريب على التّحكّم في الأفكار وتوجيهها

. التّدريب على تقبّل الذّات وتقبّل الآخرين

. التّدريب على التّعزيز الذّاتي الإيجابي(المكافأة الذّاتيّة)

أسلوب الجلسة: جماعي.

الفنّيّات المستخدمة في الجلسة:

. الحوار السّقراطي. المراقبة الذّاتيّة. إختبار الدّليل، الحوار الذّاتي الإيجابي، لعب الدّور

. الإجراءات و الخطوات المتبعة في الجلسة:

. مراجعة الإسترخاء مع التّلاميذ

. مساءلة التّلاميذ عن يدور في أذهانهم حول الأساتذة، الزّملاء، المدرسة، الذّات.

. مطالبة التّلاميذ بأن يسجّل كل واحد منهم أفكاره حول العناصر الأربعة على ورقة.

. مطالبة كل تلميذ بفرز أفكاره من الأهم عنده إلى الأقل أهمّيّة

. يعرض كل تلميذ أفكاره.

. إختبار الدّليل حول الأفكار اللاّعقلانيّة المتشابهة لدى المشاركين

. مناقشة الأفكار وفرزها، ومحاولة توضيح الأفكار غير العقلانيّة.

. عرض شريط تلفزيوني لتّلاميذ في مدرستهم، يتفاعلون بشكل ايجابي وممتع مع أساتذتهم.

. مناقشة ماجاء في الشّريط من أفكار إيجابيّة عن سلوك التّلاميذ مع أساتذتهم.

. تحديد السّلوكيّات الإيجابية لدى التّلميذ في الشّريط.

. التدريب على السّلوكيّات الإيجابية عن طريق التّمثيل لدور التّفاعل بين الأستاذ والتّلاميذ.

و بين التّلاميذ بعضهم البعض

. تبثّ في أذهان التّلاميذ فكرة أنهم مجموعة سفراء لأقسامهم وهذا المنصب يتطلّب الالتزام باستمرار ممارسة السّلوكيات الإيجابية التّي تمّ تعلّمها.

واجب منزلي: استمرار التّدرّب على دور السّفير، وتشجيع الذّات على الاستمرار بالكلام الايجابي معها عن القدرة على الاستمرار، وبصوت عالي.

مواصلة مراقبة الذّات عن طريق التّسجيل على الجدول الآتي:

الموقف المولّد للعدوان	الفكرة اللاّعقلانية	القدرة على استبدالها بفكرة عقلانيّة من 0إلى 100

الجلسة الثّامنة:

الزمن: ساعة

عنوان الجلسة: تعديل السّلوك المعرفي

أهداف الجلسة:

. تعلّم مواجهة المشكلة بدل الهروب من ذلك إلى الغضب والسّلوك العدواني

. التّدريب على تحديد المشكلة.

. التّدريب على جمع المعلومات الكافية لفهم المشكلة

. التدريب على التخطيط لوضع الحلول ، و الفروض الممكنة لمواجهة المشكلات المولدة للعدوان.

. تعلم طرح بدائل الحلول (الخطط البديلة)

. **أسلوب الجلسة:** جماعي

الفنّيّات المستخدمة في الجلسة:

الحوار السّقراطي، الإستكشاف الموجّه، الحوار الذّاتي الإيجاب

الإجراءات المتبعة في الجلسة:

. مراجعة الواجب المنزلي

. دعوة المشاركين لتحديد مواقف في المدرسة يواجهونها بسلوك عدواني.

. مناقشة الموقف للوصول إلى تحديد المشكلة المؤدّية إلى السّلوك العدواني

. يشارك كل فرد في المجموعة في تحديد المشكلة على حده.

. يعبّر كل تلميذ عن موقفه من المشكلة إن واجهته، للتّوصل أن الهروب من المشكلة لايشكلّ حلاّ إطلاقا.

. توجيه انتباه المشاركين إلى أنّه يمكن حل المشكلة بطرق أخرى

. التدريب على اقتراح حلول للمشكلة مع التّركيز على استخدام التّقنيات السّابقة التي تعلّموها(استرخاء، ووقف الأفكار اللاعقلانية المصاحبة لمثير المشكلة ، قصد فتح المجال للتفكير المنطقي الذي تتطلبه تقنية حل المشكلة .

. مناقشة الحلول لاختيار الحلّ الأنسب للمشكلة ، وحلول بديلة لاقتصاد الوقت والجهد.

الطلب من أفراد المجموعة الاستمرار في تدوين أهم المشكلات التي تعترضهم في حياتهم اليومية و تسبب لهم العدوان ، و تحديدها تحديدا واضحا و دقيقا ، و إيجاد الحلول و البدائل ، و تطبيقها كواجب منزلي .

الجلسة التّاسعة:

الزمن: ساعة.

عنوان الجلسة: التّحصين التّدريجي ضدّ الضّغوط (المواقف المسبّبة للسّلوك العدواني)

أهداف الجلسة:

. إكتساب المشاركين طرق الحوار الهادئ والبنّاء مع الآخرين.

. اكتشاف القدرة على خدمة الآخرين، ومشاركتهم الآفكار والمشاعر

. التفاعل الإيجابي مع الزّملاء والأساتذة .

. اكتشاف القدرة على القيام بدور سفير القسم بطرق مختلفة .

أسلوب الجلسة: جماعي.

الفنّيّات المستخدمة في الجلسة:

. التّخيّل الموجّه، لعب الدّور، الحديث الذّاتي الإيجابي

الإجراءات المتبعة في الجلسة:

. عرض صور ودعوة التّلاميذ لتأمّلها

. إعطاء مهلة للتّلاميذ لمطالعة الصّور

. دعوة التّلاميذ للتّعبير الحر عمّا تمّ اكتشافه من الصّور

. مناقشة المواقف الثّلاثة

. دعو التّلاميذ لتخيّل كل موقف وهو يحدث معه

. تحديد أشدّ المواقف عليه

. التّحاور مع المشاركين في الأسباب الّتي تجعل الموقف شديدا لدرجة أن يؤدّي إلى السّلوك العدواني.

. دعوة المشاركين إلى تخيّل الموقف وهم يسلكون بطريقة معاكسة إيجابيّة.

. مناقشة النّتائج، والمقارنة بين نتائج السّلوك الأوّل ونتائج السّلوك الثّاني

. لعب الدّور في المواقف الثّلاثة بدءا بأقلّها حدّة، مع ممارسة المراقبة الذّاتيّة، والحوار الإيجابي مع الذّات

. الواجب المنزلي: المراقبة الذّاتيّة، ومواصلة تسجيل المواقف الّتي تحدث في المدرسة وكيف تمّ مواجهة الضّغوط .

الجلسة العاشرة

الزمن: 45د

عنوان الجلسة: التّحصين التّدريجي ضدّ الضّغوط

أهداف الجلسة:

مواصلة أهداف الجلسة السّابقة مع مواقف جديدة

الفنّيّات المستخدمة في الجلسة:

لعب الدّور، الحوار الذّاتي الإيجابي، التّخيّل الموجّه

الإجراءات المتبعة في الجلسة:

. مراجعة الواجب المنزلي للحصّة السّابقة لمعرفة مدى الالتزام في التّطبيق، ومدى التّقدّم في الإنجاز.

. يطالب التّلاميذ بتذكّر موقف سبب إثارة العدوان لديهم و يعطي كل تلميذ فرصة استرجاع الأفكار اللّاعقلانيّة التّي كانت تحثّه على السّلوك العدواني، وكيف تمكّن من تبديلها بأفكار عقلانيّة، وما الحديث الإيجابي الذّي حدّث به نفسه ليتمكّن من ذلك.

. تمثيل عدّة مواقف ، ثمّ مناقشة النّتائج

. يقوم كل تلميذ من المجموعة بتمثيل مجموعة من السّلوكيات التّي تعزّز دوره كسفير وتمّ التّدرّب ك (التّسامح، التماس الأعذار للغير، البعد عن المجادلة والمشاحنة، تقبّل مشاركة الغير في بعض المواقف والأعمال..).

. يشترك تلاميذ المجموعة مع الباحثة في تصحيح الأخطاء.

. تعزيز ايجابي للتّلاميذ وتشجيعهم على الإستمرار في الإنجاز

. تلخيص ماجاء في الحصّتين التّاسعة والعاشرة.

. تنبيه المشاركين إلى أنّ البرنامج شارف على نهايته

. واجب منزلي: التّركيز على مجموعة من الجمل الإيجابية مثل أنا متسامح، أنا شجاع يمكنني التّحكّم في غضبي، وتلقينها للذّات والحرص على ممارستها في المواقف.

الجلسة الحادية عشر:

. الزمن : 45د

. عنوان الجلسة : تقويم البرنامج

أهداف الجلسة :

. التّعرّف على رأي المشاركين في البرنامج

. التّعرّف على درجة إستفادة المشاركين من البرنامج أو العكس

. يحدّد المشاركون الجلسات الّتي أثّرت فيهم والجلسات الّتي لم يستفيدو فيها.

. يحدّد المشاركون المهارات الّتي تدرّبو عليها بشكل كافي وتلك الّتي لم يتدرّبو عليها بشكل كافي

. التّحضير لجلسة إنهاء البرنامج

أسلوب الجلسة: جماعي

الإجراءات المتبعة في الجلسة:

. مراجعة الواجب المنزلي

. التّحاور حول مختلف المواقف الّتي يمكن أن تسبّب السّلوك العدواني في المدرسة كدفع من طرف أحد الزّملاء، نهر من أستاذ، مباراة رياضيّة تنافسيّة إلى آخره.

. مراجعة المهارات الّتي تساعد في الحول دون السّلوك العدواني

. تقديم إستمارة تقييم للبرنامج لكل مشارك

. شرح طريقة الإجابة على الإستمارة

. إعطاء وقت كافي للمشاركين للإجابة على الإستمارة

. تقديم الشّكر للمشاركين، وإعلان عن الجلسة القادمة كجلسة ختاميّة للبرنامج.

. نموذج لإستمارة التّقييم:

إسم المشارك/المشاركة (اختياري).....:

من واقع مشاركتكم في هذا البرنامج الإرشادي، المطلوب منكم وضع علامة (x) أمام الإجابة المناسبة

1. بيئة الإرشاد:

الموضوع	ممتاز	جيد	وسط	دون الوسط
التجهيزات المكانية				
الجدول الزمني				
الخدمات و الحوافز				

2. محتوى النشاطات الإرشاديّة

الموضوع	ممتاز	جيد	وسط	دون الوسط
محتوى النشاطات والمهارات وملاءمتها للمشاركين				
الأسلوب الجماعي				
مستوى المشاركة في المناقشة والحوار				

. ما هي نقاط القوة في هذا البرنامج الإرشادي ؟

_____

_____

_____

_____

. ما هي نقاط الضعف في هذا البرنامج الإرشادي ؟

_____

_____

_____

_____

. ما هي الجوانب من المشكلة التي لم يتطرق إليها هذا البرنامج الإرشادي أو لم تنل القدر الكافي من التناول ؟

_____

_____

_____

_____

. ما هي مقترحاتكم لتحسين الأنشطة و البرامج المستقبلية؟

_____

_____

_____

الجلسة الثّانية عشر

تمّ فيها لقاء التّلاميذ برفقة الفريق الإرشادي، وشكرهم على المشاركة في البرنامج ، وشكر أولياءهم وأساتذتهم، وحث التّلاميذ على المواظبة ومواصلة ماتعلّموه في البرنامج، بمساعدة أساتذتهم، والسّيّد المدير، والمرشدين المشرفين عليهم.

كما تمّ تقديم هدايا للتّلاميذ المشاركين، وإعلامهم أنّه يمكنهم الإحتفاظ ببطاقاتهم التّعريفيّة كسفراء، لتذكّرهم دائما بالبرتامج، والمهارات الّتي تعلّموها.

الجلسة الثّالثة عشر

بعد حوالي شهرين ونصف من نهاية البرنامج ، تمّت زيارة مجموعة المشاركين، ومجموعة الأساتذة والمرشدين التّربويين المتابعين لهم، وقد طلب من المرشدين وكذا الأساتذة تقييم مدى التّحسّن من عدمه في سلوك التّلاميذ المشاركين في البرنامج، كما تمّ تقديم مقياس السلوك العدواني للتلاميذ لامشاركين للإجابة عليه.

في آخر الجلسة قدّمت الباحثة من جديد شكرها للمشاركين وللإدارة، والأساتذة والمشرفين التّربويين على مشاركتهم العمل في البرنامج الإرشادي.