جامعة وهران2 –محمد بن احمد

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التربية

تخصص: إرشاد وتوجيه

فعالية برنامج إرشادي نفسي في التخفيف من العنف المدرسي

– دراسة شبه تجريبية بثانوية احمد بن بله بوادي ارهيو– ولاية غليزان

إعداد السيد:

العبادية عبدالقادر

لجنة المناقشة

الأستاذ الدكتور: تيلوين حبيب	رئيسا	جامعة وهران2
الدكتور: بولجراف بختاوي	مشرفا ومقررا	جامعة وهران2
الدكتورة: ياسين أمينة	عضوا مناقشا	جامعة وهران2
الأستاذ الدكتور: بوغازي الطاهر	عضوا مناقشا	جامعة تلمسان
الدكتور: فلوح احمد	عضوا مناقشا	المركز الجامعي–غليزان
الدكتور:بشير بويجرة رشيد	عضوا مناقشا	جامعة مستغانم

السنة الجامعية: 2017-2018

فهرس المحتويات

الرقم	المحتوى	الصفحة
01	كلمة شكر وتقدير	
02	فهرس المحتويات	
03	ملخص الدراسة	
04	قائمة الجداول	
05	مقدمة	

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

06	إشكالية الدراسة	
07	فرضيات الدراسة	
08	أهمية الدراسة	
09	أهداف الدراسة	
10	التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة	

الجانب النظري

الفصل الثاني: العنف و المدرسي

11	تمهيد	
12	مفهوم العنف	
13	العنف و بعض المفاهيم المشابهة له	
14	النظريات المفسرة للعنف	
15	مفهوم العنف المدرسي	
16	مظاهر العنف المدرسي	
17	أنواع العنف المدرسي	
18	أسباب العنف المدرسي	

19	خلاصة	

الفصل الثالث: الإرشاد النفسي

20	تمهيد	
21	مفهوم الإرشاد النفسي	
22	الفرق بين الإرشاد النفسي والعلاج النفسي	
23	طرق الإرشاد النفسي	
24	أهداف الإرشاد النفسي	
25	النظريات الإرشادية النفسية	
26	خلاصة	

الفصل الرابع: البرامج الإرشادية

27	تعريف البرنامج الإرشادي	
28	الحاجة إلى البرنامج الإرشادي	
29	خدمات الإرشاد النفسي	
30	الأسس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي	
31	نماذج من البرامج الإرشادية	
32	خلاصة	

الفصل الخامس: الدراسات السابقة

33	تمهيد	
34	الدراسات العربية	
35	التعقيب على الدراسات العربية	
36	الدراسات الأجنبية	
37	تعقيب على الدراسات الأجنبية	
38	خلاصة	

الجانب التطبيقي

الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

39	تمهيد	
40		
41		
42		
43		
44		

.....138

زمان ومكان الدراسة الاستطلاعية.....138

عينة الدراسة الاستطلاعية و مواصفاتها.....139

أدوات الدراسة الاستطلاعية.....142

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.. 144

ثانيا: الدراسة الأساسية.....151

تمهيد.....151

زمان ومكان الدراسة الأساسية.....115

عينة الدراسة الأساسية و مواصفاتها.....151

أدوات الدراسة الأساسية. 154

خصائص العينة التجريبية.....158
التطبيق الميداني للبرنامج الإرشادي.....163
خلاصة.....176

الفصل السادس: عرض و مناقشة نتائج الفرضيات

عرض النتائج المتعلقة بالفرضيات.....177
عرض نتائج الفرضية الأولى.....156
عرض نتائج الفرضية الثانية.....157
عرض نتائج الفرضية الثالثة.....160
عرض النتائج المتعلقة بالبرنامج الإرشادي.....184

الفصل السابع: تفسير نتائج الفرضيات

تفسير نتائج الفرضية الأولى.....186
تفسير نتائج الفرضية الثانية.....209
تفسير نتائج الفرضية الثالثة.....210
اقتراحات و توصيات.....212
خاتمة.....213
قائمة المراجع.....215
قائمة الملاحق.....223

ملخص الدراسة:

تناولت الدراسة الحالية موضوع العنف المدرسي لدى، حيث جاء عنوانها كالتالي: فعالية برنامج إرشادي نفسي في التخفيف من العنف المدرسي– دراسة شبه تجريبية بثانوية بن بلة بوادي ارهيو .

اعتمدت الدراسة المنهج الشبه التجريبي من خلال وضع مجموعتين تجريبية وضابطة، وبعد الدراسة الميدانية و تطبيق البرنامج الإرشادي بما حاء فيه من تقنيات وجلسات، أثبتت النتائج إلى حد ما فاعلية البرنامج الإرشادي الحالي في خفض السلوك العنيف لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

Résumé de l'étude :

L'étude a abordé la question de la violence scolaire des élèves dans l'enseignement secondaire, où le titre est venu comme suit: l'efficacité des programmes de soutien psychologique pour atténuer la violence scolaire– étude quasi–expérimentale au lycée Ben Bella a Oued Rhiou.

L'étude a adopté une approche semi–expérimentale par le développement de groupes expérimentaux et un officier, et après l'étude sur le terrain et l'application du programme indicatif, y compris H dans lequel des techniques et des séances, les résultats se sont avérés dans une certaine mesure l'efficacité du programme indicatif actuel pour réduire les comportements violents chez les élèves du groupe expérimental par rapport au groupe du control .

Abstract :

The study addressed the issue of student school violence in secondary education, where the title came as follows: the effectiveness of psychological support programs to alleviate the school violence – quasi–experimental study in secondary school in Oued Rhiou.

The study adopted a semi–experimental approach through the development of experimental groups and an officer, and after the field study and the application of the indicative program, including H in which techniques and sessions, the results are obtained. the effectiveness of the current indicative program to reduce violent behavior among students in the experimental group compared to the control group has been shown to some extent.

قائمة الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس	125
02	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير السن	126
03	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المستوى التعليمي للوالدين	126
04	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب مهنة الوالدين	127
05	الدرجات الكبرى و الدرجة الصغرى التي يمكن الحصول عليها على محاور مقياس العنف المدرسي و المقياس ككل	129
06	نسبة الاتفاق بين المحكمين حول فقرات المقياس	130
07	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة و المحور الثاني الذي تنتمي إليه	131
08	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة و المحور الثاني الذي تنتمي إليه	132
09	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة و المحور الرابع الذي تنتمي إليه	133
10	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة و المحور الخامس الذي تنتمي إليه	134
11	معاملات الارتباط بين درجات كل محور و الدرجة الكلية للمقياس	135
12	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس	138
13	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السن	138
14	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الشعبة التعليمية	139
15	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى التعليمي للوالدين	139
16	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب مهنة الوالدين	140
17	جلسات البرنامج الإرشادي	142
18	درجات أفراد العينة التجريبية على كل محور من محاور مقياس العنف المدرسي والدرجة الكلية على المقياس	144
19	توزيع أفراد عينة الدراسة التجريبية حسب متغير السن	145
20	توزيع أفراد عينة الدراسة التجريبية حسب الشعبة التعليمية	146
21	توزيع أفراد عينة الدراسة التجريبية حسب المستوى التعليمي للوالدين	146

22	توزيع أفراد عينة الدراسة التجريبية حسب مهنة الوالدين	147
23	الفرق بين درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس العنف المدرسي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي	156
24	الفرق بين درجات العينة الضابطة و التجريبية على مقياس العنف المدرسي لصالح القياس القبلي	157
25	الفرق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية و الضابطة على مقياس العنف المدرسي لصالح القياس البعدي	157
26	استجابات أفراد المجموعة التجريبية حول الجلسة الأولى	163
27	استجابات أفراد المجموعة التجريبية نحو الجلسة الثانية	164
28	استجابات أفراد المجموعة التجريبية للجلسة الثالثة	167
29	استجابات أفراد المجموعة التجريبية للجلسة الرابعة	168
30	يبين استجابات أفراد المجموعة من حيث التعرف على الأفكار العقلانية وغير العقلانية	170
31	تقييم أفراد المجموعة التجريبية للجلسة السابعة	171
32	استجابات أفراد المجموعة التجريبية للجلسة الثامنة	172
33	استجابات أفراد المجموعة التجريبية للجلسة التاسعة	174
34	استجابات أفراد المجموعة التجريبية للجلسة العاشرة	175
35	استجابات أفراد المجموعة التجريبية للجلسة الحادي عشر	176
36	استجابات أفراد المجموعة التجريبية للجلسة الثانية عشر	178

الجانب النظري

الجانب التطبيقي

مقدمة:

تعول الدول مهما كانت درجة تقدمها و مهما اختلفت ثقافاتها وديانتها على العنصر البشري في تحقيق النمو و الإقلاع الحضاري و بناء مجتمعات قادرة على الصمود والتحدي وإنتاج التكنولوجيا التي أصبحت تطبع حياة الكثير من الناس، وعلى الرغم من التطور التقني الذي عرفته البشرية في القرون الأخيرة إلا انه لم يمنع من ظهور بعض المشاكل التي تعيق في بعض الأحيان عجلة التقدم، و عليه يجب أن ننظر بعين الاهتمام إلى العوامل التي تعترض الإنسان و تجعله ينحرف عن مساره الفطري في علاقاته و تعاملاته مع غيره ، كممارسة العنف ضدهم و التي أصبحت مشكلة تعاني منها المجتمعات على اختلاف ثقافاتها و دياناتها ودرجة تطورها أو تخلفها، و لعل من ابرز العوامل التي أسهمت بشكل معين في إشاعة ثقافة العنف و تعظيمها وعملت على توسيع الهوة بين الأفراد والجماعات وحتى الدول والحكومات التي تعتبر العنف حلا لبعض المشاكل مع دول أخرى و تستعمله ضدها كل هذا رفع من نسبة العنف بين الناس في البيئة والواحدة رغم أن الجميع عمل على نبذه ومحاربته بشتى الطرق.

فالعنف في مفهومه هو إيذاء الغير سواء باليد أو اللسان، وتكون عملية الإيذاء إما فردية أو جماعية، وعليه فالعنف ظاهرة لا يمكن عزلها عن الظواهر الاجتماعية الأخرى موجودة في كل المجتمعات و الدول مرتبطة بالإنسان لم تسلم منها لمؤسسات الاجتماعية على اختلاف أدوارها بداية من الأسرة والشارع و الملاعب و المدارس وغيرها، فمنذ القدم عرفت المجتمعات على اختلاف ثقافاتها و دياناتها المدرسة وأعطتها قيمة كبيرة و أولتها مهمة تعليم النشء و تربيته على القيم الاجتماعية، فهي تعتبر المؤسسة الثانية بعد الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية و التي تكسب الفرد قيما اجتماعية و دينية و تربوية وأخلاقية، بل وهي تعمل جنبا إلى جنب مع الأسرة لإتمام عملية التنشئة الاجتماعية، و لكن في ظل التغيرات الاجتماعية التي عرفتها المجتمعات البشرية في كل أرجاء العالم و خاصة في السنوات الأخيرة أصبحت عرضة لمشكلة العف، كيف لا و المدرسة منظومة و مؤسسة اجتماعية لا يمكن أن تكون بمعزل عن الذي يدور حولها بحيث تعتبر جزءا من المحيط الثقافي و

السياق الاجتماعي و السياسي الذي يتسع باتساع الثورة التكنولوجية و الاتصالية و الإعلامية (بن دريدي احمد،2008: 5)، فالتلميذ بحاجة إلى الشعور بالأمان في المدرسة حتى يستطيع الاستيعاب و التعلم وهي المكان الذي يقضي فيه وقتا معتبرا من حياته، كما يجب أن تكون بيئة آمنة كذلك للمدرسين ومن يعملون فيها حتى يقومون بعملهم على أفضل فحين يصبح المدرس بحكم احتكاكه بالتلاميذ و قربه منهم محل اعتداء أي كان نوعه من قبلهم و حين يقوم التلميذ بتخريب ممتلكات المدرسة ويعتدي لفظيا و جسديا على زملائه و على الإداريين و على ممتلكاتهم هنا تضطرب العلاقات و يفقد الأمان وتصبح المدرسة مجالا للصراع بين التلميذ وغيره من الزملاء و المدرسين والإداريين و يكون التلميذ هو السبب في ذلك .

إن العنف المدرسي مشكلة تعيق المدرسة عن أداء مهامها التي وجدت لأجلها، و العنف المدرسي مشكلة عالمية لا يكاد أي مجتمع أن يخلو منها، ففي الجزائر مثلا يرجع المجلس الوطني الاقتصادي و الاجتماعي(الكناس) أسباب تنامي العنف المدرسي إلى:

- ضعف النسق التربوي.
- التغيب و الإخفاق المدرسي.
- خلل في الاندماج الاجتماعي.
- تحضر غير مراقب.
- الأزمة الاقتصادية و التحول المختل نحو اقتصاد السوق.
- تزايد الفقر خاصة لد ى الفئات الضعيفة الدخل.(بن دريدي احمد،2008:ص 4).

كما تشير وزارة التربية والتعليم في اليابان إلى وقوع 10585 حادثة عنف في المدارس سنة 1996، أي بزيادة قدرت ب: 20% عن السنة التي سبقتها عام 1995 ، وخلال عام 1997 وقعت 1300 حادثة بين التلاميذ و أساتذتهم، وفي أوروبا عقد الاتحاد الأوروبي ندوة حول الأمن العنف

المدرسي سنة 1997 اعترف بخطورة انتشار المشكلة و تزايد العنف في المدارس الأوروبية، أدى إلى تكوين لجان أوروبية مشتركة خاصة بدراسة الموضوع ضمت كل من فرنسا و بريطانيا و ألمانيا و بلجيكا لإيجاد حلول لمشكلة اعنف داخل المدارس الأوروبية، و في الولايات المتحدة الأمريكية تمت دراسة اعتمدت على فحص الحوادث التي وقعت داخل المدارس أو بالقرب منها، توصلت إلى إن 65% من ضحايا العنف المدرسي هم تلاميذ، 01% معلمين أو إداريين بالمدرسة، 83% من الإصابات القاتلة والانتحار وقعت داخل الحرم المدرسي من الذكور، 36 من تلك الحوادث وقعت بجوار المدرسة ، وقعت في 25 ولاية أمريكية في مدارس ابتدائية وثانوية ومن مختلف الأعمار(الخميسي، 2002:ص106)، هذه الأرقام تدل على خطورة المشكلة و تزايدها بوتيرة ملفتة للنظر وبشكل أصبح يهدد استقرار المدرسة و سلامة العاملين فيها خاصة إذا كان العنف صادرا من التلميذ نحو زملائه وأقرانه و نحو معلميه ونحو الإداريين العاملين في المدرسة وتخريب ممتلكات مدرسته.

فهذه الحال تعبر عن وضعية غير طبيعية في الجو المدرسي يتطلب المعالجة والتدخل السريع والفعال و بشكل موضوعي دون اتهام طرف معين بل تشارك فيه جميع الأطراف و المؤسسات الأخرى، هنا كان لزاما التدخل العاجل من خلال تسخير خدمات الإرشاد النفسي لما يحققه من خدمات تحسيسية ووقائية وعلاجية في بعض الأحيان و ذلك من خلال تطبيق برنامج إرشادي نفسي متكامل يعتمد على التقنيات الإرشادية المعروفة في الإرشاد النفسي، فالإرشاد النفسي هو عملية منظمة ومخططة مبنية على أسس علمية يهدف إلى مساعدة الأفراد على تجاوز مشكلاتهم و فهمها والعمل على تغييرها أو التكيف معها كما يساعدهم أيضا على تكوين صورة ايجابية عن ذواتهم و يساهم في تقوية نقاط القوة و الكشف عن نقاط الضعف ومعالجتها.

الإرشاد النفسي عملية فنية مهمة لكل عضو في المدرسة إذا ما أراد الانتفاع منها وكذلك يساهم الجميع في تقديمها، فمشكلة العنف المدرسي مشكلة معقدة ومتعددة الأسباب و لهذا ينبغي تدخل الجميع و تكاثف الجهود للتخفيف من تأثيرها السلبي على المدرسة و المجتمع ككل.

و الدراسة الحالية جاءت مقسمة إلى الأقسام التالية:

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة و ضم إشكالية الدراسة و فرضياتها و الهدف من الدراسة و أهمية الدراسة والتعريفات الإجرائية للمفاهيم .

و الجانب النظري من الدراسة ضم الفصول التالية:

الفصل الثاني: تضمن العنف و العنف المدرسي و اشتمل على العناصر الآتية: مفاهيم عن العنف وبعض المفاهيم المشابهة له و النظريات المفسرة له وضم أيضا العنف المدرسي و التعاريف المختلفة له ومظاهره وأنواعه وأسبابه.

الفصل الثالث: تضمن الإرشاد النفسي و المفاهيم المختلفة عنه ونظرياته.

الفصل الرابع: و تضمن البرامج الإرشادية من حيث التعريف بها

أما الجانب التطبيقي فاحتوي على فصلين هما كالآتي:

الفصل الخامس: ضم الإجراءات المنهجية للدراسة و ضمت الدراسة الاستطلاعية و الدراسة الأساسية

الفصل السادس: تضمن وعرض النتائج المتعلقة بالفرضيات.

الفصل السادس:ضم تفسير ومناقشة نتائج الفرضيات وإثباتها.

الفصل الأول:

– الإطار العام للدراسة

– إشكالية الدراسة

– فرضيات الدراسة

–أهمية الدراسة

– أهداف الدراسة

– التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة

1- إشكالية البحث:

العنف مشكلة موجودة في كل المجتمعات وعبر العصور ومتواجدة بتواجد الإنسان، هذه المشكلة التي تمس المجتمع بكل مؤسساته من الأسرة إلى الشارع و المدرسة ، وما يشغل المربين حاليا العنف المدرسي فكثيرا ما نسمع عن أو نقرا في الجرائد عن تلميذ اعتدى بالضرب على مدرسه أو مجموعة طلبة اعتدوا على مدرسيهم، ناهيك عن السب والشتم و السخرية والاستهزاء التي يتعرضون لها في الكثير من الأوقات ، إضافة إلى الأحداث التي يقوم بها الطلبة ضد بعضهم البعض بحيث يعتدي فرد على زميله أو مجموعة على فرد أو مجموعة على مجموعة داخل المدرسة ويمتد إلى خارجها في كثير من الأحيان ، إضافة إلى الاعتداء على ممتلكات المدرسة من طاولت وكراسي وتكسيرها وتخريبها كذلك الكتابة على جدران الأقسام و تخريبها ، كل هذه السلوكيات أصبحت تؤرق المربين وتعيقهم عن أداء مهامهم بصورة جيدة وتعيق المدرسة كذلك عن أداء مهامها التي وجدت لأجلها وتعبر عن جو غير مقبول داخل المدرسة .

و أما هذا الوضع فان الأرقام والإحصائيات تشير إلى تنامي الظاهرة بشكل ملفت للنظر ، حيث سجل مابين سنتي: 1999و2000، 2300، حالة عنف معنوي مارسها التلاميذ ضد بعضهم البعض و 2273 حالة عنف جسدي، إضافة إلى 1786 حالة عنف ضد الأساتذة (ياسين أمينة، سبتمبر 2008)، كما تشير الدراسات إلى أن هناك أسباب عديدة تؤدي إلى العنف بصفة عامة وفي المدارس بصفة خاصة، فحسب دراسة الشريف سنة 1990 التي تناولت مظاهر العنف لدى الشباب الفلسطيني في قطاع غزة، و شملت عينة تتكون من 215 طالبا و كشفت عن ارتفاع سلوكيات العنف لدى هؤلاء الشباب مقارنة بجمهورية مصر العربية.(احمد عبد الرشيد،2008:ص51)، وكذلك دراسة الشربيني في 1991 التي تناولت دراسة مقارنة نحو العنف في الريف و الحضر و شملت عينة من 308 طالبا و طالبة، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في الاتجاه نحو العنف لصالح الذكور في كل من الريف و الحضر(احمد عبد الرشيد،2008: 51)، ودراسة **ميلر** سنة 1995 والتي تناولت التعرف على الأسباب المؤدية

إلى العنف لدى المراهقين، وقد أجريت الدراسة على عينة تتكون من 306 أفراد من ذكور و إناث و قد توصلت إلى أن أسباب الإقدام على سلوك العنف هي تناول الكحوليات و العقاقير و المخذرات.(احمد عبد الرشيد،2009:ص52)، ودراسة هول سنة1997 و التي هدفت إلى الكشف عن الأسباب المؤدية إلى العنف في المدارس الحكومية، حيث أجريت الدراسة على 50 مراهقا و ممن ينتمون إلى اسر ضعيفة الدخل و كذلك تعرضوا إلى سوء المعاملة الجسدية و النفسية، وقد خلصت الدراسة إلى أن هناك العديد من العوامل التي تؤدي إلى سلوك العف لدى هؤلاء المراهقين الذكور و هذه العوامل تعود إلى الجانب البيولوجي و البيئي(احمد عبد الرشيد،2009: 52) فكثيرا ما نشرت الصحف اليومية عن حالات اعتداء تحدث داخل المدرسة حيث نشرت جريدة الخبر في عددها رقم 8335 للسنة السابعة والعشرين الصادر يوم 19 نوفمبر 2016 مقالا بعنوان سيوف و خناجر داخل المدارس حيث تناولت العنف بين التلاميذ داخل المدرسة نتيجة المشاكل التي حدثت بين سكان احد الأحياء الجديدة في قسنطينة و انتقل ذلك إلى المدرسة بحيث أصبح يشكل خطرا على التلاميذ و على الموظفين فيها.

هذه الأرقام تشير إلى أن المشكلة بلغت حدا غير مقبول وأصبحت تشكل فيه خطرا على المدرسة وعلى من فيها و على المنظومة التعليمية ككل، ولهذا فان الوضعية تستدعي التدخل السريع لإيجاد الحلول العملية للتخفيف منها، فالتلميذ بحاجة إلى التكفل النفسي وتفهم مشكلاته و مساعدته على حلها أو فهمها أو التعايش معها، فهو يعاني مشكلات في الأسرة حيث يفتقد إلى الراحة النفسية ولم تعد توفر له الجو الهادئ بل أصبح يعيش مشاكل الأسرة ويحملها معه أينما حل و خاصة المدرسة ، وفي الشارع أيضا حيث يفتقد إلى المرافق الضرورية التي تتيح له الفرصة لتفريغ شحناته الانفعالية و قضاء وقت الفراغ وممارسة هواياته والتواجد مع أقرانه للترفيه و تغيير الجو بعد ساعات الدراسة إضافة إلى الضغط الذي يعيشه في المدرسة نتيجة لكثرة الدروس والمعاملة السيئة التي يتعرض لها في بعض الحالات من المحيطين به داخلها ، و هنا لا يجد غير المدرسة كفضاء لتفريغ الشحنات الانفعالية التي

تظهر في شكل سلوك عدواني أو عنف مدرسي يكون القائم به التلميذ وتكون المدرسة بكل عناصرها عرضة له.

ومن هنا تظهر الحاجة إلى الإرشاد النفسي الذي يعمل على مساعدة التلاميذ نفسيا وانفعاليا و يمدهم بالكيفية التي تساعدهم على التصرف حيال المشكلات اليومية سواء في المدرسة أو في البيت أو في الشارع، هذا و يعمل المرشدون النفسيون على تبصير التلاميذ بمشكلاتهم و مساعدتهم على حلها و فهمها باستخدام تقنيات الإرشاد النفسي المختلفة المنظمة في شكل برنامج إرشادي مخطط يستفيد فيه المشاركون فيه من جلسات تستخدم فيها تقنيات سيكولوجية مستمدة من نظريات علم النفس الإرشادي و أمام هذه الحال جاءت الدراسة الحالية بعنوان فعالية برنامج إرشادي نفسي في التخفيف من العنف المدرسي بهدف توظيف تقنيات الإرشاد النفسي في التخفيف من المشكلة و كذلك للإجابة على الإشكالية المطروحة التالية:

ما مدى فعالية برنامج إرشادي نفسي في التخفيف من العنف المدرسي ؟

ومنه تطرح التساؤلات التالية الفرعية التالية:

- هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية على درجات مقياس العنف المدرسي لدى أفراد المجموعة التجريبية بين القياس القبلي و القياس البعدي لصاح القياس البعدي ؟.
- هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية على درجات مقياس العنف المدرسي لدى أفراد العينة الضابطة بين القياسين القبلي و البعدي ؟.
- هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية على درجات أفراد العينة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على مقياس العنف المدرسي لصالح المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج ؟.

2- الفرضيات :

للإجابة عن التساؤلات المطروحة تم افتراض الفرضية التالية :

هناك فعالية لبرنامج إرشادي نفسي في التخفيف من العنف المدرسي.

و منه نفترض الفروض الآتية:

– وجود فرق ذو دلالة إحصائية على درجات مقياس العنف المدرسي بين القياسين القبلي و البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية لصاح القياس البعدي.

– عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية على درجات مقياس العنف المدرسي بين القياسين القبلي و البعدي لدى أفراد المجوعة الضابطة.

– وجود فرق ذو دلالة إحصائية على درجات مقياس العنف المدرسي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصاح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

3 –أهمية الموضوع:

تكمن أهمية الدراسة في كون أنها من الدراسات التجريبية التي تناولت خفض العنف المدرسي لدى تلاميذ الطور الثانوي، وتكمن أهميتها أيضا في استخدام برنامج إرشادي للتخفيف من المشكلة ، كما كان من نواتج الدراسة الخروج بأداة لقياس سلوك العنف المدرسي يمكن الاستفادة منها في البحوث والدراسات مستقبلا.

4 – أهداف الموضوع :

– توظيف استراتيجيات و تقنيات و نظريات الإرشاد النفسي في وضع برنامج إرشادي نفسي و إعداده.

– صميم برنامج إرشادي نفسي يتلاءم مع تلاميذ المرحلة التعليمية الثانوية.

– التحقق من فاعلية البرنامج الإرشادي النفسي المعد للتخفيف من العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

5– التعريف الإجرائي للمفاهيم:

– **الفعالية:** هي أي نشاط يؤثر على الفرد عن طريق البرنامج الإرشادي والمتضمن جلسات وتقنيات مستمدة من نظريات سيكولوجية ، وهذا التأثير يكون على سلوك الفرد يظهر بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج على العينة التجريبية.

– **العنف المدرسي** : هو كل سلوك سواء كان لفظيا أو جسديا الغرض منه إلحاق الأذى بالغير وبالنفس وبالمدرسة والعاملين فيها ، ويمكن الاستدلال عليه بحصول أفراد عينة الدراسة على درجة

مرتفعة على مقياس العنف المدرسي بكامل محاوره، و أن كل شخص من عينة الدراسة تحصل على درجة تقدر ب:65 درجة فأكثر على المقياس يعتبر شخصا لديه عنف مدرسي.

– **البرنامج الإرشادي:** هو جملة الجلسات التي يجريها الباحث مع أفراد العينة التجريبية بعد استخراجها بواسطة مقياس العنف المدرسي، يكون على شكل جلسات تطبق فيها تقنيات الإرشاد النفسي المستمدة من نظريات علم النفس و طرقه الإرشادية بشكل منظم ومخطط.

– **العينة التجريبية:** هم الأفراد الذين تحصلوا على درجات عالية على مقياس العنف المدرسي و الذين سوف يخضعون للبرنامج الإرشادي.

–**العينة الضابطة:** هم الأفراد الذين لم يتعرضوا للبرنامج الإرشادي لكن لديهم سوك عنيف في المدرسة من خلال درجاتهم العالية على مقياس العنف المدرسي.

–**القياس القبلي:** هو العملية التي يطبق فيها مقياس العنف المرسي على عينة الدراسة قبل البدء في تطبيق البرنامج قصد استخراج العينة التي تخضع للبرنامج الإرشادي.

–**القياس البعدي:** هو العملية التي يتم بها التأكد من فعالية البرنامج الإرشادي بعد تطبيق مقياس العنف المدرسي على العينة التجريبية مرة ثانية .

الفصل الثاني:

العنف المدرسي

- تمهيد
- مفهوم العنف
- العنف و بعض المفاهيم المرتبطة به
- النظريات المفسرة اللعنف
- مفهوم العنف المدرسي
- مظاهر العنف المدرسي
- أنواع العنف المدرسي
- أسباب العنف المدرسي
- خلاصة

تمهيد: يعتبر العنف سلوكا ايذائيا، ومهما كان نوعه فهو سلوك غير مقبول في كل المجتمعات على اختلاف تطورها، عبر العصور و في مختلف الثقافات حيث يرفضه الجميع ولا يميل إليه، غير أن المجتمعات البشرية تلجا إليه بصورة كبيرة.

1-مفهوم العنف:

تختلف مفاهيم العنف من عالم لأخر ومن ثقافة لأخرى ومن مجتمع لآخر حسب استخدامات الكلمة، ومن هنا لا يمكن الاتفاق على معنى واحد للعنف، و لكن قبل ذلك نذكر التعريفات التالية:

-**تعريف العنف لغة:** العنف كلمة جذرها الثلاثي عنف، فيقال عنف به وعليه ، عنفا وعنافة أي أخذه بشدة وقسوة ولامه وعيره فهو عنيف (عبد القادر القرالة ،2008 : 9).

وهو أيضا استخدام القوة غير المشروع أو غير المطابق للقانون ،وفي قاموس أكسفورد ورد أن العنف هو ممارسة القوة البدنية لإنزال الأذى جسمانيا أو التدخل في حرية الأخر غير المشروع أو غير القانوني (العواودة،2008: 34).

فكلمة العنف تنحدر من الكلمة اللاتينية "فيولولنتيا" و التي تعني السمات الوحشية بالإضافة إلى القوة والفعل، فيولار يعني العمل بخشونة و عنف أو التدنيس و الانتهاك و المخالفة والبأس و القوة وكل هذه الكلمات ترتبط بالكلمة "فيس" التي تعني القوة والعنف (العواودة،2008: 35).

وتعرف كلمة العنف في اللغة العربية بأنها كل سلوك يتضمن معاني الشدة و القسوة والتوبيخ و اللوم والتقريع وعلى الأساس فان العنف قد يكون فعلا أو قولا، في حين أن الموسوعة العلمية تعرف العنف انه كل فعل يمارس من طرف جماعة أومن طرف ضد فرد آخر أو ضد أفراد آخرين عن طريق التعنيف فعلا أو قولا، وهو فعل عنيف يجسد القوة المادية و المعنوية.(عبد القادر القرالة ، 2008: 10).

1-2-**تعريف العنف اصطلاحا:**

1-تعريف الموسوعة العالمية لعلم النفس 1980: العنف هو استعمال مفرط للقوة من خلال نفي القانون وحق الفرد(ياسين أمينة،2008 :15).

2-تعريف قاموس روبير 1983: هو القسوة الحادة المستعملة بغرض الإخضاع و هو فعل حاد و قاس (ياسين أمينة،2008: 15).

هذا ويمكن تعريف العنف من عدة نواحي نذكر منها:

3-العنف من الناحية السيكولوجية: هو لغة التخاطب مع الواقع و مع الآخرين، أين يحس المرء نفسه عاجزا عن إيصال صوته إلى الغير بوسائل الحوار العادية وحين ترسخ لديه القناعة بالفشل في إقناعهم بالاعتراف بكيانه وقيمته، فالعنف هو وسيلة لتحقيق غاية ما قد سبقته عدة محاولات أخرى، قد تكون سليمة لتحقيق الغاية المنشودة إذ قابلها العجز و إدراك الفرد بعدم إمكانية الوصول إليها و لا يبقى أمامه سوى اللجوء إلى القوة لتلبية حاجاته، فهي السلاح الأخير لإعادة شيء من الاعتبار المفقود .(بوفلجة غياث،2008: 28).

4-العنف من الناحية القانونية : في القانون الجنائي يعبر العنف بأنه عدوانية الإنسان وخشونته ضد غيره مع التسبب في أذى او صعوبات خطيرة نوعا ما، ويضم هذا العنف الضرب والتهديد وأشكال تطال الشخص، وكل ما يمكن أن يسبب العطب الفسيولوجي أو الأمراض أو المشاكل النفسية (ياسين أمينة، 2008 : 17).

وفي القانون المدني هو كل ما يراد به المساس بإرادة الشخص لإجباره على إمضاء عقد ما نجم عن الخوف على نفسه أو على من يرتبط بهم أو على أملاكه.

وقد تناول رجال القانون الجنائي تعرف العنف في إطار نظريتين: النظرية التقليدية التي تأخذ بالقوى المادية بالتركيز على ممارسة القوة الجسدية، أما النظرية الحديثة التي لها السيادة في الفقه الجنائي المعاصر فتأخذ بالضغط و الإكراه الإرادي، دون التركيز على الوسيلة وإنما على نتيجة متمثلة في

إجبار إرادة غيره بوسائل معينة على إتيان تصرف معين و يعرفه البعض بأنه المس بسلامة الجسم و لو لم يكن جسيما بل كان صورة تعد و إيذاء(ياسين أمينة،2008:).

5–العنف من الناحية السوسيولوجية:

يذكر توماس هوبز أن العنف يتحدد في أربعة مقترحات هي :

–يتحرك الناس بنفس الرغبات .

–تكون هذه الرغبات مستبدة دون رحمة، إما لأنها البديل الذاتي للحاجات البيولوجية الجامحة، أو إما إشباعها يشكل بحد ذاته سببا كافيا يسعى إلى تجديدها.

–أن الأغراض القابلة لإشباع هذه الرغبات تشكل في كل لحظة كمية محدودة.

–يشتق من تركيب دائم التنافس بين الناس.

وبما أن أي من الأفراد ليس قويا بما فيه الكفاية ليفرض هيمنته بصورة دائمة، فان التنافس بين الناس يعرض كل واحد منهم لمخاطر المأكلة العالمية(ياسين أمينة،2008: 16)

1–3–تعار يف بعض العلماء للعنف:

1–تعريف فرونيد : إن العنف يقابل القوة التي تضبط و تنظم بأشكال مختلفة لاحترام القوانين وتقاليد شرعية، و يعتبره غريزيا و عاطفيا، إلا إن هذا التعريف ضيق يركز على الأذى الجسدي. (قادري حليمة ،2008 :70).

2–تعريف ريمون: فانه يوسع ميدان العنف إلى مدى بعيد، إذ انه يقتصر في نهاية الأمر كل ضغط يمارس ضد الحرية، فالعنف يحدث كلما لجا شخص أو جماعة لهم قوتهم إلى وسائل ضغط بقصد إرغام الآخرين ماديا على اتخاذ مواقف لا يريدونها، إلا انه يجب التفريق بين العنف و العدوانية(قادري حليمة،2008: 70).

3–تعريف عبد القادر طه و آخرون: بأنه سلوك مشوب بالقسوة و العدوان والقهر و الإكراه و هو عادة سلوك بعيد عن التحضر و التمدن، تستثمر فيه الدوافع و الطاقات استثمارا صريحا بدائيا كالضرب و التقتيل للأفراد والتكسير و التدمير للممتلكات و استخدام القوة والإكراه و الخصم و

القهر، ة يمكن أن يكون العنف فرديا كما يمكن أن يكون جماعيا(عبد العزيز موسى، بنت العايش:2009).

4-يعرفه رشاد عبد العزيز موسى: هو كل فعل ظاهر أو مستتر، مباشر أو غير مباشر، مادي أو معنوي، لإلحاق الأذى بالنفس أو بالآخرين سواء كانوا من الأقارب أو من غير الأقارب كما انه وسيلة الفرد للهروب من الشعور بالفشل أو العجز و أن العدوان وسيلة للتعبير و تحقيق القدرة و تأكيد الذات عندما يفقد الفرد الشعور بالأمان و يحس بالإحباط و تدهور القيم الاجتماعية نتيجة لغياب قيم العدالة و فقدان الاعتبار للذات غياب السلطة الضابطة للسلوك، ويعد العنف من مظاهر الصراع، وهو يتدرج من صراع بسيط إلى صراع عنيف و قد يتطور العنف فيبدأ باللطم على الوجه أو السب و ينتهي بالقتل أو الشروع فيه.(عبد العزيز موسى، زينب بنت العايش،2009: 55).

و يعرف أيضا بأنه السلوك المشوب بالقسوة و العدوان و القهر و الإكراه، وهو عادة سلوك بعيد عن التحضر و التمدن تستثار فيه الدوافع و الطاقات العدوانية، و يمكن أن يكون العنف فرديا يصدر عن فرد واحد كما يمكن أن جماعيا ويصدر جماعة أو هيئة أو مؤسسة.(عبد العزيز موسى، زينب بنت العايش ،2009: 55).

5- **تعريف محمد سلامة:** انه تجسيد الطاقة أو القوى المادية في الإضرار المادي بشخص آخر(زينب بنت العايش، عبد العزيز موسى،2009: 55).

6-تعريف احمد جلال عز الدين: بأنه الاستخدام الإنساني للقوة بغرض إرغام الغير و إخافته و إرهابه، أو الموجه إلى الأشياء لتدميرها أو الاستيلاء عليها، و ذالك الاستخدام للسلوك يكون غير مشروع ويشكل في الأصل جريمة(حسنين توفيق،2009 :55).

7-يعرفه حسنين إبراهيم توفيق: بأنه ظاهرو مركبة لهل جوانبها السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية و النفسية، وهو ظاهرة عامة تعرفها كل المجتمعات البشرية بدرجات متفاوتة(حسنين توفيق، 2009).

8-يعرفه مجدي المتولي: أن جانبا من الفقه يرى العنف بأنة الاستخدام الفعلي للقوة أو التهديد بإلحاق الأذى و الضرر بالأشخاص و المملكات، بينما يرى اتجاه آخر أن العنف باعتباره تعبيرا عن أوضاع هيكلية بنائية، أي مجموعة من المقومات و السمات الكامنة في البيئة الاقتصادية و الاجتماعية للمجتمع(سناء الخولي،2008: 29).

9-يعرفه مجدي عبد الحافظ: بأنه استخدام للقوة ضد النظام أو القانون، ففي القانون المدني يعتبر سببا لفسخ العقود، و يحدد على النحو التالي: يكون العنف من طبيعة ممارسة الضغط على شخص عاقل و ما يمكن أن يوحي بالإكراه مما يعرض شخصا أو ثروته لشر كبير وحالي.(سناء الخولي ،2008).

10-يعرفه فيليب برنو و آخرون : بأنه القوة التي تهاجم مباشرة الأشخاص الآخرين أفرادا و جماعات، بقصد السيطرة عليهم بواسطة الموت التدمير و الإخضاع أو الهزيمة(فليب برنو،ب،س: 19).

11-يعرفه السيد عبد الرحمن الجندي: بأنه أسلوب بدائي غير متحضر يتسم بالعديد من المواقف ذات الصفة الإجرامية تنعكس بشكل سلبي على المجتمع ويقف ضد أغراضه، سواء من النواحي التشريعية الدينية أو القانونية الوضعية، ومعظم ما يتسم به العنف من استخدام للقوة المادية نحو الأفراد و الأشياء، فانه يعتبر سلوكا مضادا للمجتمع باعتباره ضد معايير السلوك المتعارف عليه، وضد مصالح المجتمع و أهدافه(سناء الخولي ،2008: 30).

12- تعرفه اميمة منير: على انه سلوك يصدر من فرد أو جماعة تجاه فرد آخر أو آخرين ماديا كان أم لفظيا ايجابيا أم سلبيا مباشر أو غير مباشر نتيجة للشعور بالغضب أو الإحباط أو للدفاع عن النفس أو للممتلكات أو الرغبة في الانتقام من الآخرين أو الحصول على مكاسب معينة ويترب عليه إلحاق أذى بدني أو مادي أو نفسي بصورة متعمدة بالطرف الأخر.

و يحتوي هذا التعريف على خصائص إذا توفرت في سلوك معين كان عنيفا :

- تعمد الإيذاء

– قد يكون العنف فرديا يمارسه فرد ضد أخر أو ضد جماعة

– و قد يكون جماعيا ضد الفرد أو موجها نحو الذات كالانتحار

– و قد يكون ماديا باستخدام الجسم أو الأجزاء من الجسم أو استخدام أسلحة و أدوات أخرى أو ذو طابع لفظي أو غير لفظي مثل استخدام السبابة.

– يمكن أن يكون ايجابيا حيث تصدر عن الفرد أفعال مادية (ضرب، التحطيم، الاهانة) والتي من شأنها إيذاء الطرف الأخر ، حيث يمتنع الفرد عن الأفعال من شأنها دفع الضرر عن الأخر (كمنع تقديم العون)

– يكون العنف استيجابيا حين يكون كرد فعل لأخذ أشكال مضايقات من الطرف الأخر استعادة حق مسلوب أو الانتقام أو تحرش "حين يتحرش الفرد بضحيته كالسرقة ، تغيير الشهادة أمام المحكمة.

كما يمكن أن يكون العنف مشروعا اجتماعيا يتماشى مع قواعد المجتمع (قبل العدو حماية الممتلكات الخاصة و العامة)و غير مشروع بشكل انتهاك قواعد المجتمع.

من هذه التعاريف كلها للعنف، نستنتج أن العنف سلوك يحمل في طياته القوة غير المشروعة دينيا و اجتماعيا و قانونيا و سياسيا وحتى أخلاقيا، وهو تهديد للأفراد و المجتمعات مما يخلق الرعب وعدم الاستقرار، هدفه إلحاق الضرر بالناس و بممتلكاتهم و هذا ما أكدته التعريفات باختلافها، فهو سلوك غير مقبول و غير حضاري يترك أضرارا مادية و نفسية سلبية سواء لدى ممارسه أو من يمارس عليهم كون انه يشجع على الانتقام(اميمة منير أبو جادو،2008: 4-5).

3–العنف وبعض المفاهيم المرتبطة به:

3–1:العنف و العدوانية: يشتمل العن على العدوان، حيث يتضمن العنف كوسيلة عدوانية، كما يمثل العنف الاستجابة السلوكية ذات السمة المرتفعة التي تدفع الفرد نحو العنف دون وعي أو تفكير لما يحدث و للنتائج المترتبة على هذا الفعل(سعد المغربي،1987: 33).

لقد علق الكثيرون على القول الشائع أن" الإنسان مخلوق عدواني" و على أية حال فان الصحيح بالنسبة للرجل قد يكون غير صحيح بالنسبة للمرأة، أي أن ما ينطبق على الرجل ربما لا ينطبق على المرأة، ويمكن تفسير هذا بواسطة عوامل اجتماعية و بيولوجية فطرية مختلفة، فمثلا العنف الذي يحدث في الحروب خاصة إذا كان الهدف منه الدفاع عن الوطن لا يعتبر عدوانا و يعتبر كذلك عنفا مشروعا، و يوجد العديد من التفسيرات المحتملة، فقد عرف فرويد أن العدوان شيء فطري و أن الثقافة تستدعي كل تدعيم ممكن لوضع حد لإثارة نزعة العدوان، وليس من الضروري أن يكون العدوان مدمرا اجتماعيا، أما المجتمع فيعرف العدوان على انه وسيلة لمنع عدوان اكبر يقع في صورة دفاع عن النفس.

ولقد لخص بيركوتز النظريات السلوكية عن العدوان ويتكون فرض الإحباط من النقاط التالية:

- يؤدي الإحباط إلى مشاعر سلبية.
- تتلازم المشاعر السلبية مع الغضب والأفكار السلبية.
- ليس من الضروري أن يؤدي الغضب إلى العدوان و لكن ملازما له.

ربما يكون من المناسب أن نضع في الاعتبار نظرية الإزاحة و التي تنص على انه عندما يضر الآخرون فردا ما فانه يزيح أو ينقل عنفه إلى الناس الذين تمكن أن يسيء إليهم، وربما يسلك العديد من الشباب الذين كانوا ضحية للعنف في الماضي هذه الطريقة(علي الهمشري،1998 : 180).

إن العلاقة بين العدوان والعنف متداخلة و ومتقاربة جدا بحيث لا يمكن التمييز بينهما ، فأحيانا نرى أن العنف يتضمن العدوان وأحيانا نرى العكس أي العدوان يتضمن العنف، ولكليهما الأثر السلبي على الآخرين ألا و هو الإضرار بالغير و بالنفس و بالممتلكات، لكن العدوان اشد أثرا ووقعا من العنف وهو يعني المرور إلى الفعل أي تنفيذ التهديد أو الضرب أو السب و ما إلى غير ذلك .

3-2:العنف و الغضب: الغضب قد يعني انفعال الفرد و عدم سيطرته على ذاته وهي **سمة** تطهر على الفرد عندما يواجه الكثير من الصعوبات و المواقف التي تظهر لديه هذا الانفعال، فالغضب هو انفعال يعبر عن عدم الشعور بالرضا.

وعند وصول الفرد إلى حد لا يحتمل من الغضب يبدأ بتفريغ السلوك الانفعالي في صورة عنف، فيصبح الغضب مصاحبا للعنف أو مسببا له في بعض الحالات، و في الغالب تكون هناك الرغبة بإلحاق الأذى بالآخرين.

فالعنف هنا هو ردة فعل عن الغضب و هذا دليل على الاقتران الموجود بينهما، وأحيانا يكون الغضب وسيلة لجذب الانتباه كما هو الحال مع بعض أنواع العنف رغبة في توكيد الذات عندما يعجز الفرد عن ذلك بالطرق السليمة و المقبولة، وهنا يكون الغضب مظهرا من مظاهر العنف، حيث يتم التعبير عن الغضب بالعنف بصوره المختلفة التي تهدف إلى إلحاق الأذى بالغير(حلمي،2007: 16).

وعليه يمكن القول إن الغضب يصبح عنفا إذا تجاوز نقطة معينة بحيث يلجا الفرد إلى محاولة تفريغ هذا الغضب وتوجيهه إلى الأشياء التي أثارت لديه الغضب و أحيانا لا يكون العنف مصاحبا للغضب و إنما يكون الغضب في شكل انفعال يدفع إلى القيام بالعنف.

العنف و القوة: القوة تعني قدرة الفرد على التحكم و فرض السيطرة والإرادة على الآخرين لتحقيق هدف معين، وفي علم الاجتماع تعني القوة السيطرة على الآخرين و هي أيضا التدخل في حرياتهم و إجبارهم على العمل بطريقة معينة أو الخضوع لفكرة أو لرأي (الصالح،2006 :ص411).

وعرف ماكس فيبر القوة بأنها القدرة على التحكم في سلوك الآخرين سواء برغبتهم و بدون رغبتهم(صالح، 2006 :ص 512).

القوة هي فكرة أساسية وعنصر مهم للعنف لان العنف لا يتم تنفيذه في بعض الأحيان خاصة إذا ما تعلق بالعنف اللفظي كالضرب و التعدي إلا عن طريق القوة فلو لا توفرها لا يمكن تنفيذه، فالقوة هي التي تعطيه الدافع للتنفيذ و أن التعريفات المختلفة للعنف تشير إلى انه سلوك يهدف إلى التدمير و الإيذاء و لا يكون ذلك إلا عن طريق القوة، فالعنف يتضمن القوة خاصة الجسدية منها إلا أن العنف في بعض الحالات لا يحتاج إلى القوة حتما لتنفيذه إلا ما تعلق بالعنف الجسدي كالضرب و التخريب و غير ذلك.

4-النظريات المفسرة للعنف:

4-1: المدخل النفسي: يري أصحاب المدخل النفسي أن العنف مشكلة نفسية وليس اجتماعية و البراهين النظرية التي يلجئون إليها مستمدة من التصورات المثالية لطبيعة السلوك البشري، ومن النظريات النفسية ما يلي:

4_1_1: نظرية الإحباط –العدوان: و تفترض هذه النظرية لصاحبها دولار زان العنف نتاج للإحباط الذي يتعرض له الفرد، و أن السلوك العدواني يفترض دائما وجود حالة من الإحباط، وكذلك يشير دولارد و زملاؤه إلى أن حدة و درجة الحقن للسلوك العدواني، أي شدة الدوافع العدوانية تتباين يشكل مباشر مع درجة الإحباط، وهناك ثلاثة عوامل حاسمة بهذا الصدد و هي:

- قيمة الشيء التدعيمية : أي أهمية الهدف الذي تم إحباطه.
- درجة التدخل بالاستجابة المحبطة.
- عدد الاستجابات المحبطة و المتتالية: أي التي حدثت من قبل، فكلما زادت أهمية الهدف الذي أحبط كلما زادت درجة إعاقة الاستجابة و كلما زادت الاستجابات المعاقة، زادت درجة الإغواء للسلوك العدواني.(العواودة، 2008: 87).

4-1-2: النظرية السلوكية: تفسر النظرية السلوكية العنف من منظور السبب و النتيجة، فهي ترى أن البيئة هي المحدد الرئيسي في تشكيل سلوك الفرد، و أن شخصية الفرد تتحدد من خلال الخبرات التي يتعرض لها عبر عملية التنشئة الاجتماعية، وان التعلم يشكل جوهر العملية النمائية، حيث ركز واطسون على دراسة البيئة باعتبارها ذات اثر فعال في تشكيل السلوك متجاهلا العوامل الوراثية ودورها في تشكيل السلوك و شخصية الفرد، فالبيئة تؤثر في تحديد السلوك العنيف و يمتد تأثيرها إلى غاية السلوك الداخلي كالتفكير و المشاعر، و يذهب سكينر إلى أن الفرد بوصفه كائنا عضويا يكتسب حصيلة سلوكه نتيجة الوراثة والبيئة و أن التعلم حصيلة العملية النمائية، وان سلوك الفرد متعلم من خلال التفاعل مع الآخرين و لذلك يرى أنصار هذه المدرسة أن العنف شانه شان أي سلوك يمكن اكتسابه و تعلمه و كذلك يمكن تعديله أيضا وفقا لقوانين التعلم و مبادئه وذلك

باستخدام الاشتراط الكلاسيكي و الاشتراط الإجرائي (احمد عبد العظيم،2008 : 256)، و وفقا لقانون الأثر الذي يعني أن السلوك الذي يحدث أثرا ايجابيا و يجلب الرضا والراحة للفرد يميل إلى تكراره إلى إن يصبح سلوكا ثابتا، والسلوك الذي يترك أثرا سلبيا يصبح سلوكا اقل تكرارا وهذا ما يعرف بالتعزيز بنوعيه السلبي و الايجابي.

4-1-3:نظرية التحليل النفسي:

إن هذه النظرية تبحث في جذور سلوكيات العنف، فقد استخدم فرويد غريزة الموت لتفسير النزعة العدوانية لدى الإنسان، فالسلوك العدواني هو تدمير للذات، فالشخص يقاتل الآخرين و ينزع إلى التدمير، لان رغبته في الموت قد أعاقتها قوى وغرائز الحياة، فالسلوك العدواني سلوك غريزي هدفه تصريف الطاقة العدوانية التي تنشا داخل الفرد كما يرى أن السلوك العدواني هو الدافع الأساسي و المحرك الرئيسي للإنسان مثلها مثل بقية الدوافع الفسيولوجية(احمد عبد الرحيم،2008: 30،31).

إن وظيفة العنف أو العدوان حسب فرويد هي إشباع الحاجات، أي حين لا تشبع الحاجات و يتم كبتها يظهر العدوان أو العنف كصورة من صور تأكيد الذات، فالعنف أو العدوان حسب النظرية التحليلية هو تفوق لغريزة الموت.

ويرى فرويد كذلك إن السلوك العنيف أو العدواني يرجع إلى عجز الأنا عن تكييف النزعات الفطرية الغريزية مع مطالب المجتمع وقيمه ومعاييره ومثله، أو عن عجز الذات في القيام بعملية التسامي، أي استبدال النزعات الفطرية البدائية بأنشطة مقبولة اجتماعيا و أخلاقيا، و فشل الذات في كبت النزعات العدوانية وإخفائها في اللاشعور، وقد تكون سلطة الأنا الأعلى ضعيفة و في هذه الحالة تطلق النزعات و الميول الغريزية من عقالا الة حيث تلتمي الإشباع عن طريق السلوك العدواني أو العنف، كما أن الأنا عندما تتعرض لقسوة الوالدين وتهديدهم أثناء التربية فإنها تنمو في مسار غير محدد فيتشكل العدوان.(حسين فايد، 2011: 96).

وفي هذا الصدد تشير كارن هوربي إلى الناحية الثقافية و أثرها في خلق الاضطرابات و الانحرافات و كذلك ظهور القلق الذي ينشا حسب تعبيرها عند شعور الطفل بالعجز في عالم مليء بالعداء و التناقض وان هذا القلق يدفع الفرد إلى أن يتخذ من هذا العالم احد الاتجاهات الثلاث:

- اتجاه ضد الآخرين.

- اتجاه مع الآخرين.

- الانسحاب بعيدا عن الآخرين، وترى هوربي أن العدوان أو العنف أسلوب تكيف للقلق، وتربط بين أشكال العنف و بين الحاجة العصبية للتملك و الشهرة و الحب(اميمة منير،2009: 36).

ويظهر من هذا أن العنف هو تعبير عن نمط من أنماط التكيف التي يتخذها الفرد من شانها أن تثبت ذاته و تفوقه و يصرف من خلالها شحناته الانفعالية و خبراته المتراكمة منذ فترة الطفولة.

3-2:المدخل الاجتماعي:

3-2-1: النظرية النسقية: تقوم هذه النظرية في دراسة العنف على فكرة التوترات النسقية التي تنتج عن خلل يصيب النسق في بنائه، أو عن مظاهر انحرافية صادرة من الفاعلين داخله و يشكل الجانبان: الخلل البنائي و الانحراف الفردي أو الجماعي صورتان للخلل الوظيفي في بنية النسق.

فالأصل في المجتمع بوصفه نسقا يكون على درجة من التوازن الدينامكي الذي يحقق له قدرة دائمة للتغلب على ما يعترضه من توترات، فالتوترات النسقية تبدو كأنها شيء عارض في حياة النسق الاجتماعي، وفي ضوء ذلك يعد السلوك العنيف انحرافا عن التيار الرئيسي للامتثال والتوافق، و كلاهما يشكل الأصل في علاقة الفرد بالمجتمع، لذلك نجد بارسونز يفسر الانحراف بأنه: ميل دافعي لدى الفاعل لان يميل إلى إحداث شرخ في العمليات التفاعلية، و يتشكل السلوك المنحرف في صور عديدة تتدرج عند بارسونز في أربعة أنماط، تبدأ بالتقبل القهري لتوقعات المكانة و تنتهي بالتمرد و الثورة، مرورا بالأداء القائم على التوجه القهري أو الانسحاب، وتندرج عند ميرتون في خمسة مستويات للتكيف الانومي و هي : الحيازة و التجديد و الطقسية و الانسحاب و التمرد، ليست كل هذه الصور الانحرافية عنيفة، و لعل التجديد و الانسحاب و التمرد أكثرها إثارة للعنف، حيث

تشكل كل منها صورة متميزة من العنف، فالتمرد ينتج عنه في الغالب عنفا و طالما أن السلوك العنيف أو المنحرف يرتبط بعدم القدرة على تحقيق الأهداف من خلال الوسائل التي يقرها المجتمع، كما يذهب ميرتون فان صور العنف المتولدة من مستويات سوء التكيف تنتشر بين الأقل حظا اقتصاديا مثل: جماعات الأقلية والطبقات العاملة.

و ينشغل التحليل الوظيفي بتوضيح الظروف التي قد تدفع إلى اختيار الفاعلين لسلوك العنف بمثابة سلوك يحقق أهدافهم، و لقد أوضحت الدراسات المنطلقة من التحليل الوظيفي أن هذا السلوك يمكن أن ينتج عن الإحباط في تحقيق الطموحات والخوف والغضب من ردة الفعل الرسمية تجاه الفعل العدواني أو العنف أو رد فعل يقوم به أفراد آخرين أو جماعات أخرى أو التوحد مع أفراد أو جماعات تحقق أهدافها من خلال العنف أو رد الفعل تجاه سوء استخدام السلطة من خلال اللجوء إلى القهر في التعامل الأفراد والجماعات وعدم قبول الأسس التي يقوم عليها النظام الاجتماعي أيا كان مصدره فانه يؤدي إلى إضعاف التوترات داخل النسق(العواودة،2008: 95،96).

و هذا يؤكد أن العنف سلوك مرده خلل في النظام النسقي أو كسلوك يسلكه الفرد بغية الخروج عن نظام يرفضه و لا يحقق له ذاته و في كلتا الحالتين يعتبر سلوكا يعبر عن نظام يعاني من خلل وظيفي.

3-2-2-نظرية التعلم الاجتماعي:

يرى أنصار هذه النظرية أن العدوان أو العنف يكتسب في ظل البيئة التي يعيش فيها الفرد نتيجة احتكاكه بالجماعة التي يعيش معها، فهم يفسرون العنف على انه نشاط متعلم يدعم بصفة دائمة في المجتمعات البشرية بتركيبها الحالي لأنه يكافئ في صورة تملك أو مادي أو مركز اجتماعي أو اقتصادي.

قد يستند العدوان إلى حب البقاء و الحفاظ على النوع، ووفقا لنظرية التعلم الاجتماعي فقد يتعلم الإنسان في مواقف معينة أن العدوان أو العنف هو السلوك المناسب بعد انب لاحظ غيره و يقلدهم، وهذا ما يفسر وجود أشخاص أو حتى شعوبا و قبائل اقل عدوان من غيرهم(العيسوي،2001: 20).

ترجع هذه النظرية إلى ألبرت باندورا الذي يعد من ابرز الباحثين المؤيدين لهذه النظرية كتفسير لظاهرة العنف على انه سلوك متعلم عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين و محاكاتهم، وهذه النظرية على العكس من نظرية الغرائز ونظرية الإحباط التي تفسر أن السلوك متعلم، فالأفراد يسلكون بطريقة عدوانية لأنهم تعلموا مثل هذا السلوك، وليس بسبب امتلاكهم لغرائز معينة أو كنتيجة للإحباط، كما أشار بعض الباحثين إلى أن العنف لدى الأفراد هو سلوك متعلم و مكتسب كنتيجة للتعلم الشرطي، أي حدوث ارتباط شرطي بين المثير و الاستجابة، ولم يكن هناك بين هذا المثير و الاستجابة صلة من قبل، ومن ناحية أخرى أظهرت بعض الدراسات أن العنف يمكن تعلمه و اكتسابه من خلال مشاهدة الآخرين وهم يعتدون، وكذلك عن طريق عمليات التعزيز و التدعيم في ضوء نظرية سكينر في التعلم(علاوي،1998:).

يرى العقاد أن وجهة نظر باندورا في تفسير السلوك العدواني في الشكل التالي:

-معظم السلوك العدواني متعلم من خلال الملاحظة والتقليد، حيث يتعلم الأطفال السلوك العدواني أو العنف بملاحظة نماذج من السلوك العدواني يقدمها أفراد الأسرة والأصدقاء و الراشدون في بيئة الطفل، كما انه هناك عدة مصادر يتعلم منها الطفل السلوك العدواني منها النماذج الرمزية في التلفزيون.

-اكتساب السلوك العدواني من الخبرات السابقة.

-التعلم المباشر للمسالك العدوانية كالإثارة المباشرة للأفعال العدوانية المباشرة الصريحة في أي وقت.

-تأكيد وتعزيز هذا السلوك من خلال المكافآت والتعزيزات.

-إثارة الطفل إما بالهجوم أو التهديدات أو الاهانات أو إعاقة سلوك موجه نحو هدف أو نحو تقليل التعزيز أو إنهائه قد يؤدي إلى العدوان.

-العقاب الزائد عن اللزوم قد يؤدي إلى العدوان أو إلى العنف.(عبد اللطيف العقاد،2001: 220).

3-2-3-نظرية السمات:

يرى أنصار هذه النظرية أن السلوك العدواني أو العنف سمة من سمات الشخصية، وهو يختلف من شخص لآخر، فهو يوجد عند معظم الناس بدرجة متوسطة وعند قلة من الناس بدرجة، و يعد ايزيك من اكبر أنصار هذا الاتجاه، حيث يؤكد وجود ما يسمى بالشخصية العدوانية، و لا يرفض ايزيك أهمية البيئة و لكنه يحاول تفسير اختلاف الأشخاص في بيئة غير سوية حيث يصبح بعضهم عدوانيين و بعضهم عير عدوانيين، هذا ويرجع ذلك إلى اختلاف الأجهزة العصبية ومن ثم اختلاف الشخصيات(عبد الله المطوع،2008).

ويرى ايزيك أن العدوان أو العنف شانه شان أبعاد الشخصية، عبارة عن متصل أو بعد ثنائي القطب، يتمثل احد قطبيه في اللاعنف أو اللاعدوان، بينما يتمثل قطبه الآخر في العدوانية أو العنف الشديد ويتخذ الأفراد مواقع مختلفة من القطبين.

-النظرية البيولوجية:

تركز هذه النظرية على أن سبب العنف أو العدوان بيولوجي في تكوين الشخص أساسا، ويرى روادها اختلافا في البناء الجسماني للمجرمين أو العدوانيين، هذا الاختلاف يميل بهم إلى البدائية فيقترب بهم من الحيوانات، فيجعلهم يميلون إلى العنف و الشراسة، واعتمدت على الدراسات التي أجريت على المجرمين من حيث التركيب التشريحي و عدد الكرموسومات، كما يرى أنصار هذه النظرية أن حدوث العنف أو العدوان بصورة مباشرة يوحي إلى أن هناك أنظمة فسيولوجية سريعة قادرة على الفعل مثل أنظمة الناقلات العصبية و التي تكون هي المسؤولة عن ذلك(مرسي،1985)

و للنظرية البيولوجية براهين جراحية تحاول الربط بين إثارة مناطق معينة من الدماغ و بين استجابة العنف أو العدوان، وقد لوحظ أن تنبيه الجانب الخارجي للمهيد أطلق عددا من أشكال العدوان المصاحب بمختلف أنواع الانفعال، وان الإثارة لمنطقة معينة هي الحزمة الانسية للدماغ الأمامي، حيث أطلقت استجابة عدوانية شرسة في حيوانات التجارب بعكس إثارة المنطقة المحيطة بالبطين في المادة

الرمادية التي تحدث استجابات اقل عدوانية كما لوحظ أن اللوزة لها دور في كبح العدوان(عبد الرحمن حمودة،1993: 15-20).

هذا ويرى أنصار هذه النظرية أن الإنسان لديه مجموعة غرائز تدفعه لان يسلك مسلكا معينا من اجل إشباعها ولذلك يعتبرون السلوك العدواني سلوكا غريزيا هدفه تصريف الطاقات العدوانية الداخلية، وإطلاقها حتى يشعر الفرد بالراحة، وقد وجدت بعض الدراسات الحديثة أن هناك علاقة بين العدوان من جهة و بين اضطرابات الجهاز الغددي و الكرموسومات ومستوى النشاط الكهربائي في الجهاز العصبي المركزي من جهة أخرى().

وتشير هذه النظرية أن لدى الإنسان والحيوان ميكانيزم فسيولوجي و ينمو هذا الميكانيزم عندما يتأثر لديه الشعور بالغضب وهو يؤدي إلى حدوث بعض التغييرات الفسيولوجية التي تؤثر بدورها في سرعة دقات القلب وزيادة ضغط الدم وزيادة نسبة الغلوكوز فيه، والى ازدياد معدل النفس و انكماش عضلات أطرافه مما يؤدي إلى توترها لتقاوم التعب و الإرهاق، كما تزداد سرعة الدورة الدموية وخاصة في الأطراف، فيغض الفرد على أنيابه و تصدر عنه أصوات لا إرادية و يقل إدراكه الحسي حتى انه يشعر بالألم(فتاتي حجازي،2000).

وتشير دراسات إلى أن هناك مناطق في أنظمة المخ هي الفص الجبهي والجهاز الطرفي مسئولة عن ظهور السلوك العدواني لدى الإنسان ولقد أمكن بناء ذلك على إجراء جراحات استئصال بعض التوصيلات العصبية في هذه المنطقة من المخ لتحويل الإنسان من حالة العدوان إلى حالة الهدوء(بدوي زكي، 1997).

إن ما ذهبت إليه هذه النظرية على أن سبب العنف بيولوجي تكويني صحيح لكن الإنسان بإمكانه ضبط النفس و التصرف بحكمة وعقلانية وليس في كل مرة يرتكب أعمال عنف إذا ما تمت إثارته، وهذا يبقى وقفا على الفرد في كيفية ضبط نفسه.

ثانيا –مفهوم العنف المدرسي:

تعتبر المدرسة البيئة الثانية بعد اللاسرة التي يواصل فيها الطفل نموه النفسي والاجتماعي و المعرفي وإعداده للمستقبل، فلا ينحصر دورها في تلقين المعلومات فقط وإنما تساهم أيضا في عملية التنشئة الاجتماعية و النفسية و الانفعالية.

ولكي تقوم المدرسة بكل هذه الأدوار لا بد لها أن تكون بيئة أمنة للمتعلم خالية من العنف و العدوان، و عليه فان مفهوم العنف المدرسي يختلف من بيئة لأخرى و من ثقافة لأخرى و من مجتمع لآخر و تتعدد أشكاله وتتنوع أسبابه حسب الخلفية التي ينطلق منها كل باحث.

1–تعريف العنف المدرسي:

هو نمط من أنماط السلوك يتسم بالعدوانية، يصدر من طالب ضد طالب آخر أو من مجموعة طلاب ضد مجموعة أخرى أو ضد مدرس أو ضد المدرسة، مما يتسبب بأضرار جسمية و نفسية و مادية، يكون في الهجوم و الاعتداء الجسدي و العراك اللفظي كالسب و الشتم و المشاغبة والتهديد والاعتداء على ممتلكات الغير من طلاب و مدرسين تخريب ممتلكات المدرسة أيضا.(احمد طه عبد العظيم/2003/ص260).

1–1–يعرفه باص: بأنه سلوك يصدره الفرد لفظيا أو بدنيا أو ماديا، صريحا أو ضمنيا، مباشرا أو غير مباشر، ناشطا أو سلبيا، يترتب عنه إلحاق الأذى البدني أو المادي أو النفسي للغير(احمد عبد الرشيد،2009:ص17).

1–2–يعرفه المختار: وكل فعل ظاهر أو مستتر، مباشر أو غير مباشر،مادي أو معنوي، موجه لإلحاق الأذى بالآخرين أو بالذات. (احمد عبد الرشيد،2009: 17).

1–3–يعرفه باندورا: بأنه سلوك يهدف إلى إحداث نتائج تخريبية مكروهة ا والى السيطرة من خلال القوة الجسدية أو اللفظية على الآخرين كما ينتج عنه إيذاء شخص أو تحطيم ممتلكات.(عبد الرشيد،2009: 18).

1-4-يعرفه كل من شيفر و ميليان: بأنه سلوك ظاهر يستهدف إلحاق الأذى بالممتلكات، وقد يكون الأذى نفسيا أو جسديا، وعليه نلاحظ ثلاثة أشكال من العنف:

- سلوكيات عنف ناتجة عن الاستفزاز كالدفاع عن النفس
- سلوكيات عنف غير ناتجة عن الاستفزاز كالسيطرة على الأقران.
- سلوكيات عنف ناتجة عن نوبات غضب كتحطيم الأشياء عند حدوث الغضب.

و يعرف العنف المدرسي على انه الضرر الذي ألحقه احد التلاميذ بأحد زملائه أو بأحد مدرسيه لمرة واحدة أو أكثر سواء كان لفظيا كالسب و الشتم أو جسديا كالضرب(نادية الزقاي،2001: 55).

و في مفهوم آخر هو سلوك يقوم به التلاميذ في المدرسة يهدف إلى إحداث نتائج تخريبية أو مكروهة والى السيطرة والاعتداء اللفظي و الجسدي على الآخرين.(فريد حاجي،2001: 11).

و يعرف أيضا على انه تصرف يؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين و قد يكون هذا الأذى نفسيا أو جسميا، فالسخرية والاستهزاء و فرض الرأي بالقوة وإسماع الكلمات البذيئة جميعها أشكال مختلفة لنفس الظاهرة (بن عسكر،2003).

مهما اختلفت تعريفات العنف المدرسي ، فانه سلوك يحدث داخل المدرسة يمارسه التلميذ بصفة فردية ضد زميله أو جماعة ضد مجموعة أخرى من التلاميذ أو ضد المدرسة، وتكون المدرسة مسرحا له، الهدف منه إلحاق الأذى بالآخرين أو بالمؤسسة، له نتائج سلبية على المستوي الفردي و على المدرسة في حد ذاتها.

2-مظاهر العنف المدرسي :

تعد مشكلة العنف المدرسي من المشاكل التي تكاثفت الجهود لمحاربتها و الحد منها، ويتخذ العنف المدرسي مظاهر مختلفة منها:

-استخدام الألفاظ النابية و السب ضد أعضاء الهيئة التدريسية .

-التهكم والسخرية من المدرسين أو من يمثل السلطة في المدرسة على التلاميذ.

-تعطيل المدرسين وإعاقتهم عن إلقاء الدرس من خلال إصدار أصوات معينة أورميهم عندما يستديرون إلى السبورة باستخدام الطباشير و أفعال أخرى تهدف إلى إعاقتهم عن أداء مهامهم.

-رفض الخضوع للسلطة المدرسية و عدم الإذعان للقوانين المدرسية الخاصة بنظام المدرسة.

-إتلاف أثاث المدرسة من مقاعد وطاولات و جدران و مراحيض المدرسة و أدوات أخرى في المدرسة.

-إتلاف أدوات النشاط المدرسي الخاصة بالمخابر و المكتبات.

-تشويه جدران المدرسة بعبارات خارجة عن الأدب و التربية .

الاعتداء على الزملاء و الرفاق في المدرسة و حتى الأساتذة .

3- أنواع العنف المدرسي:

3-1:عنف من خارج المدرسة: وهو العنف الذي يكون مصدره من خارج المدرسة، والذي يكون أتيا من البالغين الذين يأتون إلى المدرسة من اجل التخريب و الإزعاج، فيقومون بالاعتداء على نظام المدرسة و الإدارة و المعلمين مستخدمين السب و الشتم و التهجم و الضرب.

3-2: العنف الجسدي: و يتمثل في الاعتداءات الجسدية كالضرب و الخصومات و العراك، وهنا يكون كنتيجة لسوء العلاقة بين الطرفين، فالعنف الجسدي موجود على نطاق واسع وفي كل المجتمعات، فهو موجود بوجود الأفراد، كما يمثل رمزا للقوة والشجاعة إذا ما تعلق الأمر بالدفاع عن النفس أو استرجاع الحقوق، وهذا تبعا لواقع ثقافي و اجتماعي معين، الكن في حقيقة الأمر فهو يمثل أوج الصراع ويمثل أيضا تهديدا لحياة الأفراد والمجتمعات خاصة عند لجوء الأفراد إلى الضرب المباشر لحل صراعاتهم والفصل فيها.(Eric Debarbieux , 2002 :36).

3-3: **العنف اللفظي:** ويسمى بالعنف المعنوي، ويتمثل في الاهانات المتكررة و الكلام الفاحش و السب و الشتم وغيرها من صور العنف اللفظي، و يكون أثره أكثر تأثيرا من العنف الجسدي لأنه يجرح مشاعر الآخرين و يخدش عواطفهم ويترك صورة سلبية و منحطة عن الأفراد الذين يتلفظون بمثل هذه الألفاظ، كما توجد صور أخرى من العنف اللفظي و هو التنابز بالألقاب وهو نوع كثير

الانتشار سواء في خطاباتنا اليومية في الشارع أو في البيت أو في المدرسة وهذا ما يثير أعصاب الآخر و يجعله أكثر انفعالا، فلو نعطي مثالا عن المؤسسات التربوية و المدارس فالعنف المدرسي الموجه من المدرس نحو التلميذ يترك آثارا سلبية على نفسيته يكون رد فعل من جانب التلميذ الذي يشعر بالاهانة جراء ذلك فيحاول إعادة الاعتبار، كما أن التلاميذ غالبا ما يطلقون ألقابا على المدرسين الهدف منها الحط من قيمتهم أو إطلاق ألقاب على بعضهم البعض لكن هذا الأمر يمكن أن يعطي نتائج غير مرغوب فيها.(Eric Debarbieux, 2002 :38)

3-4-العنف الموجود بين التلاميذ أنفسهم :

-الضرب: و يتمثل في الاعتداءات الجسدية و الشجارات و الصدامات التي تحدث بين التلاميذ داخل المدرسة نتيجة لمشكلة بينهم أو كعدوانية يوجهها تلميذ نحو زميله تعبيرا عن انفعاله بسبب مشكلة مع احد أساتذته أو مع احد أعضاء الإدارة ، فالشجار الذي يحدث داخل القسم بين تلميذ وآخر و بحضور المدرس يعتبره هذا الأخير ضعفا لسلطته فيتدخل بطريقته لحماية احد الأطراف أو فك النزاع بين الطرفين ، ويشكل هذا النوع خطرا على المدرسة و على المعلم والتلاميذ أيضا إذ في كثير من الأحيان تحدث صراعات و مشاجرات بين التلاميذ لسبب تافه وتستعمل فيها الآلات الحادة و حتى الأسلحة البيضاء.

-الاهانات و الكلام الفاحش: و يمثل نوعا من العنف المعنوي سواء كان داخل المدرسة أو خارجها، وهو ما يعيق عمل المدرس ويثير انفعاله و يجعله أكثر انفعالا ، ويتمثل في السب و الشتم والكلام الفاحش من تلميذ نحو تلميذ آخر معه في الصف و هي محرك رئيسي للعنف الجسدي، كما يوجد نوع آخر من العنف و هو التنابز بالألقاب لكنه اقل أثرا من السب و الشتم وهنا يكون بمثابة الدعابة والمزاح.

-العنف الموجه نحو الذات : في بعض الأحيان يوجه التلاميذ العف نحو ذواتهم في حال فقدان الطرف أو الموضوع الذي يوجهون إليه العنف، فكثيرا ما نشاهد التلاميذ وهم يمزقون مآزرهم و أغراضهم من كتب و كراريس وما يرتدون ملابس تعبر عن القوة أو عن ثقافة معينة، وفي بعض

الأحيان هناك تلاميذ يؤذون أنفسهم فحسب رواية احد المعلمين انه رأى احد التلاميذ و هو يغرس آلة حادة في يده، هنا في هذه الحالة يوجه التلميذ عنفه وعدوانيته نحو مصدر الإحباط أو نحو البديل الرمزي و هو ذاته(Eric Debarbieux, 2002 :) .

3-5-العنف الموجود بين المدرسين والتلاميذ:

وهنا يتمثل في أنواع العنف المتبادل بين التلاميذ ومدرسيهم ونذكر منه الأشكال التالية:

-الضرب: عندما نسمع عن طريق القنوات المختلفة الرسمية أو غير الرسمية كانت، أو نقرا في الجرائد اليومية عن تلميذ اعتدى بالضرب على مدرسه أو مدرسته أو في بعض الحالات يصل الأمر إلى الاعتداء بالسلاح الأبيض خاصة خارج المدرسة و كانت بداية التشنج داخل القسم، فإننا نمتعض من هذه التصرفات و نمقتها لأنها لا تمت بصلة إلى الأعراف و التقاليد والثقافة الاجتماعية التي تعطي المدرس مكانة محترمة، هنا تتحرك جهات عديدة مثل الإدارة المدرسية التي تتخذ إجراءات تأديبية في حق التلميذ المعتدي أو حتى عرضه على المحاكمة إذا تم الاعتداء خارج المدرسة وأفضى إلى أضرار، كما أن هناك العديد من حالات العنف التي يتم التستر عليها و معالجتها دون اللجوء إلى القنوات الإدارية، ناهيك عن السب و الشتم والتهكم والاستهزاء الذي يتعرض له المدرسون سواء كانوا رجال أو نساء دون استثناء.

كذلك لا يمكن إغفال أمر أن المدرسين يستخدمون العنف و الاعتداء ضد تلاميذهم و بصورة متكررة مع أن القوانين تمنع الاعتداء الجسدي العنيف خاصة الذي يفضي إلى أضرار، و لكن لاباس إن كان الأمر مجرد عقاب الهدف منه رفع الكفاءة لدى المتعلم.

إن عدم لجوء المدرسين إلى العنف يعتبر ضعفا و قلة سيطرة على الصف أو قد يعتبره المتعلم ضعفا من جانب المدرس وقد يتحول ضده إلى عنف و عدم امتثال لسلطة المعلم، وهنا يلجا المدرس إلى العنف لفرض نوع من النظام على الصف و بسط السلطة و السيطرة، غير إن الباحث برنارد دوي يعتبر الضرب عنفا جسديا، ولكن المدرسين لا يعترفون بفشلهم لان استعمال العنف يعبر عن الفشل و عدم القدرة على السيطرة (ERIC Debarbieux,1996 : 32).

– الفوضى: و هي منتشرة بكثرة و بوجود المدرس داخل القسم و تشكل إرهاقا كبيرا له، بحيث تعيقه عن أداء مهامه بصورة طبيعية، إذ تمثل قمة العنف الموجه من المتعلم نحو المتعلم ما دام انه يقصد القيام بذلك و يكون المدرس ضحية لها.

فحسب تصريح احد المدرسين الفوضى الموجودة سواء في المدرسة أو داخل القسم والتي تصدر من التلاميذ تشكل عنفا نحو المدرس بحيث تعيقه عن أداء مهامه التدريسية و إيصال رسالته إلى المتمدرس بشكل طبيعي، وتعتبر عنفا موجها كذلك نحو المتمدرس لان البعض منهم لا تصله المعلومة بشكل جيد و بالتالي يعجز عن الفهم تلقي المعلومة بشكل صحيح نتيجة لانسداد قنوات الاتصال الذي يعتبر عنصرا مهما عي العملية التعليمية، كما يعتبر كذلك عنفا موجها نحو المدرسة لان الفوضى تكسر الهدوء الذي من المفروض أن يكون داخل المدرسة (Debarbieux .E ,1996 :) .

3-6-رفض العمل في القسم:

ويسمى أيضا رفض العمل الصفي كتعبير عن عدوانية التلميذ، أو تعبير كذلك عن رفضه لمدرسه، وتعتبر انتقاما من المتعلم و عدوانية حقيقية نحو المدرس و تقف عائق أمامه، أو يفهمها على أنها تحدي من التلميذ لسلطة المدرس مما يشكل له جرحا نرجسيا الأمر الذي يدفعه إلى مقابلة هذا السلوك المتمثل في عدم الإقبال على العمل المدرسي بعنف أخر نحو المتمدرس و هنا نكون في عنف متبادل(Eric Debarbieux, 1996 :).

إن أشكال العف الموجود بين المدرس و المتمدرس هي سلوكيات غير مقبولة تعيق المدرسة عن أداء مهامها و تشوه صورة المعلم وتعطي انطباعا سلبيا عن المتعلم لذا وجب تجنبها بقدر الإمكان.

4-أسباب العنف المدرسي:

4-1-الأسباب المدرسية:

لا يمكن الإنكار أن مظاهر التنشئة الاجتماعية تظهر في الأسرة ذلك باعتبارها أول بيئة يخرج إليها الفرد، إلا انه مع التطور الذي شمل جميع مظاهر الحياة الاجتماعية وفي ظل ما أفرزته الحياة

العصرية لم تعد عملية التنشئة من مهام الأسرة وحدها و إنما شاركها في ذلك مؤسسات أخرى منها المدرسة، فالمدرسة هي البيئة الثانية للتلميذ بعد الأسرة في التنشئة الاجتماعية و هي حلقة الوصل بين الفرد و المجتمع بما فيه من مؤسسات، كما أنها المؤسسة التي تقدم المعرفة لقاصديها و تزودهم بالثقافة والقيم والعادات والتقاليد في شكل مناهج و مقررات يتم توظيفها في جميع نواحي الحياة و لكن هذا لا يمنع من أن تكون بيئة للعنف، فالعلاقات الاجتماعية التي تطبع هذه المؤسسة قد تكون سببا في ظهور العنف المدرسي خاصة إذا لم تكن سليمة، هذا إضافة إلى النظام المفروض داخلها الذي يفرض قيودا على التلميذ و لا يعطيه حرية اكبر في النقاش مما يؤدي إلى التمرد والعصيان على هذا النظام.

1-المحيط الفيزيقي: كثيرا ما تكون المدرسة فضاء للطلاب بالتحرك بحرية لان ذلك يشعرهم بالارتياح خاصة إذا وجدوا المجال المكاني في القسم للتحرك بحرية اكبر والذي لم يجدوه خارج المدرسة سواء في الشارع أو في البيت.

فالاكتظاظ داخل القسم يحد من المساحة المخصصة للطالب للتحرك بكل راحة و يحد من حريته و كذلك إذا ما امتد الأمر إلى الساحة والمكتبة و ضيق الوقت المخصص لهذه الأماكن قد يجعل الطلاب يتصرفون بعنف عند احتكاكهم ببعض، وكما إن ممارسة الرياضة بالشكل المطلوب بسبب ضيق المساحة المخصصة لذلك، هذا إضافة إلى أن الطالب يقضي اوقاتا طويلة في المدرسة فهو بحاج والى التنفيس و الراحة و ذلك يكون عن طريق الأنشطة العلمية و الترفيهية التي يمارسها، ولكن إذا لم يمارسها بالشكل المقبول، هنا تظهر المشاكل السلوكية، ولا شك أن الجو المدرسي من شانه أن يجعل الفرد سويا أو منحرفا بكل ما يحويه من إمكانيات مادية وبشرية و أن وجود الفرد في المدرسة إما يجعله متكيفا مع الوسط الاجتماعي أو معارضا له و الخروج عن معاييره ونمط سلطته و هذا إذا كان الوسط الفيزيقي لا يتجاوب مع تطلعات الطلاب(عدنا مهنا،2006: 126).

2-جماعة الرفاق في المدرسة: يربط كل طالب مع زملائه نمط معين من العلاقات الاجتماعية، إلا انه من العلاقات له تأثير واضح على نمط حياة الفرد شخصيا إما إيجابا و إما سلبا، فالطالب يلتقي مع زملائه من الطلاب و قد ينسجم معهم أو يتناقض معهم، و على العموم فان الطالب

يرتبط بغيره إما بدافع الانسياق أو بدافع الارتباط بجماعة لما توفره له من حاجات و جو يراه مناسبا غير الجو الذي يعيش فيه مع آخرين في المدرسة(جعفر،1992: 221).

إن الطالب الذي لم تتكيف علاقاته مع غيره يكون محل سخرية و استفزاز من غيره كون انه غير مرغوب فيه أو غير لائق المظهر، الأمر الذي يولد لديه حالة من سوء التوافق معهم، فيلجا إلى التصرف نحو يرى فيه انه تعويض لنظرتهم السلبية إليه و قد يكون العنف هو احد التصرفات التي يرد بها عليهم، و عليه فان الصحبة السيئة في المدرسة تجعل الطالب ينضم إلى جماعات يرى فيها ما تحقق له الارتياح و الحرية و ربما الدفاع عنه أو عن غيره من أفراد الجماعة، وتكون هذه الجماعات غالبا مخالفة لنظام المدرسة و تسيء معاملة الطلاب و المدرسين و تلجا إلى التمرد على سلطة المدرسة و الإساءة إلى المؤسسة و إثارة الفوضى بشكل جماعي (جعفر،1992 :221).

إن لنمط العلاقات في الوسط المدرسي تأثير واضح على الأفراد عموما، فالفرد لا يستطيع أن يعيش بمفرده و لا بد له من تكوين علاقات اجتماعية مع غيره لكي يستطيع تحقيق حاجاته و حاجات غيره، لان الحياة الإنسانية هي عبارة عن تفاعلات بين أفراد و عليه تلعب العلاقات دورا كبيرا في إبراز أفراد منحرفين أو أسوياء.

3-السلطوية في المجتمع المدرسي: يؤدي التسلط في المجتمع إلى خلق جيل غير قادر على مواجهة مشكلاته الأمر الذي يؤدي إلى شيوع الإحباط و العلل النفسية التي تقود إلى السلوكيات العنيفة، فحتى تستطيع المدرسة إن تقوم بدورها التعليمي و التربوي، فإنها تفرض مجموعة من القواعد و النظم، فإذا تجاوزت المدرسة الحد المعقول في فرض القواعد و التعليمات و النظم و فرضت أسلوبا صارما لا يتفق مع الحد الطبيعي للأمور فان ذلك يؤدي إلى نفور الطلاب من المدرسة والهروب منها نهائيا و يعد الهروب من المدرسة الخطوة الأولى نحو الانخراط في سلوكيات منحرفة.

فحيث لا تتوافر لدى الطالب قسط من الحرية والشعور بالمسؤولية و لا يجد مكانا ينمو فيه نموا سليما يتفق و حاجات المجتمع، ففي مثل هذا الجو يصاب الطالب بالإخفاق و القلق والعجز والنزوع إلى

بعض الأعمال غير الاجتماعية لإثبات ذاته وذلك تعويضا عن القصور (عبد العزيز القوصي،1999:).

4_2–الأسباب النفسية :

1–القلق: عندما لا يستطيع الفرد مواجهة المجتمع و مواجهة الغير بسب الخوف الذي ينتابه و بعض الأفكار الوهمية التي قد تسيطر عليه و تجعله في معزل عن الآخرين مما يشعر يشعره بالقلق وهنا يقوم ببعض الأنماط السلوكية غير السوية في نظر الغير كاللجوء إلى العنف وأحيانا العدوان.

فالقلق هنا عدم الاستجابة وعدم الارتياح لدى الفرد بسب الخوف من مواجهة الحياة، حيث يشعر بعدم الأمان و يجعله يعيش في حالة من اللاتوافق و عدم التكيف، والمدرسة هي بيئة يتعرض فيها الطالب لضغوطات نفسية تؤدي إلى العدوانية و العنف المدرسي(الهاشمي لوكيا ،2008:ص65)

2–الإحباط: في حياة الناس عدة مواقف و عوائق تحول دون تحقيق أغراض أو أهداف يسعون إليها و هذا يسبب العقبات لديهم الإحباط، الأمر الذي يضطرهم إلى تجاوز العقبات التي منعتهم من الوصول إلى أهدافهم و غاياتهم، خاصة إذا ما تعلق الأمر بالمراهقين حيث يزداد التوتر و الانفعال و الإصرار على تجاوز العقبات و العوائق و يكون ذلك عن طريق السلوك العنيف(الهاشمي لوكيا ،2008:ص65).

فالإحباط هو حالة يحرم فيها الفرد من إشباع حاجات معينة وقد يكون ناتجا عن وجود مانع داخلي أو خارجي يحول دون الوصول إلى تلك الحاجات، من هنا يكون العنف نتيجة حتمية للإحباط، فكلما زاد الإحباط زاد العنف أو العدوان و كلما انخفض الإحباط انخفض العنف أو العدوان، ولكن ليس بالضرورة كل إحباط يؤدي إلى العنف ، ولكن في الغالب كل عنف أو عدوان يسبقه إحباط ، مما يدل على أن للإحباط دور في ظهور الأنماط السلوكية العنيفة أو العدوانية، كون أن العنف أو العدوان هو الطريق السهل و السريع لتجاوز حالة الإحباط وعدم الإشباع التي يتعرض لها الفرد ويشعر الفرد من خلاله الفرد بالتنفيس و التفريغ عما يكون بداخله من توترات و ضغوطات و انفعالات.

ففي المدرسة يظهر الإحباط لدى الطالب عندما يلاحظ عدم الاهتمام بشخصيته و يشعر بعدم المساواة و يرى أن التركيز بنصب على النواحي التعليمية أو المعرفية فقط دون مراعاة المواهب و تنميتها، ويولد لديه عائقا يحول دون تحقيق ما كان يريد الوصول إليه تظهر في شكل توترات و ضغوطات يترجمها في ممارسة العنف سواء على الآخرين من مدرسين و زملاء أو نحو ذاته، كون أن هذا العمل يعد متنفسا له يخرجه مما هو فيه من ضغوطات و توترات.

3-الاكتئاب: الاكتئاب هو حالة من الاضطراب النفسي تبدو أكثر ما تكون وضوحا في الجانب الانفعالي للشخصية، وتظهر في عدم الاهتمام بالذات و الشعور بالدونية و إيقاع اللوم والعتاب على الذات، ولقد ثبت أن هناك علاقة بين العنف أو العدوان من جهة و الاكتئاب من جهة أخرى حيث أن الاكتئاب من صوره هو انخفاض في تقدير الذات و الشعور بالذنب و الإحساس بالدونية و الحط من قيمة الذات، بين صور العنف وهي الغضب، وحيث أن الأفراد وخاصة المراهقين عندما يشعرون بالاكتئاب يميلون إلى الغضب كأحد صور العنف أو العدوان و هذا يؤكد العلاقة بين العنف و الاكتئاب، وفي البيئة المدرسية كثيرا ما يشعر المراهقون بالاكتئاب الأمر الذي يدفعهم إلى العنف و العدوان(حسين فايد، 2001).

4-3-الأسباب الأسرية للعنف المدرسي:

1-الأساليب التربوية الأسرية: لا يمكن الحديث عن هذا في المجال دون التقرب من التلاميذ الذين يشوشون على الحياة المدرسية بشكل كبير مع الأخذ بعين الاعتبار التاريخ العائلي و الشخصي لهؤلاء التلاميذ، فالملاحظ أن الكثير من التلاميذ الذين يميلون إلى العنف كثيرا ما يعانون من علاقات سيكولوجية مع الوالدين فهم ما يميلون إلى الاهتمام بالعمل المدرسي بشدة أو يعزفون عنه و لا يبالون به (زروالي لطيفة، 2001:ص47).

هناك بعض الآباء الذين يمثلون بعض النماذج السيئة لأبنائهم لكونهم يمارسون العنف في الحياة اليومية، والمعروف أن الأب يمثل أفضل نموذج للتقمص لدى الطفل.

كما نشير إلى نقص التعاون بين العائلة و المدرسة، إضافة إلى ذلك انه لدى أغلبية العائلات نجد تقييما ايجابيا للعنف باعتباره سلوكا يجعل من طفلهم أكثر احتراما من قبل غيره خاصة إذا تعلق الأمر بالابن الذكر(احمد السيد إسماعيل،1992: 99).

كما يلعب الأب دورا هاما خاصة في النمو النفسي الاجتماعي ، حيث يقول **فالون** : تملك وظائف الأب في السلطة نفس أهمية الأم في العاطفة، وان الحرمان من هذه السلطة قد تنجر عنه تعويضات سلبية تنتج عنها انحرافات سلوكية خطيرة(احمد السيد إسماعيل،1992: 100).

2-التنشئة الأسرية: لقد قدم علماء النفس عدة تفسيرات للعنف، نذكر مهم فرويد الذي ارجع سبب العنف و العدوان إلى الإحباط، وانه كلما كانت التنشئة الاجتماعية و الوالدية أكثر إحباطا ازداد العنف و العدوان لدى الطفل.

وقد توصل كل من ليسر **ودينتيورن** إلى أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين عدوان الأبناء وقسوة الآباء، خاصة أثناء تعويدهم على عملية الإخراج(عدنان مهنا،2001:ص255).

و قال وولتز انه ليس من الضروري أن يعيش الفرد موقفا محبطا حتى يستجيب للعنف، ولكن البيئة الاجتماعية و الثقافية التي يعيش فيها الفرد هي التي تعلمه السلوك العدواني، ويرى وولتز أيضا أن الآباء الذين يتسمون بالعنف مع أبنائهم يمكن أن يتعلم أبناؤهم السلوك العنيف، كما انتهى أيضا إلى أن الأبناء الذين كانوا يلقون الدعم و التشجيع على المشاجرة وحل مشاكلهم بالقوة والعنف كانت عدوانيتهم مرتفعة اكبر من الأبناء الذين لم يشجعهم آباؤهم على العنف، فالأبناء يحاكون سلوك أبائهم، وإذا كان العنف السلوك السائد أصبح نموذجا يقتدى به(احمد السيد إسماعيل/1992/ص100).

3-غياب السلطة الأبوية : وهنا يشير إلى انقطاع الصلة بين الطفل و أبيه، فالغياب المادي للأب بسبب الطلاق أو الهجر الو الغاب المعنوي بسبب التخلي و التملص من المسؤولية أو ذوبان سلطة الأب، فالأب يمثل سلطة النهي و التأديب التي تسمح بالسيطرة على النزوات و غيابه يمكن أن يؤدي

بالطفل إلى العنف و الجنوح أحيانا لأنه لا يجد السلطة التي تضبطه وتردعه(احمد السيد إسماعيل،1992: 100)..

إن انقطاع العلاقة الوجدانية و النفسية بمختلف صورها من تماهي و تقمص و محاكاة، والتي تعبر عن إحدى الحاجات الهامة و الضرورية لبناء شخصية الفرد مما يعني ضياع شيء طبيعي و مرغوب ومهم، وعند تحليل الأجهزة النفسية كما جاء ي نظرية فرويد نجده يتحدث عن بناء الأنا الأعلى و تشكله، فغياب الأب من حياة الابن سوف تؤثر في بناء الأنا الأعلى و بالتالي ضعف الأنا.

و قد أثبتت العديد من الدراسات منها: دراسة **ريتشارد كوشنير** من جامعة كندا أن الآباء الذين يمضون يومين على الأقل في الأسبوع مع أبنائهم مع تامين كافة أنواع الرعاية المادية و المعنوية يهيئون أبنائهم ليكونوا أكثر تعاطفا و اجتماعية مع الآخرين.

وهذا ما أكدته **نورما رادين** من جامعة ميتشغان أن الصبيان الذين يتمتعون بآباء صالحين وعطوفين ينخرطون بقدر اكبر في الوسط الاجتماعي و يتميزون باستقلالية اكبر(السيد إسماعيل،1992 : 256).

4–الدخل الاقتصادي للأسرة: بناء على ذلك يمكن شرح العلاقة بين العنف المدرسي و الدخل الاقتصادي المحدود، حيث بينت الدراسات أن الأسر ذات الدخل الضعيف ينحدر من صلبها أطفال عنيفون و ذلك نظرا لعم قدرة الوالدين وخاصة الآباء على توفير الحاجيات الأساسية لأبنائهم من ملبس لائق و مكن مريح، فالنقص المادي تترتب عنه عواقب وخيمة تتكتل في السلوك العنيف الذي يتخذه الطفل كسلاح للتعويض عن النقص الذي يعانيه خاصة في غياب السند والدعم المعنوي.(علي مانع،1997:ص41).

لكن لا يمكن أن يكون ضعف الدخل المادي والاقتصادي سببا مطلقا للعنف على الجميع، فهناك من يستغل هذا العامل بشكل ايجابي و يحوله كحافز لتغيير حياته نحو الأفضل.

5–حجم الأسرة أو الاكتظاظ في البيت: لقد توصل كل من وست و فرانقتون إلى أن هناك نسبة معتبرة من التلاميذ الذين ينتمون إلى اسر كبيرة الحجم، والمعروف أن الأسر الكبيرة الحجم تعاني من

مشاكل الاكتظاظ و نقص السرية و ضعف الضبط الاجتماعي للآباء على أبنائهم، ففي الولايات المتحدة مثلا وجد الباحث **غلواكس** أن عينته من الأطفال الذكور ينتمون إلى عائلات عدد أفرادها كبير، حيث أن 66,5% منهم ينتمون إلى اسر يفوق عدد أفرادها الخمسة، كما وجد **شات** في دراسة حول جنوح الأحداث أن 89% من الأحداث في الهند يأتون من اسر يفوق عدد أفرادها الأربعة، الأمر نفسه ينطبق على المجتمع الجزائري حيث شهد نموا ديموغرافيا كبيرا اثر بشكل سلبي على الاقتصاد الوطني، وفي ظل اكتظاظ البيت لا جد الفرد المكان اللازم للعب و التنفيس و تفريغ شحناته الانفعالية و بالتالي يلجا إلى المدرسة التي تصبح المكان المفضل المتاح أمامه لتفريغ تلك الشحنات في شكل عنف مدرسي بشتى أنواعه(علي مانع،1997:ص43).

5-دور وسائل الإعلام:

تزايد الاهتمام بالعلاقة التي يقيمها الطفل مع التلفزيون و الانعكاسات السلبية للمشاهدة المطولة والتي تتراوح بين 4 و 6 ساعات يوميا.

وقد دلت البحوث و الدراسات عن وجود علاقة بين عدد الساعات التي يقضيها الأطفال أمام الشاشة و السلوكيات العدوانية والعنيفة، قد احتلت وسائل الإعلام المرئية المرتبة الأولى من بين وسائل الإعلام الأكثر تأثيرا في حياتنا اليومية، بل أكثر من ذلك أصبح التلفزيون الرفيق الدائم لنا خاصة في البيت، فمشاهدة العنف والقتل و المغامرات تجذب الأطفال إليها لما فيها من حركات سريعة وإتقان في الإخراج خيال واسع، فقد أوضحت **هالة عمران** في دراسة عن موضوع العنف في التلفزيون انه انك علاقة سببية بين مشاهدة برامج العنف و السلوك العدواني للطفل و هذا التأثير يعتمد على الظروف المحيطة بمشاهدة هذه البرامج. (يوسف الجباري ،2001: 128-129).

كما قام حسين قاسم بدراسة عن طول مشاهدة التلفزيون و علاقته بالتحصيل الدراسي، ذلك أن الطفل المحدود الذكاء يميل في الأغلب إلى مشاهدة البرامج التي تتضمن العنف و الجريمة، كما دلت أيضا إلى الوالدين لا يبدون اهتماما بتحديد أوقات المشاهدة لأبنائهم مما يفتح المجال أمام هؤلاء الأطفال لاكتساب أنماط سلوكية غير مرغوبة حين يشاهدون برامج البالغين دون توجيه اسري.

ولقد أشارت الدراسات في الولايات المتحدة أن المراهقين الذين عليهم القبض لارتكابهم سلوكيات غير قانونية كان 90% منهم يستقون هذه السلوكيات من برامج التي قدمها التلفزيون و يحاولون تقليدها وتقمص ادوار الممثلين ، كما أن دراسة **ايدمان** أثبتت أن برامج التلفزيون العنيفة لها عواقب سلبية على الأطفال خاصة حيث أنها تشجع على السلوك العدواني(وعد الأمير،2002: 196،197).

أما النقطة الأخرى الأكثر أهمية هي ضعف البرامج المقدمة للأطفال و عدم ملائمة الكثير منها لميولهم واهتماماتهم، واحتواء العديد منها على مشاهد العنف و الدمار و الخيال الواسع الذي قد يدفع الطفل إلى التقليد فضلا عن ذلك فان الجزء الأكبر من أفلام الكرتون تنتج في دول أجنبية تحمل صفات و قيم البلدان المنتجة لها مما يجعل المشاهد يعيش في تناقض عدم فهم بين ما يعيشه و ما يراه، كما أن اغلبها تكون مترجمة فيصعب على الطفل فهمها بحكم مستواه التعليمي المحدود فيركز على الصورة و الحركة و يهمل المضمون، إضافة إلى ذلك فان الأطفال يميلون أحيانا إلى مشاهدة برامج الكبار و من ثم يتعلمون مواضيع حساسة قبل الأوان مما ينعكس على إدراكهم بصورة سلبية(رجب،2003:ص95).

و من هنا يتضح الأثر السيئ الذي تتركه برامج العنف من حيث قدرتها على إثارة المشاهد و حثه على القيام بأساليب عدوانية بصفتها الحل الأمثل للمشاكل و المعضلات، و هذه السلوكيات العنيفة قد يحولها الطفل نحو زملائه في المدرسة أو نحو معلميه، لان وسائل الإعلام وخاصة البرامج الموجة للأطفال بينت لهم إن الشخص القوي و الشجاع و المثالي هو الذي يلجا إلى العنف لحل مشكلاته ومن هنا يميل الأطفال إلى تقليد ما يشاهدونه.

استنتاج:

لا يمكن الإنكار أن العنف مهما كانت أنواعه وأشكاله هو سلوك غير حضاري و منافي للقيم الإنسانية التي تناضل المجتمعات للوصول إليها، و لا يمكن الإنكار كذلك أن العنف و خاصة العنف المدرسي هو سلوك منبوذ بكثرة لأنه يقع في مكان مخصص للتربية والتعليم و تهذيب الأخلاق، وتزويد الأجيال بالمعرفة اللازمة التي تحقق لهم النمو السليم في جميع جوانب الشخصية.

فالعنف المدرسي هو سلوك تدميري للمنظومة التربوية هدفه خلق ثغرة في المدرسة وتشويه العلاقة الإنسانية بين التلميذ والمحيط المدرسي من مدرسين و زملاء و إداريين فبدل أن يلعبوا دور المربين يتحولون إلى ضحايا سلوكيات منافية للقيم و العادات والتقاليد، خاصة في المجتمعات العربية والإسلامية التي تعتبر العليم هدفا ساميا تسعى إلى تحقيقه و تعمل على تجنيب المدرسة أي سلوك من شانه أن يعيق مهامها التي وجدت من اجلها سواء من الخارج او من الداخل.

الفصل الثالث:

الإرشاد النفسي

تمهيد

1- تعريف الإرشاد النفسي

2- أهداف الإرشاد النفسي

3- طرق الإرشاد النفسي

4- العملية الإرشادية

5- نظريات الإرشاد النفسي

خلاصة

إن العالم المعاصر، يعرف بعصر التكنولوجيا والتقدم العلمي الذي طبع حياة الأفراد و سهل سبل التواصل و التقارب فيما بينهم، لكن التكنولوجيا بقدر ما لها من ايجابيات لها كذلك سلبيات أثرت على حياة البشر فقدر ما فتحت من فرص عمل جديدة و ميادين تكوين جديدة، في المقابل فتح أبوابا جديدة للقلق و للضغوط النفسية والاجتماعية، ما أتاح المجال لظهور الإرشاد النفسي كتخصص يهدف إلى مساعدة الناس على تجاوز مشكلاتهم وتفهمها، خاصة المشكلات النفسية والمهنية، وحتى لتلاميذ المدارس و هذا بسبب ظهور اضطرابات نفسية ومشاكل سلوكية أثرت سلبا على المدرسة ككل.

1-مفهوم الإرشاد النفسي:

هناك عدة تعريفات للإرشاد النفسي، بعضهم يراه في العملية الإرشادية نفسها، والبعض الآخر يراه في العلاقة بين المرشد والمسترشد ، إلى جانب مفاهيم أخرى ارتبطت بالنمو النفسي و الصحة النفسية و العملية التربوية و التوجيه المدرسي والمهني و غيرها من التخصصات التي تهدف إلى مساعدة الأفراد على حل مشاكلهم النفسية التي يعانون منها، و من أهم التعريفات نذكر ما يلي:

1-1:تعريف الإرشاد النفسي:

-لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور ما يلي: الرشد والرشاد نقيض الغي، رشد ، يرشد، رشدا و رشادا فهو راشد ويعني نقيض الضلال إذا أصاب وجه الأمر و الطريق، والراشد: اسم فاعل من فعل يرشد، رشدا وأرشدته و رشد أمره و أرشده الله،و ارشد إلى الأمر أي هداه و استرشد أي طلب منه الرشد(سامي ملحم،2007: 50).

1-2:تعريف الإرشاد النفسي اصطلاحا:

الإرشاد النفسي كعلم و فن ممارسة حديث النشأة، فالإرشاد بصفة عامة يدور حول الهداية إلى السلوك الحسن، أي يتعلق بالتأثير في السلوك و تغييره فالمرشد يهتم بتغيير السلوك الإرادي للمسترشد و هو بدوره يلجا إلى المرشد كي يساعده على إحداث هذا التغيير (سامي ملحم،2009: 52).

إلى جانب كل من التعريف اللغوي و التعريف الاصطلاحي للإرشاد النفسي نذكر تعاريف العلماء و المختصين و منهم:

تعريف شيرتز وستون: أن الإرشاد عملية لا تزيد عن كونها مناقشة ودية بين شخصين تربطهما علاقة وخلاص و ثقة، لكن بالنسبة للمشاهد الخبير تعتبر أكثر من دردشة، فالمرشد يجاهد ليساعد الطالب على البوح بقصته على طريقته الخاصة كما يبذل جهدا ليكشف عن أفكاره (نايل العاسمي،2006: 10).

– **تعريف السيد مرسي:** على انه عملية تتميز بطبيعتها الفريدة، والخطوات الأساسية للعملية هي الحصول على البيانات الكافية عن الفرد و الموقف والتعرف على المشكلة و تنمية استبصاره للوصول إلى الحل الملائم أو التحويل إلى جهات مختصة و متابعته (نايل العاسمي،2006: 10)

و يعرف أيضا انه العلاقة بين فردين، احدهما المرشد النفسي يأخذ على عاتقه مساعدة الفرد الأخر وهو المسترشد على فهم نفسه و حل مشكلاته بطريقة تساعده على التوافق الفعال مع متطلبات الحياة اليومية، فالإرشاد علاقة تعتمد على كفاءة المرشد ليساعد المسترشد على أن يعرف نفسه و يتعرف على مشكلاته و يعمل على حلها. (نايل العاسمي،2006: 11).

– **تعريف حامد زهران:** بأنه عملية إرشاد الفرد إلى الطرق المختلفة التي يستطيع عن طريقها اكتشاف و استخدام إمكاناته و قدراته و تعليمه ما يمكنه أن يعيش في أحسن حال بالنسبة لنفسه و للمجتمع الذي يعيش فيه.(حامد زهران،1982: 10).

– **تعريف باترسون:** بان الإرشاد ليس من السلوكيات التالية:

– الإرشاد ليس تقديما للمعلومات، لان المعلومات متوفرة.

– الإرشاد ليس تقديما للنصيحة.

– الإرشاد ليس التأثير في الاتجاهات و المعتقدات و السلوك بالنصح أو بالإقناع أو بالتخويف أو الإكراه.

– الإرشاد ليس اختيارا للمهن للأفراد و تحديدها

– الإرشاد ليس مقابلات و إنما المقابلات متضمنة فيه.

– **تعريف شابلن:** بان الإرشاد مجال واسع من الخدمات التي تقدم للآخرين و تساعدهم في تحقيق أهدافهم العامة و الخاصة و التكيف مع البيئة و مع أنفسهم(جعفر الليل،2009:).

– **تعريف ويبستر:** في قاموسه عرف الإرشاد بأنه ممارسة مهنية، صممت لتوجيه الفرد نحو فهم أفضل للمشكلات و الإمكانيات باستخدام مبادئ وطرق علم النفس الحديثة (احمد الزبادي،2002: 131).

– **ويعرف أيضا:** انه مساعدة الفرد في فهم و تحليل استعداداته و قدراته و إمكاناته و ميوله و استغلال الفرص المتاحة أمامه لحل مشكلاته و حاجاته و استخدام معرفته في إجراء الاختيارات و اتخاذ القرارات لتحقيق التوافق بحيث يستطيع أن يعيش سعيدا(حامد زهران،1982: 10).

– **يعرف أيضا:** انه المساعدة المقدمة من فرد متخصص متمرن إلى فرد آخر في فترة من حياته، ليتمكن بذلك من أن يراعي شؤون حياته و ينمي وجهات نظره و يتصرف في أموره و يتحمل تبعاته، فالإرشاد النفسي ليس وفقا على فترة عمرية معينة دون الأخرى وليس هو المجال لإسداء النصح و لفرض الرأي أو تحمل التبعات من الآخر، بل هو فتح المجال لشخصية الفرد لتعمل ككل متكامل و اختيار أمره بحكمة و تحمل مسؤولياته. (نايل العاسمي،ب،س: 11).

– يعرف أيضا انه عملية مباشرة بين شخص و أخر، فيما يساعد احد الطرفين الآخر على زيادة فهمه لمشكلاته و قدرته على حلها.(سامي ملحم ،2007: 52)

– **يعرفه بيتروفيستا و زملاؤه:** بأنه علاقة إرشادية تتم بين مرشد و مسترشد من اخل مساعدة المسترشد على فهم نفسه و التوصل إلى اتخاذ القرار المناسب لتغيير سلوكه نحو الأفضل وتحسين نموه.(جعفر الليل،2009: 17).

يعرف الإرشاد النفسي انه العلاقة التي تنشا عن علاقات مهنية بناءة بين مرشد متخصص ومسترشد، يقوم فيها المرشد بمساعدة المسترشد على فهم ذاته و قدراته وإمكانياته و التبصر بمشكلاته

و مواجهتها و تنمية السلوك الايجابي و تحقيق توافقه الذاتي للوصول إلى درجة من الصحة النفسية و العقلية في ضوء الفنيات و المهارات المتخصصة للعملية الإرشادية(عبد الله الطراونة،2008: 16).

ومن هذه التعريفات المختلفة للإرشاد النفسي، تتفق حول هدف واحد و موضوع واحد ألا وهو الفرد، فالإرشاد هو العملية التي يقوم بها المرشد المتكون خصيصا في هذا المجال مهمته مساعدة الأفراد الذين يواجهون مشاكل نفسية واجتماعية وسلوكية و مهنية ومدرسية و عائلية على فهم هذه المشاكل بالشكل الصحيح، ومعرفة قدراتهم وتبصيرهم بها و استغلالها أحسن استغلال لتحقيق التوافق النفسي و الانفعالي و تغيير السلوك نحو الأفضل والعيش في انسجام أو تغيير ما يجب تغييره بالطريقة الصحيحة حتى يصل إلى إشباع حاجاته المختلفة وتحقيق ذاته وميوله.

2- الفرق بين الإرشاد النفسي و العلاج النفسي: يعرف الإرشاد بأنه العملية الفنية التي تهدف إلى مساعدة الفرد على فهم مشكلاته والتعامل معها وتجاوزها وفهمها سواء كانت انفعالية أو سلوكية أو مهنية أو مدرسية، كذلك فهم ذاته و واستغلال قدراته لحل مشكلته، مع العلم أن هناك علاقة بين الإرشاد والعلاج النفسي، حيث يرى جوستاد أن كلا من الإرشاد والعلاج النفسي يتجهان نفس الوجهة في الأداء لكنهما يختلفان في النقاط التي يركزان عليها.

و يرى واطسن أن ما يميز الإرشاد هو وجود الموقف التعليمي و أن المرشدين يعملون أساسا مع أشخاص عاديين أو غير مرضى في حين أن التدريب بين المرشدين والمعاجين النفسانيين مشتركة. (بومجان نادية،2015 :134).

في حين يرى باترسون أن المرشد و المعالج النفسي يتلقيان نفس التكوين و التعليم ويستخدمان نفس الأساليب و التقنيات غير أن الاختلاف الموجود بينهما هو اختلاف في الدرجة وليس اختلافا في النوع وانه من الصعب التفريق بينهما،حيث لا توجد فروق جوهرية بين الإرشاد النفسي و العلاج النفسي سواء في طبيعة العلاقة أو في الطرق أو في الأساليب و التقنيات أو في النتائج و الأهداف و حتى في نوع العملاء، فالرشاد يشير إلى التعامل مع أفراد اقل خطورة في اضطرابهم أي لديهم مشاكل

اقل عمقا واقل تعقيدا، أما العلاج النفسي فيشير إلى التعامل مع حالات أكثر خطورة في اضطرابهم أي لديهم مشاكل أكثر تعقيدا وأكثر حدة (طه حسين، 2004: 21).

و فيما يلي أهم نقاط الاتفاق بينهما:

– كلاهما يتم في ضوء علاقة إنسانية بين شخصين، شخص يحتاج إلى المساعدة و هو العميل أو المريض وشخص مؤهل علميا و مهنيا يقدم هذه المساعدة، فكل من المرشد والمعالج يحتاج إلى تكوين علاقة مهنية مع العميل أو المريض أساسها الإحساس بالثقة و الأمن والاحترام.

– هناك اتفاق في الهداف و المنهج، فكل من الرشاد والعلاج يضم المناهج الإنمائية والوقائية والعلاجية و أهداف كل منهما واحدة أيضا فهما يهدفان إلى معاونة الأفراد في التغلب على متاعبهم ومشكلاتهم و تحقيق أقصى درجات التوافق النفسي.

– يستخدمان نفس أساليب جمع المعلومات من مقابلة واستبيان وملاحظة واختبارات نفسية ويستخدمان أيضا نفس التقنيات العلاجية.

– إجراءات عملية الرشاد والعلاج واحدة منها : الفحص و تحديد المشكلة والتشخيص حل المشكلة و اتخاذ القرار و المتابعة.(طه حسين،2004: 22).

و بناء على ما سبق يمكن القول انه لا توجد فروق جوهرية وواضحة بين الإرشاد و العلاج النفسي سواء في الطرق أو الأساليب أو التقنيات والأدوات المستعملة غير الفرق البسيط بينهما يعود إلى نوعية المشكلات التي يتعاملان معها من حيث الشدة والعمق و الديمومة، فالرشاد النفسي يتعامل مع المشكلات البسيطة السطحية التي حالت دون تكيف الأفراد بشكل سليم و مع حالات سوية اقرب إلى المرض، أما العلاج النفسي فيتعامل مع المشكلات العميقة والمعقدة و مع حالات مرضية تتطلب وقتا للتكفل بها و علاجها.

3– طرق الإرشاد النفسي: تختلف طرق الإرشاد النفسي حيث نذكر منها:

3–1:الإرشاد الفردي: ويقصد به إرشاد عميل واحد وجها لوجه وتعتمد فعاليته على العلاقة الإرشادية المهنية (سامي ملحم ،2007: 260)، أي هو علاقة مخططة بين الطرفين(حسني

العزة،2003: 08)، فالإرشاد الفردي هو أوج عملية الإرشاد و يعتبر أهم مسؤولية مباشرة في برنامج التوجيه و الإرشاد و يعتبر نقطة ارتكاز لأنشطة أخرى و من وظائفه تبادل المعلومات وإثارة الدافعية لدى العميل و تفسير المشكلات ووضع الخطط المناسبة للعمل و يستخدم مع الحالات التي يغلب عليها الطابع الفردي و الخاصة جدا و التي تتطلب السرية التامة، والتي تسبب الخجل للمسترشد عند مناقشتها إما الجماعة مثل حالات الشذوذ و الانحراف الجنسي (سامي ملحم، 2009: 260).

3-2:الإرشاد الجماعي: يقوم الإرشاد الجمعي على فلسفة أن الإنسان كائن اجتماعي لا يستطيع أن يعيش بمفرده أو بمعزل عن الآخرين و لديه حاجاته النفسية و الاجتماعية و لديه مشكلاته أيضا، وهناك عدة تعريفات للإرشاد النفسي الجماعي، فمن الباحثين من عرفه بأنه علاقة شخصية مهنية يقودها مرشد متخصص و تقوم على عملية ديناميكية تهدف إلى تحقيق أهداف إرشادية محددة من خلال التفاعل بين أعضاء جماعة تواجه صعوبات و مشكلات مختلفة.

و يعرفه **جازا رد** و رفاقه انه عملية تفاعل ديناميكية متبادلة تقوم على المشاركة اللفظية للمشاعر والأحاسيس والأفكار ذات أهداف مشتركة توجه نحو تغيير سلوك الأفراد و اتجاهاتهم و تحقيق مفهوم ذات ايجابي لهم

و عرفه نيلسون و جونز بأنه مجموعة نشطة من العلاقات و المهارات المتداخلة بين مجموعة من الناس الذين يعملون على تبادل المعلومات ومهارات الحياة فيما بينهم(حسني العزة،1999: 35).

3-3:الإرشاد غير المباشر: يعتبر كارل روجرز صاحب نظرية الإرشاد المتمركز حول العميل و يطلق عليه أيضا الإرشاد غير الموجه، و تعتمد وجهة النظر المبنية على هذا الأسلوب أن الفرد يمتلك القدرة على اتخاذ قراراته بنفسه بعد إزالة التوتر الذي يعاني منه نتيجة المشكلة التي يواجهها من احل الوصول إلى التكيف السليم في حياته و إلى حالة من الفهم و الإدراك و البصيرة لمشكلته و صراعاته و قيمه واتجاهاته مما يساعده في الوصول إلى حل لمشكلته بنفسه لذلك حدد روجرز دور المرشد و عمله في ثلاث خطوات رئيسية :

– تقبل ما يقوم به العميل و ما يعبر به عن مشكلاته دون إصدار الأحكام

– إعادة صياغة عبارات العميل التي يوضح بها أفكاره و مشاعره بطريقة موضوعية فيكون كالمرآة التي تنعكس عليها انفعالات العميل فيراها واضحة و يتقبلها كجزء من ذاته.

– مساعدة العميل على تركيز أفكاره عن طريق تلخيصها أو التعليق عليها تعليقا عرضيا خال من المدح و الاستهجان ، فيتيح للعميل فرصة ليفهم نفسه كما هو. (سامي ملحم ،2009: 255).

3-4:الإرشاد المباشر: يعتمد هذا الأسلوب على قيام المرشد بجمع البيانات و الحقائق الخاصة بالعميل كخطوة أولى في عمله الإرشادي، ثم يقوم بتطبيق الاختبارات النفسية والمقابلات من اجل تكوين علاقة إرشادية تتميز بالموضوعية بينه وبين العميل محاولا تنمية القدرة على فهم العميل لنفسه من خلال عرض الحقائق المختلفة أمامه بصورة واضحة ومفهومة، وبعد ذلك يقوم المرشد بتقديم النصيحة للعميل و توجيهه إلى أكثر الحلول ملائمة لمشكلته و يناقش معه الحلول المقترحة و الإجراءات التي ينبغي عليه أن يقوم بها لتحقيق هذا الحل.

ويرتبط الإرشاد النفسي المباشر بالنفساني "وليامسون" و الذي يعتمد على الاختبارات الموضوعية والبيانات ويتبع خطوات محددة و صولا إلى تحقيق الأهداف التالية:

– التحليل: ويعني به جمع المعطيات و المعلومات اللازمة لفهم العميل فهما و يسمح بتقديم المساعدة له

– التركيب: أي تلخيص البيانات و المعلومات و تنظيمها بحيث تكشف عن نواحي القوة و الضعف لدى العميل و كشف جوانب تكيفه وسوء تكيفه.

– التشخيص: أي صياغة المشكلة التي تعترض العميل وأسبابها.

– التنبؤ: أي التكهن بالتطور الذي يمكن أن يطرأ على المشكلة.

– الاستشارة: ما يقوم به العميل و المرشد معا للوصول إلى حل للمشكلة.

– المتابعة: أي مساعدة العميل للتغلب على المشكلات الجديدة التي قد يتعرض لها أو ظهور المشكلة الأصلية ثانية وتحديد مدى النجاح الذي تم إحرازه في عملية الإرشاد.(سامي ملحم،2009: 257،258).

– خصائصه :

– أن العبء الأكبر في حل مشكلات العميل يقع على عاتق المرشد ،و أن العميل يأتي إلى المرشد طلبا للمساعدة و الاستفادة من خبرته في حل مشكلته.

– أن المرشد هو الذي يقرر الوسائل المناسبة لمساعدة العميل في حل مشكلته، فمشكلة العميل تمثل المركز الأول في الإرشاد المباشر وليس العميل في حد ذاته.

5–أهداف الإرشاد النفسي:

5–1–بناء مفهوم ذات ايجابي و تحقيها: يسعى الإرشاد النفسي إلى تنمية مفهوم الذات الايجابي لدى الفرد، تمثل الذات حجر الزاوية في شخصية كل فرد، و يعبر عن المفهوم الايجابي من خلال التطابق بين مفهوم الذات الواقعي (أي المفهوم المدرك كما يعبر عنه الشخص) مع مفهوم الذات المثالي (أي المفهوم المثالي للذات كما يريده الفرد) و بالتالي فالإرشاد النفسي يعمل مع الفرد وفق حاليه جنبا إلى جنب و مساعدته في تحقيق ذاته بحيث ينظر إلى نفسه فيرضى عنها.

5–2–تحقيق توافق الفرد مع بيئته و ذاته: و يتضمن عدة أمور و هي:

– التوافق التربوي: من خلال مساعدة الطلبة المسترشدين على تحسين تحصيلهم الدراسي و فق قدراتهم و ميولهم.

التوافق الشخصي:عن طريق الرضا عن الذات و إشباع الحاجات الأساسية الأولية للطالب المسترشد، حيث يتوافق مع متطلبات المرحلة النمائية التي يعيشها.

– التوافق الاجتماعي: و يتطلب من الطالب المسترشد أن يلتزم بقيم المجتمع و أخلاقياته ويساير المعايير الاجتماعية و يعمل لصالح الجماعة و يتقبل الضبط الاجتماعي و يسعد مع الآخرين و يتضمن هذا الجانب من التوافق ، توافق الطالب مع أسرته أيضا.

– **تحقيق الصحة النفسية:** إن الهدف الشامل و العام للإرشاد النفسي هو تحقيق الصحة النفسية و تحقيق السعادة للفرد وهنائه، والصحة النفسية تعد حالة نسبية يكون فيها الفرد متوافقا مع نفسه و مع الآخرين و يكون قادرا على تحقيق ذاته و استغلال قدراته و إمكانياته إلى أقصى الحدود الممكنة و تكون قادرا على مواجهة مطالب الحياة و تكون شخصيته متكاملة و سوية بحيث يعيش في سلام و سلامة

– **تحسين العملية التربوية:** تمثل المؤسسات التربوية كالمدارس و الجامعات و مراكز التكوين المهني من اكبر المؤسسات التي يعمل التوجيه و الإرشاد النفسي بهدف تحقيق جو نفسي و صحي سليمين فيها، يستند إلى احترام الطالب كعضو في الجماعة سواء كان ذلك غي غرفة الصف أو خارجها و إتاحة مناخ ممن الحرية والأمن النفسي و التجارب بما يعزز الشخصية المتكاملة للفرد أو الطالب.

– **صناعة القرارات:** برى العديد من الباحثين أن هدف التوجيه و الإرشاد النفسي و العلاج النفسي هو تمكين المسترشد من اتخاذ قرارات فيما يتصل بالقضايا الهامة بالنسبة إليهم و هذه ليست مسؤولية خاصة بالمعلم المرشد في أن يقرر فيما يتصل بصناعة القرارات الخاصة بالمسترشدين و يسعى التوجيه والإرشاد النفسي إلى مساعدة الأفراد في الحصول على المعلومات والتوضيح والتصنيف للسمات الشخصية، فالتوجيه و الإرشاد يساعدان الطلبة على فهم سلوكياتهم و قدراتهم و ميولهم و اتجاهاتهم وهي من الأمور التي تؤثر على صناعة القرارات التي يسعون إلى تحقيقها(سامي ملحم،2009: 292،293).

6–العملية الإرشادية:نعني بالعملية الإرشادية مجموعة الخطوات المتتابعة التي تنتهي بتحقيق أهداف و غايات معينة و في هذا التصور فان العلاج النفسي باعتباره عملية تعني مجموعة العمليات و الخطوات المتتابعة التي يسلكها المرشد النفسي منذ بداية استقباله للحالة حتى نهاية العملية من اجل تحقيق أهداف العلاج النفسي، فالعملية الإرشادية إذن هي مجموعة الخطوات المهنية التي يسلكها فريق الإرشاد النفسي في التعامل مع الحالة بهدف استبصار الفرد بنفسه و تنمية قدراته و استغلالها

بما يمكنه من التوافق مع ذاته والعالم الخارجي، وتشتمل العملية الإرشادية على ثلاث عمليات رئيسية متداخلة:

6-1:الدراسة : و تشمل تهيئة مكان العلاج و بناء العلاقة الإرشادية الدافئة و استكشاف مشكلات الفرد و تحديد أهداف العلاج ثم جمع البيانات عن الحالة و تحليلها.

6-2:التشخيص : وتشمل تحديد أسباب المشكلة وكيفية تفاعل هذه الأسباب و معرفة مدى تطورها.

6-3:العلاج: وتشمل تحديد أساليب العلاج المناسبة للحالة و ممارستها و المتابعة والتقويم في ضوء اقترابه من تحقيق أهداف العلاج (سامي ملحم،2009: 133،134)

7- نظريات الإرشاد النفسي :

7-1:النظرية السلوكية: تعود في الأصل إلى مؤسسها "**جون واطسون** " العالم الأمريكي، و قد تأثر هذا الاتجاه بأبحاث **بافلوف** حول المنعكس الشرطي و أبحاث **ثورندايك** في المحاولة و الخطأ و اكتشافه لقانون الأثر، وبتوجيهات واطسن الفكرية المنهجية و استفاد من ذلك النفساني الأمريكي **كلارك هيل** الذي وضع الإطار المتكامل للسلوكية كما أعلن سكينر عن مبادئ الاشراط الانتقائي و قوانين تعديل السلوك و إعادة تشكيله.

-النظرة إلى الإنسان: لم تقدم السلوكية أي افتراض فلسفي فيما يتعلق بالطبيعة الإنسانية لكنها لم ترى أن الإنسان يمتلك الطاقة الايجابية و الطاقة السلبية، لم يهتم سكينر ببنية الشخصية بل اهتم بالتأكيد على تغيير السلوك وتعديله و كيفية حدوث ذلك و على العموم فان النظرية السلوكية ترى أن البيئة هي التي تصنع سلوك الفرد بصرف النظر عن قدراته و مواهبه و اهتماماته، فهو لا خير ولا شرير و إنما يتوقف ذلك على سلوكه، فإذا كان هذا السلوك سويا فهو خير و إذا كان هذا السلوك غير سوي فهو شرير.(الخطيب، 2012 : 270).

فالشخصية عند السلوكيين هي حصيلة ما تعلمه الفرد من المواقف التي تعرض لها، فهي تتشكل من خلال تفاعله مع البيئة و استجابته لها ويرى سكينر أن فهم الشخصية يتحقق حين نلتفت إلى

نمو سلوك الإنسان في تفاعله المستمر مع البيئة و هو لا يقدم نظرية عن النمو و مراحله و إنما يهتم بالتغيير السلوكي و الشيء الوحيد الذي يراه سكينر ذو ثبات نسبي في الشخصية هو السلوك.

فالشخصية السوية في نظرهم رهن بتعلم عادات صحية و سليمة و تجنب اكتساب عادات سلوكية غير سليمة و غير صحيحة وتتحدد الصحة والسلامة بناء على المعايير الاجتماعية السائدة المحيطة بالفرد وبذلك فان مظاهر الشخصية السوية عند السلوكيين هي ان يأتي الفرد بالسلوك المناسب في كل موقف بحسب ما تحدده الثقافة التي يعيش في ظلها إما السلوك غير السوي فيمكن أن يحدث عندما يخفق الفرد في تعلم الاستجابة التكيفية التي تتطلبها البيئة.(الخطيب،2012 : 371).

7-1-1:تطبيقات النظرية السلوكية في الإرشاد النفسي:

تفسر هذه النظرية المشكلات السلوكية بأنها أنماط من الاستجابات الخاطئة أو غير السوية المتعلمة لارتباطها بمثيرات منفرة و يحتفظ بها الفرد لفاعليتها في تجنب مواقف و خبرات غير مرغوبة، ويركز الإرشاد على:

- تعزيز السلوك السوي المتوافق.

- مساعدة العميل على تعلم سلوك جديد مرغوب و التخلص من سلوك غير مرغوب و مساعدته في تعلم أن الظروف الأصلية قد تغيرت أو يمكن تغييرها بحيث تصبح الاستجابات غير المرغوبة غير ضرورية لتجنب المواقف غير السارة التي سبق أن ارتبطت بها، مثلا يمكن تخليص العميل من أفكار وسواسيه أو سلوك قهري كان يقوم به لتجنب أفكار الشعور بالذنب .

- تغيير السلوك غير السوي أو غير المتوافق و ذلك بتحديد السلوك المراد تغييره و الظروف و الشروط التي يظهر فيها و العوامل التي تكتنفه و تخطيط مواقف يتم فيها تعلم أو محو تعلم لتحقيق السلوك المرغوب، ويتضمن ذلك إعادة تنظيم ظروف البيئة بما يؤدي إلى تكوين ارتباطات شرطية جديدة فيما يتعلق بمشكلات العميل و أعراضه و هذا يتطلب فصل المشكلة و تخطيط مواقف تعلم تؤدي إلى إزالة الأعراض و تعديل السلوك و حل المشكلة.

- الحيلولة بين العميل و بين تعميم قلقه على مثيرات جديدة

– ضرب المثل و القدوة الحسنة سلوكيا أمام العميل، عله يتعلم أنماطا مفيدة من السلوك عن طريق محاكاة المرشد خلال الجلسات الإرشادية المتكررة.(حامد زهران،1982: 92،94).

7-1-2: المبادئ التي ترتكز عليها النظرية السلوكية في تعديل السلوك:

في النظرية السلوكية بعض المبادئ والإجراءات التي تعتمد عليها و يحتاج إليها المرشد لتطبيقها كلها أو اختيار بغضها في التعامل مع المسترشد من خلال العلاقة الإرشادية على النحو التالي:

– **الاشراط الإجرائي:** و يطلق عليه مبادئ التعلم، انه يؤكد على الاستجابات التي تؤثر الفرد، لذا فان التعلم يحدث إذا عقب السلوك حدث في البيئة يؤدي إلى إشباع حاجة الفرد و احتمال تكرار السلوك المشبع في المستقبل و هكذا تحدث الاستجابة و يحدث التعلم أي النتيجة التي تؤدي إلى تعلم السلوك وليس المثير.

يرتبط التعلم الإجرائي بأسلوب التعزيز الذي يصاحب التعلم وصاحب هذا الإجراء و جود النتيجة التي تتوقف عليها الاستجابة و لهذا الإجراء استعمالات عديدة و كثيرة في مجال الإرشاد السلوكي: كتعديل سلوك الأطفال و المراهقين في المدارس و غيرها(علام، 2012: 202).

– **التدعيم أو التعزيز:** يعتبر هذا المبدأ من أساسيات عملية التعلم الإجرائي و الرشاد السلوكي و يعد من مبادئ تعديل السلوك لأنه يعمل على تقوية النتائج المرغوبة لذا يطلق عليه اسم مبدأ الثواب فإذا حدث ما ويعقب إتمام استجابة يزداد احتمال حدوث الاستجابة مرة أخرى و يسمى هذا الحدث اللاحق معززا أو مدعما، وهناك نوعان من التعزيز، التعزيز الايجابي و التعزيز السلبي(منتصر 2012، 201:).

– **التعليم بالتقليد أو المحاكاة:** وتتركز أهمية هذا المبدأ من أن يتعلم الفرد السلوك من خلال الملاحظة و التقليد، فالطفل يبدأ بتقليد الكبار و عادة ما يكتسب سلوكيات من خلال مشاهدته لنماذج في البيئة و قيامه بتقليدها وفي العملية الإرشادية تغيير السلوك و تعديله يتم من خلال إعداد نماذج للسلوك السوي على أشرطة مصورة أو أفلام أو قصص هادفة، فمحاكاة السلوك المرغوب من

خلال الملاحظة يعتمد على الانتباه و الحفظ و استعادة الحركات و الهدف و الحافز، لذا يجب أن يكون سلوك النماذج أو المثال هدفا يرغب فيه المسترشد رغبة شديدة

– **العقاب:** و يتمثل في الحدث الذي يعقب الاستجابة و الذي يؤدي إلى إضعافها أو التوقف عنها و ينقسم إلى عقاب سلبي و ايجابي ومادي و معنوي(سامي ملحم،2008: 199).

–**التشكيل:** هب عملية تعلم سلوك مركب تتطلب تعزيز بعض أنواع السلوك و عدم تعزيز البعض منها و يتم من خلال القوانين التالية:

– **الانطفاء أو الإطفاء أو المحو:** هو انخفاض السلوك في حال توقف التعزيز سواء كان بشكل مستمر أو متقطع فيحدث المحو أو الإغفال و يفيد في تغيير السلوك و تغييره وتعديله من خلال إهمال السلوك و تجاهله و عدم الانتباه إليه أو عن طريق وضع عقبات أو معوقات أمام الفرد مما يعيق اكتسابه للسلوك.

– **التعميم:** و يحدث التعميم نتيجة لأثر تدعيم السلوك مما يؤدي إلى تعميم المثير على استجابات ومواقف أخرى مثيراتها شبيهة بالمثير الأول.

– **التمييز:** و يتم عن طريق تعزيز الاستجابة الصحيحة لمثير معين أي تعزيز الموقف المراد تعلمه.

– **تمثيل الأدوار المنعكسة:** تمثيل الأدوار المنعكسة هي نفسها تقنية تمثيل الأدوار مع اختلاف الأدوار التي يلعبها المرشد والعميل، فيتبادل كل منهما دور الآخر في الحياة حيث يلعب المرشد دور العميل و يلعب العميل دور المرشد العقلاني، يقوم المرشد العقلاني الانفعالي من خلال هذه الفنية بإظهار السلوك السيئ للعميل و التأكيد على عدم عقلانية أفكاره بشكل صريح وواضح بما يتيح للعميل فرصة ملاحظة سلوكه و أفكاره و إدراك عدم منطقيتها، ويقوم العميل في دور المرشد بإلقاء الضوء على الأفكار غير العقلانية و الانفعالات السلبية و ربطها بالاضطرابات الانفعالية التي يعاني منها مع التشكيك في هذه الأفكار و إقناعه بضرورة تغييرها و تفنيدها.

– **الاقتداء أو النمذجة:** يحتل التعلم بالاقتداء أو النمذجة أهمية كبرى في تعديل السلوك و تعلم الأنماط السلوكية المرغوب فيها، منذ تجربة **ماري جونز** عام 1964 في تعديل سلوك طفل يخاف

خوفا غير منطقي من الأرانب، وضعه وسط أطفال في مثل سنه لا يخافون من الأرانب و يرى ذلك الطفل الأطفال الآخرين وهم يلعبون مع الأرانب دون خوف مع تقريب الأرانب إليه تدريجيا حتى تخلص من هذا الخوف، و تقوم هذه التقنية على أساس نظرية التعلم الاجتماعي **لألبرت باندورا** الذي أعطى اهتماما كبيرا للتعلم عن طريق النمذجة مع مراعاة تركيز الانتباه على النموذج السلوكي وان يكون لدى الملاحظ القدرة على تذكر السلوك و القدرة على أدائه، ومع الممارسة المستمرة لهذا السلوك و على المعلم خلق دافع قوي للمتعلم أو العميل، فكلما قوي الدافع قوي الإصرار على تعلم السلوك.

و يوجد أنواع عديدة من الاقتداء:

– **الاقتداء غير المنظم**: مثل: مشاهدة شخص يخاف من شيء لأشخاص آخرين يتعاملون مع هذا الشيء أو يمارسونه دون تهديد أو خط، فيتعلم منهم و بذلك يقبل عليه.

– **الاقتداء الرمزي**: قد لا يتاح وجود نموذج حي و هنا يستعرض بالأفلام و الصور المتحركة أو القصص.

– **الاقتداء بالمشاركة**: وفيه يقوم المعلم على مساعدة العميل أو المتعلم على أداء السلوك و تكراره حتى يكتسبه.

– **الاقتداء بالنموذج الحي**: وهو الأساس في عملية اكتساب الأطفال لسلوكهم، بل ثقافة مجتمعاتهم و هو الاقتداء بالوالدين و الإخوة الأكبر سنا أو المدارس فالطفل يقلد الأشخاص المهمين انفعاليا في حياته(علام ،2012: 202).

يكون المرشد العقلاني الانفعالي النموذج الذي يقتدي به العميل و ذلك في طريقة تفكيره العقلانية و انفعالاته و سلوكياته المنطقية، ويضرب المثل عن نماذج يقتدي بها من حياة أشخاص ناجحين في الحياة سواء يعرفهم العميل أو يعرفه بهم المرشد و ذلك لإظهار أهمية و جدوى التفكير العقلاني في تحقيق النجاح و الاتزان النفسي و الانفعالي و يجب أيضا ضرب أمثلة عن أشخاص تفكيرهم غير

عقلاني و إظهار مدى معاناتهم و فشلهم في الحياة و إصابتهم بالاضطرابات الانفعالية، ومن الممكن أن يقدم المرشد أمثلة عن حياته هو للتدليل على جدوى التفكير الانفعالي(منتصر،2012: 202).

-التدريب على الاسترخاء: إن التدريب على الاسترخاء قد انتشر بشكل واسع، و أصبح أسلوبا لتعليم الناس التعامل مع الضغوطات و التكيف معها، وهذا الأسلوب يهدف إلى استرخاء عضلات الجسم والذهن، وهو أسلوب سهل تعلمه بعد أن يتعلم العملاء الأساسيات لإجراء الاسترخاء.

يتمتع **جاكسون** بأفضلية تطوير إجراء الاسترخاء العضلي وقد طرأت تعديلات و تغييرات لصقل هذه الوسيلة، وان إجراءات الاسترخاء تستخدم غالبا مع الدمج بالعديد من التقنيات السلوكية و هذا يشمل تقليل الحساسية و التدريب على تأكيد الذات و برامج التسيير الذاتي و التسجيلات السمعية للإجراءات التي توجه الاسترخاء القائم على التغذية الراجعة البيولوجية و التنويم المغناطيسي.

إن التدريب على الاسترخاء يتضمن عدة عناصر في العادة من 04 إلى 08 ساعات من الإرشاد، حيث يعطى العملاء مجموعة من الإرشادات تعلمهم كيف يسترخون و يفترض أن يأخذ العملاء و ضع استرخاء سلبي في بيئة هادئة بينما هم يقومون بالتناوب بشد عضلاتهم ثم إرخائها، هذه العملية تسمى بالاسترخاء العضلي يقوم بإدارتها المعالج النفسي و يكون التنفس العميق ثم العادي مصاحبا للاسترخاء وفي نفس الوقت يطلب من العملاء أن يرتاحوا عقليا ربما عن طريق التركيز على أفكار سارة أو خيالات مفرحة و كذلك يطلب منهم أن يشعروا أو يعيشوا التجربة بكامل عناصرها و من المفيد أن يخيروا بين التوتر و الاسترخاء ثم بطلب منهم أن يرخوا عضلاتهم و ننتبه إلى الأجزاء الأخرى من الجسم خصوصا عضلات الوجه ثم عضلات الرأس و الرقبة و الكتفين و الظهر و الحجاب و الصدر و أخيرا الأطراف السفلى، فيصبح حينها الاسترخاء استجابة ثم تعلما و يمكن أن يصبح عادة(منتصر،2012: 211).

- **التخلص من الحساسية أو التحصين التدريجي:**

ويتم ذلك في الحالات التي يكون فيها سلوك مثل الخوف أو الاشمئزاز و الذي ارتبط بحادثة معينة فيستخدم طريقة التعويد التدريجي المنتظم و يتم التعرف على المثيرات التي تستثير استجابات غير مرغوب فيها ثم يعرض المسترشد تكرارا بالتدرج، المثيرات المحدثة للخوف أو الاشمئزاز في ظروف يحس فيها بأقل درجة من الخوف و هو في حالة استرخاء بحيث لا ينتج الاستجابة الشاذة ثم يستمر لتعرض على مستوى متدرج حتى يتم الوصول إلى المستويات العليا من شدة المثير بحيث لا تستمر الاستجابة الشاذة السابقة و تستخدم هده الطرقة لمعالجة الخوف والمخاوف المرضية (احمد أبو اسعد،احمد عربيات،2009: 34).

– **الكف المتبادل:** يقوم أساسا على وجود أنماط من الاستجابات المتنافرة و غير المتوافقة مثل : الاسترخاء و الضيق و يمكن استخدامه في معالجة مشكلات التبول الليلي، حيث أن التبول الليلي يحدث لعدم الاستيقاظ و الذهاب إلى دورة المياه، فالطفل يتبول في فراشه و هو نائم و المطلوب كف النوم فيحدث الاستيقاظ و التبول بشكل طبيعي و اكتساب عادة الاستيقاظ لذا فان كف النوم يؤدي إلى التبادل ولذلك ينبغي تهيئة الظروف المناسبة لتعلم هذا السلوك. (احمد عربيات، احمد أبو اسعد،2009: 122).

– **الاشراط الكلاسيكي:** و يحدث حينما يتم استبدال المثير الشرطي بالمثير غير الشرطي و تبقى الاستجابة كما هي و عليه فان ضبط السلوك يتم عن طريق الأحداث التي تنسق السلوك و اله القدرة على توليده و يمكن استخدام هذا الاشراط في اكتشاف العادات و تنمية السلوك الاجتماعي و اكتساب الميول و اكتساب العادات الانفعالية و اكتشاف المخاوف المرضية.(الصمادي،2012: 103).

7–2: نظرية الإرشاد السلوكي المعرفي الانفعالي:

يعتبر الاتجاه السلوكي المعرفي من النماذج العلاجية الفعالة التي اعتمدت في تفسير و علاج الاضطرابات السلوكية والمعرفية و الانفعالية، وقد تم تطوير هذا الاتجاه النظري على يد الأمريكي **ألبرت أليس** عام 1950 و طوره علماء نفس آخرين أمثال النفساني "**ارون بيك**" كما تم اعتماده

من قبل النفساني الأمريكي **"دونا لد ماكينبوم"** الذي طور برنامجا سلوكيا معرفيا اسماه التحصين ضد التوتر.(أبو زعيزع ،2012: 149).

7-2-1:النظرة إلى الإنسان: تؤكد هذه النظرية على أن أفكار الفرد هي التي تؤثر في مشاعره و أحيانا توجدها، و ترى أن البشر يفكرون و يشعرون في آن واحد و لم يعتقد أليس أن البشر خيرون أو شريرون، بل هم بكل بساطة مخلوقات بشرية لا أكثر ولا اقل ولدوا بنزعات للصراع الداخلي و أنهم يتأثرون بالعائلة و الثقافة.

و يرى أليس أن البشر ليس لديهم استعداد فطري و ميل مكتسب لان يكونوا عقلانيين أو غير عقلانيين، وينظر إلى البيئة و مرحلة الطفولة على أنهما مساعدان لتكوين الأفكار غير العقلانية و نموها.

إن الأفكار اللامنطقية التي يحملها الإنسان تلعب الدور الأساسي في حدوث الاضطراب النفسي أيا كان شكله و أن نظام المعتقدات و نمط التفكير المحدود لدى الفرد حول مشكلة ما هو الذي يمهد لحدوث الاضطراب الانفعالي، وقد وضع أليس نظرية فسر بها آلية حدوث الاضطراب النفسي و الإجراءات التي يتعامل بها مع الاضطرابات الانفعالية، أطلق عليها نظرية ABC (ابوزعيزع،2012 :ص153)، ثم طورها و ذلك بإضافة ثلاث خطوات أخرى لتصبح:ABCDEF موضحة في الشكل الآتي:

A: تشير إلى الخبرة أو النشاط أو الحادثة.

B: تشير إلى تقييمك لهذه الحادثة و الذي يمكن أن يكون:

B1:رسالة غير عقلانية.

B2: رسالة عقلانية.

C: تشير إلى النتائج أو المشاعر الناجمة عن رسالة حول المرحلة B، أن رسالة B1 تجعلك تشعر بالضغط النفسي و التوتر، بينما الرسالة B2 لا تجعلك تشعر بالعظمة و لكنها تجعلك تستعد للأداء الجيد و التصرف على أحسن حال.

D: تشير إلى مناقشة الأفكار غير العقلانية في رسائل الذات و المتمثلة في B1 ومهاجمتها، ويكون دور المرشد في مساعدة العميل على استطلاع و مناقشة هذه الرسائل غير العقلانية بعد أن تم تحديدها و هذا يتطلب من المسترشد أن يتحدى معتقداته غبر العقلانية و يسعى إلى إزالتها و استبدالها بمعتقدات جديدة أكثر عقلانية .

E: و تشير إلى الإجابات التي طورها العميل للإجابة عن الأسئلة المتعلقة برسائل الذات العقلانية في رسالة B2

F: وتشير إلى نتيجة العلاج و هي المشاعر الجديدة ().

6-2-2: التطبيقات التربوية: هناك أفكار جديدة في هذه النظرية لها فائدتها في الإرشاد النفسي و هي :

-أهمية الماضي تكمن عند أليس في تشكيلة النمط الحالي، فالفرد مسؤول عن الاحتفاظ بالأفكار و المعتقدات و الاتجاهات المدمرة للذات التي تؤثر في تفاعلاته اليومية.

-إن مواجهة المسترشد بأسئلة مثل: ما هي معتقداتك وما هي افتراضاتك الأساسية؟ هل تحققت بالفعل؟ هل كانت بعض أفكارك الأساسية نابعة من قيمك الخاصة أو هل هي أفكار عابرة؟ لها فائدة في تغيير كثير من الأفكار لديه.

-إن نموذج ABC يبين بوضوح وببساطة كيف يحدث الاضطراب دلى الفرد و الطرق التي يمكن أن يغير بها سلوكه المضطرب.

-تؤكد هذه النظرية على وضع التبصر المكتسب حديثا، و تعد الواجبات المنزلية مناسبة جدا لتمكين المسترشد من التدرب على سلوك جديد.

-تركيز النظرية على تعليم المسترشد طرقا جديدة لتنفيذ علاجهم دون تدخل مباشر من المرشدين يعد مصدر قوة لهذه النظرية و تأكيدها على استخدام الوسائل التكميلية مثل: الاستماع إلى الأشرطة قراءة كتب المساعدة الذاتية و المداومة على تسجيل ما يفعلون ويفكرون و حضور ورش عمل ذاتية يعزز عملية التغيير أدى المسترشدين دون المبالغة في الاعتماد على المرشدين.

وتؤكد هذه النظرية على التدريب العلاجي الشامل الانتقائي ويمكن استخدام أساليب معرفية و انفعالية و سلوكية متعددة لتغيير انفعال المسترشد و سلوكه عن طريق تغيير البناء المعرفي للفرد(سامي ملحم،2009:).

7-2-2:التقنيات التي تعتمد عليها هذه النظرية:

-الطرق المعرفية السلوكية:

- تفنيد المعتقدات غير المنطقية: إن أكثر الطرق شيوعا في الاستعمال لدىREBT وهي قيام المعالج بتفنيد المعتقدات غير المنطقية للعملاء ثم تعليمهم الاستمرار في هذا الجهد بأنفسهم و يقوم العملاء بمراجعة كل أفعال الوجوب ك: يجب، عليك أن، المفروض أن، حتى يتخلصوا من هذه المعتقدات غير العقلانية أو على الأقل حتى تقل حدة اثر هذه المعتقدات، أصبح أمامك بعض الأسئلة أو الجمل الإخبارية التي يسألها العملاء أنفسهم، لماذا يجب على الناس أن يعاملوني بإنصاف و عدل؟ و لماذا تحولت إلى شخص تائه يتخبط يمينا و شمالا إذا لم انجح في عمل له أهمية؟ وإذا لم احصل على الوظيفة التي اطمح إليها، طبيعي أن اشعر بالإحباط ولكن باستطاعتي أن أواجه ذلك وأتحمله و لا افقد توازني إذا لم تقف الحياة بجانبي بالشكل الذي ارغب فيه فليست الكارثة وإنما فقط أمر غير مريح لا أكثر ولا اقل(سامي ملحم،2007: 255).

- القيام بالواجبات المنزلية: يطلب المعالج من العملاء أن يكتبوا قائمة للمشكلات التي يعانون منها، ويبحثون عن المعتقدات التي يؤمنون بها بشكل مطلق و من ثم يفندون هذه المعتقدات و يمكنهم إحضار هذه القائمة إلى جلسات الإرشاد و يناقشونها مع المرشد بكل عناية وحرص، إن الواجبات المنزلية هي وسيلة لتتبع المعتقدات الوجوبية و التي هي جزا من داخل نسيجهم الذاتي و يتألف جزء من هذه الواجبات تطبيق نموذج ABC على العديد من المشكلات التي يواجهها العميل في حياته اليومية.(أبو زعيزع ،2012: 160).

- تشجيع العملاء في ما يتعلق بالواجبات المنزلية أن يخاطروا في مواقف تسمح لهم بتحدي معتقداتهم التي تعمل على تقييد اندفاعهم في الحياة، فمثلا العميل الذي لديه موهبة في التمثيل و

لكنه خائف من اخذ دوره في التمثيل أمام الجمهور خوفا من الفشل، هذا العميل بالمكان الطلب منه أن يأخذ دورا بسيطا على المسرح، ويتم إرشاد العميل وتوجيهه أن يستبدل عبارات الخجل السلبية التي يخاطب بها ذاته مثل: سوف افشل، سوف أبدو أحمقا أو بجمل أكثر مثل لو أنني أحيانا أتصرف بحماقة و لكن هذا لا يعني أنني إنسان أحمق استطيع فعلا أن أقوم بالتمثيل سوف اعمل بأقصى ما يمكن(أبو زعيزع ،2012: 160).

–تغيير المفردات اللغوية للفرد: تؤمن مدرسة REBT هي من أسباب تشوه العمليات الفكرية أن يتعلم العملاء أن استعمال مفردات الوجوب بجب تجنبها و استبدالها بعبارات تدل على التفضيل، فبدل أن يقول العملاء : سوف يكون الأمر فظيعا يستبدلونها بعبارة سوف لن يكون أثرا مريحا، أن العملاء الذين يستخدمون أنماطا لغوية تعكس العجز و جلد الذات بإمكانهم توظيف جمل وعبارات جيدة تساعدهم على التفكير و أداء السلوك(سامي ملحم،2009:)..

– الأساليب التربوية النفسية: إن مدرسة REBT و العديد من مدارس الإرشاد السلوكي المعرفي، يعرضون على العملاء مواد تربوية مختلفة ومتعددة، يقوم المعالجون بتعليم عملائهم عن طبيعة و كيفية سير العملية العلاجية، يسالون عملائهم عن كيفية تطبيق مفهوم معين عليهم و أن العملاء يتعاونون في العادة مع البرنامج الإرشادي إذا فهموا و عرفوا كيف تسير العملية العلاجية و كيف تستخدم (سامي ملحم،2009:).

– إستراتيجية التدريب التوكيدي: هي إستراتيجية سلوكية معرفية تهدف إلى التدريب على المهارات الاجتماعية مثل: مهارة عقد الصداقات و مهارة طلب الاستئذان و مهارات التعبير عن المشاعر و الحقوق و تعتبر هذه المهارات الاجتماعية ضرورية جدا لتحقيق التكيف الشخصي و الاجتماعي، حيث يعاني الأشخاص الذين يفتقرون إليها من مشاكل شخصية مع الآخرين في البيت و العمل و المدرسة و خلال أوقات الفراغ و يتم استغلالهم بسهولة. (ابوزعيزع،2012: 160).

– الدعابة و السخرية: و تستعمل هذه الإستراتيجية بشكل فعال في حالات الحزن الناتج عن فقدان شيء فالأفراد الذين يعانون من الاكتئاب يخبرون عواطف مؤلمة لا يستطيعون تحمل المسؤولية و

أن لاشيء يستطيع أن يجعلهم يتحسنون و في هذه الحالة لا بد من مواجهة الأمر عن طريق الضحك و السخرية غير المؤذية لمشاعر المريض من قيل المعالج و التي تقتصر على تفسير المظاهر الهزلية في بعض مواقف الحياة(ابوزعيزع،2012: 161).

.

– **إستراتيجية التحصين ضد التوتر**: إن هذه الإستراتيجية سلوكية معرفية نادى بها **ماكينبوم** تهدف إلى إكساب الفرد مهارات معرفية وسلوكية للتعامل مع الحالات و المواقف الضاغطة و تتضمن خطوتين رئيسيتين:

– تزويد الفرد بمعلومات حول طبيعة التوتر، حيث تتولد الطاقة النفسية لدى الفرد و تنشط و تنطلق عندما يتعرض لضغوط حياتية و يحاول بذلك العودة إلى التوازن و خفض التوتر، فإذا زال التوتر عاد الفرد إلى توازنه توقف توليد الطاقة و الشعور بالراحة، وكذلك تزويده بمعلومات عن طبيعة الضغوط النفسية و أثارها مثل: الاكتئاب و القلق و عدم الاتزان العاطفي و العزلة و الإدمان و الأمراض السيكوسوماتية و كذلك تزويده بمعرفة المراحل التي يستجيب بها الفرد للضغط النفسي و هي مرحل التهيؤ لمواجهة الضغط ثم مرحلة المقاومة و الدفاع عن الذات و أخيرا مرحلة الإنهاك و فشل الفرد في مواجهة الموقف الضاغط.

– تدريب المتعالج على مهارات التكيف المعرفية و السلوكية مثل: إبعاد العبارات السلبية التي تسبق الموقف الضاغط و استبدال التعليمات السلبية قبل مواجهة الموقف الضاغط بعبارات ايجابية مثل: كيف استطيع التعامل مع المواقف بنجاح و كذلك مهارة تعزيز الذات بعبارة ايجابية عند النجاح في التعامل مع المواقف و قد يكون من الأنسب استخدام مهارات الاسترخاء العقلي و العضلي.

– **النقاش**: تتم مناقشة الأفكار في مرحلتين هما :

- **المرحلة الأولية**: وهي مرحلة التفاصيل التي تستخدم الدقة في اعتراض الأفكار غير العقلانية التي افضح عنها المسترشد.

- **المرحلة العامة:** و فيها يتم البحث عن إيجاد البديل الأكثر عقلانية كطرق التفكير و يأخذ هذا النقاش ثلاثة أشكال:

- **معرفي:** يقوم على الإقناع و الأسئلة المباشرة مثل: كيف أمكنك إثبات ذلك ؟ ما الدليل على ذلك ؟.

- **تخيلي:** و يطلق عله التخيل العقلي الانفعالي و يرتكز على افتراض أن انفعالات المسترشد التخيلية هي مشابهة لتلك الناجمة عن مثير حقيقي و يستخدم هذا الأسلوب للحصول على طرق آمنة أثناء محاولته القيام بطرق جديدة للتفكير وحين استخدام هذا الأسلوب فان المرشد يطلب من المسترشد أن يتخيل نفسه في موقف مفزع و في أثناء ذلك يطلب إليه التفكير في اللحظة الحالية ثم يطلب إليه أن يغير خوفه إلى خوف بسيط و غضبه إلى غضب بسيط و اكتئابه إلى حزن و عندما يصل إلى المرحلة فانه يعطي إشارة إلى المرشد الذي يطلب منه أن يعرف نفسه بما قاله أو فكر به حيى يستطيع الوصول إلى هذه الانفعالات المختلفة عن السابق و قول له هذه هي الأفكار التي أنت بحاجة لان تستخدمها في مواقف حياتك حتى تحقق نتائج مختلفة.

–سلوكي: للتأكد من أن المسترشد قد غير أفكاره غير العقلانية بطرق مختلفة، فلابد من القيام بخطوة حيوية نحو تبني أفكار أكثر عقلانية و العلاج السلوكي يأخذ شكل قراءة الكتب و الواجبات المنزلية المنتظمة و التي تشتمل على تدريبات مكتوبة و غير مكتوبة ،بصرف النظر عن الشكل المستخدم في النقاش ،فانه يجب أن ينصب على الاعتراض على المعتقدات غير العقلانية للمسترشد والطلب منه تقديم ما يؤيد تلك المعتقدات (سامي ملحم،2009:).

7–3:نظرية التحليل النفسي :

تعتبر نظرية التحليل النفسي من أهم النظريات و أبرزها في مجال الدراسات النفسية و التجريبية و يعتبر **سيجموند فرويد** أول مؤسس لهذه النظرية والذي رأى أن التحليل النفسي عبارة عن عملية يتم من خلالها استكشاف ماضي وخبرات اللاشعور من أحداث مؤلمة وذكريات غير سارة فضلا عن الصراعات و الانفعالات الشديدة التي تؤدي في النهاية إلى الاضطراب النفسي و أن التحليل النفسي

هو استدراج هذه الخبرات المؤلمة من منطقة اللاشعور وذلك عن طريق التعبير الحر التلقائي و التنفيس الانفعالي و مساعدة المريض على حل مشاكله.

7-3-1: بنية الشخصية : تتكون الشخصية من ثلاثة أنظمة و هي القواعد الأساسية وان لكل مكون خصائصه وميزاته وصفاته إلا أنها في النهاية تكون وحدة واحدة تمثل شخصية الفرد و ذلك من خلال تفاعل هذه الأنظمة مع بعضها البعض وهي:

– الهو: يعتبر نبع الطاقة الحيوية النفسية و مستودع الغرائز والدوافع الفطرية، وهو سيكولوجي موجود مع الطفل منذ الولادة لا يخضع لظروف الزمان والمكان يحركه اعتبار واحد هو إشباع الحاجات الغريزية بما يتماشى مع مبدأ اللذة (عبدالله الطراونة،2012: 63) كون انه مركز الغرائز مثل: اللذة و الموت والحياة.

– الأنا: يمثل المكون المنظم بين أنظمة الشخصية و يعمل ضمن مبدأ الواقع ويكون نتيجة تأثير العالم الخارجي (حامد زهران،1982:)، يعتبر مركز الشعور و الإدراك الحسي و العمليات العقلية و هو الذي يدافع عن الشخصية و يعمل على خلق التوازن بيت الهو و الأنا الأعلى من اجل تحقيق التوازن الاجتماعي للفرد في بيئته و الالتزام بالعادات والتقاليد والقيم(الطراونة/مرجع سابق/ص64)، ويبقي الأنا الضابط لسلوك الفرد والمنظم للأحداث الداخلية للشخصية(نادر الزيود،2012: 23).

–الأنا الأعلى: و هو المكون الذي يمثل القيم التقليدية في المجتمع و القيم الدينية أيضا و كذل الضمير و تتمثل وظيفته في محاسبة الأنا و كبح جماح الهو لا سميا فيما يتعلق بالغرائز الجنسية و الجواب العدوانية ويلعب الأنا الأعلى دورا في مراقبة طبيعة العلاقة بين الهو و الأنا و يعمل على تجنيب الأنا من الوقوع في الخطأ و قد أشار **فرويد** في كثير من المواقف أن عملية الكبت يقوم بها الأنا و أن المسئول عن عملية كبتها هو الأنا الأعلى(نادر الزيود،2012: 24).

7-3-2: التقنيات الإرشادية في نظرية التحليل النفسي:

– التداعي الحر: و يعتبر القاعدة الرئيسية في التحليل النفسي و فيه يتحدث المسترشد بكل ما يخطر على باله و هو جالس على أريكة و يعمل المعالج على فهم الارتباطات التي يقولها المسترشد و

يعتبر التداعي الحر أداة لفتح الأبواب أمام الرغبات و التخيلات والصراعات و الدوافع اللاشعورية و غالبا ما تقودنا هذه الأداة إلى تجميع و استرجاع الخبرات السابقة التي بقيت محبوسة لفترة من الزمن (نادر الزيود،2012: 25)

– **التحويل**: و يمثل الفكرة التي تعطي المفتاح في عملية المعالجة التحليلية النفسية و نحصل عندما تكون المشاعر الانفعالية العاطفية تتجه نحو الشخص المعالج على الرغم من أن الشخص المعالج هو المصدر العام لهذه المشاعر الانفعالية ، إن تحليل هذا المعالج يوظف ليفرق بين أحلام اليقظة أو الواقعية في المشاعر التي تنقل من الشخص السابق نحو الشخص المعالج فضلا أن التابع أو العميل يساعد المعالج على فهم وتفسير المصطلحات السابق ذكرها لان معظم المادة التي تم نفلها ليست من الشعور و رغم المهارة العلاجية التي يتمتع بها المعالج إلا انه بحاجة إلى مساعدة العميل له لتوثيق العلاقة مما يسهل قول ما لديه او ما بداخله دون حرج و هذه المعلومات التي يحصل عليها المعالج تساعده في تحديد و تغطية مادة الكبت و أن تحليل التضارب و النزاع يساعد العميل لكي يكتسب البصيرة التي تعد أساسا في عملية النمو(نادر الزيود،2012: 38) وقد أشار باترسون إلى أن هناك ثلاثة أنواع من التحويل:

– التحويل الايجابي و يتسم بالحب و الإعجاب.

– التحويل السلبي و هو الذي يتسم بالكراهية والنفور.

– التحويل المختلط و هو الذي يخلط بين النوعين السابقين من التحويل مثل: ما يكتبه الطفل لوالديه من خلال عملية التحويل يستطيع لن يكون فكرة واضحة عن النط السلوكي في حياة العميل، وإذا حصلت الثقة بين المعالج تؤدي إلى عملية تقليل من أعراض القلق و تظهر بوادر الصحة النفسية على العميل و تسمى هذه العملية بعلاج التحويل (نادر الزيود،2012: 38).

– **المقاومة**: وهو التردد الذي يظهره المسترشد لإظهار الأفكار الخفية التي كان يكتبها و تعمل المقاومة كدفاع ضد القلق و قد تتضمن الكثير من أشكال السلوك من جانب المسترشد:

– الامتناع عن الإفصاح بأي أفكار للمرشد أو الإفصاح بأفكار ظاهرية.

- الكلام بصوت غير مسموع أو الصمت الطويل.

- البطء أو التوقف أثناء التداعي الحر.

- الملل و الضيق وظهور علامات القلق.

- معارضة المرشد و عدم الموافقة على تفسيراته و محاولة إثبات هذه التفسيرات على أنها خاطئة.

- الحضور متأخرا إلى الجلسات أو تناسي مواعيدها أو الاعتذار عنها.

- تفسير الأحلام: الأحلام هي طريق مباشر إلى اللاشعور و مهمة المعالج الكشف عن رمزيته، حيث أن خلال النوم يخفف الأنا من كبته بشكل نسبي، وطرقة تحليل الحلم تتم من خلال طلب المعالج من المسترشد أن يقص عليه آخر حلم رآه دون حرج ثم يسجل مادة الحلم كما يراه المسترشد بالإضافة إلى ما يذكره من تعليقات أو ما يظهر عليه من تغيرات فسيولوجية و ذلك أثناء رؤيته للحلم. (أبو اسعد،2012 : 35،36)

و قد أشار **فرويد** إلى أن هناك نوعين من الحلم :

- حلم يستطيع المريض تذكره و تذكر محتوياته و عناصره.

- حلم غير واضح المحتوى و على المرشد أن يكشف عن مثل هذه الأحلام.

- التفسير: لقد أشار **فرويد** أن هذا الأسلوب يعتبر من أدق ما يمكن أن يميز عملية التحليل النفسي، و هو المظهر الرئيسي تدخل المعالج في الصراعات العصابية لدى العميل، فالتفسير التحليلي يتناول العلاقة الديناميكية بين العميل و المرشد من جهة و المواد التي تكشف عملية التداعي الحر ة التحويل و المقاومة و الأحلام من جهة أخرى، فالتفسير يزود العميل بكل المعاني التي ظهرت و يربط بين السلوك الحالي للعميل و طفولته المكبوتة.

وان التفسير يجب أن يكون صحيحا و منطقيا حتى يقبله العميل و حتى يؤدي إلى هدف التحليل في عملية استدعاء و كشف وفهم هذه الذكريات أو الخبرات المكبوتة(نادر الزيود،2102:ص40).

7-3-3: تطبيقات النظرية التحليلية في العملية الإرشادية:

– قيام المرشد بطمأنة المسترشد و تأكيد ثقته بنفسه و تكوين علاقة مهنية سليمة معه معتمدة على التقبل.

– إعطاء المسترشد الفرصة للتعبير عما يدور في ذهنه من خلال التداعي الحر و هذا بالأمر السهل حتى يتمكن من التحدث عن نفسه بطلاقة لإخراج المشاعر و الخبرات المؤلمة المكبوتة بداخله.

– إمكانية الاستفادة من الألعاب الرياضية بشتى أنواعها للطلاب الذين يظهرون ميولا عدوانية مثلا من خلال التعاون مع مدرس الرياضة.

– الإفادة من المعايير الاجتماعية التي تضبط و توجه سلوكيات المجتمع من خلال توضيح أهمية الالتزام بها للطلاب و أولياء أمورهم و حثهم على التعامل بها في حياتهم اليومية.

– إمكانية وقوف المسترشد للكشف على المشاعر الانفعالية التي يظهرها للكشف عن صراعاته الأساسية المكبوتة .

– يجب الإفادة من فلتات اللسان و زلات القلم للكشف عن المواد المكبوتة في اللاشعور(أبو اسعد،2012: 34،35).

يعتمد الإرشاد والمعالجة التحليلية الفرودية على عدد من المفاهيم الأساسية معتمدا على مركز اللذة أو ظهور تأثيرها و يكون سير العملية موجها إلى كشف ما في اللاشعور و إطلاقه ليصبح لاشعوريا و يدخل في معرفة الشخص ووعي الحاضر و الكشف عن خبرات الطفولة و التفاعل بين المعالج و المتعالج في عمليات وسيلتها الرئيسية التخاطب و أعراضها الوصول إلى إحداث تغيير تدريجي في البناء الانفعالي للشخص المعالج و يحتل كل من التداعي الحر و التحويل و مواجهته و التفسير و مواجهة مقاومة المعالج مع التأكيد على النقاط التالية الأساسية:

– يحتضن اللاشعور حالات نفسية كثيرة بعضها قد يكون احد العوامل المسببة للاضطراب النفسي لدى المعالج ، وتنطوي هذه العوامل على قوة تتصل بدفاعات لا تسمح لها بالظهور شعوريا،و على المعالج أن يجعل ما هو موجود في اللاشعور مما يتصل بالاضطراب بالظهور شعوريا، وهذا يعني دعم الأنا و تقويته عند المعالج(سامي ملحم،2009: 199،200).

تميل المعالجة بالتحليل النفسي نحو جعل العميل يرى ما عنده على شكل مشكلة ثم تليها أخرى وأخرى....و أن يشارك في رؤية ما في المشكل من عناصر وتعقيد و في رؤية المخرج و التفسير و الحل، عملا بالمبدأ القائل:" حل الفرد لمشكلاته بنفسه"(سامي ملحم، 2008: 200).

يجب النظر إلى خبرات الطفولة و ما قد يكون لها من تأثير في تكوين الاضطراب النفسي لجيه من حيث المكانة العاطفية و الآثار الانفعالية التي أحدثها في حياته.

تفاعل المعالج بالتحليل النفسي مع المعالج أمر هام جدا في بلوغ المعالجة النفسية أغراضها، و حتى يحقق المعالج هذا التفاعل عليه أن يتحاشى الظهور بصورة الأنا الأعلى لدى المعالج، لان هذا المر يعرقل انطلاق المعالج بما عنده من دون شعور بالخجل.

– التخاطب هو الوسيلة الرئيسية في المعالجة النفسية بكل أشكالها و بالتالي فان المهمة التي يسعى إليها المعالج النفسي أن يدفع المعالج إلى تقديم مادة التخاطب التي تتعرض لأشكال عديدة من المقاومة من قبل المعالج خاصة ما تعلق منها بتاريخ حياته وانفعالاته.

– إن تحقيق المعالجة النفسية لأغراضها لا يتم فجأة، وإنما يحتاج إلى وقت و إلى تكرار الاجتماع بين طرفي عملية العلاج النفسي و أن يتدخل في تفسير حالات كثيرة تنطوي عليها المواد التي يقدمها المعالج أثناء عملية العلاج (سامي ملحم،2008: 200).

6–4:نظرية العلاج المتمركز حول العميل أو نظرية الذات:

يرجع الفضل في تطوير نظرية الذات وبناء الجانب العلاجي لها إلى مؤسسها الأمريكي" **كارل روجرز**" ويعتبر هذا الاتجاه الذي اتبعه روجرز منبثقا من الحركة الإنسانية أو علم النفس الإنساني، ولقد أكد على كرامة الإنسان وعلى قيمته من اجل النموذج الجيد، ولهذا يجب أن يعطي هذه المفاهيم الاهتمام الأول و لقد كان ذا دافعا لروجرز أخيرا لكي يحدد اسم مدرسته العلاجية بالعلاج المتمركز حول العميل.

6–4–1:النظرة إلى الطبيعة الإنسانية:

ينظر روجرز إلى الإنسان نظرة متفائلة فهو إنسان عقلاني واجتماعي وواقعي يتحرك إلى الأمام حيث يسعى دائما إلى أن يكون أكثر فاعلية أثناء حياته، فالخير و الجدارة في الثقة العقلانية كل ذلك من طبيعته، كما أن الأوقات الأفضل لحدوث العلاقة الجيدة بين الإنسان ومجتمعه هي الأوقات التي يكون فيها الشخص متمكنا من الاستفادة من طاقاته بحرية وهنا يركز روجرز على الاهتمام بالعمل العلاجي الإرشادي كمثر من النتائج المتوقعة من هذا العمل و أهم الافتراضات التي تعتمد عليها هذه النظرية هي :

– إن كل فرد يوجد في عالم الخبرة المتغيرة، ويتضمن جميع ما مر به و ان بعض هذه الخبرات يكون متفقا منسجما مع الفرد، في حين تكون بعضها على العكس و يؤدي إلى تهديد الفرد وسوء توافقه.

– إن الكائن الحي يستجيب لما حوله كما يدركه و بطريقة منظمة تنسجم مع ما تم إدراكه.

– لدى الفرد ميل إلى تحقيق ذاته و المحافظة عليها و تعزيزها فهو يشبع حاجاته البيولوجية و يقاوم كل تهديد قد يتعرض له، ويحاول استغلال قدراته الكامنة إلى أقصى درجة ممكنة في سبيل تحقيق أهدافه.

– إن سلوك الفرد سلوك موجه، يحدث من اجل إشباع حاجاته كما يدركها و كما يدرك أهمية كل حاجة من هذه الحاجات.

– إن مشاعر الفرد تصاحب السلوك الصادر عن الفرد وتؤثر فيه.

– لكي نفهم سلوك الفرد فهما جيدا يجب أن نفسره من خلال الإطار المرجعي للفرد نفسه.

–تعتبر الذات كينونة الفرد و ماهيته، وتتكون نتيجة التفاعل بين الفرد والبيئة المحيطة به، ثم تنمو نتيجة النضج و التعلم، وتصبح المركز الذي يجمع الخبرات التي يمر بها الفرد.

–اغلب السلوكيات التي تصدر عن الفرد تكون منسجمة مع النفس.

–يحدث سوء التوافق النفسي للفرد عندما ينكر الخبرة التي تحدث له او يشوهها لأنها لا تتوافق مع ذاته، ومن ثم يدركها على أنها خبرات مهددة له وتتسبب له القلق و التوتر، ونتيجة لذلك يلجا الفرد إلى بعض الحيل الدفاعية لتجنب القلق و التوتر، ولكن اللجوء إلى هذه الحيل يؤدي إلى تشويه واقع

الفرد، بمعنى انه يحدث عدم التطابق و الانسجام بين الذات و الخبرة، مما ينتج عنه ظهور الاضطراب النفسي.(جعفر جمل الليل،2012: 79،80،81).

6-4-2:التقنيات الإرشادية تعتمد عليها نظرية الذات: لقد تم التميز بين المراحل التالية في العملية الإرشادية:

- المرحلة الأولى: في هذه المرحلة لا توجد رغبة للتواصل مع الذات، فقط يدور العلاج حول الأشياء الخارجية و لا يوجد اهتمام بالمشكلات أو إدراكها، ولا توجد رغبة في التغيير في هذه المرحلة علما أن الفرد لا يأتي إلى الإرشاد طوعا.

- المرحلة الثانية: إذا أمكن الاقتراب من العميل خلال المرحلة الأولى بتقديم ظروف محببة تسهل التغيير، فقد ينفس العميل عن انفعالاته في موضوعات لا تمس الذات وقد تبدو المشكلات كما لو كانت أشياء خارجية بعيدة عن ذاته و يتقدم العميل نحو تقبل القليل من المسؤولية، وقد تبدو المشاعر بالظهور ولكنه لا يعترف بأنها تخصه و يتحدث عن خبرته و كأنها شيء مضيء و يهتم بالتناقضات وفي هذه المرحلة لا يأتي المسترشدون إلى العلاج طوعا و لا يحققون تقدما فيه.

- المرحلة الثالثة: في هذه المرحلة تصبح الأمور أكثر سهولة و يزداد تحرر التعبيرات حول الذات و المشاعر و كذلك حول الخبرات كموضوعات ذات صلة بالذات و حول الذات كموضوع مستقل، وإنما وجودها انعكاس لوجود الآخرين.

إن المشاعر الماضية و الأغراض و الأهداف الشخصية التي غالبا ما تكون سلبية يعبر عنها مع درجة قليلة من التقبل و يكون التمييز بين المشاعر اقل عمومية و يهتم العميل بالتناقضات في خبراته و يبدأ الكثير من العملاء العلاج في هذه المرحلة .

- المرحلة الرابعة: يساعد التقبل و الفهم و الاهتمام في المرحلة السابقة العميل على التوجه نحو الذات حيث يزداد التعبير عن المشاعر حدة وإيلاما و لو أنها ليست حالية، كما يعبر عن بعض المشاعر و الخبرات الحاضرة لكن مع تردد و خوف أو عدم الشعور بالأمان، ويبدو بعض التقبل للمشاعر و بعض السهولة في طريقة تناول الخبرة وترجمتها، وبعض اكتشافات الفروض و تعميمات

الشخصية و يزداد التمييز بين المشاعر كما يزداد الاهتمام بالتناقضات و يحدث الشعور بمسؤوليات الذات عن المشكلات.

– **المرحلة الخامسة:** في هذه المرحلة يتم التعبير عن المشاعر الحالية بحرية أكثر لكن مع دهشة و خوف، و التعبير هنا يكو قريبا جدا من المعاناة الحقيقة للخبرة لكن الخوف و الشك و عدم الوضوح لا يزال قائما و يتم التمييز بين المشاعر و الأهداف بدقة اكبر، ومعاناة الخبرة يصبح أكثر سهولة وأكثر حضورا و مواجهة التناقضات تصبح أكثر وضوحا، حيث يقترب العميل في هذه المرحلة من كيانه كتنظيم من خلاله تتدفق إحساساته و مشاعره و تتمايز خبراته.

– **المرحلة السادسة:** هذه المرحلة تميل لان تكون مميزة ومثيرة فكل شعور قد أنحبس أو عوق عن الظهور في الماضي بخبرة المسترشد حاليا، فالخبرة والشعور المصاحب لها مقبولة كما هي دون خوف أو إنكار أو مقاومة، فالعميل يحيا الخبرة ويعيشها وليس فقط يشعر بها.

– **المرحلة السابعة:** في هذه المرحلة يبدو العميل مواصلا اندفاعه نحو غايته وقد تحدث هذه المرحلة خارج جلسة العلاج، ثم يقدم تقريرا عنها في الجلسة العلاجية فيخبر العميل مشاعر جديدة و يستخدمها كإطار مرجعي في معرفة من هو؟ وما يريد؟ وما هي اتجاهاته أو المشاعر المتغيرة أو المقبولة والموجودة لديه فعلا و هناك ثقة في مجمل عملية التنظيم الخاصة بالكائن البشري(محمد الخواجا،2009: 161,162).

7–5:نظرية الإرشاد الواقعي:

الإرشاد الواقعي هو احد الاتجاهات الحديثة في الإرشاد النفسي، ويعتبر من الاتجاهات العقلانية في الإرشاد النفسي طور من قبل **ويليام جلاسر**.

7–5–1: النظرة إلى الطبيعة البشرية:

المعالجة الواقعية تعتمد على المقدمة المنطقية، فثمة حاجة نفسية واحدة يمتلكها الناس من كل الثقافات من المهد إلى اللحد وهي الهوية " من أنا" أي أن يشعر الفرد انه مميز و منفصل عن الآخرين وعن الكائنات الحية الأخرى(نادر الزيود، 2012: 350)، إن نظرة جلاسر إلى الطبيعة الإنسانية

قد تكون أكثر وضوحا في طريقته في المعالجة التربوية، ويرى جلاسر أن التربية التقليدية كانت تنظر إلى الطالب على انه وعاء فارغ يفترض بالمعلم أن يصب فيه جملا غير متناهية من الحقائق، وهذه الحقائق غير متعلقة بحياة الطالب إلى حد كبير فإنها بعيدة الصلة به، و في التربية التقليدية ينصب التركيز على المعلم و ليس على المتعلم .

وهو نفس الاعتقاد الموجود لدى روجرز حيث أن الإنسان أو الطالب له القدرة على الاستفادة من طاقاته الشخصية في التعلم والنمو، أي الأفراد يعتمدون في نموهم على قراراتهم أكثر مما يعتمدون على المواقف، ويرى جلاسر أن قيمة الفرد فيما يفعله بإملاء من عقله، و هنا يميز بين نوعين من الشخصية، الشخصية الناجحة هم الذين يعرفون بالتنافس و القدرة والاستحقاق و يرون أن لديهم السلطة على محيطهم و الثقة والقدرة على التحكم بحياتهم، أما ذوو الشخصية الفاشلة فتجدهم عاجزين فاقدين روح التنافس و السلطة.

7-5-2:بنية الشخصية: يعتقد جلاسر أن السلوك يأتي من داخل الفرد لتلبية حاجاته و أن كل شخص يختار سلوكه، وهو قادر على توجيه حياته بمعنى انه بتصرفاته يحدد شخصيته و قد أشار بولدنج إلى ذلك قوله : نحن جميعا نحت سلوكنا، حينما نكافح التغيير الخارجي ليتناسب مع الصور الداخلية لم نريد، وسلوكنا يأتي من الداخل، كذا فإننا نختار سلوكنا.

و يرى أن السلوك يرتبط بمجموعة الصور الموجودة في العقل، حيث أن عقل الإنسان يحتوي على صور لجميع الرغبات والحاجات المرتبطة بهذه الحاجات، فعندما يشعر الإنسان بحاجة معينة فانه يقوم باستدعاء الصور الخاصة به، و في نفس الوقت يدرك العالم الخارجي المحيط به و المرتبط بإشباع الحاجة المستثارة، فإذا تطابقت هذه الصورة مع الصورة الموجودة لديه فانه يشبع حاجته، أما إذا لم يكن هناك تطابق فان ذلك يعني أن الصورة الموجودة في ذهن الفرد لم تتحقق في الواقع، أي لم يجد الإشباع لحاجته في بيئته الخارجية، وعندها يشعر الفرد بالإحباط و يقوم جهازه السلوكي بابتكار سلوك لسد الفجوة بين الصور الداخلية و بين الواقع، وقد تكون هذه السلوكيات فعالة، و قد تكون

مدمرة للذات فيعاني الفرد من مشكلات نفسية، وفي كلا الحالتين فان الفرد هو الذي يختار سلوكه، وهو الذي يتحمل مسؤوليته وهو القادر على تغييره إذا أراد(صالح الداهري،2009: 439).

6-5-3:التقنيات الإرشادية الرئيسية في النظرية:

لم يذكر جلاسر شيئا كبيرا عن تقنيات معينة و الاقتراحات القليلة التي قدمها تهدف إلى مساعدة العميل على الاندماج، فالمعالج الواقعي يركز على السلك في تعامله مع العملاء وتجعلهم يقدرون سلوكهم الشخصي في ضوء أهدافه وليس بوسعه أبدا أن يعطي ذلك الحكم للعميل، ومن التقنيات المستعملة:

– الاحتفاظ بهنا والآن: من المهم التركيز على السلوك الحاضر كإستراتيجية مساعدة، فالإرشاد الواقعي يركز على اللحظة الآنية و اقترح **جلاسر و زينون** أن المرشد قد يجد من المفيد أن يصف تجارب بناء الشخصية من ماضي العميل ومن خيارات ممكنة ومن تجارب النجاح بدلا من الفشل.

– **أن يعيش التجربة الواقعية** : المعالج الفعال يعيش و يجرب الاستراتيجيات التي تسهل للعميل تعلم السلوكيات المسؤولة ومن هذه السلوكيات:

– أن يكون ايجابيا، إي المرشد الواقعي يتحدث عن السلوك الايجابي و يركز على عليه ويقويه و يشجع العميل على تكسير النموذج السلبي، و الغالب على الضعف و عدم المقدرة و تجاوز المشكلات الجسمية والنفسية التي يعاني منها.

– التجاوب مع تعاسة العميل: على المرشد أن يدرك أن المسؤولية الشخصية هي هدف العلاج و أن تعاسة العميل هي نتيجة وليست سببا للسلوك غير المسئول، ففي بعض الأحيان يعتقد العملاء أن هدف الإرشاد هو خلق السعادة و ضمانها، لكن السعادة يجب أن يجدها العميل بذاته وليس بإمكان أي شخص بنم فيهم المرشد أن يمنحه إياها.

– التعامل مع التفكير الشعوري: يتمسك الإرشاد الواقعي بالتفكير الواعي الحاضر للعميل ويتجنب التورط في أفكار العميل اللاشعورية التي تعطي العميل أعذارا لمواجهة الحقيقة، وبالتمسك بالتفكير الواعي يستطيع المعالج جعل العميل أكثر إدراكا بان ما يقوم به الآن لا يشبع حاجاته.

–مساعدة العملاء على تقبل و فهم أنفسهم : من المهم للمعالج والعميل أن يندمجا معا كأشخاص واقعيين، الاندماج يولد الثقة، والمشاركة والفهم يساعدان العميل على تبني سلوكيات مسئولة بسرعة، وان يتقبل العملاء في الوقت الحاضر كأشخاص ذوو قيمة وإمكانات هي الخطوة الأولى في تعليم العملاء تقبل أنفسهم.

التخطيط لسلوكيات مسئولة : إن إحدى الاستراتيجيات التي يسوء استعمالها بكثرة هي قيام المعالج باقتراح خطة يشعر معها العميل انه ملزم بها، فمثل هذا التخطيط غير مقول وان المهم أن يكون المرشد ماهرا في الوصول إلى ما يريد العميل عمله، فالخطة يجب أن تتبع الحكم القيمي على السلوك وقد يبدأ المرشد هذه المرحلة بالسؤال: ما هي خطتك؟ هل عندك أفكار عن كيفية تفادي هذه المشكلة؟ و يجب أن لا تكون الخطة مفرطة في التفاؤل إلى حد كبير، لأنه من الممكن أن يفشل و بالتالي تعزز الفشل الحالي، ومن ناحية أخرى يجب أن تكون الخطة طموحة و لست ثابتة دائما و لا تتغير فان لم تناسب العميل يمكن تنظيم خطة بديلة أنجح من الأولى، المعالج الواقعي لا يقبل الأعذار و لا يستعمل العبارات الانتقادية و الساخرة التي تنتج إخفاق العميل في تنفيذ خطته، وقد يكون النقاش المنطقي علاجا بالنسبة إلى بعض العملاء(صالح الخطيب، 2012: 373).

خلاصة :

إن عملية الإرشاد النفسي عملية فنية مستمرة تتطلب إمكانيات مادية و موارد مالية معتبرة وموارد بشرية مؤهلة، قصد الاستفادة منها لصاح التلاميذ خاصة الذين يعانون من مشكلات سلوكية أو انفعالية والتي حالت دون تكيفهم بشكل سليم وطبيعي و أعاقت تمدرسهم بالشكل الطبيعي أو كانت سببا في تدهور علاقاتهم بغيرهم من زملاء و مدرسين وإداريين، كما لا ننسى أن الإرشاد النفسي مفيد للقائمين على المدرسة و المنظومة التعليمية من أساتذة و ادرايين ومسئولي مؤسسات و حتى صانعي القرار لأنه يبصرهم بالمشاكل التي تعيق سير المؤسسة التدريسية وكذلك تمنع المدرسة من تحقيق أهدافها لذا يجب أن تدمج خدمات الإرشاد النفسي في المدرسة مهما كان طورها التعليمي و ذلك حماية للمدرس و التلميذ والمدرس و كل فرد ينتمي إليها.

الفصل الرابع:

البرامج الإرشادية

– تمهيد

– الحاجة إلى البرنامج الإرشادي

– خدمات برنامج الإرشاد النفسي

– أهداف البرنامج الإرشادي النفسي

– الأسس التي يقوم عليه البرنامج الإرشادي

– خطوات التخطيط للبرنامج الإرشادي

– نماذج من البرامج الارشادية

– خلاصة

تمهيد:إذا كان الإرشاد النفسي هو العملية التي تهدف إلى مساعدة العملاء على تجاوز مشاكلهم وفهمها مهما كان نوع هذه المشاكل (نفسية، سلوكية ،انفعالية، مدرسية....) ،لابد من وضع برامج إرشادية منظمة مبنية على التقنيات المستمدة من نظريات الإرشاد النفسي المختلفة بما يتناسب مع نوع المشاكل و الخصائص التي يتمتع بها الأفراد الذين سوف يستفيدون من هذا البرنامج.

1- تعريف البرنامج الإرشادي: هو برنامج منظم ومخطط في ضوء أسس علمية يقدم الخدمات الإرشادية المباشرة و غير المباشرة، فرديا لجميع من تضمهم المؤسسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والصحة النفسية و التوافق الاجتماعي والتربوي السليم، حيث يقوم بإعداده المرشد النفسي وبمساعدة فريق يتكون من الأخصائي الاجتماعي و مدير المدرسة و الأسرة (سامي ملحم، 2009:).

وبمعنى آخر أن برنامج التوجيه والإرشاد النفسي باختصار هو: ماذا؟ ولماذا؟ وكيف؟ ولمن؟ومتى؟ وأين؟، ويتمثل دور المرشد النفسي في وضع الخطة الإرشادية النفسية والتربوية من حيث انه يساهم في تحديد أهداف البرنامج ، ويتعرف على حاجات المتعلمين، ويربط بين مختلف ووجوه البرنامج بشكل يتماشى مع تسلسل الخدمات الإرشادية و المناهج الدراسية، كما انه يساهم في تطوير برامج الإرشاد وتقييمها.(نايل العاسمي: 15).

ويعرف البرنامج الإرشادي أيضا انه تصميم مخطط و منظم على أسس علمية، ويحتوي على مجموعة من الخدمات تساعد على حل المشكلات التي تواجه الأفراد في مجالات التوافق و التكيف و الانسجام و التغلب على الاضطرابات النفسية و الاجتماعية وفق أهداف الإرشاد والتوجيه، الأمر الذي يؤدي إلى توافق الفرد و التحصين ضد المشكلات والتغلب عليها، فالبرنامج الإرشادي عبارة عن عملية أو علاقة تساعد الناس في عملية الاختيار و الوصول إلى أحسن الخيارات المناسبة، و هي عملية تعلم و نمو و معلومات ذاتية من الممكن أن تترجم إلى فهم أفضل لدور الإنسان و السلوك بفاعلية و ايجابية(صالح الداهري، 2009: 476).

يعرفه "ريبار reber " البرنامج الإرشادي انه خطة مصممة لبحث أي موضوع يخص الفرد أو المجتمع بشرط أن تكون الخطة هادفة لأداء بعض العمليات المحددة.(سامي ملحم،2009: 37).

2- الحاجة إلى البرنامج الإرشادي النفسي:

الإرشاد النفسي حق لكل مواطن، وبالتالي هو حق للتلاميذ وخاصة في الفترات الحرجة التي يمرون بها كفترة المراهقة التي تتميز بتغيرات كبيرة على المستوى الجسمي و النفسي و الانفعالي ، إضافة إلى التغيرات الأسرية والاجتماعية و التغيرات في المناهج التعليمية ،ومنه كان لزاما إتباع المنهج الإنمائي و الوقائي و العلاجي، والعمل على جعل المتعلم مهما كان مستواه متوافقا سعيدا في مدرسته وفي أسرته وفي المجتمع ككل(حسني العزة،2003:ص).

3- خدمات برنامج الإرشاد النفسي:

أ- الخدمات الإرشادية: ويقوم بها أخصائيون متمرسون في الإرشاد وتطبيقاته

ب- الخدمات الوقائية: تهدف إلى تهيئة الظروف المناسبة لتحقيق النمو السوي للتلميذ وبناء علاقات اجتماعية مع الزملاء.

ج- الخدمات النمائية: وتهدف إلى تنمية قدرات وطاقاته.

د- الخدمات العلاجية: وتقتضي التعامل مع الاضطرابات السلوكية و المشكلات الانفعالية ومشكلات التوافق، والكشف المبكر عنها و عن أسبابها.

هـ- الخدمات النفسية: تشمل تشخيص المشكلات العامة والخاصة و استخدام الفحوص و الاختبارات.

و- الخدمات التربوية: وتهتم بتوجيه الدارسين وتحسين العملية التربوية وتطوير أساليب التدريس و معالجة التأخر الدراسي...

ز- الخدمات الاجتماعية: تركز على البيئة والعلاقات الاجتماعية ووسائل الاتصال بين الأسرة والمدرسة و المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

ك- الخدمات الصحية:تشمل التربية الصحية و الوعي و الطب الوقائي و الطب العلاجي...

ل- خدمات الإحالة إلى المختصين في المؤسسات الأخرى: كإحالة العميل إلى عيادة نفسية أو صحية، وذلك وفق أسس سليمة.

م- خدمات المتابعة: تشمل متابعة المشكلات، فالأشخاص الذين يحتاجون إلى متابعة و إرشاد بين الحين والآخر.

ن- خدمات البحث العلمي: تتضمن إعداد وسائل الإرشاد بأسلوب علمي و موضوعي يعتمد على الاختبارات المقننة والاستبيانات ودراسة الحالة...

ح- خدمات التدريب أثناء الخدمة: تمس كل العاملين والمشتركين في العملية الإرشادية خاصة الجدد منهم بحيث تتاح لهم فرص التدريب العملي.

ط- خدمات البيئة الخارجية: تشمل المؤسسات التي لها علاقة بالمدرسة من اسر و عيادات استشفائية و مراكز التوجيه المدرسي والمهني و عيادات نفسية و مراكز الخدمة الاجتماعية وغيرها(نايل العاسمي،ب،س: 343،344).

4- أهداف البرنامج الإرشادي: يتمثل الهدف الأكبر للبرنامج الإرشادي، في تحقيق أهداف التوجيه والإرشاد النفسي، وتتمثل هذه الأهداف في تحقيق الذات و تحقيق التوافق النفسي و تحسين العملية التربوية و نضيف هنا انه يتوجب العناية بوجه خاص أشياء منها:

- تحقيق إستراتيجية الإنماء والوقاية و العلاج
- تنفيذ أفضل مستوى من التوجيه تطبيقا في عملية الإرشاد.
- تحقيق أفضل مستوى من النمو النفسي مع الاهتمام الخاص بالنمو السوي لمفهوم الذات لدى الفرد.

هذا ويتوجب أن يشترك اكبر عدد من العاملين والمسؤولين المتخصصين لوضع الخطة الدقيقة والمحكمة وبذل الجهد لتحقيق أهداف البرنامج وتقييم عملهم في ضوء تحقيق أهداف البرنامج(جودت عبد الهادي،حسني العزة،1999 :151،152).

5-الأسس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي: يتميز السلوك الإنساني بالثبات النسبي و إمكانية التنبؤ به، ومرونته وقابليته للتعديل و تنظيم الشخصية وبناء مفهوم ذات ايجابي فالسلوك الفردي ايجابي و سابي معا، فسلوك الفرد و هو مع الجماعة تبدو فيه أثار شخصيته و فرديته و ينطبق الأمر على الأشخاص الذين يكون سلوكهم متأثرا بسماتهم الشخصية و بالمعايير و الاتجاهات و الأدوار الاجتماعية، ولكل واحد استعداد للتوجيه والإرشاد واستنادا إلى وجود حاجة أساسية لديه وهي حاجته إلى الإرشاد والتوجيه لمواجهة المشكلات التي تعترضه و القابلية للعملية الإرشادية.

فأول مبدأ تقوم عليه العملية الإرشادية هو تقبل المرشد للمسترشد كما هو، دون شروط أو أحكام مسبقة بل على العكس أن يكون صبورا حتى يشعر المسترشد بالطمأنينة و التفهم، فالعملية الإرشادية

عملية مستمرة طوال حياة الفرد ، وهي غير محددة بمراحل وإنما تبدأ في الأسرة و في مقاعد الدراسة و في العمل لأنها تسعى إلى تقديم خدمات وقائية و علاجية و نمائية.

6-1: الأسس الفلسفية للبرنامج الإرشادي: يبدأ البرنامج الإرشادي من الفرد إلى الفرد من حيث الإفادة التطبيق بحيث يسعى إلى تحيق رغباته وإشباع حاجاته دون الخروج عن ما يرسمه المجتمع الذي يعيش فيه، وما يتعارف عليه أفراده من عادات و تقاليد و معتقدات، ومبدأ التوجيه هو أن الفرد حر في تحديد أهدافه و اعمل على تحقيقها، ووظيفة الموجه هو مساعدته على القيام بذلك بتقديم المعونة الفنية التي تحقق له الغرض الذي ينشده، فالهدف من الإرشاد و التوجيه هو مساعدة الفرد في تحقيق ذاته في مختلف المجالات دون إكراه وعن رغبة وان يحترم الموجه حق الفرد في تحديد أهدافه ووضع الخطط التي تحقق له تلك الأهداف.

6-2: الأسس النفسية و التربوية للبرنامج الإرشادي: يرتكز البرنامج الإرشادي على مجموعة من المبادئ و المسلمات النفسية من دراسة الطبيعة البشرية المتمثلة فيما يلي:

- مراعاة الفروق الفردية بين الأشخاص من حيث قدراتهم و استعداداتهم وميزات شخصياتهم.
- تؤثر جوانب الشخصية المختلفة بعضها على الآخر ولذلك لا بد من مراعاة نمو الشخصية الإنسانية مراعاة تامة.
- في كل مرحلة من مراحل النمو المختلفة للفرد نشا لديه الكثير من الحاجات التي تتطلب الإشباع ولا بد من إشباعها مع الأخذ بعين الاعتبار مستوى النضج عند و الأصول الثقافية و الاجتماعية التي ينشا فيها.
- تعتبر عملية الإرشاد عملية تعلم، يستفيد منها الفرد في حياته و تعميم الخبرات التي اكتسبها على المواقف التي تواجهه.

6-3: الأسس الاجتماعية للبرنامج الإرشادي:

- يهتم البرنامج الإرشادي بإشباع حاجات الفرد التي تنشا في مجالات الحياة المختلفة و في أبعاد الشخصية والنمو المختلفة وان عمليتي النمو والإرشاد تكملان بعضهما.
- يستند البرنامج الإرشادي إلى خدمات قائمة على أهداف وأسس واضحة وهي ليست جزءا من البرنامج الإرشادي، بل إن خدمات الإرشاد والتوجيه تستغل البرنامج الدراسي لتحقيق أهدافها.

– أن تعاون المرشد مع المعلمين والقائمين على شؤون المدرسة في الأمور الضرورية لإنجاح عملية الإرشاد، وتنشيط العملية التربوية يصوره عامة.

– لا بد من الاهتمام بالتلميذ كعضو في الجماعة إلى جانب الاهتمام به كفرد.

تعتبر المدرسة من أكثر المجالات أهمية من حيث قدرتها على تقديم المساعدة للفرد، سواء عن طريق أفراد مدربين لذلك أو عن طريق تعديل المناهج الدراسية وطرق التدريس و تحسين الجو المدرسي.

6–4: الأسس الفنية والأخلاقية: هناك بعض المبادئ مشتقة من طبيعة عملية التوجيه والإرشاد تشمل ما يلي:

– على المرشد أن يبحث مكلة الفرد من جميع الزوايا وان يستخدم كل ما لديه من وسائل و إمكانات لمساعدته على حلها.

– على المرشد أن يكون مرنا في إتباع الوسيلة التي تتفق مع حاجات الفرد و صفاته و طبيعة المشكلات التي تواجهه.

– على المرشد أن يحافظ على سر مهنته ولا يفشي أية أسرار أو معلومات تتعلق بالإفراد الذين يواجههم إلا في إطار الاجتماعات المهنية حتى يحصل على مساعدات معينة كالمساعدات الطبية والنفسية والاجتماعية.

– على المرشد أن يساعد العميل على أن يتقبل ذاته كما هي و أن يفهم العالم الذي يعيش فيه.

– يجب أن تتغير طرق التوجيه لتناسب حاجات العميل و تحويله إلى جهات أخرى إذا تطلب الأمر ذلك.

6–5: الأسس العصبية والفسيولوجية: إن الخصائص الفكرية للإنسان ارتبطت بتركيبته الفسيولوجية و النورولوجية و تركيبة الدماغ المسؤول عن الحركة و الإحساس و القدرة العقلية و مظاهر النمو و الفروق الفردية (نايل العاسمي،2006: 450).

7– خطوات التخطيط للبرنامج الإرشادي:

7–1: أهداف البرنامج الإرشادي: يتمثل الهدف الأكبر للبرنامج الإرشادي في تحقيق أهداف التوجيه والإرشاد النفسي، وهذه الأهداف هي تحقيق الذات و تحقيق التوافق النفسي و تحسين العملية التربوية، وكذلك تحقيق إستراتيجية الإنماء و الوقاية والعلاج(نايل العاسمي،2006 :241)، وكذلك تتفق مع الفلسفة العامة للمكان الذي سينفذ فيه على العموم ففي المدرسة مثلا يخطط

البرنامج ليتفق مع أهداف العملية التربوية و تسيير النفقات لتحقيق تلك الأهداف، ويختلف البرنامج المعد للمدرسة التربوية من حيث الأهداف مع برنامج معد لمؤسسة أخرى حتى بين المؤسسات التربوية تختلف فيما بينها حسب نوع كل مؤسسة.(صالح الداهري،2012: 332).

7-2: تحديد الوسائل و الطرق لتحقيق الأهداف: و ذلك في ضوء الإمكانيات المتاحة وإمكانيات أعضاء الفريق و البنى التحتية كمراكز الإرشاد أو العيادات النفسية، ومن ذلك تحدد الوسائل كالسجلات و الاختبارات والمقاييس...

- تحديد ميزانية البرنامج: و ذلك لتنفيذه في ضوء الوسائل و الإمكانيات المتاحة منها المادية و المالية أن تطلب الأمر ذلك.

- تحديد الخدمات: و هي التي يقدمها البرنامج بحيث تكون مستمرة و لا تتوقف و تشمل جميع الأفراد ومتكاملة مع بعضها البعض.

- تحديد الخطوط العريضة لتنفيذ البرنامج: ويتضمن الخطوات الأساسية و الأولويات و النهايات و المدة الزمنية التي يتطلبها التنفيذ و هذا لتجنب الانزلاق في خطوط لا تؤدي إلى نتيجة أو إلى هدف(صالح الداهري،2007: 15،16).

7-3: تقييم البرنامج: التقييم عملية نقدية هامة تكشف عن مدى فعالية البرنامج و مدى نجاحه أو فشله، هو عملية تعاونية جماعية يشترك فيها المسئولون عن تخطيط البرنامج وحتى المستفيدين منه، ويهدف التقييم إلى إصلاح الأخطاء وتلافي أوجه النقص و تقوية نقاط القوة، فالتقييم ليس هدفا بقدر ما يكون وسيلة للتقويم و التعديل.(إيهاب الببلاوي،2002 :15).

7-4: خطوات التقييم : و هي :

- تحديد أسئلة التقييم والإجابة عنها.
- تحديد طرق التقييم و وسائله واستخدامها لتحديد فعالية البرنامج ومدى تحقيه للأهداف المسطرة.
- تحليل نتائج عملية التقييم.
- اقتراح خطوات تقويم وإصلاح البرنامج في ضوء نتائج عملية التقويم و ذلك بتحديد ما يجب تدعيمه أو تطويره.

7-5: تحديد إجراءات تقييم البرنامج : وذلك بهدف تقويم البرنامج و إعداد المدة اللازمة للمتابعة وإظهار مدى فعالية الوسائل و الطرق المتبعة في تحقيق الأهداف الخاصة بالبرنامج(سهام أبو درويش،1997 :320).

8- نماذج لبرامج إرشادية: نستعرض فيما يلي نماذج لبرامج إرشادية عملية تناولت مشكلة عنف التلاميذ في المدارس أو السلوك العدواني للتلاميذ في المدارس بغية الحد من هذه السلوكيات نذكر منها ما يلي:

8-1 : النموذج الأول: من إعداد الباحث محمد علي عمارة يتضمن الجلسات الإرشادية التالية:

- الجلسة الأولى: وتشمل ما يلي:

1- البداية وتقديم البرنامج: وفيها يطلب الرشد من أفراد المجموعة أن يقدموا أنفسهم ، ويتضمن التقديم: الاسم والصف الدراسي و السن والسكن ، ثم خفية بسيطة عن الشخص تشمل مشكلاته ورغباته المستقبلية.

2- تكوين الألفة: التركيز على أن تبدأ الجلسة بروح يسودها الحب و التعاطف و الإحساس بالثقة، وان يسعى الباحث إلى تكوين علاقة جيدة مع المسترشدين حيث تكل العلاقة أهمية في اكتساب الثقة.

3- القواعد الأساسية لعضوية المجمعة: وتشمل مناقشة الأمور التالية: المواظبة على الحضور، احترام الجلسات، التأهب و المشاركة في الجلسات لعرض المشكلات و تنفيذ أي تكليف يطلب من المسترشد داخل الجلسة و أيضا السرية أي الحفاظ على أسرار الآخرين.

4- المشاركة بالمشكلات الصفية: وفيها تعطى الفرصة لكل عضو بان يحكي مشكلاته التي يرى أنها متعلقة بالسلوك العدواني لديه وذلك بذكر:أ- صورة السلوك العدواني لديه.

ب- الأفكار التي تحدث له حين يفكر في عمل هذه المواقف من السلوك العدواني.

ج- ذكر الأعراض الفسيولوجية له حين يفكر ي القيام بالسلوك العدواني.

5- استخراج أوجه الشبه التي بين أفراد المجموعة في المشكلات الشخصية المرتبطة بالسلوك العدواني التي ذكروها.

6- تعريف المجموعة بمكونات البرنامج وهي المحاضرات بهدف إعادة البناء المعرفي ثم المناقشة والحوار مع استخدام أساليب حل المشكلات: النمذجة، لعب الأدوار، التخيل، التفكير لتلقائي، الواجبات المنزلية، ممارسة الأنشطة.

- الجلسة الثانية: معرفة المسترشد أهداف البرنامج و المقصود بالسلوك العدواني.

- أهداف الجلسة: وعرفة المسترشد سبب وجوده داخل المجموعة الإرشادية والغرض من البرنامج والذي يتمثل في:

- مساعدة المسترشدين في خفض السلوك العدواني، من خلال معرفة أسبابه.

- تصحيح المفاهيم الخاطئة المرتبطة بالمنزل والمدرسة والأصدقاء و الزملاء.

- التدريب على أداء السلوك الصحيح و توظيف المفاهيم الصحيحة المرتبطة بالمنزل و المدرسة و الأصدقاء و الزملاء.

- الفنيات المستخدمة : المحاضرة ، المناقشة ، أسلوب حل المشكلات.

محتوى الجلسة:

1- يبدأ الباحث بالترحيب بالمسترشدين وتعريفهم بسبب تواجدهم في الجماعة الإرشادية العلاجية، وهو مساعدتهم على الحد من السلوك العدواني بصوره المختلفة و العوامل المساعدة على ظهوره مع ذكر أمثلة من السلوك العدواني.

2- يطلب الباحث من المسترشدين بعض الحلول من وجهة نظرهم لعلاج المشكلة، ثم يقوم بالتعقيب على تلك الاقتراحات من خلال التركيز السلوك الملائم واستبعاد السلوك غير الملائم، حيث أن الهدف هو معرفة الأسباب و الأفكار الخاطئة المرتبطة بالسلوك العدواني و تصحيح هذه الأفكار الخاطئة و الاستفادة من الأفكار الصحيحة داخل المدرسة و أثناء التفاعل مع الأصدقاء و الزملاء.

3- أن يشرح المرشد للمسترشدين كيفية ارتباط الخاطئة بالسلوك الخاطئ وبالانفعالات غير الملائمة.

4- إلقاء المحاضرة التي يركز فيها على السلوك العدواني بصوره وأشكاله والأسباب و العوامل المساعدة على ظهوره مع مناقشة الأفكار الخاطئة ي كل جلسة.

5- إنهاء الجلسة مع تحديد موعد الجلسة القادمة مع الالتزام بأداء الواجب المنزلي.

الجلسة الثالثة: عنوانها: أنماط السلوك العدواني.

- الهدف من الجلسة: التعرف على أنماط السلوك العدواني التي تصدر من بعض الطلاب العدوانيين

- الفنيات المستخدمة: المحاضرة، المناقشة، لعب الأدوار، الواجب المنزلي.

- محتوى الجلسة:

- مراجعة الواجب المنزلي مع التركيز على أنماط السلوك العدواني .

- إلقاء محاضرة عن أنماط السلوك العدواني و أسبابه و دوافعه.

- يقوم بعض أفراد المجموعة الإرشادية بتمثيل الأدوار الخاصة بدوافع السلوك العدواني المختلفة، فقد تبين مثلا أن الدافع وراء العدوان لدى بعض المسترشدين هـ محاولة إثبات الذات كضرب احدهم أو الخروج عن النظام.

- إتاحة الفرصة لأعضاء المجموعة للتعلق على هذا السلوك.

- الواجب المنزلي: قيام بعض الطلاب بناء على توجيه من المرشد بعمل تري كواجب منزلي يشمل تدريبهم على بعض المواقف الايجابية داخل الأسرة وفي كيفية التعامل السليم مع الإخوة و الوالدين.

- الجلسة الرابعة: عنانها: مناقشة الأفكار و المعتقدات المدعمة للعدوان.

1- فحص الأفكار و المعقدات غير العقلانية التي يتمسك بها الانفراد و التي تنتج عنها المشاعر الانهزامية والمدمرة للذات مما يجعلهم غير منسجمين مع الواقع.

2- تفريغ و تنفيس الانفعالات و خاصة أشكال العدوان المتنوعة اللفظي والبدني و الاستياء والغيظ، فيكون له الآثار الطيبة التي تعمل على تخفيفي الانفعالات و المشاعر وجعلها أكثر عقلانية تجاه الذات و تجاه الآخر.

- الفنيات المستخدمة: المحاضرة، المناقشة ، الواجب المنزلي.

- محتوى الجلسة: 1- أحيانا تكون لدينا معتقدات عن سبب تصرف الناس بطرق معينة نحونا، وهذه المعتقدات يمكن أن تؤدي بالشخص أن يظن أن الآخر يسلك بطريقة عدوانية وا غير عدوانية لتفسير المواقف فعلى سبيل المثال إذا تصرف معي شخص بلا مبالاة فلابد أن اضربه، بينما التفسير غير العدواني يكون إذا تصرف معي شخص بلا مبالاة فربما كان لديه مشكلة في ذلك اليوم.

2- يوجد عدد من الأفكار و المعتقدات التي تدعم العدوان منها الفكرة التي تقول : لا بد من الانتقام ممن يكيدون لي.

- مناقشة الفكرة : هذه الفكرة غير عقلانية فلابد أن تجرب التسامح ونسيان الإساءة في تعديل سلوك الآخرين و أن تقترب منهم وجدانيا و مساعدتهم لان اغلب الذين يتصرفون بعدوانية يبالغون في ردود أفعالهم ويتصرفون بحدة وعصبية يعانون من اضطرابات في تكوين الشخصية أو أنهم ضحايا جهل و هم بحاجة إلى المساعدة والاهتمام و التقبل.

3- أيضا الفكرة التي تنص على: بعض الناس أشرار و على درجة عالية من الخسة و لذلك يستحقون العقاب و التوبيخ.

- مناقشة الفكرة: هذه الفكرة غير عقلانية و خاطئة، لان ليس هناك معيار مطلق للحكم على الصواب و الخطأ و العمال الخاطئة قد تكون نتيجة للجهل و كل إنسان معرض للخطأ و العدوان أو العنف لا يؤدي إلى تحسين السلوك.

– الجلسة الخامسة: إيضاح الصلة بين المعتقدات العقلانية و غير العقلانية و السلوك العدواني.

– هدف الجلسة: تعليم المجموعة الإرشادية أن أنماط السلوك العدواني سببها في المقام الأول المعتقدات و الأفكار اللاعقلانية و ليس الوقف المثير.

– الفنيات المستخدمة: المحاضرة، المناقشة، الواجب المنزلي.

– محتوى الجلسة: – تمثل نظرية A .B.C.D. E.F مركز الإرشاد العقلاني الانفعالي و السلوكي حيث أن نظام الفرد و تفسيره للأحداث و الخبرات التي يمر بها هي المؤولة عن اضطرابه الانفعالي و ليس الحوادث و الخبرات.

– طبقا لنموذج A .B.C.D. E.F فان المشاعر لا تسببها الحوادث أو الانفعال السيئة و إنما تحدث نتيجة الأفكار التي لدينا عن تلك الأعمال، فان نوع لتفكير الذي نمارسه سوف يحدد نوع رد الفعل الذي نشعر به، فالأفكار الملائمة الواقعية العقلانية تؤدي إلى مشاعر و أعمال ملائمة و واقعية، ما التفكير المحرف و غير العقلاني يؤدي إلى انفعالات سلبية وأعمال ضارة.

فإذا حدث لفرد ما حادث معين محرك نشط على سبيل المثال كالغضب أو العدوان و هذه هي الاستجابة الانفعالية، لا يكون سببها المباشر المثير و إنما سببها الرئيسي هو ما يعنيه الحادث بالنسبة للفرد و طريقة تفكيره في الموقف ة هذا يتم وفقا لمعتقدات الفرد، فنظام معتقدات الفرد هو سبب النتيجة الانفعالية و ليس الخبرة المحركة أو النشطة، وهكذا نرى أن الفرد مسؤول عن خلق اضطراباته الانفعالية من خلال المعتقدات التي يربطها بأحداث حياته، فالمشاعر غير العقلانية تعمل على تدمير الذات أو تمنع الفرد من تحقيق ما يتمناه في الحياة.

بعد المحاضرة تدور المناقشة من خلال أمثلة تطبيقية و ذلك بفحص عناصر الموقف و أنماط السلوك العدواني و التي يسببها المعتقدات اللاعقلانية و ليس الموقف ذاته

– الواجب المنزلي:– وضح العلاقة بين السبب والنتيجة في نموذج A.B.C.D.E.F.

_ تكلم عن كل من المشاعر الملائمة و غير الملائمة في حياتك.

- **الجلسة السادسة:** التمييز بين المعتقدات العقلانية وغير العقلانية.

- أهداف الجلسة: شرح طبيعة المعتقدات اللاعقلانية.

- شرح ما ينشا من هذه المعتقدات من نماط مختلفة من السلوك العدواني.

- شرح طبيعة الأفكار العقلانية.

- تحدي الأفكار اللاعقلانية.

- الفنيات المستخدمة: المحاضرة، المناقشة، الواجب المنزلي.

- محتوى الجلسة: - مراجعة سريعة للجلسة السابقة وكذلك الواجب لمنزلي ثم إلقاء محاضرة يشرح فيها المرشد أن المعتقدات غير العقلانية هي في الأصل رغبات ومطالب لكنها أخذت طابع الرغبات التي لا يتنازل عنها.

- يقرر "ألبرت أليس" أن التفكير غير العقلاني يتسبب في نشأة الاضطرابات الانفعالية السلوكية و حين يقوم الفرد بتغيير تلك الأفكار يتغير بذلك السلوك المختل.

- الأفكار العقلانية هي أفكار تمكن الفرد من تقبله لذاته و لعالمه الواقعي و تمكنه من تحقيق ذاته ويصبح فردا نافعا.

- الأفكار غير العقلانية هي أفكار سلبية غير واقعية و التي تتأثر بالأهواء الشخصية والبعد عن الموضوعية و تعتمد على التوقعات اللامعقولة والتعميمات الخاطئة، ومن هنا تأتي أهمية تغيير المعارف و أنماط التفكير فهي جزء هام من عملية خفض مستوى السلوك العدواني.

- مناقشة الأفكار اللاعقلانية المصاحبة للعدوان:

- اشعر أن زملائي يضمرون لي الكراهية لذا فهم يستحقون العقاب.

- اعتقد أن استخدام العنف هو الحل الوحيد للمشكلات اليومية.

- اعتقد أن مهاجمة الناس أفضل من إقناعهم.

- عندما يتصرف شخص ما بطريقة تضايقني اعتقد أن الأمر فظيع و لابد من عقابه.

ويستخدم الآن مناقشة المعتقدات غير العقلانية ويكون في شكل سؤال حول الدليل الذي يؤكد فكرة مطلقة لدى المجموعة الإرشادية والهدف أن نرى منطق هذه الأفكار في عدم عقلانيتها و أن عدم عقلانيتها في تكوين ارتباط كاذب بين الشخص و بين عمله و أن الإنسان لم يفصل بين الاثنين.

- الواجب المنزلي: - توضيح دور المعرفة في تحديد العلاقة بين المثيرات و الاستجابات.

– التدريب على مناقشة المعتقدات اللاعقلانية.

– الجلسة السابعة: عنوانها: الأفكار الكامنة وراء الإحساس بالعدوان.

– أهدافها: – تحديد الأفكار الكامنة وراء الإحساس بالعدوان.

– تحديد الأفكار و المعتقدات غير المنطقية و تحديها و مساعدة المراهق على تعديلها.

– الفنيات المستخدمة: المناقشة، المحاضرة، لعب الأدوار، الواجب المنزلي.

– محتوى الجلسة: – مراجعة الواجب المنزلي للجلسة السابقة ثم إلقاء محاضرة عن السلوك العدواني و الأفكار الكامنة المرتبطة به.

– عندما تفهم المجموعة نوع الأفكار الخاطئة يساعدها المرشد على إبدالها بأفكار أكثر ايجابية.

– مناقشة الأفكار و إعادة تصحيحها مع المجموعة.

– يوضح الباحث للمسترشد لن لديه توقعات سلبية نحو الآخرين و نحو ذاته و نحو الممتلكات كما يعاني من مشاعر اليأس و فقدان الثقة.

– استخدام تقنية لعب الأدوار، حيث يطلب من المجموعة تبادل الأدوار معهم و يقوم ببعض التصرفات العدوانية و تساعده المجموعة في تصويبها.

– الجلسة الثامنة: عنوانها: نماذج حل المشكلات

– هدف الجلسة:– تجميع المهارات التي تعلمها الأفراد حتى هذه الجلسة في برنامج التدريب على ضبط العدوان و التحكم في الانفعالات و تجميعها في تسلسل علمي معقول حل المشكلات.

– الفنيات المستخدمة: المحاضرة، المناقشة، أسلوب حل المشكلات، الواجب المنزلي.

– محتوى الجلسة: – إدراك وجود المشكلة: بمعنى أن يدرك الفرد أن لديه مشكلة ومن المهم أن ينتبه إلى مشاعره عندما يكون متوترا أو مضطربا فالمثير شيء يذكر الفرد انه قلق و أن هناك شيء ما خاطئ و غير سليم ومن الأفضل البحث عن السبب.

– خفض الإثارة: تخفيض الإثارة باستخدام طريقة التوقف عن التفكير التلقائي (قف و فكر قبل أن تتصرف) فضبط النفس تكسر دائرة الإثارة.

– صياغة المشكلة: توضيح المشكلة المطلوب حلها – التركيز على المطلوب عمله و ليس على ما يسبب الإحباط – تقدير حجم المعلومات المتاحة وتقرير ما هو أكثر– عرض المشكلة في شكل يمكن خله بشكل ايجابي.

– التفكير بطريقة الحل البديل: يشير إلى السلوك العقلي المنتج لحلول بديلة عديدة لمشكلة واحدة و يمتاز هذا الطراز من التفكير بتوفير بدائل عديدة وايجابية للاختيار من بينها.

– التفكير بطراز العواقب مثل التفكير في العواقب المنجرة عن ضرب احد ما.

– مهارة التفكير العلمي: و فيه يمكن أن يجيب الفرد عن بعض الأسئلة مثل: لماذا ذلك ؟ و لأي غرض؟ ...

– الواجب المنزلي: تختم الجلسة بتسجيل و تحديد المشكلات التي تكون سببا في السلوك العدواني.

– الجلسة التاسعة: تدريب المسترشدين على ممارسة المواقف السلوكية الصحيحة داخل البيت و المدرسة و خارجها.

– أهداف الجلسة: ممارسة ما تعلمه الطلاب من مفاهيم صحيحة ترتبط بالمنزل وداخل المدرسة و خارجها من خلال بعض المواقف المختلفة و ملاحظة مدى استجابة الطلاب وما يرتبط بها من انفعالات.

– الفنيات المستخدمة: المناقشة، النمذجة المعرفية، لعب الأدوار.

– محتوى الجلسة:– يبدأ الباحث بالترحيب بالمسترشدين ثم يقوم بتقييم أدائهم للواجب المنزلي و ذلك من خلال مراجعة الأفكار الصحيحة المرتبطة بالمنزل و المدرسة و خارجها وذلك من خلال المناقشة.

– يتحدث المرشد عن أهمية تحويل هذه الأفكار إلى سلوك و أداء داخل الفصل من خلا لعب دور المعلم ويطلب من المسترشدين إتباع التعليمات داخل الحصة و ملاحظة السلوك الصحيح كالتركيز و الانتباه أثناء الشرح.

– يطلب المرشد من احد المسترشدين القيام بدور المعلم من خلال محاكاة الباحث و يقوم احد الزملاء بدور الطالب داخل الفصل في حين يقوم الباحث بتصحيح أداء المسترشدين لهذه الأدوار ك: الانتباه للمعلم و عدم الحديث مع الغير ، عدم الاعتداء على الآخرين، عدم استخدام آلة حادة يمكن أن يؤدي إلى إحداث أذى، عدم تدمير الممتلكات مهما كان نوعها.

– الواجب المنزلي: يطلب المرشد من المسترشدين التدرب على بعض السلوكيات الايجابية و تطبيقها عمليا.

– الجلسة العاشرة: السلوكيات الايجابية

– هدف الجلسة: تعريف المجموعة الإرشادية بتقنية لعب الدور من خلال لعب بعض الأدوار المرتبطة بالسلوكيات الايجابية و البعد عن الأدوار السيئة التي تشير إلى السلوك العدواني.

– الفنيات المستخدمة:المحاضرة، المناقشة، لعب الأدوار، الواجب المنزلي.

– محتوى الجلسة: – مراجعة سريع لأحداث الجلسة السابقة.

– تبدأ الجلسة بتوضيح معنى الدور لأفراد المجموعة الإرشادية فهو يتيح فرصة التنفيس الانفعالي التلقائي و الاستبصار الذاتي لدى أفراد المجموعة.

– يقوم احد أفراد المجموعة بدور المعلم وهو يشرح درسا و بينما هو يشرح فإذا بطالبين ينصرفان عن الدرس و يتناولان الحديث و الضحك ومن خلال المناقشة يصل الباحث بالطلاب أنفسهم الذين يشيرون إلى عدم ملائمة السلوك ثم يشيرون إلى السلوك المقبول.

– أن يتشارك المرشد مع المسترشدين بتصحيح الدور السابق بما يتفق مع والاستجابات الصحيحة في الأداء حيث يشير إلى الهدوء و احترام المعلم و هو يقوم بالشرح.

– الواجب المنزلي: عمل تمرين الواجب المنزلي و هو التعامل باحترام مع الإخوة و الإنصات لكلام الوالدين.

– الجلسة الحادية عشر: المشكلات التي تواجه المسترشدين بسبب السلوك العدواني.

– هدف الجلسة: التعرف على المشكلات التي تواجه المسترشدين داخل المدرسة وذلك من خلال بعض الأدوار المعبرة عن تلك المشكلات.

– الفنيات المستخدمة: – تبدأ الجلسة بعمل مراجعة موجزة وسريعة لأحداث الجلسة السابقة مع التركيز على السلوك السوي مقابل السلوك غير السوي.

– يقوم بعض طلاب المجموعة بتمثيل الأدوار المختلفة الخاصة بمشكلاتهم داخل المدرسة مثل تعرض الطلاب للأذى و العدوان من جانب زملائهم بالمدرسة وخارجها و أثناء التفاعل مع الأقران والزملاء.

– يقوم المرشد بمشاركة المسترشدين العدوانيين في لعب الأدوار و ذلك بتصحيح الأدوار السابقة وعدم ضرب الطالب لزملائه داخل الفصل أو غير ذلك بما يتفق و الاستجابات السلوكية الايجابية في الأداء أي جعل السلوك أكثر ايجابية و بعيدا من العنف و العدوان.

– الواجب المنزلي: تكليف كل طالب بكتابة المشكلات التي يتعرض لها في البيئة منها سوء التوافق مع الزملاء و المدرسين.

– **الجلسة الثانية عشر**: ختام البرنامج

– هدف الجلسة: التعرف على التحسن الذي طرا على المجموعة الإرشادية.

– الفنيات المستخدمة: المناقشة، لعب الأدوار، النمذجة، الواجبات المنزلية.

– محتوى الجلسة: – تبدأ الجلسة بمراجعة البرنامج الإرشادي و ما تم من أحداث أثناء الجلسات السابقة للخروج بأهمية إتباع السلوك الايجابي و ترك السلوك العدواني بكافة صوره و مواجهته.

– تسجيل أي ملاحظات أو مقترحات من قبل المسترشدين حول البرنامج الإرشادي.

– تطبيق مقياس السلوك العدواني ثم إنهاء البرنامج و توجيه الشكر و الثناء للمجموعة الإرشادية على سلوكهم وانتظامهم أثناء البرنامج (محمد عمارة، 2008 :467-519).

– **النموذج الثاني**: برنامج إرشادي معرفي من إعداد الباحثة" " لتعديل السلوك العنيف لدى فتيات المدارس في مدارس غزة بفلسطين، ويضم الجلسات الإرشادية التالية:

– **الجلسة الأولى**: جلسة التعارف و ترسيخ الثقة.

– الهدف منها:– إتاحة الفرصة للتعارف بين أعضاء المجموعة والباحثة.

– إتاحة المجال للأعضاء للتعارف فيما بينهم.

– تحديد واجبات كل عضو في الجماعة.

– تحديد الهدف من البرنامج ومكوناته والاتفاق على مكان وزمان اللقاء.

– محتوى الجلسة: – يتم في هذه الجلسة التعارف بين أفراد المجموعة و بين الباحثة، بحيث تعرف الباحثة عن نفسها و عن وظيفتها، ثم تطلب من كل عضو في المجموعة أن يعرف عن نفسه بذكر الاسم والصف و الشعبة الدراسية.

– تقدم الباحثة بعض التمارين التي تساعد في إيجاد نوع من الألفة بين أفراد المجموعة مثل تمرين ابحث عن صديق.

– بعد أن تتأكد الباحثة من معرفة جميع التلميذات أسماء بعضهن البعض، تتحدث عن الإرشاد الجمعي و تصفه بأنه عملية إرشاد التلميذات ضمن مجموعات صغيرة بمقدمة بسيطة جدا تهدف إلى مساعدة التلميذات في كشف و تحليل مشاكلهن وفهم ذواتهن وتقبلها ضمن الجو الجماعي الآمن.

– توضح الباحثة بأنها حريصة على أن تأخذ كل تلميذة المساعدة اللازمة عن طريق الإرشاد الجمعي.
– تناقش الباحثة مع التلميذات آرائهن و تعمل على تصحيح الأفكار الخاطئة وتعزيز الأفكار الصحيحة.
– الواجب المنزلي: تطلب الباحثة من التلميذات تسجيل ملاحظاتهن وانطباعاتهن بصدق وموضوعية عن مشاركتهن في الجلسة الأولى من البرنامج.
– **الجلسة الثانية:** توقعات المشتركات.
– الأهداف: – تحدد التلميذات توقعاتهن من البرنامج خلال المشاركة فيه.
– تمييز التلميذات بين التوقعات الصحيحة من الخاطئة من البرنامج.
– تنمية روح العمل الجماعي و العمل ضمن فريق.
الأنشطة: – تبدأ الباحثة بتحية التلميذات و تهيئتهن للبدء في الجلسة، ثم مناقشة الواجب المنزلي، بحيث تطلب الباحثة من بعض الطالبات قراءة انطباعاتهن و ملاحظاتهن عن الجلسة السابقة و الإجابة عن الاستفسارات.
– تقوم الباحثة بتقسيم التلميذات إلى ثلاث مجوعات كل مجموعة تضم خمسة أفراد.
– تطلب الباحثة من كل مجموعة كتابة توقعاتهن عن البرنامج في وقت قصير تمهيدا لمناقشتها مع المجموعة
– بعد انتهاء الوقت المحدد تطلب الباحثة من المجموعة التركيز و الانتباه لمناقشة التوقعات من البرنامج.
– تعرض كل مسؤولة مجموعة التوقعات التي تم إعدادها.
– تسجل الباحثة هذه التوقعات على السبورة محاولة لدمج المكرر منها.
– بعد الانتهاء من النقاش في هذه الجزئية تسال الباحثة عن التوقعات الواقعية التي يمكن تحقيقها و حذف التوقعات والتي لا يمكن تحقيقها.
– الواجب المنزلي: تطلب الباحثة من كل تلميذة مشاركة كتابة أحداث و مواقف مفاجئة شاهدتها أو مرت بها.
– **الجلسة الثالثة:** استخدام إستراتيجية التتابع عند مواجهة موقف أو مشكلة.
– الهدف منها: – أن تتعرف التلميذات إلى أنواع السلوك العنيف و آثاره السلبية.

– أن تستخدم التلميذات إستراتيجية حل المشكلة عند مواجهة موقف أو مشكلة.
– أن تستنتج التلميذات استخدام الحديث الذاتي قبل التصرف في الموقف أو المشكل.
ترحب الباحثة بالتلميذات و تناقش معهن مفهوم العنف، ثم تطرح السؤال التالي:
ما هي النتائج المترتبة عن سلوك العنف ؟.
و بعد ذلك تتحدث الباحثة عن عواقب سلوك العف وآثاره السلبية على الفرد والمجتمع، ثم تعمل الباحثة على توضيح إستراتيجية حل المشكلات بإتباع الخطوات التالية:– قفي و فكري قبل أن تتصرفي و منها تتعلم التلميذات كبح الاستجابات العنيفة من خلا الحديث مع الذات.
– تعرفي إلى المشكلة وحدديها، تطلب الباحثة من التلميذات أن تميز الجوانب المحددة لموقف المشكلة الذي يثير استجابة عدوانية.
– طوري حلولا بديلة لموقف المشكلة بحيث تطور التلميذات حلين بديلين على الأقل للموقف المشكلة.
– قيمي عواقب الحلول الممكنة قبل التنفيذ، تقوم كل تلميذة بتقييم كل حل ممكن.
– اختاري و قومي بتنفيذ الحل المناسب، تنفذ التلميذات الحل البديل الذي تم اختياره.
– الواجب المنزلي: تطلب الباحثة من التلميذات تسجيل المواقف المزعجة التي تعرضن لها و كيف تعاملن معها.
– الجلسة الرابعة: جمع المعلومات عن الموقف المشكل.
الهدف من الجلسة:– التعرف إلى أسلوب جمع المعلومات عن الموقف المشكل.
– تحديد أهمية أسلوب جمع المعلومات عن الموقف.
– تدريب التلميذات على مهارة جمع المعلومات عن الموقف المشكل.
ترحب الباحثة بالتلميذات و تناقشهن في السؤال التالي: هل جمع المعلومات عن المواقف و المشكلات تساعد في حلها؟
توضح الباحثة أهمية جمع المعطيات عن المواقف و المشكلات بحيث تتم جمع المعلومات عن كل موقف أو مشكلة.
– تقدم الباحثة مثالا لمشكلة وتوضح لهن كيفية جمع المعلومات عنها، كما تدرب التلميذات على تمرين لعب الأدوار بين التلميذات الذي يهدف إلى جمع المعلومات عن المشكلة.

– تناقش الباحثة أهمية جمع المعلومات من خلال التوضيح ناه يساعد في حل المشكلات بالإضافة إلى انه ساعد في مواجهة الموقف المشكل بدون قلق أو خوف.

– الواجب المنزلي: تعطي الباحثة واجبا منزليا يتضمن ذكر مشكلة و محاولة جمع المعلومات عنها للجلسة القادمة.

– الجلسة الخامسة: استخدام إستراتيجية التخيل الموجه في التفكير بالموقف المشكل.

– أهداف الجلسة: – أن تتخيل التلميذة الموقف المشكلة.

– أن تحلل التلميذة الموقف معتمدة على الحديث الذاتي.

– أن تستبعد التلميذة أي حلول عدوانية للموقف و تطرح حلولا عقلانية لكل الموقف.

تناقش الباحثة أهمية التفكير من خلال التخيل التي تمر بالتلميذات كما تناقشهن بأهمية الحديث مع النفس قبل التصرف بالمواقف المختلفة.

توضح الباحثة بان ذلك سيساعد في حل المشكلات بالإضافة إلى انه يساعد في مواجهة الموقف المشكل والقدرة على اتخاذ الموقف المناسب.

تطلب الباحثة من التلميذات اختيار موقف مشكل و من ثم تخيل الموقف مستخدمات التعليمات التالية:

– تخيلي موقفا مشكلة حدث معك في المدرسة

– تخيلي كيف كان تصرفك نحو هذا الموقف.

– تخيلي أشياء ايجابية حدثت لك في هذا الموقف.

– تخيلي موقف الأصدقاء من هذا الموقف.

تناقش الباحثة مع التلميذات بعض التخيلات و تحدد معهن الايجابيات و السلبيات في هذا الموقف، ثم تطلب منهن العمل في مثل هذه المواقف بالايجابيات فقط عن طريق الحديث مع الذات.

– الواجب المنزلي: تطلب الباحثة من التلميذات كتابة مشكلة حدثت أمامهن وكيف تم حلها بطريقة عقلانية.

90**الجلسة السادسة:** العاب ترفيهية تعاونية ورياضية

أهداف الجلسة: – إشاعة روح التعاون والسرور داخل المجموعة.

– تنمية روح الفريق و العمل الجماعي وإثراء الميول و المواهب المختلفة لدى التلميذات.

– اكتساب مهارة التفكير المعمق و التعبير عن الذات.

– المواد المستخدمة: حبل، كراسي، مشابك غسيل.

– الفنيات المستخدمة: المناقشة، الحوار، استنتاج الأهداف.

عرض الجلسة: بعد الترحيب بالطالبات و إجراء التهيئة اللازمة و تلخيص مجريات الجلسة السابقة تبدأ الباحثة بالتحدث عن أهمية الألعاب الرياضية الترفيهية والأثر العظيم الذي يجنيه الفرد من وراء ممارسته هذه الأنشطة و الألعاب على كافة الأصعدة النفسية والتربوية والاجتماعية، إلى جانب الاهتمام بالجوانب الدينية و الروحية فلابد من ممارسة بعض الأنشطة الروحية و البدنية و خير قدوة قوله صلى الله عليه وسلم "إن لبدنك عليك حق" .

– النشاط الأول: تدريبات على الشهيق و الزفير

تطلب الباحثة من التلميذات الوقوف و جعل الذراعان حران، ثم يقمن بشهيق وزفير مع نصف فم مفتوح وانحناء إلى الأمام ثم تقوم بشهيق عميق من الأنف و الذراعان مفتوحتان والجسم منتصب ثم حبس الأنفاس لمدة ثوان و تكرر هذا التمرين ثم تطلب منهن الجلوس ووضع اليد على الأنف ثم نفخ الهواء على اليد من الفم، وبعدها وضع اليد على الأنف و إخراج الهواء من الفم مع ملاحظة الفرق بين الوضعيتين.

– النشاط الثاني: العد إلى العشرة

تطلب الباحثة من التلميذات الجلوس بشكل عشوائي و متفرق كل تلميذة في ركن ولا يوجد بينهن تواصل ثم تطلب منهن العد إلى العشرة، ومن شروط اللعبة لا تعد تلميذتين نفس الرقم في نفس اللحظة و في حال حدوث ذلك تبدأ جميع المشاركات بالعد من جديد و تعتبر هذه اللعبة من الطرق الشائعة في تعليم الصبر والإلحاح على الوصول إلى الهدف.

– النشاط الثالث: المشابك والحبل

تطلب الباحثة من تلميذتين أن تقفا في آخر القاعة و تمسكا حبلا و يتم وضع عشرين مشبك غسيل على الحبل كل خمسة مع بعضها و الطرف الآخر من القاعة تقف تلميذتين متوازيتين مع حبل فراغ من المشابك و تخرج أربع متسابقات و تطلب منهن نقل المشابك الخمسة بالفم إلى الحبل الآخر و يجب وضع الأيدي خلف الظهر ومن تنجح بنقل المشابك كلها أولا تكون هي الفائزة.

– النشاط الرابع: بر و بحر

ترسم الباحثة دائرة على الأرض تمثل داخلها البحر وخارجها البر وبعد ذلك تطلب من التلميذات الالتفاف من حول الدائرة وعند سماع كلمة بحر يقفزن داخل الدائرة و عند سماع كلمة بر يقفزن

خارجها و هنا تعمل الباحثة على تشتيت تركيز البنات بين البحر و البر و التلميذة التي لا تكون مركزة تخرج من اللعبة.

– الواجب المنزلي: التدريب على تنفيذ المارين السابقة في البيت من خلال العمل مع إحدى الزميلات في المجموعة أو مع شخص آخر موثوق فيه.

–الجلسة السابعة والثامنة: الأسلوب القصصي و السيكودراما.

الهدف من الجلسة: – التعرف إلى سمات الشخصية العدوانية.

– معرفة بعض الحقائق عن سلوك العنف و المقارنة بينه وبين السلوك العدواني.

– نبذ العنف كسلوك يتم بين الأفراد و بناء علاقة ايجابية.

– تعلم التفكير بحلول بناءة للمشكلات.

– الأساليب المستخدمة: القصة، المناقشة الجماعية، الحوار، استنتاج الأهداف، التمثيل المسرحي.

قامت الباحثة بالترحيب بالتلميذات ثم قامت بإخبارهن أنها سوف تحكي لهن قصة من إعدادها بعنوان: لا تغضب، وتفاصيلها كالآتي:

في إحدى البلدات الجميلة يعيش شخص اسمه خليل مع أسرته لكنه كان سريع الغضب و لا يتحكم في أعصابه بل كان دائما يضرب إخوته وزملائه من دون سبب و كان كثير المشاغبة في الحصص الدراسية وكثير الشتم والسب و افتعال المشاكل مع أبناء الجيران في الحارة و مع زملائه في المدرسة، وفي البيت يكون كثير الصراخ والهياج إذا ما رفضت أمه أي طلب له و يضرب إخوته و في المدرسة يظهر الكثير من الخشونة في اللعب و يسب زملاءه و شيتم ويبصق عليهم حتى ابتعد عنه الجميع و تركوه لوحده، وفي يوم من الأيام عاد إلى البيت حزينا فسالت الأم عن سبب حزنه فأجابها: لقد ابتعد عني كل أصدقائي ولم يعودوا يلعبون معي و تركوني وحدي.

فقالت الأم: هذا لأنك عنيف و مشاغب و سريع الغضب يا خليل.

قال خليل: هذه طباعي يا أمي ولا استطيع أن أغيرها.

فقالت الأم: بل تستطيع أن تغيرها عليك أن تتحكم غي أعصابك و أن تطلب م الله سبحانه أن يعينك على ذلك و أن تحاول مرة أخرى.

جلس خليل مع نفسه وبدا يفكر و قال: لماذا لا أحاول أن أتحكم في أعصابي و لا اغضب مهما حدث معي حتى أكون محبوبا بين إخوتي و أصدقائي.

و في اليوم الموالي استيقظ خليل من النوم فوجد أن أخاه كسر قلمه الذي يكتب به، فأراد ضربه و لكنه تذكر انه قرر أن لا يغضب فقال لنفسه لا تغضب فهو لم يقصد تكسير القلم ربما سقط من يده و انكسر، لبس خليل ملابسه و ذهب إلى المدرسة وسلم على أصدقائه وهو يبتسم في وجوههم و يعتذر لهم جميعا عن غضبه وعصبيته، فسامحوه وعاش معهم وقتا سعيدا، و في المساء بعد انتهاء اليوم الدراسي سلم خليل على زملائه و ودعهم وهو في شوق لرؤيتهم في اليوم الموالي، وعاد إلى البيت مسرورا و لما سألته الأم عن سبب سعادته قال لها لقد تخلصت من الغضب و العصبية ولم اعد العب وحدي ولعبت مع زملائي اليوم و أعاهدك يا أمي أن أكون هادئا ولن اغضب بعد اليوم.

بعد الانتهاء من سرد القصة لخصت التلميذات مجرياتها في سطور ثم قامت بتوزيع ادوار القصة على التلميذات كل حسب رغبتها و بدان بتجسيد الأدوار و مجريات القصة و بعد الانتهاء من التمثيل (السيكودراما) فتحت الباحثة باب النقاش أمام التلميذات حل القصة حيث تم التركيز على الجانب السلوكي و الدروس و العبر المستفادة من القصة و في النهاية تشكر الباحثة التلميذات.

– الواجب المنزلي: تطلب الباحثة من التلميذات تلخيص الدروس و العبر المستخلصة من القصة في البيت.

– الجلسة التاسعة: الجلسة الختامية.

–الهدف من الجلسة: – مساعدة التلميذات على مراقبة السلوك وتقييمه

– مساعدة التلميذات على ملاحظة الفرق بين السلوك العنيف و السلوك الملائم.

– الاستفادة من التقنيات المستخدمة في البرنامج وتطبيقها في الحياة كالتعديل السلوك المعرفي.

– إنهاء البرنامج.

ترحب الباحثة بالتلميذات و تثني عليهن و على مشاركتهن الايجابية في البرنامج و تفتح باب النقاش حول النقاط الايجابية و النقاط السلبية في مشاركتهن وكيفية تقوية النقاط الايجابية وتحسين النقاط السلبية و تفاديها.

– استخدام التقنيات التي تدربن عليها في حل المشكلات و المواقف المزعجة، ثم توزع عليهن استمارات تقييم للجلسات بكل موضوعية.

– تتفق الباحثة مع التلميذات على التواصل معهن في المستقبل من خلال تبادل العناوين أو أرقام الهواتف و مساعدتهن إذا طلبن ذلك، ثم تقوم بإنهاء البرنامج على أن تكون هناك متابعة لسلوك التلميذات بعد شهر حتى ترصد سوك التلميذات من خلا أداة مصممة لذلك.

– النموذج الثالث: برنامج إرشادي لعلاج العنف لدى المراهقين من إعداد الباحث خالد عزالدين في الاردن ويحتوي على التقنيات التالية:

– السلوك المستهدف بالتعديل: – توجيه النقد الحاد لزملائه في الصف.

– توجيه الشتائم والألفاظ النابية. — تمزيق الدفاتر و الكتب الخاصة به أو كتب و دفاتر الآخرين.

– الكتابة على المقاعد بشكل يشوه منظرها.– الاعتداء البدني على الغير.

– التشاجر مع الآخرين.– الاستيلاء على ممتلكات الآخرين والإلقاء بها على الأرض بهدف تكسيرها.

–طرق قياس السلوك غير المرغوب فيه:– المقابلة مع المدرس — المقابلة مع الوالدين والزملاء.

– جمع المعلومات اللازمة.

– و صف السلوك غير المرغوب: – تكرار السلوك غير المرغوب فيه بمعدل 7 إلى 8 مرات يوميا.

– مدة استمرار السلوك غير المرغوب لمدة 40 دقيقة.

– وقت ظهور السلوك:– أثناء غياب المعلم– وجود صديق عدواني بجانبه– أثناء العودة من المدرسة — عند مشاهدة التلفاز– عند البدء بالدراسة.

– مكان ظهور السلوك غير المرغوب فيه:– الغرفة الصفية– ساحة المدرسة– في غرفة المعيشة في البيت.

– وصف السلوك المرغوب فيه: أن يمتنع الطالب عن كل تصرف ينتج عنه إيذاء للآخرين أو إتلاف أو مساس بممتلكات الغير أثناء تواجده في المدرسة أو المنزل نهائيا خلال شهر واحد.

طرق تعديل السلوك المستخدمة:– التعزيز للسلوك للنقصان التدريجي.

– التصحيح الزائد للسلوك غير المرغوب فيه.

– العزل و التوبيخ– تقليل الحساسية التدريجي(إعداد هرم القلق، الاسترخاء، بدائل القلق).

– إجراءات التطبيق: – يقوم الباحث بتعزيز الطالب في حالة عدم السب أو الشتم أو عدم الضرب أو عدم التمزيق وهذا التعزيز يكون عمليا مثل: أحسنت، هذا أفضل، تقدمت بشكل رائع و ملفت للنظر.

– يقوم الباحث بتوبيخ الطالب إذا قام بالشتم والضرب والتمزيق مثل : أنت طالب عنيف....

– قيام الباحث بمراقبة الطالب لمدة 5 أيام و رصد عدد المخالفات التي يقوم بها ثم يقوم بتعزيز السلوك عندما يرى انه بدا في الانخفاض تدريجيا.

– بمساعدة الوالدين يتم عزل الطالب لمدة بيم 2 إلى 5 ساعات في حال قيامه بالسلوك العدواني غير المرغوب فيه ويتكرر العقاب في حال تكرار السلوك.

– يطلب الباحث من الطالب الاعتذار بشكل متكرر عن سلوكه العدواني و أن يواسي المعتدى عليه ويستمر هذا الأمر مرة كل 20 دقيقة.

– يقوم الباحث بحصر الحالات التي تبعث على التوتر والقلق ثم يجري تدريب الطالب على الاسترخاء التام، وهو الاسترخاء العضلي بعدها يطلب من الطالب أن يتخيل المواقف التي تسبب له التوتر من الأقل إثارة إلى الأكثر إثارة و هو في حالة استرخاء و مواجهتها بهدوء و بشكل مباشر.

– أن يعتذر الطالب عن كل تصرف فيه عنف أو عدوانية اتجاه الذات أو الغير و بطلب من الباحث.

– التقييم أي وصف السلوك الحالي بعد تطبيق طرق تعديل السلوك:

– تكرار ظهور السلوك: المرة الأولى: 7 مرات، المرة الثانية: 4 مرات، المرة الثالثة: مرتين، المرة الرابعة: مرة واحدة.

– مدة استمرا السلوك: من 2 إلى 3 دقائق.

– وقت ظهور السلوك:– عدم تواجد المعلم – عدم تواجد الأب.

– مكان الظهور: – في الصف — في البيت.

– متابعة السلوك بعد البرنامج العلاجي.

– النموذج الرابع: دراسة قامت بها الباحثة "قوعيش مغنية" استخدمت فيها برنامجا إرشاديا نفسيا للحد من السلوك العدواني لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي، و قد ضم البرنامج الجلسات التالية:

الجلسة الأولى : جلسة التعارف ،كان الهدف منها التعارف بين الباحثة وأعضاء المجموعة التجريبية.

: –خصصت للتعريف بالبرنامج الإرشادي و بأهميته وفائدته وبأساليب التعامل الإرشادي.

– تبصير أعضاء المجموعة الإرشادية بالبرنامج الإرشادي وبمحتوياته.

الاتفاق على مواعيد الجلسات الإرشادية والالتزام به و بمكانها.

استخدمت فيها التقنيات التالية: المحاضرة، المناقشة الجماعية، التعزيز أما الوسائل فقد استخدمت المطويات، الواجب المنزلي.

الجلسة الثانية: الهدف منها: – تعريف أعضاء المجموعة عن ماهية فترة المراهقة والتغيرات المصاحبة لها.

– التعرف على أهم المشكلات الشائعة في مرحلة المراهقة.

– التقنيات المستعملة: المحاضرة، المناقشات الجماعية، الواجب المنزلي.

– الأدوات المستخدمة: مقطع فيديو، المطويات.

الجلسة الثالثة: الهدف منها: – تعريف أعضاء المجموعة بالسلوك العدواني و أشكاله وأنواعه.

– توظيف الرؤية الشرعية و الاجتماعية والإنسانية لتدعيم ذلك.

– التقنيات المستعملة: المحاضرة، المناقشة الجماعية، النمذجة.

– الوسائل المستخدمة: المطويات، الواجب المنزلي.

الجلسة الرابعة: الهدف منها:– تعريف أعضاء المجموعة بأسلوب التواصل اللفظي وغير اللفظي.

– أن يكتسب أفراد المجموعة أسلوب إدارة الحوار الاجتماعي.

– تنمية مهارات الاستماع الواعي و الإنصات وتقدير مشاعر الغير خاصة الزملاء والمدرسين والأولياء.

– التقنيات المتبعة: المحاضرة، المناقشة الجماعية، النمذجة، الحوار، النمذجة، لعب الدور، التعزيز بأنواعه، فنية الكرسي الخالي.

الوسائل المستخدمة: السبورة، الواجب المنزلي.

الجلسة الخامسة: الهدف منها:– مناقشة مفهوم الأحداث الضاغطة.

– تحديد الأحداث الضاغطة وسبل مواجهتها.

– التقنيات المستخدمة: المحاضرة، المناقشة، الملاحظة الذاتية، التعزيز، النمذجة، لعب الدور.

– الوسائل المستخدمة: السبورة، الواجبات المنزلية.

الجلسة السادسة: الهدف منها: – مناقشة مفهوم الأفكار العقلانية وغير العقلانية.

– مناقشة أفراد المجموعة حول الأفكار غير العقلانية وعلاقتها بممارسة السلوك العدواني.

– إلقاء الضوء على الأساليب العقلانية التي تساعد التلاميذ عن التعبير عن ذواتهم بصورة ايجابية.

– التقنيات المستخدمة: المحاضرة، المناقشة الجماعية، التعزيز، النمذجة.

– الوسائل المستخدمة: الواجب المنزلي.

– الجلسة السابعة: الهدف منها:–الهدف منها:– تعريف المجموعة الإرشادية بالعلاقة بين الانفعال و السلوك والتفكير وفقا لنموذج A.B.C لألبرت أليس.

– تعليم أعضاء المجموعة كيفية تصحيح الأفكار غير المنطقية.

– التقنيات المستخدمة: المحاضرة، المناقشة الجماعية، التعزيز، النمذجة، لعب الأدوار.

– الوسائل المستعملة: مخطط نموذج A .B.C، الواجب المنزلي.

– الجلسة الثامنة: الهدف منها:– إعطاء الفرصة لأعضاء المجموعة للتعبير عن أفكارهم بحرية و لتعزيز الثقة بالنفس.

– التأكد من مدى استيعابهم لنموذج A .B.C.D.E

– التحليل المنطقي للأفكار غير العقلانية على أساس الطريقة الإدراكية.

– التقنيات المستعملة: المحاضرة، النمذجة،المناقشة الجماعية، التعزيز، لعب الأدوار، الملاحظة الذاتية.

– الوسائل المستخدمة: الواجب المنزلي.

– الجلسة التاسعة: الهدف منها:– التعرف على مهارة الضبط الذاتي و أهميتها.

– تدريب أفراد المجموعة على مهارة الضبط الذاتي.

التقنيات المستعملة:– المحاضرة، التعزيز، الواجب المنزلي، المناقشة الجماعية، النمذجة.

– الوسائل المستخدمة: مخطط كانفر، الاستعانة بالداعية، الواجب المنزلي.

الجلسة العاشرة: هدفها:– تعريف أعضاء المجموعة بمهارة حل المشكلات.

– تحديد خطوات حل المشكلات.

– تطبيق على أعضاء المجموعة لكيفية حل المشكلات التي تعترضهم بعقلانية.

– التقنيات المستخدمة:المحاضرة، المناقشة الجماعية، التعزيز، الضبط الذاتي، النمذجة، لعب الأدوار.

– الوسائل المستخدمة: المخططات، الواجب المنزلي.

– الجلسة الحادية عشر والثانية عشر والثالثة عشر: الهدف منها: – تلقين أفراد المجموعة مهارة التغلب على الضغوط عن طريق تقنية الاسترخاء العضلي– التنفسي.

– التقنيات المستعملة: المحاضرة، تقنية الاسترخاء العضلي، التنفيس الانفعالي.

– الوسائل المستخدمة: الواجب المنزلي، المطويات.

الجلسة الرابعة عشر: الهدف منها: – العمل على الابتعاد وتجنب السلوك العدواني مهما كان نوعه.

– تحديد أهمية العلاقات الأسرية و المدرسية من خال مهارات التفاعل الاجتماعي.

– التقنيات المستعملة: المحاضرة، المناقشة الجماعية، التعزيز، لعب الأدوار، النمذجة.

– الوسائل المستعملة: – الواجب المنزلي.

– الجلسة الخامسة عشر: – إنهاء البرنامج

– تقديم سؤال من قبل الباحثة جول مدى خفض العدوان لدى أعضاء المجموعة الإرشادية.

– عادة تطبيق مقياس السلوك العدواني على العينة لمعرفة الفرق بين القياس القبلي و البعدي.
– إبلاغهم عن الالتقاء بهم بعد مدة من اجل القياس التتبعي.
– التقنيات المستعملة: المناقشة و الحوار.
– الوسائل المستعملة: لتعزيز المادي كتقديم هدية رمزية لشكرهم على المشاركة.(قوعيش مغنية،2015: 10).

– تعقيب على البرامج الإرشادية: الملاحظ عن هذه النماذج أنها كلها كانت ذات فاعلية و حققت الأهداف لتي رسمت لها ، وتناولت أيضا العنف أو السلوك العدواني و طبقت فيها تقنيات إرشادية نفسية مستمدة من النظريات الإرشادية و من خبرة الباحثين الذين اجروا هذه الدراسات، بالمقارنة مع الدراسة الحالية فقد استمدت منها بعض التقنيات كلعب الأدوار والواجب المنزلي و طريقة تفنيد المعتقدات و الأفكار الخاطئة وكذلك تطبيق تقنية الاسترخاء وعليه كانت ذات فائدة بالنسبة للدراسة الحالية.

استنتاج: يمكن القول أن الإرشاد النفسي كعملية فنية لا يمكن له إعطاء نتائج أو تحقيق أهدافه والتي هي في الأصل تخليص العملاء من مشاكلهم والتعامل معها و فهمها، أن المرشد النفسي لا يكن له أيضا أداء عمله الإرشادي ما لم يتمكن من كيفية إعداد البرامج الإرشادية بشكل منظم ومخطط قائم على أسس نظرية و علمية وان البرامج الإرشادية هي التي تسمح له بتنظيم عمله وتخطيطه وتمكنه من التعامل مع العملاء بشكل منظم ومخطط وتتيح له الفرصة استثمار كل طاقاته المهنية.

الفصل الخامس

الدراسات السابقة

1-الدراسات السابقة:

نظرا لأهمية الموضوع و لكون مشكلة عالمية حظي العنف المدرسي والسلوك العدواني بالدراسة و نستعرض في هذا الجانب الدراسات السابقة التي تناولت البرامج الإرشادية لخفض السلوك العدواني و العنف أو السلوك غير المقبول من أبعاد مختلفة لدى المراهقين وقد انقسمت إلى دراسات أجنبية و عربية.

1-1-الدراسات الأجنبية:

1-دراسة سارسون 1973: هدفت إلى الكشف عن اثر النماذج في خفض سلوكيات العنف لدى عينة من المراهقين، وكان موضوع الدراسة اثر النموذج و المناقشة الجماعية في إعادة تأهيل المراهقين ، حيث تم اختيار عينة من مركز التشخيص 15 سنة و 18 سنة ، وقسمت إلى ثلاث مجموعات : مجموعة ضابطة و عينيتين تجريبيتين ، تلقت العينة التجريبية الأولى برامج تعديل السلوك من خلال النموذج الذي يمثل كيفية حل المشكلات ومن بينه سلوكيات العنف، حيث تم تمثيل هذه السلوكيات، بينما تلقت المجموعة الثانية برامج تعديل السلوك المبني على أسلوب المناقشة العقلانية البناءة، و لقد تناولت نفس الأهداف و المشكلات التي تعرضت لها المجموعة التجريبية الأولى، بينما لم تتلق المجموعة الضابطة أي توجيه أو أية برامج، وخلصت الدراسة إلى ان هناك فروقا دالة إحصائيا من حيث التغير الايجابي في سلوك المجموعتين التجريبيتين عن المجموعة الضابطة ، بينما لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المناقشة و النمذجة ، حيث اتضح أن كلا البرنامجين قد حقق نتائج ايجابية في سلوك المراهقين.(احمد عبد الرشيد،2008: 54).

2- **دراسة هارتمان 1979**: التي أجراها على مجموعة من المراهقين الذين صنفوا ضمن من يمارسون سلوك العنف المرتفع حسب المقياس ، وقسم أعضاء الجماعة إلى عينة تجريبية و عينة ضابطة، وبعدة جلسات اعتمدت استراتيجيات النمذجة و لعب الأدوار و المناقشة، و خلصت الدراسة إلى انخفاض سلوك العنف لدى المجموعة التجريبية عنها لدى الضابطة، ووجد هارتمان أيضا أن المعالجة كانت دالة عند تقييم المتابعة بعد 03 أشهر.(احمد عبد الرشيد، 2008:54).

3-دراسة بندلتون(1980): عنوان الدراسة: دراسة كشفية لأثر برنامج إرشادي تخفيف حدة العنف لتلاميذ المرحلة الابتدائية، هدفها التحقق من مدى تأثير برنامج إرشادي في تخفيف حدة العنف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وطبقت على عينة مكونة من 126 تلميذا من الصف الرابع

حتى السادس من المرحلة الابتدائية ممن تتراوح أعمارهم ما بين 10 إلى 12 سنة، واختار الباحث من بين أفراد العينة الكلية 80 تلميذا وتلميذة و قسمها إلى مجموعتين متساويتين، إحداهما التجريبية و الأخرى الضابطة، حيث ا ن عدد الأفراد في كل مجموعة 40 تلميذا.

أدوات الدراسة : استخدم مقياس العنف لبرودينسكي و البرنامج الإرشادي لمدة 6 أسابيع من تصميم الباحث.

نتائجها : أسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات في مجموعة البحث فيما يتعلق بالعنف مباشر أو غير مباشر، وانه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات في مجموعتي الدراسة التجريبية و الضابطة، فيما يتعلق بكل من العنف البدني و العنف اللفظي و قد تبين أن العنف قد انخفض لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم البرنامج الإرشادي مقارنة بالمجموعة الضابطة، فيما يتعلق بصور العنف الثلاث مما يؤكد فاعلية برنامج الرشاد النفسي في خفض حدة الكثير من مشكلات السلوك بما فيها سلوك العنف(النيرب محمد عبدالله، 2008: 68).

4- دراسة دام باجن و كريمان1986: و كان الهدف منها استقصاء فعالية برنامج إرشادي تجريبي جماعي قائم المهارات الاجتماعية لخفض السلوك العنيف، تضمن التدريب على المهارات الاجتماعية الأساسية مثل: الملاحظة والإصغاء و استجابات اجتماعية مؤكدة للذات، كما تضمن البرنامج مهارات ضبط و مراقبة الذات لدى 131 شخصا لديهم مشكلات في المهارات الاجتماعية و مشاكل العنف ، تابع 76 منهم الدراسة وأكملها، و ظهرت نتائج متوسطات العينة التجريبية تحسنا اكبر في المهارات الاجتماعية و قلة المشكلات السلوكية بين الاختبار القبلي و البعدي اكبر من العينة الضابطة.(عبد الرشيد احمد عبد العظيم،2009: 55).

5-دراسة نيلس (1986):عنوانها: اثر المناقشة الجماعية للنمو الأخلاقي على الذكور المراهقين الجانحين، و قد هدفت الدراسة إلى الوقوف على اثر استخدام المناقشة الجماعية في النمو الأخلاقي لدى عين من الذكور الجانحين في سن المراهقة و لهم نفس المشكلات و الجريمة من سطو وسرقة.

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من 59 حدثا جانحا من سن 13 إلى 15 سنة، وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، الأولى: تجريبية وتلقت المناقشة الجماعية عن النمو الأخلاقي و بعدها طلب منهم حل المشكلات، والثانية واهمة: و قد تلقت توضيحا فقط عن القيم الأخلاقية دون طلب منهم

لحل المشكلة و الثالثة: ضابطة لم تتلق أي معلومات أو مناقشات وقد استمر البرنامج أربعة بواقع جلستين في الأسبوع.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس النضج العقلي و مقياس ضبط الذات و المقابلة و المناقشة الجماعية لمشكلة أخلاقية مكتوبة أو مرئية أو مسموعة.

نتائج الدراسة: أسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى الدلالة 0,01 بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة و المجموعة الواهمة لصالح المجموعة التجريبية بينما لم تتأثر المجموعة الضابطة(النيرب،محمد عبدالله،2008: 78).

6-دراسة جيرا (1988): عنوان الدراسة: تأثير العوامل المعرفية على العنف لدى المراهقين الجانحين ، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على اثر العوامل المعرفية في إمكانية تحديد المشكلة وأسلوب حلها باستخدام مجموعة من القصص، يصاحبها أسئلة حول تحديد المشكلة وأسلوب حلها، طبقت على عينة من 144 جانحا و مراهقا منهم 72 ذكرا و72انثى من سن 15 إلى 18 سنة، و قسمت إلى ثلاث مجموعات متساوية العدد: الأولى من الجانحين مرتفعي العنف لهم أكثر من فعل إجرامي والثانية من طلاب المدرسة ومن مرتفعي العنف كذلك و الثالثة من طلاب المدرسة الأقل عنفا، وقد استخدم الباحث في دراسته مقياس حل المشكلات الاجتماعية و مقياس تضمن مجموعة من القصص صاحبها أسئلة حول تحديد المشكلة وأسلوب حلها، وأسفرت عن النتائج التالية: أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في مقياس حل المشكلات باستخدام أسلوب القصة، حيث اثر أسلوب القصة في النظرة للعنف برغم من أن الحال كان يتسم بالعنف لدى الجانحين أكثر من غير الجانحين.(الحياني،صبري بردان،2009: 66)

7-دراسة دفنباتشر (1988): عنوان الدراسة : المهارات الاجتماعية و المعرفية و الترويحية المستخدمة في علاج الغضب بعد سنة من تطبيقها.

أهداف الدراسة: الاطلاع على المهارات الاجتماعية والمعرفية و الترويحية المستخدمة في علاج الغضب.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 49 فردا، 26 رجلا و 23 امرأة بقسم علم النفس، واستغرق التقويم اثني عشر شهرا بعد العلاج.كما استغرقت عملية العلاج الأولية ثمانية أسابيع، و

استغرقت الجلسة ساعة تقريبا مع كل مجموعة و المتكونة من 7 إلى 8 أفراد، كان يدير اللقاء اثنان من الذكور المتفوقين في المهارات الترويحية و المعرفية.

أدوات الدراسة: تم استخدام مقياس الغضب ومقياس القلق العام.

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة أن المهارات الاجتماعية و الترويحية و المعرفية المستخدمة في تقليل الغضب قد ساهمت بشكل ملحوظ في تقليل الغضب خلا السنة الأولى من المتابعة.(النيرب،محمد عبدالله،2008: 79).

8–دراسة مي شين 1990: اثر الأنشطة المتكاملة للفصل على اللعب الدرامي و اللعب الدرامي الاجتماعي لأطفال ما قبل المدرسة.

أهداف الدراسة: أجريت الدراسة على عينة قوامها 32 طفلا من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة متوسط أعمارهم 5 سنوات تقريبا.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة المقاييس التالية: مقياس بارتين و بياجيه و سيملانسكي المعدلة لتقويم اللعب الدرامي.

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة النتائج التالية:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة و متوسط درجات المجموعة التجريبية على المقاييس المستخدمة لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت الأنشطة المتكاملة ضمن وحدات اللعب مما يشير إلى الأثر الفعال للأنشطة المتكاملة.

كشفت التجربة عن الأثر الايجابي لتدخل المعلمات و لو لفترات محدودة في توجيه وإرشاد الأنشطة المتكاملة(النيرب محمد عبدالله،2008: 77) .

9– دراسة باشن 1989: و التي هدفت إلى الكشف عن اثر النمذجة عن طريق الأفلام في خفض سلوكيات العنف و زيادة السلوك لاجتماعي المرغوب لدى الطلاب، وبلغ عدد أفراد عينة البحث 48 طالبا من المقيمين في مركز التربية و التأهيل في مدينة الجزائر، 24 طالبا منهم حصلوا على درجات عالية على قائمة السلوك العدواني، و 24 طالبا حصلوا على درجات متدنية على قائمة ملاحظة السلوك الاجتماعي المرغوب، حيث جرى تقسيم كل مجموعة إلى ضابطة وتجريبية بالتساوي، وقد أظهرت النتائج أن أسلوب النمذجة أدى إلى زيادة السلوك الاجتماعي المرغوب والتقليل ممن سلوكيات العنف لدى أفراد المجموعة التجريبية.(الحياني صبري بردان،2009: 12).

10- دراسة سلافسكي1994: التي هدفت إلى الكشف عن اثر النمذجة من خلال مشاهدة أفلام الفيديو في حافلات المدرسة، بهدف خفض سلوك العنف لدى الطلاب ، حيث تكونت العينة من 282 سائقا يعملون في مدارس فرجينيا العامة، وقسم المشاركون إلى مجموعتين عشوائيا، ضابطة و عددها 100 سائق وتجريبية وعددها 182 سائقا، خضع أفراد المجموعة التجريبية لمشاهدة أفلام و نماذج تقوم على التعامل مع المشكلات بطرق علمية وتزويدهم بمهارات الاتصال لإقامة علاقة طيبة مع الطلاب من خلال مشاهدة النماذج المناسبة لذلك، وأثبتت النتائج فعالية البرنامج القائم على الملاحظة من خلال مشاهدو أفلام الفيديو في خفض مشكلات العنف لدى أفراد المجموعة التجريبية.(زيادة احمد عبد الرشيد،2008: 55).

11- دراسة بيرثيرتون 1995: و التي هدفت إلى تطيق برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية لخفض سلوك العنف لدى طلاب المدرسة الثانوية حيث كان عدد الطلبة 89 طالبا ، وتم إجراء اختبار قبلي و بعدي بغية الكشف عن اثر البرنامج في خفض سلوك العنف ، كما تم مقارنة المجموعة التجريبية مع المجموعة الضابطة، و قد حقق البرنامج تقدما ملحوظا غي خفض سلوك العنف لدى أفراد العينة التجريبية.().

12-دراسة ستيوارت و مكاي 1995: فقد قدما برنامجا إرشاديا لتعليم الطلاب المهارات الاجتماعية الفعالة في التعامل مع الأشخاص الآخرين، و الخفض من استعمال سلوكيات العنف لديهم من خلال ثماني جلسات تعتمد على المهارات الاجتماعية الجديدة، وكذلك على تجريب العديد من التقنيات التي تساعد على زيادة الوعي عندما يقوم المشاركون بتطبيقه من جلال تقنيات التخطيط و لعب الأدوار، وكذلك الواجبات المنزلية و التقارير التي تكتبها الطلاب المشاركون، وتم اختيار العينة المكونة من 06 طلاب و طالبات لكل مجموعة، وتم تقييم البرنامج من خلال التغير الايجابي في سلوك أعضاء المجموعة،حيث كان هناك انخفاض واضح في مستوى ممارسة سلوك العنف من قبل الأعضاء المشاركين.(الحياني، صبري بردان،2009: 56).

13- **دراسة كيمي 1997**: و التي كانت استجابة لاندلاع العنف في المدارس الثانوية ، وهدفت إلى التأكيد على اثر النماذج من الأقران، وهذه النماذج سميت بأطفال كيمي أو لعبة كيمي ، و التي وظفت ضغوط ووساطة الزملاء المحبوبين الايجابية ، واستخدمتهم كنماذج مؤثرة لخفض سلوكيات العنف، حيث تم استخدام هده النماذج في 26 مدرسة ثانوية من خلال تمثيلهم لسلوكيات اللاعنف

، و من خلال التعامل مع المشكلات و حلها بأساليب علمية و عصرية و من خلال أحاديثهم الجاذبة عن اللاعنف و أكدت النتائج على انخفاض مستوى العنف في هذه المدارس.(زيادة احمد عبد الرشيد،2008: 57)

14–دراسة مكارتي و جولد و غارسيا 1999: وهدفت إلى الكشف عن اثر برنامج إرشادي لتعليم طلاب المدرسة المهارات الاجتماعية الفعالة في التعامل مع الأشخاص الآخرين، و ركز البرنامج على كيفية إدارة الغضب لخفض سلوكيات العنف من خلال برنامج للمهارات الاجتماعية عبر 12 جلسة إرشادية طبقت على 20 مراهقا، و خلص ت النتائج إلى فعالية البرنامج في خفض العنف لدى المراهقين.(زيادة احمد عبد الرشيد،2008: 58).

15- **دراسة سريكمار2000**: وهدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي للمهارات الاجتماعية صممه كل من جليك و غولدشتاين و اثبت هذا البرنامج فعاليته مع عينة الدراسة ، حيث استخدم البرنامج للمقارنة بين مجموعتين تجريبيتين: الأولى طبق عليهم البرنامج بطريقة الإرشاد الجمعي و الثانية طبق عليهم البرنامج بطريقة فردية و كان الهدف من الدراسة خفض سلوكيات العنف و زيادة الكفاءة الاجتماعية لدى عينة المشاركين، وقد أظهرت النتائج فعالية البرنامج الإرشادي لدى جميع المشاركين.(زيادة، احمد عبدالرشيد ، 2008: 59).

16– دراسة توماس2001: فهدفت إلى التعرف على اثر فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العنيف لدى طلاب المدارس، واشتملت العينة على 40 طالبا ، خضعوا لجلسات تدريبية مدة 08 أسابيع، و قد أوضحت النتائج وجود انخفاض محسوس في سلوكيات العنف ووجود تحسن في السلوكيات المقبولة داخل غرفة الصف والساحات و الملاعب و انخفاض سلوك العنف و زيادة السلوك المقبول.(زيادة،احمد عبدالرشيد ،2008: 60).

17– **دراسة بورك وفان هاسيلت2001**:و التي ركزت على تقديم برنامج إرشادي علاجي اعتمد على مهارة حل المشكلات من خلال استخدام التعليمات المباشرة ولعب الأدوار والتغذية الراجعة و التعزيز الايجابي واستخدام مهارات المحادثة و إدارة الغضب و التدريب على العديد من المهارات الاجتماعية من خلال 16 جلسة إرشادية جمعية و لمدة 08 أسابيع، وقد اظهر المشاركون استجابة واضحة و قدرات عالية على ضبط النفس الذي ساهم في خفض سلوكيات العنف.

(زيادة، احمد عبد الرشيد،2008: 60).

التعليق على الدراسات الأجنبية: الدراسات كلها تناولت برامج إرشادية لتعديل السلوك لدى المراهقين و ما تشابه مع موضوع الدراسة الحالية التي تناولت أيضا دراسة فعالية برنامج إرشادي لتخفيف العنف المدرسي ، و وظفت من خلاله عدة تقنيات إرشادية كما أن الدراسات السابقة اغلبها إن لم نقل كلها عالجت نفس الموضوع وهو السلوك العدواني أو العنف في المدارس سواء في المدارس الثانوية أو في المدارس الابتدائية وهذا ما اتفق مع الدراسة الحالية و خدمها كثيرا وان كل الدراسات أما من حيث المنهج فجاءت كلها تجريبية و استخدمت طريقة المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة لوحدها أو طريقة القياس القبلي لو القياس البعدي إلا إن الدراسة الحالية استخدمت الطريقتين وكذلك سوف تتم الاستفادة منها في للبرهنة على النتائج التي سوف تتمخض عن الدراسة الحالية.

2-1:الدراسات العربية:

18-**دراسة عصام فريد (1986)**: عنوان الدراسة: المتغيرات المرتبطة بسلوك المراهقين واثر الإرشاد النفسي في تعديله.

أهداف الدراسة: معرفة ما يعاني منه المراهقون من مشاكل و بخاصة العدوان، ومساعدتهم على فهم أنفسهم بصورة تجعلهم يتفاعلون مع هذه المعرفة من خلال عمل برنامج إرشادي يساهم في التخفيف من تلك الاضطرابات النفسية.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة قوامها 82 طالبا و قسمت العينة إلى مجموعتين 41 في المجموعة التجريبية و41 في المجموعة الضابطة.

أدوات الدراسة : استخدم الباحث مقياس السلوك العدواني للذكور من إعداد الباحث و مقياس القلق للمراهقين لأحمد رفعت و مقياس التفضيل الشخصي مقياس القيم 1و2 ومقياس الذكاء العالي و استمارة المستوى الاجتماعي و الاقتصادي و برنامج إرشادي قائم على المحاضرات.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين العدوانيين و غير العدوانيين في متغير الذكاء والقلق النفسي والتكيف الاجتماعي و مفهوم الذات و القيم والحاجات النفسية، بينت الدراسة فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض السلوك العدواني وانخفاض مستوى القلق النفسي (النيرب،محمد عبدالله،2008: 61).

19-دراسة صلاح الدين عبود (1991): عنوان الدراسة : مدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى طلاب الحلقة الثاني من التعليم الأساسي .

أهداف الدراسة: الكشف عن السلوك العدواني لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، والى القيام بعمل برنامج إرشادي لهؤلاء الطلاب للتخفيف من حدة السلوك العدواني لديهم.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة قوامها 200 طالبا و طالبة، منهم 100 طالب من مدرسة نجيب محفوظ للمرحلة الثانية من التعليم الأساسي للبنين مسائي بشبرا الخيمة، و100 طالبة من نفس المرحلة من التعليم الأساسي للبنات صباحي، تتراوح أعمارهم ما بين 12 و14 سنة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث الأدوات والمقاييس التالية: مقياس السلوك العدواني لدي طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، واستمارة السلوك العدواني خاص بالمدرسين و برنامج إرشادي و جميعها من إعداد الباحث واستبيان دراسة الحالة من إعداد صلاح مخيمر، مستخدما الأساليب الإحصائية التالية: معمل الارتباط بيرسون وكذلك اختبار ت، واختبار تفهم الموضوع للأطفال.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية منها :

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة و متوسطات درجات التلميذات من حيث متغيرات مقياس السلوك العدواني لصالح الطلبة.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة ومتوسطات نفس المجموعة وذلك بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح التطبيق البعدي.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في التطبيق البعدي و متوسطات نفس المجموعة بعد فترة المتابعة.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلميذات في التطبيق البعدي و متوسطات درجات نفس المجموعة بعد فترة المتابعة(النيرب محمد عبدالله،2008: 62).

21-دراسة سهام علي شريف (1992): عنوان الدراسة: مدى فاعلية برنامج إرشادي لتعديل السلوك العدواني لدى الأطفال المسعفين.

أهداف الدراسة: التعرف إلى مدى فاعلية برنامج إرشادي في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال المسعفين المقيمين داخل المؤسسات الإيوائية.

عينة الدراسة: تكونت العينة من 100 فتاة من الأطفال المسعفين المقيمين داخل المؤسسة الإيوائية، وقامت الباحثة باختيار 30 فتاة بطريقة عشوائية من بين اللواتي حصلن على درجات مرتفعة في مقياس السلوك العدواني، وقسمت العينة إلى قسمين مناصفة تضم كل مجموعة 15 فتاة، أحداهما التجريبية والثانية الضابطة، متجانستان من حيث السن والمستوى الاجتماعي و الاقتصادي، وتتراوح أعمارهن من 10 إلى 20 سنة.

أدوات الدراسة : استخدمت الباحثة مقياس الذكاء الابتدائي، ومقياس السلوك العدواني و اختبار تفهم الموضوع للأطفال، وبرنامج إرشادي لتعديل السلوك العدواني و المقابلة الطليقة واستمارة دراسة الحالة.

نتائج الدراسة: أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متوسطات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة و ذلك على مقياس السلوك العدواني المستخدم في الدراسة.

-وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية و الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده لصالح المجموعة التجريبية بعد البرنامج على مقياس السلك العدواني.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية بعد البرنامج الإرشادي و متوسطات درجاتهم بعد المتابعة على مقياس السلوك العدواني.

-أن هناك أسبابا نفسية وبيئية تؤدي إلى ظهور السلوك العدواني لدى الأطفال المسعفين، ويمكن تعديل السلوك العدواني إلى سلوك مقبول اجتماعيا عن طريق إعطاء الأطفال برامج إرشادية توضح لهم الأساليب السلوكية لإثبات الذات و الشعور بالثقة بالنفس(النيرب محمد عبدالله،2008 :64).

22-دراسة نبيل حافظ ونادر قاسم (1993):عنوان الدراسة: برنامج إرشادي مقترح لخفض السلوك العدواني لدى الأطفال في ضوء بعض المتغيرات.

أهداف الدراسة: التعرف إلى مدي فاعلية برنامج إرشادي في خفض السلوك العدواني لدي طلبة المرحلة الابتدائية، وذلك بعد دراسة بعض المتغيرات التي ترتبط بالسلوك العدواني و الخاصة بالأسرة و المدرسة الابتدائية.

عين الدراسة: تكونت العينة من 256 طالبا و طالبة، قسمت العينة إلى 147 طالبا بمتوسط عمر 10 سنوات وستة أشهر.

أدوات الدراسة: استخدم الباحثان مقياس عين شمس لأشكال السلوك العدواني بالإضافة إلى البرنامج الإرشادي.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة ما يلي :

-أهم المتغيرات الأسرية ارتباطا بالسلوك العدواني، هي حجم الأسرة أو زيادة عدد أفرادها.

-توجد فروق بين الجنسين في السلوك العدواني و خاصة في العدوان المادي و السلبي لصالح الذكور و في العدوان اللفظي والسلوك السوي لصالح البنات.

ليس هناك ارتباط بين التحصيل الدراسي و أي شكل من أشكال السلوك العدواني(النيرب محمد عبدالله،2008: 65).

23-دراسة نضال الشبح (1994):عنوان الدراسة: فاعلية برنامج إرشادي جمعي وبرنامج رياضي في خفض مستوى التوتر النفسي لدى عينة من طلبة الصف التاسع والعاشر الأساسيين في عمان.

أهداف الدراسة : الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي جمعي و برنامج رياضي في خفض مستوى التوتر النفسي.

عينة الدراسة: تكونت العينة من 30 طالبا من طلبة الصف التاسع و العاشر، ومن الذين يعانون من التوتر النفسي بناء على درجاتهم على مقياس التوتر النفسي، حيث تم توزيعهم عشوائيا إلى ثلاث مجموعات:مجموعات الإرشاد النفسي و مجموعة النشاط الرياضي و مجموعة ضابطة، وكل مجموعة مكونة من 10 طلاب و استمر تطبيق البرنامج عشرة أسابيع بواقع جلسة في الأسبوع، وبعد الانتهاء من البرنامج مباشرة تمت إعادة تطبيق مقياس التوتر النفسي لأخذ القياس البعدي الأول و بعد مرور أسبوعين على ذلك أعيد تطبيق مقياس التوتر النفسي لأخذ القياس البعدي الثاني و المتابعة البعدية.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس التوتر النفسي و برنامج إرشادي جمعي و برنامج إرشاد رياضي.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج تحليل التباين وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الأولى و بين المجموعة الضابطة في مستوى التوتر النفسي، فيما يتعلق بالقياس القبلي و البعدي الأول، بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى 0.05 بين المجموعتين الأولى و الضابطة على القياس البعدي الأول و الثاني، وتوجد بين المجموعة التجريبية الثانية و الضابطة على القياس القبلي و

البعدي الأول ، بينما توجد فروق بين المجموعتين التجريبية في مستوى التوتر النفسي فيما يتعلق بالقياس البعدي الأول و القياس البعدي الثاني، بينما لا توجد فروق بين المجموعة التجريبية الأولى و المجموعة التجريبية الثانية في مستوى التوتر النفسي فيما يتعلق بالقياس البعدي الأول والثاني، وبالتالي أثبتت الدراسة أن برنامج الإرشاد الجمعي و برنامج الإرشاد الرياضي ذو فاعلية في خفض مستوى التوتر النفسي(النيرب عبدالله،2008: 70).

24-دراسة وفاء عبد الجواد وعزة عبد الفتاح(1999):عنوان الدراسة: فعالية برنامج لخفض السلوك العدواني باستخدام اللعب لدى الأطفال المعاقين سمعيا.

-أهداف الدراسة: الكشف عن برنامج باستخدام اللعب في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين سمعيا وذلك باستخدام أنشطة اللعب كإستراتيجية أساسية في التقليل من أساليب هذا العدوان.

-عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة من 60 طفلا من ذكور و إناث.

أداة الدراسة: استخدمت الباحثتان الأساليب و المقاييس التالية:

-اختبار الذكاء غير اللفظي، مقياس السلوك العدواني من تصميم الباحثتين

واستخدمتا الأساليب الإحصائية التالية: تحليل التباين ثنائي الاتجاه، و اختبار ت T test .

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أن البرنامج الإرشادي كان له الأثر في خفض السلوك العدواني لدى الصم.

وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة من حيث مستوى السلوك العدواني في القياس البعدي.

وجود فروق دالة إحصائيا بين ذكور المجموعة التجريبية في القياس القبلي و بين أفراد نفس المجموعة في القياس البعدي من حيث متوسطات الدرجات التي حصل عليها الذكور في القياس على مقياس السلوك العدواني.

وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الإناث المجوعة التجريبية في القياس البعدي.

كذلك تشير النتائج إلى فاعلية اللعب المستخدم في البرنامج في خفض السلوك العدواني لدى المنخرطين فيه من الأطفال الذكور و الإناث الصم.

عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات ذكور المجموعة التجريبية في القياس البعدي و متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي و ذلك على مقياس السلوك العدواني(النيرب محمد عبدالله،2008: 66)..

18- دراسة جعفر جواد الزملي سنة 1993 بالعراق: استهدفت الدراسة بناء برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة و معرفة مدى تأثير البرنامج، وقد اقتصرت الدراسة على تلاميذ الصف الثاني المتوسط في مدينة بغداد، وتكونت العينة من تلاميذ متوسطة النهروان للبنين و متوسطة خولة بنت خويلد للبنات و استخدم معامل الارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينيتين مستقلتين و مربع كاي2، وتوصلت النتائج إلى ما يلي:

-تفوق المجموعة التجريبية (طلاب و طالبات) على المجموعة الضابطة في متوسط درجات الثقة بالنفس.

-تفوق المجموعة التجريبية (طلاب) على المجموعة الضابطة (الطلاب) في متوسط درجات الثقة بالنفس.

-تفوق المجموعة التجريبية (طالبات) على المجموعة الضابطة (طالبات) في متوسط درجات الثقة بالنفس.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متوسط درجات الثقة بالنفس بين المجموعتين التجريبيتين للذكور و الإناث.

-إن للبرنامج تأثيرا واضحا في نمو الثقة بالنفس لدى الطلاب لصالح المجموعة التي طبق عليها البرنامج الإرشادي.(الحياني،صبري بردان،مرجع سابق:64).

19- دراسة كاظم سلمان الحوشي 1995: استهدفت إلى بناء برنامج إرشادي لمعالجة الظواهر السلوكية غير المقبولة اجتماعيا لدى طلبة الجامعة المستنصرية، وتكونت الدراسة ممن 30 من المجموع العام لطلبة الجامعة المستنصرية و قد استخدمت الاستبيان للتعرف على السلوكيات غير المقبولة اجتماعيا، و استخدمت الوسط المرجح و الوزن الفئوي، وتوصلت إلى النتائج التالية: إن الظواهر الأكثر حدة والتي هي محور البرنامج الإرشادي وهي: تبرج الطالبات، الوقوف الجماعي في الممرات، الغش في الامتحانات ، عدم التزام الطلبة ب الدوام، ارتداء الملابس غير اللائقة، استخدام الطلبة التقليعات الغريبة و الغربية، الغياب الجماعي للطلبة عن المحاضرات، العلاقات غير البريئة بين

الجنسين، وفي ضوء هذه النتائج أعدت الباحثة برنامجا إرشاديا لمعالجة الظواهر السلوكية غير المقبولة اجتماعيا، ولمعرفة فاعلية البرنامج تم تطبيقه على عينة من الطلبة بلغ عدد أفرادها 99 طالبا و طالبة ممن شخصت لديهم ظواهر سلوكية غير مقبولة اجتماعيا وفقا لإجراءات البحث، واستنجت الباحثة أن البرنامج له تأثير فعال في تعديل سلوك الطلبة الذين لديهم سلوكا غير مقبول اجتماعيا(الحياني، صبري بردان،2008: 55).

20–دراسة فواز عبد الحميد عبد القادر 1996: هدفت الدراسة إلى التعرف على اثر برنامج إرشادي في خفض السلوك العدواني في الصف الثامن و التاسع و العاشر، وتكونت العينة من 45 طالبا، وقد تم تطبيق مقياس السلوك العدواني عند الطلاب وفق تقديرات المدرسين وتقديرات الطلبة عن أنفسهم، وقد توصلت الدراسة إلى ما يلي:

–عدم وجود فروق دالة معنويا في الاختبار القبلي بين أفراد المجموعات الثلاث على مقياس العنف.

–متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على المهارات الاجتماعية على الاختبار البعدي وفق تقديرات المعلمين اقل و بدلالة معنوية من درجات المجموعة الضابطة.

–لا توجد فروق دالة معنويا في الاختبار البعدي بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على المهارات الاجتماعية و أفراد مجموعة التدريب على حل المشكلات على مقياس السلوك العدواني.

–عدم وجود فروق دالة معنويا في الاختبار المؤجل بين متوسطات درجات أفراد مجموعة المهارات الاجتماعية ومتوسط درجات الأفراد مجموعة التدريب على حل المشكلات وفق مقياس السلوك العدواني عند الطلاب().

21–دراسة عاصم محمود الحياني: هدفت إلى بناء برنامج إرشادي وقائي لبعض أنماط السلوك المنحرف (غش، سرقة، عدوان)، وتكونت العينة من 200 طالبا من الذين حصلوا على أعلى الدرجات في المقاييس الفرعية لنزعات (الغش، السرقة، العدوان)، في متوسطة نينوى و دار السلام ، وتم بناء برنامج من خلال عرض الفقرات على الخبراء المختصين في الإرشاد و الصحة النفسية و استخدمت الوسائل الإحصائية التالية: معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي، و اختبار مان ويتنيU و اختبار ولكوكسن و أظهرت النتائج التالية:

–وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الطلاب التجريبية و الضابطة في نزعات الغش و السرقة والعدوان لصالح المجموعة التجريبية.

-وجود فروق ذلت دلالة إحصائية بين مجموعة الطالبات التجريبية و الضابطة في نزعات(الغش، السرقة، العدوان) لصالح المجموعة التجريبية(زيادة، احمد عبد الرشيد،2008: 60).

22- دراسة شعبان1996: هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي للمهارات الاجتماعية في خفض سلوك العنف لدى عينة من طلاب المدارس، واشتملت على 40 طالبا من الذكور و الإناث و كشفت الدراسة عن فاعلية البرنامج الإرشادي و تأثيره الايجابي مع أعضاء المجموعة التجريبية بعكس المجموعة الضابطة التي لم تتلق أي برنامج إرشادي.(الحياني، صبري بردان/2009/ص15).

23- دراسة حجازي: هدفت إلى الكشف عن مدى فعالية برنامج للمهارات في خفض السلوك العنيف لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا، واشتملت العينة على 60 طالبا ممن حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس العنف الذي استخدم في الدراسة و قسموا إلى 04 مجموعات متساوية: مجموعتين تجريبيتين (ذكور و إناث) طبق عليهما البرنامج الإرشادي المقترح ومجموعتين ضابطتين (ذكور و إناث)، لم يطبق عليهما البرنامج و أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين الجنسين في أشكال العنف و إلى وجود اثر للبرنامج الإرشادي المقترح في خفض سلوكيات العنف في المجموعات التجريبية.(زيادة احمد عبدالرحيم،2008: 61).

24- دراسة البيطار2002: و هدفت الدراسة إلى بناء برنامج أرشادي قائم على النمذجة من خلال أنشطة تمثيلية وقياس أثره في خفض السلوك المشكل لدى عينة الدراسة، و التي تكونت من 20 طالبا في احدي المدارس بمحافظة القاهرة و قد قسمت إلى مجموعتين متساويتين: تجريبية و عددها 10 طلاب، تعرضت للمشاهد التمثيلية من الأقران و عينة ضابطة من 10 طلاب كذلك لم تتعرض لأي برنامج و قد أظهرت النتائج فعالية البرنامج الإرشادي في خفض سلوكيات لدى أفراد المجموعة التجريبية .(زيادة، احمد عبدالرحيم/2008/ص61)

25-دراسة امجد عزات جمعة (2005):

عنوان الدراسة: مدى فعالية برنامج إرشادي مقترح في السيكودراما لتخفيف من بعض المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الإعدادية .

أهداف الدراسة: التعرف إلى مدى فعالية برنامج مقترح في السيكودراما للتخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الإعدادية.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة قوامها 24 طالبا من مدرسة ذكور رفح الإعدادية للاجئين وقد تم تقسيمها إلى مجموعتين قوام كل مجموعة 12 طالبا.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث الأدوات المقاييس التالية:

نموذج مسح المشكلات السلوكية، مقياس المشكلات و كليهما من إعداد الباحث.

-معامل ارتباط بيرسون، مقياس مان ويتني،مقياس ولكوكسن

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في حدة المشكلات السلوكية في التطبيقين القبلي و البعدي لمقياس المشكلات السلوكية.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد المجموعة التجريبية في حدة المشكلات السلوكية بين التطبيقين البعدي والتتبعي بعد شهرين من تطبيق مقياس المشكلات السلوكية (النيرب عبدالله،2008: 68).

26- **دراسة جهاد عطية شحاتة(2009)**: بعنوان: مدى فعالية برنامج إرشادي مقترح في خفض السلوك العدواني لدى أطفال مؤسسات الإيواء بقطاع غزة، واقتصرت الدراسة على قرية الأطفال ومجوعة مكونة من35 طفلا تتراوح أعمارهم من 6 إلى 13 سنة برفح، وتكونت من عينة تجريبية وعينة ضابطة بناء على درجاتهم على مقياس السلوك العدواني، مستخدما المتوسط الحسابي والانحراف المعياري و اختبار مان ويتني و اختبار ويلكوكسن، وتوصلت إلى النتائج التالية:

- وجود فرق دال إحصائيا بين التطبيقين القبلي و البعدي على مقياس السلوك العدواني عند مستوى دلالة 0,05 لصالح القياس البعدي.

- كما بينت الدراسة أيضا أن تأثير البرنامج كان كبيرا واضحا من خلا معامل ايتا، وكان له الأثر الواضح في حياة الأطفال المقيمين بمؤسسات الإيواء، بعد تطبيقه وذلك من خلال التطبيق التتبعي.

27- **دراسة زياد احمد بدوي (2011)**: بعنوان فاعلية برنامج إرشادي للحد من المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين عقليا، وهدفت إلى التعرف على مدى فاعلية البرنامج في التخفيف من المشكلات السلوكية بما فيها السلوك العدواني، وتناولت عينة مكونة من 16 طالبا تتراوح أعمارهم ما بين 10 إلى 14 سنة قسمت إلى قسمين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، استخدمت

المنهج التجريبي والأساليب الإحصائية التالية: الموسط الحسابي، اختبار مان ويتني، اختبار ويلكوكسن، حجم التأثير باستخدام مربع ايتا، وتوصلت إلى النتائج التالية:

– الوزن النسبي لعينة الدراسة بلغ 61,7% قبل التطبيق مما يشير إلى مستوى أعلى من التحسن .

– الوزن النسبي لعينة الدراسة بلغ 42,1% بعد التطبيق مما يشير إلى التحسن.

– الوزن النسبي لعينة الدراسة بلغ 40% بعد القياس التتبعي مما يشير إلى بقاء اثر البرنامج.

28– دراسة هشام احمد غراب(2012): بعنوان فاعلية العبا الصيف في خفض السلوك العدواني لدى أطفال قطاع غزة، وهدفت الدراسة إلى تبيان اثر العاب الصيف في خفض السلوك العدواني، مستخدمة المنهج التجريبي و عينة مكونة من 75 طفلا بناء على نتائجهم على مقياس السلوك العدواني تتراوح أعمارهم من 9 إلى 11 سنة، وتوصلت إلى النتائج التالية:

– وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة0,01 بين متوسطات درجات الأطفال في التطبيقين: القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي، وهذا ما أكد على فعالية البرنامج,

29 – دراسة الباحثة قوعيش مغنية (2015): حيث تناولت اثر برنامج إرشادي في خفض السلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين، وطبقت على عينة من 26 تلميذا، 13 فردا في العينة التجريبية و13 فردا في العينة الضابطة وأسفرت عن النتائج التالية:

– وجود فروق دالة بين درجات العينة التجريبية و العينة الضابطة على مقياس السلوك العدواني لصاح العينة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

– عدم وجد فروق دالة إحصائيا على مقياس السلوك العدواني بين القياس البعدي و التتبعي لدى أفراد العينة التجريبية.

– وجود فرق دال إحصائيا على درجات مقياس السلوك العدواني لصالح العينة التجريبية قبل و بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي.

30 **– دراسة امجد عزاة جمعة (2016)**: بعنوان فاعلية برنامج إرشادي قائم على السيكودراما في خفض السلوك العدواني، تناولت الدراسة عينة من 24 طالبا من المرحلة الإعدادية قسمت إلى تجريبية و ضابطة من أصل 160 طفلا من مدارس غوث للاجئين، مستخدمة الأساليب الإحصائية التالية:

مان ويتني، ويلكوكسن، ,توصلت إلى النتائج التالية:

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة و التجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا لدى أفراد المجموعة التجريبية في حدة المشكلات السلوكية بين التطبيقين: القبلي والبعدي.

– عدم وجود فروق لدى المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي و التتبعي.

تعليق على الدراسات العربية: إن الدراسات التي أجريت في بلدان عربية مختلفة و في بيئة تشبه البيئة التي أجريت فيها هذه الدراسة و هذا ما يخدمها ويكون في صالح تعميم النتائج من بلد إلى آخر رغم الاختلافات، كما تناولت نفس الموضوع وهو بناء برنامج إرشادي لخفض السلوك العنيف أو المشكلات السلوكية البعض من هذه الدراسات تشابهت كثيرا مع الدراسة الحالية في الموضوع الذي هو العنف و كذلك في المنهج والطريقة التجريبية المتبعة ،و كذلك العينة بحيث تناولت مراهقين متمدرسين ، و أيضا في التقنيات الإرشادية النفسية المختلفة، ، وبالتالي فإنها خدمت الدراسة الحالية إلى حد كبير خاصة و أنها أجريت في بلدان عربية تتشابه نوعا ما في الخصوصيات الثقافية والدينية و المشكلات الاجتماعية مع المجتمع الجزائري الذي أجريت فيه هذه الدراسة حيث ركزت على المراهقين المتمدرسين كما هو متناول في الدراسة الحالية وكذلك وظفت نتائجها في التأكيد على نتائج الدراسة الحالية واستغلال لاحقا لتأكيد نتائج الدراسة الحالية و البرهنة عليها.

الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

الدراسة الاستطلاعية

– تمهيد

_ منهج الدراسة

– زمان و مكان إجراء الدراسة

الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

الدراسة الأساسية

– تمهيد

– زمان و مكان إجراء الدراسة

– عينة الدراسة الأساسية

– خصائص الدراسة التجريبية

– أدوات الدراسة التجريبية

– التطبيق الميداني للبرنامج الإرشادي

– خلاصة

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية مرحلة هامة في البحث، اذ من خلالها يتمكن الباحث من اختيار ميدان الدراسة و العينة المعنية بالدراسة أيضا، وكذلك اختيار الأداة المناسبة للبحث و التأكد من مدى صلاحيتها و ذلك من خلال استخراج خصائصها السيكومترية من صدق و ثبات.

1-منهج الدراسة:

استخدم الطالب المنهج الشبه التجريبي لأنه الأنسب كون أن الدراسة شبه تجريبية تهدف إلى التعرف على مدى فعالية البرنامج الإرشادي كمتغير مستقل في التخفيف من العنف المدرسي كمتغير تابع ، وقد استخدم الطالب طريقة المجموعة الواحدة عن طريق القياس القبلي و القياس البعدي، أي يختار العينة التي تحصل أفرادها على درجة مرتفعة على مقياس العنف المدرسي (القياس القبلي)، وبعد ذلك يتم إخضاعها للبرنامج الإرشادي وإعادة تطبيق نفس المقياس أي مقياس العنف المدرسي على نفس المجموعة(القياس البعدي) ثم المقارنة بين نتائج الأفراد القياس القبلي و نتائجهم في القياس البعدي وكذلك استخدم الباحث طريقة المجموعة التجريبية التي أخضعت للمتغير المستقل وهو البرنامج الإرشادي و المجموعة الضابطة التي لم تخضع له.

2-زمان أجراء الدراسة:

تمت الدراسة في 20 من شهر جانفي 2015، وذلك بعد الاتصال بمدير الثانوية لأخذ موافقته المبدئية وبعد ذلك تم التوجه إلى مصلحة التكوين والتفتيش بمديرية التربية لولاية غليزان للحصول على الترخيص الإداري من ثم الالتحاق مباشرة بالمؤسسة لإجراء الدراسة.

3-مكان إجراء الدراسة:

أجريت الدراسة بثانوية **احمد بن بله** الواقعة بالجهة الشرقية لمدينة وادي ارهيو بولاية غليزان، فتحت هذه المؤسسة أبوابها في سبتمبر عام2007، بها 54 أستاذا و أستاذة، وعدد تلاميذ يقدر ب: 325 تلميذا من بينهم 170 ذكورا و 255 إناثا.

4-عينة الدراسة :

تكونت العينة من 29 تلميذا من تلاميذ السنة الأولى ثانوي شعبة الآداب و الفلسفة، ذلك بعد التشاور مع مدير المؤسسة ومع مستشارة التوجيه، و يمكن إبراز خصائصها في الجداول التالية:

جدول رقم (1):توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس:

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكور	07	%42,13
إناث	22	% 75,84
المجموع	29	%100

من خلال الجدول نلاحظ تفوق الإناث من حيث العدد حيث بلغ عددهن 22 فتاة بنسبة 75,84%، مقابل عدد الذكور الذي بلغ 07 ذكور بنسبة 42,13 %، وهذا راجع إلى طبيعة القسم المتناول للدراسة حيث انه في أقسام الشعب الأدبية عدد الإناث يفوق عدد الذكور ويعود اختيار هذا القسم بالذات لان مستشارة التربية بالمؤسسة لاحظت وعايشت سلوكيات عنف متكررة في هذا القسم .

جدول رقم(2): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير السن:

الفئة العمرية	التكرارات	النسبة المئوية
من 16 الى17 سنة	12	41,37%
من18الى 19سنة	13	44,89%
20 سنة فما فوق	04	13,74%
المجموع	29	100%

يتضح من الجدول أن التلاميذ الذين يبلغون من العمر من 18 إلى 19 سنة بلغ عددهم 13 فردا بنسبة 44,89%، أما الذين يبلغون من العمر ما بين 16 إلى 17 سنة فبلغ عددهم 12 فردا

بنسبة 41,37 %، أما الذين يبلغون من العمر أكثر من 20 سنة فقدر عددهم ب04 أفراد بنسبة 13,74% وهذا حسب الفترة العمرية حيث أن غالبية تلاميذ السنة الأولى ثانوي تبلغ أعمارهم ما بين 16 إلى 17 سنة.

جدول رقم(3): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المستوى التعليمي للوالدين :

المستوى التعليمي للأب	التكرارات	النسبة المئوية	المستوى التعليمي للام	التكرارات	النسبة المئوية
لا يقرا و لا يكتب	07	%24,13	لا تقرا و لا تكتب	15	%51,72
ابتدائي	07	%24,13	ابتدائي	02	%06,89
متوسط	01	%03,44	متوسط	04	%13,79
ثانوي	12	%41,37	ثانوي	08	%17,24
جامعي	02	%06,89	جامعي	00	%00,00
المجموع	29	%100	المجموع	29	%100

يتضح من الجدول أن نسبة الذين مستواهم التعليمي ثانوي من آباء التلاميذ بلغ نسبته 41,37 % ثم يليه بدون مستوى ومستوى ابتدائي نسبة متساوية بلغت 24,13 ثم يليه مستوى الجامعي بنسبة 06,89% ثم مستوى المتوسط بنسبة 03,44% وهذا حسب طبيعة المنطقة الجغرافية والثقافية حيث أن سكان هذه المنطقة لم تتح لهم فرص كبيرة للتعليم لظروف اجتماعية واقتصادية، أما عند الأمهات فنسبة 51,72% بدون مستوى ثم تليها 13,79% للمستوى المتوسط ثم تليها نسبة 06,89 % لمستوى الابتدائي وهذا يعود إلى عوامل ثقافية واجتماعية ، وعلى العموم أن مستوى الوالدين التعليمي اقل من المتوسط.

جدول رقم(4):توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب مهنة الوالدين:

مهنة الأب	التكرارات	النسبة المئوية	مهنة الأم	التكرارات	النسبة المئوية
موظف	12	%41,37	موظف	00	%00,00
أعمال حرة	12	%41,37	أعمال حرة	03	%10,34
متقاعد	03	%10,34	متقاعد	00	%00,00
بدون عمل	02	%06,89	بدون عمل	26	%89,65
المجموع	29	%100	المجموع	29	%100

نلاحظ أن مستوى المعيشي للتلاميذ متوسط أو مقبول حيث أن مهن الآباء ما بين موظفين في القطاع العمومي وممارسي الأعمال الحرة كالمقاولين والتجار بنسبة 41,37% ثم تليها نسبة المتقاعدين بنسبة 10,34% ثم يليه بدون عمل بنسبة 06,89% وهذا حسب خصوصيات المجموعة المدروسة.

5-أدوات الدراسة:

استخدم الباحث مقياس العنف المدرسي، يحتوي هذا المقياس على53 فقرة مقسمة إلى المحاور التالية:

المحور الأول: يتضمن البيانات الشخصية للمجيب كالاسم واللقب و السن والشعبة الدراسية والمستوى الدراسي والمستوى التعليمي للوالدين وأيضا مهنة الوالدين.

المحور الثاني: يضم 13 عبارة ويدور حول العنف الموجه إلى الذات.

المحور الثالث:يضم 15 عبارة ويدور حول العنف الموجه للزملاء.

المحور الرابع: يضم12 عبارة ويدور حول العنف الموجه للأساتذة

المحور الخامس: يضم 13 عبارة ويدور حول العنف الموجه لممتلكات الغير.

اعد الطالب العبارات بعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع العنف المدرسي وبمساعدة الأساتذة كذلك، وتكون الإجابة عنها بالاختيار من ثلاثة بدائل و هي : دائما، أحيانا، أبدا.

– طريقة تصحيح مقياس العنف المدرسي: يجيب المبحوث عن المقياس وفق تدرج ثلاثي، وفقا لما يلي:

-بالنسبة للإجابة دائما: يتم إعطاء المجيب (03) ثلاث درجات.

-بالنسبة للإجابة أحيانا: يتم إعطاء المجيب (02) درجتين

-بالنسبة للإجابة أبدا: يتم إعطاء المجيب (01) درجة واحدة

أما الدرجة الكلية للمقياس تحسب بضرب الدرجة الخاصة بكل تقدير في عدد الفقرات الموجود في كل محور و جمع الدرجات ككل للحصول على الدرجة الكلية للمقياس، وتوضح في الجدول التالي:

جدول رقم(5): يوضح الدرجة الصغرى والدرجة الكبرى التي يمكن الحصول عليها على كل محور من محاور المقياس:

عنوان المحور	عدد الفقرات	الدرجة الصغرى	الدرجة الكبرى
العنف الموجه نحو الذات	13	13	39
العنف الموجه نحو الزملاء	15	15	45
العنف الموجه نحو المدرسين	12	12	36
العنف الموجه نحو الممتلكات	13	13	39
الدرجة الكلية للمقياس	53	53	159

6– الخصائص السيكومترية للأداة:

6–1–صدق الأداة:استخدم الطالب طريقتين لحساب معامل الصدق وهما:

6–2–صدق المحكمين: حيث عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة بقسم العلوم الاجتماعية من جامعة مستغانم وهم الأساتذة الآتية أسماؤهم :د.حمادي محمد، د.علاق كريمة، ا.بلخير حفيظة وكانت ملاحظاتهم كالآتي:

جدول رقم(06): يبين نسبة الاتفاق بين الأساتذة حول فقرات المقياس:

رقم الفقرة	نسبة الاتفاق	رقم الفقرة	نسبة الاتفاق	رقم الفقرة	نسبة الاتفاق
01	%90	18	%80	36	%90
02	100%	19	100%	37	%90
03	%90	20	%80	38	%90
04	%80	21	%90	39	%80
05	100%	22	100%	40	%80
06	100%	23	100%	41	%90
07	100%	24	100%	42	%80
08	100%	25	100%	43	%90
09	100%	26	100%	44	100%
10	%80	27	100%	45	%70
11	%90	28	100%	46	%80
12	%80	29	100%	47	%90
13	100%	30	100%	48	%80
14	%80	31	100%	49	%90
15	%90	32	100%	50	%90
16	%80	33	%90	51	%70
17	100%	34	%90	52	100%
18	100%	35	%80	53	100%

يتضح من الجدول أن هناك اتفاق بين جميع المحكمين حول فقرات المقياس، ماعدا بعض الإضافات التي أبدوها نوردها فيما يلي:

- تحويل العبارات من صيغة الماضي إلى صيغة المضارع.

- إضافة عبارة:" أتعمد الدخول إلى القسم متأخرا " إلى المحور الرابع من المقياس.

6-1-3:صدق الاتساق الداخلي: وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة الواحدة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وكذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات كل محور و الدرجة الكلية للمقياس، وذلك وفق الجداول التالية:

جدول رقم(07): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والمحور الثاني من المقياس:

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0,18	غير دالة	08	0,36	غير دالة
02	0,51	دال عند مستوى 0,05	09	0,69	دال عند مستوى 0,05
03	0,72	دال عند مستوى0,05	10	0,12	غير دالة
04	0,15	غير دالة	11	0,69	دال عند مستوى 0,05
05	0,19	غير دالة	12	0,20	غير دال
06	0,47	دال عند مستوى 0,01	13	0,41	دال عند مستوى 0,05
07	0,53	دال عند مستوى0,05			

من خلال الجدول يتضح أن معظم عبارات المحور الثاني تتمتع باتساق داخلي دال عند مستوى دلالة 0,01 و0,05 ما عدا الفقرات رقم: 01,04,05,08,10,12 فهي غير دالة.

جدول رقم(08): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والمحور الذي تنتمي اليه:

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0,62	دال عند مستوى0,01	09	0,42	دال عند مستوى0,05
02	0,63	دال عند مستوى0,01	10	0,43	دال عند مستوى0,05
03	0,73	دال عند مستوى0,05	11	0,52	دال عند مستوى0,05
04	0,45	دال عند مستوى0,05	12	0,47	دال عند مستوى0,01

05	0,57	دال عند مستوى0,01	13	0,48	دال عند مستوى0,01
06	0,58	دال عند مستوى0,01	14	0,41	دال عند مستوى0,01
07	0,54	دال عند مستوى0,01	15	0,42	دال عند مستوى0,05
08	0,55	دال عند مستوى0,01			

الملاحظ أن كل فقرة من فقرات المحور تتسم باتساق داخلي مع الدرجة الكلية للمحور الثالث الذي تنتمي إليه، حيث تراوح معامل الارتباط بين 0,62و0,54و0,42 عند مستوى الدلالة 0,01 و0,05 .

جدول رقم(09): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والمحور الرابع من المقياس:

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0,18	غير دالة	07	0,22	غير دالة
02	0,43	غير دالة	08	0,45	دال عند مستوى 0,05
03	0,47	دال عند مستوى 0,01	09	0,12	غير دالة
04	0,66	دال عند مستوى 0,05	10	0,39	دالة عند مستوى0,01
05	0,15	غير دالة	11	0,52	دالة عند مستوى0,05
06	0,34	دالة عند مستوى 0,05	12	0,53	دالة عند مستوى0,05

الملاحظ كذلك أن كل الفقرات تتسم باتساق داخلي بينها وبين المحور ككل، حيث تراوح معامل الارتباط ما بين 0,34 و0,53 ودال عند المستوى0,05 و0,01 ،ما عدا الفقرات رقم :01,02,05,07,09 نظرا لكون ان قيمة معامل الارتباط المحسوبة اقل من القيمة الجدولية .

جدول رقم(10): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة و المحور الذي تنتمي إليه:

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0،66	دال عند مستوى0،01	08	0،48	دال عند مستوى0،01
02	0،18	غير دالة	09	0،32	غير دالة
03	0،18	غير دالة	10	0،29	غير دالة
04	0،18	غير دالة	11	0،24	غير دالة
05	0،22	غير دالة	12	0،22	غير دالة
06	0،59	دالة عند مستوى0،01	13	0،59	دال عند مستوى 0،01
07	0،47	دالة عند مستوى 0،01			

يتضح من الجدول أن معظم فقرات المحور دالة عند مستوى 0،01 ما عدا الفقرات: 02 و03 و04 و05 و09و10 و11و12 فهي غير دالة نظرا لكون الدرجة المحسوبة لمعامل الارتباط اصغر من الدرجة الجدولية.

و ايضا بحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس وهذا سوف نورد النتائج في الملاحق.

6-1-4-ثبات أداة الدراسة:

لحساب معامل الثبات استخدم الطالب: معادلة آلفا كرونباك ومعادلة جثمان مستخدما في ذلك برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss لتفريغ البيانات و حساب النتائج، و توصل إلى النتائج التالية:

- باستخدام معادلة ألفا كرونباك قدر معامل الثبات ت: 0,70 وهو معامل ثبات مرتفع و مقبول مما يدل على الأداة تتمتع بثبات مقبول ويمكن الوثوق بها.

– معامل ثبات المحسوب بطريقة التجزئة النصفية و باستخدام معادلة جثمان قدر ب: 0,69 وهو معامل ثبات مقبول أيضا، وعليه فان الأداة المستعملة في الدراسة تتمتع بمعامل ثبات مقبول.

ثانيا: الدراسة الأساسية:

تعد الخطوة الثانية بعد الدراسة الاستطلاعية وفيها يبدأ الباحث دراسته الفعلية.

1–زمان الدراسة: انطلقت الدراسة يوم 25جانفي إلى غاية 20ماي 2015 على النحو التالي:

–توزيع المقياس على العينة الكلية وهم تلاميذ السنة الأولى ثانوي وقد وقع الاختيار على تلاميذ السنة الأولى، وذلك بعد التشاور مع مستشارة التوجيه بالمؤسسة و المساعدين التربويين والمدير الذين أشاروا إلى أن سلوك العنف ينتشر بكثرة لدى هؤلاء الفئة من التلاميذ.

– ثم استخراج العينة التي ستخضع للبرنامج الإرشادي وهم التلاميذ الذين حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس العنف.

2–مكان الدراسة: تمت الدراسة في الثانوية التي تم ذكرها سابقا وهي ثانوية احمد بن بلة بمدينة وادي رهيو.

3–عينة الدراسة: ضمت العينة 192 تلميذا من تلاميذ السنة الأولى ثانوي ، موزعين حسب الجداول التالية:

جدول رقم (11): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس:

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكور	88	%45,83
إناث	104	%54,17
المجموع	192	%100

الملاحظ من الجدول أن عدد الإناث اكبر من عدد الذكور وهذا يعكس وضعية معينة أن الذكور لا يواصلون دراستهم وإنما ينصرفون لممارسة أعمال أخرى تساعدهم على إعالة أنفسهم و عائلاتهم على عكس البنات اللواتي لايجدن فرصا كثيرة غير مقاعد الدراسة و بالتالي يستثمرن في الدراسة.

جدول قم(12): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السن:

الفئة العمرية	التكرارات	النسبة المئوية
من 16 الى17 سنة	100	%52
من18الى 19سنة	82	%42
20 سنة فما فوق	10	%06
المجموع	192	%100

يتضح من الجدول أن نسب التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين سن 16 إلى 17 سنة تقدر ب:52%، بينما الذين يبلغون من العمر ما بين 18 إلى 18 سنة فقدرت نسبتهم ب:42،% في حين أن الذين يبلغون من العمر 20 سنة فأكثر فقدرت ب:06%، وهذا طبيعي جدا كون أن العينة المستهدفة بالدراسة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

جدول رقم(13):توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الشعبة التعليمية:

الشعبة التعليمية	التكرارات	النسبة المئوية
آداب وفلسفة	61	%31,77
علوم	131	%68,23
المجموع	192	%100

يتضح من خلال الجدول أن المسجلين في شعبة العلوم أكثر عددا من المسجلين في شعبة الآداب و هذا يعني أن التوجيه المدرسي أصبح يعطي أهمية نسبية للشعب العلمية على حساب الشعب الأدبية حسب خصائص العينة الحالية.

جدول رقم(14): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى التعليمي للوالدين:

المستوى التعليمي للأب	التكرار	النسبة المئوية	المستوى التعليمي للام	التكرار	المسبة المئوية
لا يقرا ولا يكتب	12	06,25%	لا يقرا ولا يكتب	70	36,45%
ابتدائي	20	10,41%	ابتدائي	64	33,33%
متوسط	80	41,66%	متوسط	32	16,66%
ثانوي	70	36,54%	ثانوي	22	11,45%
جامعي	10	05,14%	جامعي	04	02,11%
المجموع	192	100%	المجموع	192	100%

الملاحظ من خلال الجدول أن نسبة الآباء المتعلمين عالية نوعا ما وهذا يعني أن معظمهم من الجيل الذين كان لهم فرصة التعلم و الوصول إلى مستوى مقبول،على عكس الأمهات اللواتي لم تحظين بفرصة اكبر للتعلم وهذا حسب طبيعة المجتمع الجزائري .

جدول رقم(15):توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب مهنة الوالدين:

مهنة الأب	التكرارات	النسبة المئوية	مهنة الأم	التكرارات	النسبة المئوية
موظف	80	%41,66	موظفة	10	%05,20
أعمال حرة	70	%36,45	أعمال حرة	08	%04,16
متقاعد	22	%11,45	متقاعدة	00	%00,00
بدون عمل	20	%10,44	بدون عمل	174	%90,64
المجموع	192	%100	المجموع	192	%100

الملاحظ من خلال الجدول أن المستوى المعيشي للتلاميذ مقبول على العموم من خلال مهن الآباء و الأمهات الأمر الذي يمكنهم من التكفل بالحاجات الأساسية لأبنائهم ما يشجعهم على بذل مجهود أكثر في الدراسة بدل التفكير في أمور أخرى كتوفير حاجيات الأسرة أو غير ذلك.

4-عينة الدراسة التجريبية:

بعد توزيع المقياس على أفراد عينة الدراسة الأساسية، وتفريغ النتائج تم استخراج مجموعة من التلاميذ الذين تحصلوا على درجات مرتفعة و التي قدرت ب:65 درجة فما فوق على مقياس العنف المدرسي، قدر عددهم في البداية ب: 30 تلميذا من ذكور وإناث، قسمت إلى نصفين مجموعة ضابطة و عدد أفرادها 15 فردا ، ومجموعة تجريبية وعدد أفرادها 15 فردا و انسحب منها اثنان لظروف خاصة لتصبح 13 فردا، هذا بعد استشارتهم للمشاركة في البرنامج الإرشادي، والجدول التالي يوضح درجاتهم على كل محور من محاور المقياس و الدرجة الكلية على مقياس العنف المدرسي ككل .

جدول رقم(16): يوضح درجات أفراد العينة التجريبية على كل محور من محاور مقياس العنف المدرسي والدرجة الكلية على المقياس:

الأفراد	درجاتهم على محور العنف الموجه للذات	درجاتهم على محور العنف الموجه للزملاء	درجاتهم على محور العنف الموجه للمدرسين	درجاتهم على المحور العنف الموجه للممتلكات	المجموع
01	15	13	21	18	67
02	15	13	22	26	76
03	16	14	23	23	76
04	16	14	21	24	75
05	14	13	18	20	65
06	17	14	20	23	74
07	15	15	20	18	68
08	17	16	19	22	74
09	18	16	21	24	79

10	16	15	24	22	77
11	19	17	22	30	88
12	22	16	17	32	87
13	16	13	23	24	76

5-مواصفات العينة التجريبية:

جدول قم(17): توزيع أفراد عينة الدراسة التجريبية حسب متغير السن:

الفئة العمرية	التكرارات	النسبة المئوية
من 16 الى17 سنة	09	70%
من18الى 19سنة	04	30%
20 سنة فما فوق	00	%00
المجموع	13	100%

من خلال الجدول يتضح أن نسبة كبيرة من التلاميذ تتراوح أعمارهم ما بين 16 و 17 سنة بنسبة 70% ، وهذا تماشيا و الفترة العمرية يعيشونها و التي تعتبر بداية لفترة المراهقة، أما البقية فتتراوح أعمارهم ما بين 18 إلى 19 سنة قدرت نسبتهم ب: 30 %.

جدول رقم(18):توزيع أفراد عينة الدراسة التجريبية حسب الشعبة التعليمية:

الشعبة التعليمية	التكرارات	النسبة المئوية
آداب وفلسفة	08	%61,53
علوم	05	%38,47
المجموع	13	100

من خلال الجدول يتضح أن نسبة التلاميذ من شعبة الآداب و الفلسفة كان في حدود 61,53 % ، في حين أن تلاميذ الشعب العلمية قدر بنسبة 38,47 % وهذا يدل على أن العنف موجود بنسبة عالية لدى تلاميذ الشعب الأدبية، و هذا حسب عينة الدراسة والميدان الذي أجريت فيه الدراسة الحالية.

جدول رقم(19): توزيع أفراد عينة الدراسة التجريبية حسب المستوى التعليمي للوالدين :

المستوى التعليمي للأب	التكرار	النسبة المئوية	المستوى التعليمي للام	التكرار	النسبة المئوية
لا يقرا و لا يكتب	02	%15,38	لا تقرا و لا تكتب	05	%38,46
ابتدائي	07	%53,84	ابتدائي	08	%61,54
متوسط	02	%15,38	متوسط	00	%00,00
ثانوي	02	%15,38	ثانوي	00	%00 ,00
جامعي	00	%00,00	جامعي	00	%00,00
المجموع	13	%100	المجموع	13	%100

من خلال الجدول اتضح أن المستوى الأكثر شيوعا هو المستوى الابتدائي بنسبة 53,84% لدى الآباء و 61,54% لدى الأمهات ، وهذا حسب خصائص البيئة الثقافية و الاجتماعية التي أجريت بها الدراسة .

جدول رقم(20):توزيع أفراد عينة الدراسة التجريبية حسب مهنة الوالدين:

مهنة الأب	التكرارات	النسبة المئوية	مهنة الأم	التكرارات	النسبة المئوية
موظف	04	30,76%	موظفة	00	00,00%
أعمال حرة	06	46,15%	أعمال حرة	02	15,38%
متقاعد	00	00,00%	متقاعدة	00	00,00%
بدون عمل	03	23,07%	بدون عمل	11	84,16%
المجموع	13	%100	المجموع	13	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن معظم آباء التلاميذ الذين سوف يخضعون للتجربة يمارسون اعملا حرة بنسبة36,45%، وتليها الموظفون بنسبة بنسبة30,76 %، تم تليها فئة العاطلين عن العمل بنسبة 23,07% وهذا يعني أن عددا معتبرا من التلاميذ يعيشون ظروفا مادية مريحة نوعا ما.

5- **الأساليب الإحصائية:** استخدم الطالب المقاييس الإحصائية التالية:

- اختبار مان – ويتني لحساب الفروق بين مجموعين منفصلتين.

- اختبار ويلكوكسن لحساب الفرق بين مجموعتين متصلتين.

وقد استخدم هذان المعاملان اللامعلميين نظرا لعدم توفر شروط تطبيق اختبار "ت"T و هي:

- عدم توزع الخاصية توزيعا اعتدا ليا وانعدام التجانس بين أفراد العينة.

6-أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس العنف المدرسي لاستخراج العينة التي ستخضع للدراسة التجريبية والتي سيطبق عليها البرنامج الإرشادي .

6-1-البرنامج الإرشادي: يضم مجموعة من الجلسات الإرشادية مصممة وفق ما يلي:

- الاطلاع على الجوانب النظرية المتعلقة ببناء و إعداد البرامج الإرشادية النفسية.

- الاطلاع على نماذج من البرامج الإرشادية العملية التي وردت فصل البرامج الإرشادية والاستفادة منها في إعداد البرنامج الحالي.

- الاستناد إلى النظريات النفسية الإرشادية ، حيث اعتمدت كل جلسة على تقنية من التقنيات التي جاءت في النظريات الإرشادية الواردة في أدبيات الدراسة ونذكر منها: الجلسة الأولى والثانية تناولت التعرف على المسترشدين و التعريف بالمرشد وبالبرنامج الإرشادي وبمكوناته وكذلك تقوية العلاقة بين المرشد والمسترشدين كما تنصع عليه عملية الإرشاد النفسي، و الجلسة الثالثة التي استخدم فيها تقنية التركيز على السلك الحالي و التعريف به المستمدة من نظرية الإرشاد بالواقع في إحدى خطواتها و هي الاحتفاظ بها و الآن، وفي الجلسة الرابعة استخدم تقنية التعبير الحر المستمدة من نظرية التحليل النفسي، وفي الجلسة الخامسة و السادسة استخدم تقنية استعراض الأفكار العقلانية و تفنيدها واستبدالها بالأفكار العقلانية المستمدة من نظرية الإرشاد المعرفي العقلاني السلوكي لألبرت أليس, و في الجلسة السابعة استخدم الطالب تقنية التحكم الذاتي في السلوك المستمدة من نظرية الإرشاد السلوكي، وفي الجلسة الثامنة وظف الطالب تقنية التخطيط للسلوك الايجابي و المسؤول وهي تقنية مأخوذة من نظرية الإرشاد بالواقع حيث أن في هذه النظرية يتم فيها التركيز على السلوك الحالي و ليس الماضي و طريقة الواجب المنزلي المأخوذة من نظرية الإرشاد العقلاني التي أدمجت في هذه الجلسة

أيضا، وفي الجلسة التاسعة تناول الطالب مهارات توكيد الذات و هي تقنية مأخوذة من نظرية الذات كما وظفت فيها تقنية لعب الأدوار المستمدة من الإرشاد السلوكي و تقنية النمذجة المأخوذة من نظرية التعلم الاجتماعي، أما الجلسة العاشرة كانت بموضوع العنف والإسلام و هذا من باب تناول الجانب العقائدي للمسترشدين وتوظيفه في تهذيب السلوك وإبراز نظرة الإسلام إلى العنف و في المقابل إبراز مكانة الإنسان المسلم والمسامح عند الله وعند البشر، وفي الجلسة الحادية عشر استخدم الطالب تقنية الاسترخاء العضلي و هي تقنية مستمدة من التقنيات السلوكية التي جاءت في نظرية الإرشاد المعرفي الانفعالي السلوكي و الجلسة الثانية عشر و هي الجلسة الختامية .

6-2-أهداف البرنامج الإرشادي : يهدف البرنامج إلى تحقيق الأهداف التالية:

-تعريف التلاميذ الذين لديهم سلوك عنيف مرتفع بسلبية هذا السلوك ووجوب تفاديه والتقليل من الإقبال عليه بقدر الإمكان نظرا لنتائجه السلبية على المدرسة و على أنفسهم وعلى زملائهم.

-إكساب التلاميذ الطرق و المهارات التي تمكنهم من التقليل من العنف و تفاديه بقدر الإمكان.

-تقوية السلوك الايجابي و تنمية قدرتهم على تحمل الإحباط وحسن التعامل مع المواقف المحبطة ومواجهة المصاعب.

6-3-مكونات البرنامج : وتضم :

-جلسات للتوعية والنصح والإرشاد

-استخدام تقنيات إرشادية مستمدة من نظريات الإرشاد النفسي المختلفة والتي سبق ذكرها

6-4-مواصفات البرنامج: اشتمل البرنامج على جلسات جماعية و هذا حسبما سمحت به معطيات الميدان، تحتوي على عدد من الأنشطة و الطرق التي تناسب أفراد العينة و تناسب ميدان الدراسة وهو المؤسسة التعليمية التي أجريت بها الدراسة.

6-5-الفترة الزمنية للبرنامج: البرنامج في شكل جلسات جماعية، حيث تقدر المدة الزمنية لكل جلسة ما بين 30 إلى 60 دقيقة وهذا حسب الهدف من كل جلسة وحسب التقنيات المستخدمة فيها، دامت مدته 04 أشهر تخللتها فترة العطلة الربيعية و فترة الامتحانات التي توقف فيها العمل.

6-6-عدد الجلسات: قدر عدد الجلسات ب: 12 جلسة بمعدل جلسة في الأسبوع.

6-7-مكان تطبيق البرنامج:طبق البرنامج في ثانوية احمد بن بلة بمدينة وادي ارهيو وقد تم اختيار هذه المؤسسة دون غيرها من 03 ثانويات الأخرى نظرا للمساعدة التي قدمها طاقمها التربوي والإداري.

6-8-تقويم البرنامج: لقد اعد الباحث استمارات تقدم في نهاية كل جلسة إلى أفراد المجموعة بغية تقويم الجلسة أو تقدم في الجلسة الموالية قصد تقويم الجلسة السابقة.

6-9-مكونات البرنامج: صمم البرنامج في شكل جلسات جماعية مواصفاتها حسب الجدول التالي: **جدول رقم(16): يوضح جلسات البرنامج الإرشادي:**

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	التقنيات المستخدمة فيها	الوسائل المستعملة	المدة
01	التعرف على أفراد المجموعة و التعريف بالبرنامج وأهميته	تقنية التساؤل، تقنية التفسير	المحاضرة والمناقشة	45 دقيقة
02	ترسيخ العلاقة بين الباحث وأعضاء المجموعة وتأكيدها	تقنية التساؤل، تقنية التفسير	المناقشة و الحوار	60 دقيقة
03	الوعي بالسلوك الحالي	تقنية المحاضرة وتقنية الإقناع	جهاز عاكس للبيانات وجهاز إعلام آلي أو صور فوتوغرافية	60 دقيقة
04	التعبير الذاتي أو التعبير الحر	تقنية التعبير الحر أو التداعي الحر وتقنية الإصغاء	طريقة الحوار و الحديث	60 دقيقة
05	التمييز بين الأفكار العقلانية وغير العقلانية	تقنية، التفسير ،والإقناع تفنيد الأفكار غير	استمارة خاصة بالأفكار غير العقلانية تقدم لأفراد المجموعة	60 دقيقة

		العقلانية		
06	مواصلة الجلسة السابقة. تفنيد الأفكار غير العقلانية.	نفس التقنيات	إبدال الأفكار غير العقلانية بأفكار عقلانية	60 دقيقة
07	الضبط الذاتي للسلوك	تقنية التساؤل،تقنية لعب الأدوار،تقنية المناقشات الجماعية، الحكاية أو الحوار -الواجبات المنزلية	-محاضرة قصيرة عن أهمية الضبط الذاتي -تقديم قصة او نموذج عن الضبط الذاتي	60 دقيقة
08	التخطيط للسلوك الايجابي	تقنية لعب الأدوار تقنية المواجهة تقنية التساؤل	السبورة و جهاز إعلام الي و جهاز عاكس للبيانات	60 دقيقة
09	مهارات توكيد الذات	-تقنية النمذجة أو التعلم بالملاحظة -تقنية لعب الأدوار	عرض القصص التي ترفع من مستوى تأكيد الذات المناقشة و والحوار	60 دقيقة
10	القيم الدينية الإسلامية والعنف	تقنية الحوار والإقناع	المحاضرة	45 دقيقة
11	ممارسة تقنية الاسترخاء	تقنية الاسترخاء	جهاز موسيقى مع تهيئة الظروف الفيزيقية لإجراء العملية	60 دقيقة
12	إنهاء البرنامج	المحاضرة	تقييم البرنامج من خلال إبداء الرأي	60دقيقة

7- التطبيق الميداني للبرنامج الإرشادي: بعد استعراض مكونات البرنامج الإرشادي، سوف نعرض خطوات تطبيقه مع أفراد المجموعة التجريبية كما يلي:

1-الجلسة الأولى: التعرف على أفراد المجموعة و التعريف بالبرنامج و أهميته.

- أهداف الجلسة:

- التعرف على أفراد المجموعة واحدا بواحد.

- تبيان أهمية البرنامج و دواعيه وأهدافه بالنسبة للمجموعة.

- مناقشة الجلسات الإرشادية من قبل المجموعة التجريبية المعنية بالبرنامج

- إجراءات تطبيق الجلسة:

- يقوم الباحث بتقديم نفسه تقديما مختصرا.

- يقوم الباحث بتبيان محتوى البرنامج وبيان أهميته بشكل مبسط ومفهوم.

- إتاحة الفرصة للتعارف بين أفراد المجموعة وتقوية العلاقة فيما بينهم، حيث يقدم كل فرد نفسه في النقاط التالية: التعريف بنفسه: الاسم و السن والمستوى والشعبة الدراسية والهوايات المفضلة لقضاء أوقات الفراغ وعن ميولا ته والمستقبلية.

- مناقشة الجلسات مع أعضاء المجموعة والاتفاق معهم على ان تخصص جلسة واحدة أو جلستين إذا اقتضى الأمر ذلك.

- ترك الفرصة لأعضاء المجموعة لإبداء الرأي و مناقشة برنامج الجلسات و إبداء الرأي فيها مع التأكيد على الالتزام بالمواعيد المحددة.

- التقنيات المستعملة: تقنية التساؤل- تقنية التفسير.

- **الأساليب المستعملة:** المحاضرة و المناقشة.

2- الجلسة الثانية: تقوية العلاقة بين المرشد والمسترشدين وتأكيدها.

- **أهداف الجلسة:**

- تعميق التعارف بين الباحث و أفراد المجموعة .

- تشجيع أفراد المجموعة على المشاركة في البرنامج وتحفيزهم مع التأكيد على أهميته وإبداء الرأي فيه والنقاش و الحوار.

- تقريب معنى و مفهوم العنف المدرسي و أشكاله وأنواعه.

- التقنيات المستخدمة: تقنية التساؤل، تقنية التفسير.

- اجرءات تطبيق الجلسة:- الاجتماع بالتلاميذ في القاعة المخصصة حيث يبدأ الباحث الجلسة بالترحيب بهم و بإقناعهم بأهمية المشاركة في البرنامج وتحفيزهم على ذلك.

- بناء علاقة إرشادية مهنية بين المرشد والتلميذ أي المسترشدين يسودها الاحترام المتبادل و الثقة و الطمأنينة والتقبل بحيث يحس كل فرد نفسه مرتاحا وقبولا كما هو.

- تشجيع التلاميذ على التواجد مع أفراد آخرين و زملاء من أقسام أخرى و التعامل معهم.

- التأكيد على دور البرنامج الإرشادي وأهميته في تخليصهم من المشكلة التي يعانون منها و هي العنف المدرسي.

- التركيز على سلوك العنف و تعريفه وإبراز آثاره السلبية عليهم وعلى المدرسة ككل.

- الأساليب المستخدمة: المناقشة والحوار.

3- الجلسة الثالثة: الوعي بالسلوك الحالي أي التعريف بالعنف المدرسي.

- أهداف الجلسة :

- التركيز على السلوك الحالي ألا وهو العنف المدرسي كما جاء في نظرية الإرشاد الواقعي.

- تبصير أفراد العينة بما يقومون به من سلوكيات تسبب العنف خاصة في المدرسة وإقناعهم بسلبية ما يقومون به و أن المدرسة ليست مكانا للعنف و إنما مكان للتعلم.

- إقناع التلاميذ من أن العنف المدرسي هو كل سلوك غريب وأجنبي عن المدرسة فيه تجريح واعتداء على الزملاء و المدرسين والإداريين وضد الممتلكات العامة للمدرسة و الممتلكات الخاصة لكل عضو فيها كالضرب الموجه للزملاء أو الاستيلاء على أغراضهم بالقوة أو السخرية من المدرسين أو تلقيبهم بألقاب معينة و الاعتداء على ممتلكات المدرسة كالكتابة على الجدران وتكسير الطاولات والكراسي و إتلاف ممتلكات العاملين بها كذلك وغيرها من السلوكيات غير المقبولة والغريبة عن المدرسة.

– أن يكتسب أفراد العينة القدرة على السيطرة على السلوكيات المسببة للعنف المدرسي والتكيف معها و عدم الانسياق وراء الاستفزازات.

– التقنيات المستخدمة في الجلسة: تقنية المحاضرة، تقنية الإقناع.

– تقنية التعرف على السلوك المقبول من غيره – تقنية الحوار و الإصغاء.

– مخاطبة الجانب العقلي لدى أفراد العينة بالحجج المنطقية.

– الوسائل المستعملة: جهاز أو جهاز عاكس للمعلومات و حاسب ألي.

– إجراءات و آليات تطبيق الجلسة :

–إعداد نموذج أو استمارة من قبل الباحث يوزعها على أعضاء المجموعة لتسجيل المشكلات التي يتعرض لها الفرد والتي تكون دافعا لارتكاب العنف وتركزت اغلبها في الاستفزاز الذي يتلقاه التلميذ من قبل زملائه ومن الضغط الذي يعيشه في الأسرة، وتكون المدرسة مفرغة لها و أعضاء الإدارة المدرسية و المدرسين والزملاء عرضة لها، كما يظن البعض أن القيام بالعنف المدرسي يعبر عن الرجولة و القوة .

– يقوم الباحث بعرض المشكلات و مناقشتها أمام المجموعة وإبداء الرأي فيها مع إقناعهم بسليبة السلوكيات التي يقومون بها وتزويدهم بالحل المناسب أو التصرف الأمثل إزاء تلك المشكلات و تنمية القدرة على ضبط السلوك ووضع السلوك المناسب لمواجهة العنف المدرسي من خلا تقديم النماذج من الواقع من صور وقصص.

– تقديم تعاريف للعنف المدرسي وأنواعه وآثاره وإرفاقها بصور عن العنف المدرسي أيضا، وذلك لزيادة معرفتهم ووعيهم به(انظر النموذج رقم5 في الملاحق).

4– الجلسة الرابعة: التعبير الذاتي أو التداعي الحر

– أهداف الجلسة :

– تطبيق تقنية التعبير الذاتي أو التداعي الحر و هو احد استراتيجيات التحليل النفسي.

– أن ينمي الباحث لدى أفراد المجموعة أسلوب التداعي الحر، لأنه طريقة تساعد على التنفيس الانفعالي و إجلاء ما يوجد لدى الفرد من انفعالات و مشاعر داخلية.

– التقنيات المستخدمة: – تقنية الداعي الحر، تقنية الإصغاء.

– الأساليب المستخدمة: – تقنية الحوار و تقنية الحديث والتفسير.

– إجراءات تطبيق الجلسة:

– إعطاء أفراد المجموعة الفرصة للتعبير عن ما بداخلهم من انفعالات و مشاعر، بحيث يقوم كل فرد بالحديث عما يقلقه أو يثير أعصابه في أي موضوع أو أي موقف أو مع أي شخص مع تدريب أفراد العينة على اكتساب الثقة بالنفس و عدم التردد والتعبير بكل حرية و التنفيس عما بداخله و التعبير عن قناعاته بكل حرية وبدون رقابة.

– تدريب أفراد المجموعة على تجاوز أخطاء الماضي و عدم تكرارها و الاستفادة منها قدر الإمكان.

– إقناع التلاميذ أن أحسن طريقة لنسيان الماضي هي عدم العودة إلى ممارسة تلك السلوكيات و تجاوزها.

– الواجب المنزلي: من خلال ما تناولناه في الجلسة اكتب على ورقة الأفكار التي تراها سبب في العنف.

5– الجلستين الخامسة و السادسة: التمييز بين الأفكار العقلانية وغير العقلانية وتفنيدها.

– أهداف الجلسة:

– التمييز بين أفكار أفراد العينة ما إذا كانت عقلانية أو غير عقلانية.

– استخراج الأفكار غير العقلانية الموجودة لدى أفراد المجموعة.

– إقناعهم بان ما يقومون به من سلوكيات وخاصة العنف على انه يعود إلى أفكار لا عقلانية كانت سببا في حدوث العنف.

– العمل مع أفراد الجماعة على إبدال الأفكار غير العقلانية وإحلال محلها أفكارا عقلانية ايجابية.

– التقنيات المستخدمة:– تقنية الحوار والإقناع و التفسير والتساؤل.

– تقنية استعراض الأفكار غير العقلانية و تفنيدها واستبدالها بأفكار عقلانية كما جاء في نموذج ألبرت أليس وهي طريقة A.B.C.

الوسائل المستخدمة: طريقة المحاضرة – استمارة الأفكار غير العقلانية و الواجب المنزلي.

إجراءات تطبيق الجلسة:

– في البداية يطلب الباحث من أفراد المجموعة القيام بالواجب المنزلي و المتمثل في تسجيل الأفكار التي تراودهم والتي في رأيهم تكون السبب في ارتكاب العنف في المدرسة.

– مناقشة الواجب المنزلي وذلك باستعراض الأفكار التي سجلها التلاميذ و نظموها في استمارة والتي جاءت كما يلي:

– العنف هو أحسن وسيلة للحصول على حقوقك.

– العنف يمكنك من فرض نفسك على الآخرين و كسب احترامهم وخاصة مع إدارة المدرسة.

– معظم أفراد الإدارة متكبرون في تعاملهم مع التلاميذ وما يدفع التلميذ إلى التصرف بعنف.

– معظم أفراد الإدارة يكرهون التلاميذ ولا يحبونهم.

– أن معظم الأساتذة يفضلون البنات على الأولاد و يقدمون لهن المساعدة و ما يدفعنا إلى التمرد على هذه الوضعية.

– يطبقون القانون على الضعيف أما أصحاب النفوذ أو (المعريفة) كما جاء في تعبيرهم فيستثنون من ذلك بل يعاملون معاملة خاصة .

– بعض الزملاء يستحقون المعاملة بعنف.

هذه بعض الأفكار غير العقلانية التي استعرضها أفراد المجموعة

وقد قام الباحث بمناقشة هذه الأفكار و بعدم عقلانيتها وفق نموذج A.B.C.D.E.F .حيث يعتبر أليس أن الخبرة التي يتلقاها الفرد وهي A وB هي التقييم الذي يقدمه لهذه الخبرة ويكون 1 B:رسالة غير عقلانية و2 B: رسالة عقلانية وC و هي النتائج والمشاعر الناجمة حول الرسالة أما الفكرة تجعلك تشعر بالضغط وهي B1 و أما الفكرة تجعلك تشعر بالارتياح والتصرف على أحسن

حال وهي2B، وE هي الأفكار التي طورها العميل للإجابة عن الأسئلة المتعلقة برسائل الذات العقلانية، وF تشير إلى النتائج المنبثقة عن العلاج،وفقا للنموذج المذكور أعلاه قام الباحث بتفنيد تلك الأفكار غير العقلانية و إبدالها بالأفكار العقلانية و الايجابية كالتالي:

– العنف ليس حلا للمشاكل عليك بالحوار و التريث للحصول على حقوقك خاصة في المدرسة فأنت إنسان متعلم وينبغي أن تتصرف بتحضر.

– العنف لا يولد إلا العنف و لكي تكون محترما لابد أن تحترم غيرك حتى تنال احترامهم وتقديرهم، وخاصة الزملاء فهم من الناس الذين تقضي معهم وقتا طويلا من حياتك ربما أكثر من أسرتك.

– لا تفسر كل عمل على انه تكبر من الغير عليك النظر بايجابية و انتظار ما هو ايجابي و عدم تفسيره تفسيرا غير منطقي، فذلك الذي تراه متكبرا ربما كان مشغولا بأمر ما أو لديه مشاكل دفعته إلى التصرف على هذا النحو عليك أن تكون متفهما لمشاعر الناس.

– لا يمكن أن يكرهكم الأستاذ أو أي شخص عامل في المدرسة لأنه كان تلميذا مثلكم، أو ربما كثرة الضغط و مشاكل العمل تجعلهم يتصرفون تصرفات فيها تعنيف لكم و لكن لا يكرهونكم وأحيانا هذه التصرفات هي في صالحكم ولا تدركون آثارها حاليا و إنما مستقبلا، إذن عليكم أن تفكروا في المستقبل و في تحسين وضعكم.

– إذا كان البعض من الأساتذة يفضل الفتيات على الذكور فلا تكترث للأمر و فكر في مصلحتك و عليك بالاحتجاج على ذلك بطريقة متحضرة ومقبولة وليس بالعنف لان العنف ستكون نتائجه وخيمة وعكسية على من يمارسه.

– لا يجب أن تعامل زملائك بعنف و لا تعتدي عليهم هم زملاؤك و مثلك لهم نفس المشاكل و تواجهون نفس المصاعب و تعيشون نفس الظروف، عليك أن تضع نفسك مكان غيرك حتى تفهم أكثر.

6– الجلسة السابعة: التحكم الذاتي في السلوك.

– أهداف الجلسة:

– تعلم تقنية الضبط الذاتي للسلوك كما جاء في نظرية الإرشاد السلوكي.

– أن يتعلم الفرد ضبط سلوكه ذاتيا و تقويم ذاته بوضع أهداف لسلوكه و تفادي السلوك السلبي.

– التقنيات المستخدمة:

– كلمة تحفيزية عن أهمية التحكم الذاتي في السلوك.

– تقديم قصة عن الضبط الذاتي من خلال التعلم بالنمذجة.

– تقنية التساؤل– تقنية لعب الأدوار.

– المناقشات الجماعية و التعرف على الفوائد المستنبطة من القصة او النموذج.

– الوسائل المستخدمة: جهاز فيديو أو جهاز عاكس البيانات وجهاز حاسوب.

– اجرءات تطبيق الجلسة:

– إيضاح المواقف التي لم يضبط فيها الطالب سلوكه من خلال تصرفاته اليومية والتي كانت سببا في حدوث العنف أيا كان نوعه.

– أن يقوم الباحث بإكساب الفرد طريقة لمراقبة سلوكه وضبطه وذلك بتوظيف مهارة التوقف والتفكير قبل القيام بالسلوك، حيث أنه غالبا ما تواجهنا مواقف و إحداث تجعلنا نفقد السيطرة على أنفسنا و بالتالي تكون استجابتنا فيها نوع من التسرع، ولا نأخذ الوقت الكافي للتفكير في العواقب التي تنجر عن السلوك الذي سوف نقبل عليه والتي غالبا ما تكن مؤذية وسلبية.

إذا توقفت لمدة قصيرة من الوقت(دقيقة أو دقيقتين)للتفكير سوف تتجنب الوقوع في المشاكل التي أنت في غنى عنها و التي سوف تجلب لك مشاكل أخرى و ربما للعائلة أيضا، عليك أن تكون أكثر عقلانية.

– القيام بأسلوب لعب الأدوار بأن يتعلم تحمل المسؤولية من خلال لعب دور الأستاذ أو المدير أو المساعد التربوي و تخيل الضغط الذي يتلقاه أو أن يضع نفسه مكان شخص تعرض للعنف و كيف يكون رده تجاه من قام بالعنف عليه.

الواجب المنزلي: وضح المواقف التي تدفعك إلى التصرف بعنف أو الاعتداء على الآخرين.

7- الجلسة الثامنة: التخطيط للسلوك المسؤول

- أهداف الجلسة:

- متابعة مناقشة ما تم تنفيذه في الجلسة السابقة من واجبات منزلية.

- مساعدة كل فرد على بناء خطة لتغيير سلوكه من سلوك عنيف إلى سلوك غير عنيف.

- اكتساب خطة لتعديل السلوك مع إمكانية تلك الخطة أو استبدالها عند الحاجة.

- إجراءات تطبيق الجلسة :

- إلقاء الباحث محاضرة مختصرة عن العنف و ما يسببه من أضرار لدى الفرد وعلى المدرسة و المنظومة التربوية ككل.

- تدريب الأفراد على إعداد خطة لتعديل السلوك.

- إقناع كل فرد من أفراد المجموعة على أن القيام بسلوك مرغوب يكون محل إعجاب و تقدير الناس والمجتمع ككل وعلى العكس في حال إتيان سلوك غير مرغوب هنا يكون محل استهجان من جميع الناس، وهنا يكون التركيز على السلوك الايجابي أي الإتيان بالسلوك الايجابي وممارسته بقدر الإمكان.

- تقديم النماذج الناجحة من الواقع و هنا الإتيان بالتلاميذ النجباء المتفوقين والذين يحظون بسمعة طيبة في المدرسة وخارجها، والذين يتميزون بسلوك غير عنيف و لم يقوموا بسلوك عنيف قي يوم ما

- الاستنجاد بمستشارة التوجيه المدرسي في تقديم النصح والتوجيه اللازم،كون أنها تتمتع بسمعة جيدة ومحبوبة عند التلاميذ.

التقنيات المستخدمة:

- تقنية لعب الأدوار - تقنية المواجهة - تقنية التساؤل- النمذجة.

- الوسائل المستخدمة: السبورة أو جهاز عاكس للبيانات و جهاز الحاسوب.

- الجلسة التاسعة : مهارات تأكيد الذات.

- أهداف الجلسة :

- تطبيق إستراتيجية التعلم عن طريق النمذجة كما جاءت في نظرية التعلم الاجتماعي.

– تنمية مهارات و قدرات تأكيد الذات لدى أفراد العينة المعنية بالبرنامج و تزويدهم بالوسائل التي تجعلهم يتصرفون بطريقة احترازية تجاه المواقف التي تثير لديهم العنف.

– إقناع كل فرد في المجموعة بان العنف ليس وسيلة لتوكيد الذات و لتأكيد القوة و الرجولة.

– التقنيات المستعملة:

– تقنية النمذجة أو التعلم عن طريق الملاحظة.

– تقنية لعب الأدوار.

– الأساليب المستخدمة في الجلسة :

– عرض القصص و الروايات التي ترفع من مستوى توكيد الذات(قصص من التراث الإسلامي والتراث الشعبي و القصص التاريخية).

– استنباط العبر من القصص – المناقشة والحوار.

– إجراءات تطبيق الجلسة:

– تقديم نماذج عن مهارات تأكيد الذات(تقديم شخصيات وأسماء دينية وتاريخية مشهورة).

– العمل على رفع المعنويات وتجتنب أي إحباط يلقونه في البيت وا في الشارع أو في المدرسة كالتعليقات الجانبية التي يلقونها في المحيط عن عدم جدوى الدراسة مثلا يمكن أن يحط من قيمة الفرد فيلجا هو إلى العنف لتوكيد ذاته وكرد فعل على ما تعرض له من إحباط.

– تزويد الأفراد بالوسائل و التقنيات التي يمكن أن تحسن نظرتهم إلى ذواتهم و تحسسهم بقيمتهم وبأنهم نافعون وذلك منخلا تقديم النماذج الناجحة التي استطاعت النجاح رغم الصعاب و تقديم كذلك القصص والروايات التي ترفع من المعنويات ومن تقدير الذات أو عرض نماذج مصورة من شانها كذلك أن تحفزهم و تشجعهم وتشعرهم بأهميتهم في الحياة بصفة عامة.

9– الجلسة العاشرة: القيم الدينية الإسلامية والنبوية والعنف

– أهداف الجلسة:

– التأكيد على أن الدين الإسلامي دين سلم و تعايش و حوار.

- تبيان مكانة الفرد المسالم عند الله.

- تبيان أن العنف ليس من صفات المسلمين.

- **التقنيات المستخدمة في الجلسة** : - المحاضرة

- الأساليب المستخدمة: - المناقشة والحوار و الإقناع

- إجراءات الجلسة :

- عرض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي تنهى عن العنف والتي تدعو إلى المحبة والسلام واحترام الغير واحترام أرائهم دون إكراه، ومنها ما يلي:

قالى تعالى:" وتعاونوا على البر و التقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان" سورة المائدة.

عن أبي هريرة رضي الله عنه: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "ليس الشديد بالصرعة ، وإنما الشديد من يملك نفسه عند الغضب".

و قال أيضا:" أن الله يعطي على الرفق ما لا يعطس على العنف".

و كلها دعوة إلى نبذ العنف و تجنبه بجميع أشكاله.

- الاستشهاد بالتاريخ الإسلامي و بسيرة الرسول صلى الله عليه و سلم و سيرة أصحابه والأنبياء و المرسلين (تقديم نبذة قصيرة عن حياة النبي يوسف عليه السلام كيف أذاه إخوته لكنه سامحهم في النهاية، كون أنهم شاهدوا القصة، وكذلك تقديم قصة عن حياة الرسول صلى عليه وسلم وكيف سامح من آذوه وعفا عنهم في النهاية).

- الاستنجاد بأستاذ علوم الشريعة لتقديم كلمة قصيرة عن التسامح والإيثار و المحبة.

10- الجلسة الحادي عشر : ممارسة تقنية الاسترخاء

- أهداف الجلسة :

- تطبيق تقنية الاسترخاء

- استفادة أفراد العينة من تقنية جديدة تفيدهم في حياتهم وتساعدهم على إزالة التوتر والتخلص من الحساسية وهي تقنية الاسترخاء.

– الوسائل المستخدمة :

جهاز موسيقى أو حاسوب مع تهيئة الظروف الفيزيقية لإجراء الاسترخاء من قاعة كراسي .

– إجراءات تطبيق الجلسة:

– تهيئة الأجواء لتطبيق تقنية الاسترخاء

– إلقاء التعليمات الخاصة بالاسترخاء على أفراد المجموعة التجريبية، بصوت هادئ وتزن وبلغة مفهومة على النحو التالي:

– خذ نفسا عميقا ثم أوقفه للحظات و بعد ذلك اخرج الهواء من فمك ببطء و كرر العملية 5 مرات.

– أغمض عينيك وأصغ إلي، سأنبهك الآن لبعض التوترات في جسمك وسابي نلك انه باستطاعتك أن تقلل منها و أن تزيحها من تفكيرك.

– الآن كما أنت عليه الآن، بعينيك المغمضتين وجه تركيزك إلى ذراعك اليسرى أولا، ركز جيدا على ذراعك اليسرى بشكل خاص، وأغلق كفك الأيسر بقوة وبإحكام ،لاحظ أن عضلات يدك تنقبض و تتوتر بشدة، والآن افتح يدك اليسرى وأرخها (كرر العملية مرات)، الآن ضع يدك على الأرض ولاحظ الفرق بين ما كنت تشعر به من قبل وما تشعر به الآن.

– الآن لنتجه إلى الذراع الأيمن وعيناك مغمضتان ، أغلق كفك الأيمن بقوة و إحكام كما فعلت مع اليد اليسرى و لاحظ التوتر في يدك اليمنى.

– استرخ و استمر في وضعك المريح، وأرخ يدك اليمنى، لاحظ الفرق بين ما كنت تشعر به من توتر و ما تشعر به حاليا(كرر العملية مرات).

– الآن اثني كلتا راحتي اليدين إلى الخلف إلى أن تشعر بالتوتر والشد في المعصمي و ظهر اليدين، لاحظ التوتر، والآن استرخ وعد بيديك إلى وضعهما المريح، لاحظ الفرق بين الحالتين (كرر العملية مرات).

– الآن أطبق كفيك بإحكام وات بهما إلى الإمام إلى أن تشعر بالتوتر في عضلات مقدمة الذراع، حاول أن تحس بهذا الضغط و التوتر و تتمعن فيه أكثر، و الآن اسقط ذراعيك ولاحظ الفرق بين الوضعيتين (كرر العملية مرات).

– اقبض كفيك وات بهما في اتجاه الكتفين محاولا أن تلمسهما بقبضتيك، توقف و اسقط ذراعيك واسترخ الآن و لاحظ الفرق بين التوتر و الاسترخاء (كرر العملية مرات).

– الآن لنتحول إلى الكتفين، ارفع كتفيك كما لو كنت تريد لمس أذنيك بكتفيك، لاحظ التوتر الذي يحدث في الرقبة والكتفين، توقف و استرخ عائدا بكتفيك إلى وضع مريح، لاحظ الفرق بين الوضعيتين(كرر العملية مرات).

– الآن أرخ عضلات وجهك، وعليك أن تغمض عينيك و تشد جبينك إلى أن تشعر بان عضلات الجبهة قد اشتدت، ثم أرخها لتعود إلى وضعها الطبيعي مع تكرار العملية مرات.

– أغلق عينيك بإحكام وبقوة، وأدرهما نحو اليمين ونحو اليسار بقوة دع عضلات عينيك على سجيتهما في وضعهما المريح المغمض لمدة 10 ثوان و عليك أن تكرر العملية لمرات.

– أطبق فكيك بإحكام كما لو كنت تعض شيئا بقوة، لاحظ التوتر في الفكين، وبعدها دع كفيك يسترخيان وافتح شفتيك قليلا و تنفس بهدوء، لاحظ الفرق بين الوضعيتين (كرر العملية مرات).

– الآن اتجه إلى شفتيك، ضمهما و اضغط بكل منهما على الأخرى بإحكام، ثم لاحظ التوتر الذي بدا ينتشر حول الفم، الآن استرخ ودع ذقنك وشفتيك في وضع مريح كرر العملية مرات.

– لاحظ أن مختلف العضلات بدأت تتراخى بعد هذا الشد والاسترخاء المتوالي.

– الآن اضغط براسك إلى الوراء بقوة على المساحة التي تستند عليها، اضغط بقوة حتى تشعر بالتوتر خلف الرقبة والجزء العلوي من الكتف، استمر و لاحظ الفرق بين التوتر و الاسترخاء الذي أنت عليه، استمر على هذا النحو أكثر و بعمق اكبر، كرر العملية مرارا.

– الآن مد راسك إلى الأمام ، كما لو كنت تدفع بذقنك في صدرك ثم لاحظ التوتر الذي تشعر به في الرقبة، و الآن استرخ ثم كرر العملية مرات.

– الآن قوس ظهرك كما لو كان صدرك يلتصق بالبطن، لاحظ التوتر الذي يحدث في الظهر، خاصة في الجزء العلوي، الآن استرخ ولاحظ الفرق بين الوضعيتين،كرر العملية مرات.

– الآن تنفس بقوة، شهيقا و زفيرا حتى يرتفع القفص الصدري ولاحظ التوتر الذي بدا ينتشر في أسفل البطن، والآن استرخ وعد إلى وضعك الطبيعي و لاحظ الفرق الحالتين، كرر العملية مرات.

– اقبض عضلات البطن، شدها إلى الداخل و حافظ على هذا الوضع قليلا، والآن استرخ ثم اعد العملية من جديد و لاحظ التوتر.

– الآن استرخ جيدا ودع كل شيء يتراخى و تخلص من كل ضغط أو شد.

– ثم باعد بين ساقيك إلى ابعد حد حتى تشعر بالتوتر على مستوى الفخذين، ثم دعهما يسترخيان و لاحظ الفرق بين الوضعيتين، كرر العملية مرات، الصق ركبتيك ثم ابعد رجليك بقدر ما تستطيع.

– نتجه الآن إلى بطن الساق، حاول أن تشد عضلات الساقين بان تثني قدميك إلى الأمام حتى تشعر بشدة وتوتر في بطن الساق، ثم أرخ قدميك كما كنتا في السابق و لاحظ الفرق بين الوضعيتين ،كرر العملية مرات.

– الآن كل المناطق تقريبا في جسمك في وضعية استرخاء، وأنت تحس بالفرق بين التوتر و الاسترخاء، والآن سنبدأ من أسفل إلى أعلى عضلاتك أن لم تكن مسترخية أرخها الآن، عضلات القدمين و بطن الساق وأسفل الظهر والبطن والرسغ جميعها مسترخية، أرخ عضلات الركية والفخذين والكتفين والرقبة، والذراعين وراحتي اليدين والأصابع، جبهتك في وضع مسترخ وكل عضلات وجهك، كل عضلات جسمك مسترخية و في وضع مريح و تخلص من كل ضغط أو توتر يمكن أن يزعجك.

– استمر في الوضع المريح وساعد من واحد إلى عشرة و في كل مرة استرخ بشكل أكثر عمق.

– والآن سأبدأ بالعد العكسي و عند الوصول إلى الواحد افتح عينيك، أنت الآن في يقظة و في كامل نشاطك و حيويتك.

11–الجلسة الثانية عشر: الجلسة الختامية من البرنامج و إنهائه.

– الأهداف:

– إنهاء العلاقة مع الحرص على المهنية مع أفراد المجموعة التجريبية وتوجيههم إلى السلوك السليم والمقبول.

– إعادة قياس العنف عن طريق إعادة تطبيق مقياس العنف المدرسي لدى المجموعتين: الضابطة و التجريبية، وذلك للتحقق من فعالية البرنامج الإرشادي.

– التقنيات المستعملة: التساؤل، الإصغاء، التعزيز المعنوي.

– الأساليب المستخدمة: الحوار، المناقشة

– آليات تطبيق الجلسة:

– الثناء و الشكر لأفراد المجموعة على تعاونهم.

– يطلب الباحث من أفراد المجموعة التجريبية تسجيل انطباعاتهم وإبداء آرائهم حول البرنامج و ذلك من خلال استمارة مخصصة لذلك.

– نوع الجلسة: جلسة جماعية

خلاصة: بعد التطبيق العملي لأداة البحث المتمثلة في البرنامج الإرشادي بجلساته وكل ما جاء في هذه الجلسات من تقنيات سوف ننتقل إلى جانب آخر لا يقل أهمية عن هذا الجاب و هو استعراض النتائج المتعلقة بالدراسة.

الفصل السابع:

عرض نتائج الفرضيات

- تمهيد

- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الاولى

- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

- عرض النتائج المتعلقة بالبرنامج الإرشادي

- خلاصة

1- عرض النتائج المتعلقة بالفرضيات:

بعد القيام بالدراسة الأساسية وتطبيق مقياس العنف المدرسي على العينة التجريبية واستخراج النتائج و معالجتها إحصائيا سيعرض في هذا الجاني النتائج المنبثقة وتكون على نحوين عرض كمي أي عرض النتائج الخاصة بمقياس العنف المدرسي و النتائج الكيفية التي تتعلق بعرض محتوى الجلسات وتقييمها من قبل أفراد المجموعة التجريبية ومن قبل الباحث.

1-1:عرض النتائج الكمية المتعلقة بمقياس العنف المدرسي:

1-عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

و التي جاء نصها كالأتي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية على درجات مقياس العنف المدرسي لدى أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي، و للتأكد من صحة الفرضية تم استخدام معامل "ويلكوكسون "W لحساب الفرق بين عينتين غير مستقلتين أي بين القياس القبلي و القياس البعدي لدى أفراد العينة التجريبية وعرضت في الجدول الآتي:

جدول رقم (21): الفرق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي و البعدي على درجات مقياس العنف المدرسي لصالح القياس البعدي:

الأبعاد	القياس	متوسط الرتب الموجبة	متوسط الرتب السالبة	قيمة W	مستوى الدلالة	التفسير
العنف الموجه نحو الذات	القبلي	0 ,00	7,00	-3,191	0,001	وجود دلالة
	البعدي					
العنف الموجه نحو الزملاء	القبلي	0 ,00	7,00	-3,192	0,001	وجود دلالة
	البعدي					
العنف الموجه نحو المدرسين	القبلي	7,50	6,96	-2,680	0,007	عدم وجود دلالة
	البعدي					
العنف الموجه نحو الممتلكات	القبلي	0,00	7,00	-3,269	0.001	وجود دلالة
	البعدي					
المقياس ككل	القبلي	0,00	7,00	-3,186	0 ,001	وجود دلالة
	البعدي					

يتضح من الجدول أن قيمة معامل ويلكوكسن على المحور الخاص بالعنف الموجه نحو الذات يقدر ب: 3,191- عند مستوى الدلالة 0,001 ، وعلى محور العنف الموجه نحو الزملاء قدرت ب:- 3,192 عند مستوى الدلالة 0,001، مما يعني وجود فرق دال إحصائيا لصالح القياس البعدي لدى العينة التجريبية على هذين المحورين، وعلى محور العنف الموجه نحو المدرسين قدرت قيمته ب:- 2,680 عند مستوى الدلالة 0,007 مما يعني عدم وجود فرق دال إحصائيا لدى العينة التجريبية على هذا البعد، أما على المحور الخاص بالعنف الموجه نحو الممتلكات فقدرت قيمة معامل ويلكوكسن أيضا ب:3,269- عند مستوى الدلالة 0,001 ، في حين بلغت قيمته على المقياس ككل: - 3,186 عند مستوى الدلالة 0,001 مما يدل على وجود فرق لصالح القياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية، و معنى وجود دلالة فرق لصالح القياس البعدي كون أن قيمة الدلالة كانت اقل من 0,005 ما عاد على المحور الخاص بالعنف الموجه نحو المدرسين لم تكن هناك دلالة كون أن قيمة الدلالة هي 0,007 و هي اكبر من 0,005، و عليه فإننا نقبل بصحة الفرضية التي نصت

على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح القياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية وهذا ما يؤكد صحة فرض البحث.

2-عرض ا لنتائج المتعلقة الفرضية الثانية:

والتي جاء نصها كالأتي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي و البعدي لدى أفراد المجموعة الضابطة على درجات مقياس العنف المدرسي ، وللتأكد من صحة الفرضية استخدم المعامل الإحصائي "ويلكوكسونW " لحساب الفروق بين عينتين مترابطتين أي بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى أفراد العينة الضابطة و تم التوصل إلى النتائج التي عرضت في الجدول الموجود في الأسفل :

جدول رقم (22): يوضح الفرق بين القياسين القبلي و البعدي على مقياس العنف المدرسي لدى أفراد المجموعة الضابطة:

الأبعاد	القياس	متوسط الرتب الموجبة	متوسط الرتب السالبة	قيمة W	مستوى الدلالة	التفسير
العنف الموجه نحو الذات	قبلي بعدي	3,67	3,33	-0,106	0,916	عدم وجود دلالة
العنف الموجه نحو الزملاء	قبلي بعدي	2,50	3,13	-1,355	0,176	عدم وجود دلالة
العنف الموجه نحو المدرسين	قبلي بعدي	1,50	3,38	-1,633	0,100	عدم وجود دلالة
العنف الموجه نحو الممتلكات	قبلي بعدي	2,00	4,00	-0,368	0,715	عدم وجود دلالة
المقياس ككل	قبلي بعدي	3,50	2,67	-0,135	0,892	عدم وجود دلالة

يتضح من الجدول أن قيمة معامل ويلكوكسن بلغت0,106- على محور العنف الموجه نحو الذات و عند مستوى الدلالة 0,916 أما على محور العنف الموجه نحو الزملاء فبلغت قيمته 1,355-

عند مستوى الدلالة 0,176 في حين بلغت قيمته على محور العنف الموجه نحو المدرسين 1,633- عند مستوى الدلالة 0,100، وعلى محور العنف الموجه نحو الممتلكات بلغت قيمة معامل ويلكوكسن: 0,368- عند مستوى الدلالة 0,715 وعلى المقياس ككل فبلغت قيمته 0,135- عند مستوى الدلالة 0,892 مما يعني عدم وجود دلالة لان القيمة الاحتمالية فاقت القيمة المعنوية 0,005، وعليه فإننا نقبل بالفرضية التي نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي و البعدي على رجات مقياس العنف المدرسي لدى أفراد المجموعة الضابطة و هذا يؤكد صحة فرض البحث.

3- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: و التي جاء نصها كالتالي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية على درجات مقياس العنف المدرسي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصاح المجموعة التجريبية، للتأكد من صحة الفرضية استخدم المعامل الإحصائي "مان ويتني U " لحساب الفرق بين مجموعتين مستقلتين بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.

جدول رقم (23): يوضح الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على درجات مقياس العنف المدرسي لصالح المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من البرنامج الإرشادي:

الأبعاد	المجموعة	ن	متوسط الرتب	قيمةU	مستوى الدلالة	التفسير
العنف الموجه نحو الذات	تجريبية	13	7,04	0,50	0 ,000	وجود دلالة
	ضابطة	15	20,97			
العنف الموجه نحو الزملاء	تجريبية	13	20,8	15,50	0,000	عدم وجود دلالة
	ضابطة	15	9,03			
العنف الموجه نحو المدرسين	تجريبية	13	9,53	23,00	0,001	وجود دلالة
	ضابطة	15	20,23			
العنف الموجه نحو الممتلكات	تجريبية	13	7,04	0,50	0,000	وجود دلالة
	ضابطة	15	20,97			
المقياس ككل	تجريبية	13	9,60	24,00	0,001	وجود دلالة
	ضابطة	15	20.15			

يتضح من الجدول أن قيمة معامل مان–ويتني بلغت 0,50 عند مستوى الدلالة 0,000 على محور العنف الموجه نحو الذات كما انخفض كذلك متوسط الرتب عند المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، أما على محور العنف الموجه نحو الزملاء بلغت قيمته: 15,50 عند مستوى الدلالة 0,000 في حين ارتفع متوسط الرتب عند المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة في هذا المحور

وبلغت قيمته على محور العنف الموجه نحو المدرسين :23,00 عند مستوى الدلالة 0,001 في حين انخفضت قيمة متوسط الرتب لدى العينة التجريبية مقارنة بمتوسط رتب العينة الضابطة، أما على محور العنف الموجه نحو الممتلكات فبلغت قيمة معامل مان–ويتني0,50 عند مستوى الدلالة 0,000 وانخفض أيضا متوسط الرتب عند العينة التجريبية مقارنة بالضابطة و على المقياس ككل بلغت قيمة معامل مان–ويتني: 24,00 عند مستوى الدلالة 0,001 في انخفض كذلك متوسط الرتب عند المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة على المقياس و هذا يعني وجود دلالة إحصائية لان القيمة الاحتمالية في جميع أبعاد المقياس اقل من الدلالة المعنوية 0,05 وهذا يعني صحة الفرضية البحثية التي نصت على وجود فروق دالة إحصائيا على درجات مقياس العنف المدرسي بين

المجموعتين التجريبية و الضابطة لصالح المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج و عليه يقبل فرض البحث.

1-2- عرض النتائج الخاصة بالبرنامج الإرشادي:

تناولت الدراسة فعالية برنامج إرشادي نفسي للتخفيف من العنف المدرسي وللتأكيد على فاعليته ، و لتوضيح الفرق بين المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج و المجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج الإرشادي، قام الباحث بسرد ما جرى أثناء الجلسات الإرشادية بالتفصيل وذلك لتعزيز النتائج الكمية التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق مقياس العنف المدرسي.

- الجلسة الأولى:

بدأت الجلسة بحضور أفراد المجموعة التجريبية في القاعة المخصصة لذلك، باستثناء فردين لم يحضرا للجلسة وأصبحت المجموعة 13 بدل 15، و في أول الجلسة تم الترحيب بأفراد المجموعة و قام الباحث بالتعريف عن نفسه، وطلب من أفراد المجموعة التعريف بأنفسهم من حيث: الاسم، والقسم، والمستوى الدراسي و الشعبة ومقر السكن والهوايات والميول و الطموحات المستقبلية. بعد ذلك قام الطالب الباحث بشرح أهداف البرنامج التي يريد تحقيقها وتوضيح أهميته في إصلاح السلوك وتجنب العنف خاصة، وكيف يمكن لهم أن يوجهوا طاقاتهم وان يستغلوا قدراتهم لخدمة مجتمعاتهم وخدمة أنفسهم وأسرهم التي تنتظر منهم الكثير، كما تم مناقشة مواعيد الجلسات التي تكون في الغالب في أوقات الفراغ مع مراعاة ظروف و آراء أفراد المجموعة بعد استشارة أولياء أمورهم واخذ موافقتهم، حيث تم الاتفاق مع المجموعة على أن تكون الجلسات يوم الثلاثاء صباحا من كل أسبوع ما عدا فترة الامتحانات و الفروض أو حالات طارئة.

- تقييم الباحث :

يعتقد الباحث أن أفراد المجموعة التجريبية تعرفوا على المرشد وفهموا غايته والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، والاقتناع كذلك بأهمية البرنامج في تخليصهم مما يعانون منه الا و هو العنف المدرسي ، كما قام أيضا بتعريفهم إلى بعضهم البعض و كسر الحاجز النفسي الذي يمنعهم من التعبير على أنهم

يعانون من نفس المشكلة وهي العنف بكل أنواعه خاصة في المدرسة، و أيضا الاتفاق معهم على روزنامة المواعيد و الجلسات الإرشادية بناء على آراء المجموعة.

– الجلسة الثانية: كان محتوى الجلسة تقوية العلاقة بين المرشد والمسترشدين و الانطلاق الفعلي في تطبيق البرنامج ، وهنا كان لابد من خلق جو من الألفة والثقة بين المرشد و بين أفراد المجموعة وترسيخ عملية التعارف بين أفراد المجموعة أنفسهم، وقبول جميع الأفراد كما هم دون استثناء أو تمييز، كما قام الباحث بتوضيح السلوك الحالي ألا و هو العنف المدرسي و أنواعه و أشكاله ونتائجه السلبية على الأفراد و على المدرسة والمجتمع.

- **تقييم الجلسة الثانية من قبل أفراد المجموعة التجريبية:**

تعرف أفراد المجموعة على المرشد و تقبلوه ، وقبلوا العمل مع بعضهم البعض ، حيث أن معظم تقبل المرشد وقبل العمل معه وقبل أيضا التواجد مع أفراد آخرين لم يسبق له التواجد معهم في نفس القاعة أو لا يعرفهم من قبل وكذلك تعرفوا بصورة أكثر وضوحا عن العنف المدرسي و الأشكال التي يتخذها و آثاره ونتائجه السلبية

- **تقييم الباحث للجلسة:**

يرى الباحث أن جميع أفراد المجموعة التجريبية كونوا فيما بينهم جوا من الألفة والتعاون والثقة، وأدركوا معنى العنف المدرسي و أنواعه و مظاهره وأثاره على مستقبلهم المدرسي و حياتهم بصفة عامة واقتنعوا بذلك وابدي البعض منهم وليس كلهم إلى التخلي عن التصرف بعنف.

- **الجلسة الثالثة:**

افتتح الباحث الجلسة بالترحيب بالمجموعة، ثم قام بتوزيع استمارة ليدونوا عليها المواقف التي تدفعهم إلى التصرف بعنف مع طمأنتهم بسرية العمل على أن لا يطلع على تلك الاستجابات سوى الباحث و يتم مناقشتها مع الباحث و في القاعة المخصصة للجلسات، ولقد استجاب أفراد المجموعة و قاموا بتسجيل المواقف التي تدفعهم للتصرف بعنف في المدرسة، بعد تسجيلها على ورقة قام الباحث بتحليلها ووجدها تتركز في النقاط التالية:

– التعامل في الأسرة: وجد الباحث أن الفجوة الموجودة في التعامل بين الأسرة والتلميذ فهي إما تتراوح بين القسوة وعدم التفهم مما يؤدي بالمراهق إلى لثورة، والمجال الوحيد الذي يجده التلميذ هو المدرسة فيه ليفرغ سلوكه وانفعالاته في شكل عنف، وإما تكون في شكل تسيب و هنا لا يجد المراهق من يضبطه و يراقبه وبالتالي يتصرف كما يشاء دون مراعاة أدنى مبادئ.

– التعامل في المدرسة: على حد تعبيرات جميع أفراد مجموعة أن المعاملة التي يتلقونها من قبل بعض الأساتذة و بعض الإداريين التي تكون في نظرهم معاملة احتقار، هنا يرفضها الطالب و يتمرد على القوانين و يتصرف بعنف إزاء من عامله بقسوة أو إزاء أي شيء يرمز إلى المدرسة.

– الإحباط و الخوف من المستقبل: من بين العوامل التي تدفع المراهق إلى التصرف بعنف الإحباط الذي يعيشه في كل مكان سواء في الشارع الذي لا يستجيب لمتطلباته و لحاجياته النفسية والاجتماعية، سواء في الأسرة التي يلعب الدور البيولوجي أكثر مما تؤدي الدور السيكولوجي فعلى حد قول احد التلاميذ الذي كان ضمن المجموعة" ليس لنا مكان نستطيع أن نشعر فيه بالراحة لا في البيت و لا في الشارع و لا حتى في المدرسة"، و كذلك تشاؤمهم من الدراسة ومستقبلها فعلى حد تعبيرهم: أي مستقبل لنا؟،ما الفائدة من الدراسة ؟ حتى و لو تحصلنا على شهادات عليا فسيكون مصيرنا كمصير من سبقونا، وقدموا أمثلة عن إخوانهم و جيرانهم وممن يعرفونهم الذين أتموا دراساتهم الجامعية و هم دون شغل الآن.

و بعد استعراض بعض المشكلات التي تعترض أفراد المجموعة، وبعد تبصيرهم بالمشكلة، حاول الباحث و بمشاركة بعض أفراد المجموعة اقتراح الحلول المناسبة للمشكلات سواء في الأسرة أو في الشارع أو في المدرسة، كما قام الباحث أيضا بتبصيرهم حول المشكلات و مساعدتهم على ضبط سلوكياتهم و التحكم فيها، وأبدى لهم أن الفرد الناضج و المتزن نفسيا و اجتماعيا هو من يعرف أخطاءه ويعمل على تقويمها و أن يعترف بنقائصه وأخطائه وان يقبل النقد من غيره خاصة من منهم اكبر منه سنا خبرة، وان يفهم أن كل ملاحظة هي نصيحة وليس انتقادا وليست كذلك حط من قيمة الفرد وان طلب العون من الغير ليس بعيب أو نقص إنما هو الكمال و الاستقامة.

– **تقييم الجلسة من قبل أفراد المجموعة التجريبية:** لقد كانت الجلسة بالنسبة إليهم فرصة للتعبير عما بداخلهم وعما يدور كذلك في محيطهم حيث أشاروا إلى أناس بعينهم هم الدافع إلى تصرفهم بعنف، كما اقتنعوا كذلك بضرورة التعبير عن الأفكار و عما كل ما يمكن أن يعترضهم في الوقت المناسب وبطريقة مناسبة دون التعدي على احد.

– **تقييم الباحث للجلسة:** يرى الباحث أن أفراد المجموعة التجريبية قد عبروا بكل راحة عن المشكلات التي تعترضهم سواء في البيت أو في المدرسة أو في الشارع، كما هام واعون بها بشكل جيد، وحاولوا أيضا اقتراح الحلول رفقة المرشد غير أنهم لم يجدوا من يرشدهم و يدلهم على الطريق الصحيح، وان الفرد يجب أن يصل إلى حالة من المسؤولية عن أفعاله ويعترف بأخطائه ويتجاوزها بقدر الإمكان من أساء إليه أو يعالج مشكلته بالطرق المقبولة و الابتعاد عن كل أشكال العنف لأنه سلوك مدمر وغير حضاري.

- **الجلسة الرابعة:**

في هذه الجلسة يقوم أفراد المجموعة بالتعبير بكل حرية عما بداخلهم من مشكلات أو هموم للتنفيس عنها، وقد لوحظ بعض التردد في الإفصاح عن الأفكار و المشاعر من قبل أفراد المجموعة التجريبية في بادئ الأمر غير أن الباحث طمأنهم بسرية المعلومات و هنا بدؤوا بالتعبير بكل حرية و نبههم إلى تجنب الأخطاء التي حدثت معهم في الماضي و الاستفادة من التجارب، فالتجارب الجيدة يعززونها و التجارب السيئة يتجاوزونها و يحاولون نسيانها بقدر الإمكان وعدم إعادة الأخطاء أو الوقوع فيها مرة ثانية وإلا يسبب لهم آثارا نفسية سلبية،كما بين الباحث أن المشكلات التي تعترض الفرد تجعله مترددا و غير قادر على المواجهة، وان خير طريقة لتجاوز الماضي هي نسيانه و عدم تكرار التجارب السيئة.

- **تقييم الجلسة الرابعة**

يتضح من خلال الجلسة أن أفراد المجموعة التجريبية استطاعوا تجاوز الحاجز النفسي الذي كان يمنعهم من التعبير بكل حرية عما بداخلهم، وان الوقوع في خطا ليس بعيب أو نقص و إنما الوقوع

مرة أخرى في نفس الخطأ هو الذي يعتبر خطأ وعليه يجب ترك الماضي في الماضي و عدم تكرار نفس الأخطاء.

- **تقييم الباحث للجلسة الرابعة:**

في بداية الجلسة أبدى أفراد المجموعة مقاومة كبيرة، خاصة فيما يتعلق بالتعبير عن الأفكار الداخلية خصوصا و كذلك بالاعتراف بالخطأ وعدم تكراره لتجنب أثاره وخيبة الأمل الناتجة عنه ، فجل الأفراد لا يستطيعون لتعبير بكل حرية عن أفكارهم لأنهم لم يتعلموا ذلك لا في المدرسة و لا في البيت على حد تعبيرهم ، و لكن في نهاية الجلسة اقتنعوا بأهمية ذلك و أن التعبير عن الأفكار الداخلية يبعث على الارتياح و اقتنعوا كذلك أن يعبروا عن أفكارهم بطريقة حضارية دون تعصب و دون فرض الرأي بالقوة ، ومن هنا يتضح أن جميع أفراد المجموعة استجابوا بشكل ايجابي لمحتوى الجلسة.

- **الجلسة الخامسة والسادسة:**

كان موضوع الجلسة الخامسة تسجيل الأفكار اللاعقلانية الموجودة لدى أفراد المجموعة التجريبية والبداية كانت بتوزيع استمارة مع إعطاء الوقت الكافي لكل فرد قصد تسجيل الأفكار، وبعد جمع نلك الاستمارات وتفريغ الأفكار و تحليلها تبين أن الأفكار جلها كانت غير عقلانية، وبعدها قام الباحث بإقناعهم أن لديهم أفكارا غير عقلانية هي التي تؤثر على سلوكياتهم و تدفعهم إلى التصرف بعنف، ومن ثم قام الباحث بدحض الأفكار اللاعقلانية وإبدالها بأفكار عقلانية بعد مناقشتها مع أفراد المجموعة و إقناعهم بضرورة التخلي عن تلك الأفكار وإبدالها بأفكار ايجابية تنج عنها سلوك ايجابية وفقا لما تقتضيه طريقة الإرشاد المعرفي العقلاني.

- **تقييم الجلستين الخامسة والسادسة من قبل أفراد المجموعة التجريبية:**

يتضح من خلال الجلسة إن معظم أفراد المجموعة يحملون أفكارا غير عقلانية استقوها من حياتهم اليومية وأنها كانت أحيانا السبب في ارتكاب العنف في المدرسة و أن لديهم رغبة في التخلص منها و استبدالها بأفكار أخرى عقلانية وايجابية.

– تقييم الباحث للجلستين:

- يرى الباحث أن معظم أفراد المجموعة التجريبية استعرضوا أفكارهم و تبين أن معظمها غير عقلانية مما استدعى الأمر مناقشتها واستبدالها بأفكار أخرى عقلانية.

– الجلسة السابعة:

في هذه الجلسة تناول الباحث رفقة أفراد المجموعة التجريبية طريقة الضبط الذاتي للسلوك، وفيه تم تعليم أفراد المجموعة كيفية التحكم في النفس وعدم الاندفاع والانسياق وراء الاستفزازات، وذلك بان يتخيل كل فرد نفسه أمام احد زملائه و قام باستفزازه و بصورة مستمرة، ما الذي يفعله إزاء الموقف؟ عليه أن يتعلم المهارة التي تجعله لا يولي اهتماما لهذا الموقف و أن يكون ايجابيا بقدر الإمكان وان لا يندفع مباشرة إلى التعامل بعنف مع الموقف وإنما عليه ضبط نفسه و التريث والتفكير قبل الإقدام على الفعل فإذا كان هذا الفعل فيه ضررا للناس و للمحيط فعليه أن يكف و أن يقوم بفعل آخر فيه نفع للنفس و للغير و لمحيط المدرسي أو لا يقوم بأي فعل أصلا و إنما عليه أن يضبط نفسه وتكرار العملية مرارا حتى تصبح لديه عادة.

– تقييم الباحث للجلسة:

يتضح من خلال الجلسة أن معظم أفراد المجموعة قد تعلموا مهارة التحكم في السلوك وممارسة التقويم الذاتي للسلوك والتحكم في السلوك وعدم اللجوء إلى العنف و لو في حالة الاستفزاز.

– الجلسة التاسعة:

تناول الباحث في هذه الجلسة أسلوب توكيد الذات، حيث يعمل الباحث على تدريب أفراد المجموعة التجريبية كيفية تحديد النقاط الايجابية و تعزيزها و تقويتها و الكشف أيضا عن نقاط الضعف وتلافيها أو معالجتها، وما لوحظ أيضا أن أفراد المجموعة لا يعرفون أنفسهم جيدا و لا يستطيعون تحديد نقاط الضعف و لا القوة في شخصياتهم، و تعلموا نوعا من الأسلوب الاتكالي على المحيط وخاصة الأسرة.

- **تقييم الجلسة من قبل أفراد المجموعة التجريبية:**

يتضح من خلال الجلسة أن معظم أفراد المجموعة قد استجابوا بشكل وايجابي جيد لمحتوى الجلسة وقد استفادوا مما قدم لهم وعلى أن يطبقوا ذلك في حياتهم اليومية وان يجاروا النماذج الناجحة والعمل على مقاومة الإحباط الذي يأتيهم من المحيط سواء من الأسرة أو المدرسة أو الشارع.

- **تقييم الباحث للجلسة:** يرى الباحث أن أفراد المجموعة تم تزويدهم بكيفية تحديد الأهداف في الحياة بعدما كانوا يجهلون ذلك، وتزويدهم بمهارة توكيد الذات الايجابية وإثباتها ومواجهة الصعاب مهما كان نوعها ، وكذلك تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في الشخصية.

- **الجلسة العاشرة:**

تناول الباحث في هذه الجلسة نظرة الإسلام إلى العنف، وهنا تم التركيز على جانب الديني والاستعانة بالآيات القرآنية و الأحاديث النبوية التي تنبذ العنف و تدعو إلى الرفق بالناس و عدم إيذائهم و الصبر على الأذى و استعراض جانب من حياة الرسول صلى عليه وسلم و طريقة معاملة قومه له أثناء تأدية الرسالة، و لكنه صبر على ذلك بل وعفا عنهم في الأخير، و أيضا الاستشهاد بقصص الأنبياء عليهم الصلاة والسلام و الصحابة رضوان الله عليهم ، كما تم التذكير أيضا بالثواب و العقاب، كان يصبر الفرد وينال الثواب و الرضا من الله تعالى أو يسيء إلى الناس و ينال العقاب.

هذا و تم التركيز على الجانب الاجتماعي للعنف و أثاره السيئة، فالعنف من شانه أن يفرق بين الناس و يزرع بينهم التباعد الاجتماعي و العداوة و أيضا الانتقام، كما تم استعراض أحداث و قصص واقعية كانت نتائجها وخيمة بسبب العنف.

- **تقييم الجلسة من قبل أفراد المجموعة التجريبية:** من خلال دار في الجلسة تبين أن للدين الإسلامي مكانة في حياة أفراد المجموعة و أنه دين رحمة و لطف وتسامح و انه دين يسر و ليس عسر و أن إتباع القرآن و السنة النبوية من شانه أن ينظم حياة الناس و يجنبهم الوقوع في أي مشكل مهما كان نوعه.

- **تقييم الباحث للجلسة:** يرى الباحث أن أفراد المجموعة التجريبية قد استوعبوا أن الصبر داء لكل دواء، وتعلموا أيضا كيفية كظم الغيظ و المسامحة، و هذا يعود إلى الوازع الديني الموجود لديهم.

– الجلسة الحادي عشر:

وفيها قام الباحث بتطبيق تقنية الاسترخاء على المجموعة لتخفيف الشعور بالضغط والتوتر عند التعرض لموقف ضاغط أو التعرض لاستفزاز، كما نصحهم بممارسة هذه التقنية كلما أحسوا بضغط أو تعرضوا لموقف مستفز و في أي مكان وليس شرط في المدرسة.

– تقييم الجلسة من قبل أفراد المجموعة التجريبية:

لقد تعلم أفراد المجموعة تقنية جديدة بالنسبة إليهم واقتنعوا بممارستها في أي وقت خاصة في المنزل فطل توفر الظروف الفيزيقية التي تسمح بممارستها لأنها طريقة يمكن أن تزيل الضغط النفسي و الانفعالات السلبية و التوترات العضلية وتجعل الجسد في حالة راحة و تريح أيضا الأعصاب

– تقييم الباحث للجلسة: يرى الباحث أن أفراد المجموعة تمكنوا من تعلم تقنية جديدة تساعدهم على التخلص من الضغط، وتهيئة الظروف الفيزيقية والمادية لتطبيقه كالهدوء و القاعة المريحة وغيرها.

– الجلسة الثانية عشرة والختامية :

في هذه الجلسة يتم إنهاء البرنامج و ذلك بحضور المدير المؤسسة التي أنجزت فيها الدراسة وكذلك بحضور مستشارة التوجيه المدرسي بالمؤسسة ذاتها، مع توزيع استمارة لإبداء الرأي حول البرنامج من حيث نقاط القوة و الضعف فيه كما قام الباحث بالتقدم بالشكر لتلاميذ الذين شاركوا في البرنامج واثني عليهم و على استجابتهم الطيبة وتعاملهم الراقي مع الباحث.

- **تقييم أفراد المجموعة للجلسة الختامية:** أبدى الجميع سعادتهم بالتجربة الجديدة وتجاوبوا معها إلى حد ما و كذلك تعرفوا على المرشد النفسي و الأخصائي النفسي واقتنعوا بدوره في مساعدتهم على التخلص من مشاكلهم وبأهمية تواجده في المدرسة.

- **تقييم الباحث للجلسة الختامية:**

لقد تم التأكد من أن معظم أفراد المجموعة التجريبية قد اقتنعوا بالبرنامج و بأهميته في خفض العنف المدرسي، وتعرفوا إلى الأخصائي النفساني و عن دوره في مساعدة التلاميذ على بعض الصعاب التي

تواجههم في المدرسة و في الحياة أيضا، كما وغيروا بعض الأفكار السلبية التي كانت موجودة لديهم وأعطاهم فرصة للتطلع نحو مستقبل أفضل مما كانوا يرون.

وهنا سوف يتم عرض جدول يختصر استجابات أفراد المجموعة التجريبية نحو الجلسات التي جاءت في البرنامج الإرشادي كما يلي:

جدول رقم (25): يوضح تقييم جلسات البرنامج الإرشادي من قبل المجموعة الإرشادية:

			التقديرات			
	الرقم	المحتوى	نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية
الجلسة الأولى	01	التعرف على الباحث	13	%100	00	%00
	02	التعرف على أفراد المجموعة واحدا بواحد كون أنهم زملائي في العمل	13	%00	00	%00
	03	التعريف بالبرنامج وتبيان أهميته في ضبط السلوك ومساعدتي في التخلص من العنف أو أي سلوك غير مقبول	13	%00	00	%00
	04	التعرف على أهداف البرنامج و ضبط مواعيد الجلسات واحترامها و التقيد بها	12	%08	01	%08
الجلسة الثانية	01	تم التعرف على المرشد بشكل أكثر عمقا	13	%100	00	%00
	02	تقبل التواجد مع مجموعة من التلاميذ الذين لم يسبق له التعرف إليهم من قبل.	12	%92	01	%08
	03	التعرف على سلوك العنف المدرسي وأنواعه أشكاله	13	%100	00	%00

	04	الوعي بالآثار السلبية للعنف المدرسي على المدرسة وعلى التلاميذ	13	%100	00	%00
الجلسة الثالثة	01	تسجيل كل المشكلات التي يتعرض لها التلميذ	13	100%	00	00%
	02	التعرف على المشكلات التي تجعله يتصرف بعنف	12	92%	01	08%
	03	السيطرة على النفس أثناء التعرض لموقف يثير العنف	11	85%	02	15%
	04	التعرف على الإجراءات الواجب اتخاذها أثناء التعرض لمشكل	10	76%	03	24%
الجلسة الرابعة	01	تم التعرف على تقنية التعبير الذاتي أو التداعي الحر	12	92%	01	%08
	02	تعلم التعبير عن الأفكار الداخلية المقلقة بكل حرية	13	100%	00	00%
	03	الإفصاح عن الأفكار الداخلية و الهموم، من شانه أن يخفف من الضغط وبالتالي يتجنب الفرد التصرف بعنف	13	100%	00	00%
	04	الاقتناع بان أفضل طريقة للتعامل مع أخطاء الماضي هي نسيانها وعدم تكرار نفس الأخطاء مجددا.	11	%85	02	%15
الجلسة الخامسة و السادسة	01	تسجيل الأفكار التي كان يحملها كل شخص و عرضها على الباحث	13	%100	00	%00
	02	التعرف على الأفكار السلبية التي يحملها كل فرد مناقشتها مع الباحث	12	%92	01	%08

	03	الاقتناع بالأفكار للاعقلانية التي يحملها كل فرد.	09	%69	03	%31
	04	تغيير تلك الأفكار اللاعقلانية بأفكار عقلانية	09	%69	04	%31
الجلسة السابعة	01	التعرف على مهارة التحكم الذاتي	13	%100	00	%00
	02	القدرة على التحكم نسبيا في السلوك العنيف و عدم اللجوء إليه	11	%85	02	%15
	03	تعلم أسلوب التعلم الذاتي للسلوك وممارسته	10	%69	03	%23
	04	اللجوء إلى التقويم الذاتي في حالة القيام بسلوك خاطئ	11	%85	02	%15
الجلسة الثامنة	01	مساعدة كل فرد على وضع خطة للتحكم في السلوك	08	%61	05	%39
	02	الاقتناع بان من يقوم بالسلوك المقبول يلقى محبة الناس جميعا	10	%76	03	%24
	03	الاقتناع بان السلوك العنيف سلوك مكروه من قبل الجميع	09	%69	04	%31
	04	إمكانية تعديل الخطة إذا ما اقتضى الأمر حسب الموقف الظروف	06	%46	07	54%
الجلسة التاسعة	01	تم التعرف على أسلوب توكيد الذات	12	%92	02	%15
	02	تم التعرف على كيفية تحديد نقاط الضعف و القوة في الشخصية	11	%85	01	%08
	03	تم التعرف على كيفية تحديد الأهداف في	13	%100	02	%15

		الحياة				
	04	التأكيد على أهمية توكيد الذات وإثباتها.	10	%76	00	%00
الجلسة العاشرة	01	الدين الإسلامي دين تسامح ولطف ودين رحمة	13	%100	03	%24
	02	كظم الغيظ والمسامحة من شيم الفرد المسلم	13	%100	00	%00
	03	الصبر أهم طريقة لتجنب التصرف بعنف و تجنب المشاكل	12	%92	01	%08
	04	عدم اتخاذ أي قرار في حالة الغضب و انتظار الأمور حتى تهدا	12	%92	01	%08
الجلسة الحادي عشرة	01	التعرف على تقنية جديدة وهي تقنية الاسترخاء	13	%100	00	%00
	02	ممارسة تقنية الاسترخاء في أي وقت وفي أي مكان.	13	%100	00	%00
	03	التنفس بعمق و القدرة على التخيل قصد إجلاء الهموم و المشاكل.	10	%76	03	%24
	04	إرخاء كافة أعضاء الجسم من الأعلى إلى الأسفل	11	%85	02	15%
الجلسة الثانية عشر	01	**الا**قتناع بالبرنامج و التعرف على المختص النفساني الذي يجهلون عنه الكثير.	13	%100	00	%00
	02	تقديم الانطباعات حول البرنامج و تنمية مستوى الطموح و التطلع نحو مستقبل أفضل.	13	%100	00	%00

	03	الشكر و الثناء على كل من شارك في البرنامج.	13	%100	00	%**00**
	04	الاقتناع بأهمية البرنامج وأفضليته في خفض العنف لدى الأفراد المشاركين	13	%100	00	%**00**

استنتاج: لقد تم عرض النتائج التي تمخضت عن الدراسة بشقيها الكمي والكيفي، و التي جاءت مؤكدة لما جاء في فرضيات الدراسة و حققتها إلى حد ما، ومنه سوف ننتقل إلى مرحلة أخرى وهي مناقشة هذه النتائج وتفسيرها و إثبات الفرضيات وهي مرحلة مهمة في البحث.

الفصل الثامن:

تفسير و مناقشة النتائج الخاصة بالفرضيات

- تمهيد
- تفسير و مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى
- تفسير و مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية
- تفسير و مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة
- خلاصة

1- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضيات وتفسيرها:

بعد استخراج النتائج المتعلقة بالفرضيات وعرضها تأتي مرحلة مناقشة هذه النتائج و تفسيرها و تأكيدها كخطوة مهمة في الدراسة وتكون كالآتي:

1-1- مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الأولى: و التي كان نصها كالآتي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس العنف المدرسي بين القياسين القبلي و البعدي لصاح القياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية ، وباستخدام المعامل الإحصائي اللابارامتري ويلكوكسن أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي، و قد اتفقت هذه النتائج مع كل من: دراسة هارتمان(1979) التي تناولت برنامجا إرشاديا لخفض سلوكيات العنف لدى مجموعة من المراهقين و قد خلصت إلى انخفاض سلوك العنف لدى العينة التجريبية بالمقارنة مع الضابطة و كانت المعالجة دالة بعد 3 أشهر من الدراسة، وكذلك مع دراسة بندلتون(1980) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيا بين العينة التجريبية والضابطة لصالح العينة التجريبية فيما يتعلق بكل من العنف البدني والعنف اللفظي حيث انخفض العنف لدى أفراد العينة التجريبية، وكذلك تتفق مع دراسة باجن وكريمان(1986) التي بينت تحسنا في السلوك والمهارات الاجتماعية لصالح العينة التجريبية على القياس البعدي، وأيضا دراسة نيلس(1986) التي بينت وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح القياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية مما بين فاعلية للبرنامج المستخدم، وكذلك دراسة بيرثيرتون(1995) التي هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي في خفض العنف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية و قد حقق البرنامج نتائج لصالح العينة التجريبية حيث انخفض العنف لديها مقارنة بالعينة الضابطة مما يعني أن البرنامج كان له أثرا ملحوظا وكذلك دراسة مي شين التي تناولت اثر الأنشطة المتكاملة ضمن وحدات اللعب والتي أثبتت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات العينة التجريبية والعينة الضابطة لصالح العينة التجريبية في القياس البعدي، وأيضا اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسات أجريت في الوطن العربي نذكر منها: دراسة صلاح الدين عبود(1991) التي أثبتت وجود

فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات الطلبة و الطالبات من حيث متغيرات السلوك العدواني لصالح الطلبة الذكور و كذلك بينت الفروق بين درجات الطلبة الذكور لصاح القياس البعدي أي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مما يعني أن البرنامج الذي طبق في كانت له فعالية في خفض السلوك العدواني ، وكذلك اتفقت مع دراسة سهام علي الشريف التي بينت وجود فروق دالة إحصائيا فروق بين درجات المجموع التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه لصالح القياس البعدي أي انخفض السلوك العدواني لدى العينة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، كذلك دراسة نضال الشبح(1994) التي أثبتت وجود فروق لصالح العينة التجريبية في القياس البعدي الأول و الثاني، وكذلك مع دراسة وفاء عبد الجواد وعزة عبد الفتاح التي أسفرت في بعض نتائجها عن وجود فرق دال إحصائيا بين القياس القبلي و البعدي لصالح العينة التجريبية من الذكور في القياس البعدي على مقياس السلوك العدواني ووجود أيضا فروق في متوسطات مقياس السلوك العدواني لصالح عينة الإناث التجريبية في القياس البعدي مما أشار إلى فعالية البرنامج، ودراسة امجد عزات جمعة(2005) التي أسفرت نتائجها عن وجود فرق لصالح العينة التجريبية في القياس البعدي و التتبعي في خفض المشكلات السلوكية بعد شهرين من تطبيق البرنامج ، وكذلك مع دراسة قوعيش مغنية(2015) التي أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائيا لصالح أفراد العينة التجريبية في القياس البعدي على متوسطات درجات مقياس السلوك العدواني أي انخفض السلوك العدواني لدى أفراد العينة التجريبية وهذا ما يعني فعالية البرنامج، ودراسة عاصم محمود الحياني التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق إحصائية بين مجموعة الطلاب التجريبية والضابطة في نزعات الغش لصاح العينة التجريبية و أيضا فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية و الضابطة لصاح العينة التجريبية لصالح العينة التجريبية في القياس البعدي هذا إضافة إلى ما جاءت به الدراسات السابقة التي ضمتها الدراسة و التي كانت كلها متطابق معها، يعتقد الطالب أن أفراد المجموعة التجريبية كانت لهم الفرصة في تغيير الروتين الذي يعيشونه في القسم و في البيت من خلال المشاركة في البرنامج والذي هو تجربة جديدة بالنسبة إليهم رجوا نوعا ما عن ذلك الروتين ،كما أن الجلسات الإرشادية وفرت لهم الجو ليكونوا أكثر دينامكية وحيوية و بعيدا عن الرقابة و التعبير بكل

حرية عما يقليهم ويثير غضبهم ، واستفادوا من حصص التوعية والإقناع التي غيرت بعض الذهنيات بسلبية العنف المدرسي وضرورة احترام الغير و مساعدتهم واحترام المدرسة وطلب المعونة من الغير خاصة الأكبر سنا و كذلك استفادوا من طريقة التحكم في السلوك و عدم الاندفاع إلى العنف مهما كان نوعه و تعرفوا أيضا إلى المرشد والى ومهامه و إلى العنف المدرسي و أشكاله وأنواعه وكذلك أثاره المدمرة للفرد وللمدرسة وكانت لهم الفرصة لمناقشة بعض المسائل التي تخصهم كمراهقين و متمدرسين فيما يخص مستقبلهم كأفراد لهم مكانة في المجتمع كما أن ممارسة الاسترخاء ساهمت نوعا ما في تخفيف الضغوط النفسية من خلال إرخاء كافة أعضاء الجسم و كذلك الاستفادة من العبر المأخوذة من القصص و النماذج و كذلك الاقتناع بدور الإسلام في نبذ العنف بكافة أشكاله وفي تعزيز المحبة والإخوة بين الناس و تقبل الجميع دون استثناء، إضافة إلى ذلك فان السلوك البشري وقف لما يقدمه علم النفس انه سلوك غير ثابت و متغير،كل هذا ساهم في تأكيد الفرضية التي جاءت لتبين الفرق لصاح التجريبية على درجات العنف المدرسي في القياس البعدي أي انخفض العنف المدرسي وهذا ما بينته النتائج و عليه تقبل الفرضية البحثية

1-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية : و التي جاء نصها كالآتي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على درجات مقياس العنف المدرسي بين القياسين القبلي و البعدي لدى أفراد المجموعة الضابطة ، وبعد استخراج النتائج الكمية باستخدام معامل ويلكوكسن الإحصائي والتي اتفقت مع بعض الدراسات نذكر منها: دراسة سارسون(1937) التي أثبتت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعة المناقشة ومجموعة النمذجة لدى أفراد العينة الضابطة، وكذلك دراسة نيلس(1986) التي أثبتت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي و البعدي لدى أفراد العينة الضابطة عند مستوى الدلالة 0,001، و كذلك مع دراسة صلاح الدين عبود التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائيا لصاح المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التلميذات على مقياس السلوك العدواني، وكذلك مع دراسة سهام علي الشريف(1992) التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائيا على متوسطات السلوك العدواني بين القياسين القبلي و البعدي لدى أفراد العينة

الضابطة وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلبة بين القياس البعدي و المتابعة على مقياس السلوك العدواني،و دراسة نضال الشبح(1994) التي بينت عن عدم وجود فروق بين القياسين القبلي و البعدي لدى أفراد العينة الضابطة على مقياس التوتر النفسي، و كذلك دراسة وفاء عبد الفتاح(1999) التي أثبتت في إحدى نتائجها عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكور من العينة التجريبية والضابطة في القياسين البعدي والقبلي على مقياس العنف،و دراسة فواز عبد القادر التي هدفت إلى التعرف على اثر برنامج إرشادي في خفض السلوك العدواني وقد أسفرت عن النتائج التالية: عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الاختبار القبلي بين المجموعات الثلاث التي استخدمتها الدراسة وعدم وجود فرق دال إحصائيا في الاختبار القبلي و البعدي في درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على المهارات الاجتماعية ومجموعة التدريب على حل المشكلات في مقياس السلوك العدواني هذا ويرى الطالب الباحث أن المجموعة الضابطة لم تشارك في البرنامج الإرشادي و لم تستفد مما جاء في جلساته من تقنيات و لم تتح لهم كذلك الفرصة للتعرف على المرشد النفسي و على مهامه وبقوا بنفس اعتقاداتهم السلبية و في نفس الظروف التي تشجع على العنف في المدرسة والاعتداء على من فيها من مدرسين و زملاء و إداريين وتخريب للممتلكات و الاستيلاء عليها و لم يتعلموا أيضا طريقة ضبط السلوك ووضع خطة لتقويم الذات وتقويم السلوك ولم يعبروا بكل حرية عما يقلقهم و يثير أعصابهم و لم يبصروا جيدا بآثار العنف المدمرة واهما بقوا على اعتقاداتهم التي ترى أن العنف معناه القوة و إثبات الذات وهذا ما يعني أن الفرضية البحثية صحيحة و مقبولة و أنها جاءت متفقة مع نتائج الدراسة الكمية.

1-3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة: والتي جاء نصها كالآتي: وجود فروق بين درجات أفراد المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية على مقياس العنف المدرسي لصاح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، وفقا للنتائج الكمية التي أسفرت عنها باستخدام معامل مان- هويتني وقد اتفقت هذه النتائج المتوصل إليها مع الدراسات التي تناولت الموضوع و من بينها: دراسة هارتمان(1979) التي بينت انخفاض السلوك العدواني لدى المجموعة التجريبية عنها لدى الضابطة بعد تطبيق البرنامج

الإرشادي، وكذلك مع دراسة دام باجن و كريمان(1986) التي بينت أيضا تفوق المجموعة التجريبية على العينة الضابطة في المهارات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج مع دراسة نيلس(1986) التي بينت تفوق المجموعة التجريبية عن الضابطة في النمو الأخلاقي، و أيضا تطابقت مع دراسة جيرا(1988) التي بينت تفوق المجموعة التجريبية على العينة الضابطة في حل المشكلات بعد التعرض للبرنامج و دراسة مي شين كذلك التي بينت تفوق المجموعة التجريبية في الأنشطة المتكاملة التي تعرضت لها ضمن وحدات اللعب، كما اتفقت أيضا مع دراسة باشن(1989) التي بينت زيادة السلوك المرغوب لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالعينة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على النمذجة، وأيضا مع دراسة سلافسكي(1994) التي بينت تفوق المجموعة التجريبية على العينة الضابطة على مقياس العنف بحيث انخفض العنف لدى المجموعة التجريبية، وأيضا تطابقت مع دراسة سريكمار(2000) التي أثبتت تفوق المجموعتين التجريبيتين بطريقة الإرشاد الجمعي و الفردي على العينة الضابطة في زيادة سلوك الكفاءة الاجتماعية، وأيضا دراسة ستيوارت ومكاي التي قدمت برنامجا إرشاديا لتعليم الطلاب المهارات الاجتماعية في التعالم مع الآخرين و التي أسفرت نتائجها انخفاض العنف لدى العينة التجريبية مقارنة بالعينة الضابطة بعد التطبيق العملي للبرنامج، أيضا دراسة توماس التي بينت تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة و انخفض العنف لديها انخفاضا محسوسا و ارتفع لديهم السلوك المقبول بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، ودراسة كيمي التي بينت تفوق المجمعة التجريبية على الضابطة بعد الانتهاء من البرنامج الإرشادي المبني على اثر النماذج من الأقران،و كذلك دراسة مكارتي و جولد و غارسيا(1999) التي بينت اثر برنامج إرشادي لتعليم المهارات الاجتماعية و ساهمت في انخفاض درجة العنف لدى أفراد العينة التجريبية مقارنة بالضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، ودراسة سريكمار(2000) التي أثبتت نتائجها عن وجو فرق لصالح العينة التجريبية بالمقارنة بالعينة الضابطة على سلوك العنف و زيادة السلوك الايجابي و المقبول لصالح العينة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، ودراسة توماس التي أثبتت اثر برنامج إرشادي في خفض السلوك العنيف لدى العينة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مقارنة بالعينة الضابطة، ودراسة بورك وفان

هاسيلت(2001) والتي ركزت على تقديم برنامج إرشادي مبني على مهارة حل المشكلات و التي بينت تفوق العينة التجريبية على الضابطة بعد تطبيق البرنامج في انخفاض السلوك العدواني، هذا و جاءت أيضا هذه النتائج متطابقة مع بعض الدراسات السابقة العربية ومن بينها عصام فريد(1986) التي بينت اثر برنامج إرشادي في تعديل سلوك المراهقين و التي أسفرت عن تفوق العينة التجريبية على الضابطة بعد التطبيق البعدي للبرنامج، و دراسة جعفر جواد الزملي(1993) التي بينت تفوق المجموعة التجريبية من ذكور وإناث على المجموعة الضابطة على متوسط درجات مقياس الثقة بالنفس و كذلك تفوق المجموعة التجريبية من الذكور على أفراد المجموعة الضابطة من الذكور على مقياس الثقة بالنفس ، وتفوق أفراد المجموعة التجريبية من الإناث على أفراد المجموعة الضابطة من الإناث على مقياس الثقة بالنفس، وأيضا دراسة سهام علي الشريف(1992) التي بينت تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة من حيث انخفاض سلوك العنف بعد تطبيق البرنامج، ودراسة نبيل حافظ و نادر قاسم(1993) التي بنيت وجود فرق لصالح العينة التجريبية مقارنة بالعينة الضابطة أي انخفض السلوك العدواني وزيادة السلوك السوي لصاح البنات بعد تطبيق البرنامج، وكذلك دراسة نضال الشبح(1994) التي بينت نتائجها تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مستوى التوتر النفسي وأيضا مع دراسة شعبان(1986) التي بينت تفوق المجموعتين التجريبيتين على العينتين الضابطتين من ذكور و إناث في أشكال العنف، ودراسة البيطار التي بينت تفوق المجموعة التجريبية في انخفاض السلوك العدواني على المجموعة الضابطة و دراسة اسعد جمعة التي بينت تفوق المجموعة التجريبية في انخفاض السلوك العدواني على العينة الضابطة، وكذلك دراسة كاظم سلمان الحوشي(1995) التي بينت تفوق العينة التجريبية على العينة الضابطة في انخفاض السلوك غير المقبول اجتماعيا بعد تطبيق البرنامج، ودراسة حجازي أسفرت عن اثر برنامج إرشادي في خفض العنف، حيث تفوقت المجموعتين التجريبيتين على العينتين الضابطتين بعد تطبيق البرنامج، وأيضا مع دراسة عطية شحاتة جهاد (2011) التي بينت فعالية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من السلوك العدواني لدى أطفال مؤسسات الإيواء بغزة، ومع دراسة احمد زياد بدري التي

بينت فاعلية برنامج إرشادي في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين حيث أثبتت تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي، واتفقت نتائجها كذلك مع دراسة احمد غراب التي بينت وجود فروق دالة إحصائيا لدى أطفال المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي، وكذلك مع دراسة قوعيش مغنية(2015) التي أكدت على فعالية برنامج إرشادي في خفض السلوك العدواني و أسفرت عن وجود فروق بين افرد العينة التجريبية و أفراد العينة الضابطة على مقياس السلوك العدواني بعد تطبيق البرنامج، ولم تتطابق مع دراسة احمد عزة جمعة التي عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على قائمة المشكلات السلوكية ، من جهة أخرى يعتقد الطالب الباحث أن البرنامج الإرشادي كان فعالا ومهما بحيث أن التقنيات المستخدمة فيه سمحت للمشاركين فيه بالتعبير أكثر و أكثر وربط علاقة بالمرشد و اكتسبوا أيضا طريقة للتعامل مع المواقف المحبطة و الاستفزازات وتجنبها، في حين أن أفراد العينة الضابطة لم يستفيدوا من ذلك مما أبقى على سلوك العنف المدرسي كما هو أي لم ينخفض، كذلك أن أفراد العينة التجريبية احتكوا بتلاميذ آخرين من أقسام أخرى يشاركونهم المشكلة نفسها وتقاسموا معهم نفس الأفكار و تبادلوا معهم الآراء، في حين أن أفراد العينة الضابطة لم تكن لهم فرصة كهذه و إنما بقوا بنفس الأفكار والمعتقدات السلبية التي تشجع على العنف المدرسي و تقويه و كذلك لم يتعلموا مهارة إدارة الحوار و التواصل و احترام رأي الآخر كما حدث مع المجموعة التجريبية التي كان البرنامج لهم فرصة في الحوار و النقاش و إبداء الرأي والحديث بشكل مقبول ومتحضر وعليه فان الفرضية البحثية مقبولة.

ومنه تم التوصل إلى وجود فعالية لبرنامج إرشادي نفسي في التخفيف من العنف المدرسي و هذا ما أثبتته النتائج الكمية وكذلك النتائج الكيفية التي استمدت من تحليل ما جاء في الجلسات الإرشادية التي تضمنها البرنامج وأكدت ثبوت الفرضية العامة للدراسة والتي أكدت على وجود فالعلية للبرنامج الإرشادي في الحد من العنف المدرسي.

استنتاج: تم التوصل إلى أن البرنامج الذي طبق في الدراسة الحالية بعنوان فعالية في التخفيف من العنف المدرسي لدى مجموعة من التلاميذ المتمدرسين في الطور التعليمي الثانوي حقق الهدف الذي انطلق منه ألا و هو التخفيف من العنف المدرسي لدى العينة المدروسة و التأكيد على فعالية البرنامج

وعليه فقد تم تسجيل بعض النقاط الايجابية و المتمثلة فيما يلي:

– حسن التفاعل و التعامل الذي أبداه كل فرد من أفراد المجموعة التجريبية مع غيره.

– إبداء نوع من التفاؤل حيال المستقبل بعد أن كانت النظرة التشاؤمية هي السائدة.

– التفاعل الايجابي الذي أبداه أفراد المجموعة خاصة بعد الجلستين الثانية و الثالثة أين اندمجوا بصورة جيدة في العمل دون مقاومة.

– انخفاض مستوى السلوك العنيف بعد تطبيق البرنامج مقارنة بنتائجهم على سلوك العنف قبل تطبيق البرنامج.

وفي المقابل هناك عدة صعوبات اعترضت تطبيق البرنامج نذكر منها:

– رفض العمل في جماعة و كذلك الفكرة السلبية المسبقة المأخوذة عن الأخصائي النفساني و المستقاة من المحيط.

– العراقيل الإدارية التي تعترض كل بحث ميداني، وخاصة من بعض الأساتذة الذين يرفضون تسريح التلاميذ للمشاركة في البرنامج بحجة إتمام المقرر الدراسي.

– انقطاع العمل مع المجموعة، خاصة وان فترة تطبيق البرنامج تزامنت و فترة الامتحانات و كذلك العطلة و إضراب الأساتذة مما جعل التلاميذ يغيبون عن العمل و بالتالي اثر في سير البرنامج.

– الحساسية التي أظهرها بعض التلاميذ خاصة في الجلسات الأولى مما جعلهم يطالبون بالانسحاب من البرنامج(خاصة الإناث).

– صعوبة التواصل مع أولياء الأمور لإقناعهم بضرورة مشاركة أبنائهم في البرنامج و خاصة في الفترة المسائية من يوم الثلاثاء الذي هو نصف يوم عطلة.

– توصيات واقتراحات الدراسة:

في ضوء النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة الحالية تم اقتراح بعض التوصيات التي من شانها أن تخفف من انتشار العنف في المدرسة و الحد منه، وكذلك تساهم في تحسن أداء المنظومة التعليمية، ونذكر منها ما يلي:

–ضرورة الاهتمام بالجانب النفسية والانفعالية للمتعلمين قل الاهتمام بالجوانب المعرفية و التحصيلية.

– ضرورة التكثيف من حملات الإرشاد و التوعية خصوصا لدى الأولياء وذلك عبر وسال الإعلام المختلفة.

– الاهتمام بتطوير التوجيه والإرشاد النفسي وجعله أولوية من أولويات الوزارة الوصية على قطاع التعليم والتربية.

– ضرورة التنسيق بين الجامعة ومراكز البحث من جهة و الواقع من جهة أخرى وخاصة المدارس، نظرا للصعوبات والعراقيل التي تواجه كل من يريد القيام بالحث خاصة في المدارس.

خاتمة:

بالرغم مما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج والتي أثبتت فعالية البرنامج الإرشادي في خفض العنف المدرسي لدى العينة التي تناولتها الدراسة ، فان مشكلة العنف المدرسي هي مشكلة معقدة و متعددة الأسباب، فالعنف في بعض الثقافات يعتبر رمزا للشهامة وفي بعض المجتمعات يعتبر دفاعا عن النفس، وهو منبوذ في كل المجتمعات خاصة إذا تعلق الأمر بالمدرسة، ولكنه يمارس و أحيانا بقوة وبشدة و تكون نتائجه مضرة بالأفراد والمجتمع المدرسي و يعيق المدرسة عن أداء مهامها، و لهذا كان لابد من ضبط المفهوم ضبطا دقيقا و تحديده تحديدا إجرائيا حتى يسهل التعامل معه و حتى تتم معالجته خاصة في المجتمعات التي تشجع هذه الظواهر و تعتبرها ايجابية، ولهذا كان لابد من الواجب تغيير الذهنيات التي أصبحت متشبعة بثقافة بالعنف و بدوره ينتقل إلى الأجيال القادمة و هم بدورهم ينقلونه إلى المدرسة أين يكون لهم المجال لممارسته على مدرسيهم وعلى زملائهم و حتى أنفسهم وفي أحيان كثيرة تكون المدرسة كمؤسسة عرضة لهذا السلوك المشين الذي يسعى الجميع إلى معالجته وتجنبه بقدر الإمكان نظرا لنتائجه المضرة و المدمرة

قائمة المراجع:

1-المعاجم والقواميس:

1-بدوي، احمد زكي/1997/**معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**/بيروت، مكتبة لبنان للنشر.

2-عبد الحميد، جابر وعلاء الدين، كفافي/1988/ **معجم علم النفس و الطب النفسي**/القاهرة، دار النهضة للنشر

2-الكتب باللغة العربية:

1-ابوزعيزع، عبد الله/2008/**أساسيات الإرشاد النفسي و التربوي بين النظرية و التطبيق/ط1**/عمان، الأردن.

2 -أبوا سعد، احمد/2009/**نظريات الإرشاد النفسي التربوي**/دار المسيرة للنشر و التوزيع/ط1/عمان، الأردن.

3-اوزيبار، صمويل /2006/**استراتيجيات الإرشاد النفسي لتعديل السلوك**/دار المعرفة الجامعية/ط1/القاهرة، مصر

4- الداهري، صالح حسن/2008/**سيكولوجية الإرشاد المدرسي**/ دار صفاء للنشر و التوزيع/عمان، الأردن

5-زهران، حامد عبد السلام/2003/**دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي**/عالم الكتب للنشر و التوزيع/ ط2/القاهرة، مصر.

6-زهران، حامد عبد السلام/2011/**النظرية في الإرشاد و العلاج النفسي** /دار الفكر/ط1/عمان، الأردن.

7- الزيود، نادر فهمي/2008/**نظريات الإرشاد و العلاج النفسي**/دار الفكر للنشر و التوزيع/ط2/عمان، الأردن.

8-الخواجا، محمد عبد الفتاح/ 2001/**الاختبارات والمقاييس في الإرشاد النفسي/دار** المستقبل/ب،ط/عمان، الأردن.

9-سعفان، محمد إبراهيم/2010/**الإرشاد النفسي للأطفال** /دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع/ج1/ القاهرة، مصر.

10-الطراونة ، عبد الله/2008/**مبادئ التوجيه و الإرشاد النفسي**/دار يافا العلمية للنشر و التوزيع/ط1/عمان، الاردن.

11-العيسوي، عبد الرحمن/2008/**فن الإرشاد والعلاج النفسي**/دار الراتب الجامعية/ط1/بيروت، لبنان.

12-الخطيب، احمد صالح/2009/**الإرشاد النفسي في المدرسة**/دار الكتاب الجامعي/ط3 /الإمارات العربية المتحدة.

13-خواجا،محمد عبد الفتاح/2008/**الإرشاد النفسي التربوي**/دار الفكر للنشر و التوزيع/ط1/عمان، الأردن.

14-ملحم، محمد سامي/2008/**الإرشاد النفسي للأطفال**/دار الفكر للنشر و التوزيع/ط1/عمان، الأردن.

15-ملحم، محمد سامي/2010/**مبادئ التوجيه و الإرشاد النفسي**/دار المسيرة للنشر و التوزيع/ط2/ عمان، الاردن.

16-الحياني، صبري بردان/2011/ **برنامج إرشادي نفسي في مواجهة المشكلات السلوكية لأطفال الشوارع**/دار صفاء للنشر و التوزيع/ط1/عمان ، الاردن.

17-زيادة، احمد عبد الرشيد/**العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق**/دار الوراق للنشر و التوزيع/ عمان، الاردن.

18-إسماعيل،السيد احمد/1992/**مشكلات الطفل السلوكية**/دار الفكر الجامعي/الإسكندرية، مصر /ب.ط.

19-الزبادي،محمد احمد/ 2002/**مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**/دار الأهلية للنشر و التوزيع/عمان، الاردن/ط2

20-البيلاوي، إيهاب/2002/**الإرشاد النفسي المدرسي**/دار الكتاب الحديث /القاهرة، مصر/ب.ط

21-إبراهيم، توفيق حسنين/ب.س/**العنف في النظم العربية**/مركز دراسات الوحدة العربية/بيروت، لبنان/ط2.

22- ابودرويش، سهام عطية /1997/**مبادئ التوجيه و الإرشاد النفسي**/دار الفكر للطباعة والنشر/عمان، الاردن/ط1

23- العزة، سعيد حسني-جودت، عبد الهادي/ 1999/**مبادئ التوجيه و الإرشاد النفسي**/مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع/عمان ،الاردن/ط1.

24-مهنا، عدنان/1999/**الاضطرابات السلوكية المدرسية**/مركز الحسن للطباعة والنشر/عمان، الاردن/ط2.

25-العيسوي،عبدالرحمن/1983/**علم النفس الفسيولوجي**/دار النهضة العربية/لبنان،بيروت/ب.ط.

26-الداهري،حسن صالح/2007/**علم النفس الإرشادي**/دار وائل للنشر و التوزيع/بغداد، العراق،ط1.

27-العاسمي، رياض نايل/2006/**الإرشاد النفسي العملي**/مطابع الإدارة السياسة/دمشق، سوريا/ب.ط.

28-العاسمي،رياض نايل/ب.س/**مبادئ الإرشاد و التوجيه النفسي**/مطابع الإدارة السياسة/دمشق،سوريا/ب.ط.

29-حاجي، فريد وآخرون/2008/**العنف في الوسط المدرسي**/ المركز الوطني للبحوث التربوية/ الجزائر.

30- الهمشري، محمد علي/1998/**عدوان الأطفال**/الرياض، العربية السعودية/مكتبة العبيكان/ب،ط.

31-يحي، احمد خولة/2000/**الاضطرابات السلوكية و الانفعالية**/عمان، الاردن/دار الفكر.

32-العقاد، عصام عبد اللطيف/2001/**سيكولوجية العدوانية و ترويضها**/القاهرة/ دار الفكر للنشر.

33-العيسوي، عبد الرحمن/2000/**اضطرابات الطفولة و علاجها**/بيروت/ دار الراتب الجامعية.

34-القرالة، عبدالقادر/2011/ **ظاهرة العنف في المدارس و الجامعات**/عمان، دار عالم الثقافة للنشر.

35-الخطيب، جمال/1990/**تعديل السلوك، القوانين والإجراءات**/الرياض،مطبعة الصفحات الذهبية.

36-معامرية، بشير/2001/**السلوك العدواني لدى الشباب**/دار الغرب/ وهران، الجزائر/ط1.

37- إسماعيل، السيد احمد/1996/ **مشكلات الطفل السلوكية و أساليب معاملة الوالدين**/ الإسكندرية،دار الفكر للنشر.

3- الرسائل الجامعية:

1- عبد الرزاق، عماد علي/2007/**المعاناة الاقتصادية ورفض الأقران والسلوك العدواني لدى الأبناء**/ أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين الشمس، مصر.

2- أبو النجا، أماني الصالح/2006/**الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بكل من السلوك العدواني و مفهوم الذات لدى أطفال دور الأيتام القاطنات ضمن اسر بديلة والقاطنات ضمن الإيواء العادي**/ أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة ام القرى، مكة المكرمة.

3- الجميل، شوقي سامي/ **مشاهدة العنف في برامج التلفزيون وعلاقتها ببعض مظاهر السلوك العدواني لدى الأطفال المشاهدين**/ أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة ام القرى،مكة المكرمة.

4- حجازي، ابو المكارم/2000/ **فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**/ أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

5-

المجلات:

1-وعد ،الأمير/2001/**دور التلفزيون في اكتساب السلوك العدواني**/مجلة التنمية و الطفولة/المجلس العربي للطفولة و التنمية/ع04.

2-زروالي،لطيفة/2001/**العنف المدرسي: مقاربة تحليلية**/مجلة التنمية البشرية/جامعة وهران/ع1 .

3-ياسين، أمينة/2008/**العنف:محاولة ضبط المفهوم**/ مجلة العنف وطرق ومعالجته/جامعة وهران/ع1.

4-بوغازي، طاهر/2008/**أسباب العنف في الوسط المدرسي**/ مجلة العنف وطرق معالجته/ع.1.

5- الزقاي، نادية /2005/**العنف المدرسي**/ مجلة العلوم الإنسانية/جامعة بسكرة/ ع1.

6-رحماني، سعاد/2001/**العنف في الثانويات**/مجلة التنمية البشرية/جماعة وهران/ع1.

7-الجباري، نجيب/2006/**أسباب العنف المدرسي**/مجلة المعرفة/الرياض/ع111.

8-رجب/ محمد مصطفى2006/**برامج العنف سلبياتها و ايجابياتها**/مجلة الأمن والحياة/جامعة نايف للعلوم الأمنية/ع292.

-المراجع باللغة الأجنبية:

1-ERIC Debarbieux/1996/ **la violence en milieu scolaire**/A.F.P/ t1 France

2-ERIC Debarbieux/2002/ **violence et éducation**/P.U.F/FRANCE

ملحق رقم(1):نموذج لقياس العنف المدرسي قبل عرضه على المحكمين:

جامعة وهران-2

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية

مقياس العنف المدرسي(للتحكيم)

سيدي الدكتور الفاضل

إليكم هذه الأداة للتحكيم لغاية البحث العلمي

الدراسة بعنوان :

"اثر برنامج إرشادي نفسي في التخفيف من حدة العنف في الوسط المدرسي

دراسة تجريبية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية"

الهدف الرئيسي من الدراسة ,اختبار مدى فعالية برنامج إرشادي نفسي في التخفيف من المشكلة,و التدريب على مختلف الأساليب الإرشادية لكل من الذكور والإناث.

سيدي الأستاذ/الدكتور الفاضل, أرجو منكم الحكم على صلاحية بنود المقياس من خلال :

- ارتباط العبارات بالمحاور.
- سلامة الصياغة اللغوية .
- إضافة عبارات ترونها مناسبة.

لكم مني جزيل الشكر و التقدير.

جامعة وهران 2

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية

مقياس سلوك العنف

عزيزي الطالب , هذه مجموعة من العبارات التي تدور حول تصرفاتك في الحياة اليومية بالمدرسة ,قد تنطبق عليك أو قد لا تنطبق عليك.

المطلوب منك أن تجيب بصدق وذلك بوضع علامة(X)أمام الخانة المناسبة (دائما, أحيانا, أبدا)وتأكد أن الغاية من الدراسة هي البحث العلمي,و ان معلوماتك ستبقى في غاية السرية.

أشكركم على حسن تعاونكم

الطالب الباحث:

- العبادية عبدالقادر

المحور الأول :البيانات الشخصية

الاسم واللقب :.....

السن :.....سنة

المستوى: سنة أولى ( ) سنة ثانية ( ) سنة ثالثة( )

الشعبة:.....

المستوى التعليمي للأب: لا يقرا ولا يكتب ( ) ابتدائي ( ) ثانوي( ) جامعي( )

شيء آخر:.....

المستوى التعليمي للام: لا يقرا ولا يكتب ( ) ابتدائي( ) متوسط ( ) ثانوي( ) جامعي ( ) شيء آخر:.....

مهنة الأب :.....

مهنة الأم:.....

المحور الثاني :العنف الموجه نحو الذات

الرقم	العـــبـــارة	ارتباط العبارة بالمحور	سلامة الصياغة اللغوية	تعديل	حذف
01	اقضم أظافري عندما انفعل				
02	أحطم ممتلكاتي الخاصة عندما اغضب				
03	أمزق ملابسي و أتلفها حين انفعل				
04	أشارك زملائي في المزاح العنيف				
05	ارسم أشياء على مئزري للتعبير عن الغضب				
06	أمارس الألعاب التي تسبب لي الأذى				
07	عندما اغضب أقوم بعض أصابعي				
08	اضرب نفسي بآلة حادة إذا ما أغضبني شخص ما				
09	عندما اغضب اضرب راسي بعنف غير آبه بالضرر				
10	عندما اغضب اشد شعري بقوة				
11	عندما اغضب اصطك على أسناني				
12	أقوم بشتم نفسي ولعنها عندما اغضب				

عبارات يمكن إضافتها:.....

.....

.

.....

.....

.....

الرقم	العـــبـــارة	ارتباط العبارة بالمحور	سلامة الصياغة اللغوية	تعديل	حذف
01	اضرب أي شخص يقوم باستثارتي				
02	أرد على الإساءة الجسدية بأقوى منها				
03	أفكر في إيذاء الآخرين بدون سبب				
04	استخدم ألفاظا نابية ضد كل من اختلف معه				
05	أرد على الاهانة اللفظية بأكثر منها				
06	لا أراعي شعور المحيطين بي في تعبيراتي اللفظية				
07	اسخر من آراء الآخرين واستهزئ بهم				
08	لا أعطي فرصة للآخرين للتعبير				
09	اشتم واسب كل من يستفزني				
10	ألوث سمعة زملائي من خلال الإشاعات				
11	أمزق إغراض و ممتلكات زملائي من كتب و محافظ...				
12	اضرب زملائي بأي شيء أجده أمامي				
13	استولي على أغراض زملائي بالقوة				
14	عندما اختلف مع زملائي اخبر بأخطائهم أمام الجميع				
عبارات يمكن إضافتها:.....					

.....

المحور الثالث:العنف الموجه نحو الزملاء:

المحور الرابع:العنف الموجه نحو المدرسين

الرقم	العبارة	ارتباط العبارة بالمحور	سلامة الصياغة اللغوية	تعديل	حذف
02	ارمي أستاذي بأي شيء عندما يستدير إلى السبورة				
03	أحطم ممتلكات أساتذتي				
04	أمزق أي غرض من أغراض أساتذتي(كتب,محافظ....)				
05	أقوم بإطلاق ألفاظ الغرض منها الحط من قيمة الأستاذ(التلقيب)				
06	ارمي الأستاذ بالحجارة بعد الخروج من المدرسة				
07	أقوم بنشر الدعايات والإشاعات الكاذبةعن الأساتذة				
08	أحرض أعضاء شلتي للنيل من الأستاذ خارج المدرسة				
09	اهدد الأستاذ بالضرب بعد الخروج من المدرسة				

عبارات يمكن اضافتها:.....

.....

.....

.....

.....

المحور الخامس:العنف الموجه نحو الممتلكات

الرقم	العبارة	ارتباط العبارة بالمحور	سلامة الصياغة اللغوية	تعديل	حذف
01	أمزق الصور و الرسومات الموجودة على الجدران انتقاما من الإدارة أو من احد الأساتذة				
02	أقوم بتكسير زجاج النوافذ إذا ما استفزني احد بالمدرسة				
03	أحطم أدوات المخبر لأي سبب				
04	اسرق أدوات المخبر انتقاما من الإدارة				
05	اتلف الأشجار و الورود المغروسة بالمدرسة				
06	استخدم المفرقعات داخل المدرسة				
07	ارمي الأوراق و القمامة في القسم أو في ساحة المدرسة				
08	ألطخ السبورة وأخربها				
09	انتزع القواطع الكهربائية وانتزع الأسلاك الموجودة بها				
10	اشوه أبواب الأقسام والمدرسة بالكتابة عليها				
11	أقوم بالكتابة على الجدران و الطاولات بغرض الانتقام				
12	اكسر الكراسي و الطاولات				

ملحق رقم (2): نموذج لمقياس العنف المدرسي بعد عرضه على المحكمين (النسخة المقدمة للعينة التجريبية):

جامعة وهران 2

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية

مقياس سلوك العنف

أعزائي التلاميذ في إطار التحضير لرسالة الدكتوراه الموسومة ب: فعالية برنامج إرشادي للتخفيف من العنف المدرسي – دراسة تجريبية لدى عينة من تلاميذ الثانوي-

الرجاء منكم الإجابة على الأسئلة التي قد تطبق عليك أو لا تنطبق، المطلوب منكم الإجابة بوضع علامة(X) أمام الخانة المناسبة (دائما، أحيانا، أبدا) و تأكدوا أن الغاية من الدراسة هي البحث العلمي وان معلوماتكم ستبقى في غاية السرية.

الطالب الباحث:

العبادية عبد القادر

المحور الأول :البيانات الشخصية

الاسم واللقب :.....

السن :.....سنة

المستوى: سنة أولى ( ) سنة ثانية ( ) سنة ثالثة( )

الشعبة:.....

المستوى التعليمي للأب: لا يقرا ولا يكتب ( ) ابتدائي ( ) ثانوي( ) جامعي( )

شيء آخر:.....

المستوى التعليمي للام: لا يقرا ولا يكتب ( ) ابتدائي( ) متوسط ( ) ثانوي( ) جامعي ( ) شيء آخر:.....

مهنة الأب :.....

مهنة الأم:.....

المحور الثاني :العنف الموجه نحو الذات

الرقم	العـــبـــارة	دائما	أحيانا	أبدا
01	اقضم أظافري عندما انفعل			
02	أحطم ممتلكاتي الخاصة عندما اغضب			
03	أمزق ملابسي و أتلفها حين انفعل			
04	أشارك زملائي في المزاح العنيف			
05	ارسم أشياء على مئزري للتعبير عن الغضب			
06	أمارس الألعاب التي تسبب لي الأذى			
07	عندما اغضب أقوم بعض أصابعي			
08	اضرب نفسي بآلة حادة إذا ما أغضبني شخص ما			
09	عندما اغضب اضرب راسي بعنف غير آبه بالضرر			
10	عندما اغضب اشد شعري بقوة			
11	عندما اغضب اصطك على أسناني			
12	أقوم بشتم نفسي ولعنها عندما اغضب			
13	اضرب أي بيدي أجده أمامي عندما شيء اغضب			

المحور الثالث :العنف الموجه نحو الزملاء

الرقم	العـــبـــارة	دائما	أحيانا	أبدا
01	اضرب أي شخص يقوم باستثارتي			
02	أرد على الإساءة الجسدية بأقوى منها			
03	أفكر في إيذاء الآخرين بدون سبب			
04	استخدم ألفاظا نابية ضد كل من اختلف معه			
05	أرد على الاهانة اللفظية بأكثر منها			
06	لا أراعي شعور المحيطين بي في تعبيراتي اللفظية			

07	اسخر من آراء الآخرين واستهزئ بهم			
08	لا أعطي فرصة للآخرين للتعبير			
09	اشتم واسب كل من يستفزني			
10	ألوث سمعة زملائي من خلال الإشاعات			
11	أمزق إغراض و ممتلكات زملائي من كتب و محافظ...			
12	اضرب زملائي بأي شيء أجده أمامي			
13	استولي على أغراض زملائي بالقوة			
14	عندما اختلف مع زملائي اخبر بأخطائهم أمام الجميع			
15	أقوم بإحداث الفوضى في القسم للتشويش على الآخرين لمنعهم من متابعة الدرس			

المحور الرابع:العنف الموجه نحو المدرسين

الرقم	العبارة	دائما	احيانا	ابدا
01	أقوم بالرد على أستاذي إذا وبخني في القسم			
02	ارمي أستاذي بأي شيء عندما يستدير إلى السبورة			
03	أحطم ممتلكات أساتذتي			
04	أمزق أي غرض من أغراض أساتذتي(كتب,محافظ....)			
05	أقوم بإطلاق ألفاظ الغرض منها الحط من قيمة الأستاذ(التلقيب)			
06	ارمي الأستاذ بالحجارة بعد الخروج من المدرسة			
07	أقوم بنشر الدعايات والإشاعات الكاذبة عن الأساتذة			
08	أحرض أعضاء مجموعتي للنيل من الأستاذ خارج المدرسة			
09	اهدد الأستاذ بالضرب بعد الخروج من المدرسة			
10	استولي على أي شيء يتركه الأستاذ على المكتب بعد خروجه من القسم			

11	لا القي التحية على الأستاذ عند دخولي إلى القسم			
12	أتعمد الدخول متأخرا بعد دخول الأستاذ إلى القسم			

المحور الخامس:العنف الموجه نحو الممتلكات

الرقم	العبارة	دائما	احيانا	ابدا
01	أمزق الرسومات والصور الملصقة على الجدران بغرض الانتقام			
02	أقوم بتكسير زجاج النوافذ إذا ما استفزني احد بالمدرسة			
03	أحطم أدوات المخبر لأي سبب			
04	اسرق أدوات المخبر انتقاما من الإدارة			
05	اتلف الأشجار و الورود المغروسة بالمدرسة			
06	استخدم المفرقعات داخل المدرسة			
07	ارمي الأوراق و القمامة في القسم أو في ساحة المدرسة			
08	ألطخ السبورة وأخربها			
09	انتزع القواطع الكهربائية وانتزع الأسلاك الموجودة بها			
10	اشوه أبواب الأقسام والمدرسة بالكتابة عليها			
11	أقوم بالكتابة على الجدران و الطاولات بغرض الانتقام			
12	اكسر الكراسي و الطاولات			
13	أمزق الكتب الموجودة في المكتبة إذا ما أتيحت لي الفرصة			

ملحق رقم (3): نموذج لبطاقة تسجيل الأفكار اللاعقلانية.

الأفكار اللاعقلانية			
الرقم	الفكرة غير العقلانية	الرقم	الفكرة غير العقلانية

ملحق رقم(4): جدول تقييم الجلسات الإرشادية:

	الرقم	المحتوى	نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية
الجلسة الأولى	01					
	02					
	03					
	04					
الجلسة الثانية	01					
	02					
	03					
	04					
الجلسة الثالثة	01					
	02					
	03					
	04					

					01	الجلسة الرابعة
					02	
					03	
					04	
					01	الجلسة الخامسة و السادسة
					02	
					03	
					04	
					01	الجلسة السابعة
					02	
					03	
					04	
					01	الجلسة الثامنة
					02	
					03	
					04	
					01	الجلسة التاسعة
					02	
					03	
					04	

					01	الجلسة العاشرة
					02	
					03	
					04	
					01	الجلسة الحادي عشرة
					02	
					03	
					04	
					01	الجلسة الثانية عشر
					02	
					03	
					04	

ملحق رقم(5): تقديم تعريف عن العنف المدرسي:

يعرف **شيلدر** العنف المدرسي بأنه كل سلوك يتسم بالعدوان الفظي وغير اللفظي نحو شخص آخر يقع داخل حدود المدرسة، وهو كل سلوك يستهدف حقوق الآخرين وقد يتخذ شكلا ماديا أو معنويا ويكون من التلميذ ، هناك بعض من مظاهره:

- عنف موجه نحو المدرسين كالسب والشتم وإحداث الفوضى والضرب وغيرها.
- العنف الموجه نحو الزملاء من التلاميذ كالمشاجرات و السرقة واغضب والضرب.
- العنف الموجه حو المدرسة كالكتابة على الجدران وسرقة الأجهزة و تكسير الطاولات و الكراسي وتخريب السبورات.

أشكاله: – العنف الجسدي: و هو استخدام القوة الجسدية بشكل متعمد تجاه الآخرين بغرض إيذائهم وإلحاق الأذى بهم،و ذلك كوسيلة عقاب غير شرعية مما يؤدي إلى ألام أو أوجاع معاناة نفسية جراء تلك الأحداث.

- **العنف النفسي:** قد يتم من خلال الامتناع عن القيام بعمل وفق مقاييس مجتمعية و معرفة علمية بالضرر النفسي، وقد تحدث تلك الأفعال على يد شخص أو مجموعة من الأشخاص الذين يملكون القوة والسيطرة لجعل طفل متضرر مما يؤثر على وظائفه السلوكية و الوجدانية والجسدية، كما يضم هذا التعريف قائمة بأفعال تعتبر عنفا نفسيا: كعدم قبول الغير و الاهانة والعزلة والاستغلال و الصراخ واللامبالاة.
- **العنف ضد الممتلكات:** و منه إلحاق الضر بالأشياء المادية و الممتلكات الخاصة بالأفراد و الجماعات.

و يعرفه الشربيني: انه تخريب الممتلكات و إتلافها كالتكسير و الحرق و السرقة و الاستحواذ عليها، ومن مظاهره: – السرقة: و هي الاستيلاء على ممتلكات الآخرين و تملكها دون حق.

- الابتزاز: مثل الاستيلاء على ممتلكات الغير كالكتب و الأقلام أو أشياء ذات قيمة ثم يهدده بالضرب والشتم إذا ما بلغ عنه الوالدين أو الأساتذة.
- **العنف اللفظي**: من اشد أنواع العنف أثرا على الصحة النفسية، بالرغم من انه لا يترك آثارا مادية بارزة، ويعرفه بوطالب محمد نجيب: انه سلوك لفظي منطوق أو مكتوب يتخذ طابعا هجوميا أو دفاعيا، يمارسه الفرد أو جماعة أو هيئة أو عند حصول ضرر مادي أو معنوي، أو عند حصول مواجهة أو صراع.

يعرفه حسن مصطفى عبد المعطي: بأنه إلحاق الأذى بشخص آخر عن طريق سبه أو لومه لوما شديدا أو نقده نقدا حادا أو السخرية منه أو نشر الدعايات المغرضة عنه.

من أشكاله: السب: كسب الدين وسب الوالدين والاستهزاء والتحقير و التهديد اللفظي واستخدام الإشارات ذات المعنى الجنسي(استخدام إشارات بأصبع اليد).(بوطورة كمال،2017).

2- آثار العنف المدرسي على التلاميذ:

أ–المجال السلوكي: عدم المبالاة، العصبية الزائدة، مخاوف غير مبررة، مشاكل انضباطية، عدم القدرة على التركيز، السرقة والكذب، القيام بسلوكيات ضارة، تحطيم أثاث المدرسة، عنف كلامي مبالغ فيه.

ب– المجال التعليمي: هبوط في التحصيل الدراسي، تأخر وغياب متكرر عن المدرسة، عدم المشاركة في الأنشطة التعليمية، التسرب من المدرسة بشكل متقطع أو دائم.

ج– المجال الاجتماعي: انعزالية عن المجتمع، قطع العلاقات، عدم المشاركة في نشاطات جماعية، التعطيل على سير النشاطات الجماعية، العدوانية نحو الآخرين.

د- المجال الانفعالي: انخفاض الثقة بالنفس، اكتئاب، ردود فعل سريعة، الهجومية والدفاعية في غير مواقفها، التوتر الدائم، مازوشية نحو الذات، شعور بالخوف وعدم الأمان، عدم الهدوء والاستقرار النفسي(صباح عجرود،2007: 67،68).

ملحق رقم(6): صور عن العنف المدرسي:

ملحق رقم 7 : شرح لطريقة الضبط الذاتي:

– الضبط الذاتي : هو مهارة يتم من خلالها التعرف على العوامل التي توجه سلوكنا وتقوده، والتي نتج عنها نتائج سلبية أو ايجابية، ومن خلالها يتم التعرف و ملاحظة هذه العوامل بدقة يستطيع الفرد أن يتحكم ويضبط هذه العوامل التي توجه سلوكه من اجل أن يجعل نتائج سلوكه تتصف بالايجابية، ويتعلم هذه المهارة ويستخدمها في حياته اليومية، وتقوم على ثلاثة مراحل أساسية وهي :

أ– مرحلة المراجعة الذاتية: ويقوم الفرد في هذه المرحلة بالانتباه بشكل متعمد لسلوكه، ويلاحظه بشكل دقيق ويسجل العوامل و المواقف التي توجهه وتقوده للتصرف بطريقة ما.

ب– مرحلة التقييم الذاتي: يضع الفرد معاييرا وأهدافا يرغب في تحقيقها من اجل تعديل سلوكه ثم يقارن مدى انجازه لهذه الأهداف التي وضعها و المعايير التي يجب أن يكون عليها سلوكه ومدى تحقيقه لهذه الأهداف حسب المعايير.

ج– مرحلة التعزيز الذاتي: يقوم الفرد بتعزيز ذاته إذا قام بالسلوك الصحيح و تحقيق الهدف الذي وضعه لنفسه، وانه في هذه المرحلة يعاقب نفسه نتيجة لعدم انجازه للهدف الذي وضعه، وهذا وفق النموذج التالي(اسعد عبد الله أبو هاشم: 2007).

الموقف المثير ⟵ التوقف والتفكير ⟵ السلوك(ايجابي أو سلبي)

(اسعد عبد الله أبو هاشم: 2007)

ملحق رقم 8: العلاقة بين ما هو عقلي و انفعالي وسلوكي:

وضع ألبرت أليس نموذجا سماه (ABC) ليحلل به دور التفكير في عمليات الاضطرابات الانفعالية إذا كان غير عقلاني و من مراحله ABC :

المرحلة A: وتتضمن لاستفسار عن الموقف أو الفعل الذي يعتقد انه السبب في المشكلة أو الحدث المنشط الذي سبق حدوث المشكلة مباشرة أو عن الخبرة المنشطة عنده التي يعتقد أنها ترتبط بمشكلته.

المرحلة B: تتضمن اعتقاد الإنسان حول أسباب مشكلته، أو حول الأحداث المنشطة السابقة لحدوثها، أو خبراته المنشطة المرتبطة معها، وهذا الاعتقاد قد يكون عقلانيا، أو قد يكون غير عقلاني حسب ما يفكر فيه الإنسان.

– المرحلة C: تتضمن الحالة الانفعالية والممارسة السلوكية التي يصل إليها الفرد، نتيجة لاعتقاداته حول الحدث المسبب للمشكلة و اتلي تسمى استجابة انفعالية سلوكية و قد تكون هذه الاستجابة سلبية غير مريحة إذا كان اعتقاد الفرد غير عقلاني حول الحدث المسبب للمشكلة.

– مراحل DEF: بعد أن وضع ألبرت أليس نموذج ABC لوصف الاضطرابات الانفعالية عند الفرد زن واعتبرها المراحل الثلاث الأساسية في نظريته الإرشادية، فانه وضع نموذجا وطوره حتى أصبح نموذجا جديدا(ABCDEF)، وتمثل الحروفF,E,D الأسلوب الإرشادي الذي تنتهجه مع مرضاه.

– المرحلة D: تتضمن مفهوم المجادلة ومعنى الاحتجاج للاعتقادات غير العقلانية والأفكار الخاطئة حول أسباب حدوث المشكلة عند الفرد، مما يجعل المسترشد يتحدى نفسه و يتحدى أفكاره و اعتقاداته و يجادلها، ويحتج على عدم صحتها وعدم عقلانيتها و عدم منطقيتها، ثم يغيرها ويصحح مسارها بما يجب أن تكون عليه وتتصف به من عقلانية.

– المرحلة E: التأثير النهائي الجديد الذي يحققه الإنسان نتيجة لتغير أفكاره الخاطئة واعتقاداته غير العقلانية إلى أفكار صحيحة واعتقادات عقلانية، وبذلك تكون العملية الإرشادية وفقا لهذا الاتجاه الإرشادي العلاجي قد حققت أهدافها مع المسترشدين.

– المرحلة F: تتضمن المشاعر الجديدة التي يشعر بها الفرد بعد أن يصل إلى حالة من الارتياح العام، ويحاول أن يستمر عليها في صورتها الايجابية أطول فترة زمنية ممكنة لا تقف عند التأثير النهائي فيل لحظة الوصول إليها في المرحلة**E** بل تتعداها حتى الوصول إلى مرحلة الاستقرار و الثبات الانفعالي اتلي يعيشها الفرد في حياته اليومية.(ماهر عمر محمود، 2003: 38،39).

نموذج رقم(9) : الاسترخاء العضلي :

أي تغير جديد في حياة الإنسان تحول إلى عامل من عوامل الضغوط والاسترخاء يعمل على تقليل هذه الشحنات المتتالية من الكهرباء يرجع الجسم والهيبوثالاموس إلى حالة الاتزان ولهذا يقوم الفرد بعملية الاسترخاء بعد مواجهة ضغوط الحياة بأنواعها .

لكي تترك عملية الاسترخاء الأثر الفعال يجب أن تتوفر الشروط التالية :.

1. الوقت : الاسترخاء العضلي يحقق اكبر فائدة إذا مورس مرتين في اليوم بفارق زمني 8 ساعات ، ويجب تحاشي الاسترخاء بعد الطعام مباشره أو قبل النوم مباشره، ويفضل قبل النوم بثلاث ساعات .

2. المكان : احرص على أن يكون المكان الذي ستمارس به التمرين هادئا بعيدا عن الضوضاء بأنواعها وبعيد عن الأسرة حتى لا يقاطعك الأطفال أو احد الأفراد أثناء ممارستك للاسترخاء .

3. وضع الجسم : ممكن ممارسة الاسترخاء العضلي العميق على شكل وضعين الأول الاستلقاء على سرير مريح أو الأرض على شرط أن يكون الجسم في وضع استقامة . أو نحن في وضع جلوس على كرسي مريح ويفضل أن يحتوي على ذراعين وظهر عالي . في حالة الاستلقاء على الأرض ممكن وضع وسادة تحت الرقبة لسند الرأس ويجب تجنب أي شيء يسبب الشد للجسم.

ويفضل إغلاق العينين والابتداء بالتنفس العميق .

- **خطوات الاسترخاء العضلي:**

1.خذ نفسا عميقا ثم احبس الهواء لمدة 10 ثواني، بعد ذلك أخرج الهواء.

2. ارفع يديك قليلا و أنت تتنفس بشكل طبيعي ثم أعد يديك إلى وضعهما السابق على الكرسي.

3.ابعد يديك إلى الجانبين وضمها في قبضه قوية جدا . حاول أن تشعر بالضغط والجهد على يديك . سأعد من 1 إلى 3 وعندما تصل إلى 3 أريدك أن تخفض يديك . 1..2..3

4.ارفع يديك إلى أعلى ثانية، واثن أصابعك إلى الداخل (ناحية الجسم) ،الآن اخفض يديك واسترخ.

5. ارفع ذراعيك ثم اخفضهما واسترخ .

6. ارفع ذراعيك ثانية ، هذه المرة حرك يديك بشكل دائري (رفرفة) حسنا ... استرخ ثانية .

7.ارفع ذراعيك ثانية ثم استرخ .

8. ارفع يديك ثانية فوق المقعد ثم شد عضلات جسمك حتى ترجف ، تنفس بشكل طبيعي وابق

يديك مرتخية (أرخي يديك، لاحظ دفء الإحساس بالاسترخاء)

9. ارفع يديك أمامك ثم شد عضلات جسمك (تأكد من انك تتنفس بشكل طبيعي) ، أرخ يديك الآن .

10.الآن ادفع كتفك للخلف . ابق على هذا الوضع . تأكد ان ذراعيك في حالة استرخاء الآن استرخ.

11.ادفع كتفيك إلى الإمام . ابق على هذا الوضع ، تأكد من أنك تتنفس بشكل طبيعي وابق يديك مسترخية .(حسنا استرخ لاحظ الإحساس بالارتياح عند إرخاء العضلات بعد شدها)

12.الآن أمل رأسك إلى اليمين وشد رقبتك . استرخ وأعد رأسك إلى وضعه الطبيعي.

13.الآن أمل رأسك إلى اليسار وشد رقبتك ثم اعد رأسك إلى وضعه الطبيعي .

14. عد برأسك قليلا للوراء ناحية المقعد . ابق على هذا الوضع . حسنا الآن ببطء اعد رأسك إلى وضعه الطبيعي.

15.هذه المرة اخفض رأسك ناحية الصدر . أبق على هذا الوضع . الآن استرخ وأعد رأسك إلى وضعه الطبيعي المريح .

16.افتح فمك إلى أقصى ما تستطيع . افتح فمك أكثر . حسنا استرخ الآن . (يجب أن يكون الفم مفتوحا قليلا في النهاية).

17.الآن اضغط على شفتيك وأغلق فمك.(حسنا استرخ حاول أن تشعر بالاسترخاء).

18.الآن اضغط على شفتيك وأغلق فمك. اضغط بشدة ... توقف ، استرخ واسمح للسانك أن يكون بوضع مريح داخل الفم.

19. الآن ضع لسانك في أسفل فمك. اضغط لأسفل بشدة . استرخ واجعل لسانك في وضع مريح داخل فمك.

20.الآن استلق (اجلس) واسترخ . حاول أن لا تفكر بأي شيء.

21.الآن أغلق عينيك واضغط عليهما بشدة ثم تنفس بشكل طبيعي. حاول أن تحس بشد العضلات حول العين . الآن استرخ (حاول أن تشعر كيف يذهب الألم عندما تسترخ).

22.الآن دع عينيك تسترخيان وابق فمك مفتوحا بعض الشيء.

23.افتح عينيك إلى أقصى حد ممكن .ابق هكذا . دع عينيك تسترخ الآن .

24.الآن أجهد جبهتك قدر المستطاع، ابق هكذا . حسنا استرخ .

25.الآن خذ نفسا عميقا ولا تخرجه ثم استرخ.
26.الآن ازفر ، حاول الآن أن تخرج كل الهواء واسترخ (حاول أن تحس بروعة التنفس ثانية).
27.تخيل أن أثقالا تضغط على كل عضلات جسمك مما يجعلها مترهلة ومسترخية، ادفع بذراعيك وجسمك إلى المقعد.
28.شد عضلات بطنك جميعا ، اضغط بشدة . حسنا استرخ الآن.
29.الآن أجهد عضلاتك كأنك تقاتل لنيل جائزة . اجعل بطنك صلب. استرخ الآن . (أنت الآن تسترخ أكثر فأكثر).
30.الآن استكشف الجزء العلوي من جسمك وأرح كل جزء مجهد . أولا عضلات الوجه. (توقف من 3 إلى 5 ثوان). ثم عضلات الجهاز الصوتي (توقف من3 إلى 5 ثوان). كتفيك ، أرح أي جزء مجهد. (توقف) الآن الذراعين والأصابع أرحهم . ستصبح مسترخيا جدا .
31.عند الوصول إلى هذه الحالة من الاسترخاء ارفع رجليك إلى الأعلى (بزاوية 45 درجة تقريبا) . الآن استرخ . (اعلم أن هذا سيزيد من الاسترخاء).
32.الآن أثن قدميك إلى أن تشير أصابع قديمك إلى وجهك . أرخ قدميك . اثن قدميك بشدة . الآن استرخ.
33.اثن قدميك إلى الجهة المعاكسة ، بعيدا عن جسمك .ليس بعيدا جدا . حاول أن تشعر بالضغط . حسنا استرخ.
34.استرخ (توقف) الآن لف أصابع قدميك على بعضهما ، إلى أقصى ما تستطيع . اضغط أكثر حسنا. استرخ (هدوء ... وصمت لمدة 30 ثانية تقريبا).
35.هذا يتمم الإجراء الأساسي للاسترخاء . الآن استكشف جسمك من قدميك إلى قمة رأسك . تأكد أن جميع عضلاتك مسترخية ... أولا أصابع القدمين ،
ثم قدميك ثم رجليك، ثم بطنك وكتفيك ، ثم رقبتك فعينيك وأخيرا جبهتك، جميع أعضائك يجب أن تكون مسترخية الآن . (هدوء وصمت لمدة 10 ثوان تقريبا). استلق وحاول أن تشعر بالاسترخاء ، ودفء الاسترخاء (توقف). أريدك أن تبقى على هذا الوضع لمدة دقيقة تقريبا ، وسأعد حتى 5 . عندما أصل في العد إلى 5 افتح عينيك بهدوء شديد و انتعاش. (هدوء ، صمت لمدة دقيقة تقريبا) ... حسنا ، عندما أصل لخمسة افتح عينيك وأنت تشعر بالهدوء والانتعاش ... واحد ... الشعور بالهدوء، اثنان... شعور بالهدوء والانتعاش ، ثلاثة أكثر انتعاشا ، أربعه ..... وخمسة .

ملحق رقم (10)لعب الأدوار:

1- لعب الدور:

فيما يلي سنعرض نموذج للعب الأدوار ولكن قبل ذلك سنقوم بشرح التقنية فيما يلي:

- تحضير القاعة التي سوف يتم فيها لعب الأدوار، وهي قاعة الدرس المخصصة لإجراء الدراسة.
- عرض صور عن الموقف: وذلك بعرض صور عن العنف و محاضرة قصيرة عن العنف المدرسي.

2- ضبط المؤثرات الخارجية.

- تحليل الأدوار و توضيحها: وذلك بتوضيح كيفية أداء الدور (دور المعلم والتلميذ ومدير المدرسة و الناظر و الزملاء).
- توفير الإمكانيات: تجهيز المكان: (قاعة الدرس، مكتب الأستاذ، السبورة).
- تجهيز الملابس: ارتداء المئزر.

3- تمثيل الأدوار:- التمثيل الاستطلاعي ويتم من خلاله الطلبة بأداء الأدوار تحقيقا لكفاءة الأداء.

4- التلخيص و الاستخلاص: - تقويم أداء الأدوار.

- استخلاص المعلومات التي تم عرضها من خلال تمثيل الأدوار و توضيح الأهداف الوجدانية.

(العماوي جيهان، 2009).

- نموذج لتمثيل الدور:

يقوم الباحث بشرح الدور، ثم يطلب من احد التلاميذ التطوع للقيام بالدور المطلوب و هو دور الأستاذ في قاعة الدرس، يقوم الأستاذ (التلميذ) بالالتفاتة إلى السبورة وشرح الدرس، هنا يقوم التلاميذ بإحداث الفوضى بشكل تعيق المدرس عن أداء درسه بالشكل المطلوب، وهنا يطلب منهم الهدوء، لكنهم لا يطيعونه ويواصلون إحداث الفوضى، وفي هذه الحالة ينفعل الأستاذ ويوجه ملاحظات حادة للتلميذ الذي يحدث الفوضى، من جهته يقوم التلميذ بالرد على الأستاذ لفظيا و تتطور الأمور حتى تصل إلى التشابك بالأيدي.

هنا يتدخل الباحث ويوضح للتلميذ الممثل الذي الضغط الذي يواجهه المدرس أثناء أداء الدرس وكيف تؤثر الفوضى على الدرس وكيف تساهم في ظهور العنف والتلاسن بين الأستاذ والتلميذ.

و هكذا يقدم لهم نماذج أخرى عن العلاقة بين التلاميذ أنفسهم ، و بين التلاميذ وباقي أعضاء الإدارة من المساعدين التربويين والناظر وغيرهم.

ملحق رقم(11): نتائج أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي و القياس البعدي:

القياس القبلي					القياس البعدي				
المحور الاول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع	المجموع	المحور الاول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع	المحور المجموع
14	22	17	13	66	14	21	16	13	64
15	21	17	12	65	15	21	16	11	64
16	23	26	12	77	16	23	25	11	75
16	16	24	13	69	15	16	24	13	68
13	31	18	13	75	13	31	19	12	75
16	18	16	14	65	15	18	15	13	61
14	20	24	13	71	16	20	23	12	71
17	21	20	12	70	16	21	20	12	69
14	15	22	13	64	17	15	19	13	64
13	19	20	13	65	14	19	20	15	68
14	17	21	12	65	13	17	20	12	61
14	20	21	12	67	14	20	21	11	66
15	21	23	14	72	14	21	23	13	70
15	20	17	14	66	15	20	17	15	65
14	19	18	15	66	16	19	15	12	70

ملحق رقم (12)نتائج افرد المجموع التجريبية على القياس القبلي و البعدي:

القياس القبلي					القياس البعدي				
المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع	المجموع	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع	المجموع
15	14	21	30	72	11	11	15	23	51
16	15	22	32	73	12	13	16	20	60
18	16	23	14	74	12	13	18	20	59
16	17	31	19	85	13	14	16	21	60
17	19	20	16	76	12	12	17	20	61
16	17	21	17	77	13	14	16	23	60
16	16	20	18	73	14	12	16	21	57
16	15	20	17	75	11	11	16	23	54
19	17	21	15	76	12	12	19	22	60
18	18	19	16	74	13	13	18	20	58
17	15	20	17	76	13	12	17	25	58
16	16	24	15	87	13	11	16	30	57
15	17	23	16	76	11	12	15	32	56

ملحق رقم (13): معاملات الارتباط بين درجة الفقرة الواحدة و الدرجة لكلية للمقياس(حساب صدق الاتساق الداخلي)

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0,29	غير دالة	21	0,14	غير دالة
02	0 ,15	غير دالة	22	0 ,26	غير دالة
03	0 ,08	غير دالة	23	0,44	0,01
04	0,37	0,05	24	0,22	غير دالة
05	0,12	غير دالة	25	0,46	0,01
06	0,24	غير دالة	26	0,13	غير دالة
07	0,28	غير دالة	27	0,26	غير دالة
08	0,29	0,05	28	0,56	0,05
09	0,46	0,01	29	0,03	غير دالة
10	0,19	غير دالة	30	0,56	0,01
11	0,33	0,05	31	0 ,44	0,01
12	0,42	0,05	32	0,22	غير دالة
13	0,87	0,05	33	0,64	0,01
14	0,12	غير دالة	34	0,27	غير دالة
15	0,27	غير دالة	35	0,31	غير دالة
16	0,31	غير دالة	36	0,05	غير دالة
17	0,05	غير دالة	37	0,50	0,01
18	0,50	0,01	38	0,60	0,01
19	0,60	0,01	39	0,08	غير دالة
20	0,14	غير دالة	40	0,44	غير دالة
41	0,22	غير دالة	47	0,37	0,05
42	0,46	0,01	48	0,12	غير دالة
43	0,03	غير دالة	49	0,24	غير دالة
44	0 ,08	غير دالة	50	0,24	غير دالة
45	0,01	غير دالة	51	0,29	غير دالة
46	0,29	غير دالة	52	0,46	0,01
			53	0,19	غير دالة