الجهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين –سطيف 2

أطروحـــــة

مقدمة بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

لنيل شهادة:

دكتــوراه العلـوم

تخصص: **علم النفس العيادي**

من طرف الطالب: **جموعي بلعربي**

الموضوع:

فاعلية برنامج إرشادي (معرفي– سلوكي) للتخفيف من السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وفقا لحاجاتهم الإرشادية

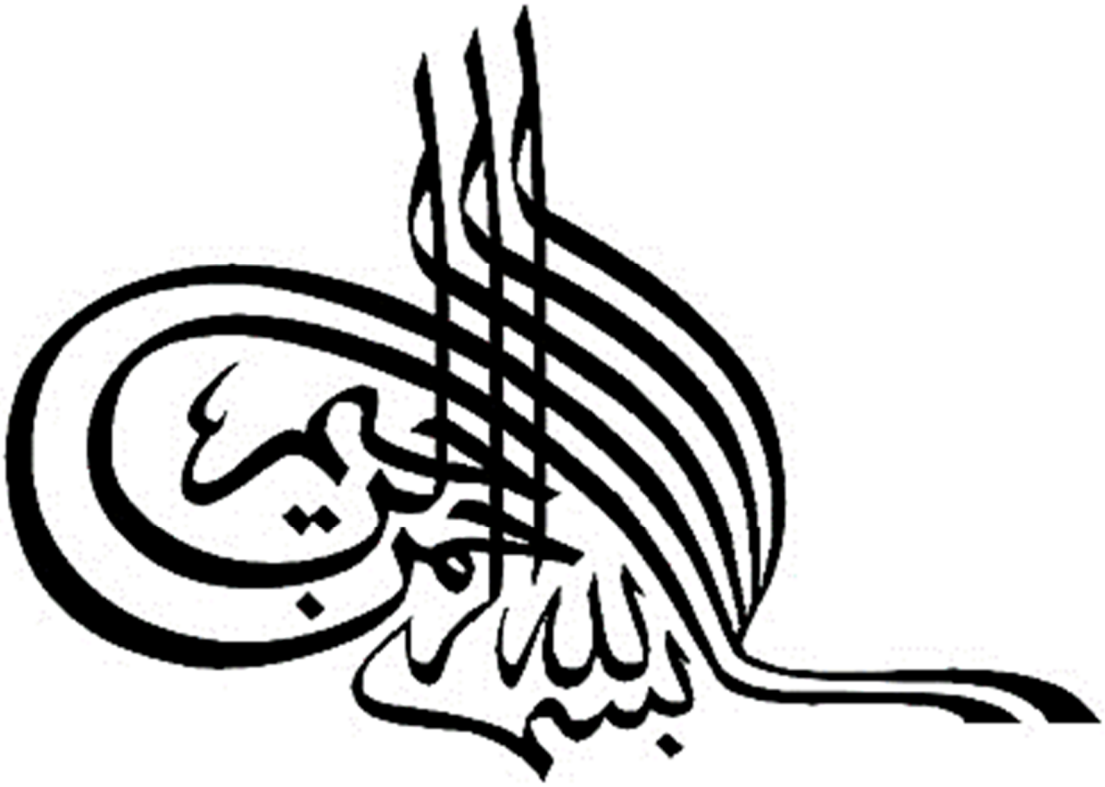
بتاريخ.....أمام اللجنة المتكونة من:

لجنة المناقشة:

أ. د/ نور الدين بوعلي	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة سطيف.2**	**رئيســا**
أ. د/ محمد الصغير شرفي	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة سطيف.2**	**مشرفا ومقررا**
أ. د/ الطيب بلعربي	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة الجزائر.2**	**مناقشا**
د. عبد الحكيم بوصلب	**أستاذ محاضر "أ"**	**جامعة سطيف.2**	**مناقشا**
د. العمري واضح	**أستاذ محاضر "أ"**	**جامعة مسيلة**	**مناقشا**
د. فطيمة دبراسو	**أستاذة محاضرة "أ"**	**جامعة بسكرة**	**مناقشا**

السنة الجامعية: 2018/2017

UNIVERSITE SETIF2



إهـــداء

إلى روح الوالدة... تغمدها الله برحمته واسكنها فسيح جنانه...

إلى والدي أطال الله في عمره.

إلى إخوتيو أخواتي.

إلى زوجتي وأولادي: دعاء، مجد، هبة الرحمن، محمد محسن.

إلى إخواني عبد اللطيف مسعودي وعبد القادر العلمي

وأخي صالح عتوتة ويوسف خنيش وفاروق طباع.

أهدي هذا العمـــل المتواضع.

بلعربي. ج

شكـــــر وعـرفـان

أولا أشكر الله تعالى الذي وفقني لإتمام هذه الأطروحة

وأتقدم بالشكر الخاص إلى الأستاذ الدكتور المحترم: محمد الصغير شرفي

الذي صبر علي طيلة سنوات انجاز هذا العمل مقدما لي التوجيهات والارشادات العلمية القيّمة.

وأتقدم بالشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة لقبولهم مناقشة هذه الأطروحة.

كما أتقدم إلى جميع الزملاء الذين ساهموا معي في إنجاز هذا العمل بالتوجيه والدعم: الدكتور صالح عتوتة، الدكتور يوسف خنيش، الدكتور فاروق طباع، و الأستاذ الدكتور عبد العزيز بوسالم.

وكل أساتذة قسم علم النفس و مستشاري التوجيه لثانويات سيدي عقبة بسكرة. وكل القائمين على شؤون جامعة محمد لمين دباغين.

و إلى كل من ساهم في هذا العمل العلمي لكم مني الاحترام والتقدير.

فهرس المحتويات

إهـــداء
شكر وتقدير
فهرس المحتـويات...../
فهرس الجـــداول..... /
فهرس الأشـــكال..... /
فهرس الملاحق...../
مقدمـــــة.....أ-ت

الفصل الأول: الاطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة.....5
2- فرضيات الدراسة.....9
3- أهداف الدراسة.....9
4- أهمية الدراسة.....10
5- تحديد مفاهيم الدراسة.....11
6- منهج الدراسة.....15
7- الدراسات السابقة.....15
7-1-الدراسات التي تناولت المشكلات والحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين.....16
7-2-الدراسات التي تناولت استخدام برامج إرشادية وعلاجية للتخفيف من السلوك العدواني.....19
7-3-التعليق على الدراسات السابقة.....22
7-4-أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة.....24

الفصل الثاني: السلوك العدواني لدى التلميذ المراهق

تمهيد.....27
1- تعريف السلوك العدواني.....27
2- المفاهيم المرتبطة بالسلوك العدواني.....28
3- أشكال السلوك العدواني.....30
4- خصائص السلوك العدواني.....32
5- النظريات المفسرة للسلوك العدواني.....34
5-1- النظرية المعرفية.....34
5-2- نظرية التعلم الاجتماعي.....36
5-3-النظرية السلوكية.....37
5-4- النظرية البيولوجية.....37

6- عوامل السلوك العدواني لدى المراهقين.....38
6-1- العوامل الجسمية.....38
6-2- العوامل النفسية.....39
6-3- العوامل المدرسية.....40
6-4- العوامل الاجتماعية.....44
7- أسباب السلوك العدواني لدى المراهقين.....46
8- مظاهر السلوك العدواني لدى المراهقين.....47
9- أساليب الوقاية والتخفيض السلوك العدواني لدى المراهقين.....48
خلاصة.....50
الفصل الثالث: الارشاد المعرفي السلوكي وتطبيقاته
تمهيد.....52
أولا: مدخل مفاهيمي حول الحاجة والمفاهيم المرتبطة بها.....52
1- التعريف اللغوي للحاجة.....52
2- التو يف الاصطلاحي للحاجة.....52
3- بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الحاجة.....54
4- تصنيف حاجات الإنسان.....54
5- أهم النظريات المفسرة لمفهوم الحاجة.....56
ثانيا: الارشاد النفسي المدرسي.....61
3- أهداف الإرشاد النفسي المدرسي.....63
4- الإرشاد الجماعي وفنياته.....64
5- الفرق بين الإرشاد النفسي والعلاج النفسي.....66
ثالثا: الإرشاد المعرفي السلوكي.....67
1- نشأة ومفهوم الارشاد المعرفي السلوكي.....67
2- أهداف الإرشاد المعرفي السلوكي.....68
3- أهم نماذج الإرشاد المعرفي السلوكي.....69
4- فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي.....71
5- أهمية البرامج الإرشادية المقدمة للمراهقين المتمدرسين.....74
خلاصة.....77
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية
تمهيد:.....79
أولا: الدراسة الاستطلاعية.....79

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية.....79
2- حدود الدراسة الاستطلاعية.....80
3- مجتمع الدراسة.....80
4- عينة الدراسة.....81
5- أدوات الدراسة وخصائصها السيكوسومترية.....81
5-1-استبيان الحاجات الإرشادية.....81
5-2-مقياس السلوك العدواني.....88
5-3-البرنامج الإرشادي.....91
6- نتائج الدراسة الاستطلاعية.....113
ثانيا: الدراسة الأساسية.....114
1- حدود الدراسة.....114
2- التصميم الشبه التجريبي.....114
3- عينة الدراسة.....114
4- إجراءات الدراسة الميدانية.....115
5- الأساليب الاحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.....116
خلاصة.....116
الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج البحث
تمهيد.....119
أولا: عرض نتائج الدراسة.....119
1- عرض نتائج الدراسة الاستطلاعية.....119
2- عرض نتائج الدراسة الشبه التجريبية.....121
2-1- عرض نتائج الفرضية الأولى.....121
2-2- عرض نتائج الفرضية الثانية.....122
2-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة.....124
2-4- عرض نتائج الفرضية الرابعة.....125
2-5- عرض نتائج الفرضية الخامسة.....126
2-6-عرض نتائج الفرضية السادسة.....127
ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة.....129
1- مناقشة نتائج الدراسة الاستطلاعية.....129
2- مناقشة نتائج الدراسة الشبه التجريبية.....131
2-1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى.....131

2-2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية.....132
2-3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....134
2-4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة.....135
2-5- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة.....136
2-6- مناقشة نتائج الفرضية السادسة.....137
3- مناقشة عامة.....138
4- توصيات واقتراحات الدراسة.....140
خلاصة عامة للدراسة.....141
قائمة المراجع.....144
قائمة الملاحق.....156

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع عدد تلاميذ المرحلة الثانوية بمقاطعة سيدي عقبة حسب الجنس والمستوى الدراسي	80
2	العبارات التي تم تعديلها في استبيان الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين	84
3	توزيع عبارات استبيان الحاجات الارشادية للتلاميذ العدوانيين وفق مجالاته	85
4	معاملات اتفاق المحكمين عبارات استبيان الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين	85
5	معاملات ثبات أبعادو استبيان الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين	87
6	معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني	88
7	معاملات ارتباط العبارات بالبُعد الذي تنتمي إليه	89
8	معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس.	90
9	معاملات ثبات مقياس السلوك العدواني وأبعاده	90
10	الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين في المرحلة الثانوية مرتبة تنازليا بحسب الوسط المرجح	95
11	تقدير التلاميذ العدوانيين لحاجاتهم الإرشادية وموضوعها في الجلسات الإرشادية.	97
12	نتائج تحكيم الخبراء للبرنامج الإرشادي المقترح	113
13	نوع التصميم التجريبي للدراسة الحالية	114
14	الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين في المرحلة الثانوية مرتبة تنازليا حسب الوسط المرجح	119
15	نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطي أفراد العينة في القياس القبلي والبعدي في السلوك العدواني	121
16	نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطي أفراد العينة في القياس القبلي والبعدي في العداوة	123
17	نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطي أفراد العينة في القياس القبلي والبعدي في الغضب	124
18	نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطي أفراد العينة في القياس القبلي والبعدي في العدوان اللفظي	125
19	نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطي أفراد العينة في القياس القبلي والبعدي في العدوان الجسدي	126
20	قيم وأحجام الأثر للبرنامج الارشادي في السلوك لعدواني وأبعاده	128

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	أهم عوامل السلوك العدواني للمراهق	6
2	أبعاد العنف حسب منظمة الصحة العالمية	29
3	تصنيف الحاجات عند ماسلو	59
4	مخطط انسيابي عام للبرنامج الإرشادي المقترح	94
5	الخطوط البيانية لدرجات تلاميذ الثانوية في السلوك العدواني في القياس القبلي والقياس البعدي	122
6	الخطوط البيانية لدرجات تلاميذ الثانوية في العداوة بين القياس القبلي والقياس البعدي	123
7	الخطوط البيانية لدرجات تلاميذ الثانوية في الغضب بين القياس القبلي والقياس البعدي	125
8	الخطوط البيانية لدرجات تلاميذ الثانوية في العدوان اللفظي بين القياس القبلي والقياس البعدي	126
9	الخطوط البيانية لدرجات تلاميذ الثانوية في العدوان الجسدي في القياس القبلي والقياس البعدي	127

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	استمارة الحاجات الارشادية للتلاميذ العدوانيين	156
2	مقياس السلوك العدواني	158
3	قائمة الخبراء المحكمين لاستبيان الحاجات والبرنامج الإرشادي المقترح	160
4	البرنامج الإرشادي المعرفي–السلوكي المقترح	161

مقدمـــة:

في السنوات الأخيرة يعدُّ السلوك العدواني ظاهرة عالمية خطيرة تهدد المجتمعات في شتى المجالات الاجتماعية والتربوية والاقتصادية فإن خصوصية الواقع الجزائري تتطلب منا كباحثين ومهتمين أن نتعمق البحث في الموضوع، وأن نفرد له دراسة ميدانية تليق بخطورة الظاهرة، دون الاكتفاء بالأيام التحسيسية، والملتقيات الوطنية، والدولية التي تقام هنا وهناك عبر التراب الوطني، ومن طرف مختلف القطاعات التربوية، والمؤسسات الاجتماعية الأخرى، إذ لم يعد خفياً على أحد ولا حكرً ا يُحرم الكلام عنه؛ لأن هذه الظاهرة منتشرٌ ة في السابق مثلما هي عليه الآن، وخاصة في الأوساط التربوية؛ بسبب التحولات والتغيرات التي تطرأ على المجتمع.

فانتقل السلوك العدواني من المجتمع إلى المدرسة وازداد انتشاراً وحِدَّة في المدارس الثانوية خاصة، نظرا لأن المرحلة الثانوية هي مرحلة انتقالية يعيش فيها التلميذ تغيرات متعددة معقدة سواء كان على المستوى الجسدي أو النفسي، فالمراهق الذي ينمو في جو يتسم بحسن العلاقة بينه وبين أفراد أسرته يمكن أن يساعده أن يكون مطمئناً في حياته متزناً في انفعالاته وسلوكياته، أما إذا شعر بعدم الاطمئنان سواء أكان مع أسرته أو مع المحيط المدرسي، فذلك يدفع المراهق إلى أن يسلك سلوكاً دفاعياً عنيفاً كتعبير عن رفضه لوضعيته، ويتمثل خاصة في الشجارات التي تصل إلى مشادات عنيفة كالضرب، والشتم داخل أقسام الدراسة.

وإن المدرسة مؤسسة تربوية رسمية تعمل على نقل المحتوى الثقافي إلى التلاميذ ومساعدتهم قدر الإمكان على النمو السليم في كافة النواحي الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية، وتقع على المدرسة مسؤولية توفير الرعاية النفسية للدارسين، ومساعدتهم على اكتساب الاستقلال الذاتي، وهي مسؤولية عن إرشادهم المدرسي في عملية التعلم، وطبيعة المتعلم، والموقف التعليمي. كما أن المراهقة فترة حرجة مليئة بالمشكلات لأنها فترة تيقظ الشعور والميلاد النفسي الذي يتم بالتمييز فيما بين الأنا والأبويين كما يقول "يونغ"، كما أنها فترة انتقال من منطقة معروفة إلى منطقة مجهولة كل ما فيها لم ينضج بعد من الناحية المعرفية حتى جسم المراهق نفسه، كما يقول "ليفين"، وكما يقول "هيسنجر" إن فترة المراهقة في فترة من الحياة ترتبط بشكل نموذجي بمخاطر عديدة في مجال الصحة والتعليم.

ولقد حدد أليس عدداً من الأفكار غير المنطقية وغير العقلانية المشوهة التي يمكن أن تؤدي إلى اضطراب الجانب الفكري، وإلى سوء التوافق النفسي والاجتماعي، منها الفكرة التي تؤدي إلى السلوك العدواني، ولابد من

عقاب هذا أو ذاك، ولا بد من الانتقام الحاسم ممن يكيدون لي، فهذه فكرة غير عقلانية، فلا بد أولاً أن نجرب أثر التسامح، ونسيان الإساءة في تعديل سلوك الآخرين، ومادام لم يقع على الشخص أذى فعلي، فلابد من البدء بالتفكير في العقاب والانتقام من أولئك الذين قاموا بالإساءة إليك إلا بعد أن تجرب أسلوب التسامح والاقتراب الوجداني الصادق منهم بل مساعدتهم؛ لأن أغلب من يتصرفون بحماقة وعدوانية ويبالغون في ردود أفعالهم ويتصرفون بحدة، وعصبية، أغلب هؤلاء يعانون من اضطرابات في تكوين الشخصية.

وفي هذا الصدد يذكر زهران (1980) أن الشباب من طلبة المدرسة الثانوية يحتاجون إلى البرامج الإرشادية لمساعدتهم في مطالب النمو، وإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية، كالحاجة إلى التوجيه والإرشاد، وهذا حق لهم حيث أنه يوجد فيما بين طلاب المدرسة الثانوية من يحتاجون إلى رعاية وإرشاد خاصين بهم، كما يحتاجون إلى علاج مشكلاتهم الشخصية والانفعالية، حيث أن هذه المشكلات تعوق عملية التعليم في المدارس ما لم تتخذ الإجراءات العلاجية الإرشادية النفسية اللازمة.

ومن ثم كانت الحاجة لبرامج إرشادية لتقديم الدعم النفسي الضروري للتلميذ المراهق المتمدرس للتخفيف من السلوك العدواني من خلال إعداد برنامج إرشادي، ومن هنا ارتأى الباحث إلى تناول مشكلة السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، ومن هنا كانت الحاجة ملحة للبحث عن أسلوب إرشادي يتناسب مع طبيعة المرحلة العمرية المختارة، ويتماشى وخصوصية العدوانية المقصودة لغرض التخفيف منها وإشباع حاجات المراهق، وتصميم برنامج إرشادي نفسي للتخفيف من حدة السلوك العدواني لديهم.

ومن هنا بدأت فكرة الدراسة التي اهتمت بالعمليات المعرفية المسؤولة عن العدوان، والمعروف أن السلوك العدواني قبل أن يصبح سلوكاً تسبقه عمليات معرفية من معتقدات، وأفكار، وتصورات، ويعكف المختصين الآن في كل العلوم على دراسة إمكانية تصوير الأفكار التي تدور داخل العقل البشري –كتحدي علمي– فكانت الدراسة الحالية تتماشى وهذا المنحى العلمي الذي يحاول أن يلقي الضوء على الحاجات الإرشادية ذات العلاقة بالسلوك العدواني التي من خلالها تسمح بقياس مدى فعالية برنامج إرشادي سلوكي –معرفي للتخفيف من السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

ولتحقيق أهداف الدراسة قسم الباحث الدراسة الحالية إلى خمسة فصول تتدرج ضمن جانبين؛ جانب نظري وجانب تطبيقي، بحيث يشتمل الجانب النظري على ثلاثة فصول، يتضمن الفصل الأول الاطار العام للدراسة، و الإرشاد المعرفي السلوكي القائم على الحاجات الإرشادية، والسلوك العدواني، ويشتمل الجانب

التطبيقي على فصلين متعلقين يتعلق الأول بالإجراءات الميدانية للدراسة ويتعلق الثاني بعرض ومناقشة نتائج الدراسة.

وقد اشتملت الفصول النظرية والتطبيقية على مجموعة من العناصر الفرعية التي تتوزع كما يلي:

الفصل الأول: تضمن فصلاً تمهيدياً يشتمل على إشكالية الدراسة،و أهدافها،و أهميتها، و مفاهيمها الأساسية، و منهجها، و الدراسات السابقة التي الحاجات الارشادية للتلاميذ العدوانيين، وفعالية البرامج الإرشادية في التخفيف من السلوك العدواني متضمنة التعليق عليها وأوجه الاستفادة منها.

الفصل الثاني: يتعلق بالسلوك العدواني للتلميذ المراهق الذي اشتمل على تعريف السلوك العدواني والمفاهيم المرتبطة به، وأنواعه، ونظرياته المفسرة، ومظاهر السلوك العدواني لدى التلميذ المراهق، وعوامله، وأساليب الوقاية والتخفيض من السلوك العدواني.

الفصل الثالث: والذي قسم إلى أربعة أقسام؛ يتعلق الأول بالحاجات الارشادية من حيث مفهومها، والمفاهيم المرتبطة بها، وتصنيفها،و النظريات المفسرة لها. ويتعلق الثاني بالإرشاد النفسي المدرسي من حيث مفهومه، وأهدافه، والارشاد النفسي الجماعي وفنياته، والفرق بينه وبين الارشاد الفردي، والفرق بين الارشاد النفسي والعلاج النفسي. ويتعلق القسم الثالث بالاتجاه المعرفي السلوكي من حيث ماهيته، وأهدافه ونماذجه واتجاهاته، و فروض نظريته، وفنياته. ويتعلق القسم الرابع بأهمية البرامج الارشادية للمراهقين.

الفصل الرابع: اشتمل على إجراءات الدراسة الميدانية بداية بالدراسة الاستطلاعية من حيث أهدافها، وحدودها، ومجتمعها، وعينتها، وأدواتها وخصائصها السيكومترية (الاستبيان، مقياس السلوك العدواني، البرنامج الارشادي)، ونتائجها. والدراسة الاساسية من حيث حدودها، وتصميمها الشبه التجريبي، وعينتها، وإجراءاتها الميدانية، والأساليب الاحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

الفصل الخامس: فيتعلق بعرض ومناقشة نتائج الدراسة مفصلة ارتبطت بعرض نتائج الدراسة الاستطلاعية، وعرض نتائج فرضيات الدراسة الشبه التجريبية الستة، ومناقشة نتائج الدراسة الاستطلاعية، ومناقشة نتائج الدراسة الشبه التجريبية الستة، ومناقشة عامة، وتوصيات ومقترحات الدراسة، وخلاصة عامة للدراسة.

الفصـــل الأول:

الاطـــار العـــام للدراســـة

1- إشكالية الدراسة:

تحتل مشكلة العدوان (Aggression) مكانة مركزية في سيرورة الحياة المعاصرة لم تشهده من قبل، وتعتبر من أكثر الظواهر خطورة وتدميرا كما وكيفا الناتجة أساسا عن تعقيدات المجتمع كما يرى فروم (Fromm)، والتي تؤثر سلبا على المجتمع وأركانه، وعلى شخصية الفرد وذاته، وعلى الرغم من الجهود المبذولة لمقاومة الظاهرة وصدها بمختلف الأشكال والطرق العلمية المتاحة من خلال العمل على تحقيق عامل الضبط الخارجي المتمثل في توفير منظومة قانونية وأخلاقية مجتمعية ضابطة. إلى جانب عامل الضبط الداخلي من خلال توفير تعليم يساهم في التربية السليمة لأبناء المجتمع وتحصينهم من الوقوع في الآفات المجتمعية، إلا أنها استطاعت أن تبرز كسمة من سمات العصر في جميع تجليات الحياة المختلفة الاقتصادية والاجتماعية والتربوية، تختلف أشكالها باختلاف الزمان والمكان، والملفت للانتباه امتداد خطر الظاهرة ليشمل كل المراحل العمرية المختلفة، وأصبح منتشرا بين الذكور والإناث إلا أن المرحلة الأكثر ممارسة وخصوبة للعدوانية هي مرحلة المراهقة.

ذلك أنه وبالرغم من أن مرحلة المراهقة هي مرحلة المثالية والآمال والطموح والنمو الشخصي وتحقيق هوية ذاتية، إلا أنها المرحلة التي يقل فيها الإحساس بالرضا ويظهر فيها القلق والاكتئاب ويزداد معدل المشاغبة والجنوح، والمشاعر العدوانية، والشعور بعدم الكفاية وانعدام الإحساس بهوية ذاتية، كما يكون السلوك المضاد للمجتمع أكثر شيوعا في منتصف المراهقة، ويأخذ شكل الهروب وتدمير الأشياء والكذب والتخريب المتعمد. كما أن العداء والعدوان وعدم الصبر من أكثر الأنماط شيوعا في هذه المرحلة(العقاد،2001، 133)، فالمؤشرات العامة تشير إلى أن ظاهرة السلوك العدواني في ازدياد بين تلاميذ المرحلة الثانوية، والتي من شأنها أن تسيء إلى وظيفة المدرسة وسمعتها.

في مقالة بعنوان" العنف يغزو المدارس الجزائرية ويهدد مستقبل الأولاد" ضمن العرض الخاص بوزارة التربية الوطنية بتاريخ 07 مارس 2017 حول" الاستراتيجية القطاعية للمكافحة والوقاية من العنف في الوسط المدرسي" إلى تسجيل حوالي 40 ألف حالة عنف مدرسي سنويا عبر مختلف المؤسسات التربوية، كما أضافت أن دراسة تمت عبر (400) ثانوية استهدفت (400 ألف تلميذ) بينت أن 63% من التلاميذ يفضلون البقاء في بيوتهم عوض الدراسة في محيط عدائي، وحسب آخر إحصائيات جمعية أولياء التلاميذ فإنها تستقبل سنويا ما بين100 إلى 150 ألف حالة عنف متبادل بين الأساتذة والتلاميذ (نقلا عن موقع *www.education.gov.dz*)

إن بوادر مشكلة السلوك العدواني لدى الفرد متعدد العوامل والأسباب، ذلك أن السلوك العدواني مرتبط بالعوامل الذاتية لممارسته من جهة، وبالعوامل الموضوعية من جهة ثانية، وأن من أبرز هذه العوامل شعور المراهق بالعجز والحرمان والإحباط والتعصب والشعور بالنقص وتشوّهات في المدركات المعرفية، كما يرتبط أيضا بعوامل التنشئة الاجتماعية متمثلة في وجود صعوبات في التواصل وفي التفاعل وفي النمذجة، وحرمانه من امتيازات يعدّها من حقوقه، واعتلالات في النظام الأسري والحياة المدرسية بشكل جامع، وأن الآثار السلبية المترتبة عليه هي نفسيةو اجتماعية واقتصادية، وأقلها تدني التحصيل الدراسي، وردات فعل عدوانية تجاه الذات والمحيط.

ففي دراسة قام بها روبي وزملائه (Robbie et al,1999) لمعرفة المصادر والأسباب الأكثر إسهاما في تورط التلاميذ في السلوكيات الخطرة (العدوانية)، ومن ضمن ما أسفرت عنه نتائج الدراسة هو أن درجة تورط التلاميذ في السلوكيات الخطرة مرتبطة بنتائج تجارب الطفولة المبكرة مع الآباء والمعلمين والرفاق، وخلال سنوات الدراسة أكدت ارتباط السلوكيات العدوانية بشكل كبير بأسلوب التربية في الأسرة، حيث كشفت أن هؤلاء التلاميذ لم يتلقوا في صغرهم الدفء الكافي من أمهاتهم، وكانوا أكثر عنفا معهم، كما كان أباءهم أكثر عدوانية وأكثر إهمالا لهم (بوشاشي، 2013، 07).

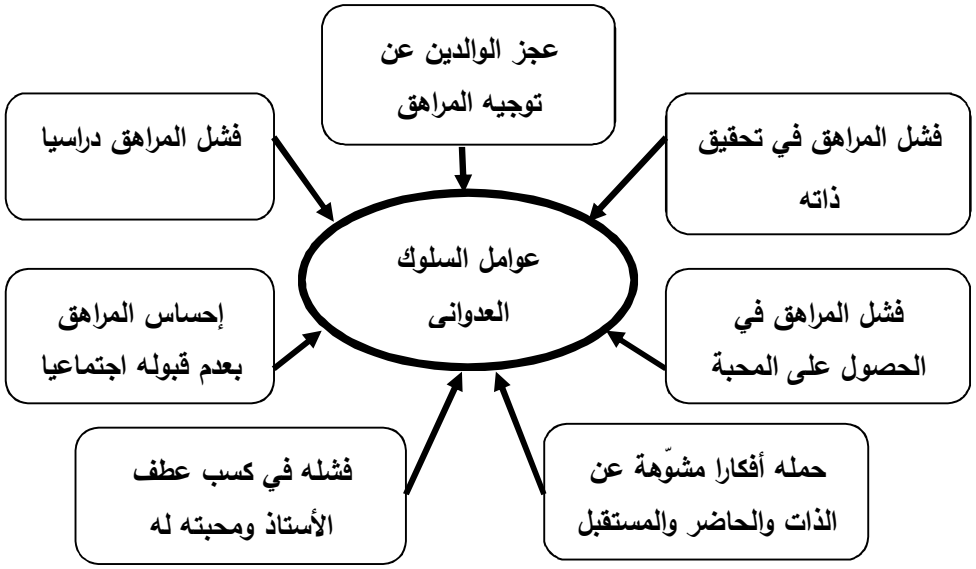
وفي دراسة قام بها حمدان (2007) هدفت إلى التعرف على مظاهر العنف المدرسي لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في مدينة عمان كشفت أن أهم أسباب العنف تتمثل في الاختلاط برفاق السوء، ويليها التفرقة في المعاملة من قبل المدرسة، والخلافات الأسرية المتكررة،و غياب التوجيه والإرشاد المدرسي، غياب الرقابة الأسرية عن التلميذ (ناصر،2010، 10)

ويشير فريميو وفايندلر (1984) Feindler and Fremouw نقلا عن (الحساسنة وداود، 2016، 1383) أن الغضب يرتبط بالسلوك العدواني والسلوك المتهور عند المراهقين. وبالرغم من أن السلوك العدواني ينتج عن العمليات المعرفية والفكرية إلا أن الغضب يستثير العدوان وخاصة تجاه المصادر المدركة كسبب لهذا الغضب، وبالتالي فإن علاج مشاكل الغضب يعد أحد أساليب خفض السلوك العدواني والسلوك غير الاجتماعي لدى المراهقين حيث يعبر الغضب عن الاستجابات الوجدانية والانفعالية للضغوط النفسية عندما يعيش الفرد مستويات عليا من الاستثارة الفسيولوجية.

وفي نفس السياق يذكر الباحث وطفة (2008، 182) وجود مجموعتين من الأسباب التي تكمن في أصل العنف التربوي، حيث تشتمل المجموعة الأولى طبيعة الاتصال الاجتماعي والتفاعل في سياق

الحياة الاجتماعية، فالعنف في هذا المستوى قد ينجم عن سوء تكيف في طبيعة الاتصال الاجتماعي بين الأفراد، أما المجموعة الثانية من العوامل فتعود إلى خلفيات سيكولوجية تتصل بطبيعة الإنسان،،، وهذه الفكرة تجد صداها في بعض الأعمال السيكولوجية المعاصرة التي ترى أن الطبيعة البشرية تنطوي على مراحل حرجة في نسق تطورها ونمائها والتي تتمثل في طبيعة المحن والصعوبات والخبرات القاسية التي تمر بها الشخصية، والتي تلعب دورا كبيرا في توليد العنف ومظاهر العدوان في السلوك الإنساني. هذه العوامل لخصها الباحث في الشكل التالي:

شكل (1): أهم عوامل السلوك العدواني للمراهق (من إعداد الباحث)



انطلاقا من هذه العوامل والمحددات السالفة الذكر يتضح أن التربية إلى جانب مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى في عصرنا الحالي أصبحت متّهمة نظرا لدورها في استفحال ظاهرة العدوان، و أصبحت تشكل ضيقا وتوترا للمتعلم لعدم قدرتها على إشباع حاجاته الأساسية. يذكر كوستا وآخرون (Costa,et al, 2014) أن الحاجات النفسية تعمل كوسيط بين إدراك الضبط النفسي والقدرة على التطبع، حيث أن انخفاض إشباع الحاجة إلى الاستقلال الذاتي تعتبر مؤشرا قويا لعدم القدرة على التطبع والاندماج بالمجتمع، مما يدفع الفرد إلى القيام بسلوكيات تحمل طابع الرفض والتمرد على السياق (عبد الرزاق، 2015، 05).

يتضح جليا أن إشباع الحاجات النفسية يشعر الفرد بالارتياح وبالمشاركة الإيجابية في السياق، والالتزام بالنظم والتقاليد، وأن عدم إشباع الحاجات يعزز ظهور السلوك العدواني لعدم وضوح الرؤية في الحياة. وإلى مثل ذلك ذهب ماسلو (Maslow) إلى أن الإحباط في إشباع الحاجة هو العامل الرئيس في النمو

غير المتكامل للشخصية وهو السبب في حدوث أنواع من الشذوذ أو العيوب في تكوين شخصية الفرد خلال حياته، كما يؤدي عدم إشباع الحاجة إلى الشعور بالقلق Anxiety الاغترابAlienation والتعاسة Nicer واحتقار الذات Self Abasement (نوري ويحي،2008، 297).

وفي سياق آخر متصل يذكر علماء النفس أنه ما من انحراف في سلوك الفرد ولا مشكلة من مشاكلهم إلا وتكمن وراءه حاجة نفسية لم تحقق أو دافع لم يشبع (بوشاشي،2013، 09). وأن عدم الإشباع أو الاضطراب في إتمامه يؤدي إلى ازدياد مشاعر القلق والبحث الدائم والمستمر دون هوادة وصولا إلى إشباع تلك الحاجة الملحّة (صميلي،2002، 03).

تأسيسا لما سبق إن ما يقع على المؤسسات التربوية هو العمل على توفير برامج تعليمية وإرشادية في شكل بيداغوجيات مساعدة تعمل أساسا على إشباع الحاجات، و التصدي لهذه الظاهرة بالبحث في المتغيرات المؤثرة فيها والمثيرة لها، وهي أول خطوات تقديم يد العون للمراهق العدواني لزيادة فهمه لنفسه، وتنمية شعوره بالمسؤولية والاستقلالية في أحكامه وآرائه، وضبط انفعالات وتقلباته المزاجية، وتعليمه مهارات اجتماعية جديدة كبديل عن سلوكيات غير مرغوب فيه اجتماعيا، وإصلاح ما أفسده من علاقات اجتماعية مع الآخرين المقربين والذين يمثلون له الكثير، وزيادة كفاءته في القدرة على مواجهة ضغوطات الحياة المختلفة، وتحديد أهدافه بشكل لائق وسليم.

يذكر الشهري (2009، 21) أن الإرشاد الجماعي الطريقة الإرشادية المثلى لمرحلة المراهقة انطلاقًا من طبيعة هذه المرحلة النمائية، وكذلك لكون المراهق في حاجة دائمة للوسط الاجتماعي الذي يحتويه، ويشبع فيه حاجاته النفسية والاجتماعية، ولحاجة المراهق بالانتماء لجماعة يشعر معها بالرغبة في مناقشة أفكاره ومشكلاته في مجتمع لديهم من الرغبة والمشكلات مثل ما لديه، فيشعر بالأهمية والقيمة الاجتماعية والانتماء، ويشعر بتقبل الآخرين وحرصهم عليه، ولذلك اكتسب الإرشاد الجماعي أهمية خاصة في مرحلة المراهقة.

وفي طليعة البرامج الإرشادية تلك التي تتبنى المقاربة المعرفية السلوكية ويتوقع أن تساعد التلاميذ المتمدرسين في التخفيف من مشكلة العدوان لديهم، حيث تؤكد النظرية المعرفية على أن العمليات المعرفية تلعب دورا رئيسيا في تكوين السلوك العدواني وتشكيله، حيث يعد السلوك العدواني أحد أنواع السلوك التي تنشأ عن العمليات المعرفية لدى الفرد، كوجود أفكار لاعقلانية يحملها الفرد ويفسر من خلالها سلوكه العدواني... كما يتبنى الناس أهداف غير واقعية بل مستحيلة، وغالبا ما تتصف بالكمال...

يرى إليس (Ellis,1977) أن مثل هذه الأفكار التي لا يستطيع الفرد تحقيقها تؤدي إلى شعوره بعدم الكفاءة وعدم القيمة والفشل مما يؤدي إلى اضطراب الانفعالي (بلعسلة،2012، 69-70).

يرى تافت، وكريش، وكاشودريان (2012) Taft, Creech and Kachadourianأن أكثر برامج إدارة الغضب وضبط العدوان فعالية هي تلك التي تستند إلى تقنيات العلاج المعرفي السلوكي والتي تركز على تقنيات تحدي الأفكار التلقائية والتدريب على الاسترخاء ومهارات الاتصال والتواصل واستراتيجيات المواجهة البناءة، ومن الأمثلة على هذه البرامج نجد (برنامج التحصين ضد التوتر، برامج إدارة الغضب، وبرنامج مساعدة طلبة المدارس على التعامل مع الغضب... (الحساسنة وداود،2016، 1386). تلك إذن هي معالم مشكلتنا التي يسعى من خلالها البحث إلى اختبار مدى فعالية برنامج إرشادي (معرفي-سلوكي) في التخفيف من حدة السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وفقا لحاجاتهم الإرشادية، إذ يمكن الوقوف إزاء مشكلة البحث وصياغتها من خلال طرح التساؤلين التاليين.

التساؤل العام الأول:

- ما أهم الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين في المرحلة الثانوية؟

التساؤل العام الثاني:

- ما مدى فعالية برنامج إرشادي (معرفي-سلوكي) في التخفيف من حدة السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وفقا لحاجاتهم الإرشادية؟

التساؤلات الجزئية:

- هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في السلوك العدواني؟

- هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في السلوك العدواني – في بعد العداوة-؟

- هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في السلوك العدواني- في بعد الغضب-؟

- هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في السلوك العدواني – في بعده اللفظي؟

– هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في السلوك العدواني– في بعده البدني؟

2– فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

– يتصف البرنامج الإرشادي (المعرفي–السلوكي) بفعالية في التخفيف من حدة السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

الفرضيات الإجرائية:

– توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في السلوك العدواني لصالح القياس البعدي.

– توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في السلوك العدواني – في بعد العداوة– لصالح القياس البعدي.

– توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في السلوك العدواني– في بعد الغضب– لصالح القياس البعدي.

– توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في السلوك العدواني – في بعده اللفظي– لصالح القياس البعدي.

– توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في السلوك العدواني– في بعده البدني– لصالح القياس البعدي.

3– أهداف الدراسة:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

1– تقدير الحاجات الإرشادية ذات الأولوية للتلاميذ العدوانيين في المرحلة الثانوية.

2– ترتيب الحاجات الإرشادية لتلاميذ المرحلة الثانوية العدوانيين تنازليا بحسب الوسط المرجح لمعرفة أهم حاجاتهم الإرشادية.

3- الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في السلوك العدواني.

4- الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في العداوة.

5- الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الغضب.

6- الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبليو البعدي في العدوان الجسدي.

7- الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في العدوان اللفظي.

8- الكشف عن مدى فعالية البرنامج الإرشادي (المعرفي- السلوكي) في التخفيف من حدة السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

4- أهمية الدراسة:

تظهر أهمية البحث الحالي فيما يلي:

1- تكمن أهمية البحث في أهمية الموضوع الذي يتناوله على اعتبار أن ظاهرة السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية أصبحت مشكلة خطيرة تواجهها المنظومة التربوية الجزائرية، والتي تستدعي الاهتمام من قبل المختصين في هذا الشأن.

2- تكمن أهمية البحث في المرحلة العمرية التي تتناولها الدراسة، وهي مرحلة المراهقة كمرحلة حساسة وحرجة وخاصة نظرا لارتباطها بموضوع السلوك العدواني كضرورة بحثية، فقد يقدم البحث بعض المعلومات عن التلاميذ المراهقين الذين يعانون من مشكلة العدوانية، والتي تقف عائقا تحول أمام تكيفهم وتوافقهم النفسي، وقد تساعد هذه المعلومات المتاحة ضمن البحث أهل الاختصاص والعاملين ضمن حقل التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي، للتعامل بنجاح مع هذه الفئة.

3- تكمن أهمية البحث كذلك في كون النتائج التي تسفر عنها يمكن أن تساهم في وضع بعض المقترحات والحلول التي يمكن الاستفادة منها في ميدان الإرشاد النفسي.

4- كذلك تتمثل أهمية البحث الحالي في إظهار أهمية البرامج الإرشادية كضرورة أساسية في عصرنا الحالي للتصدي للمشكلات المدرسية بطريقة أكثر فعالية، كما أن البحث يقدم نموذجا للبرامج الإرشادية المعرفية السلوكية التي تسهم في مساعدة التلاميذ المراهقين في خفض حدة السلوك العدواني لديهم.

5- تحديد مفاهيم الدراسة:

اشتمل البحث على مجموعة من المصطلحات النفسية والتربوية، حيث سوف يقوم الباحث بتحديد هذه المصطلحات اعتمادا على التراث النفسي والتربوي، كما سيتم استخلاص تعريف اصطلاحي ووضع تعريف إجرائي خاص بكل مصطلح بما يخدم أهداف البحث، وهذه المصطلحات هي:

- الفعالية (Effectiveness):

وردت العديد من التعريفات المتعلقة بالفعالية، ومن تعريفات الفعالية نذكر:

- تستخدم حسب السوّاط (السوّاط، 2008، 14) لوصف فعل معين باستخدام وسائل وأساليب تساعد في تحقيق نتيجة معينة طبقا لمعايير محددة مسبقا، وتحدد درجة هذه الفعالية بمدى تحقيق هذه النتيجة

- وعرفت الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA ,2015, 352) الفعالية بأنها تقييم مدى نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه، وتتطلب عملية تحديد أهداف التقييم تحديد الأساليب ومعايير التقييم وعرض النتائج، وتحليل لأثر البرنامج.

وعليه سيتبنى الباحث تعريف الجمعية الأمريكية لعلم النفس لمفهوم الفعالية بدلالة الاعتماد على مستوى النتائج ومدى تحقق الأهداف، ذلك أن الهدف العام من البحث هو الكشف عن مدى فعالية البرنامج الإرشادي في التخفيف من حدة السلوك العدواني.

- وقد تم تحديد التعريف الإجرائي للفعالية في الدراسة بأنها مقدار أو حجم الأثر الإيجابي الذي يحدثه المتغير المستقل وهو البرنامج الإرشادي المقترح على المتغير التابع وهو السلوك العدواني لدى أفراد المجموعة التجريبية، ويتم تحديد هذا الأثر إحصائيا باستخدام قانون حجم الأثر "مربع معامل إيتا"

- البرامج الإرشادية (Counseling programs):

وردت العديد من التعريفات المتعلقة بالبرامج الإرشادية حيث:

- يذكر زهران (زهران، 1977، 513) أن البرنامج الإرشادي هو برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس

علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة والغير المباشرة فرديا وجماعيا لجميع من تضمهم المؤسسة (المدرسة مثلا) بهدف مساعدتهم على تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل، ولتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها.

وعليه فإن هدف التدخل الإرشادي هو تنمية شخصية المتمدرس من خلال تقديم يد العون بشكل فردي أو جماعي للمسترشدين ومساعدتهم على تحقيق الذات الأكاديمية والتفوق داخل المدرسة، وتأكيد الذات الاجتماعية من خلال النجاح في الحياة العملية.

ويعرفه العاسمي (2012، 27)، بأنه عبارة عن مجموعة الاستراتيجيات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة المخططة والمنظمة على أسس علمية تقدّم بطريقة بناءة من قبل مختصين في مجال الإرشاد النفسي للأفراد المسترشدين الذين يعانون من مشكلات أكاديمية أو نفسية أو اجتماعية في مكان وزمان محدد، وبهدف مساعدتهم في التعرف على مشكلاتهم وحاجاتهم، وتنمية إمكاناتهم وقدراتهم إزاء ما يواجهونه من صعوبات أو مشكلات، ومساعدتهم على اتخاذ القرارات السليمة في حياتهم، وتحقيق النمو السوي والتوافق النفسي لهم في أثناء تفاعلهم مع مواقف الحياة الضاغطة بشكل بناء. فهدف التدخل الإرشادي هو مساعدة الأفراد في التخلص من المشكلات المختلفة من خلال التّعرف على حاجاتهم، ومن ثمة مساعدتهم على اكتساب المهارات الحياتية المختلفة وتبصيرهم بكيفية إدارة ضغوطات الحياة.

– ويُعرف البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي (Cognitive Behavioral Counseling Program) إجرائيا بأنه تطبيق مجموعة من الأنشطة والفعاليات تم بنؤ ها بالاعتماد على مجموعة من الفنيات والأساليب المستمدة من المرجعية المعرفية السلوكية، بحيث يهدف البرنامج إلى مساعدة التلاميذ المشاركين للتخفيف من حدة مشكلة السلوك العدواني لديهم، ويتكون من (12) جلسة إرشادية، يتم تطبيقه خلال مدة زمنية محددة، ومبني في ضوء تقدير واقعي لحاجاتهم الإرشادية وتشمل الحاجات الدراسية النفسية والاجتماعية للتلميذ التي لم يكتشفها بنفسه، أو التي لم يستطع التعبير عنها بشكل إيجابي، أو أنه لم يستطع إشباعها بإمكاناته الذاتية، ويتم إشباعها من خلال البيئة المدرسية التي تزود التلميذ بالمعارف والمعلومات المناسبة والمهارات الاجتماعية وبمكارم الأخلاق لتحصين التلميذ من مشكلة العدوان قبل إزمانها، والوصول به لتحقيق التوافق الشخصي والأكاديمي والاجتماعي داخل المجتمع الذي يعيش فيه.

-الحاجات الإرشادية (Counseling needs):

وردت العديد من التعريفات المتعلقة بالحاجات الإرشادية، حيث:

– يعرف نوري ويحيي (2008، 299)الحاجات الإرشادية بأنها رغبة الفرد في التعبير عن مشكلاته المختلفة التي يعاني منها وتسبب له ضيقا وانزعاجا، وهو ما يسعى إليه باستمرار لإشباع حاجاته والتخفيف من مشكلاته حتى يتمكن من التفاعل الايجابي والتكيف السليم مع المحيط الذي يعيش فيه، وهي حاجات عامة للأفراد بمختلف مستوياتهم ومراحلهم العمرية لا غنى عنها لمواجهة متطلبات الحياة المتجددة والمعقدة أحيانا والتي تستوجب إيجاد حلول إرشادية مناسبة لها.

– ويعرف جود (Good) الحاجات الإرشادية بأنها مطالب لبقاء الكائن الحي واستمرارية نموه، وصحته، وقبوله الاجتماعي (البركات والحكماني، 2014، 85).

ويعرف الباحث الحاجات الإرشادية للتلميذ العدواني من الناحية الاصطلاحية بأنها مجمل الحاجات النفسية التي يشعر بها المراهق الناجمة عن تعرضه لمواقف الإحباط المختلفة والقلق والغضب وشعوره بالضيق وبالنقص، ومجمل الحاجات الاجتماعية الناجمة عن مشكلات في التفاعل والتواصل الاجتماعي، ومجمل الحاجات الدراسية الناجمة عن علاقات غير سليمة ضمن الفعل التعليمي، وتؤدي بالمراهق لتبني سلوكات عدوانية ضمن صور وأشكال مختلفة، وتعتبر هذه الحاجات جوهرية وملحة تقتضي الإشباع من خلال التدخل الإرشادي للعمل على جعل المراهق أكثر توافقا من خلال التخفيف من مشاعره العدوانية.

–وتعرّف للحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين إجرائيا في هذا البحث بأنها الحاجات الإرشادية الجوهرية أو المرغوبة لدى التلميذ العدواني التي يشعر بها عند استجابته على عبارات الاستبيان الذي أعده الباحث لهذا الغرض، والتي تحتاج لتدخل إرشادي لتقديم المساعدة لتحقيق التوافق النفسي للمراهق، بحيث تعتبر الحاجات الإرشادية التي تم ترتيبها من قبل عينة التلاميذ العدوانيين على أنها ذات حدة هي حاجات ضرورية ذات أولوية تتطلب الإشباع عبر بناء برنامج إرشادي يعد لهذا الغرض.

– السلوك العدواني (Aggressive Behavior):

عرف باندورا (1973) Bandura السلوك العدواني على أنه سلوك عن قصد ونية يأتي به الفرد في مواقف الإحباط التي يعاق فيها إشباع دوافعه أو تحقيق رغباته، فتنتابه حالة من الغضب وعدم الاتزان تجعله يسبب أذى له وللآخرين والهدف من السلوك تخفيف الألم الناتج عن الشعور بالإحباط والإسهام في إشباع الدافع المحبط فيشعر الفرد بالراحة وبعود إلى الاتزان (بلعسلة،2012، 68).

ويعرف شعشوع (2012، 85) السلوك العدواني بأنه أي سلوك يصدر عن فرد أو جماعات صوب فرد آخر أو آخرين أو صوب الذات لفضيا كان أو ماديا إيجابيا كان أو سلبيا، مباشرا كان أو غير مباشر،

أملته مواقف الإحباط أو الغضب أو الدفاع عن الذات والممتلكات أو الرغبة في الانتقام أو السيطرة أو الحصول على مكاسب معينة ومحددة، وترتب عليه إلحاق أذى بدني أو نفسي بصورة متعمدة من طرف الآخر أو الأطراف الأخرى.

ويعرف الباحث السلوك العدواني بأنه استخدام الفرد للقوة الجسدية أو النفسية بشكل عمدي لإلحاق الضرر بالآخرين وبالذات والممتلكات، ويأخذ صورا وأشكالا منها ما هو جسدي ومنها ما هو لفظي، وغالبا ما ينشأ نتيجة لعوامل سيكولوجية مرتبطة بالذات الإنسانية أو بعوامل اجتماعية مرتبطة بالسياق المعاش.

– ويعرّف السلوك العدواني إجرائيا في هذه الدراسة بأنه الدرجة التي يتحصل عليها تلميذ المرحلة الثانوية المشارك في البحث على الأبعاد الأربعة في مقياس السلوك العدواني المستخدم، فحصول التلميذ المتمدرس على الدرجة (80) فما فوق على مقياس السلوك العدواني يعني ذلك وجود مشاعر عدوانية مرتفعة لديه، أما إذا حصل التلميذ المتمدرس على أقل من الدرجة (80) على مقياس السلوك العدواني يعني ذلك أن مشاعر العدوانية ليست مرتفعة لديه، ويشتمل مقياس السلوك العدواني على الأبعاد التالية:

– البعد البدني: ويقصد به إلحاق الضرر المادي والأذى تجاه الآخرين من مدرسين وزملاء وأقارب وجيران، والخروج على ما نص عليه العقد الاجتماعي، عباراته أخذت الأرقام من [01–10].

– البعد اللفظي:و هو استعمال عبارات مخلة بالآداب والأخلاق الحميدة، كالشتم والتهديد الابتزاز العاطفي والتخفيف من قيمة الإنسان والانتقاد المبالغ به والاتهام واللوم، عباراته أخذت الأرقام من [11–20].

– بعد الغضب: ويقصد به استجابة انفعالية داخلية تتضمن شعورًا بالتهديد، وردود فعل أدرينالينية تهيئ المراهق للاعتداء على مصادر تهديده، عباراته أخذت الأرقام من [21–30].

– بعد العداوة: ويقصد به ما يحرك العدوان وينشطه ويتضمن الغضب والكراهية والحقد والشك وهو ما يسمى بالعدوان المضمر أو الخفي، عباراته أخذت الأرقام من [31–40].

– تلميذ المرحلة الثانوية:

هو كل مراهق يزاول دراسته بشكل منتظم بالمرحلة الثانوية، وذلك نتيجة انتقاله من مرحلة التعليم المتوسط. والمرحلة الثانوية هي المرحلة الثالثة ضمن هيكلة النظام التعليمي الجزائري تمتد لثلاث سنوات تتوج بشهادة البكالوريا، في هذه المرحلة يتراوح عمر المراهق ما بين 15 و18سنة، ومن الناحية النفسية والاجتماعية تحدث تغيرات النفسية الشعورية واللاشعورية مما يولد لديه في الكثير من الأحيان حالات من

التوتر والصراع والشعور بالنقص،و اجتماعية فالمراهق يرغب في التعبير عن ذاته ويبدي تمردا وعنفا إذا ما أعيقت هذه الرغبة من قبل الأسرة والمدرسة والمجتمع.

6- منهج الدراسة:

على اعتبار أن الدراسة الحالية اهتمت بتحقيق هدفين رئيسيين، وهما: الكشف عن الحاجات الارشادية الدراسية والاجتماعية والنفسية للتلاميذ العدوانيين في المرحلة الثانوية، والتحقق من أثر وفعالية البرنامج السلوكي المعرفي في التخفيف من السلوك العدواني لديهم فان الدراسة الحالية تطلبت استخدام منهجين، وهما: المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي.

يسعى المنهج الوصفي إلى معرفة أهم الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين المتمدرسين، من خلال استقراء وتحليل الحاجات النفسية والاجتماعية والدراسية لهؤلاء التلاميذ كما هي في محيطهم الواقعي والموضوعي، ومن ثمة تقدير أهم هذه الحاجات، ليتم أجرأتها كما هي كأهداف خاصة يسعى البرنامج الإرشادي لإشباعها في مرحلة لاحقة. إذن فهي مرحلة تشخيصية تقتضي منا تبني المنهج الوصفي.

ويسعى المنهج شبه تجريبي إلى تحقيق أهداف البحث الأخرى المتمثلة في معرفة أثر المتغير المستقل المتمثل في البرنامج الإرشادي (المعرفي- السلوكي) على المتغير التابع المتمثل في السلوك العدواني، وبالتالي التأكد من مدى فعالية البرنامج في التخفيف من السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية انطلاقا من تصميم تجربة.

7- الدراسات السابقة:

توجد في أدبيات البحث مجموعة من دراسات محلية وإقليمية وأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية سواء ما تعلق بتحديد الحاجات الارشادية لدى التلاميذ العدوانيين أو تجريب برامج إرشادية للتخفيف من السلوك العدواني لديهم. فقد تناولت بعض الدراسات تحديد المشكلات والحاجات الارشادية وتناولت دراسات أخرى تجريب برامج إرشادية للتخفيف من السلوك العدواني، وقد وظف الباحث هذه الدراسات في استكشاف الحاجات الارشادية وتحليلها وتصنيفها بما يسمح بالإحاطة بمختلف المشكلات التي يعاني منها التلاميذ العدوانيين، وتطوير برنامج إرشادي (سلوكي-معرفي) بما يتفق مع الدراسات التي اعتمدنا عليها.

ونظرا لطبيعة الدراسة الحالية والأهداف التي تصبو إلى تحقيقها، فقد تناولنا في هذا الجزء من جهة الدراسات التي اهتمت بتحديد بالمشكلات والحاجات الارشادية للتلاميذ ذوي السلوك العدواني، ومن جهة

أخرى الدراسات التي اهتمت بإعداد وتطبيق برامج إرشادية للتخفيف من السلوك العدواني للتلاميذ المتمدرسين. والغرض من عرض وتقديم الدراسات السابقة في الاستفادة منها في العديد من إجراءات الدراسة النظرية والمنهجية والتطبيقية التي سوف نعرضها بعد عرض الدراسات السابقة.

7- 1- الدراسات التي تناولت المشكلاتو الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين:

- دراسة بلعربي (2005):

هدفت الدراسة إلى معرفة الأسباب المؤدية إلى العنف من وجهة نظر التلاميذ أنفسهم ومن وجهة نظر المستشارين ومساعديهم. حيث أجريت الدراسة على عينيتين، اشتملت الأولى على (114) من التلاميذ العنيفين في جميع المستويات الأولى والثانية والثالثة ثانويو اشتملت الثانية على (91) من المستشارين ومساعديهم اختيروا من (10) ثانويات في مدينة بسكرة. توصلت الدراسة إلى وجود أسباب كثيرة ومتعددة تساهم في ظهور العنف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر التلاميذ العنيفين والمستشارين ومساعديهم داخل المحيط المدرسي، والتي ترجع إلى ذات المراهق المتمدرس وتكوينه العضوي والنفسي، إضافة إلى وجود ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص الأسباب النفسية والأسرية والإعلامية وجماعة الرفاق التي تؤدي إلى العنف في المحيط المدرسي.

- دراسة الغندوري (2015):

هدفت إلى دراسة السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الأساسية لإعطاء صورة واقعية عن العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية المؤدية إلى الظاهرة، والتحسيس بخطورتها وإثارة الانتباه إليها، إضافة إلى الكشف عن الخلل الذي أصبحت تعرفه المدرسة المغربية على المستوى التربوي. تكونت عينة الدراسة من (41) تلميذ و(51) مدرس ومدرسة للتعليم الابتدائي. واستخدمت الباحثة المنهج المسحي التحليلي واستبيان للعوامل المدرسية. وقد أظهرت النتائج أن السلوك العدواني لدى التلاميذ له علاقة كبيرة بالممارسات البيداغوجية الخاطئة لدى المدرسين، وأن غياب الأنشطة الثقافية والرياضية بالمدارس الابتدائية عامل آخر رئيسي في ظهور السلوك العدواني لدى التلاميذ،و الذي زادت من حدته في ظل غياب أي نوع من أنواع التدخل للحد منه، مما يستدعي التدخل والدعم النفسي الذي من شأنه أن يساعد على الحد من السلوك العدواني وتفاقمه.

- دراسة الصالح (2012):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مظاهر وأسباب السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية وطرق علاجها من وجهة نظر المعلمين، وذلك من وجهة نظر معلمي المرحلة. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية من المعلمين والمعلمات عددهم (550) في مديريات التربية والتعليم في شمال الضفة الغربية بنسبة % 9,6 من مجتمع الدراسة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن درجة مظاهر السلوك العواني لدى طلبة المرحلة الأساسية جاءت بمتوسط (2,88) وانحراف معياري (0,73) بالنسبة للدرجة الكلية في المجالات التالية: السلوك العدواني نحو الآخرين، و السلوك العدواني اللفظي والجسدي نحو الذات، و السلوك العدواني الموجه نحو الممتلكات.و أن درجة أسباب السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية جاءت بمتوسط (3,23) وانحراف معياري (0.67) بالنسبة للدرجة الكلية للمجالات: خصائص الأسرة، و المجال المدرسي بينما كانت مرتفعة في مجال البيئة المحيطة.

- دراسة يحياوي (2013):

هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين الغضب كحالة وكسمة مع السلوك العدواني في مرحلة المراهقة، والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في درجة العدوانية، وذلك بتطبيق مقياسين مقياس العدوانية، ومقياس الغضب (حالة وسمة) على عينة اشتمت على (30) مراهق في أربعة ثانويات بولاية تيزي وزو يستجيبون لخصائص محددة مسبقا، ومن بينها أنهم قاموا بسلوكات عدوانية معينة داخل المؤسسة التعليمية. توصلت الدراسة إلى أن الغضب حالة وكسمة يعمل كمحفز ومسبب في ظهور السلوك العدواني لدى المراهقين، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الغضب كحالة وكسمة والعدوانية المرتفعة.

- دراسة أبو مصطفىو الدميري (2007):

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة الأحداث الضاغطة بالسلوك العدواني لدى طلاب جامعي الأقصى ومعرفة الفروق في كل من مجالات الأحداث الضاغطة والسلوك العدواني تبعا لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والخلفية الثقافية. شملت العينة (524) طالبا وطالبة من جامعة الأقصى منهم (188) طالبا (336) طالبة،و استخدام مقياس الأحداث الضاغطة ومقياس السلوك العدواني. وأظهرت الدراسة النتائج أن أكثر الأحداث الضاغطة لدى الطلاب هي الأحداث السياسية بوزن نسبي (90%) تليها الأحداث الاقتصادية (80%) ثم الأحداث الدراسية (76,7%) والأحداث الاجتماعية (76,7%) ثم الأحداث

الشخصية (67,33%) والأحداث النفسية (53,33%). وأن أكثر مجالات السلوك العدواني شيوعا لدى طلاب هو العدوان الموجه نحو الذات ثم العدوان الموجه نحو الآخرين، ثم العو ان الموجه نحو المشكلات الجامعية. إضافة إلى وجود علاقة دالة موجبة بين مجالات الأحداث الضاغطة والسلوك العدواني.

- دراسة مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية الكويتية (1998):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أهم مظاهر السلوك العدواني ومعدلات انتشاره لدى طلبة المرحلة الثانوية في المناطق التعليمية الخمسة، والكشف عن أهم العوامل النفسية والاجتماعية التي ترتبط بالسلوك العدواني لدى الطلبة الذكور، وكشف العلاقة بين السلوك العدواني والقلق. وقد استخدم الباحثون مقياس السلوك العدواني، واستبانه البيانات الاجتماعية، ومقياس القلق، وقد تم اختيار عينة من الذكور في المرحلة الثانوية عددهم (696) طالبًا. توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي بين السلوك العدواني وكل من العمر والإصابة بأمراض جسمية، والإصابة بأمراض نفسية، ومشاهدة أفلام العنف، والتدخين، وارتكاب مخالفات قانونية وزواج الوالد بغير الوالدة، وزيادة عدد الأصدقاء المقربين، والغياب عن المدرسة، وعدم التديّن، وزيادة عدد الأخوة، وزيادة عدد أفراد الأسرة، وتأثير العلاقات داخل الأسرة، وسوء معاملة الأسرة، والمدرسين، والشعور بالقلق. كما توصلت إلى وجود ارتباط سالب دال بين السلوك العدواني وكل من الصلاة بانتظام، وارتفاع تعليم الأب، وعدم وجود خلافات بين الوالدين، إضافة إلى عدم وجود علاقة بين السلوك العدواني وكل من النشاط المدرسي،و الهوايات،و وجود الوالدين على قيد الحياة،و تعليم الأم.

- دراسة مهاريشي Maharishi (1998) :

هدفت الدراسة إلى وضع الحلول للعنف داخل المدارس الأمريكية عن طريق تقليل الضغط النفسي والإحباط بين الطلاب ورفع الروح المعنوية وزيادة النقاء لمواجهة العنف داخل المدارس. وقد تكونت عينة الدراسة من تسعة حالات عنف تم فيها إطلاق نار في فترة ثمانية عشر شهرًا داخل المدارس، وقد استعان الباحث باستبيان لجمع بيانات الدراسة. توصلت نتائج الدراسة إلى أن التقليل من الضغط النفسي والاكتئاب لدى الطلاب يؤدي إلى تقليل العنف، وأن التقليل من الاتهام والمقت والنعت والمضايقة بين الطلاب تؤدي إلى تقليل العنف، كما كشفت أن منع أساليب الحصول على الكحول والمخدرات والتقليل من الضغوط الاجتماعية تؤدي إلى تقليل العنف، والحلول المناسبة لمواجهة العنف تكمن في بث روح التسامح بين الطلبة وتحسين مستوى التحصيل ورفع الروح المعنوية لمعرفة التعامل مع أي مشكلة.

7- 2- الدراسات التي تناولت استخدام برامج إرشادية وعلاجية للتخفيف من السلوك العدواني:

- دراسة قوعيش (2017):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي في خفض السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي باستخدام برنامج إرشادي ومقياس السلوك العدواني على عينة الدراسة من (26) تلميذا يتصفون بالسلوك العدواني ويدرسون في شعب مختلفة بثانوية إدريسي سنوسي بمدينة مستغانم، حيث تم تقسيم أفراد العينة عشوائيا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تضم (13) تلميذ، ومجموعة ضابطة تضم (13) تلميذا. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في السلوك العدواني بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في السلوك العدواني قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي. إضافة إلى وجود فروق دالة بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج، مما يدل على الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي النفسي التربوي على خفض درجة السلوك العدواني.

- دراسة زهران (2011):

هدفت الدراسة إلى التعرف على السمة العامة للسلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الأساسية في رام الله بفلسطين، ومدى فاعلية برنامج إرشادي جماعي سلوكي معرفي في خفض السلوك العدواني لديهم. اشتملت عينة الدراسة على (60) تلميذا وتلميذة (30) ذكور، و(30) إناث اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة. وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي وجمعت البيانات بواسطة مقياس السلوك العدواني في القياسين القبلي والبعد،و أعدت البرنامج الإرشادي الجماعي وطبق على المجموعة التجريبية في جلسات عددها (12) جلسة استغرقت ستة أسابيع بواقع جلستين أسبوعيا تراوحت مدة الجلسات ما بين (45-60) دقيقة للجلسة الواحدة. توصلت نتائج الدراسة إلى أن ارتفاع السلوك العدواني لدى التلاميذ، وأن البرنامج المصمم ذو فعالية في خفض السلوك العدواني لديهم.

- دراسة الصميلي (2010):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض حدة السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية، ومدى استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي لدى المجموعة التجريبية بعد انتهاء جلسات البرنامج الإرشادي وأثناء فترة المتابعة. استخدم الباحث

المنهج التجريبي بتطبيق البرنامج الارشادي ومتابعة بعد شهرين من انتهاء جلسات البرنامج. اشتملت عينة الدراسة على (24) طالبًا اختيروا بطريقة عشوائية قسموا إلى مجموعتين ضابطة (12) طالبًا، وأخرى تجريبية اشتملت على (12) طالبًا طبق عليهم البرنامج الارشادي ومقياس السلوك الفوضوي واستمارة معلومات شخصية واجتماعية. توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة في متوسطات درجات المجموعة التجريبية في أبعاد السلوك الفوضويو الدرجة الكلية بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس القبلي، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية على أبعاد السلوك الفوضويو الدرجة الكلية لصالح المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي. إضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات المجموعة التجريبية في أبعاد السلوك الفوضويو الدرجة الكلية في القياس التتبعي.

- دراسة الخوالدة وجرادات (2012):

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج علاج معرفي سلوكي في تخفيض الغضب وتحسين استراتيجيات التعامل معه لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي العلمي، وقد استخدم مقياس الغضب كحالة، ومقياس استراتيجيات التعامل مع الغضب على عينة الدراسة اشتملت على (36) طالبًا اختيرت بطريقة عشوائية قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة اشتملت كل منها على (18) طالبًا، كما تلقت المجموعة التجريبية برنامج علاج معرفي سلوكي في (10) جلسات أما المجموعة الضابطة فلم تتلق أي معالجة. توصلت نتائج الدراسة إلى أن المجموعة التجريبية أظهرت انخفاضًا أعلى بشكلٍ دال في الغضب وتحسنًا أعلى بشكل دال في استراتيجيات التعبير المباشر عن الغضب، والتمعن، والتوكيد، وتبديد الغضب مقارنة مع المجموعة الضابطة. ولم تظهر فروق دالة بين متوسطات درجات المجموعتين على بعدي الدعم الاجتماعي والتجنب.

- دراسة الشقيرات (2007):

هدفت الدراسة إلى استقصاء فعالية برنامج إرشادي للتدريب على مهارات الضبط الذاتي في خفض لسلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين بمؤتة بالأردن. وقد تكونت عينة الدراسة من (45) حدثا من الأحداث الجانحين الذكور تراوحت أعمارهم بين (12-18) سنة، وقد استخدم مقياس للسلوك العدواني، واستبانة مهارات الضبط الذاتي، وبرنامج إرشادي للتدريب على مهارات الضبط الذاتي. وقد قسمت عينة الدراسة إلى أربعة مجموعات بواقع مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين. وقد توصلت الدراسة إلى

فعالية البرنامج الارشادي للتدريب على مهارات الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين، بحيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ذات السلوك العدواني المرتفع (التجريبية والضابطة) لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فعالية برنامج التدريب على الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ذات السلوك العدواني المتوسط (التجريبية والضابطة) لصالح المجموعة التجريبية مما يدل أيضا على فعالية برنامج الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني لديهم.

- دراسة أبو حطب (2002):

هدفت الدراسة إلى استقصاء مدى فاعلية برنامج في خفض السلوك العدواني من خلال قياس وتشخيص السلوك العدواني لدى عينة من طلبة الصف التاسع الإعدادي، وذلك بتزويد الطلاب ببعض أساليب التنفيس الانفعالي (التعبير عن الذات، ممارسة بعض الألعاب الرياضية) للتخفيف السلوك العدواني والصراعات النفسية التي تعترض طريقهم. اشتملت عينة الدراسة على مجموعة تجريبية ومجموعة مكونة من (12) طالباً من مدرسة بني سهيلا الإعدادية، وقد استخدم الباحث مقياس السلوك العدواني، وبرنامج إرشادي. توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في السلوك العدواني القبلي، وبين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في السلوك العدواني لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني لصالح المقياس البعدي. كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في أبعاد السلوك العدواني (العدوان نحو الذات- العدوان نحو الآخرين- العدوان على الممتلكات- الخروج عل المعايير السلوكية المتفق عليها) بعد شهر من انتهاء تطبيق البرنامج.

- دراسة تارزوان وأدريانة (2003) Tarazon & Adriana:

هدفت الدراسة إلى وضع تقويم تجريبي للتعليم البديل للطلبة ذوي السلوك العدواني والتأثير في برنامج التعليم البديل لخفض العنف والعدوان ومن ثم الغضب في المدارس التي تظهر فيها بصورة متكررة. اشتملت عينة الدراسة على (149) مراهقا تتراوح أعمارهم بين 10 و13 سنة طبق عليهم مقياس عن الغضب والعدواة. توصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية للبرنامج والمجموعة الضابطة وذلك من خلال تطبيق الاختبارات السابقة **(قوعيش، 2017)**.

- دراسة آل رشود (2006):

هدفت الدراسة إلى توظيف استراتيجيات وفنيات نظريات الإرشاد النفسي بطريقة تكاملية انتقائية في وضع برنامج إرشادي نفسي لخفض السلوك العدواني، والتحقق من فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض السلوك العدواني لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في السعودية. وقد استعان الباحث بالمنهج التجريبي بتصميم المجموعتين المتكافئتين بقياس قبلي وبعدي، وسحبت العينة بطريقة عشوائية بسيطة اشتملت على (34) طالبا من مرتفعي السلوك العدواني. توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين القاسين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية في كل أبعاد السلوك العدواني والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي، فقد أثبت البرنامج الارشادي النفسي فعاليته في خفض السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- دراسة جوزيف (1998) Joseph:

هدفت الدراسة إلى التعرف على حجم ظاهرة السلوك العدواني لدى المراهقين، وخفض السلوك العدواني لديهم من خلال تصميم برنامج نفسي مقترح للتحقق من مدى تأثيره على متغيرات الشخصية ذات السلوك العدواني وإكساب عينة الدراسة السلوكيات الإيجابية. اشتملت عينة الدراسة على طلاب مرحلة المراهقة عددهم (11) بمتوسط عمر (14) سنة طبق عليهم قائمة تدقيق السلوك لقياس سلوك المراهقو المشاكل النفسية التي يعاني منها، ومقياس "بيرس هارس" لتقييم الذات عند المراهق. توصلت نتائج الدراسة إلى تغير واضح في السلوك العدواني عند المراهقين نتيجة إشباع حاجاتهم العاطفية والنفسية، وتوصلت إلى مساهمة البرنامج في خفض درجة السلوك العدواني لديهم المراهقين وزيادة توافقهم الدراسي والاجتماعي والنفسي والانتظام في الدراسة (آل رشود، 2006، ص 166).

7- 3- التعليق على الدراسات السابقة:

بعد استعراضنا للدراسات السابقة المتعلقة بالمشكلات والحاجات الارشادية والمتعلقة باستخدام برامج إرشادية وعلاجية للتخفيف من السلوك العدواني في كل إجراءاتها المنهجية والتطبيقية تبين ما يلي:

- نقص في الدراسات السابقة التي تناولت تحديد الحاجات الارشادية واهتمت في معظمها بتحديد المشكلات التي يعاني منها التلاميذ العدوانين مقارنة بالدراسات التي تناولت استخدام برامج إرشادية وعلاجية في التخفيف من السلوك العدواني التي تميّزت بزخم هائل من الدراسات سواء على المستوى المحلي أو الاقليمي أو الأجنبي.

– اعتمدت الدراسات السابقة في تحديد الحاجات الارشادية ومشكلات التلاميذ العدوانيين على استبيانات، في حين اعتمدت على برامج إرشادية وعلاجية للتخفيف من السلوك العدواني وعلى عل قياس السلوك العدواني على مقاييس أعدت من طرف باحثين آخرين.

– استخدمت معظم الدراسات التجريبية تصميمات تتراوح بين تصميمات شبه تجريبية (مجموعة واحدة بقياس قبلي وبعدي) وتصميمات تجريبية تقليدية (مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية بقياسين قبلي وبعدي) باستثناء (دراسة قوعيش، 2017، ودراسة الصميلي، 2010) التي قامت بدراسة تتبعية بمعنى إجراء ثلاث قياسات تتبعية، ودراسة الشقيرات (2007) التي اعتمدت تصميم بمجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين.

– اختلفت الدراسات السابقة من حيث أنواع البرامج الارشادية جماعية أو فردية –رغم أن أغلبيتها برامج فردية للتخفيف من السلوك العدواني، فقد اهتم القليل جدا من الدراسات على برامج إرشادية جماعية (مثلا زهران، 2011). في حين اعتمدت معظمها على برامج إرشادية فردية (مثلا، أبو حطب، 2002؛ Tarazon & Adriana, 2003؛ الخوالدة وجرادات، 2012؛ قوعيش، 2017...).

– اختلفت الدراسات السابقة من حيث عدد الجلسات الارشادية المستخدمة في البرامج الارشادية، فقد كانت في المتوسط ما بين 10 و15 جلسة (مثلا، الخوالدة وجرادات، 2012؛ زهران، 2011).

– اعتمدت الدراسات السابقة على عينات متباينة (تتراوح ما بين 40 و700) طالب في تحديد المشكلات والحاجات الارشادية، في حين اعتمدت على عينات متواضعة (تتراوح ما بين 10 و60) طالبا في تجريب وفعالية البرامج الارشادية. وهذا يعود إلى طبيعة الدراسات الوصفية (المسحية) التي تتطلب عينات كبيرة مقارنة بالدراسات التجريبية التي تتطلب عينات صغيرة نظرا لطبيعتها وصعوبة إجرائها واعتمادها على دراسات مسحية لتحديد الحاجات الارشادية من أجل إجرائها. كما اهتمت الدراسات السابقة على عينات من طلاب مراهقين تتراوح أعمارهم بين (12) و(20) سنة نظرا لما تتميّز به من تغيرات في مختلف الجوانب الشخصية خاصة النفسية.

– توصلت معظم الدراسات السابقة التي شملت استطلاعنا إلى وجود العديد من الحاجات الارشادية والمشكلات التي يعاني منها التلاميذ العدوانيين، منها النفسية، والتربوية، والمدرسية، والاجتماعية التي تحتاج إلى تضمنيها في البرامج الارشادية من أجل التخفيف من حدتها.

– توصلت الدراسات السابقة أن البرامج الارشادية والعلاجية التي أعدت للتخفيف من السلوك العدواني أثبتت فعاليتها في المساهمة في التخفيف والتقليل من المشكلات المتعلقة بالعدوانية لدى الطلاب في المدارس، مما يؤكد على دور البرامج التي تعد في هذا الشأن في تحقيق التوافق والتقليل من المشكلات.

– معظم الدراسات السابقة المتعلقة باستخدام البرامج الارشادية في التخفيف من السلوك العدواني لم تهتم لسبب أو لآخر بتقدير حجم الأثر (تقدير فعالية البرامج)، مما يجعلنا نتساءل عن مقدار الأثر (كبير، متوسط، ضعيف) الذي تساهم به البرامج الارشادية والعلاجية في التخفيف من السلوك العدواني؟.

7– 4– أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

انطلاقا من العرض السابق للدراسات السابقة والتعليق عليها يجب أن نحدّد موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، وبناء على ما ورد فان الدراسات السابقة التي عرضت أفادت الدراسة الحالية في العديد من إجراءاتها بداية من تحديد مشكلة الدراسة، وتحديد المفاهيم، واختيار أدوات الدراسة، وتحديد المنهج، وبناء البرنامج الارشادي وتحديد عدد جلساته، وتصميم الدراسة الوصفية والتجريبية على حد سواء، وفي مناقشة نتائج الدراسة التي توصلت إليها. فمن منظور الدراسات السابقة فالدراسة الحالية تتميز بما يلي:

– هدفت معظم الدراسات إلى تحقيق هدف واحد إما الكشف عن المشكلات والحاجات الارشادية للطلاب العدوانيين أو استخدام رامج إرشادية للتحفيف من السلوك العدواني، إلا أن الدراسة الحالية اهتمت بتحقيق هدفين مشتركين هما؛ الكشف عن الحاجات الارشادية للطلاب المراهقين، والتخفيف من سلوكهم العدواني باستخدام برنامج إرشادي جماعي.

– اعتمدت الدراسة الحالية على برنامج إرشادي سلوكي–معرفي للتخفيف من السلوك العدواني، وذلك على اعتبار أن هذا التوجه في الارشادي عرف استخداما متزايد من طرف الباحثين خاصة (تجريب هذه البرامج) والممارسين النفسيين والتربويين عامة للتخفيف من العديد من المشكلات النفسية والدراسية.

– اهتمت الدراسة الحالية على تصميم شبه تجريبي (مجموعة واحدة بقياس قبلي وبعدي) –رغم أن معظم الدراسات اعتمدت على تصميمات تجريبية تقليدية (مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية بقياسين قلبي وبعدي)، وذلك نظ ا لاعتبارات مادية وبشرية ولكن قام الباحث بضبط المتغيرات الدخيلة التي يمكن أن تؤثر على نتائج التجربة.

– اعتمدت الدراسة الحالية على استخدام ثلاثة أدوات كغيرها من العديد من الدراسات السابقة على استبيان لتقدير الحاجات الارشادية، ومقياس العدوانية لتقدير السلوك العدوني، وبرنامج إرشادي سلوكي معرفي لجمع بيانات الدراسة.

– اعتمدت الدراسة الحالية على عينتين متباينتين؛ حيث كانت العينة الأولى كبيرة إلى حد ما اشتملت على (94) تلميذا، وعلى عينة متوسطة اشتملت على (34) تلميذا ذوي عدوانية لتحديد الحاجات الارشادية تتلاءم مع طبيعة البحوث الوصفية، في حين كانت العينة التجريبية صغيرة (12) تلميذا تتلاءم بدورها مع البحوث التجريبية التي تكون في الغالب عيناتها صغيرة.

– اعتمدت الدراسة الحالية في إجراءاتها على كل من المنهج الوصفي والمنهج التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة، بحيث استخدم المنهج الوصفي للكشف عن الحاجات الارشادية واستخدم المنهج التجريبي للتحقق من فعالية البرنامج الارشادي السلوكي المعرفي في التخفيف من السلوك العدواني. وهذا رغم أن معظم الدراسات السابقة استخدمت منهج واحد إما الوصفي أو التجريبي على حدة.

الفصـل الثانـي:

السلـوك العـدواني لدى التلميـذ المراهـق

تمهيد

يعد السلوك العدواني من أكثر المشكلات انتشارا في المدارس الثانوية نظرا لحساسية مرحلة المراهقة التي يعيشها التلميذ، لذا اهتمت العديد من البحوث والدراسات تناول المشكلة من عدة زوايا سواء بمعرفة الأسباب والعوامل أو بالكشف عن التلاميذ العدوانيين أو استخدام برامج إرشادية وعلاجية للتخفيف من حدتها لتحقيق الصحة النفسية. يتناول هذا الفصل السلوك العدواني من خلال تعريفه من منظور مختلف التوجهات النفسية و التربوية والمعرفية، والمفاهيم المرتبطة به، وعرض لأهم خصائص السلوك العدواني،و النظريات المفسرة للعدوان للوقوف على وجهات النظر المختلفة في تفسير السلوك العدواني، كما تم التطرق لأهم الأسباب والعوامل المساعدة على ظهور السلوك العدواني.

1- تعريف السلوك العدواني:

من الصعب تعريف للعدوان لأنه يستخدم في مجالات متعددة، ويدل في كل مجال من المجالات على معنى مختلف عن معاني المجالات الأخرى، وترجع بعض مشكلات تعريف العدوان إلى أننا لا نستطيع أن نضع خطا فاصلا بين العدوان الذي يمكن أن نتحمله ونتجاوز عنه، وبين العدوان الضروري لبقائنا واستمرار حياتنا، والعدوان المدمر والمخرب (عبد العظيم، 2006، ص21).

وتبعا لذلك تعددت تعاريف العدوان ولقد أسهم علماء النفس بشكل كبير في تعريف وتحديد ظاهرة العدوان وهو في الواقع يحمل معنى التعدي على بعض القيم الجمعية وينطوي في صميمه على مخالفة صريحة أو ضمنية لمعايير السلوك المتفق عليه (عبد العظيم، 2006، ص21).

ويرجع الاهتمام بالأبحاث المتعلقة بالسلوك العدواني بين الأشخاص محاولات "ماكدونالد" المبكرة في كتابه "مقدمة في علم النفس الاجتماعي" التي كانت عبارة عن تأملات نظرية حول الموضوع، ثم ظهرت أول إشارة إلى السلوك العدواني في فهرس مجلة "ملخصات سيكولوجية"، وبعد ذلك قدم (Donald, 1915) أول محاولة جادة للبحث التجريبي المنظم للعدوان وهي خاصية الإحباط والعدوان.

يعرف كيلي (Kelley) العدوان بأنه السلوك الذي ينشأ عن حالة عدم ملائمة الخبرات السابقة للفرد مع الخبرات والحوادث الحالية، وإذا مادامت هذه الحالة فإنه يتكون لدى الفرد إحباط ينتج من جرائه سلوكات عدوانية من شأنها أن تحدث تغيرات في الواقع حتى تصبح هذه التغيرات ملائمة للخبرات والمفاهيم التي لدى الفرد (الفسفوس، 2006).

ويعرفه الشخص والدمياطي (1992) بأنه حالة تبدو فيها أفعال الفرد غير مرغوبة ومزعجة، وقد تكون ضارة إلى حد تعوق عملية التعليم، مما يجعله بحاجة إلى خدمات خاصة لمواجهتها (صالح والبنا، 2008، ص7).

يعرف السيد (2004) السلوك العدواني بأنه السلوك الموجه بصورة مباشرة أو غير مباشرة إلى الغير بهدف الحاق الأذى بالمعتدى عليه أو استفزازه بصورة مباشرة مثل التشاجر والدفع باليدين وتمزيق الملابس والضرب واتلاف الممتلكات أو بصورة غير مباشرة بالتهديد والوعيد والتقليد بصورة مضحكة والسخرية.

ويذهب الخضري (1986، ص 78) أن العدوان بالنسبة للتلاميذ هو الإتلاف للممتلكات والأشياء سواء كانت خاصة بالشخص ذاته أو خاصة بغيره من الأفراد أو كانت ممتلكات عامة للدولة أو المجتمع، والتخريب ليس عله في حد ذاته، وإنما هو عرض لعله أخرى، ولذلك أن نبحث عن الأسباب الكامنة وراءه ونعالجها.

ويعرف باندورا Bandura (1978, p. 122) السلوك العدواني بأنه السلوك الذي ينتج عنه الأذى للشخص أو تدمير للذات.

ومما تقدم يمكن القول أن السلوك العدواني بأنه مجموعة من السلوكات غير المقبولة اجتماعيا بحيث يؤثر على النظام العام للمدرسة، ويؤدي إلى نتائج سلبية تؤثر على عملية التعليم وعلى المردود الدراسي.

2- المفاهيم المرتبطة بالسلوك العدواني:

تتداخل بعض المفاهيم بمفهوم العدوان لدرجة أنه لا يمكن تفسير العدوان والوقوف على مظاهره دون الرجوع إليها، ومن بين المفاهيم "العنف" الذي يعرفه المعجم الفلسفي بأنه يعني (Violence) وهي لفظة إنجليزية مكونة من مقطعين، (vi) وهو مصطلح مأخوذ من نفس جزء لفظ (Vitality) أي حيوية، إضافة إلى ثمة علاقة في اللغة اليونانية بين (Bios) أي الحياة، و(Bia) أي عنف (القرالة، 2010، ص45).

ويعد العنف من الأفعال الإنسانية والاجتماعية التي لا تقبل الإدانة المسبقة على أساس طبيعة الإنسان العاقلة. ويعتبر "محمد سبيلا" العنف مكونا بنيويا في الكائن البشري، يتولد عن صراع الوجود وصراع الرغبة في اكتساب القوة وإشباع مختلف الحاجات الشهوانية، وغالبا ما يكون الميل إلى العنف في حالة كمون ينتظر ما يجعله مبتديا ومتحققا (سليماني، 2005، ص11).

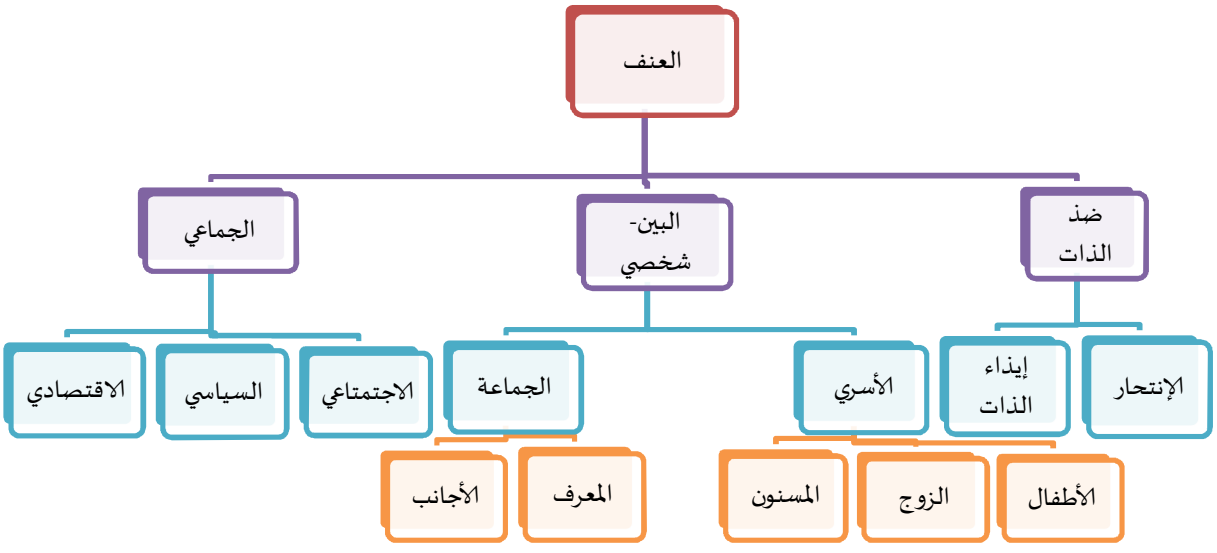
ويعرف المغربي (1987) العنف بأنه استجابة تتميز بصبغة انفعالية شديدة تنطوي على انخفاض مستوى البصيرة والتفكير، وليس من الضروري أن يكون ملازما التدمير حيث يكون ضرورة في موقف معين وظروف معينة للتعبير عن واقع معين تعبيرا عميقا جذريا يقتضي استخدام العنف أو العدوان (عبد العظيم، 2010، ص18).

ويرى حجازي (1987) أن العنف هو لغة التخاطب الأخيرة الممكنة مع الواقع ومع الآخرين حين يحس الفرد العجز عن إيصال صوته بوسائل الحوار العادي، وحين تترسخ القناعة لديه بالفشل في إقناعهم بكيانه وقيمه (حجازي، 2010، ص18).

وعرف قاموس (Longman 1983 p.672) العنف بأنه قوة شديدة في الفعل أو الشعور، فالعنف مثل الرياح تهب بقوة شديدة، وعرف أيضا قاموس أكسفورد (Oxford, 1970) العنف بأنه ممارسة القوة لانزال الضرر بالأشخاص أو الممتلكات وكل معاملة تتصف بهذا تعتبر عنف (القرالة، 2010، ص15).

كما عرفت منظمة الصحة العالمية (2002، ص4) العنف بأنه الاستعمال المتعمد للقوة الفيزيائية (المادية) أو القدرة، سواء بالتهديد أو الاستعمال المادي الحقيقي ضد الذات أو ضد شخص آخر أو ضد مجموعة أو مجتمع، بحيث يؤدي إلى حدوث أصابه أو موت أو إصابة نفسية أو سوء النماء أو الحرمان.

شكل رقم(2): أبعاد العنف حسب منظمة الصحة العالمية



المصدر: (أعمال ملتقى العنف والمجتمع 2002، ص246)

ويتحدد العنف المادي في الضرب والمشاجرة، والسطو على ممتلكات المدرسة أو الغير، والتخريب داخل المدارس، والكتابة على الجدران، والاعتداء الجنسي والعنف المعنوي كالسباب والسخرية والاستهزاء والعصيان وإثارة الفوضى بأقسام الدراسة (أحمد حوبتي، 2003، ص123).

وبالتالي فالعنف هو كل فعل أو تهديد يتضمن استعمال القوة بهدف إلحاق الضرر بالنفس أو الآخرين(البشري، 2004، ص127) أما العدوانية حسب "Hilgard" نشاط هدام أو تخريبي يقوم به الفرد إلحاق الأذى بشخص آخر، إما عن طريق الجرح الجسدي أو عن طريق الاستهزاء والسخرية (ميزاب، 2004، ص46).

وفيما يتعلق بالفرق بين مفهومي العدوان والعدائية، فهناك ما يميز بين المفهومين مثل "باص" الذي يشير مفهوم العدوان إلى تقديم منبهات منفرة إلى الآخرين، في حين يشير مفهوم العداء إلى الاتجاهات العدائية ذات الثبات النسبي والتي تعبر عنها بعض الاستجابات اللفظية التي تعكس مشاعر سلبية، وهناك أيضا من يتعامل مع المفهومين بمعنى واحد مثل **بيركوتيز** حيث يرى أن كلا المفهومين يترجمان معايشة الفرد خبرات بذاتها واستجابته الخاصة لهذه الخبرات وانعكاس الذات بعد ذلك على شخصيته في شكل عادات متعلمة (حسين، 1983، ص45).

العدوانية هي تلك النزعة أو النزعات التي تتجسد في تصرفات ترمي إلى إلحاق الأذى بالآخر، وتدميره، وإكراهه، وإذلاله، وقد يتخذ العدوان نماذج أخرى ت سواء كان سلبيا أم ايجابيا رمزيا (كالسخرية، مثلا) أو ممارس فعليا لا يمكنه أن ينشط كسلوك عدواني، فقد أعطى التحليل النفسي أهمية متزايدة للعدوانية من خلال تبيان فعلها المبكر جدا في نمو الشخص بالإشارة إلى العملية المعقدة لاتخاذها أو انفصالها من الجنسية، ويصل هذا التطور في الأفكار ذروته في محاولة البحث عن أرضية نزوية وحيدة وأساسية للعدوانية من خلال نزوة الموت (لابلانشوج، بونتإليس، 1990، ص328).

ومن كل ما تقدم يمكن أن نخلص إلى أن العدوانية سلوك مقصود يقوم به الفرد لإلحاق الأذى والضرر بالشخص أو الشيء الآخر سواء كان نفسي أو جسمي، مباشر أو غير مباشر، لفظي أو غير لفظي.

3- أشكال السلوك العدواني:

يظهر العدوان لدى الطفل في مرحلة مبكرة من النمو، حيث يبدأ بعض ثدي الأم حين تظهر أسنانه في النصف الثاني من العام الأول وهو سلوك قيد يكون غير مقصود أو ناتج عن احباط نقص لبن، ولكن

حين تبادله الأم عداء فإنه يرد بزيادة العض على الثدي وقد يكون بداية لدائرة مفرغة من العدوان بين الأم وطفلها وهي مرحلة الثقة في مقابل الشك عند إركسون (Erikson).

وحين يصل الطفل إلى مرحلة المراهقة او الهوية في مقابل غموض الدور عند إركسون تعود الصراعات إلى الظهور مع بزوغ القدرة الجنسية ويتجه المراهق لتحرير نفسه من الارتباط بوالديه، فيتأرجح بين اعتمادية الطفل وعناد المستقبل، كما أنه يكون متناقض فهو يرفض سيطرة الكبار ويحتاج في نفس الوقت إلى إرشاد وتوجيه (حمودة، 1993، ص20)

قد يتخذ السلوك العدواني أشكال مختلفة ومظاهر عديدة لدى المراهقين، فهناك العدوان الذي يتخذ مظهر إيذاء الذات وإصابتها بالضرر، وذلك بفعل آليات نفسية لا شعورية، وقد يتجه العدوان إلى الغير في مظاهر وأشكال عديدة تتراوح بين القوة أو الشدة والضعف. وقد يكون العدوان مجرد نظرة تتجاوز حدودها وترمي إيذاء الغير، وقد يكون العدوان على شكل سخرية وتهكم على الغير. كما يمكن أن يكون العدوان على شكل نكتة يسقط الفرد المعتدي على شخوصها عداءه وعدوانه عليهم. وقد يتخذ العدوان شكل فعل مقصود ومباشر يلحق بموجبه المعتدي أذى فعليا وواضحا بالغير. وقد يكون السلوك العدواني لدى المراهقين مظهرا جسديا تتكرر ممارسته يوميا في الشوارع والأزقة (عبد المعطي، 2001، ص45).

وقد يتجلى العدوان أيضا لدى المراهقين في مظاهر العنف الأخلاقي الذي يتنافى والآداب العامة أو الأعراف الاجتماعية، مثل ارتداء اللباس الغريب أو اللباس الذي يكشف عن تفاصيل الجسم لدى المراهق أو المراهقة، وإظهار التميز والاستقلال في اختيار نوع اللباس الذي يروق له (أزوي، 2009، ص120).

يرى حسين وآخرون (1983) أن السلوك العدواني يمكن تصنيفه إلى سلوك عدواني بدني وسلوك عدواني لفظي، فهو أي سلوك يصدره الفرد لفظيا أو بدنيا، صريحا أو ضمنيا، مباشرا أو غير مباشر، ناشطا أو سلبيا، وحدده صاحبه بأنه سلوك أملته عليه مواقف الغضب أو الإحباط أو الإزعاج من قبل الآخرين، أو مشاعر عدائية. وترتب على هذا السلوك أذى بدني أو مادي أو نفسي للأخرين أو للشخص نفسه.

يتضمن السلوك العدواني أنواع مختلفة ومتداخلة فيما بعضها البعض، ويمكن أن نذكر أنواعه فيما يلي:

- **العدوان الجسدي:** الذي يشترك فيه الإنسان جسدياً على الآخر ومن أمثلته: الضرب، والرفس، والدفع، والقتال بالسلاح.

– **العدوان اللفظي:** الذي يقف عند حدود الكلام، ومن أمثلته: الشتائم، القذف بالسوء، وفم الإنسان أول أداة يستخدمها للعدوان، حتى وهو لا يزال في نعومة أظفاره.

– **العدوان الرمزي:** هو الذي نمارس فيه سلوكا يرمز إلى احتقار الآخرين أو يقود إلى توجيه الانتباه إلى إهانة تلحق بهم.

4– خصائص السلوك العدواني:

يمتاز الأفراد العدوانيين بالعديد من السمات التي تجعلهم يبدون أكثر اندفاعية واعتداء وعنادا واستعمالا للألفاظ السيئة، لذا يحدد عمارة (2008، ص76):

– يبدأ السلوك بنوبة مصحوبة بالغضب والإحباط، يصاحب ذلك مشاعر من الخجل والخوف.

– تتزايد نوبات السلوك العدواني نتيجة للضغوط النفسية المتواصلة أو المتكررة في البيئة.

– الاعتداء على الأقران انتقاما أو بغرض الإزعاج باستخدام اليدين أو الأظافر أو الرأس.

– الاعتداء على ممتلكات الغير، والاحتفاظ بها، أو إخفائها لمدة من الزمن بغرض الإزعاج.

– يتسم في حياته اليومية بكثرة الحركة، وعدم أخذ الحيطة لاحتمالات الأذى والإيذاء.

– عدم القدرة على قبول التصحيح.

– مشاكسة غيره وعدم الامتثال للأداء والتعليمات وعدم التعاون والترقب والحذر أو التهديد اللفظي وغير اللفظي.

– سرعة الغضب والانفعال وكثرة الضجيج والامتعاض والغضب.

– تخريب ممتلكات الغير كتمزيق الدفاتر والكتب وكسر الأقلام وإتلاف المقاعد والكتابة على الجدران.

– توجيه الشتائم والألفاظ النابية.

– التهريج في الصف.

– الاحتكاك بالمعلمين وعدم احترامهم.

– العناد والتحدي.

– التدافع الحاد والقوي بين التلاميذ أثناء الخروج من قاعة الصف.

– الإيماءات والحركات التي يقوم بها التلاميذ والتي تبطن في داخلها سلوكا عدوانيا.

– تخريب أثاث المدرسة ومقاعدها والجدران ودورات المياه.

– إشهار السلاح الأبيض أو التهديد باستعماله أو حتى استعماله.

- استخدام المفرقعات النارية سواء داخل المدرسة أو خارجها.
- الإهمال المتعمد لنصائح وتعليمات المعلم ولأنظمة وقوانين المدرسة.
- عدم الانتظام في المدرسة ومقاطعة المعلم أثناء الشرح.
- استعمال الألفاظ البدائية وإحداث أصوات مزعجة في الصف.
- الاعتداء على الزملاء.
- الخروج المتكرر من الصف دون استئذان.
- التحدث بصوت مرتفع.

وهذه السمات عبارة عن مؤشرات إجرائية تساعد الباحثين والمهتمين بالشأن النفسي والتربوي على قياس وتقييم السلوكات العدوانية للأفراد، وذلك بما يتماشى خاصة مع خصائص المراهقين الذين تظهر لديهم مقارنة بالفئات الأخرى هذه السلوكات باستمرار سواء في المدرسة أو خارجها.

هناك مجموعة من الخصائص التي إذا توافرت في سلوك معين يمكن اعتباره سلوكا عدوانيا، والتي تتمحور حول تعمد الإيذاء حتى وإن لم يحدث، فهناك بعض الأفعال قد تسبب أذى للآخرين، وقد يكون العدوان فرديا يمارسه فرد ضد آخر أو فرد ضد جماعة، وقد يكون جماعيا تمارسه جماعة ضد فرد؛ ويكون العدوان ذا طابع مادي حيث يستخدم المعتدي أجزاء جسمه أو يستعين بأسلحة، وأدوات أخرى (كالسكين)؛ ويمكن أن يكون العدوان إيجابيا، حيث تصدر عن المعتدي أفعال مادية أو لفظية (ضرب، تحطيم، إهانة)؛ ومواجهة بشكل مباشر نحو الموضوع الأصلي المثير للاستجابة العدوانية قد يكون هذا الموضوع إنسانيا أو قيمة اجتماعية أو مؤسسة أو غير مباشر؛ ويكون العدوان استجابا حين يحدث كرد فعل لأحد أشكال المضايقات من الطرف الآخر أو تحرشا (السيد، وآخرون، 2004، ص248)

يتمثل المعتدي بنشاط يهدف من ورائه استفزاز الخصم أو السخرية منه والاستهزاء به، ويؤخذ صورة عديدة من تحريك اللسان، التهديد بالإشارات، تحريك اليد بشكل مثير (مشعان، 2006، ص95).

مشاعر العدوان تدفع بالفرد المراهق إلى أن يمارسه داخل بيئته المدرسية في الجوانب التالية:

- **العدوان الموجه نحو إدارة المدرسة وإجراءاتها:** حيث نجد أن النشاط التخريبي لتلميذ العدواني المتمركز في الخلافات المتكررة لتعليمات الإدارة، فيمزق إعلاناتها، ويعرض الآخرين على مخالفاتها، ويختلق الإشاعات، ويضخم الأخطاء العاملين فيها ويطلق على المديرين والإداريين بالألقاب، والنعوت التي تهدف إلى تقليل من قيمتهم.

- **العدوان نحو المدرس ونحو زملائه من التلاميذ:** ويتمثل في التهريج أثناء الدرس ومقاطعة المدرس وقيامة بأعمال تضحك الآخرين، وغيرها من التصرفات الرديئة التي تؤدي إلى ضياع فرص التدريس من جهة وإلى إحراج المدرس أمام تلاميذه من جهة أخرى، وكما يمارس البعض ذوي النزعة العدوانية على زملائهم خاصة مثل قيام بالضرب والشتم والتهديد وغيرها (Medhar, 2011, p.152).

- **العدوان الموجه نحو نيابة المدرسة والممتلكات:** يتجلى في قيام التلاميذ بتحطيم زجاج النوافذ أو الكتابة البذيئة على الجدران،و إتلاف حنفيات المياه ومفاتيح الكهرباء.

5- النظريات المفسرة للسلوك العدواني:

هناك نظريات عديدة حاولت تفسير العدوان، منها ما اعتبرته غريزة أساسية، ومنها ما اعتبرته سلوكا متعلما، ومنها ما اعتبرته إحباط نفسي، ومنها ما نشرته على أسس فيزيولوجية وبيولوجية. وفيما يلي عرضا لأهم هذه النظريات.

5-1- النظرية المعرفية:

السلوك العدواني في ضوء النظرية المعرفية هو محصلة لإدراكات مشوهة وبشكل غير منطقي واضطراب في العمليات المعرفية وخلل في البناء المعرفي، وفي الواقع أن هناك اتجاهات تتزايد وضوحا نحو الاهتمام بصيغ العدوان التي تعكس الاتجاه المعرفي في التعبير السلوك العدواني.

ومع تنامي هذا الاتجاه حول النظرة الجديدة والمعاصرة من طرف الباحثين لدراسة السلوك العدواني الذي في الواقع يعكس نظم الأفكار والمعتقدات، إذ يقول Caprara (1996): "فقد وجد أن المعتقدات والمستويات الشخصية والقيم المختلفة تبرر وتعزز الالتجاء إلى العدوان كآخر وسيلة من وسائل التواصل في مجموعة من المواقف التي عادة ما تتطلب استثارة مسبقة". كما أشار Caprara أن أنواع العدوان الناجمة عن النقص في ضبط الانفعالات السلبية إلى مفهوم العدوان كاستراتيجية ثابتة لمواجهة الحقائق تستحق معالجة كبيرة متمثلة في البيئة والمحيط والعمليات المعرفية المصاحبة إلى تحكم صيغ العدوان المختلفة. وأن هذه المعالجات سوف تؤدي لا محال إلى استراتيجيات فعالة للوقاية والضبط والتحكم والتغير نحو الأفضل (عبد العال، 1992، ص381).

ولقد حاول علماء النفس المعرفي أن يتنولوا السلوك العدواني لدى الانسان بالبحث والدراسة بهدف علاجه، ومن ثم كانت طريقتهم العلاجية للتحكم في السلوك العدواني عن طريق التعديل الادراكي بتزويده بمختلف

الحقائق والمعلومات المتاحة في الموقف مما يوضح أمامه المجال الإدراكي ولا يترك فيه أي غموض أو إبهام مما يجعله مستبصرا بكل الابعاد والعلاقات بين السبب والنتيجة (عبد العال، 1992، ص381).

والعلاقة بين المعتقدات والأفكار اللاعقلانية والعدوان جعلت "إليس (Ellis)" يميز بين العدوان السوي وغير السوي مؤكدا على أهمية المكونات المعرفية للعدوان، إذ يكون سويا إذ ارتقى بالقيم الأساسية للبقاء والسعادة والقبول الاجتماعي والعلاقات العاطفية الوجدانية كالخوض عن الحمى. أما العدوان غير السوي من وجهة نظ ه فيظهر على شكل من المضايقة،و حب الجدل،و الإهانة، والمعارضة.

ويفسر "إليس" العدوان في ضوء نظريته (A.B.C) حيث (A) والذي يكون فيه الحدث المحرك أما (B) فيمثل نظام الاعتقاد العقلاني واللاعقلاني للفرد، أما (C) فهي النتائج الانفعالية والسلوكية وتتحدد العقلانية بما إذا كانت المعتقدات تتبع من القيم الإنسانية الأساسية ذات الدلائل التجريبية أم أنها غير واقعية أو فروض ومطالب خيالية وهو ما يعبر عنه اليس بالتفكير غير العقلاني المصاحب للعدوان.

ومن الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالعدوان أفرد (Ellis,1997) في كتابه عن "العقل والافعال" فصلا خاصا لهذه الأفكار والأفكار اللاعقلانية الذي ذكرها والداعمة العدوان منها الفكرة التي تقول: لابد من عقاب هذا وذاك ولابد من الانتقام الحاسم ممن يكيدون لي، وبعض الناس أشرار وعلى درجة عالية من الخسة والنذالةو هم يستحقون العقاب والتوبيخ، إضافة إلى أربعة معتقدات غير عقلانية داعمة للعدوان:

- المعتقد الأول: شرعية العدوان.
- المعتقد الثاني: العدوان يرفع من تقدير الذات ويعمل على محو الهوية السلبية.
- المعتقد الثالث: الضحايا يستحقون العدوان.
- المعتقد الرابع: الضحايا لا يتألمون كثيرا (العقاد، 2006، ص123).

وتتفق رؤية "ميكنبوم" مع ما أشار إليه "إليس" و "بيك" أن المشكلات محصلة لإدراكات مشوهة وتفكير غير منطقي، وأن ما يفكر به الفرد وما يحدث به نفسه وما يتبناه من اتجاهات وما يمتلكه من إرادة وقيم تحدد نوعية سلوكه في إشارة واضحة إلى الارتباط والتأثير بين الجانب العقلي والمعرفي والجانب الانفعالي والاجتماعي والسلوك الخارجي للفرد كما يوضح العزة وعبد الهادي (1999، ص151) أن "ميكنيبوم" انطلق من الفرضية التي تقول بأن الأشياء التي يقولها الناس لأنفسهم تلعب دورا كبيرا في تحديد السلوكيات التي سيقومون بها،و أن السلوك يتأثر بنشاطات عديدة ويقوم بها الأفراد تعمم بواسطة

الأبنية المعرفية المختلفة،و أن الحديث الداخلي يخلق الدافعية عند الفرد ويساعده على تصنيف مهاراته وتوجيه تفكيره للقيام بالمهارة المطلوبة (الشهري، 2004، ص214).

5-2- نظرية التعلم الاجتماعي:

وُضعت النظرية من طرف "Banadura" و"Walters" و"Geen" و"Edmondez" الذين أكدوا أن خبرات التعلم الاجتماعي تؤدي دورا حاسما في تحويل السلوك، فالفكرة الأساسية لها أن العدوانية مكتسبة يتعلمها الفرد عن طريق النمذجة أي عن طريق مشاهدة غيرهم يقومون بارتكاب العدوان، وحينما يحصل الفرد على تعزيز نتيجة قيامه بالعدائية فإن غيره يميل إلى تقليد في سلوكه (صبيح، 2003، ص25).

يعتبر "Bandura" من أشهر علماء نظرية التعلم الاجتماعي، ومن أهم التجارب في التعلم الاجتماعي أو النمذجة في العدوان التي قام بها "باندورا" و "روس"، والتي تم تقسيم الأطفال إلى مجموعتين مجموعة شاهدت شخصا يضرب الدمى، ومجموعة أخرى شاهدت نموذجا آخر يلعب مع الدمى بطريقة هادئة، وبعد التجربة أشارت النتائج حسب هذه النظرية إلى أثر التعلم الاجتماعي على السلوك العدواني حيث كانت المجموعة التي شاهدت النموذج العدواني كانت أكثر عدوانية من المجموعة الأخرى وهي الأفكار التي روجت لها نظرية التحليل النفسي التي رادها "فرويد" وزملاء (عبد العظيم، 2006، ص29).

فالعدوانية عادة أو قابلية تم اكتسابها بالتعلم والاعتقاد السائد هنا أن الصفات الاجتماعية أكثر تحديدا للأعمال العدوانية وحب القتال عند الأفراد والأمم من الصفات البيولوجية، ويمكن طبقا لهذا الاعتقاد على الأقل تخفيض أو حجة الصراع العدواني بين الناس، وذلك بتقليل حدوث الإحباطات القاسية، وتخفيض مكاسب العدوان إلى الحد الأدنى (قطب، 1996، ص141).

وتتلخص وجهة نظر "باندورا" في تفسير العدوان كالآتي:

- معظم السلوك العدواني متعلم من خلال الملاحظة والتقليد، حيث يتعلم الأطفال السلوك العدواني بملاحظة نماذج وأمثلة من السلوك العدواني يقدمها أفراد الأسرة والأصدقاء والراشدين في بيئة الطفل؛
- اكتساب السلوك العدواني من الخبرات السابقة؛
- التعلم المباشر للمسالك العدوانية كالإثارة المباشرة للأفعال العدوانية الصريحة في أي وقت؛
- تأكيد هذا السلوك من خلال التعزيز والمكافأة؛
- إثارة الطفل إما بالهجوم الجسمي أو بالتهديدات أو الإهانات أو إعاقة سلوك موجه نحو هدف أو تقليل التعزيز أو إنهائه قد يؤدي إلى العدوان؛

– العقاب قد يؤدي إلى زيادة العدوان (العقاد،2001، ص18).

5-3-النظرية السلوكية:

يرى السلوكيون أن العدوان شأنه شأن أي سلوك يمكن اكتشافه وتعديله وفقا لقوانين التعلم، إذ ركزوا في دراستهم للعدوان على حقيقة يؤمنون بها هي أن السلوك برمته متعلم من البيئة، ومن ثم فإن الخبرات المختلفة التي اكتسبها شخص ما للسلوك العدواني قد تم تدعيمها، كما يرون أن الأنماط السلوكية محكومة بتوابعها بمعنى أن السلوك يمكن أن يتكرر مستقبلا عندما تكون له نتائج إيجابية وتقلل احتمالية حدوثه عندما تكون نتائجه سلبية، ويعنى أن تكرار السلوك العدواني أو عدم تكراره مرهون بمبدأ الثواب والعقاب والكيفية التي يستخدم بها هذا المبدأ في المواقف المماثلة (الجباري، 2012، ص10).

وانطلق السلوكيون من مجموعة من التجارب التي أجريت بداية على يد رائد السلوكية " واتسون" حيث أثبت أن الفوبيا بأنواعها مكتسبة بعملية تعلم، ومن ثم يمكن علاجها وفقا للعلاج السلوكي الذي يستند على هدم نموذج من التعلم غير السوي وإعادة بناء نموذج تعلم جديد سوي (بطرس، 2008، ص106). ويعتبر السلوكيون أن العدوان سلوك متعلم يمكن تعديله، وكان أسلوبهم في التحكم فيه ومنعه في الظهور والقيام بهدم نموذج التعلم العدواني وإعادة بناء نموذج من التعلم الجديد (عبد اللطيف،2001، ص112).

5-4- النظرية البيولوجية:

ترجع السلوك العدواني إلى عوامل بيولوجية في الكائن الحي كالصبغيات الجنسية والهرمونات، فإذا اضطربت وظيفة الدماغ واختلفت عدد الكروموسومات فإنه يحد السلوك العدواني، وهي على نقيض الطرح الذي مفاده أن السلوك العدواني متعلم وأن الإنسان عدواني بطبعه.

وتهتم هذه النظرية بالعوامل البيولوجية في الكائن الحي كالصبغيات والجينات الجنسية والهرمونات والجهاز العصبي المركزي واللامركزي والغدد الصماء والتأثيرات البيوكيميائية والأنشطة الكهربائية في المخ التي تساعد في ظهور السلوك العدواني.

ويتضح مما سبق أن الفرد الذي يقل عنده هرمون الذكورة هو فرد من الصعب إثارته، وغالبا ما يكون هذا هو المعتدى عليه، ويظهر تأثير هرمون الجنس على العدوانية حيث نجد الهرمون الذكري يزيد من درجة الإثارة لدى الذكورة بينما الهرمون الأنثوي يقلل من درجة الإثارة لدى الإناث وينتج عن ذلك انخفاض العدوانية لدى الإناث عنها لدى الذكور (حسين، 2013، ص125).

ومن خلال التفسيرات السابقة جميعها تنظر إلى أن السلوك العدواني لا يمكن تفسيره على طرح واحد فقط أو على نظرية واحدة، وإنما إلى جمع هذه التفسيرات، ومن أجل الوصول إلى العامل الأساسي لحدوث هذا السلوك لا يمكن فصل أي طرف عن الآخرين لأنه لابد من أن يكون هناك تفاعل وتأثير وتأثر بين هذه النظريات وذلك للوصول إلى التفسير الحقيقي للسلوك العدواني.

6- عوامل السلوك العدواني المدرسي:

إن ما يصدر عن التلميذ خاصة في مرحلة المراهقة من مشكلات سلوكية قد تؤدي إلى عدة الأسباب، فقد تكون أسباب مرتبطة بالتلميذ نفسه أو متعلقة بأساتذته بأسرته أو بمدرسته، وقد تُعزى إلى عوامل أخرى كصعوبة المرحلة العمرية التي يمر بها التلميذ وهي مرحلة المراهقةو التي تمثل من الناحية النفسية فترة انتقال من الطفولة التي تتصف بالاعتماد على الآخرين إلى طور بلوغ مرحلة الالتفاف إلى الذات على اعتبار أنها متميزة عما كانت عليه أيام الطفولة.

ولا شك أن المراهق يظهر نوبات انفعالية تتميّز بالاضطراب الشديد ولعل هذا أمر طبيعي، فالمراهق في هذه الفترة إنما هو موزع النفس بين ذاتيين يبحث عنهما الذات الحقيقية والذات المثلي، فالأولى تمثل نفسه كما يراها سواه والثانية تمثل الذات الذي يتطلع إليها، فهو من جرائها تؤدي إلى الحساسية النفسية لما بين الذاتيين من تناقص وتفاوت، فكلما كانت الهوة بي الذاتين سحيقة كان التوتر النفسي لديه شديد أو كان تكفيه الاجتماعي مستعصيا (الهاجري، 1993، ص123).

6-1- العوامل الجسمية:

يؤدي انتقال التلميذ من المرحلة المتوسطة إلى المرحلة الثانوية إلى تعزيز الشعور بالنضج والاستقلال الناتج عن تغيرات في النمو الجسمي أو العقلي أو الانفعالي، هذه التغيرات تؤدي في الظروف غير العادية إلى ظهور المشكلات السلوكية، حيث أن هذه التغيرات يكون تأثيرها على كثير من التصرفات التي يقوم بها التلميذ، والتي ما هي إلا انعكاس لتلك التغيرات. إذ يتحدث "كومان" و "وبر" عن تلاميذ الثانوية على أنهم "يمرون بمرحلة انتقالية من الطفولة إلى الرشد يتناقص فيها التلميذ في تصرفاته وأعماله ما بين النضج والشعور بالمسؤولية تارة والتصرفات الصبيانية تارة أخرى"، فالتلميذ في مرحلة المراهقة تتميز تصرفاته بالعواصف والانفعالات الحادةو المؤثرات كما يرى "هول".

وتكون أسباب هذه المشكلات السلوكية النمو الجسمي الذي يظهر في نمو الغدد الوظيفي، ونمو الأعضاء الداخلية ووظائفها المختلفة، ونمو الجهاز العظمي والقوة العضلية، فتغير المراهق في الطول والوزن

والحجم والشكل يجعله يعتبر نفسه غير سوي في بعض صفاته الجسدية، فأي خلل في النمو الجسمي للمراهق المتمدرس يسبب له اضطرابات في الشخصية.

يتجه النشاط العقلي للتلميذ المراهق نحو التخصص والتمايز، حيث يكتمل نمو الذكاء بين 15-19 سنة كما تظهر الميول العقلية في المجالات الدراسية بناء على الفروق الفردية، وتتباين لديهم القدرات العقلية كالقدرة اللغوية، و اللفظية، و الإدراكية، و الرياضية، فتتنوع بذلك ميول التلاميذ تبعا للتخصصات الموجودة في المرحلة الثانوية.

لذلك لابد أن يكون تتطابق ميول التلاميذ العقلية والشعبة الدراسية التي يوجهون إليها، فإذا حصل عكس ذلك أدى إلى ظهور مشكلات سلوكية تعّبر عن الرفض وعدم الرضا على التخصص الذي وجه إليه، حيث أن بعض التلاميذ عاجزون عن مسايرة بقية زملائهم في التحصيل الدراسي مما يجعلهم يتحولون إلى مصادر شغب ذلك لإحساسهم بالعجز، فيحاولون التعبير عن نقصهم بالسلوك العنيف والهروب من المدرسة، والانتماء إلى جماعات منحرفة تجعلهم يحققون حاجاتهم التي عجزوا عنها في مجال الدراسة، ويصل المراهق إلى تحقيق ذاته من خلال تفوقه العقلي الدراسي فإذا لم يحقق ذلك فإنه يصاب بالإحباط وخيبة الأمل في قدراته التي لم توصله إلى ما يود أن يصل إليه، فيلجأ المراهق حينها إلى إصدار سلوكات غير مرغوبة تعويضا للنقص الذي يعانيه (معمرية، 1992، ص78).

6-2- العوامل النفسية:

يشكل النمو الانفعالي في مرحلة المراهق جانبا أساسيا الذي يتأثر بالتغيرات الخارجية التي تطرأ على أجزاء جسمه وبتغير النمو الجسمي لأعضائه، وما يميز الحياة الانفعالية للمراهق في هذه المرحلة هي الانفعالات العنيفة حيث أنه يصبح عرضه للغضب عند تو ضه لأي موقف يشعره بالنقص كالتعرض للظلم أو الحرمان لأحد حقوقه. و بالتالي يلجأ المراهق إلى التعبير عن غضبه إما بالانسحاب من الموقف الذي أثاره أو بالانتقام والتهديد والصياح وحتى الضرب، وقد يكون عدوانه موجها نحو نفسه أو نحو الغير إلى جهة أخرى ليس لها علاقة بالمثير.

كما تنتاب المراهق انفعالات اليأس والحزن نتيجة الإحباط الذي تسببه تقاليد المجتمع مما يجعل سلوكه مضطربا ويكون دائما في ثورة ضد المدرسة والمجتمع، وقد يعود إلى الحساسية الشديدة التي يتميز بها المراهق إزاء بعض المواقف التي تتصل مباشرة بالأسرة أو المدرسة، فالمراهق حساس إلى انتقادات الآخرين وعجزه الدراسي وفقره المالي (عوض، 1999، ص332). وقد تعود هذه الاضطرابات والحالات

النفسية للمراهق إلى الانفعالات المكبوتة في الطفولة الأولى إلى طبيعة التغيرات التي تحدث في فترة المراهقة (الطيبي، 1989، ص92).

إن التغيرات التي تصاحب فترة المراهقة سواء كانت أولية أو ثانوية لها آثار نفسية على حياة الفرد الآنية أو المستقلة ذات المدى البعيد كأن يصبح الفرد شديد الحساسية لشعوره بالنقص الذي يؤدي به إلى سوء التكيف، وهذا ما أكدته العديد من البحوث والدراسات النفسية والاجتماعية في دراسة للنمو الجسمي المبكر والمتأخر عند فئات الجنسين، فلوحظ نوعا من الحساسية الشديدة عند بعض الإناث مما يؤدي إلى الانطواء وكراهية الذات، أما فئة المتأخرين من الجنسين عن أقرانهم في النمو فكثيرا ما يعانون من قصر البنية وضعف العضلات إلى جانب بعض الأمراض، فيؤدي هذا إلى عدم الاستقرار الانفعالي وسوء التكيف وضعف الثقة بالنفس والخمول.

فالاضطرابات النفسية التي يتعرض لها التلميذ المراهق تشعره بالقلق والضعف وحتى الفشل الدراسي، فينصب اهتمامه على بذل أقصى جهد لإخفاء هذه المشكلات النفسية، وفرض ذاته بشتى الطرق ولفت الانتباه إليه من طرف الأولياء والمعلمين كالشغب داخل القسم أو الاعتداء على الآخرين أو تبادل الشتائم تحطيم وتخريب ممتلكات المدرسة.

6-3- العوامل المدرسية:

المدرسة هي بيئة أوجدتها الحاجة إلى تقديم تعليم منظم ضروري للأجيال الجديدة وإعدادهم للحياة بإكسابهم المعارف والقيم التي يرضى بها المجتمع، وبما يتلاءم مع التطور الاجتماعي، بحيث يصبحوا معدون إعداد صالحا للحياة الاجتماعية، كما تعلمهم الاعتماد على النفس (كلير، 1987، ص57).

كما تعدهم لتحمل المسؤولية واحترام القانون بالتمسك بالحقوق وأداء الواجبات والتضحية في سبيل الحق والعمل بروح التعاون المثير، فالمجتمع المدرسي حلقة وسط بين المنزل والمجتمع العام لذلك كان دوره هاما في تحقيق التدرج في النمو العقلي والاجتماعي وإتمام ما أعده البيت ومحاولة إصلاح ما أفسده وإعداد الأفراد للحياة السليمة والنمو السليم.

فالمدرسة هي المكان الوحيد الذي يتواجد فيه التلميذ بهدف تلقي تعليمه كما يمكن أن تكون أيضا سبب في حدوث بعض المشاكل السلوكية الخاطئة للتلاميذ خاصة إذا كانت الإمكانيات المتوفرة في البيئة المدرسية غير مناسبة لأعداد التلاميذ، وعندها لا يتلاءم المنهج المدرسي مع إمكانيات والقدرات الفعلية

للتلاميذ، ويضيف "وين" و "مندلر" أسباب أخرى تتعلق بالبيئة المدرسية كعدم وضوح اللوائح والقوانين المدرسية التي تحكم السلوك الطلابي، وقسوة الإدارة وسوء معاملة التلاميذ والعقوبة الصارمة ومصادرة حريتهم (الهاجري، 2001، ص128).

يبرز دور الأستاذ بالدرجة الأولى في المساعدة على تشكيل شخصية التلميذ بتغيير سلوكه، فمهمته تستلزم أن يكون موجها ومهذبا ومساعدة التلميذ على مواجهة صعوباته ومشاكله بهدف كسب ثقته بتواضع ومحبة، فالأستاذ "متخصص يعمل على إيصال المعارف والمعلومات والخبرات التعليمية للمتعلم، وذلك باستخدام وسائل وأساليب فنية نحقق هذا الاتصال" (شحاتة، 1993، ص43).

– **سمات الأستاذ:** فالأستاذ عامل مهم يؤثر في تشكيل قيم التلاميذ ومثلهم وبشكل مقصود تلقائيو عفوي، لكنه في بعض الحالات يكون عاملا في إثارة المشكلات السلوكية داخل الفصل الدراسي وبين أوساط الطلبة، فقد تكون له سمات شخصية غير مرغوبة عندهم كإيمانه بالكبت التام للطلبة،و انحرافه عن خط سير الخطة التعليمية المرسومة وعدم تحقيق أهداف الدراس (أحمد، 2003، ص96).

إذ يقول Lasely "أن المدرس قد يتسبب في مشاكل القسم إذا ما فشل في مراقبة ومتابعة الحجرة الدراسية، مما يؤدي إلى خلق ظروف مشجعة للتلاميذ على ارتكاب أنواع من السلوك تجاوبا مع هذا النوع من عدم المراقبة، فكثير من المدرسين لا يدركون الأحداث التي تدور داخل القسم أو التي يقومون بها أو يفعلونها بأنفسهم، الأمر الذي يؤدي إلى الفشل في إدارة أقسامهم، كما تسبب معاملة الأستاذ الصارمة أو التسيبية في حدوث مشكلات سلوكية داخل الفصل الدراسي، وهذه المشكلات تكون بين التلاميذ والمعلم أو بين التلاميذ فيما بينهم" (عدس، 1997، ص241).

في هذا النوع من المعاملة ينتاب المعلم شعور بأنه أكبر من الطلاب سنا وأكثرهم خبرة وحكمة، فهو دائما يتوقع منهم الطاعة والخضوع ويرسم لنفسه صورة أبوية، لا تجديد ولا تقبل لأي محاولة للتغير، لأنه يشعر أنه مواجهة ضد سلطة داخل الصف، فالمعلم المتسلط هو الذي يتخذ عادة طابع الصرامة والشدة في اتخاذ القرار ونوعية الحل وأسلوب تطبيقه، فهو يحرص دائما على أن يتم العمل وفق المطلوب، وحسب رأيه ودون الحاجة إلى المناقشة أو الحوار أو الوقوف على رأي الطلبة ووجهة نظرهم ويعمل على إبراز سلطته والانفراد برأيه.

– **الأستاذ المتسلط:** وأهم ما يتميز المعلم المتسلط أنه يستعمل أساليب القوة والتخويف، ويستخدم الثواب القليل لطلابه لاعتقاده إن ذلك يفسدهم، ويعتقد أن الطلاب لا يوثق بهم إذا ما تركوا لأنفسهم، يحاول أن

يجعل الطلاب يعتمدون عليه شخصيا وباستمرار، كما يفرض التقبل الفوري لكل الأوامر من طلابه(منسي، 2000، ص143). ويدخل عامل إعداد المدرسين كعنصر متسبب في حدوث المشاكل داخل الفصل الدراسي، بحيث يشير "Good and Broophy" إلى افتقار برامج الإعداد التي تزود المعلمين بالمهارات اللازمة لتحليل سلوكيات الفصل الدراسي، إضافة إلى افتقارها إلى جميع الأنظمة التي تزود المعلمين بما يقومون به من سلوكيات صائبة داخل الفصل الدراسي، فالمعلم يكون أميل سلوكياته التدريسية الخاطئة في إدارة القسم في توفير التغذية الراجعة الملائمة له سواء من الموجهين النفسانيين أو من الزملاء الآخرين أو من تلاميذ القسم أنفسهم.

– **النمط التسيبي للإدارة:** والذي يقوم على الاستبداد بالرأي والتعصب والهيمنة على جميع الأدوار والعمليات الإدارية، وتستخدم أساليب الفرض والإرغام والتخويف، ولا تسمح بأي نقاش أو تفاهم مع التلاميذ، ففرض هذا الأسلوب يؤدي إلى نفور التلاميذ من الدراسة والهروب منها حيث لا يتوفر قسط من الحرية، والشعور بالمسؤولية مما يصيبهم بالملل والإحساس بالإخفاق والقلق والقصور والنزوع إلى بعض العمال غير الاجتماعية لإثبات ذاتهم والتعويض عن قصورهم كتخريب ممتلكاتهم المدرسية وتكوين العصابات داخل المدرسة.

يترك للتلاميذ الحرية المطلقة دون التدخل في شؤونهم وتركهم دون قيود فيقل الاحترام ويشعر أفرادها غالبا بالضياع وعدم القدرة على التصرف، وكثيرا ما يجد التلاميذ أنفسهم في المواقف التي تتطلب المعونة والنصح والتوجه من جانب الإدارة، مما يكون له آثار سلبية على شخصيتهم وعلى علاقاتهم بالإدارة المدرسية.

– **قلة النشاطات الدراسية:** إضافة إلى قلة أو انعدام النشاطات المدرسية يؤدي إلى استثمار وقت الفراغ في سلوكات غير لائقة، فقلة النشاطات كالرياضة مثلا تستنفذ وقت فراغ المراهق وطاقته الانفعالية، وعدم تناسب النشاطات مع قدرات التلميذ وميوله ورغباته التي يترتب عليها زيادة شحنات السالبة لديه (شكور، 1997، ص97–98) واكتسابه عادات سيئة كالاعتداء على حقوق الغير والاستجابة للنزوات الضارة كالتدخين، والتهريج داخل الفصل، ممارسة العنف وإيذاء الآخرين في المجتمع المدرسي، ومن هذا كله نصل إلى أن المناهج تلعب دورا وضحا في شد وجذب التلميذ نحو الدراسة أو الانصراف عنها، والقيام بسلوكات عنيفة كالتهريج والتمرد، وعدم الانضباط الصفي.

– **العقاب المدرسي:** هناك بعض المواقف التي تظهر في المدرسة وتتطلب مواجهتها باتخاذ إجراء صارم أو فرض نوع العقاب على ظروف الموقف نفسه، والعقاب هو وسيلة تقويمه تحذيرية تتخذ ضد التلاميذ الذي يأتي عملا أو قولا يخالف تعاليم المدرسة وقوانينها، وهو إطار مرجعي نحذر به ونمنع بواسطته ما قد يصدر عن الفرد مما هو ممنوع أو مخالف للأنظمة المعمول بها.

وينقسم العقاب إلى نوعين مادي ومعنوي، ويشمل العقاب المادي الفصل أو الحبس أو الغرامة أو الحرمان إلى أن أسلوب العقاب الذي تستعمله العائلة والمدرسة بهدف تصحيح الموقف، وتظهر أبحاث علم النفس التجريبي أن العقاب الذي يستعمل بشكل معتدل وفي الوقت المناسب يمكن أن يؤدي إلى التعلم، أما في التربية فإن استعماله يتطلب الكثير من الحيطة والحذر، وحول استعمال العقاب في المدرسة فقد عبر عنه "لجان" عنه في أفكاره التربوية بقوله "إن العقوبات المطبقة في المجال المدرسي ليست فقط غير مثمرة لأنها تنسى بسرعة، إنما هي أيضا محفوفة بالمخاطر لأنها تدفع الطفل التي مقت ما يجب أن يحبه، وهذا يعني أن استخدام العقاب في المدرسة لا ينتظر من ورائه أية نتيجة إيجابية وإنما قد تكون سلبياته أكثر، فقد يجعل من التلميذ عرضه للإحباط الذي يؤدي إلى عدم الشعور بالطمأنينة والأمان، وقد يدفع به إلى الكره والاشمئزاز من المدرسة والمدرسين (عياش، 2009، ص154).

ومن العقوبات المدرسية التي تنفذ على التلميذ هي عقوبات حسية تتمثل في الضرب، وشد الشعر، و الوقوف على رجل واحدة، والأيدي المرفوعة، وعقوبات نفسية كالتوبيخ،و السخرية،و الكلام الجارح،و الحط من كرامة التلميذ أمام الآخرين. واستخدام العقاب قد يؤدي إلى بعض السلوكات غير المرغوبة من التلميذ كزيادة من درجة السلوك العدواني ضد المعلمين أو التلاميذ،و عدم امتثال التلميذ بالنموذج الذي يجب أن يعطيه المدرس، أو محاولة الهروب من الموقف كلية عن طريق الهروب من المدرسة لتفادي المواقف المؤلمة المرتبطة بها.

وقد يؤدي العقاب في بعض الحيان إلى زيادة نسبة حدوث السلوك غير المرغوب، كما في حالة التلميذ المحروم من الاهتمام، والذي يرى في تركيز المعلم على سلوكه المنحرف حتى لو كان باللوم والتوبيخ، وهذا قد يجعله يتفادى في إظهار سلوكه السلبي للحصول على مزيد من الاهتمام وتعويض ما يحسه من نقص، كذلك قد يدفع عقاب التلميذ في بعض الأحيان إلى إظهار العنف اتجاه زملائه للسيطرة عليهم.

– **الفشل الدراسي:** تسهم المدارس بشكل عام في بناء الصحة العقلية لطلابها، ومع ذلك لا تزال بعض المدارس تتسبب في تشكيل السلوك غير السوي لبعض الطلاب، وخاصة المدارس ذات مناهج وهيئات

تعليمية ضعيفة، ولعل العنصر الرئيس غير الملائم لهذه المدارس طبيعة المنهج الدراسي، والكثير من الطلبة يذيقون ذرعا بالمدرسة نظرا للمعلومات التي لا تتناسب ولا تتفق مع قدراتهم وطاقاتهم العقلية وبالتالي لا يستطيعون فهم المعلومات أو استيعابها.

ولقد أثبت الكثير من الدراسات وجود علاقة بين التحصيل الأكاديمي للطلاب والعنف، وأن معظم التلاميذ الذين يتصفون بتحصيل أكاديمي للطلاب والعنف، وأن معظم التلاميذ الذين يتصفون بتحصيل أكاديمي منخفض يكون احتمال ارتكابهم أو مشاركتهم بالعنف كبيرة، وأن المشاكل الأكاديمية التي يواجهها التلميذ في المدرسة تؤثر على عملية تكيفهم فيها (عمران، 2004، ص111). كما أشارت نتائج الكثير من الدراسات أن هناك علاقة قوية بين الاضطرابات السلوكية التي يقوم بها الطالب داخل الصف وبين جرائم الاعتداء وتحطيم الممتلكات. (غانم، 1993، ص273).

6-4- العوامل الاجتماعية:

بعد عرض العوامل المدرسيةو أثرها على السلوك العدواني ظاهر ة يتطلب ذكر باقي العوامل المتمثلة في الأسرة، جماعة الرفاق وسائل الإعلام، ومدى مساهمتها في ممارسة السلوك العدواني. وتتضمن مجموعة من العوامل الخاصة بالأسرة جماعة الرفاق وسائل الإعلام، العامل السياسي.

- **الأسرة:** تعتبر الأسرة أولى المؤسسات الاجتماعية التي تتبلور فيها شخصية الفرد واكتساب العادات والتقاليد والقيم بهدف تحقيق التوافق النفسي بين دوافعه وبين مطالب البيئة، فالأسرة وحدة ديناميكية تهدف إلى نمو الطفل نمو اجتماعيا وسلوكيا عن طريق التفاعل العائلي الذي يقوم بدور هام في تكوين شخصية الطفل وتوجيهه سلوكه، حيث تسند لها عدة وظائف منها الإنجاب تنظيم النسل، التشبيه الاجتماعية...إلخ.

فالأسرة تقوم بتزويد الفرد بالمعارف والمهارات والقيم عن طريق التقليد والمحاكاة، فإذا كان الجو الأسري مضطرب كانت شخصية الفرد غير سوية ويظهر هذا التأثير جليا في فترة المراهقة حيث يكون المتمدرس أكثر حساسية وأقل استقرارا من الناحية النفسية، كما تلعب المعاملة السيئة دورا في إثارة المشاكل السلوكية للمراهق خاصة إذا كانت لا يؤمن إلا بمبدأ الضغط والتهديد والبند والتسلط هذا من جهة. ومن جهة أخرى فالمشاكل التي تتعرض لها الأسرة كصراع الأبوين أو طلاقهما أو هجر ة أحدهما يؤثر على عدم الاستقرار الدراسي للأبناء مما يجعلهم يلجؤون إلى الهروب منها بشتى الطرق ككثرة الغياب أو القيام بسلوكيات غير سوية في المدرسة، وفيما يلي أهم المشاكل التي تواجه التلميذ (عمران، 2004، ص118):

– الجو الأسري المشحون بالخلافات المتتالية يجعل المراهق يحاول تفريغ أحاسيسه المكبوتة بطرق متعددة محاولة منه للترفيه عن نفسه من جهة، والانتقام من أسرته من جهة أخرى، وأولي هذه السلوكيات التي يقوم بها الشغب والتمرد على أفراد المجتمع المدرسي.

– **الإهمال:** يعني عدم الاهتمام بالمراهق المتمدرس الناتج عن عدم ضبط أو توجيه ولا مجال للتعبير عن العواطف و دود الفعل الانفعالية التي يتم التعبير عنها بسلوكيات مرفوضة، ولا يتم توجيه المراهق إلى ما يجب أن يفعله أو ما لا يفعله، والإهمال بهذا المعنى يمارسه الوالدين بدعم منخفض جدا، وذات قوة منخفضة في التعامل مع الأبناء وعدم الاهتمام بشؤونهم (غالب، 1985، ص.45).

ويؤدي ذلك إلى العدوانية مع القدرة على ضبط السلوك، فقد دلت الدراسات أن الطفل المرفوض يغلب عليه انعدام الثقة بالنفس وضعف القدرة على التفكير في المستقبل، ويحدث أغلب حالات الإهمال في حالة ما إذا كان دخل الأب غير كافي لتلبية حاجات أطفالهم خاصة عندما يكون عدد أفراد العائلة كبير(جابر، 1992، ص58).

– **المستوى الاقتصادي للأسرة:** نقصد بالمستوى الاقتصادي الأسري الواقع الذي تعيشه الأسرة من حيث المداخيل والمصاريف، وما نلاحظه أن هناك أسر تنعطف إما نحو الفقر والاحتياج، وإما نحو التوسط أو الغنى التي لها آثار عميقة على سلوك المراهقين، ولهذا يختلف سلوك المراهقين المتمدرسين تبعا لاختلاف المستويات المختلفة للأسرة لأن لكل فئة من الفئات الاجتماعية أسلوبا معينا في الحياة ونمط خاص في السلوك (طبي،2001، ص126).

يعتبر الجانب الاقتصادي من أهم الجوانب التي تؤثر على توازن الشخصية، فقد يترك ضعف المستوى الاقتصادي آثار سلبية على المراهقين، فعدم تلبية بعض متطلبات الأسرة الأساسية كتوفير المواد الغذائية الأولية والألبسة والأدوات المدرسية يجعلهم يعيشون حالة من القلق وعدم الارتياح لظروفهم الاقتصادية الحالية التي تمتد آثارها إلى الحياة الاجتماعية مما يؤدي إلى شعور التلميذ بالنقص ويشتد هذا الشعور في فترة المراهقة خاصة حين تزداد الحساسية عنده.

ويؤدي الفقر يؤدي إلى انسحاب التلميذ أو حرمانه من فرض الاشتراك في النشاطات المختلفة التي تهدف المدرسة إلى القيام بها كالفرق الرياضيةو الرحلاتو الكشافة...إلخ (مذكور، 1975، ص82). وقد يؤدي هذا الحرمان إلى كثرة التوتر والقلق فيلجأ ذلك إلى محاولة رد اعتباره بشتى الطرق فنجده يلجأ إلى

سلوكات العدوانية مع الآخرين سواء مع التلاميذ أو مع المدرسين أو مع الهياكل المادية للمدرسة فيظهر انتقامه عن طريق السب،و الشتم،و التهكم،و التحطيم، والتخريب إلى غير ذلك من الأسباب العنيفة.

– **جماعة الرفاق:** تعتبر جماعة الرفاق من المؤسسات الاجتماعية التي تساهم في النمو السليم للمراهق، ففي هذه المرحلة الوسيطة بين الطفولة والرشد يكون الفرد بحاجة إلى توسيع دائرة علاقاته الاجتماعية و اندماج مع معاييرها وتبني أفكارها والتشبع باتجاهاتها مما يقوي فيه الشعور بالانتماء والتفاعل الاجتماعي والشعور بالنحن (Medhar, 2011, p.32).

وعليه فإن جماعة الرفاق لها أهمية في تنشئة المراهق المتمدرس، فهي تعمل على تهيئة الجو المناسب لإبراز مواهبه الاجتماعية فيدرك مدى زعامته وخضوعه وحدود تألفه، ونفوره إلا أنها قد تسلك هذه الجماعة بأفرادها مسلكا عدوانيا اتجاه الجماعات الأخرى، فتنحرف بنشاطها وتتعصب في آرائها كما تقوم بنشاطاتها وسلوكياتها بالسرية التامة، وتميل إلى النشاط العنيف الذي ينحدر بها إلى مسالك خاطئة فتخرب ممتلكات الآخرين وتعتدي على حقوقهم (بولعراوي، 2001، ص12).

7– أسباب السلوك العدواني لدى المراهقين:

يعيش تلاميذ المرحلة الثانوية اليوم في عالم مضطرب، حيث تتضارب فيه القيم الاجتماعية والمادية والدينية والأخلاقية مما يجعل بعضهم في صراع نفسي وعدم استقرار، فهم يعانون اليوم من بعض المشكلات التي تؤثر على بنائهم النفسي، وبالتالي أصبحوا يعيشون في حالة من التوتر وعدم الرضا التي قد تؤدي بالبعض إلى الانحراف والتمرد (عباس، 2012، ص54).

لا يوجد عامل واحد محدد يمكن التنبؤ بالشخص المعرض للتورط في سلوكيات العنف والعدوان، ولكن هناك دراسات طولية توضح التدرج التطوري الذي يؤدي في النهاية إلى سلوكيات منحرفة تتضمن نماذج من العدوان والعنف، و أن النشاط الزائد عن الحد، ومدى الانتباه المحدود، والضيق، والقلق التعب والمخاطرة وعدم كفاءة المهارات الاجتماعية واتجاهات واعتقادات معينة (مثل حتمية القصاص ومقابلة الشر بالشر) تؤدي إلى نشأة وتطور السلوكيات العدوانية (Nelson, 1995, p. 45).

فالعدوان ظاهرة نفسية اجتماعية لا يمكن إرجاعها إلى سبب واحد بل هناك عدة عوامل تتكاثف معا وتتحد جنبا إلى جنب في تكوين ونشأة السلوك العدواني، فهناك عوامل داخلية وأخرى خارجية تؤدي إلى ظهور السلوك العدواني.

– **العوامل الداخلية:** هي أسباب جسمية مثل النشاط الزائد الناتج عن اختلاف إفرازات بعض الغدد الدرقية، أو الغدد النخامية، مع مستوى منخفض من الذكاء مما لا يمكن الفرد من تصريف نشاطه الزائد في أوجه مفيدة فيوجهها نحو العدوان (فهمي، 1967، ص276). كما يشير عكاشة (1992، ص737) أن السلوك العدواني يصدر عن الأفراد الذين يتسمون بإفراط أو ضعف في السيطرة على دوافعهم عند تعرضهم للمواقف الصعبة مما يصدر عنهم العنف الشديد.

– **العوامل السيكولوجية:** العدوانية سلوك مكتسب بالتعلم، إذ يقول بلنسكي (1973) أن إساءة معاملة للأطفال ترجع إلى ما عاناه هؤلاء الآباء في طفولتهم من ألوان الحرمان، بالتالي من نعمة الحب، ويجب إشباع الحاجات النفسية الأساسية لدى الطفل مثل الحاجة إلى الحب، والحاجة إلى الحنان، والحاجة إلى الإنجاز (حسونة، 2011، ص64).

درس المنظرون الاجتماعيون ظاهرة العدوان في سياقها الاجتماعي والثقافي، فقد حلل "زيلمان" ترابط المسارات المعرفية ومسارات التحريك الانفعالي في انطلاق السلوك في حد ذاته، بينما درس "تدسكي" و"روول" و"فرقسون" مسارات الإسناد المعرفية في تقييم سلوك معين على أنه عدواني، وتوجهت الدراسات الحديثة للعدوان أكثر فأكثر نحو منظور اجتماعي نفسي يرفض التركيز فقط على الفاعل أو الملاحظ، وموضوع تحليله التفاعل بين شريكين اثنين في وصلة سلوكية عدوانية (محجوب، 2001، ص68).

8– مظاهر السلوك العدواني لدى المراهقين:

من مظاهر السلوك العدواني داخل الثانويات نجد السلوك الانسحابي لهؤلاء التلاميذ، حيث يتخذون من اللامبالاة تجاه ما يحدث داخل القسم الدراسي وسيلة لإثارة غضب المدرسين، فلا يشاركون في الدرس وإنما يلتزمون الصمت كموقف عدائي. كما يتخذ سلوك بعضهم مظهر التخريب لأثاث الحجرات الدراسية أو أشجار الساحات أو تحطيم سيارات الأساتذة وإلحاق الأذى بها.

كما أن هؤلاء التلاميذ يلجؤون إلى نوع آخر من العدوان اللفظي الذي يعبرون عنه بطريقة الكتابة على السبورة أو على الجدران الفصل أو كتابة رسائل التهديد وبعثها إلى مدرسيهم. أما الأسباب الكامنة وراء هذا السلوك الانحراف من وجهة نظر التلاميذ فمرجعه تحيز المدرسين وعدم اتسام سلوكهم ومعاملتهم للتلاميذ بالعدل والمساواة واستخدام القمع مع التلاميذ وتحقيرهم وقلة الاهتمام بهم.

إن النظام المدرسي في بعض أساليبه غير التربوية يعتبر في نظر المراهقين سببا من أسباب انحرافهم، فتقنية التقييم الدراسي بشكلها المعتاد المعتمد فقط على الدراجات يعتبر في نظر المراهقين عملا غير

عادل بالمرة. وقد بينت نتائج بعض الأبحاث التي أن الأداء الدراسي للتلاميذ المعيدين ونتائجهم المدرسية لم تتحسن عن ذي قبل، والعكس الذي حصل مع التلاميذ المكررين يعتبرون إخفاقهم في الامتحان بمثابة عقوبة مدرسية وليس تشجيعا لبذل جهد أكبر.

وهكذا فإن السلوك العدواني في المؤسسات الثانوية ظاهرة خطيرة ولها أسبابها الموضوعية التي ترتبط بعدة عوامل، منها الامتحانات المدرسية وطبيعة التقييم المدرسي كما أن هذه المؤسسات تفتقد إلى أخصائيين سيكولوجيين الذين يرافقون المدارس ويتبعون سلوك التلاميذ ويستمعون إلى مشاكلهم ومعاناتهم.

كما أن العلاقات المدرسية تفتقر إلى علاقات تربوية إنسانية تسمو بها من العلاقات المعرفية الكمية إلى العلاقات الإنسانية الكيفية أو النوعية، فالعو ان هو الوجه الآخر لفشل المشروع التربوي ولا علاج له إلا بدراسة مختلف العوامل التي ساهمت في إفشاله واعتراض طريقه، وكنتيجة يفترض أن المؤسسات التربوية والتعليمية في كل مستوياتها بحاجة إلى اعادة النظر في معاملة التلاميذ واعتبارهم كائنات إنسانية، ولا يهم فقط ما نقدم إليهم قدر ما يهم الكيفية التي نقدمها إليهم بها (أزوي، 2009، ص124).

9- أساليب الوقاية والتخفيض السلوك العدواني لدى المراهقين:

باعتبار أن السلوك العدواني من المشكلات الخطيرة المنتشرة في الأوساط المدرسية خاصة في مرحلة المراهقة فان الوقاية من أخطارها والخفض من آثارها السبية في البيئة المدرسية تحتاج إلى مجموعة من التدابير والاجراءات التي تساعد على ذلك، ومن بين أساليب الوقاية والتخفيف من السلوك العدواني، نذكر ما يلي:

- ضرورة التحفيز على استمرارية التعليم ومواصلة الدراسة من الابتدائية إلى الإعدادية إلى الثانوية العامة أو المهنية من أجل التركيز على متابعة الدراسة أكثر.

- ضرورة توجيه العنايةو الاهتمام بالمراهقين بتنظيم دراسات الآباء بإرشادهم إلى السبيل التي يجب عليهم مراعاتها.

- إن في تربية وعلاج ما يصادفهم من مشاكل بمجرد ظهورها وكذلك تنشر الثقافة العامة عن طريق التربية والتعليم والمحافظة على روابط الأسرة.

- إنشاء نوادي حسب تعداد السكان في كل حي، حيث يستطيع الحدث قضاء وقت فراغه بصحة طيبة وأن يزفه على نفسه بالألعاب المقيدة أو تعلم نوع من الرياضات البدنية أو المطالعة مما يساعد على الابتعاد عن طريق الانحراف وتهذيب أخلاقه.

- مكافحة النشاطات الضارة، وذلك بمنع بيع أو تعاطي المكسرات ومعاقبة من يبيعها وتشديد العقوبة على من يتاجر بالمخدرات أو يتعاطاها وحتى على من يلعب القمار.

- توفير الرعاية النفسية والاجتماعية للتلميذ في المدارس بتعيين متخصصين في علم النفس أو علم الاجتماع لإحاطة التلاميذ بالرعاية اللازمة لضمان سلامة تكوينهم النفسي والاجتماعي، و إجراء رقابة صارمة على كافة وسائل الإعلام والأفلام التي تعرض في السينما وتداول الكتب والمجلات والصور وأشرطة الفيديو المخلة بالأخلاق تشديد العقوبة على المخالفين (البختي، 1990، ص218).

ومن الناحية العلمية يمكن استخدام ثلاثة أساليب أساسية في التخفيف من السلوكات العدوانية لدى المراهقين، والأساليب هي:

- **مكافأة السلوك البديل:** يتطلب تجاهل المراهق عندما يتصرف بصورة عدوانية، ومكافأته عندما يتصرف بصورة غير عدوانية، ورغم أن هذا السلوك يلائم العمل مع المراهقين ولكنه يمكن استخدامه حتى مع الكبار أحيانا، وذلك لأنه يعتمد على فكرة مؤداها أن الفرد يتصرف بطريقة عدوانية بهدف لفت الانتباه إليه، والبحوث المختلفة تدعو إلى تأييد هذا الأسلوب، وهذا يعني أننا نستطيع تدريب المراهقين على الاستجابة للإحباط بصورة غير عدوانية.

- **الحديث الذاتي:** يجب على الوالدين تعليم بعض العبارات التي تساعد على كف السلوك العدواني في حالة تعرض المراهق إلى موقف يؤدي إلى الإحباط بدرجة كبيرة مما يؤدي إلى الصعوبة في التحكم في نزاعاته وانفعالاته، وهي عبارة من السهل أن يرددها لنفسه بهدوء عندما يشعر بميل لمهاجمة الآخرين مثل: تحدث ولا تضرب (العربي، 2005، ص14).

- رسم مواقف نزاع مقصودة حول القضايا والمشكلات التي يختلف فيها حولها الرأي وذلك في صورة مناقشات كلامية، ومحاولة الفرد الدفاع عن رأيه واثبات قدرته على الدفاع عن قضية معينة (الغرباوي، 2006، ص75).

خلاصة:

من خلال عرضنا لأهم المفاهيم والنظريات وعوامل السلوك العدواني والأسباب المؤدية إليه، اتضح جليا أنه فعل يؤدي الى الحاق الضرر والأذى بالذات وبالأخرين، وأن هذا الضرر يشمل الكف عن التطور والنضج وتحقيق السواء في شخصية المراهق العدواني، كما أن هذا الضرر يتسع ليهدد المدرسة ونظامها والمجتمع في أنساقه.

وهو ما يبرر الحاجة لتدخل ارشادي يساهم في إعادة التوازن وتحقيق العافية الكلية للمراهق، ذلك أن الإرشاد النفسي والتربوي أصبح اليوم نسقا جوهريا تفرضه تحديات العصر التي أفرزت مشكلات جمّة من بينها انتشار ظاهرة العدوان في الوسط المدرسي كما وكيفا، فما هو الإرشاد النفسي والتربوي؟ وما دور وأهمية النموذج المعرفي السلوكي في التخفيف من حدة هذه المشكلة؟ هذا ما سوف نتناوله في الفصل اللاحق وإبراز دوره في مساعدة الأفراد على التخفيف من حدة المشكلات التي يعانون منها.

الفصـــل الثالث:

الارشـــاد المعـــرفي السلـــــوكي وتطبيـــقاته

تمهيد:

يركز هذا الفصل على إبراز أهمية إشباع الحاجات الإرشادية للمراهق المتمدرس من خلال الإرشاد للوصول إلى تحقيق التوافق النفسي لديه. ذلك أن العدوان ما هو إلار دود فعل ناتجة عن شعور المراهق بالإحباط في مواقف حياتية مفصلية لم تشبع فيها الحاجة، وأن مفهوم الحاجة في التربية الحديثة أصبح تبنى على ضوءه المناهج والبرامج البيداغوجية الرسمية وغير الرسمية المعاونة المتنوعة لتحقيق أهداف التربية الخاصة والعامة، وأن مفهوم الحاجات الإنسانية مفهوم متجدد متعالي في غموضه يتطلب بحثه باستمرار، وأن حاجاتنا النفسية أصبحت منافسة لحاجاتنا البيولوجية الهوميوستازية في عصرنا الحالي، وأن الخبراء المهتمين ببناء البرامج والبيداغوجيات يقرون بأهمية تقدير حاجات الفرد قبل البدء في أي عمل إرشادي أو تعليمي أو علاجي، وأن هذا الفصل يتضمن شطرين اثنين: الأول يتضمن مقاربة خاصة بمفهوم الحاجة، والمفاهيم المرتبطة بها، وذكر لأهم تصنيفاتها، وأهم الأطر والمرجعيات النظرية التي خاضت في تفسيرها. وأما الشطر الثاني فيتضمن طرح خاص بالإرشاد النفسي، فما هو الإرشاد النفسي المدرسي؟ وما دور الإرشاد المعرفي السلوكي في التخفيف من مشكلة السلوك العدواني للمراهق؟ هذا ما سوف يتم تناوله بالتفصيل في هذا الفصل.

أولا: مدخل مفاهيمي حول الحاجة والمفاهيم المرتبطة بها.

1-التعريف اللغوي للحاجة:

جاء في لسان العرب أن: الحاجة والحائجة، المأربة، معروفة في قوله تعالى:﴿وَلِتَبْلُغُوا عَلَيْهَا حَاجَةً فِي صُدُورِكُمْ﴾ وهي الحوجاء وجمع الحاجة حوائج، كذلك الحوائج والحاجات والحاجة خرزة لا ثمن لها لقلتها ونفاستها (ابن منظور، 1968، ص 242). وعليه فالحاجة هي شعور الفرد بنقص شيء ما يعتبر ضروريا يقتضي إشباعه ليزول حتى تتحقق الراحة ويعود التوازن.

2-التعريف الاصطلاحي للحاجة:

تشكل الحاجات الارشادية دورا كبير في شخصية الفرد وتدفعه الى السلوك الذي يؤدي الى ارضائها او اشباعها، فهو يعيش معظم حياته سعيا لإشباع حاجاته وتوتراته وتحقيق أهدافه حتى يمكن النظر الى الحياة البشرية كأنها سلسلة من الحاجات لإشباعها ومن خلالها فقد كانت محاولات عديدة لتحديد مفهوم الحاجات الإرشادية التي نجد أن هذه الأخيرة حظيت باهتمام كبير من قبل العلماء والباحثين، وأهم

التقسيمات التي اختلف فيها الكثير من العلماء حول تفسيرها دوافعها ومتطلباتها وكيفية إشباعها.

هناك تعاريف اصطلاحية متعددة للحاجة نذكر منها ما يلي:

– يعرف Murphy الحاجة بأنها حالة من الافتقار إلى شيء ما إذا وجد يتحقق الإشباع والرضا لدى الإنسان أو الكائن الحي عامة، وتعود حالة الاتزان إلى الكيان العضوي والنفسي لديه.

– أما **موراي** فيعرف الحاجة بأنها تكوين يمثل قوة في المخ تنظم العقل والإدراك، وتوجه السلوك الإنساني، ويستدل على خصائصها مما يتوفر لدينا من بيانات موضحة عن السلوك لأن السلوك الإنساني مرتبط بالحاجة وهي نقطة البداية في أي سبوك إنساني موجه واستخدام مفهوم الحاجة كتعبير للسلوك الإنساني يستلزم الإحاطة التامة بالجوانب المختلفة للحاجات الإنسانية فمجرد شعور الفرد بحاجة معينة لا يكفي لتغير سلوكه أو التنبؤ به(شفيق، 1988، ص 262).

توجد أربعة جوانب في مفهوم الحاجة تبقى من الضروري أن يحيط بها الباحث حتى يتمكن فعلا من تغيير المساعدة والمعاونة خلافا إلى أي فترة سابقة أو لاحقة حيث أنها تتعرض في مرحلة المراهقة التي تقضي جزءا كبيرا منها في المرحلة الثانوية لكثير من الاضطرابات والأزمات النفسية التي تنتج عنها التغيرات المختلفة والمفاجأة الطارئة على مظاهر النمو المختلفة وما لم تساهم الخدمات الإرشادية بتقديم العون النفسي إلى هؤلاء التلاميذ العدوانيين والمراهقين (شفيق، 1988، ص 262).

- يعرف "نوري" و"يحيي" الحاجات الإرشادية بأنها رغبة الفرد في التعبير عن مشكلاته المختلفة التي يعاني منها وتسبب له ضيقا وانزعاجا، وهو ما يسعى إليه باستمرار لإشباع حاجاته والتخفيف من مشكلاته حتى يتمكن من التفاعل الايجابي والتكيف السليم مع المحيط الذي يعيش فيه. وهي حاجات عامة للأفراد بمختلف مراحله العمرية لا غنى عنها لمواجهة متطلبات الحياة المتجددة والمعقدة أحيانا، والتي تستوجب إيجاد حلول إرشادية مناسبة لها (نوري ويحيي، 2008، ص299).

وتشير دراسة سلمان ومحمد (1994) إلى أن الحاجة مفهوم معياري متغير فمن وقت لآخر، فالحاجة تتأثر بعدة عوامل منها مستوى المعيشة، والمناخ الاجتماعي، والاطار الثقافي الذي يعيش فيه المراهق لأن الحاجة مهما اشبعت لدى المراهق فهي لا تزول تماما فهي تتميز بالتجديد.

3-بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الحاجة:

أ- **الحافز:** نمط من الاستثارة الملحة تنتج عن حاجة في الجسم في الأنسجة وهذه الحالة تدفع الكائن الحي إلى النشاط المستمر لإشباع الحاجة: نقص (الطعام) يؤدي إلى تغييرات كيميائية معينة في الدم، تدل على حاجة إلى الطعام، ويقوم الكائن الحي بنشاط معين لخفض هذا الحافز.

ب- الباعث: هو ما يدركه الفرد كشيء له القدرة على إشباع الدافع، فالطالب الذي يدفعه فضوله تكون بواعثه الفهم والمعرفة، وإذا كان التحصيل دافعا كان النجاح والدرجات العالية هي الباعث، أهم البواعث التي يلجأ إليها المدرس هي الثواب والعقاب.

ج- الميل: مفهوم يشير إلى الأشياء التي تحبها أو تكرهها وإلى الأشياء التي تفضلها أو تنفر منها.

4- تصنيف حاجات الإنسان:

تشكل الحاجات دورا كبير في شخصية الفرد وتدفعه إلى السلوك الذي يؤدي إلى إرضائها أو إشباعها، فهو يعيش معظم حياته سعيا لإشباع حاجاته وتوتراته وتحقيق أهدافه حتى يمكن النظر إلى الحياة البشرية كأنها سلسلة من الحاجات لإشباعها ومن خلال هذا فقد كانت محاولات عديدة لتحديد مفهوم الحاجات الإرشادية التي نجد أن هذه الأخيرة قد حظيت باهتمام كبير من قبل الكثير من العلماء والباحثين، وأهم التقسيمات التي اختلف فيها الكثير من العلماء حول تفسيرها دوافعها ومتطلباتها وكيفية إشباعها.

يمكن تصنيف حاجات الإنسان إلى الحاجات عضوية المنشأ،و حاجات نفسية المنشأ، ويرى **موراي** أن قائمة الحاجات النفسية المنشأ هي أكثر ذيوعا، وليس بالضرورة أكثر أهمية في توجيه السلوك. ولا تعمل الحاجات في عزلة الواحدة منها عن الأخرى ولبعض الحاجات أسبقية على أخرى، فالحاجات كالألم والجوع والعطس لها أسبقية على الحاجات الأخرى لأنه لا يمكن تأجيلها ومن الضروري تحقيق حد أدنى من الإشباع لها قبل أن تتمكن الحاجات الأخرى من العمل (أبو أسعد، 2003، ص 106).

وقد يحدث صراع بين الحاجات الهامة كما يحدث بين الاستقلال والخضوع، وبين الإنجاز والاستمتاع، فقد يكون لدى شخص حاجة قوية للاستقلال ومع ذلك قد يحتاج إلى مشاركة آخر في الأفكار والخبرات، وقد تشبع حاجات متعددة بأسلوب عمل واحد، فقد تندمج الحاجة إلى العدوان مع الحاجة للسيطرة وذلك حين يرشح شخص ما نفسه في الانتخابات للحصول على مقعد في البرلمان، ويقوم بحملة دعائية عدائية ضد نافسيه تتسم بالبذاءة والطعن، وقد يحدث التحام بين بعض الحاجات حيث يكون نفس النتائج

السلوكي، وقد تعمل حاجة في خدمة حاجة أخرى فتكون تابعة لها، فقد تعمل الحاجة إلى العدوان في خدمة الحاجة إلى الإنجاز، فالحاجة قد تعمل لتسيير أخرى وعلى سبيل المثال فالحاجة إلى لوم الذات قد تعمل في خدمة الحاجة إلى الانتماء وذلك حين يلوم فرد نفسه بسبب بعض سوء الفهم مع صديق له وذلك للمحافظة على الصداقة (أبو أسعد، 2003، ص 106)

أ- تصنيف هيرلوك Hurlock:

من خلاله أبحاثها العديدة إلى الحاجات الأساسية للمراهق يمكن تصنيفها إلى 3 فئات وهي:

- **الحاجات العضوية:** وهي أساسية لاستمرار الحياة البشرية، وهي: الحاجة إلى الطعام إلى الراحة والماء، و الحاجة إلى الراحة،و الحاجة إلى الحب.

- **الحاجات النفسية:** الحاجة إلى الشعور بالأمن النفسي، و الاستقلالية،و الحاجة إلى التحصيل.

- **الحاجات الاجتماعية:** الحاجة إلى الانتماء، والحاجة إلى العطف والحب، و الحاجة إلى الرفاق، و الحاجة إلى المكانة الاجتماعية.

ب-تصنيف روتر Rotter:

أوضح هذا الباحث في تصنيفه للحاجات ستة أقسام واسعة،وكل يمثل مجموعة من السلوكيات التي تؤدي إلى نفس الغرض، ويقول روتر أن هذه القائمة ليست نهائية ولمنها تضم أغلب الحاجات الأساسية بالنسبة للناس والتي تتمثل فيما يلي:

- **المكانة المعروفة:** وتعني الرغبة في التعارف والبحث عن السمعة وهي حاجة قوية لدى اغلب البشر وتتضمن: الحاجة للتفوق فيما يعتبره الشخص أمرا مهما مثل الدراسة،و الحاجة للمكانة بمعناها الواسع.

- **السيطرة:** وتعني حاجة الفرد للتحكم في الآخرين وضبط سلوكهم وتتضمن: الحاجة للمهابة والشعور بالسلطة على الغير، و الحاجة لجلب انتباه الآخرين لحاجة الشخص لأن يستمع الآخرون إليه عندما يتحدث وأن يتقبلوا حديث.

- **الاستقلال:** ويعني الحاجة للتحرر من سلطة الآخر ويتضمن البحث عن الحرية التي هي فيمن خلالها يستطيع الإنسان التصرف في قراراته والاعتماد على نفسه.

- **الحماية والاعتماد:** وتعني حاجة الفرد الاهتمام للغير ورعايتهم له، وحمايته من الآثار السلبية وللإحباط والفشل.ومد يد العون له لإشباع حاجاته المختلفة.

- **الحب والعطف:** وتتمثل في حب الآخرين للفرد واهتمامهم له وارتباطهم وجدانيا له.

5- النظريات النفسية المفسرة لمفهوم الحاجة:

أ- نظرية التحليل النفسي:

تحمل مدرسة فرانكفورت على العموم تقديرا عاليا لنموذج التحليل النفسي **(Psycho-analysis)** عند "فرويد" ويعود هذا التقدير إلى شيئين: **الأول:** أن التحليل النفسي هو أساسا نظرية تحاول معالجة الإنسان من الأمراض النفسية والعقلية. (فالتحليل النفسي بحسب "فروم" هو الذي يجعل من "الحياة شيئا ذا معنى"). و**الثاني:** أن التحليل النفسي يذهب إلى أن الأمراض النفسية المعاصرة تعود إلى المجتمع الجديد الذي يمتاز بالقمع والتسلط والمادية وهذه نقطة مشتركة بين التحليل النفسي ومدرسة فرانكفورت النقدية. والعقد النفسية الفردية تحولت إلى عقد اجتماعية عامة. والحاجات الفردية التي تسعى لتأكيد الذات تحولت إلى حاجات اجتماعية تتعلق بالهوية والأشياء.

عارض "فروم" رأي "فرويد" في أن الإشباع الغريزي هو مشكلة الطبيعة البشرية فتكيف الإنسان مع بيئته لا يتم بالغريزة ولكن بالتعلم وبتدريب الثقافة له، لذلك فان طبيعة الإنسان ووجدانياته وقلقه نتاج ثقافي.و أن أحسن ما في الإنسان وأسوأ ما فيه ليس من خصائص جهاز بيولوجي ثابت ولكن من نتاج عملية اجتماعية هي التي تخلق الإنسان.

ويواجه إنسان اليوم في الحقيقة الكثير من المصاعب العصابية للحاجات الجديدة التي تولدها ثقافته-في ظل التطور التكنولوجي في الاتصال ومواقع التواصل الاجتماعي-فشهوة التسلط عند الإنسان ورغبته في الخضوع على سبيل المثال ليست حاجات بيولوجية كما يرى البعض ولكنها حاجات نمت من خامة الطبيعة البشرية بعوامل ثقافية معينة، والجزائر مرّت بمراحل عصيبة ساهمت في القديم أم في الحاضر من أزمات شكلت ثقافة هامشية تتبنى السلوك العدواني الذي ينهي في الغالب الصراع لأكثر عدوانية وأكثر ضجيجا وأكثر عصبة مهما كان نوعها مادية أو معنوية. فمشكلات الإنسان في الغالب تتصل بحاجاته التي غرسها مجتمعه فيه (زكريا، 2007، ص 239)

ب- سلم الحاجات لأبراهام ماسلو:

هي نظرية نفسية وضعها العالم أبراهام ماسلو(Maslow) وتناقش هذه النظرية ترتيب حاجات الإنسان وتتلخص هذه النظرية في الخطوات التالية:

– يشعر الإنسان باحتياج الأشياء معينة وهذا الاحتياج يؤثر على سلوكه فالحاجات غير المشبعة تسبب توترا لدى الفرد فيسعى للبحث عن إشباع هذه الاحتياجات.

– تتدرج الاحتياجات في هرم يبدأ بالاحتياجات الأساسية اللازمة لبقاء الفرد تم تتدرج في سلم يعكس مدى أهمية الاحتياجات.

– الحاجات غير المشبعة لمدة طويلة تؤدي إلى إحباط وتوتر حاد قد يسبب آلاما نفسية ويؤدي ذلك إلى العديد من الحيل الدفاعية التي تمثل ردود أفعال يحاول الفرد من خلالها أن يحمي نفسه من هذا الإحباط.

وقد قسم ماسلو الحاجات الإنسانية إلى خمس مجموعات رتبت في هرم وتدرجت من الحاجات الفيزيولوجية في قاعدة الهرم إلى حاجات تحقيق الذات في قمة الهرم وفيما يلي الترتيب الهرمي للحاجات:

– **الحاجات الفيزيولوجية:** وهي كل ما من شانه المحافظة على حياة الفرد ودون إشباعهما يكون الموت هو نتيجة في مقابل إشباعها يضمن الانتقال إلى مستوى التالي إشباع الحاجة إلى الأمن وهي: الحاجة إلى التنفس، الحاجة إلى الطعام، الحاجة إلى الماء، الحاجة إلى ضبط التوازن، الحاجة إلى الجنس، الحاجة إلى الإخراج، الحاجة إلى النوم. والفرد الذي يعاني لفترات من عدم إشباع الحاجات الفيزيولوجية قد يرغب في المستقبل عندما يصبح قادرا أن يشبع هذه الحاجات في أن يشبعها بشكل مفرط فمثلا قد نجد الفقير عندما يصبح غنيا تتجه معظم نفقاته إلى الأكل والشرب والزواج.

– **حاجات الأمان:** إذا أشبعت الحاجات الفيزيولوجية بدرجة جيدة هنا تظهر مجموعة جديدة من الحاجات نجملها في حاجات الأمان وتشمل كل ما يضمن سلامة وأمن الفرد وحمايته من المخاطر كالسعي بحثا عن بيئة ثابتة القابلية للتنبؤ بها التحرر من القلق والخلط والتشويش.

– **حاجات الحب والانتماء:** إذا أشبعت الحاجتين الفيزيولوجية والأمان بدرجة جيدة تظهر مباشرة حاجات الحب والانتماء، وهي حاجات متبادلة بين الأفراد تقوم على مبدأ الأخذ والعطاء وعدم إشباعها يؤدي للوحدة والعزلة لأن الشخص سوف يشعر بدرجة شديدة بالوحدة عند غياب الأصدقاء أو محبوب أو زوجة و أطفال يصبح متعطشا للعلاقات الحميمية مع الناس ولإيجاد مكان بينهم يكافح بقوة لتحقيق هذا الهدف.

– **حاجات الاحترام والتقدير:** وترتبط هذه الحاجة باحترام الذات والكفاءة الشخصية واستحسان الآخرين وعدم إشباع هذه الحاجة يؤدي إلى عدم فاعلية الفرد وعدم مشاركته للآخرين.

- **الحاجة لتحقيق الذات:** وهي سعى الفرد للوصول لرجة متقدمة من تحقيق إمكانياته ومواهبه وقدراته للوصول بها إلى الوحدة والتكامل.

وحيث أن ماسلو قسم الحاجات بشكل هرمي ذي مستويات متدرجه وتتضمن هذه الحاجات قسمين هامين هما الحاجات الأساسية الفيزيولوجية والأمن والحاجات النفسية الحب والانتماء وتقدير الذات وتحقيق الذات وتأخذ الصفة الاجتماعية والتي سماها ماسلو بالحاجات النفسية الاجتماعية. وهناك حاجات أخرى تحدث عنها ماسلو منها وفق ما تذكرها: **(أحمد، 2003)**

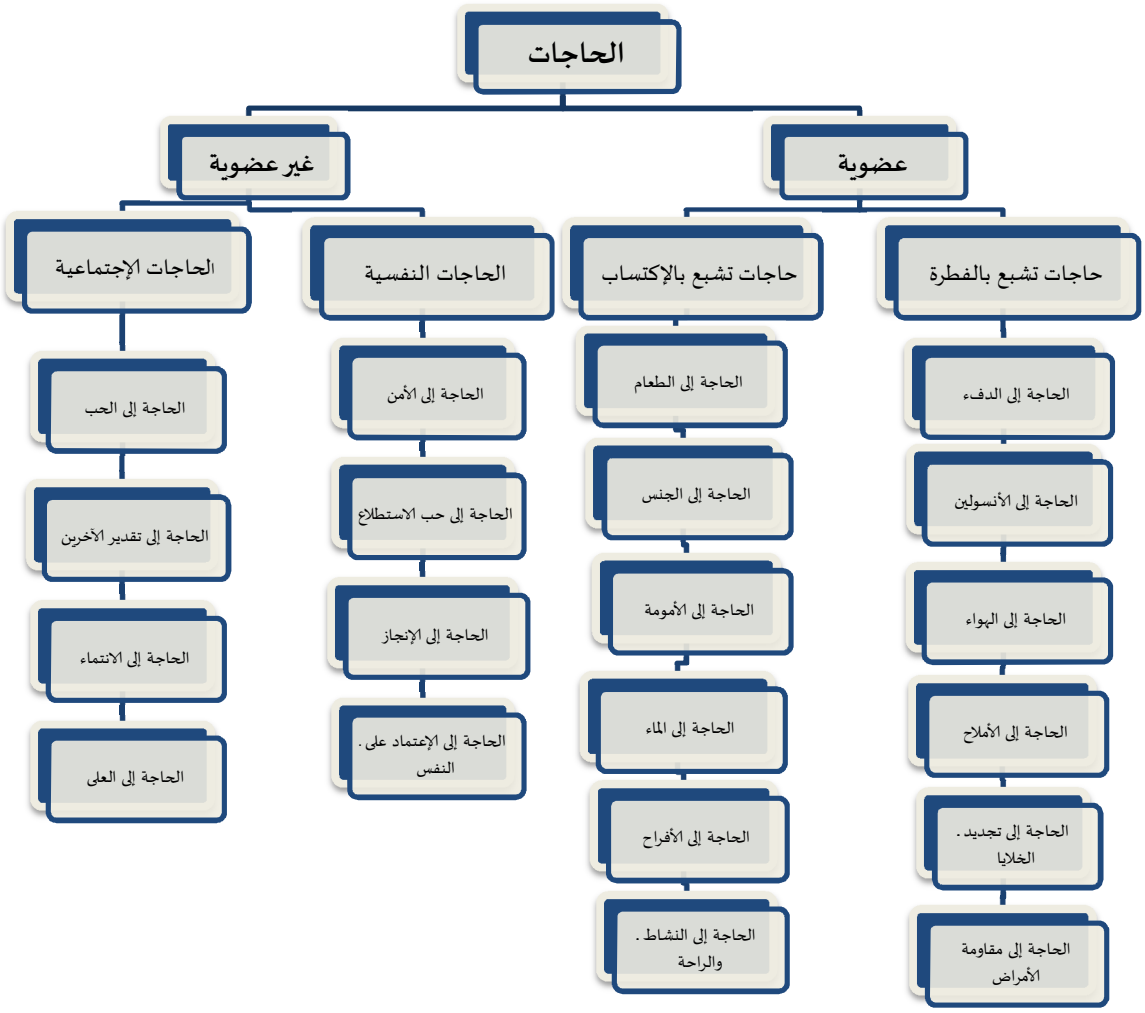
- **الحاجات المعرفية:**و التي تهدف لتحقيق المعرفة وهدفها هنا ليس نفعيا ولكن تهدف لتحقيق المتعة ولها دور في التكيف وتساعد في إشباع الحاجات الأساسية والتغلب على المشكلات والعقبات.

- **الحاجات الجمالية:** وهي المرحلة التي يصل بها الفرد إلى تحقيق وإشباع كل حاجاتهو هذا ما يساعده على التمتع بقيم الكون الجمالية وهي من الحاجات الفطرية حسب ماسلو وتوجد بشكل واضح عند من يحقق ذاته من الأفراد.

وتجدر الإشارة إلى أن تصنيف ماسلو للحاجات يعتبر الحاجات كتركيب أي لا يتم تحقيق حاجه إلا بتحقيق الحاجة التي تسبقها. مدرج ماسلو يستعرض كيف ترتقي دوافعنا إلى أعلى الهرم من الأساسيات في القاعدة أكثر الحاجات الأساسية البيولوجية إلى تنظيم واحد مرتفع (كامل، 1999، ص 57).

بينما ترى انتصار يونس (1984، ص 80) أن حاجات المراهق الأساسية هي: الحاجة إلى المركز الاجتماعي والقبول،و الرغبة في الاستقلال والتمرد من الأسرة،و الحاجة إلى المثل والمعايير.

شكل رقم (3): تصنيف الحاجات عند ماسلو



ج- نظرية هنري موراي (Murray):

في نظرية **موراي** يلعب الأنا دورا نشطا ومؤثرا في تحديد السلوك، أكثر مما تلعبه في نظرية فرويد، حيث اعتقد **موراي** أن الأنا ليست مجرد جهاز في خدمة الهو ولكنه تركيب أو بناء من شأنه أن يختار سلوكيات الفرد وينظمها، حيث يقوم الأنا بكبت رغبات الهو المحظور فإنه يمكن من التعبير عن الرغبات غير المحظور.

ويعد مفهوم الدافعية محور نظرية موراي في الشخصية كما أن دراساته لموضوع الحاجات لشرح الدافعية تعد أهم انجازاته، ذلك أن الحاجات في نظره تتطلب قوى كيميائي في المخ، من شأنها أن تنظم كل الوظائف العقلية والإدراكية، كما أن الحاجات ترفع من مستوى التوتر في الكائن الحي، ومستويات التوتر

هذه تنخفض بتحقيق الحاجات، كما أن الحاجات تحدد السلوك وتوجهه إلى الطرق المؤدية إلى الإرضاء(أبو أسعد، 2003، ص 106).

إن نظرية **موراي** في الدافعية نظرية تفاعلية لأنها تنظر إلى السلوك باعتباره نتاج داخلي يتفاعل مع ضغوط خارجية، والحاجة تكوين مرضي يمثل قوة في منطقة المخ، وهو قوة تنظيم الإدراك والتفكير والنزوع بحيث تحول موقفا موجودا غير مشبع في اتجاه معين، ويسير الضغط إلى القوة التي تعترض الشخص فتؤذيه في بيئته وقد تكون أشخاصا أو أشياء.

د- نظرية التوازن الداخلي:

لقد ظهر مصطلح التوازن الداخلي في علم النفس لأول مرة سنة 1915 على العالم النفس "ولتر كانون" ويقصد به نزوع العضوية لاحتفاظ بحالة داخلية يغلب عليها طابع الثبات النسبي، مستمرة من خلال إخلال التوازن واستعادة التوازن وقد توسع مبدأ التوازن لدى علماء النفس المحدثين وأصبح اللاتوازن غير مقتصر فقط على الاختلال في الحاجات البيولوجية والفيزيولوجية بل تعداه إلى اضطراب في الحاجات النفسية والاجتماعية.

ويثبت الواقع أن الأفراد عادة ما يسعون الى خفض لتوتر، بل يوجد أشخاص يلجؤون إلى مضاعفة توترهم بدل خفضه حين يبحثون عن الجديد كالاكتشافات المختلفة وممارسة الرياضة الخطيرة ومشاهدة أفلام الرعب. لذلك فان التفسير العقليو الموضوعي للدافعية هي وليدة تفاعل دائم بين المثيرات البيئية الخارجية بمعناها العام الطبيعية والاجتماعية والنفسية وبين الحالة الفيزيولوجية الداخلية للفرد.

أما تولمان فقد ركز على الدور المشترك للمتغيرات الدافعية والمعرفة في تفسير السلوك الإنساني،وهذا أيضا ما أكد عليه العالم النفساني وود وورث في نظريته على أهمية الدافعية الذاتية أو الداخلية دون إلقاء لتأثير الدوافع الخارجية في تحديد السلوك.وتركز هذه النظريات على دور العقل في توجيه السلوك الإنساني وتؤكد أن النشاط العقلي للفرد يمده بدافعية ذاتية من شخصيته.

هـ- النظرية المعرفية:

رواد هذا الاتجاه "بياجيه"، و"برونر"، و"جانيه"، و "ليفين"، تعتقد هذه النظريات أن المجال الكلي للفرد أساس فهم حاجاته ودوافعه، يتكون هذا المجال من ثلاثة قوى تتفاعل فيما بينها ويكمل بعضها البعض وهي: الخبرات السابقة،و حالة الفرد الراهنة الجسمية والنفسية، واقع الفرد بظروفه المادية والاجتماعية.

وكل اضطراب في إحدى هذه القوى يؤثر على شخصية الفرد وتوازنه لحاجاته مما يدفعه لسلوكيات معينة نحو أهداف خاصة بمجاله، وتتفق النظريات المعرفية على أنها تفاعل العوامل البيئية مع خصائص الشخصية هو أساس السلوك الإنساني، حيث أكد "ليفين" أن توزيع القوى في الموقف الاجتماعي هو الذي يحدد السلوك الشخصي أكثر مما تحدده خصائصه الذاتية.

ثانيا: الإرشاد النفسي المدرسي

1- مفهوم الإرشاد النفسي المدرسي:

يعتبر الإرشاد المدرسي أحد الخدمات الأساسية التي تقدمها المدرسة الحديثة لطلابها لرعايتهم، ورعاية نموهم، ومساعدتهم في بلوغ أقصى حدود النمو بما تسمح به إمكاناته، فهناك برامج الإرشاد المدرسي التي تعنى بالتعلم في المدرسة بشكل خاص، فخدمات الإرشاد النفسي هي إحدى الخدمات التي يتكون منها أي برنامج للتوجيه النفسي في أي مؤسسة كانت تربوية أو مهنية أو اجتماعية أو صحية.

وصفها كثير من المختصين بأنها قلب التوجيه النفسي لأنها هي التي تهيمن على الخدمات الأخرى من حيث التخطيط والإعداد،و التنظيم، والإدارة لكل ما يتعلق بها. وقد صممت هذه الخدمة أساسا من أجل خدمة الفرد حتى يتمكن من فهم نفسه فهما واضحا، مما يسهم في نموه الشخصي،وتطوره الاجتماعي والتربوي والمهني بناء على أسس علمية مدروسة وأساليب فنية مجربة (عمر، 2005، ص 56).

-ومن تعريفات الإرشاد النفسي المدرسي تعريف (Gustad, 1962) الذي يعتبر ما هو إلا عملية تعلم موجهة تحدث بين المرشد النفسي المؤهل مهنيا والعميل يحاول فيها المرشد مساعدة هذا العميل بطريقة تناسب حاجاته حتى يستطيع أن يفهم نفسه بصورة أفضل، ويكون أكثر إدراكا وواقعية في تحديد أهدافه وذلك عن طريق برنامج إرشادي ليصبح عضوا نافعا في المجتمع (عصام، 2008، ص 50).

- ومن تعريفات الإرشاد المدرسي كذلك ما جاء به زهران (1980) الذي يرى أن "الإرشاد النفسي عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي بفهم ذاته ويعرف شخصيته ويعرف خبراته وبحل مشاكله وتبني إمكانيته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه ولتحقيق الصحة النفسية، والتوافق شخصيا وتربويا ومهنيا وأسريا وزواجيا، ويذكر (زهران) بأن هذا التعريف قد تبناه عدد من الكتاب في أوروبا مثل تايلور (Taylor, 1981)، وتوماس (Thomas, 1975).

– وتعرف **رابطة علم النفس الأمريكية (1981)** الإرشاد النفسي بأنه يشير إلى الخدمات التي يقدمها أخصائيو علم النفس الإرشادي الذين يستخدمون مبادئ ومناهج وإجراءات تغيير السلوك الفعال للإنسان خلال عمليات النمو على امتداد حياته كلها، وفي أدائهم لهذه الخدمات حيث يقوم أخصائيو علم النفس الإرشادي بممارسة أعمالهم مع تأكيد واضح على الجوانب الإيجابية للنمو والتوافق في إطار النمو. وتهدف هذه الخدمات إلى مساعدة الأفراد على اكتساب العديد أو تفسير المهارات الشخصية وتحسين التوافق لمطالب الحياة المتغيرة وتعزيز مهارات التعامل بنجاح مع البيئة واكتساب عديد من قدرات حل المشكلات واتخاذ القرارات (APA, 1981, p.654).

فالإرشاد النفسي يهتم بالفرد السوي والذي يعاني من مشكلات تعيق تطوره وتقدمه، ومساعدته في التغلب على مشكلاته التي تواجهه والتي لا يستطيع أن يتغلب عليها بمفرده، والإرشاد يهتم بالفرد وليس بالمشكلة التي يعاني منها باعتبار أنه يستطيع أن يعالج مشكلاته إذا لم يكن مضطربا انفعاليا عن طريق تبصيره بقدراته وإمكانياته المتوفرة لديه.

2- الحاجة إلى الإرشاد النفسي المدرسي:

تظهر الحاجة إلى الإرشاد المدرسي في سن التمدرس التي يمر فيها الفرد من مرحلة نمو إلى أخرى وما يتعرض له من تحولات جسمية ونفسية وعقلية تترتب عنها حاجات تستدعي الاهتمام والرعاية، ويعتبر الإرشاد المدرسي وسيلة تقدم نحو الأحسن ظهر من تيار تحرر التعليم في الولايات المتحدة موجة تجديد التعليم، حيث نشأت في النصف الأول من القرن الماضي حركة ترمي إلى مساعدة الناشئة في المدارس سميت بحركة التوجيه التي اعتبرت من أهم التجديدات التي أدخلت في المدارس الأمريكية (القاضي، 1981، ص26) وعممت بعدها على التربية والتعليم في مدارس العالم(سخسوخ، 2014، ص45).

يعيش الفرد في عالم متغير على الدوام، ويشمل التغير مراحل حياته حيث ينتقل من الطفولة إلى المراهقة فالشاب، فالرشد، والشيخوخة، ثم إن هناك أدوار اجتماعية مختلفة على الفرد أن يلعبها فهو عضوا من الأسرة وطالب في المدرسة، لذلك نلاحظ أن الفرد السوي يقبل على طلب الاسترشاد بآرائهم حتى يحافظ على كيانه ويوفر على نفسه المحاولات الفاشلة التي قد يرتكبها في مواجهة المشكلات التي يصادفها أو تحقيق مطالب نموه المختلفة خلال المراحل الحرجة في حياته (الداهري، 2008، ص18).

ولقد حدث تقدم علمي وتكنولوجي كبير وحدث تطور في التعليم ومناهجه، وحدثت زيادة في أعداد التلاميذ في المدارس، وحدثت تغيرات في العمل والمهنة، ونحن الآن نعيش في عصر يطلق عليه عصر القلق والسرعة. هذا كله يؤكد أن الحاجة ماسة إلى التوجيه والإرشاد (زهران، 2003، ص24).

3- أهداف الإرشاد النفسي المدرسي:

لقد وضعت أهداف مختلفة للإرشاد منذ سنين تتدرج من العام الشامل إلى الخاص الدقيق، وتجدر الاشارة إلى الأهداف التي وضعها بعض الرواد في مجال الإرشاد النفسي، فقد أشار روجرز (Rogers) الذي إلى أن الهدف الأساسي من الإرشاد النفسي هو البناء العريض للنفس لكي تكون أكثر وتوافقا وتكيفا مع الحياة على أسس واقعية معبرة، كما ذهب فرويد (Freud) إلى ربط هدف الإرشاد النفسي بمبادئ المدرسة التحليلية، حيث أشار إلى دور الإرشاد النفسي في تحرير الأنا من النطاق الذي حصر فيه،والعمل على إعادة سيطرته الكاملة على الهو التي فقدها نتيجة لحالات الكبت المبكرة التي انتابته: وقد أشار فورد (Ford) إلى أن هدف الإرشاد النفسي هو تغيير السلوك (الحواجري، 2003، ص122).

يمكن تلخيص أهداف الارشاد النفسي في المجتمع على النحو التالي:

- التحقق من حاجات الفرد التي تحتاج إلى إشباع.

- دراسة المشكلات الناتجة عن عدم إشباع هذه الحاجات.

- مساعدة الفرد في تعلم كيفية استخدام الإمكانات المتاحة لإشباع هذه الحاجات، وبالتالي حل المشكلات الناتجة عن عدم الإشباع.

- استخدام الأساليب الفنية التي تساعد الفرد على حل مشكلاته بطريقة واقعية، وتمكنه من الاعتماد على نفسه في التغلب على الصعوبات التي يقابلها في المستقبل؛

- أن يكون الناتج النهائي في عملية الإرشاد النفسي تعديل سلوك الأفراد نحو الأفضل في اتجاه القيم والمثل والمبادئ التي يقرها الدين الإسلامي والنظام العام الجزائري.

كما تتركز معظم خدمات الإرشاد المدرسي في المدرسة الثانوية لما لهذه المرحلة الدراسية من تأثير في التلميذ ومستقبله الدراسي والمهني. فالتلميذ يواجه هنا تغيرات جسمية وعقلية واجتماعية أكثر وضوحا من المرحلة الابتدائية والمتوسطة، ومن جهة أخرى فإن المرحلة الثانوية تعد مصيرية بالنسبة للتلميذ.

ويمكن وضع مهمات الإرشاد في المرحلة الثانوية بالمجالات التالية: كل ما هو متعلق بالأزمات وحالات الصراع عند التلميذ: وهنا يجب المساعدة اللازمة للتلاميذ والأهل، وفي حالات الفشل التحصيلي، ومشكلات التحصيل الخاصة،وانخفاض مستوى التحصيل المفاجئ،والخوف من المدرسة والامتحانات، والسلوك الاجتماعي، اضطراب النمو،والسلوك العدواني (الشيخ، 2010، ص35).

كما أن توجد العديد من الأهداف الهامة الأخرى منها:

– مساعدة التلاميذ على أن يكونوا قادرين على توجيه أنفسهم بأنفسهم، ومنحهم القدرة على ذلك في الحدود إلى يقرها المجتمع، وذلك بتعزيز ثقتهم بأنفسهم ومعرفتهم بذاتهم والتعامل معها باستقلالية وفهم البيئة التي يعيشون فيها.

– مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، ومساعدتهم على التكيف مع المنهج والمبنى المدرسي، وتصحيح المفاهيم، والانحرافات السلوكية، وإثارة الدوافع نحو عملية التعلم مما يحسن العملية التربوية (الخطيب، 2003، ص310)

– التعرف على الأسباب المؤدية إلى صعوبة الدراسة لدى بعض التلاميذ(تكرار الرسوب أو الضعف في مواد دراسية معينة، كثرة النسيان والشرود وقلة الانتباه، والسلوك العدواني بالإضافة إلى الاهتمام بالمتفوقين منهم والمبدعين) (سعد، 2009، ص22).

4 – الإرشاد النفسي الجماعي وفنياته:

يعرف "ستيوات" الإرشاد الجماعي بأنه تفاعل المرشد مع الجماعة من خلال المحاضرة أو المنافسة بهدف توصيل معلومات معينة لأفراد الجماعية الإرشادية، ومناقشتهم فيها وإثارة اهتمام الجماعة حول موضوع معين.والمقابلة الجماعية ذات أهمية تهدف إلى تشجيع أفراد المجموعة الإرشادية على التعبير والمشاركة وتسير حدوث التفاعل الاجتماعي المرغوب، كما أن المناخ الاجتماعي يخفف عن الفرد مشكلاته حين يستمع إلى مشكلات الآخرين.

ويرى عبد الستار (1998، ص 266) أن الإرشاد الجماعي يعتمد على التفاعل بين أفراد الجماعة الصغيرة، والذي يهدف إلى تغيير سلوك العميل من خلال وضعه مع عدد آخر من الأفراد الذين تتشابه مشكلاتهم، لذا يمكن تعريف الإرشاد الجمعي بأنه محاولة للتغيير من السلوك المضطرب للمسترشدين

والتعديل من نظرتهم الخاطئة للحياة ولمشكلاته من خلال وضعهم في جماعة بحيث يعمل التفاعل الذي يتم بينهم من جهة وبينهم وبين المرشد من جهة أخرى إلى تحقيق الأهداف الإرشادية.

إن المسترشد الذي يأتي إلى الإرشاد النفسي المدرسي لا يأتي من فراغ، بل يأتي من جماعات ويعود إلى جماعات، ومعظم خبرات المسترشد تحدث في مواقف اجتماعية. والإرشاد الجماعي هو إرشاد عدد من العملاء الذين يحسن أن تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معا في جماعات صغيرة،كما يحدث في جماعة إرشادية أو في فصل (الداهري، 1998، ص321).

ويرى سلامة (1985، 156) أن الإرشاد الجماعي يتيح للمراهقين أن يلاحظوا الآخرين الذين في نفسنه ويعجبوا بصراحته في مناقشتهم للمشكلات مثل التي يواجهونها أو أكثر صعوبة منها، وكذلك يجد المراهقون في جو الإرشاد الجماعي التأييد المقابل والتشجيع الذي يسهل لهم مناقشتهم لمشكلاته بصراحة بحث يتبين أبعادها مما ينمي لديهم الثقة في القيام بالسلوك المقبول واتخاذ الطرق نحو زيادة تقبل الذات.

يفترض السلوكيون بأن الأشخاص الآخرين مصادر هامة للتعزير والعقاب في البيئة، والجماعة هي وضع طبيعي يتم من خلاله تغيير السلوك. والجماعة هي وضع طبيعي يتم من خلاله تغيير السلوك. ويقوم استخدام العلاج السلوكي في الإرشاد الجماعي على مبدأ انخراط الأفراد الآخرين في عملية الإرشاد. وينبغي أن يحصل كل فرد في المجموعة على فرصة لتطبيق وممارسة المبادئ السلوكية مع الأفراد الآخرين في المجموعة. ومناقشة ظروف تطبيق ذلك في حياتهم. **(السيد، 2015، ص.425)**

ويرى جيدان (1978، ص58) أن الإرشاد الجماعي من الأساليب الناجحة في إرشاد المراهقين، وذلك لأن التلاميذ في المرحلتين الإعدادية والثانوية يميلون بطبيعة نموهم إلى الالتحاق بمجموعات الأقران كوسيلة لاستشعار الأمن والحماية في ظل الجماعة حيث يجد المراهق أنه من السهل أن يناقش مشكلاته علنا في الجماعات الإرشاد عن مناقشتها مع المرشد أثناء جلسات الإرشاد الفردي وذلك لاعتقاده إن رفاقه أكثر فهما وتقبلا لنقاط ضعفه ومشكلاته عن الكبار.

وهو التقاء المرشد التربوي مع عدد من التلاميذ الذين تتشابه قضاياهم من خلال المجموعة الإرشادية بعد أن يتم تشكلهم في مجموعات يتراوح عدد أعضاء المجموعة الواحدة ما بين 5 و7 أعضاء، ويمكن أن يصبحوا عشرة أشخاص وفق أسس وخصائص متعارف عليها، ويهدف إلى تعليم المسترشدين التعبير عن آرائهم ومشاعرهم غير الملائمة وتعديل أفكارهم غير الملائمة (شاكر، 2004، ص221).

- معظم مشكلات الأفراد اجتماعية والإرشاد الجماعي يعطي فرصة لفهم الآخرين واختيار سماتهم الشخصية.
- يستطيع الفرد من خلال الجماعة الإرشادية أن يطور اجتماعات وميول اجتماعية.
- الإرشاد الجماعي يشعر الفرد بالقرب من الآخرين وأنه ليس وحيدا وأن هناك أشخاص آخرون يعانون من نفس المشكلة.
- يعطي الفرد في الإرشاد الجماعي فرصة لتغيير وتعديل سلوكه ومشاعره وطرقه في التفكير حسب سرعته الخاصة؛
- إثارة دافعية الفرد للحديث عن مشكلته عند مشاهدته أفراد المجموعة يتحدثون عن مشكلتهم (أبو السعد، 2009، ص130).

5- الفرق بين الإرشاد النفسي والعلاج النفسي:

يرى باترسون (1990، ص230) أن أوجه الاختلاف ما بين الإرشاد والعلاج النفسي مصطنعة، وسواء في العلاقة الإنسانية التي تحكم الإرشاد والعلاج النفسي أم في العملية الإرشادية أو العلاجية، ومن أهم الفروق بين الإرشاد والعلاج النفسي ما يلي:

- الاختلاف في بيئة العمل الذي يمارس فيه الإرشاد والعلاج النفسي، حيث الإرشاد النفسي في المدارس والجامعات، في حين يمارس العلاج النفسي في العيادات النفسية ومستشفيات الأمراض النفسية.

- الاختلاف في نوع المشكلات: فالإرشاد النفسي يتناول المشكلات ذات الطبيعة المعرفية المشوبة بقليل من الصبغة الانفعالية، وهي شعورية مثل مشكلات سوء التوافق والسلوك العدواني. أما العلاج النفسي فيركز على المشكلات ذات الصبغة الانفعالية الشديدة مثل الاضطرابات النفسية المتنوعة الحادة.

- الاختلاف في الأفراد الذين يطالبون الإرشاد والعلاج النفسي حيث يتعامل الإرشاد النفسي مع الأسوياء الذين يعانون من اضطرابات نفسية بسيطة. أما العلاج النفسي فيتعامل مع الأفراد الذين يعانون من اضطرابات نفسية أكثر شدة وحِدّة، كما يقدم الإرشاد للأفراد الذين يسعون بأنفسهم في طلب الخدمات الإرشادية من المرشد،وأنهم أكثر قبولا لما يقدم لهممن خدمات.

- الاختلاف في الأساليب الإرشاد والعلاج النفسي: فالعلاج النفسي يركز كثيرا على الخبرة الماضية، ويستخدم العلاقة الإرشادية أو العلاجية بشكل أعمق،وتتكرر اللقاءات بين المعالج والمتعالج أكثر مما هو في الإرشاد النفسي.

– الاختلاف في الزمن الذي يستغرقه الإرشاد والعلاج النفسي: فالإرشاد النفسي لا يستغرق زمنا طويلا بالمقارنة مع العلاج النفسي الذي يستمر لمدة عام أو أكثر حسب الحالة.

ثالثا: الإرشاد المعرفي السلوكي

1– نشأة ومفهوم الإرشاد المعرفي السلوكي:

بدأ الاهتمام بدور العمليات المعرفية في العلاج النفسي منذ ظهور العلوم المعرفية في الفترة ما بين 1955 و1965 أي في الثاني من القرن العشرين، وسوف نتطرق إلى أهم وأبرز النماذج العلاجية التي كان لها الريادة في العلاج المعرفي السلوكي وقد أرسى دعائمها كلا من (Beck)، و(Ellis) و (Mzichendbeum)، و(Lazaris).

ويعتبر الإرشاد المعرفي السلوكي اتجاها يعمل على الدمج بين الإرشاد المعرفي بفنياته المتعددة والإرشاد المعرفي بفنياته المتعددة والإرشاد السلوكي بما يتضمنه من فنيات، ويتعامل مع الاضطرابات المختلفة من منظور ثلاثي الأبعاد، إذ يتعامل معها معرفيا وانفعاليا وسلوكيا بحيث يستخدم العديد من الفنيات سواء من المنظور المعرفي أو الانفعالي وسلوكيا. كما يعتمد على إقامة علاقة إرشادية تعاونية بين المرشد والمسترشد تتحدد في ضوئها المسئولية الشخصية للمسترشد عن كل ما معتقد فيه من أفكار مشوهة واعتقادات مختلة وظيفيا تعد هي المسؤولة بالدرجة الأولى عن تلك الاختلالات التي يعاني منها المسترشد وما يترتب عليها من ضيق. وبنفس المنطق يتحمل المسترشد مسؤولية شخصية في أحداث التغير العلاجي من خلال تصحيح الأفكار المشوهة والاعتقادات اللاعقلانية وتعديلها واستبدالها بأفكار واعتقادات أخرى تتسم بالعقلانية (عمارة، 2013، ص122).

يعتبر الإرشاد المعرفي السلوكي أحد أساليب الإرشاد النفسي الحديثة نسبيا نتج عن إدخال العمليات المعرفية إلى حيز أساليب العلاج السلوكي حيث من المؤكد وجود ارتباط بين التفكير والانفعال والسلوك فالمبدأ الأساسي والمركزي للإرشاد المعرفي السلوكي هو أن الأفكار والوجدان والسلوك والجوانب الفسيولوجية هي كلها مكونات لنظام موحد فالتغير الحادث في أي مكون منها يكون مصحوبا بتغيرات في المكونات الأخرى (عتوتة، 2016، ص68)

ويذكر علي (2011، ص121) أن الإرشاد المعرفي السلوكي هو إرشاد قصير المدى، وعلى الرغم من ذلك فإن أثاره الإيجابية تستمر لفترات طويلة بعد انتهاء الإرشاد، وهو ما لا يتوافر في كثير من أنواع الإرشاد والعلاجات الأخرى، فهو يعتمد على تعليم المسترشد الفنيات التي يمكن بها تغيير سلوكياته

وانفعالاته السلبية، وهي خبرة يمكن الاستفادة منها على المدى البعيد، ومن أهم مناهج الإرشاد المعرفي السلوكي منهج (ألبرت إليس) للإرشاد العقلاني الانفعالي.

كما يشير السيد (2009، ص704) أن العلاج المعرفي السلوكي يعتبر من المداخل العلمية الحديثة في خدمة الفرد والذي أثبت فاعليته في التعامل مع الأفكار غير المنطقية والانفعالات غير المنضبطة والسلوكيات الخاطئة وفي هذا تصحيح لفكر العميل ومشاعره وربطه بالواقع والحاضر وتدعيم لمسؤولياته عن نفسه وعن قراراته مما يجعله قادرا على الضبط الداخلي.ولا يلقي بالمسؤولية على الآخرين، ومساعدته على أن يكون شخص يتفاعل بإيجابية مع الأحداث في ضوء انفعالات رشيدة وأفكار عقلية وسلوك سوي.

2- أهداف الإرشاد المعرفي السلوكي

يهدف الإرشاد المعرفي السلوكي إلى تبصير المسترشد بسبب اضطرابه ومعاناته وهي تمسكه بأفكار ومعتقدات غير عقلانية، وحديث سلبي، ومساعدته على التخلص من تلك الأفكار والمعتقدات، واكتساب أفكار منطقية عقلانية، والحد من الحوار الذاتي السلبي وتعديله، واكتساب تقدير وتقييم ذات إيجابي. ويرى "إليس" أن الهدف الأساسي للإرشاد الانفعالي العقلاني هو التقليل هزيمة الذات لدى الفرد وتبنى فلسفة واقعية للحياة، كما يرى أن أهداف الإرشاد هي:

- مساعدة المريض في التعرف على أفكاره غير العقلانية التي تسبب رد فعل غير مناسب نحو العالم.

- تمكينه من الشك والاعتراض على هذه الأفكار ودحضها.

- تشجيعه على تعديل أفكاره، وبالتالي تعديل فلسفة في الحياة، ويتحكم عقلانيا في عاطفته وانفعاله. بحيث يتحقق للعميل في نهاية العلاج ما يلي:

- أقل درجة ممكنة من القلق ولوم الذات (Self belene) والعداء (Ftostitity).

- منحه طريقة لملاحظة ذاته والإلحاد الذاتي الذي يضمن له الراحة في حياته المستقبلية.

- منحه الأساليب العقلانية التي تمكنه من التغلب على إنفراديته لذاته، ويستطيع الحكم جيدا على الأشياء(عمارة، 1980، ص13)

- أما أصحاب التوجه المعرفي فقد اهتموا حديثا بدور العوامل المعرفية في تفسير السلوك العدواني، حيث أثبت أصحاب النظرية الإكلينيكية للعلاج العقلاني الانفعالي والعلاجات السلوكية القائمة على الوجهة

المعرفية أن معظم الاضطرابات والاستجابات العاطفية أو الانفعالية المرتبطة بعدم التكيف تقوم على تمسك الفرد بأحد المعتقدات غير العقلانية الأساسية أو أكثر.

ولأهمية العوامل المعرفية في علاقتها بالعدوان أيدت العديد من الدراسات ما ذهب إليه رواد المدخل المعرفي، حيث أكدت فئة من الدراسات على وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين التفكير غير العقلاني وبعض الاضطرابات النفسية وفعالية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض تلك الاضطرابات. ومن بين هذه الدراسات على سبيل المثال لا الحصر دراسة (واولون، 1974) عن النواحي المعرفية السلوكية لتقليل الغضب والعدوان لمعرفة ومدى فعالية التدريب المعرفي السلوكي في خفض الغضب والعدوانية. كما يهدف الإرشاد المعرفي السلوكي إلى إكساب المسترشد البصر على ثلاث مراحل وهي:

1- فهم ارتباط الشخصية الهازمة لذاتها بأسباب سابقة تكمن أساسا في معتقدات الشخص وليس في إطار أحداث منشطة في الحاضر أو المستقبل؛

2- أن يفهم المسترشد انه بالرغم من كونه مضطربا انفعاليا-أو بوجه أدق جعل نفسه مضطربا-في الماضي تفكيره المختلط وأفعاله غير العقلانية فإذا لم يعترف اعترافا كاملا في هذا النوع الثاني من البصر بمسئوليته عن استمرار هذه المعتقدات غير العقلانية ومواجهتها فإنه من غير المحتمل أن يحاول الخلاص منها؛

3- اعتراف المسترشد بوضوح تام أنه نظرا لان نزعته للتفكير الملتوي هي التي خلفت اضطرابه الانفعالي في المحل الأول،وإنه نظرا لاستمرار في تصحيحها يتطلب عملا صعبا ومرانا مستمرا وعليه أن يعتر فان النوعين الأولين من البصر ليس كافيين وأن تأثيرهما وقتيا فقط (مليكة، 1994، ص185).

3- أهم نماذج الإرشاد المعرفي السلوكي:

أ- **الإرشاد العقلاني الإنفعالي السلوكي (إليس)**: ومن الفروض التي جاء بها (إليس):

- الفرض الأول: التفكير يسبب الانفعال.
- الفرض الثاني: عمليات تعلم المفاهيم والأحاديث الذاتية.
- الفرض الثالث: الحالة الميزاجية للفرد ومعرفته:
- الفرض الرابع: الوعي والاستبصار وتنبيه الذات.
- الفرض الخامس: التصور والتخيل.
- الفرض السادس: توجد علاقة متبادلة بين المعرفة والانفعال والسلوك.

- الفرض السابع: التغذية الحيوية المرتدة (التغذية الراجعة)والتحكم في العمليات الفسيولوجية.
- الفرض الثامن: تؤثر الميول الفطرية على الانفعال والسلوك.
- الفرض التاسع: تأثير الواقع.
- الفرض العاشر: تؤثر وجهة الضبط الفرد وسلوكه.
- الفرض الحادي عشر: أخطاء عمليات العزو.
- الفرض الثاني عشر: التفكير اللاعقلاني يحدث الاضطراب الانفعالي، والسلوكي.
- الفرض الثالث عشر: تقدير الذات يؤثر على الانفعال والسلوك.
- الفرض الرابع عشر: الأساليب الدفاعية اللاشعورية تؤثر في انفعال الفرد وسلوكه.
- الفرض الخامس عشر: درجة تحمل الفرد للإحباط تؤثر على انفعاله وسلوكه
- الفرض السادس عشر: توقع التهديد يزيد الاضطراب الانفعالي (علام، 2012، ص185).

ويرجع "إليس" التفكير غير العقلاني في أصله ونشأته إلى التعلم المبكر غير المنطقي، وينتج من المعرفة أن المعلومات عن البيئة وعن الذات وينظمها ومجموعة من الطرائق المعرفية التي تساعده على حل مشكلاته.

ب-اتجاه بيك Beck. A:

يعتبر من أبرز نماذج الإرشاد العلاجي المعرفي السلوكي فهو يركز فيه على معارف ومعتقدات الفرد كسبب في الاضطراب السلوكي، كما أنه يعتمد على بعض الفنيات السلوكية لتعليم الفرد المهارات التي يجب أن تتغير بتغير معارف ومدركاته عن ذاته وعن العالمو المستقبل. ويرى "بيك" أن الشخصية تتكون من مخططات أو أبنية معرفية تشمل على المعلومات والمعتقدات والمفاهيم والافتراضات والصيغ الأساسية لدى الفرد والتي يكتسبها خلال مراحل النمو ويسلم بأن الأمزجة النفسية والمشاعر السالبة والعدوانية لدى المسترشد تكون نتاجا لمعارف محرفة وغير عقلانية.

ومن هنا يأتي أهمية دور المرشد في توضيح المعارف المضطربة ومساعدة المسترشدين في تطوير أنماط معرفية وسلوكية جديدة. وقد استخدم "بيك" بعض الاستراتيجيات المعرفية السلوكية في الإرشاد العلاجي متمثلة في الفنيات المعرفية التي تهدف إلى رسم واختبار إساءة التأويلات النوعية والافتراضات المختلة وظيفيا للمسترشد. ومن هنا تأتي أهمية دور المرشد من خلال التعرف على المشكلة ومكوناتها الأساسية وتدريب المسترشد على كيفية حل المشكلات.

4- فنيات الارشاد المعرفي السلوكي:

العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي علاج تكاملي متعدد الوسائل يستخدم مجموعة متباينة من الفنيات المعرفية والانفعالية والسلوكية،يتم تفصيلها طبقا لحاجة ومشكلة المسترشد، كما تطبق هذه الفنيات لعلاج مدى واسع من الاضطرابات النفسية الشائعة مثل القلق، والإدمان، والاكتئاب، والسلوك العدواني، والصراعات الزواجية، وقصور المهارات الاجتماعية.

وهناك ثلاث أنواع من الفنيات: المعرفية، والانفعالية، والسلوكية، وتتطلب كل واحدة منها مهارات جيدة لدى المرشد، ويندرج تحت كل واحدة منها مهارات فرعية على النحو التالي:

أ- الفنيات المعرفية Congnitive techniques:

- **فنية المحاضرة:** تعتمد فنية المحاصرة في جوهرها على تقديم معلومات سيكولوجية بطريقة منظمة لأفراد المجموعة الإرشادية لزيادة استبصارهم بأنفسهم بطريقة موضوعية. مما ينمي لديهم اهتمامات بمدى حاجاتهم ورغبتهم في تلقي المعلومة المنظمة في المحاضرات، والتي تراعي فيها أن يكون ذات صلة وثيقة بمشكلاتهم الخاصة.

ويهيئ لديهم موقف تعليمي يبدأ من شعورهم بأن مشكلاتهم الخاصة هي نقص معلومات عن أنفسهم. فيدفعهم ذلك إلى متابعة المحاضرات واستثارة نشاطهم العقلي والانفعالي، مما يساعد في خلق أهداف جديدة تتمثل في الرغبة في حل المشكلات التي يعانون منها (عتوتة، 2016، ص77)

- **فنية الدحض Disputing:** تعد فنية دحض الأفكار اللاعقلانية من الفنيات الأكثر شيوعا من قبل أطباء العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي ومن أغلبية من مرضاهم لتغيير أفكارهم اللاعقلانية، ويعد هذا النوع من دحض الأفكار هو الأكثر شيوعا واستخداما في العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، ويعد "إليس" رائد هذه الفنية ومبتكرها،ويجب أن يكون المسترشد سريع البديهة ويجيد هذا النوع من الدحض.

- **فنية تعزيز التفكير العقلاني:** يقترح المرشدون في أغلب الأحيان ثلاثة طرق معرفية لمسترشديهم على تعزيز التفكير العقلاني الجديد، وهذه الطرق هي:

ب- الفنيات السلوكية Behavioral techniques: أكدت نظرية "إليس" على أهمية استخدام الفنيات السلوكية، وخاصة الواجبات المنزلية منذ ظهورها عام1955 لأنها تحققت من أن التغير المعرفي يصبح أكثر سهولة اذ اقترن بالتغير السلوكي. وبما أن المرشدين في العلاج العقلاني الانفعالي مهتمين بمساعدة

المسترشدين على رفع مستوى التحمل لديهم،فهم يشجعونهم على تنفيذ مجموعة من الواجبات المنزلية النشطة التي تركز على نماذج التنشيط الحسي أكثر من تلك التي تعتمد على نماذج ضعف الحساسية التدريجي،وهناك فنيات سلوكية تطبق دائما في العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي منها المكافآت والجزاءات تستخدم في تشجيع المسترشدين على القيام بالواجبات الصعبة التي تساعدهم على تحقيق أهدافهم وغاياتهم بعيدة المدى.

لا يمكن لأي عملية إرشادية أن تحقق أهدافها إن لم يستخدم المرشد النفسي الفنيات اللازمة التي تسهم إلى حد كبير في تنفيذ الإستراتيجية الإرشادية بما يحقق التنمية الشاملة لشخصية المسترشد، والتعديل المؤثر الفعال في سلوكه نحو الأفضل،والتطوير الإيجابي لتفاعلاته الشخصية مع الآخرين. ويتوقف تحقيق الأهداف الإرشادية بصورة أساسية على مدى كفاءة المرشد النفسي في استخدامه للفنيات التي تعلمها وتدرب عليها بما يحقق الفوائد المرجوة منها حيث أن العملية الإرشادية بلا فنيات تعتبر كجسد بلا روح (شاكر، 1997، ص158).

ونجد فنيات أخرى يمكن الاستعانة بها مثل **أسلوب النمذجة**، والتي تعتبر من أهم الأساليب الإرشادية والعلاجية التي تعمل على التدريب المسترشد على العديد من المهارات الاجتماعية، والتي من الممكن أن تكسب المسترشد السلوك المناسب من خلال عملية التعلم الاجتماعي (عمارة، 2015، ص 156).

ويكون دور المرشد النفسي المدرسي الذي يقتدى به المسترشد ويجب إلا يكون نموذجا وقت ممارسة هذه الفنية فقط، أو حتى أثناء العملية الإرشادية فقط إنما يجب أن يكون نموذجا عقلانيا للمسترشد في كل لحظة تجمعهما، وذلك في طريقة تفكيره وانفعالاته وسلوكياته المنطقية، إذ يضرب المرشد العقلاني نماذج يحتذي بها من حياة الناجحين أو الأثر القراني أو السنة النبوية الحافلة بحياة الصحابة إذ يعتبر النموذج الديني من أقوى النماذج الفاعلة والمؤثرة في شخصية المراهقين المتمدرسين.

ويمكن الاستفادة من هذه الفنية في بناء برنامج إرشادي للتخفيف من السلوك العدواني وذلك بتطبيق التعلم بالتقليد والقدوة، كأسلوب يساهم بتقليد المتعلم للنماذج أخرى من التلاميذ الذين يحسنون التصرف في مختلف المواقف المشابهة، ومواجهة الاستثارات بشكل صحيح.

– **فنية حل المشكلات:** ولقد أكد "نزو وآخرون" على مفاهيم إرشادية تساهم في حل بعض المشكلات أو المساهمة في التخفيف منها، حيث ركزوا على التدريب في تحقيق الأهداف الإرشادية التالية: (عتوتة، 2016، ص79)

- تحسين مهارات حل المشكلات بالطريقة الصحيحة.
- خفض ميل الفرد لتجنب المشكلات حين تحدث.
- التخفيف من الاتجاه السلبي للفرد نحو المشكلة.
- القدرة على تحديد وإسناد سبب المشكلات بشكل دقيق.
- الميل إلى تقييم المشكلات الجديدة كتحديات بدلا من تهديدات أو كوارث يتم تجنبها

يقوم المرشد على سبيل المثال بطرح مشكلة السلوكيات العدوانية سواء في المنزل أو في المدرسة مع شرح أبعادها وخطورتها للمسترشدين والتأكد من استيعابها، بعدها يصل إلى هدف مباشر وهو تعديل السلوكيات العدوانية إلى سلوكيات إيجابية، ويتم ذلك بتدفق عدد كبير من الأفكار حول مشكلات السلوكية العدوانية، ومن هنا تبرز أهمية تقييم هذه الأفكار وانتقاء منها لوضعه في حيز التنفيذ. ويتضح أن فنية أسلوب حل المشكلات يعتمد على توضيح المشكلة ثم تشجيع المسترشدين على طرح أكبر عدد من الحلول والبدائل الممكنة مع استيعاب بعض البدائل غير المناسبة ويعد هذا الأسلوب أحد الأساليب الإرشادية الهامة التي يمكن من خلالها تدريب المسترشدين على التفكير المنطقي الصحيح (عمارة، 2013، ص163).

ج- فنية المناقشة والحوار: إن الاستعانة بالمناقشة والحوار على شكل حوارات مع المسترشدين وذلك أثناء الجلسات الإرشادية المختلفة التي يعتمدها المرشد تساهم في التفكير وإبداء الرأي في حل المشكلات المختلفة مما يشعرون كأفراد فاعلين وهمين لأنفسهم ومجموعتهم وهذا ما يجعلهم أكثر ثقة بأنفسهم.وتقوي قدرتهم الفكرية والمعرفية لدى المسترشدين وتدربهم على التحليل والاستنتاج (عتوتة، 2016، ص78).

أغلب هذه الفنيات معرفية مثل التعليم النفسي بما تتضمنه من محاضرات ومناقشات كفنيات، والتعرف على الأفكار اللاعقلانية وتعديلها، وإعادة البنية المعرفية. ويعتمد هذا الأسلوب على المنهج المعرفي كأسلوب من الإرشاد الجماعي التعليمي للذين يعانون من مشكلات متشابهة وأنماط شخصية ومستويات عقلية متقاربة، إذ تدور مختلف المناقشات حول بعض المشكلات الاجتماعية العامة إلى مناقشات للمشكلات الخاصة وهي مثلا السلوكيات العدوانية بأشكالها المختلفة. إذ أن وضوح الهدف في الحوار والمناقشة أساسا وضروري يسهل الاتصال بين أعضاء المجموعة الإرشادية (عمارة، 2013، ص155).

- **الاسترخاء:** لقد كانت استراتيجيات الاسترخاء من الفنيات الأساسية في البرامج الإرشادية القائمة على الاتجاهات المعرفية السلوكية في تعديل السلوك،إذ أظهرت الدراسات التجريبية جيدة التصميم،ونتائج المعالجة أن العلاج النفسي بالاسترخاء هام وضروري.ولقد طور هذا الأسلوب من طرف جاكسون مبينا

أن للاسترخاء أهمية كبيرة ومن العوامل المساعدة للتخفيف من القلق والاندفاع،فلا يمكن للشخص أن يكون مسترخيا وقلقا في نفس الوقت،وتعد الأساليب الحديثة في الاسترخاء من أشهر أساليب العلاج المعرفي السلوكي ويحتاج كذلك إلى تدريب منظم وفعال (عتوتة، 2016، ص81).

ويعد أسلوب الاسترخاء أنجع وسيلة لتصفية العقل من كافة الأفكار والاسترخاء ليس مجهودا يبذل وإنما إقناع تام عن مجهود، ويتم الاسترخاء عن طريق التنفس العميق حيث يحتاج المسترشد إلى ممارسته بانتظام حتى في الأوقات التي يتعرض فيها للشد الانفعالي ويساعد الاسترخاء على الآتي:

- صرف الأفكار بعيدا عن الشك والارتياب في مقاصد الغير والغضب المصاحب لهذه الأفكار.

- يساعد الاسترخاء على الوصول إلى استجابة منطقية لمثيرات العدوان ونقص التوتر المصاحب للقلق.

- يفيد التغيرات السيكولوجية السالبة المصاحبة للعدوان والغضب والتوتر المتمثلة في التوتر العضلي والغددي، وسرعة ضربان القلب وغيرها من المؤثرات الأخرى.

- يعيد تركيز الانتباه بعيدا عن المثيرات الخارجية الخاصة المهيجة ويعيدها إلى الضبط الداخلي.

- يعطي وقتا كافيا قبل أن يختار المسترشد كيف يستجيب للمثيرات (السجمي، 2001، ص154).

ويهدف الاسترخاء في الأساس إلى إكساب التحكم في بعض الوظائف الجسمية ومن ثمة التحكم في بعض الوظائف المعرفية، وهو الأمر الذي يجب أن يتم وفق قواعد صارمة ومنظمة لبلوغ تلك الأهداف، وعلى المسترشد أن يفهم أنه لا يمكن للاسترخاء أن يكون له أثرا فعال على اضطراباته الانفعالية إلا بعد مرور وقت معين على بداية التدريب لا يقل في العادة عن أربعة أسابيع (سخسوخ، 2014، ص127)

5- أهمية البرامج الإرشادية المقدمة للمراهقين المتمدرسين:

يؤكد كثير من المربين على دور البيئة المدرسية خاصة مرحلة المراهقة حيث أنها من أهم بيئات التفاعل الاجتماعي التي تلعب دورا أساسيا في تشكيل شخصيات المراهقين وتوجيه سلوكهم فالمدرسة بمنهاجها وأنماط إدارتها تولد التفاعل بين أفرادها كما تؤدي العلاقات الاجتماعية المنتظمة بين جماعاتها إلى تعزيز الأنماط السلوكية المقبولة وإضفاء الأنماط السلوكية غير المقبولة وترسيخ القيم العلمية التي لا تتعارض مع العقائد الدينية والخلقية.

والمدرسة في هذه المرحلة لابد أن تنتبه لأهمية الأنشطة المختلفة في عملية التوفيق بين الطلاب وفي إعدادهم للمستقبل، وينبغي أن تولي المدرسة عملية التوفيق أهمية بالغة لما تضيفه هذه العملية على

الحياة المدرسية من سهولة ويسر. ومن هنا تتضح ضرورة عمل برامج تضم كل طلاب المدرسة في أنشطة دراسية ورياضية واجتماعية تحقق أهدافا مشتركة ويعمل الطلاب فيها جنبا إلى جنب ومن أهداف هذه البرامج ما تتضمنه من أنشطة احتواء طلاب المدرسة واحتواء كل ما قد يظهر من صراعات أو خلافات أو ظهور السلوك العدواني أي أنها تقوم ببرامج وقائية ونمائية خاصة وأن هذه المشكلات تطرح في كل المراحل التعليمية المتزامنة مع مرحلة الطفولة والمراهقة.

ويقوم الشباب ما بين الخامسة عشر والثامنة عشر بتولي مهام عملية النمو على مستوى ذي صلة أكثر بالواقع وبالحقائق المتعلقة بحياتهم المستقبلية فيبدؤون جديا في مواجهة القرارات التي يجب أن يأخذونها بشأن أدوار الكبار التي سيلعبونها في عملهم وحياتهم الشخصية ويبدؤون في صنع خيارات مهنية مؤقتة غير نمائية وفي التعامل بواقعية مع حاجاتهم للانفصال عن آبائهم ليصبحوا مستقلين، كما أنهم يرغبون الآن في معرفة الجنس الأخر بشكل حميم أكثر ويبدأون في التفكير في اختيار رفيق وتأسيس عائلة خاصة بهم، إن الاهتمام الشديد بالآخرين من نفس الجنس تماما مثل ما كان يحدث في مرحلة المراهقة المبكرة يخفف ويكبت ويتحول إلى علاقة تنافسية ويميل الأفراد في مرحلة المراهقة المتأخرة لأن يصبحوا أكثر ثباتا ويكتسبوا تدريجيا مقدره متزايدة للارتباط بالجنس الأخر لصنع قرارات حول هذا الارتباطات وللتماسك مع عادات وتقاليد الزواج السائدة في المجتمع.

ومع نمو المراهق المتزايد فإن النزعة للتقلب بين الاستقلالية والاتكالية تصبح أقل كما يصبح أقل عاطفية ولديه قدره أكبر على المساندة والمحافظة على نفسه كراشد مستقل ويتحمل مسؤولية أكبر للتخطيط لحياته ولتنفيذ خططه بشكل عام فالمراهقون الكبار أقل اندفاعية وأكثر قدرة على التعبير عن أنفسهم بكلمات بدلا من السلوك المادي، ولأن المراهقة فترة الشباب لإعادة فحص معاييرهم وقيمهم، ولتقييم ذاتهم ولتفكير بنوع حياة الراشدين التي يتمنون الاقتداء فأنهم غالبا ما يدخلون في مرحلة رفض لمعظم الراشدين الكبار الموجودين في حياتهم، ويتمردون ضد الطفولة والاتكالية.

وفي هذه المرحلة تصبح مجموعة الأقران مهمة بشكل كبير، لأنها تشكل بالنسبة للمراهقين جماعة مرجعية محورية والتي من خلالها يمكن خلق معايير جديدة والتأكيد على هويتهم واكتساب دعم وأمان وإشباع حاجات الاعتمادية دون التنازل عن استقلاليتهم التي وجدوها حديثا ومن خلال هذه المجموعة يمكنهم أن يكتسبوا مكانة وإحساسا بالانتماء أن جماعة الأقران تشكل دفاعيات أساسية ضد مشاعر الخسارة أو فقدان الهوية والاغتراب (Alienation) والتي قد تكون مؤذية في المراهقين وتؤدي حتى إلى

الاكتئاب والانتحار وجميع المراهقين الذين يجدون صعوبة في اكتساب مكان في المجتمع بسبب المصاعب الاجتماعية أو النفسية أو الحرمان الاقتصادي قد يجدون أنفسهم عرضة للانخراط في عصابات الأحداث المنحرفين أو متعاطي المخدرات والتي تمثل مجموعة التحدي المرجعية لهم وبالتالي تصبح مصدرا للتوحد معها في حياتهم.

كما يجتاز التلميذ في مرحلة الثانوية فترة نمو حرجة وهي أحوج ما تكون في هذه المرحلة إلى المساعدة والمعاونة خلافا لأي فترة سابقة أو لاحقة حيث أنهما تتعرض في مرحلة المراهقة التي تقتضي جزءا كبيرا منها في المرحلة الثانوية بكثير من الاضطرابات والأزمات النفسية التي تنتج عن التغيرات المختلفة المفاجئة والطارئة على مظاهر النمو المختلفة وما لم تساهم الخدمات الإرشادية بتقديم العون النفسي إلى هؤلاء المراهقون فسرعان ما يسيطر السلوك العدواني على حياتهم وبالتالي يقلل من فرص توافقهم النفسي ويضعف من نمو شخصياتهم فتنمو قلقة مضطربة ومعرضة للعجز والفشل.

ويذكر زهران (1980، ص452-453) أن الشباب من طلبة المدرسة الثانوية يحتاجون إلى البرامج الإرشادية لمساعدته في مطالب النمو وإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية، ومنها الحاجة إلى التوجيه والإرشاد، وهذا حق لهم حيث أنه يوجد بين طلاب المدرسة الثانوية من يحتاجون إلى رعاية وإرشاد خاصة لهم وعلاج مشكلاتهم الشخصية والانفعالية حيث أن هذه المشكلات تعوق عملية التعليم في المدارس ما لم تتخذ الإجراءات العلاجية الإرشادية النفسية اللازمة.

وتعتبر نظرية العلاج المو في السلوكي نتاج تداخل مدارس هي العلاج السلوكي،و العلاج المعرفي،و علم النفس الاجتماعي المعرفي. وتركز على إطار نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا (Bandura) الذي يرى أن عملية التعلم تتم من خلال إدراك الناس لمواقف حياتهم ومن خلال تصرفاتهم التي تنتج عن الأحوال البيئية التي تؤثر على سلوكهم بطريقة تبادلية، والسلوكات التي يتم التركيز عليها تفوق المستهدفة، وتبدأ بوقائع السلوك التي تسبق المشكلة والأحداث التي تليها تسمى النتائج.

ويكون استخدام النتائج الإيجابية لتغيير السلوكات المرضية في نظرية التعلم الاجتماعي في أهمية الخبرات التي تنتج عن السلوك التي يمكن أن تعمل على تحديد ما يفكر فيه الفرد وما يمكن أن يفعله مما يؤثر على السلوك التالي ويمكن للأفكار والمشاعر توضيح السلوك (السيد، 2009، ص712).

خلاصة:

أثبتت معظم الدراسات السابقة والأطر النظرية التي اهتمت بمشكلة السلوك العدواني وتفسيره، بأنه ناتج عن عوامل اجتماعية متنوعة، و عن أفكار لاعقلانية يتمسك بها المراهق ويعززها عن طريق التلقين الذاتي. وأن ما جاءت به هذه الدراسات من توصيات تبرز دور الإرشاد النفسي ومكانته في العمل على تحصين المراهقين من الوقوع في هذه المشكلة والتخفيف منها، خصوصا البرامج التي تتبنى المقاربة المعرفية السلوكية المعرفية، و ما تضمنتها من مختلف الفنيات يؤهلنا للانتقال للفاصل الموالي الذي يعنى ببناء أدوات البحث وتقنينها، ومن أهمها البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترح للتخفيف من السلوك العدواني لدى التلاميذ المراهقين.

الفصـــل الرابـــع:

إجـــراءات الدراســـة الميـدانيـــة

تمهيد:

تتناول الدراسة الحالية فعالية برنامج إرشادي (معرفي- سلوكي) للتخفيف من حدة السلوك العدواني لدي تلاميذ المرحلة الثانوية وفقا لحاجاتهم الإرشادية، وقد تم طرح تساؤل للدراسة الاستطلاعية بهدف تقدير أهم الحاجات الإرشادية لتلميذ المرحلة الثانوية، كما صيغت خمسة فرضيات لتقدير دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي، وفرضية أخرى لتقدير الدلالة العملية للبرنامج المقترح. ومن أجل التحقق من التساؤل والاجابة على الفرضيات حددنا المنهج المستخدم في كلا من الدراستين، وحددت مرحلتين هما: مرحلة الدراسة الاستطلاعية، ومرحلة الدراسة الأساسية، حيث يتناول الفصل في مرحلته الأولى وصفا للدراسة الاستطلاعية، وأهدافها، ومجتمع وطريقة اختيار العينة وخصائصها، ووصف أدوات الدراسة، وتقدير خصائصها السيكومترية، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات. ويتناول الفصل في مرحلة الدراسة الأساسية إجراءات العمل التجريبي، وحدود الدراسة التجريبية، والتصميم التجريبي، ووصف عينة الدراسة التجريبية، وأدوات الدراسة التجريبية. ثم ننتقل في النهاية إلى وصف إجراءات الدراسة الميدانية والأساليب الاحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

أولا: الدراسة الاستطلاعية

1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تسعى الدراسة الاستطلاعية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تحليل أهم الحاجات الإرشادية عن طريق توجيه استبيان مفتوح لتلاميذ المرحلة الثانوية حول أهم المشكلات الدراسية التي تعترضهم في حياتهم الدراسية.

- بناء استمارة الحاجات الإرشادية لتلاميذ المرحلة الثانوية العدوانيين، وتقدير لأهم هذه الحاجات الإرشادية التي تعتبر بمثابة أهداف خاصة بالبرنامج الإرشادي المقترح. وكذا التحقق من الخصائص السيكومترية للاستمارة.

- اختيار أداة لقياس السلوك العدواني لتلاميذ المرحلة الثانوية، والتحقق من خصائصها السيكومترية.

- التحقق من صدق ووجاهة فنيات البرنامج الإرشادي ومضمون الجلسات الإرشادية المقترحة للتخفيف من حدة السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وذلك بتوزيع البرنامج الإرشادي على المختصين في الإرشاد النفسي لتحكيمه.

– التعرف على الصعوبات والعوائق المحتملة والعمل على تفاديها، وتحديد الشروط الموضوعية لتصميم التجربة وتهيئة الظروف والشروط العلمية لإجرائها في ظروف جيدة.

2– حدود الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية في الحدود البشرية والزمنية والمكانية التالية:

– **الحدود البشرية:** اشتملت عينة الدراسة الاستطلاعية على تلاميذ المرحلة الثانوية بالمقاطعة المدرسية سيدي عقبة بولاية بسكرة، خلال الموسم الدراسي 2016/2015م.

– **الحدود الزمنية:** أجريت الدراسة الاستطلاعية في شهر جانفي 2016م.

– **الحدود المكانية:** أجريت الدراسة الاستطلاعية بثانويات مقاطعة سيدي عقبة بولاية بسكرة.

3– مجتمع الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة في العينة الاستطلاعية على تلاميذ المرحلة الثانوية بمقاطعة سيدي عقبة بولاية بسكرة– الذين بلغ عددهم (2029) تلميذ وتلميذة للسنة الدراسية 2017/2016، فيما يلي عرض لأهم خصائص التلاميذ في ضوء متغيري الجنس والمستوى الدراسي.

جدول (1): توزيع عدد تلاميذ المرحلة الثانوية بمقاطعة سيدي عقبة حسب الجنس والمستوى الدراسي

الثانوية	الجنس		المستوى الدراسي			المجموع	النسبة %
	ذكور	إناث	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة		
بشير بسكري	363	545	251	242	415	**908**	**44.75**
زراري محمد بن المهدي	71	62	106	27	00	**133**	**06.55**
متقن السايب بولرباح	453	535	213	278	497	**988**	**48.69**
المجموع	**887**	**1142**	**570**	**547**	**912**	**2029**	**100 ~**

المصدر: مديرية التربية لولاية بسكرة 2017/2016م.

يتضح من الجدول أن عدد تلاميذ المرحلة الثانوية بمقاطعة مدينة سيدي عقبة بلغ (2029) تلميذ وتلميذة خلال الموسم الدراسي 2017/2016م، موزعين على المؤسسات التربوية التالية: ثانوية بشير بسكري (908) تلميذ وتلميذة بنسبة (44.75%)، وثانوية زراري محمد بن المهدي (103) تلميذ وتلميذة بنسبة (05.07%)، ومتقن السايب بولرباح (988) بنسبة (48.69%). كما يتضح أن عدد التلاميذ في ثانوية

زراري محمد بن المهدي ضئيلا جدا مقارنة بثانوية بشير بسكري ومتقن السايب بولرباح. كما كان عدد الاناث (1142) تلميذة بنسبة (56.28%)، وهي أكبر بقليل من عدد الذكور الذين كان عددهم (887) بنسبة (43.71%).

4- عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة الاستطلاعية على (94) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، بحيث كان عدد الذكور (88) وعدد الاناث (06) من تخصصات دراسية مختلفة ومستويات عمرية متنوعة، وقد تراوحت أعمارهم بين 17 و19سنة بمتوسط قدره 17.75 سنة. وقد طبقت أدوات الدراسة لغرض تقدير خصائصها السيكومترية من جهة، والتعرف على أهم المشكلات النفسية والاجتماعية والدراسية المؤدية لظهور العدوانية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من جهة أخرى.

في المرحلة الأولى طُبّق مقياس السلوك العدواني على تلاميذ المرحلة الثانوية الذين كان عددهم (94) تلميذ وتلميذة لتقدير درجاتهم في المقياس بهدف تحديد التلاميذ ذوي السلوك العدواني، وفي المرحلة الثانية طُبق استبيان تحديد الحاجات على (34) تلميذ وتلميذة يعانون من مشكلة السلوك العدواني تضمن سؤالا مفتوحا حول المشكلات النفسية والاجتماعية والدراسية التي تعترضهمو التي تجعلهم يميلون إلى العدوانية.

وفي ضوء نتائج السؤال المفتوح وبناء على الدراسات التي تناولت السلوك العدواني تم تحديد أهم الحاجات الإرشادية،و على أساسه أعددنا استبيان للحاجات الإرشادية لتلاميذ العدوانيين في الثانوية وتم تطبيقه على عينة (34) تلميذ وتلميذة بهدف تقدير أهم الحاجات الإرشادية لديهم، ثم تحويل هذه الحاجات الإرشادية المعبرة واقعيا عن مشكلة العدوانية إلى أهداف خاصة يسعى البرنامج الإرشادي المقترح لسدها.

5- أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

5-1- استبيان الحاجات الإرشادية:

يهدف الاستبيان إلى ترتيب أهم الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين المرتبطة بالمجالات الدراسية والاجتماعية والنفسية لديهم بحسب درجة حدتها، وتقدير أهم الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين ذات الأولوية والمرغوبة بالنسبة إليهم. وقد تم بناء استبيان الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين بإتباع الخطوات التالية:

- **المرحلة الأولى:** تمت صياغة فقرات استبيان الحاجات الإرشادية بالاستعانة بعدد من البحوث والدراسات التي أجريت لقياس الحاجات الإرشادية لتلاميذ المرحلة الثانوية ذات العلاقة السلوك العدواني كدراسة سوزوكي وآخرون Suzuki, et al (1983) حول السمات الاجتماعية والنفسية لمرتكب العنف ضد الآخرين من طلاب المدارس الثانوية، ودراسة مارشال وآخرون Marshall et al (1991) حول الميول القتالية لدى طلاب المدارس المتوسطة، ودراسة الجمعية الأمريكية للصحة النفسية بواشنطن (1993) حول العوامل الاجتماعية والفردية التي تؤدي إلى عنف الطلاب في الولايات المتحدة الأمريكية، ودراسة مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية بدولة الكويت (1998) حول مظاهر السلوك العدواني ومعدلات انتشاره لدى طلبة المرحلة الثانوية، ودراسة مهاريشي Maharishi (1998) حول وضع الحلول للعنف داخل المدارس الأمريكية، ودراسة علي (2001) حول العلاقة بين العنف الطلابي وبعض المتغيرات الاجتماعية وتهدف الدراسة إلى معرفة هذه العلاقة لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية بجمهورية مصر العربية، ودراسة الشهري (2003) حول العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب، ودراسة معمور بار وآخرون (2004) حول سلوك العنف المدرسي طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية، ودراسة الزايدي (2004) حول استراتيجيات الإدارة المدرسية في مواجهة العنف الطلابي بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف، ودراسة البشري (2004) حول دور المرشد الطلابي في الحد من العنف المدرسي من وجهة نظر المرشدين الطلابيين تطبيقاً على منطقة عسير التعليمية، ودراسة بلعربي (2005) حول العنف في المحيط المدرسي، ودراسة فنطازي (2011) حول الكشف عن واقع العملية الإرشادية في المرحلة الثانوية ودورها في معالجة مشكلة المراهق المتمدرس، ودراسة العجمي (2012) حول المناخ المدرسي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، ودراسة شعشوع (2012) حول تقدير سلم الحاجات للتلاميذ العدوانيين في المرحلة الثانوية.

- **المرحلة الثانية:** للتعرف على أهم المشكلات النفسية الاجتماعية والدراسية المساهمة في ظهور مشكلة السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية أعد الباحث استبيانا استطلاعيا تضمن سؤالا مفتوحا ينص على: "أذكر أهم المشكلات النفسية الاجتماعية والدراسية التي تجعلك تميل إلى العدوانية؟"

- **المرحلة الثالثة:** في ضوء الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير السلوك العدواني والاستفادة من نتائج الاستبيان المفتوح أمكن صياغة فقرات الاستبيان التي عددها (39) عبارة، وقد شكلت هذه الفقرات الصورة الأولية للاستبيان التي تقيس الحاجات الإرشادية لتلميذ المرحلة الثانوية ضمن ثلاث

مجالات أساسية: مجال الحاجات الإرشادية النفسية، مجال الحاجات الإرشادية الاجتماعية، مجال الحاجات الإرشادية الدراسية، وفيما يلي المجالات وأرقام البنود التي تقيسها:

مجال الحاجات الإرشادية الدراسية: ويشير هذا المجال إلى مشكلات التلميذ المتعلقة بالأداء والمهارات الدراسية، وتقيسه العبارات التي تحمل الأرقام التالية: (1، 2، 3، 6، 7، 9، 33).

مجال الحاجات الإرشادية النفسية: ويشير هذا المجال إلى مشكلات التلميذ المتعلقة بحالته النفسية، وتقيسه العبارات التي تحمل الأرقام التالية: (4، 5، 8، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 30، 31، 34، 35، 36، 37، 38).

مجال الحاجات الإرشادية الاجتماعية والأسرية: ويشير هذا المجال إلى مشكلات التلميذ المتعلقة بالعلاقات الاجتماعية مع زملائه والآخرين ومشكلاته المتعلقة أيضا بأسرته، وتقيسه العبارات التالية: (20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 32، 39).

- **المرحلة الرابعة:** طُبّق الاستبيان في الدراسة الاستطلاعية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية عددهم (34) تلميذا وتلميذة تراوحت أعمارهم بين 17 و 20 سنة بمتوسط عمر يقدّر بـ (17.90) سنة.

- **المرحلة الخامسة:** تم تقدير الخصائص السيكومترية للاستبيان باستخدام ما يلي:

أ- **الصدق الظاهري:** قام الباحث بعرض استمارة الحاجات الإرشادية في صورتها الأولية على عدد من الأساتذة المحكمين وعددهم (06) أساتذة ينتمون إلى قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعات الوطن (أنظر الملحق رقم())، وذلك لإبداء ملاحظاتهم مدى ملائمة التعليمات ووضوح الفقرات وتغطيتها للحاجات الارشادية الدراسية والنفية والاجتماعية للطلاب، واقتراح تعديل فقرات الاستبيان التي يرونها غامضة أو مركبة.

وقد قام الباحث في ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمون بتعديل صياغة بعض العباراتو هي: 1، 2، 3، 4، 5، 7، 9، 10، 11، 12، 13، 18، 24، 25، 26، 27، 30، 34، 38). ويوضح الجدول العبارات التي تم تعديلها في استبيان الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين.

جدول (2): العبارات التي تم تعديلها في استبيان الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين.

الرقم	العبارة قبل الحذف أو التعديل	الإجراء	الصورة النهائية للعبارة
1	المعاملة القاسية من قبل المستشارين التربويين تجعلني عدوانيا	تعديل	أتلقي معاملة قاسية من طرف المساعدين التربويين في المؤسسة
2	استفزاز الأساتذة لي يجعلني عدوانيا.	تعديل	أتلقي معاملة قاسية من طرف أساتذتي.
3	فشلي في تحصيل المواد الدراسة يجعلني أميل إلى العدوانية.	تعديل	أعاني من صعوبات دراسية.
4	اعدم احترام الأساتذة لي يجعلني عدوانيا.	تعديل	قلة احترام الأساتذة لي يجعلني عدوانيا.
5	جرح الأستاذ لكرامتي أمام زملائي يبعدني عن الدراسة.	تعديل	مساس الأستاذ بكرامتي يبعدني عن الدراسة.
7	أخالف الأنظمة والقوانين المدرسية المتعامل بها.	تعديل	أخالف النظام الداخلي المتعامل به في المؤسسة.
9	تطبيق العقاب بشكل مستمر من طرف الأستاذ يجعلني عدوانيا.	تعديل	أعاني من سوء معاملة الأساتذة.
10	اشعر بانعدام الثقة في قدراتي الخاصة.	تعديل	أشعر بانعدام الثقة في قدراتي الشخصية.
11	كثرة الضغوطات تجعلني عدوانيا.	تعديل	أعاني من ضغوط نفسية في مؤسستي.
12	ينتابني شعور بالقلق عند دخول المدرسة.	تعديل	ينتابني شعور بالقلق عندما أهم بالدخول للمدرسة.
13	أشعر بالنقص أمام زملائي في المدرسة.	تعديل	أشعر بالنقص مقارنة بزملائي في المدرسة.
18	أشعر بالرغبة في إيذاء الآخرين.	تعديل	أشعر بالميل في إيذاء الآخرين.
24	قسوة الوالدين علي تجعلني عدوانيا.	تعديل	أعاني من سوء معاملة والدي.
25	عدم تفهم الوالدين لي في هذه المرحلة يجعلني عدوانيا.	تعديل	عدم تفهم الوالدين لي في هذه السن يقلقني.
26	لا أستمع لنصائح الغير والمحيطين بي.	تعديل	أعتقد أن نصائح الآخرين غير مجدية لي.
27	أقصر دائما في واجباتي الدينية.	تعديل	أقصر دائما في الالتزام بواجباتي الدينية.
30	تضعف السيطرة على ذاتي عند تعرضي للمواقف الصعبة.	تعديل	تضعف السيطرة على ضبط ذاتي عند تعرضي للمواقف الصعبة.
34	أشعر بالفشل وعدم تحمل المسؤولية.	تعديل	أشعر بالفشل وعدم القدرة تحمل المسؤولية.
38	أفكر في إيذاء ذاتي.	تعديل	تراودني الأفكار في إيذاء ذاتي.

أصبح الاستبيان في صورته النهائية يشتمل على (39) عبارة، وفيما يلي توزيع العبارات على مجالات استبيان الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين في صورتها النهائية.

جدول (3): توزيع عبارات استبيان الحاجات الارشادية للتلاميذ العدوانيين وفق مجالاته

مجالات الاستبيان	أرقام الفقرات
دراسي	01 – 02 – 03 – 06 – 07 – 09 – 33
نفسي	04 – 05 – 08 – 10 – 11 – 12 – 13 – 14 – 15 –16 – 17 – 18 – 19 – 30 – 31 – 34 – 35 – 36 –37 – 38
اجتماعي –أسري	20 – 21 – 22 – 23 – 24 – 25 – 26 – 27 – 28 –29 – 32 – 39

ب– صدق المحتوى: للتعرف على صدق كل عبارة في قياس الحاجات الإرشادية للطلاب العدوانيين بفحص مبدئي لمحتويات الأداة لمعرفة ما إذا كانت فقراتها متصلة بالصفة المراد قياسها أو أن هناك من العبارات ما يمكن حذفها لأنها بعيدة الصلة بالسمة المراد قياسها (مقدم، 2003، 146).

ولتحقيق ذلك استخدم الباحث طريقة Lawshe (1975) للحصول على مؤشر الاتفاق بين المحكمين على اعتبار أن العبارة أساسية في قياس الحاجات الإرشادية، بالاعتماد على المعادلة التالية:

$$CVR = \frac{\mathbf{ne} - N \times 2}{N \times 2}$$

CVR = نسبة اتفاق المحكمين.

ne = عدد المحكمين الذين أشروا على العبارة بأنها أساسية في قياس الحاجات الإرشادية.

N = العدد الكلي للمحكمين (بلقيدوم، 2013، 233).

كما تم اعتماد نسبة (80%) لإبقاء العبارات التي تحظى بموافقة الخبراء وأسفرت عنها معاملات اتفاق المحكمين عن صدق العبارة كما يبينها الجدول التالي:

جدول (4): معاملات اتفاق المحكمين عبارات استبيان الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين

الرقم	عبارات استبيان الحاجات الإرشادية	CVR
1	أتلقي معاملة قاسية من طرف المساعدين التربويين في المؤسسة	83.33
2	استفزاز الأساتذة لي يجعلني عدوانيا	83.33
3	أعاني من صعوبات دراسية	83.33
4	قلة احترام الأساتذة لي يجعلني عدوانيا	83.33

5	مساس الأستاذ بكرامتي يبعدني عن الدراسة	83.33
6	تحيز الأساتذة إلى بعض التلاميذ يجعلني قلقا	1.00
7	أخالف النظام الداخلي المتعامل به في المؤسسة	83.33
8	أشعر بالراحة عندما أحطم ممتلكات المؤسسة	1.00
9	أعاني من سوء معاملة الأساتذة لي	83.33
10	أشعر بانعدام الثقة في قدراتي الشخصية	83.33
11	أعاني من ضغوط نفسية في مؤسستي	83.33
12	ينتابني شعور بالقلق عندما أهم بالدخول للمدرسة	83.33
13	أشعر بالنقص مقارنة بزملائي في المدرسة	83.33
14	أجد نفسي سريع الغضب لأتفه الأسباب	1.00
15	تنتابني مشاعر القلق بشكل دائم ومستمر	1.00
16	ينتابني الخوف عند دخولي الثانوية	1.00
17	أشعر بالكراهية والحقد تجاه زملائي وأساتذتي	1.00
18	أشعر بالميل لإيذاء الآخرين	83.33
19	حالتي المزاجية تتقلب بشكل مستمر	1.00
20	أجتنب التعامل مع الآخرين	1.00
21	يغيب عندي التقدير والاحترام للآخرين	1.00
22	أشعر بعدم الاحترام من قبل والدي	1.00
23	المشاجرات المستمرة داخل الأسرة تجعلني قلق	1.00
24	أعاني من سوء معاملة والدي	83.33
25	عدم تفهم الوالدين لي في هذه السن يقلقني	83.33
26	أعتقد أن نصائح الآخرين غير مجدية لي	83.33
27	أقصر دائما في الالتزام بواجباتي الدينية	83.33
28	أقلد جماعة الرفاق في سلوكياتهم العدوانية	1.00
29	مشاهدتي لبرامج العنف التلفزيونية تدفعني لممارسة العنف داخل وخارج المدرسة	1.00
30	تضعف السيطرة على ضبط ذاتي عند تعرضي للمواقف الصعبة	83.33
31	أعمل على حل مشكلاتي بطرق غير عقلانية	1.00
32	تفرقة الوالدين في المعاملة بيننا كإخوة يجعلني عدوانيا	1.00
33	تطبيق الأساليب الإدارية المدرسية المتشددة يجعلني عدوانيا	1.00
34	أشعر بالفشل وعدم القدرة تحمل المسؤولية	83.33

35	لدي الرغبة دائما في الكتابة على الجدران والمقاعد والطاولات	1.00
36	تنتابني مشاعر قلق الامتحان عند اقتراب موعد إجرائها	1.00
37	تدني الثقة في نفسي نتيجة نقد الأساتذة لي بشكل مستمر	1.00
38	تراودني الأفكار في إيذاء ذاتي	83.33
39	عدم ممارسة النشطة الرياضية والترفيهية يجعلني اشعر بالضيق والتوتر	1.00

يتضح من خلال الجدول أن معاملات الاتفاق بين المحكمين كانت و تفعة تفوق القيمة (0.80) وأغلبها بلغت (1.00) بمعنى وجود اتفاق تام بين المحكمين في معظم فقرات استبيان الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين، لذلك فهي تمتاز بصدق محتوى عالي، مما يقدّم دليلا على صدق محتوى عبارات الاستبيان في قياس الحاجات الارشادية للتلاميذ العدوانيين.

ج- الثبات (الاتساق الداخلي): اعتمدنا في تقدير ثبات درجات استبيان الحاجات الارشادية على معامل ألفا كرونباخ، وقد طُبق الاستبيان على عينة اشتملت على (34) تلميذ وتلميذة، وبعد المعالجة الإحصائية تحصلنا على معاملات ألفا كرونباخ في كل بُعد من أبعاد الاستبيان وفي الاستبيان الكلي.

جدول (5): معاملات ثبات أبعاد واستبيان الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين

الاستبيان وأبعاده	عدد العبارات	معامل الثابت ألفا
البعد النفسي	**15**	**0,70**
البعد الاجتماعي	**14**	**0,69**
البعد الدراسي	**10**	**0,62**
الاستبيان الكلي	**39**	**0,82**

يتضح من الجدول أن معامل ثبات الاستبيان الكلي مقبول بلغ (0.82)، وجاءت معاملات ثبات أبعاد الاستبيان أيضا مقبولة تراوحت بين (0.62) في البُعد الدراسي و(0.70) في البُعد النفسي، كما جاءت قيمة معامل ثبات البُعد الاجتماعي (0.69). وتقدم معاملات الثبات المتحصل عليها دليلا على اتساق عبارات الاستبيان وأبعاد الاستبيان مما يؤكد على ثبات درجات الاستبيان.

- طريقة تصحيح الاستبيان:

يتم الاجابة على عبارات الاستبيان باختيار بديل واحد من بين البدائل الثلاثة المتاحة: (بدرجة كبيرة- بدرجة متوسطة- بدرجة ضعيفة). حيث يتحصل التلميذ على ثلاث درجات في حالة الإجابة (بدرجة كبيرة)، ودرجتان في حالة الإجابة (بدرجة متوسطة)، ودرجة واحدة في حالة الإجابة (بدرجة ضعيفة)،

وجميع الفقرات تصحح في اتجاه واحد أي لا توجد عبارات سالبة وإنّما كل العبارات موجبة. أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها التلميذ في استبيان الحاجات الإرشادية تصل إلى (117) درجة، وأدنى درجة تصل إلى (39) درجة، ومتوسط الدرجة الافتراضية للتلميذ في الاستبيان تقدّر بـ (78) درجة.

5-2- مقياس السلوك العدواني:

لقياس السلوك العدواني للتلاميذ اعتمدنا على مقياس "براهيم ماحي" و"بشير معمرية" الذي أُعدّ وفق تصنيف "أرلوند باص" للسلوك العدواني يشتمل على أربعة أبعاد رئيسية: العدوان البدني، والعدوان اللفظي، والغضب، العداوة. يشتمل مقياس السلوك العدواني على (40) عبارة (أنظر الملحق (2))، بحيث يشتمل كل بُعد على (10) عبارات متدرجة في أربعة بدائل: نادرا، أحيانا، غالبا، دائما. وقد توزعت عبارات المقياس كالتالي:

- بُعد العدوان البدني: من العبارة رقم 1 إلى العبارة رقم 10.
- بُعد العدوان اللفظي: من العبارة رقم 11 إلى العبارة 20.
- عبارات بُعد الغضب: من العبارة رقم 21 إلى العبارة 30.
- عبارات بُعد العداوة: من العبارة رقم 31 إلى العبارة 40.

أ- **صدق المقياس:** استخدم في تقدير صدق مقياس السلوك العدواني على الصدق الداخلي بواسطة معاملات الارتباط الخطية بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس، وبين العبارة والبعد الذي تنتمي إليه، وبين البُعد والدرجة الكلية للمقياس وذلك لتحديد صدق البنية الداخلية لعبارات المقياس، وتحديد دلالة معاملات الارتباط عند 0.05 و0,01 على الرغم من أن الدلالة الاحصائية لا يعوّل عليها كثيرا، ويعتبر البند صادقا إذا تعدى 0.30.

جدول رقم (6): معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.84	11	*0.41	21	*0.39	31	*0.48
2	**0.72	12	**0.55	22	*0.44	32	*0.49
3	*0.41	13	**0.71	23	*0.44	33	**0.58
4	*0.45	14	*0.44	24	*0.48	34	*0.41
5	**0.62	15	**0.73	25	**0.72	35	*0.48
6	**0.65	16	*0.43	26	**0.65	36	**0.54

7	**0.53	17	*0.48	27	**0.56	37	*0.46
8	*0.51	18	**0.55	28	**0.53	38	**0.59
9	*0.51	19	*0.40	29	*0.41	39	**0.54
10	*0.41	20	*0.45	30	*0.42	40	**0.53

** دال عند0.01

*دال عند0.05

يتضح من خلال الجدول أن معاملات الصدق الداخلي لدرجات السلوك العدواني تراوحت بين (0.39) و (0.84) وهي دالة عند (0.05)، وهي معاملات ارتباط مقبولة لكل عبارات المقياس التي تتعدى المعيار المقبول (0.30) مما يقدم أدلة عن البنية الداخلية للعبارات، ويثبت تمتع مقياس السلوك العدواني بصدق بينة داخلية مقبولة.

جدول (7): معاملات ارتباط العبارات بالبُعد الذي تنتمي إليه

البدني		اللفظي		الغضب		العداوة	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.86	11	**0.73	21	*0.40	31	**0.55
2	**0.70	12	**0.65	22	**0.63	32	**0.53
3	**0.53	13	*0.52	23	**0.52	33	**0.64
4	**0.81	14	**0.65	24	**0.53	34	*0.46
5	*0.41	15	*0.46	25	*0.47	35	*0.43
6	*0.48	16	**0.61	26	**0.62	36	*0.43
7	**0.71	17	*0.44	27	**0.67	37	**0.67
8	*0.40	18	*0.43	28	*0.40	38	**0.67
9	**0.68	19	**0.58	29	**0.64	39	**0.59
10	*0.51	20	*0.41	30	*0.51	40	**0.56

** دال عند 0.01

*دال عند 0.05

يتضح من الجدول أن معاملات ارتباط البنود بالأبعاد التي تنتمي إليها أنها مقبولة ودالة إحصائيا عند (0.05)، بحيث تراوحت معاملات ارتباط البنود بالبُعد البدني بين (0.40) و(0.86)، وتراوحت معاملات ارتباط العبارات بالبُعد اللفظي بين (0.41) و (0.73)، وتراوحت معاملات ارتباط العبارات

ببُعد الغضب بين (0.40) و(0.67)، كما تراوحت معاملات ارتباط البنود ببُعد العداوة بين (0.43) و(0.67). من خلال هذه النتائج تبيّن أن العبارات تنتمي فعلا إلى الأبعاد التي اندرجت ضمنها، مما يؤكد على صدق البنية الداخلية لأبعاد مقياس السلوك العدواني.

جدول (8): معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس.

الأبعاد	معامل الارتباط
البدني	0.90**
اللفظي	0.93**
الغضب	0.84**
العداوة	0.86**

** الارتباط دال عند 0.01

يتضح من الجدول أن معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس جاءت مرتفعة ودالة احصائيا عند مستوى (0.01)، حيث بلغ معامل ارتباط البعد البدني بالدرجة الكلية (0.90)، ومعامل ارتباط البعد اللفظي بالدرجة الكلية (0.93)، ومعامل ارتباط بُعد الغضب بالدرجة الكلية (084، ومعامل ارتباط بُعد العداوة بالدرجة الكلية (0.86). وتؤكد النتائج على أن الأبعاد ذات ارتباطات قوية بالدرجة الكلية للمقياس، مما يؤكد على تمتع الأبعاد ببنية داخلية متسقة بمقياس السلوك العدواني.

ب- ثبات المقياس: استخدم الباحث في تقدير ثبات مقياس السلوك العدواني على طريقة الاتساق الداخلي لألفا كرونباخ لكل بُعد من أبعاد المقياس، والمقياس الكلي. ويوضح الجدول رقم () معاملات ألفا كرونباخ للمقياس وأبعاده.

جدول (9): معاملات ثبات مقياس السلوك العدواني وأبعاده

المقياس وأبعاده	عدد العبارات	معامل الثبات ألفا
البعد البدني	10	0,81
البعد اللفظي	10	0,72
الغضب	10	0,71
العداوة	10	0,75
المقياس الكلي	40	0,92

يتضح من الجدول أن معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس الأربعة جاءت مرتفعة، بحيث بلغ معامل الثبات في البُعد البدني (0.81)، وفي البُعد اللفظي (0.72)، وفي بُعد الغضب (0.71)، وفي بُعد العداوة (0.75). كما جاء معامل ألفا كرونباخ في المقياس الكلي (0.92)، وهي قيمة مرتفعة وجديرة بالذكر مما يؤكد أن مقياس السلوك العدواني وأبعاده الأربعة يتمتع باتساق داخلي مقبول.

5-3- البرنامج الإرشادي:

أ- **وصف البرنامج الارشادي:** هو برنامج علمي مخطط ومنظم يشتمل على مجموعة من الأنشطة والفعاليات التي تهدف إلى مساعدة التلاميذ المشاركين للتخفيف من حدة السلوك العدواني لديهم، ويشتمل هذا البرنامج على (12) جلسة إرشادية مبنية في ضوء تقدير واقعي لحاجاتهم الإرشادية، وتطبّق الجلسات الارشادية خلال مدة زمنية معينة. وتشمل الحاجات الارشادية الدراسية والنفسية والاجتماعية للتلميذ التي لم يكتشفها بنفسه أو لم يستطع التعبير عنها بشكل إيجابي أو إشباعها بإمكاناته الذاتية، ويتم إشباعها من خلال البيئة المدرسية التي تزوّد التلميذ بالمعرفة المناسبة والمهارات الاجتماعية والسلوكات الأخلاقية للوصول بالتلميذ إلى تحقيق التوافق الشخصي والأكاديمي والاجتماعي داخل المجتمع الذي يعيش فيه.

ب- حدود البرنامج الإرشادي: يتم تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح ضمن الحدود التالية:

- **الحدود الزمنية:** سوف يتم تطبيق البرنامج خلال ستة أسابيع بمعدل جلستين كل أسبوع تستغرق كل جلسة من (60) إلى (120) دقيقة حسب هدف كل جلسة وطبيعة الفنيات والأساليب المستخدمة.
- **الحدود المكانية:** سوف يتم تطبيق البرنامج الإرشادي في قاعة مخصصة ومهيأة تابعة "لثانوية بشير بسكري" بمقاطعة سيدي عقبة، ولاية بسكرة.
- **الحدود البشرية:** سوف يتم تطبيق جلسات البرنامج على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بناء على القياس القبلي التشخيصي الذي أثبت بأنهم مرتفعي الدرجات على مقياس السلوك العدواني.
- **الأسلوب الإرشادي:** الإرشاد الجماعي.
- **نوع التصميم التجريبي:** تصميم شبه تجريبي بقياس بلي وقياس بعدي.

ج- خطوات بناء البرنامج الارشادي: وبناء عليه قام الباحث بتخطيط البرنامج الإرشادي الوقائي الذي يستند إلى طريقة (Borders & Dryru) التي تعتمد على اتباع خطوات بناء البرنامج التالية:

أولا: الفلسفة التي يقوم عليها البرنامج.

ثانيا: تحديد حاجات الطلبة.

ثالثا: اختيار الأولويات.

رابعا: تحديد أهداف البرنامج.

خامسا: اختيار الأساليب الإرشادية لتحقيق أهداف البرنامج.

سادسا: اختيار وتنفيذ نشاطات البرنامج.

سابعا: تقدير وتقويم مدي كفاءة البرنامج (Borders & Dryru, 1992, 488)، ومتاح على الموقع:

http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.1556-6676.1992.tb01643.x/abstract

أولا: الفلسفة التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي

تعتمد فلسفة بناء البرنامج الإرشادي الذي قام الباحث بإعداده اعتماداً أساسياً على فلسفة المنحى المعرفي السلوكي في الإرشاد الذي يعتقد أن:

- شخصية التلميذ عبارة عن تنظيم مركب من الخصائص الظاهرة التنوع (عناصر سلوكية، وأفكار، ونزعات للفعل، ومدركات...).

- التلميذ في حالة بناء الخبرة وتفكير مستمرين، وهذا البناء يكون إما في الطريق الصحيح أو العكس، ويتوقف ذلك على توفر الشروط الذاتية والموضوعية المحيطة بالتلميذ لبناء الخبرة السليمة.

- الخبرات الشخصية والمشاعر والانفعالات الذاتية ذات أهمية كبيرة في علاقتها بالصحة النفسية.

- للتلميذ نزعة واحدة أساسية هي تحقيق الذات وبقائها، لذلك يتجه في نموه ونضجه نحو قدر أكبر من التمايز والاتساع والاستغلال والمشاركة في الحياة الاجتماعية، ولا يحقق التلميذ ذاته إذا لم يكن قادرا على تمييز أشكال السلوك السوي وغير السوي التي تؤدي إلى التقدم أو عكس ذلك.

- إشباع حاجات التلميذ المتنوعة مرحلة هامة في بناء شخصيته وتوجيه أهدافه في الحياة.

- ازدياد الاستيعاب الواعي للتلميذ يساعده على تغيير الأفكار اللاعقلانية التي تم تمثّلها بشكل خاطئ.

- يستطيع التلميذ التغلب على الضغوط النفسية والإحباطات بمساعدته وتدريبه على تعلم كيفية مواجهتها.

- لا يستخدم التلميذ جميع الإمكانيات الموجودة لديه.

- يستطيع التلميذ اكتساب المهارات الاجتماعية المطلوبة.

– قابلية النزعات العدوانية التي يكتسبها التلميذ للانطفاء والمحو.

وقد استعان الباحث في إعداده للبرنامج الإرشادي (المعرفي– السلوكي) للتخفيف من مشكلة السلوك العدواني لدى تلميذ المرحلة الثانوية بإجراءات أساسية، هي:

1– اشتقاق الحاجات الإرشادية لتلميذ المرحلة الثانوية ضمن مرحلة الدراسة الاستطلاعية، وذلك بالشعور الذاتي لاستقراء الحاجات الإرشادية لتلميذ المرحلة الثانوية كما هي في عالمه الواقعي والموضوعي من خلال توزيع استبيان مفتوح على التلاميذ العدوانيين.

2– الاطلاع على الأسس النظرية والجوانب الخاصة بالمنحى المعرفي السلوكي.

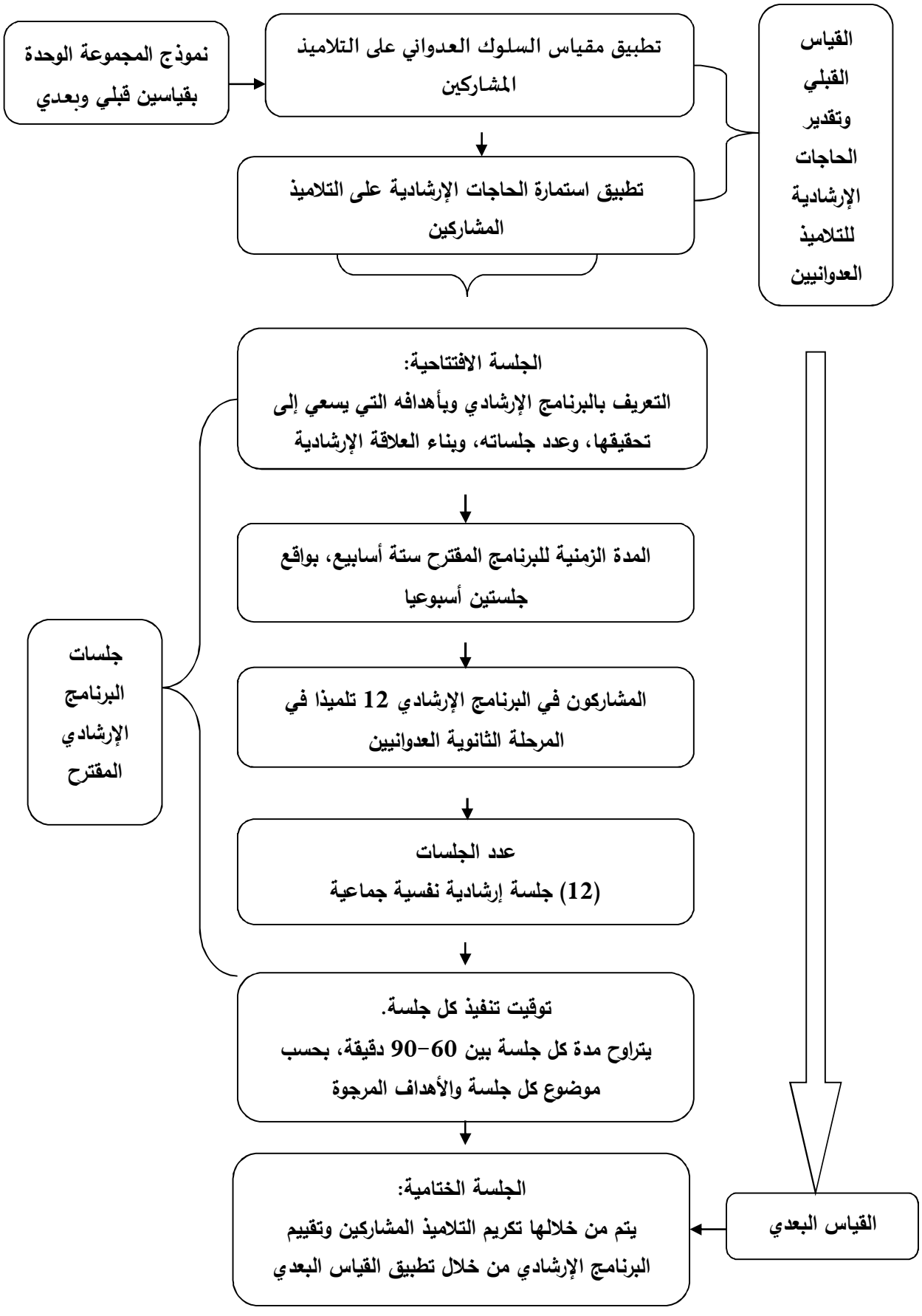
3– الاطلاع على الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بتطوير برامج إرشادية في مجال البحث.

4– الاطلاع على الكتب والمؤتمرات والدوريات المتخصصة.

5– الاطلاع على المقاييس والأدوات المستخدمة في الدراسة.

6– تحليل محتوى البرامج الإرشادية العربية والأجنبية المتاحة والاستفادة منها في عمل الجلسات التي يحتويها البرنامج الإرشادي.

شكل (4): مخطط انسيابي عام للبرنامج الإرشادي المقترح



ثانيا: تحديد حاجات الطلبة

يعد تحديد الحاجات الارشادية حجر الأساس في عملية تخطيط البرنامج الإرشادي، فبعد أن طبق الباحث استمارة الحاجات الإرشادية على التلاميذ العدوانيين، ووفقا لاستجاباتهم تم حساب المتوسط المرجح والوزن المئوي لدرجات الطلبة كما هو موضح في الجدول:

جدول (10): الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين في المرحلة الثانوية مرتبة تنازليا بحسب الوسط المرجح:

رقم العبارة	رتبتها الحالية	الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين	الوسط المرجح	الوزن المئوي	المجال
11	1	أعاني من كثرة الضغوطات النفسية داخل المؤسسة وخارجها.	2.55	%85	نفسي
15	2	تنتابني مشاعر القلق بشكل دائم ومستمر.	2.50	%83.33	نفسي
17	3	اشعر بالكراهية والحقد تجاه زملائي وأساتذتي.	2.47	%82.33	نفسي
34	4	أشعر بالفشل وعدم تحمل المسؤولية.	2.44	%81.33	نفسي
27	5	أقصر دائما في واجباتي الدينية.	2.41	%80.33	اجتماعي
10	6	تنعدم ثقتي في قدراتي الخاصة.	2.38	%79.33	نفسي
20	7	أتجنب التعامل مع الآخرين.	2.35	%78.33	اجتماعي
13	8	أشعر بالنقص أمام زملائي في المدرسة.	2.35	%78.33	نفسي
39	9	أجد صعوبة في ممارسة الأنشطة الرياضية والترفيهية.	2.35	%78.33	اجتماعي
3	10	أعاني من صعوبات دراسية.	2.29	%76.33	دراسي
5	11	يعمل الأساتذة على جرح كرامتي أمام زملائي.	2.29	%76.33	دراسي
37	12	ثقتي بنفسي متدنية نتيجة نقد الأساتذة لي بشكل مستمر.	2.26	%75.33	نفسي
36	13	تعتبر الامتحانات بالنسبة لي هاجسا وتحدث لي توترا.	2.14	%71.33	نفسي
4	14	عدم احترام الأساتذة لي يجعلني عدوانيا.	2.11	%70.33	دراسي
6	15	تحيز الأساتذة إلى بعض التلاميذ يجعلني عدوانيا.	2	%66.66	دراسي
2	16	استفزاز الأساتذة لي يجعلني عدوانيا.	1.97	%65.66	دراسي
9	17	أعاني من سوء معاملة الأساتذة لي.	1.97	%65.66	دراسي
14	18	أجد نفسي سريع الغضب لأتفه الأسباب.	1.88	%62.66	نفسي
32	19	تفرقة الوالدين في المعاملة بيننا كإخوة يجعلني عدوانيا.	1.88	%62.66	اجتماعي
25	20	عدم تفهم الوالدين لي في هذه المرحلة الحرجة.	1.85	%61.66	اجتماعي

19	21	حالتي المزاجية تتقلب بشكل مستمر.	1.76	%58.66	نفسي
12	22	ينتابني شعور بالقلق عند دخول المدرسة.	1.70	%56.66	نفسي
23	23	المشاجرات المستمرة داخل الأسرة تجعلاني عدوانيا.	1.67	%55.66	اجتماعي
30	24	تضعف السيطرة على ذاتي عند تعرضي للمواقف الصعبة.	1.67	%55.66	نفسي
33	25	تطبق الإدارة المدرسية أساليب إدارية قاسية..	1.67	%55.66	دراسي
1	26	أتلقى معاملة قاسية من طرف المساعدين التربويين في المؤسسة.	1.61	%53.66	دراسي
35	27	أرغب دائما في الكتابة على الجدران والمقاعد والطاولات.	1.61	%53.66	نفسي
7	28	أخالف الأنظمة والقوانين المدرسية المتعامل بها.	1.55	%51.66	دراسي
38	29	أفكر في إيذاء ذاتي.	1.52	%50.66	نفسي
26	30	أعتقد أن نصائح الآخرين غير مجدية لي.	1.50	%50	اجتماعي
31	31	أعمل على حل مشكلاتي بطرق غير عقلانية.	1.47	%49	نفسي
24	32	أعاني من سوء معاملة الوالدين لي.	1.44	%48	اجتماعي
8	33	أشعر بالراحة عندما أحطم ممتلكات المؤسسة.	1.41	%47	نفسي
16	34	ينتابني الخوف عند دخولي المؤسسة.	1.38	%46	نفسي
18	35	أشعر بالرغبة في إيذاء الآخرين.	1.35	%45	نفسي
21	36	أعتقد أن الآخرين لا يحبذونني.	1.35	%45	اجتماعي
22	37	أشعر بعدم الاحترام من قبل الوالدين.	1.35	%45	اجتماعي
28	38	أفقد جامعة الرفاق في سلوكياتهم المختلفة.	1.23	%41	اجتماعي
29	39	أميل إلى مشاهدة أفلام العنف.	1.23	%41	اجتماعي

ثالثا: اختيار الأولويات

اعتمادا على الخطوة السابقة تم تقدير الحاجات الإرشادية المعبّرة عن العدوانية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية حسب درجة حدّتها وأولوياتها، وحددت الأولويات عن طريق ترتيب عبارات الاستبيان تصاعديا حيث تأخذ الفقرة التي تحصلت على متوسط حسابي قدره (2.14) فما فوق بمثابة حاجة إرشادية جوهرية يسعي البرنامج الإرشادي لإشباعها، وقد تبين أن (13) عبارة تمثل الحاجات الأكثر حدة التي يحتاج إليها التلاميذ للتخفيف من حدة السلوك العدواني لديهم. وبذلك اعتبرت هذه النتائج سلّما لأولويات العمل في البرنامج، وقد حوّلت هذه الحاجات الإرشادية إلى موضوعات للجلسات الإرشادية. والجدول رقم (02) يوضح تقدير الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين وموضوعها في الجلسات الإرشادية.

جدول (11): تقدير التلاميذ العدوانيين لحاجاتهم الإرشادية وموضوعها في الجلسات الإرشادية.

رقم العبارة	الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين	الوسط المرجح	المجال	موضوعها في الجلسة الإرشادية
1	أعاني من كثرة الضغوطات النفسية داخل المؤسسة وخارجها.	2.55	نفسي	إدارة الضغوطات النفسية.
2	تنتابني مشاعر القلق بشكل دائم ومستمر.	2.50	نفسي	إدارة الضغوطات النفسية.
3	أشعر بالكراهية والحقد تجاه زملائي وأساتذتي.	2.47	اجتماعي	التغلب على الحواجز النفسية.
4	أشعر بالفشل وعدم تحمل المسؤولية.	2.44	نفسي	رفع مستوى الطموح.
5	أقصر دائما في واجباتي الدينية.	2.41	أخلاقي	الإرشاد الديني.
6	تنعدم ثقتي في قدراتي الخاصة.	2.38	نفسي	جودة حياتك من صنع أفكارك
7	أتجنب التعامل مع الآخرين.	2.35	اجتماعي	تنمية الفعل التواصلي.
8	أشعر بالنقص أمام زملائي في المدرسة.	2.35	اجتماعي	جودة حياتك من صنع أفكارك.
9	أجد صعوبة في ممارسة الأنشطة الرياضية والترفيهية.	2.35	سلوكي	العقل السليم في الجسم السليم.
10	أعاني من صعوبات دراسية.	2.29	دراسي	المهارات الدراسية والاستذكار الجيد.
11	يعمل الأساتذة على جرح كرامتي أمام زملائي.	2.29	نفسي	التغلب على الحواجز النفسية.
12	ثقتي بنفسي متدنية نتيجة نقد الأساتذة لي بشكل مستمر.	2.26	نفسي	جودة حياتك من صنع أفكارك.
13	تعتبر الامتحانات بالنسبة لي هاجسا وتحدث لي توترا.	2.14	نفسي	مهارات التغلب على مشاعر قلق الامتحان.

رابعا: تحديد أهداف البرنامج الإرشادي

حُدّدت الأهداف العامة والخاصة للبرنامج الإرشادي الوقائي وفقا للحاجات الإرشادية التي تم تقديرها من قبل التلاميذ العدوانيين في المرحلة الثانوية، وهي:

1- وعي التلاميذ المشاركين بواقعهم النفسي والدراسي والأسري والاجتماعي نتيجة استخدامهم المواجهة بأسلوب عدواني.

2- تدريب التلاميذ المشاركين على مواجهة الأفكار اللاعقلانية وإحلالها بأفكار أكثر عقلانية في مواقف العدوان.

3- تنمية أساليب تفكير واقعية لدى التلاميذ المشاركين ذات فعالية، وإزاحة العوامل المعرفية والسلوكية المسببة للعدوانية.

4- تحقيق التفاعل الاجتماعي الإيجابي بين التلاميذ في الوسط المدرسي.

5- تدريب التلاميذ المشاركين التحكم في المثيرات المولدة للعدوان وضبط النفس والمراقبة الذاتية.

6- تنمية وإكساب التلاميذ المشاركين السلوكيات الإيجابية، وزيادة القدرة على تحمل مصادر الضغوطات النفسية والتهديد ومواجهة صعوبات الحياة.

7- إكساب التلاميذ المشاركين العديد من المهارات والاستراتيجيات الإيجابية لخفض قلق الامتحان لديهم.

8- تنمية وإكساب التلاميذ المشاركين بعض المهارات الاجتماعية، من خلال تدريبهم على كيفية مواجهة المشكلات المختلفة.

9- مساعدة التلاميذ المشاركين في تحسين مفهوم الذات لديهم من خلال تدريبهم على مهارات الحياة الأساسية والخبرات الفردية والجماعية.

10- تزويد التلاميذ المشاركين بالمعارف الدينية لتصحيح الأفكار والتصورات الخاصة عن طريق الإفادة من محتوى القران والسنة النبوية المطهرة.

11- إكساب التلاميذ المشاركين عادات إيجابية من خلال تبصيرهم بأهمية العناية الجسمية (الجانب الترفيهي والرياضي) في التنفيس الانفعالي والشعور بالراحة والتخفيف من ضغوطات الحياة.

12- تعلم وتدريب التلاميذ المشاركين على اختيار الحل الفعال والسليم لحل المشكلات المسببة للعدوان.

خامسا: اختيار الأساليب الإرشادية لتحقيق أهداف البرنامج

يعتمد البرنامج الارشادي المقترح على النموذج السلوكي المعرفي الذي يعتقد بأن شخصية التلميذ تنظيم معقّد من السلوكات والأفكار والمعتقدات التي ذات أهمية بالاستقرار والاتزان النفسي، وهي في حالة بناء مستمرة تتأثر بالبيئة المحيطة. ويتم توجيه سلوك ومعتقدات التلميذ بتصحيح أفكاره وتدريبه على اكتساب مهارات جديدة مواجهة المواقف، وتعزيز السلوكات والمعتقدات الايجابية وإطفاء وتعديل السلوكات والمعتقدات السلبية.

يتم تطبيق البرنامج الارشادي المعرفي السلوكي بواسطة الارشاد الجماعي الذي يتم بين المرشد (الباحث) ومجموعة من العملاء (التلاميذ) الذين يعانون من مشكلة العدوانية، وقد كان عدد التلاميذ قليلا مما يسمح لجميع التلاميذ بالمشاركة وطرح الرؤى حول المشكلة والاستفادة من الجلسات الارشادية. وقد اعتمد الباحث على أساليب متنوعة جمعت بين الارشاد السلوكي والارشاد المعرفي، وهي: المحاضرة، المناقشة والحوار، التعزيز الايجابي، حل المشكلات، الأحاديث الذاتية الايجابية، الاسترخاء، تعديل التصورات، المهام الخارجية.

سادسا: الجلسات الإرشادية للبرنامج

اشتمل البرنامج الارشادي على (12) جلسة اقترحت بناء على الحاجات الارشادية التي حُدّدت في الدراسة الاستطلاعية، وذلك لتغطية مختلف أبعاد الحاجات الدراسية والنفسية والاجتماعية. وسوف نعرض في الجلسات الارشادية التي تتناول موضوع الجلسة، ومدتها، والحاجات المرتبطة بها، وأهدافها الخاصة، ومضمونها، وفنياتها (أساليبها) وطريقة تقييمها.

الجلسة الأولى (التمهيدية):

الجلسة	**المدة: ساعة ونصف.**
موضوع الجلسة	**الجلسة التمهيدية (بناء العلاقة الإرشادية).**
الحاجات المرتبطة بالموضوع	1- يتعرف التلاميذ المشاركين بعضهم إلى البعض الأخر. 2- يتعرف التلاميذ المشاركين على الباحث.
الأهداف الخاصة	1- أن يتعرف التلاميذ المشاركين إلى الباحث من جهة و إلى بعضهم البعض من جهة أخرى وكسب ثقتهم. 2- أن يفهم التلاميذ المشاركين البرنامج الإرشاد الجماعي المخصص لهم، والهدف من البرنامج ومكوناته.
مضمون الجلسة	- ترحيب الباحث بالتلاميذ المشاركين وتعريفهم بنفسه وتحقيق الألفة بينه وبين المجموعة. - تعريف التلاميذ المشاركين ببعضهم البعض واطلاعهم على سبب وجودهم في هذا البرنامج، وكيف تمت عملية اختيارهم. - فتح باب الحوار والمناقشة مع الطلبة حول طريقة الالتقاء بهم طيلة المدة التي سيتم فيها تطبيق البرنامج. - تبصير التلاميذ المشاركين بأن جميع المعلومات والبيانات التي ترد منهم أثناء الجلسة الإرشادية سواء كانت شفاهية، أو كتابية تعد سرية سواء من المرشد، أو باقي التلاميذ

	المشاركين، وأن حضورهم يهدف إلى مساعدتهم وتعليمهم الطرق والأساليب العلمية والعقلانية السليمة للتخفيف من مشكلة العدوان لديهم، وإكسابهم تصورات ومدركات جديدة ومهارات اجتماعية ودراسية يمكن من خلالها التعامل مع المشكلات الدراسية والحياتية بطرق وأساليب فعالة، والتي تساعدهم على التخلص من العدوانية، والوصول بهم إلى تحقيق الذات والتوافق النفسي والتمتع بالصحة النفسية.
الفنيات المستخدمة	محاضرة– المناقشة والحوار – التعزيز– الواجب المنزلي.
التقويم البنائي	– تكليف التلاميذ المشاركين بواجب منزلي المتمثل في: الطلب من التلاميذ المشاركين تدوين أهم المشكلات التي تسبب لهم اللجوء للعدوان، وكيفية معالجتها من وجهة نظرهم.

الجلسة الثانية:

الجلسة	**المدة: ساعة ونصف.**
موضوع الجلسة	**مفهوم السلوك العدواني وأسبابه.**
الحاجات المرتبطة بالموضوع	– حاجة التلاميذ المشاركين لمعرفة السلوك العدواني ومسبباته، وطرق معالجته.
الأهداف الخاصة	1– أن يتعرف التلاميذ المشاركين بمفهوم السلوك العدواني. 2– أن يتعرف التلاميذ المشاركين على أسباب السلوك العدواني. 3– أن يتعرف التلاميذ المشاركين على طرق وأساليب التخلص من السلوك العدواني.
	– في بداية الجلسة يرحب الباحث بالتلاميذ المشاركين ويشكر لهم التزامهم بموعد الجلسة ويناقش الباحث معهم الأهداف التي تحققت في الجلسة السابقة ومناقشة الواجب المنزلي الذي طلب منهم في الجلسة السابقة. – يتلقى التلاميذ المشاركين معلومات عن الغضب والعدوان وأسبابها ونتائجها غير المقبولة، فيوضح الباحث معنى العدوان وتقريبه للتلاميذ المشاركين، بأنه: إلحاق الأذى بالآخرين. وقد يكون عدواناً ظاهراً أو باطناً ضمنياً. العدوان الظاهر هو جسدي مثل: الضرب والعض ورمي الأشياء، أو نفسي مثل الإهانة والتحقير والتهديد، أو لفظي مثل: الشتمو إطلاق الأسماء. أما العدوان الباطن فهو عملية التخطيط لإيذاء الآخرين دون أن يعلن المعتدي عن عدوانه. – يذكر الباحث أن من أمثلة المشكلات السلوكية الغير طبيعية المنتشرة بين التلاميذ، ما يلي: 1– إحداث فوضى في القسم عن طريق الضحك والكلام واللعب وعدم الانتباه. 2– التهريج في القسم. 3– الاحتكاك بالأساتذة وعدم احترامهم. 4– العناد والتحدي.

مضمون الجلسة	5- التدافع الحاد والقوي بين التلاميذ أثناء الخروج من قاعة القسم. 6- الإيماءات والحركات التي يقوم بها التلاميذ والتي تبطن في داخلها سلوكا عدوانيا. 7- تخريب أثاث المدرسة ومقاعدها والجدران ودورات المياه. 8- الإهمال المتعمد لنصائح وتعليمات الأستاذ ولأنظمة وقوانين المدرسة. 9- عدم الانتظام في المدرسة ومقاطعة الأستاذ أثناء الشرح. 10- استعمال الألفاظ البذيئة وإحداث أصوات مزعجة في القسم. 11- الاعتداء على الزملاء. 12- الخروج المتكرر من القسم دون استئذان. 13- التحدث بصوت مرتفع. - يوضح الباحث للتلاميذ المشاركين أن من أسباب هذه المشكلات السلوكية غير الطبيعة، هو إحساس التلميذ بالنقص النفسي أو الدراسي، وضعف الوازع الديني، ومعاناة التلميذ من جملة من الأمراض النفسية، والحرمان الاجتماعي والقهر النفسي، وعدم القدرة على تكوين علاقات اجتماعية سليمة، وحالة الضغط والمعاناة، وفشله في حياته المدرسية، وما يلاقيه التلميذ من تسلط أو تهديد من المدرسة أو البيت، وتشجيع بعض أولياء الأمور لأبنائهم على السلوك العدواني. - يوضح الباحث للتلاميذ المشاركين أن من أثار العدوان، ما يلي: يعيق الطفل العدواني أداء بعض الأنشطة اليومية. يشتت تركيز الأطفال في أثناء أدائهم لمهامهم. يخيف بعض الأطفال بأساليب سلوكه العدواني. إذا كان العدوان شديداً فقد يؤثر في صبر الأستاذ وتمالكها مع نفسها وسيطرتها على النظام الصفي. - يطلب الباحث من التلاميذ اقتراح بعض الأساليب لمعالجة هذه المشكلات والحد منها. - يوضح الباحث للتلاميذ المشاركين أهم الاستراتيجيات المباشرة لمعالجة السلوك العدواني، منها: - ضرورة أن يفهم التلميذ أنه ليس كل ما يتمناه يمكن تحقيقه أو يجب أن يحققه. - ضرورة التعايش والتفاهم السليم مع البيئة, والتعامل الدبلوماسي مع الغير في سبيل الوصول إلى الهدف, بدلاً من العنف الذي لا يؤدي إلا إلى عنف أشد. - ضرورة احترام القوانين والنظم السائدة لأنها السبيل إلى ضمان العيش الكريم, وإلا فإن مخالفتها تؤدي إلى الفوضى وضياع الحقوق.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة- المناقشة والحوار - التعزيز الموجب- الواجب المنزلي.

التقويم البنائي.	توزيع الباحث على التلاميذ المشاركين نصوص تتضمن معلومات حول موضوع السلوك العدواني، يطلب من التلاميذ مراجعتها في البيت.

الجلسة الثالثة:

الجلسة	**المدة: ساعة ونصف.**
موضوع الجلسة	**إدارة الضغوطات النفسية.**
الحاجات المرتبطة بالموضوع	– حاجة التلاميذ المشاركين للتخلص من الضغوطات النفسية المسببة للعدوان.
الأهداف الخاصة	1– أن يتعرف التلاميذ المشاركين على معنى الضغوط النفسية. 2– أن يمتلك التلاميذ المشاركين القدرة على تحمل الأحداث الضاغطة. 3– أن يتعرف التلاميذ المشاركين على مهارات تساعدهم في حل مشاكلهم. 4– أن يتدرب التلاميذ المشاركين على مهارات حل المشكلات.
مضمون الجلسة	– في بداية الجلسة يرحب الباحث بالتلاميذ المشاركين ويشكر لهم التزامهم بموعد الجلسة ويناقش الباحث معهم الأهداف التي تحققت في الجلسة السابقة ومناقشة الواجب المنزلي الذي طلب منهم في الجلسة السابقة. – يوضح الباحث معنى الضغوط النفسية، بأنها: حالة من التوتر النفسي الشديد والاختناق لدى الفرد يحدث بسبب العوامل الخارجية أو الشخصية التي تضغط على الفرد وتخلق عنده حالة من اختلال التوازن واضطرابات السلوك. – يقوم الباحث بطرح سؤال للتلاميذ المشاركين عن أهم المواقف الصعبة التي ا مروا بها، على أن يشرح كل مشارك الموقف والتصرف الذي قام به، ثم يطلب من الباقين التعليق على الموقف واقتراح أفضل الحلول التي يرونها مناسبة وتدوين ذلك على السبورة. – يقوم الباحث بعرض خطوات حل المشكلة بشكل مبسط وهي كالآتي: * عرّف المشكلة: إعادة صياغة المشكلة بكلماتك لكي تتأكد بأنك فهمتها بشكل صحيح. * حلّل المشكلة: أسبابها، أبعادها، هل هي مشكلة جديدة أم لها تاريخ وأبعاد. * اقترح حلولا للمشكلة. * قيّم الحلول. * اختر الحل الأفضل: يجب أن يكون في مصلحة الطرفين لكي يعتبر حلا، وأن يكون واقعيًا. * طبّق الحل. * قيّم النتائج. – يقرأ الباحث المشاكل المرفقة في ورقة العمل، وبعدها يقوم بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات

	تتألف من أربع تلاميذ. – يزود الباحث كل مجموعة بورقة عمل ويطلب منهم أن يحاولوا حل المشاكل طبقا للخطوات السابقة. – بعد إعطاء التلاميذ الوقت الكافي للتشاور، يطلب الباحث من التلاميذ أن يعرضوا حلولهم أمام زملائهم. – يناقش الباحث الحلول المقترحة.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة– المناقشة والحوار – حل المشكلات.
التقويم البنائي.	يعرض الباحث على التلاميذ المشاركين مشاكل أخرى من واقع حياتهم ليساعدهم في حلها والتفكير فيها وفقًا للخطوات السابقة كواجب منزلي.

الجلسة الرابعة

الجلسة	**المدة: ساعة ونصف.**
موضوع الجلسة	**المهارات الدراسية والاستذكار الجيد.**
الحاجات المرتبطة بالموضوع	1– حاجة التلاميذ المشاركين للتخلص من الاتجاهات السلبية نحو بعض المواد الدراسية. 2–حاجة التلاميذ المشاركين لمساعدتهم على توضيح أساليب المذاكرة الجيدة.
الأهداف الخاصة	1– أن يتخلص التلاميذ المشاركين من الاتجاهات السلبية نحو بعض المواد الدراسية. 2– أن يتدرب التلاميذ المشاركين على أساليب المذاكرة الجيدة.
مضمون الجلسة.	– متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. – يوضح الباحث معني مهارات المذاكرة بأنها: الطرق الخاصة التي يتبعها التلميذ في استيعاب المواد الدراسية التي درسها، أو التي سوف يقوم بدراستها، والتي من خلالها يلم الطالب بالحقائق، ويتفحص الآراء والإجراءات، ويحلل، وينقد، ويفسر الظواهر، ويحل المشكلات، ويبتكر أفكاراً جديدة، ويتقن وينشئ أداءات تتطلب السرعة والدقة، ويكتسب سلوكيات جديدة تفيده في مجال تخصصه. – تبصير الباحث التلاميذ المشاركين أن الدراسة المنتظمة انطلاقا من مهارات سليمة للاستذكار، توفر إحدى متع الحياة، وهي التراكم المستمر للمعلومات، مما يبعث في المتعلم متعة، وأن الطريق السليم إلى النجاح هو تمهيد الطريق لهم باكتساب مهارات المذاكرة الجيدة. – تدريب التلاميذ المشاركين على كيفية زيادة قدرتهم على الاستيعاب منها: * جعل عملية التعلم عملية ومتسلسلة. * القيام بالمراجعة وإعادة التفكير عند الوصول إلى النقاط المهمة وذات الدلالة. * التكرار المستهدف لتركيز المعرفة.

	* لخص ما تم قرأته وإعادة صياغته بأسلوبك الخاص ودونه في ملاحظاتك. – يقدم الباحث التغذية الراجعة والتصحيحية للتلاميذ المشاركين للتخلص من الاتجاهات السلبية نحو المواد الدراسية وضرورة اعتقادهم بالقابلية للتعلم وذلك من خلال ثقة المتعلم في مستوى ذكائه، والاعتقاد بأن له الحق في التعلم، وأن يكون لديه اتجاهات إيجابية نحو التعلم. – تعزيز سلوك التلاميذ المشاركين التعليمي بتقديم الثناء والشكر لهم عند تقدمهم في اكتساب مهارات المذاكرة الجيدة.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة– المناقشة والحوار– التعزيز الإيجابي– التغذية الراجعة– الواجب المنزلي.
التقويم البنائي.	– تكليف التلاميذ المشاركين بواجب منزلي المتمثل في: استمارة لتقييم المهارات الأساسية للاستذكار لديهم.

الجلسة الخامسة:

الجلسة	**المدة: ساعة ونصف.**
موضوع الجلسة.	**جودة حياتك من صنع أفكارك.**
الحاجات المرتبطة بالموضوع.	1–حاجة التلاميذ المشاركين إلى إرشادات للتغلب على مشكلة الشعور بالنقص لديهم. 2– حاجة التلاميذ المشاركين إلى كسب الثقة في قدراتهم الخاصة.
الأهداف الخاصة.	1– أن يعبر التلاميذ المشاركين عن أفكارهم بكل حرية لكسب الثقة بالنفس. 2– أن يتدرب التلاميذ المشاركين على مهارات كسب الثقة في النفس.
مضمون الجلسة	– متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للتلاميذ الذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. – يوضح الباحث معنى جودة الحياة بأنها: كل ما يشبع حاجات الفرد ودوافعه على المستوى النفسي، أو الروحي، أو العقلي، أو الجسدي مشتملة مختلف النواحي الصحية أو الاقتصادية، أو الاجتماعية، فالصحة هي حالة سلامة بدنية وعقلية واجتماعية وعاطفية ونفسية واقتصادية وتعليمية كاملة وليست مجرد انعدام المرض أو الإعاقة. – وأن العمل الواعي+ الثقة بالنفس+ توقع النجاح= النجاح وارتقاء أنماط الحياة. – العمل على إكساب التلاميذ المشاركين مهارات الرقابة الذاتية التي تتمثل في انتباه الفرد وملاحظة سلوكاته، وما يدور من أفكار ذاتية ومقارنة هذه الأفكار بالمعايير المجتمعية من حيث قبولها أو رفضها من المجتمع، فيتحقق التدعيم وتقوية الاستجابة إذا كان السلوك مقبولا ومرغوبا، وإضعاف الاستجابة ويحدث الإنهاء إذا كان السلوك غير مقبول (التغذية الراجعة).
الفنيات المستخدمة	المحاضرة–المناقشة–الأحاديث الذاتية–تفنيد الأفكار اللاعقلانية– التعزيز.
التقويم البنائي.	– حدد معايير ومقومات النجاح في تصورك؟

الجلسة السادسة:

الجلسة	المدة: ساعة ونصف.
موضوع الجلسة	**الإرشاد الديني.**
الحاجات المرتبطة بالموضوع.	– حاجة التلاميذ المشاركين لتبصيرهم بواجباتهم الدينية المستوحاة من القرآن والسنة النبوية الشريفة.
الأهداف الخاصة.	1– أن يتعرف التلاميذ المشاركين على نظرة الدين الإسلامي للعدوان. 2– أن يتعرف التلاميذ المشاركين على الآيات التي ذكرت العدوان. 3– أن يتعرف التلاميذ المشاركين على الأحاديث النبوية التي تشير للعدوان.
مضمون الجلسة.	– يرحب الباحث بالتلاميذ المشاركين ويشكر لهم التزامهم بموعد الجلسات، ثم يناقش معهم الواجب البيتي الذي طلب منهم في الجلسة السابقة. – يوضح الباحث معنى الإرشاد والعلاج النفسي الديني بأنه عملية توجيه وإرشاد وعلاج وتربية وتعليم تتضمن تصحيح وتغيير تعلم سابق خطأ، وهو إرشاد تدعيمي يقوم على استخدام القيم والمفاهيم الدينية والخلقية، ويتناول فيه المرشد موضوع الاعتراف والتوبة والاستبصار، وتعلم مهارات وقيم جديدة تعمل على وقاية وعلاج الفرد من الاضطرابات السلوكية والنفسية. – حل الصراعات الداخلية للفرد:. هناك صراع بين الخير والشر داخل الإنسان، يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: "يوجد في الإنسان لمة للخير ولمة للشر فأما لمة الخير فإبعاد بالخير وتصديق بالله وأما لمة الشر فإبعاد بالشر وتكذيب بالله". إن حل هذه الصراعات يقوم على أساس الوعي والإدراك الكاملين، أنه يقوم على أساس استخدام منهج الإيمان وتحكيم العقل في تحديد أسباب العدوان وبذلك فإن حل الصراع في الإسلام يكون في المستوى الشعوري المسؤول الواعي بما حوله. يادة الوعي: ينبه الإسلام أتباعه إلى ضرورة زيادة الوعي والاستبصار بما حولهم واستحضار قدراتهم واستخدام حواسهم بما يوصلهم إلى الحقائق، وأساليب زيادة الوعي في القرآن كثيرة منها: إعادة عرض الأحداث ليزداد الوعي بها بعد تحليلها يقول تعالى: "قل سيروا في الأرض فانظروا كيف كان عاقبة المجرمين" (سورة النمل، الآية:69). – يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: "ما دخل الرفق في شيء إلا زانه، وما دخل العنف في شيء إلا شانه".
الفنيات المستخدمة	–المحاضرة– المناقشة والحوار – التعزيز الإيجابي– النمذجة– الواجب المنزلي.
التقويم البنائي.	– ما أهمية الواجبات الدينية في معالجة المشكلات النفسية التي تواجه الفرد من وجهة نظرك؟

الجلسة السابعة:

الجلسة	المدة: ساعة ونصف.
موضوع الجلسة	رفع مستوى الطموح.
الحاجات المرتبطة بالموضوع.	– حاجة التلاميذ المشاركين للتغلب على الفشل وتحمل المسؤولية.
الأهداف الخاصة.	1– أن يتعرف التلاميذ المشاركين على أسباب الفشل وعدم تحمل المسؤولية. 2– أن يتدرب التلاميذ المشاركين على مهارات تحدي الفشل وتحمل المسؤولية.
مضمون الجلسة	– يرحب الباحث بالتلاميذ المشاركين ويشكر لهم التزامهم بموعد الجلسات، ثم يناقش معهم الواجب البيتي الذي طلب منهم في الجلسة السابقة. – يوضح الباحث معنى الطموح وأهميته للتلاميذ المشاركين والذي يعني: بأنه مستوى توقعات الفرد ورغباته المتمايزة في تحقيق أهدافه المستقبلية في ضوء خبراته السابقة وإطاره المرجعي. – يوضح الباحث أن تحدي الفشل لا يتحقق إلا في ضوء العمل المستمر عبر خطوات إجرائية عملية منظمة تستلزم شيء من الجهد لدى التلميذ، وأن معظم هذه الخطوات تتمحور في ما يلي: تحديد الأهداف الدراسية. التخطيط للمراجعة والعمل المنظم بشكل مستمر ودائم. الابقاء على الشعور بالإرادة والإنجاز الجيد الذي تم تحقيقه من قبل واستحضار لخطة النجاح وهذا التدريب يساعد الطلاب على بناء الثقة في أنفسهم. التفكير والتحدث بإيجابية وتعنى تجنب القول أنني غير مهيأ للدراسة. 5– التركيز في العمل الدراسي واستمرارية الدافعية وعدم رفع الراية أو الاستسلام للكسل والتراخي. 6– تجنب القلق حتى يكون لدى التلميذ القدرة على التعلم الذاتي. 7– بلورة علاقات جيدة مرنة ومتميزة مع الزملاء من جهة ومع الأساتذة من جهة ثانية. – يجب أن تعلم أيها التلميذ أن حياتك من نسيج أفكارك، وأن طبيعة هذه الأفكار إما أن تكون عقلانية فتحقق سعادتك وتكيفك واتزانك وسلامتك، وإما لاعقلانية فتضطرب حياتك، فتقع في المحضور وفي مشكلات لا حصر لها، فاختر الأفضل المتاح.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة– المناقشة والحوار– التعزيز الإيجابي – النمذجة.
التقويم البنائي.	– ما أهمية التفوق في الحياة العامة، وأهمية النجاح الدراسي في حياتك الخاصة ؟

الجلسة الثامنة:

الجلسة	المدة: ساعة ونصف.
موضوع الجلسة	التغلب على الحواجز النفسية.
الحاجات المرتبطة بالموضوع	1- حاجة التلاميذ المشاركين للتخلص من الشعور بالكراهية والحقد تجاه الزملاء والأساتذة. 2- حاجة التلاميذ المشاركين إلى تنمية ذات ايجابية.
الأهداف الخاصة	1- أن يتعرف التلاميذ المشاركين على سلبيات الشعور بالحقد والكراهية تجاه الآخرين. 2- أن يتدرب التلاميذ المشاركين على كيفية تنمية ذات إيجابية.
مضمون الجلسة	- يرحب الباحث بالتلاميذ المشاركين ويشكر لهم التزامهم بموعد الجلسات، ثم يناقش معهم الواجب البيتي الذي طلب منهم في الجلسة السابقة. - يوضح الباحث معنى الحواجز النفسية بأنها: هي مجمل الخبرات الذاتية والموضوعية السلبية التي تمثلها التلميذ الناتجة عن اشراطات خاطئة والتي تعيق تحقيق التلميذ لتوافقه النفسي. - يدخل الباحث في نقاش مع التلاميذ المشاركين في البرنامج حول ضرورة تصحيح وجهات نظرهم حول أنفسهم والعالم، ذلك أن بعض المشاعر النفسية السلبية الخاطئة التي اكتسبها التلميذ هي التي تؤثر على أدائه وعلاقاته ومعتقداته نحو الآخر، وحتمية استبدالها بمشاعر أخرى أكثر إيجابية (كالتقبل، الحب، السعادة، واحترام الآخر، والإيثار...)، كما جاء في قول الرسول صل الله عليه وسلم: لا يحب أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه. - يذكر الباحث أن تقدير الذات من المؤشرات الهامة على الصحة النفسية والتكيف الحسن لدى التلميذ، وأن تكوينه يؤثر بالسلب أو الإيجاب على شخصيته بشكل عام، وأن قدرة التلميذ على التوافق الناجح أو عدمه يتوقف إلى حد كبير على خبراته التي اكتسبها في الأسرة والمدرسة والمجتمع بشكل عام، وكذلك يتوقف على مدى نجاحه في بنا تصور إيجابي عن ذاته وتقديره لها وهنا يبرز دور العمل الإرشادي. - يعمل الباحث على تدريب التلاميذ المشاركين عل مجموعة من المهارات لتنمية ذات واقعية إيجابية لديهم، ومن بين هذه الخطوات: - يقوم الباحث بتزويد التلاميذ المشاركين ببعض الصور التي تنمي مهارة تحقيق الذات. - يقوم الباحث بتزويد التلاميذ المشاركين على التعرف على إمكاناتهم وقدراتهم الذاتية. - يعمل الباحث على تقييم خبرات التلاميذ المشاركين ومقارنتها بخبرات الآخرين.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة- المناقشة والحوار- التعزيز الإيجابي- النمذجة.
التقويم البنائي	يطلب الباحث من التلاميذ المشاركين عرض صورة الذات كما يدركونها؟

الجلسة التاسعة:

الجلسة	المدة: ساعة ونصف.
موضوع الجلسة.	تنمية الفعل التواصلي.
الحاجات المرتبطة بالموضوع.	– حاجة التلاميذ المشاركين لمعرفة أبجديات التعامل مع الآخرين.
الأهداف الخاصة.	– أن يتعرف التلاميذ المشاركين على أهمية الفعل التواصلي.
مضمون الجلسة	– يرحب الباحث بالتلاميذ المشاركين ويشكر لهم التزامهم بموعد الجلسات، ثم يناقش معهم الواجب البيتي الذي طلب منهم في الجلسة السابقة. – يوضح الباحث معنى التواصل، والذي يعني القدرة على فهم الأخر والتفاعل معه بشكل واضح، وإقامة علاقات تفاعلية سليمة ومستمرة، ذلك أن: – الثقة بالنفس+ فهم الآخرين واحترامهم+ سلوك متزن متسامح= علاقات إيجابية مع الآخرين. – عدم تقدير الذات+ عدم احترام الآخرين+ سلوك عنيف= علاقات سيئة مع الآخرين. – يذكر الباحث أن غياب الفعل التواصلي المتمثل في فقدان جملة من المهارات الاجتماعية تؤدي إلى العزلة والانطواء والصعوبة في تقديم الفراد لأنفسهم وفي خلق علاقات مع الآخرين، حيث ينتج عنه الشعور بالقلق والتقدير المنخفض للذات والانفصال الاجتماعي، وهي كلها مؤشرات للمعاناة النفسية التي يشعر بها التلميذ. – يوضح الباحث أن اكتساب مهارات التواصل الفعالة في هذا العصر بالذات ضرورة حياتية، ومن بين هذه المهارات التي يجب أن يتقنها التلميذ ما يلي: – مهارة الإصغاء. – أساليب الحوار والمناقشة. – تقبل الآخر وفهمه واحترامه.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة– المناقشة والحوار – النمذجة.
التقويم البنائي.	– حدد سلبيات عدم التواصل مع الآخر؟

الجلسة العاشرة:

الجلسة	المدة: ساعة ونصف.
موضوع الجلسة	العقل السليم في الجسم السليم.
الحاجات المرتبطة بالموضوع.	– حاجة التلاميذ المشاركين لترشيدهم نحو ممارسة الأنشطة الرياضية والترفيهية.
الأهداف الخاصة.	– أن يتعرف التلاميذ المشاركين على إرشادات خاصة بالجانب الرياضي الترفيهي.

مضمون الجلسة	– يرحب الباحث بالتلاميذ المشاركين ويشكر لهم التزامهم بموعد الجلسات، ثم يناقش معهم الواجب البيتي الذي طلب منهم في الجلسة السابقة. – يوضح الباحث أهمية الرياضة في حياة الإنسان باعتبارها: العملية التربوية، التي تهدف إلى تحسين الأداء الإنساني من خلال وسيط، وهو الأنشطة البدنية المختارة لتحقيق ذلك. – يذكر الباحث أن أهمية النشاطات الرياضية بالنسبة للتلميذ كأهمية حاجاته العضوية، ذلك أنها تلعب دورا أساسيا في تنمية القيم الاجتماعية وتسهم في بناء شخصية متوازنة للتلميذ الممارس لها، وضبط السلوك الإنساني والتخلص من الاضطرابات السلوكية فضلا عن أنها أحد المفردات الرئيسية في عالم التلميذ، كما أنها وسيلة مهمة في التفريغ عن الطاقات الزائدة والتعبير عن الذات وإكساب التلميذ المزيد من المعارف والخبرات مما يمنحه راحة ولذة وسعادة، فضلا عن تنمية السلوك التعاوني وتبادل الرأي في المشاركة الجامعية وكيفية التعامل مع الأخر والاحترام المتبادل والعناية بالممتلكات الشخصية وممتلكات الغير.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة– المناقشة والحوار – التعزيز الإيجابي.
التقويم البنائي.	طبّق ما تم ذكره من أفكار حول النشاط الرياضي إلى واقع يومي.

الجلسة الحادية عشر:

الجلسة	**المدة: ساعة ونصف.**
موضوع الجلسة	**مهارات التغلب على مشاعر قلق الامتحان.**
الحاجات المرتبطة بالموضوع.	– حاجة التلاميذ المشاركين للتدرب على طرق التعامل مع المواقف المثيرة لقلق الامتحان بأساليب واقعية علمية.
الأهداف الخاصة.	1– أن يتعرف التلاميذ المشاركين على مفهوم قلق الامتحان، وأعراضه، النفسية، والجسمية، والعقلية. 2– أن يعرف التلاميذ المشاركين أهم العوامل المسببة لقلق الامتحان. 3– أن يتدرب التلاميذ المشاركين على أسلوب الاسترخاء وكيفية ممارسته. 4– أن يتعود التلاميذ المشاركين على الحوار الذاتي الإيجابي. 5–أن يتعرف التلاميذ المشاركين عن العلاقة بين التفكير، الانفعال والسلوك. 6– أن يدرك التلاميذ المشاركين العلاقة بين مشاعر قلق الامتحان وظهور السلوك العدواني.
	– متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. – يوضح الباحث معنى قلق الامتحان والذي يعنى: سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال، يطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل ، وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند

مضمون الجلسة	مواجهتها، وإذا زادت درجته لدى فرد ما أدت إلى إعاقته عن أداء الامتحان، وكانت استجابته غير متزنة. -يوضح الباحث أن التلاميذ الذين يعانون من مشاعر قلق الامتحان يتجهون لإدراك وتقييم المواقف على أنها مهددة للشخصية، وهم في مواقف الامتحان عادة ما يكونون متوترين، وخائفين، وعصبيين وفي حالة إثارة انفعالية، تؤثر سلبا في الأداء المتميز للطالب وتشكل عاملا أساسيا في نتاجات سلبية تتمثل في التقليل من مستوي التركيز والانتباه اللذين يعتبران من العوامل الهامة في أداء الامتحان الناجح، وعدم القدرة على التحصيل، والفشل الدراسي، وشك في القدرة الأكاديمية، والكفاءة العقلية، والتفكير السلبي أثناء أدائهم للامتحان، وتؤدي إلى فشلهم الدراسي على الرغم من أنهم بإمكانهم اكتساب مؤهلات دراسية تمكنهم من النجاح والتميز. - تذكير التلاميذ المشاركين بعض التوجيهات التي تتعلق بالمراجعة وهي: -وضع جدول زمني للمراجعة والالتزام به، لتجنب العشوائية والفوضوية، وتكون المراجعة من الملخصات التي أعددتها في عملية المذاكرة. ولكي تنظموا وقتكم يجب عليكم: - أن تحددوا زمن الأنشطة التي تقومون بها يوميا في حياتكم العادية، ولمدة أسبوع: -أن تحددوا فترة النوم. -أن تحددوا الوقت المناسب للنهوض من النوم صباحا. -أن تحددوا الوقت المناسب لتناول الوجبات) الإفطار ، الغداء ، والعشاء. -أن تحددوا أوقات الدروس. -أن تحددوا الوقت المناسب لأداء الأعمال المنزلية والعبادات. -أن تحددوا الوقت المطلوب للالتزامات العائلية والشخصية والاجتماعية. -أن تحددوا أوقات الاستراحة وأداء الهوايات (مشاهدة تلفزيون ، قراءة كتب، مجلات، جرائد...) - أن تخصموا عدد ساعات تلك الأنشطة من عدد ساعات الأسبوع الكلية، وهي 168 ساعة، لكي تحددوا الساعات التي ينبغي لكم تخصيصها للعمل الجاد والمذاكرة المركزة. - تقديم مفهوم الحديث الذاتي السلبي وما يصاحبه من مشاعر، وإشارات جسمية موضحة أن هناك أفكار انهزامية تقتحم العقل مثل:(الامتحانات صعبة جدا هذا العام...معدلي السنوي سيكون أدني معدل...أنا فهمي بطيء وقدرتي على التفكير ليست مثل بقية زملائي...أسرتي سوف تلومني على تقصيري...)، وحث التلاميذ المشاركين على ضرورة التعود على وقف ممارسة التفكير السلبي واستبداله بالتفكير الإيجابي كأن يقول (لقد أديت ما في استطاعتي وذاكرت بشكل جيد وسيكون أدائي متميز في الامتحان...هذا ليس أول امتحان ولا آخره)

	– الدخول في حوار ومناقشة مع التلاميذ المشاركين حول التشابك الموجود بين العاطفة والتفكير والسلوك وميل البشر إلى أن يفكروا ويتعاطفوا ويتصرفوا في وقت واحد. –يتحدث الباحث عن الاسترخاء، ويدربهم على أحد أساليب الاسترخاء، التي يمكن للتلاميذ المشاركين ممارسته: – غلق العينين. – أخذ نفس عميق (شهيق –زفير). – شد عضلات الجسم. – إرخاء عضلات الجسم مع غلق العينين وتتخيل مكان محبب إليك.
الفنيات المستخدمة	– المحاضرة– المناقشة والحوار– الاسترخاء العضلي – الحديث الذاتي الإيجابي–الواجب المنزلي.
التقويم البنائي.	– تكليف أفراد المجموعة بواجب منزلي المتمثل في السؤال التالي: – ما الأفكار التي تراودك لحظة قرب فترة الامتحانات؟ وما المشاعر والانفعالات والإشارات الجسمية المصاحبة لها ؟

الجلسة الثانية عشر:

الجلسة	**مدتها: ساعة ونصف**
موضوع الجلسة	**الجلسة الختامية (إنهاء البرنامج الإرشادي).**
الحاجات المرتبطة بالموضوع.	1– معرفة التلاميذ المشاركين بأن البرنامج الإرشادي قد انتهي.
الأهداف الخاصة.	1– أن يعرف التلاميذ المشاركين أن فعاليات البرنامج الإرشادي قد انتهت. 2– تطبيق مقياس السلوك العدواني البعدي على التلاميذ المشاركين.
مضمون الجلسة	– مناقشة الواجب المنزلي مع التلاميذ المشاركين، وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. – يستعرض الباحث ما تم التطرق إليه في الجلسات الماضية من نقاط رئيسية مع تقديم التغذية الراجعة للتلاميذ المشاركين. – تقديم الشكر والامتنان للتلاميذ المشاركين على تفاعلهم الإيجابي وتعاونهم ومشاركتهم في إنجاح البرنامج. – تحديد الباحث لأبرز السلبيات أثناء عقد الجلسات الإرشادية. – تقديم جائزة لأفضل خمسة أعضاء تميزوا في واجباتهم المنزلية. – إنهاء العلاقة الإرشادية.

	– الاتفاق على موعد القياس البعدي.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة– المناقشة والحوار –التعزيز الموجب.
التقويم البنائي.	يطلب الباحث من التلاميذ المشاركين تطبيق مضامين معارف ومهارات البرنامج في حياتهم.

سابعا: تقويم مدى كفاءة البرنامج الإرشادي

وهي العملية التي يتم من خلالها تحديد فعالية البرنامج الإرشادي، وملاحظة التغيرات التي طرأت على درجات السلوك العدواني للتلاميذ المشاركين في البرنامج الإرشادي من خلال مقارنة الدرجات القبلية بالدرجات البعدية، وقد استخدم الباحث ثلاثة أنواع من التقويم.

1– التقويم التمهيدي (Introductive Evaluation): الذي يتمثل في إجراء القياس القبلي التشخيصي بتطبيق مقياس السلوك العدواني الذي اعتمده الباحث.

2– التقويم البنائي (Constructionl Evaluation): ويتمثل في إجراء عملية تقويم نهاية كل جلسة إرشادية من خلال توجيه مهام للتلاميذ المشاركين ومتابعة سيرها في بداية كل جلسة.

3– التقويم النهائي (Final Evaluation): ويتمثل في إجراء القياس البعدي بتطبيق مقياس السلوك العدواني على التلاميذ المشاركين بعد إدخال البرنامج الإرشادي لتحديد مستوى التغير الحاصل في السلوك.

وقد تم تحديد التعريف الإجرائي **للفعالية** في هذه الدراسة، بأنها: مقدار أو حجم الأثر الإيجابي الذي قد يحدثه المتغير المستقل وهو البرنامج الإرشادي المقترح على المتغير التابع وهو السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، ويتم تحديد هذا الأثر إحصائيا باستخدام قانون حجم الأثر مربع معامل إيتا ($\eta 2$).

تحكيم جلسات البرنامج الإرشادي:

عُرض البرنامج الإرشادي على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي والعلاج النفسي وعددهم (09) محكّم، والمشتغلين بجامعات وطنية وخارجية لتقييم البرنامج الإرشادي وتقديم ملاحظاتهم من حيث بناء البرنامج وتنفيذه وتقييمه، وقد أعد الباحث استمارة خصصت للحكم على أهداف البرنامج ومحتواه والمدة الزمنية للجلسات وترتيب الجلسات والتقويم البنائي موضحة في الجدول أدناه.

جدول (12): نتائج تحكيم الخبراء للبرنامج الإرشادي المقترح.

الرقم	الموضـــــوع	نسبة الاتفاق %		ملاحظات
		مناسب	غير مناسب	
01	عنوان البرنامج	100	00	مناسب
02	أهداف البرنامج	88.88	11.11	واضحة ومحددة
03	محق ى البرنامج	88.88	11.11	مناسب
05	مدة البرنامج	88.88	11.11	زيادة في مدة بعض الجلسات
06	فنيات البرنامج	100	00	مناسبة
07	ترتيب جلسات البرنامج	88.88	11.11	متسلسلة بشكل منطقي
08	التقويم البنائي	100	00	مناسب

بناء على تقديرات المحكمين فان البرنامج الارشادي الذي قمنا بإعداده من حيث العنوان، والأهداف، والمحتوى، والمدة، والفنيات، وترتيب الجلسات، والتقويم البنائي ملائم لمتطلبات البرنامج الجيد، فهو يتمتع بصدق محتوى مقبول.

6- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

تمكن الباحث من تحقيق مجموعة من الأهداف من خلال الدراسة الاستطلاعية، والتي تمثلت في:

1- بناء استمارة الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين وتقدير خصائصها السيكومترية.

2- تقدير أهم الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين بالمرحلة الثانوية، والتي تمثلت في (14) حاجة إرشادية جوهرية يحتاج إليها التلاميذ.

3- الاستعانة بمقياس السلوك العدواني لتلاميذ المرحلة الثانوية في تقييم السمة، وإعادة تقدير خصائصه السيكومترية على عينة الدراسة الاستطلاعية الحالية.

4- بناء برنامج الإرشادي (المعرفي- السلوكي) في ضوء الحاجات الإرشادية لتلميذ المرحلة الثانوية التي تم تقديرها، وتحكيمه من طرف مجموعة من المتخصصين في مجال علم النفس والمهتمين بالإرشاد النفسي وعلوم التربية، وتهيئة الظروف الفنية والإمبيريقية اللازمة لسير الجلسات الإرشادية وإتمامها.

ثانيا: الدراسة الأساسية

1- حدود الدراسة:

تم إجراء الدراسة الشبه تجريبية في الحدود البشرية والزمنية والمكانية التالية:

- **الحدود البشرية:** تكونت عينة الدراسة الأساسية من تلاميذ المرحلة الثانوية العدوانيين بالمقاطعة المدرسية سيدي عقبة ولاية بسكرة للموسم الدراسي 2016/2015م.

- **الحدود الزمنية:** تم إجراء هذه الدراسة في الفترة الممتدة بين 05 أفريل 2016 و22 ماي 2016م (إجراءات القياس القبلي والقياس البعدي).

- **الحدود المكانية:** تم تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي المقترح على تلاميذ المرحلة الثانوية العدوانيين بالقاعة الخاصة بمستشار التوجيه المدرسي لثانوية السايب بولرباح سيدي عقبة بولاية بسكرة.

2- التصميم الشبه التجريبي:

من الأمور الأساسية التي ينبغي القيام بها قبل إجراء البحث هو اختيار نوع التصميم التجريبي الملائم لاختبار فرضيات البحث، ولتحقيق الهدف اعتمد الباحث في الدراسة الحالية على التصميم الشبه التجريبي بمجموعة واحدة بقياس قبلي وقياس بعدي نظرا أن التلاميذ العدوانيين الذين قبلوا المشاركة في العمل الإرشادي قليلة مما اضطررنا إلى اختيار هذا النوع من التصميمات التجريبية.

في البداية اختار الباحث عينة من التلاميذ الذين يعانون من السلوك العدواني بناء على درجاتهم في القياس القبلي في السلوك العدواني، وبعدها تم تطبيق الجلسات الارشادية (البرنامج الإرشادي المقترح) على نفس عينة التلاميذ، وبعد انتهاء الجلسات الارشادية أُعيد تطبيق مقياس السلوك العدواني على نفس عينة التلاميذ. والجدول التالي يبين التصميم الشبه التجريبي للدراسة.

جدول (13): نوع التصميم التجريبي للدراسة الحالية

القياس القبلي	المتغير المستقل	القياس البعدي
تطبيق مقياس السلوك العدواني	البرنامج الإرشادي المقترح	إعادة تطبيق مقياس السلوك العدواني

3- عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة التجريبية على (12) تلميذا من تلاميذ المحلة الثانوية الذين يزاولون دراستهم بصفة منتظمة، وقد تم اختيارهم من بين (34) تلميذا يعانون من مشكلة السلوك العدواني. وقد تم تشخيصهم

على أنهم ذوي سلوك عدواني مرتفع بناء على نتائج مقياس السلوك العدواني. كما تضمنت عينة الدراسة على (11) ذكرا وأنثى واحدة.

كما تراوحت أعمار التلاميذ المشاركين في الدراسة التجريبية بين 17 و19 سنة بمتوسط عمر قُدّر بـ (17.66) سنة، وعدد التلاميذ المشاركين في التجربة (12) تلميذا وتلميذا بعدما تسرب منهم بعض التلاميذ بسبب انشغالهم بالدراسة.

4- إجراءات الدراسة الميدانية:

تطلب تطبيق البحث عددا من الخطوات العملية التي سمحت بالقيام بعدد الخطوات التالية:

- حصل الباحث على موافقة رسمية من مديرية التربية والتعليم لولاية بسكرة لتطبيق الدراسة الميدانية على تلاميذ المرحلة الثانوية بالمقاطعة المدرسية بمدينة سيدي عقبة.

- قام الباحث بمقابلة مسؤولي الإدارة، وبخاصة مستشاري التوجيه المدرسي، والاطلاع على قوائم التلاميذ الذين أظهروا سلوك عدواني داخل مؤسساتهم.

- تطبيق الباحث لمقياس السلوك العدواني على تلاميذ المرحلة الثانوية (القياس القبلي) وتجميعها لتحليل نتائجها بهدف تحديد التلاميذ ذوي مرتفعي الدرجات في السلوك العدواني.

- قام الباحث بتوزيع استبيان مفتوح لتحديد أهم الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين في المرحلة الثانوية، كما في واقعهم الذاتي والموضوعي والتي يشعرون بها كمشكلة تحتاج إل تدخل إرشادي كخطوة من أجل إعداد استبيان نهائي يتضمن مجالات الحاجات الارشادية.

- بالاستفادة من الخطوة السابقة والاطلاع على معظم الدراسات والبحوث التي خاضت في موضوع الحاجات الإرشادية تم بناء استبيان الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين في المرحلة الثانوية، وتم توزيعه على التلاميذ العدوانيين لأجل تقدير أهم الحاجات الإرشادية الجوهرية بهدف ترجمة هذه الحاجات المقدرة إلى أهداف عامة وخاصة للبرنامج الإرشادي المقترح.

- بداية تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي على التلاميذ العدوانيين، والذي اشتمل على (12) جلسة، ومدة كل جلسة حددت بـ 90 دقيقة، وذلك حسب أهداف الجلسة ومحتواها، وقد استغرقت الجلسات (06) أسابيع بواقع جلستين في الأسبوع، وقد تضمنت الجلسات الفنيات الإرشادية الموضحة في البرنامج الإرشادي المقترح.

– إعادة تطبيق مقياس السلوك العدواني على تلاميذ المرحلة الثانوية العدوانيين (القياس البعدي) بهدف التحقق من أثر وفعالية البرنامج الارشادي للتخفيف من السلوك العدواني للتلاميذ.

5– الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات:

استخدم الباحث في تحليل بيانات الدراسة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss.21)، وقد اعتمد على الأساليب الإحصائية التالية:

– **معاملات الاتفاق** بين المحكمين، ومعاملات الارتباط، ومعاملات الاتساق الداخلي للتحقق من الشروط السيكومترية لأدوات الدراسة.

– **الوسط المرجح:** لترتيب الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين بحسب درجة حدتها.

– **اختبار "ت"** لدلالة الفروق بين متوسطي درجات عينتين مرتبطتين (قياس قبلي– قياس بعدي) للتحقق من الفرضيات التي ادرجت ضمن البحث عن أثر البرنامج الارشادي السلوكي المعرفي للتخفيف من السلوك العدواني وأبعاده الأربعة.

– **مربع معامل ايتا** لتقدير حجم الأثر **أو** قوة تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع للتحقق من فعالية في البرنامج الإرشادي المقترح في التخفيف من السلوك العدواني لتلاميذ المرحلة الثانوية. وقد اعتمدنا في تحديد حجم الأثر على المعيار الذي حدده كوهين Cohen (1977) فان حجم الأثر في حالة استخدام اختبار "ت" يكون:

* حجم أثر ضعيف: من 0.2 إلى 0.49

* حجم أثر متوسط: من 0.50 إلى 0.79،

* حجم أثر كبير: من 0.80 فما فوق (جرادات، وجودة، 2005، ص22).

خلاصة:

تناولنا في هذا الفصل مختلف إجراءات الدراسة الميدانية من خلال تحديد المنهج المستخدم، والذي اعتمدنا فيه على الطريقة الوصفية لاستكشاف الحاجات الارشادية للتلاميذ العدوانيين، والطريقة شبه التجريبية لتحديد أثر وفعالية البرنامج الارشادي السلوكي المعرفي للتخفيف من السلوك العدواني لتلاميذ المرحلة الثانوية. وقد انطلق الوصف الاستكشافي باستطلاع الحاجات الارشادية من خلال تحديد مختلف الخطوات الضرورية بداية بأهداف الدراسة الاستطلاعية، وحدودها البشرية والمكانية والزمنية، ثم تحديد

مجتمع وعينة الدراسة، وقد اشتمل مجتمع الدراسة على (2029) تلميذ وتلميذة في المرحلة الثانوية بمقاطعة سيدي عقبة بولاية بسكرة، أما عينة الدراسة الاستطلاعية فقد اشتملت على (94) تلميذ وتلميذة بهدف تحديد التلاميذ ذوي السلوك العدواني، وفي المرحلة الثانية اشتملت على (34) تلميذ وتلميذة لتحديد الحاجات الارشادية للتلاميذ العدوانيين، وتقدير الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

تناولنا أيضا أدوات الدراسة بمزيد من التفصيل، في البداية انطلاقنا من وصف استبيان تحديد الحاجات الارشادية بتحديد أهدافه، وخطوات إعداده، وتحديده مجالاته الدراسية والنفسية والاجتماعية، وتقديره صدقه وثباته اعتمادا على صدق المحتوى والاتساق الداخلي. ثم انتقلنا إلى وصف مقياس السلوك العدواني، وأبعاده، وتقدير شروطه السيكومترية باستخدام الصدق الداخلي والاتساق الداخلي.

وبعدها وصفنا مفصّلا البرنامج الارشادي الذي اعتمد على النموذج السلوكي المعرفي من خلال تحديد حدوده الزمانية والمكانية والبشرية، وتحديد خطوات إعداده بمزيد من التفصيل مركزين على فلسفته، وتحديد حاجات التلاميذ، واختيار أولوياته، وتحديد أهدافه، واختيار أساليبه، واختيار وتنفيذ نشاطاته، وتقييم مدى كفاءته. وقد اشتمل البرنامج الارشادي على (12) جلسة تتماشى مع الحاجات الارشادية للتلاميذ العدوانيين، وقد وُصفت الجلسات الارشادية وفقا لمدة كل جلسة، وموضوعها، وحاجاتها، وأهدافها الخاصة التي تسعى إلى تحقيقها، ومضمونها، وفنياتها، وتقييمها بنائيا، ثم تقييم صدق محتوى الجلسات الارشادية، وتحديد الاهداف المحققة من الدراسة الاستطلاعية. انتقلنا بعدها إلى وصف حدود الدراسة التجريبية بشريا وزمنيا ومكانيا، وتصميمها شبه التجريبي بقياس قبلي وقياس بعدي الذي طُبّق على عينة اشتملت على (12) تلميذ وتلميذة العدوانيين في المرحلة الثانوية.

وفي الأخير انتقلنا إلى تحديد خطوات إجراء الدراسة الميدانية خطوة خطوة بداية بالحصول على الموافقة من طرف مديرية التربية لولاية بسكرة إلى غاية تطبيق القياس البعدي والحصول على البيانات، كما حددنا في نهاية الفصل الأساليب الاحصائية التي اعتمدنا عليها في تحليل البيانات سواء بالنسبة للدراسة الوصفية أو بالنسبة للدراسة شبه التجريبية.

الفصـل الخامس:

عــرض ومناقشـــة نتائــج الدراســة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة التي توصل إليها الباحث بعد تقدير حاجات التلاميذ العدوانيين بالمرحلة الثانوية والانتقال إلى إنجاز العمل التجريبي الذي تضمن برنامج إرشادي مبني على الإرشاد السلوكي المعرفي وهذا من خلال عرض النتائج الخاصة بالتساؤلات والفرضيات، وذلك بتقدير أوزان فقرات استمارة الحاجات الإرشادية بحساب الوسط المرجح، كما تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن المئوي وإظهار دلالة الفروق بين التطبيقين في القياس البعدي وإظهار حجم اثر المتغير المستقل على المتغير السلوك العدواني، ثم مناقشة عامة تهدف إلى البحث عن نتائج كل تساؤلات الدراسة وكل فرضية من فرضيات الدراسة في ضوء نتائج الدراسات السابقة والتراث النفسي والتربوي، والتذكير بحدود تعميم نتائج الدراسة، وتقديم توصيات ومقترحات عن دراسات مستقبلية، وفي الختام خلاصة عامة.

أولا: عرض نتائج الدراسة

1- عرض نتائج الدراسة الاستطلاعية:

للإجابة على التساؤل المتعلق بالبحث عن حاجات التلاميذ العدوانيين بالمرحلة الثانوية، والذي جاء كما يلي: ما أهم الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين في المرحلة الثانوية؟ اعتمادنا على الوسط المرجح للكشف عن أهم الحاجات الإرشادية لتلاميذ المرحلة الثانوية ،وبعد التحليل الإحصائي للبيانات تم ترتيب فقرات الاستبيان الخاصة بالحاجات الإرشادية تنازليا بحسب درجة حدة كل فقرة للتحقق من أهم الحاجات بالنسبة لتلميذ المرحلة الثانوية، كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (14): الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين في المرحلة الثانوية مرتبة تنازليا حسب الوسط المرجح

رقم الفقرة	رتبتها الحالية	الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين في المرحلة الثانوية	الوسط المرجح	الوزن المئوي	المجال
11	01	أعاني من كثرة الضغوطات النفسية داخل المؤسسة وخارجها	2.55	%85	نفسي
15	02	تنتابني مشاعر القلق بشكل دائم ومستمر	2.50	%83.33	نفسي
17	03	اشعر بالكراهية والحقد تجاه زملائي وأساتذتي	2.47	%82.33	نفسي
34	04	أشعر بالفشل وعدم تحمل المسؤولية	2.44	%81.33	نفسي
27	05	أقصر دائما في واجباتي الدينية	2.41	%80.33	اجتماعي
10	06	تنعدم ثقتي في قدراتي الخاصة	2.38	%79.33	نفسي
20	07	أتجنب التعامل مع الآخرين	2.35	%78.33	اجتماعي

13	08	أشعر بالنقص أمام زملائي في المدرسة	2.35	%78.33	نفسي
39	09	أجد صعوبة في ممارسة الأنشطة الرياضية والترفيهية	2.35	%78.33	اجتماعي
03	10	أعاني من صعوبات دراسية	2.29	%76.33	دراسي
05	11	يعمل الأساتذة على جرح كرامتي أمام زملائي	2.29	%76.33	دراسي
37	12	ثقتي بنفسي متدنية نتيجة نقد الأساتذة لي بشكل مستمر	2.26	%75.33	نفسي
36	13	تعتبر الامتحانات بالنسبة لي هاجسا وتحدث لي توترا	2.14	%71.33	نفسي
04	14	اعدم احترام الأساتذة لي يجعلني عدوانيا	2.11	%70.33	دراسي
06	15	تحيز الأساتذة إلى بعض التلاميذ يجعلني عدوانيا	2	%66.66	دراسي
02	16	استفزاز الأساتذة لي يجعلني عدوانيا	1.97	%65.66	دراسي
09	17	أعاني من سوء معاملة الأساتذة لي	1.97	%65.66	دراسي
14	18	أجد نفسي سريع الغضب لأتفه الأسباب	1.88	%62.66	نفسي
32	19	تفرقة الوالدين في المعاملة بيننا كإخوة يجعلني عدوانيا	1.88	%62.66	اجتماعي
25	20	عدم تفهم الوالدين لي في هذه المرحلة الحرجة	1.85	%61.66	اجتماعي
19	21	حالتي المزاجية تتقلب بشكل مستمر	1.76	%58.66	نفسي
12	22	ينتابني شعور بالقلق عند دخول المدرسة	1.70	%56.66	نفسي
23	23	المشاجرات المستمرة داخل الأسرة تجعلاني عدوانيا	1.67	%55.66	اجتماعي
30	24	تضعف السيطرة على ذاتي عند تعرضي للمواقف الصعبة	1.67	%55.66	نفسي
33	25	تطبق الإدارة المدرسية أساليب إدارية قاسية	1.67	%55.66	دراسي
01	26	أتلقى معاملة قاسية من طرف المساعدين التربويين في المؤسس	1.61	%53.66	دراسي
35	27	ارغب دائما في الكتابة على الجدران والمقاعد والطاولات	1.61	%53.66	نفسي
07	28	أخالف الأنظمة والقوانين المدرسية المتعامل بها	1.55	%51.66	دراسي
38	29	أفكر في إيذاء ذاتي	1.52	%50.66	نفسي
26	30	أعتقد أن نصائح الآخرين غير مجدية لي	1.50	%50	اجتماعي
31	31	أعمل على حل مشكلاتي بطرق غير عقلانية	1.47	%49	نفسي
24	32	أعاني من سوء معاملة الوالدين لي	1.44	%48	اجتماعي
08	33	أشعر بالراحة عندما أحطم ممتلكات المؤسسة	1.41	%47	نفسي
16	34	ينتابني الخوف عند دخولي المؤسسة	1.38	%46	نفسي
18	35	أشعر بالرغبة في إيذاء الآخرين	1.35	%45	نفسي
21	36	أعتقد أن الآخرين لا يحبذونني	1.35	%45	اجتماعي
22	37	أشعر بعدم الاحترام من قبل الوالدين	1.35	%45	اجتماعي

28	38	أقلد جامعة الرفاق في سلوكياتهم المختلفة	1.23	%41	اجتماعي
29	39	أميل إلى مشاهدة أفلام العنف	1.23	%41	اجتماعي

نلاحظ من خلال التحليل الإحصائي للفقرات الخاصة بالحاجات الإرشادية الموضحة في الجدول أعلاه أن الحاجة التي تحصلت على درجة حدة (2.55) ووزن مئوي (85%) هي (أعاني من كثرة الضغوطات النفسية داخل المؤسسة وخارجها)، بينما أحرزت الفقرة (تعتبر الامتحانات بالنسبة لي هاجسا وتحدث لي توترا)أدنى درجة حدة (2.14) ووزن مئوي (71.33%).

كما تبين من خلال الجدول كذلك أن عدد الفقرات التي حازت على متوسط حسابي قدره (2.14) فما فوق تعتبر حاجة إرشادية يسعى البرنامج الإرشادي لإشباعها هي 13 فقرة معبرة، وهو ما يظهر وجود (13) حاجة إرشادية لدى التلميذ المراهق وتحتاج إلى تدخل إرشادي لمساعدته على إشباعها.

2- عرض نتائج الدراسة الشبه التجريبية:

2-1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى: توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوك العدواني لصالح القياس البعدي. ولاختبار الفرضية استخدمنا اختبار "ت" لدلالة الفروق بين عينتين مرتبطتين أو عينة واحدة بقياس قبلي وقياس بعدي، توضح نتائج الجدول أدناه الفروق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي في السلوك العدواني.

جدول (15): نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطي أفراد العينة في القياس القبلي والبعدي في السلوك العدواني

	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	قيمة "ت"	درجات الحرية	قيمة الدلالة
القياس القبلي	12	90.33	3.98	0.61	**17.04	11	0.000
القياس البعدي	12	65.33	6.42				

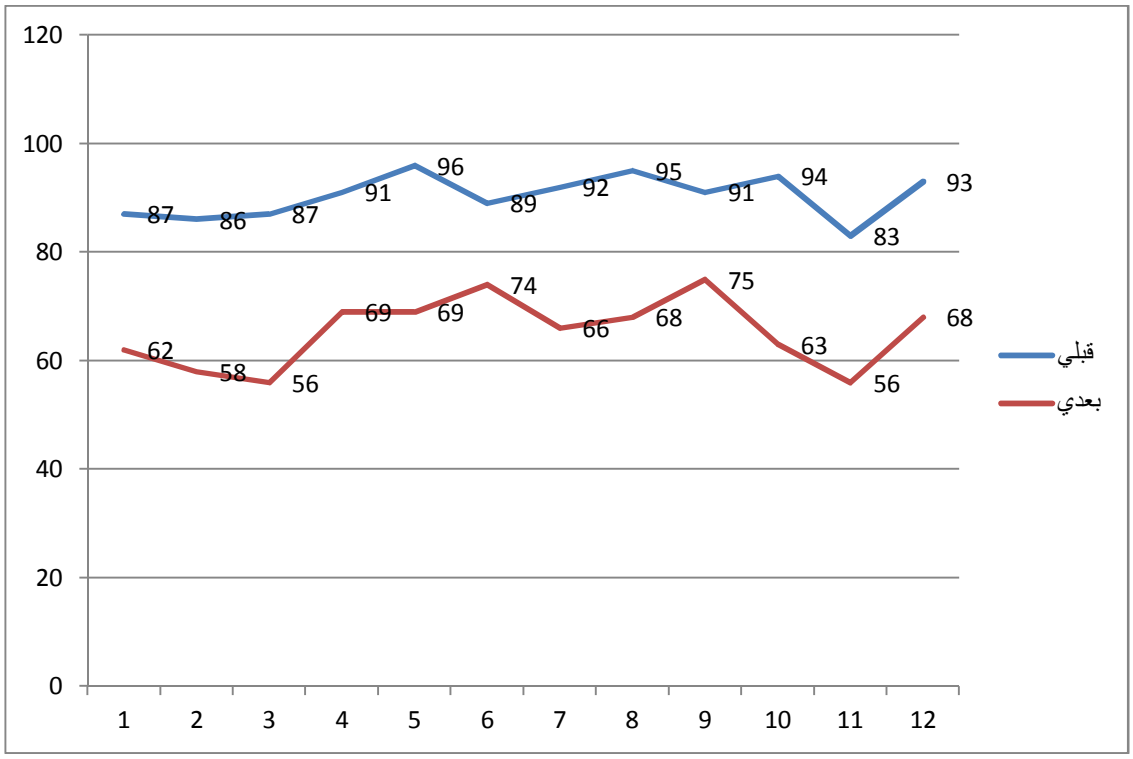
**دالة عند 0.01

يتضح من الجدول رقم ( ) أن قيمة المتوسط الحسابي للسلوك العدواني لدى أفراد العينة في القياس البعدي (65.33) أقل من قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي (90.33)، كما أظهرت قيمة "ت" وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط القياس القبلي ومتوسط القياس البعدي لأن قيمة الدلالة (0.000)

أقل من مستوى الدلالة (0.01). وذلك لأن متوسط درجات السلوك العدواني في القياس البعدي انخفض مقارنة بالقياس القبلي، حيث كان مقدار الفرق بين المتوسطين (25.00) وهي قيمة مرتفعة. وبالتالي فان البرنامج الإرشادي (السلوكي المعرفي) ذات أثر في التخفيف من السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

يوضح الشكل (5) رسم بالخطوط البيانية لدرجات السلوك العدواني في كل من القياس القبلي والقياس البعدي، والذي يظهر بأن درجات السلوك العدواني لكل التلاميذ في القياس البعدي أقل من درجاتهم في القياس القبلي، بمعنى أن درجاتهم انخفضت في القياس البعدي بدرجة كبيرة مقارنة بالقياس القبلي، مما يثبت أثر البرنامج الإرشادي في التخفيف من السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

شكل (5): الخطوط البيانية لدرجات تلاميذ الثانوية في السلوك العدواني في القياس القبلي والقياس البعدي



2- عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية: توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوك العدواني – في بعد العداوة– لصالح القياس البعدي. ولاختبار الفرضية استخدمنا اختبار "ت" لدلالة الفروق بين عينتين مرتبطتين أو عينة واحدة بقياس قبلي وقياس بعدي.

جدول (16): نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطي أفراد العينة في القياس القبلي والبعدي في العداوة

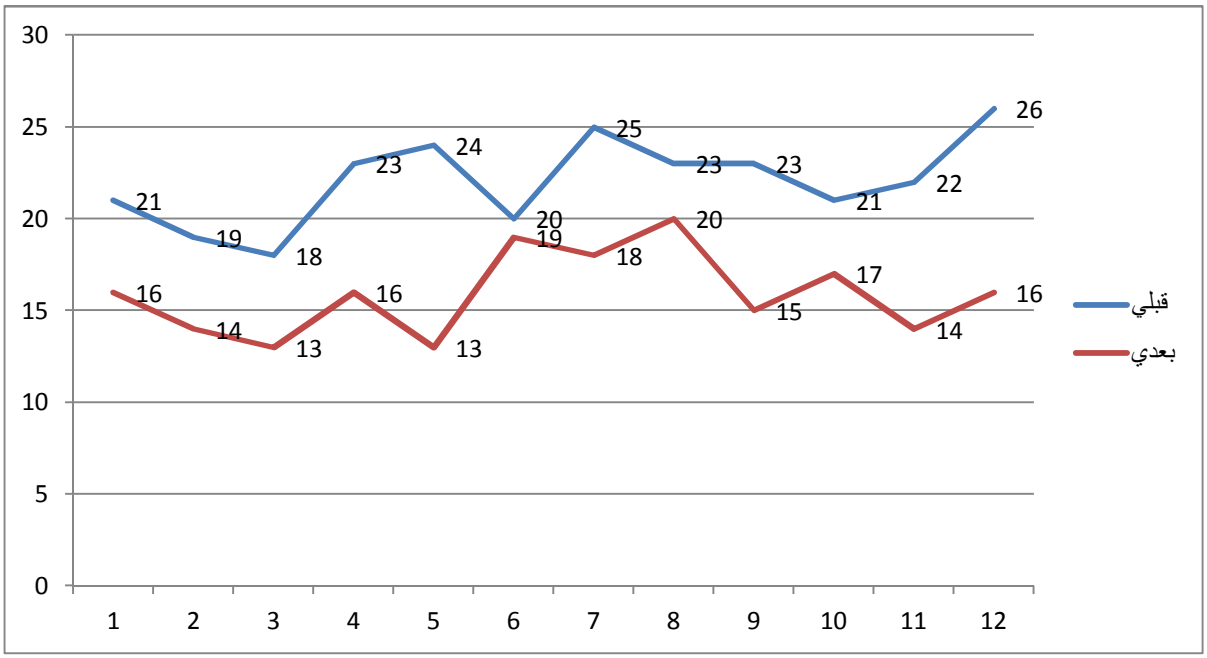
	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	قيمة "ت"	درجات الحرية	قيمة الدلالة
القياس القبلي	12	22.08	2.39	0.23	**7.40	11	0.001
القياس البعدي	12	15.91	2.27				

**دالة عند 0.01

نلاحظ من الجدول (16) أن المتوسط الحسابي لدرجات العداوة في القياس البعدي (22.08) أقل من متوسط القياس القبلي (15.91)، وذلك بفرق متوسط يقدر بـ (6.16). كما أظهرت قيمة "ت" وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط القياس القبلي ومتوسط القياس البعدي في العداوة، فقد جاءت قيمة الدلالة (0.000) أقل من مستوى الدلالة (0.01) بحيث انخفضت درجات الأفراد في العداوة بعد تقديم الجلسات الإرشادية. وبالتالي فان البرنامج الإرشادي (السلوكي المعرفي) ذو أثر في التخفيف من العداوة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

يقدم الشكل رقم (6) رسم بياني لدرجات العداوة في كل من القياس القبلي والقياس البعدي، وقد أظهرت الخطوط البيانية أن درجات لكل التلاميذ في القياس البعدي أقل من درجاتهم في القياس القبلي. وقد أوضح الرسم البياني أثر البرنامج الإرشادي في التخفيف من العداوة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

شكل (6): الخطوط البيانية لدرجات تلاميذ الثانوية في العداوة بين القياس القبلي والقياس البعدي



3- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي في الغضب. ولاختبار الفرضية استخدمنا اختبار "ت" لدلالة الفروق بين عينتين مرتبطتين.

جدول (17): نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطي أفراد العينة في القياس القبلي والبعدي في الغضب

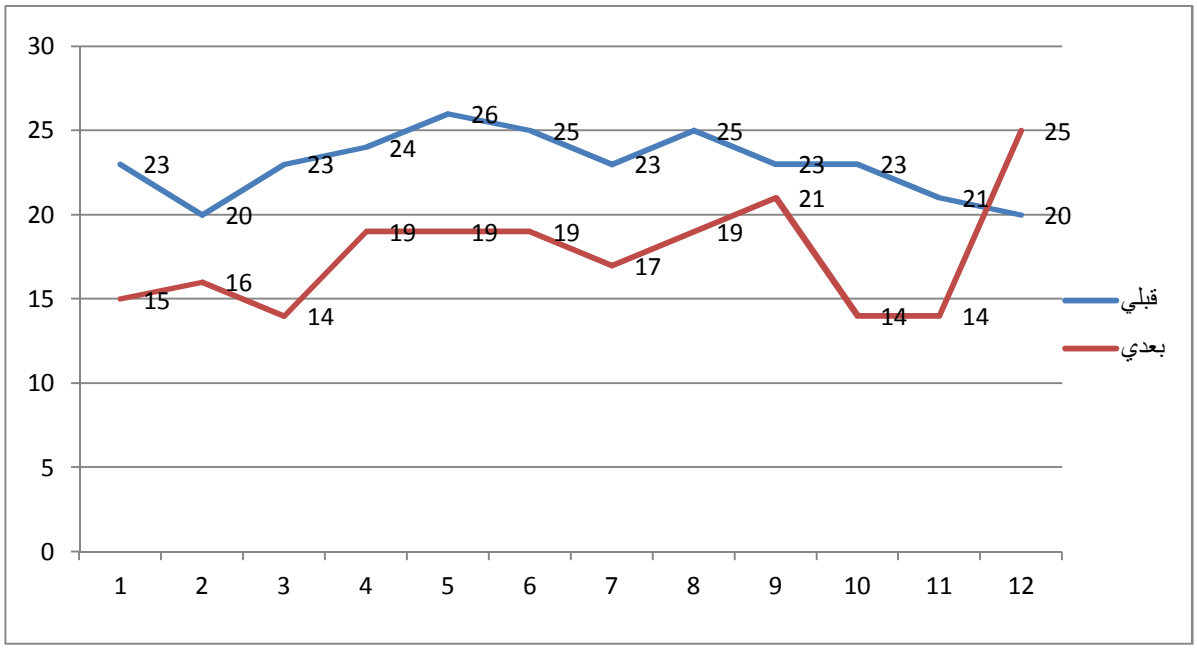
	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	قيمة "ت"	درجات الحرية	قيمة الدلالة
القياس القبلي	12	23.00	1.90	0.01	**4.83	11	0.001
القياس البعدي	12	17.66	3.33				

**دالة عند 0.01

نلاحظ من الجدول (17) أن المتوسط الحسابي لدرجات الغضب في القياس القبلي (23.00) أكبر من متوسط القياس البعدي (17.66)، وذلك بفرق متوسط يقدر بـ (05.33). كما أظهرت قيمة "ت" وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط القياس القبلي ومتوسط القياس البعدي في بعد الغضب، فقد جاءت قيمة الدلالة (0.001) أقل من مستوى الدلالة (0.01) بحيث انخفضت درجات الأفراد في العدوان اللفظي بعد تقديم الجلسات الإرشادية. وبالتالي فان البرنامج الإرشادي (السلوكي المعرفي) ذو أثر في التخفيف من الغضب لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

يوضح الشكل رقم (7) رسم بالخطوط البيانية لدرجات الغضب في كل من القياس القبلي والقياس البعدي، وقد أظهرت بأن درجات الغضب لكل التلاميذ في القياس البعدي أقل من درجاتهم في القياس القبلي، باستثناء تلميذ واحد (رقم 12) الذي كانت درجته في القياس البعدي أكبر من درجته في القياس البعدي، وقد أوضح الرسم البياني أثر البرنامج الإرشادي في التخفيف من الغضب لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

شكل (7): الخطوط البيانية لدرجات تلاميذ الثانوية في الغضب بين القياس القبلي والقياس البعدي



4- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة: توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس السلوك العدواني – في بعده اللفظي- لصالح القياس البعدي.

جدول (18): نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطي أفراد العينة في القياس القبلي والبعدي في العدوان اللفظي

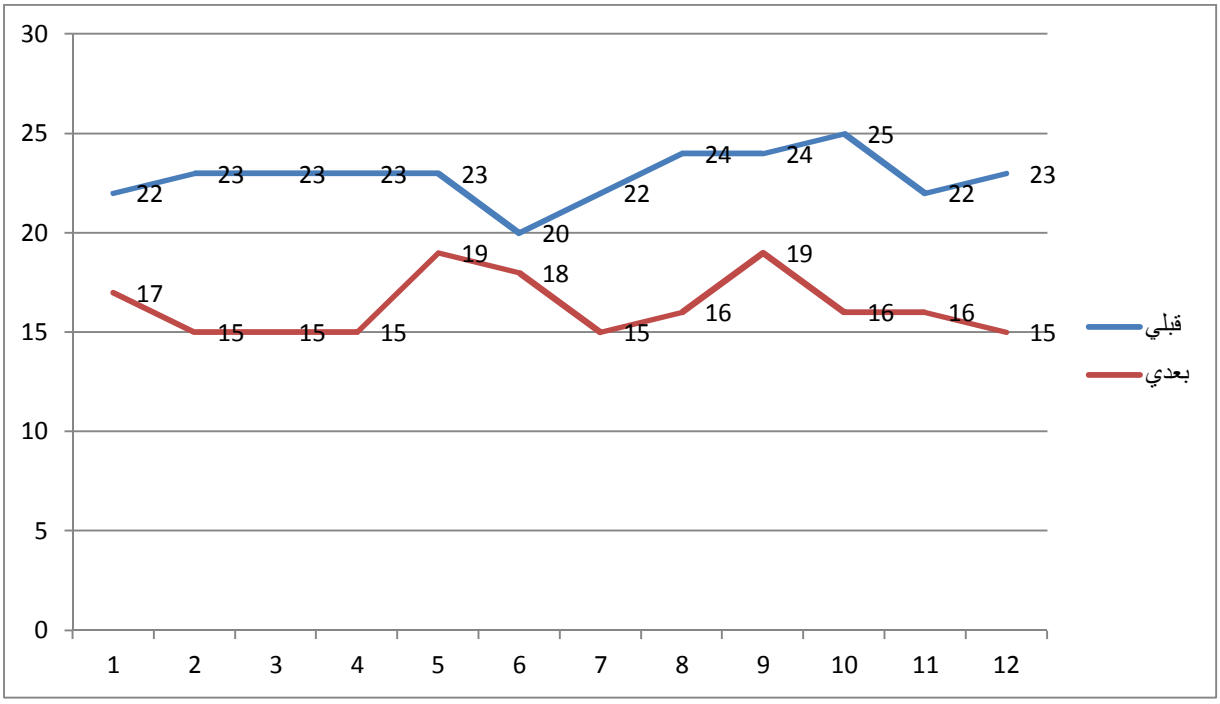
	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	قيمة "ت"	درجات الحرية	قيمة الدلالة
القياس القبلي	12	22.83	1.26	-0.10	**10.66	11	0.000
القياس البعدي	12	16.33	1.55				

**دالة عند 0.01

نلاحظ من الجدول (18) أن المتوسط الحسابي للعدوان اللفظي في القياس القبلي (22.83) أكبر من متوسط القياس البعدي (16.33)، وذلك بفرق متوسط يقدر بـ (6.50).كما أظهرت قيمة "ت" وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط القياس القبلي ومتوسط القياس البعدي في العدوان اللفظي، لأن قيمة الدلالة (0.000) أقلمن مستوى الدلالة (0.01). بحيث انخفضت درجات الأفراد في العدوان اللفظي بعد تقديم الجلسات الإرشادية. وبالتالي فان البرنامج الإرشادي (السلوكي المعرفي) ذات أثر في التخفيف من العدوان اللفظي لدى المراهقين في المرحلة الثانوية.

يوضح الشكل رقم (8) رسم بياني لدرجات العدوان اللفظي في كل من القياس القبلي والقياس البعدي، وقد أظهرت الخطوط البيانية بأن درجات التلاميذ في القياس البعدي أدنى من درجاتهم في القياس القبلي، مما يقدم دليلا على أثر البرنامج الإرشادي في التخفيف من العدوان اللفظي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

شكل (8): الخطوط البيانية لدرجات تلاميذ الثانوية في العدوان اللفظي بين القياس القبلي والقياس البعدي



5- عرض نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة: توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس السلوك العدواني- في بعده البدني- لصالح القياس البعدي. ولاختبار الفرضية استخدمنا اختبار "ت" لدلالة الفروق بين عينتين مرتبطتين.

جدول (19): نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطي أفراد العينة في القياس القبلي والبعدي في العدوان الجسدي

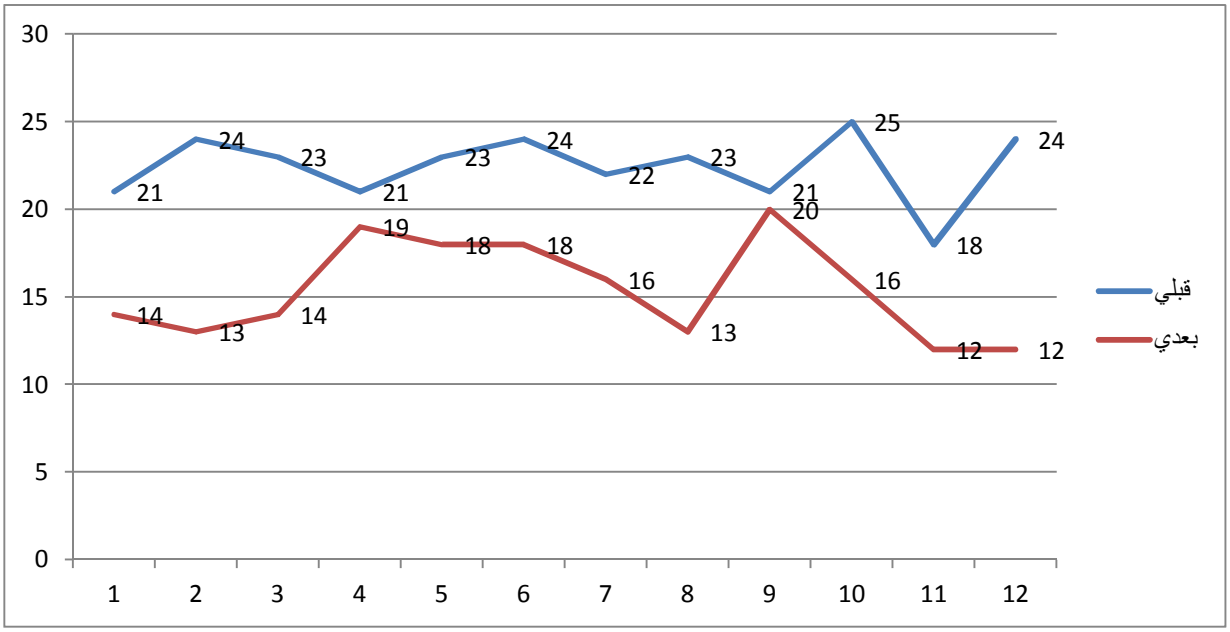
	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	قيمة "ت"	درجات الحرية	قيمة الدلالة
القياس القبلي	12	22.41	1.92	0.01	**7.16	11	0.000
القياس البعدي	12	15.41	2.81				

**دالة عند 0.01

نلاحظ من الجدول (19) أن قيمة المتوسط الحسابي للعدوان الجسدي في القياس البعدي (15.41) أقل من قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي (22.41) بفارق متوسط قدره (7.00)، وأظهرت قيمة "ت" وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط القياس القبلي ومتوسط القياس البعدي، فقد جاءت قيمة الدلالة (0.000) أقل من مستوى الدلالة (0.01).انخفضت درجات الأفراد في العدوان الجسدي بعد تقديم الجلسات الإرشادية. وبالتالي فان البرنامج الإرشادي (السلوكي المعرفي) ذات أثر في التخفيف من العدوان الجسدي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

يوضح الشكل رقم (9) رسم بياني يوضح درجات العدوان الجسدي لتلاميذ المرحلة الثانوية في كل من القياس القبلي والقياس البعدي، وأظهر الرسم البياني بأن درجات العدوان الجسدي لكل التلاميذ في القياس البعدي أقل من درجاتهم في القياس القبلي، بمعنى أن درجات التلاميذ انخفضت في القياس البعدي، مما يثبت أثر البرنامج الإرشادي في التخفيف من العدوان الجسدي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

شكل (9): الخطوط البيانية لدرجات تلاميذ الثانوية في العدوان الجسدي في القياس القبلي والقياس البعدي



6- عرض نتائج الفرضية السادسة:

بعد أن توصلت نتائج الفرضيات إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي في السلوك العدواني وأبعاده الأربعة (العداوة، العدوان اللفظي، الغضب، العدوان الجسدي) تبين أن البرنامج الإرشادي (السلوكي المعرفي) ذات أثر في التخفيف من السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية. انتقلنا إلى

مرحلة أخرى مهمة جدا تهدف إلى معرفة مدى فعالية البرنامج الإرشادي (السلوكي المعرفي) في التخفيف من السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وتنص الفرضية السادسة: يتمتع البرنامج الإرشادي(المعرفي–السلوكي) بفعالية في التخفيف من حدة السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. ولاختبار الفرضية اعتمدنا على تقدير حجم التأثير باستخدام مربع إيتا.

وقد اعتمدنا في تحديد حجم الأثر على المعيار الذي حدده كوهين Cohen (1977) فان حجم الأثر في حالة استخدام اختبار "ت" يكون: (جرادات، وجودة، 2005، ص22).

- حجم أثر ضعيف: من 0.2 إلى 0.49
- حجم أثر متوسط: من 0.50 إلى 0.79
- حجم أثر كبير: من 0.80 فما فوق.

جدول (20): قيم وأحجام أثر البرنامج الارشادي في السلوك لعدواني وأبعاده

العدوانية وأبعادها	ايتا (η)	مربع إيتا (η^2)	حجم الأثر
السلوك العدواني	0.92	0.85	كبير
العدوان الجسدي	0.83	0.69	متوسط
العدوان اللفظي	0.92	0.85	كبير
الغضب	0.71	0.51	متوسط
العداوة	0.81	0.65	متوسط

نلاحظ من الجدول (20) أن حجم الأثر في السلوك العدواني كبير (0.85) مما يدل عموما على أن الدلالة العملية للبرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي كانت كبيرة، مما يثبت فعالية البرنامج في التخفيف من السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. وفي نفس الإطار أيضا جاء حجم الأثر كبيرا في بُعد العدوان اللفظي بنفس المستوى مع السلوك العدواني (0.85) الذي يؤكد الفعالية الكبيرة للبرنامج الارشادي في التخفيف من العدوان اللفظي.

ومن جهة أخرى فبالرغم من أن حجمي الأثر في السلوك العدواني ككل وبُعد العدوان اللفظي كان كبيرا إلا أن أحجام الأثر في الأبعاد الثلاثة المتعلقة بالعدوان الجسدي، والغضب والعداوة كانت متوسطة، بحيث

كانت قيم مربع إيتا (0.69، و0.51، و0.65) على التوالي. وبذلك أظهرت النتائج بأن أحجام الأثر تراوحت ما بين حجم أثر متوسط وحجم أثر كبير، مما يدل على فعالية البرنامج الإرشادي (السلوكي المعرفي) في التخفيف من السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة:

1- مناقشة نتائج الدراسة الاستطلاعية:

أظهرت النتائج المرتبطة بسؤال الدراسة والذي ينص: ما أهم الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين في المرحلة الثانوية؟ مجموعة من الاحتياجات التي يحتاج إليها التلميذ العدواني بالمرحلة الثانويةو التي تبلغ (13) حاجة تنتمي كلها إلى مستوى الاحتياجات بدرجة كبيرة من مجموع الحاجات الكلية المقدمة له والمقدرة بـ (39) حاجة لدى التلاميذ العدوانيين.

كانت حاجات التغلب الضغوط النفسية داخل المؤسسة التربوية وخارجها قد تحصلت على المرتبة الأولى من بين الحاجات الأخرى بطول فئة تقدر بـ (2.55) تقابل وزن نسبي (85%) وتلتها في المرتبة الثانية تنتابني مشاعر القلق بشكل دائم ومستمر بطول فئة يقدر بـ (2.50) بوزن نسبي (83.33%) ثم أشعر بالكراهية والحقد تجاه زملائي وأساتذتي بطول فئة يساوي (2.47) بوزن نسبي (82.33%)

وفي المراتب الأخيرة من حيث درجة الاحتياج لدى التلاميذ العدوانيين فقد عبروا على عدم حاجتهم لاحترام الوالدين، وعدم تأثرهم الكبير بجماعة الرفاق، وعدم تأثرهم بمشاهدة أفلام الرعب، بحيث جاءت العبارات الممثلة لذلك كما يلي: أشعر بعدم الاحترام من قبل الوالدين بوزن نسبي (45%) ثم عبارة أقلد جامعة الرفاق في سلوكياتهم المختلفة بوزن نسبي (41%) وبنفس الوزن النسبي لعبارة أميل إلى مشاهدة أفلام العنف.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (بلعربي،2005) على عينة من 114 من التلاميذ العنيفين و91 من المستشارين ومساعديهم لـ (10) من ثانويات مدينة بسكرة، ولجميع المستويات السنة أولى والثانية والثالثة الثانوي التي أشارت إلى أن الأسباب النفسية من أهم العوامل التي تسبب العنف لدى التلاميذ.

وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة (الغندوري، 2015) حول السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة حين توصل الى أثر بعض العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية، حيث أوضح أن السلوك العدواني لدى التلاميذ

له علاقة كبيرة بالممارسات البيداغوجية الخاطئة لدى المدرسين، وأن غياب الأنشطة الثقافية، والرياضية بالمدارس الابتدائية يعتبر هو الآخر سببا رئيسيا في بروز السلوك العدواني لدى التلاميذ.

كما تتفق مع دراسة (يحياوي، 2013) حول علاقة الغضب بظهور السلوك العدواني لدى المراهقين حين توصلت نتائج الدراسة إلى أن الحالة النفسية سبب رئيسي في ظهور العدوانو أن الغضب حالة وكسمة يعمل كمحفز ومسبب في ظهور السلوك العدواني لدى المراهقين، و أوصت دراسة مهاريشي (Maharishi, 1998) على أهمية التقليل الضغط النفسي والإحباط بين الطلاب، ورفع الروح المعنوية وزيادة النقاء لمواجهة العنف داخل المدارس.

في حين تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات، منها ما ذكره إليها مهاريشي (Maharishi) أن الضغوط الاجتماعية تؤدي إلى تقليل العنف، والحلول المناسبة لمواجهة المشكلة تكمن في بث روح التسامح بين الطلبة وهو مالم تتفق معه عينة الدراسة حيث جاءت حاجة التلاميذ الى التكيف مع الوسط العائلي في المراتب الأخيرة. وذكرت دراسة مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية (1998) بالكويت على أهم مظاهر السلوك العدواني ومعدلات انتشاره لدى طلبة المرحلة الثانوية و وجود ارتباط بين السلوك العدواني وعدم وجود خلافات بين الوالدين، وهو ما لم يتم ترتيبه بدرجة كبيرة من طرف التلاميذ في الدراسة الحالية، حيث جاءت عبارة حاجته إلى معاملة حسنة من طرف الوالدين في مرتبة متوسطة. وتتفق مع دراسة (يحياوي،2013) حول علاقة الغضب بظهور السلوك العدواني لدى المراهقين من حيث البحث في العلاقة بين الغضب كحالة وكسمة مع السلوك العدواني في مرحلة المراهقة وتوصلت نتائج الدراسة الى أن الغضب يعمل كمحفز وكسبب في ظهور السلوك.

ويمكن تفسير ذلك بكون مرحلة المراهقة مرحلة تتميّز بالتغيرات النفسية التي تصاحب مرحلة التعليم الثانوي، وتعد الحاجات النفسية حسب "موراي" هي مصدر القلق لأن الحاجات النفسية المنشأ هي أكثر شيوع، وتعد رعاية المراهقين وفتح المجال أمامهم للتعبير عن ذواتهم واهتماماتهم من أهم استراتيجيات مواجهة الصعوبات التي تعترضهم خلال هذه المرحلة. وقد ذكرت الأبحاث منها أبحاث "موراي" أن الحاجة تستثار أحيانا استثارة مباشرة من جراء حالة الاستعداد وهو عامل نفسيو أن كل حاجة يصاحبها شعور أو انفعال نوعي خاص.

كما يمكن تفسير وجود كل من عبارات مثل: أشعر بالكراهية والحقد تجاه زملائي وأساتذتي، و أشعر بالفشل وعدم تحمل المسؤولية،و أقصر دائما في واجباتي الدينية، وتنعدم ثقتي في قدراتي الخاصة بكون

عملية التفاعل الاجتماعي في هذه المرحلة من أهم التحولات التي تظهر على التلميذ المراهق وهي منفذ لإبراز الاستقلالية عن الوالدين والأسرة وحلا لاكتشافه وفرضه لذاته مع الآخرين، لهذا يكون الرفض لكل العوائق التي تحيل دون ذلك في صورة استهزاء الأساتذة أو الزملاء ويكمن أساس تحقيق الأمن في بيئة مناسبة تسمح بالتحرر من القلق والخلط والتشويش.

2- مناقشة نتائج الدراسة الشبه التجريبية:

2-1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالإجابة عن الفرضية الأولى التي تنص على (توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في السلوك العدواني لصالح القياس البعدي) أن قيمة "**ت**" تساوي 17.04 وهي دالة عند 0.01 مما يؤدي بنا إلى قبول الفرض البديل أي وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي، حيث بلغ متوسط استجابة العينة في الاختبار القبلي 90.33 بانحراف معياري قدره 3.98، في حين كان متوسط استجابة العينة على الاختبار البعدي 65.33 بانحراف معياري قدره 6.42.

أظهرت النتائج حدوث انخفاض في استجابات العينة على مقياس السلوك العدواني بين القياس القبلي والبعدي بعد تعرضهم لمجموعة جلسات كان الغرض منها المساهمة في تخفيض السلوك العدواني. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع العديد من الدراسات التي انطلقت لتحقيق نفس الهدف على غرار دراسة (Maharishi, 1998) التي أكدت أن المساهمة في التقليل من الضغط النفسي والاكتئاب لدى الطلاب يساهم في التقليل من حدّة العنف، وكشفت أن للإدارة المدرسية دورا بارزا في مواجهة العنف الطلابي و في تكيف الطالب والتصرف بسلوك عادي بعيدا عن العدوانية من خلال بعض المؤشرات الرئيسة في صورة المساهمة في ربط علاقات مع الوسط الذي يعيش فيه المتعلم كالأسرة وتوفير الجو المناسب والاجابة عن كل الانشغالات والمساهمة في حل العراقيل.

تتوافق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل إله (البشري، 2004) حول دور المرشد الطلابي في الحد من العنف المدرسي حيث كشف أن تدريب الطلاب على فنيات الحوار والإصغاء يساهم في التخفيف من السلوك العدواني، والمساهمة في غرس القيم الدينية لديهم يساهم في التسامح واللجوء إلى انتقاء أساليب مناسبة للحصول على المطالب، كما أشارت إلى أهمية مساعدة الأفراد لمواجهة المستقبل ووضع خطط تتناسب مع قدراتهم وتتوافق مع الواقع الاقتصادي والاجتماعي الذي يعيشون فيه.

وتتفق أيضا مع دراسة (قوعيش،2017) التي توصلت إلى وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في السلوك العدواني قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي، وقد ذكرت أيضا دراسة (Joseph, 1998) على وجود تغير واضح في السلوك العدواني عند المراهقين نتيجة إشباع حاجاتهم العاطفية والنفسية.

ويمكن تفسير وجود فروق إلى حاجة تلميذ هذه المرحلة إلى المرافقة لارتباطها بدخول مرحلة عمرية تعتبر محطة رئيسة للتغير الذي يحدث وهي البحث عن تحقيق الذات، وما يصاحبه من سلوكات قد تكون مقبولة في الوسط المدرسي كالإبداع والابتكار في صورة سلوكات تتخذ منحى العدوان، كالتهريج أثناء إلقاء المعلم للدرس وقيام بتصرف بصورة غير مقبولة أثناء الدروس (التعليق على إجابات الزملاء أو شوو حات الأستاذ).

ويمكن أن تفسر قابلية المراهقين لتقبل كل نشاط يساعد على التكيف في الوسط الدراسي في صيغة برامج إرشادية إلى غياب الوعي الأسري وجهل بكيفية التعامل مع خصائص مرحلة المراهقة، وارتباط مختلف رغبات المراهق بعناصر تمثل حاجزا للأسرة فقد يطالب بمبالغ مالية كبيرة أو يطالب بتحقيق حاجات تمثل عناصر مرفوضة بالنسبة للأسرة أو المجتمع ككل.

ومن العوامل المدرسية التي يمكن بواسطتها تفسير إقبال المراهق المتمدرس على الخدمات الإرشادية بأشكالها المختلفة ارتباط المرحلة الثانوية بالنجاح النهائي الذي يتحرر في شهادة الباكالوريا والتي تفتح مجالات التفوق المهنية والأسرية في المستقبل. ويمكن أن تكون هذه الجلسات أحدثت جوا من الأمن لدى المراهق وهو ما يفسر استجابتهم لهذه الجلسات مما يؤكد وجود علاقة بين الإحساس بالأمن والمرافقة بانخفاض سلوكات العدوانية وعموما أكد عليه (سيرز) حين وجد علاقة بين ظهور العدوان وشعور المراهق بعدم الأمان كما أن هذا النوع من البرنامج عادة ما تسعى إلى استبدال السلوكات العدوانية بالسلوكات الجيدة وهو ما أكد عليه كل من (براون وألوايت، 1965) حين أكدا أن أحسن طريقة للتقليل من السلوك العدواني هو تجاهل السلوك العدواني وتعزيز السلوكات التعاونية البديلة.

2-2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

أظهرت النتائج الدراسة المتعلقة بالإجابة عن الفرضية الثانية التي تنص على (توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في السلوك العدواني في بعد العداوة لصالح القياس البعدي) أن قيمة "ت" تساوي 07.40 وهي دالة عند 0.01 مما يؤدي بنا إلى قبول الفرض البديل الذي

ينص على وجود فروق بين الاختبارين القبلي والبعدي، حيث بلغ متوسط استجابة العينة على الاختبار القبلي 22.08 في حين انخفض إلى 15.91 في الاختبار البعدي وبالانحراف معياري 2.27 بعدما كان 2.39 في الاختبار القبلي.

تظهره نتائج الفرضية وجود انخفاض في استجابة العينة على مقياس السلوك العدواني المتبع بعد مشاركتهم في مجموعة الجلسات المحددة في البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترح، وهذا ما يتفق مع بعض الدراسات منها دراسة (الصميلي، 2010) التي أكدت أن را شاد المراهق يؤدي إلى السلوك السوي داخل القسم وخارجه مما يسمح بزيادة تقديره لذاته وتدعيم ثقته في نفسه،و أهمية تضافر الجهود المدرسية من أساتذة ومرشدين في التعامل مع الحالات التي يصدر منها سلوكيات فوضوية، وعدم التسرع في تقديم الأحكام المطلقة في وصف سلوكيات بعض الطلاب الميؤوس منها.

يمكن أن يفسر انخفاض العداوة لدى المراهقين بعد تعرضهم لجلسات إرشادية أن الكثير من السلوكيات المرتبطة بها تتعلق أساسا بغياب قنوات الحوار التي تمهد لاستغلال الإمكانات والطاقة التي تزخر بها المرحلة بصورة عقلانية، فيحدث التعويض كمكانيزم دفاعي مهم، وتسمح مختلف الجلسات بالاستغلال عقلاني للإمكانات بصورة ظهور سلوكات ايجابية، وهذا في ضوء الواقع الأسري الذي يتميز بالانغلاق أو بالواقع المدرسي الذي يسعى إلى الانضباط وتحقيق أهداف محتويات البرنامج في جانبها المعرفي على حساب منح الأفراد فرص الحوار والإبداع وإبداء الرأي وإعطاء الحجة لمختلف تصرفاتهم. وهذا يظهر أهمية الوقاية كأسلوب فعال يجب الاعتماد عليه داخل المؤسسات التربوية وذلك بظهور العداوة في حالة عدم تقديم فرص المشاركة وإبداء الرأي وحصر مميزات الأفراد والعمل على التنويع في أساليب التدريس المعتمدة بما يتوافق مع خصائص الأفراد النفسية وكشف ملائمة تلك الأساليب بخصائصهم النفسية.

كما أن الخدمة الإرشادية التي تشتمل عليها هذه البرامج تمنح فرص التحصيل الدراسي الجيد، حيث تؤكد مختلف الآراء بوجود علاقة قوية بين تنمية الجوانب النفسية على غرار الدافعية وتقدير الذات بالتحصيل الدراسي مما يقلل من حالات الرسوب المدرسي الذي يشكل عاملا مهما مشكلا للسلوك العدواني. بحيث تسمح البرامج الإرشادية بكشف الحاجات الفعلية للمراهق وتسعى الجلسات إلى المساهمة في تحقيقها مما يخلق طرق ايجابية بعيدا عن العداوة وأشكالها.

2-3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالإجابة عن الفرضية الثالثة التي تنص على (توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في السلوك العدواني في بعد الغضب لصالح القياس البعدي) أن قيمة "ت" تساوي 4.83 وهي دالة عند 0.01 مما يؤدي بنا إلى قبول الفرض البديل الذي ينص على وجود فروق بين التطبيقيين القبلي والبعدي، بحيث كان متوسط درجة استجابة العينة في الاختبار القبلي 23.00 بالإغراق المعياري قدره 1.90 في حين كانت متوسط استجابة العينة في الاختبار البعدي 17.66 وبالانحراف معياري يساوي 3.33.

أظهرت نتائج الفرضية أن مختلف العمليات التي تضمنها البرنامج المتعلقة أساسا بعامل الغضب تتوافق مع العديد من الآراء على غرار دراسة (العجمي1433) التي أكدت أنه كلما كان المناخ المدرسي إيجابيا كلما قلت السلوكيات العدوانية بكل صورها منها حدّة الغضب، كما أن الرفع من إدراك المتعلم وقابليته لواقعه الاقتصادي الذي تقوم به الخدمات الإرشادية تسمح بضبط النفس وإعادة ترتيب الأولويات العامل التي كشفت بعض الدراسات أثره على ظهور سلوكيات العدوانية على غرار دراسة (علي، 2001) حول العلاقة بين العنف الطلابي وبعض المتغيرات الاجتماعية ودراسة (الخوالدة وجرادات، 2012) في دراستهما حول أثر برنامج علاج معرفي سلوكي في تخفيض الغضب ح أشارت نتائج الدراسة إلى أن المجموعة التجريبية أظهرت انخفاضًا بشكلٍ دالٍ في الغضب، وتحسنًا أعلى بشكلٍ دالٍ في استراتيجيات التعبير المباشر عن الغضب، والتمعن، والتوكيد، وتبديد الغضب مقارنة مع المجموعة الضابطة. كما تتفق مع دراسة (الشقيرات،2007) حين أكد أن البرنامج التدريبي المبني على مهارات الضبط الذاتي يؤدي الى خفض السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين.

يمكن أن يفسر هذا الانخفاض باحتواء جلسات البرنامج على إرشاد ديني والذي يربط الفرد بمحكات قيمية مستوحاة من الدين ويقتدي بسلوكيات مثلى، كما أن العدوان في صورة الغضب عادة ما تزداد بوجود ضغوط نفسية متواصلة ونتيجة الشعور بالوحدة وهما العاملان اللذان نحاول البرامج الإرشادية التقليل منها وهو ما يظهر في سلوك عدواني منخفض. يعتبر توفير الشروط اللازمة للتكيف في الوسط المدرسي عاملا مهما يدفع بالمراهقين إلى انتقاء أفضل السبل للمشاركة والتعبير وتحقيق الذات.

2-4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالإجابة عن الفرضية الرابعة التي تنص على (توجد فروق بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في السلوك العدواني في بعده اللفظي لصالح الاختبار البعدي) أن قيمة "ت" تساوي 10.66 وهي دالة عند 0.01 مما يؤدي إلى قبول الفرض البديل الذي ينص على وجود فروق بين الاختبارين القبلي والبعدي) حيث كان متوسط باستجابة العينة في الاختبار القبلي 22.83 وبانحراف معياري يساوي 1.26، في حين كان متوسط استجابة العينة في الاختبار البعدي 33.16 وبانحراف معياري 1.55.

تتفق نتائج الفرضية مع ما توصل إليه دراسة (خليفة وآخرون، 1996) التي كشفت أن مرافقة المراهق خلال مرحلة المراهقة يسمح له التخرج من المرحلة الثانوية بملامح السرور والارتياح وتقلل من الشعور بالملل والتلفظ بكلام غير لائق وهو ما أكد عليه (مهاريشي، 1998) أن العمل على تقليل الضغط النفسي لدى الطلاب يسمح بالاضمحلال سلوك العنف بكل أشكاله منها العنف اللفظي.

وكشفت دراسة (علي، 2001) وجود تأثير لبعض المتغيرات كالجنس و المستوى الاجتماعي والاقتصادي على ظهور سلوك العنف اللفظي لدى المتعلمين، وبالتالي فالعمل من خلال الجلسات الإرشادية في التقليل من الآثار السلبية لهذه المتغيرات يؤدي إلى التقليل من حدة السلوك العدواني. وأظهرت نتائج دراسة (زعتر، 2000) و جود علاقة بين مستوى التوجه الدين ومستويات السلوك العدواني اللفظي إذا اعتبارنا أن مستوى التوجه الديني يعتبر نمطا من أنماط وأشكال الخدمات الإرشادية.

يمكن أن تعود الفروق إلى عدة عوامل من أهمها الخصائص التي يتسم بها القائم على العملية الإرشادية، وتركيزه على العناصر المهمة التي تعتبر حاجات فعلية لطالب الثانوية، واتصافه بالذكاء ،ومحاولة الإقناع لمحاولة تحويل مختلف السلوكات العدوانية إلى أساليب معاملة مقبولة واستغلال ذلك بإيجابية. وبالرجوع إلى الخصائص التي يجب أن تتوفر في البرامج الإرشادية المعدة لطالب المرحلة الثانوية نجد أنها تركز على حل المشكلات الناجمة عن المرحلة والتركيز على سيكولوجية التواصل مع الآخرين، وهذا ما يقلل السلوك العدواني بصورة عامة ويخفض من السلوك العدواني اللفظي بصورة خاصة.

يمكن أن تفسر هذه الفروق باحتواء الجلسات الإرشادية على النوعية والتذكير بالوازع الديني وبالقيم التي ننتمي إلها والتي تؤكد على قول الكلام المستحب والابتعاد عن الكلام الفاحش وغير اللائق. وبالعودة إلى الأسس التي تقوم عليها البرامج الإرشادية القائمة على الاتجاه المعرفي السلوكي نكتشف أنها تركز أساسا

على تعديل السلوكيات ومساعدة الأفراد على التعبير بصورة طبيعية عن مشاعرهم والذي يطلق عليه بالإرشاد بالتوكيد الذي يسمح بتكييف الفرد طبيعياو الذي يحدث عندما يقرن ذلك بالتعزيز المناسب.

2-5- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالإجابة عن الفرضية الخامسة التي تنص على (توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في السلوك العدواني في بعده البدني لصالح الاختبار البعدي) أن قيمة "ت" تساوي 7.16 وهي دالة عند 0.01 مما يؤدي بنا إلى قبول الفرض البديل الذي ينص على وجود فروق بين الاختبارين القبلي والبعدي، حيث بلغ متوسط استجابة العينة في الاختبار القبلي 22.41 وبانحراف معياري 1.92 في حين كان متوسط استجابة العينة في الاختبار البعدي 15.41 بانحراف معياري يساوي 2.81.

وهذا ما يؤكد وجود انخفاض في استجابة العينة على مقياس السلوك العدواني الذي تم تطبيقه قبليا وبعديا، وهو ما يتوافق مع بعض الدراسات التي جاءت في هذا الصدد على غرار دراسة (الدربيومليكيان، 1983) حين أكدا على أهمية الأخصائيين النفسانيين في مواجهة السلوك العدواني المتطرف، وذلك لعملهم على تقديم بديل على غرار دمج المتعلمين في نشاطات ترفيهية ثقافية. كما أوصت دراسة الجمعية الأمريكية للصحة النفسية بواشنطن (1993) على أهمية إعداد وتقديم برامج إرشادية تساعد في زيادة الوعي لدى المتعلمين وتقلل من حدة السلوك العدواني، وكشفت دراسة (Grump, 1999) على وجود علاقة بين عدم الرعاية الإرشادية وظهور العدواني في صورة الاعتداء الجسدي.

بالعودة إلى الخصائص النفسية والانفعالية لهذه المرحلة يظهر أنها مرحلة تحول وانتقال فإذا مهد الوسط الأسري المدرسي ومنح الشروط اللازمة للتكيف مع التغيرات التي تحدث في هذه المرحلة فإن ذلك يؤدي إلى تكيف جيد والعكس عند الفشل أو غلق كل المنافذ أمام المراهق الذي قد يلجأ إلى استعمال بعض المكونات التي يعتقد أنه يمتلكها أكثر من الآخرين للتعبير والتكيف في صورة سلوكات عدوانية جسدية مما يجعل من أهمية وحاجة المراهقين إلى المرافقة النفسية وموجهة كل الصعوبات التي تزيد خطرا حين ترتبط بمستقبل دراسي أو بمكانة داخل الأسرة.

2-6- مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالإجابة على الفرضية التي تنص (يتصف البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي بدرجة مناسبة من الفعالية في التحقيق من حدة السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية)

بوجود حجم أكثر بدرجة كبيرة 0.85 من خلال مقارنته بمعيار (Cohen, 1977) بصورة عامة، وجاء في بعده اللفظي أيضا بدرجة كبيرة، في حين كان في الأبعاد التالية (العدوان الجسدي، الغضب، العداوة) بدرجة متوسطة حيث كانت النتائج بالترتيب 0.69 ، 0.51 ، 0.65 وهو ما يدل على أن لهذا البرنامج المقترح فعالية في التخفيف من السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع العديد من الآراء على غرار (الدربيومليكيان 1983) و(سزوكي وآخرون، 1983) و(البكور، 1985)، وأشارت دراسة (الروبي، 1989) أن عدم الاعتماد على هذه البرامج يؤدي إلى ظهور سلوك العدواني، وأشارت نتائج دراسة الجمعية الأمريكية للصحة النفسية بواشنطن (1993) بفاعلية البرنامج الإرشادية في زيادة الوعي الثقافي وتقلل من التعصب والعداء والذي يظهر في صورة سلوكات عدوانية، وأشارت دراسة معهد (Honeywelle, 1994) إلى أهمية مشاركة كل الأطراف في تنفيذ هذه البرامج منهم الأولياء وأكدت دراسة (مهارشي، 1998) أن البرامج الإرشادية التي تساهم في التقليل من الضغوط النفسية لدى المتعلمين تسمح في إظهار سلوكيات ايجابية وتخفف من ظهور السلوكيات العدوانية لديهم، مما يبرز الأهمية الكبرى للبرامج الإرشادية التي تسمح في حل مختلف مشكلات المتعلمين خاصة منها البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية والتي تمنح فرصة للتخفيف من السلوكيات السلبية على غرار العدوان.,

وتتفق نتائج الدراسة مع ما توصل إليه (آل رشود، 2006) حول توظيف استراتيجيات وفنيات نظريات الإرشاد النفسي في خفض السلوك العدواني، ودراسة (Joseph, 1998) حول تأثير البرنامج المقترح على متغيرات الشخصية ذات السلوك العدواني، حيث توصلت إلى وجود تغير واضح في السلوك العدواني عند المراهقين نتيجة إشباع حاجاتهم العاطفية والنفسية.

تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (أبو حطب، 2002) التي توصل ت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طلاب نفس المجموعة في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد (العدوان نحو الذات- العدوان نحو الآخرين- العدوان على الممتلكات- الخروج عل المعايير السلوكية المتفق عليها). كما لا تتفق مع دراسة الباحثين (تارزوان و أدريانة Tarazon & Adriana) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية للبرنامج والمجموعة الضابطة.

يعزى أثر هذا النوع من البرامج إلى عدة عوامل لعل من أهمها المرحة الحساسة للمراهق المتمدرس واستجابته لكل تصرف يشعره بالأمان خاصة في ظل التغيرات النفسية والاجتماعية والفيزيولوجية التي يعيشها، والتي تشكل له عراقيل في التكيف وتزداد العراقيل حدة بالرغبة في التفوق الدراسي والنجاح في الاختبارات النهائية (شهادة البكالوريا) التي توفر له فرصا لتحقيق الذات الاندماج الأسري والأكاديمي. كما أن طبيعة الأشخاص الذين يفترض قيامهم بهذا النوع من البرامج الإرشادية ويسهرون على تنفيذها يتسمون بخصائص المرشد النفسي من خلال التشخيص الدقيق للاحتياجاتو الاستماع إلى الانشغالات ومحاولة تقديم بدائل واقتراحات،و أن بعض خصائص البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية و تقنياتها لتبديل سلوك بسلوك حسن، وارتباطها بالتعزيز الفوري المؤجل يمنح فرصا للاستجابة عند التعامل معها.

ويشكل العمل الروتيني في المؤسسات التربوية عنصر آخر يمكن أن يفسر استجابة المراهقين لكل ما هو جديد موجه لهم يحمل جلسات متسلسلة تسمح بصورة عقلانية بتغيير بعض السلوكات العدوانية واستبدالها بسلوكات تكيفية تسمح بإنشاء علاقات ودية متسمة بالثقة بين المرشد والمراهق.

3- مناقشة عامة:

أظهرت نتائج الدراسة مجموعة من حاجات النفسية والتربويةو الاجتماعية التي يحتاج إليها التلميذ العدواني في المرحلة الثانوية والبالغ عددها 13 تنتمي كلها إلى مستو ى الاحتياجات بدرجة كبيرة من مجموع الحاجات الكلية المقدمة والمقدرة بـ 39 حاجة. حيث تحصلت حاجته للتغلب على الضغوط النفسية داخل المؤسسة التربوي وخارجها على المرتبة الأولى بطول فئة 2.55 يقابلها وزن نسبي (85%)، وتلتها في المرتبة الثانية تتابني مشاعر القلق بشكل دائم ومستمر بطول فئة 2.50 ووزن نسبي 83.33% ثم أشعر بالكراهية والحقد تجاه زملائي وأساتذتي بطول فئة 2.47 ووز ن نسبي 82.33%.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع العديد من الدراسات التي أكدت أن المشكلات النفسية من أهم العوامل المؤدية إلى ظهورا لسلوك العدواني على غرار دراسة (بلعربي،2005) ودراسة (الغندوري، 2015) و دراسة (يحياوي، 2013)، وأجمعت هذه الدراسات على أن عدم الاتزان الانفعالي والقلق والحيرة وغياب المرافقة النفسية عناصر محفزة للسلوك العدواني، وأن الغضب كحالة وكسمة يعمل كمحفز و مسبب في ظهور السلوك العدواني لدى المراهقين. و قد أكدت دراسة (Maharishi, 1998) على أهمية التقليل من الضغوط النفسية والسيطرة على الإحباط والعمل على رفع الروح المعنوية وإدراك المتعلمين بوجود اهتمام والإصغاء كاستراتيجية بديلة تسمح بمواجهة العنف داخل المؤسسات التعليمية.

كما بينت النتائج انتماء العديد من الحاجات إلي المجال الدراسي لكون مرحلة التعليم الثانوي مرحلة مهمة للوصول إلى تأكيد الذات والاستقلالية من خلال النجاح والتفوق الدراسي، حيث تعمل بعض العوامل المحيطة بالبيئة التعليمية كعناصر مثبطة عوض أن تكون داعمة في صورة بعض الممارسات البيداغوجية الخاطئة للمدرسين في وقت يسعي المتعلم المراهق إلى فهم كل المحتويات وتوقعه لها كأسئلة في الامتحانات النهائية، ولا يمكن أن نستثني بعض العوامل المساعدة المرتبطة بالنشاطات غير الصفية كغياب الترفيه والانشطة الثقافية، والرياضية رغم أن المرحلة هي مرحلة إنتاج وإبداع وإبراز المواهب.

من جهة أخرى تختلف الدراسة الحالية مع بعض الدراسات فيما يتعلق بأن الحالة النفسية السبب الرئيسي لظهور السلوك العدواني منها دراسة (Maharishi, 1998)و الذي اعتبر أن الضغوط الاجتماعية تدفع إلى التصرف بعدوانية، والعمل على تحسين الظروف الاجتماعية يؤدي إلى تقليل العنف.و هذا ما أكدته دراسة مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية بالكويت (1998) بوجود ارتباط بين السلوك العدواني ووجود خلافات بين الوالدين.

كما أظهرت النتائج المتعلقة بمدى تأثير البرنامج المقترح لخفض السلوك العدواني حدوث انخفاض في استجابات المراهقين على مقياس السلوك العدواني بين القياس القبلي والبعدي بعد تعرضهم للجلسات الارشادية التي هدفت إلى المساهمة في تخفيض السلوك العدواني. وهذا ما يتفق مع العديد من الدراسات منها (Maharishi, 1998 ; Joseph, 1998 ؛ البشري، 2004؛ قوعيش، 2017؛) توصلت إلى أن الإ شاد الطلابي مهم جدا للمتعلم للتصرف بسلوك عادي بعيدا عن العدوانية،و أن دور المرشد الطلابي مهم للحد من العنف المدرسي حيث يد ب المتعلمين على الحوار والإصغاء.

يعود سبب إقبال المراهقين في الثانوية واستجابتهم لأهداف الجلسات الإرشادية إلى استعدادهم لتقبل كل نشاط يساعد على التكيف مع الوسط المدرسي في شكل البرامج الإرشادية، ولكون المتعلم المراهق في هذه المرحلة بصدد تكوين مستقبله لارتباط المرحلة الثانوية بالنجاح النهائي الذي يتحرر في شهادة البكالوريا التي تفتح مجالات التفوق في المستقبل.

ومن خلال البحث عن الدلالة العملية للبرنامج المقترح بالإجابة على فرضية الفعالية أظهرت النتائج اتصاف البرنامج بفعالية كبيرة 0,85 من خلال مقارنته بمعيار (Cohen, 1977) وهذا ما يتفق مع العديد من الدراسات (الدربيومليكيان 1983؛ سزوكي وآخرون، 1983؛ البكور، 1985). وأشارت دراسة (الروبي، 1989) أن عدم الاعتماد على هذه البرامج يؤدي إلى ظهور سلوك عدواني، وأشا ت نتائج

دراسة الجمعية الأمريكية للصحة النفسية بواشنطن (1993) بفاعلية البرامج الإرشادية في زيادة الوعي الثقافي وتقلل من التعصب والعداء الذي يظهر في صورة سلوك عدواني، وأشارت دراسة معهد (Honeywelle, 1994) إلى أهمية مشاركة كل الأطراف في تنفيذ هذه البرامج منهم الأولياء.

وأكدت دراسة (مهارشي، 1998) أن البرامج الإرشادية التي تساهم في التقليل من الضغوط النفسية لدى المتعلمين تسمح في إظهار سلوكيات ايجابية وتخفف من ظهور السلوكات العدوانية لديهم، مما يبرز الأهمية الكبرى للبرامج الإرشادية التي تسمح في حل مختلف مشكلات المتعلمين خاصة منها البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية والتي تمنح فرصة للتخفيف من السلوكيات السلبية على غرار العدوان.

وتوصل (آل رشود، 2006؛ Joseph , 1998) إلى أن توظيف استراتيجيات وفنيات نظريات الإرشاد النفسي يساهم في خفض السلوك العدواني إشباع حاجاتهم العاطفية والنفسية، ويمكن أن يعود ذلك إلى أثر هذه البرامج إلى طبيعة المرحلة التي نفذ فيها لأن المراهقة مرحة حساسة تؤدي إلى الاستجابة لكل تصرف يشعره بالأمان خاصة في ظل التغيرات النفسية والاجتماعية والفيزيولوجية التي يعيشها، والتي تشكل له عراقيل في التكيف وتزداد هذه العراقيل حدة بالرغبة في التفوق الدراسي والنجاح في الاختبارات النهائية في صورة شهادة البكالوريا التي توفر له فرصا لتحقيق الذات الاندماج الأسري والأكاديمي.

كما أن طبيعة الأشخاص الذين يفترض قيامهم بهذا النوع من البرامج الإرشادية ويسهرون على تنفيذها يتسمون بخصائص المرشد النفسي بالتشخيص الدقيق للاحتياجات،و الاستماع إلى الانشغالات ومحاولة تقديم بدائل واقتراحات، كما أن بعض خصائص البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية وتقنياتها تساهم بفعالية في تعديل سلوكات عدوانية بسلوكات حسنة، وارتباطها بالتعزيز الفوري المؤجل الذي يمنح فرصا للاستجابة للتعامل معها.

4- توصيات واقتراحات الدراسة:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يمكن أن نقدم التوصيات والمقترحات التي نرى أنها ذات أهمية من الناحية النفسية والتربوية:

- محاولة فهم المشكلات النفسية والتربوية والاجتماعية للتلاميذ في المرحلة الثانوية بالكشف عن احتياجاتهم من طرف المرشدين النفسيين، وذلك من أجل تقديم تقارير عن الصعوبات والمشكلات التي تعيق التقدم الدراسي للتلاميذ.

– إعداد وتطبيق برامج إرشادية مختلفة متنوعة فردية وجماعية، سلوكية ومعرفية، عقلانية وتحليلية من أجل مساعدة التلاميذ للتغلب على مشكلاتهم النفسية والدراسية وتحقيق التقدم الدراسي وزيادة الصحة النفسية لديهم.

– الاهتمام بمعالجة صعوبات التلاميذ النفسية والدراسية والتخفيف منها بهدف توفير بيئة صفية مريحة تساعد الأساتذة على القيام بمهامهم التعليمية على أفضل وجه، مما يسمح بالرفع من التحصيل الدراسي للتلاميذ خاصة في المرحلة الثانوية.

– إعداد برامج إرشادية وقائية بتكثيف استخدام الاختبارات والمقاييس النفسية للكشف عن ميول واهتمامات ومشكلات التلاميذ النفسية في المرحلة الثانوية، وذلك تمهيدا للتغلب عليها قبل حدوثها وتحسين الصحة النفسية لدى التلاميذ.

– إعداد وتكوين مرشدين نفسانيين وتربويين ذوي كفاءة عالية في مجال إعداد البرامج الارشادية بمختلف أنواعها، وذوي مهارات مهنية وفنية عالية من أجل المساهمة في تحسين الصحة النفسية لدى التلاميذ.

– إجراء دراسات استكشافية أخرى في المرحلة الثانوية في البيئة المحلية للكشف عن المشكلات النفسية والدراسية الأخرى لدى التلاميذ.

– إجراء دراسات تجريبية أخرى عن طريق استخدام برامج إرشادية متنوعة (سلوكية، معرفية، عقلانية، تحليلية أو ممزوجة مثلا سلوكية–معرفية) من أجل التخفيف من المشكلات السلوكية الأخرى التي يعاني منها التلاميذ في المرحلة الثانوية (مثلا، قلق الامتحان).

– خلاصة عامة للدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تجريب فاعلية برنامج إرشادي (معرفي– سلوكي) للتخفيف من السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من خلال الكشف عن حاجاتهم الإرشادية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي للكشف عن الحاجات الارشادية للتلاميذ العدونيين والمنهج التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة بقياس قبلي وقياس بعدي للتأكد من فعالية البرنامج الارشادي في التخفيف من السلوك العدواني.

استخدم الباحث استبيان للحاجات الارشادية اشتمل على (39) عبارة تندرج ضمن ثلاثة أبعاد (حاجات نفسية، حاجات اجتماعية، حاجات دراسية) ومقياس السلوك العدواني اشتمل على (40) عبارة تندرج ضمن أربعة أبعاد (العدوان الجسدي، العدوان اللفظي، الغضب، العداوة)، وبرنامج إرشادي معرفي–

سلوكي اشتمل على (12) جلسة إرشادية (12) جلسة مبنية في ضوء تقدير واقعي للحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين.و أجريت الدراسة على عينة اشتملت على (94) تلميذ وتلميذة استخرجت منهم (34) تلميذا ذوي عدوانية في المرحلة الثانوية، وعلى عينة اشتملت على (12) تلميذا وتلميذة ذوي سلوك عدواني مرتفع.

توصلت نتائج الدراسة إلى:

– وجود (13) حاجة إرشادية للتلاميذ العدوانيين بدرجة كبيرة من مجموع (39) حاجة إرشادية، حيث كانت الحاجة "التغلب على الضغوط النفسية داخل المؤسسة التربوية وخارجها" في على المرتبة الأولى بوسط مرجح 2.55 وزن نسبي (85%)، و"تنتابني مشاعر القلق بشكل دائم ومستمر" في المرتبة الثانية بـ 2.50 ووزن نسبي 83.33%، و"أشعر بالكراهية والحقد تجاه زملائي وأساتذتي" بـ 2.47 ووز ن نسبي 82.33%.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في السلوك العدواني، وفي أبعاده الأربعة (العدوان الجسدي، العدوان اللفظي، الغضب، العداوة) عند مستوى الدلالة 0.01.

– فعالية البرنامج الارشادي المعرفي–السلوكي في التخفيف من السلوك العدواني بحجم أكثر كبير في السلوك العدواني وفي بُعد العدوان اللفظي (0.85)، وبحجم أثر متوسط في أبعاد العدوان الجسدي (0,69)،و الغضب (0,51)،و العداوة (0,65).

قـائمـــــة المراجـــــع

1. ابراهيم، يوسف علاء الدين. (2008). **مدى فاعلية برنامج إرشادي نفسي للتخفيف من أعراض الاكتئاب عند طلاب المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

2. ابراهيم، فرح محمود. (1992). **فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي في بعض مشكلات المراهقة لدى طلاب المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير، جامعة عين الشمس، القاهرة.

3. إبراهيم، عبد الستار. (1994). **العلاج النفسي الحديث قوة الإنسان**، القاهرة: مكتبة مدبولي.

4. أبو السعد، أحمد عبد اللطيف. (2009). **الإرشاد المدرسي** (ط.1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

5. أبو حطب، ياسين مسلم محارب. (2002)، **فاعلية برنامج مقترح لتخفيف السلوك العدواني لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

6. أبو شعيشع، السيد. (2005). **الأسس البيوكيمائية الأمراض النفسية والعصبية** (ط.1). مطبعة كلية جامعة بنها.

7. أبو عبادة، صالح، و عبد المجيد، نيازي. (2001). **الإرشاد النفسي والاجتماعي** (ط.1). الرياض: مكتبة العبيكان.

8. أبو عطية، سهام درويش. (1988). **مبادئ الإرشاد النفسي**. الكويت: دار القلم.

9. أبو عطية، سهام درويش. (2002). **السلوكيات العدوانية وأساليب ضبطها لدى طلبة في مدارس عمان الكبرى، كما يراها الإداريون والمرشدون والمعلمون**. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 18.

10. أزوي، أحمد. (2000). **المراهق والعلاقات المدرسية** (ط.3). المغرب: مطبعة النجاح.

11. آل رشود، سعد بن محمد سعد. (2006). **فاعلية برنامج إرشادي نفسي في خفض درجة السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية**. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.

12. البركات، على أحمد. الحكماني، ناصر علي. (2014). **الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعات الخاصة بسلطنة عمان**. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد 12، العدد 3.

13. الحبشي، محمد سيف. (2006). **أثر استخدام بعض فنيات العلاج السلوكي المعرفي في تحسين الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة المنصورة.

14. الحربي، عواض بن محمد عوض. (2003). **العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطالب الصم** (ط.1). الرياض.

15. الحساسنة، وسامح يعلي. علي داود، نسيمة. (2016)، **فاعلية برنامج توجيه جمعي محوسب للتدريب على إدارة الغضب في خفض السلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس**. مجلة دراسات العلوم التربوية، مجلد (43)، عدد (3).

16. البنا، أنور. (2004). **الإرشاد النفسي**، مصر: مكتبة جليل.

17. الحفني، عبد المنعم. (1994). **موسوعة مدارس علم النفس**. (ط.3). مدبولي: عالم الكتب.

18. الحلبي، خالص. (1998). **سيكولوجية العنف واستراتيجية الحل السلمي** (ط.1). دمشق: دار الفكر.

19. الحواجري، أحمد. (2003). **مدى فاعلية برنامج الإرشادي مقترح لتخفيف من آثار الصدمة النفسية لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي في محافظة غزة**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

20. الخطيب، جمال محمد. (2003). **تعديل السلوك الإنساني**. عمان: دار حني للنشر والتوزيع.

21. الخطيب، صالح أحمد. (2001). **الإرشاد النفسي في المدرسة**. العين: دار الكتاب الجامعي.

22. الخوالدة، عثمان عبد الفتاح. جرادات، عبدالكريم محمد. (2014). **أثر برنامج علاج معرفي سلوكي في تخفيض الغضب وتحسين استراتيجيات التعامل معه**. مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد 29، العدد2.

23. الداهري، صالح حسن أحمد. (2011). **علم النفس الإرشادي** (ط.2). عمان: دار وائل.

24. الداهري، صالح حسن. (2008). **سيكولوجية الإرشاد النفسي المدرسي: أساليبه ونظرياته.** (ط.1). عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

25. الداهري، صلاح حسن. (2001). **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي**. الأردن: دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع.

26. الدسوقي، محمد ممدوح. (2012). **دور خدمة الفرد في التخفيف من معدلات السلوك العدواني** (ط.1). القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.

27. الزيادي، أحمد. الخطيب، هشام. (2001). **التوجيه والإرشاد التربوي والمهني** (ط.1). رام الله: معهد المدربين.

28. السفاسفة، محمد ابراهيم. (2003). **أساسيات الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي**. (ط.1). مكتبة الفلاح.

29. السواط، بن عبد الله حمدان. (2008). **فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين مستوى النضج المهني وتنمية مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف**. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية.

30. السيد، علي. (2015). **علم النفس الإرشادي والعلاج النفسي**. (ط.1). القاهرة: دار الجوهرة.

31. السيد، عبد الرحمن محمد. (1998). **سمات الشخصية وعلاقتها بأساليب مواجهة أزمة الهوية لدى الطلاب المرحلة الثانوية. دراسات في الصحة النفسية** (ج. 2). القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

32. الشقيرات، محمد عبد الرحمن. (2007). **فعالية التدريب عل الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث في دار الملاحظة الاجتماعية**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة مؤتة، الأردن.

33. الصالح، تهاني محمد عبد القادر. (2012). **درجة مظاهر وأسباب السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية وطرق علاجها من وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

34. الزعبي، أحمد محمد. (2002). **الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية للأطفال** (د. ط). عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

35. الزغبي، أحمد محمد. (2009). **التوجيه والإرشاد النفسي: أسسه، نظرياته، مجالاته، برامجه**. (ط.4). دمشق: دار الفكر.

36. الصميلي، حسن بن إدريس بن عبده. (2002). **الحاجات الإرشادية والقلق العام لدى بعض طلاب الصف الثالث الثانوي بقسمي (العلوم الشرعية والطبيعة)**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية.

37. الصميلي، حسن بن إدريس عبده. (2010). **فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية: دراسة شبه تجريبية**. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية.

38. الضاقية، عبد الرحيم. (2007). **الحياة المدرسية من التدبير إلى بناء المشروع**. المغرب: مؤسسة آفاق.

39. الطحان، محمد خالد. (1987). **مبادئ الصحة النفسية**. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

40. العاسمي، رياض نايل. (2012).**المبادئ العامة في تخطيط وإدارة برامج الإرشاد النفسي**. دمشق: دار العرب.

41. العامري، منى. (1993). **فاعلية برامج إرشادي في تنمية القيم الخلقية لدى المضطربين سلوكيا من تلاميذ المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير، جامعة عين الشمس، القاهرة.

42. العقاد، عصام عبد اللطيف. (2001)، **سيكولوجية العدوانية وترويضها، منحى علاجي معرفي جديد**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

43. العربي، اسليمان. (2005). **التواصل التربوي مدخل لجودة التربية والتعليم**. (ط.1). المغرب: شركة نداكومديزاين.

44. العيسوي، عبد الرحمان. (2000). **اضطرابات الطفولة والمراهقة وعلاجها** (ط.1). بيروت: دار الرتب الجامعية سوفنير.

45. العيسوي، عبد الرحمن. (2007). **سيكولوجية العنف المدرسي والمشاكل السلوكية** (ط.1). بيروت: دار النهضة العربية.

46. الغندوزي، سناء. (2015)، **السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الأساسية داخل المؤسسات التعليمية المغربية "دراسة ميدانية"**. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (04)، العدد (01).

47. الشناوي، محمد محروس. (1994). **نظريات الإرشاد النفسي والعلاج النفسي**. القاهرة: عالم الكتب.

48. الشهري، عبد الله أبو عواد. (2009)، **فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى سلوك العنف لدى المراهقين**. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية.

49. الشيخ حمود، محمد عبد الحميد. (2009). **الإرشاد المدرسي**. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

50. الفسفوس، عدنان أحمد. (2006). **الدليل الإرشادي لمواجهة السلوك العدواني لدى طلبة المدارس** (ط.1). المكتبة الإلكترونية أطفال الخليج.

51. باترسون. (1990). **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي** (تر: حامد عبد العزيز الفقي). الكويت: دار القلم.

52. بدوي زكي، أحمد. (1983). **معجم المصطلحات العلوم الإجتماعية**. بيروت: مكتبة لبنان.

53. بلعسلة، فتيحة. (2012)، **تأثير الأفكار اللاعقلانية الداعمة للعدوان على ظهور السلوك العدواني عند المراهقين المتمدرسين**. مجلة الباحث، العدد 6.

54. بلعربي، جموعي. (2005). **العنف في المحيط المدرسي: دراسة استطلاعية ميدانية بالمدارس الثانوية بمدينة بسكرة**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة ورقلة.

55. بن يحي، زكريا. (2007). **العنف في عالم متغير**. (ط.1). السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية.

56. بوسعدية، مسعود. (2011). **ظاهرة العنف في الجزائر** (ط.1). الجزائر: مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع.

57. بوشاشي، ساسية. (2013)، **السلوك العدواني وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة الجامعة**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

58. تركي، مصطفى. (د.ت). **دراسات في علم النفس والجريمة**. الكويت: دار القلم.

59. جابر عبد الحميد جابر. (1990). **نظريات الشخصية البناء الديناميات، النمو، طرق البحث التقويم**. القاهرة: دار النهضة العربية.

60. جادو، أميمة منير عبد الحميد. (2004). **العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام**. مصر: السحاب للنشر والتوزيع.

61. جرادات، ضرار. جودة، ماجد. (2005). **قوة الاختبار الإحصائي وحجم الأثر وحجم العينة للدراسات المنشورة في مجلة أبحاث اليرموك**. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد1، عدد 1.

62. جميل، منصور محمد. وآخرون. (1989). **النمو في الطفولة والمراهقة** (ط.1). دار الشهامة للنشر والتوزيع.

63. جلال، إسماعيل. (1999). **العنف الأسري**. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

64. حافظ، بطرس. (2008). **إرشاد الأطفال العاديين**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

65. حسن ناصر، عائشة. (2010)، **العنف الطلابي، دراسة ميدانية لمدرسة عائشة بنت عبد المطلب الأساسية المختلطة**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الأردنية.

66. حسن، عبد الباسط محمد. (1990). **أصول البحث الاجتماعي**. مصر: مكتبة وهبة.

67. حمدي، شاكر محمود. (2004). **التوجيه والإرشاد النفسي والاجتماعي** (ط.1). الرياض: مكتبة العبيكان.

68. حسين، أحمد محي الدين. وآخرون. (1983). **السلوك العدواني ومظاهره لدى الفتيات الجامعيات: دراسة عاملية. في: بحوث في السلوك والشخصية**. (تحرير: أحمد عبد الخالق). القاهرة: دار المعارف.

69. دريدي، فوزي أحمد. (2007). **العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية**. الرياض: المملكة العربية السعودية.

70. دويدار، عبد الفتاح محمد. (1995). **سيكولوجية السلوك الإنساني الاتصال الجمعي والعلاقات العامة**. مصر: دار النهضة العربية.

71. سزابو، دوني باليزو، إليس. (1904). **المراهق والمجتمع**. (تر: الطاهر عبسي والأزهر بوغنبوز). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

72. سعيد، ناجي عبد العظيم. (2006). **مرشد التعديل السلوك العدواني للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة** (ط.1). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

73. سيد، محمد حسن. (2000). **فاعلية برنامج لتعديل السلوك العدواني لبعض التلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة القاهرة**. رسالة دكتوراه، جامعة عين الشمس، القاهرة.

74. شعشوع، عبد القادر. (2012). **سلم الحاجات والسلوك العدواني عند الجانحين والمستهدفين للجنوح والعاديين، دراسة فرقية علائقية عند الذكور والإناث**. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة وهران، الجزائر.

75. شكور، جليل وديع. (1997). **العنف والجريمة**. (ط.1). لبنان، بيروت: الدار العربية للعلوم.

76. شقير، محمود زينب. (2002). **علم النفس العيادي والمرضى للأطفال والراشدين**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

77. روجرز، بيل. (2011). **إدارة السلوك داخل المدرسة**. (تر: بدار الفاروق). مصر: دار الفاروق للاستثمارات الثقافية.

78. زكي، صالح أحمد. (2011). **الأسس النفسية للتعليم الثانوي** (ط.2). مصر: مكتبة النهضة.

79. زهران، حامد عبد السلام. (2011). **فاعلية برنامج إرشادي جمعي لخفض السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الأساسية المتوسطة في رام الله بفلسطين**. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

80. زهران، حامد عبد السلام. (1998). **التوجيه الإرشادي النفسي** (ط.2). مصر، القاهرة: عالم الكتب.

81. زهران، سناء حامد. (2004). **إرشاد الصحة النفسية لتصحيح مشاعر ومعتقدات الاغتراب**. القاهرة: عالم الكتب.

82. عبد العزيز، سعيد. (2008). **إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة**. عمان: دار الثقافة للنشر.

83. صالح، عايدة شعبان. البنا، أنور حمودة. (2008). **فعالية برنامج إرشادي لتخفيض السلوك العدواني لد الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم بمحافظة غزة**. مجلة جامعة الأزهر، المجلد 10، العدد01.

84. عامر، طارق عبد الرؤوف. محمد، ربيع عبد الرؤوف. (2009). **الانضباط المدرسي وإدارة الصف**. (ط.1). مصر: مكتبة زهراء الشرق.

85. عبد التواب، محمد معوض. (1996). **أثر كل من العلاج النفسي الديني في تخفيف قلق المستقبل لدى عينة من طلاب الجامعة**. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة المنا.

86. عبد الحي، رمزي أحمد. (2008). **التربية وظاهرة الإرهاب**. مصر: مكتبة الأنجلو مصرية.

87. عبد الرحيم، أحمد رشيد. (2007). **العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق**. (ط.1). الأردن، عمان: الوراق للنشر والتوزيع.

88. عبد السميع، آسيا. مليجي باظة. (1999) **الصحة النفسية**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

89. عبد العظيم، حسين طه. (2004). **الإرشاد النفسي، النظرية، التطبيق، التكنولوجيا** (ط.1). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

90. عبد اللطيف، عصام العقاد. (2001). **التغيرات النفسية المرتبطة بسلوك المراهقين العدوانيين وأثر الإرشاد النفسي في تعديله**، رسالة دكتوراه، جامعة أسيوط، مصر.

91. عبد الله، محمد قاسم. (2013). **العملية الإرشادية الأسس النظرية البرامج التطبيقات**. (ط.1). عمان: دار الفكر.

92. عبد الله، معتز سيد. (2005). **العنف في الحياة الجامعية...أسبابه ومظاهره والحلول المقترحة لمعالجته**. القاهرة: منشورات مركز البحوث والدراسات النفسية.

93. عبد المعطي، حسن مصطفى. (2001). **الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة** (ط.1). مصر: مكتبة القاهرة للكتاب.

94. عبود، علاء جابر. (1994). **العدوان لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وعلاقته بأساليب التنشئة الاجتماعية كما يدركونها**، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين الشمس، مصر.

95. عصام، فريد. عبد العزيز، محمد. (2009). **المتغيرات النفسية المرتبطة بالعدوانيين المراهقين** (ط.1). مصر: دار الايمان للنشر والتوزيع.

96. عطية، جهاد. عياش، شحادة. (2009). **مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من السلوك العدواني لدى الأطفال مؤسسات الإيواء في قطاع غزة**، رسالة الماجستير، كلية التربية، قسم الإرشاد النفسي.

97. عقل، محمود عطا. (2000). **الإرشاد النفسي والتربوي**، الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

98. علام، منتصر. (2012). **الإرشاد النفسي العقلاني الانفعال السلوكي، النظرية والتطبيق**. مصر: المكتب الجامعي الحديث.

99. عمارة، محمد على. (2013). **برامج علاجية لخفض مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين** (ط.2). الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

100. عمارة، محمد علي. (2008). **برامج علاجية لخفض مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين** (ط.1). الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

101. عوض، محسن عون. (1999). **مظاهر العدوان لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة وعلاقته بالاكتئاب النفسي**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

102. عياش، ليث محمد. (2009). **سلوك العنف وعلاقته بالشعور بالندم**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

103. فرج، طه عبد القادر، وآخرون. (1993). **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي** (ط.1). بيروت: دار سعاد للنشر والتوزيع.

104. فهمي، عدنان. (1990). **الاضطرابات السلوكية المدرسية تحليل وعلاج** (ط.1). مصر: مركز الإسكندرية للطباعة والنشر.

105. فهمي، مصطفى. (1960). **الدوافع النفسية**، القاهرة: دار مصر للطباعة والنشر.

106. قاسم، جميل محمد. (2008). **فعالية برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير ، الجامعة الإسلامية، غزة.

107. قرناقا، جورج. (2001). **كيف يمكن القضاء على ظاهرة العنف في المدارس** (تر: خالد العامري). القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.

108. القريطي، عبد المطلب. (1997). **في الصحة النفسية**. القاهرة: مكتبة نور الإيمان.

109. القمش، مصطفى. المعاطية، خليل. (2007). **الاضطرابات السلوكية والانفعالية**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

110.قواسمية: محمد عبد القادر (1992). **جنوح الأحداث في التشريع الجزائري**. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.

111. قوعيش، مغنية. (2017)، **فاعلية الإرشاد النفسي التربوي في خفض السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، دراسة شبه تجريبية بمرحلة التعليم الثانوي بثانويات مستغانم.** رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة وهران2، الجزائر.

112. كامل، أحمد سهيل. (1999). **التوجيه الإرشادي النفسي**، مصر: مركز الإسكندرية للكتاب الازاريطية.

113. لعبيدي، العيد. (2013). **العنف المدرسي. عنف في المدرسة أم عنف المدرسة؟**. الجزائر: دار الأمل.

114. لويس كارمل، مليكة. (1994). **العلاج السلوكي وتعديل السلوك**. القاهرة: دار النهضة العربية.

115. وطفة، علي أسعد. (2008). **العنف و العدوانية في التحليل النفسي، مكاشفات بنيوية في سيكولوجية العدوان عند فرويد**. دمشق: الهيئة العامة السورية للكتاب.

116. مانع، علي. (2002). **عوامل جنوح الأحداث**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

117. محجوب، عبد الوهاب. (2001). **السلوك العدواني**. (تر: نور الدين كريدس). تونس: بيت الحكمة.

118. محسن، مصطفى. (2009). **مدرسة المستقبل**. المغرب: منشورات الزمن.

119.محمد، صديق. (2005). **دليل المرشد النفسي**. مصر: مطبعة كلية العلوم بني سويف.

120.ماهر، محمود، عمر. (2003). **العلاج السلوكي الانفعالي العقلاني**. مصر: مركز الدلتا للنشر والتوزيع.

121. مخيمر، صلاح محمد. (د.ت). **الإيجابية كمعيار وحيد وأكيد التشخيص التوافق عند الراشدين**. مصر: الأنجلو المصرية للنشر والتوزيع.

122. مداخلات الملتقى الوطني الثالث حول **الشباب والعنف في المجتمع الجزائري (2012)**. يومي 02-03 ماي. منشورات جامعة جيجل.

123.مصباح، عامر. (2003). **التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي**. الجزائر: دار الأمة.

124. مصطفى، أمين علي. (2001). **مدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف حدة سلوك الفرد لدى بعض الطالبات المرحلة الثانوية (دراسة تجريبية)**. رسالة ماجيستر، جامعة عين شمس.

125. معتوق، جمال. (2011). **مدخل إلى سوسيولوجيا العنف**. الجزائر: دار النشر بن مرابط.

126. معمرية، بشير. ماحي، إبراهيم. (2003). **العنف والمجتمع. أبعاد السلوك العدواني وأزمة**. الملتقى الدولي.

127. مغا، مرزوق. عبد الحميد، ري. (1981). **العلاقة بين المسئولية الاجتماعية وبعض جوانب التوافق الشخصي والاجتماعي لدي تلاميذ المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الزقازيق.

128. مكي، رجاء. عجم، سامي. (2008). **إشكالية العنف العنف المشرع والعنف المدان**. (ط.1). بيروت: مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

129. ملحم، سامي. (2000). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. رأ بد: كلية علوم التربية.

130. منسي، حسن. (2004). **التوجيه والإرشاد النفسي ونظرياته**. العراق: دار الكندي للنشر والتوزيع.

131. ميخائيل، معوض خليل. (1994). **سيكولوجية النمو، الطفولة والمراهقة** (ط.3). الإسكندرية: دار الفكر للنشر والتوزيع.

132. ناجي عبد العظيم، سعيد مرشد. (2006). **تعديل السلوك للاطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة**. (ط.1). مصر: مكتبة زهراء الشرق.

133. نوري، أحمد محمد. يحيى، أياد محمد. (2008). **الحاجات الإرشادية (نفسية- اجتماعية - دراسية) لدى طلبة جامعة الموصل**. مجلة التربية والعلم، المجلد (15) العدد (3)، جامعة الموصل، العراق.

134. وجلة، أمينة رزق. (2008). **مشكلات طلبة المرحلة الثانوية وحاجاتهم الإرشادية (دراسة ميدانية على فئة من الطلبة في محافظة دمشق**. مجلة جامعة دمشق، المجلد 24 العدد 2.

135. وطفة، علي أسعد. (2004). **في أصل العدوانية الإنسانية**. الكويت: مكتبة الطالب الجامعي.

136. يحياوي، حسينة. (2013)، **علاقة الغضب بظهور السلوك العدواني لدى المراهقين، دراسة ميدانية بثانويات ولاية تيزي وزو**. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 12، الجزائر.

137. Brono, A. D. (1986). ***Psychopédagogie et dymaniaus de la violence des groupes scolaires***. Alger : Office des publications universitaires.

138. American psychological association. (2015). ***Dictionary of psychology*** (2ed). United States of America.

139. Bandura, A. (1978). ***Social learning theory of aggression***, Journal of communication, (28).

140. Buss, A. H, S. & Pery, M. (1992). ***The aggression questionnaire.*** Journal of personality and social psychology, 63 (3).

141. Debarbieux, E. (1999). ***La violence dans la classe. (expériences et pratiques dans des classes difficiles).*** ESF editeur : Paris.

142. Ellis, A. (1977). ***Rational emotive therapy research data that supports the clinical and personality hypotheses of RET and others of cognitivo-behavior therapy***. The counseling psychologist, 7 (1).

143. Medhar, S. (2011). ***La violence sociale en Algérie***, (3éme) Alger: Thaler.

قـائمـــــة الملاحـــــق

ملحق رقم (1): استمارة الحاجات الارشادية للتلاميذ العدوانيين

عزيزي التلميذ (ة) من أجل إجراء دراسة حول بعض المشكلات السلوكية المنتشرة بالوسط المدرسي، أضع بين يديك عزيزي التلميذ استمارة مكونة من (39) عبا ة للتعرف على هذه المشكلات، وأعلمكم بأن نتائج هذا الاستبيان في سرية تامة هدفها خدمة البحث العلمي.

اقرأ عبارات الاستبيان بتمعن ثم أجب عليها بوضع علامة **(X)** أمام الخانة التي تناسبك.

معلومات شخصية:

العمر.....

الجنس.....

المستوى الدراسي.....

التخصص الدراسي.....

شكرا مسبقا على تعاونك معنا

الرقم	العبارات	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
1	أتلقي معاملة قاسية من طرف المساعدين التربويين في المؤسسة			
2	استفزاز الأساتذة لي يجعلني عدوانيا			
3	أعاني من صعوبات دراسية			
4	قلة احترام الأساتذة لي يجعلني عدوانيا			
5	مساس الأستاذ بكرامتي يبعدني عن الدراسة			
6	تحيز الأساتذة إلى بعض التلاميذ يجعلني قلقا			
7	أخالف النظام الداخلي المتعامل به في المؤسسة			
8	أشعر بالراحة عندما أحطم ممتلكات المؤسسة			
9	أعاني من سوء معاملة الأساتذة لي			
10	أشعر بانعدام الثقة في قدراتي الشخصية			
11	أعاني من ضغوط نفسية في مؤسستي			

12	ينتابني شعور بالقلق عندما أهم بالدخول للمدرسة			
13	أشعر بالنقص مقارنة بزملائي في المدرسة			
14	أجد نفسي سريع الغضب لأتفه الأسباب			
15	تنتابني مشاعر القلق بشكل دائم ومستمر			
16	ينتابني الخوف عند دخولي الثانوية			
17	أشعر بالكراهية والحقد تجاه زملائي وأساتذتي			
18	أشعر بالميل لإيذاء الآخرين			
19	حالتي المزاجية تتقلب بشكل مستمر			
20	أجتنب التعامل مع الآخرين			
21	يغيب عندي التقدير والاحترام للآخرين			
22	أشعر بعدم الاحترام من قبل والدي			
23	المشاجرات المستمرة داخل الأسرة تجعلني قلق			
24	أعاني من سوء معاملة والدي			
25	عدم تفهم الوالدين لي في هذه السن يقلقني			
26	أعتقد أن نصائح الآخرين غير مجدية لي			
27	أقصر دائما في الالتزام بواجباتي الدينية			
28	أقلد جماعة الرفاق في سلوكياتهم العدوانية			
29	مشاهدتي لبرامج العنف التلفزيونية تدفعني لممارسة العنف داخل وخارج المدرسة			
30	تضعف السيطرة على ضبط ذاتي عند تعرضي للمواقف الصعبة			
31	أعمل على حل مشكلاتي بطرق غير عقلانية			
32	تفرقة الوالدين في المعاملة بيننا كإخوة يجعلني عدوانيا			
33	تطبيق الأساليب الإدارية المدرسية المتشددة يجعلني عدوانيا			
34	أشعر بالفشل وعدم القدرة تحمل المسؤولية			
35	لدي الرغبة دائما في الكتابة على الجدران والمقاعد والطاولات			
36	تنتابني مشاعر قلق الامتحان عند اقتراب موعد إجرائها			
37	تدني الثقة في نفسي نتيجة نقد الأساتذة لي بشكل مستمر			
38	تراودني الأفكار في إيذاء ذاتي			
39	عدم ممارسة النشطة الرياضية والترفيهية يجعلني اشعر بالضيق والتوتر			

ملحق رقم (2): مقياس السلوك العدواني

فيما يلي مجموعة من العبارات تصف مشاعر الناس إزاء بعضهم البعض عندما يغضبون أو يتعرضون للضغوط. اقرأ كل عبارة على حدة ثم أجب بوضع علامة (x) أمام كل واحدة مما يلي: نادرا أو أحيانا أو غالبا أو دائما، لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تنطبق عليك، أجب عن كل العبارات.

رقم البند	البنـــــــــــــــود	البـــــــدائل			
		نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
1	فجأة لا أستطيع التحكم في نفسي وأقوم بضرب شخص ما				
2	حينما أختلف مع أصدقائي أعتدي عليهم لفظيا				
3	أغضب بسرعة ولكن سرعان ما أعود إلى هدوئي				
4	عندما يضايقني الناس أخبرهم أني سأنتقم منهم				
5	عندما التعرض للاستفزاز ربما أضرب شخصا ما				
6	عندما أتعرض للإهانة أسب وأشتم				
7	عندما أصاب بالإحباط أغضب بوضوح				
8	أحمل الكراهية للآخرين				
9	إذا ضربني شخص أرد عليه بالضرب				
10	أختلف في المناقشات مع الناس				
11	أشعر وكأنني أنفجر من الغيط				
12	أكره الأشخاص الذين يخالفون التقاليد الاجتماعية				
13	أدخل في مشاجرات بالأيدي أكثر من أي شخص آخر				
14	أدخل في جدال مع الأشخاص الذين يخالفونني الرأي				
15	أنا شخص متهور				
16	أشعر أني لم أحصل إلا على قدر ضئيل في الحياة				
17	ألجأ إلى العنف البدني لحفظ حقوقي إذا تطلب الأمر ذلك				
18	إذا ضايقني شخص أقول فيه كلاما سيئا				
19	أنفعل لأسباب غير هامة				
20	أعتقد أن هناك من يتآمر علي				
21	عندما يزعجني شخص أتشاجر معه بالأيدي				
22	أكتب للآخرين رسائل أبين فيها عيوبهم				

23	أجد صعوبة في فيلا التحكم في انفعالاتي				
24	أعادي الأشخاص الذين يتكلمون عني في غيابي				
25	يقول عني أصدقائي أني شخص عنيف بدنيا				
26	عندما أعرف صفة في أحد الأشخاص أخبره بذلك				
27	أجد صعوبة في ضبط غضبي				
28	أعادي الأشخاص لا يتردد أحد أخبره بذلك				
29	هناك بعض الأشخاص لا يتردد أحد في ضربهم				
30	يسهل علي أن أشتم الآخرين				
31	يقال عني باني سريع الغضب				
32	الأشخاص الغرباء الذين يبدون لطفا زائدا يثيرون شكوكي				
33	أتهور إلى درجة أني أكسر الأشياء				
34	تصرفات بعض الناس تجعلهم أهلا للسب والشتم				
35	يتملكني الغضب بشدة عندا يساء إلي				
36	اعتقد أن الآخرين يضحكون عني في غيابي				
37	عندما يسئ إلي أحد أرد عليه بالضرب				
38	أفضل الاعتداء بالكلام لأنه أبقى أثرا من الضرب				
39	أغضب عندما ينتقدني الآخرون				
40	أشعر أني أعامل معاملة سيئة في حياتي				

ملحق رقم (3): قائمة الخبراء المحكمين لاستبيان الحاجات والبرنامج الإرشادي المقترح

الاسم واللقب	مكان العمل	الوجة العلمية	صلاحية الاستبيان	وجاهة البرنامج
محمد الصغير شرفي	جامعة سطيف2	**أستاذ التعليم العالي**	×	×
صالح عتوته	جامعة سطيف2	**أستاذ محاضر ب**	×	×
يوسف خنيش	جامعة سطيف2	**أستاذ محاضر ب**	×	
فاروق طباع	جامعة تيزي وزو	**أستاذ محاضر ب**	×	×
حسان سخسوخ	جامعة أم البواقي	**أستاذ محاضر أ**	×	×
وسيلة بن عامر	جامعة بسكرة	**أستاذ محاضر أ**		×
فطيمة دبرراسو	جامعة بسكرة	**أستاذ محاضر أ**		×
رابحي سماعيل	جامعة بسكرة	**أستاذ محاضر أ**		×
سليمة سايحي	جامعة بسكرة	**أستاذ محاضر أ**		×

ملحق رقم (4): البرنامج الإرشادي المعرفي-السلوكي المقترح

(صورة أولية للتحكيم).

إعداد الباحث: جموعي بلعربي.

إشراف: أ. د: محمد الصغير شرفي.

بيانات خاصة بالأستاذ(ة) المحكم:

الاسم واللقب.....

الدرجة العلمية.....

التخصص.....

مكان العمل:.....

الأستاذ(ة) الفاضل(ة) تحية طيبة، وبعد:

تهدف هذه الدراسة الموسومة بـ: "**فعالية برنامج إرشادي (معرفي-سلوكي) للتخفيف من حدة السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وفقا لحاجاتهم الإرشادية**" إلى تقديم المساعدة لتلميذ الثانوية الذي يعاني من مشكلة العوانية، وذلك بتصميم برنامج إرشادي مبني وفقا للمرجعية السلوكية المعرفية، مراعيا حاجاته الإرشادية الواقعية الجوهرية التي أسهم عدم إشباعها بشكل مباشر في عدوانيته متوقعا من البرنامج أن يساهم في التخفيف من مشكلة العدوانية لديه.

من منطلق أن الإرشاد النفسي المدرسي يعمل على تحقيق التوافق لدى التلاميذ من خلال التحصين التلاميذ ووقايتهم من الوقوع في مشكلة العدوانية التي تحدث خللا في نسق القيم وظهور أشكال مشوهة من العلاقات وأنماط من الشخصية المهتزة نفسيا وعصبيا، والتي تؤثر على حياته الدراسية بشكل خاص وعلى جوانب مهمة في حياته بشكل عام، ذلك أن الفعل الإرشادي عملية مستمرة تسعى إلى تنمية جوانب إيجابية في حياة التلميذ بمحو تعلمات سلبية وإطفائها كأساليب للنظرية السلوكية، وأن أي تغير في السلوك يجب أن يقابله تغير في أساليب التفكير أيضا، وأن الإرشاد قائم على النظرة التي تؤمن بأن الفرد لو أتيحت له الفرصة وتوفرت له الظروف البيئية المشجعة فإنه سيتخلص من مشاكل جمة منها العدوانية، ذلك أن الإرشاد يساهم في تحقيق رضا الفرد وسعادته وإعادة التوازن النفسي والاجتماعي للفرد والمجتمع.

وقد قام الباحث بانتقاء مجموعة من الفنيات بغرض التخفيف من حدة السلوك العدواني لدى تلميذ الثانوية، وهذا بعد الاطلاع على التراث النظري المتعلق بنظريات الإرشاد النفسي المدرسي للتأكد من ملائمة هذه الفنيات المختارة للتخفيف من حدة السلوك العدواني. نلتمس منكم الأستاذ (ة) الفاضل (ة) إبداء الرأي عن

مدى وجاهة (Pertinent) الجلسات الارشادية، وأهدافها، وفنياتها التي يحتويها البرنامج، ومدى اتساق هذه الجلساتو الفنيات مع المتغيرات ومع طبيعة المشكلة وعينة الدراسة.

ولاستفساراتكم أستاذي الفاضل يمكنكم الاتصال بالباحث على أحد العناوين التالية:

- رقم المحمول: 0669586382.
- البريد الإلكتروني: conselling2050@yahoo.fr

ولكم مني جزيل الشكر والعرفان.

1-التعريف بمفاهيم المتضمنة في البرنامج الإرشادي:

1-1-السلوك العدواني: سلوك ينطوي على شيء من القصد والنية، يأتي به الفرد في مواقف الإحباط التي يعاق فيها إشباع دوافعه أو تحقيق رغباته فتنتابه حالة من الغضب وعدم الاتزان تجعله يأتي بسلوك ما يسبب أذى له أو للآخرين، والهدف من ذلك السلوك تخفيف الألم الناتج عن الشعور بالإحباط والإسهام في إشباع الدافع المحبط فيشعر الفرد بالراحة ويعود الاتزان إلى شخصيته.

1-2-التعريف بالبرنامج الإرشادي: هو برنامج علمي مخطط ومنظم يحتوي على مجموعة من الأنشطة والفعاليات تهدف إلى مساعدة التلاميذ المشاركين للتخفيف من حدة السلوك العدواني لديهم، يتكون من **(12)** جلسة إرشادية يطبق خلال مدة زمنية محددة، ومبني في ضوء تقدير واقعي لحاجاتهم الإرشادية. وتشمل الحاجات الدراسيةو النفسية والاجتماعية للتلميذ التي لم يكتشفها بنفسه، أو التي لم يستطع التعبير عنها بشكل إيجابي، أو أنه لم يستطع إشباعها بإمكاناته الذاتية، ويتم إشباعها من خلال البيئة المدرسية التي تزود التلميذ بالمعرفة المناسبة والمهارات الاجتماعية وبمكارم الأخلاق للوصول بالتلميذ إلى التوافق الشخصي والأكاديمي والاجتماعي داخل المجتمع الذي يعيش فيه.

2-حدود البرنامج الإرشادي:

سوف يتم تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح ضمن الحدود التالية:

- الحدود الزمنية: سوف يُطبّق البرنامج خلال ستة أسابيع بمعدل جلستين كل أسبوع تستغرق كل جلسة (120 دقيقة) حسب هدف كل جلسة وطبيعة الفنيات والأساليب المستخدمة.

-الحدود المكانية: سوف يُطبّق البرنامج الإرشادي في قاعة مخصصة ومهيأة تابعة لـ "ثانوية بشير بسكري"، بمقاطعة سيدي عقبة، ولاية بسكرة.

-الحدود البشرية: سوف تُطبّق جلسات البرنامج على عينة من تلاميذ الثانوية (القياس التشخيصي القبلي) الذي أثبت بأنهم ذوي درجات مرتفعة في مقياس السلوك العدواني.

-الأسلوب الإرشادي: الإرشاد الجماعي.

-نوع التصميم التجريبي: تصميم ذو مجموعة واحدة واختبار قبلي وبعدي.

وعليه قام الباحث بتخطيط البرنامج الإرشادي الوقائي والذي يستند إلى طريقة **بوردرز ودرايري** (Borders & Dryru) وجاءت الخطوات المتبعة في البرنامج كالآتي:

أولا–الفلسفة التي يقوم عليها البرنامج.

ثانيا–**تحديد** حاجات الطلبة.

ثالثا–اختيار الأولويات.

رابعا–تحديد أهداف البرنامج.

خامسا–اختيار الأساليب الإرشادية لتحقيق أهداف البرنامج.

سادسا–اختيار وتنفيذ نشاطات البرنامج.

سابعا–**تقدير** وتقويم مدى كفاءة البرنامج. (**Borders & Dryru, 1992, 488**)، متاح على الموقع:

http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.1556-6676.1992.tb01643.x/abstract.

أولا: الفلسفة التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي

تعتمد فلسفة البرنامج الإرشادي الذي قام الباحث بإعداده اعتماداً أساسياً على فلسفة المنحى المعرفي السلوكي في الإرشاد على اعتبار أن:

– أن شخصية التلميذ مركب منظم من الخصائص الظاهرة التنوع (عناصر سلوكية، وأفكار، ونزعات للفعل ومدركات...).

– أن التلميذ في حالة بناء الخبرة وتفكير مستمران، وأن هذا البناء إما أن يكون في الطريق الصحيح أو العكس، ويتوقف ذلك على توفر الشروط الذاتية والموضوعية المحيطة بالتلميذ لبناء الخبرة السليمة.

– أن الخبرات الشخصية والمشاعر والانفعالات الذاتية لها أهمية كبرى في علاقتها بالاستقرار والاتزان النفسي والصحة النفسية لدى التلميذ.

– للتلميذ نزعة واحدة أساسية هي تحقيق الذات وبقائها لذلك يتجه الفرد في نموه ونضجه نحو قدر أكبر من التمايز والاتساع والاستغلال والمشاركة في الحياة الاجتماعية، ولا يتم للتلميذ تحقيق ذاته إذا لم يكن قادرا على أن يميز أشكال السلوك السوي وغير السوي التي تؤدي إلى التقدم أو عكس ذلك.

– أن إشباع الحاجات المتنوعة للتلميذ التي تقتضيها المرحلة لها دور كبير في بناء شخصيته وتوجيه أهدافه في الحياة.

- أن ازدياد الاستيعاب الواعي لدى التلميذ يساعده على تغيير الأفكار اللاعقلانية التي تم تمثّلها بشكل خاطئ.

- يستطيع التلميذ التغلب على الضغوط النفسية والإحباطات، بمساعدته وتدريبه على تعلم كيفية مواجهتها.

- لا يستخدم التلميذ جميع الإمكانيات الموجودة لديه.

- يستطيع التلميذ اكتساب المهارات الاجتماعية المطلوبة.

- قابلية النزعات العدوانية التي يكتسبها التلميذ للإطفاء والمحو.

وقد استعان الباحث في إعداده للبرنامج الإرشادي (المعرفي-السلوكي) للتخفيف من مشكلة السلوك العدواني لدى تلميذ المرحلة الثانوية بإجراءات أساسية، هي:

1-اشتقاق الحاجات الإرشاديةلتلميذ المرحلة الثانوية ضمن مرحلة الدراسة الاستطلاعية:

- بعد الشعور الذاتي (الخاص): المتمثل في استقراء الحاجات الإرشادية لتلميذ المرحلة الثانوية كما هي في عالمه الواقعي والموضوعي من خلال توزيع استبان مفتوح على التلاميذ العدوانيين في -وقت سابق-.

2- الاطلاع على الأسس النظرية والجوانب الخاصة بالمنحى المعرفي السلوكي.

3- الاطلاع على الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بتطوير برامج إرشادية في مجال البحث.

4- الاطلاع على الكتب والمؤتمرات والدوريات المتخصصة.

5-الاطلاع على المقاييس والأدوات المستخدمة في الدراسة.

6- تحليل محتوى البرامج الإرشادية العربية والأجنبية المتاحة والاستفادة منها في عمل الجلسات التي يحتويها البرنامج الإرشادي.

ثانيا: تحديد حاجات التلاميذ

يعد تحديد الحاجات حجر الأساس في تخطيط البرنامج الإرشادي، فبعد أن طبق الباحث استمارة الحاجات الإرشادية على التلاميذ العدوانيين، وفقا لاستجاباتهم تم حساب المتوسط المرجح والوزن المئوي لدرجات الطلبة كما هو موضح في الجدول أدناه:

الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين في المرحلة الثانوية مرتبة تنازليا بحسب الوسط المرجح:

رقم الفقرة	رتبتها الحالية	الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين في المرحلة الثانوية.	الوسط المرجح	الوزن المئوي	المجال
11	01	أعاني من ضغوط نفسية في مؤسستي.	2.55	%85	نفسي
15	02	تنتابني مشاعر القلق بشكل دائم ومستمر.	2.50	%83.33	نفسي
17	03	أشعر بالكراهية والحقد تجاه زملائي وأساتذتي.	2.47	%82.33	نفسي
34	04	أشعر بالفشل وعدم القدرة على تحمل المسؤولية.	2.44	%81.33	نفسي
27	05	أقصر دائما في الالتزام بواجباتي الدينية.	2.41	%80.33	اجتماعي
10	06	أشعر بانعدام الثقة في قدراتي الخاصة.	2.38	%79.33	نفسي
20	07	أجتنب التعامل مع الآخرين.	2.35	%78.33	اجتماعي
13	08	أشعر بالنقص مقارنة بزملائي في المدرسة.	2.35	%78.33	نفسي
39	09	عدم ممارسة الأنشطة الرياضية يجعلني أشعر بالضيق والتوتر.	2.35	%78.33	اجتماعي
03	10	أعاني من صعوبات دراسية.	2.29	%76.33	دراسي
05	11	مساس الأستاذ بكرامتي يبعدني عن الدراسة.	2.29	%76.33	نفسي
37	12	تدني الثقة في نفسي نتيجة نقد الأساتذة لي بشكل مستمر.	2.26	%75.33	نفسي
36	13	تنتابني مشاعر قلق الامتحان عند اقتراب نوعد إجرائها.	2.14	%71.33	نفسي
04	14	قلقة احترام الأساتذة لي يجعلني عدوانيا.	2.11	%70.33	نفسي
06	15	تحيز الأساتذة إلى بعض التلاميذ يجعلني قلقا.	2	%66.66	دراسي
02	16	استفزاز الأساتذة لي يجعلني عدوانيا.	1.97	%65.66	دراسي
09	17	أعاني من سوء معاملة الأساتذة لي.	1.97	%65.66	دراسي
14	18	أجد نفسي سريع الغضب لأتفه الأسباب.	1.88	%62.66	نفسي
32	19	تفرقة الوالدين في المعاملة بيننا كإخوة يجعلني عدوانيا.	1.88	%62.66	اجتماعي
25	20	عدم تفهم الوالدين لي في هذه السن يقلقني.	1.85	%61.66	اجتماعي
19	21	حالتي المزاجية تتقلب بشكل مستمر.	1.76	%58.66	نفسي
12	22	ينتابني شعور بالقلق عندما أهم بالدخول للمدرسة.	1.70	%56.66	نفسي
23	23	المشاجرات المستمرة داخل الأسرة تجعلني قلق.	1.67	%55.66	اجتماعي
30	24	تضعف السيطرة على ضبط ذاتي عند تعرضي للمواقف الصعبة.	1.67	%55.66	نفسي
33	25	تطبيق الأساليب الإدارية المدرسية المتشددة يجعلني عدوانيا.	1.67	%55.66	دراسي
01	26	أتلقى معاملة قاسية من طرف المساعدين التربويين في	1.61	%53.66	دراسي

		المؤسسة.			
35	27	لـدي الرغبـة دائمـا فـي الكتابـة علـى الجـدران والمقاعـد والطاولات.	1.61	%53.66	نفسي
07	28	أخالف النظام الداخلي المتعامل به في المؤسسة.	1.55	%51.66	دراسي
38	29	تراودني الأفكار في إيذاء ذاتي.	1.52	%50.66	نفسي
26	30	أعتقد أن نصائح الآخرين غير مجدية لي.	1.50	%50	اجتماعي
31	31	أعمل على حل مشكلاتي بطرق غير عقلانية.	1.47	%49	نفسي
24	32	أعاني من سوء معاملة والدي.	1.44	%48	اجتماعي
08	33	أشعر بالراحة عندما أحطم ممتلكات المؤسسة.	1.41	%47	نفسي
16	34	ينتابني الخوف عند دخولي المؤسسة.	1.38	%46	نفسي
18	35	أشعر بالميل لإيذاء الآخرين.	1.35	%45	نفسي
21	36	يغيب عندي التقدير والاحترام للآخرين.	1.35	%45	اجتماعي
22	37	أشعر بعدم الاحترام من قبل والدي.	1.35	%45	اجتماعي
28	38	أقلد جامعة الرفاق في سلوكياتهم العدوانية.	1.23	%41	اجتماعي
29	39	مشـاهدتي لبـرامج العنـف التلفزيونيـة تـدفعني لممارسـة العنـف داخل وخارج المدرسة.	1.23	%41	اجتماعي

ثالثا: اختيار الأولويات:

اعتماد على الخطوة السابقة تم تقدير الحاجات الإرشادية المعبّرة عن العدوانية لدى تلميذ الثانوية حسب درجة حدتها وأولوياتها، وحددت الأولويات عن طريق ترتيب فقرات الاستبيان تصاعديا حيث تأخذ الفقرة التي حازت على متوسط حسابي قدره (2.14) فما فوق بمثابة حاجة إرشادية جوهرية يسعي البرنامج الإرشادي لإشباعها، وقد تبين أن (13) فقرة تمثل الحاجات الأكثر حدة التي يحتاج إليها أفراد المجموعة التجريبية للتخفيف من حدة السلوك العدواني لديهم. وبذلك اعتبرت هذه النتائج سلّم الأولويات العمل في البرنامج، وقد حوّلت هذه الحاجات الإرشادية إلى موضوعات للجلسات الإرشادية.

تقدير التلاميذ العدوانيين لحاجاتهم الإرشادية وموضوعها في الجلسات الإرشادية.

رقم الفقرة	الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين في الثانوية	الوسط المرجح	المجال	موضوعها في الجلسة الإرشادية
01	أعاني من ضغوط نفسية في مؤسستي.	2.55	نفسي	إدارة الضغوطات النفسية.
02	تنتابني مشاعر القلق بشكل دائم ومستمر.	2.50	نفسي	إدارة الضغوطات النفسية.
03	اشعر بالكراهية والحقد تجاه زملائي وأساتذتي.	2.47	اجتماعي	التغلب على الحواجز

				النفسية.
04	أشعر بالفشل وعدم القدرة على تحمل المسؤولية.	**2.44**	**نفسي**	**رفع مستوى الطموح.**
05	أقصر دائما في الالتزام بواجباتي الدينية.	**2.41**	**أخلاقي**	**الإرشاد الديني.**
06	أشعر بانعدام الثقة في قدراتي الخاصة.	**2.38**	**نفسي**	**جودة حياتك من صنع أفكارك**
07	أجتنب التعامل مع الآخرين.	**2.35**	**اجتماعي**	**تنمية الفعل التواصلي.**
08	أشعر بالنقص مقارنة بزملائي في المدرسة.	**2.35**	**اجتماعي**	**جودة حياتك من صنع أفكارك.**
09	عدم ممارسة الأنشطة الرياضية يجعلني أشعر بالضيق والتوتر.	**2.35**	**سلوكي**	**العقل السليم في الجسم السليم.**
10	أعاني من صعوبات دراسية.	**2.29**	**دراسي**	**المهارات الدراسية والاستذكار الجيد.**
11	مساس الأستاذ بكرامتي يبعدني عن الدراسة.	**2.29**	**نفسي**	**التغلب على الحواجز النفسية.**
12	تدني الثقة في نفسي نتيجة نقد الأساتذة لي بشكل مستمر.	**2.26**	**نفسي**	**جودة حياتك من صنع أفكارك.**
13	تنتابني مشاعر قلق الامتحان عند اقتراب نوعد إجرائها.	**2.14**	**نفسي**	**مهارات التغلب على مشاعر قلق الامتحان.**

رابعا: تحديد أهداف البرنامج الإرشادي المقترح:

حدّدت الأهداف العامة والخاصة للبرنامج الإرشادي الوقائي وفقا للحاجات الإرشادية التي تم تقديرها من قبل التلاميذ العدوانيين في المرحلة الثانوية، وهي كما يأتي:

1-وعي التلاميذ المشاركين بواقعهم النفسي والدراسي والأسري والاجتماعي نتيجة استخدامهم المواجهة بأسلوب عدواني.

2-تدريب التلاميذ المشاركين على مواجهة الأفكار اللاعقلانية وإحلالها بأفكار أكثر عقلانية في مواقف العدوان.

3-تنمية أساليب تفكير واقعية لدى التلاميذ المشاركين ذات فعالية، وإزاحة العوامل المعرفية والسلوكية المسببة للعدوانية.

4-تحقيق التفاعل الاجتماعي الإيجابي بين التلاميذ في الوسط المدرسي.

5-تدريب التلاميذ المشاركين التحكم في المثيرات المولدة للعدوان وضبط النفس والمراقبة الذاتية.

6-تنمية وإكساب التلاميذ المشاركين السلوكيات الإيجابية، وزيادة القدرة على تحمل مصادر الضغوطات النفسية والتهديد ومواجهة صعوبات الحياة.

7-إكساب التلاميذ المشاركين العديد من المهارات والاستراتيجيات الإيجابية لخفض قلق الامتحان لديهم.

8-تنمية وإكساب التلاميذ المشاركين بعض المهارات الاجتماعية، من خلال تدريبهم على كيفية مواجهة المشكلات المختلفة.

9-مساعدة التلاميذ المشاركين في تحسين مفهوم الذات لديهم من خلال تدريبهم على مهارات الحياة الأساسية والخبرات الفردية والجماعية.

10-تزويد التلاميذ المشاركين بالمعارف الدينية لتصحيح الأفكار والتصورات الخاصة عن طريق الإفادة من محتوى القران والسنة النبوية المطهرة.

11-إكساب التلاميذ المشاركين عادات إيجابية من خلال تبصيرهم بأهمية العناية الجسمية (الجانب الترفيهي والرياضي) في التنفيس الانفعالي والشعور بالراحة والتخفيف من ضغوطات الحياة.

12-تعلم وتدريب التلاميذ المشاركين على اختيار الحل الفعال والسليم لحل المشكلات المسببة للعدوان.

سادسا: الجلسات الإرشادية للبرنامج المقترح بالتفصيل:

الجلسة الأولى (التمهيدية):

الجلسة	**مدتها: ساعة ونصف.**	**05/04/2016**
موضوع الجلسة	**الجلسة التمهيدية (بناء العلاقة الإرشادية).**	
الحاجات المرتبطة بالموضوع	1-يتعرف التلاميذ المشاركين بعضهم إلى البعض الأخر. 2-يتعرف التلاميذ المشاركين على الباحث.	
الأهداف العامة	1-التعارف المتبادل بين التلاميذ المشاركين والباحث. 2-إزالة الحواجز النفسية بين الباحث والتلاميذ المشاركين. 2-معرفة التلاميذ المشاركين بالتعليمات الخاصة بالبرنامج الإرشادي. 4-معرفة التلاميذ المشاركين بأهداف البرنامج.	
الأهداف الخاصة	1-أن يتعرف التلاميذ المشاركين إلى الباحث من جهةو إلى بعضهم البعض من جهة أخ ى وكسب ثقتهم. 2-أن يفهم التلاميذ المشاركين البرنامج الإرشاد الجماعي المخصص لهم، والهدف من البرنامج ومكوناته.	
	- ترحيب الباحث بالتلاميذ المشاركين وتعريفهم بنفسه وتحقيق الألفة بينه وبين أفراد المجموعة.	

مضمون الجلسة	–تعريف التلاميذ المشاركين ببعضهم البعض واطلاعهم على سبب وجودهم في هذا البرنامج، وكيف تمت عملية اختيارهم. –فتح باب الحوار والمناقشة مع الطلبة حول طريقة الالتقاء بهم طيلة المدة التي سيتم فيها تطبيق البرنامج. أ–تبصير الباحث التلاميذ المشاركين بأن جميع المعلومات والبيانات التي ترد منهم أثناء الجلسة الإرشادية سواء كانت شفاهية، أو كتابية تعد سرية، سواء من المرشد، أو باقي التلاميذ المشاركين، وأن حضورهم هو فقط لمساعدتهم وتعليمهم الطرق والأساليب العلمية والعقلانية السليمة للتخفيف من مشكلة العدوان لديهم، وإكسابهم تصورات ومدركات جديدة ومهارات اجتماعية ودراسية يمكن من خلالها التعامل مع المشكلات الدراسية والحياتية بطرق وأساليب فعالة، والتي تساعدهم على التخلص من العدوانية، والوصول بهم إلى تحقيق الذات والتوافق النفسي والتمتع بالصحة النفسية.
الفنيات المستخدمة	تتلى – المحاضرة – المناقشة والحوار – التعزيز – الواجب المنزلي.
التقويم البنائي.	– تكليف التلاميذ المشاركين بواجب منزلي المتمثل في: الطلب من التلاميذ المشاركين تدوين أهم المشكلات التي تسبب لهم اللجوء للعدوان، وكيفية معالجة هذه المشكلات من وجهة نظرهم.

الجلسة الثانية:

الجلسة	**مدتها: ساعة ونصف.**	**07/04/2016**
موضوع الجلسة	**مفهوم السلوك العدواني وأسبابه.**	
الحاجات المرتبطة بالموضوع	1–حاجة التلاميذ المشاركين لمعرفة السلوك العدواني ومسبباته، وطرق معالجته.	
الأهداف العامة	1–معرفة التلاميذ المشاركين بمفهوم السلوك العدواني. 2–معرفة التلاميذ المشاركين على أسباب السلوك العدواني. 3–معرفة التلاميذ المشاركين لطرق التخلص من السلوك العدواني.	
الأهداف الخاصة	1–أن يتعرف التلاميذ المشاركين بمفهوم السلوك العدواني. 2–أن يتعرف التلاميذ المشاركين على أسباب السلوك العدواني. 3–أن يتعرف التلاميذ المشاركين على طرق وأساليب التخلص من السلوك العدواني.	
	– في بداية الجلسة يرحب الباحث بالتلاميذ المشاركين ويشكر لهم التزامهم بموعد الجلسة ويناقش الباحث معهم الأهداف التي تحققت في الجلسة السابقة ومناقشة الواجب المنزلي الذي طلب منهم في الجلسة السابقة. – يتلقى التلاميذ المشاركين معلومات عن الغضب والعدوان وأسبابها ونتائجها غير المقبولة، فيوضح الباحث معنى العدوان وتقريبه للتلاميذ المشاركين، بأنه: إلحاق الأذى بالآخرين. وقد يكون عدواناً ظاهراً أو باطناً ضمنياً. العدوان الظاهر هو جسدي مثل: الضرب والعض ورمي الأشياء، أو نفسي مثل الإهانة والتحقير والتهديد، أو لفظي مثل: الشتم وإطلاق الأسماء. أما العدوان الباطن فهو عملية التخطيط لإيذاء الآخرين دون أن يعلن المعتدي عن عدوانه. – يذكر الباحث أن من أمثلة المشكلات السلوكية غير الطبيعية المنتشرة بين التلاميذ، ما يلي:	

مضمون الجلسة	1-إحداث فوضى في القسم عن طريق الضحك والكلام واللعب وعدم الانتباه. 2-التهريج في القسم. 3-الاحتكاك بالأساتذة وعدم احترامهم. 4-العناد والتحدي. 5-التدافع الحاد والقوي بين التلاميذ أثناء الخروج من قاعة القسم. 6-الإيماءات والحركات التي يقوم بها التلاميذ والتي تبطن في داخلها سلوكا عدوانيا. 7-تخريب أثاث المدرسة ومقاعدها والجدران ودورات المياه. 8-الإهمال المتعمد لنصائح وتعليمات الأستاذ ولأنظمة وقوانين المدرسة. 9-عدم الانتظام في المدرسة ومقاطعة الأستاذ أثناء الشرح. 10-استعمال الألفاظ البذيئة وإحداث أصوات مزعجة في القسم. 11-الاعتداء على الزملاء. 12-الخروج المتكرر من القسم دون استئذان. 13-التحدث بصوت مرتفع. - يوضح الباحث للتلاميذ المشاركين أن من بين أسباب هذه المشكلات السلوكية غير الطبيعة، هو إحساس التلميذ بالنقص النفسي أو الدراسي، وضعف الوازع الديني، ومعاناة التلميذ من جملة من الأمراض النفسية، والحرمان الاجتماعي والقهر النفسي، وعدم القدرة على تكوين علاقات اجتماعية سليمة، وحالة الضغط والمعاناة، وفشله في حياته المدرسية، وما يلاقيه التلميذ من تسلط أو تهديد من المدرسة أو البيت، وتشجيع بعض أولياء الأمور لأبنائهم على السلوك العدواني. - يوضح الباحث للتلاميذ المشاركين أن من أثار العدوان، ما يلي: 1-يعيق الطفل العدواني أداء بعض الأنشطة اليومية. 2-يشتت تركيز الأطفال في أثناء أدائهم لمهامهم. 3-يخيف بعض الأطفال بأساليب سلوكه العدواني. 4-إذا كان العدوان شديداً فقد يؤثر في صبر الأستاذ وتمالكها مع نفسها وسيطرتها على النظام الصفي. - يطلب الباحث من التلاميذ اقتراح بعض الأساليب لمعالجة هذه المشكلات والحد منها. - ثم يوضح الباحث للتلاميذ المشاركين أهم الاستراتيجيات المباشرة لمعالجة السلوك العدواني، منها: - ضرورة أن يفهم التلميذ أنه ليس كل ما يتمناه يمكن تحقيقه أو يجب أن يحققه. - ضرورة التعايش والتفاهم السليم مع البيئة، والتعامل الدبلوماسي مع الغير في سبيل الوصول إلى الهدف، بدلاً من العنف الذي لا يؤدي إلا إلى عنف أشد. - ضرورة احترام القوانين والنظم السائدة لأنها السبيل إلى ضمان العيش الكريم، وإلا فإن مخالفتها تؤدي إلى الفوضى وضياع الحقوق.
الفنيات المستخدمة	- المحاضرة - المناقشة والحوار - التعزيز الموجب - الواجب المنزلي.
التقويم البنائي.	توزيع الباحث على التلاميذ المشاركين نصوص تتضمن معلومات حول موضوع السلوك العدواني، يطلب من التلاميذ مراجعتها في البيت.

الجلسة الثالثة:

الجلسة	مدتها: ساعة ونصف.	12/04/2016
موضوع الجلسة	إدارة الضغوطات النفسية.	
الحاجات المرتبطة بالموضوع	1-حاجة التلاميذ المشاركين للتخلص من الضغوطات النفسية المسببة للعدوان.	
الأهداف العامة	1-معرفة التلاميذ المشاركين لدور الضغوط النفسية في توليد العدوان. 2-امتلاك التلاميذ المشاركين القدرة على تحمل أحداث الحياة الضاغطة. 3-تعرف التلاميذ المشاركين على مهارات تساعدهم في حل مشاكلهم. 4-تدرب التلاميذ المشاركين على مهارات حل المشكلات.	
الأهداف الخاصة	1-أن يتعرف التلاميذ المشاركين على معنى الضغوط النفسية. 2-أن يمتلك التلاميذ المشاركين القدرة على تحمل الأحداث الضاغطة. 3-أن يتعرف التلاميذ المشاركين على مهارات تساعدهم في حل مشاكلهم. 4-أن يتدرب التلاميذ المشاركين على مهارات حل المشكلات.	
مضمون الجلسة	- في بداية الجلسة يرحب الباحث بالتلاميذ المشاركين ويشكر لهم التزامهم بموعد الجلسة ويناقش الباحث معهم الأهداف التي تحققت في الجلسة السابقة ومناقشة الواجب المنزلي الذي طلب منهم في الجلسة السابقة. - يوضح الباحث معنى الضغوط النفسية، بأنها: حالة من التوتر النفسي الشديد والاختناق لدى الفرد يحدث بسبب العوامل الخارجية أو الشخصية التي تضغط على الفرد وتخلق عنده حالة من اختلال التوازن واضطرابات السلوك. - يقوم الباحث بطرح سؤال للتلاميذ المشاركين عن أهم المواقف الصعبة التي مروا بها، على أن يشرح كل مشارك الموقف والتصرف الذي قام به، ثم يطلب من الباقين التعليق على الموقف واقتراح أفضل الحلول التي يرونها مناسبة وتدوين ذلك على السبورة. - يقوم الباحث بعرض خطوات حلا لمشكلة بشكل مبسط وهي كالآتي : - عّرف المشكلة: إعادة صياغة المشكلة بكلمات كل كي تتأكد بأنك فهمتها بشكل صحيح. - حّلل المشكلة: أسبابها، أبعادها، هل هي مشكلة جديدة أملها تاريخ وأبعاد. - اقترح حلولا للمشكلة. - قّيم الحلول. - اختر الحل الأفضل: الحل يجب أن يكون في مصلحة الطرفين لكي يعتبر حلا، وأن يكون واقعيًا. - طبق الحل. - قّيم النتائج. يقرأ الباحث المشاكل المرفقة في ورقة العمل، وبعدها يقوم بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات تتألف من أربع تلاميذ. 2-يزود الباحث كل مجموعة بورقة عمل ويطلب منهم أن يحاولوا حل المشاكل طبقا للخطوات	

	السابقة. 3-بعد إعطاء التلاميذ الوقت الكافي للتشاور، يطلب الباحث من التلاميذ أن يعرضوا حلولهم أمام زملائهم. 4-يناقش الباحث الحلول المقترحة.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة – المناقشة والحوار – حل المشكلات.
التقويم البنائي.	يعرض الباحث على التلاميذ المشاركين مشاكل أخرى من واقع حياتهم، كي يساعدهم في حلها والتفكير فيها وفقًا للخطوات السابقة كواجب منزلي.

الجلسة الرابعة:

الجلسة	**مدتها: ساعة ونصف.** **14/04/2016**
موضوع الجلسة	**المهارات الدراسية والاستذكار الجيد.**
الحاجات المرتبطة بالموضوع	1-حاجة التلاميذ المشاركين للتخلص من الاتجاهات السلبية نحو بعض المواد الدراسية. 2-حاجة التلاميذ المشاركين لمساعدتهم على توضيح أساليب المذاكرة الجيدة.
الأهداف العامة	1-تكوين اتجاهات إيجابية نحو بعض المواد الدراسية. 2-تدرب التلاميذ المشاركين على أساليب المذاكرة الجيدة.
الأهداف الخاصة	1-أن يتخلص التلاميذ المشاركين من الاتجاهات السلبية نحو بعض المواد الدراسية. 2-أن يتدرب التلاميذ المشاركين على أساليب المذاكرة الجيدة.
مضمون الجلسة.	– متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. – يوضح الباحث معني مهارات المذاكرة بأنها: الطرق الخاصة التي يتبعها التلميذ في استيعاب المواد الدراسية التي درسها، أو التي سوف يقوم بدراستها، والتي من خلالها يلم الطالب بالحقائق، ويتفحص الآراء والإجراءات، ويحلل، وينقد، ويفسر الظواهر، ويحل المشكلات، ويبتكر أفكاراً جديدة، ويتقن وينشئ أداءات تتطلب السرعة والدقة، ويكتسب سلوكيات جديدة تفيذه في مجال تخصصه. – تبصير الباحث التلاميذ المشاركين أن الدراسة المنتظمة انطلاقا من مهارات سليمة للاستذكار، توفر إحدى متع الحياة، وهي التراكم المستمر للمعلومات، مما يبعث في المتعلم متعة، وأن الطريق السليم إلى النجاح هو تمهيد الطريق لهم باكتساب مهارات المذاكرة الجيدة. – تدريب التلاميذ المشاركين على كيفية زيادة قدرتهم على الاستيعاب منها: * جعل عملية التعلم عملية ومتسلسلة. * القيام بالمراجعة وإعادة التفكير عند الوصول إلى النقاط المهمة وذات الدلالة. * التكرار المستهدف لتركيز المعرفة. * لخص ما تم قرأته وإعادة صياغته بأسلوبك الخاص ودونه في ملاحظاتك. – يقدم الباحث التغذية الراجعة والتصحيحية للتلاميذ المشاركين للتخلص من الاتجاهات السلبية نحو المواد الدراسية وضرورة اعتقادهم بالقابلية للتعلم وذلك من خلال ثقة المتعلم في مستوى ذكائه، والاعتقاد بأن له الحق في التعلم، وأن 44 يكون لديه اتجاهات إيجابية نحو التعلم. – تعزيز سلوك التلاميذ المشاركين التعليمي بتقديم الثناء والشكر لهم عند تقدمهم في اكتساب مهارات المذاكرة الجيدة.

الفنيات المستخدمة	– المحاضرة – المناقشة والحوار– التعزيز الإيجابي– التغذية الراجعة – الواجب المنزلي.
التقويم البنائي.	– تكليف التلاميذ المشاركين بواجب منزلي المتمثل في: توزيع الباحث على التلاميذ المشاركين استمارة لتقييم المهارات الأساسية للاستذكار لديهم.

الجلسة الخامسة:

الجلسة	**مدتها: ساعة ونصف.** **19/04/2016**
موضوع الجلسة.	**جودة حياتك من صنع أفكارك.**
الحاجات المرتبطة بالموضوع.	1–حاجة التلاميذ المشاركين إلى إرشادات للتغلب على مشكلة الشعور بالنقص لديهم. 2–حاجة التلاميذ المشاركين إلى كسب الثقة في قدراتهم الخاصة.
الأهداف العامة.	1–إعطاء التلاميذ المشاركين الفرصة للتعبير عن أفكارهم بحرية لاكتساب الثقة بالنفس. 2–تدريب التلاميذ المشاركين على مهارات كسب الثقة في النفس.
الأهداف الخاصة.	1–أن يعبر التلاميذ المشاركين عن أفكارهم بكل حرية لكسب الثقة بالنفس. 2–أن يتدرب التلاميذ المشاركين على مهارات كسب الثقة في النفس.
مضمون الجلسة	– متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للتلاميذ الذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. – يوضح الباحث معنى جودة الحياة بأنها: كل ما يشبع حاجات الفرد ودوافعه على المستوى النفسي، أو الروحي، أو العقلي، أو الجسدي مشتملة مختلف النواحي الصحية أو الاقتصادية، أو الاجتماعية، فالصحة هي حالة سلامة بدنية وعقلية واجتماعية وعاطفية ونفسية واقتصادية وتعليمية كاملة وليست مجرد انعدام المرض أو الإعاقة. – وأن العمل الواعي+ الثقة بالنفس+ توقع النجاح= النجاح وارتقاء أنماط الحياة. – العمل على إكساب التلاميذ المشاركين مهارات الرقابة الذاتية التي تتمثل في انتباه الفرد ومراقبته لسلوكاته، وما يدور من أفكار ذاتية ومحاولة مقارنة هذه الأفكار بالمعايير المجتمعية من حيث قبولها أو رفضها من المجتمع، فيتحقق التدعيم وتقوية الاستجابة إذا كان السلوك مقبول ومرغوب، وإضعاف الاستجابة ويحدث الإنهاء إذا كان السلوك غير مقبول (التغذية الراجعة).
الفنيات المستخدمة	المحاضرة – المناقشة – الأحاديث الذاتية – تفنيد الأفكار اللاعقلانية – التعزيز.
التقويم البنائي.	– حدد معايير ومقومات النجاح في تصورك؟

الجلسة السادسة:

الجلسة	**مدتها: ساعة ونصف.** **21/04/2016**
موضوع الجلسة.	**الإرشاد الديني.**
الحاجات المرتبطة بالموضوع.	1–حاجة التلاميذ المشاركين لتبصيرهم بواجباتهم الدينية المستوحاة من القرآن والسنة النبوية الشريفة.
الأهداف العامة.	1–معرفة التلاميذ المشاركين على نظرة الدين الإسلامي للعدوان. 2–معرفة التلاميذ المشاركين على الآيات التي ذكرت العدوان. 3–معرفة التلاميذ المشاركين على الأحاديث النبوية التي تشير للعدوان

الأهداف الخاصة.	1-أن يتعرف التلاميذ المشاركين على نظرة الدين الإسلامي للعدوان. 2-أن يتعرف التلاميذ المشاركين على الآيات التي ذكرت العدوان. 3-أن يتعرف التلاميذ المشاركين على الأحاديث النبوية التي تشير للعدوان.
مضمون الجلسة.	يرحب الباحث بالتلاميذ المشاركين ،ويشكر لهم التزامهم بموعد الجلسات، ثم يناقش معهم الواجب البيتي الذي طلب منهم في الجلسة السابقة. - يوضح الباحث معنى الإرشاد والعلاج النفسي الديني بأنه: عملية توجيه وإرشاد وعلاج وتربية وتعليم تتضمن تصحيح وتغيير تعلم سابق خطأ، وهو إرشاد تدعيمي يقوم على استخدام القيم والمفاهيم الدينية والخلقية، ويتناول فيه المرشد مع المسترشد موضوع الاعتراف والتوبة والاستبصار، وتعلم مهارات وقيم جديدة تعمل على وقاية وعلاج الفرد من الاضطرابات السلوكية والنفسية. - حل الصراعات الداخلية للفرد: هناك صراع بين الخير والشر داخل الإنسان، يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: "يوجد في الإنسان لمة للخير ولمة للشر فأما لمة الخير فإبعاد بالخير وتصديق بالله وأما لمة الشر فإبعاد بالشر وتكذيب بالله". إن حل هذه الصراعات يقوم على أساس الوعي والإدراك الكاملين، أنه يقوم على أساس استخدام المنهج الإيماني وتحكيم العقل في تحديد أسباب العدوان وبذلك فانحلال صراع في الإسلام يكون في المستوى الشعوري المسؤول الواعي بما حوله. - زيادة الوعي: ينبه الإسلام أتباعه إلى ضرورة زيادة الوعي والاستبصار بما حولهم واستحضار قدراتهم واستخدام حواسهم بما يوصلهم إلى الحقائق، وأساليب زيادة الوعي في القرآن كثيرة منها: إعادة عرض الأحداث ليزداد الوعي بها بعد تحليلها يقول تعالى: "قل سيروا في الأرض فانظروا كيف كان عاقبة المجرمين" (سورة النمل، الآية:69). - يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: "ما دخل الرفق في شيء إلا زانه، وما دخل العنف في شيء إلا شأنه".
الفنيات المستخدمة	- المحاضرة - المناقشة والحوار - التعزيز الإيجابي- النمذجة - الواجب المنزلي.
التقويم البنائي.	- ما أهمية الواجبات الدينية في معالجة المشكلات النفسية التي تواجه الفرد من وجهة نظرك؟

الجلسة السابعة:

الجلسة	**مدتها: ساعة ونصف.** **26/04/2016**
موضوع الجلسة	**رفع مستوى الطموح.**
الحاجات المرتبطة بالموضوع.	1-حاجة التلاميذ المشاركين للتغلب على الفشل وتحمل المسؤولية.
الأهداف العامة.	1-معرفة التلاميذ المشاركين لأسباب الفشل وعدم تحمل المسؤولية.
الأهداف الخاصة.	1-أن يتعرف التلاميذ المشاركين على أسباب الفشل وعدم تحمل المسؤولية. 2-أن يتدرب التلاميذ المشاركين على مهارات تحدي الفشل وتحمل المسؤولية.
	- يرحب الباحث بالتلاميذ المشاركين ويشكر لهم التزامهم بموعد الجلسات، ثم يناقش معهم

مضمون الجلسة	الواجب البيتي الذي طلب منهم في الجلسة السابقة. – يوضح الباحث معنى الطموح وأهميته للتلاميذ المشاركين والذي يعني: بأنه مستوى توقعات الفرد ورغباته المتمايزة في تحقيق أهدافه المستقبلية في ضوء خبراته السابقة وإطاره المرجعي. – يوضح الباحث أن تحدي الفشل لا يتحقق إلا في ضوء العمل المستمر عبر خطوات إجرائية عملية منظمة تستلزم شيء من الجهد لدى التلميذ، وأن معظم هذه الخطوات تتمحور فيما يلي: تحديد الأهداف الدراسية. التخطيط للمراجعة والعمل المنظم بشكل مستمر ودائم. الإبقاء على الشعور بالإرادة والإنجاز الجيد الذي تم تحقيقهم نقبل واستحضار لخطة النجاح وهذا التدريب يساعد الطلاب على بناء الثقة في أنفسهم. التفكير والتحدث بإيجابية وتعنى تجنب القول أنّني غير مهيأ للدراسة. 5–التركيز في العمل الدراسي واستمرارية الدافعية وعدم رفع الراية أو الاستسلام للكسل والتراخي. 6–تجنب القلق حتى يكون لدى التلميذ القدرة على التعلم الذاتي. 7–بلورة علاقات جيدة مرنة ومتميزة مع الزملاء من جهة ومع الأساتذة من جهة ثانية. – يجب أن تعلم أيها التلميذ أن حياتك من نسيج أفكارك، وأن طبيعة هذه الأفكار إما أن تكون عقلانية فتحقق سعادتك وتكيفك واتزانك وسلامتك، وإما لاعقلانية فتضطرب حياتك، فتقع في المحضور وفي مشكلات لا حصر لها، فاختر الأفضل المتاح.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة – المناقشة والحوار– التعزيز الإيجابي – النمذجة.
التقويم البنائي.	– ما أهمية التفوق في الحياة العامة، وأهمية النجاح الدراسي في حياتك الخاصة؟

الجلسة الثامنة:

الجلسة	**مدتها: ساعة ونصف.** **28/04/2016**
موضوع الجلسة	**التغلب على الحواجز النفسية.**
الحاجات المرتبطة بالموضوع	1–حاجة التلاميذ المشاركين للتخلص من الشعور بالكراهية والحقد تجاه الزملاءو الأساتذة. 2–حاجة التلاميذ المشاركين إلى تنمية ذات إيجابية.
الأهداف العامة	1–معرفة التلاميذ المشاركين لسلبيات الشعور بالكراهية والحقد تجاه الآخرين. 2–تدريب التلاميذ المشاركين بكيفية تنمية ذات إيجابية.
الأهداف الخاصة	1–أن يتعرف التلاميذ المشاركين على سلبيات الشعور بالحقد والكراهية تجاه الآخرين. 2–أن يتدرب التلاميذ المشاركين على كيفية تنمية ذات إيجابية.
	– يرحب الباحث بالتلاميذ المشاركين ويشكر لهم التزامهم بموعد الجلسات، ثم يناقش معهم الواجب البيتي الذي طلب منهم في الجلسة السابقة. – يوضح الباحث معنى الحواجز النفسية بأنها: هي مجمل الخبرات الذاتية والموضوعية السلبية التي تمثلها التلميذ الناتجة عن إشراطات خاطئة والتي تعيق تحقيق التلميذ لتوافقه النفسي. – يدخل الباحث في نقاش مع التلاميذ المشاركين في البرنامج حول ضرورة تصحيح وجهات

مضمون الجلسة	نظرهم حول أنفسهم والعالم، ذلك أن بعض المشاعر النفسية السلبية الخاطئة التي اكتسبها التلميذ هي التي تؤثر على أدائه وعلاقاته ومعتقداته نحو الآخر، وحتمية استبدالها بمشاعر أخرى أكثر إيجابية (كالتقبل، الحب، السعادة، واحترام الآخر، والإيثار...)، كما جاء في قول الرسول صل الله عليه وسلم: لا يحب أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه. – يذكر الباحث أن تقدير الذات من المؤشرات الهامة على الصحة النفسية والتكيف الحسن لدى التلميذ، وأن تكوينه يؤثر بالسلب أو الإيجاب على شخصيته بشكل عام، وأن قدرة التلميذ على التوافق الناجح أو عدمه يتوقف إلى حد كبير على خبراته التي اكتسبها في الأسرة والمدرسة والمجتمع بشكل عام، وكذلك يتوقف على مدى نجاحه في بنا تصور إيجابي عن ذاته وتقديره لها وهنا يبرز دور العمل الإرشادي. – يعمل الباحث على تدريب التلاميذ المشاركين عل مجموعة من المهارات لتنمية ذات واقعية إيجابية لديهم، ومن بين هذه الخطوات: – يقوم الباحث بتزويد التلاميذ المشاركين ببعض الصور التي تنمي مهارة تحقيق الذات لديهم. – يقوم الباحث بتزويد التلاميذ المشاركين على التعرف على إمكاناتهم وقدراتهم الذاتية. – يعمل الباحث على تقييم خبرات التلاميذ المشاركين ومقارنتها بخبرات الآخرين.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة – المناقشة والحوار – التعزيز الإيجابي – النمذجة.
التقويم البنائي	يطلب الباحث من التلاميذ المشاركين عرض صورة الذات كما يدركونها؟

الجلسة التاسعة:

الجلسة	**مدتها: ساعة ونصف.** **03/05/2016**
موضوع الجلسة.	**تنمية الفعل التواصلي.**
الحاجات المرتبطة بالموضوع.	1–حاجة التلاميذ المشاركين لمعرفة أبجديات التعامل مع الآخرين.
الأهداف العامة.	1–معرفة التلاميذ المشاركين لأهمية التواصل مع الآخرين.
الأهداف الخاصة.	1–أن يتعرف التلاميذ المشاركين على أهمية الفعل الاتصالي.
مضمون الجلسة	– يرحب الباحث بالتلاميذ المشاركين ويشكر لهم التزامهم بموعد الجلسات، ثم يناقش معهم الواجب البيتي الذي طلب منهم في الجلسة السابقة. – يوضح الباحث معنى التواصل، والذي يعني: القدرة على فهم الأخر والتفاعل معه بشكل واضح، وإقامة علاقات تفاعلية سليمة ومستمرة. ذلك أن: – الثقة بالنفس+ فهم الآخرين واحترامهم+ سلوك متزن متسامح= علاقات إيجابية مع الآخرين. وأن: – عدم تقدير الذات+ عدم احترام الآخرين+ سلوك عنيف= علاقات سيئة مع الآخرين. – يذكر الباحث أن غياب الفعل التواصلي المتمثل في فقدان جملة من المهارات الاجتماعية تؤدي إلى العزلة والانطواء والصعوبة في تقديم الفراد لأنفسهم وفي خلق علاقات مع الآخرين،

	حيث ينتج عنه الشعور بالقلق والتقدير المنخفض للذات والانفصال الاجتماعي، وهي كلها مؤشرات للمعاناة النفسية التي يشعر بها التلميذ. – يوضح الباحث أن اكتساب مهارات التواصل الفعالة في هذا العصر بالذات ضرورة حياتية، ومن بين هذه المهارات التي يجب أن يتقنها التلميذ ما يلي: – مهارة الإصغاء. – أساليب الحوار والمناقشة. – تقبل الآخر وفهمه واحترامه.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة – المناقشة والحوار – النمذجة.
التقويم البنائي.	– حدد سلبيات عدم التواصل مع الآخر؟

الجلسة العاشرة:

الجلسة	**مدتها: ساعة ونصف.** **05/05/2016**
موضوع الجلسة	**العقل السليم في الجسم السليم.**
الحاجات المرتبطة بالموضوع.	1–حاجة التلاميذ المشاركين لترشيدهم نحو ممارسة الأنشطة الرياضية والترفيهية.
الأهداف العامة.	1–معرفة التلاميذ المشاركين لإرشادات تخص الجانب الرياضي والترفيهي.
الأهداف لخاصة.	1–أن يتعرف التلاميذ المشاركين على إرشادات خاصة بالجانب الرياضي الترفيهي.
مضمون الجلسة	– يرحب الباحث بالتلاميذ المشاركين ويشكر لهم التزامهم بموعد الجلسات، ثم يناقش معهم الواجب البيتي الذي طلب منهم في الجلسة السابقة. – يوضح الباحث أهمية الرياضة في حياة الإنسان باعتبارها: العملية التربوية، التي تهدف إلى تحسين الأداء الإنساني من خلال وسيط، وهو الأنشطة البدنية المختارة لتحقيق ذلك. – يذكر الباحث أن أهمية النشاطات الرياضية بالنسبة للتلميذ كأهمية حاجاته العضوية، ذلك أنها تلعب دورا أساسيا في تنمية القيم الاجتماعية وتسهم في بناء شخصية متوازنة للتلميذ الممارس لها، وضبط السلوك الإنساني والتخلص من الاضطرابات السلوكية فضلا عن أنها أحد المفردات الرئيسية في عالم التلميذ، كما أنها وسيلة مهمة في التفريغ عن الطاقات الزائدة والتعبير عن الذات وإكساب التلميذ المزيد من المعارف والخبرات مما يمنحه راحة ولذة وسعادة، فضلا عن تنمية السلوك التعاوني وتبادل الرأي في المشاركة الجامعية وكيفية التعامل مع الأخر والاحترام المتبادل والعناية بالممتلكات الشخصية وممتلكات الغير.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة – المناقشة والحوار – التعزيز الإيجابي.
التقويم البنائي.	طبق ما تم ذكره من أفكار حول النشاط الرياضي إلى واقع يومي.

الجلسة الحادية عشر:

الجلسة	**مدتها: ساعة واحدة.** **2016/05/10**
موضوع الجلسة	**مهارات التغلب على مشاعر قلق الامتحان.**
الحاجات المرتبطة	1–حاجة التلاميذ المشاركين للتدرب على طرق التعامل مع المواقف المثيرة لقلق الامتحان

بالموضوع.	بأساليب واقعية علمية.
الأهداف العامة.	1-معرفة التلاميذ المشاركين مفهوم قلق الامتحان، وأعراضه، النفسية، والجسمية، والعقلية. 2-معرفة التلاميذ المشاركين للعوامل المسببة لقلق الامتحان. 3-تدرب التلاميذ المشاركين على أسلوب الاسترخاء وكيفية ممارسته. 4-تعود التلاميذ المشاركين على الحوار الذاتي الإيجابي. 5-فهم التلاميذ المشاركين للعلاقة بين التفكير، الانفعال والسلوك. 6-إدراك التلاميذ المشاركين للعلاقة الموجودة بين مشاعر قلق الامتحان وظهور السلوك العدواني.
الأهداف الخاصة.	1-أن يتعرف التلاميذ المشاركين على مفهوم قلق الامتحان، وأعراضه، النفسية، والجسمية، والعقلية. 2-أن يعرف التلاميذ المشاركين أهم العوامل المسببة لقلق الامتحان. 3-أن يتدرب التلاميذ المشاركين على أسلوب الاسترخاء وكيفية ممارسته. 4-أن يتعود التلاميذ المشاركين على الحوار الذاتي الإيجابي. 5-أن يتعرف التلاميذ المشاركين عن العلاقة بين التفكير، الانفعال والسلوك. 6-أن يدرك التلاميذ المشاركين العلاقة بين مشاعر قلق الامتحان وظهور السلوك العدواني.
مضمون الجلسة	- متابعة التدريب البيتي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. - يوضح الباحث معنى قلق الامتحان والذي يعنى: سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال، يطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل، وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها، وإذا زادت درجته لدى فردما أدت إلى إعاقته عن أداء الامتحان، وكانت استجابته غير متزنة. -يوضح الباحث أن التلاميذ الذين يعانون من مشاعر قلق الامتحان يتجهون لإدراك وتقييم المواقف على أنها مهددة للشخصية، وهم في مواقف الامتحان عادة ما يكونون متوترين، وخائفين، وعصبيين وفي حالة إثارة انفعالية، تؤثر سلبا في الأداء المتميز للطالب وتشكل عاملا أساسيا في نتاجات سلبية تتمثل في التقليل من مستوي التركيز والانتباه اللذين يعتبران من العوامل الهامة في أداء الامتحان الناجح، وعدم القدرة على التحصيل، والفشل الدراسي، وشك في القدرة الأكاديمية، والكفاءة العقلية، والتفكير السلبي أثناء أدائهم للامتحان، وتؤدي إلى فشلهم الدراسي على الرغم من أنهم بإمكانهم اكتساب مؤهلات دراسية تمكنهم من النجاح والتميز الدراسي. - تذكير التلاميذ المشاركين بعض التوجيهات التي تتعلق بالمراجعة وهي: -وضع جدول زمني للمراجعة والالتزام به، لتجنب العشوائية والفوضوية، وتكون المراجعة من الملخصات التي أعددتها في عملية المذاكرة. ولكي تنظموا وقتكم يجب عليكم: -أن تحددوا زمن الأنشطة التي تقومون بها يوميا في حياتكم العادية، ولمدة أسبوع: -أن تحددوا فترة النوم. -أن تحددوا الوقت المناسب للنهوض من النوم صباحا.

	–أن تحددوا الوقت المناسب لتناول الوجبات (الإفطار، الغداء والعشاء). –أن تحددوا أوقات الدروس. –أن تحددوا الوقت المناسب لأداء الأعمال المنزلية والعبادات. –أن تحددوا الوقت المطلوب للالتزامات العائلية والشخصية والاجتماعية. –أن تحددوا أوقات الاستراحة وأداء الهوايات (مشاهدة تلفزيون، قراءة كتب، مجلات، جرائد...) –أن تخصموا عدد ساعات تلك الأنشطة من عدد ساعات الأسبوع الكلية، وهي 168 ساعة، لكي تحددوا الساعات التي ينبغي لكم تخصيصها للعمل الجاد والمذاكرة المركزة. – تقديم مفهوم الحديث الذاتي السلبي وما يصاحبه من مشاعر، وإشارات جسمية موضحة أن هناك أفكار انهزامية تقتحم العقل مثل:(الامتحانات صعبة جدا هذا العام...معدلي السنوي سيكون أدني معدل. أنا فهمي بطيء وقدرتي على التفكير ليست مثل بقية زملائي. أسرتي سوف تلومني على تقصيري...)، وحث التلاميذ المشاركين على ضرورة التعود على وقف ممارسة التفكير السلبي واستبداله بالتفكير الإيجابي كأن يقول (لقد أديت ما في استطاعتي وذاكرت بشكل جيد وسيكون أدائي متميز في الامتحان. هذا ليس أول امتحان ولا آخره.) – الدخول في حوار ومناقشة مع التلاميذ المشاركين حول التشابك الموجود بين العاطفة والتفكير والسلوك وميل البشر إلى أن يفكروا ويتعاطفوا ويتصرفوا في وقت واحد. –يتحدث الباحث عن الاسترخاء، ويدربهم على أحد أساليب الاسترخاء، التي يمكن للتلاميذ المشاركين ممارسته: –غلق العينين. – أخذ نفس عميق (شهيق –زفير). – شد عضلات الجسم. –إرخاء عضلات الجسم مع غلق العينين وتتخيل مكان محبب إليك.
الفنيات المستخدمة	– المحاضرة – المناقشة والحوار – الاسترخاء العضلي – الحديث الذاتي الإيجابي – الواجب المنزلي.
التقويم البنائي.	– تكليف أفراد المجموعة بواجب منزلي المتمثل في السؤال التالي: –ما الأفكار التي تراودك لحظة قرب فترة الامتحانات؟ وما المشاعر والانفعالات والإشارات الجسمية المصاحبة لها؟

الجلسة الثانية عشر:

الجلسة	**مدتها: ساعة ونصف** **2016/05/12**
موضوع الجلسة	**الجلسة الختامية (إنهاء البرنامج الإرشادي).**
الحاجات المرتبطة بالموضوع.	1–معرفة التلاميذ المشاركين بأن البرنامج الإرشادي قد انتهي.
الأهداف العامة.	1–التعرف على مدى استفادة التلاميذ المشاركين من المواضيع المطروحة في البرنامج الإرشادي.

الأهداف الخاصة.	1-أن يعرف التلاميذ المشاركين أن فعاليات البرنامج الإرشادي قد انتهت. 2-تطبيق مقياس السلوك العدواني البعدي على التلاميذ المشاركين.
مضمون الجلسة	مناقشة الواجب المنزلي مع التلاميذ المشاركين، وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا التدريب بشكل جيد. - يستعرض الباحث ما تم التطرق إليه في الجلسات الماضية من نقاط رئيسية مع تقديم التغذية الراجعة للتلاميذ المشاركين. - تقديم الشكر والامتنان للتلاميذ المشاركين على تفاعلهم الإيجابي وتعاونهم ومشاركتهم في إنجاح البرنامج. - تحديد الباحث لأبرز السلبيات أثناء عقد الجلسات الإرشادية. - تقديم جائزة لأفضل خمسة أعضاء تميزوا في واجباتهم المنزلية. - إنهاء العلاقة الإرشادية. - الاتفاق على موعد القياس البعدي.
الفنيات المستخدمة	المحاضرة – المناقشة والحوار – التعزيز الموجب.
التقويم البنائي.	يطلب الباحث من التلاميذ المشاركين تطبيق ما دار في البرنامج من معارف ومهارات في حياتهم.

سابعا: تقدير وتقويم مدى كفاءة البرنامج الإرشادي.

وهي العملية التي يتم من خلالها تحديد فعالية البرنامج الإرشادي وملاحظة التغيرات التي طرأت على درجات السلوك العدواني للتلاميذ المشاركين في البرنامج الإرشادي من خلال مقارنة الدراجات القبلية والبعدية، وقد استخدم الباحث ثلاثة أنواع من التقويم.

1-التقويم التمهيدي **(Introductive Evaluatinon)**: الذي يتمثل في إجراء القياس القبلي التشخيصي (مقياس السلوك العدواني) الذين اعتمده الباحث.

2-التقويم البنائي **(Constructionl Evaluation)**: ويتمثل في إجراء عملية تقويم نهاية كل جلسة إرشادية من خلال توجيه مهام للتلاميذ المشاركين ومتابعة سيرها في بداية كل جلسة.

3-التقويم النهائي **(Final Evaluation)**: ويتمثل في إجراء القياس البعدي (تطبيق مقياس السلوك العدواني) على التلاميذ المشاركين بعد إدخال البرنامج الإرشادي لتحديد مستوى التغير الحاصل في السلوك.

أولا: تحكيم البرنامج الإرشادي المقترح:

استمارة تحكيم البرنامج الإرشادي (السلوكي–المعرفي)للتخفيف من حدة السلوك العدواني لدى تلاميذ الثانوية.

الرقم	الموضوع	الحكم		ملاحظات
		مناسب	غير مناسب	
01	عنوان البرنامج			
02	أهداف البرنامج			
03	محتوى البرنامج			
04	تقييم البرنامج			
05	مدة البرنامج			
06	فنيات البرنامج			
07	ترتيب جلسات البرنامج			
08	التقويم البنائي			

- ملاحظات وتوجيهات:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ثانيا: تحكيم جلسات البرنامج الإرشادي

الجلسات الإرشادية	عنوان الجلسة		أهداف الجلسة		محتوى الجلسة		زمن الجلسة		فنيات الجلسة		التقويم البنائي للجلسة	
	مناسب	غير مناسب	مناسبة	غير مناسبة	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسبة	غير مناسبة	مناسب	غير مناسب
الأولى												
الثانية												
الثالثة												
الرابعة												
الخامسة												
السادسة												
السابعة												
الثامنة												
التاسعة												
العاشرة												
الحادية عشر												
الثانية عشر												

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تجريب فاعلية برنامج إرشادي (معرفي– سلوكي) للتخفيف من السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من خلال الكشف عن حاجاتهم الإرشادية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي للكشف عن الحاجات الارشادية للتلاميذ العدونيين والمنهج التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة بقياس قبلي وقياس بعدي للتأكد من فعالية البرنامج الارشادي في التخفيف من السلوك العدواني. استخدم الباحث استبيان للحاجات الارشادية اشتمل على (39) عبارة تندرج ضمن ثلاثة أبعاد (حاجات نفسية، حاجات اجتماعية، حاجات دراسية) ومقياس السلوك العدواني اشتمل على (40) عبارة تندرج ضمن أربعة أبعاد (العدوان الجسدي، العدوان اللفظي، الغضب، العداوة)، وبرنامج إرشادي معرفي–سلوكي اشتمل على (12) جلسة إرشادية (12) جلسة مبنية في ضوء تقدير واقعي للحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين. وأجريت الدراسة على عينة اشتملت على (94) تلميذ وتلميذة استخرجت منهم (34) تلميذا ذوي عدوانية في المرحلة الثانوية، وعلى عينة اشتملت على (12) تلميذا وتلميذة ذوي سلوك عدواني مرتفع. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود (13) حاجة إرشادية للتلاميذ العدوانيين بدرجة كبيرة من مجموع (39) حاجة إرشادية، حيث كانت الحاجة "التغلب على الضغوط النفسية داخل المؤسسة التربوية وخارجها" في على المرتبة الأولى بوسط مرجح 2.55 وزن نسبي (85%)، و"تنتابني مشاعر القلق بشكل دائم ومستمر" في المرتبة الثانية بـ 2.50 ووزن نسبي 83.33%، و"أشعر بالكراهية والحقد تجاه زملائي وأساتذتي" بـ 2.47 ووزن نسبي 82.33%. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في السلوك العدواني، وفي أبعاده الأربعة (العدوان الجسدي، العدوان اللفظي، الغضب، العداوة) عند مستوى الدلالة 0.01. وأكدت النتائج على فعالية البرنامج الارشادي المعرفي–السلوكي في التخفيف من السلوك العدواني بحجم أكثر كبير في السلوك العدواني وفي بُعد العدوان اللفظي (0.85)، وبحجم أثر متوسط في أبعاد العدوان الجسدي (0,69)،و الغضب (0,51)،و العداوة (0,65).

Abstract

The objective of the current study is to test the effectiveness of a cognitive-behavioral program to decrease the aggressive behavior of secondary school students by revealing their counseling needs. The researcher used the descriptive approach to reveal the indicative needs of the aggressive pupils. The current study relied also on the experimental approach through the pretest and posttest to make sure of the effectiveness of the extension Program in decreasing the aggressive behavior. The researcher used a questionnaire for guiding the counseling needs that included (39) items that fall within three dimensions (psychological needs, social needs, study needs) and the measure scale of the aggressive behavior which included 40 items that fall within four dimensions (physical aggression, verbal aggression, anger, hostility) and a cognitive-behavioral counseling program consisting of (12) orientation sessions and (12) sessions based on a realistic assessment of the counseling needs of the aggressive students. The study was conducted on a sample population that included 94 male and female students, 34 of whom were aggressive students in the secondary school stage, and a sample of 12 students with high aggressive behavior. The results of the study found that there were (13) instructional needs for aggressive students among a large amount of (39) counseling needs. The need to "overcome the psychological pressure inside and outside the educational institution" was ranked the first with an average of 2.55 and a relative weight (85%); "the feeling of anxious in a constant way was ranked in the second order with an average of 2.50 and a relative weight 83.33%. "I feel hatred towards my colleagues and teachers" at 2.47 and a relative weight of 82.33%. The study also found statistically significant differences between the pretest and posttest in the aggressive behavior, and in its four dimensions (physical aggression, verbal aggression, anger, enmity) at the level of significance 0.01. The results confirmed the effectiveness of the cognitive-behavioral counseling program in the mitigation of the aggressive behavior with a much larger size effect of aggressive behavior and verbal aggression dimension with an average of (0.85), and with the average effect size in the dimensions of physical aggression with (0.69), anger (0.51) and hostility 0.65).