الجمـــهوريـــة الجـــزائـــرية الديمقراطيـــة الشعبـــــية
وزارة التعليـــــــم العالـــــي والبـــحث العلـــمي
جـــامعة الجـــزائـــر-2-
أبو القاسم سعد الله
كلية العلوم الاجتمـــاعية
قســـم علوم التربية

فعالية برنامج إرشادي وفق النموذج المعرفي السلوكي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى فئة الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا

-دراسة ميدانية -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم

تخصـــص: علوم التربية

من إعداد الطالبة:
* بلقاسم يمينة

تحت إشراف :
د. بلعسلة فتيحة

السنة الجامعية 2018/ 2019

فعالية برنامج إرشادي وفق النموذج المعرفي السلوكي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى فئة الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا

إعداد

الطالبة بلقاسم يمينة

إشراف

الدكتورة بلعسلة فتيحة

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي وفق النموذج المعرفي السلوكي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى فئة الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا. وقد تكونت عينة الدراسة من (20) حدثا جانحا فاشل دراسيا الذين حصلوا على درجات منخفضة على مقياس المهارات الاجتماعية المستخدم في الدراسة الحالية.

تمحورت مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيسي التالي:

ما مدى فعالية برنامج إرشادي وفق النموذج المعرفي السلوكي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى فئة الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا.

ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج التجريبي، تم توزيع أفراد عينة الدراسة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وعدد أفرادها(10) أحداث جانحين فاشلين دراسيا، وقد تلقى أفرادها برنامج إرشاد جمعي قائم على العلاج السلوكي المعرفي لمد (07) أسابيع وبواقع جلستين أسبوعيا، ومجموعة ضابطة تكونت من (10) أحداث جانحين فاشلين دراسيا، والتي لم يتلق أفرادها البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي، وقد تم قياس أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية قبل وبعد التدخل الإرشادي، وبالتحديد في الدراسة الحالية حاولت الباحثة الإجابة عن الفرضيات الآتية:

1) توجد فروق في متوسطات درجات المهارات الاجتماعية (الكلية والفرعية) بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية.

2) لا توجد فروق في متوسطات درجات المهارات الاجتماعية (الكلية والفرعية) بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة الضابطة.

3) توجد فروق في متوسطات درجات المهارات الاجتماعية (الكلية والفرعية) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي.

4) لا توجد فروق في متوسطات درجات المهارات الاجتماعية (الكلية والفرعية) بين القياس البعدي والقياس التتبعي لدى المجموعة التجريبية.

ولجمع البيانات الخاصة بالدراسة استخدمت الباحثة مقياس المهارات الاجتماعية من إعداد متسن، وبرنامج إرشادي معرفي سلوكي من إعداد الباحثة.

أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تنمية المهارات الاجتماعية ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، كما أظهرت استمرار أثر البرنامج الإرشادي بعد مدة، بناءا على هذه النتائج توصي الباحثة بالعمل على بناء وتطوير برامج إرشادية تهدف إلى تنمية المهارات الاجتماعية لما لها من أهمية في تكوين شخصية الشباب والمراهقين على وجه الخصوص، كما توصي الباحثة بالعمل على بناء برامج تستهدف الآباء والمدرسين من أجل التوعية بخطورة قصور المهارات الاجتماعية لدى المراهقين والأطفال، والآثار المترتبة عليها، وسبل مواجهتها.

الكلمات المفتاحية: الإرشاد المعرفي السلوكي، البرنامج الإرشادي، المهارات الاجتماعية، الاحداث الجانحين الفاشلين دراسيا.

The Efficacity of cognitive behavioral counseling program improving the social skills

By

Yamina belkacem

Supervised by

Fatiha belassla

Abstract

The purpose of this study is to test the effecacity of cognitive behavioral program in improving level of social skills

The simple of this study consisted of (20) juvenile delinquent ,the sample was selected from these who received scors or social skills scale.

The participants were randomly assined two groups exprimental group included (10) participants,who recerved a group conseling program lasted for (7)weeks,two session per week and control group included (10) participants ;who did not recerve any sort of intervention.

The performance of the two groups on self social skills were mesured before and after intervention.

Specifically,this study tried to check the following hypotheses :

1-There are significant differences of social skills between pre and post test among escperimental group in favor of post test.

2-There are no significant differences of social skills between pre and post test among contral group.

3-There are significant diffferences of social skills between experimental and control group on post test.

4-There are no significant differences of social skills between post test and the following test among experimental group.

The results of this study showed the efficacity of cognitive behavioral program in lavel of social skills among in favor of experimental group.

Based on the results of this study,the researcher recommends to construct consulting programs to social skills because these programs are importants for the composition the personaluty of youth and adobscents,the researcher recommends also to construct consolting programs to work with schools and families in increasing the level of social skills among children and adolescents.

Key words :cognitive behavioral therapy ,guidance program ,social skills ,juvenile delinquents school failure .

فهرس المحتويات

كلمة شكر

الإهداء

فهرس الجداول والأشكال

مقدمة البحث

الباب الأول: الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للبحث

1-إشكالية البحث.....01

2-تساؤلات البحث.....19

3-فرضيات البحث.....19

4-أهداف البحث و حدوده.....20

5-أهمية البحث.....21

6-تحديد المفاهيم الأساسية للبحث.....32

7-الدراسات السابقة.....27

الفصل الثاني: الإرشاد المعرفي السلوكي والبرامج الإرشادية

تمهيد.....77

أولا: الإرشاد والعملية الإرشادية.....77

1- مفهوم الإرشاد.....77

2- الملامح العامة للإرشاد.....79

3- خصائص الإرشاد التربوي.....80

4- مستويات الإرشاد.....80

5- طرائق الإرشاد.....81

6- أساليب ومهارات أساسية في الإرشاد.....83

7- الأهداف العامة للإرشاد التربوي.....88

8-العملية الإرشادية.....89

9- الحاجة إلى إرشاد المراهقين.....106

ثانيا- البرامج الإرشادية 106

1- مفهوم البرنامج.....107

2- تعريف البرنامج الإرشادي.....107

3- مصادر بناء محتوى البرنامج الإرشادي.....107

4- الأسس التي يقوم عليها بناء البرنامج الإرشادي.....108

5- الخدمات التي يقدمها البرنامج الإرشادي.....111

6- التخطيط لبناء البرنامج الإرشادي.....112

7- مفهوم الجلسة الإرشادية.....120

8- نموذج مقترح لبناء برنامج إرشادي.....221

ثالثا- الإرشاد المعرفي السلوكي.....123

1- مفهوم العلاج المعرفي السلوكي.....123

2- النظرية السلوكية المعرفية.....124

3- مفهوم الإرشاد المعرفي السلوكي.....125

4- أهداف الإرشاد المعرفي السلوكي.....127

5- مبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي.....130

6- مراحل العملية الإرشادية في الإرشاد المعرفي السلوكي.....132

7- العلاقة الإرشادية في الإرشاد المعرفي السلوكي.....135

8- الفنيات الإرشادية المستخدمة في الإرشاد المعرفي السلوكي.....137

9- أساليب تعديل السلوك المعرفية.....148

10- برامج تعديل السلوك.....150

الفصل الثالث: المهارات الاجتماعية

تمهيد.....153

1- مفهوم المهارات الاجتماعية.....153

2- تصنيف المهارات الاجتماعية.....161

3- مكونات المهارات الاجتماعية.....169

4- النظريات المفسرة للمهارات الاجتماعية.....173

5- مؤشرات ضعف المهارات الاجتماعية.....174

6- أهمية المهارات الاجتماعية.....176

7- خصائص المهارات الاجتماعية.....179

8- وحدات ومحددات المهارات الاجتماعية.....180

9- قياس المهارات الاجتماعية.....185

10- تعليم المهارات الاجتماعية.....187

11- التدريب على المهارات الاجتماعية.....189

12- تقييم المهارات الاجتماعية.....197

13- القدرات الاجتماعية كمدخل للعلاج السلوكي.....198

الفصل الرابع: جنوح الأحداث

تمهيد.....206

1- مفهوم جنوح الأحداث.....206

2- أشكال جنوح الأحداث.....214

3- النظريات المفسرة لجنوح الأحداث.....218

4- عوامل جنوح الأحداث.....221

5- خصائص الأحداث الجانحين.....239

6- أبعاد ظاهرة جنوح الأحداث.....241

7- الرعاية الاجتماعية للأحداث.....243

8- مؤسسات إعادة التربية.....248

9- دور وسائل الإعلام في الحد من جنوح الأحداث.....256

10- أساليب الإرشاد في علاج الجانحين.....256

الفصل الخامس: الفشل الدراسي

تمهيد.....259

1- مفهوم الفشل الدراسي..... 259

2- الفشل الدراسي وبعض المفاهيم المرتبطة به.....261

3- التطور التاريخي لمفهوم الفشل الدراسي.....262

4- أنواع الفشل الدراسي.....264

5- مظاهر الفشل الدراسي.....264

6- عوامل الفشل الدراسي.....265

7- النظريات المفسرة للفشل الدراسي.....281

8- نتائج الفشل الدراسي.....288

9- تأثيرات الفشل الدراسي.....290

10- إشكالية تعددية نماذج تفسير الفشل الدراسي.....292

11- آليات الفشل الدراسي.....293

12- أهمية ومكانة المدرسة كمؤسسة تربوية للطفل.....294

13- الإجراءات والطرق العلاجية لظاهرة الرسوب المدرسي.....296

14- بعض الاقتراحات لتفادي الفشل المدرسي في التعليم الثانوي.....298

الباب الثاني: الجانب التطبيقي

الفصل السادس: منهجية البحث وإجراءاته الميدانية

تمهيد.....304

1-منهج البحث وتصميمه.....304

1-1- المنهج المتبع في البحث.....305

1-2- التصميم التجريبي للدراسة.....305

2-مجتمع البحث وعينته.....307

2-1- مجتمع البحث.....307

2-2- عينة البحث و كيفية اختيارها.....307

2-3- المجانسة و التكافؤ بين المجموعتين.....308

3-الدراسة الاستطلاعية.....309

4-حدود البحث الزمانية و المكانية.....310

5- أدوات البحث.....312

5-1-المقاييس السيكولوجية.....312

5-2-البرنامج الإرشادي.....316

5-2-1- تعريف البرنامج الإرشادي.....320

5-2-2-أهداف البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي.....321

5-2-3- الافتراضات حول البرنامج الإرشادي و الجلسات.....323

5-2-4- حقوق و واجبات المشتركين في البرنامج.....323

5-2-5- أهمية البرنامج الإرشادي.....324

5-2-6- مصادر بناء البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي.....325

5-2-7- صدق محتوى البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي.....328

5-2-8- تطبيق البرنامج الإرشادي.....329

5-2-9- الفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي 332

5-2-10-مخطط جلسات البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي.....337

5-2-11-محتوى جلسات البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي.....338

5-2-12- الصورة النهائية للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي.....339

6-الأساليب الإحصائية المعتمدة في البحث.....349

الفصل السابع: عرض ومناقشة وتفسير نتائج البحث

تمهيد.....351

1- عرض ومناقشة وتفسير نتائج البحث.....351

1-1- عرض وتحليل و تفسير النتائج الخاصة بفرضية البحث الأولى.....352

1-1-1- عرض و تحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى للبحث.....352

1-1-2-تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى للبحث.....358

1-2- عرض وتحليل وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثانية للبحث.....360

1-2-1- عرض و تحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية للبحث.....360

1-2-2- تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية للبحث.....354

1-3- عرض وتحليل و تفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة للبحث.....365

2-3-1- عرض و تحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة للبحث.....365

1-3-2- تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة للبحث.....372

1-4- عرض وتحليل وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة للبحث.....376

2-4-1- عرض و تحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة للبحث.....376

1-4-2- تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة للبحث.....380

2-الاستنتاج العام للبحث.....382

3-خاتمة البحث وتوصياته.....384

قائمة المراجع

قائمة الملاحق

كلمة شكر

أتقدم بالشكر الجزيل إلى العلي القدير الذي وفقني في انجاز هذه الدراسة، ولما حباني به من نعمة العيش في مناخ علمي ، جمعني بأساتذة أجلاء تتلمذت على أيديهم فأتاحوا لي نبرسا من العلم والمعرفة. اعترافا بالجميل...ومع إتمام هذه الرسالة المتواضعة أقدم خالص شكري وتقديري لجامعة أبو القاسم سعد الله- بوزريعة- منارة العلم التي تؤدي رسالتها كاملة تجاه الطلبة، وأشكر القائمين على هذه الجامعة رئيسا وأساتذة.

الشكر موصول لأستاذتي الموقرة بلعسلة فتيحة لإشرافها على هذه الرسالة وقد سارت معي خطو بخطوة فيها، وعلى مابذلته من وقت وجهد متواصل من خلال إعطائي النصائح والتوجيهات، وما أعانني على تخطي الصعاب منذ أن كانت الدراسة فكرة إلى أن وصلت إلى هذه الصورة.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى الأساتذة الذين قبلوا تحكيم أدوات البحث المستخدمة في بحثي هذا.

الشكر موصول أيضا إلى الأحداث الجانحين المعنيين في هذا البحث لقبولهم دعوة المشاركة في جلسات البرنامج الإرشادي .

إهداء

أهدي عملي هذا إلى اللذان قال فيهما المولى جل وعلى: " وقضى ربك ألاتعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحسانا". الآية 23 من سورة الإسراء.

اللذان كانا ولايزالا نور دربي ماما وبابا أطال الله في عمرهما وزكاهما من صالح الأعمال وأمدهما التقوى والصحة والعافية.

إلىإخوتي وأخواتي حفظهم الله ورزقهم كل الخير.

الى كل الأقرباء والأحباءوالأصدقاء.

إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة جهدي وعملي المتواضع هذا،

مع أسمى عبارات الحب والوفاء والصدق والاحترام.

مع أخلص التحيات

الباحثة

فهرس الجداول:

رقم الجدول	العنوان	رقم الصفحة
01	توزيع أفراد العينة على المجموعتين التجريبية والضابطة حسب العمر	308
02	نتائج تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية من حيث العمر الزمني	309
03	صدق محتوى أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية	315
04	مخطط تفصيلي لمحتوى جلسات البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي	340
05	نتائج اختبار"T " لحساب دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في درجات المهارات الاجتماعية الكلية	352
06	نتائج اختبار"T " لحساب دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في درجات البعد الفرعي الأول	353
07	نتائج اختبار" T" لحساب دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في درجات البعد الفرعي الثاني	354
08	نتائج اختبار"T " لحساب دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في درجات البعد الفرعي الثالث	356
09	نتائج اختبار" T" لحساب دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في البعد الفرعي الرابع	357
10	نتائج اختبار"T " لحساب دلالة الفروق في درجات المهارات الاجتماعية الكلية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة	361
11	نتائج اختبار " T" لحساب دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في البعد الفرعي الاول	362
12	نتائج اختبار"T " لحساب دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في البعد الفرعي الثاني	363
13	نتائج اختبار " T" لحساب دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في البعد الفرعي الثالث	363
14	نتائج اختبار"T " لحساب دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في البعد الفرعي الرابع	364
15	نتائج اختبار"T " لحساب دلالة الفروق في درجات المهارات الاجتماعية الكلية بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي	366
16	نتائج اختبار"T " لحساب دلالة الفروق في درجات البعد الفرعي الأول بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي	367
17	نتائج اختبار"T " لحساب دلالة الفروق في درجات البعد الفرعي الثاني بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي	368
18	نتائج اختبار"T " لحساب دلالة الفروق في درجات البعد الفرعي الثالث بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي	369
19	نتائج اختبار "T " لحساب دلالة الفروق في درجات البعد الفرعي الرابع بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي	371
20	نتائج اختبار" T" لحساب دلالة الفروق في درجات المهارات الاجتماعية الكلية بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية	376

21	نتائج اختبار "T " لحساب دلالة الفروق في درجات البعد الفرعي الأول بين القياسين البعدي والتتبعي	377
22	نتائج اختبار" T" لحساب دلالة الفروق في درجات البعد الفرع الثاني بين القياسين البعدي والتتبعي	377
23	نتائج اختبار "T " لحساب دلالة الفروق في درجات البعد الفرعي الثالث بين القياسين البعدي والتتبعي	378
24	نتائج اختبار " T " لحساب دلالة الفروق في درجات البعد الفرعي الرابع بين القياسين البعدي والتتبعي	379

فهرس الأشكال

الرقم	الشكل التخطيطي	الصفحة
01	طريقة تصميم البحث التجريبي	305
02	التصميم التجريبي المعتمد في البحث الحالي	306
03	تمثيل بياني لمتوسط درجات المهارات الاجتماعية الكلية لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي.	353
04	تمثيل بياني لمتوسط درجات البعد الفرعي الأول لدى أفراد المجموعة التجريبية	354
05	تمثيل بياني لمتوسط درجات البعد الفرعي الثاني لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي	355
06	تمثيل بياني لمتوسط درجات البعد الفرعي الثالث لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي	356
07	تمثيل بياني لمتوسط درجات البعد الفرعي الرابع لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي	357
08	تمثيل بياني لمتوسط درجات المهارات الاجتماعية الكلية لدى أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي	361
09	تمثيل بياني لمتوسط درجات البعد الفرعي الأول لدى أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي	363
10	تمثيل بياني لمتوسط درجات المهارات الاجتماعية الكلية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة في القياس البعدي).	367
11	تمثيل بياني لمتوسط درجات البعد الفرعي الأول بين المجموعتين (التجريبية والضابطة).	368
12	تمثيل بياني لمتوسط درجات البعد الفرعي الثاني بين المجموعتين (التجريبية والضابطة).	369
13	تمثيل بياني لمتوسط درجات البعد الفرعي الثالث بين المجموعتين (التجريبية والضابطة).	370
14	تمثيل بياني لمتوسط درجات البعد الفرعي الرابع بين المجموعتين (التجريبية والضابطة).	371
15	تمثيل بياني لمتوسط درجات البعد الفرعي الثاني لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي و القياس التتبعي	378
16	تمثيل بياني لمتوسط درجات البعد الفرعي الثالث لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي و القياس التتبعي	379

مقدمة

تعد التربية في مجتمعات العصر الحاضر، عملية منظمة وهادفة، وأداة فاعلة في إعداد الإنسان المؤهل للحياة، وذلك من خلال تنميتها لشخصية الفرد من جميع جوانبها، وتعديل سلوكه، بما يحقق خدمة الفرد وسعادته، والإسهام في تطوير المجتمع وتقدمه، فالتربية بهذا المعنى تعد نشاطا إنسانيا مؤثرا، يعمل على تحقيق التطور للأفراد والمجتمعات معا، ويرتقي بهما نحو الأفضل. إذ يعتمد المجتمع اعتمادا حياتيا على التربية فهي وسيلة بقائه واستمراره، بل هي وسيلة تقدمه وتطوره، إذا ما أريد بهذا التقدم والتطور أن يكون عميق الجذور، متأصلا في حياة الأفراد. (**هاني محمود بني مصطفى، 2005، ص19**).

إن الإنسان بطبعه اجتماعي وفي بحثه الدءوب عن تحقيق ذاته وكيانه، يحتاج إلى مجموعة من المهارات الاجتماعية التي تسهل له عملية التواصل والتفاعل مع محيطه وتساعده في انجاز تطلعاته وآماله،وحيث تدخل المهارات الاجتماعية في كل مظهر من مظاهر حياة الفرد، وتؤثر في تكيفه وسعادته في مراحل حياته المختلفة، فهي تؤثر في قدرته على تكوين علاقات اجتماعية وتحدد درجة شعبيته بين أقرانه ومعلميه والراشدين المهمين في حياته، بالاظافة إلى أن المهارات ترتبط مباشرة بعدد من أشكال السلوك التوكيدي مثل تقديم المساعدة للآخرين، والتعاطف معهم، وحسن التواصل، والتعبير عن المشاعر كما تؤثر فيها، وفقدان مثل هذه المهارات ترتبط مباشرة بالانحراف الاجتماعي، كما ترتبط بمشكلات الصحة النفسية في مراحل الحياة اللاحقة، لذلك يعتبر ضعف المهارات الاجتماعية سببا في المشكلات السلوكية التي يعاني منها الأفراد. (عبد الرحمن بن عيد الجهني، 2011، ص196) تعد المهارات الاجتماعية محكا مهما للحكم على السلوك السوي، لذا فان غرس المهارات الاجتماعية في الأطفال منذ الصغر وتعويدهم على العطاء وتحمل المسؤولية والتفاعل الايجابي أمر تتطلب الاهتمام من كل المؤسسات حيث أنها استجابة متعلمة. فالمهارات الاجتماعية هي تلك الفنون الاجتماعية التي يستخدمها الإنسان مع أفراد المجتمع فيؤثر فيهم ويتأثر بهم ويحقق من خلالها المستوى المناسب من التكيف النفسي والاجتماعي.(**هالة فاروق جلال الديب، 2011، ص23**).

يبرز موضوع المهارات الاجتماعية كأحد الموضوعات التي حضيت باهتمام ملحوظ في الآونة الأخيرة من قبل الاختصاصيين والمرشدين النفسيين، سواء على مستوى التطور الذاتي أو على المستوى الإرشادي والعلاجي. (**سعاد مصطفى فرحات، 2014، ص106**).

لقد تزايد الاهتمام بالمهارات الاجتماعية والدور الذي تقوم به لتحقيق التكيف الاجتماعي لدى الأفراد في الوقت الحاضر والمهارات الاجتماعية تعتبر عاملا هاما في تحقيق النجاح الاجتماعي، وقد برهنت الدراسات المختلفة على أن الفرد الذي يعاني من صعوبة في الاتصال أو الحديث أو التعامل مع الآخرين لديه انخفاض في المهارات وهذا الانخفاض له آثاره السلبية على المدى الطويل للفرد، ونتيجة لذلك فقد بدأ الكثيرون في تصميم البرامج التدريبية التي تعمل على اكتساب المهارات لدى الأطفال والمراهقين.(**طارق عبد الرؤوف عامر، 2015، ص161**).

للمهارات الاجتماعية دور كبير في تحقيق التكيف الاجتماعي لدى الأطفال، والذي يعتبر عاملا مهما في تحقيق التوافق والانسجام الاجتماعي، والقدرة على تبادل المشاعر مع الآخرين، واستخدام أساليب فعالة للتوافق مع المواقف والصراعات اليومية في الحياة، ولها دور مهم كذلك في زيادة التحصيل العلمي، والتفاعل الواعي بين الطلاب؛ حيث أكدت دراسة الدغيثر (1429هـ) على وجود علاقة بين بعض أبعاد المهارات الاجتماعية والتحصيل الأكاديمي لدى المتعلمين، وان ضعف المهارات الاجتماعية يؤثر غالبا بالسلب على التحصيل الأكاديمي. (**تهاني بنت مقبل بن سليمان اللهيبي، 2012، ص3**).

تعاني المجتمعات المختلفة من مشكلات عديدة من أهمها المشكلات الاجتماعية ومن أبرزها جنوح الأحداث وانحراف سلوكهم وخروجهم عن قواعد الضبط الاجتماعي المتعارف عليها في كل المجتمع، فظاهرة انحراف الأحداث من الظواهر الاجتماعية التي تنذر بخطر داهم إذا ما لم يتم التصدي لها بغرض الحد منها أو القضاء عليها، فإلى جانب أنها تمس شريحة هامة من المجتمع والتي تعتبر جيل المستقبل، فواقع الطفولة الجانحة بدأ يأخذ حجم الظاهرة المقلقة في الجزائر، مما دعا الدولة إلى توجيه اهتمامها نحو هذه الظاهرة لإيجاد الحلول الكفيلة للقضاء عليها، فأي خلل يحدث في البناء الاجتماعي يؤثر بلا شك نتاج لبعض التغيرات التي أصابت عمق القيم والمعايير الاجتماعية السائدة في المجتمع. (**فاطمة الزهراء حميمد، 2011، ص2**). فالأحداث هم نواة المجتمع البشري، ومرحلة الحداثة يتوقف عليها إلى حد بعيد بناء شخصيتهم وتحديد سلوكهم في المستقبل، وأي جهد يوجه لرعايتهم وحمايتهم هو في نفس الوقت تأمين لمستقبل الأمة وتدعيم لسلامتها، لذلك تعتبر رعاية الأسرة والطفولة العملية البناء والأساسية في أي مجتمع يسعى إلى تحقيق التطور المتوازن البعيد عن الانحرافات والعلل الاجتماعية، والقادر على الابتكار والتجدد والتمسك بالقيم والأخلاق الفاضلة. (**أنور محمد الشرقاوي، 1977، ص5**).

قد ينجح الطفل في التغلب على الصعوبات التي تواجهه ويكون نجاحه هذا عامل يزيد من قدرته في التغلب على المواقف الأكثر صعوبة في المستقبل، إلا أن بعض هذه الصعوبات والمشكلات والأزمات التي تجابه الطفل تتخطى حدود الاستطاعة والقدرة العادية تهز شعوره وتهدد كيانه النفسي وتؤدي إلى تغير شامل في حياته وحياة أسرته ومجتمعه، ويظهر هذا التغيير واضحا في سلوك مرفوض يتمثل في الهروب من المدرسة وعدم طاعة الوالدين والتدخين والسرقة والجرائم المخلة بالأخلاق والآداب العامة وجرائم القتل والإيذاء الجسمي (العراك) وحمل السلاح والتخريب والشغب والتزوير والتشرد (التسول) ومخالفة القوانين..الخ وكل هذه الممارسات من السلوك المرفوض تعد ضربا من ضروب العنف الذي يتعرض له الأطفال أو يقومون به، وبذلك كان هؤلاء الأطفال العاديين، يحتاجون إلى توجيه وإرشاد وخدمات إرشادية خاصة. (**بطرس حافظ بطرس، 2007، ص13**).

تشير عملية الإرشاد إلى العلاقة المهنية التي يتحمل فيها المرشد مسئولية المساعدة الايجابية للعميل- من خلال تغيير أنماطه السلوكية السلبية بأنماط سلوكية جديدة أكثر ايجابية، ومن خلال فهم وتحليل استعداداته وقدراته وإمكاناته وميوله والفرص المتاحة أمامه وتقوية قدرته على الاختيار واتخاذ القرار، وإعداده لمستقبله بهدف وضعه في المكان المناسب له لتحقيق أهداف سليمة وحياة ناجحة ومواطنة صالحة.(**سهير كامل أحمد، 2000، ص8**).

يعد الإرشاد المعرفي السلوكي من أكثر الاتجاهات شيوعا في الوقت الراهن في تناوله مختلف المشكلات، حيث يتميز هذا الأسلوب الإرشادي بتأكيده على الأنشطة المعرفية مثل: المعتقدات والعبارات الذاتية وحل المشكلات، وهذا الاتجاه في الإرشاد النفسي قد أفسح المجال لظهور فنيات إرشادية متنوعة تعتمد على التوجهات المعرفية، كما يمثل الإرشاد السلوكي المعرفي "السلوكية المنهجية" التي جاءت نتيجة التطورات الحديثة في علم النفس التجريبي، وهي تتضمن الأساليب المعرفية والسلوكية معا، وبذلك يعد الإرشاد المعرفي السلوكي حلقة وصل بين الإرشاد السلوكي الذي يهتم بالأحداث الخارجية (السلوك الظاهر) والإرشاد المعرفي الذي يهتم بالأحداث الداخلية (العمليات المعرفية) معتبرا أن السلوك الظاهري وعملية الإدراك والتفكير يشكلان معا حلقة وصل، وقد اشترك المنهجان المعرفي والسلوكي في أن كل منهما: (يركز على الأعراض الظاهرة أكثر مما يركز على أسباب دينامية مفترضة، يؤكد على السلوك الظاهر في الحاضر(هنا والآن) أكثر مما يركز على خبرات الماضي، يشارك المرشد بايجابية في إعداد برنامج إرشادي معين). (**بومجان نادية، 2016، ص150**).

وهذا ما دفع الباحثة إلى المساهمة بالقيام بهذه الدراسة العلمية لتحاول من خلالها إبراز أهمية البرامج الإرشادية في إصلاح وإعادة إدماج هذا الحدث الجانح في المجتمع من خلال تنمية المهارات الاجتماعية لديه، وإعطائه فرصة أخرى تمكنه بها من استرجاع مكانته الاجتماعية. فمثل هذه الدراسات أصبح اليوم أمرا ملحا يفرضه علينا الواجب الإنساني تجاه هذا المجتمع الذي نعتبر جزءا منه نفرح ونهنأ بصلاحه كما نهلك ونضيع بفساده وواجب وطني وحضاري يلزمنا التفكير في كل ما يحدث من متغيرات وتطورات سواء على المستوى المحلي أو العالمي، ودورنا هو تقويم السلوك الجانح والتصدي إليه بالوقاية منه قبل حدوثه ومعالجته وإصلاحه في حالة وقوعه.

وهذه الدراسة من الدراسات النمائية التي تهدف إلى التعرف على ذلك القدر من التطور أو النمو، أو التغير الذي يطرأ على استجابات العينة نحو البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تنمية المهارات الاجتماعية لديها، ولقد تضمن البحث خمسة فصول وذلك على النحو التالي:

الباب الأول: خصص للجانب النظري، والذي تضمن فصلين كما يلي

الفصل الأول: تم تخصيصه للتعريف بموضوع الدراسة من خلال طرح الإشكالية وتساؤلات البحث وفرضياته وبيان أهداف البحث وحدوده، وأهمية البحث وتحديد مفاهيمه الأساسية وكذا عرض الدراسات السابقة العربية والأجنبية، التي أتيح للباحثة الاطلاع عليها والمتعلقة بموضوع المهارات الاجتماعية، أنواعها وتنميتها ، بالإضافة لعرض بعض الدراسات التجريبية التي اهتمت بإعداد برامج إرشادية لتنمية المهارات الاجتماعية، ثم تحليل هذه الدراسات وتوضيح مكانة البحث الحالي بين تلك الدراسات وما استفادت الباحثة منها، ثم التعريف بمصطلحات الدراسة وتوضيح حدودها.

الفصل الثاني: فتم التطرق فيه لموضوع الإرشاد المعرفي السلوكي والبرامج الإرشادية وذلك من خلال تعريف الإرشاد وملامحه، خصائصه ومستوياته وطرائقه، مهارات أساسية فيه، الأهداف العامة للإرشاد بالإضافة إلى العملية الإرشادية ثم الحاجة إلى إرشاد المراهقين، كما تطرقنا فيه إلى البرامج الإرشادية من خلال تعريف البرنامج، ومصادر بناء محتواه، والأسس التي يقوم عليها، الخدمات التي يقدمها، وكذا التخطيط لبناء برنامج إرشادي، ثم الجلسة الإرشادية، ونموذج مقترح لبناء برنامج إرشادي، كما تطرقنا من خلال هذا الفصل أيضا إلى الإرشاد المعرفي السلوكي من خلال مفهومه، أهدافه، مبادئه والعملية الإرشادية فيه، بالإضافة إلى الفنيات الإرشادية المستخدمة فيه، وكذا أساليب وبرامج تعديل السلوك.

الفصل الثالث: والذي تناولنا فيه مفهوم المهارات الاجتماعية، تصنيفها، وكذا مكوناتها والنظريات المفسرة لها، مؤشرات ضعفها، أهميتها، خصائصها، وحداتها ومحدداتها، وكذا قياسها، تعليمها والتدريب عليها، وأخيرا تقييمها والقدرات الاجتماعية كمدخل للعلاج السلوكي.

الفصل الرابع: والذي تناولنا فيه ظاهرة جنوح الأحداث، وذلك بالتطرق إلى مفهوم جنوح الأحداث، أشكاله، النظريات المفسرة له، عوامله، وكذا خصائص الأحداث الجانحين، أبعاد ظاهرة جنوح الأحداث، الرعاية الاجتماعية للأحداث الجانحين، مؤسسات إعادة التربية ودور وسائل الإعلام في الحد من جنوح الأحداث وأساليب الإرشاد في علاج الجانحين.

الفصل الخامس: تناولنا فيه موضوع الفشل الدراسي بالتطرق لمفهومه، وبعض المفاهيم المرتبطة به، التطور التاريخي لمفهومه، أنواعه، مظاهره، عوامله، النظريات المفسرة له، نتائجه، تأثيراته، إشكالية تعددية نماذج تفسيره والياته، ثم أهمية ومكانة المدرسة كمؤسسة تربوية للطفل والإجراءات والطرق العلاجية لظاهرة الرسوب المدرسي وأخيرا بعض الاقتراحات لتفادي الفشل المدرسي في التعليم الثانوي.

الباب الثاني: خصص للجانب التطبيقي من البحث، وتضمن ما يلي:

الفصل السادس: وتطرق هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية للدراسة، بدءا بالمنهج المتبع، ووصف مجتمع الدراسة والعينة، ثم الأدوات المستخدمة فيها والمتمثلة في أدوات جمع البيانات، وآلية التحقق من صلاحيتها للتطبيق، وقد تم إفراد عنصر خاص بالبرنامج الإرشادي لتعريفه، وتوضيح الإطار النظري له، والأسس العلمية لاختياره وبنائه، وكذا بيان أهداف البرنامج ومصادر بناء محتواه، وشروطه وحدوده، كما تم عرض الفنيات المستخدمة في البرنامج، تلى ذلك عرض لجلسات البرنامج وتقييمه، وفي نهاية الفصل تم عرض الخطوات المتبعة لتطبيق البرنامج الإرشادي وإجراءاته، والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها من أجل التحقق من صحة فروض الدراسة.

الفصل السابع: تم فيه عرض مفصل لنتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها على ضوء تساؤلات الدراسة وفرضياتها.

وفي الأخير خاتمة وتقديم بعض التوصيات والمقترحات.

الباب الأول:

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

1- إشكالية البحث:

يعد الإرشاد من أبرز معالم التقليد الأمريكي في تطور علوم وفنون ومهن علم النفس والخدمات النفسية والمجالات الأخرى ذات الصلة الوثيقة بها كالتربية والخدمة الاجتماعية والطب النفسي، ويعنى بمهنة الإرشاد كثير من المنظمات المهنية بالولايات المتحدة الأمريكية، يأخذ إعداد المرشدين والعاملين في تقديم الخدمات الإرشادية نظما مختلفة تتباين وفقا لنوعية المجالات التي تمارس فيها مهنة الإرشاد، ومستوى الأدوار المهنية للمرشدين في التعامل مع الظاهرات والمشكلات التي تتراوح ما بين الاستشارة إلى الإرشاد العلاجي، وكذلك وفقا لطبيعة المؤسسات التي تتضمن التوصيف المهني بها دورا ووظيفة للمرشد، ومع كل هذا التباين ، يتم إعداد المرشدين من خلال نظام من العملية البينية التي تتشارك فيها تخصصات أكاديمية متعددة، وبخاصة العلوم النفسية والاجتماعية والتربوية. (**بطرس حافظ بطرس، 2007، ص19**).

لقد شهدت فترة التسعينات من القرن الماضي تقديم خدمات خاصة بالصحة العقلية، وبرامج تدخل بسيطة وقصيرة المدى خارج المدرسة لتنمية المهارات الاجتماعية والتعامل مع المراهقين لمعالجة مشاكلهم الانفعالية، وبعد إدخال تعديلات على تلك البرامج، بدأت بعض المدارس بتطبيقها بدعم من الإدارة، وبوجود فريق كامل يعمل على تطوير هذه البرامج؛ وإعدادها وتنفيذها وتقويمها. وعملت هذه البرامج على تنمية مهارات الطلبة الاجتماعية والانفعالية مما ساعدهم على التعرف إلى الانفعالات وإدارتها؛ والأخذ بالاعتبار وجهة نظر الطرف الآخر، واتخاذ القرارات وتحديد الأهداف، والتعامل مع المواقف والأشخاص بشكل ايجابي مما انعكس على تكيف الطلبة وزيادة تحصيلهم الدراسي. (**سامر عدنان شوقي عبد الهادي، 2006، ص18**).

تشكل الحياة الاجتماعية ركنا هاما وأساسيا في حياة كل فرد، والتي تتطلب مهارات عدة إذ يعد امتلاكها الأساس في نجاحه واندماجه في المجتمع، إذ تبدأ عملية اكتساب المهارات الاجتماعية لدى الأفراد من الأسرة من خلال مع الوالدين والإخوان والآخرين من حوله،كما تساعد المهارات الاجتماعية على إقامة العلاقات المختلفة عبر التفاعل والمشاركة فيما يقومون به الأفراد من أنشطة وأعمال مختلفة وينشأ بينهم الأخذ والعطاء فيصبح بذلك عضوا فعالا في المجتمع. (**محمد سليمان، 2005، ص405**).

تتوقف الفاعلية في سلوك الفرد وتفاعله مع الآخرين،(أصحاب وأصدقاء، زملاء دراسة أو زملاء عمل)على مهاراته الاجتماعية وسماته الخلقية، وفي الحقيقة تعد المهارات الاجتماعية مقوما أساسيا من مقومات العيش عيشة طيبة في الحياة، والفضيلة والأخلاق صمام أمان لديمومة العيش بسلام، وتعد

المهارات الاجتماعية مفتاحا لتبوء مقاعد متقدمة في الأوساط التي يوجد فيها الأفراد حاضرا ومستقبلا، سواء كانت أوساط أسرية أو أوساط عمل أو أوساطا اجتماعية عامة، وثبت أن للمهارات الاجتماعية علاقة بنوعية تواصل الفرد مع الآخرين ونجاحه المهني، فالمهارات الاجتماعية مطلب لإعداد المهنيين والحرفيين في مجال التربية والتعليم والصحة والمرض والإعلاموالثقافة والسياحة والبيئة .(**دخيل بن عبد الله الدخيل الله، 2014، ص7**).

في ظل الاهتمام المتزايد بالفروق الفردية والقدرات الذاتية، يبرز موضوع المهارات الاجتماعية كأحد الموضوعات التي حظيت باهتمام ملحوظ في الآونة الأخيرة من قبل الأخصائيين والمرشدين النفسيين سواء على مستوى التطور الذاتي أو على المستوى الإرشادي والعلاجي. ومع أنه لايوجد تعريف دقيق للمهارات الاجتماعية، إلا أن عدداً من الباحثين يتفقون على أن مهارات الإرسال والاستقبال للمعلومات تمثل مهارات اجتماعية أساسية. (**Riggio, 1986 ,p649**) . والمهارات الاجتماعية هي القدرة على إنشاء العلاقات الاجتماعية وتنميتها والحفاظ عليها، وهي ليست مهارة مهمة للنجاح فقط بل للصحة الجسمية والنفسية، وقد دلل "**جومان**" على ذلك بالدراسات التي أجريت على (37000) من البشر، أظهرت أن العزلة الاجتماعية تضاعف فرص المرض والموت. (**سعد رياض، 2014، ص5**). وفي هذا الصدد يرى **باندورا Bandura (1977)** أن المهارة الاجتماعية المناسبة تزود الفرد بالأساس الهام الذي يؤدي إلى علاقات قوية مع الرفاق، وإلى النجاح المدرسي، حيث أن: المهارة الاجتماعية غير المناسبة أثناء مرحلة الطفولة ترتبط بعدد من النتائج السلبية مثل: انحراف الأحداث، والمشكلات الصحية العقلية وتطور نماذج من السلوك اللااجتماعي، والخجل الشديد ينشا كذلك نتيجة افتقار الفرد إلى هذه المهارات بسبب الفشل في تعلم طرق أكثر ملائمة للتفاعل مع الآخرين.(**سامي محسن الختاتنة، 2016، ص43**).

تعتبر المهارات الاجتماعية من المهارات ذات الأهمية في حياة الإنسان عامة حيث هي التي تساعد على أن يتحرك نحو الآخرين فيتفاعل، ويتعاون معهم ويشاركهم ما يقومون به من أنشطة ومهام، وأعمال مختلفة، ويتخذ منهم الأصدقاء، ويقيم معهم العلاقات، وينشأ بينهم الأخذ والعطاء فيصبح عضوا فعالا في جماعته يؤثر في الآخرين، ويتأثر بهم، ويعبر عن مشاعره، وانفعالاته واتجاهاته نحوهم، ويمكنه هذا الإقبال عليهم من مواجهة ما يمكن أن يصادفه من مشكلات اجتماعية مختلفة، ومن التوصل إلى الحلول الفعالة لمثل هذه المشكلات، وهو الأمر الذي يساعده في تحقيق قدر معقول من الصحة النفسية يمكنه في النهاية من تحقيق التكيف والتوافق مع جماعته أو بيئته، حيث تعتبر المهارات الاجتماعية هي

الأساس في بناء شخصية الطفل وقبوله كعضو في المجتمع في المستقبل، وهذه المهارات توضع أسسها في مرحلة الطفولة ويكتسب الطفل من أسرته وبيئته أسس التفاعل الاجتماعي السليم، فمشاركة الطفل لأسرته ومجتمعه في احتفالاته بأعياده وطقوسه، وكذلك مراقبته للأدوار الاجتماعية سواء داخل الأسرة أو في محيط المجتمع تساعده عل نمو المهارات الاجتماعية لديه. (**رحاب فتحي عبد السلام السيد، 2005، ص3**).

يبدوا مقبولا أن الأفراد الذين لديهم مهارات اجتماعية يمكنهم اختيار مهارات الإقناع والتفاوض وروح الدعابة المناسبة لموقف ما واستخدامها في حين أن أولئك الذين لايمتلكون مدى واسعا من تلك المهارات، غالبا ماتتصف سلوكاتهم بالعصبية والعنف التي قد تزيد بالتالي من عزلتهم، نتيجة لعدم رغبة أقرانهم بالتعامل معهم. (**الهاشمي القوقي ومنصور بن زاهي، 2016، ص206**).

إن تنمية مهارات الأطفال الاجتماعية والمشاعر تساعدهم على التعرف على الانفعالات وإدارتها، إذأنالأخذ بالاعتبار وجهة نظر الطرف الآخر؛ واتخاذ القرارات، وتحديد الأهداف؛ والتعامل مع المواقف والأشخاص بشكل ايجابي ينعكس على تكيف الأطفال وزيادة تحصيلهم الدراسي، وتساعده كذلك على تطوير علاقات ايجابية مع الأقران، والمحافظة عليها، وتعلم مفهوم المهارة الاجتماعية، وترجمته إلى فعل، ومراقبة أدائه. أما **كازدن (Kazden)** فحدد المهارات المكونة للكفاية الاجتماعية بتوكيد الذات، ومهارات المواجهة، ومهارات التواصل، ومهارات تنظيم المعرفة والمشاعر.(**أسماء ناصر الخوالدة، سناء ناصر الخوالدة، 2017، ص43**).

إن أهمية المهارات الاجتماعية تكمن في تحقيق احتياجاتنا المادية مثل الحصول على وظيفة والتواصل مع الزملاء، والرؤساء في العمل، وإيجاد مكان للمعيشة والاستفادة من التسهيلات الاجتماعية. وأيضا إشباع الاحتياجات العاطفية مع الأصدقاء والأقارب. (**Leberman et al,1989, p204**).

يضاف إلى ذلك أن ذوي المهارات الاجتماعية المنخفضة لديهم صعوبة في فهم وتفسير سلوك، ومقاصد الآخرين على نحو قد يستدعي ردود أفعال دفاعية قد تؤثر سلبا على العلاقة معهم، كان من الممكن تجنبها في حالة الفهم الدقيق لسلوكهم، ومن هذا المنطلق فإنه قد أصبح من المتفق عليه أن المهارات الاجتماعية من المحددات الرئيسية لنجاح الفرد أو فشله في المواقف الاجتماعية المتنوعة، فهي التي تمكنه، في حالة ارتفاعها، من أداء الاستجابة المناسبة للموقف بفعالية، وفي المقابل فان ضعفها

يعد، كما يشير " **فوكس وسانيل**" **Fox & Sanell** أنها كثر العوائق في سبيل توافق الفرد مع الآخرين.(**طريف شوقي محمد فرج، 2003، ص19**).

لقد أكد التراث النفسي على الارتباط بين القصور في المهارات الاجتماعية والعديد من الاضطرابات السلوكية والوجدانية كالسلوك العدواني، والاكتئاب، واليأس، والشعور بالوحدة النفسية، وعلى ضرورة الاهتمام بتصميم البرامج لتنمية المهارات الاجتماعية والتدريب عليها، وعلى أهمية إدماج ومشاركة الأطفال في مختلف الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية خارج وداخل المؤسسات التربوية، وذلك لتحقيق أعلى مستوى ممكن من النمو الاجتماعي والصحة النفسية للأبناء.(**سعاد مصطفى فرحات، 2014، ص107**).

كما أن انخفاض مستوى المهارات الاجتماعية يجعل الفرد غير قادر على إقامة علاقات ودية مع المحيطين به وعدم الحصول على الموقع المناسب في العمل والمكانة الملائمة بين الزملاء، وصعوبة في الإفصاح عن مشاعرهم، وصعوبة في فهم وتفسير سلوك ومقاصد الآخرين، على نحو يستدعي ردود أفعال دفاعية قد تؤثر سلبا على العلاقة معهم، كان من الممكن تجنبها في حالة الفهم الدقيق لسلوكهم، وكذلك تفاقم الشعور بالفشل، وصعوبة الاندماج مع جماعة الأقران. (**طريف شوقي، 2003، ص19**).

كما أوضح **جريشام Gricham (1983)** أن هؤلاء الأطفال منخفضي المهارات الاجتماعية والذين قد يعانون من عديد من المشكلات الاجتماعية والنفسية والأكاديمية على حد سواء يتجلى تأثير ضعف مستوى مهاراتهم الاجتماعية في انخفاض مستوى قبول الأقران لهم، مما يؤدي إلى سوء تكيفهم المدرسي، ويتسربون من المدرسة، ويجنحون ، وكذلك يظهرون مستوى أداء أكاديمي متدن مقارنة بأقرانهم الذين يتمتعون بمستوى مرتفع للمهارات الاجتماعية، ويظهر لديهم ارتفاع معدلات تفاعل اجتماعي سلبي نحو أقرانهم والبالغين.كما يوضح **فاندرزاندين Vanderzandin (1980)** أن تعلم مهارة حل المشكلات لا يتم بشكل عارض في أثناء قيام الأطفال بإجابة أسئلة المعلمة ولا يمكن لهم أيضا اكتساب هذه المهارة بملاحظة المعلمة أو غيرهم من الأطفال الذين يحلون بعض المشكلات ذلك لأن اكتساب مهارة حل المشكلات يجب أن يصاحبه تفسيرات وأمثلة، وأن تتميز بالمشاركة الايجابية من جانب الأطفال، بشكل يؤكد فهمهم لطريقة حل المشكلة، وإذا نجحت المعلمة في تحقيق ذلك فمن المؤكد أن أطفالها سوف يكتسبون هذه المهارة بشكل دائم وأن اكتسابهم لها سوف يصبح وظيفيا. (**صفاء أحمد ، 2009، ص15**).

وأشار بعض الباحثين إلى أنه يمكن للإجراءات السلوكية أن تكون فعالة في تعزيز تفاعلات الأقران المرغوب فيها تحت التدريب الممنهج، وعلى الرغم من ذلك، فهناك مؤشرات ضعيفة على تأثير فعاليات الإجراءات السلوكية لتعزيز المهارات الاجتماعية. .(**Ducharme &Holborn,1997, p 639**)

فنمو المهارات الاجتماعية يساعد على تجنب العلاقات السلبية مع الرفاق. (**Freeman, 2003,p132**).

يرى **باندورا Bandura (1997)** أن المهارة الاجتماعية المناسبة تزود الفرد بالأساس الهام الذي يؤدي إلى علاقات قوية مع الرفاق ، وإلى النجاح المدرسي ، حيث أن: المهارة الاجتماعية غير المناسبة أثناء مرحلة الطفولة ترتبط بعدد من النتائج السلبية مثل انحراف الأحداث، ومشكلات الصحة العقلية، وتطور نماذج من السلوك اللااجتماعي، كما يرى أن السلوك العدواني، والانسحاب الاجتماعي، والخجل الشديد ينشأ كذلك نتيجة افتقار الفرد إلى هذه المهارات بسبب الفشل في تعلم طرق أكثر ملائمة للتفاعل مع الآخرين. (**سامي محسن الختاتنة، 2016، ص166**).ففي دراسة للأستاذ **عبد الله بن ناصر السدحان** حول مشكلة قضاء وقت الفراغ وعلاقته بانحراف الأحداث أثبت فيها أن نسبة (37%) من الأحداث الجانحين غير منتظمين في دراستهم، بل إن (12 %) منهم يتغيبون كثيرا عن الدراسة.(**خالد الجريسي، 1999، ص11**).

لقد وجد **ريجيو Riggio** أن الشخص الماهر اجتماعياً ليس فقط ذو قدرة على التعبير الانفعالي، ولكنه أيضاً يجيد التعبير الظاهر عن الانفعال الداخلي وخاصة إذا كان لا يتلاءم مع الموقف .(Riggio,1986 ,p651).

قد تحتل المهارات الاجتماعية نفس أهمية المهارات الأكاديمية في تحقيق النجاح سواء في المدرسة أو غيرها، ثم المواقف البيئية المختلفة، ، وتنطوي عملية التدريب على المهارات الاجتماعية على تركيبة تضم بعض التوجهات النفسية التربوية التقليدية حول التأثيرات المعرفية الوجدانية على السلوك بالإضافة إلى بعض فنيات تعديل السلوك الحديثة، كما توجد علاقة بين تدريب المهارات الاجتماعية وبرامج أخرى مثل التربية التقدمية والتربية الأخلاقية، بالإضافة إلى التربية الوجدانية. (**عبد المطلب عبد القادر عبد المطلب، 2016، ص 46**). ويرى البعض أن التدريب على المهارات الاجتماعية يعد أحد الأساليب العلاجية المؤسسية للتعليم وعلى الأخص التعليم بالملاحظة والذي يهدف إلى تعلم المهارات الاجتماعية وضرورية لمساعدة الأطفال والمراهقين الذين يعانون من العجز أو القصور في الأداء الاجتماعي.(**طارق عبد**

الرؤوف عامر، 2015، ص161). كما تعد المهارات الاجتماعية مؤشرا جيدا للصحة النفسية وتوضح ما لدى الفرد من قدرة تعبيرية وكفاءة اجتماعية، ويرى **وست و وود Wist & Wood (1989)** أن المهارات الاجتماعية بمثابة الأساس في بناء شخصية الطفل وقبوله كعضو فاعل في المجتمع وتبدأ غرس هذه المهارات في مرحلة الطفولة المبكرة وإلى جانب هذا يكتسب الطفل من أسرته وبيئته الاجتماعية أسس التفاعل الاجتماعي السليم، وعادات مجتمعه وتقاليده، وفي ضوء هذا فإن مشاركة الطفل لأسرته ومجتمعه في الاحتفالات المختلفة وكذلك مراقبته للأدوار الاجتماعية سواء أكان داخل الأسرة أو في محيط المجتمع يجعله يكتسب مهارات اجتماعية متعددة، وأن السلوك الاجتماعي والمهارات الاجتماعية يدخل في كل مظهر من مظاهر حياة المراهق ويؤثر في تكيفه وسعادته ونجاحه وفاعليته في مراحل حياته اللاحقة، كما أن قدرته على تكوين علاقات اجتماعية تحدد درجة شعبيته بين أقرانه ومعلميه ومدى قدرته على الإفادة والاستفادة منهم، وهو ماينعكس بشكل كبير على ذاته وفاعليته وترتبط المهارات الاجتماعية بعدد من أشكال السلوك مثل تقديم المساعدة للآخرين والتعاطف معهم وحسن التواصل والتعبير عن المشاعر كما تؤثر فيها لأن فقدان مثل هذه المهارات يرتبط مباشرة بالانحراف الاجتماعي والانحراف عند الأحداث والتحصيل الدراسي والتسرب من المدرسة.**(طارق عبد الرؤوف عامر، 2015، ص160،ص161).**

يرى **الخطيب (2003)** أن هناك العديد من الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها إكساب المهارات الاجتماعية وهي: النموذج والقدوة، والتدريب العملي على الأمور الايجابية، والتمثيل، والتغذية الراجعة، وانتقال أثر التعليم، وتحليل المهمة. ويرى **بيركردار Bayrakdar (2006)** أن المهارات الاجتماعية تساعد الطلبة على التكيف مع البيئة المحيطة، وما هي السلوكيات الاجتماعية المقبولة في المجتمع، وهذه العملية جماعية تقع على عاتق الأسرة والمدرسة والمناهج وجميع مؤسسات المجتمع.**(هاني حتمل عبيدات، حامد طلافحة، 2005، ص1154).**

كما أن تقوية المهارات الاجتماعية يعمل على التغلب على الخجل وتزيد من الثقة بالنفس. **(Manstead & Hewstone,1996, p529).** والتدريب على المهارات الاجتماعية واكتساب السلوك الاجتماعي الفعال يساعد على زيادة الثقة بالنفس وتقليل مشاعر الخسارة وتقليل الاعتمادية. **(Abate & Milan,1985, p326).**

فمن خلال المهارات الاجتماعية يمكن تعليم الأطفال الذين يظهرون ردود أفعال تتعلق بالغضب أثناء اللعب يتعلمون قواعد المشاركة والتعاون وكثيرا من الأنشطة الأخرى التي تتعلق بالمهارات الاجتماعية.(

Varma,1997, p26). وفي هذا الإطار فإن **بلاك Black وزملاؤه (1990)** يرون أن الأساليب والإجراءات العيادية المستخدمة في التدريب على اكتساب المهارات الاجتماعية مبنية على منطق أن التفاعل الاجتماعي المؤثر يعتمد على استخدام خليط من العناصر السلوكية كالاتصال البصري والصوت الجهوري والمضمون اللفظي. **(فهد عبد الله الدليم، 2006، ص3)**.

تلعب المدرسة كذلك دورا مهما في الكشف عن العدوانية والجنوح، فهي تمثل عاملا أساسيا للاندماج في المجتمع، فعديد من الأبحاث أبرزت الارتباط بين الرسوب المدرسي والجنوح، ووجد **Le blanc** و **Biron عام (1980)** أن الصعوبة في التكيف المدرسي مرتبطة ب (0,6%) مع الجنوح، فالمدرسة تكشف الاختلالات الوظيفية للطفل والصعوبة في إدماج المعايير. (**BLATIER, 1999, pp. 146-147**).

جمعت دراسة **ايبستين Ibstin** وآخرون تقريرا من سبعة وسبعون معلما للتربية الخاصة عن عينة قوامها **(627)** طفلا لديهم مشكلات سلوك (**108 إناث، 529 ذكور**) تتراوح أعمارهم بين 12- 18 سنة بهدف دراسة الخصائص العامة لمثل هؤلاء الأطفال، وقسمت العينة في ضوء متغير السن إلى أربعة مجموعات ذكور(6-11 ذكور) وإناث (12- 18سنة). فأثبتت نتائج التحليل العاملي لتقريرات المعلمين على العينة الكلية وجود عامل عام هو العدوان- سوء السمعة، كما وجد وبثبات في كل المجموعات عامل سوء التوافق الاجتماعي (عدم التكيف مع الرفاق، العدوانية، الجناح). (**محمد السيد عبد الرحمن، 1997، ص12**).

إن أي قصور مبكر في هذه المهارات قد يؤدي إلى تأثير سلبي يتراكم على شخصية الإنسان وعلى التعليم بمراحله المختلفة فيما بعد، فمشكلات الطلاب الاجتماعية تؤثر سلبا على تقديرهم لذاتهم، ورضاهم الشخصي ونموهم، واتجاهاتهم الايجابية نحو التعلم، فعلى المعلمين أن يأخذوا دورا فعالا في مساعدة التلاميذ على اكتساب وتطوير وتهذيب المهارات الاجتماعية الضرورية للعلاقات والتفاعلات الاجتماعية المهمة. **(عبد الرحمن بن عيد الجهني، 2011، ص197)**. وهو ما أكده **جولمان Goleman** حيث أشار إلى أن الأطفال اللذين يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية يشعرون بالإحباط ولا يفهمون ما يجري حولهم، كما وأنهم يواجهون مشكلات دراسية في معظم الحالات. (**الهاشمي لقوقي ومنصور بن زاهي، 2016، ص163**).

للمهارات الاجتماعية دور هام في مدى نجاح الفرد في إقامة تفاعل اجتماعي كفء مع الآخرين ومدى قدرته على مواصلة هذا التفاعل، وانخفاض هذه المهارات يفسر الإخفاق الذي يعانيه بعض الأفراد في

مواقف الحياة العملية على الرغم من ارتفاع مالديهم من قدرات عقلية، بل الأمرلايقف في كثير من الأحيان عند حدود سوء التفاعل الاجتماعي وانخفاض الكفاءة الاجتماعية، ونقص الفاعلية في المحيط الاجتماعي للأفراد الذين يعانون من انخفاض مهاراتهم الاجتماعية بحيث يقعون فريسة للمرض النفسي بمختلف أشكاله ودرجاته. **(فردوس خضير عباس، 2015، ص446)**.

يتصف الأطفال المضطربون سلوكيا وانفعاليا بعدم القدرة على إقامة علاقات صداقة مع الأفراد المحيطين بهم، لذا فإننا نرى أن بعضهم انسحابي لا يميل إلى التفاعل مع الآخرين، ومثل هذه العزلة الاجتماعية عادة ما تكون مفروضة عليهم من ذواتهم، إضافة إلى ذلك، هناك عوامل تساهم في ابتعاد الآخرين عن هؤلاء الأطفال المضطربين، حيث أنهم يندفعون نحو السلوكات العدوانية، والإيذاء وعدم المسؤولية، والميل إلى السيطرة، والمشاكسة، هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن جزءا من المسؤولية يقع على عاتق الكبار، حيث أنهم لا يمضون وقتا بصحبة هؤلاء الصغار، وإن حدث وأمضوا جزءا من وقتهم وبادر أي من هؤلاء بإبداء سلوك مضطرب عمدوا إلى عقابه، لذلك فمن غير المستغرب أن يصبح هؤلاء الأطفال مشوشين، محاولين إفساد كل مايحيط بهم مع أي فرد قريب منهم. وهكذا، فالمشكلة لاتكمن فقط في سلوك الطفل أو في البيئة المحيطة به، ولكن تتبع أهميتها من حيث عدم وجود علاقة تفاعلية ملائمة بين الطفل وبيئته. **(خولة أحمد يحيى، 2000، ص5)**.

تعتبر ظاهرة جنوح الأحداث من أهم الظواهر الاجتماعية الآخذة في النمو ليس فقط على مستوى البلدان النامية وإنما أيضا على مستوى الدول المتقدمة، ولقد لوحظ في غالبية دول العالم الحديث تصاعدا مذهلا ومستمرا للظاهرة وهذا التصاعد أدى بجميع الدول إلى توجيه اهتمامها نحو الظاهرة التي باتت تهدد سلامتها وأمنها وتطورها وبذلت لذلك جهودا كبيرة في سبيل إيجاد الحلول الكفيلة بالقضاء على هذه الظاهرة أو الحد منها على أقل تقدير، وبالفعل أخذت الظاهرة بعدا دوليا تعقد من أجلها المؤتمرات وترصد لها الأموال بقصد دراستها ومقاومتها وبطبيعة الحال فإن المختصين في المجالات الاجتماعية والنفسية والاقتصادية والقانونية أخذوا على عاتقهم بحث الظاهرة من جميع جوانبها، فكان منهم من أرجع المشكلة إلى أنها نتاج عوامل ذاتية خاصة بالحدث ذاته نتيجة تعرضه لمشكلات نفسية أو صحية أو مرضية تدفعه للجنوح والإتيانبأنماط من السلوك يعاقب عليه القانون،في حين أرجعها البعض لمجموعة من العوامل الموضوعية البيئية والاجتماعية المرتبطة بنشأة وتطور نموالحدث في إطار بعض الثقافات الفرعية المنحرفة التي تهيئ المجال لاكتسابه مفاهيم ومعايير الجنوح كنتيجة مباشرة لتأثير الأقران ورفقاء السوء

داخل الجماعات التي يتعامل معها في المدرسة أو في الشارع أو نتيجة لارتفاع معدلات العنف داخل بعض المجتمعات التي يعيش بها الحدث.(**حومر سمية، 2006، ص147**).

ما يثير اهتمام الباحثين بدراسة جنوح الأحداث حقيقة أن مواجهة هذه المشكلة يعتبر المدخل الواقعي للتصدي لمشكلة الجريمة عند الكبار، وذلك أن ملامح الشخصية الإجرامية تتشكل في مرحلة مبكرة من حياة الشخص المجرم ثم تتبلور فيما بعد من خلال ظروف ومواقف وخبرات إجرامية لاحقة، وتؤكد غالبية الدراسات العلمية أن المجرمين قد دخلوا عالم الجريمة من باب الجنوح المبكر، كما أن السياسة الجنائية تعتمد على شخصية الحدث لا على الفعل الإجرامي الذي اقترفه مهما كانت جسامته، فمعالجة الحدث هي إصلاحه وليس توقيع العقوبة عليه، وهذا لأن قدراته العقلية والفكرية لم تتضح بعد وأن التدابير الإصلاحية والعلاجية يكون لها الأثر الايجابي إذا أخذت في الحسبان كل جوانب شخصية هذا الحدث الجانح والثقافة التي يعيش فيها. (**فاطمة الزهراء حميد، 2011، ص6**).

يقرر **كلابريس (1987)** بأن الحدث الجانح الذي يتورط في سلوكيات جانحة يتصف في الغالب بالتهميش، والتسرب المدرسي، أو عدم الفعالية في دراسته، ويكون ضد السلطة، ولديه ميول انتحارية، يتعاطى المخدرات والكحول ويرفض المعايير المؤسسة من الأسرة والمدرسة والمجتمع عموما، كل هذه الخصائص يمكنها أن تعكس حالة مفهوم الذات لدى المراهق الجانح، فكثير من الجانحين لا يحبون أنفسهم، ويرون أنفسهم كسالى سيئين وجهلة، كما يشعرون بأنهم غير أكفاء منبوذون عاطفيا ويتعرضون لإحباط حاجاتهم إلى التعبير عن الذات وينعكس ذلك في سمات دفاعية مثل التمرد وعدم الاستقرار والكراهية، والميل إلى التخريب والتدمير كما يتسمون بالاندفاعية ويفتقرون إلى القدرة على ضبط الذات والسيطرة على النفس. (**فاطمة مقدم، 2012، ص179**).

يشير **عبد الستار إبراهيم (1994)** إلى أن الافتقار للمهارات الاجتماعية أو القصور فيها لدى الطفل يعد من الأسس الرئيسية للاضطراب النفسي نظرا لارتباطه بالعديد من جوانب ضعف التفاعل الاجتماعي الايجابي، ويبدوا القصور في المهارات الاجتماعية في صورة العديد من الاضطرابات والمشكلات التي يلعب فيها هذا القصور الدور الأساسي مثل حالات القلق الاجتماعي والخجل وعدم القدرة على التعبير على الانفعالات الايجابية مثل العجز عن إظهار مشاعر المودة والاهتمام، كما يبدو أيضا في السلبية التي تتمثل في عدم القدرة على التعبير عن الاحتياج أو رد العدوان، وقد يأتي القصور مصاحبا لكثير من الاضطرابات الأخرى، بما في ذلك من الاضطرابات العصبية والذهنية والفسيولوجية يصاحبها قصور في

المهارات الاجتماعية يتمثل العجز عن القيام بالحوار مع الآخرين وعدم القدرة على الاستجابة للتفاعل الاجتماعي. (**هيام المهدي أبو زيد، 2013، ص1012**).

اهتم كذلك الباحثين بالعوامل المتعلقة بالتحضر وانتشار الجنوح في المدن من بينهم **SZABO** عام **1970**، **Goethals** مابين**1983** و **1993** ببلجيكا، بالإضافة إلى أبحاث **Shaw** و **Mckay** بمدينة **Chicago** والتي تؤكد أن الجنوح ميزة لبعض الأحياء.(**BORN, 2006, P46- p51**).

لقد ثبت أن للقصور في المهارات الاجتماعية ارتباطا بظواهر ومشكلات عدة، كالضعف في العلاقات بين الأشخاص والتدني في مستوى التحصيل الدراسي وتدني مستويات الأداء وضعف معدلات الإنتاج وجنوح الأحداث والعنف والجريمة والانحراف، ويؤكد **ماجوير (2008)** أن القصور في المهارات الاجتماعية يتفاعل مع عوامل بيئية أخرى في دفع بعض الأفراد للتورط في سلوك إجرامي، وقد خلص **فرنهاموهيفن (1999)** إلى أن من يتورط من الأحداث في تصرفات منحرفة يفعل ذلك لأنه يعاني قصورا في المهارات الاجتماعية المناسبة، وثبت أن للتعاطف الوالدي ارتباطا لتعاطف المراهقين مع الأبناء، وفي دراسة لطلاب المستويات (2-7) للتحقق من معرفتهم بالاستراتيجيات الملائمة والاستراتيجيات غير الملائمة لكسب الأصدقاء، انتهت إلى وجود ارتباط ايجابي لها بالسلوك المضاد للمجتمع والقبول الاجتماعي من قبل الأقران، وارتباط سلبي لها بالسلوك المضاد للمجتمع، وأن القصور لدى المراهقين في مهارة التعاطف قد يسهم في ظهور تصرفات غير أخلاقية مضادة للمجتمع، وفي مراجعتهم لنتائج بحوث ودراسات سابقة حول التأثير السلبي للقصور في المهارات الاجتماعية، انتهى **هنسليوديللون وبرات وفوردوبيورك (2005)** إلى الحقائق الآتية: أن الأطفال الذين يعانون قصورا أو غير قادرين على استخدام المهارات الاجتماعية أكثر احتمالا بان يواجهوا صعوبات في داخل المدرسة وخارجها، وأن أولئك الأطفال الذين يعانون صعوبات في الإتيان بأنواع معينة من السلوك الاجتماعي، كالانتباه والتلقي والتبرع والتواصل مع المدرسين عرضة للإخفاق والفشل، وجود ارتباط وثيق بين الضعف في المهارات الاجتماعية وغيرها من المشكلات، فالأطفال الذين يعانون قصورا في المهارات الاجتماعية يخبرون مشكلات متنوعة بما في ذلك العدوانية والسلوك المضاد للمجتمع وانحراف الأحداث ومشكلات التعلم والفشل المدرسي واضطرابات الصحة العقلية والوحدة والكآبة. وتوافرت شواهد على أن القصور الاجتماعي والسلوكي إذا لم يستدرج بالإصلاح والتعديل في الصغر، فإنه ينتقل بوصفه مشكلات مزمنة في الكبر، وأن عدم توافر

فرص مناسبة لتعلم مهارات اجتماعية عملية يسهم في إخفاق الأطفال لتصويب القصور لديهم فيه بأنفسهم. (**دخيل بن عبد الله الدخيل الله،2014، ص25، ص26**).

لغرض التعديل من السلوكيات الجانحة للشباب كانت الدراسة التي قامت بها **كيتين Keatig and Al ليزا وآخرون (2002)** ، حيث هدفت للتأكد من فعالية برنامج يقدم النصح للشباب المعرض لخطر الجنوح، تراوحت أعمارهم من 10 إلى 17 سنة تكونت عينة الدراسة من 34 شابا يشكلون المجموعة التجريبية التي شاركت في البرنامج و34 شابا يشكلون المجموعة الضابطة التي لم تشارك في البرنامج، وقد استغرقت الدراسة 6 أشهر واستخدمت مقياس **بيرس هاريس** لمفهوم الذات ومقياس التقرير الذاتي للجنوح، وقد اعتمدت على الأسلوب الإحصائي لتحليل التباين لقياس التغير بين القياس القبلي والقياس البعدي، وقد دلت النتائج على وجود تحسن يعود لتأثير البرنامج. (**فاطمة مقدم، 2012، ص181**).

يرى "**ويليامسون**"، و"**دورمان**" **(2002)** أن المهارات الاجتماعية هي وظائف معرفية وسلوكات ظاهرة تحدث خلال التفاعل مع الآخرين، وأن الوظائف المعرفية، مثل الانتباه، والتنظيم، والذاكرة، وتقييم النتائج المترتبة على السلوك الاجتماعي تحدث في الدماغ، ولا يمكن ملاحظتها. أما السلوكات الظاهرة التي تعكس المهارات الاجتماعية فتشمل الأفعال اللفظية وغير اللفظية التي يمكن ملاحظتها في المواقف الاجتماعية. أما " **لين**"، و"**مينزيس**"، و "**بارتونارود**"، و"**دوكاس**"، و"**مونتون**" **(2005)** فقد أشاروا إلى أن المهارات الاجتماعية هي سلوكات محددة يعرضها الطفل بهدف إظهار الأداء المناسب في مهمة اجتماعية. ويتفق "**ويلش**"، و" **بيرمان**" **(1998)**، و "**اليوت**" و "**مالكي**" و "**ديماري**" على أن المهارات الاجتماعية هي سلوكات مقبولة اجتماعيا، تتيح للفرد التفاعل مع الآخرين بطريقة تؤدي إلى الاستجابات الايجابية مع الآخرين، وتجنب الاستجابات السلبية، وأبرز هذه المهارات هي: التعاون، والمسئولية، والتمثل العاطفي، والضبط الذاتي، والمبادرة بالحديث، وطلب المساعدة من الآخرين. (**سامر عدنان شوقي عبد الهادي، 2006، ص4**).

تعتبر المدرسة المؤسسة الرسمية التي تقوم بعملية التربية والتعليم، وهي التي تزود تلاميذها بالخبرات والمعارف المتنوعة، وتهيؤهم للدراسة والعمل، وتعدهم لاكتساب مهارات أساسية في ميادين مختلفة من الحياة، وهي التي توفر الظروف المناسبة لنمو شخصية التلميذ النمو النفسي السوي والتنشئة الاجتماعية السليمة، إلا أنه في كثير من الأحيان نرى أن المدرسة لاتتفهم حاجات التلميذ ومشكلاته الدراسية، ولا تتهيأ لمواجهة متطلبات نموه العقلي والنفسي والاجتماعي...بل تتصدى له وتتهمه بالكسل واللامبالاة،

ومن ثم تظهر لدى التلميذ سلوكات غير مرغوبة مثل سوء التوافق النفسي والدراسي، فقدان الرغبة في الدراسة إلى الفشل والرسوب فيها...كل ذلك يقلق التلميذ ويزيد من اضطرابه ، وبالتالي ينعكس سلبا على مستوى تحصيله الدراسي، مما يقلق أسرته ويجعلها تبحث عن حلول عاجلة من المدرسة ذاتها لإنقاذ ابنها وتدارك مستواه الدراسي قبل فوات الأوان. (**عبد الرزاق حمايمي، 2013، ص322**).

إن الأمر الذي لا يختلف عليه اثنان في الوقت الحاضر هو أن التكيف الشخصي والاجتماعي للطالب لا يقل أهمية عن تكيفه العقلي والدراسي، بل ويعد شرطا ضروريا للتكيف العقلي والدراسي، ولعملية التكيف برمتها، إذا كان لهذه العملية أن تمضي قدما بمسارها الصحيح وتتحقق على النحو الأمثل. وقد أولى الباحثون أمثال **1986.(Parker, Asher , Foster et al,)** مؤخرا اهتماما كبيرا للتكيف الشخصي والاجتماعي للطالب، ولا سيما بعد أن أظهرت البحوث الصلة القوية بين أعراض سوء التكيف الاجتماعي وتفاقم المشكلات السلوكية لدى الأطفال والمراهقين على حد سواء، ولعل هذا الأمر بالذات وما رافقه من تنام في الوعي لدى الباحثين بضرورة العمل على إعداد أدوات القياس والتشخيص اللازمة لذلك، ومن الواضح أن مثل هذه الأدوات تكتسب أهمية خاصة في مرحلة المراهقة بوصفها المرحلة الانتقالية الحرجة وجسر الانتقال من الطفولة إلى الشباب، أو أنها بعبارة أخرى، مرحلة التحولات العاطفية والاجتماعية الكبرى التي تترك عادة أثرها الهائل في شخصية الإنسان. (**أمطانيوس نايف مخائيل، 2017، ص15، ص 16**).

إن الفشل تجربة قد يمر بها الإنسان في أي مرحلة من مراحل حياته سواء على الصعيد العاطفي أو الاجتماعي أو المهني أو الدراسي، فالفشل الدراسي مفهوم جد واسع ينظر إليه من زوايا مختلفة، ففي النموذج الفرنسي نجد أن الفشل والنجاح مرتبطان بمقاييس التوجيه، إذ ينظر إلى الفشل من جهة التلميذ الذي لم يتمكن من الانتقال إلى المستوى الآخر، وقد ينتهي به الأمر لمغادرة مقاعد الدراسة، أما الولايات المتحدة الأمريكية فقد استعملت مفهوم " الكفاية " لقياس الفشل الدراسي إشارة منها إلى عدم كفاية التمويل العمومي للمدرسة بناءا على مجموعة من المقاييس المختلفة، وبهذا يكون قياس أفضل مدرسة بمدى الزيادة في الإنفاق على كل طالب، وفي روسا يوصف الشخص بعدم الكفاية التربوية إذا لم يتمم التعليم الثانوي، أما في اسبانيا فينطبق الفشل الدراسي على التلاميذ الذين لم يحصلوا على شهادة نهاية التعليم الإلزامي في عمر 16 سنة.(**محمد الراجي، 2011**). فضلا عن أن الفشل الدراسي يؤدي إلى تحول اهتمام المجتمع من البناء والإعمار والتطور والازدهار إلى الاهتمام بمراكز الإصلاح والعلاج والإرشاد، وإلى

زيادة عدد السجون والمستشفيات، من كل ذلك نجد أن الحلقة تبدأ بالعنف المدرسي، الذي يؤدي إلى الفشل الدراسي، الذي يدفع بالطلبة إلى ترك الدراسة والتسرب من المدرسة، وهذا الأخير لا يمكنتجاهل خطورته فقد أشارت دراسة (**الأمير، 2003**) التي أجريت في العراق أن معظم أفراد عينة الجانحين كانوا من المتسربين دراسيا، إذ كانت نسبتهم (82%) وهم موزعين ما بين (أمي، يقرأ ويكتب)، وأن (21,3 %) هم من المتسربين من المرحلة المتوسطة، و (10,3%) هم من الطلبة الفاشلين دراسيا في المرحلة المتوسطة، كما أفادت إحدى الدراسات الخاصة بهذه الظاهرة أن هروب الطفل المتواصل من المدرسة كان من الحالات الشائعة بين أكثر من (60 %) من الأحداث الجانحين الذين قدموا لمحاكم الأحداث الأمريكية، كما أشارت دراسة مستفيضة تناولت (2021) مجرما أن (40%) منهم سبق أن أرسلوا إلى إصلاحيات الجانحين بسبب هروبهم من مدارسهم، أما **العالمان (شيلدونواليانور)** فقد وجدا أن (62 %) من الأحداث الجانحين الذين تناولوهما في دراستهما كانوا يكرهون المدرسة كراهية شديدة وظاهرة. كما أجريت دراسة في نيويورك (**خليفة،1962**) على عدد من الهاربين من المدرسة بعد سنوات طويلة من هروبهم لأول مرة، للوقوف على ما انتهت عليها مصائرهم، وقد تبين أن (30%) منهم أصبحوا مجرمين. **(منتهى مطشر عبد الصاحب، 2011، ص316، ص317).**

لقد اهتمت بعض البحوث والدراسات بدراسة علاقة المهارات الاجتماعية وتحسين التحصيل ومن بين هذه الدراسات دراسة" **ايتشلبارجر" وزملائه (1999)** التي قدمت برنامجا مدرسيا في التعليم المباشر للمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة الذين يعانون من عجز في المهارات فاعلية البرنامج في تحسين المهارات الاجتماعية وتحسين التحصيل والمناخ المدرسي لدى هؤلاء التلاميذ، حيث أثبتت الدراسة انخفاض السلوكيات اللاسوية لدى هؤلاء التلاميذ.**(عبد المنعم الدردير، 2005، ص 89).** وهي نفس النتيجة التي توصل إليها استرهان(2003).**(عبد المنعم الدردير،2005، ص92).** أما دراسة **مالكي وإيليوت (2002)** فقد توصلت إلى أن المهارات الاجتماعية تعد منبئ جيدا للمستوى الأكاديمي، كما أن السلوكيات الاجتماعية غير السوية تعد منبئ سلبيا للمستوى الأكاديمي، والمهارات الاجتماعية أيضا تعد المنبئ الأوحد والأقوى للمستوى الأكاديمي المستقبلي لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وهي نفس النتيجة التي توصل إليها **براملت وزملائه.(بوجلال سعيد، 2009، ص42).**

لقد أشار **جروسي وزملاؤه (2000)** إلى أن الأطفال في الوقت الحالي يدخلون الفصول المدرسية وهم غير قادرين على التعامل بكفاءة مع أقرانهم، وهذا قد يكون راجعا إلى نقص في خبراتهم للتعامل مع

المواقف الاجتماعية، وهؤلاء التلاميذ إذا لم يتم توجيههم وإرشادهم سيصبحون عدوانيين وفوضويين، وعلى حافة التعرض لانخفاض في تقدير الذات، وتناقص في الصحة النفسية، والتسرب من المدرسة، وانخفاض في التحصيل. كما أظهرت دراسة "**اندروجينا وزملائه**" **(2000)**، أن النقص في المهارات الاجتماعية يؤثر تأثيرا سلبيا في التحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ وفي علاقاتهم مع الأقران ويذكر" **كون وزملائه**" **(2000)**، أن السلوك الفوضوي الذي يصدر من التلاميذ داخل الفصل المدرسي يؤثر تأثيرا سلبيا في أدائهم الأكاديمي، والسبب المحتمل لهذا السلوك الفوضوي هو نقص في المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء التلاميذ.**(بوجلال سعيد، 2009، ص43)**.

ويشير **عبد الرحمن وأبو عباه (1998)** إلى ضرورة الاهتمام بتصميم البرامج لتنمية المهارات الاجتماعية والتدريب عليها، حيث يمثل التدريب على المهارات الاجتماعية أحد الأساليب العلاجية الفعالة للعديد من المشكلات السلوكية والاضطرابات النفسية كالسلوك العدواني والخجل والخوف الاجتماعي على فكرة مؤداها أن هؤلاء الأشخاص إنما يفتقرون إلى المهارات الضرورية للتعامل مع الآخرين بشكل مقبول في المواقف الاجتماعية. **(طارق عبد الرؤوف، 2015، ص180، ص181)**.

لقد أثبتت برامج التدريب على المهارات فاعلية في تنمية سلسلة من التصرفات البينية والمهارات للطلاب من مختلف الأعمار، أطفال ومراهقين، وتتحدد نوعية برامج التدريب في عوامل مثل مدى الفهم والمعرفة بطبيعة التفاعل الاجتماعي، وحسن الاختيار للمهارات الاجتماعية المناسبة لتطبيع التفاعل بين الطلاب وتدريسها بطرق وأساليب ذات معنى تمنحها قيمة عند المستهدف بالتدريب عليها.**(دخيل بن عبد الله الدخيل الله، 2014، ص52، ص53)**.

كما تواجدت الخدمات الإرشادية في المؤسسات التعليمية لمساعدة التلميذ على التوافق النفسي والدراسي وليتمكن من أداء دوره في الحياة بفاعلية، حيث يمكن تقديمها لجميع التلاميذ في حالة مقابلتهم لمشاكل دراسية أو في سعيهم للبحث عن حلول لبعض القضايا التربوية أو ذات العلاقة بها فتتعدل سلوكاتهم وتتغير ادراكاتهم نحوها وتقل معاناتهم وتنمو شخصياتهم حتى تصبح أكثر توافقا وانسجاما.**(عبد الرزاق حمايمي، 2013، ص322، ص323)**.

إن الإرشاد هو عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمي إمكاناته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه وتحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصيا وتربويا ومهنيا وأسريا وزواجيا. **(زهران،**

1980، ص11). والإرشاد ليس نشاطا فرديا، بل إنه نشاط يشارك فيه العديد من الاختصاصيين، والإرشاد النفسي والتربوي هو خدمة مهنية، يقوم بها مرشد مؤهل، ويتميز بقدرته على استخدام مهاراته وفنياته بكفاءة حتى يستطيع تحقيق أهدافه، وتتلخص مهمة المرشد في مساعدة المسترشد على أنماطه السلوكية القديمة، وإيجاد أنماط بديلة، وتسهيل عملية اتخاذ القرار، وإيجاد الحلول الممكنة للمشكلات التي تواجهه. وإلى جانب هذا، فإن الإرشاد عملية تعلم وتعليم؛ يتعلم من خلالها المسترشد الأنماط السلوكية السوية التي تساعده على التوافق مع معطيات بيئته النفسية والمادية. (**رشاد علي عبد العزيز موسى، 2001، ص10**).

لقد ظهر العلاج المعرفي السلوكي كحلقة وصل بين العلاج السلوكي الذي يهتم بالأحداث الخارجية (السلوك الظاهر) والعلاج المعرفي الذي يهتم بالأحداث الداخلية (العمليات المعرفية) معتبرا أن السلوك الظاهري وعمليات الإدراك والتفكير يشكلان حلقة وصل بينهما، وأن تعديل السلوك هو نتاج لتفاعل بين الحديث الداخلي عند الفرد وبناءاته المعرفية، حيث يقوم الفرد بتحديد السلوك القديم المراد تغييره بحديث داخلي جديد متكيف ينتج سلوكا جديدا صحيحا يؤثر في تكوين بناءات معرفية جديدة بدلا من القديمة، مما يؤدي إلى إحداث السلوك المرغوب وتعميمه ومحاولة تثبيته. ويعتمد العلاج المعرفي السلوكي على عدد من الفنيات والأساليب لتعديل سلوك الأفراد منها: ضبط المثير، والمراقبة الذاتية، والتعزيز الذاتي أو العقاب الذاتي، والتعلم الذاتي، والتدريب على الاستجابة البديلة، وتقييم الذات، والتدريب القائم على العزو السببي، وإحدى فوائد الضبط الذاتي هو إمكانية تطبيقه في معالجة الأطفال المضطربين سلوكيا من ذوي النشاط الزائد والاندفاعية.(**ليلى يوسف كريم المرسومي،2011، ص91، ص92**).

لقد بدأت في السنين الأخيرة محاولات عديدة من جانب المحدثين للتقريب بين المناهج السلوكية والمعرفية بالرغم من معارضة الأوائل، ويلاحظ المعرفيون في تعليقهم على منهج " التخلص التدريجي من الحساسية " أن أسلوب فولبي يعتمد على تخيل المواقف التي تشير إلى الخوف، وهي عملية معرفية وليست سلوكا خارجيا ملحوظا، كما أن مفهوم **سكينر Skinner** في " الاشراط الإجرائي " ترجع أهميته إلى أن معظم السلوك الصادر عن الناس يمكن النظر إليه بوصفه إجراءات بينما يكون عدد قليل نسبيا استجابات لاشراط كلاسيكي، وكذلك فإن ترتيب الظروف التي تلي السلوك يمكن أن يؤثر في مجرى الكلام أو الابتسام أو العمل أو القراءة،...الخ، ويرتبط تعريف المدعم بالفرد كمحور، وليس بالملاحظ، أي أن مدعما يزيد أو يحتفظ بمعدل سلوك معين من جانب فرد معين، فإذا لم يفعل ذلك فهو ليس مدعما لهذا

الفرد في هذا الموقف، ولا قيمة لما يعتقده الملاحظ عما يجب أن يكون مدعما لشخص ما، وهكذا، فان المدعم يختلف باختلاف الشخص والموقف.(**لويس كامل مليكة، 1990 ، ص167**).

إذ يعتبر الإرشاد المعرفي السلوكي أحد طرق الإرشاد النفسي التي تشدد على أهمية دور التفكير في التأثير على مشاعرنا وسلوكياتنا، وهو ليس تقنية واحدة بعينها، بل مصطلح " الإرشاد المعرفي السلوكي" هو مصطلح عام نطلقه على كل الأشكال التي تنطلق من نفس القاعدة. (**بومجان نادية، 2016، ص166**). ويعد الإرشاد السلوكي المعرفي اتجاها إرشاديا حديثا نسبيا، يعمل على الدمج بين الإرشاد المعرفي بفنياته المتعددة والإرشاد السلوكي بما يضمنه من فنيات، كما يعمد إلى التعامل مع الاضطرابات المختلفة من منظور ثلاثي الأبعاد، إذ يتعامل معها معرفيا وانفعاليا وسلوكيا، مستخدما العديد من الفعاليات السلوكية.(**أبو أسعد ،2011، ص381**). كما يعتبر الإرشاد المعرفي السلوكي إرشاد تعليمي يقوم بحل المشكلات النفسية على المدى القصير، وترجع نشأة هذا الأسلوب إلى العالم **ألبرت أليس**، ويهدف هذا الأسلوب إلى إقناع العميل بالمعتقدات غير المنطقية والأفكار السالبة والعبارات الذاتية هي التي تحدث ردود الأفعال الدالة على سوء التكيف. **(الحويلة، 2005)**. كما يهدف الإرشاد المعرفي السلوكي إلى تعديل ادراكات العميل ويحل محلها طرق تفكير ملائمة من أجل إحداث تغييرات معرفية وسلوكية وانفعالية. **(الرفاعي، 2000)**.

من النظريات الإرشادية التي اهتمت في تنمية المهارات الاجتماعية النظرية السلوكية المعرفية، إذ يرى أصحاب هذا المنحى أن المهارات الاجتماعية عبارة عن القدرة على تنظيم المكونات المعرفية والعناصر السلوكية ودمجها في سياق فعل يوجه نحو تحقيق الأهداف الاجتماعية بأساليب تتفق مع المعايير الاجتماعية والميل المستمر إلى التقييم والتعديل لتوجيه ذلك نحو هدف ما، مما يزيد من احتمالات تحقيقه.(**ولاء محمد أحمد عبد الرحمن، 2018، ص2**). وتعتبر البرامج الإرشادية السلوكية المعرفية من أبرز البرامج التي تساهم في مساعدة الأفراد في تعديل الصور العقلية الخاطئة، وهذا ماتوضحه دراسة **زواوي (1992)، زريقي (2000)** ودراسة **بكيري نجية (2012)**، حيث تنفذ برامج الإرشاد السلوكي المعرفي غالبا بواسطة التدريب على مهارات حل المشكلات ومهارات المواجهة وإدارة الضغط، والتزويد بالمعلومات العلمية والصحية، وتعلم سبل توظيف الاستفادة من الدعم الأسري والاجتماعي، باستخدام عدد من الأساليب والفنيات كالشرح وإعطاء التعليمات والنمذجة ولعب الدور والواجبات المنزلية. **(طوبال فطيمة، 2017، ص23)**. ويؤكد **كارل روجرز** صاحب نظرية الذات والإرشاد المتمركز حول العميل بأن مفهوم

الذات رغم تميزه بالثبات النسبي إلا انه يتغير وبشكل متواصل نتيجة للتفاعلات التي تحدث بين الفرد والآخرين، وأيضا نتيجة التعلم من الخبرات التي يمر بها في حياته، وأيضا نتيجة الاستفادة من خدمات العلاج والإرشاد النفسي. **(إقبال مقدم، 2012، ص180)**. كما أن هذا الأسلوب الإرشادي يحاول دمج الفنيات السلوكية التي أثبتت فعاليتها في التعامل مع السلوك والجوانب المعرفية، بهدف إحداث تغييرات مطلوبة في السلوك، إضافة إلى ذلك يهتم الإرشاد المعرفي السلوكي بالجانب الوجداني وبالسياق الاجتماعي من خلال استخدام استراتيجيات معرفية وسلوكية وانفعالية واجتماعية لإحداث التغيير المطلوب. (**إبراهيم، 1994**).

يشير كل من **بلاك وديهارت blake&dehart (1991)** و**كرومير وكورومير &cormier cormier(1995)**، إلا أنه يمكن بشكل عام تقسيم الأساليب المستخدمة في النظرية المعرفية السلوكية إلى: معرفية ومعرفية سلوكية، وأساليب سلوكية ومن الأساليب المعرفية أسلوب وقف التفكير، وهناك أسلوب العلاج العقلي العاطفي وهو أسلوب معرفي سلوكي، كذلك أسلوب حل المشكلات، وكذلك أسلوب الضبط الذاتي، كما ويعد أسلوب التحصين ضد التوتر من الأساليب المعرفية السلوكية، أماالأساليب السلوكية فمنها الاسترخاء العضلي، وأسلوب ضبط المثير. (**جهاد سليمان القرعان، خولة شفيق العتيلي، 2016، ص2106**).

يعتبر المنهج التنموي أحد الاستراتيجيات لتحقيق أهداف الإرشاد ويطلق عليه أحيانا الإستراتيجية الإنشائية، ويتضمن هذا المنهج الإجراءات التي تؤدي إلى النمو السوي السليم لدى الأسوياء خلال رحلة نموهم طوال العمر حتى يتحقق الوصول بهم إلى أعلى مستوى ممكن من النضج والصحة النفسية، والسعادة والكفاية، ويتحقق ذلك عن طريق معرفة وفهم وتقبل الذات ونمو مفهوم موجب للذات وتحديد أهداف سليمة للحياة وأسلوب حياة موفق بدراسة الاستعدادات والقدرات والإمكانيات وتوجيهها التوجيه السليم نفسيا وتربويا ومهنيا من خلال رعاية مظاهر نمو الشخصية جسميا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا.**(أبو اسعد،2011،ص32، ص33)**. ويفترض الإرشاد الإنمائي أن معتقدات الأطفال وإدراكهم لأنفسهم وللعالم من حولهم يمكن تعلمه من خلال الخبرات الايجابية والسلبية التي لاحصرلها، سواء في البيت أو في المدرسة أو علاقاتهم المختلفة بالآخرين كما يفترض أن مشاعر واتجاهات وسلوك الأطفال مرتبطة بما اعتقدوه حول أنفسهم وبمدى تقبلهم أو رفضهم من قبل الأشخاص الذين يعرفونهم. (**الخطيب، 2013، ص291**).

لذا يتطلب من المدرسة كمؤسسة تربوية واجتماعية أن تكون لها دور كبير وفاعل في تعزيز وتنمية الخدمات الإرشادية التي تهيئها المؤسسات التربوية في اكتساب الفرد المهارات وتحقيق ذاته وإشباع حاجاته، وقد أكدت الكثير من الدراسات على أهمية الإرشاد في تعديل بعض المظاهر السلوكية غير المقبولة اجتماعيا وعلاج الكثير من المشكلات التي يعاني منها التلاميذ والبرامج الإرشادية سواء كانت إنمائية أو وقائية أو علاجية فإنها تسعى لمعالجة المشكلات التي يعاني منها المسترشدين وفق الأساليب العلمية والتقنية وتعمل على تنمية ميولهم واتجاهاتهم وتوافقهم مع سماتهم، إذ أن مسالة التكيف المدرسي من القضايا التي تناولها علماء النفس بالدراسة لكونها ترتبط بالتحصيل الدراسي، وعلى هذا الأساس لا يمكننا الاعتماد على نتائج روائز الذكاء لوحدها للحكم على التلاميذ بالفشل أو النجاح، وهناك دراسات تفيد أن تلاميذ ذوي معادلة ذكائية تفوق بكثير(110) ولكنهم يعانون من صعوبات مدرسية جمة في التكيف بينما نرى تلاميذ ذوي نسبة ذكائية منخفضة لا يجدون أي صعوبة في التكيف، وبين الباحثان(**محمد أحمد** و **أحمد عودة، 2001**) في دراسة ميدانية لهما عن التكيف وعلاقته بالتحصيل الدراسي بأن هناك علاقة ايجابية بين التكيف الايجابي والتحصيل الدراسي، ووجدا أن هناك عوامل أخرى مؤثرة على التحليل والنجاح في الدراسة منها الدافعية والحماس والجهد والمثابرة، وعلى أساس من هذه الحقائق كان الاهتمام كبيرا بالتدريب على المهارات الاجتماعية من قبل كثير من المتخصصين في العلوم الإنسانية والمربين والمصلحين وأرباب الأعمال من إداريين ورجال أعمال وقضاة وساسة ومحامين، وفي الأوساط التربوية يبقى التعاطف مطلوبا، حيث الحاجة ماسة لكسب ود الطلاب ودفعهم للمزيد من التحصيل وتقدير جهد المعلم وقيمة الانجاز، عدا المساهمة في تسهيل عملية إدراك المعلم لحاجات الطلاب وطبيعة مايعانونه من صعوبات قد تحول دون بلوغ الكفاءة في التحصيل، كذلك، فإن فهم التعاطف مفيد في تعديل السلوك والحد من الانحرافات في السلوك وخفض معدلات العنف وصد العدوان. (**دخيل بن عبد الله الدخيل الله، 2014، ص27، ص28**).

أدى هذا الإحساس بالمشكلة إلى رغبة الباحثة في دراسة المهارات الاجتماعية لدى فئة الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا باعتبارها وليدة الثقافة الخاصة بكل مجتمع، مع العمل على تحويل هذا الإطار النظري والاستنتاجات لهذه الدراسة إلى مادة للبحث الأمبريقي الذي يخضع لكافة قواعد البحث العلمي السيكولوجي، مثل: إعداد مقياس للمهارات الاجتماعية له خصائصه السيكومترية، مع القيام بإعداد برنامج إرشادي قائم على العلاج المعرفي السلوكي واختبار مدى فعاليته في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأحداث الجانحين ، وبشكل محدد فإن الدراسة تحاول الإجابة عن السؤال التالي: ما مدى فعالية

البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى فئة الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا.

وبالتالي فالباحثة تهتم من خلال هذه الدراسة إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

2- تساؤلات البحث:

يتمثل التساؤل الرئيسي لبحثنا الحالي في مدى فعالية برنامج إرشادي وفق النموذج المعرفي السلوكي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى فئة الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا؟ وذلك كما يلي:

1) هل توجد فروق في متوسطات درجات المهارات الاجتماعية (الكلية والفرعية) بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية؟

2) هل توجد فروق في متوسطات درجات المهارات الاجتماعية (الكلية والفرعية) بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة الضابطة؟

3) هل توجد فروق في متوسطات درجات المهارات الاجتماعية (الكلية والفرعية) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي؟

4) هل توجد فروق في متوسطات درجات المهارات الاجتماعية (الكلية والفرعية) بين القياس البعدي والقياس التتبعي لدى المجموعة التجريبية؟

3- فرضيات البحث:

يوجد اختلاف بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، في درجات المهارات الاجتماعية كما يلي:

1) توجد فروق في متوسطات درجات المهارات الاجتماعية (الكلية والفرعية) بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية ولصالح القياس البعدي .

2) لا توجد فروق في متوسطات درجات المهارات الاجتماعية (الكلية والفرعية) بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة الضابطة.

3) توجد فروق في متوسطات درجات المهارات الاجتماعية (الكلية والفرعية) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي .

4) لا توجد فروق في متوسطات درجات المهارات الاجتماعية (الكلية والفرعية) بين القياس البعدي والقياس التتبعي لدى المجموعة التجريبية.

4- أهداف البحث وحدوده:

إن أي دراسة تبنى أساسا للتوصل إلى جملة من الأهداف الواضحة والدقيقة، وعلى ضوء موضوع الدراسة هذه والمتمثل في" فعالية برنامج إرشادي وفق النموذج المعرفي السلوكي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى فئة الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا" حيث تهدف الدراسة الحالية إلى:

1-تخطيط وإعداد البرنامج الإرشاديوتطبيقه على أفراد عينة البحث.

2- تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الأثر الذي يمكن أن يحدثه برنامج إرشادي وفق النموذج المعرفي السلوكي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى فئة الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا، وذلك من خلال تقديم برنامج يقوم على الأسس العلمية والإرشادية المتبعة في توجيه وإرشاد الأحداث الجانحين والتحقق من فاعلية هذا البرنامج وما يتضمنه من فنيات سلوكية وذلك لتحقيق مستوى من التوافق النفسي/ الاجتماعي والتربوي للأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا كشريحة تمثل فئة عمرية ذات أهمية حيوية بالنسبة لأي مجتمع يحرص على استغلال مالدى أبنائه من إمكانيات واستعدادات وقدرات مختلفة ومن ثم استفادة المؤسسات المعنية برعايتهم من خلال إسهام علمي ودراسة علمية في مجال الإرشاد التربوي للأحداث الجانحين.

3- التعرف على مدى استمرارية أثر البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي، في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أفراد العينة التجريبية للبحث، بعد انتهاء الجلسات الإرشادية وأثناء فترة المتابعة.

4- الاستفادة من نتائج البحث الحالي لتقديم الخدمات الإرشادية لمواجهة جنوح الأحداث في المؤسسات التربوية.

5- أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالية ومبرراته في أهمية المرحلة العمرية والموضوع الذي يتصدى له،ألا وهو:" بناء وتطبيق والتحقق من فاعلية برنامج إرشادي وفق النموذج المعرفي السلوكي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى فئة الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا".

ويتحدد هذا من خلال جانبين مهمين هما:

5-1- الأهمية النظرية:

يهتم هذا البحث بموضوع له أهمية من الوجهة النظرية حيث أنه يلقي الضوء على الافتقار في المهارات الاجتماعية لدى الحدث الجانح الفاشل دراسيا،والتي تجعله يفقد الثقة بنفسه غير قادر على إقامة علاقات وتفاعلات مشبعة مع الآخرين المحيطين به سواء في المنزل أو المدرسة أو في المجتمع بصفة عامة فلا بد له من التدريب على المهارات الاجتماعية ولكي يتدرب الحدث الجانح على المهارة لابد من تنمية الثقة بالنفس والقناعة الداخلية لتعلم تلك المهارات فعلى الرغم من تنوع حركة البحث العلمي والتجريبي في هذا المجال إلا أن البحوث والدراسات في المجتمعات العربية قليلة في تناولها للبرامج الإرشادية في تنمية المهارات الاجتماعية كما أن هذه الدراسة قد تسهم في زيادة رصيد المعلومات والحقائق المتوفرة عن الأحداث الجانحين كمايتناول هذه البحث أساليب الاتجاه المعرفي- السلوكي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى فئة الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا.

5-2- الأهمية العلمية:

تتميز ظاهرة الجنوح بخطورة كبيرة، ذلك لأنها تمس شريحة هامة من المجتمع تتمثل في فئة الأطفال والشباب الذين يمثلون العمود الفقري للدولة، والذين من الممكن جدا أن تنمو ميولاتهم الانحرافية وتتطور إلى أعمال وسلوكات إجرامية، من ثم رأى الباحثون والعلماء أن الاهتمام بهؤلاء الأحداث أمر ضروري ينبغي أن يشمل جزء كبير من سياسة الدولة للحد من هذه الظاهرة ، وذلك عن طريق فتح مجالات البحث لوضع استراتيجية واضحة المعالم قصد إيجاد أنجع الحلول ومعرفة الأسباب واحتوائها في إطار مشروع علاجي يتناسب وهذه الفئة من المجتمع.

انطلاقا من هذا المنظور، نحدد أهمية اختيار هذا الموضوع فيما يلي:

1- تتمثل أهمية هذا البحث في أنه يتناول فئة من فئات المجتمع التي لم تحظ بحظ وافر من الاهتمام من قبل الباحثين وهم الأحداث الجانحين، وقد جاءت بوصفها محاولة لتنمية المهارات الاجتماعية لدى فئة الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا، بإخضاعهم لبرنامج إرشادي معرفي سلوكي، على اعتبار أن التحسن في نمو المهارات الاجتماعية يؤدي للتقليل من السلوكيات الجانحة وعدم العودة للجنوح، كما يمكن لنتائج هذه الدراسة أن تشكل منطلقا للمتخصصين في مجال الإرشاد النفسي وعلم النفس الاجتماعي للتخطيط لمختلف البرامج التي توجه للأحداث الجانحين المتواجدين في مراكز إعادة التربية، سواء تعلق الأمر ببرامج علاجية أو إرشادية أم ببرامج وقائية.

2- تعد فترة الحداثة مرحلة حرجة في حياة الإنسان، وهي فترة ذات تأثير كبير في نمو شخصية الطفل، وباعتباره فرد لا مسئول وغير واعي لنتائج سلوكه فإنه يحتاج إلى الكثير من الاهتمام والعناية والتوجيه، نظرا لذلك ارتأينا أن نضع أصبعنا على التوتر الحساس لهذه الظاهرة وتحديد أسبابها.

3- إن سلوك الحدث المنحرف كثيرا ما يرجع للأسرة، لكنه في الحقيقة تتعداه إلى جميع الأجهزة التنشئوية التي هو عضو فيها، وهذا ما دفعنا إلى إظهار الدور التربوي لهاته الأجهزة والكشف عن علاقتها بالسلوك الانحرافي.

وإذا كانت قيمة البحث لا تتجلى إلا في فهم المشكلة فهما صحيحا والتنقيب في العلاقة الترابطية بين مختلف المتغيرات، فان الأهداف المرجوة من هذا البحث تتمثل فيما يلي:

- التعرف على أهم المشاكل التي تواجه الحدث خاصة تلك التي تؤثر على شخصيته.

- التعرف على دور المؤسسات الإصلاحية في إعادة تكييف الحدث وإدماجه في المجتمع باعتبارها مؤسسات رسمية، وذلك بتطبيق هذا البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي ومعرفة مدى فعاليته في تنمية المهارات الاجتماعية لديه.

- تأمل الباحثة أن يكون هذه البحث فاتحة لبحوث أخرى تتناول الأحداث في البيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها، وفي التنظيمات الرسمية وغير الرسمية من أجل معرفة العوامل الأكثر تأثيرا في حياتهم.

– تقدم بعض الاقتراحات والحلول التي يمكن لكل الأفراد سواء كانوا مسئولين، شباب، أولياء للاستفادة منها في حل مشكلاتهم الاجتماعية، ولا سيما موضوع الدراسة الحالي وهو فعالية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى فئة الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا.

– الجمع بين فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي وفنيات الإرشاد الخاص بالأحداث الجانحين في برنامج إرشادي موحد يهدف إلى تنمية المهارات الاجتماعية لدى فئة الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا.

– أهمية النتائج التي يتوقع أن يتوصل إليها البحث، كتوفير قاعدة بيانات حول المهارات الاجتماعية وكيفية التدريب عليها وتنميتها لدى الأحداث الجانحين الذين لم يسعفهم الحظ وتعثروا دراسيا، وتوفير مادة علمية عملية للاستفادة منها لاحقا، ليتم الارتكاز عليها في بناء بعض الملاحظات أو التوجيهات التربوية للأشخاص المسئولين عن متابعة الطفل تربويا ونفسيا.

6- المفاهيم الأساسية للبحث:

يعتبر تحديد المفاهيم من العمليات المنهجية الرئيسية في البحث العلمي، حيث تمكن الباحث من تحديد أبعاد الدراسة وتوفر جهده، فبدلا من شرحه لمعنى المصطلح كلما ذكره في ثنايا بحثه، فإنه يكون قد حدد المقصود منه منذ البداية، ومن ثم يمكن التمييز بين المعاني الأخرى للمفهوم والمعنى المستخدم في الدراسة الحالية.

6-1- الفعالية:

تعرف الفعالية في معجم المصطلحات التربوية والنفسية كما يلي:

يعبر مصطلح الفاعلية بالدراسات التربوية التجريبية عن مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيرا مستقلا في أحد المتغيرات التابعة، كما يعرف بأنه مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة على عامل أو بعض العوامل التابعة. ويتم تحديد هذا الأثر إحصائيا عن طريق مربع ايتا، أو هو الأثر الذي يمكن أن تحدثه استراتيجية العصف الذهني في تنمية قدرات التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي، أو عن طريق حساب الدلالة العلمية للمؤشر الإحصائي المقدم في تحليل البيانات الإحصائية والفاعلية، وكذلك معيار يقيس مدى إجادة التلاميذ للبرنامج التدريسي والتمكن من السلوك

المعرفي، وتعرف أحيانا بأنها السداد في معالجة الهدف الصحيح. (**حسن شحاتة، زينب النجار،2011، ص230**).

وتعرف على أنها: القدرة على تحقيق النتيجة طبقا لمعايير محددة وتزداد الكفاية كلما أمكن تحقيق النتيجة تحقيقا كاملا.**(جميل محمد قاسم، 2008، ص8)**.

الفاعلية هي وصف في كل ما هو فاعل، وهو لفظ أقره مجمع اللغة العربية.

والفاعلية هي قدرة الشيء على التأثير. **(هالة فاروق جلال الديب، 2011، ص198)**.

والفاعلية هي القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة لمعايير محددة مسبقا. (**سامية عبدالرحيم، 2011، ص96**).

وتعرف الباحثة الفعالية إجرائيا:

ويقصد بالفعالية هنا: أثر البرنامج الإرشادي وقدرته في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا، وتقاس فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي من خلال التغيرات الناجمة بعد تطبيق البرنامج، بالفرق بين درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده، وكذلك من خلال الفرق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على المقاييس المستخدمة في البحث الحالي.

6-2- البرنامج الإرشادي:

يعرف البرنامج الإرشادي بأنه: " عبارة عن مجموعة الأنشطة والفعاليات والتجارب التي تمارسها المدرسة والأجهزة التربوية وتخططها، لتساعد على تحقيق أهدافها التربوية والاجتماعية، لأنه لا يمكن تصور وجود جماعة دون أن يتضمن وجودها برنامج تخطط له وتنفذه وتتابعه وتقيم نتائجه. مما يبرز دور البرنامج كجهاز تفاعل تربوي واجتماعي" . (**سليمة سايحي، 2004، ص24**)

وتعرف الباحثة البرنامج الإرشادي إجرائيا:

هو مجموعة من الإجراءات والخطوات المنظمة والمخططة بناءا على أسس علمية مستندة على مبادئ الإرشاد وفنياته ونظرياته تتضمن مجموعة من المهارات والأنشطة التي تقدم لأفراد المجموعة التجريبية

بهدف مساعدتهم على تنمية المهارات الاجتماعية لديهم. يتم توزيعها زمنيا على عدد من الجلسات الإرشادية.

كما تعرف برنامج الإرشاد المعرفي السلوكي الحالي:

هو برنامج مخطط ومنظم يستند على مبادئ وفنيات محددة تتعلق بالجوانب المعرفية والسلوكية عند الفرد، ويتضمن هذا البرنامج مجموعة من الخبرات والممارسات والأنشطة اليومية بقصد تنمية المهارات الاجتماعية، والتقليل من حدة الجنوح، وتدعيم مشاركتهم الفعالة في المواقف الاجتماعية المختلفة والعمل على منع حدوث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج الإرشادي.

وسوف يتم في البحث الحالي بناء برنامج وفق النموذج المعرفي السلوكي لتنمية المهارات الاجتماعية لدى فئة الأحداث الجانحين وذلك انطلاقا من مختلف الأسس والاستراتيجيات والخطوات المُعتمدة في بناء برامج من هذا النوع .

6-3- النموذج:

يعرف النموذج بأنه تمثيل افتراضي يحل محل واقع الأشياء أو الظواهر أو الإجراءات واصفا إياها مما يجعلها قابلة للفهم، ويعرف بأنه شكل تخطيطي تمثل عليه الأحداث أو الواقع والعلاقات بينها، بصورة محكمة بغرض المساعدة في تفسير تلك الأحداث أو الوقائع غير المفهومة. **(حسن شحاتة، زينب النجار، 2011، ص317)**.

6-4- الإرشاد المعرفي السلوكي:

يعرف **كلاس وشيا Class & Shea(1986)** الإرشاد المعرفي السلوكي بأنه أحد التيارات الإرشادية الحديثة التي تهتم بصفة أساسية بالإرشاد من خلال الاهتمام بالاتجاه المعرفي للمشكلات النفسية، ويقوم هذا النوع من الإرشاد بإقناع المسترشد أن معتقداته غير المنطقية، وأفكاره السالبة وعباراته الذاتية الخاطئة هي التي تحدد ردود الفعل الدالة على سوء التكيف، وبهدف تعديل الجوانب المعرفية المشوهة والعمل على أن يحل محلها طرقا أكثر ملائمة للتفكير، من أجل إحداث تغيرات معرفية وسلوكية ووجدانية لدى العميل.(**ياسمين باشا، 2016، ص23**).

6-5- التنمية:

في **معجم المصطلحات التربوية والنفسية:** التنمية هي رفع مستوى أداء الطالب في مواقف تعليمية/ تعلمية مختلفة، وتتحدد التنمية على سبيل المثال بزيادة متوسط الدرجات، التي يحصلون عليها بعد تدريبهم على برنامج محدد.(**حسن شحاتة، زينب النجار، 2011، 157**).

يعرفها **السيد** (2005): هي تطوير وتحسين أداء الفرد وتمكينه من إتقان جميع المهارات بصورة منتظمة. (**السيد،2005، ص187**).

وتعرف على أنها: عملية تهدف إلى تحسين قدرات الفرد الذاتية بحيث يصبح قادرا على تحقيق أهدافه وفق الظروف المحيطة بالفرد. (**جميل محمد قاسم، 2008، ص8**).

6-6-المهارات الاجتماعية social skills :

المهارات الاجتماعية مجموعة من الاستجابات، والأنماط السلوكية الهادفة والقابلة للنمو من خلال التدريب والممارسة، والتي تتضمن قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي الناجح مع الآخرين والتعاون معهم، ومشاركتهم في مختلف الأنشطة، وقدرته على تكوين علاقات وثيقة، وصداقات، وإتباع القواعد والتعليمات بالإضافة إلى قدرته على التعبير عن انفعالاته واتجاهاته، وإتقان المهارات المدرسية، إلى جانب قدرته على حل المشكلات الاجتماعية.(**هالة فاروق جلال الديب، 2011، ص 24**).

المهارات الاجتماعية هي قدرة الفرد على الاستجابة بصورة مناسبة وسليمة تجاه الآخرين في المواقف المختلفة.(**نواف ملعب الظفيري، 2012، ص67**).

وتعرف أيضا على أنها: المكونات المعرفية والعناصر السلوكية اللازمة للفرد للحصول على نواتج ايجابية عند التفاعل مع الآخرين مما يؤدي إلى إصدار الآخرين أحكام) أو تقييمات ايجابية على هذا السلوك.(**spencer,1991,p149**).

وتعرف الباحثة المهارات الاجتماعية إجرائيا: مجموعة من السلوكيات والأفعال التي يسلكها الفرد لتحقيق أهداف مرغوبة على الصعيدين الشخصي والاجتماعي. وتتحدد في الدراسة الحالية بالدرجة التي تقدر للطفل على مقياس متسن للمهارات الاجتماعية، التي تتمحور في أبعاد توكيد الذات، التواصل مع الآخرين.

6-7- الحدث الجانح:

المفاهيم الحديثة للجنوح تقرر بأن الأطفال الذين يطلق عليهم جانحين هم مرضى في علاقتهم مع المجتمع وفي عدم قدرتهم على الانسجام مع المحيط الاجتماعي ولما كان المحيط الاجتماعي يتأثر بعوامل عديدة مثل المستويات الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية والانتماء إلى أقليات معينةوالهجرةوالتعرض لوسائل الإعلام المختلفة وغير ذلك فانه من غير الممكن إقامة تعاريف دقيقة للسلوك الجانح. (**عبد الفتاح دويدارومايسة أحمد النيال، 2012،ص210**).

6-8- الفشل الدراسي:

عرفه **العمايرة (2002)**: " التعثر واللاتكيف الدراسي، وعدم تحقيق الأهداف والغايات التي تدل على النجاح الدراسي). (**منتهى مطشر عبد الصاحب، 2011، ص318**).

ويعرفه **Mialerets (1979)**: " الفشل الدراسي يمكن أن يستخدم بمختلف المعايير فبالنسبة للمرحلة الدراسية الكاملة فالفشل الدراسي يتمثل في عدم إمكانية إتمامها فيصبح مرادفا لتكرار السنة ". (**حميدي صبرينة، 2007، ص38**).

وتعرف الباحثة الفشل الدراسي إجرائيا: " إخفاق الفرد في تحقيق النجاح الدراسي في نهاية العام الدراسي بما يؤهله للانتقال إلى صف دراسي متقدم وإعادته الدراسة في نفس الصف لمرة أو أكثر".

7- الدراسات السابقة:

تمهيد:

تشكل الدراسات السابقة عنصرا هاما ودعامة أساسية في البحث العلمي، بحيث تمكن الباحث من فهم مشكلة الدراسة وتحديدها، كما تساهم في صياغة فروض الدراسة وتحديد العينة، واختيار الأدوات وتحديد الإجراءات، والمعالجة الإحصائية المناسبة، كما تعد الدراسات السابقة إطارا مرجعيا يعتمد عليه الباحث في مناقشة وتفسير نتائج بحثه، وربطها بنتائج الدراسات السابقة. (**مهدي بلعسلة فتيحة، 2013، ص28**).

وفي البحث الحالي سوف تقوم الباحثة باستعراض الدراسات السابقة التي تم تصنيفها إلى ثلاث فئات كما يلي:

أولا: المهارات الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى

ثانيا: الإرشاد والبرامج الإرشادية وبعض المتغيرات الأخرى

ثالثا: الإرشاد النفسي والبرامج الإرشادية لتحسين المهارات الاجتماعية

أولا: دراسات تناولت المهارات الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى

1- دراسة جوسي ولانجر Jose &Langer (1989):

أجرى جوسي ولانجر دراسة عن نمط السلوك (أ) وتقديرات المدرسين للمهارات الاجتماعية وذلك على عينة تتكون من طلاب المدارس عددهم **(127) طالباً** وقد استخدم الباحثان مقياساً لتقديرات المدرسين ومقياساً للمهارات الاجتماعية ومقياساً لنمط السلوك (أ) وقد تم الاهتمام في قياس المهارات الاجتماعية بالعلاقات مع زملاء الدراسة وتقديرات المدرسين عن الكفاءة الاجتماعية. أوضحت نتائج الدراسة أنه توجد علاقة إحصائية دالة ولكنها سالبة بين نمط السلوك (أ) والمهارات الاجتماعية وأن الأفراد ذوي الدرجات العالية لنمط السلوك (أ) يظهرون نقصاً في المهارات الاجتماعية كما أوضح الباحثان أنه توجد علاقة إحصائية سالبة بين عدم الصبر والعدوان كصفات للأفراد ذوي النمط (أ) والمهارات الاجتماعية في حين كانت العلاقة بين تقديرات المدرسين للمهارات الاجتماعية للطلاب والتنافس والقيادة كانت إيجابية . **Jose, Langer , 1989).)**

2- دراسة ريجيو Riggio (1990) بعنوان: المهارات الاجتماعية وتقدير الذات

هدفت الدراسة إلي فحص العلاقة بين المهارات الاجتماعية وبعض مظاهر الكفاية الاجتماعية لدي طلاب الجامعة، وقد أجريت الدراسة علي عينة قوامها **(ن=121)** طالب جامعي تتراوح أعمارهم ما بين (18-19 سنة) ، وقد طبق الباحث مقياس المهارات الاجتماعية (Social Skills inventory) ، ومقياس لتقدير الذات ، ومقياس القلق الاجتماعي ، ومقياس وجهة الضبط ، ومقياس الشعور بالوحدة النفسية ، وقد توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب دال بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات ، وعلاقات ارتباطيه سالبة بين المهارات الاجتماعية (التعبير الانفعالي- الضبط الانفعالي- الحساسية الانفعالية) (التعبير الاجتماعي- الضبط الاجتماعي- الحساسية الاجتماعية) والشعور بالوحدة النفسية والقلق الاجتماعي.**(Riggio, 1990)**.

3- دراسة السيد عبد الرحمن (1997) بعنوان: المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالاكتئاب واليأس لدى الأطفال

تهدف هذه الدراسة إلى بحث كل من كم واتجاه العلاقة بين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال من جانب وكل من الاكتئاب واليأس من جانب آخر، ودراسة التأثير المشترك لكل من مستوى الاكتئاب والجنس والسن على المهارات الاجتماعية للصغار ودراسة الفروق بين أطفال الريف وأطفال الحضر في متغيرات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من **(252)** طفلا بمرحلة التعليم الأساسي تتراوح أعمارهم بين 9- 12 سنة بمتوسط 11,26 سنة من خمس مدارس بإدارة مبت غمر التعليمية تتوزع في ضوء الجنس إلى (**137 ذكور**، **115 إناث**)، والبيئة (130 حضر،117 ريف)، يوجد بينهما تجانس في السن والذكاء، طبقت عليهم الأدوات الآتية:

1- اختبار الذكور المصور (**أحمد زكي صالح 1978**).

2- مقياس المهارات الاجتماعية للصغار الذي أعده **ماتسون وآخرون** تحت عنوان " تقييم ماتسون للمهارات الاجتماعية للصغار" وقد قام الباحث بإجراء تعديلين على المقياس الأول خاص بمستويات الإجابة، والثاني خاص بتصنيف البنود على الأبعاد الفرعية الآتية: - المبادأة بالتفاعل – التعبير عن المشاعر السلبية- الضبط الاجتماعي الانفعالي- التعبير عن المشاعر الايجابية، كما تم التحقق من صدق وثبات المقياس على عينة الدراسة.

3- مقياس الاكتئاب للأطفال أعدته **كوفكس** على نمط مقياس **بيك** Beek ويتمتع المقياس بدرجة مناسبة من الصدق والثبات.

4- مقياس اليأس للأطفال- أعده **كازدين Kazdin & al** وآخرون ويتكون من بعدين هما الاتجاه السالب نحو المستقبل، والاتجاه السالب نحو الحاضر بالإضافة إلى الدرجة الكلية، ويتمتع كذلك بدرجة مناسبة من الصدق والثبات كما تم حسابها على عينة الدراسة.

ا- توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند (0,01) بين أبعاد مقياس المهارات للصغار: المبادأة بالتفاعل، التعبير عن المشاعر السلبية، الضبط الاجتماعي الانفعالي، التعبير

عن المشاعر الايجابية والدرجة الكلية له لكل من الذكور والإناث والعينة الكلية ودرجاتهم على مقياس الاكتئاب للأطفال، ماعدا بعد المبادأة بالتفاعل لدى الإناث فقد كانت العلاقة دالة إحصائيا عند (0,05).

1-1- لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين بعدي الضبط الاجتماعي الانفعالي، والتعبير عن المشاعر الايجابية والاتجاه السالب نحو الحاضر لدى كل من الإناث والذكور والعينة الكلية، وكذلك لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه السالب نحو الحاضر لدى الإناث ودرجاتهن الكلية على مقياس المهارات الاجتماعية.

1-2- توجد علاقة ارتباطيه سالبة وذات دلالة إحصائية عند (0,05) بين الاتجاه السالب نحو الحاضر وكل من المبادأة بالتفاعل لدى الإناث، التعبير عن المشاعر السلبية لدى الذكور، وكانت العلاقة سالبة ودالة إحصائيا عند (0,01) بين الاتجاه السالب نحو الحاضر وكل من المبادأة بالتفاعل لدى الذكور والعينة الكلية.

1-3- توجد علاقة ارتباطيه سالبة وذات دلالة إحصائية (0,05) بين الاتجاه السالب نحو المستقبل وكل من التعبير عن المشاعر السلبية لدى الإناث، الضبط الاجتماعي الانفعالي لدى الذكور، وكانت العلاقة سالبة ودالة إحصائيا عند (0,01) بين الاتجاه السالب نحو المستقبل وكل من المبادأة بالتفاعل لدى الإناث والذكور والعينة الكلية، التعبير عن المشاعر السلبية لدى الذكور والعينة الكلية، الضبط الاجتماعي والانفعالي لدى الإناث والعينة الكلية، التعبير عن المشاعر الايجابية لدى الإناث والعينة الكلية والدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية لكل من الإناث والذكور والعينة الكلية.

1-4- لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لليأس والتعبير عن المشاعر الايجابية لدى الإناث.

1-5- توجد علاقة ارتباطيه سالبة وذات دلالة إحصائية عند (0,05) بين الدرجة الكلية لليأس والضبط الاجتماعي الانفعالي لدى الإناث، في حين كانت بقية العلاقات الارتباطية بين الدرجة الكلية لليأس وأبعاد المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية سالبة ودالة إحصائيا عند (0,01).

2-1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0,01) بين الأطفال مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي الاكتئاب في كل أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية للصغار والدرجة الكلية له- والفروق في صالح ذوي الدرجة الأقل في مستوى الاكتئاب.

2-2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0,05) بين الجنسين في بعد الضبط الاجتماعي الانفعالي، والفروق في صالح الإناث. في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية.

2-3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0,01) بين الأطفال الأصغر سنا والأطفال الأكبر سنا في الأبعاد: التعبير عن المشاعر السلبية الضبط الاجتماعي الانفعالي، التعبير عن المشاعر الايجابية، والدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية- بينما لا توجد فروق بين المجموعتين في بعد المبادأة بالتفاعل.

2-4- لا يوجد تأثير دال إحصائيا لتفاعل مستوى الاكتئاب والجنس في تأثيرهما المشترك على أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية له.

2-5- يوجد تأثير دال إحصائيا عند (0,05) لتفاعل مستوى الاكتئاب والسن على الأبعاد الأخرى للمقياس والدرجة الكلية.

2-6- يوجد تأثير دال إحصائيا عند (0,01) لتفاعل الجنس والسن في تأثيرهما المشترك على بعد التعبير عن المشاعر السلبية، في حين لا يوجد تأثير دال إحصائيا لتفاعل الجنس والسن في تأثيرهما على الأبعاد الأخرى للمقياس والدرجة الكلية له.

2-7- يوجد تأثير دال إحصائيا عند (0,05) لتفاعل مستوى الاكتئاب والجنس والسن في تأثيرهم المشترك في الأبعاد، التعبير عن المشاعر السلبية، الضبط الاجتماعي الانفعالي، التعبير عن المشاعر الايجابية، كما يوجد تأثير دال إحصائيا عند (0,01) لتفاعل المتغيرات الثلاثة في تأثيرهم على الدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية. بينما لا توجد تأثير دال إحصائيا لتفاعل المتغيرات الثلاثة على بعد المبادأة بالتفاعل.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0,01) بين أطفال الريف وأطفال الحضر في بعد الضبط الاجتماعي الانفعالي والفروق في صالح أطفال الريف، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الأبعاد الأخرى لمقياس المهارات الاجتماعية ودرجته الكلية، وكل من مقياس الاكتئاب للأطفال، واليأس للأطفال.

وقد تم تفسير النتائج في ضوء الدراسات السابقة وتوضيح أوجه الاستفادة من هذه الدراسة والتوصيات المستمدة من نتائجها.(**محمد السيد عبد الرحمن، 1997، ص09- ص12**).

4- دراسة روتجر وأنجلس (2002) بعنوان: " الممارسات الوالدية والمهارات الاجتماعية وعلاقات الأقران في مرحلة المراهقة".

هدفت الدراسة إلى تقديم رؤية واضحة حول الميكانيزمات التي ترتبط بالمراهقين في نظامي الأسرة والأصدقاء، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (**ن=508**) تتراوح أعمارهم ما بين (16- 18)، بمتوسط عمري قدره (14,71)، وانحراف معياري قدره (1,97)، وانحدروا جميعا من مستويات تعليمية مختلفة، وقد طبق الباحث كل من مقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس الممارسات الوالدية وهو يتكون من أربعة مقاييس فرعية هي (العاطفة، السيطرة، المسئولية، عدم القبول)، ومقياس الرقابة الوالدية، ومقياس التعلق بالأقران. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أن المراهقين ذوي المهارات الاجتماعية المرتفعة كانوا أكثر انخراطا في الجماعات " الشلل" كما كانوا أيضا أكثر مشاركة لأصدقائهم في العديد من الأنشطة بالإضافة لإحساسهم بالتعلق الوجداني بهم، كما كانوا أيضا يجدون تأثيرا اجتماعي كبير من قبل أصدقائهم، وذلك عكس المراهقين الذين يشعرون بالقلق حول فعل أو عدم فعل شيء ما اتجاه الآخرين، فنجدهم اقل انخراطا في العلاقات بالأقران، والاشتراك في نشاطاتهم كما كانوا يشعرون بالقلق حول فعل أو عدم فعل شيء اتجاه الآخرين، فنجدهم اقل انخراطا في العلاقات بالأقران، والاشتراك في نشاطاتهم كما كانوا يشعرون بتعلق اقل بالأصدقاء. ومن ذلك يتضح أن المهارات الاجتماعية تؤثر على علاقة المراهق بأقرانه. (**روتجر وانجلس، 2002**).

5- دراسة هدى إبراهيم عبد الحميد وهبة (2010) بعنوان: المهارات الاجتماعية وعلاقتها بأعراض الوحدة النفسية لدى المراهقين.

لقد هدفت الدراسة الحالية إلى فحص العلاقة بين المهارات الاجتماعية وأعراض الوحدة النفسية لدى المراهقين، والكشف عن الفروق بين الجنسين من المراهقين في كل من المهارات الاجتماعية وأعراض الوحدة، والكشف عن الفروق بين المراهقين وفقا للمتغيرات الديموغرافية (حجم الأسرة- الترتيب الميلادي- مستوى تعليم الأم) في كل من المهارات الاجتماعية وأعراض الوحدة النفسية.

وتكونت عينة الدراسة من **(265)** من المراهقين، وقد استخدمت الباحثة الأدوات الآتية: استمارة جمع البيانات (من إعداد الباحثة)، ومقياس المهارات الاجتماعية (من إعداد **السيد السمادوني)**، ومقياس الوحدة النفسية **اوسيل** إعداد **عبد الرقيب البحيري (1985)**.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المراهقين (الذكور والإناث) في (التعبير الانفعالي- الحساسية الانفعالية- التعبير الاجتماعي- الحساسية الاجتماعية) والفروق إلى جانب الإناث، وفي (الضبط الانفعالي- والدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية) والفروق إلى جانب الذكور، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المراهقين (الذكور والإناث) في متغيري (الضبط الاجتماعي- الوحدة النفسية).

2- يوجد ارتباط عكسي دال إحصائيا بين متوسط درجات المهارات الاجتماعية ودرجات أعراض الوحدة النفسية لدى كل من الذكور والإناث من المراهقين والعينة الكلية.

3- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المراهقين (الذكور- الإناث)، في المجموعات الثلاث لحجم الأسرة فيما يتعلق بالدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية، ودرجاتهم على المقاييس الفرعية للمهارات الاجتماعية، كما لم توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المراهقين (الذكور- الإناث)، في المجموعات الثلاث لحجم الأسرة فيما يتعلق بالوحدة النفسية.

4- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المراهقين (الذكور- الإناث)، ذوي الترتيب الميلادي (الأول- الأخير) فيما يتعلق بالدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية، ودرجاتهم على المقاييس الفرعية للمهارات الاجتماعية باستثناء مقياس الحساسية الاجتماعية)، وكانت الفروق إلى جانب المراهقين (الذكور- الإناث) ذوي الترتيب الميلادي (الأول- الأخير) فيما يتعلق بالوحدة النفسية وكانت الفروق إلى جانب ذوي الترتيب الميلادي الأول.

5- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المراهقين (الذكور- الإناث) في المستويات الثلاث لتعليم الأم فيما يتعلق بالدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية، ودرجاتهم على المقاييس الفرعية للمهارات الاجتماعية، بينما وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المراهقين (الذكور -الإناث)،

في المستويات الثلاث لتعليم الأم فيما يتعلق بالوحدة النفسية والفروق إلى جانب مستوى تعليم الأم المنخفض. (**هدى إبراهيم عبد الحميد وهبة، 2010**).

6- دراسة فريال خليل سليمان (2011) بعنوان: بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الرياض وعلاقتها بتقييم الوالدين

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن مدى انتشار المهارات الاجتماعية (التعاون، المشاركة الوجدانية، التفاعل مع الكبار، النظام) عند أطفال الرياض من عمر (4-5) سنوات من الذكور والإناث، ومعرفة العلاقة بين هذه المهارات لدى الأطفال وتقييم والديهم لها. وقد تم إجراء هذا البحث على عينة مؤلفة من **(200) طفل وطفلة** من أطفال محافظة دمشق، وعلى **(400) والد ووالدة** من أولياء الأطفال.

وكان من أهم نتائج البحث:

1- تنتشر المهارات الاجتماعية (التعاون، المشاركة الوجدانية، التفاعل مع الكبار، النظام) انتشارا طبيعيا بين أطفال الرياض أفراد العينة من عمر (4-5) سنوات.

2- لا فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية بين أطفال الرياض أفراد العينة من عمر (4 و 5) سنوات تبعا لمتغير الجنس.

3- لا فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الآباء ومتوسط درجات الأمهات على مقياس تقييم الوالدين للمهارات الاجتماعية لدى أطفالهم.

وفي ضوء هذه النتائج خرجت الدراسة بمقترحات من أهمها: ضرورة الكشف عن المهارات الاجتماعية لدى أطفال الرياض، والمراحل التي تليها، وتنميتها وتدعيمها لدى الجنسين، وتدريب الأهل على ملاحظتها لدى الأطفال، وتقييمها بدقة وموضوعية. (**فريال خليل سليمان، 2011، ص13، ص14**).

7- دراسة أحمد العلوان (2011) بعنوان: الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب

هدفت هذه الدراسة إلى بحث علاقة الذكاء الانفعالي بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من **(475) طالبا وطالبة** من طلبة جامعة الحسين بن طلال بمدينة معان

في الأردن، ولجمع البيانات تم استخدام ثلاثة مقاييس وهي: مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس أنماط التعلق، وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثنائي ومعامل الارتباط وتحليل الانحدار المتعدد المتدرج.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث لصالح الإناث، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين طلبة التخصصات العلمية والإنسانية لصالح الطلبة ذوي التخصصات الإنسانية. بالإضافة إلى ذلك، أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وكل من المهارات الاجتماعية وأنماط التعلق.(**أحمد العلوان، 2011، ص125- ص144**).

8- دراسة رامي محمود اليوسف (2013) بعنوان: المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات.

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات هي: الجنس والمستوى الدراسي والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة. وقد تكونت عينة الدراسة من **(290) طالبا وطالبة** من طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة حائل. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى أفراد عينة الدراسة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة في المهارات الاجتماعية تعزى إلى الجنس لصالح الإناث، وفروق تعزى إلى المستوى الاجتماعي الاقتصادي لصالح ذو المستوى المرتفع، في حين أشارت إلى عدم وجود فروق في هذا الجانب تعزى إلى المستوى الدراسي، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى إلى الجنس لصالح الذكور، وفروق ذات دلالة لصالح ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع، والى عدم وجود تعزى إلى المستوى الدراسي، أما فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي العام فقد أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى إلى الجنس لصالح الإناث، وكذلك وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلبة الصف الأول متوسط، كما وأشارت إلى وجود فروق ذات

دلالة تعزى إلى المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة وكانت لصالح ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع.

وقد قام الباحث بمناقشة النتائج وصياغة التوصيات في ضوء أدب الموضوع والدراسات السابقة.(**رامي محمود اليوسف، 2013، ص327- ص365**).

9- دراسة قيس المقداد، أسامة البطاينة وعبد الناصر الجراح (2014) بعنوان: مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن من وجهة نظر المعلمين.

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين، وفيما إذا كان ذلك المستوى يختلف تبعا لمتغيري الجنس أو الفئة العمرية أو التفاعل بينهما، شارك في الدراسة (**278**) طالبا وطالبة، منهم (**181**) طالبا وطالبة، منهم (**181**) طالبا وطالبة من الطلبة العاديين و (**97**) طالبة وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، اختيروا من مدارس تحتوي على غرف مصادر التعلم في مديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الثانية، ولغرض جمع البيانات استخدمت صورة معدلة من مقياس المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم الذي طوره **هارون (2005)**، أشارت نتائج الدراسة أن الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم اظهروا مستوى متوسطا من المهارات الاجتماعية مع أفضلية للطلبة العاديين، وأشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى المهارات الاجتماعية بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم لصالح الطلبة العاديين على الأداة بشكل عام وعلى أبعادها الفرعية، وأن الطالبات العاديات كن الأكثر امتلاكا للمهارات الاجتماعية من باقي فئات الطلبة المشاركين وخصوصا في المهارات المتصلة ببعدي إظهار عادات عمل مناسبة وإتباع لوائح المدرسة وقوانينها، كما أشارت النتائج إلى أن الطلبة العاديين من الفئتين العمريتين الأصغر(7- 9 سنوات) والأكبر (أكثر من 12 سنة) كانوا أكثر امتلاكا للمهارات الاجتماعية من الفئة العمرية الوسطى (أكثر من 9-12 سنة) وعلى الأخص في بعد التفاعل مع الآخرين. (**قيس المقداد، أسامة بطانية وعبد الناصر،2011، ص253**).

10- دراسة هيام المهدي أبو زيد (2014) بعنوان: المهارات الاجتماعية وعلاقتها باضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والاندفاعية لدى أطفال المرحلة الابتدائية

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المهارات الاجتماعية واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والاندفاعية، وتكونت عينة الدراسة من 100 طفلا وطفلة من أطفال المرحلة الابتدائية ممن يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والاندفاعية، وتراوحت أعمارهم بين 9-12 سنة، وشملت الأدوات بطارية تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد إعداد/ عبد الرحمن سليمان ومحمود الطنطاوي (2012)، ومقياس المهارات الاجتماعية إعداد الباحثة، والبرنامج الإرشادي (إعداد الباحثة)، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المهارات الاجتماعية واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط والاندفاعية.(**هيام المهدي أبو زيد، 2014**).

11- دراسة كروم موفق (2017) بعنوان: البنية العاملية لاختبار المهارات الاجتماعية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية

يستهدف البحث الحالي الكشف عن البنية العاملية لاختبار المهارات الاجتماعية الذي أعده **رونالد ريجيو Ronald Riggio** لدى عينة من الطلبة الجزائريين، ومن ثم التحقق من دلالات صدق وثبات فقراته، وكذا الاستدلال بالعلاقة بين عوامل هذه البنية وعوامل **كاتل** للشخصية لتدعيم الصدق التلازمي، كما يهدف البحث أيضا إلى استخراج معايير محلية مناسبة للاختبار، وأخيرا التعرف على دلالة الفروق بين الجنسين في المهارات الاجتماعية.

تكونت عينة البحث من **554 فردا (113 ذكورا، 441 إناثا)** من طلبة بعض الجامعات الجزائرية.

أوضحت النتائج أن البناء العاملي لاختبار المهارات الاجتماعية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي يتضمن عشرة عوامل تختلف عن المكونات الستة التي أسس عليها **ريجيو Riggio** نموذجه للمهارات الاجتماعية وهذه العوامل تمثل أبعادا جديدة للاختبار، وهي: مهارات الاختلاط والمشاركة الاجتماعية، مهارات المبادأة بالتفاعل، مهارات المحادثة، المهارات القيادية، مهارات التعبير عن المشاعر والانفعالات، مهارات الحساسية الاجتماعية، مهارات المراقبة الاجتماعية، مهارات التعاطف والارتياح الاجتماعي، مهارات الضبط الاجتماعي والانفعالي ومهارات التكيف مع المواقف الاجتماعية.

تتصف بمعاملات صدق وثبات جيدة، كما أنها ترتبط ارتباطا وثيقا بعوامل اختبار كاتل للشخصية وهذه النتائج تدعم الصدق البنائي للاختبار، وقد تم على إثر هذه النتائج وضع معايير محكية مناسبة، يمكن استخدامها للمقارنة أو التصنيف بحسب الهدف من الاستخدام.

فيما يخص الفروق بين الجنسين في أبعاد المهارات الاجتماعية فإن النتائج دلت على العموم أنه لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث على استجاباتهم على الاختبار، فيما كان هناك تباين دال في الفروق على مستوى الأبعاد، حيث كانت الفروق لصالح الذكور في أبعاد: مهارات المحادثة، المهارات القيادية، مهارات الضبط الاجتماعي والانفعالي، وكانت دالة لصالح الإناث في مهارات التعاطف والارتياح الاجتماعي، بينما لم تكن الفروق دالة في الأبعاد الأخرى.

وفي الأخير تمت مناقشة هذه النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وعرضت بعض التوصيات والمقترحات المتعلقة بالموضوع. **(كروم موفق، 2017)**.

ثانيا: الدراسات التي تناولت الإرشاد النفسي والبرامج الإرشادية وبعض المتغيرات الأخرى

1- دراسة سهام أبو عيطة ونجوى إسماعيل الشيخ (2007) بعنوان: فاعلية برنامج إرشاد جمعي من خلال الزميلات في خفض سلوك العزلة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي من خلال الزميلات لخفض سلوك العزلة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من عينتين حيث ضمت العينة الأولى **(20) طالبة** ممن حصلن على أدنى درجات على مقياس العزلة، وتم تقسيمهن عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة عدد كل مجموعة **(10) طالبات**، وضمت المجموعة الثانية **(40) طالبة** ممن حصلن على أعلى درجات على مقياس العزلة، وتم تقسيمهن عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة عدد كل مجموعة **(20) طالبة**، وقد خضع أفراد المجموعة التجريبية لبرنامج تدريبي" برنامج الزميلة المساعدة ".

ولجمع البيانات تم استخدام مقياس العزلة والمهارات الاجتماعية بعد التحقق من صدقه وثباته، ولتحليل النتائج تم استخدام الوسائل الإحصائية المناسبة كالمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وتحليل التباين المشترك.

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية للعينة الأولى على مقياس مهارات التواصل، وبين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية للعينة الثانية على مقياس العزلة، إذا انخفض سلوك العزلة لديهن. **(سهام أبو عيطة، نجوى إسماعيل الشيخ، 2007، ص42).**

2- دراسة محمد السعيد عبد الجواد أبو حلاوة (2007) بعنوان: فعالية برنامج إرشادي مقترح لتنمية النضج الانفعالي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال الصم المساء معاملتهم انفعاليا.

جاءت فكرة الدراسة لمحاولة الإجابة على السؤال الرئيسي التالي: هل يؤدي تنمية النضج الانفعالي لدى الأطفال الصم ضحايا الإساءة الانفعالية إلى تحسين الكفاءة الاجتماعية لديهم؟ وتأسيسا على هذا السؤال وضع تصورا عاما للإجابة عنه انطلاقا من عدة افتراضات:

الافتراض الأول: أن أولى متطلبات تحسين الحالة السلوكية العامة للأطفال الأصم ضحايا التعرض إلى الإساءة الانفعالية ضمان لعدم تعرضهم للمزيد من أساليب أو صيغ هذه الإساءة ومن هنا كان من بين محاور التدخل الإرشادي في الدراسة الحالية إعداد دليل إرشادي لتبصرة آباء ومعلمي الأطفال الصم بأشكال ومضامين وتأثيرات الإساءة الانفعالية.

الافتراض الثاني: أن تعليم أو إكساب الأطفال الصم ضحايا الإساءة الانفعالية المهارات التي تدفعهم باتجاه السلوك الاجتماعي الايجابي والذي تتضمنه مظلة أوسع هي الكفاءة الاجتماعية ربما يؤدي إلى نتيجتين أساسيتين.

النتيجة الأولى: ربما يدفع إتيان الأطفال الصم بالسلوك الاجتماعي الايجابي الآخرون (جناة الإساءة الانفعالية) باتجاه تقبلهم والتفاعل الايجابي معهم وبالتالي كسر دائرة الإساءة الانفعالية.

النتيجة الثانية: ربما يؤدي إتيان الأطفال الصم بالسلوك الاجتماعي الايجابي أثناء التفاعل مع الآخرين إلى تلقيهم تدعيمات اجتماعية ايجابية تزيد من تقبلهم لذاتهم وبالتالي تتحسن الحالة السلوكية العامة لديهم.

وفي إطار ذلك أمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل التالي: إلى أي حد يمكن أن يسهم وضع برنامج إرشادي لتنمية النضج الانفعالي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال الصم ضحايا التعرض للإساءة الانفعالية؟ وللإجابة عن هذا السؤال صيغت مجموعة من الأسئلة الفرعية على النحو التالي:

1- هل يتصف البرنامج الإرشادي بالفعالية في تنمية النضج الانفعالي لدى الأطفال الصم ضحايا التعرض للإساءة الانفعالية؟

2- هل يتصف البرنامج الإرشادي بالفعالية في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال الصم ضحايا التعرض للإساءة الانفعالية؟

3- هل تكون العلاقة بين أبعاد النضج الانفعالي وأبعاد الكفاءة الاجتماعية نموذجا يوضح اتجاهات للعلاقات في ما بين النضج الانفعالي والكفاءة الاجتماعية من جهة، وبين أبعاد النضج الانفعالي وأبعاد الكفاءة الاجتماعية من جهة أخرى؟

وتم الإجابة عن هذه الأسئلة من خلال الاختبار الإحصائي للفروض التالية:

1) توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس المتكرر الثنائي (القبلي- البعدي- التتبعي) على مقياس النضج الانفعالي لصالح المجموعة التجريبية.

2) توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس المتكرر (القبلي- البعدي- التتبعي) على بطاقة ملاحظة السلوك الانفعالي لصالح المجموعة التجريبية.

3) توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس المتكرر الثنائي (القبلي- البعدي- التتبعي) على مقياس الكفاءة الاجتماعية للأطفال الصم لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

4) توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس المتكرر (القبلي- البعدي- التتبعي) على بطاقة ملاحظة السلوك الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبيةّ.

5) تكون الارتباطات بين النضج الانفعالي والكفاءة الاجتماعية من جهة والارتباطات بين أبعاد النضج الانفعالي وأبعاد الكفاءة الاجتماعية نموذجا يوضح الاتجاهات العامة لهذه العلاقات.

نتائج الدراسة:

أمكن التحقق من خلال التحليلات الإحصائية المشار إليها من صحة فروض الدراسة وبالتالي تدعيم الافتراضات الأساسية التي انطلقت منها الدراسة، وقد كشفت النتائج عن النقاط التالية:

1) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند مستوى معنوية (0,01) في القياس المتكرر الثنائي (القبلي- البعدي- التتبعي) على مقياس النضج الانفعالي لصالح المجموعة التجريبية.

2) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند مستوى معنوية (0,01) في القياس المتكرر(القبلي- البعدي- التتبعي) على بطاقة ملاحظة السلوك الانفعالي لصالح المجموعة التجريبية.

3) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية عند مستوى معنوية (0,01) في القياس المتكرر (القبلي- البعدي- التتبعي) على مقياس النضج الانفعالي لصالح القياس (البعدي- التتبعي).

4) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية عند مستوى معنوية (0,01) في القياس المتكرر(القبلي- البعدي- التتبعي) على بطاقة ملاحظة السلوك الانفعالي لصالح القياس (البعدي- التتبعي)".

5) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند مستوى معنوية (0,01) في القياس المتكرر الثنائي (القبلي- البعدي- التتبعي) على مقياس الكفاءة الاجتماعية للأطفال الصم لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

6) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند مستوى معنوية (0,01) في القياس المتكرر الثنائي (القبلي- البعدي- التتبعي) على بطاقة ملاحظة السلوك الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية.

7) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية عند مستوى معنوية (0,01) في القياس المتكرر الأحادي (القبلي- البعدي- التتبعي) على مقياس الكفاءة الاجتماعية لصالح القياس(البعدي- التتبعي)".

8) توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية عند مستوى الأحادي(القبلي- البعدي- التتبعي) على بطاقة ملاحظة السلوك الاجتماعي لصالح القياس (البعدي- التتبعي).

9) تكون العلاقة بين أبعاد النضج الانفعالي وأبعاد الكفاءة الاجتماعية نموذجا يوضح اتجاهات التأثير والتأثير فيما بينهما يظهر شكل العلاقة بين النضج الانفعالي والكفاءة الاجتماعية، إذ يثبت تحليل الانحدار وتحليل المسار رقم (11) أن اتجاهات الأسهم ذات اتجاه واحد من أبعاد النضج الانفعالي الأربعة إلى الكفاءة الاجتماعية الكلية وأبعادها الفرعية الثلاثة مما قد يفترض معه على الأقل تصوريا وجود علاقة سببية بين النضج الانفعالي والكفاءة الاجتماعية حسب نموذج تحليل المسار الذي ابتكره **رايت (1934)** وتطوراته في نموذج المعادلة التركيبية أو البنائية. (**محمد السعيد عبد الجواد أبو حلاوة، 2007**).

3- دراسة علاء الدين إبراهيم يوسف النجمة (2008): بعنوان مدى فعالية برنامج إرشادي نفسي للتخفيف من أعراض الاكتئاب عند طلاب المرحلة الثانوية:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الاكتئاب عند طلاب المرحلة الثانوية، والتعرف على مدى فعالية برنامج إرشادي نفسي للتخفيف من أعراض الاكتئاب عند طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من **(26) طالبا** تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية وقوامها **(13) طالب**، والثانية ضابطة وقوامها **(13) طالب**، حيث تم اختيارهم من بين **(200) طالب** من مدرسة عثمان بن عفان الثانوية للبنين في منطقة شمال قطاع غزة ممن حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس بيك للاكتئاب.

وتمثلت نتائج الدراسة بعد استخدام الباحث لأدوات الدراسة وإجراء المعالجة الإحصائية للبيانات فيما يلي:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في وجود أعراض الاكتئاب بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية.

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد المجموعة الضابطة في وجود أعراض الاكتئاب بين التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاكتئاب.

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد المجموعة التجريبية في وجود أعراض الاكتئاب بين التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاكتئاب بين التطبيق البعدي والتتبعي بعد شهرين لمقياس الاكتئاب. **(علاء الدين إبراهيم يوسف النجمة، 2008).**

4- دراسة جميل محمد قاسم (2008) بعنوان: فعالية برنامج إرشادي لتنمية المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية

هدفت هذه الدراسة معرفة فعالية برنامج إرشادي لتنمية المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ويعود السبب الرئيسي لإجراء هذه الدراسة هو الحاجة لبناء برنامج إرشادي لمساعدة الطلاب وتنمية المسئولية الاجتماعية للطلاب وخصوصا المرحلة الثانوية وتكونت مشكلة الدراسة من سؤال رئيسي وهو: ما فعالية برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

وهدفت هذه الدراسة معرفة فعالية البرنامج الإرشادي لتنمية المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية .

وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي الذي أعده الباحث لهذه الدراسة على أفراد المجموعة التجريبية ومن خلال نتائج التطبيق البعدي على كلا المجموعتين تبين أن:

أولا: لا وجود لفروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي مما يؤكد عدم تأثر هذه المجموعة لأي مؤثرات.

ثانيا: لا وجود لفروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى المسئولية الاجتماعية قبل تطبيق البرنامج، مما جعل الباحث يقبل الفرض الصفري.

ثالثا: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي، مما جعل الباحث يرفض الفرض الصفري ويقبل الفرض البديل.

رابعا: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى المسئولية الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية مما جعل الباحث يرفض الفرض الصفري ويقبل الفرض البديل.**(جميل قاسم، 2008)**.

5- دراسة ولاء اسحق حسان (2009) بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي مقترح لزيادة مرونة الأنا لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي لزيادة مرونة الأنا لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة باختيار عينة الدراسة تكونت من **(116)** من طالبات المستوى الأول من كلية التربية، كما اختارت الباحثة **(12) طالبة** من الحاصلات على أدنى الدرجات على استبانة مرونة الأنا، وقد استخدمت الباحثة أداتين من إعدادها وهما: استبانة مرونة الأنا، وقد استخدمت الباحثة أداتين من إعدادها وهما: استبانة مرونة الأنا، والبرنامج الإرشادي لزيادة مرونة الأنا، وللإجابة على تساؤلات الدراسة والتحقق من صحة الفروض استخدمت الباحثة عدد من الأساليب الإحصائية تمثلت في: اختبار **ولكوكسون،** وبعد التحليل الإحصائي توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على استبانة مرونة الأنا، في الاختبار القبلي والبعدي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على استبانة مرونة الأنا، في الاختبار البعدي، والاختبار التتبعي.**(ولاء اسحق حسان، 2009)**.

6- دراسة حسن بن إدريس عبده الصميلي (2009) بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية " دراسة شبه تجريبية".

أهداف الدراسة: الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض حدة السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية، والتعرف على مدى استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من **(24) طالبا** من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية، تم اختيارهم وتعيينهم بالطريقة العشوائية، وتقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما ضابطة **(12) طالبا**، والأخرى تجريبية **(12) طالبا**.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث الأدوات الآتية: 1- مقياس السلوك الفوضوي، 2- البرنامج الإرشادي، 3- استمارة البيانات الشخصية والاجتماعية، وهي من إعداد الباحث، وقد تأكد الباحث من صلاحية الأدوات المستخدمة في الدراسة قبل التطبيق الفعلي لها.

نتائج الدراسة: أبرزت الدراسة الحالية النتائج التالية:

1- وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي(الأبعاد، الدرجة الكلية) بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس القبلي.

2- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في السلوك الفوضوي (الأبعاد، الدرجة الكلية) بين القياس القبلي والقياس البعدي.

3- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي (الأبعاد، الدرجة الكلية) لصالح المجموعة الضابطة بعد البرنامج الإرشادي.

4- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي (الأبعاد، الدرجة الكلية) بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد فترة المتابعة" القياس التتبعي". (**حسن بن إدريس عبده الصميلي، 2009**).

7- دراسة ابتسام بنت عبد الله بن عيد الزعبي (2010) بعنوان: فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتعديل بعض سمات الشخصية المرتبطة بالسلوك الإجرامي للسجينات السعوديات

تمثلت مشكلة البحث والتي تم تحديدها بالتساؤلين الرئيسيين التاليين:

1- ما فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تعديل بعض سمات الشخصية المرتبطة بالسلوك الإجرامي لدى السجينات السعوديات بسجن النساء في الرياض؟

2- هل تتأثر فاعلية البرنامج المعرفي السلوكي المصمم لتعديل بعض سمات الشخصية المرتبطة بالسلوك الإجرامي لدى السجينات السعوديات بسجن النساء في الرياض بكل من: (الحالة الاجتماعية والمستوى التعليمي والذكاء)؟

تم اختيار عينة البحث من السجينات السعوديات (باختلاف جرائمهن ومدة محكوميتهن) بسجن النساء بالملز في مدينة الرياض عددهن **(12) سجينة**، ممن تتراوح أعمارهن ما بين(19-45) سنة، واللاتي يعانين من ارتفاع في مستوى المسئولية الاجتماعية وفقا للمقاييس المستخدمة في البحث

وجاءت النتائج كما يلي:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد المجموعة على مقياس القلق (قبل- بعد) تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد المجموعة على مقياس العدوانية (قبل- بعد) تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد المجموعة على مقياس المسئولية الاجتماعية (قبل- بعد) تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات السجينات المتزوجات وغير المتزوجات على مقياس القلق بعد تطبيق البرنامج.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات السجينات المتزوجات وغير المتزوجات على مقياس العدوانية بعد تطبيق البرنامج.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات السجينات المتزوجات وغير المتزوجات على مقياس المسئولية الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج .

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات السجينات المتعلمات والأميات على مقياس القلق بعد تطبيق البرنامج.

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات السجينات المتعلمات والأميات على مقياس العدوانية بعد تطبيق البرنامج.

9- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات السجينات المتعلمات والأميات على مقياس المسئولية الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج.

10- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات السجينات الأعلى والأقل في درجة الذكاء على مقياس القلق بعد تطبيق البرنامج.

11- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات السجينات الأعلى والأقل في درجة الذكاء على مقياس العدوانية بعد تطبيق البرنامج.

12- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات السجينات الأعلى والأقل في درجة الذكاء على مقياس المسئولية الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج. (**ابتسام بنت عبد الله بن عبد الزعبي، 2010**).

8- دراسة أحمد يونس محمود البجاري (2010) بعنوان: أثر برنامج إرشادي في تعديل مفهوم الذات لدى طلبة كلية التربية.

هدفت البحث التعرف إلى اثر برنامج إرشادي في تعديل مفهوم الذات لدى طلبة كلية التربية، تكونت عينة البحث من **(40) طالبا وطالبة** من الثالثة في قسم الحاسبات / كلية التربية/ جامعة الموصل، والذين لديهم تقدير منخفض لذواتهم بناءا على درجاتهم حسب مقياس مفهوم الذات، حيث اعتبرت درجاتهم اختبارا قبليا، ثم وزعوا عشوائيا إلى مجموعتين، المجموعة الأولى تجريبية تلقى أفرادها التدريب على أسلوب توكيد الذات من خلال الإرشاد الجماعي، تكون البرنامج من (10) جلسات إرشادية والمجموعة الثانية الضابطة لم يتلق أفرادها أي تدريب، وباستخدام الاختبار والتائي لعينتين مترابطتين ومستقلتين، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية وبدلالة (0,05) بعد تلقي أفرادها التدريب على الأسلوب الإرشادي ، وفي ضوء نتائج البحث وضعت مجموعة من التوصيات والمقترحات. (**أحمد يونس محمود البجاري، 2010، ص37**).

9- دراسة حامد أحمد الغامدي (2010) بعنوان: مدى فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض اضطراب القلق العام لدى عينة من المتمردين على العيادات النفسية بمستشفى الصحة النفسية بالطائف

هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض اضطراب القلق العام لدى المرضى المتمردين على العيادات النفسية بمستشفى الصحة النفسية وتكونت عينة الدراسة من عشرين مريضا تم تقسيمهم إلى مجموعتين :

المجموعة الأولى: وتضم عشرة مرضى من المراجعين للعيادات النفسية الذين تم تطبيق البرنامج لعلاجي عليهم وهي العينة التجريبية .

المجموعة الثانية: وتضم عشرة مرضى من المراجعين للعيادات النفسية وهي العينة الضابطة

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القلق للقياس القبلي والبعدي لدى مجموعة العلاج المعرفي السلوكي في اتجاه القياس القبلي.

2-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القلق للقياس البعدي والتتبعي لدى مجموعة العلاج المعرفي السلوكي(المجموعة التجريبية).(**حامد أحمد الغامدي، 2010**).

10- دراسة سامية عبد الرحيم(2011) بعنوان: فاعلية برنامج سلوكي في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي للأطفال المعوقين عقليا القابلين للتعلم

يهدف البحث الحالي إلى معرفة مدى فاعلية البرنامج السلوكي في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي وهي المهارات اللغوية للأطفال المعوقين عقليا القابلين للتعليم في التربية الخاصة للإعاقة الذهنية باللاذقية المتمثلة (بالتمييز، الفهم، التواصل اللغوي، التعبير اللفظي).

تكونت العينة من مجموعتين، تجريبية وضابطة وتكونت كل مجموعة من **(10) أفراد** من معهد التنمية الفكرية في محافظة اللاذقية تراوحت أعمارهم (10- 12) ونسبة ذكاء تتراوح ما بين (50- 75) درجة.

أدوات البحث المستخدمة هي: اختبار رسم الرجل **لجود أنف هاريس** تقنين **أحمد فراج وآخرون (2004)**، مقياس السلوك التكيفي أعده باللغة الانجليزية **ريتشموند وهيكلتتر (1980)** وترجمه للغة العربية عبد العزيز السيد الشخص 1992، استمارة البيانات الأولية عن الطفل إعداد الباحثة، استبيان تقدير مستوى المربيات لمستوى المهارات اللغوية للأطفال المعوقين عقليا القابلين للتعلم/ إعداد الباحثة، البرنامج التدريبي صمم البرنامج التدريبي لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال المعوقين عقليا القابلين للتعليم المكون من (22) جلسة تدريبية/ إعداد الباحثة:

وجاءت نتائج الدراسة كالآتي:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في مستوى مهارات السلوك التكيفي (المهارات اللغوية) قبل تطبيق البرنامج.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في مستوى مهارات السلوك التكيفي (المهارات اللغوية) في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد نفس المجموعة في مستوى مهارات السلوك التكيفي (المهارات اللغوية) بعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياس البعدي، والقياس التتبعي في مستوى مهارات السلوك التكيفي (المهارات اللغوية)، وهذا يدل على نجاح البرنامج في تحسين مستوى مهارات السلوك التكيفي (المهارات اللغوية) لدى أفراد المجموعة التجريبية والحفاظ على هذا التحسن بمرور الزمن. (**سامية عبد الرحيم، 2011، ص89، ص90**).

11- دراسة فنطازي كريمة (2011) بعنوان: واقع العملية الإرشادية في المرحلة الثانوية ودورها في معالجة مشكلات المراهق المتمدرس

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع العملية الإرشادية في المرحلة الثانوية ودورها في معالجة مشكلات المراهق المتمدرس وذلك من خلال دراسة أراء أهم طرفين في العملية الإرشادية ألا وهما: التلاميذ ومستشاري الإرشاد والتوجيه وتتبلور إشكالية الدراسة في التساؤلات التالية :

- ماهي أراء التلاميذ حول دور العملية الإرشادية في معالجة مشكلاتهم على اختلافها: الدراسية ،النفسية،العلائقية،الأسرية وهل تختلف آراؤهم باختلاف جنسهم ومستواهم الدراسي؟وما هي أراء مستشاري الإرشاد والتوجيه حول أهم المعوقات التي تواجهها العملية الإرشادية؟ هل هي معوقات تخص المستشارين أنفسهم، تخص التلاميذ،تخص الأولياء،تخص فريق العمل أم تخص الظروف العامة للمهنة؟ وهل تختلف آراؤهم باختلاف تخصصاتهم الجامعية وسنوات خبرتهم؟ للإجابة على هذه التساؤلات أجريت الدراسة الميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية قسنطينة خلال الموسم الدراسي2009- 2010،وتم تصميم استبيانين: الاستبيان الأول يتكون من 42 عبارة موزعة على أربعة محاور تمثل دور العملية الإرشادية في معالجة مشكلات التلاميذ الدراسية ،النفسية،العلائقية،الأسرية موجه لعينة التلاميذ التي بلغت **417 تلميذ وتلميذة.**

الاستبيان الثاني يتكون من (45) عبارة موزعة على خمسة محاور تمثل معوقات العملية الإرشادية (معوقات تتعلق بالمستشارين أنفسهم،تتعلق بالتلاميذ،تتعلق بالأولياء،تتعلق بفريق العمل ومعوقات تتعلق بالظروف العامة للمهنة) موجها لعينة المستشارين التي بلغت (46) مستشار.

بعد جمع البيانات وتحليلها ومعالجة الفرضيات إحصائيا تم التأكد من تحققها والتوصل إلى النتائج الآتية:

1-هناك إجماع بين أفراد عينة التلاميذ على اختلاف متغيري الجنس والمستوى الدراسي على أن العملية الإرشادية تساعدهم على معالجة مشكلاتهم الدراسية دون الاهتمام ببقية المشكلات مما يعني التركيز على الجانب المعرفي للتلميذ وإهمال الجانب السيكولوجيلديه وهذا عكس ما تؤكد عليه النصوص الرسمية.

2- هناك إجماع بين أفراد عينة مستشاري الإرشاد والتوجيه على اختلاف تخصصاتهم الجامعية وسنوات خبرتهم على أن العملية الإرشادية تواجه العديد من العراقيل والمعوقات منها ما يتعلق بالمستشارين أنفسهم

ما يتعلق بالتلاميذ وما يتعلق بالأولياء وما يتعلق بفريق العمل،وما يتعلق بالظروف العامة للمهنة،مما يفسر عجز العملية الإرشادية على التكفل بمختلف المشكلات التي يواجهها تلاميذ المرحلة الثانوية.(**فنطازي كريمة، 2011**).

12- دراسة صالح اليامي و محمد مقداد (2012) بعنوان: أثر برنامج إرشاد جمعي سلوكي معرفي في خفض قلق التحدث أمام الآخرين لد عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين

يهدف البحث الحالي إلى قياس أثر برنامج تدريبي جمعي في خفض قلق الحديث أمام الآخرين لدى طلاب الحلقة الثالثة (الصفوف الأول والثاني والثالث) إعدادي بمدرسة عسكر الإعدادية في مملكة البحرين، خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2011- 2012 م، تكون مجتمع البحث من **(50) طالبا** مسجلين كطلاب منتظمين في العام الدراسي 2011- 2012 م منهم، تم اختيار عينة بلغ عدد أفرادها **(40)** طالبا اختيارا عشوائيا، قسم هؤلاء الأفراد إلى مجموعتين تجريبية **(20)** طالبا وضابطة **(20)** طالبا، تراوح سنهم بين 12 و 16 سنة، طبق على المجموعة التجريبية برنامج خفض قلق الحديث أمام الآخرين الذي تضمن (12) جلسة (جلسة القياس القبلي وجلسة تمهيدية، و09 جلسات إرشادية وجلسة القياس البعدي)، أشارت النتائج إلى فعالية البرنامج في خفض قلق الحديث أمام الآخرين لدى طلاب الحلقة الثالثة، كما أشارت إلى أن تأثير فنيات الإرشاد المستخدمة لم يكن واحدا في خفض قلق التحدث أمام الآخرين، فقد تبين أن لفنيتي النمذجة والإفاضة بالواقع تأثيرا واضحا في خفض قلق التحدث أمام الآخرين مقارنة بفنية التدريب على التعلم الذاتي التي كانت ذات تأثير اقل في خفض قلق التحدث أمام الآخرين.(**محمد مقداد، صالح اليامي، 2012**).

13- محمود محمد محمود مصطفى(2012) بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي لتعديل الاتجاه نحو المدرسة لدى التلاميذ متكرري الغياب بالمرحلة الإعدادية

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي معتمد على فنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لتعديل الاتجاهات السالبة نحو المدرسة الممثلة في الاتجاه نحو المعلمين والاتجاه نحو الأقران والاتجاه نحو المناهج والكتب الدراسية والاتجاه نحو إدارة المدرسة لدى التلاميذ متكرري الغياب (الهروب من المدرسة) بالمرحلة الإعدادية.

وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي وعدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات الأفراد الذكور والإناث في القياس البعدي وعدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي مما يعني استمرار التحسن.(**محمود محمد محمود مصطفى، 2012**).

14- دراسة بكيري نجيبة (2012)بعنوان : أثر برنامج معرفي سلوكي في علاج بعض الأعراض النفسية للسكيرين المراهقين:

هدفت الدراسة إلى إظهار مدى فاعلية برنامج العلاج المعرفي السلوكي في خفض أعراض اكتئاب الأطفال للمراهقين مرضى السكري وتحسين تقدير الذات والمهارات الاجتماعية وخفض أفكار اللاعقلانية واليأس لديهم.

وتألفت عينة الدراسة من 16 طفل في المرحلة العمرية من 12 إلى 16 سنة وهم من المترددين على العيادة الخارجية الخاصة بمرضى السكري(عيادة الضياء) وهم ممن يعانون الاكتئاب وفقا للتشخيص الطبي والنفسي.

أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1- يوجد تأثير دال إحصائيا لبرنامج العلاج المعرفي السلوكي في خفض درجة الاكتئاب لدى عينة الأطفال المراهقين مرضى السكري .

2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة بقائمة الأعراض كما وضعها رضوان قبل تطبيق العلاج (القياس القبلي) وبعده (القياس البعدي) لصالح ما بعد التطبيق (القياس البعدي).

3- تأثير دال إحصائيا لبرنامج العلاج المعرفي السلوكي في خفض عدد مرات تعاطي الأنسولين في اليوم وتقليل كمية الأنسولين لدى أفراد عينة الدراسة.

4- هناك اختلاف في نسبة التحسن لدى أفراد العينة (باستمارة التقويم الذاتي)بعد تطبيق العلاج وبعد المتابعة لصالح ما بعد المتابعة.

5- توجد فروق دالة بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية (مجموعة العلاج المعرفي) في درجات المقاييس،(تقدير الذات، المهاراتالاجتماعية واليأس)،في القياس القبلي (قبل تطبيق البرنامج) ومتوسط درجاتهم في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج.

6- توجد فروق دالة بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية (العلاج المعرفي)، في درجات الاكتئاب في القياس البعدي ومتوسط درجاتهم في القياس التتبعي (بعد شهرين من نهاية تطبيق البرنامج).

7- توجد فروق دالة بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية (العلاج المعرفي) في درجات المقاييس (تقدير الذات، المهارات الاجتماعية، اليأس) في القياس ومتوسط درجاتهم في القياس التتبعي. (**بكيري نجيبة، 2012**).

15- دراسة فاطمة مقدم (2012) بعنوان: فعالية برنامج إرشادي جماعي في تحسين مفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين.

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فعالية برنامج إرشادي جماعي يستند إلى النظرية العاطفية العقلانية السلوكية **لألبرت أليس** في تحسين مفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين. تكونت عينة الدراسة من 16 حدثا جانحا ممن تحصلوا على درجات متدنية على مقياس تنسي لمفهوم الذات **لفيتس**، وتم تعيينهم عشوائيا على المجموعة التجريبية التي طبق عليها برنامج الإرشاد الجماعي والمجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها أي إجراء.

استخدمنا في هذه الدراسة مقياس تنسي لمفهوم الذات **لفيتس**، والمقابلة لتحضير أفراد المجموعة التجريبية للمشاركة في برنامج الإرشاد الجماعي من إعداد الباحثة.

تم استخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لتحليل النتائج، وباستخدام اختبار "**T**" للفروق بين المتوسطات وجدنا فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) في مفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وهذا دليل على فعالية برنامج الإرشاد الجماعي في تحسين مفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين. (**فاطمة مقدم، 2012**).

16- دراسة بسمة عبد الشريف (2013): بعنوان فاعلية برنامج إرشادي (دراسة تقييمية للأحداث الجانحين في الأردن)

هدفت الدراسة التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي جمعي معرفي سلوكي في تعديل مفهوم الذات وخفض مستوى الغضب لدى الأحداث الجانحين وقد تألفت الدراسة من **(60) حدثا** من الذكور والإناثحيث تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات خضعت المجموعتان التجريبيتان لبرنامج إرشادي جمعي لتعديل مفهوم الذات وخفض مستوى الغضب فيما لم تخضع المجموعتان الضابطتان إلى أي برنامج.

وقد طبقت على أفراد الدراسة جميعهم أداتا الدراسة وهما:مقياس مفهوم الذات ومقياس الغضب (قياس قبلي)، ثم طبق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعتين التجريبيتين وبعد انتهاء البرنامج أعيد تطبيق أداتي الدراسة مرة أخرى على أفراد الدراسة جميعهم (قياس بعدي).

أشارت النتائج إلى تعديل مفهوم الذات وانخفاض مستوى الغضب لدى المجموعتين التجريبيتين ولم يظهر أي اثر للنوع الاجتماعي.(**بسمة عبد الشريف، 2013**).

17- دراسة سوسن نادر الشيخ محمود (2013) بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي (معرفي- سلوكي) مقترح في خفض حدة الخوف المرضي من المدرسة

تمثل المدرسة عالما جيدا للطفل، وتعد خبرة دخول المدرسة خبرة هامة في حياته، حيث ينفصل عن والديه وإخوته لأول مرة، لذلك غالبا ما يواجه الأطفال عند بداية دخولهم المدرسة مشكلات واضطرابات نفسية قلما ينتبه إليها الأهل والقائمين بالتعليم في المدارس، ومن هذه المشكلات مشكلات الخوف المرضي من المدرسة التي تشير إلى وجود قلق مرتبط بالمدرسة لدى التلميذ، ويلجأ التلميذ الذي يعاني الخوف المرضي من المدرسة إلى الانسحاب والانطواء، وتكون لديه عدم قدرة على التفاعل الاجتماعي، لذلك يميل إلى الخجل والبعد عن الآخرين. وتكمن الخطورة في الآثار السلبية الناتجة عن مشكلة الخوف المرضي من المدرسة، فهي تعيق عمليات التكيف الاجتماعي للتلميذ، وتؤثر في سلوكه وتحصيله الدراسي.

تحددت مشكلة الدراسة بالسؤال التالي: ما مدى فاعلية برنامج إرشادي (معرفي- سلوكي) في خفض حدة الخوف المرضي من المدرسة لدى تلاميذ الصف الخامس في مدارس مدينة حمص؟

وتمثلت فرضيات الدراسة في الآتي:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة التجريبية في القياس القبلي، ومتوسط درجاتهم في القياس البعدي على قائمة الأعراض الخاصة بالخوف المرضي من المدرسة.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة التجريبية في القياس البعدي، ومتوسط درجاتهم في القياس المؤجل على قائمة الأعراض الخاصة بالخوف المرضي من المدرسة.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، على قائمة الأعراض الخاصة بالخوف المرضي من المدرسة، تعزى لمتغير الجنس.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة الكلية على قائمة الأعراض الخاصة بالخوف المرضي من المدرسة، تعزى لمتغير الجنس.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة الكلية على كل بعد من أبعاد قائمة الأعراض الخاصة بالخوف المرضي من المدرسة، تعزى لمتغير الجنس.

مجتمع الدراسة: استدعت طبيعة الدراسة الحالية وجود عينتين: العينة الأولى: تكونت من **(547) تلميذا وتلميذة** من تلاميذ الصف الخامس في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) في مدينة حمص، والعينة الثانية: هي عينة الدراسة التجريبية، والتي تكونت من **(15) تلميذا وتلميذة** من تلاميذ الصف الخامس الذين حصلوا على درجات مرتفعة على قائمة الأعراض الخاصة بالخوف المرضي من المدرسة، حيث تم تقسيم العينة التجريبية إلى ثلاث مجموعات، ضمت كل مجموعة **(5) تلاميذ**.

أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج:

1- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد العينة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي، ومتوسط درجاتهم بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على قائمة الأعراض الخاصة بالخوف المرضي المدرسي، لصالح القياس البعدي.

2- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد العينة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي (القياس البعدي)، ومتوسط درجاتهم بعد أربعة شهور ونصف تقريبا، من تطبيق البرنامج الإرشادي على قائمة الأعراض الخاصة بالخوف المرضي المدرسي (القياس المؤجل).

3- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث، في العينة التجريبية، في درجة الخوف المرضي من المدرسة، بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، وفق قائمة الأعراض الخاصة بالخوف المرضي من المدرسة.

4- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في العينة الكلية، في الخوض المرضي من المدرسة.

5- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث، في العينة الكلية، في الأبعاد الأول الثاني والرابع، من أبعاد قائمة الأعراض الخاصة بالخوف المرضي من المدرسة، في حين ظهرت فروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في البعد الثالث من أبعاد القائمة، لصالح الذكور. (**سوسن نادر الشيخ محمود، 2013**).

18- دراسة لحمري أمينة (2014) بعنوان: فعالية أساليب العلاج السلوكي في تحسين مستوى الانتباه وأثره على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية:

هدفت الدراسة إلى اختبار مدى فعالية برنامج علاجي سلوكي قائم على تقنية التشكيل والذي يضم جملة من التقنيات العلاجية السلوكية مثل التعزيز والنمذجة والعقاب في الخفض من حدة اضطراب تشتت الانتباه، وكذا البحث عن مدى تأثير هذا البرنامج على التحصيل الدراسي لهؤلاء التلاميذ، لهذا الغرض تم الاعتماد على مقياس فرط النشاط الحركي وقصور الانتباه من إعداد أ. فقيه في تشخيص الأطفال الذين يعانون من الاضطراب، ثم بناء برنامج علاجي سلوكي يهدف إلى تحسين الانتباه وزيادة التركيز، وقد طبقت الدراسة على عينة قوامها **(30)** تلميذا تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، بعد تطبيق البرنامج لمدة سنة دراسية كاملة، وأسفرت النتائج عن إثبات فعالية البرنامج العلاجي السلوكي في الخفض من حدة اضطراب تشتت الانتباه وكذا الرفع من مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ وختمت الدراسة بجملة من التوصيات والاقتراحات.(**الحمري أمينة، 2014**).

19- دراسة نجاة علي صالح (2014) بعنوان: تأثير برنامج إرشادي سلوكي معرفي في تنمية الطمأنينة الانفعالية لفاقدي الأب من تلميذات المرحلة الابتدائية

انطلق البحث من الفرضيات الآتية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية الطمأنينة الانفعالية عند مستوى (0,05) للمجموعة الضابطة في الاختبار(القبلي- البعدي).

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية الطمأنينة الانفعالية عند مستوى (0,05) للمجموعة التجريبية في الاختبار (القبلي- البعدي).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية الطمأنينة الانفعالية عند مستوى (0,05) للمجموعتين (الضابطة- التجريبية) في الاختبار البعدي. ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي كما استخدمت التصميم التجريبي ذات الاختبار القبلي والبعدي، ولقد بلغت عينة البحث **(400) تلميذ وتلميذة** من التلاميذ فاقدي الأب في الصف الخامس والسادس الابتدائي وتم اختيارهم بالطريقة القصدية، وشملت أدوات البحث بناء مقياس الطمأنينة الانفعالية وتم التحقق من هدفه والخصائص السايكومترية كما اشتملت على بناء برنامج إرشادي سلوكي معرفي على وفق احتساب الوسط المرجع والوزن المئوي، وتم تحديد الحاجات والموضوعات والأنشطة والاستراتيجيات للبرنامج الإرشادي وفق نظرية **روتر**، إذ تكونت عينة البرنامج من **(20) تلميذة** من التلميذات فاقدات الأب، من التلميذات اللاتي حصلن على درجات أقل من الوسط الفرضي قسموا على مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها **(10)** والضابطة **(10)** وقد تم اختيارهن من مدرسة الحديبة في حي المصطفى ومدرسة الديمقراطية في حي الكاطون ضمن محافظة ديالي، وتكون البرنامج من (13) جلسة إرشادية، وتم عرض البرنامج على مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس لاستخراج صدق البرنامج، ولمعالجة بيانات البحث تم الاعتماد على عدة وسائل إحصائية منها (معامل ارتباط بيرسون، مربع كاي، الاختبار الثنائي لعينتين مستقلتين، الاختبار الثنائي للعينات المتزاوجة، تحليل التباين من الدرجة الأولى والوزن المئوي، والوسط المربح، الحقيبة الإحصائية للوصول إلى نتائج البحث وقد توصل البحث إلى النتائج الآتية:

1- أن التلاميذ فاقدي الأب لديهم شعور مرتفع بالطمأنينة الانفعالية.

2- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في نسبة انتشار الطمأنينة الانفعالية بين فاقدي الأب.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية الطمأنينة الانفعالية لفاقدي الأب في المرحلة الابتدائية في الاختبار (القبلي- البعدي) بالنسبة للمجموعة الضابطة.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية الطمأنينة الانفعالية لفاقدي الأب في المرحلة الابتدائية في الاختبار (القبلي- البعدي) بالنسبة للمجموعة التجريبية.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية الطمأنينة الانفعالية لفاقدي الأب في المرحلة الابتدائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

(نجاة علي صالح، 2014).

20- دراسة محمد أحمد شاهين (2015) بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي- معرفي- سلوكي في خفض إدمان الانترنت لدى عينة من الطلبة الجامعيين.

هدفت الدراسة التحقق من فاعلية برنامج إرشادي معرفي- سلوكي في خفض مستوى إدمان الانترنت لدى عينة من الطلبة الجامعيين، وتكونت عينة الدراسة التجريبية من **(60)** ستين طالبا وطالبة، منهم **(30)** في المجموعة التجريبية، و **(30)** في المجموعة الضابطة، ممن كانت درجاتهم مرتفعة وفوق درجة القطع على مقياس إدمان الانترنت، طبق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية في اثنتي عشر جلسة، مدة كل منها(75- 90) دقيقة، وبواقع جلسة واحدة أسبوعيا، وطبق مقياس الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد انتهاء البرنامج الإرشادي، وكذلك بعد مرور فترة متابعة مدتها شهرين من انتهاء البرنامج، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (ألفا أقل من أو يساوي 0,05) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس إدمان الانترنت، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض إدمان الانترنت، وأظهرت النتائج أيضا استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق بعد المتابعة، وبالإجمال، فإن البرامج الإرشادية يمكن أن تكون أداة فاعلة تطبق وتعمم في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية.(**محمد أحمد شاهين، 2015**).

21- دراسة منى بنت عبد المجيد بن عبد الله اللواتي(2015) بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي جمعي في التأمل التجاوزي في تحسين مستوى التوافق النفسي العام لدى طالبات الصف الحادي عشر في محافظة مسقط.

هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية برنامج إرشاد جمعي في التأمل التجاوزي في تحسين مستوى التوافق النفسي العام لدى طالبات الصف الحادي عشر بمحافظة مسقط في سلطنة عمان، باستخدام المنهج شبه التجريبي، ولاختبار عينة الدراسة طبقت الباحثة مقياس التوافق النفسي العام على طالبات الصف الحادي عشر في مدرسة إمامة بنت أبي العاص للتعليم الأساسي بمحافظة مسقط وعددهن **(76)** طالبة، حيث اختيرت **(30)** طالبة حصلن على أقل الدرجات على المقياس المستخدم في هذه الدراسة، ثم قسمت العينة عشوائيا إلى مجموعتين: تجريبية تضم **(15)** طالبة تلقين التدريب على برنامج إرشاد جمعي في التأمل التجاوزي، والذي أعدته الباحثة، ومجموعة ضابطة تضم **(15)** طالبة لم يتلقين أي تدريب على البرنامج.

تكون برنامج الإرشاد الجمعي من (12) جلسة إرشادية نفذت خلال ستة أسابيع بواقع جلستين في الأسبوع، وتراوحت المدة الزمنية لكل جلسة ما بين (45- 60) دقيقة، بالإضافة إلى جلسة ما قبل البرنامج وجلسة ما بعد البرنامج وجلسة المتابعة، واستند البرنامج إلى نظرية العلاج المعرفي السلوكي وكان التركيز فيه على الأساليب المعرفية السلوكية لتحقيق الهدف منه.

وتوصلت الدراسة إلى:

1) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ((α) اقل من أو يساوي 0,05) في درجات التوافق النفسي للمجموع الكلي للمقياس ولكل بعد من أبعاده بين أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وهذا ما يدل على فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في هذه الدراسة.

2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ((α) أقل من أو يساوي 0,05) بين القياسين القبلي والبعدي للتوافق النفسي في المجموع الكلي للمقياس ولكل بعد من أبعاده، وجاءت هذه الفروق لصالح القياس البعدي، حيث كانت الدلالة الإحصائية جميعها أقل من (0,05) وهذا ما يؤكد فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في هذه الدراسة.

3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ((α) اقل من أو يساوي 0,05) بين القياسين البعدي والمتابعة للتوافق النفسي في المجموع الكلي للمقياس وفي كل بعد من أبعاده بالنسبة للمجموعة التجريبية، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (0,05)، وهذا يدل على بقاء أثر برنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في هذه الدراسة.

وبناءا على تلك النتائج أوصت الدراسة بجملة من التوصيات، وقدمت عددا من المقترحات والتي يتوقع لها أن تسهم في تحسين مستوى التوافق النفسي العام لدى الطلبة من مختلف الفئات العمرية. (**منى بنت عبد المجيد بن عبد الله اللواتي، 2015**).

22- دراسة أيمن محمد طه عبد العزيز ورنا جمعة صباح (2016) بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي مدرسي في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

هدفت هذه الدراسة التعرف على فاعلية برنامج إرشادي نفسي مدرسي في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية من ذوي التوافق المنخفض، وقد استخدم الباحثان مقياس **هيو. م. بيل** للتوافق النفسي والاجتماعي كاختبار قبلي وبعدي، كما أعد الباحثان برنامج إرشادي لتحسين التوافق النفسي الاجتماعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الخبر بالمملكة العربية السعودية ، ومن هؤلاء الطالبات تم اختيار(80) طالبة من ذوي الدرجات المنخفضة في مقياس **هيو.م.بيل** للتوافق النفسي والاجتماعي، اختير نصفهم كمجموعة تجريبية، والنصف الآخر كمجموعة ضابطة بطريقة عشوائية بسيطة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: حصل طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الخبر بالمملكة العربية السعودية على درجات منخفضة في مقياس التوافق النفسي والاجتماعي، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في التوافق النفسي الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية وأيضا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس **هيو.م.بيل** (الانفعالي، الاجتماعي، المنزلي) بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية بينما لا توجد فروق بين المجموعتين في بعد التوافق الصحي .(**أيمن محمد طه عبد العزيز ورنا جمعة صباح، 2016، ص37**).

23 – دراسة طوبال فطيمة (2017) بعنوان: فعالية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض أعراض الضغط النفسي لدى عينة من المراهقين المتمدرسين بالثانوية

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق هدف رئيسي وهو معرفة فعالية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض أعراض الضغط النفسي لدى عينة من المراهقين المتمدرسين بالثانوية، واستخدمت الباحثة المنهج الشبه التجريبي بتصميم المجموعتين المتكافئتين (ضابطة وتجريبية) باختبار قبلي وبعدي.

أسفرت نتائج الدراسة على فعالية البرنامج الإرشادي المقترح في خفض أعراض الضغط النفسي وقدرته على تحقيق الهدف من تصميمه لدى عينة الدراسة.

وخلصت النتائج إلى ما يلي:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تنفيذ البرنامج الإرشادي على مقياس الضغط النفسي لصالح القياس البعدي.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الضغط النفسي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الضغط النفسي لصالح المجموعة التجريبية.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01) بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الضغط النفسي. (**طوبال فطيمة، 2017**).

24- دراسة ياسمين باشا (2017) بعنوان: فعالية برنامج إرشادي جماعي معرفي سلوكي في تخفيض الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال التوحديين

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي جماعي معرفي سلوكي في تخفيض الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال التوحديين

تألفت عينة الدراسة من **(20)** أما لأطفال توحديين حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين متجانستين إحداهما مجموعة تجريبية تكونت من **(10)** أمهات طبق عليهن البرنامج الإرشادي ومجموعة أخرى ضابطة تكونت أيضا من **(10)** أمهات لم يطبق عليهن البرنامج الإرشادي.

ولتحقيق أهداف الدراسة طبق على جميع أفراد الدراسة مقياس الضغوط النفسية (قياس قبلي) وبعدها طبق البرنامج الإرشادي الجماعي المعرفي السلوكي على المجموعة التجريبية فقط لمدة (6) أسابيع بمعدل جلستين أسبوعيا، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي أعيد تطبيق مقياس الضغوط النفسية مرة أخرى على المجموعتين الضابطة والتجريبية (قياس بعدي)، وقد أسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:

1- توجد فروق في متوسطات درجات الضغط النفسي- الكلية والفرعية- بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية. (دالة على انخفاض الضغوط النفسية في القياس البعدي).

2- توجد فروق في متوسطات درجات الضغط النفسي – الكلية- بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة الضابطة. (دالة على ارتفاع الضغوط النفسية في القياس البعدي).

3- توجد فروق في متوسطات درجات الضغط النفسي- الفرعية- (مشاعر اليأس والإحباط، المشكلات الأسرية والاجتماعية، عدم القدرة على تحمل الأعباء المادية) بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة الضابطة. (دالة على ارتفاع الضغوط النفسية في القياس البعدي).

4- لا توجد فروق في متوسطات درجات الضغط النفسي- الفرعية- (الأعراض النفسية والعضوية، المشكلات المعرفية والسلوكية للطفل، القلق على مستقبل الطفل، مشكلات الأداء الاستقلالي للطفل).

5- توجد فروق في متوسطات درجات الضغط النفسي- الكلية- بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي. (دالة على انخفاض الضغوط النفسية لدى المجموعة التجريبية)

6- توجد فروق في متوسطات درجات الضغط النفسي- الكلية والفرعية- بين القياس البعدي والقياس التتبعي لدى المجموعة التجريبية. (دالة على ارتفاع الضغوط النفسية في القياس التتبعي).

7- لا توجد فروق في متوسط درجة " مشاعر اليأس والإحباط " بين القياس البعدي والقياس التتبعي لدى المجموعة التجريبية. (**ياسمين باشا، 2017**).

ثالثا : الدراسات التي تناولت الإرشاد النفسي والبرامج الإرشادية لتحسين المهارات الاجتماعية:

1- دراسة لاد وميز Ladd & Mize(1983):

حيث أعد الباحثان برنامجاً قائماً على تنمية المهارات الاجتماعية ، حيث تم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية في حين لم تتعرض المجموعة الضابطة لهذا البرنامج استخدم الباحثان مقياساً للانطواء الاجتماعي أظهرت نتائج الدراسة تحسن المفحوصون في المجموعة التجريبية واكتسابهم للعديد من المهارات الاجتماعية. وتحسنت علاقتهم بأقرانهم والأفراد المحيطين بهم وفي مناقشة النتائج أوضح الباحثان فعالية البرنامج العلاجي باستخدام المهارات الاجتماعية في تحسن الأفراد المنطويين والمنسحبين اجتماعياً . (**Ladd&Mize, 1983**).

2- دراسة جارتر (1984):

حيث قامت بتحليل متعمق لمائة وإحدى عشر دراسة في كل من المؤسسات العقابية وغيرها من الطرق العلاجية المجتمعة لقد وردت هذه الدراسات في الإصدارات التي خرجت بين عامي (1960) وعام (1983)، وكان موضوعها الجناة دون الحادية والعشرين الذين تمت إدانتهم ، واستخدمت البحوث هذا النوع أو ذاك من مجموعات الضبط وأساليبه، كان مجمل الذين استهدفتهم تلك الدراسات مائة واحد عشر إنسانا تعرض بعضهم لبرامج سلوكية أو ديناميكية-سيكولوجية، رغم أن (15 %) من الدراسات اختصت بالمهارات الحياتية مثل- كيفية التعايش مع بيئة جديدة غريبة.

لقد وزعت جارت المائة وإحدى عشر دراسة إلى فئتين: الصارمة (60%)، والأقل صرامة (40%)، ووجدت أن حجم التأثر بالبرامج الإصلاحية يتفاوت بينهما مرتفعا مع ارتفاع درجة الصرامة وفي الدراسات الصارمة لم تكن هناك فوارق إحصائية تذكر في النتائج- أي في معدلات الارتداد للجريمة أثناء فترة المتابعة- بين الأشخاص الذين تعرضوا للبرامج الإصلاحية وأولئك الذين لم يتعرضوا لها. وعلى كل حال، إن الإصلاحبالأسلوب السلوكي أفضل حلا من العلاج الديناميكي- السيكولوجي إلى درجة ما،حيث أن

المدرسة السلوكية تميزت في جانب المهارات الأكاديمية والتأقلم مع بيئة المؤسسة وكذا الحال بالنسبة لبرامج المهارات الحياتية.(**عبد الفتاح دويدار ومايسة أحمد النيال، 2012،ص245**).

3- دراسة ارنكوف وآخرون Arnkof et al (1987):

ركزت هذه الدراسة على الاستعداد والقابلية للتدريب على المهارات الاجتماعية وذلك لعلاج الخجل والانطواء لدى عينة من الطلاب وقد اعد الباحثون برنامجاً علاجياً لتدريب الطلاب على المهارات الاجتماعية والمعرفية، استخدم الباحثون مقياسا للخجل والانطواء، تفاعل اللفظي وغير اللفظي في تفاعلهم مع الآخرين كما أوضح الباحثون أن البرنامج السلوكي ذو فاعلية في تحسن الحالة النفسية لأفراد العينة وأصبحوا أكثر اندماجاً واجتماعية وأقل قلقاً وأوضحت نتائج الدراسة أن تدريب الطلاب على المهارات الاجتماعية والمعرفية قد اكسبهم مهارات التواصل مع الآخرين وأصبحوا أكثر رضا عن أنفسهم ومقدرين لذواتهم ، واستخدموا مهارات الوخجلاً. (**Arnkoff et all, 1987**).

4- دراسة العادلي (1992) بعنوان: فاعلية الإرشاد الجمعي في مفهوم الذات والمسؤولية الاجتماعية لدى الأحداث الجانحين:

هدفت الدراسة التعرف إلى فاعلية الإرشاد الجمعي في مفهوم الذات والمسؤولية الاجتماعية لدى الأحداث الجانحين وشملت الدراسة(**88**) **حدثا** قسموا إلى أربع مجموعات مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين، تعرضت المجموعتان التجريبيتان إلى البرنامج الإرشادي الذي قدم عن طريق (المحاضرة،المناقشة الجماعية،عرض الأفلام)وبعد تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائيا توصلت الدراسة إلى ما يلي:

-فاعلية البرنامج الإرشادي في تطوير مفهوم الذات والمسؤولية الاجتماعية لدى المجموعتين التجريبيتين اللتين تعرضتا للبرنامج الإرشادي مقارنة بالمجموعتين الضابطتين.(**أحمد محمود يونس البخاري، 2010،ص144**).

5- دراسة سامر عدنان شوقي عبد الهادي (2006) بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى منحى تعديل السلوك المعرفي في تنمية الكفاية الاجتماعية لدى عينة من طلبة الصف الثالث الأساسي

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى منحى تعديل السلوك المعرفي في تنمية الكفاية الاجتماعية لدى عينة من طلبة الصف الثالث الأساسي في المدارس الحكومية الابتدائية

المختلطة في منطقة عمان الأولى والبالغ عدد أفرادها(**56**) **طالبا** وطالبة موزعين إلى(**27**) **من الذكور**، و(**29**) **من الإناث**.

تم تطبيق مقياس واكر– ماكونيل، ونموذج تقدير الأقران على جميع أفراد الدراسة قبل تنفيذ البرنامج التدريبي وبعده.

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (ألفا اقل من أو يساوي 0,05)، بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لمقياس واكر– ماكونيل للكفاية الاجتماعية والتكيف المدرسي ولصالح المجموعة التجريبية مما يؤكد فعالية البرنامج التدريبي.

وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (ألفا أقل من أو يساوي0,05) للتفاعل بين متغير المجموعة والجنس على المقياس الفرعي الأول (السلوك الاجتماعي المفضل لدى المعلمين)، والمقياس الفرعي الثاني (السلوك الاجتماعي المفضل لدى الأقران)، في حين أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (ألفا اقل من أو يساوي0,05) بين متغير المجموعة والجنس على المقياس الفرعي الثالث (التكيف المدرسي) لصالح الإناث مما يؤدي إلى الاستنتاج بأن الإناث استفدن من البرنامج التدريبي في بعد التكيف المدرسي بشكل أعلى منه لدى الذكور.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (ألفا اقل من أو يساوي (0,05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على نموذج تقدير الأقران، الذي يدل على قبول الأقران، ولصالح المجموعة التجريبية، ولم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (ألفا أقل من أو يساوي 0,05) للتفاعل بين متغير المجموعة والجنس على نموذج تقدير الأقران.(**رفعه الزعبي، 2006**).

6– دراسة مجدي فتحي غزال (2007) بعنوان : فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال التوحديين في مدينة عمان.

هدفت الدراسة الحالية إلى اختبار فعالية برنامج تدريبي لتطوير المهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال التوحد في مدينة عمان، وقد تألفت عينة الدراسة من مجموعتين (تجريبية وضابطة)، تألفت كل

منهما من **(10)** أطفال ذكور يعانون من التوحد، تراوحت أعمارهم بين (5– 9) سنوات، وللإجابة على أسئلة الدراسة قام الباحث بتطوير قائمة تقدير التفاعلات الاجتماعية لأطفال التوحد.

واستخدم الباحث لمعالجة أسئلة الدراسة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة إلى جانب استخدام أسلوب تحليل التباين المشترك.

وتلخصت نتائج الدراسة في النقاط التالية:

1–وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في المهارات الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية. (**مجدي فتحي غزال، 2007**).

7– دراسة أميرة طه بخش (2009) بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي مقترح لأداء بعض الأنشطة المتنوعة على تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى إمكانية تحسين مستوى المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم من خلال تصميم وتطبيق برنامج تدريبي مقترح لأداء بعض الأنشطة المتعددة (اجتماعية، رياضية، ثقافية، فنية). ولذلك تم إلى جانب هذا البرنامج استخدام مقياس ستانفورد– بينيه للذكاء، إعداد **عبد السلام ومليكة (1988)**، ومقياس تقدير المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة إعداد **الشخص (1988)**، ومقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم داخل حجرة الدراسة، إعداد **صالح هارون(1996)** وضمت عينة الدراسة أربعين طفلة من الإناث المعاقات عقليا القابلات للتعلم من معهد التربية الفكرية للبنات بجدة، وتم تقسيمها إلى مجموعتين بالتساوي إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة وتمت مجانستهما في متغيرات العمر الزمني، والذكاء، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي، والمهارات الاجتماعية. كذلك فقد تم إجراء ثلاثة قياسات مختلفة للمهارات الاجتماعية هي القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي.

وأوضحت النتائج أن البرنامج المستخدم له فاعليته في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقليا حيث وجدت فروق دالة عند (0,01) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، ووجدت فروق دالة عند (0,01) بين القياسين القبلي والبعدي للمهارات الاجتماعية للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، بينما لم توجد فروق دالة بين هذين

القياسين بالنسبة للمجموعة الضابطة، أما بالنسبة للقياس التتبعي فلم توجد فروق دالة بينه وبين القياس البعدي للمجموعة التجريبية. (**أميرة طه بخش، 2009**)

8- دراسة إقبال علي جايزة الحلاق (2013) بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات إدارة المشكلات النفسية والاجتماعية لدى مدمني المخدرات" دراسة تجريبية لدى عينة من المدمنين في المرصد الوطني لرعاية الشباب في محافظة دمشق.

تمثل التساؤل الرئيسي للبحث في:

- ما مدى الفاعلية التي يمكن أن يحققها برنامج إرشادي لتنمية مهارات إدارة المشكلات النفسية والاجتماعية لدى مدمني المخدرات في المرصد الوطني لرعاية الشباب في دمشق؟

تطلبت طبيعة البحث استخدام المنهج التجريبي: طريقة القياس القبلي والقياس البعدي لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة، والمؤجل لأفراد المجموعة التجريبية، وقد بلغت عينة البحث **36 مدمنا** في المرصد الوطني لرعاية الشباب.

تمثلت فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس توكيد الذات (القياس القبلي) ومتوسط درجاتهم في (القياس البعدي) وذلك على الدرجة الكلية للمقياس والأبعاد الفرعية المكونة له.

النتيجة: للتحقق من صحة هذه الفرضية تم تطبيق اختبار" **ويلككسون**". وقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح القياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية. ولذلك تم رفض هذه الفرضية. وهذا يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية مهارات توكيد الذات.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القلق الاجتماعي (القياس القبلي) ومتوسط درجاتهم في (القياس البعدي).

النتيجة: للتحقق من صحة هذه الفرضية تم تطبيق اختبار " **ويلككسون** "، وقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح القياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية، ولذلك تم رفض هذه الفرضية، وهذا يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض القلق الاجتماعي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس العلاقات الاجتماعية (القياس القبلي) ومتوسط درجاتهم في (القياس البعدي).

النتيجة: للتحقق من صحة هذه الفرضية تم تطبيق اختبار" **ويلككسون** ".

وقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح القياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية، ولذلك تم رفض هذه الفرضية، وهذا يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية مهارات إدارة العلاقات الاجتماعية.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس توكيد الذات (القياس البعدي) ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في (القياس البعدي).

النتيجة: للتحقق من صحة هذه الفرضية تم تطبيق اختبار" **مان وتيني**" وقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أفراد المجموعة التجريبية ولذلك تم رفض هذه الفرضية، وهذا يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية مهارات توكيد الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القلق الاجتماعي (القياس البعدي) ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في (القياس البعدي).

النتيجة: للتحقق من صحة هذه الفرضيات تم تطبيق اختبار" **مان وتيني**"

وقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أفراد المجموعة التجريبية، ولذلك تم رفض هذه الفرضية، وهذا يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض القلق الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس العلاقات الاجتماعية (القياس البعدي) ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في(القياس البعدي).

النتيجة: للتحقق من صحة هذه الفرضية تم تطبيق اختبار" مان وتني ".

وقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أفراد المجموعة التجريبية، ولذلك تم رفض هذه الفرضية. وهذا يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية مهارات إدارة العلاقات الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس توكيد الذات(القياس البعدي) ومتوسط درجاتهم في (القياس البعدي المؤجل).

النتيجة: للتحقق من صحة هذه الفرضية جرى استخدام اختبار(Z) دلالة الفروق بين القياسين البعدي والمؤجل لأفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس توكيد الذات والأبعاد الفرعية له. وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، عدا الدرجة الكلية للمقياس، إقامة علاقات اجتماعية صريحة لصالح القياس البعدي المؤجل. ولذلك تم قبول هذه الفرضية، وهذا يشير إلى النتائج الايجابية للبرنامج واستمرار فاعليته بعد التطبيق.

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القلق الاجتماعي(القياس البعدي) ومتوسط درجاتهم في (القياس البعدي المؤجل).

النتيجة: للتحقق من صحة هذه الفرضية جرى استخدام (Z) دلالة الفروق بين القياسين البعدي والمؤجل لأفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس القلق الاجتماعي والأبعاد الفرعية له. وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، ولذلك تم قبول هذه الفرضية، وهذا يشير إلى النتائج الايجابية للبرنامج واستمرار فاعليته بعد التطبيق.

الفرضية التاسعة: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس العلاقات الاجتماعية (القياس البعدي) ومتوسط درجاتهم في (القياس البعدي المؤجل).

النتيجة: للتحقق من صحة هذه الفرضية جرى استخدام اختبار(Z) لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والمؤجل لأفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس العلاقات الاجتماعية والأبعاد الفرعية له.

وقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، ولذلك تم قبول هذه الفرضية، وهذا يشير إلى النتائج الايجابية للبرنامج واستمرار فاعليته بعد التطبيق.(**إقبال علي جايزة الحلاق، 2013، ص172- ص175**).

9- دراسة Dowswell & Chessor (2014) بعنوان: الآثار الناجمة عن برنامج التربية الاجتماعية على تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال.

حيث تم تطبيق البرنامج التربوي الاجتماعي المعنون باسم " الطلاب الناجحين والماهرين اجتماعيا" ويرمز له ب برنامج S4 حيث تم تطبيقه في أحد المؤسسات التعليمية لمرحلة ما قبل المدرسة والواقعة في أحد حواضر سيدني المكتظة. حيث تم استخدام طريقة الاختبار القبلي والبعدي من أجل تحديد فيما إذا كان برنامج S4 يزيد من مهارات الأطفال الاجتماعية. تم استكمال نظام تقييم سلوك الأطفال باستخدام النسخة الثانية من مقياس تصنيف الوالدين قبل وبعد مراحل التدخل للحصول على قياس مستوى المهارة الاجتماعية لأطفالهم، حيث تم افتراض أن برنامج S4 من شأنه أن يزيد من مهارات الأطفال الاجتماعية وبالتالي تعزيز تطوير ذكائهم الاجتماعي، علما بان النتائج تشير إلى وجود اختلاف كبير في مستوى مهارة الأطفال الاجتماعية في المجموعة التجريبية قبل وبعد الاختبار، ولم يتضح فيما إذا كان هذا الاختلاف يعزى لبرنامج S4 إلا أن مجموعة الضبط أظهرت نموا كبيرا في المهارات الاجتماعية. **(Dowswell, Chessor, 2014).**

10- دراسة أشرف يعقوب وشفيق علاونة (2016) بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي قائم على السيكودراما في خفض السلوك الفوضوي وتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم في لواء بني عبيد

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي قائم على السيكودراما في خفض السلوك الفوضوي وتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم في لواء بني عبيد، تكونت عينة الدراسة من **(24) طالبا** من ذوي صعوبات التعلم الذكور وزعوا بالتساوي إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ضمت**(12) طالبا**، ومجموعة ضابطة ضمت **(12) طالبا**. وللتأكد من تحقيق الأهداف بني مقياسان: مقياس للسلوك الفوضوي، ومقياس للمهارات الاجتماعية، وبرنامج إرشادي قائم على السيكودراما.

ولمعالجة بيانات الدراسة استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المشترك المتعدد، وتحليل التباين المشترك ، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند المستوى (ألفا يساوي 0,05) بين المجموعتين، ولصالح المجموعة التجريبية في خفض السلوك الفوضوي، وتنمية المهارات الاجتماعية على الدرجة الكلية وعلى الأبعاد الفرعية، وانتهت الدراسة بالتوصيات. (**أشرف يعقوب و شفيق علاونة، 2016، ص435**).

11- دراسة الهاشمي لقوقي، منصور بن زاهي (2016) بعنوان: فاعلية برنامج مقترح في الألعاب التربوية لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال التربية التحضيرية بمدينة ورق) جلة.

هذه الدراسة تسلط الضوء على مفهوم المهارات الاجتماعية، الذي يعتبر من المتغيرات التي يهتم بها علم النفس الايجابي، كما تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج مقترح في الألعاب التربوية لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لأطفال التربية التحضيرية.

تكونت عينة الدراسة من **(52) طفلا** سنهم بين 5 و 6 سنوات، مقسمين بالتساوي إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتم تثبيت بعض المتغيرات الدخيلة بين المجموعتين: العمر، الذكاء، الترتيب الميلادي، المستوى التعليمي للوالدين.

واستخدمت الدراسة مجموعة من الأدوات تتمثل في: مقياس **جود انف هاريس** للذكاء، واستمارة بيانات الطفل، ومقياس المهارات الاجتماعية المصور بالإضافة إلى البرنامج التدريبي. واعتمدت الدراسة الحالية المنهج التجريبي واستخدمنا تصميم المجموعة الضابطة غير العشوائية ذا اختبارين قبلي وبعدي، وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي (spss) وتم اختبار الفرضيات بحساب اختبار (T) وتحليل التباين المشترك ومربع ايتا (ن2)، وانتهت الدراسة إلى التحقق من فاعلية البرنامج المقترح، حيث تحسنت المهارات الاجتماعية لأطفال المجموعة التجريبية. وعلى أساس هذه النتائج، اختتمت هذه الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات لدراسات مستقبلية. (**الهاشمي القوقي و منصور بن زاهي، 2016**).

12- دراسة ولاء محمد أحمد عبد الرحمن (2018) بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وخفض سلوكات العزلة لدى الطلبة الجامعيين

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشاد سلوكي معرفي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وخفض سلوكات العزلة لدى الطلبة الجامعيين، وقد تكونت عينة الدراسة من **(24)**

طالبة من طالبات السنة الأولى اللواتي حصلن على درجات مرتفعة على مقياس العزلة، ودرجات منخفضة على مقياس المهارات الاجتماعية المستخدم في الدراسة الحالية.

تم توزيع أفراد عينة الدراسة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وعدد أفرادها **(12) طالبة**، وقد تلقى أفرادها برنامج إرشاد جمعي قائم على العلاج السلوكي المعرفي لمدة (07) أسابيع، وبواقع جلستين أسبوعيا، ومجموعة ضابطة تكونت من **(12) طالبة**، والتي لم يتلق أفرادها البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي، وقد تم قياس أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس العزلة قبل وبعد التدخل الإرشادي، وبالتحديد فان الدراسة الحالية حاولت الإجابة عن الفرضيات الآتية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسطات المهارات الاجتماعية وسلوكات العزلة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياس القبلي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسطات المهارات الاجتماعية وسلوكات العزلة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياس البعدي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسطات المهارات الاجتماعية وسلوكات العزلة بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية ولصالح القياس البعدي.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسطات المهارات الاجتماعية وسلوكات العزلة بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة الضابطة.

أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وخفض سلوكات العزلة ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، بناء على هذه النتائج، أوصت الباحثة بالعمل على تطوير وبناء برامج إرشادية تهدف إلى تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وخفض سلوكات العزلة تستند إلى اتجاهات علاجية وإرشادية أخرى، كالعلاج الروائي، والعلاج المتمركز حول الانفعالات، والدراما النفسية، والعمل على بناء برامج إرشادية تستهدف الآباء والأسر بهدف الاهتمام بتوعية الآباء والمعلمين بأهمية تنمية المهارات الاجتماعية، وخطورة قصور تلك المهارات الاجتماعية على شخصيات الشباب والمراهقين، والقيام بحصص وبرامج توجيه جمعية تستهدف المدارس والآباء والمعلمين من أجل التوعية

بمشكلات العزلة لدى المراهقين والأطفال، والآثار المترتبة عليها، وسبل مواجهتها. (**ولاء محمد أحمد عبد الرحمن، 2018**).

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الباحثة للدراسات السابقة وفقا للمحاور التي رأت أنها تخدم البحث الحالي يتضح ما يلي:

توصلت دراسات الفئة الأولى، إلى وجود علاقة وطيدة بين المهارات الاجتماعية وكل من (تقدير الذات، الاكتئاب واليأس، العلاقات مع الأقران، أعراض الوحدة النفسية، الكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام، اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والاندفاعية)، واهم ما ركزت عليه هذه الدراسات هو أن انخفاض مستوى المهارات الاجتماعية يؤدي إلى أحد هذه الاضطرابات ، كما أن ارتفاع مستوى المهارات الاجتماعية يؤدي إلى التوافق النفسي والاجتماعي العام من تحصي دراسي جيد، علاقات جيد مع الأقران...الخ، وفي ضوء ما تقدم من هذه الدراسات، نخلص إلىأن ضعف المهارات الاجتماعية له تداعيات متعددة وخطيرة على الأطفال، وخصوصا فئة المراهقين، كونها مرحلة نمائية حساسة تتطور من خلالها شخصية المراهق في جوانبها الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية ... ، بحيث أن الأفراد الذين لا يمتلكون مهارات اجتماعية مقبولة لديهم مشاكل كثيرة ، كما أنهم أقل تكيفا من غيرهم ذوي المهارات الاجتماعية المرتفعة.

– أكدت نتائج دراسات الفئة الأولى من الدراسات على أهمية موضوع البحث الذي اختارته الباحثة، مما أعطاها دفعا للوصول إلى نتائج تخدم الموضوع من خلال بنائها لبرنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية المهارات الاجتماعية عند فئة تحتاج إلى رعاية خاصة و برامجإرشادية مكثفة، وذلك بتطبيقها لمقياس المهارات الاجتماعية الذي أعده متسن وزملاؤه، وتم تعديله وتعريبه من طرف محمد السيد عبد الرحمن.

– أما الفئة الثانية التي أهتمتبالإرشاد النفسي من خلال بناء برامج إرشادية وتطبيقها للتأكد من فاعليتها على متغيرات مختلفة، حيث أثبتت هذه الدراسات فعالية هذه البرامج الإرشاديةما يلي: (خفض سلوك العزلة لدى الطالبات، تنمية النضج الانفعالي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى فئة الصم، التخفيف من أعراض الاكتئاب عند طلاب المرحلة الثانوية، خفض السلوك الفوضوي لدى طلاب الثانوية، تعديل بعض سمات الشخصية المرتبطة بالسلوك الإجرامي للسجينات، تعديل مفهوم الذات لدى الطلبة الجامعيين،

تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي للأطفال المعوقين عقليا القابلين للتعلم، معالجة مشكلات المراهق المتمدرس، خفض قلق التحدث أماماآخرين لدى طلاب المرحلة الإعدادية، تعديل الاتجاه نحو المدرسة لدى التلاميذ متكرري الغياب، علاج بعض الأعراض النفسية للسكيرين المراهقين، تحسين مفهوم الذات وخفض مستوى الغضب لدى الأحداث الجانحين، خفض حدة الخوف المرضي من المدرسة، تنمية الطمأنينة الانفعالية لفاقدي الأب من تلميذات المرحلة الابتدائية، خفض ادمان الانترنت لدى الطلبة الجامعيين، تحسين مستوى التوافق النفسي العام، خفض أعراض الضغط النفسي لدى المراهقين المتمدرسين بالثانوية، تخفيض الضغوط النفسية لدى أمهاتالأطفال التوحديين.

– أما الفئة الثالثة من الدراسات التي أوردتها الباحثة في هذا الفصل، فقد أثبتت فاعلية البرامج الإرشادية في تنمية المهارات الاجتماعية، وخصوصا المنحى المعرفي السلوكي وهو موضوع بحثنا الحالي، وزودت الباحثة بحصيلة علمية عن هذا النوع من البرامج، استنادا إلى منحى تعديل السلوك المعرفي، وهو ما ساعدها في تحديد منهجية الدراسة، ودعم أهمية توجهها ببناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى فئة الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا.

– يتضح مما سبق أن بعض الدراسات السابقة قد أكدت على فاعلية العلاج السلوكي المعرفي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية، كما أشارت تلك الدراسات إلىأهمية المهارات الاجتماعية في تكيف الأفراد وتمتعهم بالصحة النفسية وأن نقص تلك المهارات يؤثر سلبا على أداءات الفرد المختلفة: المهنية ، الأكاديمية، الأسرية، والمجتمعية، والدي قد يقود الأفراد وخاصة المراهقين إلى العزلة والانطواء والشعور بالدونية والنقص والفشل الدراسي ومن ثم ارتكاب الأفعال الجانحة، وأشارت تلك الدراسات كذلك إلى فنيات العلاج السلوكي المعرفي بما تتضمنه من تدريب على توكيد الذات، وإعادة البناء المعرفي، تطوير مهارات الاتصال، التدريب على حل المشكلات بطريقة فاعلة تعد أدوات مهمة في تعديل السلوك بشكل عام، وخفض المشكلات السلوكية بشكل خاص، والمتمثلة بالانطواء والعزلة، ونقص الفاعلية الذاتية ، والقدرة على بناء العلاقات الاجتماعية البناءة لدى فئات إرشادية مختلفة، ولعل من أهم تلك الفئات فئة المراهقين والتي تعد مرحلة نمائية حساسة عد الاهتمام بها يؤدي بأفرادها إلى الفشل الدراسي ومن ثم الجنوح أحيانا.

وتستنتج الباحثة: أن هناك اتفاق بين البحث الحالي مع الدراسات السابقة في أهمية الموضوع الذي يتناوله، وأهمية التصدي له بأساليب معرفية سلوكية في البيئة الجزائرية، وكذلك في الهدف الذي يسعى البحث الحالي لتحقيقه وهو التصدي للجنوح، ومحاولة تعديل السلوكيات الجانحة والتقليل من وجودها،

لتحقيق مستوى من التوافق الشخصي والاجتماعي عند هؤلاء، كما أن هناك اتفاق في منهج الدراسة وهو المنهج التجريبي. (خاصة في الفئة الثانية والثالثة) التي اعتمدت على تطبيق البرامج الإرشادية على العينة التجريبية للتأكد من فعاليتها في مختلف الدراسات التي تطرقنا إليها.

ويتفق البحث الحالي، مع الدراسات السابقة الواردة في هذا الفصل، من حيث عينة الدراسة المتمثلة في مرحلة المراهقة، التي تستحق منا البحث والجهد وهذا ما يليق بها لأهميتها، وكذلك تتفق نتائج البحث الحالي وما توصلت إليه الدراسات السابقة، خاصة منها الفئة الثالثة التي أثبتت فاعلية البرامج الإرشادية في تنمية المهارات الاجتماعية، وخصوصا البرامج التي تستند إلى المنحى المعرفي السلوكي في تنمية المهارات الاجتماعية.

استفادت الباحثة من اطلاعها على الدراسات السابقة في انجاز هذا البحث بمختلف عناصره، خاصة بناء البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي تخطيطا، تنفيذا وتقويما.

الفصل الثاني

الإرشاد المعرفي السلوكي

والبرامج الإرشادية

تمهيد:

إن الرغبة في مساعدة الآخرين وإرشادهم قديمة قدم الحياة نفسها، وقد اتخذ الإرشاد قديما أشكالا عديدة منها، تقديم النصيحة وإعطاء المعلومات، والتشجيع وتحليل الاختبارات النفسية وتفسيرها، بغرض معرفة إمكانات المسترشد وقدراته.

ويعتبر الإرشاد المعرفي السلوكي وسيلة من وسائل الإرشاد النفسي الحديث التي يمكن استخدامها في تنمية المهارات الاجتماعية من خلال استخدام استراتيجيات معرفية وسلوكية انفعالية واجتماعية وبيئية لإحداث التغيير المطلوب، ومن ثم فان النموذج المعرفي السلوكي يتضمن علاقة المعرفة والسلوك بالحالة الوجدانية للفرد في السياق الاجتماعي الذي يعيش فيه، وسوف نوضح فيما يلي معالم الإرشاد النفسي مع التركيز على الإرشاد المعرفي السلوكي والتنمية التدريجية للمهارات الاجتماعية لدى الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا.

أولا- الإرشاد والعملية الإرشادية:

1-مفهوم الإرشاد:

1-1- الإرشاد لغة:

وردت معاني كثيرة ومتنوعة في القران الكريم لمصطلح الإرشاد، وبعض المصطلحات المرتبطة به، ومن هذه المعاني، الرشد، ورشدا، والرشاد، ومرشدا.

كلمة الرشد استخدمت بمعنى الشيء الواضح الجلي الذي له دلائل وبراهين واضحة وكاملة، كما في قوله تعالى- لا إكراه في الدين قد تبين الرشد من الغي. **(سورة البقرة جزء من الآية 255).**

1-2- مفهوم الإرشاد اصطلاحا:

لقد ظهرت عدة تعريفات للإرشاد، منها ما يركز على العلاقة الإرشادية ودور المرشد، ومنها ما يركز على عملية الإرشاد نفسها وكيفية ممارستها ومنها أيضا ما يركز على الناتج الإرشاديأيأهدافالإرشاد، ويمكن توضيح ذلك من خلال بعض التعاريف التالية:

تعريف تولبير (1959): الإرشاد هو علاقة شخصية وجها لوجه بين شخصين أولهما وهو المرشد من خلال مهاراته وباستخدام العلاقة الإرشادية يوفر موقفا تعليميا للشخص الثاني (المسترشد)، وهو نوع عادي من الأشخاص، حيث يساعده على تفهم نفسه وظروفه الراهنة والمقبلة، وعلى حل مشكلاته وتنمية إمكانياته بما يحقق اشباعاته وكذلك مصلحة المجتمع في الحاضر وفي المستقبل.(**بومجان نادية، 2016، ص131**).

تعريف (رين): هو علاقة دينامية وهادفة بين شخصين تتنوع فيها الأساليب باختلاف طبيعة حاجة الطالب ،ولكن في كل الحالات يكون هناك إسهام متبادل من جانب كل من المرشد والطالب مع التركيز على فهم الطالب لذاته.

تعريف (بلوتشر): هو عملية يتم فيها التفاعل بهدف أن يتضح مفهوم الذات والبيئة بهدف بناء وتوضيح أهداف أو قيم تتعلق بمستقبل الفرد المسترشد.(**عواطف محمود خضرة، 2014، ص145**).

كما تم تعريف الإرشاد من قبل **عبد السلام وزملائه (1992م)** بأنه: " المساعدة المقدمة من فرد إلى آخر لحل مشكلاته والاستفادة من إمكاناته، واتخاذ القرارات المناسبة، والتوصل إلى التوافق، وهو يهدف إلى مساعدة الأفراد على تنمية استقلالهم وتنمية قدراتهم على أن يكونوا مسئولين عن أنفسهم..". (**محمد جعفر جمل الليل، 2002، ص11**).

ويعرفه **هولدن Holden (1971)** بأنه :"العملية التي تؤدي إلى تعديل سلوك الفرد ومساعدته على سن طرق جديدة ليفهم ذاته ومشاعره وكيفية الاستجابة لعواطفه وأفكاره والبيئة المادية والاجتماعية المحيطة به".**(Holden, 1971, p79).**

ويعرف **معجم علم النفس والتربية** الإرشاد العلاجي: " تخفيف وطأة المشكلات السلوكية بالإرشاد". (**شوقي ضيف، 2003، ص36**).

وفي **معجم المصطلحات التربوية والنفسية** تم تعريف الإرشاد كما يلي:" هو محاولة فرد مساعدة آخر على فهم مشكلات تكيفه وحلها، ومنه الإرشاد التربوي والإرشاد المهني، والإرشاد الاجتماعي".

والمرشد النفساني متخصص في الإرشاد لمعالجة المشكلات الشخصية للطلاب، التي لم تبلغ بعد درجة المرض النفسي أو الجسمي.

والإرشاد العلاجي هو تخفيف وطأة المشكلات السلوكية بالإرشاد، والمهن المساعدة بالإرشاد في حل مشكلات اختيار المهنة أو التمييز لها.(**حسن شحاتة، زينب النجار، 2011، ص33**).

2-الملامح العامة للإرشاد:

هناك العديد من الملامح العامة التي تميز الإرشاد عن العلوم الأخرى، خاصة العلوم ذات الطابع الإنساني، وأهم هذه المميزات كما يراها **بتروفيسيا وآخرون (1978)** هي:

1- الإرشاد هو عمل مهني يقوم به المرشد المؤهل الذي يتحمل المسئولية في القيام بهذا الواجب، وذلك وفق خطوات وأسس ثابتة.

2- الإرشاد يقوم أساسا على علاقة إرشادية بين المرشد (العميل) والتي تعتبر الخطوة الأساسية في سبيل نجاح العمل الإرشادي، ومن صفات هذه العلاقة: الدفء والتسامح والتفهم والقبول. فالإرشاد ليس محادثة سطحية، أو علاقة عابرة بين شخصين.

3- يهتم الإرشاد ويركز على المهارات اللازمة عند المسترشد (العميل) والتي تساعده على تحديد أهدافه واتخاذ القرارات الصالحة لحل مشكلته، وذلك بعد قيام المرشد لتمهيد الطريق للمسترشد لطرح العديد من الاختيارات والحلول، ومناقشة ذلك للتوصل إلى الأفضل والمناسب منها على اعتبار أن العميل ليس مريضا عقليا بل هو شخص قادر ومسئول عن اتخاذ قراراته والقيام بالسلوك التوافقي.

4- يتضمن الإرشاد مساعدة المسترشد (العميل) على تعلم نماذج جديدة وجيدة من السلوك والاتجاهات، انه عملية تعلم وتعليم، فعندما يصل المسترشد إلى حلول لمشكلته، عليه أن يدرك واقعه وإمكاناته، والنتائج المترتبة على هذه الاختيارات.

5- يتضمن الإرشاد المجهود المشترك بين المرشد، والمسترشد القائم على الاحترام المتبادل. فمثلا يشترك الاثنان في مناقشة ونقد الأهداف المأمولة من العملية الإرشادية، وذلك للتوصل إلى أهداف جيدة وقابلة للتحقيق.

6- يتضمن الإرشاد بعض المهارات اللازمة التي يجب توافرها في المرشد، مثل الحضور والانتباه التام والإصغاء الجيد والاستجابة المناسبة والقدرة على تغيير السلوك الذي يلزم تغييره أو تعديله.

7- الإرشاد هو أسلوب للحياة في حد ذاته، فهو يساعد الفرد على النمو المستمر بحيث لا تقتصر مهمته على تعديل السلوك المنحرف، بل يسهم ويساعد في نمو الفرد في كافة المجالات نحو الأفضل، فاهتمام العمل الإرشادي ينصب على حاضر العميل ومستقبله. (**محمد جعفر جمل الليل، 2002، ص13- ص15**).

3-خصائص الإرشاد التربوي:

1-الإرشاد عملية: أي أنها تمر في خطوات معينة بشكل متتابع ومتصل .

2-الإرشاد عملية تعليمية: أي أنها تعلم الفرد على مواجهة مشكلاته وحلها وتركز على تغير السلوك.

3-الإرشاد عملية مساعدة: أي أنها تقدم العون والمساعدة من المرشد إلى المسترشد.

4-المرشدهو المخطط للعملية الإرشادية: وهو شخص مؤهل تأهيلا علميا متخصصا.(**عواطف محمود خضرة، 2014، ص167**).

4- مستويات الإرشاد:

هناك جوانب عامة للإرشاد يشير كل واحد منها إلى جانب تتحدد فيه أهداف العملية الإرشادية، والوسائل المناسبة من اجل التوصل إلى التوافق المطلوب في نهاية الأمر، وهذه المستويات تختلف عن أنواع الإرشاد التي يهتم كل نوع منها بمجال من مجالات تتعلق بدراسة الفرد أو مهنته مثلا (**بتروفيسيا وآخرون 1978) (سمارة ونمر1992 م)** وهذه المستويات هي:

1-الإرشاد النمائي: وهذا الجانب يهدف إلى العمل المستمر من اجل المساعدة في المجالات المختلفة التي تهم الفرد طوال حياته، فيأخذ بيده لتحقيق النمو الايجابي في مرحلة من مراح حياته، وذلك بالاهتمام باستعداداته وقدراته وتنميتها إلى أقصى درجة ممكنة يتحقق فيها توافق الفرد، مثل الاهتمام بالمبتكرين والأذكياء وضعاف العقول، ومن اهتمامات هذا الجانب مساعدة الفرد على تنمية مفهوم الذات لديه، وعلى كيفية الاستفادة من أوقات الفراغ، وتعلم المهارات الخاصة باتخاذ القرارات المهمة، وعلى تفهم التغيرات التي تحدث في بيئته، وقبول الواقع من حوله، بما في ذلك ما يختص بالمرض والموت.

2-الإرشاد الوقائي: وهذا الجانب يهتم بإعداد المسترشد لمواجهة المشكلات المتوقع حدوثها له مستقبلا. فمثلا يزود الطالب بالمعلومات اللازمة عن مرحلة دراسية مقبلة وما في هذه المرحلة من صعوبات وما تحتاج إليه من متطلبات لكي يكون الطالب مستعدا لها، أو يتم مثلا إعداد برنامج إرشادي من أجل

توضيح مشكلة المخدرات وأضرارها وكيفية تجنبها وذلك لطلاب المدارس أو التابعين للأندية الرياضية أو المستفيدين من الأندية الثقافية في المجتمع.

3-الإرشاد المساند (المساعد): وهذا الجانب من الإرشاد تتم خلاله مساعدة المسترشد على توضيح اهتماماته عن طريق فهم نفسه وقبولها كما هي، ومساعدته على إعداد خطة يستطيع عن طريقها تحقيق حاجاته وتحمل المسئولية في ذلك. إن هذا الجانب يهدف في نهاية الأمر إلى مواجهة الموقف الذي يعوق عن تحقيق حاجات العميل ومساعدته على تحقيق التوافق. فالأسلوب هنا أسلوب علاجي يهتم بتغيير السلوك الخاطئ الذي يصدر عن المسترشد، وتصحيحه ليصبح سلوكا توافقيا في كافة المجالات كالمجال الدراسي والمهني والأسري. وهذا النمط يتفق مع ما يهدف إليها الإرشاد بصورة عامة في وقتنا الحاضر.

4-الإرشاد عند حدوث الأزمات: هذا النمط يشير إلى تقديم الخدمة الإرشادية اللازمة عند مواجهة الفرد لبعض المشكلات، كمشكلة الإدمان على المخدرات أو حدوث المشكلات الأسرية أو الدراسية وغير ذلك من المشكلات التي تواجه الفرد في أي وقت من الأوقات، ولا يستطيع الشخص السيطرة عليها حيث يتطلب هذا النمط أن يكون المرشد قادرا على المحافظة على توازنه، ولديه الثقة بالنفس والقدرة على إزالة القلق الذي يعاني منه صاحب المشكلة، أو التخفيف منه، تمهيدا للقيام بمساعدة هذا الشخص في حل مشكلته. **(محمد جعفر جمل الليل، 2002، ص19، ص20).**

5- طرائق الإرشاد:

هناك طرائق متعددة للإرشاد:

5-1- الإرشاد المباشر: يعتمد هذا الأسلوب على الاختبارات الموضوعية والبيانات وتتبع خطوات محددة في الوصول إلى تحقيق أهداف وله ست خطوات:

1- التحليل: جمع البيانات والمعلومات اللازمة.

2-التركيب: تلخيص البيانات والمعلومات.

3-التشخيص: صياغة المشكلة التي يعرضها العميل وأسبابها.

4-التنبؤ: التكهن بالتطور المحتمل للمشكلة.

5- الاستشارة: ما يقوم به الموجه والعميل معا للوصول إلى حل المشكلة.

6-التتبع: مساعدة العميل للتغلب على المشكلات الجديدة أو على المشكلة الأصلية إذا ظهرت ثانية. (**بطرس حافظ بطرس، 2007، ص148**).

5-2- الإرشاد غير المباشر: يقوم على أساس سلوكي يتلخص في أن للسلوك أسباب وأن هذه الأسباب إنما تتحد بالطريقة التي يدركها الفرد نفسه والعالم نفسه والعالم المحيط به وأن سلوك الفرد لا يتغير ما لم يغير الفرد من نظرته لنفسه ولغيره ويكون هذا التغيير انفعاليا عقليا في وقت واحد. (**بطرس حافظ بطرس،2007، ص148**).

وهو الإرشاد الممركز حول المسترشد وحول الذات وهو أقرب طرائق الإرشاد النفسي إلى العلاج النفسي، والهدف الأساس من هذا الإرشاد هو مساعدة المسترشد على النمو النفسي السوي والتطابق بين مفهوم الذات الواقعي ومفهوم الذات المدرك ومفهوم الذات المثالي ومفهوم الذات الاجتماعي.

ويمكن استعمال الإرشاد غير المباشر مع المسترشدين الذين ذكاؤهم متوسط أو أكثر طلاقة لفظية. ويمكن أن يفيد في مجال الإرشاد العلاجي والإرشاد الزواجي وكذلك مع حل المشكلات الشخصية للشباب.

للإرشاد الغير مباشر عيوب تتمثل في:

1- قد يراعي الإنسان على حساب العلم.

2- يهمل عملية التشخيص على الرغم من إجماع معظم طرائق الإرشاد النفسي عليها.

3- يعطي حرية كبيرة للمسترشد بحيث يكون هو القائد للعملية الإرشادية. (**سيف طارق حسين العيساوي و حيدر محمد هناء الشلاه، 2015 ، ص73- ص74**).

6- أساليب ومهارات أساسية في الإرشاد:

إن من أهم أدوات جمع المعلومات في الإرشاد النفسي والتربوي:

6-1- المقابلة: المقابلة هي جوهر العمل الإرشادي، وتعد إحدى الأدوات الأساسية التي يستخدمها المرشد النفسي والتربوي ويعتمد عليها في الحصول على البيانات عن المسترشد مما يساعده في عمليتي

التشخيص والعلاج. وتعتبر المقابلة الأداة الرئيسية في عملية الإرشاد، يتم من خلالها توصل المسترشد إلى فهم مشكلاته، وهي الموقف الذي تتحقق فيه العلاقة المباشرة الحقيقية، والحصول على المعلومات من مصادرها البشرية، وتتكون في ابسط صورها من مجموعة من الأسئلة أو البنود التي يقوم المرشد بعد ذلك بإعدادها وطرحها على الشخص موضوع البحث، ثم يقوم المرشد بعد ذلك بتسجيل البيانات. (**سامي محسن الختاتنة، 2012، ص118**).

6-1-1- تعريف المقابلة:

هي عبارة عن علاقة اجتماعية مهنية وجها لوجه بين المرشد والعميل يسودها جو من الثقة المتبادلة بين الطرفين من أجل جمع معلومات لحل المشكلة. (**بطرس حافظ بطرس، 2007، ص131**).

من خلال الممارسة الإرشادية نستطيع أن نحدد ما يلي فيما يخص تعريف المقابلة:

- يدل مصطلح المقابلة على تقابل فردين أو أكثر وجها لوجه في مكان ما لفترة زمنية معينة، هذه المقابلة تكون عادة نتيجة لسبب معروف مقدما وبناءا على موعد مسبق في اغلب الأحيان بين المتقابلين.

- يعرف **بعض العلماء** المقابلة : أنها محادثة ومواجهة لتحقيق هدف محدد، وتتم بين أطراف معينة، في صورة عملية تتميز بالتفاعل بينهم، وقد تستخدم في الحصول على معلومات او في إعطاء معلومات أو في التأثير على سلوك الأفراد بشكل معين.

6-1-2- أهداف المقابلة:

تهدف المقابلة في الإرشاد النفسي والتربوي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف تتمثل بما يلي:

1- العمل على إقامة علاقة مهنية بين المرشد والمسترشد.

2- جمع بيانات أو معلومات جديدة عن المسترشد أو التوسع بما هو موجود منها، أو تفسير هذه البيانات أو المعلومات.

3- مساعدة المسترشد على أن يعبر عن نفسه وعن مشكلته للمرشد الذي يستمع له بتقدير واهتمام وتعاطف.

4- نقل المعلومات التي تساعد المسترشد على حل مشكلته.

5- مساعدة المسترشد بالوصول إلى الحلول الممكنة لمشكلته وعلاجها.(**سامي محسن الختاتنة، 2016، ص119، ص120**).

6-2- المقاييس النفسية والإرشادية: إن عملية القياس هي تلك العملية التي تمكن المرشد من الحصول على معلومات كمية عن ظاهرة ما، من خلال أدوات القياس والتي تستخدم لقياس الظاهرة موضوع البحث والتعبير عنها بلغة رقمية، وتظهر أدوات القياس في عدد من الصور، كالاختبار والمقياس وقائمة التقدير كما قد تقسم أدوات القياس إلى نوعين حسب نوع المعايير المستخدمة فيها، وعلى ذلك هناك ما يسمى بالاختبارات محكية المرجع، وفي هذا النوع من الاختبارات يتم تحديد المعيار أو المعايير من قبل الأخصائي وتوضع بناءا على ما يتوقع من المسترشد، والنوع الآخر من الاختبارات يسمى بالاختبارات معيارية المرجع، وفي هذا النوع من الاختبارات يقارن أداء الفرد بأداء المجموعة المرجعية أو بأداء المجموعة العمرية التي ينتمي إليها، كاختبارات الذكاء مثلا حيث يقارن أداء الفرد بأداء المجموعة العمرية إليها، وتستخدم مثل هذه الاختبارات في أغراض تصنيف الطلبة وتحديد مواقعهم على منحى التوزيع الطبيعي.(**سامي محسن الختاتنة، 2016، ص135، ص136**).

6-2-1- أهم الاختبارات والمقاييس في الإرشاد:

1- **اختبارات الذكاء:** مثل اختبار **بنيه** واختبار **وكسلر** واختبار الذكاء اللغوي واختبار الذكاء المصور.

2-اختبارات القدرات والاستعدادات والميول والقيم: مثل مقياس الميول المهنية واختبار كودر للقيم.

3-اختبارات الشخصية.

4- قائمة مسح الحاجات الإرشادية: يتم من خلالها التعرف على حاجات الطلبة الإرشادية.

5- مقاييس المهارات والكفايات: مثل مقياس مهارات الحياة ومقياس الكفاية الاجتماعية.

6- مقاييس الصحة النفسية والأسرية: مثل مقياس الأمن النفسي ومقياس التوافق واختبار الأفكار العقلانية واللاعقلانية.

7- المقاييس الشخصية والسلوكية: مثل مقياس مفهوم الذات ومقياس مقاومة الإغراء.

8- مقاييس المشكلات والاضطرابات: مثل مقياس بيك للاكتئاب ومقاييس القلق.

6-2-2- وظائف الاختبارات والمقاييس في الإرشاد:

1-التنبؤ أو التوقع: تساعد نتائج الاختبارات المرشد في التنبؤ بالنجاح أو المستوى الذي يمكن أن يصل إليه المسترشد في مجال معين.

2-التشخيص: تساهم الاختبارات في عملية التشخيص، حيث يمكن مساعدة المسترشد عل فهم أفضل لمهاراته ومعلوماته ومن ثم الاستبصار بالمجالات التي يعاني فيها من نقص أو يكون فيها المسترشد أدنى من المستوى المطلوب.

3- المراقبة: فمن خلال الاختبارات يمكن للمرشد أن يتابع تقدم وتطور مستوى المسترشد.

4- التقويم: تساهم الاختبارات في عملية تقويم البرامج وتقويم عمل المسترشد ومدى تحقيق الأهداف الإرشادية.(**سامي محسن الختاتنة، 2016، ص137، ص138**).

6-3-الملاحظة: هو المنهج الذي يتم من خلاله وصف السلوك من خلال ملاحظته في البيئة الطبيعية أو في المختبر، ففي كثير من الأحيان لا تكون الأسئلة أو المقابلة بمفردها، ذات فائدة كبيرة للإجابة عن أسئلة البحث بل يكون من الأجدر أن تستخدم الملاحظة المباشرة للتعرف على السلوك.

ويميز علماء النفس الإرشادي بين نوعين من الملاحظة هما أولا: الملاحظة الطبيعية وهي الملاحظة التي يتم في الأماكن الطبيعية التي يحدث بها السلوك. فهي تتم في المدرسة، الساحات، الملاعب، الحضانة، رياض الأطفال، الأسواق، الأندية...الخ لذا فإن عالم النفس الإرشادي يذهب إلى البيئة الملائمة لدراسة السلوك موضوع الدراسة ليلاحظه، من ايجابياتها أن الباحث يلاحظ السلوك على الطبيعة دون تصنع أو تكلف. من سلبياتها، أنه من الصعب ضبط الكثير من العوامل والمؤثرات التي تؤثر على السلوك موضوع الملاحظة، ثانيا: الملاحظة المخبرية وهي الملاحظة التي تتم في المختبر حيث يتم دعوة الأفراد المشاركين في الدراسة ويلاحظ سلوكهم في المختبر، من ايجابياتها أن الباحث يضبط تأثير بعض العوامل الطارئة التي قد تؤثر.(**سامي محسن الختاتنة، 2016، ص143، ص144**).

وتهدف الملاحظة إلى التعرف على جوانب النمو المختلفة للأطفال كما يلي:

1- التغيرات في السمات الاجتماعية والشخصية.

2- استراتيجيات التفكير.

3- الاتجاهات والميول.

4- الأنماط السلوكية.

5- القدرات والمهارات.

6- العلاقات بالآخرين.

7- المفاهيم والقيم. **(بطرس حافظ بطرس، 2007، ص135، ص136).**

6-5-دراسة الحالة:

دراسة الحالة هي دراسة وصفية معمقة لشخص واحد أو لمؤسسة أو حدث، فعندما يدرس المرشد سلوكا ما فإنه يدرسه بشكل متعمق، وقد يدرس السلوك عند شخص واحد وأحيانا عند بضعة أفراد ويتم وصف هذا السلوك من جوانب عديدة ، فكثير من علماء النفس مثل **فرويد و بياجيه Freud & Piaget** قدموا نظريات كبرى الأول في مجال الشخصية والثاني في مجال النمو المعرفي من خلال هذا المنهج.

وتعرف دراسة الحالة بأنها منهج لتنسيق وتحليل المعلومات التي جمعها عن المسترشد وعن البيئة التي يعيش فيها أو هي عبارة عن تحليل دقيق للموقف العام للفرد وبيان الأسباب التي دعت إلى الدراسة، كأن تكون لديه مشكلة عاجلة، والبحث عن أسباب عدم التكيف التي أدت إلى حدوث المشكلة ومن حيث القيام بتحليل المعلومات عن الفرد والبيئة، كذلك يمكن أن نقول أن دراسة الحالة هي دراسة مظهر ما من مظاهر السلوك ببعض العمق والخبرة الذاتية للفرد، ويتم ذلك عن طريق جمع بيانات كيفية وصفية تفصيلية عن ذلك الشخص باستخدام المقابلة والملاحظة أو كليهما معا، وتستخدم دراسة الحالة مع نوعين من المشكلات الإرشادية هما:

أولهما: هو وصف وتحليل نموذج من مظهر سلوكي أو خبرة ذاتية نادرة، وهنا يكون الاهتمام مركزا على الفروق بين البحوث وبين الناس عامة حيث تتم دراسة المظاهر الفريدة للسلوك دراسة متعمقة.

ثانيهما: هو إعطاء وصف للأفراد الذين يمكن اعتبارهم ممثلين للناس عامة، وهنا تسمح دراسة الحالة بتحديد مظاهر السلوك والخبرة التي يشترك فيها العديد من الناس ودراستها تفصيليا.(**سامي محسن الختاتنة، 2016، ص151، ص152**).

وتستخدم دراسة الحالة في الحالات التالية:

– الأطفال الذين يواجهون صعوبات أو مشكلات أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية أو مدرسية.

– توافر فهم شامل وعميق للحالة، بما يمكن المرشد من توجيه المعلمين.

– أن تستخدم على أنها مصدر متعمق للمعلومات.

– تلخيص وتوضيح القدر الهائل من المعلومات.

– تستخدم كبديل للملاحظة حيث تركز على جوانب حياة الفرد وخبراته التي ينبغي أن توضع في الاعتبار قبل وضع التشخيص.

– يوفر أسلوب دراسة الحالة أساسا لفهم أكثر اكتمالا.

– الحد من الأخطاء في التشخيص.

– عزل العوامل الجوهرية في المواقف الباعثة على اضطراب الفرد.

– يمكن من خلال دراسة الحالة تفسير البيانات المتجمعة وتحديد الأسباب المتعددة والعوامل المساهمة في الوضع الراهن للحالة. (**بطرس حافظ بطرس، 2007، ص143، ص144**).

7– الأهداف العامة للإرشاد التربوي:

1–توجيه الطفل وإرشاده في جميع النواحي النفسية والأخلاقية والاجتماعية والتربوية والمهنية لكي يصبح عضوا صالحا في بناء المجتمع وليحيا حياة مطمئنة راضية.

2– بحث المشكلات التي يواجهها الطفل سواء كانت شخصية أو اجتماعية أو تربوية والعمل على إيجاد الحلول المناسبة، وتوفر له الصحة النفسية.

3- العمل على توثيق الروابط والتعاون بين البيت والمدرسة لكي يصبح كل منهما مكملا وامتدادا للآخر لتهيئة الجو المشجع للطالب لكي يواصل دراسته.

4- العمل على اكتشاف مواهب وقدرات وميول الطلاب المتفوقين أو غير المتفوقين على حد سواء والعمل على توجيه واستثمار تلك المواهب والقدرات والميول فيما يعود بالنفع على الطفل خاصة والمجتمع بشكل عام.

5- إيلاف الطفل الجو المدرسي وتبصيرهم بنظام المدرسة ومساعدتهم قدر المستطاع للاستفادة القصوى من برامج التربية والتعليم المتاحة لهم وإرشادهم إلى أفضل الطرق للدراسة والمذاكرة.

6- مساعدة الأطفال على اختيار نوع الدراسة والمهنة التي تتناسب مع مواهبهم وقدراتهم وميولهم واحتياجات المجتمع، وكذلك تبصيرهم بالفرص التعليمية والمهنية المتوفرة لتزويدهم بالمعلومات وشروط القبول الخاصة بها حتى يكونوا قادرين على تحديد مستقبلهم آخذين بعين الاعتبار اشتراك أولياء أمورهم في اتخاذ مثل هذه القرارات.

7- الإسهام في إجراء البحوث والدراسات حول مشكلات التعليم، على سبيل المثال مشكلة التسرب وكثرة الغياب وإهمال الواجبات المدرسية وتدني نسب النجاح في المدرسة...الخ.

8- العمل على توعية المجتمع المدرسي (للطفل والمدرس والمدير) بشكل عام بأهداف ومهام التوجيه والإرشاد ودوره في التربية والتعليم.(**بطرس حافظ بطرس، 2007، ص27، ص28**).

وانطلاقا من وجهة نظرية الذات، على المرشد أن يسمح للمسترشد بوضع أهداف الإرشاد. فيرى روجرز أن الفرد لديه قوة دافعة فطرية وهي الحاجة إلى تحقيق الذات والهدف لجميع المسترشدين متشابه، وهو إزالة العوائق التي تعيق الإدراك الحقيقي لخبرات الفرد وهكذا يحرز تبصرا جديدا لخبراته وبنية الذات لديه.

وبشكل عام يهدف الإرشاد حسب هذه النظرية إلى:

09- مساعدة المسترشد لأن يصبح أكثر نضجا، وأن يعيد حركته أو توجهه نحو تحقيق ذاته، وأن يزيل العوائق والموانع التي تمنع ذلك.

10- تحرير الأفراد من القلق والشك الذي يمنعهم من أن يتطوروا وينموا، وتنمية إمكانياتهم الأساسية، ويصبح بذلك الإرشاد هو عملية تحرير لقوى موجودة فعلا عن فرد قابل لأن يستخدم هذه القوى.

11- إتاحة الفرصة للفرد للانفتاح على الخبرة، وإزالة جميع العوائق التي كانت تعيق إدراكه الصحيح لخبراته، أي تغيير طريقة إدراك الفرد للأحداث.

12- تقليل الفجوة بين الذات المدركة والذات المثالية. **(محمد المشاقبة، 2008، ص141)**.

8- العملية الإرشادية:

يقدم المرشد خدمات إرشادية والتي تتمثل في الممارسات النفسية والتربوية والاجتماعية بهدف مساعدة المسترشد على حل مشكلاته، لإحداث التوافق على المستوى الشخصي والتربوي والاجتماعي.(**عبد الرحمان حمايمي، 2013 ، ص325)**.

8-1- تعريف العملية الإرشادية:

ويقصد بالعملية الإرشادية أن يكون هناك تتابع معروف من الأحداث التي تقع عبر الزمن وعادة فإن العملية تشتمل على مراجع متتابعة وهكذا يمكن القول بأن عملية الإرشاد هي تلك الخطوات أو المراحل المتتابعة التي يعمل فيها المرشد مع المسترشد ابتداءا من إحالة المسترشد إليه حتى إقفال الحالة والتحقق من الوصول إلى أهداف العملية الإرشادية. إذ قدم كثير من الباحثين في مجال الإرشاد نماذج تصف عملية الإرشاد في صورة خطوات تتبعية يمكن للمرشد أن يهتدي إليها في عمله مع المسترشد .

ولقد عرفنا أن عملية الإرشاد هي عملية فنية تقوم على أسس عملية ونظريات متعددة أو يمكن أن نعرف أيضا أن العملية الإرشادية عملية لها إجراءات أساسية تعتبر معالم في الطريق لا تتم إلا بها ،وينبغي أن نعرف أن هذه الإجراءات ضرورية لإتمام عملية الإرشاد، وهي ليست إجراءات في شكل خطوات مسلسلة رقميا أي أن الأولى تليها الثانية وهكذا.(**اسماعيلي يامنة ، بعيبع نادية ،2011، ص117)**.

يشير مصطلح العملية الإرشادية: إلى الخطوات المتتابعة التي يتم من خلالها تقديم خدمات الإرشاد النفسي من المرشد النفسي إلى المسترشد، والعملية الإرشادية هي الجانب التطبيقي للإرشاد النفسي وبدونها يصبح الإرشاد النفسي مجرد آراء أو اتجاهات أو نصائح أو توجيهات. (**سعفان،2005)**.

إن العملية الإرشادية هي: عملية تعليمية تساعد الفرد على أن يفهم نفسه بالتعرف على الجوانب الكلية المشكلة لشخصيته، حتى يتمكن من اتخاذ قراراته بنفسه، وحل مشكلاته بموضوعية مجردة، مما يسهم في نموه الشخصي والاجتماعي والتربوي والمهني. ويتم ذلك خلال علاقة تعاونية بينه وبين المرشد النفسي.(**سامي محسن الختاتنة، 2016 ، ص290**).

8-2- عناصر العملية الإرشادية: تتكون العملية الإرشادية من ثلاثة عناصر أساسية وهي: البيئة الإرشادية، العلاقة الإرشادية، والجلسة الإرشادية.

1-البيئة الإرشادية: يعتبر المكان الذي يمارس فيه الإرشاد مكانا هاما في نجاح العملية الإرشادية إذ أن الإرشاد بمفهومه العلمي لابد من توفر مكان خاص لإجرائه، يناسب طبيعة العمل الإرشادي، ويكون ثابتا ومعروفا للمرشدين والمسترشدين، ولا توجد مواصفات محددة وثابتة لغرفة الإرشاد ولكن المطلوب توفير المكان الذي يشعر فيه المسترشد بالاطمئنان والأمن والتقبل، وأن يستطيع أن يعبر فيه بشكل تلقائي عن مشاعره وانفعالاته دون مقاطعة أو مداخلة.

وتوجد بعض الاختلافات في بيئة الإرشاد باختلاف النظرية المتبناة، فأنصار الإرشاد العقلي المعرفي ل: " **ألبرت أليس**"يرون شروطا معينة مثل أن يجلس المرشد والمسترشد في وضع متقارب، مع ضرورة استخدام التسجيل للمقابلات واستخدامها لأغراض تعليمية وعلاجية. (**مهدي بلعسلة فتيحة، 2013، ص63**).

2- **العلاقة الإرشادية:**

تعد العلاقة الإرشادية أساس الإرشاد، وهي المحور الأساسي الذي ترتكز عليه العملية الإرشادية، والتي تسمح لكل من المرشد بعلمه ومهاراته وخصائصه والتزاماته الأخلاقية، والمسترشد بما لديه من مشكلات وهموم، وما لديه من طاقات وإمكانيات وخصائص أن يتفاعلا في صورة بناء بما يخدم أهداف المسترشد ويساعده على النمو السليم. (**محمد المشاقبة، 2008، ص78**).

1- تعريف العلاقة الإرشادية: العلاقة الإرشادية هي قلب عملية الإرشاد وهي علاقة شخصية اجتماعية مهنية دينامية هادفة وثيقة تتم بين المرشد والمسترشد في حدود معايير اجتماعية تحدد ما هو جائز وما هو غير جائز وتحدد دور كل منهما وتهدف إلى تحقيق الأهداف العامة والخاصة للعملية الإرشادية.

وفي بداية العلاقة الإرشادية يرحب المرشد بالمسترشد ويتعارفان، ومنذ البداية يجب أن يعرف كل من الطرفين حدوده ومعاييره السلوكية وإمكاناته ومسؤولياته تجاه الآخر. (**كاملة الفرخ و عبد الجابر تيم، 1999، ص111**).

يعرفها **روجرزRogers (1921)** بأنها " علاقة فيها واحد على الأقل من الأطراف لديه قصد في النهوض بنمو وتطور ونضج، والأداء الأفضل، والمواجهة الأفضل مع الحياة للطرف الآخر". (**محمد المشاقبة، 2008، ص79**) .

ويعرفها **جورج وكرستياني 1981** بأنها " عملية منفردة وديناميةمن خلالها يساعد فرد فردا آخر في أن يستخدم إمكانياته الداخلية لينمو في اتجاه ايجابي محققا طاقاته في حياة لها معنى ". (**اسماعيلي يامنة، بعيبع نادية،2011، ص120**).

2- بناء العلاقة الإرشادية:

إن العلاقة الإرشادية هي المحور الأساسي الذي يرتكز عليه العمل الإرشادي والتي تسمح لكل من المرشد بعمله ومهاراته وخصائصه والتزاماته الأخلاقية، والمسترشد بما لديه من مشكلات ومشاغل وبماله من طاقات وإمكانيات وخصائص أن يتفاعل في صورة بناءة بما يخدم أهداف المسترشد وأهداف المسترشد وأهداف المسترشد النفسي .

ويمكن القول أنه مالم تنشأ علاقة إرشادية صحيحة فإنه لن ينجح المرشد في جهوده الإرشادية بل إن بعض المؤطرين في مجال الإرشاد وهو روجرز يرى أن الإرشاد هو علاقة بداخلها جهد للمرشد في مساعدة المسترشدوأن العلاقة إذا استوفت شروط معينة مثل التقبل والمشاركة والأصالة من جانب المرشد وإذا أدرك المسترشد هذه الشروط أو الخصائص في المرشد إدراكا صحيحا فإن ثمة تغيرا في بناء الذات وفي التعامل مع الخبرات سوف يحدث.

وفي إطار بناء العلاقة يمكن للمرشد أن يساعد المسترشد على استظهار مشكلاته والتعبير عن مشاعره، وأن يساعد على الحكم على سلوكه والتعامل مع خبراته، وأن يتعرف على المشكلة ومصادرها وأن يسهم بإيجابية في حل هذه المشكلة وأن يتعلم أسلوب حل المشكلات وكيفية اتخاذ القرارات.(**اسماعيلي يامنة، بعيبع نادية،2011، ص120**).

وفي إطار العلاقة الإرشادية على المرشد أن يتجنب سؤال المسترشد أمام زملائه عما فعل إزاء موقف معين، بل عليه أن يترك مثل هذه الأسئلة داخل الجلسات وداخل حجرة الإرشاد، كما يمتنع المرشد عن الدخول في علاقة إرشادية، إذا كانت هناك رابطة مع هذا المسترشد من نوع العلاقة بين الزوجين والإخوة والأصدقاء وكذلك المرؤوس والرئيس إلا إذا تحقق عدم وجود مرشد آخر يقوم بهذا العمل.

وعلى المرشد أن يتأكد عند دخوله في علاقة إرشادية مع المسترشد أن هذا المسترشد أن هذا المسترشد أن هذا المسترشد ليس فعلا في إطار علاقة إرشادية مع مرشد آخر، وإذا كان المسترشد له علاقة إرشادية مع مرشد آخر، فيجب على المرشد أن يحصل على إذن من ذلك المرشد وان ينهي العلاقة مع المسترشد، إلا إذا اختار المسترشد أن ينهي علاقته مع المرشد السابق.

وعلى المرشد أن يحترم حرية الاختيار للمسترشد إلا إذا وجد ما يمنع ذلك مثل نظام المؤسسة، وفي هذه الحالة يعلم المرشد المسترشد بهذه الحدود، ويمكن للمرشد أن يستشير زملائه في المهنة فيما يقابله من صعوبات أو مواقف يشعر فيها أن العلاقة تسير بشكل غير طبيعي، وأن المعلومات التي حصل عليها من المسترشد قد تحتاج لعرض على السلطات المختصة لوجود خطر قد يلحق بالفرد أو بالآخرين أو بالوطن.(**عواطف محمود خضرة، 2014، ص184، ص185**).

3- خصائص العلاقة الإرشادية:

تعتبر العلاقة الإرشادية حجر الزاوية في عملية العلاج، بحيث يحرص كل المرشدين على أن تبدأ هذه العلاقة بداية حسنة منذ المقابلة الأولى التي تتم بين المرشد والعميل(المسترشد)، ويمكن القول أن العلاقة الإرشادية تتميز بأنها:

1-علاقة مهنية: أي أن لها حدودا وليست علاقة صداقة، ولذلك يحرص المرشد منذ البداية أن يوضح للمتعالج ما لذي يمكن أن يقدم الأول للأخير، وما الذي يتوقع ولا يتوقع من أي منها تجاه الآخر.

2-علاقة احترام موجب متبادل وغير مشروط: أي بدون محاولات من قبل المرشد لأن يحكم على العميل حكما تقويميا، علاقة تسودها الثقة والاهتمام المشتركين، كما يسودها نوع من الاعتدال. فلا هي حنو زائد ولا هي تعامل رسمي متزمت.

3-علاقة تفاعل واتصال بين المرشد والعميل (المسترشد): هذا التفاعل هو الوسيلة التي يمكن أن تقوي العلاقة أو تقوضها، ويمكن أن يأخذ التفاعل والاتصال أشكالا عديدة تشمل الاتصال اللفظي والإشارات والتلميحات، وقد يكون رمزيا له معان ضمنية يفهمها كل من المرشد والعميل(المسترشد)، ولهذا يهتم المرشد بمجريات التواصل بينه وبين العميل. (**سامي محمد ملحم، 2014، ص590**).

ونظرا لما للعلاقة الإرشادية من أهمية في العملية الإرشادية، ولما تلعبه من دور أساسي في الإرشاد، فإن لها مجموعة من الملامح والخصائص، وأهمها:

4-التقبل: تقبل المسترشد واحترامه على ما هو عليه دون التأثر بأفكار سابقة عنه، ودون اللجوء إلى تجريحه ولومه، أو إصدار أحكام تقييمية عليه، والنظر إلى المسترشد على أنه شخص له كرامة إنسانية بغض النظر عن سلوكه وأفكاره.

5- التعاطف الوجداني: إذ تتسم العلاقة الإرشادية بأن محتواها الانفعالي (العاطفي) أكثر من المحتوى المعرفي، فتهتم العلاقة باستكشاف المشاعر والادراكات الشخصية، ولأن العلاقة ذات محتوى شخصي عال فيما يدور فيها من مناقشات، فإنها يمكن أن تتصف بالمواجهة وتوليد القلق، ومن الممكن أن تكون محدثة للتوتر أو مفرحة أو مخيفة، ويتطلب هذا من المرشد مشاركة المسترشد مشاعره ومشاكله وانفعالاته، ويشعر المسترشد بأنه متفهم لمشكلته، وأنه موضع تقديره واهتمامه.

6- توفر الاتجاه الايجابي نحو مساعدة الآخرين: وهو شعور المسترشد بأن لدى المرشد الرغبة الصادقة والمخلصة لمساعدته، ويظهر ذلك في الاهتمام بتحديد المواعيد، وتنظيم الجلسات، والإصغاء إليه.

7- الثقة المتبادلة: التي يشعر معها المسترشد بالطمأنينة والأمن مما يساعده على الاسترخاء والاسترسال في الكشف عن مشكلاته والتعبير عن انفعالاته.

8- التكثيف (التركيز): لأن العلاقة الإرشادية تقوم على أساس الاتصال المنفتح والمباشر والصريح بين المرشد والمسترشد، فإنها قد تصبح مركزة، فيتوقع من المرشد والمسترشد أن يشتركا في ادراكاتهما وردود فعلهما كل منهما تجاه الآخر وتجاه العملية الإرشادية، ويترتب على هذا اتصال مكثف وشديد ومجهد.

9- النمو والتغيير: العلاقة الإرشادية علاقة دينامية ومعنى ذلك أنها في تغير مستمر باستمرار تفاعل المرشد والمسترشد، وكما أن المرشد ينمو ويتغير فإن العلاقة الإرشادية تنمو وتتغير.

10- الخصوصية: كل ما يدور بين المرشد والمسترشد في العملية الإرشادية يعتبر سريا، ويلتزم المرشدون بأخلاقيات الإرشاد، ويحافظون على سرية ما يدور بينهم وبين المسترشدين، ولا يستخدموا هذه المعلومات إلا بموافقة خطية من المسترشد نفسه، وهذا الجانب في العلاقة الإرشادية جانب أساسي من شأنه أن يساعد المسترشد على أن يكون صريحا ولا يتردد في التعبير عن مشكلاته وانفعالاته.

11- المساندة: يوفر المرشدون من خلال العلاقة الإرشادية للمسترشدين نظاما من المساندة يزودهم بالاستقرار والأمن المناسب لتغيير سلوكهم واتخاذ قراراتهم.

12- الصدق: تقوم العلاقة الإرشادية على الصدق والصراحة والاتصال المباشر بين المرشد والمسترشد، وإذا خلت العلاقة من الصدق فإنها سرعان ما تنتهي ولا يستفيد المسترشد من العملية الإرشادية. (**محمد المشاقبة، 2008، ص80، ص81**).

8-3- فنيات العملية الإرشادية:

أشار العلماء إلى عدد من نماذج العملية الإرشادية:

حيث أشار **فرويد Freud** مؤسس مدرسة التحليل النفسي إلىأن النشاط النفسي أو الفعالية النفسية ناجم في البدء والأصل عن تظاهرات فيزيولوجية نفسية وجدت في وقت مباشر جدا من حياة الطفل، وان النشاط الجنسي فعالية تقدم له لذة بالمعنى الواسع للكلمة، وهي موجودة منذ وقت مبكر جدا من حياة الطفل، وأن الطاقة الجنسية توجد مع الفرد منذ ولادته، وتبدو في أجزاء كثيرة من الجسم، وهي تتمركز في أجزاء معينة من الجسم حسب مراحل معينة من نمو الفرد وتطوره.كما تحدث عن عدد من المبادئ الأساسية لنظريته في الإرشاد:

فالدينامية مفهوم أساسي في التحليل النفسي يفسر الظواهر النفسية على أنها محصلة لصراع القوى المتعارضة في داخلنا والقوى الداخلة في الصراع وهي الحوافز الغريزية ذات الأصلالبيولوجي (طفرات جنسية وطفرات عدوانية) وحوافز مضادة لها ذات أصل اجتماعي. (**بطرس حافظ بطرس،2007**).

ويقصد بالبنائية: أن كل صراع لابد وان يتم بين منطقتين أو وحدتين فلا صراع داخل الهو ولا صراع داخل الأنا. بل يكون الصراع بين هاتين المنطقتين. وتعتمد وجهة نظر العلاج النفسي على نظرية فرويد

في الشخصية التي تقول بوجود جوانب ثلاثة لها هي: الهو، الأنا والانا الأعلى. ولكل جانب من هذه الجوانب وظائفه في حياة الشخص.

وافترض **فرويد Freud** وجود مناطق شبقية في البدن (لذة الشهوة) وأن للأطفال حياة جنسية، ورأى بأن الطفل الصغير كائن غريزي مليء بحوافز جنسية كثيرة، وتتركز في هذه المناطق الشبقية عمليات الاستثارة والتهيج، ويتم خفضها أو التخلص مما بداخلها من توتر عن طريق فعل معين كالرضاعة مثلا، أما المناطق الشبقية الرئيسية فهي الفم والشرج والأعضاء التناسلية، فتؤدي هذه المناطق دورا مهما بالنسبة لنمو الشخصية، كما تشكل المصادر المهمة الأولى للاستثارة والتهيج التي يتعين على الطفل التعامل معها على نحو يخفض من مستوى التوتر النابع منها، وهي كذلك مصدر لذة أولية في حياته، وتؤدي الأفعال المتعلقة بالمناطق الشبقية بالطفل عملها إلى أن يختبر ذاته من خلال الصراع مع والديه ومحيطه، وما ينتج عن هذه الصراعات من مشاعر الإحباط والقلق يؤدي بالضرورة إلى نمو أساليب من التوافق مع ذاته ومع المحيط.

ويعتمد الإرشاد والعلاج الفرويدي على عدد من المفاهيم الأساسية المتمثلة في كل من: التداعي الحر أو الترابط الطليق، والتفسير، والتنفيس، والمقاومة. وتعتمد كذلك على نظرة خاصة إلى مراحل تطور الفرد تتميز كل منها بتوضع خاص لمركز اللذة أو ظهور تأثيرها. ويكون سير المعالجة الفرويدية موجها بالمفاهيم الأساسية معتمدا على كشف ما في اللاشعور وإطلاقه ليصبح شعوريا ويدخل بذلك في معرفة الشخص ووعي الحاضر، وعلى الكشف عن خبرات الطفولة والتفاعل بين المعالج والمتعالج في عمليات وسيلتها الرئيسية التخاطب وأغراضها الوصول تدريجيا إلى إحداث تغيير عميق في البناء الانفعالي للشخص المتعالج، ويحتل كل من التداعي الحر، والتحويل ومواجهته، والتفسير، ومواجهة مقاومة المتعالج. **(سامي محمد ملحم،2014، ص593- ص595).**

ويعتقد **سكنرSkinner** أحد علماء المدرسة السلوكية بأن الإنسان يمتلك الطاقة الايجابية والطاقة السلبية ولم يهتم ببنية الشخصية، بل كان مهتما بالتأكيد على تغيير السلوك وتعديله وكيفية حدوث ذلك، ولهذا فقد ركز العلاج السلوكي على تحليل سلوك الفرد الظاهري لتحديد عوامله ومكوناته الأساسية الايجابية والسلبية على السواء، ثم حصر مسببات أم مثيرات السلوك السلبي " والتي يطلق عليها عادة بالمنبهات ومعالجتها تدريجيا حتى يصل المعالج النفسي إلى مرحلة يضبط فيها لدرجة ملحوظة السلوك

السلبي، ومكونا في الوقت نفسه لدى الفرد بديلا ايجابيا له، وقد اشتهر نوعان من المبادئ النفسية السلوكية المستخدمة في العلاج السلوكي. هما:

-**الاشتراط التقليدي البافلوفي:** والذي أحدثه العالم الروسي **بافلوف Pavlof**، ويتمثل في استبدال المنبه غير المشروط بمنبه مشروط لأغراض علاجية سلوكية، وذلك بإقرانهما معا عدة مرات أو فترات.

-**الاشتراط الفعال:** الذي طوره **سكنر Skinner**، ويتلخص ميل الفرد إلى إحداث السلوك وتكراره عند خبرته لنتائج ايجابية والى تقليله أو تجنبه عند خبرته لنتائج سلبية أو غير مستحبة، بمعنى أن نوع النتائج التي يحدثها السلوك قد تعزز وتزيد من حدوثه أو تؤدي إلى تقليله وحذفه.

ويشير مصطلح العلاج السلوكي إلى أسلوب علاجي يستخدم مبادئ وقوانين السلوك ونظريات التعلم في العلاج النفسي، ويعتبر من المحاولات الرائدة في العلاج النفسي للاضطرابات السلوكية بأسرع ما يمكن، وذلك بضبط السلوك المرضي وتعديله ، وتنمية السلوك السوي للفرد.

ويرى أقطاب العلاج السلوكي أن المرض النفسي يمثل تجمعات لعادات سلوكية خاطئة مكتسبة، وأن هذه العادات السلوكية يمكن علاجها إذا أخضعت لمبادئ العلاج السلوكي وإجراءاته وقوانينه، مركزين بذلك على المشكلة الحالية للسلوك المرضي للمريض وأعراض مرضه النفسي.

وصاغ **بيرن Birn** أفكاره الرئيسية في الإرشاد والعلاج النفسي التبادلي وتم تجريبها في سيمنار كامل في أوائل الخمسينات، مشيرا إلى أنه قد بدأ تطبيق أفكاره هذه في العلاج النفسي بالطريقة التبادلية في خريف عام 1954 مع بعض الإجراءات، وفي عام 1956 ظهرت بوضوح الحاجة إلى مثل هذا اللون من العلاج، والى التعرف على مبادئ التحليل التبادلي واللعب مؤكدا على ضرورة وجود برنامج علاجي منظم لهذا العلاج، وحاجة الفرد إلى التواصل والاستجابة من وإلى الآخرين في عملية تفاعلية، وهذه الحاجة يخصص لها إسم" الجوع أو الاشتهاء المثير" . **(سامي محمد ملحم، 2014، ص597، ص598)**.

8-4- إجراءات العملية الإرشادية:

أولا: الإعداد للعملية الإرشادية:

1- استعداد المرشد: العملية الإرشادية عملية كبيرة لابد لها من إعداد من جانب المرشد إعدادا يحقق النجاح في العملية الإرشادية، ومع أن العملاء يختلفون في نوع وكمية المعلومات التي يقدمونها للمرشد،

فإن هناك فرصة لتعلم شيء ما عن العميل القادم قبل وصوله، ففي بعض الجلسات سيجري فريق العمل النظامي الدائم تقييما لعملية العلاج ويحدد بالتالي المرشدين له. ولا بد أن يكون المرشد مستعدا للعملية الإرشادية، فالعملية الإرشادية تحتاج إلى إعداد مسبق، وتخطيط دقيق وتحضير مدروس، بحيث يتوقف نجاح العملية الإرشادية على الإعداد الجيد لها وما تتطلبه من: استعداد المرشد، وإعداد العميل، وتهيئة الظروف العملية لها، واختيار الوقت المناسبين لها بحيث يسمح بإجراء العملية الإرشادية على خير وجه.

ويأتي العميل إلى العملية الإرشادية ويكون لديه: توقع بالمساعدة والمساندة: أو: توقع تحقيق أكثر مما يمكن تحقيقه من جانب المرشد، أو: ثقة وأمل في العملية الإرشادية، أو: مشكلات يعتبر نفسه ضحية لها وللآخرين ليس له يد فيها ومن يلقى بمشكلته على المرشد ويتوقع منه أن يحلها لهأو: تصور عن المرشد على أن له صورة "الأب الطيب" المتفهم المتسامح.

وقد يأتي البعض من العملاء إلى العملية الإرشادية بحثا عن طريقة يغير بها شخصيته وسلوكه، والبعض يأتي عمن يغير له شخصيته ويعدل له سلوكه، ولا بد إزاء هذا أن يتم ترشيد العميل وتوجيهه نحو العملية الإرشادية السليمة حتى يتم البدء بالعملية الإرشادية في إطارها الواقعي البناء.

وعلى المرشد النفسي أن يقوم بإجراء المقابلة الأولى للعميل بفعالية وايجابية في جو مريح ومقبول يتيح للعميل التواصل والتفاعل بحرية، وأن يقوم بجمع المعلومات الضرورية والمتعلقة بمشكلات العميل، حتى تتاح له فرصة إجراء التقويم وتشخيص الحالة وإعداد خطة العمل الإرشادي، **(وارترز، 1994)**، حيث تمثل المقابلة الأولى موقفا مرعبا لكل من العميل والمرشد المبتدئ، فمخاوف العميل وتوقعاته التي يظهرها في الجلسة الأولى يمكن أن يكون لها تأثير قوي في المرشد النفسي، وأن نوعية المشكلات قد تزيد من شعور المرشد بأنه غير جدير، وفي الوقت نفسه قد تؤكد للمرشد نفسه أنه قادر على تقديم التفهم والمساعدة اللازمة، مما يتطلب من المرشد أن يقدم النصيحة والطمأنينة وأن يخطط للعمل مسبقا من أجل إنجاح العملية الإرشادية التي يقوم بها. وبعد أن تتوضح مثل تلك الأمور، فإن على المرشد أن يسال: ماسبب قدوم العميل للعبادة؟ وكيف يمكنني مساعدته. ويبدأ المتعالج حديثه بعرض صعوباته ومشكلاته، ويقوم المرشد بتوجيهه بلطف وتوضيح أو شرح بعض النقاط، وإلقاء مزيد من الضوء عليها، ويمكن للمرشد أن يعود إلى توجيه أسئلته للمتعالج من أجل ضبط سير المقابلة وتوجيهها الوجهة المطلوبة:

– أرغب في العودة ثانية إلى مشكلاتك وانشغالاتك ثانية.

-لا شك أنني بحاجة إلى معرفة المزيد عن مشكلاتك الحالية حتى استطيع مساعدتك.

- أرغب في معرفة المزيد عن الأهداف التي تتوخاها من المرشدة حتى يمكنني مساعدتك.(**جون زارو وآخرون،2001**).

ومن الأهمية بمكان أن تدع فرصة لتحديد انطباعات العميل والتعرف عليها حتى نهاية المقابلة. وعندما تفعل ذلك، فإنه لا يجوزأن تشوش العميل وتقاطعه، وهو في خضم النقاش والحديث، ومن الأفضل أن تستمر حتى يهدأ وينتهي من حديثه وما يرافقه من انفعالات قدر الإمكان حتى نهاية الجلسة، ومن المفيد أيضا أن تختصر وتلخص مشكلاته وصعوباته التي عرضها عليك، كماأن من الضروري أن تشعر بأنك مستعد لتزويده بتقدير وتقويم لمشكلاته في نهاية المقابلة، لأن مثل هذا التقدير يمثل تغذية راجعة بمثابة إعادة طمأنة له.(**سامي محمد ملحم، 2014، ص591- ص593**).

ثانيا: تحديدالأهداف

السؤال هنا متى يبدأ المرشد بوضع أهداف العملية الإرشادية عادة يضع المرشد أهدافه بعد الجلسات الأولى مع المسترشد، ويضعها عادة بصياغة سلوكية مناسبة، وقد تكون هذه الأهداف قريبة المدى، وأخرى بعيدة المدى، ومنها أهداف خاصة وأخرى أهداف عامة، وتعتبر الأهداف قريبة المدى أهدافا أساسية للبدء في العلاقة الإرشادية، إلا أنها قابلة للتغير في أثناء الجلسات الإرشادية نتيجة الوصول لمعلومات جديدة أو بسبب التقدم في العملية الإرشادية وتتمثل أهداف العملية الإرشادية بما يلي:

1-الأهداف العامة:

تتعدد الأهداف العامة لعملية الإرشاد فنجد منها تحقيق الذات وتحقيق التوافق المهني وتحسين العملية التربوية وتحقيق الصحة النفسية.

2-الأهداف الخاصة:

تتحدد الأهداف الخاصة لعملية الإرشاد بالإجابة عن السؤال "لماذا جاء المسترشد إلى المرشد؟ وماذا يريد؟ لذلك يجب أن يعرف كل من المرشد والمسترشد الهدف المتعلق بحل مشكلة المسترشد وبشكل إجرائي من خلال التشخيص والعلاقة الإرشادية وجمع المعلومات واختيار الأساليب المناسبة.

ثالثا: جمع المعلومات:

يبدأ جمع المعلومات وذلك لكونها لازمة وضرورية بالنسبة لكل من المرشد والمسترشد، فالمرشد لكي يقدم المساعدة للمسترشد لابد أن يتوفر لديه قدر واف من المعلومات الجسمية، والاجتماعية، ومستواه الثقافي والبيئة التي يعيش فيها مما تتيح له فهم وتفسير سلوكه، ويركز المرشد على مشكلة المسترشد، فيحدد أسبابها وأغراضها ولابد أن يكون جمع المعلومات وفق خطة دقيقة تتسم بالسرية وهذا أمر مهم يجب أن يؤكده المرشد للمسترشد حتى يتحدث بحرية وثقة في جو امن، كما أن هذه المعلومات يجب أن تكون شاملة مع استخدام كافة الطرق والوسائل والأدوات المناسبة، كما أن دراسة الحالة تعتبر وسيلة مهمة لتلخيص أكبر عدد ممكن من المعلومات وأكثر الوسائل شمولا.

رابعا:حل المشكلات

بعد تحديد المشكلة من جميع النواحي وجمع المعلومات المتعلقة بأسبابها، وجذورها يعمل المرشد على اختيار الأساليب الإرشادية المناسبة في الوصول إلى حل المشكلة، وتشجيع المسترشد، وقد يساعد المرشد باقتراح الحلول وليس إعطاء حل جاهز إلى المسترشد.

خامسا: التقييم والإنهاء والمتابعة

1- التقييم: يقصد بالتقييم، أي تقدير نتائج الإرشاد، وجهود كل من المرشد والمسترشد وذلك بهدف الكشف عن مدى فعالية العملية الإرشادية ونجاحها في تحقيق الأهداف، وتقدير مدى نمو الشخصية، ومدى التغير الذي طرا عليها: وتكمن أهمية التقييم للعملية الإرشادية فيما يلي:

- طمأنة المرشد على نجاح العملية الإرشادية وعلى فعالية الطريقة الإرشادية المتبعة.

- التعرف على مدى التحسن الذي طرا على حالة المسترشد.

- توجيه المرشد إلى تغيير الطريقة أو الأسلوب الإرشادي في حالة تعثر العملية الإرشادية، ويستخدم المرشد في عملية التقييم العديد من الطرق والأساليب من أهمها التقارير الذاتية التي يكتبها المسترشد عن نفسه، ومقاييس التقدير والتي تشمل معلومات عن المسترشد قبل العملية الإرشادية وبعدها وكذلك ملاحظة السلوك في مواقف في الحياة اليومية.

2-الإنهاء: قبل انتهاء العملية الإرشادية بوقت كاف على المرشد إبلاغ المسترشد بأن الوقت يقارب من إنهاء اللقاءات وكما يحتاج المرشد إلى مهارة في بدء العملية الإرشادية، فإنه يحتاج لمهارة في إنهاء العملية، وبقدر ما ينجح المرشد في إنهاء العلاقة الإرشادية في الوقت المناسب فإنه ينجح في تحسين حالة المسترشد وعلى المرشد لن يشعر المسترشد أنه لن يتخلى عنه إذا احتاج المسترشد إليه، وسيجد منها وفي نهاية الجلسة الإرشادية يقف المرشد ليودع المسترشد بطريقة تؤكد مواقف الحب والتقدير له.

3- المتابعة: ويقصد بالمتابعة معرفة مدى التقدم والتحسن في حالة المسترشد، وهي متابعة منظمة ومقصودة وتعود أهمية المتابعة إلى متابعة بعض الخطط المتفق عليها لتعديل السلوك، وقد يحتاج المسترشد إلى مزيد من المساعدة، وان عملية المتابعة تؤدي دورا مهما في إشعار المسترشد بأنه مازال مركز اهتمام المرشد والآخرون، ومن وسائل المتابعة التي يمكن للمرشد أن يلجا إليها كالاتصال الشخصي مع المسترشد والمعلمين.(**ياسمين باشا،2017، ص226، ص228).**

8-5- المعلومات اللازمة للعملية الإرشادية: ماذا يجمع المرشد من معلومات؟

1- المعلومات العامة: معلومات عن المسترشد وبيئته المباشرة مثل: الاسم، الجنس، تاريخ ومكان الولادة، مرحلة النمو، علم الأب، علم الأم، عدد أفراد الأسرة، الترتيب الولادي للمسترشد،...الخ.

2-المعلومات الشخصية: معلومات عن نمط وسمات الشخصية، المكونات الجسمية والانفعالية والعقلية، التوافق، واضطرابات الشخصية، سوائها وانحرافها، تكامل الشخصية.

3-المعلومات الجسدية: مكونات الجسم، الشكل الخارجي، الطول والوزن، نمط الجسم، مفهوم الذات الجسمية لدى المسترشدين، إضافة إلى المعلومات الطبية مثل التاريخ المرضي والإصابات ووضع الحواس، وغيرها.

4-المعلومات المعرفية: وتتضمن القدرات العقلية، والدافعية، والاستعدادات، القدرات الخاصة، التحصيل المدرسي والأكاديمي.

5-المعلومات الاجتماعية: نمط التنشئة الأسرية، الصحبة، الهوايات، الدين، المجال المهني، المجال الاجتماعي، الأسرة وتركيبها، الاتجاهات والقيم.

6-المعلومات الانفعالية: الحالة الانفعالية العامة، النضج الانفعالي، والاتزان، أو التناقض الانفعالي، المشكلات والاضطرابات الانفعالية، الصدمات الانفعالية، الأنشطة العاطفية وغيرها. (**سامي محسن الختاتنة، 2016، ص315، ص316**).

8-6- مراحل العملية الإرشادية:

1- المرحلة الأولى: بناء علاقة ايجابية من أجل العلاج

العلاقة التي يكونها المرشد مع المسترشد هي نقطة البداية وحجر الأساس في العملية الإرشادية، ويتوقف على هذه العلاقة نجاح العملية الإرشادية وتحقيق الأهداف المرسومة، فالمسترشد دائما يحتاج إلى الشعور بالاهتمام والعناية به وتفهم مشكلته وواقعه الذي يعيش فيه، إضافة إلى شعوره بجدية المرشد وإخلاصه في أداء عمله، هذه العلاقة تختلف عن غيرها من العلاقات المبنية على الصداقة والمحبة، فهي علاقة بين شخصين تنشأ وتستمر لفترة مؤقتة من اجل مساعدة المسترشد في التغلب على بعض الصعوبات التي تواجهه، ويجب أن تكون هذه العلاقة متبادلة بين الطرفين يقوم فيها المرشد بزرع الثقة وإبراز أهمية المسترشد وقدرته ومهاراته المتوفرة لديه من اجل استخدامها في حل المشكلة، ويكون الهدف المشترك هو خلق بيئة تسودها الثقة والاطمئنان والتخلص من حالة الشك والقلق التي قد تنتاب المسترشد.(**أبو أسعد،2011**).

2- المرحلة الثانية: تحديد وتقييم المشكلة:

تحديد المشكلة التي يعاني منها المسترشد أمر ضروري من أجل مساعدته في حل هذه المشكلة وعملية تحديد المشكلة تتطلب تجميع أكبر قدر ممكن من المعلومات حول المشكلة وحول المسترشد، وأية أطراف أخرى لها صلة بالمشكلة. وتحديد وتقييم المشكلة أمر بالغ التعقيد وذلك لاعتبارات عديدة أهمها:

- أن تحديد أي مشكلة أمر بالغ الصعوبة.

- هل من الممكن أن ينجح المرشد في تقييم المشكلة بدون تأثير من المسترشد والطريقة التي يرى بها هذه المشكلة.

– ماهي المعلومات الضرورية لتحديد المشكلة ومن باستطاعته تحديد هذه المعلومات، فقد يكون هناك معلومات ضرورية ومهمة للغاية من اجل تحديد المشكلة، ومع ذلك لا يدلي بها المسترشد ظنا منه أنها غير مفيدة، وفي نفس الوقت لا يطلبها المرشد.

– التعامل مع المشكلة يجب أن يكون جديا وفوريا مع الأخذ في الاعتبار أن المسترشد عندما حضر لمكتب المرشد فإنما حضر وهو يعاني من مشكلة يريد من يساعده في فهمها وتحديدها بدقة من اجل التعامل بالحلول المناسبة.(**سامي محسن الختاتنة، 2016 ، ص294– ص296**).

3– المرحلة الثالثة: تحديد أهداف الإرشاد:

الهدف من العملية الإرشادية لابد من تحديده بدقة ووضوح من البداية، ولابد من اشتراك المسترشد في رسم هذا الهدف وع اخذ وجهة نظر المرشد، وفي بعض الأحيان يكون للمرشد دور بارز في رسم هذا الهدف عندما لا يكون باستطاعة المسترشد رؤية الأمور بشكل واضح أو لا يعرف ماذا يفعل، حيث يتولى المرشد ترجمة مطالب ورغبات وأمنيات المسترشد لتصبح هدفا تسعى العملية الإرشادية تحقيقه، وتحديد أهداف العملية الإرشادية يساعد كلا من المسترشد والمرشد على حد سواء في المضي قدما في عملية الإرشاد، ويصبح كل منهما على بينة من الأمر ويعرف الهدف من هذا العمل المشترك مما يعطيه دفعة قوية من الحماس والاستمرار في هذه العملية، وقد يكون هناك أكثر من هدف للعملية الإرشادية.

4– المرحلة الرابعة: الختام والمتابعة:

هدف المرحلة الأخيرة من مراحل الإرشاد وهي مرحلة انتقالية مهمة، حيث يتم فيها انتقال المرشد من المراحل التي يكون فيها متواجد مع المسترشد إلى مرحلة جديدة تحتم على المسترشد أن يتعامل مع الصعوبات التي تواجهه منفردا، وخلال عملية التحول التي تتم في هذه المرحلة يجب أن يتوافر فيها العديد من العناصر والاعتبارات التي تؤخذ في الحسبان من أجل المساهمة في نجاح هذه العملية وبالتالي نجاح العملية الإرشادية، وينبغي على المرشد الذي يريد أن يقوم باختتام عملية الإرشاد أن يتذكر الأمور التالية:

– البداية والنهاية في أي عمل إنساني يصاحبهما بعض الصعوبات وعدم التكيف.

– الخوف من النهاية وعدم مواجهتها أمر وارد في معظم الأحيان ولدى الكثير من الناس.

– التوقيت المناسب يساعد في نجاح ختام العملية الإرشادية وإنهائها.

– الاهتمام بضرورة المتابعة أحد أساسات عملية الإرشاد.

– إعطاء المسترشد إحساسا وإيحاء بضرورة تواصله مع المرشد مسؤولية تقع على المرشد متابعة المسترشد والسؤال عن أحواله إحدى أخلاقيات مهنة الإرشاد. (**سامي محسن الختاتنة، 2016، ص297، ص298**).

8-7- أهداف العملية الإرشادية:

حدد العلماء أهداف العملية الإرشادية كل حسب ما صاغه من مبادئ وقوانين وإجراءات تتم بها عملية الإرشاد:

فمن وجهة النظر المعرفية، فإن الاضطرابات النفسية تنشأ عن إدراك غير صحيح للواقع وعن أخطاء في طريقة التفكير وعن وجود قناعات غير منطقية لدى الشخص ولابد من التعامل مع التفكير غير المنطقي: بحيث يتم توضيح الافتراضات الخاطئة وما تؤدي إليه من استنتاجات خاطئة تؤدي بدورها إلى مشاعر سلبية وسلوك غير سوي، وتدريب المسترشد على قراءة الواقع بطريقة صحيحة دون مبالغة أو تشويه، وتطوير مهارات حل المشكلات باستخدام أسلوب حل المشكلات في التعامل مع مشكلات الحياة اليومية .

وتفترض النظرية الإنسانية (**روجرز Rogers**) أن كل إنسان لديه قوة دافعة للنمو، تحركه كي يصل إلى أعلى مستوى من النمو تسمح به إمكاناته في مختلف المجالات.ويعطي السلوكيون أهمية خاصة لموضوع صياغة الهدف في الإرشاد، وهم يرون بأن الهدف يجب أن يصاغ على نحو يسمح بقياس درجة تحققه، ويؤكدون على ضرورة الاتفاق المسبق بين المرشد والمسترشد على الهدف.

وتهدف العملية الإرشادية من وجهة النظر التحليلية إلى تحرير الدوافع السليمة وتقوية وظيفة الأنا فيما يتعلق بأخذ الواقع بالاعتبار والتسامح مع الرغبات (الهو) وتغير محتوى الأنا الأعلى بدرجة تجعله أكثر إنسانية واقل تشددا. (**سامي محمد ملحم، 2014، ص586**).

8-8- العوامل المؤثرة في العملية الإرشادية:

تتعرض العملية الإرشادية إلى العديد من المتغيرات التي تؤثر في العملية نوردها إليك على النحو التالي:

1-متغيرات مرتبطة بالمرشد: مثل عوامل سمات الشخصية لدى المرشد، وأفكاره، ونظرته إلى العالم، وقيمه وخبراته وتوجهاته...الخ.

2-متغيرات مرتبطة بالمسترشد: كنظرة المسترشد إلى العالم، وسماته الشخصية، وأفكاره وقيمهومدى استعداده للتغير، وسماته الثقافية، وتوقعاته من العملية الإرشادية.

3- متغيرات مرتبطة بما يجري في العملية الإرشادية: وتشتمل على كل من متغيرات بالعلاقة الإرشادية، والمتغيرات المرتبطة بمراحل العملية الإرشادية، ولكل مرحلة من العملية الإرشادية وظائفها ومهماتها وأهدافها التي تتطلب من المرشد مهارات معينة لتحقيقها .

4- متغيرات مرتبطة بنتيجة التفاعل المتتابع: حيث يتواصل التفاعل لحظة بلحظة تؤثر فيه تدخلات المرشد وطرقه وأساليبه ومهاراته وردود أفعال المسترشد وحاجات المسترشد وسلوكه أثناء تنفيذ العملية الإرشادية وخلالها. **(سامي محمد ملحم، 2014، ص586، ص 587).**

8-9- نماذج العملية الإرشادية:

قدم عدد من الباحثين نماذج متعددة تصف العملية الإرشادية في صورة خطوات تتبعية يمكن للمرشد أن يهتدي بها في عمله مع المسترشد.

فقدم كل من **كورميروهاكني: (الخطيب، 2003):** نموذجا لعملية إرشادية تشتمل على خمسة مراحل رئيسية تشتمل على بناء العلاقة الإرشادية وتقييم المشكلة: وتحديد أهداف الإرشاد، والمتدخلات أي الأعمال والأنشطة والإجراءات التي من شانها تحقيق أهداف العملية الإرشادية، وإنهاء العملية الإرشادية ومتابعتها.

وقدم **وليامسون Wiliamsson**: نموذجا لعملية العلاج مشتقة من معطيات نظرية السمات والعوامل، وأطلق عليها النموذج الإكلينيكي، اشتملت على ست خطوات متتابعة هي: التحليل، والتركيب، والتشخيص والمال، والعلاج، والمتابعة.

وقدم كل من **هل واوبرين Hel & Obrin** نموذجا آخر للعملية الإرشادية تمحورت حول ثلاث مراحل رئيسية هي: مرحلة الاستكشاف، ومرحلة التبصر، ومرحلة العمل (التنفيذ).

وأعد **برامر وشوستروم Bramer & Chostrom** نموذجا أطلق عليه الإرشاد أو العلاج المحقق للذات اشتمل على تحديد مشغولية الحالة ومدى حاجتها للعلاج، وبناء العلاقة الإرشادية، وتحديد أهداف العلاج والعمل مع المشكلات والأهداف، وتسهيل الوعي، وتخطيط برامج الوعي، وتقويم النتائج وإنهاء العلاج.

وقدمت جامعة ميتشيخان نموذجا مقترحا للعملية الإرشادية على شكل منظومة يستند إلى نظرية المنظومات في تكوين الإطار النظري وينحو منحى سلوكيا في محتواه سمي بالإرشاد المنظومي بحيث تتكون المنظومة من أربعة مكونات رئيسية هي: المرشد، والمسترشد، ومنظومة للإرشاد، ونتائج منظومة الإرشاد.

وقدم **هانسن وزملاؤه (1977)** نموذجا ينصب على كيفية بدء العلاقة الإرشادية بين المرشد والمسترشد، والتعامل مع المواقف الصعبة فيها، والاتصال المناسب مع المسترشد حيث يكون الهدف هو زيادة الجانب الواضح من سلوك المسترشد لنفسه وللمرشد.(**سامي محمد ملحم، 2014، ص587، ص588**).

9- الحاجة إلى إرشاد المراهقين:

تبدو أهمية إرشاد المراهقين في النقاط التالية:

9-1- الحاجة إلى الإرشاد العلاجي:يكاد يكون الإرشاد في المدرسة المتوسطة والثانوية في الوقت الحاضر في معظمه إرشادا علاجيا، فهو يقدم للطالب الذي يفشل في فصله خدمة علاجية من خلال محاولة الأخصائي بحث الأمر معه ومحاولة فهم ما إذا كان فشله يرجع إلى تقصيره، أم راجع لخصائصه الشخصية أم للفصل الذي يدرس فيه أم لأسباب أخرى، يقدم الأخصائي أيضا خدمات علاجية لأولئك الطلاب الذين يجدون صعوبة كبيرة في اتصالهم بأندادهم أو بعائلاتهم بقصد إصلاح أفضل لأوضاعهم.

ويقترح المنظرون في الإرشاد أن برامج الإرشاد التي تنظم إما لمنع القصور أو لمساعدة الفرد في مجال نموه العادي أن تكون برامج علاجية.

9-2-الحاجة إلى الإرشاد الوقائي: إن الحاجة إلى الإرشاد حاجة عامة، وهذه الحاجة ليست مقتصرة على فترة الطفولة والشباب، بل الحاجة إليها موجودة في كل مرحلة من مراحل العمر، حيث يحتاج الفرد إلى المساعدة في الاختيار أو التنظيم أو حل المشكلة. وهذه الحقيقة ظاهرة في المجهودات المتزايدة التي تثبت حاجة المسنين الذين تقاعدوا أو الذين هم على وشك التقاعد وكذا المعوقين من جميع الأعمار إلى هذا النوع من المساعدة، فالإرشاد يجب أن يكون في تقدم مستمر على مدى الحياة لهؤلاء الذين يحتاجون إلى المساعدة. ومن الواضح على كل حال أن أهم وأكثر فترة لها تأثيرها وحاجاتها الشديدة للمساعدة في الفترة التي تتشكل فيها العادات والاتجاهات والمثل العليا، وحتى يتطور أسلوب المساعدة الذاتية، فإن إعطاء الإرشاد في هذه الفترة سوف يقلل إلى حد كبير الحاجة إلى المساعدة فيما بعد، وسيزيد من القدرة على اختيار المهنة والنشاطات المدنية والاجتماعية بحكمة في حياة الشباب، فالإرشاد الوقائي في المدارس المتوسطة والثانوية يقلل الحاجة للإرشاد العلاجي فيما بعد. (**مهدي بلعسلة فتيحة، 2013، ص88، ص89**).

ثانيا- البرامج الإرشادية:

تعتبر البرامج الإرشادية تنفيذ فعلي لمفهوم الإرشاد النفسي فكل ما نعرفه عن الإرشاد النفسي يذهب سدى إن لم يكن لدينا القدرة على إعداد البرامج الإرشادية المناسبة لكل مشكلة، فكل مشكلة تحتاج إلى برنامجا إرشاديا خاصا بها. (**ماريا حسن المعصوابي، 2016، ص14**).

1- مفهوم البرنامج:

يوضح البرنامج سير العمل الواجب القيام به لتحقيق الأهداف المقصودة، كما يوفر الأسس الملموسة لإنجاز الأعمال ويحدد نواحي النشاط الواجب القيام بها خلال مدة معينة، والبرنامج مجموعة من الأنشطة والممارسات العملية بقاعة أو حجرة النشاط لمدة زمنية محددة؛ وفقا لتخطيط وتنظيم هادف محدد ويعود على المتعلم بالتحسن.

كذلك يمكن أن يكون البرنامج مجموعة الأنشطة المنظمة، والمترابطة ذات الأهداف المحددة وفقا للائحة أو خطة مشروع، يهدف تنمية مهارات أو يتضمن سلسلة من المقررات، ترتبط بهدف تنمية مهارات

أو يتضمن سلسلة من المقررات، ترتبط بهدف عام أو مخرج نهائي. كما يعرف بأنه مقررات في فرع معين من الدراسة، له أنشطة متنوعة لتحقيق أهداف محددة.(**حسن شحاتة، زينب النجار، 2001، ص74**).

2- تعريف البرنامج الإرشادي:

يعرف البرنامج الإرشادي أيضا بأنه: " برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لتديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة، سواء فرديا أوجماعيا لجميع من تضمهم المدرسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل، ولتحقيق التوافق النفسي داخل المدرسة وخارجها، ويقوم بتخطيطه وتقييمه لجنة وفريق من المسئولين المؤهلين".(**حامد زهران، 1998، ص499**).

يعرف **الخطيب** البرنامج الإرشادي بأنه: " البرنامج المخطط المنظم الذي يقدم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة بشكل فردي وجماعي للمسترشدين بهدف مساعدتهم في تحقيق نموهم الشامل والمتكامل في شتى المجالات. (**ماريا حسن المعصوابي، 2015، ص14**).

بينما يعرف **ريبير Reber (1985)** البرنامج بأنه: خطة مصممة لبحث أي موضوع يخص الفرد أو المجتمع شريطة أن تكون هادفة لأداء بعض العمليات المحددة. (**رياض نايل العاسمي، 2008**).

3- مصادر بناء محتوى البرنامج الإرشادي:

يرى حسين أن البرنامج الإرشادي يتم استقاء محتواه وبناؤه من مصادر عدة منها على سبيل المثال الإطار النظري الذي استنهل الباحث منه مادته العلمية حول الموضوع هدف البرنامج والدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوعه وبرنامجه والمقاييس والأدوات المستخدمة في دراسته، وفي غيرها من الدراسات التي لها علاقة بدراسته والدراسة الاستطلاعية الميدانية التي تتم من خلال الاستبيان المفتوح والتقارير الذاتية لأفراد العينة الاستطلاعية، وأيضا تحليل محتوى البرامج الإرشادية التي تم تطبيقها من قبل والاستفادة منها في عمل جلسات البرنامج الإرشادي مع الأخذ بعين الاعتبار أن محتوى البرامج الإرشادية يختلف باختلاف المشكلة والأهداف والعمر الزمني لأفراد العينة. (**حسين، 2004، ص 286**).

وترى " **هلين برلمان Perlman (1957)** " أن طبيعة هذه البرامج الإرشادية إجرائية بشكل منهجي، وترتكز على أساس علمي، وهذا الإجراء المنهجي للتدخل الإرشادي يقوم على افتراضين أساسيين:

- أولهما: أن السلوك السوي والشاذ للفرد يمكن فهمه والتنبؤ به.

– ثانيهما: أن السلوك يمكن ضبطه والتحكم فيه إذا توافرت شروط المساعدة المناسبة والوسائل والأنشطة النفسية المعينة على ذلك، التي يقوم المرشد عامدا بإدخالها في خبرة الفرد بوصفها وسائل ذات تركيب محدد لمنع السلوك المضطرب أو علاجه.(**Hegner & mayer, 1992, p15- p22**).

4- الأسس التي يقوم عليها بناء البرنامج الإرشادي:

الإرشاد النفسي موجود منذ القدم، وكل منا يقدم خدماته الإرشادية لأطفاله دون أن يسميها بهذا الاسم. ودون أن تأتي تلك الخدمات في إطار برنامج منظم يستند إلى أسس ونظريات وطرق محددة.

4-1- الأسس العامة في بناء البرنامج الإرشادي:

يتميز السلوك الإنساني بالثبات النسبي وإمكان التنبؤ به، ومرونته للتعديل والتغيير وتنظيم الشخصية وبناء مفهوم ايجابي للذات عنده.

كما أن السلوك الإنساني سلوك فردي واجتماعي معا، مهما بدا فرديا بحتا أو اجتماعيا خالصا، وعندما يكون الفرد وحده يبدو فيه تأثير الجماعة، وسلوكه وهو مع الجماعة تبدو فيه آثار شخصيته وفرديته وينطبق الأمر على الأشخاص الذين يكون سلوكهم متأثرا بسماتهم الشخصية وبالمعايير والاتجاهات والأدوار الاجتماعية التي تؤثر فيه.

ولدى كل واحد منا استعداد للتوجيه والإرشاد استنادا إلى وجود حاجة أساسية لدينا وهي حاجتنا للتوجيه والإرشاد من مواجهة المشكلات التي نواجهها.

والتوجيه والإرشاد يعتبران حاجة نفسية هامة لدى الفرد، ومن مطالب النمو السوي للأشخاص إشباع حاجاتهم هذه، من كل مستويات الأفراد العاديين وغير العاديين الذين يواجهون مشكلات محددة والمتفوقون في حياتهم أيضا وواجبنا كأخصائيين نفسيين توفير الخدمات التوجيهية والإرشادية في مراكز عملنا بحيث نساهم في تطوير زملائنا تربويا وشخصيا كمجموعات وأفرادا.

إن أحد مبادئ الإرشاد الرئيسية قائمة على تقبل المرشد للطالب المسترشد كما هو ودون شروط، والمرشد لايحقق مع المسترشد ولا يصدر أحكاما فيما يتصل بسلوك طلبته بل عليه أن يكون صبورا واسع الصدر يشعر الطالب المسترشد بالطمأنينة والتفهم، مع ملاحظة أنه وان كان يتقبل الطالب المسترشد كما هو، فانه يسعى إلى تعديل سلوكه المرضي في الاتجاه الصحيح والمرغوب فيه. (**سامي محمد ملحم، 2014، ص601، ص602**).

4-2- الأسس الفلسفية في بناء البرنامج الإرشادي:

يبدأ البرنامج الإرشادي من الفرد وللفرد من حيث الإفادة والتطبيق، بحيث يسعى إلى تحقيق رغباته ويشبع حاجاته دون خروج على ما يرسمه المجتمع الذي يعيش فيه، وما يتعارف عليه أفراده من عادات وتقاليد ومعتقدات، وأن مبدأ التوجيه الذي يقوم عليه مؤداه أن الإنسان حر في تحديد أهدافه والعمل على تحقيقه، ووظيفة الموجه هو في مساعدته في القيام بذلك، بتقديم المعونة الفنية التي تحقق له الغرض الذي نشده، فالهدف من التوجيه إذن هو في مساعدة الفرد في تحقيق ذاته في مختلف المجالات عن رغبة ودون إكراه، وأن يحترم الموجه حق الفرد في تحديده لأهدافه ووضع الخطط التي تحقق له تلك الأهداف. **(سامي محمد ملحم، ص602، ص603)**.

4- 3- الأسس النفسية في بناء البرنامج الإرشادي:

يستند البرنامج الإرشادي على مجموعة من المبادئ والمسلمات النفسية المشتقة من دراسة الطبيعة البشرية المتمثلة فيما يلي:

- مراعاة الفروق الفردية بين الأشخاص من حيث قدراتهم واستعداداتهم ومميزات شخصياتهم.

- يوجد في داخل الفرد الواحد ألوان شتى من الاختلافات في خصائصه الجسمية والنفسية والعقلية للفرد، وأنها تختلف بين كل مرحلة من مراحل النمو والمرحلة التي تليها.

- تؤثر جوانب الشخصية المختلفة بعضها على البعض الآخر، ولذلك فإنه لابد من مراعاة نمو الشخصية الإنسانية مراعاة تامة حيث أن جوانب الشخصية المختلفة تؤثر على بعضها البعض.

- في كل مرحلة من مراحل النمو المختلفة للفرد، تنشأ لديه كثير من الحاجات التي تتطلب الإشباع، ولابد من مراعاة إشباعها مع الأخذ بعين الاعتبار مستوى النضج عنده والأصول الثقافية والقيم الاجتماعية التي نشأ فيها وترعرع.

- تعتبر عملية الإرشاد عملية تعلم، ليستفيد منها الفرد في رسم طريقه في الحياة، وتعميم ما اكتسبه من خبرة على المواقف الجديدة التي تعترض سبيله، والتحديات التي تتطلب حلا ودراية وتخطيطا. **(سامي محمد ملحم، 2014، ص603)**.

4- 4- الأسس الاجتماعية في بناء البرنامج الإرشادي:

يقوم البرنامج الإرشادي على مجموعة من الأسس والمبادئ التربوية والاجتماعية المتمثلة في الآتي:

1- يهتم البرنامج الإرشادي بإشباع حاجات الفرد التي تنشأ في مجالات الحياة المختلفة وفي أبعاد النمو المختلفة، وأن عمليتي التوجيه والتعلم تكمل كل منهما الأخرى، بحيث تساعد عملية التوجيه على جعل عملية التعليم أكثر فاعلية، وتنبه المنهج وطريقة التدريس إلى العمل على تحقيق التكيف الفردي والاجتماعي لأفراد المجتمع المدرسي.

2- يستند البرنامج الإرشادي إلى خدمات قائمة على أسس وأهداف واضحة وهي ليست جزءا من المنهج المدرسي بل إن خدمات التوجيه تستغل المنهج والنشاط المدرسي لتحقيق أهدافها، كما تقوم بدور فعال في تعديل المنهج وتخطيط برامج النشاط بما يساعد على تحقيق أهداف التوجيه.

3- أن تعاون المرشد مع المعلمين والقائمين على شؤون المدرسة من الأمور الضرورية لإنجاح عملية الإرشاد، وتنشيط العملية التربوية بصفة عامة.

4- تعتبر المدرسة من أكثر المجالات الاجتماعية أهمية من حيث قدرتها على تقديم المساعدة للفرد سواء كان طفلا أو مراهقا أو شابا، وسواء عن طريق خدمات التوجيه المنظمة بواسطة أخصائيين مدربين أو عن طريق تعديل المناهج وطرق التدريس وتحسين الجو المدرسي، بحيث تصدر هذه التعديلات عن وجهة نظر توجيهية.

5- لابد من مشاركة الآباء وقادة المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ في عملية التوجيه. بحيث تؤدي هذه المشاركة إلى تنسيق التعاون بين المدرسة (باعتبارها المؤسسة المسئولة عن التربية الرسمية في الدولة) وبين المؤسسات الاجتماعية الأخرى المسئولة عن تربية الطفل تربية غير مقصودة. (**سامي محمد ملحم، 2014، ص586، ص687**).

كما يستند كل برنامج إرشادي على مجموعة من الأسس منها،

1- العمر الزمني للأفراد المشاركين والخصائص النمائية للمرحلة العمرية التي يمرون بها ومطالبها النمائية، حيث أن البرنامج الذي يصلح مع الأطفال لا يصلح مع المراهقين وذلك للاختلاف العمري والخصائص النمائية.

2- مراعاة الفروق بين الجنسين.

3- الأخذ بعين الاعتبار نوع المشكلة وطبيعتها.

4- واقعة البرنامج وإمكانية تطبيقه وتعميم الفائدة منه، ومراعاته للإمكانات المتاحة. (**حسين، 2004، ص283**).

5- الخدمات التي يقدمها البرنامج الإرشادي:

هناك عدد من الخدمات الإرشادية التي يقدمها البرنامج الإرشادي للأطفال في مختلف مراحل النمو المتتابعة، ومن أبرز هذه الخدمات ما يلي:

5-1- الخدمات العلاجية: تهدف الخدمات العلاجية للأطفال إلى توفير جو نفسي آمن للطفل يشعر من خلاله بالدفء والاهتمام دون خوف أو وجل. كما تسعى هذه الخدمات إلى التغلب على المشكلات النفسية التي قد يعانون منها.

5-2- الخدمات التربوية: وتسعى الخدمات التربوية إلى التعرف على قدرات الأطفال وتشخيص حالات التأخر الدراسي وعلاجها خاصة ممن يعاني من صعوبات في التعلم، وتقديم البرامج التربوية الهادفة التي تتلاءم وقدراتهم واستعداداتهم.

5-3- الخدمات الأسرية: تنصب الخدمات الأسرية على دراسة العلاقات بين أعضاء الأسرة الواحدة والعمل على تغييرها بما يحقق النماء الايجابي للأبناء والتوافق السليم لكل أعضاء الأسرة بمن فيهم الأبوين.

5-4- الخدمات الصحية: يهتم الإرشاد النفسي كذلك بصحة الطفل وإجراء الفحوص الدورية المتتابعة كلما انتقل من مرحلة نمائية إلى مرحلة نمائية جديدة، وتعليم الطفل العادات الصحية السليمة، بتدريبه على أحداث السلوكيات السوية وإرشاد الأبوين نحو تعليم أطفالهم العادات الصحية السليمة، وتسعى مراكز الإرشاد النفسي التربوي في المؤسسات التعليمية إلى العمل على زيادة الوحدات الصحية التي تقوم بالعناية وحماية الأطفال من أي خلل أو اضطراب يصيبهم.

5-5- الخدمات النمائية: يعنى الإرشاد النفسي بتقديم خدمات الرعاية النمائية في كل مرحلة من مراحل نمو الطفل بما يحقق التوافق السليم له، وإتاحة الفرصة لاستكشاف البيئة من حوله، والعمل على تحقيق مطالب النمو في مختلف المراحل النمائية المتتابعة.

5-6- الخدمات الاجتماعية: من الضروري الاهتمام بالتنشئة الاجتماعية للطفل وإكسابه الاستجابات السلوكية الاجتماعية المناسبة لقيم وعادات وتقاليد المجتمع ومعاييره وتعديل الاتجاهات السلبية للوالدين نحو طفلهما وتدعيم العلاقات بين كل من الطفل ووالديه وإخوته وأقرانه وجيرانه، وأبعاده عن مصادقة أقران السوء إلى جانب الاهتمام بالنواحي الروحية والأخلاقية من خلال تزويده بالقيم الدينية والأخلاقية. (**سامي محمد ملحم، 2014، ص606، ص607**).

6- التخطيط لبناء البرنامج الإرشادي:

تناول عمل في البرنامج الإرشادي هو التخطيط لبناء برنامج واقعي وفي حدود الإمكانات المتاحة، يلبي طموحات العمل الإرشادي في الحد من الاضطرابات التي يعاني منها الأطفال، تقوم لجنة الإرشاد وليس شخصا واحدا.

ويقوم التخطيط لبناء البرنامج الإرشادي على أسس نفسية وتربوية وإدارية يلبي حاجات الطفل خلال مراحل نموه وتطوره. ويتبع الخطوات التالية:

6-1- تحديد الأهداف: للبرنامج الإرشادي أهداف عامة تتحدد في هدفين اثنين هما: هدف علاجي يهدف إلى خفض الاضطرابات لدى الأطفال من خلال تدريبهم على استخدام بعض الأساليب المعرفية والسلوكية المتضمنة في البرنامج، وهدف وقائي: يكتسب الطفل بعض الفنيات المعرفية والسلوكية التي تساعدهم على مواجهة المواقف المثيرة للقلق لديهم مستقبلا.

أما الأهداف الإجرائية، فتتحقق من خلال العمل المثمر داخل الجلسات ومن خلال القيام بأداء الأنشطة داخل الجلسة، والواجبات المنزلية والتي يكلف بها الأطفال والمتعلقة بالمواقف المثيرة للاضطرابات لديهم. وعليه فإن الأهداف الإجرائية تشتمل على الآتي:

- التعرف على الدور الذي يؤديه في الحياة وما يسببه من مشكلات.

– اكتساب المهارات اللازمة للتعايش بنجاح مع المواقف المتنوعة المثيرة لبعض الاضطرابات لديهم، باستخدام عدد من الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية التي تم تعلمها في البرنامج.

– التدريب على استخدام بعض الأساليب السلوكية والتي تم تعلمها أثناء تطبيق البرنامج من أجل المساعدة في التغلب على المواقف السلبية المسببة للاضطرابات.

– التعرف على الدور الذي يؤديه الاسترخاء العضلي في خفض التوتر والاضطراب ومن ثم التدريب على استخدامه في مواجهة المواقف المثيرة لهذه الاضطرابات لديهم.

6-2- تحديد الوسائل والطرق لتحقيق الأهداف: يحدد فريق الإرشاد الذي يقوم ببناء البرنامج الإرشادي الإمكانات المتاحة والمتوفرة لبناء البرنامج الإرشادي المطلوب، كما يحدد الفريق إمكانية الاستعانة بخبرات الآخرين في هذا المجال سواء كان ذلك الاستعانة بالأفراد أو بمؤسسات الرعاية الصحية والعيادات ومراكز الإرشاد في البيئة المحلية، وكذلك تحديد الاختبارات والمقاييس التي يتطلبها العمل الإرشادي.

6-3- تحديد الفنيات التي يمكن استخدامها في البرنامج الإرشادي: يستخدم المرشدون النفسيون فنيات إرشادية يتم إتقانها من قبلهم وفقا لظروف الحالة والفنيات التي تناسبها بحيث يختار المرشد واحدة أو أكثر من فنيات الإرشاد النفسي التالية.(**بطرس حافظ بطرس،2007**):

1- التحكم الذاتي: يهدف هذا الإجراء إلى تعليم الطفل مواجهة المثيرات المسببة للضغط والأفكار المرتبطة بها، ومحاولة إيقافها ثم الاسترخاء وتعزيز الذات، وتركز أساليب الإرشاد ذات المنحى المعرفي السلوكي على أفكار الطفل ودورها في استمرار الاضطراب، ويطلب إلى الطفل ملاحظة أفكاره في مواقف متنوعة مثيرة لهذا الاضطراب، ثم تعليمه كيف يغير هذه الأفكار، وضع مكانها أفكارا غير قلقة، فالبرنامج الإرشادي القائم على المنحى المعرفي السلوكي إذن يؤكد على تعليم الطفل أولا كيف يعرف ويلاحظ تصريحات الذات المرتبطة بالقلق والمشاعر والأفكار، ومتى استطاع التعرف على الإفصاح الذاتي غير المتوافق فإنه سيعمل على إيجاد تصريحات تساعده في خفض اضطرابه بمساعدة المرشد النفسي.

2- التدرب على أسلوب حل المشكلات: التدرب على أسلوب حل المشكلات إجراء إكلينيكي تم استخدامه في العلاج السلوكي من قبل كل **من دزريلا وجولد Dzila & Gold** ويتكون من عدة خطوات تشتمل على كل من:

- تعريف المشكلة.

- تحديد الاحتياجات الخاصة بحلها.

- توليد البدائل التي يمكن استخدامها.

- تقييم البدائل والنتائج المرتبطة بها.

- التحقق من النتائج.

وتشير الدراسات التي أجريت على فنية الإرشاد هذه أنها استخدمت بنجاح مع الأطفال، حيث تم تطوير سلسلة من مهارات حل المشكلة المعرفية المرتبطة مع سوء التوافق السلوكي، كما أن هذا الإجراء يساعد الأطفال في إدراك مشكلاتهم ومن ثم تشجيعهم على التركيز على تقديم وتقييم الحلول الممكنة المتنوعة لحل المشكلة.

3- الواجبات المنزلية: الواجبات المنزلية هي تلك التي كان يكلف بها الأطفال ككتابة المواقف المثيرة للقلق لديهم وما يرتبط بها من أفكار وأعراض مختلفة.

4- التحصين التدريجي: يتمثل التحصين التدريجي في محاولة إزالة الاستجابة المرضية (كالخوف أو القلق مثلا) تدريجيا من خلال استبدالها بسلوك آخر معارض لها، وقد استخدم عدد من علماء النفس هذا الأسلوب في بحوثهم المتعلقة بالعلاج النفسي ومنهم: **وولبي، وبافالوفوهل،** إلا أن هذا الإجراء يتطلب من الطفل أن يكون قادرا على تحديد الاستجابات المتعارضة مع اضطراباته ثم تقسيمها إلى مواقف فرعية صغيرة متدرجة بحسب شدتها، بحيث تبدأ بأقلها إثارة لمخاوف الطفل، ثم تعريضه للمواقف المخيفة تدريجيا.

5- الاسترخاء:يشير الاسترخاء إلى توقف كامل لكل الانقباضات والتقلصات العضلية المصاحبة للتوتر. ويؤدي هذا الإجراء إلى فوائد علاجية ملموسة خاصة للأشخاص الذين يعانون من القلق. وقد اثبت هذا الإجراء فعاليته لدى الأطفال من خلال تعلمهم كيف يقللون الشعور المنفر المرتبط بالاضطراب لديهم.

6- النمذجة: للنمذجة أهمية كبيرة في العلاج المعرفي- السلوكي حيث يتم التركيز من خلاله على فكرة أن السلوك يمكن أن يكتسب ويتخلص منه بسهولة من خلال ملاحظة النموذج، فقد أشار **باندورا**

Bandura في نظريته عن التعلم الاجتماعي أن الأطفال يتعلمون كما هائلا من السلوكيات عن طريق الملاحظة أو مشاهدة الآخرين. والطفل المضطرب سلوكيا يتعلم مثل هذا السلوك من خلال ملاحظته لنمط السلوك المضطرب من الآخرين.

7- لعب الدور: لعب الدور احد أساليب التعلم الاجتماعي الذي يتضمن تدريب الطفل على أداء جوانب من السلوك الاجتماعي عليه أن يتقنها ويكتسب المهارة فيها. كما يعتبر لعب الدور جزءا هاما في العلاج المعرفي السلوكي للأطفال بحيث يعطي للطفل فرصة مناسبة لممارسة التعايش واختبار الحلول المتعددة لمشكلته.

8- التعزيز: يستخدم هذا الإجراء بتقديم التعزيز للطفل عند أدائه للمهارات المرغوب فيه من أجل تقوية السلوك المرغوب فيه أو تعديله أو صيانته كما يستخدم أيضا في إطفاء السلوك غير المرغوب فيه.

6-4- تحديد ميزانية البرنامج الإرشادي:

وعلى فريق الإرشاد أن يحدد الميزانية اللازمة لتنفيذ البرنامج الإرشادي في ضوء الوسائل والإمكانات الموجودة والمطلوبة والفنيات المستخدمة وما يلزم من مختبرات وأجهزة.

6-5- تحديد الخطوط العريضة لتنفيذ البرنامج:

وعلى فريق الإرشاد أيضا تحديد الخطوات الأساسية والأولويات وتحديد بدايات ونهايات البرنامج والمدى الزمني المستغرق لتنفيذه وذلك بهدف تجنب الانزلاق إلى خطوط فرعية قد لا تؤدي إلى تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي المأمولة.

وعلى القائمين على التخطيط للبرنامج الإرشادي اتخاذ الإجراءات التالية. (**حامد زهران، 1998، ص508**).

- ضمان تعاون جميع أعضاء فريق الإرشاد في المؤسسة من اجل العمل على نجاح العملية الإرشادية وتحقيق أهدافها المأمولة

- تحديد الاختصاصات بين الأخصائيين والعاملين.

- تحديد خطة زمنية للتنفيذ وتقديم خدمات الإرشاد.

– تحديد كيفية بدء عملية التنفيذ وتحديد زمن البدء بدقة وحكمة، فنجاح الخطوة الأولى في التنفيذ يتوقف عليها نجاح الخطوات التالية.

– تحديد اجتماعات دورية لفريق البرنامج الإرشادي لدراسة نتائج مراحل وخطوات التنفيذ وتحديد المشكلات التي واجهتهم خلال تلك المراحل من اجل التغلب عليها في المراحل التالية واستئناف عملية التنفيذ.

– استخدام الوسائل المتطورة وإتباع الطرق الحديثة في تنفيذ البرنامج.

6– 6– تحديد إجراءات تقييم البرنامج الإرشادي:

التقييم عملية نقدية هامة تكشف عن مدى فعالية البرنامج الإرشادي ومدى نجاحه أو فشله في تحقيق الأهداف المأمولة، وهو كذلك عملية جماعية تعاونية يشترك فيها كافة المسئولين عن البرنامج الإرشادي تخطيطا وتمويلا وتنفيذا، والتقييم كذلك عملية مستمرة وشاملة من بداية التخطيط وفي أثناء التنفيذ وحتى نهايته.

ولتقييم البرنامج الإرشادي عدد من الخطوات الإجرائية التي يقوم المسئولون عن البرنامج الإرشادي بإتباعها:

1– تحديد أسئلة التقييم والإجابة عنها.

– إلى أي حد ثبت أن التقييم كان موفقا؟

– هل تحققت أهداف التوجيه والإرشاد؟

– إلى أي حد يتكامل البرنامج الإرشادي مع البرنامج العام للمؤسسة؟

– هل قامت الإدارة بدورها في البرنامج الإرشادي؟

– هل قامت الإدارة بدورها في تنفيذ البرنامج الإرشادي؟

– هل توافر الأخصائيون المطلوبون؟

– هل تقبل الأخصائيون البرنامج الإرشادي بكليته وشموليته؟

- هل اشترك الأخصائيون كل حسب تخصصه في تنفيذ البرنامج الإرشادي؟

- هل احترم كل من الأخصائيين تخصصه وتخصص فريق العمل المشارك في تنفيذ البرنامج الإرشادي؟

- هل قام المعلمون في حالة نقص المرشدين أو أي عضو في فريق تنفيذ البرنامج الإرشادي بسد النقص الحاصل والقيام بواجباتهم الإرشادية؟

- أي الخدمات التي قدمه المعلمون أو يمكن تقديمها لتنفيذ البرنامج الإرشادي؟

- كيف قام المعلمون بالخدمات الإرشادية؟

- هل توافرت الميزانية المالية المطلوبة لتنفيذ البرنامج الإرشادي؟

- هل توافر الزمن المطلوب لتنفيذ البرنامج الإرشادي؟

- هل توافر المكان الملائم لتنفيذ البرنامج الإرشادي؟

- هل توافرت الوسائل المناسبة لعملية الإرشاد؟

- هل تم تنفيذ الإجراءات الفعالة في عملية الإرشاد؟

- هل قدمت كل أنواع الخدمات الإرشادية بالكفاءة والفعالية المطلوبة؟

- هل تمت البحوث العلمية المسحية اللازمة للبرنامج الإرشادي؟

- هل تمت الاستفادة بنتائج البحوث والعمل بتوصياتها؟

- ما لمشكلات التي تعرض لها البرنامج الإرشادي قبل وفي أثناء وبعد التنفيذ؟

- إلى أي حد أمكن التغلب على هذه المشكلات؟

- إلى أي حد أفاد البرنامج المسئولين عنه والعاملين فيه؟

2- تحديد معايير التقييم وتقدير حال البرنامج بالنسبة لها: حدد كل من **شيرتزر وستون (1974)** عددا من المعايير التي تقييم البرنامج الإرشادي من خلالها وهي:

– نقص المشكلات الشخصية والانفعالية وزيادة التوافق الشخصي.

– انخفاض قلق التحصيل، وتحسين التحصيل الدراسي، ونقص التخلف الدراسي وانخفاض قلق الامتحان ونقص الرسوب ونقص التسرب.

– قلة التغيرات في الخطط التربوية والمهنية وتحقيق الاختيار التربوي والاختيار المهني الموفق.

– نقص مشكلات النظام، وزيادة الانتظام وتحسن الاتجاهات والسلوك والشعور بالأمن والاستقرار.

– شعور العملاء بالرضا عن البرنامج وعن عملية الإرشاد بصفة عامة حين يشملهم جميعا ويقدم الخدمات بكفاءة ونجاح.

– رضا الوالدين وزيادة ثقتهما في البرنامج الإرشادي وتعاونهما مع المسئولين في إنجاحه.

– رضا المسئولين عن النتائج التي يتم التوصل إليها في البرنامج الإرشادي.

– زيادة استخدام الخدمات الإرشادية وزيادة الإقبال عليها.

– زيادة اهتمام المسئولين عن البرنامج الإرشادي، وارتفاع الروح المعنوية وزيادة حماسهم لتحقيق المزيد من النجاح.

3– تحديد طرق التقييم ووسائله: توجد طرق عديدة لتقويم البرنامج الإرشادي يشيع استخدامها في الإرشاد النفسي ومن أبرزها:

– **الدراسات والبحوث:** تجرى الدراسات والبحوث المسحية لتقييم الخدمات والميزانية وأسلوب التنفيذ والمشكلات...؟، ويستخدم في ذلك استطلاعات رأي العملاء والعاملين وأولياء أمور الأطفال وغيرهم من أفراد المجتمع.

– **مقارنة طرق الإرشاد المختلفة:** على الرغم من أن كل الطرق تؤدي إلى التوافق إلا أنه من المستحسن مقارنة كل الطرق لتحديد أي تلك الطرق تناسب الحالة التي نحن بصدد تطبيق البرنامج الإرشادي عليها.

– **دراسة التغييرات السلوكية:** يمكن التعرف على مدى التغير الذي أحدثته خدمات البرنامج الإرشادي لدى الأطفال الذين تلقوا خدمات البرنامج الإرشادي عن طريق إجراء المقارنات القبلية والبعدية للتغيرات

السلوكية باستخدام جداول ملاحظة السلوك والاختبارات والمقاييس التي تمت الإشارة إليها في صفحات سابقة.

– **متابعة النجاح الفعلي للعملاء:** يمكن التأكد من نجاح البرنامج الإرشادي عن طريق متابعة الحالات التي تلقت خدمات البرنامج الإرشادي والتأكد من مدى الفائدة التي تحققت لهم ومدى التغير الذي أحدثه البرنامج الإرشادي في حياتهم الشخصية وتعليمهم.

–**رأي العاملين:** يمكن استخدام التقويم الذاتي لمدى نجاح البرنامج الإرشادي مع العاملين فيه. والذين يقدرون مدى فاعلية البرنامج ومدى الفائدة التي تحققت لهم منه.

4– تحليل عملية التقييم وتفسيرها:

يمكن تحليل عملية التقييم في البرنامج الإرشادي من خلال جمع المعلومات اللازمة لذلك عن طريق استخدام جداول الملاحظة وتطبيق الاختبارات والمقاييس قبل وفي أثناء وبعد تنفيذ البرنامج الإرشادي، وإجراء المقارنات بين مراحل التطبيق المختلفة باستخدام الأساليب الإحصائية الخاصة بذلك، ويمكن للعاملين في البرنامج الإرشادي التأكد من مستويات الدلالة الإحصائية باستخدام اختبار(T) لفحص الفروق في الأداء ودلالته فيما إذا كانت الفروق (2004):

– ليست لديها دلالة إحصائية (غير دالة).

– لها دلالة إحصائية (عند 0,05 فقط).

– لها دلالة إحصائية كبيرة (عند 0,01).

5– اقتراح خطوات تقويم وإصلاح من اجل تدعيم البرنامج الإرشادي أو تطويره وتعديله في ضوء ما تفرز عنه نتائج التقويم.(**سامي محمد ملحم، 2014، ص612– ص614**).

7– الجلسة الإرشادية:

7–1– مفهوم الجلسة الإرشادية:

يحتاج المرشد كي يبدأ بعلاقة علاجية سليمة والحفاظ على سلامتها جوا نفسيا صحيا،وطبيعي أن يظهر هذا الجو في كل من الجلسات الإرشادية التي تتم بين المرشد والعميل (المسترشد). ومن

الضروري أن يأمن العميل على نفسه وعلى أسراره، مما يساعده على الاسترخاء والطمأنينة، فيعرض ذاته ومشكلته عرضا صادقا، ولا بد أن يتضح للمتعالج تماما أن لدى المرشد رغبة مخلصة في المساعدة، وبذل الوقت والجهد الكافي لتحقيق ذلك، وعليه أن يتقبل المسترشد على ما هو عليه ودون التأثر بأحكام سابقة.

إن الجلسة الإرشادية هي فرصة المسترشد لأن يعبر عما لديه، ويسلك بحرية، وأن حسن الاستماع ودقة الملاحظة وتركيز الانتباه لكل قول أو فعل، كلها عوامل تساعد المرشد النفسي على إدراك الجوانب المختلفة المشكلة المسترشد، فنجاح عملية الإرشاد أمر مرهون بفهم كل من المرشد والمسترشد لدور كل منهما ودور الطرف الآخر، وأن التسامح معه ومعاملته معاملة حسنة والعلاقة الإنسانية بينه وبين المرشد.

لا شك بأن الهدف الرئيسي للعملية الإرشادية هو هدف علاجي، وعلى المرشد والمسترشد أن يحددا أهداف العملية الإرشادية، بحيث تتضمن أهدافا عامة تتعلق بتحقيق الذات، وفهما وتحقيق إمكانيات وقدرات واستعدادات العميل، وتحويله من النظر إلى خارج نفسه إلى النظر داخل نفسه مع استبصار أكثر، ومن الكلام في العموميات إلى الخصوصيات، ومن كبت المشاعر إلى إخراجها، وتحقيق التوافق النفسي وتحسين السلوك وتحقيق السعادة والصحة النفسية، ومن ثم الإجابة على السؤال التالي: لماذا جاء العميل وماذا يريد؟. ذلك أن أهم الأهداف الخاصة في العملية الإرشادية هي في حل مشكلة العميل من خلال علاقة علاجية ناجحة، وعلى كل من المرشد والعميل أن يعرفا بدقة ووضوح طبيعة هذا الهدف الخاص المباشر وكيفية تحقيقه ومسؤولية كل منهما إزاء هذا. (**سامي محمد ملحم، 2014، ص590، ص591**).

7-2- عوامل نجاح الإرشاد في الجلسة الإرشادية:

إن الجلسة الإرشادية جلسة مهنية تتم فيها علاقة إرشادية في جو نفسي خاص يشجع المرشد المسترشد ليعبر عن أفكاره ويشجعه ليقول كل شيء وأي شيء عن المشكلة.

أما عوامل نجاح الإرشاد في الجلسة الإرشادية فتكمن فيما يلي:

1- الثقة: وهذه أمر ضروري يعطي العميل الأمان على نفسه وعلى أسراره ويساعده على الاسترخاء والطمأنينة والبوح والتفكير بصوت عال، والثقة المتبادلة تشجع المرشد على المساعدة ونجاح العملية يتوقف على الثقة.

2-التقبل: تعني التقبل الايجابي غير المشروط أي تقبل ما هو عليه دون التأثر بأحكام سابقة أو بآراء مسبقة دون لوم أو نقد. فالمسترشد بحاجة للتقبل الايجابي مما يساعده على تقبل نفسه.

3-حسن الإصغاء: إن حسن الإصغاء والاستماع مع الملاحظة وتركيز الانتباه لكل قول وفعل وانفعال، لذلك يجب أن تتاح للمسترشد فرصة الكلام، ويكون تدخل المرشد بقدر محدود وعند الضرورة مما يساعد العميل على الاسترسال، والبوح والتفريغ الانفعالي.

4-السرية والخصوصية: هي من أخلاقيات المرشد النفسي الرئيسية وتعتبر دليلا على احترام المرشد لنفسه ولعمله ولمهنته.

5-الاحترام: إن الاحترام المتبادل أمر هام بين المرشد والمسترشد ويكون عن طريق الاعتراف بقيمة المسترشد وقدرته غلى التفكير والسلوك البناء.

6-الدفء والحب والحنان: عناصر هامة من عناصر مناخ الإرشاد النفسي ويقصد بها أن يشعر المسترشد في ذلك فيستمر بالأخذ والعطاء.

وفي بداية العلاقة الإرشادية يرحب المرشد بالمسترشد ويتعارفان، ومنذ البداية يجب أن يعرف كل من الطرفين حدوده ودوره ومعاييره وإمكاناته.

7-الاتصال وعوائقه: يأتي بعض العملاء للإرشاد لأول مرة ولديهم نوع من الحساسية والميل الدفاعي عن النفس يصل أحيانا إلى درجة الإنكار وعدم الشعور بالمسؤولية ويجب من بداية عملية الإرشاد النفسي تنمية مسؤولية المرشد من حيث قبول نفسه وتحملها وان يكون ايجابيا حتى تحقق عملية الإرشاد أهدافها. **(كاملة الفرخ و عبد الجابر تيم، 1999، ص111، ص112).**

8- نموذج مقترح لبرنامج إرشادي:

صاغ كل **شووتويل** نموذجا لبرنامج إرشادي من ستة اختبارات عملية مشتقة من ثلاثة أسئلة رئيسية هي: من؟ متى؟ وكيف؟ وقد اشتمل هذا البرنامج على بعدين رئيسيين هما: **(زهران،2005).**

أولا- البعد الرأسي: ويتراوح بين التركيز غير المباشر والتركيز المباشر.

ثانيا– البعد الأفقي: وهو بعد نمو الشخصية وفيه توجد خدمات البرنامج نحو كل من:

– الوقاية الانتقالية. (التعرف المبكر).

– التشخيص والعلاج.

وتوضح المزاوجة بين بعدي البرنامج الإرشادي الإطار العام لنموذج برنامج الإرشاد النفسي وهو على النحو التالي:

1– مستوى التركيز غير المباشر(لتعديل البيئة):

– تحسين المناخ التربوي كخدمة وقائية عامة لجميع التلاميذ

– رعاية تلاميذ يتم اختيارهم ممن يحتمل أنهم يعانون من صعوبات في التعلم أو يعانون من انحراف ما، كخدمة وقائية انتقالية للتعرف المبكر

– العلاج البيئي مع الاهتمام بالأشخاص المهمين كالوالدين، وإنشاء فصول خاصة مثلا كخدمة تشخيص وعلاج المرضى.

2– مستوى التركيز المباشر(المستوى الشخصي):

– برنامج صحة نفسية للوقاية العامة لجميع التلاميذ.

– إرشاد تلاميذ مختارين كوقاية انتقائية عن طريق المبكر عليهم.

– علاج نفسي للذين يحتاجونه. **(سامي محمد ملحم، 2014، ص614، ص615).**

ثالثا: الإرشاد المعرفي السلوكي:

رغم أن التقارب بين المناهج السلوكية والمعرفية لم يحدث نتيجة اكتشافات مفاجئة، إلا أنه يبدوا أنه حدث نتيجة اعتراف السلوكيين بأنهم يتعاملون فعلا مع عمليات معرفية داخلية مثل الأفكار والادراكات والحديث الداخلي، إلا أن معالم بارزة قد أفسحت الطريق أيضا أمام هذا التقارب، ومنها توسع **باندورا Bandura** في مجال تعديل السلوك ليشمل الاهتمام بالنمذجة والتعلم عن طريق الملاحظة، كما أنه هو **وكانفروجو لدستين** اتخذوا خطوة واضحة نحو الاعتراف بالعمليات الداخلية حيث بدأوا تركيز اهتمامهم

على التنظيم الذاتي والضبط الذاتي، وكان **كوتيلا Kotila** قد اعترف بالأحداث الداخلية في أسلوبه " الاشراط النمطي أو المقنع " أي استخدام أسس الاشراط للتأثير في حدوث الأفكار والاستجابات التي أسماها" أحداثا مغطاة " أو غير ظاهرة، وقد توالت ترجمة الإجراءات السلوكية في ضوء أسس معرفية حتى أوائل الثمانينات حين أصبحت السلوكية المعرفية النغمة السائدة ، وقد ساعد على ذلك الانتشار أيضا أن هذا المنهج أسهم في مجابهة اتهامات أطباء النفس ومعظمهم من المحللين النفسيين وغيرهم للسلوكية بأنها لا إنسانية وبأنها مدعية للعلم في الوقت الذي تجاهلوا فيه ما حققته السلوكية من انجازات فعلية قابلة للحساب وللرصد في مجال العلاج، وكان البعض قد بدأوا يتحدثون عن حقوق المريض والتفكير في اتخاذ إجراءات قانونية ضد المعالجين السلوكيين، وفي ضوء التقارب، أمكن للسلوكيين المعرفيين التحدث بلغة مقبولة إنسانيا وعن ظواهر قرب إلى القبول من السلوكية المجردة، كما أن ما تجمع من رصيد لدى المعرفيين عن العمليات الإدراكية وطرز التفكير وتشغيل المعلومات يمكن استخدامه بصورة أحسن، وإخضاعه للفحص الكمي والملاحظة عما كان عليه الحال مع السلوكيين. وكذلك، فإن الكشوف الجديدة في مجال النيوروسيكولوجي تبشر بإمكان تبادلها للدعم مع المنهج المعرفي– السلوكي. (**لويس كامل مليكة، 1990، ص173،ص174**).

1– مفهوم العلاج السلوكي المعرفي:

1–1– العلاج السلوكي:

هو أسلوب من الأساليب الحديثة يقوم على أساس استخدام نظريات وقواعد التعلم، ويشتمل على مجموعة كبيرة من الفنيات العلاجية، التي تهدف إحداث تغيير ايجابي في بناء سلوك الإنسان، وبصفة خاصة أسلوب عدم التوافق.

1–2– العلاج المعرفي:

يعرف على أنه نوع من العلاج النفسي يضع الخلل في جزء من العملية المعرفية، وهي الأفكار أو التصور عن النفس والآخرين والحياة، وهذه مسئولية في المقام الأول عن نشوء الأمراض العصابية، وتستند إلى نظريات علم النفس المعرفي، مثل: نظريات التعلم ونظريات معالجة المعلومات ونظريات علم النفس الاجتماعي وعلم النفس الإكلينيكي.

1-3- العلاج السلوكي المعرفي:

الجلسات العلاجية النفسية، الفردية والجماعية، التي يتم إخضاع المفحوص لها، على المستويين السلوكي والمعرفي. (**حسن شحاتة، زينب النجار، 2011، ص220**).

2- النظرية السلوكية المعرفية/ واطسون، بافلوف، سكنر:

أسس هذه النظرية عالم النفس الأمريكي واطسون، إذ اعتقد هو وأتباعه أن السلوك الظاهري هو مصدر المعلومات الوحيد الممكن الوثوق به وجاء التركيز على الحوادث المرئية بمثابة رد فعل لتأكيد مدرسة البنيوية على الاستبصار، وأكد السلوكيون على أهمية البيئة في تكوين السلوك الفردي وبحثوا بصورة رئيسية عن العلاقة الكائنة بين السلوك الظاهري والمثيرات البيئية.

تهتم النظرية السلوكية بالسلوكيات سواء كانت أفعالا أي ما نقوم به أو سلوكيات لفظية أيما نقوله أو سلوكيات غير لفظية وهي كل ما نظهره وهي تعتمد على نظريات التعلم المتمثلة في نظرية الاشراط الكلاسيكي **لبافلوف وواطسن** ونظرية الاشراط الإجرائي **لسكينر** ونظرية التعلم الاجتماعي **لباندورا**، حيث تعتبر السلوك كاستجابة لمثيرات هذه الأخيرة قد تكون داخلية أو خارجية قد تؤدي إلى نتائج قد تكون مرغوبة فتعزز السلوك أو غير مرغوبة فيحدث انطفاء في السلوك.

أما النظرية المعرفية فتقوم على مفهوم أساسي وهو المخططات المعرفية التي تشمل الاعتقادات حول الذات والآخرين والمحيط والحياة والمستقبل، كما تهتم بالعمليات المعرفية والتي تتمثل في قواعد تحويل المعلومات والتي قد تحدث فيها انحرافات مثل الاستنتاجات الخاطئة، كما قد تحدث أخطاء في الأسلوب أو أخطاء في التفكير كالإفراط في التعميم والتهوين والتضخيم والتداخل العشوائي والتجريد الانتقائي والشخصانية، وتشمل المعارف والأفكار والصور والحوارات الداخلية والذكريات والأفكار التلقائية، لذلك فإن طريقة إدراك المعلومة تتأثر بالمخططات المعرفية وبالعمليات المعرفية. (**كلثوم بلميهوب، زياد دليلة، 2012، ص15**).

3- مفهوم الإرشاد المعرفي السلوكي:

يعتبر الإرشاد المعرفي السلوكي اتجاها علاجيا حديثا نسبيا، ظهر في بداية الثلث الأخير من القرن العشرين يركز على كيفية إدراك الفرد للمثيرات المختلفة وتفسيراته لها، وإعطاء معاني لخبراته المتعددة،

ويستند هذا النمط العلاجي على نموذج التشغيل المعرفي للمعلومات، الذي يرى أنه خلال فترات التوتر النفسي يصبح تفكير الفرد أكثر جمودا وأكثر تشويها، وتصبح أفكاره مطلقة ويسيطر عليها التعميم الزائد، كما تصبح المعتقدات الأساسية للفرد حول نفسه والعالم من حوله محددة بدرجة كبيرة. (**ياسمين باشا، 2017، ص255**).

إذ يشمل الإرشاد السلوكي المعرفي في صورته الواسعة كل الطرق التي من شأنها أن تخفف الضيق عن طريق تصحيح المفاهيم الذهنية الخاطئة، دون إهمال الاستجابات الانفعالية التي تعد المصدر المباشر للضيق بصفة عامة، وبمقاربة انفعالات الشخص من خلال معرفة طريقة تفكيره وتصحيح الأفكار الخاطئة يمكن إخماد الاستجابات الانفعالية غير المناسبة. (**طوبال فطيمة، 2017 ، ص95**).

كلمة "**السلوكي**" مأخوذة من مصطلح السلوك وهي الأفعال أو ردود الأفعال التي يقوم بها الشخص كاستجابة لمنبه أو مثير خارجي أو داخلي.

بينما كلمة "**المعرفي**" فهي مشتقة من مصطلح استعراف ويقصد بها العمليات الذهنية التي تهتم بتصنيف وتخزين ودمج المعلومات التي يتعرض لها الإنسان من المعارف الموجودة لديه مسبقا واستخدام هذه المعارف فيما بعد، وهذه العمليات تشتمل على الإدراك والانتباه والتذكر والربط والحكم والتفكير الواعي.

ويستخدم مصطلح "معرفي – سلوكي" ليشير بصفة عامة إلى الإرشاد النفسي الذي يتبنى الافتراضات التالية كافتراضات أساسية لدراسة وعلاج الاضطرابات النفسية متضمنة فيها الإرشاد المعرفي الذي وضعه "**بيك**" **Beek عام (1979)** تلك الافتراضات الأساسية هي:

1- الأنشطة المعرفية تؤثر في السلوك.

2- الأنشطة المعرفية من الممكن مراقبتها وتغييرها.

3- التغيير المرغوب للسلوك قد يتم من خلال التغيير المعرفي.

كما يمثل الإرشاد السلوكي المعرفي المنهجية التي جاءت نتيجة التطورات الحديثة في علم النفس التجريبي، وهي تتضمن الأساليب المعرفية والسلوكية معا، وبذلك يعد الإرشاد المعرفي السلوكي حلقة وصل بين الإرشاد السلوكي الذي يهتم بالأحداث الخارجية (السلوك الظاهر) والإرشاد المعرفي الذي يهتم

بالأحداث الداخلية (العمليات المعرفية) معتبرا أن السلوك الظاهري وعملية الإدراك والتفكير يشكلان معا حلقة وصل.

وقد اشترك المنهجان المعرفي والسلوكي في أن كل منهما:

1- يركز على الأعراض الظاهرة أكثر مما يركز على أسباب دينامية مفترضة.

2- يؤكد على السلوك الظاهر في الحاضر (هنا والآن) أكثر مما يركز على خبرات الماضي.

3- يشارك المرشد بإيجابية في إعداد برنامج إرشادي معين.

ويعرف **كلاس وشيا Class et Shea (1986)** الإرشاد المعرفي السلوكي بأنه أحد التيارات الإرشادية الحديثة والتي تهتم بصفة أساسية بالاتجاه المعرفي للاضطرابات النفسية ويقوم هذا النوع من الإرشاد بإقناع المريض أن معتقداته غير منطقية وأفكاره السلبية وعباراته الذاتية الخاطئة هي التي تحدث ردود الفعل الدالة على سوء التكيف بهدف تعديل الجوانب المعرفية المشوهة والعمل عل أن يحل محلها طرقا أكثر ملائمة من أجل إحداث تغييرات معرفية وسلوكية ووجدانية لدى العميل.

ويعرف " **لويس كامل مليكة** " الإرشاد المعرفي السلوكي بأنها: أحد المناهج الإرشادية التي تهدف إلى تعديل السلوك الظاهر من خلال التأثير في عمليات التفكير عن طريق:

1- التدريب على مهارات المواجهة.

2- التحكم في القلق.

3- أسلوب صورة الذات المثالية.

4- التحصين ضد الضغوط.

5- التدريب على حل المشكلة.

6- وقف الأفكار السلبية.

7- التعلم الذاتي. **(بومجان نادية، 2016، ص149، ص150).**

يعرفه **برين Brin (1996) بأنه:** " التدخل الإرشادي ببعض الفنيات المعرفية المنتقاة لخفض الاضطراب الوظيفي الانفعالي من خلال تغيير التقييمات الفردية ونماذج التفكير، كما أن الغرض من الإرشاد يكمن في خفض الضغوط للسلوكيات غير المرغوب فيها من خلال تعلم سلوك جديد، وخبرات أكثر تكيفا مع الإرشاد السلوكي للأعراض التي يتبعها تغير معرفي من خلال ممارسته سلوكيات جديدة وتحليل أخطاء التفكير وتعلم أحاديث ذاتية أكثر".

ويعرفه **الجلبي واليحيى (1996)** بأنه: " نوع من أنواع الإرشاد النفسي الذي يرى أن الخلل يحدث في جزء من العملية المعرفية وهي الأفكار أو التصورات عن النفس والآخرين والحياة، ويستند على نظريات علم النفس المعرفي ونظريات معالجة المعلومات ونظريات علم النفس الاجتماعي".(**بومجان نادية، 2016، ص151**).

4- أهداف الإرشاد المعرفي السلوكي:

1- يهدف الإرشاد المعرفي السلوكي إلى تعديل ادراكات العميل المشوهة، ويعمل على أن يحل محلها طرقا أكثر ملائمة للتفكير وذلك من أجل إحداث تغيرات سلوكية ومعرفية وانفعالية لدى العميل، ومحاولة إكساب العملاء ممارسة فنيات معرفية وسلوكية متنوعة تساعدهم على التخلص من مشكلاتهم الحالية ومواجهة أية مشكلات نفسية أخرى في المستقبل، ملاحظة مدى التحسن والتغير الذي يطرأ على العملاء أثناء الجلسات الإرشادية والعمل على زيادة دافعيتهم لأداء الواجبات المنزلية، تدريب العملاء على أن يكونوا مرشدين لأنفسهم في المستقبل.

2- يهدف هذا الأسلوب الإرشادي إلى محاولة تغيير الأفكار الخاطئة، وجعل العمليات المعرفية أكثر اتصالا بالواقع، فهذا النموذج يتعامل مع السلوك اللاتكيفي باعتباره نتاجا للتفكير غير الوظيفي، ومن هنا يمكن النظر للعلاج على أنه عملية تعلم داخلية، تشمل إعادة تنظيم الأفكار المرتبطة بالعلاقات بين الأحداث والمؤثرات البيئية المختلفة.

3- يهدف الإرشاد المعرفي السلوكي إلى مساعدة الفرد على النمو وتطوير المهارات المعرفية من خلال الأساليب المختلفة (حل المشكلات- النموذج المعرفي- تصحيح المعتقدات الخاطئة) من خلال إعادة البناء المعرفي بالإضافة إلى ممارسة السلوك الصحيح الذي تم تعديله من خلال الأساليب الأخرى (لعب

الدور– الواجب المنزلي) وبذلك فهو يهدف إلى التعديل المعرفي والسلوكي في آن واحد. (**ياسمين باشا، 2017، ص265، ص266**).

كما أن هناك عدة أهداف وضعها علماء النفس للإرشاد المعرفي السلوكي بغية الوصول إلى النتائج المرجوة من الإرشاد المعرفي السلوكي، ويمكن عرض بعض هذه الأهداف على النحو التالي (**موسى والدوسقي**).

4– إن الإرشاد المعرفي السلوكي يهدف إلى التقليل من القلق وخفض الكراهية والغضب، إذ يهيئ للفرد طريقة تساعده على التقليل من لوم الذات، ولوم الآخرين، والظروف، وذلك من خلال التحليل المنطقي لمشكلاته.

5– يهدف الإرشاد المعرفي السلوكي إلى إيجاد الوسائل التي تساعد عملائه في التغلب بنجاح على ما يواجههم من مشكلات، والتغير نحو الأفضل، وتحقيق السلام مع الذات، ومع الآخرين، وتحقيق الحياة التي يرغبونها.

6– يهدف الإرشاد المعرفي السلوكي إلى نمو وتطوير مهارات التحكم الذاتي.

7– يهدف الإرشاد المعرفي السلوكي إلى تغيير التصورات الخاطئة لدى المريض وتصحيحها، أو تعديلها، أو تغييرها مما قد يؤدي إلى زوال جوانب سوء التوافق لديه.

8– يهدف الإرشاد المعرفي السلوكي إلى التدريب على الملاحظة المستمرة للذات، وتفعيل دور المراقبة الذاتية للسلوكيات غير التكيفية، والتدريب على خطوات حل المشكلات، واتخاذ القرار.

9– أن يصبح الفرد واعيا لما يفكر فيه، وأن يميز بين الأفكار السليمة والأفكار المشوهة، ويستبدل الأحكام المختلة بأحكام دقيقة وصحيحة.

10– التعرف على الأفكار الاتوماتيكية غير المتكافئة والاتجاهات المختلة وظيفيا، ويساعد الأفراد على تصحيح التصورات، والادراكات الخاطئة، واستئصال الأفكار غير الملائمة، وتعزيز التفكير الواقعي.

11– يهدف الإرشاد المعرفي السلوكي إلى تأكيد فاعلية تعديل السلوك أثناء دمج الأنشطة المعرفية للسلوك.

12- يهدف الإرشاد المعرفي السلوكي إلى اطلاع المسترشد على قراءات معرفية لها علاقة بمشكلاته شريطة أن تحتوي هذه القراءات على أفكار علمية وعقلانية للتفاعل مع المشكلات، مثال ذلك توجيه المسترشد إلى كتاب "امتلك حياتك" وغيرها من الكتب ، وهذا ما يعرف بالعلاج بالقراءة.(**بومجان نادية، 2016، ص159**).

ويلخص كل من **بيكوفريمان وبيلاك وماكينيوم وباترسون** أهداف الإرشاد المعرفي السلوكي بالنقاط التالية:

1- مساعدة المسترشد كيف يلاحظ ويحدد الأفكار التلقائية التي يقررها لنفسه.

2- مساعدة المسترشد على أن يكون واعيا بما يفكر فيه.

3- مساعدة المسترشد على إدراك العلاقة بين التفكير والمشاعر والسلوك.

4- تعديل الأفكار التلقائية والمخططات أو المعتقدات غير المنطقية المسببة للاضطراب.

5- تعليم المسترشدين طريقة تقييم أفكارهم وتخيلاتهم وخاصة تلك التي ترتبط بالأحداث والسلوكيات المضطربة أو المؤلمة.

6- تعليم المتعالجين تصحيح ما لديهم من أفكار خاطئة وتشويهات معرفية.

7- تحسين المهارات الاجتماعية للمتعالجين من خلال تعليمهم حل المشكلات.

8- تدريب المتعالجين على توجيه التعليمات للذات، ومن ثم تعديل سلوكهم وطريقتهم في التفكير باستخدام الحوار الداخلي.

9- تدريب المتعالجين على استراتيجيات وفنيات سلوكية ومعرفية متبادلة مماثلة لتلك التي تطبق في الواقع خلال مواقف حياتية جديدة، وعند مواجهته ضغوط طارئة. (**بومجان نادية، 2016، ص160**).

5- مبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي:

هناك كمجموعة من المبادئ تمثل أساس الاتجاه المعرفي السلوكي في الإرشاد والعلاج، تتضمن المعالج والعميل والخبرة العلاجية وما يرتبط بكل منها من جوانب، وتتمثل تلك المبادئ فيما يلي:

1- أن العميل والمعالج يعملان معا في تقديم المشكلات والتوصل إلى الحلول.

2- أن المعرفة لها دور أساسي في معظم التعلم الإنساني.

3- أن المعرفة والوجدان والسلوك تربطهم علاقة متبادلة على نحو سببي.

4- إن الاتجاهات والتوقعات والعزو والأنشطة المعرفية الأخرى لها دورا أساسيا في إنتاج وفهم كل من السلوك وتأثيرات العلاج والتنبؤ بهما.

5- إن العمليات المعرفية تندمج معا في نماذج سلوكية

كما قدم " **ناصر المحارب** " **(2000)** مبادئ خاصة بالعلاج المعرفي السلوكي الذي يمارس ضمن حدود مسلمات النظرية المعرفية:

1- يعتمد العلاج المعرفي السلوكي على صياغة مشكلة المريض، التي يتم تطويرها وتنقيحها بصورة مستمرة ضمن إطار المنظور المعرفي، ويعتمد المعالج في صياغة مشكلة المريض على عوامل متعددة؛ مثل:

- تحديد الأفكار الحالية للمريض.

- الأفكار التي تساهم في استمرار الوضع الانفعالي للمريض.

- التعرف على السلوكيات غير المرغوب فيها.

- التعرف على العوامل المرسبة التي أثرت على أفكار المريض عند ظهور المرض.

- التعرف على الأسلوب المعرفي الذي يفسر من خلاله المريض الحوادث التي يتعرض لها.

- يقوم المعالج بصياغة المشكلة في الجلسات الأولى، ولكنه يستمر في إجراء تعديلات عليها كلما حصل على معلومات جديدة.

2- يتطلب العلاج المعرفي السلوكي وجود علاقة علاجية جيدة بين المعالج والمريض ، تجعل المريض يثق في المعالج؛ ويتطلب ذلك قدرة المعالج على التعاطف والاهتمام بالمريض، وكذلك الاحترام الصادق له، وحسن الاستماع، بالإضافة إلى كفاءة المعالج التي تظهر من خلال سير العملية العلاجية.

3- يشدد العلاج المعرفي السلوكي على أهمية التعاون والمشاركة النشطة، العمل كفريق يشترك في وضع جداول عمل الجلسات، وفي إعداد الواجبات المنزلية التي يقوم بها المريض بين الجلسات.

4- يسعى المعالج إلى تحديد أهداف معينة، يسعى لتحقيقها وحل مشكلات محددة.

5- يركز العلاج على الحاضر؛ في معظم الحالات يتم التركيز على المشكلات الحالية، وعلى مواقف معينة تثير القلق لدى المريض، ومع ذلك فقد يتطلب الأمر الرجوع إلى الماضي في حالة:

- رغبة المريض الشديدة في القيام بذلك.

- عدم حدوث تغير يذكر في الجوانب المعرفية والسلوكية والانفعالية.

- عندما يشعر المعالج بأن هناك حاجة لفهم الكيفية التي تطورت بها الأفكار غير الفعالة لدى المريض.

6- العلاج المعرفي السلوكي علاج تعليمي، يهدف إلى جعل المريض معالجا لنفسه، كما أنه يهتم كثيرا بتزويد المريض بالمهارات اللازمة لمنع عودة المرض بعد التحسن (الانتكاس).

7- العلاج المعرفي السلوكي علاج قصير المدى، يتم علاج معظم حالات الاكتئاب والقلق في مدة تتراوح ما بين(4- 14) جلسة.

8- تتم الجلسات في العلاج المعرفي السلوكي وفق جدول عمل محدد، يحاول المعالج قدر الاستطاعة التعرف على الوضع الانفعالي للمريض؛ ويطلب من المريض:

- تقديم ملخص لما حدث خلال الأسبوع الماضي.

- إعداد جدول أعمال الجلسة (بالتعاون مع المريض).

- التعرف على رد فعل المريض حول الجلسة السابقة.

- مراجعة الواجبات المنزلية.

- تقديم ملخصات لما تم في الجلسة بين الحين والآخر.

- أخذ رأي المريض فيما تم في نهاية الجلسة.

9- يعلم العلاج المعرفي السلوكي المريض كيف يتعرف على الأفكار والاعتقادات غير الفعالة، وكيف يقومها ويستجيب لها.

10- يستخدم العلاج المعرفي السلوكي فنيات متعددة لإحداث تغييرات في التفكير، المزاج، والسلوك، ويستخدم في العلاج المعرفي السلوكي بالإضافة إلى الفنيات المعرفية الأساسية؛ مثل: الأسئلة السقراطية والاكتشاف الموجه، فنيات من مدارس أخرى وبالذات من المدرسة السلوكية.

11- يؤكد العلاج المعرفي السلوكي على أن يكون المعالج صريحا مع المريض، ويناقش معه وجهة نظره (المعالج) حول المشكلة (الصياغة)، ويعترف بأخطائه، ويسمح للمريض بمعارضته، إذ أن عدم القيام بذلك يتعارض مع الطبيعة التعاونية بين المعالج والمريض؛ التي يركز عليها العلاج المعرفي السلوكي. (**ياسمين باشا، 2017، ص258- ص260**).

6- مراحل العملية الإرشادية في الإرشاد المعرفي السلوكي:

يعتبر الإرشاد المعرفي السلوكي اتجاها علاجيا مقننا يستغرق وقتا محددا في علاج المشكلات والاضطرابات المختلفة التي يعاني منها الفرد، ويستخدم في سبيل ذلك قوة ثلاثية تضم استراتيجيات معرفية، وأخرى سلوكية وثالثة انفعالية، ويتوقف عدد الجلسات الإرشادية والوقت الذي يستغرقه البرنامج على مدى حدة وتعقد المشكلة أو الاضطراب الذي يعاني منه الفرد، ومدى رغبته في إقامة علاقة إرشادية تعاونية مع المرشد، ويمر عادة البرنامج الإرشادي بمراحل وصفها **كورمير وكورمير Cormier & Cormier (1991)**، **وكانفر وجولدستين Kanver & Goldesten (1986)** بأنها تبدأ بمرحلة بناء العلاقة الإرشادية مع المسترشد ومن ثم يتم الانتقال إلى مرحلة تقييم المشكلة(ظروف حدوثها وشدتها والسلوكيات السلبية المرافقة لها ومدى وضوح المشكلة لدى المسترشد والمرشد، وبعد الانتهاء من هذه المرحلة يتم الدخول بمرحلة تطوير الأهداف الإرشادية والتي يناقش فيها المرشد والمسترشد المخرجات السلوكية التي يطمح لتحقيقها، بعد هذه المرحلة تبدأ مرحلة التأكد من استعداد المسترشد والتزامه لتحقيق هذه الأهداف ومن ثم مرحلة جمع معلومات حول مقاييس الخط القاعدي وأخيرا يتم الوصول إلى المرحلة الأخيرة والتي تهدف إلى تطبيق المسترشد للاستراتيجيات العلاجية.

أما **عادل عبد الله (2000)** فيذكر أن البرنامج الإرشادي يمر بالمراحل التالية:

1- الجلسات التمهيدية: ويتم خلالها إرساء دعائم العلاقة الإرشادية والتي تعد ذات أهمية كبرى في تطوير العملية الإرشادية وفي ما يخطط له من أهداف، ويتم خلال هذه المرحلة ما يلي:

- تقييم المشكلة التي يعاني منها الفرد.

- تقييم العوامل التي تسهم في تطور مشكلة المسترشد وتعمل على استمرارها.

- مساعدة الفرد على التحديد الدقيق لمشكلاته التي يعاني منها.

ويتم ذلك باستخدام المقابلات التشخيصية كما يتم اللجوء إلى التقييم السيكومتري لمشكلات المسترشد وما قد يرتبط بها من توترات ومشكلات ثانوية.

2- المرحلة الثانية من العملية الإرشادية: ويتم خلالها تقديم النصيحة من جانب المرشد وتدريبه للمسترشد على استخدام مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات المعرفية السلوكية التي يمكن أن تساعده على إدارة ومواجهة خبراته المزعجة وردود فعله الانفعالية الحادة أو ما قد يصدر عنه من أفعال اندفاعية، ويكمن الهدف خلال هذه المرحلة في تعزيز سلوك المسترشد وذلك بالسيطرة على تلك المشاعر وقدرته على ضبطها، وضبط النفس، وبث الأمل فيه حول إمكانية التغيير.

3- المرحلة الثالثة: يقوم المرشد خلال هذه المرحلة بعرض الصياغة المعرفية للأعراض المرضية التي يشعر المسترشد بها والتي يتسم بها الاضطراب الذي يعاني منه، ويقوم المرشد هنا بإجراء العديد من المناقشات التي تدور حول مدى إسهام تلك المعاني والمفاهيم التي يكونها الفرد عن الأحداث والمواقف في حدوث خبرات معينة لديه، ولذلك فإن المراحل الآتية تتركز حول تناول الأعراض المرضية ومحاولة التصدي لها من خلال تكوين مفاهيم واعتقادات وأفكار بديلة عن طبيعة تلك الخبرات، على أن تستند هذه الأفكار والمفاهيم إلى الواقع وذلك بهدف تخليص المسترشد من الضيق والكرب والتوتر الذي يشعر به، وتعزيز محاولاته لإعادة التوافق وذلك من خلال إعادة البناء المعرفي عن طريق التخلص من تلك الأفكار الأوتوماتيكية (التلقائية) السلبية، ثم استبدالها بأفكار واعتقادات أخرى أكثر عقلانية، والى جانب ذلك يمكن استخدام استراتيجيات المواجهة والتي تلعب دورا جوهريا في مواجهة مشكلة المسترشد أو اضطرابه.

4- المرحلة الأخيرة: وتدور حول إقامة وتعزيز منظور جديد لمشكلة الفرد مع التأكيد على استراتيجيات المواجهة المعرفية السلوكية وإعادة تدريب المريض عليها من جديد، حيث أن القيام بذلك خلال هذه

المرحلة تفيد فيمنع حدوث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج وتعرف هذه المرحلة الأخيرة بمرحلة الإقفال أو الانتهاء من البرنامج.

وتتكون جلسات الإرشاد المعرفي السلوكي من عدة مكونات وهي النحو التالي:

1- وضع جدول لما يدور بالجلسة: يوضح المرشد للمسترشد ما يود عمله خلال الجلسة، ثم يشرح بعض الأمور، مثل كون الوقت محدد، ويجب أن تناقش أكثر الأمور أهمية، ويعلق المرشد على الجلسة السابقة، ويراجع الواجب المنزلي.

2-الأحداث السابقة بين الجلستين: يراجع المرشد الأحداث التي حدثت للمسترشد بعد الجلسة السابقة، والمشاكل التي اعترضت المسترشد خلال هذه الفترة، خلال قيامه بالواجب المنزلي على أن تتم مراجعتها باختصار، وبطريقة مقبولة مع إيجاد الحلول الملائمة.

3-الموضوعات الأساسية للجلسة الحالية: يستغرق ذلك معظم وقت الجلسة، وتستخدم الفنيات التي تساعد المسترشد على التعامل مع الأفكار السلبية.

4-الواجب المنزلي: ويكون مرتبط بما حدث في الجلسة، ويعرض بطريقة محددة وواضحة ويكون مقبول ومفهوم لدى المسترشد.

5-التعليق آخر الجلسة: حيث يطلب المرشد من المسترشد التعليق على الجلسة ككل، ويطلب منه تلخيص ما تعلمه، وكذلك رأيه في الجلسة وعلى المرشد أن يرحب بأي ملاحظات يبديها المسترشد مهما كان نوعها لأن ذلك يساعد على التفاهم ويشعر المسترشد بالأمان، أي يطلب منه التغذية الراجعة.

6- عادة ما يتراوح عدد جلسات الإرشاد المعرفي السلوكي اثني عشر جلسة بواقع جلستين أسبوعيا.

7- وقد يحتوي البرنامج الإرشادي على 16 جلسة، وينفذ البرنامج إما في صورة جلسات جماعية أو فردية، والجلسة الأولى تكون تربوية وتركز على بناء الثقة بين الأفراد، أهمية الحفاظ على سرية المعلومات التي تتداول في الجلسات ويتراوح زمن الجلسة ما بين 30 إلى 60 دقيقة. (**بومجان نادية، 2016، ص163- ص165**).

7- العلاقة الإرشادية في الإرشاد المعرفي السلوكي:

يعتمد الاتجاه المعرفي السلوكي في الأساس على ما يعرف بالعلاقة الإرشادية بين المرشد والمسترشد وهذه العلاقة تلعب دورا أساسيا في العلاج.

ويشترط في ضوء هذا الأسلوب العلاجي أن تكون تعاونية، وتشير العلاقة الإرشادية إلى تلك الارتباطات والتعلقات المعقدة التي تنشأ بين المرشد والمسترشد، والفهم المشترك بينهما، والأنشطة التي يتم أداؤها من جانب كلا الطرفين، وتتضمن العلاقة الإرشادية ثلاث مكونات أساسية كالتالي :

1-الاتفاقات: وهي بمثابة تعهد واتفاق بين المعالج والمريض على أن يقوم كل منهما بأداء دوره الذي يتم تحديده والاتفاق عليه في سبيل تحقيق الهدف النهائي من العملية الإرشادية، وللإشارة فقد تختلف الاتفاقات والتعهدات من مريض إلى آخر ومن معالج إلى آخر، لكنها جميعا في النهاية تعمل على تحقيق الهدف العلاجي العام والخاص وفقا لظروف كلا الطرفين.

2-الأهداف: ويتعلق هذا المكون بما ينبغي أن يتم التوصل إليه من خلال العملية الإرشادية، والذي يتمثل بشكل عامي التغير الذي ينتظر أن يحدث نتيجة للعلاج، ويتطلب ذلك فهما مشتركا لتلك المشكلات التي يفصح عنها المريض، وتتم مراجعة الأهداف المبدئية بشكل جيد من جانب المعالج على أن يشترك معه المريض في ذلك، وعلى أساس من الصراحة والوضوح والحوار المفتوح بينهما، يتم تحديد أهداف أكثر واقعية وقابلة للتحقيق.

3-المهام: وتشير إلى تلك الأنشطة التي يتم أداؤها من جانب كلا الطرفين ، والتي تعمل على تحقيق الأهداف التي ينبغي أن يحققها المريض من خلال العملية العلاجية، ويترتب على ذلك تحديد الاستراتيجيات والفنيات العلاجية التي تعد هي أكثر ملائمة لتحقيق التغير المنشود، كما يتم أيضا تحديد وتحليل تلك العقبات التي قد تحول دون تحقيق الهدف العلاجي والتي يأمل الطرفان التغلب عليها حتى يتم في النهاية تحقيق ما تم تحديده من أهداف.

هناك مهام معينة يسعى المرشد إلى تحقيقها خلال كل مرحلة من تلك المراحل التي تتضمنها العملية الإرشادية، ويمكن تحديد ذلك على النحو التالي:

1-تحديد العملية الإرشادية: تقوم العملية الإرشادية في أساسها على الفهم الواضح من جانب طرفيها لمسؤوليات كل منهما في تطور العلاج، وتحقيقه للهدف منه، والاتفاق على ذلك، وقيام كل طرف بمسؤوليته من خلال تنفيذه للمهام الموكلة إليه، وتتركز مهمة المرشد في توضيح ذلك للمسترشد وتحديده لتلك المهام والمسؤوليات المناطة به وما ينبغي عليه أن يقوم به خلال العملية الإرشادية ككل، كما يجب على المرشد أن يراعي ميول واهتمامات المسترشد حتى يتم جذبه بشكل فعال للقيام بذلك وأدائه على النحو المنتظر.

2-تحديد مشكلات المسترشد وتقييمها:يتم ذلك من خلال التعرف على المتغيرات المعرفية والسلوكية ذات الصلة بالمشكلة وفهم تلك المتغيرات وتقييم أثرها، ومن وجهة نظر التعاقد الإرشادي هناك أمران أساسيان يتضحان من خلال هذه المرحلة تتمثل في:

- الوصول إلى تحديد مشترك من جانب المرشد والمسترشد لتلك المشكلات التي يعاني منها المسترشد.

- إجراء المناقشات بينهما للوصول إلى تصور مشترك لتلك المشكلات والتعرف بالتالي على ما يكمن خلفها من أسباب حتى يكون تحركهما في سبيل العلاج فعالا.

- تغيير الفنيات: يبدأ المرشد بعد تحديد المشكلة في تحديد الفنيات التي يمكن أن تساعد في تحقيق الهدف العلاجي، ومن ثم يبدأ في مناقشة ذلك مع المريض وتحديد تلك المهام التي يجب على كل منها أن يقوم بها.

ويرى **درايدن (1995)** أن انجاز المهام الموكلة لكل من المرشد والمسترشد بفاعلية يتطلب توفر عدد من الأمور نوجزها كالتالي:

1- أن يفهم المسترشد تلك المهام التي توكل إليه وطبيعتها.

2- أن يدرك أن انجازه لتلك المهام سوف يساهم في تحقيق الأهداف العلاجية.

3- أن يكون بمقدوره القيام بتلك المهام وأداؤها بالشكل المطلوب.

4- أن يدرك أن التغير المنشود يحدث من خلال الانجاز المتكرر لتلك المهام.

5- أن يفهم طبيعة المهام الموكلة إلى المرشد، وأن يدرك العلاقة بينها وبين ما يقوم به من مهام، وان تكون العلاقة بين المهام التي توكل لكل منهما وبين تلك الأهداف المنشودة واضحة بالنسبة له.

6- أن يقوم المرشد بإعداد المسترشد لفهم وتنفيذ ما يوكل إليه من مهام.

7- أن يؤدي المرشد المهام الموكلة بفاعلية، وأن يستخدم في سبيل ذلك عددا كبيرا من الفنيات بشكل جيد وفعال.

8- أن يلجأ المرشد إلى تلك الفنيات العلاجية التي تتسق مع أساليب التعلم التي تناسب مرضاه.

9- أن يتيح المرشد الفرصة للمسترشد كي يشاركه في اختيار الفنيات، أي يجعل المسترشد يقتنع بها ويوافق عليها باعتباره الأكثر خبرة ودراية بذلك.

10- أن يستخدم المرشد الفنيات التي يرى أنها الأقدر على مساعدة المسترشد كي يحقق ما تم تحديده من أهداف. (**بومجان نادية، 2016، ص160- ص162**).

8- الفنيات الإرشادية المستخدمة في الإرشاد المعرفي السلوكي:

يستخدم المرشد في البرنامج الإرشادي بعض الفنيات المعرفية كالتحكم الذاتيSelf Control وأسلوب حل المشكلة Problem-Solving، والواجبات المنزلية Assignment، وفنيات سلوكية كالتحصين التدريجي Systematic Desensitization، والاسترخاء Relaxation، والنمذجة Modling ، ولعب الدور RoI playing، والتعزيزReinforcement أو فنيات أخرى طبقا لطبيعة أهداف البرنامج. (**بطرس حافظ بطرس، 2007، ص155**).

8-1- التحكم الذاتي Self control: هذا الإجراء يهدف إلى تعليم الفرد مواجهة المثيرات المسببة للضغوط والأفكار المرتبطة بها، ومحاولة إيقافها ثم الاسترخاء وتعزيز الذات ويستخدم في البرنامج المعرفي السلوكي، حيث يركز على أفكار الطفل ودورها في استمرار الاضطراب، حيث يطلب من الطفل ملاحظة أفكاره في المواقف المتنوعة المثيرة لهذا الاضطراب ثم تعليمه كيف يغير هذه الأفكار ويضع مكانها أفكارا غير قلقة، وهناك نموذجا يشجع الطفل على سؤال نفسه عدة أسئلة بصوت عال، مثلا هل يمكن أن يحدث هذا؟ هل حدث هذا بالفعل؟ مالدليل على ذلك، ويشجع الطفل على ذلك، حيث تبدأ أولا

بتدريبه على الاسترخاء الذي يساعده في التحكم في الأعراض النفسجسمية والنفسية بنفسه، ثم تقييم ومكافأة الذات بنفسه.

فهذا الإجراء يؤكد على تعليم الطفل أولا كيف يعرف ويلاحظ تصريحات الذات المرتبطة بالقلق والمشاعر والأفكار، ومتى استطاع التعرف على الإفصاح الذاتي غير المتوافق، فانه سيعمل مع الإحصائي لإيجاد تصريحات ذات تساعد على خفض الاضطراب، ويتضمن هذا الإجراء ملاحظة Self Morning وتسجيل الأفكار والمشاعر، والسلوكيات باستمرار، ثم تقييم الذات self evaluation ، وتفسير الأداء في الاتجاه الايجابي، وأخيرا تعزيز الذات Self Reinforcement وتقديم مكافأة لاستخدامه استراتيجيات العلاجوالتحكم في بعض الاضطرابات، وقدوصفته **رونان Ronen** بأنه إجراء تعليمي علاجيتضمن عدة مراحل متسلسلة، حيث يتم في المرحلة الأولى تعريف الأفكار السيئة التوافق، فيتعلم الطفل هنا انه يستطيع تغير السلوك المشكل الذي يعاني منه، بتحديد الأفكار الخاطئة المتضمنة به، وفي المرحلة الثانية يتم تعليمه كيف يركز على جسمه، وعليه كتابة معلومات يمكن الاستفادة منها، أما في المرحلة الثالثة فيتم تنمية مهارة الإحساس بالمثير المسبب للمشكلة لديه(وهنا تكون ملاحظة الذات المشاعر والسلوك والأفكار) فيتعلم الاسترخاء وفي المرحلة الرابعة يبدأ في تعلم مهارات التحكم الذاتي المتضمن ملاحظة وتقييم ومكافأة الذات، وأسلوب حل المشكلة، وهي تلك الخطوات التي تساعد على التخلص من المشكلة، وسوف يتم استخدام هذه الفنية بتعليم الأطفال عن المشاعر المختلفة الايجابية والسلبية، ثم الانتقال إلى المشاعر السلبية كالإحساس الزائد بالخوف والقلق، حيث يتعلم الأطفال أن شعورهم بالقلق الزائد هو سلوك يمكن تعديله، ويطلب منهم كتابة مواقف مثيرة لمشاعر مختلفة حدثت لهم. ثم تعليمهم ملاحظة أنفسهم في مواقف القلق والأفكار، والكلمات التي يتحدثون بها مع أنفسهم، والأعراض التي تظهر عليهم، ثم مساعدتهم على استخدام عبارات ايجابية واستخدام الاسترخاء للتغلب على القلق، ثم تقييم أنفسهم(تقييم الذات) ثم تعزيزها (تعزيز الذات). وهي خطوة مناسبة مع الطفل لأنها تساعد على نمو الثقة بالنفس. (**بطرس حافظ بطرس، 2007، ص155، ص156**).

8-2- التدريب على أسلوب حل المشكلة Problem Solving Training: يعرف بأنه إجراء إكلينيكي تم استخدامه في العلاج السلوكي من قبل كل من **دزريلا وكولد D'zurila &Gold** ويتكون من عدة خطوات وهي تعريف المشكلة، ثم تحديد الاحتياجات لحلها. فتوليد البدائل التي يمكن أن تستخدم، وتقييم البدائل والنتائج المرتبطة بها، وأخيرا التحقق من النتائج. وتشير **رونان Ronen** بأن هذا

الأسلوب قد استخدم مع الأطفال بنجاح حيث تم تطوير سلسلة مهارات حل المشكلة المعرفية المرتبطة مع سوء التوافق السلوكي، وتتضمن الحساسية للمشكلات، والتفكير السيئ، والرغبة في معرفة نتائج السلوك والقدرة على إظهار وتوليد حلول ممكنة، ثم الوصول إلى الأهداف الخاصة خطوة خطوة، ويستطيع الأطفال تعلم حل المشكلة عن طريق الواجبات المنزلية، ومن ثم يستطيعون تطبيقها في حياتهم الشخصية. كما أنه إجراء سهل جدا إذا استطاع الطفل أن يسأل نفسه أسئلة جادة في سبيل حل المشكلة، فعلى سبيل المثال يسال نفسه أسئلة جادة في سبيل حل المشكلة، فعلى سبيل المثال نفسه ما لمشكلة؟ مالحلول التي استطيع أن أطبقها لحل المشكلة؟ ماذا يمكن أن يحدث لي إذا أنا فعلت كل هذه الحلول؟ مالحل المناسب؟ ما هي نتيجة تطبيق الحل؟ وهذا الأسلوب له فوائد كثيرة منها مساعدة الطفل على إدراك مشكلته، ثم تشجيعه على التركيز على تقديم وتقييم الحلول الممكنة المتنوعة لحل المشكلة. (**بطرس حافظ بطرس، 2007، ص156، ص157**).

واقترح " **ديزوريلا** " و"**جولد فرايد**" وغيرهم التركيز على التعرف على غياب مهارات تكيفية ومعرفية معينة وعلى تعليم المسترشدين مهارات حل المشكلات عن طريق التعرف على المشكلة، وتوليد البدائل الخاصة بالحلول، واختيار واحد من هذه الحلول ثم اختبار كفاءة هذا الحل. ويركز معالجون آخرون ومن بينهم " **ميكينبوم** " على مهارات المواجهة، وفي أسلوب حل المشكلات فان المسترشدين يتعلمون كيف يواجهون ويحلون مشكلة في مواقف مستقبلية بينما في مهارات المواجهة فإنهم يتعلمون في موقف أزمة أو موقف مشكلة حقيقي.(**محروس الشناوي، 1996،ص137، ص138**).

8-3- الواجبات المنزلية Assignment : وهي تلك التي كان يكلف بها الأطفال ككتابة المواقف المثيرة للقلق لديهم، وما يرتبط بها من أفكار وأعراض مختلفة، والتدريب على الاسترخاء وغيرها، والتي يتم مناقشتها في الجلسات التالية، وذلك بغرض مساعدته على ممارسة المهارات المتعلمة في جلسات البرنامج، حيث يحدد في كل مرة واجب منزلي تتغير أهدافه حسب موضوع وهدف كل جلسة، ويتم مكافأة الطفل على أدائه في كل مرة، وفي حالة تعذر فهم الواجب يقدم المرشد نموذجا له. (**بطرس حافظ بطرس، 2007، ص157**).

8-4- النمذجة Modeling :أشارت نظرية التعلم الاجتماعي **لباندورا Bandura (1977)** بأن الأطفال يتعلمون كما هائلا من السلوكيات بواسطة ملاحظة أو مشاهدة الآخرين. وكذلك الحال للطفل المضطرب الذي يعاني من بعض الاضطرابات قد تأثر بواسطة البيئة، ومن هنا فان سلوكه هذا سلوك

متعلم عن طريق ملاحظة آخرين ويمكن التخلص منه عن طريق جعل الطفل يلاحظ نماذج تمارس بنجاح التعامل مع المثيرات التي يخافها الطفل، وتكون هذه الطريقة أكثر فاعلية عندما يطلب من الطفل المضطرب المشاركة، وعندما يتشابه النموذج مع الطفل المضطرب.

فالنمذجة لها أهمية في العلاج المعرفي- السلوكي، فمن خلالها يتم التركيز على فكرة أن السلوك يمكن أن يكتسب ويتخلص منه بسهولة من خلال ملاحظة النموذج. وهناك أنواع مختلفة من النماذج تستخدم بواسطة المعالج المعرفي- السلوكي، وهي النموذج الرمزي، والنموذج الحسي، ثم النموذج المشارك. (**بطرس حافظ بطرس، 2007، ص159**).

وهناك عدة أنواع من النمذجة وهي: النمذجة الحية، النمذجة المصورة والرمزية، النمذجة من خلال المشاركة.

ا- **النمذجة الحية:** يقوم النموذج بتأدية السلوكيات المستهدفة بوجود الشخص المراد تعليمه تلك السلوكات، وفي هذا النوع من النمذجة لا يطلب من الشخص تأدية سلوكات النموذج وإنما مجرد مراقبتها فقط.

ب- النمذجة المصورة: أو ما يسمى أيضا النمذجة الرمزية، يقوم المراقب بمشاهدة سلوك النموذج من خلال الأفلام أو أي وسائل أخرى. فيمكن تقديمها من خلال المواد المكتوبة كالكتيبات، الملخصات، والأشرطة المسموعة والمرئية، أو السلايدات أو الصور.

ج- النمذجة من خلال المشاركة: وخلافا للنوعين السابقين التي يقوم فيهما الفرد بمراقبة النموذج فقط، ففي هذا النوع يقوم الفرد بمراقبة نموذج حي أولا ثم يقوم بتأدية الاستجابة بمساعدة وتشجيع النموذج، وأخيرا فانه يؤدي الاستجابة بمفرده.

د- النمذجة التخيلية: وتعتمد على أن يتخيل الفرد نماذج للسلوكات المرغوب فيها، أي جعل المسترشد يتخيل شخصا يؤدي السلوك المستهدف. (**بومجان نادية، 2016، ص190**).

8-5- التعزيز Reinforcement : يعتبر التعزيز أسلوب في العلاج السلوكي يقدم في كل مرة يؤدي بها السلوك المرغوب، أي أن الإثابة تعتمد على السلوك المشروط بأدائه، واستخدم هذا الإجراء في هذا البرنامج بتقديم التعزيز للطفل عند أدائه للمهارات المطلوبة منه، ويكون التأكيد ليس فقط على النجاح

الكلي، بل على الجزئي أيضا ويشترك الطفل مع المرشد في إعداد قائمة للمكافآت التي تبدأ بالمادية ثم المعنوية. كذلك يتم تدريب الطفل على تعزيز ومكافأة نفسه من خلال أسلوب التحكم الذاتي السابق الذكر في الاستراتيجيات المعرفية. (**بطرس حافظ بطرس، 2007، ص159**).

8-6- المحاضرة: حيث تتمثل هذه التقنية في تقديم المعلومات للأحداث الجانحين المشاركين في البرنامج الإرشادي حول مضمون البرنامج الإرشادي، أهدافه، أهميته، خطوات إجرائه ومواعيده والقواعد الضابطة فيه.

ويعرف "**جمال شفيق أحمد**" أسلوب المحاضرة بأنه: تقديم لمعلومات سيكولوجية بطريقة موضوعية، مما ينمي لدى المسترشدين اهتمامات بمد حاجتهم ورغبتهم في تلقي المعلومات المتضمنة في المحاضرات، والتي يراعى فيها أن تكون ذات صلة وثيقة بمشكلاتهم الخاصة، مما يهيئ لديهم موقف تعليمي يبدأ من شعورهم بان مشكلاتهم هي نقص المعلومات 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. (**فوزية الغماري، 2015، ص77، ص78**).

8-7- الحوار والمناقشة الجماعية: حيث تسمح هذه التقنية بتحقيق قدر من التعارف وخلق جو الألفة والتقبل بين الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا، إضافة إلى مناقشة توقعات الأحداث الجانحين للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي وتحفيزهم على اقتراح الأهداف المرجوة من البرنامج الإرشادي.

وقد أشار " **زهران** " **(1980)** في هذا الصدد إلى أهمية المزج بين المحاضرات والمناقشات الجماعية في تعديل اتجاهات المسترشدين نحو أنفسهم ونحو الآخرين ومشكلاتهم.ويتم استخدام المناقشة الجماعية حسب " **زهران** " إما بعد المحاضرة أو أثناءها أو بعد التدريب على مهارة معينة ويقوم المرشد عادة بإدارة المناقشة، فالمناقشة مهمة جدا لان العميل يستمع إلى المحاضرة وهو أدرى من المحاضر بما يحتاج إليه من معلومات يريد معرفتها أو مناقشتها. (**فوزية الغماري، 20115، ص78**).

من جهة أخرى فإن المناقشة الجماعية تسمح برفع ثقة الأفراد في أنفسهم عندما يشعرون أن الآخرين يطلبون رأيهم كما تسمح بالتدريب على التفكير الموضوعي في المشكلات وتبادل المعلومات والخبرات والتشجيع المتبادل والشعور بالأمن، حيث يشترك مجموعة من الأعضاء الذين يعانون من مشكلات متشابهة في مناقشة مفتوحة وصريحة يطرحون فيها تصورهم لأسباب مشكلاتهم ومظاهرها فيحقق ذلك

الإفصاح ارتباطا نفسيا بالإضافة إلى إمكانات الاستفادة من توجيهات وخبرات بقية أفراد المجموعة.(**فوزية الغماري، 2015، ص221، ص222**).

8-8- لعب الدورRole Plying: هو أحد أساليب التعلم الاجتماعي الذي يتضمن تدريب الفرد على أداء جوانب من السلوك الاجتماعي عليه أن يتقنها ويكتسب المهارة فيها، وجزء هام في العلاج المعرفي السلوكي يستخدم كأسلوب في العلاج لإعطاء الطفل فرصة مناسبة لممارسة التعايش، واختبار الحلول المتعددة للمشكلة. (**بطرس حافظ بطرس، 2007، ص159**).

يمثل لعب الدور من بين الأساليب الإرشادية المنبثقة عن نظرية التعلم الاجتماعيل"**باندورا Bandura**" وقد قدمه "**عبود وعبود**" على أنه أحد أساليب التعلم الاجتماعي الذي يتضمن تدريب الفرد على أداء جوانب من السلوك الاجتماعي، عليه أن يتقنها ويكتسب المهارة فيها، كما يستخدم كأسلوب في العلاج المعرفي السلوكي لإعطاء الفرد فرصة مناسبة لممارسة التعايش والتدريب على تحمل الإحباط والتحكم في الغضب واختيار الحلول المتعددة للمشكلة، كما يتضمن تصميم حدث مفتعل من خلال المواقف المثيرة للغضب والإحباط . (**فوزية الغماري، 2015، ص222**).

كما يعتبر لعب الدور من الطرق التعليمية التي يستحب استخدامها في الإرشاد الجماعي لتسهيل عملية اكتساب المهارات مع التركيز على تقديم التغذية الراجعة بعد كل دور يتم تمثيله، وتتضح أهم خطواته في:

- قيام العضو بتمثيل السلوك كما سيقوم به في الحياة الحقيقية.

- قيام المرشد بتقديم تغذية راجعة لفظية محددة، مؤكدا على الجوانب الايجابية والسلبية بطريقة وأسلوب ودي وغير عقابي.

- تمثيل المرشد أو أحد الأعضاء في المجموعة للسلوك المرغوب، وقيام المسترشد بلعب دور الشخص الآخر.

- قيام المسترشد فيما بعد بمحاولة تمثيل الاستجابة ثانية.

- تقديم المرشد والأعضاء الآخرين التشجيع والمكافأة على التحسن.

- إعادة الخطوات السابقة حتى يكون كل من المرشد والأعضاء راضين عن مستوى الاستجابة.

– إذا كان التواصل والعلاقة طويلة، ينبغي تجزئتها إلى أجزاء صغيرة والتعامل معها بالتتابع.

– توجيه المسترشد إلى البدء باستجابة بسيطة ولطيفة عندما تتضمن العلاقة التعبير عن المشاعر السلبية.

فمن خلال ممارسة لعب الدور يمكن للمرشد أن يستحضر المواقف قبل حدوثها، يصحح سلوك الفرد ويدربه على المهارات الاجتماعية الملائمة لهذه المواقف، بحيث تزداد ثقة الفرد في قدرته على التعامل فيما بعد مع هذه المواقف عندما تحدث. (**بطرس حافظ بطرس، 2007، ص78، ص79**).

ويوضح " **أرجيل** " **Argyle (1984)** أربع مراحل، على المرشد أن يتقنها لكي يستفيد من هذا الأسلوب استفادة فعالة وتتمثل هذه المراحل في:

– عرض السلوك المطلوب تعلمه أو التدريب عليه واكتسابه من قبل المرشد أو من خلال نماذج تلفزيونية مرئية أو تسجيلات صوتية.

– تشجيع الطفل على أداء الدور من المرشد أو مساعده، أو مع طفل آخر.

– تصحيح الأداء وتوجيه انتباه الطفل لجوانب القصور فيه وتدعيم لجوانب القصور فيه وتدعيم الجوانب الصحيحة منه.

– إعادة الأداء وتكراره إلى أن يتبين للمرشد إتقان الطفل له.

– إعادة الأداء وتكراره إلى أن يتبين للمرشد إتقان الممارسة الفعلية في مواقف حية لتعلم الخبرة الجديدة.

والجدير بالذكر أن هذا الأسلوب الإرشادي يهدف في إطار الإرشاد المعرفي السلوكي إلى وضع المسترشد في الموقف السلوكي الذي يكون بصدده أفكارا ومعتقدات لاعقلانية بحيث يتم تمثيل الدور بشكل عام على موقف اجتماعي أو سلوك يشعر فيه المسترشد بالقلق كما لو كان يحدث بالفعل، ويقوم المرشد في بداية العملية الإرشادية بعمل استبيان مفتوح عن المواقف التي يشعر فيها المسترشد بالقلق ولديه أفكار غير عقلانية بخصوصها ثم يقوم بترتيبها حسب درجة القلق منها تندرج من الأقل قلق إلى الأشد قلقا. (**بطرس حافظ بطرس، 2007، ص79**).

من خلال ذلك كله يتم تدريب الأطفال إلى إيجاد حلول للمواقف المشكلة وعندما يقدم الموقف المشكل للفرد في صورة تمثيلية بمساعدة المعالج والأفراد الآخرين يستطيع الفرد فهم المشكلة على نحو أفضل. **(Strotton & Hages,1988 ,p 149)**.

وفي العلاج يقوم الفرد بتمثيل ادوار معينة أمام المرشد كأن يمثل دور الأب أو دور المعلم أو تمثيل أدوار أمام جماعة من المشاهدين حيث يكشف المسترشد من خلال التمثيل مشاعره فيسقطها على شخصيات الدور التمثيلي وينفس عن انفعالاته ويستبصر بذاته ويعبر عن اتجاهاته وصراعاته ودوافعه، كما أن لعب الأدوار يسهل عملية تقبل المشاكل لأننا نفهم المشاكل بطريقة أفضل إذا عرضت علينا وأننا نتعلم في الحياة من المثل والنماذج التي نشاهدها، ويوفر لعب الدور للفرد فرصة للتعلم والتدريب على الحلول الممكنة في موقف معين وهذا الأسلوب مفيد في علاج المشكلات الاجتماعية ومشكلتي الخوف والخجل. **(علي محمود كاظم الجبوري، 2016، ص281، ص282)**.

8-9-القراءة: هي أسلوب من أساليب النشاط الفكري من حل المشكلات، يبدأ بإحساس الإنسان لمشكلة من المشكلات ثم يأخذ في القراءة لحل هذه المشكلة ويقوم في أثناء ذلك بجمع الاستجابات التي تطلبها حل هذه المشكلة من عمل وانفعال وتفكير، وتعد القراءة مفتاح التدخلات في العلاج المعرفي السلوكي المختصر، ويتضمن استعمال مواد تتصل بالمساعدة الذاتية مثل: الكتب، الأشرطة السمعية، التلفازية والأقراص المدمجة، والكراسات التي تساعده على فهم طبيعة مشكلاته الخاصة وكيفية التعامل معها.

إن أسلوب الإرشاد باستعمال القراءة يمكن أن يساعد المرشد على الإجابة على كثير من تساؤلات المسترشدين، كما يوفر عليه الوقت الطويل الذي يقتضيه في التعامل مع بعض جوانب المشكلات. ويتطلب هذا الأسلوب ما يلي:

1- يختار المرشد بعض الكتب التي تعكس حاجة المسترشد أو مواقفه.

2- يقوم المسترشد بقراءة هذه الكتب.

3 - في بعض الأحيان يقوم المسترشد بالتطابق (تقليد) مع الشخص الموجود في المادة التي يقرأها.

4- يستجيب المسترشد انفعاليا لما يقرأه.

5- يناقش المرشد والمسترشد ما قرأه المسترشد وكيف كان رد فعله لما قراءة.

6- يكتب المسترشد جواب استبصار عن ذاته.

ويرى البعض أن الإرشاد بالقراءة يتضمن التعرف على نماذج سلوكية وتقمص شخصية داخل النموذج بهدف تقليد السلوك الذي يقوم به، والإرشاد بالقراءة يحتاج إلى دقة بالغة والى تعاون بين المرشد والمسترشد وأمين المكتبة لإعداد ومراجعة المواد التي يمكن استخدامها لهذا الغرض، بحيث تكون مناسبة للمسترشد الذي يوجه لذلك من جميع النواحي، وان تكون من واقع البيئة ولا تتنافى مع الأصول الدينية والأخلاقية للمجتمع. (**علي محمود كاظم الجبوري، 2016، ص287، ص288**).

8- 10- استخدام الأنشطة: تعد الأنشطة المختلفة التي يقوم بها الفرد سواء كانت عقلية أو بدنية ذات أهمية كبيرة في مجال الإرشاد، فهي وسيلة هامة لمساعدة الأفراد على التعرف على قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم، كما أنها بيئة مناسبة لتنمية طاقات المسترشدين ولتفريغ الطاقات البدنية والانفعالية والذهنية.

ولكي تؤدي هذه الأنشطة وظائفها التربوية والاجتماعية والثقافية والتي عادة ما تتم أثناء الممارسة العلمية والعملية لتنمية بعض القدرات لديهم مما يتطلب لكل برنامج نشاط تحديد أهدافه الواقعة وأسلوب العمل الذي يمارس لما لهذه الممارسات في تيسير الكثير من المهارات والاتصالات وذلك من خلال ما يطرح من برامج وما يمارس من نشاطات تغرس في النفس السلوك السوي والقيم الاجتماعية السليمة، ويجب أن يكون النشاط يتناسب مع قدرات وميول الفرد واهتماماته المرغوبة حتى تؤدي إلى تقوية شخصية المتعلم من جميع جوانبه بما يقدم مطالب النمو ومتطلبات تقدم المجتمع ورقيه، وفي مجال الإرشاد بصفة عامة والإرشاد التربوي بصفة خاصة فإن المرشد يمكن أن يلجأ إلى الأنشطة الرسمية وغير الرسمية لممارسة الإرشاد الإنمائي والوقائي والعلاجي. وفي إطار المدرسة فإن بوسع المرشد أن يستثمر مجموعات النشاط لتحقيق الأهداف الإرشادية في مراحلها المختلفة فعلى سبيل المثال يمكن للمرشد أن يستفيد من الأنشطة الثقافية والاجتماعية في تنمية مواهب وقدرات الطلاب الذين يتعامل معهم في الإرشاد وكذلك في معالجة بعض الجوانب النفسية مثل القلق الاجتماعي والعزلة الاجتماعية وغيرها. وعلى المرشد أن يحذر إدخال المسترشد لجماعة النشاط قبل التأكد من استعداد المسترشد لذلك الدخول والعمل على تهيئته لذلك لتحقيق أكبر درجة ممكنة من النجاح، كما يجب أن يعمل المرشد على قرب مع رواد النشاط لهذا الغرض بحيث يكون معروفا لهم الأهداف العلاجية الخاصة لبعض الحالات وبأسلوب مبسط وسهل.كما أن الإسراع في إدخال المسترشد إلى مجموعة النشاط قبل التهيئة لذلك سيؤدي إلى إحباط المسترشد، فعلى سبيل المثال الطالب الذي يعاني من العزلة الاجتماعية لا يتم إدخاله لجماعة النشاط

الاجتماعي قبل أن يتأكد المرشد انه اكتسب بعض المهارات الاجتماعية التي تساعده على ذلك وحتى لا يتعرض المسترشد لإحباط شديد. **(علي محمود كاظم الجبوري، 2016، ص288).**

8-11- الإرشاد بإتاحة المعلومات للمسترشد: قد تكون المشكلة الأساسية للمسترشد نقص أو عدم توفر المعلومات المناسبة التي يمكن أن يبني عليها المسترشد اختيارا من الاختيارات المتاحة أمامه، وفي مثل هذه الحالات فان المرشد يعد المحرك الأول لعملية الحصول على المعلومات ومع أنه لا يمكن أن نطالب المرشد أن يكون مصدرا لكل المعلومات إلا أننا نطالبه بأن يكون مديرا لعملية الحصول على معلومات وأن يكون مصدرا مناسبا لمصادر المعلومات، فالمعلومات أصبحت في الوقت الحاضر أكثر انتشارا وبكميات كبيرة وهي تلقى الاهتمام المناسب من كل الجهات وفي بعض الأحيان فإن هذه المعلومات تكون مخزنة على حاسبات آلية تتبع جهات تقوم بإتاحتها لبعض الهيآت وأحيانا للأفراد.

ومهام المرشد في هذا المجال تتمثل في:

- تحديد مدى الحاجة للمعلومات.
- تحديد المعلومات المناسبة.
- اختيار المعلومات المناسبة والتي تتوفر فيها الدقة والحداثة.
- عرض المعلومات للمسترشد في صورة مناسبة.
- الاستفادة من المعلومات في تحقيق الأهداف الإرشادية.

ويحتاج المرشد إلى معلومات خاصة عن الفرص التعليمية والتدريبية المتاحة أمام من يتخرجون من المراحل التعليمية المختلفة، وكذلك معلومات متنوعة عن البيئة ومؤسساتها، ومعلومات عن المهن والأعمال المتنوعة وحاجات كل عمل وظروف العمل فيه وشروط الالتحاق بالمستويات والمراحل التعليمية الأعلى وتقديم تلك المعلومات للمسترشد، وقد تكون المعلومات المطلوبة معلومات معرفية لا يترتب عليها اتخاذ قرار وإنما يحتاجها المسترشد في مواقف حياته أو في بعض جوانب مشكلته مثل المعلومات الاجتماعية والدينية والصحية وغيرها. وتزويد المسترشد بالمعلومات يمثل جانبا مهما من جوانب الإرشاد وقد يحقق الهدف الإرشادي، ويدخل في هذا الجانب إتاحة المعلومات عن المسترشد نفسه وتفسيرها له ليستفيد منها في تحقيق الأهداف الإرشادية. **(بطرس، 2010، ص184، ص185).**

ففي الوقت الحاضر أصبحت عملية الحصول على المعلومات متاحة جدا بفعل التطور الذي شهدته تكنولوجيا المعلومات في الشبكة العنكبوتية (الانترنت)، والهواتف الخلوية (الموبايل)، وما تطرحه يوميا الصحف والمجلات، والقنوات الفضائية من تقارير علمية طبية، صحية، اجتماعية، نفسية، تعليمية...الخ. لذا فإن بإمكان الفرد الحصول على أي معلومات بسرعة وسهولة. (**علي محمود كاظم الجبوري، 2016، ص291**).

8-12- اتخاذ القرارات: وجد الصراع بشتى أصنافه مع الإنسان منذ وجوده على سطح الأرض، وربما يعد الصراع من أجل البقاء أول أنواعه والإفراز النهائي أو المحصلة النهائية لكل هذه الأنواع من الصراعات نتج الصراع النفسي، والذي يعرف على أنه أحد مصادر الإحباط والقلق في نفس الوقت، وهو أحد أهم مصادر التكيف السوي في حالة قدرة الفرد على حل الصراع، وينتج الصراع عن وجود دافعين أو رغبتين يروم الفرد إشباعهما معا لكن وجود عوائق حقيقية أو محتملة تحول دون إشباعهما معا، مما يترتب على ذلك الشعور بحالة من التوتر والغضب والتي تزول بعد انتهاء الموقف. (**الجبوريوالجبوري، 2014، ص141**).

ولهذا نجد في بعض الأحيان قد يأتي المسترشد وليه مشكلة تتعلق باختيار أو مشكلة تتعلق بتغيير في السلوك، أما فيما يتعلق بمشكلة الاختيار فانه يمر المسترشد في حالة من التردد أو لنقل حالة من الصراع الداخلي حول موضوعين أو أكثر بينهما تقارب كبير وكل منها له قوة جذب خاصة به. ويقوم المرشد بدور كبير في مساعدة الأفراد الذين يعانون من التردد والتأرجح بين عدد من البدائل دون قدرة على التحديد السريع، فالمرشد في هذه الحالة يتدخل بطريقة تعليمية تساعد المسترشد على تعلم كيفية اتخاذ القرارات واستخدام ذلك في المشكلات التي تواجهه مستقبلا.

من الأمثلة على المواقف التي يحتاج فيها الطلاب إلى اتخاذ قرارات معينة، اختيار الشعب الدراسية، اختيار التخصصات، اختيار العمل المناسب، اختيار أحد الأنشطة...، ويعد اتخاذ القرار عملية متحركة وعلى المرء أن يراقب ويتابع نتائج قراراته ليعدلها عند الحاجة بالكيفية المطلوبة. ويمكن القول بأن القرارات التي يحتاج المسترشد أن يتخذها تقع في واحدة من ثلاث مجموعات هي: القرارات التعليمية، القرارات المهنية، القرارات الشخصية، وأحيانا في عملية الإرشاد يصعب الفصل بين المجموعات الثلاثة نظرا للتداخلات التي بينها. (**علي محمود كاظم الجبوري، 2016، ص291، ص292**).

9- أساليب تعديل السلوك المعرفية:

9-1- السلوكية: فلسفة لا تلتزم إلا بالظواهر التي يمكن إخضاعها للملاحظة والقياس والضبط، وتؤمن السلوكية بإمكانية التحكم في سلوك الإنسان والتنبؤ به، وبأن الإنسان ما هو إلا نتاج تلقائي لمدخلات بيئية، وأن للتعلم نمطا وحيدا لدى كل الكائنات الحية، وأن مبادئ التعلم واحدة أيا كان موضوع التعلم، وأن آلية المثير والاستجابة والتعزيز تفسر أنماط التعلم كافة.وللسلوكية تطبيقاتها في دراسة اللغة وعلم النفس، كما عند **بلومفيلد و سكينر**؛ إذ يظن أن تعلم اللغة ما هو إلا تكوين عادات نتيجة للمحاكاة والحفظ والتدريب الآلي، وأن اكتساب اللغة هو إفراط في التعلم، وأن ما يتم تعلمه هم الأنماط الشكلية للغة.كما أن للمدرسة السلوكية تأثيرها على مدى عقود في فلسفة البحوث العلمية التجريبية والامبريقية. وللنظرية السلوكية تأثيرها في مجالات تدريس اللغات، ولا سيما في التعليم المبرمج. (**حسن شحاتة، زينب النجار، 2011، ص198**).

9-2- السلوكية المعرفية: العلاج المعرفي هو أسلوب من أحدث الطرق العلاجية يعود إلى الستينات من القرن العشرين، إلا أن أسسه تستمد من آراء مدارس فلسفية قديمة، ويرجع انتشاره لتعرضه للقضايا النفسية التي تعرض لها التحليل النفسي ولكن من وجهة نظر مختلفة، فضلا على اهتمامه بالحاضر والوعي، والعمليات الشعورية وفقا للمنهج التجريبي، إذ قدمت البحوث والدراسات البراهين الكافية التي تؤيد قابلية فرضياته للاختبار، وتحددت أسسه المنهجية من خلال الإجراءات الصحيحة، وتطورت أساليبه المتمثلة ب: إعادة البناء المعرفي، وتدريب الذات ، والتغيير المعرفي، كما يركز العلاج المعرفي على تعديل أفكار المريض عن نفسه وعن الآخرين من خلال المناقشة والحوار والتدريب على التفكير بطريقة ايجابية وواقعية ويجري تحديد أخطاء التفكير والتوصل إلى الافتراضات الأساسية المرضية لدى المرضى من خلال الجلسات العلاجية ويعد التضخيم أحد الأخطاء الأساسية في التفكير، فضلا عن التصغير والاستنتاج الانتقائي، وأيضا التعميم والتفكير الحدي المتطرف سلبيا أو ايجابيا فالمريض يضخم أخطاءه ويجعل للآخرين صفات قاسية شديدة وانتقاديه ولا يرى فيهم التفهم والتشجيع والمساعدة كما يرى نفسه ضعيفا وناقصا من خلال المبالغة في فهمه لنقاط ضعفه ومن ناحية أخرى يقلل من نجاحاته وقدراته ويعد تصرفاته الجيدة وأعماله أنها لا تستحق الثناء أو التقدير كما أنه يلجأ إلى التعميم السريع في فهمه للآخرين أو لنفسه بعد فشله في أحد المواقف، وتجري مناقشة الأحداث اليومية التي يمر فيها المريض ومعرفة تعليقاته السلبية ومحاولة استبدال ذلك باحتمالات أخرى ايجابية تفسر تفسيرا عقلانيا، ومن

الافتراضات الأساسية الشائعة في تفكير المصابين بالخوف الاجتماعي التي تحتاج إلى التعديل من خلال العلاج المعرفي والمناقشة أن الإنسان يجب أن يكون دفاعيا يتلقى نظرات الناس الهجومية والحادة ويحاول أن يحمي نفسه ويسترها وهذا التشبيه يعني أن الاحتكاك مع الناس هو نوع من الحرب والصراع والمريض يأخذ دائما موقع الدفاع من دون التفكير واثبات شخصيته ورغباتها وحقوقها ولذلك فهو يستسلم بسهولة ويهرب أمام قوة الخصم ويعتقد أنه سيكون الخاسر ولا يمكن له أن يغلب في إحدى المناقشات أو الزيارات التي يجتمع فيها مع عدد من الأشخاص مثلا وهو يفضل الصمت أو الهروب على المواجهة وعلى إمكانية تعرضه للإحباط أو الخسارة (**المالح،1995**). وتتزايد أساليب العلاج المعرفي السلوكي باستمرار، وتتعرض إلى الكثير من التعديل والتطوير بحسب البيئة الثقافية لنموذج العلاج، وخطته والعلاقة العلاجية.

يبحث الإرشاد المعرفي السلوكي في زيادة فاعلية الفكر الذي وراء السلوك، وتعديل الطريقة التي على أساسها يفكر الشخص ليتعدل السلوك إلى أفضل، والمنطق وراء هذا الاتجاه هو الصلة التي وضحت الطريقة التي يظن الفرد انه يفكر بها وبين استجاباته وسلوكه في الواقع. والمؤثر الآخر القوي وراء ظهور هذا الاتجاه هو التوجه العقلاني في العلاج الذي ارتبط باسم" **ألبرت أليس**" ، وقد حدث هذا التحول الذي يمثله علاج السلوك المعرفي في غمار التقارب بين الاتجاه السلوكي والاتجاه المعرفي، وقد حدث أن السلوكية وجدت في المنهج المعرفي دعما كبيرا لضمان فاعلية فنياته، كما أن التوجه المعرفي استثمر الجهد التدريبي الذي توفره الفنيات السلوكية لتكريس التغير المعرفي وتحوله من تغير معرفي إلى تغير سلوكي.

وبناء على ذلك يحاول تعديل السلوك المعرفي تغيير السلوك من خلال التركيز على كيفية إدراك الفرد للمثيرات البيئية وتفسيره لها وليس من خلال تغيير الظروف البيئية نفسها بطريقة مباشرة، لذا اهتم معدلو السلوك المعرفيون بتطوير الإجراءات العلاجية التي تستند على مشاركة المسترشد نفسه في تغيير سلوكه. فالمبدأ الأساسي الذي يقوم عليه هذا المنحى هو أن الاهتمام بتحليل أنماط التفكير لدى الإنسان شرط أساسي لتطوير البرامج الإرشادية الفاعلة التي تتصف بالشمولية والتكامل. **(علي محمود كاظم الجبوري، 2016 ، ص253– ص255)**.

ويرى"**كلاس وشيا**" (**1986**) بأن الإرشاد المعرفي السلوكي: أحد التيارات الإرشادية الحديثة، التي تهتم بصفة أساسية بالإرشاد، من خلال الاهتمام بالاتجاه المعرفي للمشكلات النفسية، ويقوم هذا النوع من

الإرشاد بإقناع المسترشد أن معتقداته غير المنطقية، وأفكاره السالبة، وعباراته الذاتية الخاطئة، هي التي تحدث ردود الفعل الدالة على سوء التكيف، بهدف تعديل الجوانب المعرفية المشوهة، والعمل على أن يحل محلها طرقا أكثر ملائمة للتفكير، من اجل إحداث تغيرات معرفية وسلوكية ووجدانية لدى العميل.(**ياسمين باشا، 2017، ص261).**

كما عرفه "**عادل عبد الله**" بأنه اتجاه علاجي حديث نسبيا يعمل على الدمج بين العلاج المعرفي بفنياته المتعددة، والعلاج السلوكي بما يضم من فنيات ناتجة عن إدخال العمليات المعرفية مع أساليب العلاج السلوكي حيث من المؤكد وجود ارتباط بين التفكير والانفعال والسلوك، إذ أن الفرد حينما يفكر فهو ينفعل ويسلك سلوكا أيضا والعكس صحيح، ويعمد هذا الاتجاه إلى التعامل مع الاضطرابات المختلفة من منظور ثلاثي الأبعاد، إذ يتعامل معها معرفيا وانفعاليا وسلوكيا.

كما يعتمد على إقامة علاقة إرشادية تعاونية بين المعالج والمريض، تتحدد في ضوئها المسؤولية الشخصية للمريض، كذلك مسؤولية إحداث التغيير العلاجي من خلال تصحيح تلك الأفكار المشوهة والاعتقادات اللاعقلانية .

وقد ظهر الإرشاد المعرفي السلوكي نتيجة لعدة عوامل منها:

– رد فعل على الانتقادات الموجهة للمدرسة السلوكية بكونها ركزت على تغيير السلوك فقط دون الاهتمام بالنواحي المعرفية للمسترشد.

– نتيجة لجهود بعض العلماء والمفكرين مثل **(بياجيه Piaget)** الذي ربط بين النمو العقلي والنمو الخلقي.

– نتيجة للثورة العلمية الحديثة. **(ياسمين باشا، 2017، ص 262).**

10– برامج تعديل السلوك:

قبل البدء بإعداد برنامج تعديل السلوك لابد من تحليل السلوك تحليلا دقيقا بعيدا عن العشوائية والعمومية والأحكام الناقصة، لذا عند وضع برنامج نظامي ودقيق لتعديل السلوك لابد من إتباع الخطوات الأساسية التي يستند إليها. وتعمل برامج تعديل السلوك على تغيير السلوك غير الملائم واستبداله بسلوك ملائم، بالإضافة إلى تدريب الفرد على اكتساب مهارات مختلفة، وتشمل هذه البرامج ثلاثة عناصر رئيسية

مترابطة هي: الأحداث التي تسبق السلوك ، والسلوك، والعواقب أو النتائج المترتبة على السلوك، وأن كل عنصر من هذه العناصر يتبع العنصر السابق له ويمهد للعنصر الذي يليه. كما تعد برامج تعديل السلوك برامج عملية تركز على أعراض محددة للمشكلات التي يعاني منها الأفراد وتكون هدفا للعلاج ، وتحدد الاستجابة المتوقعة من الفرد، حيث تكون متطلبات الموقف واضحة منذ البداية ويكون التركيز على مسئولية الفرد في تحديد التدعيم وتكون إستراتيجية واقعية ويعرف الفرد ماذا يجب أن يفعل، وماذا يتجنب لكي يحصل على التدعيم.

إن من ايجابيات استخدام برامج تعديل السلوك أنه يمكن تطبيقها في مواقف عديدة سواء في البيت أو المدرسة أو مكان العمل، كما ويمكن تطبيقها على فئات مختلفة من الأفراد سواء من العاديين أو غير العاديين ومن الكبار أو الصغار ومن الذكور أو الإناث.(**ليلى يوسف كريم المرسومي، 2011، ص96**).

الفصل الثالث

المهارات الاجتماعية

تمهيد :

يعزى الاهتمام بالمهارات الاجتماعية إلى كونها من العناصر المهمة التي تحدد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به في السياقات المختلفة والتي تعد في حالة اتصافها بالكفاءة من ركائز التوافق النفسي على المستوى الشخصي والمجتمعي،وحين نفصل القول في المزايا المترتبة على ارتفاع مستوى تلك المهارات سنخالها متعددة ومن أبرزها:تمكين الفرد من إقامة علاقات وثيقة مع المحيطين به، والحفاظ عليه،من منطلق أنإقامة علاقات ودية من بين المؤشرات الهامة للكفاءة في العلاقات الشخصية.

1- مفهوم المهارات الاجتماعية:

يختلف تعريف المهارات الاجتماعية ويتباين من عالم لآخر، ويرجع هذا الاختلاف في الأداء بين العلماء والمتخصصين في التربية والصحة النفسية إلى اختلاف المواقف الاجتماعية وما يحدث فيها من تفاعل لتحقيق الهدف المنشود بناء على إدراك الفرد للموقف الذي يواجهه، وذلك على اعتبار أن المهارة عبارة عن مجموعة من استجابات الفرد الأدائية التي يمكن قياس نتائجها من حيث السرعة والدقة والإتقان والجهد والوقت بناءا على نوع الاستجابة الذي يتطلب مستوى عقليا انفعاليا معينا لمساعدة الطفل على مواصلة التفاعل الاجتماعي بنجاح. **(عايدة قاسم، 1997، ص50)**.

1-1- تعريف المهارة:

في **اللغة:** يرجع أصل مصطلح **المهارة " Skill "** إلى الفعل "مهر" والإسم منه " ماهر" أي حاذق وبارع، ويقال فلان "مهر في العلم" أي كان حاذقا عالما به متقنا له، ويرجع الفعل " مهر" إلى نوع من الخيل كان يضرب به المثل في السرعة. **(سعاد مصطفى فرحات، 2014 ، ص108)**.

يعرف معجم المصطلحات التربوية والنفسية المهارة: بأنها أي شيء تعلمه الفرد ليؤديه بسهولة ودقة، وتعرف المهارة الرياضية بأنها القدرة على استخدام الأساليب الرياضية الإجرائية، مثل: إجراء العمليات الحسابية، والاستقراء، والاستدلال والتجريد.

والمهارة بوجه عام هي السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال، وهي تنمو نتيجة لعملية التعليم، ومن تعريفاتها القيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والإتقان مع اقتصاد في الجهد المبذول. **(حسن شحاتة، زينب النجار، 2011، ص302)**.

يعرف صلاح صاد المهارة بقوله: بأنه أداء عمل من الأعمال يتطلب نشاطا ذهنيا بدقة وسرعة.

ويعرف أحمد زكي صالح المهارة بأنها: السهولة والدقة في أداء عمل من الأعمال بدرجة من السرعة والإتقان مع الاقتصاد في الجهد المبذول وبأقل وقت ممكن عن طريق الفهم. (**أمل محمد، 2007، ص123**).

وحيث أن المهارة هي نظام متناسق من النشاط الذي يستهدف تحقيق هدف معين فإنها تصبح مهارة اجتماعية عندما يتفاعل فرد مع آخر، ويقوم نشاط اجتماعي يتطلب مهارة ليوائم بين ما يقوم به الفرد الآخر وبين ما يفعلهو وليصحح مسار نشاط ليحقق بذلك هذه الموائمة.(**السيد محمد، 2004، ص149**).

كما أن لفظ مهارة هي إحدى تصريفات الفعل الثلاثي مهر ومهر الشيء أو مهر في الشيء، أو مهر بالشيء أي أحكمه وصار به حاذقا، فهو ماهر، والماهر هو كل من يتصرف بدقة وسرعة وتوغل وحذف وإتقان وجودة وتميز وبراعة حرفية. (**بلعسلة فتيحة و آيت حمودة حكيمة، 2013، ص8**).

1-2- تعريفات المهارات الاجتماعية:

للمهارات الاجتماعية تعريفات كثيرة، نظرا لاتساع هذا المفهوم من جهة وما يطرأ على هذا المفهوم من تغير بسبب التغير العلمي المستمر في هذا المجال من جهة أخرى، كما تتباين هذه التعاريف من عالم إلى آخر، ويرجع هذا الاختلاف إلى التباين في المواقف الاجتماعيةوما يحدث فيها من تفاعل لتحقيق الهدف المنشود بناءا على إدراك الفرد للموقف الذي يواجهه . ونظرا لهذا الاتساع تعددت المفاهيم والتعريفات حيث يتصف بعضها بالعمومية ويتصف بعضها بالخصوصية. (**أماني عبد المقصود، 2000، ص1**).

إذ اختلف الكتاب والباحثون في صياغة مفهوم محدد وواضح للمهارات الاجتماعية، ويعود هذا الاختلاف إلى تعدد وجهات النظر حولها فالبعض ينظر إلى المهارات الاجتماعية على أنها سمة، بينما ينظر آخرون إلى المهارات الاجتماعية من منظور سلوكي، وآخرون على أنها معرفة سلوكية. (**رفاعي، 1997، ص33**).

ورغم التنوع الملحوظ في التعريفات التي قدمها الباحثون للمهارات الاجتماعية فلا بد من الإشارة إلى أن هذه التعريفات تنقسم إلى:

– تعريفات ذات الطابع السلوكي للمهارات للاجتماعية.

– تعريفات ذات طابع معرفي للمهارات الاجتماعية.

حيث تقوم الباحثة بعرض هذه التعريفات على سبيل المثال لا على سبيل الحصر:

1-2-1- التعريفات ذات الطابع السلوكي للمهارات الاجتماعية:

التعريفات ذات الطابع السلوكي للمهارات الاجتماعية تعمل على استبعاد العوامل المعرفية من تعريف المهارة بحيث تصبح قاصرة على الجوانب السلوكية والتي يسهل ملاحظتها وقياسها، وقد كان هذا المنحى السلوكي في مجال المهارات الاجتماعية سائدا في السبعينيات، وبالفعل ظهرت تعريفات متعددة يحكمها هذا التصور من بينها تعريف " **كومبسي وسلابي (1977)** " و " **ريم وماركل (1979)** ". (**سعاد مصطفى فرحات، 2014، ص108**).

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن النماذج السلوكية ترتبط بالسلوك الاجتماعي الذي يمكن ملاحظته والذي له مدلولات اجتماعية في مواقف محددة. وتأثرت هذه التعريفات بوجهة نظر **كوران (1979)** القائلة بوجوب استبعاد العوامل المعرفية من تعريف المهارة بحيث تصبح قاصرة على الجوانب السلوكيةوالتي يسهل ملاحظتها وقياسها وبالفعل ظهرت تعريفات متعددة يحكمها هذا التصور من بينها:

كما أن هناك شبه إجماع بين كثير من المشتغلين في دراسة المهارات الاجتماعية على أن المهارة الاجتماعية تمثل قدرة على حسن التصرف في مواقف محددة، ويوقفها **ديفتو (2007)** على التواصل البيني الذي يقع بين شخصين أسست بينهما علاقة تؤثر في كيفية تفاعلهما مع بعض، ويتوسع **ماجوير** و **بريستلي (1981)** ليريا في المهارات الاجتماعية أنواعا من التصرفات الأساسية للاتصال المباشر بين الأفراد بفاعلية، ويضمن بعض المشتغلين بدراستها في تعريفه لها القدرة العامة على توليد سلسلة من البدائل للتصرف يختار الفرد منها المناسب عند مواجهة الآخرين، وعلى أي حال، يشير مفهوم المهارات الاجتماعية إلى " أي سلوك متعلم مقبول اجتماعيا يمكن الشخص من التفاعل مع الآخرين بفاعلية، ويتجنب بفعله الشخص الاستجابات غير المقبولة اجتماعيا". (**دخيل بن عبد الله الدخيل الله، 2014، ص15**).

أما **ريجيوRiggio (1986)** يرى أن المهارة الاجتماعية تتمثل في قدرة الفرد على التعبير الانفعاليوالاجتماعيواستقبالانفعالات الآخرين وتأويلها مع الوعي بالقواعد والأعراف المستترة وراء أشكال

التفاعل الاجتماعي ومهارته في ضبط وتنظيم تعبيراته غير اللفظية وقدرته على لعب الدور وتقديم الذات بالصورة المناسبة في المواقف الاجتماعية، كما أن **الخطيب (1993)** يرى أن المهارات الاجتماعية عبارة عن أنماط سلوكية توفر للفرد فرصة التفاعل الاجتماعي مع الآخرين بالطرق اللفظية وغير اللفظية.(**فهد عبد الله الدليم، 2006، ص2**).

ويعرفها **بلاك وهيرسن ,Bellack and Hersen (1979)** المهارة الاجتماعية بأنها: قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره الإيجابية والسلبية في التفاعل البين شخصي ، فالشخص ذو المهارة الاجتماعية ، هو الذي يظهر عملياً أنه يتحدث بصوت مرتفع ويستجيب بسرعة أكثر من الآخرين ، كما أن استجاباته تأتي طويلة ويظهر مشاعراً وجدانية أكثر كما تجده أقل إذعاناً ، يحرص على الدخول في علاقات ومحادثات متبادلة ، ويظهر انفتاحا ذهنياً في تعبيراته.(**فهد عبد الله الدليم، 2006، ص2**).

كما أشار **كونجر وكين Conger& ken (1991)** إلى أن المهارة الاجتماعية تتمثل في أداء المهام والأعمال المطلوبة في سهولة ويسر من خلال التدريب على ممارسة المهارة إلى أن تصل إلى الإتقان المطلوب والذي بدوره يؤدي إلى التوافق الشخصي والاجتماعي.

كما يعرفها **ميريل (1993)** على أنها عبارة عن مهارات سلوكية محددة تستخدم لدى الاستجابة لموقف اجتماعي معين. وتتجلى بثلاثة أبعاد هي المهارات الشخصية لإقامة علاقات مع الآخرين؛ ومهارات الذات؛ والمهارات الأكاديمية.(**سامي محسن الختاتنة، 2016، ص40**).

أما **التركي (2000)** فقد عرف المهارات الاجتماعية بأنها السلوكيات الكلية المعرفية التي يستخدمها الفرد في تفاعلاته مع الآخرين والتي تتراوح بين السلوكيات غير اللفظية كالالتماس البصري أو إيماءات الرأس، والسلوكيات اللفظية المعقدة كتقديم حلول ترضي حاجات الجميع. (**طارق عبد الرؤوف عامر، 2015، ص167**).

ويذكر" **فواد البهي السيد**" أن المهارة تصبح اجتماعية عندما يتفاعل الفرد مع فرد آخر، ويقوم بنشاط اجتماعي يتطلب منه مهارة ليوائم بين ما يقوم به الفرد الآخر وبين ما يفعله هو، وليصحح مسار نشاطه ليحقق بذلك هذه الموائمة.(**أمل محمد حسونة، 2007، ص31**).

المهارات الاجتماعية: هي القدرة على التواصل والتفاعل بشكل فعال مع الناس الآخرين. (**Segrin, Hanzal, Donnerstein, Taylor and Domschke, 2007**)

المهارات الاجتماعية تعتبر سلوكيات ملحوظة يمكن قياسها، يستخدمها الفرد أثناء تفاعله مع الآخرين، وهي سلوك وليست سمة، وهذه السلوكيات إذا اجتمعت لدى الفرد أصبحت تعبر عن سمة عليا وهي الكفاءة الاجتماعية، ومن هذا يتضح لنا أن المهارات الاجتماعية مهارة وليست سمة، والكفاءة الاجتماعية مجموعة من المهارات تكون في مجملها السمة الكلية وهي الكفاءة الاجتماعية.(**سعد رياض، 2014، ص12**).

عرفها **طريف شوقي** بأنها: " قدرة الفرد على أن يعبر بصورة لفظية وغير لفظية عن مشاعره، وآرائه، وأفكاره للآخرين،وأن ينتبه، ويدرك في الوقت نفسه الرسائل اللفظية وغير اللفظية الصادرة عنهم،ويفسرها على نحو يسهم في توصية سلوكه حيالهم،وأن يتصرف بصور ملائمة في مواقف التفاعل الاجتماعي معهم، ويتحكم في سلوكه اللفظي وغير اللفظي فيها، ويعد لها كدالة لمتطلباتها على نحو يساعده في تحقيق أهدافه".(**طريف شوقي، 2003، ص52**).

كما عرفها **زهران** بأنها: قدرة الفرد على إدراك العلاقات الاجتماعية وفهم الأفراد، والتفاعل معهم، وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية، الأمر الذي يقود إلى التوافق الاجتماعي، ونجاح الفرد في حياته الاجتماعية.(**زهران، 2000، ص281**).

أما **فرانسيس وفيليبس (1982)** فيرون أن المهارات الاجتماعية هي الأساليب التي يرتبط أو يتفاعل الفرد من خلالها مع الآخرين وتعد ضرورة للتعامل والتوافق مع الآخرين مثل احترام حقوق ومشاعر الآخرين والقدرة على مساعدة الآخرين والتعاون والمشاركة بينهم .

وعرف **ترورTroor** المهارات الاجتماعية على أنها امتلاك الفرد لأهداف أو مهام ضرورية لكي تمكنه من الحصول على المكافآت الاجتماعية وبلوغ الهدف يعتمد على سلوك ماهر والذي بدوره يدور في حلقة مستمرة من الملاحظة وتعديل الأداء في ضوء التغذية المرتدة والفشل في أداء المهارة يعرف على انهيار أو ضعف في بعض نقاط الحلقة يؤدي إلى نتائج سلبية.

ويشير **شومسكو ودونالد (1995)** إلى أن المهارات الاجتماعية هي السلوكيات التي يستخدمها الفرد في تفاعلاته مع الآخرين والتي قد تكون سلوكيات غير لفظية كالتماس البصري وإيماءات الرأس وقد تكون سلوكيات لفظية بسيطة أو معقدة كتقديم حلول ترضي حاجات المجتمع. (**طارق عبد الرؤوف عامر، 2015، ص122، ص163**).

ويعرف **موس Moss (2000)** المهارات الاجتماعية على أنها مجموعة من السلوكيات التي تم تعلمها، ويتم استخدامها من أجل تحقيق العديد من الأهداف المتنوعة، والحصول على مصادر للتعزيز أثناء موقف بين شخصي". **(Moss, 2000, p370).**

1-2-2- التعريفات ذات الطابع المعرفي للمهارات الاجتماعية:

يؤكد الباحثون ذوي التوجه المعرفي ومنهم " **ماكفالوأرجيل " Makfel & Argyl (1982)** و " **رونالد ريجيو Ronald & Riggio 1990**" إلى تحديد المهارات الاجتماعية على العمليات المعرفية التي تظهر في السياق الاجتماعي وقد ظهر هذا التوجه في التعريفات التي طرحها الباحثون في بداية الثمانينات بعد ذيوع المنحى المعرفي في علم النفس العام،وفي علم النفس الاجتماعي بصورة خاصة وثمة شواهد متعددة على ذلك، ومن التعريفات التي تتبنى هذا الاتجاه ما يلي: تعريف فيرنهام، حيث عرفها بأنها: " سلسلة من السلوكيات تبدأ بالإدراك الدقيق للمهارة في العلاقات الشخصية وتتحرك نحو المعالجة المرنة لتوليد الاستجابات المحتملة البديلة وتقويمها ثم إصدار البديل المناسب. **(طريف شوقي، 2002، ص43، ص44).**

أما **فؤاد البهي السيد (1981)** فيشير إلى المهارة باعتبارها نظام متناسق من النشاط الذي يتطلب تحقيق هدف معين. هذا وتصبح المهارة اجتماعية عندما يتفاعل الفرد مع فرد آخر ويقوم بنشاط اجتماعي يتطلب منه مهارة ليوائم بينه وبين الآخرين الذين يتفاعل معهم حيث يصبح مسار نشاطه من أجل تحقيق هذه الموائمة المطلوبة. **(أماني عبد المقصود، 2000، ص1، ص2).**

وتعرف المهارات الاجتماعية بأنها: " قدرة التلميذ على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين التعبير عن المشاعر السلبية والايجابية إزاءهم وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي بما يتناسب مع طبيعة الموقف. **(محمد مصطفى ، 2005، ص212).**

كما يمكن تصنيف تعريفات المهارات الاجتماعية إلى: تعريفات ذات طابع معرفي وتعريفات ذات طابع سلوكي وتعريفات ذات طابع تكاملي (معرفية- سلوكية).

1-2-3- التعريفات ذات الطابع السلوكي- المعرفي: يعد المنحى المعرفي السلوكي من أدق المناحي التعريفية للمهارات الاجتماعية. **(سعاد مصطفى فرحات، 2014، ص109).**

إذ يعرفها **لاد وميز Ladd & Mize** أنها القدرة على تنظيم المكونات المعرفية والعناصر السلوكية ودمجها في سياق عمل يوجه نحو تحقيق الأهداف الاجتماعية بأساليب تتسق مع المعايير الاجتماعية. (**Ladd & Mize , 1983, 207**).

1-3- ماهية المهارات الاجتماعية:

تعتبر المهارات الاجتماعية عنصرا مهما في تنشئة الفرد الاجتماعية حيث يكتسب معظم الأفراد مهاراتهم الاجتماعية والسلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي يتم من خلالها التفاعل مع الآخرين من خلال المحاكاة للأحداث اليومية وهذا يعزز فرصتهم في التكيف والتفاعل الاجتماعي مما يساعد بدوره في رفع مستوى كفاءتهم الاجتماعية، وبالتالي فإن نجاح الفرد في اكتساب المهارات الاجتماعية المتعددة يساعد على التوافق الاجتماعي وتحقيق شروط التبادل الاجتماعي والصحة النفسية ولذلك ينبغي تدريب الأفراد على المهارات الاجتماعية والتي تستهدف تحسين مهارات التفاعل الاجتماعي مع الآخرين ومواصلتها بأمثلة واقعية.

ويعتبر التفاعل الاجتماعي أساس كل نظام اجتماعي فعندما يتصل شخص بشخص آخر ويتعامل معه، فإن سلوك كل منهما يتأثر ويتعدل بسلوك الآخر وينظر كل منهما إلى الآخر تشخص له اتجاهاته وقيمه وتوقعاته وأحكامه. (**طارق عبد الرؤوف عامر، 2015، ص174، ص175**).

1-4- طبيعة المهارات الاجتماعية

إن التعليم ذا النوعية الجيدة لا يقتصر على الجانب الأكاديمي بالرغم من أهميته ولكنه يشتمل على المهارات بتعليم المهارات الحياتية والتي منها النفسية والاجتماعية مثل:

1- التعاون

2- تحمل المسئولية

3- مهارات الاتصال والتواصل

4- صنع القرار

5- تقدير الذات

6- معرفة المتعلم حقوقه وحقوق الآخرين.

وهذه المهارات من شأنها أن تحقق الصالح الاجتماعي للفرد ومساعدته على التعامل مع الآخرين بطريقة علمية وتمكنه من الاندماج بمزيد من الفاعلية في عالم العمل:

وينظر للمهارات الاجتماعية بأنها السلوكات الشخصية التي تسمح للفرد بالتفاعل بنجاح مع الآخرين في البيئة المحيطة به، ويعد توافر المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ عملية أساسية وهامة لتحقيق النجاح في الحياة على مختلف المجالات بل هي مفتاح النجاح والتعلم.

وأشار **دين (1992)** أن المهارات الاجتماعية يكتسبها المتعلم نتيجة لتفاعل كل من المهارات العقلية والنفس حركية وهي تشمل تعاون الأفراد وتفاعلهم في الأعمال وعلاقاتهم مع بعضهم بعضا، وتحمل المسؤولية وتقبلها، واحترام حقوق الآخرين، وفهم الأشياء من وجهة نظر الآخرين، وتقبل النقد والعمل بفاعلية مع المجموعات لتحقيق التنظيم والتخطيط ووضع القرار.

وأكدت **موس (1990)** على أهمية التدريب على المهارات الاجتماعية اليومية والأنشطة المرتبطة بها، وما يؤديه ذلك من تكامل في شخصية الطفل وتقديره لذاته وما يصاحب ذلك من اكتسابه لبعض سمات الشخصية الايجابية كالثقة بالنفس والاستقلالية.

وهناك من يرى أن للمهارات الاجتماعية دورا فعالا لدى التلاميذ لما لها من تأثير على مشاركتهم مع الآخرين، ومساعدتهم على الاستماع والحوار وفهم التعليمات وأن تدريب التلاميذ على المهارات الاجتماعية تعمل على مساعدتهم في تمثيل واكتساب الأفكار والمعارف الجديدة، مما يؤدي إلى تنمية التحصيل الدراسي.

كما يرى أيضا أن للمهارات الاجتماعية في حياة الطفل وخاصة التلاميذ لها أهمية كبرى، وذلك لما لها من أهمية في تنمية مهارات التواصل مع الآخرين، وإيجاد أفضل الطرق والأساليب لتنمية تلك المهارات، وهنا يأتي دور الأسرة في توفير المواقف التي تتيح للطفل الفرصة للتعايش مع المجتمع في المستقبل. (**طارق عبد الرءوف، 2015، ص177، ص178**).

2- تصنيف المهارات الاجتماعية:

اختلفت الآراء والاتجاهات النظرية من عالم إلى آخر وتعددت البحوث والدراسات التي قام علماء التربية وعلم النفس في التوصل إلى أنواع أو مكونات المهارات الاجتماعية، إذ أنها مهارات ليست موروثة يرثها الأفراد بل يتعلمها ويكتسبها عند التفاعل الاجتماعي وفقا لمعايير اجتماعية وثقافية خاصة بكل مجتمع تنظم طرائق التفاعل بين الأفراد، ومن خلال التعامل والتفاعل في مختلف المواقف الاجتماعية، فضلا عن الملاحظة وتقليد سلوك الآخرين خاصة الوالدين في الأسرة، إذ أن للأسرة دورا مهما في تطوير المهارات الاجتماعية لدى الأفراد ويضاف إلى الأسرة والرفاق والأصدقاء في مراحل مبكرة من عمرهم، إذ يتم تعلم أساس المهارات الاجتماعية من خلال النماذج التي يعيشها الفرد في بداية حياته، والموجودة في البيئة المحيطة والتي يعمل على دعم السلوكيات أو الكف عنها.(**Riggio, 1987,p128**).

وتتعدد محاولات تصنيف المهارات، سواء كانت مهارات حياة أم مهارات اجتماعية، وتتنوع أصناف المهارات بتنوع اهتمامات المشتغلين بدراسة المهارات، ولكل تصنيف أساس منهجي يقوم عليه من معرفة أو تفاعل أو سلوك، وسوف نعرض بإيجاز أمثلة من هذه التصنيفات :

2-1- التصنيف على أساس المعرفة والتفاعل:

من أمثلة هذا النوع من التصنيف للمهارات الاجتماعية تصنيف **ماجوير و بريستلي (1981)** حيث يحصرانها في ثلاث مجموعات رئيسية من المهارات هي:

2-1-1- مهارات الوعي بالذات: يدخل في ذلك مهارات تقييم الذات التي تتضمن محاولات التعرف إلى أوجه القصور والكمال في ذات الفرد من قوة أو ضعف أو تميز، ومهارات فهم البواعث والدوافع والتفضيلات ورسم الأهداف، وهذا النوع من المهارات مفيد في ذاته والحاجة إليه قائمة في حل كثير من المشكلات الشخصية بما في ذلك العلاقات مع الناس.

2-1-2- مهارات التفاعل أو المهارات التفاعلية: يرتبط هذا النوع من المهارات بالتعامل مع الآخرين بغض النظر عن الموقف الذي يتطلبها.وقد تكون غاية في ذاتها أو وسيلة لبلوغ غايات أخرى، ومن أمثلة هذا النوع من المهارات: مهارات التعبير عن الذات والاتصال والتواصل والاستماع وتوكيد الذات والتعاطف والتأثير في الآخرين.

2-1-3- مهارات حل المشكلات: يواجه الأفراد في معترك الحياة كثيرا من المشكلات التي تتطلب حلولا، وقدرة الفرد على حلها يعني مهارته في التعامل معها، ومن أمثلة هذا النوع من المهارات: مهارات البحث والحصول على المعلومات، ومهارة إدارة الصراع ومهارات اتخاذ القرار ومهارات التخطيط للحياة في أوساط العائلة أو التعليم أو العمل.

ويلاحظ أن مهارات التفاعل تقابل ما اصطلح على تسميته من قبل المشتغلين في دراسة المهارات والتدريب عليها بالمهارات الاجتماعية أو البينية.

ويندرج تحت هذا التصنيف للمهارات تصنيف **هول (1979)**، حيث يقسم المهارات الاجتماعية إلى صنفين رئيسيين يتراوحان بين الإرسال والاستقبال، ومهارات اجتماعية إضافية تتضمن القدرات المعرفية كمهارات حل المشكلات البينية والقدرة على تمثيل الأدوار. (**دخيل عبد الله الدخيل الله، 2014، ص30، ص31)**.

2-2- التصنيف على أساس المعرفة والسلوك

أبرز مثال لهذا النمط من التصنيف تصنيف **فوستر (1983)**، حيث يحصر **فوستر** المهارات الاجتماعية في صنفين رئيسيين هما:

2-2-1- المهارات الاجتماعية- السلوكية: ينسب هذا الصنف من المهارات الاجتماعية إلى ما يصدر عن الفرد من سلوك اجتماعي ماهر، ويشير السلوك إلى أي تصرف يأتيه الفرد في أي موقف، وتتعدد أنماط التصرفات بتعدد المواقف، ويصبح التصرف اجتماعيا متى ما كان له علاقة بالآخرين ماثلين للعيان أو متخيلين، ومثل هذه التصرفات تمثل لب التحليل في تحديد المهارة في السلوك، سواء أكانت هذه التصرفات ذهنية أم لفظية وغير لفظية أم انفعالية أم حركية، وقد تكون هذه التصرفات مرغوبة أو غير مرغوبة، وبلوغ المرغوب منها يتطلب مهارة في إتيانه، وبتعدد مواقف السلوك يصعب حصر نوع المهارات المرتبطة المرتبطة بكل موقف، ومن أمثلة المهارات السلوكية مهارات التوكيد وكف العدوان وحسن التصرف مع مواقف الإغاظة والغضب وبناء الصداقات.(**دخيل عبد الله الدخيل الله، 2014، ص31، ص32)**.

2-2-2- المهارات الاجتماعية المعرفية: هذا الصنف من المهارات الاجتماعية – المعرفية أسهل تحديدا، لأنه يدخل في الأنماط المختلفة للسلوك مع تبيان المواقف، والمعرفة تقلل من الحاجة للتدريب على مهارات سلوكية معينة، ويقسم **فوستر(1983)** هذا الصنف من المهارات الاجتماعية إلى ثلاث

فئات من المهارات. تتمثل في:(ا) الوعي بما بين الأشخاص،(ب) المعرفة الاجتماعية،(ج) حل المشكلات البينية.

1- مهارات الوعي بما بين الأشخاص أو الوعي البيني: تشير هذه الفئة من المهارات الاجتماعية- المعرفية إلى حساسية الفرد لما يقع بين الأشخاص من خبرات، ومن أمثلته القدرة على تبني ادوار الآخرين، أو النظرة للأشياء كما ينظر إليها الآخرون. ويتضمن ذلك فهم وجهة نظر الآخر، وإدراك انفعالاته والإحساس بإحساسه، ومن المهارات المعرفية أيضا التعاطف مع الآخرين بما يعنيه التعاطف من حسن إدراك للاستجابة الوجدانية والقدرة على الاستجابة بمثلها وتقبل الرأي الآخر مع الاختلاف معه، والوعي بما بين الأشخاص مكون رئيس من مكونات الذكاء الانفعالي.

2- مهارات المعرفة والعرف الاجتماعي: يتطلب النجاح في التفاعل مع الآخرين ثروة من المعرفة الاجتماعية. يكون الفرد معها قادرا على استقبال المعلومات في بيئته الاجتماعية بوضوح كاف، ليعرف أيا من المعارف المخزونة لديه في بنك الذاكرة أفضل؛ ليستخدمه، وهذه عملية معقدة تتضمن أربع عمليات إدراكية، يقوم بها الفرد قبل التفاعل الاجتماعي وفي أثنائه وبعده، من ذلك معرفة:

(1) ماهية الموقف، (2) من الشخص الآخر؟ (3) نوع العلاقة المتضمنة مع الآخر، (4) كيف تبدو له ولغيره الأشياء في الموقف؟

ويدخل في سياق هذه الفئة من المهارات الاجتماعية – المعرفية الوعي بمقومات التفاعل الاجتماعي الايجابي والإلمام بقرائن وبدائل للسلوك: كالامتثال للأعراف والمعايير الاجتماعية، ويتضمن ذلك أيضا التقدير للآخرين واحترام حقوقهم وحفظ حرماتهم، والتأديب في الحديث معهم، فضلا عن احترام السلطة ورموزها والانقياد لمطالب النظام العام، وعدم العبث بالممتلكات العامة وإدراك ضرورة المساهمة في صيانتها.

3-مهارات حل المشكلات البينية: تشير هذه الفئة من المهارات الاجتماعية- المعرفية إلى عملية التغلب على المعوقات التي تقف دون بلوغ الفرد لأهدافه، وتتطلب العملية عادة تبني كثير من القرارات أو الخيارات عند تحديد المشكلة وتحديد كيفية حلها، ويتضمن حل المشكلة جهد الفرد للحد من المعوقات التي تحول دون بلوغه ذلك الهدف، ويبدأ حل المشكلة بتقييم للموقف الحالي: وكل مشكلة في الغالب يمكن تفنيدها على أساس العوامل المتسببة فيها ، مثل ندرة في المصادر أو نقص في المعلومات ، أو

الاختلاف وغياب الاتفاق، كما هي الحال في مواقف الصراع بين الأشخاص.(**دخيل بن عبد الله الدخيل الله، 2014، ص32- ص34**).

2-2-3- التصنيف على أساس المهارة في السلوك: يمكن النظر للمهارات على أنها على مستويات من المهارة في السلوك وعلى أساس من هذه الحقيقة ، يصنف **تريفيثيك (2005)** المهارات الاجتماعية على أنها(1) مهارات أساسية، (2) مهارات متوسطة أو وسطية ،(3) مهارات متقدمة .

1) المهارات الأساسية: وترتبط بالحاجة إلى التصرف في كثير من المواقف الاجتماعية كمهارات معرفة الذات وضبط الذات والتحكم في الانفعالات، ومهارات البحث والحصول على المعلومات .

2) المهارات الوسطية: ترتبط بالحاجة إلى التعامل مع مواقف أكثر صعوبة كالبدء في التحدث والمحادثة ، وما تتطلبه من فهم واستماع وإنصات، أو التوكيد في الطلب أو الرفض أو الدخول في الآخرين والتعاطف معهم.

3) المهارات المتقدمة: وترتبط بالحاجة إلى التعامل مع مشكلات متعددة الأبعاد والأوجه، كمواقف الشقاق والصراع وحل المشكلات واتخاذ القرار. (**دخيل بن عبد الله الدخيل الله، 2014، ص34**).

كما توجه بعض الباحثين إلى تصنيف المهارات الاجتماعية كالآتي:

2-4- تصنيف هايز Hayes (1994) :

قدم **هايز** أنواع أخرى للمهارات الاجتماعية تتمثل في:

1- المهارة في إدراك تعبيرات الوجه والدلالات اللفظية.

2- المهارة في اللغة والأعراف الاجتماعية.

3- المهارة في المتابعة اللفظية.

4- المهارة في تقديم المساعدات للآخرين وتلقي مايبدون من ملاحظات.

5- المهارة في استرجاع المعلومات.

6- المهارة في إدارة البيئة المحيطة. **(Hayes, 1994,p 3-4).**

2-5- تصنيف أولهوف (1997):

يصنف **أولهوف** المهارات الاجتماعية في سبع كفايات وتتفرع عن كل مهارة منها مهارات فرعية، ويعتقد **أولهوف** أنه توجد خطوط متداخلة وغير واضحة بين بعض المهارات إذ تتداخل معا، هذه المهارات هي:

1- بناء المجتمع: وتشمل مهارات الصداقة والعمل في مجموعات والتعاون والتقمص الوجداني.

2-الضبط: ويشمل مهارات الموضع الداخلي وضبط الذات والمسؤولية الذاتية.

3-الثقة: وتشمل مهارات تقدير الذات، والإحساس بالكفاية، والإحساس بكون الفرد محبوبا.

4-الفضول/ حب الاستطلاع: ويشمل مهارات المخاطرة، واللعب، وتخفيض الضغط، والدافعية الجوهرية والرغبة في التعلم.

5-التغلب على المشكلات: ويشمل مهارات التعامل مع الضغط والتعامل بلباقة وقت الغضب، والتعامل مع الأزمة والتحكم في الذات.

6-الاتصال: ويشمل مهارات التعبير عن المشاعر، والإنصات، والميل للتوكيدية، والجزم.

7-حل الصراع: ويشمل مهارات كزاهية العنف، ومهارات المفاوضة، واستراتيجيات الحل. (**سامي محمود الختاتنة، 2016، ص41، ص42**).

2- 6- تصنيف موس Moos (2000):

يقدم موس أنواع المهارات الاجتماعية كما يأتي:

1- مهارات اجتماعية تساعد على بدء وتسهيل العلاقات الاجتماعية والحفاظ عليها بين الأشخاص مثل (تكوين صداقات، والعلاقات المتجانسة مع الأسر والتي تمثل مكافأة في حد ذاتها).

2- مهارات اجتماعية تشجع وتدعم الالتزام بالعلاقات الهامة أو النظم الاجتماعية الهامة والشعور بالرضا من ذلك، مثل (التواصل الايجابي، ومهارات حل الصراعات في نطاق العمل الجماعي أو دخل الأسرة).

3- مهارات اجتماعية تساعد في الوقاية من تهميش الآخرين لحقوق المراهق أو تعوق التعزيز، مثل (القدرة على الإصرار أو الرفض).

4- مهارات اجتماعية تؤدي إلى التعزيز وتقلل من التغذية الراجعة السلبية لأنها ترتبط بالمعايير والتوقعات الثقافية المرتبطة بالسلوك الاجتماعي. (**Moos, 2000, p 370-p371**).

2- 7- تصنيف طريف شوقي (2003):

ويصنفها **طريف شوقي** إلى:

1-مهارة توكيد الذات: وتتعلق بمهارات التعبير عن المشاعر والآراء والدفاع عن الحقوق وتحديد الهوية، وحمايتها، ومواجهة ضغوط الآخرين.

2- مهارات وجدانية: وتسهم في تيسير إقامة علاقات وثيقة وودية مع الآخرين وإدارة التفاعل معهم على نحو يساعد على الاقتراب منهم والتقرب إليهم ليصبح الشخص أكثر قبولا لديهم. ومن المهارات الرئيسية في هذا السياق: التعاطف، والمشاركة الوجدانية.

3-مهارات اتصالية: وتنقسم بدورها إلى قسمين:

4- مهارات إرسال: وهي تعبر عن قدرة الفرد على توصيل المعلومات التي يرغب في نقلها للآخرين لفظيا أو غير لفظيا من خلال عمليات نوعية كالتحدث، والحوار، والإشارات الاجتماعية.

5- مهارات الاستقبال: وتعني مهارة الفرد في الانتباه وتلقي الرسائل اللفظية من الآخرين، وإدراكها وفهم مغزاها، والتعامل في ضوئها.

6- مهارات الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية:

وهي تشير إلى قدرة الفرد على التحكم بصورة مرنة في سلوكه اللفظي وغير اللفظي خاصة في مواقف التعامل الاجتماعي مع الآخرين، وتعديله بما يتناسب مع مايطرأعلى تلك المواقف من مستجدات لتحقيق أهداف الفرد.(**طريف شوقي، 2003، ص50، ص51**).

7- مهارات التوكيد السلبي: وتتمثل في مشاعر الرفض والاستياء والدفاع عن النفس مثل رفض الطلب غير المنطقي والاحتجاج ، والتعبير عن الغضب، والتفاوض للوصول إلى الحل الوسط.

8- مهارات الإدراك الاجتماعي: إن الفرد الذي يمتلك مهارات الإدراك الاجتماعي هو ذلك الشخص الذي يستطيع أن يعرف متى وأين وكيف يقدم الاستجابات المختلفة ، وتشمل مهارات فهم الإشارات الاجتماعية والانتباه والتنبؤ بسلوك الآخرين أثناء التفاعل.(**سامي محسن الختاتنة، 2016، ص165، ص166**).

2-8- تصنيف الدكتور السعيد جمال عثمان 2012:

يصنف **الدكتور السعيد جمال عثمان** المهارات الاجتماعية على أساسالأداء الاجتماعي، وتندرج تحت هذا النوع العديد من المهارات الفرعية، ومن أهمها:

1- المهارات الاجتماعية الشخصية: مثل مهارات التعبير عن وجهة النظر بصورة ملائمة، والتحدث بصورة تناسب الموقف، والتعبير بصورة غير عدوانية.

2-مهارة المبادرة التفاعلية: ومها مهارات إلقاء التحية على الآخرين، والتعريف بالنفس للآخرين.

3-مهارات الاستجابة التفاعلية: ومنها مهارات التعبير بالابتسامة عند مقابلة الآخرين، والإصغاء للفرد المتحدث، واحترام أفكار الآخرين مهما بلغت درجة الاختلاف.

4-المهارات النفس حركية: وهي مجموعة المهارات الأدائية الراقية التي تحتاج في تعلمها وتعليمها وقتا وجهدا وتنظيما وتنسيقا دقيقا بين عدد من أعضاء الجسم وحواسه وعضلاته وبين عقل الإنسان وجهازه العصبي ومن أمثلتها: استخدام الآلات الموسيقية، وأداء التمارين الرياضية، ومهارات التواصل غير اللفظية وأنماط السلوك المرتبطة بها كالحركات والإيماءات.

ومن المهارات الاجتماعية المركبة مهارة التحدث مع الآخرين ومهارة المقابلة، وهما على درجة كبيرة من الأهمية للعاملين في مجال الخدمات والتعامل مع الناس. (**السعيد جمال عثمان، 2016، ص27، ص28**).

2- 9- تصنيف عكاشة وعبد الحميد (2012):

حدد كل من (**عكاشة وعبد الحميد، 2012**) أنواع المهارات الاجتماعية بالآتي:

1-مهارات تحمل المسؤولية: وتشير إلى الالتزام بأداء الفرد ما مطلوب منه من الأعمال وعلى درجة عالية من الإتقان وفي الوقت المحدد.

2-مهارات توكيد الذات: وتشير إلى قدرة الفرد على التحدث مع الآخرين والتعبير عن آرائه بكامل الحرية سواء كان على اتفاق أو غير اتفاق مع آراء الآخرين والتعبير عن مشاعره سواء كانت ايجابية أو سلبية في المواقف الاجتماعية المختلفة.

3-مهارة ضبط النفس: وتشير إلى قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته خلال الاختلاف في الرأي مع الآخرين في حالات تثير الاستفزاز أثناء عمليات التفاعل الاجتماعي.

4- مهارة التعاون: وتشير إلى حالات مساعدة الآخرين والمشاركة الجماعية في الأعمال وتلبية الاحتياجات.

5- مهارة التعاطف: وتشير إلى قدرة الفرد على إتباع سلوك قائم على تفهم واحترام مشاعر الآخرين والإحساس بمعاناة من تتفاعل معهم اجتماعيا.

6-مهارة التواصل مع الأقران: وتشير إلى قدرة الأفراد على التفاعل مع الأقران في مواقف اجتماعية مختلفة وتكوين علاقات أو صداقات، فضلا عن التحكم في السلوك اللفظي وغير اللفظي بمرونة عالية بما يتلاءم مع ما يطرأ من مستجدات من تلك المواقف.(**عكاشة وعبد المجيد، 2012، ص122**).

2- 10- مهارة الكفاية الاجتماعية:

تلعب الكفاية الاجتماعية دورا مهما في زيادة القدرة على فهم الفرد لمشاعره ولأفكاره، كذلك في فهم مشاعر وأفكار وسلوكات الأشخاص الآخرين في المواقف المختلفة ، والقدرة على التصرف المناسب بناءا على هذا الفهم، تعبر الكفاية الاجتماعية عن إجادة المهارات الاجتماعية (مهارات الاتصال)، والتي تسهل وتيسر التفاعل الاجتماعي في المواقف المختلفة .

ويعرف **ميريل (1993)** مهارة الكفاية الاجتماعية على أنها عبارة عن مهارات سلوكية محددة تستخدم لدى الاستجابة لموقف اجتماعي معين، وتتجلى بثلاثة أبعاد هي المهارات الشخصية لإقامة علاقات مع الآخرين؛ ومهارات الذات؛ والمهارات الأكاديمية.(**سامي محسن الختاتنة، 2016 ، ص163**).

3-مكونات المهارات الاجتماعية:

تعددت البحوث والدراسات التي قام بها علماء التربية وعلم النفس للتوصل إلى مكونات المهارات الاجتماعية، واختلفت الآراء والاتجاهات النظرية من عالم إلى آخر طبقا لمنطلقاته النظرية وخلفياته العلمية ويتضح من خلال استقراء التعريفات المتعددة السابقة التي طرحها الباحثون للمهارات الاجتماعية أن هذا التعدد قد ينطوي على الاتفاق عبر الباحثين على بعض العناصر فضلا عن تفرد أحدهم بعنصر معين دون الآخرين أوأن أحدها أكثر عمومية من الآخر وعلىأية حال فإنه يمكن لنا استخلاص عدد من العناصر المحورية من خلال فحص تلك التعريفات التي يفترض أنها تشكل بنية تعريف ومكونات المهارات الاجتماعية:

3-1- نموذج موريسونMoresson(1981):

يرى **موريسون** أن المهارات الاجتماعية تتضمن ثلاث مكونات رئيسية هي:

1- المكونات التعبيرية وتتضمن ما يلي:

2- مضمون الحديث.

3- المهارات اللغوية: من ذلك حجم الصوت، سرعة الصوت، نغمة الصوت، طبقة الصوت.

4- المهارات الغير اللفظية: ومن ذلك الحركة الجسمية، الاتصال بالعين والتعبيرات بالوجه.

5- العناصر الاستقبالية: وتتضمن ما يلي:

- الانتباه.

- الفهم اللفظي وغير اللفظي لمحتوى الحديث.

- إدراك المعايير الثقافية أثناء الحديث مع الآخرين.

6- الاتزان التفاعلي ويشمل:

- توقيت الاستجابة.

- نمط الحديث بالدور.

– التدعيم الاجتماعي. **(Morreson, 1981, p193, p194)**.

3-2- نموذج ميرل(1993): يبين **ميرل** مكونات المهارات الاجتماعية وفقا للعناصر التالية:

1- التفاعل الاجتماعي: وهو التعبير عن الذات، والاتصال الشخصي بالآخرين وجها لوجه، والتفاعل معهم في الأنشطة الاجتماعية المختلفة، وإقامة علاقات صداقة دائمة يسودها الود والثقة المتبادلة.

2- الاستقلال الاجتماعي: ويقصد به المهارة في أداء المهام والاعتماد على النفس، والقيام بالأعمال والمحافظة على الأدوات والدفاع عن الحقوق بفاعلية.

3- التعاون الاجتماعي: ويقصد به المهارة في مساعدة ومعاونة الزملاء والأقران في مواقف الحياة الاجتماعية والاشتراك معهم في الأنشطة الجماعية لإنجاز عمل ما.

4- الانضباط الذاتي: ويقصد به إظهار الطاعة والامتثال للتعليمات وإتباع القواعد الاجتماعية.

5- المهارات البين شخصية: ويقصد بها المهارات الهامة في إقامة علاقات ايجابية مع الآخرين كالمشاركة في الأنشطة والتقبل الاجتماعي من الأقران، والإحساس بمشاعرهم، وتفهم مشكلاتهم.

6- مهارات تدبير الأمور والتصرف: ويقصد بها مهارة الانضباط وطاعة القوانين والمتطلبات المدرسية، والتحكم بالانفعالات.

7- المهارات الأكاديمية: وهي المهارات التي تتعلق بالأداء في الفصل والاشتراك في الأنشطة المدرسية.

3-3-نموذج أنتوني Antony (1987):

لقد توصل أنتوني إلى ستة مهارات أساسية يمكن تلخيصها في الآتي:

1-مهارات اجتماعية أولية: مثل مهارات الإصغاء والتساؤل والقدرة على التحاور.

2-مهارات اجتماعية متعددة: مثل طلب المساعدة، والقدرة على التعامل مع الآخرين وإصدار التوجيهات والتعليمات، أو تنفيذها والتقدم بالأعذار، والقدرة على إقناع الآخرين.

3-مهارات خاصة بالتعامل مع المشاعر والأحاسيس: تشمل القدرة على التعرف على المشاعر والتعبير عنها، وتفهم مشاعر وأحاسيس الآخرين وتقديرها.

4- مهارات تمثل بدائل للمشاعر العدائية: مثل مساعدة الآخرين والدفاع عن حقوقهم وتجنب المشاجرات أو القدرة على المنافسة، والقدرة على الاستجابة للإثارة والمضايقات باستخدام ضبط الأنفس والسيطرة على المشاعر الانفعالية.

5- مهارات أساسية وضرورية للاستجابة لعوامل الضبط والإجهاد: وتتمثل في القدرة على التعامل مع الموقف الخاص بالتذمر والشكاوي، وعلى التعامل مع مواقف الأفراح، والقدرة على التعرف على صديق، والقدرة على التجاوب مع الإقناع.

6- مهارات التخطيط أو العمل من أجل المستقبل: وتتمثل في وضع الأهداف وتحديد أسباب المشكلات وتحديد الفرد لقدراته وتجميع المعلومات وترتيب المشكلات بحسب أهميتها والقدرة على اتخاذ القرار في الوقت المناسب، والتركيز على أداء مهمة معينة. (**عبد الرحمن بن عيد الجهني، 2011 ، ص204، ص205**).

3-4- نموذج "عادل العدل (1998)": لقد قدم عادل العدل أهم المهارات الاجتماعية على النحو التالي:

1-مهارات المشاركة: فبينما نجد بعض التلاميذ ذوي مهارات اجتماعية، قد لا يكون الآخرون على استعداد أو غير قادرين على المشاركة، وأحيانا يكون التلاميذ الذين يتجنبون العمل الجماعي خجولين، وكثيرا ما يكون الخجولون أذكياء جدا، ولكنهم قد يعملون بمفردهم أو مع شخص آخر، وعلى أية حال فإنهم يجدون من الصعب جدا المشاركة في نشاط الجماعة وأخيرا هناك التلميذ النمطي الذي يختار لسبب أو لآخر أن يعمل بمفرده، ويرفض المشاركة في المشروعات الجماعية التعاونية.

2- المهارات الجماعية: تتوافر لدى معظم الناس خبرات في العمل في جماعات كان أعضاؤها مريحين، ولديهم مهارات اجتماعية جيدة، ومع ذلك فان المجموعة ككل لم تعمل عملها على نحو جيد، فقد يعمل الأعضاء كل في اتجاه مختلف، وبالتالي فإن العمل لا يتم القيام به، وكما أن الأفراد ينبغي أن يتعلموا المهارات الاجتماعية ليتفاعلوا بنجاح في جماعة كذلك فإن الجماعات كوحدة ينبغي أن تتعلم المهارات الاجتماعية والعمليات إذا أرادت أن تكون فعالة وقبل أن يستطيع التلاميذ العمل بفاعلية في جماعات تعلم تعاوني، ينبغي أن يتعلموا أيضا الواحد من الآخر وأن يحترم الواحد اختلاف الآخر عنه.

3- مهارات التعاون: يعد التعاون أسلوبا من أساليب السلوك الاجتماعي، وتقتضي طبيعته التفاعل مابين الأفراد لتحقيق هدف مشترك وينتج عن ذلك الاهتمامات المشتركة بينهم وروح الصداقة، ومشاعر السعادة،

وزيادة الاتصال، وتبادل المساعدة، وتنسيق جهود الأفراد، وتقسيم العمل فيما بينهم ، وزيادة تقبلهم للآراء والمقترحات المتبادلة بينهم، والاتفاق في الآراء، وانخفاض معدل القلق في الجماعة، وارتفاع الثقة بالنفس، والتمركز حول العمل، وتحقيق الهدف، والشعور بالانتماء للآخرين. (**سعاد مصطفى فرحات، 2014، ص110، ص111**).

3-5- نموذج الزيات (2007): يوضح الزيات بأن السلوك الاجتماعي والانفعالي السوي يشمل مهارات العلاقة الايجابية مع الآخرين، المعرفة الدقيقة والملائمة بأصول أو قواعد السلوك الاجتماعي، وضعف السلوك غير التوافقي، ضعف السلوكيات الاجتماعية الفعالة، ويؤدي غيابها أو الافتقار إليها إلى سوء التوافق الشخصي والاجتماعي، كما تبين المؤشرات الدالة على صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي من خلال سوء الإدراك الاجتماعي، وسوء تقدير المواقف، وضعف في استقبال مشاعر الآخرين، وقصور الحس الاجتماعي وتكوين الصداقات، وقصور في إقامة ودعم العلاقات الأسرية.

3-**6- نموذج فون وسينغوب Vaughn & Sinagub** : كما بين **فون وسينغوب** من خلال مراجعة العديد من النماذج والدراسات حول الكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية بأنها تشمل العلاقات الايجابية مع الآخرين، والقدرة على التوافق مع الآخرين ومجاراتهم، والإدراك الاجتماعي المتلائم مع العمر الدقيق، والقدرة على حل المسائل والتعرف إلى الحالات والأوضاع الاجتماعية ومراقبتها، وغياب أشكال السلوك غير المتكيف (غياب المشاكل العارضة والجدية في السلوك مثل المشاكل في الانتباه والتصرفات مع الآخرين والانسحاب)، والمهارات الاجتماعية الفعالة التي تساعد على الانطلاق مع الآخرين والاستجابة الملائمة معهم. (**نواف ملعب الظفيري، 2012، ص69، ص70**).

3-7-النموذج المعرفي السلوكي:

كما يمكن تحديد مكونات المهارات الاجتماعية فيما يلي:

1- المكونات السلوكية: تشير المكونات السلوكية للمهارات الاجتماعية إلى كثافة السلوك التي تصدر من الفرد، والتي يمكن ملاحظتها عندما يكون في موقف تفاعل مع الآخرين.

ويمكن وضع المكونات السلوكية في تصنيفين رئيسيين هما:

– **سلوك اجتماعي لفظي:** وهذا النوع من السلوك له أهمية كبرى في مواقف التفاعل الاجتماعي، فهو الذي يعمل على نقل الرسالة بشكل مباشر، ومن أمثلته إبداء الطلب مباشرة، رفض طلب معين، الشكر أو الثناء، وهكذا.

– **سلوك اجتماعي غير لفظي:** وهذا السلوك لايقل أهمية عن السلوك اللفظي، وتشمل لغة الجسد والإيماءات، والتواصل البصري، حجم الصوت تعبيرات الوجه، وهذه السلوكيات لها المصداقية الأكثر في التعبير من السلوك اللفظي.

2–المكونات المعرفية: وهي غير ملاحظة وتشمل أفكار الفرد واتجاهاته ومدى معرفته بالاستجابات المناسبة في المواقف الاجتماعية، وفهم السياقات الاجتماعية وبالتالي التصرف بما يناسب الموقف، ويقصد بالجانب المعرفي الوعي بالأنظمة الاجتماعية التي تحكم السلوك في موقف ما، ويلاحظ في بعض الاضطرابات النفسية والعقلية، أن يصدر من المرضى سلوكيات لا تناسب الموقف، بل ما يميز مضطربي اكتئاب الهوس الدوري فعل عكس متطلب الموقف، مثل الضحك في موقف محزن. وهكذا.(**سعد رياض، 2014، ص13).**

ويعد عدم توافر المعرفة والمعلومات الكافية لدى الطفل من أهم أوجه القصور المعرفي للمهارات الاجتماعية لأن معرفة الطفل للمعايير الاجتماعية تقوم بدور أساسي في مساعدته على الالتزام بهذه المعايير وترجمتها إلى سلوك مع توقع النتائج التي يمكن أن تترتب على قيامه بسلوكيات معينة، وتشمل المكونات المعرفية للمهارات الاجتماعية عدة عوامل من أهمها: قواعد ومفاهيم المهارة وأهداف الموقف الاجتماعي والسياقالاجتماعي وتأثير السلوك على الآخرين.(**سامي محسن الختاتنة، 2016، ص40).**

4–النظريات المفسرة للمهارات الاجتماعية:

4–1– النظرية السلوكية: ينظر إلى السلوك على أنه وحدة معقدة يمكن تحليلها إلى وحدات أبسط منها، وهذه الوحدات هي الاستجابات الأولية التي ترتبط بمثيرات محددة، والعلاقة التي تربط بين المثيرات واستجاباتها هي علاقة موروثة أي سابقة على الخبرة والتعلم. (**طلعت منصور وزملائه، 1989، ص245).**

تدور النظرية السلوكية على العموم حول محور عملية التعلم في اكتساب السلوك الجديد، وترى أنه عبارة عن مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل نموه المختلفة، وهو ما قد أشار إليه **ريجيو Riggio** عندما أكد أن المهارات الاجتماعية ليست فطرية أو موروثة، إنما هي مهارات

متعلمة نكتسبها عبر التفاعل الاجتماعي، وأن الطفل يكتسب القيم الاجتماعية من البيئة من خلال" التعلم الشرطي"، ويتعزز ذلك بالمكافآت.

4-2- نظرية التعلم الاجتماعي: تسمى هذه النظرية أيضا بنظرية التعلم بالملاحظة والتقليد أو التعلم بالنمذجة، وهي تمثل تكاملا بين النظريتين المعرفية والسلوكية، وهي تستند على أساس أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات من الأفراد يتفاعل معها، يؤثر فيها ويتأثر بها، فهو يلاحظ سلوكيات وعادات واتجاهات الأفراد الآخرين ويعمل عل تعلمها من خلال ملاحظة الشخص لسلوك شخص آخر، ثم القدرة على القيام بالسلوك الملاحظ أو لبعض منه، ووفقا لذلك فإن التعلم الاجتماعي يمكن أن يكون نتاجا لعملية ملاحظة وتقليد سلوك الآخرين (الوالدين، زملاء، المدرسة، الرفاق)، الذين يعدون بمثابة نماذج يقتدى بها، إن عملية ملاحظة سلوك النموذج تؤدي إلى تكرار السلوكيات المشابهة لسلوكيات النموذج التي تعلمها الملاحظ في السابق، فالطفل الذي تعلم السلوك التعاوني ولم يمارسه يمكن أن يؤديه عندما يلاحظ عددا من الأطفال يمارسون هذا السلوك أمامه، ووجه الاختلاف بين هذه النظرية والنظرية السلوكية هو أن التعلم بالملاحظة يتضمن جانبا انتقائيا وليس بالضرورة أن التعرض إلى الأنماط السلوكية التي تعرضها النماذج يعني تقليدها.

4-3- النظرية المعرفية: يفترض أصحاب هذا الاتجاه أن الاستجابات لا تحدث على نحو آلي وإنما هي نتاج لسلسلة من العمليات المعرفية التي تتم عبر مراحل متسلسلة من المعالجة، تؤدي في نهاية المطاف إلى أن يتسق توظيف المعلومات مع المواقف المتنوعة، لذلك يفترض أن القصور في المهارات إنما هو نتاج للعوامل المعرفية مثل التوقعات السلبية، وعلى هذا الأساس يهتم المعرفيون بنمط المعارف والمعلومات والخبرات التي يكونها الشخص عن نفسه وسلوكه. **(كروم موفق، 2017، ص25، ص26).**

5- مؤشرات ضعف المهارات الاجتماعية:

يتفق الباحثون حسب **أرجيل Argyl (1967)** على أن اضطراب الشخصية وتأزمها، يرتبط باضطراب أنماط تفاعل الفرد بالآخرين إذ تتم الإشارة في هذا السياق إلى مجموعة من الاضطرابات التي تمس الفرد في علاقته بالآخرين، وتتخذ هذه الاضطرابات المظاهر التالية:

5-1- ضعف وسوء الإدراك الاجتماعي: يقصد بضعف الإدراك الاجتماعي سوء فهم الدلالات أو الرموز أو المواقف الاجتماعية إلى جانب الحساسية الاجتماعية لمشاعر الآخرين، فالتلاميذ الذين لديهم هذا النوع

من المشكلات يكون أداؤهم وردود أفعالهم أقل من مستوى ردود أفعال أقرانهم في مثل هذه المواقف كما أنهم أقل قدرة على التعبير عن مواقفهم وإبداء عدم موافقتهم بطريقة مقبولة مع الآخرين.

ويشير **فلتس (1970)** في هذا الصدد إلى أن العلاقات الجيدة بالآخرين تتطلب قدرا كبيرا من الأخذ والعطاء كأن تعطي للآخرين من الوقت والمشاعر والاهتمام لما يحدث لهم بثقة وأن تتلقى منهم دون إحساس بالذنب أو النقص أو العجز، مما يجعل النمو الشخصي أكثر يسرا والقدرة على تحقيق الذات أكثر سهولة، أما ضعف الإدراك الجيد لمشاعر الآخرين وسلوكهم فهو من العوامل الأساسية التي لا تسمح بتيسير التفاعل الاجتماعي السليم، لأن إدراك مشاعر الآخرين وسلوكهم بطريقة صحيحة هو الذي يحدد أدوارنا في علاقاتنا بالآخرين فنعرف من يختلف معنا ومن يعترض علينا ومن يتفق معنا ويؤيدنا.

5-2-سوء التقدير والحكم: يتميز الأفراد الذين يعانون من صعوبات الإدراك الاجتماعي من سوء التقدير والحكم، إذ تظهر لديهم صعوبات في التعامل مع ردود أفعال الآخرين ويعجزون عن استقراء الدلالات والرموز والمواقف الاجتماعية ومدى ارتباطها بالموقف، كما يعجزون عن تكييف مواقفهم وسلوكاتهم وبالتالي يصبحون أقل قدرة على تكوين العلاقات والصداقات والاحتفاظ بها والمداومة عليها، إضافة إلى ما سبق فإن اضطراب الاتصال الاجتماعي السليم يظهر في انقطاع حبل الاتصال الجيد بالآخرين بسبب سوء الفهم أو الغموض في الاتصال وربما نتيجة ضعف الموروث في فهم العلاقات الاجتماعية السليمة، ويعتبر انقطاع الاتصال الاجتماعي الملائم سمة مشتركة في كل المشكلات النفسية والاجتماعية وبدرجات متفاوتة، كما أن نقص الكفاءة في تبادل العلاقات الاجتماعية، يعبر عن عجز في إقامة علاقات اجتماعية متبادلة قائمة على الثقة والتقبل والتفهم بسبب ضعف القدرة على الأخذ والعطاء وانحصارها في حدود ضيقة.

5-3- صعوبات في استقبال مشاعر الآخرين: تشير صعوبات استقبال مشاعر الآخرين إلى عدم ملائمة استجابة الأفراد لمشاعر الآخرين وتقديرها فيصدرون استجاباتهم من خلال مواقف التفاعل الاجتماعي دون مراعاة الحالة النفسية أو المزاجية للآخرين، ذلك أنهم اقل فهما للغة الجسم أو لغة التعبير بالوجه التي تعد مؤشرات يمكن الاستدلال من خلالها على حالة الفرد النفسية أو الانفعالية، لذلك يواجه التلاميذ ذوي القصور في مهاراتهم الاجتماعية ردود أفعال يغلب عليها الرفض الاجتماعي لاستجاباتهم وخاصة من طرف الأقران والآباء والمدرسين، كما يجدون صعوبات في علاقاتهم الاجتماعية وتكوينهم للصداقات فيميلون إلى الوحدة وقضاء أوقات فراغهم بمفردهم.

لا شك أن صعوبة فهم وتقدير مشاعر الآخرين يرتبط بفقدان حرية التعبير الانفعالي وهو من مؤشرات ضعف المهارات وانخفاض مؤشر الصحة النفسية، فافتقاد حرية التعبير الطليق عن المشاعر يشير إلى اضطراب القدرة على التعبير عن المشاعر والانفعالات في المواقف التي تتطلب اتصالا ايجابيا بالآخرين والتي تظهر غالبا في الحالات العصابية ولدى الأشخاص المعزولين اجتماعيا.

5-4- استجابة الفرد السلبية وغير التوكيدية: يرجع العجز عن القيام بمتطلبات الدور الاجتماعي إلى عجز الفرد عن فهم متطلبات الدور الذي يقوم به كما في حالة المراهق أو بسبب عوامل انفعالية، كعجز الشخص عن تأكيد ذاته وضعف ثقته بنفسه، فخلال كل دور يقوم به الفرد من أدواره الاجتماعية تتطلبها العلاقات بالآخرين، يتحدد أسلوب الشخص وتفاعله بالآخرين بما تمليه عليه توقعاته عن الدور الذي يقوم به، فالفرد الناجح هو من يتفاعل مع الآخرين بحسب ما تمليه التوقعات الاجتماعية المطلوبة لأداء الدور، ويظهر ضعف توكيد الذات خلال علاقات الفرد بالآخرين في نوع الانفعال، اللغة اللفظية وسلوكه غير اللفظي، كان يكون انفعال الفرد موجها نحو الداخل فيخشى التعبير عن انفعالاته ويتميز سلوكه اللفظي بقلة الحديث والتردد مع صوت خافت واستعمال عبارات فيها ضعف عام مثل: " لا أستطيع أنا آسف "، أما سلوكه غير اللفظي فيتمثل في: عيون مسدلة، وتجنب الاتصال البصري المباشر مع الآخرين، تهدل في أعضاء الجسم وفرك في الأيدي وتردد وتمتمة. **(كروم موفق، 2017، ص128- ص131)**.

6- أهمية المهارات الاجتماعية:

إن الاهتمام الفعلي بموضوع المهارات الاجتماعية ظهر حديثا باعتبارها تمثل مع القدرات العقلية جناحي الكفاءة والفعالية في مواقف الحياة والتفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به وتفسر أيضا ذلك الإخفاق الذي يعانيه البعض في تلك المواقف مما يملكون قدرا منخفضا منها على الرغم من ارتفاع قدراتهم العقلية والذي يتمثل في عدم استثمار الفرص لإقامة علاقات ودية مع المحيطين بهم وعدم الحصول على الموقف الملائم والعزلة الاجتماعية وزيادة الخجل في مواقف التفاعل الاجتماعي مما يشكل عائقا عن التعبير والإفصاح عن الذات.

يرى **محمود أحمد (1998)** أن المهارات الاجتماعية ذات أهمية خاصة للأسباب الآتية:

1- تفيد المهارات الاجتماعية الأطفال في التغلب على مشكلاتهم وتوجيه تفاعلهم مع البيئة المحيطة بهم.

2- يساعد اكتساب الأطفال المهارات الاجتماعية على استمتاعهم بالأنشطة التي يمارسونها وتحقيق إشباع الحاجات النفسية لديهم.

3- يساعد اكتساب الأطفال المهارات الاجتماعية على تحقيق قدر كبير من الاستقلال الذاتي والاعتماد على النفس والاستمتاع بوقت الفراغ، كما يساعدهم على زيادة ثقتهم بأنفسهم، ومشاركة الآخرين في الأعمال التي تتفق مع قدراتهم وإمكاناتهم.

4- يساعد اكتساب الأطفال المهارات الاجتماعية على التفاعل مع الرفاق والابتكار والإبداع في حدود طاقاتهم الذهنية والجسمية. **(طارق عبد الرءوف عامر، 2015، ص183)**.

وأشار **عبد العظيم المصدر (2008)**، أن المهارات الاجتماعية المرتفعة تيسر على الفرد إدارة علاقات العمل سواء مع الزملاء أو الأساتذة بطريقة أفضل، وتجنبه نشوء الصراعات معهم، وحلها إن حدثت بصورة فعالة ومواجهة للمواقف المحرجة، والتخلص من المأزق بكفاءة، ومن ثم الشعور بفعاليته الذاتية نتيجة لذلك. **(بوجلال سعيد، 2009، ص39، ص40)**.

ويعد التواصل والتفاعل الاجتماعي والقدرة على مشاركة الآخرين، عوامل مهمة وضرورية لنمو العلاقات الاجتماعية للفرد ، منذ المراحل المبكرة في حياته، لذا تعد المهارات الاجتماعية التي يستطيع الفرد توظيفها بالصورة الصحيحة أحد المؤشرات المهمة على الصحة النفسية، ويعد افتقارها عائقا يحول دون إشباع حاجاته النفسية، كما تمكنه من إظهار مودته للآخرين، وبذل الجهد في مساعدتهم مع القدرة على تعديل السلوك في الاتجاه المرغوب والمفيد للفرد. **(أمنة سعيد حمدان المطوع، 2001، ص18)**.

وتلعب المهارات الاجتماعية دورا مهما في زيادة القدرة على فهم الفرد لمشاعره ولأفكاره، وكذلك في فهم مشاعر وأفكار وسلوكات الأشخاص الآخرين في المواقف المختلفة، والقدرة على التصرف المناسب بناءا على هذا الفهم. **(سامي محسن الختاتنة، 2012، ص40)**.

كما تساعد المهارات الاجتماعية الفرد على إدارة حياته، وتحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي، والقدرة على التعايش مع المتغيرات البيئية ومتطلبات الحياة، وتجعله قادرا على تحمل المسئولية الشخصية والاجتماعية، وحل المشكلات التي تواجهه، وبذلك تكسبه مزيدا من الثقة بالذات، وتساعده على التصرف بفاعلية في المواقف المختلفة وعلى التفاعل الاجتماعي باستخدام أساليب الاتصال الفعال مع الآخرين.(**تهاني بنت مقبل بن سليمان اللهيبي، 2012، ص2)**.

كما أن المهارات الاجتماعية تجنب الأفراد حدوث الصراعات وإن حدثت تمكنوا من حلها بصورة فعالة، لا يمكن إغفال دورها في مرحلة الطفولة، فهي بمثابة طوق الأمان للطفل في مراحل نموه المختلفة، ومن المهم أن يتكامل دور الأهل مع المدرسة في تعليم الطفل المهارات الاجتماعية التي لا يكتسبها بشكل طبيعي والتي تتضمن: المشاركة وأهمية الانتباه، التعاون وتبادل الأدوار، وضرورة التحدث إلى الآخرين والإصغاء إليهم، واللطف واللباقة، وأهمية الابتسام إلى الآخرين ومساعدتهم وتشجيعهم. **(علا سمير المغوش، 2015، ص49)**.

كما أن للمهارات الاجتماعية أهمية في المحيط المدرسي حيث لا يمكن أن تكتسب أو يتم تعلمها دون وجود الأقران وان وجود الأقران والتفاعل معهم قد يسهم في اكتساب الأطفال هذه المهارات حتى لو كانت الأم غائبة، فالأطفال الذين لديهم عدد أكبر من الأصدقاء حسب **فون Vaun (2000)** وزملائه يميلون لأن يكونوا أكثر إيثارا وتقديرا لذواتهم، وتنموا لديهم العديد من المهارات المعرفية، مقارنة بمن لديهم صداقات أقل، فالأقران سيقرون للفرد الماهر اجتماعيا حتى يتفاعل معهم بشكل مكثف فرصة لتعلم المزيد من السلوكيات الاجتماعية الايجابية.

وأن المزايا المترتبة عن ارتفاع مستوى المهارات الاجتماعية، تمكين الفرد من إقامة علاقات وثيقة مع المحيطين به والحفاظ عليها من منطلق أن إقامة علاقات ودية هي من المؤشرات الهامة للكفاءة في العلاقات الشخصية، فالفرد يحيا في ظل شبكة من العلاقات التي تتضمن الوالدين والأقران والأقارب والمعلمين، ومن ثم فإن نمو تلك المهارات ضروري للشروع في إقامة علاقات شخصية ناجحة.

إن أغلب الخبرات الاجتماعية لدى التلاميذ حسب " **شونفلد** " وزملائه تحدث في المدرسة وأن اندماجهم في تفاعلات اجتماعية يلعب دورا أساسيا في نجاحهم كتلاميذ، وأن عدم القدرة على المشاركة الاجتماعية والسلوكية في النشاطات التعليمية يحد من اندماجهم في التعليم، هذا وقد عرف المعلمون منذ مدة طويلة أهمية المهارات الاجتماعية والسلوكية والضبط الذاتي في موضوع التحصيل الأكاديمي والسلوك الناجح، فالتلاميذ الذين يفتقدون لهذه المهارات من المرجح أنهم سيواجهون عددا من النتائج غير المرغوبة التي تتضمن تفاعلا ضعيفا مع المتعلمين من زملائهم وتدنيا في التحصيل الأكاديمي، كما أن الإخفاق في مقابلة التوقعات الاجتماعية يضعهم تحت خطر الإخفاق الأكاديمي والتعرض للرفض من طرف زملائهم.

وتشمل المهارات الاجتماعية في المواقف المدرسية حسب " **الزيات** " في حسن الاستماع وعدم مقاطعة الآخرين من خلال أساليب اجتماعية واتصالية مقبولة في ضوء المعايير والأعراف الاجتماعية السائدة كما تتمثل في مشاركة الآخرين في المواقف التي تتطلب المشاركة، وكذا الالتزام بالأدوار الاجتماعية وعدم تجاوزها، على أن لا يتخطى الفرد الآخرين وينتظر دوره ويكون قادرا ومتقبلا للتعليمات والتوجيهات. (**فوزية الغماري، 2015، ص132، ص133**).

7- خصائص المهارات الاجتماعية:

هناك عدة خصائص أساسية مميزة للمهارات الاجتماعية أهمها:

1- يشير مفهوم المهارة الاجتماعية إلى البراعة والكفاءة والخبرة في أداء الفرد لنشاطاته الاجتماعية، ومختلف أشكال تفاعلاته مع الآخرين.

2- إن العنصر الجوهري في أي مهارة اجتماعية هو القدرة على تحقيق نتيجة فعالة في الاختبارات من أجل الوصول إلى هدف مرغوب.

3- تشمل المهارات الاجتماعية على قدرة الفرد على الضبط المعرفي لسلوكه.

4- إن هدف الفرد من وراء سلوكه إلى الحصول على التدعيم الاجتماعي من البيئة التي يعيش فيها بالشكل الذي يحقق له التوافق النفسي والاجتماعي.

5- تتحدد المهارات الاجتماعية في ضوء جوانب معينة من سلوك الفرد وخصاله، وفي إطار ملائم للموقف الاجتماعي. (**معتز عبد الله، 2000، ص252، ص253**).

ويرى **جابر عبد الحميد جابر (1998)**أن المهارة تتصف بعدة صفات فهي:

1-المهارات نمائية: فالتلاميذ يتعلمونها عبر الزمن عن طريق الجمع بين التعليم والممارسة، وهم عادة يبدؤون من مستويات منخفضة جدا من حيث الكفاءة ويتقدمون على نحو تدريجي، ويستطيع الملاحظون أن يشاهدوا هذه الظاهرة بسهولة بمقارنة كفاءة تلميذ في مهارة معينة عبر فترات زمنية مختلفة، ولن يجدوا عادة فرقا في الأداء أو القدرة من يوم لآخر ولكنهم سوف يلحظوا تقدما واضحا من شهر إلى آخر ومن سنة إلى أخرى.ويغفل الملاحظون أحيانا هذا الجانب من تعلم المهارات حيث يشاهدون خبراء يؤدون مهارة معينة أن الخبراء يؤدونها بسهولة وفاعلية بحيث تبدو جهودهم بسيطة وهي ببساطة خادعة أنها

ليست مهارات بسيطة على الإطلاق وهي نقطة يستطيع الملاحظ أن يدركها على نحو مباشر وسريع إذا استطاع أن يقارن بين أدائه في فترات الممارسة الأولى.

2-المهارات معقدة: بعض المهارات معقدة بحيث يختلف الخبراء في طبيعتها الدقيقة ويمكن القول أن المهارة تتميز بالخصائص التالية: عملية فيزيقية،وعاطفية،وعقلية، وتتطلب معلومات ومعارف. وتتحسن من خلال التدريب والاستخدام، ويمكن استخدامها في مواقف متعددة.

3-المهارات متعلمة: معظم المهارات تتعدى كونها عادات تؤدى آليا تم تعلمها عن طريق التدريب والتمرين أنها ببساطة أنماط من السلوك معقدة ومنظمة تنظيما عاليا ومتكاملا.**(السيد محمد أبو هاشم، 2004،ص24)**.

8- وحدات ومحددات المهارات الاجتماعية:

8-1- الوحدات الرئيسية للمهارات الاجتماعية

تشترك اغلب المهارات الاجتماعية في وحدات عامة، وهذه الوحدات تمثل إطارا مرجعيا لوصف وتحليل مستوى المهارة في أي سلوك يأتيه الفرد وفي أي موقف، وتشمل الوحدات الرئيسية لأي مهارة اجتماعية ما يأتي:

1-السلوك المستهدف: يمثل السلوك لب التحليل للأداء الماهر، ويشير السلوك إلى التصرفات أو الأفعال التي تصدر من الفرد في أي موقف، ويكون السلوك اجتماعيا متى ما كان له علاقة بالآخرين، ويمكن تحليل السلوك من حيث مكوناته الجزئية كمحتوى الجمل والاتصال البصري واللحن في القول ووضع الجسم، وأن ينظر إليه في مجاميع من التصرفات كالتوكيد والجزم والتعاطف والاتصال أو التواصل، والتسلسل والتنميط والتوقيت للتصرفات مظاهر أخرى للسلوك، معرفتها تضيف الكثير لوصف المهارات الاجتماعية بشمول، وبناءا عليه يمكن القول بأن التصرفات أفعال فردية، مجزأة غير مترابطة، تظهر كجزء من مقاس أكبر من مقاييس أنشطة الفرد، وأن بعض التصرفات تبدو تلقائية إلى درجة أنها تؤدي لا شعوريا، مثل النظر في الشخص عند الحديث معه، وقد تكون جزءا من مهارة اجتماعية، بالمقابل، المهارة عبارة عن قائمة من تصرفات مجموعة في كل واحد، تنشد بلوغ نتائج ايجابية في صالح من يستخدمها في موقف محدد، والاستخدام المعمم والمنتظم لمثل هذه المهارات من قبل مستخدمها يمثل كفاءة اجتماعية. **(دخيل بن عبد الله الدخيل الله، 2014، ص39).**

2- الموقف: يشير الموقف أو السياق إلى الظروف والملابسات والأوضاع المحيطة بالسلوك المستهدف بالتحليل، ويمكن تعريف الموقف من حيث خصائص المحيط (بيت/ مدرسة) ومستوى بنية المحيط وعدد ونوع الآخرين الحاضرين (بيت/ صغار) ومهام وطبيعة التفاعل والمقدمات المحددة للاستجابة المستهدفة، والسلوك بطبيعته موقفي الطابع، ومن ثم يصبح من الواضح أن المهارة أي سلوك يؤدي بكفاءة في مواقف معينة، فمن كان ماهرا في موقف ما قد لا يكون ماهرا في موقف آخر، إذ أن متطلبات الموقف هي المحدد الرئيسي لمستوى المهارة في ذلك السلوك، فقد يوصف السلوك بالعدوانية حال الجد لا حال الهزل، وقد يثبت أن استجابة ما فاعلة في كل المواقف وتتنوع الاستجابات الفاعلة في كثافتها وديمومتها وطبيعتها عبر المواقف.

3-خصائص الفاعل: الخصائص غير السلوكية للفرد قد تؤثر على فاعلية الاستجابة اجتماعية، من ذلك الجنس والعمر ومستوى النضج والجاذبية المظهرية والعرق والسمعة والديانة واللغة واللهجة والإعاقة والخبرة، إذ تختلف الاستجابة من موقف لآخر وفقا للتباين في العمر، وقد تبين أن الأطفال من أعمار (13) أمهر معرفيا واجتماعيا من أطفال التاسعة، وأطفال التاسعة يختلفون في استجاباتهم عمن هم أدنى منهم من أطفال الرابعة، والاختلاف يكون في الأداء وفي النظرة للأداء.

4- مخرجات السلوك: للسلوك الاجتماعي تأثيراته في فاعله وفي الآخرين، وعادة ما يولد السلوك الاجتماعي الماهر تأثيرات مرغوبة، وعلى النقيض السلوك غير الماهر، وتتحدد الرغبة في إتيان السلوك بطبيعة مخرجاته لفاعله وللآخرين، وقد تكون هذه المخرجات لأهداف ينشدها الفاعل أو يتوقعها منه الآخرين أو هي مشتركة بين الطرفين، على أن ثقافة الوسط الاجتماعي الذي ينتمي له الفرد تشكل المرجع الرئيس في تحديد المرغوب من السلوك وغير المرغوب، ومن ثم مستوى المهارة فيه، وخير مثال على ذلك ما نلاحظه على تصرفات الأفراد من ثقافات مختلفة، فالاختلاف ظاهر بين من ينتمون لثقافات فردية ومن ينتمون لثقافات جمعية.(**دخيل بن عبد الله الدخيل الله، 2014، ص42، ص43**).

8-2- المحددات الأساسية للمهارات الاجتماعية:

1- التوكيد (الجزم بالشيء): يتضمن التوكيد قدرة الفرد على التأثير والتحكم بالآخرين دون غمض لحقوقهم، والتوكيد نقيض العدوانية، أو السلوك السلبي، ومن أنماط سلوك التوكيد: 1) طلب الخدمة من الآخرين ،2) رفض مطالب الآخرين، 3) التعبير عن المشاعر بشفافية، 4) التصريح بالرغبة والصدع

بالحكم، 5) البدء والمواصلة وإنهاء المحادثة، ويرتبط التوكيد بكثير من عناصر التواصل اللفظي،(طلب صريح مقنع، مصحوب بسبب وجيه) والتواصل غير اللفظي، (رفع صوت– تحديق مركز– نبرات صوت مع رخاوة أو شدة)، وتزداد القدرة على التأثير قوة إذا كانت العلاقة بين الطرفين مبنية على أساس من صداقة حميمة أو صلاحية أو بهما معا، على أن الطلب يجب أن يكون معقولا ومشروعا.

2– الإثابة والتعزيز: ينزع الأفراد إلى مكافأة الآخرين بالحمد والثناء والإطراء وتقديم المساعدة وتوفير الحماية والنصح لهم أو التشجيع وإظهار التعاطف، وتأخذ الإثابة أو المجازاة شكل إبداء الاستعداد للمساعدة وتقديم الهدية والنصيحة والتزويد بالمعلومة والدعوة لوجبة، كذلك مشاركة الآخرين أنشطتهم، والمشاركة بالأنشطة تعد من المكافآت المجزية، والتقدير من خلال الترفيه، كالمشاركة بالألعاب والرحلات والاهتمام بحاجات الآخرين، وتقديم الحماية والمساندة والتشجيع. في حين يتضمن التعزيز الاحتفاظ بعلاقة مع الغير، ومحاولة الفرد جذب الآخرين نحوه، وللتعزيز أشكاله المتعددة، إذ منه ما يكون لفظيا كالحمد والثناء والإطراء والإقرار والموافقة والقبول والتشجيع، وإظهار العطف والتعاطف، ومنه ما يكون غير لفظي كالابتسامة والطلاقة والتحديق والإيماءة، وهز الرأس كناية عن الموافقة أو الإقرار والمداعبة واللمس في بعض المواقف.(**دخيل بن عبد الله الدخيل الله ، 2014، ص47، ص48**).

3– التواصل: يشير التواصل إلى عملية تبادل المعاني (أفكار وآراء وحقائق ومعلومات ومشاعر وانطباعات) عن طريق الرموز، وأساليب التواصل بين البشر متنوعة، منها المقصود ومنها غير المقصود والمباشر وغير المباشر، ولا يقف التواصل عند استخدام الألفاظ بل يتعداه إلى استخدام الإشارات والرموز ذات الدلالة والمعنى، وبهذا المعنى يصبح الاتصال تواصلا، وتتجسد الإشارات والرموز في الإيماءات والأوضاع والمظاهر والنبرات، فالحديث اليومي بين شخصين يتضمن قائمة من الإشارات (نبرة صوت، لحن قول، وضع جسم، حركة أعضاء، تعابير وجه) تنتظم مع بعض لتشكل كلا متكاملا من التعابير ذات الدلالة والمعنى عند طرفي المحادثة، فالجزم بالشيء يتطلب نمطا خاصا من الاتصال غير اللفظي لتأكيد الفعل والجزم به، يظهر ذلك في وضع الجسم حين إتيان الفعل وما يصحبه من نبرات صوت وتعابير وجه، ومن أنماط الحركات غير اللفظية التي تنبئ عن مهارة اجتماعية الجهر بالصوت أو خفضه، كما يتم التواصل عبر قنوات متعددة ومتنوعة، وتختلف المهارة في التواصل باختلاف الموقف ونمط العلاقة بين الأطراف المشاركة في عملية الاتصال.

4- التعاطف: ويعني المشاركة الوجدانية المتمثلة في القدرة على مشاركة الآخر مشاعره وانفعالاته وفهم وجهة نظره، والقدرة على تبني دور الآخر، ويعر عنه عادة بالتساؤلات والانعكاسات وغيرها من التكتيكات، ومن مظاهر المشاركة التعاون والاهتمام بالآخرين، ويظهر التعاون باهتمام الفرد بأهداف الآخرين مثل اهتمامه بأهدافه، ويجتهد في تنسيق تصرفاته بما يحقق الوصول لأهدافه وأهداف غيره، نلحظ ذلك في مشاورة القائد لأتباعه، والاهتمام بالآخرين مطلب رئيس لكل أنماط العلاقة الوثيقة، يظهر ذلك في علاقات المحبة والزواج والصداقة الحميمة، إذ انه مطلب مهم لهذا النوع من العلاقات، ويفوق تأثيره تأثير التبادل الاجتماعي، ومن مظاهر التعاون والاهتمام بالآخرين الحوار، ويمثل أسلوبا ماهرا في التعامل يسهم في تقديم حل متكامل لما يعترض الناس من مشكلات.(**دخيل بن عبد الله الدخيل الله، 2014، ص48، ص49**).

5- العرف والمعرفة الاجتماعية: المعرفة بالشيء مطلب من مطالب المهارة في التعامل معه، ومن مظاهر المعرفة بالسلوك العرف، ويشير العرف إلى الفهم والاستيعاب والفطنة لا السذاجة والبلادة، وللمهارة الاجتماعية مظاهرها المعرفية، فالتعلم عادة ما يظهر على مستويين:

1) مستوى معرفي ويتمثل في فهم المتعلم لموضوع التعلم.

2) مستوى ما وراء المعرفة ويتمثل فيما يأتي بعد مجرد المعرفة.

ويتأكد ذلك بوعي المتعلم بالعمليات المعرفية التي تحقق بها التعلم، إذ يدرك المتعلم كيف تأتي له الإتيان بالفعل، وعلى ما تم التعلم بهذه الطريقة، بمعنى آخر كيف تعمل مهارة ما خلال إتيانه لها، وعند هذا المستوى من التعلم نقول: "أتقن المتعلم تعلمه" بمهارة، ومن المظاهر المعرفية للمهارة:

1- القواعد غير الرسمية لممارسة المهارة: الإخلال بها فيه إرباك للعلاقة بين الأشخاص، فالصداقة لها أعرافها ومطالبها التي تمثل في مجموعها شروطا لازمة لضمان استمرار علاقة الصداقة.

2- تحديد الموقف وفهم نوع العلاقة الخاصة بكل مهارة: مثلا، الجهل بالصداقة واعتبارها علاقة مصالح يخل باحتمالية استمرار العلاقة، وفهم التنازل في سبيل فض النزاع من قبل أحد الأطراف في موقف صراع على أنه ضعف لا اقتناع قد يفضي إلى تصعيد الصراع.

3- التعلم والتدرب على المهارة: التعليم والتدريب على المهارة مصدر خبرة ومعرفة، ولا يتحقق الإتقان للمهارة دون فهم واستيعاب لكيفية الإتيان بالمهارة، وخلال التدرب على المهارة يلزم المتدرب بين الحين والآخر أن ينتبه للسبب في الإتيان في الحركة ونوع الأداء المطلوب لإتقان السلوك بمهارة، ومن مظاهر العرف الاجتماعي ذات العلاقة بالتعلم، التعلم من المحيط الاجتماعي، من ذلك تعلم ما يرتبط بصناعة القرارات واستراتيجيات حل المشكلات، كالتفكير في توفير بدائل لحل المشكلات خاصة عند التخطيط لحل، واتخاذ قرار نهائي للتغلب على العوائق ومواجهة الصعاب، كذلك التفكير بالعواقب قصيرة المدى وبعيدة المدى على الذات وعلى الآخرين لأي قرار يتم اتخاذه، وفهم الإشارات التي تعبر عن مشاعر الشخص نفسه ومشاعر الآخرين في أي موقف، وتصنيف وتفيئه المشاعر المعبر عنها بدقة ووضوح.

4-التغذية الراجعة: عملية استخدام المتدرب على المهارة للتغذية الراجعة من المعلومات في أثناء تدربه على المهارة مظهر من مظاهر المعرفة بالمهارة، مثلا في موقف التدرب على مهارة المحادثة : هل يتقدم بمزيد من المعلومات عند لزوم الطرف الثاني الصمت، وأن يتوقف عن الحديث، وبعض الأساليب في التدريب على المهارة تتضمن تعريض المتدرب لمشكلة تتطلب مهارة معينة، وبهذا الأسلوب يتعلم المتدرب على كيفية مواجهة المشكلات وحلها.(**دخيل بن عبد الله الدخيل الله، 2014، ص49، ص50**).

6- عرض أو تقديم الذات: عرض أو تقديم الذات طريقة للتعبير عن لغة الفرد ومظهره والطبقة والجماعة التي ينتمي إليها، ويتضمن عرض الذات محاولة الفرد الكشف عن ذاته بالبوح بمعلومات شخصية تخصه بشكل تدريجي وتبادلي، ويشير البوح أو الإفصاح عن الذات إلى أي معلومة يفصح عنها الفرد حول ذاته لا يمكن للآخرين أن يكتشفوها من مصادر أخرى، ويتوقف التأثير في الإفصاح على توقيت وكيفية اختيار الفرد لموضوع الإفصاح، وقد يفضي الإفصاح إلى تعاطف الآخرين مع الفرد أو تجنبهم له، وينطوي الإفصاح على مخاطرة عندما يجعل الفرد عرضة للنقد، ويمثل طريقة نادرة لكسب ثقة الآخرين، وبدون الثقة لا يمكن أن تنشأ علاقة حميمة كالصداقة، وهذا ما يفسر الإحساس بالغربة والوحدة عند البعض على الرغم من طول العلاقة لهم مع الآخرين، والسبب في ذلك غياب العمل بمبدأ الإفصاح من خلال المفاتحة والمكاشفة بين أطراف العلاقة القائمة. ويرى **برهم (2000)** أنه لا يمكن أن يقال لشخصين اثنين بأنهما صديقان حميمان ما لم يفشل كل منهما معلومات شخصية حول نفسه للآخر، فالإفصاح عن الذات يسهم في الرضا عن العلاقة ، ويلاحظ أن الزوجين حال الصراع بينهما يضيقان من

نطاق الاحتفاظ بما لديها من انطباعات عن بعض، ويزيدان من عمق الكشف عن ما في الذات ليعكس الانفعالات السلبية العميقة في أثناء الصراع. (**دخيل بن عبد الله الدخيل الله ، 2014، ص55**).

9- قياس المهارات الاجتماعية:

تجلى الاهتمام لدى العلماء والباحثين في دراساتهم حول كيفية قياس المهارات الاجتماعية، وكان التوجه الأول في دراسة هذه المهارات لدى الأطفال مثلا (الوابلي) والذي حدد سبعة مهارات منها المهارات الاجتماعية، والمهارات الاجتماعية الشخصية، والمهارات الاجتماعية ذات العلاقة بالبيئة المدرسية، والمهارات الاجتماعية ذات العلاقة بالبيئة المحلية، ومهارات الاستجابة التفاعلية، ومهارات المبادرة التفاعلية. (**الوابلي، 1996، ص45**).

وعلى السياق ذاته حدد **هارون (1996)** نوعين من المهارات الاجتماعية هي:

1- مهارات اجتماعية تتعلق بتبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين: ويقيس هذا البعد قدرة الفرد على التعامل والتفاهم مع الآخرين إذ تنطوي على مهارات عدة مثلا جذب انتباه الآخرين، والتعايش والسلوكيات الايجابية نحو الآخرين.

2- مهارات اجتماعية تتعلق بأداء الأعمال:ويقيس هذا البعد المهارات الاجتماعية Social skills ذات الصلة بأداء الفرد للأعمال المكلف بها المختلفة مثلا إجراء النقاش، وتكملة الأعمال، ومتابعة التوجيهات الصادرة من الإدارة العليا، والتركيز على المهمة والأداء في حضور الآخرين وكفاءة العمل. (**هارون، 1996، ص42- ص45**).

واستمرارا لهذا الاهتمام بهذا المجال توصل الباحثون إلى إيجاد أدوات قياس تحدد درجة القصور في المهارات الاجتماعية لدى شريحة معينة من الأفراد ألا وهم الأطفال، وقد ركزت هذه الأدوات على قياس المهارات الاجتماعية داخل الأسرة باعتبارها اللبنة الأساسية للتنشئة، واتجه آخرون بدراسة المهارات الاجتماعية داخل المدرسة فكانت هنالك المقاييس التي تقيس السلوك الاجتماعي والمهارات الاجتماعية. (**حسن، 2009، ص81**).

9-1-أساليب قياس المهارات الاجتماعية:

إن القياس عملية ضرورية ولازمة لتقويم مستوى أداء المهارة،وعن طريق عملية القياس نستطيع معرفة وتحديد مستوى النجاح أو القصور في الأداء.

إن البداية الفعلية لقياس المهارات الاجتماعية اقترنت خاصة بالأبحاث المبكرة **لثورندايك (1920)** في محاولة منه للتمييز بين النماذج المتعددة للذكاء وقياس الفروق الفردية في مهارات التفاعل الاجتماعي.

وقد أدت الأبحاث الرائدة لمن أتوا بعده خاصة **روبرت روزنتال، جيلفورد** إلى قياس وفك رموز المهارات اللفظية وغير اللفظية وأدت إلى التعرف على المكونات الأساسية للذكاء الاجتماعي.

أما حاليا فقد تطورت فنيات القياس والتقويم إذ يركز علماء النفس على استخدام أساليب التقرير الذاتي، أسلوب الملاحظة السلوكية، وأسلوب المقابلة باعتبارها وسائل سهلة وغير سهلة وغير مكلفة في الوقت والجهد.

1- القياس الاجتماعي: تركزت جهود الباحثين الأوائل في مجال قياس المهارات الاجتماعية على استخدام القياس السوسيومتري، الذي يهدف إلى التعرف على مكانة الفرد ومرتبته الاجتماعية بين أفراد بيئته الاجتماعية، كالشهرة والهيبة والكفاءة الاجتماعية بين الأقران بالاعتماد على تقديرات وترشيحات الأقران وأحكام الأفراد لبعضهم البعض، كما يتم بالاعتماد على القوائم السلوكية أو قوائم تقدير الآباء أو المعلمين.

وتهدف أيضا إلى الكشف عن الأفراد المنعزلين اجتماعيا أو الذين يعانون من مشكلات في تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين باستخدام تقديرات المعلمين، والأقران وأيضا تقديرات الوالدين.

2-أسلوب المقابلة والملاحظة السلوكية: يسعى هذا الأسلوب إلى دراسة التفاعلات الاجتماعية ضمن إطار المواقف الاجتماعية الطبيعية التي تخضع لأسلوب الملاحظة الطبيعية أو المواقف المصطنعة التي تخضع لأسلوب تمثيل الأدوار، وجميعها تسعى للتعرف على الأفراد الذين يعانون عجزا في تبادل العلاقات البين شخصية.

3-مقاييس التقرير الذاتية: استخدمت التقارير الذاتية كأسلوب يتم من خلاله مطالبة الأشخاص بتقديم تقارير ذاتية عن براعتهم ومهاراتهم الاجتماعية لتبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين.(**كروم موفق، 2017، ص33، ص34**).

1-مقياس " **ريجيو**" للمهارات الاجتماعية والذيصممه " **رونالدريجيو**"**عام (1986)** ويحتوي 105 بندا تقيس ست مهارات هي: التعبير الانفعالي، الاستشعار الانفعالي، الضبط الانفعالي، التعبير الاجتماعي، الاستشعارات الاجتماعية، الضبط الاجتماعي.

2-مقياس **هوريتز** وزملاؤه لمشكلات العلاقات بين الأشخاص.

3-مقياس **جالازي** للتعبير عن الذات: وقام بإعداده عام(1974).

4-مقياس المهارات الاجتماعية أعده **لور** وآخرون عام(1991).

5-مقياس أبعاد السلوك التوكيدي: أعده **طريف شوقي** عام (1988) لقياس المهارات التوكيدية.

6-مقياس السلوك التوكيدي: أعدته **مريم الخليفي عام (1992)**. (**عبد الحليم محمود السيد وآخرون، 2003،ص130- ص132**).

7- مقياس **ماتسون** لتقدير المهارات الاجتماعية للأطفال (تعريب: **الشيخ، 1998**). (**أحمد أحمد عواد، إياد دريس الشوارب، 2012**).

4- الاستبصار(المقابلة الشخصية):

وهو أسلوب مهم في حالة الرغبة في قياس مستوى المهارة الاجتماعية لأشخاصأميين،أو الرغبة في تقديم وصف مفصل للجوانب غير اللفظية لمهارات المبحوث الاجتماعية مثلأسلوبه في تقديم نفسه ومدى تحكمه في حركات عينيه وقدرته على فهم وإرسال الإشارات غير اللفظية من والى الأخر. (**عبد الحليم وآخرون، 2003، ص126**).

10- تعليم المهارات الاجتماعية:

لقد أصبح تعليم المهارات الاجتماعية في المدارس مطلبا مهما مادام الهدف من التعليم مساعدة الطلاب على الانجاز بفاعلية في المدرسة والعيش بأمان وسلام في الحياة، فالقصور في المهارات

الاجتماعية في الصغر والمراهقة يرتبط بالإنجاز الأكاديمي وتدني تقدير الذات وانحراف الأحداث وسلوك العدوان والسلوك المضاد للمجتمع في الكبر، وقد ثبت أن من بين أسباب إيثار بعض الطلاب للوحدة والعزلة الإخفاق في تطوير مهارات اجتماعية فاعلة، وتتضمن المهارات الاجتماعية قدرة الفرد على التفاعل مع الآخرين في سياق محدد وبطرق معينة مقبولة اجتماعيا، وذات قيمة عملية له ولغيره، لذا كانت برامج التدريب على المهارات الاجتماعية مكون مهم من مكونات برامج النمو الاجتماعي للطلاب في المدرسة. **(دخيل بن عبد الله الدخيل الله، 2014، ص15)**.

ويرى **أدلر وتاون (1999)** أن اكتساب الفرد للمهارة الاجتماعية يمر بأربع مراحل، هي:

1- بداية الوعي بالمهارة: التعلم أن هناك طريقة جديدة للتصرف بطريقة أفضل.

2- غياب البراعة والإتقان: الارتباك وعدم الارتياح في ممارسة المهارة.

3- البراعة والتمهر: مواصلة التغلب على مظاهر عدم الإتقان من ارتباك وعدم ارتياح عن طريق التفكير والتخطيط وإحراز الايجابي من النتائج.

4- التكامل: إتقان الإتيان بالتصرف دون حاجة للتفكير في كيفية إتيانه.

ويذكر **امستجوفير (1992)** مجموعة من العوامل التي تساعد على التدرب على المهارة، من ذلك: 1) مستوى الدافعية، 2) التوجيهات اللفظية، 3) التحصيل الحالي للمتدرب، 4) التمرين، 5) التوجيه، 6) التغذية الراجعة ومعرفة النتائج،7) المحفزات التي تدور بلطف ولباقة، وكل عامل من هذه العوامل مهم وجوهري في عملية التدريب، والأهم أن كلا منها يدخل ضمن سلسلة برنامج التدريب، وسوء استخدامه يخفض من مستوى الفاعلية في التدريب، ولا يتحقق الإتقان للمهارة دون فهم واستيعاب لكيفية الإتيان بالمهارة.

وخلال التدريب على المهارة يلزم المتدرب بين الحين والآخر أن ينتبه للسبب في الإتيان في الحركة ونوع الأداء المطلوب لإتقان السلوك بمهارة، من ذلك مثلا، كما يؤكد **ديفيتيو (2007)** أن فهم النظرية والبحث في مجال التواصل البيني والتمكن من مهاراته يسيران معا، إذ بمقدار المعرفة بهما يكون مقدار التبصر والمعرفة التي يكسبها الفرد حول مالذي ينبغي له عمله، وما لاينبغي له عمله ويؤدي التعزيز دورا

رئيسيا في الاحتفاظ بما تم تعلم الطالب وتدرب عليه من المهارات. **(دخيل بن عبد الله الدخيل الله، 2014، ص54، ص55)**.

ويعتبر موضوع تعليم المهارات الاجتماعية ذو أهمية، إذ تعد المهارات الاجتماعية مظهرا رئيسيا من مظاهر التعليم الاجتماعي والانفعالي، وطبقا لما ورد عن الرابطة الأمريكية للنفسيين، أن التعلم يتعزز حال إتاحة الفرصة للمتعلم أن يتفاعل ويتعاون مع الآخرين في أداء مهام موجهة، فالوسط التربوي الذي يسمح بالتفاعلات الاجتماعية والذي يحترم التنوع ويشجع على التفكير المرن والكفاءة الاجتماعية في سياقات تفاعلية وتعاونية موجهة، يجد الأفراد فيه الفرصة لتبني منظور الآخر والتفكير الانعكاسي الذي قد يقود إلى مستويات عالية من النمو المعرفي والاجتماعي والخلقي، فضلا عن انه يفضي إلى تقدير للذات عال، فالعلاقات الشخصية النوعية التي توفر الاستقرار والثقة والاهتمام يمكن أن تزيد إحساس المتعلم بالمعية واحترام وقبول الذات، وتوفر مناخا ايجابيا للتعلم.وأن تأثيرات العائلة والمساندة البينية الايجابية والتوجيه لاستراتيجيات الدافعية الذاتية تؤصل لعوامل تتدخل مع العوامل المعيقة للتعلم، كالاعتقادات الخاطئة حول الكفاءة في موضوع معين والمستويات العالية من قلق الاختبار وتوقعات الدور الجنسي السلبية والضغط غير المستحسن نحو الأداء الحسن، أيضا يمكن أن تساعد مناخات التعلم الايجابية على تأسيس سياق لتفكير ومشاعر وتصرفات صحية، ومثل هذه السياقات تساعد المتعلم على أن يشعر بالأمان، ويشترك مع الآخرين في الأفكار، ويشارك في عملية التعلم بفاعلية، ويسهم في توفير بيئة تعلمية مناسبة، وتسهم مهارة اجتماعية كالتعاطف في النمو الخلقي للمراهقين. **(دخيل بن عبد الله الدخيل الله، 2014، ص23، ص24)**.

11-التدريب على المهارات الاجتماعية:

11-1- أهمية التدريب على المهارات الاجتماعية:

لقد تزايدت أهمية تأكيد التدريب على المهارات الاجتماعية في السنوات القليلة الماضية حيث استند هذا التوجه إلى الاعتراف بأن المهارات الاجتماعية قد تأخذ أهمية المهارات الأكاديمية نفسها في تحقيق النجاح سواء في المدرسة أو في غيرها من المواقف البيئية المختلفة، ويبدوا أن بعض الأطفال يفتقرون إلى المهارات المناسبة التي تجعل الآخرين يتقبلونها تقبلا ايجابيا وبالتالي يجب تحديد هذه المهارات بدقة وتعليمها لهم.

حيث تعد المهارات الاجتماعية نوعا من العلاج يقدم للأفراد الذين يحتاجون التغلب على المعوقات الاجتماعية أو عدم الفاعلية أو الكفاءة ويستخدم فيه أساليب التدريب على السلوك وتكراره والتدريب المعرفي والتدريب على الثقة بالذات مع الأشخاص الأسوياء كما يستخدم مع مرضى نفسيين لتدريبهم بحيث يتبنون التعبير اللفظي المباشر ويحلون محل أنماط غير لفظية. (**طارق عبد الرؤوف عامر، 2015، ص214**).

كما تعد المهارات الاجتماعية مظهرا رئيسيا من مظاهر التعليم الاجتماعي والانفعالي ، ومؤشرا على مدى الكفاءة الاجتماعية في التفاعل مع الآخرين، ولتقدير قيمة المهارة الاجتماعية وأهمية الاكتساب لها وضرورة التدريب عليها للأفراد والجماعات علينا أن نتعرف إلى التأثيرات السلبية للقصور فيها أو غيابها. لقد ثبت أن للقصور في المهارات الاجتماعية ارتباطا بظواهر ومشكلات عدة، كالضعف في العلاقات بين الأشخاص والتدني في مستوى التحصيل الدراسي وتدني مستويات الأداء وضعف معدلات الإنتاج وجنوح الأحداث والعنف والجريمة والانحراف، وعلى سبيل المثال، يتورط الأفراد الذين يعانون قصورا في المهارات الاجتماعية عادة بالإتيان بتصرفات موقفيه غير لائقة، من ذلك أنهم قد يتسببون في عدم الارتياح للأغراب والمعارف الجدد من خلال الإفراط في إفشاء معلومات شخصية مفصلة تتعلق بحياتهم.

وفي مراجعتهم لنتائج بحوث ودراسات سابقة حول التأثير السلبي للقصور في المهارات الاجتماعية، انتهى**هنسليوديللون وبرات وفورد وبيورك (2005)** إلى الحقائق الآتية:

1- أن الأطفال الذين يعانون قصورا أو غير قادرين على استخدام المهارات الاجتماعية أكثر احتمالا بان يواجهوا صعوبات في داخل المدرسة وخارجها، وان أولئك الأطفال الذين يعانون صعوبات في الإتيان بأنواع معينة من السلوك الاجتماعي، كالانتباه والتلقي والتبرع والتواصل مع المدرسين قد يكونون عرضة للإخفاق والفشل.

2- وجود ارتباط وثيق بين الضعف في المهارات الاجتماعية وغيرها من المشكلات، فالأطفال الذين يعانون قصورا في المهارات الاجتماعية يخبرون بمشكلات متنوعة بما في ذلك العدوانية والسلوك المضاد للمجتمع وانحراف الأحداث ومشكلات التعلم والفشل المدرسي واضطرابات الصحة العقلية والوحدة والكآبة، وتوافرت شواهد على أن القصور الاجتماعي والسلوكي إذا لم يستدرك بالإصلاح والتعديل في الصغر، فإنه ينتقل بوصفه مشكلات مزمنة في الكبر، وإن عدم توافر فرص مناسبة لتعلم مهارات اجتماعية عملية يسهم في إخفاق الأطفال لتصويب القصور لديهم فيه بأنفسهم.

ويؤكد **ماجوير (2008)** أن القصور في المهارات الاجتماعية يتفاعل مع عوامل بيئية أخرى في دفع بعض الأفراد للتورط في سلوك إجرامي، وقد خلص **فرنهاموهيفن (1999)** بأن من يتورط من الأحداث في تصرفات منحرفة يفعل ذلك لأنه يعاني قصورا في المهارات الاجتماعية المناسبة. ويرى **روس وفابيانو (1985)** أن الأفراد ممن يعانون قصورا في مهارات حل المشكلات – مثلا – معرضون لخطر ارتكاب جرائم لتصبح الجريمة أداة لحل ما يواجهون من مصاعب يومية. (**دخيل بن عبد الله الدخيل الله ، 2014، ص11، ص12**).

وتتمثل أهمية تنمية واكتساب المهارات الاجتماعية في:

1- تعتبر المهارات الاجتماعية عاملا مهما في تحقيق التكيف الاجتماعي لدى الأطفال داخل الجماعات التي ينتمون إليها وكذلك المجتمع.

2- تفيد المهارات الاجتماعية الأطفال في التغلب على مشكلاتهم وتوجيه تفاعلهم مع البيئة المحيطة.

3- يساعد اكتساب الأطفال لتلك المهارات على استمتاع هؤلاء الأطفال بالأنشطة التي يمارسونها وتحقيق إشباع الحاجات النفسية لهم.

4- يساعد اكتساب المهارات الاجتماعية الأطفال على تحقيق قدر كبير من الاستقلال الذاتي والاعتماد على النفس والاستمتاع بأوقات الفراغ.

5- كما يساعدهم على اكتساب الثقة في النفس ومشاركة الآخرين في الأعمال التي تتفق وقدرتهم وإمكانياتهم.

6- ويساعدهم أيضا على التفاعل مع الرفاق والابتكار والإبداع في حدود طاقاتهم الذهنية والجسمية.(**سعاد مصطفى، 2014، ص113، ص114).**

11-2- مراحل اكتساب المهارة الاجتماعية:

يرى **ادلر وتاون (1999)** أن اكتساب الفرد للمهارات الاجتماعية على وجه التحديد يمر بأربع مراحل ، هي:

1- بداية الوعي بالمهارة.

2- غيابالإتقان.

3- البراعة والتمهر.

4- التكامل.

1- بداية الوعي: الخطوة الأولىفي تعلم أي مهارة تبدأ بتنامي الوعي بالمهارة، إذأنها نقطة البداية التي يتعلم فيها الفرد أن هناك طريقة جديدة أفضل للتصرف. فمثلا، عندما تحسن الإنصات لمحدثك ينمو لديك وعي بان الإنصات طريقة مفيدة تحسن من قبول الآخرين لك، وتعرضك للتمارين المختلفة .

2- غياب البراعة والإتقان: تظهر المحاولات الأولية للتدرب على مهارة ما عدم إتقان أو براعة في ممارسة المهارة، ويتجلى ذلك في شكل ارتباك وعدم ارتياح إلى درجة يبدو فيها المتدرب اخرق، ولا يعني ذلك أن الفرد قد اخطأ في اكتسابه للمهارة أكثر من أنها إشارة إلى حاجته لمزيد من الخبرة من خلال التدريب والممارسة.

3- البراعة والتمهر: يبلغ المتدرب هذه المرحلة عند مواصلته التغلب على مظاهر عدم إتقان من ارتباك وعدم ارتياح التي ظهرت إبان محاولاته الأولية، وخلال هذه المرحلة يبدو المتدرب متمهرا، إذ تتجلى قدرته على التعامل مع نفسه والتحكم في تصرفاته مع حاجته إلى مزيد من التفكير حول عمله.

4- التكامل: بعد فترة من التمهر يجد المتدرب نفسه عند نهاية الاكتساب للمهارة، حيث التكامل في إتيان السلوك الماهر، ويظهر التكامل في شكل إتقان الإتيان بالتصرف دون حاجة للتفكير فيه. ويصبح السلوك تلقائيا وجزءا من ذات الشخص. **(دخيل بن عبد الله الدخيل الله، 2014، ص18، ص19).**

11-3- مطالب التدريب على المهارات الاجتماعية:

1- الإلمام بالمبادئ العامة لاكتساب السلوك: حتى يؤدي التدريب على المهارات الاجتماعية أكله ويمكن من انتقال المهارة بوصفها سلوكا مكتسبا إلى المستهدف بالتدريب عليها، يجب أن يكون التدريب عليها مبنيا على معرفة ذات معنى أو قاعدة من المعارف حول خصائص سلوك المتدرب بوصفه من البشر في سياقه الاجتماعي العام والمحدد، وقوام المعرفة فهم سليم للمبادئ النفسية التي تحكم السلوك البشري، ومن أمثلة تلك المبادئ ما يحكم تعلم الفرد لأي سلوك في مختلف المواقف، حيث تمثل القاعدة الأساس للتدرب على المهارات، من ذلك:

(ا) أن الأصل في سلوك الأفراد الاجتماعي الاكتساب عن طريق التعلم، وأن الأفراد لديهم قابلية لتعلمه.

(ب) أن الفهم والاستيعاب من خصائص الأفراد، والخبرة تزيد من هذه القدرة، وهذا يجعل من عملية تغيير طريقة الأفراد في الاستجابة للمواقف الاجتماعية ممكنة.

(ج) أن الفرد يملك إمكانية تحديد موقفه وتقرير مصيره، وتقع عليه مسؤولية أن يقرر ما لذي يمكن له تعلمه، وكيف، ولماذا، ولأي مدى، ومتى ؟

(د) أن الأصل في المهارة الاجتماعية سلوك تم تطويره بعد اكتسابه، فالسلوك يكتسب عبر مراحل نمو الفرد المختلفة، ومن مصادر الاكتساب له التقليد والمحاكاة عن طريق الملاحظة لسلوك الآخرين، كما هي الحال في تقليد ومحاكاة الطفل لوالديه.(**دخيل بن عبد الله الدخيل الله، 2014، ص20، ص21**).

2- المعلومات واستخدامها: تؤدي المعلومات دورا رئيسيا في التدريب على المهارات الاجتماعية، وتختلف طريقة استخدامها في التدريب على المهارات عن طريق استخدامها في تعلم الحقائق المتضمنة في البرامج الدراسية المختلفة، إذ تستخدم المعلومة في تحفيز المتدرب على فهم ذاته وفهم الآخرين، فضلا عن فهمه للأحداث والوقائع اليومية، ما هو طارئ منها أو مستجد، والمعلومات مطلب رئيس لحل ما يعترض الفرد من مشكلات عند تفاعله مع الغير، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، فإن أكثر أنواع المعلومات فائدة وفاعلية لفهم الذات وفهم الآخرين تلك المعلومات المبنية على جهد ذاتي قوامه الاستكشاف والاستبصار.(**دخيل بن عبد الله الدخيل الله، 2014، ص23**).

3- الوعي بالذات: أن يعي الفرد بذاته مطلب مهم من مطالب الكفاءة الاجتماعية، إذ الوعي بما يقوم به الفرد من تصرفات ضمان لسلامة تلك التصرفات، والغالبية من الأفراد يغرق في التورط بإتيان بالتصرف مما يحول دون الوعي بكيفية إتيان به، والسبب في الإغراق أن الفرد قد يألف إتيان التصرف، لكن دون مهارة، ومن ثم لا يعبر بالا للخلل الذي يصحب إتيانه له، ومن مطالب التدريب على المهارة أن يكون المتدرب على وعي بالتصرف الذي يأتيه، إذ التدريب غير الأداء ، فالتدريب يمنح الفرد فرصة لإدراك الأخطاء في أي سلوك يأتيه. والفرد عند التدريب يجب أن يكون واعيا بالتصرف موضوع التدريب، ومادام واعيا به، فإنه سوف يسعى لاستدراك جوانب القصور فيه. ومن سبل الاستدراك للقصور أن يحتفظ الفرد بسجل مراجعة لتصرفاته؛ ليتمكن بذلك من معرفة أخطائه واستدراكها.

4- الاحتراف في ممارسة المهارة: يسعى المربون والمدربون لتحقيق أهداف تعليمية وتربوية للتدريب. تقع هذه الأهداف في سياق القيم المهنية وغيرها من المواصفات المطلوبة للأداء ليكون أداء ماهر، يتم إتيانه باحتراف ومهنية عالية، ويتم تحديد مدى الاحتراف في الأداء، وما يرتبط به من قيم من خلال التحقق من الخصائص اللازم توافرها بمن يمارس المهنة أو الصنعة. **(دخيل بن عبد الله الدخيل الله، 2014، ص24).**

11- 4- مناهج التدريب على المهارات الاجتماعية :

تتعدد مناهج التدريب على المهارات الاجتماعية، وقد يكون منهج بعينة انسب من غيره في التدريب على مهارة معينة. ومن ابرز مناهج التدريب :

1- رواية القصص والسير الذاتية : تعد رواية القصص والسير من أكثر المناهج فاعلية في التعريف بالمشاعر والانفعالات والمواقف الصعبة والحساسة وكيفية التعامل معها بمهارة، والناس رواة قصص وحكايات ، حيث يصنع الناس معنى لعوالمهم من خلال سرد القصص واختلاق الأساطير والمشاركة في صياغة النكت والحكايات، وقد يتم التوجه بالقصص للذات، كما في كتابة السير الذاتية لابتكار هوية شخصية أو التوجه بما تنطوي عليه من مضامين للآخرين تذكيرا وموعظة، وتعزز الأدوار الاجتماعية، ويحافظ عليها من خلال أشكال من القصص والروايات، وتبدأ رواية القصص عند عمر مبكر جدا، وبوصفنا كبارا مازلنا نروي القصص بشكل خاص وعام. **(دخيل بن عبد الله الدخيل الله، 2014، ص27).**

2- المناقشات الجماعية: تمثل المناقشة الجماعية أسلوبا للتدريب على المهارات قوامه التوجيه، تتعدد أنواعه وأهدافه ووظائفه، ومن أمثلة ذلك عقد حلقات عصف ذهني أو إدارة جلسة جدل حول موضوع محدد يشارك فيه المستهدفون بالتدريب، كما هي الحال في الجدول العام بين الطلاب في الفصل المدرسي بوصفهم جماعة واحدة، ومن أنواع المناقشة ما يقوم على أساس توزيع المتدربين على مجموعات صغيرة، يؤدي فيها المدرب دور الموجه للنشاط، وعادة ما يزود المدرب المجموعات ببعض المعلومات للبدء في المناقشة بين الأعضاء في المجموعات، وفي المدرسة، يستحسن أن تستمد موضوعات المناقشة مادتها من المنهج المدرسي، وأحيانا تستثمر بعض المواقف الطارئة للبدء في المناقشة كما في حال اعتداء طالب على زميله ، ويمكن أن يستخدم في المناقشة أسلوب حل المشكلات لإدارة النقاش، وذلك على النحو الآتي :

1- أن يتبنى الطلاب وجهة نظر جميع المتورطين في المشكلة موضوع المناقشة.

2- أن يسهم الطلاب في اقتراح حلول للمشكلة موضوع المناقشة.

3- أن يناقش الطلاب مع العوائق والعواقب المحتملة لاختيار أي حل من الحلول المقترحة.

4- أن يقوم الطلاب بتمثيل أدوار لطريقة العمل بالحل الذي وقع عليه الاختيار من قبلهم.(**دخيل بن عبد الله الدخيل الله، 2014، ص29**).

3- الترديد والتسميع والممارسة: الترديد ينمي كلا من المعرفة والثقة التي تشجع الأفراد ولاسيما الصغار منهم على استخدام مهاراتهم، والطريقة المناسبة للبدء في الموضوع دون خوف أو وجل تتمثل في دفع المدرب الأفراد إلى : ا) ممارسة القراءة بصوت عال، ب) ممارسة الحوار خلال أداء المهام، ج) تبادل النكات والدعابة والمزاج، والترديد مطلب أساس في التدريب على التوكيد، إذ على المتدرب أن يواصل الإتيان بالتصرف الذي يؤكد من خلاله توكيده لذاته في طلبه أو رفضه أو احتجاجه إلى أن تصبح الاستجابة تلقائية، وهذا يعزز الثقة بالذات، ويقلل من الارتباك في المواقف الواقعية.

11-5- أساليب تدريب المهارات الاجتماعية: وتنطوي عملية تدريب المهارات الاجتماعية حسب "**جوزف**"، "**روبرت**" و " **زابل**" **(1999)** على تركيبة تضم بعض التوجيهات النفسية التربوية وبعض فنيات تعديل السلوك الحديثة، وبذلك توجد علاقة بين تدريب المهارات الاجتماعية وبرامج أخرى مثلا: التربية الوجدانية، التربية الأخلاقية، فمناهج المهارات الاجتماعية تميل إلى التأكيد على تعليم الطفل أساليب السلوك الذي يمكن أن يتقبله الآخرون ويعززونه.

ومن أهم استراتيجيات التدريب على المهارات الاجتماعية كما جاءت في نظرية الإرشاد المعرفي السلوكي إعادة تشكيل البنية المعرفية وهي استراتيجية تركز على التعامل مع الجوانب المعرفية بوصفها موجهة للسلوك، فإذا حدث تغير فيها أدى إلى تعديل السلوك.

ويتم التعديل بتوضيح الجوانب المعرفية مثل المعتقدات غير المنطقية مثل العبارات الداخلية السلبية و الادراكات غير الواقعية، الدعوة لدحضها واستبدالها بعبارات داخلية ايجابية. (**فوزية الغماري، 2012، ص42**).

11-6- برامج التدريب على المهارات الاجتماعية:

الافتراض الأساس الذي تقوم عليه فكرة إكساب الفرد هذا النوع من المهارات أن إتقان الفرد لها يشير إلى قدرته على حسن التعامل مع المواقف، وما يرتبط بهذه القدرة من استعدادات وجدانية ذات تأثير على إدراك الفرد لتلك المواقف، ودرجة تمهر الأفراد في هذه المهارات مفيد في الحكم على مدى سلامة تصرفات الأفراد في المواقف الحياتية المختلفة، فضلا عن الاحتراف فيها عامل مساعد على سلامة التحصيل وحسن الأداء والفاعلية في الانجاز، لذا عنيت كثير من مؤسسات التربية والتعليم والتوظيف والعمل بتبني برامج للتدريب على المهارات الاجتماعية.

ا) عناصر تصميم برنامج في التدريب على المهارات:

أبسط تصميم لبرنامج في التدريب عليها يحتوي عادة على العناصر الآتية:

1- وصف المهام: لابد من وصف المهمة التي سوف يقوم بها المستفيد من البرنامج: مالذي سوف يعمله عند نهاية البرنامج؟. ويجب أن يكون ذلك بلغة عملية واضحة، مثلا، أن يستطيع المستفيد من البرنامج أن يؤكد ذاته في مواقف تتطلب توكيدا، وان يلقي خطابا أمام جمع من الناس، وأن يتعاطف مع الآخرين، ويساعد على حل مشكلاته ومشكلاتهم وأن يحترم الآخرين ويشاركهم أهدافهم.

2-تحليل المهام: كل مهمة لها عناصرها الخاصة بها، مثلا، مهمة رجل المرور معرفة قواعد المرور وتنظيم السير ومساعدة الناس لتجنب أخطار الطريق وحسن التصرف حين الطوارئ، تدرس له يوميا أو أسبوعيا بشكل متتابع، ويدرك العلاقة بينها.

3-الانتقال السيكولوجي: تمثل المهام مطالب طبيعية تلقي على الفرد المتدرب، والتدريب تطوير لما في حوزة الفرد من إمكانات لمقابلة هذه المطالب، ومن خلال عملية النقل، يمكن تحديد جملة من المهارات ووصفها، ولا يغادر المستفيد من البرنامج إلا وقد أتقن الإتيان بمجموعة المهارات، وتتمثل مغادرته البرنامج في صورة الشهادة أو الإجازة التي ينالها على افتراض أنه أنهى البرنامج.

4-الاختيار للمتدربين: تحديد من هم المتدربون الذين سيلتحقون بالبرنامج- وإجراء فحص مبدئي لهم لتحديد مستوى مهاراتهم قبل التعلم والتدريب.

5-سلاسل التدريب: لكل مهارة سلسلة من الخبرات: توجيهات بالفصل، تمرينات على الأداء، اختبارات، ينتقل خلالها المتدرب بالتدرج من مرحلة لأخرى.(**دخيل بن عبد الله الدخيل الله، 2014، ص53- ص55**).

ب) برامج التدريب على المهارات للتعامل مع الانحرافات السلوكية:

وفقا **لماجوير(2008)** أسهمت برامج التدخل للحد من التورط في جرائم انحراف الجناح والنكوص أو العود لارتكاب الجريمة- في الحد من (40 %) منها في (30%) من قاطني الإصلاحيات أو دور الرعاية الاجتماعية، ويدخل في تصميم هذه البرامج التدريب على المهارات البينية والمعرفية، من ذلك مثلا:

1- برامج التدريب على المهارات البينية: وتتألف من سلسلة تمارين صممت لتحسين مهارات التفاعل مع الآخرين، وعن طريق المناقشة والعمل في جماعات صغيرة، يعين المشارك في هذه البرامج المواقف التي يكون غير متأكد من تصرفاته فيها، أو أنه يسيء أحيانا التصرف فيها، كمواقف التعرض لضغوط الأقران. ويتعرف إلى الطرق المناسبة للتصرف فيها باستخدام مناهج أداء الأدوار، إضافة إلى الممارسة والحصول على تغذية راجعة.

2-برامج التدريب على المهارات المعرفية: سميت بهذا الاسم لأن مناهجها وأهدافها موجهة لمساعدة المشاركين فيها لاكتساب مهارات التفكير التي تساعدهم على مشكلاتهم خاصة في المجال البيني، ويقوم هذا النوع من البرامج على فكرة التعلم الاجتماعي عن طريق النمذجة والاقتداء، تتألف حلقات التدريب من سلسلة منتظمة من الجلسات، وتتضمن كل جلسة تمارين مصممة لمساعدة المشارك فيها على اكتساب أو تطوير قدراته في مجال التفكير وحل المشكلات البينية اليومية، ومن عناصر التدريب المستخدمة فيها:1) مهارة صياغة المشكلات في كلمات،2) مهارة جمع البيانات،3) مهارة توليد الأفكار، 4) مهارة الربط بين الوسائل والعادات، 5) مهارة توقع العواقب والتبعات، 6) مهارة تبني الأدوار، 7) مهارة اتخاذ القرار. (**دخيل بن عبد الله الدخيل الله، 2014، ص56**).

12- تقييم المهارات الاجتماعية:

تعكس مناهج التقييم التوجهات المختلفة في تعريف المهارة، وعلى أساس من هذه الحقيقة يسود في الميدان اتجاهان رئيسيان في تقييم المهارات الاجتماعية، وهما كما وردا في **سلسن** و**بلمور (2005)**، توجه سيكومتري وآخر نمائي- اجتماعي:

1- التوجه السيكومتري: ويعرف بتقليد "التقييم السلوكي"، والهدف من البحث في المهارات عند أصحاب هذا الاتجاه تطوير أدوات تقييم للتعرف إلى الأطفال الموسومين بقصور في المهارات الاجتماعية، والمنهج الشائع الاستخدام لديهم لتقييم المهارات الاجتماعية تقدير المدرسين، وعادة ما تقيم الأبعاد السلوكية التي تسهم في التكيف الاجتماعي عن طريق المدرس والوالدين والأقران أو النقد الذاتي باستخدام قوائم للسلوك متعددة البنود، ينظر أصحاب هذا الاتجاه للمهارات الاجتماعية منسوبة لأعمار جماعة الأطفال أو مرحلة التطور في النمو. والهدف الرئيس للتقييم التركيز على التغير في المهارات الاجتماعية، لقد اثبت اتجاه التقييم السلوكي فائدته في تحديد أبعاد السلوك المشكل للأطفال الذي يربك الوظيفة التكيفية الاجتماعية لتصرفاتهم، وباختصار التوجه السيكومتري في تقييم المهارات الاجتماعية مفيد جدا لأغراض التشخيص، وتبقى حقيقة أنه اتجاه غير مرن نسبيا، لذا كان أقل فائدة لدراسة التطور في الكفاءة الاجتماعية.

2- التوجه النمائي- الاجتماعي: يركز على العمليات السلوكية، يستخدم أصحاب هذا التوجه مؤشرات عامة للمهارات الاجتماعية، كالقبول الاجتماعي والشعبية أو مقاييس العدوان والانسحاب، وتتم ملاحظة الأطفال المختلفين في هذه الأبعاد في أثناء أدائهم مهام اجتماعية حرجة، مثل الدخول في جماعة أقران جديدة واللعب مع الأقران وكيفية التعامل مع مواقف الصراع والتنافس، ويتضمن التقييم تحديد كيف يختلف الأطفال في المهارات الاجتماعية عندما يواجهون مهام اجتماعية تنطوي على صعوبات أو مشكلات، وانصب اهتمام هذا التوجه على أربع مهام رئيسية في محاولاتهم للتعرف إلى الفروق بين الأطفال المهرة وغير المهرة اجتماعيا، والمهام هي: 1) الفروق في المكانة الاجتماعية وكيفية لعب الأطفال مع أقرانهم، 2) مشاركة الأطفال في الأنشطة القائمة للجماعات من أقرانهم،3) تنظيم انفعالاتهم، 4) ابتكار استراتيجيات لفض الصراعات، وقد استخدم في دراسة هذه المهام مناهج الملاحظة (تجريبية/ طبيعية)، وتعد مناهج متميزة وقيمة لأنها تمدنا بحقائق حول ما يفعله الأطفال حقا في عالمهم الاجتماعي. **(دخيل بن عبد الله الدخيل الله، 2014، ص200، ص201).**

13- القدرات الاجتماعية كمدخل للعلاج السلوكي:

3-1- التدريب على المهارات الاجتماعية كطريقة علاجية: ترتبط العديد من الاضطرابات النفسية والسلوكية والتربوية بالقصور في المهارات الاجتماعية، فقد أثبتت الدراسات النفسية أن القصور في المهارات الاجتماعية مرتبط بالعديد من الاضطرابات النفسية، مثل الاكتئاب والخجل والخوف والانسحاب.

وكذلك يرتبط يرتبط بالعديد من الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال مثل النشاط الحركي الزائد ونقص الانتباه والعدوان والمشكلات السلوكية داخل المدرسة، وترتبط بالعديد من المشكلات التربوية مثل صعوبات التعلم والتأخر الدراسي ويلاحظ القصور في المهارات الاجتماعية لدى الذين يعانون من مشكلات في القدرات العقلية مثل التخلف العقلي، ويوجد قصور في المهارات الاجتماعية لدى ذوي الاضطرابات النمائية، مثل اضطراب التوحد.

1- تمرين علاجي: يمكن حصر الحالات التي لديها مشكلات سلوكية ولتكن كالآتي:

- عدد (5) طلاب يعانون من الخجل.

- عدد (5) طلاب لديهم عدوان.

2- طريقة العلاج: يقسم المتدربون للقيام بالمهام التالية:

الاستراتيجيات كالتالي (مجموعة الخجل):

- تحديد هدف البرنامج بشكل عام ومدته وجلساته.

- جمع الحالات في جماعة علاجية.

- استخدام فنيات الإرشاد الجماعي.

- تحديد المهارات التي يفتقدها الابن الخجول.

- تحديد الفنيات المستخدمة.

- استخدام الوسائل المعينة.

- تقييم البرنامج. (**سعد رياض، 2014، ص117، ص118**).

13-2- استخدام برامج المهارات الاجتماعية كطريقة وقائية: تستخدم هذه الطريقة للأبناء الذين يلاحظ عليهم المربي أو المعلم أنهم عرضة للمشكلات النفسية والسلوكية ولديهم استعداد للانحراف ويتعرضون لمسايرة الرفاق وضغوطاتهم دون القدرة على التعبير ولديهم ضعف في التوكيدية، كثير من الأبناء ينزلق في مغبة الانحراف نتيجة غلطة واحدة، ثم تمارس عليه الجماعة التي ينتمي إليها ضغوط عديدة تجعله

ينزلق في هذه السلوكيات المنحرفة دون أن يستطيع التعبير عن رأيه ورغبته، ويمكن للمرشد هنا ملاحظة هؤلاء الطلاب ويدربهم على التوكيدية والتعبير عن رفضهم وعدم الانقياد لرغبات أصدقائهم. **(سعد رياض، 2014، ص119)**.

13-3- تنمية المهارات الاجتماعية:

كما أن المهارات الاجتماعية من العناصر المهمة التي تحدد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به في السياقات المختلفة والتي تعد في حالة اتصافها بالكفاءة من مظاهر التوافق النفسي والاجتماعي.

كما أوضحت **عزة عبد الكريم مبروك (2002)** أن المهارات الاجتماعية لها دور هام في مدى نجاح الفرد في إقامة تفاعل اجتماعي كفء مع الآخرين ومدى قدرته على مواصلة هذا التفاعل، وانخفاض هذه المهارات يفسر الإخفاق الذي يعانيه بعض الأفراد في مواقف الحياة العملية على الرغم من ارتفاع ما لديهم من قدرات عقلية بل الأمر لا يقف في كثير من الأحيان عند حدود سوء التفاعل الاجتماعي وانخفاض الكفاءة الاجتماعية ونقص الفاعلية في المحيط الاجتماعي للأفراد الذين يعانون من انخفاض مهارتهم الاجتماعية بحيث يقعون فريسة للمرض النفسي بمختلف أشكاله ودرجاته.

وأن هذه المهارات يمكن أن يكتسبها الفرد من خلال التدريب عليها حيث انه يمكن أن تستخدم في علاج العديد من الاضطرابات كما تستخدم لتعديل الأفكار الخاطئة وتصحيحها. (**طارق عبد الرؤوف عامر، 2015، ص 206**).

هناك أسلوبان لتعليم المهارات الاجتماعية، يتمثل الأول في:

1- التعليم المباشر: وفيه يتم تعلم المهارات الاجتماعية بنفس أسلوب تعليم المهارات الأكاديمية، أما الثاني فيتمثل في:

2- التعليم غير المباشر: عن طريق ثلاث استراتيجيات هي التعزيز الاجتماعي، والتوقعات المتعلقة بالنواتج المستقبلية أو التوقعات المدركة للنواتج ثم النموذج الاجتماعي، وسوف نتناولها فيما يلي بالتفصيل.

وتتمثل استراتيجية التعلم غير المباشر في الخطوات التالية:

1) تحديد السلوك الاجتماعي المراد تعلمه عن طريق تعريف هذا السلوك، ومراحل تطوره، والظروف التي تثير حدوثه.

2) تقدير الأهداف السلوكية وذلك بتقديم المهارة، وتقدير مستوى أداء التلاميذ فيها والتي تكون ناشئة من احتياج التلاميذ لها في المواقف الاجتماعية.

3) تقييم مدى فاعلية استراتيجية تعلم المهارات.

1-استراتيجيات التعزيز الاجتماعي: يشير " **سكنر Skinner**" إلى أن المعززات الاجتماعية ذات فاعلية في دراسة الاشتراط الإجرائي، يتم تعزيز الاستجابة التي تقترب من الهدف ولو جزئيا حتى تحقق الأداء المطلوب، وقد قدم سكنر جدولا للتعزيز ميز فيه بين نوعين من التعزيز:

- **التعزيز المستمر:** ويقصد به تعزيز الاستجابة في كل مرة تصدر فيها.

- **التعزيز المتقطع:** ويقصد به تعزيز الاستجابة في بعض مرات حدوثها دون البعض الآخر، ويتم التعزيز على فترات زمنية ثابتة أو متغيرة.

ويسمى ذلك بجدول النسب الثابتة والمتغيرة، وقد يكون التعزيز هنا تعزيزا ايجابيا أو سلبيا، ومن المهم أن تكون المعززات تشكل أهمية أو قيمة عند الأطفال، ويزيد الاعتماد على التعزيز الاجتماعي من تقوية ميل الاستجابة إلى أن تتكرر، ويساعد على استمراريتها واحتفاظها.

2) استراتيجيات توقع النواتج: تدور فكرة توقع النتائج حول نتيجة تعزيز الخبرات السابقة، فقد يتوقع الطفل أن تصرفات أداء محددة له ستكافأ بناءا على التوقعات السابقة، وهذه الفكرة هي ما قامت عليه نظرية " **روتر**" في التعلم الاجتماعي حيث أكد على التوقعات الذاتية لدى الفرد بشان النواتج المستقبلية، كما أن هذه الاستراتيجية تعتمد على استخدام مفهوم الأداء والتفاعل والتوقع معا لتفسير العمليات الاجتماعية داخل الجماعة.

3) استراتيجية النموذج الاجتماعي: انتقد " **بندورا Bandoura** " الأسلوبين السابقين في تعلم المهارات الاجتماعية، وعرض أسلوب آخر من خلال نظريته في التعلم الاجتماعي، واعتقد أن التعزيز لا يفسر على نحو تام الأساليب التي يتم بها اكتساب السلوك والمحافظة عليه أو تعديله، ويرى " **باندورا** " أن السلوك يمكن اكتسابه دون استخدام التعزيز الخارجي، فيمكن أن يتعلم الفرد الكثير من سلوكه الذي يظهره

من خلال القدوة الحسنة أو المثل الأعلى له، ويمكن ملاحظة ذلك في سلوك الآخرين أو في أفعالهم، كما يمكن أن يكسب السلوك عن طريق التعلم بالملاحظة.

وهناك شروط عامة لاكتساب المهارة هي،

1- النضج الجسمي أو العصبي المناسب.

2- الاستعداد لتعلم المهارة.

3- الرغبة الشديدة في تعلم المهارة.

4- التشجيع الدائم على الاكتساب والأداء السليم.

5- التدريب اللازم.

6- القدوة أو النموذج السليم.

7- التقليد أو النقل الصحيح عن النموذج.

8- التوجيه والإرشاد المناسب في اكتساب المهارة.

9- التركيز والانتباه خلال التدريب.

10- الإشراف على الطفل خلال أداء المهارة

وتتمثل أهمية تنمية واكتساب المهارات الاجتماعية في:

1- تعتبر المهارات الاجتماعية عاملا مهما في تحقيق التكيف الاجتماعي لدى الأطفال داخل الجماعات التي ينتمون إليها وكذلك المجتمع.

2- تفيد المهارات الاجتماعية الأطفال في التغلب على مشكلاتهم وتوجيه تفاعلهم مع البيئة المحيطة.

3- يساعد اكتساب الأطفال لتلك المهارات على استمتاع هؤلاء الأطفال بالأنشطة التي يمارسونها وتحقيق إشباع الحاجات النفسية لهم. (**سعاد مصطفى فرحات، 2014، ص110، ص113**).

13-4- استخدام العلاج المعرفي في تنمية المهارات الاجتماعية:

إن التدريب على المهارات الاجتماعية ظل بعيدا عن اهتمام الباحثين وأن الجزء الأكبر من البحوث في مجال المهارات الاجتماعية الواجب إكسابها للأطفال يركز على تعديل وتصحيح الأفكار والسلوكيات الخاطئة.

ويعتبر العلاج المعرفي أحد أشكال الممارسة الحديثة في خدمة الفرد ويتميز بالوضوح والسهولة والتطبيق فالأولوية في العلاج المعرفي تصحيح الأفكار والتصورات الخاطئة وبالتالي يتم تصحيح وتقليل الأفكار السالبة، ومرحلة الطفولة من أهم المراحل في حياة الفرد حين توجد التنشئة الاجتماعية التي تساهم في تزويد الطفل بالخبرات والمهارات المناسبة لعملية في جميع جوانبه من خلال برامج اجتماعية وتربوية مقصودة وغير مقصودة وذلك يوجهنا إلى أهمية تدريبهم على اكتساب مهارات جديدة وتدعيم وتنمية مهارات أخرى موجودة لديهم من خلال تعديل وتصحيح بعض الأفكار والمعتقدات الخاطئة لديهم ويتم ذلك من خلال بناء وتقوية العلاقات الاجتماعية معهم وأيضا الاتصال والحديث معهم وأيضا مشاركتهم في البرامج الاجتماعية اللازمة للأطفال. **(طارق عبد الرؤوف، 2015، ص227، ص228).**

الفصل الرابع

جنوح الأحداث

تمهيد :

إن ظاهرة جنوح الأحداث في حقيقة الأمر يمكن أن تشكل إطارا لمشكلة تستحق البحث والتقصي، فلا بد من إعارتها القدر الكافي من العناية والاهتمام، لذلك نجدها حظيت ببحوث ودراسات سابقة على المستويين الوطني والدولي، لأن حدث اليوم هو رجل الغد، وعليه فأحداث اليوم الجانحين هم مجرمو الغد إذا تركوا بدون رعاية أو علاج وهذا مايهدد سلامة المجتمع وأمنه ويهدد كيانه.

نسعى من خلال هذا الفصل إلى عرض مشكلة انحراف الأحداث من خلال مفاهيمها الأساسية التي نعتبرها ضرورية.

1- مفهوم جنوح الأحداث:

1-1- مفهوم الحداثة:

الحداثة في اللغة: سن الشاب، ويقال أخذ الأمر بحداثته: بأوله وابتدائه، والحدث الصغير السن.

ويعرفها **علماء النفس والاجتماع:** بأنها المرحلة التي تتميز بمجموع الظواهر الحيوية، والجسمانية، والعضوية والنفسية التي ينتقل بها شخص الإنسان من دور التكوين والنمو الجسمي والنفسي الخاصين بالوليد إلى دور التكوين والنمو الجسدي والنفسي الخاصين بالبالغ.

كما أجمع كل من **طه أبو الخير** و**منير العصرة** على أن مفهوم الحداثة في نظر علماء النفس والاجتماع يطلق على"الصغير طوال مرحلة عمره التي تبدأ منذ ولادته وحتى يتم له النضج النفسي والاجتماعي وتتكامل له عناصر الرشد". **(فتيحة كركوش،2011، ص7، ص8).**

1-2- مفهوم الحدث:

اختلف مفهوم الحدث باختلاف التخصصات العلمية التي تناولت هذا المفهوم.

1-2-1- الحدث لغة:الطفل بكسر الطاء مع تشديدها، يعني الصغير من كل شيء، عينا وحدثا، فالصغير من الناس أو الدواب طفل، والصغير من السحاب طفل، والليل في أوله طفل، واصل لفظة طفل من الطفالة أو النعومة، فالوليد به طفالة ونعومة حتى قيل هو الوليد مادام ناعما والمصدر طفولة، صغير من كل شيء حتى البلوغ، وكلمة الطفل تطلق على الذكر والأنثى والجمع أيضا. **(ريبوار صابر محمد، 2015، ص44).**

فيعرف **علماء اللغة** الحدث بأنه الفتى، ورجل حدث أي شاب. **(سامية عبد الرحيم، 2015، ص17)**

من حيث **المفهوم اللغوي**، لقد ذكرت لفظة حدث في معجم اللغة العربية لتدل على صغير السن وتشير هذه اللفظة إلى مرحلة عمرية تنحصر بين سن الطفولة وبين مقتبل اكتمال الإدراك والنمو، فالعمر الزمني يعتبر معيارا مهما لتحديد سن الحداثة. **(عبد اللطيف عبد القوي مصلح، 2010، ص74)**.

كما أن الانحراف لغويا يعني الميل عن جادة الطريق، وبناءا عليه " فالحدث الجانح هو صغير السن الذي يحيد عن الطريق القويم أو الصحيح ".

1- 2- 2- الحدث اصطلاحا: ويعرف اصطلاحا على أنه شخص لم تتوفر له ملكات الإدراك والاختيار لقصور عقله عن إدراك حقائق الأشياء، واختيار النافع منها، والنأي بنفسه عن الضار منها، ولا يرجع هذا القصور في الاختيار إلى علة أصابت عقله، إنما مرد ذلك إلى عدم اكتمال نموه وضعف في قدرته الذهنية والبدنية بسبب وجوده في سن مبكرة ليس في استطاعته بعد وزن الأمور بميزانها الصحيح وتقديرها حق التقدير. **(معوض عبد التواب، 1995، ص14)**.

1- 2- 3- الحدث في الشريعة الإسلامية: يطلق على الحدث في الشريعة الإسلامية الصبي في كناية التحفظ حيث يعتبر الولد مادام في بطن أمه جنينا، فإذا ولدته سمي صبيا فإذا فطم سمي غلاما إلى سبع سنوات ثم يصير يافعا إلى عشر، ثم يصير حزورا إلى خمسة عشر، ويرى بعض الفقهاء أن تمام البلوغ يكون عند الخامسة عشر فيما يرى آخرون أنها تكون عند تمام الثامنة عشر. **(محمد طلعت عيسى وآخرون، 1964، ص49)**.

ومن الألفاظ المترادفة لمصطلح الحدث في الإسلام لفظ (الطفل) و (الصبي) و (الصغير) و (الغلام)، فقد ثبت من الشواهد القرآنية والأحاديث النبوية والدلالات اللغوية وأقوال الفقهاء وعلماء القانون أن تلك الألفاظ مترادفة تحمل معنى واحدا وهو صغير السن الذي لم يبلغ الحلم، وعند البلوغ تنتهي هذه الصفة ويأخذ الشخص لفظا مختلفا عن هذه الألفاظ، فمن الأدلة في القران الكريم " وإذا بلغ الأطفال منكم الحلم". وقال تعالى: " ثم نخرجكم طفلا "، وفي الصبي قال تعالى: " واتيناه الحلم صبيا"، وقال تعالى: " كيف نكلم من كان في المهد صبيا"، وفي الغلام قال تعالى: " يا زكريا إنا نبشرك بغلام اسمه يحيى" وفي الصغير قال تعالى: " وقل ربي ارحمهما كما رباني صغيرا ". **(إبراهيم حمد محمد حمد، 2008، ص103)**.

1-2-4- الحدث في المفهوم الاجتماعي والنفسي:

ينظر **علماء الاجتماع** و**النفس** إلى الحدث على أنه الصغير منذ ولادته حتى يتم له النضج الاجتماعي وتتكامل له عناصر الرشد. **(سامية عبد الرحيم، 2015، ص17).**

ويمكن القول بأن مصطلح " الحدث " يطلق على الشخص منذ ولادته وحتى تتكامل له عناصر الرشد والنضج النفسي والاجتماعي.

والحدث المنحرف من خلال هذا المنظور هو ضحية لأسباب اجتماعية أو اقتصادية أو ثقافية، بحيث تكون هذه الظروف سيئة للغاية.**(طارق السيد، 2012، ص17).**

والحدث في المفهوم الاجتماعي والنفسي هو الصغير منذ ولادته حتى يتم نضوجه الاجتماعي والنفسي وتتكامل لديه عناصر الرشد.**(عبد اللطيف عبد القوي سعيد مصلح، 2010، ص74).**

1-2-5- الحدث في بعض الاتفاقيات الدولية:

لقد جاء تعريف الحدث في **الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل** على أنه"من لم يكمل الثامنة عشر من عمره ذكرا كان أو أنثى".

كما عرفت **القاعدة الثانية** من **قواعد الأمم المتحدة النموذجية الدنيا لإدارة شؤون قضايا الأحداث (قواعد بكين)** عرفت الحدث بأنه "الطفل أو الشخص صغير السن يجوز بموجب القواعد القانونية ذات العلاقة مسائلته عن الجرم بطريقة تختلف عن مسائلة البالغ". **(راكان راضي الحراحشة، 2016، ص22، ص23).**

1- 2-6 - الحدث من الناحية القانونية: يعرف **علماء القانون** الحدث بأنه من بلغ سن السابعة من العمر ولم يبلغ سن ثمانية عشر عاما وقت ارتكاب الجريمة أو وجوده في إحدى حالات التعرض للانحراف. **(سامية عبد الرحيم، 2015، ص18).**

كما يعرف القانون الحداثة بأنها الفترة المحددة من الصغر والتي تبدأ بسن التمييز التي تنعدم فيها المسؤولية الجنائية ببلوغ السن التي حددها القانون للرشد والتي يفرض فيها أن الحدث أصبح أهلا للمسؤولية، ويختلف تحديد سن الحدث في بعض المجتمعات، فقد حددت بعض الدول مثل بريطانيا سن المسؤولية الجنائية في البداية لثماني سنوات ثم رفعها بعد ذلك إلى عشر سنوات وعندما يرتكب الحدث

أفعالا انحرافية مابين 14 إلى 17 عاما يعتبرونه داخل فئة الجانح ويحاكم في محاكمة خاصة بالأحداث.

أما في الجزائر فقد اتجه المشرع إلى عدم تحديد سن أدنى لمرحلة الحداثة مكتفيا في ذلك أثر التشريع الفرنسي وتماشيا مع توصيات الحلقة الدراسية التي عقدت في القاهرة سنة 1953، والتي دعت إلى عدم تحديد سن أدنى للحداثة حتى يمكن اتخاذ الإجراءات الإصلاحية والوقائية بالنسبة لجميع الأحداث. (**حومر سمية، 2015، ص 200**).

1- 3- مفهوم الجنوح:

لعل من الصعب العثور على تعريف لمفهوم الجنوح يحيط بجميع جوانبه ويلم بكل عناصره ومركباته، فقد تناول العلماء هذا المفهوم كل من زاوية اهتمامه ومن خلال ميدان نشاطه، فمنهم من عرفه اجتماعيا ومنهم من أعطاه بعدا سيكولوجيا ولرجال القانون وجهة نظر كذلك، إلا انه قبل استعراض التعريفات المختلفة لهذا المصطلح لابد من التطرق للأصل اللغوي.(**سمية حومر،2015، ص200، ص201**).

1-3-1- التعريف اللغوي للجنوح:

يدل الجانح من الناحية اللفظية (الإثم).(**عبير هادي المطيري، 2015، ص44**).

يعرف هذا الاصطلاح لغويا بأنه الفشل في أداء الواجب، أو أنه ارتكاب الخطأ، أو العمل السيئ، أو العمل الخاطئ، أو أنه خرق للقانون عند الأطفال الصغار. (**عيسوي عبد الرحمن، 1984، ص23**).

والجنوح في اللغة: هو الإثم أو الجرم أو الميل إلى الإثم، أما من الناحية القانونية فيعد الحدث جانحا إذا قام بفعل يعده القانون جريمة، وجنوح الأحداث في الشريعة الإسلامية يعني ما نهى الله عنه وعصيان أو ترك ما أمر الله به. (**سامية عبد الرحيم، 2015، ص20**).

هو الميل إلى الإثم أو الميل عن الحق ومن ثم سمي كل إثم جنوحا، ولقد ورد بهذا المعنى في القران الكريم في قوله تعالى :(وإن جنحوا للسلم فاجنح لها)،(**سورة الأنفال الآية 61**)،أي مالوا للسلم، وقال تعالى (ولا جناح عليكم) (**سورة البقرة الآية 335**)،أي لا إثم عليكم.

وهو كذلك الإثم والجرم وفي محكم التنزيل (فلا جناح عليك) (**سورة الأحزاب،الآية 5**)،عني لا إثم أو ذنب عليك وجنح أي أذنب.

1- 3-2-التعريف الاصطلاحي للجنوح:

إن مصطلح الجنوح يكتنفه نوع من الغموض فمن الصعب وضع تعريف عام ودقيق للجنوح نظرا لتشعب جذوره وتعدد أسبابه وتنوع مظاهره.

فالجانح في معجم علم النفس والتربية: لفظ يطلق عادة على الطفل أو المراهق الذي يخرج على القانون أو المبادئ. (**شوقي ضيف، 2003، ص36**).

1- 3-3- الجنوح من الناحية النفسية:

يعرف **معجم علم النفس والتربية** الجنوح: هو خروج محدود نسبيا على القانون أو القواعد الأخلاقية.(**شوقي ضيف، 2003، ص42**).

يعرف (**أوكستايكهورن**) الجنوح بأنه: انحراف عن العمليات النفسية السوية وأنه يحتوي على كثير من السلوك الشاذ الذي يخضع لطائلة القانون، بينما لا يزيد بعضه الآخر عن مجرد الخروج عن العرف والآداب العامة للمجتمع.(**عبد اللطيف عبد القوي سعيد مصلح، 2010، ص74، ص75**).

كما يعرف**فرويد Freud** الجنوح على أنه: اضطراب في عملية التطبيع الاجتماعي حيث اعتبره تواصلا للميول والاتجاهات المضادة للمجتمع، أي أن **فرويد** ينظر للجناح على أنه نتاج طبيعي لسوء عملية التنشئة الاجتماعية للأفراد الذين ينشئون متمردين وثائرين على قيم المجتمع وضوابطه وقوانينه. (**حومر سمية، 2015، ص202**).

يعرف **سيرل بيرت** الجنوح بأنه إفراط في التعبير عن ثورة الغرائز وشدة انفعالها لدى بعض الأفراد على القيم والتقاليد الاجتماعية الصحية.

يعرف **أوجست كونت** الجنوح من الناحية النفسية أيضا بأنه: " تعبير عن طاقة انفعالية لم تجد لها مخرجا اجتماعيا قادت إلى سلوك لم يتفق مع الأوضاع التي يسمح بها المجتمع". (**سامي محسن الختاتنة، 2016، ص426**).

1-3-4- الجنوح من الناحية الاجتماعية:

يرى **علماء الاجتماع** أن الانحراف ينشأ من البيئة دون أي تدخل للعمليات النفسية المعقدة التي تلعب دورها على المسرح اللاشعوري، وهم بذلك يصفون الأحداث المنحرفين، على أنهم ضحايا ظروف خاصة

اتسمت بعدم الاطمئنان والاضطراب الاجتماعي لأسباب متعلقة بالانخفاض الكبير لمستوى المعيشة الذين يعيشون في ظله أو هم ضحايا مزيج من هذا وذاك. (**علي محمد جعفر، 2004، ص9**).

الجنوح هو ذلك السلوك المنحرف فيقصد به ذلك السلوك الذي يتنافى مع قيم المجتمع وعاداته وتقاليده وقوانينه التشريعية الوضعية والدينية. (**عبد المجيد الخاليدي، 1997، ص12**).

الانحراف هو: " محاولة من الممثلين للابتعاد عن القواعد الثقافية المقبولة للسلوك ".(**بوفولة بوخميس، 2014، ص67**).

ويقول " **كوهين** ": " السلوك المنحرف هو السلوك الذي يعتدي على التوقعات التي يتم الاعتراف بشرعيتها من قبل النظم والمؤسسات الاجتماعية ".

ويقول (ميرتون): " إن السلوك المنحرف يشير إلى ذلك السلوك الذي يخرج بشكل ملموس عن المعايير التي أقيمت للناس في ظروفهم الاجتماعية ". (**طارق السيد، 2012، ص13**).

1-3-5- الجنوح من الناحية القانونية:

إن الجنوح هو كل فعل يعاقب عليه القانون، ويقوم به حدث لم يتجاوز عمره الثامنة عشر، والذي إن اقترفه شخص راشد عاقبه القانون بالسجن، أما الحدث الجانح فيحكم عليه قاضي الأحداث، بوضعه في المراكز المتخصصة لإعادة التربية أو مراكز حماية الطفولة، وتتراوح الأعمال الإجرامية التي تصدر عن الحدث الجانح من جرائم ضد الأشخاص إلى جرائم ضد الممتلكات إلى جرائم تعاطي المخدرات، إلى جرائم ضد النظام العام إلى الجرائم القانونية. (**فاطمة مقدم، 2012، ص178**).

أما **عبد الرحمن العيسوي** فيعرف الجنوح بأنه " الفشل في أداء الواجب، أو انه ارتكاب الخطأ، أو أنه خرق للقانون عند الأطفال الصغار، وهذا السلوك غالبا مايكون صادرا عن طفل أقل من ثمانية عشر سنة، إذ يستدعي انتباه المحكمة إليه، وهذا المفهوم يطلق على المخالفات البسيطة التي يرتكبها الصغار ضد القانون الاجتماعي السائد. (**حومر سمية، 2015، ص201**).

1-4-مفهوم جنوح الأحداث:

ينطوي الاستخدام الشائع لمفهوم الجنوح على تسمية غامضة وغير محددة تشير إلى معان مختلفة عند مختلف الناس فقد يشير هذا المفهوم عند البعض إلى هؤلاء الصبية ممن يتخذون مظاهر غير مألوفة أو

شاذة في المظهر أو الملبس، أو إلى وصف طائفة واسعة من الأفعال الشاذة مثل: إساءة المسلك في الطريق العام والأماكن العامة، بينما قد يعني هذا المفهوم عند آخرين تلك الفئة من المراهقين الذين يأتون بأفعال منحرفة من السرقة أو السطو أو التخريب أو الاعتداء أو القتل.

ويعد **هوايت** من الأسماء اللامعة في الطليعة الأولى للعلماء الذين اهتموا بالبحث في مشكلة الجناح والذي قاد أكبر حركة ثورية لإصلاح المستشفيات العقلية بأمريكا من 1890 إلى 1930 فقد أدخل مبدأ عدم تقييد حرية المرضى العقليين ونادى بشدة بعدم إعدام المجرمين الذين يجب ألا يعتبروا مسئولين عن أفعالهم ولو أنهم من الناحية الفنية ليسوا من المجانين فقد نادى بضرورة الدراسة النفسية والرعاية القانونية للمجرمين.

من ناحية أخرى انحراف الأحداث لغة يعني: " الفشل في أداء الواجب أو ارتكاب العمل السيئ ".(**عبد اللطيف عبد القوي مصلح، 2010، ص74**).

1- 4-1- جنوح الأحداث من الناحية النفسية:

الطفل الذي يأتي سلوكا لااجتماعيا أو مضادا للمجتمع، يقوم على عدم التوافق والصراع النفسي بينه وبين نفسه وبينه وبين الجماعة، بشرط أن يكون الصراع والسلوك الاجتماعي سمة واتجاها نفسيا واجتماعيا تقوم عليه شخصية الحدث المنحرف، وفي تعريف آخر فهو: " ذلك الطفل الذي يعبرعن مشاعره بطريقة يؤذي بها نفسه أو غيره، وهو بسلوكه هذا يخبرنا أنه في حاجة ماسة إلى المساعدة". (**الحسين وبا، 2013، ص123**).

لقد أعلن **هوايت في سنة 1923** أن من واجب المحاكم الحتمي أن تعترف بأن الإجرام قد يكون استجابة شرطية نفسية،وأن مشكلات المسؤولية الجنائية والعقوبة يجب أن يعاد النظر فيها في ضوء هذه الحقيقة ولقد كان لهذه الأصوات التي ارتفعت تنادي بأهمية العوامل النفسية في الإجرام والجناح الأثر الواضح في الجزء الأخير من القرن التاسع عشر،وبدأ المهتمون بهذه الدراسة يسمعون لأول مرة عبارة لم تكن تسمع من قبل وهي :"أن الجناح مشكلة من مشكلات التوافق في شخصية الجانح ". (**سامي محسن الختاتنة، 2016، ص426**).

ويقول **علماء النفس:** " إن الحدث المنحرف هو ذلك الشخص الذي يقوم بأعمال تختلف على ما تم الاتفاق عليه بأنه سلوك للأسوياء، في مثل سنه وفي البيئة ذاتها، وذلك نتيجة لصراعات نفسية لاشعورية تؤدي به إلى ارتكاب السلوك الشاذ. (**طارق السيد، 2012، ص18**).

ويعرف **جيس بلانت** الأحداث المنحرفين بأنهم الصغار الذين يستجيبوا لعدم التوافق بدرجة خطيرة ومتزايدة بوسائل عدوانية.

ويعرف **المغربي** الجنوح بأنه السلوك الاجتماعي المضاد للمجتمع والذي يقوم على أساس عدم التوافق والصراع النفسي بين الفرد ونفسه وبين الفرد والجماعية. (**سامي محسن الختاتنة، 2016، ص426**).

1-4-2- جنوح الأحداث من الناحية الاجتماعية:

يعتبر **علماء الاجتماع** جنوح الأحداث ظاهرة اجتماعية تتمثل في انتهاك لقاعدة حددها المجتمع ومن ثم فالدراسات الاجتماعية تركز على مجمل نشاط الجانح بقدر أكبر مما تهتم بالحدث الجانح كفرد فعالم الاجتماع "إميل دوركايم"يعتبر الجنوح ظاهرة اجتماعية عادية نظرا لوجوده في كل المجتمعات وكل العصور وبالتالي فدراسته يجب أن تتم بالطريقة الاجتماعية"كما يعرف بأنه: "كل خروج على ما هو مألوف من السلوك الاجتماعي دون أن يبلغ حد الإخلال بالأمن الاجتماعي بصورة ملحوظة أو خطرة تهدد الاستقرار الداخلي للمجتمع ويعرف بأنه " انتهاك للتوقعات والمعايير الاجتماعية ".(**اسماعيلي يامنة،اسماعيلي ياسين عبد الرزاق، عمرون جميلة، 2015، ص124**).

أما **برت Birt** فقد عرفه كما يلي: " الشخص الذي يقوم بفعل غير اجتماعي، ويكون مغاير لما ينتظره المجتمع وما ينص عليه في القانون ". (**الحسين وبا، 2013، ص123**).

1- 4- 3- جنوح الأحداث من الناحية القانونية:

الحدث الجانح هو كل شخص لم يبلغ السن المنصوص عليها قانونا لبلوغ الرشد الجنائي ويرتكب أحد الأفعال المخالفة للقانون أو النظام العام.

وتعرف **الأستاذة سامية حسن الساعاتي** الحدث الجانح أيضا بأنه: " هو الذي يرتكب فعلا يعده القانون جريمة في زمان ومكان معينين وسن معينة، لأنه من وجهة النظر القانونية، خروج على المعايير القانونية التي وضعها المجتمع ". (**عبد اللطيف عبد القوي سعيد مصلح ، 2010، ص76، ص77**).

1- 4-4- جنوح الأحداث في بعض الاتفاقيات الدولية:

لقد عرفت **اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل** الحدث الجانح بأنه: " كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة أو لم يبلغ سن الرشد قبل ذلك بموجب القانون المطبق عليه"، أما بالنسبة لقواعد الأمم المتحدة النموذجية الدنيا لإدارة شؤون الأحداث المعرفة بقواعد بكين الصادرة في 29 نوفمبر 1985 في إطار التعاريف والقواعد المستخدمة المادة 2-2من الجزء الأول:

1- الحدث هو طفل أو شخص صغير السن يجوز بموجب النظم القانونية ذات العلاقة مسائلته عن جرم بطريقة تختلف عن طريقة مساءلة البالغ.

2- المجرم الحدث هو طفل أو شخص صغير السن تنسب إليه تهمة ارتكاب جرم أو ثبت ارتكابه له.

وقد عرفت **اللجنة التشريعية التابعة لمنظمة الأمم المتحدة** التي انعقدت في القاهرة سنة 1953 الحدث المنحرف بأنه: " شخص في حدود سن معينة يمثل أمام هيئة قضائية أو أي سلطة أخرى بسبب ارتكابه جريمة جنائية، ليتلقى رعاية من شانها أن تيسر إعادة تكييفه الاجتماعي".(**الحسين ويا، 2013، ص123، ص124)**

2- أشكال جنوح الأحداث:

اعتمد العلماء في تصنيف الأحداث الجانحين على معايير ترجع في طبيعتها إما إلى طبيعة الجنح أو لأنواع شخصيات الجانحين أو لاعتبارات أخرى لا يتسع المجال لسردها

2-1- التصنيف حسب شخصيات الأحداث الجانحين:

صنفت مجموعة من الباحثين **Finkenauer et Hirsch1983 Gottfredsen,1984** شخصية الحدث الجانح بالاعتماد على تنسيق مجموعة من المتغيرات ذات الطابع النفسي والاجتماعي والتي تترجم على شكل سلوك جانح:

1-الجانح الهامشي: يتسم بسلوك جانح انفرادي فبالنسبة له فان الفشل الذي واجهه في حياته، بالإضافة إلى الاختلاط بجماعات سيئة الأخلاق لم يؤثر عليه كثيرا، والتدخل المناسب مع هذه الفئة من الجانحين

يمر عبر المؤسسات الاجتماعية والقضائية التي تساعده على إعادة الدمج الاجتماعي وعلى تجديد علاقاته الاجتماعية.

2-الجانح غير الناضج: يبدي إصرارا على الجنوح، بدون الإقدام على اقتراف جنح خطيرة، ويتميز بعدم الالتزام الاجتماعي، في اغلب الأحيان يكرر ارتكاب الجنح مما يجعله محل سجن لإعادة التربية.

3-الجانح ذو البنية العصبية: تكون علاقاته مع الآخرين سطحية، ولا يقوم بشكل كافي بادوار اجتماعية ايجابية، عدم الالتزام الاجتماعي لديه تغذيه ازدواجية نفسية تجعله في وضعية صراع مع الآخرين ومع المؤسسات ويكون التكفل به مبني على مقاربة نفسية تربوية مؤسساتية لتعديل هذا النمط من السلوك.

4-الجانح المصر: لديه احتمالات عالية في ارتكاب الجنح، ومع بلوغ سن الرشد يحترف الإجرام ويتميز بالتقدير السلبي لشخصه والحذر الشديد وعدائه الكبير للمحيط، كل هذا يجعله يعيش في فراغ اجتماعي ويدفعه على سلك سلوك ضد المجتمع.

شخصية هذا الشكل من الجنوح تتسم بالتركيز على الذات ويتم التكفل بها عن طريق المحاكم والمؤسسات العقابية ومراكز إعادة التربية.

2-2-التصنيف حسب طبيعة جنح الأحداث:

تم تصنيف الأحداث الجانحين إلى ثلاثة أصناف وهي:

1- أحداث في خطر معنوي: وهم الأحداث المعرضين للجنوح إن لم يتم استدراكهم في الوقت المناسب باتخاذ بعض الإجراءات الوقائية، بحيث يتم وضعهم في المراكز المتخصصة لإعادة التربية بطلب من أولياء أمرهم خوف عليهم من الجنوح بسبب سلوكهم الذي يوحي بأنهم معرضين لان يكونوا جانحين مستقبلا، كونهم لم يبلغوا سن الحداثة ولم يرتكبوا جنحة يعاقب عليها القانون.

2-أحداث متشردون: يعرض التشرد الحدث إلى الوقوع في الجريمة ومخالطات جماعات السوء، لذلك تلقي عليهم الشرطة القبض وتضعهم في المراكز المختصة حتى يتم إعلام أوليائهم.

3-أحداث جانحون: هم الأحداث الذين ارتكبوا جنحة يعاقب عليها القانون وتتم محاكمتهم في محاكم خاصة تراعي سنهم وطبيعة جنحتهم ثم يتم إيداعهم في مراكز متخصصة لإعادة التربية. (**حومر سمية، 2015، ص203، ص204**).

كما قسم القانون المصري الأحداث إلى فئتين: الأولى تشمل الأحداث المشردين، بينما تشمل الثانية الأحداث الجانحين. وذلك عل النحو التالي:

1- الأحداث المشردون:حدد التشريع المصري **في المادة رقم(1)** من **القانون رقم 124 لسنة (1949)م** الحدث المشرد بأنه الحدث الذي لم تبلغ سنه ثماني عشرة سنة ميلادية كاملة، سواء كان ذكرا أم أنثى. وحدد صور التشرد على النحو التالي:

- إذا وجد الحدث متسولا، ويعتبر من أعمال التسول عرض سلعة تافهة أو القيام بأعمال بهلوانية.

- إذا مارس جمع أعقاب السجائر أو غيرها من الفضلات أو المهملات.

- إذا قام بأعمال تتصل بالدعارة أو الفسق أو إفساد الأخلاق أو القمار، أو خدمة من يقومون بهذه الأعمال.

- إذا خالط المشردين أو المشتبه فيهم أو الذين اشتهر عنهم سوء السيرة.

- إذا كان سيء السلوك ومارقا من سلطة أبيه أو وليه أو وصيه أو أمه؛ إذا كان الولي متوفيا أو غائبا أو عديم الأهمية.

- إذا لم يكن له إقامة مستقرة، أو كان يبيت عادة في الطرقات.

- إذا لم يكن له وسيلة مشروعة للتعيش ولا عائل ولا عائل مؤتمنا وكان أبواه متوفين أو مسجونين أو غائبين.**(الإحصاء القضائي السنوي، 1978م).**

2- الأحداث الجانحون: وهم الذين يرتكبون أفعالا يعاقب عليها القانون الجنائي (قانونالعقوبات)، وقد قسم القانون المصري سن الحدث هنا إلى أربع مراحل هي:

المرحلة الأولى (من الميلاد إلى السابعة): وفي هذه المرحلة لا ترفع الدعوى الجنائية على الصغير الذي لم يبلغ من العمر سبع سنين كاملة.

المرحلة الثانية (من السابعة إلى الثانية عشر): وفي هذه المرحلة من السن إذا ارتكب الصغير جناية أو جنحة يحكم القاضي إما بتسليمه إلى والديه أو لمن له الحق في الولاية على نفسه، وإما بإرساله إلى مدرسة إصلاحية أو مكان آخر معين من قبل الحكومة، وإذا ارتكب الصغير في هذه المرحلة مخالفة

فللقاضي أن يوبخه في الجلسة ا وان يأمر بتسليمه لأحد ممن ذكروا في الفقرة السابقة، فان لم يوجد أحد منهم فيجوز للقاضي أن يأمر بتسليمه إلى شخص مؤتمن يتعهد بحسن سيره في المستقبل ا والى معهد خيري لمدة لا تزيد على أسبوع.

المرحلة الثالثة (من الثانية عشر إلى الخامسة عشرة): وفي هذه المرحلة من السن إذا ارتكب الصغير جناية عقوبتها السجن أو الأشغال الشاقة المؤقتة تبدل هذه العقوبة بعقوبة الحبس مدة لا تزيد على ثلث الحد الأقصى المقرر لتلك الجريمة قانونا، وإذا ارتكب جناية عقوبتها الإعدام أو الأشغال الشاقة المؤبدة تبدل هذه العقوبة بعقوبة الحبس مدة لا تزيد على عشر سنين، وإذا ارتكب الصغير في هذه المرحلة من السن أية جريمة جاز للقاضي أن يبدل الحكم عليه بعقوبة الجنحة أو المخالفة المقررة قانونا أو بالعقوبة التي نصت عليها المادة السابقة في الجنايات بأن يحكم بتسليم الصغير لوالديه أو لمن له حق الولاية على نفسه، ويجوز للقاضي كذلك في مواد الجنح والجنايات أن يحكم بإرسال الصغير إلى مدرسة إصلاحية أو محل آخر معين من قبل الحكومة.

المرحلة الرابعة (من الخامسة عشرة إلى السابعة عشرة): وفي هذه المرحلة من السن تطبق العقوبات العادية على الصغير ولا يستخدم في حقه أي تدبير تقويمي، ولكن رأي المشرع عدم توقيع بعض العقوبات القاسية على الصغير في هذه المرحلة لأنه ربما لا يتحملها ومن القسوة تطبيقها عليه.(**محمد شحاتة ربيع، جمعة سيد يوسف، معتز سيد عبد الله، 2004، ص219- ص221**).

3- النظريات المفسرة لجنوح الأحداث:

تعتبر النظرية جزءا أساسيا من الحقيقة الواقعية في حياتنا اليومية، وهي الأساس الكامن وراء تفسير كل فرد لأفعاله ومشاهداته اليومية لمختلف الظواهر، فالنظرية إذن هي عملية تنظير الأفراد لواقعهم البيئي والاجتماعي في إطار مجموعة من الأفكار والإيديولوجيات وكذا التجارب التي تفسر الحقيقة التي يعيشون فيها. (**طلعت إبراهيم لطفي، كمال عبد الحميد الزيات، 1999، ص14**).

3-1-النظرية البيولوجية: يرى أصحاب هذه النظرية أن العامل الفيزيقي هو العامل الأساسي في الانحراف، فهم يرون أن هناك خصائص جسمية، وسمات شخصية، وجينات وراثية معينة تميز المنحرفين فهم في رأيهم يتميزون بقصر القامة وجباه ضيقة، وآذان كبيرة، وأيدي طويلة، وكثافة شعر أجسامهم، ويرى البعض منهم أن معظم المنحرفين يعانون من مرض الديسلكسيا، ومن أعراض هذا المرض عدم

قدرة الفرد على القراءة الصحيحة، فهو يرى الحروف بشكل غير منظم يصعب قراءتها، ونتيجة لذلك فإن الطفل يظهر الكثير من التذمر على الدراسة، وعدم القدرة على التركيز، وعادة ما يكون مصدر شغب في الصف، لذلك كثيرا ما يلجأ الطفل إلى أساليب أخرى لجذب الانتباه ومثل هذه التصرفات قد تشخص من قبل الآخرين بالانحراف، كما تجدر الإشارة هنا إلى أن كثيرا من هؤلاء الأطفال قد يتمتعون بمستوى طبيعي من الذكاء، بل قد يكونوا في غاية الذكاء ولكن يحتاجون إلى طريقة خاصة في التعليم، وهذا يعني أن وجود نسبة من المجرمين الذين يعانون من هذا المرض لا يرجع إلى هذا المرض بقدر ما يرجع إلى الضغوط النفسية والاجتماعية التي يعاني منها الطفل المريض بهذا المرض، والتي تدفعه إلى ترك الدراسة في سن مبكرة والانخراط في جماعات أخرى تحقق له الإشباع النفسي الذي يحتاجه والذي لا يجده في الأسرة أو المدرسة.(**تشعبت ياسمينة، 2017، ص195**).

3-2-النظريات النفسية:

1-المنظور التحليلي: لقد ساهمت نظرية التحليل النفسي بشكل كبير في فهم وتفسير السلوك الجانح، فحسب "فرويد" فأن الجانح يرتكب أفعاله المضادة للمجتمع بحثا عن العقاب فهو مدفوع بمشاعر الذنب الناتجة عن أنا أعلى مفرط في قسوته.

وينشأ الأنا الأعلى القاسي حسب " **فرويد Freud** " (نتيجة فشل الطفل في حل عقدة اوديب، مما يجعله دائم التعلق بأمه ويحمل نفسه مشاعر العدوانية اللاواعية اتجاه الأب، الأمر الذي يجعل الأنا الأعلى يتميز بالعنف الذي يظهر على شكل مشاعر ذنب قوية تحتاج لعقاب كي تهدا.

ومهما كانت العلاقة ايجابية مع الطفل، فالعلاقة بينهما معرضة لتكون صورة سيئة أو سلبية عنها ويحدث ذلك في الحالات العادية لأنه يصمم خلال المرحلة الفمية السادية في نهاية السنة الأولى حيث تكون الميول السادية (العنف القيمي من خلال العض، الابتلاع والتملك) وتصبغ بطابعها الصورة التي يكونها عن الأم وعن ذاته ويؤدي ذلك إلى نشأة أنا أعلى عنيف، هذه الصورة الداخلية تسقط على الخارج في خطوة ثانية فتلون الموضوعات الخارجية بهذه الصيغة السادية، وهكذا ينموا الطفل تحت وطأة الخوف من أن يتلقى من الموضوعات الخارجية الحقيقية، ومن أناه الأعلى هجمات من خياله قصد الاحتماء من الخوف الذي له موضوعاته الخارجية والداخلية، ويحاول خلالها إسكات صوت الأنا الأعلى بالقضاء على الموضوعات التي تغذيه والأم السيئة والأشخاص العدوانيين الخطرين خياليا.

ويؤدي ذلك إلى إقامة حلقة مفرغة من القلق النابع عن تهديد الموضوعات، يدفع بالطفل إلى تحطيمها، وهذا التحطيم يولد في نفسه الخوف من انتقام هذه الموضوعات خلال مبادلته. العدوان والعنف مما يؤدي إلى زيادة شدة القلق والى مزيد من نوايا العدوان والتحطيم لهذه الحلقة المفرغة

- **فرويد:** الجنوح ناتج عن " أنا أعلى" عنيف.

- **ايشهورن:** الجنوح ناتج عن "أنا أعلى" غائب أو ضعيف جدا.

-**ناشت:** الجنوح ينتج أما عن " أنا أعلى ضعيف لا يقاوم الغرائز، أو "أنا أعلى" عنيف يبحث عن العقاب من خلال مروره إلى الفعل.

- **ميلاني كلاين وويني- كونت:** تناولا اضطرابات العلاقات الأولية وأهميتها في نشوء السلوك الجانح.

- **سبيتزوأنا فرويد:** ألحا على أهمية اضطراب العلاقات الأولية والانفصال المبكر وأثرهما في نشأة السلوك الجانح.

- **كيسنبرغ:** تشكل بالنسبة إليه عقدة اوديب نواة البنية النفسية، وتمر عبر الموضوع قبل أن يكون الموضوع نفسه مدركا.

- **برونشويكوكيشان:** بالنسبة لهما. كلما استثمرت الشبقية الذاتية بشكل مبالغ فيه، أدت إلى اضطرابات على مستوى توزيع الطاقات النفسية.(**تشعبت ياسمينة، 2017، ص195- ص197)**

2-المنظور السلوكي: ذهب هذا التناول إلى رفض كل ما هو وراثي أو غريزي ولا يعترف في تفسيره للسلوك المنحرف إلا بالعوامل البيئية المكتسبة أو المتعلمة فالأمر حسبه يعود كله إلى المؤثرات البيئية.

والسلوك ليس سوى ردود فعل معقدة لمثيرات معقدة يتلقاها الشخص من بيئته وقد اقتبس "سوثرلاند" من هذه المدرسة مبدأ السلوك المتعلم أو المكتسب، فهو يقول أن السلوك المنحرف متعلم وهو وليد ميزات خارجية تلقاها الشخص من الجماعة المنحرفة التي ينتمي إليها.

ودائما من خلال هذا التناول أدخل " **دالاردن** Dalarden " فرضية تتمثل في: كون الإحباط هو العنصر الأساسي والوحيد في الانحراف ومن المعروف أن العقاب يمكن أن يثبت التظاهرات العدوانية.

ولكن كما أشار " **دالاردن Dalarden** " أن إدخال العقاب يمكن أن يؤدي إلى العدوانية حول الذات، حتى إذا كانت العدوانية معاقبة تبقى دائما الاستشارة لها حول موضوع آخر محبط.

وعليه أدخلت أهمية المحيط الذي يتبادل السلوك مع الفرد لكن ينتج استجابات عدوانية، وقد شرح باحثون آخرون- الجناح - الانحراف- انطلاقا من العوامل الاجتماعية المحيطة، خاصة العوامل الاقتصادية المدنية والحرمان الاجتماعي الثقافي والتمييز العنصري، وصعوبة تحقيق الأهداف الاجتماعية، فحسب جلوك أن العديد من العائلات تساهم في تطور السلوك الجانح.

إن تركيز التناول السلوكي على فكرة الانحراف متعلم، رغم صحة ذلك إلا أنه يبقى تفسير نسبي لأن التركيز على البيئة والمحيط الاجتماعي لا يعني إهمال الجانب الشخصي في السلوك المنحرف. (**تشعبت ياسمينة ، 2017، ص198**).

3-2-3- المنظور الاجتماعي: يركز علماء هذه النظرية على أهمية تأثير الوسط الاجتماعي أو البيئة الاجتماعية على الفرد، فعلى سبيل المثال وجد أن الأعضاء المنتمين إلى الجماعات المظلومة أو المهضومة حقوقها أو التي لا تحصل على الميزات مثل بقية الجماعات الأخرى في المجتمع، نجدهم أيضا يسلكون السلوك الجانح كاستجابة للحرمان الاجتماعي والاقتصادي الذي يعانون منه، أيضا عندما يعاني المجتمع من التفكك الاجتماعي أو سوء التنظيم الاجتماعي فإن الأفراد يجدون أمامهم فرصا للتهرب من ضغوط المعايير الاجتماعية، وجهة نظر أخرى تشير إلى أن السلوك الجانح هي نتاج ضعف مؤسسات الضبط الاجتماعي الرسمي وغير الرسمي مثل الأسرة والمدرسة والمؤسسة الدينية، الشرطة، والمحاكم.

ويرى "**روبرت مارتن** " بأن الفرد عندما لا يستطيع تحقيق الأهداف ولا يجد الوسائل المشروعة لتحقيقها، فإنه يترك هذه الأهداف وينسحب من حياة المجتمع على سبيل المثال: التسرب من المدرسة، الهروب من العمل، الإدمان على المخدرات، أو الانتحار، أو يرفض الأهداف والوسائل ويضع بدلا منها أهدافا و وسائل خاصة به وبزملائه في مثل موقفه ويحاولوا أن يفرضوها على المجتمع. (**تشعبت ياسمينة، 2017، ص199**).

وتوصل "**روبرت مارتن**" إلى أن صياغة المشكلة المتصلة بالعلاقة المتبادلة بين اللامعيارية والسلوك الانحرافي، في سياقها النظري الملائم تستلزم فحص ظهور اللامعيارية ونموها كنتيجة محصلة لعملية اجتماعية مستمرة وعند النظر إليها ببساطة على أنها حالة طارئة.(**حومر سمية،2006، ص22**).

4-عوامل جنوح الأحداث:

يعتبر السلوك الإجرامي عند الحدث سلوكا إنسانيا غير سوي، يدفع إليه بتأثير عوامل مختلفة. منها ما يتعلق بالحدث ذاته ومنها ما يتعلق بالوسط الخارجي المحيط به.

4-1- العوامل الداخلية: يقصد بالعوامل الداخلية تلك العوامل المتعلقة بشخص الحدث المنحرف، والتي تؤثر بصورة مباشرة في سلوكه الإجرامي، وقد تكون هذه العوامل أصلية أو مكتسبة ومن أهم هذه العوامل:

أولا -العوامل البيولوجية: إن العوامل البيولوجية تساهم بدرجة كبيرة في تكوين السلوك الإجرامي، سواء كان بالوراثة أو التكوين البدني.

1- عامل الوراثة يقصد بالعوامل الوراثية تلك الظروف الداخلية والخارجية التي تتفاعل فيما بينها وترتبط مع الجريمة برابطة سببية ظاهرة، وإذا كنا نتحدث عن إجرام الأحداث، فلا بد أن نستعرض عوامل ذلك الإجرام التي تدفع الحدث إلى الحيدة في السلوك.(**هيثم البقلي، 2006، ص49**).

وتشتمل العوامل الوراثية توارث الطفل الصفات الجسمية والذهنية والمزاجية التي تؤثر في عملية تكيفه، فالوراثة السيئة التي يرثها الطفل، كوراثة النقص العقلي أو الحساسية الانفعالية، تجعله قاصرا على التكيف في المجالات المختلفة، نظرا للإعاقة التي تمثلها هذه العوامل الوراثية التي تصعب من توافقه وممارسة حياته واختلاطه بالآخرين. (**العربي بختي، 2013، ص181**).

ومن العلماء من يرى أن الإنسان يرث السلوك الإجرامي، ومنهم من ينفي أن يكون للوراثة أي دور في تكوين السلوك الإجرامي، ورأى الغالبية يؤكد أن الوراثة تهيئ للحدث إمكانات وقدرات يمكن أن تؤدي إلى الجريمة إذماصادفت ظروفا معينة، وعلى ذلك فان تأثير الوراثة الذي يحصل على الفرد لا يمكن فصله كليا عن تأثيرات البيئة، ومهما قيل في أهمية دور الوراثة وتأثيره على إجرام الأحداث، فيجب عدم المغالاة في ذلك، فالوراثة ليست من العوامل المسيطرة، وإن كان لا يمكن إنكار أهميتها في بعض الحالات، ونخلص من ذلك إلىأن الوراثة ليست هي العامل الرئيسي في الجريمة، بل تقف عند دور المساهمة في

الاستعداد الإجرامي للمجرم بالتفاعل والاشتراك مع عوامل أخرى داخلية، وعوامل خارجية بالإضافة إلى أنها وإن كانت تساهم في الاستعداد الإجرامي وهو الأمر الذي لا يكفي معه أن يكون هو العامل الوحيد للجريمة، فالوراثة كعامل من عوامل الانحراف، لا تعني ميلا حتميا طبيعيا إلى ارتكاب الجرائم، بل تعني فقط أن اتجاها وراثيا معينا كعيب في الجهاز العصبي ينمي في الفرد خصائص معينة، هذه الخصائص والعيوب الوراثية، وإن كانت لاتقود حتما إلى الإجرام، إلاأن الخبرة يمكن أن تفصح عنها وتنحو بالفرد إلى الإشباع الفوري لرغباته الغريزية، ومن ثم احتمال سلوك طريق الجريمة. (**هيثم البقلي، 2006، ص52، ص53**).

فالوراثة كعامل من عوامل الانحراف لا تعني ميلا حتميا طبيعيا أو بالميلاد إلى ارتكاب الجرائم، بل تعني فقط أن اتجاها وراثيا معينا، كعيب في الجهاز العصبي ينمي في الفرد خصائص معينة، هذه الخصائص والعيوب الوراثية وإن كانت لا تقود حتما إلى الإجرام، إلا أن الخبرة يمكن أن تفصح عنها وتنحو بالفرد إلى الإشباع الفوري لرغباته الغريزية من ثم احتماله سلوك طريق الجريمة. (**الحسين ويا، 2013، ص129، ص130**).

2-العوامل العضوية والعقلية:

1- التكوين النفسي: " يقصد بالتكوين النفسي مجموعة الصفات والخصائص التي تؤثر في تكوين الشخصية الإنسانية وتكيفها مع البيئة الخارجية، ويساهم في نشأة هذه الصفات والخصائص عوامل مختلفة كالوراثة والسن والتكوين العضوي والصحة والمرض وما يحيط بكل ذلك من ظروف بيئية خارجية".

وقد أثبتت دراسات عديدة أن هناك بعض الخصائص النفسية تكون أكثر من غيرها في الميل إلى العنف وارتكاب الجرائم.

لذلك فإن من تتوافر فيه هذه الخصائص قد يصبح مصدر خطر في التحول إلى الإجرام.

ويمكن القول بأن " التكوين النفسي" لايؤدي إلى الجريمة دائما، وإنما قد يكمن فيه الاستعداد للانحراف أو الإجرام. (**طارق سعد، 2012، ص38، ص39**).

ويقصد به كذلك" مجموع الصفات التي تتعلق بالفرد منذ ولادته بالنسبة لشكله الخارجي وتركيبه الحيوي والعضوي".

ومن المظاهر التي قد تؤثر على تصرفات الفرد وتدفعه إلى تصرفات شاذة أحيانا النقص في التكوين الجسدي والأمراض والعاهات الدائمة أو المؤقتة واختلال أعضاء الجسم قد يؤدي إلى اختلال في السلوك.

2- التكوين العقلي: أما التكوين العقلي فيقصد به الأمراض المتنوعة والرضوض المختلفة التي قد تصيب دماغ الإنسان فتحدث اضطرابا في جهازه العقلي واختلالا في القوى الذهنية تدفعه إلىالإتيانأفعال شاذة وإجرامية مثل: الخلل العقلي الذي يكون غالبا موروثا يؤدي إلى عدم القدرة على التكيف الاجتماعي وقد يكون مكتسب من مرحلة الحمل والولادة.**(العيسوي عبد الرحمان، 1992، ص47).**

ومن الأمراض العقلية ما تستحوذ على شخصية الحدث فلا يستطيع التصرف إلا وفق ما تمليه عليه أفكاره، بحيث يعتقد أنها السبيل الوحيد للتشفي والانتقام من الكبت الذي يعانيه فتسيطر على إرادته دوافع معينة شاذة لا يستطيع مقاومتها وتحمله على ارتكاب الجريمة، ويطلق على هذا النوع من المرض بارانوا أي جنون العقائد الوهمية، ومن مظاهره عدم اشتراك الحدث مع زملائه في اللعب، وشعوره بعدم الثقة والاطمئنان، والاكتئاب والأنانية بحيث تبدو تصرفاته مع العادات المتبعة في المجتمع الذي يعيش فيه. (**الحسين وبا، 2013، ص131).**

ثانيا: العوامل النفسية: العوامل النفسية لم تعد دراستها قاصرة على علماء النفس وحدهم وإنما اتجه علم الإجرام الحديث إلى تقصي أسباب الجريمة في دراسة العوامل النفسية وبذلك ظهر علم النفس الجنائي الذي يبحث عن الدوافع النفسية للجريمة، وكان لآراء المدرسة الوضعية ومدرسة التحليل النفسي تأثيرهما الكبير في هذا المجال، لذلك يرى البعض إعادة تأهيل موظفي السجون والمؤسسات الإصلاحية والاهتمام بالنواحي النفسية واستبدال فلسفة العقاب الحالية بأخرى تقوم على الحقيقة القائلة بأن " المجرم مريض ويعاني داء اجتماعيا نفسيا، ومن ثم تجدر معالجته في ضوء هذا الواقع بحيث يصبح في الإمكان إعادة تأهيله وتكييفه في البيئة الاجتماعية ". **(الحسين وبا،201 3، ص132).**

لقد حاول التحليل النفسي تفسير الجنوح على أساس هذا الحرمان الذي أدى إلى ضعف أو اضطراب الأنا الأعلى، لذا يجب دراسة بنية الشخصية يقول **فرويد Freud:** " إن وظيفة علم النفس التحليلي تكمن في تحليل كيف يخفف الفعل الجانح من الضغوط ويحقق بعض الإمكانيات "، ويجب الأخذ بعين الاعتبار المكونات اللاشعورية للفعل واستهامات الفرد.بعض المحللين أرجعوا الجنوح إلى غياب الأنا الأعلى لكن **سيغموند فرويد Sigmund Freud** وصف جانحين عصابيين بسبب شعورهم بالذنب،

ويقول أن الجانح يرتكب أفعاله الجانحة بحثا عن العقاب أي لا يعاني من ضعف الأنا الأعلى بل من جبروته وصلابته مما يدفع به إلى مواقف تنتهي دائما بالعقاب والحط من القيمة الذاتية لأنه دائما يشعر بالذنب، ويرجع هذا إلى فشل حل عقدة الأوديب، الفرد يبقى متعلقا بأمه ومليئا بالنوايا العدوانية نحو الأب وهذه النوايا تطلق مشاعر الذنب الشديد والخوف من الأخطاء ومن انتقام الأب، هكذا يتكون الأنا الأعلى على صورة الأب لاستهامي المسيطر والعنيف، ويستعمل الجانح العنف بحثا عن العقاب، أما ضعف أو اضطراب الأنا الأعلى فسر على أساس أنواع التربية.

1-المحيط الجبار الصلب: لا يترك المجال للتعبير عن وجود الفرد ورغباته (قساوة، عقاب، إفراط، الحماية...) مما يصبح الوضع متفجرا يدفع بالشباب إلى العدوان للنقمة والتمرد ضد كل ما يمثل السلطة الأبوية.

2-المحيط المتأرجح: لا يوجد انسجام في السلوك التربوي نحو الطفل، نجد تسامح عندما تجب الصرامة والقسوة والعقاب الشديد عندما يتطلب الوضع الرفق والليونة، وهذا يمنع الطفل من تكوين واضح عن المحرمات والمباحات، يصبح الأنا الأعلى متأرجحا تارة يخضع للنزوات بتفريغ غير منضبط وتارة يطغى الأنا الأعلى ويثير الشعور بالذنب والإثم أمام أشياء تافهة مما يخلق قلقا ضخما يجعل الفرد يريد الانتقام من المجتمع كي يعاقبه وفي نفس الوقت يعاقب نفسه مما يهدأ شعوره بالذنب والإثم.

ج-غياب السلطة أو الحرمان من السلطة يعني أنا وأنا أعلى ضعيفين، الفرد غير قادر على فهم القوانين من جهة ومن جهة أخرى عدم التحكم في نزواته. **(بدرة معتصم ميموني، 2015، ص248- ص250).**

يكون السلوك الجانح في بعض الحالات مصاحبا لمشكلات عقلية أو انفعالية أو تربوية، ومن ذلك أن الطفل المتأخر عقليا ربما يخرج على القانون أو يخالفه من غير قصد على الإطلاق، أي أنه يكون ضحية بريئة لانخفاض ذكائه وضعف قدرته على الحكم، وأما بالنسبة للأطفال أصحاب الاضطرابات الانفعالية فإن السلوك الجانح ربما يكون تعبيرا بسيطا عن مشاعر العداوة القوية بعد أن أصابتها الإزاحة فاتجهت إلى المجتمع، أو ربما يكون استجابة لخبرة هلوسة أو خبرة هذاء أو مجرد استجداء للرعاية والاهتمام والعلاج، كذلك نجد أن أوجه القصور التعليمية من قبيل العجز عن القراءة ربما تعجل بظهور سلوك الانفجار بسبب مشاعر الإحباط من الأعباء المدرسية من ناحية وكوسيلة لتحويل الانتباه عن النقص والقصور من ناحية أخرى. **(محمد شحاتة ربيع، 2003، ص226).**

إن القلق والاكتئاب والوحدة النفسية والانطواء والشعور بالنقص والتوتر وصعوبة التحصيل الدراسي وصعوبة التوافق وعدم الاتزان الانفعالي، تجنب التفاعل الاجتماعي والشعور بأن المدرسة مكانا غير آمن يهدد حياتهم وعدم تقدير الذات، تجتمع كل هذه الحالات والظروف لتكوين سبب رئيسي ومهم يؤدي بالحدث إلى الانحراف داخل المؤسسة التعليمية.(**محمد كمال عمر، 2011، ص133، ص134**).

4-2- العوامل الخارجية: يقصد بها مجموعة الظروف أو الوقائع التي لا تكمن في الحدث الجانح وإنما تقوم في الطبيعة أو في البيئة التي يعيش فيها الحدث وهي عوامل متعددة يمكن تقسيمها بحسب الزوايا المختلفة وهي عوامل البيئة العائلية، عوامل اجتماعية، وعوامل اقتصادية.

4-2-1- عامل الاضطرابات الأسرية: إن العائلة تلعب دورا أساسيا في التنشئة الاجتماعية للطفل وتأسيس شخصيته. الاضطرابات العائلية ونقائصها التربوية تؤثر على توازن الطفل، تفكك الأسرة،الطلاق،الصراعات الدائمة والعنف والظروف المعيشية المنحطة كل هذا يفرز صراعات وحرمانا وتشويه الصور التقمصية مما يفقد الشباب الثقة في نفسه وفي أسرته وفي مجتمعه. كل الدراسات تشير إلى ارتفاع نسبة الجنوح ضمن الفئات المحرومة اقتصاديا وثقافيا واجتماعيا مما يؤثر على العلاقات داخل الأسرة والعناية والرعاية.

- الحرمان من السلطة الأبوية.

- الحرمان العاطفي.

- الحرمان من التربية.

كل هذا له تأثير بالغ على الشخصية وتنظيمها وتوازنها وزيادة على ذلك فهذه العائلات تعيش في محيط يتكاثر فيه المنحرفون من كل نوع والمختلسون والمدمنون على المخدرات مما يسهل القيام بالفعل الجانح.(**بدرة معتصم ميموني، 2015، ص248**).

إن الأحداث الجانحين في مقابل الأطفال والمراهقين غير الجانحين يأتون غالبا من "بيوت متصدعة" حيث يكون أحد الوالدين غائبا بالانفصال أو الطلاق أو الهجران أو الموت كما يحدث هذا خاصة داخل الأسر من المستوى الاجتماعي الاقتصادي المنخفض وقد توفر من الملاحظات ما يدل على أن الكثير من الأحداث الجانحين كانوا ما بين سن الرابعة والسابعة من عمرهم حينما حدث ذلك التصدع الأسري

الأمر الذي يفترض أن عدم الاستقرار الأسري قد يكون أكثر إضرارا بنمو الشخصية في الطفولة المبكرة عنه في السنوات التالية ولكن من الواضح أن كل أسرة متصدعة ليس بالضرورة أن يكون مال الأطفال فيها هو التردي في السلوك الجانح. ومع ذلك تبقى الحقيقة من ناحية أخربوهي أن الأطفال الذين يتربون في أسر مستقرة، متماسكة، دافئة، محبة، وسعيدة لا يحتمل أن يصدر عنهم سلوك جانح. (**منصور وآخرون، 2000، ص67**).

لا شك أن أسر المجرمين والجانحين تتسم بالتفكك وعدم الاستقرار والخلافات الأسرية. لقد دلت معظم الدراسات أن الجانحين قد تربوا في بيوت محطمة بالانفصال أو الهجر أو الطلاق أو موت أحد الوالدين أو كلاهما، ويأتي من البيوت المحطمة من المجرمين نسبة مابين (25%) و(50%) ولكن هذا الأثر ليس قاطعا ذلك لأنه وجد أن نسبة وجود البيوت المحطمة بين مجموعة ضابطة اختيرت بدقة هي نفس النسبة عند الأحداث، ولكن الأهم من غياب أحد الوالدين أو كلاهما هو وجود الصراعات الأسرية الداخلية والتوترات التي تؤدي إلى تحطيم البيوت سيكولوجيا، فقد لاحظ كثير من الباحثين أن الأحداث الجانحين نادرا جادا ما ينحدرون من بيوت سعيدة يسودها جو انفعالي متماسك، إن الأحداث غالبا ما يشبون أطفالا غير محبوبين وغير آمنين يفتقرون إلى الإشراف وغالبا ما ينحدرون من آباء غير أخلاقيين وغير متزنين أو ثابتين، فقد يخضعون لحماية زائدة من أحد الأبوين بينما يخضعون لنوع من التأديب الحاسم من الأب الآخر. كثير من الأحداث تربو مع زوج الأم أو زوجة الأبأو قد تربوا في بيوت الأيتام أو في بيوت التعنس ويكثر بينهم حالات الميلاد غير الشرعي ويعاني الجانحون من نقص التعاطف والحب والتفاهم والمشاركة الوجدانية ويؤكد ذلك أن هجرتهم لمنازلهم في سن مبكرة .(**عبد الرحمن عيسوي، 1984، ص45-ص46**).

وترى العديد من الدراسات أن الأحداث الجانحين في الغالب يأتون من بيوت متصدعة، في ظل غياب الوالدين أو أحدهما، وأن عدم الاستقرار الأسري من أشد العوامل إضرارا بنمو الحدث وشخصيته خاصة في السنوات الأولى من عمره، فقد بينت الدراسات أن الخلافات السابقة لانفصال أحد الوالدين تعتبر العامل الرئيسي الأكثر ضررا بالأبناء من الانفصال بحد ذاته.(**راكان راضي الحراحشة، 2016، ص51، ص52**).

وفي هذا السياق، يذكر عدنان الدوري (1984) أن الكثير من باحثي علم الإجرام توصلوا إلى نتائج مهمة نذكر منها:

1- أن تصدع العائلة ظاهرة تنتشر بنسبة كبيرة في أسر المجرمين.

2- أن التصدع بسبب الطلاق والتفريق أو الهجر يكون أثره في إجرام الأبناء أقوى من التصدع بسبب الوفاة.

3- قد تكون الأسرة متكاملة بمعنى أن تكون هناك رابطة زوجية قائمة، لكن يتسم نظام الأسرة بالفساد، بالتالي، يعتبر هذا الأخير عاملا في انحراف الأبناء. (**فتيحة كركوش، 2011، ص41، ص42**).

وفي بعض الأحيان نجد أن الأمر يعود إلى عجز عن تعلم السلوك الاجتماعي بدلا من أن يكون تعلما لأنواع من السلوك غير الاجتماعية، وذلك أن تفكك الأسرة أو الأسرة المحطمة وانهيار الجو الأسري والمستوى الأخلاقي للأسرة لا يتيسر معه تزويد الطفل بقواعد المشاركة الاجتماعية، وبذلك يجد الحدث نفسه حرا لأن يصطنع لنفسه ما شاء من معايير، وأن يتخذ القليل مما يستطيع من استنتاجه من معايير والديه، والجانح الاجتماعي (جانح العصابة) يمكن أن يقال عنه أنه تحكمه طائفة من القواعد الخاصة " بشلته " على حين أن يرفض قيم المجتمع الأكبر، بينما الذي ينشأ في أسرة محطمة متداعية لا يجد لنفسه" الشلة " التي يتطلع إلى توجيهها. (**محمد شحاتة ربيع و جمعة سيد يوسف، 2003، ص225، ص226**).

4-2-2- العوامل الاجتماعية المؤدية إلى انحراف الأحداث: من الأمور المتعارف عليها أن الانحراف الاجتماعي يتعارض بشكل دائم مع المعايير والقيم، ويرى بعض علماء الاجتماع أن السبب في ذلك يعود إلى عوامل البيئة التي تدخل في تشكيل سلوك الفرد ومكوناته الشخصية، الأمر الذي جعلهم يركزوا في دراستهم على الوسط الذي ينشأ ويعيش فيه الفرد.

قد ينشأ بعض الجانحين، وكذلك بعض الراشدين في بيئة اجتماعية منحطة تبجل النشاط الإجرامي وتراه أسلوبا سويا ومناسبا للحياة، ولذلك نجد أن السلوك الجانح يتم تعلمه في ظل نظام تربوي يدعم كافة أشكال الأنشطة المضادة للمجتمع.(**محمد شحاتة ربيع، 2003، ص225**).

4-2-3- جنوح الأحداث والتربية: يقصد بالعوامل التربوية للانحراف العوامل التي تنبعث من نفس الحدث أو من أسرته، وهي مجموعة العوامل الخارجة عن النطاق الذي ينشأ فيه الحدث وتجمعها كلها عوامل توجيهية تؤثر في مقومات شخصية الحدث وقد تؤدي به إلى الانحراف ومن هذه المدرسة والبيئة المدرسية المحيطة للطالب، والعامل الآخر وسائل الإعلام. (**سامي محسن الختاتنة، 2016، ص 428**).

للطفل دوافع بدائية فطرية، تدفعه إلى تحقيق رغبات آنية، قد تكون ضارة به أحيانا، فمن مقتضيات التربية الصحيحة تهذيب هذه الدوافع وتوجيهها لإتباع سلوك سليم للقيام بما يفيد، ولو كان ذلك يسبب إما آنيا، والتحذير من القيام بما يضر ولو كان ذلك يحقق لذة فورية على أن يتم التوجيه والتحذير في إطار معاملة الطفل بحزم ومقترن بعطف، أما التربية الخاطئة التي قد ينشأ عنها جنوح الحدث، فهي تشمل جميع الحالات التي لايوافر فيها التوجيه السليم أو يتوافر هذا التوجيه في إطار معاملة متسمة بالقسوة أو مصحوبة باللين أو متأرجحة بين القسوة واللين. (**الحسين وبا، 2013، ص134**).

يقول **جعفر** " يمكن أن يكون الوالدان مصدر أمان وعطف وثقة بالنسبة للحدث، كما يمكن أن يكون سببا لخيبة أمله وكبته، وذلك من خلال أسلوب المعاملة التربوية التي يتلقاها الحدث سواء كان ذلك عقابا أو ثوابا ". (**إبراهميم حمد محمد حمد، 2008، ص111**).

4-2-4- البيئة المدرسية: تلعب المدرسة دورا هاما في التنشئة الاجتماعية باعتبارها البيئة الثانية للطفل، وأكد علماء الاجتماع وغيرهم على أهمية المدرسة باعتبارها مكملا لما تقوم به الأسرة بل إن المدرسة تتحمل الجزء الأكبر في عملية التنشئة والتربية والتعليم، وقد تكون المدرسة النقطة التي يتحول عندها الحدث الصغير نحو الطريق للانحراف وليس ذلك أنها السبب المباشر في جنوح الأحداث إنما هناك أسباب أخرى ذكرها المغربي في ثلاثة جوانب هي: علاقة التلميذ بمعلمه، وعلاقته بزملائه، وعلاقته بمواد الدراسة وموضوعاتها. (**إبراهيم حمد محمد حمد، 2008، ص113، ص114**).

تقرر نتائج بعض البحوث وجود علاقة بشكل منتظم بين معدل التسرب من المدرسة والجنوح، ويقدر معدل التسرب عند الجانحين بعشر مرات أعلى من المعدل المأخوذ عن المجموع الكلي للتلاميذ غير الجانحين ويقدم الباحثون بعض الأساليب التي تفسر التأخر الأكاديمي عند الجانحين مثل نقص الميول والإهمال واللامبالاة والتململ والضجر وعدم الاستقرار والبطءوالتراخي الهروب من المدرسة سوء المسلك وتجنب الفشل المتوقع، وقد يعاني الجهاز المدرسي من مدرسين وموجهين وغيرهم من عجز في تأدية دورهم كجهاز واحد وينعكس ذلك على التلميذ فالمعاملة التي يتلقاها التلميذ في المدرسة من طرف المشرفين عليه يكون لها بالغ الأثر على نتائجه كما تتمثل كذلك في دمج التلميذ اجتماعيا مع أقرانه من هذا الوسط أو قد تتعارض ثقافة البيت والمدرسة ويقع ضحية تضارب الأفكار ويجد نفسه مجبرا على اختيار ثقافة معينة والخطر في ذلك عندما يختار الثقافة المنحرفة وبهذا ينفصل عن المدرسة معنويا

ويكتفي بالساعات الإجبارية ،ولا يؤدي الواجبات خارج المدرسة بل قد لايعتبر نفسه تلميذ على الإطلاق. **(اسماعيلي يامنة، اسماعيلي ياسين عبد الرزاق، عمرون جميلة، 2015، ص162).**

تلعب الحياة المدرسية دورا رئيسيا في حياة الطالب وتساعده إما على التكيف والتوافق مع المجتمع ومع نفسه أو تدفعه إلى الشعور بالضياع، الانحراف والتطرف. ويلاحظ أنه في ضوء كثرة الأعداد وكثافة الفصول تضعف قدرة المدرسة على توجيه سلوك طلابها وتعويدهم على الالتزام بالقانون والعرف بالتقاليد، ولا شك أن مدارسنا الحديثة تعاني هي نفسها الكثير من المشكلات منها قلة عدد المدرسينوضعف تأهيلهم وانخفاض مستواهم العلمي والمهني، وقلة المباني والملاعب وانخفاض معدلات النشاط الحر الرياضي والاجتماعي والثقافي، والترويحي، تلك الأنشطة التي كانت تمتص فائض طاقة الطالب من ناحية وترشيده وتوجيهه وتنمي فيه سمات ايجابية طيبة كتحمل المسئولية والتنظيم، بل إن ما يراه الطالب من تهافت المدرسين على إعطاء الدروس الخصوصية والمبالغة في أجورها، وضعف أدائهم داخل حجرات الفصول الرسمية ...كل هذا يفقد الطالب شعوره بالثقة والقناعة والرضا ويفقد المعلم القدرة على أن يكون مثالا طيبا أو قدوة حسنة لطلابه، ويحول العلاقة بينه وبينهم إلى علاقة تجارية.**(عبد الرحمن محمد العيسوي، 2004، ص229، ص230).**

وتعتبر المدرسة أول مجتمع يصادفه الحدث خارج أسرته وقد يجد نفسه مجردا من الاطمئنان العاطفي الذي تعود عليه داخل أسرته في حالة استقرارها كما يصادف سلطة أخرى غير سلطة الأب وأفرادا آخرين غير أفراد أسرته ويحسأنه يتعين عليه أن يتقبل هذه السلطة الجديدة وأن يتعامل مع هؤلاء الأفراد الجدد ويتأقلم مع هذا الوسط الجديد الذي يضم نماذج غير محدودة من التلاميذ الذين يمثلون بيئات ومستويات اجتماعية وسلوكية مختلفة، إضافة إلى ما يسوده من نظام وقواعد ملزمة يتعرض كل من يخالفها إلى عقوبات لم يألفها من قبل، وعلى هذا الأساس تكون المدرسة تجربة جديدة للحدث ذات أثر فعال في سلوكه وبناء شخصيته فإذا نجحت التجربة وساير الوسط الاجتماعي الجديد كان ذلك دليلا على تكيفه الاجتماعي، أما إذا لم ينجح فقد يكون إيذانا بانحرافه، وغالبا ما تبدأ مؤشرات هذا الانحراف بالهروب من المدرسة وكثرة الغيابات عن حضور الحصص المقررة والنتائج السلبية التي في حالة استمرارها تؤدي بالحدث إلى الفشل المدرسي الذي يعد أرضية خصبة لتوليد كل أشكالالانحراف ويتغذى ذلك إذا كان الوسط الأسري الذي ينتمي إليه الحدث فاسدا ومشجعا للجريمة والانحراف.

ويوضح **عدنان الدوري (1984)** أثر العوامل المدرسية من خلال سلوك الحدث وذلك عن طريق احتكاكه بزملائه الصغار المنحدرين من بيئات ومستويات اجتماعية مختلفة إذ قد يكون من بينهم من انحرف فعلا أو هو في طريقه إلى الانحراف، وتأثير مثل هذا الشخص أو ذاك على الحدث القادم إلى المدرسة لا يمكن تجاهله فعدوى التقليد تسري بشكل واضح وسريع بين الأطفال، ومن المتصور أيضا أن تنتقل عدوى الانحراف من المدرس إلى تلاميذه إذا كانت له نزعات أو عادات أو تصرفات سيئة بدلا من أن يكون قدوة حسنة لهم.

وكان **لوبلان وفريشات (Leblanc & Frechette)** قد اقترحا نموذجا تفسيريا لانحراف الأحداث يحتوي على 05 أصناف أساسية للمتغيرات المدرسية وهي: الشروط البنيوية (تربية الوالدين ومستوى تعليمهم)، الكفاءات (تأخر مدرسي، النتائج، التحصيل)، العلاقات بالمدرسة (التعلق بالأستاذ، الالتزام المدرسي...)، السلوك في الوسط المدرسي والعقوبات المفروضة في هذا الوسط ، وقد أظهرت التحاليل أن العنصرين الأخيرين لهما ارتباط مباشر بالسلوك الانحرافي.

وعلى هذا الأساس، قد تكون المدرسة نافذة يتسلل منها الجنوح، كما أن طبيعة النشاطات والفعاليات التي تقدمها المدرسة هي التي تكشف كراهية الطفل للمدرسة، والهروب منها يشكل المناخ المناسب لنمو السلوكات الجانحة أو تجسيدها وتطويرها فيما بعد، فالطفل خارج المدرسة يكون بعيدا عن كل حماية أو رقابة، وغالباما يفر إلى جماعات جانحة ويقلد أساليبها السلوكية المنحرفة.**(فتيحة كركوش،2011، ص51-ص53).**

والمدرسة كأداة ضبط اجتماعي تتأثر بما يحدث في المجتمع كونها تعمل على إعادة إنتاج الأفراد بما يتلاءم مع الأوضاع السائدة في المجتمع، فالمدرسة هي جزء من المجتمع تتأثر بالثقافة السائدة في المجتمع، فإذا كانت الثقافة السائدة في المجتمع هي ثقافة القهر والسيطرة والخضوع أصبحت المدرسة تمارس هذه الثقافة على الطلاب وقد يستجيب الأبناء إلى الخضوع لسيطرة النظام التعليمي إلا أن الأمر قد لا يستمر طويلا؛ لأن الشعور بالقهر وغياب الحرية يحث في الغالب أشكالا متنوعة من المقاومة، وكلما زاد الضبط الاجتماعي شدة في المدرسة ازداد الطلاب تمردا على النظام، وبالتالي لابد من التوصل إلى نمط ايجابي من الضبط الاجتماعي من شأنه تحقيق الضبط الذاتي للأطفال في المدرسة، يقوم على الاحترام وتقدير الكبار للصغار، الأمر الذي يؤدي بلا شك إلى تخفيف حدة مقاومة الطلاب للنظام التعليمي. **(راكان راضي الحراحشة، 2016، ص56).**

كما يمكن أن تكون المشكلات المدرسية سببا في الانحراف ، وهذا بالطبع يخص المراهقين في جزء كبير، لكنها تؤثر بشكل معتبر عند الراشد في المستقبل الذي يتمثله، وتولد مشكلات التمدرس تضاعفا خطيرا في الاضطرابات السلوكية الأخرى، عندما تكون موجودة في البداية، هذه الأخيرة، قد تؤدي بالفرد إلى الإقصاء من المدرسة، وهو في الغالب الشكل الأول من الإقصاء من المدرسة والإقصاء الاجتماعي. وتشكل ظاهرة التسرب المدرسي، بالنسبة للفئة العمرية من 16- 18 سنة ما نسبته (60,90) % وعمليا يوجد طفلان إثنان في الشارع من بين 3 أطفال، تتراوح سنهم من 16- 18 سنة وهم يشكلون بهذا المعنى مشتلة لظواهر الانحراف في ظل غياب أي انشغال صحي، تكوين مهني، نشاط ثقافي أو رياضي، وغيرها من النشاطات. ومرة أخرى تصبح الجريمة مصدرا لإعادة الاعتبار بسبب الفشل المدرسي المتكرر أحيانا واستبعاد المؤسسة المدرسية، وقد يمتد هذا الرفض إلى المجتمع في مجمله، مع ذلك هناك اختلاف يجب عرضه، بشأن مفهوم التسرب المدرسي حسب فريشات و لوبلان. (**Frechette et Le blanc, 1987, p89- 93**).

يميل السلوك المنحرف إلى التناقض، إذا تبعته فترة عمل مستقر، بالمقابل فهو يتضاعف إذا تبعته فترة بطالة عند الفرد، نشير إلى أن نسبة (86 %) من المنحرفين المحالين أمام العدالة، يعتبرون من بين المنقطعين عن المدرسة. إذن، يمكن أن تفسر المشكلات المدرسية، خاصة الانقطاع عن المدرسة في بعض الحالات، السلوك المنحرف، لكن ليس في جميع الأحوال. (**ساسي سفيان، 2017، ص87، ص88**).

يؤثر الفشل في الدراسة تأثيرا مباشرا على الأحداث لعدة أسباب منها: القصور العقلي وعدم الرغبة في الانسجام مع البرامج الدراسية فتدفع هذه الأمور الحدث إلى الهروب، والخداع، والسرقة وإبداء ردود فعل مضادة للمجتمع للشعور بالنقص والقصور عن بقية زملائه. وقد قامت وحدة بحوث الجريمة والأبحاث بدراسة عن جنوح الأحداث في مصر أظهرت نتائج البحث أن الفشل في الدراسة يظهر واضحا عند المنحرفين في سن مبكرة فبالنسبة للأحداث المتهمين ثبت أن:

1- الصحبة السيئة داخل المدرسة يكون لها أثر في انحراف الحدث وغالباما تتكون هذه الصحبة بشكل جماعات تمنحه الشجاعة لسلوك مسلك الجريمة وتبدو تصرفاتهم غير المشروعة بصور وأشكال مختلفة كالهروب المعتاد الغياب المتكرر،مخالفة النظام الأفعال التي تثير الاشمئزاز والفوضى .

2-بعد المدرسة عن المسكن الذي يعيش فيه الصغار؛مما يضطر معه إلى قطع مسافة طويلة مارا بعديد من الأجواء التي قد تشتت تركيزه المدرسي،عندما يكون سائرا على الأقدام،أما إذا استقل حافلة نقل

ومواصلات فإنها كثيرا ما تكون مزدحمة،وهذا الازدحام يجعله يشعر بالإرهاق والعناء مما يدفعه إلى الهروب والغياب عن المدرسة.

3-الازدحام الشديد لقاعات الدرس مما يضعف معه رقابة المدرس واحترامه على جميع التلاميذ ،وكذا صعوبة تقدير المستوى العلمي ومعرفة أسبابه.

4-عدم توافر العلاقة الأبوية بين التلميذ والمدرس فيكون المدرس بمثابة الأب الروحي للتلاميذ يعطف عليهم ويحل لهم مشاكلهم ويفتح لهم آفاق العلم والمعرفة فيكون جديرا باحترامهم وثقتهم به.

5-عدم وجود الاتصال الوثيق بين البيت والمدرسة حيث أن ذلك الاتصال يتحقق معه التعاون على إنشاء الطفل نشأة صالحة والوقوف على نقاط الضعف الشخصية به وكيفية معالجتها.

6-هروب الطفل من المدرسة لعدم تواؤم الطفل مع المدرسة: لفقدان الإشباع العاطفي وعدم تناسب منهج الدراسة أو صعوبته والتوبيخ الذي يتعرض له من والديه وزملائه، هذه هي أبرز المشاكل المدرسية التي من الممكن أن تؤدي بالحدث إلى الانحراف، بالإضافة إلى عوامل أخرى لها دخل من قريب أو بعيد في عوامل الانحراف، منها قيام المدرسة بمنع التلاميذ المتأخرين صباحا من دخول المدرسة وطرد التلاميذ المذنبين من المدرسة دون إخطار ولي أمره أو أسرته. **(هيثم البقلي، 2006، ص87-ص89)**.

كما أنه من الممكن ألا يتكيف الطفل مع جو المدرسة والحياة المدرسية، وقد يكون ذلك راجعا إلى واحد من العوامل الآتية:

أولا - فشل المدرس في إمداد الطفل بنموذج للتقمص: أحيانا يغيب الأب عن الأسرة فترة طويلة، وهنا فان من المتوقع أن يقوم المدرس في المدرسة بدور مشابه لدور الأب، ولكن أحيانا يفشل المدرس في إمداد الطفل بنموذج للتقمص. وقد يكون السبب وراء ذلك هو:

1- تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية.

2- عدم إعداد المدرس من الناحية التربوية والتعليمية.

3- زيادة الواجبات والالتزامات على التلاميذ.

4- قسوة المدرسين وسوء معاملتهم للتلاميذ.

5- وجود عدد من التلاميذ في الفصل الواحد.

6- فشل المدرس في اكتشاف حالات الانحراف مبكرا.

ثانيا -عدم اندماج التلميذ في الوسط الطلابي: ليست مهمة المدرسة هي تعليم التلاميذ فقط، بل إن لها دورا هاما من الناحية الاجتماعية، وذلك من خلال إعدادها لجو تربوي سليم يناسب التلميذ، وقد تفشل المدرسة في تحقيق هذا الدور بسبب واحد من الأسباب الآتية:

1- إهمال الرحلات والأنشطة الترفيهية.

2- التعارض بين ثقافة المدرسة والبيت.

ثالثا - فشل التلميذ دراسيا: هناك آثار بالغة الخطورة لفشل التلميذ من الناحية الدراسية، إذ أن ذلك يؤثر على نفسيته وسلوكه بدرجة كبيرة، والفشل في الدراسة قد يؤدي بالتلميذ إلى محاولة الهرب من المدرسة، وهنا فإنه قد يتقابل مع رفاق السوء خارج المدرسة ويبدأ طريقه إلى الانحراف، والفشل في الدراسة قد يتسبب في تكوين عقد نفسية خطيرة لدى التلميذ، وأساس هذه العقد هو الشعور بالظلم والحقد على المجتمع، وهذا الحقد يزداد شيئا فشيئا إلى أن يتبلور في صورة عداء للمجتمع وسلوك السلوك الانحرافي أو الإجرامي، وعندما تفشل المدرسة في أداء دورها تجاه التلميذ فإن موقفه قد يأخذ صورة من الصور الآتية:

1- موقف انحرافي: إذ أن التلميذ قد يبدأ في الانطواء على نفسه، واعتزال الحياة المدرسية.

2- موقف عدائي: قد يكون سلوك الطفل ايجابيا ولكنه متجه إلى الجريمة، وقد يظهر هذا في صورة تخريب التجهيزات المدرسية، أو محاولة سرقة زملائه.

3- موقف هروبي: قد يقوم التلميذ بالهروب من المدرسة والغياب عنها متعللا بظروف مرضية على سبيل المثال.(**طارق السيد، 2012، ص60، ص61**).

كما يسبب الفشل المدرسي المتكرر أحيانا، استبعاد المؤسسة المدرسية، وقد يمتد هذا الرفض إلى المجتمع في مجمله، مع ذلك هناك اختلاف يجب عرضه بشأن مفهوم التسرب المدرسي، حسب **فرييشات ولوبلان** (يميل السلوك المنحرف إلى التناقص، إذا تبعته فترة عمل مستقر). بالمقابل، فهو يتضاعف إذا

تبعته فترة بطالة عند الفرد، نشير إلى أن نسبة (86 %) من المنحرفين المحالين أمام العدالةيعتبرون من بين المنقطعين عن المدرسة، إذن يمكن أن تفسر المشكلات المدرسية، خاصة الانقطاع عن المدرسة في بعض الحالات السلوك المنحرف، لكن ليس في جميع الأحوال. (**Frechette et LeBlanc, 1987,p 89-93**).

4-2-5- الرفقة السيئة وجنوح الأحداث: إن الحدث الذي كان من المفروض أن يأخذ نموذج سلوكه عن والديه وعن المدرسة نجده غالبا ما يأخذه من الشارع عن طريق رفاق السوء الذين يختارهم من الحي الذي يقيم فيه، حيث يفضل في اختياره لرفاقه المجموعة التي تتقارب معه في السن والمماثلة له في الجنس والمتفقة معه في الميول والاتجاهات، وهذا ما يؤكده جميع العاملين في مجال الطفولة الجانحة على مستوى مصالح الشرطة القضائية والدرك الوطني الذين صرحوا بأن السلوك الجانح في أغلب الحالات ينتقل إلى الأحداث عن طريق المخالطة والتقليد والصحبة السيئة؛ ويحدث ذلك إما انطلاقا من المدارس حيث تقوم جماعة رفاق السوء التي تركت المدرسة بإغراء الأطفال المتمدرسين بمختلف المغريات لحثهم على ترك المدرسة وإتباعهم في مغامراتهم ونشاطاتهم الانحرافية، ويجدر بنا التنويه هنا بأن حالات كثيرة من الأحداث الجانحين تركوا مدارسهم بسبب رفاق السوء الذين كانوا في ضل غياب المراقبة الأسرية السبب الرئيسي في اتجاههم نحو السلوك الجانح، أو عن طريق الحي " الحومة " الذي يوفر في كثير من الحالات أكبر المجالات لتكوين مخالطة بين أفراده بشكل يسهل انتقال بعض الأنماط السلوكية الجانحة، وتبادل بعض القيم الاجتماعية الخاطئة من شخص إلى آخر بكل بساطة وسهولة، إذ تخلق بعض الأحياء الفاسدة الجو المناسب لنمو الاتجاهات الجانحة لدى الحدث، حيث تقدم له عن طريق رفاق السوء الساكنين بنفس الحي تسهيلات كبيرة في توجيه سلوكه وجهة خاطئة ومنحرفة بدءا بإغرائه ودفعه نحو التدخين وشرب الخمر في سن صغيرة، ثم جره نحو تعاطي المخدرات والحبوب المهلوسة إلى أن يصل بهم الأمر إلى تكوين جمعية أشرار في شكل عصابات متكونة من جماعة من المنحرفين اعتادوا مخالفة القانون وارتكاب الجرائم بمختلف أنواعها منها الجرائم الجنسية والسرقات البسيطة والموصوفة والعنف والاعتداءات بالسلاح الأبيض والكلام البذيء والمتاجرة في المخدرات إلى غير ذلك من السلوكات الجانحة التي يتعلمها الحدث من هؤلاء الأشخاص اللذين يمتثل قيمهم، والذين يمثلون له المصدر الكبير لكل هذه الاتجاهات الخاطئة التي يتقمصها منهم، ومن ثم تبدأ اتجاهاته نحو العداء للسلطة والقانون والنظام، واتجاهاته نحو تفضيله لمهن معينة دون أخرى مثل احتراف السرقة وبيع

الممنوعات والمتاجرة في المخدرات إلى غير ذلك من المهن غير القانونية التي تدر عليه ربحا، وعن طريقها يأخذ حقه من المجتمع الذي لن ينصفه في نظره. (**زينب حميدة بقادة، 2012، ص71، ص72**).

4- 2- 6- العامل الاقتصادي: إن تزايد وانتشار ظاهرة الفقر في كل أرجاء العالم وبدرجة أكبر في دول العالم الثالث وما يمثله هذا من زيادة للحرمان من مختلف الحاجات الضرورية إنما يدعو للوقوف على مدى تأثير هذه الأوضاع المترتبة عن الفقر على الأحداث خصوصا بوصفهم أكثر الفئات تأثرا بتلك الأوضاع هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن هذا الحرمان لم يعد يقتصر على مجرد إشباع الحاجات اللازمة لوجودهم المادي بل يمتد ليجمع أيضا تلك المتصلة برغباتهم الإنسانية، فالحدث الذي ينشأ في بيئة فقيرة يعتبره البعض حدثا سيء الحظ تدخر له الأيام كثيرا من العناء إذ ينعكس الفقر الذي يعانيه على كافة مظاهر وجوده وسائر مقومات حياته لأن وجود الفقر يتضمن: سوء التغذية والجوع والعري والسكن المتواضع والتفكك الأسري والقلق والانزعاج والغضب والغيظ، وكل هذه المظاهر تؤثر على الحدث جسميا وتربويا وثقافيا واجتماعيا انطلاقا من كون المنحرف شخصا مدفوعا لإشباع حاجات لم تشبع بصورة كافية ولا يستطيع أن يشبعها في إطار ما تفرضه عليه القيم والمعايير الاجتماعية مما يجعله في حالة صراع مع المجتمع الذي يفرض عليه عدم الخروج على قيمه ومعاييره وبين ذاته التي تسعى إلى تحقيق ما تصبو إليه من أهداف ولا تستطيع. (**منير العصرة، 1974، ص143، ص144**).

أرجع كثير من الباحثين منذ القدم ظاهرة الانحراف إلى الفقر؛ فالحاجة هي التي تدفع الفرد إلى ارتكاب الجريمة ويرى العلماء المحدثون أن العامل الاقتصادي للجماعة له تأثير قوي وفعال، فتحسن الأحوال الاقتصادية من شأنه أن يقلل من ظاهرة الجريمة، كما أن سوء هذه الأحوال يؤدي إلى زيادتها؛ فإذا لازم الفقر الإنسان جعله يعيش حرمانا، ويحيا حياة ملؤها البؤس، تحيط به المشاكل من كل جانب؛ فيضعف شخصية الحدث، ويورث الخوف والقلق من المستقبل والحقد على المجتمع، ويثير عند بعضهم كراهية الدولة، ويولد روح الازدراء بالقانون، ظنا منهم عن خطأ أو صواب أن الدولة لا تعني إلا بالأغنياء، في حين يشكل الفقراء عامة الشعب. وتحقق العلماء أن (93%) من الجانحين الأحداث ينتسبون إلى أسرة فقيرة أو شديدة الفقر.(**هيثم البقلي، 2006،ص71، ص72**).

قد يكون مستوى الأسرة منخفض أو مرتفعا من ناحية الدخل، وعندما يكون دخل الأسرة مرتفعا فإن ذلك يتسبب في إشباع حاجات الحدث، لذلك فإنه لا يقدم على جريمة السرقة في معظم الأحيان، ولكن ذلك قد يدفع به إلى انحرافات أخرى مثل تعاطي المخدرات على سبيل المثال، أما بالنسبة لانخفاض دخل

الأسرة وعلاقة ذلك بانحراف الحدث، فقد أجريت دراسات عديدة تبين من خلالها أن معظم الأحداث الجانحين ينحدرون من أسر منخفضة الدخل. ومما لاشك فيه أن الفقر له تأثير مباشر على النواحي الجسمانية والنفسية والتربوية للطفل، فمن الناحية الجسمانية يتسبب الفقر في هزال الطفل وضعفه ويزيد من نسبة احتمال إصابته بالأمراض المختلفة، ومن الناحية النفسية يتسبب الفقر في حرمان الطفل وعدم إشباع احتياجاته وهذا يؤدي إلى القلق والانزعاج والخوف، وأما من الناحية التربوية فان للفقر دورا في سوء معاملة الآباء لأبنائهم وعدم إكمال الأبناء لتعليمهم، وهكذا فإن للفقر دورا لا يستهان به في توجيه سلوك الأبناء إلى الناحية الإجرامية.

وقد قال **(بيرت):** " إذا كانت أغلبية المجرمين من الفقراء، فان أغلبية الفقراء ليسوا مجرمين ". **(طارق السيد، 2012، ص57، ص58)**

4-2- 7- وسائل الإعلام: إذا كانت وسائل الإعلام نافذة مفتوحة على العالم للمعرفة والاتصال والترفيه فإنها ليست بريئة، إن الإعلام يؤثر على الأفراد والمجتمعات بالإيجاب وأيضا بالسلب، مشاهدة القنوات الأوروبية واستهلاك ساعات من الإشهار والأفلام المشكوك فيها يثير رغبات وحاجات عديدة (أكل متنوع، ألبسة فاخرة، سيارات، رحلات...) لا يمكن للأب الجزائري أن يوفرها لأبنائه مما يمكنه إثارة الإحباط عند الأطفال وخاصة الشباب وهذا يظهر في رغبة الشبان لمهاجرة البلد أو في البحث عن وسائل يربح بها مالا كثيرا وفي وقت قصير، إذ تفتخر وسائل الإعلام بالجنوح ويظهر الجانح في الأفلام كبطل يتحدى القانون ويقوم بمغامرات مشوقة، وهذا يمكنه أن يؤثر على التقمص، من جهة ومن جهة أخرى يعطي طابعا حقيقيا للاستهانات ويفتح الباب للتعبير عن النزوات والشهوات، النماذج السينمائية تجلب إعجاب الشباب وتكون هكذا نماذج تقمصية غير عائلية مضادة لتنظيم الأنا الأعلى.**(بدرة معتصم ميموني، 2015، ص247، ص248).**

يقال أن مشاهدي العنف والرعب في التلفزيون لديهم مؤثرات أعلى من المتوسط، وتختلف الآراء حول هذه البرامج على الجنوح والجريمة، ويبدو أن للتلفزيون تأثير أقوى من غيره من وسائل الإعلام الأخرى، وفي تقرير لإحدى لجان مجلس الشيوخ الأمريكي حول أثر التلفزيون جاء نصه: " إن الطفل المتكيف تكيفا حسنا سوف يتحمل التوتر المتراكم الناتج عن برامج التلفزيون العنيفة، ولكن الطفل قليل التكيف الانفعالي سوف لا يتحمل ذلك التوتر، كما جاء به أن مناظر الجريمة والعنف ربما تنقل تقنيات الجريمة

للأطفال، وما يقال عن التلفزيون ينسحب على السينما والمسرحيات والراديو من حيث مسؤوليتها عن زيادة نسبة الجنوح. (**عبد الرحمن محمد العيسوي، 2004، ص226، ص227**).

وتضيف **سامية الساعاتي (1993)** أن معظم الصحف تعمد إلى نشر أخبار الجرائم وحكم القضاء فيه، لكن مثل هذه الأخبار قد تأخذ مجرى آخر في التأثير؛ فقد يؤدي الوصف الدرامي لهذه السلوكيات إلى محاكاة الأفراد المجرمين، وفي هذا الصدد قال " **وليام بونجرWilliam Bonger** " للصحافة أثر سيء في نشر جرائم جديدة عن طريق تضليل الرأي العام من جهته واستثارة ما أطلق عليه غريزة المحاكاة عند الإنسان من جهة أخرى، وذلك بنشر تفاصيل الجرائم الكبرى وصور المجني عليهم بقصد حب الاستطلاع المرضي عند العامة ". (**فتيحة كركوش، 2011، ص37، ص38**).

4-2-8- الحرب وجنوح الأحداث: لقد أكد كثير من علماء الإجرام في أوروبا (وخاصة في بريطانيا) على الآثار الإجرامية للحرب(**مانهايم، 1965**). وفي دراسته المؤسسة على 102 طفلا التي أجريت بعد عدة سنوات من حرب 1945، وجد " **ستوات** " **(1950)** أن الحرب هي السبب المباشر في جنوح 19 طفلا،بالإضافة إلى ذلك، دعم " **ويلكنس 1960**" في دراسته "الأجيال الجانحة "، الفرضية المتمثلة في أن الأطفال المولودين بين 1935 و 1942 والبالغين من العمر 4 أو 5 سنوات خلال الحرب كانوا أكثر قابلية لارتكاب الجرائم منذ طفولتهم حتى كبرهم، كما أكد الآثار السيكولوجية الطويلة الأمد للحروب بعد انتهائها.

ورغم الانتقاد الكبير الذي وجه إلى دراسة " **ولكنس**" في انجلترا من طرف" روز، **1968** " ، فقد دعمتها أيضا كثير من الدراسات أجريت في الدانمارك، بولونيا، نيوزيلندا من طرف " **كريستنسن، 1964** " " **جانسيسكي، 1966**" و" **وسليتر 1966** " على التوالي، وقد رد " **كريستنسن 1960** " ارتفاع جنوح الأحداث في كثير من البلدان الأوروبية بعد الحرب العالمية الثانية إلى الحرب بقوله: " فسر ارتفاع الجريمة في بعض البلدان بآثار ما بعد الحرب بقدر ما كان الأحداث الجانحون اليوم هم الأطفال الذين ترعرعوا خلال الحرب في ظروف انحلال اجتماعي كبير، هدمت الحياة العائلية وبالتالي نشأ كثير من الأطفال بلا تربية ومراقبة زيادة على ذلك، فإن كثيرا من أباء هؤلاء الأطفال كانوا أنفسهم ضحية الانحلال الناتج عن الحرب العالمية الأولى، وعانوا من التربية السيئة ". (**علي مانع، 2002، ص173**).

4-2-9- البيئة وانحراف الأحداث: يرى علماء الاجتماع أن الانحراف ينشأ عن البيئة دون أي تدخل للعمليات النفسية المعقدة، ويصفون الأحداث المنحرفين بأنهم ضحايا ظروف خاصة اتسمت بعدم الاطمئنان والاضطراب الاجتماعي.

إن انحراف وجنوح الأحداث يرجع غالبا إلى البيئة الفاسدة التي يعيشون فيها، ولكن تختلف من بيئة لأخرى أو مكان لآخر حسب المؤثرات المحيطة بالحدث، فانحراف الصغار يرجع في الغالب إلى عوامل البيئة، وأهمها عدم رعاية الوالدين وتأثيرهما السيئ أحيانا لأن الحقيقة هي أن انحراف الأحداث ناتج عن فشل الوالدين في تربيتهم والإشراف على توجيههم، لأن تقوية الشعور بالمسئولية عند الأهل يكون أفضل بكثير من إلقاء عبء تربية الصغير على الغير، وإذا ما أردنا فهم الفرد واتجاهاته فيجب النظر إليه من خلال علاقاته بالعالم الخارجي، وبالتالي فان جنوح الأحداث غالبا ما يعود إلى البيئة السيئة التي نشأ وترعرع فيها. **(إبراهيم حمد محمد حمد، 2008، ص112).**

4-3- العوامل الفردية:

العوامل الفردية هي مجموعة الملابسات والظروف التي تتعلق بشخص المنحرف، والتي تؤثر بصورة قد تكون مباشرة أو غير مباشرة.

4-3-1- نقص الوازع الديني والجنوح: كلما أنعدم قيام دور العبادة والمدارس بتزويد الأولاد بما يجب معرفته عن دينهم من أخلاق وحقوق وواجبات مما قد يساهم في تنشئة أولاد قلوبهم ميتة وصلتهم بدينهم منعدمة أو ضعيفة، وفي هذا الصدد توصل الباحث **فرانزيلو Varanzilo** في دراسة له إلى " أن الأطفال قد يكونون أشد اندفاعا وأكثر تمردا من الكبار وقد يبلغ تطرفهم وردود فعلهم إلى درجة فقدان كل ما تعلموه من أصول الدين، وقد يحدث أحيانا عندما يسرف الموجهون الدينيون في تلقين الأطفال المبادئ الدينية بصورة لا تتناسب ومدركاتهم في سنهم المبكرة أو لإهمالهم النواحي الأخرى في شخصية المراهق. **(اسماعيلي يامنة، اسماعيلي ياسين عبد الرزاق، عمرون جميلة، 2015، ص164).**

4-3-2- عامل السن والجنس والجنوح: لا شك أن الجنس ليس هو العامل الوحيد أو المباشر في ارتكاب الجريمة، إنما هو عامل مساعد في السلوك الإجرامي، واختلاف إجرام النساء والرجال كما وكيفا هو رد فعل لاختلاف مكانة كل منهما بالمجتمع واختلاف التكوين النفسي والفيسيولوجي لكليهم. ويرى غالبية علماء الإجرام أن الوجه الغالب لانحراف القاصرات يكمن في البيئة الاجتماعية، ولا يرجع إلا في

حالات قليلة للتكوين البيولوجي، فانحراف القاصرات يرجع لسوء التنظيم الاجتماعي في المجتمع حيث يشكل العنصر الحاسم في إبراز معالم الجريمة عند الذكور والإناث، وتكون الفوارق في الأوضاع الاجتماعية والأسس الثقافية هي السبب الحقيقي في ارتفاع نسبة إجرام الذكور عن نسبة إجرام الإناث. (**هيثم البقلي، 2006، ص70**).

كما أنه لسن وجنس الحدث أثر في تفسير السلوك الجانح لدى الطفل، ففي مرحلة الطفولة والتي تمتد من الميلاد حتى البلوغ، تتبلور العوامل التي توجه نمو وتطوير شخصية الطفل وتحدد تبعا لذلك اتجاه سلوكه في المستقبل، وتتميز هذه الفترة في رغبة الطفل في المغامرة، والتي تشتد مع نموه البدني وشعوره بوجود طاقة لديه، تجعله ينفر من القيود على حريته أو تدفعه إلى الالتجاء إلى العنف في بعض الأحيان، ويحتاج الطفل في هذه الفترة إلى توجيه طاقته البدنية نحو أوجه النشاط، التي تغنيه عن تبديدها في أعمال العنف، ومن الجهة الإجرامية تعد مرحلة الطفولة اقل فترات عمر الإنسان من حيث قلة عدد الجرائم التي ترتكب فيها، وهو ما تؤكده الإحصائيات الجنائية، وتفسر قلة حجم الإجرام بطبيعة التكوين البيولوجي للطفل من ناحية، وبضيق نطاق علاقاته الاجتماعية من ناحية أخرى، كما أن القانون يقرر المسئولية الجنائية في هذه السن. (**فتوح عبد الشاذلي، 2002، ص177**).

5- خصائص الأحداث الجانحين:

5-1- الخصائص الانفعالية: يختلف الأحداث الجانحون كثيرا من حيث المشاعر والمظاهر الانفعالية، فالجانح غير راض عن نفسه، وهو أكثر إحساسا بالدونية، كما تقول **فاتن حسين (1984)** أنهم عاشوا ظروفا نفسية واجتماعية تختلف عن تلك التي عاشها العاديون، وهم أكثر شعورا بالنقص، وأكثر حدة، ينغمسون في أحلام اليقظة، ويسهل استثارتهم، كما أن التقلبات الانفعالية التي يتسمون بها تؤدي إلى فقدان العلاقات الشخصية التي تتكون مع الآخرين، كما أنهم أكثر إحساسا بالحرمان ، والقلق، والتوتر، وأكثر حدة وعنادا أو أشد عداوة، وفي ذلك يذكر **فهمي ورمضان (1984)** أن الجانحين تنطوي نفوسهم على مشاعر مريضة تقوم على الحقد والكراهية والسخط والعدوان.

وذكر محمد **العيسوي 1990** " أن الجانحين لا يستجيبون إلا استجابة ضئيلة لمظاهر العطف والحنان والاهتمام بهم واعتبار مشاعرهم.

كما ذكر كذلك **الهمزاني (1991)** أن الحاجة إلى العدوان على الذات، والميل إلى العدوان على الآخرين، والحاجة إلى تقبل الوالدين من الحاجات الأساسية لدى الجانحين، كما أن الصراع بين الذات العليا والدافع إلى العدوان، وبين الذات العليا والدافع إلى الامتلاك والاعتداء على الذات ومبارحة البيئة المنزلية هي أكثر لدى الجانحين منها لدى غير الجانحين، كما أنهم يتسمون بعادات عصابية سيئة مثل: مص الأصابع. (**اسماعيلي يامنة، اسماعيلي عبد الرزاق، عمرون جميلة، 2015، ص168**).

5-2- الخصائص الاجتماعية:

إن الأفراد الجانحين يتسمون بسوء التوافق الاجتماعي، كما يتسمون بالعدوان بكافة أنواعه، وقد جاء ذلك عند العديد من الباحثين، ومنهم **حسن (1970)** الذي يذكر أن الجانحين أبعد كثيرا عما يمكن أن نسميه بالتكيف العام الذي هو نتيجة التكيف في الكثير من نواحي الحياة، وإنما تكيفهم من النوع المضطرب وغير السليم.

وتذكر **فاتن حسين (1984)** " أن الجانحين يتسمون بسوء التوافق الاجتماعي، وتدهور القيم، وتأخر النضج، والإحساس بالاغتراب، كما أنهم أكثر عدوانا وأميل إلى الانسجام بحثا عن الأمن بالإضافة إلى زيادة إحساسهم بالكبت".

كما يذكر **الروسان (1988)** أن السلوك العدواني بكافة أنواعه من العدوان اللفظي، أو المبادئ، أو سلوك العناد، أو إيذاء الذات، الخ، من الخصائص الاجتماعية للأفراد المضطربين انفعاليا.

ويذكر **الصادي وآخرون (1990)** أن من المظاهر الاجتماعية التي تظهر عند الجانحين ظاهرة النكوص في الجماعة، فقد يرجع الجانح إلى مرحلة سابقة مرت به، إذا ما شعر بالأمن مع الجماعة، وقد يساعد ذلك على تفريغ شحنات سلبية لدى الفرد، لذلك لا اعتراض عليه إذا كان وقتيا.

وذكر **العيسوي (1990)** أن الشخص الجانح يعجز عن فهم القوانين الأخلاقية السائدة في المجتمع كما يفتقر إلى الشعور بالقلق والشعور بالذنب، ولا يمتلك أي شعور بالاحترام، أو التقدير لمشاعر الآخرين ولا يستطيع تحمل المسئولية ويفتقر إلى الصبر اللازم لأداء العمل الروتيني، كما انه غير متفائل، ولا يثق كثيرا في الآخرين. (**اسماعيلي يامنة، اسماعيلي عبد الرزاق، عمرون جميلة، 2015، ص169، ص170**).

6- أبعاد ظاهرة جنوح الأحداث:

أثبتت بعض الأبحاث في ميدان الدراسات الاجتماعية وعلم النفس التكويني أن الطفل الصغير يتأثر بالوضع الاجتماعي والبناء النفسي بدرجة أكبر بالنسبة للكبار، وأن إهمال مرحلة النمو التي يمر بها تؤدي إلى فشل التدابير الاجتماعية والقانونية والوقائية لتأهيله وتطوير تنشئته، وبالتالي لن تنجح في وقاية المجتمع، والإحصائيات الجنائية التي أجريت في بعض الدول تؤكد أن السلوك الإجرامي للأحداث في زيادة مستمرة وتكشف عن خطورة المشكلة.

دلت الإحصائيات التي أجريت لرصد جنح الأحداث أن نسبة إجرام الأحداث تتزايد كلما نما الحدث وكبر، وأهم الجرائم التي يرتكبها هي الإيذاء البدني وجرائم الأموال والعرض، وأكثر الجرائم وقوعا هي جنح الضرب وجنايات الضرب المفضي إلى عاهة، وجرائم الاعتداء على الأموال، والاعتداء على الشرف والزنا وهتك العرض والقذف والسب وجرائم العنف، إلا أنه يصعب النظر إلى المشكلة من وجهة نظر الإحصائيات لأنها لاتقدم الإيضاحات الكاملة نظرا لاختلاف الدول في اعتبار: من هم الأحداث الجانحون؟ حيث تختلف أعمار الأحداث في الدول المختلفة في تقدير سن الحدث، إضافة إلى بعض التشريعات التي تتضمن إعفاءا من بعض الجرائم، وحالات أخرى لا يتم تقديمها إلى المحاكمة؛ لذلك فإن الإحصائيات لا تؤدي بنا إلى أبعاد ظاهرة إجرام الأحداث حيث لا يندرج بقائمتها سوى عدد من المجرمين الأحداث لا يعبر تعبيرا صادقا، الأمر الذي يقتضي كثيرا من التحوط والتحفظ في الاعتماد عليها، وإن كان يمكنها أن تقدم دراسة حول أثر التوزيع الجغرافي والاجتماعي على إجرام الأحداث.

وعلى الرغم من ذلك يمكن القول: أن هناك حقائق معلومة عن مجموع الإحصائيات التي تقرر أن إجرام الأحداث في البلدان الصناعية يزيد على إجرام الأحداث في البلدان الزراعية التي تقل بها الآثار السيئة بالبيئة والأسرة والأصدقاء ومظاهر التكنولوجيا الحديثة، يضاف إلى ذلك المراقبة من قبل أفراد تلك البلاد لبعضهم البعض لقلة العدد وسيادة روح العائلة (الأسرية) فيما بينهم. وبأسلوب التطابق نجد أن إجرام الأحداث في المدن يزيد عما هو في الريف، كما نراه في الأحياء الراقية أقل إجراما من الأحياء الشعبية، التي تكثر فيها المنازعات وحب الظهور، كما نلاحظ اثر البيئة واضحا ومؤثرا في إجرام الأحداث. **(هيثم البقلي، 2006، ص23، ص24).**

6-1- البعد التربوي: يرتبط جنوح الأحداث ارتباطا وثيقا بعملية النمو وأساليب التنشئة الاجتماعية التي تعرض لها هؤلاء الأطفال في مراحل حياتهم الأولى، وإذا كنا نقول أن الطفولة هي صانعة المستقبل وأن طفل اليوم هو رجل الغد، فإن عدم فهم هذه المرحلة سوف يؤدي إلى خلق أطفال غير أسوياء مضطربين تؤتى على أيديهم ألوان عديدة من السلوك المنحرف، كذلك إذا كان معروفا أنه لا يمكن أن تكلل جهودنا بالنجاح في أي عمل إذا اقتصرنا في التخطيط له على الاعتبارات المادية دون البشرية، وذلك على أساس أن أطفالنا وشبابنا في حاجة ماسة إلى من يساعدهم في تخطيط مستقبلهم، وان يكون هذا التخطيط قائما على أسس علمية سليمة، وبالتالي لابد من المعرفة التامة بالظروف التي تتم فيها عملية التنشئة الاجتماعية واهم الأساليب التي تستخدم، وكيفية سير عملية النمو في مسارها السليم في مختلف مظاهرها حتى يمكن توفير الظروف المناسبة لخلق طفولة سوية من شانها أن تحصن الأطفال من الانزلاق في الجنوح أو أي شكل من أشكال الانحراف.

6-2- البعد النفسي والاجتماعي: يمثل الجانحون خطرا كبيرا على أنفسهم وعلى حياتهم، ذلك أنهم نتيجة لانحرافهم وقيامهم بأشكال السلوك المضادة للمجتمع، وما يصاحبه من عمليات مقاومة له من جانب المجتمع متمثلة في الإجراءات القانونية أو الشرطية أو الاجتماعية يتعرضون لمجموعة من العمليات النفسية الخطيرة التي تزيد من قلقهم واضطرابهم النفسي، وربما تجعل منهم في النهاية شخصيات منحرفة تضع أقدامها على طريق الإجرام بمسالكه المختلفة، أو ربما تخلق منهم شخصيات محبطة وحاقدة على هذا المجتمع لا تعرف سبيلا إلى تحقيق أهدافها إلا بالعنف والعدوان أو الضغط، وبعد فترة ربما يقعون فريسة للمرض النفسي أو العقلي، كما أن هؤلاء المنحرفين يمثلون خطرا على حياة الأفراد الآخرين في المجتمع من حيث أنهم عنصر قلق واضطراب يظهر كل حين شكل من أشكال السلوك المنحرف ربما يعرضون في فيه حياة الآخرين للأخطار، وذلك حين يسعى كل منهم إلى البحث عن فريسة يقتنصها بسرقة أو نصب أو اغتصاب أو يمارس سلوكا فاضحا مما يخالف القانون أو غير ذلك، ويترتب على ما سبق اضطراب علاقة الجانح بغيره من الناس، وعدم إمكان إقامة علاقات إنسانية سليمة معهم، ولذلك نجد أن الجانحين في أغلب الأحيان هائمون على وجوههم، ونفوسهم يعتصرها الألم والحزن والشعور بالحرمان، ويهابون الآخرين، ويخشون التعامل معهم، وبالتالي لا يشعرون بتأثير الجماعة أو الارتباط بها أو الحاجة إليها، وهذا ما يزيد من عدوانهم تجاهها، ورغبتهم في الإضرار بها.

6- 3- البعد الاقتصادي: ويتمثل هذا البعد في كافة الخسائر التي تعود على المجتمع من جراء فقده لهذه العناصر البشرية التي كان يمكن أن تساهم في عملية البناء أو التنمية في المجتمع، والتي تتطلب مساعدة واستغلال كل القوى والفئات العاملة، فالجانحون خسارة لأنفسهم وخسارة لمجتمعهم من حيث هم قوى عاملة معطلة عن العمل والإنتاج، ويعيش الكثير منهم عالة على ذويهم وعلى المجتمع، وهم إن أنتجوا يكون إنتاجهم تافها بشكل يصعب أن يتحقق من ورائه فائدة أو مكسب، والأكثر من ذلك ربما يكونون في مستقبل حياتهم عامل هدم وإعاقة لعملية الإنتاج لأن الأسلوب الذي يسود حياتهم يقوم غالبا إما على العدوان أو على الاستهتار واللامبالاة.

6-4- البعد القضائي: يمثل الجانحون مشكلة قانونية قضائية في المجتمع ويظهر ذلك في ازدياد عدد المخالفات أو القضايا التي يتعرضون لها نتيجة الاستغراق في ارتكاب مختلف أشكال السلوك المنحرف، الأمر الذي يتطلب مزيدا من الإجراءات الشرطية والقضائية لمواجهة هذه المشكلة، ورغم أن هذا البعد له صبغة اجتماعية، فضلا عن طبيعته القانونية البحتة، فقد أصبح له مكانة هامة في النظام القانوني لكثير من دول العالم في محاولة لمواجهة هذه المشكلة والحد من انتشار الجرائم التي يمكن أن يقترفها الجانحون، وهنا نشير إلى نقطة هامة مفادها أن جانبا كبيرا من خطورة المشكلة يكمن في حالات التشرد والتسول والإهمال وخطر الفساد الخلقي التي يتعرض لها الأحداث أكثر من كونها في حالات الإجرام الفعلي، وهي حالات لا تظهر كثيرا في الإحصاءات الرسمية، أو بمعنى أدق لا يتعرض أصحابها لمساءلة قضائية مما يزيد تعقيد المشكلة. (**محمد شحاتة ربيع و جمعة سيد يوسف، 2003، ص216-ص219**).

7-الرعاية الاجتماعية للأحداث:

تؤكد أغلب دراسات التشريعات الصادرة في الوطن العربي بأن الحدث هو من تجاوز السابعة من عمره ولم يتجاوز الثامنة عشر، والرعاية الاجتماعية للأحداث في الوطن العربي قديمة جدا حيث يركز على الرعاية الإيوائية للأحداث الذين تتراوح أعمارهم بين سن السابعة والثامنة عشر، ويهتم بهذا النوع من الرعاية الأطفال المحرومين وتوفير الخدمات الضرورية لهم عن طريق المؤسسات التي أعدت لهذا الغرض، وتبدأ هذه الرعاية من المراحل العمرية المبكرة للطفل بحيث يماثل في طبيعته الأسرة البديلة.

7-1- مجالات الرعاية الاجتماعية: وتصنف هذه المجالات إلى:

7-1-1- مجال الرعاية الاجتماعية داخل الأسرة: تعد الأسرة الوسط الاجتماعي الأكثر ليونة وأهمية في حياة الفرد، حيث يحس هذا الأخير بالأمان والحب والرعاية، وعلى هذا الأساس يجب أن تكون الأسرة من خلال الوالدان مصدرا أساسيا لرعاية أبنائها ومحاولة الاستماع لانشغالاتهم والاهتمام بأفكارهم وطموحاتهم.

وتتطلب الرعاية الأسرية توفير عدد من المطالب والحاجات من أهمها:

1- المسكن: ونعني بالمسكن من الناحية المورفولوجية، الخصائص المعمارية والصحية التي تشكل بنية الوحدات السكانية، والنظرة الفاحصة توضح عمق هذه الخصائص في تحديد أنماط العلاقات والتواصل بين أفراد هذه الوحدة السكنية من جهة، وبين الوحدات السكنية المختلفة في محيط واحد من جهة أخرى، وقد أظهرت العديد من الدراسات أثر السكن في أنماط العلاقات الإنسانية وفي درجة التمسك الاجتماعي، حيث أن الوضع المعماري للبناء الذي يقع فيه المسكن يؤثر تأثيرا واضحا في قوة العلاقات الاجتماعية أو ضعفها، فالمساكن التي يجد أفرادها فرصة للتجمع داخلها، ينتشر فيها الترويح والألعاب الداخلية، بينما ضيق المسكن مع كثرة أفراده يحرمهم من الحيز المكاني اللازم لنموهم عن طريق اللعب داخل البيت، وهنا يؤثر المسكن من الناحية المورفولوجية في شخصية الناشئين الصغار، فإذا انخفض نصيب الفرد من الحيز المكاني لنموهم النفسي والاجتماعي، أدى ذلك إلى ضعف مقومات الشخصية الاجتماعية للفرد وأحس بقوة تدفعه إلى الارتماء والانتماء إلى جماعة الرفاق في الأزقة والشوارع ومنه قد ينحرف في عالم الانحراف والجريمة. ومن هنا فإن الرعاية الاجتماعية للحدث المنحرف تتطلب توفير المسكن المناسب سواء من الناحية المورفولوجية أو الاجتماعية. **(حومر سمية، 2015، ص208، ص209).**

2-الحالة الاقتصادية للأسرة: تلعب الظروف الاقتصادية للأسرة دورا كبيرا في تدهور الحالة الاجتماعية والنفسية لأفرادها، حيث لا تؤدي هذه الأخيرة حتما إلى الانحراف، إلا أنه يتفاعل مع غيره من العوامل الأخرى في إحداث الانحراف، ومن الضروري أن يوضع في الحسبان أهمية الاستقرار المادي للأسر وكفاية الدخل في بث الطمأنينة وتأكيد القيم اللازمة لثبات واستقرار الحياة الإنسانية اليومية " فالفقر وإن كان تأثيره في الانحراف بصورة مباشرة لا يظهر إلا بوجود سابق أو لا حق في المقومات الأخلاقية، إلا أنه يعتبر العامل المساعد في ظهور الانحراف مع كثير من العوامل الأخرى. **(حومر سمية، 2015، ص209).**

3- التربية: إن حق الطفل في التربية المستقيمة من قبل والديه أوأوصيائه لحمايته من الجنوح حق ثابت، فالحدث ينشأ على ما تعودعليه، فإذاتعود الالتزام بالأخلاق الحسنة والسلوك السوي فإنه ينشأ على ذلك ويشب عليه، وهذا لما للتربية من أثر كبير في سلوك الفرد لاسيما إذا كان ما يزالصغيرا. وقد تبين للباحثين أن الطفل في بداية عمره يتميز بالسرعة في تكوين المفاهيم والقيم والمعايير الاجتماعية والقدرة على ضبط انفعالاته، والاستعداد لتحمل المسئولية، إذ تأكدوا أنه إذا نهي عن شيء أوأمر بشيء انغرس هذا في ذاكرته ولن ينساه أبدا. وبنظرة متفحصة للعوامل والأسباب المؤدية إلى جنوح الطفل يتبين لنا أنها تلعب دورا في جنوحه وتتحمل نصيبا في فساد سلوكه، لهذا فإن من حق الطفل على أسرته ومجتمعه أن يعملا على حمايته من الجنوح والقضاء على الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى فساد سلوك واعوجاج شخصيته بقدر المستطاع، كما يقتضي هذا الأمر من الأسرة والدولة والمجتمع أن يهيئ للطفل تعليما إلزاميا مجانيا، وأن يضعاه في مدرسة قريبة من مسكنه، بحيث يعود منها إلى مسكنه بعد انتهاء وقت الدرس مع الحرص على مراقبته ومساعدته على اختيار صحبة صالحة.

وفضلا عن هذا فإن من حق الطفل على والديه وقاية له من الجنوح أن يوفرا له رعاية صحية وتبدأ منذ المرحلة الجنينية والى أن يولد ويدخل المدرسة، وأن يوقع عليه الكشف الطبي العام بصفة دورية لمعرفة الأمراض التي قد يكون أصيب بها من أجل علاجه، وهذا دون إغفال الرعاية النفسية اللازمة لتقدير حالته النفسية لحمايته من العجز عن التكيف النفسي والاجتماعي.

وتأكيدا لضمان حق الطفل في الحماية من الجنوح ينبغي اعتماد أساليب تربوية حديثة، والاستمرار في التهذيب الأخلاقي والتوجيه الاجتماعي بهدف تأهيله ليصبح فردا صالحا في المجتمع يعرف واجباته نحو المجتمع ونحو نفسه، كما ينبغي أن تقوم التربية والتهذيب الأخلاقي والاجتماعي جنبا إلى جنب مع التربية الدينية السليمة التيلا شك في أنها ستلعب دورا أساسيا في حماية الطفل من الجنوح وترسي حقه في أن ينشأ فردا صالحا في مجتمعه يخاف عمل الشر ويسعى في عمل الخير ونفع الناس.

والحقيقة أن الدراسات والبحوث الخاصة بجنوح الأطفال قد كشفت أن سبب ذلك يعود في كثير من الأحيان إلى عدم ضمان حق الطفل من قبل أسرته قبل غيرها في حمايته أثناء المرحلة الجنينية وبعدها من التشوهات الخلقية والعاهات الجسمية والأمراض المزمنة، فضلا عن عدم وقايته بعد ميلاده من المؤثرات النفسية كالإحباط والتوتر والقلق والحرمان العاطفي وعدم توفير الأمن النفسي وتعريضه أحيانا

لخبرات مؤلمة وأزمات نفسية، علاوة على تقصير الأسرة في تعليم أطفالها القيم والمعايير الاجتماعية.(**العربي بختي، 2013، ص183، ص184).**

7-1-2- مجال الرعاية الاجتماعية داخل المدرسة:

على المدرسة أن تعدل مناهجها بحيث تشبع حاجات الطلاب النفسية والاجتماعية والمهنية وتتفق مع ميولهم كما تتفق مع مطالب العصر وحاجاته وظروفه، ولابد من تنقيتها من الحشو وتكديس المعلومات الزائدة عن الحد وعلى المدرسة أن تراعي في طرق التدريس الفروق الفردية القائمة بين التلاميذ وأن تكثر من الأنشطة الحرة والهوايات والرحلات وأن تنوع المقررات الدراسية بحيث يختار منها الطالب ما يناسبه، وبذلك تضمن شغل أوقات الطالب كلها وتوجيهها الوجهة الايجابية التي تنمي شخصيته وتحميه من الفراغ وتمتص فائض طاقته وتشعره بذاته وبالثقة في نفسه وعليهاأن تغرس في التلميذ قيم العدل والطهر والصفاء والنقاء والعفة والأمانة والشرف وتحمل المسئولية والإخاء والمساواة والطاعة واحترام القانون والالتزام والانتماء القوي للوطن والعروبة وترسيخ قيم التسامح والتراحم والتعاطف والفداء والتضحية والإيثار وتفضيل الصالح العام على الصالح الشخصي، وعلى المدرسة أن تبرز الأمجاد التاريخية والأعمال البطولية والاعتزاز بالوطن وبرجاله في الماضي والحاضر ليشب الطفل على الإيمان بالوطن وأبنائه وبالنضال الوطني عبر العصور مع الاهتمام بإعداد المعلم نفسه. **(عبد الرحمن محمد العيسوي، 2004،ص، 237، ص238).**

7-1-3- مجال الرعاية الاجتماعية داخل مراكز إعادة التربية:

1- الرعاية النفسية: إن الفكرة القائمة في علاج الحدث الجانح أو المنحرف هي اعتباره مريضا لا مجرما يتم عقابه، ولقد أصبح الهدف من العلاج هو تحويل المنحرف الصغير إلى فرد ناضج متكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه، حيث يركز العلاج على الجوانب الذاتية للحدث لتعويضه عن أنواع الحرمان والعداء المحيط به، وهنا تبرز أهمية الأخصائي النفساني ودوره في الرعاية النفسية للأحداث حيث يعد أول شخص يستقبل الحدث عند دخوله للمركز ليأخذ منه البيانات اللازمة، كما يقوم بتشجيعه على الاندماج في الأنشطة المختلفة الموجودة بالمركز والتي من خلالها يمكن ملاحظة سلوكه بطريقة غير مباشرة. كما يعمل الأخصائي النفساني على تعويد الحدث على المشاركة اليومية داخل المركز من خلال الاعتناء بأماكن النوم ونظافة المطعم والمشاركة في أعمال الاعتناء بالمركز، مما يؤدي إلى اندماجه

وتكيفه، إلى جانب الإشراف الليلي حيث يقوم بمعالجة المشاكل التي تحدث للحدث أثناء الليل ودراسة الاضطرابات السلوكية التي تبدأ في الظهور كالتبول اللاإرادي والأحلام المزعجة والمشكلات الجنسية وغيرها.

ومن المشكلات الهامة التي تواجه الأخصائي النفساني، هو الهروب المتكرر أو محاولة الهروب من المركز، حيث يعوق عمليات الفحص والتشخيص الطبي والاجتماعي والنفسي والمهني، ولذلك يحاول الأخصائي توعية الأحداث بضرورة الالتزام بقوانين المركز واحترامها، وكل من يتعداها أو يحاول تجاوزها فسوف يتعرض إلى العقاب سواء كان لفظي أو جسمي والذي قد يؤدي هذا الأخير في بعض أشكاله إلى التأثير بطريقة سلبية على بعض مظاهر السلوك والشخصية كظهور الارتباك والخجل والخوف الزائد وضعف الشخصية. **(زرارقة فيروز، 2005، ص153)**.

2- الرعاية الاجتماعية: تتمثل الرعاية الاجتماعية للحدث باستقباله في المركز ويقوم الأخصائي الاجتماعي باستقبال الحدث، ويحاول تكوين علاقة مهنية بينه وبين الحدث وإزالة الخوف وإعادة الثقة والطمأنينة إلى نفسه.**(أحمد مصطفى خاطر، 2003، ص98، ص99)**.

وتعمل أجهزة رعاية الأحداث على تزويدهم بالمهارات الاجتماعية والنفسية اللازمة لإعادة تكيفهم ودمجهم في المجتمع، ولذلك يعمل القائمون على مراكز إعادة التربية على خلق الجو الملائم داخل المركز والعمل على جعله موافق إلى حد كبير للجو الأسري، من خلال:

1- توفير الجو العائلي الملائم لتعويضهم ما ينقصهم من الرعاية الإيوائية قدر الإمكان.

2- توفير البرامج ذات الأهداف التربوية والثقافية والأهلية.

3- العمل على تسجيل الأطفال والأحداث في المدارس أو المراكز والمعاهد النفسية.

4- حق الأطفال مجهولي الأبوين في أن يعرفوا باسم وبجنسية معينة ويتم تسجيلهم في دوائر الأحوال المدنية عن طريق التشاور مع قاضي الأحداث، هذا إلى جانب الاهتمام بالجانب الصحي للحدث، حيث تكمن برامج الرعاية الصحية في كونها تدعم الجانب الجسمي الذي له تأثير على جوانب الشخصية المختلفة سواء العقلية أو النفسية أو الاجتماعية. **(حومر سمية،2015، ص209، ص2010)**.

8- مؤسسات إعادة التربية:

بعدما كان العقاب كوسيلة لتهذيب الأحداث المرتكبين للجنح تغير هذا المصطلح ليطبع بأنواع أخرى من المفاهيم مثل العلاج والرعاية والكفالة النفسية، ويقدم **على محمد جعفر (1974)** سردا تاريخيا لنشأة هذه المؤسسات حيث كانت أول مؤسسة أنشأت لرعاية الأحداث عام 1703 في " روما " بإيطاليا على يد **البابا " كليمنت الحادي عشر**" وسميت باسم " **سان ميشل** "، حيث كانت تقوم هذه المؤسسة باستقبال الأحداث المنحرفين والعمل على إصلاحهم.(**فتيحة كركوش،2011، ص127**).

8-1- إصلاحية الأحداث: مؤسسة تربوية يرسل إليهاالأحداث الجانحون الذين تصدر ضدهم أحكام من محكمة الأحداث، حيث يقيمون ويراقبون سلوكهم لتصحيح اتجاهاتهم المنحرفة. (**شوقي ضيف، 2003، ص77**).

8-2- التدابير الوقائية والأحكام القضائية للأحداث الجانحين: من النادر أن تتناول قضية المسؤولية الجنائية للأحداث، لأن الحدث عادة ما يكون ضحية، وهو ما يبرر تطبيق أنظمة وقاية وحماية الأحداث الجانحين الذين يكونون في وضعية خطر في معظم البلدان، لكن التطور الحديث باتجاه خطورة جنوح الأحداث في كثير من البلدان، والدخول المبكر للشباب الذين لا يتجاوز بينهم 13 سنة عالم الجريمة يدفع إلى إعادة النظر عند الرأي العام، في مبدأ عدم مسؤولية المراهقين الأحداث في معظم البلدان على المستوى الدولي يشكل الحدث موضوع عناية أفضل ويستفيد من الدعم في سياق **اتفاقية الأمم المتحدة 1989**، تخصص المسؤولية الجنائية للحدث وتسمح بأن يكون محل اتهام عندما يرتكب جناية. إن مسؤولية الأحداث، تطرح في عبارات جديدة وتستدعي مقاربة متجددة بالأساس، حول حدود وفشل أنظمة الوقاية والحماية التي أظهرت أنها غير كافية لمعالجة المواقف المرتبطة بأشكال الجنوح الجديدة (أفعال العنف المجانية، حرائق متعمدة، مجموعات منظمة،...الخ) وتزايد خطورة هذا الجنوح الذي يتطلب تكفلا أحسن، سواء على مستوى القانون الداخلي أم الخارجي.

ويعرض الأطفال المحبوسين سبب المخالفات على قضاة الأحداث الذين يقرون مصيرهم، تشير خطورة المخالفات المقترفة وطبعها البدئي أو المعاود، مسالة وجود روابط أسرية أم لا، وعندها سيقرر قضاة الأحداث، إما أن يعيدوهم إلى أسرهم، إما أن يودعهم في مراكز إعادة التربية وحماية الأحداث التي تديرها وزارة التضامن والعمل وإما أن يودعوهم في مراكز عقابية تديرها وزارة العدل، تتوزع المراكز الأولى التي

بلغ عددها 33 مركزا على كامل التراب الوطني وسعة إجمالية قدرها 3.239 مكان، إما عدد المراكز الثانية، فهو ثلاثة (سطيف، قديل بولاية وهران، تيجلابين في ولاية بومرداس) بسعة قدرها 310 أمكنة، في عام 2002 تم الإفراج عن أكثر من (73%). من الأحداث المنحرفين المتورطين في جنايات، بينما كانت نسبة (11.7 %) من بينهم، محل إذن بالحبس في السجون، ويكون عدد الأحداث المسجونين مستقرا نسبيا ولم يتراجع سوى نسبة (6 %) بين سنوات 1998– 2002، ويمثل الأحداث الذكور الغالبية العظمى من شريحة المراهقين السجناء، وعلى المستوى القانوني، يمكن تصنيف تلك المخالفات إلى ثلاث فئات وفقا لدرجة خطورتها، هي :

1–المخالفات: وهي التجاوزات الأولى من حيث الخطورة، وهي تشتمل على سبيل المثال، على أفعال العنف الخفيفة، الضجيج الليلي، السياقة من دون رخصة.

2–الجنايات: وهي المخالفات الأكثر خطورة، وكمثال ذلك: هتك العرض، الاغتصاب، القتل من غير قصد، صناعة وبيع المخدرات.

3–الجنح: وهي الجرائم الأقل خطورة من الجنايات مثل: السرقة، الابتزاز والتعدي على أملاك الغير.

يحمي القانون الجنائي الأطفال الأحداث الذين تقل أعمارهم عن 13 سنة ولا يمكنهم أن يشكلوا موضوع تدابير تربوية، وليس هذا هو حال الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من 13– 18 سنة، وفقا لقانون العقوبات في المادة 49: " لا توقع على القاصر الذي لم يكمل الثالثة عشر إلا تدابير الحماية أو التربية "، ومع ذلك، فان القاصر في مواد المخالفات، لا يكون محلا إلا للتوبيخ، ويخضع القاصر الذي يبلغ سنه من 13 إلى 18 سنة، إما لتدابير الحماية أو التربية أو لعقوبات مخففة ". كما يوضح القانون ذاته في المادة 51: " في مواد المخالفات، يقضي على القاصر الذي يبلغ سنه من 13 إلى 18 ، إما بالتوبيخ وإما بعقوبة الغرامة". ومع ذلك، فإن القانون لا يستثني توقيع عقوبات أكثر قسوة، كما يتضح ذلك في المادة 50: " إذا قضى بأن يخضع القاصر الذي يبلغ سنه من 13 إلى 18 لحكم جزائي، فإن العقوبة التي تصدر عليه تكون كالآتي: إذا كانت العقوبة التي تفرض عليه هي الإعدام أو السجن المؤبد، فيحكم عليه بالحبس لمدة تساوي نصف المدة التي كان يتعين الحكم عليه بها إذا كان بالغا ". ولا يسمح القانون باللجوء إلى الإجراء المتعلق بالمخالفة مع سبق الإصرار والترصد بالنسبة للأحداث.

تستهدف هذه الإجراءات تربية ومراقبة الحدث بمساعدته على إعادة تأهيله واندماجه في الحياة الاجتماعية، وهي ليست إجراءات نهائية، لأن القاضي يمكنه إعادة النظر في القضية والحكم وفقا لتطور الحالة.

إن الإجراءات المتخذة هي إذا إجراءات صالحة لإعادة النظر؛ أي أنها رجعية، وهي إجراءات متنوعة، لكنها تظل في مجملها مرنة نسبيا: من التوبيخ بالنسبة للمخالفات الصغيرة أو المخالفات الخفيفة إلى إعادة الطفل إلى وليه الشرعي أو جبر الضرر، الوضع في مؤسسة عقابية، منحه حرية تحت المراقبة، وضعه تحت رقابة قضائية، كما يمكن أن تصدر ضد الحدث عقوبات أكثر قسوة: غرامة، حكم بالسجن لا يمكن أن تتجاوز مدته نصف المدة القانونية المقررة بالنسبة للراشدين. كما يحاول القانون أن يحول دون التأثيرات والانحرافات بجملة من الإجراءات:

1- يمكن للولي أن يمنع دخول الصغار اقل من 18 سنة، في مؤسسة تقدم مشاهد أو حفلات يمكنها أن تكون مؤذية للسلامة العقلية للأحداث.

2- يخضع القانون الجنائي الجزائري، عقوبات ثقيلة لكل شخص يحث، يشجع أو ييسر المجون أو الرشوة للمراهقين الأقل من 19 سنة.

3- إن تخلي أحد الوالدين عن الأسرة، ورفضه دفع نفقة التغذية وتعريض الأحداث للأخطار يعاقب عليها القانون الجنائي، وتعاقب الجرائم التي ترتكب من قبل الأصول ضد الأحفاد الأحداث بصورة ثقيلة.

4- يعتبر الإيداع كإجراء أخير من قبل القانون. لكن في هذه الحالة، يحاول القاضي أن يحافظ على الرابطة الأسرية، وفي هذا السياق، فقد خص المشرع الجزائري، ترتيبات قانونية خاصة لحماية الطفل، نذكر منها:

5- محكمة الأحداث الأقل من 18 سنة، جعلت داخل كل محكمة: وهي الوحيدة المخولة بإصدار والنطق بالأحكام في القضايا التي تخص الأطفال.

6- تتضمن إجراءات التحقيق، الحكم والنقض، إجراءات لفائدة حقوق الطفل والبحث المسبق في شخصية وبيئة الحدث، السرية في الحكم، الاعتراف بحقوق الطفل في الدفاع، بمساندة والديه ومحاميه، إجراءات مؤقتة تحفظ الطفل من صدمات الحبس البيني. **(ساسي سفيان، 2017، ص88، ص89).**

وفي القانون المصري يرتبط نظام معاملة الأحداث الجانحين بالفترة منذ القبض عليهم وحتى الحكم عليهم سواء بالإدانةأو بالبراءة.

وهذه الإجراءات هي:

(1) المرحلةالأولى: شرطة الأحداث:

وهي قوة من رجال الشرطة مهمتهم التعامل مع الأحداث.

وتقوم شرطة الأحداث بالقبض على الحدث عند ارتكابه جريمة يعاقب عليها القانون.

ثم تتخذ أحد الإجراءات الآتية:

1- البراءة: وذلك إذا لم تثبت الأدلة.

2- الإيداع: يتم إيداع الحدث إلى أحد مراكز الإيداع حيث يقوم الأخصائيون الاجتماعيون بإعادة الثقة إليه ومحاولة إزالة المخاوف التي حدثت له منذ القبض عليه.

(2)المرحلة الثانية: نيابة الأحداث:

قد تأخذ النيابة واحدا من الإجراءات الآتية:

(ا) البراءة وحفظ القضية: يتم هذا في الأحوال الآتية:

1- إذا لم تكن هناك جريمة أصلا.

2- إذا لم تكن الأدلة كافية.

3- إذا كان البلاغ غير صحيح

4- إذا كان الحدث دون سن السابعة

5- تفاهة الفعل الانحرافي.

(ب) تسليم الحدث لأسرته: تقوم نيابة الأحداث بتسليم الحدث إلى ولي أمره مع إنذاره لمراقبة حسن السير والسلوك بالنسبة للحدث في المستقبل.

(ج) إيداع الحدث بدار الملاحظة: قد يتم إيداع الحدث بدار الملاحظة مؤقتا، وحتى تقديمه للمحاكمة، وعادة مايتم ذلك إذا تم إلقاء القبض على الحدث مرة ثانية في إحدى حالات التعرض للانحراف، والهدف

الأساسي من إيداع الطفل الحدث بدار الملاحة هو حمايته من الاختلاط بالمجرمين كبار السن، ويقوم الأخصائي الاجتماعي الموجود بالدار بإعادة تقرير عن الحدث، ويتضمن هذا التقرير:

1- وصف عام للناحية الجسماني للحدث.

2- مدى استجابة الحدث لنظام الدار.

3- النشاط الاجتماعي للحدث.

4- العلاقة الاجتماعية للحدث بأسرته، وزملائه والمشرفين.

5- عادات الحدث وخصائصه الاجتماعية.

(3)المرحلة الثالثة: محكمة الأحداث:

في مصر هناك في كل محافظة محكمة للأحداث

وتتكون هذه المحكمة من:

ا- قاض واحد

ب- خبيران من الأخصائيين الاجتماعيين.

أولا- إجراءات المحاكمة:

تتصف هذه الإجراءات بالبساطة والتخفيف.

وهي تتمثل في الآتي:

1- عدم استخدام القيود الحديدية.

2- أن تكون المحاكمة سرية.

3- قبل الحكم على الحدث يتم الاستماع إلى أقوال المراقب الاجتماعي.

4- قبل الحكم على الحدث يجب فحصه من الناحية الجسمانية والعقلية والنفسية.

5- ندب محامي للدفاع عن الحدث، خاصة الأحداث الذين تجاوز عمرهم 15 سنة.

6- السماح لولي أمر الحدث بحضور الجلسات.

7- من الممكن إعادة النظر في الحكم الصادر عن الحدث.

ثانيا: العقوبات التي تصدرها محاكم الأحداث:

1- التوبيخ: يحدث هذا عندما تقوم المحكمة بتوجيه اللوم والتأنيب للحدث مع إنذاره بعدم القيام بالفعل المنحرف مرة أخرى.

2- التسليم: يتم تسليم الحدث أحيانا إلى:

1 - أحد والديه.

2 - من له الوصاية عليه.

3 - أسرة بديلة.

4 - دار الضيافة.

3- إلحاق الحدث بالتدريب المهني: قد تعهد المحكمة بالحدث إلى أحد المتاجر أو المصانع أو المزارع للقيام بتدريبه، ومن غير الواجب أن يبقى الحدث لمدة تزيد على ثلاث سنوات في هذه الأماكن.

4- الإلزام بواجبات معينة: قد تمنع المحكمة الحدث من ارتياد أماكن معينة، وقد يتم إلزام الحدث ببعض الواجبات وذلك لمدة لا تقل عن ستة أشهر ولا تزيد على ثلاث سنوات.

5- المراقبة الاجتماعية: يقول القانون المصري في معاملة الأحداث:" المراقبة الاجتماعية يقصد بها تدبير قضائي اجتماعي لمعاملة وعلاج مذنبين منتقمين انتقاءا خاصا، يتضمن تعليق العقاب تعليقا مشروطا بإرجاء النطق بالحكم أو إرجاء تنفيذه، مع وضع المذنب تحت الرقابة الشخصية، التي تعنى المساعدة والتوجيه والعلاج الفردي".

وتتميز المراقبة الاجتماعية بالتالي:

1- تدريب الحدث على عملية التكيف مع المجتمع تكيفا لا تعارضه الأوضاع والنظم.

2- التأثير على الحدث من خلال أفكار وآراء الأخصائيين الاجتماعيين.

3- توجيه الحدث وإرشاده وعلاجه.

4- إفساح المجال للحدث لكي يعمل وينتج.

5- قياس مدى تقدم الحدث ومدى تقدم حالته النفسية والعقلية والسلوكية.

6- الإيداع المؤسسي: يتم هذا الإيداع في واحدة من المؤسسات الآتية:

1- مؤسسات الرعاية الاجتماعية.

2- مؤسسة التأهيل المهني.

3- أحد المؤسسات المتخصصة.

7- الرعاية بعد الإفراج عن الحدث: لا تقتصر رعاية الأحداث على الفترة التي يمضونها في المؤسسات المختلفة، وإنما تمتد لتشمل الفترة التالية على الإفراج، إذ أنه هكذا تأخذ الرعاية صورتها الكاملة، والمقصود من الرعاية اللاحقة على الإفراج ما عدة الحدث على إعادة التوافق المتبادل بينه وبين المجتمع، وفي كثير من الأحيان يعود الصغار الذين ارتكبوا بعض الجرائم إلى المجتمع مرة أخرى بعد قضاء فترة طالت أم قصرت في تلك المؤسسات، والحدث المفرج عنه يحتاج إلى من يأخذ بيده حتى لا يعود للجريمة مرة أخرى، وذلك لأن المجتمع غالبا ما يرفضه وغالبا ما يجد الحدث أبواب العمل مغلقة أمامه، وكل هذا قد يدفع بالحدث إلى العودة إلى عالم الجريمة والانحراف مرة أخرى، ومن أهم مهام الرعاية اللاحقة توجيه الحدث وإرشاده بعد خروجه من المؤسسة، كما أن الرعاية اللاحقة تساعد الحدث على الاندماج في المجتمع مرة أخرى.(**طارق السيد، 2012، ص75- ص78**).

8- 3- الوقاية من العود إلى الجنوح:

إن التحدي الحقيقي الذي تواجهه جهود مكافحة جنوح الأحداث في كل مراحلها وبخاصة محاولات الرعاية العلاجية هو مدى عودة الأحداث الجانحين الذين اتخذ بحقهم تدبير معين أو خرجوا من المؤسسات الإصلاحية أو العلاجية إلى اقتراف بعض أشكال السلوك الجانح مجددا، وهذا العود تقرره عوامل عديدة يشترك فيها الحدث والمجتمع معا، وعلى ذلك فإن تنظيم العلاقة بينهما بشكل ايجابي يمكن أن يساهم إلى حد بعيد في الحد من ظاهرة العود إلى الجنوح، أما إذا ظلت العلاقة قائمة على أساسها السلبي السابق لارتكاب الحدث للسلوك الجانح فإن احتمالات العود سوف تزداد، وهذا يعني فشل كافة الجهود التي تبذل لمواجهة جنوح الأحداث ومن ثم يزداد عدد المجرمين والجرائم في المستقبل مع تقدم هؤلاء الأحداث في العمر، ويعني ذلك أنه لابد من الدراسة العلمية لطبيعة العلاقات بين الحدث الجانح والمجتمع قبل اقتراف السلوك الجانح وبعده، وذلك حتى يمكن تحديد الشكل الأكثر ايجابية بعد تنفيذ

التدبير بين الحدث والمجتمع، وأن هذه الدراسة العلمية ربما تمتد إلى مدى أبعد، فربما تهدف إلى الكشف عن نظرة المجتمع إلى الحدث الجانح وإمكان تغييرها، كما قد تهدف إلى البحث عن مدى جدوى تغيير بيئة الحدث ذاته، وما إلىّ ذلك من أمور مهمة لها دلالتها وأهميتها في عودة الحدث إلى الجنوح.(**محمد شحاتة ربيع، 2003، ص236 – ص237**).

8-4- حق الطفل الجانح في التربية والتأهيل: المؤكد لدى العلماء والمتخصصين أن الطفل قابل للإصلاح والتهذيب،وأن شخصيته في هذه المرحلة من العمر مهيأة للانقياد نحو الخير، وهذا يقتضي أن تتجه سياسة معاملته نحو علاجه من آفة الجنوح بطريقة سليمة في مرحلة مبكرة ، وتقوية فرص الحيلولة بينه وبين الجنوح، فتنمية الشعور الديني، وإبراز الحدود بين الخير والشر، وتزيين الفضيلة واستهجان الرذيلة،وشحذ ضمير الحدث بالمعاني والقيم النبيلة، وإبراز فكرة الثواب والعقاب كل ذلك له أثره الفعال في توجيه الحدث إلى الطريق السوي، والبعد عن طريق الجنوح، ويبدأ ذلك في القيام بانتشاله من البيئة الفاسدة التي أدتإلى جنوحه، والقيام بمضاعفة الجهود في تزويده بالتربية الدينية والخلقية، والإكثار من التوجيه السلوكي السوي، ويضاف إلى ذلك العمل على تطهير بيئة الطفل ومحيطه من كل الأسباب والعوامل المؤدية إلى جنوحه، والسعي إلى القضاء على المشكلات العائلية، والاضطرابات التي تقع داخل الأسرة التي تحدث خللا في نفسية الطفل مما يؤدي أحيانا إلى جنوحه.

ومما يساعد على وقاية الطفل من آفة الجنوح القيام بمحاربة العوز والفقر اللذين قد يتعرض لهما، ذلك أن لهما أثرا بالغا في دفع الطفل إلى الجنوح، وعلاوة على هذا فإنه ينبغي ملء وقت الطفلوعدم تركه يشعر بالفراغ الذي سيؤثر حتما في نفسيته،ويجره جرا إلى الاختلاط برفاق السوء، وقد تأكد أن الخلطة الفاسدة من العوامل المؤدية إلى تردي الطفل في هاوية الجنوح، ولا سيما إذا كان ناقص الذكاء والخبرة ومتميع الأخلاق، كما أن من حق الطفل أيضا بغية حمايته من الجنوح أن تطبق بشأنه سياسة تعليمية قويمة تهدف إلى إعداده إعدادا مهنيا ملائما، وعندما ينتهي إعداده من التكوين ينبغي أن توفر له مهنة تتلاءم مع رغباته وميوله، وتتناسب وقدراته الجسمية والذهنية والصحية وتمكنه من الحصول على أجر يتناسب مع مايقوم به من عمل، وأن لايكلف بعمل شاق يعجز عن أدائه، فإذا لم يضمن له ذلك فقد تترتب عليه نتائج خطيرة، منها الفشل في الحرفة التي وجه إليها، ثم تركها أو الهروب منها وبالتالي ضياع مورد رزقه، وهو مايشعره باليأس وعدم الاستقرار الذي ينعكس على سلوكه، ويؤدي به إلى الانخراط مجددا في البيئة الفاسدة، ومن حق الطفل أيضا أن توفر له الحماية أثناء التدريب الحرفي، أو

خلال ممارسة المهنة، ومنحه الفرصة لإقامة علاقات مع أصحاب صالحين،وأن يحرص أولياؤه على إبعاده عن ذوي الخلق السيئ والسلوك غير السوي،لئلا يتأثر بهم،أو ينقاد إلىأنماط سلوكهم الجانح.(**العربي بختي، 2013، ص185- ص187).**

9- دور وسائل الإعلام في الحد من جنوح الأحداث:

بما أن وسائل الإعلام أصبحت تملك القدرة على تغيير المعتقدات، والتأثير في القيم والآراء والاتجاهات، وإحداث التأثير الايجابي في سلوك الأحداث ، باعتبارها عنصرا من العناصر التي تدعم وتقوي الاتجاهات السلوكية، وترسخ في النفوس قيم المجتمع وتقاليده وأنماطه الثقافية بما تملكه من وسائل تكنولوجية متطورة، فمن المنطقي أن تساهم برامجها الموجهة للأطفال وغيرهم في تنمية الاتجاهات الايجابية، وترسخ العادات الاجتماعية السليمة. وفي هذا السياق فقد نادى الكثير ممن تهمهم مصلحة المجتمع واستقراره، بأن تتركز مهام وسائل الإعلام في المساهمة في التطبيع الاجتماعي، والعمل على إرضاء الجمهور العريض عن طريق معاملة بعض القيم وأنواع السلوك معاملة مفضلة، كأن تضع بين يدي الحدث نماذج جيدة للسلوك الفردي داخل الجماعة التي يعيش فيها، وأن تعلمه التعاون والتعامل معها وفق المفاهيم الصالحة، وباختصار تبدأ في مساعدته على التحكم في انفعالاته وعواطفه، وضبط نفسه، فلا يكون عبدا لغرائزه وأهوائه، ويمكن ذلك بالمساعدة على تنشئة الأحداث تنشئة اجتماعية صحيحة، بتعويدهم على أساليب السلوك المقبولة عن طريق امتداح الأساليب الثقافية الأساسية وتأييد مثاليات المجتمع. (**السيد، 2005، ص150).**

10- أساليب الإرشاد في علاج الجانحين:

من أهم الطرق والأساليب العلاجية التي يمكن استخدامها في علاج الطلبة الجانحين داخل المؤسسات الإصلاحية وخارجها ما يلي:

أولا: استخدام أساليب تعديل السلوك بهدف إعادة صياغة شخصية الحدث الجانح، وهذا الأسلوب لا يعتمد على إزالة العرض القائم فقط وإنما يعتمد أيضا بصفة أساسية على إبدال نمط سلوكي غير متكيف، بنمط سلوكي متكيف ومن أهم الإجراءات التي يمكن استخدامها لتعديل سلوك الطلبة الجانحين هي:

1- التعزيز الايجابي الذي يعتمد على تقديم المعززات الاجتماعية والمعززات الرمزية بعد السلوك المطلوب مباشرة لزيادته.

2- توفير نماذج سلوكية وهذا الأسلوب يعتمد على مشاهدة الجانح لسلوك نموذجي مرغوب لتقليده والاقتداء به.

3- التشكيل والذي يعتمد على الاستمرار في بناء السلوك المطلوب.

ثانيا: تعديل مفهوم الذات: ومن أهم المقترحات التي تساعد على إنماء مفهوم ذات على درجة عالية من الكفاية ما يلي:

1- إتاحة الفرصة أمام الحدث الجانح للتزويد بفرصة كافية لكي يدرك ذاته كمواطن مسئول وعضو فعال في المجتمع.

2-توفير فرص التوحد بأشخاص أسوياء وبجماعات تكون موضع تقدير بحيث يشعر أن المجتمع يعرض عنه.

3-العمل على تزويد الجانح بفرص عديدة للنجاح من خلال تحقيق انجازات لها نتائجها الملموسة.

4-من خلال تعرفه على نواحي ضعفه وقصوره وإتاحة ظروف تمكنه من الشعور بأنه قادر على التعرف على هذا القصور ومواجهته والتعامل معه.

5-الاحترام الايجابي والاحترام الشخصي، فإن الحدث الجانح يمكن أن يصبح راضيا عن نفسه ويرتفع تقديره لذاته، الأمر الذي يسهم كثيرا في التخلي عن السلوك الجانح. (**سامي محسن الختاتنة، 2016، ص429، ص430**).

الفصل الخامس

الفشل الدراسي

تمهيد:

يفشل عدد من الأطفال والمراهقين سنويا في المدارس والثانويات، إذ يعتبر التلميذ كراسب عندما يفشل في الامتحانات سنتين متتاليتين أو أكثر.

نظرا للاهتمام الكبير الذي يوليه الأولياء والباحثون لدور المدرسة يصبح الرسوب المدرسي مشكلا اجتماعيا خاصة في هذا العصر أين المعارف المدرسية تعتبر كأولية لأغلب المهن ، وتعطي أهمية للمهن ذات المستوى العلمي أكثر من المهن الأخرى التي لاتعطى لها نفس السمعة والمكانة.

وتعتبر الدراسة كوسيلة ارتقاء اجتماعي.(**بدرة معتصم ميموني، 2015، ص223**).

1- مفهوم الفشل الدراسي:

إن مفهوم الفشل الدراسي صعب للغاية فيه الباحثين والمختصين في ميدان التربية، من معلمين، بيداغوجيين، علماء النفس، وذلك قد يرجع إلى أن مفهومه يخضع لمتغير الثقافة والنظام التعليمي أن يحدث هذا الفشل، وهذا المفهوم غير ثابت بل يخضع للسياق الاجتماعي وللفترة التاريخية.

لقد ظهرت هذه الكلمة في الستينات، والبعض يتكلم عن مصطلح الفشل الدراسي، بمعنى أن الفشل الدراسي عبارة عن بناء اجتماعي وبالأخص على مستوى الخطاب الاجتماعي، فحسب الباحث **ازامبار جماتي Isambert Jamati** مفهوم الفشل الدراسي ليس علمي واضح، كما يوضح أيضا الباحث **Best** مفهوم الفشل الدراسي غير موجود بحد ذاته: " المفهوم يتغير حسب الفترة الاجتماعية – التاريخية وذلك حسب توقعات المجتمع اتجاه المدرسة والمدرسة بحد ذاتها اتجاه التلاميذ، وعلى هذا فالمفهوم بعيد عن الثبات".

يظهر لنا عبارة " الفشل الدراسي" تستطيع أن تجمع كل أنواع الصعوبات أو المشاكل التي للتلميذ معايشتها.

1-1- تعريف الفشل الدراسي:

رغم الصعوبة في تحديد معايير الفشل الدراسي إلا أن بعض الباحثين قد حاولوا تعريف هذا المفهوم المعقد والغامض.

– **تعريف " GAYAVNZINI 1927 "**: يعرف الفشل المدرسي بأنه " ظاهرة تربوية تعليمية إذ أنها لا تنحصر في معايير محددة كالنقاط السيئة المحصل عليها والغياب عن الحصص التدريسية وإعادة السنة بل إنها تجاوز الظروف الاجتماعية وكيفية مواجهة الفشل في حد ذاته.(**منتهى مطشر عبد الصاحب، 2011، ص219**).

– **تعريف الباحث قود Good (1973)**: يقتصر الفشل بالأحرى على الحصول على نتائج أقل من قدرات التلميذ (بعد ذاتي).

– **تعريف " Mialeret" (1979)**: الفشل المدرسي يمكن أن يستخدم بمختلف المعايير فبالنسبة للمرحلة الدراسية الكاملة فالفشل الدراسي يتمثل في عدم إمكانية إتمامها فيصبح مرادفا لتكرار السنة ". (**حميدي صبرينة،2007، ص38**).

– **تعريف افنزيني Avanzini (1991)**: يتمثل الفشل في الحصول على علامات أقل من المتوسط (بعد موضوعي).

الفشل الدراسي حسب **أفزيني** هو حصول التلميذ على نتائج تحت المتوسط.

– **تعريف كومبس Compas (1991)** : فلقد توصل هذا الباحث إلى أن عندما نضع أنفسنا في مكان الطفل، مفهوم الفشل يأخذ معنى جد مختلف من كل هذه التعريفات المعيارية، حيث أن بالنسبة للراشد " الفشل يقاس خصوصا حسب التأخر في السباق نحو النجاح، أو العزل في أقسام تمييزية وعنصرية، ويقيم حسب معيار ويختم عن طريق مكانة (Statut). (**كريم حمامة، 2018، ص101، ص102**).

– **تعريف Marie و Pierre**: الفشل الدراسي حقيقة معقدة وإشكالية تشغل الجميع، وأن التلميذ قبل أن يرسب نتنبأ به من خلال تصرفاته أو مظهره وبذلك يكون ذهابه للمدرسة كعدمه. (**Marie & Pierre, 2005, p24**).

ويعرف الفشل الدراسي بأنه: عدم قدرة التلميذ على متابعة دراسته بصفة نهائية، ولا نقول أن هذا المتعلم فاشل في دراسته إلا إذا بذلت في دعمه وتقويمه جميع المجهودات والإمكانات، ولكن دون جدوى تذكر، وعليه فالفشل الدراسي أو (الإخفاق) يمتاز عن غيره من المفاهيم بأنه حالة غير قابلة للتصحيح ولا للعلاج. (**جردير فيروز، 2011، ص63**).

2- الفشل الدراسي وبعض المصطلحات المرتبطة به:

لا تزال العلوم الإنسانية تعاني مشكلات كثيرة لاسيما مشكلة تحديد المصطلحات، هذه المشكلة تعترضنا في كل بحث إنساني، وخاصة بحثنا هذا فلا نجد إجماعا حول تحديد مصطلح الفشل الدراسي، بحيث يرتبط الفشل الدراسي بعدة مفاهيم منها " التخلف " " الضعف " " الكسل"، وسوف نتعرض إلى بعض المصطلحات المرتبطة بالفشل منها:

2-1-علاقة الفشل بالتخلف والرسوب: يقصد بالرسوب الإخفاق في اجتياز امتحان من الامتحانات وعدم التفوق فيها، أما لغويا فهو السقوط والانحطاط إلى أسفل الدرجات (العلامات) المستعملة للضبط في جميع الامتحانات. ومن نتائج الرسوب التكرار إلى إعادة السنة في نفس الصف من طرف التلميذ لتحصيل نفس المستوى الذي حاول تحصيله بالفعل في السنة المنصرمة، وبالتالي يتخلف هذا التلميذ دراسيا عن زملائه من الناجحين كما يتخلف عن المستوى التحصيلي الذي كان يستفيد منه لولا رسوبه أولا وتكراره كنتيجة لذلك، فالرسوب قد ترافقه مشاعر نفسية وكذا مواقف اجتماعية سلبية وفي هذه الحالة نستعمل كلمة فشل للتعبير عنه.

2-2-الفشل والتعثر الدراسي: يمكن التمييز بين الفشل والتعثر الدراسي أو ما يسمى بصعوبات التعلم خاصة منها النوع البسيط، فالتعثر الدراسي حالة مؤقتة تكاد تكون عادية تصيب معظم التلاميذ إذا لم نقل كلهم، ونقصد بها تعرض التلاميذ إلى صعوبة في فهم واستيعاب (معلومة أو مسالة أو فكرة) لسبب من الأسباب أثناء عملية التحصيل الدراسي في مادة معينة أو موضوع ما، لكن بمجهود إضافي أو دروس خصوصية أو جلسات المراجعة يتدارك التلميذ المسألة ويلتحق بزملائه، لكن التعثر يمكن أن يتحول إلى فشل إذا تكرر وتعمم وخاصة إذا لم يتدارك الأمر في الوقت المناسب.

2-3-الفشل الدراسي والتخلف العقلي: يعبر التخلف الدراسي (الفشل الدراسي) عن انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى بعض التلاميذ عن المستوى المتوقع في اختبارات التحصيل، أو عن مستوى أقرانهم العاديين الذين هم في مثل أعمارهم، في حين أن التخلف العقلي هو حالة تأخر أو توقف أو عدم اكتمال النمو العقلي يولد بها الفرد أو تحدث في سن مبكرة نتيجة لعوامل وراثية مرضية، أو بيئية تؤثر في الجهاز العصبي للفرد (خاصة الدماغ)، مما يؤدي إلى نقص الذكاء وتتضح آثارها في ضعف مستوى أداء الفرد في المجالات التي ترتبط بالنضج والتعلم والتوافق النفسي، لذلك فإذا كان كل متخلف عقلي

متخلف دراسيا، فانه ليس بالضرورة كل متخلف دراسيا متخلف عقليا.(**جردير فيروز، 2011، ص61، ص62**).

3- التطور التاريخي لمفهوم الفشل الدراسي:

لقد شهد مصطلح الفشل الدراسي تطورا كبيرا منذ ظهوره في نهاية القرن 19 مع ظهور إجبارية التعليم. ففي 1882 قام الفرنسي **Jule Ferry** وهو آنذاكوزيرا للتعليم (**Instruction**) بإصدار قانون متعلق بإجبارية وعلمانية التعليم؛ وعن طريق هذا القانون، أصبحت الدراسة إجبارية من 6- 13 سنة، وللمصادقة على نهاية الدراسة يجب على التلاميذ أن يخضعوا إلى امتحان يسمح لهم بالحصول على شهادة الدراسة الابتدائية.

وللأسف، تم حجز هذه الأخيرة بسرعة للنخبة، فحتى سنة 1900 م فقط (25 %) إلى (30 %) من التلاميذ يتحصلون على هذه الشهادة، فمجتمع الماضي لايرى أي حرج في ذلك ، وبالعكس فقد اعتبر ذلك طبيعي وأنه عادي وأن عدد مهم من التلاميذ يجدون صعوبات ولا يذهبون بعيدا في مشوارهم الدراسي، فهذا لايمارس أي تأثير سلبي على مستقبل هؤلاء الشباب، حيث يجد هؤلاء عندما يصبحون راشدين عملا معترف به من طرف المجتمع، ولذا فالفشل الدراسي لا يؤدي إلى نتائج اجتماعية بارزة.

ففي الخمسينات؛ كان الفشل الدراسي يعزو إلى الضعف العقلي الخفيف أو اللاتكيف المدرسي، حيث ظهر مفهوم الفشل الدراسي بالنسبة للتلاميذ الذين ننتظر نجاحهم في حين أنهم فشلوا، ومع بداية الستينات ودمقرطة التعليم لغرض منح الفرص للجميع من أجل الدراسة، ظهرت رغبة في محاربة للفشل الدراسي والتفاوت والتمايز الاجتماعي.

حيث تتميز أهمية تطور مصطلح الفشل غير مرتبطة فقط بالتلميذ بحد ذاته، فحسب الباحث **Hutmacher (1993)** لقد تم اجتياز خطوة أخرى بعد تقديم قراءة لصعوبات التلاميذ بمعزل عن التوقعات الفردية التي نستطيع أن نكونها اتجاه التلاميذ، وهذا الرأي يؤيد ذلك التناقض الذي أشار إليه المختص في علم الاجتماع الفرنسي **بورديو Bourdieu في عام 1966** الذي أشار بالضبط إلى أن المدرسة بمعالجتها لحالات التفاوت والتباين تنتج حتما حالات عدم تكافؤ الفرص، وفي هذا الوقت بالضبط يقوم **بورديو Bourdieu** بنقد " إيديولوجية الموهبة"، وأن الفشل والنجاح غير مرتبطين بشدة بالذكاء، وأن هذا الأخير غير فطري.

وبفضل الفكر والتصور التقدمي أصبح التأخر والفشل المدرسيين لا يعزون للمواهب والتفسيرات الحتمية.

ويظهر حسب الباحث **كراهاي Crahay (2007)** القلق من الفشل الدراسي إلى فرض النجاح الدراسي للجميع نفسه، وذلك يرجع إلى أن هذا الأخير تفرضه الحياة الاجتماعية لأنه السبيل الوحيد للفرد لكي يندمج في مجتمعه ويشارك بصفة طبيعية في الحياة الاجتماعية وخاصة المهنية، حيث أن في الستينات الحاجة إلى توظيف أفراد أكفاء ومكونين قد زادت، هذا ما أدى بتحول الفشل الدراسي إلى مشكل اجتماعي.

وقد تميزت مرحلة الستينات بالقطيعة الجسيمة الناتجة عن حدثين هامين:

إصلاح **Berthoin (1959)** الذي قام بتثبيت الدراسة الإجبارية عند 16 سنة، وإنشاء مدارس التعليم الثانوي في (1963) من طرف **كريستيان فوشي Christian Fouchet** آنذاك وزيرا للتربية الفرنسية ، حيث ساهم قرار Fouchet فتح أبواب التعليم الثانوي لجميع طبقات المجتمع، وتحول الدراسة بعد الابتدائي إلى معيار، حيث أصبح الفشل الدراسي رهان اجتماعي أساسي وحتى" مشكل" وطني في العديد من الدول. (**حمامة كريم، 2018، ص104، ص105**).

ولقد مر الرسوب الدراسي كمشكلة تربوية واجتماعية واقتصادية بمراحل متعددة وهي كالتالي:

1-المرحلة الأولى: وهي المرحلة التي ظهرت فيها الفصول الدراسية بولاية ماشتيوستس عام 1848 وكان الهدف من ذلك هو تصنيف الطلاب في المدرسة بناء على سنهم وقدرتهم التعليمية ونضجهم، ويرى **هولمس وماتيوس** بأن فكرة الرسوب انطلقت من هذا النظام الجديد وبدأ الاعتماد في انتقال الطلبة من فصل إلى آخر بناء على نتائجهم وقدراتهم العلمية، بحيث أن الطالب الذي لا يتحصل على نتائج درجة معينة في مادة معينة لا ينتقل ويبقى في نفس المستوى، وتميزت هذه المرحلة بكثرة الرسوب في المدارس الأمر الذي أثار اهتمام الاقتصاديين لارتفاع التكلفة المادية الناجمة عن الرسوب.

2-المرحلة الثانية: فكانت نتيجة لارتفاع نسبة الرسوب في المدارس ويمكن تسميتها بمرحلة النقل الآلي حيث نادى بها الكثير من التربويين قصد مساعدة الطلاب على النجاح حتى ولو لم يحصلوا على الدرجات التي تؤهلهم للنجاح ولكن مع إعطائهم بعض الدروس الخصوصية لرفع مستواهم، وقد أدى اعتماد هذه الطريقة إلى انخفاض نسبة الرسوب، كما أدت في نفس الوقت إلى ضعف المستوى التعليمي

وعدم كفاءة الخريجين عند تقلد الوظائف، الشيء الذي أدى إلى تذمر التربويين وأرباب العمل، كما بدأ بعد ذلك التفكير جديا في اعتماد طريقة تربوية جديدة تهدف إلى رفع المستوى التعليمي وكفاءة الخريجين، وكان التفكير في اعتماد التعليم بالكفاءات وكان ذلك بالولايات المتحدة الأمريكية.

3- المرحلة الثالثة: يمكن القول أنها بدأت في القرن العشرين وبالضبط في الستينيات مع رفض التربويين لطريقة تربوية تؤدي بالطلاب إلى إتقان المهارات الأساسية وهذا عن طريق التدريس بالكفاءات الذي ينبغي على المدرس أن يحدد مضمون ما يستعمله طلابه تحديدا جيدا ويدرسه بطريقة جيدة ومتقنة، وفي الأخير ينبغي على المدرس أن يتأكد من أن طلابه تعلموا جيدا وعلى الطلاب أن يتقنوا ما تعلموه. ولعبت المدرسة السلوكية دورا كبيرا في بلورة هذا النوع من التعليم وذلك مع التركيز على الأهداف السلوكية وتدريب المدرسين على صياغتها وتقييمها، ونتيجة لهذا التوجه التربوي الجديد ارتفعت نسبة الرسوب بين الطلاب خاصة في المراحل الابتدائية وترجع الباحثة (ترينر1990)، السبب إلى رغبة التربويون بضرورة إتقان الطلاب المهارات الأساسية حتى وإن أدى ذلك إلى الإعادة لاسيما أن الرسوب لا يترك في نفسية الطلاب اتجاهات سلبية اتجاه المدرسة خاصة في المرحلة الابتدائية. (**جرير فيروز، 2011، ص61**).

4- أنواع الفشل الدراسي:

4-1-الفشل الدراسي العام: هو التخلف الظاهر عند التلميذ بالنسبة لكل المواد الدراسية، ومرد هذا ضعف القدرة العقلية العامة أو ضعف في مستوى الذكاء.

4-2-الفشل الدراسي الجزئي: يظهر على شكل اضطراب في التحصيل وهو غالبا يرجع لنقص في الحواس أو عجزها أو اضطراب في الإدراك، ويعتبر عسر القراءة الاضطراب الأكثر عمقا في هذه الحالة. **(حميدي صبرينة، 2007، ص41)**.

5- مظاهر الفشل الدراسي:

5-1- العلامات الضعيفة: حسب **Gry Avanzini (1967)** التلميذ الذي يتحصل على علامة ضعيفة، وبصفة مستمرة يعتبر فاشلا فالفشل الدراسي مرتبط بنتائج التلاميذ الدراسية التي تبتعد عن المعيار المحدد أكاديميا والمعمول به في كل المؤسسات التعليمية، إلا أن هذا يبقى نسبيا فالنقاط ليست

دائما دليلا على إخفاق التلميذ في التعلم فهو في الأخير يعتبر حلقة من الدائرة التعليمية التي تحتوي المعلم والمدرسة والمنهاج، وطبعا فإن نجاح هذه العملية هو نجاح للتلميذ وإخفاقها هو إخفاق له.

5-2- تكرار السنة: " حسب **J.Gimens (1984)** ضعف العلامة يؤدي حتما إلى إعادة السنة، والإعادة هي البقاء في الصف نفسه وقيام التلميذ بعمل السنة الدراسية السابقة"

وبالرغم من أن الرسوب يعد محاولة لتحسين المستوى إلا أنه في الحقيقة يؤدي إلى تأخر التلاميذ دراسيا نتيجة:

1- اكتظاظ الصفوف.

2- فقدان مقدار سنة من عمر التلميذ دون مردود محسوس.

3- ثبوط همة التلميذ وألفة الفشل.

5-3- عدم التكيف: يتصرف التلميذ الذي فشل دراسيا بتمرد عنيف يترجم برفض الجهد المدرسي مصحوبا بحالة معارضة أو بسلوك كئيب.

يقول "**Le Gale** " **(1963)** وهكذا يبدوا أن عددا من حالات القصور المدرسي التي اعتبرت هكذا بالنسبة لمستواها الدراسي وأدائها النفسي القياسي الحالي، هي في الواقع حالات تلاميذ أذكياء ضاع ذكاؤهم بسبب عدم تكيفهم مع المدرسة أو بالأحرى عدم تكيف المدرسة مع شخصيتهم".

وقد توصل الباحث **برونوBreuno** إلى أن (95%) من التلاميذ يأتون إلى المدرسة في شروط وأوضاع ممتازة وسرعان ما تحدث حالات عدم التكيف التي تعود أساسا إما لشخصية الطفل أو إلى سيطرة الوسط المدرسي. **(حميدي صبرينة، 2007، ص39، ص40).**

6-عوامل الفشل الدراسي:

6-1- العوامل الأسرية:

1-تؤدي العوامل الأسرية دورا مهما فيما يحدث للطالب في المدرسة، وعلى الرغم من الضغوطات التي يشعر بها الطلبة من أسرهم للتفوق والنجاح فإنهم يستطيعون تحقيق انجازات أكاديمية مهمة، ومن أهم الأمور التي تؤثر سلبا على انجاز الطالب وتحصيله الأكاديمي، مما يسبب الفشل وبالتالي الرسوب:

مقدار اهتمام الأسرة بالطالب وتعاونها مع المدرسة، وتماسك الأسرة، والرقابة، ومهارات الوالدين، وانخفاض تعليم الآباء، ومستوى دخل الأسرة، والتربية الوالدية، بالاظافة إلى الضغوطات الأسرية كالفقر، والتشرد، والمرض، والاعتداءات الجنسية والجسدية والنفسية، والإدمان، والعنف، والموت، والأمية، كما أن تنقل الطالب بين المدارس نتيجة لظروفه الأسرية كطلاق الوالدين، أو نتيجة المشكلات المالية التي تواجهها الأسرة مما يؤدي إلى عدم الاستقرار العائلي، مما يخلق فجوة في المعرفة بين الطالب وزملائه. وتؤكد كثير من الدراسات تؤكد أن العوامل الأسرية لها أكبر الأثر على التحصيل الأكاديمي للطالب مما قد يقود إلى الرسوب المدرسي.(**إيمان محمد رضا علي التميمي، 2013، ص314، ص315**).

2- التصدع الأسري الذي ينجم عن عدم التفاهم، وفقدان الانسجام بين الوالدين، والذي ينتهي بهدم أركان الأسرة، مما ينعكس على حالة الطالب الانفعالية، فيعاني من القلق والتوتر والتمزق النفسي، ولا يحقق نجاحا دراسيا وهو يرى الفشل أمامه وفي أسرته.

3- تساهم الأسرة في الفشل الدراسي للتلميذ من خلال التأنيب المفرط عند مجرد رسوبه، وذلك في الحقيقة لن يزيده إلا فشلا.

4- توجد بعض الأسر تفرق بين الأبناء في المعاملة، وهي مسألة خطيرة للغاية، ولها آثار سلبية كثيرة على الأبناء. (**منتهى مطشر عبد الصاحب، 2011، ص323**).

6-2-العوامل الشخصية: وهي العوامل الذاتية المتعلقة بالتلميذ ، وهي أسباب ترتبط ببنيته الجسمية والنفسية.

6-2-1- القدرات العامة للمتعلم: حيث أن الذكي أقدر على التحصيل والتعلم، كما أنه أدق وأسرع في فهم وإدراك العلاقات، فالذكاء المنخفض للتلميذ بالمقارنة بزملائه في الفصل يؤدي أيضا إلى تحصيل دراسي منخفض نسبيا. (**جردير فيروز، 2011، ص 72**).

يعتبر التلميذ هو العامل الأول للنجاح حيث يتأثر بالدرجة الأولى بنمو الذكاء والقدرات العقلية الأخرى كالذاكرة والتخيل والتفكير، وهي قدرات تلعب دورا في تفعيل الأداء الدراسي للتلميذ.

لقد ربطت الصعوبات الأكاديمية التي يواجهها الطلبة بعوامل عدة شخصية منها: انخفاض معدل الذكاء، والافتقار إلى السلوك الاجتماعي الايجابي في المرحلة الابتدائية، وصعوبات التعلم، والصعوبات

الصحية والنفسية مثل القلق والاكتئاب، والصعوبات السلوكية مثل: فرط النشاط واضطرابات نقص الانتباه، كل ذلك يلزم لتحديد الصعوبات التي تتداخل مع التحصيل الدراسي، وتخلق فرصة اختيار التعليم الخاص، كما أن هناك تأثيرا كبيرا للمعتقدات التي يحملها الطلبة عن أنفسهم وقدراتهم، فالطلبة الذين لديهم كفاءة ذاتية لديهم قدرة أكبر على النجاح في المدرسة، بالاظافة إلى مفهوم احترام الذات، فزيادة الثقة بالنفس من شأنه أن يخلق المزيد من النجاح للطلبة، وأن الطلبة الذين يفتقرون للمهارات الاجتماعية لتكوين صداقات مع أقرانهم هم أكثر عرضة للتعرض للصعوبات الأكاديمية في المرحلة الابتدائية، وأن الطلبة الذين يعتقدون أن معلميهم وأصدقائهم لايحبونهم، أو الذين لديهم مستوى أعلى من الصراعات في المدرسة هم عرضة للرسوب الأكاديمي، بينما الطلبة الذين لديهم مشاركات في الأنشطة اللاصفية والمناسبات الاجتماعية يشعرون بتواصل أكبر مع الآخرين في المدرسة، وبالتالي أكثر حماسا للنجاح الأكاديمي، كما أن غياب الطلبة وتأخرهم المتكرر عن فصولهم الدراسية يحدث فجوة بين تعلم الطالب وبقية زملائه مما يتسبب في فشله، فبعضهم لديهم عوامل أسرية مثل: مرض أحد الوالدين جسميا أو عقليا، مما يؤدي إلى بقائهم في المنزل. ونعتقد بأن كل ماذكر سابقا يرتبط ارتباطا وثيقا بالعوامل الأسرية، وتؤكد الدراسات ومنها دراسة (**مونيانو، 2004**) التي تشير إلى وجود علاقة ايجابية بين ارتفاع الانجاز ومفهوم الذات الأكاديمي.

كما أن من أهم العوامل الشخصية التي تؤثر على تحصيل الطالب الدافعية التي هي طاقة كامنة لابد من وجودها لحدوث التعلم، بل لتطويره وتنميته، وعندما تنطلق هذه الطاقة فإنها تؤدي إلى رفع مستوى الأداء وتحسينه واكتساب معارف ومهارات جديدة ومعقدة، واستخدام استراتيجيات متطورة وتبني طرق فعالة في معالجة المعلومات التي يحصل عليها الطالب في أثناء العملية التربوية، ويعرف **أبو غزل (2007)** دافعية الانجاز الأكاديمي بأنها: التنافس في ضوء مستوى معين من مستويات الامتياز الأكاديمي، أو الاهتمام بالمنجزات الأكاديمية، أو الرغبة في الأداء الجيد سواء في المدرسة أم في الكلية أو الجامعة أم في أي مجالات أخرى، أم الميل إلى السعي والكفاح في سبيل النجاح في المواقف الأكاديمية، وقد حدد علماء النفس التربوي عددا من العوامل المسئولة عن استثارة دافعية الطلبة للتعلم مثل معتقدات الطلبة حول كفايتهم الأكاديمية، والأهداف التي يتوجهون نحوها في أثناء تعلمهم، وقيمهم الأكاديمية، أما مفهوم الذات الأكاديمي فهو الأساس لنجاح الطالب أو فشله في المستقبل، ويبدأ يتشكل في مراحل الطفولة المبكرة من خلال الاتصال مع الأقران، ومواقف المعلم وتوقعاته. ويعرف مفهوم الذات

بأنه: النتيجة التي تتشكل من الاستيعاب الداخلي للفرد لصورته في المجتمع، تتطور من التفاعلات المختلفة مع السياق الاجتماعي وعوامل القبول أو الرفض من الآخرين. (**إيمان محمد رضا علي التميمي، 2013، ص314، ص315**).

6-2-2- ضعف القدرات الخاصة بالمتعلم: كالقدرات العددية واللفظية فقد تكون واحدة أو أكثر من هذه القدرات مسئولة عن فشل التلميذ أثناء عملية التعلم وكثيرا، ما يطلق عليها صعوبات التعلم ونذكر من بينها:

1- عسر القراءة: هو صعوبة غير عادية في اكتساب القراءة ينتشر هذا الاضطراب بين الأطفال في المدارس بنسبة 2 ويكثر بين الذكور 3 مقابل 1 إناث لايشخص إلا ابتداء من 7 سنوات، وتعتبر صعوبة غير عادية مع قدراته العقلية وسنه وله عدة أشكال: عميق، بسيط، مختلط. فهناك بعض التلاميذ الأذكياء بدون إعاقات، لديهم صعوبات كبيرة في تعلم القراءة ونجدهم في وضعية فشل مدرسي بالرغم من إرادتهم القوية، فالفشل الدراسي لايتعلق بالإرادة القوية أو الضعيفة وإنما بوجود صعوبة حقيقية يواجهها هذا التلميذ أثناء التعلم.

2- عسر النحو: هذا الاضطراب مرتبط بعسر القراءة.

3- عسر الحساب: مرتبط بصعوبة التنظيم المكاني والفشل في تعلم المفاهيم الأولية للحساب، وكذلك الفشل في القدرة على حساب عدد بطريقة صحيحة.

4- عسر الكتابة: اضطراب مرتبط بإعاقة عصبية أو ثقافية، هذه الصعوبات تظهر غالبا نتيجة لتقلص عضلي كبير متعلق باضطرابات حسية.

5- عسر الحركة (الجانبية): اضطرابات للصورة الجسمية والتمثيل الحركي بدون إصابة عصبية محددة، وهي تنتج فشل واضح في القراءة والحساب، واضطرابات عاطفية تختلف في خطورتها، خطيرة جدا غالبا صعبة لاتستطيع التفريق بينهما وبين التعب الحركي الخطير.

6- عسر النطق: صعوبة خاصة باللغة تشكل مشاكل كبيرة في الفهم والتعبير عن اللغة في غياب الصوت، صعوبة عقلية أو اضطراب عاطفي وهناك عدة أشكال خفيفة تصبح دائمة.

6-2-3- الحالة الصحية للمتعلم: وتضم الأمراض المختلفة التي يمكن أن تصيب التلميذ وذلك بشكل طارئ أو مزمن، مما يؤدي به إلى التغيب عن المدرسة مما يؤدي إلى تراكم الدروس فيبدأ يشعر بالعجز والكسل فيتخلف عن زملائه وفي نهاية المطاف الفشل في الدراسة.

6-2-4- الحالة النفسية للمتعلم: وتشمل مايلي:

1-التلميذ المكتئب أو القلق أو الخائف أو غير المكترث لايستطيع أن يتعلم كالتلميذ المتفائل والمطمئن والمهتم.

2- الميول والاتجاهات السالبة للتلاميذ نحو البرامج الدراسية التي تقدم لهم والتي تنتج أساسا من النظرة السلبية التي يحملونها عن المعلمين، قد ينفر المتعلمين من مادة دراسية متأثرا في ذلك باتجاهاته نحو معلميه وطريقته في الشرح أو في التعامل مع التلاميذ.

3- انشغال التلميذ بمسالة عاطفية أو بأمر من أمور البيت أو مشكلة من مشكلات حياته الخاصة، وبالتالي فإن طاقة التلميذ المستهلكة في هذه الأمور لا يبقى منها ما يكفي توجهه للدراسة.

4- صعوبة التوافق مع الجو المدرسي وما يترتب عنه من فقدان الشعور بالأمن وصعوبة التصرف في المواقف الجديدة والإحساس بضعف المركز وصعوبة التعامل مع السلطة المدرسية، فعدم توافق المتعلم مع زملائه ومعلميه يولد له شعور بكره المدرسة ومنه كرهه للدراسة واستسلامه للإحباط واليأس مما يضعف عزيمته في الدراسة والاجتهاد والمثابرة من أجل النجاح. **(جردير فيروز، 2011، ص72- ص74)**

5- ضعف الثقة بالنفس، ويكون ذلك جليا حينما لا يثق الطالب في قدراته واستعداداته العقلية، والحكم عليه مسبقا بالعجز والفشل، وبالتالي تضعف لديه كل الحوافز والدوافع والمؤهلات للنجاح، ويصبح الامتحان هاجسا لايمكن تجاوزه بقدراته وإمكانياته التي يرى أنها أصبحت عاجزة عن تحقيق ذلك.

6-فترة المراهقة، إذ أن فترة المراهقة فترة انتقالية مهمة في حياة كل فرد، إذ تطرأ عليه تغيرات كبيرة في جميع المستويات النمائية، ولا شك أيضا أن الطالب خلال مرحلة المتوسطة هو في أوج مراهقته، مما يكون في وضع نفسي شديد التأزم خلال تعرضه لأي طارئ يقف حائلا دون تحقيق رغباته وذاته وبقية تبعات ذلك من الحاجات.

7- صعوبة تكوين صداقات مع الآخرين، والشعور بالتمييز بكافة أشكاله، والشعور بالفراغ والضياع، من شأنه أيضا أن يؤدي إلى الفشل الدراسي، لأن المساندة الاجتماعية مع الأصدقاء تؤدي إلى اجتياز الفشل.

8- الشعور بالهزيمة والتمزق النفسي والقلق والإحباط المتزايد والضغوط النفسية كلها تولد عقدة الفشل لدى التلاميذ.

9- الغياب الجزئي عن الدروس، مما يعرضه إلى صعوبات في فهم الدروس وخاصة تلك التي يتطلب فهمها الحضور الجسدي والذهني.

10- عدم رغبة الطالب في دراسة مواد معينة. (**منتهى مطشر عبد الصاحب، 2011، ص322، ص323**).

6-2-5- الصفات الشخصية للتلميذ: ويتعلق ذلك ب:

1-ضعف الإرادة: أي عدم وجود رغبة نحو الدراسة والتحصيل وعدم وجود دافع طموح لدى المتعلم والذي يمثل أكبر حافز له للدراسة والنجاح.

2- عدم وضوح الهدف من التعلم: والذي يعين على تحديد الوسائل الملائمة لبلوغه ويزيد من نشاط المتعلم وتحمسه وتشكل له الحافز الذي بدونه يشرد انتباهه.

3-كثرة غياب المتعلم وعدم الانتظام في الدراسة: والذي يرجع في حد ذاته إلى كرهه للمدرسة أو فشله المدرسي أو سوء علاقاته فيها مع أحد المعلمين، وعدم تكيفه مع وسطه المدرسي، أو إلى سوء علاقاته داخل الأسرة أو لمرضه، إضافة إلى تنقل المتعلم بين الفصول أو بين المدارس وغيرها من العوامل التي قد تؤدي إلى غيابه المتكرر عن الفصل الدراسي. (**جردير فيروز، 2011، ص74**).

6-2-العوامل المدرسية للفشل الدراسي:

إن مايزيد من خطورة الأسباب المدرسية للفشل المدرسي هو مانسميه بالطبوع المحبطة التي تميز المدرسة والنظام التعليمي عموما والتي يمكن أن تشكل عوامل مستقلة بذاتها ويمكن تلخيصها كما يلي:

6-2-1- الطابع الهيكلي- التنظيمي للمدرسة: ما إن يلج الطفل المدرسة إلا وتتغير الأمور من حوله وتبدأ المشاكل والتعقيدات، فيبدأ في فقدان التلقائية والحرية التي كانت تميز حياته السابقة، فيدخل في دوامة من الالتزام والخوف والهلع أمام هذا الطابع الهيكلي التنظيمي الجامد الذي يميز الحياة المدرسية (

المقررات، الأوامر والنواهي، التوجيهات، الانتظام في الصفوف، الجلوس بهدوء، المنافسة مع التلاميذ...الخ. فيدخل التلميذ في إطار ما يسمى بالصدمة النفسية– الثقافية والتي تجعله يتعلم بنوع من الضغط والإكراه بدلا من الرغبة التلقائية والإقبال العفوي على التعلم والمطالعة الذاتية، فلا بد لمن يريد أن يتعلم أن تتوفر فيه الشروط (السن، مكان الازدياد...الخ)، وأن يتعلم محتويات مقررة في المنهاج الرسمي العام والمشترك بين جميع المؤسسات، وأن يتعلم مع مجموعة من التلاميذ المصنفين بناء على اللوائح التنظيمية المعمول بها، فلا يمكن للتلاميذ أن يتعلموا إلا في إطار هذا النظام المهيكل والصارم من طرف الراشدين عندما تكون الأهداف محددة وبحضور مدرس مهيأ للقيام بالتعليم في إطار مواد وحصص وتوزيع زمني مسطر مسبقا.

6-2-2- الطابع الفصولي- التتابعي: الخاصية التي تميز الأنظمة المدرسية بشكل عام هي الخاصية الفصولية والتعاقبية، حيث تبنى المقررات على أساس التعاقب والتتالي، فالمادة الواحدة من المقرر تقسم وتجزأ إلى مجموعة من الدروس والوحدات وداخل كل درس هناك مواضيع تكون عبارة عن حلقات متسلسلة، حيث أن فشل التلميذ في اكتساب الوحدة الأولى ينتج عنه بالضرورة فشل في اكتساب الوحدة الثانية مادامت هذه الوحدة مبنية على السابقة ولا يمكن فهمها وتحصيلها مادمنا لم نحصل الوحدة الأولى بشكل مناسب.

فما يحدث من تعثر بسبب الطبيعة الفصولية والتعاقبية للمواد الدراسية يؤدي إلى تأصل ميكانيزم الفشل، فبمجرد مايبدأ الفشل في الظهور كسمة في سلوك الطفل، تبدأ تظهر مشاعر الخوف والقلق، مما يؤدي إلى تسرب ميكانيزم الفشل والشعور بالعجز وفقدان الثقة بالنفس.

6-2-3- الطابع الاختباري: إن مايحصل عليه التلاميذ من نتائج في نهاية السنة الدراسية (نجاح أو فشل) تشكل العنصر الأساسي في أسلوب التحفيز وإثارة همة التلاميذ، كما لاننسى مايترتب عن ذلك من ظواهر سلبية تزيد في تعميق مشاعر الفشل والإحباط وفي مقدمتها الخوف والهلع من الامتحان والاضطراب في الأداء بسبب المناخ القاسي الذي تمر فيه الامتحانات، مما يؤدي إلى تعثر الكثير من التلاميذ، فيصبح الامتحان لايكشف عن مستوى تحصيل التلاميذ الحقيقي، كما قد يؤدي ذلك إلى انتشار ظواهر لا تربوية مفسدة، كالغش في الامتحانات، العدوانية اتجاه المدرسة والمدرسين من أجل مواجهة ضغوط الامتحانات. (**جردير فيروز، 2011، ص75، ص76**).

6-2-4- العوامل الأكاديمية: وتتعلق بالمعلم والمدرسة وهي عوامل تؤثر في الرسوب المدرسي نتيجة تفاعلها مع العوامل الأسرية والاجتماعية والشخصية للتأثير على الانجاز الأكاديمي، كما أن المناخ المدرسي العام يشعر الطلبة والمعلمين والإداريين بالأمن الجسدي والنفسي في المباني، وتوافر الموارد المالية الكافية والقيادة الإدارية الايجابية، وبالتالي يزيد من فرص الطالب بالنجاح، كما أظهرت الدراسات أنه كلما قل عدد الطلبة في الفصول الدراسية، كلما زاد مراعاة المعلم للقدرات الفردية للطلبة، وزادت قدرة المعلم على الاتصال مع الطلبة، وبالتالي نقل خبراته التعليمية ومهاراته ومعارفه للطلبة، وزادت قدرة المعلم على الاتصال مع الطلبة، وبالتالي نقل خبراته التعليمية ومهاراته ومعارفه للطلبة. وتشير الدراسات إلى أن استخدام المعلم لأساليب تقويم متنوعة لما تعلمه الطالب، واستخدامه لأساليب تدريس متنوعة، وتعدد الوسائط المستخدمة يزيد من قدرة الطالب على التعلم، إضافة إلى أن معتقدات المعلمين عن طلبتهم لها تأثير على العملية التعليمية، وقد وجد أن المدارس التي يوجد فيها نسبة غياب وتأخير عالية من الطلبة والمعلمين لها معدل انجاز منخفض، وكلما أعطى المعلم الطالب ثقة بنفسه وكون لديه معتقدا جيدا عن نفسه وقدراته يزيد من فرص نجاح الطالب، بالإضافة إلى أن كثرة إعطاء الواجبات المدرسية البيتية لها دور في الفشل الدراسي حيث لايكمل بعضهم واجباتهم بسبب ظروفهم العائلية والتزاماتهم تجاه أسرهم، كما أن لدى بعض الطلبة أنماط تعلم تجعل القراءة والكتابة والتعلم يصعب عليهم، كما أن البعد المادي، ومحدودية فرص الحصول على التعليم الثانوي، وعدم فعالية التدريس، وعدم كفاية التأهيل، وغياب المعلم والكتب المدرسية، وعيوب تقويم الطلبة ومعايير الترفيع والترقية عوامل تسهم في زيادة معدلات الفشل والرسوب، وتشير الدراسات إلى أن المعلمين يتفقون على عدم إمكانية تعليم الطالب الذي لايشعر بالأمان الجسمي والعاطفي، كما يعلم المعلمون والمديرون بأن التعلم لا يمكن تحقيقه مالم تشكل بيئة تعليمية مناسبة للطلبة، وتعرف بيئة التعلم في المدرسة بأنها" المكان الذي يشعر فيه الطلبة بمناخ ايجابي وإدارة صفية فاعلة" ، وأن المناخ المدرسي الايجابي يعمل على تسريع ثقافة الاحترام وإيجاد التواصل بين الكبار والطلبة في المدرسة، وأن المناخ المدرسي الايجابي له أثره في زيادة تحصيل الطلبة وأن له وقعه المهم على النمو الفردي والتحصيل الأكاديمي لجميع الطلبة، وأن المدرسة التي تتبنى استراتيجيات دعم المناخ الايجابي أكثر فاعلية في خلق بيئة مشجعة على التعلم وأكثر قدرة على محاربة أشكال العنف والمضايقات جميعها، وان الطلبة يشعرون بالأمان والتعلم الأفضل. (**إيمان محمد رضا علي التميمي، 2013، ص315، ص 316).**

كما قام الباحثان **Bourdieu & Passeron (1970)** بتقديم طرح آخر يتمثل في مسؤولية المؤسسة المدرسية في إنتاج وتوليد التفاوت الاجتماعي، فنظرية الإنتاج ترى بأن المدرسة لها مهمة إنتاج التفاوت الاجتماعي وذلك عن طريق تقديم وبطريقة تعسفية ثقافة الطبقة المسيطرة كثقافة شاملة وعالمية، وعليه فالمدرسة تلعب دور نشيط في إنتاج التفاوت الاجتماعي، حيث أن اقتناع تلاميذ الطبقات الشعبية بأن فشلهم سببه نقائصهم الشخصية يجعلهم يتوجهون إلى شعب اقل أهمية.

ونجد أيضا الباحث **Parrenoud** الذي ساند بأن المدرسة تنتج التفاوت الاجتماعي وتساعد على تفاقم التفاوت، حيث عرض ثلاثة ميكانيزمات صنع هذا الفشل:

1- محتوى البرامج، أي عندما تكون موجهة للنخبة بطريقة عبثية.

2- اللامبالاة للاختلاف.

3- فترة وكيفية التقييم، ماقد يؤدي إلى خلق التفاوت والتباين أو صنع التباين وذلك عن طريق إظهار الفرق. (**حمامة كريم، 2018، ص111، ص112**).

6-2-5- تنوع الخلفيات والخبرات الاجتماعية وتعددها: بعض الأطفال عندما يذهبون إلى المدرسة يحضرون معهم خبرات وخلفيات متنوعة، كما أن التعليم قبل المدرسة يكسبهم قدرة على الكتابة والقراءة، بينما آخرون لم تتوافر لهم مثل هذه الفرص، وبعض هؤلاء الأطفال لديهم احتياجات تعليمية خاصة حيث يعانون من صعوبات اقتصادية تترك أثرها على الأبناء، فلا يجد الآباء الوقت الكافي للجلوس مع أطفالهم، ومشكلات الصحة والتغذية، والهجرة والكوارث الطبيعية وغيرها من المشكلات التي تؤثر على التطور المعرفي للطفل مقبل المدرسة، كما قد تختلف بيئة المدرسة عن البيئة الاجتماعية السابقة للطالب، مما قد يستغرق وقتا في التكيف مع المدرسة. ويؤكد ذلك أن الطلبة الذين التحقوا بصفوف ماقبل المدرسة (رياض الأطفال) انجازهم أفضل من الطلبة الذين لم يلتحقوا بها. (**إيمان محمد رضا علي التميمي،2013، ص316، ص317**).

6-2-6- التقويم التكويني مقابل الختامي: هناك نوعان من التقويمات التي تستخدم مع الطلبة الأول: الختامي: والذي تستخدم فيه اختيارات في نهاية مرحلة معينة أو معرفة كعينة لمعرفة قدرة الطفل على تحقيق المعايير المطلوبة، والثاني التكويني: ونعني به كيف يستجيب الطفل للأفكار التعليمية وذلك بالتأكد من أن نسبة المعرفة لدى الطفل آخذة في الازدياد، بعضهم يعتقد أن التقويم الختامي هو الأفضل وعلى

أساسه ينقل الطلبة من صف لآخر، مما يعني أن الطفل فشل في تحقيق معايير النجاح فإن ذلك سيؤدي به إلى الرسوب، وبعضهم الآخر يرى أن التقويم التكويني هو الأفضل، وذلك من خلال تقديم الدعم للطفل عند الحاجة بدل التركيز على وضع معايير محددة للوصول إليها، ونحن نقول مالمشكلة في استخدام النوعين معا التكويني والختامي، وقد أصبح التوجه الآن نحو استخدام التقويم التكويني الذي يقدم للمعلم تغذية راجعة عن مستوى تقدم الطالب الأكاديمي وبالتالي يمكن المعلم من البحث عن المشكلات التي تسبب هذا التأخر، وطرق علاجها قبل الخضوع للتقويم الختامي.

6-2-7- ايجابيات الرسوب وسلبياته: عادة يحدث الرسوب في السنوات الأولى والأخيرة من المرحلة الابتدائية، فبعضهم يرى أن الرسوب مفيد إذا تحققت الشروط الآتية: معرفة الجوانب التي فشل فيها الطالب، والمعرفة التي ينبغي توافرها لديه كبقية أقرانه، والمعرفة اللازمة لترفيعه في السنة المقبلة، إن الأطفال غير ناضجين وصغار جدا بالنسبة للسنة الدراسية فيعطون فرصة لتكرار الصف، مما يمنحهم شعورا بالأمن والاستقرار، وان هناك تشكيلة واسعة من قدرات الطلبة، تصبح مفيدة للمعلم وبقية الطلبة إذا كرر الطلبة الضعاف الصف، مما يخلق تجانسا في المجموعات. ومع ذلك هناك من يرى عدم جدوى الرسوب لما له من آثار سلبية على الطلبة ومنها: يؤثر على الثقة بالنفس والتحفيز، مما يولد لديهم انطباعا عن أنفسهم بأنهم فاشلون، كما يعيد الطلبة المواد التي درست من قبل عادة مع المعلم نفسه، مما يقلل عندهم الدافعية للتعلم، ولا تعالج الأسباب الكامنة وراء انخفاض الأداء مما قد لا يحسن من أداء الطفل بدرجة كبيرة. **(إيمان محمد رضا علي التميمي، 2013، ص317، ص318).**

6-2-8- الخلل في المنظومة التربوية: إذا كانت بعض البحوث تركز على العوامل الداخلية (الخاصة بالطفل) أو بالعوامل الاجتماعية لتفسير الرسوب المدرسي فبحوث أخرى تتساءل عن مسئولية المدرسة في هذه الظاهرة؛هل هي نتيجة عدم تكيف الطفل مع المدرسة؟ أم عدم تكيف هذه الأخيرة مع الطفل؟

فالمنظومة التربوية الجزائرية تتخبط في مشاكل عديدة منها:

1- مشاكل مادية نظرا للعدد الهائل من الشباب.

2- ضعف التنبؤ والتخطيط.

3- مشاكل تنظيمية مرتبطة بسوء تسيير الهيآت التكوينية.

4- سوء تكوين المدرسين مهما كان الطور التعليمي مع غياب التكوين المتواصل والتربصات وتجديد المعارف والتجارب.

5- الحد من المبادرة الاستقلالية للمعلمين وهيمنة المفتشين المتحجرين في بعض الحالات ...

كل هذا يثير غضب أولياء التلاميذ وتمرد التلاميذ واستسلام المعلمين مما أدى إلى :

1- التخفيض من قيمة التعليم والمعلمين، فكل المهتمين بالمنظومة التربوية يتكلمون عن " ضعف المستوى "، " ما بقي تعليم ".

2- يتعرض المدرسون إلى سخرية المحيط بعدما كانوا في الستينات والسبعينات مطمح الكثير من الآباء والتلاميذ.

3- نقد واحتجاج من الأولياء وأيضا من المدرسين الذين قاموا سنة 1988- 1989 بإضراب مع تقديم مجموعة من المطالب الخاصة بظروفهم المادية والاجتماعية والمهنية.

4- أصبح الآن إعادة تنظيم التعليم من الأولويات الأساسية إذا أرادت الجزائر أن تكيف تكوينها حسب مطالب العصر الديمقراطية.

5- عدم تكيف الطفل مع المدرسة لا يعني عدم تكيفه مع الحياة الاجتماعية والاقتصادية، ونرى الشباب الذين طردوا من المدرسة ينجحون ويرتقون إلى أعلى المستويات.

6- إن الطفل إنسان له خصائصه وتاريخه وطموحاته وحوافزه، فعلى المدرسة أن تجد السبل لجلب انتباهه واهتمامه بدلا من أن تفرض عليه، يجب أن تتساءل ما هي الأشياء التي تهمه وكيف يمكن استغلالها لتكوينه وليس لتدميره.

من خلال البيداغوجية المستعملة وطرق التدريس تظهر التصورات الخاصة بالتلميذ وبالتعليم :

ا-التعليم يهدف إلى تكوين رجل الغد لكن ماهي سمات وخاصيات رجل الغد؟ في الواقع هذا غير واضح.

ب- عند الكلام مع مختصي التربية (مدير، معلم، مفتش...) مازال الطفل يعتبر:

1- كطين لين نستطيع قولبته وتشكيله كما نريد.

2- كضعيف يجب التحكم فيه ؟

3- الطفل ميال للطبيعة يجب إنقاذه من الشياطين والشهوات.

ج- لم يظهر تصور الطفل كانسان له شخصيته وانفراد يته كفرد قائم بذاته يجب فهمه، والإصغاء إليه واحترامه ومساعدته على تكوين قدراته ونمو ذاته، التعليم ليس تعمير بل توجيه وتربية تغير أسسه الداخلية وتساعده قبل كل شيء على الانسجام والمرح والرضا على الذات وعلى الآخر. (**بدرة معتصم ميموني، 2015، ص224، ص225**).

وذكر (**سلافين 1986**) أن المدرسة حينما تعجز عن برمجة النشاطات التدريسية بطريقة منظمة وحيوية للطلبة، وحينما لا تتوفر فيها استراتيجيات دقيقة في جذب الطالب نحو التحصيل الجيد الذي يفضي إلى النجاح الدراسي، فإنها تكون مملة ومحبطة ومخيبة للطالب، لان المدرسة ليست مكانا لتعلم القراءة والكتابة فقط، بل إنها تسعى لتعليم الطلبة أنهم متعلمون أكفاء، وأن التعلم ممتع ومشبع لحاجاتهم، كما أن البيئة المدرسية الدافئة المدعمة والتي يلاقي فيها الطالب قبولا تعد مهمة في إنجاح طلبتها بيسر دون عسر، وإذا تجاهلت المدرسة تلك المدعمات وكانت مجرد هيكل يشكل مضمونه النظام التعليمي، فإنها بذلك تعكس صورة الفشل الدراسي بشكل ظاهر، ودون أدنى إمعان وتمحيص، يضاف إلى ذلك عدم توفير المعلم الكفء الذي يعرف الفروق الفردية بين تلاميذه، ويعرف كيف يعامل كل واحد منهم على حدا، ويستطيع أن يمارس النشاطات الدراسية بأسلوب مدروس دون اعتباط.

ويمكن إيجاز سمات المعلم الذي يسبب الفشل الدراسي لطلبته في النقاط الآتية:

1- يفرض على الطلبة ما يريده ويختاره.

2- لا يفهم وزنا للظروف الشخصية والنفسية والإنسانية التي قد يتعرض لها طلبته.

3- لا يثق بطلبته، ويحرص على جعل الطلبة يعتمدون عليه في كل صغيرة وكبيرة.

4- لا يتيح مجالا أمام الطلبة لمناقشة بعض القضايا والأنشطة التعليمية.

5- لا يحاول معرفة مشاكل الطلبة.

6- يستخدم العنف من حيث الإجبار والترهيب والعقاب بهدف تنفيذ ما يريد. (**منتهى مطشر عبد الصاحب، 2011، ص323**).

وفي فرنسا قام مجلس النواب الفرنسي سنة (1996) بتنصيب لجنة لدراسة أسباب الفشل الدراسي عند الطلاب الجامعيين، حيث شملت الدراسة عددا كبيرا من الجامعات الفرنسية وتبين لدى اللجنة بعد الانتهاء من الدراسة والاستفتاء أن أهم أسباب رسوب الطلاب وفشلهم الدراسي ضعف نظام التوجيه والإعلام الدراسي سواء على مستوى التعليم الثانوي أو التعليم الجامعي. (**يوسف حديد، 2010، ص 187**).

6-3- العوامل الاجتماعية الثقافية:

تبين بأن فكرة جعل المدرسة توفر لكل الأطفال باختلاف محيطهم الاجتماعي والثقافي، نفس فرص النجاح ماهي ألا وهم، لتتحول لتوفير نفس شروط الانطلاق لأن المدرسة تبقى تحت التأثير الخارجي الاجتماعي ، بل ماهي سوى واجهة يرى من خلالها وعبرها واقع المجتمع ، ولكون الدراسة والنجاح فيها تفرض توفر شروط وظروف معينة ليس في محيطها الضيق فحسب إنما حتى في المنزل الذي يعد الدعامة الأساسية، يوفر المساعدة والعون الكافيين، لا يقتصران على الجوانب المادية إنما يتعديان للجوانب النفسية والثقافية، وما يؤخذ في المدرسة لايكفي لوحده كمصدر للنجاح، فللأسرة دور هام فهي إلى جانب كونها الخلية الأولى التي يتعلم فيها الطفل هي بمثابة الدرع الواقي ضد الفشل والدعم الأساسي لما يؤخذ في المدرسة ..وأن دور الأب هام جدا إلى درجة أن أصبحت الدول المتقدمة تنظر إليه كوظيفة وما تتطلبه الوظيفة وما تتطلبه الوظيفة من شروط وخصائص،يلجأ معظم الآباء إلى إجراء مقارنات بين أبنائهم وأقرانهم ناسين اختلاف العوامل الأسرية. توصلت **كوليت شيلاند Kulit & chiland (1983)** إلى أن نتائج نهاية المرحلة الابتدائية بفرنسا كانت غير كافية أو ضعيفة جدا بنسبة (63%) عند أبناء الطبقات الشعبية بينما(86%) من أبناء الأسر الميسورة تحصلوا على نتائج حسنة، وإن كانت لهذه النتيجة متغيرات أخرى فإنها مؤشر هام على مدى تدخل العوامل الاجتماعية والثقافية في الفشل الدراسي، وهي ملاحظة أشار إليها حتى بينهحينما سجل بدهشة معاناة التلاميذ المتمدرسين من الأوساط الشعبية الفقيرة من تأخر" وتحدث باحثون آخرون عن المحددات الاجتماعية،وشك موضوع الإعاقة الاجتماعية الثقافية الذي ظهر في الستينات إطارا للبيداغوجية التعويضية، ومجالا للعديد من الانتاجات لاسيما كتابات **برتير ودوتش (Bertir & dutch)**، وخلق نقاشا حادا بين الباحثين نذكر منهم **اليش Alich، جانكس Jancksen، بورديو Bourdieu، استابليت Istablette، وبودن Boden**.

ومهما كانت التوجهات النظرية والزوايا التي نوقش من خلالها الموضوع فإن أغلبية الدراسات توصلت وأكدت ارتباط الفشل الدراسي بالأصل الاجتماعي الثقافي، ففي فرنسا لوحظ بعد عدة تحقيقات في الستينات والسبعينات بأن نسبة فشل أبناء الإطارات العليا والإطارات المتوسطة قليلة مقارنة مع أبناء المستويات المهنية الأخرى، والأكيد أنه يوجد فرق بين تلميذ يحيا بين أبوين مثقفين وذوي مستوى تعليمي عال وآخر بين أبوين أميين، وإن لم يلعب الصنف الأول دور المتابعة فإن الجو الثقافي لوحده يدفعه للاهتمام،وحتى وإن حاول الصنف الثاني الاهتمام بها فإنه يجد نفسه عاجزا وغير عارف لكيفية أداء الدور،هذا إلى جانب تأثر الطفل بأبويه في كلتا الحالتين، ولاشك أن للعلاقات الأم- الطفل/ الأب- الطفل مثيرات تربوية ودور في التكفل النفسي والتربوي، وهو نوع من التربية يمكن تسميته بالتربية عن طريق المحاكاة أو التقليد: يكفي للطفل أن يجد نفسه في جو يدفع للدراسة ويوحي بالنجاح ليتعود على ذلك ،كان يجد في أسرته مكتبا يشتغل فيه أبوه أو أبواه، أبوين ينشغلان بالمطالعة والكتابة ;بقراءة الجرائد...ولا شك أن النجاح لن يحدث أبدا بعدم مشاركة الأسرة،وإن حدث فلن يكون إلا ناقصا أو مستهلكا لوقت طويل وجهد كبير، أكد علماء الاجتماع منذ بداية الستينات وجود ارتباط إحصائي قوي بين الرسوب (أو النجاح)الدراسي والأصل الاجتماعي،بل ذهبوا ضمن ماأسموه نظرية إعادة الإنتاج إلى أن المدرسة تحول الفروق الاجتماعية إلى فروق دراسية، من رواد هذا الطرح بورديو، وياسيرون، بوديلو وواستابليت، بولسن وجينتيس. كما ظهرت نظرية العائق الاجتماعي الثقافي التي ربطت الفشل بثلاث مستويات تفسر عبرها الأسباب وهي:

1- المستوى الأول: غياب المثيرات الثقافية والفكرية عند أبناء الأسر الفقيرة أو المتواضعة.

وقد أدت النظرية إلى ظهور مايعرف ببيداغوجية التعويض التي مؤداها تطعيم التلاميذ بفيتامينات فكرية تنقصهم في أسرهم لملء الفراغات المسجلة لديهم"

2- المستوى الثاني: يفسر الرسوب بوجود هوة بين ثقافة التلميذ وثقافة الطبقة الاجتماعية المسيطرة ،تؤكد بان الأسر المتواضعة لها ثقافة خاصة مختلفة عن ثقافة المدرسة.

3- المستوى الثالث: يرجع الفشل للمدرسة ويسميه **اوجبو (1978)** بالعجز المؤسساتي،والمتمثل في أنماط تنظيم وتسيير المدرسة،نوع الشعب،طبيعة البرامج،المناهج...

ومن العوامل الاجتماعية المسببة للفشل الدراسي الجو المنزلي المضطرب حيث كثرة المشاكل بين الأبوين أو بين أفراده وسيادة عدم التوافق الأسري،يصنع أو ينتج أطفالا عاجزين عن التحصيل الدراسي نتيجة اليأس والانطوائية والشعور والاستقرار والخوف واللاأمن، ولاشك أيضا أن للتفكك الأسري كالطلاق تأثير مباشر،"توصلت دراسة أجريت بهولندا، الدانمارك وبلجيكا إلى أن من بين العوامل الأولى للفشل الدراسي:تدهور الخلية الأسرية، الصراع بين الأبوين وضعف السلطة الأبوية. وأكدت إحصاءات مركز بروكسل للدعم أن نسبة(70 إلى 80 %) من الفاشلين ينتمون لأسر مسها الطلاق أو يكتنفها النزاع بين الأبوين. ولنمط التربية الأسرية أثر على مستوى التحصيل، فإذا كان للقسوة والإكراه على زيادة التحصيل والتفوق أثر معاكس فإن للإهمال واللامبالاة دخل ويقابل دور الأسرة في الفشل الدراسي نوع من الهروب عن تحمل المسئولية، إذ يرجع أغلبية الآباء فشل أولادهم إلى عوامل أخرى كالمدرسة، الوسط الاجتماعي، الأولاد أنفسهم. " وللمستوى التعليمي والثقافي للأسرة دورا، إذ ضعف مستوى الآباء التعليمي يؤثر سلبا في تنمية قدرات الأبناء العقلية والعلمية". **(محمود حسن، 1991، ص57)**.

وعلى المؤسسة التعليمية بكل أطرافها وعلى رأسها المعلم،أن تعلم بأنه لايمكن الفصل بين الواقع الاجتماعي والأسري للتلميذ والواقع المدرسي، لا يمكن أن تتحقق نتائج باهرة لطفل يعيش في أسرة كل ظروفها تبعث على الفشل، وعلى الآباء أيضا إدراك بأن " المدرسة ليست برجا علاجيا، والتلميذ لايمكن أن يكون طفلا بدون ماض وتاريخ ". **(عبد النور ارزقي،2015، ص138- ص141)**.

6-4- العوامل النفسية:

إذا كانت العوامل الاجتماعية والثقافية غير مقتصرة على شعبة أو نوع من التعليم فإن للإدراك الثقافي وفهم التخصص دور في ذلك،فوجود فكرة الفشل وسوء النتائج يلعب دورا في تشكيل الفشل الدراسي، وتجارب **روزنتال وجاكوبسن (Rozentel & Jackobson)** المعروفة تؤكد ذلك، والتدريس بفكرة قدرة التلاميذ على التحسن ثم التفوق معناه جعلهم قادرين على ذلكوغرس لديهم فكرة التفوق يعد دافعا قويا في عملية النجاح، وبالمقابل فإن وجود فكرة الفشل عند التلميذ يعد في حد ذاته فشلا، وهي البداية الحقيقية له،هو أمر يدخله في دوامة من الشك،يعتقد بكونه معاقا ومشلولا وغير قادر على تفادي الفشل أو غير قادر على النجاح. **(عبد النور ارزقي،2015، ص142، ص143)**.

6-5- العوامل الاجتماعية:

تطرقنا إلى دور المحيط الاجتماعي وخاصة العائلي،والنجاح المدرسي له علاقة وثيقة مع الفئات الاجتماعية الثقافية: أطفال الريف،أطفال الفئات المحرومةأ نجاحا من أبناء الفئات الغنية(اقتصاديا وثقافيا) لأن الفئتين لاتعطي نفس الأهمية للتمدرس ونتائجه.و**ك.شيلان** تركز على الطموحات المهنية للفئات المحرومة التي تبقى بسيطة مما يشكل نوعا عائقا أمام النجاح المدرسي، زيادة على هذا نظرا للمشاكل اليومية التي يعيشها الآباء، الطفل معرض أكثر لاضطرابات العلاقة والعناية مما يؤثر على توازنه ومن هنا نتائجه المدرسية، الصراعات التي يعيشها الطفل في عائلته، المشاكل المادية، أمية الآباء وعدم تتبعهم للطفل ودراسته. كل هذا ليس في صالح الطفل وانسجامه وراحته النفسية، كي يستطيع الطفل أن يوظف التعلم ويحبه يجب أن يكون راضيا عن نفسه، ومهيأ للتفتح الاجتماعي والمعرفي. (**بدرة معتم ميموني، 2015، ص224**).

يعتبر الانتماء الاجتماعي للتلاميذ من بين الأسباب التي تذكر للفشل الدراسي، فقد وضح ذلك عالم الاجتماع الفرنسي **بيار بورديو Bourdieu Pierre منذ 1966**، حيث أبرز تلك العلاقة بين الأصول الاجتماعية للتلميذ وفرصه للنجاح في المدرسة، وقد تم التأكد من هذه العلاقة عدة مرات وهي ذات أهمية ليومنا هذا. وبالإشارة إلى النقص في المحيط العائلي (الإعاقة الاجتماعية- الثقافية)، ويمكن تلخيص هذا العامل في النقاط التالية:

1- الميراث الثقافي (الاهتمام بالقراءة والنشاطات العقلية...الخ) في بعض الحالات جد بعيد من القيم المدرسية.

2- الفرق بين لغة المدرسة ولغة المنزل في بعض الحالات هام، خاصة عندما تكون لغة الأم مختلفة، وكذا عندما يكون معجم العائلة فقير.

3- نظام قيم العائلة يحدد اتجاه التلميذ نحو المدرسة، فبعض الأولياء يساندون تمدرس أولادهم، والبعض الآخر يجهل أو أنهم يحدق بسبب الحواجز المادية (النشاط المهني، المهمات المنزلية) أو الرمزية(ماضي دراسي صعب). وبالمقابل بعض الأولياء ونظرا لالتزامهم يعيقون رغبة أولادهم.

وعليه يظهر أن بعض الأطفال ونظرا لأصولهم العائلية مجبرون على القيام بعمل التكيف والتعلم أكثر من غيرهم فيما يخص المدرسة، اللغة، الرموز والقيم. وقد أكد **Jacques Lévine** على ذلك الثقل

الكبير للصعوبات العائلية (البطالة، اللاستقرار، سوء التفاهم)، فمن الشائع رؤية الأطفال الذين تجتاحهم المشاكل العائلية يصلون إلى القسم وأذهانهم خارجه وليست جاهزة للتعلم. (**حمامة كريم، 2018، ص110، ص111**).

6-6- العوامل الاجتماعية الاقتصادية:

للعوامل الاجتماعية الاقتصادية أهمية في تمدرس الطفل ونجاحه، فمن الصعب استمرار الدراسة في حالة غياب أدنى الشروط المادية لاسيما في الوقت الحاضر المتسم بغلاء المعيشة وغلاء المستلزمات الدراسية ، هذا إلى جانب الحالة المعيشية للأسرة،والأكيد أن هناك فرق بين طفل يعاني من الحرمان المادي وآخر لاينقصه أي شرط مادي.يرى **سيبل وطوش** بأن العوز يؤدي للفشل.

لايجد الطفل الذي يحيا في مثل هذا الوسط وسائل الدراسة الضرورية،يعيش في القسم شارد أو غير منتبه ولا يفكر سوى في فرص الالتحاق بالعمل وكسب المال،وبالرغم من أن دراسات حديثة أجراها مركز البحث في اقتصاد التربية التابع لجامعة ديجون (**Digon**) ومدرسة الدراسات العليا في العلوم الاجتماعية التابع لجامعة (**بوردو Bourdou**) أثبتت بأن الأصل الاجتماعيالاقتصادي مهما كانت أهميته ليس المحدد الأساسي للفشل، إلا أن المتعاملين مع التلاميذ يجدون فرقا من حيث النجاح بين التلاميذ باختلاف انتماءاتهم الاجتماعية والاقتصادية.(**عبد النور ارزقي، 2015، ص142**).

6-7- العوامل الصحية والعقلية: ويرجع المختصين في التربية والتعليم الصعوبات المدرسية التي يعاني منها التلاميذ والتي تؤدي في كثير من الأحيان إلى رسوبهم وفشلهم في الدراسة إلى عوامل صحية وعقلية وثقافية متعلقة بالتلميذ والى اضطرابات في الأسرة أو البنية الاجتماعية التي ينمو فيها الفرد إلى جانب المدرسة والمعلم خاصة، ولكننا لا نجد الكثير من الأخصائيين الذين يرجعون هذه الصعوبات إلى عملية التوجيه أو التوجيه الغير سليم. (**يوسف حديد، 2010، 186**).

7- النظريات المفسرة للفشل الدراسي:

لقد أدى الاهتمام بالفشل المدرسي إلى بروز رؤى ومقاربات فكرية نظرت إليه من زوايا مختلفة، ولعل ما يشد الانتباه إلى هذا المجال هو البحث في الفشل المدرسي باعتباره من أهم الظواهر التربوية التي استقطبت اهتمام علماء التربية وعلماء الاجتماع على حد سواء نظرا لتعدد أسبابه والآثار المترتبة عنه،كما أن البحث في العوامل المؤدية إلى الإخفاق المدرسي والرسوب يؤدي بنا حتما إلى الغوص

والتنقيب في البحوث والدراسات التربوية التي أجريت في مختلف البلدان والتي تناولت هذه الظاهرة، لذلك فمن الوهلة الأولى نلاحظ اختلافات جوهرية في تحديد الأسباب والعوامل المؤدية إلى فشل الطلاب ورسوبهم دراسيا باختلاف المدارس الفلسفية والاتجاهات الفكرية لهؤلاء الباحثين ولكن يمكننا تعميم هذه الأسباب على جميع المستويات الدراسية في كل الأنظمة التعليمية ويمكننا في هذا الإطار تحديد ثلاثة اتجاهات:

7-1- الاتجاه النفسي: يركز أصحاب هذا الاتجاه على أهمية دراسة الفروق الفردية بين التلاميذ، ودورها في النجاح أو الفشل وهذه الفوارق بين الأفراد قد تكون نفسية أو عقلية أو جسدية، ويمكن قياس هذه القدرات باستعمال أدوات ووسائل مباشرة خاصة عند قياس الطول أو الوزن أو باستعمال وسائل وطرق غير مباشرة خاصة فيما يتعلق بقياس القدرات العقلية كالذكاء مثلا، خاصة مع تطور مقاييس الذكاء ويمكن اعتبار مقياس " **ستانفورد بينيه Binet stanford** " **(1960)** من أكثر اختبارات الذكاء شيوعا واستخداما وانتشارا فهو يقيس الذكاء عند الأفراد من سنتين حتى سن الرشد، وهناك أيضا اختبار " **وشسلر**" للأطفال والراشدين ويستخدم هذا الاختبار لقياس القدرات العقلية عند المتعلم والتنبؤ بقدرته في النجاح أو الرسوب في الدراسة، ويصنف التلاميذ إلى متفوقين ومتوسطين ومتأخرين طبقا للدرجات المعيارية التي يتحصلون عليها في اختبارات الذكاء، واعتبر العديد من العلماء أن مستوى ذكاء الفرد يتحدد وفقا لعامل الوراثة بالدرجة الأولى وتأثير العوامل البيئية بالدرجة الثانية، وعلى هذا الأساس فإن النجاح المدرسي أو الإخفاق يتوقف على مستوى ذكاء الفرد وفطرته الطبيعية وبرز هنا مصطلح اللاعدالة الطبيعية ليشير إلى أن الأطفال غير متساوون في القدرات الطبيعية والوراثية، وعموما فاختبارات الذكاء صممت أساسا لقياس القدرات العقلية اللازمة للتحصيل المدرسي والأكاديمي فهي صالحة في مجال التنبؤ بالتحصيل المدرسي، حسب النظم القائمة لهذا التحصيل، وتعتبر مسألة الوراثة والبيئة ودورهما في تحديد درجة الذكاء عند المتعلم من المسائل العلمية التي أثارت جدلا كبيرا خاصة مع نشر **جنسن** لمقالته عن دور البرامج التربوية التعويضية لمساعدة الأطفال المتأخرين دراسيا، حيث بين عدم جدواها مشيرا إلى أن الفروق الفردية بين التلاميذ في الذكاء والتحصيل تعود بالدرجة الأولى إلى العوامل الوراثية بنسبة (80 %) بينما العوامل البيئية لا تساهم إلا بنسبة (20%).

إن البحوث العلمية التي حاولت تفسير أثر الوراثة في الذكاء تعود إلى سنة 1869 عند صدور كتاب "العبقرية الوراثية" للباحث "**غولتن**" حيث توصل إلى وجود ارتباط ايجابي بين ذكاء الأطفال وذكاء آبائهم،

وقد أيده الكثير من الباحثين منهم " **ايزنك، جونسن** "**1969، 1971** "، وعلى الرغم من أهمية هذه الحقائق إلا أن الوراثة الجيدة تترافق عادة بشروط بيئية جيدة. وقد استغل علماء الاجتماع نتائج هذه البحوث ليركزوا على علاقة المستوى الثقافي والتعليمي للآباء بنجاح أبنائهم أو رسوبهم في الدراسة، وهناك تعريف يجمع بين دور البيئة والوراثة في الذكاء، حيث يعرفه " **وشسلر**" بأنه ((القدرة الكلية على التفكير العاقل والسلوك الهادف ذي التأثير الفعال في البيئة)). وقد ساهمت اختبارات الذكاء في مساعدة المعلم على التنبؤ ببعض الأنماط السلوكية لدى طلابه، كالنجاح أو الرسوب الأمر الذي يجعله أكثر فعالية معهم، ولكن ينبغي الإشارة إلى استحالة الاعتماد كليا على درجات الطلاب في اختبارات الذكاء للتنبؤ بنجاحهم المدرسي أو إخفاقهم وينبغي كذلك الاهتمام بمسالة تحسين الشروط التعليمية بالاعتماد على العوامل البيئية المؤثرة.

إن مسالة التكيف المدرسي من القضايا التي تناولها علماء النفس بالدراسة لكونها ترتبط بالتحصيل الدراسي، وعلى هذا الأساس لا يمكننا الاعتماد على نتائج روائز الذكاء لوحدها للحكم على التلاميذ بالفشل أو النجاح، وهناك دراسات تفيد أن تلاميذ ذوي معادلة ذكائية تفوق بكثير(110) ولكنهم يعانون من صعوبات مدرسية جمة في التكيف. وبين الباحثان (**محمد أحمد، أحمد عودة، 2001**) في دراسة ميدانية لهما عن التكيف وعلاقته بالتحصيل الدراسي بأن هناك علاقة ايجابية بين التكيف الايجابي والتحصيل الدراسي، ووجد أن هناك عوامل أخرى مؤثرة على التحصيل والنجاح في الدراسة منها الدافعية والحماس والجهد والمثابرة.

ولقد هدفت دراسة **السيد (2003)** إلى التعرف على شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين عقليا من تلاميذ الصف الثاني المتوسط بدولة الكويت، وتم إجراء الدراسة على عينة من 1027 تلميذ وتلميذة، وكشفت نتائج الدراسة أن نسبة (16%) من مجموع أفراد عينة الدراسة المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل لديهم صعوبات في القراءة وأن نسبة (12,3 %) لديهم صعوبات وأن ما نسبته (18,5 %) لديهم صعوبات في الرياضيات وتوصلت الدراسة إلى أن هذه الصعوبات التعليمية تعيق التحصيل الدراسي لدى فئة التلاميذ المتفوقين عقليا، وتؤدي بهم في كثير من الحالات إلى الرسوب.

ولقد أخذت الأبحاث النفسية في المجال الدراسي منحى آخر، خاصة مع ارتفاع نسبة الرسوب والتسرب عند فئة التلاميذ الذين لا يعانون من مشاكل ذهنية ومستوى ذكائهم عادي، لذلك اهتم علماء النفس

بدراسة الدوافع والاهتمامات والميول والاتجاهات والقيم ومستوى الطموح عند الفرد وعلاقة هذه العوامل بنجاح الفرد في دراسته أو رسوبه.

إن تدني الدافعية للتعلم من أسباب الرسوب والإخفاق عند الأغلبية العظمى من التلاميذ خاصة أولئك الذين لا يعانون من أي تأخر ذهني، فكثيرا ما نجد تلاميذ متفوقين في درجة ذكائهم إلا أن نقص الدافعية عندهم نحو المدرسة يؤدي بهم في نهاية المطاف إلى الإخفاق والرسوب وفي كثير من الأحيان التخلي عن الدراسة، لهذا انصبت العديد من البحوث النفسية في البحث عن العوامل المثبطة لعزيمة المتعلمين، فالمقاربة السلوكية وعلى رأسها " **سكنر Skinner** " ترجع تدني الدافعية عند المتعلمين إلى نقص التشجيع من المدرس وإلى العقوبات الجسدية أو السيكولوجية، بينما يرى أصحاب المقاربة الإنسانية بأن قيام المؤسسة التربوية على مبادئ إنسانية تمكن من تحسين الإحاطة بالمواد المدرسية والأداء الفكري بوجه عام وتشجيع التلاميذ على التواصل فيما بينهم وتحفزهم على العمل الدراسي والمثابرة نحو النجاح، ولقد اهتم علماء النفس بإجراء دراسات لمعرفة أثر التحفيز على التحصيل الدراسي للتلميذ، فوجدوا بأن تحفيز التلاميذ وإثارة دافعيتهم نحو التعلم المدرسي يؤدي إلى تحسين المردود الدراسي وتحقيق النجاح، وأن الرسوب في الدراسة كثيرا ما يرتبط بنقص الدافعية وعدم الاهتمام.

ويصنف التلاميذ إلى متفوقين ومتوسطين ومتأخرين طبقا للدرجات المعيارية التي يتحصلون عليها في اختبارات الذكاء، واعتبر العديد من العلماء أن مستوى ذكاء الفرد يتحدد وفقا لعامل الوراثة بالدرجة الأولى وتأثير العوامل البيئية بالدرجة الثانية وعلى هذا الأساس فإن النجاح المدرسي أو الإخفاق يتوقف على مستوى ذكاء الفرد وفطرته الطبيعية وبرز هنا مصطلح اللاعدالة الطبيعية ليشير إلى أن الأطفال غير متساوين في القدرات الطبيعية والوراثية، وعموما فاختبارات الذكاء صممت أساسا لقياس القدرات العقلية اللازمة للتحصيل المدرسي والأكاديمي.

فهي صالحة في مجال التنبؤ بالتحصيل المدرسي، حسب النظم القائمة لهذا التحصيل. وتعتبر مسألة الوراثة والبيئة ودورهما في تحديد درجة الذكاء عند المتعلم من المسائل العلمية التي أثارت جدلا كبيرا، خاصة مع نشر جنسين لمقالته عن دور البرامج التربوية التعويضية لمساعدة الأطفال المتأخرين دراسيا، حيث بين عدم جدواها مشيرا إلى أن الفروق الفردية بين التلاميذ في الذكاء والتحصيل تعود بالدرجة الأولى إلى العوامل الوراثية بنسبة (80 %) بينما العوامل البيئية لا تساهم إلا بنسبة (20 %). (**يوسف حديد، 2010، ص64**).

7-2- الاتجاه السوسيولوجي: اهتم الكثير من المفكرين وفلاسفة التربية بالعوامل الاجتماعية كالظروف الاقتصادية للأسرة ومستواها التعليمي والثقافي وما تعكسه من آثار نفسية، صحية واجتماعية على الطلاب ومدى تأثيرها في رسوبهم أو نجاحهم. وبرزت تيارات متصارعة فيما بينها ليس بهدف تشخيصي علمي دقيق للرسوب المدرسي وكيفية مواجهته، وإنما لتحديد دور النظام المدرسي من خلال المدرسة كمؤسسة تعكس السياسة التعليمية العامة للدولة والمجتمع، وبالتالي فكل تيار يدافع على وجهة نظره في تنظيم المدرسة وجعلها أداة ووسيلة لتنظيم المجتمع. فالمدرسة في رأيهم هي نظام مصغر للمجتمع بفئاته وطبقاته المتصارعة، بل هي صورة مطابقة للمجتمع، فهي جزء لا يتجزأ من الوضع الاجتماعي، ومادامت المدرسة غير منعزلة عن المجتمع فهي إذن مدرسة النخبة القائمة على الاختيار والتصنيف وبالتالي فالعلاقة بين المدرسة والرسوب المدرسي علاقة وطيدة.

ولم يكن التعليم منتشرا قبل ظهور الثورة الصناعية في أوروبا، وكانت المجتمعات التقليدية تنظم الإنتاج حول العائلة وهذا الأمر لا يتطلب اختصاص أو دراسة ولا نظاما مدرسيا مؤسساتيا، وكان الأفراد يتعلمون من آبائهم عن طريق المحاكاة لمواصلة نفس الإنتاج، وبعد الثورة الصناعية وبروز الطبقة البورجوازية وحاجتها إلى العمال المؤهلين ساعد ذلك على انتشار التعليم والتحاق أبناء الطبقات المحرومة بالمدارس وظهر مفهوم جديد وهو تكافؤ الفرص التعليمية، ومع تداعيات الثورة الفرنسية وظهور إيديولوجية تنادي بتكافؤ الفرص جاء الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة في 1948/12/10، حيث تؤكد المادة 26 من هذا الإعلان على " حق كل شخص في التربية والتعليم اللذين يجب أن يكونا مجانيين على الأقل فيما يخص المرحلة الابتدائية والتربية الأساسية ". ومع بداية الخمسينيات سادت فكرة ديمقراطية التعليم حيث فسح المجال لأعداد كبيرة من التلاميذ للالتحاق بالمدارس وذلك بغض النظر عن الانتماء الاجتماعي والاقتصادي لهؤلاء التلاميذ، وظهر مفهوم القدرة والاستحقاق كأساس للنجاح بدلا من مفهوم الموهبة، تلاميذ موهوبين ينجحون وتلاميذ غير موهوبين يرسبون.

في سنة 1949 نشر " **روجرز**" وهو مؤسس مصلحة البحث في المعهد البيداغوجي الوطني الفرنسي مقالا في " مجلة (دفاتر بيداغوجية) أشار فيه إلى عدم وجود عدالة اجتماعية داخل المدرسة وذلك انطلاقا من ملاحظاته حول نتائج الامتحانات المدرسية في فرنسا حيث وجد أن أبناء الفلاحين والعمال رغم مشاركتهم في هذه الامتحانات إلا أنهم يرسبون، وقال (إننا نعلم من خلال خبرتنا كم يرتبط نمو التلميذ بالوضعية المادية والمعنوية للوسط الذي يعيش فيه، وتأثير الوسط الثقافي من خلال اللغة والاهتمامات

السائدة). وهكذا برز الوسط الاجتماعي ودوره في الرسوب انطلاقا من اللاعدالة في المجتمع وانطلاقا من هذه الأطروحة جاءت أعمال " **بورديووباسرون**" في نهاية الستينات حول معايير الانتقاء والنجاح والرسوب في الجامعة وأعطوا لمفهوم الفشل المدرسي معنى وأهمية، حيث لم يكن من قبل محل اهتمام الممثلون الاجتماعيون المنشغلون بمستقبل النظام المدرسي.

إن الدراسات السوسيولوجية التي قام بها " **بورديو وباسرن** " في الفترة من 1964 إلى 1970 على الطلاب في الجامعات، بينت عن طريق الإحصائيات الرسمية علاقة الانتماء المهني والاجتماعي للأولياء بنجاح أو رسوب أبنائهم، فنسبة الرسوب مرتفعة جدا لدى الطلاب الذين ينتمون للفئات المهنية والاجتماعية السفلى كالفلاحين والعمال ، بينما ترتفع نسبة النجاح لدى الطلاب الذين ينتمون لفئات مهنية واجتماعية عليا كأبناء الإطارات العليا ويفسر " **بورديو وباسرن**" ذلك بإعادة الإنتاج الذي تقوم به المدرسة من خلال التصنيف واللامساواة الاجتماعية. (**يوسف حديد، 2010، ص176**).

ويقول الأستاذ **بيسارو pissaro** " إنني أخالف بعض الزملاء الذين يعزون الفشل الدراسي للظروف البيئية الاجتماعية والثقافية، ويعطون دليلهم أبناء المغتربين في فرنسا وتخلفهم نظرا لضعف الوسط الاجتماعي والثقافي، ولكنني أقول: ماذا لو أخذنا بعض أنماط ثقافة هؤلاء (يقصد أبناء المهاجرين في فرنسا) لنغير بها بعض أنماط ثقافتنا، وبالتالي لتحسين الوضعية الدراسية لأبنائهم وأبنائنا، إننا إذا قمنا بعملية الكشف عن أسباب هذه الاضطرابات، فان عملنا إذن هو وضع برامج لتقليل الرسوب المدرسي وهذا لا يكون عملا منفردا، انه عمل جبار يشترك فيه أكثر من تخصص تقوم فيه فرق الصحة المدرسية والإرشاد الاجتماعي، والأساتذة ومشاركة الأولياء الذين يعنيهم الأمر، وضع برامج هدفها التقليل الفعلي من الرسوب المدرسي). (**يوسف حديد، 2010، ص181**).

7-3-الاتجاه البيداغوجي: يعتقد العديد من المختصين والمشتغلين في الميدان التربوي أنه يمكن اعتبار حجم ظاهرة الرسوب والتسرب من بين المؤشرات الهامة على ضعف أو نجاعة النظام التربوي في أي دولة من الدول، فارتفاع حجم الرسوب والتسرب مؤشر على وجود خلل في النظام التعليمي يتطلب التدخل العاجل للتشخيص وإيجاد الحلول، ومن هنا نجد كل الدول تقوم من حين لآخر بمراجعة شاملة لنظامها التعليمي في جميع المستويات، إن نظام المدرسة في كثير من الأحيان يكون سببا في ازدياد حجم الرسوب وحتى التخلي عن الدراسة، فالتأطير البيداغوجي المسير للمؤسسة قد يكون دون المستوى المطلوب ومستويات البرامج الدراسية التي تعد بطريقة عشوائية استعجالية دون مراعاة خصائص

المتعلمين النفسية والاجتماعية، بالاظافة إلى نقص الكفاءة لدى العديد من المدرسين وممارستهم لسلوكيات غير تربوية داخل الفصول الدراسية، كلها عوامل تؤدي إلى ضعف التحصيل لدى التلاميذ ورسوب العديد منهم، وتشير العديد من الدراسات إلى أن اتجاهات التلاميذ السلبية نحو المدرسة والتي تكون ناتجة عن الخبرات الغير سارة التي يواجهها المتعلم في حياته المدرسية، والمتعلقة بالمعلم والمنهاج أو طبيعة النظام المدرسي قد تؤدي في كثير من الأحيان إلى ظواهر مختلفة كالغياب عن المدرسة والرسوب والتسرب.

ويرى **(فؤاد أبو حطب وأمال صادق، 1983)** أن البنية المدرسية ليست مكانا يتم فيه تعلم المهارات الأكاديمية فحسب وإنما هي مجتمع صغير يتفاعل فيه الأعضاء ويؤثر بعضهم في بعض، فالعلاقات الاجتماعية بين الطلاب والمعلم والطلاب بعضهم بعضا تؤثر تأثيرا كبيرا في الجو الاجتماعي لحجرة الدراسة وهذا يؤثر بدوره في نواتج التعلم.

ويذكر " **جونسن، 1979** " أن للبيئة المدرسية السلبية دلالات تبدو على الطالب التابع لها وهي ممثلة فيما يلي:

1- عدم انجاز ماتوكل إليه من أعمال مدرسية.

2- الهروب والتغيب المستمر عن المدرسة

3- مستوى منخفض لطموحات الطالب

4- عداء نحو المسئولين في المدرسة يأخذ شكل رفض التعليم ورفض التعاون في أي عمل متعلق أو مرتبط بالمدرسة، ومما لاشك فيه أن كل هذه الدلالات تؤدي إلى الإخفاق سواء بالرسوب المتكرر أو التخلي نهائيا. **(يوسف حديد، 2010، ص183).**

إن المعيار الأساسي والوحيد للحكم على التلاميذ إما بالنجاح وإما بالرسوب هو نظام الامتحانات الذي يعتمد على إعطاء التلاميذ درجات، ولقد وجهت اتهامات لنظام التقويم المعمول به في مدارسنا على انه تقويم غير موضوعي يتأثر بالعديد من العوامل من بينها نظرة الأستاذ للتلميذ وطبيعة العلاقة الموجودة بينهما، حيث تشكل إطارا مرجعيا عند تصحيح الأستاذ لأوراق الامتحان، وعلى هذا الأساس فان ذاتية الأستاذ تتدخل بشكل كبير أثناء عملية التقييم، ويكون التلميذ ضحية، وفي هذا الشأن يقول " **روبرت بازن** " : لقد قيل لنا بخصوص نظام الامتحان والانتقاء المعمول به، بأنه يقوم على الموضوعية ، من اجل

إعطاء الممتحن الحد الأقصى من الفرص للنجاح. ولكن هذه الموضوعية تستند إلى مبدأ أساسي يمكن أن يصاغ في العبارة التالية: (لكي تقدر الإنسان حق قدره، يجب أولا وقبل كل شيء أن لا يكون بينكما تعارف). ويتأثر التقييم بشخصية الأستاذ إلى حد كبير، فالأستاذ المتسلط يتشدد في تقييمه للطلاب على عكس الأستاذ الديمقراطي الذي يحاول أن يكون محايدا وعادلا في عملية التقييم، وهناك صنف من الأساتذة يتساهلون إلى حد كبير عند تقييمهم الوراق الامتحانات، مما يجعل الحكم على التلاميذ غير حقيقي، إن التساؤل حول مدى صلاحية الامتحانات المدرسية كمعيار أساسي في الحكم على نجاح التلاميذ أو رسوبهم، قد بدا مبكرا وهذا منذ سنة (1929) بفضل الأبحاث المتطورة التي قام بها الباحثين الفرنسيين

8- نتائج الفشل الدراسي:

يؤثر الفشل المدرسي على التوازن النفسي العاطفي للطفل، حيث أن الآباء يسقطون طموحاتهم على أبنائهم وخاصة فيما يتعلق يتعلق بتحقيق مستقبل أفضل، ولذلك فإن الفشل المدرسي يمثل جرح نرجسي للآباء ومن بين نتائج الفشل المدرسي ما يلي:

8-1- الاكتئاب: عند الطفل ليس كالاكتئاب لدى الراشد، حيث يظهر أساسا في شكل عجز عن إثباته لوجوده في المحيط الأسري، وأيضا عدم قدرته على مواجهة متطلبات الحياة الاجتماعية والمدرسية أو عدم تحمل الفشل الناتج عن المنافسة الغير ممكنة مع الآخرين، وهذا ما يجعله يعاني الشعور بالذنب، كما أنه يولد لديه الانطباع بالشك الوجودي بعدم قدرته على أداء النشاطات المدرسية، فيوصف الطفل بأنه سلبي، متوتر يتصرف بطريقة سيئة أمام التغيرات التي يعيشها والاحباطات التي يصادفها في حياته من اضطرابات النوم، آلام الرأس...الخ، ويرجع ذلك إلى عدم الانتباه، اضطرابات الذاكرة وعدم القدرة على مواجهة وضعية منافسة.

8-2- تقدير الذات: يعتبر تقدير الذات كمؤشر على الصحة النفسية الجيدة للفرد، حيث تعتبر الحاجة إلى تقدير الذات عنصر أساسي في حياته وتتطور هذه الحاجة منذ الطفولة عن طريق تواصله مع الوالدين، الأساتذة، والأصدقاء.

فتعريف تقدير الذات يتركز على مفهوم التقييم الذاتي " Auto- coalluatio " ، فالفرد تعتبر نتائجه، قدراته ونجاحاته كمعايير وقيم شخصية لتقدير ذاته. لذلك فالفشل المدرسي يخفض من تقدير التلميذ لذاته،

حيث أن الأفراد الذين يظهرون صورة سلبية للذات يتحصلون على نتائج مدرسية ضعيفة بالنسبة لقدراتهم الفكرية.

8-3- الإجهاد أو الحصر: ويتمثل غالبا في مجموعة من الاضطرابات المختلفة الخاصة- النفس- جسدية، كآلام البطن ، آلام الرأس، التقيؤ، العادات الحركية، التأتأة، التعب مما يؤدي إلى غياب التلميذ عن المدرسة، والامتحانات وأحيانا عدم التواصل مع الآخرين ومشاكل أخرى، وذلك قد يكون نتيجة لأسباب متنوعة كالمرض والاضطرابات العائلية وغيرها من الأمور وسرعان ما يزول هذا الفشل مع زوال السبب أو الدافع.

8-4- اضطرابات السلوك: لقد أثبتت دراسات حديثة أجراها علماء الاجتماع المدرسي أن هناك ربط وثيق بين الفشل المدرسي والاضطرابات السلوكية لدى التلميذ كعدم القدرة على مواجهة الآخرين، وعدم أداء التلاميذ للأعمال المدرسية، السلوكيات العدوانية والجنوح الذين يسعون من خلالها إلى لفت الانتباه، أما عند الطفل فالسلوك الأكثر ملاحظة فهو عدم الاستقرار والثبات. وفي المراهقة تتميز اضطرابات السلوك بالسرقة، الكذب، الهروب والتهديم. (**جردير فيروز، 2011، ص 78، ص79**).

وبشأن تأثير الصعوبات التعليمية على العلاقة تلميذ/أستاذ قام **بروفي وافيرتسون (1981) وبوتفين وروسو(1993)** بالمقارنة بين الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية أو الاجتماعية وغيرهم من الأطفال العاديين فتوصلوا إلى أن الفئة الأولى تظهر علاقة متدهورة مع المدرسين عكس الفئة الثانية.

وفي دراسته توصل **ترومبلاي وآخرون (1992)** إلى أن الأطفال الذين يظهرون المشاكل السلوكية في المدرسة الابتدائية معرضون بشكل كبير لإظهار سلوكات الجنوح في مرحلة المراهقة.

وهناك دراسات عديدة تركز على تأثير الانقطاع عن الدراسة على الحالة النفسية للطفل وتكيفه الاجتماعي،حيث توصل **فرانكلين وستريتر(1995)** في دراستهما إلى أن الانقطاع عن الدراسة يؤدي في الغالب إلى الانسحاب الاجتماعي والقلق والاكتئاب، وتوصل **دورنبوش وآخرون (1991)** إلى أنه يؤدي غالبا إلى العدوان؛ ويؤدي إلى الجنوح بالنسبة إلى **جانوسز و لويلان (1997،1996) وروايير وآخرون (1997)** و**فورتان وبيكارد (1999)**. (**محمد الراجي،2011، ص30، ص31**).

9- تأثيرات الفشل الدراسي:

يثير رسوب الطفل في المدرسة تصورات من المحيط (عائلة، مدرسة، وحتى زملائه) ومواقف سلبية ويحكم عليه، لا أحد يبقى حيادي، وكل واحد يفسره حسب خصائصه لكن الحكم العام هو سلبي(" حمار "، " ليفهم"، " خرج بغل "، " مسكين "، " رأسه غليظ " الخ...).

كل هذه الأحكام تدل على التخفيض من قيمته وتثير سلوك العنف والاضطهاد أو اللامبالاة أو التفريط وتضع الطفل في وضعية صعبة.

9-1- مواقف المعلم من الطفل الراسب: إن رسوب الطفل يؤثر على المعلم بطريقة أو بأخرى ويشعره بقصوره وكثيرا مايعتبره كفشله هو هذا مايجعله:

1-يرمي المسئولية على الطفل: هو حمار، كسول، مشاكس، غير مربى، وهنا يستجيب المعلم بالنبذ والرفض، " هو كسول وليس أنا، إني حاولت " وهذا يبعد الذنب عنه ويضعه في آخر القسم ولا يهتم به مما يزيد في حصر الطفل واضطرابه.

2-الشعور بالذنب يدفع بالمعلم إلى اضطهاد الطفل وكيف يرجعه إلىأحسن سلوك، يشتمه، يضربه، يقارنه بالآخرين كي يستيقظ حب ذاته". ويطلب منه أكثر مما يستطيع وهذا يعزز شعور الطفل بالذنب واللاقيمة والقلق والكف". **(بدرة معتصم ميموني، 2015، ص231، 232).**

9- 2-آثار الفشل الدراسي على الطفل: كل المواقف للمعلم أو العائلة لها تأثير على الطفل وتصوره لذاته،حسب خصائصه:

1-يرمي الخطيئة على المعلم.

2-يراه كعنصر خطير ويخاف منه ولا يستطيع هنا أن يطمئن وكي يتعلم الطفل يجب أن يشعر بالأمان والاعتبار والاعتراف.

3- هذا الخوف يزيد في اضطراب الطفل وحتى وإن كان يعرف الجواب فلا يقدمه لأنه فقد الثقة في ذاته ويخاف من سخرية المعلم ، أو يتلعون ويتأتأ مما يثير غضب المعلم، تدريجيا يستسلم الطفل إلى الخوف أمام مواقف حرجة، وتكرار هذه المواقف تكون الفشل.

4- كي يرجع الاعتبار لذاته ويرمم نرجسيته يستعمل الطفل سلوكا: كمهرج القسم،أو المشاكس، يضحك القسم ويثير المعلم: كسلوكات دفاعية يكسب بها فوائد ثانوية: الواحد يفتخر بنقاطه المنخفضة والآخر يقوم بثرثرة دائمة ويهيج القسم ويسخر من المجتهدين، والآخر ينعزل في آخر القسم لا يتكلم ويعيش في أحلام يقظة...

9-3- آثار الفشل الدراسي على الطفل (آثاره على نفسية المراهق): إن الصعوبات المدرسية تجعل مهمة تحقيق الاستقلالية عند المراهق ورغبته في الانفصال عن التبعية الوالدية أمرا صعبا، خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار أن المراهقة حسب ملاحظاتنا لواقع المراهقة في مجتمعنا مرتبطة كمرحلة انتقال بالمدرسة، وبهذا قد نعتبرها زمن مدرسي لأنها برأينا هي التي تسجل انتقال الفرد من مرحلة لأخرى في غياب طقوس محددة للانتقال. إن للمدرسة، دورا محددا في التنشئة الاجتماعية بعد الأسرة، والتي من خلالها يسجل الطفل اللبنات الأولى للعلاقات الاجتماعية مع المؤسسات العمومية، فالمدرسة بما تتوفر عليه من مبادئ وأساليب، ونماذج تطابق وتوقعات، قد لا تتماشى أحيانا مع ما ينتظره منها المتعلم مما قد ينتج عنه توترات، وإحباط، يعيق عملية إسقاط الذات وانجاز مشروع، وقد يعبر الفشل والنجاح المدرسي عن العلاقة السائدة بين المدرسة والعائلة وعن صنف العائلات، وعن مدى اهتمام الأسرة بالمدرسة والتوقعات الوالدية، حيث نستنتج من القراءة التحليلية لما ورد حول المعاش المدرسي للمبحوثين، أن معظمهم لم يكن فشلهم المدرسي أكاديمي أو عن ضعف في القدرات الذهنية، والمعرفية وإنما نفسي راجع إما لسوء العلاقة مع المدرسين أو عدم الرغبة في التعلم في غياب الحوافز والدافعية، أو لعدم توافق مع البرامج المقترحة، الجفاف والروتين الذي يغلب برأيهم على المواد المدرسة وقد كان لغياب توقعات المعلمين آثارها الواضحة في تصوراتهم عن أنفسهم بالاظافة إلى الظروف العائلية المحبطة التي تمت في إطارها التجربة المدرسية، وعدم مساندة الأسرة لمسار هؤلاء التعليمي.

إن التلميذ بحاجة إلى توقعات الكبار وقيمهم للشعور بالإنصاف والعدالة، والحب وبحاجة إلى أساليب وبرامج تربوية، لا تحشوا أدمغتهم بالمعلومات والمواد الجافة بل تعلمهم الحياة وتمنحهم وسائل المواجهة والتعامل مع المواقف، إنهم لا يرفضون المدرسة كمؤسسة ضرورية للمجتمع وكعامل من عوامل الارتقاء الشخصي والاجتماعي، وإنما هم يتعارضون مع نموذج التدريس وطابع العلاقات السائدة بينهم وبين المدرسة.

إن الأزمة حسب ملاحظاتنا ليست أزمة مدرسة، وإنما أزمة تدريس، وتعامل بين الفاعلين التربويين وبين المتلقين، فهم وإن كانوا تركوا المدرسة في سن مبكرة تحت ظروف قاهرة ورغم رفض التعليم إلا أنهم لا يزالو يؤمنوا بالمدرسة كمصدر هام من مصادر التكوين الشخصي والنجاح في الحياة، وهذا ما يجعلهم لا يتصورون أي تغيير وارتقاء بما أنهم راحت عليهم فرصة التعليم. إنهم يرفضون اندماجهم في التكوين، والتمهين ذلك لأنهم يدركون أن الأسوياء المكونين في الجامعات والمعاهد لم يظفروا بمناصب عمل فكيف لهم أن يجدوا مكانتهم في مجتمع لا يعترف بالمهمشين والمنحرفين ويقصيهم، حيث تدعم تجربتنا المهنية في الميدان أن المجتمع لا يوفر سوى قليلة لمثل هؤلاء، لا تشبع رغباتهم للاعتراف والمكانة بفعل الوصمة التي تلازمهم مهما اعتدلوا.

إن تأزم إسقاط الذات خارج هذه الأوضاع المزرية ارتبطت بفشل التجربة المدرسية والاتجاه المبكر نحو القطيعة والانحراف مما أثر على القيمة الذاتية وافقدهم المعالم الشخصية. (**مقدم خديجة، 2014، ص316، ص317**).

10- إشكالية تعددية نماذج تفسير الفشل الدراسي:

نتيجة لما يعرفه النصف الثاني من القرن العشرين من اهتمام متزايد في مجال الدراسات والأبحاث السيكوتربوية والسوسيوتربوية، فإن ظاهرة الفشل الدراسي أضحت تشكل أحد المحاور البارزة داخل السيرورة العلمية لهذه الدراسات والأبحاث، وحتى نتبين عن قرب الدوافع والأهداف الكامنة وراء هذا الاهتمام، نرى ضرورة التطرق بالعرض والتحليل إلى مضامين ومقومات ثلاثة نماذج تفسيرية لظاهرة الفشل الدراسي.

يتمثل أولها في النموذج البيولوجي الذي تؤطره الأطروحات العلمية للباحثين أمثال: **ترمان، بيرت، يانسن** وغيرهم، بحيث أن حظوظ النجاح أو الفشل تتحدد في نظر هؤلاء عن طريق التكوين البيولوجي للفرد، فالذكاء الذي يشكل ظاهرة بيولوجية كامنة يمثل في جانبه الكبير خاصية فطرية موروثة تمنحها الطبيعة التكوينية للبعض وتحرم منها البعض الآخر، وبالتالي فإن نجاح أفراد الشرائح الميسورة، يرجع إلى ارتفاع ذكائهم الناتج عن نوعية مورثاتهم، وأن فشل أفراد الشرائح الفقيرة يعود إلى انخفاض ذكائهم ومحدودية مورثاتهم.

غير أن هذه النزعة البيولوجية، رغم النفحة العلمية التي تتسلح بها، تمثل قمة التفسير العنصري لظاهرة الفشل أو النجاح الدراسي، إذ أن ربط الفشل الدراسي لأبناء الشرائح المحرومة بالتكوين البيولوجي والجانب الوراثي فقط، هو في الواقع، وتبعا لما ينص عليه رافضو هذه الأطروحة، اختزال لهذا المشكل واختصار لدور المدرسة في تلقين المعارف الموضوعية بمعزل عن النماذج الثقافية وأنماط القيم السائدة، كما أن التركيز في تعيين أسباب الفشل الدراسي على شخصية الطفل فحسب، هو تغييب لمسؤولية المدرسة ولدورها في الكشف عن الصعوبات التي تواجه أبناء الشرائح الفقيرة. **(Tort, 1974; Reuchlin, 1973; Larmat, 1979; Lautrey, 1980)**.

يتجلى ثانيها في النموذج السوسيولوجي الذي يستمد مسلماته وأفكاره من أطروحات ومصادرات بعض سوسيولوجي التربية أمثال: **بورديو، باسرون، وبودلو**، و**استابلي**، و**لابوف**. فالفشل الدراسي القوي لأبناء الفئات المحرومة، لا يشكل في نظر هؤلاء حدثا عارضا في سير عمل المدرسة، بل إنه يمثل هدفها الرئيسي، فوظيفة المدرسة هي تهميش أبناء الفئات الشعبية المحرومة والاحتفاظ بأبناء الفئات الميسورة، وبتعبير " **بورديو وباسرون** " أن المدرسة تساهم في تدعيم الأفضلية الاجتماعية الممنوحة لأبناء الفئات المحظوظة، وهذه مسألة يمكن تلمسها في كون جذور الإرث المدرسي ترجع إلى إرث الأوساط الاجتماعية الراقية. **(Bourdieu & Passeron, 1970, p63)**.

وهو ما يوضح نوعية العلاقات التي تقيمها المدرسة مع مختلف الفئات الاجتماعية، وهي علاقات تسلحها نظرية طبقية صرفة تتجلى في التناقض الكبير بين الوظيفة الحقيقية للمدرسة وفرص التكافؤ التي تدعي توفيرها للجميع، فلكي تحقق المدرسة هدفها الوظيفي، نجدها تفرض معايير ثقافية ولسانية تربطها روابط عضوية بالمقومات الثقافية واللغوية السائدة داخل الفئات الاجتماعية الميسورة والبعيدة كل البعد عن المكونات الثقافية واللغوية للفئات الاجتماعية المحرومة.**(Boudelot & Establet, 1972, p119)**.

11- آليات الفشل الدراسي:

1- كلما وجد الطفل نفسه أمام مواقف تتجاوز إمكانيات يستجيب بالكف، تكرار هذه الحالة يؤدي إلى الفشل، الكف يحبس طاقة هامة لا تستطيع أن تسير مما يسبب القلق، القلق، لا أمن وهذا يمنع الشخصية من نمو سليم وعدم توظيف الطاقة الفكرية، هكذا طفل ذكي موضوع في وضعية فشل متكررة يصبح " غبيا " ويفشل دراسيا.

2- عدم معرفة الطفل وإمكانياته الحقيقية تجعل المعلم ينفر منه ويرفضه، لكن إذا قام ببحث حول شخصية الطفل وتصرفاته في البيت وفي الشارع سيرى أنه متكيف خارج المدرسة، وهذه المعرفة يمكنها أن تساعد المعلم على تكييف طلباته حسب خصائص الطفل. **(بدرة معتصم ميموني، 2015، ص234).**

12- أهمية ومكانة المدرسة كمؤسسة تربوية للطفل:

تنفرد المدرسة بوصفها مؤسسة تربوية بمجموعة من المميزات أعطت لها أهمية خاصة بين المؤسسات التربوية الأخرى، يمكن عرضها كالآتي:

12-1- المدرسة بيئة تربوية منقية: يتخلل البيئة في بعض الأحيان شيء من الفساد حيث يختلط فيها الخير والشر والفضيلة بالرذيلة، وكما كانت المدرسة حريصة على أن لا تنقل إلى الجيل الجديد غير الخير والجمال، لذلك تحاول تنقية بيئته من الفساد، فهي تنقي الثقافة التي تزود الناشئ بها مما يعلق بها من فساد، وتخلق له جوا مشبعا بالفضيلة والتقوى، فالناشئ كالنبتة اليانعة يحتاج إلى الحماية من مفاسد المجتمع حتى يتم نضجه.

وبالتالي تهيئ المدرسة للناشئ عن طريق هذه البيئة المنقاة من شوائب المجتمع ومفاسده؛ خبرات مربية تساعدهم على النمو الشامل، أي النمو في جميع الجوانب، وذلك لان استمرار النمو في جانب وتوقفه في جانب آخر يؤدي إلى نتائج سيئة تمس شخصية الطفل وسلوكه وعلاقاته بالآخرين.

فعن طريق هذه الميزة تستطيع المدرسة أن تنجح في توفير البيئة التربوية السليمة اللازمة لتحقيق التربية المنشودة للطفل وخاصة التربية الخلقية والدينية والجمالية، وذلك عن طريق بيئتها التربوية المشبعة بالقيم والبعيدة عن مفاسد المجتمع.

12-2- تقصير المدرسة في علاج انحراف الأحداث: تبين من خلال البحوث الكثيرة أن المدرسة كانت في بعض الأحوال سببا من أسباب جنوح الأحداث، ويعود هذا إلى عدم رعايتها الكافية للتلاميذ الذين هم تحت عهدتها، ووضعهم آباؤهم أمانة لديها من جهة، وإلى عدم حرص القائمين عليها بعمل ايجابي يحول دون جنوحهم من جهة ثانية.

وقد رأى بعض الباحثين أن الربع من الأحداث الجانحين تركوا المدرسة بسبب فشلهم وعدم رغبتهم في الدراسة بسبب الجو السائد في المدرسة، كما تبين للباحثين (شلدون) و(اليانور جلوك) من خلال

أبحاثهما أن (60%) من الأحداث الجانحين كانوا يتصفون بالتمرد والسلوك السيئ داخل المدرسة، وهذه النسبة لم تتجاوز (17 %) في المجموعة غير الجانحة.

وقد لوحظ أيضا من خلال أبحاث أجريت في مصر أن الفشل في الدراسة يظهر واضحا في أوساط الجانحين في سن مبكرة، وبالنسبة للأحداث المتهمين بالسرقة وجد أن نحو (28,3%) من الجانحين لم يتعد تعليمهم المرحلة الأساسية من الدراسة، وأن (11,2%) منهم بلغ التعليم الابتدائي والمتوسط فقط.

أما بالنسبة للتحقيق الذي أجراه معهم **(فوكريسون)** الفرنسي على نزلائه، فإن الدراسة بينت أن(22,6 %) منهم كانوا غير مواظبين على الدراسة، وأن (22,2%) منهم كانت نتائج دراستهم فاشلة.

كما أشار توبي في دراسة له إلى أن الأولاد الذين يفشلون في مواصلة دراستهم هم أقل من غيرهم احتراما للقانون، كما قال أنه كلما كانت فترة تعليم الولد طويلة كلما كانت فرص جنوحه قليلة. (**العربي بختي، 2015، ص138**).

ومن جهة أخرى لاحظ الباحثون أيضا أن كثيرا من المجرمين الأحداث لم يكن مسارهم الدراسي وسلوكهم الخلقي على ما يرام، فقد كانوا كثيري التغيب عن الدروس بغير عذر، وقد عزا الباحثون ذلك إلى الاضطراب في تكوينهم النفسي والشخصي الذي جعل إقبالهم على الدراسة اقل من المستوى العادي.

ومن الواضح جدا للجميع أنه عندما يكثر بعض التلاميذ من الغياب، ثم يضعف نتيجة لذلك تحصيلهم العلمي والمعرفي، ويسوء سلوكهم داخل المؤسسة التعليمية، ولا يقوم الأولياء بمساعدة إدارة المدرسة في تلافي ذلك التدهور، فإنها قد تضطر إلى طردهم، وهو ماقد يكون سببا قويا في دفعهم إلى السقوط في الجريمة والجنوح، ولا يسعنا بعد كل هذا إلا القول بأن هروب الحدث من المدرسة يعتبر من أهم مظاهر جنوحه، وقد يعود ذلك أي عدة أسباب يمكن تلخيصها فيما يلي:

1- جهل بعض المعلمين بنفسية الولد الذي وضع بين أيديهم، بالاظافة إلى جهلهم بمراحل نموه العقلي والنفسي، وبحالته الاجتماعية والاقتصادية، فيلجئون في بعض الأحيان إلى التعامل معه بطرق غير تربوية، كأن يكثروا من التأنيب والاهانة أمام الزملاء، وربما يضربونه أو يشتمونه أو يذلونه وينتهكون كرامته، وفي بعض الأحيان يوقعون عليه العقوبات البدنية العشوائية، وهو ما يثير في نفسه الحقد عليهم وعلى غيرهم، ثم يصاب بالشعور بالنقص، ويدفعه ذلك إلى كره المدرسة والهروب من واقعها الذي لا يحتمله إلى عالم آخر، وهو عالم الجنوح والإجرام.

قد يبدي المعلمون وإدارة المدرسة أسلوب اللين والتسامح والإهمال تجاه التلاميذ، مما ينجم عنه استهانتهم بالمعلمين، واستخفافهم بالمدرسة ونظمها وقوانينها والتعليمات التي تصدرها، فيركنون إلى إهمال الدراسة والاستهتار بالأخلاق الحميدة، وهو ما يجعلهم عرضة للجنوح، بعد قضاء فترة من التسكع في الشوارع بلا هدف، مما يعرضهم للاختلاط بالجانحين والمجرمين من مختلف الأعمار، وهم من يعمل على ضمهم إلى زمرتهم، ويبدأ ذلك بإمدادهم بالنقود.

2- قد تكون البرامج المقررة غير مناسبة لمستوى الحدث العقلي، مما يجعله غير قادر على استيعابها، وهو ما يؤدي به إلى النفور منها، وبالتالي اللجوء إلى الشارع، لعجزه عن مسايرة أقرانه في التحصيل العلمي.

3- قد يكون بعض الآباء فقراء أو متوفين، وهذا ما سيجعل توفير اللوازم المدرسية غير ميسور، مما يؤدي بالولد إلى الشعور بالاهانة أمام زملائه، ولكي يتخلص من هذا الوضع فانه يضطر إلى ترك المدرسة والالتجاء إلى الشارع والاندماج في جماعة جانحة. **(السيد، 2005، ص139، ص140)**.

13- الإجراءات والطرق العلاجية لظاهرة الرسوب المدرسي:

13-1- الاتجاهات التي تناولت علاج ظاهرة الرسوب المدرسي: إن الرسوب المدرسي من الظواهر التربوية التي تتحكم فيها عوامل متعددة ومتشعبة، وبالنظر إلى التفسيرات التي أعطيناها سابقا لظاهرة الرسوب حسب ثلاثة اتجاهات مختلفة، حيث نجد أن الاتجاه النفسي اهتم بالعوامل النفسية والعقلية والشخصية للمتعلم، بينما اهتم الاتجاه السوسيولوجي بالإطار الاقتصادي والاجتماعي وخصائص الأسرة ودور الأولياء والوظيفة الاجتماعية للمدرسة، وأخيرا نجد الاتجاه البيداغوجي الذي اهتم بدور النظام التربوي والعوامل المرتبطة بنمو وتسيير وتنظيم المؤسسة التعليمية، وعلى هذا الأساس فإن الطرق والإجراءات العلاجية التي من شأنها أن تساهم في التقليل من حجم الرسوب ينبغي أن تكون متطابقة مع التفسيرات السابقة للعوامل المؤدية إلى هذه الظاهرة، ويعرف التعليم العلاجي على" أنه مجموعة من الجهود والإجراءات التربوية يقوم بها مختصون داخل عيادة تربوية من أجل الارتقاء بالمستوى التحصيلي والأداء النفسي للفئات التالية من الطلاب:

1- من يعانون من صعوبات التعلم.

2- المعوقين.

3- ذوي المستوى التحصيلي العادي.

4- المتفوقين عقليا والموهوبين.

ويتم تنفيذ تلك الجهود التربوية أساسا بصورة فردية أو في إطار مجموعات صغيرة من الطلاب، ومن هنا يمكن القول أن التعليم العلاجي يفيد في علاج صعوبات التعلم حيث يمكن التخلص منها أو التخفيف من آثارها على مستوى التحصيل الدراسي، كما يساهم التعليم العلاجي في التخفيف من الآثار السلبية للإعاقة على التحصيل الدراسي، ويساعد ذوو المستوى التحصيلي العادي على الارتقاء بمستواهم الدراسي والتفوق والنجاح، أما المتفوقون عقليا والموهوبين، فغالبا ما تكون لهم مشكلات مدرسية نابعة من عدم تحملهم للمقررات الدراسية التي لا تتحدى قدراتهم وطاقاتهم العقلية أو عدم قدرتهم على تحصيل مواد تتطلب قدرات عقلية خاصة قد لا تتوافر لهم رغم تفوقهم في نواحي أخرى، ويمكن للتعليم العلاجي أن يساعدهم في حل المشكلات النفسية الناتجة عن توتر علاقاتهم بزملائهم بسبب عوامل الغيرة أو عدم التقبل.

13-2- الطرق التربوية العلاجية: والمقصود منها مجموعة الطرق الإجراءات والجهود التربوية التي يقوم بها المعلم لمواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم في مادة دراسية ما عند تلميذ معين له خصائصه الذاتية وظروفه البيئية، ومن ثم غالبا ما تقترن ببرنامج للعلاج النفسي والاجتماعي والتربوي ويمكننا في هذا الإطار أن نستعمل الطرق التالية:

13-2-1- التربية الفارقة أو التعليم المكيف: وهذا النوع من التعليم يعتبر طريقة علاجية لفئة التلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي عميق أو صعوبات في التعلم أو التلاميذ بطيئي التعلم أو التلاميذ الذين يعانون من ضعف عقلي بسيط، ومن الضروري هنا أن نفرق بين هذه المفاهيم رغم أن نتيجتها واحدة وتتمثل في إعاقة التلاميذ على التحصيل الدراسي وتؤدي بهم إلى الفشل سواء بالرسوب أو التسرب، ويهدف هذا النوع من التعليم إلى تقديم الخبرة التربوية المناسبة لكل تلميذ حسب قدراته وميوله وسمات شخصيته وظروفه الخاصة وخبراته السابقة، والتلاميذ الذين يستفيدون من التعليم المكيف يتميزون بخصائص عديدة، وهذه الخصائص تختلف من فرد إلى آخر لذلك فإن البرامج التربوية الموجهة لهم وطرق تدريسها يجب أن تأخذ في الحسبان الفروق الفردية بينهم، ويجب أن يكون هذا النوع من التعليم العلاجي مكثفا وظرفيا وينصب على مواد التعلم كالقراءة والكتابة والحساب، وعلى المفاهيم الأساسية التي

يبنى عليها تعليم هذه المواد وكلما تمكن التلميذ من التعلم دون عوائق وحسن من أدائه التحصيلي يعاد إدماجه في الأقسام التعليمية العادية، وعموما فان اعتماد التربية الفارقية كوسيلة علاجية يمر بثلاثة مراحل وهي:

1-مرحلة الاستكشاف: وفي هذه المرحلة يلعب المعلم دورا بارزا ويجب أن يكون قادرا على ملاحظة صعوبات التحصيل المدرسي التي يعاني منها التلميذ وتشخيصها جيدا، كما يمكن للأولياء تقديم معلومات مفيدة حول عملية استكشاف التلاميذ الذين هم بحاجة إلى تعليم مكيف، بالاظافة إلى المعلم والأولياء كل من الأخصائي النفساني باستعمال الروائز والاختبارات النفسية المناسبة وطبيب الصحة المدرسية بإجراء المعاينات الطبية الضرورية.

2-مرحلة المتابعة: بعد اكتشاف التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة يتم وضعهم في أفواج صغيرة حسب الحالات المشخصة، ويخضعون لبرنامج دراسي مكثف وموجه حسب كل حالة، وعادة ما يكون هذا البرنامج في المواد الأساسية القراءة والكتابة والحساب، ويستعمل فيه وسائل تعليمية خاصة.

3-مرحلة الإدماج: عندما يلاحظ المعلم أن التلميذ قد تمكن من المهارات الأساسية في التعلم، وان قدرته على الفهم والتحصيل قد تحسنت، يعاد إدماجه من جديد مع أقرانه في المستوى الدراسي المناسب حيث يكون قادرا على مواصلة مساره الدراسي بصفة عادية.(**يوسف حديد، 2010، ص88- ص190**).

14- بعض الاقتراحات لتفادي الفشل المدرسي في التعليم الثانوي:

إن الفشل باعتباره منتوجا إنسانيا يمكن تفاديه بالتربية العقلية وبالتفاعل والتكيف مع البيئة، وبالإرادة وتوافر القائد التربوي الذي له القدرة والقوة على التأثير في التلاميذ.فالفشل المدرسي ليس حتمية مكتوبة في جبين التلميذ، فكم من عالم ذاق مرارة الفشل وذاق معلموهم وأساتذتهم بهم ذرعا، لكنهم أصبحوا فيما بعد نماذج يحتذي بهم مثل: **أديسون، أينشتاين، داروين...**الخ

لقد ظل علماء التربية والباحثين في اختصاصات مختلفة فترات من الزمن في دراسة ظاهرة الفشل فأعطوا اقتراحات في مجالات شتى تحيط بالتربية والتعليم كان الهدف منها محاولة الوصول بالفرد والمجتمع إلى مكانة لائقة ومتناسبة مع زماننا هذا، حيث يمكن إصلاح التعليم الثانوي من خلال ما يلي:

1- وضع خطة معقولة لتوسيع التعليم الثانوي.

2- تجهيز المدارس الثانوية بالأساتذة المؤهلين للتعليم.

3- إصلاح الجهاز الإداري.

4- إصلاح المناهج والملائمة بينها وبين التطور العلمي والحاجة الاجتماعية والاقتصادية والنفسية القومية.

5- إدخال جهاز الإرشاد وإصلاح التفتيش.

6- الاهتمام بمضمون الكتب أكثر من الشكل الخارجي.

7- تجهيز المدارس الثانوية بالأجهزة الفنية والوسائل التعليمية الكافية.

8- حفظ النظام المدرسي وإبعاده من المؤثرات الخارجية.

9- إصلاح طرق التدريس، وتدريب التلاميذ على العمل الشخصي والنشاط الحر، وإبعادهم عن كل ما يشوش أفكارهم.

10- إشباع حاجات التلاميذ الشخصية والاجتماعية، وإشعارهم بأن إدراك النجاح لا يكون بالتسيير بل بالجهد والمشقة.

11- الكشف عن ميول التلاميذ واستعداداتهم وتوجيههم إلى الفروع التي تتناسب وقدراتهم.

إن التمكن من هذه الاقتراحات عملية صعبة حيث تقتضي من الدولة الاستعانة بالخبراء والفنيين الدارسين لمشاكل التعليم الثانوي والعاملين على إصلاح مناهجه ووضع الخطط الملائمة للحد من ظاهرة الفشل والرفع من نسب النجاح لابد من تضافر عدة جهود نذكر منها على سبيل المثال:

1- التعاون الأسري: إن التعاون بين الأسرة والمنزل عامل مهم في اكتساب التلاميذ نجاحات متكررة، فالمنظومة التربوية لا تعمل في فراغ فهي تتأثر بمعطيات الواقع الاجتماعي المتمثل في عدد من المستويات، كالأسرة التي تعد أول مكان لتنمية شخصية التلميذ ونقل التراث الاجتماعي واستيعاب القيم واكتساب الحس المدني، ولا يمكن للمؤسسات التعليمية مهما كانت مؤهلاتها من توفير أساتذة أكفاء ومادة علمية متماشية مع العصر وطرق التربية ووسائل التحصيل للرفع من مردود التعليم ما لم تتعاون معهم الأسرة.

2-تحديد معايير الانتقال: حيث لا ينبغي أن يكون الانتقال من سنة إلى أخرى خاضعا للحظ بل ينبغي أن يكون هناك توجيه أفضل للطلاب إلى ما يلائمهم من اختصاصات ومساعدة المتأخرين منهم على اللحاق بأصحابهم، فمعاناة الكثير من التلاميذ من الفشل المدرسي ازدادت خاصة في السنوات الأخيرة حيث تحاول وزارة التعليم الحد منها ولكنها لمتصل بعد إلى الحل المرضي لوجود عدة مشاكل.

3-توثيق الصلة بين البرامج التعليمية والحياة الاجتماعية: إن مانلاحظه هو أن اغلب برامجنا مستقاة من مجتمعات غير مجتمعنا والذي يتميز بخصوصيات تختلف لا محالة عما هو موجود في تلك المجتمعات التي أعدت لها، فما يصلح لغيرنا لا يصلح بالضرورة لنا، وعليه ينبغي مراعاة خصوصيات كل مجتمع حينما تنتقي برامج تعليمية، فالمدرسة لا تصنع الخبرة فقط بل تصنع مواطن المستقبل وتغرس فيه بذور الإيديولوجية التي ارتضتها الأمة، لهذا لابد أن تعكس البرامج تراث الشعب وتؤكد قيمه، وتدعو إلى التفاني في العمل وحب الوطن وهي معاني ومواقف لاتقتصر على بضعة دروس تلقينية في حصص التربية الدينية والوطنية بل ينبغي أن يتردد صداها في البرنامج التعليمية كلها.

4- تكوين هيئة بيداغوجية وطنية: إن وزارة التعليم والتكوين ومختلف مؤسساتها تخلو من هذه الهيئة العلمية التي يكون من وظائفها تصورات علمية تسهر على دعم اختيارات الوطن، فالجدل يكون دائما قائما بين الإطار التنظيري أو الإيديولوجية وبين الممارسة الميدانية للعمل التربوي، فالإهمال في هذه القضية يتولد عنه استيراد القوالب الجاهزة والصراع حول الأسماء التي يصبغونها بها.

فمن وظائف هذه الهيئة تنشيط الجهد الأكاديمي للبحث الأساسي والتطبيقي والتوجيه السياسي والتربوي لمضمون التعليم وتحديد أهداف الإستراتيجية التربوية على المدى القصير والبعيد.

5-التكوين التربوي المستمر: إن التعليم لا يعد تخمينا ولا مجرد إجراءات إدارية ومنشات مادية، فما من سنة تمر إلا ويتجدد مضمونه وتتطور تقنياته ويتغير محيطه وهو ما يتطلب تكوينا مهنيا مستمرا قبل وأثناء الخدمة والذي يشمل هيئة التدريس في مستوياتها المختلفة بحيث يكون هذا التكوين متماشيا مع الواقع الاجتماعي ومع التقدم العلمي الذي يستند إلى أبحاث علمية واسعة النطاق.

6-تشجيع النشاطات خارج إطار التمدرس: إن تلاميذ التعليم الثانوي وماهم عليه من طاقات متفجرة تقتضي العمل على توجيهها التوجيه اللائق بها حتى لاتتحول إلى آثار سلبية على التلميذ والمؤسسة، فهذه النشاطات يمكن أن تغرس روح الجدية في الإقبال على الدراسة بنفسية جديدة لايعرف الملل

طريقها،وما نلاحظه في مدارسنا هو تقهقر هذه النشاطات في السنوات الأخيرة التي تشهد تدهورا على مستوى النتائج المدرسية في مختلف المؤسسات التعليمية. (**جردير فيروز، 2011، ص79، ص81**).

الباب الثاني

الجانب التطبيقي

الفصل السادس

منهجية البحث

واجراءاته الميدانية

تمهيد:

تعتمد البحوث العلمية جميعا على منهجية متبعة، يراد من خلالها الوصول إلى نتائج علمية دقيقة ومصطلح المنهجية يشير إلى العلمية بالنسبة للعلوم الطبيعية أو الاجتماعية والعلمية يقصد بها إتباع خطوات وشروط في سبيل:

- اختيار موضوعات الدراسة.

- التأكد من صحة الفرضيات حتى تكون في النهاية معارف منظمة وعلمية.

ولهذا خصصت الباحثة هذا الفصل لتوضيح المنهجية التي اتبعتها في هذه الدراسة لأجل الإحاطة أكثر بالسؤال المحرك للبحث والتحقق من الفرضية المطروحة وقد جزأت هذا الفصل إلى:

1-المنهج المتبع في الدراسة وتصميمه.

2-متغيرات الدراسة.

3-الدراسة الاستطلاعية.

4-عينة الدراسة.

5-أدوات الدراسة.

6-الأدوات الإحصائية.

1- منهج البحث وتصميمه: تعتبر الدراسة الميدانية من أهم مراحل البحث حتى تتمكن مجموعة البحث هنا من تحصيل وجمع المعلومات والبيانات حول مجال بحثها ودراستها،ثم يقوم بعد ذلك بتفريغ تلك البيانات والمعلومات وتفسيرها وتحليلها وفقا لطرق وأساليب منهجية ليتم بعد ذلك التوصل إلى نتائج تكون بمثابة السند الأساسي للجانب النظري ويتحقق من خلال كل هذا تحقق الفروض من عدم تحققها ، وفي هذا الفصل سنتطرق إلى الطرق والأساليب المنهجية والإحصائية المتبعة في انجاز هذه الدراسة الميدانية كل هذا من خلال تحليل البيانات.

1-1- المنهج المتبع في البحث: استخدمت الدراسة المنهج التجريبي الذي يعتمد على تصميم المجموعتين: التجريبية والضابطة نظرا لمناسبتهما لطبيعة الدراسة فقد استخدمت مجموعتين احداهما تجريبية والأخرى ضابطة كما استخدمت القياسين القبلي والبعدي والقياس التتبعي للتحقق من فعالية برنامج ارشادي وفق النموذج المعرفي السلوكي في تنمية المهارات الإجتماعية لدى فئة الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا، واشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

- متغيرات (تجريبية) مستقلة، وتتمثل في البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى فئة الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا.

- متغيرات تابعة، وتتمثل في النتغيرات الناتجة عن البرنامج الإرشادي فب تنمية المهارات الغجتماعية لدى الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا.

1-2- التصميم التجريبي للدراسة: إن اختيار التصميم التجريبي المناسب يساعد الباحث في ضبط بحثه، وفي الوصول إلى نتائج يمكن التعويل عليها في الإجابة على أسئلة البحث واختبار فرضياته. (**فاضل إبراهيم، 1999، ص143**).

ولقد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على التصميم التجريبي للمجموعتين الضابطة والتجريبية بقياس قبلي وقياس بعدي، ويشمل هذا النوع من التصميم مجموعتين إحداهما تجريبية، بينما تكون المجموعة الأخرى ضابطة، تقاس كلا المجموعتين قياسا قبليا، وبعد ذلك تخضع المجموعة التجريبية للمتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) ويحجب عن المجموعة الضابطة، وبعد نهاية مدة التجربة يتم قياس المجموعتين قياسا بعديا لمعرفة الأثر الذي أحدثه تطبيق المتغير المستقل ويمكن تلخيص التصميم التجريبي للدراسة الحالية كما هو موضح في الجدول رقم (01)

المجموعات	القياسات القبلية	المعالجة التجريبية	القياسات البعدية
المجموعة التجريبية	استعمال مقاييس خاصة بالدراسة	توجد معالجة تجريبية	استعمال مقاييس خاصة بالدراسة
المجموعة الضابطة	استعمال مقاييس خاصة بالدراسة	لا توجد معالجة إحصائية	استعمال مقاييس خاصة بالدراسة

شكل تخطيطي رقم (01): يوضح طريقة تصميم البحث التجريبي

يوضح الشكل التخطيطي رقم (01) كيف يتم تصميم البحث التجريبي بمجموعتين، حيث يتم استعمال قياسات قبلية بالنسبة للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، ثم إخضاع المجموعة التجريبية لمعالجة تجريبية، ثم استخدام قياسات بعدية للمجموعتين، مما يسمح في النهاية بإجراء مقارنات، ويقصد بالقياس البعدي للمجموعة الضابطة، قياس يأتي بعد مرور فترة زمنية موافقة للفترة التي تم خلالها إخضاع أفراد المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي، دون الضابطة والمحددة في البحث الحالي بشهر و3 أسابيع، حيث نحكم على تأثير المعالجة حسب التغير في الدرجات في المقاييس المستخدمة في البحث، بين القياس القبلي والقياس البعدي، بالنسبة للمجموعتين، والقياس التتبعي بالنسبة للمجموعة التجريبية، ومن ثم مقارنة التغيرات الحاصلة. ويتم تصميم المنهج التجريبي في البحث الحالي كما يلي:

المجموعات	عدد أفراد العينة	القياسات القبلية	البرنامج الإرشاديالمطبق	القياس البعدي	القياس التتبعي
المجموعة التجريبية	10	مقياس المهارات الاجتماعية	14 جلسة	مقياس المهارات الاجتماعية	قياس تتبعي: مقياس المهارات الاجتماعية
المجموعة الضابطة	10	مقياس المهارات الاجتماعية	لم تخضع لأي برنامج	مقياس المهارات الاجتماعية	لم تخضع لقياس تتبعي

شكل تخطيطي رقم (02): يوضح التصميم التجريبي المعتمد في البحث الحالي

ويتم حسب هذا النموذج، كما أشار إليه **جيلي Gily (1993)** تحليل البيانات لتحديد فعالية المعالجة ولاختبار فرضيات الدراسة بإجراء المقارنات التالية:

-قياس قبلي/ قياس بعدي لدى المجموعة التجريبية: التحسن دال إحصائيا.

-قياس قبلي/ قياس بعدي عند المجموعة الضابط: لم يحدث تحسن.

-قياس بعدي/ قياس بعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية- الاختلاف دال إحصائيا ويكون هذا دال على فعالية المعالجة التجريبية.(**مهدي بلعسلة فتيحة، 2013**).

2- مجتمع البحث وعينته:

يجد الباحث في اختيار عينة الدراسة نفسه أمام خيارين لا ثالث لهما، إما أن يجري الدراسة على كل أفراد المجتمع الذي يريد دراسة هذه الظاهرة فيه وهو ما نسميه بالاستقراء التام، إلا أن هذا الخيار تواجهه صعوبات عملية وأخرى منطقية، وإما أن يختار الباحث عينة ممثلة لهذا المجتمع وهذا ما نسميه بالاستقراء الناقص.(**ياسمين باشا، 2016**).

2-1- مجتمع البحث:

إن تحديد المجتمع الأصلي للدراسة عملية أساسية تستحق الاهتمام حيث يجب التعرف على كل عناصره، ويتكون مجتمع دراستنا الحالي من بعض الأحداث الجانحين المتواجدين في مركز إعادة التربية والتأهيل ، وقدر عددهم ب(20) جانحا تم دخولهم إلى المركز بأمر من السيد قاضي الأحداث نتيجة اقترافهم لجنحة أو جناية أو لخطر معنوي.

2-2- عينة البحث وكيفية اختيارها:

تجدر الإشارة، إلى أنه تم اختيار عينة البحث الأولية من بين الأحداث الجانحين الذين تحصلوا على أدنى الدرجات في مقياس المهارات الاجتماعية.

- بالنسبة للمجموعة التجريبية:

تكونت العينة النهائية والتي شكلت المجموعة التجريبية في البحث الحالي، من مجموع الأحداث الجانحين الذين حصلوا على درجات منخفضة من المهارات الاجتماعية وقد احتفظت الباحثة ب: 10 أحداث وممن حصلوا على أدني الدرجات على المقياس وممن أبدوا موافقتهم على المشاركة في البرنامج الإرشادي وتراوحت أعمارهم بين (16) و (18) سنة بمتوسط عمر (17,30) من الأحداث الجانحين بمؤسسة إعادة التربية والتأهيل بتيارت.

- بالنسبة للمجموعة الضابطة: بماأن البحث الحالي عبارة عن بحث تجريبي، بمجموعة تجريبية وقياس قبلي وقياس بعدي، كان لابد من وجود مجموعة ضابطة، والتي تكونت من 10 أحداث جانحين تراوحت أعمارهم أيضاما بين (16) و (18) سنة بمتوسط عمر بمتوسط عمر (17,20) من نفس مؤسسة إعادة التربية والتأهيل بتيارت.

وفيما يلي توضيح لكيفية توزيع أفراد عينة البحث:

جدول رقم (01): يوضح توزيع أفراد العينة على المجموعات التجريبية والضابطة حسب العمر.

المجموعات	أفراد العينة حسب العمر			
	16سنة	17سنة	18سنة	المجموع
المجموعة التجريبية	02	03	05	10
المجموعة الضابطة	02	04	04	10
المجموع	05	07	08	20

نلاحظ من خلال الجدول رقم (03) تكافؤ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من حيث عدد الأفراد الذي يساوي (10) أفراد في كل مجموعة، أما بالنسبة للعمر، فبالنسبة للمجموعة التجريبية نسجل وجود (02) أفرادأعمارهم 16 سنة، (03) أفرادأعمارهم17 سنة، و (05) أفراد أعمارهم 18 سنة، أما بالنسبة للمجموعة الضابطة نسجل وجود (02) أفراد أعمارهم 16 سنة، (04) أفرادأعمارهم 17 سنة، و(04) أفراد أعمارهم 18 سنة.

ومن الملاحظ أن عدد أفراد المجموعة الواحدة ليس كبيرا، وهذا راجع لطبيعة المنهج المعتمد، فبالرغم من عدم وجود قاعدة لاختيار وتحديد حجم الجماعة، فإن هناك ما يدل بناءا على خبرات كثيرة من المعالجين أمثال **لازاروس و برنكمان Lazaros & Folkman** وغيرهم بأن العدد الأمثل هو الذي يتراوح ما بين: 8 إلى 10 أفراد. ففي بعض الأبحاث التجريبية التي يكون فيها حجم الضبط والرقابة عاليا، فإن حجم عينة مقداره (10) أفراد إلى (20) قد يكون مقبولا. (**مهدي بلعسلة فتيحة،2013**).

2-3- المجانسة والتكافؤ بين المجموعتين:

إن التعامل بأسلوب التجريب، يتطلب منا المجانسة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، لذلك تم اختيار الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا الذين لديهم مهارات اجتماعية منخفضة من مؤسسة إعادة التربية والتأهيل، بعد ذلك تم الاختيار من هؤلاء (10) أحداث جانحين فاشلين دراسيا.

وقد قامت الباحثة بالتحقق من تجانس المجموعتين السابقتين (الضابطة والتجريبية) على المتغير الأكثر تأثيرا على ضبط التصميم التجريبي وهو العمر الزمني.

جدول رقم (02) : يوضح نتائج تكافؤ المجموعتين الضابط والتجريبية من حيث العمر الزمني

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابيX	الانحراف المعياريS	قيمة t	الدلالة الإحصائية
العمر الزمني	المجموعة التجريبية	10	**17,30**	**5,59**	**0,015**	**-0,12**
	المجموعة الضابطة	10	**17,20**	**5,05**		

(الفا= 0,01 ، d1= 9).

3- الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية أهم مرحلة من مراحل البحث العلمي، فبناءا على التجربة الاستطلاعية أو على ضوء ما يصادف الباحث من صعوبات أو ما يظهر له من النواحي التي تستوجب التغيير، فانه يقوم بالمراجعة النهائية لخطوات الدراسة حتى يكون مطمئنا لسلامة التنفيذ، فهذه الفرصة الوحيدة للتعديل، ولا يتسنى له ذلك بعد التطبيق.

قبل تطبيق البرنامج الإرشادي بفترة كافية (شهر ونصف) تقريبا قامت الباحثة بعمل دراسة استطلاعية بين الأحداث الجانحين بمؤسسات إعادة التربية والتأهيل للتحقق من بعض الإجراءات التي سوف تستخدمها الباحثة ومدى استيعاب الأحداث الجانحين لها وكذلك مدى ملائمة هذه الإجراءات وجدواها مع عينة الدراسة الحالية وكان ذلك بهدف:

1-للتأكد من وجود عينة الدراسة والحصول على الموافقة الإدارية.

2-مدى ملائمة الفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي مع الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا.

3-إمكانية تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية (**متسن وزملاؤه**).

4-بناء العلاقة الطيبة بين الباحثة والمجموعة الإرشادية.

5-الاطلاع على ملفات الأحداث الجانحين من السن المطلوبة (16- 18 سنة) والاطلاع على البحث الاجتماعي الأول عند دخول الأحداث مؤسسة إعادة التربية والتأهيل.

6- تجريب أداة القياس والمتمثلة في "مقياس المهارات الاجتماعية لدى الأحداث الجانحين" وذلك قبل تطبيقها بالصورة النهائية على الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا، إضافة إلى ذلك تم التحقق من صدقها وثباتها.

7-تحديد إمكانية تطبيق البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي.

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة تتكون من (30) حدث جانح فاشل دراسيا من غير عينة الدراسة بإحدى مؤسسات إعادة التربية والتأهيل.

وفي ضوء ما سبق قامت الباحثة بالإعداد النهائي لتنفيذ البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي.

4- حدود البحث الزمانية والمكانية:

4-1- الحدود الزمانية:

تمت الدراسة النهائية في الفترة الممتدة بين شهر ديسمبر سنة 2018 وشهر أفريل سنة 2019.

4-2- الحدود المكانية:

أجريت هذه الدراسة بمركز إعادة التربية والتأهيل.

4-2-1- حياة الحدث داخل المركز المتخصص لإعادة التربية والتأهيل:

يسير كل مركز من مراكز إعادة التربية والتأهيل وفق نظام داخلي صادر سنة 1997، وهو ينص على وجود قسمين وهما:

1- قسم الاستقبال:

هناك 5 مواد في النظام الداخلي **(من المادة 9 إلى 13)** تعنى بتسيير هذا القسم.

فالمادة 9 تخبر عن ظروف وصول الحدث إلى المركز وتوجيهه إلى قسم الاستقبال لإتمام الإجراءات اللازمة لاسيما الإيداع، والتفتيش، والحمام والفحص الطبي، كما لا يجبأن يبقى الحدث أكثر من 24 ساعة في هذا القسم ولا أن يبقى وحده.

وتختص **المادة 10** بكيفية تفتيش الحدث ومنع كل لباس أو أشياء تشكل خطر على أمنه وأمن المركز، وماهو مسموح أخذه كالصور العائلية وخاتم الزواج مثلا.

وتنص **المادة 11** على ضرورة عرض الحدث على طبيب المركز لإجراء الفحوصات الطبية وتتطرق **المادة 12** إلى زيارة المدير (أو نائبه) للحدث، سواء يوم الاستقبال وان تعذر عليه في اليوم الموالي لإخباره بالنظام الداخلي، كما يجب على المساعدة الاجتماعية أن تزور هي أيضا الحدث ومقابلته. وأخيرا تدعوا **المادة 13** إلى فصل الأحداث الذين اقترفوا نفس الخطأ إذا توفرت إمكانيات الفصل داخل المركز.

2-قسم الملاحظة والتوجيه:

ينظم هذا القسم 6 مواد (**من المادة 14 إلى 19**). فتنص **المادة 14** على تحويل الحدث من قسم الاستقبال إلى قسم الملاحظة والتوجيه.

وتكلف **المادة 15** بمتابعة حالة الأحداث الجسمانية والنفسية، وتكوينهم أو تعليمهم وتشخيص أسباب انحرافهم، ومد قابليتهم لإعادة التربية، وتحديد الطرق الكفيلة والضرورية لذلك.

وتدعو **المواد 16، 17، 18** الأخصائي النفسيإلى مقابلة الحدث وإعداد ملف خاص عنه، وتقديم تقرير مفصل عنه في مدة لا تتجاوز 3 أشهر، وتتوج نشاطات الأخصائيين النفسيين والمربين والمساعدين الاجتماعيين والأطباء بتحرير تقرير شامل عن شخصية الحدث.

وبعد انتهاء فترة الملاحظة يعقد اجتماع عام تحت رئاسة مدير المركز وبحضور كل الأخصائيين (نفسيين، اجتماعيين، مربين، أطباء) بغرض عرض حوصلة للدراسات وعلى أساسها يتخذ الإجراء الملائم لشخصية الحدث.

وفي الأخير تشير **المادة 19** إلى أن أدنى مدة يقضيها الأحداث في قسم الملاحظة والتوجيه هي 3 أشهروأقصاها 6 أشهر.(**بوفولة بوخميس، 2014**)

5- أدوات البحث:

بعد تحديد أهداف الدراسة كان لابد من اختيار الأدوات التي تتناسب وهذه الأهداف وكذا فرضيات الدراسة، فبعدما قامت الباحثة بالاطلاع على أدبيات الدراسة ، والدراسات السابقة التي تناولت متغير المهارات الاجتماعية، وكذا الدراسات التي اعتمدت مختلف البرامج الإرشادية، مما سمح لها ببناء أدوات البحث الحالي، وقد تم الاعتماد على مقياس **متسن** للمهارات الاجتماعية لقياس المهارات الاجتماعية لدى الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا كإجراء قبلي وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي وأيضا استخدام المقابلة للتعرف على أفراد العينة ولتحضيرهم للمشاركة في المجموعة الإرشادية، والاعتماد على برنامج الإرشاد المعرفي السلوكي من إعداد الباحثة.

وفيما يلي عرض للأدوات التي تمت الاستعانة بها في إجراء البحث الحالي:

5-1- المقاييس السيكولوجية:

لأجل اختبار فرضيات البحث والوقوف على مدى تحققها، تم الاعتماد في البحث الحالي على أداتين للقياس، مقياس المهارات الاجتماعية، والبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي، وفيما يلي عرض للأدوات التي تطلبت دراسة متغيرات البحث الحالي إعدادها وتطبيقها:

5-1-1- مقياس المهارات الاجتماعية: مقياس المهارات الاجتماعية **لمتسن وزملائه** "**(1980)** المعدل من طرف " **محمد السيد عبد الرحمن** ".

أعد هذا المقياس "**متسن وزملائه**" تحت عنوان: تقييم" **متسن** " للمهارات الاجتماعية Matson evaluation of social skills with youngesters, M.E.S.S.Y، حيث تكونت العينة المبدئية التي تمت دراستها من (744) طفلا ومراهقا تراوحت أعمارهم بين (8) إلى (18) سنة، كما شمل المقياس في بدايته (92) فقرة تم انتقاؤها من المقاييس العامة للأمراض النفسية، والسلوكيات المستهدفة في دراسات المهارات الاجتماعية للأطفال والملاحظات الإكلينيكية والمناقشات مع الأخصائيين العاملين مع الأطفال والمراهقين .

أما في البيئة العربية فقد تم تعريب وتقنين هذا المقياس من طرف " **محمد السيد عبد الرحمن** " حيث قام بتعديلين هامين، تمثل التعديل الأول في الإجابة الخماسية التي استخدمها " **متسن** " لصعوبة تطبيقها

على تلاميذ عينة الدراسة، في حين أن التعديل الثاني كان عبارة عن تصنيف هذه البنود تحت مقاييس فرعية تشير إلى أربعة أنواع من المهارات الاجتماعية هي: المبادأة بالتفاعل- التعبير عن المشاعر السلبية- الضبط الاجتماعي الانفعالي- التعبير عن المشاعر الايجابية، وبذلك أصبح المقياس مكونا من (57) فقرة في صورته النهائية.

1- أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية:

- **مهارة المبادأة بالتفاعل:** تعرف مهارة المبادأة بالتفاعل على أنها قدرة الفرد على بدأ التعامل من جانبه مع الأفراد الآخرين لفظيا أو سلوكيا كالتعرف عليهم أو مد يد العون لهم أو زيارتهم أو تخفيف آلامهم أو إضحاكهم مثل ذلك:(أساعد الأصدقاء الذين يتعرضون لضرر أو أذى) ويتكون هذا البعد من (13) بند كالتالي:(11)- (12)- (17)- (20)- (21)- (25)- (28)- (31)- (33)- (39)- (43)- (51)- (52).

- **مهارة التعبير عن المشاعر السلبية:** تشير مهارة التعبير عن المشاعر السلبية إلى قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره لفظيا أو سلوكيا كاستجابة مباشرة أو غير مباشرة لأنشطة وممارسات الأفراد الآخرين التي لا تعجبه، مثل ذلك: (أعتدي على الآخرين وأسبهم عندما أغضب منهم) ويتكون هذا البعد من (21) بند كالتالي:(1)- (6)- (10)- (13)- (14)- (16)- (18)- (19)- (22)- (23)- (26)- (27)- (34)- (35)- (37)- (44)- (45)- (49)- (50)- (56)- (56).

- **مهارة الضبط الاجتماعي الانفعالي:** تعبر مهارة الضبط الاجتماعي الانفعالي عن قدرة الفرد على التروي وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل مع الأفراد الآخرين وذلك في سبيل الحفاظ على روابطه الاجتماعية معهم مثل ذلك (أغضب بسهولة) ويتكون هذا البعد من (11) بند كالتالي: (2)- (3)- (4)- (5)- (7)- (30)- (32)- (41)- (47)- (53)- (54).

- **مهارة التعبير عن المشاعر الايجابية:** فهي قدرة الفرد على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة من خلال التعبير عن الرضا عن الآخرين ومجاملتهم ومشاركتهم الحديث واللعب وكل ما يحقق الفائدة للفرد ولمن يتعامل معه، مثل ذلك: (أنظر إلى الناس وأنا أتحدث إليهم- أشعر بالسعادة عندما يفعل أي شخص عملا جيدا) ويتكون هذا البعد من (12) بند كالتالي:(8)- (9)- (15)- (24)- (29)- (32)- (38)- (40)- (42)- (46)- (48)- (55).

2- تصحيح المقياس: يصحح المقياس بإعطاء قيم رقمية لسلم متدرج كالتالي: دائما(2)- أحيانا (1) – نادرا (0)، عندما تكون العبارة موجبة الاتجاه أي تعبر عن مستوى مرتفع من المهارة الاجتماعية مثل: عبارة(أنظر إلى الناس وأناأتحدث إليهم)،أما إذا كانت العبارة سالبة الاتجاه أو تعبر عن نقص في المهارات الاجتماعية، يتم عكس هذه القيم كالتالي: دائما(0)- أحيانا(1)- نادرا (2)، مثل عبارة (أعاير الأطفال بعيوبهم وأخطائهم)، وبذلك تدل الدرجة المرتفعة في أي بعد من المقياس أو في المقياس ككل على ارتفاع المهارة الاجتماعية والعكس بالنسبة للدرجة المنخفضة. **(فوزية الغماري، 2015)**.

3-صدق المقياس وثباته: لا شك أن الخصائص السيكومترية للمقياس تعبر عن مدى جودة المقياس وصلاحيته بعد تجريبه على عينة ممثلة للمجتمع من حيث صدقه وثباته، فصدق المقياس يشير إلى مدى دقته في قياس السمة موضع القياس وقدرته على التمييز بين الأفراد الذين يمتلكون تلك السمة من الأفراد الذين لا يمتلكونها. **(أحمد مراد وعلي سليمان، 2002)**.

وفي هذا الصدد عمل " **محمد السيد عبد الرحمن** " على التحقق من صدق المقياس وثباته، فتوصل إلى أنه يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق الظاهري بعدما أبدى المحكمون موافقتهم على ارتباط بنود المقياس بأبعاده وعلى وضوح تعليماته وسهولة صياغتها وسهولة صياغة البنود وقصرها، كما تحقق من القدرة التمييزية للمقياس بين مرتفعي ومنخفضي المهارات الاجتماعية حيث قام بحساب قيمة " t " لدلالة الفروق بين المتوسطات لدرجات (27 %) الأعلى و (27 %) الأدنى، فكانت الفروق كلها دالة إحصائيا لاسيما بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس والتي بلغت قيمتها(7,18).

كما توصل عند حساب ثبات المقياس إلى معاملات ثبات مرتفعة لأبعاد المقياس وللمقياس ككل باستخدام طريقة "ألفا كرونباخ" وكانت قيمتها (0,76) بالنسبة للمقياس ككل، وتوصل بطريقة إعادة التطبيق إلى معامل ارتباط دال إحصائيا بين التطبيق الأول والثاني بما يعادل (0,81) والذي يؤكد بدوره تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات. **(فوزية الغماري، 2015)**.

أما فيما يتعلق بالبحث الحالي، فقد تم حساب صدق المقياس عن طريق اتساق أبعاده حيث تراوح قيمة معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بين (0,62) و (0,70) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (03) يبين صدق محتوى أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية.

أبعاد المقياس	معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس
تأكيد الذات	0.67
التواصل مع الآخرين	0.65
حل المشكلات	0.62
التفاعل الاجتماعي	0.70

قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

كما قمنا بحساب ثبات درجات المقياس بطريقة " ألفا كرونباخ " للاتساق الداخلي بعد تطبيق المقياس على عينة قوامها (30) حدثا جانحا حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0,66) وهو معامل ثبات مرتفع.

4- تطبيق المقياس:

تم تطبيق المقياس بصورة جماعية على الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا في قاعة مخصصة لذلك بمؤسسة إعادة التربية والتأهيل تيارت حيث قدمنا تعليمات محددة حول كيفية الإجابة مع إعطاء شرح لما يقصد بالجنوح والفشل الدراسي، كما قمنا بقراءة التعليمات بصوت مرتفع وواضح وتشجيع التلاميذ في نفس الوقت على الإجابة بصدق وصراحة.

5-تعليمة المقياس:

قدمت التعليمة الخاصة بالمقياس على شكل تعريف واضح ومبسط لمصطلح المهارات الاجتماعية، ليسهل على الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا فهم ما يقصد بالأسئلة المقدمة لهم والتمكن من الإجابة عنها. وكانت التعليمة على الشكل التالي:

الاسم:..... **اللقب:**.....

السن:.....

عزيزي التلميذ/

أمامك مجموعة من العبارات التي توضح الطريقة التي قد يستعملها الأحداث ممن هم في مثل سنك مع زملائهم أو من هم أكبر أو أصغر سنا منهم، وأمام كل عبارة ثلاث اختيارات (دائما– أحيانا– نادرا). والمطلوب منك أن تختار إجابة واحدة فقط من هذه الاختيارات بحيث تدل على طريقة تعاملك مع الآخرين وتضع دائرة حول الإجابة التي تختارها.

ليست هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة لأن هذا ليس اختبارا ولا امتحانات فحاول أن تجيب بما يتفق مع ما تفعله فعلا.

لا تترك أية عبارة دون إجابة، مثل:

أخاف أن أتكلم مع الكبار دائما أحيانا نادرا

إذا كنت تخاف دائما أن تتحدث مع الكبار فضع دائرة حول كلمة (دائما).

أما إذا كنت تخاف أحياناأن تتكلم مع الكبار فضع دائرة حول كلمة (أحيانا) كما في هذا المثال.

وإذا كنت لا تخاف أن تتحدث مع الكبار فضع دائرة حول كلمة (نادرا). (ملحق رقم 01).

5-2- البرنامج الإرشادي:

تستند برامج المهارات الاجتماعية إلى مناح نظرية مختلفة منها: منحى التعليم الإجرائي، ومنحى تعديل السلوك المعرفي، كما أنها تستخدم لتطوير المهارات الاجتماعية أساليب واستراتيجيات متعددة كتلك التي تستخدم لتدريس المواد الأكاديمية، مثل: إعطاء التعليمات، والنمذجة، والتدريب، والتغذية الراجعة، ويتم التدريب بشكل فردي أو جماعي، ويتدرب الطلبة داخل غرفة الصف أو خارجها، ويمكن تنفيذ هذه البرامج من قبل المعلم أو الاختصاصي النفسي. **(سامر عدنان شوقي عبد الهادي، 2006).**

كشفت الدراسات المتعلقة بالبرامج الإرشادية لتدريب المهارات الاجتماعية عن اختلاف في الاستراتيجيات المعتمدة للتدريب، باعتبار أن اختيار أو بناء برنامج إرشادي يرتبط أساسا بخصائص

الأفراد السلوكية، الانفعالية، مستواهم التعليمي ونوع الاضطراب، وقد وقع اختيارنا على مجموعة من المهارات الاجتماعية التي اعتمدها برنامجنا الإرشادي المعرفي السلوكي لتدريب الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا عليها انطلاقا من الخصائص الأكثر شيوعا لديهم، حيث أجمعت مختلف الأبحاثوالدراسات على سوء تحصيلهم الدراسي وفي الغالب الفشل الدراسي، كماأنهم يميلون الى الانطوائية والعزلة كما أنهم يتميزون بسوء تقدير الذات والميل الى السلوكات العدوانية والأفعال الجانحة.

وفي إطار عملية التدريب على المهارات الاجتماعية التي يفتقدها الأحداثوالتي تتسبب غالبا في وقوعهم في المشكلات السلوكية والانفعالية والانسحاب الاجتماعي وفقدان الثقة بالنفس والسلبية وضعف القدرة على التواصل، وبالتالي الوقوع في الأفعال الجانحة، حيث قمنا في بحثنا هذا على التركيز على أنماط من المهارات في ضوء الأهداف العامة المسطرة لضبط برنامجنا الإرشادي الموجه إلى فئة الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا وهي كالتالي:

- **مهارة التوكيدية:** إن حاجة الإنسان للاتصال لا تقل عن حاجته للأمن والغذاء والكساء والمأوى، وبما أن الإنسان كائن اجتماعي فإنه لا يستطيع العيش في معزل عن المجتمع، حيث يمارس دوره فيه من خلال التواصل الإنساني مع الآخرين، ويحقق وجوده الاجتماعي من خلال ممارسته لهذا الدور. وفي هذا الصدد يرى **Argyl (1995)** في التوكيد قدرة على التأثير في الآخرين، أو التحكم فيهم بما ينبئ عن كفاءة اجتماعية في التعامل معهم، وما ينبغي معرفته أن التوكيد لا يعني الاعتداء على الآخرين، فالتوكيد نقيض العدوان الذي يتضمن تعبيرا عن الذات يتسم بالتعدي على حقوق الآخرين والحط من قدرهم في سبيل بلوغ الفرد لأهدافه. **(دخيل بن عبد الله الدخيل الله، 2014).**

-**مهارة التواصل الاجتماعي:** تشمل مهارة التواصل الاجتماعي التواصل اللفظي وغير اللفظي مهارة المبادأة بالحديث والحوار والتفاعل ومهارة الاستماع وتفهم وجهة نظر الآخر ومشاعره بالإضافةإلى أسلوب التواصل البصري والتعبيرات الوجهية والإيماءات والوضع البدني ونبرة الصوت. وفي هذا الصدد انتهى **هنسليوديللون وبرات وفوردوبيورك (2005)** إلى الحقائق الآتية: أن الأطفال الذين يعانون قصورا أو غير قادرين على استخدام المهارات الاجتماعية أكثر احتمالا بأن يواجهوا صعوبات في داخل المدرسة وخارجه، وأن أولئك الأطفال الذين يعانون صعوبات في الإتيان بأنواع معينة من السلوك الاجتماعي، كالانتباه والتلقي والتبرع والتواصل مع المدرسين عرضة للإخفاق والفشل، وجود ارتباط وثيق بين الضعف في المهارات الاجتماعية وغيرها من المشكلات، فالأطفال الذين يعانون قصورا في المهارات الاجتماعية

يخبرون مشكلات متنوعة بما في ذلك العدوانية والسلوك المضاد للمجتمع وانحراف الأحداث ومشكلات التعلم والفشل المدرسي واضطرابات الصحة العقلية والوحدة والكآبة. وتوافرت شواهد على أن القصور الاجتماعي والسلوكي إذا لم يستدرج بالإصلاح والتعديل في الصغر، فإنه ينتقل بوصفه مشكلات مزمنة في الكبر، وأن عدم توافر فرص مناسبة لتعلم مهارات اجتماعية عملية يسهم في إخفاق الأطفال لتصويب القصور لديهم فيه بأنفسهم.(**دخيل بن عبد الله الدخيل الله،2014**).

– **مهارة حل المشكلات:** يواجه الأفراد في معترك الحياة كثيرا من المشكلات التي تتطلب حلولا، وقدرة الفرد على حلها يعني مهارته في التعامل معها، ومن أمثلة هذا النوع من المهارات: مهارات البحث والحصول على المعلومات، ومهارة إدارة الصراع ومهارات اتخاذ القرار ومهارات التخطيط للحياة في أوساط العائلة أو التعليم أم العمل.(**دخيل بن عبد الله الدخيل الله، 2014**).

كما يوضح **فاندرزاندين Vanderzandin (1980)** أن تعلم مهارة حل المشكلات لا يتم بشكل عارض في أثناء قيام الأطفال بإجابة أسئلة المعلمة ولا يمكن لهم أيضا اكتساب هذه المهارة بملاحظة المعلمة أو غيرهم من الأطفال الذين يحلون بعض المشكلات ذلك لأن اكتساب مهارة حل المشكلات يجب أن يصاحبه تفسيرات وأمثلة، وأن تتميز بالمشاركة الايجابية من جانب الأطفال، بشكل يؤكد فهمهم لطريقة حل المشكلة، وإذا نجحت المعلمة في تحقيق ذلك فمن المؤكد أن أطفالها سوف يكتسبون هذه المهارة بشكل دائم وأن اكتسابهم لها سوف يصبح وظيفيا.(**صفاء احمد محمد محمد، 2009**).

– **مهارة التفاعل مع الآخرين:** يعتبر التفاعل الاجتماعي مع الآخرين أساس كل نظام اجتماعي فعندما يتصل شخص بشخص آخر ويتعامل معه فإن سلوك كل منهما يتأثر ويتعدل بسلوك الآخر وينظر كل منهما إلى الآخر شخص اتجاهاته وقيمه وتوقعاته وأحكامه. (**طارق عبد الرؤوف عامر، 2015**). وفي هذا الصدد يرى **باندورا Bandura (1997)** أن المهارة الاجتماعية المناسبة تزود الفرد بالأساس الهام الذي يؤدي إلى علاقات قوية مع الرفاق، وإلى النجاح المدرسي، حيث أن: المهارة الاجتماعية غير المناسبة أثناء مرحلة الطفولة ترتبط بعدد من النتائج السلبية مثل، انحراف الأحداث، ومشكلات الصحة العقلية، وتطور نماذج من السلوك اللااجتماعي، كما يرى أن السلوك العدواني، والانسحاب الاجتماعي، والخجل الشديد ينشأ كذلك نتيجة افتقار الفرد إلى هذه المهارات بسبب الفشل في تعلم طرق أكثر ملائمة للتفاعل مع الآخرين.(**سامي محسن الختاتنة، 2016، ص166**). كما أوضح **جريشام Gricham (1983)** أن هؤلاء الأطفال منخفضي المهارات الاجتماعية والذين قد يعانون من عديد من المشكلات الاجتماعية

والنفسية والأكاديمية على حد سواء يتجلى تأثير ضعف مستوى مهاراتهم الاجتماعية في انخفاض مستوى قبول الأقران لهم، مما يؤدي إلى سوء تكيفهم المدرسي، ويتسربون من المدرسة، ويجنحون، ورفض بشكل علني، وتجاهل من قبل أقرانهم، وكذلك يظهرون مستوى أداء أكاديمي متدن مقارنة بأقرانهم الذين يتمتعون بمستوى مرتفع للمهارات الاجتماعية، ويظهر لديهم ارتفاع معدلات تفاعل اجتماعي سلبي نحو أقرانهم والبالغين.(**صفاء أحمد محمد محمد، 2009**).

كما أن للمهارات الاجتماعية أهمية في المحيط المدرسي حيث لا يمكن أن تكتسب أو يتم تعلمها دون وجود الأقران، وأن وجود الأقران والتفاعل معهم قد يسهم في اكتساب الأطفال هذه المهارات حتى لو كانت الأم غائبة، فالأطفال الذين لديهم عدد أكبر من الأصدقاء حسب **فون Vaun وزملائه** يميلون لأن يكونوا أكثر إيثارا وتقديرا لذواتهم، وتنموا لديهم العديد من المهارات المعرفية، مقارنة بمن لديهم صداقات أقل، فالأقران سيقرون للفرد الماهر اجتماعيا حتى يتفاعل معهم بشكل مكثف فرصة لتعلم المزيد من السلوكيات الاجتماعية الايجابية. (**Vaun,2000**). كما أن المهارات الاجتماعية من العناصر المهمة التي تحدد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به في السياقات المختلفة والتي تعد في حالة اتصافها بالكفاءة من مظاهر التوافق النفسي والاجتماعي، كما أوضحت **عزة عبد الكريم مبروك (2002)** أن المهارات الاجتماعية لها دور هام في مدى نجاح الفرد في إقامة تفاعل اجتماعي كفء مع الآخرين ومدى قدرته على مواصلة هذا التفاعل، وانخفاض هذه المهارات يفسر الإخفاق الذي يعانيه بعض الأفراد في مواقف الحياة العملية على الرغم من ارتفاع ما لديهم من قدرات عقلية، بل الأمر لا يقف في كثير من الأحيان عند حدود سوء التفاعل الاجتماعي وانخفاض الكفاءة الاجتماعية ونقص الفاعلية في المحيط الاجتماعي للأفراد الذين يعانون من انخفاض مهارتهم الاجتماعية بحيث يقعون فريسة للمرض النفسي بمختلف أشكاله ودرجاته، وأن هذه المهارات يمكن أن يكتسبها الفرد من خلال التدريب عليها حيث انه يمكن أن تستخدم في علاج العديد من الاضطرابات كما تستخدم لتعديل الأفكار الخاطئة وتصحيحها. (**طارق عبد الرؤوف عامر، 2015**).

وانطلاقا مما سبق حاولنا تقديم مساعدة إرشادية للأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا من خلال تدريبهم على تقدير الذات لديهم من خلال الحديث الايجابي مع الذات، بالإضافة إلى تدريبهم على المشاركة الوجدانية والتعاطف ومواجهة الصراع الناتج عن المواقف التي يتعرضون لها، وكذا تدريبهم على مهارة التواصل الفعال مع الآخرين، بالإضافة إلى تدريبهم على التفاعل الايجابي مع الآخرين، حتى يستطيع

الفرد أن يكون قادرا على استقبال المعلومات في بيئته الاجتماعية بوضوح كاف، وليعرف أيا من المعارف المخزونة ليستخدمها في المواقف الحياتية المختلفة.

ويعتبر البرنامج الإرشادي خطوة هامة من خطوات العملية الإرشادية وهو مزيج من الجوانب الآتية:

1-الأهداف الخاصة والفرعية المطلوب تحقيقها.

2-الإستراتيجيةالإرشادية والفنيات الإرشادية التي تقوم عليها.

3-التصميم البحثي الملائم لتحقيق الأهداف.

ويتم التخطيط له في ضوء طبيعة المشكلة وخصائص المسترشد، والأهداف المطلوب تحقيقها.

4-محتوى البرنامج الإرشادي (المعارف، العمليات العقلية، الأنشطة، المهارات).

5-الإجراءات التنظيمية لتنفيذ البرنامج الإرشادي(مراحل البرنامج، الجدول الزمني، المكان، المشاركون، نشر النتائج، الميزانية).

6-تنفيذ البرنامج الإرشادي.

7-تقويم البرنامج الإرشادي.

8-التقرير النهائي للبرنامج الإرشادي.

5-2-1- تعريف البرنامج الإرشادي:

البرنامج الإرشادي مخطط منظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرديا أو جماعيا لجميع من تضمهم المؤسسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو. **(صالح اليامي، محمد مقداد، 2012)**.

يشير **الدوسري (1985)** إلى أن البرنامج الإرشادي هو برنامج مخطط ومنظم على أسس علمية سليمة، يتكون من مجموعة من الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة، تقدم هذه الخدمات بهدف تحقيق النمو السوي والتوافق النفسي والاجتماعي والمهني.

ويعرفه **الحياني (1998)** بأنه مجموعة من الإجراءات والأنشطة الإرشادية تمثل مجموعة من المحاضرات والمناقشات والأدوار التي يقوم بها المرشد لتحصين المسترشدين من بعض الأنماط السلوكية غير المقبولة، ويشمل جلسات إرشادية جماعية ولعب الأدوار.(**أحمد عريبان وأحمد الزيودي، 2008**).

وفي ضوء ما تقدم تعرف الباحثة البرنامج الإرشادي الذي استخدم في الدراسة الحالية: مجموعة تتضمن مجموعة من الفنيات والأساليب الإرشادية المعرفية السلوكية، والتي يتم تطبيقها خلال عدد من الجلسات الإرشادية في فترة زمنية محددة وذلك بهدف تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا، ويتحقق ذلك من خلال تلك الخبرات والتدريبات المنظمة والأنشطة والمهارات التي تقدم لهم، حيث يستند البرنامج الإرشادي على أسس وفنيات التدريب وفي تعلم الاستراتيجيات المعرفية السلوكية.

5-2-2- أهداف البرنامج الإرشادي:

1- الهدف العام للبرنامج: تحسين مستوى المهارات الاجتماعية لدى فئة الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا.

2- الأهداف الخاصة للبرنامج:

- تحقيق قدر من التفاعل بين الأحداث الجانحين والشعور بعدم الوحدة وسط الجماعة الإرشادية.

- تزويد الأحداث الجانحين بالمعلومات حول المهارات الاجتماعية وكيفية تنميتها.

- الاستبصار من خلال الوعي بردود الفعل الناتجة عن نقص المهارات الاجتماعية ومحاولة الحد منها أو التعامل معها.

- تعليم الأحداث الجانحين الأساليب المعرفية السلوكية، كإعادة تقييم المواقف أو الأحداث الضاغطة من خلال تحديد أنماط التفكير السلبي ومناقشته ومجادلته ثم استبداله بأفكار أخرى ايجابية.

- تدريب الأحداث الجانحين على المهارات السلوكية الايجابية للتعامل مع المواقف الضاغطة كالاسترخاء وحل المشكلات.

- تشجيع الأحداث الجانحين على إقامة علاقات اجتماعية مع أحداث آخرين.

– محاولة تلبية حاجات الأحداث الجانحين إلى الدعم المعلوماتي من خلال المعلومات المقدمة على شكل محاضرات.

– توجيه العلاقات الشخصية وتحقيق المشاركة الناجحة التي تؤدي إلى التغيير الايجابي.

– تعليم الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا قيمة التعاون واحترام الآخرين على التفاعل الاجتماعي السليم والمشاركة الايجابية.

– مساعدة أفراد عينة الدراسة على تطوير أساليب مختلفة تساعدهم في التعامل مع المواقف والسياقات الاجتماعية المختلفة.

– مساعدة أفراد المجموعة الإرشادية على اكتساب مهارات سلوكية معرفية تساعدهم في التعامل مع المشكلات الحياتية المختلفة.

– التركيز عل أهمية الالتزام بآداب الحوار والمناقشة والتعبير بحرية وصراحة ووضوح عن كل المشكلات والمواضيع التي يودون التحدث عنها.

– التعريف بالخطوات التي سيتم إتباعها في كل جلسة والقواعد التي يتم الالتزام بها كما يلي:

– أسئلة متبوعة بمناقشة جماعية للتعرف على المعلومات المسبقة التي يمتلكها الأحداث الجانحين حول المواضيع المبرمجة في كل جلسة إرشادية.

– تقديم محاضرة من طرف الباحثة (المرشدة).

– مناقشة جماعية حول موضوع كل جلسة إرشادية مع حرية التعبير عن المشاعر والخبرات والتجارب الخاصة.

– لعب الدور ويتم من خلال القيام بدور من الأدوار بهدف ممارسة بعض المهارات التي يتم التعرف عليها في الجلسات الإرشادية والتي تساعد الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا على تجنب الوقوع في الجنوح مستقبلا بالإضافة إلى تشجيعهم على مزاولة دراستهم سواء في الفترة التي يقضونها بمؤسسة إعادة التربية أو بعد خروجهم منها وذلك عن طريق الدراسة عن بعد.

– التعريف بقواعد العمل أهمها السرية التامة بحيث لا يناقش الأحداث الجانحين ما تم مناقشته في الجلسات الإرشادية خاصة خارج إطار المجموعة الإرشادية بالإضافة إلى القواعد التالية:

– الاستماع والإصغاء للآخرين وتقبل آرائهم مهما كانت.

– الاهتمام بمشاعر الآخرين.

– تعلم أدبيات النقاش وذلك من خلال طلب الإذن لأخذ الكلمة وإتباع تعليمات الباحثة (المرشدة).

– المشاركة في مناقشة المواضيع المبرمجة في كل جلسة إرشادية بهدف تنمية المهارات الاجتماعية لدى أفراد المجموعة الإرشادية وتحسين علاقاتهم بالآخرين.

– التعاون لإيجاد الحلول.

– اتفاق الباحثة مع أفراد المجموعة الإرشادية على مواعيد الجلسات والمدة الزمنية التي تستغرقها ووقت إنهاء البرنامج الإرشادي، ثم تحديد موضوع الجلسة المقبلة مع تقديم الشكر لهم.

5-2-3- الافتراضات حول البرنامج والجلسات:

– تفترض الباحثة السرية التامة لكل ما يدور في الجلسات الإرشادية.

– تفترض الباحثة أن المشاركة في البرنامج طوعية لجميع أفراد الدراسة.

– تفترض الباحثة أن أفراد المجموعة التجريبية سوف يواظبون على حضور الجلسات الإرشادية في موعدها ومكانها المتفق عليه.

5-2-4- حقوق وواجبات المشتركين في البرنامج:

– يسمح بخروج أي عضو من أعضاء المجموعة الإرشادية من الجلسة لقضاء حاجة ما أو عند الشعور بالتعب.

– يسمح لأعضاء المجموعة الإرشادية تبديل مقاعدهم والانتقال من مقعد لآخر أثناء الجلسة.

– يسمح بتناول بعض الأطعمة الخفيفة أثناء الجلسات.

- يلتزم أعضاء المجموعة الإرشادية بحضور الجلسات في مكانها وموعدها المحددين.

- يلتزم أعضاء المجموعة الإرشادية بطرح مشكلاتهم بشكل صريح وواضح أثناء الجلسات.

- يلتزم أعضاء المجموعة الإرشادية بالمحافظة على السرية التامة لكل مايتم طرحه في الجلسات.

- يلتزم أعضاء المجموعة الإرشادية باحترام كل منهم الآخر أثناء الجلسات، بما في ذلك عدم السخرية من المتحدث، أو استخدام ألفاظ جارحة والاستماع للمتحدث وعدم مقاطعته أثناء الحديث.

- يتم إخبار أعضاء المجموعة الإرشادية بتلك الحقوق والواجبات قبل بدأ تطبيق البرنامج.

يشمل هذا البرنامج على مجموعة من الأهداف العامة والخاصة والمتمثلة فيمايلي:

5-2-5- أهمية البرنامج الإرشادي:

تتضح أهمية البرنامج الإرشادي فيما يلي:

1- يساعد البرنامج الإرشادي على توجيه الأطفال دون حدوث أي توتر قدر الإمكان.

2- إسهام البرنامج الإرشادي في تعلم طريقة جديدة للتغلب على بعض المشكلات التي تواجه الأطفال في حياتهم من خلال استخدام بعض الأساليب المعرفية والسلوكية.

3- يساعد البرنامج أيضا على خفض بعض الاضطرابات لدى الأطفال مما يسهم في تحقيق قدر من التوافق النفسي لديهم.

4- يعد البرنامج الإرشادي من أهم البرامج التي تهتم بتقديم الخدمات الإرشادية والعلاجية للمشكلات النفسية التي تواجه الأطفال. (**بطرس حافظ بطرس، 2007**).

وتكمن أهمية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي الحالي فيما يلي:

1-في ضوء مسح واستقراء الأبحاث والدراسات السابقة التي اهتمت ببرامج التدخل النفسي والتربوي بمساعدة الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا في تنمية مهاراتهم الاجتماعية، تبين- على حد علم الباحثة- أن الدراسات في هذا المجال ضئيلة على الصعيد العربي وخصوصا على الصعيد الجزائري، ولذا فقد

صمم هذا البرنامج الإرشادي الحالي لهذه الشريحة من المجتمع وهي فئة الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا ليقدم لهم الدعم والمساندة ولزيادة قدرتهم على التعامل مع المهارات الاجتماعية بهدف تنميتها.

2-يساعد البرنامج الإرشادي الحالي الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا على تنمية المهارات الاجتماعية من خلال تلبية حاجاتهم الإرشادية والمتمثلة في الحاجة إلى المعلومات والحاجة إلى الدعم الاجتماعي.

3-يتميز البرنامج الإرشادي الحالي في تنوع وأهميته الاستراتيجيات الإرشادية المستخدمة فيه وذلك راجع إلى جمعه بين مختلف فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي وفنيات الإرشاد الجماعي وفنيات الإرشاد النفسي الخاص بالأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا.

4-تتمثل أهمية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في لفت انتباه المختصين والمهتمين والعاملين في مجال الإرشاد النفسي والتربوي إلى ضرورة تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأحداث الجانحين بمؤسسات إعادة التربية، وبالخصوص الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا لما لها من أثر في تعزيز ثقة الحدث الجانح بنفسه ورفع مستوى تقديره الذاتي وتزويده بالأساليب التواصلية التوكيدية والهادئة لتحقيق التفاعل الاجتماعي الايجابي، مما يدعم ثقته بنفسه ويخفف من مشاعر العدوان والإحباط والفشل التي تدفعه إلى الاعتداء على الآخرين(الجنوح).

6-2-6- مصادر بناء محتوى البرنامج الإرشادي:

لتحقيق هدف البحث الحالي والمتمثل في تنمية المهارات الاجتماعية لدى فئة الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا، من خلال برنامج إرشادي معرفي سلوكي، اعتمدت الباحثة في تحديد محتوى البرنامج الإرشادي على عدة مصادر منها:

1- الاطلاع على الأدب النظري الذي يلقي الضوء على البرامج الإرشادية أو العلاجية لتنمية المهارات الاجتماعية سواء عند العاديين أو الجانحين.

2- الإطار النظري الذي تم عرضه في البحث الحالي، حيث تناولت فيه الباحثة مفهوم العلاج المعرفي السلوكي، نظرياته، أهدافه، مبادئه.

3- الاطلاع على دراسات أخرى تناولت الإرشاد المعرفي السلوكي مع متغيرات أخرى مثل: دراسة **حسين بن إدريس الصميلي (2009):** حول فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض السلوك

الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية، دراسة **ابتسام بنت عبد الله بن عيد الزعبي (2010):** حول فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتعديل بعض سمات الشخصية المرتبطة بالسلوك الإجرامي للسجينات السعوديات، دراسة **حامد أحمد الغامدي (2010):** حول مدى فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض اضطراب القلق العام لدى عينة من المتمردين على العيادات النفسية بمستشفى الصحة النفسية بالطائف، دراسة **بلحسيني وردة (2011):** حول اثر برنامج معرفي سلوكي في علاج الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة الجامعة، دراسة **صالح اليامي ومحمد مقداد (2012):** حول أثر برنامج إرشاد جمعي سلوكي معرفي في خفض قلق التحدث أمام الآخرين لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين، دراسة **بكيري نجيبة (2012):** حول أثر برنامج معرفي سلوكي في علاج بعض الأعراض النفسية للسكيرين المراهقين، دراسة **سوسن نادر الشيخ محمود (2013):** حول فاعلية برنامج إرشادي (معرفي سلوكي) مقترح في خفض حدة الخوف من المدرسة، دراسة **الحمري أمينة (2014):** حول فعالية أساليب العلاج السلوكي في تحسين مستوى الانتباه وأثره على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسة **نجاة عليصالح (2014):** حول تأثير برنامج إرشادي سلوكي معرفي في تنمية الطمأنينة الانفعالية لفاقدي الأب من تلميذات المرحلة الابتدائية، دراسة **محمد أحمد شاهين (2015):** حول فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض إدمان الانترنت لدى عينة من الطلبة الجامعيين، دراسة **طوبالفطيمة (2017):** حول فعالية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض أعراض الضغط النفسي لدى عينة من المراهقين المتمدرسين بالثانوية.

5- الاطلاع على مجموعة من الكتب تخص (العلاج المعرفي السلوكي ، التدريب على المهارات الاجتماعية) ل: **لويس كامل مليكة (1990)، إبراهيم عبد الستار (1994)، محمدالسيد عبد الرحمن (1997)، كاملة الفرخ وعبد الجبار تيم (1999)، حسين طه (2004)، محمد أحمد صديق (2005)، بطرس حافظ بطرس (2007)، محمد النوبي محمد علي(2010)، هالة فاروق جلال الديب (2011)، ليلى يوسف كامل المرسومي (2011)، سامي محمد ملحم (2014)، سعد رياض (2014)، عواطف محمود خظرة (2014)، سامي محسن الختاتنة (2016).**

6- مجموعة الدراسات السابقة العربية والأجنبية والتي أدرجتها الباحثة ضمن عنصر خاص بالدراسات السابقة، حيث استفادت منها للتخطيط لجلسات البرنامج الإرشادي، وكيفية اختيار العينة، وإجراءات تطبيقه.

استعانت الباحثة في بناء البرنامج أكثر على الدراسات التالية:

- **دراسة فوزية الغماري (2012):** أهمية برنامج إرشادي لتدريب المهارات الاجتماعية في تحسين فاعلية الذات لدى تلاميذ متعرضين لمضايقة أقرانهم في المحيط المدرسي، وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن أهمية البرنامج الإرشادي في التدريب على المهارات الاجتماعية لتحسين فاعلية الذات لدى التلاميذ المتعرضين لمضايقة أقرانهم في المدرسة، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين المتكافئتين (ضابطة وتجريبية) باختبار قبلي وبعدي. كما استخدمت الباحثة في تنفيذ الدراسة الأدوات التالية: مقياس تقدير الذات، مقياس المهارات الاجتماعية **لمتسن** وزملاؤه، البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي من إعداد الباحثة. وتكونت عينة الدراسة من **(22) تلميذ وتلميذة** ممن حصلوا على درجات منخفضة على مقياس تقدير الذات ومقياس المهارات الاجتماعية، وروعي التجانس بين أفراد عينة الدراسة، كما تم تطبيق البرنامج الإرشادي على تلاميذ المستوى الثانية والثالثة متوسط لمقاطعتي الدرارية وبئر توتة للسنة الدراسية (2013/ 2014). أسفرت نتائج الدراسة على فعالية البرنامج الإرشادي المقترح لتدريب المهارات الاجتماعية في تحسين فاعلية الذات لدى تلاميذ متعرضين لمضايقة أقرانهم في المحيط المدرسي وقدرته على تحقيق الهدف من تصميمه لدى عينة الدراسة. وخلصت النتائج إليما يلي: 1) وجود فروق في درجات فاعلية الذات بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية التي استفادت من البرنامج الإرشادي. 2) وجود فروق في درجات فاعلية الذات في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية التي استفادت من البرنامج الإرشادي والمجموعة الضابطة التي لم تستفد منه. 3) وجود فروق في درجات المهارات الاجتماعية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية التي استفادت من البرنامج الإرشادي. 4) وجود فروق في درجات المهارات الاجتماعية في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية التي استفادت من البرنامج الارشادي والمجموعة الضابطة، 5) عدم وجود فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في متغيري البحث: فاعلية الذات والمهارات الاجتماعية.

- **دراسة ولاء محمد أحمد عبد الرحمن (2018):** حول فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وخفض سلوكات العزلة لدى الطلبة الجامعيين، هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشاد سلوكي معرفي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وخفض سلوكات العزلة لدى الطلبة الجامعيين، وقد تكونت عينة الدراسة من **(24)** طالبة من طالبات السنة الأولى اللواتي

حصلن على درجات مرتفعة على مقياس العزلة، ودرجات منخفضة على مقياس المهارات الاجتماعية المستخدم في الدراسة، تم توزيع أفراد عينة الدراسة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وعدد أفرادها(**12**) طالبة، وقد تلقى أفرادها برنامج إرشادجمعي قائم على العلاج السلوكي المعرفي لمد (**07**) أسابيع، وبواقع جلستين أسبوعيا، ومجموعة ضابطة تكونت من (**12**) طالبة، والتي لم يتلق أفرادها البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي. استخدمت الباحثة مقياس المهارات الاجتماعية، مقياس العزلة النفسية، برنامج إرشادي معرفي سلوكي من إعداد الباحثة، وذلك للتعرف على المهارات الاجتماعية وسلوكيات العزلة، والتي تعتنقها هؤلاء الطالبات، والعمل على تحسين المهارات الاجتماعية وتغيير سلوكيات العزلة لديهم إلى سلوكيات اجتماعية، من خلال إكسابهم عددا من الفنيات المعرفية والانفعالية والسلوكية، تكون البرنامج من (14) جلسة قامت خلالها الباحثة بتدريب أفراد العينة الإرشادية على المهارات الاجتماعية والتخفيف من سلوكيات العزلة، من الجلسة الثالثة وحتى الأخيرة، بعدما اشتملت الجلسة الأولى على التعارف بين الباحثة وأفراد عينة البحث والتعرف على توقعات المشتركين من البرنامج، أما الجلسة الثانية فقد خصصتها الباحثة للتعرف على مفهوم المهارات الاجتماعية وأهمية اكتسابها، وأن عدم اكتسابها يؤدي إلى العزلة النفسية، التعرف على العلاقة بين التفكير والسلوك وكيف يؤثر التفكير على السلوك، التعرف على أنماط السلوكات اللاعقلانية ذات الصلة بسلوكات العزلة ونقص المهارات الاجتماعية، استغرقت كل جلسة (90) دقيقة، واعتمدت في ذلك على أسلوب المحاضرة، المناقشة والحوار، التعزيز. كما قامت الباحثة بتكليف أفراد العينة الإرشادية بأداءبعض الواجبات المنزلية، التي يتم تحديدها لهم خلال الجلسات الإرشادية، ويتم فيها التعرف على مستوى المهارات الاجتماعية والتدريب عليها للتقليل من أعراض العزلة النفسية.

5-2-7- صدق محتوى البرنامج الإرشادي:

بعد إعداد البرنامج الإرشادي في صورته الأولية قمنا بعرضه على مجموعة من الأساتذة المحكمين من بين أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا بكل من جامعة الجزائر 2 " أبو القاسم سعد الله "، جامعة المدية، جامعة تيارت، المركز الجامعي تيبازة، وذلك بهدف التحقق من ملائمة البرنامج لأفراد العينة التجريبية وصحة الإجراءات التطبيقية للبرنامج وقد اشتملت أداة التحكيم على معلومات حول البرنامج والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها والأساس النظري والفنيات المستخدمة والجوانب المراد تحكيمها والمتمثلة في:

- مدى ملائمة أهداف الجلسات والهدف العام للبرنامج.(الملحق رقم 04).

- مدى مناسبة أهداف الجلسة ومحتواها والزمن المخصص لها.

- مدى وضوح محتوى الجلسة.

- مدى ملائمة الإجراءات وأهداف الجلسة.

- مدى ملائمة الفنيات وأهداف الجلسة.

- مدى ملائمة الوسائل المستخدمة ومحتوى الجلسة.

- مدى ملائمة محتوى البرنامج والفئة المستهدفة.

- تقديم اقتراحاتكم والتعديلات الممكنة.

وقد طلب من السادة المحكمين (ملحق4) وضع تقييم عام لمدى ملائمة كل جانب من الجوانب المذكورة سابقا ومحتوى البرنامج.

وبناءا على ما سبق، فقد سجلت الباحثة بعض الملاحظات والتعديلات المقدمة من طرف الأساتذة المحكمين الذين أجمعوا في النهاية على ملائمة البرنامج لما وضع من أجله ومناسبة فنياته مع محتوى الجلسات والهدف العام للبرنامج، ومن ثم تمت صياغة الصورة النهائية للبرنامج ثم تطبيقه على عينة الدراسة.

5-2-8- تطبيق البرنامج الإرشادي:

1- مراحل تطبيق البرنامج الإرشادي:

يمر البرنامج بأربع مراحل وهي:

المرحلة الأولى: التي يتم من خلالها التعارف، والتمهيد، وتبادل المعلومات الشخصية بين المرشد والأطفال، وتقديم الإطار العام للبرنامج وأهدافه وذلك من خلال جلسات البرنامج.

المرحلة الثانية: وهي المرحلة المعرفية والتي تهدف إلى تقديم خطة التغلب على اضطرابات الأطفال من خلال تقديم المفاهيم النظرية والمهارات المعرفية للتحكم في هذه الاضطرابات، ويتم ذلك خلال جلسات البرنامج.

المرحلة الثالثة: وهي المرحلة السلوكية وهدفها تقديم تلك الإجراءات وممارستها بعد تقديم المفهوم النظري لها، وذلك من خلال جلسات البرنامج.

المرحلة الرابعة: وهي المرحلة الختامية وهدفها تلخيص أهداف البرنامج، وتقييم وتهيئة الأطفال لإنهاء البرنامج.**(بطرس حافظ بطرس، 2007، ص153)**.

2- إجراءات مراحل تطبيق البرنامج الإرشادي الحالي:

تم تطبيق البرنامج الإرشادي وفق المراحل التالية:

أولا: مرحلة ماقبل تطبيق البرنامج

1) تطبيق القياس القبلي لمقياس المهارات الاجتماعية على مجتمع الدراسة ومن ثم اختيار عينة الدراسة وتقسيمها إلى مجموعتين متجانستين من حيث متغير المهارات الاجتماعية، مجموعة أولى تجريبية يطبق عليها البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي، ومجموعة ثانية ضابطة لا يطبق عليها البرنامج الإرشادي.

2) التأكد من رغبة فئة الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا للمجموعة التجريبية في المشاركة في البرنامج الإرشادي والالتزام بمواعيده.

3) إجراء جلسات تعارف بين الباحثة وكل حدث فاشل دراسيا مشاركا في البرنامج الإرشادي والاتفاق على المشاركة في برنامج إرشادي خلال مدة شهر ونصفأيما يعادل (7) أسابيع بمعدل جلستين في الأسبوع، ويتراوح زمن الجلسة ما بين(60 إلى90 دقيقة) وفق محتويات الجلسة.

4)تحديد الباحثة تاريخ ومكان إجراء الجلسات الإرشادية بالتنسيق مع المسئولين عن المركز .

ثانيا: مرحلة تطبيق البرنامج الإرشادي:

يتكون البرنامج الإرشادي الحالي من مجموعة من الجلسات الإرشادية حيث تحتوي كل على مجموعة من الأهداف، تتلخص في عدة إجراءات وهي:

- الترحيب.

- معالجة الموضوع الرئيسي للجلسة.

- اختتام الجلسة

- استغرق زمن تنفيذ البرنامج (14) جلسة في مدة (07) أسابيع بمعدل جلستين كل أسبوع، مدة كل جلسة الواحدة ما بين (60 إلى 90 دقيقة).

ثالثا: كيفية تنفيذ البرنامج الإرشادي

تمكنت الباحثة من تطبيق البرنامج بعد الحصول على موافقة مصالح مؤسسة إعادة التربية على الحضور بانتظام للبرنامج، ورغم موافقة أعضاء المؤسسة إلا انه لم يحظر بانتظام كل الأحداث، ومن هنا حددت الباحثة بعض النقاط الأساسية التي وضعتها في الاعتبار عند تنفيذ البرنامج وهي كالآتي:

1-إجراء لقاء بين الباحثة والمسئول التربوي لتوضيح أهداف البرنامج وأساليبه.

2-إجراء مقابلات أو لقاءات مع النموذج بمفرده، لتوضح له الباحثة دوره كنموذج، ولماذا اختير كنموذج وأهمية وجوده في البرنامج الإرشادي، مع توضيح وتفسير وشرح للدور الذي يتم تمثيله أو المهارة التي يتم اكتسابهاعند أفراد الجماعة الإرشادية، وقد تم الاتفاق أن تكون اللقاءات بمعدل يومين في الأسبوع.

3-الاتفاق مع المجموعة للانتظام في جلسات البرنامج، وقد تم الاتفاق أن تكون اللقاءات بمعدل يومين في الأسبوع .

4- تم تحديد زمن الجلسة ما بين60- 90 دقيقة استنادا إلى الدراسات السابقة في الموضوع أثناء الجلسة بحيث يتم تعليم المهارة بالدور بتأن، ويتم فيها استخدام اللغة العامية (الدارجة الجزائرية) للجماعة الإرشادية، ثم يفتح باب المناقشة الجماعية.

2-إستراتيجية سير الجلسات:

قررت الباحثة أن تتم إجراءات تطبيق البرنامج ضمن (14) جلسات إرشادية ويعرف **حامد زهران (1998)** الجلسة الإرشادية بأنها جلسة تتم فيها علاقة إرشادية في مناخ نفسي خاص حيث يشجع المرشد المسترشد ليعبر عن أفكاره وليقول كل شيء يخطر بباله عن المشكلة، إذأن كل ما يقال مهم.

وقد قامت الباحثة بوضع عدة قواعد ومبادئ وضوابط لسير الجلسات الإرشادية وهي كالآتي:

1-تعمل الباحثة (وهي رائدة الجماعة في البحث الحالي) على توفير جو عام للجلسات تسوده الحرية والتفاهم والهدوء بحيث يكاد يقترب جو الجماعة من جو الأسرة العادية.

2-يجلس كل أعضاء الجماعة الإرشادية في المكان المخصص لعقد الجلسات وتجلس معهم الباحثة دون تحديد أي مكان لأي فرد من أفراد الجماعة، وحتى الباحثة.

5-2-9- الفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي:

بما أننا سنستخدم أساليب التعديل السلوكي المعرفي التي تهتم بالسلوك الظاهر والحاضر وترى أن السلوك سواء السوي أو الشاذ متعلم نتيجة الممارسات ومامر به الفرد من خبرات متعلمة، سيتم انتقاء الفنيات الإرشادية التي تحقق هذه الأهداف. وعليه فقد استخدمت الباحثة الفنيات التالية:

1-طرق الاتصال في الجلسات:

تتضمن توضيح الطرق التي يحدث فيها الاتصال والتفاعل مع الآخرين، والتي تتمثل في المبادرة بالتحية وكيفية إعطاء عبارات المديح وتقبلها والابتسام وحركات الرأس والإشارة باليد وتعليم أفراد المجموعة التحدث بأفكار وموضوعات تثير انتباه الآخرين والتعليق على أحاديثهم. حيث قامت الباحثة بتطبيق هذه المضامين خلال سير الجلسات.

2- المحاضرة والحوار والمناقشة الجماعية: تتمثل هذه التقنية في تقديم المعلومات للأحداث الجانحين المشاركين في البرنامج الإرشادي حول مضمون البرنامج الإرشادي، أهدافه، أهميته، خطوات إجرائه ومواعيده والقواعد الضابطة فيه. ويعرف" **جمال شفيق أحمد** " أسلوب المحاضرة بأنه تقديم لمعلومات سيكولوجية بطريقة موضوعية، مما ينمي لدى المسترشدين اهتمامات بمد حاجتهم ورغبتهم في تلقي المعلومات المتضمنة في المحاضرات، والتي يراعى فيها أن تكون ذات صلة وثيقة بمشكلاتهم الخاصة، مما يهيئ لديهم موقف تعليمي يبدأ من شعورهم بأن مشكلاتهم هي نقص المعلومات 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. **(فوزية الغماري، 2015)**.

لقد عملنا على توظيف أسلوب المحاضرة والمناقشة الجماعية في مختلف الجلسات الإرشادية ابتداءا بمناقشة الواجب المنزلي للجلسة السابقة الذي يقوم فرد من أفراد المجموعة الإرشادية بتقديمه، تليها مناقشة جماعية للواجبات المنجزة بصفة جماعية، ثم ربطها بموضوع المحاضرة التي نقوم بتقديمها مباشرة، تتبع المحاضرة بمناقشة جماعية، حيث تسمح هذه التقنية بتحقيق قدر من التعارف وخلق جو الألفة والتقبل بين الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا، كما تسمح لهم بإبداء آرائهم والتعبير عن تجاربهم الخاصة وطرح تساؤلاتهم من جهة وأبعاد عامل الملل وعدم التركيز من جهة أخرى، إضافة إلى مناقشة توقعات الأحداث الجانحين للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي وتحفيزهم على اقتراح الأهداف المرجوة من البرنامج الإرشادي.

وقد أشار " **زهران** " في هذا الصدد إلى أهمية المزج بين المحاضرات والمناقشات الجماعية في تعديل اتجاهات المسترشدين نحو أنفسهم ونحو الآخرين ومشكلاتهم. (**زهران، 1980**).

ويتم استخدام المناقشة الجماعية حسب "**زهران**" إما بعد المحاضرة أو أثناءها أو بعد التدريب على مهارة معينة ويقوم المرشد عادة بإدارة المناقشة، فالمناقشة مهمة جدا لان العميل يستمع إلى المحاضرة وهو أدرى من المحاضر بما يحتاج إليه من معلومات يريد معرفتها أو مناقشتها. (**فوزية الغماري، 2015**).

ومن جهة أخرى فإن المناقشة الجماعية تسمح برفع ثقة الأفراد في أنفسهم عندما يشعرون أن الآخرين يطلبون رأيهم كما تسمح بالتدريب على التفكير الموضوعي في المشكلات وتبادل المعلومات والخبرات والتشجيع المتبادل والشعور بالأمن، حيث يشترك مجموعة من الأعضاء الذين يعانون من مشكلات متشابهة في مناقشة مفتوحة وصريحة يطرحون فيها تصورهم لأسباب مشكلاتهم ومظاهرها فيحقق ذلك الإفصاح ارتباطا نفسيا بالاظافة إلى إمكانات الاستفادة من توجيهات وخبرات بقية أفراد المجموعة.(**فوزية الغماري، 2015**).

3-التغذية الراجعة: هي تعبير لفظي مباشر تمنح لفرد أو لمجموعة بعد إتمام عمل معين تكون على نوعين هما (الايجابية والتصحيحية) فالتغذية الراجعة الايجابية تهدف إلى تعزيز الاستجابة الصحيحة فضلا عن تقديم التشجيع للأفراد حتى يستمروا عليها، أما التغذية الراجعة التصحيحية فتهدف إلى تعديل الاستجابة الخاطئة مع إضافة مقترحات لأجل الحصول على الاستجابة الصحيحة والاستمرار عليها.

4- التدريب على أسلوب حل المشكلة Problem Solving Training: يعرف بأنهإجراءإكلينيكي تم استخدامه في العلاج السلوكي من قبل كل من **دزريلا وكولد D'zurila &Gold** ويتكون من عدة خطوات وهي تعريف المشكلة، ثم تحديد الاحتياجات لحلها، فتوليد البدائل التي يمكن أن تستخدم، وتقييم البدائل والنتائج المرتبطة بها، وأخيرا التحقق من النتائج. وتشير **رونان Ronen** بأن هذا الأسلوب قد استخدم مع الأطفال بنجاح حيث تم تطوير سلسلة مهارات حل المشكلة المعرفية المرتبطة مع سوء التوافق السلوكي، وتتضمن الحساسية للمشكلات، والتفكير السيئ، والرغبة في معرفة نتائج السلوك والقدرة على إظهار وتوليد حلول ممكنة، ثم الوصول إلىالأهداف الخاصة خطوة خطوة، ويستطيع الأطفال تعلم حل المشكلة عن طريق الواجبات المنزلية، ومن ثم يستطيعون تطبيقها في حياتهم الشخصية، كما أنه إجراء سهل جدا إذا استطاع الطفل أن يسأل نفسه أسئلة جادة في سبيل حل المشكلة، فعلى سبيل المثال يسال نفسه أسئلة جادة في سبيل حل المشكلة، فعلى سبيل المثال نفسه ما لمشكلة؟ ما لحلول التي استطيع أنأطبقها لحل المشكلة؟ ماذا يمكن أن يحدث لي إذاأنا فعلت كل هذه الحلول؟ ما لحل المناسب؟ ماهي نتيجة تطبيق الحل؟

وهذا الأسلوب له فوائد كثيرة منها مساعدة الطفل على إدراك مشكلته، ثم تشجيعه على التركيز على تقديم وتقييم الحلول الممكنة المتنوعة لحل المشكلة.**(بطرس حافظ بطرس، 2007)**.

5-الواجبات المنزلية Assignment : وهي تلك التي كان يكلف بها الأطفال ككتابة المواقف المثيرة للقلق لديهم، وما يرتبط بها من أفكار وأعراض مختلفة، والتدريب على الاسترخاء وغيرها، والتي يتم مناقشتها في الجلسات التالية. وذلك بغرض مساعدته على ممارسة المهارات المتعلمة في جلسات البرنامج، حيث يحدد في كل مرة واجب منزلي تتغير أهدافه حسب موضوع وهدف كل جلسة، ويتم مكافأة الطفل على أدائه في كل مرة، وفي حالة تعذر فهم الواجب يقدم المرشد نموذجا له.**(بطرس حافظ بطرس،2007)**.

6-التعزيزReinforcement : يعتبر التعزيز أسلوب في العلاج السلوكي يقدم في كل مرة يؤدي بها السلوك المرغوب، أي أن الإثابة تعتمد على السلوك المشروط بأدائه، واستخدم هذا الإجراء في هذا البرنامج بتقديم التعزيز للطفل عند أدائه للمهارات المطلوبة منه، ويكون التأكيد ليس فقط على النجاح الكلي، بل على الجزئي أيضا ويشترك الطفل مع المرشد في إعداد قائمة للمكافآت التي تبدأ بالمادية ثم

المعنوية. كذلك يتم تدريب الطفل على تعزيز ومكافأة نفسه من خلال أسلوب التحكم الذاتي السابق الذكر في الاستراتيجيات المعرفية. (**بطرس حافظ بطرس، 2007**).

11-لعب الدور Role Plying: هو أحد أساليب التعلم الاجتماعي الذي يتضمن تدريب الفرد على أداء جوانب من السلوك الاجتماعي عليه أن يتقنها ويكتسب المهارة فيها، وجزء هام في العلاج المعرفي السلوكي يستخدم كأسلوب في العلاج لإعطاء الطفل فرصة مناسبة لممارسة التعايش، واختبار الحلول المتعددة للمشكلة. (**بطرس حافظ بطرس، 2007**).

يمثل لعب الدور من بين الأساليب الإرشادية المنبثقة عن نظرية التعلم الاجتماعي" **لباندورا** "**Bandura** وقد قدمه "عبود وعبود" على انه احد أساليب التعلم الاجتماعي الذي يتضمن تدريب الفرد على أداء جوانب من السلوك الاجتماعي، عليه أن يتقنها ويكتسب المهارة فيها، كما يستخدم كأسلوب في العلاج المعرفي السلوكي لإعطاء الفرد فرصة مناسبة لممارسة التعايش والتدريب على تحمل الإحباط والتحكم في الغضب واختيار الحلول المتعددة للمشكلة، كما يتضمن تصميم حدث مفتعل من خلال المواقف المثيرة للغضب والإحباط.(**فوزية الغماري، 2015**).

كما يمثل لعب الدور من الطرق التعليمية التي يستحب استخدامها في الإرشاد الجماعي لتسهيل عملية اكتساب المهارات مع التركيز على تقديم التغذية الراجعة بعد كل دور يتم تمثيله. وتتضح أهم خطواته في:

- قيام العضو بتمثيل السلوك كما سيقوم به في الحياة الحقيقية.

- قيام المرشد بتقديم تغذية راجعة لفظية محددة، مؤكدا على الجوانب الايجابية والسلبية بطريقة وأسلوب ودي وغير عقابي.

- تمثيل المرشد أو أحد الأعضاء في المجموعة للسلوك المرغوب، وقيام المسترشد بلعب دور الشخص الآخر.

- قيام المسترشد فيما بعد بمحاولة تمثيل الاستجابة ثانية.

- تقديم المرشد والأعضاء الآخرين التشجيع والمكافأة على التحسن.

- إعادة الخطوات السابقة حتى يكون كل من المرشد والأعضاء راضين عن مستوى الاستجابة.

– إذا كان التواصل والعلاقة طويلة، ينبغي تجزئتها إلى أجزاء صغيرة والتعامل معها بالتتابع.

– توجيه المسترشد إلى البدء باستجابة بسيطة ولطيفة عندما تتضمن العلاقة التعبير عن المشاعر السلبية.

فمن خلال ممارسة لعب الدور يمكن للمرشد أن يستحضر المواقف قبل حدوثها، يصحح سلوك الفرد ويدربه على المهارات الاجتماعية الملائمة لهذه المواقف، بحيث تزداد ثقة الفرد في قدرته على التعامل فيما بعد مع هذه المواقف عندما تحدث. (**فوزية الغماري، 2015**).

ويوضح "**ارجيل**" **Argyle (1984)** أربع مراحل، على المرشد أن يتقنها لكي يستفيد من هذا الأسلوب استفادة فعالة وتتمثل هذه المراحل في:

– عرض السلوك المطلوب تعلمه أو التدريب عليه واكتسابه من قبل المرشد أو من خلال نماذج تلفزيونية مرئية أو تسجيلات صوتية.

– تشجيع الطفل على أداء الدور من المرشد أو مساعده، أو مع طفل آخر.

– تصحيح الأداء وتوجيه انتباه الطفل لجوانب القصور فيه وتدعيم لجوانب القصور فيه وتدعيم الجوانب الصحيحة منه.

– إعادة الأداء وتكراره إلى أن يتبين للمرشد إتقان الطفل له.

– إعادة الأداء وتكراره إلى أن يتبين للمرشد إتقان الممارسة الفعلية في مواقف حية لتعلم الخبرة الجديدة.

والجدير بالذكر أن هذا الأسلوب الإرشادي يهدف في إطار الإرشاد المعرفي السلوكي إلى وضع المسترشد في الموقف السلوكي الذي يكون بصدده أفكارا ومعتقدات لاعقلانية بحيث يتم تمثيل الدور بشكل عام على موقف اجتماعي أو سلوك يشعر فيه المسترشد بالقلق كما لو كان يحدث بالفعل. ويقوم المرشد في بداية العملية الإرشادية بعمل استبيان مفتوح عن المواقف التي يشعر فيها المسترشد بالقلق ولديه أفكار غير عقلانية بخصوصها ثم يقوم بترتيبها حسب درجة القلق منها تتدرج من الأقل قلق إلىالأشد قلقا. (**فوزية الغماري، 2015**).

ومن خلال ذلك كله يتم تدريب الأطفال إلى إيجاد حلول للمواقف المشكلة، وعندما يقدم الموقف المشكل للفرد في صورة تمثيلية بمساعدة المعالج والأفراد الآخرين يستطيع الفرد فهمالمشكلة على نحو أفضل. (**Strotton & Hages,1988**).

ولقد قمنا بتطبيق أسلوب لعب الدور بعد الانتهاء من المحاضرة والمناقشة الجماعية وذلك باختيار مجموعة من الأحداث (من 2 إلى 4 أحداث جانحين)، بحيث نطلب منهم تطبيق ماتعلموه بالجلسة على شكل سيناريو أعددناه مسبقا حول موضوع من مواضيع الجنوح وذلك بهدف التدريب على استعمال المهارات الاجتماعية المتبناة في البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في مواقف وحوادث جنوح على أن نقدم لهم التوجيهات والتعليمات بعد أدائهم لأدوارهم بغرض تقويم مااكتسبوه كتجنب التسرع والاندفاع مثلا والتحكم في الذات ومواجهة المواقف والأشخاص بشكل أفضل. ويتم كل ذلك في إطار مناقشة جماعية وتبادل لوجهات النظر، أما المدة الزمنية للعب الدور فقد حددناها بنصف ساعة. (**أنظر المذكرات الخاصة بالجلسات في الملحق رقم (02).**

12-التفريغ الانفعالي (التنفيس): وذلك من خلال السماح للأحداث الجانحين بالتعبير عن مشكلاتهم التي يواجهونها.

رابعا: مرحلة تقييم البرنامج:

لتقييم البرنامج الإرشادي وقياس مدى فاعليته نقوم ب:

– تطبيق القياس البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية بعد الانتهاء من الجلسة الإرشادية الأخيرة للبرنامج الإرشادي على المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية .

وذلك بتصميم تجريبي يقوم على قياس قبلي/ بعدي، أي قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي، ثم مقارنة درجات القياسين القبلي والبعدي لدى أفراد العينة التجريبية، ومقارنة درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وذلك بغرض التأكد من فعالية البرنامج الإرشادي.

ومن أجل التأكد من استمرارية الأثر الايجابي للبرنامج بعد مرور مدة زمنية، تم تنفيذ قياس تتبعي ومقارنة نتائجه بنتائج القياس البعدي، وهذا عند أفراد المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج الإرشادي.

5-2-10- مخطط جلسات البرنامج الإرشادي:

تم الاستناد في تخطيط جلسات البرنامج الإرشادي في البحث الحالي إلى الأساس الذي يقوم عليه تشكيل جماعات العلاج السلوكي المعرفي الجماعي، فكما أشار إليه، فالكثير من المشكلات النفسية تكون نابعة أو مرتبطة بأخطاء في التفاعل الاجتماعي، ويكون محل النجاح في العلاج هو القدرة على التفاعل بالآخرين وتنمية المهارات التفاعلية، فضلا عن عملية العلاج ذاتها لا تكون فعالة على الإطلاق مالم يمارس الشخص التغيرات التي يريد أن ينميها في سلوكه من خلال الجماعة.(**مهدي بلعسلة فتيحة، 2013**).

- يحتوي مخطط جلسات البرنامج على تحديد موضوع كل جلسة وتحديد مدة الجلسة التي تصل إلى (14) عشرة جلسة قدمت على مدى (07) أسابيع، بمعدل جلستين في الأسبوع.

لم يقدم خبراء العلاج الجماعي حاسمة عن موضوع عدد الجلسات، فهم يرون أن عدد الجلسات يتوقف على نوع المشكلة من ناحية، والهدف من البرنامج العلاجي من ناحية أخرى. (**مهدي بلعسلة فتيحة، 2013، ص225**).

- لقد احتوت كل جلسة من جلسات برنامج الإرشاد الجماعي على مايلي: جدول رقم (04)

- تبدأ كل جلسة بمراجعة وتلخيص للجلسة الإرشادية السابقة، ثم تحديد هدف الجلسة وموضوعها، مناقشة الموضوع باستخدام الفنيات اللازمة، وأخيرا تلخيص الجلسة وإعطاء الواجب المنزلي.

5-2-11- محتوى جلسات البرنامج الإرشادي:

تبعا للدراسات السابقة التي تناولت البرامج الإرشادية والتي استفادت منها الباحثة، تم تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية فقط المتمثلة في (10) أحداث جانحين فاشلين دراسيا، وتوزع البرنامج على ثلاث مراحل أساسية وهي:

- مرحلة البدء- مرحلة الانتقال- مرحلة العمل والبناء- مرحلة الإنهاء، وذلك كما يلي:

1- الجلسة التمهيدية: خصصت للتعارف بين الباحثة وأفراد المجموعة الإرشادية وتطبيق المقياس السيكولوجي (مقياس المهارات الاجتماعية، ضمن القياس القبلي، للاستعانة بها في اختبار صدق فرضيات البحث ومعرفة مدى فاعلية البرنامج (بالنسبة للمجموعة التجريبية).

2-جلسات العمل: وتمثلت في الجلسات: من الجلسة رقم (01) إلى الجلسة رقم (14).

3-الجلسة الختامية: إعادة تطبيق المقياس السيكولوجي (مقياس المهارات الاجتماعية) للتمكن من القيام بالقياسات البعدية والتحقق من فاعلية البرنامج المقترح وإنهاء الجلسات مع تقديم سؤال مفتوح لأفراد المجموعة التجريبية، خصص لتقديم مدى الاستفادة من البرنامج

5-2-12- الصورة النهائية للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي:

لقد تضمن برنامجنا الإرشادي المعرفي السلوكي (14) جلسة إرشادية، حيث تعالج كل جلسة موضوعا من مواضيع المذكرات المعدة لذلك مع تحديد مدة الجلسة ومحاورها بالتفصيل إلى جانب الأساليب الإرشادية المستخدمة في كل جلسة والأهداف المراد تحقيقها وأخيرا كيفية تسيير وتقييم الجلسة.

وقد اتبعنا في تسيير هذه الجلسات الخطوات المدرجة في البرنامج التفصيلي الخاص بتسيير الجلسات الإرشادية والمذكرات الخاصة بها كما سيتم عرضه في الجدول التالي:

جدول رقم (04): مخطط تفصيلي لمحتوى جلسات البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي

عنوان الجلسات ومدتها	محاور الجلسات	الفنيات المستعملة	الأهداف	كيفية توجيه الجلسات	تقييم الجلسات
(الجلسة التمهيدية الأولى): التعارف و تقديم البرنامج الإرشادي. مدة الجلسة: 90 دقيقة مذكرة (01)	1-تعارف بين أفراد المجموعة الإرشادية والباحثة. 2-تقديم البرنامج الإرشادي وتوضيح أهدافه وكيفية تحقيقها. 3-تقديم مدة البرنامج الإرشادي وكيفية تطبيقه. 4-تقديم قواعد العمل في الجلسات الإرشادية المختلفة. 5-الاستماع الحر لانشغالات أفراد المجموعة الإرشادية وأرائهموالإجابة عن تساؤلاتهم المتعلقة بالبرنامج.	1- حوار ومناقشة جماعية. 2-لعب الدور. 3- الواجب المنزلي.	1-بناء العلاقة الإرشادية من خلال بناء الشعور بالتآلف في المجموعة وزرع الثقة وتحسيس أفراد المجموعة الإرشادية بأهمية الموضوعات المتناولة في جعل حياتهم أكثر سعادة واستقرارا ونجاحا في مؤسسة إعادة التربية وبعد الخروج منها. 2- تحفيز الأحداث الجانحين واستشارتهم بشرح مهمة الباحثة في البرنامج الإرشادي وأهمية السر المهني في أداء مهامها مع الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا. 3- لفت اهتمام أفراد المجموعة الإرشادية بالبرنامج ومواضيعه نظرا لأهميتها في تطوير وتحسين حياتهم الشخصية والاجتماعية والتخلص من المشكلات الاجتماعية التي قد تعترضهم. 4-التدريب على مهارات التعارف من خلال تقديم كل فرد من أفراد المجموعة الإرشادية نفسه وما ينتظره من اللقاءات والجلسات الخاصة بالبرنامج الإرشادي. (مذكرة 01)	1-ترحيب وتعارف بين أفراد المجموعة الإرشادية والباحثة. 2-تعريف الأحداث الجانحين بالبرنامج الإرشادي والهدف منه. 3-حوار ومناقشة حول محاور البرنامج الإرشادي وأهميتها بالنسبة للأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا. 4-تقديم الخطوات المتبعة في الجلسات مع جدول مواعيد كل جلسة. 5-التذكير بضرورة الالتزام والحفاظ على سرية المعلومات الشخصية المتبادلة بين أفراد المجموعة الإرشادية في الجلسات المختلفة. 6-الاتفاق مع أفراد المجموعة التجريبية على ضرورة الالتزام بتنفيذ الأدوار المطلوبة منهم. 7-فتح المجال لأفراد المجموعة الإرشادية لطلب استفسارات والمزيد من المعلومات أوإبداءآرائهم	1-معرفة رأي كل فرد من أفراد المجموعة الإرشادية ومدى تقبله للبرنامج ومحتواه. 2- إعطاء الكلمة لكل فرد لإبداء انطباعه وأفكاره ومشاعره حول البرنامج من خلال طرح الأسئلة التالية: -مالذي فهمتموه في البرنامج الإرشادي؟ -مالذي لم يعجبكم في البرنامج الإرشادي؟ ومالذي تنتظرونه من هذا البرنامج؟ - تقديم الواجب البيتي (مذكرة 1).

(الجلسة الثانية): جنوح الأحداث مدة الجلسة (90 دقيقة). (مذكرة رقم 2)	1- التعريف بجنوح الأحداث. 2-العوامل المؤدية للجنوح. 3-الوقاية من الجنوح.	1محاضرة. 2- حوار ومناقشة جماعية. 3- لعب الدور. 4- الواجب المنزلي.	1-توعية أفراد المجموعة الإرشادية بأهمية التعرف على مشكل جنوح الأحداث وعوامله، وكيفية الوقاية منه... 2-مساعدتهم على تصحيح الاعتقادات الخاطئة حول هذه الظاهرة. 3-التوعية بأهمية التفكير في تجنب هذه المشكلة قبل وقوعها من خلال التعريف بآثارها السلبية والخطيرة على حياة الحدث الشخصية والاجتماعية. 4-لفت انتباه الأحداث الجانحين إلى الأساليب الغير مناسبة في المواجهة والتي قد تصعد في وقوعهم في هذا المشكل مرة أخرى. 5- تزويد أفراد المجموعة الإرشادية بالاستراتيجيات الفعالة في مواجهة مشكل الجنوح. 6-التعريف بآثار الجنوح على حياة الحدث. 7-التعريف بالأساليب غير المناسبة لمواجهة الجنوح. 8-التعريف بالاستراتيجيات الفعالة لمواجهة السلوكات الجانحة.	1-تقديم المحاضرة الخاصة بموضوع جنوح الأحداث. 2-طرح الأسئلة ومناقشة الإجابات المقدمة من طرف أفراد المجموعة الإرشادية للتأكد من مدى متابعتهم لموضوع الجلسة. 3-طرح أسئلة لتقييم مدى تقبل وفهم الأحداث لمحتوى الجلسة. 4-لفت انتباه الأحداث إلى التحضير لموضوع الجلسة القادمة.	1-فتح المجال لأفراد المجموعة الإرشادية لطلب استفسارات أو مزيد من المعلومات وإبداء أراءهم حول الموضوع. 2-إعطاء الكلمة لكل حدث جانح لإعطاء انطباعه وأفكاره ومشاعره حول موضوع الجنوح وأساليب محاربته من خلال طرح الأسئلة التالية: -هل ساعدتكم هذه الجلسة على فهم مشكل جنوح الأحداث؟ -اذكروا ثلاثة أو أربعة أشياء شعرتم أنها مفيدة بخصوص موضوع جنوح الأحداث واستفدتم منها. -اذكروا ثلاثة أوأربعة أشياء تريدون تغييرها أو تحسينها في طريقة تعاملكم مع مشكل جنوح الأحداث. 3- تقديم الواجب المنزلي ، (مذكرة 2)

المهارات الاجتماعية (الجلسة الثالثة) مدة الجلسة 90 دقيقة). مذكرة رقم (03)	1-مفهوم المهارات الاجتماعية. 2-تصنيف المهارات الاجتماعية. 3-أهمية المهارات الاجتماعية. 4-تنمية المهارات الاجتماعية.	1-محاضرة 2- مناقشة جماعية. 3- لعب الدور. 4- الواجب المنزلي.	1-توعية أفراد المجموعة الإرشادية بأهمية التعرف على المهارات الاجتماعية وأنواعها وكيفية اكتسابها وتنميتها. 2-مساعدة أفراد المجموعة الإرشادية على تصحيح بعض الاعتقادات الخاطئة حول المهارات الاجتماعية وزيادة استبصارهم بحقيقة المهارات الاجتماعية. 3-لفت انتباه أفراد المجموعة الإرشادية إلى الأساليب المناسبة في التعامل مع مختلف المواقف مع الأقران والآخرين وذلك بتوظيفهم الصحيح لمهاراتهم الاجتماعية المناسبة.	1-تقديم المحاضرة الخاصة بموضوع المهارات الاجتماعية. 2-طرح أسئلة ومناقشة أفراد المجموعة الإرشادية للتأكد من مدى متابعتهم لموضوع الجلسة. 3-طرح أسئلة لتقييم مدى تقبل وفهم أفراد المجموعة الإرشادية لموضوع الجلسة. 4-لفت انتباه الأحداث الجانحين إلى موضوع الجلسة القادمة.	1-إعطاء الفرصة لأفراد المجموعة الإرشادية لطلب المعلومات حول موضوع المهارات الاجتماعية. 2-التعرف على مدى استيعاب أفراد المجموعة الإرشادية لموضوع المهارات الاجتماعية من خلال طرح الأسئلة التالية: -هل ساعدتكم هذه الجلسة على التعرف على موضوع المهارات الاجتماعية؟ -اذكروا بعض الأشياء التي كنتم تجهلونها عن موضوع المهارات الاجتماعية. -اذكروا بعض المعتقدات الخاطئة عندكم حول موضوع الجلسة. 3- تقديم الواجب المنزلي (ملحق 3).

الجلسة السادسة والجلسة السابعة: أساليب توكيد الذات والتدريب عليها مدة كل جلسة: من (60 إلى 90 دقيقة)	1- التعريف بأساليب توكيد الذات. 2- التدريب على أساليب توكيد الذات 3-مساعدة أفراد المجموعة الارشادية على التفريغ الانفعالي. 4- التأكيد على أهمية مهارة توكيد الذات في الحياة اليومية من خلال اكتسابها عن طريق التدريب عليها. 5- التنبيه الى الدور الذي تلعبه الأفكار السلبية في ظهور الانفعالات السلبية التي تؤدي الى السلوكات الجانحة	1- الحوار والمناقشة الجماعية. 2- التعزيز. 3- التغذية الراجعة. 4- لعب الدور. 5- الواجب المنزلي.	1- خلق دينامية المشاركة والتعاون والعمل في مجموعات والتقمص الوجداني. 2- زيادة وعي واهتمام الأحداث بعمليات التواصل بمختلف أشكاله ودوره في بناء العلاقات والتعاون بين الناس وفوائده الاجتماعية الأخرى. 3- مساعدة أفراد المجموعة الإرشادية على التفريغ الانفعالي. 4- خلق دينامية المشاركة والتبادل وتقبل رأي الآخر وحرية إبداء الرأي. 5- تصحيح الاعتقادات الخاطئة حول أساليب التواصل المناسبة والغير مناسبة. 6- توجيه انتباه الأحداث إلى مختلف أشكال التواصل والعلامات التي تنبئ بسوء التواصل. 7- زيادة استبصار الأحداث بمعيقات التواصل وتدريبهم على مهارتي المحادثة والاستماع كمهارتين أساسيتين في عملية التواصل.	1-مناقشة جماعية للواجب المنزلي وتشجيع أفراد المجموعة الارشادية على التفريغ الانفعالي. 2- التذكير بالمحاضرة الخاصة بمهارة توكيد الذات. 3- مناقشة المعلومات المقدمة من طرف أفراد المجموعة الارشادية للتأكد من مدى متابعتهم لموضوع الجلسة. 4- إعطاء الفرصة للأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا للقيام بلعب الدور بعد تزويدهم بموضوع السيناريو الذي سيقومون بتمثيله. (الملحق رقم 06 والملحق رقم 07).	1- إعطاء الفرصة لأفراد المجموعة الارشادية للاستفسار وطلب المعلومات وابداء الراي حول موضوع تأكيد الذات. 2- إعطاء الكلمة لكل فرد من افراد المجموعة الارشادية لإعطاء انطباعه وأفكاره ومشاعره حول توكيد الذات وإمكانية التدريب عليها. 3- التعرف على مدى استيعاب أفراد المجموعة الارشادية لموضوع توكيد الذات من خلال طرح الأسئلة التالية: 1-مالذي فهمتموه في موضوع أساليب توكيد الذات؟ 2-ماهي أساليب التوكيد التي تعودتم ممارستها في حياتكم اليومية؟ 3-كيف يمكنكم الآن ضبط انفعالاتكم السلبية عندما تتعرضون لمواقف تؤدي بكم الى السلوكات الجانحة؟

الجلسة الثامنة والجلسة التاسعة: مهارة التواصل مع الآخرين والتدريب عليها. مدة كل جلسة من (60 إلى 90 دقيقة). (مذكرة رقم 08 ومذكرة رقم09	1- تعريف التواصل مع الآخرين. 2- تقديم أهداف التواصل مع الآخرين. 3- علامات ضعف وسوء التواصل مع الآخرين. 4- علامات التواصل الايجابي.	1- الحوار والمناقشة الجماعية. 2- التعزيز. 3- التغذية الراجعة. 4- لعب الدور. 5- الواجب المنزلي.	1- زيادة وعي واهتمام الأحداث بعمليات التواصل بمختلف أشكاله ودوره في بناء العلاقات والتعاون بين الناس وفوائده الاجتماعية الأخرى. 2-مساعدة أفراد المجموعة الإرشادية على التفريغ الانفعالي. 3-خلق دينامية المشاركة والتبادل وتقبل رأي الآخر وحرية إبداء الرأي. 4-تصحيح الاعتقادات الخاطئة حول أساليب التواصل المناسبة والغير مناسبة. 5-توجيه انتباه الأحداث إلى مختلف أشكال التواصل والعلامات التي تنبئ بسوء التواصل. 6-زيادة استبصار الأحداث بمعيقات التواصل وتدريبهم على مهارتي المحادثة والاستماع كمهارتين أساسيتين في عملية التواصل	1-تقديم المحاضرة الخاصة بموضوع التواصل مع الآخرين. 2-مناقشة المعلومات المقدمة من طرف أفراد المجموعة الإرشادية للتأكد من مدى متابعتهم لموضوع الجلسة. 3-إعطاء الفرصة لأفراد المجموعة الإرشادية للقيام بلعب الدور وذلك بعد تزويدهم بموضوع السيناريو الذين سيقومون بتمثيله. 4-الإصغاء لانشغالات الأحداث الجانحين وانطباعاتهم حول لعب الدور وتقديم التوضيحات والتوجيهات حولها. 5-طرح أسئلة لتقييم مدى تقبل وفهم أفراد المجموعة الإرشادية لمحتوى الجلسة. 6-لفت انتباه المجموعة الإرشادية	1-إعطاء الفرصة لأفراد المجموعة الإرشادية للاستفسار وطلب المعلومات وإبداء الرأي حول موضوع التواصل. 2-إعطاء الفرصة لكل فرد من أفراد المجموعة الإرشادية لإعطاء انطباعه وأفكاره ومشاعره حول موضوع التواصل ومهاراته وإمكانية تحقيق ذلك في الواقع أمام الأقران. 3-التعرف على مدى استيعاب أفراد المجموعة الإرشادية لموضوع التواصل مع الآخرين من خلال طرح الأسئلة التالية: -هل ساعدتكم هذه الجلسة على تعلم مهارات التواصل؟ -ماذا تعلمتم؟ - أذكروا بعض الأشياء الجيدة التي استفدتم منها في موضوع التواصل مع الآخرين. -اذكروا بعض الأشياء التي تريدون تغييرها في علاقاتكم وطريقة تواصلكم مع الأقران والآخرين. 4- تقديم الواجب المنزلي

الجلسة العاشرة والجلسة الحادية عشر مهارة حل المشكلات والتدريب عليها مدة كل جلسة 90 دقيقة (مذكرة رقم 10 ومذكرة رقم 11)	1- صياغة المشكلات في كلمات. 2-جمع البيانات. 3-توليدالأفكار. 4-الربط بين الوسائل والعادات. 5-توقع العواقب والتبعات. 6-تبني الأدوار. 7-اتخاذ القرار.	1- إستراتيجية التعلم التعاوني. 2- إستراتيجية الحوار والنقاش 3- إستراتيجية حوار الذات 4- إستراتيجية حل المشكلات. باستعمال 5-مناقشة جماعية 6-لعب الدو	1- أن يتعرف المسترشدين على مفهوم المشكلة. 2-أن يميز المسترشدين بين المعلومة التي تخدم المشكلة دون غيرها. 3-أن يحدد المسترشدين المشكلة. 4- أن يصوغ المسترشدين عدد من الأسئلة حول أسباب المشكلة. 5- أن يعدد المسترشدين العديد من الحلول لحل المشكلة. 6- أن يرتب المسترشدين الحلول حسب أولويتها. 7-زيادة وعي واهتمام الأحداث بعمليات حل المشكلات بمختلف أشكالها. 8- مساعدة الأحداث الجانحين لاكتساب مهارات التفكير التي تساعدهم على حل مشكلاتهم خاصة في المجال البيني وذلك عن طريق النمذجة والاقتداء. 9- تصحيح الاعتقادات السائدة حول أساليب حل المشكلات.	1-تقوم الباحثة بعرض موجز للمهارة وشرحها بطريقة مبسطة وهي مهارة حل المشكلات. 2-تتاح لكل مسترشد فرصة للنقاش أثناء شرح المهارات وتترك الفرصة للمسترشدين للحوار والنقاش كمجموعات. 3-عرض المشكلة على المسترشدين. 4- يناقش المسترشدين الموقف مع الباحثة وتطرح عليهم أسئلتها. 5-تبدأ الباحثة بنمذجة المهارة نمذجة أدائية. 6- متابعة دقيقة لكل ماتقوم به الباحثة. 7- تقرا الباحثة الموقف بصوت واضح وتدير حوار ذاتي مع نفسها مصاحبا بادءات مناسبة. 8- تقف الباحثة فجأة وتظهر عليها علامات التفكير وتقول أن من الضروري أن نمتلك القدرة على حل المشكلات التي تواجهنا،	1-تراجع الباحثة الخطوات التي قامت بها. 2-يتابع المسترشدون الباحثة. 3-توزع الأدوار على أفراد المجموعة الإرشادية لتمثيل الموقف وتلخيص ماقامت الباحثة ومن ثم عرضه. 4-تطرح الباحثة أسئلتها حول ماذا استفاد المسترشدون من هذه الجلسة. 5-بعد أن يناقش المسترشدون الموقف والاستفسار عن أي تساؤل يقومون بتمثيله أماماآخرين يتناقش المسترشدون في المطلوب ويبدؤون بالتعبير عما استفادوه.

الجلسة الثانية عشر والجلسة الثالثة عشر مهارة التفاعل مع الآخرين والتدريب عليها مدة كل جلسة (60 إلى 90 دقيقة) (مذكرة رقم 12 ومذكرة رقم 13).	1-مفهوم التفاعل مع الآخرين. 2-أهمية التفاعل مع الآخرين. 3-خصائص وأهداف التفاعل مع الآخرين. 4-أساليب التفاعل مع الآخرين. 5-نتائج التفاعل مع الآخرين.	1المحاضرة. 2- الحوار والمناقشة. الجماعية. 3- لعب الدور. 4-التعزيز 5- الواجب المنزلي	1- أن يتعرف أفراد المجموعة الإرشادية على أهمية التفاعل مع الآخرين. 2- توجيه الأحداث بكيفية التفاعل مع الآخرين ومساعدتهم على التفريغ الانفعالي. 3-خلق دينامية التفاعل وتقبل رأي الآخر. 4-إثراء رصيد الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا بالمعلومات العلمية حول موضوع التفاعل مع الآخرين 5-أن يذكر أفراد المجموعة الإرشادية مواقف حصلت معهم ساعدتهم على التفاعل مع الآخرين	1- تقوم الباحثة بعرض موجز للمهارة وشرحها بطريقة مبسطة وهي مهارة التفاعل مع الآخرين. 2-يتاح لكل مسترشد فرصة للنقاش أثناء شرح المهارات وتترك الفرصة للمسترشدين للحوار والنقاش فيما بينهم. 3-عرض المشكلة على المشاركين. 4-تبدأ الباحثة بنمذجة المهارة نمذجة أدائية 5-يناقش المسترشدين الموقف مع الباحثة وتطرح عليهم أسئلتها. 6-متابعة دقيقة لكل ماتقوم به الباحثة. 7-تقرا الباحثة الموقف بصوتواضح وتدير حوار ذاتي مع نفسها مصاحبا باداءات مناسبة. 8-تقف الباحثة وتقول: أنإقامة التفاعل مع الآخرين يعمل على تعزيز التعاون والتكافل مع الآخرين. ويعمل أيضا على توثيق المحبة والمودة بينهم..	1 -تراجع الباحثة الخطوات التي قام بها أفراد المجموعة الإرشادية. 2-توزع الأدوار على أفراد المجموعة الإرشادية لتمثيل الموقف وتلخيص ماقامت به الباحثة ومن ثم عرضه. 3-تطرح الباحثة أسئلة حول ماذا استفاد المسترشدون من هذه الجلسة، وتطلب منهم صياغة مواقف درامية تخدم الموضوع. 4-يتابع المسترشدون الباحثة. 5-بعد أن يناقش المسترشدون الموقف والاستفسار عن أي تساؤل يقومون بتمثيله أماماآخرين يتناقش أفراد المجموعة في المطلوب ويبدؤون بالتعبير عما استفاد وه من الجلسة، ويصوغون مواقف درامية والاختيار منه لتمثيلها

الجلسة الختامية مدة الجلسة (60 إلى 90 دقيقة)	1-تذكير بالمواضيع المعالجة في الجلسات الإرشادية وتقييم ماتم استخلاصه من البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي. 2-تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية للتعرف على اثر البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقدم للمجموعة الإرشادية. (القياس البعدي).	- حوار ومناقشة جماعية	1-معرفة انطباع ومشاعر أفراد المجموعة الإرشادية حول البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي وآرائهم واعتقاداتهم في مدى أهمية ما جاء في الجلسات لمواجهة مشكل الجنوح. 2-التعرف على مدى تشبع أفراد المجموعة الإرشادية بأهداف البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي من حيث وعيهم بقدرتهم على التعامل مع الجنوح بتوجيه أحاديثهم الداخلية نحو جوانب القوة في شخصيتهم واستعمال أساليب التواصل المناسبة وكذا أساليب حل المشكلات ..	1-فتح حوار حول البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي ككل من حيث سلبياته وايجابياته والاقتراحات الممكنة. 2-الإصغاء لانشغالات الأحداث وانطباعاتهم حول طريقة سير الجلسات والمشاكل المعترضة.	1-إعطاء الكلمة لكل حدث جانح لإبداء أرائه وأفكاره ومشاعره حول البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي وتطلعاته المستقبلية في ظل ماتعلمه في الجلسات المختلفة للبرنامج الإرشادي كالتالي: - ما رأيك في البرنامج الإرشادي والمواضيع التي ت تناولها؟ - فيماذا أفادتك؟ - ماذا أعجبك؟ - ما لذي لم يعجبك؟ - ما لذي تغيره في البرنامج لو أعطيت لك الفرصة لذلك؟

لا حظت الباحثة وهي تطبق البرنامج الارشادي مايلي:

1- لابد للباحثة أن تحضرهم تدريجيا لإنهاء الجلسات بتذكيرهم كل مرة بعدد الجلسات المتبقية من البرنامج.

2- ملاحظة وجود علاقة وطيدة بين المهارات الاجتماعية، والميل إلى السلوك الجانح لدى الأحداث الجانحين (من أفراد المجموعة الإرشادية).

3-لمست الباحثة- من الجلسة الأولى- أن الأحداث الجانحين يشعرون بعمق مشكلاتهم ومعاناتهم من ارتكابهم لتلك الأفعال الجانحة، وتأملهم في حلول قد تخرجهم مما وصلوا إليه، ومن ثم حاجتهم للإرشاد، حيث ابدوا رغبة جامحة في المشاركة في البرنامج الإرشادي بالرغم من أن هناك بعض الأحداث الذين اظهروا بعض التردد في البداية، ولكن وبمجرد تدخل فرد من أفراد المجموعة الإرشادية تبدأ الرغبة لدى الآخرين بالمشاركة الجدية في البرنامج والاستفادة قدر المستطاع.

4-لاحظت الباحثة أن الأحداث الجانحين يدركون تماما حجم وخطورة الأفعال التي ارتكبوها ، ولكن وعلى حد أقوالهم يجدون صعوبة في التحكم في تصرفاتهم، وبمجرد إعلامهم أن هذه الأعمال الجانحة

تعود إلى أسباب كثيرة ومن بينها نقص المهارات الاجتماعية والفشل الدراسي...فعلا أظهر هؤلاء فكرة أن رسوبهم بالمؤسسات التعليمية أدىإلى احتضانهم من الشارع الذي تتواجد به مختلف السلوكيات ومنها الجنوح.

5-لاحظت الباحثة في بداية البرنامج الإرشادي عدم استيعاب أفراد المجوعة الإرشادية لمفهوم المهارات الاجتماعية من حيث هو مفهوم متعدد الجوانب، ولكن وبعد التطرق للمهارات التي يحتويها البرنامج الإرشادي، اعترف هؤلاء أن هذه المفاهيم لم تكن ضمن تصرفاتهم وعلاقاتهم بالآخرين.

6- بمجرد إعطاء الفرصة للحوار والمناقشة لأفراد المجموعة الإرشادية بدأ هؤلاء بالحديث عن الأسباب التي أدت بهم إلى السلوكات الجانحة، وبالطبع كل جانح وله وجهة نظره، فمنهم من يرجع السبب إلى التفرقة بينه وبين أخوته في المعاملة وتلبية الاحتياجات، وبالتالي اللجوء إلى السرقة لتعويض النقص بدلا من مصارحة الأهل بالفكرة يلجئون إلى هكذا أمور بدوافع انتقامية حتى يسمعوا صوتهم للأهل ولو من مخافر الشرطة، اعتقادا منهم أنهم قصر ولا يمكن اقتيادهم إلى المؤسسات العقابية، ومن ثم تحدثوا للباحثة عن هذه الأفكار التي أوصلتهم إلى مركز إعادة التربية والتأهيل.

7- ما لاحظته الباحثة من خلال المناقشة مع الأحداث الجانحين، أن لديهم أفكار خاطئة هو أن كل شخص يعتبر أن شخصيته أحسن من الآخر، يعني التباهي واعتبار الآخرأقل شأنا.

8- لقد لاحظت الباحثة بمجرد إتاحة الفرصة لأفراد المجموعة الإرشادية تذمرهم من معاملة بعض الأساتذة لهم قبل رسوبهم في الدراسة، ومن ثم تسربهم من المدارس وبالتالي ولوجهم عالم الانحراف، حيث استفادت الباحثة منها للاستشهاد لمعرفة مدى فعالية البرنامج، وذلك باستغلالها في الواجب المنزلي، حيث تركت الباحثة المجال لكل حدث جانح التعبير عن الموقف وإبداءرأيه وردة فعله من جراء الموقف أو المواقف التي حصلت مع الأساتذة، فكانت ردود الأفعال مختلفة كل حسب تصوره للموقف. مثال: ، أحد أفراد المجموعة الإرشادية وفي حديثه عن موقف حصل له مع أحد الأستاذة: كنت دائم الحضور، غير أنأستاذ مادة اللغة كان يوبخني باستمرار، ويقول أنت غير ملتزم ولا تبالي بدراستك أبدا، سألته الباحثة، وكيف كانت ردة فعلك في كل مرة، يجيب: لا أستطيع الرد، ولكن كنت في نفسي أقول من الأفضل أن أغيب نهائيا عن هذه الحصة التي يضايقني أستاذها في كل مرة، فبدأت أتغيب لأتخلص من توبيخ الأستاذ في كل حصة، ثم سألته الباحثة، وهل فعلتها، قال نعم ثم تعودت أن أغيب عن معظم الحصص

فكانت علاماتي ضعيفة ولم انتقل إلى السنة الثانية ثانوي، وفي السنة التي بعدها غادرت الدراسة لحصولي على معدل ضعيف جدا.

6-الأساليب الإحصائية المعتمدة في البحث:

اعتمدنا في بحثنا هذا على مجموعة من الأساليب الإحصائية وذلك بغرض التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث بالاظافة إلى اختبار التكافؤ والمجانسة بين المجموعتين التجريبية والضابطة وكذا التحقق من صحة فرضيات البحث.

ومن الأساليب الإحصائية المتبعة مايلي:

- المتوسط الحسابي، التباين.

- معامل الارتباط ل "**بيرسون**" ومعامل " **ألفا كرونباخ**" للاتساق الداخلي بغرض قياس ثبات وصدق بنود وأبعاد المقاييس المعتمدة في البحث.

- اختبار"**ت**" **لعينتين متشابهتين Paired samples test** لمعرفة دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لنفس المجموعة.

- اختبار **التجانس لعينتين متشابهتين Levene's Test**.

- اختبار" **t**" **لعينتين مستقلتين Independent Samples t-test** لفحص دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المهارات الاجتماعية على القياس القبلي والقياس البعدي.

وقد استعانت الطالبة الباحثة بالحاسب الآلي لتوخي الدقة في الحصول على النتائج وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS .

الفصل السابع

عرض ومناقشة وتفسير

نتائج البحث

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل الإجابة عن التساؤل الرئيسي لهذا البحث والمتمثل في : فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى فئة الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا؟

وقد تم ذلك وفق مراحل ومن خلال تساؤلات ثانوية تفرعت عن التساؤل الرئيسي.

وبعد الحصول على نتائج المعالجات الإحصائية البيانات التي تم جميعا باستعمال مقياس المهارات الاجتماعية ل: متسن وذلك بتطبيق قبلي وبعدي وخلال فترة المتابعة، سوف يتم فيما يلي عرض ومناقشة نتائج البحث وتفسيرها بالرجوع إلىالإطار النظري والدراسات السابقة، وفي النهاية تقديم استنتاج عام للبحث وخاتمة البحث وتوصياته.

1- عرض ومناقشة وتفسير نتائج البحث:

نصت فرضية البحث الرئيسية على أنه " يوجد اختلاف بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، في درجات المهارات الاجتماعية":

وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم اختبارها إحصائيا باختبار" **T**" لدلالة الفرق بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية وذلك على النحو التالي:

– مقارنة متوسط درجات المهارات الاجتماعية في القياس القبلي بمتوسط درجات المهارات الاجتماعية في القياس البعدي، وذلك عند المجموعة الضابطة.

–مقارنة متوسط درجات المهارات الاجتماعية في القياس القبلي بمتوسط درجات المهارات الاجتماعية في القياس البعدي وذلك عند المجموعة التجريبية.

– مقارنة متوسط درجات المهارات الاجتماعية عند المجموعة الضابطة بمتوسط درجات المهارات الاجتماعية عند المجموعة التجريبية وذلك في القياس البعدي.

– مقارنة متوسط درجات المهارات الاجتماعية في القياس البعدي بمتوسط درجات المهارات الاجتماعية في القياس التتبعي، وذلك عند المجموعة التجريبية.

وجاءت النتائج كما يلي:

1-1- عرض ومناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى للبحث:

1-1-1- عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى للبحث:

تشير الفرضية الأولى للبحث إلى وجود فروق في متوسطات درجات المهارات الاجتماعية (الكلية والفرعية) بين القياس القبلي والقياس البعدي ولصالح القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية التي استفادت من البرنامج الإرشادي

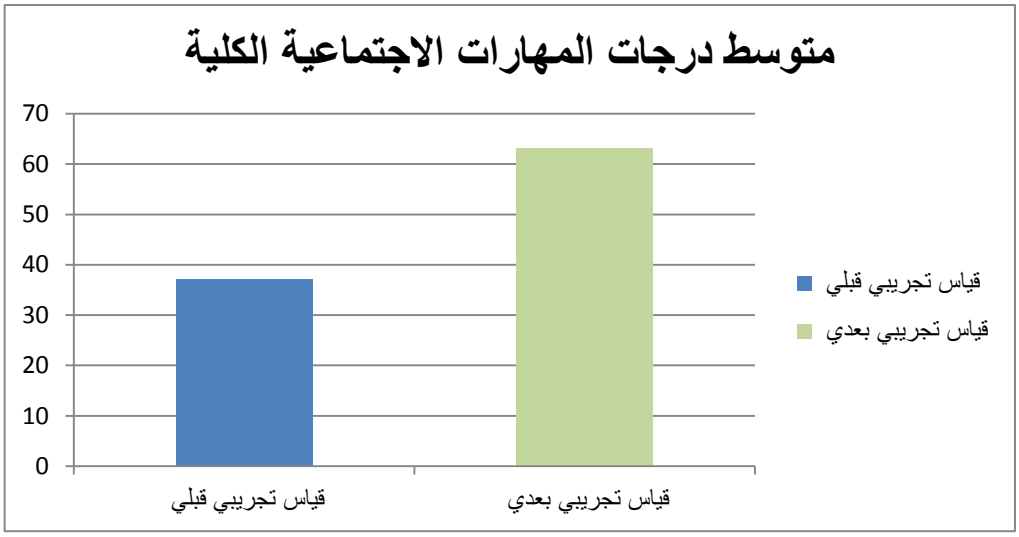
للتأكد من صحة هذه الفرضية، تم تطبيق اختبار " T " لعينتين متشابهتين لمعرفة دلالة الفروق بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية. وجاءت النتائج موضحة في الجداول التالية:

جدول رقم (05): يبين نتائج اختبار " T " لحساب دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية فيما يتعلق بدرجات المهارات الاجتماعية الكلية

القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي للفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة اختبار"T"	درجة الحرية Df	Sig لمستوى الدلالة
قياس قبلي	10	37,10	-26,10	-4,001	-8,352	9	0,000
قياس بعدي	10	63,20					

يتبين من الجدول رقم (05) أن متوسط الفروق بين القياسين (قبلي- بعدي) قد قدر ب (-26,10) وهذا الفرق حقيقي، إذ قدرت قيمة (T) ب (-8,352) وهي أصغر من الفا لمستوى الدلالة (0.05) ، وبالتالي تقع في منطقة رفض الفرضية الصفرية . وبهذا الشكل حققت المجموعة التجريبية تحسنا معتبرا في مستوى المهارات الاجتماعية بانحراف معياري لمتوسط الفروق قدر ب (-4,001).

وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على التأثير الايجابي للمتغير المستقل المتمثل في برنامجنا الإرشادي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية ..



شكل رقم (03): تمثيل بياني لمتوسط درجات المهارات الاجتماعية الكلية لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي.

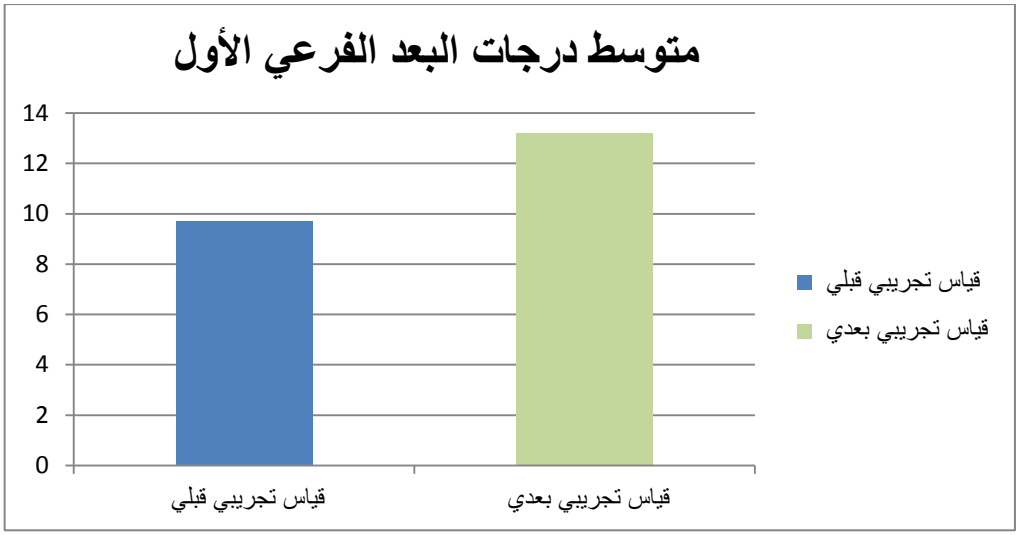
يظهر من خلال الرسم البياني المقدم في الشكل رقم (03) تحسن واضح في درجات المهارات الاجتماعية الكلية لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي (القياس البعدي) مقارنة بمستواهم قبل تطبيق البرنامج (القياس القبلي) مما يدعم فعالية برنامجنا الإرشادي المعرفي السلوكي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا.

جدول رقم (06): يبين نتائج اختبار " T " لحساب دلالة الفاروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في درجات البعد الفرعي الأول (مهارة تأكيد الذات)

القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي للفروق	الانحراف المعياري لمتوسط الفروق	قيمة اختبار "T"	درجة الحريةdf	Sig لمستوى الدلالة
القياس القبلي	10	35,60	-23.10	-3.476	9	0.000
القياس البعدي	10	58,70				

يتبين من خلال الجدول رقم (06) أن متوسط الفروق بين القياس (قبلي- بعدي) قدقدر ب(23.10-) وهذا الفرق حقيقي، كما قدرت قيمة (T) ب (9.253-) وهي أصغر من ألفا لمستوى الدلالة

0,05. وبالتالي تقع في منطقة رفض الفرضية الصفرية. وبهذا حققت المجموعة التجريبية تحسنا معتبرا في مستوى تأكيد الذات بانحراف معياري لمتوسط الفروق قدر ب (3,476−).



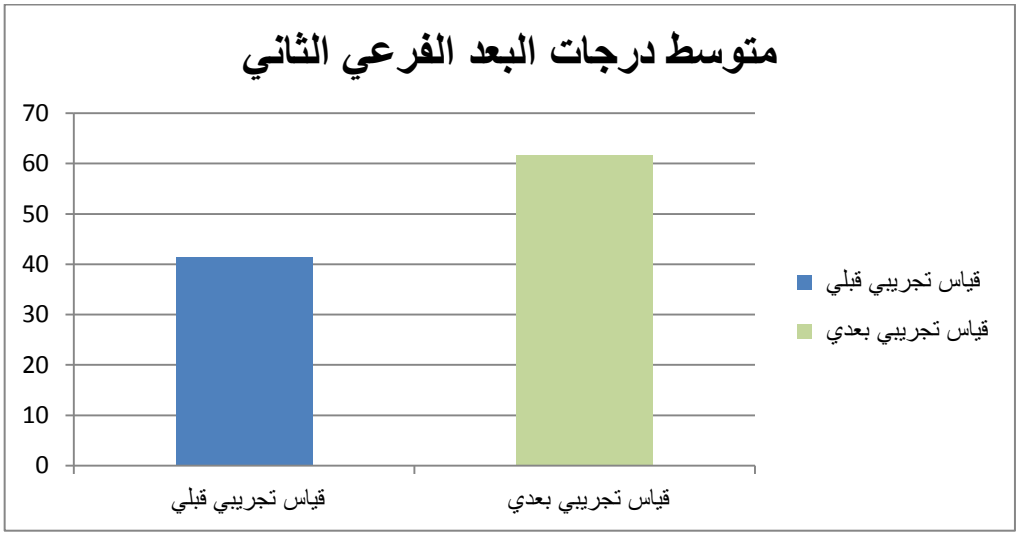
شكل رقم (04): تمثيل بياني لمتوسط درجات البعد الفرعي الأول لدى أفرادالمجموعة التجريبية

يظهر من خلال الرسم البياني المقدم في الشكل رقم (04) تحسن واضح في درجات البعد الفرعي الأول لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي (القياس البعدي) مقارنة بمستواهم قبل تطبيق البرنامج (القياس القبلي) مما يدعم فعالية برنامجنا الإرشادي المعرفي السلوكي في تنمية مهارة تأكيد الذات لدى الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيافي القياس القبلي والقياس البعدي

جدول رقم (07): يبين نتائج اختبار " T" لحساب دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في درجات البعد الفرعي الثاني (مهارة التواصل مع الآخرين)

القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي للفروق	الانحراف المعياري لمتوسط الفروق	قيمة اختبار "T" المحسوبة	درجات الحريةdf	Sigلمستوى الدلالة
القياس القبلي	10	41,40	−20,30	−5,159	−6,078	9	0,000
القياس القبلي	10	61,70					

يتبين من خلال الجدول رقم (07) أن متوسط الفروق بين القياسين (قبلي- بعدي) قدر ب (20,30-) وهذا الفرق حقيقي، كما قدرت قيمة " T" ب (6,078-) وهي اصغر من (α) لمستوى الدلالة 0,05. وبالتالي تقع في منطقة رفض الفرضية الصفرية، وبهذا حققتالمجموعة التجريبية تحسنا واضحا في مستوى مهارة التواصل مع الآخرين.



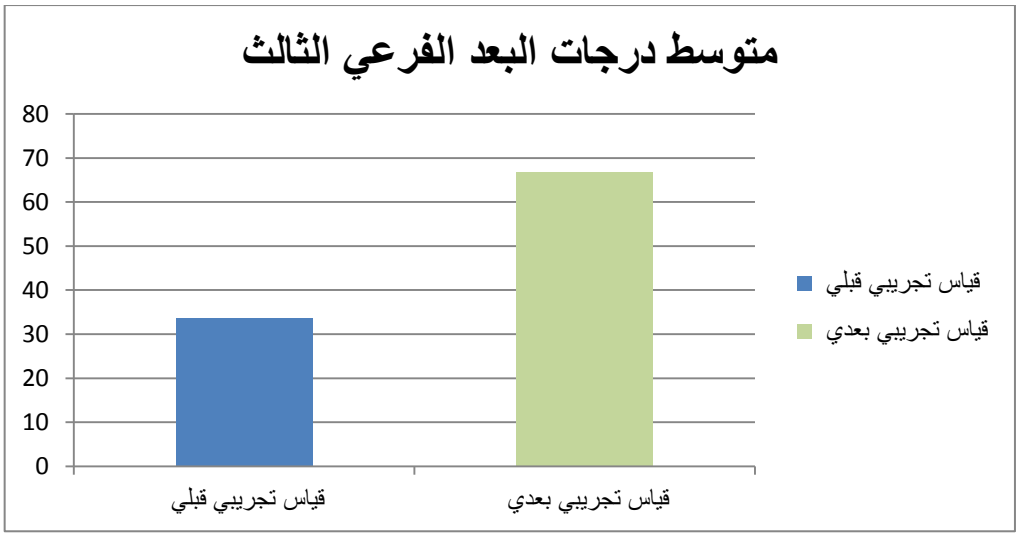
شكل رقم (05): تمثيل بياني لمتوسط درجات البعد الفرعي الثاني لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي

يظهر من خلال الرسم البياني المقدم في الشكل رقم (05) تحسن واضح في درجات البعد الفرعي الثاني لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي (القياس البعدي) مقارنة بمستواهم قبل تطبيق البرنامج (القياس القبلي) مما يدعم فعالية برنامجنا الإرشادي المعرفي السلوكي في تنمية مهارة التواصل مع اللآخرين لدى الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا في القياس القبلي والقياس البعدي

جدول رقم (08): يبين نتائج اختبار "T" لحساب دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في درجات البعد الفرعي الثالث (مهارة حل المشكلات) عند المجموعة التجريبية

القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي للفروق	الانحراف المعياري لمتوسط الفروق	قيمة اختبار "T"	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
القياس القبلي	10	33,60	−33,20	−4,41	−8,819	9	0,000
القياس البعدي	10	66,80					

يتبين من خلال الجدول رقم (08) أن متوسط الفروق بين القياسين (قبلي- بعدي) قدر ب (−33,20) وهذا الفرق حقيقي، كما قدرت قيمة "T " ب (−8,819) وهي أصغر α لمستوى الدلالة 0,05. وبالتالي تقع في منطقة رفض الفرضية الصفرية. وبهذا حققت المجموعة التجريبية تحسنا معتبرا في مستوى مهارة حل المشكلات.



شكل رقم (06): تمثيل بياني لمتوسط درجات البعد الفرعي الثالث لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي

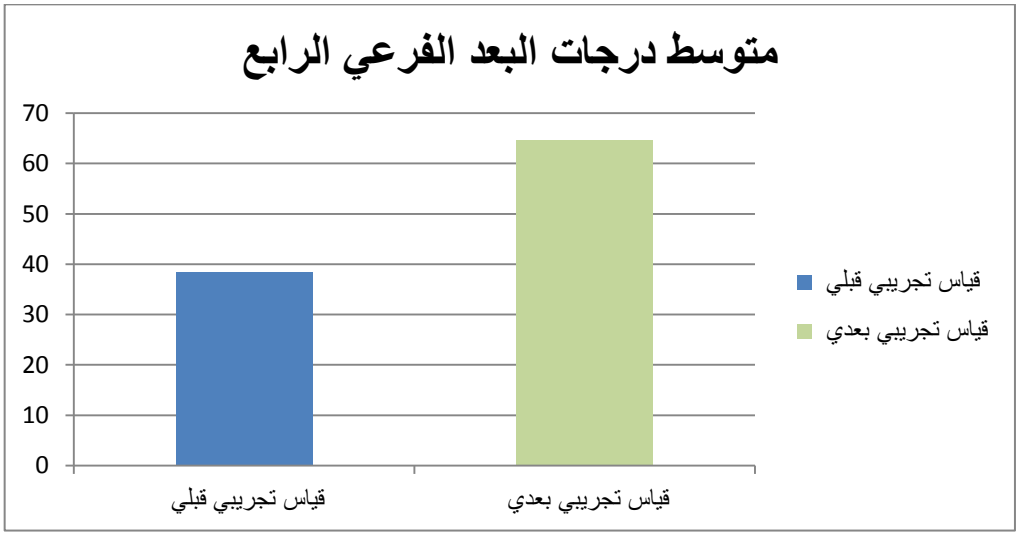
يظهر من خلال الرسم البياني المقدم في الشكل رقم (06) تحسن واضح في درجات البعد الفرعي الثاني لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي (القياس البعدي) مقارنة بمستواهم قبل

تطبيق البرنامج (القياس القبلي) مما يدعم فعالية برنامجنا الإرشادي المعرفي السلوكي في تنمية مهارة حل المشكلات لدى الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا في القياس القبلي والقياس البعدي.

جدول رقم (09): يبين نتائج اختبار " T" لحساب دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في درجات البعد الفرعي الرابع (مهارة التفاعل الاجتماعي)

القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي للفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة اختبار " T"	درجة الحرية	Sigلمستوى الدلالة
قياس قبلي	10	38,40	-26,20	-5,164	8,049	9	0,000
قياس بعدي	10	64,60					

يتبين من خلال الجدول رقم (09) أن متوسط الفروق بين القياسين (قبلي- بعدي) قدر ب (-26,20) وهذا الفرق حقيقي، كما قدرت قيمة " T" ب (8,049-) وهي أصغر من (α) لمستوى الدلالة 0,05, وبالتالي تقع في منطقة رفض الفرضية الصفرية وبهذا حققت المجموعة التجريبية تحسنا معتبرا في مستوى مهارة التفاعل مع الآخرين.



شكل رقم (07): تمثيل بياني لمتوسط درجات البعد الفرعي الرابع لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي

يظهر من خلال الرسم البياني المقدم في الشكل رقم (07) تحسن واضح في درجات البعد الفرعي الرابع لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي (القياس البعدي) مقارنة بمستواهم قبل تطبيق البرنامج (القياس القبلي) مما يدعم فعالية برنامجنا الإرشادي المعرفي السلوكي في تنمية مهارة التفاعل مع الآخرين لدى الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا في القياس القبلي والقياس البعدي.

وهذا مايدل على تحقق فرضية بحثنا الأولى، أي أن البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المطبق قد ساهم في تنمية المهارات الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج الإرشادي وبالتالي لم يرتفع لديها مستوى المهارات الاجتماعية.

1-1-2- تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى للبحث:

إن الفرد الذي يمر بخبرة إرشاد نفسي ناجحة إنما يمر بخبرة نمو وارتقاء نفسي في نفس الوقت، ولعل أفضل طرق الإرشاد النفسي التي تسمح لمجموعة من التلاميذ بتعلم وممارسة وتجريب المهارات الاجتماعية هو الإرشاد الجماعي الذي يمثل فرصة للمسترشدين للإحساس بأهمية آرائهم ورؤية ذواتهم من زوايا متعددة وتقويم ذاتهم وسلوكهم وأفكارهم من خلال حكمهم على سلوك الأعضاء الآخرين وكذا من خلال استماعهم لرأي كل عضو وأحكامه ونقدهم لسلوكه. (**فوزية الغماري، 2015**).إذ يمكن تفسير النتائج بفاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي على تنمية المهارات الاجتماعية الخمسة وكيفية استخدامها وتوظيفها في المواقف والمشكلات الحياتية المختلفة، وهذا يتفق مع **موس moss (1990)** في التأكيد على أهمية التدريب على المهارات الاجتماعية اليومية والأنشطة المرتبطة بها وما يؤديه ذلك من تكامل في شخصية الطفل وتقديره لذاته وما يصاحب ذلك من تكامل في اكتسابه لبعض سمات الشخصية الايجابية كالثقة بالنفس والاستقلالية والتعبير عن الرأي. (**محمود فتحي عكاشة و أماني فرحات عبد المجيد، 2012**).

إن تنمية مهارات الأطفال الاجتماعية والمشاعر تساعدهم على التعرف على الانفعالات وإدارتها، إذأنالأخذ بالاعتبار وجهة نظر الطرف الآخر؛ واتخاذ القرارات، وتحديد الأهداف؛ والتعامل مع المواقف والأشخاص بشكل ايجابي ينعكس على تكيف الأطفال وزيادة تحصيلهم الدراسي، وتساعده كذلك على تطوير علاقات ايجابية مع الأقران، والمحافظة عليها، وتعلم مفهوم المهارة الاجتماعية، وترجمته إلى فعل، ومراقبة أدائه. أما **كازدن (Kazden)** فحدد المهارات المكونة للكفاية الاجتماعية بتوكيد الذات،

ومهارات المواجهة، ومهارات التواصل، ومهارات تنظيم المعرفة والمشاعر. (**أسماء ناصر الخوالدة، سناء ناصر الخوالدة، 2017**). وفي هذا الصدديشير **عبد الرحمن وأبو عباه (1998)** إلى ضرورة الاهتمام بتصميم البرامج لتنمية المهارات الاجتماعية والتدريب عليها، حيث يمثل التدريب على المهارات الاجتماعية أحد الأساليب العلاجية الفعالة للعديد من المشكلات السلوكية والاضطرابات النفسية كالسلوك العدواني والخجل والخوف الاجتماعي على فكرة مؤداها أن هؤلاء الأشخاص إنما يفتقرون إلى المهارات الضرورية للتعامل مع الآخرين بشكل مقبول في المواقف الاجتماعية. (**طارق عبد الرؤوف،2015**).

ولعل جلساتنا الإرشادية التي نظمناها لفائدة الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا كانت ذات أهمية بالغة سمحت لهم بالمناقشة الجماعية وممارسة لعب الدور وانجاز الواجبات المنزلية بتبادل تجاربهم السلبية منها والايجابية وتقاسم مشكلاتهم والتنفيس عن أفكارهم ومشاعرهم الداخلية، كما سمحت المعلومات المقدمة في المحاضرة بتصحيح أفكارهم ومعتقداتهم الخاطئة حول ذواتهم وحول الآخرين وتزويدهم بالأساليب المناسبة للتواصل والتعامل مع مختلف المواقف لتجنب الأفعال الجانحة.

وفي هذا الصدد يرى **باندورا Bandoura (1977)** أن المهارة الاجتماعية المناسبة تزود الفرد بالأساس الهام الذي يؤدي إلى علاقات قوية مع الرفاق، وإلى النجاح المدرسي، حيث أن: المهارة الاجتماعية غير المناسبة أثناء مرحلة الطفولة ترتبط بعدد من النتائج السلبية مثل: انحراف الأحداث، والمشكلات الصحية العقلية وتطور نماذج من السلوك اللااجتماعي، والخجل الشديد ينشا كذلك نتيجة افتقار الفرد إلى هذه المهارات بسبب الفشل في تعلم طرق أكثر ملائمة للتفاعل مع الآخرين.(**سامي محسن الختاتنة، 2016**).

فمن خلال المهارات الاجتماعية يمكن تعليم الأطفال الذين يظهرون ردود أفعال تتعلق بالغضب أثناء اللعب يتعلمون قواعد المشاركة والتعاون وكثيرا من الأنشطة الأخرى التي تتعلق بالمهارات الاجتماعية.(**Varma,1997**).

كما أن تقوية المهارات الاجتماعية يعمل على التغلب على الخجل وتزيد من الثقة بالنفس. (**Manstead & Hewstone,1996**) . ويرى البعض أن التدريب على المهارات الاجتماعية يعد أحد الأساليب العلاجية المؤسسية للتعليم وعلى الأخص التعليم بالملاحظة والذي يهدف إلى تعلم المهارات الاجتماعية وضرورية لمساعدة الأطفال والمراهقين الذين يعانون من العجز أو القصور في الأداء الاجتماعي.(**طارق عبد الرءوف عامر، 2015**).

وقد أثبتت برامج التدريب على المهارات فاعلية في تنمية سلسلة من التصرفات البينية والمهارات للطلاب من مختلف الأعمار، أطفال ومراهقين، وتتحدد نوعية برامج التدريب في عوامل مثل مدى الفهم والمعرفة بطبيعة التفاعل الاجتماعي، وحسن الاختيار للمهارات الاجتماعية المناسبة لتطبيع التفاعل بين الطلاب وتدريسها بطرق وأساليب ذات معنى تمنحها قيمة عند المستهدف بالتدريب عليها.(**دخيل بن عبد الله الدخيل الله، 2014**). وفي هذا الإطار فإن **بلاك Black وزملاؤه (1990)** يرون أن الأساليب والإجراءات العيادية المستخدمة في التدريب على اكتساب المهارات الاجتماعية مبنية على منطق أن التفاعل الاجتماعي المؤثر يعتمد على استخدام خليط من العناصر السلوكية كالاتصال البصري والصوت الجهوري والمضمون اللفظي. **(فهد عبد الله الدليم، 2006)**.

هذا وقد أثبتت أساليب الإرشاد الجماعي التي اعتمدناها، فاعليتها ونجاحها، حيث سمحت لأفراد المجموعة الإرشادية بتطبيق هذه المهارات الاجتماعية من خلال التفاعل بين بعضهم البعض والتعاون والمشاركة الوجدانية وتبادل الآراء والأفكار مما أدى إلى اكتساب وتفعيل مهارات التواصل الاجتماعي ومهارات حل المشكلات والتفاعل مع الآخرين، كما ساعدهم على التخلص من المشاعر السلبية التي تدفعهم إلى ارتكاب الأفعال الجانحة.

1-2- عرض وتحليل وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثانية للبحث:

1-2-1- عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية للبحث:

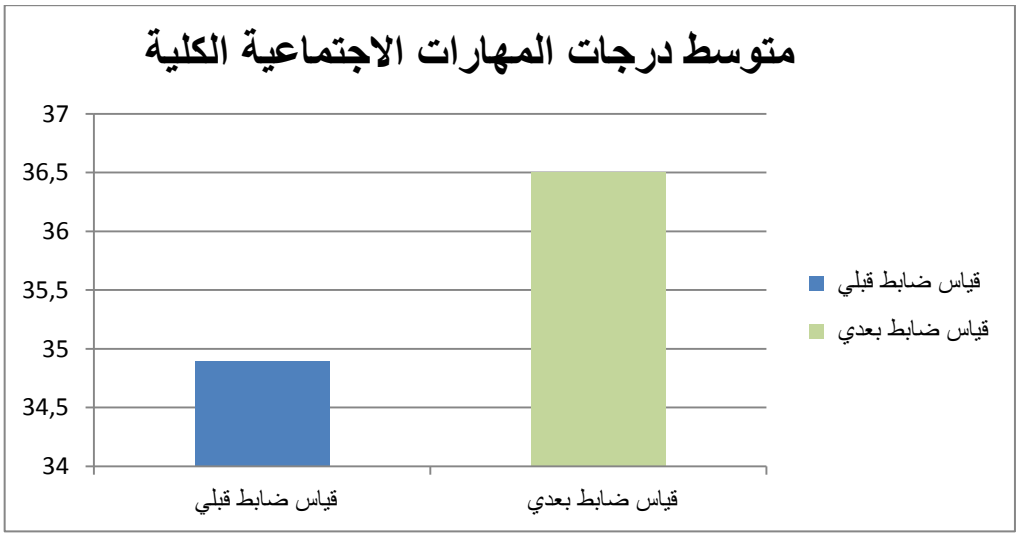
تشير الفرضية الثانية للبحث إلى عدم وجود فروق في درجات المهارات الاجتماعية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة الضابطة التي لم تستفد من البرنامج الإرشادي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بحساب المتوسط الحسابي للفروق والانحراف المعياري للفروق ومتوسط الفروق بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس المهارات الاجتماعية للمجموعة الضابطة. ثم قمنا بتطبيق اختبار " T " لعينتين متشابهتين كما هو موضح في الجداول التالية:

جدول رقم (10): يبين نتائج اختبار " T" لحساب دلالة الفروق في درجات المهارات الاجتماعية الكلية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى أفراد المجموعة الضابطة

القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي للفروق	الانحراف المعياري لمتوسط الفروق	قيمة اختبار " T"	درجة الحرية df	Sigلمستوى الدلالة
قياس قبلي	10	34,90	−1,60	−1,224	−1,224	9	0,037
قياس بعدي	10	36,50					

يتبين من خلال الجدول رقم (10) أن متوسط الفروق بين القياسين (قبلي– بعدي) قدر ب (−1,60). وهذا الفرق ليس حقيقي، كما قدرت قيمة " T" ب (−2,449) بمستوى دلالة (Sig) (0,037) وهو أصغر من ألفا لمستوى الدلالة (0,05)، وبهذا لم تحقق المجموعة الضابطة تحسنا واضحا في مستوى المهارات الاجتماعية الكلية.



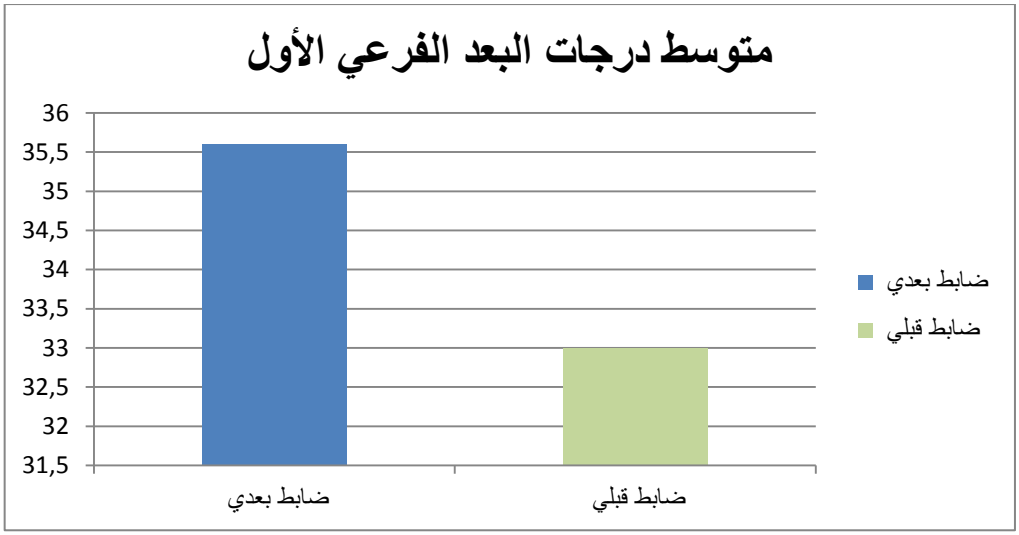
شكل رقم (08): تمثيل بياني لمتوسط درجات المهارات الاجتماعية الكلية لدى أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي

يظهر من خلال الرسم البياني المقدم في الشكل رقم (08) تحسن طفيف جدا غير واضح في مستوى المهارات الاجتماعية الكلية .

جدول رقم (11): يبين نتائج اختبار "T " لحساب دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة فيما يتعلق بدرجات البعد الفرعي الأول (تأكيد الذات).

القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي للفروق	الانحراف المعياري لمتوسط الفروق	قيمة اختبار "T"	درجات الحرية df	Sigلمستوى الدلالة
قياس قبلي	10	33,00	−2,60	0,474	−2,685	9	0,025
قياس بعدي	10	35,60					

يتبين من خلال الجدول رقم (11) أن متوسط الفروق بين القياسين (قبلي- بعدي) قدر ب (−2,60)، كما قدرت قيمة " T" ب (−2,685) بمستوى دلالة (0,025) وهو أصغر من ألفا لمستوى الدلالة (0,05) وبالتالي تقع في منطقة رفض الفرضية الصفرية، وبهذا حققت المجموعة الضابطة تحسنا طفيفا في مستوى مهارة تأكيد الذات بانحراف معياري قدر ب(−0,474).



شكل رقم (09): تمثيل بياني لمتوسط درجات البعد الفرعي الأول لدى أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي

يظهر من خلال الرسم البياني المقدم في الشكل رقم (09) تحسن في درجات البعد الفرعي الأول لدى أفراد المجموعة الضابطةفي القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي.

جدول رقم (12): يبين قيمة اختبار " T " لحساب دلالة الفروق بين القياسين (قبلي- بعدي) للمجموعة الضابطة في البعد الفرعي الثاني (مهارة التواصل الاجتماعي

القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي للفروق	الانحراف المعياري لمتوسط الفروق	قيمة اختبار "T"	درجة الحرية df	Sigلمستوى الدلالة
قياس قبلي	10	36,90	-0,40	-0,318	-0,404	9	0,696
قياس بعدي	10	37,30					

يتبين من خلال الجدول رقم (12) أن متوسط الفروق بين القياسين (قبلي- بعدي) قدر ب(0,40-) وانحراف معياري لمتوسط الفروق قدر ب (0,318-). كما قدرت قيمة " T" ب (0,404-) ومستوى دلالة (SIG) يساوي (0,696) وهي أكبر من (α) لمستوى الدلالة 0,05. وبهذا لم تحقق المجموعة الضابطة تحسنا في مستوى مهارة التواصل الاجتماعي.

جدول رقم (13): يبين نتائج اختبار " T" لحساب دلالة الفروق بين القياسين (قبلي- بعدي) للمجموعة الضابطة في البعد الفرعي الثالث (مهارة حل المشكلات).

القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي للفروق	الانحراف المعياري لمتوسط الفروق	قيمة اختبار "T"	درجات الحرية df	Sigلمستوى الدلالة
قياس قبلي	10	32,00	-1,30	-1,234	-1,216	9	0,255
قياس بعدي	10	33,30					

يتبين من خلال الجدول رقم (13) أن متوسط الفروق بين القياسين (قبلي- بعدي) قدر ب (0,40-) وانحراف معياري للفروق قدر ب (1,234-)، كما قدرت قيمة" " ب (1,216-) ومستوى دلالة (0,255) يساوي (0,255) وهي أكبر من ألفا لمستوى الدلالة (0,05) . وبهذا لم تحقق المجموعة الضابطة تحسنا في مستوى مهارة حل المشكلات.

جدول رقم (14) يبين نتائج اختبار " T" لحساب دلالة الفروق بين القياسين (قبلي- بعدي) للمجموعة الضابطة في البعد الفرعي الرابع (التفاعل مع الآخرين).

القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي للفروق	الانحراف المعياري لمتوسط الفروق	قيمة اختبار"T"	درجات الحرية df	Sigلمستوى الدلالة
قياس قبلي	10	37,70	-2,00	-1,746	-1,615	9	0,141
قياس بعدي	10	39,70					

يتبين من خلال الجدول رقم (14) أن متوسط الفروق بين القياسين (قبلي- بعدي) قدر ب (2,00-) وانحراف معياري لمتوسط الفروق قدر ب(1,746-) كما قدرت قيمة " T" ب (1,615-) ومستوى دلالة (SIG) يساوي (0,141)، وهي أكبر من (α) لمستوى الدلالة (0,05)، وبهذا لم تحقق المجموعة الضابطة تحسنا في مستوى مهارة التفاعل مع الآخرين.

1-2-2- تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لقد جاءت نتائج الفرضية الثانية لتدعم نتائج الفرضية الأولى والتي أكدت فعالية المعالجة الإرشادية في تحسين المهارات الاجتماعية، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المهارات الاجتماعية لدى المجموعة الضابطة، مما يترجم حاجة هؤلاء الأحداث الجانحين الماسة إلى الإرشاد والمتابعة والدعم للتغلب على أسباب ضعفهم وعدم فاعليتهم في مواجهة المواقف التي تدفعهم إلى الجنوح، أما فيما يتعلق بالتحسن الذي ظهر في النتائج المتعلقة بمهارة التفاعل مع الآخرين قد يعود السبب الى عوامل أخرى.

ففي ضوء عدم تعرض أفراد المجموعة الإرشادية للبرنامج الإرشادي وعدم توفير الأجواء النفسية الاجتماعية الآمنة التي توفر لهم فرصة الحوار والمناقشة وتبادل الأفكار فإنه يستحيل على هؤلاء الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا ملاحظة أنفسهم وفحص معتقداتهم وممارستهم للأساليب التواصلية والتوكيدية في تعاملهم مع الآخرين بما يحسن من ثقتهم وقدراتهم وفاعليتهم. فانخفاض مستوى المهارات

الاجتماعية يجعل الفرد غير قادر على إقامة علاقات ودية مع المحيطين به وعدم الحصول على الموقع المناسب في العمل والمكانة الملائمة بين الزملاء، وصعوبة في الإفصاح عن مشاعرهم، وصعوبة في فهم وتفسير سلوك ومقاصد الآخرين، على نحو يستدعي ردود أفعال دفاعية قد تؤثر سلبا على العلاقة معهم، كان من الممكن تجنبها في حالة الفهم الدقيق لسلوكهم، وكذلك تفاقم الشعور بالفشل، وصعوبة الاندماج مع جماعة الأقران. (**طريف شوقي،2003**). لقد أكد التراث النفسي على الارتباط بين القصور في المهارات الاجتماعية والعديد من الاضطرابات السلوكية والوجدانية كالسلوك العدواني، والاكتئاب، واليأس، والشعور بالوحدة النفسية، وعلى ضرورة الاهتمام بتصميم البرامج لتنمية المهارات الاجتماعية والتدريب عليها، وعلى أهمية إدماج ومشاركة الأطفال في مختلف الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية خارج وداخل المؤسسات التربوية، وذلك لتحقيق أعلى مستوى ممكن من النمو الاجتماعي والصحة النفسية للأبناء. (**سعاد مصطفى فرحات، 2014**).لذلك شهدت فترة التسعينات من القرن الماضي تقديم خدمات خاصة بالصحة العقلية، وبرامج تدخل بسيطة وقصيرة المدى خارج المدرسة لتنمية المهارات الاجتماعية والتعامل مع المراهقين لمعالجة مشاكلهم الانفعالية، وبعد إدخال تعديلات على تلك البرامج، بدأت بعض المدارس بتطبيقها بدعم من الإدارة، وبوجود فريق كامل يعمل على تطوير هذه البرامج؛ وإعدادها وتنفيذها وتقويمها. وعملت هذه البرامج على تنمية مهارات الطلبة الاجتماعية والانفعالية مما ساعدهم على التعرف إلى الانفعالات وإدارتها؛ والأخذ بالاعتبار وجهة نظر الطرف الآخر، واتخاذ القرارات وتحديد الأهداف، والتعامل مع المواقف والأشخاص بشكل ايجابي مما انعكس على تكيف الطلبة وزيادة تحصيلهم الدراسي.(**سامر عدنان شوقي عبد الهادي، 2006**).

إن النتيجة التي توصلنا اليها تمثل مؤشرا خطيرا يجب اخذه بعين الاعتبار، لما له من تاثير على حياة الحدث في المدارس، فتقصير بعض المؤسسات التربوية في عملية التنشئة الاجتماعية وتوفير المناخ المدرسي الصحي الامن للتلاميذ عن طريق الارشاد في مرحلة المراهقة والتي تعتبر مرحلة حساسة تتكون فيها شخصية المراهق في جوانبها النفسية والاجتماعية.

1-3- عرض وتحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة للبحث:

1-3-1- عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة للبحث:

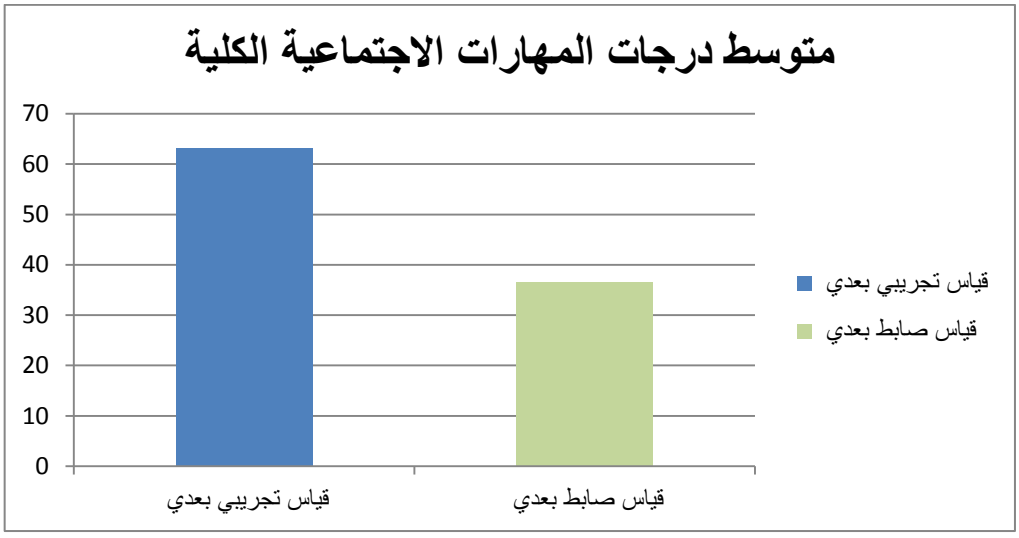
تشير الفرضية الثالثة للبحث إلى وجود فروق في متوسطات درجات المهارات الاجتماعية (الكلية والفرعية) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة .

للتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات القياس البعدي على مقياس المهارات الاجتماعية للمجموعتين التجريبية والضابطة، ثم طبقنا اختبار " t" لعينتين مستقلتين وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (15): يبين نتائج اختبار" t " لحساب دلالة الفروق في درجات المهارات الاجتماعية الكلية بين متوسط المجموعة التجريبية ومتوسط المجموعة الضابطة في القياس البعدي.

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي للفروق	الانحراف المعياري الفروق	قيمة "T"	درجة الحرية	Sig لمستوى الدلالة
تجريبية	10	63,20	-26,70	-5,336	-5,611	9	0,000
ضابطة	10	36,50					

يتضح من الجدول رقم (15) ان متوسط الفروق بين القياسين (بعدي – بعدي) للمجموعتين التجريبية والضابطة قدر ب (-26,70) وهو فرق حقيقي، كما قدرت قيمة " t" ب (-5,611) نجدها تحمل دلالة احصائية عند مستوى (0,05)، وعليه فإن الفروق في درجات المهارات الاجتماعية الكلية بين المجموعتين(التجريبية والضابطة) جاءت لصالح المجموعة التجريبية بانحراف معياري لمتوسط للفروق قدر ب (-5,336).



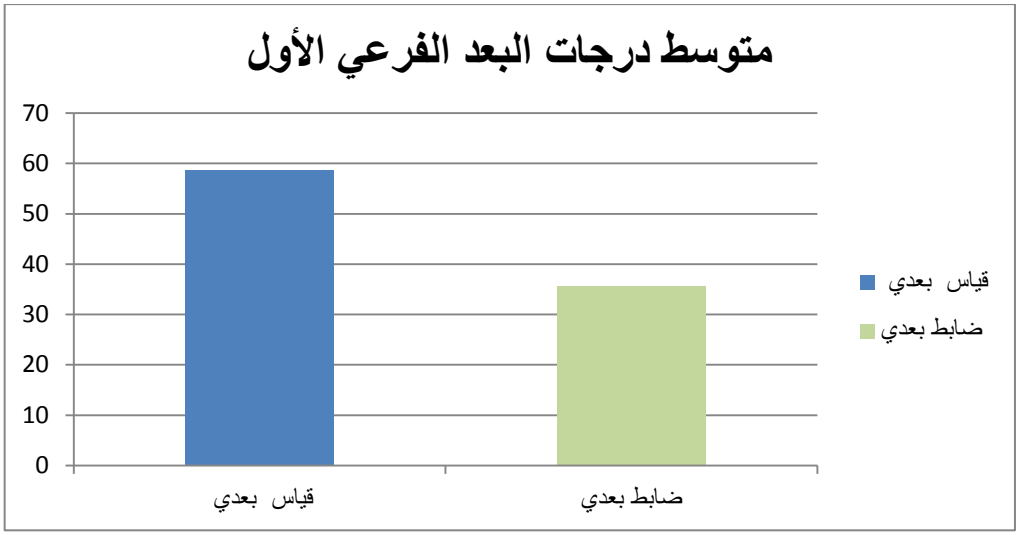
شكل رقم (10): تمثيل بياني لمتوسط درجات المهارات الاجتماعية الكلية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة في القياس البعدي).

يظهر من خلال الرسم البياني المقدم في الشكل رقم (10) أن الفرق واضح في درجات المهارات الاجتماعية الكلية لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة وذلك يعود الى تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية، مما يدعم فعالية برنامجنا الإرشادي المعرفي السلوكي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا.

جدول رقم (16): يبين نتائج اختبار" T" لحساب دلالة الفروق في درجات البعد الفرعي الأول بين متوسطي المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي للفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة اختبار" T"	درجة الحرية	Sigلمستوى الدلالة
تجريبية	10	58,70	−23,10	−5,331	−4,877	9	0,000
ضابطة	10	35,60					

يتضح من الجدول رقم (16) أن متوسط الفروق بين القياسين (بعدي− بعدي) للمجموعتين التجريبية والضابطة قدر ب (−23,10) وهو فرق حقيقي، كما قدرت قيمة " T" ب(−4,877) نجدها تحمل دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,05)، وعليه فإن الفروق في درجات البعد الأول (مهارة تأكيد الذات) بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) جاءت لصالح المجموعة التجريبية بانحراف معياري للفروق قدر ب (−5,331).



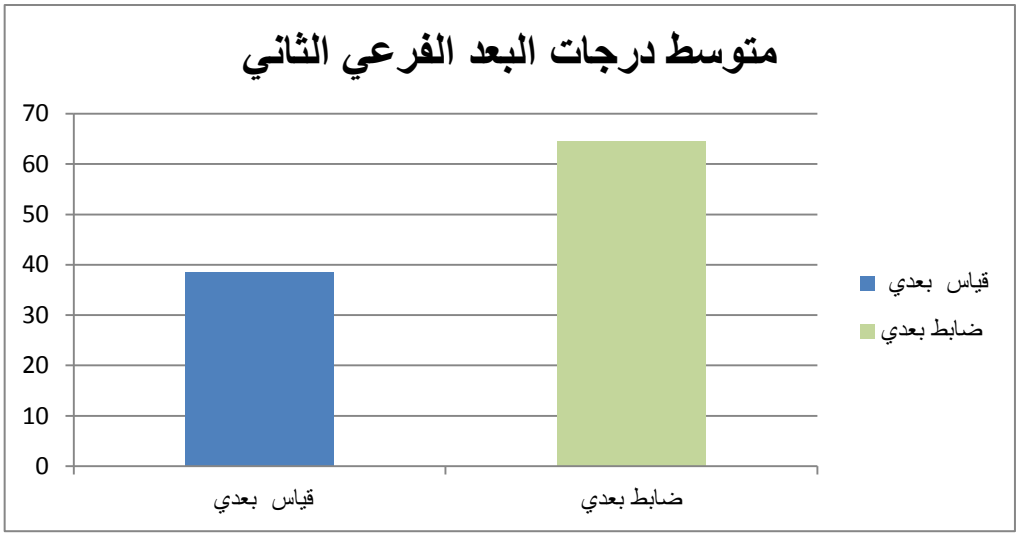
شكل رقم (11): تمثيل بياني لمتوسط درجات البعد الفرعي الأول بين المجموعتين (التجريبية والضابطة).

يظهر من خلال الرسم البياني المقدم في الشكل رقم (11) أن الفرق واضح في درجات البعد الفرعي الأول لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة وذلك يعود الى تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية.، مما يدعم فعالية برنامجنا الإرشادي المعرفي السلوكي في تنمية مهارة تأكيد الذات لدى الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا.

جدول رقم (17): يبين نتائج اختبار "T " لحساب دلالة الفروق في درجات البعد الفرعي الثاني بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي للفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة اختبار"T"	درجة الحرية	Sigلمستوى الدلالة
تجريبية	10	61,70	−24,40	−4,463	−4,220	9	0,002
ضابطة	10	37,30					

يتضح من الجدول رقم (17) أن متوسط الفروق بين القياسين (بعدي- بعدي) للمجموعتين التجريبية والضابطة قدر ب (24,40−) وهو فرق حقيقي، كما قدرت قيمة " T" ب (4,220−) بمستوى دلالة (Sig) يساوي (0,002) نجدها تحمل دلالة احصائية عند مستوى (0,05)، وعليه فإن الفروق في درجات البعد الفرعي الثاني (مهارة التواصل الاجتماعي) بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) جاءت لصالح المجموعة التجريبية بانحراف معياري للفروق قدر ب (4,463−).



شكل رقم (12): تمثيل بياني لمتوسط درجات البعد الفرعي الثاني بين المجموعتين (التجريبية والضابطة).

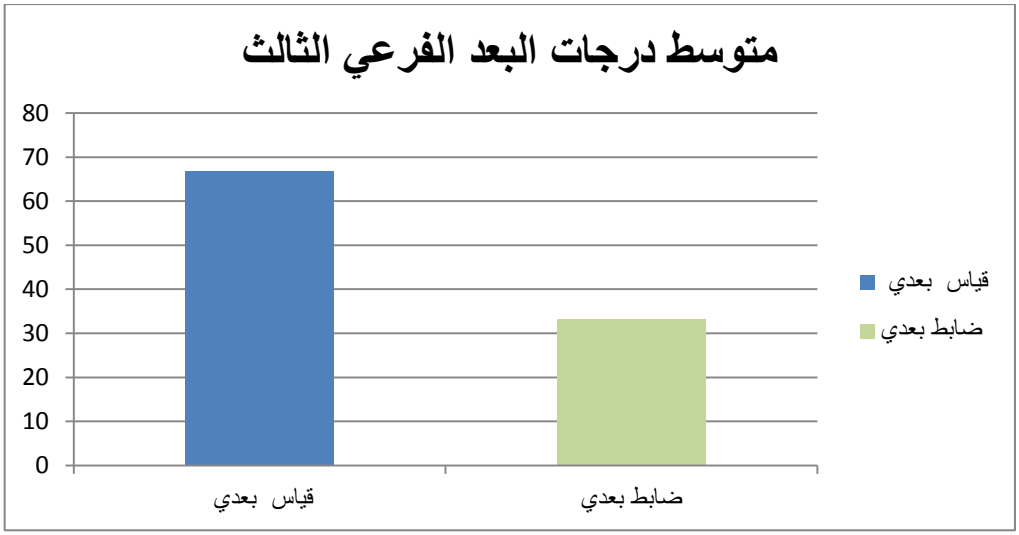
يظهر من خلال الرسم البياني المقدم في الشكل رقم(12) أن الفرق واضح في درجات البعد الفرعي الثاني لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة وذلك يعود الى تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية، مما يدعم فعالية برنامجنا الإرشادي المعرفي السلوكي في تنمية مهارة التواصل الإجتماعي لدى الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا.

جدول رقم (18): يبين نتائج اختبار " T" لحساب دلالة الفروق في درجات البعد الفرعي الثالث بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس (بعدي- بعدي).

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي للفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة اختبار" "	درجة الحرية	Sigلمستوى الدلالة
تجريبية	10	66,80	-33,50	-5,61	-7,095	9	0,000
ضابطة	10	33,30					

يتضح من الجدول رقم (18) أن متوسط الفروق بين القياسين (بعدي- بعدي) للمجموعتين التجريبية والضابطة قدر ب (-33,50) وهو فرق حقيقي، كما قدرت قيمة " T" ب (-7,095) نجدها تحمل دلالة احصائية عند مستوى (0,05) وعليه فإن الفروق في درجات البعد الفرعي الثالث (مهارة حل المشكلات)

بين المجموعتين التجريبية والضابطة جاءت لصالح المجموعة التجريبية بانحراف معياري للفروق قدر ب(-5,61).



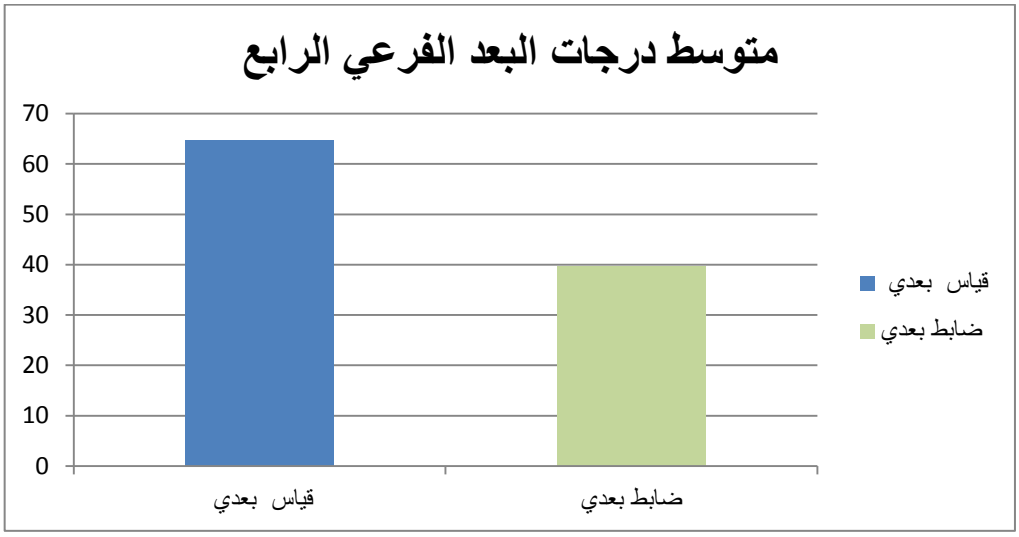
شكل رقم (13): تمثيل بياني لمتوسط درجات البعد الفرعي الثالث بين المجموعتين (التجريبية والضابطة).

يظهر من خلال الرسم البياني المقدم في الشكل رقم(13) أن الفرق واضح في درجات البعد الفرعي الثالث لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة وذلك يعود الى تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية، مما يدعم فعالية برنامجنا الإرشادي المعرفي السلوكي في تنمية مهارة حل المشكلات لدى الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا.

جدول رقم (19): يبين نتائج اختبار " T" لحساب دلالة الفروق في درجات البعد الفرعي الثالث بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين(بعدي- بعدي)

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي للفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة اختبار "T"	درجة الحرية	لمستوى الدلالة
تجريبية	10	64,60	-24,90	-6,592	-5,491	9	0,000
ضابطة	10	39,70					

يتضح من الجدول رقم (19) أن متوسط الفروق بين القياسين(بعدي- بعدي) للمجموعتين التجريبية والضابطة قدر ب (-24,90) وهو فرق حقيقي، كما قدرت قيمة " T" ب (-5,491)، نجدها تحمل دلالة احصائية عند مستوى (0,05) وعليه فإن الفروق في درجات البعد الفرعي الرابع (مهارة التفاعل مع الآخرين) بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) جاءت لصالح المجموعة التجريبية بانحراف معياري قدر ب(-6,592).



شكل رقم (14): تمثيل بياني لمتوسط درجات البعد الفرعي الرابع بين المجموعتين (التجريبية والضابطة).

يظهر من خلال الرسم البياني المقدم في الشكل رقم (14) أن الفرق واضح في درجات البعد الفرعي الرابع لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة وذلك يعود الى تطبيق البرنامج

الإرشادي على المجموعة التجريبية، مما يدعم فعالية برنامجنا الإرشادي المعرفي السلوكي في تنمية مهارة التفاعل مع الآخرين لدى الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا.

وهذا ما يؤكدأن أفراد المجموعة التجريبية الذين شاركوا في الجلسات الأربعة عشر لبرنامجنا الإرشادي المعرفي السلوكي قد اكتسبوا المهارات الاجتماعية لمواجهة المواقف التي تؤدي بهم إلى الفشل الدراسي، ومن ثم ارتكاب الأفعال الجانحة المختلفة، حيث يظهر جليا في الارتفاع الملحوظ لمستوى المهارات الاجتماعية لديهم مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يشاركوا في الجلسات الإرشادية، مما يؤكد صحة الفرضية الثالثة للبحث.

1-3-2- تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة للبحث:

تعد المهارات الاجتماعية مؤشرا جيدا للصحة النفسية وتوضح ما لدى الفرد من قدرة تعبيرية وكفاءة اجتماعية، ويرى **وست و وود Wist & Wood (1989)** أن المهارات الاجتماعية بمثابة الأساس في بناء شخصية الطفل وقبوله كعضو فاعل في المجتمع وتبدأ غرس هذه المهارات في مرحلة الطفولة المبكرة وإلى جانب هذا يكتسب الطفل من أسرته وبيئته الاجتماعية أسس التفاعل الاجتماعي السليم، وعادات مجتمعه وتقاليده، وفي ضوء هذا فإن مشاركة الطفل لأسرته ومجتمعه في الاحتفالات المختلفة وكذلك مراقبته للأدوار الاجتماعية سواء أكان داخل الأسرةأو في محيط المجتمع يجعله يكتسب مهارات اجتماعية متعددة، وأن السلوك الاجتماعي والمهارات الاجتماعية يدخل في كل مظهر من مظاهر حياة المراهق ويؤثر في تكيفه وسعادته ونجاحه وفاعليته في مراحل حياته اللاحقة، كما أن قدرته على تكوين علاقات اجتماعية تحدد درجة شعبيته بين أقرانه ومعلميه ومدى قدرته على الإفادة والاستفادة منهم، وهو ماينعكس بشكل كبير على ذاته وفاعليته وترتبط المهارات الاجتماعية بعدد من أشكال السلوك مثل تقديم المساعدة للآخرين والتعاطف معهم وحسن التواصل والتعبير عن المشاعر كما تؤثر فيها لأن فقدان مثل هذه المهارات يرتبط مباشرة بالانحراف الاجتماعي والانحراف عند الأحداث والتحصيل الدراسي والتسرب من المدرسة.(**طارق عبد الرؤوف عامر،2015**). وعليه فإن أي قصور مبكر في هذه المهارات قد يؤدي إلى تأثير سلبي يتراكم على شخصية الإنسان وعلى التعليم بمراحله المختلفة فيما بعد، فمشكلات الطلاب الاجتماعية تؤثر سلبا على تقديرهم لذاتهم، ورضاهم الشخصي ونموهم، واتجاهاتهم الايجابية نحو التعلم، فعلى المعلمين أن يأخذوا دورا فعالا في مساعدة التلاميذ على اكتساب وتطوير وتهذيب المهارات الاجتماعية الضرورية للعلاقات والتفاعلات الاجتماعية المهمة.(**عبد الرحمن بن عيد الجهني،2011**).كما

أوضح **جريشام Gricham (1983)** أن هؤلاء الأطفال منخفضي المهارات الاجتماعية والذين قد يعانون من عديد من المشكلات الاجتماعية والنفسية والأكاديمية على حد سواء يتجلى تأثير ضعف مستوى مهاراتهم الاجتماعية في انخفاض مستوى قبول الأقران لهم، مما يؤدي إلى سوء تكيفهم المدرسي، ويتسربون من المدرسة، ويجنحون، ورفض بشكل علني، وتجاهل من قبل أقرانهم، وكذلك يظهرون مستوى أداء أكاديمي متدن مقارنة بأقرانهم الذين يتمتعون بمستوى مرتفع للمهارات الاجتماعية، ويظهر لديهم ارتفاع معدلات تفاعل اجتماعي سلبي نحو أقرانهم والبالغين. كما يوضح **فاندرزاندين Vanderzandin (1980)** أن تعلم مهارة حل المشكلات لا يتم بشكل عارض في أثناء قيام الأطفال بإجابة أسئلة المعلمة ولا يمكن لهم أيضا اكتساب هذه المهارة بملاحظة المعلمة أو غيرهم من الأطفال الذين يحلون بعض المشكلات ذلك لأن اكتساب مهارة حل المشكلات يجب أن يصاحبه تفسيرات وأمثلة، وان تتميز بالمشاركة الايجابية من جانب الأطفال، بشكل يؤكد فهمهم لطريقة حل المشكلة، وإذا نجحت المعلمة في تحقيق ذلك فمن المؤكد أن أطفالها سوف يكتسبون هذه المهارة بشكل دائم وان اكتسابهم لها سوف يصبح وظيفيا. (**صفاء أحمد محمد محمد، 2009**).فضلا عن أن الفشل الدراسي يؤدي إلى تحول اهتمام المجتمع من البناء والإعمار والتطور والازدهار إلى الاهتمام بمراكز الإصلاح والعلاج والإرشاد، وإلى زيادة عدد السجون والمستشفيات، من كل ذلك نجد أن الحلقة تبدأ بالعنف المدرسي، الذي يؤدي إلى الفشل الدراسي، الذي يدفع بالطلبة إلى ترك الدراسة والتسرب من المدرسة، وهذا الأخير لا يمكن تجاهل خطورته فقد أشارت دراسة (**الأمير، 2003**) التي أجريت في العراق أن معظم أفراد عينة الجانحين كانوا من المتسربين دراسيا، إذ كانت نسبتهم (82%) وهم موزعين مابين (أمي، يقرأ ويكتب)، وأن (21,3 %) هم من المتسربين من المرحلة المتوسطة، و (10,3%) هم من الطلبة الفاشلين دراسيا في المرحلة المتوسطة، كما أفادت إحدى الدراسات الخاصة بهذه الظاهرة أن هروب الطفل المتواصل من المدرسة كان من الحالات الشائعة بين أكثر من (60 %) من الأحداث الجانحين الذين قدموا لمحاكم الأحداث الأمريكية، كما أشارت دراسة مستفيضة تناولت (2021) مجرما أن (40 %) منهم سبق أن أرسلوا إلى إصلاحيات الجانحين بسبب هروبهم من مدارسهم، أما **العالمان (شيلدون واليانور)** فقد وجدا أن (62 %) من الأحداث الجانحين الذين تناولوهما في دراستهما كانوا يكرهون المدرسة كراهية شديدة وظاهرة. كما أجريت دراسة في نيويورك **(خليفة،1962)** على عدد من الهاربين من المدرسة بعد سنوات طويلة من هروبهم لأول مرة، للوقوف على ماانتهت عليها مصائرهم، وقد تبين أن (30%) منهم أصبحوا مجرمين. (**منتهى مطشر عبد الصاحب، 2011**).كما أظهرت دراسة " **اندروجينا وزملائه** " **(2000)**، أن النقص في المهارات

الاجتماعية يؤثر تأثيرا سلبيا في التحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ وفي علاقاتهم مع الأقران ويذكر" **كون وزملائه** " **(2000)**، أن السلوك الفوضوي الذي يصدر من التلاميذ داخل الفصل المدرسي يؤثر تأثيرا سلبيا في أدائهم الأكاديمي، والسبب المحتمل لهذا السلوك الفوضوي هو نقص في المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء التلاميذ.(**بوجلال سعيد، 2009**).

تلعب المدرسة كذلك دورا مهما في الكشف عن العدوانية والجنوح، فهي تمثل عاملا أساسيا للاندماج في المجتمع، فعديد من الأبحاث أبرزت الارتباط بين الرسوب المدرسي والجنوح، ووجد **Le blanc** و **Biron عام (1980)** أن الصعوبة في التكيف المدرسي مرتبطة ب 0,6 مع الجنوح، فالمدرسة تكشف الاختلالات الوظيفية للطفل والصعوبة في إدماج المعايير. (**BLATIER, 1999**).ولغرض التعديل من السلوكيات الجانحة للشباب كانت الدراسة التي قامت بها **كيتين Keatig and Al ليزا وآخرون (2002)** ، حيث هدفت للتأكد من فعالية برنامج يقدم النصح للشباب المعرض لخطر الجنوح، تراوحت أعمارهم من 10 إلى 17 سنة تكونت عينة الدراسة من 34 شابا يشكلون المجموعة التجريبية التي شاركت في البرنامج و34 شابا يشكلون المجموعة الضابطة التي لم تشارك في البرنامج، وقد استغرقت الدراسة 6 أشهر واستخدمت مقياس بيرس هاريس لمفهوم الذات ومقياس التقرير الذاتي للجنوح، وقد اعتمدت على الأسلوب الإحصائي لتحليل التباين لقياس التغير بين القياس القبلي والقياس البعدي، وقد دلت النتائج على وجود تحسن يعود لتأثير البرنامج. (**فاطمة مقدم، 2012**).

وتبعا لذلك فإن المهارات الاجتماعية التي تم تدريب أفراد المجموعة الإرشادية عليها شملت مجموعة هامة من المهارات التواصلية والتوكيدية، ومهارات حل المشكلات ، ومهارات التفاعل الاجتماعي التي يحتاجها الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا للتعامل مع مختلف المواقف التي تؤدي بهم إلى السلوكات الجانحة، ورغم أن الفترة الإرشادية لم تستمر لمدة طويلة إلاأن برنامجنا الإرشادي قد أفرز تعديلات واضحة ذات أهمية كبيرة في مستوى المهارات الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

ويمكن تفسير هذه النتائج أيضا في ضوء الأثر الايجابي للأساليب الإرشادية المعتمدة في التدريب على المهارات الاجتماعية، وهي أساليب معرفية سلوكية انفعالية سمحت بتعديل البناء المعرفي لهؤلاء التلاميذ في إطار الجماعة الإرشادية، حيث أن الدعم الذي تحصل عليه أفراد المجموعة الإرشادية من طرف الباحثة ومن طرف أفراد الجماعة الإرشادية في أجواء محترمة وآمنة سمح لهم بإبداء آرائهم

ومناقشة معتقداتهم السلبية الخاطئة وكل ما يدور في حوارهم الداخلي مع الذات بمعتقدات ايجابية قوية حول ذواتهم والآخرين وكذا الأحداثالمحيطة بهم. وتشير**رونان**Ronen بأن أسلوب حل المشكلات قد استخدم مع الأطفال بنجاح حيث تم تطوير سلسلة مهارات حل المشكلة المعرفية المرتبطة مع سوء التوافق السلوكي، وتتضمن الحساسية للمشكلات، والتفكير السيئ، والرغبة في معرفة نتائج السلوك والقدرة على إظهار وتوليد حلول ممكنة، ثم الوصول إلى الأهداف الخاصة خطوة خطوة، ويستطيع الأطفال تعلم حل المشكلة عن طريق الواجبات المنزلية، ومن ثم يستطيعون تطبيقها في حياتهم الشخصية.

وأشار **جروسي وزملاؤه (2000)** إلى أن الأطفال في الوقت الحالي يدخلون الفصول المدرسية وهم غير قادرين على التعامل بكفاءة مع أقرانهم، وهذا قد يكون راجعا إلى نقص في خبراتهم للتعامل مع المواقف الاجتماعية، وهؤلاء التلاميذ إذا لم يتم توجيههم وإرشادهم سيصبحون عدوانيين وفوضويين، وعلى حافة التعرض لانخفاض في تقدير الذات، وتناقص في الصحة النفسية، والتسرب من المدرسة، وانخفاض في التحصيل. (**بوجلال سعيد، 2009**).

وقد لعبت فنية لعب الدور وأسلوب الواجب المنزلي دورا رئيسيا في تحويل المهارات المتعلمة إلى واقع الحياة بتعليم الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا مهارات التعامل مع الآخرين والحفاظ على حقوقهم بطريقة توكيدية في مواقف وسيناريوهات السلوكيات الجانحة وتطبيقها من خلال التفاعل مع أفراد الجماعة وتبادل الأدوار معهم ومعايشة مختلف الانفعالات سلبية أو ايجابية أثناء لعب الدور الواقعي، كما يعتبر انجاز الواجب المنزلي وسيلة للتنفيس الانفعالي الكتابي بما يضمن استمرارية العمل الإرشادي وعدم انقطاعه بانتهاء الجلسات الإرشادية. حيث أشارت"**عوض**"**(2001)**إلى أهمية الواجبات المنزلية في إعطاء الفرصة للتلاميذ لتعميم التغيرات الايجابية التي أنجزت في الجلسات ونقلها إلى المواقف الحية بهدف تقوية ودعم أفكاره ومعتقداته الصحيحة من خلال تشجيعه وتوجيهه لتنفيذها. (**فوزية الغماري، 2015**).

مما سبق يتضح لنا تحقق الفرضية الثالثة للبحث المتعلقة بمستوى المهارات الاجتماعية ، وهدا ما كشفه التحليل الاحصائي بحيث تبين لنا ارتفاع مستوى المهارات الاجتماعية عند المجموعة التجريبية بالمقارنة مع المجموعة الضابطة ودلك في القياس البعدي أي بعد اخضاع افراد المجموعة للبرنامج الارشادي بجلساته الأربعة عشر(14) وما تضمنه من محاور وفنيات وأساليب وواجبات منزلية والموجهة الى تنمية المهارات الاجتماعية عند الاحداث الجانحين الفاشلين دراسيا.

1-4- عرض وتحليل وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة للبحث:

1-4-1- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة للبحث:

تشير الفرضية الرابعة للبحث إلىعدم وجود فروق في متوسطات درجات المهارات الاجتماعية (الكلية والفرعية) بين القياس البعدي والقياس التتبعي لدى المجموعة التجريبية التي استفادت من البرنامج الإرشادي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بحساب المتوسط الحسابي للفروق والانحراف المعياري للفروق ومتوسط الفروق بين درجات القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس المهارات الاجتماعية للمجموعة التجريبية. ثم طبقنا اختبار" T " لعينتين متشابهتين كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (20): يبين نتائج اختبار" T" لحساب دلالة الفروق في درجات المهارات الاجتماعية الكلية بين القياس البعدي والقياس التتبعي لدى افرادالمجموعة التجريبية

المجموعات	حجم العينة	المتوسط الحسابي للفروق	المتوسط الحسابي للفروق	الانحراف المعياري لمتوسط الفروق	قيمة اختبار t	درجة الحرية	Sig لمستوى الدلالة
قياس بعدي	10	63,20	-0,40	-0,279	-0,597	9	0,565
قياس تتبعي	10	62,80					

يتبين من خلال الجدول رقم (20) أن متوسط الفروق بين القياسين (بعدي – تتبعي) عند المجموعة التجريبية قدر ب (0,40-) وانحراف معياري للفروق قدر ب(0.279-)، كما قدرت قيمة " T" ب (0,597-) ومستوى دلالة (SIG) يساوي (0,565) وهي أكبر من (α) لمستوى الدلالة (0,05) وبهذا لم يتغير مستوى المهارات الاجتماعية الكلية بين القياسين(بعدي- تتبعي).

جدول رقم (21): دلالة الفروق في متوسط درجات المهارات الاجتماعية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي

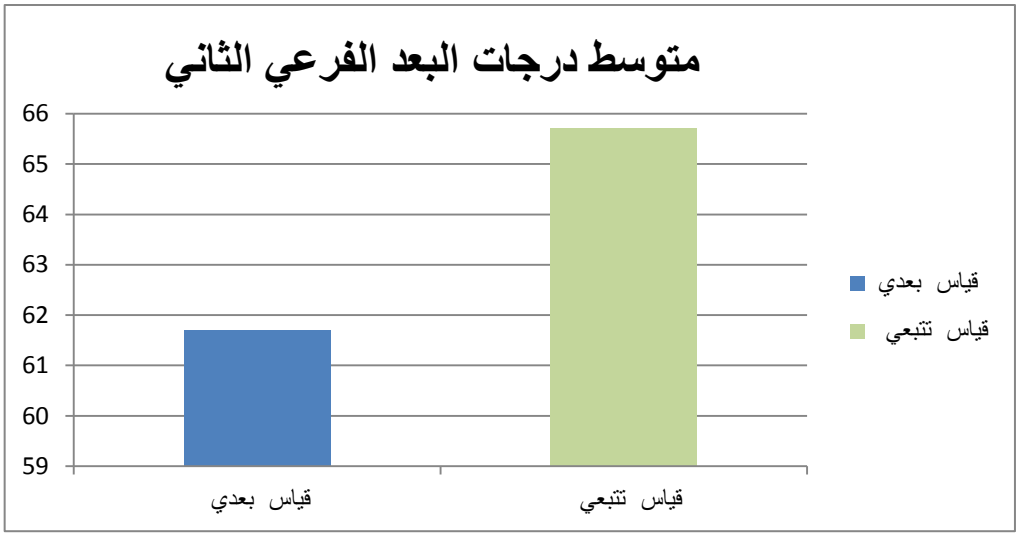
القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي للفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة اختبار t	درجة الحرية	Sigلمستوى الدلالة
القياس البعدي	10	58,70	−2,30	−0,042	−1,663	9	0,131
القياس التتبعي	10	61,00					

يتبين من خلال الجدول رقم (21) أن متوسط الفروق بين القياسين (بعدي – تتبعي) عند المجموعة التجريبية قدر ب (2,30−) وانحراف معياري للفروق قدر ب (0.042−)، كما قدرت قيمة " T" ب (1,663−) ومستوى دلالة (SIG) يساوي (0,131) وهي أكبر من (α) لمستوى الدلالة (0,05) وبهذا لم يتغير مستوى مهارة تأكيد الذات بين القياسين(بعدي− تتبعي).

جدول رقم (22): يبين نتائج اختبار " T" لحساب دلالة الفروق في درجات البعد الفرعي الثاني (مهارة التواصل الاجتماعي)عند المجموعة التجريبية

القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي للفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة اختبار" T"	درجة الحرية	Sig لمستوى الدلالة
قياس بعدي	10	61,70	−4,00	−1,407	−3,586	9	0,006
قياس تتبعي	10	65,70					

يتبين من خلال الجدول رقم (22) أن متوسط الفروق بين القياسين (بعدي− تتبعي) قدر ب (4,00−)، كما قدرت قيمة " T " ب (3,586−) بمستوى دلالة (SIG) يساوي (0,006) وهي أصغر من ألفا لمستوى الدلالة (0,05) زبالتالي تقع في منطقة رفض الفرضية الصفرية ، وبهذا ارتفع مستوى مهارة التواصل الاجتماعي في القياس التتبعي مقاررنة بالقياس البعدي بانحراف معياري للفروق قدر ب (1,407−).



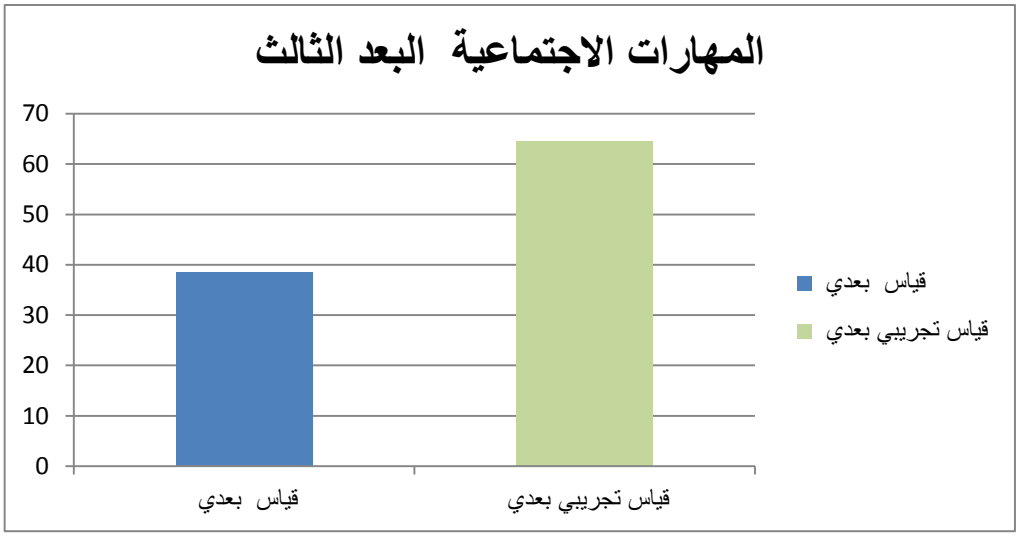
شكل رقم (15): تمثيل بياني لمتوسط درجات البعد الفرعي الثاني بين القياسين(بعدي- تتبعي)عند المجموعة التجريبية.

يظهر من خلال الرسم البياني المقدم في الشكل رقم (15) ارتفاع في درجات البعد الفرعي الثاني لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس التتبعي مقارنة بالقياس البعدي.

جدول رقم (23): يبين نتائج اختبار"T " لحساب دلالة الفروق بين القياسين(بعدي- تتبعي) للمجموعة التجريبية في البعد الفرعي الثالث (مهارة حل المشكلات).

القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي للفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة اختبار " T"	درجة الحرية	لمستوى الدلالة
قياس بعدي	10	66,80	-6,90	-0,847	-4,271	9	0,002
قياس تتبعي	10	59,90					

يتبين من خلال الجدول رقم (23) أن متوسط الفروق بين القياسين (بعدي- تتبعي) قدر ب (-6,90) كما قدرت قدرت قيمة "T " ب (-4,271) بمستوى دلالة (SIG) يساوي (0,002) وهي أصغر من (α) لمستوى الدلالة (0,05) وبالتالي تقع في منطقة رفض الفرضية الصفريةوبهذا ارتفع مستوى مهارة حل المشكلات في القياس التتعي مقارنة بالقياس البعدي بانحراف معياري للفروق قدر ب((-0,847).



شكل رقم (16): تمثيل بياني لمتوسط درجات البعد الفرعي الثالث بين القياسين(بعدي- تتبعي)عند المجموعة التجريبية.

جدول رقم (24): يبين نتائج اختبار " T" لحساب دلالة الفروق بين القياسين (بعدي- تتبعي) للمجموعة التجريبية في البعد الفرعي الرابع

القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسلبي للفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة اختبار "t "	درجة الحرية " "	SIGلمستوى الدلالة
قياس بعدي	10	64,60	-0,20	-0,06	-0,165	9	0,872
قياس تتبعي	10	64,80					

يتبين من خلال الجدول رقم (24) أن متوسط الفروق بين القياسين (بعدي – تتبعي) قدر ب (-0,20)، كما قدرت قيمة " t" ب (-0,65) بمستوى دلالة (SIG) يساوي (0,872) وهي أكبر من ألفا لمستوى الدلالة (0,05) . وبهذا لم يتغير مستوى مهارة التفاعل مع الآخرين بين القياسين البعد والتتبعي.

وبالتالي تحقق الفرضية الرابعة التي تنص على عدم وجود فروق في متوسطات درجات المهارات الاجتماعية (الكلية والفرعية) بين القياس البعدي والقياس التتبعي وذلك عند المجموعة التجريبية.

وهذا يشير إلى استمرار أثر البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية لدى العينة التجريبية.

1-4-2-تفسير النتائج الخاصة بفرضية البحث الرابعة:

أوضحت نتائج المقارنة بين القياس البعدي والقياس التتبعي لمستوى درجات المهارات الاجتماعية عدم وجود اختلاف بين القياس البعدي والقياس التتبعي في درجات المهارات الاجتماعية الكلية ، وكذلك فيما يتعلق بالأبعاد الفرعية (البعد الأول والبعد الرابع) وارتفاع مستوى درجات البعد الثاني والبعد الثالث، وهذه النتائج المتحصل عليها من خلال مقارنة القياس البعدي والقياس التتبعي في متوسط درجات المهارات الاجتماعية وذلك عند المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج الإرشادي المقترح في البحث الحالي، تؤكد أن البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المصمم في بحثنا هذا بهدف تنمية المهارات الاجتماعية لدى فئة الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا ذو فعالية، بحيث احدث الأثر الايجابي لدى عينة البحث التجريبية، بحيث ارتفع مستوى المهارات الاجتماعية لديهم، وان هذا التغير الايجابي قد استمر بعد فترة زمنية من انتهاء تطبيق البرنامج الإرشادي، مما يدل على أن التحسن الذي أحدثه تطبيق البرنامج الإرشادي لازال مستمرا.

وبالرجوع الى النتائج الموضحة في الجدول رقم (22) والجدول رقم (23) والتي توضح الارتفاع الملحوظ في مستوى مهارة التواص الاجتماعي ومهارة حل المشكلات، يعود السبب الى استمرار أثر البرنامج الارشادي من جهة وتدخل عوامل أخرى توصي الباحثة بدراستها مستقبلا.

هذه النتائج تفسر تأثير البرنامج الإرشادي الذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية في القياسين (البعدي والتتبعي)، فمن أجل التأكد من فعالية البرنامج المقترح، ينبغي على الباحث مقارنة أداء كل مجموعة على القياسين القبلي والبعدي التتبعي بالنسبة للمجموعة التجريبية باعتبار هذه الطريقة من أحسن الطرق للضبط التجريبي. (**مهدي بلعسلة فتيحة، 2015**).

ويمكن أن نستخلص من النتيجة المتوصل اليهافي هذه الفرضية الى أن الأثر الايجابي للبرنامج الإرشادي قد استمر حتى بعد التوقف عن الحصص الإرشادية ولمدة شهر، وهذا لأن من خصائص الإرشاد السلوكي المعرفي استمرار فعاليته والحفاظ على المكاسب لفترة طويلة ومنع الانتكاسة، وهذا مايؤكده شامبلاس وجيل (Chambless et Gill,1993) أن الإرشاد السلوكي المعرفي يمنع أو يؤجل الانتكاس، وقد أكد ويسمان. (whisman,1991) هذا من خلال تميز الإرشاد السلوكي المعرفي في

المحافظة على المكاسب العلاجية مقارنة مع علاجات أخرى لأنه يحدث تغيرات في البناء المعرفي للفرد.(**طويال فطيمة، 2017**).

وفي نفس السياق تتفق نتائج بحثنا مع نتائج الابحاث والدراسات السابقة التي تناولت جانب تأثير واستمرار تأثير وفاعلية البرامج الإرشادية وخاصة البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية مع متغيرات مختلفة مثل:دراسة كل من لاد وميز Ladd & Mize(1983) ففي مناقشة النتائج أوضح الباحثان فعالية البرنامج العلاجي باستخدام المهارات الاجتماعية في تحسن الأفراد المنطويين والمنسحبين اجتماعياً . وكذلك دراسة ارنكوف وآخرون Arnkof et al (1987):حيث أوضح الباحثون أن البرنامج السلوكي ذو فاعلية في تحسن الحالة النفسية لأفراد العينة وأصبحوا أكثر اندماجاً واجتماعية وأقل قلقاً وأوضحت نتائج الدراسة أن تدريب الطلاب على المهارات الاجتماعية والمعرفية قد اكسبهم مهارات التواصل مع الآخرين وأصبحوا أكثر رضا عن أنفسهم ومقدرين لذواتهم،وكذلك دراسة العادلي (1992) التي أثبتتفاعلية الإرشاد الجمعي في تحسين مفهوم الذات والمسؤولية الاجتماعية لدى الأحداث الجانحين، كما تتفق هذه الدراسة أيضا مع دراسة سامر عدنان شوقي عبد الهادي (2006) التي أثبتت فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى منحى تعديل السلوك المعرفي في تنمية الكفاية الاجتماعية لدى عينة من طلبة الصف الثالث الأساسي، دراسة أميرة طه بخش (2009) التي توصلت إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح لأداء بعض الأنشطة المتنوعة على تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، وكذلك دراسة إقبال علي جايزة الحلاق (2013) التي فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات إدارة المشكلات النفسية والاجتماعية لدى مدمني المخدرات. كما تتفق دراستنا الحالية الى حد ما معدراسة أشرف يعقوب وشفيق علاونة (2016) التي توصلت من خلال نتائجها الى فاعلية البرنامج الإرشادي قائم على السيكودراما في خفض السلوك الفوضوي وتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم في لواء بني عبيد.وكذلك دراسة فوزية الغماري (2012) التي توصلت إلى أهمية برنامج إرشادي لتدريب المهارات الاجتماعية في تحسين فاعلية الذات لدى تلاميذ متعرضين لمضايقة أقرانهم في المحيط المدرسي، وفي الأخير اتفق دراستنا الى حد كبير مع دراسة ولاء محمد أحمد عبد الرحمن (2018) التي اثبتت فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وخفض سلوكات العزلة لدى الطلبة الجامعيين.

2- الاستنتاج العام للبحث:

هدف البحث الحالي إلى استقصاء فعالية برنامج إرشادي جماعي وفق النموذج المعرفي السلوكي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى فئة الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا. وبعد إجراء المعالجات الإحصائية لنتائج بحثنا التجريبي تم التوصل الى النتائج التالية:

- وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات المهارات الاجتماعية الكلية والفرعية لدى المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي ولصالح القياس البعدي، أي أن أفراد المجموعة التجريبية ارتفع لديهم مستوى المهارات الإجتماعية وهذا دليل على فعالية البرنامج الإرشادي المطبق في البحث.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى درجات المهارات الاجتماعية الكلية والفرعية لدى المجموعة الضابطة بين القياس القبلي والقياس البعدي، أي أن أفراد المجموعة الضابطة لم يرتفع لديهم مستوى المهارات الإجتماعية بسبب عدم تعرضهم للبرنامج الإرشادي، أما بالنسبة للبعد الاول فقد أشارت الباحثة إلى أن التحسن الملحوظ يرجع إلى أسباب اخرى تجهلها الباحثة.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المهارات الاجتماعية الكلية والفرعية في القياس البعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية أي أن البرنامج الإرشادي المقترح قد ساهم في رفع مستوى المهارات الإجتماعية عند المجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج الإرشادي وبالتالي لم يرتفع لديها مستوى المهارات الإجتماعية.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات المهارات الاجتماعية الكلية والفرعية لدى المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس التتبعي، أي أن أفراد المجموعة التجريبية حافظو على مستوى المهارات الإجتماعية التي اكتسبوها جراء تطبيق البرنامج الإرشادي وهذا دليل على استمرار فعالية البرنامج الإرشادي المطبق في البحث، وبالنسبة لمهارة التواصل مع الآخرين ومهارة حل المشكلات فقد أرجعت الباحثة التحسن الملحوظ في القياس التتبعي إلى البرنامج الإرشادي المطبق من جهة وإلى عوامل أخرى توصي الباحثة بدراستها مستقبلا.

وبعد مناقشة نتائج البحث الحالي وذلك انطلاقا من مؤشراته المتمثلة: في فعالية البرنامج الإرشادي المعرفي في تنمية المهارات الإجتماعية جاءت النتائج لتوضح صحة الفرضية الأساسية للبحث والمتمثلة في فاعلية برنامج إرشادي وفق النموذج المعرفي السلوكي في تنمية المهارات الإجتماعية لدى فئة

الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا. فقد أكد التراث النفسي على الارتباط بين القصور في المهارات الاجتماعية والعديد من الاضطرابات السلوكية والوجدانية كالسلوك العدواني، والاكتئاب، واليأس، والشعور بالوحدة النفسية، وعلى ضرورة الاهتمام بتصميم البرامج لتنمية المهارات الاجتماعية والتدريب عليها، وعلى أهمية إدماج ومشاركة الأطفال في مختلف الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية خارج وداخل المؤسسات التربوية، وذلك لتحقيق أعلى مستوى ممكن من النمو الاجتماعي والصحة النفسية للأبناء.(**سعاد مصطفى فرحات، 2014**).

ويرى البعض أن التدريب على المهارات الاجتماعية يعد أحد الأساليب العلاجية المؤسسية للتعليم وعلى الأخص التعليم بالملاحظة والذي يهدف إلى تعلم المهارات الاجتماعية وضرورية لمساعدة الأطفال والمراهقين الذين يعانون من العجز أو القصور في الأداء الاجتماعي.(**طارق عبد الرءوف عامر، 2015**).

كما اهتمت بعض البحوث والدراسات بدراسة علاقة المهارات الاجتماعية وتحسين التحصيل ومن بين هذه الدراسات دراسة" **ايتشلبارجر**" **وزملائه (1999)** التي قدمت برنامجا مدرسيا في التعليم المباشر للمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة الذين يعانون من عجز في المهارات فاعلية البرنامج في تحسين المهارات الاجتماعية وتحسين التحصيل والمناخ المدرسي لدى هؤلاء التلاميذ، حيث أثبتت الدراسة انخفاض السلوكيات اللاسوية لدى هؤلاء التلاميذ. (**عبد المنعم الدردير، 2005**).

وقد أثبتت برامج التدريب على المهارات فاعلية في تنمية سلسلة من التصرفات البينية والمهارات للطلاب من مختلف الأعمار، أطفال ومراهقين، وتتحدد نوعية برامج التدريب في عوامل مثل مدى الفهم والمعرفة بطبيعة التفاعل الاجتماعي، وحسن الاختيار للمهارات الاجتماعية المناسبة لتطبيع التفاعل بين الطلاب وتدريسها بطرق وأساليب ذات معنى تمنحها قيمة عند المستهدف بالتدريب عليها.(**دخيل بن عبد الله الدخيل الله، 2014**).

وهذا ما اعتمدناه في البحث الحالي والك من خلال تسطير محاور وجلسات البرنامج الإرشادي على أساس منحى تعديل السلوك المعرفي ، بحيث حاولنا تزويد أفراد عينة البحث – المجموعة التجريبية– الذين أخضعو للبرنامج بمجموعة من المعلومات والأساليب لمساعدتهم على تنمية المهارات الإجتماعية لديهم، والتي تؤهلهم نفسيا واجتماعيا لمواجهة الانفعالات السلبية والأفعال الجانحة مستقبلا. إذ يعتبر الإرشاد المعرفي السلوكي أحد طرق الإرشاد النفسي التي تشدد على أهمية دور التفكير في التأثير على

مشاعرنا وسلوكياتنا، وهو ليس تقنية واحدة بعينها، بل مصطلح " الإرشاد المعرفي السلوكي" هو مصطلح عام نطلقه على كل الأشكال التي تنطلق من نفس القاعدة.(**بومجان نادية، 2016**).

وتعتبر البرامج الإرشادية السلوكية المعرفية من أبرز البرامج التي تساهم في مساعدة الأفراد في تعديل الصور العقلية الخاطئة، وهذا ما توضحه دراسة **زواوي (1992)، زريقي (2000)** ودراسة **بكيري نجية (2012)**، حيث تنفذ برامج الإرشاد السلوكي المعرفي غالبا بواسطة التدريب على مهارات حل المشكلات ومهارات المواجهة وإدارة الضغط، والتزويد بالمعلومات العلمية والصحية، وتعلم سبل توظيف الاستفادة من الدعم الأسري والاجتماعي، باستخدام عدد من الأساليب والفنيات كالشرح وإعطاء التعليمات والنمذجة ولعب الدور والواجبات المنزلية. **(طوبال فطيمة، 2017)**.

3- خاتمة البحث وتوصياته

لا يخفى على أحد أهمية البحث العلمي وما يتضمنه من تطوير للمعرفة الإنسانية والمساهمة في إيجاد حلول للمشكلات الحياتية المختلفة، ولقدحاولنا من خلال بحثنا هذا إفادة العاملين في مجال التربية ببرنامج إرشادي معرفي سلوكي للتكفل بمشكلة ضعف المهارات الاجتماعيةباعتبارها من المشكلات الخطيرة والخفية التي يواجهها المراهقين ، خصوصا المتمدرسين منهم إذ تؤثر وبشكل مباشر على تحصيلهم الدراسي وهذا ما أثبتته الدراسات، كما أن هذه المشكلة تتطور غالبا إلى مظاهر عنف ثم جنوح في غياب التدخل الإرشادي المناسب، وفي سبيل الكشف عن فعالية برنامجنا الذي أعددناه لإرشاد الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا المتواجدين بمؤسسات إعادة التربية، قامت الباحثة بإتباع المنهج التجريبي بغرض التغيير والتعديل في تفكيرهم السلبي وسلوكياتهم الغير مقبولة اجتماعيا، حيث تم تطبيقه باعتماد تصميم تجريبي: قبلي/ بعدي/ تتبعي مع استخدام مجوعة ضابطة.

لقد شمل برنامجنا الإرشادي عينة من الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا، علما أنهم في مرحلة نمائية حساسة في أمس الحاجة إلى تكوين شخصية متزنة واعية بقواعد التعامل الاجتماعية، وقادرة على خوض معترك الحياة بمواقفها المختلفة برصيد هام من المهارات المعرفية والاجتماعية والانفعالية، إلاأنهم يتميزون بمستويات منخفضة من المهارات الاجتماعية.

وانطلاقا من أهداف البحث ومن الإطار النظري الذي وفره، ونتائج الدراسات السابقة التي تضمنها البحث، لقد أثبتت نتائج البحث الحالي فعالية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المعتمد في البحث، تمت صياغة فرضيات البحث والتحقق من صحتها، طبقت الباحثة تصميما تجريبيا، ومنه توصلت إلى:

– أن البرنامج الإرشادي فعال في تنمية المهارات الإجتماعية لدى الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا، ولقد تم التأكد من فعاليته من خلال اكتساب الجانحين الفاشلين دراسيا لأنماط وأساليب جديدة من الاستجابات تتسم بالتقبل والتسامح، وكف الاستجابات والأساليب القائمة على العنف والتهور والانتقام والأذى مما يعني كف السلوكات الجانحة والعودة إلى حياتهم الطبيعية السوية، وإن أمكن مزاولة دراستهم سواء داخل مؤسسة إعاد التربية والتأهيل، أو خارجها بعد إطلاق سراحهم.

– تحقق فرضية البحث الأولى التي تقول بوجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات المهارات الاجتماعية الكلية والفرعية لدى المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي ولصالح القياس البعدي، أي أن أفراد المجموعة التجريبية ارتفع لديهم مستوى المهارات الإجتماعية وهذا دليل على فعالية البرنامج الإرشادي المطبق في البحث.

– تحقق فرضية البحث الثانية التي تقول بعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى درجات المهارات الاجتماعية الكلية والفرعية لدى المجموعة الضابطة بين القياس القبلي والقياس البعدي، أي أن أفراد المجموعة الضابطة لم يرتفع لديهم مستوى المهارات الإجتماعية بسبب عدم تعرضهم للبرنامج الإرشادي، أما بالنسبة للبعد الاول فقد أشارت الباحثة إلى أن التحسن الملحوظ يرجع إلى أسباب اخرى تجهلها الباحثة.

– تحقق فرضية البحث الثالثة التي تنص على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المهارات الاجتماعية الكلية والفرعية في القياس البعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية أي أن البرنامج الإرشادي المقترح قد ساهم في رفع مستوى المهارات الإجتماعية عند المجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج الإرشادي وبالتالي لم يرتفع لديها مستوى المهارات الإجتماعية.

– تحقق فرضية البحث الرابعة التي تنص بعدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات المهارات الاجتماعية الكلية والفرعية لدى المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس التتبعي، أي أن أفراد

المجموعة التجريبية حافظو على مستوى المهارات الإجتماعية التي اكتسبوها جراء تطبيق البرنامج الإرشادي وهذا دليل على استمرار فعالية البرنامج الإرشادي المطبق في البحث، وبالنسبة لمهارة التواصل مع الآخرين ومهارة حل المشكلات فقد أرجعت الباحثة التحسن الملحوظ في القياس التتبعي إلى البرنامج الإرشادي المطبق من جهة وإلى عوامل أخرى توصي الباحثة بدراستها مستقبلا. وعليه تتقدم الباحثة بجملة من الاقتراحات والتوصيات كما يلي:

– الاهتمام بمرحلة المراهقة خصوصا فئة المتمدرسين المراهقين لأنها فئة محرومة من الدعم النفسي الذي يجنبها الكثير من المشاكل التربوية والسلوكية.

– إجراء المزيد من اتلدراسات التي تتناول البرامج الإرشادية لهذه الفئة للوقاية من الاضطرابات النفسية لديهم وتحسين التحصيل الدراسي.

– دراسة فعالية بعض البرامج الأخرى وخاصة ذات المنحى المعرفي السلوكي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى المراهق المتمدرس.

– إجراء دراسات تتناول البرامج الإرشادي للتكفل بالأحداث الجانحين من خلال دعمهم النفسي والتكفل بتنمية المهارات الإجتماعية لديهم لتحقيق الاستقرار النفسي والابتعاد عن العنف والأذى في شكل سلوكيات جانحة.

المراجع

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

أولا: الكتب

1- إبراهيم عبد الستار (1994): العلاج السلوكي المعرفي الحديث، أساليبه وميادين تطبيقه، الطبعة الثالثة، دار الفجر، القاهرة، مصر.

2- أحمد مصطفى خاطر(2003): مناهج الممارسة- مجالات العمل، المكتب الجامعي الحديث، مصر.

3- أيوب دخيل الله (2014): التربية ومشكلات المجتمع في عصر العولمة، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة القديمة، الجزائر.

4- الهادي خالدي وعبد المجيد فادي (1996): المرشد المفيد في المنهجية وتقنيات البحث العلمي، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر.

5-النجيحي محمد لبيب (1978): الأسس الاجتماعية للتربية،دار الشروق للنشر والتوزيع مكتبة الانجلوا المصرية، ط1، القاهرة، مصر.

6- السعيد جمال عثمان (2016): المدخل التربوي للمهارات الحياتية، ط1، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، ميدان الظاهر، القاهرة، مصر.

7- العصرة منيرة (1975): رعاية الأحداث ومشكلة التقويم، المكتب المصري الحديث للنشر، الإسكندرية، مصر.

8- الرفاعي نعيم (2000): الصحة النفسية، دراسة في سيكولوجية التكيف، الطبعة الرابعة، دمشق، سوريا.

9- أمطانيوس نايف ميخائيل(2017): الدليل الموسع لاستخدام مقاييس المهارات الاجتماعية والذكاء الانفعالي والاجتماعي في البيئة العربية، دار الإعصار العلمي، ط1، عمان، الأردن.

10- أمل محمد حسونة (2007): المهارات الاجتماعية لطفل الروضة، الدار العالمية للنشر والتوزيع، الجيزة، الطبعة الأولى، مصر.

11- أنور محمد الشرقاوي (1977): انحراف الأحداث، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

12- إسماعيلي يامنة، إسماعيلي عبد الرزاق، عمرون جميلة (2015): سمات الشخصية لدى الجانحين، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

13- بوفولة بوخميس(2014): انحراف الأحداث من منظور قيمي وأخلاقي، المكتب الجامعي الحديث، الطبعة الأولى، عنابة، الجزار.

14- بطرس حافظ بطرس (2007): إرشاد الأطفال العاديين، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

15- دخيل بن عبد الله الدخيل الله (2014): المهارات الاجتماعية " تعليم وتدريس المهارات الاجتماعية والقيم"،الناشر للنشر، سلسلة المهارات الاجتماعية(3)، الطبعة الأولى، الرياض، المملكة العربية السعودية.

16- دخيل بن عبد الله الدخيل الله (2014): المهارات الاجتماعية " المفهوم والوحدات والمحددات "، سلسلة المهارات الاجتماعية، الناشر للنشر،الطبعة الأولى، الرياض المحمدية، المملكة العربية السعودية.

17- دخيل بن عبد الله الدخيل الله (2014): المهارات الاجتماعية " تدريب وتمارين ومناهج تقييم "، الناشر للنشر،الطبعة الأولى، الرياض، المحمدية ، المملكة العربية السعودية.

18- هالة فاروق جلال الديب(2011): تنمية المهارات الاجتماعية باستخدام الوسائط المتعددة لدى الأطفال المعاقين عقليا، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، طبعة أولى،الإسكندرية،

19- هيثم البقلي (2006): انحراف الطفل والمراهق الأسباب، الوقاية، العلاج بين الشريعة والقانون، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.

20- زهران حامد عبد السلام (1998): التوجيه والإرشاد النفسي، الطبعة الثانية، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

21- زهران حامد عبد السلام (2000): علم النفس الاجتماعي، دار عالم الكتب للطباعة والنشر، ط1، القاهرة، مصر العربية.

22- خالد بن عبد الرحمن الجريسي(1999): انحراف الشباب وطرق العلاج على ضوء الكتاب والسنة ، مؤسسة الجريسي للتوزيع والإعلان، المملكة العربية السعودية.

23-خولة احمد يحيى (2000): الاضطرابات السلوكية والانفعالية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى،عمان، الأردن.

24- حليمة قادري (2016): التواصل الاجتماعي، الدار المنهجية للنشر والتوزيع،الطبعة الأولى، وهران، الجزائر.

25- حلمي منيرة (1978): التفاعل الاجتماعي، مكتبة الانجلوا المصرية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

26- حسين، طه (2004): الإرشاد النفسي، النظرية التطبيق التكنولوجيا، الطبعة الأولى، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

27- طارق عبد الرءوف عامر(2015): المهارات الحياتية والاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة، ، دار الجوهرة للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

28- طلعت منصور وآخرون (1989): علم النفس العام، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

29- طلعت ابراهيم لطفي، كمال عبد الحميد الزيات (1999): النظريات المعاصرة في علم الاجتماع، دار غريب، القاهرة، مصر.

30-طريف شوقي (2003): المهارات الاجتماعية والاتصالية، دراسات وبحوث نفسية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، مصر العربية.

31- كاملة الفرخ و عبد الجابر تيم (1999): مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، دار صفاء للنشر والتوزيع،الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

32- لويس كامل مليكة (1990): العلاج السلوكي وتعديل السلوك، دار القلم للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الصفاة، الكويت.

33- ليلى يوسف كريم المرسومي (2011): فاعلية برنامج سلوكي في تعديل سلوك أطفال الروضة المضطربين بتشتت الانتباه وفرط النشاط الحركي، المكتب الجامعي الحديث، الطبعة الأولى، جامعة تعز، اليمن.

34- محمد أحمد صديق(2005): دليل المرشد النفسي، مطبعة كلية العلوم ببني سويف، جمهورية مصر العربية.

35- محمد النوبي محمد علي (2010): مقياس المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

36- محمد السيد عبد الرحمن (1997): دراسات في الصحة النفسية " المهارات الاجتماعية – الاستقلال النفسي – الهوية)، الجزء الثاني، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، القاهرة.

37- محمد جعفر جمل الليل (2002): المساعدة الإرشادية النفسية، الدار السعودية للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، جدة.

38- محمد طلعت عيسى وآخرون (1964): الرعاية الاجتماعية للأحداث المنحرفين، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، مصر.

39- محمد كمال عمر (2011): الخطر القادم (سلوك المشاغبة في البيئة المدرسية)، دار المناهل للطباعة والنشر، جمهورية مصر العربية.

40- محمد شحاتة ربيع و جمعة سيد يوسف و معتز سيد عبد الله(2003):علم النفس الجنائي، الطبعة الأولى، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، كلية الآداب، جامعة القاهرة، مصر.

41- معوض عبد التواب (1995): المرجع في شرح قانون الأحداث، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية، مصر.

42- منير العصرة (1974): إنحراف الأحداث ومشكلة العوامل، المكتب المصري الحديث، ط1، الإسكندرية، مصر.

43- معتز عبد الله (2000): بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

44- مقدم خديجة (2014): مشروع الحياة عند المراهقين الجانحين (دراسة بمركزي إعادة التربية بنين وبنات بوهران)، الطبعة الأولى، ألفا للوثائق، الطبعة الأولى، قسنطينة، الجزائر.

45- سامي محمد ملحم (2014): التقويم في الإرشاد النفسي والتربوي، دار الرضوان للنشر والتوزيع،الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

46- سامي محسن الختاتنة (2016): التوجيه والإرشاد النفسي، دار الحامد للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

47- سهير كامل أحمد (2000): التوجيه والإرشاد النفسي، مركز الإسكندرية للكتاب، الازاريطة، مصر.

48- سيف طارق حسين العيساوي وحيدر محمد هناء الشلاه (2015): الإرشاد التربوي والنفسي"رؤية قرآنية علمية مع برنامج للإرشاد الأخلاقي، دار الرضوان للنشر والتوزيع،الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

49- سعد رياض (2014): تنمية المهارات الاجتماعية والقيادية، دار الفنار للعلوم والآداب، الطبعة الأولى، بومرداس، الجزائر.

50- سعود بن ضحيان الضحيان(2001): البرامج التعليمية والتأهيلية في المؤسسات الإصلاحية، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية،الطبعة الأولى، الرياض.

51- عبد اللطيف عبد القوي سعيد مصلح (2010): مشاكل الوسط الأسري وعلاقتها بانحراف الأحداث، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، مصر، القاهرة.

52- عبد المجيد الخاليدي(1997): الأمراض النفسية والعقلية والاضطرابات السلوكية عند الأطفال، دار الفكر العربي،الطبعة الأولى، بيروت، لبنان.

53- عبد الرحمن عيسوي (1984): سيكولوجية الجنوح، دار النهضة العربية، جامعة الإسكندرية، بيروت.

54- عبد الرحمن محمد العيسوي (2004): جنوح الشباب المعاصر ومشكلاته، منشورات الحلبي، الطبعة الأولى، لبنان.

55- عبير هادي المطيري (2015): الجريمة والمخدرات وجنوح الأحداث، دار آمنة للنشر والتوزيع، الأردن.

56- عواطف محمود خضرة (2014): التوجيه والإرشاد التربوي المعاصر، الأكاديميون للنشر والتوزيع،الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

57- عوين زينب أحمد (2009): قضاء الأحداث، دار الثقافة للنشر، عمان، الأردن.

58- علي مانع (2002): جنوح الأحداث والتغير الاجتماعي في الجزائر المعاصرة، دراسة في علم الإجرام المقارن، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية بن عكنون، الجزائر.

59- علي مانع (2002): عوامل جنوح الأحداث في الجزائر(نتائج دراسة ميدانية)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

60- علي محمود كاظم الجبوري (2016): تعديل السلوك، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

61- علي محمد جعفر(2004): حماية الأحداث المخالفين للقانون والمعرضين لخطر الانحراف (دراسة مقارنة)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان.

62- فتوح عبد الشاذلي (2002): علم الإجرام العام (أولويات علم الإجرام، تفسير السلوك الإجرامي، العوامل الخارجية للإجرام)، دار المطبوعات الجامعية، كلية الحقوق، الإسكندرية، مصر.

63- فتيحة كركوش (2011): ظاهرة انحراف الأحداث في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

64- فؤاد البهي السيد (1988): الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، دار النشر الفكر العربي،ط2، مصر.

65- صلاح الدين عباسي(2015): دراسات في علم الإجرام، سلسلة العلوم الإجرامية، ألفا للوثائق الطبعة الأولى، قسنطينة، الجزائر.

66- ريبوار صابر محمد (2015): حقوق الطفل في الشريعة الإسلامية والاتفاقيات الدولية، مكتبة الوفاء للنشر والتوزيع، مصر.

67- رشاد علي عبد العزيز موسى (2001): الإرشاد النفسي في حياتنا اليومية في ضوء الوحي الإلهي والهدي النبوي، الفاروق الحديثة للنشر والتوزيع،الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.

68- تشبير وليد شلاش (2006): رعاية الأحداث، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

ثانيا: القواميس

69- حسن شحاتة وزينب النجار (2011): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الثانية، القاهرة، مصر.

70- شوقي ضيف (2003): معجم علم النفس والتربية، الجزء الأول، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية 1984، مجمع اللغة العربية، جمهورية مصر العربية.

ثالثا: الرسائل الجامعية

71- ابتسام بنت عبد الله بن عيد الزعبي (2010): فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتعديل بعض سمات الشخصية المرتبطة بالسلوك الإجرامي للسجينات السعوديات، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المملكة العربية السعودية.

72- إيمان نصر إبراهيم المرسي (2015): تصميم وإثراء وظيفة المرشد التربوي بالمدرسة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية في ضوء التجديدات التربوية الحديثة، رسالة ماجستير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

73- أمنة سعيد حمدان المطوع (2001): المهارات الاجتماعية والثبات الانفعالي لدى التلاميذ أبناء الأمهات المكتئبات، رسالة ماجستير غير منشورة، ، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

74- إقبال علي جايزة الحلاق (2014): فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات إدارة المشكلات النفسية والاجتماعية لدى مدمني المخدرات (دراسة تجريبية لدى عينة من المدمنين في المرصد الوطني لرعاية الشباب في محافظة دمشق)، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

75- بوجلال سعيد (2009): المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، الجزائر.

76- بكيري نجيبة (2012): أثر برنامج معرفي سلوكي في علاج بعض الأعراض النفسية للسكيرين المراهقين، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر.

77- بلحسيني وردة (2011): أثر برنامج معرفي- سلوكي في علاج الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة الجامعة. "دراسة تطبيقية بجامعة قاصدي مرباح بورقلة"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

78- جردير فيروز (2011): التصورات الاجتماعية للأساتذة اتجاه ظاهرة الفشل المدرسي في التعليم الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، قسنطينة، الجزائر.

79- هدى إبراهيم عبد الحميد وهبة (2010): المهارات الاجتماعية وعلاقتها باعراض الوحدة النفسية لدى المراهقين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان، جمهورية مصر العربية.

80- هنود علي (2013): التفاعل الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى بعض تلاميذ الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

81- ولاء اسحق حسان (2009): فاعلية برنامج إرشادي مقترح لزيادة مرونة الأنا لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة ، فلسطين.

82- ولاء محمد أحمد عبد الرحمن (2018): فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وخفض سلوكيات العزلة لدى الطلبة الجامعيين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

83- وعد محمد النفرة (2012): المشكلات النفسية لدى أسر الأحداث الجانحين المودعين في معاهد الإصلاح، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

84- زرارقة فيروز(2005): الأسرة وعلاقتها بانحراف الحدث المراهق، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة قسنطينة، الجزائر.

85- حومر سمية (2006): أثر العوامل الاجتماعية في جنوح الأحداث، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

86- حيلان بن هلال الحارثي (2003): أثر العوامل الاجتماعية في جنوح الأحداث من وجهة نظر المنحرفين (دراسة مسحية في دور الملاحظة بالرياض والدمام وبريدة)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

87- حميدي صبرينة (2007): علاقة الميكانيزمات الأولية للاكتساب بالفشل الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر.

88- حسن أميرة عمر(2009): فاعلية التدخل المبكر من خلال العلاج باللعب في تنمية المهارات الاجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة عين شمس ، القاهرة، مصر العربية.

89- حسن بن إدريس عبده الصميلي (2008): 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، المملكة العربية السعودية.

90- خالد بن ناهس محمد العتيبي (2001): فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

91- طوبال فطيمة (2017): فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض أعراض الضغط النفسي لدى عينة من المراهقين المتمدرسين بالثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، الجزائر.

92- يوسف سعيد محمود المصري (2006): فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

93- كروم موفق (2017): البنية العاملية لاختبار المهارات الاجتماعية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران 2 ، الجزائر.

94- لافي ناصر عودة البلوي (2011): أثر أساليب المعاملة الوالدية على الأحداث المنحرفين: دراسة ميدانية في مدينة تبوك في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

95- مهدي بلعسلة فتيحة (2013): فعالية برنامج إرشادي جماعي معرفي سلوكي في تنفيذ الأفكار اللاعقلانية الداعمة للعدوان وتعديل السلوك العدواني عند المراهق المتمدرس، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2، الجزائر.

96-محالي ججيقة (2011): علاقة مهارة حل المشكلات بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر 2، الجزائر.

97- محمد الراجي (2011): المعاملة الوالدية والفشل الدراسي وعلاقة كل واحد منهما بالسلوك العدواني لدى تلاميذ المستويين الخامس والسادس من التعليم الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي، المملكة المغربية.

98- محمد السعيد عبد الجواد أبو حلاوة (2007): فعالية برنامج إرشادي مقترح لتنمية النضج الانفعالي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال الصم المساء معاملتهم انفعاليا، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإسكندرية، مصر.

99- محمود محمد محمود مصطفى (2012): فاعلية برنامج إرشادي لتعديل الاتجاه نحو المدرسة لدى التلاميذ متكرري الغياب بالمرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

100- مجدي فتحي غزال (2007): فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال التوحديين في مدينة عمان، رسالةماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.

101- منى بنت عبد المجيد بن عبد الله اللواتي (2015): فاعلية برنامج إرشادي جمعي في التأمل التجاوزي في تحسين مستوى التوافق النفسي العام لدى طالبات الصف الحادي عشر في محافظة مسقط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

102- منصور عبد القادر الأش (2012): فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الإرشادية لدى عينة من المرشدين النفسيين في سورية، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية (جامعة القاهرة)، مصر.

103- نجاة علي صالح (2014): تأثير برنامج إرشادي سلوكي معرفي في تنمية الطمأنينة الانفعالية لفاقدي الأب من تلميذات المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالي، العراق.

104- سامر عدنان شوقي عبد الهادي (2006): فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى منحى تعديل السلوك المعرفي في تنمية الكفاية الاجتماعية لدى عينة من طلبة الصف الثالث الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.

105- سوسن نادر الشيخ محمود (2013): فاعلية برنامج إرشادي (معرفي- سلوكي) مقترح في خفض حدة الخوف المرضي من المدرسة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

106- سيف محمد حسن عبد الله (2010): بعض العوامل المساهمة في جنوح الأحداث كما يدركها الجانحون والعاملون معهم في دولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى، الإمارات العربية المتحدة.

107- سليمة سايحي (2004): فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة، الجزائر.

108- عبد المحسن بن عمار المطيري (2006): العنف الأسري وعلاقته بانحراف الأحداث لدى نزلاء دار الملاحظة الاجتماعية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

109- عبد العزيز بن شعلان (2002): مدى رضا الأحداث الجانحين من خدمات الرعاية الاجتماعية المقدمة لهم في دور الملاحظة الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير ، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

110- علاء الدين إبراهيم يوسف النجمة (2008): مدى فعالية برنامج إرشادي نفسي للتخفيف من أعراض الاكتئاب عند طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة.

111- علا سمير المغوش (2015): فاعلية برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال على تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

112- فاطمة الزهراء حميمد (2011): شخصية الحدث الجانح (دراسة أنثروبولوجية)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر.

113- فوزية الغماري (2012): أهمية برنامج إرشادي لتدريب المهارات الاجتماعية في تحسين فاعلية الذات لدى تلاميذ متعرضين لمضايقة أقرانهم في المحيط المدرسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر 2 (أبو القاسم سعد الله)، الجزائر.

114- فنطازي كريمة (2011): واقع العملية الإرشادية في المرحلة الثانوية ودورها في معالجة مشكلات المراهق المتمدرس، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

115- صالح حسين العقيدي(2008): أثر التفكك الأسري على جنوح طلاب المدارس الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، المملكة العربية السعودية.

116- صديق بن احمد محمد عريشي(2004): نمو الأحكام الخلقية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى عينة من نزلاء مؤسسة التربية النموذجية والتعليم العام في مرحلة المراهقة بمنطقة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

117- تركي سليمان الخليوي (2004): أثر إلحاق الجانحين بالإصلاحيات على مستوى تحصيلهم التعليمي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، المملكة العربية السعودية.

118- رابح بن عيسى (2016): عمالة الأطفال وعلاقتها بالتسرب المدرسي (دراسة ميدانية لعينة من الأطفال العاملين المتسربين)، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بسكرة، الجزائر.

119- رحاب فتحي عبد السلام السيد (2005): فاعلية برنامج للأنشطةالنفسحركية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، مصر.

120- رفاعي عايدة قاسم (1997): مدى فاعلية برنامج إرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر العربية.

121- ضفاف عدنان مصطفى (2012): أثر برنامج إرشادي لتخفيف العزلة الاجتماعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، العراق.

122- تهاني بنت مقبل بن سليمان اللهيبي (2012): دور الوالدين في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لطفل المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

رابعا: المجلات

123- إبراهيم حمد محمد حمد (2008): أثر العوامل الاجتماعية في جنوح الأحداث دراسة ميدانية على محافظات غزة (مؤسسة الربيع)، مجلة جامعة الأزهر بغزة، العدد 2، ص93- ص100، كلية الآداب، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين .

124- أحمد العلوان (2011): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب؛ المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد7، عدد2، ص125- ص144، جامعة الحسين بن طلال، الأردن.

125- أحمد يونس محمود البجاري (2010): أثر برنامج إرشادي في تعديل مفهوم الذات لدى طلبة كلية التربية، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد11 ، العدد 2، ص37 – ص61، جامعة الموصل، العراق.

126- أحمد معد (2014): العنف في المدرسة وعلاقته بجنوح الأحداث في المغرب " دراسة ميدانية "، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد 3، العدد 5، كلية علوم التربية، الرباط، المملكة المغربية.

127- أسماء عبد الله محمد العطية(2001): فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض بعض اضطرابات القلق الشائعة لدى عينة من الأطفال بدولة قطر، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد 21، ص221- ص228،جامعة قطر، قطر.

128- الهاشمي لقوقي، منصور بن زاهي(2016): فاعلية برنامج مقترح في الألعاب التربوية لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال التربية التحضيرية بمدينة ورقلة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 24، ص161- ص172، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

129- الوابلي عبد الله (1996): مدى احتواء كتب التربية الاجتماعية المقررة على طلاب معاهد التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية على المهارات الاجتماعية، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 7، ص45- ص58، المملكة العربية السعودية.

130- الحمري أمينة (2014): فعالية أساليب العلاج السلوكي في تحسين مستوى الانتباه وأثره على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة دراسات نفسية، المجلد 5، العدد 11، مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعلمية، الجزائر.

131- الحسين وبا (2013): نحو مقاربة جنائية تربوية جديدة للنهوض بالحدث المغربي، مجلة الفقه والقانون، العدد 5، ص119- ص151، المغرب.

132- العادلي (1992): فاعلية الإرشاد الجمعي في مفهوم الذات والمسؤولية الاجتماعية لدى الأحداث الجانحين، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد 11، العدد 2، ص44، جامعة الموصل، العراق.

133- إيمان " محمد رضا " علي التميمي(2014): الرسوب في المدارس: الأسباب والعلاج، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد34، المجلد(2)، ص 299- ص332، كلية التربية، جامعة الدمام ، المملكة العربية السعودية.

134- أيمن محمد طه عبد العزيز ورنا جمعة صباح (2016): فاعلية برنامج إرشادي مدرسي في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، مجلة أماراباك، الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، المجلد 7، العدد 21، ص37- ص52، المملكة العربية السعودية.

135- العربي شرماط (2014): التفكك الأسري وعلاقته بتكوين مفهوم الذات لدى الحدث الجانح مقترف جنحة السرقة بالمغرب، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد3، العدد8، ص21- ص 43، الأردن.

136- أشرف يعقوب، شفيق علاونة (2016):فاعلية برنامج إرشادي قائم على السيكودراما في خفض السلوك الفوضوي وتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم في لواء بني عبيد، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 12، عدد4، ص435- ص454، عمان، الأردن.

137- بسمة عبد الشريف (2013): فاعلية برنامج إرشادي (دراسة تقييمية للأحداث الجانحين في الأردن)، المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، المجلد 7، العدد 1، جامعة عمان الأهلية، السلط، الأردن.

138- جهاد سليمان القرعان، خولة شفيق العتيلي (2016): فاعلية برنامج إرشادي جمعي يستند إلى العلاج المعرفي السلوكي في خفض سلوك العناد لدى طالبات مرحلة المراهقة المبكرة، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد 43، ملحق 5، ص 2105- 2117، الأردن.

139- دعاء سعيد أحمد: بعض المهارات الاجتماعية للأطفال وعلاقتها بقبول أقرانهم وبعض المتغيرات الديموجرافية، مجلة الطفولة العربية، العدد 60، ص65 – ص107، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

140- هاني حتمل عبيدات و حامد طلافحة (2015): نموذج مقترح لمهارات الحياة الاجتماعية والوطنية في صفوف المرحلة الأساسية الثلاثة الأولى في الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد 42، العدد 3،ص1153- 1164، الأردن.

141- هارون، صالح (1996): مقياس تقدير المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم داخل حجرة الدراسة، مجلة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، العدد8، ص42- ص45، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

142- هيام المهدي أبوزيد (2013): المهارات الاجتماعية وعلاقتها باضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والاندفاعية لدى أطفال المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، العدد 14 ، ص1001- ص1042 ، جامعة بورسعيد، مصر.

143- زينب حميدة بقادة (2012): عوامل ظاهرة جناح الأحداث في المجتمع الجزائري، مجلة الحكمة، العدد 13، ص111.

144- حامد أحمد الغامدي (2010): مدى فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض اضطراب القلق العام لدى عينة من المتمردين على العيادات النفسية بمستشفى الصحة النفسية بالطائف، مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 2، العدد 1، ص12- ص51، المملكة العربية السعودية.

145- حومر سمية (2015): الرعاية الاجتماعية للأحداث الجانحين، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 42، ص197- ص 215، قسنطينة، الجزائر.

146- حنان عبد اللطيف واحمد محمد عبد اللطيف و احمد محمد عبد الخالق(2004): الاكتئاب والعدوان لدى عينات من الأحداث الجانحين ومجهولي الوالدين والمقيمين مع أسرهم، مجلة دراسات نفسية، المجلد 14، العدد 4، ص541- ص573، جامعة الكويت، الكويت.

147- يوسف حديد(2010): مشكلة الرسوب المدرسي، اتجاهات ورؤى، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد 10، ص169- 197، جامعة غرداية، الجزائر.

148- كلتوم بلميهوب، زناد دليلة (2012): العلاج المعرفي السلوكي لاضطراب الضغط التالي للصدمة، مجلة دراسات نفسية، العدد 7، ص9- ص20، جامعة الجزائر، الجزائر.

149- كلثوم بالميهوب (2011): الأخصائي النفسي بين الواقع والمأمول، مجلة " دراسات نفسية"، مركز البحوث والاستشارات والخدمات التعليمية، العدد 6 ، ص61، الجزائر.

150- محمد أحمد المومني (2006): أثر نمط التنشئة الأسرية في الأمن النفسي لدى الأحداث الجانحين في الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 7، العدد 2، ص 132- ص154، الأردن.

151- محمد أحمد شاهين(2015): فاعلية برنامج إرشادي معرفي- سلوكي في خفض إدمان الانترنت لدى عينة من الطلبة الجامعيين، مجلة جامعة الأقصى(سلسلة العلوم الإنسانية)، المجلد 20، العدد19، ص358- ص390، كلية التربية، جامعة القدس، فلسطين.

152- محمود فتحي عكاشة وأماني عبد المجيد (2012): تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد 3، العدد 4، ص116- ص117، كلية التربية، مصر.

153- منتهى مطشر عبد الصاحب (2011): العنف المدرسي وعلاقته بالفشل الدراسي والتسرب المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة، مجلة البحوث التربوية والنفسية، المجلد 1، العدد28، ص313- ص344، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.

154- نواف ملعب الظفيري (2012): العلاقة بين المهارات الاجتماعية والحاجات النفسية لدى طلبة الصف العاشر بولة الكويت(دراسة مقارنة بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم)، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، العدد4، المجلد 10، ص65- ص93، كلية التربية الأساسية، جامعة الكويت، الكويت.

155- سامية عبد الرحيم (2011): فاعلية برنامج سلوكي في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي للأطفال المعوقين عقليا القابلين للتعلم، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27، ص 89- ص156،جامعة دمشق، سوريا.

156- ساسي سفيان (2017): جنوح الأحداث في المجتمع الجزائري، مجلة دراسات نفسية وتربوية، العدد19، ص76- ص91، جامعة الشاذلي بن جديد (الطارف)، الجزائر.

157-سهام أبو عطية، نجوى إسماعيل الشيخ (2007): فاعلية برنامج إرشادي جمعي من خلال الزميلات في خفض سلوك العزلة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي، مجلة العلوم التربوية والنفسية،

مؤسسة الأيام للصحافة والنشر والتوزيع، المجلد 8، العدد 4، ص41- ص66، جامعة البحرين، البحرين.

158-سعاد مصطفى فرحات (2014): أهمية تنمية المهارات الاجتماعية في تعديل السلوك العدواني للطفل من ذي الإعاقة البصرية، المجلة الجامعة، العدد 16، المجلد 1، ص93- ص118، كلية الآداب، جامعة الزاوية، ليبيا.

159- عبد الله بن طه الصافي (2000): عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بدافعية الانجاز(دراسة على عينة من طلاب الجامعة المتفوقين والمتأخرين دراسيا بمدينة أبها)، مجلة جامعة أم القرى، المجلد 12، العدد 2، ص80- ص106، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

160- عبد المطلب عبد القادر عبد المطلب (2016): بعض المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالمناخ الأسري والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، مجلة الطفولة العربية، العدد 69، ص41- ص69، الكويت.

161- عبد الرحمن بن عيد الجهني (2011): المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك التوكيدي والصلابة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية، مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية، المجلد 4، العدد 1، ص193- ص238، جامعة الطائف، المملكة العربية السعودية.

162- علي محمد الزعبي(2014): أثر إستراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الرياضي لدى طلبة معلم الصف، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 10، العدد 3، ص305- ص320، جامعة اليرموك، الأردن.

163- عكاشة محمود، وعبد المجيد أماني (2012): تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية، المجلة العربية لتطوير التفوق (مركز تطوير التفوق TDC)، المجلد 3، العدد 4، ص 117- ص147، جامعة دمنهور، مصر.

164- فاطمة مقدم (2012): فعالية برنامج إرشاد جماعي في تحسين مفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين، مجلة العلوم الإنسانية، عدد 38، ص177- ص194 ، جامعة سطيف، الجزائر.

165- فهد بن عبد الله بن علي الدليم (2006): المهارات الاجتماعية لدى الفصاميين المراجعين والمنومين، مجلة دراسات عربية في علم النفس، المجلد 4، العدد1، ص1- ص34، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

166- فردوس خضير عباس (2015): السلوك التوكيدي وعلاقته بالتكيف الاجتماعي المدرسي لدى طالبات المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد 23، ص446- ص475، جامعة بابل، العراق.

167- فريال خليل سليمان (2011): بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الرياض وعلاقتها بتقييم الوالدين، مجلة جامعة دمشق، المجلد27، ص13- ص56، جامعة دمشق، سوريا.

168- فضل خالد أبو هين(2008): أثر استخدام تقنيات الإرشاد السلوكي الجمعي في علاج مشكلة الأرق الناتج عن الصدمة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة الأقصى بغزة، مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية 2001، المجلد 10، العدد ب-1، ص111- ص144، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

169- صالح اليامي، محمد مقداد (2012): أثر برنامج إرشاد جمعي سلوكي معرفي في خفض قلق التحدث أمام الآخرين لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين، مجلة دراسات نفسية، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، ، العدد 7، ص45- ص72،مركز البصيرة للبحوث والاستشارات النفسية، البحرين.

170- صفاء أحمد محمد محمد (2009): فاعلية حقيبة تعليمية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد 3، العدد 4، ص 109- ص 150، جامعة الفيوم، مصر.

171- قيس المقداد، أسامة البطانية وعبد الناصر الجراح (2011): مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن من وجهة نظر المعلمين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 7، عدد3، ص253- ص270، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

172- رامي محمود اليوسف (2013): المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء

عدد من المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 11، العدد1، ص327- ص365، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية.

173- تشعبت ياسمينة (2017): التكفل النفسي بجنوح الأحداث، مجلة روافد للبحوث والدراسات، العدد 2، ص 185- ص202 جامعة غرداية، الجزائر.

174- ضفاف عدنان مصطفى (2012): أثر برنامج إرشادي لتخفيف العزلة الاجتماعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، مجلة الأستاذ، العدد 203، جامعة بغداد، العراق.

المراجع بالأجنبية:

175 - Abate. L.& M. A. (1985)mµ: Handbook of Social Skills Training and Research, Awley- Inter Science Publication, John Wiley & Sons, New York, Chichester.

176 - Baudelot, C. , & Establet, B. (1972).L école capitaliste en France. Paris, Maspero.

177- Blantier (C), 1999, La délinquance des mineures: L'enfant, Le Psychologue, Le droit, PUG, France, (vies Sociales), ISBN:2- 7061-0821-05, p 292.

178 - Born(M), 2006, Psychologie de la délinquance, 2è éd. De Boeck, Bruxelles, ISBN: 2- 8041- 5024- 0, p294.

179 - Bourdieu, P,& Passeron, J. C. (1970).La reproduction. Paris, Eds de Minuit.

180 - Conger, J. and Kean, S. (1991): Social Skills intervention in the treatment of associated of with Droum. Children psychological Bulltion. Vol. 90. No. 3.

181- Donohue, w. T., & Fisher, J. E. 2009. General Principles and empirically supported techniques of cognitive behavior therapy. London: John wiley & Sons.

182 - Dowswell, Elizabeth; Chessor, Danuta (2014). Socially Skilled- Successful Students: Improving Children's Social Intelligence through Social Education Programs. E- Journal of Social & Behavioural Research in Busines, 5, (2), 23- 60.

183 - Ducharme, O. E, & Holborn. S. W.(1997) programming generalization of social Skills in Preschool children with hearing impaiments. Journal of Applied Behavior Analysis, 30 (4),639- 651.

184 - Freeman, G. (2003). Effects of creative drama on self– concept, social skills, and problem behavior. Journal of Educational Research, Vol. 96, No. 3, pp. 131–139.

185 - Furnham, A.(1986). Social Skills training with adolescents and young adults. In C .R .Hollin, and P. Tower ,(Eds), Handbook of social Skills Training : Applications Across The Life Span . (volume1) . Oxford : PergamonPress .

186- Hayes, M (1994), Social skills, national center For Learning disabilities, New York.

187 - Hegner. D.: Life Skills a cross, the curriculum combined teacher, student manual Department of general Academic Education, country of publishing U. S, New Jersy; 1992. P. 15- 22.

188 - Holden ,A ,1971 Counseling in secondary school London cunstable.

189 - Gresham, F. M. (1983), Social Skills: Areview of cognitive-Behavioral training procedures with children. Journal of Applied Developmental Psychology, 4, 239- 261.

190 - Ladd, G & Mise,J, 1983, A cognitive Social Learning model of social skills training, Psychological Review, vol (48), No(2),220-227.

191- Lautrey, (1980). Classe sociale, milieu familial. Intelligence. Paris, PUF.

192 - Larmat, J. (1979). La génétique de litelligence. Paris, PUF.

193 - Librman, R., Derisi, W., & Mueser, K. (1989). Social skills training for psychiatric patients, psychology practitioner guide books. United States of American: Allyn & Bacon. A division of Simon & Schuster, Inc.

194 - Manstead, A. & Hewstone, M. (1996): The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology, Black well Publishers ITD, Cambridge, Massachusetts, USA.

195 - Marie eve et pierre potrin(2005): le décrochage scolaire, Université du Québec à Trois, France.

196 - Moos, R. (2000). Social skills training. In A. Kazdin (Ed.) Encyclopedia of psychology, Vol. 7. Washington: Oxford University Press.

197 - Patrick,J,S, 1983, An integrated social learning approach to the Treatment of Aggressive Reaction, Education, Vol(104), No(1), pp104-112.

198 - Reuchlin, M. (1973). Culture et conduit. Paris, PUF.

199 - Riggio, R. (1986). Assessment of basic social skills. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 5, No. 3, pp. 649-660.

200 - Riggio, R. (1990). Social skills and self-esteem. Personality and Individual Differences, Vol. 11, No. 8, pp. 799-804.

201 - Segrin, Chris and Rynes, Kristian. N. 2009. The Role of Positive Relations with Others in Associations Betweens Depressive Symptoms, Social Skills and Perceived Stress. Journal of Research in Personality, 43,962-971.

202 - spencer, Susan H.(1991): Developments in the Assessment Of social skills and social competence in children behavior change. Vol.8,No.(4), p.148- 155.

203 - Stratton ,P . Hayes , N : 1988 Students dictionary of psychology closet privated London.

204 - Tort, M. (1974). Le quotient intellectual. Paris, Maspero.

205 - Verma, V. (1997) : Troubles of Children and Adolescents, Jessica Kingsley,Publishers, London & Bristol, Pennsylvania.

206- White, J. R, et Freeman, A. S, (2000). Cognitive- behavioral group therapy: For specific problems and populations. Washington: American Psychological Association.

المواقع الالكترونية:

207- أميرة طه بخش: موقع الكتروني، أستاذ مشارك، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية

الملاحق

الملحق رقم (01): مقياس المهارات الاجتماعية:

تعليمة المقياس:

قدمت التعليمة الخاصة بالمقياس على شكل تعريف واضح ومبسط لمصطلح المهارات الاجتماعية، ليسهل على الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا فهم ما يقصد بالأسئلة المقدمة لهم والتمكن من الإجابة عنها، وكانت التعليمة على الشكل التالي:

الاسم:..... اللقب:.....

السن:.....

عزيزي التلميذ/

أمامك مجموعة من العبارات التي توضح الطريقة التي قد يستعملها الأحداث ممن هم في مثل سنك مع زملائهم أو من هم أكبر أو أصغر سنا منهم، وأمام كل عبارة ثلاث اختيارات (دائما- أحيانا- نادرا). والمطلوب منك أن تختار إجابة واحدة فقط من هذه الاختيارات بحيث تدل على طريقة تعاملك مع الآخرين وتضع دائرة حول الإجابة التي تختارها.

ليست هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة لأن هذا ليس اختبارا ولا امتحانات فحاول أن تجيب بما يتفق مع ماتفعله فعلا.

لاتتركأية عبارة دون إجابة، مثل:

أخافأنأتكلم مع الكبار دائما أحيانا نادرا

إذا كنت تخاف دائما أن تتحدث مع الكبار فضع دائرة حول كلمة (دائما).

أما إذا كنت تخاف أحياناأن تتكلم مع الكبار فضع دائرة حول كلمة (أحيانا) كما في هذا المثال.

وإذا كنت لا تخاف أن تتحدث مع الكبار فضع دائرة حول كلمة (نادرا).

1- أهدد الناس وأتصرف معهم بوحشية	دائما	أحيانا	نادرا
2- أغضب بسهولة	دائما	أحيانا	نادرا
3-أنا شخص مسيطر (أقوللأي شخص، اعمل كذا ولا أقول بعد إذنك، اعمل كذا).	دائما	أحيانا	نادرا
4-عادة أكون حزينا وكثير الشكوى.	دائما	أحيانا	نادرا
5-أتكلم وأقطع كلام الآخرين عندما يتكلمون.	دائما	أحيانا	نادرا
6- آخذ وأستعمل حاجات الآخرين دون أن أستأذن منهم	دائما	أحيانا	نادرا

7-أتفاخر وأتباهى كثيرا.	دائما	أحيانا	نادرا
8- أنظر إلى الناس وأناأتحدثإليهم.	دائما	أحيانا	نادرا
9-لي أصدقاء كثيرون.	دائما	أحيانا	نادرا
10- أعتدي على الآخرين وأسبهم (أشتمهم) عندما اغضب منهم.	دائما	أحيانا	نادرا
11- اساعد الاصدقاء الذين يتعرضون لضرر او اذى.	دائما	أحيانا	نادرا
12- أداعبالأصدقاء وأضحكهم عندما يكونوا غاضبين (زعلانين).	دائما	أحيانا	نادرا
13- أنظر للأولادالآخرين نظرة احتقار وكراهية.	دائما	أحيانا	نادرا
14- أشعر بالغضب والغيرة عندما يفعل أي شخص عملا جيدا.	دائما	أحيانا	نادرا
15- أشعر بالسعادة عندما يفعل أي شخص عملا جيدا.	دائما	أحيانا	نادرا
16- أعاير الأطفال الآخرين بعيوبهم وأخطائهم.	دائما	أحيانا	نادرا
17- أمدح الناس واخبرهم بما فيهم من صفات طيبة.	دائما	أحيانا	نادرا
18- أكذب لكي احصل على ما أريد	دائما	أحيانا	نادرا
19- أضايق الناس لكي اجعلهم يغضبون.	دائما	أحيانا	نادرا
20- عندما أرى شخصا اعرفه اذهب إليه وأتحدث معه.	دائما	أحيانا	نادرا
21- عندما يخدمني أو يساعدني نجد أي شخص أقول له شكرا.	دائما	أحيانا	نادرا
22- أحبأن أكون وحيدا.	دائما	أحيانا	نادرا
23- أخاف أن أتكلم مع الناس.	دائما	أحيانا	نادرا
24- أحافظ على أسرارالآخرين.	دائما	أحيانا	نادرا
25- أستطيع بسهولة أن أكون علاقة مع الآخرين وأعتبرهم أصدقائي.	دائما	أحيانا	نادرا
26- آذي مشاعر الناس وأحاولأن أجعلهم غاضبين (زعلانين)	دائما	أحيانا	نادرا
27- أقول نكت وأضحك على الآخرين.	دائما	أحيانا	نادرا
28- أدافع عن أصدقائي.	دائما	أحيانا	نادرا
29- أنظر إلى الناس عندما يتكلمون معي.	دائما	أحيانا	نادرا
30- أظنأنني عارف كل حاجة.	دائما	أحيانا	نادرا
31-أعطي للآخرين مما معي.	دائما	أحيانا	نادرا
32- أتصرف مع الناس بطريقة تجعلهم يشعرون أننيأحسن منهم.	دائما	أحيانا	نادرا
33- أظهر مشاعري للآخرين (لما أكون غاضبا من أي شخص اخبره بذلك).	دائما	أحيانا	نادرا
34- أظن دائما أن الناس يضايقونني حتى وإن لم يفعلوا ذلك.	دائما	أحيانا	نادرا
35- أصدر أصواتا قد تضايق الآخرين.	دائما	أحيانا	نادرا
36- أحافظ على حاجات الآخرين كما لو كانت حاجاتي أنا.	دائما	أحيانا	نادرا
37-أتكلم بصوت مرتفع جدا.	دائما	أحيانا	نادرا
38- أنادي على الناس بالأسماء التي يحبونها.	دائما	أحيانا	نادرا

39- أعرض على الناس أنأساعدهم أو أقدم لهم خدمات.	دائما	أحيانا	نادرا
40- أشعر بالرضا والسعادة عندما أساعد شخصا ما.	دائما	أحيانا	نادرا
41- أحاول أن اكونا حسن من أي شخص آخر.	دائما	أحيانا	نادرا
42- عندما أتكلم مع الآخرينفإنني لا أخرج عن موضوع الكلام.	دائما	أحيانا	نادرا
43- أزور أصدقائي غالبا في منازلهم.	دائما	أحيانا	نادرا
44- ألعب وحدي.	دائما	أحيانا	نادرا
45- أشعر بالوحدة (إنني وحيد).	دائما	أحيانا	نادرا
46- أشعر بالأسف والندم عندما آذيأي شخص.	دائما	أحيانا	نادرا
47- أحبأنأكون القائد أو الزعيم في اللعب والعمل.	دائما	أحيانا	نادرا
48- أشترك في اللعب مع الأطفالالآخرين.	دائما	أحيانا	نادرا
49- أشترك في المشاجرات كثيرا.	دائما	أحيانا	نادرا
50- أغير من (أحقد على) الناس الآخرين.	دائما	أحيانا	نادرا
51- أرد الجميل لمن يساعدني أو يقدم لي معروفا.	دائما	أحيانا	نادرا
52- أسألالآخرين عن أخبارهم وأحوالهم.	دائما	أحيانا	نادرا
53- أبقى مع الآخرين لمدة طويلة حتى يملون مني.	دائما	أحيانا	نادرا
54- أفسر الأشياء بأكثر مما تحتمل (أعمل من الحبة قبة) أبالغ.	دائما	أحيانا	نادرا
55- أضحك لما يقوله الآخرون من نكت أو قصص جميلة.	دائما	أحيانا	نادرا
56- أهم شيء عندي أن اكسب أوأفوز على الآخرين.	دائما	أحيانا	نادرا
57- آذي الآخرين وأضايقهم عندما أريد توجيههم أو نقدهم.	دائما	أحيانا	نادرا

الملحق رقم (02): جلسات البرنامج الإرشادي

مذكرة رقم (1): الجلسة الأولى: التعارف وبناء العلاقة الإرشادية

تعد الجلسة الأولى جلسة بنائية تسهم في بناء علاقات جيدة وإيجاد نوع من الألفة بين المرشدة وأعضاء المجموعة الإرشادية، وجاءت هذه الجلسة بعد تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية على المشاركين بالبرنامج، وقد قامت الباحثة بعد ذلك بمقابلة كل عضو من الأعضاء بشكل منفرد وقامت باطلاعه على نتيجته على مقياس المهارات الاجتماعية، ثم عرضت عليه المشاركة في البرنامج، حيث يوفر البرنامج فرصة جيدة حتى يحسن مهاراته الاجتماعية، وخبرة معلوماتية جيدة ويتيح له التعرف على أشياء جديدة.

1- مدة الجلسة: 90 دقيقة

2- الأساليب الإرشادية المستعملة: الحوار، المناقشة الجماعية، لعب الدور والواجب المنزلي.

3- أهداف الجلسة:

1- استقبال أفراد المجموعة الإرشادية والترحيب بهم.

2- إتاحة المجال للتعارف بين أفراد المجموعة الإرشادية والباحثة، وبناء الثقة على أساس الاحترام المتبادل وتقبل رأي الآخر وإبداء الاهتمام بهم وتشجيعهم على المساهمة في البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي.

3- الاتفاق على مكان عقد الجلسات: (عبارة عن قاعة كبيرة تتوافر فيها مواصفات جيدة للإرشاد الجمعي من حيث أنها بعيدة عن الضوضاء والصخب، وإضاءة وتهوية جيدة، وهي تتيح فرصة الاتصال البصري واللغوي).

4- تعريف المشتركين بمواضيع البرنامج الإرشادي والهدف منه وأهميتها بالنسبة لهم.

5- التعريف بعدد الجلسات ومواعيدها والمدة الزمنية التي تستغرقها ووقت إنهاء البرنامج الإرشادي.

6- التركيز على أهمية الالتزام والحضور والانتظام في جلسات البرنامج الإرشادي والمشاركة الفعالة في المناقشات وطرح الأسئلة ولعب الدور.

4- نشاطات الجلسة:

تطلب المرشدة من أحد أعضاء المجموعة الإرشادية أن يذكر اسمه مع ذكر صفة من صفاته الشخصية، ثم تطلب منه أن يقوم برمي كرة باتجاه أعضاء المجموعة الآخرين، إذ يقوم العضو الذي يحصل على الكرة بالتعريف بنفسه كذلك، وذكر صفة تميزه عن الآخرين، ويستمر التمرين حتى يقوم جميع أعضاء المجموعة بالتعريف بأنفسهم وسماتهم الشخصية. بعد

ذلك تقوم المرشدة بإعطاء الطلبة فكرة عن الإرشاد النفسي قائلة أن الإرشاد النفسي عملية واعية ومستمرة وبناءة ومخطط لها تهدف إلى مساعدة وتشجيع الفرد لكي يعرف نفسه.

5- التعريف بالبرنامج وأهدافه:

تقوم الباحثة (المرشدة) بتعريف المشاركين بالبرنامج، قائلة أن البرنامج يتكون من إثنا عشر جلسة إرشادية مدة كل جلسة (من 60 إلى 90 دقيقة) ، وأن كل جلسة تتضمن مجموعة من الأهداف والأنشطة والواجبات المنزلية، كما تشير إلى أن البرنامج الإرشادي يهدف إلى تحسين المهارات الاجتماعية وإعادة البناء المعرفي، من خلال مجموعة من التمارين والفنيات، والتي تتعلق بمواقف ومشكلات نواجهها في حياتنا اليومية، والذي يؤدي بدوره إلى زيادة توافقهم وتكيفهم حتى يكونوا أعضاء نافعين في المجتمع.

6- اختتام الجلسة وتقديم الواجب المنزلي:

- اختتام وتقييم الجلسة بالتعرف على آراء أفراد المجموعة الإرشادية حول البرنامج الإرشادي من خلال تعبيرهم عن انطباعاتهم في أربع جمل كالتالي:

- ما لذي فهمتموه عن البرنامج الإرشادي؟

- ما لذي أعجبكم عن البرنامج الإرشادي؟

- ما لذي لم يعجبكم في البرنامج الإرشادي؟

- خذ بطاقة ودون عليها ما لذي تعرفه عن الجنوح.

- اذكر واقعة حصلت لك في حياتك وتصرفت معها بسلوك جانح.

- سجل هذه الواقعة بتفاصيلها وكيف وأين وقعت وهل تكررت معك؟

- ما لذي كنت تشعر به خلال تلك الواقعة؟

- ما لذي كنت تفكر فيه بداخلك؟

- كيف تعودت تتصرف في مثل هكذا مواقف؟

الموقف/ الواقعة	رد فعلك تجاه الموقف

مذكرة (2): الجلسة الثانية: جنوح الأحداث

1- مدة الجلسة: 90 دقيقة.

2- الأساليب الإرشادية المستعملة: محاضرة، حوار ومناقشة جماعية، لعب الدور والواجب المنزلي.

3- أهداف الجلسة:

1- مناقشة الواجب المنزلي

2- التعرف على مفهوم الجنوح وعوامل الجنوح والوقاية من الجنوح

4- نشاطات الجلسة:

1- مناقشة الواجب المنزلي السابق

تقوم الباحثة باستقبال المشتركين وتشكرهم على الحضور في المكان والزمان المتفق عليهما، ثم تذكرهم بما دار في الجلسة السابقة بما في ذلك سؤالهم عن الواجب البيتي المتعلق بالمواقف التي واجهتهم ولم تكن ردود فعلهم مناسبة تجاهها، يتم إعطاء الفرصة لكل فرد من أفراد المجموعة الإرشادية في تقديم الواجب البيتي، ثم يقوم الأعضاء بمناقشة هذه المواقف حيث تقوم المرشدة بتعزيز الأعضاء الذين أدوا الواجب المنزلي، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة حول الأداء.

2- التعرف على مفهوم الجنوح وعوامل الجنوح والوقاية منه

حيث تقوم المرشدة بتقديم المحاضرة الخاصة بجنوح الأحداث حيث يعرف جنوح الأحداث على أنه ظاهرة اجتماعية تتمثل في انتهاك لقاعدة حددها المجتمع ومن ثم فالدراسات الاجتماعية تركز على مجمل نشاط الجانح بقدر أكبر مما تهتم بالحدث الجانح كفرد. **(اسماعيلي يامنة وآخرون، 2015).**

- الجنوح هو الميل والخروج البين عن الطريق السوي.

- الجنوح هو الميل إلى الإثم.

- الجنوح هو السلوك الاجتماعي المضاد للمجتمع.

- الجنوح: هو عدم الاستجابة بسبب عدم التوافق بدرجة خطيرة ومتزايدة بوسائل عدوانية. **(سامي محسن الختاتنة، 2016).**

وتتمثل عوامل الجنوح في :

1- العوامل الوراثية: والتي تشمل توارث الطفل الصفات الجسمية والذهنية والمزاجية التي تؤثر في عملية تكيفه، فالوراثة السيئة التي يرثها الطفل، كوراثة النقص العقلي أو الحساسية الانفعالية تجعله قاصرا على التكيف في المجالات المختلفة، نظرا للإعاقة التي تمثلها هذه العوامل الوراثية والتي تصعب من توافقه وممارسة حياته واختلاطه بالآخرين. (**العربي بختي، 2013**).

2- التصدع المادي للأسرة: أي غياب الأب أو الأم أو كلاهما لأي سبب من الأسباب عن المنزل مما يؤثر على تربية الحدث وتوجيهه.

3- عمل الأم خارج المنزل : مما يترتب عليه قلة إشرافها ومتابعتها لتصرفات أبنائها.

4- التصدع المعنوي للأسرة: أي الخلل أو الاضطراب الذي يسود العلاقات بين أفراد الأسرة، وسوء التفاهم الحاصل بين الوالدين وانعكاسه على شخصية الأولاد، وجهل الوالدين بأساليب التربية السليمة.

5- انخفاض المستوى التعليمي والثقافي للوالدين: فالحدث الذي يعيش في بيئة يحيط بها الجهل ويغيب عنها الوعي والإرشاد فانه سيقع في حبائل الرذيلة والجريمة، حيث أن الأهل لا يتمكنون من توجيهه وإرشاده والتعامل بشكل مناسب مع متطلباته.

6- قله المتابعة والمراقبة من الوالدين: وتتمثل في عدم متابعة ومساءلة الحدث على التأخير أو على بعض السلوكيات التي يقوم بها، وعدم ملاحظته، وبالتالي لا يشعر انه مراقب ومتابع وهنا سيندفع باتجاه الجريمة.

7- جهل الوالدين بأساليب التربية السليمة:

لجهل الوالدين بأساليب تربية النشء بشكل سليم، فالتربية ليست مجرد توفير طعام وكساء ومأوى، بل هي مجموعة من القيم والمبادئ السامية التي يتعلمها الحدث في الأسرة والمدرسة.ومما يندرج تحت ضعف التربية المعاملة السيئة للحدث والاحتقار الدائم له من قبل أسرته وعدم إعطائه فرص لإثبات ذاته، وهذا ممكن أن يولد عند الحدث الغيرة والانتقام وتحوله إلى جانح، كما يمكن أن يولد عند الحدث خيبة أمل من سوء المعاملة التي يتلقاها.

8- ضعف الوازع الديني عند الأسرة: حيث عدم إدراك الأسرة لتعاليم الدين الإسلامي والتي تهدف في مجملها إلى تربية نشئ صالح خالي من الأمراض الاجتماعية. **(زينب أحمد عوين، 2009).**

9- الفشل في الدراسة: الفشل في الدراسة يرجع إلى عدة أسباب منها القصور الذهني عند البعض، أو عدم الرغبة بالعلم، أو عدم الانسجام مع البرامج الدراسية عند البعض الآخر، فكل هذه الأمور تؤثر على شخصية الحدث وقد تدفعه إلى الهروب من المدرسة أو إلى الخداع والسرقة أو إبداء ردود فعل مضادة للمجتمع نتيجة الشعور بالنقص والقصور عن بقية زملائه ، فالفشل في الدراسة ينعكس على الحالة النفسية للطفل وهذا ما يدفعه إلى إطلاق العنان للنزعات الفردية والعدائية

بقصد التعويض عن عدم التوفيق الذي يسود حياته المدرسية، كما أن الفشل في الدراسة قد يؤدى بالحدث أيضا إلى تركه المدرسة في مرحله لم تكون لديه بعد مقومات مواجهة الحياة ومشاكلها بحيث يصبح معرضا للانحراف .

10- النظام الصارم داخل المدرسة: تعتبر المدرسة أول سلطة للطفل خارج نطاق أسرته وعليه أن يتقبل هذه السلطة ويتكيف معها لأن عدم تكيفه معها ينمي لديه خيبة الأمل. وهنا على المدرسة أن تفرض حداً أدنى من القواعد والنظم التي تساعدها على أداء دورها، حيث إذا فرضت أسلوبا صارما لا يتفق والحد الطبيعي للأمور يؤدي ذلك إلى نفور الطلاب منها وتهربهم من المدرسة، وبالتالي تكون عامل مساعد لانحراف الحدث . **(وليد شلاش، 2006)**.

11- دور المعلم في تنشئة الحدث: الدور الذي تلعبه المدرسة في التنشئة الاجتماعية يعتمد إلى حد كبير على شخصية المدرس الذي يمثل بالنسبة للطفل السلطة الواجب طاعتها، ويعتبر المثل الأعلى للطفل وقد ثبت أنه من الأمور التي قد تسبب جنوح الأحداث أو تهيئة الظروف للجريمة عجز المدرسين عن فهم طبيعة النفس عند الطفل.

12- وسائل الإعلام والاتصال: قد تسهم وسائل الإعلام خاصة التلفزيون في شيوع ظاهرة العنف عند الأطفال أو في تنميتها وتطويرها، حيث انه ينمي عند الطفل شهية العنف، أو يضاعف من قوة العنف الكامنة في طبيعة الإنسان، كما يعلم الأطفال والشباب سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بعض الأساليب المناسبة لظهور العنف، كما ويساعد على تخفيف الإحساس بالخطأ، وبالتالي يظهر العنف عند النشء كظاهرة مألوفة وكأنها طابع العصر الذي نعيشه.

13- الرفاق أو الصحبة: تعتبر جماعة الرفاق من أشد الجماعات تأثيرا على شخصية الحدث وتكوين الأنماط السلوكية عند الطفل، فمنها ما يكون متسق مع السياق العام للمجتمع، ومنها من تكون منحرفة عنه، ويؤثر الأصحاب في بعضهم بأساليب عديدة، حيث تشجعه الرفقة على بعض المغريات منها التدخين والسهر خارج المنزل وغيرها من المغريات، فاختيار الصديق ممكن أن يخلق الشخص أو يقضي عليه. كما وتتألف مجموعة الرفاق من صبية يلتمسون في تجمعهم عوضا عن إهمال العائلة، وقوة الفقر أو القسوة الزائدة في معاملة الأسرة، فتمثل لهم المجموعة عنصر قوة ومناعة وتشبع حاجاتهم إلى الأمن وتأكيد الذات، لذلك نجدهم يتهورون في سلوكهم ويغامرون لتحقيق أهدافهم مما قد يوقعهم في الجرائم والانحراف. **(منيرة العصرة، 1975)**.

ثم تطلب الباحثة من أفراد المجموعة الإرشادية الانقسام إلى مجموعات، ثم تطلب من كل مجموعة مناقشة المقصود بجنوح الأحداث من وجهة نظر كل فرد في المجموعة، والعوامل المسببة للجنوح، وكيفية الوقاية من الجنوح.

ثم تطرقت الباحثة إلى الوقاية من الجنوح قائلة: " الوقاية كما يقول المثل الشعبي خير من العلاج ". فهي خطوط دفاعية توفر علينا كثير من الجهد والمال، وهي فضلا عن ذلك تحقق لنا توجيه واستغلال خامتنا الأساسية من أطفال أحسن، باعتبارهم قوى عاملة منتجة في مستقبل الأيام. وللوقاية من التشرد والانحراف يجب مراعاة ما يلي: التوسع في التشريعات المباشرة الخاصة بحماية الأطفال في مجال التربية والتعليم والولاية والعمل والعناية الصحية وغير ذلك، مع الاهتمام بتطبيق تلك التشريعات، وإعادة النظر في التشريعات الخاصة بكيان الأسرة وتنظيم علاقاتها حتى نحميها من التفكك والانهيار الذي ينعكس على الصغار، ومن أمثلة ذلك الطلاق وتعدد الزوجات، مع فرض بعض العقوبات الايجابية على بعض أنواع

الإهمال أو التقصير في رعاية الأبناء وتوجيههم، الإسراع في تنفيذ فكرة البوليس الخاص بالأحداث، التوسع في الخدمات الخاصة بالطفولة والشباب، فيما يتعلق بالمأكل والصحة والملبس والتعليم والثقافة والتربية القومية واستثمار أوقات الفراغ، وغير ذلك من حاجاتهم الضرورية، وربط المشكلة بالمشكلات الأخرى التي تتضح العلاقة الموجبة بينهما، ومن ذلك تحسين أموال الطبقة العاملة، أو إزالة الأحياء السكنية غير الصالحة وإعادة تخطيطها وبنائها حتى نقضي على بؤر الفساد التي تحويها وتهيأ للكبار والصغار حياة أفضل. (**سعد المغربي، 1960**).

3- التعرف على كيفية تأثير السلوك الجانح على الأفراد

تطلب الباحثة من أعضاء المجموعة الإرشادية الانقسام إلى مجموعات صغيرة، كل مجموعة بها شخصين، بحيث تناقش كل مجموعة كيفية تأثير السلوك الجانح على الأفراد وفقا للآتي:

المجموعات	آثار السلوك الجانح على الأفراد
المجموعة (01)	
المجموعة (02)	
المجموعة (03)	
المجموعة (04)	
المجموعة (05)	

مذكرة (3): الجلسة الثالثة (المهارات الاجتماعية)

1- مدة الجلسة: 90 دقيقة.

2- الأساليب الإرشادية المستعملة: محاضرة، حوار ومناقشة جماعية، لعب الدور، الواجب المنزلي.

3- أهداف الجلسة:

1- مناقشة الواجب المنزلي.

2- التعرف على مفهوم المهارات الاجتماعية وأنواعها وأهميتها، وتنميتها.

4- نشاطات الجلسة:

1- مناقشة الواجب البيتي السابق:

تقوم الباحثة (المرشدة) باستقبال المشتركين وتشكرهم على الحضور في المكان والزمان المتفق عليهما، ثم تقوم بتذكيرهم بما دار في الجلسة السابقة بما في ذلك سؤالهم عن الواجب المنزلي المتعلق بالمواقف التي واجهتهم ولم تكن ردود فعلهم مناسبة تجاهها، يتم إعطاء الفرصة لكل فرد من أفراد المجموعة الإرشادية في تقديم الواجب المنزلي، ثم يقوم الأفراد بمناقشة هذه المواقف حيث تقوم المرشدة بتعزيز الأعضاء الذين أدوا الواجب المنزلي، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة حول الأداء.

2- التعرف على مفهوم المهارات الاجتماعية وأنواعها وأهمية اكتسابها وتنميتها

حيث تطلب الباحثة (المرشدة) من أعضاء المجموعة الإرشادية الانقسام إلى مجموعات، ثم يطلب من كل مجموعة مناقشة المقصود بالمهارات الاجتماعية من وجهة نظر كل فرد في المجموعة، والآثار المترتبة على نقص المهارات الاجتماعية، ثم تطلب المرشدة من مسير كل مجموعة تقديم ما توصلت إليه المجموعة من نقاش حول المهارات الاجتماعية وجوانب القصور في تلك المهارات، إذ يتم تعزيز الأفكار العقلانية والتوقعات الايجابية حول المهارات الاجتماعية، والمشكلات المترتبة على نقص تلك المهارات، ثم تقوم الباحثة بتقديم ورقة والتي كتب فيها أحد الأشخاص الذين يعانون من نقص في المهارات الاجتماعية:

" إن عدم امتلاكنا المهارات الاجتماعية في الحياة عزلنا عن باقي أفراد المجتمع، ولقد أصبحنا نشعر بآثار تلك العزلةعلينا، وأصبحنا لانستطيع اتخاذ القرارات المناسبة وبخاصة تلك القرارات ذات الصلة بالسياق الاجتماعي، كما أصبحنا لانهتم برؤية الآخرين لنا، ولم نعد نهتم إلا بذواتنا، وأصبحنا نقلق من مواجهة أي موقف أو خبرة جديدة وبخاصة تلك الخبرات المتعلقة بالتواصل الاجتماعي البناء مع الآخرين والتفاعل معهم، كما انكشرت تفاعلنا الاجتماعية، وأصبحت محصورة في دائرة ضيقة جدا من الأشخاص المحيطين بنا، كما نسينا كيفية تكوين صداقات مع من هم في عمرنا،

وأصبحنا لانستطيع مشاركتهم في الخبرات والمواقف والأحداث التي يعايشونها، إن عدم امتلاكنا لتلك المهارات الاجتماعية قد ابتعدنا بشكل كبير عن العالم المحيط، والسياق الاجتماعي للمجتمع، وأصبحنا لانستطيع العيش بمفردن نتيجة لشعورنا الكبير بالعزلة، كما أصبحنا لانستطيع بناء جسور ثقة جديدة مع الآخرين". **(ولاء محمد أحمد، 2018).**

من خلال تلك العبارات تطلب الباحثة من أفراد المجموعة الإرشادية القيام بعصف ذهني لمساعدة أفراد المجموعة الإرشادية على فهم معنى المهارات الاجتماعية وتعريفها، وكيف يؤثر غياب تلك المهارات ونقصها على تفاقم العزلة لدى الأفراد، ثم توضح المرشدة لأفراد المجموعة الإرشادية مفهوم المهارات الاجتماعية وأنواعها قائلة:

تعتبر المهارات الاجتماعية من العناصر المهمة التي تحدد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به في المواقف المختلفة،والتي تعد في حالة اتصافها بالكفاءة من ركائز التوافق النفسي على المستوى الشخصي والمجتمعي،وحين نفصل القول في المزايا المترتبة على ارتفاع مستوى تلك المهارات فهي متعددة ومن أبرزها:تمكين الفرد من إقامة علاقات وثيقة مع المحيطين به؛والحفاظعليها،من منطلق أن إقامة علاقات ودية من بين المؤشرات الهامة للكفاءة في العلاقات الشخصية.فالفرد كما يحيا في ظلشبكة من العلاقات التي تتضمن الوالدين، والأقران، والأقارب، والمعلمين،ومن ثم فإن نمو تلك المهارات ضروري للشروع في إقامة علاقات شخصية ناجحة ومستمرة معهم.

فمفهوم المهارات الاجتماعية يتمثل في: قدرة الفرد على أن يعبر بصورة لفظية وغير لفظية عن مشاعره، وآرائه، وأفكاره للآخرين، وأن ينتبه، ويدرك في الوقت نفسه الرسائل اللفظية وغير اللفظية الصادرة عنهم،ويفسرها على نحو يسهم في توصية سلوكه حيالهم، وأن يتصرف بصور ملائمة في مواقف التفاعل الاجتماعي معهم، ويتحكم في سلوكه اللفظي وغير اللفظي فيها، ويعد لها كدالة لمتطلباتها على نحو يساعده في تحقيق أهدافه". **(طريف شوقي، 2003).**

وتتمثل أنواع المهارات الاجتماعية في:

1- بناء المجتمع: وتشمل مهارات الصداقة والعمل في مجموعات والتعاون والتقمص الوجداني.

2- الضبط: ويشمل مهارات الموضع الداخلي وضبط الذات والمسئولية الذاتية .

3- الثقة: وتشمل مهارات تقدير الذات، والإحساس بالكفاية، والإحساس بكون الفرد محبوبا.

4- الفضول/ حب الاستطلاع: ويشمل مهارات المخاطرة، واللعب، وتخفيض الضغط، والدافعية الجوهرية والرغبة في التعلم.

5- التغلب على المشكلات: ويشمل مهارات التعامل مع الضغط والتعامل بلباقة وقت الغضب ، والتعامل مع الأزمة والتحكم في الذات .

6- الاتصال: ويشمل مهارات التعبير عن المشاعر، والإنصات، والميل للتوكيدية، والجزم.

7- حل الصراع : ويشمل مهارات كراهية العنف، ومهارات المفاوضة، واستراتيجيات الحل. **(سامي محسن الختاتنة، 2016)**.

وللمهارات الاجتماعية أهمية كبيرة، إذ تلعب المهارات الاجتماعية دورا مهما في زيادة القدرة على فهم الفرد لمشاعره ولأفكاره، وكذلك في فهم مشاعر وأفكار وسلوكات الأشخاص الآخرين في المواقف المختلفة، والقدرة على التصرف المناسب بناءا على هذا الفهم. **(سامي محسن الختاتنة، 2012)**. كما تساعد المهارات الاجتماعية الفرد على إدارة حياته، وتحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي، والقدرة على التعايش مع المتغيرات البيئية ومتطلبات الحياة، وتجعله قادرا على تحمل المسئولية الشخصية والاجتماعية، وحل المشكلات التي تواجهه، وبذلك تكسبه مزيدا من الثقة بالذات، وتساعده على التصرف بفاعلية في المواقف المختلفة وعلى التفاعل الاجتماعي باستخدام أساليب الاتصال الفعال مع الآخرين. **(تهاني بنت مقبل بن سليمان اللهيبي، 2012)**. كما أن المهارات الاجتماعية تجنب الأفراد حدوث الصراعات وإن حدثت تمكنوا من حلها بصورة فعالة، لا يمكن إغفال دورها في مرحلة الطفولة، فهي بمثابة طوق الأمان للطفل في مراحل نموه المختلفة، ومن المهم أن يتكامل دور الأهل مع المدرسة في تعليم الطفل المهارات الاجتماعية التي لا يكتسبها بشكل طبيعي والتي تتضمن: المشاركة وأهمية الانتباه، التعاون وتبادل الأدوار، وضرورة التحدث إلى الآخرين والإصغاء إليهم، واللطف واللباقة، وأهمية الابتسام إلى الآخرين ومساعدتهم وتشجيعهم. **(علا سمير المغوش، 2015)**.

3- التعرف على كيفية تأثير نقص المهارات الاجتماعية: تطلب الباحثة من أفراد المجموعة الإرشادية الانقسام إلى مجموعات صغيرة بحيث تناقش كل مجموعة كيفية تأثير نقص المهارات الاجتماعية على حدوث الجنوح لدى الأفراد وفقا للآتي:

نقص أو غياب المهارة الاجتماعية	الآثار النفسية	الآثار الاجتماعية	الآثار السلوكية

تناقش الباحثة مع أفراد المجموعة الإرشادية كيفية تأثير نقص المهارات الاجتماعية على الفرد من جوانب: نفسية، اجتماعية، وسلوكية، موضحة أن عدم امتلاك الفرد للمهارات الاجتماعية يترتب عليه العديد من الآثار السلبية، وأن امتلاك الفرد لتلك المهارات يرتبط بتكيفه وتفاعله الايجابي مع المواقف الحياتية المختلفة.

4- إنهاء الجلسة وإعطاء الواجب المنزلي: تقوم الباحثة بعمل تلخيص لكل ما دار في الجلسة الإرشادية بما في ذلك أهداف الجلسة والتمرين الذي تم استخدامه والهدف منه، وتقوم بإعطاء المشتركين الواجب المنزلي والمتمثل بالطلب من أعضاء المجموعة الإرشادية كتابة بعض الأفكار والانفعالات التي تحدث معهم نتيجة لمرورهم بمجموعة من الخبرات غير السارة، وذلك كما هو موضح في النموذج المرفق

الرقم	الموقف	الأفكار	الانفعال
	حدوث مشادة كلامية مع أحد الأعضاء...مثلا.	هذا الشخص يريد أن يفرض رأيه علي بالقوة ويستعرض معلوماته.	الشعور بالغضب نتيجة هذا التصرف...

مذكرة (4): الجلسة الرابعة: توكيد الذات

1- مدة الجلسة: 90 دقيقة

2- الأساليب الإرشادية المستعملة: محاضرة ، حوار ومناقشة جماعية، التعزيز، لعب الدور والواجب المنزلي.

3- أهداف الجلسة:

1- مناقشة الواجب المنزلي.

2- أن يتعرف أفراد المجموعة الإرشادية على مفهوم توكيد الذات.

3- أن يتعرف أفراد المجموعة الإرشادية على أنماط السلوك التوكيدي (التوكيدي، السلبي، العدواني).

4- أن يتعرف أفراد المجموعة الإرشادية على فوائد السلوك التوكيدي.

4- نشاطات الجلسة:

1- مناقشة الواجب المنزلي: تقوم الباحثة باستقبال المشتركين وتشكرهم على الحضور في المكان والزمان المتفق عليهما، ثم تقوم الباحثة بتذكير المشاركين بما دار في الجلسة السابقة بما في ذلك سؤالهم عن الواجب المنزلي، ويتم إعطاء الفرصة لكل عضو من أعضاء المجموعة الإرشادية لتقديم الواجب المنزلي، إذ يتم مناقشة الواجب المنزلي، وتقوم الباحثة بتعزيز الأعضاء الذين أدوا الواجب المنزلي، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة حول الأداء.

2- التعرف على مفهوم توكيد الذات: تقدم الباحثة المحاضرة الخاصة بتوكيد الذات

1- تسال الباحثة أفراد المجموعة الإرشادية عن مفهوم توكيد الذات قائلة: إن حاجة الإنسان للاتصال لاتقل عن حاجته للأمن والغذاء والكساء والمأوى، وبما أن الإنسان كائن اجتماعي فإنه لا يستطيع العيش في معزل عن المجتمع، حيث يمارس دوره فيه من خلال التواصل الإنساني مع الآخرين، ويحقق وجوده الاجتماعي من خلال ممارسته لهذا الدور.

2- تقدم الباحثة تعريفا لتوكيد الذات: التوكيد يعني كصفة ثقة الفرد بذاته عند التعامل مع الآخرين، وأن يباشر العمل مع الآخرين دون خوف أو وجل، والمباشرة تعني التورع عن التورط في ممارسة الاحتيال واللف والدوران في سبيل أن يشبع الفرد حاجاته ويحقق مطالبه، ويشير التوكيد كسلوك إلى مباشرة الشخص التعبير عن مشاعره وإبداء رغبته في إشباع حاجاته باختياره دون إملاء من احد أو مجاملة له، وبذلك يمكن التوكيد الفرد من التصرف لمل فيه مصلحته دون توتر أو قلق. **(دخيل بن عبد الله الدخيل الله، 2014).**

تأكيد الذات ويسمى أيضا بالتوكيدية هو سلوك يمكن أن نتعلمه ونكتسبه طوال حياتنا من خلال المواقف والتجارب التي نمر بها في البيت والمدرسة والشارع، إنها عبارة عن تعبيرات لفظية وغير لفظية يعبر بها الفرد عن أفكاره ومشاعره في

نفس الوقت. فالتوكيدية هي قدرة الفرد على التعبير الملائم لفظا وسلوكا عن مشاعره وأفكاره وآرائه اتجاه الآخرين، والمطالبة بحقوقه (التي يستحقها) دون ظلم أو عدوان. **(فوزية الغماري، 2015).**

3- طبيعة سلوك التوكيد: يرى **ارجيل Argyl (1995)** في التوكيد قدرة على التأثير في الآخرين، أو التحكم فيهم بما ينبئ عن كفاءة اجتماعية في التعامل معهم بما ينبئ عن كفاءة اجتماعية في التعامل معهم، وما ينبغي معرفته أن التوكيد لا يعني الاعتداء على الآخرين، فالتوكيد نقيض العدوان الذي يتضمن تعبيرا عن الذات يتسم بالتعدي على حقوق الآخرين والحط من قدرهم في سبيل بلوغ الفرد لأهدافه. **(دخيل بن عبد الله الدخيل الله، 2014).**

4- أنماط سلوك التوكيد: بصورة عامة، هناك أربعة أنماط شائعة من سلوك التوكيد، وكما وردت في سرافينو هي:

1) رفض طلبات الآخرين: ويتمثل في القدرة على قول:" لا " عندما يطلب منك الآخرون خدمة ما، كان تسدي لهم معروفا ما خاصة عندما يكون محتوى ذلك الطلب غير ممكن أو غير معقول، من ذلك مثلا أن يطلب منك صديق عزيز أن تصحبه إلى حفل ساهر ليلة الامتحان النهائي لك، وقد تجيبه:" آسف، لا استطيع محاسبتك؛ لان ذلك قد يتسبب في تأخري عن حضور الامتحان صباح الغد، لكن لا مانع لدي من صحبتك في مناسبة قادمة إذا كان ذلك يرضيك ".

2) الصمود في الدفاع عن الحقوق: ويتمثل في القدرة على الاعتراض متى ما رأيت أن حرمتك قد انتهكت أو حقوقك قد سلبت وأن شخصا يكذب أو يحتال عليك أو يستغفلك، ومثاله: لنفترض انك انتظمت في طابور انتظار أمام شباك تذاكر، وفجأة قدم شخص وتقدم عليك متجاهلا إياك، قد تقول له: " يبدوا انك لم تنتبه بأننا في طابور، فلتعلم أنني الأول، على أي حال"، وفي رد فعلك توكيد لحقك.

3) الصدع بالأحكام والشفافية في التعبير عن الآراء والمشاعر: ويتمثل في القدرة على إصدار الأحكام ايجابية كانت أم سلبية دون تردد أو خوف ووجل، والشفافية في التعبير عما يعن في الذهن من الآراء والأفكار وإظهار مايعتمل في الفؤاد من الأحاسيس والمشاعر، من ذلك أن ترى أن من حقك أن تدلي بوجهة نظرك في موقف تجد فيه غيرك معارضا لك بقوة، أو أن تبدي إعجابك بإجابة لزميل لك بالقول: " لقد كانت إجابتك في الفصل عن سؤال المدرس رائعة "، وأن ترى من أحد مهاترة واستغفالا لبقية الحاضرين عند تطاوله عليهم، فتردعه بالقول: "ليس بالضرورة أن كل ماقلته في حق الآخرين كان صحيحا، وأن ماعرض به من طعن في شخص فلان ليس بالضرورة صائبا".

4) التصريح بالرغبات والإفصاح عن الطلبات: ويتمثل في القدرة على إعلان أمانيك وأهدافك والكشف عن حاجاتك ومطالبك للآخرين، من ذلك أن ترى أن من حقك أن تطالب بتعديل وضعك الوظيفي في المؤسسة التي تعمل لها بما يتناسب ومدة خدمتك، أو طلب زيادة مرتبك بما يتوافق والجهد الذي تبذله، أو لا تتردد في أن تبادر بتقديم اقتراح لتطوير أساليب الأداء في المرفق الذي تعمل له بما يسهم في زيادة معدلات إنتاجه، أو لا ترى حرجا في أن تطلب من احد أن يسدي لك خدمة مادام ذلك ممكنا. **(دخيل بن عبد الله الدخيل الله، 2014).**

3- مواقف وأشكال توكيد الذات: ماهي المواقف التي تعبر عن تأكيد الذات وماهي المواقف التي تعبر عن عدم تأكيد الذات؟ (مناقشة جماعية)، (انظر إلى الناس عندما أتحدث إليهم، لي أصدقاء كثيرون، أساعد الصديق الذي يتألم)، اعتني بممتلكات الآخرين كما لو كانت لي، انتبه إلى الناس وابدأ المحادثة معهم، أدافع عن أصدقائي، أقول شكرا وأكون سعيدا عندما يقدم لي شخص أي شيء، أقوم بتهديد الآخرين، أستخدم الأشياء التي لا تخصني بدون إذن، أضرب عندما أكون غاضبا، أعلق على أخطاء الآخرين، أقوم بإزعاج الآخرين حتى أغضبهم، أضحك على الآخرين، أخلف وعدي، أصدر أصواتا تزعج الآخرين، أقطع على الآخرين كلامهم لكي أتكلم، أتدخل فيما لا يعنيني، أتعامل مع الآخرين كما لو كنت أحسن منهم، أخاف من التحدث إلى الآخرين. **مقياس المهارات الاجتماعية ل "متسن وآخرون" 1983).**

- أتحدث بصوت هادئ وواثق، عندما يوجه الآخرون إلي اللوم في المواقف التي لا أكون مخطئا فيها ويحكمون علي مسبقا، أعبر عن رأيي بصراحة ووضوح وهدوء وأصحح لهم أفكارهم عني وأنه من واجبهم مساءلتي عن الحقيقة التي تتعلق بي قبل إطلاق الأحكام علي، أعبر عن إعجابي بزميلي لأنه منظم ومجتهد وامدح أخلاقه العالية، لنصحح أفكارنا الخاطئة عن تأكيد الذات فقد يعتقد البعض مثلا أن الثناء وإبداء الإعجاب بأحد الزملاء أو ببعض الأشياء الخاصة به نوع من التملق والخضوع فيبتعد عن هذا السلوك التوكيدي.

لفهم ذلك سوف نقارن بين السلوكيات التوكيدية والسلوكيات غير التوكيدية.

4- التمييز بين السلوكات التوكيدية والسلوكات غير التوكيدية:

4-1- السلوك التوكيدي: يتصف الأشخاص ذوي السلوك التوكيدي بالقدرة على التعبير عن مشاعرهم وآرائهم في تعاملهم مع الآخرين، والدفاع عن حقوقهم دون اعتداء على حقوق الآخرين، تغلب عليهم الجرأة والشجاعة والثقة بالنفس والقدرة على اتخاذ القرارات ومناقشة المدرسين ويصبحون بذلك موضع تقدير واحترام الآخرين.

4-2- السلوك السلبي أو اللاتوكيدي: يتميز هذا النوع من الأشخاص غير المؤكدين لذاتهم بنقص القدرة على التعبير عن أفكارهم وآرائهم ومشاعرهم وخاصة عندما يعتدي الآخرون على حقوقهم، وهم يشعرون دائما بالاستياء والقلق والخجل مما يجعلهم يتعرضون بسهولة للاستغلال من طرف الآخرين. **(فوزية الغماري، 2015).**

4-3- السلوك العدواني: يتميز أصحاب السلوك العدواني بالاندفاعية والتهور، وإنكار حقوق الآخرين والاعتداء عليهم وتهديدهم فكل ما يهمهم إشباع حاجاتهم الخاصة ولو على حساب الآخرين. **(فوزية الغماري، 2015).**

والجدول التالي يوضح هذه السلوكيات:

نوع السلوك	الانفعال المصاحب	اللغة اللفظية	السلوك غير اللفظي
السلوك المؤكد للذات	يعبر الشخص عن شعوره بطريقة مناسبة لا تؤذي الآخرين	عباراته مناسبة للموقف مثل: ما رأيك؟ دعني اعبر عن رأيي لك ثم اترك لك الفرصة للحديث	– هادئ متزن ومستقر، ينظر للآخر بما يناسب الموقف.– نظرة ثاقبة إلى عيون الآخرين.– غير متوتر ونبرة صوت عادية وهادئة.
السلوك السلبي غير المؤكد للذات	يحتفظ بشعوره بداخله ويخاف غالبا من التعبير عن شعوره.	– قلة الكلام والتردد عند الحديث.– صوت خافت وعبارات فيها ضعف مثلا أن يبدأ كلامه ب: لا أستطيع، أنا آسف.	– عيون مسدلة وتجنب النظر إلى الآخر. – تراخي في أعضاء الجسم.– الجسد يكاد يتداعى للسقوط. – فرك في الأيدي وتردد وتمتمة وتلعثم في الصوت.
السلوك العدواني	انفعال فيه تهديد ووعيد للآخرين ومشاعر غاضبة ومتفجرة باستمرار.	كلام مسيء، تحقير وتجريح واهانة للآخرين والبدء بعبارات: أنا أريد أن تعمل ما أقول لك وإلا. إذا لم تنته؟	– عيون محملقة ووقحة، التوجه إلى الأمام. – الإشارة بالأصابع. – نبرة صوت مرتفعة تتميز بالتهديد والوعيد.

(فوزية الغماري، 2015).

6– فوائد السلوك التوكيدي: (تنمية المهارات الاجتماعية)

1– تقوية وزيادة الثقة بالنفس ورفع مستوى تقدير الذات والإحساس بقيمتها.

2– الشعور بالراحة النفسية.

3– منع تراكم المشاعر السلبية مثل: القلق والتوتر والكآبة والخوف والخجل.

4– مقاومة الجنوح من خلال تجنب السلوكيات الغير مقبولة اجتماعيا كتعاطي المخدرات أو الانقياد وراء رفاق السوء.

5– بناء علاقات وصداقات ناجحة مع الأقران.

6– الشجاعة والجرأة في تحقيق الأهداف في الحياة العامة ومجال الدراسة.

نشاط الجلسة:

بعدما تعرفنا على مميزات السلوك التوكيدي وفوائده يمكننا تأكيد ذواتنا بطريقة لفظية وغير لفظية، كيف يكون ذلك في رأيكم في الواقع؟ (مناقشة جماعية).

تأكيد الذات بطريقة لفظية	تأكيد الذات بطريقة غير لفظية

5- إنهاء الجلسة وتقديم الواجب المنزلي:

تقوم الباحثة بعمل تلخيص لكل ما دار في الجلسة الإرشادية بما في ذلك أهداف الجلسة والتمرين الذي تم استخدامه والهدف منه، وتقوم بإعطاء المشتركين الواجب المنزلي المتمثل في كتابة بعض المواقف التي حصلت معهم، وكيف تم استخدام الأساليب التوكيدية في هذه المواقف، وما هو نمط الأسلوب الذي تم استخدامه، وذلك كما هو موضح في النموذج المرفق.

الموقف	أسلوب توكيدي	أسلوب غير توكيدي	أسلوب عدواني

مذكرة (05): الجلسة الخامسة (التعرف على أساليب توكيد الذات والتدريب عليها)

1- مدة الجلسة: 90 دقيقة.

2- الفنيات الإرشادية المستعملة: المحاضرة، الحوار والمناقشة الجماعية، الواجب المنزلي.

3- أهداف الجلسة:

1- مناقشة الواجب المنزلي.

2- أن يتعرف أفراد المجموعة الإرشادية على أساليب توكيد الذات.

3- أن يتدرب أفراد المجموعة الإرشادية على أساليب توكيد الذات.

4- نشاطات الجلسة

1- مناقشة الواجب المنزلي:

تقوم الباحثة باستقبال المشتركين في البرنامج وتشكرهم على الحضور في المكان والزمان المتفق عليهما، ثم تقوم الباحثة بتذكير أفراد المجموعة الإرشادية بما دار في الجلسة السابقة بما في ذلك سؤالهم عن الواجب المنزلي، ويتم إعطاء الفرصة لكل فراد من أفراد المجموعة الإرشادية لتقديم الواجب المنزلي، إذ يتم مناقشة الواجب المنزلي، وتقوم الباحثة بتعزيز الأعضاء الذين أدوا الواجب المنزلي، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة حول الأداء.

2- أن يتعرف أفراد المجموعة الإرشادية على أساليب توكيد الذات والتدريب عليها:

توضح الباحثة بعض الأساليب التوكيدية لأفراد المجموعة الإرشادية، ومنها: أسلوب الأسطوانة المشروخة، وأسلوب نزع الفتيل، إذ توضح لأفراد المجموعة الإرشادية أن الاسطوانة المشروخة هو أحد الأساليب الخاصة بالتعامل مع بعض الأفراد الذين يكررون الطلبات بشكل ملح ودائم. **(ولاء محمد أحمد، 2018).**، في هذا الأسلوب أنت توضح للشخص أنك تتفهم حاجاته وبنفس الوقت تؤكد الفكرة التي تراها مناسبة، وتقوم بإعطائهم المثال التالي، أحد أصدقائك يلح في طلب دفترك وأنت بحاجة له كي تدرس على امتحانك، يقول لك أريد منك إعارتي دفترك لكي ادرس للامتحان، تجيب أنت....أنا أتفهم حاجتك لدفتري لكني أحتاج إليه في هذا اليوم، ثم يقول باستطاعتك تذكر ما كتبت سأحاول إعادته في الغد... ترد أنت، أنا أعلم أنك ستعيده في الغد لكن أنا بحاجته لمراجعة ملاحظاتي، وهكذا يستمر الشخص في إعادة ما يقوله مقدم الطلب مع التأكيد على الفكرة التي ينوي تأكيدها.

توزع الباحثة أفراد المجموعة الإرشادية إلى مجموعات حيث تحتوي كل مجموعة على شخصين، ثم تطلب من كل مجموعة التفكير في موقف اجتماعي حصل معهم أو مروا به، وكيف يمكن استخدام أسلوب الاسطوانة المشروخة مع تلك

المواقف، ثم تقوم كل مجموعة بالقيام بلعب دور لتلك الواقف التي تتضمن استخدام أسلوب الاسطوانة المشروخة، إذ يتم مناقشة ردود أفعال واستجابات أعضاء المجموعات المختلفة على تلك المواقف.

تقوم الباحثة بتوضيح الأسلوب الثاني من أساليب توكيد الذات وهو أسلوب (نزع الفتيل) وهو أسلوب يشير إلى تجاهل موضوع الشخص المقابل لك، وتأجيل المناقشة إلى وقت آخر حتى يهدأ. (**ولاء محمد أحمد،2018**). مثلا زميلك غاضب منك تقول له: أنت الآن غاضب يا زميلي سوف نؤجل النقاش إلى وقت الاستراحة.

توزع الباحثة أعضاء المجموعة الإرشادية إلى مجموعات حيث تحتوي كل مجموعة على شخصين، ثم تطلب من كل مجموعة التفكير في موقف اجتماعي حصل معهم أو مروا به، وكيف يمكن استخدام أسلوب نزع الفتيل مع تلك المواقف ثم تقوم كل مجموعة بالقيام بلعب دور لتلك المواقف التي تتضمن استخدام أسلوب نزع الفتيل، إذ يتم مناقشة ردود أفعال واستجابات أعضاء المجموعات المختلفة على تلك المواقف.

3- إنهاء الجلسة وتقديم الواجب المنزلي:

تقوم الباحثة بتلخيص ما دار في الجلسة الإرشادية فيما يتعلق بأساليب توكيد الذات المستخدمة في الجلسة الإرشادية الحالية، وتشكر أفراد المجموعة على تفاعلهم مع تلك الأساليب، ثم تطلب منهم محاولة استخدام تلك الأساليب مع مواقف حياتية قد يمروا بها أثناء تفاعلاتهم مع الأهل أو الأصدقاء أو الزملاء وفقا للنموذج التالي.

الأسلوب	المواقف	استجاباتك	استجابة الطرف الآخر
الأسطوانة المشروخة			
نزع الفتيل			

مذكرة (06): الجلسة السادسة (أساليب توكيد الذات والتدريب عليها):

1- مدة الجلسة: 60 دقيقة

2- الفنيات الإرشادية المستعملة: الحوار والمناقشة الجماعية، لعب الدور، الواجب المنزلي.

3- أهداف الجلسة:

1- مناقشة الواجب المنزلي.

2- أن يتعرف أفراد المجموعة الإرشادية على أساليب توكيد الذات (2).

3- أن يتدرب أفراد المجموعة الإرشادية على أساليب توكيد الذات.

4- نشاطات الجلسة:

1- مناقشة الواجب المنزلي:

تقوم الباحثة باستقبال المشتركين وتشكرهم على الحضور في المكان والزمان المتفق عليهما، ثم تقوم الباحثة بتذكير أفراد المجموعة الإرشادية بما دار في الجلسة السابقة بما في ذلك سؤالهم عن الواجب المنزلي، ويتم إعطاء الفرصة لكل عضو من أعضاء المجموعة الإرشادية لتقديم الواجب المنزلي، إذ يتم مناقشة الواجب المنزلي، وتقوم الباحثة بتعزيز الأعضاء الذين أدوا الواجب المنزلي، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة حول الأداء.

2- أن يتعرف أفراد المجموعة الإرشادية على بعض أساليب توكيد الذات والتدريب عليها:

توضح الباحثة في هذه الجلسة الأسلوب الثالث من أساليب توكيد الذات وهو التحول من الموضوع إلى العملية، إذ يهتم هذا الأسلوب بتغير موضوع النقاش إلى عملية النقاش وإلى ما يجري فعلا. **(ولاء محمد أحمد،2018)**. فمثلا " إذا طلب منك زميلك أن تقرضه مبلغ من المال، فإنك تستطيع القول مثلا: متى تستطيع أن تعيد لي مالي، أو ماذا تريد أن تشتري بالمال، أو دعني أرى إذا كنت استطيع أن أقرضك المال، في هذا الأسلوب أنت توضح للشخص انك تتفهم حاجاته وبنفس الوقت تؤكد الفكرة التي تراها مناسبة.

تطلب الباحثة من أفراد المجموعة الإرشادية أن يتوزعوا إلى مجموعات كل مجموعة بشخصين، ثم تطلب منهم التفكير في موقف اجتماعي حصل معهم، أو مروا به، وكيف يمكن استخدام التحول من الموضوع إلى العملية مع هذا الموقف، وبعد الانتهاء من ذلك يتم نقاش تلك الاستجابات مع أعضاء المجموعات الإرشادية، وتعزيز الاستجابات الملائمة، كما يتم القيام بلعب دور لبعض تلك المواقف.

ثم تقوم الباحثة بتوضيح الأسلوب الثاني في هذه الجلسة وهو ما يعرف بالتساؤل التوكيدي، وهو السؤال لمعرفة حقيقة ما لذي يزعج الطرف الآخر منك فمثلا، شخص ما انتقدك فانك تستطيع القول له مثلا: ما لذي لم يعجبك في حديثي؟ ما لذي يزعجك في سلوكي؟

تطلب الباحثة من أفراد المجموعة الإرشادية أن يتوزعوا مجموعات كل مجموعة مكونة من شخصين، ثم تطلب منهم التفكير في موقف اجتماعي حصل معهم، أو مروا به، وكيف يمكن استخدام التساؤل التوكيدي مع هذا الموقف، وبعد الانتهاء من ذلك يتم نقاش تلك الاستجابات مع أفراد المجموعة الإرشادية، وتعزيز الاستجابات الملائمة، كما يتم القيام بلعب دور لبعض تلك المواقف.

3- إنهاء الجلسة وإعطاء الواجب المنزلي

تقوم الباحثة بتلخيص ما دار في الجلسة الإرشادية فيما يتعلق بأساليب توكيد الذات المستخدمة في الجلسة الحالية، وتشكر أفراد المجموعة الإرشادية على تفاعلهم مع تلك الأساليب، ثم تطلب منهم محاولة استخدام تلك الأساليب مع مواقف حياتية حياتية قد يمروا بها أثناء تفاعلاتهم مع الأهل أو الأصدقاء أو الزملاء وفقا للنموذج التالي:

الأسلوب	الموقف	استجاباتك	استجابة الطرف الآخر
التحول من الموضوع إلى العملية			
التساؤل التوكيدي			

مذكرة (07): الجلسة السابعة (أساليب توكيد الذات والتدريب عليها)

1- مدة الجلسة: 60 دقيقة

2- الأساليب الإرشادية المستعملة: الحوار والمناقشة الجماعية، التعزيز، لعب الدور، الواجب المنزلي.

3- أهداف الجلسة:

1- مناقشة الواجب المنزلي

2- أن يتعرف الأعضاء على أساليب توكيد الذات

3- أن يتدرب الأعضاء على أساليب توكيد الذات

4- نشاطات الجلسة:

1- مناقشة الواجب المنزلي:

تقوم الباحثة باستقبال أفراد المجموعة الإرشادية وتشكرهم على الحضور في المكان والزمان المتفق عليهما، ثم تقوم الباحثة بتذكير المشاركين بما دار في الجلسة السابقة بما في ذلك سؤالهم عن الواجب المنزلي، إذ يتم مناقشة الواجب المنزلي، وتقوم الباحثة بتعزيز الأعضاء الذين أدوا الواجب المنزلي، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة حول الأداء.

2- أن يتعرف أفراد المجموعة الإرشادية على أساليب توكيد الذات والتدريب عليها

تقوم الباحثة بتوضيح بعض الأساليب التوكيدية لأفراد المجموعة الإرشادية في هذه الجلسة ، ومنها: الموافقة التوكيدية، حيث توضح الباحثة أن هذا الأسلوب يتضمن الاعتراف بالنقد الموجه لك والذي تتفق معه دون مناقشة أو تحليل ذلك أكثر من اللازم، أي أن الموافقة التوكيدية تعني الاعتراف بالنقد الصحيح فقط، فمثلا: عندما يقوم أحمد بعدم حل واجباته المنزلية خلال الأسبوع الماضي، فيقول له رضا: تلاحظ أنك خلال الأسبوع الماضي لم تقم بحل واجباتك، فيقول احمد: " أنت على حق هذا صحيح لم أقم بعمل واجباتي البيتية الأسبوع الماضي، أنت على صواب ".

تطلب الباحثة من أفراد المجموعة الإرشادية أن يتوزعوا بشكل أزواج، ثم تطلب منهم التفكير في موقف اجتماعي حصل معهم، أو مروا به، وكيف يمكن استخدام أسلوب الموافقة التوكيدية مع هذا الموقف، وبعد الانتهاء من ذلك يتم نقاش تلك الاستجابات مع أفراد المجموعات الإرشادية، وتعزيز الاستجابات الملائمة، كما يتم القيام بلعب دور لبعض تلك المواقف.

توضح الباحثة لأفراد المجموعة الإرشادية الأسلوب الأخير من أساليب توكيد الذات وهو التأخير التوكيدي ، قائلة: إن أسلوب التأخير التوكيدي هو تأجيل بعض الاستجابات نحو الشخص المقابل لك حتى تهدأ وتكون قادر على التعامل مع الأمور بطريقة مناسبة، فعندما يناقشك شخص في موضوع ما ولكن أنت تكون غير جاهز ومستعد لسماعه، فتستطيع القول له: سمعت ما قلت لكنني لا أرغب بالتحدث الآن في هذا الموضوع.

تطلب الباحثة من أفراد المجموعة الإرشادية أن يتوزعوا إلى مجموعات كل مجموعة بشخصين، ثم تطلب منهم التفكير في موقف اجتماعي حصل معهم، أو مروا به، وكيف يمكن استخدام التأجيل التوكيدي مع هذا الموقف، وبعد الانتهاء من ذلك يتم نقاش تلك الاستجابات مع أفراد المجموعة الإرشادية، وتعزيز الاستجابات الملائمة، كما يتم القيام بلعب دور لبعض تلك المواقف.

3- إنهاء الجلسة وإعطاء الواجب المنزلي:

تقوم الباحثة بتلخيص ما دار في الجلسة الإرشادية فيما يتعلق بأساليب توكيد الذات المستخدمة في الجلسة الحالية، وتشكر أفراد المجموعة الإرشادية على تفاعلهم مع تلك الأساليب، ثم تطلب منهم محاولة استخدام تلك الأساليب مع مواقف حياتية قد يمروا بها أثناء تفاعلاتهم مع الأهل أو الأصدقاء أو الزملاء وفقا للنموذج التالي.

الأسلوب	الموقف	استجابتك	استجابة الطرف الآخر
الموافقة التوكيدية			
التأخير التوكيدي			

مذكرة(8): الجلسة الثامنة (التواصل مع الآخرين)

1- مدة الجلسة: 90 دقيقة

2- الأساليب الإرشادية المستعملة: محاضرة، حوار ومناقشة جماعية، لعب الدور، التعزيز.

3- أهداف الجلسة:

1- التعرف على معنى ومضمون وأهداف التواصل مع الآخرين.

2- التعرف على علامات التواصل الجيد، وأهداف التواصل مع الآخرين.

4- محتوى الجلسة وإجراءاتها:

تبدأ الباحثة المحاضرة الخاصة بموضوع التواصل مع الآخرين قائلة: " لاشك أننا نحتاج في حياتنا اليومية إلى التعامل مع أمن أو أبينا وأخواتنا وأبناء عمنا وجيراننا وكذلك زملائنا في المدرسة وفي أي مكان كنا وهذه العلاقات ضرورية لنا لأنها تمدنا بالدفء والحب والاهتمام والمساعدة، فعندما نتكلم نريد من يسمعنا وعندما نكتب نريد من يقرا لنا وعندما نبتسم نريد من يستقبل ابتسامتنا ويفهمها، إلا أننا في بعض الأحيان نفشل في تعاملنا مع الآخرين فلا نحقق حاجتنا وما نصبوا إليه بسبب سوء فهمنا فتنقطع العلاقة وتفسد لأننا لم نستعمل الألفاظ المناسبة أو الوقت المناسب لها أو بسبب عدم اهتمامنا، فانقطاع العلاقة أو سوء الفهم يرجع في الكثير من الأحيان إلى جهلنا بطرق وقواعد التعامل والتواصل المناسبة مع الآخرين.

لذلك سنحاول أولا أن نتعرف على معنى التواصل:

1- تعريف التواصل: التواصل الإنساني هو تبادل مزدوج للمعلومات والأفكار والعواطف والمشاعر بين شخصين أو أكثر بما يحقق هدفا مشتركا ولا يعني حتمية الاتفاق بينهما. **(دليل تدريبي في صحة المراهقة، 2008)**، فمحاولة وصف شيء معين لشخص ما، أو التعبير عن فكرة سياسية، أو احتضان طفل، أو ابتسامة مشرقة، أو نظرة غاضبة، كل هذه الحوادث أفعال تواصلية تنقل المعلومات.

ولكن لماذا نحتاج إلى التواصل؟ (مناقشة جماعية) لأننا نريد العيش مع الآخرين ونتفاهم معهم ونشاركهم الأفكار والمشاعر والآمال والمشاريع. فهو تعبير عن حاجة نفسية ملحة لا نستطيع الاستغناء عنها وتستمر طوال الحياة بحيث يشعر الفرد في غياب العلاقات الودية والحميمة بالوحدة والقلق والكآبة مما يجعل تصوره لذاته سيئة للغاية وتصبح حياته جافة وقاسية ومضطربة. فهل يمكن للرضيع أن يبقى وحيدا؟ وهل يمكن للأم أن تبتعد عن رضيعها؟ وهل يستطيع أحد منكم أن يعيش دون أسرته التي يحمل اسمها؟ وهل نستطيع العيش في غرفة مغلقة؟

2- مضمون التواصل مع الآخرين: ويتعلق الأمر هنا بالرسائل (المعلومات) المعدة، والتي سيتبادلها المرسل والمستقبل في مجال ما، أو الموضوع الذي يتعلق بشخص أو مؤسسة، أو حول حدث جاري. هذه الرسائل تتكون من: (تصورات اجتماعية أو ثقافية، القيم الأخلاقية، الجمالية والتي لها علاقة بالتصورات العقلية، إعداد التعليمات، والقيام بالترجمات لفهم نص الرسالة، إشعار من اجل قبول الرسالة من المرسل.

تعالوا الآن نتعرف على الهدف من تواصلنا مع الآخرين:

3- أهداف التواصل مع الآخرين:

3-1- التعلم: يساعد التواصل على الحصول على المعلومات ويمكننا بذلك فهم أفضل للعالم الخارجي عالم الحوادث والأشياء والناس، والتمكن من اتخاذ القرارات المناسبة ومواجهة المواقف المختلفة.

3-2- إقامة العلاقات: وهي تعبير عن الحاجة للانتماء بهدف الحصول على الحب والشعور بالأمن وكذلك تعبير عن الحاجة للتقدير والاستحسان بهدف الحصول على الاحترام. فهذه العلاقات تساعد على تخفيف الوحدة والاكتئاب والشعور بالرضا والاستقرار والاطمئنان عندما نحب الآخرين ويحبوننا ونثق فيهم ويثقون فينا.

3-3- التأثير في الآخرين والتأثر بهم: وبالتالي نتمكن من تحقيق ذواتنا في حدود الدور الذي نلعبه في محيطنا الأسري أو في المدرسة أو في الشارع.

3-4- المساعدة والدعم: فنحن نواسي أصدقاءنا ونرشدهم ونقدم لهم النصح تماما مثل ما يفعل المعالجون النفسيون ونجاح ذلك يتعلق بنجاح مهارة التواصل. (**الجيوسي، 2002**).

4- علامات ضعف أو سوء التواصل مع الآخرين: لتحقيق تواصل جيد وايجابي يجب أولا أن نتعرف على علامات ضعف وسوء التواصل كما يلي:

- التأخر أو التردد في الاستجابة، لعدم التأكد وعدم الدراية بأسلوب الحوار.

- الانتقال المتكرر من موضوع إلى موضوع وعدم التركيز أو الاستمرار في الموضوع الرئيسي بسبب عدم امتلاك الأحداث الجانحين المعلومات الكافية التي تمكنهم من الاستمرار في الموضوع وقد لا يكون لديهم معرفة سابقة بكيفية التعامل أو قد يكون لديهم خوف من التعامل مع الآخرين وبالتالي يتجنبون ذلك.

- تعبيرات جسدية غير مناسبة تتمثل في تجنب الأحداث الجانحين التواصل البصري أي تلاقي العيون أثناء الحديث مع الآخرين، أو تقطيب الوجه ورفع الحاجب تعبيرا عن التركيز والاندهاش، القهقهة والضحك بصوت مرتفع، يمارس الأحداث هذا السلوك أحيانا للتعبير عن التردد والحيرة والارتباك وعدم الفهم وليس تعبيرا عن الفكاهة والمرح.

– الإجابات والتعبيرات القصيرة المختصرة وتظهر لدى بعض الأحداث الجانحين غير القادرين على التعبير اللفظي الطويل المتماسك أو لدى بعض الأحداث الخجولين.

–التحدث بصوت ناعم ومنخفض جدا بسبب الخوف أو الخجل.

5- علامات التواصل الجيد

بعدما تعرفنا على علامات ضعف التواصل كيف تتعرفون على التواصل الجيد؟

مناقشة جماعية حول أساليب التواصل الجيد كما يراها الأحداث الجانحين وتسجيلها على السبورة بعد الاتفاق عليها، والآن تجدون أن من العلامات التي اتفقنا عليها وتدل على تواصل جيد هي كالآتي: (

– المبادأة بالحديث أي بدأ الحديث والحوار مع الآخر مثلا: اسأل زميلي أو صديقي عن أحواله.

– تقديم الذات.

– توجيه الأسئلة مثلا: اسأل الآخرين عن أخبارهم وأحوالهم.

– الإنصات والاستماع والمشاركة الوجدانية أي الشعور بألم الآخرين وتفهمهم مثلا: أنظر إلى الناس عندما يتكلمون معي، وأحافظ على أسرار الآخرين.

– الانتباه واستعمال أشكال التواصل اللفظية وغير اللفظية المختلفة أثناء المحادثة والاستماع وتوجيه الأسئلة...الخ. مثلا: أمدح الناس وأخبرهم بما فيهم من صفات طيبة.

5- إنهاء الجلسة وتقديم الواجب المنزلي:

تقوم الباحثة بعمل تلخيص لكل ما دار في الجلسة الإرشادية بما في ذلك أهداف الجلسة والتمرين الذي تم استخدامه بالمناقشة الجماعية حول علامات التواصل الجيد، وتقوم بإعطاء المشتركين الواجب المنزلي المتمثل في الطلب من أفراد المجموعة الإرشادية كتابة موقف حصل معهم، وكيف كانت طبيعة التواصل في هذا الموقف كما هو موضح في النموذج المرفق:

الموقف	طبيعة التواصل

مذكرة (09): الجلسة التاسعة (التواصل الاجتماعي):

1- مدة الجلسة: 90 دقيقة

2- الفنيات الإرشادية المستعملة: المحاضرة،الحوار والمناقشة الجماعية، التعزيز، لعب الدور، الواجب المنزلي.

3- أهداف الجلسة:

1- مناقشة الواجب المنزلي

2- أن يتعرف أفراد المجموعة الإرشادية على فوائد التواصل مع الآخرين.

3- أن يتعرف أفراد المجموعة الإرشادية على أساليب التواصل المناسبة وغير المناسبة.

4- أن يتعرف ويتدرب أفراد المجموعة الإرشادية على مهارة التواصل مع الآخرين.

4- نشاطات الجلسة: تقوم الباحثة بتعريف أفراد المجموعة الإرشادية بفوائد التواصل مع الآخرين قائلة:

لنرى ما يحدث عندما نتلقى اهانة من طرف شخص؟ هل ترون ما ينجم عن هذا التواصل العدواني؟ أنك تحس بالتهديد تهديد لذاتك ولتقديرها واحترامها وقد تستجيب بالغضب والغيظ والألم.

لنرى أيضا شخصا آخر يتسلل إلى قلبك وعقلك بكلمات لطيفة تفيض بالحب والاحترام؟

هل ترون فوائد هذا النوع من التواصل الجيد أو الايجابي انك حتما ستحس بالسعادة وكأنك تطير فوق السحاب.

إذن للتواصل الجيد فوائد كثيرة منها:

1- التخفيف من الوحدة، لأننا نحب أن نحس أن الآخر يهتم بنا ويحبنا ويحمينا وبالتالي نحس بالأمن والاستقرار والطمأنينة.

2- توفير الاستثارة لانفعالاتنا وتفكيرنا واهتماماتنا فهو يدفعنا إلى بذل المزيد من الجهد في الدراسة مثلا ويدفعنا إلى البحث والاجتهاد لتحقيق النجاح في الحياة.

3- معرفة الذات، فإدراكنا لذاتنا وخصالها وعيوبها يكون من خلال ما يراه الناس فينا فنحسن ما يجب تحسينه.

4- تقدير الذات، يزداد تقديرنا لذاتنا وقيمتنا من خلال الاتصال بأشخاص يهتمون بما نفعله وبما نقوله وما نحققه فيحملون لنا التقدير والدعم.

5- زيادة المتعة وتخفيف الألم من خلال التواصل في المناسبات السعيدة كما في المناسبات الأليمة.

فالتواصل الايجابي يسعى إلى إشباع حاجتنا للحب والانتماء والتقدير والتخفيف من حالة الإحباط والضيق والتوتر والغضب، كما يحسن صحتنا النفسية والجسمية ويجعل الحياة أكثر متعة ويقوي الروابط الاجتماعية والتعاون. (**فوزية الغماري، 2015)**

ثم تقوم البالحثة بتعريفهم بأساليب التواصل المناسبة وغير المناسبة كما يلي:

تعالوا نفكر في الأساليب الغير مناسبة للتواصل التالية وكيف يمكن استبدالها بأساليب مناسبة:

أساليب التواصل الغير مناسبة	أساليب التواصل المناسبة
استعمال كلمات مهينة ومسيئة: كلامك فارغ، إنك تقول أشياء لامعنى لها"، "أنت لا تفهمني" ، " إنك لا تفهم شيئا "، " لا أريد رؤية وجهك ".	حسن اختيار الكلمات والعبارات اللطيفة والمهذبة:" لعلي لم أحسن التعبير عن فكرتي أو رأيي"، "لنتقابل فيما بعد ريثما يعيد كل واحد منا النظر في الموضوع أو المشكلة".
تجاهل وجود الآخر وما يقوله له فيظهر أنه غير مبال به وبما يقوله فيظهر أنه غير مبال به وبما يقوله وانه لا يستحق الانتباه والاهتمام.	تقبل الآخر يكون بمشاركته الحديث ومناقشته.
تجنب النظر إلى الآخر وتجنب أي تواصل جسدي معه مثل المصافحة.	الحفاظ على التواصل بالنظر إلى الآخر وأساليب جسدية أخرى.
الحديث يتم من طرف واحد والطرف الثاني يستمع فقط دون تبادل للاهتمام.	يكون الحوار متبادل فنتحدث ونستمع للآخر ونحترمه في نفس الوقت.
يعبر عن نفسه وعن مشاعره ويقاطع تعبير الآخر ولا يهتم بمشاعره ولا يحاول فهمها.	يعبر عن نفسه ويشجع الآخر على التعبير عن نفسه ويسأله عن أحواله ومشاعره.
يتجاهل ما يطلبه الآخر ولا يستجيب له	يهتم بما يطلبه الآخر ويجيب عن أسئلته، مكالماته ورسائله، ويساعده.
يستجيب بطريقة ملتوية ويحول الرسالة إلى اتجاه آخر.	يستجيب مباشرة لما يقوله الآخر.
النقد الهدام الذي يحمل الاهانة والتجريح والتشهير بالآخر أي انتقاد شخصيته وليس سلوكه أو فعله "انك سيء وشرير"، " أنه يعرج قليلا أو لديه حول في عينيه أو أنه قصير جدا أو أنه يحرك فمه بطريقة غريبة"، فما الفائدة من كل هذه الملاحظات سوى أنها تجرح الآخر.	يحافظ على شعور الأخر ويقدم النقد للسلوك المراد تحسينه أو تغييره بطريقة ايجابية وسرية وخصوصية فلا يعتمد فيه على الإشاعات ولا يستعمل حركات وإشارات استفزازية،" إذا كانت صديقتك تلبس ثيابا غير لائق يمكن أن تقولي لها "كنت تبدين أجمل بثوبك الآخر الذي ارتديته بالأمس".

وختاما فلنعامل الآخرين بمثل ما نحب أن نعامل به لنسال أصدقاءنا المقربين ما إذا كانت لهم ملاحظات على سلوكنا اللغوي. مثلا:" هل اعبر عن نفسي بحدة؟ هل استخدم مفردات عدائية؟ هل أتحدث بسرعة كبيرة أو ببطء مبالغ فيه؟. (**فوزية الغماري، 2015).**

ثم تعريفهم بمهارات التواصل مع الآخرين قائلة: تتمثل مهارات التواصل مع الآخرين في الآتي:

1- مهارة محادثة الآخرين: المحادثة هي عبارة عن تبادل الحديث مع شخص آخر وذلك بإتباع الخطوات التالية:

- الانفتاح عن طريق التحية بطريقة لفظية أو غير لفظية مثل الابتسامة والمصافحة والتقبيل.

- التغذية المرتدة أو تقديم للموضوع وبدء المحادثة " أريد أن أحدثك عن (س) هل علمت ما حدث له أمس في القسم؟ أنا حزين جدا وبحاجة للحديث معك".

- محتوى المحادثة فنتحادث لنتعلم أو نفتح علاقة جديدة أو نلعب أو نساعد. وهنا نحافظ على المحادثة بتبادل الأدوار.

- الاختتام بكلمة الوداع أو التمهيد لموعد جديد الخ. مثل " أنا سعيد أنني التقيتك وعرفت ما لذي جرى وسوف أراك لاحقا""إنني أحب مواصلة الحديث معك ولكن علي أن اذهب بسرعة إلى البيت سوف أراك فيما بعد".

ويكون الاعتذار مهما في بعض المحادثات لإصلاح الأثر السلبي لبعض الرسائل ويساعد على استئناف عملية التواصل بصورة عادية. **(الجيوسي، 2002).**

2- مهارة الاستماع للآخرين:

يبدو أن الاستماع مهمة لا تحتاج إلى جهد لأنه يحدث تلقائيا، فهل تعتقدون أن الإنسان المتسرع أو الغاضب أو العصبي أو القلق يستطيع أن يكون مستمعا جيدا؟ **(مناقشة جماعية).**

إن الاستماع الفعال والحقيقي، يتمثل في جهد ايجابي ومقصود يتضمن الانتباه لرسالة ما وإدراكها من وجهة نظر صاحبها وفهمها على نحو متكامل وتقييمها. فالاستماع جزء أساسي من عملية التواصل لا ينجح إلا بنجاحه.

1- قبل الاستماع: وذلك بإعداد الذات فيكون الشخص في حالة جسدية وحالة نفسية خالية من الإحباط والتوتر ومن القلق ومن كل المشاعر السلبية وان يكون لديه اهتمام خاص بالآخر وبمشكلته بحيث يجعله يشعر بالتقبل وبالدفء، وان يحرر ذاته من أفكاره المسبقة واتجاهاته وعواطفه ورغباته في تفسيره لما يقوله أو يفعله الآخر، فمثلا قد يفسر التلميذ أن تلاميذ القسم أو مجموعة منهم لا يحبونه لأنهم يسخرون دائما من لباسه.

2- أثناء الاستماع: الاستماع ليس مجرد الصمت الخارجي أي الامتناع عن الكلام. قد يبدو الإنسان أمامنا صامت وانه يستمع ولكن ذهنه منشغل بأفكار أخرى لا علاقة لها بموضوع الاستماع. فالاستماع لا يكون فعالا إلا إذا:

- لم نضع أنفسنا في مكان المتكلم ونفهم ما يريد أن يقوله وما يشعر به مع احترامه ودون الحكم عليه.

- لم ننتبه إلى الرسائل اللفظية وغير اللفظية والى وتيرة الانفعال الخاصة بنا.

- لم نحافظ عل التواصل البصري بهدف التقاط الإشارات غير اللفظية وإعطاء الانطباع بالاهتمام.

– إذا لم نفهم الهدف من الحديث وإدراك العلاقة بين النتائج والمقدمات ووضع الخلاصة.

– إذا لم نوجه الأسئلة المناسبة في الوقت المناسب دون المقاطعة.

– التغذية الراجعة مثل هزات الرأس أو إشارات بهدف تشجيع المتحدث على مواصلة حديثه.

– إذا لم نضع لأنفسنا هدفا من هذا الاستماع مثل إبداء الرأي أو مساندة صديق يمر بمشكلة.

– بعد الاستماع، يستكمل المستمع الصورة عن طريق توجيه أسئلة على أن تكون مباشرة بأمانة وصدق. (**الجيوسي، 2002**).

واخيرا تعريفهم ببعض تقنيات التواصل مع الآخرين قائلة: تتمثل تقنيات التواصل مع الآخرين في الآتي

– **وسائل الإعلام للتواصل:** من حيث الصوت، الكتابة، الصورة، الرسم المتحرك، الإيماءة، الفضاء الفيزيقي،.....).

– **مصادر التواصل:** وهي مصادر نصية (الجرائد، الكتب، الدليل،...)، سمعية– بصرية (فيديوهات، أفلام،...)، بصرية (رسوم، صور،..)، صوتية (غناء)، إيمائية (رقص،..).

– **تجهيزات أساسية ل:** نقل المعلومة، استقبال المعلومة، حفظ المعلومة. (**حليمة قادري، 2016**).

ثم تقوم الباحثة بتقييم الجلسة قائلة:

– هل ساعدتكم هذه الجلسة على تعلم مهارات التواصل مع الآخرين ؟

– إذا كان كذلك فماذا تعلمتم؟

– اذكروا ثلاثة أو أربعة أشياء استفدتم منها في موضوع التواصل مع الآخرين.

– اذكروا ثلاثة أو أربعة أشياء تريدون تحسينها في علاقاتكم وطريقة تعاملكم وتواصلكم مع الآخرين.

5– إنهاء الجلسة وإعطاء الواجب المنزلي:

تقوم الباحثة بعمل تلخيص لكل ما دار في الجلسة الإرشادية بما في ذلك أهداف الجلسة ، وتقوم المشتركين الواجب المنزلي المتمثل في لعب الدور لموقف تواصل مع الآخرين كالآتي :

يقوم اثنان من الأحداث الجانحين الفاشلين دراسيا بلعب الدور في السيناريو التالي:

الحدث الجانح الأول مستاء من أحد أقرانه بسبب ما يحصل عند لعب الكرة، والحدث الثاني هو صديق للحدث الأول ولكنه لا يهتم بالآخرين وليس لديه رغبة في الاستماع وعندما يتحدث إليه زملاؤه يدير وجهه.

المشهد الأول: يتوجه الحدث الجانح الأول إلى صديقه ليقص عليه ما حدث له أثناء مباراة لعب الكرة وأنه غير راض عن أسلوب لعب ذلك الشخص من أقرانه حيث لا يستجيب له عندما يطلب منه أن يمرر له الكرة .

– في البداية يستمع الحدث الثاني إليه بدون اهتمام ثم يرد على صديقه بشكل هجومي صارخا. " أنا لاتهمني طريقته في اللعب وأنت لماذا تزعجني بهكذا موضوع ".

المشهد الثاني: يعيد الحدثان المشهد السابق ولكن الحدث الثاني يستعمل هنا أسلوب أفضل في التواصل حيث يجيب كالتالي: " لا تنزعج منه سأتحدث إليه وسوف تتحسن طريقة لعب الكرة بينكما ".

مذكرة (10): الجلسة العاشرة (حل المشكلات الاجتماعية)

1- مدة الجلسة: 90 دقيقة.

2- الفنيات الإرشادية المستعملة في الجلسة: المحاضرة، الحوار والمناقشة الجماعية، التعزيز، لعب الدور، الواجب المنزلي.

3- أهداف الجلسة

1- مناقشة الواجب المنزلي

2- أن يتعرف الأعضاء على مفهوم حل المشكلات.

3- أن يتعرف الأعضاء على خطوات حل المشكلات.

4- أن يتعرف الأعضاء على أهمية وأهداف تدريس حل المشكلات.

4- نشاطات الجلسة:

1- تعريف الأعضاء بمفهوم حل المشكلات وخطوات حل المشكلات وأهمية وأهداف تدريس حل المشكلات واستراتيجيات رئيسة في حل المشكلات

توضح الباحثة أن نجاح الفرد يعتمد على إقامة علاقات اجتماعية أو فشله في تحقيق ذلك على ما يتوافر لديه من مهارات معرفية، حيث تؤثر قدرة الطفل على حل المشكلات الاجتماعية في علاقاته مع الأقران، فالطفل القادر على تفسير المؤشرات الاجتماعية، وعلى تحديد أهداف تساعد على تطور العلاقات (مثل مساعدة الأقران) يستطيع التوافق مع أطفال في العمر نفسه. **(سامر عدنان شوقي عبد الهادي، 2006).**

إذ يواجه الأفراد في معترك الحياة كثيرا من المشكلات التي تتطلب حلولا. وقدرة الفرد على حلها يعني مهارته في التعامل معها، ومن أمثلة هذا النوع من المهارات: مهارات البحث والحصول على المعلومات، ومهارة إدارة الصراع ومهارات اتخاذ القرار ومهارات التخطيط للحياة في أوساط العائلة أو التعليم أو العمل. **(دخيل بن عبد الله الدخيل الله، 2014).**

حيث تقوم الباحثة بتعريف مهارة حل المشكلاتقائلة: مهارة حل المشكلات تمثل محاولة لإيجاد طريقة مناسبة لبلوغ هدف في حالة أن الهدف لا يمكن بلوغه مباشرة، وبمعنى آخر هي "محاولة للتغلب على العوائق في سبيل انجاز هدف"، وحل المشكلة يمثل جهد الفرد أو الجماعة لتقليص أو إزالة العوائق التي تحول دون بلوغ الأهداف، على أن عملية حل المشكلات تتطلب اتخاذ عدد من القرارات أو المفاضلة بين خيارات عدة متى ما تم لمن يواجه مشكلة تحديد المشكلة وكيف يمكن حلها. **(دخيل بن عبد الله الدخيل الله، 2014).**

ثم التطرق إلى عناصر المشكلة قائلة: تتمثل عناصر المشكلة في الآتي

1- موقف قائم غير مرغوب.

2- هدف مطلوب تحقيقه.

3- عائق يحول دون بلوغ ذلك الهدف.

وعادة ما تتمثل المشكلات في قضايا مثل ضيق الوقت وضيق ذات اليد والشح في المصادر والنظر والتحقيق في المسائل، كذلك الاختلاف والشقاق والصراع والاقتتال وفض الخصومات. وعلى الرغم من أن مهارة فض ما يقع بين الأشخاص من مشكلات كالشجار والنزاع والصراع تختلف عن المشكلات الشخصية، إلا أنها تشترك معها في كثير من الخطوات المكونة لها.

وتتمثل خطوات حل المشكلة:

1- إدراك الموقف المشكل كالاعتقاد بوجود اختلاف في الموقف من موضوع المسالة بين الأطراف المتنازعة.

2- اقتراح بدائل من خيارات متنوعة تسهم في حل المشكلة.

3- اختيار الحل الأمثل من بين البدائل المتاحة لحل المشكلة.

وفي أي موقف نزاع بين شخصين أو أكثر، هناك ثلاث عمليات معرفية لفض مثل هذا النزاع: 1) الحوار، 2) الوساطة، 3) اتخاذ قرار بالإجماع.

أما مهارات التفكير عند مواجهة أي صعوبة فهي:

1- تحديد ماهية المشكلة بالضبط.

2- ضبط الاندفاع للتصرف بناء على أول فكرة تطرأ على البال.

3- ابتكار خيارات (بدائل) للحل.

4- التفكير بمرونة بدلا من الثبات على طريقة معينة في حل المشكلة.

5- التطلع للأمام وتوقع العواقب المحتملة للتصرفات.

6- فهم وتقدير وجهة نظر الآخرين من المتأثرين بالمشكلة.

واكتساب مهارات من هذا النوع عادة ما تحدث بشكل طبيعي عبر مراحل حياة الفرد. ولا يحدث الاكتساب لها من خلال التوجيهات المباشرة (كما هي الحال في تعلم مهارات السباحة أو قيادة الدراجة والسيارة) وإنما من خلال توفير الفرص المناسبة لتعلم مثل هذه المهارات.

وتبدأ عملية حل المشكلة عادة بتقييم الموقف الحالي: ما لخطأ فيما يحدث الآن؟. ومن مطالب حل المشكلات الاعتقاد أو التسليم بوجود مشكلة والتوجه لحلها، وفي حالة الاعتقاد بوجود مشكلة، فان المطلوب تحديد تلك المشكلة، وتحديد المشكلة قد يكون لبعض الناس سهلا، ولبعضهم الآخر قد يستغرق جهدا ووقتا وجدلا، وبمجرد تحديد المشكلة يواصل الأفراد جمع البيانات وتحليل المشكلة وحصر الخيارات المتاحة لحل المشكلة.

ويمكن التعرف إلى مراحل الحل لأي مشكلة بطريقة عملية عن طريق طرح عدد من الأسئلة للتعبير عن الخطوات التي يلزم إتباعها في سبيل حل المشكلة، ومن أمثلة الأسئلة: 1) مالذي يجري؟، 2) ومالذي ممكن أن يكون؟ 3) وما يجب أن يكون؟ 4) وما يمكن أن يكون؟ 5) ومالذي سوف يكون؟.

ويكتسي تدريس مهارة حل المشكلات أهمية كبيرة حيث:

1- تتبع أهمية طريقة حل المشكلات في التعليم والتعلم من أنها سلسلة من العمليات العقلية والمهارية والوجدانية نتعلم من جلالها أذكارا ومهارات وقيما ومفهومات جديدة.

2- طريقة حل المشكلات تزود المتعلم بالفرص المتنوعة لممارسة معلوماته ومهاراته ومفهوماته السابقة.

3- كما أنها وسيلة لإثارة الفضول العقلي والمتعة والرغبة لدى المتعلم في البحث عن الحل، وتثير رغبته في التحدي.

4- تنمي الشعور بالثقة الايجابية وتجعل المتعلم يثق بقدراته ومهاراته وتنمي لديه القدرة على المناقشة والتفكير النقدي وتنمي العلاقات القائمة على الاحترام والثقة بين المدرس والمتعلم.

5- هي طريقة تقوم على أساس خطوات البحث العلمي والتفكير العلمي أي أنها تعتمد على الطريقة العلمية لإتمام حل المشكلة.

و لتدريس مهارة حل المشكلات أهداف هي:

1- إن عملية تدريس مهارة حل المشكلات تهدف أساسا إلى:

2- تنمية روح الإبداع والابتكار لدى التلميذ

3- اكتساب التلميذ لمنهجية من خلال انجازه لسيرورة العمليات في التفكير والاستنتاج والتجربة.

4- تنمية الحاجة إلى التفكير والبحث والتأمل فيما يحيط به وهكذا يحاول التلميذ أن يتساءل ويفكر باستمرار.

5- اكتساب التلميذ القدرة على طرح أفكاره ووجهات نظره ومقارنتها مع آراء الآخرين.

6- تنمية القابلية للدخول في علاقات اجتماعية مكثفة مع الآخرين.

7- خلق الحس النقدي بحيث أن التلميذ لا يتقبل الآراء والأفكار إلا بعد التفكير فيها وتجريبها.

8- تنمية روح التواصل والتعاون والأفكار من أجل إيجاد حلول لمشكلة ما.

9- تنمية روح الاستقلالية والمبادرة والمسئولية لدى التلميذ. **(محالي ججيقة، 2011)**.

وأخيرا تطرقت الباحثة إلى دراسات بعض الباحثين قائل: " لقد أجرى كل من " **أشر**" و " **رينشو**"، و " **دوج**"، و"**برايس**"، و"**بيركز**"، و"**لير**"، و"**بوتيت**"، و"**بيتز**"**(1999)** أبحاثا تطبيقية توصلوا من خلالها إلى أن نجاح الطفل أو فشله في الحصول على قبول الأقران يعتمد جزئيا على مهاراته في حل المشكلات الاجتماعية، إذ ركزت هذه الدراسات وغيرها على معرفة طرق تفاعل الطفل مع الأقران في المواقف الاجتماعية مع الأخذ بالاعتبار إدراك هذا الطفل، والعمليات المعرفية المستخدمة.

كما يساعد تعلم مهارات حل المشكلات الاجتماعية على:

1- تنمية قدرة الطفل على التكيف مع المواقف الضاغطة.

2- التفاعل مع الآخرين وزيادة التحصيل الدراسي.

3- القيام بالسلوكات المقبولة اجتماعيا.

4- قراءة المتطلبات المختلفة المرتبطة بالمواقف الاجتماعية وتحليلها.

5- زيادة السيطرة الذاتية على السلوك.

6- مهارات حل المشكلات يستخدمها الطفل لتحليل الاستجابات للمشكلات اليومية، وفهمها، واختيارها.

7- تستخدم مهارات حل المشكلات في اتخاذ القرارات لحل النزاعات. **(سامر عدنان شوقي عبد الهادي، 2006)**.

تطلب الباحثة من أفراد المجموعة الإرشادية أن يتوزعوا بشكل أزواج، ثم تطلب منهم التفكير في مشكلة حصلت معهم، أو مروا بها، وما هي الخطوات اللازمة لحلها، وكيف يمكن استخدام مهارة التفكير لحل هذه المشكلة، وبعد الانتهاء من ذلك يتم نقاش تلك الاستجابات مع أفراد المجموعات الإرشادية، وتعزيز الاستجابات الملائمة، كما يتم القيام بلعب دور لبعض تلك المواقف.

5- إنهاء الجلسة وإعطاء الواجب المنزلي:

تقوم الباحثة بعمل تلخيص لكل ما دار في الجلسة الإرشادية بما في ذلك أهداف الجلسة والتمرين الذي تم استخدامه والهدف منه، وتقوم بإعطاء المشتركين الواجب المنزلي المتمثل في الطلب من أفراد المجموعة الإرشادية كتابة بعض الأفكار وردود الأفعال نتيجة مرورهم ببعض المشكلات، وذلك كما هو موضح في النموذج المرفق.

المشكلة	ردود الفعل (حل المشكلة)

المذكرة (11): الجلسة الحادية عشر (حل المشكلات)

1- مدة الجلسة: 90 دقيقة

2- الفنيات الإرشادية المستعملة في الجلسة: المحاضرة، الحوار والمناقشة الجماعية، لعب الدور، الواجب المنزلي.

3- أهداف الجلسة:

1- مناقشة الواجب المنزلي

2- أن يتعرف الأعضاء على بعض الاستراتيجيات في حل المشكلات.

3- أن يتعرف الأعضاء على بعض مصادر الخطأ في حل المشكلات، ذكر بعض الاتجاهات في حل المشكلات.

4- أن يتدرب الأعضاء على امتلاك مهارة حل المشكلات.

4- نشاطات الجلسة:

1- ذكر استراتيجيات رئيسية في حل المشكلات، وكذا مكانتها الاجتماعية، وأبعادها

تذكر الباحثة بعض الإستراتيجية الرئيسية في حل المشكلات قائلة: تعد إستراتيجية حل المشكلات من الاستراتيجيات الفاعلة في التدريس والتدريب؛ لأنها تساعد الطلبة على إيجاد الحلول بأنفسهم من خلال البحث والتنقيب والتساؤل والتجريب، كما تساعدهم على تحليل وتنظيم أفكارهم في المواقف غير التقليدية، وتعودهم على مواجهة المشكلات التي يواجهونها في مواقف مشابهة بثقة واقتدار. **(علي محمد الزعبي، 2014).**

يعرض **برنشتاين(1997)** ثلاث استراتيجيات رئيسة عادة ما تستخدم من قبل الأفراد والجماعات لحل ما يواجهون من مشكلات، وهي:

أولا: إستراتيجية تفنيد المشكلة: ويصار فيها إلى تجزئة المشكلة إلى أجزاء في شكل مشكلات فرعية صغيرة، وذلك للتعامل مع كل منها منفردة، من ذلك مثلا إعدادك لتقرير عن مهمة أسند إليك أداؤها، فإن ذلك يتطلب تحديد عناصر ذلك التقرير مما يجب عليك وصفه، وجمع بيانات عما يلزمك ذكره في متنه، ثم تشرع في كتابة خلاصة لجميع ما ترى أنه ينبغي لك تضمينه في التقرير، بعدها تشرع في كتابة نسخة من التقرير غير منقحة كنسخة أولية، ثم تعمد إلى تنقيحه حتى يبلغ ما ترمي إليه من إعداده، ولو واجهت صعوبة في دفع أحد مرؤوسيك لأداء مهمة محددة أسندت إليه في وقت معين، فإن ذلك يتطلب منك أن تبدأ في تحديد المهام الأساسية المتفرعة عن تلك المهمة، ثم تشرع في عمل كل مهمة فرعية حتى تنجزها.

ثانيا: إستراتيجية التراجع للخلف أو العودة للوراء: المشكلة في الغالب أشبه ما تكون بالشجرة، يمثل الجذع منها مستودعا للمعلومات، والأغصان فروع لها، فإذا نظرت للمشكلة من الأمام بأن اقتصرت في محاولتك لحلها على ما توافر لديك من

معلومات أولية عنها، فإنك تسلك مسلكا غير صائب في حلها إذا اقتصرت على النظر إلى الفروع بدلا من التنقيب عما تحتويه الجذوع، والإستراتيجية الفاعلة في حل المشكلة أن تبحث في جذور المشكلة، وذلك بأن تتراجع للخلف أو تعود للوراء بحثا عن أسباب المشكلة، ويمثل البحث عن الجذور محاولة منك للتعرف إلى الأسباب الحقيقية للمشكلة لا أعراضها، ومثال الرجوع للوراء، أنه لو واجهت مشكلة في الصعود لجبل تريد صعوده، فالحكمة تقتضي أن تفكر في الصعود قبل النزول.

ثالثا: إستراتيجية البحث عن المماثل: تتماثل المشكلات وإن اختلفت في موضوعاتها، فقد ترى في فض نزاع طرأ بين عاملين مماثلا لخلاف نشأ بين زوجين، ولبلوغ الفائدة من استخدام التماثل كإستراتيجية لحل المشكلات، يجب التعرف إلى أوجه الشبه بين المستهدف بالتمثيل والممثل به، عندها يمكن استدعاء الحل الفاعل الذي سبق استخدامه في حل المشكلة المماثلة في السابق، وتكمن الصعوبة في استخدام هذه الإستراتيجية في أن كثيرا من الناس ليسوا ماهرين في عقد تماثل بين مشكلة سابقة ومشكلة لاحقة.

رابعا: الحضانة والاختمار: يضيف **برنشتاين (1997)** إستراتيجية رابعة تستخدم في حالة أن المشكلة صعبة أو معقدة، وتكمن في أن تسمح للمشكلة أن تختمر في ذهنك، وذلك بان تتوقف عن التفكير فيها مدة، وتسمح مثل هذه الإستراتيجية بظهور مفاجئ للحل الصائب بعد أن تعسر بلوغه، والسبب أن طرح المشكلة جانبا يسمح للأفكار ذات العلاقة في حلها أن تختمر بعد الانغماس بنشاط غير عقلي مدة من الزمن، وخلال مدة الحضانة يتمكن من ينشغل في حل المشكلة من نسيان الأفكار الخاطئة، وتفسح مدة الانقطاع المجال له للتفكير في أفكار صائبة تطفو على السطح لتسهم في حل المشكلة. (**دخيل بن عبد الله الدخيل الله، 2014).**

ثم حل المشكلات والمكانة الاجتماعية:

حيث تتطرق الباحثة إلى بعض الدراسات التي تناولت حل المشكلات والمكانة الاجتماعي قائلة: لقد خلصت الدراسات التي قام بها " **كريك** " و " **دوج** " **(1999)** و" **ليبينر**" و" **لينهارت** "؛ و" **لوكمان**" **(1990)** و" **روبن** " و" **دانييسبيرنيس** " إلى وجود علاقة بين مهارة حل المشكلات الاجتماعية والمكانة الاجتماعية بين الأقران، حيث ينزع الطفل الذي يعاني من الرفض من قبل الأقران إلى اختيار القليل من السلوكيات المقبولة اجتماعيا ضمن الحلول التي يقدمها، ويختار عادة الاستجابات العدوانية في مواقف النزاع مع الأقران، كما يواجه مشكلة اختيار الاستراتيجيات الملائمة لتشكيل الصداقات أو مساعدة صديق تعرض لأذى، وعموما يكون لدى الطفل الذي يعاني من الرفض معدل أعلى من الاستجابات العدوانية مقارنة بالأطفال الآخرين، وكذلك الحال بالنسبة للطفل المهمل، بالمقابل يقوم الطفل المقبول من قبل الأقران بسلوكات مقبولة اجتماعيا في حل النزاعات مع الأقران، وبتقديم حلول أكثر فاعلية، وبتبني استراتيجيات الإقناع والمناقشة بدلا من العدوان. (**سامر عدنان شوقي عبد الهادي، 2006**).

ثم أبعاد حل المشكلات:

حيث تتطرق الباحثة لهذه الفكرة قائلة: لقد قام كل من " **شور**" **و**" **سبيفاك** " **(1979)** بتطوير نموذج لحل المشكلات الاجتماعية، وافترضا أن الأطفال يظهرون القدرة على التفكير وحل المشكلات اليومية التي يتعرضون لها خلال تفاعلهم مع الأقران، ومن يستطع حل المشكلات يحقق تكيفا أفضل، كما يشيرا إلى مجموعة من المهارات المعرفية لحل المشكلات التي تعمل كوسيط لخفض اندفاع السلوك ويمكن تدريب الطلبة عليها لتحقيق التكيف وتنمية الكفاية الاجتماعية، إذ يمكن تدريب الطلبة على مهارات تحديد المشكلة؛ وتوليد بدائل الحلول؛ وتقدير النتائج المترتبة على السلوك، وبالتالي يركز "**شور**" **و**" **سبيفاك**" على مساعدة الطفل على تطوير نمط تفكير حل المشكلات وتطبيقه عند مواجهة مشكلات خلال تفاعلاته اليومية مع الأقران.

أما الأبعاد الفرعية لحل المشكلات الاجتماعية فهي:

– حل المشكلات الاجتماعية يقصد به التعرف إلى استراتيجيات التهدئة وخطوات حل المشكلة وهي: تحديد المشكلة؛ والعصف الذهني للحلول المقترحة؛ وتقييم كل حل؛ واختيار الحل وتطبيقه.

– مواجهة ضغط الأقران: " ويقصد به مقاومة ضغط الأقران باستخدام مهارات الرفض، وتطبيق إستراتيجية حل المشكلة ". **(سامر عدنان شوقي عبد الهادي، 2006).**

2- ذكر مصادر الخطأ في حل المشكلات مع بعض الاتجاهات الفكرية في حل المشكلات

إذ تتطرق الباحثة إلى بعض الأخطاء التي تعتبر عائقا لحل المشكلات قائلة: تشمل مصادر الخطأ في حل المشكلات ما يلي:

1- عدم الدقة في وصف المشكلة وتعريفها إجرائيا.

2- عدم الإلمام بجميع عناصر المشكلة.

3- تجاوز جانب أو أكثر في المشكلة.

4- عدم تخصيص الوقت الكافي للتعامل مع المشكلة.

5- عدم الدقة في التفكير واللجوء إلى التخمين.

6- عدم فحص الاستنتاجات بدقة.

7- التسرع في الأداء.

8- إهمال تنفيذ بعض الخطوات أو العمليات اللازمة.

9- عدم الانتقال من السهل إلى الصعب في حل المشكلة.

10- عدم تمثيل الأفكار برسوم تساعد على الفهم والحل.

11- عدم تقويم الحلول.

12- عدم المثابرة على الوصول لحل المشكلة.

13- عدم بذل جهد كاف لحل المشكلة.

14- حل المشكلة بشكل ميكانيكي غير متأن.

15- التفكير السريع في الحلول والقفز للإجابات. **(محالي جبيقة، 2011).**

ثم التطرق إلى اتجاهات فكرية في حل المشكلات:

حيث تعرض الباحثة الاتجاهات التي تناولت موضوع حل المشكلات قائلة ان هناك اتجاهان لحل المشكلات هما: الاتجاه السلوكي، والاتجاه المعرفي كما يلي:

1- الاتجاه السلوكي: ينظر إلى تفكير حل المشكلة في هذا الاتجاه على أنه سلوك متعلم يخضع لقوانين ومبادئ التعلم التي تحكم أي سلوك آخر، وترى أن هذا السلوك يتدعم ويتم تعميمه إلى المواقف المتعددة تبعا للنتائج التعزيزية التي تتبع هذا السلوك، فهي تنظر إلى سلوك حل المشكلة على انه استجابة لموقف أو وضع مثيري معين، وينطوي على استخدام عادات وأنماط سلوكية متعلمة سابقا بحيث يحتفظ الفرد أو يعدل هذه الأنماط السلوكية تبعا لما يترتب عليها من نتائج. وتؤكد النظرية السلوكية أن العادات والأنماط السلوكية السابقة تتفاوت من حيث قوة ارتباطها بالمواقف والأوضاع المثيرة، بحيث يسعى الفرد إلى استخدام هذه العادات على نحو هرمي حسب قواه ارتباطها بالمواقف وفقا لمبدأ المحاولة والخطأ الذي اقترحه " **ثورندايك** "، فالفرد يبدأ باستخدام العادات والأنماط السلوكية البسيطة وينتقل تدريجيا إلى الأكثر تعقيدا في محاولته لإيجاد الحل الأنسب ، وفي حالة فشل مثل هذه المحاولات، فانه يسعى إلى البحث عن حل جديد أو ارتباط جديد، ويتفوق هذا الارتباط بالأثر البعدي أو ما يسمى بالتعزيز.

2- الاتجاه المعرفي: لقد حدد المعرفيون حل المشكلة بأنها النشاط الذهني المعرفي الذي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة، ومكونات مواقف المشكلة معا وذلك من اجل تحقيق الهدف. ويتم هذا النظام وفق استراتيجيات الاستبصار التي تتم فيها محاولة صياغة مبدأ أو اكتشاف نظام علاقات يؤدي إلى حل المشكلة، ويتضمن النشاط الذهني معالجة أشكال أو صور أو رموز ويتضمن أيضا صياغة فرضيات مجردة بدل معالجة أشياء حسية ظاهرة، وتختلف المستويات المعرفية التي يعالج فيها الأفراد عملية حل المشكلة فيوصف مستوى حل المشكلة بأنه من المستوى البسيط، وذلك عندما يقوم الطفل باستخدام معطيات مادية ظاهرة قابلة للاختبار وتتوفر معانيها لديه، وبالتالي يتسنى له إدراك العلاقات بين مكوناتها والمفاهيم التي تتضمنها، ويوصف حل المشكلة بأنه أسلوب معقد عندما يتطلب ذلك عمليات ذهنية تقتضي مستوى من الخبرات السابقة تنشيط أعمال الذهن لزمن أطول. **(محالي جبيقة، 2011، ص16، ص17).**

ثم تقدم الباحثة نشاط الجلسة كالتالي:

تطلب الباحثة من كل فرد من أفراد المجموعة الإرشادية التفكير في مشكلات حصلت معهم، طالبة منهم تحديد تلك المشكلات، ومحاولة وضع بعض البدائل والمقترحات لحل تلك المشكلات، والآلية السليمة التي يمكن أن يقوم الفرد من خلالها بجمع معلومات عن المشكلة، وكيفية اختيار البديل بطريقة فعالة، وايجابيات وسلبيات كل بديل من البدائل المقترحة لحل المشكلة، يتم مناقشة أسلوب حل المشكلات مع أفراد المجموعة الإرشادية في ضوء مشكلات تتعلق بنقص المهارات الاجتماعية.

5- إنهاء الجلسة وتقديم الواجب المنزلي

تقوم الباحثة بتلخيص ما دار في الجلسة الإرشادية فيما يتعلق بمهارة حل المشكلات وتشكر أفراد المجموعة الإرشادية على تفاعلهم بالجلسة، وتقوم بإعطائهم الواجب البيتي التالي:

خطة عمل لحل المشكلات

هل لديك مشكلة ؟ وهل تريد حلها ؟ اتبع الخطوات التالية، وانظر إذا ما كنت تستطيع أن تتوصل إلى حل جيد. أتمنى لك تفكيرا مبهجا.

الخطوة 01: صف المشكلة. ما عناصر المشكلة؟ ما لذي يحدث أو لا يحدث؟ ما شعورك إزاء المشكلة؟ اكتب كافة التفاصيل.

.....

.....

.....

.....

الخطوة 02: اكتب جميع الطرق الممكنة لحل المشكلة، أكتب اكبر عدد ممكن من الحلول التي تخطر ببالك، حتى تلك حتى تلك الحلول التي تبدو تافهة بالنسبة لك. وتذكر أن أحد هذه الحلول يمكن أن يكون – طلب المساعدة من الآخرين-.

.....

.....

الخطو03: اختر أفضل حل وجربه، إذا كان الحل ناجحا، فأهنئك، وإن لم يكن، فجرب الحل الثاني في الأفضلية. استمر في تجريب الحلول إلى أن تصل إلى حل ناجح.....

.....

مذكرة (12):الجلسة الثانية عشر (التفاعل مع الآخرين)

1- مدة الجلسة: 90 دقيقة

2- الفنيات الإرشادية المستعملة في الجلسة: المحاضرة، الحوار والمناقشة الجماعية، لعب الدور، الواجب المنزلي.

3- أهداف الجلسة:

1- مناقشة الواجب المنزلي

2- تعريف أفراد المجموعة الإرشادية بمفهوم التفاعل مع الآخرين وأهميته .

3- تعريف أفراد المجموعة الإرشادية بخصائص وأهداف التفاعل مع الآخرين.

4- نشاطات الجلسة: تقوم الباحثة بتعريف أفراد المجموعة الإرشادية بمفهوم التفاعل مع الآخرين قائلة:

يعتبر التفاعل الاجتماعي مع الآخرين أساس كل نظام اجتماعي فعندما يتصل شخص بشخص آخر ويتعامل معه فإن سلوك كل منهما يتأثر ويتعدل بسلوك الآخر وينظر كل منهما إلى الآخر شخص اتجاهاته وقيمه وتوقعاته وأحكامه. **(طارق عبد الرءوف عامر، 2015).**

يرتبط هذا النوع من المهارات بالتعامل مع الآخرين بغض النظر عن الموقف الذي يتطلبها، وقد تكون غاية في ذاتها أو وسيلة لبلوغ غايات أخرى، ومن أمثلة هذا النوع من المهارات: مهارات التعبير عن الذات والاتصال والتواصل والاستماع وتوكيد الذات والتعاطف والتأثير في الآخرين.

يتطلب النجاح في التفاعل مع الآخرين ثروة من المعرفة الاجتماعية، يكون الفرد معها قادرا على استقبال المعلومات في بيئته الاجتماعية بوضوح كاف، ليعرف أيا من المعارف المخزونة لديه في بنك أفضل؛ ليستخدمه، وهذه عملية معقدة تتضمن أربع عمليات إدراكية، يقوم بها الفرد قبل التفاعل الاجتماعي وفي أثنائه وبعده، من ذلك معرفة: (1) ماهية الموقف، (2) من الشخص الآخر؟ (3) نوع العلاقة المتضمنة مع الآخر، (4) كيف تبدوا له لغيره الأشياء في الموقف.

ويدخل في سياق هذه الفئة من المهارات الاجتماعية ، المعرفية الوعي بمقومات التفاعل الاجتماعي الايجابي والإلمام بقرائن وبدائل السلوك: كالامتثال للأعراف والمعايير الاجتماعية، ويتضمن ذلك أيضا التقدير للآخرين واحترام حقوقهم وحفظ حرماتهم، والتأديب في الحديث معهم، فضلا عن احترام السلطة ورموزها والانقياد لمطالب النظام العام، وعدم العبث بالممتلكات العامة وإدراك ضرورة المساهمة في صيانتها. **(دخيل بن عبد الله الدخيل الله، 2014).**

يعد التفاعل الاجتماعي من أكثر المفاهيم انتشارا في علم الاجتماع وعلم النفس على سواء، وهو الأساس في دراسة علم النفس الاجتماعي (الذي يتناول دراسة كيفية تفاعل الفرد في بيئته وما ينتج عن هذا التفاعل من قيم وعادات واتجاهات). **(أمل إبراهيم عبد الخالق رءوف، 2013).**

ويعرف التفاعل الاجتماعي بوسيلة الاتصال التي تحدث بين الأفراد والجماعات، يقوم على مبدأ تقديم مجموعة من العلاقات الاجتماعية، والإنسانية، هذه العلاقات إما تكون دائمة أو مؤقتة، ايجابية أو سلبية، وتتخذ عدة أشكال وصور اجتماعية فقد تكون مباشرة أو غير مباشرة، تحدث بين عدد معين من الأفراد، أو بين الجماعات، ويتم استخدام الإشارات والإيحاءات، واللغة، للتعبير عن تلك العلاقات. **(حليمة قادري، 2016).**

ثم تتطرق الباحثة إلى أهمية التفاعل مع الآخرين قائلة:

– يسهم التفاعل الاجتماعي في تكوين سلوك الإنسان، فمن خلاله يكتسب الوليد البشري خصائصه الإنسانية ويتعلم لغة قومه وثقافة مجتمعه وقيمها وعاداتها وتقاليدها، من خلال عملية التطبع الاجتماعي.

– التفاعل الاجتماعي ضروري لنمو الطفل، فقد بينت الدراسات أن الطفل الذي لا تتوفر له فرصة كلية للتفاعل الاجتماعي يتأخر نموه.

– يهيئ التفاعل الاجتماعي الفرص للأشخاص ليتميز كل منهم بشخصيته (ذاتيته) فيظهر منهم المخططون، المبدعون، وكذا العدوانيون...كما يكتسب المرء القدرة على التعبير والمبادرة والمناقشة.

– يعد التفاعل الاجتماعي شرطا أساسيا لتكوين الجماعة، إذ ترى نظرية التفاعل أنها نسق من الأشخاص يتفاعل بعضهم مع البعض، مما يجعلهم يرتبطون معا ي علاقات معينة ويكون كل منهم على وعي بعضويته في الجماعة، ومعرفة ببعض أعضائها، ويكونون تصورا مشتركا لمجموعتهم.

– يؤدي التفاعل الاجتماعي إلى تمايز شرائح الجماعة فتظهر القيادات وعكس ذلك.

– يساعد التفاعل الاجتماعي على تحديد الأدوار الاجتماعية أو المسؤوليات التي يجب أن يضطلع بها كل إنسان، ففي جماعات المناقشة مثلا يؤدي التفاعل إلى إبراز ادوار المشاركين وتعميقها. **(هنود علي، 2013).**

بعدها تنتقل الباحثة إلى تعريف أفراد المجموعة الإرشادية بأهداف التفاعل مع الآخرين قائلة:

يحقق التفاعل الاجتماعي بين الأفراد مجموعة من الأهداف منها:

1– ييسر التفاعل الاجتماعي تحقيق أهداف الجماعة ويحدد طرائق إشباع الحاجات.

2– يتعلم الفرد والجماعة بوساطته أنماط السلوك المتنوعة والاتجاهات التي تنظم العلاقات بين أفراد وجماعات المجتمع في إطار القيم السائدة والثقافة والتقاليد الاجتماعية المتعارف عليها.

3- يساعد على تقييم الذات والآخرون بصورة مستمرة.

4- يساعد التفاعل على تحقيق الذات ويخفف وطأة الشعور بالضيق، فكثيرا ماتؤديالعزلة إلى الإصابة بالأمراض النفسية.

5- يساعد التفاعل على التنشئة الاجتماعية للأفراد وغرس الخصائص المشتركة بينهم. (هنود علي، 2013).

ثم تعريف أفراد المجموعة الإرشادية بمستويات التفاعل مع الآخرين:

يعد تبادل التأثير من أهم الأسس في علاقات التفاعل الاجتماعي والذي تتحدد مستوياته كما يلي:

1- المستوى الأول: العلاقات التبادلية: وتعني وجود فردين معا، ولكن لاتتكون بينهما علاقات اجتماعية، كشخص جالسين في سيارة لنقل الركاب على نفس المقعد.

2- المستوى الثاني: علاقات الاتجاه الواحد: وتعني وجود فردين ولكن كل منهما في مكان بعيدا عن الآخر، ويتأثر احدهما فقط بالآخر دون تكوين علاقة اجتماعية بينهما كالمستمع والمذيع.

3- المستوى الثالث: علاقات شبه تبادلية: وفيها يوجد الفردان في مكان محدد وزمان معين، ويتم بينهما اللقاء وفق خطة مرسومة كالمقابلة بين مذيع وطبيب أخصائي.

4- المستوى الرابع: العلاقات المتوازنة: وفيها يتواجد فردان في مكان محدد وزمان معين، حيث يتحدث كل منهما عن مشكلته الخاصة، وفي الوقت نفسه لا يصغى احدهما لآخر، كما هو الحال في حديث امرأتين تتحدث كل منهما في الوقت نفسه عن مشاكلهما مع زوجها.

5- المستوى الخامس: العلاقات المتبادلة غير المتناسقة: وفيها يوجد فردان في مكان محدد وزمان معين، وتعتمد استجابات احدهما على سلوك الآخر، وإلا يجوز العكس، كما يحدث في مقابلة الباحث الاجتماعي لفرد في عينه البحث الاجتماعي الميداني.

6- المستوى السادس: العلاقات المتبادلة: وفيها يوجد فردان بمكان محدد وزمان معين، وتتكون علاقات اجتماعية بينهما وهي علاقات تأثير وتأثر، كعلاقة المعلم بالمتعلم، فسلوك المتعلم يعتمد على استجابة المعلم والعكس صحيح، وهناك من يقول أنها العلاقات الاجتماعية الحقيقية التي تعكس مفهوم التفاعل الاجتماعي. **(فؤاد البهي السيد،1988).**

بعدها تتطرق الباحثة إلى نتائج التفاعل مع الآخرين قائلة:

تنجم عن التفاعل الاجتماعي الناجح مجموعة من النتائج هي:

1- نمو الشخصية: تنمو شخصية الفرد، وترتفع إلى مستوى ثقافة الجماعة التي تتفاعل معها، ساعية إلى الوصول والاقتراب من شخصية القومية المطلوبة.

2- التعلم: باحتكاك الفرد مع الجماعة التي يعيش بينها يكتسب الأنماط السلوكية المختلفة والمهارات التي يحتاج إليها في حياته ضمن المجتمع.

3- الانتماء: يتوصل الفرد من خلاله معايشته المستمرة للجماعة التي يعيش بينها إلى حب الأرض والوطن الذي يسكنه، والاعتزاز بقيم الجماعة والانتماء إليها.

4- صقل الثقافة: يحتك الفرد بأفراد جماعته وأفراد الثقافات الأخرى مؤثرا فيها ومتأثرا بها، وبذلك تصقل ثقافته ويتحسن كثير من عناصرها.

5- التكيف: عندما يحتك الفرد مع أفراد مجتمعه خلال حياته، يتعرف على عاداتهم وتقاليدهم وقيمهم وأنشطتهم الحياتية ويتشرب هذه الأنماط، فتصبح جزءا من شخصيته ويصل إلى حالة التكيف والتلاؤم معهم دون أن يشعر بالغربة.

6- الإنتاج: عندما يصل الفرد إلى الراحة والطمأنينة مع أفراد مجتمعه وتقدمه وزيادة إنتاج هو إسعاد مواطنيه ردا لبعض الجميل.

7- الراحة النفسية: يتفاعل الفرد مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه يأخذ منهم مايحتاجه من أسباب العيش، ويقدم لهم كل مايقدر عليه من خدمات، فيشعر بحبهم له والراحة النفسية في تعامله معهم. **(عبد الله الرشدان،1999).**

تطلب الباحثة من كل فرد من أفراد المجموعة الإرشادية أن يفكر في موقف تفاعلي حصل معه وكيف يتصرف مع هذا الموقف وذلك كما هو موضح في النموذج المرفق:

الموقف التفاعلي	التفاعل مع الموقف

4- إنهاء الجلسة وتقديم الواجب المنزلي:

تقوم الباحثة بعمل تلخيص لكل ما دار في الجلسة الإرشادية بما في ذلك أهداف الجلسة والتمرين الذي تم استخدامه والهدف منه، وتقوم بإعطاء المشتركين الواجب المنزلي المتمثل في الطلب من أفراد المجموعة الإرشادية كتابة بعض الأفكار حول ذكرى عيد الشهيد قائلة لهم:

الأسبوع القادم سنحيي ذكرى عيد الشهيد وسنقوم بعمل فعاليات عديدة هنا في ساحة المدرسة.

مذكرة (13): الجلسة الثالثة عشر (التفاعل مع الآخرين)

1- مدة الجلسة: 60 دقيقة

2- الفنيات الإرشادية المستعملة: الحوار والمناقشة الجماعية، التعزيز، لعب الدور.

3- أهداف الجلسة:

1- مناقشة الواجب المنزلي

2- أن يتدرب أفراد المجموعة الإرشادية على مهارة التفاعل مع الآخرين.

4- نشاطات الجلسة:

قامت الباحثة بجمع أفراد المجموعة الإرشادية وقلت لهم الأسبوع القادم سنحيي ذكرى عيد الشهيد وسنقوم بعمل فعاليات عديدة هنا في ساحة المدرسة.

فلذلك عليكم التعاون والتفاعل مع بعضكم البعض وأن تقسموا المهام فيما بينكم وأن على كل واحد استلام مهمة.

بعد ذلك قام أفراد المجموعة الإرشادية بعمل حلقة ليقوموا بتقسيم المهام على كل واحد منهم.

قال (ا) (عريف الصف): والآن بعد أن عرف كل واحد مهمته بقيت أنت يا(م)، عليك أن تنظف الساحة أنت وضياء.

فقال(م): أنا لا أريد أن أنظف (علامة تعجب) أنا أريد مهمة أخرى غير التنظيف.

قال (ا): لكن كل المهام توزعت ولم يعترض احد من الزملاء إلا أنت.

قال (م): أنا لن أنظف، دع ضياء ينظف وحده.

بعد ذلك جلس (م) وحده بدون مساعدة زملائه الذين تياقضوا من تصرفه.

بدأ الطلاب بتنفيذ المهام المطلوبة منهم والسعادة تبدو عليهم وهم يتعاونون وينشدون الأناشيد بصوت عال مع بعضهم البعض.

وبينما كان (م) جالسا لوحده يتأمل منظر زملائه وهم يتعاونون ويمرحون معا قال لنفسه: لماذا رفضت أن أتعاون مع زملائي، يجب أن أساعدهم فهي مؤسستي.

بعد ذلك قام (م) بالاعتذار من زملائه ومن ثم شاركهم العمل.

وفي الأخير تقوم الباحثة بشكر أفراد المجموعة الإرشادية على تفاعلهم مع النشاط الذي قاموا به، كما قامت بمدحهم، وأكدت لهم أنهم أدوا النشاط كما يجب، كما تذكرهم أن الجلسة القادمة هي الجلسة الختامية في البرنامج الإرشادي.

مذكرة (14): الجلسة الرابعة عشر (تقييم البرنامج الإرشادي)

1- مدة الجلسة: 90 دقيقة

2- أهداف الجلسة:

1- اختتام جلسات البرنامج الإرشادي

2- تطبيق القياس البعدي

3- الأساليب والوسائل المستعملة:

- التعزيز والثناء والشكر

- مقياس المهارات الاجتماعية

4- الإجراءات المتبعة خلال الجلسة:

- تقوم الباحثة بالترحيب بأفراد المجموعة الإرشادية والاطمئنان على أوضاعهم، وشكرهم على التزامهم بجلسات البرنامج الإرشادي، ومن ثم يتم مراجعة الموضوعات التي تم الحديث عنها في الجلسات السابقة (15 دقيقة).

- توزع هدايا

- أن يعبر أفراد المجموعة الإرشادية عن مشاعرهم تجاه إنهاء الجلسات الإرشادية.

- تقوم الباحثة باستعراض ما تم مناقشته والتدريب عليه في الجلسات السابقة مع توفير فرصة لأفراد المجموعة الإرشادية للاستفسار حول ما دار في تلك الجلسات والإجابة عن استفساراتهم، تمهد الباحثة (المرشدة) لإنهاء البرنامج، وذلك بان تبين لأفراد المجموعة الإرشادية أن هذه الجلسة هي الجلسة الختامية.

- مناقشة الباحثة لأفراد الجماعة الإرشادية حول استفادتهم من جلسات البرنامج الإرشادي.

- توزيع استمارات لتسجيل ملاحظاتهم لتقييم عناصر البرنامج ومضمون جلساته.

- السماح لكل فرد من أفراد الجماعة الإرشادية بإلقاء كلمة يوجهها لأفراد الجماعة.

- تحث الباحثة المشاركين على تطبيق ما تعلموه خلال الجلسات، وتودعهم وتعدهم بزيارتهم من وقت لآخر.

- تقديم مجموعة من التوصيات (نتيجة لما سبق ذكره في الجلسات السابقة) الواجب إتباعها في الحياة اليومية لتفادي الوقوع ضحية الأفكار السلبية التي تدفع إلى السلوكات الجانحة مما يفقد الفرد مكانته وسط أصدقائه. كما تؤكد الباحثة

لأفراد المجموعة الإرشادية ضرورة تطبيق ما تعلموه أثناء الجلسات في مواقف الحياة اليومية للوصول إلى مستوى مناسب من التوافق الشخصي والاجتماعي.

– تقوم الباحثة بتوزيع مقياس المهارات الاجتماعية على أفراد المجموعة الإرشادية مرة أخرى لمعرفة اثر البرنامج الإرشادي عليهم، في نهاية الجلسة تشكر الباحثة أفراد المجموعة الإرشادية على اشتراكهم والتزامهم ، وتؤكد أن نهاية البرنامج لا تعني انتهاء العلاقة، وأنها جاهزة في أي وقت لتقديم المساعدة بعد انتهاء البرنامج.

– تقوم الباحثة بتذكير أفراد المجموعة الإرشادية أنها ستزورهم بعد فترة في حدود شهر أو شهر ونصف

– اختتام وإنهاء الجلسة والبرنامج

الملحق رقم (03): جداول خاصة بتفريغ نتائج الميدان

3-1جدول خاص بنتائج المجموعة التجريبية في القياسات: قبلي/ بعدي/ تتبعي على مقياس المهارات الاجتماعية المستخدم في البحث :

الأفراد	قياس قبلي	قياس بعدي	قياس تتبعي
1	36	64	67
2	29	70	69
3	26	62	58
4	38	66	65
5	52	80	78
6	39	73	71
7	33	51	50
8	28	37	38
9	37	52	53
10	53	77	79

3-2- جدول خاص بنتائج المجموعة الضابطة في القياسات: قبلي/ بعدي على مقياس المهارات الاجتماعية المستخدم في البحث:

الأفراد	قياس قبلي	قياس بعدي
1	37	40
2	53	51
3	29	32
4	38	41
5	33	34
6	41	43
7	25	27
8	42	40
9	28	32
10	23	25

-3- جدول خاصبنتائج المجموعة التجريبية في القياسات: قبلي/ بعدي/ تتبعي على مقياس المهارات الاجتماعية (الفرعية)

أبعادالمقياس / الأفراد	قياس قبلي				قياس بعدي				قياس تتبعي			
	البعد1	البعد2	البعد3	البعد4	البعد1	البعد2	البعد3	البعد4	البعد1	البعد2	البعد3	البعد4
1	33	39	32	40	57	63	71	67	66	70	64	68
2	34	34	27	28	66	71	74	69	70	71	68	68
3	23	27	22	32	56	59	65	68	58	60	52	63
4	37	40	35	40	52	63	69	70	62	70	60	68
5	49	59	45	55	75	77	85	83	76	80	74	82
6	35	47	32	42	67	69	79	77	68	76	66	74
7	34	38	31	28	49	53	57	45	51	54	49	46
8	23	33	25	31	35	34	40	39	35	41	37	39
9	34	39	35	40	51	47	53	55	48	55	51	58
10	54	58	52	48	79	81	75	73	76	80	78	82

3-4- جدول خاص بنتائج المجموعة الضابطة في القياسات: قبلي/ بعدي على مقياس المهارات الاجتماعية (الفرعية)

أبعاد المهارات الاجتماعية / الأفراد	قياس قبلي				قياس بعدي			
	البعد1	البعد2	البعد3	البعد4	البعد1	البعد2	البعد3	البعد4
1	34	38	36	40	37	45	35	43
2	51	57	49	55	49	55	47	53
3	28	30	24	34	30	33	29	35
4	33	40	36	36	43	37	39	45
5	35	29	33	37	37	29	31	39
6	40	45	37	42	41	46	40	45
7	22	27	23	28	23	28	26	31
8	35	45	39	49	38	42	37	43
9	27	33	23	29	31	35	29	33
10	25	25	21	27	27	23	20	30

الملحق رقم(04): قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين لمقياس المهارات الاجتماعية، ولمحتوى البرنامج الإرشادي

الاسم واللقب	الرتبة	المؤسسة
أ. عبورة محمد	**أستاذ التعليم العالي**	**المركز الجامعي تيبازة**
أ. يوسف حديد	**أستاذ محاضر**	**المركز الجامعي تيبازة**
أ.زندي يمينة	**أستاذة محاضرة**	**جامعة الجزائر 2**
أ.قايد عادل	**أستاذ محاضر**	**جامعة تيارت**
أ.بن قطاف محمد	**أستاذ محاضر**	**جامعة المدية**
أ. خطار زهية	**أستاذة التعليم العالي**	**جامعة الجزائر 2**
أ. سليماني جميلة	**أستاذة التعليم العالي**	**جامعة الجزائر 2**
أ.آيت حمودة حكيمة	أستاذة التعليم العالي	**جامعة الجزائر 2**

الملحق رقم (05): نتائج اختبار " t" لدلالات الفروق

Statistiques des échantillons appariés

Moyenne erreur standard	Ecart type	N	Moyenne		
2,923	9,243	10	37,10	قياستجريبيقبلي	Paire 1
4,197	13,273	10	63,20	قياستجريبيبعدي	
4,197	13,273	10	63,20	قياستجريبيبعدي	Paire 2
4,109	12,994	10	62,80	قياستجريبيتتبعي	
4,197	13,273	10	63,20	قياستجريبيبعدي	Paire 3
2,509	7,934	10	36,50	قياسضابطبعدي	
2,896	9,158	10	34,90	قياسضابطقبلي	Paire 4
2,509	7,934	10	36,50	قياسضابطبعدي	

Corrélations des échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	قياستجريبيبعدي&قياستجريبيقبلي	10	,668	,035
Paire 2	قياستجريبيتتبعي&قياستجريبيبعدي	10	,987	,000
Paire 3	قياسضابطبعدي&قياستجريبيبعدي	10	,060	,869
Paire 4	قياسضابطبعدي&قياسضابطقبلي	10	,981	,000

Test des échantillons appariés

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Supérieur			
Par 1 قياستجريبيقبليقياستجريبيبعدي	-26,100	9,882	3,125	-33,169	-19,031	-8,352	9	,000
Par 2 قياستجريبيبعديقياستجريبيتتبعي	,400	2,119	,670	-1,116	1,916	,597	9	,565
Par 3 قياستجريبيبعدي - قياسضابطبعدي	26,700	15,048	4,759	15,935	37,465	5,611	9	,000
Par 4 قياسضابطقبلي - قياسضابطبعدي	-1,600	2,066	,653	-3,078	-,122	-2,449	9	,037

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	10	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	10	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,660	57

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
VAR00001	113,50	47,833	,311	,647
VAR00002	113,50	49,833	,030	,662
VAR00003	113,70	46,233	,544	,634
VAR00004	114,00	51,333	-,164	,673
VAR00005	113,80	49,289	,118	,657
VAR00006	113,80	49,733	,052	,661
VAR00007	113,60	52,267	-,292	,679
VAR00008	114,10	51,656	-,170	,682
VAR00009	114,20	49,067	,117	,658
VAR00010	114,00	49,333	,200	,655
VAR00011	114,40	55,156	-,706	,696
VAR00012	114,80	45,289	,738	,625
VAR00013	114,00	42,000	,813	,602
VAR00014	113,70	48,900	,095	,660
VAR00015	114,50	47,167	,407	,642
VAR00016	113,90	49,656	,082	,659
VAR00017	114,70	47,344	,382	,643
VAR00018	113,90	50,322	-,030	,664
VAR00019	113,90	45,433	,526	,630
VAR00020	114,60	43,378	,692	,614

VAR00021	114,30	52,011	-,307	,675
VAR00022	113,80	53,067	-,423	,683
VAR00023	113,80	57,289	-,613	,716
VAR00024	114,30	51,344	-,199	,671
VAR00025	114,80	53,067	-,423	,683
VAR00026	113,70	46,233	,544	,634
VAR00027	113,70	46,233	,544	,634
VAR00028	113,70	50,678	-,085	,668
VAR00029	114,30	45,789	,483	,633
VAR00030	113,30	50,233	-,015	,663
VAR00031	114,20	48,400	,414	,648
VAR00032	113,60	48,489	,212	,652
VAR00033	114,10	52,767	-,298	,685
VAR00034	113,60	45,822	,592	,631
VAR00035	113,60	44,489	,790	,619
VAR00036	114,30	51,344	-,199	,671
VAR00037	113,30	46,678	,375	,641
VAR00038	114,90	50,767	-,104	,667
VAR00039	114,50	49,833	,030	,662
VAR00040	114,30	49,344	,135	,657
VAR00041	114,40	48,711	,204	,653
VAR00042	114,70	44,900	,745	,623
VAR00043	114,40	43,822	,676	,618
VAR00044	113,60	45,822	,592	,631
VAR00045	113,50	51,611	-,210	,674
VAR00046	114,90	50,767	-,104	,667
VAR00047	113,70	44,011	,628	,620
VAR00048	114,60	52,044	-,263	,677
VAR00049	113,40	48,489	,147	,656
VAR00050	114,00	44,444	,542	,625
VAR00051	114,50	54,944	-,639	,695
VAR00052	114,90	50,767	-,104	,667
VAR00053	114,10	47,433	,266	,648
VAR00054	113,40	50,489	-,058	,666
VAR00055	114,70	49,567	,067	,660
VAR00056	114,40	46,933	,191	,654
VAR00057	113,70	45,567	,644	,629

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	قياسالقبليالبعدالأول	35,60	10	9,732	3,078
	1قياسالبعدي	58,70	10	13,208	4,177
Paire 2	قياسالقبليالبعدالثاني	41,40	10	10,405	3,290
	2قياسالبعدي	61,70	10	14,205	4,492
Paire 3	قياسالقبليالبعدالثالث	33,60	10	9,046	2,860
	3قياسالبعدي	66,80	10	13,456	4,255
Paire 4	قياسالقبليالبعدالرابع	38,40	10	8,822	2,790
	4قياسالبعدي	64,60	10	13,986	4,423

Corrélations des échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	1قياسالبعدي&قياسالقبليالبعدالأول	10	,805	,005
Paire 2	2قياسالبعدي&قياسالقبليالبعدالثاني	10	,671	,034
Paire 3	3قياسالبعدي&قياسالقبليالبعدالثالث	10	,498	,143
Paire 4	4قياسالبعدي&قياسالقبليالبعدالرابع	10	,679	,031

Test des échantillons appariés

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Supérieur			
Paire 1 1قياسالبعدي - قياسالقبليالبعدالأول	-23,100	7,894	2,496	-28,747	-17,453	-9,253	9	,000
Paire 2 2قياسالبعدي - قياسالقبليالبعدالثاني	-20,300	10,563	3,340	-27,856	-12,744	-6,078	9	,000
Paire 3 3قياسالبعدي - قياسالقبليالبعدالثالث	-33,200	11,905	3,765	-41,716	-24,684	-8,819	9	,000
Paire 4 4قياسالبعدي - قياسالقبليالبعدالرابع	-26,200	10,293	3,255	-33,564	-18,836	-8,049	9	,000

Statistiques des échantillons appariés:

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	قياسالبعدي1	58,70	10	13,208	4,177
	قياسالتتبعي1	61,00	10	13,166	4,163
Paire 2	قياسالبعدي2	61,70	10	14,205	4,492
	قياسالتتبعي2	65,70	10	12,798	4,047
Paire 3	قياسالبعدي3	66,80	10	13,456	4,255
	قياسالتتبعي3	59,90	10	12,609	3,987
Paire 4	قياسالبعدي4	64,60	10	13,986	4,423
	قياسالتتبعي	64,80	10	14,046	4,442

Corrélations des échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	قياسالتتبعي1 & قياسالبعدي1	10	,945	,000
Paire 2	قياسالتتبعي2 & قياسالبعدي2	10	,971	,000
Paire 3	قياسالتتبعي3 & قياسالبعدي3	10	,925	,000
Paire 4	قياسالتتبعي & قياسالبعدي4	10	,963	,000

Test des échantillons appariés

		Différences appariées			
		Moyenne	t	ddl	Sig. (bilatéral)
Paire 1	قياس البعدي1 - قياس التتبعي1	-2,300	-1,663	9	,131
Paire 2	قياس البعدي2 - قياس التتبعي2	-4,000	-3,586	9	,006
Paire 3	قياس البعدي3 - قياس التتبعي3	6,900	4,271	9	,002
Paire 4	قياس البعدي4 - قياس التتبعي	-,200	-,165	9	,872

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	قياسالبعدي1	58,70	10	13,208	4,177
	ضابطبعدي1	35,60	10	7,877	2,491
Paire 2	قياسالبعدي2	61,70	10	14,205	4,492
	ضابطبعدي2	37,30	10	9,742	3,081
Paire 3	قياسالبعدي3	66,80	10	13,456	4,255
	ضابطبعدي 3	33,30	10	7,846	2,481
Paire 4	قياسالبعدي4	64,60	10	13,986	4,423
	ضابطبعدي 4	39,70	10	7,394	2,338

Corrélations des échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	ضابطبعدي1& قياسالبعدي1	10	,059	,872
Paire 2	ضابطبعدي2& قياسالبعدي2	10	-,136	,708
Paire 3	ضابطبعدي 3& قياسالبعدي3	10	,093	,798
Paire 4	ضابطبعدي 4& قياسالبعدي4	10	,216	,549

		Différences appariées			t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard			
Paire 1	قياس البعدي1 - ضابط بعدي1	23,100	14,977	4,736	4,877	9	,001
Paire 2	قياس البعدي2 - ضابط بعدي2	24,400	18,283	5,782	4,220	9	,002
Paire 3	قياس البعدي3 - ضابط بعدي 3	33,500	14,931	4,722	7,095	9	,000
Paire 4	قياس البعدي4 - ضابط بعدي 4	24,900	14,341	4,535	5,491	9	,000

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	ضابطبعدي1	35,60	10	7,877	2,491
	ضابطقبلي 1	33,0000	10	8,35331	2,64155
Paire 2	ضابطبعدي2	37,30	10	9,742	3,081
	ضابطقبلي2	36,9000	10	10,06037	3,18137
Paire 3	ضابطبعدي 3	33,30	10	7,846	2,481
	ضابطقبلي3	32,1000	10	9,08540	2,87305
Paire 4	ضابطبعدي 4	39,70	10	7,394	2,338
	ضابطقبلي4	37,7000	10	9,14148	2,89079

Corrélations des échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	ضابطقبلي1 &ضابطبعدي 1	10	,930	,000
Paire 2	ضابطقبلي2 &ضابطبعدي2	10	,950	,000
Paire 3	ضابطقبلي3 &ضابطبعدي 3	10	,942	,000
Paire 4	ضابطقبلي4 &ضاابط بعدي 4	10	,909	,000

Test des échantillons appariés

		Différences appariées		t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Moyenne	Ecart type			
Paire 1	ضابط بعدي1 - ضابط قبلي 1	2,60000	3,06232	2,685	9	,025
Paire 2	ضابط بعدي2 - ضابط قبلي2	,40000	3,13404	,404	9	,696
Paire 3	ضابط بعدي 3 - ضابط قبلي3	1,20000	3,11983	1,216	9	,255
Paire 4	ضابط بعدي 4 - ضابط قبلي4	2,00000	3,91578	1,615	9	,141