وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبو القاسم سعد الله –الجزائر 02–

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي للتخفيف من مستوى العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط

–دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الأولى متوسط بمدينة الميلية ولاية جيجل–

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في علوم التربية

من إعداد:

كربوش وليد

تحت إشراف:

أ.د/خلايفية محمد

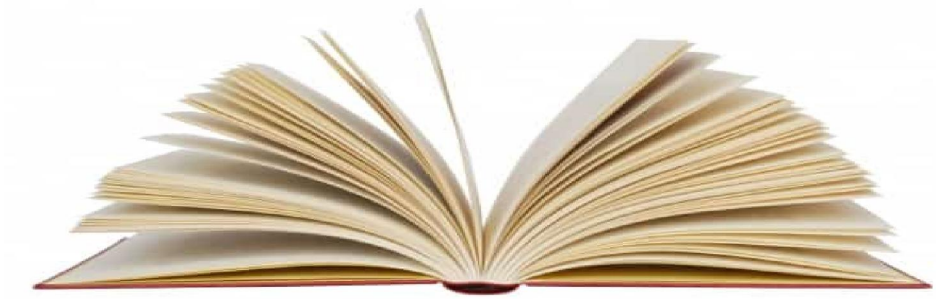
لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
محمد العربي بدرينة	أستاذ التعليم العالي	الجزائر –02–	رئيسا
محمد خلايفية	أستاذ التعليم العالي	الجزائر –02–	مشرفا ومقررا
محمد الطاهر طعبلي	أستاذ التعليم العالي	الجزائر –02–	عضوا مناقشا
نزيم صرداوي	أستاذ التعليم العالي	تيزي وزو	عضوا مناقشا
شوقي قدادرة	أستاذ محاضر –أ–	الوادي	عضوا مناقشا
عزيزة شعباني	أستاذ محاضر –أ–	الجزائر –2–	عضوا مناقشا

2020/2019

"يَرْفَعِ اللَّهُ الذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ والذِينَ أوتُوا العِلْمَ دَرَجَاتٍ"

المجادلة (11)



شكر وتقدير

الحمد لله الذي وفقني وأعانني على إتمام هذه الأطروحة العلمية، والتي آمل أن تكون ذات فائدة كبيرة لكل الباحثين والمختصين في مجال العلوم السلوكية والتربوية ولكل العاملين في هذا المجال.

ومن أجل هذا أتقدم بأسمى عبارات التقدير لأستاذي ومشرفي الأستاذ الدكتور "محمد خلايفية" الذي كان سندا حقيقيا وموجها فاعلا وحريصا على تقديم مختلف التوجيهات والنصائح والمتابعات لهذا المجهود العلمي.

كما أتقدم بالشكر إلى كل أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر 02 على كل نصائحهم و توجيهاتهم وإضافاتهم التي سهلت ومهدت الطريق نحو إتمام هذا العمل على أحسن وجه.

وأتقدم بشكري الجزيل إلى كل الأساتذة المحكمين لأدوات الدراسة على توجهاتهم وملاحظاتهم التي ساهمت بشكل كبير في انجاز الدراسة الميدانية وفق الأسس العلمية الصحيحة.

وفي الأخير أتقدم بشكري إلى مديرية التربية لولاية جيجل وكل الإداريين والأساتذة والتلاميذ بمتوسطة الأمير عبد القادر بمدينة الميلية على تعاونهم وتسهيلاتهم التي مكنت من إنجاز هذا العمل في أحسن الظروف.

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى قياس مدى فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي للتخفيف من مستوى العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط،وللتأكد من ذلك تم اختيار عينة بطريقة قصدية مكونة من (30) تلميذ وتلميذة يدرسون بالسنة الأولى بمتوسطة الأمير عبد القادر بمدينة الميلية ولاية جيجل، تراوحت أعمارهم بين (11-14سنة) وتم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد اعتمدت هذه الدراسة على أداتين أساسيتين هما مقياس العنف المدرسي والبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي (كلاهما من إعداد الباحث).

وبعد معالجة بيانات الدراسة إحصائيا باستخدام برنامج (SPSS.20) توصل الباحث إلى النتائج التالية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للعنف المدرسي وأبعاده الأربعة التي تشكله (العنف بين التلاميذ مع بعضهم، العنف من التلاميذ اتجاه المعلمين، العنف من التلاميذ اتجاه الإدارة المدرسية، العنف من التلاميذ اتجاه الممتلكات المدرسية) لصالح المجموعة التجريبية.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس العنف المدرسي.

Summary of study:

The current study aims to measure the effectiveness of cognitive-behavioral counseling program to reduce the level of school violence among middle school students, and to confirm this a sample was selected in a deliberate manner consisting of (30) pupils studying in the first year of the middle school of El Amir Abdel Kader in El Milia –Jijel state, the study relied on two basic tools: the school violence test and the cognitive-behavioral counseling program (Both by the researcher).

After processing the study data statistically using the program (SPSS.20), the researcher reached the following results:

1- There is statistically significant differences at the level of 0,05 indications between the averages of the grades of the experimental group and the control group in the dimension measurement of school violence and its four dimensions formed by (violence between pupils with each other, violence of pupils towards teachers, violence of pupils towards school administration, violence of pupils towards school property) in favor of the experimental group.

2- There is no statistically significant differences at the 0,05 indicative level between the averages of the grades of members of the experimental group in the distance and tracking indicators on the school violence test.

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
آية قرآنية.....	أ
شكر وتقدير.....	ب
ملخص الدراسة باللغة العربية.....	ج
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية.....	د
فهرس المحتويات.....	هـ
فهرس الجداول.....	ي
فهرس الأشكال.....	ل
فهرس الملاحق.....	م
مقدمة.....	1
الجانب النظري للدراسة	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1- إشكالية الدراسة.....	6
2- تساؤلات الدراسة.....	11
3- فرضيات الدراسة.....	12
4- أهمية الدراسة.....	12
5- أهداف الدراسة.....	13
6- التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة.....	14
7- حدود الدراسة.....	16
8- الدراسات السابقة.....	16
الفصل الثاني: العنف المدرسي	

تمهيد.....	32
أولا: العنف.....	32
1- تعريف العنف.....	32
2- بعض المفاهيم المرتبطة بالعنف.....	35
3- خصائص العنف.....	39
4- أشكال العنف.....	41
5- النظريات المفسرة للعنف.....	44
ثانيا: العنف المدرسي.....	53
1- تعريف العنف المدرسي.....	53
2- أنواع العنف المدرسي.....	54
3- أسباب العنف المدرسي.....	56
4- آثار العنف المدرسي.....	61
5- طرق علاج العنف المدرسي.....	63
خلاصة الفصل.....	65
الفصل الثالث: الإرشاد المعرفي السلوكي	

تمهيد.....	68
أولا: الإرشاد النفسي.....	68
1- تعريف الإرشاد النفسي.....	68
2- الحاجة للإرشاد النفسي.....	71
3- أسس الإرشاد النفسي.....	73
4- مناهج الإرشاد النفسي.....	77
5- نظريات الإرشاد النفسي.....	79
ثانيا: الإرشاد المعرفي السلوكي.....	89
1- تعريف الإرشاد المعرفي السلوكي.....	89
2- أهداف الإرشاد المعرفي السلوكي.....	92
3- مبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي.....	94
4- مراحل الإرشاد المعرفي السلوكي.....	96
5- تقنيات الإرشاد المعرفي السلوكي.....	98
خلاصة الفصل.....	104
الفصل الرابع: المراهقة المبكرة	
تمهيد.....	107
1- تعريف المراهقة.....	107
2- مراحل المراهقة.....	109
3- مظاهر المراهقة المبكرة.....	111
4- حاجات المراهقة المبكرة.....	119
5- مشكلات المراهقة المبكرة.....	122
6- إرشاد العنيف في مرحلة المراهقة المبكرة.....	130
خلاصة الفصل.....	132

الجانب التطبيقي للدراسة	
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد.....	136
1- منهج الدراسة.....	136
2- مجتمع الدراسة.....	137
3- عينة الدراسة.....	137
4- أدوات الدراسة.....	148
5- إجراءات الدراسة.....	177
6- الأساليب الإحصائية المستخدمة.....	177
خلاصة الفصل.....	187
الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد.....	180
أولا: عرض وتحليل نتائج الدراسة.....	180
1- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة.....	180
2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى.....	181
3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية.....	182
4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.....	182
5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.....	182
6- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الخامسة.....	183
ثانيا: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة.....	185
1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة.....	185
2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى.....	186
3- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.....	187
4- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.....	188
5- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.....	189

6- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة.....	190
خاتمة الدراسة.....	193
توصيات الدراسة.....	195
قائمة المراجع.....	198
قائمة الملاحق.....	212

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	التصميم التجريبي المستخدم في الدراسة.	136
2	توزيع مجتمع الدراسة.	137
3	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.	139
4	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب العمر.	140
5	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي للأب.	141
6	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي للأم.	142
7	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مستوى التحصيل الدراسي.	143
8	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى الاقتصادي للأسرة.	144
9	الفروق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الوسيطة باستخدام اختبار "مان ويتني".	145
10	الفروق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمستوى العنف المدرسي باستخدام اختبار "مان ويتني".	147
11	بدائل ودرجات مقياس العنف المدرسي.	149
12	نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء العبارات للبعد الأول (العنف بين التلاميذ).	150
13	نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء العبارات للبعد الثاني (العنف من التلاميذ اتجاه المعلمين).	151
14	نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء العبارات للبعد الثالث (العنف من التلاميذ اتجاه الإدارة المدروسة).	151
15	نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء العبارات للبعد الرابع (العنف من التلاميذ اتجاه الممتلكات المدرسية).	152
16	العبارات التي أجمع بعض المحكمين على تعديلها.	152
17	العبارات التي أجمع أغلب المحكمين على حذفها.	152
18	توزيع أبعاد العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط وعدد العبارات التي تنتمي	153

	إليها.	
19	معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية لبعد العنف بين التلاميذ مع بعضهم.	153
20	معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية لبعد العنف من التلاميذ اتجاه المعلمين.	154
21	معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية لبعد العنف من التلاميذ اتجاه الإدارة المدرسية.	155
22	معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية لبعد العنف من التلاميذ اتجاه الممتلكات المدرسية.	156
23	معامل ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمقياس العنف المدرسي.	157
24	معامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس.	158
25	قيمة "T" للفروق بين الطرفين.	159
26	معامل ثبات مقياس العنف المدرسي بطريقة ألفا كرونباخ.	159
27	نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية.	160
28	ملخص جلسات البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي.	173
29	الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للعنف المدرسي وكل الأبعاد المشكلة له باستخدام اختبار "مان ويتني".	180
30	الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس العنف المدرسي باستخدام اختبار "ويلكوكسون".	183

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	توزيع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير الجنس.	140
2	توزيع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير العمر.	141
3	توزيع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير التحصيل الدراسي.	142
4	توزيع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير المستوى التعليمي للأب.	143
5	توزيع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير المستوى التعليمي للأم.	144
6	توزيع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير المستوى الاقتصادي للأسرة.	145
7	الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الوسيطة.	146
8	الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس العنف المدرسي.	148
9	الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للعنف المدرسي وكل الأبعاد المشكلة له باستخدام اختبار "مان ويتني".	181
10	التمثيل البياني لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس العنف المدرسي والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي.	184

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	ترخيص الجامعة بإجراء الدراسة الميدانية.	212
2	ترخيص مديرية التربية بإجراء الدراسة الميدانية.	213
3	مقياس العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط في صورته الأولية.	214
4	مقياس العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط في صورته النهائية.	221
5	قائمة المحكمين لمقياس العنف المدرسي والبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي.	227
6	استمارة تحكيم البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي للتخفيف من مستوى العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط.	228
7	درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي على مقياس العنف المدرسي.	230
8	درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس العنف المدرسي.	231
9	درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس التتبعي على مقياس العنف المدرسي.	232
10	سير جلسات البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي للتخفيف من مستوى العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط.	233
11	الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي باستخدام اختبار "مان ويتني".	247
12	الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي باستخدام اختبار "مان ويتني".	248
13	الفروق بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي باستخدام اختبار "ويلكوكسون".	249

مقدمة:

إن أغلب المجتمعات البشرية كانت ولازالت تعاني من ظاهرة العنف، لأن هذه الظاهرة تعتبر بمثابة الخطر الذي يهدد كيان هذه المجتمعات ويدخلها في متاهات قد تعصف بها وتجعلها موطنا للدموية والدمار والتخلف، لهذا نلاحظ أن أموالا ضخمة ومجهودات جبارة تسخرها كل هذه المجتمعات سواء كانت متقدمة أو متخلفة أو سائرة في طريق النمو والتقدم، وهذا كله من أجل تقليص مستويات هذه الظاهرة إلى أدنى مستوياتها من أجل تحقيق استقرار أمني يسمح بإحداث تحولات وتغيرات على جميع الأصعدة.

ولقد كانت ظاهرة العنف محل دراسة الكثير من الباحثين قديما وحديثا، إلا أن كل هذه المحاولات البحثية لم تعطي نتائج مرضية، بل أن أبحاثهم فتحت المجال لقيام دراسات أخرى حول هذه الظاهرة التي أجمع الكثير من الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين على أنها ظاهرة مركبة ولها أسباب وجوانب نفسية واجتماعية واقتصادية وسياسية وتربوية، كما أن لديها جذور يصعب اقتلاعها ولها آثار يصعب التعامل معها.

ويعتبر انتقال العنف إلى المدارس بمثابة المرض الذي يستدعي الفحص والتشخيص والسرعة في العلاج، وذلك لأن المدرسة هي قلب المجتمع، ووجود العنف بها سيعرقل وظيفتها الأساسية ودورها الفاعل في تحقيق الأهداف التي تسعى وتطمح إلى تحقيقها، فكل مستويات التعليم لم تعد خالية من وجود نسب معينة من العنف، وتشير "جوفلكيت" (2016، ص18) إلى أن العنف المدرسي أصبح من الموضوعات التي تشغل بال الأولياء والمربين والمسؤولين، خاصة عندما تعلق الأمر بفئة اجتماعية حساسة جدا يعتمد عليها في بناء المستقبل وهي (فئة المراهقين)، وبمؤسسة هامة معروفة عنها في مختلف الدول والأزمنة أنها لا لابد أن تعمل من أجل تحقيق هدف أساسي هو تنشئة الأجيال تنشئة اجتماعية ووطنية سليمة وإعدادهم لمواجهة المستقبل (وهي المدرسة).

وما يلاحظ اليوم أن ظاهرة العنف المدرسي في الجزائر أخذت منعرجا خطيرا، وهذا ما أشارت إليه مختلف الإحصائيات وبعض وسائل الإعلام المكتوبة والمرئية خاصة في المرحلة المتوسطة والثانوية، إذ تعتبر المرحلة المتوسطة بالنسبة للتلميذ مرحلة انتقال من الطفولة إلى المراهقة، وما هو معروف أن مرحلة المراهقة هي مرحلة تحول وصراع وتقلبات يصعب الخروج منها بسلام، وهذا ما يشير إليه جموعي (2018، ص1) على أن المراهقة فترة حرجة مليئة بالمشكلات لأنها فترة تيقظ الشعور والميلاد النفسي الذي يتم بالتمييز فيها بين الأنا والأبويين كما يقول "يونغ"، كما أنها فترة انتقال من منطقة معروفة إلى

منطقة مجهولة كل ما فيها لم ينضج بعد من الناحية المعرفية حتى جسم المراهق نفسه، كما يقول "ليفن"، وكما يقول "هيسنجر" إن فترة المراهقة هي فترة من الحياة ترتبط بشكل نموذجي بمخاطر عديدة في مجال الصحة والتعليم.

ما يلاحظ أن مرحلة التعليم المتوسط تقابل مرحلة المراهقة المبكرة والتي تعد بدورها أخطر مراحل المراهقة إثارة، لأنها مرحلة الانتقال من الطفولة، كما أنها تتميز بتغيرات نفسية واجتماعية وبيولوجية مفاجئة وصعبة تساعد على زيادة انتشار سلوكات العنف داخل الصفوف الدراسية خاصة إذا صاحب هذه التغيرات عدم التأقلم مع هذه المرحلة من العنف داخل المدرسة سواء بين التلاميذ نفسهم أو بينهم وبين معلميهم وإدارتهم أو حتى اتجاه الممتلكات المدرسية، إذ يكثر الشجار والتكسير والتدخين والاعتداءات اللفظية والجسدية وغيرها.

وباعتبار أن العنف المدرسي ظاهرة موجودة في مختلف الدول، لذلك تسهر على إيجاد الحلول والطرق التي تساعد على تفادي حدوث الظاهرة أصلا، ومن بين ما تلجأ إليه هذه الدول هي برامج الإرشاد النفسي والتربوي داخل المؤسسات التعليمية لمساعدة التلاميذ على التكيف والتأقلم والنمو السليم، وتلقي الرعاية النفسية الضرورية للتعامل مع مختلف المشكلات النفسية والسلوكية، ويعتبر العنف من بين هذه المشكلات التي سطرت لها العديد من البرامج الإرشادية والعلاجية وأثبتت فاعليتها في التخفيف من مستوياته، ومن هنا نشأت الحاجة إلى ضرورة اعتماد نوع من أنواع الإرشاد النفسي من أجل مساعدة تلاميذ التعليم المتوسط على التعامل مع مستويات العنف لديهم، بحيث يكون هذا الأسلوب الإرشادي متناسب مع مستواهم العقلي والزمني.

ونظرا لانتشار العنف المدرسي بالمرحلة المتوسطة وقلة الدراسات التي اهتمت ببناء برامج إرشادية لعلاجه، جاءت هذه الدراسة لتتبع نوع من أنواع الإرشاد ألا وهو الإرشاد المعرفي السلوكي من أجل التخفيف قدر الإمكان من مستويات العنف المدرسي، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث باعتماد ستة فصول مقسمة إلى جانبين، جانب نظري وآخر تطبيقي.

ويتضمن الجانب النظري الفصول التالية:

الفصل الأول: ويعتبر مدخل الدراسة، وتم فيه عرض إشكالية الدراسة وطرح التساؤلات والفرضيات، والتطرق إلى أهمية وأهداف الدراسة، بالإضافة إلى التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة وتحديد حدودها، وأخيرا عرض الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: ويتضمن شقين: الأول تناول تعريف العنف وبعض المفاهيم المرتبطة به، خصائص العنف، أشكاله، والنظريات المفسرة له، أما الشق الثاني فتناول تعريف العنف المدرسي، أنواعه، أسبابه، وآثاره، وطرق علاجه.

الفصل الثالث: ويتضمن شقين كذلك: الشق الأول تناول تعريف الإرشاد النفسي، الحاجة إليه، أسسه ومناهجه، ونظرياته، أما الشق الثاني فتناول تعريف الإرشاد المعرفي السلوكي، أهداف ومبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي، مراحله وتقنياته.

الفصل الرابع: وتم التطرق فيه إلى تعريف المراهقة، مراحل المراهقة، مظاهر المراهقة المبكرة، حاجات المراهقة المبكرة ومشكلاتها، إرشاد العنيف في المراهقة المبكرة.

أما الجانب التطبيقي فيتضمن الفصول التالية:

الفصل الخامس: وتم التطرق فيه إلى منهج ومجتمع الدراسة، عينة الدراسة وأدواتها، بالإضافة إلى إجراءات الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها.

الفصل السادس: وتم فيه عرض نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها.

كما اختتمت الدراسة بخاتمة والخروج بمجموعة من التوصيات، بالإضافة إلى قائمة المراجع والملاحق.

الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة:

إن العنف ظاهرة قديمة قدم الإنسانية، حيث أنه لا يكاد يخلو منه أي مجتمع بشري وعلى مر القرون إلى يومنا هذا، حيث صار واسع الانتشار بسبب التزايد السكاني وتزايد المصالح، ولكن تختلف نسب انتشاره من مجتمع لآخر ومن مجال لآخر، ولا شك أن العنف يولد آثارا عميقة وسلبية في مختلف الجوانب النفسية والاجتماعية والاقتصادية، ولقد شغل موضوع العنف بال الكثير من الحكومات حيث سطرت كل الجهود من أجل التصدي لهذه الظاهرة وتزايدت الدراسات والأبحاث من أجل معرفة العوامل الكامنة وراء ظهوره والسعي إلى تقديم الحلول التي من شأنها أن تبعث السلم والأمان داخل المجتمعات.

ويعد العنف بأشكاله المتعددة أحد مظاهر الصراع واللاتجانس أو ضعف العلاقات والروابط الأولية، وقد زاد الاهتمام بظاهرة العنف في المجتمعات العربية المعاصرة وأصبح ضرورة ملحة أملتها الظروف والملابسات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة، والتي ما تزال تسهم في تأصيل وإنتاج مثل هذه الظواهر، والتي تندرج ضمن قائمة الأفعال غير السوية، والمدانة وغير المقبولة اجتماعيا. (مقلاتي، 2017، ص6)

ولا شك أن العنف هو السلوك المشوب بالقسوة والعدوان والإكراه وهو عادة سلوك بعيد عن التحضر والتمدن، تستثمر فيه الدوافع والطاقات العدوانية استثمارا صريحا بدائيا كالضرب والتقتيل للأفراد والتكسير والتدمير للممتلكات واستخدام القوة لإكراه الخصم وقهره (بركات، 2011، ص7)، كما أنه سلوك علني ظاهري يمكن ملاحظته وتحديده وقياسه، وهو إما أن يكون سلوكا بدنيا أو سلوكا لفظيا مباشرا أو غير مباشرا، تتوافر فيه الاستمرارية والتكرار ويعبر عن انحراف الفرد عن معايير الجماعة، مما يترتب عليه إلحاق الضرر والأذى البدني والنفسي والمادي بالآخرين أو بالنفس ويختلف في مسبباته ومظاهره وحدته من فرد لآخر ومن مجتمع لآخر. (خضر، 2007، ص52)

ويعد العنف أخطر ما يهدد أمن واستقرار المؤسسات الاجتماعية والتربية وأفراد المجتمع وخاصة العنف داخل المدرسة، والتي تعتبر مؤسسة تربوية مهمة في حياة الأفراد وهي إحدى مؤسسات التنشئة الاجتماعية وتأتي بالمرتبة الثانية بعد الأسرة، إذ تعمل مع غيرها من المؤسسات على تربية الإنسان ومساعدته على النمو الشامل في جميع جوانب شخصيته العقلية منها والنفسية والجسمية والاجتماعية، إضافة لما تقوم به من جهد في نقل التراث للنشىء من ناحية، وغرس قيم المجتمع ومعاييره في نفوسهم وعقولهم من ناحية أخرى لتمكينهم السلوك الاجتماعي المقبول في مجتمعهم. (رحاب، 2013، ص2)

ومع انتشار الظاهرة في العديد من المؤسسات التعليمية والتي مست كل الأطوار وفي مختلف المناطق، أصبحت تقلق المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء، إذ أصبح التلاميذ بمختلف أعمارهم يتبنون هذا السلوك العنيف كوسيلة للتفاعل والتواصل فيما بينهم دون أدنى تراجع أو خوف من العقوبات التي بإمكان النظام المدرسي أن يسلطها عليهم عندما يقومون بخرق القوانين، والمعايير السلوكية والمتعارف عليها بالبيئة المدرسية. (بوطورة، 2017، ص4)

وتشير بعض الإحصاءات كما ذكر الخولي (2008، ص51-52) أنه "في الولايات المتحدة الأمريكية تم رصد حوالي 599000 حالة اعتداء لفظي أو جسدي أو كليهما ضد المعلمين خلال أربع سنوات في الفترة ما بين عام (1996-2000)، وفي انجلترا تشير شبكة مناصرة ودعم المعلمين على الأنترنث أن 85000 معلم ومعلمة تعرضوا للعنف من قبل الطلاب خلال السنتين الماضيتين، وأن 297 معلم حصلوا على إجازة لمدة ثلاثة أيام وأكثر بسبب التعرض للعنف الطلابي". كما أشارت خالدي (2007، ص15) أن "بلجيكا أصدرت سنة 1992 إحصائية تبين منها أن 27,2% من التلاميذ يقومون بأعمال العصابات وأن ما نسبته 38% من هؤلاء التلاميذ قاموا ولو مرة واحدة على الأقل بأعمال إجرامية أثناء فترة الدراسة"، ويذكر بوطورة (2017، ص4-5) أنه "في فرنسا بينت إحصائيات وزارة التربية الوطنية للسنة الدراسية (1998-1999) أن من بين 240000 حادث وقع في المدارس الثانوي رتبت نسبة 26% منها على أساس أنها حوادث خطيرة، و40% من التلاميذ اعترفوا أنهم تعرضوا إلى العنف المدرسي".

أما على الصعيد العربي فقد ذكرت خالدي (2007، ص16) "أن هناك إحصائية بالأردن أشارت إلى أن العنف في المؤسسات التربوية ظاهرة مستفحلة حيث أشار ما يقارب 98% من تلاميذ المدارس أن العنف موجود في هذه المدارس، وفي المملكة السعودية بينت الدراسة التي قام بها مركز أبحاث مكافحة الجريمة بوزارة الداخلية عن ظاهرة العنف في المملكة أشارت إلى أن العنف في المدارس يحتل المرتبة الثالثة في قائمة الجرائم حيث بلغت نسبته 15% من بين الجرائم الأخرى".

كما تذكر عبدي (2011، ص29) أن "هناك إحصائية رسمية نشرتها وزارة التربية والتكوين التونسية عن انتشار ظاهرة العنف في المحيط التربوي والتي بلغت (2025) حالة عنف خلال السنة الدراسية (2005-2006)، وأضافت أنه سجلت (800) حالة عنف ضد الأساتذة".

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة فنجد أنها أظهرت نتائج صريحة توحي بانتشار كبير لظاهرة العنف بالمدارس، حيث أكدت دراسة (Bryson,p1995) على ارتفاع ظاهرة العنف بين الطلبة في الولايات المتحدة الأمريكية وأشار إلى السلوكات المصاحبة لمظاهر العنف والمتمثلة في تعاطي المخدرات وتكوين العصابات وحمل الأسلحة (حسونة، 2012، ص7)، كما ذكر الحربي (2008، ص3) أنه "في أوروبا عقد الاتحاد الأوروبي عام 1997 ندوة حول الأمن والعنف المدرسي اعترف فيها بخطورة انتشار هذه الظاهرة، وأدى تزايد العنف في المجتمعات الأوروبية إلى تكوين لجان أوروبية مشتركة ولجنة خاصة بدراسة الموضوع مكونة من أعضاء تضم كل من بلجيكا وبريطانيا وفرنسا وألمانيا لإيجاد حلول لمشكلة العنف في المؤسسات التربوية"، ومن الدراسات العربية نجد ما أشار إليه السعايدة (2014، ص4) أن دراسة "عويدات" (1997) أظهرت وجود أثر لأنماط التنشئة الاجتماعية في ظهور الانحرافات السلوكية عند طلبة الصفوف الثامن والتاسع بالأردن، وتشير رحاب (2013، ص4) أنه في سوريا أجريت دراسة قام بها "عز" (2005) حيث أكدت أن المعلمين يمارسون العنف ضد الطفل بنسبة (40%) وأن العنف النفسي وأنواع أخرى من العنف منتشرة بالمدارس السورية.

أما في الجزائر فقد أشارت جوفلكيت (2016، ص19) أن "مشكلة العنف المدرسي تفاقمت بشكل رهيب وغير مسبوق، ومن بين الإحصاءات ما كشفته وزارة التربية الوطنية في إحصائيات رسمية موثقة خلال السنة الدراسية 2011-2012 عن تعرض 4555 أستاذ إلى العنف من قبل المتعلمين مقابل 1942 متعلم تعرضوا للعنف من طرف الأساتذة وموظفي الإدارة، كما بلغت حالات العنف بين المتعلمين أنفسهم 17645 حالة إضافة إلى 16 حالة انتحار بين أوساط المتعلمين في ظرف أقل من أربعة أشهر".

ومن الدراسات التي تطرقت إلى هذه المشكلة نذكر على سبيل المثال الدراسة التي قامت بها مفتشية أكاديمية الجزائر العاصمة من بداية (2000) على المستوى الولائي حول العنف المدرسي، وكذلك دراسة "أحمد حويتي" (2004)، ودراسة "خالدي خيرة" (2007)، ودراسة "زهية دباب" (2015)، ودراسة "جوفليكت ليلى" (2016)، ودراسة "بوطورة كمال" (2017) وغيرها من الدراسات التي أثبتت وجود العنف المدرسي بنسب مرتفعة واتخذت أشكالا متعددة وفي مختلف الأطوار التعليمية.

ومن هنا يمكن القول أن ظاهرة العنف في الوسط المدرسي الجزائري أخذت منحى خطير خلال الآونة الأخيرة، وخاصة في مرحلة التعليم المتوسط وهذا ما تؤكده "شريفي" (2016) أن السبب في ذلك يعود إلى الانتقال المفاجئ للتلميذ من مرحلة التعليم الابتدائية إلى مرحلة التعليم المتوسط وكذا انتقاله من

مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة الأولى، أين يحدث الصدام بينه وبين الأطراف الأخرى، وهذا ما يؤكده "الشهري" (2009، ص5) على أن المرحلة المتوسطة من المدرسة تعد بداية مرحلة المراهقة وخلالها يكثر استخدام نمط العنف اللفظي للتعبير عن المواقف المحبطة والتي تثير الغضب لدى المراهق، وقد يرجع ذلك إلى تطور مظاهر النمو وتطور أساليب التعبير عن الانفعالات لديه، حيث تشهد هذه المرحلة تغيرات جسمية وجنسية وانفعالية وبالتالي تنعكس على سلوكه في صورة تمرد وعصيان على السلطة الأبوية والمدرسة والمجتمع.

ونظرا للآثار السلبية التي يتركها العنف المدرسي على العملية التربوية نجد أن الإرشاد التربوي يمثل أحد المجالات المهمة من مجالات الإرشاد النفسي والتي تخدم الفئة الطلابية في النواحي التربوية والمشكلات السلوكية التي تواجههم. وتلعب الخدمات الإرشادية الجانب الكبير في مساعدة التلاميذ على التكيف والتوافق النفسي، كما أن للإرشاد النفسي الدور الكبير في مساعدة الأفراد على اتخاذ القرارات المناسبة وبالتالي الوصول إلى حل المشكلات المختلفة التي تواجههم، ومن تم الوصول على تحقيق التوافق النفسي والصحة النفسية. (قوعيش، 2017، ص20)

ومن بين الأساليب الإرشادية التي تسعى إلى خفض سلوك العنف نجد المدخل المعرفي الذي يعد محورا يمكن من خلاله تخفيض سلوك العنف لدى المراهقين وهو من المداخل الحديثة في علم النفس وينظر هذا المدخل إلى الإنسان من زاوية المعرفة، فأفكار الفرد ومعارفه وفقا لهذا المدخل تلعب دورا أساسيا في تشكيل وبناء شخصيته، ويعتبر "ألبرت أليس" رائد هذا الاتجاه ويشير إلى أن العنف ينشأ ويستمر نتيجة لبعض الأفكار والمعتقدات التي تخلو من المنطقية والعقلانية، حيث يتبنى أهدافا غير واقعية بل مستحيلة وغالبا ما تتصف بالكمال ومثل هذه الأفكار التي لن يستطيع الفرد تحقيقها ستؤدي إلى شعوره بعدم الكفاءة وعدم القيمة والفشل مما يؤدي إلى الاضطراب الانفعالي. (شواهنة، 2008، ص4-5)

بالإضافة إلى المدخل المعرفي نجد أيضا أن النظرية السلوكية تعتمد في التصدي للعنف وغيره من السلوكيات الخطرة فترى هذه النظرية مثلا أن الحل يكون في تبديل السلوكيات الخطرة بأخرى مناسبة وتعزيز السلوك الإيجابي الموجود لديهم وتقويته، ونظريات التعلم الاجتماعي ترى أن وقف العنف يكمن في توفير بيئة مناسبة لكبح السلوك الاستقرائي وضرورة اكتساب الطلبة قيما إنسانية تحثهم على التعاطف والتقدير وعدم الإساءة للآخرين. (صبحيين، 2012، ص313)

إذ يعد الإرشاد السلوكي أكثر الأساليب الإرشادية والعلاجية فاعلية مع فئة الأطفال، إذ يهدف إلى خفض السلوكيات غير المرغوب بها من خلال تدريب الطفل على طرق جديدة في التفكير وحل المشكلات، وإخضاعه لسلسلة من التدريبات الاجتماعية المكثفة حتى تتكون لديه مهارات اجتماعية تساعده فيما بعد على حل مشكلاته بطرق أكثر إيجابية، إضافة إلى استخدام المدعمات المادية التي تقدم عند النجاح في تغيير السلوك. (الحلح، 2015، ص2)

ومن هنا يعتبر الإرشاد المعرفي السلوكي من أهم الأساليب الحديثة نسبيا، وهو نتاج الارتباط بين الإرشاد المعرفي والإرشاد السلوكي من منطلق وجود ارتباط وثيق بين التفكير والانفعال والسلوك، بحيث أن الفرد حينما يفكر ينفعل ويسلك، وحينما ينفعل يفكر ويسلك، ولما يسلك يفكر وينفعل، وقد أخذ هذا النوع نمن الإرشاد النفسي عند ظهوره ثلاثة نماذج علاجية حمل كل منها اسم واضعه، وهي نموذج "آرون بيك" (A. Beck) "ألبرت أليس" (A. Ellis) "دونالد ميكنبوم" (D. Meichenbaum). (سخسوخ، 2014، ص5)

وعليه يعمل الإرشاد المعرفي السلوكي على الدمج بين الإرشاد المعرفي بفنياته المتعددة والإرشاد السلوكي بما يتضمنه من فنيات، إذ يتعامل مع الاضطرابات المختلفة من منظور ثلاثي الأبعاد معرفيا وسلوكيا وانفعاليا، بحيث يستخدم العديد من الفنيات المعرفية السلوكية ويعمل على إقامة علاقة إرشادية تعاونية بين المرشد والمسترشد تتحدد في ضوءها المسؤولية الشخصية للمسترشد عن كل معتقد فيه من أفكار مشوهة واعتقادات مختلة وظيفيا تعتبر هي المسؤولة عن تلك الاختلالات التي يعاني منها المسترشد وما يترتب عليها من ضيق (جموعي، 2018، ص67)، وعليه اعتبر الإرشاد المعرفي السلوكي مجموعة من الطرائق العلاجية التي تجمع بين الأسلوبين المعرفي والسلوكي معا، والمفهوم الذي يقوم عليه هذا العلاج أنه عن طريق تصحيح المفاهيم الذهنية الخاطئة والإشارات الذاتية المغلوطة نستطيع تخفيف الضغط النفسي. (بلان، 2015، ص385)

وبالرجوع إلى ظاهرة العنف بالمدرسة الجزائرية نجد كثيرا من الدراسات قد أكدت انتشار هذه الظاهرة في المرحلة المتوسطة التي تعقب المرحلة الابتدائية والتي تدوم أربعة سنوات، ومما لا شك فيه أن الانتقال المفاجئ للطفل من المرحلة الابتدائية إلى المتوسطة يعد حدثا نفسيا واجتماعيا وتربويا كبير التأثير على مسار التلميذ، حيث تعتبر فترة مهمة لظهور أعراض المراهقة المبكرة لدى المتعلم مما يجعل العنف سلوك شديد التأزم والارتباط بخصائص الطفل حين ذاك، ومما لا شك فيه أن المراهقة المبكرة

تتميز بمجموعة من المظاهر المتعددة جسديا وانفعاليا وعقليا واجتماعيا وأخلاقيا، والتي تكون سببا في ظهور علامات القلق والصراع النفسي والتطلع للاستقلالية وانتشار مختلف المشكلات السلوكية والانفعالية لدى المراهق.

وللميزات الظاهرة للبرامج الإرشادية المعرفية السلوكية كما سبق الإشارة إليه فإن هذه الدراسة سوف تتبنى تطوير برنامج إرشادي معرفي سلوكي من أجل فحص أثره في التخفيف من مستوى العنف المدرسي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط، وعليه تتحدد مشكلة الدراسة كما يلي:

هل للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي فاعلية في التخفيف من مستوى العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط؟

2- تساؤلات الدراسة:

- هل للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترح في هذه الدراسة فاعلية في التخفيف من مستوى العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات القياس البعدي للعنف المدرسي على بعد العنف بين التلاميذ مع بعضهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات القياس البعدي للعنف المدرسي على بعد العنف من التلاميذ اتجاه المعلمين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات القياس البعدي للعنف المدرسي على بعد العنف من التلاميذ اتجاه الإدارة المدرسية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات القياس البعدي للعنف المدرسي على بعد العنف من التلاميذ اتجاه الممتلكات المدرسية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس العنف المدرسي؟

3- فرضيات الدراسة:

- **الفرضية العامة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للعنف المدرسي لصالح المجموعة التجريبية.

- **الفرضية الجزئية 01:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للعنف المدرسي على بعد العنف بين التلاميذ مع بعضهم لصالح المجموعة التجريبية.

- **الفرضية الجزئية 02:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للعنف المدرسي على بعد العنف من التلاميذ اتجاه المعلمين لصالح المجموعة التجريبية.

- **الفرضية الجزئية 03:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للعنف المدرسي على بعد العنف من التلاميذ اتجاه الإدارة المدرسية لصالح المجموعة التجريبية.

- **الفرضية الجزئية 04:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للعنف المدرسي على بعد العنف من التلاميذ اتجاه الممتلكات المدرسية لصالح المجموعة التجريبية.

- **الفرضية الجزئية 05:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس العنف المدرسي.

4- أهمية الدراسة:

4-1- الأهمية النظرية:

- قلة الدراسات الجزائرية التي تناولت برامج إرشادية للتصدي لظاهرة العنف المدرسي وهذا ما زاد من الحاجة إلى مثل هذه التدخلات.

- كما تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية البرامج الإرشادية القائمة على المنحى النظري المعرفي السلوكي في التخفيف من ظاهرة العنف المدرسي.

- وتزداد أهمية الدراسة في كونها تطرقت إلى مشكلة حقيقية ظلت ملازمة للمدارس المتوسطة، فالعنف أصبح أحد أهم المشكلات التي تتطلب التخلص منها إلى أقصى درجة ممكنة، ومن أجل هذا وجب

إدخال هذا الموضوع ضمن متطلبات الإصلاح التربوي لضمان سير المؤسسات التربوية نحو تحقيق أهدافها المنشودة.

– كما تنبع أهمية الدراسة من كونها تناولت فئة المراهقين المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة، وهذه المرحلة تعتبر منعرج خطير في حياة التلميذ لما تحمله من تغيرات، كما أنها فترة انتقال حرجة من الطفولة إلى المراهقة والتي تتسم بكثير من المتغيرات السلوكية والنفسية أهمها مشكلة العنف المدرسي لدى تلاميذ هذه المرحلة.

4-2- الأهمية التطبيقية:

تكمن أهمية الدراسة في جانبها التطبيقي حول القيمة العلمية التي يمكن أن تفرزها نتائج الدراسة التطبيقية بعد جمع البيانات وتنظيمها وتحليلها واستقراءها، حيث تكون مرجعا للمهتمين والمختصين في المجال السلوكي والتربوي باستثمار هذه النتائج وتوظيفها عمليا ضمن تطبيقات مشابهة أو برامج مطورة بناءا على المعطيات التي تفرزها الدراسة.

5- أهداف الدراسة:

– التعرف على مختلف أنواع العنف التي تظهر بدرجة عالية عند تلاميذ التعليم المتوسط.

– بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي والكشف عن أثره في التخفيف من ظهور السلوك العنيف لدى التلاميذ.

– مساعدة التلاميذ المراهقين على تجاوز هذه المشكلة وفهم دواتهم وإكسابهم طرق التحكم في انفعالاتهم وحل مشكلاتهم من خلال بعض المهارات السلوكية والمعرفية التي يمكن أن تعينهم على ذلك.

– تدريب التلاميذ الذين يحصلون على درجات عليا من العنف على مجموعة من فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي، والتي تساعدهم على منع ظهور السلوك العنيف لديهم.

– التخفيف من مستوى العنف إلى أقصى درجة ممكنة.

– بناء على ما ستسفر عنه نتائج الدراسة الحالية يمكن اقتراح توصيات تسهم في وضع برامج إرشادية لتعديل سلوك المراهقين بالمدارس المتوسطة.

– التعرف على مدى استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في التخفيف من العنف لدى تلاميذ هذه المرحلة بعد الانتهاء من الدراسة التجريبية.

– استفادة التربويين والمختصين في مجال الإرشاد النفسي من هذا البحث وتطبيق خطواته على حالات أخرى متشابهة.

– تزويد المتخصصين في مجال العلوم السلوكية والتربوية بمقياس العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

6- التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

6-1- الفاعلية:

"هي الكفاءة والتأثير الفعال وغالبا يكون مرغوب فيه ويمكن أن يكون هذا الوصف لطريقة التدريس أو العلاج، وهي مقارنة أداء المجموعات المتشابهة في بعض المتغيرات والمختلفة في متغيرات أخرى بهدف تقييم أثر المتغيرات المختلفة". (عيسى، 2012، ص6)

وتعرف الفاعلية إجرائيا بأنها:

الأثر الإيجابي والتحسن الذي يتوقع أن يحققه البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي والذي تم تصميمه وتطبيقه من قبل الباحث، والذي يهدف إلى التخفيف من مستوى العنف لدى تلاميذ التعليم المتوسط، يمكن التحقق من هذه الفاعلية من خلال المقارنة بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي.

6-2- البرنامج الإرشادي:

"هو برنامج منظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة فرديا أو جماعيا بهدف مساعدتهم على تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي والمتعقل لتحقيق التوافق النفسي، ويقوم بتخطيطه وتنفيذه لجنة وفريق من المسؤولين المؤهلين". (إسماعيل، 2015، ص25)

ويعرف البرنامج الإرشادي إجرائيا بأنه:

مجموعة من الخطوات المنظمة والمحددة التي تستند إلى مجموعة من النظريات والتي ترمي إلى تحقيق الهدف من البرنامج وهو تقديم مجموعة من الفنيات والمهارات والأنشطة والخبرات للتلاميذ الذين لديهم مستوى عالي من العنف خلال فترة زمنية محددة تتضمن مجموعة من الجلسات الإرشادية بطريقة جماعية.

6-3- الإرشاد المعرفي السلوكي:

يعرف المعجم الموسوعي لعلم النفس الإرشاد المعرفي السلوكي:

بأنه "شكل من أشكال الإرشاد النفسي الحديث ثم استخدامه من قبل "آرون بيك"، حيث يقوم بتصحيح التصورات الخاطئة واستبعاد الأفكار السالبة الناتجة عن التعلم الخاطئ، ويركز هذا الإرشاد على المحتوى الفكري ويكون الهدف الرئيسي له تصحيح التصورات والإدراكات الخاطئة واستبدال الأفكار التلقائية السالبة بأفكار إيجابية ويكون دور المرشد نشطا في توعية الطلاب". (السواط، 2008، ص15)

ويعرف الإرشاد المعرفي السلوكي إجرائيا بأنه:

أسلوب إرشادي يستخدم لتزويد هؤلاء التلاميذ الذين لديهم مستويات عليا من العنف ولا يستطيعون التحكم في انفعالاتهم بمجموعة من الفنيات السلوكية والمعرفية التي تساعدهم على ضبط الذات والتحكم فيها ومنع ظهور السلوك غير المرغوب فيه.

6-4- العنف المدرسي:

"هو كل ما يصدر من التلاميذ من سلوك أو فعل يتضمن إيذاء الآخرين، ويتمثل في الاعتداء بالضرب أو السب وإتلاف الممتلكات العامة أو الخاصة، ويكون هدف الفعل هو تحقيق مصلحة". (عبدي، 2011، ص37)

ويعرف العنف المدرسي إجرائيا بأنه:

هو كل سلوك يصدر عن تلميذ اتجاه تلميذ آخر أو اتجاه الأساتذة والإداريين أو يصدر اتجاه الأساتذة والإداريين أو يصدر اتجاه ممتلكات المدرسة ويؤدي إلى إلحاق الأذى والضرر ويمكن أن يكون هذا الأذى والضرر جسديا أو معنويا أو ماديا.

6-5- تلاميذ التعليم المتوسط:

هم التلاميذ الذين يزاولون دراستهم بصورة رسمية ومنتظمة بالمرحلة المتوسطة التي تلي المرحلة الابتدائية والتي تمتد لمدة (04) سنوات وهم الذين يعيشون مرحلة المراهقة المبكرة، حيث تتراوح أعمارهم بين (11-14) سنة.

7- حدود الدراسة:

7-1- حدود الموضوع:

- تقتصر الدراسة في التعرف على أثر برنامج إرشادي في التخفيف من العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط، ويستند هذا البرنامج إلى فنيات وأساليب الإرشاد المعرفي السلوكي.

– وتحدد هذه الدراسة بالتصميم التجريبي (مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة) بقياس قبلي وبعدي لمعرفة الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) على المتغير الثابت (الدرجات العليا للأفراد على مقياس العنف المدرسي).

– كما تحدد الدراسة أيضا بالأدوات المستخدمة فيها وهي مقياس العنف المدرسي والبرنامج الإرشادي من أجل التحقق من فرضيات الدراسة.

7-2- الحدود البشرية والمكانية:

– اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من التلاميذ السنة الأولى بمتوسطة الأمير عبد القادر بمدينة الميلية ولاية جيجل.

7-3- الحدود الزمنية:

وتمتد الحدود الزمنية من تاريخ 2019/01/20 إلى 2019/05/25 وذلك كما يلي:

– من 2019/01/20 إلى 2019/02/03 تم اختيار العينة والتطبيق القبلي للمقياس.

– من 2019/02/11 إلى 2019/04/15 تم تطبيق البرنامج الإرشادي.

– في 2019/04/15 تم تطبيق القياس البعدي.

– في 2019/05/25 تم القياس التتبعي للمجموعة التجريبية فقط.

8- الدراسات السابقة:

8-1- الدراسات التي تناولت موضوع العنف المدرسي وعلاقته ببعض المتغيرات:

أ- الدراسات الجزائرية:

- دراسة جوفلكيت (2016):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأسباب المجتمعة والدافعة لسلوك العنف في المدرسة من جهة وعلاقتها بالتنشئة الوالدية من جهة أخرى، ومن أجل الوصول إلى نتائج علمية استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لملائمته للدراسة، وقد اشتملت عينة الدراسة على (203) تلميذ وتلميذة من متوسطة 'حي الموز'، تم اختيارهم بالطريقة العمدية ومنهم (74) ذكور و(129) إناث حيث وُزّعت لهذا الغرض استمارة بحث، وقد أظهرت نتائج الدراسة التّمثُّل الإيجابي لوجود العنف في بيوت المبحوثين والمتعلق بعدة مؤشرات، ظف إلى ذلك بروز العنف الرمزي، كما كشفت الدراسة إلى وجود علاقة بين العنف المدرسي

والجو المدرسي بما فيها البيئة المدرسة خاصة تلك المتعلقة بين الأستاذ والتلميذ، إذ تؤكد تصريحات المبحوثين على تعامل الأستاذ بعنف، وعلى ضوء هذه الدراسة تم تقديم مجموعة من الاقتراحات.

- دراسة دباب (2015):

وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي في الجزائر من خلال التعرف على مدى أداء كل فاعل في المؤسسة التربوية بدءا بمساهمة الأستاذ في مواجهة السلوكات العدوانية لدى التلاميذ، وكذلك التعرف على مدى مساهمة مستشار التوجيه في التخفيف من السلوكات العنيفة لدى التلاميذ، وأخيرا معرفة مدى مساهمة البرامج والأنشطة المدرسية في مواجهة السلوكات العنيفة لدى التلاميذ، وتهدف أيضا إلى التعرف على مدى مساهمة التكامل بين أعضاء الإدارة المدرسية وأولياء التلاميذ في الحد من السلوكات العنيفة، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي من خلال توزيع استمارة بحث وتدعيمها ببعض المقابلات وجهت لبعض الأساتذة، كما تكونت عينة الدراسة من (300) تلميذ من بعض ثانويات مدينة بسكرة، وتوصلت الدراسة إلى نتيجة عامة مفادها أن للمؤسسات التربوية دور في مواجهة العنف المدرسي وذلك من خلال قيام كل فاعل تربوي بدوره الفعال والمنوط به على أكمل وجه كما يلي:

- مساهمة الأستاذ في معالجة السلوكات العدوانية لدى التلاميذ.
- عمل مستشار التربية على رصد أشكال ومظاهر العنف الذي يقوم به التلاميذ.
- سعي مستشار التوجيه في التخفيف من السلوكات العنيفة لدى التلاميذ من خلال تركيزه على عمليتي النصح والإرشاد.
- مساهمة البرامج والأنشطة المدرسية والأنشطة الثقافية والرياضية والمسابقات الفكرية والرحلات المدرسية، وكذا تجسيد ثقافة التسامح واللاعنف في المناهج الدراسية، ومن خلال مساهمة تكامل بين أعضاء الإدارة المدرسية وأولياء التلاميذ في الحد من السلوكات العنيفة.

- دراسة خالدي (2007):

وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الاختلاف بين إدراك المدرسين وإدراك التلاميذ للعنف المدرسي في ثانويات مدينة الجلفة (تكراراته، أشكاله، أماكنه، علاقة العنف بالجنس..) والكشف عن الأسباب وطرق التصدي للظاهرة، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي من خلال توزيع استبيان موجه للمدرسين وآخر موجه للتلاميذ، وقد اشتملت عينة الدراسة على (100) تلميذ

وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية موزعين على ثلاثة ثانويات بمدينة الجلفة، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة أن هناك اختلافات ذات دلالة إحصائية بين إدراك المدرسين والتلاميذ على جميع الأبعاد المتضمنة لقائمة السلوكات المشوشة التي تقع في الأقسام من طرف التلاميذ عدا العنف المادي الإيجابي المباشر، وأهم الأسباب وراء ظاهرة العنف في ثانويات مدينة الجلفة تتمثل في الإهمال الأسري ثم المشاكل المدرسية (مثل: الاكتظاظ، وتدخل الأولياء في عمل المدرسي والإدارة، والتوظيف على أسس غير شرعية، انخفاض الأجور) حسب إدراك المعلمين، وحسب إدراك التلاميذ تمثلت في احترام التلميذ، تبني وتنمية لغة الحوار وطريقة الإنصات، وعموما توصلت الدراسة إلى وجود اختلافات ملحوظة بين إدراك المدرسين وإدراك التلاميذ لمعظم فرضيات البحث.

ب- الدراسات العربية:

- دراسة العصماني (2013):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى العنف والنمو الأخلاقي والعلاقة بينهما والفروق تبعا للتخصص والصف والعمر، وقد أُجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من (160) طالب موزعين على التخصص الشرعي والطبيعي في الصف الثاني والثالث ثانوي، وقد تم استخدام المنهج الإرتباطي لملائمته لطبيعة الدراسة من خلال الاستعانة بمقياس العنف ومقياس النمو الأخلاقي، وقد توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها:

- يتراوح مستوى العنف المدرسي لدى عينة الدراسة من متوسط إلى مرتفع، أي أن (116) طالبا يمثلون نسبة مئوية مقدارها (72.5%) من عينة الدراسة.

- وجود علاقة ارتباطية سالبة وذات دلالة إحصائية بين العنف المدرسي والنمو الأخلاقي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العنف وفقا لمتغيرات الدراسة، وكانت الفروق في اتجاه طلاب التخصص الشرعي، ومن حيث الصف الدراسي كانت الفروق في اتجاه طلاب الصف الثاني، ولاختلاف العمر كانت الفروق في اتجاه طُلاب الفئة العمرية (17) سنة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات النمو الأخلاقي وفقا لمتغيرات الدراسة، وكانت الفروق في اتجاه طلاب التخصص الطبيعي، ومن حيث الصف الدراسي كانت الفروق في اتجاه طلاب الصف الثالث، ولاختلاف العمر كانت الفروق في اتجاه طُلاب الفئة العمرية (20) سنة.

- دراسة الشهري (2009):

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في مدينة جدّة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي لملائمته وطبيعة الدراسة، كما اشتملت عينة الدراسة على طلاب الفصل الثالث في مدينة جدّة، وبلغت العينة النهائية للدراسة (530) طالب، ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

– توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات مقياس العنف ودرجات مقياس أساليب التنشئة الاجتماعية كما يذكرها أفراد عينة الدراسة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس العنف نتيجة لمتغير إقامة الطلاب (مع أحد الوالدين أو كلاهما) لدى أفراد عينة الدراسة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس العنف تبعا لاختلاف المستوى التعليمي للوالدين لدى أفراد عينة الدراسة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس العنف تبعا لاختلاف المستوى الاقتصادي للوالدين لدى أفراد عينة الدراسة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس العنف تبعا لاختلاف حجم الأسرة لدى أفراد عينة الدراسة.

– دراسة عبد الغني (2008):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع ظاهرة العنف المدرسي لذا تلاميذ المرحلة الإعدادية والثانوية، والتعرف على المتغيرات والأبعاد البيئية المؤثرة في إفراز السلوك العنيف لدى الطلاب، وذلك لمواجهة هذه الظاهرة والحد منها، وقد تم استخدام المنهج الوصفي والمنهج المقارن من خلال تطبيق استبانة على عينة من طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية قوامها (200) موزعة على الطُلاَّب من الجنسين لمجتمع الدراسة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

– أن للعنف الطُلاّبي داخل المدارس أشكال مختلفة ومتعددة كالعنف اللفظي والبدني والمادي، كما أن للعنف الطلابي محاور مختلفة فهناك عنف موجه نحو الزملاء، وعنف موجه نحو المعلمين، وعنف موجه نحو البيئة المدرسية.

– أن كثافة الفصول وخاصة الإعدادية كبير ويدفع هذا الازدحام الطلاب إلى استخدام السلوك العنيف مع بعضهم البعض، وأحيانا أخرى يدفع بالمعلمين إلى العنف.

- عدم اهتمام المدرسة بالأنشطة رغم أهميتها في هذه المرحلة العمرية للطلاَّب.

- استخدام المعلمين للأسلوب التقليدي في التدريس القائم على تقييد حركة الطلاب وأن يكون الطالب متلقي، واستخدام العقاب كوسيلة وحيدة للتربية تزيد من ظاهرة العنف.

- أوضحت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في العوامل المتعلقة بالبيئة المدرسية.

- أوضحت الدراسة عدم اهتمام معظم الأسر بالتواصل مع المدرسة، وبالتالي عدم معرفة ما يواجه الأبناء من مشكلات مما يعرضهم للمعاناة والإحباط، وهذا يُسهم في ممارستهم للعنف.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في العوامل المتعلقة بالأسرة لصالح الإناث.

- أوضحت الدراسة سهولة شراء عقاقير وأدوية من الصيدليات بسهولة.

ج- الدراسات الأجنبية:

- دراسة برنت بندا وآخرون (Benda, and All , 2002):

وهدفت إلى دراسة ظاهرة الإساءة في مرحلة الطفولة بمدى تأثيرها في ظهور العنف في مرحلة المراهقة، عن طريق استخدام مجموعة قوامها (1031) بخمس مدراس ثانوية قسموا إلى مجموعتين الأولى أقل من (16) سنة والثانية أكبر من (16) سنة ممن تعرضوا للإساءة من الكبار أثناء طفولتهم ومراهقتهم لمعرفة ما إذا كان ذلك يؤثر على سلوكيات العنف لديهم، وأسفرت نتائج الدراسة عن تأثير إساءة الكبار أثناء الطفولة على سلوك العنف لدى مجموعة المراهقين الكبار، كما وجدت علاقة ارتباط دالة بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي كالأسرة خاصة مستوى تعليم الوالدين نحو سلوك العنف لدى الأبناء المراهقين، كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباط دالة بين محاولات الانتحار وبين سلوك العنف لدى المراهقين أقل من (16) سنة، كما وجدت علاقة ارتباط دالة بين سلوكات العنف والشعور بالإحباط وبين الاغتراب لدى كل من المجموعتين. (منيب، 2007، ص42).

- دراسة موتوكو (Motoko, 2001):

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة معرفة أسباب العنف في المدارس في سنوات المدرسة المتوسطة في اليابان والولايات المتحدة الأمريكية من حيث تأثير التنافس الأكاديمي في عنف الطلبة، واستخدمت المنهج الوصفي من خلال اعتماد ثلاثة أدوات للحصول على البيانات التي تتعلق بضحايا المدارس في (37) مدرسة وبيانات المسوح الفردية على (922) طالبا، وأظهرت النتائج أن عنف المدارس يسود بنسبة الربع،

كما تبين وجود ضحايا في المدارس نتيجة ممارسة العنف، وأن من أسباب العنف قلق الطلبة حول العلامات، حول مستقبلهم، والضجر، وانخفاض العمل المدرسي، وإعطاء الطلاب فرص محددة للتواصل داخل الدرس وخارجه، وكان من أهم الأسباب تأثير التنافس الطبقي ضمن النظراء. (العصماني، 2013، ص64)

- دراسة لوخ– دك ورث، شارلين (Duckworth-loche, Sharilyn, 2000):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد آراء الإداريين والمرشدين التربويين والمدرسين والطُلاَّب حول مستويات الأمن المدرسي والعنف في بعض المدارس الثانوية المنتقاة بولاية "لويزيانا الشمالية"، وذلك للتعرف على أنواع العنف الذي كان لها أضخم أثر على الأمن بتلك المدارس، وتحديد أهم الاستراتيجيات المتاحة للتعامل مع العنف في المدارس، حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا من حيث صيغتها ودرجة وجودها، كما استخدما في هذه الدراسة العينة العشوائية المتكونة من (58) فرد من (11) مدرسة ثانوية مُنتقاة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- أن المديرين يرون مدارسهم أقل أمنا، بينما يرى المدرسون والمرشدون العكس.
- وصف الطلاب مدراهم بأنها أقل أمنا مما رآه المدرسون والمدرسون. (العدوي، 2008، ص88)

8-2- الدراسات التي تناولت برامج إرشادية للتخفيف من العنف المدرسي:

أ- الدراسات الجزائرية:

- دراسة جموعي (2018):

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

هدفت هذه الدراسة إلى تجريد فاعلية برنامج إرشادي (معرفي، سلوكي) للتخفيف من السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من خلال الكشف عن حاجاتهم الإرشادية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي للكشف عن الحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين، والمنهج التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة بقياس قبلي وقياس بعدي للتأكد من فاعلية البرنامج الإرشادي، حيث قام الباحث باستخدام استبيان للحاجات الإرشادية اشتمل على (39) عبارة تتدرج ضمن ثلاثة أبعاد (حاجات نفسية، اجتماعية، دراسية) بالإضافة إلى مقياس السلوك العدواني الذي اشتمل على (40) عبارة تتدرج ضمن أربعة أبعاد (العدوان

الجسدي، العدوان اللفظي، الغضب، العداوة)، وبرنامج إرشادي معرفي سلوكي اشتمل على (12) جلسة إرشادية مبنية في ضوء تقدير واقعي للحاجات الإرشادية للتلاميذ العدوانيين، وأجريت الدراسة على عينة اشتملت على (94) تلميذ أو تلميذة، استخرجت منهم (34) تلميذ ذوي عدوانية في المرحلة الثانوية، وعلى عينة اشتملت على (12) تلميذا وتلميذة ذوي سلوك عدواني مرتفع.

وتوصلت الدراسة إلى وجود (13) حاجة إرشادية للتلاميذ العدوانيين بدرجة كبيرة من مجموع (39) حاجة إرشادية، حيث كانت الحاجة " التغلب على الضغوط النفسية داخل المؤسسة التربوية وخارجها" في المرتبة الأولى بوسط مرجح بـ 2.55 وزن نسبي (10.85°)، "وتنتابني مشاعر القلق بشكل دائم ومستمر" في المرتبة الثانية بـ 2.50 ووزن نسبي (83.33%)، "وأشعر بالكراهية والحقد اتجاه زملائي وأساتذتي" بـ 2.47 ووزن نسبي (82.33%)، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في السلوك العدواني، وفي أبعاده الأربعة عند مستوى الدلالة (0.01)، وأكدت النتائج على فعالية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في التخفيف من السلوك العدواني بحجم أثر كبير في السلوك العدواني، وفي بعد العدوان اللفظي (0.85)، وبحجم أثر متوسط في أبعاد العدوان الجسدي (0.69)، والغضب (0.51)، والعداوة (0.65).

- **دراسة قوعيش (2017):**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية الإرشاد النفسي التربوي في خفض السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي، بالإضافة إلى مقياس السلوك العدواني والبرنامج الإرشادي من إعداد الباحثة، وتكونت عينة الدراسة من (26) تلميذ يتصفون بالسلوك العدواني (عينة مقصودة) ويدرسون في شعب مختلفة بثانوية "إدريس سنوسي" بمدينة مستغانم، حيث تم تقسيم العينة عشوائيا إلى مجموعتين تضم كل منهما (13) تلميذ، ومن بين النتائج التي توصلت إليها الباحثة ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس السلوك العدواني بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج الإرشادي.

– دراسة بدوي (2015):

هدفت هذه الدراسة إلى التخفيف من السلوك العدواني لعينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط بمدينة ورقلة، باستخدام برنامج إرشادي مقترح قائم على نظرية تعديل السلوك المعرفي لـ "هربرت دونالد ميكينبوم"، وسارت هذه الدراسة وفق خطوات المنهج التجريبي معتمدة على التصميم التجريبي بمجموعتين إحداهما تجريبية والثانية ضابطة، وحدد البرنامج الإرشادي المقترح كمتغير مستقل، وحدد انخفاض درجة السلوك العدواني كمتغير تابع، وقد تكونت عينة الدراسة من (30) تلميذ يدرسون في السنة الثالثة من التعليم المتوسط موزعين مناصفة كل مجموعتين، إحداهما تجريبية والثانية ضابطة، وقد استخدمت الباحثة مقياس السلوك العدواني والبرنامج الإرشادي المقترح من إعدادها، بالإضافة إلى استخدامها مقياس الذكاء المصور لأحمد زكي صالح (1973).

وتمثلت أهم نتائج هذه الدراسة في دلالة الفرق بين متوسط درجات السلوك العدواني للمجموعة التجريبية ومتوسط درجات السلوك العدواني للمجموعة الضابطة في القياس البعدي، ما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترح في التخفيف من السلوك العدواني للمراهقين، كما تمثلت في دلالة الفرق بين درجات السلوك العدواني في القياس البعدي والقياس التتبعي، ما يبين استمرار الأثر للبرنامج الإرشادي بعد فترة المتابعة.

ب– الدراسات العربية:

– دراسة أحمد (2016):

هدفت هذه الدراسة إلى تحسين مهارات الحياة وخفض العنف لدى طلاب المرحلة الابتدائية، ومن أجل الوصول إلى أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج التجريبي على عينة تتكون من (40) طالبا من عينة كلية قوامها (180) من طلاب المرحلة الابتدائية تتراوح أعمارهم (12) سنة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، وذلك على مقياس المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، وذلك على مقياس المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس التتبعي، وذلك على مقياس المهارات الحياتية.

– دراسة أبو صفية (2012):

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء مدى فاعلية برنامج نفسي في خفض سلوك العنف، وذلك من خلال تشخيص سلوك العنف وقياسه عند عينة من تلميذات الصف الرابع، وتزويدهن ببعض أساليب التنفيس الانفعالي لتعينهم على تخفيف سلوك العنف والصراعات النفسية إلى أقصى درجة ممكنة، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة كل منهما (15) تلميذة، وقد اختارت الباحثة العينة من فصول الصف الرابع أساسي قوامها (48) تلميذة ممن تحصلن على درجات عليا على مقياس العنف، من أجل الوصول إلى أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس سلوك العنف وبرنامج إرشادي مقترح من إعدادها.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في متوسطات الدرجات لكل من المجموعتين في مقياس سلوك، العنف البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

– بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس العنف، لصالح المجموعة التجريبية.

– توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لدرجات تلميذات المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس سلوك العنف، لصالح القياس البعدي.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات نفس المجموعة في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس العنف بعد ثلاثة أشهر من التطبيق.

– دراسة السحيمي (2002):

هدفت هذه الدراسة إلى تصميم برنامج لتخفيف سلوك العنف لدى المراهقين الذكور من طلاب التعليم الثانوي والصناعي، وتدريب المراهقين الذكور من طلاب التعليم الثانوي الصناعي على كيفية تخفيض سلوك العنف وكذا قياس مدى فاعلية البرنامج السلوكي المعرفي العقلاني، مقترنا ببعض فنيات السيكودراما على تخفيض سلوك العنف لدى المراهقين الذكور من طلاب التعليم الثانوي الصناعي، ومن أجل التوصل إلى أهداف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي وتم استخدام مقياس سلوك العنف بالإضافة إلى برنامج إرشادي سلوكي معرفي عقلاني، وقد تكونت عينة الدراسة من (24) فردا مقسما إلى مجموعتين، كل مجموعة تضم (12) طالب من طلاب التعليم الثانوي تتراوح أعمارهم بين (16-17) سنة وقد كانت نتائج الدراسة كالتالي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى سلوك العنف لديهم قبل تطبيق البرنامج.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات سلوك العنف بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في سلوك العنف، قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي الأول.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة الضابطة في سلوك العنف في القياس القبلي والبعدي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي الأول ودرجاتهم في التطبيق البعدي الثاني. (جوفلكيت، 2016، ص73)

ج- الدراسات الأجنبية:

- دراسة كيسكن وشيرستينة (Kyskan-Christina,2001):

تهدف هذه الدراسة إلى تقديم برنامج لاكتساب المهارات السلوكية والمعرفية للمراهقين الذين يظهرون سلوكات عدوانية. ومن ثم تقديم برنامج لضبط الغضب للمراهقين، وتكونت العينة من (18) مراهق، مجموعة تكونت من (08) وأخرى من (10) مراهقين تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ثم إجراء قياس بعدي وقبلي بعد أربعة أشهر، وذلك في كل من الغضب والعدوان وتقرير الذات وضبط الذات، ولقد تضمن البرنامج مناقشات وأدوار مسرحية، وذلك بناء على برنامج "رثنك" (Rethnik)، وبالرغم من أن

التحليل أشار إلى عدم وجود خفض واضح المقاييس المستخدمة في البرنامج في القياس القبلي والبعدي، إلا أن المناقشات الجماعية أمدتنا بوجهات نظر قيمة حول نجاح البرنامج، وكذلك حول احتياجات المراهقين المقترحة، ولقد أوصلت الدراسة بتطوير برنامج في المستقبل حول هذا الموضوع. (عبد الكريم، 2010، ص66)

- دراسة جيرا (Guerra, 1988):

وهدفت إلى التعرف على تأثير العوامل المعرفية على العنف لدى المراهقين الجانحين في إمكانية تحديد المشكلة وأسلوب حلها باستخدام مجموعة من القصص، يصاحبها أسئلة حول تحديد المشكلة وأسلوب حلها، وقد تكونت عينة الدراسة من (144) جانحا ومراهقا، منهم (72) ذكور، و(72) إناث من سن (15-18) سنة، وقسمت العينة إلى ثلاثة مجموعات متساوية: الأولى تضم الجانحين مرتفعي العنف ولهم أكثر من فعل إجرامي عنيف، الثانية من طلاب المدرسة مرتفعي العنف، والثالثة من طلاب المدرسة الأقل عنفا، وقد تم استخدام المنهج التجريبي بالاعتماد على مقياس حل المشكلات الاجتماعية، ومقياس تضمن مجموعة من القصص وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقا دالة بين المجموعات في مقياس الحل للمشكلات باستخدام أسلوب القصة، حيث أثر أسلوب القصة في النظرة للمشكلات والنظر للعنف بالرغم أن الحال كان يتسم بالعنف للجانحين أكثر من غير الجانحين. (أبو صفية، 2012، ص69)

- دراسة كوان بندلتون (Kon Pendelton,1980):

وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج التفاعل الاجتماعي المركب في خفض السلوك العدواني لذا تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد تم استخدام المنهج التجريبي من خلال تطبيق مقياس السلوك العدواني والبرنامج الإرشادي على عينة من (126) تلميذ من ستة فصول من الصف الرابع حتى الصف السادس بالمرحلة الابتدائية، وتم اختيار (80) تلميذا ثم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث كان عدد كل منها (40) تلميذا.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بكل من العدوان اللفظي، والبدني، وسلوك العدوان المركب، وبعد أن طبق عليهم البرنامج تبين أن العدوانية انخفضت لدى أفراد المجموعة التجريبية، وذلك بالمقارنة مع المجموعة الضابطة فيما يتعلق بصور العدوانية الثلاثة. (ثعيلب، 2006، ص149)

8-3- عرض وتحليل الدراسات السابقة:

أ- عرض وتحليل الدراسات التي تناولت موضوع العنف المدرسي وعلاقته ببعض المتغيرات:

- **من حيث الأهداف:**

ركزت أهداف هذه الدراسات في مجملها على ثلاثة أهداف هي:

- تحديد الأسباب التي تقف وراء ظهور مشكلة العنف المدرسي في المرحلة المتوسطة والثانوية.
- علاقة العنف المدرسي ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والبيئية، وكذلك بالنمو الأخلاقي للتلاميذ وعلاقة الإساءة بظهور العنف في المراحل المقبلة.
- التعرف على مستوى العنف وأنواعه وطرق مواجهته.

- **من حيث المنهج:**

كان المنهج الوصفي هو المستخدم في مجمل هذه الدراسات.

- **من حيث العينات:**

اختلفت الدراسات فيما بينها في العينات المطبقة حيث تراوحت بين (58)، كما في دراسة "لوخ-دك ورث" (2000)، و(1031) كما في دراسة "بندا" (2002)، كما أن معظم هذه الدراسات كانت من الذكور والإناث، كما اختلفت طرق انتقاء ضمنها ما هي مقصودة منها ما هي عشوائية، وكذلك اختلف عدد المدارس المعتمدة في الدراسات.

- **من حيث النتائج:**

تنوعت نتائج هذه الدراسات وذلك وفقا لتنوع أهدافها لكنها اتفقت على مجموعة من الحقائق منها:

- تعددت أسباب العنف المدرسي منها ما هي مدرسية مثل الاكتظاظ، وعدم وجود مناخ مدرسي ملائم، وكذلك علاقة الأستاذ بالتلميذ وإتباع الأسلوب التقليدي في التدريس وغياب التواصل والحوار، وقلق الطلاب والضجر وانخفاض الدافعية...، ومنها ما هي أسرية مثل: الإهمال الأسري وتفشي العنف داخل الأسرة، والمستوى الاقتصادي والتعليمي للوالدين، وحجم الأسرة...
- وجود علاقة بين العنف المدرس والنمو الأخلاقي والتنشئة الاجتماعية والمستوى التعليمي والاقتصادي وحجم الأسرة، وبالمعاملة السيئة التي يتعرض لها التلميذ في الطفولة.
- أظهرت النتائج أن العنف أنماط مختلفة منها ما هو رمزي ومنها ما هو مادي، وأن نسبته تختلف باختلاف الجنس، وأن من سبل التصدي له منح فرص أكبر للطلبة وضرورة مشاركة الأستاذ والمستشار في عملية النصح والإرشاد.

ب- عرض وتحليل الدراسات التي تناولت برامج إرشادية للتخفيف من العنف المدرسي:

- من حيث الأهداف:

ركزت أغلب هذه الدراسات على تحقيق هدف عام هو اختبار مدى فاعلية برنامج في خفض العنف في الوسط المدرسي، ودراسات أخرى تناولت خفض مستويات السلوك العدواني، كما ركزت دراسات أخرى على برنامج تحسين مهارات الحياة والتفاعل الاجتماعي لخفض العنف والعدوانية والغضب لدى التلاميذ.

- من حيث المنهج:

كان المنهج التجريبي هو المستخدم في هذه الدراسات.

- من حيث العينة:

لقد اختلفت هذه الدراسات فيما يتعلق بحجم العينات، حيث نلاحظ أنها تراوحت بين (18) فردا، كما في دراسة "كيسكن" (2001) و(48) فردا كما في دراسة "أبو صفية" (2012)، وقد اتفقت هذه الدراسات في اختيارها للمجموعات التجريبية وهذا وفقا لارتفاع درجاتهم على مقياس العنف المدرسي، كما اشتملت أغلب الدراسات على عينات من الجنسين، في حين ضمت دراسة واحدة عينة من الذكور فقط مثل دراسة "السحيمي" (2002)، وشملت هذه الدراسات فئة المتعلمين في مختلف الأطوار التعليمية الثلاثة: ابتدائي، متوسط، ثانوي.

- من حيث الأدوات:

تنوعت الأدوات المستخدمة في هذه الدراسات بتنوع أهدافها، حيث استخدم البرنامج الإرشادي كأداة رئيسية إضافة إلى استخدام مجموعة من المقاييس مثل مقياس العنف ومقياس السلوك العدواني، ومقياس الذكاء المصور.

- من حيث البرنامج الإرشادي:

من حيث استعراض هذه الدراسات التي تناولت خفض مستوى العنف والسلوك العدواني من خلال تدخل إرشادي تنوعت فيه الأساليب المعتمدة، حيث نجد أن البعض اعتمد على النظرية السلوكية المعرفية، والبعض اعتمد على الإرشاد النفسي التربوي وأخرى إرشاد سلوكي معرفي عقلاني، كما يلاحظ تعدد واختلاف الفنيات الإرشادية المستخدمة في هذه البرامج.

- من حيث النتائج:

أسفرت كل نتائج هذه الدراسات على فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق، حيث تبين أن أغلب أساليب الإرشاد المتبعة من إرشاد معرفي سلوكي ونفسي وتربوي وعقلاني كانت فاعلة في خفض مستويات العنف والسلوك العدواني لدى المتعلمين، إضافة إلى فاعلية برنامج التفاعل الاجتماعي ومهارات الحياة في خفض العنف والسلوك العدواني.

8-4- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

أ- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- الاستفادة من المنهجية العامة المستخدمة في هذه الدراسات من حيث طرق صياغتها وتناولها لظاهرة العنف والعدوان، وكذلك الفرضيات التي طرحتها ومعالجة النتائج.

- الاستفادة من أدوات الدراسة المعتمدة في هذه الدراسات والتي أتاحت للباحث فهم واستيعاب لكيفية بناء وتصميم وتطبيق الأدوات البحثية.

- الاستفادة من الدراسات السابقة في كيفية بناء البرامج الإرشادية والأسس التي يقوم عليها وطرق تطبيقها وتقويمها.

- الاستفادة من نتائج هذه الدراسات واعتمادها في تفسير نتائج الدراسة الحالية، كون هذه الدراسات تعتبر إطارا مرجعيا يستفيد منه الباحث في عملية التفسير والمقارنة والتعرف على أوجه الاتفاق والاختلاف معها.

ب- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

- أنها الدراسات الأولى التي اهتمت ببناء برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض العنف المدرسي بالتعليم المتوسط، كون الدراسات الأخرى تناولت السلوك العدواني.

- أنها من الدراسات النادرة في مجال الإرشاد النفسي التي تستخدم المنهج التجريبي في المؤسسات التربوية الجزائرية.

- كما أن هذه الدراسة اتفقت مع الدراسات السابقة على أهمية إعداد برنامج إرشادي للتخفيف من مستوى العنف لدى التلاميذ، وتزويدهم بمجموعة من المهارات والفنيات التي تمنع ظهور العنف لديهم.

الفصل الثاني:

العنف المدرسي

تمهيد:

يعتبر العنف من أكثر المواضيع التي شغلت بال الكثير من علماء النفس والاجتماع والأنثربولوجيا وذلك نظرا لتزايد مظاهره وأشكاله وتعدد أسبابه وآثاره، وخاصة العنف بين فئة المراهقين في الأحياء والملاعب وما يصاحبه من أفعال وسلوكات مخلة وغير مقبولة، واعتداءات رهيبة لطالما سببت الكثير من الخسائر والأضرار المادية وخاصة الأضرار النفسية التي يصعب نسيانها والتي تتحول هي الأخرى إلى عنف بعيد الأمد يحمل في طياته روح الثأر والانتقام.

لكن أن ينقل هذا العنف إلى المدرسة فهذا خطر حقيقي ووشيك لا لشيء سوء لأنه وقع داخل مؤسسة تربوية نظامية هدفها السمو بالفرد نفسيا واجتماعيا وأخلاقيا، فالعنف المدرسي من خلال الأشكال التي يقوم عليها داخل المدارس صار بمثابة العائق والحائل أمام طموحات الإدارات المدرسية في بلوغ أهدافها المرجوة، ومن أجل هذا عمدت بعض البلدان المتطورة إلى إيجاد حلول سريعة قصد الحد من انتشاره واستثمار التعليم في ظروف لائقة ومناسبة.

أولا: العنف.

1- تعريف العنف:

إن وضع تعريف مناسب للعنف يتوقف على مدى تمييزه عن بعض المرادفات والمصطلحات القريبة منه، والتي تتداخل معه كالإساءة والعدوانية والغضب والجريمة وغيرها، ومن أجل هذا تم وضع تعاريف تفرق بينه وبين المفاهيم ذات الصلة.

1-1- العنف لغة:

"تعني كلمة عنف في اللغة العربية استخدام القوة وعدم الرفق-وفعل "عنف" تعني الخرق والتعدي، فنقول عنّف، أي خرق ولم يرفق، فهو عنيف إن لم يكن رفيق في أمره، وأعنف الشيء أخذه بشدة وقسوة". (الحيدري، 2015، ص20).

كما "تنحدر كلمة عنف من الكلمة اللاتينية (فيولونتيا) (Violentia) والتي تعني السمات الوحشية بالإضافة إلى القوة، والفعل منها هو (Violar) الذي يعني العمل بالخشونة والعنف والتدنيس والانتهاك والمخالفة". (عليان، 2014، ص25).

– وأشارت الموسوعة العلمية (Universals) أن "مفهوم العنف يعني كل فعل يمارس من طرف جماعة أو فرد ضد أفراد آخرين عن طريق التعنيف قولا أو فعلا، وهو فعل عنيف يجسّد القوة المادية أو المعنوية". (القرالة، 2011، ص10).

– وورد في بعض المعاجم الفلسفية أن العنف هو "شدة وقسوة، والعنف مضاد للرفق والرحمة، وهو على الجملة استخدام القوة بطريقة غير مطابقة للقانون". (حاج سعيد، 2011، ص13)

– وجاء أيضا في قاموس أكسفورد (Oxfford): بأنه "ممارسة القوة البدنية لإنزال الأذى بالأشخاص أو الممتلكات، كما يعتبر الفعل أو المعاملة التي تحدث ضررا جسيما أو التدخل في حرية الآخرين الشخصية عنفا". (القرالة، 2011، ص10)

– وعليه فالعنيف هو المتصف بالعنف، في كل شيء عنيف وشديد ويخالف طبيعة الأشياء يكون مرفوضا فهو بمعنى فعل عنف، والعنف أيضا هو استخدام القوة استخداما غير مشروع أو غير مطابق للقانون. (الحيدري، 2015، ص20)

1-2- العنف اصطلاحا:

كمفهوم تقليدي كان يشار إلى العنف بالاعتداء والسرقة والتخريب (Batshe, Koff, 1994, p262)، وحاليا أصبح يعرف بأنه "تلك الأفعال والسلوكات التي تسبب الضرر الجسدي والضرر النفسي مثل الاستهزاء والسخرية، الألفاظ النابية والمضايقات والتحرش والبلطجة". (Astor, Pinter, 2002, p262)

يعرف العنف اصطلاحا بأنه "سلوك يوجه إلى إحداث الضرر أو الأذى لفرد أو جماعة ما، ويكون على أشكال متعددة: كأن يكون عنفا جسديا كالضرب، أو لفظا كالسب والشتم". (ذباب، 2015، ص64)

ويعرف كذلك بأنه "الميل إلى الاعتداء والتشاجر والانتقام والمشاركة والمعاندة، والميل للتحدي والتلذذ في نقد الآخرين وكشف أخطائهم وإظهارهم بمظهر الضعف أو العجز، والاتجاه نحو التعذيب أو التنغيص وتعكير الجو، والتشهير وإحداث الفتن، والنوبات الغضبية، بصورها المختلفة المعروفة". (العدوي، 2008، ص29)

ما يلاحظ أن العنف يتخذ أشكال متعددة اتجاه الآخرين دون مراعاة الجوانب الإنسانية لأنه يسبب أضرار معنوية يصعب التخلص منها ونسيانها، فالإهانات والتعذيب والسب والشتم والتشهير تعتبر من أخطر السلوكات التي تسبب الأضرار النفسية.

1-3- المفهوم السيكولوجي للعنف:

- يعرف برجري (J.Bergeret) العنف على أنه "كلمة تحتفظ في صيغتها المفردة بمعنى الاستعداد الذهني العام، بينما تشير في صيغة الجمع إلى حالات سلوكية يمكن القول عنها أنها عدوانية، لم تدمج على مستوى العمليات الذهنية للفرد، وهي تخص الأهداف موضوع هذه السلوكات وكذا الأفراد الممارسين لها على حد سواء". (بورنان، 2011، ص34)

- وهو أيضا "وسيلة للتعبير وتحقيق القدرة وتأكيد الذات عندما يفقد الفرد الشعور بالأمان والإحباط، وتدهور القيم الاجتماعية نتيجة لغياب قيم العدالة وامتهان الذات وفقدان الاعتبار، وغياب السلطة الضابطة للسلوك، ويعد العنف من مظاهر الصراع وهو يتدرّج من صراع عنيف، وقد يتطور العنف فيبدأ باللّطم على الوجه والسب والضرب وينتهي بالقتل أو الشروع فيه". (مصطفى، 2015، ص78)

- ويعرفه (Lester): بأنه "قوة جسمية ترتكب ضد شخص ما، مع احتمالية إصابته مثل السرقة بالإكراه والهجوم الجسدي والاغتصاب". (عبد الله، 2005، ص36)

وعليه فالتفسير السيكولوجي يوضح لنا أنه إذا لم يتم الحصول على المتعة والإشباع، وإذا لم يتيسّر الهروب من نتائج العنف ومواجهته فإن همّة الإنسان تُصاب بإحباط يحول بينهما وبين القيام بأي عمل أو إجراء، ومن المعروف أن قبول الهزيمة أفضل من خوض معركة تكون نهايتها الموت، لكنه سلوك يؤدي إلى حالة من القلق والتوتر لا تزول إلا بالحصول على المتعة والإشباع كما تؤدي أحيانا إلى ارتكاب أفعال العنف المضاد أو إلى حالة من الاكتئاب والانقباض والوهن والحزن. (راغب، 2003، ص110)

يتضح من هذه التعاريف أن العنف في بعض الأحيان يكون نتيجة محاولة الشخص القائم بالعنف إلى إثبات وجوده، وتأكيده لذاته وقد يعاني من اختلال في الشخصية وعدم الشعور بالأمان والتقدير وهنا يلجأ العنيف إلى بعض السلوكات العدوانية لكي يغطي هذا النقص ويتداركه.

1-4- المفهوم السوسيولوجي للعنف:

- يعرفه (Laurence): بأنه "جموع الأعمال التي ينتج عنها التسبب في أدى كبير للحياة أو شروطها المادية، ومن تلك ندرك أيّ أذى بيولوجي ينتجه أو ضغوط جسدية شديدة أو تخريب الممتلكات أو آلام نفسية تترتب على حدوثه". (لعاقل، 2016، ص47)

كما أنه "نمط من أنماط السلوك ينتج عن حالة إحباط ويكون مصحوبا بعلاقات التوتر ويحتوي على نية مبنية على إلحاق ضرر مادي أو معنوي بالكائن الحي". (عباس، 2010، ص96)

– ويعرفه بارون (Baron, 1977) بأنه: "صورة من صور العدوان بين أفراد ينتمون إلى جماعات مختلفة ويحكم هذا العدوان أشكال التنافس والصراع بين الجماعات". (عبد الله، 2005، ص36)

– ويُعرّف كذلك بأنه "سلوك أو فعل يتّسم بالعدوانية يصدر عن طرف قد يكون فردا أو جماعة أو طبقة اجتماعية أو دولة بهدف الاستغلال، أو إخضاع طرف آخر في إطار علاقة قوة غير متكافئة مما يتسبب في إحداث أضرار مادية أو معنوية أو نفسية لفرد أو جماعة أو طبقة اجتماعية أو دولة أخرى". (عليان، 2014، ص29)

وعليه يمكن القول أن العنف قد يأخذ طابع التنافس وصراع الأفراد والطبقات، وقد يكون فرديا أو جماعيا مخالفا للمعايير الاجتماعية السائدة.

1-5- المفهوم القانوني للعنف:

– تعرف موسوعة الجريمة والعدالة العنف على أنه "يشير إلى كل صور السلوك، سواء كانت فعلية أو تهديدية، التي ينتج عنها تدمير وتحطيم الممتلكات، أو إلحاق الأذى أو الموت للفرد".

– وورد في معجم العلوم القانونية بأنه "استخدام الضغط أو القوة استخداما غير مشروع أو غير مطابق للقانون من شأنه التأثير على إرادة الفرد". (عباس، 2010، ص95)

– ويعرف بأنه "الاستخدام الإنساني للقوة بغرض إرغام الغير وإخافته وإرهابه، أو الموجه إلى الأشياء بتدميرها أو إفسادها، أو الاستيلاء عليها، ذلك بالاستخدام الذي يكون دائما غير مشروع ويشكّل في الأصل جريمة". (مصطفى، 2015، ص76)

يتضح من هذه التعاريف أن العنف بغير حق هو غير مشروع ومخالف للقانون والدستور الذي يضمن سلامة المواطن، وعليه كل أشكال العنف مهما كانت يعاقب عليها سواء كان قتلا أو ضربا أو شتما أو تهديدا.

2- بعض المفاهيم المرتبطة بالعنف:

هناك مجموعة من المصطلحات القريبة من مفهوم العنف، بل وأحيانا تفسره وتتداخل معه، لكنها تختلف اختلافا طفيفا، ومن أجل الفهم الأعمق والصحيح لمصطلح العنف ينبغي مقارنته وتمييزه عن هذه المصطلحات والمفاهيم المتشابهة ومنها:

2-1- العنف والعدوانية:

تعرف العدوانية على أنها: "سلوك يتميز بالميل إلى الاعتداء على الأشخاص، أو الاندفاع إلى تحطيم الأشياء وارتكاب أعمال الظلم". (سعيد، 2011، ص16)

ويوضح "خليفة"و"الهولي": أن "العنف استجابة متطرفة من السلوك العدواني، تتسم بالشدة والتصلب اتجاه شخص أو موضوع ما، ولا يمكن منعه أو إخفاؤه، ومن تم يمثل العنف سلوكا يمارسه الإنسان بتأثير من دوافعه العدوانية". (عبدي، 2011،ص85)

وعليه تتضح مساحة الالتقاء الكبرى بينهما فأثر كل من العنف والعدوانية في الواقع هو ضرر وأذى يلحق الآخرين، وكلاهما يتنوع أثرهما بين المادي والمعنوي ويمكن التفريق بين المفهومين من جانبين:

أ- نفسي: العدوانية يجب أن تتوفر على جانب الاستعداد النفسي للاعتداء على الآخرين، وهذا الجانب غير مشترط في الفعل العنيف الذي يمكن أن يمارس دون كره أو حقد ودون رغبة أو ميل مسبق، فالفعل العنيف لا يرتكز على العامل النفسي عموما بل يهمه الأثر المادي، فالعدوانية يمكن ترجمتها إلى سلوك عنيف ويمكن أن ترقى للاعتداء ولو لم ينفذها، والعنيف هو ذلك الذي مارس العنف وترك آثارا واضحة.

ب- قيمي: العدوانية في التفسير اللغوي مرتبطة بقيمة الظلم فمعناها 'الاعتداء والتعدي' على حقوق الآخرين دون مبرر ودون وجه حق، أما العنف فهو غير مرتبط بقيم بل هو مرتبط بفعل مادي واقعي. (سعيد، 2011، ص19-20)

ما يلاحظ أن كل من العنف والعدوانية يشتركان في نفس الغاية ويعتمدان على مختلف أساليب الإيذاء والاعتداء، لكن العدوانية تشترط وجود استعداد مسبق ويكون أثرها معنويا في الغالب أما العنف فلا يشترط ذلك الاستعداد كما أن أثره غالبا يكون ماديا.

2-2- العنف والجريمة:

"إن الجريمة هي كل فعل يمنعه القانون بحكم أنه يلحق الأذى والضرر بالآخرين في أنفسهم وممتلكاتهم، وهي كل فعل يخرج عن قواعد السلوك التي يضعها المجتمع لأفراده أو الانحراف عن القواعد والمعايير التي حددها المجتمع للسلوك الصحيح". (لعاقل، 2016، ص51)

وهناك تداخل بين مفهوم العنف والجريمة، وإن كان مفهوم العنف أكثر اتساعا من الجريمة فهو يشتمل على تلك الصور التي يعاقب عليها القانون، وتلك التي لا يعاقب عليها القانون والتي قد يعد بعضها مرغوبا فيه اجتماعيا عندما يكون منظما من خلال معايير المجتمع، ويختلف تعريف العنف

باختلاف الزاوية التي ينظر خلالها إليه، إذ هناك من يعرفه على أساس الهدف منه أو على أساس تعدد مظاهره، وأن العنف ليس أمرا هامشيا عارضا، وإنما هو جزء من بنية العلاقات بين الناس. (العصماني، 2013، ص23-24)

ما يلاحظ أن العنف أكثر اتساعا من مفهوم الجريمة، لكن قد تكون نهاية بعض السلوكات العنيفة جريمة وهي أقصى درجات الأذى والضرر التي تلحق بالطرف الذي تعرض للعنف.

2-3- العنف والإرهاب:

"كلمة إرهاب من المفردات العربية المعروفة وهي من جدر ثلاثي هو (رَهِبَ) بمعنى يشعر بالخوف في قرارة نفسه ومنه الرهاب، وهو خوف مرضي من الوجود في منزل أو مكان منعزل". (منصور، 2013، ص268-269)

"والإرهاب فعل من أفعال العنف أو التهديد به، والعنف هنا يقصد به بالأساس العنف البدني، أي العنف الذي يهدف لإيذاء الكيان الإنساني جسديا، والذي يمكن أن يصل إلى القتل، وأبرز نواحي تلك السمة هي أن الإرهاب يتضمن انتهاكا عمديا". (الزيود، 2011، ص24)

وعليه فالعلاقة بين العنف والإرهاب هي أن الإرهاب هو زرع بذور الرعب (أي الخوف الشديد) من شيء معين في قلوب الناس وفي نفوسهم حتى يحذروا منه، ويكون العنف هو أداة زرع هذا الخوف المذكور ووسيلته الفعالة. (منصور، 2013، ص271)

ما يلاحظ أن العنف يعتبر وسلة لترهيب الآخر وزرع الخوف والرعب في نفسه نتيجة ملاحظته لتلك السلوكات العنيفة التي قد توجه ضده وتسبب له الأذى والضرر.

2-4- العنف والغضب:

يعرف الغضب على أنه "حالة انفعالية تصيب الفرد بصورة حادة أو مفاجئة تؤثر في سلوكه وخبرته الشعورية ووظائفه الفيزيولوجية الداخلية وينشأ في الأصل عن مصدر نفسي"، وعليه نجد أن مفهومي الغضب والعنف يتداخلان في أحيان كثيرة بحيث يستخدمان بمعنى واحد كمترادفين سواء في الحديث عن مسبباتهما أو مترتباتهما، بل ويستخدمان بالتبادل أحيانا أخرى، وأكثر من ذلك فإن (Buss ,perry, 1992) يعتبران أن الغضب أحد مكونات أو أبعاد العدوان ولكن في الواقع أنهما مفهومان متمايزان نظريا وإجرائيا، وإن كانا على علاقة وثيقة ببعضهما، فالغضب أحد المشاعر الداخلية، فربما نجد أحد الأشخاص غاضبا جدا لكنه لا يقوم بأي جهد صريح لإيذاء شخص آخر. (عبد الله، 2005، ص46)

يتضح أن الغضب حالة داخلية تصيب الفرد، بل وتعتبر مصدر رئيسي لبعث وإصدار سلوكات عنيفة لإزالة مشاعر الغضب والتخلص منها.

2-5- العنف والقوة:

"إن العنف يتكون أساسا من القوة التي تستخدم لإحداث التأثير المادي أو النفسي على الآخرين الذين يعملون ضد رغباتهم وميولهم" (بوطورة، 2017، ص85)، وتعتبر القوة شيء عضوي ينمو طبيعيا في الجسم فهي قابلة للقوننة والتقييد والتنظيم والعنف ما هو إلا شكل من أشكال القوة، كما تعتبر القوة صفة للعنف أو وسيلة له لأن العنف عادة ما يعتمد على القوة، ولذا فالقوة تقع في المجال الفيزيولوجي بينما يقع العنف على مستوى المعاملات السلوكية، وعليه فالقوة في حد ذاتها لا تعتبر عنفا فهي أداة متى سُخِّرت للعنف فتصبح عنفا. (لعاقل، 2016، ص50)

يتضح أن القوة ليست عنفا وإنما هي وسيلة فقط للعنف، فالشخص العنيف يلجأ إليها ليبسط سيطرته على الآخرين، أي أنها تساعده على زيادة عنفه، كما أن غياب القوة يضعف مستوى العنف.

2-6- العنف والإساءة:

"تعتبر الإساءة من بين المفاهيم ذات الصلة بالعنف وهي أي فعل أو قول يقوم به شخص ما يقصد به إيقاع الضرر المادي أو المعنوي بشخص آخر، ويستخدم كمرادف له في عدد كبير من الدراسات ذلك النوع من السلوك العنيف الذي يحدث من جانب الآباء لأبنائهم، أو تلك الإساءة التي تحدث للزوجة من خلال سلوك عنيف يمارس ضدها وغيرها، والإساءة قد تكون قسوة في المعاملة أو التوبيخ أو الضرب أو الشجار الذي يؤدي أحيانا إلى إحداث جروح، أو يصل في ذروته إلى حالة القتل". (ناصر، 2017، ص20)

يتداخل مفهوم الإساءة مع العنف لأن الغرض منهما واحد، فالإساءة في المعاملة والفهم والتربية تعتبر عنفا، لأنها تأخذ شكل التوبيخ والشتم وحتى الضرب.

2-7- العنف والإيذاء:

"إن الإيذاء كان أحد الصفات التي إذا توافرت في سلوك معين عدّ هذا السلوك شاذا وغير سوي وعدواني وعنيف، ويعد هدفا للعنف، فحينما يقوم فرد ما بالعنف فإنه يهدف بهذا الفعل إيذاء ذاته أو غيره بناء على ما ينطوي عليه فعل العنف من أضرار مادية ومعنوية، ويعد من العناصر الأساسية التي إذا

توافرت في فعل معين تم اعتباره عنيفا، ولذلك يتضح أن العنف يقترن بالإيذاء باعتباره أحد العناصر الأساسية المكونة للعنف". (بوطورة، 2017، ص86)

نلاحظ أن من مؤشرات وأساليب العنف هو التسبب في إيذاء الآخر سواء كان هذا الإيذاء مباشر أو غير مباشر، مادي أو معنوي.

3- خصائص العنف:

من خلال التعاريف المختلفة للعنف النفسية والاجتماعية والقانونية، وكذلك الأبحاث العلمية في هذا الصدد يمكن الخروج بمجموعة من الخصائص التي تميز سلوك الصنف:

- يتصف بخاصية تمثل باكورة مستخلصة من مشاعر فضة وأحاسيس قاسية وأفكار سلبية تبلورت عن تفاعل حاملها مع آخرين، لا يضمر لهم الخير بل معادي لهم أو مخاصمهم بسبب تصادم أو تعارض مصالحه معم، بحيث لا يجد الراحة أو السعادة ما لم يسيء لهم أو يجرحهم نفسيا أو جسديا أو اجتماعيا تلك التي لا يتم شفاؤها سرعة ولا تعالج بسرعة". (العمر، 2010، ص26)

وهذا ما يبين أن الشخص العنيف يتلذذ بإيذاء الآخرين ويتمتع بذلك كونه مجرد من الأحاسيس والمشاعر الإنسانية، وقلبه يكن الحقد والكراهية التي يترجمها في سلوكات معادية.

- يهدف العنف إلى شكلين من أشكال الإيذاء: الأول هو الإيذاء البدني بدرجاته ومستوياته المختلفة وما ينجم عنها من ضرر بالغ للضحية بالضرب والعض أو الركل أو الدفع مما يسبب عاهة مستديمة وقد يصل إلى القتل... والشكل الثاني: هو الإيذاء المعنوي أو النفسي، ويتم من خلال توجيه كافة الإساءات النفسية للضحية من سب وشتم وتهكم وسخرية، ويمكن أن يتعرض الضحية لكلا النوعين وأحيانا يكون الإيذاء المعنوي هو بداية للإيذاء البدني. (عبد الله، 2005، ص39)

ومن هنا نلاحظ أن الإيذاء قد يكون بدنيا ويستعمل في ذلك القوة بمختلف الأطراف والجوارح بالأيدي والأرجل من ضرب وركل، وقد يكون نفسيا معنويا يحبط الطرف الآخر ويشعره بالإهانة مثل الكلام الجارح والقذف والشتم.

- "السلوك العنفي يتصف بالإدمان أي أنه يشبه عقار الكوكايين والذي يأخذه الشخص لكي يتخدر أو يخرج عن وضعه النفسي أو يخرج عن عالمه الواقعي ليعيش في عالم الخيال البهيج كي ينسى كل معاناته ومختلف ظروفه الشاذة أو الحرجة كالتي هي موجودة في محيطه المعاش، وهو الشخص العنيف في سلوكه لتحقيق احتياجاته وطلباته أو الوصول إلى أهداف مراده". (العمر، 2010، ص26)

وهذا ما يؤكد أن السلوك العنيف قد يصبح عادة تلازم صاحبها ويصعب عليه التخلص منها، بحيث يصعب عليه العيش دون أن يمارسها.

– "أن السلوك العنيف يهدف إلى تعمد إيذاء طرف آخر لشخص أو مجموعة من الأشخاص فنية الشخص الذي يقوم بالفعل أو السلوك أو مقصده عامل حاسم في التمييز بين السلوك العنيف وغيره من أشكال السلوك الأخرى، فالاصطدام غير المقصود بشخص آخر لا يعد عنفا حتى لو ترتب عليه أذى، وكذلك فإن إطلاق النار على شخص معين يعد سلوكا عنيفا إذا كان يقصد إيذاءه". (عبد الله، 2005، ص38)

وعليه نلاحظ أن السلوك العنيف قد لا يكون قصديا في بعض الأحيان وغير نابع من إرادة الفرد كالأحداث غير متوقعة، كما قد يكون قصديا وعمديا يستعمل لتحقيق أغراض معينة.

– "العنف نوع من العدوان ونجد هنا اتفاق بين النظريات السيكولوجية والاجتماعية التي تفسر العنف وبين الضغوط الاقتصادية التي تؤدي إلى الإحباط والذي بدوره يؤدي إلى ظهور سلوك العنف، ومن ثمة يعبر عنه بأي صورة من صور العدوان سواء اللفظي أو البدني". (قيدوم، 2011، ص30)

– العنف والتصرف العقلاني نقيضان لا يلتقيان ولا يتجانبان، فالذي يتصرف بعنف يعني أنه لا يستخدم عقله في تفسير الأحداث التي يشاهدها، إذ يرى بأنها مستقرة على قطبين متنافرين (سلبية وإيجابية) ولا يوجد شيء بينهما، لدى يصبح العنف مدمرا لكل الظروف الجوهرية للقرار العقلاني الذي بدوره يدفع الفرد لاستخدام العنف في كافة الحالات والمواقف التي واجهها، والذي بدوره ينمط السلوك العنفي عند الفرد ويجعله وسيلة في تعامله. (العمر، 2010، ص26)

وعليه من المستحيل تقريبا أن تجد شخص عنيفا ويتصف بالعقلانية في نفس الوقت، لأن الشخص العاقل لا يتصف بالعدوانية والعنف في تعاملاته مع الآخرين.

– يمكن أن يكون العنف "إيجابيا" حيث تصدر عن الفرد أفعال مادية أو لفظية (ضرب، تحطيم، إهانة) من شأنها إيذاء الآخر، أو "سلبا" بحيث يمتنع الفرد عن أفعال من شأنها دفع الضرر عن آخر، كما يمكن أن يكون مشروعا اجتماعيا، أي يتماشى مع قواعد المجتمع (قبل عدو بحماية ممتلكات خاصة أو عامة)، أو يكون غير مشروع بشكل انتهاكا لقواعد المجتمع. (جادو، 2005، ص5)

– "العنف نقيض الإصلاح أو الابتكار أو الإبداع ذلك أنه أشبه بالعشب الضار الذي لا يفيد الإنسان ولا التربة ولا النباتات لأن ضرره أكثر من نفعه، حتى لو كان وسيلة لإعادة بناء مؤسسات سياسية أو

اجتماعية لأنه مدمر أو مخرب أو يولد مشكلات جديدة بعد أن يلغي أو يطمس المشكلات القديمة". (العمر، 2010، ص28)

- العنف ينتمي إلى نموذجين في الواقع:

النموذج الأول: العنف الناتج من السخط نتيجة سخط الأفراد من الأوضاع المعاشة، فالتلميذ داخل المدرسة ونتيجة لسخطه على النظام الداخلي أو على الإداريين وأساتذته قد يتحول إلى عنف موجه للانتقام من المؤسسة بأكملها.

النموذج الثاني: العنف كأداة يخضع لمنطق الهدف أو الوسيلة أو التكلفة والفائدة، ويهدف إلى إيجاد تناسب مدروس بين الغايات الموجودة والوسائل المطبقة من القائمين عليه. (قيدوم، 2011، ص29-30)

4- أشكال العنف:

إن الشخص العنيف لا يكتفي بشكل واحد من أشكال العنف، كما أن لكل عنيف أسلوب وشكل خاص به، لكن تبقى الغاية دوما واحدة ألا وهي إحداث الضرر، ولا ننسى أن هناك من يستخدم عدة أشكال من العنف سواء داخل المدرسة أو خارجها ومن بين هذه الأشكال نجد:

4-1- حسب الوسيلة إلى:

أ- **العنف البدني:** ويقصد بهذا النوع من العنف، السلوك العنيف الموجه نحو الذات أو الآخرين لإحداث الأذى أو المعاناة للشخص الآخر، ومن أمثلة العنف البدني، الركل، شد الشعر، وهذا النوع من العنف يرافقه غالبا نوبات من الغضب الموجه ضد مصدر العدوان والعنف. (بداوي، 2016، ص212)

ب- **العنف اللفظي:** وهو سلوك يعمل على إلحاق الأذى بالذات أو بأشخاص آخرين عن طريق السب، اللوم، النقد، السخرية، التهكم أو توجيه ألفاظ غير مرغوب فيها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة. (عليان، 2014، ص34)

ج- **العنف الرمزي:** هو عنف تسلطي كما يسميه علماء النفس، وهو قدرة يتمتع بها صاحب هذا النوع من العنف والذي يصدر منه مثل هذا العنف والمتمثل في استخدام بعض الطرق الرمزية والتعبيرية تحدث آثار نفسية وعقلية واجتماعية على الشخص الموجه إليه العنف، هذا العنف غير لفظي كاحتقار الآخرين أو عدم النظر إلى الشخص الموجه له العداء أو العنف أو ازدراءه وتحقيره أو أي إشارة غير لفظية وإنما تدل على الرمزية وتعني إثارة الشخص الموجه له النظر أو الإشارة أو الرمز. (الشهري، 2009، ص24)

يتضح جليا ومما لا يدعو للشك أن العنيف ومن أجل تحقيق الهدف من عنفه يستخدم العنف البدني واللفظي والرمزي، وكل هذه الأشكال تسبب ضررا ماديا ونفسيا، وقد يكتفي العنيف بشكل واحد فقط إن تحققت غايته، وقد يدمج بينها إن لم يكن ذلك الشكل محددا ومشبعا لرغباته العنيفة.

4-2- حسب الطريقة إلى:

أ- **العنف المباشر:** وهو العنف الموجه نحو الموضوع الأصلي المثير للاستجابة العدوانية مثل المدرس أو الإداريين أو الطلاب أو أي شخص يكون مصدرا أصليا يثير الاستجابة العدوانية، وهنا الشخص العدواني يوجه عدوانه مباشرة إلى الموضوع الأصلي المثير للاستجابة العدوانية.

ب- **العنف غير المباشر:** وهو العنف الموجه إلى أحد رموز الموضوع وليس إلى الموضوع الأصلي المثير للاستجابة العدوانية، فمثلا عندما يثير المدرس طالبا يتسم بالعنف ولا يستطيع هذا الطالب توجيه عنفه إلى المدرس ذاته لأي سبب من الأسباب، عندها قد يوجه عنفه إلى شيء خاص بهذا المدرس أو حتى إلى الممتلكات المدرسية.(العصماني، 2013، ص25)

ما يلاحظ أن العنيف قد يكون عنفه مباشرا إن كان الطرف الآخر في متناوله ووجد سهولة في إحداث ضرر له، وإن لم يكن هذا الطرف في متناوله وتعذر الوصول إليه فإن العنيف يلجأ إلى طريقة أخرى غير مباشرة ليوقع به أو يسبب ضررا ويكون ذلك بالتربص بممتلكات أو مستحبات ذلك الطرف.

4-3- حسب مشروعية العنف:

أ- **العنف المشروع:** هو العنف الذي يستند على أساس من المشروعية كالعنف الذي يستخدم للدفاع عن الوطن والمحارم والعرض، وهذا النوع من العنف قد يستخدمه رجال الشرطة في أدائهم المدرسي لمهامهم في الدفاع عن حقوق الناس وحفظ أمنهم وسلامتهم ضد من يحاولون الاعتداء على هذه الحقوق أو الإخلال بالأمن والنظام. (الشهري، 2009، ص25)

ب- **العنف غير المشروع:** وهو الذي لا يستند إلى سند مشروع والذي يخالف القوانين والنظم والقيم والأعراف والعادات والتقاليد، وبالجملة هو السلوك العنيف غير السوي الذي تجاوز حدود التسامح المجتمعي ومثاله الضرب والقتل والإيذاء، وهذا النوع يشمل جميع أنواع العنف. (قاسم، 2010، ص47)

نلاحظ أن العنف قد يكون مشروعا بل وواجبا في بعض حالات، ويستخدم من أجل الدفاع عن النفس والعرض والشرف، لكنه في غالب الأحيان يخرج عن شرعيته ويكون عنفا غير مبرر وغير مقبول.

4-4- من حيث فردية أو جماعية العنف:

أ- **العنف الفردي:** وهو العنف الذي يظهر في شكل فردي ويأخذ صورة التعبير اللفظي (السب، الشتم) أو صورة التعبير الجسدي (كالضرب والكسر)، فهو العدوان الذي "يوجه الطفل مستهدفا إيذاءه شخص بالذات طفلا كان كصديقه أو أخيه وغيره ....". (جوفلكيت، 2016، ص130)

ب- **العنف الجماعي:** وهو عنف يصدر من مجموعة من الأفراد، مع التشابه في شعورهم نحو وضع ما ومناهضته، ومن وجهة نظر هؤلاء الأفراد بأن العنف هو الوسيلة الوحيدة لحل ما يعترضهم من أمور لا توافق رغباتهم أو لديهم رفض وعدم الموافقة اتجاه مواضيع في حياتهم وتكون الفرصة لهم في ممارسة العنف وسط المجموعة لأنهم قد لا يحاسبون عليه لوجودهم داخل الجماعة. (الشهري، 2009، ص26)

ومن هنا نستنتج أن العنف قد يمارسه فرد معين اتجاه فرد أو جماعة ويأخذ أشكالا متعددة كالسب والضرب وغيرها، وقد يكون هذا العنف جماعيا تقوم به جماعة اتجاه فرد أو جماعة أخرى للتعبير عن عدم رضاهم عن شيء ما ويستخدم أساليب عديدة كالتكسير والتخريب والحرق والشتم...

4-5- من حيث التنظيم:

أ- **عنف منظم:** "يتم بصورة منظمة مهيأة مسبقا وغالبا ما يتخذ طابعا جماعيا منظما، كالعمليات الإجرامية والإرهابية".

ب- **عنف غير منظم:** وهو يندلع بصورة عفوية كردود أفعال على أوضاع مزرية أو قرارات تعسفية سواء بشكل فردي أو جماعي، وغالبا ما تكون جماعية مثل المظاهرات التي تضم أعمال الشغب والعنف والانقلابات سواء عسكرية أو مدنية وغير ذلك من أنواع العنف. (مقلاتي، 2017، ص93)

يتضح أن العنف يأخذ بعض الوقت قبل تنفيذه كعمليات التخطيط والتنسيق والتربص من أجل تحقيق الهدف بالشكل المطلوب، وقد يكون غير منظما ويأتي بصورة عشوائية دون سابق إنذار نتيجة استثارة أو تحرش أو أي شيء من هذا القبيل.

4-6- من حيث الدافع للعنف:

يستخدم العنف في وصف سلوك الإنسان في محاولاته العديدة بدافع البقاء ضد الخطر والتهديد أو بهدف ترويض الطبيعة والسيطرة عليها، أو بدافع الإحباط والحرمان، أو بدافع إظهار المهارة أو التفوق أو بدافع إظهار الرجولة وإثبات الذات أو قد يكون العنف بدافع الخوف أو بدافع العرض أو الأرض والمال، أو بدافع قهر الآخرين أو بدافع الاقتراب الجنسي أو بدافع الانتقام والثأر أو رغبة تدميرية قد تشمل الذات نفسها، وقد يكون الدافع للعنف دفاعا عن الذات أو رد على عنف آخر. (خميستي، 2005، ص33)

5- النظريات المفسرة للعنف:

لقد اختلفت وتعددت التفسيرات التي تناولت موضوع العنف، فلكل نظرية أسس تقوم عليها وتبرر بها موقفها فنجد أن هناك تفسيرات بيولوجية ونفسية واجتماعية وغيرها حاولت إعطاء تفسير مقنع يبين أسباب حدوث ظاهرة العنف ومن بين هذه النظريات ما يلي:

5-1- النظرية الفينومينولوجية:

احتلت هذه النظرية مكانة قيمة في دراسة العنف في الفترة الأخيرة لطرحها موضوع العنف من منظور حديث ثري في معطياته، حيث تنطلق هذه النظرية من دراسة التجربة الذاتية للإنسان في تفاعله وعلاقاته بالآخرين فالعنف يعد بمثابة كارثة للعلاقة مع الآخر تصيب الذات في نفس الوقت الذي تصيب فيه الآخر، فالعنف هو أسلوب وطريقة معينة للدخول في علاقة مع الآخر. (منيب وسليمان، 2007، ص24)

فترى النظرية الفينومينولوجية أن "العنف هو عبارة عن نتاج تفاعلات الإنسان السيئ مع الآخر ليست مسؤولة مسؤولية كاملة عن سلوك العنف، بل إن العنف قد ينتج عن عوامل أخرى، كما أنه ليس كل تفاعلات الإنسان مع الآخرين ينتج عنه القيام بأعمال تتسم بسلوك عنيف، فليس هناك عنف اعتباطي أو فجائي بل العنف الذي نراه هو وليد عملية تغير بطرق داخلية علائقية يقضي على عواطف الحب والمشاركة، ليفجر مكانها العنف والعدوان". (الخولي، 2008، ص106)

نلاحظ أن هذه النظرية ركزت على تفاعلات الإنسان وكيفية حدوث العنف من منطلق وزاوية جد محدودة لم تراعي مختلف الجوانب النفسية والاجتماعية وغيرها في ظهور العنف.

5-2- النظرية المعرفية:

حاول علماء النفس المعرفيون أن يتناولوا سلوك العنف لدى الإنسان بالبحث والدراسة بهدف علاجه وقد ركزوا في معظم دراساتهم وبحوثهم حول الكيفية التي يدرك بها العقل الإنساني وقائع أحداث معينة في المجال الإدراكي أو الحيز الحيوي للإنسان، كما يتمثل في مختلف المواقف المجتمعية المعاشة وانعكاسها على الحياة النفسية للإنسان مما يؤدي به إلى تكوين مشاعر الغضب والكراهية، وكيف أن مثل هذه المشاعر تتحول إلى إدراك داخلي يقود صاحبه إلى ممارسته السلوك العدواني، ومن ثم كانت طريقتهم العلاجية للتحكم في هذا النوع من السلوك العدواني عن طريق التعديل الإدراكي وتزويده بمختلف الحقائق

والمعلومات المتاحة في المواقف، مما يوضح أمامه المجال الإدراكي ولا يترك فيه أي غموض أو إبهام مما يجعله متبصرا بكل الأبعاد والعلاقات بين السبب والنتيجة. (الشهري، 2009، ص18)

يتضح أن أصحاب هذه النظرية يشيرون إلى المدركات والمعتقدات وطرق التفكير الخاطئة ومدى إمكانية تحولها وبلورتها في أشكال من العنف، ويدعون إلى ضرورة التعديل الإدراكي للفرد العنيف.

5-3- النظرية البيولوجية:

ترى هذه النظرية أن ردود الفعل الانفعالية كالغضب والتوتر تسبب ردود فعل نوعية على مستوى الأعصاب، أو على مستوى الغدد الصماء، لذلك إن أي فعل عدواني وعنيف ينتج عنه تغيير في دقات القلب وتبدل في التنفس والدورة الدموية وإفرازات في الغدد، فيدرك الفرد ردة الفعل هذه بعد أن يكون قد انتقل إلى الدماغ عن طريق الناقل العصبي مما يؤدي لحدوث العنف الناتج عن الحالة النفسية التي يكون الفرد فيها، ويتم التفريغ عنها بطرق خارجية كالكلام والمواقف العنيفة. (الزواهرة، 2013، ص44)

"فعلماء البيولوجيا وأهل التخصص في الطب النفسي يكادون يجمعون على أن العنف مرهون بعوامل فيزيولوجية وراثية بالدرجة الأولى، ناتجة عن اختلال جيني معين في الكروموسومات المحددة للجنس أو ناتجة عن خلل في إفراز الغدد". (خضر، 2008، ص57)

كما اتضح أن العنف عند الذكور له مكون بيولوجي مرتبط أساسا بهرمون جنس الذكورة، فمن الملاحظ أن الذكور بشكل عام يميلون للعنف أكثر من الإناث، وذلك بسبب الدور الهام الذي يلعبه هرمون الذكورة، ويتضح أن الفرد الذي يقل عنده هرمون الذكورة عادة ما يميل إلى الهدوء، وتقل عنده سلوكات العنف. (زيادة، 2007، ص27)

"وأكد عدد كبير من الباحثين أن الهرمونات الجنسية الأنثوية والتي يظهر الاختلال فيها أيام الدورة الشهرية والتي تنتج عنها مظاهر سلوكية أكثر عنفا، كما أثبتت الدراسات أن تعاطي الأم لمادة "البروجستين" أثناء الحمل يؤدي إلى ولادة أطفال أكثر عنفا". (خضر، 2007، ص57)

"وقد أثبتت ملاحظات كثيرة أن الأفراد الذين يتميزون بعدوانية خاصة والذين اعتقلوا بسبب ارتكابهم شتى أنواع العنف، تظهر لديهم في أغلب الأحيان حالات من الشذوذ في صبغاتهم الجنسية، حيث يكون لدى المرأة صبغتين متشابهتين وكلاهما (X)، وتكون لدى الرجل صبغتين مختلفتين أحدهما (X) والآخر (y)". (المهداوي، 2007، ص29)

تُرجع هذه النظرية وجود العنف إلى أسباب جينية تخص التركيبة البشرية من غدد وهرمونات وكروموسومات كانت مساعدة بشكل مباشر على زيادة مستويات العنف.

5-4- النظرية السلوكية:

تعتبر النظرية السلوكية من النظريات ذات الأهمية في تفسير مسالك العنف على تعدديتها سواء أكان عنفا لفظيا أو بدنيا أو أشكالا من التدمير أو الإرهاب أو غير ذلك من صور العدوان. (خضر، 2007، ص61)

ويعد كل من "بافلوف" و"ثورندايك" و"واطسن" و"سكينر" من أهم أعلام النظرية السلوكية، وتعد النظريات السلوكية نظريات تعلم بالدرجة الأساس ولكنها أثرت بشكل ملحوظ في ميدان الشخصية، ولعل أقرب وحدة يمكن أن تنسب في النظريات السلوكية لفكرة المحتوى البنائي للشخصية هي "الاستجابة" والتي تمثل السلوك في أقله إلى أكثره تعقيدا. (الحجامي، 2007، ص66)

ويرى السلوكيون أن "العدوان شأنه شأن أي سلوك يمكن اكتشافه ويمكن تعديله وفقا لقوانين التعلم، ولذلك ركزت بحوث ودراسات السلوكيون في دراستهم للعدوان على حقيقة يؤمنون بها وهي أن السلوك برمته متعلم في البيئة، ومن ثم فإن الخبرات المختلفة (المثيرات) التي اكتسب منها شخص ما السلوك العدواني والاستجابة العنيفة قد تم تدعيمها بما يعزز لدى الشخص ظهور الاستجابة العدوانية كلما تعرض لموقف محبط". (الشهري، 2009، ص17)

ويرى كثير من علماء النفس أن "العدوان سلوك متعلم ويفسرونه في ضوء نظرية التعلم بالاشتراط الإجرائي وقد كان لبحوث عالم النفس الأمريكي "سكينر" أكبر أثر في إيضاح حقيقة أن العدوان ظاهرة سلوكية اجتماعية يتعلمها الإنسان تبعا لمبادئ التعلم". (النيرب، 2008، ص15)

ويرى بعض السلوكيون المعاصرون من أنصار التيار الفيزيولوجي العصبي الذين يرون أن العامل المحدد لظاهرة العنف يكمن في آليات الحملة العصبية "ولفادو" و"سكينر"، حيث يقولان بضرورة تفريق مفهوم العنف وتصنيفه، ويشير إلى نوعين طبيعي، انفعالي، وذو طابع فردي وعام لدى كل البشر ينشأ بفعل عوامل لا واعية تعبر عن مشاعر وحاجات عضوية للطبيعة البشرية، وهذا لا يشكل خطرا على المجتمع بل يساهم في تقديمه وتطوره، ومثل هذه الانفعالات ليست بحاجة إلى صد إطلاقا بل إلى ضبط مما يؤدي إلى إمكانية تسخيرها لخدمة المجتمع. (الحجامي، 2007، ص67)

ووجد كل من "لترز" و"براون" أن "مكافئة الطفل على عدوانه تنمي العدوانية عنده ولو كانت مكافأته غير منتظمة، وبذلك يتضح أن الثواب والعقاب يتحكمان في السلوك العدواني". (النيرب، 2008، ص16)

يستند أصحاب هذه النظرية إلى مجموعة من التجارب وأن العنف يمكن تعلمه واكتشافه واكتسابه وإمكانية تزايده نتيجة التعزيز الذي يلقاه الشخص العنيف.

5-5- نظرية التحليل النفسي:

"يرى بعض أصحاب مدرسة التحليل النفسي في تفسيرهم لظاهرة العنف (ضمن سياق عدواني)، أن جذور كل من مظاهر العنف التي يزخر بها الزمن الحاضر لا ترجع إلى أبعاد اقتصادية أو ظروف الحياة الاجتماعية بقدر ما ترجع إلى مشكلات في العالم الداخلي الذاتي للفرد". (خضر، 2007، ص59)

وكان "فرويد" يعتقد أن "الطاقة العدوانية تولد باستمرار داخل كل شخص وأنها إذا تركت تتنامى ستؤدي إلى إتيان أفعال تتسم بالعنف وأن ما يكبح جماح الطاقة العدوانية لدى الفرد هو الضمير أو "الأنا" الأعلى الذي يمثل الرقيب النفسي والوازع الخلقي". (المهداوي، 2007، ص23)

وأرجع "فرويد" العنف "إلى الشعور بالذنب ليس بعد الجريمة و إنما قبلها أي ليس إلى نتائج ممارسة العنف والجريمة وإنما إلى دوافعها، وهكذا يرجع "فرويد" سلوك العنف إما لعجز الأنا عن تكييف النزعات الفطرية الغريزية مع مطالب المجتمع وقيمه ومثله ومعاييره، أو لعجز الذات عن عملية التسامي أو الإعلاء، وذلك خلال استبدال النزاعات العدوانية والبدنية والشهوانية بالأنشطة المقبولة خلقيا وروحانيا ودينيا واجتماعيا، كما قد تكون الأنا الأعلى عنده ضعيفة، وفي هذه الحالة تنطلق الشهوات والميول الغريزية من عقالها، حيث تتلمس الإشباع عن طريق سلوك العنف والإجرام". (منيب وسليمان، 2007، ص22)

"وتمثل غرائز الحياة والموت القوى الكامنة وراء غرائز الجنس والعدوان وأي ميول بيولوجية لدى الفرد، وعلى هذا غلب "فرويد" العوامل البيولوجية الوراثية في شكل سيطرة الغرائز والدوافع والحاجات وأرجع العدوان لغريزة الموت والتي تتقاسم وغريزة حب الحياة السيطرة على جميع النزوات البشرية، وعليه يبدو العدوان كخاصية بيولوجية ويصبح العنف استجابة طبيعية". (بوغراف، 2017، ص40)

ومن أنصار هذا الاتجاه أيضا "أدلر" الذي يرى أن العدوان غريزة تنشد السيطرة وتعويض النقص في حين ذهب فريق آخر مثل "هورني" إلى أن العدوان غريزة يستحسن التنفيس عنها وتفريغها وإلا أدت إلى القلق والعصاب معها. (خضر، 2007، ص60)

"وتعزو الفرويدية الحديثة ممارسة العنف والإجرام إلى الصراعات الداخلية والمشكلات الانفعالية، فيرى بولبي (Bowlpy,p1980) وهو من الذين تأثروا بنظرية التحليل النفسي أن انحراف الأطفال الصغار راجع إلى السنوات الأولى من حياة الطفل، ويعتقد أن ظاهرة الحرمان من الأم من أبرز التفسيرات السيكولوجية لظاهرة الجنوح عند الأطفال". (منيب وسليمان، 2007، ص22)

يرجع أصحاب هذه النظرية العنف إلى عوامل الصراع والإحباط والفراغ والحرمان التي تدفع بالفرد إلى محاولة التخلص منها وإشباعها، فيلجأ إلى العنف إن فشل وعجز في تكييف النزعات الغريزية مع مطالب المجتمع، وعليه تظهر تلك الإستجابات العدوانية إن لم يتمكن من التعامل الجيد مع تلك المثيرات.

5-6- نظرية الإحباط- العدوان:

"وترى هذه النظرية بأن الإحباط أو الشعور بأن الإنسان محبط وأنه ممنوع من تحقيق أهدافه أو إشباع حاجاته سوف يزيد من احتمال استجاباته العدوانية، ويحدث هذا السلوك العدواني العنيف عندما تعترض طريق الإنسان عوائق في تحقيق أهدافه وفي أغلب الأحوال يقود الإحباط إلى العنف وخاصة تجربة الإحباط تجربة غير سارة". (الزواهرة، 2013، ص48)

"وترفض هذه النظرية التسليم بأن العدوان ينبثق أساسا من الاستعداد الفطري أو التوالد التلقائي للطاقة العدوانية، وافترضت أن السلوك العدواني ينبثق من مثير واقعي داخلي لإيذاء أو ضرر الآخرين وهذا المثير هو الإحباط، وهذا الإحباط يثير الدافعية القوية للاستجابات والسلوكات العدوانية، أي أن العدوانية تعزى إلى إثارة خارجية أكثر منها فطرية داخلية". (النيرب، 2008، ص15)

ويرى دولارد وزملائه (Dollard et All, 1939) أن الإحباط يحول دون صدوره استجابة متجهة نحو هدف ما، يكون قد آن أوانها في السلسلة السلوكية وعلى الرغم من أن "دولارد" وزملائه يوافقون على أن العدوان والعنف فطري، إلا أنهم يعتقدون أنه لا يحدث إلا في إطار شروط بيئته معينة وهكذا فإن الإحباط الناجم عن عدم إشباع حاجة مهمة تعود إلى استجابة عدوانية. (الزواهرة، 2013، ص49)

ويرى "دولارد" أن العدوان يحدث إذا كان الإحباط متعمدا، وينذر حدوثه في حالة كون الإحباط عفويا، كما أن ظهور العدوان يتوقف على استعداد الفرد وإدراكه لموقف الإحباط وتفسيره له، إذ يعتدي في حالة إدراكه أن الإحباط متعمد ولا يعتدي إذا أدرك أن الإحباط غير متعمد. (المهداوي، 2007، ص24)

كما يؤكد "دولارد" بأنه قد يلاحظ بين بعض الأطفال وبعض الكبار أن الإحباط لا يليه سوى تقبل واضح للموقف الاحباطي، وإعادة تكيف له ذلك أن من الدروس الأولى التي يتعلمها الفرد في حياته الاجتماعية هي أن يكبح عدوانه ولا يعني إخفاءه، بل أن الاستجابات العدوانية أخذت صورا أخرى نحو موضوع آخر، وهذا ما يفسر بأن أعمال "دولارد" تندرج ضمن ما يسمى 'السيكولوجيا الدينامية' وهو يعتبر أنه كلما كان الحرمان قويا كانت شدة الإحباط كبيرة وقوية ويكون العدوان موجها ضد منبع ومصدر المنبع، وقد يتحول من حالة الكبت إلى عدوان ضد الذات، ويعتبر العدوان في حد ذاته عملية تطهير النفس من الإحباط وهو ما يسمى عملية تصريف الانفعال. (بوغراف، 2017، ص44)

تؤكد هذه النظرية أن الإحباط يؤدي إلى ظهور سلوكات عنيفة وهذا العنف يزداد كلما زادت حدة الإحباط، فالعنف هو استجابة لمواقف لم يستطع صاحبها تحقيق أهداف متوقعة، فهذا الشخص عندما لا يستطيع تجاوز مشكلة أو تحدي معين فإنه يلجأ إلى العنف كوسيلة لتغطية ذلك الفشل والإحباط.

5-7- نظرية ثقافة العنف:

تشير نظرية الثقافة الفرعية للعنف إلى أن العنف يعد جزءا من طرق الحياة بالنسبة لبعض أعضاء المجتمع الذي يفضلون الأسلوب العنيف في التعامل مع الآخرين دون الشعور بالذنب نتيجة العدوان على غيرهم، كما يرجع الاستخدام المبكر لمفهوم الثقافة الفرعية للعنف إلى كل من "ماكلنج لي"(Muclung lee)، و"جوردن" (M. Gordon) في تطبيقها للمصطلح للإشارة إلى جزء فرعي من الثقافة القومية بهدف تأكيد أثر التنشئة الاجتماعية داخل الأقسام الفرعية للمجتمع التعددي، وقد اعتمد الباحثان على فكرة الثقافة كسلوك مكتسب. (عليان، 2014، ص31)

"وتقوم هذه النظرية على شيوع ثقافة العنف ومن ثم قبولها في المجتمع ويصبح اللجوء إليها لحل الخلافات، ويكون شيوع ثقافة العنف وقبول المجتمع لها الإطار العام لسلوك العنف يرافقه تدعيم أخلاقي". (الزيود، 2011، ص31)

ويذهب أنصار هذه النظرية إلى أن الاتجاهات نحو العنف تختلف من جماعة إلى أخرى داخل المجتمع، وتتميز الثقافة الفرعية للعنف بأن لها اتجاهات ايجابية نحو العنف وأن تلك الاتجاهات تشجع

على ظهور سلوك العنف في كثير من الأحيان، كما يفضل الأعضاء الذين ينتمون لهذه الثقافة الفرعية الخشونة في المعاملة ويشجعون السلوك العدواني بين الذكور. (عليان، 2014، ص77)

ويرى كل من "Ferroeutig" و"Wolfganz" أن "الثقافة الفرعية للعنف تحدد أطرا عامة موجهة للسلوك العنيف يصاحبها تدعيم أخلاقي لاستخدام العنف والعدوان في الحياة اليومية كوسيلة لحل المشكلات الحياتية، وتتشابه هذه الحالة لثقافة العنف مع خصائص الثقافة الفرعية للانحراف، كما يتضح أن روح جماعة الثقافة الفرعية للعنف تزداد وضوحا في فئة عمرية محددة تتراوح من المراهقة المتأخرة إلى منتصف العمر، ونجد أن سلوك العنف داخل إطار الثقافة الفرعية يعد سلوكا متعلما ومقبولا اجتماعيا". (جوفلكيت، 2016، ص150)

وعليه ترى هذه النظرية أن ثقافة العنف تظهر لدى فئة معينة في المجتمع وأجمع المختصون على أنها تخص الطبقة الدنيا والتي تستخدم العنف كثقافة للدفاع عن حقوقها وحل خلافاتها، فهي لا تأتي من فراغ بل تحاول أن تجعل النماذج العدوانية والعنيفة تظهر كاستجابات مألوفة خاصة إذا توافرت ظروف موازية تستلزم استخدام العنف.

5-8- نظرية التعلم الاجتماعي:

يرى أصحاب هذه النظرية أمثال "باندورا" وزملائه أن سلوك العنف والاستجابة له هو بمثابة نتيجة للتعلم عن طريق ملاحظة نماذج عدوانية متوفرة في البيئة الاجتماعية التي يحياها الإنسان، ويرى "باندورا" وزملائه أن السلوك لا يمكن فهمه إلا بفهم البيئة التي يظهر فيها هذا السلوك، فالسلوك يخلق البيئة، والبيئة تؤثر على السلوك. (أبو صفية، 2012، ص23)

ويرى "باندورا" أن "العنف سلوك متعلم من المجتمع، ويؤكد على التفاعل بين الشخص والبيئة فتفرض عليه تعلم السلوك العنيف كأي نوع من السلوك الآخر، فحسب هذه النظرية فإن الفرد يكتسب العنف بالتعلم والتقليد من البيئة المحيطة به، سواء في الأسرة أو المدرسة وغيرها، وقد استرعى انتباه "باندورا" في دراسته عن السلوك العدواني على عينة دراسية من الأطفال أنه غالبا ما يرتبط بشكل وثيق بالمثير الذي يتعرضون له، فبعض هؤلاء الأطفال يعاقبهم الآباء عندما يظهرون العدوان نحوهم، ولكن هؤلاء الآباء في الوقت نفسه يمارسون سلوكيات عنيفة بمستويات مختلفة، كما يشجعون أبناءهم على ارتكاب مثل هذه السلوكات العنيفة مع الأقران في البيئات الاجتماعية المختلفة". (ناصر، 2017، ص18)

لقد وجدت نظرية التعلم الاجتماعي دعما من مصادر متعددة فيلاحظ أن الأبناء الذين يربون من قبل والدين عدوانيين يلحقون أذى جسدي بأبنائهم يلجأ هؤلاء الأبناء إلى إتباع أساليب مماثلة مستقبلا، ويرى "ستراوس" وزملائه أن الأجيال المتعاقبة تتعلم العنف من خلال ممارسته في الحياة العائلية.

ويرى أكرز (Akers, 1969) أن "السلوك المنحرف متعلم تبعا لمبادئ الاشتراط، وأن السلوك المنحرف يتم تعلمه في المواقف غير الاجتماعية والتي تعزز أو تميز ذلك من خلال التفاعل الاجتماعي في حين أن سلوك الآخرين يعزز أو يميز ذلك السلوك، وأن الجزء الرئيسي لتعلم السلوك المنحرف يحدث في الجماعات المسيطرة على المصادر الرئيسية للتعزيز". (الزواهرة، 2013، ص51)

تؤكد هذه النظرية على فكرة أن العنف يكتسب ويتعلم عن طريق المجتمع من خلال ملاحظته، فيلجأ الفرد إلى تقليد هذه النماذج العدوانية خاصة إذا توافرت بشكل كبير في المحيط الذي يعيش فيه، وإن تعرض هذا الفرد إلى عنف قاسي فإنه سيحاول اكتساب هذا العنف وممارسته على أشخاص آخرين.

5-9- نظرية التفكك الاجتماعي:

التفكك الاجتماعي مفهوم متسع يشكل ظواهر اجتماعية وثقافية عديدة فهو يشير إلى تناقض وصراع المعايير الثقافية، وضعف أثر قواعد السلوك ومعاييره وصراع الأدوار الاجتماعية، وانعدام الالتقاء بين الوسائل التي يجيزها المجتمع مع غايات الثقافة فيها، وأخيرا إلى انهيار الجماعات وسوء أدائها لوظائفها، هنا وقد ربطت نظريات اجتماعية عديدة بين التفكك الاجتماعي والسلوك الإجرامي وافترضت أن السلوك الإجرامي ينشأ في ظل وجود مظهر أو أكثر من مظاهر التفكك (اضطرابات البناء وقصور الأداء الوظيفي) وافترضت هذه النظريات أن التفكك الاجتماعي دالة ايجابية للتحضر الذي يتزايد فيه الصراع. (عبد الله، 2005، ص83)

"ويلعب التفكك الاجتماعي دورا هاما في نمو ظاهرة السلوك المنحرف، باعتبار أن الفرد يرتبط بمجموعة من الوحدات والنظم، ولكل وحدة مجموعة من المعايير التي تنظم السلوك، فإذا كانت تلك المعايير واحدة بالنسبة لكل الوحدات الممثلة للثقافة في المجتمع حينئذ لا توجد مشكلة، لكن تختلف هذه الوحدات في المعايير التي تنظم السلوك تظهر المشكلة". (عبدي، 2011، ص93)

ويفترض "شو" (Show) أن "أكبر تجمع للمجرمين والجانحين يحدث في المناطق التي تتسم بالتفكك الاجتماعي، ففي ظل الظروف القائمة في الأحياء المتخلفة يصبح المجتمع الكلي مفككا وتضعف رقابته على أعضائه، بحيث لا يخضعون للضغوط التي تلزمهم بمراعاة المعايير الاجتماعية المقررة، ومن

ثم ينعدم تكامل النظم الاجتماعية وبالتالي فالمتوقع هو أن تصبح الأنماط الإجرامية أو الجانحة شائعة وتنتقل في سرعة ويسر". (عبد الله، 2005، ص84-85)

تعتبر هذه النظرية أن السلوك العنيف والإجرامي ناتج عن تفكك مجتمعي داخلي، وأن غياب الروابط التي تحكم المجتمع تساعد على ظهور أنماط عنيفة وإجرامية في ظل غياب الضبط والرقابة وعدم الامتثال للمعايير المجتمعية.

5-10- نظرية الضبط الاجتماعي:

يذهب أنصار هذه النظرية إلى القول بأن العنف غريزة داخلية في الإنسان يتم التعبير عنها عندما يفشل المجتمع في وضع قيود وضوابط محكمة على الأفراد، وتقر هذه النظرية كذلك إلى أن خط الدفاع الأول للمجتمع هي تلك المجموعات التي لا تشجع العنف، أما أولئك الذين لا تسيطر عليهم أسرهم فيتم ضبطهم والسيطرة عليهم عن طريق الشرطة والقانون وباختصار تدور نظرية الضبط الاجتماعي حول افتراض مفاده أن الدافع للانحراف شيء طبيعي يوجد لدى الأفراد لكن الطاعة والامتثال هما الشيء الذي يجب أن يتعلمه الفرد. (عبدي، 2011، ص92-93)

ثانيا: العنف المدرسي.

1- تعريف العنف المدرسي:

يستعمل مفهوم العنف المدرسي في مجالات التربية وعلم الاجتماع وعلم النفس ويستخدم الخبراء لفظ "العنف المدرسي" لوصف مجموعة من الأفعال والأحداث والسلوكيات، ولكنهم لم يصلوا إلى إجماع حول طبيعة "العنف المدرسي ومجاله"، فهناك من يرى أن العنف المدرسي يجب قياسه من خلال جميع السلوكيات العدوانية التي تحدث في المدرسة بينما يرى آخرون أن قياس العنف المدرسي يجب أن يتم من خلال جميع السلوكيات التي تؤدي إلى اعتقال وجروح فقط. (رحاب، 2013، ص34)

ويعرف بأنه "ذلك الصراع الذي ينجم بين الضوابط والقيم التربوية التي تمتلكها المدرسة ورغبات وتطورات عناصر العملية التربوية (الأستاذ، الإدارة، التلميذ)، ويتخذ العنف المدرسي أشكالا مختلفة منها ما يتعلق بالأفراد، ويكون العنف هنا إما باستخدام الضرب بالأيدي، أو باستخدام الألفاظ النابية، ومنها ما يكون اتجاه الأدوات والمعدات والهياكل المدرسية، ويكون باستخدام التخريب سواء بالحرق أو الكسر، أو الكتابة المسيئة". (عباس، 2010، ص103)

ويعرف كذلك بأنه: "سلوك عدواني مبالغ فيه يقوم به الطالب ضد طالب آخر يهدف إلى إلحاق أذى جسدي خطير بالطالب الذي وقع عليه العدوان أو بممتلكاته وحاجاته، الأمر الذي أدى إلى خلق أنماط شخصية مضطربة نفسيا واجتماعيا داخل المدرسة". (المهداوي، 2007، ص13)

وهناك من يعرف العنف المدرسي مثل "شيلدر" (Shilder) على أنه: "السلوك العدواني اللفظي وغير اللفظي نحو شخص آخر يقع داخل حدود المدرسة". (حويتي، 2006، ص24)

ويعرف "Dubet" العنف المدرسي على أنه "مجموع السلوك غير المقبول في المدرسة، بحيث يؤثر على النظام العام للمدرسة ويعيق العملية التعليمية داخل الفصل، ويؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص التحصيل الدراسي ويتمثل في العنف المادي كالضرب والمشاجرة والسطو وتخريب الممتلكات المدرسية أو الغير، الكتابة على الجدران والطاولات الدراسية والاعتداء الجنسي والقتل والانتحار وحمل السلاح بأنواعه، والعنف المعنوي كالشتم والسخرية والعصيان، بالإضافة إلى إثارة الفوضى وبشتى طرقها بأقسام المدرسة والملاحقة بشتى أنواعها". (جوفلكيت، 2016، ص175)

أما "آلان بووي" (Alain Bauer) فيعرف العنف المدرسي بأنه: "سلوك أو تصرف يصدر من التلميذ داخل المدرسة، سواء كان هذا السلوك جسميا أو رمزيا يهدف إلى إلحاق الأذى والضرر بممتلكات المدرسة". (بوطورة، 2017، ص127)

وهناك من يعرفه بأنه: "السلوك العدواني الذي يصدر من بعض الطلاب والذي ينطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير والموجه ضد المجتمع المدرسي، بما يشتمل عليه من معلمين وإداريين وطلاب وأجهزة وأثاث وقواعد وتقاليد مدرسية، والذي ينجم عنه ضرر وأذى معنوي أو مادي". (الخولي، 2008، ص61)

ويعرف كذلك بأنه: "استخدام القوة أو التهديد بها كممارسة سلوكية يلجأ إليها الطالب، حين يواجه موقف يشعر فيه بعجزه، ويأخذ صورة الفعل المباشر أو غير المباشر، المادي واللفظي والرمزي بهدف إلحاق الضرر بالآخرين أو بالمثيرات". (رحاب، 2013، ص34)

ويرى "عدنان" أن المقصود من العنف في المدارس ما يجري في بعضها من ممارسات سلوكية يكون أبطالها الطلاب والطالبات والمعلمون والمعلمات، شرارتها الغضب، ووقودها تزايد الانفعال ونتيجتها استخدام اللطم والركل والضرب باللكمات والآلات الحادة والعصي، وأحيانا بالسلاح وبالتالي فإنها تشكل

خطرا على حياة هذه الفئة من الناس، وتعتبر ظاهرة وليست مشكلة يتأذى منها الشعور الجمعي، ولكن مع الأيام تتطور المسألة وربما أصبحت في إطار المشكلات المستعصية الحل. (جادو، 2005، ص06)

ما يلاحظ أن كل هذه التعاريف أجمعت على أن العنف المدرسي هو كل ما يصدر من سلوكات غير مرغوبة داخل المحيط المدرسي، سواء كانت مادية أو معنوية، والتي تنجر عنها آثار سلبية تعيق العملية التعليمية، بالإضافة إلى إلحاق ضرر بالطلاب والمعلمين والإداريين والممتلكات المدرسية، ولكن ما يعاب على هذه التعاريف أن جعلت من الطالب هو سبب العنف دوما، وهو المصدر الوحيد له حيث أغفلت في كثير من الأحيان العنف من طرف المعلمين أو الإداريين نحو الطلاب أو اتجاه بعضهم.

2- أنواع العنف المدرسي:

2-1- العنف المدرسي لا يختلف في ماهيته وأشكاله عن العنف عامة:

لذلك فالعنف المدرسي قد يكون عنفا مباشرا أو غير مباشر وقد يكون عنفا فرديا أو عنفا جماعيا، كما قد يكون عنفا بدنيا أو لفظيا أو رمزيا بالإضافة إلى ذلك تظهر لدى الطلاب في المؤسسات التربوية بصفة عامة ثلاثة أنواع أخرى من العنف هي:

أ- العنف الناتج عن استفزاز: وهو العنف الذي يسبقه دافع، بحيث يسعى الطالب عن طريقه إلى الدفاع عن نفسه ضد هذا الدافع الذي قد يكون تهديدا أو غيره.

ب- العنف لإثبات الذات: ويظهر هذا العنف في مرحلة المراهقة حيث يحاول الطالب في هذه المرحلة إثباته لذاته، كما يهدف هذا النوع من العنف الذي يمارسه بعض الطلاب إلى السيطرة والتسلط على الآخرين وإزعاجهم وإغاظتهم.

ج- العنف الموجه إلى رموز الموضوع الأصلي: "وهذا النوع من العنف هو ذاته غير المباشر الذي يوجه إلى أحد رموز الموضوع الأصلي وليس إلى الموضوع الأصلي المثير للاستجابة العدوانية، فعندما لا يستطيع الطالب توجيه العنف إلى الموضوع الأصلي" (النيرب، 2008، ص57)، فمثلا عندما لا يستطيع الطالب أن يوجه عنفه إلى المعلمة أو إلى المستشار التربوي، فإنه يوجهه إلى ابنها إذا كان يدرس بنفس المدرسة أو إلى سيارتها.

2-2- بحسب الجهة مصدر العنف: يقسم العنف المدرسي إلى:

أ- عنف من خارج المدرسة: هذا العنف يمثل كل السلوكات المنتشرة خارج المدرسة وعلى أبوابها، والتي تتسلل أنواع منها تدريجيا من حين لآخر إلى المدرسة. وهذا ما جعل المدرسة غير آمنة مما يجري

في خارجها، فالعنف الذي يحدث في الشارع من طرف أجانب الحي على التلاميذ ليس عنفا مدرسيا أساسا، وإن اعتبرت بعض السلوكات العنيفة جزء من العنف المدرسي عند البعض لأنه يحدث من أجانب أو من تلاميذ أمام المدرسة، والذي يتمثل في فرض الإتاوات (الابتزاز) أو التحرش الجنسي والمضايقات الجانحة على التلاميذ والتلميذات بمشاركة أو دون مشاركة لتلاميذ آخرين أو بلا مبالاة من بعضهم ضد زملائهم، وهذا العنف نفسه يدخل إلى المدرسة في امتدادات لنفس العنف. (خياطي، 2016، ص228)

بينما يشير ناصر (2017، ص25) إلى أن العنف من خارج المدرسة يمكن تصنيفه إلى صنفين:

- **زعرنة أو بلطجة:** وهو العنف القادم من خارج المدرسة إلى داخلها على أيدي مجموعة من البالغين ليسوا طلابا ولا تربطهم علاقة قرابة بطلبة المدرسة المعنية، حيث يأتون في ساعات الدوام أو في ساعات ما بعد الظهر من أجل إزعاج أو التخريب وأحيانا إتلاف الممتلكات العامة.
- **عنف من قبل الأهالي:** ويحصل إما بشكل فردي أو شكل جماعي عند حضور الآباء دفاعا عن أبنائهم، فيقومون بالاعتداء على نظام المدرسة والإدارة والمعلمين وممتلكات المدرسة مستخدمين أشكالا مختلفة من الاعتداءات قد تصل إلى استخدام الأسلحة.

ب- العنف من داخل المدرسة:

- العنف بين التلاميذ أنفسهم.
- العنف بين المعلمين أنفسهم.
- العنف بين المعلمين والتلاميذ.
- التخريب المتعمد للممتلكات (الولدنة وما يسمى بالفاندلزم).

وهذه النقاط أشار إليها (روكح، 1995) بتسميتها بالعنف المدرسي الشامل، حيث نظام المدرسة مضطرب بأجمعه وتسوده حالة عدم الاستقرار، يظهر واضحا عدم القدرة على السيطرة على ظاهرة العنف المنتشرة بين التلاميذ أنفسهم أو بينهم وبين معلميهم، وتسمع العديد من الشكاوي من قبل الأهالي على العنف المستخدم بالمدرسة، وعنف التلاميذ اتجاه الممتلكات الخاصة والعامة. وأطلق عليه العنف الفردي، حيث ينبع ذلك من فشل التلميذ وصعوبة مواجهة أنظمة المدرسة والتأقلم معها، ولكن لا يوجد لها أثر كبير على نظام الإدارة في المؤسسة. (عجرود، 2007، ص20)

يتضح أن العنف المدرسي لا يكون بالضرورة فقط داخل المدرسة بين مختلف عناصرها البشرية ولا يمكن إرجاعه ونسبه فقط إلى التلميذ، بل هناك نسب كبيرة من العنف يكون أبطالها معلمين وإداريين

اتجاه التلاميذ أو بعضهم البعض أو حتى اتجاه ممتلكات المدرسة وتستخدم كل أشكال العنف اللفظي والرمزي والجسدي، هذا بالإضافة إلى وجود عنف من خارج المدرسة كالسلوكات المنتشرة أمام المدرسة أو التي تدخل المدرسة عن طريق أهالي التلاميذ والتي تكون في صورة صراعات وخصومات حول السيرة الذاتية للتلاميذ وسلوكهم داخل المدرسة، والتي غالبا ما تحدث عنفا خاصة في المدارس الابتدائية التي تفرض على أولياء الأمور متابعة مستمرة لأبنائهم.

3- أسباب العنف المدرسي:

إن العنف ظاهرة اجتماعية كغيرها من الظواهر الأخرى لها أسبابها التي تقف وراء ظهورها، ومن أجل ذلك كانت البحوث العلمية تسعى جاهدة إلى التغلغل في الوسط المجتمعي من أجل التوصل إلى حقيقة ظهور العنف، حيث يرى Kowalski (2001, p82) أن أسباب العنف المدرسي كثيرة وتشمل الفقر والعنف داخل الأسرة، التحامل العنصري والجنسي والديني، العنف في وسائل الإعلام المتعددة، البلطجة، واستعمال المخدرات والاغتراب، ويرى "فريدلاند" أن هناك مجالين للسببية المحتملة للعنف المدرسي وهي الأسباب الفردية الشخصية مثل الافتقار إلى التعاطف، وكذلك السبب الثاني هو توافر المخدرات والكحول والأسلحة المختلفة. (Fredland, 2008, p32)

ومن بين أسباب العنف المدرسي نجد ما يلي:

3-1- أسباب داخلية: ومن بينها نجد:

أ- المعلمون: صحيح أن هناك معلمون ذو كفاءة وضمير وإخلاص في العمل، لكن هناك معلمين لا يتمتعون على الإطلاق بالمواصفات الضرورية التي يجب أن يتحلى بها المعلم، فهم يعززون العنف عبر عجزهم عن التعليم وعن إدارة الصفوف، وبعض هؤلاء لا يكترث بمصلحة الطلاب وينظر إليهم كوسائل وأدوات من أجل تحقيق مآربه وليس كغايات بحد ذاتها. (القرالة، 2011، ص46)

ويؤكد Rassumusen و Tonson (2008, p5) أن من أسباب العنف المدرسي افتقار المعلمين لمختلف البرامج المدرسية والتدريسية للتعامل مع حالات العنف المدرسي والحد منه بسبب عدم إعدادهم بالشكل اللازم، حيث يشير Morel (2001, p293) أن العقاب البدني في وضعيات التعلم غالبا ما ينطوي على إلحاق أذى أو عقوبة من طرف المعلم اتجاه المتعلم كجزاء عن عدم قيامه بإنجاز ما تم تكليفه به.

ب- الإدارة المدرسية: مما لا شك فيه أن الإدارة المدرسة تلعب دورا بارزا في تحقيق الصحة النفسية عموما وعلى المعلم خصوصا. (عبدي، 2011، ص106)

"فشخصية مدير المدرسة وقدرته الإدارية والانسجام بينه وبين الجسم التعليمي من العوامل الحاسمة للتصدي للعنف المدرسي، لكن في معظم الأحيان تكون العلاقة بين المدير والجسم التعليمي غير منسجمة وغير متوازنة، وهذا يؤدي إلى خلل في العملية التعليمية". (القرالة، 2011، ص46)

وعليه فتسلط الإدارة والعاملين فيها يؤدي إلى خلق جيل غير قادر على حل المشكلات، وقد يتطور ذلك إلى الإحباط واعتلال الصحة النفسية التي تؤدي إلى سلوك العنف. (الشهري، 2009، ص31)

ج- المرافق والتجهيزات المدرسية: تبين أن المدارس التي تتصف بجمال هندسي ومساحات خضراء وصالات رحبة شهدت عنفا أقل من تلك التي لا تبلي هذه الشروط، كما تبين أن العنف يزداد مع ازدياد عدد الطلاب في المدرسة. (القرالة، 2011، ص46)

ويرى العدوي (2008، ص64) كما جاء في مقابلة الشاعر (2007) أن الأسباب التي تجعل من المرافق والتجهيزات المدرسية سببا في زيادة السلوك العنفي لدى الطلبة على النحو الآتي:

- افتقار غالبية الصفوف للإنارة والتهوية الجيدة، والاكتظاظ في الفصول وضيق مساحات فناء المدرسة.
- نقص كبير في المرافق الرياضية، أو في نوعيتها وعدم صلاحيتها في كثير من الأحيان.
- عدم كفاية الأجهزة والأدوات والمواد المخبرية لأعداد الطلبة والمرافق الصحية وعدم توفر السلامة الصحية فيها، بالإضافة إلى العمل بنظام الفترتين في غالبية المدارس.
- اختلاف عدد طلبة الفترة الصباحية عنهم في الفترة المسائية يؤثر على طريقة توزيعيهم في الفصول.
- عدم ملائمة المقاعد لعمر الطلبة، وخاصة في المدارس الثانوية شعورهم بالملل والضجر.

د-أسباب تتعلق بالمناهج المدرسية:

من أسباب العنف المدرسي أيضا نجد فشل مناهج التربية والتعليم في غرس روح الشعور بالجماعة وثقافة السلم الاجتماعي والانتماء الصحيح، حيث يلاحظ أن المناهج الدراسية أصبحت لا تعطي إلا مساحة ضيقة جدا لكل من ثقافة وقيم وتاريخ الأمة بما فيه المآثر والقضايا، وهي مناهج مفرغة من المعاني والأساليب التي يمكن أن تولد عند الطالب الناشئ حسن المشاركة الوجدانية الصادقة مع الأمة. وهذا يشجع على نمو الفردية الطاغية خصوصا في ظل ثقافة ووسائل الاتصال الإلكترونية، وهي ثقافة

شخصية تافهة تعمل على تسطيح عقول الناشئين وجعلهم أميين، يتم تلقينهم معلومات أكثرها ترجمة لنصوص ليس فيها فائدة علمية أو قيمة خلقية. (منصور، 2013، ص222)

هـ- أسباب تتعلق بالطالب نفسه:

يرى العدوي (2008، ص60-61) أن من بين الأسباب التي تتعلق بالطالب ما يلي:

- الرغبة في الحصول على ممنوعات أو محرمات أو أشياء يصعب قبولها.
- العجز عن إقامة علاقات اجتماعية صحية، والشعور بالفشل أو الحرمان من العطف.
- ارتفاع نسبة الأنا، فالعنف هو صورة الأنا والأنانية في الفرد، وأن العلاقة بينهما مطردة، فكلما زاد الأنا زاد العنف، هذا بالإضافة إلى الانفتاح الثقافي الواسع وضعف الوازع الديني لدى الطالب.
- افتقاد القدوة الصالحة وكثرة المتطلبات والواجبات والضغوط النفسية والاقتصادية الواقعة على الطالب.

هـ- الإخفاق المدرسي: قد ينعكس الإخفاق المدرسي على سلوك الطلبة وتصرفاتهم ويمكن إرجاع هذا الإخفاق إلى أسباب عديدة منها ما يتعلق بالقدرة العقلية، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في العملية التعليمية، ومنها ما يعزى إلى عدم الرغبة وعدم التوافق مع البرامج الدراسية وكلها أمور لها أثرها على شخصية الطالب، وقد تجعله يتجه إلى سلوكيات العنف أو ردود فعل مضادة للمجتمع لشعورهم بالنقص، وممارسة العنف مع الذات في بعض الأحيان كالانتحار. (رحاب، 2013، ص50)

و- تنقلات التلاميذ المتكررة من مدرسة إلى أخرى: إن انتقال التلميذ من مدرسة إلى أخرى له تأثير سلبي، حيث سيفقد معلميه وزملائه وأصدقائه الذين تعود عليهم، وهذا يستدعي بدوره وجوب التأقلم مع المحيط المدرسي الجديد، ويحمل في جوانبه احتمالات الفشل والنجاح معا، وتبعا لذلك نوعية السلوك الذي سيتبعه مع محيطه المدرسي ككل من توافق أو انحراف. (بن دريدي، 2008، ص130)

م- ازدحام الفصول والمدرسة بالطلاب: فالزيادة السكانية السريعة وانتشار التعليم قد انعكس على المدرسة، فظهرت المدرسة ذات الأعداد الكبيرة والفصول الكثيرة، وزادت كثافة الفصول وقلة المدة التي يقضيها الطالب في المدرسة على مراسلته أو خلال اليوم الواحد، وتعرض الطلاب نتيجة لذلك إلى المؤثرات أو المثيرات القائمة في الشارع مما تسبب في اكتساب بعض الطلاب سلوكيات غير سوية. (حسونة وسلام والشرقاوي، 2012، ص14-15)

3-2- أساب خارجية:

أ- أسباب اقتصادية: يختلف السلوك العنيف باختلاف المستوى الاقتصادي للفرد، فقد أثبتت مجموعة من الدراسات أن المراهقين الذين يعيشون في المستوى الاقتصادي المنخفض أكثر عدوانية من المراهقين ذوي المستوى الاقتصادي المرتفع، فقد وجد كل من "سيرز" و"ماكوبي" و"لفن" أن المراهقين في الطبقات المتوسطة أكثر عدوانية منهم في الطبقات المرتفعة كما أظهرت دراسة "نجوى شعبان" وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوي الاقتصادي المنخفض في بعض مظاهر السلوك العنيف. (ناصر، 2017، ص27)

ب- أسباب أسرية: تلعب الأسرة دورا هاما في تشكيل السلوك السوي والسلوك غير السوي للطفل، وتعد الأسرة أحد العوامل الهامة التي تسهم في ظهور العنف داخل المدرسة، فالتلميذ الذي يأتي إلى المدرسة ولديه الكثير من المشاكل الأسرية قد يجد في المدرسة متنفسا، مما يؤدي إلى نقل العنف داخل الأسرة إلى المدرسة، ولقد أشار "باندورا" و"سيرز" و"لدفار" إلى تأثير الآباء على الأبناء وتوارث ثقافة الآباء للأبناء، وكما يلعب الأب بصورة أكثر تحديدا الدور المؤثر في نقل قيم العنف إلى الأبناء. فعندما أشار "مارفن" (Marvine, 1967, p147) إلى دور الأب في نقل القيم إلى أبناءه، فقد كان من باب السلطة التي يتمتع بها الآباء في الأسرة والقيم المتوازنة أو المتراكمة لديه من القيم الأسرية التي نشأ عليها ويريد إبقاءها. (الرواشدة، 2011، ص1654)

وقد بينت دراسة (Gelles, 1978) في الولايات المتحدة أن "استعمال العنف من الآباء اتجاه الأبناء يؤدي إلى تدهور نظام نمو الطفل نحو البلوغ واليفاعة، فالجو الأسري كفيل بتعلم الطفل مختلف أنواع السلوك وكلما اتسم بالحب والاستقرار والتفاهم كلما ساعد على نمو شخصية متزنة سوية، بينما تؤدي الخلافات والمشاحنات بين الزوجين وخاصة عندما يشعر بها الطفل إلى نموه نموا غير سليم، وقد يؤدي ذلك إلى اكتساب الطفل سلوك العنف في المستقبل". (مقلاتي، 2017، ص85)

ج- عوامل تعود إلى الأقران: يشير "فورمان" و"بورمستر" إلى دور وأهمية توفر العلاقات الإيجابية بين الأقران التي بدورها تحد من إمكانية حدوث العنف (Furman, Buhrmester, 1992)، كما تشير "بياني" إلى أن قلة أو انعدام العلاقات الاجتماعية بين الأقران لها تأثير سلبي عليهم، وتزيد حوادث العنف المدرسي للأفراد في حالة عدم اشتراكهم في شبكات علاقات اجتماعية (Beane, 1998)، حيث أن الطلبة الذين يتعرضون للعنف يكونون في الغالب خارج شبكة علاقات اجتماعية، أو يكونون أفراد في شبكة اجتماعية بترك أفرادها أو بعضهم في سلوكيات غير مرغوب بها. وتشير دراسة

(Davidson,Demary, 2007) إلى أن الدعم الاجتماعي من الأقران يشكل نطاقا وقائيا ضد وقوع أحداث العنف، وإلى أن الطلبة الذين يمتازون بتفاعل إيجابي مع الأقران نادرا ما يمارس ضدهم العنف. (ناصر، 2017، ص28)

د- أسباب ترجع إلى المحيط الاجتماعي: من بين الأسباب المتعلقة بالمحيط الاجتماعي الحي الذي يقطنه الطلاب ويعيشون فيه والطبقة الاجتماعية التي ينتمون إليها، وكذلك الإهمال الذي تعيش فيه بعض الضواحي حيث تكثر فيه ظواهر العنف. (كاروان، 2012، ص55)

ومن بين الأسباب أيضا التي تقع على عاتق المجتمع والمتسببة في ظهور العنف الطلابي ما ذكره حسونة وسلام والشرقاوي (2012، ص22):

- التكدس السكاني في بعض الأحياء والمناطق العشوائية.
- عدم إعطاء الطلاب فرص كافية للتعبير عن رأيهم من خلال القنوات الشرعية كاتحادات الطلاب.
- ظهور بعض صور الإهمال، ومن ثم ضعف مؤسسات المجتمع عن تناولها.
- الافتقار إلى العقاب القانوني الرادع أو عدم تطبيق القانون على الجميع.

هـ- أسباب خاصة بوسائل الإعلام: تشارك وسائل الإعلام غيرها من المؤسسات التربوية في غرس القيم لدى الناشئين، ولذلك تلعب وسائل الإعلام دورا مؤثرا في المجتمع، ودورها يشمل تأثيرها على مختلف المراحل العمرية، ويعتبر التلفزيون من أكثر وسائل الإعلام تأثيرا في اتجاهات وقيم وأفكار ومشاعر التلاميذ، حيث أنه تقدم لهم عينة من السلوكيات السلبية. (حسونة وسلام والشرقاوي، 2012، ص152)

ولقد ساهم التلفزيون في انتشار الانحرافات من خلال المشاهدة للجرائم والقتل والعنف والتدمير، حيث أصبح السلوك العدواني ظاهرة واقعية في مجتمعنا ومألوفة، وليس هذا فحسب بل صار الناس يحبون العنف ويعشقونه للتسلية والترويح والاستمتاع مما أدى إلى شيوع العنف وخاصة العنف الطلابي. (الزيود، 2011، ص84)

من خلال ما سبق يمكن القول أن كل الأسباب السالفة الذكر تساهم في تنامي ظاهرة العنف المدرسي، كون هذا التلميذ أو المعلم أو الإداري يعيش وسط أسرة وله علاقات اجتماعية يتفاعل من خلالها مع مختلف شرائح المجتمع، ويكون له أقران يختلفون في طباعهم وأن استخدام التكنولوجيا ووسائل الإعلام صار ضروري ومتاح للجميع رغم ما فيه من برامج تدعو إلى العنف. بالإضافة إلى العوامل المجتمعية التي أجمع المختصون في مجال البيداغوجيا أن سوء المناخ التربوي وتسلط الإدارة والمعلمين

وضعف اللوائح القانونية التي تنظم سير المدرسة، وعدم صلاحية المناهج والإخفاق وغيرها كلها عوامل تفسح المجال لظهور مختلف أنماط العنف داخل المدرسة.

4- آثار العنف المدرسي:

إن للعنف داخل المدرسة مخلفات كثيرة وسلبية تجعل الحياة المدرسية في حالة فوضى وغير مشجعة إطلاقا على التمدرس الفعال الذي تصبو إليه المدرسة، والذي تتطلع إليه الأسرة والمجتمع ككل، ولا شك أن التلميذ هو المتضرر الأكبر وقد يتعرض إلى جملة من المشكلات.

"ولقد أثبتت العديد من الدراسات أن هناك آثار لعملية الاعتداء تؤثر على الطلبة، وعلى أدائهم الاجتماعي والسلوكي والانفعالي، فالأطفال الذين تعرضوا للأذى يتصفون بأنهم قليلو الثقة بأنفسهم، قلقون، يجرحون، بسهولة ومواقفهم النفسية والانفعالية غير مستقرة". (رحاب، 2013، ص54)

وفيما يلي بعض الآثار الناتجة عن العنف المدرسي:

4-1- المجال السلوكي:

إن تأثير العنف على الطلبة في المجال السلوكي يتجلى بما يلي: "عدم المبالاة، وعصبية زائدة، مخاوف غير مبررة، ومشاكل انضباط، عدم قدرة على التركيز، إضافة إلى السرقات والكذب، ومحاولة الانتحار، وتحطيم الأثاث والممتلكات المدرسية، وإشعال النيران، عنف كلامي مبالغ فيه، وتنكيل بالحيوانات. (رحاب، 2013، ص55)

4-2- المجال الانفعالي:

قد يؤدي استخدام العنف إلى زرع الكراهية في نفوس الطلاب إزاء المعلمين الذين يستخدمون العنف لأن المعلم هو القطب الفاعل في جعل التلميذ محبا أو كارها للمدرسة، وأما فيما يتعلق بتأثير العنف في الشخصية فإن الطالب الذي مورس العنف ضده يكون ضعيف الشخصية، ويفقد الطالب الثقة بالنفس ويجعله يشعر بالنقص مما يقوي لديه الشعور بالنقمة على الآخرين فيما بعد، ويؤدي العنف إلى شعور الطالب بالذنب والانطواء أو الانزواء وصعوبة تكوين شخصية مستقلة نتيجة منعه من التعبير عن نفسه، وتكوين ردود فعل سريعة والتوتر الدائم والشعور بالخوف وعدم الأمان والهدوء والاستقرار النفسي. (كاروان، 2012، ص61)

4-3- المجال الاجتماعي:

إن تأثير العنف على الطلبة في المجال الاجتماعي يتخلص فيما ذكرته عجرود (2007، ص26):

- انعزالية عن الناس والعدوانية اتجاه الآخرين.
- قطع العلاقات مع الآخرين وعدم المشاركة في نشاطات جماعية وتعطيل سيرها.

4-4- المجال التعليمي:

إن العنف المدرسي المستخدم من قبل المعلم (بالضرب أو السخرية) إزاء التلميذ وعدم المبالاة ونبذه باستمرار بين زملائه، فيشعر التلميذ بضيق فيترك المدرسة هربا مما هو فيه من مشاكل.

- تدني في التحصيل التعليمي والتأخر عن المدرسة، والغيابات المتكررة، وعدم المشاركة في الأنشطة المدرسية.
- اهتزاز المثل الأعلى للتلميذ وتشويه للصفات المستحبة التي يجب أن تكون مجسدة بتصرفات المدرس، إلى جانب تشويه صورة الأب لأن المدرس بدوره التربوي هو بديل الأبوين في المدرسة.
- النفور من المعلم لأنه يعتبر مصدر خوف يعقبه كراهية للمادة بسبب عدم فهم ما هو معطى وخوف من الاستفسار عن أمور غير مفهومة مما يوصله إلى الفشل فيها.
- توسيع الهوة بين الطالب موضوع المشكلة وبين التلاميذ. (كاروان، 2012، ص61-62)

ويشير بن دريدي (2007، ص141) إلى أن الآثار التي يولدها العنف على الأطفال تبرز فيما ذكرته الأساتذة (نجاة السنوسي):

- عدم القدرة على التعامل الايجابي مع المجتمع والاستثمار الأمثل للطاقات الذاتية والبيئية للحصول على إنتاج جيد.
- عدم الشعور بالرضا والإشباع من الحياة الأسرية والدراسية والعمل والعلاقات الاجتماعية.
- لا يستطيع الفرد أن يكوّن اتجاهات سوية نحو ذاته بحيث يكون متقبلا لنفسه.
- عدم القدرة على مواجهة التوتر والضغوط بطريقة إيجابية.
- عدم القدرة حل المشكلات التي تواجه الفرد ولا تتحقق له الاستقلالية في تسيير أمور حياته.

إن هذه الآثار المتنوعة هي نتيجة حتمية تشير إلى ضعف السياسة التربوية في مهامها البيداغوجية وعدم استنادها إلى البيداغوجيات الحديثة في مجال التعليم والتي ساعدت مختلف الأنظمة التعليمية على تجاوز هذه المشكلات السلوكية بالمدرسة بل وحققت قفزة نوعية لا يستهان بها، هذا بالإضافة إلى عجز مؤسسات التربية الأخرى كالمجتمع والأسرة في القيام بأدوارها والتي تعد تكملة لدور المدرسة.

5- طرق علاج العنف المدرسي:

5-1- دور الأسرة:

باعتبار أن الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى المسؤولة عن تكوين شخصية المراهق من النواحي العقلية والوجدانية والأخلاقية والاجتماعية، ولقد اهتم بها العديد من الباحثين لما لها من دور كبير في تفشي السلوك العنيف، حيث أن فقدان التواصل بين الأهل والمدرسة يقلل من ثقة أحدهما بالآخر، ويتيح الفرصة للتلميذ للإفلات من الرقابة والإشراف الضروريين لتعديل السلوك، ويكمن دور الأسرة في التخفيف من سلوك العنف فيما يلي:

- رعاية نمو الأولاد ومراعاة أساليبهم التربوية والإرشادية في التنشئة الاجتماعية.
- توفير المناخ الأسري المناسب للإسهام في نمو شخصية المراهق من جميع نواحيها، وذلك لإشباع حاجاته الأساسية، مع تحقيق العلاقات الأسرية السوية.
- استمرار الاتصال بالأسرة للتعرف على أوضاع الأبناء وحاجاتهم ومشكلاتهم وكذا مستواهم التحصيلي.
- مشاركة أولياء الأمور بالدورات الخاصة بالمناهج الجديدة، ومشاركتهم في الدورات والندوات.
- تزويد المعلمين والمرشدين التربويين في المدرسة بالمعلومات الصحيحة والدقيقة عن واقع سلوك الأبناء في البيت، لأن ذلك يساعد على إعداد البرامج التربوية والإرشادية الهادفة لتعديل السلوك وتنمية شخصياتهم. (عبدي، 2011، ص112-113)

5-2- دور المدرسة:

لقد وضعت عدة مدارس خططا إستراتيجية من أجل التصدي لظاهرة العنف المدرسي ومنع ظهوره لكن هذه المبادرات والخطط لم تكن كافية بالشكل اللازم (Flaherty, 2001, p25)، وعليه صار من المهم أن يكون في كل مدرسة مرشد يلجأ إليه الطالب الذي يستعصي عليه حل مشكلة خاصة به، أو أية مشكلة تقلق حياته المدرسية أو العائلية، ومن واجبها كذلك أن تعمل لكل طالب ملف خاص به يحتوي سيرته الدراسية والسلوكية مند بداية التحاقه بالمدرسة، بحيث إذا انتقل إلى مدرسة أخرى تسجل فيها ملاحظة عن أخلاقه وسلوكه. (نواصرة، 2012، ص80-81)

كما أن توفير مناخ مدرسي ملائم يمثل آلية هامة ضمن آليات الوقاية من ظهور التطرف والعنف، ويمكن توفير ذلك المناخ عن طريق الإعداد الجيد للمعلم من الناحية التربوية والتعليمية بناء جسور الثقة بين الطالب والمعلم، ومع ذلك احترام الطالب، وبالتالي رأيه وعدم التقليل من قيمته والسماح له بالتعبير عن مشاعره مع مراعاة عدم تجاوز الطالب لحدود الأدب، وكذلك مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب

والتوجيه المستمر للطلاب على السلوك الحسن، بالإضافة إلى ذلك يجب إرشاد الطلاب لكيفية الانتماء للأصدقاء وتحذيره من رفاق السوء، بالإضافة إلى عدم اعتماد الأساليب التقليدية في الشرح وإعطاء الطالب فرصة المشاركة والاكتشاف والوصول إلى النتائج. (كاروان، 2012، ص63-64)

ويعتبر Cooley (2010) أن التوجيه والإرشاد بالمدرسة جزء لا يتجزأ من البرامج التربوية والتي تراعي جوانب نمو التلاميذ وحاجاتهم واهتماماتهم وكل متطلبات نموهم وعليه، أصبح الإرشاد جد ضروري في التخطيط لبرامج المدرسة خاصة ما تعلق بمختلف المشكلات السلوكية والنفسية للتلاميذ، وهو ما أكد عليه Gibson (2008) على أن غرض التوجيه والإرشاد بالمدرسة هو إزالة كل المعيقات التي تعيق تطبيق البرامج التعليمية، حيث تعزز وتقوى هذه المناهج من أجل تحقيق أهدافها.

5-3- دور وسائل الإعلام:

- مساهمة وسائل الإعلام المختلفة، ومشاركتها المباشرة والصريحة في التصدي لمشاكل المجتمع والأسرة من خلال جهود توعوية مدروسة ومتكاملة.

- التقليل قدر الإمكان من إذاعة أو نشر الأخبار التي تحث على العنف، أو التي تتضمن مفاهيم ذات علاقة بالعنف أو تشجع عليه.

- استبعاد وسائل الإتصال الجماهيري المختلفة عن البرامج الإعلامية التي تتعامل محتوياتها مع حلول للمشكلات والخلافات العائلية بالعنف والقسوة والقوة، والتركيز على حل المسائل الخلافية داخل الأسرة بالتفاهم والمنطق والأسلوب العلمي.

- ضرورة مشاركة وسائل الاتصال الجماهيرية المختلفة في توعية الجماهير من خلال عرض برامج خاصة بالتربية الأسرية. (العدوي، 2008، ص71)

5-4- دور وزارة التربية والتعليم:

أ- من الناحيتين الإنسانية والاجتماعية: يجب إعطاء أولوية للتربية الأخلاقية وهذا يحتم إيضاح حقوق الطلاب وواجباتهم عبر عقد خطي بين المدرسة من ناحية الطالب وذويه من ناحية أخرى، وعلى المدرسين احترام الطلاب ومساعدتهم في كل مشكلة يواجهونها، وهذا يعني اختيار المدرسين، على أسس مدروسة تحدد كفاءتهم ونظرتهم لعملهم وللتلميذ.

ب- من الناحية الإدارية: يجب اختيار الإداريين على أسس واضحة أيضا، تجمع بين الكفاية العلمية والإدارية والرجاحة الخلقية، وكما يتم إتباع تنشئة المعلمين بدورات مستمرة، وكذلك الإداريين بدورات في التدريب الإداري.

ج- **من الناحية التربوية:** "ينبغي تنشئة الطلاب مند المرحلة الابتدائية على التعبير الشفوي والكتابي بلغة جلية، من أجل عرض أفكارهم بوضوح واجتناب الوقوع في الغموض وسوء التفاهم ومن الضروري تقوية روح الانجاز والإبداع لدى الطلاب عبر توزيع الجوائز ولوائح الشرف". (الخولي، 2008، ص148)

من هنا يتضح أن كل طرف أو هيئة في المجتمع لها دور حساس وهام في التصدي لظاهرة العنف المدرسي، ولا بد من تكاثف الجهور وتبادل الأدوار وتكاملها من أجل تحقيق هذا الغرض.

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق يتضح لنا أن العنف له عدة أوجه وخصائص يقع عليها، وانتقاله إلى المدرسة جعلها تتجند من أجل تحقيق السير الحسن لدروسها ومناهجها بغية تحقيق أهدافها، ومن المعروف أن للعنف المدرسي أسباب مدرسية تدعو إلى إعادة النظر في مختلف العناصر والمكونات المدرسية التي تساعد على تنامي الظاهرة دون نسيان مختلف الأسباب الاجتماعية في بعض الأحيان. وبما أن لكل مدرسة هدف وطموح فإنه يتوجب تضافر الجهور وإعادة النظر في ظروف سير المدارس والمناخ السائد من أجل تحقيق ذلك.

الفصل الثالث:

الإرشاد المعرفي السلوكي

تمهيد:

يعتبر الإرشاد النفسي ركيزة أساسية في كل مجالات حياة الإنسان، لأنه العملية التي يستطيع من خلالها الفرد تلقي المساعدة اللازمة أثناء تعرضه لمشكلات أو مواقف ضاغطة وصادمة، ويسمح له بأن يفهم نفسه فهما جيدا ويجعله قادرا على اتخاذ قراراته بنفسه، وذلك من خلال تبصيره بقدراته وإمكانياته، مما يسهم في تحقيق النمو النفسي والاجتماعي والأخلاقي السليم وبالتالي تحقيقه لأهدافه المستقبلية.

ويعد الإرشاد المعرفي السلوكي أحد الاتجاهات الرائدة في مجال الإرشاد النفسي التي صارت تعتمد بكثرة في علاج مختلف المشكلات النفسية، حيث يؤكد على أهمية العمليات العقلية والمعرفية في التعلم بالإضافة إلى بعض الفنيات السلوكية، ويعمل هذا الاتجاه كذلك على تشجيع المسترشدين بصفة منتظمة للتعرف على انفعالاتهم وتقبلها والعمل على تغييرها مع مرور الوقت.

أولا: الإرشاد النفسي.

1- تعريف الإرشاد النفسي:

1-1- الإرشاد لغة:

ورد في لسان العرب لابن منظور كما ذكر النجمة (2008، ص37): (الرُّشد والرِّشد والرَّشاد: نقيض الغير، ورشد الإنسان بفتح الراء: يرشد رشدا، وبضم الراء، ورشد بالكسر: يرشد رشدا فهو راشد ورشيد، وهو نقيض الضلال، إذا أصاب وجه الأمر والطريق).

وكلمة إرشاد (Conseling) في قاموس اللغة الإنجليزية هي "مجموعة الإجراءات التي تتضمن النصائح والتشجيع وتقديم المعلومات، وباختصار هي العلاقة التي يحاول فيها شخص متخصص تقديم مساعدة لشخص آخر ليفهم ويحل مشاكل عدم التوازن والتي تتمثل في مواقف الحياة المختلفة الدراسية والمهنية، الشخصية والاجتماعية". (الداهري، 2014، ص22)

1-2- الإرشاد النفسي اصطلاحا:

يعرف بأنه: "عملية تعليمية تساعد الفرد على أن يفهم نفسه من خلال معرفة الجوانب الكلية المشكلة لشخصيته، حتى يتمكن من اتخاذ قراراته بنفسه وحل مشكلاته بموضوعية مجردة، مما يسهم في نموه الشخصي فتطوره الاجتماعي والتربوي والمهني، ويتم ذلك من خلال علاقة إنسانية بينه وبين المرشد النفسي الذي يتولى دفع العملية الإرشادية نحو تحقيق الغاية منها بخبراته المهنية". (المصري، 2010، ص11)

ويعرفه "Tolbert" بأنه "علاقة شخصية وجها لوجه بين شخصين أحدهما، وهو المرشد من خلال مهاراته وباستخدام العلاقة الإرشادية يوفر موقفا للشخص الثاني المسترشد، وهو نوع عادي من الأشخاص، حيث يساعده على تفهم نفسه وظروفه الراهنة والمقبلة وعلى حل مشكلاته وتنمية إمكانياته بما يحقق إشباعاته، وكذلك مصلحة المجتمع في الحاضر وفي المستقبل". (الشناوي، 1996، ص11)

ويعرف كذلك بأنه: "عملية فنية مهنية هدفها ترشيد وتوعية وإصلاح الأفراد، تتم في موقف مواجهة بين متخصصين في علم النفس الإرشادي، وشخص آخر يقدم له الإرشاد بهدف مساعدته على فهم نفسه وتحديد قدراته وميوله، وتوضيح اتجاهاته ودوافعه وطموحاته ومعرفة مشكلاته وظروفه البيئية التي يعيش فيها والإمكانات المتاحة له فيها، ومساعدته على كيفية توظيف هذه المعلومات في تحديد أهداف واقعية لنفسه، وتشجيعه على اتخاذ القرارات المناسبة لتنمية قدراته والاستفادة منها بأقصى قدر ممكن في ضوء فرص الحياة المتاحة له". (عوض، 2016، ص57)

ويعرفه شابلن (1968) بأنه: "مجال واسع من الخدمات التي تقدم للآخرين لتساعدهم في تحقيق أهدافهم الخاصة والعامة والتكيف مع أنفسهم وبيئتهم". (عيسى، 2012، ص19)

ويعرفه ثعيلب (2006، ص116) بأنه: "نوع من الخدمات الإرشادية التي تختص بتوجيه الأشخاص غير المرضى، لكنهم يعانون من مشكلات انفعالية لم يستطيعوا التغلب عليها، ويهتم الإرشاد النفسي بالفرد أكثر من اهتمامه بالمشكلة، حيث يهيئ الفرد إلى حل مشكلته الراهنة، وذلك بتعديل اتجاهاته واستبصاره بها".

ويعرف رين (Wreen ،p1951) الإرشاد النفسي بأنه: "علاقة ديناميكية وهادفة بين شخصين، حيث تختلف الإجراءات لتي يشترك فيها كل من المرشد والمسترشد تبعا لطبيعة حاجات المسترشد، والتي تعبر أهمها جميعا تأكيد وتوضيح الذات بواسطة المسترشد نفسه". (زيدان، 2007، ص09)

ويشير عوض (2016، ص56) إلى تعريف جماعة "مينسوتا" للإرشاد النفسي على أنه: "خدمة مهنية متخصصة هدفها مساعدة الفرد على القيام بالاختيار، وعلى مواصلة النمو والتطور من أجل تحقيق أهدافه الشخصية إلى أقصى حد يمكن الوصول إليه، وذلك عن طريق اختيار أسلوب حياة يرضيه ويتوافق مع مركزه كمواطن في مجتمع ديموقراطي".

ويعرفه "Glanzr" بأنه: "عملية تفاعلية تنشأ عن علاقة فردين أحدهما متخصص هو المرشد، والآخر هو المسترشد، يقوم المرشد من خلال هذه العلاقة بمساعدة المسترشد على مواجهة تغيير سلوكه وأساليبه، وتطويرها في التعامل مع الظروف التي يواجهها". (المصري، 2010، ص10)

ومن خلال استعراضنا لهذه التعاريف نستنتج أن الإرشاد النفسي يحقق عدد من الأهداف العامة، مثل تحقيق الذات من خلال زيادة الثقة بالذات والإيجابية والتفاؤل والأمل في المستقبل، كذلك تحسين عملية التعلم من خلال توفير جو مناسب للتعلّم والدافعية وتعديل السلوك المضطرب، بالإضافة إلى تحقيق جانب من التكيُّف الشخصي والاجتماعي والمهني، وبالتالي توازن الفرد وتحقيق الصحة النفسية له بشكل مناسب، من هنا يمكن تحقيق جانب من الأهداف الخاصة التي ترتبط بالمشكلة مباشرة، ويصبح لكل مشكلة أسبابها وأهدافها الفرعية التي يسعى المرشد والمسترشد لتحقيقها. (أبو أسعد والغرير، 2009، ص20)

وعليه تظهر لنا المهمة الأساسية لبرنامج توجيه الإرشاد النفسي بالمدرسة في توفير مجموعة من الخدمات الشخصية للطلاب وتشمل خدمات تقييم الطلاب وخدمة المعلومات والمتابعة والمساعدة الاستشارية، وينبغي أن تشكل هذه المجالات جوهر أي برنامج توجيهي وينبغي تنظيمها لتسهيل نمو وتطور جميع الطلاب (Erford, 2010, p42)، إذ أظهرت معظم الدراسات أن أغلب الطلاب في أغلب الحالات يجدون صعوبة كبيرة في إخبار المدرسين بمساعدتهم على حل بعض المشكلات ومنها حالات العنف عندما يواجهونها داخل أسوار المدرسة خاصة في الأروقة والممرات وساحة المدرسة ويفضلون التحدث عن ذلك مع أقرانهم فقط. (Syveston, Flamangan, 2009 ,p220)

واستنادا على ما سبق يمكن القول أن أغلب هذه التعاريف أجمعت على أن عملية الإرشاد النفسي هي عملية مهنية تعليمية تتسم بالتفاعل بين طرفين أحدهما مرشد والآخر مسترشد وهدفها الأساسي هو مساعدة المسترشد حول المشكلة التي يعاني منها، وتبرز أهمية الإرشاد النفسي في المؤسسات التربوية ومنها المدرسة المتوسطة في إرشاد التلاميذ إلى طرق التعامل مع مشكلاتهم وتحسين مستواهم التحصيلي، وتمكينهم من اتخاذ قراراتهم بأنفسهم وتحقيق الصحة النفسية.

2- الحاجة للإرشاد النفسي:

نحن نحتاج إلى الإرشاد النفسي طوال حياتنا، فدور المدرسة المعاصرة لا يقتصر فقط على تنمية شخصية الفرد وتزويده بقسط وافر من الثقافة العامة ومساعدته على التوافق الشخصي في حياته

المستقبلية، وإمداده بمجموعة كبيرة من المعارف والمهارات التي تؤهله إلى تولي بعض الأعمال الخاصة. (ملحم، 2015، ص68)

وتتجلى الحاجة للإرشاد فيما يلي:

2-1- فترات الانتقال:

يمر جميع الأفراد أثناء مراحل نموهم بفترات انتقال حرجة تتوجب فيها الحاجة إلى التوجيه والإرشاد، وأهم الفترات الحرجة عندما ينتقل الفرد من المنزل إلى المدرسة وعندما يتركها، وعندما ينتقل من الدراسة إلى العمل وعندما يتركه، وعندما ينتقل من حياة العزوبية إلى الزواج وعندما يحدث طلاق أو موت، وعندما ينتقل من الطفولة إلى المراهقة، ومن المراهقة إلى الرشد، ومن الرشد إلى سن القعود، وعليه فترات الانتقال قد يتخللها صراعات وإحباطات ويكونها القلق والخوف من المجهول والاكتئاب، وهنا يجب تزويد الفرد بما يكفي من خدمات الإرشاد النفسي حتى تمر فترات الانتقال بسلام. (عبد العظيم، 2013، ص63-64)

2-2- التغيرات الأسرية والاجتماعية، ومن بينها نجد ما ذكره النجمة (2008، ص41):

- حلول الأسرة الزوجية المستقلة محل الأسرة الكبيرة الممتدة.
- ظهور مشكلات أسرية مثل السكن، تنظيم الأسرة ومشكلات الزواج والشيخوخة، وخروج المرأة للعمل وإعانة الأسرة.
- وضوح الصراع بين الأجيال وزيادة الفروق في القيم والمعايير الاجتماعية بين الشباب والشيوخ.
- إدراك أهمية التعليم في تحقيق الارتفاع في السلم الاجتماعي والاقتصادي.
- تغير في بعض المظاهر السلوكية والعادات والقيم ورضا الناس بما لم يرضوا عنه سابقا.

2-3- التقدم العلمي التكنولوجي:

يشهد العالم انفجارا معرفيا حيث تظهر في كل يوم مئات الحقائق الجديدة التي يتم اكتشافها، وأن المعارف البشرية أصبحت تتضاعف مرة كل عشر سنوات نتيجة سرعة التقدم العلمي، وقد أسهم في تطوير ذلك التقدم التكنولوجي مظاهر أبرزها:

- الاكتشافات التي تمت في مجال الذرة والفضاء وسيطرة الضبط الآلي في عالم الصناعة والإنتاج.
- ظهور وسائل الاتصال بوفرة وزيادة الحاجة إلى المتفوقين عقليا نتيجة تعقيد الأجهزة وزيادة المهارات التي ينبغي اتقائها في معظم المهن، والحاجة إلى التنبؤ بالمستقبل في مختلف المجالات.

كل هذه الحاجات الجديدة أثقلت الفرد بمطالب وجهود وهموم لم يكن يتحملها الفرد في السابق، لذلك لا بد من تقديم الخدمات الإرشادية التربوية والنفسية للفرد حتى تساعده على مواجهة المواقف الجديدة المعقدة في مجال الدراسة والعمل وتبصير الفرد بقدراته. (الداهري، 2014، ص43-44)

2-4- التطور في مجال التعليم:

إن ازدياد أعداد التلاميذ في المدارس وتطور التعليم ومفاهيمه والمعرفة وزيادة التخصصات والمواد، جعلت المعلم غير قادر على مواجهة هذا الكم من الأعباء في المؤسسات التعليمية، وخاصة أن المدرسة تضم طلاب متفوقين وطلاب معاقين وجانحين مما أدى إلى بروز بعض المشاكل في التكيف والتوافق المدرسي، بالإضافة إلى تطور التعليم فقد كان قديما يهتم بتلقين المعلومات والحقائق، أما حاليا فأصبح يهتم بالطالب وجعله محور العملية التعليمية، وأصبح في مقدوره أن يختار ما يناسب ميوله وقدراته وارتبط التعليم بحاجات ومطالب الطلاب، وهذا ما أدى إلى ضرورة وجود برامج الإرشاد النفسي في المدارس بجميع مراحلها المختلفة. (النجمة، 2008، ص42)

كما يشير Colman (2009, p35) إلى أن تقديم المشورة للطلاب يعد أحد الوظائف الأساسية لبرنامج التوجيه والإرشاد المدرسي، إذ أن هناك حاجة التلاميذ للاستشارة من قبل المديرين والمعلمين والمستشارين من أجل التعامل مع المشكلات العاطفية الخطيرة والسلوكات العدوانية وغيرها على أكمل وجه، وهذا ما أكد عليه Neukrung (2011, p41) أن البحوث والنظريات تطورت من أجل مراعاة حاجات النمو للطلاب وتطويرهم وتغيير سلوكهم من أجل التفاعل السليم مع بيئتهم، ويمكن تصنيف طرق الاستشارة التي يتلقاها التلاميذ إلى ثلاث أنواع: التوجيه المباشر، غير المباشر، والانتقائي.

2-5- التغيرات في مجال العمل:

إن التطورات العلمية والصناعة كان له أثر على الناس وأعمالهم، فقد تغير البناء الوظيفي والمهني في المجتمع فكثرت الأعمال وتنوعت وسائل الإنتاج وزادت التخصصات في العمل وزالت مهن قديمة وظهرت أخرى جديدة، هذا بالإضافة إلى حلول الماكينة الاصطناعية مكان الأيدي العاملة، نتج عنه خوف وقلق لدى الأفراد وما انجر عنه من تغيير المهن واستبدالها بمهن أخرى، ولابد ليتسنى لهم التكيف والتوافق مع أعمالهم أن يواجهوا ما يتعرضون له من مشكلات، وذلك بمساعدة الإرشاد النفسي. (النجمة، 2008، ص43)

2-6- عصر القلق:

نحن نعيش الآن في عصر يطلق عليه "عصر القلق" ونسمع عن أمراض الحضارة وإن المجتمع المعاصر مليء بالصراعات والمطامع ومشكلات المدينة، وعلى سبيل المثال كان الناس فيما مضى يركبون الدواب وهم راضون، والآن لديهم السيارات والطائرات وغير راضين ويتطلعون إلى الأسرع. وعليه فالكثيرين في المجتمع الحديث يعانون من القلق والمشكلات التي تظهر الحاجة إلى خدمات الإرشاد العلاجي في مجال الشخصية ومشكلاتها. (عبد العظيم، 2013، ص66)

ينبغي على المدرسة أن تدرك هذه الحاجة الملحة للإرشاد، فانتقال التلاميذ من مرحلة تعليمية لأخرى له آثار تغير الحالة النفسية للتلميذ، كما أنه يعيش في وسط أسري غالبا ما يكون متوتر بسبب المشكلات الأسرية والخلافات الزوجية، إضافة إلى موجة التكنولوجيا التي تستدعي الوقوف اليومي بجانب التلميذ واكتسابه طرق التعامل معها ومع وسائل الإعلام، بالإضافة إلى المشكلات المدرسية التي تعيق سير العمل التربوي وحاجة بعض الفئات إلى التكفل من ذوي صعوبات التعلم والموهوبين والمتفوقين، دون نسيان حاجة بعض المعلمين والمشرفين للإرشاد كونهم عضو فاعل بالمدرسة، إذ ينبغي الوقوف على المشكلات التي تعترض عملهم وحياتهم الشخصية والمهنية وعلاقاتهم داخل المؤسسة التربوية.

3- أسس الإرشاد النفسي:

3-1- الأسس العامة للإرشاد:

يلخص سفيان (2004، ص201) الأسس العامة للإرشاد فيما يلي:

- السلوك ثابت نسبيا ويمكن التنبؤ به خاصة عند الأشخاص العاديين وفي المواقف العادية.
- السلوك الإنساني مرن وقابل للتعديل رغم ثباته النسبي، ولا يقتصر مبدأ المرونة على السلوك الظاهري بل يشمل التنظيم الأساسي للشخصية ومفهوم الذات.
- السلوك الإنساني فردي وجماعي، فسلوك الفرد هو وحده يبدو فيه تأثير الجماعة وسلوكه وهو مع الجماعة يبدوا فيه آثار شخصية الفردية، والمعايير الاجتماعية تحدد سلوك الفرد.
- للفرد استعداد للإرشاد، فالفرد العادي ليده استبصار بحالته ويدرك حاجته إلى الإرشاد ويسعى إليه.
- الإرشاد حق من حقوق كل فرد حسب حاجته في أي مجتمع وهو عملية مستمرة متتابعة من الطفولة إلى الكهولة، ويقوم على أساس تقبل المرشد للمسترشد مهما كان سلوكه.
- الدين ركن أساسي لأن المتغيرات الدينية هامة لكل من المرشد والمسترشد، فهي تعتبر ضوابط للسلوك.

3-2- الأسس الفلسفية:

– **الكينونة:** "هي ما يوجد أو ما يمكن أن يوجد، وكل الكائنات الموجودة فعلا أو المحتمل وجودها مادية كانت أم روحية، بسيطة، أو معقدة تدخل في إطار الكينونة والصيرورة تضمن التغير، والكينونة والصيرورة متكاملان وبينهما تغير يبقى على الكينونة ويؤدي إلى الصيرورة، وهناك أمور في الشخص تبقى كما هي، بينما تتغير فيه أشياء أخرى، ومفهوم التغيير والصيرورة قائم وإننا نعيش في عالم دائم التغير، والإرشاد النفسي ينظر للشخص ككائن يتغير رغم بقاءه نفس الشخص". (أبو يوسف، 2008، ص39)

– **المنطق:** "يهتم بدراسة قواعد التفكير وتحتاج عملية الإرشاد إلى دراسة المنطق وقواعده الأساسية، وذلك للحاجة للتفكير المنطقي وقدرة إقناعه منطقية لمساعدة المسترشد للتخلص من الأفكار غير المنطقية والمعتقدات الخاطئة". (البرديني، 2006، ص42)

– **حرية الإنسان:** وهذا يعني كما ذهب أصحاب المدرسة الإنسانية، أن الإنسان حر في اتخاذ القرارات المرتبطة بأمور حياته، وأنه لكي يشعر بوجوده لا بد له أن يبحث عن معنى لحياته، فالإنسان إن وجد معنى وهدف لحياته فذلك يطفي على حياته أهمية ودلالة، وعندما لا يكون للحياة معنى يشعر بالفراغ الوجودي، ومفهوم حرية الإنسان ضد مفهوم الحتمية النفسية التي نادت بها السلوكية والتحليل النفسي، والذي يعني أنه لا مجال للصدفة أو العشوائية في دراسة سلوك الفرد وتفسيره، فكل علة معلول، ومن تم فكل سلوك وراءه دافع أي كان نوعها شعورية أولا شعورية. (أبو يوسف، 2008، ص39)

– **الجماليات:** "من فروع الفلسفة تهتم بدراسة الفن والجمال، ويهتم المرشدون بالجماليات كأساس من الأسس الفلسفية للإرشاد وعلى أساس أن تذوق الجمال مهم في مساعدة المسترشد على معالجة مشكلاته النفسية وتوافقه مع الحياة". (البرديني، 2006، ص42)

3-3- الأسس النفسية:

– **الفروق الفردية:** تعتبر الفروق الفردية من أهم موضوعات علم النفس، إذ أن الأفراد يختلفون كمّا وكيفا في كافة مظاهر الشخصية جسميا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا، وفي برنامج الإرشاد النفسي لكل فرد عالمه الخاص وشخصيته المميزة، وله حاجاته وقدراته ويختلف عن كل من سواه في إدراكه لذاته وبيئته، ويرجع ذلك إلى سماته الموروثة وخصائصه المكتسبة ومستوى نموه، ولذلك فعلى المرشد أن يكون على دراية أن مسببات المشكلات عند شخص قد لا تسبب مشكلات عند آخر. (سفيان، 2004، ص203)

– **مطالب النمو:** تسعى عملية الإرشاد النفسي إلى تحقيق نمو أفضل للفرد وتحقيق إمكانياته فيما يعود عليه وعلى مجتمعه بالخير والنفع، وأن خير المجتمع يؤدي إلى استمرار نمو الفرد. إن مطالب النمو تنتج

عن تفاعل مظاهر النمو العضوي ومستوى طموح الفرد كما في اختيار المهنة، وهكذا اتضح الهدف من عملية الإرشاد النفسي في تحقيق نمو متكامل لشخصية الفرد يستطيع من خلالها الاستمتاع بمظاهر الصحة النفسية. (العبيدي والعبيدي، 2010، ص80)

3-4- الأسس الاجتماعية:

يدرك المرشد أهمية البعد الاجتماعي في سلوك الفرد، حيث يتعرض الفرد لعملية تطبيع جماعي تجعل سلوكه محكوما بمنظومة القيم والمعايير الاجتماعية التي تحدد له مكونات شخصيته الأساسية والأدوار المتوقعة منه في كل مرحلة عمرية، حيث أن أساليب التنشئة الخاطئة وصراع الأدوار تسبب في مشكلات لدى الفرد، كما أن الفرد يتأثر بالجماعات التي يحتك بها وينتمي إليها، ويقوم المرشد باستخدام الجماعة الإرشادية كوسيلة لمساعدة الفرد على التكيف النفسي والاجتماعي وتعلم مهارات التعاون والقيادة، وتعرف حقوقه وواجباته اتجاه المجموعة ونفسه. (البرديني، 2006، ص43)

3-5- الأسس التربوية:

لما كانت عملية التوجيه والإرشاد هي نظام تعليمي تعلمي متكامل، بحيث تعمل جميع مكوناته جنبا إلى جنب لإحداث التغيير المرغوب فيه في سلوك الفرد، لذا فإن التوجيه يساهم مساهمة كبيرة في دفع العملية التربوية بالإضافة إلى تطوير المناهج وأساليب التعلم والتعليم مرهون بتحقيق استفادة من الطاقات البشرية المستهدفة والتي تعمل ضمن النظام التعليمي بجميع مدخلاته لتحقيق النتاجات المرغوب فيها، وهي تعديل سلوك الفرد نحو الأفضل عن طريق العمليات الإجراءات والأنشطة والخبرات ذات العلاقة لتحقيق التكيف النفسي والاجتماعي للتلاميذ، وذلك من خلال الإجراءات التالية:

- توظيف التوجيه والإرشاد في المدرسة يقوم على أساس التخطيط وأن تكون برامج الإرشاد فيها.
- تقوم خدمات التوجيه والإرشاد على أساس أن الفرد يعيش بين جماعة من الناس توجد في مجتمع متكامل له معاييره وتقاليده، حيث يعرف الفرد حقوقه وواجباته تجاه نفسه واتجاه الجماعة.
- تسعى الخدمات التوجيهية والإرشادية إلى مساعدة الفرد من حيث المبدأ في إطار الجماعة.
- يستطيع كل فرد قادر على تقديم الخدمات التوجيهية الإرشادية أن يساهم في تقديمها للفرد بهدف إحداث التغيير المرغوب في سلوك الفرد، وقد تكون هذه الخدمات من داخل المدرسة من خلال الناظر والمرشد النفسي والأخصائي الاجتماعي... (شومان، 2008، ص21-22)

3-6- الأسس العصبية الفيزيولوجية:

المسترشد إنسان له جسم يتكون من عدد من الأجهزة ويتكون من أنسجة وخلايا تتخصص في أداء وظائف مختلفة، والإنسان يسلك في محيطه البيئي كوحدة نفسية جسمية تتأثر الحالة النفسية والجسمية والعكس. إذ أن الأمراض التي تصيب الجسد تنعكس سلبا على الحالة النفسية لهذا وجب على المرشد معرفة فيزيولوجية المسترشد من أجل مساعدته كما يجب، إذ لابد من معرفة وظيفة كل جهاز في الجسم وعلاقته بالسلوك، كما يحتاج المرشد إلى التفريق بين الاضطرابات العادية والاضطرابات النفسية الجسمية والاضطرابات العضوية. (سفيان، 2004، ص204)

3-7- الأسس الفنية الأخلاقية:

على المرشد أن يبحث مشكلة الفرد من جميع زواياها، وأن يستخدم كل ما لديه من وسائل وإمكانات لمساعدته على حلها، وأن يكون مرنا في إتباع الوسيلة التي تتفق مع حاجات الفرد وصفاته وطبيعة المشكلات التي تواجهه، وأن يحافظ على سرية مهنته، وأن يضع سجلاته وتقاريره في مكان آمن ولا يفشي أية معلومات تتعلق بالأفراد الذين يوجههم إلا في إطار الاجتماعات النفسية مع الأخصائيين، حتى يحصل الأفراد على مساعدات معينة يحتاجون إليها كالمساعدات الاجتماعية والطبية والنفسية، وأن يبذل كل جهده لكي يزيد من فهم العميل لنفسه وللعالم الذي يعيش فيه ويساعد العميل أن يتقبل ذاته كما هي على تحقيقها. (ملحم، 2015، ص75)

من خلال استعراضنا لهذه الأسس فإننا نلتمس أهميتها في تحقيق أهداف الإرشاد، وعلى المرشد تقبل المسترشد والتماس حاجته إلى الإرشاد وحقه في ذلك وأن يعمل على تبصيره بمشكلته وإمكانية حلها، وأن يراعي حاجيات ومطالب النمو في المرحلة العمرية التي يعيشها الفرد وأن يدرك الخصائص والمميزات التي تميزه عن الآخرين، كما يجب على المرشد مراعاة الجوانب النمائية والأخلاقية والاجتماعية للمسترشد وألا تتعارض أهداف الإرشاد مع الأهداف التعليمية التي يتلقاها الفرد بالمؤسسة التربوية.

4- مناهج الإرشاد النفسي:

4-1- المنهج النمائي:

هنالك من يرى أن "هذا المنهج يعتبر الإرشاد عملية نمو يقدم إلى الأفراد العاديين، بهدف رعاية نموهم السليم والارتقاء بسلوكهم ورفع إمكانياتهم وقدراتهم واستعداداتهم وكفاءاتهم، لتدعيم توافقهم النفسي والصحي والاجتماعي للتغلب على الصراعات والمشكلات التي تحيط بالفرد، حيث يفيد هذا المنهج في

تخطيط برامج التوجيه والإرشاد النفسي في المدارس للأخذ بيد التلاميذ للوصول بهم إلى التوافق في جميع جوانبهم الشخصية والاجتماعية والدراسية". (أبو عزب، 2008، ص82)

ومن أن الهدف من هذا المنهج هو مساعدة الطلبة على النمو السليم، يمكن أن يتحقق ذلك عن طريق تنمية مهارات الطالب عن طريق اكتشافها أولا، وبالتالي إتاحة الفرصة لهذه القدرات والإمكانات للنمو السليم والتطور عن طريق الوسائل المتاحة لدى المدرسة وحسب نوعية هذه القدرة أو الموهبة.

- عن طريق القدوة والحب يمكن للطالب أن يتعلم القيم الحقيقة للمعايير الأخلاقية.
- إعطاء الطالب حرية كاملة في التعبير عن رأيه والبعد عن القسوة والكبت.
- دعم كفاءة المسترشد وتعزيزها والمحافظة عليها وعلى التوافق والصحة النفسية.
- التعامل مع النمو والمحافظة عليه للوصول إلى أعلى درجة ممكنة من النضج.
- مراعاة السلوك السليم ودعمه لدى الأسوياء وبناء تقبل الذات وفق الاستعدادات والقدرات والإمكانات.
- مراعاة جوانب نمو الشخصية جسميا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا. (أبو أسعد، 2012، ص263-264)

4-2- المنهج الوقائي:

يحتل المنهج الوقائي مكانا في الإرشاد النفسي، يطلق عليه أحيانا منهج التحصين النفسي ضد المشكلات والاضطرابات النفسية، حيث يهتم هذا المنهج بالأسوياء والأصحاء قبل اهتمامه بالمرض ليقيهم ضد حدوث المشكلات والاضطرابات النفسية، حيث يندرج هذا المنهج إلى ثلاثة مستويات وهي كالتالي:

- **الوقاية الأولية:** وهي محاولة منع حدوث المشكلة أو الاضطرابات أو المرض وذلك بإزالة الأسباب حتى لا يقع المحضور.
- **الوقاية الثانوية:** وتتضمن محاولة الكشف المبكر وتشخيص الاضطراب في مرحلته الأولى بقدر الإمكان والسيطرة عليه ومنع حدوثه وتفاقمه.
- **الوقاية من الدرجة الثالثة:** وتتضمن محاولة تقليل أثر إعاقة الاضطراب أو منع إزمان المرض والحيلولة دون إبقاء المريض في المستشفى. (أبو عزب، 2008، ص83)

وتتمثل خطوط الدفاع (الوقاية) من الاضطرابات النفسية كما يشير إليها أبو أسعد (2012، ص265-266):

أ- **الإجراءات الوقائية الحيوية** (الاهتمام بالصحة ومراعاة النواحي التناسلية).

ب- الإجراءات الوقائية النفسية: رعاية النمو النفسي السوي، نمو المهارات الأساسية، التوافق الزوجي، التوافق الأسري، التوافق المهني، المساندة أثناء الفترات الحرجة، التنشئة الاجتماعية السليمة.

ج- الإجراءات الوقائية الاجتماعية: إجراء البحوث العلمية، عمليات التقويم والمتابعة والتخطيط العلمي للإجراءات الوقائية.

4-3- المنهج العلاجي:

"ويهدف إلى إعادة التوافق النفسي والصحة النفسية للفرد عندما لا يتوفر لديه، وتوجيه وإرشاد للنمو السليم أو لا تتوفر الوقاية الكافية للمنع من الوقوع في الاضطرابات، أو عندما نفشل في الكشف المبكر عن الاضطرابات والمشكلات عند بعض الأفراد، ويحتاج هذا المنهج إلى تخصص دقيق في الإرشاد العلاجي". (النجمة، 2008، ص47)

والعلاج في عملية الإرشاد النفسي يعتمد على التشخيص الدقيق للمشكلة، ثم اختيار أفضل الأساليب الإرشادية الملائمة للتعامل معها، والتشخيص الدقيق يعني عدم الاقتصار على وصف المشكلة والتعرف على أهم أعراضها ودرجة خطورتها، وإنما يمتد لتقصي أسبابها وظروف نشأتها وتطورها كمشكلة نفسية، هذا التشخيص المحدد والدقيق يمهد السبيل لاختيار الأسلوب الإرشادي الملائم، ويتحدد في ضوئه الأفراد أو الجماعات التي سوف تقدم لهم الخدمة الإرشادية، فقد يقدم الإرشاد النفسي بصورة فردية أو جماعية أو ينتمي للأسرة التي تنتمي إليها الحالة... وهكذا. (حسين، 2015، ص27)

وبذكر هذه المناهج فإن المرشد التربوي يعتمد عليها من أجل معالجة المشكلة التربوية من خلال أن المنهج النمائي يسعى إلى تحديد الحاجات والخدمات التي تدعم النمو السليم للأشخاص العاديين والرفع من قدراتهم ومهاراتهم. كما أن المنهج الوقائي يلعب دورا في تحصين الفرد من الوقوع في مشكلات نفسية ومنع حدوثها، ويقوم المنهج العلاجي على البحث في ظروف وأسباب الاضطراب ومستواه واختيار طريقة الإرشاد الملائمة ويتم اللجوء إلى هذا المنهج عندما يكون هناك فشل في اكتشاف الاضطراب عند حدوثه وتفاقم حالة الفرد النفسية والسولكية.

5- نظريات الإرشاد النفسي:

يوجد العديد من نظريات الإرشاد والتي تلعب دورا هاما في عملية المرشد النفسي، فهي تزوده بفهم الطبيعة الإنسانية وفهم السلوك السوي والسلوك المضطرب وأسباب اضطرابه، ومن ثمة يستند المرشد النفسي في عملية التشخيص لمشكلة المسترشد في إطار نظري معين، فقد تختلف نظريات الإرشاد في

النظر لطبيعة الإنسان أو في تفسير الاضطرابات النفسية، كما وتختلف طرق وفنيات كل نظرية من نظريات الإرشاد النفسي. (أبو يوسف، 2008، ص71)

5-1- النظرية السلوكية:

يطلق على النظرية السلوكية اسم "نظرية المثير والإجابة"، وتعرف أيضا باسم "نظرية التعلم"، وإن الاهتمام الرئيسي للنظرية السلوكية هو سلوك: كيف يمكن تعلمه وكيف يمكن تغييره، وفي نفس الوقت اهتمام رئيسي في عملية الإرشاد والتي تتضمن عملية التعلم ومحو وإعادة تعلم. والتعلم هو محور النظريات التي تدور حولها النظرية السلوكية. (شعبان وتيم، 1999، ص58)

ويرى أصحاب هذه النظرية بأن "السلوك الإنساني عبارة عن مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل نموه المختلفة، وتتحكم في تكوينها قوانين الدماغ وهي قوى الكف وقوى الاستثارة اللتان تسيران مجموعة الاستجابات الشرطية، ويرجعون ذلك إلى العوامل البيئية التي يتعرض لها الفرد، وتدور هذه النظرية حول محور عملية التعلم في اكتساب التعلم الجديد أو في إطفائه، ولذا فإن السلوك الإنساني مكتسب عن طريق التعلم، وأن سلوك الفرد قابل للتعديل أو التغيير بإيجاد ظروف وأجزاء تعليمية معينة". (إسماعيل، 2015، ص40)

وتؤكد هذه النظرية أن معظم السلوك الإنساني متعلم، وأن الفرد يتعلم السلوك السوي والسلوك غير السوي، ويتعلم التوافق وعدم التوافق في سلوكه، ويتضمن ذلك أن السلوك المُتَعَلَّم يمكن تعديله، ومن بين المفاهيم التي تستند عليها النظرية:

أ- **المثير والاستجابة:** تشير النظرية أن كل سلوك له مثير ويعني السلوك هنا الاستجابة، وإذا كانت العلاقة بين المثير والاستجابة سلمية كان السلوك سويا، أما إذا كانت العلاقة مضطربة كان السلوك غير سوي.

ب- **الشخصية:** والشخصية حسب النظرية السلوكية هي الأساليب السلوكية المتعلمة الثابتة نسبيا، التي تميز الفرد عن غيره من الناس.

ج- **الدافع:** ويمكن تعريفه بأنه طاقة قوية بدرجة تدفع الفرد وتحركه للسلوك، والدافع إما موروث مثل الدافع للطعام وهو أولي، أو متعلم وهو ثانوي.

د- **التعزيز:** يعرف بأنه التقوية والتدعيم والتثبيت بالإثابة فالسلوك يتعلم ويقوى ويدعم ويثبت إذا تم تعزيزه.

هـ- الانطفاء: هو ضعف وزوال السلوك الذي لا يمارس، ويحصل الانطفاء بسبب ثلاثة أسباب: ارتباط السلوك بالعقاب وإذا لم يمارس السلوك ويعزز وأيضا الاستجابات التي لها أثر محبط.

و- العادة: تكون العادة عن طريق تكرار الممارسة ووجود رابطة قوية بين المثير والاستجابة، والعادة مكتسبة وليست وراثية.

ي- التعميم: إذا تعلم الفرد استجابة، وتكرر الموقف فإن الفرد يميل إلى تعميم الاستجابة المتعلمة على استجابات أخرى تشبه الاستجابة المتعلمة.

ن- التعلم ومحو التعلم وإعادة التعلم:

- التعلم: هو تغيير السلوك نتيجة للخبرة والممارسة.
- محو التعلم: يتم عن طريق الانطفاء.
- إعادة التعلم: يحدث بعد الانطفاء بتعلم سلوك جديد. (شعبان وتيم، 1999، ص59-60)

ومن بين تطبيقات النظرية السلوكية في الإرشاد النفسي ما يلي:

- مساعدة العميل على تعلم سلوك جديد مرغوب والتخلص من سلوك غير مرغوب فيه.
- تغيير السلوك غير السوي أو غير المتوافق وذلك بتحديد السلوك المراد تغييره والظروف والشروط التي يظهر فيها، والعوامل التي تكتنفه وتخطيط مواقف يتم فيها تعلم ومحو تعلم لتحقيق التغير المنشود.
- الحيلولة بين العميل وبين تعميم قلقه على مثيرات جديدة وتعزيز السلوك السوي المتوافق.
- ضرب المثل الطيب والقدور الحسنة سلوكيا أمام العميل عَلَّه يتعلم أنماط مفيدة من السلوك عن طريق محاكاة المرشد خلال الجلسات الإرشادية المتكررة. (إسماعيل، 2015، ص43)

وقد وجهت انتقادات لهذه النظرية منها:

- يركز أصحاب هذه النظرية على أن السلوك الظاهر الملاحظ هو موضع الاهتمام.
- يتغاضى أصحاب هذه النظرية عن النظر للفرد ككل، بل يهمهم السلوك اللاسوي الظاهر دون النظر للعناصر الذاتية التي تكمن وراء هذا السلوك كما اعتمدت على النتائج التي توصلت إليها في تجاربها على الحيوان.
- هذه النظرية تركز على إزالة السلوك اللاسوي دون التركيز على الحل الجدري للسلوك اللاسوي، عن طريق أسبابه الدينامية وإزالتها، وبذلك فإن المساعدة على الحل تكون عابرة ومؤقتة وغير صحيحة. (ثعيلب، 2006، ص134)

5-2- نظرية التحليل النفسي:

مؤسس هذه النظرية هو "فرويد"، حيث كان له تأثير على الفكر السيكولوجي، اهتمت النظرية باللاشعور وقامت على أساس بحوث أجريت على المرضى النفسيين، مما أدى إلى استبعادها من الإرشاد النفسي لأنه يهتم بالأسوياء، كما يرى أن غريزتي الجنس والعدوان هما مصدر الطاقة الديناميكية في الحياة، وأن الشخصية تتكون من حيث أساس تكوينها من:

أولا: الـ "هو"، أي أن الطفل يولد مزود به وأهميته الجنس والعدوان ويعمل بمبدأ اللذة ويسعى للإشباع مباشرة.

ثانيا: الـ "أنا"، وهي تنمو خلال الرضاعة وتعمل كوسيط بين الواقع ورغبات الـ "هو"، وأثناء ذلك يقع الفرد تحت ضغوط الـ "أنا" العليا خاصة عندما تضعف أمام رغبات الـ "هو" المرفوضة، وبذلك يعمل من خلال ميكانيزمات الدفاع لحل الصراع بين حاجات الـ "هو" ومتطلبات الواقع وقيم الـ "أنا" العليا.

ثالثا: الـ "أنا" العليا، وهي تنمو في نهاية المرحلة الأوذيبية نتيجة للتوحد مع الوالد نفس الجنس، ويتم امتصاص القيم الوالدية حول ما هو مقبول وغير مقبول، كما تعمل كقوة ضاغطة على الـ "هو" والـ "أنا". (عيسى، 2012، ص35-36)

"وتبدوا أهمية نظرية التحليل النفسي من خلال الهدف الذي تسعى إليه، وهو مساعدة المسترشد للوصول إلى فهم ثابت وواضح لقدراه، وإمكانياته ليتكيف مع المواقف المحيطة به وجل المشكلات التي يعاني منها، وتكون طريقة الإرشاد من خلال قيام المرشد بتوضيح الغموض الذي يكتنف المسترشد وتبيان سلوكه ونظرته العامة للحياة". (أبو عزب، 2008، ص96)

ومن بين الأساليب والتقنيات التي تستخدم في هذه النظرية ما يلي:

- **التداعي الحر:** إن كل ما ألقاه "فرويد" من طريقة التنويم المغناطيسي هو الاستلقاء الأفقي المريح للمسترشد، وتبدأ الطريقة بفسح المجال أما المسترشد ليقوم بعملية تداع عضوية، بهدف استعادة الذكريات المؤلمة إلى ساحة الشعور. وقد لاحظ "فرويد" أن انطلاق الأفكار والصور والذكريات لا يخضع للمصادقة، وإنما يتم بتأثير آلية شعورية تعمل على تذكر بعض الحوادث وكبت بعضها الآخر.

- **تحليل الأحلام:** كان "فرويد" يطلب من المسترشد أن يقص عليه أحلامه كما كان يحرضه على القيام بعملية تداع انطلاقا من عنصر من عناصر الحلم الذي يرويه المسترشد بقصد نقل المحتوى اللاشعوري للحلم إلى السطح، ذلك أن الحلم هو أهم الطرق التي تقود إلى أعماق اللاشعور.

- **التحويل:** يرى "باترسون" أن التحويل صورة للقهار المتكرر في العلاج النفسي هو تكرار لمواقف الحياة المبكرة في العلاقة مع المعالج، أي أن الاتجاهات المبكرة نحو الآباء خلال المرحلة الأوديبية تتحول إلى المعالج، فالمرضى من الإناث يحاولن اكتساب حب المحلل الذكر والمرض الذكور يحاولون اكتساب حب المحللة، ويبدو رد فعل المريض كما لو كان طفلا صغيرا، ويبدو المحلل في نظره كما لو كان رمزا للسلطة وكأنه يعيش الموقف الأصل للكبت مرة ثانية.

- **التفسير:** هو المظهر الرئيسي لتدخل المرشد في الصراعات العصابية لدى المسترشد، فالتفسير التحليلي يتناول العلاقة الديناميكية بين المرشد والمسترشد من جهة، والمواد التي تكشف خلال عملية التداعي الحر والتحويل والمقاومة والأحلام من جهة أخرى.

- **المقاومة:** هي إحدى الحيل التي يلجأ إليها المسترشد للدفاع عن النفس في عدم كشف المكبوتات غير المرغوب في كشفها، والتي يخاف من البوح بها وتكون ذات صيغة انفعالية قوية، أو حذف بعض الأفكار في أثناء التداعي الحر بسبب الخجل أو الألم وادعائه لا توجد أفكار يعبر عنها. (بلان، 2015، ص96-100)

ومن بين الانتقادات التي تعرضت لها هذه النظرية ما يلي:

- أن التحليل النفسي لا يهتم بالمرضى والمضطربين أكثر من اهتمامه بالأسوياء والعاديين.
- أنه عملية طويلة وشاقة ومكلفة من الوقت والجهد ويحتاج إلى خبرة واسعة وتدريب عملي طويل.
- أن بعض المشتغلين بالإرشاد والعلاج النفسي يرون بتعصب أن التحليل النفسي هو الطريقة المثلى وأنه أفضل من كل الطرق.
- أن بعض المشتغلين بالإرشاد والعلاج النفسي يحملون نحو التحليل النفسي اتجاها سالبا، ويتعصبون ضده لدرجة تجعلهم يسقطون نظرية التحليل النفسي من طرق علاجهم بسبب أن "فرويد" يهودي ونظريته ذات اتجاه يهودي مادي جنسي، تقوم على أساس مخلخل ومنهج غير علمي. (شعبان وتيم، 1999، ص71)

5-3- النظرية الجشطالتية:

"ترى نظرية الجشطالت أن الإنسان حر يستطيع التخلص من الماضي ويعيش حاضره، وأنه قادر على اتخاذ قرارات مسؤولة في سلوكياته، وأن الإنسان جُبِل على تحقيق ذاته، فهو له جسم وعقل وعاطفة وأحاسيس وأفكار تعمل بشكل متداخل، وهو يتسم بالفاعلية والوعي والقدرة على الاختيار، ويمتلك

الإمكانات ومصادر القوة التي تمكنه من العيش بفاعلية والقدرة على استعادة ذاته من خلال خبراته وأفكاره". (الحريري والإمامي، 2011، ص97)

"والإرشاد الجشطالتي هو نوع من الإرشاد المتصل بالخبرات، وبذلك فهو يهتم بسؤال المسترشد بل يدفعه إلى معايشته أقصى ما يمكنه من خبرات ذاتية والتركيز على "أنا" باعتبارها تعبيرا عن الذات أو الفرد، فيصبح واعيا بالعلاقات بين الشعور والسلوك في مجالات مختلفة ويصبح بذلك قادرا على إدماج الأجزاء المفككة من شخصيته، وينشئ توازنا ملائما بين الذات والبيئة". (بلان، 2015، ص174)

ومن بين الأساليب الإرشادية التي تعتمدها هذه النظرية ما يلي:

- **الآن وكيف:** يقوم المرشد بتشجيع المسترشد على أن يعيش مشكلته الآنية، ويتحدث معه بلهجة المضارع بعيدا عن أحداث الماضي ووصف مشاعره من خلال التعبير.
- **تحمل المسؤولية:** يتمركز دور المرشد هنا في تشجيع المسترشد على تحمل مسؤولية مشاعره وسلوكاته.
- **الكرسي الساخن:** ويستخدمها المرشد لرفع حالة الوعي الذاتي لدى المسترشد، والهدف من هذا الإجراء هو توضيح اهتمام المرشد أو فريق الإرشاد بشخصية المسترشد وتقلب شعوره وأحاسيسه ومحاولة مساعدته على زيادة الوعي بذاته.
- **الكرسي الخالي:** ويستخدم هذا الإجراء لمساعدة المسترشد على التعامل مع أجزاء شخصيته، حيث يوضع كرسيان يقابل أحدهما الآخر ويجلس المسترشد على أحدهما، ثم يبدأ الحديث بين المرشد والمسترشد، ويبدأ المسترشد بالتنقل ما بين الكرسيين ليمثل أحد أجزائه مثل الأنا العليا، والأنا السفلى، ويقوم المرشد بملاحظة تنقله ومدى تقدمه في الحوار ويقدم له النصائح المناسبة له.
- **عمل المواجهات:** يعمل المرشد على تطبيق هذه الإستراتيجية عندما يستوجب الوضع الإرشادي مواجهة قوية لعضو معين في الجماعة ويتطلب المواجهة تعبير المسترشد.
- **التعبير عن مشاعر الأشياء والتقدير.**
- **لغة الجسم.**
- **تحويل الأسئلة إلى عبارات.**
- **الأصالة:** وتعني تصرف المرشد بناء على ما يدور في عقله وأن يكون على طبيعته دون أن يجامل أو يزيف.

- **الانسحاب:** من حق الفرد الانسحاب من الإتصال أو الجلسة الإرشادية.
- **الدور المعاكس والمشاركة في الأحاسيس الداخلية.** (الحريري والإمامي، 2011، ص102-104)

"وعليه فالهدف من الإرشاد حسب هذه النظرية هو جعل المسترشد يكتشف أنه يستطيع أن يعمل أشياء كثيرة إيجابية، وبذلك تتم مساعدة المسترشدين على تحقيق قوتهم الذاتية وإمكانياتهم الخاصة، ومساعدتهم على النمو والنضج وتحقيق الذات وتكامل الشخصية، وكذلك مساعدتهم على تحمل المسؤولية عن تصرفاتهم وقراراتهم واستجاباتهم وعن الأجزاء والجوانب المبعدة من الذات". (بلان، 2015، ص171-172)

ومن بين الانتقادات التي وُجهت لهذه النظرية:

- أن درجة التفاعل الاجتماعي بين المعالج والمريض أو أعضاء المجموعة الإرشادية محدودة، فهم أشبه بالمتفرجين.
- عدم وضوح قوانين محددة تلخص النظرية وعدم إمكان التنبؤ بالسلوك في ضوء هذه النظرية.
- أن التعابير التي استعملت في هذه النظرية تعتبر خصوصية، حيث نجد الكثير من هذه التعابير يجب أن تفهم بطريقة جيدة حتى يتسنى لمستعمليها استخدام هذه النظرية. (ثعيلب، 2006، ص31)

5-4- نظرية الذات:

"يعتبر "كارل روجرز" المؤسس لنظرية الذات (1942)، ويعتقد "روجرز" أن أقرب المصادر للوصول إلى نظريته هو التفاعل بين المرشد والعميل والخبرة الأولى من المقابلة، فإن الذي يقوم بالمقابلة وخبرته بالإضافة إلى العميل يصبح أساس الاستبصار للفرضية القائلة حول طبيعة العلاقة بين الإثنين، وباعتقاده أن طرق التعلم والتفكير الجدي والبحث المستمر لتجنب النفور الذاتي، وتمكن من أن يتوصل إلى نتيجة بأن أهم المواصفات للمقابلة هي الطبيعة الموضوعية بين المرشد والعميل".

وتعتبر الذات قلب نظرية "روجرز" وبالإمكان تعريف الذات بأنها: "كينونة الفرد وتنمو الذات وتنفصل تدريجيا عن المجال الإدراكي، وتشمل المدركة والذات الاجتماعية والذات المثالية وقد تمتص قيم الآخرين وتصبح المركز الذي تنتظم حوله الخبرات. (المعروف، 2012، ص13)

"وتعتبر الذات عند "روجرز" من أهم مكونات الشخصية وهي جزء متمايز في المجال الظواهري ويتكون من سلسلة من المدركات والقيم، وهي النواة التي يقوم حولها بناء الشخصية من مكوناتها العضوية

ومجالها الظواهري بمعنى تفاعل الكائن العضوي مع البيئة من حوله، وخلالها يمثل إلى التكامل أو الإنتماء إلى بعض القيم وتشويه وتحريف الأخرى". (عياش، 2009، ص47)

والهدف الأساسي للإرشاد حسب هذه النظرية هو مساعدة المسترشد في الوصول إلى معرفة ذاته، ومحاولة صياغة هذه الذات من خلال إزالة كل العقبات التي تعترضه، فإذا استطاع معرفة ذاته يمكنه التحرر من السلوك المتعلم، والذي لا يتفق مع ذاته ومع المجتمع الذي يؤدي إلى إعاقة ميوله الفطرية في تحقيق الذات، فالفرد لديه قوة فطرية دافعة من أجل تحقيق الذات، ولذلك فإن تهيئة الظروف المناسبة للمسترشد تساعده في تطوير وتنظيم سلوكه الإيجابي المقبول اجتماعيا. (أبو حطب، 2002، ص52)

ومن الانتقادات التي وجهت لهذه النظرية ما يلي:

- أن النظرية لم تبلور تصورا كاملا لطبيعة الإنسان، وذلك لتركيزها على الذات ومفهومه.
- تركت للعميل وحده حق تكوين أهدافه وتقرير مصيره، كما أنها تركز على الأهمية الذاتية على حساب الموضوعية، كما أنها ركزت على الشعور والعاطفة وتجاهلت حقائق الذكاء.
- هذه النظرية غير عملية بالنسبة للأفراد الذين لا يتقبلون تحمل المسؤولية في حل مشكلاتهم.
- تعتبر مجالا واسعا وليس من الممكن مساعدة المسترشد بشكل دقيق لاسيما وأنها تشترك مع بقية النظريات الأخرى في أهداف للإرشاد. (الحريري والإمامي، 2011، ص89-90)

5-5- النظرية العقلانية الانفعالية:

"مؤسس هذه النظرية "ألبرت أليس" (1977)، وقد قرر بأنها تفترض أن هناك قوى بيولوجية وقوى اجتماعية تقود الفرد إلى التفكير العقلاني، وأن باستطاعة الإنسان أن يكون عقلانيا في تفكيره، أما الاضطرابات الانفعالية والعصابات فهما في الحقيقة أفكار غير عقلانية". (شعبان وتيم، 1999، ص72)

ويرى "ألبرت أليس" أن "ما يعانيه الفرد من انفعالات مكدرة كالقلق والحزن لا تنتج عما وقع له من أحداث قريبة تبدو في الظاهر وكأنها أسباب هذه الانفعالات، إنما هو نتيجة لأفكار خاطئة موجودة لدى هذا الشخص حول الأحداث التي وقعت، ويرى "أليس" أن العلاج هو التعرف على الجانب غير العقلاني في التفكير ثم مهاجمته وتوضيح عدم عقلانيته، يلي ذلك إحلال الأفكار الصحيحة (العقلانية) مكانه ثم بعد ذلك ما قد يكون من أساليب تعديل السلوك". (النجمة، 2008، ص62)

والغرض الرئيسي في الإرشاد العقلاني الانفعالي هو التركيز على تعديل التفكير اللاعقلاني واستبداله بالتفكير العقلاني، مما يساعد في إزالة أو خفض النتائج السلوكية والانفعالية غير الصحيحة، وهذا يساعد على تحقيق الأهداف التالية:

– تزويد المسترشد بطريقة تمكنه من تخطي أي اضطرابات نفسية مستقبلية، من خلال اكتسابه فلسفة أكثر عقلانية.

– تعتمد على استخدام العمليات العقلي وأساليب تعليم التفكير المنطقي خلال عملية الإرشاد.

– تعمل جاهدة من أجل أن تثبت للمسترشد أنه غير منطقي وتوضح له العلاقة بين أفكاره غير المنطقية وبين ما يشعر به من تعاسة واضطراب.

– تساعد المسترشد على أن يغير تفكيره ويتخلص من الأفكار غير المنطقية وتجعله يعمم وينتقل من مجرد التعامل مع مجموعة الأفكار غير المنطقية إلى الأفكار الأهم والأشمل.

– تعد المسترشد لمواجهة أي أفكار ومعتقدات أخرى غير منطقية في المستقبل، وتجنبه بذلك الوقوع مرة ثانية في الاضطراب. (بلان، 2015، ص243)

ومن النقد الموجه إلى هذه النظرية ما يلي:

– تخفق هذه النظرية في الوصول إلى الأفكار اللاشعورية الدفينة، فهي تعالج الظاهر فقط بالإيحاء، وبالتالي لا يمكن التعامل مع الأفكار اللاشعورية.

– تركز النظرية على التوجيه المباشر وممارسة السلطة. (شعبان وتيم، 1999، ص76)

5-6- نظرية السمات والعوامل:

"من أشهر رواد هذه النظرية هو "أدمون وليامسون" (A. Williamson) الذي كان عميدا في شؤون الطلبة في جامعة مينسوتا، وتعتمد هذه النظرية على علم النفس الفروق الفردية، ومن سماتها الرئيسية التأكيد على العوامل المحددة التي تفسر السلوك البشري والتي بإمكانها تحديد سمات الشخصية".

"وترى هذه النظرية أن لكل فرد سمات شخصية ثابتة يمكن ملاحظتها، كما يمكن التمييز بين فرد وآخر على أساس هذه السمات والفكرة الأساسية هي محاولة تفسير السلوك الظاهري عن طريق افتراض وجود استعدادات معينة لدى الكائن الحي". (الحريري والإمامي، 2011، ص70)

"والسمات أنماط سلوكية عامة دائمة نسبيا وثابتة نسبيا، تصدر عن الفرد في مواقف كثيرة وتعبر عن توافقه مع البيئة. والسمات لا يمكن ملاحظتها مباشرة ولكن يستدل على وجودها من ملاحظة سلوك الفرد خلال فترة من الزمن".

وتعتبر نظرية السمات والعوامل أن عملية الإرشاد النفسي عملية عقلية ومعرفية، فيما يتحمل المرشد مسؤولية تحديد المعلومات المطلوبة فيقوم بجمعها وتنظيمها وتقديمها للمسترشد، لذلك يعتمد على طريقة المقابلة لتحليل المعلومات وتركيبها وتشخيصها. (أبو حطب، 2002، ص53)

وحدد "ويليامسون" عدة أهداف للإرشاد بناءا على نظرية السمات والعوامل ومنها:

- مساعدة المسترشدين في تعلم صنع واتخاذ القرارات الفعالة و تقدير صفاتهم بشكل فعال.
- توفير المرشد للمعلومات الاجتماعية التي يحتاج المسترشد لها لتحسين تقديره لذاته.
- تنظيم المرشد لتقديرات المسترشد الحالية وذلك باللجوء إلى استخدام الاختبارات الموضوعية والمقاييس.
- مساعدة المسترشد على حل مشكلاته الخاصة، ليتمكن من السيطرة على تطوره من خلال إيجاد الحلول المعقولة لمشكلاته الانفعالية. (الحريري والإمامي، 2011، ص72)

وتعتبر نظرية السمات هي الأساس النظري التي تقوم عليه طريقة الإرشاد المباشر، ومن تطبيقات النظرية في المجال النفسي ما يلي:

- عملية الإرشاد النفسي هي عملية عقيلة معرفية.
- سوء التوافق لدى الأفراد يترك جزءا كبيرا من العقل قادرا على استخدامه في التعلم.
- المرشد قادر على تقديم النصح وحل المشكلات بطريقة الإرشاد المباشر بناءا على الخبرة والقدرة الكافية الموجودة لديه. (أبو يوسف، 2008، ص83)

ومن الانتقادات التي وجهت لهذه النظرية نجد ما يلي:

- النظرية تطورت في مجال التربية واقتصرت على الطلاب الذين يمتلكون درجات مختلفة من النضج والمسؤولية الذاتية.
- بالغت في تأثيرها على سيطرة المرشد، مما جعل المسترشد تابعا له.
- تجاهلت اهتمامات المرشد العاطفية وبالغت في اعتمادها على وضع حقائق موضوعية.
- التأكيد على التحليل الدقيق من خلال جمع البيانات، مما يجعل عملية الإرشاد عملية شاقة وصعبة.

– ركزت على المعلومات أكثر من المعنى، وأهملت أهمية المسترشد في فهم المحتوى وقبول المعلومات. (الحريري والإمامي، 2011، ص75)

5-7- النظرية الانتقائية:

يؤمن مؤسس هذه النظرية "فرديك ثورن" (1950) باستخدام أساليب متنوعة لعلاج الناس حسب الحاجة الشخصية لكل منهم، وأن العاملين بهذه النظرية يجب أن يكونوا مقتنعين بأنه لا توجد نظرية واحدة فقط في الإرشاد النفسي مناسبة للإرشاد في كل المواقف، ويجب أن يكونوا أيضا متطلعين ولديهم كل المهارات الإرشادية المختلفة، ومن وجهة نظر الاختيار بين أن ما نقوم به كمرشدين يعتمد على أشياء كثيرة منها مستوى المهارة التي يمتلكها المرشد، والشعور بالراحة أثناء العملية الإرشادية، مستوى إدراك المرشد لذاته، مزاج المرشد، ضغط العمل وعوامل أخرى كثيرة، وتستخدم هذه النظرية عند الإرشاد اليومي، التعامل مع المرشد الذي لم يستجيب لنظرية معينة، والتعامل مع المسترشد الذي لديه أنواع مختلفة من المشكلات الحياتية. (النجمة، 2008، ص64-65)

ويذكر عوض (2016، ص74) أن الإرشاد الانتقائي يقوم على مجموعة من المبادئ الرئيسية التي يستند إليها، وينطلق منها والتي تتلخص في:

– تركز النظرة الانتقائية على التفرد الشخصي ولكل مسترشد شخصية فريدة ويجب تنوع الأساليب الإرشادية المستخدمة في الإرشاد.

– هناك كثير من الطرق والفنيات الإرشادية التي يمكن استخدامها ولا توجد طريقة واحدة هي الأفضل.

– لكل مشكلة مجموعة من البدائل الإرشادية، وهناك بدائل تكون أكثر مناسبة لحل المشكلة.

– يمكن الربط والتوفيق والدمج بين الفنيات الإرشادية المتنوعة في شق متكامل جديد لتشكيل منظومة ذات فاعلية في التعامل مع المشكلة.

ومن بين الانتقادات الموجهة لهذه النظرية ما يلي:

– أن إرشاد الشخصية في هذه النظرية يهتم أساسا بالأفراد الأسوياء، ولهذا فإن تناول الحالات الشديدة للاضطراب، والحالات النهائية يعتبر خارج إطار التعريف الخاص بإرشاد الشخصية.

– إن نتائج "ثورن" قد ظهرت بصورة آراء وخبرات وليس على أساس علمي أو تجريبي.

– إن طرق التشخيص الموضوعية لم تحظ بالمراجعة والتنقيح بدرجة تجعلها تقدم الدلائل على فاعلية استخدام المتاح منها والوقت الذي ينبغي فيه استخدامها.

– إن مناقشة طرق الإرشاد لم تتبع النظام الذي سار عليه "ثورن" في التصنيف.

– لم يستطع "ثورن" أن يوجد الطرق النوعية للمشكلات النوعية في عملية الإرشاد النفسي. (بلان، 2015، ص212)

من خلال ذكر هذه النظريات يتضح لنا أن المرشد النفسي ملزم بالإلمام بها، فهو بحاجة إليها أثناء عمله الإرشادي، فالاضطرابات والمشكلات النفسية والسلوكية تتنوع وأسبابها تتعدد، لهذا يمكن أن يدمج بين أكثر من نظرية في علاج مشكلة ما، كما يلاحظ أن كل نظرية لها أسسها التي تقوم عليها وفنياتها التي تستخدمها، إلا أن هذه النظريات تشترك في هدف واحد ألا وهو تخليص المسترشد من مشكلته وتحقيق الصحة النفسية له.

ثانيا: الإرشاد المعرفي السلوكي.

1- تعريف الإرشاد المعرفي السلوكي:

"تمتد جذور المدخل المعرفي السلوكي في الخدمة الاجتماعية إلى منتصف القرن الماضي، ومند كتابات "Weramer" عن النظرية المنطقية والتي تفترض أن مشكلة الإنسان تكمن في المعاني والأفكار الخاطئة وكتابات "ELLS" عن قيمة الإرشاد بالمنطق الإنساني بإرادة الإنسان وسلوكه العقلي الاجتماعي". (السواط، 2008، ص24)

"وظهر مصطلح الإرشاد المعرفي السلوكي في بداية الثلث الأخير من القرن العشرين، وقد جاء نتيجة الانتقادات التي وجهت للعلاج السلوكي بعدم فعاليته في علاج مرض الاكتئاب وعدم التركيز على الأفكار السلبية المؤثرة على المشاعر".

وكلمة "السلوكي" مأخوذة من مصطلح السلوك (Behavior) وهي الأفعال أو ردود الأفعال التي يقوم بها الشخص كاستجابة لمنبه أو مثير خارجي أو داخلي، بينما كلمة المعرفي (Cognitive)، فهي مشتقة من مصطلح إستعراف ويقصد بها العمليات الذهنية التي تهتم بتصنيف وتخزين ودمج المعلومات التي يتعرض لها الإنسان مع المعارف الموجودة لديه مسبقا واستخدام هذه المعارف فيما بعد. (بومجان، 2016، ص149-150)

ويعرف "Richard" الإرشاد والعلاج المعرفي السلوكي بأنه "مجموعة من الإجراءات التي تجسد تصورات عن التغير وتضع أهمية أساسية على العملية المعرفية، وتهدف بصورة إجرائية إلى بعض الممارسات العلاجية لتبديل المظاهر المعرفية". (طوبال، 2017، ص100)

ويذكر العمروسي (2015، ص126) أن "الإرشاد المعرفي السلوكي هو إرشاد قصير المدى، وعلى الرغم من ذلك فإن آثاره الإيجابية تستمر لفترات طويلة بعد انتهاء الإرشاد، وهو ما لا يتوافر في كثير من أنواع الإرشاد والعلاجات الأخرى، فهو يعتمد على تعليم المسترشد الفنيات التي يمكن بها تغيير سلوكياته وانفعالاته السلبية، وهي خبرة يمكن الاستفادة منها على المدى البعيد، ومن أهم مناهج الإرشاد المعرفي السلوكي منهج "ألبرت إليس" للإرشاد العقلاني والانفعالي".

ويعرفه كذلك كل من (Class,Shea, 1986) 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 تحدث ردود الفعل الدالة على سوء التكيف بهدف تعديل الجوانب المعرفية المشوهة، والعمل على أن يحل محلها طرقا أكثر ملائمة للتفكير من أجل إحداث تغييرات معرفية وسلوكية ووجدانية لدى العميل". (السواط، 2008، ص26)

ويعرف (Brewin,1996) الإرشاد المعرفي السلوكي بأنه "التدخل الإرشادي ببعض الفنيات المعرفية المنتقاة لخفض الاضطراب الوظيفي الانفعالي من خلال تغيير التقييمات الفردية ونماذج التفكير، كما أن الغرض من العلاج يكمن في خفض الضغوط للسلوكيات غير المرغوب فيها من خلال تعلم سلوك جديد، وخبرات أكثر تكيفا مع العلاج السلوكي للأعراض التي يتبعها تغير معرفي من خلال ممارسته سلوكيات جديدة وتحليل أخطاء التفكير وتعلم أحاديث ذاتية أكثر". (بومجان، 2016، ص151)

ويعرف كذلك بأنه "أحد أنواع الممارسات السلوكية التي يتم من خلاله تقييم وتحديد ومتابعة السلوك والتركيز على تطور السلوك، ويتم تعديل العديد من المشكلات الإكلينيكية، مثل القلق والإكتئاب والعدوان وغيرها من المشكلات، ويستخدم في تعديل سلوك الأشخاص ويشمل ذلك الأطفال المراهقين والكبار". (السواط، 2008، ص27)

"كما أن الاتجاه السلوكي المعرفي لا يتطلب مفهوم اللاشعور لأن المشكلات النفسية قد تحدث نتيجة للعمليات الموقفية العامة مثل التعليم الخاطئ وعمل الاستنتاجات غير الصحيحة على أساس معلومات غير صائبة، ونتيجة لعدم التمييز الكافي بين الخيال والحقيقة فضلا عن ذلك فإن التفكير يمكن أن يكون سلبيا أو قاصرا أو مؤديا للفشل بسبب أنه مبني على اتجاهات غير معقولة" . (صالح وشامخ، 2011، ص42)

"وهناك العديد من الاتجاهات التي يمكن إدارجها تحت مظلة العلاج السلوكي المعرفي، ومن تلك الأساليب العلاج العقلاني الانفعالي لـ "ألبرت إليس" (Ellis)، والتعديل السلوكي المعرفي لـ "دونالد ميكنبوم" (Meiykinbaum)، وعلاج حل المشكلات لجولد "فريد" (Gold Fried)، والعلاج المعرفي السلوكي لـ "بيك" (Beck) والعلاج متعدد المحاور وغيرها، ويتفق المعالجون المعرفيون على اختلاف أساليبهم في أن الاضطرابات الخاطئة يتبناها الفرد عن نفسه وعن العالم المحيط به". (عبد الرحمان، 2018، ص13)

وهكذا يمكن القول أن الإرشاد والعلاج السلوكي المعرفي يقوم على استخدام الطرق العلاجية القائمة على نظرية التعلم السلوكي من جهة، ومن جهة أخرى على طرق علاجية تعطي المعارف مركزا هاما في الاضطرابات الانفعالية، وتفترض النظرية السلوكية المعرفية وجود ثلاثة عناصر مترابطة يساهم تفاعلها في تطوير السلوك واستجاباتنا للعالم بجانبيها الصحي والمرضي وهي:

- الموقف والخبرة المرتبطة بالحالة النفسية.
- الجانب الوجداني والحالة الانفعالية موضوع الشكوى (بماذا أشعر الآن).
- البناء المعرفي للخبرة (كيف أدرك الموقف وأفسره). (طوبال، 2017، ص98-99)

من خلال هذه التعاريف نستخلص أن الإرشاد المعرفي السلوكي هو نموذج إرشاد حديث قائم على نظريات التعلم السلوكية وبعض الأساليب المعرفية، حيث يعمل هذا الأسلوب على تعديل واستبدال الأفكار والمعتقدات السلبية الخاطئة لدى المسترشد ويستخدم في ذلك النماذج السلوكية.

كما لا يمكن إغفال النجاح الذي حققه هذا الأسلوب الإرشادي لأنه يرتكز على نظريات التعلم من جهة وبعض نظريات علم النفس المعرفي من جهة أخرى، لهذا تعددت الفنيات الإرشادية التي سهلت عمل المرشدين وبالتالي نجحت العلاقة الإرشادية في علاج الاضطرابات المختلفة.

2- أهداف الإرشاد المعرفي:

يهدف الإرشاد المعرفي السلوكي إلى مساعدة الفرد على النمو وتطور 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 مثل لعب الدور والواجب المنزلي)، وبذلك فهو يهدف إلى التعديل المعرفي والسلوكي في آن واحد، إذ يشير Heyden(2011, p62) أن هذه الأهداف مشابهة لأهداف التعليم بشكل عام لمساعدة الطالب على

تلبية احتياجاته الفيزيولوجية الأساسية، وفهم نفسه وتقبله للآخرين وتطوير العلاقات مع أقرانه وتحقيق التوازن بين التسامح والضوابط في البيئة التعليمية وتحقيق الإنجاز الناجح وتوفير الفرص للحصول على الاستقلال.

ويشير السواط (2008، ص28-29) أن جاني زارب (Janet Zarb, 1992) تلخص الأهداف الرئيسية للإرشاد المعرفي السلوكي فيما يلي:

- مساعدة الطلاب للتوصل إلى منظور لفهم المشكلات.
- تعليم الطالب كيف أن معارفه يمكن أن تساعد في تفسير أسباب نشوء ووجود استجاباته الانفعالية والسلوكية التي تتسم بسوء التكيف.
- يشرح له أن التغيير المعرفي له أهمية رئيسية في الإرشاد.
- يقوم كل من المرشد والطالب بتنفيذ وتحليل النتائج المعرفية السلوكية (غير السوية) بشكل مستمر، كما يتم تحديد احتمالات حدوث التدعيم الذي يحافظ على وجود السلوكيات غير المرغوبة، ويتم تطبيق أساليب الإرشاد من أجل تغيير تلك الاحتمالات.
- إن الممارسة المعرفية السلوكية نشطة وقائمة على الوصول للأهداف وتشمل الطرق التعليمية.
- إنشاء علاقة تعاونية تجريبية بين المرشد والمسترشد، حيث يتم تشجيع المسترشدين على تجريب ما تعلموه حديثا من سلوكيات في حياتهم اليومية على أساس أنهم سيكونون أقل معارضة لاقتراحات التغيير، إذا ما أمكن حثهم على تجربة سلوكيات جديدة يكون لها نتائج أكثر جلبا للفائدة.

ويذكر إسماعيل (2015، ص86) مجموعة من الأهداف التي يسعى الإرشاد المعرفي السلوكي إلى تحقيقها، ومن بينها:

- إدراك العلاقة بين المشاعر والأفكار والسلوك، والتي يمكن بتعديل أحد أركان هذا الثلاثي يتعدل الطرفان الآخران.
- تعليم العملاء أن يحددوا ويقيموا أفكارهم وتخيلاتهم وخاصة تلك التي ترتبط بالأحداث والسلوكات المضطربة أو المؤلمة.
- تعليم العملاء تصحيح ما ليدهم من أفكار خاطئة أو تشوهات معرفية.
- تدريب العملاء على استراتيجيات وتقنيات معرفية وسلوكية للتطبيق في الواقع، من خلال مواقف حياته الجديدة، أو عند مواجهة مشكلة مستقبلية.

– تحسين المهارات الاجتماعية للعملاء من خلال تعليمهم حل المشكلات.

– تعليم العملاء على توجيه التعليمات للذات، ومن تم تعديل سلوكهم وطريقتهم المعتادة في التفكير باستخدام الحوار الداخلي.

ويذكر سعد والشريفين (2015، ص293) أن هدف الإرشاد المعرفي السلوكي يتمثل في مساعدة المسترشدين في معرفة كيف تؤدي أفكارهم وسلوكياتهم إلى انفعالات سلبية ومساعدتهم بالتدخلات اللازمة في تعزيز النمو والتنمية الإيجابية، ويقوم هذا المدخل النظري على ما يلي:

– أن يعمل المرشدون النفسيون لمساعدتهم على اكتشاف الأفكار المضطربة من وجهة نظر المسترشد وليس من وجهة نظر المرشد النفسي.

– يمكن أن يحاول المرشدون عمل توازن من حيث استكشاف أسباب الأفكار المضطربة عن الأفكار المختلة وظيفيا، مراعين القوى النفسية الداخلية والاعتبارات المستقبلية التي تظهر من الناحية السياقية بين المسترشدين والقوى الاجتماعية والثقافية والسياسية في بيئتهم.

ويلخص جابر وبومجان (2013، ص207) هدف الإرشاد المعرفي السلوكي على أنه تعديل السلوك المرضي أو المختل لدى الفرد، وإحلال محله سلوكيات جديدة، وبمعنى آخر استبدال الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها من الظهور، وهو ما يعرف بالكف النقيض أو الكف المتبادل، ومعناه العمل على تكوين استجابة جديدة مرغوب فيها تكون معارضة لاستجابات الخوف والقلق التي استثارت لدى الفرد.

وعليه يمكن القول أن الإرشاد (العلاج) المعرفي السلوكي يهدف لمساعدة المسترشدين على إدراك العلاقة بين المشاعر والأفكار والسلوك، وتعليم المسترشدين أن يحددوا ويقيموا أفكارهم وتخيلاتهم، وخاصة تلك التي ترتبط بالأحداث والسلوكات المضطربة أو المؤلمة، كما يهدف إلى مساعدة المسترشدين على تصحيح أفكارهم ومعتقداتهم الخاطئة، وتدريبهم على استخدام استراتيجيات وتقنيات معرفية وسلوكية لتطبيقها في الواقع خلال مواقف حياتية جديدة، أو عند مواجهة مشكلات مستقبلية، وتدريب المسترشدين على توجيه التعليمات للذات، ومن تم تعديل سلوكهم وطريقتهم المعتادة في التفكير من خلال الحوار الداخلي البنّاء والفعّال. (عبد الرحمان، 2018، ص28)

من هنا نلاحظ أن الإرشاد المعرفي السلوكي يهدف إلى مساعدة التلاميذ بالمدارس وتحسين مهاراتهم في التعامل مع المشكلات السلوكية التي يعانون منها مثل العنف والعدوان، وتعليمهم طرق

التحكم في مشاعرهم وانفعالاتهم واستبعاد طرق التفكير الخاطئ والتخيلات التي تلازمهم، واكتسابهم مجموعة من السلوكات الإيجابية والمفيدة في الحياة المدرسية. كما أن تعديل الأفكار يسهم بشكل كبير في تجنيبهم الوقوع في مشكلات نفسية وسلوكية وينمي لديهم مهارات التواصل والحوار والمناقشة وإقامة علاقات اجتماعية مبنية على الاحترام والتقدير.

3- مبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي:

يذكر السواط (2008، ص29) أن سوسان وميلكا (Milka,Susan, 1996) قد أكدا على أن الإرشاد المعرفي السلوكي يعتمد على مبادئ أساسية هي:

- التغيير المعرفي مما جعل الفرد نشطا وبالتالي نجاح الإرشاد.
- التركيز على فهم الفرد للجزء المراد تعديله.
- تقديم الخبرة المتكاملة بكافة الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية.

ويذكر العمري (2011، ص19-20) مجموعة من مبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي ومنها:

- يعتمد الإرشاد المعرفي السلوكي على صياغة مشكلة الفرد التي يتم تطويرها وتنقيحها بشكل مستمر، وذلك وفقا لتحديد الأفكار الحالية للفرد، والأفكار التي تسهم في استمرارا الوضع الانفعالي والتعرف على السلوكيات غير المرغوب فيها.
- يتطلب الإرشاد المعرفي السلوكي إقامة علاقة طيبة بين المعالج المرشد والتأكيد على أهمية التعاون والمشاركة النشطة والعمل كفريق في وضع عمل الجلسات.
- يسعى المرشد لتحقيق أهداف معينة وحل مشكلة بذاتها.
- يهدف الإرشاد المعرفي السلوكي إلى جعل المسترشد معالجا لنفسه، ويهتم بتزويد الفرد بالمهارات اللازمة لتجنب الانتكاس.
- يستخدم الإرشاد المعرفي السلوكي فنيات متعددة لإحداث تغييرات في التفكير، الانفعال، السلوك، وقد يستخدم فنيات من مدارس كالمدرسة السلوكية.
- يؤكد الإرشاد المعرفي السلوكي على الصراحة من قبل المعالج والمناقشة حول المشكلة وإتاحة الفرصة للمسترشد بمعارضته.
- يتدرب المسترشد وفقا لهذا النوع من العلاج على كيفية التعرف على أفكاره ومعتقداته غير الفعالة وتقويمها.

وتذكر بومجان (2016، ص152-153) أن هناك مجموعة من المبادئ تمثل أساس الاتجاه المعرفي السلوكي في الإرشاد والعلاج وتتضمن المعالج والعميل والخبرة العلاجية، وما يرتبط بكل منهما من جوانب، وتتمثل هذه المبادئ فيما يلي:

- أن العميل والمعالج يعملان معا في تقييم المشكلات والتوصل إلى حلول.
- أن المعرفة لها دورا أساسيا في معظم التعلم الإنساني.
- أن المعرفة والوجدان والسلوك تربطهم علاقة متبادلة على نحو سلبي.
- أن الاتجاهات والتوقعات والعزو والأنشطة المعرفية الأخرى لها دورا أساسيا في إنتاج وفهم كل من السلوك وتأثيرات العلاج والتنبؤ بها.
- أن العمليات المعرفية تندمج معا في نماذج سلوكية.

وبينت كرم (2017، ص25-26) عدة مبادئ يرتكز عليها الإرشاد المعرفي السلوكي هي:

- التركيز على دراسة الأفكار والمشاعر والاعتقادات والتغيرات البيولوجية والفيسيولوجية باعتبارها جميعها من أسباب إحداث التغيير في السلوك.
- العمل على تحليل أنماط التفكير والمعتقدات لدى الإنسان شرط أساسي لبناء وتطوير البرامج الإرشادية الفاعلة.
- العمل على إحداث تغيير في العمليات المعرفية وأنماط التفكير الخاطئة.
- العمل على توفير الفرصة المناسبة لتنفيذ ما يسمى بعملية إعادة البناء المعرفي بهدف أن تصبح العمليات المعرفية أكثر اتصالا بالواقع.

ما يمكن ملاحظته أن الإرشاد المعرفي السلوكي يقوم تقريبا على نفس مبادئ الإرشاد النفسي بشكل عام، إذ يعتبر أن الفرد بإمكانه أن يتغلب على المشكلة التي يعاني منها، وأن التركيز على الأفكار والاعتقادات والمشاعر هي الملجأ الذي يمكن التوجه إليه من أجل إحداث تغيير سلوك الفرد، كما أن هذا النوع من الإرشاد يؤكد على أهمية العلاقة الإرشادية التي يسودها التقبل والتفهم وأن هدف الإرشاد هنا لا يتعارض مع الأهداف التعليمية وإنما يكملها، وأن المعرفة لها دور أساسي في العملية الإرشادية.

4- مراحل الإرشاد المعرفي السلوكي:

تلخص طوبال (2017، ص112) مراحل الإرشاد المعرفي السلوكي فيما يلي:

4-1- الجلسات التمهيدية:

وتتم من خلال بناء العلاقة الإرشادية وفيها:

- تقديم المشكلة التي يعاني منها الفرد وتحديد العوامل التي تسهم في تطوير المشكلة.

- مساعدة الفرد على التحديد الدقيق لمشكلته ويتم ذلك باستخدام المقابلات التشخيصية والتقييم السيكومتري.

4-2- المرحلة الثانية:

يتم فيها تدريب المسترشد على استخدام مجموعة من الاستراتجيات السلوكية المعرفية التي تساعد على إدارة ومواجهة ردود أفعاله وتعزيز سلوك المسترشد من خلال ضبط النفس وإقناعه بإمكانية التغيير.

4-3- المرحلة الثالثة:

يقوم المرشد بالصياغة المعرفية للأعراض المرضية للاضطراب الذي يعاني منه المسترشد، وبعدها إجراء مناقشات حول إسهامات هذه المعاني في إحداث خبرات معينة، ومحاولة القيام بإعادة البناء المعرفي للتخلص من الأفكار السلبية اللاعقلانية واستبدالها بأخرى إيجابية وعقلانية، بالإضافة إلى استخدام إستراتيجيات المواجهة للتخلص من مشكلة المسترشد.

4-4- المرحلة الأخيرة:

إقامة وتعزيز منظور جديد لمشكلة الفرد مع التأكيد على استراتيجيات المواجهة المعرفية السلوكية، وإعادة تدريب المريض عليها فهي تمنع الإنتكاسة بعد نهاية البرنامج.

ويذكر إسماعيل (2015، ص90) أن "أرون بيك" يرى أن الإرشاد المعرفي السلوكي يتضمن ثلاثة خطوات ومراحل هي:

الخطوة 01: صياغة مشكلة المريض ضمن إطار المنظور المعرفي، ويعتمد المعالج في صياغة مشكلة المريض على عوامل منها: تحديد الأفكار والافتراضات العقلية السليمة الموجودة لدى المريض والتي تسهم في حدوث الاضطرابات الانفعالية لديه، والتعرف على الأسلوب المعرفي التي تصدر عنه جراء هذه الأفكار والمعارف السلبية لديه والتعرف على الأسلوب المعرفي الذي من خلاله يفسر المريض الأحداث والمواقف المؤلمة التي يتعرض لها.

الخطوة 02: وهي التعرف على الافتراضات العقلية السلبية التي تكمن وراء ظهور الاضطراب الانفعالي لدى المريض، والتي من شأنها تفاقم الأفكار السلبية لديه.

الخطوة 03: وهي استبدال الأفكار السلبية والخاطئة بأفكار أكثر إيجابية ومنطقية وموضوعية، ولتحقيق ذلك يستخدم المعالج العديد من الفنيات المعرفية والسلوكية.

ويلخص السواط (2008، ص31) مراحل الإرشاد السلوكي المعرفي فيما يلي:

المرحلة الأولى: مساعدة العميل على أن يحدد مشاكله وأن يصبح واعيا ليكتشف أفكاره ومشاكله الحاضرة، ولكي نغير السلوك اللاتوافقي يجب على المسترشد أولا ملاحظة حدوثه، وبعد ذلك يقاطعه ويصبح واعيا بالبيانات وثيقة الصلة بالموضوع التي كانت من قبل مهملة أو متجاهلة، وأنواع الأفكار والمشاعر التي تسبق وتصاحب المشكلة.

المرحلة الثانية: مساعدة العميل أن يطور السلوكيات والأفكار التكيفية المتعارضة ويتعلم أن ينجز سلوكيات جديدة مركبة.

المرحلة الثالثة: المساعدة على استمرار التغيير السلوكي والتعميم، وتجنب العودة للأفكار السلبية وهذه المراحل الثلاثة متداخلة.

مما سبق يتضح أن الإرشاد المعرفي السلوكي يمر عبر مراحل متتابعة حيث تبدأ بتقديم وتحديد المشكلة التي يعاني منها المسترشد وأهم مسبباتها، ويعتمد في ذلك المرشد على مختلف أدوات الإرشاد كالمقابلة الإرشادية وبعض الاختبارات النفسية، ثم تأتي المرحلة الثانية التي يتم فيها تهيئة المسترشد لتلقي العلاج وذلك بعد تبصيره بالمشكلة التي يعاني منها وإقناعه بإمكانية التخلص من هذه المشكلة، ثم تأتي المرحلة الثالثة والتي يتلقى فيها المسترشد مختلف الاستراتيجيات والفنيات والمهارات المعرفية السلوكية التي تمكنه من التخلص من الأفكار السلبية المساعدة على تنامي المشكلة، ثم تأتي المرحلة الأخيرة التي يتم فيها تعزيز للتحسن الذي تحقق لدى المسترشد.

5- تقنيات الإرشاد المعرفي السلوكي:

مما لا شك أن الإرشاد المعرفي السلوكي يقوم على مجموعة من الفنيات الإرشادية المستمدة من بعض نظريات علم النفس، ويتيح هذا النوع من الإرشاد للمرشدين إمكانية استخدام أكبر قدر من هذه الفنيات وذلك حسب حاجة كل مرشد وحسب درجة المشكلة التي يعاني منها المسترشد ومن بين هذه الفنيات ما يلي:

5-1- لعب الدور:

يعد منهجا من مناهج التعلم الاجتماعي والذي يمكن من خلاله تعليم الأطفال جوانب كثيرة من المهارات الاجتماعية، كما يكون مدخلا لتحرير الأطفال من المشاكل، فمثلا يطلب من الطفل الذي "يخاف" أداء دور نقيض لهذه الصفة، فيأخذ دور الجريء ويُسند إلى الطفل غير المتفاعل مع أقرانه المنطوي الذي يقوم بدور يمثل شخصا متفاعلا.

وعليه لعب الدور يعني التدريب على تحمل الإحباط والتحكم في السلوكيات غير المرغوبة ومعالجة نواحي القصور في السلوك الاجتماعي، كما يستخدم لعب الدور في مساعدة الأفراد على ممارسة السلوكيات التي يرغبون في أن تنمو لديهم، كي يصبحوا أكثر وعيا لانفعالاتهم، وأسلوب تفاعلهم مع الآخرين، ويعد لعب الدور أحد الطرق التي تعين على نمو المهارات الاجتماعية. (الحلح، 2015، ص61)

5-2- فنية المتصل المعرفي:

"في هذه الفنية يطلب من المسترشد أن يوضح كيف يرى نفسه مقارنة مع الآخرين، على سبيل المثال يطلب من المسترشد الذي لديه الاعتقاد (أنا شخص عديم الفائدة) أن يعرف المقصود بعديم الفائدة، ثم يطلب منه أن يشير أين سيكون بعض الناس الذين يعرفهم على معيار متدرج لهذه الصفة يبدأ بالصفر (عديم الفائدة تماما) و100% (فعال جدا)، وهي فنية مفيدة لاستبدال الأفكار التلقائية، وكذلك الاعتقادات الأساسية وتفيد في التعامل مع التفكير الكائن (كل شيء أو لا شيء)". (بدوي، 2015، ص72)

5-3- التعزيز:

وهو عبارة عن استجابة قد تكون لفظية أو غير لفظية من المرشد للمسترشد، وهي بمثابة تغذية راجعة إيجابية، وقد يستعمل التعزيز لبناء جو مناسب للجماعة، كما قد يستعمل بعد وضع الأهداف في عبارات يقولها المرشد عندما يشعر بتقدم المسترشد نحو الأهداف، والتعزيز يساعد في تثبيت وتقوية السلوك المرغوب في حدوثه لدى المسترشد ويساعد أفراد المجموعة على قبول التغيير وقبول نفسهم وعلى الاستمرار والالتزام بالعمل مع الجماعة للوصول إلى الأهداف المرجوة. (العزة، 2010، ص80-81)

والتعزيز نوعان:

- **التعزيز الموجب:** عبارة عن إثابة المسترشد على السلوك السوي المطلوب، وبهذا يتم الموجب (مثل المدح أو الحب، أو النقود، أو الطعام، أو الاحترام والدرجات المرتفعة...).

- **التعزيز السالب:** ويتم ذلك بجعل المسترشد يتعرض لمثير لا يرضاه أثناء السلوك غير المرغوب، مثل إزالة المثير غير السار مباشرة بعد الاستجابة المطلوبة. (منسي ومنسي، 2014، ص186)

5-4- النمذجة:

إن كثيرا من التعلم يحدث عن طريق التقليد أو ملاحظة الآخرين، وقد أكد "باندورا" في نظرية التعلم الاجتماعي أن للفرد ميل فطري لتقليد سلوكيات الآخرين، ويتأثر بعوامل كالعمر والنضج العقلي، كما يتأثر بجاذبية النموذج، وتوافق القيم والتماثل في بعض الخصائص الشخصية بين الفرد والنموذج، كما ينزع الأفراد أكثر إلى تقليد الأساليب السلوكية التي تتفق مع أساليبهم الخاصة في الحياة ولا تقتصر وظائف التقليد أو النمذجة على اكتساب سلوكيات جديدة أو تعديل السلوك القديم، بل يمكن تعليم السلوك الجماعي الجيد من خلال المراقبة لحالات متنوعة، كما قد يؤدي التقليد إلى ظهور سلوكات كانت مكبوتة بسبب الخوف والقلق. (الحلح، 2015، ص57)

5-5- الاسترخاء:

يعرف الاسترخاء بأنه "حالة خالية من التوتر تتوقف فيها الصراعات الداخلية، وكذلك مشاعر القلق والغضب والخوف والانزعاج وتنتشر فيها حالة من الهدوء، ويعمل على تهيئة الصراعات الداخلية وتوجيه الاتجاه إلى مواطن العضلات وغيرها، فيقلل من حدة الصراع. وكذلك هو حالة من الاستسلام يتوقف فيها الفرد عن العمليات الطبيعية للجسم والعقل وتتضمن هذه الفنية التنفس البطني العميق كرد فعل لإنذار الجسم وزيادة تركيز المعلومات الأساسية أثناء الضاغطة، ويتضمن الاسترخاء جميع مناطق الجسم، وكلما كان عميقا ومركزا كان أسلوبا ناجحا من الأساليب المضادة للإنفعالات السلبية، كما يعد وسيلة أساسية في تنمية التركيز والتعامل مع الاضطرابات الصادمة". (الشحادات، 2017، ص43)

5-6- التحصين ضد التوتر:

هو أحد المناهج المعرفية السلوكية التي طورها "ميكنبوم" (1977) ويعكس برنامج التدريب على التحصين ضد التوتر منظور "ميكنبوم" بأن الأفراد يتعاملون مع المواقف المؤثرة من خلال تغيير معتقداتهم عن السلوكيات والعبارات التي يحدثون بها أنفسهم خلال تعاملهم الفعلي مع التوتر، ويعتبر برنامج التحصيل ضد التوتر والضغوط برنامج واسع النطاق فهو يشمل على إعطاء المعلومات والتدريب على الاسترخاء، وإعادة البناء المعرفي وحل المشكلات وفنيات التجريب السلوكي وفنيات أخرى ويستند

لمبدأ أن إعطاء الأفراد فرصة لمواجهة والتعامل بنجاح مع مثير مؤثر وضاغط بمستوى معتدل لحد ما سيجعلهم قادرين على تحمل المخاوف أو القلق الأشد حدة. (الشحادات، 2017، ص37-38)

5-7- المناقشة وتبادل الحوار:

أكد العديد من الباحثين على فاعلية المناقشة في الموقف التعليمي، وما لها من آثار إيجابية تتمثل في إثارة اهتمام الطلاب نحو التحدث، وتركيز الانتباه وعدم تشتته وتساعد على فهم أعمق لمحتوى الدرس وتنظيم المعلومات، واكتساب العديد من المهارات والمفاهيم وتنمية مهارات التفكير الإبتكاري لدى التلاميذ، كما أنها تساعد في تثبيت المعلومات وكسر حدة الملل وشرود الذهن لدى التلاميذ، كما أنها في الوقت نفسه تعمل على التوجيه الصحيح للقيام بنشاط معين من قبل التلميذ. (السواط، 2008، ص33)

5-8- التفريغ الانفعالي:

"هو تقنية تستخدم في حالة التدخل مع الأشخاص الذين تعرضوا لأحداث صادمة، الهدف من هذه التقنية هو إعادة ترتيب وتصحيح الأفكار الخاطئة المترتبة عن الصدمة، وتوفير إمكانية للتعلم وتبادل الخبرات". (صايمة، 2005، ص06)

ويعرف "نيكول" و"باولينو" (1986) التنفيس عن المشاعر بأنها عملية نوبة من التعبير عن المشاعر المكبوتة وسواد الصراع في وجود شخص ليس له علاقة بأصل هذه المشاعر، وهي بالتالي عملية معرفية وعضوية تنفس الوقت، حيث تشمل استرجاع واستذكار المادة المكبوتة من توافق التعبير العضوي عن ذلك بالضحك أو الصراخ أو الدموع.

وعليه فالتفريغ أو التنفس الانفعالي يهدف إلى توضيح حقيقة ما حدث، وبالتالي يسمح بإعادة تفسير العلاقة السببية وخاصة فيما يتعلق بالشعور بالذنب لوم الذات وتحمل مسؤولية ما جرى. (بومجان، 2016، ص195)

5-9- الواجبات المنزلية:

تلعب الواجبات المنزلية دورا هاما في العلاجات النفسية ولها دور خاص في زيادة فعالية الإرشاد السلوكي، إذ أنها الفنية الوحيدة التي يبدأ ويختم بها المرشد السلوكي كل جلسة إرشادية، وتساهم في تحديد درجة التعاون والألفة القائمة بين المرشد والمسترشد، وذلك يؤثر في طريقة أداء المسترشد في كل خطوات أو مهام البرنامج الإرشادي، ويستطيع المرشد تقوية العلاقة الإرشادية بتكليف المسترشد بعمل واجبات منزلية، ويقدم كل واجب منزلي على أنه تجربة مناسبة لاكتشاف بعض العوامل المتعلقة بالمشكلة التي

يواجهها، إذ عليه الاهتمام بإعطاء واجبات بسيطة ومركزة ومتصلة بمشكلة المسترشد وتحديد الأساس المنطقي لكل واجب منزلي، إضافة إلى توضيح كيفية إجرائها والاهتمام بمراجعتها في بداية كل جلسة. (الحلح، 2015، ص64)

5-10- أسلوب حل المشكلات:

حيث يقوم هذا الأسلوب على تدريب المسترشد على حل المشكلات، وذلك من خلال التعرف على المشكلة وتوليد البدائل الخاصة بالحلول واختيار واحد من هذه الحلول، ومن ثمة يتم اختيار كفاءة الحل، وفي هذا الأسلوب لا يكون التدريب فقط على حل المشكلة الحالية، وإنما حل المشكلات المستقبلية. (الشحادات، 2017، ص45)

5-11- فنية الأسئلة السوقراطية والاكتشاف الموجه:

"ينظر "آرون بيك" و"باولو كاناب" أن العلاج السلوكي عبارة عن عملية تجريبية تعاونية يشترك فيها المعالج والمريض في وضع أهداف العلاج وجدول أعمال كل جلسة، وجمع الأدلة لصالح أو ضد اعتقادات المريض بطريقة تشبه الطريقة العملية لفحص الفروض، ويتم فحص الفروض باستخدام الأسئلة السوقراطية (نسبة إلى سقراط) من قبل المعالج بدلا من التحدي لأفكار الشخص واعتقاداته". (عيد، 2018، ص39)

5-12- فنية اختبار الدليل:

وهي من إحدى الفنيات الفعالة لمواجهة الأفكار الخاطئة، بحيث تدعم أولا الفكرة بواسطة الحدث المتاح حتى لو كانت هناك بعض التأويلات الأخرى التي تكون مناسبة بشكل أكبر لهذا الدليل، فالعملية لا تشمل فقط مجرد اختبار الدليل، ولكنها تصنع في الاعتبار أيضا مصدر تلك المعلومات ومدى صلاحية استخدام الآراء التي انتهى إليها المسترشد، بالإضافة إلى التفكير في ما إذا كان المسترشد قد أغفل بعض المعلومات المتاحة، والكثير من المسترشدين يبدأ بإصدار الحكم النهائي مثل "أنا لست شخص جيد"، ثم بعد ذلك يختار الأحداث التي تدعم وجهة نظره والرأي الذي انتهى إليه. (بدوي، 2015، ص79)

5-13- فنية إعادة العزو:

تستخدم عندما يعزوا المسترشدون بشكل غير واقعي الأحداث أو النتائج السلبية للأحداث إلى عجز شخصي (نقص الجهد أو القدرة)، ومن ثم يضعون اللوم على أنفسهم وبالتالي يشعرون بالذنب أو القلق أو

الاكتئاب، ومن خلال فنية إعادة العزو يستطيع المرشد مساعدة المسترشد على توزيع المسؤولية بشكل عادل من الأحداث، ويقوم المرشد بتصحيح معرفيات المسترشد الخاصة باللوم الذاتي عن طريق معاينة الحقائق الخاصة بالحوادث التي أدت إلى لومه لذاته، وإيضاح المعايير المختلفة لإلقاء المسؤولية والتي يطبقها المسترشد على نفسه ولا يطبقها على الآخرين. (بومجان، 2016، ص187)

5-14- فنية تكملة الجملة:

"وهو أسلوب مباشر نسبيا حيث يطلب من العميل أن يكمل سلسلة من الجمل تبدأ عادة بكلمة واحدة، وقد قدم (Padesky,1994) الأمثلة التالية: "أنا..."، "الناس..."، "العالم..."، ويمكن استخدام هذه التقنية سواء في الجلسة أو تقديمها كواجب منزلي، وتهدف إلى اكتشاف أفكار ومعتقدات العميل حول ذاته ومحيطه ومستقبله". (بودحوش، 2016، ص113)

5-15- فنية صرف الانتباه:

وهو عبارة عن تكتيك يستخدم لعلاج الأفراد الذين يتواجد لديهم انفعالات قوية غير مرغوبة مثل الإحباط والوحدة والاكتئاب والغضب، وهذه الانفعالات تنبع أساسا من التفكير السلبي غير العقلاني، فلذلك يتم إشراكهم في بعض الأنشطة البديلة أو التعاملات الاجتماعية أو بعض الألعاب، فيتم تحويل هذه الأفكار السلبية إلى أنشطة سارة تساعدهم في مراقبة أفكارهم السلبية وتعديلها، وهذا ما أكده "بيلتر وسيروي" (Butter,Surawy). (عيد، 2018، ص45-46)

5-16- فنية التعرض:

"الهدف من هذه التقنية التأثير على الأعراض السلبية للقلق بإطفائها، وذلك بمواجهة المثيرات من ناحية ومواجهة سلوك التجنب الذي هو معزز للقلق من ناحية أخرى، وتختلف طريقة التعرض باختلاف مكان وأسلوب المواجهة، ويستحسن تقديم التعرض التخيلي ثم يليه الواقعي، وهو أنواع منه الميداني والمتدرج (تقليل الحساسية التدريجي)". (بودحوش، 2016، ص113)

5-17- أسلوب إيقاف التفكير:

يستخدم هذا الأسلوب عندما تراود الفرد أفكار وخواطر لا يستطيع السيطرة عليها، ففي البداية يطلب منه أن يفكر مليا بالأفكار التي تزعجه، وبعد فترة قصيرة يصرح المسترشد قائلا: "توقف عن ذلك" أو يحدث صوتا مزعجا منفرا، وتستمر هذه العملية حتى يصبح الفرد قادرا على أن يتحدث هو مع نفسه في نهاية الأمر. (السواط، 2008، ص34)

5-18- فنية التخيل المعرفي:

يطلب في هذا الإجراء من العملاء تخيل مواقف معينة، وهو على عدة أنواع مثل التخيل المضاد يسمح للعميل لأن يتخيل نفسه يواجه موقفا صعبا متوقعا، وتغير المواجهة هو مفتاح هذا الأسلوب وليس التحكم والتغلب على المواقف، وسوف يتدرب العميل بانتظام ويكرر ذلك في صور مهام منزلية، وكذلك التخيل الإيجابي لتعزيز حالة الاسترخاء بأن يقوم العميل في هذا الأسلوب بتصوير منظر حقيقي يجده إيجابيا أو سارا، ويمكن استخدام التخيل في التعرض التدريجي وفي الغمر لوضعية مقلقة في أعلى درجة. (بودحوش، 2016، ص110)

5-19- فنية التأمل:

"يعتبر هذا الإجراء محاولة واعية لتركيز الانتباه والتدريب على مواصلة التفكير والتعامل لفترات طويلة، كما يهدف إلى توجيه الانتباه الداخلي إلى مستويات أكثر دقة من الأفكار". (السواط، 2008، ص36)

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق يمكن إدراك الحاجة الملحة للإرشاد النفسي وأهميته في الحفاظ على سلامة الفرد من جميع النواحي النفسية والعقلية والاجتماعية، بالإضافة إلى تمكينه من استثمار قدراته بشكل يتيح له أن يصبح فردا فاعلا في المجتمع. كما يظهر لنا أيضا الدور الذي يقوم به الإرشاد المعرفي السلوكي ومساهمته في اكتساب الفرد مجموعة من الفنيات والمهارات المعرفية والسلوكية التي تجعله قادرا على حل مشكلاته بطرق علمية مدروسة، ومتحكما في نفسه، ومكتسبا لطرق وفنيات الحوار والتواصل والتفكير الإيجابي والمعمق وغيرها، وعليه أصبح هذا الاتجاه من أكثر الأساليب الإرشادية استخداما في العصر الحالي التي تستخدم في التعامل مع مختلف الاضطرابات والمشكلات النفسية والسلوكية، وذلك من خلال النتائج الباهرة التي تم تحقيقها أثناء استخدام هذا الأسلوب الإرشادي.

الفصل الرابع:

المراهقة المبكرة

تمهيد:

تعتبر المراهقة من أهم مراحل النمو التي يمر بها الإنسان، بل منعرجا خطيرا وحاسما لأنها مرحلة انتقال من مرحلة عمرية إلى أخرى وهذا الانتقال يصاحبه تغيرات فيزيولوجية وانفعالية واجتماعية وعقلية، حيث أن هذه المرحلة تتطلب الكثير من الاهتمام والإرشاد والتوجيه من أجل الانتقال السليم إلى المرحلة التي تليها.

وتعتبر المراهقة المبكرة بالضبط أخطر مراحل المراهقة على الإطلاق لأنها بداية ومستهل المراهقة وتوديع لمرحلة الطفولة، وبداية النمو فيها يتميز بالسرعة، وتظهر لدى المراهق خلالها تغيرات نفسية وانفعالية كالقلق والإحباط والانفعالات والتوترات العنيفة نتيجة تلك التحولات الجسدية، ومحاولة تحقيق الاستقلال وتحمل المسؤولية والتمرد على المعايير وظهور الاهتمام بالجنس الآخر وغيرها، ولهذا ينصح المختصون بضرورة الاهتمام والاحتواء للمراهق من قبل الأولياء والمربين والمعلمين من أجل تحقيق السلامة النفسية له في هذه المرحلة ودفعه إلى المرحلة المقبلة كما يجب.

1- تعريف المراهقة:

1-1- لغويا:

"رهق فلانا رهقا: سفه وحمق وجعل ركب البشر والظلم وغش المأتم، وفي قوله تعالى:" فزدناهم رهقا" إثماء وكذب وعجل، ويقال رهق قدوم فلان وأذن والشيء رهقا: قرب منه سواء أخده أو لم يأخذه فهو رهق وهي رهقة، والصلاة رهقا ورهوقا: دخل وقتها، راهق (الغلام) قارب الحلم ويقال أيضا: راهق الغلام الحلم". (صافة، 2013، ص101)

"ويؤكد علماء اللغة أن كلمة مراهق تفيد الدنو من الحلم في قولهم رهق بمعنى غشي أو لحق أو دنا من الشيء". (هنودة، 2013، ص19)

ومن هذا يتبين أن المراهقة تعني "الإقتراب من النضج والرشد وهذا ما يشير إليه "العيسوي" حيث أرجع كلمة (المراهقة) إلى الفعل العربي (راهق) الذي يعنى الاقتراب من كذا، فراهق الغلام فهو مراهق أي: قارب الاحتلام، و رهقت الشيء رهقا: قربت منه، والمعنى هفا يشير إلى الاقتراب من النضج والرشد". (العيسي، 2009، ص49)

"والكلمة المقابلة للمراهقة في اللغتين الفرنسية والإنجليزية هي (Adolescence) من الفعل اللاتيني (Adolescente) والتي تعنى التدرج نحو النضج الجسمي، العقلي، النفسي، الاجتماعي،

الوجداني، الانفعالي، لذا لا يجب الخلط بين المراهقة والبلوغ والحلم الذي يعتبره فترة مبكرة من المراهقة يحدث فيها النضج الجنسي". (هنودة، 2013، ص20)

1-2- اصطلاحا:

يعرف "لوهال" "Lehalle"، المراهقة بأنها:"البحث عن الاستقلالية الاقتصادية والاندماج بالمجتمع الذي لا تتوسطه العائلة، وبهذا تظهر المراهقة كمرحلة انتقالية حاسمة، تسعى إلى تحقيق الاستقلالية النفسية والتحرر من التبعية الطفلية، الأمر الذي يؤدي إلى تغيرات على المستوى الشخصي، لاسيما في علاقته الجدلية بين الأنا والآخرين". (بن صالح، 2016، ص88)

وتعرف كذلك بأنها: "المرحلة النهائية الثالثة التي يمر بها الإنسان في حياته من الطفولة إلى الشيخوخة، وهي تتوسط الصبا والشباب، وتتميز بالنمو السريع في جميع اتجاهات النمو البيئي والنفسي والعقلي والاجتماعي". (العيسي، 2009، ص50)

ويعرفها "إريكسون" بأنها: " فترة حاسمة في تحديد الهوية بدايتها بسؤال ملح من أنا؟، هذا السؤال يعد تحولا وعلامة انتقال من الطفولة إلى المراهقة، كما تحتم على المراهق العيش في صراع، وتحقيق جملة من المطالب والتحديات أبرزها تحقيق الاستقلالية والتفرد ليحدد إجابة لسؤاله". (هنودة، 2013، ص21)

وتعرف كذلك بأنها "المرحلة العمرية التي تبدأ بالبلوغ وتنتهي بالرشد واكتمال النضج، وتتخلل المراهقة عمليات بيولوجية وعضوية، هذا إلى جانب المظاهر النفسية والاجتماعية، ويختلف المدى الزمني بين بدء المراهقة وانتهائها، وتختلف مظاهرها من فرد لآخر ومن مجتمع لآخر، ويخضع هذا الاختلاف في جوهره للعوامل الوراثية الداخلية إلى جانب العوامل البيئية". (الرويشدي، 2013، ص11)

والمراهقة في علم النفس تعنى الاقتراب من النضج الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي فلا يصل إلى الكمال إلا بعد سنوات، فالمراهق ليس طفلا لأنه ليس راشد بعد وهذا ما يحس به المراهق نفسه، حيث يعبر عن هذا المعاش بشعور بالغرابة وفقدان الهوية اللذان يعتبران الإشكالية النموذجية لهذه المرحلة فهي الصراع النفسي المتولد عن نضج جنسي لم يقابله نضج نفسي، أن يحدث عدم التوازن بين متطلبات جديدة يصبح فيها المراهق غير قادر على استيعابها، وإن كان يمكن تحديد بدايتها بالتقريب في بداية البلوغ فإن نهايتها تحدد بالظروف النفسية الاجتماعية واستقرارها. (صافة، 2013، ص102)

"والمراهقة من الناحية البيولوجية هي تلك المرحلة التي تبدأ من بداية البلوغ حتى اكتمال نمو العظام، وتقع هذه المرحلة عادة بين الثانية عشر والثامنة عشرة، والذي يميز المراهقة من الناحية البيولوجية هي حدوث التغيرات الفيزيولوجية، وكذلك ما يصاحبها من طفرة في النمو الجسمي". (الرويشدي، 2013، ص11)

"وتمثل المراهقة من الناحية الاجتماعية مرحلة انتقال من دور الطفولة المتصف بالاعتماد على الآخرين إلى طور بلوغ مرحلة الالتفاف إلى الذات على اعتبارها متميزة كما كانت عليه أيام الطفولة المعتمدة على غيرها". (بوصوار، 2017، ص94)

من خلال هذه التعاريف يتضح لنا أن المراهقة هي المرحلة التي تأتي بعد مرحلة الطفولة مباشرة وتتسم بمجموعة من التغيرات المتسارعة في مختلف جوانب النمو، ويسعى المراهق في هذه المرحلة إلى البحث عن الاستقلال المادي والنفسي والتخلص من التبعية والاتكالية على الغير، كما تظهر لدى المراهق جملة من الصراعات الداخلية والاضطرابات السلوكية نتيجة تلك التغيرات، وتمتد فترة المراهقة في الغالب من 11 سنة إلى 21 سنة حسب معظم الدراسات والأبحاث.

2- مراحل المراهقة:

إن المدة الزمنية التي تسمى (مراهقة) تختلف من مجتمع لآخر ففي المجتمعات تكون قصيرة وفي بعضها الآخر تكون طويلة ولذلك قسمها العلماء والمختصون إلى ثلاثة مراحل رئيسية وهي:

- مرحلة المراهقة الأولى (11-14سنة): عموما تتميز هذه المرحلة بتغيرات بيولوجية سريعة.
- مرحلة المراهقة الوسطى (14-18سنة): وهي مرحلة اكتمال التغيرات البيولوجية.
- مرحلة المراهقة المتأخرة (18-21سنة): حيث يصبح الشاب والفتاة في هذه المرحلة إنسانا راشدا بالمظهر والتصرفات. (صلحاوي، 2017، ص83-84).

هذا ويمكننا الاعتماد على التقسيم المشترك لبعض الباحثين حيث تم الاتفاق على تقسيم مرحلة المراهقة إلى ثلاثة مراحل، رغم اختلاف سن البدء والنهاية إلا أنها تخضع في نفس التقسيم مع اختلاف المسميات إلى أن مرور الطفل بها يكون وجوبا في مرحلة المراهقة، وقد تم هذا التقسيم على النحو الآتي:

أ- مرحلة المراهقة المبكرة: "تبدأ ما بين (11-14سنة) حيث يشير (Hild,2004) إلى تميزها بجملة من التغيرات البيولوجية السريعة الأمر الذي يشعر المراهق بعدم الراحة اتجاه جسمه الذي يتحول بسرعة". (بن صالح، 2016، ص90)

وتمتد هذه الفترة مند بداية البلوغ إلى ما بعد وضوح السمات الفيزيولوجية الجديدة بعام تقريبا، وهي تتسم باضطرابات مثل: القلق، التوتر والصراع أي المشاعر المتضاربة، وبصفة عامة مرحلة المراهقة المبكرة تعتبر فترة تقلبات عنيفة وحادة مصحوبة بتغيرات في مظاهر الجسم ووظائفه مما يؤذي إلى الشعور بعدم التوازن وظهور الصفات الجنسية الثانوية وضغوط الدوافع الجنسية التي لا يعرف المراهق كيفية كبحها أو السيطرة عليها، وعادة ما تظهر الاضطرابات الانفعالية على شكل ثورات مزاجية حادة مفاجئة، وتقبل دوري ما بين الحزن والفرح وشعور بالضياع وعدم معرفة ما سيحدث له. (صندلي، 2012، ص82)

"وتتميز كذلك المراهقة المبكرة بأنها مرحلة المسايرة والمجارات والموافقة والامتثال والقبول والانسياق ومحاولة الانسجام مع المحيط الاجتماعي وقبول العادات والمعايير الاجتماعية الشائعة بغية تحقيق التوافق الاجتماعي، ويبدأ التطابق من النماذج السلوكية التي قدمها الوالدين والمدرسين ثم رفاق السوء ثم نموذج المواطن كما يحدده المجتمع والثقافة العامة". (صافة، 2016، ص106)

ب- مرحلة المراهقة الوسطى: "وتمتد ما بين (15-17سنة) وفي هذه المرحلة يتم اكتمال التغيرات البيولوجية، ويبدأ المراهق بالبحث عن تحقيق التوازن والتحرر من النواة الأسرية حيث يميل إلى جماعة الرفاق من نفس عمره". (بن صالح، 2016، ص91)

ويشير زهران (1986، ص73) إلى أن هذه المرحلة تتميز بالشعور بالهدوء والاتجاه إلى تقبل الحياة بكل ما فيها من اختلافات أو عدم الوضوح والقدرة على التوافق، كما يتميز المراهق هنا بطاقة هائلة وقدرة على العمل وإقامة علاقات متبادلة مع الآخرين ومن المميزات الخاصة بهذه المرحلة ما يلي:

- الشعور بالمسؤولية الاجتماعية والميل إلى مساعدة الآخرين.
- الاهتمام بالجنس الآخر على شكل ميول وإقامة علاقات مع الآخرين ووضوح الاتجاهات والميول.

وتزامن هذه المرحلة فترة تواجد المراهق بالثانوية أي الانتقال من المرحلة المتوسطة إلى المرحلة الثانوية، وهنا المراهق يزداد في الشعور بالنضج والانتقالية والمراهقة الوسطى فيها تتضح كل المظاهر المميزة للمراهقة بصفة واضحة ومنها: النمو الانفعالي والذي يتميز بالمظاهر الانفعالية البارزة التي تميز هذه المرحلة من المراهقة وهي تصور المراهق من خلالها بهدوء وسكينة والاتجاه إلى تقبل الحياة بكل ما فيها من اختلاف أو عدم وضوح، وبزيادة القدرة على التوافق وبرغبة المراهق في تبني اتجاهات قائمة

وقدرة على العمل وإقامة علاقات متبادلة مع الآخرين وعلى الاستقلالية بشكل واضح وإيجاد نوع من التوازن مع العالم الخارجي. (صافة، 2016، ص106)

ج- مرحلة المراهقة المتأخرة: "وتمتد ما بين (18-21 سنة) إذ تعتبر المرحلة الأخيرة التي يمر بها المراهق حيث يصل فيها الفرد إلى الشباب والرشد، كما يشير عامة الباحثين أنه في هذه المرحلة تتوحد فيها أجزاء الشخصية، إذ تتصف أهدافه بالوضوح وقرارات بالاستقلالية، أي من خلال هذه المرحلة يصبح المراهق أكثر اعتمادا على نفسه أقل اعتمادا على الأسرة وزملائه". (بن صالح، 2016، ص91)

رغم هذا الاختلاف الواضح في تحديد مراحل المراهقة إلا أنها تشترك في وصف المظاهر التي تميز كل مرحلة من هذه المراحل وأن كل مرحلة مرتبطة بالأخرى التي تليها مباشرة ومكملة لها، ويتفق أغلب الباحثين أن مرحلة المراهقة المبكرة والمتوسطة هما الأصعب والأخطر، وذلك كون المرحلة الأخيرة يكتسب فيها المراهق بعض النضج الذي يضفي بعض الاتزان على شخصية المراهق، عكس المراحل الأولى التي تتسم بالعشوائية والعدوانية ولا يراقب المراهق نفسه وسلوكاته ويتسم بسرعة المبادرة والمواجهة والتهور والقلق والتوتر.

3- مظاهر النمو في المراهقة المبكرة:

3-1- مظاهر النمو الجسمي:

"يتميز النمو الجسمي في السنوات الأولى من المراهقة بسرعته المذهلة وتقترن هذه السرعة بعدم الانتظام أو التناظر في النمو الهادئ الرصين الذي تتصف به الطفولة المتأخرة". (زيدان، 1972، ص156)

وعليه تلاحظ طفرة النمو وازدياد سرعته لمدة حوالي 03 سنوات (10-14 سنة) عند البنات، (12-16 سنة) عند البنين، وذلك بعد فترة النمو الهادئ في المرحلة السابقة على أن النمو يستمر إلى حوالي 18 سنة عند البنات وإلى 20 سنة عند البنين، وتصل أقصى سرعة للنمو الجسمي عند البنات في 12 سنة وعند البنين في سن 14 سنة ويزداد الطول زيادة سريعة، ويتبع الكتفان ومحيط الأرداف ويزداد طول الجدع وطول الساقين معا مما يؤدي إلى زيادة الطول والقوة ويزداد نمو العضلات والقوة العضلية بصفة عامة ويزداد الوزن زيادة سريعة نتيجة لنمو العظام والعضلات عند البنات بين 12-14 سنة وعند البنين بين 14-16 سنة. (زهران، 1986، ص308-309).

كما يمر معظم المراهقين بما يسمى فترة السمنة مع أنها تحدث بدرجة أقل للذكور منها للإناث، أما بالنسبة للفتيات فإن القفزة في وزنهن تبدأ بين سن العاشرة والرابعة عشر في المتوسط، كما تمر أجهزة الهضم والدورة الدموية بأطوار سريعة من النمو أيضا، حيث تصل أعضاء الجهاز الهضمي إلى تمام نضجها في الحجم والشكل خلال تلك السنوات. (الطواب، 1995، ص331)

نلاحظ أن النمو الجسمي في هذه المرحلة يكون بشكل سريع ومفاجئ في الهيكل العظمي من حيث الطول والعرض والأطراف، فنلاحظ أن شكل المراهق تغير مقارنة بنهاية مرحلة الطفولة.

3-2- مظاهر النمو الحركي:

تنمو القدرة والقوة الحركية بصفة عامة وحتى سن 15 يلاحظ الميل نحو الخمول والكسل والتراخي وتكون حركات المراهق واصطدامه بالأثاث وسقوط الأشياء من يديه وشعوره بذاته، والسبب هو طفرة النمو في المراهقة التي تجعل النمو الجسمي يتصف بانعدام الاتساق واختلاف أبعاد الجسم وضرورة تعلم حسن استخدام أعضاء الجسم بأبعادها الجديدة يضاف إلى هذا بعض العوامل الاجتماعية والنفسية، حيث تؤدي التغيرات الجسمية الواضحة والخصائص الجنسية الثانوية إلى شعور المراهق بذاته وتغير صورة الجسم لديه وتوقع الكبار تحمله المسؤوليات الاجتماعية الجديدة مما يزيد من الارتباك ويرتبط النمو الحركي بالنمو الاجتماعي، فمن المهم بالنسبة للمراهق أن يشارك بمهارة في أوجه نشاط الجماعة ويتطلب ذلك إتقان المهارات الحركية اللازمة للقيام بهذا النشاط. (زهران، 1986، ص312-313)

"وبما أن التطور الجسمي أثناء المراهقة غالبا ما يكون غير متناسق وغير منتظم حيث يمر بمرحلة افتقار للتناسق أو الرشاقة، وبهذا من المتوقع حدوث تباطىء في نمو المهارات الحركية أثناء المراهقة ومع ذلك فقد اتضح أن معظم المراهقين يتعرضون لتزايد منتظم في القوة ورد الفعل والقدرات التناسقية مع تفوق واضح للأولاد على البنات في المهارات الحركية ككل". (الطواب، 1995، ص340)

بسبب التسارع في مظاهر النمو الجسمي يلاحظ عدم انسجام حركات المراهق وعدم انتظامها وافتقاره للمهارات، فهو يستخدم جسمه بشكل عشوائي.

3-3- مظاهر النمو العقلي:

"تتميز مرحلة المراهقة بأنها فترة تميز ونضج في القدرات وفي النمو العقلي عموما ومن تم فإن تعليم المراهق كله يشمل تزويده بقوة عقلية عظيمة تساعد في نموه المتكامل". (زهران، 1986، ص313)

"وقد أكدت دراسة "بدوين كيتش" على تزايد المرونة والضبط في العمليات العقلية في سن 12-14 سنة، كما تشير الدراسات إلى أن خصائص النمو العقلي في هذه المرحلة تتحرر من أسر الخبرات المحسوسة، وتتميز بقدرة المراهق على التفكير التجريدي واستخدام التعميمات والرموز المجردة بما يوفر لتفكيرهم الاستيعاب للموضوعات المختلفة وإمكانية التحكم فيها". (سليم، 2002، ص406)

وفي هذه المرحلة ينمو الذكاء وهو القدرة العقلية الفطرية المعرفية العامة نمو مضطردا حتى سن 12 تم يتغير قليلا في أوائل فترة المراهقة نظرا الحالة الاضطراب النفسي السائدة في هذه المرحلة وتظهر الفروق الفردية بشكل واضح ويقصد بها أن توزيع الذكاء يختلف من شخص لأخر، وهذه الفترة هي فترة ظهور القدرات الخاصة وذلك لأن النمو العام يسمح بالكشف عن ميول المراهق والتي غالبا ما ترتبط بقدرته الخاصة، ويمكن الكشف بشيء من الدقة عن قدراته الخاصة في حوالي سن 14 وبالتالي يمكن توجيهه تعليميا ومهنيا حسب ما تسمح به استعداداته الخاصة. (زيدان، 1972، ص157-158)

"كما أنه مع بداية مرحلة المراهقة تنمو في الفرد القدرة على التفكير باستخدام العمليات الصورية أو الشكلية كما يسميه "بياجيه"، ويعد ظهور هذه القدرة في راية المرحلة الرابعة والأخيرة في النمو العقلي والمعرفي عند الإنسان والتي يتم التوصل إليها من خلال الفترة العمرية بين 11-15 سنة وهو رأي تعرض للنقد في السنوات الأخيرة". (أبو حطب وصادق، 1999، ص298)

وما يلاحظ أيضا أن القدرات العقلية تصبح أكثر دقة في التعبير مثل القدرة اللفظية والقدرة العددية، وتشير بعض الدراسات إلى أنه يمكن التنبؤ بهذه القدرات في الطفولة المتأخرة (حوالي سن 11)، وكان هذا النظام معمولا به في انجلترا ولكنه تغير الآن وتأجل قياس هذه القدرات والاعتماد عليها في الإرشاد التربوي حتى سن 13 في المراهقة المبكرة حيث تكون قد تم وضوحها. (زهران، 1986، ص314)

وتنمو لدى المراهق في هذه المرحلة القدرة على التخيل والتصور الذي يتجه من المحسوس إلى المجرد، ويتضح ذلك من خلال ميوله واهتماماته كما تنمو لديه القدرة على التعميم وفهم التعميمات والمفاهيم المجردة مثل الخير والعدالة. (سليم، 2002، ص407)

"وتزداد مقدرة المراهق في هذه المرحلة على الانتباه سواء في مدة الانتباه أو في مداه، فهو يستطيع أن يستوعب مشاكل طويلة معقدة في يسر وسهولة، كما يصاحب نمو قدرة المراهق على الانتباه نمو مقابل في القدرة على التعليم والتذكر". (زيدان، 1972، ص158)

نستنتج أن القدرات العقلية في هذه المرحلة تتميز بالاتساع والتطور، فتزداد قدرة المراهق على إدراك العلاقات والحقائق والربط بينها والتحليل المنطقي والتخيل المجرد وحل المشكلات، فنلاحظ مرونة في التفكير وزيادة القدرة على التذكر والإدراك وغيرها، وكل هذا يساعد على زيادة سرعة تحصيله الأكاديمي.

3-4- مظاهر النمو الانفعالي:

"تتصف الانفعالات في هذه المرحلة بأنها انفعالات عنيفة منطلقة مقهورة لا تتناسب مع مثيراتها ولا يستطيع المراهق التحكم فيها ولا في المظاهر الخارجية لها، كما تلاحظ السيولة الانفعالية وعدم الثبات الانفعالي، ويظهر التذبذب الانفعالي في سطحية الانفعال وفي تقلب سلوك المراهق بين سلوك الأطفال وتصرفات الكبار". (زهران، 1986، ص318)

وتتجلى المظاهر الانفعالية للمراهق كما يذكرها زيدان (1972، 165) فيما يلي:

- **الرهافة:** المراهق مرهن الحس في بعض أموره تسيل مدامعه سرا أو جهرا أو يذوب أسى وحزنا حينما يمسه الناس بنقد.
- **الكآبة:** يتردد المراهق أحيانا في الإفصاح عن انفعالاته وعن نفسه خشية أن يثير نقد الناس ولومهم فينطوي على ذاته ويلوذ بأحزانه وهمومه وهواجسه ويبتعد عن صحبة الناس.
- **الانطلاق:** يندفع المراهق أحيانا وراء انفعالاته حتى يمسي متهورا ويركب رأسه، فيقدم على الأمر ثم ينخذل عنه في ضعف وتردد ويرجع باللوم على نفسه ولذلك سرعان ما يستجيب لسلوك الجمهرة الصاخبة الثائرة في طيش قد يرمي إلى التهلكة.

وتتخلص حياة المراهق الانفعالية كما يشير نور (2015، ص124) فيما يلي:

- المراهق شديد القلق نظرا للتغيرات الجسمية التي يمر بها ولا حساسة بالفرق بينه وبين الآخرين.
- الرغبة في الاستقلالية وإثبات الذات والميل نحو المثالية.
- قد يحتاج المراهق إلى أن يحصل على العزلة في بعض الوقت ويجب إتاحة الفرصة له للتأمل والتفكر.
- تختفي في هذه المرحلة جماعات الأطفال التي توجد أثناء مرحلة المدرسة الابتدائية ويحل محلها اتخاذ المراهق لنفسه أصدقاء من نفس الجنس وتدريجيا ينمو الاتجاه نحو مصاحبة الجنس الآخر.
- الحياة مع المراهقين صعبة لميلهم إلى حدة الطبع والكآبة وشدة الحساسية وكثرة النقد والمبالغة والشعور بالذات والحيرة.

ويشير عزي (2018، ص180-181) إلى بعض الانفعالات التي تسيطر على المراهق في هذه المرحلة:

- **تطور انفعال الخوف:** دلت الأبحاث التي قامت بها " أناستازي" وغيرها أن مخاوف المراهقة تدور حول العمل المدرسي والشعور بالنقص والمغالاة في تأكيد المكانة الاجتماعية.
- **تطور انفعال الغضب:** تدل الدراسات أن 90% من حالات الغضب لدى الأطفال لا تستمر أكثر خمسة دقائق، بينما تبلغ لدى المراهقة 15 دقيقة ويغضب المراهق عندما يشعر بما يعيق نشاطه ويحول بينه وبين غاياته وعندما يشعر بالظلم والحرمان وعندما يتأثر مزاجه بالأمور الطبيعية الخارجية.
- **تطور الحب في المراهقة:** يعتبر الحب في تكامله اتجاه نفسي يميل بالفرد نحو ما يحب ومن يهوى ويحمل شحنة انفعالية مركبة معقدة تتناسق عناصرها وتهدف إلى إقامة علاقات تصل الفرد بعالمه المحيط به وبأفراده وأفكاره ومسالكه التي تهدف إلى حفظ النوع، لهذا غالبا ما يرتبط الحب بالدافع الجنسي ويتطور في مراحله المتعاقبة المتدرجة من حب الذات إلى حب النظير إلى حب الجنس الآخر.

يتضح أن النمو الانفعالي في هذه المرحلة يتميز بالسيولة والتنوع، ويصعب على المراهق التحكم فيها، فتظهر مشاعر القلق والتوتر والإحباط إذا لم يستطع المراهق الانسجام مع موقف معين أو تجاوز مشكلة معينة، فمثلا المشكلات العاطفية تكثر في هذه المرحلة فيتعرض المراهق إلى تقلبات مزاجية وتظهر تلك المشاعر السلبية التي قد يتخلص منها عن طريق العنف والعدوانية والتمرد وغيرها.

3-5- مظاهر النمو الاجتماعي:

"تستمر عملية التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي حيث يستمر تعلم القيم والمعايير الاجتماعية من الأشخاص الهامين في حياة الفرد مثل الوالدين والمدرسين والقادة والمقربين من الرفاق ومن الثقافة العامة التي يعيش فيها المراهق، وتعتبر المراهقة مرحلة التطبع الاجتماعي، ويلاحظ زيادة تأثير الفروق في عملية التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي في سلوك المراهق". (زهران، 1986، ص323)

ويميل المراهق في السنوات الأولى من المراهقة إلى مسايرة الجماعة التي ينتمي إليها فيحاول جاهدا الظهور بمظهرهم والتصرف يمثل تصرفهم وتتميز هذه المسايرة بالصراحة التامة والإخلاص، ثم يحل محل هذا الاتجاه اتجاه آخر يقوم على أساس من تأكيد الذات والرغبة في الاعتراف به كفرد يعمل وسط جماعة ويرجع ذلك إلى وعيه الاجتماعي ونضجه العقلي وما يصاحب ذلك من زيادة في خبراته. (نور، 2015، ص129)

كما يظهر الاهتمام بالمظهر الشخصي ويبدو ذلك واضحا في اختيار الملابس والاهتمام بالألوان الزاهية اللافتة للنظر، وتلاحظ النزعة إلى الاستقلال الاجتماعي والانتقال من الاعتماد على الغير إلى الاعتماد على النفس ويشاهد الميل إلى الزعامة، وينمو الوعي الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية، ويشاهد التذبذب في الأنانية والإثارية ويزداد الوعي بالمكانة الاجتماعية والطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها المراهق، ويلاحظ التآلف واستمرار التكتل مع جماعات الأصدقاء والخضوع لها واتساع دائرة التفاعل الاجتماعي، وقد يلاحظ التمرد والسخرية والتعصب والمناقشة وضعف القدرة على فهم و وجهة نظر الكبار وضيق الصدر للنصيحة. (زهران، 1986، ص325)

يتضح أن النمو الاجتماعي يتسم بالتوسع ويزداد النشاط الاجتماعي وتكثر العلاقات، ويسعى المراهق إلى مسايرة الجماعة ويتأثر بأقرانه، كما يتأثر النمو هنا بالتنشئة الاجتماعية في مرحلة الطفولة، ويكتسب المراهق بعض الاتجاهات والقيم والمعايير والتي تحتاج إلى تدعيم من طرف الأسرة والمدرسة.

3-6- مظاهر النمو الجنسي:

"الجنس له أهمية بلا جدال في حياة الفرد ويرتبط بسائر جوانب النمو النفسي جسميا وفيسيولوجيا واجتماعيا وانفعاليا، ويلوّن الجنس معظم سلوك المراهق، وفي المراهقة يكون الفرد قد مر بخبرات استكشف خلالها الفروق التشريحية بين الجنسين وعرف بعض المعلومات عن وظائف أعضاء التناسل وعن السلوك الجنسي والتكاثر.....إلخ، وفي هذه المرحلة تتضح الميول والاتجاهات الجنسية وقد يمر المراهق ببعض الممارسات". (زهران، 1986، ص330)

وتعتبر الغريزة الجنسية من أقوى الغرائز التي تؤثر على الصحة النفسية للفرد والتي تعرضه إلى الكبت والضغط من قبل العادات والقيم الاجتماعية، وفي هذه المرحلة تنمو الغدد الجنسية وتصبح قادرة على أداء وظائفها التي تتمثل في المبيضين عند الإناث، وتقوم بإفراز البويضات فيحث الطمث عندها فتظهر العادة الشهرية، أما الغدة الجنسية عند الذكور فهي الخصيتين اللتان تقومان بإفراز الحيوانات المنوية والهرمونات الجنسية أين تظهر عملية القذف لأول مرة. (محدب، 2011، ص104)

كما أنه في أوائل هذه المرحلة يشعر المراهق بالدافع الجنسي ولكنه يعبر عنه في أول الأمر في شكل إخلاص وولاء وإعجاب وحب لشخص أكبر سنا من نفس الجنس و تلاحظ الجنسية المثلية، ثم يتحول الميل الجنسي تدريجيا إلى الجنس الآخر فيتعلق الفتى بإحدى الجارات أو صديقات الأسرة، وتفعل الفتاة مثل ذلك مع أفراد الجنس الآخر، وبعد ذلك يأخذ الجنس مجراه الطبيعي فيحب الفتى فتاة أو أكثر

في مثل سنه وتفعل الفتاة مثل ذلك مع أفراد الجنس الآخر، وتمتاز العلاقات الجنسية بين الجنسين في هذه المرحلة بسيادة الروح الرومانتيكية الخالية من أي إثارة جنسية جانحة، ويلاحظ أن الظروف المثيرة جنسيا أو التي تبدو كذلك بالنسبة للراشدين ناذرا ما يدركها البنات والبنون في المراهقة المبكرة. (زهران، 1986، ص330-332)

نستخلص أن مرحلة المراهقة المبكرة تعرف ظهور ميل المراهق إلى الطرف الآخر، ويكون لديه دافع جنسي قوي، وقد تعرف هذه المرحلة ميل الجنس لجنسه من الطرفين وهي ظاهرة خطيرة تستدعي التكفل قبل أن تأخذ مجرى آخر وتتطور مع مرور السنوات، وتبقى ملازمة للفرد.

3-7- مظاهر النمو الأخلاقي:

من أبرز مظاهره مايلي:

- يستمر المراهق في نموه الأخلاقي محافظا على المعتقدات الأخلاقية والجمالية التي تعلمها واكتسبها في السنوات الماضية وعموما مع التقدم في السن يتهذب المراهق أخلاقيا حيث يتكيف ويتوافق مع أخلاقيات وقيم ومعايير المجتمع، غير أنه قد يتأثر بقرناء السوء أو سلوك الصحبة الشريرة، وهو الأمر الذي قد يؤدي به إلى الانحراف عن التعاليم الأخلاقية.

- يحب المراهق في هذه المرحلة أن يتبع معتقداته الأخلاقية التي اكتسبها خلال ما مضى من سنوات عمره وما مر به من خبرات، ويبدي في هذه المرحلة رأيه في مدى صواب السلوك أو خطئه. (عزي، 2018، ص187)

ولقد أشار (Mitchell ،1975) إلى خمس تغييرات أساسية يجب أن تحدث في أخلاقيات المراهقين كما يذكرها الطواب (1995، ص427):

- تصبح نظرة المراهقين الأخلاقية أكثر اهتماما بما هو صواب وأقل اهتماما بما هو خطأ، كما تظهر العدالة كقوة أخلاقية سائدة.

- يصبح الحكم الخلقي معرفي بصورة واضحة الأمر الذي يشجع المراهق على أن يحلل المبادئ الشخصية والاجتماعية بحيوية أكثر مما كان في الطفولة.

- تصبح الأحكام الخلقية أقل تمركزا حول الذات.

- تصبح الأحكام الخلقية مكلفة بالمعنى النفسي حيث تستلزم دفع ضريبة انفعالية وخلق ضغط نفسي.

يسعى المراهق في هذه المرحلة إلى محاولة الظهور بشخصية متشبعة بالقيم الخلقية كالتسامح والصدق والعدالة، فيزداد الوعي والتمييز بين الحلال والحرام، والحق والباطل، لكن قد يكتسب المراهق بعض القيم الأخلاقية السلبية فيحدث تعارض مع قيمه الإيجابية، لهذا يحتاج المراهق إلى مرافقة وتعزيز لقيمه الأخلاقية الإيجابية.

4- حاجات المراهقة المبكرة:

4-1- حاجات جسمية:

وهي التي تتعلق بسلامة الجسم من الجوع والعطش والتعب والتوتر الجنسي والأرق والشعور بالبرد أو الحر والتخلص من الفضلات، فالمراهق يحتاج إلى أن يكون آمنا في جسمه لا يصيبه الألم والخطر، خاصة أن توقع الخطر يثير في نفسه القلق والشعور بالخوف، كما يحتاج إلى الراحة والاسترخاء فلابد من تنظيم أوقات الراحة للمراهق وذلك تحقيق لحاجة جسمه إلى السكون والاستحمام واستعادة النشاط كما يحتاج إلى الشفاء من الأمراض والجروح ، كما يحتاج إلى الحماية ضد الحرمان من إشباع الدوافع، ويعتبر الدافع الجنسي الذي يظهر في مرحلة البلوغ من بين الحاجات الجسمية عند المراهقين، وهو من بين الحاجات التي على المراهقين والقائمين عليهم إعلائها وتهذيبها واستبدالها بما يستهلك طاقتهم ويخفض التوتر لديهم، أي بمزاولة مختلف الأنشطة المدرسية والرياضية والاجتماعية. (شلايل، 2015، ص43)

4-2- حاجات نفسية:

تتمثل أهم الحاجات النفسية للمراهق في هذه المرحلة فيما يلي:

أ- **الحاجة إلى الأمن** : يتمثل في الحاجة إلى الشعور بأن البيئة الاجتماعية يسودها الاحترام والتقبل وهي أهم الحاجات الأساسية المطلوبة للنمو السوي والتوافق النفسي والصحة النفسية، فالفرد الذي يشعر بالأمن والإشباع في البيئة الاجتماعية المباشرة في الأسرة يميل أن يعمم هذا الشعور ويرى البيئة الاجتماعية الواسعة مشبعة لحاجاته ويرى في الناس الخير والحب ويتعاون معهم والعكس صحيح، ولا شك أن المراهق محتاج إلى الأمن الجسمي والصحة الجسمية والشعور بالأمن الداخلي وتجنب الخطر والألم وإلى الراحة والاسترخاء والشفاء عند المرض والحماية من الحرمان فالشخص المُؤَمَّن يشعر بإشباع الحاجة ويشعر بالثقة والاطمئنان، أما الشخص غير المُؤَمَّن فهو في خوف دائم من فقدان القبول الاجتماعي ورفض الآخرين. (محدب، 2011، ص114)

ب- الحاجة إلى الحب والقبول: وهي من أهم الحاجات النفسية التي ينشدها المراهق ويتطلع إليها فهو يحتاج إلى أن يشعر أنه محبوب من دويه ويتدرج هذا الشعور معه في كل الأوساط التي يرتادها، وفي هذه المرحلة يشعر المراهق أنه محل حب وقبول وتقدير إذا تم تلبية احتياجاته وتحقيق مطالبه، ولذا فإن الحاجة إلى الحب والقبول تتضمن الحاجة إلى الحب والمحبة والحاجة إلى القبول والتقبل الاجتماعي والحاجة إلى الأصدقاء والحاجة إلى الانتماء إلى جماعات، ويمثل الحب عنصرا من عناصر النضج الوجداني والمراهق يحتاج إلى أن يحبه الآخرون، وأن يحب الآخرين ويشعر بالسعادة حينما يقترب منه من يحبه. (عزي، 2018، ص190)

ج-الحاجة إلى النمو العقلي والابتكاري: "تتضمن الحاجة إلى التفكير وتوسيع قاعدة الفكر والسلوك، الحاجة إلى تحصيل الحقائق، الحاجة إلى تفسير الحقائق، الحاجة إلى إشباع الذات عن طريق العمل، الحاجة إلى النجاح والتقدم الدراسي، الحاجة إلى التعبير عن النفس، الحاجة إلى السعي وراء الإثارة، الحاجة إلى المعلومات ونمو القدرات، الحاجة إلى التوجيه والإرشاد المهني والتربوي والأسري والزواجي" (صلحاوي، 2017، ص85)، إذ يشير كل من Blewitt & Broderick (2006) أن المراهق يحتاج إلى مساحة للنمو وأماكن آمنة لاختبار ذاته، إذ يعد ذلك من الأمور الأساسية لمساعدته على إنشاء هوايات فريدة والتي تتناسب بدورها مع احتياجاته الوجودية، والعمل على إيجاد توازن بين قلة المشاركة والإفراط في المشاركة.

د-الحاجة إلى الاستقلالية: تعد الحاجة إلى الاستقلالية من أهم الحاجات وتظهر بوادرها في بداية مرحلة الطفولة المبكرة، ثم تزداد تدريجيا وتتماشى مع تقدم الفرد ومطالب نموه من كافة الجوانب، ونقصد بها الحالة التي يكون فيها الشخص قادرا على السيطرة على الذات وحكمها والحرية في توجيه الذات والتصرف دون تبعية، وهي بكل بساطة لا تعني الأنانية أو الحرية المطلقة، إذ تُشبع الحاجة إلى الاستقلالية بحسب رأي كل من (ديسي وريان Deci & Ryan) عندما يشعر الناس أنهم مسؤولون عن سلوكهم، ويشعرون بفرصة في اختيارهم، ويؤدي إشباعها إلى القدرة على التعبير عن وجهات النظر المستقلة (شاهين، 2014، ص71)، إذ لاحظ Steinburg (1986) أن الأطفال بين (11-16سنة) يحولون تدريجيا اعتمادهم العاطفي من والديهم إلى مجموعات الأقران، وقد يرجع سبب هذا التحول إلى عملية استبدال السمات، إذ يكون المراهق عالقا بين توتر الذات كسلطة معبرا عنها بالحرية والمسائلة عن خيارات الفرد معبرا عنها كالمسؤولية.

هـ- الحاجة إلى تحقيق الذات: إن السعي لتحقيق الذات وظيفة يمارسها الإنسان في كل المراحل العمرية، كل مرحلة بما يناسبها فالإنسان يقوم بالوظائف الملائمة لقدراته، ويمارس الأدوار المناسبة له والمتوقعة منه ويشعر جراء ذلك بالقيمة والأهمية أو ما يسمى بتحقيق الذات والمراهق يعيش مرحلة انتقال من الطفولة إلى الرشد ما يتطلب تغيير وظيفته الأسرية والاجتماعية لما يتماشى مع طبيعة المراهق الجديدة، فهذا الأخير يريد تحقيق ذاته عن طريق اختبار قدراته وتفريغ طاقاته وبممارسة دوره الاجتماعي. (صندلي، 2012، ص95)

و- الحاجة إلى الترويح: إن القدرة التي يمر بها المراهق وما يصاحبها من مشكلات في حياته تتطلب منه الترفيه، وذلك يحتاج المراهق إلى ممارسة أنشطة وهوايات يرغب فيها ويميل إليها سواء كانت فردية أو اجتماعية للترفيه والتسلية بغية التخلص من كل التوترات والاضطرابات والانفعالات التي تواجهه في الحياة اليومية. (قارة، 2012، ص81)

ي- الحاجة إلى المال: ينبغي أن يشعر المراهق بالاستقلال المادي، وأن يكون له مصروفه الخاص ينفقه في احتياجاته الخاص ولكن بدون إفراط أو تفريط فيعطي جزءا يسيرا، وينبه على المحافظة على المال والبعد عن التبذير وإنفاق المال في غير وجهه وأنه محاسب عليه يوم القيامة. (عزي، 2018، ص191)

4-3- حاجات اجتماعية:

وتتمثل فيما يلي:

أ- الحاجة إلى الرفقة: الرفقة نمط علاقة وقالب اجتماعي صاحب الإنسان مند بداياته، وذلك لأن الإنسان كائن اجتماعي بطبعه فالرفقة تعتبر مصدر من مصادر تربية الإنسان ومعرفته وأشبه وسروره ومواساته ومساعدته، وهي ذات أثر كبير في حياة الفرد النفسية والاجتماعية والثقافية، وهي حاجة نفسية لا يستغنى عنها الإنسان خاصة في مرحلة المراهقة، فمجموعة الرفاق بالنسبة للمراهق بمثابة جسر يعبر بواسطته من أسرته إلى مجتمعه الكبير، فالمراهق يسعى لتكوين علاقات اجتماعية سليمة مع أصدقائه.(شلايل، 2015، ص46)

- الحاجة إلى الإعداد الاجتماعي: "أي ضرورة أن تهتم الأسرة بعملية التنشئة الاجتماعية وإتباع الأخلاقيات والمثاليات التي يفرضها نظام المجتمع والتربية على المسؤولية الاجتماعية بإسناد أعمال للمراهق تثبت رجولته وتعلمه المشاركة الاجتماعية وأن يواجه المراهق نفسه بنفسه بمعنى أن يعمل على حل المواقف الصعبة التي تعترض له". (محرز، 2008، ص52)

- **الحاجة إلى الاتصالات الاجتماعية:** "فالمراهق بحاجة ملحة إلى تكوين الصداقات، وبناء العلاقات الاجتماعية والانضمام إلى المجموعات وتقوية الاتصالات من خلال العمل والمهن والدراسة ولعب الأدوار، وتحقيق الذات وأن تكون له علاقات جديدة أكثر نضجا مع أقرانه وأن يقوم بدور اجتماعي يتفق وجنسه، وأن يتقبل الفرد تكوينه الجسمي وأن يتمكن من استخدامه بكفاية وأن يختار إحدى المهن ويتدرب عليها وأن يقوم بعمل يتحمل فيه مسؤولية الاجتماعية وأن يستعد للزواج والحياة العائلية". (عزي، 2018، ص192)

- **الحاجة إلى التقدير والمكانة الاجتماعية:** "إن حاجة المراهق إلى الاعتبار الاجتماعي والتقدير لهما أهمية في تقوية نشاطه وتنافسه، مما يجعله يرتاح لإعجاب وتقدير المحيطين به سواء كانوا من أفراد أسرته أو زملائه وإذا افتقر المراهق هذه الحاجة، فإنه قد يتخذ من العدوان على المجتمع وسيلة لإرضاء حاجته إلى التقدير والأهمية ، فإحساس المراهق بتقدير الآخرين له يؤدي به إلى ارتفاع تقديره لنفسه وبالتالي الإحساس بالأمن والطمأنينة النفسية". (محرز، 2008، ص51)

كل هذه الحاجات تعتبر ضرورية من أجل حياة يرضاها المراهق سواء كانت حياة اجتماعية أو مدرسية، لأنها تعتبر بمثابة غذاء جسدي وروحي وعقلي، وبدون هذا الغذاء لا يستطيع المراهق العيش كما يجب، فالمراهق في مرحلة التعليم المتوسط يحتاج إلى غذاء ولباس لائق ومصروف يومي ويحتاج إلى الراحة والاستجمام والعلاج من الأمراض التي تصيبه، كما يحتاج إلى الأمن والحب والقبول والتقدير مع أقرانه في مدرسته وأسرته من أجل دفعه إلى تحقيق تحصيل جيد، كما يحتاج إلى تكوين علاقات مع أقرانه ومحيطه والاندماج والاستقلالية وغيرها من الحاجات التي تعتبر جد ضرورية من أجل تحقيق النمو السليم في هذه المرحلة.

5- مشكلات المراهقة المبكرة:

5-1- مشكلات نفسية:

"تعتبر حياة المراهق النفسية مسرحا للانفعالات العنيفة والثائرة والتي تجعله مهيأ للوسواس والأوهام وقد تكون السبب لما نراه من تقلب وعدم استقرار إلى جانب هذا الاضطراب نرى الحيرة بادية على تفكيره وشعوره وأعماله، فقد يتعرض في بعض الظروف إلى حالات من اليأس والآلام النفسية نتيجة لما يلاقيه من إحباط، بسبب تقاليد المجتمع التي تحول دون تحقيقه لأمانيه". (صندلي، 2012، ص97)

كما تتميز حياة المراهق النفسية بالقلق الذي يعيق تفكيره ويصعب تركيز انتباهه مما يدفعه إلى الشرود الذهني، وقد لوحظ في بعض الدراسات النفسية والاجتماعية للنمو الجسمي المبكر أو المتأثر لدى المراهق يسبب له نوعا من الحساسية الشديدة مما يؤدي به إلى الانطواء أو الكراهية، أما عند فئة المتأخرين فكثيرا ما يعانون من قصر البنية وضعف العضلات إلى جانب بعض الأمراض فيؤدي بهم إلى الشعور بالنقص وبالتالي إلى سوء التوافق. (هنودة، 2013، ص46)

5-2- مشكلات صحية وجسمية:

"إن مشكلات الصحة في المراهقة لها أسباب متعددة منها ما هو حيوي بيولوجي ومنها ما هو نفسي إجتماعي، فالنمو النفسي الجسمي وما يحدث فيه من تغيرات أولية وثانوية في مرحلة الطفولة والمراهقة له آثاره النفسية والصحية الآتية والمستقبلية ذات المدى البعيد كأن يصبح المراهق شديدة الحساسية لكل مايعتريه من تغيرات أولية أو ثانوية فيحس بالخجل والارتباك أولا على أن يكون حساسا لكل التغيرات التي تحدث له فيما بعد". (قارة، 2012، ص82)

ومن أبرز مشكلات المراهق التي تتعلق بالصحة في هذه المرحلة يوجد الأرق الشعور بالتعب بصورة سريعة، المعاناة من الغثيان، قضم الأظافر، عدم الاستقرار النفسي، الإحساس بأنه شخص قبيح، عدم تناسق أعضاء الجسم. وهذه الأمور بالنسبة للمراهق تكون مصدر قلق وخاصة إذا جعلته مصدرا للسخرية من الأشخاص الآخرين. (صندلي، 2012، ص98)

5-3- مشكلات أسرية:

يرى علماء النفس أن المراهق يعيش في صراع دائم مع والديه وأنه يتمرد على جميع أوامر والديه ويبدي اعتراضه في صورة مختلفة تظهر غالبا في المكابرة والعناد وتتمثل المشكلات الأسرية في نمط العلاقات القائمة في الأسرة والاتجاهات الوالدية في معاملة المراهقين ومدى تفهمهم لحاجاتهم ونظرة المراهقين للسلطة الأبوية على أنها قوة تعمل ضدهم أو هي سلطة تعمل على حل مشكلاتهم، ومن أكثر المشكلات التي يعاني منها المراهقون في الأسرة ما يلي:

- رغبة المراهق في أن تكون أوضاع أسرته أفضل مما هي عليه، بالإضافة عدم توفر جو مناسب للدراسة في البيت وعدم اتفاق آراء المراهقين مع أراء الوالدين.
- شعور المراهقين أن الأولياء يقيدون حريتهم في معظم الأمور. (صندلي، 2012، ص97)

5-4- مشكلات مدرسية:

تتسم هذه المشكلات بأن أسبابها ترجع لصعوبة التوافق مع الجو المدرسي وما يترتب عنه من فقدان الشعور بالأمن وصعوبة التصرف في المواقف الجديدة والإحساس بضعف المركز إضافة إلى عدم القدرة على التركيز في التفكير وشك المراهق في قدراته وما يجعله يتخوف من الرسوب فتتشتت جهوده فلا يستطيع انجاز شيء معين، فيترتب على هذا القلق كره المدرسة وما فيها، كما يواجه المراهق مشكلات تتعلق بعلاقته مع مدرسية وزملائه ومدى تكيفه معهم، وكذلك المشكلات المتعلقة بطريقة التحصيل والمذاكرة والامتحانات. (قارة، 2012، ص88)

5-5- مشكلات اجتماعية:

إن المشاكل التي قد يقع فيها المراهق يمكن إرجاعها إلى العلاقة بينه وبين الكبار المحيطين به، هذه المشاكل تنشأ عنده من الاحتياجات السيكولوجية الأساسية، كالحصول على مركز ومكانة في المجتمع وإحساسه بأنه فرد مرغوب فيه، فمن ناحية المنظور الاجتماعي المراهقة تدخل كسلك محوري يتعرض على عدة ضغوط خارجية أو داخلية التي يصطدم بها الشخص حيث هاته العوامل أو الضغوط وكثرتها تطبق على المراهقين مثل (الوالدين، المعلمين....إلخ)، كذلك عامل ثقافة المجتمع كالعادات والتقاليد بالإضافة إلى تاريخ ومكان حدوث سن المراهقة. (صلحاوي، 2017،ص98)

ويمكن إبراز بعض المشكلات الاجتماعية التي قد يعاني منها المرافق وهي:

- الارتباك في المواقف والمسائل الاجتماعية وكذلك الخوف من ارتكاب الأخطاء الاجتماعية.
- الخوف من مقابلة الناس، ونقص القدرة على الاتصال بالآخرين.
- القلق بخصوص السلوك الاجتماعي السليم وعدم وجود من يناقش مشكلاته الشخصية معه.
- القلق الخاص بالمظهر الخارجي والتفكير بنوع اللباس الذي يظن بأنه قد يجعله موضع سخرية وكذلك الشعور بالحاجة إلى الأصدقاء ولكنه يجد صعوبة في تكوين العلاقات. (قارة، 2012، ص85)

5-6- مشكلات جنسية:

يرى أصحاب مدرسة التحليل النفسي أن المشكلات الجنسية أساس جميع المشكلات السلوكية لأنهم يرون أن الدافع الجنسي هو مصدر الطاقة البشرية، ولأن هذا الدافع تحيط به تقاليد وقيود تؤدي به إلى الكبت ومن ثم تؤدي إلى ظهور أنواع مختلفة من السلوكات الشاذة فالمرافق في هذه المرحلة يعاني من عدم الإشباع ومعرفة كل ما يتعلق بالجنس معرفة حقيقة وطبيعة مشكلاته تتمثل في:

- عدم القدرة على مناقشة الوالدين في المسائل الجنسية والتفكير في الحصول على زوجة مناسبة له.

- الشعور بالذنب لقيام المرافق بأفعال جنسية متكررة.
- الحاجة إلى معرفة الأضرار الناجمة عن استعمال العادة السرية وكيفية التخلص منها. (هنودة، 2013، ص45)

5-7- مشكلات اقتصادية:

إن المستوى الاقتصادي للأسرة من حيث المردود المالي والمصاريف لها أثر في التكيف اللائق للمراهقين واتجاهاتهم حيث من الممكن أن يترك المستوى الاقتصادي الضعيف أثرا سيئا لدى الطفل والمراهق خاصة، فعدم تلبية بعض احتياجات الأسرة الأساسية من مواد غذائية وألبسة وأدوات مدرسية يدفع بهم الحال إلى القلق والخجل وعدم الارتياح والاطمئنان لظروفهم الاقتصادية التي من الممكن أن يمتد أثرها إلى الحياة الاجتماعية، ومثال ذلك أن الظروف الاقتصادية السيئة قد تكون سببا للجنوح بحيث يلجأ المراهقون لإشباع حاجاتهم بطرق غير شرعية، فالمستوى الاقتصادي بارتفاعه أو انخفاضه كلاهما يؤثر على الحياة الاجتماعية للمراهق وخاصة في هذه المرحلة. (صندلي، 2012، ص99)

5-8- مشكلات دينية وأخلاقية:

تظهر الاهتمامات الدينية تظهر بشكل واضح في هذه المرحلة سواء أكانت هذه الاهتمامات في جانب الدين أم مضادة له والشعور الديني لا يقتصر على القيام بوظيفة الضبط والتحكم في النزوات، بل نراه يشبع حاجات نفسية أكثر عمقا عند المراهق، وعليه قد يتعرض المراهق لموجة من الشك في بعض الأمور الدينية، وقد يأخذ الشك أحيانا شكل المجاهرة بالإلحاد، وتلعب الظروف التي تحيط بالفرد كالتربية الدينية القاسية المتزمتة وفرض الدين فرضا دون وازع شخصي فتثار الشكوك لدى المراهق الذي يبدأ كنقد عابر إلى موجة حادة من الريبة في العقيدة الدينية، كما يضطرب المراهق من عدم التمييز بين الخير والشر والخلط بين الحق والباطل. (قارة، 2012، ص86-87).

من خلال ما سبق يتضح لنا أن المراهق في المرحلة المتوسطة يصادف مجموعة كبيرة من المشكلات المتنوعة والتي لعبت دورا في التأثير على مستقبله الدراسي وكانت السبب في تسربه أو في ضعف تحصيله، وتعتبر المشكلات الأسرية الأكثر تأثيرا فالصراعات داخل الأسرة وتفككها وغياب الحوار وظهور التمييز بين الأبناء، كل هذه العوامل تخلق لدى المراهق مشاكل نفسية حتمية فتظهر عليه علامات الحيرة والشرود الذهني والتوتر والقلق وبعض السلوكات العنيفة والاكتئاب والحزن والخجل، هذا بالإضافة إلى معاناته من مشكلات صحية نتيجة سوء التغذية ونتيجة تلك المشكلات النفسية ، فتظهر

عليه بعض الأعراض كالإرهاق والتعب تصاحبها مشكلات جنسية واجتماعية واقتصادية ودينية، تظهر كذلك المشكلات المدرسية في صعوبة تكيف المراهق مع المناهج والجو المدرسي العام وما يتضمنه من علاقات مع الزملاء والمعلمين.

6- إرشاد العنيف في مرحلة المراهقة المبكرة:

من المشكلات الشائعة بين المراهقين النزعة العدوانية على الآخرين من زملائهم وسيادة العنف وتخريب الممتلكات. وعلى الرغم من أن نزعة العدوان تشكل مشكلة واحدة فإن أعراضها تختلف من مراهق لآخر من المراهقين العدوانيين، ويكثر انتشار هذا النمط السلوكي بين تلاميذ المدرسة الإعدادية والثانوية، أي أنه يكثر بين المراهقين، ويتمثل هذا السلوك في مظاهر كثيرة منها التهريج في الفصل والاحتكاك بالمعلمين واللامبالاة وعدم الاستجابة للمعلم وعدم احترامه وتخريب أثاث المدرسة والجدران ودورات المياه...إلخ. (البرديني، 2006، ص70)

وتشير الحريري والإمامي (2011، ص245-248) إلى بعض الأساليب التي يمكن أن يلجأ إليها المرشد أو المعلم لمعالجة العدوان والعنف:

- اللجوء إلى العقاب السلبي الذي يتمثل في حرمان الطالب من المعززات عندما يمارس السلوك العدواني أو حرمانه من اللعب لفترة بسيطة.
- تعليم المهارات الاجتماعية كالحوار والاتصال الجيد والتواصل والتعاون مع الآخرين.
- تجاهل السلوك العدواني بحيث يجب التعاطف مع الشخص المعتدى عليه وتجاهل السلوك العدواني وعدم الانتباه له، بل إعطاء النصح أثناء العدوان وليس اللجوء للعقاب البدني.
- التصحيح الزائد للسلوك العدواني وهنا يطلب من الشخص المعتدى إعادة ممتلكات الآخرين التي أخذها منهم عنوة والاعتذار لهم.
- مكافأة السلوك المرغوب فيه وتطوير المحاكمة الاجتماعية، حيث يقوم المرشد بتعويد الأطفال على التفكير قبل التصرف وإعلامهم بأنهم مسؤولون عن اتخاذ أي قرار يلحق ضررا بالآخرين وتوضيح الآثار السلبية لذلك.
- توكيد الذات: وهو أحد الأساليب التي يحصل من خلالها الفرد على حقوقه بدون جرح مشاعر الآخرين أو الاعتداء على ممتلكاتهم.

– الحزم: قد يكون العدوان نتيجة تساهل الوالدين، والحزم يعنى رفض السلوكات العدوانية ومنع أي سلوك يلحق ضررا بالممتلكات والأفراد.

–النمذجة ولعب الدور: هنا يتم تعريض الطفل على نوعين من النماذج السلوكية الأول عدواني ويعاقب عليه بشدة والأخر اجتماعي يعزز عليه باستمرار.

– إحاطة الطفل بالحب والأمن والتعامل معه بالعطف وإشعاره بالدفء والقبول.

– تنمية الوازع الديني لدى الأطفال.

وتشير موسى (2016، ص118) أن فعل العنف لا يحتاج إلى رد فعل آلية ولا إلى تهاون وتجاهل في معالجته بل يتطلب هذا المقام التربوي الاستثنائي تفكيرا جديا وعميقا لجميع الفاعلين التربويين وضرورة استحضار المفاتيح التربوية التالية:

– أهمية حث التلميذ على إرساء ثقافة الحوار بينه وبين أقرانه، وبينه وبين أساتذته.

– إعمال المرونة اللازمة في مواجهة حالات ممارسة العنف حتى لا نكون أمام فعل ورد فعل في سيرورة تناقضية لا نهاية لها.

– تحويل مجرى السلوكات الانفعالية الحادة إلى مناحي أخرى يستفيد منها صاحبها كتوجيه التلميذ إلى أنشطة أقرب إلى اهتماماته تناسب نوعية الانفعالات التي قد يلاحظها المربي.

– انخراط الجميع (أباء ومربين وإداريين...) في إعادة بناء سلوك التلميذ الذي يتصف بمواصفات عنيفة حتى يكون للعلاج مفعوله المتكامل والمتضافر.

ويقدم العدوي (2008، ص72) عدة مقترحات تساعد المرشد التربوي في الحد من ظاهرة العنف وهي على النحو التالي:

– التعرف على الطلبة دوي السلوك العنيف في مرحلة مبكرة لمنحهم الدعم المطلوب.

– التعرف على المشكلات وأسباب حدوثها، ووضع الخطط العلاجية لها.

– الاحتفاظ بسجل المخالفات السلوكية بالإضافة إلى إجراء دراسة منتظمة للسلوك العنفي بهدف تدعيم واستكمال السياسة المتبعة.

– تكوين شبكة من علاقات اجتماعية مع المؤسسات التربوية والهيئات الاجتماعية والمهنية ذات العلاقة بعملة لتدعيم الخدمات والبرامج العلاجية للطالب.

– زيادة عدد المرشدين التربويين بما يتلاءم وحجم المدرسة.

- حث الطلبة على الالتزام بالصلاة مع ملاحظة ومتابعة المقصرين في أدائها.

ومن أجل معالجة مشكلة العنف داخل المدارس المتوسطة ينبغي الاهتمام بمجال الإرشاد ودور مستشار التوجيه، وبما أن حالات العنف انتشرت بشكل رهيب فإنه يستلزم توفير طاقم إرشادي محترف متمكن من بناء البرامج الإرشادية بمختلف أنواعها وتوفير قاعات للعمل الإرشادي ومنح حرية أكبر لعمل هؤلاء، هذا بالإضافة إلى مضاعفة تكوين الأساتذة والمشرفين في مجال علم النفس والإرشاد والبيداغوجيا قصد التعامل الجيد مع حالات العنف التي تقع أثناء العملية التعليمية.

خلاصة الفصل:

مما سبق يمكن القول أم مرحلة المراهقة مرحلة صعبة في مختلف مناحي شخصية المراهق، فالسن الذي يمثل مرحلة المراهقة يشير ويوحي بأن المجال الإدراكي والحسي والنفسي والشخصي للمراهق لازال بحاجة إلى الرعاية والاهتمام والإرشاد قصد تخليصه من مجموعة من المصاعب والعراقيل والصعوبات التي تظهر لديه نتيجة تلك التغييرات التي تعرفها هذه المرحلة، وخاصة مرحلة المراهقة المبكرة التي تقابل مرحلة التعليم المتوسط والتي أثبتت الإحصائيات أنها أكثر المراحل التعليمية اتساما بمختلف المشكلات النفسية والسلوكية كالعنف والعدوانية والتعصب والقلق والمشكلات العاطفية، ومن هنا نلتمس التكفل الجيد بهذه المرحلة العمرية والتعليمية.

الجانب التطبيقي للدراسة

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

سيتم التطرق في هذا الفصل إلى أهم الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية التي تسعى إلى الإجابة على تساؤلات الدراسة والتأكد من تحقق فرضيتها، وذلك من خلال التطرق لمنهج الدراسة، مجتمع وعينة البحث، والأدوات التي تم استخدامها وعرض الإجراءات التي سارت عليها الدراسة وأهم الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها.

1- منهج الدراسة:

بما أن الدراسة الحالية تهدف إلى معرفة مدى فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في التخفيف من مستوى العنف المدرسي لجأ الباحث إلى استخدام المنهج التجريبي وباعتباره المنهج الأكثر ملائمة لمشكلة الدراسة وأهدافها.

ويعتبر المنهج التجريبي من أدق أنواع المناهج وأكفئها في التوصل إلى نتائج دقيقة يوثق بها، وذلك يرجع إلى أنه يسمح بتكرار التجربة تحت شروط موحدة، مما يتيح للباحث أن يجمع الملاحظات والبيانات عن طريق أكثر من مصدر، وهذا يساعد في التحقق من ثبات النتائج وصدقها إلى جانب أنه يتيح للباحث أن يغير عن قصد، وعلى نحو منظم متغيرا معينا وهو المتغير التجريبي أو المستقل، ليرى تأثيره على متغير آخر هو المتغير التابع وذلك من ضبط جميع المتغيرات الأخرى، وبناء على ذلك يمكن للباحث أن يدرس العلاقة السببية بين متغيرات الظاهرة بصورة أدق كما لو اتبع أي منهج آخر. (سخسوخ، 2014، ص179)

ويرى النجمة (2018، ص105) أن للمنهج التجريبي تصميمات تجريبية:

- تصميم تجريبي باستخدام مجموعة واحدة.
- تصميم تجريبي باستخدام مجموعتين متكافئتين.
- تصميم تجريبي بتدوير المجموعات.

ويعتمد الباحث في دراسته على التصميم التجريبي باستخدام مجموعتين متكافئتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة مع القياس القبلي والبعدي لكل مجموعة على حدى على النحو الآتي:

جدول (01): التصميم التجريبي المستخدم في الدراسة

مجموعة تجريبية	القياس القبلي	البرنامج الإرشادي (متغير مستقل)	القياس البعدي
مجموعة ضابطة	القياس القبلي	————	القياس البعدي

وفي هذا التصميم يتم تعيين الأفراد على المجموعتين تعيينا عشوائيا أولا ثم تختبر كلتا المجموعتين اختبار قبليا، وبعد ذلك تخضع المجموعة التجريبية للمتغير المستقل ويحجب عن المجموعة الضابطة، وبعد نهاية مدة التجربة يتم اختبار المجموعتين اختبارا بعديا لقياس الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل (العتيبي، 2014، ص54).

2- مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع التلاميذ الذين يدرسون بمتوسطات مدينة الميلية والبالغ عددهم (6174) من بينهم (3350) تلميذ و(2824) تلميذة يتوزعون على (14) متوسطة، والجدول التالي يوضح العدد الكلي للتلاميذ الذين يمثلون المجتمع الأصلي للدراسة:

جدول (02): يبين توزيع مجتمع الدراسة

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	3350	%54,25
إناث	2824	%45,75
العدد الإجمالي	6174	**%100**

3- عينة الدراسة:

3-1- العينة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (100) تلميذ وتلميذة ممن يدرسون بالسنة الأولى بمتوسطة الأمير عبد القادر بمدينة الميلية، حيث اختيرت هذه العينة بطريقة عشوائية وبعدا إلغاء إجابات (8) تلاميذ لعدم إجابتهم بالشكل الصحيح كوضع أكثر من إجابة واحدة، أو عدم الإجابة على بعض العبارات ليصبح العدد الكلي للعينة الاستطلاعية (92) تلميذ وتلميذة، من بينهم (55) تلميذ، و(37) تلميذة والذين تتراوح أعمارهم ما بين (11-14) سنة خلال السنة الدراسية 2018-2019 وكان الهدف من إجراء الدراسة الاستطلاعية هو:

- التأكد من صلاحية الأدوات التي يمكن استخدامها في الدراسة الأساسية من حيث مدى وضوح عباراتها وسلامة تعليماتها وخصائصها السيكومترية (صدقها وثباتها).
- معرفة الزمن المناسب لتطبيق أدوات الدراسة.

– الاطلاع على ميدان البحث والتحقق من إمكانية الإجراء التطبيقي من حيث توفر أفراد عينة الدراسة مع مراعاة في ذلك الخصائص المطلوبة وإمكانية التواصل معها. (بودحوش، 2016، ص124)

3-2- العينة التجريبية:

تكونت عينة الدراسة التجريبية من (30) تلميذ وتلميذة ممن يدرسون بالسنة الأولى بمتوسطة الأمير عبد القادر بمدينة الميلية، وتتراوح أعمارهم ما بين (11-14) سنة حيث تم اختيارهم بطريقة قصدية والذين تحصلوا على الدرجات المرتفعة على مقياس العنف المدرسي، وبعد ذلك تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية طبق عليها البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي والبالغ عددها (15) تلميذ وتلميذة منهم (13) تلميذ و(02) تلميذة، ومجموعة ضابطة تكونت أيضا من (15) تلميذ وتلميذة منهم (13) تلميذ و(02) تلميذة، هذا مع مراعاة عامل التجانس عند اختبار العينة فيما بين المجموعتين من حيث (حدة العنف المدرسي، مستوى التحصيل الدراسي، العمر، المستوى التعليمي للأب والأم، المستوى الاقتصادي للأسرة، والسنة الدراسية) وذلك للتأكد من إمكانية المقارنات البعدية بين المجموعتين.

أ- خطوات اختيار العينة:

– قام الباحث بالتنسيق مع مديرية التربية لولاية جيجل لتحديد المتوسطات التي يتسم تلاميذها بالممارسات العنيفة بمدينة الميلية، ومن خلال التقارير والسجلات تم تحديد أسماء هذه المتوسطات.

– قام الباحث باختبار متوسطة الأمير عبد القادر بطريقة قصدية من أجل القيام بالدراسة الميدانية.

– الحصول على ترخيص إجراء الدراسة الميدانية.

– زيارة المتوسطة وإجراء مقابلة مع المدير والمعلمين والمشرفين التربويين من أجل اختيار المستوى الدراسي الذي يتسم بدرجات عالية من العنف.

– اختيار السنة الأولى متوسط وتحديد الأقسام المراد إجراء الدراسة عليهم.

– قام الباحث باختيار التلاميذ الذين حصلوا على درجات عليا على مقياس العنف المدرسي وكذا الاستعانة بملاحظات الأساتذة والمشرفين التربويين حيث بلغ العدد (92) تلميذ وتلميذة كعينة استطلاعية ثم اختيار عينة الدراسة الأساسية وفقا لعدة شروط منها: أن يكون العمر بين (11-14) سنة، وتشمل العينة على كلا الجنسين، وكذلك ضمان التكافؤ من حيث مستوى التحصيل والمستوى التعليمي للأم والأب والمستوى الاقتصادي للأسرة، حيث بلغ عددها (30) تلميذ وتلميذة.

ب- مبررات اختيار العينة:

ترجع مبررات اختيار هذه العينة إلى ما يلي:

– ندرة الدراسات التي اهتمت بمرحلة التعليم المتوسط وخاصة في السنة الأولى من هذه المرحلة التي تعتبر مرحلة انتقال من المرحلة الابتدائية إلى المتوسطة وما تحمله من تقلبات نتيجة تغيير المؤسسة التعليمية، كما أنها تقابل مرحلة الانتقال من الطفولة إلى المراهقة المبكرة، ومن المعروف أن مرحلة المراهقة هي مرحلة جد حساسة في تاريخ الفرد لما تحمله من تغيرات في مختلف مناحي الشخصية.

– غياب الإرشاد داخل المؤسسات التربوية المتوسطة مما أدى إلى ارتفاع كبير لمستويات العنف وهذا أمر يلاحظ بكثرة أمام المؤسسات المتوسطة، وكذلك يتم تداول إحصاءات العنف داخل المدارس المتوسطة عبر مختلف وسائل الإعلام.

– كما اختار الباحث هذه العينة من تلاميذ السنة الأولى متوسط لمساعدتهم على التأقلم والتكيف مع هذه المؤسسة التربوية الجديدة، ومساعدتهم على التوافق والتحكم وفي الانفعالات واكتسابهم السلوك الإيجابي المطلوب من أجل تحسن المستوى التحصيلي لديهم.

ج– وصف أفراد عينة الدراسة:

من المعروف أن عينة الدراسة تتميز بمجموعة من الخصائص والتي ينبغي التنبيه إليها وعرضها بالتفصيل وذلك من خلال عدة متغيرات ومنها:

❖ **متغير الجنس:**

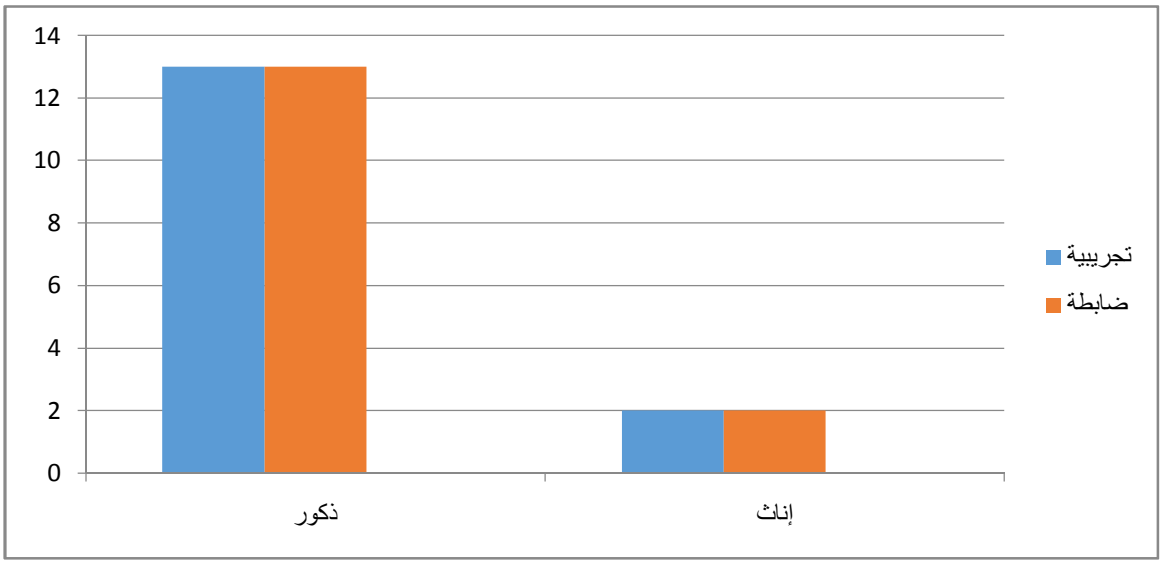
لقد تضمنت عينة الدراسة الأساسية كل من الذكور والإناث والجدول (03) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس:

جدول (03): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	العدد		المجموع	النسبة المئوية
	التجريبية	الضابطة		
ذكور	13	13	26	%86,66
إناث	2	2	04	%13,33
المجموع	15	15	30	%100

نلاحظ من الجدول (03) أن عينة الدراسة الأساسية اشتملت على الذكور والإناث معا، حيث تراوح عدد الذكور (26) وعدد الإناث (04) تم توزيعهم بالتساوي إلى مجموعتين متجانستين من حيث الجنس، والشكل التالي يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس:

شكل (01): يبين توزيع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير الجنس



❖ **متغير العمر:**

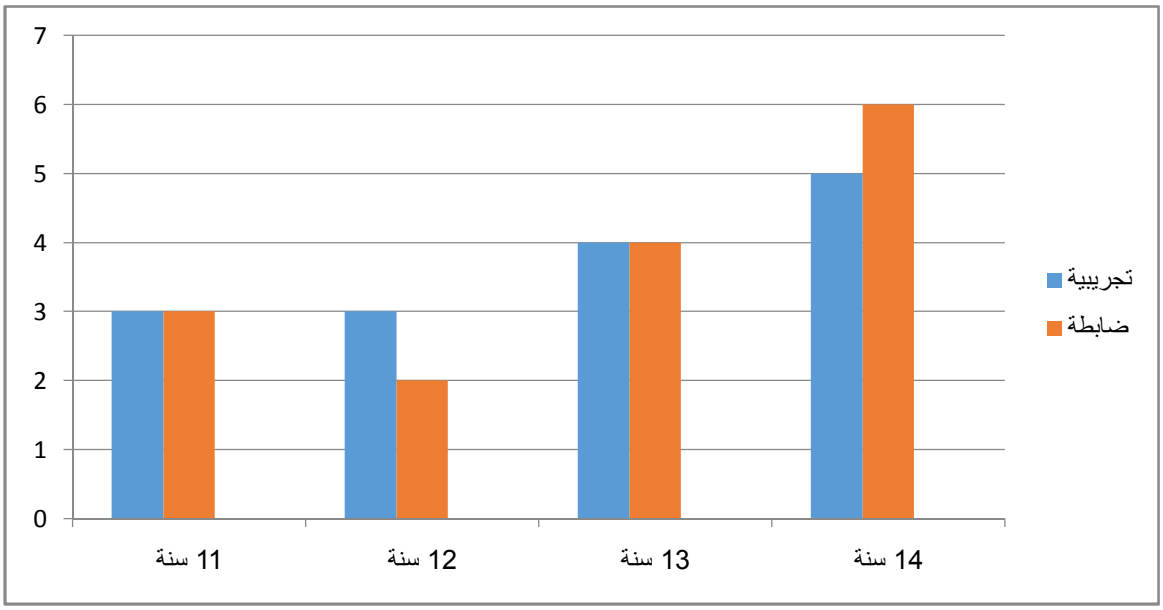
مما لا شك فيه أن أعمار عينة الدراسة تختلف من تلميذ لأخر لأن هناك تلاميذ أعادو السنة الدراسية والجدول (04) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب العمر.

جدول (04): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب العمر

العمر	العدد		المجموع	النسبة المئوية
	التجريبية	الضابطة		
11	3	3	06	%20
12	3	2	05	%16,66
13	4	4	08	%26,66
14	5	6	11	%36,66
المجموع	15	15	30	%100

نلاحظ من الجدول (04) أن العمر الزمني لأفراد عينة الدراسة تراوح بين (11-14) وما يلاحظ أيضا أن هناك انسجام وتقارب بين المجموعتين في العمر الزمني، والشكل التالي يوضح توزيع أفراد المجموعتين على متغير العمر:

شكل (02): يبين توزيع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير العمر



❖ **المستوى التعليمي للأب:**

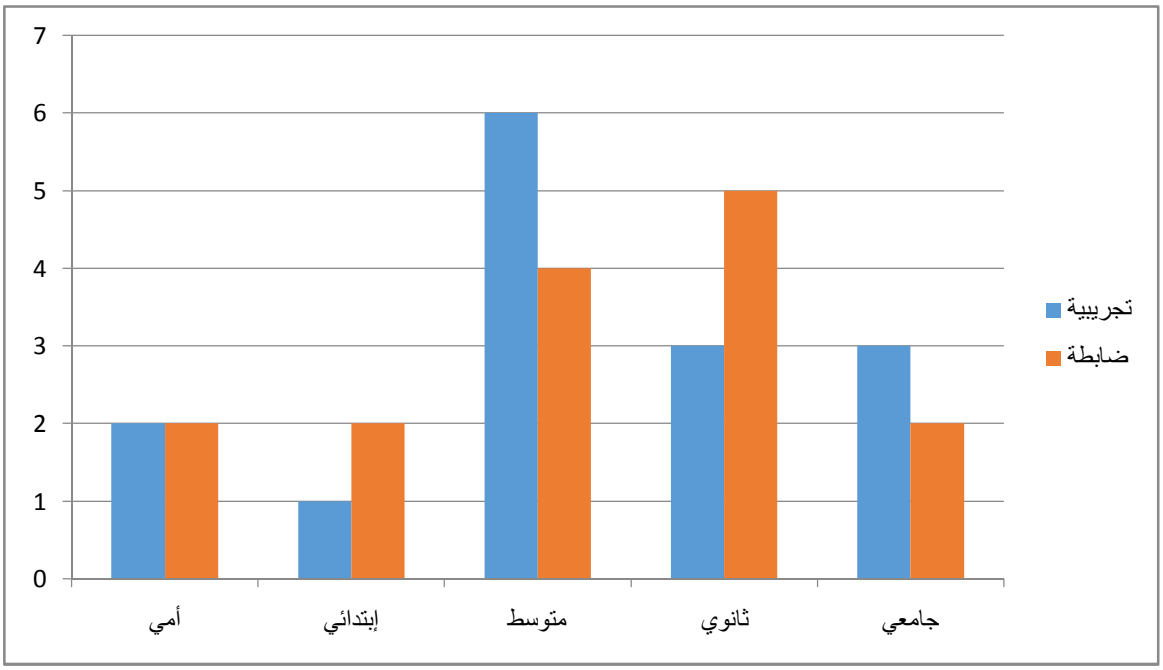
يختلف المستوى التعليمي للأب من تلميذ لأخر خاصة وأن هؤلاء الآباء يختلفون من حيث السن والأجيال والجدول (05) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي للأب:

جدول (05): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مستوى التعليمي للأب

المستوى التعليمي للأب	العدد		العدد	النسبة المئوية
	التجريبية	الضابطة		
أمي	2	2	04	%13,33
ابتدائي	1	2	03	%10
متوسط	6	4	10	%33,33
ثانوي	3	5	08	%26,66
جامعي	3	2	05	%16,66
المجموع	15	15	30	%100

نلاحظ من خلال الجدول (05) أن المستوى التعليمي للأب لدى أفراد العينتين كان متراوحا بين أمي وجامعي وبنسب مختلفة، كما يتضح أن هناك تقارب وتجانس بين المجموعتين حسب هذا المتغير، والشكل التالي يوضح توزيع أفراد المجموعتين على متغير المستوى التعليمي للأب:

شكل (03): يبين توزيع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير المستوى التعليمي للأب



❖ **المستوى التعليمي للأم:**

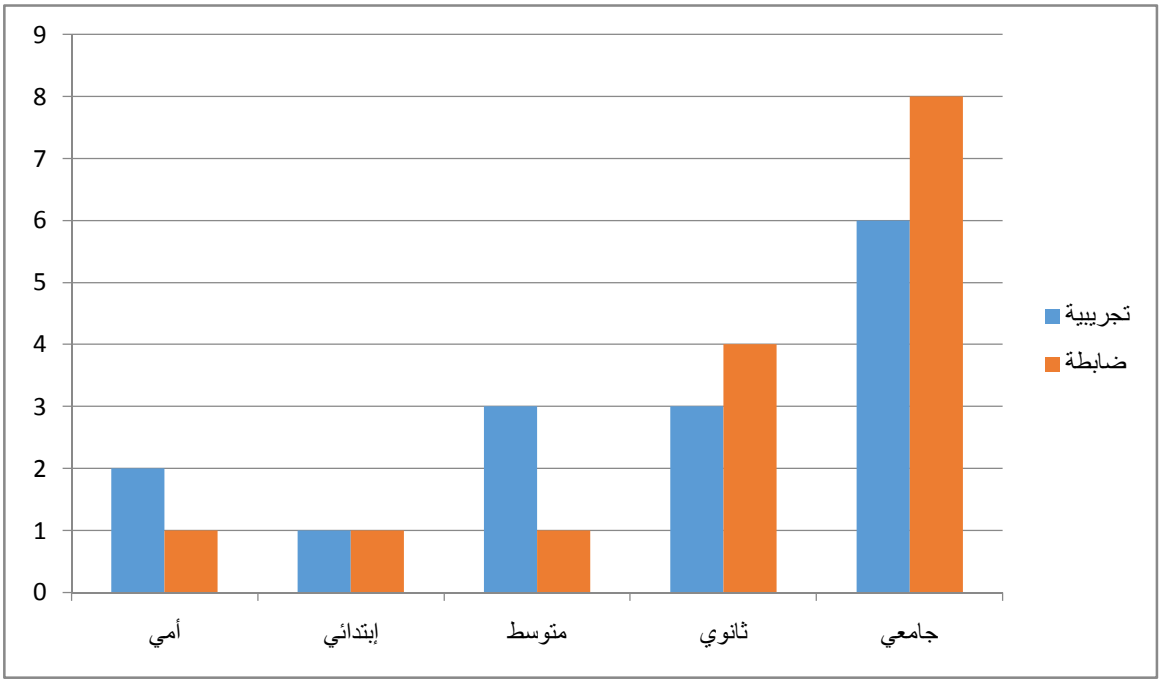
يختلف كذلك المستوى التعليمي للأم من تلميذ لآخر والجدول (06) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي للأم.

جدول (06): يبين توزيع أفراد العينة حسب مستوى التعليمي للأم

المستوى التعليمي للأم	العدد		المجموع	النسبة المئوية
	التجريبية	الضابطة		
أمي	2	1	03	%10
ابتدائي	1	1	02	%06,66
متوسط	3	1	04	%13,33
ثانوي	3	4	07	%23,33
جامعي	6	8	14	%46,66
المجموع	15	15	30	%100

نلاحظ من خلال الجدول (06) أن أغلب أفراد عينة الدراسة كان المستوى التعليمي للأم لديهم جامعي وبنسبة أقل منها ثانوي، ثم تأتي المستويات الأخرى بنسب أقل مما سبق ذكره، والشكل التالي يوضح توزيع أفراد المجموعتين على متغير المستوى التعليمي للأم:

شكل (04): يبين توزيع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير المستوى التعليمي للأم



❖ **متغير مستوى التحصيل الدراسي:**

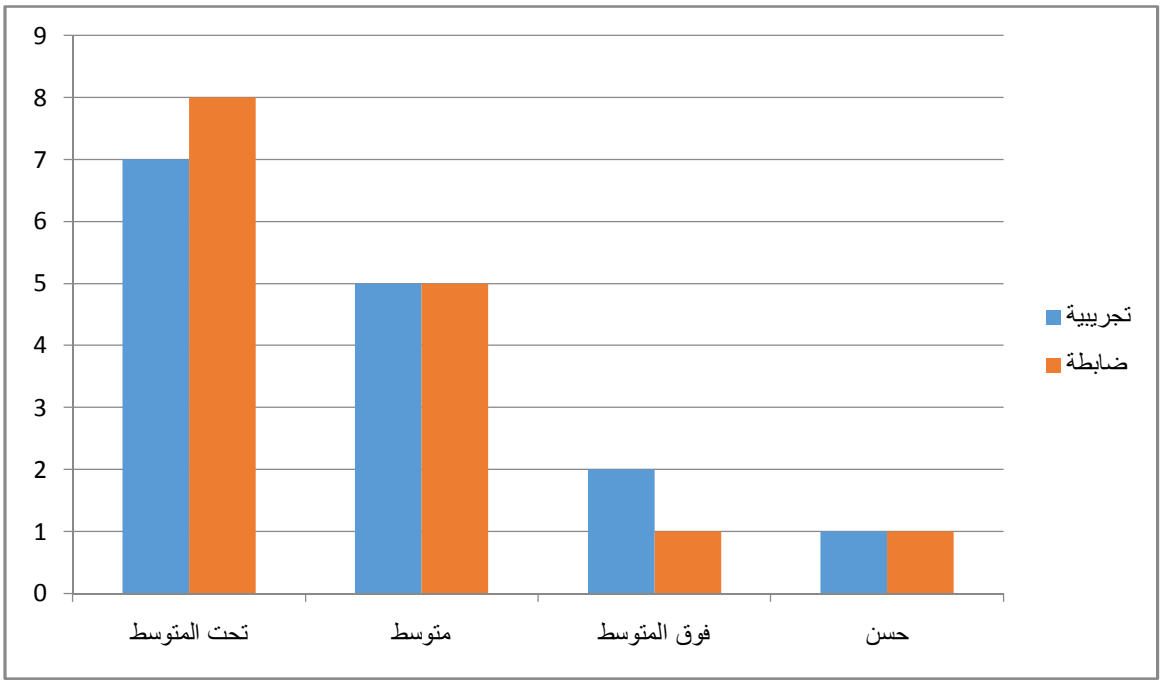
يختلف أفراد عينة الدراسة من حيث مستوى تحصيلهم والجدول (07) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مستوى التحصيل الدراسي.

جدول (07): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مستوى التحصيل الدراسي

مستوى التحصيل الدراسي	العدد		المجموع	النسبة المئوية
	التجريبية	الضابطة		
تحت المتوسط	7	8	15	%50
متوسط	5	5	10	%33,33
فوق المتوسط	2	1	03	%10
حسن	1	1	02	%06,66
المجموع	15	15	30	%100

يتضح من خلال الجدول (07) أن أغلب أفراد المجموعتين كان تحصيلهم تحت المتوسط وبعضهم متوسط وعدد قليل ممن كان مستواهم فوق المتوسط أو حسن، والشكل التالي يوضح توزيع أفراد المجموعتين حسب متغير التحصيل الدراسي:

شكل (05): يبين توزيع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير التحصيل الدراسي



❖ **المستوى الاقتصادي للأسرة:**

من المعروف أن كل أسرة تلميذ لها دخل اقتصادي معين، والجدول (08) يبين توزيع أفراد العينة حسب الدخل الاقتصادي للأسرة:

جدول (08): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى الاقتصادي للأسرة

المستوى الاقتصادي للأسرة	العدد		العدد	النسبة المئوية
	التجريبية	الضابطة		
ضعيف	2	2	04	%13,33
دون المتوسط	3	1	04	%13,33
متوسط	2	3	05	%16,66
فوق المتوسط	3	2	05	%16,66
حسن	2	4	06	%20
جيد	3	3	06	%20

المجموع	15	15	30	%100

يتضح من الجدول (08) أن هناك تقارب كبير بين أفراد المجموعتين على هذا المتغير، إذ تراوح بين مستوى ضعيف وجيد بنسب موزعة بشكل أيضا متقارب، والشكل التالي يوضح توزيع أفراد المجموعتين على متغير المستوى الاقتصادي للأسرة:

شكل (06): يبين توزيع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير المستوى الاقتصادي للأسرة

د-تجانس أفراد المجموعتين عينة الدراسة:

قام الباحث بمراعاة الضوابط التجريبية التالية:

❖تجانس أفراد المجموعتين في المتغيرات الوسيطة ومن بينها (العمر، مستوى تعليم الأب والأم، التحصيل الدراسي والمستوى الاقتصادي للأسرة).

❖تجانس أفراد المجموعتين في مستوى العنف المدرسي من خلال تطبيق القياس القبلي لمقياس العنف المدرسي.

✓ **تجانس أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الوسيطة:**

قام الباحث باستخدام اختبار (مان ويتني) لاختبار الفروق بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في المتغيرات الوسيطة كما في الجدول التالي:

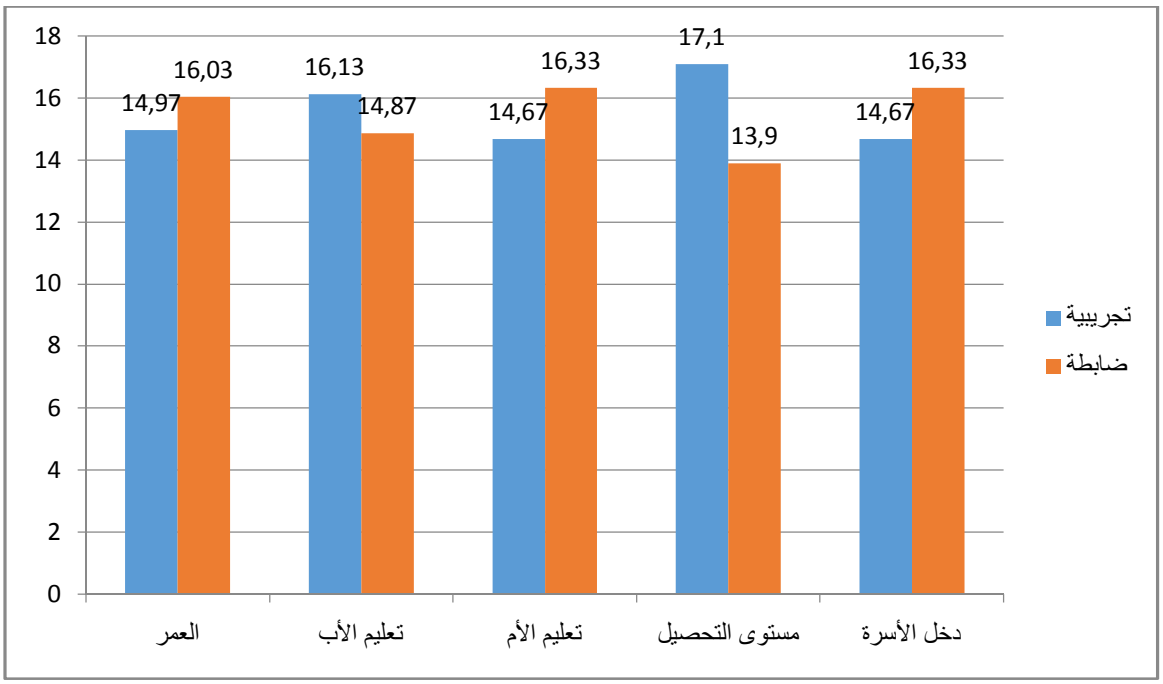
جدول (09): يبين الفروق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الوسيطة باستخدام اختبار "مان ويتني"

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة u	مستوى الدلالة	تفسيرها
العمر	التجريبية	15	14, 97	104,50	0,729	لا توجد

	الضابطة	15	16,03			فروق
تعليم الأب	التجريبية	15	16,13	103,00	0,667	لا توجد فروق
	الضابطة	15	14,87			
تعليم الأم	التجريبية	15	14,67	100,00	0,594	لا توجد فروق
	الضابطة	15	16,33			
مستوى التحصيل	التجريبية	15	17,1	88,50	0,249	لا توجد فروق
	الضابطة	15	13,9			
المستوى الاقتصادي للأسرة	التجريبية	15	14,67	100,00	0,599	لا توجد فروق
	الضابطة	15	16,33			

يتضح من الجدول (09) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبة والضابطة على متغيرات العمر والمستوى التعليمي للأب والأم، بالإضافة إلى متغير مستوى التحصيل الدراسي والمستوى الاقتصادي للأسرة، ومن خلال هذه النتائج يمكن الإطمئنان إلى وجدو تكافئ بين أفراد المجموعتين في المتغيرات الوسيطة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي، والشكل التالي يوضح الفروق بين المجموعتين في المتغيرات الوسيطة:

شكل (07): يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الوسيطة



❖ **تجانس أفراد العينة(في المجموعتين والضابطة) في مستوى العنف المدرسي من خلال تطبيق القياس القبلي لمقياس العنف المدرسي على أفراد المجموعتين:**

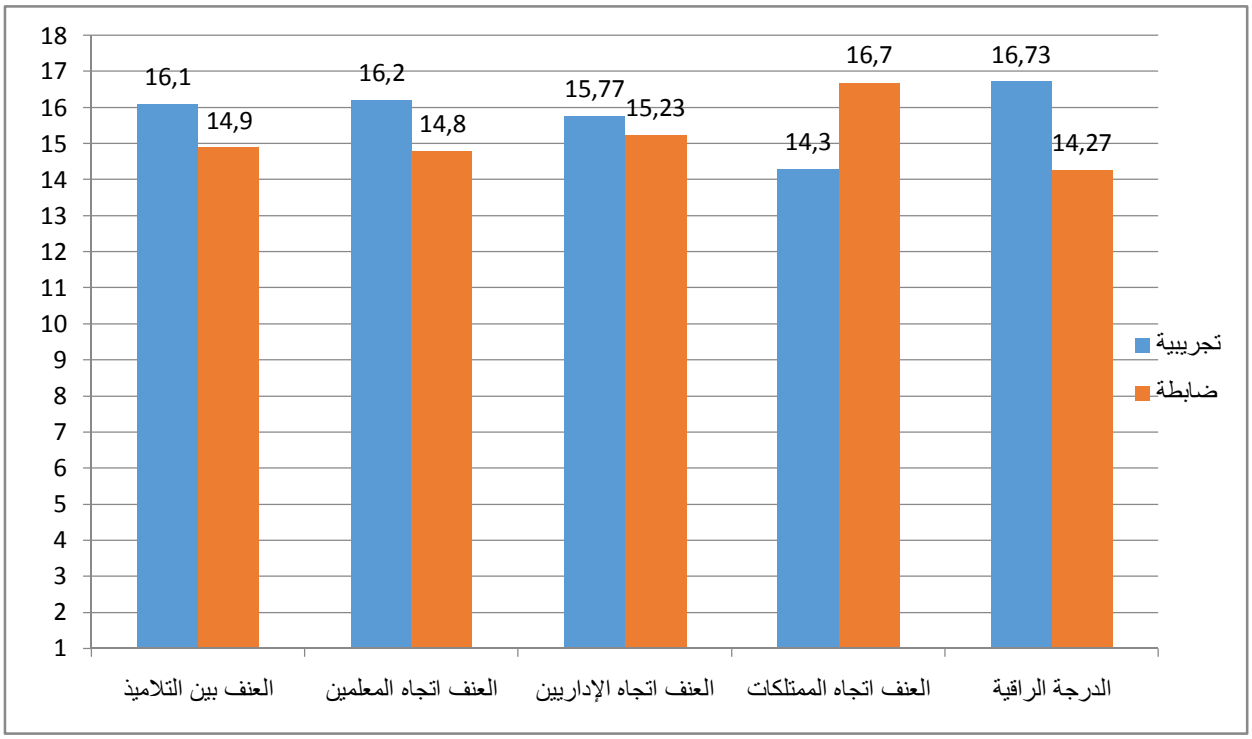
حيث قام الباحث باستخدام اختبار (مان ويتني) لاختبار الفروق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي على مقياس العنف المدرسي كما هو الجدول التالي:

جدول (10): يبين الفروق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمستوى العنف المدرسي باستخدام اختبار "مان ويتني"

المتغيرات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة u	مستوى الدلالة	تفسيرها
العنف بين التلاميذ	التجريبية	15	16,10	103,50	0,699	لا توجد فروق
	الضابطة	15	14,90			
العنف اتجاه المعلمين	التجريبية	15	16,20	102,00	0,642	لا توجد فروق
	الضابطة	15	14,80			
العنف اتجاه الإدارة المدرسية	التجريبية	15	15,77	108,50	0,858	لا توجد فروق
	الضابطة	15	15,23			
العنف اتجاه الممتلكات المدرسية	التجريبية	15	14,30	94,50	0,429	لا توجد فروق
	الضابطة	15	16,70			
الدرجة الكلية	التجريبية	15	16,73	94,00	0,431	لا توجد فروق
	الضابطة	15	14,27			

يتضح من نتائج الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة لكل بعد من أبعاد العنف المدرسي والدرجة الكلية للمقياس، وهذا يؤكد ويشير إلى تكافؤ مجموعتين الدراسة والشكل (08) يوضح التمثيل البياني لمتوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين في أبعاد العنف المدرسي والدرجة الكلية للمقياس في القياس القبلي:

شكل (08): يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس العنف المدرسي



4- أدوات الدراسة:

4-1- مقياس العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط:

مر الباحث أثناء تصميمه لهذا المقياس على عدة خطوات هي:

أ- **الدراسة النظرية:** حيث قام الباحث بالآتي:

❖ الاطلاع على المراجع والدراسات النظرية التي تناولت موضوع العنف المدرسي والسلوك العدواني وأسباب ظهور العنف في المدارس وأشكاله وأثاره وكذلك علاقته ببعض المتغيرات والاستفادة من محتوى الدراسات السابقة.

❖ الاطلاع على بعض المقاييس التي اهتمت بقياس العنف والعنف المدرسي والسلوك العدواني ومن بين هذه المقاييس نجد: عبود (1991)، السحيمي (2002)، عياش (2009)، أبو حطب (2002)، جموعي (2018)، أبو صفية (2012)، جوفلكيت (2016)، خالدي (2007)، الشهري (2009)، العدوي (2008)، قوعيش (2017)، بدوي (2015).

ب- بناء الصورة المبدئية للمقياس:

بعد اطلاع الباحث على عدد معتبر من الدراسات النظرية والبحوث الميدانية ومجموعة من المقاييس التي تناولت موضوع العنف والعنف المدرسي في مختلف الأطوار التعليمية (ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي) بالإضافة إلى الزيارات الميدانية المتكررة للمدرسة المتوسطة وإجراء بعض المقابلات والمناقشات مع بعض الأساتذة والمشرفين التربويين وملاحظات داخل الصفوف الدراسية وفي ساحة المدرسة، وفي ضوء ما سبق تم تحديد أربعة أبعاد رئيسية لمقياس العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط وهي:

- العنف بين التلاميذ مع بعضهم البعض: ويندرج تحته (12) عبارة.
- العنف من التلاميذ اتجاه المعلمين: ويندرج تحته (12) عبارة.
- العنف من التلاميذ اتجاه الإدارة المدرسية: ويندرج تحته (10) عبارة.
- العنف من التلاميذ اتجاه الممتلكات المدرسية: ويندرج تحته (12) عبارة.

وبهذا فإن المقياس يتكون من الأبعاد الأربعة للعنف الذي يمارسه التلاميذ داخل المدرسة المتوسطة ويشتمل على (46) عبارة حيث تتم الإجابة عليها في صورة استجابات هي (دائما، أحيانا، أبدا)، حيث يختار التلميذ استجابة واحدة منها والتي تعبر عن وجهة نظره بالتحديد.

ج- طريقة تطبيق المقياس وتصحيحه:

يصلح هذا المقياس للتطبيق على فئة التلاميذ المتمدرسين بالمدارس المتوسطة، ويمكن تطبيقه بصورة فردية أو جماعية ولقد اعتمد الباحث سلم "ليكرت" الثلاثي حيث يضم ثلاثة بدائل " دائما"، "أحيانا"، "أبدا"، حيث يقوم المفحوص بوضع علامة (×) في خانة البديل الذي يتطابق عليه، فإذا وضع المفحوص علامة (×) في الخانة البديل "دائما" فإنه يتحصل على ثلاثة درجات، وإذا وضعها في خانة البديل "أحيانا" فإنه يتحصل على درجتين، وإذا تم وضعها في خانة البديل "أبدا" فإنه يتحصل على درجة واحدة، ثم في النهاية تحسب درجات المفحوصين ويميل الأفراد الذين يتحصلون على درجات عالية على المقياس إلى أنهم يتميزون بعنف عالٍ، بينما يميل الأفراد الذين يتحصلون على درجات منخفضة إلى أنهم لا يتميزون بالعنف، والجدول (11) يوضح بدائل ودرجات مقياس العنف المدرسي:

جدول (11): يبين بدائل ودرجات مقياس العنف المدرسي

البديل	دائما	أحيانا	أبدا
الدرجة	3	2	1

د-كفاءة وتقنين المقياس:

- صدق المقياس:

❖صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية على السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وبلغ عددهم (06) محكمين، وذلك لإبداء الرأي من حيث:

- تحديد المفردات الغامضة والتي لا توضح السلوك المراد قياسه.
- مدى سلامة العبارات من حيث الصياغة اللغوية.
- مدى مناسبة العبارات للبعد الذي تنتمي إليه.
- مدى كفاية عدد العبارات التي تمثل كل بعد.
- حذف عبارات يرونها غير ضرورية.
- إضافة عبارات يرونها ضرورية.

وبعد الانتهاء من تحيكم الصورة الأولية للمقياس قام الباحث بإجراء كافة التعديلات التي اتفق عليها أغلب المحكمين وحذف العبارات التي يرون أنها غير ضرورية.

وفيما يلي بعض الجداول التي توضح نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء كل عبارة لأبعاد مقياس العنف المدرسي:

جدول (12): يوضح نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء العبارات للبعد الأول (العنف بين التلاميذ).

البعد الأول	رقم العبارة	نسبة الاتفاق%	رقم العبارة	نسبة الاتفاق%
العنف بين التلاميذ مع بعضهم البعض	1	%100	7	%83,33
	2	%100	8	%100
	3	%83,33	9	%83,33
	4	%100	10	%100
	5	%100	11	%100
	6	%100	12	%100

يتضح من الجداول (12) أن نسب اتفاق المحكمين على العبارات تراوحت بين 83,33% و100% و حيث أن الباحث قد اعتمد على نسب اتفاق 80% فأكثر لقبول العبارة فقد تم قبول كل عبارات هذا البعد.

جدول (13): يوضح نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء العبارات للبعد الثاني (العنف من التلاميذ اتجاه المعلمين)

البعد الثاني	رقم العبارة	نسبة الاتفاق%	رقم العبارة	نسبة الاتفاق%
العنف من التلاميذ اتجاه المعلمين	1	%100	7	%83,33
	2	%83,33	8	%66,66
	3	%83,33	9	%33,33
	4	%83,33	10	%33,33
	5	%83,33	11	% 100
	6	%83,33	12	%83,33

يتضح من الجداول (13) أن العبارات 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 11، 12 قد تراوحت نسبة الاتفاق عليها من طرف المحكمين بين 83,33% و100% ولهذا تم قبول هذه العبارات لأن نسبة القبول هي 80%، أما العبارة رقم 8 فقد كانت نسبة الاتفاق عليها 66,66% والتي اجمع المحكمون على تعديلها ومن تم قبولها، وعلى العكس جاءت العبارات رقم 9، 10 بنسبة 33,33% وهي نسبة ضعيفة لهذا تم حذف العبارتين.

جدول (14): يوضح نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء العبارات للبعد الثالث (العنف من التلاميذ اتجاه الإدارة المدروسة)

البعد الثالث	رقم العبارة	نسبة الاتفاق%	رقم العبارة	نسبة الاتفاق%
العنف من التلاميذ اتجاه الإدارة المدرسية	1	%100	6	%100
	2	%100	7	%83,33
	3	%66,66	8	%100
	4	%100	9	%83,33
	5	%100	10	% 83,33

يتضح من الجدول (14) أن نسبة اتفاق المحكمين على العبارات تراوحت بين 83,33% و100% إلا العبارة رقم 3 جاءت بنسبة 66,66% والتي طالب بعض المحكمين بتعديلها ومن تم قبولها ومنه قبول كل عبارات هذا البعد.

جدول (15): يوضح نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء العبارات للبعد الرابع (العنف من التلاميذ اتجاه الممتلكات المدرسية)

البعد الرابع	رقم العبارة	نسبة الاتفاق%	رقم العبارة	نسبة الاتفاق%
العنف من التلاميذ اتجاه الممتلكات المدرسية	1	%100	7	%100
	2	%83,33	8	%100
	3	%100	9	%83,33
	4	%100	10	%100
	5	%83,33	11	% 100
	6	%100	12	%100

يتضح من خلال الجدول (15) أن نسبة اتفاق المحكمين تراوحت بين 83,33% و100% وبما أن نسبة القبول التي اعتمدها الباحث 80% فإنه تم قبول كل عبارات هذا البعد.

جدول (16): يوضح العبارات التي أجمع بعض المحكمين على تعديلها

الرقم	البعد الذي تنتمي إليه العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
1	العنف اتجاه المعلمين	أقذف المعلم بما أجده أمامي	أقذف المعلم ببعض الأدوات المدرسية عند كتابته على السبورة
2	العنف اتجاه الإدارة المدرسية	أهدد المستشار التربوي إن خرجنا من الساحة	أهدد المستشار التربوي إن أخرجها من الساحة في أوقات الفراغ

جدول (17): يوضح العبارات التي أجمع أغلب المحكمين على حذفها

الرقم	البعد الذي تنتمي إليه العبارة	العبارة
1	العنف اتجاه المعلمين	أضع كرسي غير صالح في مكتب المعلم كي يسقط عند الجلوس

2	العنف اتجاه الإدارة المدرسية	أقوم بتزوير العلامة أثناء تصحيح الامتحان

مما سبق يتضح أن المقياس كان يتكون من (46) عبارة في صورته الأولية قبل عرضه على المحكمين، وبعد التحكيم تم حذف (02) عبارة، كما أجريت بعض التعديلات على (02) عبارة لتصبح الصورة النهائية للمقياس مكونة من (44) عبارة والجدول (18) يوضح توزيع أبعاد المقياس وعدد العبارات التي تنتمي إليها:

جدول (18): يوضح توزيع أبعاد العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط وعدد العبارات التي تنتمي إليها.

الرقم	البعد	عدد العبارات
1	العنف بين التلاميذ مع بعضهم البعض	12
2	العنف من التلاميذ اتجاه المعلمين	10
3	العنف من التلاميذ اتجاه الإدارة المدرسية	10
4	العنف من التلاميذ اتجاه الممتلكات المدرسية	12

❖ **الاتساق الداخلي:**

للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، تم إيجاد معامل ارتباط "بيرسون" بين عبارات كل بعد والدرجة الكلية له، وكذلك الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس ككل، ثم ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس.

✓ **معامل ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنمي إليه:**

ارتباط درجات عبارات بعد العنف بين التلاميذ مع بعضهم البعض بالدرجة الكلية للبعد.

جدول(19): يبين معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية لبعد العنف بين التلاميذ مع بعضهم

البعد	رقم العبارة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
العنف بين التلاميذ	1	أدفع زملائي عندما نكون مجموعات	0,53**	دال
	2	أسرق أدوات زميلي	0,46**	دال
	3	أتشاجر مع كل من يأخذ مكاني	0,61**	دال

	4	أهدد بالإشارة كل من يريد أن يعتدي عليا	0,51**	دال
	5	أرهب زملائي بأدوات حادة	0,46**	دال
	6	ألطخ مئزر زميلي وأكتب فيه	0,46**	دال
	7	أشكل عصابات مصغرة داخل المدرسة مع زملائي	0,33*	دال
	8	ألعب بخشونة كي أفوز أثناء حصة التربية البدنية	0,42**	دال
	9	ألمز زميلي بالألقاب الجارية إن أغضبني	0,38**	دال
	10	أسخر من المظاهر الخارجية لبعض زملائي	0,52**	دال
	11	أغش في الامتحانات مع زملائي إن كان الامتحان صعبا	0,38**	دال
	12	أضحك على زميلي إن كانت إجابته خاطئة	0,49**	دال

**دالة عند (0,01) *دالة عند (0,05)

يتضح من الجدول (19) أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين درجة كل عبارة من عبارات هذا البعد والدرجة الكلية للبعد دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01)، إلا العبارة رقم (7) جاءت دالة عند مستوى الدلالة (0,05) وهذا ما يدل على اتساق هذا البعد.

ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية لبعد العنف من التلاميذ اتجاه المعلمين:

جدول(20): يبين معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية لبعد العنف من التلاميذ اتجاه المعلمين

البعد	رقم العبارة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
العنف اتجاه المعلمين	13	أرفع صوتي في وجه المعلم	0,47**	دال
	14	أمتنع عن انجاز ما يطلب مني المعلم داخل القسم	0,62**	دال
	15	أخرج من القسم دون إذن المعلم	0,40**	دال
	16	أشتم المعلم حالة عدم الرضا عن العلامة	0,63**	دال
	17	استخدم لغة التهديد اللفظي اتجاه المعلم أثناء غضبي	0,52**	دال
	18	أصفر أثناء كتابة المعلم على السبورة	0,42**	دال
	19	أتشابك مع المعلم بالأيدي كي أثبت له قوتي	0,45**	دال

	20	أقذف المعلم ببعض الأدوات المدرسية عند كتابته على السبورة	0,38**	دال
	21	أعتبر المعلم موضعا للسخرية مع زملائي	0,47**	دال
	22	أنظر إلى المعلم بشكل غير لائق كي يخافني	0,59**	دال

**دالة عند (0,01)

يتضح من الجدول (20) أن معاملات الارتباطية التي تم الحصول عليها بين درجة كل عبارة من عبارات هذا البعد والدرجة الكلية للبعد دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01)، وهذا ما يدل على اتساق هذا البعد.

ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية لبعد العنف من التلاميذ اتجاه الإدارة المدرسية:

جدول(21): يبين معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية لبعد العنف من التلاميذ اتجاه الإدارة المدرسية

البعد	رقم العبارة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
العنف اتجاه الإدارة المدرسية	23	أوبخ المستشار التربوي إن لم يقم بتشويه غيابي	0,47**	دال
	24	أتشابك مع الحارس إن أغلق الباب قبل دخولي	0,56 **	دال
	25	أهدد المستشار التربوي إن أخرجنا من الساحة في أوقات الفراغ	0,48**	دال
	26	أمتنع عن تطبيق تعليمات الإدارة	0,42**	دال
	27	أشتم عمال المطعم عند التأخر في تقديم الوجبة	0,60**	دال
	28	أتجاهل توجيهات المستشار التربوي داخل المؤسسة	0,53**	دال
	29	أحرض زملائي على استعمال القوة ضد الإدارة	0,49**	دال
	30	أرهب الإدارة بأدوات حادة	0,54**	دال
	31	أشجع زملائي على إثارة الفوضى إن لم يعجبنا البرنامج	0,48**	دال
	32	أصدر أصواتا غير لائقة عند مرور المدير في الساحة	0,67**	دال

**دالة عند (0,01)

يتضح من الجدول (21) أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليه بين درجة كل عبارة من عبارات هذا البعد والدرجة الكلية للبعد دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01)، وهذا ما يدل على اتساق هذا البعد.

ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية لبعد العنف من التلاميذ اتجاه الممتلكات المدرسية:

جدول(22): يبين معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية لبعد العنف من التلاميذ اتجاه الممتلكات المدرسية

البعد	رقم العبارة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
العنف اتجاه الممتلكات المدرسية	33	أقوم بتحطيم الطاولات والكراسي حالة الغضب	0,49 **	دال
	34	أعبر عما بداخلي من خلال الكتابة على الجدران والطاولات	0,61**	دال
	35	أتلف المساحات الخضراء الموجودة بالمؤسسة	0,66**	دال
	36	أترك الحنفيات مفتوحة في دورة المياه	0,41**	دال
	37	أقوم بتكسير قفل الباب إن أغلقها المعلم	0,61**	دال
	38	أغلق الأبواب والنوافذ بقوة	0,38**	دال
	39	أستولي على بعض الأدوات المخبرية	0,45**	دال
	40	أكسر مفاتيح الإضاءة التي أجدها أمامي	0,41**	دال
	41	أمزق بعض الكتب والدفاتر المدرسية	0,66**	دال
	42	أرمي الأوساخ في مختلف القاعات والأروقة	0,39**	دال
	43	أقذف باب المؤسسة بالحجارة إن تم إغلاقها قبل دخولنا	0,65**	دال
	44	أختلس بعض التجهيزات الرياضية من المؤسسة	0,57**	دال

**دالة عند (0,01)

يتضح من الجدول (22) أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين درجة كل عبارة من عبارات هذا البعد والدرجة الكلية للبعد دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01)، وهذا ما يدل على اتساق هذا البعد.

✓ **معامل الارتباط بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس:**

جدول (23): يبين معامل ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمقياس العنف المدرسي

العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0,41**	دال	23	0,66**	دال
2	0,36**	دال	24	0,44**	دال
3	0,51**	دال	25	0,65**	دال
4	0,57**	دال	26	0,44**	دال
5	0,64**	دال	27	0,53**	دال
6	0,43**	دال	28	0,62**	دال
7	0,44**	دال	29	0,62**	دال
8	0,63**	دال	30	0,52**	دال
9	0,46**	دال	31	0,49**	دال
10	0,61**	دال	32	0,71**	دال
11	0,44**	دال	33	0,48**	دال
12	0,53**	دال	34	0,64**	دال
13	0,58**	دال	35	0,67**	دال
14	0,41**	دال	36	0,63**	دال
15	0,66**	دال	37	0,69**	دال
16	0,66**	دال	38	0,53**	دال
17	0,54**	دال	39	0,47**	دال
18	0,37**	دال	40	0,68**	دال
19	0,57**	دال	41	0,71**	دال
20	0,51**	دال	42	0,49**	دال
21	0,51**	دال	43	0,61**	دال
22	0,49**	دال	44	0,64**	دال

**دالة عند (0,01)

يتضح من الجدول (23) أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت بين (0,36) و (0,72) وهي دالة عند مستوى دلالة (0,01) وهو ما يدل على صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

✓ **معامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس:**

بعد حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، تم حساب معامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس والجدول (24) يوضح النتائج المتحصل عليها:

جدول (24): يبين معامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط
العنف بين التلاميذ مع بعضهم	0,61**
العنف من التلاميذ اتجاه المعلمين	0,54**
العنف من التلاميذ اتجاه الإدارة المدرسية	0,71**
العنف من التلاميذ اتجاه الممتلكات المدرسية	0,76**

** دالة عند (0,01)

يتضح من الجدول (24) أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية للمقياس كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01)، حيث تراوحت بين (0,54) و(0,76) وهي معاملات مرتفعة تؤكد على أن الأبعاد ذات ارتباطات قوية بالدرجة الكلية للمقياس وهذا ما يدل على صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

❖ **الصدق التميزي:**

تقوم هذه الطريقة على أحد مفاهيم الصدق، وهو قدرة المقياس على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها حيث يطبق المقياس على مجموعة من المفحوصين، ثم ترتب الدرجات التي حصلوا عليها تنازليا أو تصاعديا، ثم تحسب (27%) من المفحوصين من طرفي الترتيب، ثم يقارن بين المجموعتين المتناقضتين اللتان تقعان على طرفي الخاصية من حيث درجاتهما عليها، إحداهما يطلق عليها مجموعة عليا من حيث ارتفاع درجاتها على الخاصية والثانية يطلق عليها مجموعة دنيا من حيث انخفاض درجاتها على الخاصية، ويستعمل أسلوب إحصائي ملائم وهو اختبار "T" لدالة الفروق بين متوسطين

حسابيين، ويكون المقياس صادقا كلما كان قادرا على التمييز تمييزا دالا بين المجموعتين المتطرفتين (بلحسيني، 2011، ص142) والجدول (25) يبين قيمة "T" للفروق بين الطرفين:

جدول (25): يبين قيمة "T" للفروق بين الطرفين

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T" المحسوبة	قيمة "T" الجدولية	مستوى الدلالة
الدرجات العليا	111,69	4,17	8,93	1,69	دال عند 0,01
الدرجات الدنيا	95,15	6,30			

يتضح من الجدول (25) أن قيمة "T" المحسوبة والتي بلغت (8,93) أكبر من قيمة "T" الجدولية والتي بلغت (1,69)، وهذا ما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات الدنيا، مما يدل على صدق المقياس.

- ثبات المقياس:

قام الباحث حساب ثبات المقياس بطريقتين هما:

❖طريقة ألفاكرونباخ:

يعتبر معامل ألفاكرونباخ الذي يرمز إلية بالرمز اللاتيني (a) من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار المكون من درجات مركبة ومعامل (a) يربط بنوده. (طوبال، 2017، ص138)

جدول (26): يبين معامل ثبات مقياس العنف المدرسي بطريقة ألفا كرونباخ

الأبعاد	معامل ألفاكرونباخ
العنف بين التلاميذ مع بعضهم	0,60
العنف اتجاه المعلمين	0,62
العنف اتجاه الإدارة المدرسية	0,65
العنف اتجاه الممتلكات المدرسية	0,69
الثبات الكلي	0,82

يبين الجدول (26) أن معاملات "ألفا كرونباخ" لتقدير ثبات أبعاد المقياس موجودة في المجال بين (0,60-0,69) وهي معاملات ثبات عالية جدا، كما أن معامل ثبات مقياس العنف المدرسي ككل بلغ (0,82) وهي قيمة عالية تشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة كبيرة من الثبات.

❖ **التجزئة النصفية:**

وتعني هذه الطريقة تجزئة المقياس إلى نصفين متساويين، النصف الأول يضم البنود الفردية والثاني يضم البنود الزوجية ثم يتم حساب الارتباط بين النصفين والذي يشير إلى الدرجة التي تتطابق فيها درجات نصفي المقياس، ويمكن تعديل الخطأ بقانون آخر.

جدول (27): يوضح نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية

الثبات	معامل ارتباط نصفي المقياس	معامل الارتباط بعد تصحيح معادلة سبيرمان	بعد التصحيح بمعادلة جوثمان
الدرجة الكلية	0,63	0,72	0,71

يتضح من الجدول (27) أن معامل الثبات لنصفي المقياس يساوي (0,63)، وبعد تصحيحه بمعادلتي "سبيرمان براون"، ومعادلة "جوثمان" أصبح يساوي (0,72) و(0,71) على التوالي، وهي تشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

4-2- المقابلة الموجهة:

يعرف "بينجام مور" (Bingham , Moore , 1959) المقابلة على أنها محادثة ومواجهة لتحقيق هدف محدد بدرجة أكبر من كونها كسبا للرضا العام من المحادثة ذاتها، وتتم المقابلة بين أطرافها في صورة علمية تتميز بالتفاعل بينهم وقد تستخدم في الحصول على معلومات أو في إعطاء معلومات أو في التأثير على سلوك الأفراد بشكل معين أو في تحقيق هذه الأهداف مجتمعة.

أما "بيتروفيسا وآخرون" (Pietrofesa , Others,1977) فقد شبهوا المقابلة الإرشادية بالعربة التي يستخدمها الإرشاد النفسي في نقل المعلومات حول الاستفسارات والحاجات والخصائص من جانب المسترشد، والمعلومات حول الاتجاهات والمعتقدات من جانب المرشد النفسي من كل منهما إلى الآخر، وقد أكدوا على أنها وسيلة اتصال فعالة بين المرشد النفسي وبين المسترشد من أجل مساعدتهم على فهم أنفسهم. (عمر، دس، ص53-54)

ومن بين الأسباب التي دعت الباحث إلى استخدام المقابلة ما يلي:

- اختيار بعض المصطلحات والعبارات المشكلة لبنود هذا المقياس.
- الإطلاع عن كتب على حقيقة العنف المدرسي في بيئته المحلية.

– التأكد من مدى انتشار هذه الظاهرة وسط تلاميذ المتوسطة بشكل عام وتلاميذ السنة الأولى بشكل خاص.

– التأكد من ظهور العنف المدرسي في الأبعاد الأربعة المحددة (العنف بين تلاميذ مع بعضهم البعض، العنف من التلاميذ اتجاه المعلمين والإدارة والممتلكات المدرسية).

– مقارنة ما كتب حول العنف المدرسي بالواقع الحياتي اليومي في متوسطة موقع الدراسة.

4-3- البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي:

أ- التعريف بالبرنامج الإرشادي:

يعرف البرنامج الإرشادي بأنه برنامج يعمل وفق نظريات الإرشاد النفسي على مساعدة وتبصير الأفراد في فهم مشكلاتهم، والتي تؤدي إلى سوء التوافق، ويعمل البرنامج على تبصير الأفراد على حل هذه المشكلات بما يحقق سعادة الفرد مع الآخرين، بحيث يصل الفرد إلى أفضل مستوى من التوافق والرضا والصحة النفسية. (عبد العظيم، 2013، ص48)

ويعرف كذلك بأنه:" تكنيك دقيق ومحدد ويتبعه المرشد في تهيئة وإعداد الموقف الإرشادي بمكان مجهز بأجهزة سمعية وبصرية، ضمن مدة زمنية محددة وفقا لتخطيط وتصميم هادف محدد يظهر فيه التكافل المنشود، ويعود على الفرد بالنمو المرغوب فيه نفسيا أو اجتماعيا، أو أكاديميا،أو انفعاليا. (بدوي، 2015، ص100)

ويعرف البرنامج المعتمد في هذه الدراسة بأنه برنامج إرشادي للتخفيف من مستوى العنف المدرسي وهو برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية بطريقة جماعية لعينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة بهدف تخفيف مستوى العنف لديهم، ويعتمد هذا البرنامج على استخدام فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي والتي من بينها الحوار والمناقشة والتعزيز ولعب الدور، وحل المشكلات.....

ب- أهداف البرنامج الإرشادي:

يسعى هذا البرنامج إلى تحقيق مجموعة من الأهداف من بينها:

– الهدف العام للبرنامج: يسعى هذا البرنامج إلى التخفيف من مستوى العنف المدرسي لدى أفراد المجموعة التجريبية من التلاميذ الذين كانت لديهم درجات مرتفعة على مقياس العنف المدرسي، وذلك من خلال تدريبهم على مجموعة من المهارات والأساليب تهدف إلى اكتسابهم الكيفية السليمة لتفادي إحداث سلوكات عنيفة داخل المدرسة.

– **الأهداف الفرعية:** تتحدد هذه الأهداف فيما يلي:

– خفض مستوى العنف لدى التلاميذ مع بعضهم البعض.

– خفض مستوى العنف لدى التلاميذ اتجاه المعلمين.

– خفض مستوى العنف لدى التلاميذ اتجاه الإدارة والممتلكات المدرسية.

وهي الأبعاد المشكلة لمقياس العنف المدرسي في الدراسة وذلك من خلال:

– مساعدة التلاميذ على فهم العنف المدرسي وأهم أسباب والآثار المترتبة عنه.

– أن يتعرف التلاميذ على مهارات أساسية تمكنهم من ضبط النفس والتحكم في الانفعالات أثناء التعرض لمواقف ضاغطة.

– أن يتم تنمية جوانب التفكير العقلاني وحل المشكلات لدى التلاميذ، وإكسابهم بعض مهارات التواصل داخل المؤسسة التعليمة وتبيان الموقف الديني من العنف.

ج– مصادر بناء محتوى البرنامج الإرشادي:

– الإطار النظري الذي يسلط الضوء على متغيرات الدراسة (ماهية العنف والعنف المدرسي، وآثاره والحلول المقترحة لمواجهته، ماهية الإرشاد النفسي والإرشاد المعرفي السلوكي، وماهية المراهقة المبكرة وخصوصية المراهق المتمدرس).

– الدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية التي تناولت برامج إرشادية لمواجهة العنف المدرسي.

– دراسة ميدانية استطلاعية من خلال توزيع مقياس العنف المدرسي على عينة من تلاميذ التعليم المتوسط.

– تم اشتقاق الإطار العام للبرنامج ومادته العلمية وتقنياته من أساليب الإرشاد المعرفي السلوكي.

– تحليل محتوي بعض البرامج الإرشادية المتاحة والاستفادة منها في بناء الجلسات التي يتضمنها البرنامج.

د– خطوات بناء البرنامج الإرشادي:

لقد مر بناء البرنامج الحالي على عدة خطوات هي:

– الاطلاع على الأدب النظري الذي تناول موضوع العنف المدرسي في مختلف المجتمعات وخاصة في البيئة الجزائرية والتعمق في فهم أسبابه وأثاره والحلول التي اقترحتها هذه الدراسات والاستفادة من هذه الكتابات في تحديد الخطوط العريضة للبرنامج.

– الاطلاع على مختلف الكتابات التي تناولت موضوع الإرشاد النفسي ونظرياته وأنواعه والتعمق في فهم الإرشاد المعرفي السلوكي من حيث ماهيته والفنيات التي يعتمد عليها.

– الاطلاع على مختلف البرامج الإرشادية التي تهدف إلى معالجة بعض المشكلات السلوكية ومنها العنف والسلوك العدواني داخلي المدارس.

– الاطلاع على بعض الكتابات التي اهتمت بمرحلة التعليم المتوسط، والتعرف على خصائص مرحلة المراهقة وخاصة المراهقة المبكرة التي توازي هذه المرحلة التعليم.

– تحديد الهدف العام للبرنامج وأهدافه الفرعية بناء على طبيعة العنف المدرسي وخصائص تلميذ السنة الأولى متوسط وما يصاحب من وضع عام للبرنامج والخدمة الإرشادية داخل مؤسسة تعليمية.

– بلورة هذه الأهداف في عنونة مجموعة من الجلسات الإرشادية التي تضمن تحقيق هذه الأهداف، وأن تكون هذه الجلسات ضمن الإرشاد المعرفي السلوكي، والتي تحددت في (13) جلسة إرشادية أولها للتعارف وآخرها جلسة تقييمية.

– تحديد الفنيات الإرشادية التي سيتم الاعتماد عليها وتحديد كل جلسة على حدى وفق البناء التالي: عنوان الجلسة، المدة الزمنية للجلسة، والأهداف الإجرائية، فنيات وإجراءات سير الجلسة.

– مراجعة البرنامج وإخراجه في صيغته الأولية.

– عرض البرنامج الإرشادي على مجموعة من المحكمين.

– إخراج البرنامج في صورته النهائية كما هو مبين في الملحق رقم (10).

هـ – تحكيم البرنامج الإرشادي:

بعد استكمال جلسات البرنامج الإرشادي من طرف الباحث، قام بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المحكمين من ذوي تخصصات مختلفة كعلم النفس العيادي والتربوي، وعلوم التربية والإرشاد النفسي والذين يزاولون مهامهم بجامعات مختلفة حيث بلغ عددهم (06) محكمين، وذلك للتأكد من مناسبة أهداف البرنامج مع الفرضيات التي يسعى الباحث للتحقق منها، وكذلك مناسبة الفنيات الإرشادية التي يعتمد عليها البرنامج ومحتواه، وزمن الجلسات وترتيبها، وقد أعد الباحث استمارة خصصت لهذا الشأن. أنظر الملحق (06).

وبعد استرجاع هذه الاستمارات من المحكمين قام الباحث بمراعاة كل التوجيهات والملاحظات التي تمت الإشارة إليها والقيام بالتعديلات المطلوبة ليصبح البرنامج في صورته النهائية والقيام بتنفيذه وفق برنامج زمني سطره الباحث.

ز- تقييم البرنامج الإرشادي:

- **التقييم من خلال القياس القبلي:** تم تقييم البرنامج قبل تنفيذه من خلال تطبيق مقياس العنف المدرسي ومقارنة متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية مع متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة.

- **التقييم من خلال القياس البعدي:** وكان في نهاية البرنامج الإرشادي من خلال تطبيق مقياس العنف المدرسي (القياس البعدي) من أجل معرفة مدى فاعلية البرنامج الإرشادي وتحقيق أهدافه، وذلك من خلال مقارنة درجات أفراد المجموعة التجريبية مع متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة.

- **التقييم من خلال القياس التتبعي:**وكان بعد مرور حوالي (40) يوما عن القياس البعدي، وذلك من خلال تطبيق مقياس العنف المدرسي على أعضاء المجموعة التجريبية وإجراء مقارنة بين القياس البعدي والقياس التتبعي وملاحظة مدى استمرار فاعلية البرنامج.

و- الفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي.:

-لعب الدور:

وهي فنية يقوم من خلالها المرشد بتدريب الأعضاء على أداء جوانب معينة من بعض السلوكات لكي يكتسب ويتقن مهارة معينة كونه طريقة تعليمية تجعل المسترشد يمثل سلوكا معينا كما لو أنه يحدث معه وذلك من أجل اكتسابه إن كان إيجابيا، أو من أجل اكتساب طريقة للتغلب عليه إن كان سلبيا.

ويذكر تعيلب (2006، ص245) أن Argyle (1984) يرى أن هناك أربعة مراحل على المعالج أن يتقنها لكي يستفيد من هذا الأسلوب استفادة فعالة:

- عرض السلوك المطلوب تعلمه أو التدريب عليه واكتسابه من قبل المعالج أو من خلال نماذج تلفزيونية مرئية أو تسجيلات صوتية.

- تشجيع الطفل على أداء الدور مع المعالج أو مساعدته، أو مع طفل آخر.

- تصحيح الأداء وتوجيه انتباه الطفل لجوانب القصور فيه وتدعيم الجوانب الصحيحة منه.

- إعادة الأداء وتكراره إلى أن يتبين للمعالج إتقان الطفل له.

- النمذجة:

هي فنية تعتمد على نظرية التعلم الاجتماعي تستخدم من أجل اكتساب مجموعة من المهارات من خلال التعرف الجيد على بعض النماذج التي تطابق المهارة المراد اكتسابها ثم الاقتداء بها، لكن لنجاحها ينبغي الملاحظة الدقيقة والانتباه الجيد للنموذج ثم الاقتداء به وإتباعه بتعزيز مستمر من أجل الاحتفاظ بهذا النموذج المتعلم.

وتزداد فعالية النمذجة إذا جمع بينها بين إجراءات أخرى، ورغم أن إجراءات النمذجة قد تختلف من موقف لآخر إلا أنها تبدأ عادة بأن يقدم المعالج في عدة خطوات نماذج حية أو رمزية لعرض السلوك المعين الذي يحتاج العميل إلى اكتسابه لحل مشكلته ويستخدم المعالج الممارسة الموجهة والتدعيم المنتظم بالإضافة إلى المتابعة حين يستخدم المسترشد السلوك الجديد خارج موقف العلاج. (تعليب، 2006، ص248)

- الواجبات المنزلية:

يعتبر الواجب المنزلي من أهم الفنيات المستخدمة في عملية الإرشاد حيث أثبتت فاعليتها في تحقيق أهداف الإرشاد التي يسعى الباحث إلى تحقيقها، فهي تساعد كل من المرشد والمسترشد، حيث تساعد الأول في معرفة مدى التحسن الذي وصل إليه المسترشد ومدى اكتسابه لمحتوى الجلسات الإرشادية من معلومات ومهارات وفنيات، ومدى مسايرته للعملية الإرشادية، وقد تكون الواجبات سلوكية أو معرفية وذلك حسب المهارة التي يسعى المرشد إكسابها للمسترشد، فقد يتضمن الواجب تعلم مهارة سلوكية وقد يتضمن تعلم مهارة معرفية.

ويذكر الزهراني (2013، ص90) أن الواجبات المنزلية باعتبارها مجموعة من المهارات والأنماط السلوكية في صورة تعيينات، يتم تحديدها عقب كل جلسة في ضوء أهداف الجلسة، ويكلف المسترشد بتنفيذها على مراحل، وهي تبدأ من البسيط إلى المعقد ومن المعارف إلى الأفعال، وتمثل الواجبات المنزلية المهام والوظائف الإرشادية التي يكلف بها عضو المجموعة الإرشادية خارج نطاق الجلسات الإرشادية وتعمل على تحقيق الأهداف الإرشادية بنوعيها وتنقل الأثر الإيجابي الذي تعلمه وتدرب عليه ومارسه إلى حياته الأسرية والمدرسية والاجتماعية.

- الإرشاد الديني:

الدين ركن أساسي يجب أن تستند عليه العملية الإرشادية ويقول قطب (1983) الدين هو الذي يوجه الفرد بكافة إمكانياته الجسمية والعقلية والانفعالية على أن يشارك بإيجابية في الحياة للوصول إلى سعادة الفرد والمجتمع، فالدين هو الذي يوجه الفرد إلى خالقه بالعبودية والاحتكام إلى أوامره ونواهيه ومن ثم فالدين يجعل الفرد يتجاوز حدود ذاته ويتخطاها بالوعي المتجاوب الشامل الممتد خارج الذات إلى الكون كله، كما أنه يوجه الفرد إلى وجود أعلى تلتزم به الذات وتحتكم إليه في ميزانها الأخلاقي. (عياش، 2009، ص89)

ولا تنسى أن الدين جزء من حياة الإنسان وهو أساس كل العلاجات والإرشادات كونه خالي من العيوب والانتقادات والنقائص، ولهذا يلجأ المرشد إلى الاستفادة منه قدر المستطاع من أجل تحقيق التوافق والراحة النفسية لدى المسترشد، وكذلك استثماره في مجال تعديل السلوك الإنساني واكتساب سلوك آخر إيجابي ومرغوب.

- التعزيز:

ويعرف على أنه الإجراء الذي يؤدي فيه حدوث السلوك إلى توابع ايجابية أو إزالة توابع سلبية الأمر الذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة، فأن تعزيز سلوك ما يعني أن تزيد من احتمال حدوثه مستقبلا ويسمى المثير (الحالة، الشئ، الحدث) الذي يحدث بعد السلوك، فيؤدي إلى تقويته بالمعزز على أنه لابد من إيضاح نقطة ذات أهمية بالغة وهي أن التعزيز يعرف وظيفيا، أي من خلال نتائجه على السلوك. (الصميلي، 2009، ص259)

والملاحظ أن التعزيز من أكثر الفنيات استخداما من طرف المرشدين نظرا للأثر الذي يتركه في نفس المسترشد، فعبارات المدح والثناء وإبداء الرضا والتقبل والإعجاب بالسلوك الذي يظهره المسترشد، كل هذا يعمل لا محالة على تقوية السلوك وزيادة احتمال حدوثه مرة أخرى، كما أن التعزيز يزيد من ثقة المسترشد بنفسه وبقدراته وهذه الثقة في حد ذاتها تسمح له يتجاوز المشكلة السلوكية التي تواجهه.

- المحاضرة:

وتعتمد هذه الفنية على إلقاء المرشد لمحاضرة محددة المحتوى واضحة الهدف سهلة العبارة مقيدة الزمن متسلسلة العرض وتتبادل فيها أعضاء المجموعة الإرشادية الأدوار ويتداولون الآراء والمناقشات

ويكتسبون فيها مزيدا من المعارف والأفكار بهدف تعديل السلوك أو الأفكار أو المشاعر أو حتى الاتجاهات والتي تجعل الفرد مضطرب وقلقا من المستقبل. (الغامدي، 2013، ص87)

رغم بساطة هذه الفنية إلا أنها تبصر المسترشد بحقيقته المشكلة التي يعانيها من خلال التمعن في جوانب المشكلة وأسبابها وآثارها وتجعله يحس بنوع من المسؤولية وتشعره بأنه بحاجة إلى تغيير الكثير من السلوكات التي تتعارض مع محتوى هذه المحاضرة.

- المناقشة الجماعة:

عبارة عن عملية تواصلية وحوار بين الباحث والأعضاء يسعى من خلاله الباحث إلى تقديم جملة من المعلومات والأفكار والاتجاهات للأعضاء ويتخلل هذا الحوار بعض الأسئلة والأجوبة المتبادلة بين الطرفين ويتيح فرصة لإبداء الرأي والتعبير عن المشاعر، بحيث يكون هذا الحوار مبنيا على التفهم والتقبل من أجل تحقيق الهدف الذي يسعى من خلاله الباحث إلى مساعدة الأعضاء على الخروج من المشكلة السلوكية التي هم فيها.

وتهدف المناقشة الجماعية إلى تحقيق التفاعل الذي تثيره المادة العلمية المقدمة في المحاضرة مع تفكير الفرد الداخلي الخاص به بما في ذلك أفكاره واتجاهاته ومشكلاته التي ينتج من خلالها تصور أو مفهوم جديد لدى الفرد، ويدخل من خلاله في المناقشة الجماعية بمعنى أن مادة المحاضرات تصبح الدافع والمثير لموضوعات المناقشة الجماعية. (سخسوخ، 2014، ص225).

- حل المشكلات:

هو أسلوب معرفي يهدف إلى اكتساب المسترشد الخطوات التي تمكنه من التغلب على مشكلة معينة قد تواجهه، وذلك من خلال جمع معلومات وبيانات حول المشكلة وطرح مجموعة من الفروض ثم البرهنة عليها من أجل الوصول إلى الحلول، وهذا الأسلوب أثبت فاعليته في زيادة كفاءة المسترشدين من خلال تنمية القدرات العقلية لديهم.

ويعرف حل المشكلات بأنها عملية تفكيرية مركبة يستخدم بها الفرد خبراته ومهاراته من أجل القيام بمهمة غير مألوفة أو معالجة مشكلة أو تحقيق هدف لا يوجد له حل جاهز، إذا تتمثل في تلك العمليات المعرفية التي يتم فيها دمج جميع الخبرات السابقة والمهارات التي يمتلكها الفرد من أجل معالجة مشكل ما. (بن صالح، 2016، ص78)

- **الاسترخاء:**

وهي فنية سلوكية تستخدم في مجال الإرشاد يسعى من خلالها المرشد إلى تدريب المسترشد على بعض الحركات والتمارين التي تسمح بحدوث ارتخاء وتنفيس وتفريغ للشحنات، مما يبعث في نفس المسترشد الراحة والسكينة والهدوء وتحقيق توازن جسمي وانفعالي وسلوكي ويعمل على إزالة القلق والتوتر والإحباط، وخاصة في مرحلة المراهقة يكون المسترشد بحاجة إلى هذا الأسلوب كونه يتمتع بطاقة عالية تفرض عليه أن يحسن استخدامها وتوجيهها من أجل المرور بسلام على هذه المرحلة الحساسة.

كما تتمثل أهمية التدريب على الاسترخاء كما ذكرت بن صالح (2016، ص79):

- خفض مستوى القلق والتوتر.
- خفض مستوى النشاط أو التوتر العضلي.
- ضبط مستوى الاستثارة الانفعالية.
- القدرة على الوصول بالفرد إلى مستوى عالي من الراحة والطمأنينة النفسية.
- اكتساب الفرد انفعالات ايجابية.
- القدرة على التحكم في الاستجابات البيولوجية كمعدل ضربات القلب، درجة الحرارة أو نشاط الجسم.

- **التفريغ الانفعالي:**

يعد التفريغ الانفعالي تطهيرا داخليا للتراكمات والصراعات المكبوتة، حيث أنه يتمثل في إدراك الفرد الشعوري لدوافعه، والتفريغ الانفعالي هو إظهار للمواد المكبوتة الشعورية واللاشعورية وراء سلوكه، وعندما يدرك الفرد دوافعه الحقيقية، فإنه من المفترض أن يصبح قادرا على التعامل معها مخففا بذلك من الأعراض، ومؤديا إلى توافق أكثر ثباتا. (العتيبي، 2014، ص75)

- **التخيل العقلاني الانفعالي:**

تم تحديث ومراجعة هذا الأسلوب ليتلاءم مع العلاج المعرفي السلوكي، حيث يكون هذا التدخل كما هو الحال في مراجعة "مولتسيبي" (Multsby) بإعطاء تعليمات للعميل بأن يتخيل موقفا مخفيا ويعيده تلقائيا لنفسه بفاعلية (شكل مسموع داخليا وذلك يعتمد على الموقف)، ويتم التفاوض مع العميل حول عبارات مناسبة للتصدي للموقف ويساعد ذلك على الإعداد للموقف الصعب، كما يستخدم في تخيل كيفية تصرفه في موقف قريب. (بلحيسني، 2011، ص164)

- **إعادة البناء المعرفي:**

يشير (Hubbard ،2002) إلى أن إعادة البناء المعرفي تتطلب مجموعة من الاستراتيجيات التي تصمم للمساعدة في التعامل مع الأفكار المثيرة للانفعال والتشوهات المعرفية التي تؤدي إلى حدوث المشكلات، ويهدف إعادة البناء المعرفي إلى التعرف الدقيق على هذه الأفكار وتطويرها بحيث تكون قوة للتفكير الإيجابي، وعليه فإن فنية إعادة البناء المعرفي تنطلق من أن المعتقدات والأحداث الخارجية هي المسؤولة عن مشاعر الأفراد، فالأفراد يفكرون ويفعلون ويسلكون في وقت واحد، وأن تفكيرهم لا يؤدي فقط إلى الانفعالات والأنشطة المضطربة ولكن ينشأ بطريقة عرضية عن تلك الانفعالات والأنشطة. (الشحادات، 2017، ص41)

- **التغذية الراجعة:**

تعتبر استراتيجية التغذية الراجعة أداة أساسية وجد ضرورية في العلاج النفسي إذا تمكن المعالج من التعرف على مدى نجاح العملية العلاجية وعلى مدى تمكن المريض من تعلم المهارات المستهدفة خلال العملية العلاجية. (بن صالح، 2016، ص80)

وعليه تعتبر التغذية الراجعة من أهم العوامل المؤثرة في نجاح عملية الإرشاد، لأنها تسمح للمسترشد أن يدخل التعليمات اللازمة للاستجابة، وتصبح هذه الاستجابة أفضل بفضل التغذية الراجعة، كما تعمل على تصحيح الأخطاء وتدارك النقائص وتوضح المفاهيم غير الواضحة.

ز- الحدود الإجرائية للبرنامج الإرشادي:

- **الحدود الزمنية:**

سيتم تطبيق البرنامج خلال (07) أسابيع بمعدل جلستين أسبوعيا وتستغرق كل جلسة (50) دقيقة.

- **الحدود المكانية:**

سيتم تطبيق البرنامج بقاعة مخصصة تابعة لمتوسطة الأمير عبد القادر بمدينة الميلية ولاية جيجل.

- **الحدود البشرية:**

تتكون عينة الدراسة التجريبية من (30) تلميذ وتلميذة تم اختبارهم طبقا للدرجات التي تحصلوا عليها عندما طبق عليهم مقياس العنف المدرسي، حيث كانت درجاتهم هي الأعلى من بين التلاميذ الذين طبق عليهم المقياس، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وتضم (15) فردا، وهي التي يطبق

عليها البرنامج الإرشادي، ومجموعة أخرى ضابطة تضم كذلك (15) فردا لم تخضع لأي إجراءات إرشادية.

ح- الأسس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي:

عند تصميم المرشد لبرنامج إرشادي عليه أن يراعي بعض الأسس ومنها ما ذكرته بدوي. (2015، ص103)

- مراعاة الفروق بين الجنسين من حيث خصائص النمو في مختلف المراحل العمرية.
- مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد من ناحية السن والنمو العقلي والجسمي والاجتماعي، واستعدادهم ورغبتهم في المشاركة في البرنامج الإرشادي.
- مراعاة نوع وطبيعة المشكلة التي يعاني منها المسترشدون في البرنامج.
- أن يكون البرنامج واقعا وفي حدود الإمكانات المتاحة والممكنة.

وقد حرص الباحث عند تصميمه لهذا البرنامج على مراعاة مجموعة من الأسس الإرشادية ومنها:

- الأسس العامة:

وتشتمل هذه الأسس على مراعاة سلوك التلاميذ المراهقين الذين كانت لديهم سلوكات عنيفة الذي يمكن تعديله وتغييره وجعله سلوك ايجابي وخلق جو ودي مع المسترشدين، وأن لهم الحق في تلقي الخدمات الإرشادية والاستمرار فيها من أجل دفعهم إلى تحقيق النمو السوي وتحسين مستوي التحصيل العلمي.

- الأسس الأخلاقية:

حيث عمل الباحث على الالتزام بأخلاقيات وآداب الإرشاد من خلال مراعاة سرية المعلومات وعدم تجاوز حدود العلاقة المهنية وما تحمله من معاني التسامح والثقة والتحاور والتقبل والتفهم....

- الأسس الفلسفية:

عمل الباحث على مراعاة الطبيعية الإنسانية والجوانب الجمالية من خلال مساعدة المسترشد على تذكر الأشياء الجميلة والسعي إليها ونسيان الجوانب المؤلمة التي تسبب القلق والتوتر وكذا مراعاة المنطق من خلال الاقناع المنطقي للمسترشد.

- **الأسس النفسية والاجتماعية:**

قام الباحث بمراعاة خصوصية مرحلة المراهقة المبكرة وما تحمله من تغيرات سلوكية ووجدانية، وحاجاتها النفسية المتعددة وإدراك الفروق بين أفراد المجموعة الإرشادية ومراعاة جوانبها الاجتماعية من تغيرات ثقافية واجتماعية وعوامل أسرية متبعا في ذلك أسلوب الإرشاد الجماعي.

- **الأسس التربوية:**

حرص الباحث على أن تكون أهداف البرنامج ومحتوى جلساته متوافقة مع أهداف العملية التعليمية والتربوية.

- **الأسس الفيزيولوجية:**

قام الباحث بمراعاة مختلف جوانب النمو الجسمي والتأكد من سلامة كل أفراد الجماعة الإرشادية من أي خلل عضوي قد يكون السبب في إحداث السلوك العنيف وإدراك الباحث أن الحالة النفسية تتأثر بالحالة الجسمية.

ط- الخدمات التي يقدمها البرنامج الإرشادي:

- **خدمات وقائية:**

يقدم هذا البرنامج الإرشادي خدمة وقائية حيث يساعد التلاميذ على تفادي المواقف التي قد تدفعهم إلى ممارسة سلوكات عنيفة.

- **خدمات علاجية:**

وتتمثل في بعض الخدمات التي تساعد التلاميذ على الاستفادة من بعض الفنيات الإرشادية والعلاجية التي تساعد على التخلص التدريجي من مختلف مظاهر السلوكات العنيفة.

- **خدمات اجتماعية:**

وتتمثل في تدعيم العلاقات الايجابية بين التلاميذ مع بعضهم البعض وبينهم وبين الأساتذة والطاقم الإداري.

- **خدمات المعلومات:**

وتتمثل في تقديم بعض المعلومات والمهارات والتوجيهات للتلاميذ قصد الاستفادة منها داخل المدرسة ومحاولة استثمارها أيضا مع المجتمع في مختلف مناحي الحياة.

- **خدمات تربوية:**

وتتمثل في تحسين المستوى التحصيلي لهؤلاء التلاميذ ودفعهم نحو تحقيق نتائج تمكنهم من مواصلة المشوار الدراسي.

- خدمات المتابعة:

وتتمثل في التعرف على تأثير هذا البرنامج وفعاليته في التقليل من مستوى العنف لدى التلاميذ ومدى قدرتهمفي الحفاظ على المستوى الايجابي الذي سيحققه.

ي-مراحل تطبيق البرنامج الإرشادي:

مر تطبيق البرنامج الإرشادي الحالي بأربعة مراحل هي:

- مرحلة البدء:

وهي المرحلة التي يتم من خلالها التعارف بين الباحث وأفراد الجماعة الإرشادية وتتم خلالها تكوين جو ودي مناسب لإنجاح جلسات البرنامج كما يتم التطرق خلال هذه المرحلة إلى شرح مفصل حول أهداف البرنامج والوقت الذي يستغرقه مع طلب التعاون من أفراد المجموعة ويكون هذا خلال الجلسة الأولى من البرنامج.

- مرحلة الانتقال:

ويتم التركيز في هذه المرحلة على المشكلة الرئيسية وهي العنف المدرسي وتوضيح أسبابها وآثارها السلبية إلى جانب التعرف على أهم الخطوات التي تلي هذه المرحلة والتي تسمح بتجاوز هذه المرحلة.

- مرحلة العمل والبناء:

ويتم في هذه المرحلة إخضاع أعضاء المجموعة التجريبية إلى مسايرة محتوى جلسات البرنامج وما يتضمنه من أنشطة ومهارات وواجبات والاستماع إلى مختلف المحاضرات والقيام بمناقشات تسمح بتنمية مهاراتهم ومدركاتهم وتكسبهم بعض القيم والاتجاهات والفنيات التي تساعدهم على تجاوز هذه المشكلة السلوكية داخل المدارس وخارجها.

- مرحلة الإنهاء:

وهي المرحلة الأخيرة التي يهدف من خلالها الباحث إلى التحقق من الهدف العام الذي يسطره وهو أن هذا البرنامج أثبت فاعليته حقا في التخفيف من العنف المدرسي وذلك من خلال إعادة تطبيق المقياس على أعضاء المجموعة التجريبية.

- مرحلة المتابعة:

وفي هذه المرحلة يتم متابعة أعضاء المجموعة التجريبية والتحقق من أن أثر البرنامج لازال فاعلا وأن مستوى العنف لديهم يتسم بنوع من الاستقرار وذلك بعد مرور حوالي (40) يوما عن القياس البعدي.

ك- محتوى البرنامج:

احتوى هذا البرنامج على (13) جلسة إرشادية وكل جلسة لها عنوان وأهداف، كما لها فنيات ومدة زمنية محددة وعليه تم إعداد ملخص لهذه الجلسات كما هو في الجدول التالي:

جدول (28): يبين ملخص جلسات البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي

الجلسة	موضوعها	الفنيات		الزمن
الأولى	التعارف وبناء العلاقة الإرشادية	المحاضرة، المناقشة الجماعية، التعزيز	- تحقيق التعارف بين الباحث وأعضاء الجماعة الإرشادية. - خلق مشاعر إيجابية مبنية على الثقة والاحترام والتقبل - تقديم بعض الشرح حول البرنامج الذي يسعى الباحث إلى القيام به - تحديد الوقت الذي يستغرقه البرنامج وعدد جلساته - حث أعضاء المجموعة الإرشادية على ضرورة التعاون والجدية	50 دقيقة
الثانية	مفهوم العنف المدرسي وأثاره	المحاضرة، المناقشة الجماعية، التعزيز، الإرشاد الديني، الواجب المنزلي	- تقديم شرح مبسط حول العنف المدرسي - معرفة أهم الأسباب التي تدفع أعضاء المجموعة إلى ممارسة السلوكات العنيفة - تقديم بعض الآثار السلبية الناتجة عن العنف المدرسي. - إعطاء بدائل وطرق للتحكم في النفس وتفادي إحداث سلوكات عنيفة. - غرس قيم ايجابية مقبولة اجتماعيا في التعامل	50 دقيقة

			مع المواقف الضاغطة.	
الثالثة	إرشاد الأعضاء إلى ضبط النفس	المحاضرة، المناقشة الجماعية، التعزيز، الواجب المنزلي	– تقديم مفهوم مبسط حول ضبط النفس والتحكم فيها. – الاستماع إلى أهم المواقف الضاغطة التي تعترض أعضاء المجموعة الإرشادية. – إكساب الأعضاء بعض مهارات التحكم في النفس. – إكساب الأعضاء مهارات إدارة الأزمات	50 دقيقة
الرابعة	مهارات التواصل مع الآخرين	المحاضرة، المناقشة الجماعية، التعزيز، الواجب المنزلي	– أن يفهم الأعضاء معنى التواصل وأنواعه – إكساب الأعضاء بعض مهارات التواصل – أن يدرك الأعضاء أهمية التواصل الإيجابي في بناء العلاقات مع الآخرين – أن يطبق الأعضاء بعض مهارات التواصل	50 دقيقة
الخامسة	موقف الدين من العنف	المحاضرة، المناقشة الجماعية، التعزيز، الواجب المنزلي	– تبصير الأعضاء بأهمية الدين في الحياة ككل – تبصير الأعضاء بأن الابتعاد عن الدين هو سبب رئيسي في ظهور العنف لديهم. – أن يدرك الأعضاء أهمية الدين في تحقيق الراحة النفسية.	50 دقيقة
السادسة	التدريب على الاسترخاء	المحاضرة، المناقشة الجماعية، الاسترخاء، النمذجة،	– أن يتعرف الأعضاء على دور الاسترخاء في تحقيق الراحة النفسية. – أن يبين أهمية الاسترخاء في امتصاص حالات الغضب والقلق والتوتر. – إعطاء الوقت للأعضاء للقيام ببعض تمارين	50 دقيقة

		التفريغ الإنفعالي، الواجب المنزلي	الاسترخاء. – زرع ثقافة التعامل العقلاني مع الضغوط من خلال مهارات الاسترخاء	
السابعة	التفريغ الانفعالي	المحاضرة، المناقشة الجماعية، التفريغ الانفعالي، التعزيز، الواجب المنزلي	– إتاحة الفرصة للأعضاء بالكشف عن الأشياء التي تثير قلقهم داخل المدرسة – تدريب الأعضاء على كيفية التحكم في الانفعالات – حث الأعضاء على ضرورة الابتعاد عن الأفكار السلبية. – حث الأعضاء إلى ضرورة القيام ببعض الهوايات الأخرى التي تبعث على الانبساط والراحة.	50 دقيقة
الثامنة	لعب الدور	المحاضرة، المناقشة الجماعية، لعب الدور، التعزيز، الواجب المنزلي	– أن يعرف الأعضاء أن لكل فرد منهم دور في الحياة المدرسية. – التعرف على أهم الأدوار التي يفضل الأعضاء القيام بها. – تبصير الأعضاء بأهم الأدوار المتوسطة بهم اتجاه الآخرين – منح الفرصة للأعضاء للقيام ببعض الأدوار التي تمنع ظهور العنف.	50 دقيقة
التاسعة	تعزيز السلوك الإيجابي	المحاضرة، المناقشة الجماعية، التعزيز، الواجب	– أن يتم اكتشاف السلوك الإيجابي عند الأعضاء. – تشجيع الأعضاء على تنمية هذه السلوكات الإيجابية. – إكساب الأعضاء أنماط جديدة من السلوك الإيجابي.	50 دقيقة

		المنزلي		
العاشرة	تنمية روح المسؤولية	المحاضرة، المناقشة الجماعية، التعزيز، الواجب المنزلي	– تقديم معلومات بسيطة حول مفهوم تحمل المسؤولية. – استشعار الأعضاء لضرورة تحمل مسؤولية سلوكاتهم العنيفة اتجاه الإدارة والممتلكات المدرسية	50 دقيقة
الحادية عشر	مهارة حل المشكلات	المحاضرة، المناقشة الجماعية، التعزيز، لعب الدور، حل المشكلات، النمذجة، الواجب المنزلي	–معرفة أهم المشكلات التي تعترض الأعضاء داخل وخارج المدرسة – تبصير الأعضاء بأن حل المشكلات يكون بطرق علمية مدروسة. – شرح مبسط لأهم مهارات حل المشكلات – طرح مشكلة بسيطة أمام الأعضاء لحلها	50 دقيقة
الثانية عشر	تنمية التفكير	المحاضرة، المناقشة الجماعية، التعزيز، إعادة البناء المعرفي، الواجب	– أن يعرف الأعضاء أن للتفكير دور في تحقيق حياة آمنة – تدريب الأعضاء على خطوات التفكير – أن يدرك الأعضاء أن التفكير ينمو ويتطور بتطور النمو الجسمي للإنسان – أن يتفادى الأعضاء أنماط التفكير الخاطئ والسلبي	50 دقيقة

		المنزلي		
الثالثة عشر	الإنهاء والتقييم	المحاضرة، المناقشة الجماعية، التعزيز، التغذية الراجعة	– إنهاء العلاقة الإرشادية وتطبيق القياس البعدي – الوقوف على مدى تحقيق أهداف البرنامج – معرفة مدى التحسن الذي تم تحقيقه –الاتفاق على موعد إجراء القياس التتبعي	50 دقيقة

5- إجراءات الدراسة:

– بناء مقياس العنف المدرسي وعرضه على التحكيم والتأكد من خصائصه السيكومترية.

– بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي للتخفيف من العنف المدرسي وعرضه على مجموعة من المحكمين.

– إجراء دراسة استطلاعية تم فيها انتقاء أفراد عينة الدراسة وتقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة والتحقق من التجانس بين المجموعتين في المتغيرات الوسيطة ومستوى العنف.

– تطبيق مقياس العنف المدرسي على المجموعتين قبل تطبيق البرنامج.

– تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية.

– التطبيق البعدي لمقياس العنف المدرسي على المجموعتين فور انتهاء جلسات البرنامج الإرشادي.

– التطبيق التتبعي لمقياس العنف المدرسي على أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور (40) يوما من إجراء التطبيق البعدي.

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

– النسب المئوية: لوصف أفراد العينة.

– المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

– معامل ارتباط بيرسون: لقياس صدق الاتساق الداخلي لبنود المقياس.

– معادلة التصحيح سبيرمان براون: تصحيح معامل الثبات.

– معادلة جوثمان: تصحيح معامل الثبات.

– معامل الثبات ألفاكرونباخ: لحساب ثبات أبعاد المقياس.

– اختبار "ت": لحساب الصدق التميزي لمقياس العنف المدرسي.

– اختبار مان ويتني: اختبار إحصائي لا معلمي لمعرفة الفروق بين متوسطات الدرجات بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي و البعدي.

– اختبار ويلكوكسن: للتعرف على الفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي والقياس التتبعي لأفراد المجموعة التجريبية للتأكد من استمرار أثر البرنامج الإرشادي.

خلاصة الفصل:

اشتمل هذا الفصل على الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، حيث تم تحديد المنهج المعتمد ونوع التصميم التجريبي الذي تم اعتماده، كما تم تحديد مجتمع الدراسة والعينة المشتقة منه وخطوات اختيارها ومبرراتها ووصف أفرادها والتأكد من وجود تجانس بينهم في المتغيرات الوسيطة ومستوى العنف، كما تم تحديد أدوات الدراسة للتأكد من صلاحيتها من خلال حساب خصائصها السيكومترية (بالنسبة لمقياس العنف المدرسي)، والبرنامج الإرشادي من خلال تحكيمه قبل التطبيق، وفي الأخير تم التطرق لإجراءات الدراسة الأساسية وأهم الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها والتي اعتمدت أثناء تفريغ البيانات.

الفصل السادس:

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:

استهدفت هذه الدراسة الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي للتخفيف من العنف المدرسي وعليه تم في هذا الفصل عرض ومناقشة النتائج التي تم التوصل إليها بشكل تفصيلي من خلال عرضها بناء على التحليل الإحصائي للنتائج التي أسفرت عنها الدراسة الأساسية واعتمادا على ما تم عرضه من أدب نظري ومن دراسات سابقة.

أولا: عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1-عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة:

نص الفرضية: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 =∝ بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للعنف المدرسي لصالح المجموعة التجريبية "..

د

ومن أجل التحقق من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على نتائج اختبار "مان ويتني" لقياس الفروق بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي، أنظر الملحق رقم (12).

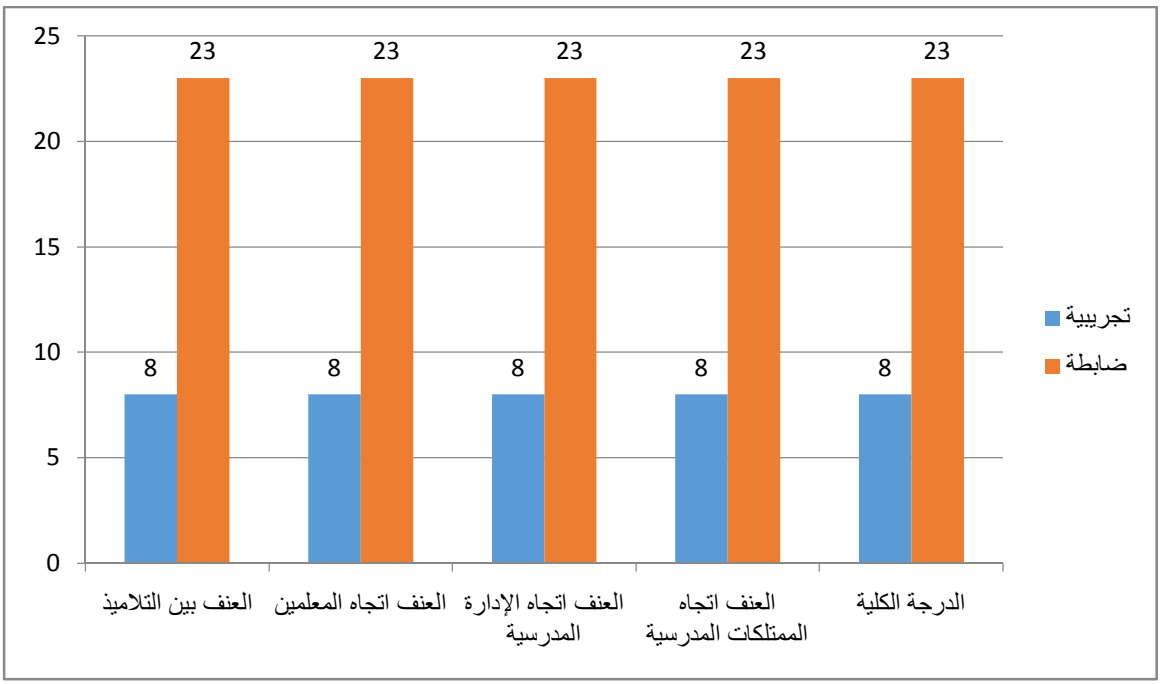
جدول (29): يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للعنف المدرسي ككل وكل الأبعاد المشكلة له باستخدام اختبار "مان ويتني"

الأبعاد	المجموعات	متوسط الرتب	قيمة u	مستوى الدلالة	تفسيرها
العنف بين التلاميذ	التجريبية ن=15	8	0,00	0,00	توجد فروق
	الضابطة ن=15	23			
العنف اتجاه المعلمين	التجريبية ن=15	8	0,00	0,00	توجد فروق
	الضابطة ن=15	23			
العنف اتجاه الإدارة المدرسية	التجريبية ن=15	8	0,00	0,00	توجد فروق
	الضابطة ن=15	23			
العنف اتجاه الممتلكات المدرسية	التجريبية ن=15	8	0,00	0,00	توجد فروق
	الضابطة ن=15	23			

الدرجة الكلية	التجريبية ن=15	8	0,00	0,00	توجد فروق
	الضابطة ن=15	23	0,00	0,00	

يتضح من خلال نتائج الجدول (29) أن القيمة الاحتمالية "Sig" في الدرجة الكلية للعنف المدرسي أقل من مستوى الدلالة (0,05)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى العنف المدرسي ككل وذلك لصالح المجموعة التجريبية لأنه لوحظ انخفاض في متوسطات درجات هذه المجموعة مقارنة بالمجموعة الضابطة.

شكل (09): يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للعنف المدرسي وكل الأبعاد المشكلة له باستخدام اختبار "مان ويتني"



2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

نص الفرضية: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\propto = 0,05$ بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للعنف المدرسي على بعد العنف بين التلاميذ مع بعضهم لصالح المجموعة التجريبية ".

ومن أجل التحقق من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على نتائج اختبار "مان ويتني" لقياس الفروق بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للعنف المدرسي في ما يتعلق ببعد العنف بين التلاميذ مع بعضهم البعض ، أنظر الملحق رقم (12).

وبالرجوع إلى نتائج الجدول (29) المذكور أعلاه نلاحظ أن القيمة الاحتمالية "Sig" في الدرجة المتعلقة ببعد العنف بين التلاميذ مع بعضهم أقل من مستوى الدلالة (0,05)، أي أنه توجد فروق ذات

دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للعنف المدرسي فيما يتعلق ببعد العنف بين التلاميذ مع بعضهم البعض وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

نص الفرضية: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\propto = 0,05$ بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للعنف المدرسي على بعد العنف من التلاميذ اتجاه المعلمين لصالح المجموعة التجريبية ".

ومن أجل التحقق من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على نتائج اختبار "مان ويتني" لقياس الفروق بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للعنف المدرسي في ما يتعلق ببعد العنف من التلاميذ اتجاه المعلمين لصالح المجموعة التجريبية ، أنظر الملحق رقم (12).

وبالرجوع إلى نتائج الجدول (29) المذكور أعلاه يتضح أن القيمة الاحتمالية "Sig" في الدرجة المتعلقة ببعد العنف من التلاميذ اتجاه المعلمين أقل من مستوى الدلالة (0,05)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للعنف المدرسي فيما يتعلق ببعد العنف من التلاميذ اتجاه المعلمين لصالح المجموعة التجريبية.

4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

نص الفرضية: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\propto = 0,05$ بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للعنف المدرسي على بعد العنف من التلاميذ اتجاه الإدارة المدرسية لصالح المجموعة التجريبية ".

ومن أجل التحقق من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على نتائج اختبار "مان ويتني" لقياس الفروق بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للعنف المدرسي في ما يتعلق ببعد العنف من التلاميذ اتجاه الإدارة المدرسية لصالح المجموعة التجريبية ، أنظر الملحق رقم (12).

وبالرجوع إلى نتائج الجدول (29) المذكور أعلاه نلاحظ أن القيمة الاحتمالية "Sig" في الدرجة المتعلقة ببعد العنف من التلاميذ اتجاه الإدارة المدرسية أقل من مستوى الدلالة (0,05)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للعنف المدرسي فيما يتعلق ببعد العنف من التلاميذ اتجاه الإدارة المدرسية لصالح المجموعة التجريبية.

5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

نص الفرضية: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\propto = 0,05$ بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للعنف المدرسي على بعد العنف من التلاميذ اتجاه الممتلكات المدرسية لصالح المجموعة التجريبية ".

ومن أجل التحقق من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على نتائج اختبار "مان ويتني" لقياس الفروق بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للعنف المدرسي في ما يتعلق ببعد العنف من التلاميذ اتجاه الممتلكات المدرسية لصالح المجموعة التجريبية ، أنظر الملحق رقم (12).

وبالرجوع إلى نتائج الجدول (29) المذكور أعلاه يتضح أن القيمة الاحتمالية "Sig" في الدرجة المتعلقة ببعد العنف من التلاميذ اتجاه الممتلكات المدرسية أقل من مستوى الدلالة (0,05)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للعنف المدرسي فيما يتعلق ببعد العنف من التلاميذ اتجاه الممتلكات المدرسية لصالح المجموعة التجريبية.

6- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

نص الفرضية:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس العنف المدرسي".

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية، تم الاعتماد على اختبار "ويلكوكسون" لقياس الفروق بين درجات القياس البعدي والتتبعي للمجموعة. أنظر الملحق رقم (13).

جدول (30): يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس العنف المدرسي باستخدام اختبار "ويلكوكسون"

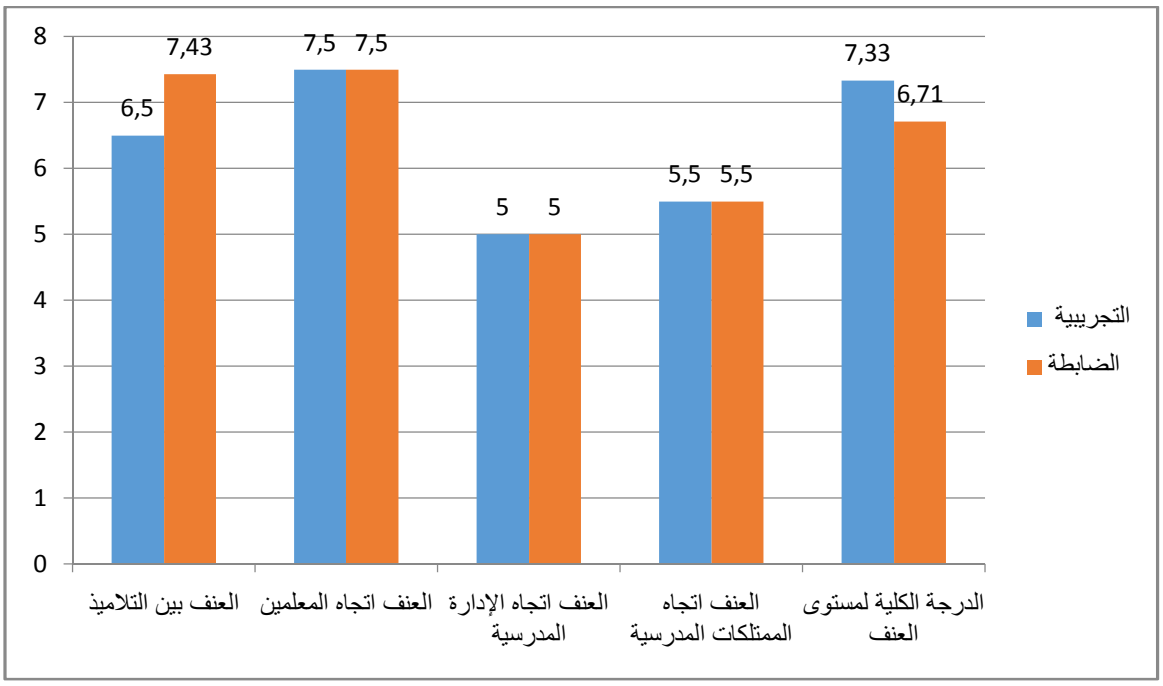
الأبعاد	المجموعة	متوسط الرتب السالبة	متوسط الرتب الموجبة	قيمة z	مستوى الدلالة	تفسيرها
العنف بين التلاميذ	البعدي ن=15 التتبعي ن=15	6,50	7,43	−0,50	0,617	لا توجد فروق
العنف اتجاه المعلمين	البعدي ن=15 التتبعي ن=15	7,50	7,50	−1.069	0,285	لا توجد فروق
العنف اتجاه	البعدي ن=15	5,00	5,00	−1,000	0,317	لا توجد فروق

الإدارة المدرسية	التتبعي ن=15					
العنف بين الممتلكات المدرسية	البعدي ن=15	5,50	5,50	-1,897	0,058	لا توجد فروق
	التتبعي ن=15					
الدرجة الكلية	البعدي ن=15	7,33	6,71	-0,107	0,915	لا توجد فروق
	التتبعي ن=15					

يتضح من خلال نتائج الجدول (30) أن القيمة الاحتمالية "Sig" في أبعاد العنف المدرسي والدرجة الكلية له أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0,05) ومنه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي مما يعني استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في التخفيف من مستوى العنف المدرسي.

والشكل (10) يوضح التمثيل البياني لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس العنف المدرسي والمجموع الكلي في القياسين البعدي والتتبعي.

شكل (10): يوضح التمثيل البياني لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس العنف المدرسي والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي



يتضح من الشكل (10) عدم وجود فروق في أبعاد العنف المدرسي والدرجة الكلية له في القياسين البعدي والتتبعي مما يؤكد استمرار أثر البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي وفاعليته بعد مرور (40) يوما.

ثانيا: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

1- تفسير ومناقشة الفرضية العامة:

أظهرت نتائج الجدول (29) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي للعنف المدرسي وكل الأبعاد التي تندرج تحته وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وهذا ما يدل على أن للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي فاعلية كبيرة في إحداث هذه الفروق، حيث لاحظنا قبل تطبيق البرنامج أن درجات كل من المجموعتين كانت جد متقاربة، ولكن بفعل هذه الفنيات التي يتضمنها البرنامج تم إحداث تحسن ملحوظ، وهذه النتيجة تتفق مع العديد من الدراسات التي قامت في هذا الشأن.

فنجذ أن نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسة بدوي (2015) والتي أثبتت أن للبرنامج المعرفي السلوكي فاعلية في التخفيف من السلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم المتوسط، وتتفق كذلك مع دراسة قوعيش (2017) التي أبانت عن فاعلية برنامج إرشادي نفسي في التخفيف من السلوك العدواني لدى أفراد المجموعة التجريبية، وفي نفس الإتجاه سارت دراسة جموعي (2018) والتي أكدت على أن البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي كان فاعلا في التخفيف من السلوك العدواني لدى أفراد المجموعة التجريبية في مختلف الأبعاد المشكلة له.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسات كل من السحيمي (2002)، أبو صفية (2012)، أحمد (2016) على أن للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي، والبرنامج الإرشادي النفسي فاعلية في التخفيف من مستوى العنف لدى أفراد المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج، كما نجد أن لكل من دراسة Pendelton (1980) ودراسة Guerra (1988) فاعلية في التقليل من العنف لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ويرجع الباحث سبب حدوث هذا التحسن إلى أهمية المنهج العلاجي الذي يعتمد عليه الإرشاد النفسي، وهذا العلاج يعتمد على التشخيص الدقيق للمشكلة والذي يتبعه الاختبار الأمثل للأساليب الإرشادية الملائمة للمشكلة كما أكد عليه حسين (2015) والذي تم ذكره في الإطار النظري للبحث، وهذا ما حدث في هذه الدراسة حيث تم التشخيص الجيد لمشكلة العنف بهذه المتوسطة وتم التعرف على أسبابها وظروفها ونسبة تواجدها، كل هذا دفع الباحث إلى اختيار أسلوب إرشادي ملائم لهذا المشكلة.

ومن أجل هذا اختار أسلوب الإرشاد المعرفي السلوكي والذي يستند إلى النظرية السلوكية التي تدور حول محور عملية التعلم في اكتساب التعلم الجيد وأن سلوك الفرد قابل للتعديل والتغيير، بالإضافة إلى النظرية المعرفية التي تدور حول تعديل وتصحيح المعتقدات الخاطئة وإعادة البناء المعرفي، وعليه قام الباحث ببناء برنامج إرشادي يعتمد على فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي المختلفة، ومن هنا تبين أن انخفاض العنف لدى أفراد المجموعة التجريبية كان بفعل هذا الأسلوب الإرشادي لأنه انتقل بهم من وضع سيئ إلى وضع حسن.

2- تفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى:

يتضح من الجدول (29) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي للعنف المدرسي فيما يتعلق ببعد العنف بين التلاميذ مع بعضهم لصالح المجموعة التجريبية.

ويرى الباحث أن هذه الفروق ترجع لتأثير مختلف الفنيات التي تعرض لها الأعضاء في علاقاتهم مع بعضهم البعض، حيث كانت لتلك المحاضرات والمناقشات الدور الكبير في تغيير نظرة التلميذ العنيف نحو زملائه، وهذا ما أكدته دراسة Christina (2001) التي أكدت على دور المناقشات الجماعية في تحقيق أهداف البرنامج، كما أن أسلوب الإرشاد الجماعي سهل اندماج الأعضاء مع بعضهم البعض تعلموا من خلاله روح التقبل والتعاون فيما بينهم خاصة ما تعلق بالجلسات الأولى التي ركزت على إقامة علاقة ودية و دافئة، كما أن مساهمة الأعضاء في لعب الأدوار زادت من اكتساب الأعضاء لبعض مهارات التعامل وتبين لكل عضو أن العضو الآخر هو بمثابة الأخ وأن المدرسة هي بمثابة البيت الذي يأويهم، لهذا عمل الباحث على تكوين روابط متينة بين الأعضاء مستعينا في ذلك ببعض الفنيات المعرفية التي غيرت من نظرة التلميذ لأخيه التلميذ والمعتقدات الخاطئة التي كانت ملازمة لهم اتجاه بعضهم البعض.

كما أن للإرشاد الديني مساهمة فاعلة في تبيان حقوق الإنسان اتجاه أخيه الإنسان والتنبيه للعقوبة التي يتعرض لها الذي يسبب ضررا للآخر، حيث أدرك الأعضاء خطورة ذلك ومنه تغيرت المفاهيم الخاطئة لديهم وأصبحوا أكثر عقلانية فيما بينهم، وما زاد من رغبتهم في تعديل سلوكاتهم هو تخيلهم للحالة السلوكية التي هم عليها وطموحهم في الوصول إلى حالة أفضل بكثير والتي رسمها لهم الباحث في أذهانهم، وذلك من خلال فنية التخيل المعرفي العقلاني وباعتبار أن هؤلاء الأعضاء هم في مرحلة المراهقة، وهذه المرحلة مليئة بالطموحات التي يرسمها المراهق في ذهنه وأهدافه التي يسعى إلى تحقيقها، وهذا ما عمل عليه الباحث حيث يبصر أعضاء المجموعة التجريبية بقدراتهم ومؤهلاتهم وأنه بإمكانهم أن

يصبحوا أفرادا متميزين من خلال رسم مجموعة من الأهداف وطرحها أمام الأعضاء وذكر بعض النماذج عن طريق فنية النمذجة لمواقف يقتدى بها.

كما يفسر الباحث فاعلية هذا النوع من الإرشاد في خفض العنف بين التلاميذ هو إكسابهم لمهارات التفكير وحل المشكلات والاسترخاء العضلي والتي بدورها حققت التغير الملحوظ في ما تعلق بمحور العنف بين التلاميذ حيث لاحظ الباحث من خلال درجات أعضاء المجموعة التجريبية أن هناك فروق واضحة مقارنة بالقياس القبلي، حيث انخفضت مظاهر التشاجر بين التلاميذ ودفع بعضهم البعض، كما انخفضت مظاهر العنف الرمزي واللفظي من سخرية وتهديد وشتم، كما أن للتحصين ضد الضغوط الأهمية البالغة في إبعاد الأعضاء عن مسببات هذا العنف لأن ضغوط الأسرة ومختلف الضغوط التي تسببها المدرسة هي سبب جوهري في انتشار العنف وخاصة إذا لم يجد هذا التلميذ طرق معينة ومتنوعة للتخلص منها، وعليه ركز الباحث على هذه الفنية كذلك والتي أتت بنتيجة ايجابية جدا.

كما يفسر الباحث هذا التحسن في قدرة برنامجه على إزالة الفوارق الاقتصادية بين التلاميذ لأن اختلاف المستوى الاقتصادي له أثر في ظهور العنف وهو ما أكدته دراسة كل من الشهري (2009)، ودراسة بندا (2002)، ودراسة موتوكو (2001).

3- تفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية:

بينت نتائج الجدول (29) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي للعنف المدرسي في ما يتعلق ببعد العنف اتجاه المعلمين لصالح المجموعة التجريبية، وهذا ما يتفق مع الدراسات السابقة الذكر في مناقشة الفرضية العامة فيما تعلق ببعد العنف أو العدوان اتجاه المعلمين.

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى دور الإرشاد المعرفي السلوكي وما يتضمنه من أنشطة ونصح وتوجيه للأعضاء، وهذا ما أكدته نتائج دراسة دباب (2015) حيث أشارت إلى دور مستشار التوجيه في التخفيف من السلوكات العنيقة من خلال عمليتي النصح والإرشاد، بالإضافة إلى مساهمة البرنامج والأنشطة المدرسية والرياضية والرحلات المدرسية في ذلك، وعليه اتضح مدى استحسان أعضاء المجموعة التجريبية لهذه الأنشطة لأنها تساعدهم على الترويج والتفريغ الانفعالي وتخرجهم من روتين حل المعادلات الرياضية والحفظ وغيرها داخل غرفة الصف خاصة وأن برامج تدرسيهم كانت مكتظة ولا تتوفر على فراغات كافية للتنفيس والاسترجاع.

كما ساهمت فنيات تنمية التفكير وحل المشكلات في تصحيح وتوجيه علاقة أعضاء المجموعة التجريبية نحو معلميهم لأنها كانت علاقة يسودها التوتر والتحدي وعدم الاحترام والطاعة، وهذا ما عمل

عليه الباحث من خلال تدارك ضعف توجيه المعلمين لتلاميذهم وافتقارهم للأساليب الإرشادية السالفة الذكر، وهذا ما أكدته دراسة جوفلكيت (2016) التي تشير إلى وجود علاقة بين العنف المدرسي والجو المدرسي بما فيها البيئة المدرسية خاصة تلك المتعلقة بين الأستاذ والتلميذ إذا أكدت تصريحات المبحوثين على تعامل الأستاذ بعنف مع التلاميذ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الغني (2008) والتي أكدت على أن استخدام المعلمين للأسلوب التقليدي في التدريس القائم على تقييد حركة الطلاب وأن يكون الطالب مجرد متلقي واستخدام العقاب كوسيلة وحيدة للتربية تزيد من ظاهرة العنف.

وعليه فهذا البرنامج جاء بطرق إرشادية تعليمية حديثة مخالفة لهذه الطرق التقليدية التي يعتمد عليها المعلمون في إرغام التلميذ على التلقي فقط وعدم السماح له بالتعبير عن آراءه وأفكاره ومشاعره، لهذا أدرك الأعضاء وجود فروق واضحة بين الطرق التي يتمدرسون بها والفنيات التعليمية التي جاء بها هذا البرنامج الذي منحهم حرية التعبير عن الآراء والأفكار والمشاعر من خلال مختلف المناقشات وما زاد فاعلية ذلك هو ثقافة التقبل والتفهم التي تعتبر من أسس هذا البرنامج.

إن التعزيز المستمر للسلوكات الإيجابية التي يصدرها الأعضاء ساهم إلى حد كبير في تحفيزهم على اكتساب نماذج سلوكية جديدة مقبولة لأن ذلك التعزيز أشعرهم بالرضا والقبول وأصبحوا يرون أنفسهم أكثر أهمية من ذي قبل درجة أنه خلال الجلسات الإرشادية لاحظ الباحث كثرة الأسئلة عن بعض مناحي السلوك الإيجابي وكيفية اكتسابه ومدى أهميته في الحصول على شخصية مقبولة ومتكاملة، وعليه عندما كان الباحث يعزز سلوكا إيجابيا كلما ضاعف الأعضاء ذلك السلوك إلى أضعاف أخرى ومن بين هذه السلوكات الإيجابية ما تعلق بعلاقتهم مع المعلمين.

4- تفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة:

من خلال نتائج الجدول (29) اتضح أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي للعنف المدرسي في ما تعلق ببعد العنف اتجاه الإدارة المدرسية لصالح المجموعة التجريبية.

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى قدرة البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في خلق بعض مهارات الحوار والنقاش لدى أفراد المجموعة التجريبية والتي كانت لا تعترف إلا بالخشونة في التعامل والكلام لتأتي هذه المهارات وتلغى ما كان لدى الأعضاء من تلك الخشونة والاندفاعية خاصة في ساحة المدرسة والتمرد على توجيهات المشرفين والدخول في صراع معهم يتخلله عبارات الاستهزاء والسخرية والتنابز بالألقاب، وهذا ما عمل الباحث على إزالته من خلال فنيات استبدال الأفكار المشوهة بأفكار أكثر عقلانية

والدفع بهم إلى اكتساب النضج من خلال نماذج تم عرضها أمامهم، وكلما عرض نموذج كلما أتبع ببعض المناقشات التي تشرح خطوات هذا النموذج وكيفية اكتسابه والمحافظة عليه.

ويفسر الباحث كذلك فاعلية هذا البرنامج في خفض العنف اتجاه الإدارة المدرسية هو الوصف الدقيق لهذه الظاهرة والتي حددت أكثر الفنيات الملائمة لها وهذا ما يتفق مع دراسة لوخ دوك (2000) حيث تمكنت هذه الدراسة من معرفة أهم أشكال العنف المدرسي ومستوياته وحددت عدة استراتجيات للتعامل مع العنف.

وإذا رجعنا إلى مناقشة مفصلة للعبارات المشكلة لهذا البعد فإننا نجد أن سلوكات التهديد والتشابك مع المستشارين التربويين لم تعد تظهر بنفس الشكل الذي كانت عليه وهو ما بينته درجات القياس البعدي لهذا البعد، بالإضافة إلى العبارات الأخرى والتي تتنوع فيها أشكال العنف ويعود هذا الانخفاض في هذه الدرجات إلى سهولة استيعاب لفنيات ومهارات البرنامج وتطبيقها والتي بدورها تركت الأثر الفاعل في سلوك أعضاء هذه المجموعة التجريبية.

5- تفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الرابعة:

يشير الجدول (29) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية من متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي للعنف المدرسي في ما يتعلق ببعد العنف من التلاميذ اتجاه الممتلكات المدرسة لصالح المجموعة التجريبية.

ويفسر الباحث هذا التحسن الذي شهدته المجموعة التجريبية بسبب التفاعل النشط الذي كان بين الباحث والأعضاء حيث تم تبادل الخبرات فيما بينهم، كما أجبرهم الباحث على المشاركة الفاعلة من أجل إخراجهم من هذه المشكلة وكل المؤشرات التي تساهم في ظهورها إذا كان لهذا التعاون الأثر الكبير في حدوث التعلم المرغوب، إذا كان التعاون من خلال طرح الأسئلة على الأعضاء وهم يجيبون ويعبرون عما يعترضهم من ضغوطات سواء داخل المدرسة أو خارجها، بالإضافة إلى قيامهم بتمثيل بعض الأدوار أثناء الجلسات الإرشادية وقيامهم بإنجاز الواجبات المنزلية التي كلفوا بها في نهاية كل جلسة وما زاد من تعاون الأعضاء هو تلقي التعزيز الإيجابي اللازم والدعم والمساندة من قبل الباحث.

كما يرجع الباحث هذه النتيجة إلى الاهتمام بطرق التفريغ والتنفيس الانفعالي والاسترخاء العضلي والتي كان الأعضاء بحاجة ماسة إليها، وذلك لأن هؤلاء الأعضاء يدرسون بفصول مكتظة عن آخرها وهذا ما كان يسبب ظهور العنف المدرسي حسب العديد من الدراسات ومنها دراسة خالدي (2007)، هذا بالإضافة إلى الظروف الأسرية التي يعيشها الأعضاء والمتغيرات الديموغرافية الخاصة بهم وهذا ما أكدته دراسة العصماني (2013)، كل هذه العوامل كانت تسبب عنفا يترجمه الأعضاء في ما يجدونه أمامهم

من ممتلكات مدرسية كالطاولات والكراسي والنوافذ والحنفيات، ولهذا كانت لتلك الفنيات الدور الكبير في خفض التوتر والعدوانية الزائدة التي كانت تظهر في سلوكهم وخاصة أن الباحث دعم تلك الفنيات بفنيات أخرى كالمناقشة والحوار والنصح ووضع الأعضاء أمام حتمية تحمل مسؤولياتهم اتجاه الممتلكات المدرسية والتي قد تكلفهم السجن والطرد وهذا التخيل المعرفي في حد ذاته ساهم في إزالة الكثير من السلوك والأفكار غير المرغوبة مستعينا في ذلك ببعض الآيات القرآنية التي تحرم العنف والفساد والدمار، وضرورة صيانة الأمانة وحفظها، فلا ينبغي التكسير والاختلاس والسرقة داخل المؤسسة التربوية ولا يجوز المساهمة في تلويث المحيط مبينا لهم أهمية النظافة في الإسلام والأحاديث التي تدعو إليها.

هذا دون أن ننسى فضل مختلف الفنيات الأخرى كفنية حل المشكلات والتحصين ضد الضغوط، لعب الدور وغيرها والتي وازنت بين ما اكتسبه الأعضاء من مهارات وأفكار وبين تطبيقها سواء أثناء الجلسة الإرشادية أو بعدها.

6- تفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الخامسة:

لقد أسفرت النتائج المبينة في الجدول (30) على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، وهذه إشارة واضحة إلى استمرار تأثير هذا البرنامج المعرفي السلوكي لمدة (40) يوما كاملة، حيث حافظ أفراد المجموعة التجريبية على مختلف الفنيات والمهارات المقدمة إليهم وهذا ما ساهم في استقرار سلوكهم داخل المدرسة المتوسطة وعدم رجوعه إلى تلك السلوكات العنيفة التي كانوا عليها.

وإذا ما رجعنا إلى مختلف الدراسات السابقة التي اهتمت بتتبع أثر برامجها لأزمة مختلفة، فإننا نجد أن هذه الدراسة الحالية تتفق إلى حد كبير مع دراسة بدوي (2015) وقوعيش (2017)، السحيمي (2002)، أبو صفية (2012)، أحمد (2016).

ويرجع الباحث استمرار فاعلية البرنامج إلى الأثر البالغ الذي أحدثته تلك الفنيات المعرفية والسلوكية في نفوس الأعضاء وسلوكياتهم خاصة وأنهم تلقوا تقبلا وتفهما من قبل الباحث لمشكلتهم و إحساسهم بنوع من الراحة من أول جلسة، حيث سادتها ثقة متبادلة ودفئ كبير لدرجة أنهم أدركوا الفرق بين معاملة الباحث وتصرفه وبين معاملة المعلمين داخل غرفة الصف، وهذا راجع إلى اختصاص الباحث وخبرته في مجال علم النفس والتربية، وهذا ما أكدت عليه الدراسات في مجال الإرشاد على أنه ينبغي للمرشد النفسي أن يكون متخصصا في هذا المجال ومطلعا على مختلف مناحي الحياة التي يعيشها المسترشد، ومن خلال الحوار والمناقشة التي قامت بين الباحث والأعضاء اتضح لهم جليا أن مشكلتهم هذه هي مشكلة قد تعترض الكثير من التلاميذ وأنها مشكلة ليست بالعويصة، بل يمكن التغلب عليها إذا

كان هناك استعداد لتلقي الإرشاد اللازم، وهذا أيضا أساس مهم من أسس الرشاد الذي يشترط ضرورة استعداد الفرد للعملية الإرشادية وقبوله لها، كل هذا زاد من إيمان الأعضاء بأن سلوكاتهم العنيفة وأفكارهم الخاطئة يمكن أن تعدل وأنها قابلة للتغيير نحو الأحسن، وهذا ما يتفق مع ما جاء في الأدب النظري كذلك أن السلوك الإنساني قابل للتغيير والتعديل.

كما يرجع الباحث استمرار أثر البرنامج إلى المواظبة والانتظام في حضور الجلسات من قبل الأعضاء وعدم غيابهم لأن للغياب المتكرر أثر سلبي يعرقل نجاح البرنامج، ويرجع هذا الانتظام إلى العلاقة التي كانت تسود أعضاء المجموعة حيث منح الباحث الأعضاء حرية أكبر في التعبير عن آرائهم ومشاعرهم وطموحاتهم، وعدم إحساسهم بقيود تحد من حريتهم وتجبرهم على الإنصات وفقط، ومنه تنتشر مشاعر القلق و الضجر والتي ستنعكس سلبا على سلوكهم وهذه الحرية ساعدت على تخليصهم من مختلف المكبوتات التي كانت بداخلهم والتي غالبا ما كان مصدرها الظروف الاقتصادية والمدرسية حسبهم.

ويمكن إرجاع أثر هذا البرنامج كذلك إلى فاعلية بعض الفنيات وقدرتها في المحافظة على المهارة واكتسابها مثل لعب الدور والنمذجة، حيث أثبت الأدب النظري أنهما طرق تعليمية تجعل المسترشد يمثل السلوك وكأنه واقع فعلا، وأن النمذجة تعتمد على نظرية التعلم الاجتماعي وأن المهارة المتعلمة منها يتم الاقتداء بها، وهذا ما حدث فعلا مع الأعضاء إذ أن المهارات التي اكتسبت عن طريق هذين الفنيتين ترسخت إلى حد بعيد لدى الأعضاء بفعل الممارسة ولهذا طال الاقتداء بما تم تعليمه رغم مرور هذه المدة الزمنية ورغم استمرار الأعضاء في نفس المحيط ونفس الظروف.

هذا ولا يمكن إغفال دور الواجبات المنزلية التي كلف بها الأعضاء وحرص الباحث على إنجازها ومراقبتها، فهي غالبا ما كانت تدعو الأعضاء إلى ضرورة تكرار المهارات المتعلقة في البيت ولمدة معينة، وهي بهذا كانت معززة للسلوك المكتسب وما زاد من إقبال الأعضاء عليها والقيام بها هو أسلوب التعزيز الذي اعتمده الباحث من خلال عبارات المدح والافتخار بما يقدمه الأعضاء، حيث لاحظ الباحث أن أسلوب التعزيز الذي يتلقاه الأعضاء مع معلميهم جذ ضعيف بل يكاد ينعدم، وذلك راجع إلى كونهم عدوانيين وغالبا ما يتلقون عبارات التوبيخ والإهانة والطرد نتيجة سلوكاتهم الطائشة.

ويرجع الباحث كذلك استمرار أثر فاعلية البرنامج إلى التحفيز المستمر الذي يحث الأعضاء على ممارسة أسلوب الاسترخاء والمداومة عليه خاصة في أوقات الفراغ من خلال ممارسة الرياضة والمشي وتعلم هوايات جديدة ومفيدة تسمح لهم بالتسلية والترويح والخروج من روتين الدراسة وبناء علاقات اجتماعية مثمرة من خلال ما تعلموه من مهارات التواصل، وتوجيه التفكير الوجهة الصحيحة حيث ثم

استبدال الأفكار غير العقلانية بأفكار عقلانية، فترك تلك الأفكار والتخلص منها ساهم بشكل فاعل في بناء شخصية جديدة للأعضاء تمكنوا خلالها من التحسن والاستمرار على هذا الحال.

خاتمة الدراسة:

تعتبر مرحلة التعليم المتوسط أهم المراحل التعليمية التي يمر بها التلميذ والتي تقابل سنواته الأولى من مرحلة المراهقة والتي يكون فيها التلميذ في قمة عطائه واكتسابه، حيث يسعى من خلالها إلى اكتساب أكبر كم من المعلومات والمعارف والمهارات التي تنمي مختلف جوانب شخصيته المعرفية والسلوكية والوجدانية وغيرها، لكن وبحكم المرحلة العمرية التي يمر بها وما تحمله من تغيرات فإن هذا التلميذ غالبا ما يقع ضحية مشكلات نفسية وسلوكية داخل المدرسة، خاصة إن لم يجد من يعينه على تجاوز هذه المشكلات.

ويعتبر العنف المدرسي من أهمها، إذ نجد أن معظم التلاميذ يتسببون في إثارة مجموعة من السلوكات العنيفة والعدوانية داخل المدرسة والتي تتخذ أشكالا عديدة وبمستويات عالية تعيق سير المدرسة المتوسطة نحو تحقيق أهدافها، لكن طريقة مواجهة هذا العنف يمكن أن نعتبرها غير مجدية لأن أغلب الإدارات المدرسية والمعلمين والمشرفين التربويين يستخدمون أساليب ردعية كالعقاب البدني والتحويل من مؤسسة إلى أخرى وأحيانا يصل الأمر إلى حد الطرد، لكن المدرسة الحديثة اليوم لا تواجه العنف بعنف مثله، بل صارت تبحث في الآليات والطرق السليمة للتعامل مع مختلف المشكلات السلوكية داخل المدارس والتي من بينها الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي.

ومن أجل هذا جاءت هذه الدراسة لتختار نوع من أنواع الإرشاد النفسي كتعويض عن تلك الممارسة الخاطئة في التعامل مع التلميذ العنيف بالمرحلة المتوسطة، حيث تم اكتشاف مستويات العنف داخل هذه المتوسطة من خلال الاستعانة بمقياس العنف المدرسي وبعض المقابلات مع مختلف الأصناف الإداريين والمعلمين بعدها تم بناء برنامج إرشادي يستند إلى الإرشاد المعرفي السلوكي، حيث تضمن عدة جلسات تستخدم تقنيات متنوعة أعدت خصيصا للتعامل مع العنف من خلال تعليم هؤلاء التلاميذ طرق ضبط النفس وحل المشكلات والتواصل الاسترخاء وغيرها، وبعد تطبيق هذا البرنامج تم التوصل إلى نتائج جد إيجابية توحي بأن مستوى العنف انخفض بشكل ملحوظ من جلسة إلى أخرى ليصل في نهاية البرنامج إلى أدنى مستوياته، حيث استحسن هؤلاء المسترشدون هذه الطريقة كونها أكسبتهم مهارات واتجاهات وطرق تفكير سليمة خلال جلسات كان يسودها الدفء والتقبل والتفهم ومختلف أخلاقيات الإرشاد.

وعليه جاءت نتائج هذه الدراسة معززة بمختلف نتائج البحوث التي اعتمدت برامج إرشاد معرفية سلوكية ونفسية بشكل عام في التعامل مع العنف والسلوك العدواني داخل المدارس سواء المتوسطة أو الابتدائية والثانوية.

توصيات الدراسة:

تطرح الدراسة الحالية مجموعة من التوصيات والتي ترى بأنها جد مهمة وفاعلة في مواجهة العنف المدرسي ومختلف المشكلات السلوكية ومنها:

– فسح المجال أمام مختلف الباحثين الجامعيين والأكاديميين المتخصصين في مجال علم النفس والتربية للقيام بأبحاث داخل المؤسسات التربوية والتعاون معهم والاستفادة من أبحاثهم، وتدعيم سبل التواصل بين مختلف المدارس المتوسطة والجامعات من خلال طرح مجموع المشكلات التي تعاني منها المدرسة أمام مختلف الباحثين.

– إعادة النظر في تكوين المعلمين في مجال البيداغوجيا وعلم النفس التربوي والإرشاد، وإخضاعهم لتكوينات مستمرة تمكنهم من اكتساب طرق التعامل مع مختلف المشكلات السلوكية للتلاميذ.

– إعادة النظر في طرق انتقاء المشرفين التربويين وتكوينهم وتوفير أحسن الظروف التي تساعدهم في عملهم.

– تزويد المدارس المتوسطة بأكبر قدر من مستشاري التوجيه والمرشدين وإعطائهم حرية أكبر في عملهم، وعدم تقييدهم فقط بمهمة توجيه التلاميذ نحو التخصصات المختلفة، وذلك من أجل اكتشاف كل حالات العنف والتعامل معها في أماكن خاصة تتوفر على كل الشروط التي تضمن نجاح العملية الإرشادية.

– فتح جسر التواصل بين هؤلاء المرشدين وأُسر التلاميذ الذين يعانون من مختلف المشكلات السلوكية ومنها العنف، وذلك لتعزيز علاقة المدرسة بالأسرة.

– إعادة النظر في العلاقة القائمة بين مؤسسات التربية الثلاثة (المدرسة، الأسرة، المسجد) لأن التلميذ يتنقل بين كل هذه المؤسسات، وباعتبار أن نجاح المدرسة مرهون بنجاح الأسرة والمسجد وأن كل منهما يكمل الآخر.

– إعادة النظر في محتوى المناهج لمختلف المواد الدراسية في مرحلة التعليم المتوسط، وإجراء دراسات تبحث في مدى استيعاب التلميذ لها ومدى تكيفه معها، ومدى قابليتها لتحقيق الأهداف التعليمية التي تسعى من أجلها.

– إعادة النظر في هيكل المبنى المدرسي وضرورة تكييفه مع متطلبات المدرسة الحديثة، حيث نلاحظ أن أغلب المدارس المتوسطة مخالفة لمعايير السلامة والأمن والراحة النفسية للتلميذ لأنها بنايات قديمة مند الحقبة الاستعمارية، والتي بدورها تحد من حرية التلميذ وتسبب له القلق والاختناق وتدفعه إلى ممارسة العنف.

– ضرورة إيجاد حل لمشكلة الاكتظاظ بالمدارس المتوسطة لأنها تعيق سير الدروس وتكون سببا مباشرا في بزوغ شرارة العنف داخل الحجرة.

– منح حرية أكبر للتلاميذ للتعبير عن آراءهم واتجاهاتهم وحاجاتهم ومحاولة الاستجابة لمطالبهم والتي تندرج ضمن المتطلبات والحاجات التي ينبغي توفيرها للمراهق.

– إقامة رحلات مدرسية للتلاميذ غير متباعدة لأنها تسمح لهم بالتنفيس والتفريغ الانفعالي وتزيل مشاعر القلق والتوتر لديهم وتسمح لهم بالاسترخاء والاسترجاع والتخلص من الطاقات الزائدة.

– إقامة ندوات وملتقيات علمية ينشطها أساتذة جامعيين وأئمة داخل المدارس المتوسطة تتناول مختلف المشكلات السلوكية داخل المدرسة، وتكون ذات أهمية في غرس الثقة والأمل والطموح في نفوس التلاميذ وتساعدهم على إزالة الأفكار السلبية وغير العقلانية التي تعترضهم وتبعدهم عن التطرف والتدخين والتعصب، وإكسابهم طرق التعامل مع الوسائل التكنولوجية والاتصالية وطريقة استخدامها.

– إزالة الحواجز بين المؤسسات التربوية والمجتمع ومنها المدرسة المتوسطة لأنها جزء من المجتمع، وذلك من خلال تفعيل دور التلميذ في الحياة المجتمعية من خلال المبادرات والمشاريع الخيرية كحملات التشجير التي يقوم بها المجتمع.

– العمل على توفير الأمن أمام المدارس المتوسطة من خلال الاستعانة بجهاز الأمن الوطني لمنع حدوث جرائم العنف أمامها وإمكانية اكتسابها من طرف التلاميذ أو حتى انتقاله إلى المدرسة في صورة العنف من خارج المدرسة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1- المراجع العربية:

1- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2012) الإرشاد المدرسي. ط2. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

2- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف والغرير، أحمد نايل (2009). التشخيص والتقييم في الإرشاد. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

3- أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (1999). نمو الإنسان (من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين). ط4. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

4- أبو حطب، ياسين مسلم محارب (2002). فاعلية برنامج لتخفيف السلوك العدواني لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة. مذكرة ماجستير. الجامعة الإسلامية غزة. فلسطين.

5- أبو صفية، ميسر محمد فهد (2012). مدى فاعلية برنامج نفسي إرشادي للحد من سلوكات العنف لدى تلميذات المرحلة الأساسية في قطاع غزة. مذكرة ماجستير. جامعة الأزهر. مصر.

6- أبو عزب، نائل إبراهيم. (2008). فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة. مذكرة ماجستير. الجامعة الإسلامية غزة. فلسطين.

7- أبو يوسف، محمد جدوع (2008). فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة. مذكرة ماجستير. الجامعة الإسلامية غزة. فلسطين.

8- أحمد، رانيا فكري السيد (2016). برنامج إرشادي لتحسين مهارات الحياة في خفض العنف لدى عينة من طلاب المرحلة الابتدائية. أطروحة دكتوراه. جامعة عين شمس. مصر.

9- أحمد، رحاب يونس (2013). علاقة العنف المدرسي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. أطروحة دكتوراه. جامعة دمشق. سوريا.

10- إسماعيل، عباس الصادق محمد (2015). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الاكتئاب لدى مرضى الإيدز بمراكز الرعاية المتكاملة بولاية جنوب دارفور. أطروحة دكتوراه. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. السودان.

11- بداوي، سميرة (2015-2016). العنف ضد المسنين في مراكز الرعاية الاجتماعية. أطروحة دكتوراه. جامعة البليدة 02. الجزائر.

12- بدوي، عائشة (2015). فاعلية برنامج إرشادي في التخفيف من السلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم المتوسط. أطروحة دكتوراه. جامعة ورقلة. الجزائر.

13- البرديني، أحمد إسماعيل (2006). واقع الإرشاد التربوي في المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة. مذكرة ماجستير. الجامعة الإسلامية غزة. فلسطين.

14- بركات، علي(2011). العوامل المجتمعية للعنف المدرسي. دمشق: الهيئة العامة السورية للكتاب.

15- بلان، كمال يوسف (2015). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. الأردن: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

16- بن دريدي، فوزي أحمد (2007). العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية. الرياض: فهرس مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.

17- بن صالح، هداية (2016). فعالية برنامج علاجي معرفي سلوكي في خفض حدة الضغوط النفسية لدى المراهق المتمدرس. أطروحة دكتوراه. جامعة تلمسان. الجزائر.

18- بودحوش، نصر الدين (2016). أثر برنامج علاجي في التخفيف من حدة الأعراض الاكتئابية لدى المصابين بالعقم. مذكرة ماجستير. جامعة وهران 02. الجزائر.

19- بورنان، حياة (2011). العنف في الوسط المدرسي وعلاقته بتقدير الذات عند تلاميذ الطور الثانوي. مذكرة ماجستير. جامعة الجزائر 02. الجزائر.

20- بوصوار، جيلالي (2017). دور مناهج التربية البدنية والرياضية في التقليل من أنماط بعض المشكلات النفسية للتلاميذ المتفوقين رياضيا في مرحلة التعليم المتوسط. أطروحة دكتوراه. جامعة مستغانم. الجزائر.

21- بوطورة، كمال (2017). مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية. أطروحة دكتوراه. جامعة بسكرة. الجزائر.

22- بوغراف، حنان (2017). عوامل ممارسة العنف ضد الأصول، أطروحة دكتوراه. جامعة الجزائر 02. الجزائر.

23- بومجان، نادية (2016). بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الضغط النفسي لدى الأساتذة الجامعية المتزوجة. أطروحة دكتوراه. جامعة بسكرة. الجزائر.

24- تعيلب، أحمد عبد الجواد فهمي حسانين (2006). مدى فاعلية برنامج لتعديل السلوك العدواني لدى الأطفال من نزلاء المؤسسات. مذكرة ماجستير. جامعة الزقازيق. مصر.

25- تعيلب، أحمد عبد الجواد فهمي حسانين. (2006). مدى فاعلية برنامج لتعديل السلوك العدواني لدى الأطفال من نزلاء المؤسسات. مذكرة ماجستير. جامعة الزقازيق. مصر.

26- جابر، نصر الدين وبومجان، نادية (2013). الاتجاهات الرائدة في الإرشاد المعرفي السلوكي، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد: 06.

27- جادو، أميمة منير عبد الحميد (2005). العنف بين الأسرة والمدرسة والإعلام. مصر: دار السحاب للنشر والتوزيع.

28- جموعي، بلعربي (2018). فاعلية برنامج إرشادي (معرفي سلوكي) للتخفيف من السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وفقا لحاجاتهم الإرشادية. أطروحة دكتوراه. جامعة سطيف 02.

29- جوفليكت، ليلى (2016). العنف المدرسي. أطروحة دكتوراه. جامعة البليدة 02. الجزائر.

30- الحجامي، بلقيس حمود كاظم (2007). بناء مقياس العنف النفسي الموجه نحو المرأة العراقية. مذكرة ماجستير. جامعة بغداد. العراق.

31- الحربي، مساعد بن ضيف الله (2008). العوامل المدرسية المؤدية إلى العنف المدرسي في المدارس الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين. أطروحة دكتوراه. جامعة الملك سعود. السعودية.

32- الحريري، رافدة والإمامي، سمير (2011). الإرشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

33- حسونة، محمد السيد وسلام، محمد توفيق والشرقاوي، عادل عبد الله (2012). العنف في المدرسة الثانوية-مشكلة تعرقل مسيرة التعليم والتربية. مصر: دار الكتب والوثائق القومية.

34- حسين، طه عبد العظيم (2015). الإرشاد النفسي -النظرية-التطبيق-التكنولوجيا. ط7. الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

35- الحلح، سمر وليد (2015). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي لخفض حدة مشكلات السلوك الاجتماعي لدى عينة من تلاميذ التعليم الأساسي. أطروحة دكتوراه. جامعة دمشق. سوريا.

36- حويتي، أحمد (2006). العنف المدرسي: الأسباب والمظاهر. الجزائر: مرصد حقوق الإنسان.

37- الحيدري، إبراهيم (2015). سوسيولوجيا العنف والإرهاب. لبنان: دار السياقي.

38- خالدي، خيرة (2007). العنف المدرسي ومحدداته كما يدركه المدرسون والتلاميذ. أطروحة دكتوراه. جامعة الجزائر. الجزائر.

39- خضر، صفاء أحمد عباس أحمد (2007). الدوافع النفسية والاجتماعية للعنف لدى المرحلة العمرية من (12-17). مذكرة ماجستير. جامعة عين شمس. مصر.

40- خميستي، كروم (2005). الضغط النفسي وعلاقته بالعنف المدرسي لدى تلاميذ الثانويات. مذكرة ماجستير. جامعة قسنطينة. الجزائر.

41- الخولي، محمد سعيد (2008). العنف المدرسي- أسباب وسبل المواجهة-. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

42- خياطي، عبد العزيز (2016). ظاهرة العنف المدرسي. أطروحة دكتوراه. جامعة الجزائر 02. الجزائر.

43- الداهري، صالح حسن (2014). مبادئ الإرشاد النفسي والتربوي. الأردن: دار مكتبة الكندي للنشر والتوزيع.

44- دباب، زهية (2015). دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي في الجزائر. أطروحة دكتوراه. جامعة بسكرة. الجزائر.

45- راغب، نبيل (2003). أخطر مشكلات الشباب (القلق، العنف، الإدمان، الإكتئاب). مصر: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

46- الرواشدة، علاء (2011). اتجاهات الطلبة نحو ظاهرة العنف المدرسي، جامعة اليرموك، المجلد: 27، العدد: 2ج.

47- الرويشدي، رحمة بنت محمد بن سيف (2013). الحاجات الإرشادية لطلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطة عمان بمحافظة جنوب الباطنة. مذكرة ماجستير. جامعة نزوى. الأردن.

48- زهران، حامد عبد السلام (1986). علم النفس النمو الطفولة المراهقة. ط5. مصر: عالم المكتبة.

49- الزهراني، بالخير محمد حسن (2013). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تخفيض درجة الوحدة النفسية وزيادة درجة الأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة. مذكرة ماجستير. جامعة أم القرى. السعودية.

50- الزواهرة، عمر عبد الله المبارك (2013). العنف داخل مراكز الإصلاح والتأهيل (أسبابه وأنماطه). الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

51- زيادة، أحمد رشيد عبد الرحيم (2007). العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

52- زيدان، سليمان داود وشواقفة، سهيل موسى (2007). أساليب الإرشاد التربوي. عمان: جهينة للنشر والتوزيع.

53- زيدان، محمود مصطفى (1972). النمو النفسي للطفل والمراهق وأسس الصحة النفسية. ليبيا: منشورات الجامعة الليبية.

54- الزيود، إسماعيل محمد (2011). العنف المجتمعي (إطلالة نظرية). الأردن: دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع.

55- ساسية، قارة (2012). الأسرة والسلوك الإنحرافي للمراهق. مذكرة ماجستير. جامعة قسنطينة.

56- السبتي، خولة بنت عبد الله (2004). مشكلات المراهقات الاجتماعية والنفسية الدراسية. مذكرة ماجستير. جامعة الملك سعود. السعودية.

57- سخسوخ، حسان (2014). فعالية برنامج إرشادي مصغر مع بعض المشكلات النفسية لدى طلاب وطالبات الجامعة. أطروحة دكتوراه. جامعة سطيف 02. الجزائر.

58- السعايدة، جهاد علي (2014). أسباب العنف المدرسي ووسائل الحد منه من وجهة نظر أولياء طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن ، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد: 41، العدد: 02.

59- سعد، مراد علي والشريفين، أحمد عبد الله (2015). المدخل إلى الإرشاد النفسي من منظور فني وعلمي. الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

60- سعيد، بكير بن حمودة حاج (2011). الأطفال والعنف (أصله، منابعه، اكتسابه، وطرق علاجه). الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

61- سفيان، نبيل صالح (2004). المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي. مصر: إيتارك للنشر والتوزيع.

62- سليم، مريم (2002). علم نفس النمو. لبنان: دار النهضة العربية.

63- سميرة، عبدي (2011). الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس (15-17) سنة. مذكرة ماجستير. جامعة تيزي وزو. الجزائر.

64- السواط، وصل الله بن عبد الله حمدان (2008). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين مستوى النضج المعرفي وتنمية مهارات اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف. أطروحة دكتوراه. جامعة أم القرى. السعودية.

65- شاهين، أحمد سيف (2014). مشاهدة الدراما التلفزيونية (المذبلجة) وعلاقتها ببعض الحاجات النفسية لدى المراهقين. مذكرة ماجستير. جامعة دمشق. سوريا.

66- الشحادات، بيان محمد سالم (2017). أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين تقدير الذات وخفض التوتر النفسي لدى أبناء اللاجئين السوريين في الأردن. مذكرة ماجستير. الجامعة الهاشمية الزرقاء. الأردن.

67- شريفي، حليمة (2016). العنف المدرسي في الجزائر (أسبابه وسبل المواجهة)، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، العدد: 03.

68- شعبان، كاملة الفرخ وتيم، عبد الجابر (1999). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

69- شكور، جليل وديع (1997). العنف والجريمة. لبنان: الدار العربية للعلوم.

70- شلايل، محمد يونس خليل (2015). الخبرات الصادمة وعلاقتها بالتمرد النفسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية بغزة. مذكرة ماجستير. الجامعة الإسلامية غزة. فلسطين.

71- الشناوي، محمد محروس (1996). العملية الإرشادية والعلاجية. مصر: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

72- الشهري، علي بن نوح بن عبد الرحمان (2009). العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في مدينة جدة. مذكرة ماجستير. جامعة أم القرى مكة. السعودية.

73- شواهنة، مأمون صادق إبراهيم (2008). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في خفض مظاهر العنف المدرسي لدى طلاب الصف العاشر في محافظة قلقيلية. مذكرة ماجستير. جامعة القدس. فلسطين.

74- شومان، زياد محمود محمد (2008). دراسة تقييمية لأداء المرشد النفسي في ضوء بعض المتغيرات. مذكرة ماجستير. الجامعة الإسلامية غزة. فلسطين.

75- صافة، أمينة (2016). آثار استعمال التكنولوجيا الحديثة على أفراد الأسرة الجزائرية "دراسة التأثيرات النفسية والاجتماعية والأخلاقية والصحية لاستعمال الإنترنت على أبناء الأسرة الجزائرية نموذجا". أطروحة دكتوراه. جامعة وهران 02. الجزائر.

76- صالح، مهدي صالح وشامخ، بسمة كريم (2011). التحدث مع الذات وبعض الاضطرابات النفسية والسلوكية. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

77- صبحيين، على موسى وفرحان، محمد (2012). فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في خفض سلوك العنف لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد: 75.

78- صلحاوي، حسناء (2017). اتجاهات تلميذات المرحلة المتوسطة نحو حصة التربية البدنية والرياضية بالمناطق الريفية والحضرية . أطروحة دكتوراه. جامعة بسكرة. الجزائر.

79- الصميلي، حسن بن إدريس عبده (2009). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية. أطروحة دكتوراه. جامعة أم القرى. السعودية.

80- صندلي، ريمة (2012). الضغوط النفسية واستراتيجيات المواجهة المستعملة لدى المراهق المحاول للإنتحار. مذكرة ماجستير. جامعة سطيف. الجزائر.

81- الطواب، سيد محمود (1995). النمو الإنساني أسسه وتطبيقاته. مصر: دار المعرفة الجامعية.

82- طوبال، فطيمة (2017). فعالية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض أعراض الضغط النفسي لدى عينة من المراهقين المتمدرسين بالثانوية. أطروحة دكتوراه. جامعة سطيف 02. الجزائر.

83- عباس، ياسين (2010). العلاقة بين المعلم والتلميذ وأثرها على ظاهرة العنف المدرسي. مذكرة ماجستير. جامعة الجزائر 02. الجزائر.

84- عبد الرحمان، ولاء محمد أحمد (2018). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وخفض سلوكات العزلة لدى الطلبة الجامعيين. مذكرة ماجستير. جامعة النجاح الوطنية نابلس. فلسطين.

85- عبد العظيم، حمدي عبد الله (2013). مهارات التوجيه والإرشاد في المجال المدرسي. الجيزة: مكتبة أولاد الشيخ للتراث.

86- عبد الغني، أحمد أمين (2008). ميكانزمات العنف المدرسي وأساليب المواجهة. أطروحة دكتوراه. جامعة عين شمس. مصر.

87- عبد الكريم، أحمد وخطاب، محمد أحمد (2010). الإرشاد النفسي والاضطرابات الانفعالية للأطفال المراهقين. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

88- عبد الله، معتز سيد (2005). العنف في الحياة الجامعية (أسبابه ومظاهره والحلول المقترحة لمعالجته. القاهرة: منشورات مركز البحوث والدراسات النفسية.

89- العبيدي، محمد جاسم والعبيدي، آلاء محمد (2010). الإرشاد والتوجيه النفسي. الأردن: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

90- العتيبي، ضيف الله بن حمدان (2014). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الضغوط النفسية لدى نزلاء السجون. أطروحة دكتوراه. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. السعودية.

91- عجرود، صباح (2007). التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي حسب اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية. مذكرة ماجستير. جامعة قسنطينة. الجزائر.

92- العدوي، أسامة محمد أحمد (2008). دور مديري المدارس الثانوية اتجاه الحد من ظاهرة العنف لدى طلبة الثانوية بمحافظات غزة وسبل تفعيله من وجهة نظر المعلمين. مذكرة ماجستير. الجامعة الإسلامية غزة. فلسطين.

93- العزة، سعيد حسني (2010). الإرشاد الجماعي العلاجي. ط2. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

94- عزي، الحسين (2018). المناهج التعليمية ودورها في بناء منظومة القيم لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة. أطروحة دكتوراه. جامعة المسيلة. الجزائر.

95- العصماني، عبد الله بن إبراهيم (2013). العنف المدرسي وعلاقته بالنمو الأخلاقي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بتعليم محافظة الليث. مذكرة ماجستير. جامعة أم القرى. السعودية.

96- عليان، ربحي مصطفى (2014). العنف الجامعي "وجهات نظر". الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

97- عمر، ماهر محمود (دس). المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي. ط2. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

98- العمر، معن خليل (2010). علم اجتماع العنف. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

99- العمروسي، نيلي حسين كامل (2015). فعالية برنامج إرشادي نفسي (معرفي-سلوكي) لخفض الشعور بالخجل لدى عينة من الموهوبات المراهقات في المجتمع السعودي، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد: 03، العدد: 10.

100- العمري، صالح ظافر (2011). فعالية برنامج إرشادي معرفي في خفض مستوى القلق لدى التلاميذ الأيتام بالطائف. مذكرة ماجستير. جامعة الملك عبد العزيز. السعودية.

101- عوض، يحي علي عودة (2016). برنامج إرشادي انتقائي لخفض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال. أطروحة دكتوراه. جامعة عين شمس. مصر.

102- عياش، جهاد عطية شحادة (2009). مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من السلوك العدواني لدى أطفال مؤسسات الإيواء في قطاع غزة. مذكرة ماجستير. الجامعة الإسلامية غزة. فلسطين.

103- عيد، أحمد عليان إبراهيم (2018). العلاج المعرفي السلوكي في ضوء القرآن والسنة النبوية "دراسة تأصيلية". مذكرة ماجستير. الجامعة الإسلامية غزة. فلسطين.

104- عيسى، محمد آدم يوسف. (2012). فاعلية برنامج إرشاد نفسي في خفض السلوك العدواني. رسالة ماجستير. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. السودان.

105- العيسي، علي بن مسعود بن أحمد. (2009). تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمحافظة القنفدة. مذكرة ماجستير. جامعة أم القرى. السعودية.

106- فتيحة، قاسم (2009-2010). تأثير الوسط الأسري على موقف المراهق من العنف في الوسط المدرسي. مذكرة ماجستير. جامعة الجزائر 02. الجزائر.

107- القرالة، علي عبد القادر (2011). مواجهة ظاهرة العنف في المدارس والجامعات. الأردن: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

108- قوعيش، مغنية (2017). فاعلية الإرشاد النفسي التربوي في خفض السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. أطروحة دكتوراه. جامعة وهران 02. الجزائر.

109- قيدوم، فيصل (2011). عوامل انتشار العنف المدرسي عند فئة التلاميذ المراهقين. مذكرة ماجستير. جامعة جيجل. الجزائر.

110- كاروان، أحمد محمد (2012). دور التدخل المهني في مواجهة العنف المدرسي. مذكرة ماجستير. جامعة السليمانية. كردستان.

111- كرم، زهراء عبد الله بدر (2017). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في الخفض من حدة السلوك الإنسحابي. مذكرة ماجستير. جامعة الكويت. الكويت.

112- لعاقل، محمد (2016). السلطة العرفية وعلاقتها بانتشار العنف في الأسواق الشعبية. أطروحة دكتوراه. جامعة البليدة 02. الجزائر.

113- مجيد، سوسن شاكر(2008). العنف والطفولة "دراسات نفسية". الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

114- محدب، رزيقة (2011). الصراع النفسي الاجتماعي للمراهق المتمدرس وعلاقته بظهور القلق. مذكرة ماجستير. جامعة تيزي وزو. الجزائر.

115- محرز، عبلة (2008). الحاجات النفسية والاجتماعية للمراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط. مذكرة ماجستير. جامعة الجزائر. الجزائر.

116- المصري، إبراهيم سليمان (2010). الإرشاد النفسي أسسه وتطبيقاته. الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

117- مصطفى، حاج عبد الله (2015). العنف الطلابي في الجامعات الجزائرية. أطروحة دكتوراه. جامعة الجزائر 02. الجزائر.

118- المعروف، صبحي عبد اللطيف (2012). نظريات الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي. الأردن: الوراق للنشر والتوزيع.

119- مقلاتي، سامي (2017). تفسير ظاهرة العنف في الجامعات الجزائرية من طرف هيئة التدريس، أطروحة دكتوراه. جامعة أم البواقي. الجزائر.

120- ملحم، سامي محمد (2015). الإرشاد النفسي عبر مراحل العمر. الأردن: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

121- ملك، سلوى كمال، الزبير (2004). مشكلات الفتاة المراهقة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية في المرحلة الثانوية الحكومية بمحافظة الخرطوم. مذكرة ماجستير. جامعة الخرطوم. السودان.

122- منسي، حسن ومنسي إيمان (2014). التوجيه والإرشاد النفسي ونظرياته.الأردن: دار مكتبة الكندي للنشر والتوزيع.

123- منصور، حسن عبد الرزاق (2013). ثقافة العنف ومصادرها. الأردن: أمواج للطباعة والنشر والتوزيع.

124- منيب، تهاني محمد عثمان وسليمان، عزة محمد (2007). العنف لدى الشباب الجامعي. الرياض: فهرسة مكتبة فهد الوطنية أثناء النشر.

125- المهداوي، محمد صالح هادي صالح (2007). العنف المدرسي وعلاقته باضطراب ما بعد الضغوط الصدمية لدى طلبة المرحلة المتوسطة. مذكرة ماجستير. جامعة ريالي. العراق.

126- موسى، مي محمد (2016). التوجيه والإرشاد النفسي والسلوكي للطلاب. الأردن: دار حجلة للنشر والتوزيع.

127- ناصر، محمد حسين أحمد (2017). العنف المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة. مذكرة ماجستير. جامعة القدس المفتوحة. فلسطين.

128- النجمة، علاء الدين إبراهيم يوسف (2008). مدى فعالية برنامج إرشادي نفسي للتخفيف من أعراض الاكتئاب عند طلاب المرحلة الثانوية. مذكرة ماجستير. الجامعة الإسلامية غزة. فلسطين.

129- نواصرة، راضي محمد عيد (2012). العنف الجامعي والعنف المجتمعي وجذور البلاء. الأردن: دار الراية للنشر والتوزيع.

130- نور، عصام (2015). الأسس النفسية للنمو. مصر: مؤسسة شباب الجامعة.

131- النيرب، عبد الله محمد (2008). العوامل النفسية والاجتماعية المسؤولة عن العنف المدرسي في المرحلة الإعدادية كما يدركها المعلمون والتلاميذ في قطاع غزة. مذكرة ماجستير. الجامعة الإسلامية. فلسطين.

132- هنودة، علي (2013). التفاعل الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى بعض تلاميذ التعليم الثانوي. مذكرة ماجستير. جامعة بسكرة. الجزائر.

2- المراجع الأجنبية:

133- Astor, R.A, Pinter, R.Q, Benbenishty, R. (2002), Public concerns and focus on school violence, InL. A. Ra pp-poglicc A.R, Roberts, & J.S Wodarski (Eds), Hand book of violence, (pp. 262-302), Newyork.

134- Batsche, G.M, & Kuoff. H.M. (1994), Bullies and their victims understanding a pervasive problem in the schools, School Psychology Review, 23(2), 165-175.

135- Broderick, P.C, & Blewitt. P. (2006). the life span: Human development of hoping professionals (2nded). Upper saddle river, NJ: Pearson.

136- Coleman. H.l. (2009). Handbook of school counseling Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

137- Cooley, L. (2010). The power of groups: Solution focused group counseling in schools, thousand Oaks, CA: Corwin press.

138- Erford, B.T. (2011). Transforming the school counseling profession, Upper saddle river, NJ: prentice hall.

139- Flaherty, L.T. (2001). school violence and the school environment, M, shafu& S. Shafu 'Eds), school violence: Assessment, management, prevention 25-51, Washington, DC: American Psychiatric Press.

140- Fredland, N.M. (2008). Nurturing Hostile environment: The problem of school violence, Family and community health, 3151, S32-S42.

141- Gibson, R.L. (2008). Introduction to guidance and counseling, Upper Saddle river, NJ: prentice hall.

142- Heyden, S.M. (2011). Consoling children and adolescents Belmon, CA: brooks/cole.

143- Hughes, J. Hasbrouk J. (1996). Television Violence: implications for violence prevention, School Psychology Review, 25(2), 134-151.

144- Kowalski ? K.M. (2002), What teens are doing about violence. Current health, 27, 6-12.

145- Morrell R. (2001). Corporal punishment in Southafrican schools: a neglected explanation for its persistence, Southafrican Journal of edveation, vol 21(4), 292-299.

146- Neukrug, R.C. (2011). counseling the eury and practice Belmont, CA: brooks/Cole.

147- Rassumussen. C.&Tonson. G. (2008). The ripple effect of Virginia Tech" Areport from the mid western higher education compact, pp 5-29.

148- Syversten? A, & Flanagan, L. (2009). "Code of silence students perceptions of school climate and Willingness to intervene in a peer's dangerous plan", Journal of educational psychology, vol 101, N1, pp 219-232.

قائمة الملاحق

ملحق (01): ترخيص الجامعة لإجراء الدراسة الميدانية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة الجزائر أبو القاسم سعد الله – الجزائر 02
كلية العلوم الاجتماعيّة
قسم علوم التربية
مصلحة الدّراسات العليا

إلى السيّد : مدير التربية لولاية جيجل

الموضوع : طلب رخصة بحث ميداني .

الرّجاء منح رخصة بحث ميدانيّ للطّالب : وليد كربوش المولود بتاريخ : 12 /09/ 1990 بالميلية ولاية جيجل ، والمسجّل في جامعتنا في السنّة الثالثة دكتوراه تخصّص : علوم التربية ، تحت رقم : 163041570

الطّالب يحضّرُ دراسةً للحصول على شهادة دكتوراه (L.M.D) في علوم التربية موسومةٍ ب :
« فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من مستوى العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط. »

الرّجاء تيسير عمله بما يخدم التربية و التعليم .

دمتم لخدمة البلاد و العباد .

الجزائر في : 07/ 02 / 2019 م

رئيس قسم علوم التربية

رئيس قسم علوم التربية
د/ محمد حلايمية

ملحق (02): ترخيص مديرية التربية لإجراء الدراسة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية جيجل
مصلحة التكوين والتفتيش
إرسال رقم:2019/1.7/428

مدير التربية
إلى السيد مدير متوسطة
-الأمير عبد القادر-الميلية-

متوسطة الأمير عبد القادر
الميلية جيجل
البريد الوارد
يوم: 2019/02/11
رقم: 60
توقيع:

الموضوع: ترخيص

المرجع: مراسلة رئيس قسم علوم التربية بتاريخ: 07-02-2019

بناءا على المراسلة المذكورة في المرجع أعلاه، يشرفني أن أطلب منكم استقبال الطالب: **كربوش وليد** بجامعة الجزائر كلية العلوم الاجتماعية قسم علوم التربية، والسماح له بإجراء بحث ميداني، لإعداد مذكرة تخرج دكتوراه بعنوان: "**فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من مستوى العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط**".

ملاحظة: على الطالب الالتزام بالقانون الداخلي للمؤسسة.

ع / مدير التربية
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش

2019-02-10

مقياس العنف المدرسي

لدى تلاميذ التعليم المتوسط

" الصورة الأولية للمقياس"

اعداد الطالب	تحت اشراف الدكتور
كربوش وليد	خلايفية محمد

2019-2018

الاسم واللقب:

الدرجة العلمية:

التخصص:

الجامعة:

أستاذي الكريم /

تحية طيبة وبعد:

في إطار التحضير لنيل شهادة الدكتوراه تخصص علوم التربية تحت عنوان " فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من مستوى العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط " نتقدم إلى سيادتكم المحترمة بهذا المقياس المكون من (46) عبارة مقسمة في حد ذاتها إلى الأبعاد التالية:

1- العنف بين التلاميذ مع بعضهم البعض (12) عبارة.

2- العنف من التلاميذ اتجاه المعلمين(12) عبارة.

3- العنف من التلاميذ اتجاه الإدارة المدرسية (10) عبارة.

4- العنف من التلاميذ اتجاه الممتلكات المدرسية (12) عبارة.

وسيتم تطبيق هذه الأداة على عينة من تلاميذ التعليم المتوسط ممن يتصفون بالعنف داخل المدرسة وعليه نرجو من سيادتكم المحترمة تحكيم هذا المقياس وإبداء آرائكم في مدى:

1- انتماء العبارات للأبعاد.

2- محتوى كل عبارة

وسوف يكون من الضروري الأخذ بملاحظاتكم واقتراحاتكم القيمة بغية تعديل وتطوير هذه الأداة البحثية والتي من شأنها أن تساعد على تحقيق أهداف الدراسة علما أن مقياس التقدير الذي وضعه الباحث هو على النحو الآتي:

يحدث دائما	يحدث أحيانا	لا يحث أبدا

عزيزي التلميذ /

تحية طيبة وبعد :

في إطار قيام الباحث بدراسة حول مدى فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من مستوى العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط بمدينة الميلية إليك مجموعة من العبارات التي تدور حول مختلف التصرفات التي تقوم بها في محيطك المدرسي مع زملائك ومعلميك وإدارتك ونظرا لقيام الباحث بتصميم هذا المقياس فإنه من المحتمل أن تجد عبارات تنطبق عليك وبعضها قد لا ينطبق، وعليه عزيزي التلميذ يتعين عليك اختيار إجابة واحدة عن كل عبارة وذلك بوضع علامة (×) في الخانة التي تنطبق عليك من بين الاختيارات الثلاثة: والمثال الآتي سيوضح لك الأمر:

العبارة	الاستجابة		
	دائما	أحيانا	أبدا
أدفع زملائي عندما نكون مجموعات			

وكن على يقين بأن إجابتك ستكون سرية ولن تستخدم إلا لغرض العلم والبحث العلمي فقط .وعليه نرجو منك أن تعطي اهتماما لهذه الدراسة من خلال إجابتك عن كل العبارات وبجدية تامة .

وفي الأخير نشكرك على تعاونك معنا.

✓ البيانات الشخصية:

الاسم:

العمر: 11 سنة ☐ 12 سنة ☐ 13 سنة ☐ 14 سنة ☐ 15 سنة ☐

المستوى التعليمي للأب: أمي ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

المستوى التعليمي للأم: أمي ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

مستوى التحصيل الدراسي: تحت المتوسط ☐ متوسط ☐ فوق المتوسط ☐ حسن ☐

المستوى الاقتصادي للأسرة:

ضعيف ☐ تحت المتوسط ☐ متوسط ☐ فوق المتوسط ☐ حسن ☐ جيد ☐

✓ مقياس العنف المدرسي

عبارات البعد الأول : العنف بين التلاميذ مع بعضهم البعض:

ويتضمن هذا البعد أشكال العنف التي تقع بين التلاميذ داخل المحيط المدرسي.

الرقم	العبارات	مدى ملائمة العبارة للبعد الذي تنتمي إليه		مدى ملائمة العبارة لقياس ما وضعت لقياسه		التعديل
		ينتمي	لا ينتمي	يقيس	لا يقيس	
1	أدفع زملائي عندما نكون مجموعات					
2	أسرق أدوات زميلي					
3	أتشاجر مع كل من يأخذ مكاني					
4	أهدد بالإشارة كل من يريد أن يعتدي عليا					
5	أرهب زملائي بأدوات حادة					
6	ألطخ مئزر زميلي وأكتب فيه					
7	أشكل عصابات مصغرة داخل المدرسة مع زملائي					
8	العب بخشونة كي أفوز أثناء حصة التربية الرياضية					

9	ألمز زميلي بالألقاب الجارحة إن أغضبني					
10	أسخر من المظاهر الخارجية لبعض زملائي					
11	أغش في الامتحانات مع زملائي إن كان الامتحان صعب					
12	اضحك على زميلي إن كانت إجابته خاطئة					

عبارات البعد الثاني: العنف من التلاميذ اتجاه المعلمين:

ويتضمن هذا البعد مختلف أنواع العنف الذي يقع داخل القسم والذي يستخدمه التلاميذ اتجاه المعلم.

الرقم	**العبارات**	**مدى ملائمة العبارة للبعد الذي تنتمي إليه**		**مدى ملائمة العبارة لقياس ما وضعت لقياسه**		**التعديل**
		ينتمي	**لا ينتمي**	**يقيس**	**لا يقيس**	
1	أرفع صوتي في وجه المعلم					
2	أمتنع عن انجاز ما يطلب مني المعلم داخل القسم					
3	أخرج من القسم دون إذن المعلم					
4	أشتم المعلم حالة عدم الرضا عن العلامة					
5	أستخدم لغة التهديد اللفظي اتجاه المعلم أُثناء غضبي					
6	أصفر أثناء كتابة المعلم على السبورة					
7	أتشابك مع المعلم بالأيدي كي أثبت له قوتي					
8	أقذف المعلم بما أجده أمامي					
9	أضع كرسي غير صالح في مكتب المعلم كي يسقط عند الجلوس					
10	أقوم بتزوير العلامة أثناء تصحيح الامتحان					

11	أعتبر المعلم موضعا للسخرية مع الزملاء					
12	انظر إلى المعلم بشكل غير لائق كي يخافني					

عبارات البعد الثالث : العنف ضد الإدارة المدرسية:

ويتضمن هذا البعد مختلف أنواع العنف الذي يصدر من التلاميذ اتجاه الإدارة داخل المؤسسة التربوية وما ينجر عنه من آثار سلبية تعيق الأداء الإداري الفاعل.

الرقم	العبارات	مدى ملائمة العبارة للبعد الذي تنتمي إليه		مدى ملائمة العبارة لقياس ما وضعت لقياسه		التعديل
		ينتمي	لا ينتمي	يقيس	لا يقيس	
1	أوبخ المستشار التربوي إن لم يقم بتسوية غيابي					
2	أتشابك مع الحارس إن أغلق الباب قبل دخولي					
3	أهدد المستشار التربوي إن أخرجنا من الساحة					
4	امتنع عن تطبيق تعليمات الإدارة					
5	أشتم عمال المطعم عند التأخر في تقديم الوجبة					
6	أتجاهل توجيهات المستشار التربوي داخل المؤسسة					
7	أحرض زملائي على استعمال القوة ضد الإدارة					
8	أرهب الإدارة بأدوات حادة					
9	أشجع زملائي على إثارة الفوضى إن لم يعجبنا البرنامج					
10	أصدر أصواتا غير لائقة عند مرور المدير في الساحة					

عبارات البعد الرابع : العنف من التلاميذ اتجاه الممتلكات المدرسية:

ويتضمن هذا البعد مختلف أشكال العنف ضد الأثاث والمبنى المدرسي ككل والذي يكون سببه التلاميذ ، والذي بدوره يعيق سير العملية التعليمية التعلمية.

الرقم	العبارات	مدى ملائمة العبارة للبعد الذي تنتمي إليه		مدى ملائمة العبارة لقياس ما وضعت لقياسه		التعديل
		ينتمي	لا ينتمي	يقيس	لا يقيس	
1	أقوم بتحطيم الطاولات والكراسي حالة الغضب					
2	أعبر عما بداخلي من خلال الكتابة على الجدران والطاولات					
3	أتلف المساحات الخضراء الموجودة بالمؤسسة					
4	أترك الحنفيات مفتوحة في دورة المياه					
5	أقوم بتكسير قفل الباب إن أغلقها المعلم					
6	أغلق الأبواب والنوافذ بقوة					
7	استولي على بعض الأدوات المخبرية					
8	أكسر مفاتيح الإضاءة التي أجدها أمامي					
9	أمزق بعض الكتب والدفاتر المدرسية					
10	أرمي الأوساخ في مختلف القاعات والأروقة					
11	أقذف باب المؤسسة بالحجارة إن تم إغلاقها قبل دخولنا					
12	أختلس بعض التجهيزات الرياضية من المؤسسة					

ملحق (04): مقياس العنف المدرسي في صورته النهائية

جامعة الجزائر2– الجزائر–

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

مقياس العنف المدرسي

لدى تلاميذ التعليم المتوسط

" الصورة النهائية للمقياس"

إعداد الطالب

كربوش وليد

تحت إشراف الدكتور

خلايفية محمد

2019–2018

عزيزي التلميذ /

تحية طيبة وبعد :

في إطار قيام الباحث بدراسة حول مدى فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من مستوى العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط بمدينة الميلية إليك مجموعة من العبارات التي تدور حول مختلف التصرفات التي تقوم بها في محيطك المدرسي مع زملائك ومعلميك وإدارتك ونظرا لقيام الباحث بتصميم هذا المقياس فإنه من المحتمل أن تجد عبارات تنطبق عليك وبعضها قد لا ينطبق، وعليه عزيزي التلميذ يتعين عليك اختيار إجابة واحدة عن كل عبارة وذلك بوضع علامة (×) في الخانة التي تنطبق عليك من بين الاختيارات الثلاثة: والمثال الآتي سيوضح لك الأمر:

العبارة	الاستجابة		
	دائما	أحيانا	أبدا
أدفع زملائي عندما نكون مجموعات			

وكن على يقين بأن إجابتك ستكون سرية ولن تستخدم إلا لغرض العلم والبحث العلمي فقط .وعليه نرجو منك أن تعطي اهتماما لهذه الدراسة من خلال إجابتك عن كل العبارات وبجدية تامة .

وفي الأخير نشكرك على تعاونك معنا.

✓البيانات الشخصية:

الاسم:

العمر: 11 سنة ☐ 12 سنة ☐ 13 سنة ☐ 14 سنة ☐ 15 سنة ☐

المستوى التعليمي للأب: أمي ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

المستوى التعليمي للأم: أمي ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

مستوى التحصيل الدراسي: تحت المتوسط ☐ متوسط ☐ فوق المتوسط ☐ حسن ☐

المستوى الاقتصادي للأسرة:

ضعيف ☐ تحت المتوسط ☐ متوسط ☐ فوق المتوسط ☐ حسن ☐ جيد ☐

✓مقياس العنف المدرسي

عبارات البعد الأول: العنف بين التلاميذ مع بعضهم البعض:

ويتضمن هذا البعد أشكال العنف التي تقع بين التلاميذ داخل المحيط المدرسي.

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
1	أدفع زملائي عندما نكون مجموعات			
2	أسرق أدوات زميلي			
3	أتشاجر مع كل من يأخذ مكاني			
4	أهدد بالإشارة كل من يريد أن يعتدي عليا			
5	أرهب زملائي بأدوات حادة			
6	ألطخ مئزر زميلي وأكتب فيه			
7	أشكل عصابات مصغرة داخل المدرسة مع زملائي			
8	العب بخشونة كي أفوز أثناء حصة التربية الرياضية			
9	ألمز زميلي بالألقاب الجارحة ان أغضبني			
10	أسخر من المظاهر الخارجية			

	لبعض زملائي			
11	أغش في الامتحانات مع زملائي إن كان الامتحان صعب			
12	اضحك على زميلي إن كانت إجابته خاطئة			

عبارات البعد الثاني: العنف من التلاميذ اتجاه المعلمين:

ويتضمن هذا البعد مختلف أنواع العنف الذي يقع داخل القسم والذي يستخدمه التلاميذ اتجاه المعلم.

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
1	أرفع صوتي في وجه المعلم			
2	أمتنع عن انجاز ما يطلب مني المعلم داخل القسم			
3	أخرج من القسم دون إذن المعلم			
4	أشتم المعلم حالة عدم الرضا عن العلامة			
5	أستخدم لغة التهديد اللفظي اتجاه المعلم أُثناء غضبي			
6	أصفر أثناء كتابة المعلم على السبورة			
7	أتشابك مع المعلم بالأيدي كي أثبت له قوتي			
8	أقذف المعلم ببعض الأدوات المدرسية عند كتابته على السبورة			
9	أعتبر المعلم موضعا للسخرية مع زملائي			
10	انظر إلى المعلم بشكل غير لائق كي يخافني			

عبارات البعد الثالث: العنف من التلاميذ اتجاه الإدارة المدرسية:

ويتضمن هذا البعد مختلف أنواع العنف الذي يصدر من التلاميذ اتجاه الإدارة داخل المؤسسة التربوية وما ينجر عنه من آثار سلبية تعيق الأداء الإداري الفاعل.

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
1	أوبخ المستشار التربوي إن لم يقم بتسوية غيابي			
2	أتشابك مع الحارس إن أغلق الباب قبل دخولي			
3	أهدد المستشار التربوي إن أخرجنا من الساحة في أوقات الفراغ			
4	امتنع عن تطبيق تعليمات الإدارة			
5	أشتم عمال المطعم عند التأخر في تقديم الوجبة			
6	أتجاهل توجيهات المستشار التربوي داخل المؤسسة			
7	أحرض زملائي على استعمال القوة ضد الإدارة			
8	أرهب الإدارة بأدوات حادة			
9	أشجع زملائي على إثارة الفوضى إن لم يعجبنا البرنامج			
10	أصدر أصواتا غير لائقة عند مرور المدير في الساحة			

عبارات البعد الرابع: العنف من التلاميذ اتجاه الممتلكات المدرسية:

ويتضمن هذا البعد مختلف أشكال العنف ضد الأثاث والمبنى المدرسي ككل والذي يكون سببه التلاميذ، والذي بدوره يعيق سير العملية التعليمية التعلمية.

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
1	أقوم بتحطيم الطاولات والكراسي حالة الغضب			
2	أعبر عما بداخلي من خلال الكتابة على الجدران والطاولات			
3	أتلف المساحات الخضراء الموجودة بالمؤسسة			
4	أترك الحنفيات مفتوحة في دورة المياه			
5	أقوم بتكسير قفل الباب إن أغلقها المعلم			

6	أغلق الأبواب والنوافذ بقوة			
7	استولي على بعض الأدوات المخبرية			
8	أكسر مفاتيح الإضاءة التي أجدها أمامي			
9	أمزق بعض الكتب والدفاتر المدرسية			
10	أرمي الأوساخ في مختلف القاعات والأروقة			
11	أقذف باب المؤسسة بالحجارة إن تم إغلاقها قبل دخولنا			
12	أختلس بعض التجهيزات الرياضية من المؤسسة			

ملحق (05): قائمة المحكمين لمقياس العنف المدرسي والبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي

الرقم	اللقب والاسم	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة
1	بوسالم عبد العزيز	أستاذ التعليم العالي	القياس النفسي	البليدة -02-
2	العبزوزي ربيع	أستاذ التعليم العالي	علم النفس الاجتماعي	البليدة -02-
3	حديد يوسف	أستاذ التعليم العالي	علم النفس التربوي	جيجل
4	بكيري نجيبة	أستاذ محاضر أ	علم النفس النمو	جيجل
5	بلبكاي جمال	أستاذ محاضر أ	علم النفس	المدرسة العليا للأساتذة – سكيكدة-
6	بشتة حنان	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	جيجل
7	بشقة عز الدين	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	باتنة
8	شوشان عمار	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	باتنة
9	هاين ياسين	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	جيجل

ملحق (06): استمارة تحكيم البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي للتخفيف من مستوى العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

أستاذي الفاضل:

تحية طيبة وبعد:

سعيا مني إلى إجراء دراستي هذه من أجل الحصول على درجة الدكتوراه في علوم التربية والتي تحمل العنوان الآتي: فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي للتخفيف من مستوى العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط".

وبعد اطلاعك على محتوى البرنامج، وبحكم تخصصك وخبرتك في مجال علم النفس وعلوم التربية فإنني ألتمس من سيادتك التكرم بتحكيم هذا البرنامج قبل تطبيقه، وسيتم الأخذ بملاحظاتك واقتراحاتك بعين الاعتبار ومنه إجراء التعديلات اللازمة، وعليه فليكن تحكيمك للبرنامج:

1- من حيث التصميم:

الرقم	الموضوع	الحكم		ملاحظات
		مناسب	غير مناسب	
1	عنوان البرنامج			
2	الهدف العام للبرنامج			
3	عدد الجلسات			
4	ترتيب الجلسات			
5	زمن الجلسات			
6	الفنيات المستخدمة			
7	تقييم البرنامج			

ملاحظات أخرى:

.....

.....

.....

2- من حيث المحتوى:

رقم الجلسة	مدى مناسبة أهداف الجلسات		مدى مناسبة فنيات الجلسات		مدى مناسبة إجراءات الجلسات		ملاحظات
	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	
الجلسة (1)							
الجلسة (2)							
الجلسة (3)							
الجلسة (4)							
الجلسة (5)							
الجلسة (6)							
الجلسة (7-10)							
الجلسة (11-12)							
الجلسة (13)							

ملحق (07): درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي على مقياس العنف المدرسي.

الرقم	البعد 1	البعد 2	البعد 3	البعد 4	الدرجة الكلية
1	28	24	24	26	102
2	29	24	23	28	104
3	30	24	23	29	106
4	28	25	23	28	104
5	27	23	24	29	103
6	28	25	23	28	104
7	27	23	24	28	102
8	26	25	24	29	105
9	27	25	25	25	102
10	29	24	23	28	104
11	30	25	24	28	107
12	28	23	23	29	103
13	27	24	25	27	104
14	28	23	22	28	101
15	29	25	23	29	106

القياس القبلي للضابطة

الرقم	البعد 1	البعد 2	البعد 3	البعد 4	الدرجة الكلية
1	28	25	28	26	107
2	29	23	25	28	105
3	28	25	26	25	104
4	27	24	23	28	102
5	28	25	23	27	103
6	27	23	25	27	102
7	27	25	25	26	103
8	29	26	23	27	105
9	30	24	25	27	106
10	27	25	25	29	106
11	28	25	24	27	104
12	30	23	23	28	104
13	29	24	23	27	103
14	27	25	24	25	101
15	30	23	23	28	104

القياس القبلي للتجريبية

الملحق (08): درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس العنف المدرسي.

الرقم	البعد 1	البعد 2	البعد 3	البعد 4	الدرجة الكلية
1	28	27	25	27	103
2	27	24	24	30	105
3	28	24	21	29	102
4	28	23	25	26	102
5	29	23	25	26	103
6	30	26	25	25	106
7	28	23	25	27	103
8	30	25	25	26	106
9	26	23	25	28	102
10	28	26	26	25	105
11	28	23	24	27	102
12	25	24	25	25	99
13	28	27	23	25	103
14	27	25	24	24	100
15	28	25	23	28	104

القياس البعدي للضابطة

الرقم	البعد 1	البعد 2	البعد 3	البعد 4	الدرجة الكلية
1	16	15	13	16	60
2	15	12	13	15	56
3	17	15	15	16	63
4	18	17	16	18	69
5	16	13	14	15	58
6	17	16	16	18	67
7	17	13	13	13	56
8	16	13	13	16	58
9	15	13	13	13	54
10	18	16	16	15	65
11	16	13	15	15	59
12	15	12	12	14	53
13	18	13	15	17	62
14	18	15	15	14	62
15	14	13	12	13	52

القياس البعدي للتجريبية

ملحق (09): درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس التتبعي على مقياس العنف المدرسي.

الرقم	البعد 1	البعد 2	البعد 3	البعد 4	الدرجة الكلية
1	16	14	14	16	60
2	14	13	14	14	55
3	18	16	15	16	65
4	16	16	15	17	65
5	15	14	14	16	59
6	18	15	15	18	66
7	17	14	14	13	55
8	17	12	13	15	57
9	16	14	12	14	55
10	17	15	17	14	63
11	17	14	16	15	62
12	15	13	13	13	54
13	17	14	14	16	62
14	17	15	15	13	60
15	15	14	12	12	53

القياس التتبعي للتجريبية

ملحق (10): سير جلسات البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي للتخفيف من مستوى العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط

إعداد : كربوش وليد

الجلسة الأولى: التعارف وبناء العلاقة الإرشادية

أهداف الجلسة :

- تعارف بين أعضاء المجموعة كما يعرف الباحث بنفسه.
- العمل على خلق مشاعر إيجابية وثقة وتقدير واحترام متبادل بين الأعضاء والباحث.
- تقديم شرح مبسط حول الإرشاد المعرفي السلوكي وأهداف البرنامج التي يسعى إلى تحقيقها.
- أن يبين الباحث لأعضاء المجموعة الوقت الذي يستغرقه البرنامج وعدد جلساته والزمن الذي تستغرقه.
- أن يبصر الباحث الأعضاء بضرورة التعاون معه والتماس الجدية في العمل.

زمن الجلسة : 50 دقيقة.

الفنيات المستخدمة :

المحاضرة ، المناقشة الجماعية، التعزيز.

إجراءات ومحتوى الجلسة :

- عبارات ترحيبية يستهل بها الباحث برنامجه مبديا سعادته وشرفه بمشاركة أعضاء المجموعة معه في هذا البرنامج ويشكرهم على قبول المشاركة.
- يطلب منهم التعريف بأنفسهم ويشعرهم بأهمية ذلك كون أنهم سيصيرون عائلة واحدة ومحاولة التعرف على هواياتهم واهتماماتهم وحتى أهدافهم المستقبلية.
- يطمئن الباحث أعضاء المجموعة بأن معلوماتهم ستبقى سرية ويشجعهم على التعبير عن أفكارهم بكل حرية ودون خوف أو خجل.
- إعطاء شرح مفصل حول البرنامج وأهدافه العامة ويوضح الباحث أسباب اختياره لهذا الموضوع من بين المواضيع وإشعارهم بمدى انتشار مختلف المشكلات المدرسية من عنف وعدوان وضغوطات والآثار السلبية لها وضرورة إيجاد حلول لها .

– يشعرهم بأهمية برنامجه في خلق هذه الحلول وأنها ستساعدهم في حياتهم المدرسية والعامة ومنه يشعرهم بضرورة الالتزام بالحضور في الجلسات القادمة وأهمية المشاركة والتعاون معه.

الجلسة الثانية: مفهوم العنف وآثاره

أهداف الجلسة :

– أن يقدم مفهوما بسيطا للعنف المدرسي.
– أن يحاول معرفة الأسباب التي تدفع أعضاء المجموعة لممارسة العنف.
– أن يشعرهم بالآثار السلبية والعواقب الوخيمة التي يتعرض لها القائم بالعنف.
– يوجههم لتذكر مواقف واقعية سبق أن عاشوها ضمن تجربة مدرسية فيها عنف واعتداء.
– يساعد الأعضاء على البوح ببعض هذه المواقف وكيف كانت سلبية ومؤلمة.
– توجيه الأعضاء للتعبير عن مشاعره حال الواقعة العنيفة.

زمن الجلسة : 50 دقيقة.

الفنيات المستخدمة :

المحاضرة ، المناقشة الجماعية، التعزيز، الواجب المنزلي.

إجراءات ومحتوى الجلسة :

– أن يقدم الباحث مراجعة لما تم التطرق إليه في الجلسة الماضية ويستشعر انطباعات أعضاء المجموعة حولها ويقدم الخطوط العريضة لما سيتم التطرق إليه في هذه الجلسة.
– أن يقدم مفهوما شاملا للعنف بمختلف أنواعه ويذكر معدلات إنتشاره بالمدارس والأضرار الناتجة عنه والعواقب الوخيمة التي يتعرض إليها القائم بالعنف ، ويستعمل الباحث مجموعة من الأشرطة و الصور التي تبين هذه الآثار ويحاول تبصير أعضاء المجموعة أن العنف هو سلوك غير إنساني.
– أن يفسح المجال لأعضاء المجموعة بطرح الدوافع والأسباب التي تثير غضبهم وتجعلهم يلجأون إلى استخدام القوة والسلوك العدواني.
– أن يقدم الباحث مجموعة من الفنيات التي تساعد أعضاء المجموعة على تفادي الغضب والعنف وتنمية الايجابية لديهم في التعامل مع الآخرين والمواقف التي تعترضهم وأن يثبث لهم أن هذه المواقف

ماهي إلا عقبات تواجه الإنسان وعليه يجب أن يتعامل معها بعقله وحكمته ومنه مواجهتها بطرق صحيحة وسلمية.

واجب منزلي : أذكر بعض الآثار السلبية للمواقف العنيفة التي شاهدتها أمامك أوفي البرامج التلفزيونية مبينا موقفك من هذه الآثار.

الجلسة الثالثة: إرشاد الأعضاء إلى ضبط النفس

أهداف الجلسة :

- أن يتعرف الأعضاء على مفهوم ضبط النفس والتحكم فيها.
- أن يعبر الأعضاء عن المواقف التي تفقدهم السيطرة على أنفسهم.
- أن يتعلم أعضاء المجموعة طرق التحكم في مشاعرهم وانفعالاتهم.
- أن يكتسب الأعضاء مهارة إدارة الأزمات والضغوط.

زمن الجلسة : 50 دقيقة.

الفنيات المستخدمة :

المحاضرة ، المناقشة الجماعية، لعب الدور ، النمذجة ، التعزيز.

إجراءات ومحتوى الجلسة :

- مراجعة الواجب المنزلي وما تم التطرق إليه في الجلسة الماضية.
- أن يقدم الباحث مفهوما حول ضبط النفس والتحكم فيها وتوجيهها الوجهة الصحيحة عند الوقوع في أزمة أو مشكلة داخل المدرسة أو خارجها ، و أن ضبط النفس يسمح للأعضاء بتجاوز هذه المشكلات بشكل سليم دون التعرض لمخاطر أو أضرار قد تصيبهم إن لم يتمكنوا من ضبط الذات والتعامل بعقلانية وهدوء.
- أن يطلب الباحث من الأعضاء تذكر مواقف لم يحسنوا التعامل معها وفقدوا السيطرة على أنفسهم ، وكيف كانت نتيجة سوء التعامل معها ، وأن يطلب منهم تقديم طرق للتعامل مع هذه المواقف ان تكررت معهم مجددا.

– يعمل الباحث على إكساب الأعضاء بعض الطرق والمهارات التي تتيح لهم التعامل بسلمية مع المواقف الضاغطة مع تقديم بعض أشرطة الفيديو تبين عدم التمكن من ضبط النفس ، و أشرطة فيديو أخرى تبين كيف يتم ضبط النفس و يطلب منهم استنتاج الفرق والمقارنة بين الحالتين.

– أن يسمح الباحث لعضوين بتمثيل موقف ما يوضح كيفية التعامل مع موقف يتعامل فيه العضو الأول بعنف واستفزاز مع العضو الثاني ، حيث يبين العضو الثاني بعض السلوكات الايجابية كالتسامح والبعد عن التشابك والجدال والتماس الأعذار وغيرها.

واجب منزلي : استخدم ما تعلمته خلال هذه الجلسة أثناء تعرضك لمواقف ضاغطة بالبيت أو خارجه.

الجلسة الرابعة: مهارات التواصل والتعامل مع الآخرين

أهداف الجلسة :

– أن يفهم الأعضاء معنى التواصل وأنواعه.

– أن يتعرف الأعضاء على مهارات التواصل.

– أن يدرك الأعضاء الحاجة إلى ضرورة التواصل الإيجابي في بناء العلاقات مع الآخرين.

– أن يقوم الأعضاء بتطبيق بعض مهارات التواصل.

زمن الجلسة : 50 دقيقة.

الفنيات المستخدمة :

المحاضرة ، المناقشة الجماعية، لعب الدور ، التعزيز.

إجراءات ومحتوى الجلسة :

– الترحيب بالأعضاء من جديد وشكرهم على مواصلة التعاون ومراجعة الواجب المنزلي السابق.

– أن يقدم الباحث مفهوما حول التواصل الإنساني بين الأفراد وطرق التعامل الصحيح وفنيات الإنصات والاستماع والتحدث ، و أهمية الحوار البناء والابتعاد عن التعصب والتشبث بالرأي واحترام أفكار الآخر وعدم مقاطعته أثناء التحدث.

– يطلع الباحث الأعضاء على بعض المهارات التي تستخدم في تنمية التواصل بينهم وبين الآخرين والتي بدورها تمكنهم من كسب الاحترام وتجعلهم أفراد فاعلين وأن للحواس دور مهم في العملية التواصلية.

– يستشعر الباحث حاجة الأعضاء إلى أهمية استخدام تواصل إيجابي مع الآخرين من أجل التوافق والاندماج وتحقيق أهدافهم التي عادة ما ترتبط بهم حتى يدرك الأعضاء أنه لابد من تهذيب التعامل والتواصل بعيدا عن استخدام العنف والخشونة.

– تقديم قصة تبين مدى فاعلية التواصل الايجابي في المحافظة على العلاقات مع الآخرين ودوره في بناء شخصية مرنة وناضجة وكيف أنها كسبت احترام الآخرين وأصبحت مثالا يقتدى به.

واجب منزلي: قم بتطبيق مهارات التواصل التي تعلمتها خلال هذه الجلسة أثناء تواجدك بالمدرسة وخارجها.

الجلسة الخامسة: موقف الدين من العنف

أهداف الجلسة :

– أن يتعرف الأعضاء على أهمية الدين في الحياة كلها.

– أن يدرك الأعضاء أن من بين أسباب السلوك العنيف هو الابتعاد عن الدين.

– أن يعرف الأعضاء أهمية الدين الإسلامي في تحقيق التوافق والراحة النفسية.

– أن يدرك الأعضاء أن الدين الإسلامي هو دين الرأفة والتسامح.

زمن الجلسة : 50 دقيقة.

الفنيات المستخدمة :

المحاضرة ، المناقشة الجماعية ، الإرشاد الديني ، التعزيز .

إجراءات ومحتوى الجلسة :

– مراجعة الواجب المنزلي السابق والتحقق من مدى استفادة الأعضاء من الجلسات الإرشادية السابقة والتأكيد على أهمية الجلسة الحالية.

– إلقاء الضوء على أهمية الدين الإسلامي في حياة الإنسان والحاجة إليه من خلال استعراض بعض الآيات القرآنية التي تبين ذلك ، ومكانة طالب العلم في الإسلام و أهمية المدرسة في تكوين الأجيال.

– سرد مجموعة من التجارب والحروب التي حدثت نتيجة للعنف والعدوان وانتهاك الحرمات والتي كانت بسبب الابتعاد عن تعاليم الدين ، وتقديم بعض البراهين القرآنية التي تحرم استخدام العنف بغير حق أو

فسادا في الأرض مع تبيان جزاء الظالمين الذين يعتدون بأفواههم وأيديهم والذين يفسدون في الأرض ولا يصلحون.

– أن يدرك الأعضاء أن الدين من أهم الأمور التي تحافظ على سلامة النفس وخلوها من الوساوس والشرور وتساعدها على تحقيق الاستقرار والراحة النفسية والتوافق والاندماج والسعادة ، وكذلك سبيل الى تحقيق الأهداف بطرق صحيحة والتعاون في إطار اجتماعي يساعد على تقوية العلاقات ويزيل الخلافات والتشاحن والكراهية بين الأفراد.

واجب منزلي : أكتب فقرة تبين فيها أهمية الدين الإسلامي في الحفاظ على أمن المجتمع واستقراره.

الجلسة السادسة: التدريب على الاسترخاء

أهداف الجلسة :

– أن يتعرف الأعضاء على دور الاسترخاء في تحقيق الراحة النفسية.
– أن يبين لهم أهمية الاسترخاء في امتصاص حالات الغضب والقلق والتوتر والمواقف الضاغطة.
– أن يزرع في الأعضاء ثقافة التعامل العقلاني مع الضغوط من خلال مهارات الاسترخاء.
– أن يعطي بعض الوقت لأعضاء المجموعة للقيام ببعض تمارين الاسترخاء.

زمن الجلسة : 50 دقيقة.

الفنيات المستخدمة :

المحاضرة ، المناقشة الجماعية ، لعب الدور ، التعزيز، الاسترخاء، النمذجة.

إجراءات ومحتوى الجلسة :

– الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية والتأكد من مدى مداومتهم على القيام بالواجبات المطلوبة منهم ومدى استيعابهم وفهمهم لها وإبداء الرضا عن مجهوداتهم المبذولة.

– تقديم بعض مهارات الاسترخاء وشرحها والحاجة إليها خاصة في المواقف الصعبة التي تفرض ضغطا كبيرا على الإنسان وأهمية اللجوء إلى إستراتيجية الاسترخاء بغية المحافظة على الجسم من مختلف الأضرار التي قد تصيبه بسبب تراكم الضغوط وأثرها السلبي على النمو الجسمي والنفسي والعقلي والانفعالي.

– قدم الباحث بعض التوجيهات والتوضيحات حول الثقافة الفاعلة والمقبولة اجتماعيا في التعامل مع الغضب وتحقيق الهدوء والسكينة دون اللجوء إلى العنف ضد الأخر واستخدام الاسترخاء بدلا عن ذلك.

– تم تخصيص وقت معين لتدريب الأعضاء على الاسترخاء حيث أعطى الباحث مثالا عن ذلك مبينا كيفية استخدام العضلات والتنفس والحركات المنتظمة والجلوس بشكل مريح وحاول في الأخير معرفة الشعور والانطباع الذي خلفته عملية الاسترخاء.

واجب منزلي: تم تكليف أعضاء المجموعة الإرشادية بمواصلة القيام بتمارين الاسترخاء في البيت ثلاث مرات في الأسبوع على الأقل.

الجلسة السابعة: التفريغ الانفعالي

أهداف الجلسة :

– أن يتم إتاحة الفرصة للأعضاء بالكشف عن أهم الأشياء التي تثير قلقهم.

– تدريب الأعضاء على كيفية التحكم في الانفعالات.

– حث الأعضاء على الاسترخاء والابتعاد عن الأفكار السلبية التي تلازمهم.

– حث الأعضاء على تعلم هوايات مفيدة وممارسة بعض الأنشطة الرياضية التي تبعث في أنفسهم الانبساط والراحة.

زمن الجلسة : 50 دقيقة.

الفنيات المستخدمة :

المحاضرة ، المناقشة الجماعية، التفريغ الانفعالي، التعزيز.

إجراءات ومحتوى الجلسة :

– الترحيب بأعضاء المجموعة والثناء عليهم على حضورهم المنتظم والمتواصل.

– مراجعة ما تم التطرق إليه في الحصة الماضية و فحص مدى استفادة ومسايرة أعضاء المجموعة للبرنامج الإرشادي.

– أعطى الباحث لأفراد المجموعة متسع من الوقت كي يعبروا عما يسبب لهم قلقا داخل أسرهم وفي المحيط المدرسي ومعرفة مختلف المشاعر التي تصيبهم حيال ذلك ، وتبصيرهم بأن هناك بعض الأمور

لا تستحق أن نعطيها أكثر من حجمها لان تضخيم الأمور وتعقيدها فلن يعود بالإيجاب عليهم ويجعلهم تحت ضغط كبير يصعب التخلص منه.

– إرشاد الأعضاء إلى بعض الطرق التي تساعدهم على التخلص من الضغوط وتبعث في أنفسهم الارتياح ، ومن بينها ممارسة الأنشطة الرياضية وتعلم بعض الهوايات المفيدة والمريحة والتي تجعلهم يخرجون من روتين المدرسة وتضفي عليهم روح جديدة تمنع من تراكم بعض المنغصات بداخلهم سواء داخل المدرسة أو خارجها.

– حث الأعضاء على ضرورة إخطار المعلمين بالحاجات التي يشعرون بها وخاصة ان لم يتمكنوا من استيعاب المادة العلمية ، وكذلك إخطار الإدارة عند شعورهم بضيق اتجاه بعض العراقيل المدرسية من حيث البرنامج أو ضعف الخدمات المدرسية وانعدامها ،لأن هذا سيسبب لهم الضجر والقلق والخوف من الرسوب ، كما أن كل هذه المشاعر قد تتحول إلى سلوكيات غير مقبولة قد تعرضهم لعقوبات إدارية تصل حد الطرد.

واجب منزلي : اكتب في فقرة أهم المشاعر السلبية والمقلقة التي تشعر بها داخل المدرسة وخارجها والأسباب التي تقف وراءها.

الجلسة الثامنة: لعب الدور

أهداف الجلسة :

– أن يعرف الأعضاء أن لكل فرد دور ايجابي مهم في الحياة المدرسية والاجتماعية.

– معرفة أهم الأدوار التي يفضل الأعضاء القيام بها.

– تعريف الأعضاء بأهم الأدوار المنوطة بهم اتجاه الآخرين.

– تهيئة الأعضاء للقيام ببعض الأدوار الايجابية كنموذج توضيحي يبين كيف نمنع ظهور العنف داخل المدرسة.

زمن الجلسة : 50 دقيقة.

الفنيات المستخدمة :

المحاضرة، المناقشة الجماعية، التعزيز ، النمذجة ، لعب الدور.

إجراءات ومحتوى الجلسة :

– شكر الأعضاء على المواظبة في حضور الجلسات وتقديم مراجعة مختصرة للجلسة الماضية وربطها بموضوع الجلسة الحالية مع الاطلاع على الواجب الماضي.

– تبصير الأعضاء أنه من أجل حياة مدرسية آمنة ينبغي احترام التعليمات المدرسية والقيام بالواجبات المطلوبة منهم و أن يقوم كل فرد بدور إيجابي يكمل دور الآخرين ويسهم في تحقيق الانسجام والتماسك والتوافق فيما بينهم ،

– تذكير الأعضاء بأن أدوارهم التي يقومون بها داخل المدرسة ينبغي أن تكون متنوعة ومستمرة وأنه من الواجب أن تنقل هذه الأدوار إلى خارج المدرسة مع الأسرة ومع المجتمع كله، وأن يعرف الأعضاء أدوارهم اتجاه أسرهم ومؤسسات المجتمع الأخرى.

– إعطاء أمثلة عن الأدوار المنوطة بالأعضاء داخل المدرسة اتجاه ممتلكاتها وأثاثها وكيف ينبغي المحافظة عليها وصيانتها ، وكذلك أدوارهم اتجاه بعضهم البعض واتجاه الأساتذة والإدارة.

– تقديم شريط فيديو يوضح قيام مجموعة من التلاميذ بتنظيف ساحة المدرسة التي يدرسون بها، مع الإشارة إلى دور كل عضو منهم وملاحظة التنسيق بين الأدوار وتكاملها التي ساهمت بشكل كبير في عملية النظافة.

واجب منزلي : أذكر أهم الأدوار المنوطة بالتلاميذ اتجاه مدرستهم من زملاء ومعلمين وإدارة ومختلف التجهيزات المدرسية.

الجلسة التاسعة: تعزيز السلوك الايجابي

أهداف الجلسة :

– أن يتم اكتشاف السلوك الإيجابي لدى الأعضاء.
– أن يتم تشجيع الأعضاء على تنمية هذه السلوكيات الإيجابية.
– أن يكتسب الأعضاء أنماطا أخرى من السلوك الإيجابي.
– أن يطبق الأعضاء بعض نماذج السلوك الايجابي.

زمن الجلسة : 50 دقيقة.

الفنيات المستخدمة :

المحاضرة ، المناقشة الجماعية، التعزيز ، لعب الدور ، النمذجة.

إجراءات ومحتوى الجلسة :

– الترحيب بالأعضاء والثناء على كل مجهوداتهم التي يبذلونها في كل جلسة والقيام بمراجعة طفيفة لما تم التطرق إليه في الجلسة الماضية وكذلك الواجب المطلوب منهم.

– فسح المجال للأعضاء للتعبير عن مختلف أشكال السلوك الايجابي التي يقومون به داخل المدرسة وخارجها ، وعرض قصة أفراد كانت سلوكياتهم حسنة وايجابية وتبيان أثر هذه السلوكيات في تحقيق الأهداف المنشودة لديهم وكيف أنهم واصلوا العمل على تعزيز هذه السلوكيات واستمراريتها و تطويرها.

– اقتراح مجموعة أخرى من السلوكيات الايجابية على الأعضاء خاصة داخل المدرسة واتجاه بعضهم البعض واتجاه المعلمين والإدارة كالاحترام والتقدير والتسامح والعفو والتعاون والمواظبة والصبر وهذا بغية إضافتها لسلوكياتهم وتبصيرهم بأن هذا سيجعلهم في قمة الرضا المجتمعي ويجعلهم أفرادا ناجحين وفاعلين في المدرسة والمجتمع.

– تكليف بعض الأعضاء بعرض تمثيلي قصير يبين أنماط سلوكية إيجابية ، من خلال قيام أحد الأعضاء بدور المعلم والبقية يلعبون دور التلاميذ من خلال إظهار الاحترام والإنصات والتفاعل بانتظام وهدوء مع المعلم وغيرها من السلوكات الايجابية.

واجب منزلي : أذكر بعض السلوكيات الايجابية التي تراها ضرورية من أجل حياة مدرسية آمنة وخالية من العنف.

الجلسة العاشرة: تنمية روح المسؤولية

أهداف الجلسة :

– أن يتم تقديم معلومات عامة ومفاهيم حول تحمل المسؤولية.
– أن يستشعر الأعضاء ضرورة تحمل عواقب الأفعال التي يقومون بها اتجاه الإدارة المدرسية.
– أن يستشعروا ضرورة تحمل عواقب أفعالهم اتجاه بعضهم البعض داخل المدرسة.
– أن يستشعروا ضرورة تحمل المسؤولية حول كل ضرر يمكن أن يلحقوه بممتلكات المدرسة.
– أن ينقل الأعضاء ثقافة تحمل المسؤولية إلى خارج المدرسة في مختلف المجالات.

زمن الجلسة : 50 دقيقة.

الفنيات المستخدمة :

المحاضرة ، المناقشة الجماعية، التعزيز.

إجراءات ومحتوى الجلسة :

– تقديم مراجعة عامة حول ما تم التطرق إليه في الجلسة الماضية واستشعار مدى رضا الأعضاء عن محتوى الجلسات المقدمة إليهم.

– يتم التركيز على أهمية تحمل المسؤولية حول كل السلوكيات التي من شأنها أن تعيق السير الحسن لعمل المدرسة وضرورة الإحساس بتعلم سلوكيات تليق بطلاب العلم و مواصلة العمل بها وتطويرها في المستويات التعليمية القادمة

– يتم حث الأعضاء على الاعتماد على أنفسهم في تنفيذ واجباتهم وتنظيم جلوسهم داخل الصف والمحافظة على نظافة المحيط المدرسي وتزيينه ، و إشعارهم بضرورة احترام القانون الداخلي للمدرسة.

– يتم تقديم أمثلة عن كيفية تحمل المسؤولية داخل المدرسة مع ذكر مزايا التلاميذ السابقين في المدرسة وتشجيع التلاميذ على الاستفادة من ذلك في تسطير بعض التحديات التي يمكن تجاوزها من أجل تحقيق أهداف أفضل من تلك التي حققها أسلافهم.

– تبصير الأعضاء بضرورة التركيز والتفكير المعمق عند اتخاذ القرارات وعدم التسرع والانفعال والقلق ، وأن يعملوا على تنمية شخصياتهم كي يضمنوا حلولا سليمة وهادفة لمشكلات قد يصادفونها في المدرسة أو خارجها ، هذا بالإضافة إلى أهمية التخلص من الاتكالية وضرورة الاستفادة من المهارات الشخصية والمكتسبات التي يمتلكها الأعضاء.

واجب منزلي : من خلال ما استفادته من هذه الجلسة قم بتحديد مسؤولياتك من خلال الجدول التالي :

مسؤوليتي اتجاه زملائي	مسؤوليتي اتجاه معلمي	مسؤوليتي اتجاه الإدارة	مسؤوليتي اتجاه الممتلكات المدرسية
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....

الجلسة الحادية عشرة: مهارة حل المشكلات

أهداف الجلسة :

- معرفة أهم المشكلات التي يعاني منها أعضاء المجموعة.
- تبصير الأعضاء بأن حل المشكلات يكون بطرق صحيحة وبأساليب علمية مدروسة.
- شرح مبسط لطريقة حل المشكلات وبعض المهارات التي تستند إليها.

زمن الجلسة : 50 دقيقة.

الفنيات المستخدمة :

المحاضرة، المناقشة الجماعية، التعزيز، لعب الدور، النمذجة، حل المشكلات.

إجراءات ومحتوى الجلسة :

- الترحيب بالأعضاء وإبداء الرضا بتعاونهم وقيامهم بما يسند إليهم من واجبات.
- إعطاء بعض الوقت للأعضاء بطرح مشكلاتهم التي تواجههم في المدرسة والاستماع إليهم وطرح بعض الأسئلة الكفيلة بمعرفة أهم جوانب المشكلات ومعرفة إن كانت حديثة أم قديمة ، متكررة أم ناذرة.
- إكساب الأعضاء مجموعة من المهارات المستخدمة في حل المشكلات بعيدا عن العنف مثل مهارات النقد والتحليل والتنظيم والموضوعية والاتزان ، وأن كل مشكلة لها طريقة حل خاصة وأنه في حالة فشل الحل المقترح فانه هناك حلول بديلة يجب تسطيرها منذ البداية .
- اختيار إحدى المشكلات التي طرحها الأعضاء وتقديم الحل أمامهم الذي يمر عبر مجموعة من الخطوات والتي تبدأ بتحديد المشكلة والإحساس بها والتعرف على أسبابها وطح مجموعة من الفروض ثم وضع خطة للحل وبدأ تنفيذها ومتابعة هذا الحل وتقييمه..

واجب منزلي : من خلال ما تطرقنا إليه في هذه الجلسة أذكر كيف تواجه مشكلة سبق وان تعرضت لها

الجلسة الثانية عشر: تنمية التفكير

أهداف الجلسة :

- أن يعرف أعضاء المجموعة الإرشادية أن هناك ارتباط بين التفكير والحياة الآمنة.
- أن يتدرب الأعضاء على خطوات التفكير الجيد والمرن.
- أن يتم إدراك أن التفكير ينبغي أن يتطور مع التطور الجسمي للإنسان.

- أن يتعرف الأعضاء على أنه بالتفكير السليم يمكن تجاوز الضغوط.
- أن يتفادى الأعضاء أنماط التفكير الخاطئ.

زمن الجلسة : 50 دقيقة.

الفنيات المستخدمة :

المحاضرة، المناقشة الجماعية، التعزيز، إعادة البناء المعرفي.

إجراءات ومحتوى الجلسة :

- الترحيب والثناء على انتظام الأعضاء في الحضور والقيام بالواجبات المنزلية.
- يقوم الباحث بتقديم شرح حول التفكير الايجابي والمرونة في التعامل مع الآخرين وضرورة تقبل الانتقادات والتفهم ومحاولة خلق أفكار عقلانية تمر عبر مجموعة من الخطوات تبدأ بالملاحظة ثم التأمل والتشخيص ثم التقييم والاستنتاج ، وإدراك أن كل خطوة من هذه الخطوات غير مرتبطة بزمن محدد وأنه لا ينبغي الانتقال من خطوة إلى خطوة إلا إذا تحقق غرض كل خطوة
- يساعد الأعضاء في التغلب على أنماط التفكير الخاطئ واستبداله وتعديله بالصورة التي تجعله يتماشى والمعايير الاجتماعية المقبولة وتبصير الأعضاء بأن من أسباب وقوع الفرد في مشكلات نفسية واجتماعية هو نمط التفكير الخاطئ والأفكار السلبية التي يحملها الفرد ويقوم بالتعامل مع الآخرين وفق ما تمليه عليه أفكاره فيلقى الرفض وعدم التقبل من الآخرين.
- تبصير الأعضاء بضرورة الابتعاد قدر الإمكان عن بعض أخطاء التفكير مثل التحيز والنظرة الجزئية للأمور ، التمركز حول الذات والغرور والتعصب للرأي وإصدار الحكم الأولي واعتماد التفكير على المشاعر وليس الحقائق ومحاولة طرح مجموعة من مهارات التفكير الإبداعي والناقد.

واجب منزلي : أذكر بعض الأفكار التي تساعدنا في الحفاظ على مدرستنا وأمنها وتجنبنا الفوضى والعنف.

الجلسة الثالثة عشر: الإنهاء وتقويم البرنامج

أهداف الجلسة:

- تقديم مراجعة طفيفة لمختلف جلسات البرنامج.

- التطرق إلى أهم الصعوبات التي واجهت الأعضاء.
- معرفة مدى التحسن الذي شعر به الأعضاء.
- حث الأعضاء على ضرورة مواصلة ما تم اكتسابه.
- إجراء القياس البعدي.

زمن الجلسة : 50 دقيقة.

الفنيات المستخدمة :

المحاضرة ، المناقشة الجماعية ، التعزيز ، التغذية الراجعة.

إجراءات ومحتوى الجلسة :

- الترحيب بالأعضاء من جديد والقيام بمراجعة لكل الجلسات التي تضمنها البرنامج وفسح المجال أمامهم لطرح أسئلة حول أهم الصعوبات التي واجهتهم أو أهم الجوانب الغامضة من أجل إعادة شرحها وتبسيطها لهم.

- استشعار مدى اكتساب الأعضاء لمختلف فنيات البرنامج ومهاراته وأثرها في تحقيق تحسن على المستوى السلوكي والانفعالي والوجداني والمعرفي ، واستذكار أهم اللحظات الجميلة التي مر بها البرنامج وضرورة المحافظة عليها بعد انتهاء البرنامج لأنها تنمي مشاعر الأخوة داخل المدرسة.

- حث الأعضاء على ضرورة ممارسة مختلف هذه الفنيات بين الحين والآخر والإبقاء على مشاعر التسامح والتضامن والتعاون وتبادل النصح فيما بينهم والعمل على تكوين علاقات ايجابية داخل المدرسة مع المعلمين والمشرفين.

- الاتفاق على موعد إجراء القياس التتبعي وإشعارهم بأهمية الحضور.

ملحق (11): الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي باستخدام إختبار "مان ويتني"

Test de Mann-Whitney

Rangs

المجموعات		N	Rang moyen	Somme des rangs
البعد1	التجريبية	15	16,10	241,50
	الضابطة	15	14,90	223,50
	Total	30		
البعد 2	التجريبية	15	16,20	243,00
	الضابطة	15	14,80	222,00
	Total	30		
البعد 3	التجريبية	15	15,77	236,50
	الضابطة	15	15,23	228,50
	Total	30		
البعد 4	التجريبية	15	14,30	214,50
	الضابطة	15	16,70	250,50
	Total	30		
الكلية	التجريبية	15	16,73	251,00
	الضابطة	15	14,27	214,00
	Total	30		

Test[a]

	البعد1	البعد2	البعد3	البعد4	الكلية
U de Mann-Whitney	103,500	102,000	108,500	94,500	94,000
W de Wilcoxon	223,500	222,000	228,500	214,500	214,000
Z	-,386	-,464	-,179	-,792	-,788
Signification asymptotique (bilatérale)	,699	,642	,858	,429	,431
Signification exacte [2*(signification unilatérale)]	,713[b]	,683[b]	,870[b]	,461[b]	,461[b]

a. Critère de regroupement : المجموعات

b. Non corrigé pour les ex aequo.

ملحق (12): الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي باستخدام إختبار "مان ويتني"

Test de Mann-Whitney

Rangs

	المجموعات	N	Rang moyen	Somme des rangs
بعد1	الضابطة	15	23,00	345,00
	التجريبية	15	8,00	120,00
	Total	30		
بعد2	الضابطة	15	23,00	345,00
	التجريبية	15	8,00	120,00
	Total	30		
بعد3	الضابطة	15	23,00	345,00
	التجريبية	15	8,00	120,00
	Total	30		
بعد4	الضابطة	15	23,00	345,00
	التجريبية	15	8,00	120,00
	Total	30		
الكلية	الضابطة	15	23,00	345,00
	التجريبية	15	8,00	120,00
	Total	30		

Test[a]

	بعد1	بعد2	بعد3	بعد4	الكلية
U de Mann-Whitney	,000	,000	,000	,000	,000
W de Wilcoxon	120,000	120,000	120,000	120,000	120,000
Z	-4,736	-4,724	-4,713	-4,695	-4,675
Signification asymptotique (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
Signification exacte [2*(signification unilatérale)]	,000[b]	,000[b]	,000[b]	,000[b]	,000[b]

a. Critère de regroupement : المجموعات

b. Non corrigé pour les ex aequo.

ملحق (13): الفروق بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي باستخدام إختبار "ويلكوكسون"

Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
البعد 1 بعدي - البعد الأول تتبعي	Negative Ranks	6[a]	6.50	39.00
	Positive Ranks	7[b]	7.43	52.00
	Ties	2[c]		
	Total	15		
البعد 2 بعدي - البعد الثاني تتبعي	Negative Ranks	9[d]	7.50	67.50
	Positive Ranks	5[e]	7.50	37.50
	Ties	1[f]		
	Total	15		
البعد 3 بعدي - البعد الثالث تتبعي	Negative Ranks	6[g]	5.00	30.00
	Positive Ranks	3[h]	5.00	15.00
	Ties	6[i]		
	Total	15		
البعد 4 بعدي – البعد الرابع تتبعي	Negative Ranks	2[j]	5.50	11.00
	Positive Ranks	8[k]	5.50	44.00
	Ties	5[l]		
	Total	15		
الدرج ك بعدي - الدرج ك تتبعي	Negative Ranks	6[m]	7.33	44.00
	Positive Ranks	7[n]	6.71	47.00
	Ties	2[o]		
	Total	15		

Test Statistics[a]

	البعد 1 بعدي - البعد الأول تتبعي	البعد 2 بعدي - البعد الثاني تتبعي	البعد 3 بعدي - البعد الثالث تتبعي	البعد 4 بعدي – البعد الرابع تتبعي	الدرج ك بعدي - الدرج ك تتبعي
Z	-.500[b]	-1.069[c]	-1.000[c]	-1.897[b]	-.107[b]
Asymp. Sig. (2-tailed)	.617	.285	.317	.058	.915

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

c. Based on positive ranks.