جامعة سوهاج

كلية التربية

مجلة شباب الباحثين

فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي للحد من سلوكيات العنف لدى الطلبة في المدارس الإعدادية في دولة قطر

إعداد

أ/ غيث جبر مهنا العجمي

باحث دكتوراه في برنامج الإرشاد النفسي

بالجامعة الإسلامية الدولية – ماليزيا

تاريخ استلام البحث : ٤ يناير ٢٠٢٣م – تاريخ قبول النشر: ١٠ يناير ٢٠٢٣م

DOI: 10.21608/JYSE. 2023.

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق فاعلية برنامج إرشادي قائم على الإرشاد المعرفي السلوكي للحد من سلوكيات العنف لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بدولة قطر، ومدى استمرار فاعليتة بعد فترة المتابعة، ولتحقيق هذه الأهداف تم اختيار عينة قصدية بلغ قوامها (٢٠) طالباً من الذكور ممن تراواحت أعمارهم ما بين (١٢-١٤) سنة (بمتوسط قدره =١٢.٥٩، انحراف معياري= ٠.٣٥) من الحاصلين على أعلى الدرجات على أداة الدراسة، وتوزيعهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وتم تطبيق مقياس سلوكيات العنف (إعداد/ الباحث) قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي (إعداد/ الباحث)، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية (التي تتلقى البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي) في القياسين القبلي والبعدي لسلوكيات العنف لصالح القياس القبلي.

٢- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية (التي تتلقى البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي) والمجموعة الضابطة (التي لا تتلقى أي تدخل تجريبي) في القياس البعدي لسلوكيات العنف لصالح المجموعة الضابطة.

٣- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية (التي تتلقى البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي) في القياس البعدي والتتبعي (الأول، والثاني، والثالث) لسلوكيات العنف لصالح القياس البعدي.

الكلمات المفتاحية: الإرشاد المعرفي السلوكي، سلوكيات العنف، طلاب المرحلة الإعدادية.

The Effectiveness of a Cognitive Behavioral Therapy Program to Reduce Violent Behavior among Students in Preparatory School in Qatar

Abstract:

The current study sought to verify the effectiveness of a counseling program based on cognitive-behavioral counseling to reduce violent behavior among a sample of Preparatory school students in the State of Qatar, and the extent of its continued effectiveness after the follow-up period. To archived Whose goals, deliberate sample of (20) educational students was selected in a language from among those who obtained (12-14) the highest grades in the grades. Expect the studies of the subject of the study to predominate after the survey, and invaded to two groups (experimental& control), then by using the suitable methods, the study reached the following results:

1- There is statistical significance at the significance level (α 0.05) between the average scores of the experimental group (which appeared previously) for weapons, behavior and violence against the tribal and remote measurements.
2- There is statistical significance at the significance level (α 0.05) measuring the subsequent behavior. Violence in favor of the control group.
3- There is statistical significance at the significance level (α 0.05) for violent and violent behavior. Dimensional measurement.

Keywords: Cognitive Behavioral Therapy, Violent Behavior, Preparatory School.

المقدمة:

يمر المراهقون بمجموعة من التغيرات التي تؤثر على العمليات المعرفية والسلوكية والقيمية لديهم، وتزداد هذه التغيرات تأثيرًا في السلوك العام للمراهق وفي تشكيل جوانب شخصيته في بداية مرحلة المراهقة– والمُقابِلة للمرحلة الإعدادية من مراحل التعليم العام بدولة قطر– لذا جاءت الدراسات النفسية خاصة في مجال الإرشاد النفسي مهتمةً بدراسة الخصائص النفسية المختلفة للمتعلمين بهذه المرحلة الحاسمة في بناء الشخصية الإنسانية.

وأكدت الأدبيات النفسية كما في: العنزي (٢٠٢١)؛ وصادقي (٢٠٢١)؛ والعازمي (٢٠٢٠)؛ (Marinho& Almeida, 2021) أن المراهق يتعرض في هذه المرحلة لكثير من الاضطرابات والمشكلات النفسية، حيث تتميز استجابة المراهق للمواقف المختلفة بالحدة وعدم التقدير الجيد للحظات الخطر، والتي تدل على عدم اتزان المراهق واندفاعه وراء انفعالاته، وهي بدورها تتميز بالتقلب والتناقض، حيث ينتقل المراهق من انفعال لآخر بسرعة، وهذا ما يؤثر بطبيعة الحال على الأنماط المختلفة لسلوكه.

لذا يرى صالح (٢٠٢٠) أن أنماطًا عديدة من سلوك الطلبة المراهقين تُوصف بالسلبية أو العدوانية، وذلك نتيجة للظروف والمتغيرات النمائية (البيولوجية والنفسية) التي يمرون بها، وهذا ما دعا الباحثين للاهتمام بهذه الأنماط السلوكية غير السوية سعيًا نحو تحديد مظاهرها، وأبعادها، فضلًا عن العمل على علاجها.

ومن أشكال السلوكيات غير السوية المنتشرة على نطاق واسع بين المراهقين– كما تشير إلى ذلك نتائج دراسة كل من: الدهمش(٢٠١٩)؛ ومحمد (٢٠١٨)؛ (Tintori, Ciancimino, Giovanelli& Cerbara, 2021) – سلوكيات العنف Violent Behaviors ، حيث تنتشر هذه السلوكيات بين طلبة المدارس الإعدادية بنسبة كبيرة في العام، بل وتفوق نسب انتشارها في تلك المرحلة النسب المقابلة في المرحلتين الابتدائية والثانوية، كما بينت هذه الدراسات أنه من أكثر هذه السلوكيات انتشارًا بين طلبة المرحلة الإعدادية: استخدام العنف الجسدي والإيذاء المعنوي باستعمال ألفاظ بذيئة غير مستحبة في التخاطب؛ مما يؤثر سلبًا على العملية التعليمية والتحصيل الدراسي للطلبة، علاوةً على ذلك فإن تأثير هذا السلوك غير السوي على البيئة الصفية يشكل إزعاجًا للمعلم.

ويتفق كل من: رزيق (٢٠٢١)؛ والشعراوي (٢٠٢١)؛ وشطيبي (٢٠٢١) على أن البيئة المدرسية تشهد– في الآونة الأخيرة– ازدياداً ملحوظات في معدلات انتشار سلوكيات العنف بين طلابها– خاصة في مرحلة المراهقة؛ المقابلة للمرحلتين: الإعدادية والثانوية– حيث يأتي الطلاب المُعنّفون إلى المدرسة ليفرغوا الكبت المختزن في نفوسهم على شكل سلوكيات عدوانية عنيفة؛ يقابلهم طلاب آخرون يشبهونهم بسلوكيات مماثلة؛ ففي المدرسة تشكل الجماعات ذوات المواقف المتشابهة حيال العنف تحالفات تعزز عندهم تلك التوجهات والسلوكيات؛ وبهذه الطريقة تتطور حدة العنف ويزداد انتشارها، وهو الأمر الذي يدفع نحو البحث في العوامل التي أوجدت هذه الظاهرة من جهة، والبحث في سبل علاجها والتخفيف من حدتها من جهة أخرى.

ولتفسير هذا السلوكيات وتحديد العوامل المرتبطة بها، ذكر سيرجيو وزملاؤه (Sergiou, Santarnecchi& Dongen, 2020, p2) أن سلوكيات العنف تحدث نتيجة مجموعة من العوامل الموقفية، فضلًا عن ارتباطه بالعديد من المتغيرات النفسية والاجتماعية.

ولذا أشارت جوزاء العنزي (٢٠٢١، ص٤٠٠) أنه كان للبحوث التي أجراها علماء النفس– أمثال سكنر –Skannar الأثر الكبير في إيضاح حقيقة سلوكيات العنف، وهي أنها في جوهرها تعبر عن خلل معرفي يظهر في صورة سلوكيات سلبية غير مقبولة إجتماعياً.

وبالتالي فإن أنسب البرامج الإرشادية التي يمكن استخدامها لخفض سلوكيات العنف، تلك البرامج التي تقوم على أساس النظرية المعرفية السلوكية؛ والتي تستمد فنياتها من النظرية السلوكية والمعرفية بأسلوب تكاملي (الرشيدي، ٢٠٢٠، ص٥٤).

ويؤكد شاهين (٢٠٢١، ص٤) على أن الإرشاد المعرفي السلوكي من أكثر أنماط الأساليب الإرشادية شيوعاً– في الوقت الراهن– في المجال الإرشادي قياساً بأساليب الإرشاد الأخرى، حيث يُنظر إليه على أنه الأنسب لطبيعة العملية الإرشادية التي تستهدف الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، خاصةً فيما يتعلق بالنتائج المرجوة على المدى الطويل، حيث تقل بدرجة كبيرة احتمالات حدوث انتكاسة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي.

وأضحت بعض الدراسات كما في: فيلالي (٢٠٢١)؛ والمطيري (٢٠٢٠)؛ والزهراني (٢٠٢١)؛ والرشيدي (٢٠٢٠)؛ وصالح (٢٠٢٠) على أن الإرشاد المعرفي السلوكي يُعد

نموذجاً إرشادياً في مجال بناء المهارات السلوكية المختلفة، وتحسين السلوكيات السلبية لدى المتعلمين في شتي مراحل التعليم.

فقد كشفت نتائج بعض الدراسات العربية المعاصرة عن فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي في: تخفيف الجنوح الكامن لدى المراهقين (العطار، ٢٠١٨)، وخفض حدة الضغوط النفسية لدى المتفوقين دراسياً (فتيحة ولمنور، ٢٠١٩)، وتخفيف حدة الاكتئاب لدى الأطفال المضمومين لأحد الوالدين (حنور والعطار وعتمان، ٢٠١٩)، خفض السلوك المضاد للمجتمع لدى طلاب المرحلة الثانوية (عبدالهادي و عبدالخالق، ٢٠١٩)، وفي خفض سلوك التنمر والاغتراب النفسي وتنمية المهارات الاجتماعية (تلاحمه وحمدي، ٢٠١٩)، وتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى الحدث الجانح (محمد، ٢٠١٩)، وخفض السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية (المولد، ٢٠٢٠)، وتحسين استخدام استراتيجيات مواجهة التنمر الالكتروني (ابراهيم، ٢٠٢٠).

وفي هذا السياق يؤكد عبد الله (٢٠١٨، ص٣٤) على ضرورة أن يراعي البرنامج الإرشادي طبيعة النسق الفلسفي الخاص بالمرحلة التي يمر بها الأفراد الذين يعانون من مشكلة ما، والإطار العام الذي يتناول أسلوبها في تحقيق تلك الأهداف.

لذا يرى الباحث أن الإرشاد الجماعي– القائم على مفاهيم المدرسة المعرفية السلوكية في الإرشاد– بشكل عام يُعتبر من الطرق الإرشادية المُثلى لمرحلة المراهقة انطلاقًا من طبيعة هذه المرحلة النمائية، وكذلك لكون المراهق في حاجة دائمة للوسط الاجتماعي الذي يحتويه، ويشبع فيه حاجاته النفسية والاجتماعية، ولحاجة المراهق بالانتماء لجماعة مما يشعر معها بالرغبة في مناقشة أفكاره ومشكلاته في مجتمع لديهم من الرغبة والمشكلات مثل ما لديه، فيشعر بالأهمية والقيمة الاجتماعية والانتماء، ويشعر بتقبل الآخرين وحرصهم عليه، ولذلك اكتسب الإرشاد الجماعي أهمية خاصة في مرحلة المراهقة، حيث يقوم العمل الإرشادي على التخطيط للبرامج من أجل إجراء التدخل الإرشادي لمساعدة الطلاب في حل مشكلاتهم النفسية والسلوكية.

وفي ضوء ما سبق، فإن الدراسة تحاول الكشف عن فعالية برنامج سلوكي معرفي في الحد من سلوكيات العنف لدى طلاب المرحلة الإعدادية بدولة قطر، مما قد يكون له الأثر الفعال على حياتهم الدراسية والاجتماعية وتنمية الصحة النفسية لديهم.

مشكلة الدراسة:

تمثل سلوكيات العنف لدى طلاب المدارس حقيقة واقعية موجودة في معظم دول العالم وتأخذ من إدارات المدارس الوقت الكثير وتترك الآثار السلبية على العملية التعليمية، حيث أصبحت تمثل حملًا ثقيلًا على كاهل المدرسة وقائد المدرسة والمعلمين والمرشدين التربويين والآباء والمتخصصين في مجال الصحة النفسية عامةً والإرشاد النفسي خاصةً (Liu, Yang, & Moye, 2021, p3347).

وفي نطاق محلي، نشرت جريدة العرب القطرية عام ٢٠١٩م مقالاً يقول: "أكد خبراء تربويون وقانونيون أن واقعة اعتداء طالب على زميله أمام إحدى مدارس الدولة، التي شهدت انتشاراً كبيراً على مواقع التواصل الاجتماعي مؤخراً، حدث استثنائي نتيجة الاختلاط والاحتكاك اليومي بالمدارس. وأضافوا، في تصريحات لـ «جريدة العرب»، أن واقعة التنمر هذه أمر مرفوض تماماً، لافتين إلى ضرورة اتخاذ إجراءات عاجلة تضمن عدم تكرار هذه الواقعة، وأن تعمل المدارس على إعادة الانضباط الطلابي. وقالوا: «إن أهم أسباب العنف الطلابي بالنسبة لهم في المرحلة الإعدادية ترتبط بالفترة السنية التي يمرّ بها الطالب، والتي تحصل له فيها كثير من التحولات في شخصيته وهو يدخل فترة المراهقة»، موضحين أن بعض الطلاب في تلك الفترة يميلون إلى إثبات ذواتهم عن طريق العنف، وطالبوا وزارة التعليم والتعليم العالي بعمل حملات توعوية ضد التنمر والعنف بين الطلاب، وإلقاء محاضرات نفسية واجتماعية وقانونية لطلاب المرحلة الإعدادية والثانوية؛ لردع هذه الحالات الفردية والحد من هذه الظاهرة، كما أوصوا بزيادة عدد الاختصاصيين الاجتماعيين في المدارس وإعطائهم الصلاحيات اللازمة لحل هذه الخلافات، وزيادة عدد كاميرات المراقبة داخل الفصول وداخل المدرسة (مختار، ٢٠١٩).

ومن خلال عمل الباحث في مجال الإرشاد التربوي والحالات التي كان يتطلب التدخل فيها الباحث لمساعدة بعض الطلبة على حل بعض المشكلات السلوكية لديهم كالنزاع المدرسي والعنف المدرسي، فعلى سبيل المثال لا الحصر لاحظ الباحث حدوث مشاجرات بين الطلاب بسبب النظر إلى بعضهم البعض، والتواعد بينهم للمشاجرة خارج المدرسة ، والتعمد لإيذاء الآخرين، وهذه المشكلات تتكرر في أغلب مدارس قطر في نفس المرحلة ولنفس الأسباب، فتولد لدى الباحث أحساس بمشكلة الدراسة الحالية والتي يمكن تحديدها بوجود

سلوكيات العنف في المدارس الاعدادية بأشكال وأنواع مختلفة مما يتطلب معالجة هذه المشكلات من خلال وضع البرامج الارشادية العلاجية المناسبة.

وما ذهب إليه الباحث من أهمية التدخل إرشادياً لخفض هذه السلوكيات، تؤكده نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة، حيث أظهرت نتائج دراسة أبو قيزان (٢٠١٨) فاعلية البرنامج في خفض سلوك العنف لدى طلاب المرحلة الأساسية، وأوصى الباحث باعتماد البرنامج الإرشادي في خفض سلوك العنف لدى الطلبة وتبني أنشطة تدمج الطلبة مع أقرانهم، كما توصلت نتائج دراسة خلف (٢٠١٨) إلى أن البرنامج الإرشادي أدى إلى خفض مستوى العنف المدرسي لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

وأيضًا من خلال اطلاع الباحث حول ما كتب في الأدبيات النفسية السابقة جاءت فكرة بناء برنامج ارشادي نفسي لتلك المشكلات (سلوكيات العنف) لدى طلبة المرحلة الاعدادية، حيث أن هذا المرحلة بداية مرحلة المراهقة والذين يعانون من المشكلات السلوكية ومن أبرزها وجود النزاعات والخلافات بينهم، والتوتر، والصراع، والخوف، ويعزز وجود المشكلة ما ذهب إليه الباحث في النقص الملحوظ في الدراسات القطرية التي تناولت فاعلية برنامج ارشادي للحد من سلوكيات العنف في المدارس الاعدادية في قطر.

أسئلة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. **هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لسلوكيات العنف؟**
٢. **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لسلوكيات العنف؟**
٣. **هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (الأول، والثاني، والثالث) لسلوكيات العنف؟**

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية نحو التحقق فاعلية برنامج إرشادي قائم على الإرشاد المعرفي السلوكي للحد من سلوكيات العنف لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بدولة قطر، ومدى استمرار فاعلية بعد فترة المتابعة، ويتضمن ذلك الأمر تحقيق الأهداف التالية:

١. **الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية (التي تلقت البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي) في القياسين القبلي والبعدي على مقياس سلوكيات العنف.**
٢. **التحقق من دلالة الفروق بين رتب متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس سلوكيات العنف.**
٣. **التحقق من دلالة الفروق بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي (بمراحله الثلاثة) للمجموعة التجريبية على مقياس سلوكيات العنف.**

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة الحالية في ضوء المنطلقات الآتية:

الأهمية النظرية:

تبرز الأهمية النظرية لهذه الدراسة في كونها تركز على سلوكيات العنف لدى طلبة المرحلة الإعدادية في دولة قطر، من خلال مراجعة الباحث للدراسات التي تناولت فاعلية البرامج الارشادي في الحد من سلوكيات العنف في المدارس، حيث وجد الباحث نقصًا واضحًا في الدراسات التي تناولت هذا الجانب على المستوى العربي بشكل عام وعلى مستوى دولة قطر بشكل خاص– في حدود علم الباحث– ولذلك فإن هذه الدراسة تسعى لإضافة شيء من الأطر النظرية فيما يتعلق بسلوكيات العنف لدى طلبة المرحلة الإعدادية والحد منها من خلال بناء برنامج ارشادي، وتتحدد أهميتها النظرية أيضًا في إجماع علماء النفس والتربية على ضرورة الاهتمام بالعمل على تنمية الطاقات والاستعدادات والقدرات لدى الطلبة إلى أقصى حد ممكن من خلال توفير الدراسات والمعلومات والبيانات النظرية الخاصة بمشاكل هؤلاء الطلاب وسبل مساعدتهم على التخلص منها، وإكسابهم المهارات الاجتماعية التي تساعد على تفاعلهم البناء مع زملائهم.

الأهمية التطبيقية:

تنبع الأهمية التطبيقية (العملية) للدراسة الحالية خلال ما يأمل به الباحث من استفادة جهات عديدة من نتائج الدراسة كما يلي:

١. **المربين من معلمي المدارس ومديري المدارس، من خلال الاستفادة من المهارات الاجرائية العملية في تعاملاتهم اليومية مع طلاب المرحلة الإعدادية– بالانطلاق من الإجراءات العملية الارشادية التي تضمنتها الدراسة الحالية، والتي تهدف إلى الحد من سلوكيات العنف لدى الطلاب– بما يساعدهم على تحسين سلوكهم وللوصول بهم إلى السلوك السوي المرجو.**
٢. **كما يمكن للمرشدين الطلابيين الاستفادة من هذا البرنامج في الحد من السلوكيات السلبية المختلفة لدى عينات طلابهم، كما توفر للمرشدين الطلابيين مجموعة من التدريبات والأنشطة التي يمكن توظيفها في تدريب الطلاب على حل المشكلات في مجمل حياتهم الدراسية واليومية.**
٣. **يمكن أن تساعد الاجراءات الفنية المستخدمة بالدراسة الحالية في إكساب أولياء أمور الطلاب طرقاً وأساليب إرشادية لمساعدة أبنائهم في التخلص من السلوكيات السلبية، وذلك من خلال تنمية قدراتهم على التعامل بإيجابية مع مواقف الحياة المختلفة التي تستثير انفعالاتهم.**
٤. **يستفيد من نتائج هذه الدراسة الطلاب أنفسهم من حيث توعيتهم وقدراتهم واستعداداتهم من جهة، وإمدادهم بالمعلومات التي تمكنهم من إدارة انفعالاتهم والتحكم فيها بشكل إيجابي، يدفعهم نحو التصرف في المواقف المثيرة بشكل معتدل.**

حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية : المدارس الإعدادية في الدوحة قطر.**
- **الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٢٠ – ٢٠٢١.**
- **الحدود البشرية : طلبة المرحلة الإعدادية .**
- **الحدود الموضوعية : تتناول فاعلية برنامج إرشادي للحد من سلوكيات العنف لدى طلبة المرحلة الإعدادية في قطر.**

مصطلحات الدراسة:

تحددت مصطلحات الدراسة فيما يلي:

(١) العلاج المعرفي السلوكي:

يذكر كندول Kendal (في: جابر وبومجان ٢٠١٣، ٢١١) أن الإرشاد المعرفي السّلوكي هو محاولة دمج الفنّيات المستخدمة في الإرشاد السّلوكي التي ثبت نجاحها في التعامل مع السّلوك ومع الجوانب المعرفيّة لطالب المساعدة؛ بهدف إحداث تغييرات مطلوبة في سلوكه، بالإضافة إلى ذلك فإن الإرشاد المعرفي السّلوكي يهتم بالجانب الوجداني للشخص، وبالسياق الاجتماعي من حوله، من خلال استخدام استراتيجيات معرفية، سلوكية، انفعالية، اجتماعية، وبيئية لإحداث التغيير المرغوب فيه.

ويعرّف إجرائيًا بأنه: أحد التّدخّلات الإرشادية القائمة على الجمع بين الإرشاد المعرفي والإرشاد السّلوكي بغرض خفض حدة سلوكيات العنف لدى الطلبة في المدارس الإعدادية في دولة قطر، وذلك عبر توظيف بعض الفنّيات الإرشادية ومنها (المحاضرة، المناقشة والحوار، والتّخيل، والواجبات المنّزلية،.....).

(٢) سلوكيات العنف:

عرف أبو صفية (٢٠١٢، ص١١) سلوكيات العنف بأنها: "سلوك غير سوي مخالف لثقافة المجتمع، تحركه مجموعة مؤثرات داخلية وخارجية، كما انه ظاهرة اجتماعية سلبية وشاذة تتطور إلى الوصول للمشكلة الاجتماعية، إضافة إلى أنه سلوك منحرف يلحق الأذى بالذات أو الغير أو الممتلكات مما يؤثر في المنظومة الاجتماعية".

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: السلوك الذي يمثل استجابة تهدف إلى إلحاق الضرر إما بالذات أو الآخرين أو الممتلكات، ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليه الطالب على مقياس سلوكيات العنف (إعداد الباحث).

الإطار النظري والدراسات السابقة

نشأة وتطور العلاج المعرفي السلوكي:

يرى دبابش (في: عبد الرؤوف، ٢٠٢٠، ص ٢٨) أنه يُمكن العثور على الجذور الأولية للعلاج المعرفي السلوكي في الفلسفات الكلاسيكية القديمة، فقد مارس الإفيتاغوريون تمارين عقلية لضبط النفس، وتعلم الرواقيون التحكم في انفعالاتهم ومارسوا تمرينات مكتوبة وملفوظة في عمليات التركيز والتأمل، وبعد ذلك طرح ديكارت مذهب الثنائية التي أسهمت في بروز ظاهرة فصل العقل عن الجسم، وفي أول القرن الثامن عشر وبداية القرن العشرين اجتاحت حركة الاستشفاء أي تحقيق الشفاء باستخدام العقل أجزاءً من أوروبا وشمال أمريكا، والتي أكدت على قدرة التفكير على تحسين صحة الناس وأحوالهم.

ولم يكن العلاج المعرفي معرفيا بحتاً منذ بدايته، سواء على المستوى النظري، أو على المستوى التطبيقي .فعلى المستوى النظري يتم التعامل مع الأفكار بقصد تغييرها، حتى يتسنى حدوث تغيرات سلوكية مرغوبة .وعلى المستوى التطبيقي لم يتوقف بيك عند استخدام الفنيات المعرفية فقط في العالج بل استخدم إلى جانبها فنيات سلوكية، وهذا ما أكده بنفسه في كتابه الذي نشره عام ١٩٧٩م العلاج المعرفي للاكتئاب.ومن هنا بدأت تبرز معالم العلاج المعرفي السلوكي .ويعتمد الإطار النظري للعلاج المعرفي السلوكي على تلك الأساليب التي قدمها كل من دونالد ميكنبوم Meichenbaum؛ وألبرت آليسEllis؛ وأرون بيك Beck؛ وفيكتور رايميRaimy (الشهري، ٢٠١٥، ص٣٤).

ويوضح سهيل (٢٠١٣، ص١٠٠) أن العلاج المعرفي يُعد منحى علاجياً يركز على أهمية العمليات المعرفية في تحديد وتشكيل السلوك الإنساني فالمعالجون المعرفيون يجمعون على أن السلوك والانفعال هما إلى حد كبير نتاج تقويم المرء للأحداث وللمواقف وللعالم ولذاته، وهذا التقويم يتأثر بمعتقداته وافتراضاته والصور المتخيلة لديه، وهذه العمليات المعرفية وفقاً لهذا الاتجاه تصبح هي المستهدفة في العملية العلاجية، أما العلاج السلوكي فينظر لعلاج الاضطرابات النفسية والتكيف النفسي من زاوية قدرة الفرد على اكتساب العادات الجيدة والتي تساعد على التعامل مع الآخرين والتصدي للمواقف والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة، فالإنسان من وجهة نظر الإرشاد السلوكي يقوم بسلوك معين وكل أنواع السلوك متعلمة ويمكن تعديلها وتغييرها للأفضل.

خصائص العلاج السلوكي:

تهتم النظرية المعرفية السلوكية بتحديد السلوك الخاطئ، والمثيرات التي أدت إلى اكتسابه، والعوامل التي ساهمت في استمراره وكيفية استبداله بسلوك أكثر ملائمة، ولذا يذكر البلوي (٢٠١٤، ص٦٦) مجموعة من الخصائص المميزة له، ومنها:

١. **التركيز على السلوك (التعزيز) أكثر من التركيز على أسباب مفترضة.**
٢. **يفترض العلاج السلوكي أن السلوكيات غير المتوافقة إنما هي استجابات متعلمة.**
٣. **يفترض العلاج السلوكي أن الأسس النفسية وبصفة خاصة قواعد التعليم يمكن أن تفيد كثيرا في تعديل السلوك غير المتوافق.**
٤. **يتضمن العلاج السلوكي إعداد أهداف علاجية محددة وواضحة.**
٥. **يعد المعالج السلوكي طريقة العلاج بما يناسب مشكلة العميل.**
٦. **هنا والآن: أي أنه لا يهتم بالبحث في الماضي البعيد للمسترشد إنما يهتم بما يحدث الآن.**
٧. **العلاج السلوكي يقوم على أساس تجريبي .**

مسلمات العلاج المعرفي السلوكي:

يقوم العلاج المعرفي السلوكي على مجموعة من المسلمات هي أوردها المحارب (في: الصادق، ٢٠١٧، ص٨٤):

١. **المصادر الأساسية للأداء هي الأبنية المعرفية التي تقوم بتشكيل المعاني، والتي تُسمى المخطوطات الاستعرافية، ويقصد بالمعاني تقدير الشخص لسياق معين وعلاقة هذا السياق بالذات.**
٢. **هناك تأثير متبادل بين المنظومات الاستعرافية والمنظومات الأخرى.**
٣. **لدى الناس استعداد لتكوين أخطاء استعرافية محددة (التشويه الاستعرافي) وتُسمي هذه الاستعدادات لهذه الأخطاء الهشاشة الاستعرافية.**
٤. **يتطلب العلاج الاستعرافي السلوكي وجود علاقة علاجية جيدة بين المعالج والمريض تجعل المريض يثق بالمعالج ويتطلب ذلك قدرة المعالج على التعاطف مع المريض والاهتمام به وكذلك على الاحترام الصادق له وحُسن الاستماع.**

٥. **يشدد العلاج المعرفي السلوكي على أهمية التعاون والمُشاركة النشطة والعمل كفريق يشترك في وضع جداول عمل للجلسات وفي إعداد الواجبات المنزلية التي يقوم بها المريض بين الجلسات.**

٦. **يرُكز العلاج على الحاضر، وفي بعض الحالات يتم الرجوع إلى الماضي في حالة رغبة المريض الشديدة، وخاصةً عندما يشعر المعالج بأن هناك حاجة لفهم الكيفية التي تطورت بها الأفكار غير الفعالة لدى المريض.**

أهداف العلاج المعرفي السلوكي:

حدد ميشنبوم Meichenenbaum (1994) (في: الشاطر، ٢٠١٩، ص٧٧) أهداف العلاج المعرفي السلوكي في صورة إجرائية على النحو التالي:

١. **الاكتشاف الذاتي لدور المعارف في التأثير على سلوكيات الأفراد.**
٢. **التدريب على اللاحظة المستمرة للذات، وتفعيل دوور المراقبة الذاتية للسلوكيات غير التكيفية.**
٣. **التدريب على خطوات حل المشكة واتخاذ القرار.**
٤. **تشجيع التقييم الذاتي والمواد الفعالة ومهارات التحكم الذاتي.**
٥. **اكتساب المعرفة الذاتية ومهارات التغلب على الضغط.**

أنواع العلاج المعرفي السلوكي:

يتضمن العلاج المعرفي السلوكي نوعين؛ وهما:

أ- **العلاج المعرفي السلوكي التقليدي: هو إعادة هيكلة لعمليات التفكير عن طريق نزع الأفكار والمعتقدات غير المنطقية وإحلال أفكار ومعتقدات منطقية محلها بالإضافة إلى تقنيات الاسترخاء وعملية نزع ومحو التفكير السلبي والتي تعني تحريك التفكير ببطء إلى تفكير منطقي تلقائي وهذا ما يطلق عليه الدسوقي (٢٠١٤، ص١٢٣) أنه العلاج السلوكي المعرفي التقليدي.**

ب- **العلاج المعرفي السلوكي الشامل: اقترحه ديجوسيب Digiuseppe وهو المناقضة المعرفية الشاملة، ويرى أنه يُساعد المريض على مواجهة أفكاره ومعتقداته غير العقلانية من خلال خطوط منطقية وإمبريقية وبناء دلائل عقلانية وذلك بأساليب جدلية وتعليمية يتعامل من خلالها مع الأفكار والمعتقدات غير العقلانية في سياقاتها المختلفة،**

ويناقش مجموعة الواجبات Masts التي يجب على العميل أن يمارسها دون أن نفرض أمامه أن مواجهة الفكرة غير العقلانية سوف يؤدي بالضرورة وبصورة آلية إلى تغيرات عقلانية في معتقدات وأفكار لا عقلانية أخرى.

فرضيات الإرشاد المعرفي السلوكي:

تتحدد الافتراضات الرئيسية للإرشاد المعرفي السلوكي في النقاط التالية (جبل، ٢٠١٣، ص١٢٨):

١. **ضرورة التفكير قبل السلوك ضماناً للإقلال من السلوك التلقائي.**
٢. **يؤثر حديث الذات تأثيراً كبيراً على سلوك الفرد، ومن ثم يجب الاهتمام به ودراسته وتحليله وتقويمه والتدريب عليه.**
٣. **الجوانب المعرفية تؤثر على الجوانب الفسيولوجية وعلى الانفعالات، ولهذا فكلما كان الفرد مُلماً بجوانب الموضوع وبطبيعة شخصيته المرتبطين به كان أقدر على التصرف الصحيح.**
٤. **توجد علاقة بين التقديرات الذاتية والحالة المزاجية للفرد، فكلما زاد التقدير الذاتي كلما تحسنت الحالة المزاجية، ومن ثمَّ تحسن السلوك، ولهذا نحد الفرد ضعيف التقدير لذاته عادة ما يكون عصبي المزاج، شكاك في الآخرين.**
٥. **حديث الذات يُؤثر في تغيير الوجدان والتفكير، ومن ثمَّ يأتي السلوك مرتبطاً بقدرة حديث الذات على التأثير في عمليات الانتباه والتقدير التي يجربها الفرد حول الموقف الضاغط.**

خطوات التدخل المعرفي السلوكي:

يتضمن التقدير والتدخل المعرفي السلوكي الخطوات التالية (Dimaggio, et al., 2018, p22)

١. **تحديد السلوك المشكل.**
٢. **التقدير، ويتضمن تصور عن السلوك الخاطئ والنظر إلى المقدمات التي تثير السلوك ثم نتائج ذلك، لذلك تعتبر التقارير اليومية أداة مفيدة لتوضيح ماذا حدث، وماذا فعل العميل وما قاله هو، وكيف كان راضياً عن النتائج، فيستطيع حينئذ أن يقيم رضائه عن تصرفاته.**
٣. **تحديد الهدف حيث يعمل المعالج والمريض معا لتحديد أهداف التغيير.**

٤. التدخل فهو يتضمن التكنيكات التي تجعل العميل قادر على أن يصل إلى الهدف الذي تم وضعه.

٥. تدعيم التغيير فاكتساب السلوكيات الجديدة الإيجابية يحتاج تدعيم إيجابي، فيشجع العميل على الاندماج في سلوكيات جديدة مرغوبة لمنع الانتكاسة، حيث يتم تدريبه على المهارات التي تساعد على ذلك.

أما آلية الإرشاد المعرفي السلوكي، فتركز على العلاقة التفاعلية بين الظروف، والمعرفة، والسلوك، حيث يمتاز هذا المنحى بخاصيتين اوردهما الدوسري (٢٠٢٠، ص٥٩) كما يلي:

١. الخاصية الأولى: التركيز على الأداء النمطي المعرفي والسلوكي والعلاقة بينهما، حيث يفترض أن ما يعرفه الفرد يؤثر ويتأثر بما يفعله سلوكياً.

٢. الخاصية الثانية: التركيز على الموقف المحدد للسلوك والمعرفة.

فيما أشارت طوبال (٢٠١٧، ص١١٢) في دراستها لمراحل العملية الارشادية في الارشاد المعرفي السلوكي والتي تكمن فيما يلي:

١. المرحلة الأولى: الجلسات التمهيدية والتي تتم عن طريق تكوين العلاقة الارشادية، وتتم عن طريق: (تقييم المشكلة التي يواجهه الفرد، وتعيين العوامل التي تساعد في تطور المشكلة، مساعدة الفرد على تحديد مشكلته بدقة، المقابلات التشخيصية).

٢. المرحلة الثانية: والتي يتم فيها تدريب الفرد على استخدام عدد من الاستراتيجيات السلوكية المعرفية التي تسهم في مواجهة مشكلاته، وتعزيز سلوك الفرد عن طريق ضبط النفس والتحكم بها واقناعه بالتغيير نحو الأفضل.

٣. المرحلة الثالثة: في هذه المرحلة يقوم الأخصائي النفسي أو المرشد بالصياغة المعرفية للأعراض التي يواجهها المصاب، ومن ثم يقوم بإجراء مناقشات حول هذه الأعراض وماذا تعني لإحداث خبرات محددة، ومحاولة القيام بإعادة التكوين المعرفي مم أجل الابتعاد والتخلص من الأفكار السلبية والخاطئة والرافضة للعقل، واستبدالها بأفكار إيجابية وعقلانية، وأيضًا استخدام استراتيجيات وفنيات خاصة للوقوف أمام المشكلة التي يواجهها الفرد.

٤ .المرحلة الرابعة والأخيرة: في هذه المرحلة يتم إقامة وتعزيز لمشكلة الفرد مع الإقرار على استراتيجيات المواجهة المعرفية والسلوكية، والعمل على تدريب الفرد المصاب فهذه الاستراتيجيات تمنع عودة الأعراض للفرد بعد الانتهاء من البرنامج.

(٣) سلوكيات العنف:

يعرف أبو صفية (٢٠١٢، ص١١) سلوكيات العنف بأنها: "سلوك غير سوي مخالف لثقافة المجتمع، تحركه مجموعة مؤثرات داخلية وخارجية، كما انه ظاهرة اجتماعية سلبية وشاذة تتطور إلى الوصول للمشكلة الاجتماعية، إضافة إلى أنه سلوك منحرف يلحق الأذى بالذات أو الغير أو الممتلكات مما يؤثر في المنظومة الاجتماعية".

أسباب العنف المدرسي:

تتعدد الأسباب التي تقود الافراد الى استخدام سلوك العنف، ومن أهمها ما أشار اليها حمدان (٢٠١٥، ص ٨) فمنها:

– الأسباب الناتجة عن المدرسة: ومنها قسوة المعلمين في استخدامهم للعقاب والضرب والتمييز في المعاملة بين الطلبة .

- الأسباب الناتجة عن التنشئة الاسرية: ومنها كثرة النزاعات بين الوالدين وانفصالهم أو زواج أحدهم، بالإضافة إلى بقاء الأبناء أوقات كثيرة لوحدهم من غير الوالدين.

– وكذلك بينت دراسة بالعمري (٢٠١٦) أن لأساليب التنشئة الأسرية التأثير الكبير لما لها من دور بارز في تربية الأبناء، على السلوكيات السوية ، فإذا كانت الأساليب سوية كالتشجيع، والثواب، حسن المعاملة مع الأبناء، فإن ذلك بدوره يؤدي إلى إنشاء جيل سوي قوي البنية قادر على تحمل مسؤولياته، عكس ما إذا كانت الأساليب غير السوية كالإفراط في الرعاية والتدليل مما يتولد لديه صورة الحقد والكراهية تجاه المدرسة وهذا راجع إلى التطبيع الذي تلقوه من أسرهم وعليه يجب تجنب كل ما من شأنه أن يدمر نفسية الأبناء والحفاظ عليها قدر الإمكان .

النظريات المُفسرة لسلوكيات العنف:

تعددت الآراء والنظريات التي هدفت إلى تفسير سلوكيات العنف، كما تباينت فيما بينها في إرجاع هذا السلوك إلى عوامل ومصادر مختلفة، وفيما يلي عرض لبعض من النظريات التي قامت بتفسير السلوك العدواني:

١. النظرية السلوكية Behavioral Theory

من خلال عرضها لأبرز جوانب النظرية السلوكية في تفسيرها للسلوك العدواني، تذكر مريم سلامة (٢٠١٦، ص٣٣) أنه يمكن الوقوف على بعض الملاحظات ومنها:

- **من المنظور السلوكي لا يعد العدوان رد فعل وراثي محدد سلفًا، فالعدوان هو استجابة مشروطة من جانب الاستجابات التي تم مكافأتها.**
- **يزيد التعزيز السابق للعدوان– من خلال الثناء والارتياح أو الانتباه– من احتمال لجوء الفرد لاستخدام الاستجابات العدوانية.**
- **المحور الرئيسي لهذه النظرية هو عملية التعلم وقد يشار إليها بنظرية (م– س) وتعني (م) المثير الذي يتعرض له الكائن الحي، و(س) تعني الاستجابة التي يستجيب بها الكائن الحي للمثير الذي يتعرض له.**

ويرى الباحث أن النظرية السلوكية تعتمد في تفسيرها لسلوكيات العنف على ما يجده الفرد من شعور بالحرمان من الرعاية الأسرية وتأثيرها على شخصيته، وذلك لفقدانه النموذج الذي يقلده، حيث يُلاحظ أن شخصية هؤلاء الأفراد تميل إلى العنف، والعدوان، والانسحاب، بالإضافة إلى قلة في التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، كما تتصف شخصيتهم بعدم القدرة على تحمل المسؤولية، وانعدام صفة الإيجابية والمبادرة.

٢. نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory

ترى هذه النظرية أن الثقافات المختلفة تعمل على تعليم سلوكيات العنف ، وأن خبرات التعلم الأولى التي يتعرض لها الأطفال توجه نحو أو إلى العدوان، وأن الأبوين هما المصدر الأساسي لتعلم الأطفال، فالطفل يتعلم من المحيطين به العدوان، وأيضًا يتعلم كيف يسيطر على غضبه وعدوانه، وخاصة من قبل الأبوين (عطية، ٢٠١٩، ص٧٦).

وذكر كراندال Krandal (في: أبو ضاحي، ٢٠١٥، ص٢٢) أنه في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي فإن العوامل التي تُعزز سلوكيات العنف تتحدد فيما يلي:

أ- عندما يكون هناك تدعيم سلبي لاستجابة العدوانية من خلال حصول المعتدي بعدوانية على أهدافه المطلوبة.

ب- حينما يحدث تساهل والدي تجاه سلوكيات العنف.

ج- من المحتمل أن يكون الوالدان نفسهما نموذجًا أساسيًا للعدوان أمام الأطفال وذلك بتوريطهما في هذا السلوك عن طريق الصراع المستمر والعدوان المباشر ومثل هذا الاتجاه يُدعم عدوانية الأطفال ويزيد من سرعة اكتسابه للعدوان.

ومما سبق يتبين أن نظرية التعلم الاجتماعي ترى أن سلوكيات العنف هي سلوك متعلم يتم عن طريق الملاحظة، والتقليد، والتعزيز من الأشخاص المهمين في حياة الطفل مثل الوالدين، والأقران، والمدرسة، بالإضافة إلى وسائل الإعلام، وذلك في ثنايا عملية التنشئة الاجتماعية التي يمر بها الفرد.

٣. نظرية الإحباط-العدوان Frustration – Aggression Theory

تورد آمال العواودة (٢٠٢٠، ص٣٤) أن نظرية الإحباط والعدوان لدولارد (Dollard) تفترض أن العدوان والعنف نتاج للإحباط الذي يتعرض له الفرد، وأن وجود السلوك العدواني يفترض دائما وجود حالة من الإحباط، كذلك يُشير دولارده وزملاؤه إلى أن حدة أو درجة الدوافع العدوانية تتباين بشكل مباشر مع درجة الإحباط، وهناك ثلاثة عوامل حاسمة بهذا الصدد وهي:

- **عدد الاستجابات المحبطة والمتتالية: أي التي حدثت من قبل، فكلما زادت أهمية الهدف الذي أحبط، كلما زادت درجة إعاقة الاستجابة، وكلما زاد عدد الاستجابات المعاقة، كلما زادت درجة الإغواء للسلوك العدواني.**
- **القيمة التدعيمية: أي أهمية الهدف الذي تم إحباطه.**
- **درجة التدخل بالاستجابة المحبطة.**

ومما سبق يتبين أن الاتجاه السلوكي هو الاتجاه الأقرب لتصورات الدراسة الحالية حول العنف وما يرتبط به من مظاهر سلوكية، ولذا يمكن تبني هذا المدخل في تناول متغير العنف.

أشكال سلوكيات العنف:

تذكر خولة أحمد (٢٠١٧، ص٧٤) أن لسلوكيات العنف عدة أشكال هي:

١. السلوك العُدواني المباشر Direct aggressive behavior

يُقصد به توقيع الأذى أو الضرر بالآخرين أو الذات ويتم التعبير عنه بطريقة مباشرة وواضحة ويشمل العُدوان المادي ويتم التعبير عنه بطريقة مباشرة.

٢. السلوك العُدواني اللفظي Verbal aggressive behavior

ويُقصد به الاستجابة اللفظية التي تحمل الإيذاء النفسي والاجتماعي للخصم أو للمجموعة وجرح مشاعرهم أو التهكم بسخرية منهم، ويشمل كل التعبيرات اللفظية غير المرغوبة اجتماعيًا وخلقيًا.

٣. السلوك العُدواني غير المباشر Indirect aggressive behavior

هو سلوك عُدواني معبر عنه بطريقة صريحة وواضحة ويعبر عنه بطريقة إسقاطيه على الذات أو الآخرين أو ضمنية تخيلية ويتضمن مسائل المخادعة أو الكُره.

وقد أوضح كل من (Barna & Barna, 2014) أنه وفقًا للدراسات البحثية التي أجريت في مدارس مختلفة، فقد تقرر أن ٢٠٪ من الطلاب الملتحقين بنظام التعليم العام تتطور لديهم سلوكيات العنف بجميع أشكاله والتي تتمثل في: العنف الجسدي (التنمر، العدوان، الثأر)، والعنف اللفظي (الشتائم، والسب)، العنف العاطفي (الابتزاز، الإذلال، الإرهاب)، والعنف الجنسي (التحرش، الاعتداء). وأن أي استراتيجية يمكن تخيلها للحد من سلوكيات العنف لمدرسي لدى الطلاب ينبغي أن تضع في الحسبان جميع العوامل (الاجتماعية، والمألوفة، والمدرسية، والشخصية). ويجب أن تلعب المدرسة دورًا مهمًا في منع العنف المدرسي (حتى لو كانت المصادر تأتي من الخارج).

واقع العنف لدى طلبة المرحلة الاعدادية في دولة قطر:

تشير الاحصائيات التي أشار إليها (المجلس الاعلى لشؤون الأسرة القطرية، ٢٠١٣، ص٨) إلى أنه في الأسر القطرية ياتي الأب في المرتبه الاولى كمصدر للعنف بنسبة (٢٠.٣ %) مقارنة بالأسر غير القطرية حيث تشكل النسبة (١٦.٧ %) وكذلك الأخ يشكل ما نسبته (٣٢.٣ %) من حجم العنف ضد الأطفال في الأسرة القطرية مقارنة بالأسر غير القطرية حيث تصل النسبة إلى (٢٥.٥%) أما في المرتبة الثانية يأتي المعلم كمصدر للعنف المدرسي يسبقه في ذلك الطلبة أنفسهم، حيث في هذا الإطار تشير النتائج إلى أن العنف النفسي هو أكثر أشكال العنف ممارسة من قبل المعلمين نحو التلاميذ وخاصة الصراخ الذي يشكل (٢٦.٦ %) من إجمالي أشكال العنف التي يتعرض لها الأطفال، يليها السب والشتم فالضرب، وبنسبة (١٨.٠ %) و(١٥.٤ %) لكل منهما على التوالي، أما بتحليل الاختلافات بين أشكال العنف الذي يمارسه المعلم حسب جنس الأطفال فإن الأطفال الذكور أكثر عرضة لعنف المعلم مقارنة بالأطفال من الإناث بالإضافة الى أن مصدر العنف الرئيسي للطالب في المدرسة هم الطلاب الآخرين فهم مسؤولون عن (٧٧.١ %) من إجمالي حالات العنف المدرسي يليه المدرسين بنسبة (١٩.٧ %) فالإداريين والعمالة الأخرى في المدرسة والتي لا تتجاوز نسبة مساهمتها في العنف المدرسي مجتمعة (٣.٢%).

الدراسات السابقة:

من الدراسات المتعلقة بالإرشاد المعرفي السلوكي، دراسة قام بها التركي (٢٠١٥) وكانت بعنوان "فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض الوحدة النفسية وتحسين الأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت" وأشارت نتائجها إلى وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في ا لوحدة النفسية بعد تطبيق البرنامج، وأيضا وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في درجة الأمن النفسي بعد تطبيق البرنامج وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، حيث انخفض الشعور بالوحدة النفسية وارتفع الشعور بالأمن النفسي لدي أفراد العينة التجريبية مما يشير إلي فاعلية البرنامج .

وقام سلامة (٢٠١٧) بدراسة بعنوان "فاعلية برنامج الإرشاد المعرفي السلوكي في تعديل السلوك السلبي لدى طلبة عقبة جبر معسكر مدرسي في محافظة أريحا" حيث أوضحت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في خفض مستوى السلوك السلبي في المجموعة

التجريبية المنسوبة لبرنامج الإرشاد. بلغ متوسط المجموعة التجريبية ٨٧.٠٨ وكان متوسط المجموعة الضابطة ٢٢٧. كما أشارت النتائج إلى أن المجموعة التجريبية لديها إحصائيًا فروق ذات دلالة إحصائية عن الحد الأدنى المسموح به للسلوك السلبي (١١٠) ، حيث متوسط السالب بلغ السلوك ٨٧.٠٨ ، بانخفاض ٢٢.٩٢.

وقامت محمد (٢٠١٩) بدراسة بعنوان "فعالية العلاج المعرفي السلوكي في تعديل الأفكار اللاعقلانية لدى الحدث الجانح"، وقد هدفت إلى التحقق من فعالية العلاج المعرفي السلوكي في تخيف حدة الشعور بالاعتمادية والتهور الانفعالي والشعور بالعجز لدى الحدث الجانح. وقد كشفت نتائج الدراسة عن فعالية العلاج المعرفي السلوكي في تخيف حدة الشعور بالاعتمادية والتهور الانفعالي والشعور بالعجز لدى عينة الدراسة التجريبية.

وقامت الشويكي (٢٠٢١) بدراسة بعنوان " فاعلية برنامج إرشاد جمعي معرفي سلوكي في خفض أعراض القلق الاجتماعي وتحسين تقدير الذات لدى عينة من الطالبات المراهقات في محافظة الكرك" وقد كشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج الارشادي المعرفي السلوكي في خفض حدة أعراض القلق الاجتماعي وتحسين تقدير الذات لدى المجموعة التجريبية.

ودراسة حنور وحسن وعبدالفتاح (٢٠٢١) التي هدفت إلى بحث فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لإدارة الضغوط النفسية لدى المراهقين الموهوبين، وقد أقرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تحسين إدارة الضغوط النفسية لدى المراهقين الموهوبين.

وقام كل من الدوسري و خطاطبة (٢٠٢١) بدراسة بعنوان "فاعلية برنامج قائم على الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض قلق المستقبل لدى الجانحات بمؤسسة رعاية الفتيات بمدينة الرياض " وأشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعة التجريبية والضابطة في قلق المستقبل بعد تطبيق برنامج قائم على الإرشاد المعرفي السلوكي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا في قلق المستقبل لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج.

أما الدراسات المتعلقة بسلوكيات العنف، فمنها، وقام كل من (Atalay, Metintas, Unal, Onsuz, Isikli& Yenilmez, 2018) بدراسة بعنوان "العنف والعوامل التي تؤثر بين طلاب المدارس الثانوية في المناطق شبه العسكرية في إسكيشير" وتوصلت الدراسة أن

٨.٥ ٪ من الطلاب أظهروا سلوكيات عنيفة في بيئة المدرسة أو المدرسة. وأن الجنس وحالة توظيف الأب والتدخين وتعاطي الكحول والشعور بعدم الأمان كانت متغيرات مستقلة فعالة تؤثر في زيادة العنف. وبناء عليه فأن هناك معدل عالٍ من السلوكيات المرتبطة بالعنف في بيئة المدرسة أو المدرسة.

وقام فايسو (Fayso, 2019) بدراسة بعنوان "أنواع وحجم العنف في المدارس الثانوية والعوامل المرتبطة به" وتوصلت الدراسة بأن للعدون ثلاثة أشكال وهي غير المباشرة واللفظية والجسدية كانت سائدة بين المراهقين في المدارس الثانوية، وأن المراهق في المدرسة الثانوية في مسكان وردة سجل ارتفاعًا نسبيًا على مستوى العدوان غير المباشر.

ودراسة قام بها العبادية (٢٠١٨) بعنوان "فعالية برنامج إرشادي نفسي في التخفيف من العنف المدرسي– دراسة شبه تجريبية بثانوية بن بلة بوادي ارهيو – ولاية غليزان" حيث توصلت النتائج إلى حد ما فاعلية البرنامج الإرشادي الحالي في خفض السلوك العنيف لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

ودراسة قام بها عطاء الله (٢٠١٩) بعنوان فاعلية برنامج إرشادي عقلاني إنفعالي للتخفيف من سلوكيات العنف المدرسي لدى عينة من التلاميذ العنيفين بالمرحلة الثانوية دراسة تجريبية بمدينة الأغواط"، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن للبرنامج الإرشادي المقترح فاعلية في التخفيف من السلوك العنف المدرسي، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة في سلوك العنف المدرسي على الاختبار البعدي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط المجموعة التجريبية، في سلوك العنف المدرسي بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي.

ودراسة قام بها الدوسري (٢٠٢٠) بعنوان "فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض العنف لدى عينة من المراهقين بدولة الكويت" وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج في خفض العنف لدي أفرادً العينة واستمرار فاعليته في القياس التتبعي، وأيضا ضرورة توعية الوالدين والمعلمين بأهمية التدخل المبكر لحلل المشكلات السلوكية.

دراسة كل من (Lopez, López-Nicolás, López-Nicolás, Puente-Lopez, Ruiz-Hernandez, 2022) التي هدفت إلى بحث العلاقة بين الاتجاه نحو العنف

وسلوكيات العنف المدرسي" وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين الاتجاه نحو العنف والعنف المدرسي لدى المراهقين والأطفال.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة أن غالبيتها اهتمت بطلبة المرحلة الاعدادية واتفقت الدراسات السابقة على فاعلية البرنامج الارشادي في الحد من سلوكيات العنف، مثل دراسة عبد السلام ومنسي وصديق (٢٠١٦)، ودراسة العبادية (٢٠١٨)، ودراسة خلف (٢٠١٨)، ودراسة عطاءالله (٢٠١٩)، ودراسة أبو عيطة والشمايلة (٢٠١٧)، ودراسة أبو قيزان (٢٠١٨)، ودراسة خلف (٢٠١٨)، وقد استفادت الدراسة الحالية منها في صياغة أسئلة الدراسة، وفي صياغة فقرات المقياس وبناء البرنامج الإرشادي للدراسة الحالية.

فروض الدراسة:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وأهداف الدراسة تم صياغ فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

١. **يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية (التي تتلقى البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي) في القياسين القبلي والبعدي لسلوكيات العنف.**

٢. **يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية (التي تتلقى البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي) والمجموعة الضابطة (التي لا تتلقى أي تدخل تجريبي) في القياس البعدي لسلوكيات العنف.**

٣. **لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية (التي تتلقى البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي) في القياس البعدي والتتبعي (الأول، والثاني، والثالث) لسلوكيات العنف.**

منهجية الدراسة:

- **منهج الدراسة:**

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، لأن هدف البحث هو التعرف على فاعلية برنامج ارشادي للحد من سلوكيات العنف في المدارس الإعدادية في دولة قطر، ويؤكد ملحم (٢٠٠٢) أن المنهج التجريبي هو المنهج الأقرب لحل المشكلات بأسلوب علمي، كما أن طبيعة البحث الحالي تتطلب مثل هذه التصاميم لأنه تبحث في معرفة الاثر وليس وصف ما هو كائن مثل البحوث الوصفية والتصميم شبه التجريبي.

- **مجتمع الدراسة وعينتها:**

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة الحالية من جميع طلبة المرحلة الإعدادية للعام الدراسي ٢٠٢٠–٢٠٢١؛ البالغ عددهم (٦٠٠٠) طالب حسب احصائية وزارة التعليم والتعليم العالي، فيما تحدد مجتمع الدراسة في طلاب مدرسة إعدادية، فيما تم اختيار عينة قصدية بلغ قوامها (٢٠) طالباً تتراوح أعمارهم من (١٢ – ١٤) عاماً (بمتوسط قدره =١٢.٥٩، انحراف معياري= ٠.٣٥) من الحاصلين على أعلى الدرجات على أداة الدراسة، وقام الباحث– وبحكم خبرته وعمله في المجال التربوي وبالتعاون مع قسم الارشاد الطلابي في وزارة التعليم والتعليم العالي– بتحديد المدرسة التي يتوقع أن تسود فيها متغيرات الدراسة موضوع البحث، وبعد المسح الشامل بالتعاون مع إدارة المدرسة، وبالتالي كانت هي ميدان الدراسة.

- **أدوات الدراسة:**

تمثلت أدوات الدراسة في اداتين، ويمكن وفهما تفصيلاً على النحو التالي:

الأداة الأولى: مقياس سلوكيات العنف. (إعداد/ الباحث)

نظرًا لعدم توفر أداة قطرية لقياس سلوكيات العنف لدى طلبة المرحلة الإعدادية في المدارس القطرية، ولأن سلوكيات العنف تمثل المتغير الأساسي في الدراسة الحالية ولتوفير البيئات المتعلقة بهذا المتغير فقد تم التوجه نحو تصميم مقياس سلوكيات العنف لدى طلبة المرحلة الإعدادية في المدارس القطرية، وقد تم ذلك وفق الإجراءات التالية:

١. **اطلع الباحث على الأدبيات التربوية والنفسية والمقاييس المتعلقة بسلوكيات العنف كالمقاييس الواردة في كل من: دراسة (أبو صفية، ٢٠١٢)، ودراسة (صبحيين**

وفرحان، ٢٠١٢)، ودراسة (أبو قيزان، ٢٠١٨)، ودراسة (خلف، ٢٠١٨)، ودراسة كريستين (Cristian, 2014)، والتعريف والمفاهيم ذات الصلة بسلوكيات العنف في الدراسات السابقة، والاطلاع على الاتجاهات النظرية المتعلقة بهذا المتغير، وكذلك من خلال آراء المتخصصين النفسيين والتربويين لتحديد محتوى فقرات المقياس.

٢. جُمعت المظاهر والمواقف المرتبطة بكل من فقرات المقياس المرتبطة بسلوك العنف بتلك التي ترتبط بالأدب التربوي والنفسي، وما ركزت عليه المقاييس في الدراسات السابقة وصيغت فقراتها على وفق نموذج ليكرت ذي التدريج الخماسي (تنطبق علي بدرجة كبيرة جدًا– تنطبق علي بدرجة كبيرة– تنطبق علي بدرجة متوسطة، تنطبق علي بدرجة قليلة– لا تنطبق علي أبدًا)، وقد راعى الباحث أن تصاغ الفقرات وفق الشروط العلمية للصياغة، بحيث تكون الفقرة واضحة، وألا تحمل أكثر من فكرة واحدة، وأن تكون في صورة جملة خبرية، وأن تناسب طلبة المرحلة الإعدادية، ثم صُنفت فقرات كل بعد في مجموعات متجانسة على وفق محتواها بحيث كونت كل مجموعة من الفقرات (صنف) محكًا أعطي له عنوانًا لإمكانية مقارنة مضمون تلك الفقرات في محكها (criterion) وإمكانية حذف الفقرات أو تغيير مكانها إن كانت غير مناسبة للفقرة.

٣. تم مراجعة المظاهر والمواقف التي تضمنها فقرات المقياس بشكل مستقل بغرض دراستها وبيان مدى ارتباطها منطقيًا، وإمكانية حذف المتكرر في مضمونها، وبذلك صممت للمقياس (٣٠) فقرة، وبذلك تكون المقياس في صورته الأولية (ملحق–٤).

٤. صيغت للمقياس تعليمات واضحة ومحددة تضمنت الإشارة إلى ما يقيسه المقياس وبيانات عامة عن الطالب وعن متغيرات الدراسة وعن الكيفية التي يتم الإجابة على فقرات المقياس وطمأنة الطلبة عن سرية المعلومات التي يُدلون بها، ولم يحدث أي تعديل يذكر على التعليميات من المحكمين.

٥. التحقق من توفر خصائص سيكومترية جيدة للمقياس، وذلك بحساب معاملات صدقه وثباته على النحو التالي:

– صدق مقياس سلوكيات العنف:

تم تقدير صدق أداة الدراسة بطريقتين؛ الأولى باستخدام أسلوب التحكيم لتقدير الصدق الظاهري للمقياس؛ والثانية بتقدير الصدق البنائي (الاتساق الداخلي) للأداة:

أ– الصدق الظاهري:

أُستخدم الأسلوب المنطقي (Logical Method) في تحديد صدق فقرات المقياس ظاهريًا من خلال تبني أسلوب التحكيم (Gudgment Method)، وبمقتضاه عُرضت فقرات المقياس– في صورته الأولية– البالغ عددها (٣٠) فقرة على لجنة من المحكمين المتخصصين في علم النفس والإرشاد النفسي والقياس والتقويم النفسي والتربوي– بوصفه أحد الأساليب المستخدمة في تحديد مدى صدق الفقرات في هذه المرحلة– بلغ عدهم (١٠) محكماً، حيث طلب الباحث منهم إبداء رأيهم في عبارات المقياس من حيث مدى:

- **ملائمة كل فقرة من فقراته لموضوع الدراسة.**
- **دقة صياغة فقرات المقياس (مناسة– غير مناسبة).**
- **مناسبة البعد والفقرة في مقياس سلوكيات العنف (مناسبة– غير مناسبة).**
- **انتماء كل فقرة لبعد المحدد (تنتمي – لا تنتمي).**

حيث تبنى الباحث نسبة (٧٠%) من اتفاق المحكمين (أي باتفاق ٧ محكمين فأكثر) قيمة محكية (Criterion value) لتحديد مدى صلاحية فقرات المقياس وانتمائها، بينما عدت كل فقرة حصلت على أقل من تلك النسبة غير مناسبة لذا تم تعديلها، واستنادا إلى آراء المحكمين وفي ضوء تلك القيمة المحكية تم تعديل (١٠) فقرات من فقرات المقياس المعروضة في ملحق، وكما هو موضح في ملحق (٦).

ب– الاتساق الداخلي (علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس سلوكيات العنف):

للتحقق من توفر مؤشر الصدق البنائي للمقياس الحالي، تم تطبيقه على عينة استطلاعية– من خارج عينة الدراسة الأساسية– بلغ قوامها (٤٠) طالباً من طلاب المرحلة الإعدادية، حيث توظيف بيانات هذا التطبيق في استخراج معامل الارتباط البسيط لبيرسون (Pearson)، بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية له، ويتضح من خلال الجدول (٢) بأنه توفرت لمقياس سلوك العنف معاملات ارتباط جيدة تراوحت بين (٠.٣٢٩ –

٠.٧٢٠) وهي ذات دلالة إحصائية إما عند مستوى دلالة (٠.٠٥) أو (٠.٠١)، لذلك لم يتم حذف اي فقرة من فقرات المقياس .

وفي ضوء هذا المؤشر تم الإبقاء على الفقرات التي أظهرت معاملات ارتباط جيدة بالدرجة الكلية، والمقياس الذي تنتخب فقراته على وفق هذا المؤشر يمتلك صدقًا بنائيًا، وعدّ المقياس الحالي صادقًا بنائيًا وفقًا لهذا المؤشر، وجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس سوكيات العنف

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٦٢٩**	١١	٠.٤٥٧**	٢١	٠.٥٨٦**
٢	٠.٣٩٠*	١٢	٠.٣٤٦*	٢٢	٠.٥٥٧**
٣	٠.٥٧٢**	١٣	٠.٤٦٩**	٢٣	٠.٥٥٢**
٤	٠.٧٢٠**	١٤	٠.٤٠٩*	٢٤	٠.٦٤٠**
٥	٠.٣٤٤*	١٥	٠.٦٢١**	٢٥	٠.٣٦٩*
٦	٠.٦٣٣**	١٦	٠.٦٦٨**	٢٦	٠.٥٦٩**
٧	٠.٧١١**	١٧	٠.٦٠٣**	٢٧	٠.٦٠١**
٨	٠.٥٨٠**	١٨	٠.٦٩٠**	٢٨	٠.٥٠٧**
٩	٠.٣٢٩*	١٩	٠.٧١١**	٢٩	٠.٤٠١*
١٠	٠.٤٦٦**	٢٠	٠.٥٣٣**	٣٠	٠.٦٢٢**

*** تعني دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)**

**** تعني دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠١)**

وفي ضوء النتائج السابقة، فإن صدق فقرات المقياس بأسلوب التحكيم، والتحقق من صدق البناء (الاتساق الداخلي) لمقياس سلوكيات العنف تعطي مؤشرات إلى أن مقياس سلوكيات العنف صادق ويمكن الوثوق فيه في الحصول على البيانات التي تجيب عن أسئلة الدراسة.

– ثبات مقياس سلوكيات العنف:

قام الباحث باستخراج ثبات المقياس باستعمال:

أ. طريقة إعادة الاختبار (Test-Retest):

يسمى معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة بمعامل الاستقرار عبر الزمن، ويتطلب تطبيق المقياس على عينة الثبات نفسها بفارق زمني، إذ قام الباحث بتطبيق الأداة على أفراد العينة الاستطلاعية (ن= ٤٠)، وبعد إعادة تطبيقها على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) **بين**

درجات الأفراد في التطبيق الأول ودرجاتهم في التطبيق الثاني، وقد بلغت معاملات ثبات هذه الأداة باستخدام هذه الطريقة (٠.٨٠٢) وهو معامل استقرار قوي، وجدول (٢) يبين نتائج هذا الإجراء على النحو التالي:

جدول (٢)
معاملات الثبات لمقياس سلوكيات العنف المستخرجة بطريقة إعادة الاختبار

المتغير	معامل الثبات
مقياس سلوكيات العنف	٠.٨٠٢

يبين الجدول (٣) أن قيمة معامل الاستقرار باستخدام طريقة إعادة الاحتبار بلغت (٠.٨٠٢) وهو قيمة تكشف عن وجود معامل استقرار قوي للمقياس الحالي.

ب. طريقة معامل ألفا كرونباخ:

تم التحقق من ثبات البيانات المحصلة من مقياس الدراسة من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي، وذلك باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، والجدول (٣) يبين نتائج هذا الإجراء على النحو التالي:

جدول (٣)
معاملات الثبات لفقرات مقياس سلوكيات العنف المستخرجة بطريقة ألفا كرونباخ

عدد فقرات المقياس	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
٣٠	٠.٩٠٣

تم حساب معامل ألفا كرونباخ على عينة التجربة الأساسية لبناء المقياس والبالغة (٤٠) طالبًا، وقد بلغ معامل الثبات للمقياس الحالي ككل (٠.٩٠٣) ويعد هذا المعامل جيدًا ومرتفعًا عند مقارنته على وفق معيار مطلق.

وبمقتضاه تم تخصيص الأوزان (١،٢،٣،٤،٥) لبدائل الاستجابات الخمس للمقياس وهي: (تنطبق علي بدرجة كبيرة جدًا- تنطبق علي بدرجة كبيرة- تنطبق علي بدرجة متوسطة- تمطبق علي بدرجة قليلة- لا تنطبق علي أبدًا) وبالتالي تتراوح الدرجة على المقياس الحالي ما بين (٣٠) إلى (١٥٠) درجة، بحيث تدل الدرجة المرتفعة على ممارسة الطالب لسلوكيات العنف بصورة واضحة (ويمكن أن يكون أحد أفراد عينة الدراسة الأساسية)، بينما تدل الدرجة المنخفضة على أن الطالب يمارس هذه السلوكيات بصورة ضعيفة (وهو الهدف التي تسعى الدراسة الحالية نحو تحقيقه).

الأداة الثانية: البرنامج الارشادي المعرفي السلوكي. (إعداد/ الباحث)

البرنامج الإرشادي هو مجموعة من الجلسات، وتشتمل كل جلسة على أهداف وأنشطة مختلفة يتبعها تقييم مرحلي ونهائي يحدد مدى ممارسة الطلبة المشاركين لسلوكيات العنف.

ويمكن تناول البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي على النحو التالي:

- **أهداف البرنامج:**

يعد تحديد الأهداف أولى الخطوات لبناء أي برنامج إرشادي، فهي الأساس الذي يتم في ضوئها اختيار محتوى البرنامج، وتحديد أساليبه وطرق تقييمه، كما تساعد المرشد على اختيار الخبرات المناسبة للعملية الإرشادية، وقد قسم الباحث هذه الأهداف إلى:

أ- الهدف العام:

يسعى هذا البرنامج الإرشادي إلى الحد من سلوكيات العنف لكل طالب على حدى من طلبة المدارس الاعدادية بأبعاده المختلفة باستخدام العلاج السلوكي المعرفي (ألبرت أليس) من خلال الاستفادة من تطبيقات الأساليب والفنيات الإرشادية المتضمنة في الاتجاه العقلاني الانفعالي لاكسابهم سلوكيات أكثر ملائمة وفقاً لاعمارهم الزمنية، وللتأكد من سلوك العنف لدى الطلبة تم توزيع مقياس على معلم غرفة المصادر والمرشد ومربي الصف.

ب- أهداف البرنامج الارشادي النفسي الاجرائية:

يهدف البرنامج الى التعرف على فاعلية البرنامج للحد من سلوكيات العنف في المدارس الاعدادية، وذلك من خلال:

- **تعريف الطلبة باهم المشاكل النفسية التي تصيبهم في مرحلة الطفولة واسبابها وطرق علاجها.**
- **تحسين سلوك عينة الدراسة، واكسابهم للمهارات الاجتماعية الجيدة البعيدة عن العنف كالصداقة والحب والتعاون والمشاركة والتفاعل والتعبير عن الذات.**
- **التفريغ الانفعالي للطاقة الكامنة للطلبة في المدارس الاعدادية، وبالتالي الحد من سلوك العنف.**
- **تعرف الطلبة الى جوانب التوافق النفسي ومدى مساهمته في تحقيق الصحة النفسية.**
- **الأسس النظرية للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي:**

ينطلق البرنامج الارشادي من الأساس النظري كالتالي:

أ- يستند البرنامج على مفاهيم الاتجاه السلوكي المعرفي في علم النفس والذي يشتمل على فنيات تعديل السلوك المعرفي المناسبة للحد من سلوكيات العنف.

ب- يستند البرنامج على الأطر النظرية والفنيات الإرشادية المستخلصة من النظريات المعرفية السلوكية، وقد قام الباحث في توظيف هذه الفنيات الإرشادية في البرنامج الإرشادي المكون من عدد (١٤) جلسة إرشادية، بحيث تتضمن كل جلسة مجموعة من الفنيات الإرشادية والتي تخدم الهدف من البرنامج.

ج- إن كثيراً من أنماط السلوك المشكل لا يمكن تغييرها إلا من خلال الشخص نفسه، وذلك لصعوبة مراقبة بعض أنماط بشكل خاص.

د- لدى المتعلم الاستعداد والقدرة على تحديد وإدارة وتنظيم ومراقبة وتقييم سلوكه إذا أتيحت له الفرصة.

هـ- يسهم الإرشاد المعرفي السلوكي في نقل مركز الضبط من المجال الخارجي الى الداخلي، ويزيد من ادراك الفرد لقدرته، ويزيد من دافعيته للتحسن وبالتالي القدرة على ممارسة سلوكيات أكثر سوية.

و- للمسترشد دور في توجيه وتبصير المسترشدين، غير أن المسترشد هو المسؤول الأول عن التغيير في سلوكه.

– الفنيات والأساليب الارشادية المستخدمة في البرنامج الارشادي:

يمكن تفصيل هذه الفنيات على النحو التالي:

أ- فنية النقاش الجماعي.

ب- فنية التمثيل المسرحي.

ج- فنية التعزيز.

د- الواجبات المنزلية

هـ- التعاقدات السلوكية الذاتية.

و- التعاقدات المشروطة.

ز- التعليمات الذاتية.

– حدود البرنامج:

١– الحدود الزمنية: سيتم تطبيق البرنامج الإرشادي في ستة أسابيع، بمعدل جلستين أسبوعيًا، وتتراوح كل جلسة بين (٤٥–٦٠) دقيقة حسب المادة التدريبية التي تتضمنها الجلسة، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤) الموضوعات العامة لجلسات البرنامج الارشادي

م	الموضوع العام	عدد الجلسات	ترتيب الجلسات	موضوع الجلسة الارشادية
١.	جلسة تمهيدية التعارف وبناء الأفة والثقة	جلسة	الأولى	جلسة تمهيدية تعارفية بين الباحث والطلبة وتحديد قواعد العمل أثناء جلسات البرنامج الارشادي.
٢.	توقعات المشاركين	جلسة	الثانية	المناقشة والحوار بين الباحث والطلبة وذلك من أجل خلق جو من الثقة بينهم وبين توقعاتهم حول البرنامج الارشادي،
٣.	مفهوم السلوك غير السوي	جلسة	الثالثة	يعرف الباحث الطلبة بمفهوم السلوك غير السوي وتحديده.
٤.	استعراض لاهم المشكلات التي تحدث لدى الطلبة وحلول مقترحة	جلسة	الرابعة	يعرض الباحث أهم المشكلات والمواقف التي يعيشها الطلبة واقتراح حلول لها.
٥.	التمييز بين السلوك السوي وغير السوي.	جلسة	الخامسة	يقوم الباحث بمناقشة الطلبة بين السلوك المناسب وغير المناسب والتمييز بينهم.
٦.	استخدام استراتيجية التتابع عند مواجهة موقف ما	جلسة	السادسة	يستخدم الطلبة استراتيجية التتابع التالية: تفكر في الموقف أو المشكلة، تتعرف على المشكلة، تطور حلول بديلة، تختار وتنفذ الحل.
٧.	جمع معلومات عن الموقف	جلسة	السابعة	يوضح كيفية جمع معلومات عن الموقف المشكل ولعب الادوار وذلك لبحث أنسب الحلول للموقف.
٨.	استراتيجية التخيل الموجه في التفكير بالموقف المشكل	جلسة	الثامنة	مناقشة أهمية التفكير من خلال التخيل للمواقف التي يعيشها الطالب وأهمية الحديث مع الذات قبل التصرف في المواقف المختلفة.
٩.	استخدام مهارة ضبط الذات	جلسة	التاسعة	تستخدم مهارة ضبط الذات لتعليم الطلبة كيفية ضبط ذاتهم خلال الموقف المشكل.
١٠.	العاب ترفيهية تعاونية ورياضية	جلستين	العاشرة + الحادية عشر	عدد من المواقف التنافسية التي تحفز وتدفع على الترفيه واللعب.
١١.	التمثيل المسرحي (الاسلوب القصص)	جلستين	الثانية عشر + الثالثة عشر	القاء قصة لا تغضب ثم تمثيل مسرحي وتوزيع الادوار على الطلبة ثم حوار حول أهم القضايا السلوكية وتفسيرها وتحليلها للاستفادة منها.
١٢.	انهاء البرنامج	جلسة	الرابعة عشر	الاجابة على كافة الاستفسارات ثم انهاء البرنامج والتقويم.

٢– الحدود المكانية: طبق البرنامج داخل مدرسة من المدارس الاعدادية في الدوحة/ قطر.

- **تقويم جلسات البرنامج:**

طرح الباحث في نهاية كل جلسة نقاشًا مع الطلبة يشتمل على تساؤلات حول بعض الأفكار والتصورات التي تغيرت لديهم، والسلوكيات الايجابية التي اكتسبوها، ورأيهم حول الأعمال المنجزة في كل جلسة، والتأكد من عدم وجود غموض لديهم.

التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في القياس القبلي لمقياس سلوكيات العنف:

بعد التحقق من صدق وثبات مقياس سلوكيات العنف، قام الباحث بتطبيق المقياس على مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) وذلك بغرض التحقق من تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي– قبل تطبيق البرنامج الإرشادي– حيث قام الباحث باستخدام اختبار "مان–وتني" Mann-Whitney لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، لحساب متوسط الرتب بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد جاءت النتائج كما هي مبينة بالجدول التالي:

جدول (٥) نتائج اختبار "مان-وتني"
لدلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة في القياس القبلي لمقياس سلوكيات العنف

البعد	المجموعة التجريبية (ن=١٠)		المجموعة الضابطة (ن=١٠)		قيمة U المحسوبة	مستوى الدلالة
	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب		
الدرجة الكلية	١٠٧.٥٠	١٠.٧٥	١٠٢.٥٠	١٠.٢٥	٤٧.٥٠	٠.٨٥٠

قيمة (U) الجدولية = ١٩ (α = 0.05، والاختبار بذيلين)

تكون قيمة (U) دالة عندما تكون القيمة المحسوبة أقل من القيمة الجدولية (عكس الوضع عند استخدام اختبار "ت" في العينات الكبيرة).

يظهر من الجدول السابق أن قيمة (U) المحسوبة أكبر من قيمة (U) الجدولية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس سلوكيات العنف.

إجراءات الدراسة.

١) **قام الباحث بأخذ خطاب موافقة من وزارة التعليم والتعليم العالي في دولة قطر لإجراء البحث.**

٢) **قام الباحث بدراسة استكشافية شملت مجموعة من طلبة المرحلة الإعدادية في الدوحة/ قطر، ومجموعة من المشرفين عليهم وعدد من أخصائي الإرشاد والتوجيه في المدرسة، إضافة إلى دراسة استطلاعية قام بها للتحقق من صدق وثبات مقياس سلوكيات العنف، وذلك عبر تطبيقه على عينة من خارج عينة الدراسة الأساسية (ن= ٤٠)**

٣) **تم تطبيق مقياس سلوكيات العنف على كامل أفراد مجتمع الدراسة في المدرسة المختارة (ن= ٦٠٠) للتعرف على مستوى سلوك العنف لديهم واستخراج عينة الدراسة الأساسية.**

٤) **تم حصر درجات (٢٠) طالباً بصورة قصدية؛ حيث تم الاقتصار على أعلى (٢٠) درجة حصل عليها الطلاب على مقياس سلوكيات العنف، فيما تم توزيعهم بالطريقة العشوائية البسيطة على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، بحيث تكونت المجموعة التجريبية من (١٠) طلاب، وبالمثل المجموعة الضابطة تكونت من (١٠) طلاب.**

٥) **تم تقديم جلسات البرنامج الإرشادي لأفراد المجموعة التجريبية، بينما لم يتم تطبيق البرنامج على المجموعة الضابطة.**

٦) **تطبيق مقياس سلوكيات العنف بعد انتهاء جلسات البرنامج الإرشادي مباشرة للمجموعتين الضابطة والتجريبية، ثم تطبيقه في القياس التتبعي على المجموعة التجريبية وفق ثلاث مراحل (بعد: أسبوعين– أربعة أسابيع– سنة أسابيع) من الانتهاء من تطبيقه للمجموعة التجريبية.**

٧) **استخراج النتائج باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS, v.26).**

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث.

١. **معامل الارتباط البسيط لبيرسون: بغرض التحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.**

٢. **معادلتي ألفا كرونباخ ، والاستقرار لحساب ثبات أداة الدراسة.**

٣. **اختبار مان– وتني Mann- Whitney: لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب عينتين مستقلتين، عندما تكون العينة صغيرة.**

نتائج الدراسة ومناقشتها:

(١) نتيجة اختبار الفرض الأول:

والذي نص على أنه: "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية (التي تتلقى البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي) في القياسين القبلي والبعدي لسلوكيات العنف".

وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام اختبار ويلكوكسون" Wilcoxon للبيانات المرتبطة، وذلك للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي على مقياس سلوكيات العنف ويلخّص الجدول (٦) نتائج التحليل.

جدول (٦) نتائج اختبار "ويلكوكسون" لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي على مقياس سلوكيات العنف (ن=١٠)

المقياس	قيمة T المحسوبة		قيمة T الجدولية	قيمة Z	مستوى الدلالة
	T_1	T_2			
الدرجة الكلية	١٠.٠	٠.٠٠	٠.٠٠٠	-٢.٨٠	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Z كانت دالة عند مستوى دلالة مقداره (٠.٠١) مما يقتضي رفض الفرضية الصفرية التي تُشير إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس سلوكيات العنف، وقبول الفرضية البديلة التي تُشير إلى:

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية (التي تتلقى البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي) في القياسين القبلي والبعدي لسلوكيات العنف لصالح القياس القبلي.

وهذا يعني أن استخدام البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي كان له دور في الفروق القائمة بين القياسين القبلي والبعدي، حيث انخفضت حدة سلوكيات العنف لدى المجموعة التجريبية بشكل كبير (بدلالة كون رتب القياس البعدي جميعها سالبة)، وفضلاً عن ذلك قام الباحث بتحديد الفروق المعيارية بين الأدائين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية؛ للكشف عن مدى البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في إحداث الفروق القائمة بين القياسين، حيث تم حساب قيم حجم التأثير عند دلالة النتائج في حالة استخدام اختبار "ويلكوكسون" للبيانات المرتبطة، وذلك عن طريق استخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة Matched-Pairs Rank Biserial Correlation.

جدول (٧) معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة
Matched- Pairs Rank Biserial Correlation لنتائج معالجة بيانات الفرض الأول

المتغير	(T1) مجموع الرتب ذات الإشارة الموجبة	N	قيمة (r_{prb})
الدرجة الكلية	٠.٠٠٠	١٠	١.٠٠

يظهر من الجدول السابق أن قيمة (r_{prb}) تخطت القيمة المقررة للتأثير القوي جداً، وهي (٠.٩٠)، مما يشير إلى أن البرنامج الإرشادي كان مسئولاً بصورة مباشرة عن دلالة الفروق القائمة بين القياسين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تعرضت للتدخل التجريبي، فأثر ذلك على انخفاض حدة سلوكيات العنف لدى أفرادها بدرجة كبيرة جداً.

(٢) نتيجة اختبار الفرض الثاني:

والذي نص على أنه: "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية (التي تتلقى البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي) والمجموعة الضابطة (التي لا تتلقى أي تدخل تجريبي) في القياس البعدي لسلوكيات العنف".

وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "مان–وتني" Mann-Whitney **لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، لحساب متوسط الرتب بين درجات أفراد**

المجموعتين التجريبية والضابطة– وهو اختبار لامعلمي للعينات الصغيرة– وقد جاءت النتائج كما هي مبينة بالجدول التالي:

جدول (٨) نتائج اختبار "مان-وتني"
لدلالة الفروق بين مجموعتي البحث في القياس البعدي لسلوكيات العنف

البعد	المجموعة التجريبية (ن=١٠)		المجموعة الضابطة (ن=١٠)		قيمة U المحسوبة	مستوى الدلالة
	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب		
الدرجة الكلية	٥٧.٠٠	٥.٧٠	١٥٣.٠٠	١٥.٣٠	٢.٠٠	٠٠٠

قيمة (U) الجدولية = ١٩ (α = 0.05، والاختبار بذيلين)

يتضح من الجدول السابق أن قيمة U المحسوبة أصغر من قيمة U الجدولية عند مستوى دلالة مقداره (٠.٠٠٠) مما يقتضي رفض الفرضية الصفرية؛ التي تُشير إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأفراد في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس سلوكيات العنف، وقبول الفرضية البديلة التي تُشير إلى:

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية (التي تتلقى البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي) والمجموعة الضابطة (التي لا تتلقى أي تدخل تجريبي) في القياس البعدي لسلوكيات العنف لصالح المجموعة الضابطة".

وهذا يعني أن استخدام البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي أوجد الفروق في درجة سلوكيات العنف، حيث انخفضت الدرجة لدى طلاب المجموعة التجريبية في مقابل ارتفاعها لدى طلاب المجموعة الضابطة وفضلاً عن ذلك قام الباحث بتحديد الفروق المعيارية بين المجموعتين التجريبية والضابطة للكشف عن مدى تأثير البرنامج الإرشادي في إحداث الفروق القائمة بين المجموعتين، حيث تم حساب قيم حجم التأثير عند دلالة النتائج في حالة استخدام اختبار "مان–وتني" للبيانات المستقلة، وذلك عن طريق استخدام معامل الارتباط الثنائي للرتب Rank Biserial Correlation، وذلك وفق المعادلة المشار إليها في الفصل السابق، فجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٩) نتائج معامل الارتباط الثنائي للرتب
Rank Biserial Correlation لنتائج معالجة بيانات الفرض الثاني

المتغير	(MR_1) متوسط رتب المجموعة التجريبية	(MR_2) متوسط رتب المجموعة الضابطة	N2+N1	قيمة (r_{rb})
الدرجة الكلية	٥.٧٠	١٥.٣٠	٢٠	١.٠٠

يظهر من الجدول السابق أن قيمة (rrb) تخطت القيمة المقررة للتأثير القوي جداً، وهي (٠.٩٠)، مما يشير إلى أن البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي كان مسئولاً بصورة مباشرة عن دلالة الفروق القائمة بين المجموعة التجريبية (التي تلقت البرنامج الإرشادي)، والمجموعة الضابطة (التي لم تتلق أي تدريب) حيث انخفضت حدة سلوكيات العنف لدى المجموعة التجريبية بدرجة كبيرة جداً.

(٣) نتيجة اختبار الفرض الثالث:

والذي نص على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية (التي تتلقى البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي) في القياس البعدي والتتبعي (الأول، والثاني، والثالث) لسلوكيات العنف".

وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام اختبار ويلكوكسون" Wilcoxon للبيانات المرتبطة، وذلك للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي والتتبعي على مقياس سلوكيات العنف ويلخّص الجدول (١٠) نتائج التحليل.

جدول (١٠) نتائج اختبار "ويلكوكسون" لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي والتتبعي على مقياس سلوكيات العنف (ن=١٠)

المقياس	قيمة T المحسوبة		قيمة T الجدولية	قيمة Z	مستوى الدلالة
	T_1	T_2			
البعدي- التتبعي الأول	٥.٠٨	٤.٨٣	٠.٠٠٠	-٠.٩٨	٠.٣٢
البعدي- التتبعي الثاني	٤.٩٣	١.٥٠	٠.٠٠٠	-٢.٣٣	٠.٠٥
البعدي- التتبعي الثالث	٥.٨٣	٢.٥٠	٠.٠٠٠	-٢.٥٥	٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Z كانت غير دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المرحلة الأولى (البعدي– التتبعي الأول)، فيما كانت دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في القياسين (البعدي– التتبعي الثاني، والبعدي– التتبعي الثالث) مما يقتضي قبول الفرضية

الصفرية التي تُشير إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بمراحله الثلاث) لمقياس سلوكيات العنف، وقبول الفرضية البديلة ونصها:

"يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية (التي تتلقى البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي) في القياس البعدي والتتبعي (الأول، والثاني، والثالث) لسلوكيات العنف لصالح القياس البعدي".

وهذا يعني أن استخدام البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي كان له أثر قوي ودال إحصائياً في احتفاظ المجموعة التجريبية بالدرجة المنخفضة من سلوكيات العنف، أي أن التأثير الإيجابي للبرنامج الإرشادي كان مستمراً، بدلالة عدم وجود فروق حقيقية بين القياسين البعدي والتتبعي الأول، بينما ظهر انخفاض في درجة سلوكيات العنف مع الوقت بالنسبة للقياس التتبعي، فقد انخفضت رتب درجتي القياسين التتبعي الثاني (بعد أربعة أسابيع)، والثالث (بعد ستة أسابيع) مقارنة برتب درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية، وهذا يدل على وجود تأثيرات إيجابية ممتدة للبرنامج الإرشادي مع الوقت.

مناقشة نتائج الدراسة.

تشير نتائج الدراسة الحالية إلى جدوى التدخل الإرشادي المعرفي السلوكي في خفض حدة سلوكيات العنف لدى طلاب المجموعة التجريبية، حيث انخفضت حدتها بدرجة كبيرة جداً سواء من خلال المقارنة بين أداء المجموعة التجريبية بأداء المجموعة الضابطة في القياس البعدي، أو من خلال المقارنة بين أداء المجموعة التجريبية وذاتها قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي، فضلاً عن استمرارية النتائج الإيجابية للبرنامج الإرشادي كما تبين من خلال المقارنة بين القياسين البعدي والتتبعي (بمراحله الثلاثة) للمجموعة التجريبية.

ويرى الباحث أنه يمكن تفسير النتيجة الحالية في ضوء مجموعة من العوامل التي توفرت للبرنامج الإرشادي الحالي، والتي منها:

اشتمال البرنامج على مجموعة من الفنيات الإرشادية المتكاملة في تأثيراتها على الدرجة الكلية لسلوكيات العنف، مما انعكس إيجاباً على درجة حدة توفر هذه السلوكيات لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث سعت الفنيات الإرشادية المستخدمة إلى تدريب الطلاب في المجموعة التجريبية على فهم المواقف التي يمرون بها بحيادية مع تحديد أبعاده بدقة، ومن

ثمَّ إدراكه بصورة مناسبة تمكنهم من التعامل معه بإيجابية، بدلاً من إغفال العديد من جوانب هذا الموقف، وبالتالي التصرف وفق إدراك خاطئ، وهو الأمر الذي يؤدي بالطلاب إلى العنف بأشكاله المختلفة.

كما تم تدريب طلاب المجموعة التجريبية على ممارسة سلوكيات إيجابية مضادة للعنف، بحيث ينشغل الطالب فكرياً بما حقق من انجازات، وما قام به من تصرفات صحيحة، وذلك بدلاً من الانشغال بالأخطاء ومصادر الخطر التي تدفعه نحو العنف، والتأكيد على وجودها الدائم في حياته، وكذلك وضع معايير مقبولة للأداء يمكن تحقيقها، وأيضاً إعادة النظر في السعي الحثيث نحو نيل رضا الآخرين، واستبداله بالسعي نحو تحقيق الرضا الذاتي.

كما دعمت الجلسات الإرشادية بإفرادها جانباً كبيراً للخطة الإجرائية للتصرف في مواقف الحياة المختلفة العمليات التنظيمية للمدركات المعرفية للطالب حول ذاته وحول العالم المحيط به، كما أفردت الجلسات الإرشادية جانباً كبيراً لعمليات التنظيم الذاتي، وهو الأمر الذي انعكس إيجاباً على قدرة الطلاب على إدراك مواقف الانفعال بصورة أكثر واقعية ومصداقية، وبالتالي ساهم هذا الإدراك الواقعي في التعامل مع مواقف الانفعال بعقلانية بعيداً عن العنف والسلبية.

وإجمالاً يرى الباحث أن العامل الحاسم فيما توصل إليه البحث الحالي من نتائج إنما يرجع على المنظور الذي تم من خلاله تناول سلوكيات العنف، وهو المنظور المعتمد على تعديل التشوهات المعرفية لدى الطلبة المراهقين، حيث يمثل ذلك نقطة البدء الحقيقية في التعامل مع المدركات الشعورية التي تمثل وقوداً لاطلاق السلوكيات السلبية اللاسوية ومنها سلوكيات العنف، ومن ثمَّ كان الإجراء الرئيس في كل جلسة إرشادية يستهدف هذه التشوهات، ويسعى إلى تحويلها إلى أفكار عقلانية، وكان من نتائج هذه الإجراءات مجموعة النتائج الإيجابية التي توصلت إليها الدراسة الحالية.

ثانياً: توصيات الدراسة.

في ضوء ما خلصت إليه الدراسة الحالية من نتائج، فإن الباحث يقدم عدداً من التوصيات ومنها:

١. **ضرورة الاهتمام بطلاب المرحلة الإعدادية، كونهم أكثر فئات المراهقة عرضةً للاضطراب نتيجة التغيرات النفسية والجسمية المتلاحقة في تلك المرحلة العمرية، ونتيجة لقوة تأثير جماعة الرفاق، مما يتطلب تحصين هؤلاء الطلاب ضد الاضطراب السلوكي من خلال مداخل إيجابية تؤكد على تحسين المهارات والقدرات النفسية والمعرفية والسلوكية لديهم.**

٢. **العمل على تدريب الطلاب على تحقيق الرقابة الذاتية لسلوكهم، وكذلك تدريبهم على تحقيق الضبط الذاتي للسلوك، مما يعمل على تخفيف حدة المشكلات الاجتماعية والمدرسية المترتبة على المواقف المشكلة التي يمر بها الطلاب بالمرحلة الإعدادية في تلك المرحلة الحاسمة من حياتهم.**

٣. **تدريب المرشدين الطلابيين على بناء برامج إرشادية معرفية سلوكية؛ يتم تقديمها لطلاب المرحلة الإعدادية لتعزيز مهاراتهم الإيجابية في مواجهة المشكلات المختلفة التي قد يمرون بها في أي فترة من فترات حياتهم، وبالتالي وقايتهم من السلوكيات السلبية بأنواعها المختلفة.**

٤. **حث القائمين على العملية التعليمية داخل المدارس بضرورة تدريب الطلاب على تحقيق التعزيز الذاتي لسلوكهم الإيجابي، وعدم انتظار الحصول على التعزيز من الآخرين بشكل دائم.**

٥. **تقديم النموذج الذي يمكن للطلاب أن يحاكوه في ممارسة السلوك الإيجابي المتعلق بالضبط الذاتي، مع العمل على مواجهة النموذج السلبي الذي قد يُقدم للطلاب في داخل المدرسة من أحد الطلاب، أو من خلال وسائل التواصل الاجتماعي.**

ثالثاً: مقترحات الدراسة.

يمكن اقتراح إجراء البحوث التالية:

١. **دراسة تجريبية مقارنة لفاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي والإرشاد الجمعي القائم على مجموعات المواجهة لتنمية مهارات التنظيم الذاتي لطلاب المرحلة الإعدادية.**

٢. **دراسة فاعلية مدخلين من مداخل الإرشاد المعرفي السلوكي (القائم على التنظيم الذاتي– القائم على المراقبة الذاتية) في خفض السلوك الاجتماعي السلبي لدى طلاب المرحلة الإعدادية.**

٣. **دراسة أثر التدخل التجريبي القائم على مدخل علم النفس الإيجابي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.**

المراجع

أولاً: المراجع العربية.

إبراهيم، رشا عادل عبدالعزيز (٢٠٢٠). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في استخدام استراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٠(١٠٦)، ٤٨٣-٥١٢.

أبو صفية، ميسر. (٢٠١٢). *مدى فاعلية برنامج نفسي إرشادي للحد من سلوكيات العنف لدى تلميذات المرحلة الأساسية في قطاع غزة*. رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.

أبو ضاحي، عماد (٢٠١٥) *فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض التمرد النفسي لتحسين التوافق الشخصي والاجتماعي لدى المراهقين بغزة. رسالة ماجستير*، جامعة الأقصى، غزة .

أبو قيزان، عمر سليمان. (٢٠١٨). فاعلية برنامج إرشادي في خفض سلوك العنف لدى طلاب المرحلة الأساسية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٧(١٢)، ص٧٨-٨٨.

أحمد، خولة (٢٠١٧). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية*. عَمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

بالعمري، عبدالله (٢٠١٦) أساليب التنشئة الأسرية والعنف في الوسط المدرسي. *رسالة ماجستير*، جامعة محمد صديق بن يحيى، الجزائر.

البلوي، محمد نواف (٢٠١٤). *مبادئ الإرشاد النفسي في المجال العسكري*. الرياض: دار الجنان.

التركي، نازك عبدالصمد (٢٠١٥) فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض الوحدة النفسية وتحسين الأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، ٣٤(١٦٢)، ١١-٦٥.

تلاحمة، أحمد ضرار؛ حمدي، "محمد نزيه" عبد القادر (٢٠١٩). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض سلوك التمرد والاغتراب النفسي وتنمية المهارات الاجتماعية لدى المراهقين. *دراسات – العلوم التربوية، الجامعة الأردنية*، ٤٦(١)، ٢٧١-٢٨٩.

جابر، نصرالدين؛ وبومجان، نادية (٢٠١٣). الاتجاهات الرائدة في الإرشاد المعرفي السلوكي. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع جامعة بسكرة– الجزائر*، ٢(6)، 205-234.

جبل، عبد الناصر عوض (٢٠١٣). *نظريات مختارة في خدمة الفرد*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

حمدان، محمد زياد. (٢٠١٥). *انحرافات سلوكية للأسرة والأبناء: عينة لأنواعها ومصادرها وأساليب علاجها*. جدة: دار التربية الحديثة.

حنور، قطب عبده خليل؛ العطار، محمود مغازي؛ عتمان، أماني فوزي جمال (٢٠١٩). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي أسري لتخفيف حدة الإكتئاب لدى الأطفال المضمومين لأحد الوالدين. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ*، ١٩(٣)، ٢٦٩-٢٨٨.

حنور، قطب عبده خليل؛ حسن، عزة عبدالرحمن؛ عبدالفتاح، دعاء حمزة محمود (٢٠٢١). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لإدارة الضغوط النفسية لدى المراهقين الموهوبين. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ*، (١٠١)، ٢٨١-٣٠٩.

خلف، محمد أحمد. (٢٠١٨). أثر برنامج إرشادي في خفض مستوى العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *دراسات موصلية*، (٤٧)، ص١٠١-١٣٤.

الدسوقي، مجدي محمد (٢٠١٤). فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في علاج اضطراب العناد لدى الأطفال والمراهقين المعرضين للخطر. *المؤتمر العلمي الرابع بكلية التربية بجامعة المنوفية: التربية وبناء الإنسان*، ٢٩-٣٠ أبريل، ١٢٣-١٥٤.

الدهمش، خالد محمد (٢٠١٩). دور الألعاب الإلكترونية عبر الإنترنت في تنامي العنف التلقائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر الآباء. *مجلة كلية التربية بأسيوط*، ٣٥(٤)، ٢٩٠ – ٣١٥.

الدوسري، فيصل (٢٠٢٠). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض العنف لدى عينة من المراهقين بدولة الكويت، *مجلة بحوث*، (٣٢)، ٥٣-٧٨.

الدوسري، هيفاء شبنان، خطاطبة، يحيى مبارك (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض قلق المستقبل لدى الحانجات بمؤسسة رعاية الفتيات بمدينة الرياض. *المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية – سلسلة العلوم الانسانية*، ٢٧(٢)، ١-٢٣.

رزيق، حفصة (٢٠٢١). تقييم مستوى انتشار العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في ظل جائحة كورونا. *مجلة المحترف*، ٨(٢)، ٢٧٦ – ٢٩٥.

الرشيدي، نشميه عمهوج (٢٠٢٠). أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي جمعي على ضبط السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. *المجلة التربوية*، ٣٤(١٣٦)، ٥١ – ١٠١.

الزهراني، سلطان مشرف شفلوت (٢٠٢١). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة الباحة. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٧(١)، ٣١٠-٣٣٤.

سلامة، كمال (٢٠١٧) فاعلية برنامج الإرشاد المعرفي السلوكي في تعديل السلوك السلبي لدى طلبة مخيم مدرسة عقبة جبر بمحافظة أريحا. *المجلة العالمية للتعليم*، ٩ (٣)، رقم ٣ ؛ ٢٠١٩ .

سلامه، مريم عبداللطيف (٢٠١٦). *أنماط مشاهدة وسائل الإعلام المرئي وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طلبة منطقة المثلث*. رسالة ماجستير، *جامعة عمان العربية*.

سهيل، تامر فرح (٢٠١٣). أثر برنامج معرفي/سلوكي لخفض القلق لدى الأطفال المصابين بمرض الثلاسيميا. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ١(١)، ٩٧-١٣٠.

الشاطر، أيات عادل ابراهيم (٢٠١٩). *أثر برنامج إرشاد جمعي معرفي سلوكي لتحسين الرضا عن الحياة وخفض الضغوط النفسية لدى المسنين في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية.

شاهين، عصام محمود (٢٠٢١). *فعالية برنامج إرشادي سلوكي لتحسين التفاعلات الاجتماعية لخفض السلوك العدواني لدى الأطفال ضعاف السمع*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، مصر.

الشعراوي، محمد علي (٢٠٢١). دور الإدارة المدرسية في مواجهة العنف المدرسي بمرحلة التعليم العام في جمهورية مصر العربية: دراسة ميدانية. *مجلة التربية*، ١٩(٢)، ٤٠٣ – ٤٣٥.

الشهري، يزيد محمد (٢٠١٥). بناء *برنامج علاجي معرفي سلوكي لتنمية الدافعية للعلاج من الإدمان وقياس فاعليته*. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربي للعلوم الأمنية.

الشوبكى، تهانى موسى (٢٠٢١). فاعلية برنامج إرشاد جمعي معرفي سلوكي في خفض أعراض القلق الإجتماعي وتحسين تقدير الذات لدى عينة من الطالبات المراهقات في محافظة الكرك. *دراسات –العلوم التربوية، الجامعة الأردنية*، ٤٨(٢)، ٥٠٥-٥٢٠.

الصادق، عادل محمد (٢٠١٧). فعالية الإرشاد المعرفي السلوكي في تنمية بعض أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلاب الجامعة. *مجلة الدراسات التربوية*، ٩(٣)، ٧٩ – ١٢٠.

صادقي، فاطمة (٢٠٢١). علاقة أساليب المعاملة الوالدية بظهور السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس. *المجلة الدولية: أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات*، ٢(٢)، ٣٥١ – ٣٦٩.

صالح، مازن محمد (٢٠٢٠). تأثير الإرشاد باستخدام استراتيجية لعب الدور في خفض السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، ٦٢، ٢٨١ – ٣١٨.

طوبال، فطيمة. (٢٠١٧). *فعالية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض أعراض الضغط النفسي لدى عينة من المراهقين المتمدرسين بالثانوية*. رسالة دكتوراة، جامعة محمد لمين دباغين سطين٢، الجزائر.

العازمي، مشاعل عبدالله (٢٠٢٠). عوامل ظاهرة العنف لدى طلاب التعليم الثانوي بمنطقة الأحمدي بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ١١٠(٣)، ٢٩٤ – ٣١٦.

عبد الله، هشام إبراهيم (٢٠١٨). *العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي أسس وتطبيقات*. ط٢، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

عبدالرؤوف، محمد صالح (٢٠٢٠). *فاعلية برنامج معرفي سلوكي للتخفيف من حدة الصدمة النفسية للأطفال المتأثرين بالعدوان الاسرائيلى على غزة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم.

عبدالهادى، عبدالله أبوحميرة عبدالله؛ عبدالخالق، شادية أحمد (٢٠١٩). برنامج معرفى سلوكى لخفض السلوك المضاد للمجتمع لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات جامعة عين عين شمس*، ١٥(٢٠)، ٦٤-٨٢.

عطاء الله، كزواي (٢٠١٩). *فاعلية برنامج إرشادي عقلاني إنفعالي للتخفيف من سلوكيات العنف المدرسي لدى عينة من التلاميذ العنيفين بالمرحلة الثانوية دراسة تجريبية بمدينة الأغواط. رسالة دكتوراه*، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

العطار، محمود مغازي (٢٠١٨). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الجنوح الكامن لدى المراهقين. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ*، ١٨(٢)، ١٦٥-٢١٨.

عطية، عز الدين جميل (٢٠١٩). *الأوهام المرضية أو الضلالات في الأمراض النفسية والعنف*. ط٤، القاهرة: عالم الكتب.

العنزي، جوزاء مفلح (٢٠٢١). تأثير العنف اللفظي على التوافق الدراسي لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة بمدينة حائل. *مجلة كلية التربية بكفر الشيخ*، ٢١(١٠٢)، ٣٩٩ – ٤٢٨.

العنزي، عبدالعزيز مطير (٢٠٢١). العوامل المؤدية لسلوكيات العنف الطلابي في المدرسة الثانوية: نظرة تحليلية فاحصة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ع(١٩)، ٩٩-١١٦.

العواودة، أمال سالم (٢٠٢٠). *العنف ضد المرأة العاملة في القطاع الصحي*. عمّان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

فتيحة، ضاوى؛ لمنور، معروف (٢٠١٩). مقترح برنامج إرشادي "معرفي سلوكي" لخفض الضغوط النفسية لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا. *مجلة أنسنة للبحوث والدراسات*، ١٠(٢)، ٥٨-٧٢.

فيلالي، أسماء (٢٠٢١). أساليب علاجية واعدة في ضبط السلوك العدواني: التدريب على المهارات المعرفية لحل المشكلات وتدريب الوالد على إدارة الأسرة نموذجا. *مجلة دراسات وأبحاث بالجزائر*، ١٣(١)، ١٠٩٦ – ١١٠٧.

المجلس الأعلى لشؤون الأسرة بقطر (٢٠١٣). *العنف ضد الأطفال في الأسرة القطرية مقارنة بالأسر غير القطرية*.

محمد، صبحي فهمي (٢٠١٨). سلوكيات العنف وعلاقتها بالميول المهنية لدى طلاب التعليم الفني. *مجلة كلية التربية بكفر الشيخ (مصر)*، ١٨(٢)، ٤٨٥ – ٤٩٦.

محمد، وفاء حافظ عبدالسلام (٢٠١٩). فعالية العلاج المعرفي السلوكي في تعديل الأفكار اللاعقلانية لدى الحدث الجانح. *مستقبل التربية العربية*، ٢٦(١١٨)، ١٦٧–٢١٥.

مختار، محمود (٢٠١٩). خبراء لـ «العرب»: التوعية ضرورية لمواجهة التنمر الطلابي.. وإعادة الانضباط مسؤولية المدارس. *جريدة العرب، الأحد، ٦ أكتوبر ٢٠١٩. يمكن الوصول إليه من: https://s.m.alarab.qa/n/1402043*

المطيري، موضي عبدالله (٢٠٢٠). فاعلية برنامج إرشادي في خفض السلوك العدواني لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة القراءة والمعرفة*، ٢٣١، ٤١٧ – ٤٥٠.

المولد، أيمن عبيد عبدالله (٢٠٢٠). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي محوسب في خفض السلوك العدواني لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة. *دراسات تربوية ونفسية، جامعة الزقازيق*، (١٠٧)، ١–٢٩.

ثانياً : المراجع الأجنبية:

Atalay; B. Unal ;E. Onsuz; M. Isikli; B. Yenilmez; C, and Metintas; S. (2018). Violence and related factors among high school students in semirural areas of Eskisehir. *North Clin Istanb 11; 5(2): 125–131.*

Barna, I. & Barna, O. (2014). The effectiveness of school-based violence prevention programs for reducing aggressive behaviour. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 137, 88 – 92.

Dimaggio, G., MacBeth, A., Popolo, R., Salvatore, G. & Montano, A. (2018). The problem of overcontrol: Perfectionism, emotional inhibition, and personality disorders. *Comprehensive Psychiatry*, 23(1), 22-56.

Fayso; T. (2019). Aggressive Behaviour in Secondary Schools of Mesken Woreda: Types, Magnitude and Associated Factors. *Psychology and Behavioral Science International Journal*, 10(5): 555800. DOI: 10.19080/PBSIJ.2019.10.555800 .

Liu, K., Yang, X.& Moye, X. (2021). Impact of Violent Experiences and Social Support on R-NSSI Behavior among Middle School Students in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3347.

Lopez, D. P., López-Nicolás, R., López-Nicolás, R., Puente-Lopez, E., Ruiz-Hernandez, J. A. (2022). Association between attitudes toward violence and violent behavior in the school context: A systematic review and correlational meta-analysis. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 22, 100278.

Marinho, G.& Almeida, S. (2021). Agression and violent behaviour risk assessment. *European Psychiatry*, 64(1), S378-S378.

Sergiou, C., Santarnecchi, E.& Dongen, J. (2020). The effectiveness of Transcranial Direct Current Stimulation as an intervention to improve empathic abilities and reduce violent behavior: A literature review. *Aggression and Violent Behavior*, 55, 1-9.

Tintori, A., Ciancimino, G., Giovanelli, G.& Cerbara, L. (2021). Bullying and Cyberbullying among Italian Adolescents: The Influence of Psychosocial Factors on Violent Behaviours. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4). 1558. DOI:10.3390/ijerph18041558.