عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في خفض مظاهر العنف المدرسي لدى طلاب الصف العاشر في محافظة قلقيلية

مأمون صادق إبراهيم شواهنة

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1429هـ - 2008 م

مكتبة جامعة القدس

فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في خفض مظاهر العنف المدرسي لدى طلاب الصف العاشر في محافظة قلقيلية

إعداد:

مأمون صادق إبراهيم شواهنة

بكالوريوس علم نفس من جامعة النجاح الوطنية

المشرف :الدكتور إياد الحلاق

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي من قسم التربية / عمادة الدراسات العليا / جامعة القدس

1429هـ / 2008 م

إجازة الرسالة

"فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في خفض مظاهر العنف المدرسي لدى طلاب الصف العاشر في محافظة قلقيلية"

أسم الطالب: مأمون صادق إبراهيم شواهنة

الرقم الجامعي:20510165

المشرف:الدكتور إياد الحلاق

نوقشت هذه الدراسة وأجيزت بتاريخ 26 / 4 / 2008 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1.رئيس لجنة المناقشة	د. إياد الحلاق	التوقيع:.....
2. ممتحناً داخلياً	أ.د أحمد فهيم جبر	التوقيع:.....
3. ممتحناً خارجياً	د. عبد عساف	التوقيع:.....

القدس- فلسطين

1429هـ / 2008 م

الإهداء

إلى الذين ارتقت أرواحهم إلى عليين شهداء .

إلى الذين سجلت أرواحهم في سجل المجد.

إلى أخي الشهيد إسلام صادق شواهنة.

إلى فلسطين الأمة، فلسطين المجد والحضارة، إلى كل الشباب المتطلع لنصرة هذه الأمة.

إلى من ربياني صغيراً، وتعهداني كبيراً، عرفاناً مني بفضلهما، إلى والدي.

إلى الجزء العميق الساكن بداخلي في عقلي وروحي وجسدي إلى زوجتي الصابرة التي تحملت الصعاب والمعاناة طوال فترة دراستي.

إلى قرة عيني وأمل المستقبل أسيل وألاء وإسلام وأبرار.

إلى الدكتور الفاضل إياد الحلاق.

إلى كل العاملين في المجتمع الإنساني وهدفهم الأسمى إرضاء الله .

إلى كل من ساعدني في إنجاح هذه الدراسة .

أهدي لكم عملي هذا

الباحث

مأمون صادق شواهنة

إقرار

أقر أنا مقدم الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير وأنهـا نتيجـة أبحـاثي الخاصة باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وان هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

التوقيع.....

الاسم :مأمون صادق إبراهيم شواهنة.

التاريخ: 26 / 4 /2008

شكر وعرفان

الحمد لله لا أحصى ثناء عليه، الذي هيأ لي الأسباب ومنّ علي بإنجاز هذه الدراسة، والتي كانت حصيلة عمل دؤوب ومتواصل، تضافرت فيه الجهود بمساعدة أصحاب العقول النيرة الذين وافوني على الدرب الصحيح لإتمام هذا العمل المتواضع، وانطلاقاً من قول الرسول صلى الله عليه وسلم " من لا يشكر الناس لا يشكر الله " كان لزاماً علي أن أرد الفضل إلى أصحابه.

وتأسيسا على ما سبق فإنه ليزيدني سعادة وشرفاً أن أتقدم بخالص الشكر ووافر الامتنان والعرفان إلى الدكتور إياد الحلاق وذلك على تشريفه بالإشراف على هذه الدراسة وعلى ما قدمه من جهد، وساهم به من توجيه، وعلى ما منحني إياه من ثقة، فقد كان لأرائه السديدة وتوجيهاته الحكيمة أكبر الأثر في إخراج هذه الدراسة.

كما يسعدني ويشرفني أن أتقدم بعميق شكري إلى عضوي لجنة المناقشة الدكتور عبد عساف والدكتور أحمد فهيم جبر. لتفضلهما وتشريفهما مناقشة هذه الدراسة ولما قدماه من آراء وتوجيهات قيمة، والى السادة أعضاء لجنة التحكيم على تفضلهم بقراءة أدوات الدراسة وإبداء ملاحظاتهم وارشادتهم القيمة التي كان لها الأثر في بناء أدوات الدراسة بصورتها النهائية.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى طلبة الصف العاشر في محافظة قلقيلية.

وفي الختام أتقدم بالشكر إلى كل من ساهم وساعد في إتمام هذا الجهد.

الباحث

مأمون صادق شواهنة

التعريفات الإجرائية

البرنامج الإرشادي

يعرف البرنامج الإرشادي إجرائيا في هذه الدراسة بأنه خطة محددة تقوم على أسس نظرية ألبرت أليس وتتضمن عدداً من الفنيات والأنشطة التي تهدف إلى مساعدة الطلبة على التعرف على الأفكار اللاعقلانية الموجودة عندهم وكيفية تفنيد هذه المعتقدات بهدف خفض مظاهر العنف لديهم.

الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي

الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي هو أسلوب أو نظرية من نظريات الإرشاد النفسي تستخدم فنيات معرفية و انفعالية لمساعد المسترشدين في التغلب على ما لديهم من أفكار و معتقدات خاطئة و غير عقلانية التي يصاحبها اضطراب في سلوك و شخصية الفرد و استبدالها بأفكار و معتقدات و أفكار أكثر عقلانية و منطقية تساعده على التوافق مع الواقع و المجتمع (حسين، 2004).

ويتكون البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي السلوكي في هذه الدراسة من فنيات معرفيةو انفعالية لمساعدة الطلاب على تصحيح معتقداتهم غير العقلانية إلى معتقدات عقلانية يصاحبها ضبط انفعالي وسلوكي مما يتمخض عنه خفض مظاهر العنف لدى الطلبة.

الصف العاشر

هو الصف الذي يحتوي على الطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين (14-15) عاماً و اجتازوا الصفوف السابقة بنجاح (أي يجلسون على مقاعد الدراسة في السنة العاشرة من عمرهم الدراسي).

العنف المدرسي

هو ذلك السلوك العدواني الذي يصدر من بعض الطلاب، والذي ينطوي على أشكالا من السلوكيات التي تتضمن التخريب والسب والضرب والاعتداء على ممتلكات المدرسة من أجهزة وأثاث، والتمرد على قواعد وتقاليد المدرسة، وقد يكون فرديا أو جماعياً، ويؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص التحصيل الدراسي، ويترك أثاراً نفسية أو مادية.

مظاهر العنف المدرسي

وتُعرف مظاهر العنف المدرسي إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على إستبانة مظاهر العنف المدرسي.

الملخص باللغة العربية

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اثر برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في خفض مظاهر العنف المدرسي لدى عينة من طلاب الصف العاشر في محافظة قلقيلية، وتكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة قلقيلية، حيث حددت المدارس التي تحتوي على طلاب الصف العاشر الأساسي ذكور، وعدد هذه المدارس (43) مدرسة، وتم اختيار مدرسة ذكور حبله الثانوية بالطريقة القصدية.

ولتحديد الطلبة ذوي مظاهر العنف المدرسي قام الباحث ببناء استمارة مظاهر العنف المدرسي وتطبيقها على طلاب الصف العاشر الأساسي في المدرسة، وتم اختيار (20) طالباً ممن حصلوا على أعلى درجات ثم تم توزيعهم إلى مجموعتين متساويتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، حيث تعرضت المجموعة التجريبية إلى البرنامج الإرشادي، بينما لم تتعرض المجموعة الضابطة لأي برنامج إرشادي من أي نوع.

وتضمن البرنامج الإرشادي ستة عشر لقاءً، حيث تم تطبيق البرنامج في شهرين بواقع لقائين في الأسبوع وبمعدل ساعة وعشرين دقيقة في الجلسة الإرشادية الواحدة وذلك في الفصل الأول من العام الدراسي 2008/2007 وقد استخدمت فيه الاستراتيجيات التالية: النمذجة، الاسترخاء، المناقشة والحوار، المحاضرة المبسطة، الواجبات المنزلية، فنية (A.B.C).

وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام اختبار (t-Test)إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي وهذا يعني أن البرنامج الإرشادي الذي تم إعداده وتطبيقه في الدراسة الحالية أدى إلى خفض مظاهر العنف المدرسي لدى عينة الدراسة في المجموعة التجريبية.

وفي ضوء النتائج التي خرجت بها الدراسة يوصي الباحث بضرورة الإفادة من البرنامج الذي تم إعداده في الدراسة الحالية وتطبيقه من قبل المرشدين التربويين على الطلبة ذوي السلوك العنيف نظراً لفاعليته في خفض مظاهر العنف المدرسي لدى أفراد العينة، كما ويوصي بمقارنة البرنامج الحالي ببرامج أخرى وبيان مدى ملاءمته عند مقارنته مع برامج أخرى.

The effect of the rational emotional behavioral Counseling program in reducing school aspects violence in the tenth grade in the Qalqilia district

Prepared by: Mamoon Sadeq Ibrahim Shawhni.

Supervisor: Dr Eyad Al Hallq.

Abstract

This study aimed to identify the impact of the indicative rational emotional behavioral Counseling program in reducing school violence aspects among a sample of students from the tenth grade in the district of Qalqilya, and the study population for students of the tenth grade in the basic public school in the district of Qalqilya, where the identified schools that contain tenth grade students males, and the number of these schools (43) School, where Hablah secondary boys school was selected in a purposive manner.

To identify the students with higher violence behavior in the tenth grade, the researcher has built a questionnaire to measure violence behavior in the tenth grade, He selected (20) students who achieved higher violence behavior. these students were split in to two grops: Experimental and control group, whereas the Experimental group was exposed to the Counseling program, while the control group wasn't exposed to any Counseling program of any kind.

The Counseling program includes sixteen meetings twice a weeke and (80) minutes each one during the first semester in 2007/2008 academic year. It was accomplished with in two month . the following strategies where used : modeling, relax, discussion and dialogue, lecture simplified, household duties, Art (ABC).

The results of statistical analysis using (t-Test) to the existence of differences statistically significant at α level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the average Experimental group and the control group in the post- test .This means that the Counseling program, which was prepared and applied in the present study reduce the violence behavior at school.

الفصل الأول: مشكـــلة الـــدراسة وأهميتها

1.1 المـــقدمة

2.1 مشكلـــة الـــدراسة

3.1 فرضيات الـــدراسة

4.1 أهـــداف الـــدراسة

5.1 أهمـــية الـــدراسة

6.1 مـــحددات الـــدراسة

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

يعتبر العنف سلوكً لا اجتماعياً مذموماً، يقابله خلق اللين والرفق وهو خلق حسن محمود، ولقد نبأنا الله تعالى بحتمية ظهور العنف في واقع المجتمع البشري في قوله تعالى (أَتَجعَلُ فِيهَا مَن يُفسِدُ فِيهَا وَيَسفِكُ الدِمَاءَ وَنَحنُ نُسَبِّحُ بِحَمدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ) (سورة البقرة، آية 30).

فظاهرة العنف ظاهرة بشرية عرفها الإنسان منذ أن خلقه الله سبحانه وتعالى ليعمر الأرض، وذلك عندما قتل قابيل أخاه إرضاء لشهوته وطاعة لنفسه قال تعالى (فَطَوَّعَت لَهُ نَفسُهُ قَتلَ أَخِيهِ فَقَتَلَهُ فَأَصبَحَ مِنَ الخَاسِرِينَ) (سورة المائدة، آية، 30) ومنذ ذلك التاريخ تعددت مظاهر العنف وتنوعت من حيث شدتها ونوعيتها وآثارها (عبد المنعم، 2007).

وقد تنوعت مصادر العنف في المجتمع البشري ابتداء من العنف الطبيعي وقسوة البيئة وظروف الحياة بما فيها من أمطار ورياح وحر وبرد وزلازل وبراكين وغيرها إلى العنف البشري على البشر بدء من العنف السياسي والعسكري والاجتماعي الأسري والاقتصادي والمدرسي وما يتفرع عنها من مظاهر وأنواع حسب المجتمعات والظروف.

وفي الآونة الأخيرة كثرت حوادث العنف وازداد انتشار سلوك العنف في كثير من مجتمعات العالم بما في ذلك مجتمعاتنا العربية والتي كانت تمتاز بالهدوء و الاستقرار والقيم الروحية الإسلامية والشرقية وقيم المودة وحسن الجوار والسلم والسلام والرفق والهدوء والسكينة، ويعد العنف غير مقبول في مجتمعات ذات حضارة إنسانية راسخة (العيسوي، 1997).

ونظرا للظروف الصعبة التي يتعرض لها الشعب الفلسطيني والمتمثلة في التهديد، والقتل، والتدمير، وتقييد الحركة والإغلاقات، والإهانة، والتعذيب، وارتفاع نسبة البطالة وغيرها الكثير من أساليب العنف الموجه التي لا تحصى ولا تعد من قبل الاحتلال، فهذه الظروف تركت بصماتها على الحياة اليومية لكافة فئات الشعب وهذا بدوره ينعكس على كافة جوانب

الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

2.1 مشكلة الدراسة

3.1 فرضيات الدراسة

4.1 أهداف الدراسة

5.1 أهمية الدراسة

6.1 محددات الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

يعتبر العرف سلوكً لا اجتماعياً مذموماً، يقابله خلق اللين والرفق وهو خلق حس ن محمود، ولقد نبأنا الله تعالى بحتمية ظهور العنف في واقع المجتمع البشري في قوله تعالى (أَتَجعَلُ فيهَا مَن يُفسِدُ فِيهَا وَيسفِكُ الدِمَاءَ وَنَحنُ نُسَبِّحُ بِحَمدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ) (سورة البقرة، آيتِ 30).

فظاهرة العنف ظاهرة بشرية عرفه ا الإنسان منذ أن خلقه الله سبحانه وتعالى ليعمر الأرض، وذلك عندما قتل قابيل أخاه إرضاء لشهوته وطاعة لنفسه قال تعالى (فَطَوَّعَت لَهُ نَفسُهُ قَتلَ أَخِيهِ فَقَتَلَهُ فَأَصبَحَ مِنَ الخَاسِرِينَ) (سورة المائدة، آية، 30) ومنذ ذلك التاريخ تعددت مظاهر العنف وتنوعت من حيث شدتها ونوعيتها وآثارها (عبد المنعم، 2007).

وقد تنوعت مصادر العنف في المجتمع البشري ابتداء من العنف الطبيعي وقسوة البيئة وظروف الحياة بما فيها من أمطار ورياح وحر وبرد وزلازل وبراكين وغيرها إلى العنف البشري على البشر بدء من العنف السياسي والعسكري والاجتماعي الأسري والاقتصادي والمدرسي وما يتفرع عنها من مظاهر وأنواع حسب المجتمعات والظروف.

وفي الآونة الأخيرة كثرت حوادث العنف وازداد انتشار سلوك العنف في كثير من مجتمعات العالم بما في ذلك مجتمعاتنا العربية والتي كانت تمتاز بالهدوء و الاستقرار والقيم الروحية الإسلامية والشرقية وقيم المودة وحسن الجوار والسلم والسلام والرفق والهدوء والسكينة، ويعد العنف غير مقبول في مجتمعات ذات حضارة إنسانية راسخة (العيسوي، 1997).

ونظرا للظروف الصعبة التي يتعرض لها الشعب الفلسطيني والمتمثلة في التهديد، والقتل، والتدمير، وتقييد الحركة والإغلاقات، والإهانة، والتعذيب، وارتفاع نسبة البطالة وغيرها الكثير من أساليب العنف الموجه التي لا تحصى ولا تعد من قبل الاحتلال، فهذه الظروف تركت بصماتها على الحياة اليومية لكافة فئات الشعب وهذا بدوره ينعكس على كافة جوانب الحياة الاقتصادي ة

والاجتماعية والنفسية وغيرها مما يهيء أرضا خصبة لتنامي العنف في داخل مؤسسات التنشئة الاجتماعية (الأسرة والمدرسة والمجتمع).

وتعد المدرسة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية بجانب الأسرة، والتي يعول عليها تحقيق الكثير من الأهداف التربوية والعلمي ة، وإعداد جيل يملك ثقافة قائمة على الحوار والتفاهم والاحترام وتقبل الآخر، والتمسك بالقيم والاتجاهات التربوية والتزود بالمعرفة المختلفة على اعتبار أنهم ثروة وصانعي المستقبل، والاهتمام بهم ورعايتهم من أولى الأولويات (حمدان، 2007).

ويعتبر موضوع العنف في المدرسة هو عنف خفي، كامن في النشاط التربوي وفي الثقافة المدرسية بكل عناصرها، تلك الثقافة التي ترتبط أشد الارتباط بالأيدولوجي ا التي تتجاهل التنوع والتغيير الاجتماعي، وتضيف على نفسها شيئاً من القداسة والعقلانية التي تحول دون ظهور عنفها بصورة فجة وعلى نحو واضح (مبارك، 1998).

ونواجه في الآونة الأخيرة تطوراً ليس فقط في كمية أعمال العنف وإنما في الأساليب التي يستخدمها الطلاب في تنفيذ سلوك العنف كالقتل والهجوم المسلح ضد الطلاب من ناحية والمدرسين من الناحية الأخرى، ولم تعد الظاهرة مقتصرة على شكلها النمطي (عنف من المدرس تجاه طلابه) ولكنها امتدت وتبدلت فأصبحنا نرى العنف باتجاهات مختلفة وبأشكال مختلفة (حجازي، 2001).

عرف "القرني" العنف المدرسي على أنه ذلك السلوك العدواني الذي يحدث من بعض الطلاب سواءً اتجاه البعض منهم أو اتجاه بعض معلميهم بالمدرسة أو حتى اتجاه المدير نفسه أو اتجاه المعدات والأدوات والمعدات المدرسية أو المباني ويتخذ العنف المدرسي أشكالا مختلفة منها ما يتعلق بالأفراد، ويكون العنف هنا أما باستخدام الضرب بالأيدي أو بالأدوات أو باستخدام الألفاظ النابية، ومنها ما يكون اتجاه الأدوات والمعدات والمباني ويكون باستخدام التخريب سواء بالحرق أو الكسر أو المسح أو الشطب أو الكتابة المشينة (البشري، 2004) .

وتعود ظاهرة العنف في المدارس إلى عدة أسباب منها: أسباب العنف الخاصة بالتلاميذ مثل الرغبة في حب الظهور والتأثر بوسائل الأعلام، وضعف التحصيل الدراسي، والمشاكل الأسرية. وهناك أسباب تعود للمدرسين : والتي تتمثل في العبء التدريسي، وعدم ملاءمته المواد مع

تخصص المدرس، وعدم تقديم برامج تأهيلية للمدرسيِن، وهناك أسباب ترجع إلى المدرسة : مثل عدم ملاءمة حجم الغرف التدريسة مع عدد التلاميذ، وعدم وجود مرافق صحية، وعدم وجود ساحات للأنشطة الرياضية، وعدم إدخال وسائل تعليمية حديثة في عملية التدريس مثل أجهزة الحاسوب والمختبرات (أسعد، 1977).

وإن كان موضوع العنف ظاهرة سلوكية منتشرة بصفة عامة لدى جميع المراحل العمرية من الطلبة ألا أنه الأكثر انتشارا لدى المراهقين بصفة خاصة حيث وصف ستانلي هول (S.Hall) فترة المراهقة بأنها فترة عواصف وتوتر وشدة تكتنفها الأزمات النفسية وتسودها المعاناة والإحبا ط والصراع والقلق والمشكلات وصعوبات التوافق (عبد القادر، 1997).

فمرحلة المراهقة هي مرحلة استيقاظ الانفعالات والحاجات المختلفة وفترة ظهور أو وضوح القدرات والإمكانات الجسمية والعقلية وغيرها وتتسم هذه المرحلة بالقلق والضيق والثورة والشك فهي محفوفة بالألم والأمل (الفقي، 1975).

ويؤكد "زهران" (1999) أنه يُلاحظ في هذه المرحلة مشاعر الغضب والتمرد نحو مصادر السلطة والمدرسة والمجتمع خاصة تلك التي تحول بين المراهق وبين تطلعاته إلى التحرر والاستقلال، ويعتبر الغضب من أهم أعراض الحساسية الانفعالية، وتتمثل مثيرات الغضب في هذه الفترة بشعور المراهق بالظلم والحرمان، وشعوره أن الآخرين لا يفهمونه.

ويرى "الأشول" أن العنف والسلوك العدواني يكثر انتشاره بين المراهقين ويتمثل في مظاهر كثيرة منها التهريج في الفصل، والاحتكا ك بالمعلمين وعدم احترامهم والعناد والتحدي، وتخريب أثاث المدرسة والفصل، وعدم الانتظام في الدراسة، واستعمال الكلمات البذيئة (الأشول، 1982).

ونظرا للآثار السلبية التي يتركها العنف المدرسي على العملية التربوية فقد تعددت الأساليب الإرشادية التي تسعى إلى تخفيض سلوك العنف، ويعتبر المدخل المعرفي (Cognitive Approach) محوراً 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 ومعارفة وفقاً لهذا المدخل تلعب دورا رئيساً في تشكيل سلوكه وبناء شخصيته، ويعتبر ألبرت أليس Albert Ellis رائد هذا الاتجاه (السحيمي، 2002).

ويشير البرت أليس رائد هذا الاتجاه إلى أن العنف ينشأ ويستمر نتيجة لبعض الأفكار والمعتقدات التي تخلو من المنطقية والعقلانية، حيث يتبنى أهدافا غير واقعية بل ومستحيلة 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 (عبد القادر، 1997) .

ولقد اتبع أليس Ellis منهجا في علاج الأضطرابات النفسية يعرف بالعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي (Rational-emotive-therapy) وهو أحد أساليب تعديل السلوك المعرفي الذي يهدف إلى مساعدة الفرد في التعرف على أفكاره غير العقلانية، والتي تسبب رد فعل غير مناسب لديه نحو العالم المحيط به، وأن يتفهم الفلسفة العقلانية للحياة وتشجيعه على تعديل أفكاره اللاعقلانية، وكيف يمكن استبدالها بأفكار أكثر عقلانية (مليكة، 1994).

ويعرف محمود إبراهيم الإرشاد العقلاني الانفعال ي السلوكي بأنه أحد الأساليب الإرشادية الذي قدمه البرت أليس (Ellis) عام 1955 ويهدف الإرشاد العقلاني الانفعالي إلى تحديد الأفكا ر والمعتقدات اللاعقلانية واللامنطقية في سلوك العميل إلى أفكار ومعتقدات عقلانية منطقية سليمة، وتبني العميل فلسفة جديدة في الحياة (إبراهيم، 1992).

ويرى أليس الناس واقعيين وغير واقعيين، وأن معتقدات الناس تؤثر في سلوكهم، وأن الناس عرضة للمشاعر السلبية مثل: القلق والعدوان والشعور بالذنب بسبب تفكيرهم اللاواقعي وحالتهم الانفعالية التي يمكن التغلب عليها بتنمية قدرات الفرد العقلية وزيادة درجة إدراكه (أبو عيطة، 2002)).

ويؤكد ألبرت إليس أن مشاكل الناس تنتج عن طريقة تفكيرهم، وفلسفتهم في تفسيرها وليس من الأحداث نفسها، ويؤكد إليس أن نظام المعتقدات التي يؤمن بها الفرد تقسم إلى قسمين هما: الأفكار العقلانية والأفكار اللاعقلانية (Ellis, 1975).

وقد ذكر اليس إحدى عشرة فكرة غير عقلانية أو غير منطقية تكمن وراء السلوك المضطرب، وأظهرت دراسات متعددة وجود مثل هذه الأفكار في الثقافات العربية، فقد بينت دراسة الحموز (2006) وجود علاقة بين الأفكار اللاعقلانية والقلق لدى طلبة جامعات الضفة الغربية في فلسطين، وقد وجد غنيم (2002) وجود علاقة بين الضغط النفسي والأفكار اللاعقلانية.

وقدم Elliss (1979) نموذج (ABC) الذي يوضح فيه كيف يؤثر التفكير على الانفعالات، حيث يوضح (A) الحدث، (B) المعتقدات والأفكار، و(C) وتشير إلى النتائج الانفعالية والسلوكية، ووفقا لهذه النظرية فليس الحدث (A) المسؤول عن السلوكيات والانفعالات (C) ولكن نتيجة للمعتقدات (B) والتي تستخدم في وصف وتقييم الأحداث (A).

يستخدم العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي مجموعة من الفنيات المعرفية مثل الحديث الذاتي المستمر، والمراجعة، والأسلوب التربوي النفسي، وتعليم الآخرين، وهناك مجموعة من الفنيات الانفعالية مثل التخيل والتصور، ولعب الأدوار، وتمارين مهاجمة الخجل، واستخدام العبارات الذاتية النشطة وكذلك يوجد مجموعة من الفنيات السلوكية مثل الواجبات البيتية، وأساليب الاسترخاء، وأسلوب التخيل(الخوجا، 2002).

ويمكن وصف العملية الإرشادية وفقا لنظرية أليس على أنها عملية تعليمية إنسانية علمية لغوية فالمرشد يعلم العميل كيف يتحرى ويناقش أفكاره اللاعقلانية بطريقة منطقية علمية مما يجعل المرشد يعلم العميل كيف يتقبل نفسه وكيف يفرق بين قبول النفس اللامشروط وقبول النفس المرتكز على النجاح فقط (الزيود، 1998)

لذا فإن مهمة المعالج هي مساعدة المسترشد على التخلص من الاتجاهات والأفكا ر اللامنطقية والاستعاضة عنها بأفكار منطقية وتعريفه أن الصعوبات التي يعاني منها هي نتيجة تفكيره اللامنطقي وتشوه إدراكه، وكذلك إكسابه التفكير العقلاني وإعادة تنظيم أفكاره ومدركاته، وذلك من اجل إزالة الصعوبات التي يعاني منها (العزة، وعبد الهادي، 2004)

ويخلص الباحث أن الهدف الأساسي للعلاج والإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي هو تعليم الشخص كيف يتحرى عن أفكاره اللاعقلانية ومن ثم يناقشها ويفندها ثم يستبدلها بأفكار عقلانية ومنطقية، لذا فإن مساعدة الطلاب على تنمية التفكير العقلاني لديهم، وخفض التفكير اللاعقلاني، يمكن أن يلعب دوراً مهما في خفض مظاهر العنف لديهم.

2.1 مشكلة الدراسة

لقد أهتم المربون كثيرا بتطوير العملية التربوية والارتقاء بها إلى مستوى أفضل، إلا أن المؤسسة التعليمية ما زالت تعاني من مشكلة خطيرة ألا وهي ظاهرة العنف، حيث تواجه المدارس في الآونة الأخيرة تفشي هذه الظاهرة وتعدد أساليبها وتطور أدواتها.

فالمساهمة في حل هذه الظاهرة يساعد على تطوير العملية التربوية داخل أروقة المدرسة، وتوجيه اهتمام كل من كان له صلة بالعملية التعليمية سواء كانوا طلبة أو معلمين أو مرشدين أو مديري مدارس أو مسئولين إلى تجويد العملية التربوية والازدهار بها.

وقد ظهرت مشكلة الدراسة لدى الباحث من خلال عمله كمرشد تربوي في مدارس التربية والتعليم في محافظة قلقيلية في فلسطين، وإطّلاعه على حجم هذه الظاهرة، والآثار السلبية الناتجة عنها مثل إهدار طاقات الطلبة وإعاقة سير الدراسة وانتظامها، وحاجة الطلبة إلى البرامج الإرشادية، مما عزز لدى الباحث فكرة الدراسة، ومن هنا ظهرت مشكلة الدراسة لدى الباحث للتعرف على فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في خفض مظاهر العنف لدى عينة من طلاب الصف العاشر، وقد تم اختيار طلاب الصف العاشر وذلك نظراً لطبيعة مرحلة المراهقة التي يعيشها هؤلاء الطلاب مما يساعد بشكل رئيسي في تفسير صدور الاستجابات العنيفة.

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة على النحو التالي:
ما فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في خفض مظاهر العنف المدرسي لدى عينة من طلاب الصف العاشر الأساسي ؟

3.1 فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمظاهر العنف المدرسي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في محافظة قلقيلية بين أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمظاهر العنف المدرسي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في محافظة قلقيلية بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمظاهر العنف المدرسي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في محافظة قلقيلية بين أفراد المجموعة التجريبية تبعا للاختبار البعدي واختبار الاحتفاظ للمجموعة التجريبية.

4.1أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. قياس مستوى مظاهر العنف المدرسي لدى طلاب الصف العاشر.
2. تدريب طلاب الصف العاشر على كيفية خفض مظاهر العنف لديهم من خلال البرنامج المصمم.
3. تصميم برنامج لخفض مظاهر العنف المدرسي لدى عينة من طلاب الصف العاشر في مدرسة ذكور حبلة الثانوية.
4. تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض مظاهر العنف لدى عينة من طلاب الصف العاشر الأساسي في مدرسة ذكور حبلة الثانوية.

5.1أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تسعى لدراسة فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في خفض مظاهر العنف لدى عينة من طلاب الصف العاشر، ولا شك أن هذا الموضوع ينطوي على أهمية كبيرة سواء كان ذلك من الناحية النظرية أو التطبيقية.

فمن الناحية النظرية

1. تكمن أهمية الدراسة الحالية في ندرة الدراسات التي تناولت برنامجاً عقلانياً انفعالياً سلوكياً في خفض سلوك العنف لدى طلبة الصف العاشر.
2. مدى الحاجة الملحة إلى إيجاد برامج تطبيقية تساهم في خفض مظاهر العنف لدى طلبة الصف العاشر وتبني ذلك علمياً ونظرياً.

3. تفيد الدراسة الحالية في التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في خفض مظاهر العنف لدى طلاب الصف العاشر.
4. تتضح أهمية الدراسة في أن تكون نواة لدراسات أخرى قادمة في مجال العنف.

أهمية تطبيقية

أما عن أهمية الدراسة من الناحية التطبيقية فهي تتمثل:

1. الاستفادة من نتائج الدراسة في التوصل إلى برنامج إرشادي يساهم في خفض مظاهر العنف المدرسي ، ويمكن للمرشدين والمختصين أن يستفيدوا من هذا البرنامج في خفض مظاهر العنف عند الطلبة العنيفين في المستقبل وصولاً بهم إلى مستوى مناسب من التوافق والصحة النفسية.
2. الاستفادة من البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي السلوكي الطلبة في مساعدة الطلاب في التعرف على المعتقدات والأفكار اللاعقلانية والدور الذي تقوم به في إحداث العنف.
3. تساعد الطلاب على أن يكونوا على وعي بأحاديثهم الذاتية والتي تنعكس على تفكيرهم وبالتالي سلوكهم العنيف، وكذلك تدريب الطلاب على استخدام عدد من الفنيات المعرفية التي تفيد في التخلص من مظاهر العنف ومواجهة الأحداث العنيفة التي قد يتعرضون لها .
4. وتبرز أهمية الدراسة في كونها من الدراسات السباقة التي تبحث في فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض مظاهر العنف، إذ من المتوقع أن تثري المكتبة الفلسطينية بدراسات لا تزال نادرة في هذا المجال.
5. تفيد نتائج الدراسة في تصميم برامج موجهه للطلاب والمدرسين وأولياء أمورالطلاب للتخفيض من سلوك العنف والوقاية منه وعلاجه.

6.1 محددات الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على المحددات التالية:

محدد مكاني: أجريت هذه الدراسة على طلبة الصف العاشر في مدرسة ذكور حبلة الثانوية.

محدد زماني: طبقت هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (2008/2007).

محدد بشري: اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة الصف العاشر في مدرسة ذكور حبلة الثانوية.

محدد مفاهيمي: المفاهيم والمصطلحات الواردة في هذه الدراسة.

محدد إجرائي: أدوات الدراسة من حيث صدقهما وإجراءات تطبيقيهما وهما:

أ -إستبانة مظاهر العنف (للطلاب)

ب-البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي السلوكي.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2الإطار النظري

2.2 الدراسات السابقة

1.2.2 الدراسات التي تناولت موضوع العنف المدرسي .

2.2.2 الدراسات التي تناولت البرامج الإرشادية في خفض العنف المدرسي .

3.2.2الدراسات التي تناولت فاعلية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يستعرض هذا الفصل موضوعين رئيسين يشكلان متغيرات الدراسة وهما: العنف المدرسي والبرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي السلوكي، كما ويتناول هذا الفصل عدد من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع العنف المدرسي، ثم الدراسات التي تناولت البرامج الإرشادية في خفض العنف المدرسي، وبعد ذلك الدراسات التي تناولت فاعلية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي السلوكي.

1.2 الإطار النظري

1.1.2 تعريف العنف

يكاد يكون من الصعب تقديم تعريف موحد للعنف وذلك لاختلاف اهتمامات وتخصصات الباحثين في هذا الصدد فعلماء السياسة يعرفونه بطريقة مختلفة عن علماء الاجتماع، وهؤلاء يختلفون في تعريفهم عن علماء النفس، أو علماء الجريمة والقانون، كما انه يعرف أحيانا بطريقة تختلف باختلاف الأغراض التي يراد الوصول إليها باختلاف الظروف المحيطة أيضا.

وكما إن العنف يعرف بقدر ارتباطه بموضوع ما، فهو أيضا يمكن أن يعرف في ارتباطه بزمان ومكان محددين، فالعنف عند بعض القبائل الإفريقية قد يختلف عن العنف في المجتمعات المتمدنة (بيرفيو، 1993).

ويمكن تناول مفهوم العنف من منطلقات مختلفة سواء من حيث السياق اللغوي، أو من حيث مدى شرعيته أو من حيث آثاره النفسية واللفظية والمادية، وتعكس تعريفات العنف مجالات اهتمام المختصين (حلمي، 1999).

و فيما يلي استعراض لأهم تعريفات العنف :

أولاً/ التعريف اللغوي:

العنف لغة : وعليه عنفاً وعنافة : أي أخذه بشدة و قسوة ولامه وغيره فهو عنيف (المعجم الوسيط، 1985).

والعنف كما جاء في لسان العرب: هو الخرق بالأمر وقلة الرفق، عنف به، وعليه يعنف عنفا وعنافة، وأعنفه وعنفه تعنيفا، هو عنيف إذ لم يكن رقيقا في أمره، واعتنف المرء أخذه بعنف، وفي الحديث الشريف ((أن الله يعطي على الرفق ما لا يعطي على العنف)) وهو بالضم: الشدة والمشقة، وكل ما في الرفق من الخير ففي العنف من الشر مثله (ابن منظور، 1979).

غير أن معنى العنف اكتسب دلالة أخرى مختلفة عند العرب المحدثين، فأصبح مقابلاً للفظة (Violence) في الفرنسية أو الإنجليزية، أو (Gewalt) في الألمانية، من المعنى الحقوقي الحديث، وفي الحقيقة فإن لفظة العنف كما وردت في الحديث أو الشعر العربي القديم قريبة من معنى (Violentia) في اللاتينية التي تعني الغلظة والقوة الشديدة، وهي مشتقة من (Vis) أي القوة الفيزيائية أو كمية ووفرة شيء ما، وهو معنى على صلة بلفظة (bia) في اليونانية أي القوة الحية، ذلك أن العربية تقول عنفوان كل شيء أوله (المسكيني، 1997).

ثانياً /التعريفات النفسية والاجتماعية للعنف:

عرفت منظمة اليونسكو (1974,Unesco) العنف: هو استخدام الوسائل التي تستهدف الأضرار بسلامة الآخرين الجسدية أو النفسية أو الأخلاقية، واعتبرت العنف النفسي أو الأخلاقي نوعا أعمق من العنف الجسدي وأكثر استحقاقا للإدانة لأنه أكثر إضرار ا وشدة من العنف الجسدي، وأكثر خطرا منه.

ويعرف جيمس شورت (James. Short, 1977) العنف على أنه الاستخدام الفعلي للقوة لإحداث الضرر والأذى بالأشخاص والتدمير والإتلاف بالممتلكات العامة.

كما ويعرف معجم العلوم الاجتماعية العنف: هو استخدام الضغط أو القوة استخداما غير مشروع أو غير مطابق للقانون من شأنه التأثير على أرادة فرد ما (بدوي، 1978).

وتعرف الموسوعة الفلسفية العربية العنف:على أنه فعل يعمد فاعلة إلى اغتصاب شخصية الآخرين، وذلك باقتحامها إلى عمق كيانها الوجودي يرغمها في أفعالها وفي مصيرها منتزعاً حقوقها أو ممتلكاتها أو الاثنين معاً (أدونيس، 1986).

ويعرف موير((Moyer, 1987) العنف: بأنه أحد أشكال العدوان البشري الذي يتضمن ضررا ماديا بالأفراد أو الممتلكات(حطاب، 2001).

ويعرف "مارفن Marvin" (1975) العنف: هو الألم الجسمي أو الجرح أو الإصابة للأشخاص أو الممتلكات ويعني به عموماً جرائم العنف والقتل والاغتصاب والسرقة والهجوم الجسدي أو تخريب للآثار القديمة (فراج، 1992).

ويرى رشا د أن العنف استجابة متطرفة فجة من السلوك العدواني تتسم بالشدة والتصلب تجاه شخص ما أو موضوع معين ولا يمكن إخفائها أو التحايل عليها وإذا استمرت في الازدياد نتيجة للتوتر تكون مدمرة(رشاد،1993 ، ص13).

كما ويعرف "المختار" العنف: كل فعل ظاهر أو مستتر، مباشر أو غير مباشر مادي أو معنوي موجه لإلحاق الأذى بالذات أو بأخر أو جماعة أو ملكية أي واحد منهم (المختار، 1999، ص156).

ويعلق(السمري، 2000) على العنف: بأنه أي سلوك يصدر من فرد أو جماعة تجاه فرد أخر أو آخرين ماديا كان أم لفظيا ايجابيا أم سلبيا، مباشرا أو غير مباشر نتيجة للشعور بالغضب أو الإحباط أو للدفاع عن النفس أو الممتلكات أو الرغبة في الانتقام من الآخرين، أو الحصول على مكاسب معينة ويترتب عليه إلحاق أذى بدني أو مادي أو نفسي بصورة متعمدة بالطرف الآخر.

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

وتعرفه (صالح، 2003) على أنه ضغط مادي أو معنوي ذو طابع فردي أو جماعي ينزله الإنسان بالإنسان وهو يلحق الأذى بالأفراد أو الممتلكات وهو لجوء للقوة بقصد إرغام الآخرين على اتخاذ مواقف لا يريدونها.

ثالثاً /التعريف السياسي للعنف:

عرف (عز الدين، 1986) في كتابه الإرهاب والعنف السياسي العنف على أنه: الاستخدام الإنساني للقوة بغرض إرغام الغير وإخافته وإرعابه، أو الموجه إلى الأشياء بتدميرها أو إفسادها أو الاستيلاء عليها، ذلك الاستيلاء الذي يكون دائما غير مشروع ويشكل في الأصل جريمة.

ويشير"محمد سعد" أن العنف السياسي: هو الاستخدام الفعلي للقوة أو التهديد باستخدامها لتحقيق أهداف سياسية أو أهداف اجتماعية لها دلالات وأبعاد سياسية بشكل يأخذ الأسلو ب الفردي أو الجماعي، السري أو العلني المنظم أو غير المنظم (المختار، 1998).

ويعرف هاج(Hag, 1972) العنف على انه استخدام القوة المادية مباشرة أو من خلال السلاح لإلحاق الأذى والتخريب بالأشخاص والممتلكات وقد يكون الهدف من استخدام العنف اكتساب وممارسة القوة وتحدي السلطة(السحمي، 2002)

ويشير (إبراهيم، 1999، ص40) في كتابه ظاهرة العنف السياسي في النظم العربية على أنه ظاهرة مركبة لها جوانبها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والنفسية وهو ظاهرة عامة تعرفها كل المجتمعات البشرية بدرجات متفاوتة.

ويعرف (طه، 2000)العنف من المنظور السياسي على أنه ظاهرة تعرفها المجتمعات الإنساني ة كافة وبدرجات مختلفة وبصور وأشكال متعددة، ويكمن الاختلاف بين المجتمعات في أسباب العنف وفي مدى تطوير العنف مؤسسات العنف وآليات وأساليب فاعلة للتعامل مع هذه الظاهرة، أو في طبيعة الصيغة أو الصيغ السياسية التي يطورها المجتمع.

رابعاً/ التعريف القانوني للعنف:

عرف (مراد، 2000، ص1551) العنف هو استخدام الضغط أو القوة استخداما غير مشروع أو غير مطابق للقانون من شأنه التأثير على إرادة فرد ما .

وقد عرفت (قناوي،2002 ، ص320) العنف القانوني على أنه ممارسة الإنسان للقوة الطبيعية للتغلب على مقاومة الغير.

ويرى "عبد الحافظ" أن العنف من وجهة النظر القانونية هو استخدام القوة ضد النظام أو القانون، ففي القانون المدني يعتبر سببا لفسخ العقود ويحدد على النحو التالي:
يكون العنف من طبيعة الضغط على شخص عاقل وما يمكن أن يوحي بالإكراه مما يعرض شخصه أو ثروته لشر كبير وحالي (الخولي، 2006).

ومن خلال النظر إلى التعريفات السابقة نجد أن هذه التعريفات وإن اختلفت بعض الشيء إلا أنها تتفق و تؤكد على ما يلي:-
1. أن سلوك العنف قد يكون ماديا وتستخدم به القوة أو قد يكون معنويا (نفسياً).
2. سلوك العنف قد يمارسه شخصا واحدا وبذلك يكون فرديا وقد تمارسه جماعة وبذلك يكون جماعيا.
3. مهما تعددت تعريفات العنف وتعددت أشكاله فالهدف من وراء سلوك العنف واحد وهو إلحاق الأذى والضرر بالشخص المعنف سواء كان هذا الضرر نفسياً أو جسمياً، أو إقتصادياً أو اجتماعيا.

2.1.2 أشكال وأنواع العنف:

ارتبط في أذهان الكثيرين هذا العصر الذي نعيشه بأنه عصر العنف في حين أن العنف قديم قدم الوجود نفسه، وهو العنصر الذي قامت عليه نشأة الكون والأساطير والملاحم القديمة والسمة الأساسية التي ميزت أفعال الأبطال والقادة الذين تركوا بصماتهم واضحة على مجريات التاريخ، وفي الرسالات السماوية كان قتل قابيل لأخيه هابيل أول حادث عنف يدل على أن العنف جزء عضوي من الطبيعة البشرية لا يمكن القضاء علية والتخلص منه نهائيا وإن كان من الممكن ترويضه والتخفيف من آثاره المدمرة قدر الإمكان (راغب، 2003).

فإنه لا يمكن حصر أنماطه، لان الحياة تأتي دائما بالجديد من مظاهر السلوك العنيف الذي تختلف أنماطه ومسبباته بتغير الظروف التاريخية في زمان معين، ومكان معين، وثقافة معينة،

وقد ذكر (جون لوكا) أن العنف له ألف وجه وأن أشكال العنف مثل الأعداد تبدو لا متناهية (الخولى، 2006).

فقد أوضح ((جالتنج)) أن هناك أربعة أنواع من العنف هي: عنف مقصود، وغير مقصود، وواضح، وكامن، وهذه الأنواع الأربعة تتفرع إلى عنف هيكلي عام، وعنف شخصي خاص، وكل منهما يتميز بأنه عنف جسدي أو نفسي أو بهدف أو بغير هدف، ويبدو أن حاصل ضرب هذه التعريفات يمكن أن يصل إلى نتائج يصعب حصرها أو تحديدها (راغب، 2003).

و أشار (الخولى، 2006) في كتابه العنف في مواقف الحياة اليومية أن منظمة الصحة العالمية فرقت بين ثلاثة مجموعات من العنف وذلك بحسب خصائص مقترفي فعل العنف وهي:

1. العنف الموجه نحو الذات:

ويقسم العنف الموجه للذات إلى سلوك انتحاري وانتهاك الذات ويشمل الأول الأفكار الانتحارية ومحاولات الانتحار التظاهرية أو الإصابة الذاتية المدروسة، والانتحار التام، أما الانتهاك الذاتي بالمقابل فيشمل أعمالا أخرى كالتشوية.

2. العنف بين الأشخاص

حيث ينقسم العنف بين الأشخاص إلى فئتين فرعيتين: العنف العائلي وبين القرناء الوثيقي الصلة بالضحية، حيث يقع العنف بشكل كبير بين أفراد العائلة و القرناء الوثيقي الصلة بالضحية، ويقع عادة في المنزل و لكن ليس بشكل مطلق.

3. العنف المجتمعي:

وهو العنف الذي يقع بين أفراد لا قرابة بينهم، وقد يعرفون بعضهم أو لا يعرفون، ويقع بشكل عام خارج المنزل (الخولي، 2006).

ويميز (الزعبي، 1995) بين ثلاثة أشكال شائعة من العنف وهي:

1. العنف الجسدي:

وهو استخدام القوة الجسدية بشكل متعمد تجاه الآخرين من أجل إيذائهم وإلحاق أضرار جسمية لهم، وذلك كوسيلة عقاب غير شرعية مما يؤدي إلى الآلام وأوجاع ومعاناة نفسية جراء تلك

الأضرار، ومن الأمثلة على استخدام العنف الجسدي – الحرق أو الكي بالنار، ورفسات بالأرجل، وخنق وضرب بالأيدي أو الأدوات لأعضاء الجسم، ودفع الشخص.

2. العنف النفسي

ويتم من خلال عمل أو الامتناع عن القيام بعمل وهذا وفق مقاييس مجتمعية تعرف علميا الضرر النفسي، وقد تحدث تلك الأفعال على يد شخص أو مجموعة من الأشخاص يمتلكون القوة والسيطرة بهدف إلحاق الضرر بالشخص مما يؤثر على وظائفه السلوكية، والوجدانية، والذهنية، والجسدية.

ويمكن أن يأخذ العنف الأنماط الستة التالية:

1. الرفض ويتضمن رفضاً لمطالب الطفل وحاجاته بطريقة فظة.
2. إيذاء المشاعر إهمالها ويتمثل في سلوك البرود وعدم الاهتمام، وإهمال التواصل.
3. الإذلال ويأخذ أشكالاً مثل إذلال الطفل بحضور الآخرين، أو وصفه بالغباء أو مقارنته بالآخرين.
4. الإرهاب ويعني إجبار الطفل على مشاهدة العنف الذي يمارس ضد الآخرين .
5. العزل ويتمثل في عدم السماح للطفل باللعب مع الآخرين، أو حرمانه من الأشياء التي يحبها.
6. الاستغلال ويتمثل في الحصول على فوائد من خلال استغلال الطفل (Craig,1996).

3. الإهمال

ويعرف على أنه عدم تلبية رغبات الطفل الأساسية لفترة مستمرة من الزمن، ويصنف الزعبي الإهمال إلى فئتين:

أ. إهمال مقصود.

ب. إهمال غير مقصود.

وقد ميز "بص" Buss (1969) في حسين(2007) بين أربعة أنواع من العنف هي:

1. العنف الجسمي (البدني): ويشير هذا النوع من العنف إلى الاعتداء على الشخص الآخر من خلال استخدام بهدف إلحاق الأذى به كالضرب والدفع أو العراك بالأيدي واستخدام الأسلحة والأدوات الأخرى كالسكين و البندقية.

2. العنف اللفظي: ويشير العنف اللفظي إلى استخدام اللغة أو الألفاظ في التعبير عن العنف بهدف إلحاق الأذى بالآخرين أو هو استجابة لفظية تصدر عن الفرد حيال الأشياء والأشخاص

الآخرين كالسب والشتائم و التقليل من أهمية وشأن الآخرين والنقد والسخرية منهم والتنابز بالألقاب والنميمة وإطلاق النكات وترويج الإشاعات المغرضة واستخدام عبارات التهديد والتهكم.

3. العنف غير اللفظي: وهذا النوع من العنف لا يعتمد على الألفاظ بل يستخدم الإشارات والإيماءات مثل إخراج اللسان والبصق وتجاهل الأخر وعدم الاهتمام به أو الامتناع عن النظر نحوه.

4. العنف الوسيلي: وهو استخدام العنف الجسمي واللفظي كأداة أو وسيلة للحصول على شيء ما وقد لا يكون للفرد الحق في الشيء ولكن يستخدم القوة الجسمية والتخويف للحصول على هذا الشيء.

ويقسم العنف من حيث القائم عليه إلى:

1. العنف الفردي:

وهو العنف الموجه من فرد إلى آخر، وهذا النوع من العنف يحدث في مجالات الحياة اليومية، وينقسم الأفراد الذين يرتكبون هذا النمط من العنف إلى ثلاث فئات هي:

الفئة الأولى: هم الأفراد المتسلطون والذين يمثل العنف لديهم جزءا أساسيا من سلوكياتهم لتحقيق غاياتهم ومطالبهم.

الفئة الثانية: وهم الأفراد الذين يعانون من عقدة النقص، حيث يستخدمون العنف بغرض سد هذا النقص الذي يشعرون به.

الفئة الثالثة: هم الأفراد الذين يتسمون غالبا بالعنف والأنانية، وتستخدم هذه الفئة العنف كوسيلة عقابية في حالة عدم استجابة الآخرين لمطالبهم.

2. العنف الجماعي:

وهو عنف تقوم به مجموعة من الأفراد، ويقوم عادة على شعور ثابت برفض الوضع الثابت ومناهضته، وبما أن العنف الوسيلة الوحيدة المؤدية إلى الهدف من وجهة نظر هؤلاء الأفراد، لذلك فالفرد يتصرف هنا بحرية أكثر في أفعال العنف نظراً لأن المسؤولية تضيع بين أفراد الجماعة (الشهري، 2003).

أما العيسوي (1984) فقد ميز بين نوعين من العنف:

العنف المباشر: وهو الذي يوجه مباشرة إلى الشخص أو الشيء الذي سبب له الإحباط و الفشل.

العنف المستبدل: حيث يوجه الفرد العنف إلى شخص آخر خلافا لمن تسبب له بالإحباط، فالطالب الذي يوبخه المدرس ولا يستطيع الطالب التعبير عن عنفه أمامه، قد يفرغه في البيت اتجاه أحد أخوته من خلال سبب بسيط.

ومن خلال استعراض تصنيفات الباحثين للعنف يصنف الباحث أشكال وأنواع العنف كالتالي:

أ- من حيث طبيعة وأسلوب العنف ويصنف إلى :

1. العنف الجسدي:

وهو استخدام القوة الجسدية بشكل متعمد تجاه الآخرين من أجل إيذائهم و إلحاق أضرار جسمية لهم، وذلك كوسيلة عقاب غير شرعية مما يؤدي إلى الآلام وأوجاع و معاناة نفسية جراء تلك الأضرار، ومن الأمثلة على استخدام العنف الجسدي – الحرق أو الكي بالنار، ورفسات بالأرجل، وخنق وضرب بالأيدي أو الأدوات لأعضاء الجسم، دفع الشخص.

2.العنف اللفظي.

ويشير العنف اللفظي إلى استخدام اللغة أو الألفاظ في التعبير عن العنف بهدف إلحاق الأذى بالآخرين أو هو استجابة لفظية تصدر عن الفرد حيال الأشياء والأشخاص الآخرين كالسب والشتائم والتقليل من أهمية وشأن الآخرين والنقد والسخرية منهم والتنابز بالألقاب والنميمة وإطلاق النكات وترويج الإشاعات المغرضة واستخدام عبارات التهديد والتهكم.

3.العنف الرمزي.

ويشمل التعبير بطرق غير لفظية كاحتقار الأفراد الآخرين أو توجيه الإهانة لهم ، كالامتناع عن النظر إلى الشخص الذي يكن العداء له، أو الامتناع عن تناول ما يقدمه له ، أو النظر بطريقة ازدراء وتحقير (يحيى، 2003).

4. العنف الوسيلي

وهو استخدام العنف الجسمي واللفظي كأداة أو وسيلة للحصول على شيء ما وقد لا يكون للفرد الحق في الشيء ولكن يستخدم القوة الجسمية والتخويف للحصول على هذا الشيء.

5.العنف المباشر.

وهو الذي يوجه مباشرة إلى الشخص أو الشيء الذي سبب له الإحباط والفشل.

6. العنف غير المباشر.

وهو العنف الموجه إلى احد الرموز الموضوع الأصلي، وليس إلى الموضوع الأصلي المثير للاستجابة العنيفة، ومثال ذلك عندما يثير المدرس طالبا يتسم بالعنف، ولا يستطي ع هذا الطالب توجيه عنفه إلى المدرس ذاته لأي سبب من الأسباب، عندئذ قد يوجه عنفه إلى شيء خاص بهذا المدرس أو حتى إلى ممتلكات المدرسة (شوقي، 1994).

<u>ب- من حيث مجالات العنف</u>

1.العنف المدرسي.

يعرف القرني العنف المدرسي هو ذلك السلوك العدواني الذي يحدث من بعض الطلاب سوءً اتجاه البعض منهم أو اتجاه بعض معلميهم بالمدرسة أو حتى اتجاه المدير نفسه أو اتجاه المعدات والأدوات والمعدات المدرسية أو المباني، ويتخذ العنف المدرسي أشكالا مختلفة منها ما يتعلق بالأفراد، ويكون العنف هنا إما باستخدام الضرب بالأيدي أو بالأدوات أو باستخدام الألفاظ النابية، ومنها ما يكون تجاه الأدوات والمعدات والمباني ويكون باستخدام التخريب سواء بالحرق أو الكسر أو المسح أو الشطب أو الكتابة المشينة (البشري، 2004) .

2. العنف الأسري.

ممارسة القوة البدنية لإنزال الأذى بالأشخاص أو الممتلكات، كما انه الفعل أو المعاملة التي تحدث ضررا جسمانياً أو التدخل في الحرية الشخصية(حلمي، 1999).

وتتعدد أساليب وأشكال العنف داخل نطاق الأسرة سواء على مستوى السلوك والأفعال أو مستوى الأفراد.فقد يتضمن شكل العنف الأسري، عنف الكلمات، أو عنف الأفعال والسلوك، وقد يظهر عنف الأقوال واللسان في السباب والشتائم والصراخ والشكوى اللاذعة المستمرة أمام الآخرين، بينما قد يظهر عنف السلوك في تمزيق الملابس أو التشاجر بالأيدي(جبل، 1993).

3. العنف السياسي.

ظاهرة مركبة لها جوانبها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والنفسية وهو ظاهرة عامة تعرفها كل المجتمعات البشرية بدرجات متفاوتة (إبراهيم، 1999).

4.العنف الموجه نحو الذات

ويقسم العنف الموجه للذات إلى سلوك انتحاري وانتهاك الذات ويشمل الأول الأفكار الانتحارية ومحاولات الانتحار التظاهرية أو الإصابة الذاتية المدروسة، والانتحار التام، أما الانتهاك الذاتي بالمقابل فيشمل أعمالا أخرى كالتشوية (الخولي، 2006).

5. العنف نحو الممتلكات

ويقصد به تدمير الفرد وتخريبه لممتلكات الغير وإتلافها وذلك مثل التكسير والحرق، كما يشتمل أيضا على سرقة هذه الممتلكات والاستحواذ عليها سراً وعلناً(حجازي، 2000).

ت- من حيث مشروعيته

1.العنف المشروع.

ويقصد به العنف الذي يستند على أرضية مشروعة من القوانين أو الأنظمة أو الأعراف أو القيم أو التقاليد ومثال ذلك عنف بعض ألعاب القوى والرياضة.

2. العنف غير المشروع.

وهو ذلك النوع الشائع في معناه بين غالبية الناس حيث يلتصق بصفة اللاشرعية حيث يخالف القانون (الحطاب، 2002).

ث-من حيث فردية أو جماعية العنف

1. العنف الفردي.

وهو ذلك النمط من العنف الذي يحدث بين الأشخا ص في الحياة اليومية، مثل قيام شخص معين بقتل شخص آخر أثناء ثورة من الغضب (لطفي، 2001).

2.العنف الجماعي

وهو عنف تقوم به مجموعة من الأفراد، ويقوم عادة على شعور ثابت برفض الوضع الثابت ومناهضته، وبما أن العنف الوسيلة الوحيدة المؤدية إلى الهدف من وجهة نظر هؤلاء الأفراد، لذلك فالفرد يتصرف هنا بحرية أكثر في أفعال العنف نظرا لأن المسؤولية تضيع بين أفراد الجماعة(الشهري، 2003).

3.1.2العنف المدرسي

من خلال الاستعراض المفصل لما ذكر آنفاً يمكن الحديث عن العنف المدرسي والذي يرتبط ارتباطاً مباشراً بالمؤسسة الاجتماعية الثانية بعد البيت من حيث التأثير في تربية الطفل ورعايته.

وتعود أهميتها لما تقوم به من تنشئة الطالب اجتماعياً ونفسياً وعقلياً وأخلاقياً ، حيث أنّ وظيفتها الطبيعيّة هي أستقبال الأطفال في سنّ مبكرة فتكون بذلك المحطّة الأولى للتعامل معهم بعد الأسرة مباشرة، ممّا يضعها في موقع استراتيجي تربوي وتعليمي، ومراقبة شاملة يمكنها من اكتشاف قدرات الأبناء واكتشاف الميول السلبيّة والإيجابيّة في شخصياتهم ولعلّ من أكثر جوانب الحياة المدرسيّة سلبيّة وتعقيداً وإشكالاً هو الجانب المتمثل في السلوك الع نيف الذي يمارسه بعض الطلاب نحو أقرانهم أو معلميهم في المدرسة.

وفي ضوء التعريفات التي ذكرت سابقاً والتي تطرقت لموضوع العنف وضع الباحثون والدارسون تعريفهم للعنف المدرسي فعرفه مبارك:على انه مجموعة ممارسات، فردية أو جماعية، تلك التي تتسم بقلة الرفق داخل فضاء المدرسة سواء تلك التي يمارسها الطلاب فيما بينهم أو تجاه عناصر ومرافق المدرسة (البشرية والمادية) تعبيرا عن رفضهم لسلطة ما أو تلك الموجهة ضدهم من قبل الجهاز التعليمي والتربوي، وتشمل هذه الممارسات الفعل واللفظ (مبارك، 1998).

وفي تقرير أعده "هورلمن"Hurlman " في (هاغيت، 2002) حول العنف في مؤتمر بروكسل، اعتبر العنف المدرسي يغطي مجمل النشاطات والأفعال التي تؤدي إلى الألم أو إلى الأذى الجسدي والنفسي عند الأشخاص الناشطين في المدرسة أو حولها، وهو أي سلوك يتسم بالعدوانية الظاهرة أو المقنعة في المدرسة، ويترتب عنه أذى بدني أو نفسي أو جنسي على التلميذ و بذلك يكون العنف:

1. الإيذاء الجسدي عن عمد على نحو يحدث الضرر أو الأذى وما يقتضي من سوء معاملة النفس أو الغير.
2. إلحاق الأذى أو الضرر أو التدمير للذات أو الأشياء نتيجة انتهاك معين.
3. يتكون العنف في كونه فعلا مدمرا.
4. يقتضي العنف الشعور أو التعبير العنيف من خلال سلوك معين.
5. صعوبة تحديد الإجراءات الخاصة بالعنف لاعتبارات معينة مع كونها ممكنة.

ويرى هنري(Henry،2000) أن العنف المدرسي هو ممارسة السيطرة على الآخرين في جميع النواحي المتصلة بالدراسة حيث يقوم به فرد أو هيئة بحرمان الواقعين تحت السيطرة من حقهم في أن يكونوا مختلفين وذلك عن طريق تقليل ما لديهم أو الوقوف في وجه ما يطمحون إليه.

وعرفت دائرة العدل في الولايات المتحدة الأمريكية العنف المدرسي على أنه شعور الطالب والمعلم بالخوف داخل المدرسة (Hallaq&Berger 2003)

ويعرف (الجندي، 1999) العنف المدرسي على أنه أسلوب بدائي غير متحضر يتسم بالعديد من المواقف ذات الصفة الإجراميةة التي تنعكس بشكل سلبي على المجتمع ويقف ضد أعرافه سواء من النواحي التشريعية الدينية، أو الوضعية القانونية، ونظرا لما يتسم به العنف من استخدام القوة المادية نحو الأفراد أو الأشياء، فإنه يعتبر سلوكا مضادا للمجتمع باعتباره ضد معايير السلوك المتعارف عليه، ومصالح المجتمع وأهدافه.

بينما ترى(رزق، 2002) العنف المدرسي بأنه: استجابة متطرفة فجة وشكل من أشكال السلوك العدواني، تتسم بالشدة والتصلب والتطرف والتهيج والتهجم وشدة الانفعال واستخدام غير المشروع للقوة تجاه شخص ما أو موضوع معين ولا يمكن إخفاؤه وإذا زاد تكون نتيجته مدمرة، ويرجع إلى انخفاض مستوى البصيرة والتفكير، ويتخذ عدة أشكال(جسمية، لفظية، مادية، غير مباشرة) ويهدف إلى إلحاق الأذى والضرر بالنفس أو بالآخرين أو بموضوع ما وهو إما أن يكون فرديا أو جماعيا.

ويعرف (أبو عليا، 2001) العنف المدرسي على أنه جملة الممارسات (الايذائية) البدنية أو النفسية التي تقع على الطلبة من قبل معلميهم أو من بعضهم في المدرسة.

ويعرفه حمدان (2007) بأنه مجموع السلوك غير المقبول اجتماعيا الذي يؤثر على النظام العام للمدرسة، ويؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص التحصيل الدراسي، ويحدد بالعنف المادي كالضرب والكتابة على الجدران، والقتل وغيرها، والعنف المعنوي كالشتم، والسخرية والاستهزاء وغيرها.

ويرى القرني في (البشري ،2004) أن العنف المدرسي هو ذلك السلوك العدواني الذي يحدث من بعض الطلاب سوءً اتجاه البعض منهم أو اتجاه بعض معلميهم بالمدرسة أو حتى اتجاه المدير نفسه أو اتجاه المعدات والأدوات المدرسية أو المباني ويتخذ العنف المدرسي أشكالا مختلفة منها ما يتعلق بالأفراد، ويكون العنف هنا إما باستخدام الضرب بالأيدي أو بالأدوات أو باستخدام الألفاظ النابية، ومنها ما يكون اتجاه الأدوات والمعدات والمباني ويكون باستخدام التخريب سواء بالحرق أو الكسر أو المسح أو الشطب أو الكتابة المشينة .

أما الباحث فيعرف العنف المدرسي بأنة ذلك السلوك العدواني الذي يصدر من بعض الطلاب والذي ينطوي على أشكالا من السلوكيات التي تتضمن التخريب والسب والضرب والاعتداء على ممتلكات المدرسة من أجهزة وأثاث، والتمرد على قواعد وتقاليد المدرسة، وقد يكون فردياً أو جماعياً، ويؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص التحصيل الدراسي، ويترك آثاراً نفسية أو مادية.

4.1.2حجم المشكلة

يعتبر موضوع العنف المدرسي مشكلة واسعة الانتشار في جميع أنحاء العالم، وهي ظاهرة لها أثار سلبية على المناخ العام للمدرسة، وفي الآونة الأخيرة زاد الاهتمام بموضوع العنف نتيجة زيادة حدة العنف بأشكاله المختلفة والتي وصلت إلى مستويات مقلقة حيث يصعب السيطرة عليها. حيث بات العنف المدرسي منتشرا بشكل واسع النطاق وتحول إلى ظاهرة ملفتة .

ففي الولايات المتحدة الأمريكية يتغيب (8%) من الطلاب عن مدارسهم شهريا بسبب الخوف من تعرضهم للعنف من قبل الطلاب الآخرين، كما يتعرض للعنف أكثر من ربع مليون طالب شهريا، ويواجه (125000) معلم تهديدات باستخدام العنف، كما أن (60%) من طلبة المرحلة الثانوية يملكون أسلحة، وقاموا بإطلاق النار على شخص ما (عويدات، وحمدي، 1997).

وقد بينت دراسة فليبس (Philips,1968) والتي هدفت إلى معرفة أكثر المشكلات السلوكية انتشارا لدى طلبة الصف الرابع والخامس الابتدائي في ولاية تكساس، أن أكثر المشكلات السلوكية انتشاراً هي العنف والانسحاب والشعور بالأكتئاب والحركة الزائدة .

وأوضح حلاق وبيرغير(Hallaq&Berger 2003) في دراستهم أن نسبة العنف المدرسي يصل مداه في المدارس الثانوية في معظم البلدان الأوروبية واليابان من 8% –15%، بينما وصل العنف المدرسي في الولايات المتحدة الأمريكية، وكندا، وأستراليا ونيوزيلاندا إلى نسبة تتراوح ما بين 25%– 75% .

وفي المملكة المتحدة قام (Smith&Shu، 2000) ببحث عن أطفال تتراوح أعمارهم ما بين السادسة إلى العاشرة في تسعة عشر مدرسة إنجليزية، ووجد أن (55,5%) من التلاميذ قد ذكروا أنه لم يحدث لهم عنف من قبل أقرانهم، وأن (32,3%) قد تعرضوا للعنف مرة أو مرتين، وان (4,3 %) قد تعرضوا للعنف مرتين أو ثلاث مرات في شهر واحد و(3,8%) مرة كل أسبوع، و(4,1%) قد تعرضوا للعنف في الأسبوع (سوليفان، وكلاري، وسوليفان،2007).

كما وأوضحت دراسة (1995، Colman) التي أجريت بأستراليا عن العنف الذي يتعرض له تلاميذ المدارس في الملاعب، حيث اشتملت عينة الدراسة على (323) تلميذ، أتضح من الدراسة أن(163) تلميذا(بنسبة 50,6) تعرضوا للعنف داخل الملاعب، وأوضحت الدراسة أن(ما نسبته 31%) قالوا بأنهم روعوا الآخرين .

ولقد أجرى "أديروآخرون "(2000) مسحاً على حوالي (2066). طالباً ثانوياً في نيوزيلندا ، وعندما قدم الباحث قائمة بالسلوكيات التي تعتبر عنف فإن (75%) من الطلاب قد أعربوا عن أنهم كانوا ضحايا للعنف أثناء العام الحالي، و(44%) قالوا أنهم قد مارسوا العنف مع آخرين أثناء الدراسة (سوليفان، وكلاري، وسوليفان،2007) .

كما بينت دراسة حسن(2003) التي أجريت في ستة أقطار عربية على عينة من طلاب المدارس الإعدادية من كلا الجنسين، أن ما نسبته(30%) من الطلبة تتصف سلوكياتهم بالعنف والتمرد والشغب وذلك لعدم تفرغهم للدراسة وعدم التصاقهم بالمدرسة كهدف تربوي وحياتي، وتبين الدراسة أن ما نسبته (20–25 %) من الطلبة تعاني الإحباط والكبت من ضغوط الحياة والأسرة والمدرسة، لذا يلجأ الطلبة إلى ممارسة العنف بوصفه تعبيرا عن القوة والرجولة عند الذكور بشكل خاص اتجاه المؤسسة التعليمية وبخاصة المدرس وإدارة المدرسة.

وكشفت إحصاءات شرطة منطقة الرياض عن حجم مشاكل العنف والاعتداء خلال عام (1998م) أن جرائم العنف تمثل (1005) حادث اعتداء، بينما تبين الإحصائية السنوية الأخيرة عام (2000) أن حوادث الاعتداء تبلغ(1406) حوادث اعتداء بزيادة مقدارها (401)حادثة عن الإحصائية السابقة

وكشفت دراسة (السعدوي ، 2004م) والتي أجراها على المدارس الثانوية ع لى أن الشجارات الطلابية وصلت نسبتها (50%) من عينة الدراسة، مشيراً إلى أن أكثر المشتركين الذين اشتركوا في الشجارات هم من طلاب الصف الأول الثانوي من إجمالي عينة الطلاب، ويرجع ذلك إلى المرحلة العمرية التي يمر بها طلاب هذه المرحلة وهي مرحلة المراهقة التي تتصف بمجموعة من التغيرات النفسية والجسمية والعقلية نتيجة مواجهتهم خبرات جديدة مما يجعلهم مضطرين للعمل على إيجاد حلول للمشكلات التي قد ي قع ون فيها(http://www.edueast.gov.sa/vb0/7/5/2007/).

وقد أجرى الدوسري دراسة على(180) ألف طالب سعودي في (150) مدرسة تناولت مشاكل سلوكية مختلفة، اشترك في إعدادها خمس إدارات تعليمية في وزارة التربية والتعليم وقد بينت هذه الدراسة أن العنف احتل النسبة الأعلى لدى طلاب منطقة الرياض بنسبة (35,2%)، (الدوسري ،2003).

ويتضح من إحصائية مصلحة الأمن العام المصري أن إجمالي الطلاب (طلاب المدارس والجامعات) من مرتكبي جرائم القتل يمثل (348) حالة من أجمالي(6745) حالة أي بنسبة (5,2%) ، وإجمالي مرتكبي جرائم الضرب العمد الذي أفضى إلى موت(125) حالة من إجمالي(1620) حالة أي بنسبة(7,7%)، أما الضرب الذي يؤدي إلى عاهة فقد مثل (60) حالة من (482) حالة أي بنسبة(12,4%)، و أن حالات التهديد الصادرة عن تلاميذ أو طلاب تمثل حالة واحد من إجمالي حالتين أي بنسبة (50%) و أن مقارنة السلطات تمثل (63) حالة من (557) حالة أي بنسبة(11,3%) و ذلك خلال السنوات من (1995−1999)، (عبد العاطي،2001).

وفي نفس السياق فقد أوضحت الدراسة التي قام بها المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية في الأردن، حيث هدفت الدراسة إلى تحري انتشار سلوك العنف في(231) مدرسة تضم (115514) طالبا و طالبة، بلغ عدد ممارسات العنف (43981) حالة عنف (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، 1998).

وقد كشفت إحصائية وزارة التربية والتعليم في فلسطين للفصل الدراسي الأو ل من العام الدراسي(2007-2008) أنه تم الكشف عن(52813) حالة عنف مدرسي في مدارس قطاع غزة ، و(639) حالة عنف مدرسي في مدينة نابلس ،(727) حالة عنف في مدارس جنوب الخليل ، و(293) حالة عنف في مدارس مدينة أريحا، وذلك من خلال تقارير المرشدين التربويين الشهرية (رئيس دائرة الإرشاد التربوي، رام الله، كانون الثاني 2007، أتصال شخصي) .

6.1.2 أسباب العنف المدرسي

لقد حظي موضوع العنف المدرسي بالكثير من الاهتمام من قبل الباحثين والتربويين، وذلك نظرا لطبيعة الآثار السلبية التي يتركها هذا السلوك على العملية التربوية، ويرجع "الجباري " في(إسماعيل، 2005) أسباب العنف داخل المؤسسة التربوية إلى:

أولا/ عوامل اجتماعية:

تتمثل في تغير القيم التقليدية الفردية والجماعية، وبالتالي تغيير نظرة المجتمع بالنسبة لدور المؤسسات التعليمية بسبب الإحباط الذي عم كل الأوساط فضلا عن انتشار المخدرات والكحول، وكل هذه العوامل تؤدي ببعض المتعلمين إلى اليأس وانعدام الحافز وفقدان قابلية التعلم.

ثانيا /عوامل أسرية:

تتعلق بالظروف الأسرية التي يعيشها بعض المتعلمين، فضعف الروابط الأسرية، و انسحاب الآباء وغيابهم بشكل كلي عن المؤسسات التعليمية وسوء فهم للعلاقة التربوية التي يجب أن تربطهم بالمدرسين و بالمدرسة، وتحملهم فشل أبنائهم وهزالة نتائجهم، كل هذه العوامل مجتمعة تؤدي بالمتعلم إلى سلوك عدواني تجاه كل ما هو مدرسي وتسليط عنفه على ذاته والآخرين، خصوصا إذا علمنا أن بعض الأسر تمارس العنف على أبنائها بجميع أشكاله، وما ينتج عن ذلك من تأثيرات عميقة جسديا ونفسيا.

حيث أنه في المجتمع الشرقي تعتمد عدة وسائل لإخضاع الطفل أو الشاب وكسر شوكته من ضمنها العقاب الجسدي والتخجيل والاستهزاء، ونتيجة ذلك فإن العنف الذي يلجأ إليه المتعلمين هو تعبير عن رغبتهم الشعورية أو اللاشعورية بالانتقا م من الأسرة ووضعها في موقف لا تحسد عليه.

ثالثا/ عوامل تربوية:

يرى بعض الإداريين أن مشكلة العنف المدرسي تعود أساسا إلى المدرسين، وإلى الطريقة التي يتوصلون بها مع طلابهم، وإلى أسلوب الخطاب المتبع داخل الفصل الدراسي، معتبرين أن شخصية الطفل وكفاءته و تكوينه المعرفي التربوي هي الوسيلة الكفيلة باحتواء الظاهرة أو على الأقل الحد من خطورتها.

وفي الدراسة التي أجراها (لطفي، 1998) توصلت الدراسة إلى أن أسباب العنف المدرسي ترجع إلى :

1. ضعف الوازع الديني.
2. الفقر والحرمان المادي والعاطفي

3. التفرقة عدم المساواة بين الأطفال.
4. سوء استغلال وقت الفراغ .

و قد توصلت نتائج دراسة (عامر، 1998) إلى أن أهم أسباب العنف الطلابي داخل المدرسة هي:

1. غياب القدوة الحسنة.
2. ضعف إدارة المدرسة.
3. سيطرة الخوف على التفاعل بين المدرس والتلميذ مما يسيء العلاقة بينهما بالإضافة إلى أشكال السيطرة الزائدة.

في حين يرى (مبارك، 1998) أن الأسباب التي تؤدي إلى العنف المدرسي هي:

1. أسباب تتعلق بالمدرسة مثل إحساس الطلاب بضيق فناء المدرسة، وانعدام العدالة وعدم الإنصاف، والقسوة أحيانا في أداء الجهاز التعليمي، وعدم توفر الفضاءات المخصصة للأنشطة
2. مشاعر الإحباط التي تصيب الطلاب لأسباب دراسية، أو بسبب تدني المستوى الاقتصادي والتعليمي للأسرة.
3. جماعة الأقران، فهي جماعة مؤثرة و بصورة ملحوظة في سلوك الطالب المراهق، الذي يتبنى أفكارها و ثقافتها، والتي تقوم غالبا على الرفض والتحدي وازدراء الواقع.
4. مشاهدة العنف في الحياة (أي المجتمع و الأسرة) أو حتى في وسائل الإعلام وبصورة منتظمة، مما يسهل استعادته في أطار المدرسة كلما تعرض الطالب لموقف محبط في حياته الدراسية، أو في علاقته بزملائه أو أساتذته.

ويشير (السنوسي ، 2004) إلى وجود ثلاثة أسباب تؤدي إلى العنف وهي:

أولا/ أسباب سلوك العنف التي ترجع إلى شخصية الطفل و تشمل ما يلي:

1. الشعور المتزايد بالإحباط.
2. ضعف الثقة بالذات.
3. طبيعة مرحلة البلوغ والمراهقة.
4. عدم القدرة على مواجهة المشكلات بصرامة.

5. الرغبة في الاستقلال عن الكبار، والتحرر من السلطة الضاغطة عليهم، والتي تحول دون تحقيق رغباتهم
6. الاضطراب الانفعالي والنفسي و ضعف الاستجابة للقيم وللمعايير المجتمعية.

ولقد أشار "المغربي "(1987) إلى أن هناك كثيرا من العوامل النفسية المرتبطة بشخصية الفرد والتي تسهم بدورها في القيام بالسلوك العنيف ومن تلك العوامل:
– الرغبة في تحقيق القدرة وتأكيد الذات: فافتقار الإنسان للقدر اللازم من تأكيد الذات يعرضه للفشل في تحقيق وجوده وإمكانياته مما يثير لديه السلوك العنيف.
– الحاجة للحرية : فالأطفال الصغار الذين يشعرون أنه لا حول ولا قوة لهم يلجأون إلى وسائلهم الخاصة دفاعا عن حريتهم كالتخريب والإتلاف والعناد وغير ذلك من صور العنف الطفولي
– الإحساس بلذة التعذيب (السادية) وهنا يحقق العنف لصاحبه نوعا من الراحة و الشعور بالقدرة والقوة وهو يمارس العنف.

ثانيا/ أسباب سلوك العنف التي ترجع إلى الأسرة وتشمل ما يلي:

1. التفكك الأسري.
2. التدليل الزائد من الوالدين.
3. عدم متابعة الأسرة للأبناء.
4. القسوة الزائدة من الوالدين.
5. الضغوط الاقتصادية.

ثالثا/أسباب العنف التي ترجع إلى المدرسة وتقسم إلى:

أ–أسباب ترجع للمدرسين وهي:

1. غياب القدوة الحسنة.
2. عدم الاهتمام بمشكلات التلاميذ.
3. غياب التوجيه والإرشاد.
4. ضعف الثقة في المدرسين.
5. ممارسة اللوم المستمر من قبل المدرسين.

ب/أسباب ترجع إلى مجتمع المدرسة وهي:

1. ضعف اللوائح المدرسية.

2. عدم كفاية الأنشطة المدرسية.
3. زيادة كثافة الطلاب في الفصول المدرسية (السنوسي، 2004).

وقد وضع "أسعد" في كتابه رعاية المراهقين مجموعة من العوامل التي تلعب دورا بارزا في حدوث العنف المدرسي في المجتمع الفلسطيني، هي:

أولا/ أسباب العنف الخاصة بالتلاميذ:

حيث أشار إلى أنه توجد أسباب عديدة للعنف الخاصة بالتلاميذ منها:التخلف الدراسي ضعف التحصيل العلمي، مشاكل أسرية تنعكس على التلاميذ في المدرسة مثل (الفقر، والحرمان، والتفكك العائلي، وسوء التربية)، وجود إعاقة سواء كانت جسدية أو نفسية أو عقلية، وتأثر التلميذ بوسائل الأعلام خاصة التلفزيون، والتدخين والمخدرات،وأثر الاحتلال كالاعتقال، والضرب، وإغلاق المدارس، واعتقال أحد أفراد الأسرة وغيرها، ومحاولة الغش والاعتما د عليه، وعدم التمسك بالتعاليم الدينية وفقدان القيم الأخلاقية، وضغوطات خارجية على التلميذ مثل رفاق السوء والرغبة في تقليد وتعلم السلوك المنحرف وحب الظهور والرغبة بالشعور بالقيادة والظروف السياسية .

ثانيا/ أسباب العنف الخاصة بالمدرسين:

حيث تتمثل أسباب العنف الخاصة بالمدرسين بـ:
ظروف الاحتلا ل وأثر ذلك على المدرسين مثل الاعتقال – مداهمة البيوت – فرض الغرامات – وغيرها، والعبء التدريسي، وتدني الأجر وارتفا ع تكاليف المعيشة، وعدم ملائمة المواد مع تخصص المدرس، وعدم تقديم برامج تأهيلية كالدورات و محاضرات للمدرسين.

ثالثا/أسباب العنف الخاصة بالمدرسة:

توجد مجموعة من أسباب العنف الخاصة بالمدرسة منها : موقع المدرسة، وعدم ملائمة حجم غرف التدريس مع عدد التلاميذ، وعدم وجود مرافق صحية، وعدم ملائمة هيكل بناء المدرسة وعدم وجود ساحات للأنشطة الرياضية و غيرها، وعدم إدخال وسائل تعليمية حديثة في عملية

التدريس مثل أجهزة الكمبيوتر والمختبرات وغيرها، وغياب السلطة الخاصة بإدارة المدرسة وفقدان عملية الضبط (أسعد،1977) .

و يرى (حسين،2007) في كتابه إدارة الغضب والعدوان أن أسباب العنف والعدوان تعود إلى:

1. أسباب بيولوجية: فقد أشارت الأبحاث أن الذكور أكثر ميلا للعنف من الإناث ويرجع ذلك إلى هرمون الذكورة.
2. الرغبة في التخلص من الهيمنة والسيطرة والتحرر من سلطتهم الضاغطة عليهم والتي تحول دون تحقيق رغباتهم.
3. الشعور بالفشل والإحباط والحرمان.
4. أساليب المعاملة الوالدية غير السوية القائمة على أساس النبذ والإهمال والتذبذب في المعاملة والتدليل والقسوة و العقاب وغيرها.
5. توتر العلاقات داخل الأسرة ووجود حالات تصدع وطلاق فيها.
6. انخفاض المستوى الاقتصادي للأسرة.
7. خبرات الإساءة والإهمال التي يتعرض لها الطفل في طفولته على أيدي أحد أعضاء الأسرة مثل مشاهدة العنف ضد أمهاتهم.

ويشير "شتاين وروزينبوم (1996) أن الناس قد يصبحوا عنيفين وعدوانيين لعدة أسباب منها: الإحباط، والألم، وفقدان شيء ما، والتعرض للغيظ، والمنافسة، والنقد، والتعرض لاعتداءات الآخرين .

إلا أن هناك سبب آخر يدفع البعض إلى أن يتحولوا إلى عنيفين وهو افتقارهم للمهارات الاجتماعية التي تعتبر طرقاً بديلة للعنف.

ومن جهة أخرى فهناك العديد من الدراسات التي كشفت عن وجود علاقة بين مشاهدة الأطفال للعنف والعدوان في بعض برامج التلفاز ومظاهر العنف لدى هؤلاء الطلاب فقد أشار الأمير في دراسته إلى أن مشاهدة العنف والدمار والخيال الواسع تدفع الطفل إلى تقليدها، وأن دور التلفزيون يتركز في زرع البذرة للسلوك العدواني لدى الأطفال، وهذه البذرة تنمو وتظهر كسلوك ملموس إذا ما وجدت التربية الصالحة لها والظروف البيئية التي تساعد على تنميتها، ويتم التعزيز من خلال تكرار سقي هذه البذرة بمشاهدة العنف والجريمة (الأمير،2001).

وفي إحدى الدراسات التي أجريت في المملكة العربية السعودية حول مدى جاذبية برامج وأفلام العنف لدى الطلاب في المراحل الثانوية أجاب 46% من الطلاب المشاركين بأنهم ينجذبون لبرامج العنف ويرون فيها المتعة، وهؤلاء الطلاب هم الذين يظهر لديهم السلوك العدواني (جادو، 2005).

وأظهرت نتائج الدراسة التي قام بها عويدات وحمدي(1997) أن هناك علاقة موجبة بين المشكلات السلوكية والمتمثلة في الشجار وضرب الطلاب والغش والتأخر عن الدوام الصباحي وعدد ساعات مشاهدة التلفاز.

8.1.2 مظاهر العنف المدرسي:

يظهر العنف بطرق مختلفة عند طلاب المدارس داخل الصفوف وخارجها، وهو يعد مشكلة خطيرة لأن آثاره تمتد إلى الآخرين في المدرسة،كما انه يلحق الضرر بالمنشآت المدرسية، وقد يعمل على إعاقة المدرسة عن القيام بالدور المتوقع منها، ويعمل على تعطيل الدرس وهدر الوقت المخصص للتدريس في التعامل مع المشكلات الناجمة عن العنف وحل الإشكالات التي تنتج عن ممارسته يأتي على حساب الهدف الأساسي للمدرسة ألا وهو التدريس، كما أن انتشاره بين طلاب في المدرسة يؤدي إلى جعل البيئة المدرسية غير ملائمة لتحقيق الأهداف التربوية المنوطة بها والتي وجدت المدرسة كي تعمل على تحقيقها (المركز الوطني لتنمية الموارد البشري، 1998) .

ويمكن أن يظهر العنف بأشكال ودرجات مختلفة عندما تتوفر الظروف المناسبة لظهوره، وقد صنف "كلاوس" العنف والنزاعات في المدارس إلى ثلاثة أنواع مختلفة هي :

أولا / نزاعات بين التلاميذ:

ومنها: اقتراض غرض ما أو أخذه دون سؤال صاحبه، والملامسة أو الاصطدام بسبب حادث عفوي، والتسبب بتوتير الأعصا ب، والأذى المتعمد، والتدخل في شؤون خاصة، و السخرية، والمضايقة مثل العزل المتعمد و المستمر لشخص ما، والسلوك المتسيد، وهنا يكون الخاسر دائما أحد التلاميذ وهو يتحمل مسؤوليةِ كل شيء بينما يقود المجموعة تلميذ آخر باعتباره رئيسا لها.

ويؤكد كلاوس أن ردود الفعل على النزاعا ت والعنف بين الطلاب تكون متفاوتة بحسب العمر، والجنس، والمستوى العلمي، حيث يميل الطلاب الناشئون لممارسة العنف الشفهي، وترتفع وتيرة العنف عند الطلاب الأكبر سنا، أما التلاميذ ذوي التحصيل العلمي الأعلى فإنهم يتعاملون بطريقة خفية مثل المنافسة العدوانية، ونشر الدسائس، بينما تميل الفتيات لاستخدام أساليب خفية، أساليب غير جسدية مثل قطع علاقات الصداقة أو النظرات المهينة.

ثانيا / العنف بين التلاميذ والمعلمين:

ويدور العنف بين التلاميذ والمعلمين حول الأمور التالية:-

1. المحافظة على أجواء عمل فعالة داخل غرفة الصف.
2. إتلاف التلاميذ معدات تخص المدرسة.
3. خرق التلاميذ قواعد المدرسة العامة.
4. أداء التلاميذ التعليمي في المدرسة.
5. تحدي التلاميذ سلطة المعلمين.

ثالثا/ النزاعات داخل الهيئات التعليمية (الأساتذة ، هيئة الإدارة ، المستشارون)

وعادة ما تشكل هذه النزاعات عبئا ليس على الفرقاء المعنيين وحسب، بل تؤثر أيضا على الجو العام في المدرسة.

رابعا / العنف و النزاعات بين أولياء أمور التلاميذ و الهيئات التربوية.

وغالبا ما يتعلق هذا النوع من النزاع أو العنف بالأداء التحصيلي للتلاميذ، حيث يعتقد أولياء الأمور أن أبنائهم لم ينالوا العلامات التي يستحقونها (كلاوس، 2006) .

وفي دراسة تحليلة للعنف المدرسي قامت بها(جادو، 2005) أشارت إلى عدة مظاهر من العنف بين الطلاب كما تعكسه الصحافة المصرية وهي:

أولا/ ما يتعلق بالإهمال واللامبالاة من قبل التلاميذ مثل :

عدم حضور الطابور المدرسي، وعدم الالتزام بالزى المدرسي، والهروب من الحصص والمدرسة، وإثارة الشغب والعنف بين التلاميذ، وقلة الأدب اللفظي أو الفعلي .

ثانيا / فيما يتعلق بالتدخين والمخدرات.

تعاطي المخدرات بين التلاميذ فيما بينهم، وبين التلاميذ والمدرسين، وترويج البانجو والحشيش، وتدخين السجائر علنا في الفصول الدراسية، وتبادل السجائر بين الطلاب والمدرسين، وافتقار القدوة في المدرسة، وإدارة أوكار للشم وتعاطي المخدرات بين التلاميذ وتزعم بعض العمال أو المدرسين أو الإداريين بالمدرسة لذلك.

ثالثا / فيما يتعلق بالاعتداءات

ويمكن تصنيف الاعتداءات إلى نوعين:

النوع الأول : الضرب والسب والقذف العلني سواء كان بين التلاميذ أو التلاميذ والمدرسين، و يتضمن الضرب الذي يسبب عاهة، والضرب بأثاث المدرسة كالمقاعد والأدراج، والتهديد بالضرب بسبب الدروس الخصوصية، واستخدام الأسلحة البيضاء، والإضرابات الطلابية كمظهر من مظاهر الاحتجاج على وضع ما مثل تغير موعد امتحان أو حصة.

النوع الثاني : اعتداءات جنسية، وتشتمل على الاعتداءا ت اللفظية والسلوكية مثل مطاردات التلاميذ للبنات، والمعاكسات.

رابعا /الحرائق المدرسية

مثل حرق التلاميذ لفصول المدارس الأخرى بالمولوتوف، وحرق كشوف الغياب وقاعات الامتحانات.

خامسا / التشكيلات العصابية

أي تشكيل العصابات الطلابية وتزعمها للسرقات سواء في المدرسة أو المواصلات وعصابات التسول أيضا.

وفي دراسة أخرى "للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية" حول بعض المشكلات السلوكية لدى طلاب المرحلة الثانوية وظاهرة العنف الطلابي، أشارت الدراسة إلى مظاهر العنف الطلابي عالميا ومحليا التي تمثلت في:

1. الاعتداء أو الهجوم على المعلمين.
2. القيام بحرق الأشياء الثمينة داخل المدرسة.
3. التخريب المتعمد للممتلكات الخاصة.
4. تكوين العصابات ويشترك فيها مجموعة من الطلاب.
5. تعاطي المخدرات.

6. حمل الأسلحة واستخدامها.
7. التعدي على القوانين واللوائح المدرسية وعدم احترام بعض الطلاب للقانون، ومن ثم عدم الخشية من العقاب القانوني الرادع، أو التنفيذ الصارم للعقوبة مثا ل ذلك عدم حضور الدروس بالرغم من الوجود على أرض المدرسة.
8. التخريب المتعمد لمباني المدرسة والأثاث.
9. حالات الغش الجماعي التي يقدم عليها بعض الطلاب.
10. اعتداء بعض الطلبة على زملائهم ممن يخالفونهم في الرأي أو الفكر أو العقيدة.
11. الاعتداء على الهيئة الإدارية بالمدرسة.
12. الانضمام إلى بعض التنظيمات والجماعات المنحرفة

(حسونة، 1999).

وكشفت الدراسة التي أجراها "حمدان(2007) على طلبة الصف العاشر في مدينة عمان أن مظاهر العنف المدرسي لدى طلبة الصف العاشر تمثلت في:

أ- العنف الموجه من الطالب نحو الهيئة التدريسية وتمثلت في:

1. الاستهزاء بالمعلم .
2. شتم المعلم .
3. رمي المعلم بالحجارة .
4. البصق على المعلم .
5. ضرب المعلم .
6. استخدام أداة حادة ضد المعلم .

ب-العنف الموجه من الطالب نحو ممتلكات المدرسة ويتمثل في :

1. تشويه جدران المدرسة .
2. تخريب الأجهزة و الطاولات .
3. تمزيق كتب و مجلات المدرسة .
4. كسر النوافذ الزجاجية .
5. اقتلاع الأشجار من حديقة المدرسة .
6. إتلاف شبكات المياه .
7. إتلاف أسلاك الكهرباء .

ت- العنف الموجه من الطالب نحو الزملاء ويتمثل في:

1. قرص الزملاء .

2. التصرف بضيق و عصبية مع الزملاء.
3. ركل الزملاء بالأرجل.
4. تهديد الزملاء وابتزازهم.
5.شد شعر الزملاء .
6. استخدام أداة حادة ضد الزملاء.

و حدد "الداهري"(2005) مظاهر العنف والعدوان لدى الطلبة بما يلي:

- العنف الموجه نحو إدارة المدرسة وإجراءاتها : حيث نجد أن النشاط التخريبي للطالب العنيف متمركز في المخالفات المتكررة لتعليمات الإدارة فيمزق إعلاناتها ويحضر الآخرين على مخالفتها وعلى الغياب وسوء التصرف ويطلق على المدير الألقاب والنعوت التي تهدف إلى التقليل من شخصيته .
- العنف الموجه نحو المدرس في الصف: ويتمثل في التهريج أثناء الدرس ومقاطعة المدرس أثناء حديثه والقيام بأعمال تضحك الآخرين وغيرها من التصرفات الرديئة ،الأمر الذي يؤدي إلى ضياع فرص التدريس من جهة وإلى إحراج المدرس أمام طلابه .
- العنف الموجه نحو الطلبة : حيث يمارسون العنف على زملائهم الطلبة خاصة الذين يؤدون واجباتهم بانتظام ويتجاوبوا مع توجيهات المدرس، بحجة أن هؤلاء الطلبة هم المسؤولون عن إثارة المدرس وتنبيهه على بعض جوانب تقصيرهم .
- العنف الموجه نحو المدرسة وممتلكاتها : ويتجلى ذلك بقيام بعض الطلبة بتحطيم زجاج النوافذ أو الكتابة على الجدران أو العبث في الحديقة وإتلاف أزهارها.

وبنظرة استقرائية لمظاهر العنف المدرسي التي كشفت عنها الدراسات السابقة يخلص الباحث إلى أن مظاهر العنف المدرسي تتلخص فيما يلي:

أولا/ العنف ضد الآخرين

وهو استخدام القوة الجسدية بشكل متعمد تجاه الآخرين من أجل إيذائهم وإلحاق أضرار جسمية بهم، ومن مظاهر العنف الجسدي المدرسي الضرب بالأيدي واستخدام الأدوات مثل أثاث المدرسة في عملية الضرب ودفع الشخص .

ثانيا / العنف النفسي واللفظي

وهو أحد أشكال العنف و يتم من خلال الإجبار على القيام بعمل ما أو المنع من القيام بعمل، وهذا وفق مقاييس مجتمعية تعرف علميا الضرر النفسي ، و قد تحدث تلك الأفعال على يد مجموعة من الأشخاص يمتلكون القوة والسيطرة بهدف إلحاق الضرر بالشخص مما يؤثر على وظائفه السلوكية ، والوجدانية ، والذهنية (زعبي، 1995).

ويعرف العنف النفسي أيضا على انه توجيه الإهانات، والتهديدات، والاعتداءات اللفظية، والحط من شأن الآخرين.

وتشمل مظاهر العنف النفسي المدرسي على ما أكده "كلاوس Klaws"، حيث يتضمن العنف النفسي نشر الدسائس، واستخدام أساليب خفية، أساليب غير جسدية مثل قطع علاقات الصداقة أو النظرات المهينة . والسخرية، والمضايقة مثل العزل المتعمد والمستمر لشخص ما، كما أنه يشمل على التهديد والوعيد، والإذلال، والإهانة عن طريق الألقاب والكلمات الشنيعة، والتحقير.

ثالثا / تخريب الممتلكات

وهو الاعتداء على ممتلكات المدرسة بالتخريب والإتلاف، كما أنه يشمل الاعتداء على ممتلكات ألآخرين الخاصة، ومن مظاهر هذا النوع من العنف ما أوضحته دراسة أميمة، ودراسة المركز القومي للبحوث التربوية، حيث تمثل هذا النوع من العنف في حرق التلاميذ لفصول المدارس الأخرى بالمولوتوف، وحرق كشوف الغياب وحجرات الكنترول، وكذلك القيام بحرق الأشياء الثمينة داخل المدرسة، والتخريب المتعم د للممتلكات الخاصة، والتخريب المتعمد لمباني المدرسة والأثاث.

رابعا / عدم الالتزام بقوانين وأنظمة المدرسة

ويشمل عدم الالتزام بقوانين وأنظمة المدرسة العديد من المظاهر مثل :عدم حضور الطابور المدرسي، وعدم الالتزام بالزى المدرسي، والهروب من الحصص والمدرسة، والتأخر عن الدوام المدرسي وكذلك الغياب المتكرر، وهذا ما أكده كلاوس، ودراسة أميمة، ودراسة المركز الوطني للبحوث التربوية.

9.1.2 نتائج وتأثيرات العنف المدرسي

هناك العديد من الآثار السلبية التي تترتب على العنف المدرسي، حيث أن هذه الآثار تظهر على الطلبة في عدة مستويات و هي كالآتي:

- **في المستوى السلوكي.**

عدم المبالاة، عصبية زائدة، مخاوف غير مبررة، مشاكل انضباط، عدم قدرة على التركيز، تشتت الانتباه، سرقات، الكذب، القيام بسلوكيات ضارة مثل شرب الكحول والمخدرات، محاولات للانتحار، تحطيم الأثاث والممتلكات في المدرسة، إشعال نيران، عنف كلامي مبالغ فيه، تنكيل بالحيوانات.

- **في المستوى التعليمي**

هبوط في التحصيل التعليمي، تأخر عن المدرسة وغيابات متكررة، عدم المشاركة في الأنشطة المدرسية، التسرب من المدرسة بشكل دائم أو متقطع.

- **في المستوى الاجتماعي**

الانعزالية عن الناس، قطع العلاقات مع الآخرين، عدم المشاركة في نشاطات جماعية، التعطيل على سير نشاطات الجماعية، العدوانية اتجاه الآخرين.

- **في المستوى الانفعالي**

انخفاض الثقة بالنفس، إكتئاب، ردود فعل سريعة، الهجومية والدفاعية في مواقفه، التوتر الدائم، مازوخية اتجاه الذات، شعور بالخوف وعدم الآمان، عدم الهدوء والاستقرار النفسي(حجازي، 2002).

وقد صنف أولويز وليمبر (1999، Olweus&Limber) في حمدان (2007) تأثيرات العنف المدرسي إلى ما يلي :

1. تأثيرات قصيرة المدى على الضحية: تجعل خبرات ضحايا العنف يشعرون بعدم السعادة، والضيق، والارتياب، وفقدان تقدير الذات، والقلق وعدم الآمان، علاوة على ذلك فإن مثل هؤلاء الطلاب يتأثرون وقد يتأثر تركيزهم وتعليمهم و قد يرفضون الذهاب إلى المدرسة، وقد يشعرون بالحياء و الخجل، وعدم الجاذبية وينظرون إلى أنفسهم على أنهم فاشلون.
2. التأثيرات طويلة المدى على الضحايا: فالأطفال الذين يتعرضون للعنف أثناء سنوات الدراسة المبكرة يميلون إلى الانفعال وامتلاك تقدير ذات منخفض عندما يصلون إلى سن الشباب.
3. التأثيرات طويلة المدى على الأفراد الذين يقومون بأعمال العنف: فالطلاب الذين يقومون بأعمال العنف يميلون إلى القيام بسلوكيات أخرى جانحة وسلوكيات مضادة للمجتمع مثل السطو على المحال التجارية، واستخدام المخدرات، والتخريب المتعمد للممتلكات.
4. المناخ الاجتماعي المدرسي: فالمدارس التي تتميز بمستويات عالية من مشكلات العنف يميل طلابها إلى الشعور بأمان أقل كما أنهم لا يشعرون بالرضا عن الحياة المدرسية التي يعيشونها.

5. العنف والمدرسة كمؤسسة تعليمية: فعندما تصبح المدارس مسرحاً للمشكلات والصراعات الاجتماعية والإساء ة، وتتسم بمستوى عال من العنف، يغيب الهدف الذي قامت المدرسة من أجله وهو التعلم الفّعال.

ووضعت فهيم (2007). في كتابها رعاية الأبناء ضحايا العنف عدة تأثيرات للعقاب البدني على نفسية الطفل تتمثل في:

1. يؤثر العنف والعقاب البدني على كيمياء المخ التي تتحكم في ردود الأفعال للطفل، فمثلا تقل نسبة السيروتونين وهو الموصل العصبي المختص بالمزاج، مما يؤدي بالطفل إلى الأكتئاب، ويجعل استجابته عنيفة للضغوط العصبية.
2. يتوقع الطفل الخطر باستمرار، ويبالغ في تفسيره لتصرفات الآخرين على أنها تهديد شخصي له كما يقل احترامه لذاته.
3. العنف والعقاب البدني طريقة غير مقبولة في المعاملة كوسيلة لفرض الرأي مما يقلل من قدرة الطفل على اكتساب مهارات التواصل الصحيحة مع الآخرين.
4. العنف والعقاب البدني يجعل الطفل أكثر عرضة من أقرانه للإصابة بالقلق، و الخوف، والأكتئاب، والاضطراب النفسي، وصعوبة التحصيل الدراسي .
5. العنف والعقاب البدني لا يقتصر أثره على اللحظة الراهنة لحياة الطفل، ولكن يمتد آثره إلى المستقبل في مراحل نضجه.
6. وتبين من الدراسات أن (50%) من الأطفال المتعرضين للعنف البدني قد يعانون من مشاكل نفسية في المستقبل، ومن بين هذه المشاكل:

أ. الإدمان وصعوبة تكوين علاقات مستقرة مع الآخرين، والعنف في السلوك.
ب. فقدان العمل وسوء معاملة أطفالهم جسدياً مستقبلاً.
ت. يصبحون أكثر عرضة للإصابة بضغط الدم، ومرض السكري، وأمراض القلب، وعدم القدرة على السيطرة على مشاعرهم والنجاح اجتماعياً.

10.1.2 النظريات التي تفسر العنف

لقد حظي سلوك العنف بالكثير من الاهتمام والبحث من قبل المصلحين والمفكرين والتربويين والقادة والعلماء وذلك لطبيعة هذا السلوك الخطر، وللرغبة في فهمه ومحاولة التخلص منه والحد من ظهوره بين الأفراد، وقد حاولت عدة نظريات تفسير هذا السلوك وبيان أسبابه والعوامل المؤثرة

فيه والطرق والوسائل التي يمكن إتباعها لخفض مستوى ممارسته ومعالجة الأفراد الذين يمارسونه كي لا يتكرر ظهوره، ومن أبرز هذه النظريات:

أولا/ تفسير النظريات السوسيولوجية للعنف

1. النظرية الوظيفية:

ظهرت هذه النظرية وتبلورت خلال الأربعينات والخمسينات والستينات من القرن العشرين ويعتبر تالكوت بارسون "Talcott Parsonr" أول من وضع الخطوط الأولى للمدخل الوظيفي لدراسة الشباب وذلك من خلال مقالته التي نشرها سنة 1942 في المجلة الأمريكية لعلم الاجتما ع تحت عنوان السن والنوع في البناء الاجتماعي للولايات المتحدة الأمريكية (السيد، 1990) .

وترى النظرية الوظيفية أن المجتمع يتكون من أجزاء ووحدات مختلفة بعضها البعض، وعلى الرغم من هذا الاختلاف ألا أنها مترابطة ومتكاملة، فكل جزء يكمل الجزء الآخر وأن أي تغير يطرأ على أحد الأجزاء أو الوحدات لا بد أن ينعكس على بقية الأجزاء الأخرى وبالتالي يحدث ما يسمى بعملية التغير الاجتماعي(الحسن، 2005).

فالنظرية الوظيفية تنظر إلى العنف على انه دلالة داخل السياق الاجتماعي، وتهتم بالطرق التي تحافظ بها عناصر البناء الاجتماعي على التوازن والتكامل والثبات النسبي للمجتمع أو الجماعات الاجتماعية، وترى النظرية الوظيفية أن العنف يظهر نتيجة لفقدان الارتباط والانتماء للجماعات الاجتماعية التي تنظم وتوجه سلوك أعضائها، أو أنه نتيجة لفقدان المعايير ونقص التوجيه والضبط الاجتماعي، وهناك بعض الأفراد الذين يتخذون من العنف أسلوب حياة وذلك لعدم معرفتهم بأسلوب أخر للحياة غير أسلوب العنف

ويرى أصحاب هذه النظرية انه يمكن حل مشكلة العنف عن طريق العمل على زيادة التكامل الاجتماعي أو العمل على زيادة ارتباط الأفراد بالجماعات الأولية التي تعمل على إشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية، وتغرس القيم الدينية وقيم الانتماء بين أعضاء الجماعات الاجتماعية (لطفي، 2001).

2. نظرية التفاعل الرمزي:

ظهرت نظرية التفاعل الرمزي في بداية الثلاثينات من القرن العشرين على يد العالم جورج هربرت ميد (G.H.Mead)، ترى نظرية التفاعل الرمزي على أن الحياة التي نعيشها ما هي إلا حصيلة التفاعلات التي تقوم بين البشر والمؤسسات والنظم وبقية الكائنات الحية، وهذه التفاعلات تكون ناجمة عن الرموز التي كونها الأفراد عن الآخرين بعد التفاعل معهم (الحسن،2005)

فعملية التفاعل مع الآخرين من أكثر العوامل أهمية في تحديد السلوك الإنساني و يستخدم أصحاب هذه النظرية صيغة الرمز ويقصدون به الشيء الذي يشير إلى الشيء الآخر، ويعبر عنه بالمعنى كالعلاقات، والإشارات، والقوانين المشتركة، واللغة المكتوبة، وبذلك يكون يتضح مفهوم التفاعل الرمزي فهو ذلك التفاعل الذي يأخذ مكانة بين الناس من خلال الرموز ومعظم هذا التفاعل يحدث على أساس الاتصال القائم وجها لوجه، لكنه يمكن حدوثه بأشكال أخرى كالاتصا ل الرمزي الذي يحدث بين قاريء الكتاب والمؤلف (الغزوي ، خزاعة ،عمر، البنوي، والطاهر، 1992) .

وبناءً على ما سبق يؤكد أصحاب هذه النظرية أن العنف سلوك يتم تعلمه من خلال عملية التفاعل، فقد يتعلم الأطفال سلوك العنف بطريقة مباشرة عن طريق القدوة التي تتمثل لدى أعضاء الأسرة، كما يمكن أن يكتسب الأطفال سلوك العنف على اعتبار أنه شيء مستحب في مواقف معينة، ولذلك فإن بعض الآباء لا يمانعون في تدريب أبنائهم على الخشونة والعنف لأنهم يعتبرون العنف جزءا ضروريا من الحياة ونمطا سلوكيا مرغوبا خاصة عند الذكور، وبذلك يكون العنف سلوكا متعلما ويمكن تجنبه أو التخفيف من حدته عن طريق تغيير مضمون عملية التنشئة الاجتماعية الو الدية وإحداث التغيرات الثقافية ومشاركة المدارس ووسائل الإعلام لعملية التغيير.

3.نظرية الحرمان النسبي:

يعتبر روبرت جور واضع نظرية الحرمان النسبي، وقد قسم جور الدوافع السيكولوجية التي تولد العدوان البشري إلى:

1. عدوان غريزي.
2. عدوان مكتسب.
3. واستجابة فطرية يحركها شعور بالإحباط، وهي الاستجابة التي يرى فيها دولارد المصدر الأساسي للقدرة على العنف عندما يؤدي العدوان إلى الإحباط الذي يؤدي بدوره إلى الغضب.

و يعتبر مفهوم الحرمان النسبي من المفاهيم المهمة لتفسير ظواهر العنف حيث أن هناك فروقاً واضحة بين التوقعات التي لا بد أن تكون وبين خيبة الآمال نتيجة للتوقعات(المختار ،1992)

ويعرف "جور Gurr" الحرمان النسبي بأنه التباين أو التفاوت الملموس بين توقعات الناس لقيمة الحياة كما يرونها وقدرتهم على تحقيق هذه القيمة ويعني بتوقعات القيمة طيبات الحياة ومستوياتها الممتعة التي يعتقد الناس أن لهم حقا فيها أما قدرتهم على تحقيقها فتعني الظروف المواتية والوسائل الاجتماعية المتوافرة أو التي يجب أن تتوفر حتى تمكنهم من بلوغها والاحتفاظ بها (راغب، 2003).

ويؤكد "جور Gurr"أن أحداث العنف تفترض حدوث حرمان نسبي لأعداد كبيرة من المجتمع، وكلما زادت درجة الحرمان النسبي زادت حدة أعمال العنف ، ويستند في تفسيره للعلاقة الطردية (الإيجابية) بين الحرمان النسبي والعنف إلى طبيعة العلاقة بين الإحباط والعدوان فاتساع الفجوة بين ما يحصل عليه المواطنون وبين ما يتوقعونه يؤدي إلى شعورهم بالإحباط ومن ثم العدوان والعنف (إبراهيم، 1999) .

فالحرمان النسبي يشير إلى الشعور بحالة من الإحباط الدائم وعدم الإشباع، فكلما زادت الفجوة اتساعاً بين التوقعات وإمكانيات الأشياع كلما أدى ذلك إلى إمكانية القيام بمحاولة تتسم بالعنف والاندفاع للقضاء على هذه الفجوة (ليلة، 1985)

وهناك نمطان شائعان من الحرمان الاجتماعي وهما الحرمان طويل المدى و الحرمان قصير المدى، ويعتبر الفرق بينهما مسؤولاً عن أتساع مدى العنف، و أن الحرمان الاجتماعي سواء كان قصير المدى أو طويل المدى لا بد أن يحدث تأثيره الحقيقي من خلق حالة من عدم الرضا لدى الأفراد (المختار، 1992)

من خلال ما سبق تعتبر نظرية جور Gurr (1970) من أكثر النظريات الحديثة التي تناولت شبكة العلاقات بين العوامل السيكولوجية والأوضا ع الاجتماعية لتفسير القوى المحركة للعنف، وقد ربط (جور Gurr) بين مفهوم الحرمان كعامل اجتماعي والعوامل السيكولوجية من خلال مفاهيم السخط والإحباط تلك التي تؤدي إلى العدوانية والعنف، كما أشار بذلك
دولارد وميلر، وقد أوضح "جور" العلاقة بين الحرمان والعدوان من خلال هذا النموذج:
حرمان ـ خوف ـ عدوان (المختار، 1998) .

ومن خلال الاستعراض لهذه النظريات الثلاثة يرى الباحث أن تفسيرات علم الاجتما ع لا ترى بالعنف ظاهرة فردية وإنما لها جذورها الاجتماعية، العرقية والطبقية التي لها مواقفها وآرائها وتوجهاتها بخصوص ظاهرة العنف.

ومن ناحية أخرى تنظر هذه النظريات إلى سلوك العنف على اعتبار أنه سلوك يتم تعلمه من خلال عملية التفاعل مع الآخرين داخل المجتمع، وأن الشخص يتعلم العنف بنفس الطريقة التي يتعلم بها أي نمط أخر من أنماط السلوك الاجتماعي.

ثانيا / نظرية التحليل النفسي

1. نظرية فرويد (غريزة الموت):

لقد كان فرويد من أوائل علماء النفس الذين بحثوا في الأبعاد النفسية للعدوان وفي القوى المحركة له. فقد ذكر أن للإنسان غريزتين تسيطر عليه، هما غريزة الحياة وهي التي تخدم الحفاظ على حياة الفرد وتكاثر الجنس، وغريزة الموت ويعبر عنها بالعنف والعدوان وهي أقل وضوحاً بالمقارنة لغريزة الحياة (الظاهر، 2004).

ويشير فرويد أن الحياة كفاح بين غريزة الحياة ودافعها الحب والجنس التي تعمل من أجل الحفاظ على الفرد، وبين غريزة الموت ودافعها العنف والتدمير والانتحار وهي غريزة تحارب دائما من أجل إفناء الإنسان، وتقوم بتوجيه العنف المباشر خارجاً نحو تدمير الآخرين، وإذا لم يستطيع العنف أن ينفذ نحو موضوع خارجي سوف يسترد ضد الكائن نفسه بدافع تدمير الذات (حجازي، 2000).

وقد ربط فرويد بين العنف والعدوان من جهة والمراحل المختلفة للتطور النفسي للطفل فهو يذكر أنه في نهاية المرحلة الفمية ومع ظهور الأسنان تتحول الطاقة العدوانية للطفل إلى تعذيب الموضوع اللبيدي المشبع وهو الأم من خلال ميله إلى عض ثدي الأم أثناء الرضاعة بينما في المرحلة الشرجية، وبعد تمايز الموضوع اللبيدي وتعرف الطفل على وسائل التدمير (بول، براز) تتمايز غرائزه، ويتعرف على أسلوب يناسب الحب والكراهية فتظهر السادية والمازوخية معبرة عن غريزة الموت، وتتدرج العدوانية الأوديبية حيث المنافسة بين الطفل والولد من نفس الجنس وهو الاستئثار بالأم فيوجه الطفل عدوانه إلى الأب (الظاهر، 2004).

وبما أن نظرية التحليل النفسي تتعامل مع العنف أو العدوان بوصفه استجابات غريزية فهي تقترح أنه ليس بالأمكان إيقاف العنف أو تقليله من خلال الإصلاحات الاجتماعي ة أو تجنب الإحباط، ولا يوجد طريقة فعالة لمعالجة العنف، ولكن ما نستطيع عمله هو تحويل العنف والعدوان أو توجيهه نحو أهداف بناءة بدلاً من الأهداف التخريبية (الخطيب، 1988).

ولقد أثارت وجهة نظر فرويد في تفسير العنف والعدوان جدلاً شديداً بين علماء التحليل النفسي مما دفع التحليلين الجدد إلى تقديم تفسيراً مختلفاً للعدوان.

فلقد ذهب ادلر إلى أن العدوان هو الدافع الأساسي في حياة الفرد والجماعة وأن الحياة تنمو نحو مظاهر العدوان المختلفة من سيطرة وتسلط وقوة وأن العدوان هو أساس الرغبة في التمايز والتفوق وهذا ما جعله يقرر أن العدوان هو تعبير عن إرادة القوة أي الرغبة في السيطرة والتحكم في الآخرين وعلى هذا فالعدوانية عند أدلر هي نوع من الدافع نحو الصراع أو النضال من أجل التفوق واعتبر أن الهدف النهائي للإنسان أن يكون عدوانياً و أن يكون قوياً و متفوقاً و العدوانية عند ادلر أساسها مشاعر النقص (حسين، 2007)

وترى "هورني" أن العدوان دافع مكتسب وليس فطري كما ذهب فرويد في ذلك وأنه وسيلة يحاول بها الإنسان حماية أمنه فالطفل القلق الذي ينعدم لديه الشعور بالأمن ينمي مختلف الأسالي ب ليواجه ما يشعر به من عزلة وقلة حيلة فقد يصبح عدوانيا ينزع إلى الانتقام من هؤلاء الذين نبذوه أو أساءوا معاملته أو قد يصبح مذعناً حتى يستعيد الحب الذي فقده مرة أخرى، أو يكون لنفسه صورة مثالية، وإذا لم يستطيع الحصول على الحب فقد يلجأ إلى القوة والسيطرة على الآخرين وبهذه الطريقة يعوض إحساسه بالعجز ويجد منفذاً للعدوان وقد يصبح شديد الميل إلى التنافس وقد يحول عدوانه إلى ذاته ويحقر من نفسه (أبو النيل، 1975).

2. نظرية لورنز Lorenz

يعتقد "لورنز Lorenz" رائد هذه النظرية أن العنف والعدوان هو غريزة فطرية وناتجة أساسا من غريزة القتال أو غريزة الموت كما سماها فرويد وهي غريزة موجودة لدى الإنسان والحيوان وأن هذه الغريزة لها طاقة عدوانية يتم إنتاجها باستمرار داخل الكائن الحي وبمعدلات ثابتة ومن ثم

فهي تتراكم بداخله مع مرور الوقت ومن ثم تنطلق في ظل وجود مثيرات خارجية (حسين، 2007).

والعدوان لدى لورنز يمثل الليبيدو لدى فرويد ويقسم العنف في نظريته إلى عنف لخدمة الحياة، وعنف مخرب ومدمر لكن كلاهما يندرج تحت كلمة عنف، ويرى لورنز أن العدوان يكون كالتالي:

1. نظام غريزي يعبر عن طاقة داخلية ولد بها الإنسان مستقلة عن المثير الخارجي.
2. وهذه الطاقة يجب أن تفرغ من حين إلى أخر أو يعبر عنها بواسطة مثيرات خارجية مناسبة.
3. العدوان لدى لورنز يمثل اللبيدو لدى فرويد من حيث أنه قوة الحياة (زكي ،1989).

فالعنف عند لورنز هو سلوك غريز ة يرتبط لدى الفرد بحاجاته إلى التملك والسيطرة فالفرد يميل للعدوان لإشباع حاجته الفطرية للتملك والدفاع عن ممتلكاته وعندما يشعر الفرد بتهديد خارجي لذاته أو لممتلكاته فإن الطاقة العدوانية لديه تتجمع وتستثار غريزته العدوانية وبالتالي يغضب ويثور ويتصرف بعدوانية ويتوتر ويختل اتزانه ويتهيأ للعدوان حيال أي إثارة خارجية وقد يعتدي بدون إثارة خارجية حتى يفرغ طاقته العدوانية ويخفف من توتره النفسي ويعود إلى اتزانه الداخلي وبالتالي فإن أحسن طريقة لخفض العدوان هو إتاحة الفرص للتنفيس عنه وتفريغ هذه الطاقة العدوانية من خلال المشاركة في الأنشطة مثل الأنشطة الرياضية والمنافسات (حسين، 2007)

ويؤكد "دافيد David" أن لورنز يوجه هذه الغريزة وجهة فسيولوجية، ويرى أن هناك مراكز غريزية في الجهاز العصبي المركزي مسؤولة عن الإثارة ولا بد من تفريغ هذا النشاط خارجياً، كما يرى لورنز أن الإنسان ما لم يدخل في سلوك عدواني فإن الطاقة النوعية للفعل سوف تتراكم نتيجة التحكم المركزي إلى حد معين وعندما تزيد هذه الطاقة على حد معين فإنها تظهر في صورة العدوان التلقائي تجاه الآخرين (عبود، 1994).

ثالثاً / نظرية الإحباط والعدوان

توصل كل من "دولارد وميلر" أن السلوك العدواني هو الاستجابة الطبيعية للإحباط ، حيث انه كلما ازداد الإحباط وتكرر حدوثه ازدادت شدة العدوان، والإحباط هو خبرة مؤلمة تنتج عن مقدرة الإنسان على تحقيق هدف مهم له (منصور، 1984) .

وترى هذه النظرية أن الإحبا ط هو السبب الذي يسبق أي سلوك عدواني، فالإنسان عندما يريد تحقيق هدف معين ويواجه عائقا يحول دون تحقيق الهدف يتشكل لديه الإحبا ط الذي يدفعه إلى السلوك العدواني، لكي يحاول الوصول إلى هدفه أو الهدف الذي سيخفف عنده من مقدار الإحباط (يحيى، 2003).

ولقد تناول "دولارد "نظرية الإحبا ط والعداون في ضوء نظرية المثير والاستجاب ة حيث يرى أن العدوان دافع غريزي داخلي ولكن لا يتحرك بواسطة غريزة بل بتحريض من مثيرات خارجية ولذا يشير دولارد وفقا لهذه النظرية إلى أن حدوث السلوك العدواني دائما يفترض وجود الإحبا ط وأن الإحباط دائما يؤدي إلى العدوان (حجازي، 1986).

والإحباط عادة ما يكون ناجماً عن مصدر من المصادر الثلاثة التالية وهي:

1. الضغوط الانفعالية.
2. سوء استخدام السلطة.
3. عدم تلبية متطلبات الأبناء.

ويقسم "المختار" (1999) الإحباطات التي يتعرض لها الفرد إلى نوعين:

1. النوع الخارجي المفروض على الشخص من قبل الآخرين، مثلما يحدث عندما يلغي صديق فجأة موعدا كان قد حدده معك دون أن يذكر أسباب ذلك.
2. النوع الداخلي: نابعة من الفرد نفسه ، مثلما يحدث في حالة الإحساس بعدم الكفاءة أو نتيجة الإحساس بالقلق.

ويرى دولارد وميلر أن العلاقة بين الإحباط والعدوان تعتمد على المباديء آلاتية:

أولاً: درجة الإحباط التي يتعرض لها الفرد لها أثرها في شدة الرغبة في إظهار السلوك العدواني وهذا الاختلاف يعتمد على مدى الرغبة والتعلق بما أحبط ومقدار الإعاقة للاستجابة وعدد مرات الإحباط.

ثانيا : تزايد الطاقة النفسية التي توجه نحو السلوك العدواني يتبعه نقصان في الطاقة النفسية الموجهة نحو السلوك غير العدواني، بمعنى أن الفرد المحبط يفكر في كيفية استخدام السلوك العدواني ضد مصدر الإحباط فقط.

ثالثا: إن كف السلوك العدواني في المواقف التي يتعرض فيها الفرد للإحباط يعتبر بمثابة إحباط آخر.

رابعا: عندما يتعرض الفرد للإحباط و يستجيب بشكل عدواني وعنيف ضد مصدر إحباطه يحدث تفريغ للطاقة النفسية التي يمتلكها ويذهب عنه التوتر الذي يسببه الإحبا ط ويشعر الفرد بالراحة والسعادة.

خامساً: إن الإحباط الذي يحدث يعتبر عقابا للذات، وتبعا لذلك فقد يوجه العدوان والعنف نحو الذات (المختار، 1992).

وقد أعاد ميلر تصحيح هذه النظرية حيث أدرك أن هناك استجابات أخرى للإحباط، فبالإضاف ة إلى حدوث العدوان نتيجة الإحباط إلا أن هقد يحدث أيضا"استجابات أخرى للإحباط كالانطواء والانسحاب والاكتئاب إلا أن (ميللر)، واستمر في اعتقاده بأن الاستجابة العدوانية تحدث بدافع وتحريض من الإحباط (Mussen,1983) .

وهنا يشير بركويتش (Berkowitz 1962) والعديد من الأخصائيين النفسيين في تعديلهم لنظرية الإحبا ط والعدوان إلى أن هناك أنواع معينة فقط من الإحباطات هي التي تؤدي إلى الاستجابة العدوانية كالتهديد ومهاجمة الذات بينما الحرمان قد يحتمل أن يؤدي إلى استجابات أخرى (حجازي، 2000).

ولقد حظيت نظرية الإحبا ط والعدوان بانتقادات كثير تتمثل في وجود انفعالات أخرى بجانب الإحباط يمكن أن تؤدي إلى العدوان فالعدوان يمكن أن يكون مبنياً على الخوف وأن الإحبا ط ليس سبباً في العدوان وليس العدوان نتيجة للإحبا ط في كل الأحوال كما زعمت نظرية الإحبا ط والعدوان فقد يحبط الفرد ولا يعتدي وقد يعتدي بدون إحباط فالشخص المحبط قد لا يعتدي إذا خاف من الانتقام أو إذا لم يستطيع تحديد مصدر إحباطه وإذا غير أهدافه بأهداف أخرى، كم ا أن العدوان قد يحدث نتيجة لكثير من العوامل غير الإحبا ط وعلى سبيل المثال المرتزقة الذين يقتلون الأشخاص مقابل أجر ودون أن يسبق لهم معرفة ضحاياهم (حسن، 2007).

رابعاً/ نظرية التعلم الاجتماعي:

يعد بندورا مؤسس نظرية التعلم الاجتماعي أو ما يعرف بالتعلم عن طريق الملاحظة ، ومن أشهر الباحثين الذين بينوا من خلال التجريب تأثير مشاهدة النماذج العدوانية في تزايد العدوان عند الأطفال و يكون ذلك عن طريق التقليد (الظاهر، 2004)

وترى نظرية التعلم الاجتماعي أن السلوك العدواني سلوك اجتماعي يتم تعلمه من خلال ملاحظة نماذج العدوان عند والديهم ومعلميهم ورفاقهم وحتى النماذج التلفزيونية أو من خلال تعزيز المحيطين بالطفل لهذا السلوك العدواني الذي قام به مما يؤدي ذلك إلى تكرار قيامه بالسلوك العدواني في كل مرة يرغب فيها ويحصل على تعزيز إيجابي فالمكافأة أو التعزيز للسلوك العدواني يسهم في نموه واستمراره وأن نمذجة السلوك العدواني سواء كان هذا النموذج حيا أو رمزيا يؤدي إلى تعلمه، وعلى هذا يعرف باندورا السلوك العدواني والعنف بأنه سلوك يستهدف إحداث نتائج تخريبية أو مكروهة أو السيطرة على الآخرين من خلال القوة الجسمية أو اللفظية وينتج عنه إيذاء الشخص الآخر وإتلاف ممتلكاته (حسين، 2007).

ويؤكد بندورا على أن معظم السلوك العدواني متعلم من خلال الملاحظة والتقليد وهناك ثلاثة مصادر يتعلم منها الطفل بالملاحظة هذا السلوك و هي:

- التأثير الأسري.
- و تأثير الأقران.
- وتأثير النماذج الرمزية كالتلفاز(حجازي، 2000)

و قد أشار عطيةة(2002) في دراسته أن بندورا حدد مجموعة من العوامل التي تثير السلوك العدواني منها:-

- الهجوم كرد فعل على الاعتداءات الجسمية و الإهانات اللفظية و خاصة تلك التي تشوه السمعة وتتعلق بالرجولة لدى الفرد، فقد تكون الإهانات لها تأثير على المعتدى عليه أقوى من الألم الجسمي.
- المعاملة القاسية التي يتعرض لها، وأيضا التعرض للحرمان.
- قيمة الهدف الذي يصل إليه الفرد من جرّاء سلوكه العدواني.

وقد حدد حسين (2007) ثلاث طرق تعزز السلوك العدواني وتساعد على استمراره و هي:

- التعزيز الخارجي من البيئة، فعندما يقوم الفرد بسلوك معين ويتمثل ذلك في امتداح أحد الوالدين للسلوك العدواني للطفل.
- التعزيز الذاتي ويشير إلى الذي يقدمه الفرد لنفسه ويتم ذلك على أساس النتائج التي يحققها حيث يرى الطفل العدواني أن سلوكه يجلب له المكاسب.

- التعزيز البديل ويشير إلى ملاحظة سلوك الآخرين الذي تم تعزيزهم أو عقابهم مما يدفع الشخص الملاحظ إلى تقليده فإثابة سلوك النموذج يجعل الفرد يميل إلى ذلك السلوك بينما العقاب يجعله يقلع عن تقليد السلوك.

و ترجع نظرية التعلم الاجتماعي أسباب العدوان والعنف إلى العوامل التالية :

- التشابه: بين ظروف ملاحظة الأطفا ل غير الاجتماعية والظروف التالية التي يتم فيها محاكاة هذا الفعل والتي تعتبر مهمة في تحديد إمكانية القيام بمثل هذا السلوك.
- التدعيم فالسلوكيات تصبح أكثر احتمالاً لأن تحاكى في الحياة الواقعية إذا حصل النموذج الذي يقوم بها على تدعيم إيجابي لهذه السلوكيات العدوانية، ففي حالة تقديم مكافأة لفرد ما على قيامه بسلوك غير مرغوب فنحن لا نتوقع منه كبت هذا السلوك مستقبلاً.
- الوسيلة: قدرة الوسيلة على الإقناع بأن السلوك المقدم حقيقي وواقعي .
- الإثارة العاطفية: يوجد مثيرات في البيئة يمكن أن تثير هذه السلوكيات.
- التكرار: فتكرار التعرض لسلوكيات عنيفة ينتج عنه تقليل الحساسية تجاه هذا العنف (صالح، 1997)

ويرى الباحث أن باندورا رائد نظرية التعلم الاجتماعي أستطاع أن يقدم نموذجا نظرياً يتعارض مع فكرة أن العنف غريزة فطرية كما روج لها فرويد ولورينز، وبالرغم من أن نظرية التعلم الاجتماعي لها الأسبقية والأفضلية في تفسير العنف على أساس التعلم، الإ أنها أغفلت العوامل الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية في تعلم العنف.

خامساً /الاتجاه البيولوجي

يركز هذا الاتجاه في تفسير العنف أن العنف يرجع إلى استعداد فطري موروث في الفرد و يركز كذلك على بعض العوامل البيولوجية في الكائن الحي العنف مثل الصبغيات، والجينات الموروثة، والهرمونات، والجهاز العصبي المركزي واللامركزي، والغدد الصماء، والتأثيرات البيوكيميائية، والأنشطة الكهربائية في المخ (حمزة، 2001)

وقد أشار Hess (1932) إلى أن هناك مناطق في المخ لها علاقة مباشرة بالسلوك العنيف عند كل من الحيوان و الإنسان، وأن تنبيه هذه المناطق يفجر السلوك العنيف (عبد القوي، 1995)

وقد كشفت دراسة مارك Mark (1970) و ماير Mayer (1977) إلى أن هناك مناطق في أنظمة المخ وهي الفص الجبهي والجهاز الطرفي مسؤولة عن ظهور السلوك العدواني لدى الإنسان، ولقد أمكن بناء على ذلك إجراء جراحات استئصال بعض التوصيلات العصبية في هذه المنطقة من المخ لتحويل الإنسان من حالة العنف إلى حالة الهدوء(حجازي، 2000)

كما دلت الأبحا ث الحديثة على أن التنبيهات الكهربائية لأجزاء من الهيبوثلامس في المخ لها علاقة بالعنف حيث وجد أن معظم المجرمين يعانون من رسم مخ شاذ مما يؤكد الأساس الفسيولوجي للعنف لدى الإنسان (الزحلاوي، 1985).

وقد توصلت بعض الدراسات إلى أن هناك علاقة بين العنف واضطرابات الجهاز الغددي إذ يرى سكاينز (Skines) أستاذ علم الهرمونات بجامعة هارفرد الأمريكية أن زيادة إفرازات الفص الأمامي للغدة النخامية يصاحبه توتر واندفاع إلى العنف والعدوان والثورة، وقد توصل الدكتور إبراهيم أستاذ علم الهرمونات في جامعة القاهرة إلى وجود علاقة بين اضطرابات هرمونات الغدة النخامية و السلوك العنيف (الظاهر، 2004).

وكذلك فقد وجد علماء الكروموسومات خللاً في كروموسومات الجنس لدى بعض المجرمين بحيث تتكون أجسامهم من خلايا تحتوي على كروموسومات الجنس (xyy) بدلا من (Xy) (مرسي، 1985).

أما عن العلاقة بين الهرمونات والعنف فقد أتضح وجود علاقة بين هرمونات الذكورة والعنف وأن تغير مستوى الهرمونات يؤثر على سلوك الفرد وخاصة هرمون الذكورة التيستوسيتيرون(Testosterone) وأن مستويات هرمون الذكورة مرتفع بطبيعة الحال لدى المجرمين من الرجال المتورطين في الجرائم العنيفة وذلك بعكس النساء حيث أن الرجال يرتكبون ستة أضعاف ما ترتكبه النساء من جرائم القتل ولا سيما في المرحلة العمرية التي تتسم بارتفاع معدل هرمون الذكورة فالمساجين ذوي الجرائم العنيفة تكون مستويات هرمونات الذكورة لديهم مرتفعة جدا إذا تم مقارنتهم بمساجين ليس لهم تاريخ إجرامي عنيف (حسين، 2007) .

كما أن تأثير المواد النفسية –الطبيعية والمصنعة كيميائيا – على الجهاز العصبي المركزي وجعله أكثر تهيؤاً لممارسة العدوان أو الامتناع عنه، فعلى سبيل المثال، تكف الخمر وظائف التحكم في المراكز المسؤولة عن ضبط العدوان والموجودة في المخ ومن ثم يصبح الفرد أكثر استعدادا لممارسته (عكاشة، 1986).

ويؤدي تعاطي العقاقير المنبهة أو المنشطة إلى زيادة نسبة حدوث الجريمة أيضا و خاصة عقار الأمفتيامين، وذلك لآن المدمن يفقد القدرة على الحكم الصائب على الأشياء، ويصاب أيضا بحالة ذهانية تسمى بذهان الأمفتيامين تجعله يشعر بالشك والخوف الذين ليس لهما ما يبررهما فينعزل عن الناس، وقد يحمل الأسلحة للحصول على المخدر أو الاعتداء على الآخرين (عبد القوي، 1995) .

ومن خلال النظر إلى الاتجاه البيولوجي في تفسير العنف يرى الباحث أن هذا الاتجاه فسر العنف على أساس بيولوجي وراثي فطري، وأرجع سلوك العنف إلى خلل فسيولوجي، إلا أن هناك نسبة كبيرة من الأشخاص العنيفين لا يعانون من اضطرا با ت فسيولوجية، كما أن هذا الاتجاه اغفل أهمية عملية التعلم والعوامل البيئية والاجتماعيةِ في إكساب سلوك العنف.

11.1.2الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي

قدم هذا الأسلوب من أساليب العلاج عالم النفس الأمريكي ألبرت إليس(Albert Ellis) وقد أهتم إليس في بداية عمله في الإرشاد المتعلق بالحياة الزوجية حيث كان يعتقد أن المشكلات التي يعاني منها الأزواج تنتج عن عدم توافر المعلومات و المعرفة المناسبة بينهما، ولكن تنبه فيما بعد إلى أن هذه المشكلات لا تنتج عن عدم توفر المعلومات فحسب بل من الإضطرابات العاطفية أيضاً.

لجأ إليس إلى التحليل النفسي في علاج مرضاه و أورد أن 50% من مجموع مرضاه كانوا يشفون تماما، أم بالنسبة للعصابيين فقد أورد أن 70% منهم كانوا يشفون تماما، ومع ذلك لم يقتنع باستخدام هذا الاتجاه في العلاج.

وتحول بعد ذلك إلى الفرويدية الحديثة و أصبح أكثر نشاطا وإيجابية في تناوله للحالات المرضية وكانت نتائج هذا المنهج في العلاج أن(63%) من المجموع الكلي للمرضى يتخلصون من إضطراباتهم (العزة وعبد الهادي، 1999).

ثم لجا إلى استخدام نظرية التعلم الشرطي من أجل إطفاء السلوكيات غير الطبيعية، وفي العام (1954) أصبح مقتنعا أن استمرارية الخبرات العصابية تستمر دون أن تنطفئ على الرغم من عدم تعزيزها، وأن استمرار الاضطراب الانفعالي يستمر لدى الإنسان حتى مع غياب الحوادث.

في عام (1955) قام أليس بدمج الفلسفة الإنسانية مع العلاج السلوكي لتشكيل العلاج العقلاني، وأسس أليس معهد العلاج العقلاني الانفعالي عام(1959)، ومجلة العلاج العقلي الانفعالي السلوكي و السلوكي المعرفي(الخواجا، 2002).

تستند القاعدة الفلسفية للعلاج العقلاني الانفعالي إلى مدارس فلسفية أسسها زينون عام (300ق.م) لليونان والرومان وهي مدارس أسست وازدهرت قبل حوالي(2500) سنة من الآن، وقد ظهر اثنان من الفلاسفة لهم أثر كبير في تطور عملية العلاج العقلاني العاطفي وهما ابكتيوس(Epictetus) الذي عاش في القرن الأو ل بعد الميلاد، وماركوس اوريليوس (Marcus Aurelius)الإمبراطور اليوناني، ويروى عن ابكتيوس أنه قال "الرجال تضطرب مشاعرهم ليس بسبب الأشياء المحيطة بهم وإنما بسبب نظرتهم إلى تلك الأشياء " (الزيود، 1998).

وقد عبر شكسبير عن ذلك بقوله في هاملت " ليس في هذه الحياة الدنيا خير أو شر، ولكن التفكير نفسه هو الذي يجعل الشيء خيراً أو شراً " (مليكة، 1994).
ويتفق إليس مع أدلر في أن الصحة النفسية والعصاب يرتبطان بأفكار الفرد ومعتقداته ويختلف معه في تأكيده على الاهتمام بالذات، فضلا عن أن أدلر يهتم بعلاقة الفرد بالآخرين، ويختلف مع السلوكية التقليدية التي ترفض النظر للمتغيرات المتوسطة بين المثير والاستجابة، ويختلف أيضا مع روجرز في تأكيده أن العلاقة العميقة التي تتسم بالدفء ليست شرطا لأحداث العلاج (عبد السلام، 2002).

وتقوم فكرة الإرشاد العقلاني الانفعال ي على أساس أن السلوك الانفعالي للفرد ينتج عنه حوار داخلي للأفكار في وجدان الفرد حول موضوع بعينه في شكل انفعالات خاصة وبالتالي يشكل سلوكا معينا، حيث أن التفكير هو أساس الانفعال وهو الذي يسبب السلوك (سري، 1990).

يرى إليس أن الناس واقعيين وغير واقعيين، وأن معتقدات الناس تؤثر في سلوكهم، وان الناس عرضة للمشاعر السلبية: مثل القلق والعدوان والشعور بالذنب بسبب تفكيرهم اللاواقعي وحالتهم الانفعالية التي يمكن التغلب عليها بتنمية قدرة الفرد العقلية وزيادة درجة إدراكه (أبو عيطة، 2002).

ويرى إليس أن الإنسان كائن يتمتع بالقدرة على التفكير وقد يكون تفكيره غير عقلاني في كثير من الحالات كأن يكون هذا التفكير على شكل قناعات خاطئة يلقنها الآباء للأبناء ومن هنا يتوجب على كل إنسان منا أن يعمل على وعي القناعات الخاطئة الموجودة لديه ومن ثم إعادة النظر بها في ضوء التفكير المنطقي والواقعي السائد (السفاسفة، 1991).

ويرجع إليس استمرارية الحالة العصبية على تشويش تفكير صاحبها بسلسة من الأفكار الخاطئة التي يحدث الفرد نفسه بها، لأن الفرد يفكر بكلمات وجمل بصفة مستمرة، ولتغيير ما بداخل الفرد من مشاعر سلبية يحتاج إلى البحث عن الجذور الأولى لهذه الأفكار ومحاولة تغييرها، ويرى أن الأفراد الذين يفشلون في تغيير حديثهم مع أنفسهم هم عادة:

1. إما أغبياء جدا لا يفكرون جليا، أو أذكياء و لكن لا يعرفون كيف يفكرون بوضوح
2. وأنهم أذكياء، وعندهم طريقة للتفكير ولكنهم عصبيون لدرجة لا يستعملون ذكائه بشكل جيد، لذا فهم يتصفون بغباء مع أنهم ليسوا أغبياء، ولديهم قدرات كاملة لا يدركونها مما يسبب لهم الهزيمة والتعرض للاضطراب النفسي (أبو عيطة، 2002).

وقد ميز إليس بين نوعين من الأفكار أو المعتقدات وهي: أفكار عقلانية تؤدي إلى السعادة وتحرر الفرد من الصراعات النفسية وتساعده على تحقيق أهدافه، وأفكار لا عقلانية تؤدي إلى الأضطرابات الانفعالية كالخو ف والقلق وغيرها، كما أنه أفترض أن الأفكار اللاعقلانية والتصورات البعيدة عن العقل هي المحدد الأساسي للضيق الانفعالي وسعى إلى التفريق بين المعتقدات العقلانية والمعتقدات اللاعقلانية بين الأشخاص (Ellis, 1979).

10.1.2تعريف الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي

هو احد الأساليب الإرشادية الذي قدمه ألبرت أليس عام(1955)، ويهدف الإرشاد العقلاني الانفعالي إلى تحديد الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية و اللامنطقية في سلوك العميل وتعديلها إلى أفكار عقلانية ومعتقدات منطقية سليمة، وتبني العميل فلسفة جديدة في الحياة (إبراهيم، 1992).

ويشير حسين على أن الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي هو أسلوب أو نظرية من نظريات الإرشاد النفسي تستخدم فنيات معرفية وانفعالية لمساعدة المسترشدين في التغلب على ما لديهم من أفكار ومعتقدات خاطئة وغير عقلانية التي يصاحبها اضطراب في سلوك وشخصية الفرد و استبدالها بأفكار و معتقدات أكثر عقلانية و منطقية تساعد على التوافق مع الواقع و المجتمع (حسين، 2004).

وتعرفه عبد القادر بأنه أحد الأساليب العلاج المعرفي الحديث، وضعه ألبرت أليس ويفترض أن أنماط التفكير الخاطئة والأفكا ر اللاعقلانية تسبب السلوك المضطرب ويهدف إلى تعديل المعتقدات الغير عقلانية والغير واقعية والخاذلة للذات وتعليم العميل أساليب تفكير أخرى أكثر واقعية وأكثر عقلانية وتتميز بالإيجابية عن طريق الحوار الفلسفي والطرق الإقناعية (عبد القادر، 1997).

ويرى أليس أن العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي: هو علاج مباشر موجه يستخدم فنيات معرفية وانفعالية وسلوكية لمساعدة المريض لتصحيح معتقداته غير العقلانية التي يصاحبها خلل انفعالي وسلوكي إلى معتقدات عقلانية يصاحبها ضبط وسلوكي ((Ellis, 1977).

11.1.2 الأفترضات الأساسية للنظرية:

يقوم العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي على بع ض التصورات والفروض المتعلقة بطبيعة الإنسان وطبيعة التعاسة والأضطرابات الانفعالية التي يعاني منها ومن بين هذه التصورات والفروض ما يلي:

1. التفكير والعاطفة عمليتان متلازمتان، وتدخلان في كل العمليات والأنشطة، فالعواطف سببها التفكير، ويمكن ضبط العواطف بالتفكير، أما الأضطرابات العاطفية فإن سببها التفكير اللامنطقي، وما يقوله الفرد لنفسه من جمل وكلمات.

2. الإنسان مخلوق عقلاني وغير عقلاني في الوقت نفسه، وهو حين يفكر ويتصرف بعقل يصبح ذا فاعلية ويشعر بالسعادة والكفاءة وعندما يصبح تفكيره غير منطقي يعاني من مشاعر الاضطراب.

3. إن استمرار الاضطراب النفسي لا تقرره الظروف الخارجية، وإنما تقرره الأفكا ر والاتجاهات والمعتقدات التي يتبناها الفرد.

4. التفكير غير المنطقي يعود في أصله إلى مراحل التعلم المبكرة، والذي يتعلمه الطفل من والديه، وبيئته، والمحيطين به

5. الأنسان مخلوق متكلم، وانه يعتمد في تفكيره على استخدام الرموز اللغوية، ونظراً لارتباط التفكير بالعاطفة فإن التفكير غير المنطقي يستمر طالما كانت هناك اضطرابات انفعالية.

6. الاتجاه نحو الأحداث وكيفية إدراكها والتفكير فيها ومواجهتها هو الذي يسبب الاضطراب الانفعالي وليست الوقائع أو الظروف الخارجية في حد ذاتها هي المسببة للاضطراب الانفعالي.

7. الأفكار والانفعالات السلبية يجب مهاجمتها بإعادة تنظيم الإدراك والتفكير بحيث يصبح التفكير منطقيا وعقلانياً (السفاسفة،2003).

8. يتأثر الأفراد بأفكار الآخرين وبالعواطف السلبية (القلق، والشعور بالذنب، والحقد) بدرجة كبيرة ويعتقد المعالج العقلي العاطفي بأنه لا يمكن أن نلوم أي فرد على أي سلوك يقوم به ولكن كل فرد مسؤول عن سلوكه .

9. يميل الأشخاص إلى تقدير أعمالهم وسلوكهم على أنها جيدة أو سيئة ويقدرون أنفسهم كأشخاص جيدين أو سيئين على أساس إنجازاتهم، وتقدير ذاتهم يؤثر على مشاعرهم وتصرفاتهم وعملية تقدير الذات تعتبر أحد المصادر الرئيسية لأضطراباتهم العاطفية، لذلك على المعالج أن يعلم المسترشدين كيف يفصلوا تقييم سلوكياتهم عن تقييم ذاتهم وكيف يقبلون أنفسهم على الرغم من وجود عيوب فيهم (العزة وعبد الهادي، 1999).

10.الشخصية من وجهة نظر إليس تتألف من المعتقدات والبناءات والاتجاهات والقيم الإنسانية ويمكن توضيح هذه النظرية على النحو التالي:

أ–حوادث خارجية (A) و هي نشاط أو فعل أو أداء.

ب– التفكير الداخلي و هي (B) العبارات التي يقولها الفرد لنفسه، وتتكون من المعتقدات الموجه نحو الحدث الخارجي.

ت– النتائج (C) وهي نتائج غير منطقية وغير مناسبة تعزى إلى (A)، ويتم مناقشة المعتقدات اللامنطقية لبيان صدق الألفاظ الداخلية، أو عدم صدقها.

ث– إستبصار الفرد بأفكاره الخاطئة وتحديده، ومحاولة رفضها، ثم ظهور تفكير منطقي جديد بدلاً من الأفكار الخاطئة، وبالتالي سلوك انفعالي جديد(السفاسفة،2003).

12.1.2 الأفكار غير العقلانية في نظرية إليس:

حدد إليس في نظرية العلاج العقلاني انفعالي السلوكي (REBT) أحدى عشرة فكرة اعتبرها أفكارا غير عقلانية هي المسؤولة عن العصاب في المجتمع الأمريكي وهذه الأفكار هي:

الفكرة الأولى :انه من الضروري أن ينال الفرد الحب والرضا والتأكيد من كل فرد في المجتمع، وهذا غير معقول، وإذا حاول الفرد تحقيقه فإنه يخدع نفسه، والإنسان العقلاني هو الذي يعرف أنه ((سبحان مرضي العباد)) والفكرة العقلانية المقابلة هي :احترام الذات والسلوك السوي الذي يقدره الآخرون، وتقديم الحب للآخرين فيبادله الآخرون الحب (زهران ،1997).

الفكرة الثانية: من الضروري أن يكون الفرد كفئاً بشكل كامل وفاعلاً وجدير بالاحترام والتقدير من قبل الجميع (زهران 1997)
وأن يكون على درجة كبيرة من الفاعلية والكفاءة والإنجا ز بشكل يتصف بالكمال حتى يكون ذو قيمة وأهمية، وهذه الفكرة من المستحيل تحقيقها، ومحاولة الفرد الإصرار على تحقيقها فإن ذلك ينتج عنه أضطرابات نفسجسمية، ويؤدي إلى شعور الفرد بالنقص وعدم القدرة على الاستمتاع بالحياة الشخصية، وكما يتولد لديه شعور دائم بالخوف من الفشل، أما الشخص العقلاني فإنه يجتهد في فعل الأفضل لنفسه وليس من أجل أن يصبح أفضل من الآخرين (الخواجا، 2002).

الفكرة الثالثة: بعض الناس شريرون ومجرمون، ولذلك لا بد من عقابهم(زهران، 1997).
أم الشخص العقلاني فيقول إن العقاب لا يقلل من الأضطرابات العاطفية، وربما يقود إلى سلوك أسوأ وأنه تغير سلوكهم وتحسينهم عن طريق الإقناع (عزة وعبد الهادي، 1999).

الفكرة الرابعة : إذا سارت الأمور على غير مراد الفرد، فإن هذه كارثة مدمرة (زهران ،1997) .
إذ ان التعرض لإحباط يعتبر أمرا عادياً، ولكن من غير المنطقي أن يقابل الإحباط بالحزن الشديد والدائم لأسباب عديدة منها

- لا يوجد سبب لاختلاف الأشياء عما عليه في الواقع .
- الشعور بالهم والحزن لن يغير كثيراً من الموقف الحالي بل قد يزيدهسوءاً.

- إذا كان من المستحيل فعل شيء إزاء الموقف فالشيء الوحيد المعقول هو أن نتقبله.
- الإحباط لا يؤدي إلى الاضطراب الانفعالي إلا إذا صور الإنسان الموقف بصورة تجعل الحصول على الرغبات ضرورياً لتحقيق السعادة والرضا(ملحم، 2001).

الفكرة الخامسة: المصائب والتعاسة تعود أسبابه إلى ظروف خارجية والتي ليس للفرد عليها ضابط، وقد تشكل الأحداث الخارجية في مظهرها تهديدا لأمن الإنسان إلا أن هذا التصور نفسي في طبيعته، فالأشياء الخارجية قد لا تكون مدمرة بذاتها، ولكن تأثر الفرد بها واتجاهاته، وردود أفعاله اتجاهها هو الذي يجعلها تبدو كذلك، فالفرد يسبب الاضطراب الانفعالي لنفسه، وذلك حين يضخم الأمور ويهول في تصور الأحداث ونتائجها، والشخص المنطقي هو الذي يعرف أن التعاسة تتأتى غالباً من داخل النفس، بينما تأتي الإثارة أو المضايقة من الخارج، إلا أنه يدرك انه من الممكن تغيير ردود أفعاله نحوها وذلك بإعادة النظر فيها وتحديدها والتعبير لفظيا عنها(زهران ،1997).

الفكرة السادسة: أن الأشياء الخطرة أو المخيفة تستحق التوتر واحتمال حدوثها يستحق القلق. وهذا غير معقول، لآن القلق يحول دون التقييم الموضوعي لاحتما ل حدوث الخطر ويهيئ لحدوثه ويعوق إمكانات التعامل معه إذا حدث بل ويضخم الخطر، والإنسان العقلاني يعرف أن الخطر قد يحدث ولكنه خطر ممكن مواجهته والتصدي له والتقليل من آثاره السيئة وهو ليس كارثة (زهران، 1997).

الفكرة السابعة:من السهل والفضل تجنب المصاعب والمسؤوليات الشخصية بدلاً من مواجهتا، وهذا غير معقول لإن تجنب العمل الصعب غالباً ما يكون أصعب وأشق من عمله ويؤدي إلى مشكلات ونقص الرضا الشعور بالمن حين يكون تحت رحمتهم والإنسان العقلاني يسعى للإستقلال والاعتماد على النفس وتحمل المسؤوليةة ويجعل اعتماده على الآخرين عند الضرورة فقط (زهران ،1997).

الفكرة الثامنة: يجب أن يعتمد الشخص على الآخرين وأن يكون هناك شخص أقوى منه يعتمد عليه، وهذه الفكرة غير عقلانية لأن الاعتماد على الآخرين لا بد أن يكون محدودا فالاعتماد على الآخرين يؤدي إلى نقص الشعور بالأمن حين يكون تحت رحمتهم ، والإنسان العقلاني يسعى للاستقلال والاعتما د على النفس وتحمل المسؤولي ة، ويجعل اعتماده على الآخرين في أضيق الحدود وعند الضرورة فقط (زهران ،1997).

الفكرةالتاسعة: الخبرات والأحداث السابقة تحدد السلوك الحاضر ولا يمكن تجنبها (زهران ،1997).

والعقلاني يقول أن ما حدث في الماضي وكان ضروريا في ظروف معينة قد لا يكون ضروريا في الوقت الحاضر وأنه لا بد من إخضاع معتقدات الماضي لشيء من المحاكمة والتساؤل (العزة وعبد الهادي، 1999).

الفكرة العاشرة: ينبغي على الفرد أن يشعر بالحزن لما يصيب الآخرين من مشكلات واضطرابات، (زهران ،1997).

يرى أليس أن هذه فكرة غير منطقية لأن مشكلات الآخرين لا ينبغي أن تكون مصدر غم وهم وحزن للفرد، وانشغال الفرد بها قد يؤدي إلى إهمال مشاكله الخاصة التي ينبغي عليه أن يركز عليها، والشخص العقلاني يحاول أن يساعد الآخرين وإذا وجد أن مشاكلهم قد تؤدي إلى إيذائه، فعليه أن يتقبل الموقف ويعمل على تخفيفه قدر المستطاع(الخواجا، 2002).

الفكرة الحادية عشر:هناك دائما"حل لكل مشكلة وهذا الحل يجب التوصل إليه. وإلا فإن النتائج سوف تكون خطيرة(زهران ،1997).

فهذه فرض غير معقول للأسباب التالية:

أ. لا وجود لحل كامل صحيح ووحيد لأي مشكلة.

ب. المخاطر المتخيلة بسبب الفشل في التوصل إلى الحل الصحيح تعتبر غير واقعة، ولكن الإصرار على وجود مثل هذا الحل قد يؤدي إلى القلق والخوف.

ت. الإصرار على الكمال قد يؤدي حلول أضعف مما يمكن أن تكون، والعاقل هو من يحاول أن يجد حلولا" كثيرة ومتنوعة للمشكلة الواحدة ثم يختار أحسنها وأكثرها قابلية للتنفيذ مدركا"أنه لا يوجد حل كامل وبصورة مطلقة (ملحم، 2001).

وبناءا"على الدراسة التي أجراها (الريحاني، 1985) فقد أضيفت فكرتين لاعقلانيتين إلى هذه الأفكار وهي على النحو التالي:

الفكرة الثانية عشر: ينبغي أن يتسم الشخص بالرسمية والجدية في التعامل مع الآخرين حتى يكون له قيمة ومكانة محترمة بين الناس.

الفكرة الثالثة عشر: لا شك في أن مكانة الرجل هي الأهم فيما يتعلق بعلاقته مع المرأة.

13.1.2 نظرية أليس في الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي

قدم أليس(Ellis) نظرية (A.B.C) ليوضح تطور الاضطراب الانفعالي ووضع افتراض رئيسي وهو أن المشكلات والأضطرابات النفسية إنما هي نتاج التفكير اللاعقلاني الذي يتبناه الفرد، وقام بشرح العلاقة بين المكونات الأساسية (.A.B.C.D.E) كالتالي:

(A) الحدث النشط: Activating.

(B) المعتقدات: Belives.

(C) النتائج: Consequences.

(D) التفنيد: Disputing.

(E) التأثير: Effect.

وبالنظر إلى هذه المكونات (A.B.C.D.E) نجد أنه إذا حدث لفرد ما نشاط عند (A) فإن ردود فعل هذا النشاط سيكون عند (C) وبالتالي فإن النتائج الانفعالية (C) تبدو مرتبطة بالنشاط (A) إلا أنها حسب هذه النظرية ليست كذلك بل هي نتيجة (B) وهي أفكار ومعتقدات الفرد التي يستخدمها في النشاط (A) وهي تنقسم إلى نوعين :

(IB) المعتقدات اللاعقلانية Irrational- Belives

(RB) المعتقدات العقلانية Rational- Belives

وبالتالي تكون النتائج (C) نوعان:

(IC) نتائج لا عقلانية Irrational- Consequences

(RC) نتائج عقلانية Rational- Consequences

وبعد ذلك يتم تفنيد المعتقدات اللاعقلانية للوصول إلى :

(CE) التأثير المعرفي Cognitive Effect

(BE) التأثير السلوكي Behavior Effect

وبالتالي تنقسم هذه النظرية إلى جزأيين:

الجزء الأول: وهو الجانب المرضي الذي يضم (A. IB.IC) والذي يعبر عن الاضطراب الانفعالي .

الجزء الثاني: وهو الجانب العلاجي و يضم (A. RB. RC. D. CE .BE) والذي يتم من خلاله دحض الأفكار وتفنيد المعتقدات اللاعقلانية للوصول إلى التأثير المعرفي والسلوكي (عبد القادر ،1997).

14.1.2فنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي

يتضمن الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي مجموعة من الفنيات المعرفية والانفعالية والسلوكية واتجاه(A.B.C.D.E) هي كالتالي:

الأسلوب الأول: واتجاه A.B.C.D.E

فقد اشتهر أليس بتفسير العلاقة بين A.B.C ويعني بذلك أن النتائج (C) ليست وليدة الأحداث والظروف الخارجية (A) و أنما نتيجة لنظام التفكير (B) الذي يتبناه الفرد تجاه تلك الأحداث ثم الانتقال إلى التفنيد (D) للأفكار اللاعقلانية (IRB).
وعندما يقوم المرشد بتفنيد ومناقشة الأفكار اللاعقلانية مع المسترشد يكون قد حقق الأثر الفلسفي (E) (Effect) الذي يتبع نموذج (A.B.C) وبذلك يكون المسترشد قد اكتسب نظام معرفي عقلاني يستطيع من خلاله مواجهة سلوكياته ومشكلاته في المستقبل (الخواجا،2002)

الأسلوب الثاني: الأسلوب المعرفي

فالبرعم من أساس هذه النظرية هو مناقشة الأفكا ر اللاعقلانية وتفنيدها فإن المرشدون في هذه النظرية يمارسون عدة طرق منها:

أ. **الإيحاء و الإيحاء الذاتي.**

فالعملاء عادة مفكرون سلبيون يحدثون أنفسهم بأمور تسبب لهم هزيمة داخلية سواء من أنفسهم أو من غيرهم، وهنا يقوم المرشد بتعليم المسترشد كيف يفكر بإيجابية بدل من التفكير السلبي (الزيود، 1998).

ب. وسائل الدفاع

تتولد وسائل الدفاع من لوم النفس ، وبهذا فإن العملاء الذين يعانون من مرض ما سوف يستعملون كافة وسائل الدفاع والحماية لكي يبقى هذا العرض خارج دائرة علمه ووعيه ، وتسعى نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي لتبرهن للعملاء أنه رغم ارتكابهم أخطاء عديدة إلا أنهم لن

يكونوا عرضة للازدراء والتعنيف بسبب هذه الأخطاء، وأن قبول النفس هذا من شأنه أن يقلل من سعي العميل لتكلف الدفاع عن النفس بأي طريقة (الزيود، 1998) .

ت. تقديم الخيارات البديلة

يملك المسترشد عادة خيارات كثيرة ويسعى المرشدون لجعل العملاء يرون جميع الخيارات التي يملكونها بشكل مثالي ويشجعونهم على توليد هذه الخيارات بأنفسهم .

ث. الدقة اللفظية

فاستعمال الألفاظ غير الدقيقة ينبع من التفكير المشوه، وعلى المرشدين أن ينتبهوا بشكل خاص إلى الألفاظ التي يستعملها مرضاهم.

ج. وسائل التسلية (الإلهاء)

حيث تؤمن REBT بأن الوسائل البدنية مثل التمارين الرياضية وسيلة جيدة للعلاج، لأن العملاء يركزون على هذه النشاطات عند ممارستها بدلا من أن يفكروا بهزيمة أنفسهم والحديث عنها.

ح. استخدام المرح والنكات والقصد المتناقض

وهنا يلجأ المرشد إلى استخدام المرح والنكات ليسخروا من الأفكار اللاعقلانية التي يحملها العميل، مما يجعل العميل يضحك على أخطائه ويتقبل نفسه بكل ما فيها، أما القصد المتناقض فهي وسيلة تضخيم الأفكا ر اللاعقلانية التي يحملها العميل مما يجعله يكتشف أن أفكاره غير عقلية ولا واقعية و نتيجة لذلك فإن العميل سوف يتوجه لتبني الفهم المضاد وهو الواقعية والعقلانية (الزيود، 1998).

خ. المراجعة

ويعتبر هذا الأسلوب أكثر ملائمة لحالات الإدمان والذين لا يستطيعون مواجهة حالات الإحباط كالمدمن على التدخين، حيث يطلب من المدخن أن يكتب قائمة بفوائد التوقف عن التدخين، وقائمة أخرى بأضرار الاستمرار في التدخين ثم يطلب منه أن يراجع هذه القائمة من 10–20 مرة يوميا، وهذا يعطي المدخن أسبابا جيدة للتغلب على هذا الإدمان.

د. الأسلوب التربوي

فبعد انتهاء الجلسات العلاجية يطلب من المسترشد أن يقرأ بعض المنشورات التي كتبها ألبرت أليس من اجل المساعدة الذاتية و كذلك السماع لأشرطة مسجلة خلال جلسات العلاج تهدف إلى مساعدة المسترشد على تذكر أفضل لبعض النقاط المهمة التي حددها المعالج أثناء الجلسات.

ذ. تعليم الآخرين.

وهنا يقترح أليس على المسترشد أن يقوم بتعليم أصدقائه بمبادئ REBT عندما يظهر الآخرون أفكارهم اللاعقلانية للمسترشد (الخواجا، 2002).

الأسلوب الثالث: الأساليب الانفعالية

حيث يستخدم المرشدون هذا الاتجاه مجموعة من الطرق الانفعالية منها

1)التخيلات العقلية والانفعالية

ويتم استخدام التخيلات العقلية والانفعالية بإحدى الطريقتين الآتيتين:

الأولى: مفضلة من قبل ألبرت أليس و تدعى التخيلات السلبية وهنا يقوم الفرد بتخيل نفسه ويشعر شعور سلبي وغير ملائم كردة فعل لموقف معين, ثم يعكس هذه المشاعر إلى إيجابية وملائمة.

الثانية: فهي طريقة التخيلات الايجابية حيث العميل موفقا غير سار ويركز على الأفكار التي تنتشي عليها مشاعرهم, ثم يقوم بمناقشة هذه الأفكار ويركز على شعوره بعدها تركها وتبديلها بأفكار عقلانية.

2) لعب الأدوار

وحسب هذه الوسيلة يقوم المرضى بتمثيل كيفية تفاعلهم مع الآخرين كي تثار عواطفهم وينفعلون، وبالتالي يقوم المرشد باستخدام هذه المشاعر ليبين للعميل الأفكار اللاعقلانية التي تقف وراءها (الزيود، 1998).

ويشمل لعب الدور تحليلا معرفيا واضحا تماما للمشاعر المثارة أثناء تمثيل الدور، فهذه الوسيلة متميزة في تحديد وتغير الاتجاهات غير العقلانية إلى أخرى عقلانية ناجحة ومفيدة، فالمرشد يقوم بتعليم الفرد مهارات القيام بالأدوار ومساعدتهم في اكتساب خبرات واتجاهات إيجابية حيث تخفض مستوى الأفكار غير العقلانية تجاه بعض الاتجاهات السلبية المسببة للأمراض الجسمية والجهل والفقر (عبد السلام، 2002).

3) القبول غير المشروط

وهنا يقوم المرشدون على تعليم مرضاهم بصورة غير مباشرة ونشيطة على قبول أنفسهم، ويكافح المرشد ليقنع العميل أن الأنساب لا يمكن أن يعامل كوحدة واحدة صماء بغض النظر عن إيجابية أو وسلبية سلوكهم (الزيود، 1998).

4) التمارين المهاجمة للخجل

حيث يقوم المرشد بتشجيع المسترشد على القيام بأعمال يخجل القيام بها، حتى يتخلص منها، حتى وإن لم يوافق عليها الآخرون، ويشمل هذا الأسلوب على طرق سلوكية وانفعالية في الإرشاد، فمثلا يطلب من المسترشد كواجب بيتي أن يصرخ عاليا من الحافلة أن تتوقف والقيام بمثل هذه السلوكيات وعندها سوف يشعر بأن الآخرين غير مهتمين فعليا بسلوكه (الخواجا، 2002).

5) استخدامات العبارات الذاتية النشطة

يستخدم هذا الأسلوب من اجل تغيير الأفكار اللاعقلانية بأفكار جديدة عقلانية، كأن يقول المسترشد أنه لمن المفزع أن أحصل على علامة منخفضة في الامتحان (فكرة لا عقلانية) فيتم استبدالها بجمل مثل (أريد أن احصل على علامة مرتفعة جدا، ولكن ليس من الواجب علي) (الخواجا، 2002).

الأسلوب الرابع: الأساليب السلوكية

يستخدم الإرشاد العقلاني الانفعالي أساليب سلوكية متعددة منها:

أ. الوظائف البيتية

فالأفراد الذين يفرطون في ممارسة بعض السلوكيات شعوريا أو لا شعوريا والذين تعودوا على التفكير والانفعال بطرق مختلفة خلال فترة معينة من الزمن يقاومون التغير بصعوبة متناهية، وللتخلص من هذه العادات المدمرة للذات يجب توجيههم نحو ممارسة نشاط معين، ويكون ذلك عن طريق الواجبات اليومية لكي يتخلص العميل من سلوكه غير السوي (عبد السلام، 2002).

وعادة ما يقوم المرشد بتكليف العميل بالقيام بعمل يخاف منه أو يخجل منه، وق د يطلب منه أحيانا واجبات مثل قراءة بعض الكتب كالتي تتعلق بطريقة العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي وتتضمن هذه الواجبات جوانب عقلية مثل التعرف على الأفكار اللاعقلانية وتدوينها، كما أنه يمكن استخدام أساليب الاسترخاء المختلفة، واستخدام التخيل وهذا الأسلوب قد يتضمن جوانب معرفية وانفعالية وسلوكية، وقد استخدم أليس المرح كأسلوب مساعد للعلاج، وكذلك استخدام الغناء وترديد الكلمات من قبل المسترشد ومن الأمثلة على الأغاني أغنية العقلانية التامة (الخواجا، 2002).

ب. إدارة الطوارىء (المصادفات)

يحدث الطاريء عندما يقوم الشخص بسلوك ما بناء على مثير يزيد من إمكانية حدوث هذا السلوك، وهذا يساعد المسترشد على برمجة حياته، ومثال ذلك أن النشاطات المرغوبة مثل مشاهد التلفاز يمكن أن تستخدم كحافز لزيادة احتمالية القيام بالنشاطات غير المرغوبة كثيرا مثل الدراسة، وبالتالي فإن المرشد يمكن أن يستخدم من هذا الأسلوب في تعليم المسترشد كيف يبرمج حياته ويقوم بالأعمال الايجابية (الزيود، 1998).

ت. تدريب المهارات

ويكمن الأساس المنطقي في هذا الأسلوب في انه إذا كان الإنسان يستطيع أن يتصرف بصورة فعالة فسوف تكون عنده ميول ضعيفة جدا لتكوين أفكار لا عقلانية، ومع هذا فإن أول خطوة لتغيير سلوك العميل هو مناقشة وتقنين الأفكار اللاعقلانية (الزيود، 1998).

ث. التحكم بالمثير

وتقوم فكرة هذا الأسلوب على تعليم المسترشدين كيف يتحكمون بدوافع ومثيرات معينة مما يجعل احتمالية تصرفاتهم الغير مقبولة قليلة، وبهذا فإن هدف هذا الأسلوب هو إعاد ة بناء الوسط المحيط بالعميل حتى لا يتعرض العميل لأي مثير يحفزه على التصرف غير المقبول، ومثال ذلك: العميل السمين ممكن أن يرشد إلى تجنب أماكن بيع الشوكلاته أثناء الاستراحة.

ج-ممارسة و تعزيز الإدراك العقلي حيث يقوم

المرشدون بتعليم عملائهم كيف يعوضون بأفكار جديدة مكان تلك الأفكار غير المقبولة، ومثال ذلك قول الشخص: " ليس صعبا أن اكتب الدكتوراة، ولكن الأصعب علي تركها".

ويرى أليس أن التفكير الايجابي لا يصبح فعالاً إلا بالممارسة الدائمة له، وهناك أسلوب آخر من أساليب التعزيز الإدراكي العقلي هو الوظائف الإدراكية المعرفية، وهو أسلوب إدراكي سلوكي معا"، بحيث يقوم العميل بمناقشة وتنفيذ أفكاره اللاعقلانية يوميا"حتى تصبح العملية سيئة بالنسبة إليه.

ومن أساليب تعزيز الإدراك العقلي أسلوب الوظائف الأسبوعية مثل قراءة كتاب معين أو شريط معين حول مبادئ الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي وأساليبه (الزيود، 1998).

15.1.2أهداف الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي:

يهدف الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي إلى تحقيق ما يلي:

1. مساعدة الفرد على التعرف على الأفكار غير العقلانية والتي تسبب رد الفعل غير المناسب لديه نحو العالم.
2. حث المريض على الشك والاعتراض على أفكاره غير العقلانية.
3. محاربة الأفكار والمعتقدات غير العقلانية والخاطئة لدى المريض.
4. التخلص من الأفكار والمعتقدات غير العقلانية بالإقنا ع العقلي المنطقي، وإعادة تنظيم نظام المعتقدات لدى المريض.
5. إزالة أو تقليل النتائج الانفعاليغ غير العقلانية لدى المريض وبصفة خاصة تقليل (لوم الذات) وتقليل العدوان أو الغضب (لوم الآخرين و الظروف).
6. تحقيق الانفتا ح الفكري وتقبل التغيير، وإعادة المريض إلى التفكير العلمي والتحكم في انفعالاته وسلوكه عقلانيا (زهران، 1997).

ويشير الخواجا (2002) أن الهدف الرئيسي من العلاج العقلاني الانفعال ي السلوكي هو علاج اللامنطق بالمنطق، وهو خفض الأضطرابات الانفعالية لدى المسترشد، ويشمل هذا الهدف على:

1. مساعدة الأفراد على التفكير بعقلانية وواقعية منطقية.
2. الشعور المناسب والتصرف الفعال في إنجاز أهداف السعادة في الحياة.
3. مساعدة الأشخاص في كيفية التفاعل الفعال مع المشاعر السلبية ومشاعر الأسى والضيق والإحباط والقلق والتوتر.

ويرى (السفاسفة، 2003) أن أهداف الإرشاد والعلاج العقلاني تكمن في:

1. علاج اللامنطق بالمنطق والعقلانية ، ومساعدة المسترشد على أن يفهم سبب كونه غير منطقي.
2. توجيه المسترشد إلى انه سيبقى في حالة اضطراب إذا استمر في التفكير بصورة غير منطقية، وفي الحديث الداخلي بينه وبين نفسه، مستخدماً العبارات الحدية (يجب ...لازم ،مفروض).
3. مساعدة الفرد على رفض الأفكار الخاطئة وتبني أفكاراً عقلانية صحيحة.
4. مساعدة الفرد المسترشد على تعلم خطوات التفكير المنطقي، وبناء فلسفة واقعية حول الحياة وأحداثها.

ويوضح (الزيود، 1998) أن هناك هدفان أساسيان لعملية العلاج وفق نظرية الإرشاد العقلاني وهما:

1. تقليل قلق العميل (أي لوم نفسه) وعدوانيته (لوم العميل للآخرين والعالم)
2. تعليم العميل طريقة لمراقبة نفسه وملاحظتها و تقديرها، والتأكد لنفسه أن تحسن حالته سوف يستمر.

ويؤكد "مليكة" أن أهداف الإرشاد لنظرية الإرشاد العقلاني تتمثل في:

1. الإقلال من المعاناة النفسية الذاتية للفرد.
2. الإقلال من الاضطرابات العصابية وحل مشكلات الحياة.
3. مساعدة الفرد وإكسابه الإستبصار وتتم عملية الأستبصار هذه على ثلاثة مراحل وهي:
   أ -فهم ارتباط الشخصية الهازمة لذاتها بأسباب تكمن في معتقدات الشخص.
   ب -لا بد أن يقتنع الفرد بأنه كانت وما زالت لديه أفكار لا عقلانية، وأنها هي السبب في اضطراب انفعالاته من جهة ومن جهة أخرى هي السبب في إحداث سلوكيات ملتوية.
   ت -اعتراف المسترشد أن نزعته إلى التفكير اللاعقلاني هي التي أحدثت اضطرابه الانفعالي.
4. تعريف المسترشد تعديل اتجاهاته ومعتقداته، وتبني التفكير العقلاني والأفكار المنطقية حتى بعد انتهاء العلاج (دويكات، 2007).

وقد حد د إليس عددا من الأهداف الصحيحة للعلاج وهي تمثل إشباعات لعدد من الحاجات، وربما تتشابه إلى حد ما مع فرويد وروجرز وهذه الأهداف هي:

1. الاهتمام بالذات.
2. التوجيه الذاتي.
3. التحمل.
4. المرونة.
5. تقبل الذات.
6. التفكير العلمي.
7. تقبل التغير و عدم ثبات الحقائق.
8. ارتياد المخاطر (عمارة،1985).

16.1.2 عملية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي

وهي عملية تعليم المسترشد بأسلوب نشط وتتضمن العملية علاج اللاعقل بالعقل، واللامنطق بالمنطق، والخرافة بالعلم، وعملية العلاج عقلية بحتة، وتتلخص وظيفة المرشد في مساعد المسترشد على أن يتخلص من الأفكار والاتجاهات العقلانية غير المنطقية وأن يحل محلها أفكار واتجاهات منطقية وعقلانية، ويمكن إيجاز خطوات العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي كما يلي:

الخطوة الأولى

في هذه الخطوة على المرشد أن يبين للمسترشد بأنه غير منطقي، ويوضح له العلاقة بين أفكاره اللاعقلانية وبين اضطرابه الانفعالي وقلقه وتوتره.

الخطوة الثانية

يوضح المرشد للمسترشد بأنه يستمر في اضطرابه وقلقه وانفعالاته و ذلك بسبب استمراره في التفكير بطريقة لا عقلانية وليست منطقية، أي أن تفكيرهم غير المنطقي المستمر هو المسؤول عن حالتهم النفسية التعيسة، وليست التأثيرات المستمرة للأحداث السابقة المنشطة.

الخطوة الثالثة

يقوم المرشد في هذه الخطوة على إقناع المسترشد أن يغير من أفكاره غير المنطقية، والعمل على الإقلاع عن هذه الأفكار، فالعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي يقرر أنت الأفكار اللاعقلانية تكون مغروسة في نفس المسترشد لدرجة لا يمكن معها للمسترشد أن يقوم بتغييرها بالاعتماد على نفسه كما تقول بعض الطرق العلاجية الأخرى.

الخطوة الرابعة

يبدأ المرشد في هذه المرحلة بتجاوز التعامل مع الأفكار اللاعقلانية بشكل محدود، ويبدأ التركيز على الأفكار اللاعقلانية العامة والعمل على تبني المسترشد فلسفة الحياة بحيث تكون منطقية وعقلانية تمكنه من الابتعاد عن الوقوع في الأفكار غير المنطقية في المستقبل (الخوجا، 2002).

17.1.2 دور المرشد في العملية الإرشادية

إن المرشد في هذه النظرية إنسان يتصف بقوة التأثير على المسترشد وبقدرته على الإقناع وعلى مهاجمة الأفكار اللاعقلانية، وتحليل فلسفة المسترشدين في حياتهم واتجاهاتهم وطريقة التفكير

لديهم، ولا يهتم المرشد في العلاج بالتركيز على تكوين علاقة حميمة مع المسترشد وإنما يكتفي بعلاقة عادية يأخذ فيها المرشد دور المدرس النشيط (الخواجا، 2002).

ويبين سلامة أنه لا بد وأن تكون هناك علاقة وطيدة بين المرشد والمسترشد، ولكن هذه العلاقة لا تتعدى العلاقة الموضوعية وليست بالضرورة أن يكون فيها الدفء العاطفي، حيث أن المناقشات التي تدور تهدف إلى عملية تعلم لا أكثر(سلامة، 1985).

ويوضح(العزة وعبد الهادي ،1999) أن مهمة المعالج هي مساعدة المسترشد على التخلص من الاتجاهات والأفكار اللاعقلانية واللامنطقية والاستعاضة عنها بأفكار منطقية وتعريفه بما يلي:

1. أن الصعوبات التي يعاني منها هي نتيجة تفكيره اللامنطقي وتشوه إدراكه.
2. إكسابه التفكير العقلاني، وإعادة تنظيم أفكاره ومدركاته، وذلك من أجل إزالة الصعوبات التي يعاني منها.

ويحدد(القذافي، 1996) دور المرشد في مساعدة المسترشد في التخلص من أفكاره اللاعقلانية واللامنطقية، واستبدالها بأفكار ومعتقدات واتجاهات عقلانية ومنطقية، حيث يبدأ العلاج بإشعار المسترشد بعدم منطقيته في طرحه، ثم مساعدته على فهم أسباب حدوث اضطرابه، وبيان العلاقة بين أفكاره اللاعقلانية، وبين تعاسته واضطرابه الانفعالي.

18.1.2الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي والعنف

يرى إليس أن الناس واقعيين وغير واقعيين، وأن معتقدات الناس تؤثر في سلوكهم، وأن الناس عرضة للمشاعر السلبية: مثل القلق والعدوان والشعور بالذنب بسبب تفكيرهم اللاواقعي وحالتهم الانفعالية التي يمكن التغلب عليها بتنمية قدرة الفرد العقلية وزيادة درجة إدراكه (أبو عيطة، 2002).

ولقد ميز إليس بين نوعين من العنف والعدوان وهما العنف السوي والعنف غير السوي مؤكداً على أهمية المكونات المعرفية، فالعنف يكون سوياً إذا ما ارتقى بالقيم الأساسية الخاصة بالبقاء والسعادة والقبول الاجتماعي والعلاقات الحميمة، أما العنف الغير سوي من وجهة نظر أليس

يظهر في شكل نوع من المضايقة وحب الجدل والعنجهية والكبرياء والغطرسة والعداء والإهانة والمعارضة (حسين، 2007).

ويفسر أليس العنف في ضوء نموذج (A.B.C) ويفسر أليس أن إزالة المشاعر العدوانية المدمرة للذات والآخرين تتضمن مساعدة الأفراد على فهم المكونات المعرفية لمثل هذه المشاعر السلبية والعمل على إحداث تغيرات في اعتقاداتهم السلبية واللاعقلانية (حسين ، 2007).

وقد حدد أليس مجموعة من الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالعنف ومن هذه الأفكار: بعض الناس شر وأذى، وعلى درجة عالية من الخسة و الجبن و النذالة، وهم لذلك يستحقون العقاب والتوبيخ (ملحم، 2001).

حيث يعتقد بعض الأفراد أن العنف يعد وسيلة وأسلوبا ملائما في حل الصراعات والمشكلات الاجتماعية مع الآخرين في البيئة التي يعيشون فيها، وأن سلوك العنف سلوك مشروع ومقبول حسب اعتقاداتهم، وقد يكون هذا الاعتقاد الخاطيء نابعاً من أسلوب التنشئة الخاطئة والتربية في الطفولة حيث قد تعرضوا للإساءة في طفولتهم أو شاهدوا الوالد وهو يعتدي على أمهاتهم أمام أعينهم مما جعلهم يعتقدون ذلك (حسين، 2007).

ومن الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالعنف: من الضروري أن يكون الفرد كفوءاً بشكل كامل وفاعلاً وجدير بالاحترام والتقدير من قبل الجميع (الظاهر، 2004).

حيث ترى هذه الفكرة أن الفرد من خلال العنف يؤكد ذاته ويعتقد بأنه الأقوى وإذا لم يكن قوياً فأنه يفقد قيمته بين الآخرين، فالعنف في اعتقادهم ونظرتهم تعبير عن مظاهر القوة والهيمنة والتسلط، بينما السلبية والخنوع تعد تعبيراً عن الضعف والعجز وانعدام الحيلة وعلى هذا فأن ممارسة الفرد للقوة والهيمنة تزيد من استحقاق وتقدير الذات لديه وربما يرجع ذلك إلى أساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة، حيث أننا نعيش في مجتمع أبوي (ذكوري) يمجد القوة والسلطة للذكور وعلى هذا فأن الأطفال العنيفين يعتقدون أن العنف يعزز ويدعم من تقدير الذات ويحافظ على مكانتهم الاجتماعية بين الأفراد وبالتالي يميلون إلى تبرير استخدامهم للعنف.

ومن الاعتقادا ت الأخرى المرتبطة بالعنف هو أن الضحايا يستحقون العنف و أنهم ظالمون، ومن ثم لا يشعر الشخص العنيف بأي مشاعر للذنب من جراء سلوكه العنيف ويتجاهل الآثار السلبية الناجمة عن عنفه على الضحايا سواء على المستوى الاجتماعي أو النفسي والانفعالي.

ومن الاعتقادا ت الأخرى أيضاً هي أن ضحايا العنف لا يتألمون من جراء العنف عليهم وأنهم متبلدون في مشاعرهم وانفعالاتهم ومن ثم لا يؤثر العنف فيهم، و الحقيقة غير ذلك وهي أن الأفراد العنيفين هم الذين يتسمون بالقسوة والخشونة وغياب مشاعر الذنب وضعف الضمير (حسين، 2007).

وعلى هذا تؤكد نظرية أليس على أن العمليات المعرفية تلعب دوراً رئيسيا في تكوين السلوك العنيف وتشكيله، حيث يعد العنف احد أنواع السلوك التي تنشأ عن العمليات المعرفية، فهناك تداخل بين المعرفة والسلوك حيث تتكامل المعرفة في سياق معين متكامل يدفع بالفرد إلى هذا السلوك أو ذاك (ملحم، 2001).

كما أن هذه النظرية تؤكد على أن العنف ينشأ ويستمر نتيجة لبعض الأفكا ر والمعتقدات التي تخلو من المنطقية، حيث يتبنى الناس أهدافاً غير واقعية بل ومستحيلة 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، ويفترض أليس أن سلوك الفرد في موقف معين هو خليط من الأفكار والمعتقدات العقلانية وغير العقلانية، وأن الاضطراب إنما هو نتاج للتفكير غير العقلاني الذي يتبناه، ويعتقد أليس أن السبيل إلى الحد من المعاناة الإنسانية أي السلوك المضطرب هو التخلص من أنماط التفكير الخاطئة والغير العقلانية (Ellis, 1973).

ومن هنا يعتبر الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي من التداخلا ت المعرفية السلوكية الفعالة في خفض السلوك العدواني وذلك لأنه يحدث تغيراً عميقاً في فلسفة حياة الأفراد العنيفين وليس فقط في محو وإزالة الاضطرابات الانفعالية لديهم كالعنف والقلق وغيرها وذلك من خلال الكشف والتعرف على المعتقدات اللاعقلانية المسببة للخبرات الانفعالية المؤلمة والعمل على تغييرها واستبدالها باعتقادات أكثر عقلانية ومنطقية (حسين، 2007).

2.2 الدراسات السابقة

بعد إطلاع الباحث على الدراسات السابقة التي تتعلق بمتغيرات الدراسة وهي العنف، والإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، تم تقسيم الدراسات السابقة إلى ثلاثة أقسام وهي:

1. الدراسات التي تناولت موضوع العنف المدرسي.
2. الدراسات التي تناولت البرامج الإرشادية في خفض العنف المدرسي.
3. الدراسات التي تناولت فاعلية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي السلوكي.

1.2.2 القسم الأول: الدراسات التي تناولت موضوع العنف

أجرى حمدان (2007) دراسة هدفت إلى التعرف على مظاهر العنف المدرسي لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في مدينة عمان، والكشف عن الأسباب التي تؤدي إلى العنف في المدارس الحكومية، ومعرفة أثر بعض المتغيرات (الجنس،عدد أفراد الأسرة،ومستوى تعليم الأم، وطبيعة المسكن،ومستوى دخل الأسرة الشهري،والرسوب في المدرسة) على مستوى العنف المدرسي، وبلغ حجم عينة الدراسة (693) طالباً وطالبة، منهم (418)طالباً و(275) طالبة، وتم تصميم استبانه خاصة بموضوع الدراسة وكانت مظاهر العنف التي توصلت إليها نتائج الدراسة مرتبة تنازلياً حسب شدتها تتمثل فيما ما يلي:

- العنف الموجه من الطالب نحو زملاءه.
- العنف الموجه من الهيئة التدريسية نحو الطالب.
- العنف الموجه من الطالب نحو ممتلكات المدرسة.
- العنف الموجه من الطالب نحو الهيئة التدريسية.

كما بينت الدراسة أن الذكور يستخدمون العنف أكثر من الإناث، و كشفت نتائج الدراسة أن أهم أسباب العنف تتمثل بما يلي:

- الاختلاط برفاق السوء.
- التفرقة في المعاملة من قبل المدرسين.
- الخلافات الأسرية المتكررة.
- غياب التوجيه والإرشاد المدرسي.
- غياب الرقابة الأسرية عن الطالب.

وهدفت دراسة أبو عيد (2004) إلى التعرف على أشكال السلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس، وقد بلغ عدد مجتمع الدراسة (8372) طالباً وطالبة، وقد بلغ عدد عينة الدراسة (717) طالباً وطالبة، منهم (296) طالباً و(307) طالبات في مدارس

الحكومة، و (60) طالباً و (54) طالبة في المدارس التابعة لوكالة الغوث. وقد استخدمت في هذه الدراسة مقياس عين شمس لقياس السلوك العدواني، الذي أعده (حافظ وقاسم، 1993). وتتبع أهمية هذه الدراسة، بأن طلبة الصف السادس الأساسي، سوف ينتقلون من مرحلة الطفولة إلى مرحلة أكثر تطوراً في حياتهم ألا وهي مرحلة المراهقة وهذه المرحلة تستدعي لفت نظر المدرسة، وأولياء الأمور، وكل من له سلطة في المجال التربوي إلى الطلبة في المدارس.
وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

تبين أن هناك فروق بين أشكال السلوك العدواني (العدوان المادي والعدوان اللفظي) وأن القيمة التفسيرية للعدوان المادي كانت أكبر القيم التفسيرية، ويليها العدوان اللفظي فالعدوان السلبي.

فقد كانت القيمة التفسيرية للعدوان المادي 51%، والمادي اللفظي 74%، والمادي اللفظي السلبي 91.1%. وعليه فإن العدوان المادي واللفظي كانا أكثر أنواع السلوك شيوعاً بين الطلبة.

أما نتائج الفرضيات فقد أظهرت ما يلي:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً في أشكال السلوك العدواني (المادي، اللفظي، السلوك السوي) بينما كانت الفروق واضحة في مجال العدوان السلبي والدرجة الكلية لأشكال السلوك العدواني، وكانت الفروق واضحة لصالح الذكور.
- لا توجد فروق في أشكال السلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس والدرجة الكلية تبعاً لمتغير عدد أفراد الأسرة.
- لا توجد فروق في أشكال السلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس والدرجة الكلية تبعاً لمتغير وظيفة الأب.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أشكال السلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس تعزى لمتغير عمل الأم.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أشكال السلوك العدواني المادي، اللفظي السلوك السوي، والدرجة الكلية تعزى لمتغير عدد الطلبة في غرفة الصف، بينما كانت الفروق واضحة في العدوان السلبي حيث كانت لصالح الصفوف من ذوي 35 طالباً فأكثر.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أشكال السلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس في محافظة نابلس والدرجة الكلية تعزى لمتغير الترتيب الولادي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أشكال السلوك العدواني (اللفظي والسلبي) لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس تبعاً لمتغير مكان الإقامة، بينما كانت

الفروق واضحة في مجالات (العدوان المادي، والسلوك السوي والدرجة الكلية) للطلبة من سكان المدينة وسكان المخيم في العدوان المادي لصالح سكان المدينة، والطلبة من سكان المدينة وسكان المخيم في السلوك السوي لصالح سكان المخيم، والدرجة الكلية بين الطلبة من سكان المدينة وسكان المخيم لصالح الطلبة من سكان المدينة.

- لا توجد فروق دالة إحصائياً في أشكال السلوك العدواني والدرجة الكلية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس تعزى لمتغير عدد غرف المنزل.

وقام العنزي (2004) بدراسة تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين العدوانية وبعض سمات الشخصية (القلق –الانبساط–تقدير الذات) وذلك على عينة قوامها (303) من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت، واستخدم الباحث عدداً من المقاييس (العدوان، القلق، تقدير الذات، الانبساط)، وانتهت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين العدوانية والقلق وبين القلق العام والانبساط، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الإنطوائية أو الانبساطي ة وتقدير الذات، وذلك لدى العينة الكلية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرتفعين والمنخفضين في العدوانية على متغير القلق العام لصالح مرتفعي العدوانية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المرتفعين والمنخفضين في العدوانية على متغير الانبساط، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيةٍ على متغير القلق العام بين المجموعتين (المرتفعة والمنخفضة) على مقياس العدوانية لصالح المجموعة المرتفعة، ولم تظهر النتائج أية فروق ذات دلاله إحصائية بين ذوي الدرجات المرتفعة والمنخفضة في العدوانية على متغير تقدير الذات، وانتهت الدراسة إلى مكونات عاملية مشتركة في متغير العدوانية لدى عينات الذكور والإناث والعينة الكلية.

وأجرت صالح(2003) دراسة بعنوان استراتيجية مواجهة العنف بين طلبة المرحلة الثانوية، حيث اشتملت عينة الدراسة على(200) طالبا"من مرحلة الثانوية العامة مقسمين على مدرستين، (116) طالب من مدرسة باب الشعرية الثانوية و(84) طالب من مدرسة عبد العزيز بن سعود. و تراوحت أعمار الطلاب بين 16–19سنة، وقد استخدمت الباحثة أسلوب الملاحظة بدون مشاركة، وكذلك استمارة التعرف على ظاهرة العنف في المرحلة الثانوية من إعداد الباحث.

ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة:

- هناك علاقة عكسية بين المستوى الاجتماعي للأسرة والتعامل بالعنف.
- هناك علاقة طردي ة بين احترام المربي لمهنته واحترام الطلاب للمدرسين وبالتالي انخفاض العنف.

- هناك علاقة طرديّ بين أفلام العنف والمرحلة العمرية لتلك الفئة.

وهدفت دراسة خليفة والهولي (2003) إلى الكشف عن أهم مظاهر السلوك العدواني ومعدلات انتشاره وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى عينة من طلاب جامعة الكويت، واشتملت هذه العينة على (900) طالب وطالبة، متوسط أعمارهم(21,4) عاماً، بانحراف معياري(2,27).

أما الأداة المستخدمة فهي عبارة عن استبيان قام الباحثان بإعداده ويتكون من (48) بندا لقياس أربعة أبعاد للعدوان هي: العدوان البدني، العدوان اللفظي، العدوان على الممتلكات، العدوان العام، وقد تم حساب ثبات هذه الأداة و صدقها. وقد كشفت هذه الدراسة عن عدة نتائج من أهمها ما يأتي:

- هناك زيادة ملحوظة في معدلات انتشار السلوك العدواني بين طلاب الجامعة من الجنسين، و كانت أهم المظاهر التي احتلت صدارة الترتيب هي: سرعة الغضب، الرد بالمثل على من يعتدي علي لفظيا أو بدنيا، الغش في الامتحانات، السخرية والاستهزاء من الجنس الآخر، التحرش الجنسي بالآخرين.
- توجد فروق جوهرية بين معدلات انتشار السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة، وبين تصورهم لانتشار هذا السلوك لدى الآخرين من طلاب الجامعة، حيث تزايدت جميع مظاهر السلوك العدواني لدى الآخرين بالمقارنة بوجودها بين الطلاب موضع الدراسة.
- هناك فروق جوهرية بين الجنسين في مظاهر السلوك العدواني سواء فيما يتعلق بتطباق هذه المظاهر على الطلاب أنفسهم أو على الطلاب الآخرين. فمن حيث انطباق مظاهر السلوك العدواني على الطلاب موضع الدراسة أوضحت النتائج تزايد السلوك العدواني لدى الذكور مقارنة بالإناث، أما فيما يتعلق بتصور عينة البحث من الجنسين لمدى انطباق السلوك العدواني على الطلاب الآخرين، فقد تبين أن الطالبات أكثر إدراكا بتزايد انتشار (هذا السلوك بين طلاب الجامعة) مقارنة بالطلاب الذكور.

وفي دراسة قامت بها رزق(2002) هدفت إلى تعرف على مشكلة العنف في التعليم الثانوي العام والفني والكشف عن مدى الاختلاف في الاستجابة على هذه المشكلة باختلاف نوع التعليم (عام وفني) ونوع الجنس (ذكور، إناث) وباختلاف الفرق الدراسية (الفرقة الأولى، والفرقة الثالثة) تكونت عينة الدراسة من (800) طالب وطالبة من المدارس الثانوية (العام والفني) بمحافظة دمياط (400 ذكور – 400 إناث) اختيروا بطريقة عشوائية اشتملت أدوات الدراسة على: المقابلة الإكلينيكية – اختبار الرسم الحر – اختبار تفهم الموضوع – اختبار اليد – استبانة آيزنك

للشخصية – اختبار الشخصية المتعدد الأوجه – مقياس العنف المدرسي، إعداد الباحثة – تم تطبيق مقياس العنف المدرسي على العينة ككل لاستخلاص الحالات الأكثر عنفا ، حيث طبق عليهم جميع الأدوات لمعرفة ديناميات العنف لديهم توطئة لعلاجهم بعد تطبيق الأدوات السابقة توصلت الباحثة إلى عدد من النتائج كان من أهمها أن الذكور أكثر عنفا في التعليم العام والفني، ذكور التعليم العام، أكثر عنفا من ذكور التعليم الفني ، إناث التعليم الفني أكثر عنفا في العنف البدني واللفظي وغير المباشر، أما إناث التعليم العام فهن أكثر عنفا في العنف المادي والدرجة الكلية كما أشارت النتائج إلى أن العنف يتم تعلمه أولا داخل الأسرة وأشارت إلى أهمية العلاج الأسري في تخفيف العنف لدى الطلاب والطالبات ، بعد ذلك نوقشت النتائج التي توصل إليها البحث في ضوء الدراسات والبحوث السابقة.

وقامت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية في العام(2003) بدراسة تهدف إلى التعرف على اتجاهات الطلاب نحو قضايا العنف، والحوار، والتعامل مع الآخر وتفهم وجهات النظر، ومدى الشعور بالكبت وعدم القدرة على التعبير عن الرأي، تلك القضايا كانت المحاور الرئيسية للأستبانة التي طبقت على عينة الدراسة، حيث اشتملت العينة على (598) طالب من طلاب المرحلة الثانوية في جميع مناطق المملكة وكان من أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة:

- 26% من الطلاب يؤمنون بأن القوة هي العلاج الناجح لمشكلات العالم.
- 56% من الطلاب مكبوتون.
- 40% لا يجدون في النشاطات المدرسية فرصة للتعبير عن أرائهم.

في حين قامت أبو زنط (2002) بدراسة تهدف إلى التعرف على مظاهر العنف المدرسي عند طلبة المرحلة الأساسية العليا وخاصة الصف العاشر الأساسي في محافظة نابلس وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات الصف العاشر الأساسي بمحافظة نابلس حيث بلغ عددهم (4148) طالب و طالبة، وتم اختيار عينة الدراسة بنسبة(10%) من مجتمعها الأصلي حيث بلغ عدد أفرادها (418) طالب وطالبة، وتم استخدام استبانة حداد وسوالمة لقياس السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة أربد بعد تعديل بعض فقراتها لتتناسب وغرض الدراسة وتم تحليل الإستبانة باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي، ومعامل ارتباط بيرسون، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- لا توجد فروق بين الذكور والإناث في مظاهر العنف اللفظي، ورفض المحيط الاجتماعي وتقدير الذات.
- كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في توكيد الذات العدائية والاستهتار الأكاديمي، والسرقة، والدرجة الكلية لظاهر العنف لصالح الذكور.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة تبعاً لمستوى التحصيل في العدائية والعنف اللفظي، ورفض المحيط الاجتماعي، والسرقة والتخريب.

وهدفت الدراسة التي قام بها السحيمي (1998) إلى التعرف على المتغيرات النفسية الاجتماعية لسلوك العنف، حيث اشتملت الدراسة على إجمالي(1224) فردا"مقسمة إلى (204) ذكور، و(204) إناث من المرحلة السنية(17:13) سنة مع عدد (408) من آبائهم وأمهاتهم في تطبيق الاستبيان، بحيث استخدمت الدراسة من الأدوات:

1.استمارة البيانات الشخصية الاجتماعية للمستوى الاجتماعي الثقافي للأسرة إعداد (فايزة يوسف عبد المجيد)

2.استبيان المتغيرات النفسية الاجتماعية لسلوك العنف(صورة الأبناء، وصورة الوالدين) من إعداد الباحث.

3-مقياس سلوك العنف(صورة الأبناء وصورة الوالدين)من إعداد الباحث.

وتتلخص نتائج الدراسة فيما يلي:

- توجد العديد من المتغيرات النفسية والاجتماعية لسلوك العنف، وذلك كما يدركها طلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية ومن أهمها(الاختلاف في الآراء والاتجاهات والمعتقدات-متغيرات اقتصادية-الضغوط والصراعات بين الأبناء والآباء).
- يرتفع سلوك العنف لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية عنه في المرحلة الإعدادية في جميع المستويات الاجتماعية والثقافية.
- لا توجد علاقة إرتباطية بين سلوك العنف لدى الآباء وسلوك العنف لدى الأمهات من المستوى الاجتماعي الثقافي الواحد.

أما في الأردن فقد أجرى المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية(1998) دراسة هدفت إلى تحري مدى انتشار سلوك العنف في المدارس الحكومية في الأردن وإلى محاولة الكشف عن أسبابه والعوامل التي ترتبط به، وقد تم الاعتماد في ذلك على السجلات المدرسية في (231) مدرسة

تضم (115514) طالبا وطالبة، كما تم دراسة (25) حالة فردية من حالات العنف التي عدت عنفا متطرفا عن طريق مقابلة الطالب المعني ومدير المدرسة والمرشد التربوي فيها.
وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- ينتشر العنف بين الذكور أكثر من انتشاره بين الإناث، وأن العنف الذي يمارسه الذكور أشد درجة من العنف الذي تمارسه الإناث.
- كما ظهر أن سلوك العنف ينتشر بين طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي أكثر من انتشاره بين طلبة الصف الأول الثانوي العملي.
- ينتشر العنف في المدارس الكبيرة والمتوسطة أكثر من انتشاره بين طلبة المدارس الصغيرة. وكذلك ينتشر بين طلبة الشعب الصفية المتوسطة والكبيرة أكثر من انتشاره في الشعب الصفية الصغيرة.
- وقد كشفت الدراسة على ان أسباب العنف تعود على ضعف التحصيل الدراسي، والرسوب وزيادة المستوى العمري، والتفكك السري، سلوك بعض المدرسين المخالف للتعليمات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم .والانتصار للقربى في المدرسة.

وفي أستراليا أجرى(Colman ،1995) دراسة هدفت إلى التعرف على أشكال العنف الذي يتعرض له تلاميذ المدارس في الملاعب بأستراليا، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (323) تلميذا و توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج ، وتمثلت أهم النتائج في :

- أن(163) تلميذا (بنسبة 6 ,50 %) تعرضوا للعنف على النحو التالي: (58) حالة متمثلة في الترويع المادي و المعنوي، و(22) حالة متمثلة في الترويع المادي(83) حالة تعرضوا للعنف اللفظي، وأن الترويع المادي يصاحبه أسلحة مثل السكاكين و(الأسلحة البيضاء) وأنهم يحضرونها إلى الملاعب.
- أن(100) تلميذ (بنسبة 31%) أفادوا بأنهم روعوا الآخرين وأرعبوهم.
- أن نسبة تواجد المشرفين في الملاعب في أوقات الراحة تتراوح ما بين مشرف واحد لكل (100) تلميذ إلى مشرف واحد لكل (400) تلميذ.

وأجرى الشندويلي (1993) دراسة تهدف إلى التعرف على مشكلات المراهقين التي تؤدي لاتخاذهم السلوك العدواني، والاهتمام بمعرفة المواقف والظروف المثيرة للسلوك العدواني لدى المراهقين والمراهقات لمحاولة وقايتهم قدر الإمكان، ومدى الاختلاف في شكل سلوك العدوان باختلاف الجنس لدى المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من (484) من طلاب المرحلة الثانوية

مقسمة إلى (252) ذكور و(232) إناث تتراوح أعمار أفراد العينة بين (15,5–18) سنة، واستخدمت الباحثة مقياس مثيرات السلوك العدواني ومقياس التوافق لروكز .

وأظهرت نتائج الدراسة:

- وجود ارتباط بين السلوك العدواني والتوافق، وتظهر في الإناث بصورة أوضح منها لدى عينة الذكور.
- وجود ارتباط دال إحصائيا بين مستوى العدوان ومستويات التوافق المختلفة.
- هناك عدد من مثيرات السلوك العدواني بالنسبة للمراهقين في مجالات الأسرة/ المدرسة/المجتمع والذات.
- إن مثيرات السلوك العدواني تختلف لدى كل من الذكور والإناث وأن عدد المواقف التي تثير السلوك العدواني لدى الإناث أعلى منها لدى الذكور .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في أشكال السلوك العدواني المادي الصريح في حين أظهرت الإناث سلوكا عدوانيا أكثر حدة من الذكور في العدوان على الذات.

وقد أشارت لمتغير الجنس أو للتفاعل بين المجموعة والجنس على الدرجة الكلية لقائمة السلوك العدواني وفق تقدير الطلبة لأنفسهم.

وهدفت دراسة كرمب (Crump(1993 إلى معرفة اتجاهات طلاب المدارس الثانوية نحو استخدام العنف، وهدفت الدراسة إلى التعرف على الاتجاه العام للطلبة نحو العنف حتى يتم مواجهته واستخدم الباحث أداة المقابلة لجمع بيانات دراسته من خلال إستبانة تحتوي على (380) سؤالاً وتوصلت الدراسة إلى أن المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة يؤدي دوراً مهما في تشكيل الاتجاها ت نحو استخدام العنف، وأن الشباب الذين ينتمون للأسر ذات المستوى الاجتماعي والاقتصادي المتوسط أقل توجهاً لاستخدام العنف من الشباب الذين لم ينتمون إلى أسر فقيرة أو ذات دخل محدود، و أشارت النتائج إلى عدم وجود دلالة إحصائية على أن الشباب الذين يسكنون في المناطق الحضرية أكثر توجهاً نحو العنف من الشباب الذين يسكنون في المناطق الريفية، حيث وجد الباحث عدم اختلاف في النسب المئوية بين الشباب الذين يسكنون في مناطق حضرية أو مناطق ريفية من حيث التوجه نحو العنف، وتوصلت الدراسة كذلك إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الشعور بالإحباط والاتجاهات نحو العنف، فكلما كان الشباب أكثر إحباطاً كان أكثر اتجاهاً نحو العنف، ومن نتائج هذه الدراسة أن الذكور أكثر توجها"لاستخدام العنف من الإناث، أيضاً أن الشباب البيض أقل توجها نحو العنف من غيرهم من الأجناس التي تعيش في الولايات المتحدة.

2.2.2 القسم الثاني: الدراسات التي تناولت برامج إرشادية في تخفيف العنف

سعت دراسة السهل (2005) إلى التعرف على فعالية الإرشاد الجمعي السلوكي المعرفي في ضبط السلوك العدواني لدى الأطفال، وتكون ت عينة الدراسة من(22) طفلا"من الذكور تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات في مدرستين في كل مدرسة مجموعة تجريبية واحدة وأخرى ضابطة وبالتالي تكونت المجموعة التجريبية من (10)أطفال، (5) أطفال في كل مدرسة، والضابطة من (12) طفلا (6) أطفال في كل مدرسة علما بأن جميع أفراد العينة في المجموعتين التجريبية والضابطة تتراوح أعمارهم بين(10 و11) سنة وجميعهم من الذكور، وقد استخدم الباحث مجموعة من الأدوات وهي:

1. بطاقة بيانات عن كل طفل.
2. مقياس بيركس لتقدير السلوك، تعريب القريوتي و جرار.
3. بطاقة ملاحظة من إعداد الباحث.
4. تقارير المرشدين النفسيين لكل جلسة إرشادية.

وأشارت نتائج الدراسة أن أساليب الإرشاد السلوكي مثل أسلوب حل المشكلات، والنمذجة، ولعب الأدوار ساهم بشكل كبير في إكساب الأطفال مهارات للتعامل مع حالات الغضب والظلم والعدوان من قبل الآخرين، كما أشارت النتائج إلى فعالية الإرشاد الجمعي مع الأطفال في خفض السلوك العدواني.

وسعت دراسة مطر(2004) إلى التعرف على أثر برنامج تعليمي –تعلمي يستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي في تنمية هذا الذكاء والتقليل من السلوك العنيف لدى عينة من طلبة الصفين الخامس والسادس في مديرية الرصيفة، والبالغ عدد أفرادها (78) طالباً وطالبة موزعين إلى (38) ذكوراً و(40) إناثاً، تم اختيارهم بطريقة مقصودة و قسموا عشوائياً إلى مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، وقد تم استخدام ثلاث أدوات: الأولى أداة لقياس السلوك العنيف عند الطلبة وفقاً لتقديرات المعلمين، والثانية أداة لقياس السلوك العدواني عند الطلبة وفقاً لتقديراتهم لأنفسهم، أما الثالثة، فقد تم بناؤها وهي أداة لقياس الذكاء الانفعالي عند الأطفا ل، وقد استخرجت دلالات صحتها وثباتها.

كما تم بناء برنامج تعليمي –تعلمي مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعال ي حيث تضمن البرنامج خمسة وعشرين لقاء، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– كان للبرنامج أثر دال إحصائيا على الدرجة الكلية على قائمة السلوك العدواني وفق تقديرات الطلبة لأنفسهم، ولم تظهر النتائج وجود أثر دال إحصائيا لمتغير الجنس أو للتفاعل بين المجموعة والجنس على الدرجة الكلية لقائمة السلوك العدواني وفق تقدير الطلبة لأنفسهم – كان للبرنامج أثر دال إحصائياً على الدرجة الكلية لقائمة السلوك العدواني وفق تقدير المعلمين، ولم تظهر النتائج وجود أثر دال إحصائيا لمتغير الجنس أو للتفاعل بين المجموعة والجنس على الدرجة الكلية لقائمة السلوك العدواني وفق تقدير المعلمين.

– و كذلك كان للبرنامج فاعلية بدرجة اكبر في خفض السلوك العدواني لدى الذكور مقارنة بالإناث كما قدرها الطلبة أنفسهم، بينما لم يكن للبرنامج اختلاف في فاعلية تأثيره على خفض السلوك العدواني لدى كل من الذكور و الإناث كما قدره المعلمون والمعلمات.

كما هدفت دراسة ويبستر وستراتون واخرون (2003) Webster-stratoon.,etal إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي جمعي باستخدام المهارات الاجتماعية وأسلوب حل المشكلات لعلاج الأطفال الذين يعانون مشكلات سلوكية، حيث طبقت تلك الدراسة على عينة تكونت من (99) طفلا تتراوح أعمارهم بين(4-8) سنوات، وأشارت نتائج الدراسة إلى تحسن دال في انخفاض معدل السلوك العدواني في البيت والمدرسة، ونمو العلاقة الاجتماعية مع الأقران وأصبح الأطفا ل أكثر قدرة على السيطرة على سلوكياتهم غير المقبولة مقارنة مع المجموعة التي لم يطبق عليها هذا البرنامج .

وهدفت دراسة الزاغة (2001) إلى التحقق من فعالية أسلوبين لتخفيض السلوك العدواني وهما أسلوبي العزل وكلفة الاستجابة، وقد قامت الباحثة بتطبيق هذين الأسلوبين عن طريق الاستعان ة بالمعلمين وذلك لاستخدام تعليمات تبين أسلوب كلفة الاستجابة وأسلوب العزل، حيث شرح كل من أسلوب العزل وأسلوب كلفة الاستجابة للمعلمين وطبق الأسلوبين على (90) طالباً وزعوا على ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى طبق عليها أسلوب العزل، والثانية كلفة الاستجابة، والثالثة ضابطة وأفراد الدراسة هم من الصفوف الثلاثة الأولى من ذوي السلوك العدواني، وتم اختيارهم بعد تطبيق البعد الخاص بالسلوك العدواني في مقياس الجمعية الأمريكية للسلوك التكيفي المطور للبيئة الأردنية واستخدام جدول يوضح تكرارات السلوكيات العدوانية، وحللت النتائج باستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) والتي أشارت إلى أن هناك فرقاً ذا دلالة بين المتوسطات في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح مجموعتي التجريب.

وقام حمزة (2001) بدراسة تهدف إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي لتخفيف سلوك العنف لدى عينة من المراهقين الذكور من طلاب الثانوي العام، وقد استخدم الباحث مجموعة من الأدوات وهي:

1. مقياس سلوك العنف(إعداد الباحث).
2. استمارة ملاحظة سلوك العنف(إعداد الباحث).
3. استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي(إعداد عبد العزيز الشخص).
4. استمارة استطلاع رأي المعلمين(إعداد الباحث).

وقسمت العينة إلى مجموعتين، الأولى تجريبية والثانية ضابطة، مكونة كل مجموعة منهم من (10) أفراد بإجمالي (20) فردا للمجموعتين وأسفرت الدراسة عن أهم النتائج وهي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء المجموعة التجريبية وأعضاء نفس المجموعة قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي من حيث تخفيف سلوك العنف (الذات، الآخرين، الأشياء، درجة كلية)، لصالح البعدي .

هدفت دراسة مصطفى (2001) إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج إرشاد ي في تخفيف حدة سلوك التمرد لدى بعض طالبات المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (20) طالبة من مدرسة سرى القبة الثانوية للبنات بإدارة الزيتون التعليمية بمحافظة القاهرة وقد قسمت هذه العينة عشوائيا إلى مجموعتين متساويتين بحيث تكونت المجموعة التجريبية من (10) طالبات والمجموعة الضابطة من (10) طالبات، وتمثلت أدوات الدراسة في:

- اختبار لقياس سلوك التمرد.
- البرنامج الإرشادي النفسي للتخفيف من حدة التمرد المرتفع والذي يقوم على أساس الإرشاد الجماعي مستخدما أسلوب المحاضرة والمناقشة الجماعية والأنشطة الاجتماعية.

وقد توصلت الدراسة إلى:

- أن البرنامج الإرشادي المصمم و المستخدم في هذه الدراسة قد خفف من حدة التمرد المرتفع لدى أفراد مجموعة الدراسة التجريبية.
- أن البرنامج الإرشادي المستخدم يمتاز باستمرارية أثر فاعليته الإرشادية.

وسعت دراسة النجار(2001) إلى التحقق من فاعلية الدراما الإبداعية لخفض العنف لدى الأطفا ل المتخلفين عقلياً برياض الأطفال، واشتملت عينة الدراسة على (15) طفل برياض الأطفا ل من مدرسة تجريبية لغات بوزارة التربية والتعليم محافظة القاهرة وهم أفراد المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج، واستخدم الباحث استمارة ملاحظة السلوك العدواني كاختبار

قبلي وبعدي، واتضح من نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية قبل وبعد تطبيق البرنامج، وقد نجح برنامج الدراما الإبداعية في خفض العنف لدى الأطفال برياض الأطفال.

وأجرى حجازي(2001) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى نظريات التعلم الاجتماعي في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من 9-11 سنة، وتكونت عينة الدراسة من(60) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي من مدرسة دخميس الابتدائية بمحافظة الغربية والحاصلين على درجات مرتفعة على مقياس السلوك العدواني المستخدم في الدراسة، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى أربع مجموعات مجموعة تجريبية ذكور وعددها (15) طالباً، مجموعة تجريبية أناث وعددها (15)، ومجموعة ضابطة ذكور وعددها (15) ،ومجموعة ضابطة إناث وعددها (15) واستخدم الباحث الأدوات التالية:

- مقياس السلوك العدواني.
- استمارة ملاحظة السلوك العدواني.
- البرنامج الإرشادي.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية ذكور وإناث على بعد العدوان نحو الذات لصالح مجموعة الإناث

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ذكور وإناث على مقياس السلوك العدواني قبل وبعد تطبيق البرنامج الموجه لهم لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ذكور وإناث وبين متوسطات وبين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ذكور وإناث بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وذلك على مقياس السلوك العدواني لصالح المجموعة التجريبية.

و أجرى حطاب (2000) دراسة بعنوان مدى فاعلية برنامج السيكودرامي للتخفيف من حدة سلوك العنف لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا، وطبق هذا البرنامج على مدار (13) أسبوعا بواقع (26) جلسة، تكونت العينة من (80) طفلا تتراوح أعمارهم من (12–15) عاما واستخدم الباحث مقياس ستانفورد بنيه للذكاء، واستمارة ملاحظة سلوك العنف الذي قام الباحث بإعدادها وبعد استخلاص النتائج باستخدام تحليل التباين المشترك لوحظ أن هناك تأثير دال للبرنامج على أداء العينة في الاختبار البعدي.

وتناولت دراسة مديرية التربية والتعليم بمحافظة الغربية (1998) أثر التدخل المهني للخدمة الاجتماعية في خفض مشكلة سلوك العنف المدرسي لدى طلاب التعليم الثانوي في المحافظة، واستخدمت الدراسة أداة تجريبية لخفض العنف وهي نموذج التركيز على المهام، كما استخدمت استمارة لقياس العنف لدى الطلاب، ومن أهم نتائج هذه الدراسة وجود أثر أيحابي للتدخل المهني للأخصائي الاجتماعي على خفض حدة العنف لدى طلاب المدارس الثانوي في المحافظة (أبو جادو، 2005).

كما قام كل من فاريل وماير (1997) Farrell&Meyer بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة أثر معالجة تجريبية باستخدام برنامجُ مركز على تطوير السلوكيات الاجتماعية الإيجابية ومهارات إدارة الغضب لتخفيض سلوكيات العنف لدى طلبة الصف السادس، تكونت عينة الدراسة من ثماني مدارس عامة توزعت كما يلي: المجموعة التجريبية وتكونت من (221) طالباً منهم (78) ذكور و(121) إناث، والمجموعة الضابطة وتكونت من (231) طالباً منهم (110) ذكور و(121) إناث، تم تدريب الطلبة على برنامج موجه بشكل مباشر للوقاية من العنف من خلال التركيز على السلوكيات المقبولة اجتماعيا والمعايير الاجتماعية، وتضمن البرنامج (18) حصة هدفت إلى التدريب على: بناء الثقة بالنفس، واحترام الفروق الفردية، وطبيعة العنف وعوامل المخاطرة، وإدارة الغضب و التحكم به، والقيم الشخصية والأخلاقية، وتوابع أو نوات ج العراك، والبدائل غير العنيفة أثناء العراك، بالإضافة إلى ملخصات خاصة بكل حصة.
واستخدم الباحثان إستبانة السلوك العدواني، وأظهرت النتائج وجود فروق ناتجة عن تطبيق البرنامج على سلوكيا ت العنف لصالح المجموعة التجريبية فيما يتعلق بالمشاجرة الجسدية عند الذكور وهذا الأثر لم يكن ذا دلالة عند الإناث بالإضافة إلى انه لم يكن للبرنامج أثر على باقي متغيرات السلوك العدواني بما فيها (السلوك العنيف، وتهديد أحدهم بسلاح، وسلوك المشكلات، واستخدام المخدرات).

وسعت دراسة أبو غوش (1996) إلى التحقق من فعالية برنامج في التدريب على الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني والذي من خلاله قام الباحث بالتعرف على العوامل الأساسية التي توجه وتقود وتنظم سلوك الفرد ليكون قادرا على ضبط ذاته، وقد اعتمد الباحث على تأثير رغبة الفرد وإيمانه بتغيير سلوكه وتحديد السلوك المستهدف، وتعريف الفرد بأهمية تغير السلوك حالة حدوثه، وكذلك التأكيد على المراقبة الذاتية و التعزيز الذاتي، واشتملت عينة الدراسة على (60) طالبا من ذوي الفئة العمرية(11-12) عاما وحددت هذه العينة بعد تطبيق جدول لتكرارات السلوكيات العدوانية وتمثلت أدوات الدراسة في:

- مقياس الجمعية الأمريكية لسلوك التكيفي المطور للبيئة الأردنية.
- برنامج الإرشاد الجمعي القائم على استراتيجية ضبط الذات.

ودلت نتائج الدراسة على انخفاض واضح في مستوى السلوك العدواني في المجموعة التجريبية.

وتناولت دراسة ستيوارت وميكي(1995) Stewart & Mekay فاعلية برنامج إرشادي لتعليم الطلاب المهارات الفعالة في التعامل مع الأشخاص الآخرين وخفض استعمال السلوكيات المتعلقة بالعنف لديهم من خلال ثماني جلسات تعتمد على المهارات التعليمية الجديدة، وكذلك على تجريب العديد من التقنيات التي تساعد في زيادة الوعي لما يقوم المشاركين بتجريبه من خلال تقنيات التخطيط ولعب الأدوار وكذلك الوظائف المنزلية والتقارير التي يكتبها الطلاب وقد تم اختيار العينة المكونة من (6) طلاب و طالبات لكل مجموعة بالاعتماد على اختيار المدرسين للطلاب ومن ثم مقابلة تستمر من(15-20) دقيقة وذلك لاختيار العضو المناسب للمجموعة ومن ثم تقييم فعالية البرنامج بالاعتماد على التغير الإيجابي في سلوكيات أعضاء المجموعة وقد بينت النتائج أن هناك انخفاض واضح في مستوى أعضاء المشاركين للسلوك العنيف ظهرت من خلال تقارير معلميهم .

وهدفت دراسة محمود(1995) فاعلية برنامج اللعب الجماعي لخفض السلوك العدواني لدى أطفال ما قبل المدرسة، وتكونت عين الدراسة من (32) طفل تتراوح أعمارهم ما بين (7-4)سنوات، واستخدم ت الباحثة اللعب الجماعي القائم على النشاط الفني والقصصي والموسيقي والحركة في خفض السلوك العدواني، وتوصلت الباحثة إلى نجاح البرنامج في خفض السلوك العدواني لدى أطفال عينة الدراسة.

وسعت دراسة مان وأخرون(1995) Mann etal إلى التحقق من فاعلية أسلوبي التحصين المنهجي من جهة والاسترخاء العضلي من جهة أخرى في خفض السلوك العدواني على عينة من طلاب المرحلة الثانوية، وقد تم تقسيم العينة على ثلاث مجموعات، الأولى(تجريبية) وهي مجموعة التحصين المنهجي والثانية (تجريبية) وهي مجموعة الاسترخاء العضلي ومجموعة ثالثة ضابطة لم تتلقى أي شكل من أشكال العلاج، وأستخدم الباحث مقياس السلوك العدواني، والبرنامج الإرشادي (التحصين المنهجي)، وبرنامج (الاسترخاء العضلي)، وأظهرت النتائج فعالية أسلوبي التحصين المنهجي والاسترخاء العضلي في خفض السلوك العدواني، في حين أنه لم تكن فروق ذات دلالة عند مقارنة فعالية كلا من الأسلوبين.

وتناولت دراسة دسوقي (1992) فعالية الاتجاه النفسي الاجتماعي في خدمة الفرد في تخفيض معدلات السلوك العدواني، وتكونت عينة الدراسة من (20) تلميذ من التلاميذ الذين يتسمون بالسلوك العنيف وتمثلت أدوات الدراسة في:

- –المقابلة المهنية.
- –الوثائق و السجلات المدرسية.
- تحليل المحتوى.
- مقياس مظاهر السلوك العنيف والتي تتمثل في خمسة أبعاد رئيسية .

وهي مظاهر العنف الموجه نحو الذات /ونحو الزملاء /ونحو المدرسين / ونحو الأدوات والبئية المدرسية /ونحو الأسرة.

ودلت النتائج على:

- أثبتت الدراسة صحة فرضها الرئيسي وهو أن ممارسة الاتجاه النفسي الاجتماعي في خدمة الفرد يؤدي إلى تخفيض معدلات العنف لتلاميذ الحلقة الثانية في التعليم الأساسي .
- توجد علاقة إيجابية بين ممارسة الاتجاه النفسي الاجتماعي في خدمة الفرد و تخفيض معدلات السلوك العدواني الموجه نحو الذات/ونحو الزملاء /ونحو المدرسين / و نحو الأدوات والبنية المدرسية /ونحو الأسرة.

و قام العمايرة (1991) بدراسة تهدف إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي جمعي يقوم على إكساب الطلبة مهارات اجتماعية في خفض السلوك العدواني، وتكونت عينة الدراسة من (90) طالبا من المرحلة العمرية (8-12) عاما، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة و كانت أدوات الدراسة كالتالي:

- مقياس السلوك العدواني (مقياس الجمعية الأمريكية للسلوك التكيفي المطور للبيئة الأردنية)
- برنامج الإرشاد الجمعي (مكون من ثلاثة عشر جلسة إرشادية) قدم خلالها مجموعة من النشاطات الاجتماعية التي أعتقد أنها تؤثر على السلوك العدواني وهي على التوالي:(مهارة طلب الأذن، ومهارة تحديد المشاعر والانفعالا ت ، ومهارة طلب المساعدة، ومهارة ضبط الذات، ومهارة الاسترخاء، ومهارة التعرف على المشكلة وحلها، ومهارة مساعدة الآخرين، ومهارة التفاوض، ومهارة تجنب المتاعب مع الآخرين، ومهارة البقاء بعيدا عن القتال، ومهارة تدعيم الذات).

وقد دلت النتائج على أن اثر البرنامج كان واضحا وقد كان التغيير ذو دلالة إحصائية وأن الانخفاض في السلوك العدواني كان واضحا.

وتناولت دراسة ريتشارد (Ritchard (1987 فاعلية استخدام طريقتين في الإرشاد والعلاج السلوكي على تخفيض مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين، وقد تكونت عينة الدراسة من (40) طالبا وطالبة ممن المراهقين بالمدارس الثانوية ممن يعانون من ارتفاع مستوى سلوك العدوانية، حيث قسمت إلى مجموعتين كل منهما تتكون من (20) طالبا وطالبة وتحددت الإجراءات العلاجية التجريبية كما يلي:

1 -المجموعة الأولى (تجريبية) وخضعت لبرنامج يحتوي طرقا مختلفة لتعلم السلوك السوي.

2 -المجموعة الثانية (تجريبية) وخضعت لبرنامج يشتمل على عدة نماذج لتفادي السلوك العدواني وكيفية العمل على خفضه وأشارت النتائج إلى:

تفوق أفراد المجموعة التجريبية الثانية على أفراد المجموعة التجريبية الأولى من حيث انخفاض مستوى السلوك العدواني لديها بفروق ذات دلالة إحصائية.

وقد أجرى مطر (1986) دراسة بعنوان العلاقة بين العدوان وبعض العوامل البيئية، وتهدف الدراسة إلى تخفيف العدوان لدى طلاب الحلقة الثانية من التعلي م الأساسي، وذلك باستخدام برنامجين للإرشاد النفسي يشتمل على كل من السيكودراما وقراءة الكتيبات النفسية وتكون مجتمع الدراسة من (359) طالبا من طلاب الصف التاسع من التعليم الأساسي، واختيرت المجموعة الإرشادية من بين الطلاب العدوانيين وعددها (30) طالبا وقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات فرعية على النحو التالي:

1. مجموعة الإرشاد بالسيكودراما "مجموعة تجريبية" (أ)

2.مجموعة الإرشاد بالقراءة "مجموعة تجريبية (ب)

3.مجموعة ضابطة.

واستخدم الباحث مقياس التقدير الذاتي للسلوك العدواني من إعداده، واستمر تطبيق البرنامج ثلاثة شهور بواقع جلسة كل أسبوع، وكان يتخلل الجلسات التدريب على الاسترخاء النفسي، وكان التركيز على مواقف السلوك التوكيدي، وذلك من خلال لعب الكثير من الأدوا ر على السلوك الإيجابي

وقد أثبتت النتائج أن كلا من الأسلوبين الإرشاديين (السيكودراما والقراءة) حققا نجاحا ملحوظا في تخفيف العدوان لدى الطلاب، غير أن أسلوب السيكودراما كان أكثر فاعلية من أسلوب القراءة.

3.2.2 القسم الثالث: الدراسات التي تناولت برنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي

قام دويكات (2007) بدراسة هدفت إلى فحص برنامج إرشادي جماعي عقلاني انفعالي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي، واشتملت عينة الدراسة على(60) طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي ممن لديهم قلق الامتحان، وتم توزيع الطلبة عشوائيا على مجموعتين تجريبية وضابطة حيث اشتملت المجموعة التجريبية على (30) طالب وطالبة، والمجموعة الضابط على (30) طالب وطالبة، واستخدم الباحث مقياس قلق الامتحان (لسارسون)، إضافة إلى البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي من إعداد الباحث، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
وهذا يعني أن البرنامج الإرشادي الذي تم إعداده وتطبيقه في الدراسة أدى إلى خفض قلق الامتحان لدى عينة الدراسة في المجموعة التجريبية.

وتناولت دراسة كامل(2005) فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لخفض أحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلبة الجامعة، وقد اشتملت عينة الدراسة على (40) طالباً وطالبة بكلية التربية النوعية ببنها، الفرقة الثانية (تكنولوجيا تعليم – إعلام تربوي) وتضمنت أدوات الدراسة مقياس الأفكار اللاعقلانية، وأحداث الحياة الضاغطة، بالإضافة إلى البرنامج الإرشادي، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا"بين كل من الأفكار اللاعقلانية وأحداث الحياة الضاغطة لدى طلاب الجامعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة الإناث التجريبية، ودرجات مجموعة الإناث الضابطة في مقياس أحداث الحياة الضاغطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة، وذلك لصالح مجموعة الإناث التجريبية، وأشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة الذكور التجريبية ، ونفس المجموعة في مقياس أحداث الحياة الضاغطة ، بعد انتهاء فترة المتابعة، وذلك لصالح المتابعة، وقد أظهرت النتائج انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة الإناث التجريبية ونفس المجموع في مقياس أحداث الحياة الضاغطة، بعد انتهاء فترة المتابعة، وذلك لصالح المتابعة، وبينت النتائج أيضاً أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة الذكور التجريبية، ودرجات مجموعة الإناث التجريبية في مقياس أحداث الحياة الضاغطة، بعد انتهاء فترة المتابعة
.

وسعت دراسة غيث(2004) إلى تطوير برنامج توجيه جمعي في التربية العقلانية الانفعالية يستند إلى العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي وقياس أثاره على التفكير العقلاني ومركز الضبط والتكيف النفسي لدى عينة من طلبة الصف التاسع تألفت من(282) طالباً وطالبة يدرسون في (10) شعب تم اختيارهم عشوائياً من خمس مدارس تم اختيارهم بشكل قصدي للاشتراك في الدراسة، واستخدمت هذه الدراسة اختبار الأفكار العقلاني واللاعقلانية الذي طوره الريحاني (1985) واختبار روتر لمركز الضبط الداخلي –الخارجي (1996). وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبي ة والمجموعة الضابطة في مستوى الأفكار اللاعقلانية ووجهة مركز الضبط والتكيف النفسي، حيث انخفضت درجة التفكير اللاعقلاني وزاد التوجه نحو الضبط الداخلي لصالح المجموعة التجريبية.

وقامت رضوان (2003) بدراسة هدفت إلى المقارنة بين برنامجي إرشاد جمعي في خفض السلوك العدواني لدى عينة من طالبات الصفين الرابع والخامس الأساسيين في مدرسة عاتكة بنت عبد المطلب الأساسية للبنات في مديرية تربية الرصيفية، ولتحديد الطالبات ذوات السلوك العدواني قامت الباحثة بتطبيق مقياس الجمعية الأمريكي ة للسلوك التكيفي المعد للبيئة الأردنية على طالبات الصفين الرابع والخامس الأساسيين وعددهما (254) طالبة، وتم اختيار(30) طالبة ممن حصلن على أعلى الدرجات ثم وزعن عشوائيا على ثلاث مجموعات متساوية مجموعة ضابطة، ومجموعتين تجريبيتن، حيث تعرضت المجموعة التجريبية لبرنامج إرشادي قائم على إعادة البناء المعرفي، وتعرضت المجموعة التجريبية الثانية لبرنامج إرشادي يقوم على أسلوب حل المشكلات، وكان عدد جلسات كل برنامج (8) جلسات مدة كل جلسة (90) دقيقة.

وأظهرت نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05) بين نتائج المجموعة الضابطة وكل من المجموعتين التجريبيتين في الاختبا ر البعدي لصالح المجموعة الضابطة التي كان متوسطها الحسابي (23,8000) بينما كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الأولى(10,4000) والمجموعة التجريبية الثانية (9,000) وهذا يعني أن البرنامجين الإرشاديين الذين تم تطبيقهما في هذه الدراسة قد أديا إلى خفض السلوك العدواني لدى طالبات المجموعتين التجريبيتين في خفض السلوك العدواني .

وأجرى الشعراوي (2003) دراسة تجريبية تهدف إلى فحص فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في تحسين مستوى الاتزان الانفعالي لدى عينة من الشباب الجامعي، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالباً وطالبة بالفرقة الثانية بكلية التربية ببنها، (20) من الذكور (20)

من الإناث تراوحت أعمارهم ما بين (18-20)عاماً وبلغ متوسط عمر العينة ككل (19,37)، وتضمنت أدوات الدراسة مقياس الاتزان الانفعالي، والبرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي السلوكي، وأشارت نتائج الدراسة إلى و جود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات السلوك الاندفاعي بين المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح التطبيق البعدي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات السلوك الاندفاعي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية بعد التطبيق، وبينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات السلوك الاندفاعي بين المجموعة التجريبية ذكور والمجموعة التجريبية إناث بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، وأكدت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات السلوك الاندفاعي بين المجموعة التجريبية بعد التطبيق و المجموعة التجريبيةِ بعد فترة المتابعة .

وتناولت دراسة شند والدسوقي(2003) فاعلية العلاج السلوكي والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في علاج الأرق لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة الذين يعانون من هذا الاضطراب إلى جانب المقارنة بين فاعلية كل من العلاج السلوكي والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في علاج الأرق، وتتبع مدى استمرارية فعالية كل من البرنامجين العلاجيين في علاج الأرق لدى أفراد العينة، وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية كل من البرنامجين العلاجيين في علاج الأرق، حيث حدث تحسن دال فيما يتعلق بعدد ساعات النوم وتحسين نوعيته مقارنة بنتائج القياس القبلي، وتغيير المعتقدات اللاعقلانية الخاصة بالنوم، وتحسن سرعة الدخول في النوم، حيث انخفض الوقت اللازم للدخول في النوم لدى مجموعة العلاج السلوكي إلى (15-20) دقيقة بينما انخفض لدى مجموعة العلاج العقلاني الانفعالي إلى (10-15)دقيقة وذلك في القياس البعدي، بينما كان في القياس القبلي لكل منهما من(50-75)دقيقة، وانخفاض أعراض التوتر والإجهاد، وتضاؤل عدد غفوات النهار، والاستيقاظ صباحاً في همة ونشاط، وهذه المكاسب أو الفوائد تم الحفاظ عليها في فترة المتابعة التي استمرت شهرين بعد الانتهاء من البرنامجين العلاجيين.

كما أظهر تقييم الطلاب للبرنامج العلاجي تفوق العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي عن العلاج السلوكي في امتداد تأثيره على جوانب الحياة عامة، رغم اتفاقهما على بعض النقاط الأساسية مثل التخلص من صعوبة الدخول في النوم، واستخدام الاسترخاء كاستراتيجية للتعامل مع المشكلات، والنظرة الإيجابية نحو الذات.

أجرى السحيمي (2002) دراسة هدفت إلى قياس مدى فعالية البرنامج السلوكي المعرفي العقلاني مقترناً ببعض فنيات السيكودراما على تخفيض سلوك العنف لدى المراهقين الذكور من طلاب التعليم الثانوي الصناعي، حيث اشتملت عينة الدراسة على إجمالي (24) فرداً مقسمة على مجموعتين قوام كل منها (12) طالباً من طلاب التعليم الثانوي الصناعي من سن (17:16) سنة حيث كانت تتضمن المجموعة الأولى التجريبية (12) طالباً والمجموعة الثانية ضابطة (12) طالباً، واستخدمت الدراسة استمارة البيانات الشخصية الاجتماعية لقياس المستوى الاجتماعي الثقافي للأسرة، ومقياس سلوك العنف، وبرنامج سلوكي معرفي عقلاني مقترناً ببعض فنيات السيكودراما لتخفيض مستوى سلوك العنف لدى طلاب مرحلة المراهقة الوسطى بالتعليم الثانوي الصناعي، واستمارة تقييم الجلسات المقترنة بالبرنامج العلاجي المقترح، وتتلخص أهم نتائج الدراسة بما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في درجات سلوك العنف بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في مستوى سلوك العنف لديهم قبل تطبيق البرنامج.
- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي الأول، ودرجاتهم في التطبيق البعدي الثاني لطلاب الصف الثاني من التعليم الثانوي الصناعي.

كما أعد علاء الدين(1999) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج العلاج العقلاني الانفعالي، وبرنامج التدريب على المهارات الاجتماعية وفي تحسين مستوى التوافق الشخصي والاجتماعي على متغيرات التوافق الستة وهي(المشكلات التوافقية، و هوية الأنا، وقوة الأنا، والقلق الاجتماعي، والوحدة النفسية، تقدير الذات)، وكانت عينة الدراسة الكلية (844) طالبة من الصف الأول الثانوي الأكاديمي الحكومي، والعينة النهائية للدراسة التجريبية التي تألفت من (24) طالبة وتراوحت أعمارهن ما بين 17-18 سنة موزعة كالآتي:

- المجموعة الأولى تجريبية وعددها (8) طالبات، حيث خضعت لبرنامج العلاج العقلاني الانفعالي.
- المجموعة الثانية تجريبية وعددها (8) طالبات، حيث خضعت لبرنامج التدريب على المهارات الاجتماعية.
- المجموعة الثالثة ضابطة وعددها (8) لم تشترك في أي برامج إرشادية.

وكانت أدوات الدراسة كالآتي:

- استبانة المشكلات التوافقية.
- مقياس هوية الأنا.
- مقياس قوة الأنا.
- مقياس القلق الاجتماعي .
- مقياس الوحدة النفسية.
- دليل الوضع الاجتماعي الاقتصادي.

وكانت نتائج الدراسة كالأتي:

- فاعلية أسلوب العلاج العقلاني الانفعالي في تحسين مستوى التوافق الشخصي والاجتماعي على متغيرات التوافق الستة (المشكلات التوافقية، وهوية الأنا، وقوة الأنا، والقلق الاجتماعي، والوحدة النفسية، تقدير الذات).
- فعالية برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية في تحسين مستوى التوافق الشخصي الاجتماعي وذلك على متغيرات التوافق الستة.
- لا توجد فروق دالة بين متوسطي الدرجات في متغيرات التوافق الشخصي الاجتماعي بمقاييس التوافق الستة لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية في المقياس البعدي.

وسعت دراسة فلانغن وديلينس وبيرن Flagan, Dellince, & Byrne (1998) إلى التحقق من أفضلية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي مع أو بدون أسلوب حل المشكلة من أجل تعزيز وتحسين المهارات الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (44) طالبا وطالبة من سن(9-11) سنة تم توزيعهم إلى مجموعتين علاجيتين الأولى خضعت لمنهج العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي مع أسلوب حل المشكلة والمجموعة الثانية نفس المنهج العلاجي لكن بدون أسلوب حل المشكلة، واستخدم الباحث المقاييس القبلية والبعدية باستخدام مسح المعتقدات اللاعقلانية للمراهقين وكان من أهم نتائج الدراسة أن أسلوب العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي مع أسلوب حل المشكلة قد تفوق على الأسلوب الثاني في زيادة المهارات الاجتماعية وفي إحداث تغيير في التفكير اللاعقلاني على أبعاد التمرد واحتقار الذات والمطالب نحو الآخرين والتحمل الضئيل للإحباط.

وسعت دراسة عبد القادر(1997) إلى التحقق من فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض مستوى العدوانية لدى عينة من المراهقين، وتكونت عينة الدراسة المبدئية من (178) طالبا بالصف الأول الثانوي من مدارس محافظة الفيوم، وبمتوسط عمري(14,6) وانحراف معياري(25) تم اختيار العينة من مدرسة بنها الثانوية بنين ومدرسة المنشية بنين ومدرسة طوخ

الثانوية بنين وبعد تطبيق مقياس الميل نحو العدوان ومقياس السلوك العدواني اشتملت عينة الدراسة على (14) طالبا بالصف الأول ثانوي بمتوسط عمري (14,7) وانحراف معياري (2,)، ثم تم تقسيم العينة إلى مجموعة تجريبية وهي مكونة من (7) طلاب، و قد تم تطبيق البرنامج العقلاني الانفعالي السلوكي عليهم .و المجموعة الضابطة وهي مكونة من (7) طلاب لم تتلق البرنامج، وتمثلت أدوات الدراسة في:

- مقياس الميل نحو العداون.
- مقياس السلوك العدواني.
- اختبار الأفكار العقلانية واللاعقلانية.
- البرنامج العقلاني الانفعالي السلوكي.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميل نحو العدوان لدى المراهقين قبل تطبيق البرنامج العلاجي وبعده لصالح القياس البعدي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لدى المراهقين قبل تطبيق البرنامج العلاجي و بعده لصالح القياس البعدي.

وقام نيلسون(1994) Nelson بدراسة بعنوان فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض السلوك العدواني لدى عينة من طلاب الجامعة، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين ألأولى تجريبية وتلقت العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي باستخدام نموذج (A B C) والثانية ضابطة ولم تتلقى أي نوع من العلاج، واستخدم الباحث مقياس السلوك العدواني، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض السلوك العدواني وتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى أفراد العينة العلاجية.

وهدفت دراسة ميشال(1992) Michaael التعرف على أثر العلاج العقلاني الانفعالي في خفض العدوان وذلك من خلال التحكم والضبط الذاتي للانفعالات، واشتملت الدراسة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية تم تقسيمهم إلى مجموعتين:

المجموعة التجريبية وتلقت العلاج العقلاني الانفعالي.

المجموعة الضابطة التي لم تتلقى أي برنامج.

وقد أوضحت النتائج فاعلية العلاج العقلاني الانفعال ي في خفض مستوى العدوانية والإحباط ومشاعر الذنب.

وهدفت دراسة فرج (1992) إلى التحقق من فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي في حل مشكلات المراهقة المرتبطة بالأفكار العقلانية، واستبدالها بأفكار عقلانية جديدة ، وتكونت عينة الدراسة من (250) طالبا وطالبة من الصفين الأول والثاني الثانوي التجاري واختير منهم (40) طالبا وطالبة وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وضمت (20) طالبا وأخرى ضابطة ضمت (20) طالبا، واستخدمت الباحثة أدوات : استفتاء مشاكل الشباب للأفكار اللاعقلانية من (إعداد الباحث) ، واختبار ذكاء الشباب اللفظي (إعداد زهران)، واستمارة تقدير المستوى الاجتماعي – الاقتصادي للأسرة المصرية المعدل (إعداد عبد العزيز الشخص) وبرنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي الجماعي من إعداد (الباحثة)، وأوضحت النتائج فاعلية برنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي الجماعي في حل مشكلات المراهقة المرتبطة بالأفكار اللاعقلانية .

وهدفت دراسة الطيبة (1990) إلى بحث أثر البرنامج الإرشادي الجمعي القائم على النظرية العقلانية المعرفية لألبرت أليس في خفض الأكتئاب لدى طالبات الصف العاشر والأول ثانوي في مدرسة الجبيهة الثانوية، وبلغ عدد أفراد الدراسة (50) طالبة من الطالبات اللواتي حصلن على أعلى الدرجات على قائمة بيك للأكتئاب، وتم توزيع أفراد الدراسة عشوائياً على المجموعتين التجريبية والضابطة، وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً بين المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج الإرشادي والمجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية.

واستهدفت دراسة هاندلمان(1983) Handalman تأثير العلاج العقلاني على تنمية المعتقدات العقلانية وتحمل الإحباط وقبول الذات لدى طلبة المدارس العليا الثانوية، وكانت عينة البحث من طلاب أربعة فصول بالصفين الحادي عشر والثاني عشر وقد قسموا عشوائيا إلى مجموعتين تجريبيتين تشمل (50) طالبا ومجموعة ضابطة وتشمل (51) طالبا وتلقت المجموعة التجريبية (17) جلسة علاجية ومدة الجلسة الواحدة (45) دقيقة وقد شملت الأدوات المستخدمة ما يلي:

- مقياس متغيرات البحث.
- منهج التعليم العقلاني الانفعالي (مفاهيم أليس).
- المحاضرات و المناقشات.
- القراءة.
- الأعمال المنزلية.
- السيكودراما.

- النشاط السلوكي.
- التخيلات.

وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلي:

- كان أداء المجموعة التجريبية أفضل من الضابطة.
- فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي على تنمية المعتقدات العقلانية وتحمل الإحبا ط وقبول الذات.

4.2.2 تعقيب على الدراسات السابقة

في ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة يتضح أن العنف المدرسي يمثل ظاهرة عالمية مما دعا الكثير من الباحثين لدراسته سواء كان ذلك على المستوى العالمي أو المستوى العربي فعلى المستوى العربي هناك العديد من الدراسات التي تناولت موضوع العنف المدرسي ومنها: دراسة السحيمي(1998) في مصر، ودراسة خليفة والهولى (2000) في الكويت، ودراسة المرك ز الوطني لتنمية الموارد البشرية (1998) في الأردن، ودراسة وزارة التربية والتعليم في السعودية (2003)، و دراسة أبو عيد (2004) في فلسطين.

أما عالمياً فهناك أيضا العديد من الدراسات التي تناولت موضوع العنف المدرسي منها: دراسة (1999) Crump، ودراسة(1999) Moses في أمريكيا، ودراسة(1995) Colman في استراليا.

كما يتضح من الدراسات السابقة أنها تناولت ظاهرة العنف وعلاقته ببعض المتغيرات مثل دراسة صالح (2003) حيث بحثت هذه الدراسة متغير المستوى الاجتماعي للأسرة والتعامل مع العنف، وكذلك دراسة (1999) Crump التي أكدت نتائجها على دور المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة في التوجه للعنف وكذلك على وجود علاقة بين الإحباط والعنف، وهناك دراسة العنزي(2004) التي بحثت العلاقة بين العدوانية وبعض سمات الشخصية في مرحلة المراهقة.

كما أن الدراسات السابقة تناولت الفروق بين الجنسين في العنف ولصالح الذكور ومن هذه الدراسات ودراسة أبو زنط (2002)، ودراسة (1995، Crump)ودراسة المركز الوطني (1998) ودراسة الشندويلي(1993).

وهناك عدد من الدراسات التي تناولت مظاهر العنف المدرسي مثل: دراسة خليفة والهولي (2003)، ودراسة أبو زنط (2002)، ودراسة (1997) .

وتناولت الدراسات السابقة أسباب العنف المدرسي مثل دراسة المرك ز الوطني لتنمية الموارد البشرية فـي الأردن والتي أرجعت العنف المدرسي إلى عدة أسباب مثل ضعف التحصيل الدراسي، والتفكك الأسري ، وأسباب ترجع إلى الخصائص النفسية للطلبة مثل التعصب وعدم الشعوربالأمن .

كما يلاحظ أن العنف تمت دراسته على مستوى مرحلة المراهقة بكثرة، و ذلك لما لهذه المرحلة من طبيعة خاصة تتمثل في التغيرات الجسدية والنفسية والاجتماعية والانفعالية، ومن جهة أخرى فقد أثبتت الدراسات انتشار سلوك العنف بين فئة المراهقين ومن هذه الدراسات دراسة حمدان (2007) ودراسة العنزي(2004) ودراسة (1999)Moses ودراسة السحيمي(1998) ودراسة الشندويلي (1993) ودراسة(1993) Crum

ومن خلال العرض السابق لنتائج الدراسات التي تناولت فعالية البرامج الإرشادية في خفض العنف فقد أثبتت هذه البرامج فعاليتها ومن هذه الدراسات: دراسة مطر(2004)، ودراسة (2003) Webster-stratoon.etal، ودراسة حمزة (2001)، ودراسة (1987),Richard، ودراسة الزاغة (2001)، ودراسة أبو غوش (1996) ودراسة محمود(1995).

ويلاحظ على عدد من هذه البرامج أنها استخدمت عدد من الفنيات التي يستخدمها البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعال ي السلوكي ومن هذه الدراسات:دراسة (2003) Webster- stratoon.,etal دراسة مصطفى (2001)، ودراسة أبو غوش (1996)، ودراسة العمايرة (1995)، ودراسة (1991) Mann etal،.

وفي ضوء إطلاع الباحث على نتائج الدراسات التي تناولت الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لاحظ الباحث فاعلية الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تعديل العديد من السلوكيات مثل:العنف، قلق الامتحان، إحداث الحياة الضاغطة، الاتزان الانفعالي، الأرق،

احتقار الذات، العدوانية، ومشاعر الذنب، ومشكلات المراهقة المرتبطة بالأفكا ر اللاعقلانية، والغضب، والإحباط.

فقد أثبتت دراسة شند والدسوقي(2003) تفوق العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي على العلاج السلوكي في علاج الأرق لدى عينة من طلبة الجامعة وامتداد تأثير البرنامج على جوانب الحياة العامة، كما بينت دراسة كامل(2005) فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لخفض أحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلبة الجامعة، وأوضحت دراسة دويكات(2007) فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الصف العاشر.

كما يتضح من الدراسات السابقة أيضا استمرارية فاعلية الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي بعد فترة التطبيق ويظهر ذلك جليا في عدد من الدراسات مثل:دراسة دويكات (2007)، ودراسة كامل (2005) ودراسة الشعراوي (2003)، ودراسة السحيمي (2002).

ومن خلال العرض السابق لنتائج الدراسات السابقة يتبين لنا أن هناك العديد من الدراسات التي أثبتت فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض مظاهر العنف مثل دراسة رضوان (2003)، ودراسة السحيمي (2002)، ودراسة عبد القادر(1997)، ودراسة (1994) Nelson، ودراسة(1992) Michaael.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

- يلاحظ من الدراسات السابقة أن موضوع العنف تم دراسته على مستوى مرحلة المراهقة بكثرة مما لفت نظر الباحث لاختيار عينة الدراسة من طلاب الصف العاشر، كما بينت الدراسات السابقة انتشار العنف بين الطلاب أكثر منه بين الإناث، ومن هذه الدراسات دراسة السحيمي(1998)، ودراسة المرك ز الوطني لتنمية الموارد البشرية (1998)، ودراسة أبو زنط (2002)، ودراسة (1999) Crump ودراسة المركز الوطني (1998) ودراسة الشندويلي(1993).

- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء استبانه مظاهر العنف، حيث تم تقسيم مجالات الأداة إلى أربعة مجالات وهي (مظاهر العنف نحو الآخرين، ومظاهر العنف نحو الممتلكات، والتمرد على القوانين والأنظمة المدرسية، ومظاهر العنف نحو الذات)، ومن بين هذه الدراسات دراسة حمدان (2007)، ودراسة أبو زنط (2002)، ودراسة حمزة (2001).

- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد فرضيات الدراسة، ومنهجها، وإجراءات الدراسة، فقد استفاد الباحث من دراسة مصطفى (2001)، ودراسة العمايرة (1995)، ودراسة السحيمي (2002).

- من خلال الدراسات السابقة حاول الباحث استخلاص الدراسات التي يمكن الاستفاد ة منها في بناء البرنامج الإرشادي.فقد استفاد الباحث من دراسة السحيمي (2002)، ودراسة عبد القادر(1997)، ودراسة الطيبة (1990)، ودراسة دويكات.

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

1.3منهج الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة

3.3عينة الدراسة

4.3 أدوات الدراسة

5.3 إجراءات الدراسة

6.3 متغيرات الدراسة

7.3 المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفا لمنهج الدراسة، كما يعطي وصفا مفصلا لأدوات الدراسة وصدقها وثباتها، وكذلك إجراءات الدراسة والمعالجة الإحصائي ة التي أستخدمها الباحث في استخلاص نتائج الدراسة وتحليلها.

1.3 منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة على المنهج التجريبي، حيث يعد المنهج التجريبي أفضل الطرق لبحث الكثير من المشكلات التربوية حيث تمثل فيه خبرات البرنامج الإرشادي القائم على الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي المتغيرات المستقلة، واستجابات المفحوصين على استمارة (مظاهر العنف) المتغيرات التابعة.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف العاشر الذكور في المدارس الحكومية التابعة لمكتب التربية والتعليم في محافظة قلقيلية في العام الدراسي 2007-2008 وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (1143) طالباً موزعين في (43) شعبة ضمن (28) مدرسة.

3.3 عينة الدراسة

اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة، حيث حددت المدارس التي تحتوي على الصف العاشر الأساسي ذكور، وعدد هذه المدارس (28) مدرسة، وتم اختيار مدرسة ذكور حبلة الثانوية للبنين بالطريقة القصدية حيث بلغ عدد أفراد العينة (20) طالباً تراوحت أعمارهم بين (15-16) سنة، وتم توزيعهم في مجموعتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة.

واختار الباحث عينة الدراسة من مدرسة ذكور حبلة الثانوية للبنين لعدة اعتبارات :

1. إن المدرسة المذكورة تقع في بلدة ذات مستوى اجتماعي واقتصادي وثقافي متوسط مما يفرض معه تقارب مستوى الطلبة اجتماعياً واقتصادياً وثقافياً.
2. يوجد أكثر من شعبة للصف العاشر في المدرسة ومتوسط كثافة الطلاب في الشعبة (30) طالباً مما يسمح للباحث بحرية الاختيار العشوائي.
3. الباحث يعمل مرشد تربوي في المدرسة المذكورة منذ ثمانية أعوام، إضافة إلى ذلك موافقة إدارة المدرسة وترحيبها بتطبيق الدارسة مما قد يسهم بدرجة كبيرة بعدم وجود صعوبات أثناء فترة تطبيق البرنامج.

أسس اختيار العينة

لقد اختار الباحث العينة بناءً على عدة أسس وهي:

- الحصول على درجة تشير إلى وجود مشكلة العنف باستخدام استمارة العنف، حصول الطالب على (3.50– 5) مظاهر عنف مرتفعة، و (2.50– 3.49) مظاهر عنف متوسطة و(1–2.49) مظاهر عنف منخفضة.
- عدم انخراط الطالب في برنامج إرشاد جمعي آخر يتعلق بشكل خاص بمشكلة العنف، وقد وزعت عينة الدراسة توزيعاً عشوائياً باستخدام أسلوب الأرقا م العشوائية إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة على النحو التالي:

أ. المجموعة التجريبية: ضمت هذه المجموعة (10) طلاب وهي تشكل (50%) من عينة الدراسة التي تم اختيارها، خضعت هذه المجموعة إلى البرنامج الإرشادي مؤلف من (16) جلسة على مدار شهرين، كما خضعت هذه المجموعة إلى اختبار قبلي وآخر بعدي على استمارة العنف.

ب. المجموعة الضابطة: ضمت هذه المجموعة (10) طلاب وهي تشكل (50%) من عينة الدراسة، ولم تخضع هذه المجموعة إلى أي برنامج إرشادي خلال فترة المعالجة، وإنما خضعت إلى اختبار قبلي وآخر بعدي لإستمارة العنف.

جدول (1.3)

توزيع عينة الدراسة

المجموعة	العدد	النسبة المئوية
مجموعة تجريبية ذكور	10	%50
مجموعة ضابطة ذكور	10	%50
المجموع	20	%100

تكافؤ المجموعات

للتأكد من مدى تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل بدء تطبيق البرنامج، قام الباحث باستخدا م اختبار ت (t-Test)، كما هو واضح في الجدول رقم (2.3).

جدول2.3: نتائج اختبار ت (t-Test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية لمظاهر العنف المدرسي حسب متغير المجموعتين.

المجموعات	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مظاهر العنف ضد الآخرين	تجريبية قبلي	4.25	0.23	0.171	9	0.868
	ضابطة قبلي	4.24	0.19			
مظاهر العنف ضد الممتلكات	تجريبية قبلي	4.17	0.22	-1.667	9	0.130

	ضابطة قبلي	4.38	0.22			
مظاهر العنف ضد المدرسة	تجريبية قبلي	4.38	0.10	0.264	9	0.798
	ضابطة قبلي	4.37	0.94			
مظاهر العنف ضد الذات	تجريبية قبلي	4.33	0.16	2.212	9	0.054
	ضابطة قبلي	4.03	0.35			
الدرجة الكلية	تجريبية قبلي	4.28	0.62	0.480	9	0.642
	ضابطة قبلي	4.26	0.13			

يتضح من الجدول (2.3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α ≤0.05) بين متوسطات أداء المجموعة الضابطة والتجريبية على الاختبار القبلي لمظاهر العنف المدرسي ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (4.28) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (4.26) كما أنه تبين أن قيمة (ت= 0.480) عند مستوى الدلالة (0.642) على الدرجة الكلية. وهذا يدل على أن مجموعتي الدراسة متكافئتان قبل البدء في البرنامج التدريبي المقترح لخفض مظاهر العنف المدرسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة قلقيليه، وعلى هذا يمكن أن يرجع الباحث أي فروق بين أفراد المجموعتين بعد تطبيق البرنامج إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المستخد م على المجموعة التجريبية دون الضابطة.

4.3 أدوات الدراسة

1. استبانة مظاهر العنف المدرسي (للطلاب)

قام الباحث بإعداد استبانة مظاهر العنف المدرسي للطلاب، حيث تشتمل الاستمارة على أربعة أبعاد وهي بعد مظاهر العنف ضد الآخرين ويشمل على (12) بنداً، وبعد مظاهر العنف نحو الممتلكات ويشتمل على (10) بنود وبعد التمرد على قوانين وأنظمة المدرسة ويشتمل على (11) بنداً، وبعد مظاهر العنف نحو الذات ويشتمل على (9) بنود.

صدق الأداة

للتحقق من صدق أداة الدراسة (استبانه مظاهر العنف المدرسي)، قام الباحث بعرض أداة الدراسة، في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (12) محكم من المختصين والحائزين على شهادة الدكتوراه في علم النفس والتوجيه والإرشاد وأصول التربية والصحة النفسية، وقد تم تحكيم الأداة بهدف أبداء الرأي في فقراتها من حيث شموليتها، ومدى سلامة الفقرات ووضوح صياغتها ومدى ارتباط الفقرة بالبعد الذي وضعت له، ونتيجة لما أشار إليه المحكمون تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وإضافة فقرات جديدة، وحذف بعض الفقرات، وبذلك أصبحت أداة الدراسة في صياغتها النهائية مكونة من (42) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، ومن

أهم التعديلات التي أجريت على الأستبانة قام الباحث بحذف وإضافة الفقرة رقم(7،6) في بعد مظاهر العنف ضد الآخرين وأجرى تعديلاً على الفقرات ذات الأرقام (12،11) في بعد مظاهر العنف ضد الآخرين وأجرى تعديلاً على الفقرات ذات الأرقام (7،5) في بعد مظاهر العنف نحو الممتلكات وحذف وإضافة الفقرات(8،4) في بعد مظاهر العنف نحو الممتلكات وإضافة الفقرة رقم (9،6) في بعد التمرد على أنظمة وقوانين المدرسة وإضافة الفقرات (9،5) في بعد مظاهر العنف نحو الذات وتعديل الفقرات ذات الأرقام(3،1) في بعد مظاهر العنف نحو الذات.

ومن ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة بحساب مصفوفة ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للأداة باستخدام معامل الارتباط بيرسون (**correlation** Pearson) وذلك كما هو وارد في جدول (2.3)

جدول 2.3 نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مقياس مظاهر العنف المدرسي مع الدرجة الكلية لأداة الدراسة.

الفقرات	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	الفقرات	قيمة ر	الدلالة الإحصائية
1.	0.484**	0.000	22.	0.512**	0.000
2.	0.617**	0.000	23.	0.521**	0.000
3.	0.580**	0.002	24.	0.490**	0.000
4.	0.374**	0.003	25.	0.515**	0.000
5.	0.564**	0.000	26.	0.208	0.111
6.	0.414**	0.001	27.	0.330*	0.010
7.	0.653**	0.000	28.	0.567**	0.000
8.	0.290*	0.024	29.	0.536**	0.000

0.001	**0.418****	**30.**	**0.000**	**0.438****	**9.**
0.001	**0.427****	**31.**	**0.000**	**0.518****	**10.**
0.000	**0.481****	**32.**	**0.009**	**0.334****	**11.**
0.000	**0.500****	**33.**	**0.006**	**0.352****	**12.**
0.038	**0.269***	**34.**	**0.000**	**0.445****	**13.**
0.005	**0.360****	**35.**	**0.155**	**0.186****	**14.**
0.013	**0.320***	**36.**	**0.023**	**0.294***	**15.**
0.444	**0.101**	**37.**	**0.000**	**0.464****	**16.**
0.001	**0.414****	**38.**	**0.023**	**0.290***	**17.**
0.001	**0.409****	**39.**	**0.000**	**0.594****	**18.**
0.006	**0.351****	**40.**	**0.000**	**0.571****	**19.**
0.005	**0.358****	**41.**	**0.001**	**0.422****	**20.**
0.069	**0.237**	**42.**	**0.005**	**0.361****	**21.**

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أن غالبية قيم ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للأداة دالة إحصائياً وبدرجة عالية، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لفقرات الأداة وأنها تشترك معاً في قياس مظاهر العنف المدرسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة قلقيلية في ضوء الإطار النظري الذي بنيت الأداة على أساسه.

ثبات المقياس

تحقق الباحث من ثبات الأداة "استبانه مظاهر العنف " من خلال عينة استطلاعية من طلبة الصف العاشر حيث تم توزيع الأداة على (130) طالبا من طلبة الصف العاشر ذكور في مدرسة السلام، وبلغت قيمة ثبات الأستبانة (87.) حسب معادلة (كرونباخ الفا) وهي درجة مقبولة في مناهج البحث العلمي وبذلك تكون الأداة مناسبة لقياس مظاهر العنف المدرسي.

مفتاح تصحيح استبانه مظاهر العنف المدرسي

تتكون الأداة في صورتها النهائية من (42) فقرة موزعة على الأبعاد التالية:

1 -مظاهر العنف نحو الآخرين(12 فقرة).

2 -العنف ضد الممتلكات(10 فقرات).

3 -التمرد على قوانين وأنظمة المدرسة(11 فقرة).

4 -مظاهر العنف نحو الذات (9 فقرات).

وقد استخدم الباحث مقياس ليكرت الخماسي(أبدا، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً) حيث أعطيت الإجابة دائماً (5) درجات، وغالباً (4) درجات، أحياناً (3)، نادراً (2)، أبداً (1).

وقد طبق هذا السلم الخماسي على جميع بنود أداة الدراسة، وللتعرف إلى تقديرات أفراد العينة وتحديد درجة العنف المدرسي وفق قيمة المتوسط الحسابي تم اعتماد المقياس التالي:

1. درجة عالية: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية تتراوح من(3.50– 5).
2. درجة متوسطة: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي محصورة بين(2.50– 3.49).
3. درجة منخفضة: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح بين (1–2.49).

2. البرنامج الإرشادي:

يعتمد بناء البرنامج على الأفكار اللاعقلانية الواردة في نظرية ألبرت أليس، وعددها إحدى عشرة فكرة لاعقلانية واعتماد الفكرتين اللاعقلانيتين اللتان أضافهما الريحاني (1985) وبذلك تكون الأفكار ثلاث عشرة فكرة لاعقلانية.

أولاً– مبررات استخدام الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي

1. أكدت العديد من الدراسات السابقة ازدياد انتشار العنف بين طلبة المدارس وخاصة في مرحلة المراهقة ومن هذه الدراسات:

دراسة(حمدان، 2007) ودراسة(أبو عيد (2004)، ودراسة (خليفة والهولي، 2003)، ودراسة (السحيمي،1998) ،دراسة (أبو زنط ،1997).

2. كما أكدت الدراسات السابقة أيضا على ضرورة وأهمية وضع البرامج الإرشادية لخفض سلوك العنف لدى الطلبة.

3. هناك العديد من الدراسات التي أكدت فعالية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض الكثير من الأضطرابات الانفعالي ة وخاصة العنف مثل دراسة دويكات (2007) دراسة كامل (2005) دراسة عبد القادر (1997) دراسة (Nelson،1994) دراسة .

4. طبيعة العينة التي سوف تجرى عليها الدراسة هي من المراهقين، وفي هذه المرحلة العمرية يميل الطلاب إلى طرق التفكير العقلانية المختلفة مما يساهم أو يجعل الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي مناسب لهذه المرحلة.

5. أن كثيرا من استجابات واضطرا با ت العنف تعتمد إلى حد بعيد على وجود معتقدات فكرية خاطئة يبنيها الفرد عن نفسه وعن العالم المحيط به، والإرشاد العقلاني يعمل على تعديل أخطاء تفكير الفرد وتعديل سلوكه ومعتقداته.

6. العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي يسعى إلى تغير فلسفي دائم وعميق بدلا من مجرد إزالة الأعراض وذلك من خلال تبني الفرد لأفكار أكثر عقلانية تمنحه القدرة على التغلب على الأسباب الحقيقية التي تقف وراء ميوله وسلوكه العنيف ، وهناك العديد من الدراسات التي أثبتت استمرارية فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض الأضطرابات الانفعالية المختلفة ومنها العنف بعد انتهاء البرنامج مثل دراسة (عبد القادر ، 1997، ودراسة كامل ،2005).

7. يعمل الإرشاد العقلاني الانفعالي على تأكيد الذات وتشجيع الفرد على التعبير العقلي عن مشاعره مما يسهم في خفض مظاهر العنف لدى الطلاب.

8. هناك توافق بين أهداف العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي وهدف البرنامج الإرشادي والمتمثل في خفض مظاهر العنف لدى عينة الدراسة ، فالطريقة الخاطئة التي يفكر بها الطلبة والأفكار اللاعقلانية التي يحملونها تؤدي إلى الأضطرابات الانفعالية (العنف).

ثانياً– الطريقة التي يقوم عليها البرنامج في هذه الدراسة

يقوم البرنامج على أساس طريقة الإرشاد الجماعي وذلك لما لهذه الطريقة من خصائص ومزايا تميزها عن الطرق الإرشادية الأخرى، ومن ناحية أخرى تعتبر من الطرق التي تتلاءم وموضوع الدراسة الحالية خاصة أن أفراد عينة الدراسة التجريبية هم من المراهقين وبالتالي فإن طريقة الإرشاد الجماعي هي من أفضل أساليب الإرشاد في هذا المجال.

مبررات استخدام الإرشاد الجماعي:

أ –يوفر الإرشاد الجماعي بيئة آمنة للطلاب ليعطوا ويأخذوا التغذية الراجعة لأقرانهم فيما يتعلق بقضايا العنف.

ب التخفيف من مقاومة الطلاب أثناء الحديث عن مشاكلهم.

ت الإرشاد الجماعي يتيح فرصة التعبير.

ث الإرشاد الجماعي يساعد على كسب ثقة الطلاب.

ج يتعلم المسترشد السلوك الاجتماعي المقبول من مهارة الاتصال والتواصل الاجتماعي الديناميكي بأسلوب سهل لا شعوري.

ح -الكشف عن مشاكل العلاقات التي لا يستدل عليها في الإرشاد الفردي

خ -الدعم والمساعدة الموجهة من قبل الأقران.

د -توفير صورة مصغرة عن مواقف الحياة الواقعية.

ذ -تقليل الشعور بالوحدة (مغاريوس، 1999).

كما ويرى الباحث أن طريقة الإرشاد الجماعي تعد من أنسب طرق الإرشاد التي تلائم موضوع الدراسة الحالية لسببين هما :

– طبيعة أفراد العينة التجريبية من حيث أنهم مراهقون، وبالتالي فإن طريقة الإرشاد الجماعي أفضل الأساليب في هذا المجال.

– طبيعة الظاهرة التي يتعامل معها البرنامج (مظاهر العنف) حيث أن طريق الإرشاد الجماعي تتناسب مع هذه الظاهرة.

ثالثاً–أهداف البرنامج الإرشادي

الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج إلى خفض سلوك العنف لدى عينة من طلبة الصف العاشر من خلال التعرف على الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية والتي يعتنقها هؤلاء الطلبة والعمل على تغير هذه الأفكا ر والمعتقدات اللاعقلانية إلى أفكار أكثر عقلانية.

الأهداف الخاصة للبرنامج:

1. إكساب الطلبة عددا من الفنيات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي يمكن من خلالها مواجهة مواقف العنف التي قد يتعرضون لها في حياتهم المستقبلية.
2. مساعدة أفراد العينة على التخلص من الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية المؤدية للعنف
3 تنمية مهارات الاتصال والتواصل والحوار والنقاش لدى الطلبة.
4. أن يتدرب الطلاب على التغلب على التفكير الانهزامي من خلال إعادة الحوار المنطقي مع الذات.
5. أن يتدرب الطلاب على فحص العلاقة بين الحدث المحزن (A) و بين كل من الانفعال (C) والتفكير (B).
6. أن يتدرب الطلاب على تفنيد المعتقدات اللاعقلانية وإحلال المعتقدات العقلانية مكانه

رابعاً– خطوات بناء البرنامج

- تم الإطلاع على الكثير من الكتابات التي تناولت نظرية الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعال ي السلوكي خاصة فيما يتعلق بنظرية (A.B.C) التي تفسر العلاقة بين التفكير والانفعال.
- الإطلا ع على نتائج برامج ونتائج البحوث والدراسات السابقة في ميدان العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، والاستفادة من الطريقة والإجراءات المستخدمة.

خامساً- الفنيات المستخدمة في البرنامج

- **فنية (A.B.C)**

سوف يتم تدريب المجموعة التجريبية على استخدام نموذج (A B C) لتحديد الحدث النشط (A)، والانفعال الذي يعيقه (C)، والتفكير المسبب للانفعال (B).

- **الواجبات المنزلية**

حيث يكلف أفراد المجموعة التجريبية ببعض الأعمال التي يقومون بها في المنزل مثل الوقوف على أفكارهم اللاعقلانية التي تتعلق بموضوع العنف، ومحاولة تحديد الموقف المحزن والانفعالي، والفكرة المسببة للعنف ثم مناقشة ذلك في الجلسات التالية، إضافة إلى ملاحظة الحديث الداخلي الذي يصاحب الموقف والمشاعر.

وتعمل هذه الفنية على توجيه وتشجيع الطلبة على تنفيذ بعض الواجبات الخارجية مما يمكنهم من تعميم التغيرات الإيجابية التي يكونوا قد أنجزوها.

- **المحاضرة المبسطة**

ويتمثل المفهوم التطبيقي لهذه الفنية في تقديم معلومات لأعضاء المجموعة التجريبية عن سلوك العنف من حيث مفهومه وأسبابه وأنواعه، والنتائج المترتبة عليه، ودور الأفكا ر العقلانية في إحداث سلوك العنف، وذلك لزيادة استبصارهم لأنفسهم بطريقة موضوعية ووفق تسلس منطقي مترابط، وكذلك تقديم المادة بصورة مبسطة يسهل استيعابها والابتعاد قدر الإمكان عن استخدام المصطلحات المعقدة.

- **المناقشة والحوار**

تستخدم فنية المناقشة للكشف عن الأفكار اللاعقلانية، و يتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تبادل الرأي والتحاور حول موضوع المحاضرة مما يؤدي إلى تغيير المعرفة بشكل دينام ي، وتعديل الأفكار الخاطئة لأعضاء المجموعة الإرشادية، وتعزيز التواصل بين أعضاء المجموعة التجريبية من أجل ضمان المشاركة الفعالة.

- **الاسترخاء**

يقوم الباحث بتدريب أعضاء المجموعة التجريبية على تمرين الاسترخاء في بداية كل جلسة، وكذلك التأكيد على طلبة المجموعة التجريبية أن يكون تمرين الاسترخاء ضمن الواجب المنزلي، والهدف من الاسترخاء خلق جو من الأمان والهدوء وخفض مستوى التوتر أثناء الجلسة الإرشادية.

- **النمذجة**

وهنا يقوم الباحث بإعطاء نماذج وأمثلة لاستخدام العقلانية واللاعقلانية في موقف محدد، كما ويعطي الباحث الفرصة للطلبة لإعطاء أمثلة ونماذج للأفكار اللاعقلانية، وما يصاحب الفكرة من حديث ذاتي.

سادساً- صدق البرنامج الإرشادي

تم عرض البرنامج في صورته الأولية على عدد من المحكمين المختصين في مجال علم النفس والإرشاد النفسي والصحة النفسية والخدمة الاجتماعية، وذلك بهدف التحقق من مدى ملائمة البرنامج لأفراد العينة، وصحة الإجراءات التطبيقية للبرنامج، وفحص مدى ملائمة البرنامج للأهداف التي سيوضع من أجلها، ووفقاً لتعليمات المحكمين أجريت التعديلات المطلوبة، ومن ثم إعداد الصورة النهائية للبرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي السلوكي.

سابعاً-تنفيذ ومكان تطبيق البرنامج

استغرق تطبيق البرنامج الإرشادي شهرين كاملين تتضمن (16) جلسة إرشادية وبمعدل جلستين إرشاديتين أسبوعياً مدة كل جلسة (80) دقيقة بدأت بتاريخ 2007/10/5 وحتى 2007/12/5، وتم تطبيق البرنامج بقاعة النشاطات في مدرسة ذكور حبلة الثانوية، أما المتابعة فقد كانت بعد شهر من انتهاء البرنامج.

وفيما يلي وصف وتوضيح مختصر لما تم القيام به في الجلسات الإرشادية التي طبقت على المجموعة التجريبية:

الجلسة الأولى:

- قام الباحث بإجراء تمرين التعارف وكسر الجليد بين أعضاء المجموعة الإرشادية.
- قام الباحث بتعريف الإرشاد الجمعي على أنه طريقة من طرق الإرشاد التي تساعد الطلاب الذين يتشابهون من حيث المشكلات، للتوصل إلى طرق وأساليب لمساعدة الفرد ليواجه المشكلات ويتخلص منها، وكذلك إعطاء فكرة عن البرنامج الإرشادي.
- طلب الباحث من الطلبة بوضع قواعد وأسس اللقاءات وتسجيلها على ورقة كبيرة ووضعها في القاعة التي تجري فيها اللقاءات.
- في نهاية الجلسة أكد الباحث على أهمية الالتزام بالمواعيد وحدد عدد اللقاءات، إضافة إلى تحديد المكان، ثم شكر الطلبة وتحديد موعد اللقاء القادم وشكر الطلبة.

الجلسة الثانية:

- الترحيب بأعضاء المجموعة التجريبية، وتقديم الشكر لهم على الانتظام والالتزام بموعد الجلسة.
- قام الباحث بشرح فنية (A.B.C) وتوضيح العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية التي يعتنقها الفرد والسلوك العنيف.
- قام الباحث بإعطاء نموذج أو مثال على ما تم شرحه لفنية (A.B.C) ويطلب من الطلبة أعطاء أمثلة من ذاكرتهم وتطبيقها على فنية (A.B.C).
- الواجب المنزلي، حيث يطلب الباحث من المجموعة التجريبية كتابة الأفكار اللاعقلانية التي تؤدي إلى العنف وتطبيق فنية (A.B.C) في بعض المواقف والأحداث.
- طلب الباحث من الطلبة أن يذكروا انطباعاتهم عن نموذج(A.B.C) ومدى الاستفادة منه ثم شكر الطلبة وتحديد موعد اللقاء القادم وإنهاء الجلسة.

من الجلسة الثالثة وحتى الجلسة الخامسة عشر

تم مناقشة الأفكار اللاعقلانية الثلاث عشر، حيث قام الباحث بشرح فكرة واحدة من الأفكا ر اللاعقلانية الثلاث عشر في كل جلسة على حدة، وكان الهدف الأساسي هو محاولة التعرف على ألأفكار اللاعقلانية والتي يتبناها الطلاب الذين لديهم مظاهر عنف ثم العمل على تغير هذه الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية إلى أفكار ومعتقدات أكثر عقلانية.

الجلسة السادسة عشر

- أخذ تقويم شفهي من أعضاء المجموعة الإرشادية.
- توزيع الاختبار البعدي ((لمظاهر العنف)).
- أجراء تمرين الإنهاء، حيث يضع كل طالب ورقة على ظهره معلقة بخيط في عنقه ويقوم كل طالب بكتابة جملة ايجابية لكل طالب يعبر عن مشاعره اتجاهه ويطبق الباحث هذا التمرين مع الطلاب.

5.3 إجراءات تطبيق الدراسة

– تم اختيار مدرسة لتطبيق الدراسة عليها بالطريقة القصدية.

– تم الحصول على إذن لتطبيق الدراسة من وزارة التربية والتعليم.

– تم إجراء التعديلات اللازمة والتحقق من صدق الاختبار من خلال صدق المحكمين.

– تم توزيع الاستمارة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة والتحقق من ثبات الأداة.

– طبقت أداة الدراسة على طلاب الصف العاشر في المدرسة.

– ثم اختار الباحث (20) طالباً من الطلبة الذين حصلوا على درجات عالية على استمارة العنف. ومن ثم تم تقسيم الطلاب عشوائياً حسب الأرقام العشوائية إلى مجموعتين بحيث ضمت كل مجموعة (10) طلاب، وبعدها تم توزيع المجموعات بشكل عشوائي على النحو التالي:

المجموعة الأولى: وتتكون من (10) طلاب وهي المجموعة التجريبية التي تخضع للبرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي السلوكي.

المجموعة الثانية: وتتكون من (10) طلاب وهي المجموعة الضابطة التي لم تخضع إلى أي برنامج.

– أجريت مقابلة أولية مع كل طالب على حدة، ومن خلال هذه المقابلة تم تهيئة أفراد العينة للمشاركة في البرنامج والتأكد من رغبة الطلاب للمشاركة في البرنامج، كما تم التعريف بأهمية البرنامج والمشكلة التي يعاني منها الطلاب، ولم يتم استبعاد أي طالب بعد هذه المقابلة وذلك بسبب رغبة الطلاب من الاستفادة والمشاركة في البرنامج الإرشادي.

– خضعت المجموعتان التجريبية والضابطة للاختبار القبلي لاستمارة العنف للحصول على مستوى العنف لدى المجموعتين قبل تطبيق البرنامج الإرشادي.

– تم تطبيق البرنامج الإرشادي مع المجموعة التجريبية فقط وعزل المجموعة الضابطة عن أي برنامج إرشادي خلال فترة المعالجة.

– تم تطبيق استمارة العنف مرة ثانية " الاختبار البعدي" بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي مع المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وتم تحليل البيانات واستخراج النتائج باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

– تم أجراء اختبار الاحتفاظ لفحص مدى ثبات المعالجة الإرشادية لدى المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج الإرشادي والتأكد من ثبات النتائج لنجاح البرنامج.

ويبين جدول(2.3) الجدول الزمني لإجراءات المعالجة.

جدول(3.3): الجدول الزمني لإجراءات الدراسة

أسم المجموعة	عدد الأفراد المشاركين	بداية الدراسة 2007/10/1	المعالجة من 2007/10/5– 2007/12/5	القياس البعدي	اختبار الاحتفاظ
المجموعة التجريبية	10	القياس القبلي 2007/10/3	16جلسة إرشاد جمعي لبرنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي	القياس البعدي في تاريخ 2007/12/5	اختبار الاحتفاظ 2008/1/5
المجموعة الضابطة	10	القياس القبلي 2007/10/3	لم تتعرض إلى أي برنامج إرشادي	القياس البعدي في تاريخ 2007/12/5	لا يطبق عليها اختبار الاحتفاظ

6.3 متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة : البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي السلوكي.

المتغيرات التابعة: مظاهر العنف المدرسي.

7.3 المعالجة الإحصائية

تمت المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات، باستخراج الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقد فحصت فرضيات الدراسة عند المستوى $(0.05\geq \alpha)$ باستخدام الاختبارا ت الإحصائية الآتية: اختبار (ت) (t-Test) ، ومعامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) ، لمصفوفة ارتباط فقرات الأستبانة، ومعامل الثبات كرونباخ الفا

(Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام الحاسوب، وباستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

الفصل الرابع:نتائج الدراسة

1.4 نتائج الدراسة

1.1.4 نتائج الفرضية الأولى

2.14 نتائج الفرضية الثانية

3.1.4 نتائج الفرضية الثالثة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها، وذلك للتحقق من صحة الفرضيات ومناقشتها، حيث استخدم الباحث مجموعة الرزم الإحصائية للعلوم الإنساني ة والاجتماعية (SPSS)، وتم استخدام اختبار (t-Test) وفيما يلي عرضاً لنتائج الدراسة:

1.4 نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول :

ما فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في خفض مظاهر العنف المدرسي لدى عينة من طلاب الصف العاشر الأساسي ؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيسي تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمظاهر العنف المدرسي لأفراد المجموعة التجريبية على القياس القبلي والقياس البعدي وذلك كما هو واضح في الملحق رقم (4)، كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافا ت المعيارية لطلاب المجموعة الضابطة على القياس القبلي والبعدي كما هو واضح في الملحق رقم(5)، وتمت المقارنة بين أفراد المجموعتين على القياس البعدي كما هو واضح في الملحق رقم (6)، ويبين الجدول رقم(1.4)الدرجة الكلية للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على القياس القبلي والقياس البعدي لطلاب المجموعة التجريبية والضابطة.

جدول رقم (1.4)الدرجة الكلية للمتوسطات الحسابية والأنحرافات المعيارية لطلاب المجموعة التجريبية والضابطة على القياس القبلي والبعدي

المجموعة	القبلي		البعدي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
تجريبية	4.28	0.62	1.68	0.36
ضابطة	4.26	0.13	3.75	0.16

يتضح من الجدول رقم(1.4) أن الفروق في القياس البعدي كانت لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج الإرشادي، حيث بلغ المتوسط الحسابي قبل تطبيق البرنامج لدى أفراد المجموعة التجريبية (4.28)، وانخفض بعد تطبيق البرنامج إلى (1.68) وهي درجة منخفضة حسب مفتاح تصحيح الاستمارة، كما يتضح أن متوسط مظاهر العنف المدرسي لدى أفراد المجموعة الضابطة بقيت مرتفعة على القياس البعدي حيث بلغ متوسط أفراد المجموعة الضابطة على القياس البعدي (3.75)، وهي نسبة مرتفعة حسب مفتاح تصحيح الاستمارة

1.1.4 نتائج الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمظاهر العنف المدرسي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في محافظة قلقيلية بين أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج.

وللتأكد من صحة الفرضية الأولى استخدم الباحث اختبار (Paired samples t-Test)، للفروق في درجة مظاهر العنف المدرسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة قلقيلية قبل وبعد استخدام برنامج خفض مظاهر العنف المدرسي كما هو واضح في الجدول رقم (2.4).

جدول 2.4: نتائج اختبار ت (Paired samples t-Test) لتوضيح فاعلية برنامج خفض مظاهر العنف المدرسي.

المجموعات	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مظاهر العنف ضد الآخرين	قبل تطبيق البرنامج	4.25	0.23	16.283	9	0.000*
	بعد تطبيق البرنامج	1.73	0.36			
مظاهر العنف ضد الممتلكات	قبل تطبيق البرنامج	4.17	0.22	26.672	9	0.000*
	بعد تطبيق البرنامج	1.45	0.29			
مظاهر التمرد على انظمة المدرسة	قبل تطبيق البرنامج	4.38	0.10	19.418	9	0.000*
	بعد تطبيق البرنامج	1.88	0.49			
مظاهر العنف ضد الذات	قبل تطبيق البرنامج	4.33	0.16	18.490	9	0.000*
	بعد تطبيق البرنامج	1.65	0.49			
الدرجة الكلية	قبل تطبيق البرنامج	4.28	0.62	23.587	9	0.000*
	بعد تطبيق البرنامج	1.68	0.36			

يتضح من الجدول (2.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي والبعدي لمظاهر العنف المدرسي ، وقد كانت الفروق في الدرجة الكلية وعلى مختلف الأبعاد لصالح المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج، حيث بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج (4.28) بينما أصبح المتوسط الحسابي بعد تطبيق البرنامج (1.68) وهذا يظهر وجود فاعلية لاستخدام البرنامج في خفض مظاهر العنف لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في محافظة قلقليه والذين حصلوا على درجات مرتفعة في العنف المدرسي عندما طبق عليهم الاختبار القبلي.

2.1.4 نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمظاهر العنف المدرسي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في محافظة قلقيلية بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي.

للتأكد من فاعلية البرنامج التجريبي على المجموعتين التجريبية والضابطة بعد انتهاء البرنامج استخدم الباحث اختبار (Independent samples t-Test)، للفروق في درجة

مظاهر العنف المدرسي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في محافظة قلقيلية بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي كما هو واضح في الجدول رقم (3.4).

جدول 3.4: نتائج اختبار ت (Independent samples t-Test) للفروق بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي.

المجموعات	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مظاهر العنف ضد الآخرين	المجموعة التجريبية	1.73	0.36	-13.138	18	0.000*
	المجموعة الضابطة	3.70	0.27			
مظاهر العنف ضد الممتلكات	المجموعة التجريبية	1.45	0.29	-16.738	18	0.000*
	المجموعة الضابطة	3.60	0.37			
مظاهر التمرد على أنظمة المدرسة	المجموعة التجريبية	1.88	0.49	-11.967	18	0.000*
	المجموعة الضابطة	3.83	0.28			
مظاهر العنف ضد الذات	المجموعة التجريبية	1.65	0.49	-11.715	18	0.000*
	المجموعة الضابطة	3.90	0.37			
الدرجة الكلية	المجموعة التجريبية	1.68	0.36	-17.534	18	0.000*
	المجموعة الضابطة	3.75	0.16			

يتضح من الجدول (3.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة بعد انتهاء البرنامج المعني في خفض مظاهر العنف المدرسي ، وقد كانت الفروق في الدرجة الكلية وعلى مختلف الأبعاد لصالح المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج، حيث بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج (3.75) بينما بلغ المتوسط الحسابي بعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية (1.68)وهذا يظهر وجود فاعلية لاستخدام البرنامج في خفض مظاهر العنف لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في محافظة قلقيليه والذين حصلوا على درجات مرتفعة في العنف المدرسي عندما طبق عليهم الاختبار القبلي.

3.1.4 نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لمظاهر العنف المدرسي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في محافظة قلقيلية بين أفراد المجموعة التجريبية تبعا للاختبار البعدي واختبار الاحتفاظ للمجموعة التجريبية.

لمعرفة مدى استمرارية اثر البرنامج التدريبي بعد توقف البرنامج لمدة زمنية معينة تمت متابعة أفراد المجموعة التجريبية وطبق عليها مقياس مظاهر العنف المدرسي مرة أخرى بعد مرور شهر من القياس البعدي ولمعرفة اثر نتائج الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية على اختبار المتابعة. قام الباحث بإستخدام اختبار (Paired samples t-Test)، للفروق في درجة مظاهر العنف المدرسي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في محافظة قلقيلية بين أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي واختبار المتابعة كما هو واضح في الجدول رقم (4.4).

جدول 4.4: نتائج اختبار ت (Paired samples t-Test) لتوضيح فاعلية برنامج خفض مظاهر العنف المدرسي بعد شهر من انتهاء تطبيق البرنامج.

المجموعات	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مظاهر العنف ضد الآخرين	بعد تطبيق البرنامج	1.73	0.36	0.139	9	0.892
	اختبار الاحتفاظ	1.71	0.29			
مظاهر العنف ضد الممتلكات	بعد تطبيق البرنامج	1.45	0.29	-0.586	9	0.572
	اختبار الاحتفاظ	1.53	0.41			
مظاهر التمرد على انضمة المدرسة	بعد تطبيق البرنامج	1.88	0.49	0.117	9	0.909
	اختبار الاحتفاظ	1.86	0.46			
مظاهر العنف ضد الذات	بعد تطبيق البرنامج	1.65	0.49	0.240	9	0.815
	اختبار الاحتفاظ	1.62	0.42			
الدرجة الكلية	بعد تطبيق البرنامج	1.68	0.36	-0.021	9	0.984
	اختبار الاحتفاظ	1.69	0.34			

يتضح من الجدول (4.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي واختبار الاحتفاظ المعنية في خفض مظاهر العنف المدرسي ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجوعة التجريبية على الاختبار البعدي (1.68) بينما بلغ المتوسط الحسابي على اختبار الاحتفاظ (1.69) كما أنه تبين أن قيمة (ت= -0.021) عند مستوى الدلالة (0.984) على الدرجة الكلية. وهذا يدل على فاعلية البرنامج

وقدرته على التأثير بأفراد المجموعة، فقد أعيد تطبيق البرنامج بعد شهر على نفس المجموعة التجريبية، وتبين من خلال ذلك انه لا توجد فروق وهذا يدل على فعالية البرنامج التدريبي المقترح لخفض مظاهر العنف المدرسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة قلقيليه.

الفصل الخامس

1.5 مناقشة النتائج

2.5 التوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 مناقشة النتائج

سعت الدراسة الحالية للتعرف على فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض مظاهر العنف المدرسي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في محافظة قلقيلية، وقد أمكن التوصل إلى هذا الهدف وذلك بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وقياس نتائجه وتحليلها، وفيما يلي مناقشة لنتائج الدراسة التي تم عرضها في الفصل الرابع.

مناقشة نتائج السؤال الرئيسي

ما فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في خفض مظاهر العنف المدرسي لدى عينة من طلاب الصف العاشر الأساسي ؟

وانبثق عن هذا السؤال فرضيات الدراسة وفيما يلي نتائج فحصها:

1.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الأولى

تشير المعطيات الواردة في الجدول (2.4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي ولصالح التطبيق البعدي في أبعاد مظاهر العنف التالية:

1. مظاهر العنف نحو الآخرين:

تدل النتائج أن متوسط درجة المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج قد بلغ (4.25)، ومتوسط درجات المجموعة بعد تطبيق البرنامج هو (1.73)، وتشير هذه النتيجة أن أفراد المجموعة التجريبية انخفضت مظاهر العنف لديهم نحو الآخرين، فعلى سبيل المثال بلغ المتوسط الحسابي للفقرة رقم (4) من مظاهر العنف نحو الآخرين (أتشاجر مع الطلاب باستخدام الأيدي) قبل تطبيق البرنامج (4.6) وانخفضت بعد تطبيق البرنامج إلى (1.3)، وذلك كما هو وارد في الملحق رقم (4).

2. مظاهر العنف ضد الممتلكات:

ونجد أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في بعد مظاهر العنف ضد الممتلكات قبل تطبيق البرنامج كان (4.17) درجة، أي أن نسبة مظاهر العنف ضد الممتلكات كانت مرتفعة وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي انخفضت إلى (1.45) وهي نسبة متدنية حسب مفتاح تصحيح الاستمارة. مما يدل على أن البرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة أدى إلى خفض نسبة مظاهر العنف نحو الممتلكات، وقد بلغت أعلى فروق في المتوسطات الحسابية لفقرات مظاهر العنف ضد الممتلكات الفقرة الخاصة ب(كسر النوافذ الزجاجية) حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة قبل تطبيق البرنامج (4.6) وانخفضت إلى (1) أي بفارق (3.6) حسب مفتاح تصحيح الأستمارة، ثم تليها الفقرة (أخرب واتلف ومرافق المدرسة "المختبر، المكتبة، الحمامات")، فقد كان المتوسط الحسابي قبل تطبيق البرنامج (4.3) وانخفضت بعد تطبيق البرنامج الإرشادي إلى (1.9) أي بفارق (3.4)، أما أقل فروق في المتوسطات الحسابية فقد كانت على الفقرة الخاصة ب(أمزق كتب ومجلات المدرسة) فقد بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة قبل تطبيق البرنامج(3.6)وانخفضت بعد التطبيق إلى (2.3) أي بفارق (1.3) كما هو وارد في الملحق رقم (4) مما يدل على أن البرنامج الإرشادي كان ذو فعالية عالية .

3.مظاهر التمرد على أنظمة وقوانين المدرسة:

وفيما يختص بالبعد الثالث من أبعاد الاستمارة وهو بعد مظاهر التمرد على أنظمة وقوانين المدرسة وجد أن متوسط درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي قد بلغت (4.38) درجة، وانخفضت درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج إلى (1.88) مما يشير إلى فعالية البرنامج ألإرشادي في خفض مظاهر التمرد على أنظمة وقوانين المدرسة لدى طلاب المجموعة التجريبية، وقد تبين وكما هو وارد في الملحق رقم (4) أن أعلى فرق في المتوسطات الحسابية لفقرات بعد التمرد على أنظمة وقوانين المدرسة كانت لصالح الفقرة (28) والتي تنص على (أثير الفوضى وأتكلم مع زملائي أثناء شرح المدرس في الحصة في أمور خارجة عن الحصة) حيث بلغ المتوسط الحسابي قبل تطبيق البرنامج (4.6) وانخفضت بعد تطبيق البرنامج إلى (1.7)، ثم تليها الفقرة رقم (26) وهي (لا التزم بالزي المدرسي) فقد كان المتوسط الحسابي قبل تطبيق البرنامج (4.5) وانخفضت بعد تطبيق البرنامج إلى (1.7) وقد بلغت أقل فروق في المتوسطات الحسابية على الفقرة الخاصة ب(أغيب عن المدرسة بشكل متكرر) حيث بلغت قبل تطبيق البرنامج (4.3) وانخفضت إلى (2.7).

4. مظاهر العنف نحو الذات:

وكذلك نلاحظ من نتائج الدراسة أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في بعد مظاهر العنف نحو الذات قبل تطبيق البرنامج هو(4.33) ، بينما انخفض بعد تطبيق البرنامج إلى (1.65)، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم في خفض مظاهر العنف نحو الذات، حيث دلت النتائج الواردة في الملحق رقم (4) أن أعلى فرق في المتوسطات الحسابية لفقرات مظاهر العنف نحو الذات كان على الفقرة رقم (39) وهي (عندما أنفعل أقوم بعض أصابعي) حيث كان الوسط الحسابي لهذه الفقرة قبل تطبيق البرنامج (4.7) وانخفضت إلى (1.4).

5. الدرجة الكلية:

نلاحظ من استقراء النتائج في الجدول (2.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية على الاختبا ر القبلي والبعدي لمظاهر العنف المدرسي، وقد كانت الفروق في الدرجة الكلية وعلى مختلف الأبعاد لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، حيث بلغت الدرجة الكلية للمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج (4.28)، بينما انخفض المتوسط الحسابي بعد تطبيق البرنامج إلى (1.68)، مما يدل على وجود فعالية للبرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض مظاهر العنف لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في محافظة قلقيلية، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال :

– نظرية "الإرشاد العقلاني الانفعال ي السلوكي" حيث يرى أليس أن الاعتقادات الخاطئة اللاعقلانيةِ هي التي تسبب الإضطرابات الانفعالية كالعنف والغضب والقلق وغيرها.

– البرنامج العقلاني الانفعال ي السلوكي اتاح للطلاب فرصة التعرف على طرق التفكير (العقلاني، وغير العقلاني)، وكذلك التعرف على الأفكا ر اللاعقلانية الموجودة عندهم، فقد تبين خلال تطبيق البرنامج أن هناك العديد من الأفكا ر اللاعقلانية التي كان يعتقد بها طلبة المجموعة التجريبية، فقد صرح الطلبة أن تصرفات الناس خاطئة أو شريرة أو مجرمة ولذلك يجب لوم وعقاب الناس الذين تصدر عنهم هذه التصرفات عقابا شديدا، وكذلك فكرة أنه يجب أن يعتمد الشخص على الآخرين وأن يكون هناك شخص أقوى منه يعتمد عليه، وفكرة أنه لمن المصائب والنكبات المؤلمة أن تسير الأمور على غير ما يريده الفرد، ومن الأفكا ر التي كان يعتقد بها الطلاب فكرة أن تحاشي بعض المشكلات أو المسؤوليا ت أسهل من مواجهتها، وفكرة أن الأشياء الخطرة أو المخيفة تستحق التوتر واحتمال حدوثها يستحق القلق، وفكرة انه من الضروري أن ينال الفرد الحب والرضا والتأكيد من كل فرد في المجتمع، وكذلك فكرة أن هناك دائماً حل لكل مشكلة وهذا الحل يجب التوصل إليه، كما تبين أن الطلاب كانوا يحملون فكرة أنه من الضروري أن ينال الفرد الحب والرضا والتأكيد من كل فرد في المجتمع، وفكرة أنه من الضروري أن يكون الفرد كفئاً بشكل كامل وفاعلاً وجدير بالاحترام والتقدير من قبل الجميع.
– كما أتاح البرنامج فرصة إكساب التلاميذ مجموعة من الفنيات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تمكنهم من التخلص من الأفكار اللاعقلانية التي تقف وراء مظاهر العنف لديهم.

– شمول البرنامج على مجموعة من الفنيات والإستراتيجيات المعرفية التي ساعدت الطلاب على اكتشاف مواطن التفكير اللامنطقي، حيث كان التركيز من قبل الباحث على أسلوب المناقشة للأفكار اللاعقلانية وعلى حث الطلاب على اكتشاف مواطن التفكير اللاعقلاني في كل فكرة يتم طرحها، وكذلك التأكيد للطلاب على خطورة الاستمرا ر في التمسك بتلك الأفكار، إضافة لذلك فإن الواجبات المنزلية التي كانت تطلب من الطلاب كانت تساعدهم على الاستمرار في الكشف عن طرق التفكير اللاعقلانية، كما أن فنية الحديث الذاتي والتي تقوم على تخيل الطلاب للنتائج السلبية المترتبة على الفكرة اللاعقلانية ثم عكس المشهد بتخيل النتائج الإيجابية المترتبة على ترك هذه الفكرة، حيث ساعدت هذه الفنية على تفنيد الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية الموجودة عند الطلبة والتي تقف وراء سلوكهم العنيف، ومما ساعد الطلاب على تعلم طرق التفكير المنطقي أنهم كانوا يتعلمون من بعضهم البعض عن طريق النمذجة طرق التفكير المنطقي، حيث كان المرشد يقوم بتعزيز مثل هذه الاستجابات، إضافة لذلك فقد كان لتمارين الاسترخاء الأثر الكبير في خفض التوتر عند الطلاب، وقد لاحظ الباحث

أن تمارين الاسترخاء من أكثر التمارين التي كان يتفاعل معها الطلاب، كما قام الباحث بتوضيح نموذج (A.B.C.D) لأفراد المجموعة التجريبية، حيث أدرك الطلاب من خلال هذا النموذج أن النتائج (C) ليست وليدة الأحداث المثيرة التي تسبقها عند (A) وإنما هي نتيجة التفكير (B) وانه باستطاعتهم تفنيد الأفكا ر والمعتقدات اللاعقلانية عند (D) مما يحقق لهم الأثر المعرفي (CE) والأثر السلوكي (BE).

– طول مدة البرنامج أتاحت الفرصة للطلاب لتطبيق ما تعلموه خارج المدرسة، خاصة مع وجود الوجبات المنزلية لتجريب ما تعلموه في الواقع، ومن الواجبات المنزلية التي كان يطلبها الباحث من الطلاب كتابة الأفكا ر اللاعقلانية المتعلقة بكل فكرة يتم طرحها وما سببته من مشاعر غير سارة وأحاديث داخلية سلبية، وكذلك جمع المعلومات عن المواقف التي تسبب العنف في المدرسة، وكذلك تطبيق فنية (A.B.C) في بعض المواقف والأحداث.

2.1.5 مناقشة الفرضية الثانية

قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطي درجات كلاً من أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تنفيذ البرنامج الإرشادي على استمارة مظاهر العنف المدرسي حيث يتضح من الجدول (3.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد كلاً من المجموعتين التجريبية والضابطة بعد انتهاء البرنامج المعني في خفض مظاهر العنف المدرسي لصالح أفراد المجموعة التجريبية في أبعاد مظاهر العنف، ففي البعد الأول من أبعاد استمارة مظاهر العنف وهو بعد مظاهر العنف نحو الآخرين وجد أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (1.73) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (3.70)، وتشير هذه النتيجة أن أفراد المجموعة التجريبية أبدوا تحسن أكبر من أفراد المجموعة الضابطة من حيث تخفيف مظاهر العنف نحو الآخرين، أما فيما يتعلق بالبعد الثاني من أبعاد استمارة مظاهر العنف وهو مظاه ر العنف ضد الممتلكات وجد أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (1.45) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (3.60)، مما يدل على فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية من حيث تخفيف مظاهر العنف نحو الممتلكا ت، أما البعد الثالث من أبعاد استمارة مظاهر العنف وهو مظهر التمرد على أنظمة وقوانين المدرسة حيث وجد أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية قد بلغ(1.88) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (3.83)، مما يدل على تأثير البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية في خفض مظاهر التمرد على

أنظمة وقوانين المدرسة، وفيما يختص بالبعد الرابع من أبعاد استمارة مظاهر العنف وهو مظاهر العنف نحو الذات فقد وجد أن متوسط درجات المجموعة التجريبية قد بلغ(1.65) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (3.90) .

وقد كانت الفروق في الدرجة الكلية وعلى مختلف الأبعاد لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، حيث بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج (1.68) بينما بلغ المتوسط الحسابي بعد تطبيق البرنامج على المجموعة الضابطة (3.75).

ويشير الباحث بما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq \alpha$) على مستوى مظاهر العنف بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي وظهورها لصالح القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، فإن مستوى مظاهر العنف لدى أفراد المجموعة التجريبية قد انخفض مما يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي في خفض مظاهر العنف لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ويرى الباحث أن السبب في نجاح البرنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في تحقيق أهدافه يرجع إلى عدة عوامل ، ومن أهم هذه العوامل طبيعة وتكامل فنيات وأساليب الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، مثل المناقشة، والتفنيد، والاسترخاء، والنمذجة، والواجبات المنزلية، التي كان لها الأثر الكبير في مساعدة الطلاب على أن يصبحوا أكثر قدرة على ضبط الذات وأكثر قدرة على الوعي بالحديث الداخلي وعلى اكتشاف طرق التفكير اللاعقلاني وبالتالي التخلي عن السلوكيات غير المرغوبة(مظاهر العنف المدرسي)، كما أن هذه الأساليب تتناسب مع المرحلة العمرية لطلاب العينة، بالإضافة إلى ذلك عدد جلسات البرنامج وهي" 16" جلسة تعتبر فترة مناسبة لتدريب الطلاب على تفنيد الأفكا ر اللاعقلانية، وتجريب ما تعلموه في الواقع، كذلك احتوت كل جلسة من جلسات البرنامج على المناقشة التي أتاحت للطلاب فرصة التعبير عن أنفسهم ومعرفة أراء الآخرين.

ومن العوامل التي ساعدت على نجاح البرنامج الإرشادي كذلك إستراتيجيات الإرشاد الجماعي القائم ة على توفير جو يسوده الصراحة والثقة، والاهتمام بكل عضو في المجموعة وتوفير مجال للنقاش المفتوح بين الأعضاء وتقبل الأعضا ء بعضهم لبعض، واحترام أفكار ومعتقدات الآخرين.

3.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

لمعرفة مدى استمرارية اثر البرنامج التدريبي بعد توقف البرنامج لمدة زمنية معينة تمت متابعة أفراد المجموعة التجريبية وطبق عليها مقياس مظاهر العنف المدرسي مرة أخرى بعد مرور شهر من القياس البعدي ولمعرفة اثر نتائج الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية على اختبار الاحتفاظ، قام الباحث بلستخدام اختبار (test–t)، للفروق في درجة مظاهر العنف المدرسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة قلقيلية بين أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي واختبار الاحتفاظ، حيث يتضح من الجدول رقم (4.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياس البعدي والاحتفاظ لدى أفراد المجموعة التجريبية حيث كان المتوسط الحسابي للقياس البعدي (1.68) في مقابل المتوسط الحسابي لقياس الاحتفا ظ والذي بلغ (1.69)، وبذلك يتم قبول الفرضية الثالثة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الهتوسطات الحسابية لمظاهر العنف المدرسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة قلقيلية بين أفراد المجموعة التجريبية تبعا للاختبار البعدي واختبار الاحتفاظ للمجموعة التجريبية .

ومن خلال هذه الفرضية يتأكد لنا استمرار فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض مظاهر العنف المدرسي بعد انتهاء التطبيق مما يؤكد أن الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي يعمل على تغيير فلسفي دائم وعميق بدلاً من مجرد إزالة الأعراض وذلك من خلال تبني الطلاب لأفكار أكثر عقلانية تمنحهم القدرة على التغلب على الأسباب الحقيقية التي تقف وراء سلوكهم العنيف.

وتجدر الإشارة إلى أن نتائج هذه الدراسة قد اتفقت مع مجموعة من الدراسات السابقة والتي تم عرضها سابقاً حيث تناولت هذه الدراسات فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض مظاهر العنف.

فمن خلال مقارنة نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة يتضح بأنه يوجد اتفاق مع ما توصلت إليه دراسة (رضوان، 2003) والتي أكدت نتائجها على فاعلية إعادة البناء المعرفي و أسلوب حل المشكلات في خفض العنف لدى عينة من طلاب الصفين الرابع والخامس الأساسيين.

كما وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (السحيمي، 2002) التي أثبتت فاعلية برنامج الإرشاد العقلاني الانفعال ي السلوكي مقترناً مع بعض فنيات السيكودراما في خفض مظاهر العنف لدى المراهقين الذكور من طلاب التعليم الثانوي الصناعي.

وتتفق مع نتائج دراسة (عبد القادر،1997) والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض مستوى العدوانية لدى عينة من المراهقين من طلاب الصف الأول الثانوي من مدارس محافظة الفيوم، وقد أظهرت النتائج فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض مستوى العدوانية لدى الطلاب.

كما وتتفق مع نتيجة دراسة(Nelson ,1994) حيث أشارت إلى فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض السلوك العدواني لدى عينة من طلاب الجامعة .

وتتفق مع نتائج دراسة (Michael, 1992) والتي هدفت إلى التعرف على اثر العلاج العقلاني الانفعالي في خفض العدوان لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، وقد أظهرت النتائج فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض العدوان لدى العينة.

ومن ناحية أخرى فإن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع نتائج مجموعة من الدراسات التي تناولت فاعلية برنامج الإرشاد الجماعي في خفض مظاهر العنف، حيث أنها تتفق مع نتائج دراسة (السهل، 2005) والتي هدفت إلى التعرف على الإرشاد الجمعي السلوكي المعرفي في ضبط السلوك العدواني لدى الأطفال، حيث أظهرت النتائج فاعلية الإرشاد الجمعي السلوكي المعرفي في ضبط السلوك العدواني لدى الأطفال.

كما وتتفق مع نتائج دراسة (الزاغة،2001) والتي هدفت إلى التحقق من فعالية أسلوبين لتخفيض السلوك العدواني وهما أسلوبي العزل وكلفة الاستجابة، وقد أظهرت النتائج فعالية البرنامجين المستخدمين في خفض السلوك العدواني.

وتتفق مع نتيجة دراسة(حمزة، 2001) والتي تهدف إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي لتخفيف سلوك العنف لدى عينة من المراهقين الذكور من طلاب الثانوي العام، فقد أوضحت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض سلوك العنف.

كما وتتفق مع نتائج دراسة (مصطفى، 2001) حيث أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تخفيف حدة سلوك التمرد لدى بعض طالبات المرحلة الثانوية.

وتتفق كذلك مع دراسة(Farrell&Meyer,1997) والتي هدفت إلى معرفة أثر معالجة تجريبية باستخدام برنامجٍ مركز على تطوير السلوكيات الاجتماعية الإيجابية ومهارات إدارة الغضب لتخفيض سلوكيات العنف لدى طلبة الصف السادس، حيث أظهرت النتائج فاعلية البرنام ج في خفض سلوكيات العنف.

كما وتتفق مع نتائج دراسة (أبوغوش، 1996) والتي سعت إلى التحقق من فعالية برنامج في التدريب على الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني، حيث أشارت النتائج إلى فعالية البرنامج في خفض السلوك العدواني.

وتتفق مع نتائج دراسة(Stewart & Mekay،1995) حيث أوضحت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي في تعليم الطلاب المهارات الفعالة في التعامل مع الأشخاص الآخرين وخفض استعمال السلوكيات المتعلقة.

كما وتتفق مع نتائج دراسة (Mann etal ،1995) والتي تهدف إلى التحقق من فاعلية أسلوبي التحصين المنهجي من جهة والاسترخاء العضلي من جهة أخرى في خفض السلوك العدواني على عينة من طلاب المرحلة الثانوية، حيث أوضحت النتائج فاعلية البرنامج الإرشاد ي في خفض السلوك العدواني.

وتتفق مع نتائج دراسة(مطر، 1986)، والتي تهدف إلى تخفيف العدوان لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وذلك باستخدام برنامجين للإرشاد النفسي يشتمل على كل من السيكودراما وقراءة الكتيبات النفسية وقد أظهرت النتائج فعالية البرنامجين المستخدمين في خفض السلوك العدواني.

وجدير بالذكر أن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع نتائج مجموعة من الدراسات التي أثبتت فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض العديد من الاضطرابات الانفعالي ة، حيث أنها تتفق مع نتائج دراسة (دويكات، 2007) والتي هدفت إلى فحص برنامج إرشادي جماعي عقلاني انفعالي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي، حيث أوضحت النتائج فاعلية البرنامج الإرشاد في خفض قلق الامتحان.

كما وتتفق مع نتائج دراسة (كامل، 2005) والتي سعت إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لخفض أحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلبة الجامعة، وقد أظهرت النتائج فعالية البرنامج في خفض أحداث الحياة الضاغطة لدى العينة.

وتقاطعت هذه الدراسة مع دراسة (غيث، 2004) والتي سعت إلى تطوير برنامج توجيه جمعي في التربية العقلانية الانفعالية يستند إلى العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي وقياس أثاره على التفكير العقلاني ومركز الضبط والتكيف النفسي لدى عينة من طلبة الصف التاسع.

واتفقت الدراسة مع الدراسة التجريبية التي أجراها (الشعراوي، 2003) حيث هدفت إلى فحص فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في تحسين مستوى الاتزان الانفعالي لدى عينة من الشباب الجامعي.

كما وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (شند والدسوقي، 2003) التي سعت إلى التحقق من فاعلية العلاج السلوكي والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في علاج الأرق لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة.

2.5 التوصيات

استناداً إلى ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يورد الباحث فيما يلي بعض التوصيات والمقترحات التي نأمل أن تسهم في معالجة العنف المدرسي في المدارس الحكومية:

1. الإفادة من البرنامج الذي تم إعداده في الدراسة الحالية وتطبيقه من قبل المرشدين التربويين على الطلبة ذوي السلوك العنيف نظراً لثبات فاعليته في خفض مظاهر العنف لأفراد العينة.
2. تطبيق المرشدين التربويين للبرامج الإرشادية التي أثبتت صلاحيتها في التعامل مع العنف داخل المدرسة، وبصفة خاصة البرنامج العقلاني الانفعالي السلوكي.

3. ضرورة تدريب المرشدين التربويين على كيفية إعداد البرامج الإرشادية وكيفية تنفيذها.
4. ضرورة إعداد برامج وقائية من العنف المدرسي من قبل المرشدين التربويين.
5. تدريب المعلمين الذين يعملون في مدارس المرحلة الأساسية العليا والمدارس الثانوية بما يمكنهم من التعرف على خصائص ومطالب النمو في مرحلة المراهقة والتعامل مع مشكلات العنف المدرسي.
6. تدريب المعلمين على برنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي وتفنيد الأفكار اللاعقلانية الموجودة عندهم.
7. ضرورة احترام المعلمين لأفكار ومعتقدات الطلبة وتدريبهم على الحوار الداخلي الايجابي والتفكير العقلاني.
8. توطيد وتعزيز العلاقة بين المدرسة والأسرة مما يسهم في حل المشكلات الطلابية ومتابعتها.
9. العمل على غرس الأفكار والمعتقدات العقلانية والإيجابية في الأبناء من قبل الأسرة.

توصيات الدراسة المستقبلية

في ضوء ما تم التوصل إليه فإن الباحث قد خلص إلى المقترحات الآتية:

1. مقارنة البرنامج الحالي ببرامج أخرى وبيان مدى ملاءمته عند مقارنته مع برامج أخرى.
2. إجراء العديد من الدراسات التي تتناول فعالية البرنامج العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض أضطرابات أخرى مثل الإكتئاب والخجل والقلق.
3. عمل دراسة حول فاعلية برنامج تدريب على المهارات الاجتماعية في خفض مظاهر العنف لدى الطلبة.
4. إجراء دراسة مسحية حول مستوى العنف المدرسي بين طلبة المدارس الثانوية لبيان حجم هذه الظاهرة وبيان فائدة البرامج المستخدمة.
5. إجراء دراسات عن العلاقة بين المشكلات السلوكية وبين أساليب التنشئة الاجتماعية.
6. عمل أبحاث ودراسات حول علاقة العنف أو السلوك العدواني بالتحصيل الدراسي.
7. إجراء دراسات حول علاقة مشاهدة الطلاب للأفلام التلفزيونية العنيفة بزيادة مستوى سلوك العنف عند الطلاب.
8. إجراء دراسة مسحية حول مظاهر العنف التي يستخدمها المعلمين ضد الطلبة.

المراجع

المراجع العربية

القرآن الكريم

العنف، جامعة القاهرة، مصر (رسالة ماجستير غير منشورة).

إبراهيم، م.(1992): **دراسة فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في حل بعض مشكلات المراهقة لطلاب المرحلة الثانوية**، جامعة عين شمس، مصر (رسالة ماجستير غير منشورة).

إبراهيم، ح.(1999): **ظاهرة العنف السياسي في النظم العربية**، طبعة أولى، بيروت.

أبو النيل، ا.(**1975**): **علم النفس الاجتماعي، دراسات نفسية وعالمية**، القاهرة.

أبو زنط، م (2002): **مظاهر العنف في المدارس الحكومية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس**.جامعة النجاح الوطنية، فلسطين (رسالة ماجستير غير منشورة).

أبو عليا، م.(2001) أثر العنف المدرسي في درجة شعور الطلبة بالقلق وتكيفهم المدرسي، مجلة دراسات العلوم التربوية،28 (1)، ص ص 102-114

أبو عيد، م.(2004): **أشكال السلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس**، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين(رسالة ماجستير غير منشورة).

أبو عيطة، س.(2002): **مباديء الإرشاد النفسي**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

أبوغوش، أ.(1996): **فعالية برنامج في التدريب على الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة** ،الجامعة الأردنية،الأردن .(رسالة ماجستير غير منشورة).

ابن منظور، ج. (1979): **لسان العرب**، دار المعرفة، القاهرة.

أسعد، ي (1977) ر**عاية المراهقين**، مكتبة دار الغريب للطباعة والنشر، القاهرة.

إسماعيل، م.(2005): واقع المؤسسات التعليمية بالوطن العربي في مواجهة ظاهرة العنف والإرهاب، مجلة التربية،29،(2) .ص ص137-167.

المعجم الوسيط.(1985): معجم اللغة العربية، الجزء الأول، القاهرة.

الأمير، و.(2001):التلفزيون واكتساب السلوك العدواني، مجلة الطفولة والتنمية ، 4(1)، ص 195.

بدوي، ز.(1999): **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**، القاهرة.

البشري، ع (2004): **دور المرشد الطلابي في الحد من العنف المدرسي من وجهة نظر المرشدين الطلابيين تطبيقاً على منطقة عسير التعليمية** ، جامع ة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية(رسالة ماجستير غير منشورة).

بيرفييو، (1993): **العنف والمجتمع الإنساني** ، ترجمة إلياس زحلاوي ،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ،بيروت.

جادو، ا.(2005): **العنف المدرسي بين الأسر والمدرسة والإعلام**، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة.

جبل، ع.(1993): **ممارسة خدمة الفرد مع حالات العنف الأسري** ، دراسة نظرية للعوامل والمظاهر وطرق المواجهة.

جولد شتاين، أ، روزنيبوم، أ.(1996).**عدوانية أقل، كيف تحول الغضب والعدوانية إلى أفعال إيجابية**، ترجمة موزة المالكي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

الجنيدي، ال.(1999): دراسة تحليلية إرشادية لسلوك العنف لدى تلاميذ المدارس الثانوية ، مجلة الإرشاد النفسي ،11 ،ص ص 60-84.

حجازي، ع.(1986) **العنف الجماعي**، الجمعية المصرية للدراسات المصرية، الكتاب السنوي في علم النفس، المحلد الخامس، القاهرة.

حجازي، ف.(2000): **مدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، جامعة عين شمس، مصر .(رسالة ماجستير غير منشورة).

حجازي، ي.(2001):**المساعد في التعامل مع العنف المدرسي وحل الصراعات** ، مركز الشرق الأوسط للديمقراطية و اللاعنف، القدس.

حسونة، م.(1999): **بعض المشكلات السلوكية لدى طلاب المرحلة الثانوية – ظاهرة العنف الطلابي**، المركز القومي للبحوث التربوية والتنموية، القاهرة.

الحسن، إ.(2005): **النظريات الاجتماعية المتقدمة**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

حسن، ح.(2003): ثقافة الحوار وثقافة العنف، **مجلة المعرفة**، 101 ص ص 28-38.

حسين، ط، ع.(2004): **الإرشاد النفسي، النظريةة التطبيق التكنولوجيا** ، الطبعة الأولى، دا ر الفكر، عمان.

حسين، ط (2007): **إستراتيجية إدارة الغضب والعدوان**، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان.

حطاب، م.(2001): **مدى فاعلية برنامج سيكودرام ي للتخفيف من حدة سلوك العنف لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً**، جامعة عين شمس، مصر .(رسالة ماجستير غير منشورة).

حلمي، إ.(1999): **العنف الأسري**، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة.

حمدان، م.(2007): **مظاهر العنف المدرسي لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في مدينة عمان**، الجامعة الأردنية، الأردن (رسالة ماجستير غير منشورة).

حمزة، أ.(2001): **فاعلية برنامج إرشادي لتخفيف سلوك العنف لدى عينة من المراهقين الذكور من طلاب الثانوي العام**، جامعة عين شمس، مصر (رسالة ماجستير غير منشورة).

الحموز، ع.(2006):**الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالقلق لدى طلبة جامعات الضفة الغربية في فلسطين**، جامعة القدس، فلسطين (رسالة ماجستير غير منشورة) .

الخطيب، ج.(1988):**السلوك العدواني والتخريبي، في برامج تعديل السلوك**، المطابع التعاونية، عمان.

خليفة، ع، والهولي، ا.(2003):مظاهر السلوك العدواني وعلاقتها ببعض التغيرات النفسية لدى عينة من طلاب جامعة الكويت، دراسات عربية في علم النفس،3 ،ص ص 49 –93.

الخوجا، ع.(2002): **الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق**، الطبعة الأولى، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

الخولي، م. (2006): **العنف في مواقف الحياة اليومية ، نطاقات وتفاعلات**، الإسراء للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة.

الداهري، ص.(2005):**مباديء الصحة النفسية**، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر، عمان.

دسوقي، م.(1992)**فاعلية الاتجاه النفسي الاجتماعي في خدمة الفرد في تخفيف معدلات السلوك العدواني**، جامعة حلوان، مصر .(رسالة ماجستير غير منشورة).

الدوسري، ص.(2003): **المشكلات السلوكية والقضايا الطلابية لطلاب المراحل التعليمية الثلاث**، المملكة العربية السعودية.

دويكات، أ. (2007): **أثر برنامج إرشادي جماعي عقلاني انفعالي سلوكي في خفض مستوى القلق لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة نابلس** ، جامعة القدس، فلسطين (رسالة ماجستير غير منشورة).

راغب، ن.(2003):**اخطر مشكلات الشباب**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

رئيس دائرة الإرشاد التربوي رام الله (كانون الثاني 2007) **إحصاءات العنف**. أتصال شخصي.

رزق، ك.(2002): العنف بين طلاب المدارس الثانوية (العامة والفنية) دراسة تشخيصية وعلاجية مقارنة، مجلة كلية التربية،39 .

رشاد، م.(1993): **سيكولوجية العنف لدى جماعة عصابية** ، جامعة عين شمس، مصر (رسالة ماجستير غير منشورة).

رضوان، ل.(2003): **فاعلية برنامج إرشادي جمعي لخفض السلوك العدواني لدى طالبات الصفين الرابع والخامس من ذوات السلوك العدواني**، الجامعة الهاشمية، الأردن.(رسالة ماجستير غير منشورة).

الريحاني، س.(1985): تطوير اختبار الأفكار العقلانية واللاعقلانية، دراسات،11 (12)، ص ص77-95.

الزاغة، أ.(2001):**فعالية أسلوبي العزل وكلفة الاستجابة على السلوك العدواني لدى طلبة الصفوف الأساسية**، الجامعة الأردنية، الأردن(رسالة ماجستير غير منشورة).

زحلاوي، أ.(1985): **المجتمع والعنف**، الطبعة الثانية، ترجمة أنطون مقدسي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، دمشق.

الزعبي، س.(1995): **البيت العربي كما كان عليه**، مكتب التأمين الوطني، القدس.

زكي، ع. (1989): **برنامج إرشادي لمواجهة مشكلة العدوانية لدى المراهقين الجانحين** ، جامعة عين شمس، مصر (رسالة دكتوراة غير منشورة) .

زهران، ح. (1999): **علم النفس النمو**، الطبعة الخامسة، عالم الكتب، القاهرة.

زهران، ح.(1997): **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، الطبعة الثالثة، عالم الكتب، القاهرة.

الزيود، ن. (1998): **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، دار الفكر، عمان.

السحيمي، أ.(2002): **مدى فاعلية برنامج لتخفيض مستوى سلوك العنف لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي**، جامعة عين شمس، مصر (رسالة دكتوراه غير منشورة).

السحيمي، أ.(1998): **دراسة سلوك العنف لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات النفسية الاجتماعية داخل الأسرة**، جامعة عين شمس، مصر، (رسالة ماجستير غير منشورة).

سري، إ.(1990): **علم النفس العلاجي**، عالم الكتب، القاهرة.

السفاسفة، م.(2003): **الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي** ، الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع الكويت.

سلامة، م (1985):**الإرشاد النفسي منظور نمائي** ، الطبعة الرابعة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

السمري، ع.(2000): **سلوك العنف بين الشباب دراسة ميدانية على عينة من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية**، كلية الآداب، جامعة القاهرة، القاهرة.

السنوسي، ن.(2004): **الأثر الذي يولده العنف على الأطفا ل ودور المجتمعات الأهلية في مواجهته**، الجمعية المصرية العامة لحماية الأطفال، القاهرة.

السهل، ر.(2005):فعالية الإرشاد الجمعي السلوكي المعرفي في ضبط السلوك العدواني لدى الأطفال، دراسة تجريبية، مجلة الإرشاد النفسي،19 ، ص ص218-244.
سوليفان ك، وكلاري م، وسوليفان ج (2007): **سلوك المشاغبة في المدارس الثانوية، ماهيته وكيفية إدارته**، ترجمة طه عبد العظيم حسين، دار الفكر للنشر، عمان.

السيد، ا.(1990): صراع الأجيال، دراسة في ثقافة الشباب، علم الاجتماع، وقضايا الإنسان، الكتاب الثالث عشر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.والإرهاب، مجلة كلية التربية،29 ، (2)، ص ص 136-167.
الشعراوي، ص.(2003):فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في تحسين مستوى الاتزان الانفعالي لدى عينة من الشباب الجامعي، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، 16، ص ص 1-51.
شند، س، الدسوقي، م.(2003): فاعلية العلاج السلوكي والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في علاج الأرق لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، 27، ص ص9-85
الشندويلي، ن.(1993):**العدوانية وعلاقتها ببعض جوانب التوافق لدى شرائح من المراهقين** ، جامعة عين شمس، مصر(رسالة ماجستير غير منشورة) .
الشهري، ع.(2003): **العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب**، جامعة نايف العربي للعلوم الأمنية، السعودية، (رسالة ماجستير غير منشورة).
شوقي، ط.(1994): **علم النفس الاجتماعي**، مركز النشر بجامعة القاهرة، القاهرة.
الأشول، ع.(1982) **علم النفس النمو**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
صالح، س، أ.(1997): **تأثير الأفلام المقدمة في التلفزيون على اتجاه الشباب المصري نحو العنف**، جامعة القاهرة، مصر(رسالة ماجستير غير منشورة).
صالح، س.(2003): **استراتيجية مواجهة العنف رؤية نقدية ودراسة تطبيقية**، مؤسسة الطوبجي للتجارة والنشر، القاهرة.
طلعت، ل.(1998): **التنشئة الاجتماعية وسلوك العنف عند الأطفال، دراسة ميدانية لمجموعة من التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي لمدينة بني سويف** ، دا ر المعارف الجامعية، الإسكندرية.
طه، ص.(2004):**ظاهرة العنف السياسي في النظام السياسي الفلسطيني**، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين(رسالة ماجستير غير منشورة).
الطيبة، ن.(1990) **دراسة لفاعلية برنامج إرشادي لخفض الأكتئاب عن طريق مراجعة الأفكار اللامنطقية**، الجامعة الأردنية، الأردن (رسالة ماجستير غير منشورة).

الظاهر، ق.(2004): **تعديل السلوك**، الطبعة الثانية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
عامر، م.(1998): دراسة مقارنة للعوامل المؤدية للعنف في البيئة المدرسية، وكيفية **التخفيف** من حدتها من منظور الخدمة الاجتماعية في كل من الريف والحضر، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية،3 ص ص 30-59
عبد السلام، ن.(2002): **فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تعديل الاتجاهات نحو تنظيم الأسرة**، جامعة عين شمس، مصر(رسالة دكتوراة غير منشورة) .
عبد العاطي، ف.(2001): عنف التلاميذ الأساسي في إطار المخالفات المدرسية، مجلة عالم التربية،4 ، ص ص 19-119.
عبد القادر، أ (1997): فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض مستوى **العدوانية** لدى عينة من المراهقين، مجلة كلية التربية،28 ، ص ص173-218.
عبد القوي، س.(1995):**علم النفس الفسيولوجي** ، الطبعة الثانية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
عبد المنعم، م.(2007): **أطفال بلا عنف**، الطبعة الأولى، دار الأمين للنشر والتوزيع، القاهرة.
عبود، ع.(1994): **العدوان لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وعلاقته بأساليب التنشئة كما يدركونها**، جامعة عين شمس، مصر (رسالة ماجستير غير منشورة).
العزة، س، وعبد الهادي ج.(1999): **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي** ، مكتبة دار الثقافة، عمان.
عز الدين، ا.(1988):**الإرهاب والعنف السياسي**، الأنجلو المصرية، القاهرة.
عطية، أ.(2002):**مدى فاعلية برنامج مقترح لتعديل السلوك العدواني لدى الأطفال ضعاف السمع**، جامعة عين شمس، مصر(رسالة ماجستير غير منشورة).
عكاشة، أ.(1986):**علم النفس الفسيولوجي**، الطبعة الثانية، دار المعارف، القاهرة.
العكرة، أ.(1986): **الموسوعة الفلسفية العربية**، معهد الإنماء العربي، بيروت.
علاء الدين، ج.(1999): **فاعلية برنامج إرشادي لتحسين التوافق الشخصي والاجتماعي لدى عينة من المراهقات الأردنيات، دراسة تجريبية** ، جامعة القاهر، مصر، رسالة دكتوراة غير منشورة).
عمارة، ع.(1985): **العلاج العقلاني لبعض الأفكار الخرافية لدى عين ة من طلبة الجامعة** ، جامعة عين شمس، مصر(رسالة دكتوراه غير منشورة).
العماير، ا.(1991):**فاعلية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني لدى طلبة الصفوف الابتدائية**، الجامعة الأردنية.(رسالة ماجستير غير منشورة).

العنزي، ف .(2004): العدوانية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية في مرحلة المراهقة ، المجلة التربوية،73 ، ص ص11-58.

عويدات، ع وحمدي، ن.(1997): المشكلات السلوكية لدى طلاب الصفوف الثامن والتاسع والعاشر الذكور في الأردن والعوامل المرتبطة بها، مجلة الدراسات والعلوم التربوية،الجامعة الأردنية،،24 ،2 ،ص ص 298-315 .

العيسوي، ع.(1997):**سيكولوجية المجرم**، دار الكتب الجامعية، القاهرة.

الغزوي، ف، خزاع ة، ع، عم ر، م، البنو ي، ن، الطاه ر، ج. (1992):**المدخل إلى علم الاجتماع**، دار الشروق، عمان.

غنيم، م.(2002): اثر المعتقدات اللاعقلانية والتخصص الأكاديمي على الضغط النفسي للمعلمين، دراسة عبر ثقافية في مصر والسعودية ، المجلة العربية للعلوم الإنسانية ، جامعة الكويت،64 ، **ص ص175-213**.

غيث، س، م.(2004):**تطوير برنامج في التربية العقلانية وتقييم أثاره على التفكير العقلاني ومركز الضبط والتكيف النفسي لدى عينة من طلبة الصف التاسع** ، الجامعة الأردنية، الأردن (رسالة دكتوراه غير منشورة).

فراج، ف.(1992):**العوامل المجتمعية لظاهرة العنف بين طلبة الجامعات**، جامعة المنيا، مصر، (رسالة دكتوراه غير منشورة).

الفقي، ح.(1975): **دراسات في سيكولوجية النمو**، عالم الكتب.

فهيم، ك.(2007):**رعاية الأبناء ضحايا العنف**، مكتبة الانجلو، المصرية، القاهرة.

القذافي، م.(1996): **التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي** ، الطبع ة الثانية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

قناوي، شادية.(1996):نحو تفسير آليات العنف في المجتمع المصري، رؤي ة سوسيولوجية، حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية ،19.

كامل، و. (2005): دراسة فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض أحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلبة الجامعة، دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، 4، ص ص 569-598 .

كلاوس، ش.(2006): **معالجة النزاعات، دلي ل تدريب للمرشدين التربويين** ، ترجم ة يوسف حجازي، مركز الشرق الأوسط للديمقراطية واللاعنف، القدس.

لطفي، ط.(2001):الأسرة ومشكلة العنف عند الشباب، دراس ة ميدانية لعينة من الشباب في جامعة الأمارات، مركز الأمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية،47 ، ص ص 10-61.

لطفي،ط.(1998): **التنشئة الاجتماعية وسلوك العنف عند الأطفا ل**، دراسة ميدانية لمجموعة من التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي لمدينة بني سويف، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
ليلة، ع.(1985): **العالم الثالث قضايا ومشكلات**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة.
مبارك، م.(1998): **مظاهر العنف في المدرسة، دراس ة ميدانية للمدارس الثانوية بمديرية الشعب بمحافظة عدن**، اليمن.
محمود، ف.(1995): **إعداد برنامج اللعب الجماعي في ضبط السلوك العدواني لدى أطفال ما قبل المدرسة**، كتاب دراسة وبحوث في علم النفس، الفصل التاسع، المركز العربي للبحوث.
المختار، م.(1999): **الاغتراب والتطرف نحو العنف**، دراسة نفسية اجتماعية، دارغريب للطباعة والنشر.
المختار، م.(1992): **علاقة مشاهدة النماذج العدوانية بالتلفزيون بالعنف لدى الشباب الجامعي**، جامعة عين شمس، مصر (رسالة ماجستير غير منشورة).
مراد، ع، أ.(2000):**المعجم القانوني**، الكرنك للكمبيوتر للنشر والتوزيع، الإسكندرية.
مرسي، أ.(1985):سيكولوجية العدوان، مجلة العلوم الاجتماعية، 2 (13)، ص ص 40-52.
المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.(1998): **مدى انتشار العنف في المدارس الحكومية أسبابه و العوامل المؤثرة فيه**، سلسة منشورات المركز، عمان.
المسكيني،ف .(1997) ما هو الإرهاب، نحو مساءلة فلسفية، دراسات عربية، 1(34) ص4
مصطفى، ن.(2001): **مدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف حدة سلوك التمرد لدى بعض طالبات المرحلة الثانوية**، جامعة عين شمس، مصر.(رسالة ماجستير غير منشورة).
مطر، أ (1986): **دراسة للعلاقة بين العدوان وبعض العوامل البيئية ومدى فعالية الإرشاد النفسي في تخفيف العدوان**، جامعة القناة، مصر (رسالة دكتوراه غير منشورة).
مطر، ج.(2004): **أثر برنامج تعليمي– تعلمي مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي على مستوى هذا الذكاء ودرجة العنف لدى الطلبة العدوانيين في الصفين الخامس والسادس** ، الجامعة الأردنية، الأردن (رسالة دكتوراه غير منشورة).
المغربي، س (1987): في سيكولوجية العدوان والعنف، مجلة علم النفس،1 ، ص ص45-32.
مغاريوس، ص.(1997) **الصحة النفسية والعمل المدرسي**، مكتبة النهضة، القاهرة.
ملحم، س.(2001): **الإرشاد والعلاج النفسي الأسس النظرية والتطبيقية** ، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
مليكة، ل.(1994): **العلاج السلوكي وتعديل السلوك**، الطبعة الثانية، القاهرة.
منصور، م.(1984): **قراءات في مشكلات الطفولة**، تهامة، جدة

منظمة الصحة العالمية.(2002): **التقرير العالمي حول العنف والصحة** ، المكتب الأقليمي للشرق الأوسط، القاهرة .

النجار، ع.(2001): **دور برنامج للدراما الإبداعي ة لخفض العدوان لدى الأطفال المتخلفين برياض الأطفال**، جامعة عين شمس، مصر .(رسالة ماجستير غير منشورة).

هاغيت، ف.(2000): **علم النفس المدرسي**، ترجمة شاهين لطفي، الدار الدولية العلمية، عمان.

وزارة التربية والتعليم (2003):ثقافة الحوار وثقافة العنف، مجلة المعرفة،101 ، ص ص 28-38

يحيى، خ.(2003): **الأضطرابات السلوكية والانفعالية**، الطبعة الثانية، دار الفكر للطباعة والنشر.

References:

Colman, A, (1995): **Playground survey youth studies**,-spring, vo1 N14 p6-8

Craig,G.(1996):**Human Development** ,New Jersey prentice Hall.

Crump, Jr. Alfons wads worth, (1993). **High school students Attitudes Toward the use of violence**, a Dissertation submitted to Mississippi State University.

Ellis,A.(1979**): Reason and emotion in psycho-therapy**,second printing,published by Citadel ,press, Ly/estuart Inc .New Gersey,USA

Ellis,A. (1975): **Rational emotive psychotherapy in Banister**. Issues and approaches in Psychological Therapy . New York . John Wiley &Sons .

EllisA.(1977): Rational emotive therapy Data The Support The − Clinical and Personality Hypotheses of Rational Emotive Therapy and others modes of cognitive behavior Therapy , **Journal of Counseling Psychologist** , 7, (1) ,2-20

Ellis,A.(1973): **Humanistic psycho therapy the rational emotive approach** .New York :Mc Jraw-Hall Book company.

Farrel,Albert.D.andMeyer,Aleta L.(1997**): The effectiveness of a school pased curriculum for reducing Violence among Ury ban Sixth- Grade students.** American journal of public Health, Vol.89, No.6

Flagan, Rosemany, Povall,Laura,Dellince Mary to and Byrne,lis a(1998).Comparison of problem solving With and with out rational emotive behavior therapy to improve children's social skills**, journal of rational emotive and cognitive-Behavior therapy** vol.6,no,2,pp.125-134 .

Fromm Erich ;(1973) : **The anatomy of human destructiveness** .New York pp195-206

Hallaq,e .Berger,r,(2003): **school based violence among Palestinian secondary schools, students :the nature of the problem and a treatment model to deal with it** .Al Quads University

Handelman **.D .R,(1983):**Outcome the Effects of Rational Emotional Educational course on the Rational Believes .Frustrtion tolerance and self Acceptance of high school dissertation **Abstracts international**

Henry,S(2000) **What is school violence ? An integrated definition** , Annuals of the American Academy of political &social science.567,16-30

James,F.Short& Marvin E. Wolfgang, (1977) : **''Collective violence, preagerpublishers''** NewYourk.

Lester D.crow, Alice crow, ,(1995):**Adolescent development and Adustment,Second edition,Megra**w-Hill book company,New york,p.293.

Mann, A. etal,,(1995)**systematic desensization Relaxation training and suggestion in the treatment of Aggressive deficts in psych**, **.Psychological Abstract** Vol. 149,No6

Michael ,R .(1992) :A study of aggressive behavior reduction group Instruction in Rational National therapy –**Asian J.of psych** .&edu Vol .23;No.2(part2)

Mussen Paul(ED),(1983) **Hand book of child psychology the development of aggression** . New York : John Wiley , p551

Nelson ,R. (1994): Effect of Rational Emotive Behavior therapy on **Aggression . Dic . Colon . Rectum** , Dic;37.No.2part(1)

Moses, A (1999) Exposure to Violence, Depression, and hostility in a sample of innercity high school youth **, Journal of Adolescence,** v22 n1 p21-32

Unesco,(1974)**:The Mass Media in Violent word, Paris**

Philips, N(1968)Behavior problems in the elementary school **..Psychological Abstract,** 3g, 3.pp.240-295

Philips,d (1992): school problems of Adolescents.U.S.A**(dissertation abstracts)**
Ritchard,C (1987) a comparative study of two methods of behavior **inter** with special needs a adolescents , **abstracts dissertation international ,** vol. (47),No,a-8

Stewart,J. and Mekay, R. (1995**): Group counseling in elementary** school children who Use aggressive Behaviors , **Guidance and Counseling** , 11 91):12-16

Webster-Stratton,c.and Reid, M and Hammond ,M.(2003): Social skill and problem – solving training ear children with early –onset conduct problems: Who Benefits? **Journal of child psychology and psychiatry and Allied Disciplines** . 42(7)943-952

(/http://www.edueast.gov.sa/vb/2007/5/7)

الملاحق

الملحق رقم (1)

((أسماء المحكمين))

فيما يلي أسماء المحكمين الذين تفضلوا بتحكيم الأدوات المستخدمة في الدراسة

1.الأستاذ الدكتور. أحمد فهيم جبر	**جامعة القدس**
2. الدكتور محسن عدس	**جامعة القدس**
3. الدكتور عفيف زيدان	**جامعة القدس**
4. الدكتور نبيل عبد الهادي	**جامعة القدس**
5. الدكتورة سهير الصباح	**جامعة القدس**
6. الأستاذ الدكتور عبد عساف	**جامعة النجاح الوطنية**
7. الدكتور معروف الشايب	**جامعة النجاح الوطنية**
8. الدكتور خضر مصلح	**جامعة بيت لحم**
9. الدكتور محمد لافي	**جامعة بيت لحم**
10. الدكتور يحيى ندى	**جامعة القدس المفتوحة**
11. الدكتور رائد نمر	**جامعة القدس المفتوحة**

ملحق رقم(2)

استمارة مظاهر العنف المدرسي

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج الإرشاد النفسي والتربوي

أخي الطالب

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في خفض مظاهر العنف المدرسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة قلقيلية " وذلك لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد التربوي والنفسي، وسوف يتم تطبيق البرنامج ضمن العديد من اللقاءات مع الطلبة الذين يقع عليهم الاختيار، لذا يرجو منك التعاون معه للإجابة على جميع فقرات الأستبانة بما يتوافق مع وجهة نظرك، علماً بأن بيانات الدراسة هي لأغراض البحث العلمي فقط ، وستعامل بسرية تامة .

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الباحث: مأمون شواهنة

إشراف: د. إياد الحلاق

القسم الثاني

بين يديك قائمة تحتوي على مجموعة من العبارات التي تدور حول تصرفاتك العادية في حياتك العادية، لذا أرجو منك التكرم بقراءة كل فقرة من تلك الفقرات ووضع إشارة (X) بجانب الخانة التي تنطبق عليك.

البعد الأول: مظاهر العنف نحو الآخرين

الرقم	العبارة	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
1	أمسك الطلاب وأدفعهم عمداً					
2	أقوم بركل أحد الطلاب					
3	أوجه اللكمات للطلبة الآخرين					
4	أتشاجر مع الطلبة باستخدام الأيدي					
5	أتشاجر مع الطلبة باستخدام آلات حادة (سكين)					
6	أعتدي بالضرب على الآخرين حين أختلف معهم في الرأي					
7	أستخدم ألفاظاً غير مهذبة (شتائم) تجاه الطلبة					
8	أسخر من الآخرين					
9	أقوم بتهديد الطلبة					
10	أقدم شكوى كاذبة ضد الطلبة					
11	أقوم بترويج إشاعة ضد بعض الطلبة					
12	أقوم بكتابة عبارات سيئة أو خادشة للحياء ضد الطلبة على (الجدران أو المقاعد أو دورات المياه)					

البعد الثاني: العنف نحو الممتلكات

1	أخدش جدران وأبواب المدرسة					
2	أكسر النوافذ الزجاجية					
3	أقوم بتحطيم حنفيات المياه					
4	أقوم بالكتابة على المقاعد والجدران					
5	أقوم بسرقة ممتلكات المدرسة					
6	أقوم بتخريب الأجهزة والكراسي والطاولات					
7	أخرب وأتلف محتويات ومرافق المدرسة (المختبر،المكتبة،					

	الحمامات)					
8	أقوم بإتلاف أزهار ومزروعات المدرسة					
9	أمزق كتب ومجلات المدرسة					
10	أرمي القمامة والمخلفات في الساحة					

البعد الثالث:مظاهر التمرد على قوانين وأنظمة المدرسة

1	أتأخر بشكل متكرر عن الطابور الصباحي					
2	أغيب عن المدرسة بشكل متكرر					
3	أخرج كثيرا بين وأثناء الحصص					
4	لا التزم بالزي المدرسي					
5	أتشاجر مع المدرس إذا طلب مني الالتزام داخل الحصة					
6	أثير الفوضى وأتكلم مع زملائي أثناء شرح المدرس في الحصة في أمور خارجة عن الحصة					
7	لا أقوم بحل الواجبات البيتية					
8	أقوم بتمزيق كتبي					
9	لا أستعد للاختبارات المدرسية					
10	أغش في بعض الامتحانات					
11	أقوم بمقاطعة الأستاذ أثناء الشرح					

البعد الرابع : مظاهر العنف نحو الذات

1	عندما اغضب أضغط على أسناني					
2	أشد شعري عند الغضب					
3	عندما أنفعل أخربش وجهي محدثا ألماً					
4	أقطع ملابسي عندما أنفعل					
5	أتلف الأشياء الخاصة والمحببة لي عندما أغضب					
6	عندما انفعل أقوم بعض أصابعي					
7	أقضم أظافري عند الغضب					
8	عندما أغضب اخبط رأسي بعنف حتى أصيبه بأذى					
9	أحرم نفسي من الملذات مثل الأكل أو الفسح عندما أنفعل					

أشكرك على إجابتك على جميع فقرات الاستمارة

ملحق(3)
البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي السلوكي

البرنامج الإرشادي:

تم تصميم البرنامج بناءً على نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي (Rational Emotive Behavioer Therapy) وقد أشتمل البرنامج على استخدام التكنيكات التالية:-

فنية (A.B.C)، الواجبات المنزلية، المحاضرة المبسطة، المناقشة والحوار، الاسترخاء، النمذجة .

أهداف البرنامج الإرشادي

الهدف العام للبرنامج :

1.يهدف البرنامج إلى خفض سلوك العنف لدى عينة من طلبة الصف العاشر من خلال التعرف على الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية والتي يعتنقها هؤلاء الطلبة والعمل على تغير هذه الأفكا ر والمعتقدات اللاعقلانية إلى أفكار أكثر عقلانية .

الأهداف الخاصة للبرنامج:

1. إكساب الطلبة عددا من الفنيات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي يمكن من خلالها مواجهة مواقف العنف التي قد يتعرضون لها في حياتهم المستقبلية .
2. مساعدة أفراد العينة على التخلص من الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية المؤدية للعنف
3 تنمية مهارات الاتصال والتواصل والحوار والنقاش لدى الطلبة .
4. أن يتدرب الطلاب على التغلب على التفكير الانهزامي من خلال إعادة الحوار المنطقي مع الذات .
5. أن يتدرب الطلاب على فحص العلاقة بين الحدث المحزن (A) و بين كل من الانفعال (C) والتفكير (B) .
6. أن يتدرب الطلاب على تفنيد المعتقدات اللاعقلانية وإحلال المعتقدات العقلانية مكانها .

وصف البرنامج

يعتمد بناء البرنامج على الأفكار اللاعقلانية الواردة في نظرية ألبرت أليس، وعددها إحدى عشر فكرة لا عقلانية واعتماد الفكرتين اللاعقلانيتين اللتان أضافهما الريحاني (1985) وبذلك تكون الأفكار ثلاث عشر فكرة لاعقلانية .

وقد أستغرق تطبيق البرنامج الإرشادي (16)جلسة مدة كل جلسة(80) دقيقة بدأت بتاريخ 2007/10/5 وحتى 2007/12/5 .

وفيما يلي وصف وتوضيح مختصر لما تم القيام به في الجلسات الإرشادية التي طبقت على المجموعة التجريبية .

الجلسة الأولى:

- قام الباحث بإجراء تمرين التعرف وكسر الجليد بين أعضاء المجموعة الإرشادية.
- قام الباحث بتعريف الإرشاد الجمعي على أنه طريقة من طرق الإرشاد التي تساعد الطلاب الذين يتشابهون من حيث المشكلات، للتوصل إلى طرق وأساليب لمساعدة الفرد ليواجه المشكلات ويتخلص منها، وكذلك إعطاء فكرة عن البرنامج الإرشادي
- طلب الباحث من الطلبة بوضع قواعد وأسس اللقاءات وتسجيلها على ورقة كبيرة ووضعها في القاعة التي تجري فيها اللقاءات.
- في نهاية الجلسة أكد الباحث على أهمية الالتزام بالمواعيد وحدد عدد اللقاءات، إضافة إلى تحديد المكان، ثم شكر الطلبة وتحديد موعد اللقاء القادم وشكر الطلبة.

الجلسة الثانية:

- الترحيب بأعضاء المجموعة التجريبية، وتقديم الشكر لهم على الانتظام والالتزام بموعد الجلسة.
- قام الباحث بشرح فنية (A.B.C) وتوضيح العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية التي يعتنقها الفرد والسلوك العنيف.
- قام الباحث بإعطاء نموذج أو مثال على ما تم شرحه لفنية (A.B.C) ويطلب من الطلبة أعطاء أمثلة من ذاكرتهم وتطبيقها على فنية (A.B.C) .
- الواجب المنزلي، حيث يطلب الباحث من المجموعة التجريبية كتابة الأفكار اللاعقلانية التي تؤدي إلى العنف وتطبيق فنية (A.B.C) في بعض المواقف والأحداث.
- طلب الباحث من الطلبة أن يذكروا انطباعاتهم عن نموذج(A.B.C) ومدى الاستفادة منه ثم شكر الطلبة وتحديد موعد اللقاء القادم وإنهاء الجلسة.

من الجلسة الثالثة وحتى الجلسة الخامسة عشر

تم مناقشة الأفكار اللاعقلانية الثلاث عشر، حيث قام الباحث بشرح فكرة واحدة من الأفكار اللاعقلانية الثلاث عشر في كل جلسة على حدة، وكان الهدف الأساسي هو محاولة التعرف على ألأفكار اللاعقلانية والتي يتبناها الطلاب الذين لديهم مظاهر عنف ثم العمل على تغير هذه الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية إلى أفكار ومعتقدات أكثر عقلانية .

الجلسة السادسة عشر

- أخذ تقويم شفهي من أعضاء المجموعة الإرشادية.
- توزيع الاختبار البعدي ((لمظاهر العنف)).
- أجراء تمرين الإنهاء، حيث يضع كل طالب ورقة على ظهره معلقة بخيط في عنقه ويقوم كل طالب بكتابة جملة ايجابية لكل طالب يعبر عن مشاعره اتجاهه ويطبق الباحث هذا التمرين مع الطلبة.

محتويات البرنامج

الجلسة الأولى:

عنوان الجلسة: "تعارف وكسر الجليد "

الزمن: (80 دقيقة)

أهداف الجلسة

1. تحقيق الألفة والتعارف بين الباحث وأعضاء المجموعة التجريبية.
2. إتاحة الفرصة لأعضاء المجموعة التجريبية أن يتعرفوا على بعضهم البعض.
3. التعرف على طبيعة العرف وأنواعه وأسبابه ،والآثار النفسية التي يتركها على الطالب.

الفنيات المستخدمة: "المحاضرة المبسطة، الحوار، والنقاش"

محتوى الجلسة

- يقوم الباحث بالترحيب بأعضاء المجموعة التجريبية.
- يقوم المرشد بإجراء تمرين التعارف وكسر الجليد، حيث يطلب المرشد من الطلبة الوقوف على شكل دائرة ثم يبدأ الباحث برمي كرة صغيرة لأحد الطلبة المشاركين في الدائرة ويذكر أسمه لحظة رمي الكرة، المشارك الذي يستقبل الكرة يقوم بالتعريف على نفسه ويقوم أيضا بتمرير الكرة لشخص آخر ويذكر أسمه لحظة رمي الكرة، حتى يتمكن جميع المشاركين من فرصة رمي الكرة، ويتعين على آخر شخص يستلم الكرة أن يرمي الكرة باتجاه الشخص الذي بدأ برمي الكرة في بداية النشاط، وهذا التمرين يساعد على تعرف المشاركين على بعضهم البعض وكذلك كسر الحواجز بين الطلبة وتخفيف حدة التوتر الناتجة عن اللقاء الأول.
- ويقوم بإعطاء فكرة عن البرنامج الإرشادي وأهداف المجموعة الإرشادية ، وكذلك التعريف بالإرشاد الجماعي وأخلاقياته والتأكيد على مبدأ السرية والخصوصية في الجلسات ويطلب من الطلبة وضع قواعد وأسس للاجتماعات ويتم تسجيلها على ورقة كبيرة ووضعها في القاعة التي تجري فيها الجلسة والقيام بعملية التذكير بها وذلك لتعويد الطلبة على الالتزام بها خاصة وأنهم هم الذين قاموا بوضع هذه القواعد .

- يقوم الباحث بإعطاء فكرة في صورة محاضرة مبسطة عن العنف وأسبابه وأنواعه والآثار السلبية التي يتركها على الطلبة، وكذلك إعطاء الفرصة لأعضاء المجموعة للاستفسار عما يدور في خاطرهم.

- يقوم الباحث بتلخيص لما دار في هذه الجلسة.

- الاتفاق مع أعضاء المجموعة التجريبية على موعد اللقاء القادم مع ضرورة التأكيد على الالتزام بتلك المواعيد.

- الواجب المنزلي، حيث يطلب الباحث من المجموعة التجريبية جمع المزيد من المعلوما ت عن المواقف التي تسبب العنف في المدرسة، ثم إنهاء الجلسة وشكر المسترشدين والتأكيد على موعد اللقاء القادم.

الجلسة الثانية

عنوان الجلسة: "نموذج (A.B.C)"

الزمن: (80 دقيقة)

أهداف الجلسة

1. تعريف الطلبة بنموذج اليس (A.B.C) والتعرف على العلاقة بين التفكير والانفعال والسلوك.
2. أن يتعرف طلبة المجموعة التجريبية على دور الأفكار اللاعقلانية في أحداث العنف
3. تدريب أعضاء المجموعة التجريبية على استخدام فنية (A.B.C)

توضيح المعتقدات اللاعقلانية التي ينتج عنها سلوك عقلاني ومشاعر ايجابية.

الفنيات المستخدمة:"فنية (A.B.C) ، المحاضرة المبسطة ، الحوار والنقاش"

محتوى الجلسة

- الترحيب بأعضاء المجموعة التجريبية، وتقديم الشكر لهم على الانتظام والالتزام بموعد الجلسة.

- مراجعة الواجب المنزلي والخاص بالمواقف التي تسبب العنف في المدرسة ومناقشة ذلك مع أفراد المجموعة التجريبية وتعديل ما يلزم من طرح الطلبة .

- يقوم الباحث بشرح فنية (A.B.C) وتوضيح العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية التي يعتنقها الفرد والسلوك العنيف.

- بيان أن الفرد حين يفكر بطريقة عقلانية يصبح فعال ويشعر بالسعادة، وعندما يفكر بطريقة لاعقلانية فإنه يعاني من اضطراب انفعالي، ويعد العنف نتيجة للتفكير اللاعقلاني، فالموقف أو الحدث الذي يتعرض له كل منا ويرمز له بالرمز (A)،

والمعتقد الذي يحمله عن هذا الحدث يرمز له بالرمز (B)، وإذا كانت هذه الفكرة أو المعتقد صحيحة ومنطقية فهي تعد فكرة أو معتقد عقلاني يرمز له بالرمز (RB) بشأن هذا النشاط أو هذا الحدث الذي يحدث عند النقطة(A)، وهنا يشعر الفرد بمشاعر ونتائج عقلانية يرمز لها بالرمز (RC)، أما إذا كانت هذه الأفكار والمعتقدات غير صحيحة ومنطقية فيرمز لها بالرمز (IB) بشأن هذا النشاط أو الحدث، فهذا الاعتقاد الغير عقلاني يؤدي إلى شعور الشخص بمشاعر غير عقلانية (IB) عند النقطة (IC).

وعند النقطة (D) يمكن أن يتعلم الفرد أن يعارض معتقداته غير العقلانية(IB) التي تسبب له العواقب غير المناسبة(IC)، وبعد تفنيد ومناقشة الأفكار اللاعقلانية فإن الفرد سيحصل على تأثير عقلاني جديد ويرمز له بالرمز(CE) وعند النقطة (BE) من المرجح أن يكون الفرد قد حصل على التأثيرات السلوكية المعارضة غير العقلانية(IB) وبذلك فإنه سيميل إلى أن يكون أقل عنفا وعدونا واضطرابا بشأن هذا الحدث(A).

- يقوم الباحث بإعطاء نموذج أو مثال على ما تم شرحه لفنية (A.B.C) ويطلب من الطلبة أعطاء أمثلة من ذاكرتهم وتطبيقها على فنية (A.B.C).

- الواجب المنزلي، حيث يطلب الباحث من المجموعة التجريبية كتابة الأفكار اللاعقلانية التي تؤدي إلى العنف وتطبيق فنية (A.B.C) في بعض المواقف والأحداث .

- يطلب الباحث من الطلبة أن يذكروا انطباعاتهم عن نموذج(A.B.C) ومدى الاستفادة منه ثم شكر الطلبة وتحديد موعد اللقاء القادم وإنهاء الجلسة.

الجلسة الثالثة

عنوان الجلسة "انه من الضروري أن ينال الفرد الحب والرضا والتأكيد من كل فرد في المجتمع"

الزمن: (80 دقيقة)

أهداف الجلسة

1. أن يتعرف طلبة المجموعة التجريبية على الفكرة اللاعقلانية الأولى من نظرية البرت أليس
2. مناقشة الواجب المنزلي.
3. معرفة كيف تؤثر هذه الفكرة اللاعقلانية على سلوك العنف عند الطلبة.
4. أن يتمكن أفراد المجموعة التجريبية من دحض هذه الفكرة.

فنيات الجلسة: "المحاضرة المبسطة، الحوار والنقاش، حديث الذات، الواجب المنزلي، الاسترخاء، النمذجة "

محتوى الجلسة

- يقوم الباحث بتدريب أعضاء المجموعة التجريبية على تمرين الاسترخاء لمدة عشر دقائق، ويطلب الباحث من طلبة المجموعة التجريبيةة تكرار عملية الاسترخاء والتدريب عليها في البيت باستمرار، حيث يعمل الاسترخاء على خلق جو من الآمان والهدوء وخفض التوتر أثناء الجلسة الإرشادية مما يسهم في أنجاح العمل على تفنيد المعتقدات اللاعقلانية والتوصل إلى القرار العقلاني المنطقي.
- يقوم الباحث بمراجعة ومناقشة طلبة المجموعة التجريبية بالواجب المنزلي والمتعلق بتطبيق فنية (A.B.C) في بعض المواقف والأحداث وأخذ التغذي ة الراجعة من الطلبة بمدى تطبيقهم لهذه الفنية.

- يقوم الباحث بشرح الفكرة اللاعقلانية الأولى بنظرية اليس وهي (أنه من الضروري أن ينال الفرد الحب والرضا والتأكيد من كل فرد في المجتمع)، ويوضح الباحث لأعضاء المجموعة التجريبية أن هذه الفكرة لا عقلانية وغير منطقية، لآن أرضاء الناس غاية لا تدرك، وإذا اجتهد الفرد في سبيل الوصول إليها فقد يقل شعوره بالأمان ويزداد تعرضه للفشل والإحبا ط، ورغم أنه من المرغوب فيه أن يكون الفرد محبوبا من الآخرين إلا أن

الشخص المنطقي لا يضحي برغباته واهتماماته من أجل تحقيق هذه الغاية وهو بذلك يخدع نفسه، والشخص العقلاني هو الذي يعرف أن الله سبحانه وتعالى مرضي العباد .

- يقوم الباحث بتوضيح كيف تؤثر هذه الفكرة على سلوك العنف عند الطلبة وذلك من خلال بيان أن الفرد الذي يريد أن يحظى بمحبة وتأييد الناس جميعاً ويفاجئ أن هناك من يعارضه أو يخالفه أو لا يحظى بمحبته عند ذلك سيشعر بعدم الأمان والإحباط، مما يقوده إلى ممارسة العنف والعداون على الآخرين من أجل كسب حبهم وتأييدهم له، معتقدا بنفسه أن هذه هي الطريقة المثلى لكسب ثقة واحترام الآخرين.

- يطلب الباحث من طلبة المجموعة التجريبية أن يتخيلوا أنفسهم يعيشون هذه الفكرة اللاعقلانية والنتائج المترتبة على ذلك، ثم عكس المشهد وهم يعيشون الفكرة العقلانية المقابلة لهذه الفكرة والنتائج المترتبة على ذلك، مما يعمل على تفنيد هذه الفكرة.

- يطلب الباحث من الطلبة أن يفكروا بالفكرة العقلانية المقابلة لهذه الفكرة اللاعقلانية وتعليمهم الحديث الذاتي الإيجابي فيما يختص بهذا المعتقد، مثال على الفكرة العقلانية المقابلة لهذه المعتقد اللاعقلاني (ليس من الضروري أن يكون الفرد محبوبا من الناس ولكن الأفضل أن يقدم هو الحب للآخرين، ومن الأفضل أن يحظى باحترامه لنفسه بدلا من استحسان الآخرين له وسيترتب على ذلك بالضرورة حصوله على الحب والاستحسان من معظم الناس) أو (احترام الذات والسلوك السوي الذي يقدمه الآخرون وتقديم الحب للآخرين فيبادله الآخرون الحب).

- يتيح الباحث الفرصة لطلبة المجموعة التجريبية نقاش هذه الفكرة فيما بينهم وتشجيع الأعضاء على التحدث والتفاعل بحرية، ويقوم الباحث بتلخيص وتعديل ما توصلوا إليه.

- يطلب الباحث من أعضاء المجموعة كتابة الأفكا ر التي ترتبط بالفكرة اللاعقلانية الأولى وما سببته من مشاعر غير سارة وأحاديث داخلية سلبية متعلقة بذلك ومناقشتها في الجلسة القادمة
- تمرين الإنها ء يطلب الباحث من طلبة المجموعة التجريبية أن يتحدث كل منهم عن مشاعره الايجابية اتجاه المجموعة ويقوم الباحث بشكر أعضاء المجموعة التجريبية وتحديد اللقاء القادم.

الجلسة الرابعة

عنوان الجلسة: "يجب أن يكون الإنسان كفئا تماما ومنجزا تماما حتى تتحقق قيمته"

الزمن: (80دقيقة)

أهداف الجلسة

1. مناقشة الواجب المنزلي وتصويب أي مداخلات.
2. أن يتعرف طلبة المجموعة التجريبية على الفكرة اللاعقلانية الثانية من نظرية البرت اليس
3. معرفة كيف تؤثر هذه الفكرة اللاعقلانية على سلوك العنف عند الطلبة.
4. أن يتمكن أفراد المجموعة التجريبية من دحض هذه الفكرة.

فنيات الجلسة : "المحاضرة المبسطة، الحوار والنقاش، حديث الذات، الواجب المنزلي، الاسترخاء، النمذجة "

محتوى الجلسة

- يقوم الباحث بتدريب أعضاء المجموعة التجريبية على تمرين الاسترخاء لمدة عشر دقائق، ويطلب الباحث من طلبة المجموعة التجريبيةة تكرار عملية الاسترخاء والتدريب عليها في البيت باستمرار، حيث يعمل الاسترخاء على خلق جو من الآمان والهدوء وخفض التوتر إثناء الجلسة الإرشادية مما يسهم في أنجاح العمل على تفنيد المعتقدات اللاعقلانية والتوصل إلى القرار العقلاني المنطقي.

- يقوم الباحث بمراجعة ومناقشة الطلبة بالواجب المنزلي المتعلق بالفكرة اللاعقلانية الأولى واخذ التغذية الراجعة منهم والإجابة عن أي تساؤلات أو أي استفسارات.

- يقوم الباحث بعرض الفكرة اللاعقلانية الثانية وهي (يجب أن يكون الإنسان كفئا تماما ومنجزا تماما حتى تتحقق قيمته)، ويبين الباحث عدم عقلانية هذه الفكرة ومنطقيتها، لأن الكمال لله وحده أختص به نفسه دون غيره ولا يجوز التمام للإنسان، وهذه الفكرة من المستحيل تحقيقها ومحاولة الفرد الإصرار على تحقيقها فإن ينتج عنها أضطرابات نفسية، ويؤدي إلى شعور الفرد بالنقص وعدم القدرة على الاستمتاع بالحياة الشخصية، ويتولد لديه شعور دائم بالخوف والفشل.

- يناقش الباحث مع الطلبة علاقة هذه الفكرة بالعنف عند الطلبة فتركيز الطالب على أخطاءه وتفكيره بأنه يجب أن يكون كاملا يولد لديه شعور بالنقص والدونية والفشل ويعبر عنه بطرق عنيفة.

- يطلب الباحث من الطلبة أن يفكروا بالفكرة العقلانية المقابلة لهذه الفكرة اللاعقلانية وتعليمهم الحديث الذاتي الإيجابي فيما يختص بهذا المعتقد اللامنطقي مما يساعدهم على تفنيد الفكرة اللاعقلانية، ومثال ذلك الحديث الذاتي الايجابي ((ليس هناك إنسان كامل فالكمال لله سبحانه وتعالى وبالتالي يجب على الفرد أن يبذل كل ما في وسعه في حدود قدراته وإمكانياته لكي يحقق ما يريد، وإذا فشل فيحاول أن يعيد مرة ثانية ويدرس أسباب الفشل حتى يصل إلى ما يسعى إليه.

- الواجب المنزلي:يطلب الباحث من الطلبة كتابة الأفكار المتعلقة بهذه الفكرة وما سببته من مشاعر غير سارة وأحاديث داخلية سلبية متعلقة بذلك ومناقشتها في الجلسة القادمة.

- تمرين الإنهاء وشكر أعضاء المجموعة وتحديد موعد اللقاء القادم.

الجلسة الخامسة

عنوان الجلسة:"بعض الناس شريرون ومجرمون لذلك لا بد من عقابهم "

الزمن: (80 دقيقة)

أهداف الجلسة

1. مناقشة الواجب المنزلي وتصويب أي مداخلات.
2. أن يتعرف طلبة المجموعة التجريبية على الفكرة اللاعقلانية الثالثة من نظرية البرت أليس.
3. معرفة كيف تؤثر هذه الفكرة اللاعقلانية على سلوك العنف عند الطلبة.
4. أن يتمكن أفراد المجموعة التجريبية من دحض هذه الفكرة.

الفنيات المستخدمة: "المحاضرة المبسطة، الحوار والنقاش، حديث الذات، الواجب المنزلي، الاسترخاء، النمذجة".

محتوى الجلسة

- يقوم الباحث بتدريب أعضاء المجموعة التجريبية على تمرين الاسترخاء لمدة عشر دقائق، ويطلب الباحث من طلبة المجموعة التجريبيةة تكرار عملية الاسترخاء والتدريب عليها في البيت باستمرار، حيث يعمل الاسترخاء على خلق جو من الآمان والهدوء وخفض التوتر أثناء الجلسة الإرشادية مما يسهم في أنجاح العمل على تفنيد المعتقدات اللاعقلانية و التوصل إلى القرار العقلاني المنطقي.

- يقوم الباحث بمراجعة ومناقشة الطلبة بالواجب المنزلي المتعلق بالفكرة اللاعقلانية الثانية واخذ التغذية الراجعة منهم والإجابة عن أي تساؤلات أو أي استفسارات.

- يقوم الباحث بعرض الفكرة اللاعقلانية الثالثة وهي ((بعض الناس شريرون ومجرمون لذلك لا بد من عقابهم)).
- يسأل الباحث أعضاء المجموعة التجريبية لماذا تعتبر هذه الفكرة لا عقلانية ؟
- بعد أخذ التغذية الراجعة من الطلبة يوضح الباحث عدم عقلانية هذه الفكرة وذلك لأنه لا يوجد معيار مطلق للصواب والخطأ، وأن التصرفات غير الأخلاقية ناتجة عن الجهل، وكل

إنسان قد يتعرض لارتكاب الخطأ، والعقاب والعنف يولدان العنف، فالعنف لا يولد إلا عنفا ومزيدا من الأضطرابات الانفعاليۃ والإنسان بطبعه خطاء ومن صفاته أنه غير معصوم عن الخطأ، كما أن العنف والعدوانية من أكثر الأسباب لمعظم الاضطرابات الإنسانية والتأنيب والعقاب لا يؤديان إلى تحسن سلوك هؤلاء الأفراد بل قد يزيد سلوكهم سوءاً.

- يناقش الباحث مع الطلبة تأثير هذه الفكرة اللاعقلانية على سلوك العنف عند الطلبة، فالشخص الذي يأخذ على عاتقة لوم ومعاقبة الآخرين يصبح عدوانيا وعنيفا في سلوكه مع الآخرين، كما أن العنف لا يولد إلا عنفا فالشخص الذي يريد معاقبة الناس ولومهم على أخطائهم لا بد أن يعاقبه الناس على أخطاءه هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فقد يقابل هؤلاء الأفراد عنفه بعنف.

- يطلب الباحث من الطلبة ذكر أمثلة ونماذج حول هذه الفكرة ويقوم بإعطاء أمثلة حول هذه الفكرة.

- يقوم الباحث بتفنيد هذه الفكرة وذلك بأن يطلب من أفراد المجموعة التجريبية بذكر الفكرة العقلانية المقابلة لها وهي ((أن بعض الأشخاص يتصفون بالشر ويرتكبون أفعالا غير أخلاقية ولكن ليست مهمتي كفرد هي إلقاء اللوم عليهم ومعاقبتهم لأن التأنيب والعقاب لا يؤديان إلى تحسين سلوكهم بل قد يزيد سلوكهم سوءا، فمن الأفضل محاولة تغييرهم وإن لم أستطع فعلي تجنب التعامل معهم.

- يطلب الباحث من طلبة المجموعة التجريبية أن يتخيلوا أنفسهم يعيشون هذه الفكرة اللاعقلانية والنتائج المترتبة على ذلك، ثم عكس المشهد وهم يعيشون الفكرة العقلانية المقابلة لهذه الفكرة والنتائج المترتبة على ذلك، مع التأكيد على ضرورة الحديث الذاتي الإيجابي مع النفس مما يعمل على تفنيد هذه الفكرة.
- الواجب المنزلي:يطلب الباحث من الطلبة كتابة الأفكار المتعلقة بهذه الفكرة وما سببته من مشاعر غير سارة وأحاديث داخلية سلبية متعلقة بذلك ومناقشتها في الجلسة القادمة.
- تمرين الإنهاء وشكر أعضاء المجموعة وتحديد موعد اللقاء القادم.

الجلسة السادسة

عنوان الجلسة: "أنه لمن المصائب المؤلمة أن تسير الأمور على غير ما يريده الفرد "

الزمن: (80 دقيقة)

أهداف الجلسة

1. مناقشة الواجب المنزلي وتصويب أي مداخلات.
2. أن يتعرف طلبة المجموعة التجريبية على الفكرة اللاعقلانية الرابعة من نظرية البرت اليس.
3. معرفة كيف تؤثر هذه الفكرة اللاعقلانية على سلوك العنف عند الطلبة.
4. أن يتمكن أفراد المجموعة التجريبية من دحض هذه الفكرة.

الفنيات المستخدمة: "المحاضرة المبسطة، الحوار والنقاش، حديث الذات، الواجب المنزلي، الاسترخاء، النمذجة "

محتوى الجلسة

- يقوم الباحث بتدريب أعضاء المجموعة التجريبية على تمرين الاسترخاء لمدة عشر دقائق، ويطلب الباحث من طلبة المجموعة التجريبيةة تكرار عملية الاسترخاء والتدريب عليها في البيت باستمرار، حيث يعمل الاسترخاء على خلق جو من الأمان والهدوء وخفض التوتر أثناء الجلسة الإرشادية مما يسهم في أنجاح العمل على تفنيد المعتقدات اللاعقلانية والتوصل إلى القرار العقلاني المنطقي.

- يقوم الباحث بمراجعة ومناقشة الطلبة بالواجب المنزلي المتعلق بالفكرة اللاعقلانية الثالثة واخذ التغذية الراجعة منهم و الإجابة عن أي تساؤلات أو أي استفسارات.
- يقوم الباحث بعرض الفكرة اللاغقلانية الرابعة وهي ((تسير الأمور على غير ما يريده الفرد)) ويسأل الباحث أعضاء المجموعة التجريبية لماذا تعتبر هذه الفكرة لا عقلانية ؟ .
- ثم يقوم الباحث بتوضيح سبب عدم عقلانية هذه الفكرة ومنطقيتها حيث أنه من الطبيعي أن يواجه الفرد المشاكل والمصائب ويتعرض للأحباطات، ولكن من غير الطبيعي أن يواجه الفرد هذه المصائب والإحباطات بالاكتئاب والحزن والعنف، كما أنه لا يوجد أي سبب يجعل الأمور تختلف عن الواقع التي هي عليه، وانغماس الفرد بالهم والضيق، لن يعمل على تغيير الموقف بل تزيده سوءا، وإذا كان من المستحيل تغير الموقف أو عمل أي شيء إزاءه فالتصرف العقلاني هو تقبله، كما أنه من المتعارف عليه أن الإحباط لا

يؤدي إلى الاضطرابات النفسية إلا إذا أعتقد الفرد بأن الحصول على الرغبات هو أمر ضروري للسعادة في الحياة.

- يناقش الباحث مع الطلبة تأثير هذه الفكرة اللاعقلانية على سلوك العنف عند الطلبة، فالشخص الذي يعتقد أنه إذا سارت الأمور على غير مراده فإن هذه كارثة مدمرة وليعمل على تغير الواقع أو التكيف معه فإنه سوف يصاب بالفشل والإحباط والذي يعبر عنه بالعنف وتوجيه الانتقادات للآخرين.

- يقوم الباحث بذكر أمثلة ونماذج من الواقع المدرسي على هذه الفكرة ويطلب من الطلبة ذكر أمثلة ونماذج حول هذه الفكرة .

- يقوم الباحث بتفنيد هذه الفكرة وذلك بأن يطلب من أفراد المجموعة التجريبية بذكر الفكرة العقلانية المقابلة لها وهي ((على الفرد أن يسعى بجد واجتهاد لتحقيق أمانيه وليس معنى ذلك أن كل ما يتمناه الفرد يدركه، فيجب على الفرد أن يفكر بطريقة عقلانية فيحاول أن يغير أو يسيطر على المواقف والظروف حتى تصبح مرضية وإذا كان هذا غير ممكن فعليه أن يتقبلها على ما هي عليه)).

- يطلب الباحث من طلبة المجموعة التجريبية أن يتخيلوا أنفسهم يعيشون هذه الفكرة اللاعقلانية والنتائج المترتبة على ذلك، ثم عكس المشهد وهم يعيشون الفكرة العقلانية المقابلة لهذه الفكرة والنتائج المترتبة على ذلك، مع التأكيد على ضرورة الحديث الذاتي الإيجابي مع النفس مما يعمل على تفنيد هذه الفكرة.

- الواجب المنزلي :يطلب الباحث من الطلبة كتابة الأفكار المتعلقة بهذه الفكرة وما سببته من مشاعر غير سارة وأحاديث داخلية سلبية متعلقة بذلك ومناقشتها في الجلسة القادمة.

- تمرين الإنهاء وشكر أعضاء المجموعة وتحديد موعد اللقاء القادم.

الجلسة السابعة

عنوان الجلسة: "تنتج التعاسة عن ظروف خارجية لا يستطيع الفرد السيطرة عليها أو التحكم بها "

الزمن: (80 دقيقة)

أهداف الجلسة

1. مناقشة الواجب المنزلي وتصويب أي مداخلات.
2. أن يتعرف طلبة المجموعة التجريبية على الفكرة اللاعقلانية الخامسة من نظرية ألبرت أليس.
3. معرفة كيف تؤثر هذه الفكرة اللاعقلانية على سلوك العنف عند الطلبة.
4. أن يتمكن أفراد المجموعة التجريبية من دحض هذه الفكرة.

الفنيات المستخدمة: "المحاضرة المبسطة، الحوار والنقاش، حديث الذات، الواجب المنزلي، الاسترخاء، النمذجة "

محتوى الجلسة

- يقوم الباحث بتدريب أعضاء المجموعة التجريبية على تمرين الاسترخاء لمدة عشر دقائق، ويطلب الباحث من طلبة المجموعة التجريبيةة تكرار عملية الاسترخاء والتدريب عليها في البيت باستمرار، حيث يعمل الاسترخاء على خلق جو من الأمان والهدوء وخفض التوتر أثناء الجلسة الإرشادية مما يسهم في أنجاح العمل على تفنيد المعتقدات اللاعقلانية والتوصل إلى القرار العقلاني المنطقي.

- يقوم الباحث بمراجعة ومناقشة الطلبة بالواجب المنزلي المتعلق بالفكرة اللاعقلانية الرابعة وأخذ التغذية الراجعة منهم والإجابة عن أي تساؤلات أو أي استفسارات.

- يقوم الباحث بعرض الفكرة اللاعقلانية الخامسة وهي ((تنتج التعاسة عن ظروف خارجية لا يستطيع الفرد السيطرة عليها أو التحكم بها) ويسأل الباحث أعضاء المجموعة التجريبية لماذا تعتبر هذه الفكرة لا عقلانية ؟ .

- ثم يقوم الباحث بتوضيح سبب عدم عقلانية هذه الفكرة وعدم منطقيتها، فقد تكون الظروف الخارجية في مظهرها مؤذية ومهددة لأمن الفرد، إلا أن هذا الاعتقا د نفسي في ماهيته،

فالظروف الخارجية قد لا تكون ضارة ولا مدمر ة بحد ذاتها ولكن ردود فعل الفرد وتأثره واتجاهاته نحوها هو الذي يجعلها تبدو كذلك، وهو الذي يتعب نفسه بتضخيم أثر ومسؤولية العوامل الخارجية وأن العوامل الداخلية لديه ذات أثر فعال، وعليه أن يتحكم فيها وينظمها قبل أن يلقي اللوم على العوامل الخارجية ويطمع في ضبطها فليبدأ الإنسان العقلاني بنفسه أولا ثم بالعوامل الخارجية وإذا لم يستطيع الإنسان أن يصلح نفسه فكيف يطمع أن يصلح العالم من حوله، فالفرد يسبب الاضطراب الانفعالي لنفسه، و بينما تأتي الإثارة أو المضايقة من الخارج فإنه يدرك أن من الممكن تغيير ردود أفعاله نحوها وذلك بإعادة النظر فيها وتحديدها والتعبير لفظيا عنها.

- يناقش الباحث تأثير هذه الفكرة اللاعقلانية على سلوك العنف مع أعضاء المجموعة التجريبية، ويوضح أن الشخص الذي يعتقد أن الظروف الخارجية مؤذية ومهددة لأمنه ويكون ردود أفعال واتجاهات سلبية نحوها عن طريق تضخيم أثر هذه العوامل مما ينتج عنه عنف وإحباطات وبالتالي شخص عنيف.

- يقوم الباحث بذكر أمثلة ونماذج من الواقع المدرسي على هذه الفكرة ويطلب من الطلبة ذكر أمثلة ونماذج حول هذه الفكرة.
- يطلب الباحث من أعضاء المجموعة التجريبية ذكر الفكرة العقلانية المقابلة لها وهي ((أن التعاسة ليست خارجية فقط وإنما تأتي من داخل الفرد وهذا يرجع إلى طريقة التفكير وإدراك الأمور التي سمحت للفرد أن يتأثر بالظروف الخارجية فهو يدرك أنه من الممكن تغير ردود أفعاله نحوها وذلك بإعادة النظر فيها وتغيير تعبيراته الداخلية.))
- يطلب الباحث من طلبة المجموعة التجريبية أن يتخيلوا أنفسهم يعيشون هذه الفكرة اللاعقلانية والنتائج المترتبة على ذلك، ثم عكس المشهد وهم يعيشون الفكرة العقلانية المقابلة لهذه الفكرة والنتائج المترتبة على ذلك، مع التأكيد على ضرورة الحديث الذاتي الايجابي مع النفس مما يعمل على تفنيد هذه الفكرة .
- الواجب المنزلي: يطلب الباحث من الطلبة كتابة الأفكار المتعلقة بهذه الفكرة وما سببته من مشاعر غير سارة وأحاديث داخلية سلبية متعلقة بذلك ومناقشتها في الجلسة القادمة.
- تمرين الإنهاء وشكر أعضاء المجموعة وتحديد موعد اللقاء القادم.

الجلسة الثامنة

عنوان الجلسة: " أن الأشياء الخطرة أو المخيفة تعتبر سببا للانشغال الدائم والتفكير بها "

الزمن: (80 دقيقة)

أهداف الجلسة

1. مناقشة الواجب المنزلي وتصويب أي مداخلات.
2. أن يتعرف طلبة المجموعة التجريبية على الفكرة اللاعقلانية السادسة من نظرية ألبرت اليس.
3. معرفة كيف تؤثر هذه الفكرة اللاعقلانية على سلوك العنف عند الطلبة.
4. أن يتمكن أفراد المجموعة التجريبية من دحض هذه الفكرة.

الفنيات المستخدمة : "المحاضرة المبسطة، الحوار والنقاش، حديث الذات، الواجب المنزلي، الاسترخاء، النمذجة "

محتوى الجلسة

- يقوم الباحث بتدريب أعضاء المجموعة التجريبية على تمرين الاسترخاء لمدة عشر دقائق، ويطلب الباحث من طلبة المجموعة التجريبيةة تكرار عملية الاسترخاء والتدريب عليها في البيت باستمرار، حيث يعمل الاسترخاء على خلق جو من الأمان والهدوء وخفض التوتر إثناء الجلسة الإرشادية مما يسهم في أنجاح العمل على تفنيد المعتقدات اللاعقلانية والتوصل إلى القرار العقلاني المنطقي.

- يقوم الباحث بمراجعة ومناقشة الطلبة بالواجب المنزلي المتعلق بالفكرة اللاعقلانية الخامسة وأخذ التغذية الراجعة منهم والإجابة عن أي تساؤلات أو أي استفسارات.

- يقوم الباحث بطرح السؤال التالي على المجموعة التجريبية (لماذا تعتبر هذه الفكرة لا عقلانية وغير منطقية).

- ثم يقوم الباحث بتوضيح سبب عدم عقلانيتها، فالقلق يحول دون التقييم الموضوعي لاحتمال حدوث الخطر ويهيئ لحدوثه ويعوق أمكانية التعامل معه إذا حدث بل ويضخم الخطر، والإنسان العقلاني يعرف أن الخطر قد يحث ولكنه خطر يمكن مواجهته والتصدي له والتقليل من آثاره السيئة، كما أن الانشغال أو القلق قد يؤدي إلى أضرار منها:
  1. يحول دون التعامل معها ومواجهتها بفاعلية إذا وقعت .

2. قد يؤدي إلى وقوعها بالفعل.
3. لا يحول دون وقوعها إذا كان لا بد منها .
4. يجعل الأحداث تبدو أكبر من حجمها الحقيقي أو أكثر خطورة مما هي عليه في الواقع .

- يناقش الباحث تأثير هذه الفكرة على سلوك العنف عند الطلبة، ويوضح أن الشخص الذي يبقى قلقا ومضطربا دائم الانشغال والتفكير بالمخاوف يكون عرضة أكثر من غيره لممارسة العنف في سبيل أن يحمي نفسه أو يقيها من المخاطر، كيف لا وقد يكون لديه معتقدا أو تفكيرا سلبيا في تضخيم النتائج التي سوف تترتب على وقوع هذا الحدث .

- يقوم الباحث بذكر أمثلة ونماذج من الواقع المدرسي على هذه الفكرة ويطلب من الطلبة ذكر أمثلة ونماذج حول هذه الفكرة.

- يطلب الباحث من أعضاء المجموعة التجريبية ذكر الفكرة العقلانية المقابلة لها وهي ((إذا كان هنالك أشياءً أو أموراً مخيفة أو خطر ة فيجب على الفرد أن لا يفكر فيها أكثر مما تستحق ولا يكون مهتما بها أكثر من اللازم، لأن الخوف الزائد يجعل هذه الأمور مخيفة فعلا ويجعل أحداثها تبدو أكبر من حجمها الحقيقي وأكثر خطورة على ما هي عليه في الواقع)) .

- يطلب الباحث من طلبة المجموعة التجريبية أن يتخيلوا أنفسهم يعيشون هذه الفكرة اللاعقلانية والنتائج المترتبة على ذلك، ثم عكس المشهد وهم يعيشون الفكرة العقلانية المقابلة لهذه الفكرة والنتائج المترتبة على ذلك، مع التأكيد على ضرورة الحديث الذاتي الايجابي مع النفس مما يعمل على تفنيد هذه الفكرة.

- الواجب المنزلي:يطلب الباحث من الطلبة كتابة الأفكار المتعلقة بهذه الفكرة وما سببته من مشاعر غير سارة وأحاديث داخلية سلبية متعلقة بذلك ومناقشتها في الجلسة القادمة.
- تمرين الإنهاء وشكر أعضاء المجموعة وتحديد موعد اللقاء القادم.

الجلسة التاسعة

عنوان الجلسة: " أنه من السهل أن تتفادى بعض الصعوبات والمسؤوليات الشخصية بدلا من مواجهتها "

الزمن: (80 دقيقة)

أهداف الجلسة

1.مناقشة الواجب المنزلي وتصويب أي مداخلات .
2. أن يتعرف طلبة المجموعة التجريبية على الفكرة اللاعقلانية السابعة من نظرية ألبرت أليس
3. معرفة كيف تؤثر هذه الفكرة اللاعقلانية على سلوك العنف عند الطلبة.
4. أن يتمكن أفراد المجموعة التجريبية من دحض هذه الفكرة.

الفنيات المستخدمة : "المحاضرة المبسطة، الحوار والنقاش، حديث الذات، الواجب المنزلي، الاسترخاء، النمذجة "

محتوى الجلسة

- يقوم الباحث بتدريب أعضاء المجموعة التجريبية على تمرين الاسترخاء لمدة عشر دقائق، ويطلب الباحث من طلبة المجموعة التجريبيةة تكرار عملية الاسترخاء والتدريب عليها في البيت باستمرار، حيث يعمل الاسترخاء على خلق جو من الأمان والهدوء وخفض التوتر إثناء الجلسة الإرشادية مما يسهم في أنجاح العمل على تفنيد المعتقدات اللاعقلانية والتوصل إلى القرار العقلاني المنطقي.

- يقوم الباحث بمراجعة ومناقشة الطلبة بالواجب المنزلي المتعلق بالفكرة اللاعقلانية السادسة وأخذ التغذية الراجعة منهم والإجابة عن أي تساؤلات أو أي استفسارات.

- يقوم الباحث بعرض الفكرة اللاعقلانية السابعة من أفكار أليس و هي ((أنه من السهل أن تتفادى بعض الصعوبات والمسؤوليات الشخصية بدلا من مواجهتها)) ويطرح الباحث على الطلبة السؤال التالي:

  لماذا تعتبر هذه الفكرة لا عقلانية وغير منطقية ؟.

  يقوم الباحث بتوضيح السبب في عدم منطقيتها أو عقلانيتها، فهذا الفرض خاطئ لأن تجنب إنجاز الواجبات وتحمل المسؤوليات أكثر صعوبة وأكثر ألما للنفس وإثارة للمتاعب من إنجازها، فالهرب من إنجاز المطالب يؤدي إلى فقد الثقة بالنفس،

والحياة السهلة ليست بالضرورة حياة سعيدة والهرب يؤدي إلى ظهور مشكلات أخرى، والإنسان العقلاني هو الذ ي يؤدي واجباته ويتحمل مسؤولياتهدون تذمر أو ألم وعليه في نفس الوقت أن يتجنب الأشياء المؤلمة غير الضرورية، وهو يدرك كذلك أن الحياة المليئة بالمسؤوليا ت والتحدي وحل المشكلات إنما هي حياة ممتعة ذات معنى وهدف.

- يناقش الباحث مع الطلبة تأثير هذه الفكرة اللاعقلانية على سلوك العنف عند الطلبة ويوضح أن الهروب من إنجاز المطالب يؤدي إلى فقدان الثقة بالنفس وعند محاولة الفرد تعويض هذا النقص فقد يلجأ إلى العنف ليثبت نفسه أمام الآخرين، ومن ناحية أخرى فالطالب الذي لا ينجز م ا يطلب منه من واجبات مدرسية وامتحانات ووظائف والذي لا يحظى باهتمام المعلمين والمجتمع المدرسي لتدني تحصيله يلجأ إلى استخدام العنف لإثبات قدراته ومواهبه.

- يقوم الباحث بذكر أمثلة ونماذج من الواقع المدرسي على هذه الفكرة ويطلب من الطلبة ذكر أمثلة ونماذج حول هذه الفكرة.

- يطلب الباحث من طلبة المجموعة التجريبية أن يتخيلوا أنفسهم يعيشون هذه الفكرة اللاعقلانية والنتائج المترتبة على ذلك، ثم عكس المشهد وهم يعيشون الفكرة العقلانية المقابلة لهذه الفكرة والنتائج المترتبة على ذلك، مع التأكيد على ضرورة الحديث الذاتي الإيجابي مع النفس مما يعمل على تفنيد هذه الفكرة.

- الواجب المنزلي: يطلب الباحث من الطلبة كتابة الأفكار المتعلقة بهذه الفكرة وما سببته من مشاعر غير سارة وأحاديث داخلية سلبية متعلقة بذلك ومناقشتها في الجلسة القادمة.

- تمرين الإنهاء وشكر أعضاء المجموعة وتحديد موعد اللقاء القادم

الجلسة العاشرة

عنوان الجلسة: " يجب أن يعتمد الشخص على الآخرين وأن يكون هناك شخص أقوى منه يعتمد عليه "

الزمن: (80 دقيقة)

أهداف الجلسة

1. مناقشة الواجب المنزلي وتصويب أي مداخلات.
2. أن يتعرف طلبة المجموعة التجريبية على الفكرة اللاعقلانية الثامنة من نظرية ألبرت أليس .
3. معرفة كيف تؤثر هذه الفكرة اللاعقلانية على سلوك العنف عند الطلبة.
4. أن يتمكن أفراد المجموعة التجريبية من دحض هذه الفكرة.

الفنيات المستخدمة: "المحاضرة المبسطة، الحوار والنقاش، حديث الذات، الواجب المنزلي، الاسترخاء، النمذجة "

محتوى الجلسة

- يقوم الباحث بتدريب أعضاء المجموعة التجريبية على تمرين الاسترخاء لمدة عشر دقائق، ويطلب الباحث من طلبة المجموعة التجريبيةة تكرار عملية الاسترخاء والتدريب عليها في البيت باستمرار، حيث يعمل الاسترخاء على خلق جو من الأمان والهدوء وخفض التوتر أثناء الجلسة الإرشادية مما يسهم في أنجاح العمل على تفنيد المعتقدات اللاعقلانية والتوصل إلى القرار العقلاني المنطقي.

- يقوم الباحث بمراجعة ومناقشة الطلبة بالواجب المنزلي المتعلق بالفكرة اللاعقلانية السابعة وأخذ التغذية الراجعة منهم والإجابة عن أي تساؤلات أو أي استفسارات.

- يقوم الباحث بعرض الفكرة اللاعقلانية الثامنة من أفكار أليس وهي (يجب أن يعتمد الشخص على الآخرين وأن يكون هناك شخص أقوى منه يعتمد عليه) ويقوم الباحث بطرح السؤال التالي على الطلبة (لماذا تعتبر هذه الفكر لا عقلانية) ويقوم الباحث بأخذ التغذية الراجعة من الطلبة حول هذه الأسباب التي جعلت من هذه الفكرة لا عقلانية، ثم يبدأ الباحث بتوضيح عدم منطقيتها، ويوضح إننا نعتمد جميعا على بعضنا البعض إلى حد ما إلا أنه ليس هناك سبب للمبالغة في الاعتمادية لأنها تضر وتؤدي إلى فقد الحرية وتحقيق الذات كما أنها تقود إلى مزيد من الاعتمادية، وإلى الفشل في التعلم وفقد الأمان بسبب وقوع الشخص تحت رحمة من يعتمد عليهم، وفي حال غياب الآخرين الذين يعتمد عليهم هل سيقف الفرد عاجزا لا يعمل شيئا ولا يتعاطى مع مسؤوليات هـوظروفه ومهماته أم سيحارب الفشل مع نفسه ومع الآخرين.

والشخص العقلاني يسعى إلى الاستقلالية والاعتماد على الذات والتمرد من التبعية للآخرين وهذا لا يعني إطلاقا عدم طلب العون والمساعدة من الآخرين بل يمكن طلبها ولكن في حدود منطقية وبوجد حاجة فعلية لذلك.

- يناقش الباحث مع طلبة المجموعة التجريبية تأثير هذه الفكرة اللاعقلانية على سلوك العنف عند الطلبة، ويوضح الباحث للطلبة أن الطالب الذي يعتمد على الآخرين ويقع تحت رحمتهم وسيطرتهم فإن هذا الوضع يؤدي به إلى استغلالهم له وهو بحد ذاته شكل من أشكال العنف هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فإن الطالب الذي يفقد الأمان ويكون صاحب تقدير ذات متدني فإنه قد يلجأ إلى العنف إما في محاولة منه لإيجاد شخص أخر يعتمد عليه آو ليبرهن للطلاب أنه ما زال عنده الكثير من المواهب والقدرات لأثبتها لهم.

- يطلب الباحث من الطلبة ذكر الفكرة اللاعقلانية المقابلة لهذه الفكرة وهي (على الفرد أن يعتمد على نفسه ولا يبحث عن شخص أخر يعتمد عليه ويسعى إلى الاستقلالية الذاتية معتمدا في ذلك على قدراته وإمكانياته وفي نفس الوقت يحاول الاستفادة من خبرات الآخرين ما دامت هناك ضرورة لذلك.

- يقوم الباحث بذكر أمثلة ونماذج من الواقع المدرسي على هذه الفكرة ويطلب من الطلبة ذكر أمثلة ونماذج حول هذه الفكرة.

- يطلب الباحث من طلبة المجموعة التجريبية أن يتخيلوا أنفسهم يعيشون هذه الفكرة اللاعقلانية والنتائج المترتبة على ذلك، ثم عكس المشهد وهم يعيشون الفكرة العقلانية المقابلة لهذه الفكرة والنتائج المترتبة على ذلك، مع التأكيد على ضرورة الحديث الذاتي الإيجابي مع النفس مما يعمل على تفنيد هذه الفكرة.

- الواجب المنزلي:يطلب الباحث من الطلبة كتابة الأفكار المتعلقة بهذه الفكرة وما سببته من مشاعر غير سارة و أحاديث داخلية سلبية متعلقة بذلك ومناقشتها في الجلسة القادمة.
- تمرين الإنهاء وشكر أعضاء المجموعة وتحديد موعد اللقاء القادم.

الجلسة الحادية عشر

عنوان الجلسة: " أن الخبرات والأحداث الماضية تحدد السلوك في الوقت الحاضر و أن الخبرات الماضية لا يمكن استبعادها أو محوها "

الزمن: (80 دقيقة)

أهداف الجلسة

1. مناقشة الواجب المنزلي وتصويب أي مداخلات .
2. أن يتعرف طلبة المجموعة التجريبية على الفكرة اللاعقلانية التاسعة من نظرية ألبرت أليس.
3. معرفة كيف تؤثر هذه الفكرة اللاعقلانية على سلوك العنف عند الطلبة.
4. أن يتمكن أفراد المجموعة التجريبية من دحض هذه الفكرة .

الفنيات المستخدمة: "المحاضرة المبسطة، الحوار والنقاش، حديث الذات، الواجب المنزلي، الاسترخاء، النمذجة".

محتوى الجلسة

- يقوم الباحث بتدريب أعضاء المجموعة التجريبية على تمرين الاسترخاء لمدة عشر دقائق، ويطلب الباحث من طلبة المجموعة التجريبي ة تكرار عملية الاسترخاء والتدرب عليها في البيت باستمرار، حيث يعمل الاسترخاء على خلق جو من الأمان والهدوء وخفض التوتر أثناء الجلسة الإرشادية مما يسهم في أنجاح العمل على تفنيد المعتقدات اللاعقلانية والتوصل إلى القرار العقلاني المنطقي.

- يقوم الباحث بمراجعة ومناقشة الطلبة بالواجب المنزلي المتعلق بالفكرة اللاعقلانية الثامنة وأخذ التغذية الراجعة منهم والإجابة عن أي تساؤلات أو أي استفسارات.

- يقوم الباحث بطرح الفكرة التاسعة وهي (أن الخبرات والأحداث الماضية تحدد السلوك في الوقت الحاضر وأن الخبرات الماضية لا يمكن استبعادها أو محوها) ويقوم الباحث بأخذ تغذية راجعة من الطلبة حول الأسباب التي جعلت هذه الفكرة لا عقلانية، ثم يبدأ بتوضيح الأسباب التي أدت إلى عدم منطقيتها وعقلانيتها، فالسلوك الذي يبدو ضروريا في الماضي قد لا يكون ضروريا في الوقت الحاضر، كما أن الحلول الماضية للمشكلات السابقة قد لا تكون ملائمة كحلول للمشكلات الحالية، والمشكلات الماضية قد تؤدي إلى تجنب تغيير السلوك كنوع من التهرب أو التبرير، والشخص العقلاني يدرك أن الماضي مهم، ولكنه يدرك أن الحاضر يمكن تغيره عن طريق تحليل المؤثرات الماضية وإثارة التساؤلات حول

بعض المعتقدات المؤلمة المكتسبة والتي تضطره إلى أن يسلك على هذا النحو في الوقت الحالي (تحليل تأثير الماضي مراجعا المعتقدات والأفكار الخاطئة أو الضارة أو غير المعقولة التي اكتسبت فيه وتغيرها في الحاضر).

- يناقش الباحث مع الطلبة تأثير هذه الفكرة اللاعقلانية على سلوك العنف عند الطلبة، ويوضح الباحث للطلبة أن الطالب الذي يعيش أسيرا لذكريات الماضي يقاوم أي جديد في الوقت الحاضر فإذا كانت علاقاته سيئة ببعض زملاءه في الماضي أنعكس هذا السلوك على علاقته مع زميله أو أصدقاء زملائه في إحدى صور العنف.

- يطلب الباحث من الطلبة ذكر الفكرة العقلانية المقابلة لهذه الفكرة وهي (يجب على الفرد أن لا يظل معتمدا اعتمادا كليا على خبراته الماضية لأن الحلول التي وضعت للمشكلات الماضية قد لا تكون ملائمة لمشكلات الوقت الحاضر ولكن يمكن الاستفادة منها فقط في تحقيق الأهداف المستقبلية.

- يقوم الباحث بذكر أمثلة ونماذج من الواقع المدرسي على هذه الفكرة ويطلب من الطلبة ذكر أمثلة ونماذج حول هذه الفكرة.

- يطلب الباحث من طلبة المجموعة التجريبية أن يتخيلوا أنفسهم يعيشون هذه الفكرة اللاعقلانية والنتائج المترتبة على ذلك، ثم عكس المشهد وهم يعيشون الفكرة العقلانية المقابلة لهذه الفكرة والنتائج المترتبة على ذلك، مع التأكيد على ضرورة الحديث الذاتي الايجابي مع النفس مما يعمل على تفنيد هذه الفكرة.
- الواجب المنزلي: يطلب الباحث من الطلبة كتابة الأفكار المتعلقة بهذه الفكرة وما سببته من مشاعر غير سارة وأحاديث داخلية سلبية متعلقة بذلك ومناقشتها في الجلسة القادمة.
- تمرين الإنهاء و شكر أعضاء المجموعة وتحديد موعد اللقاء القادم.

الجلسة الثانية عشر

عنوان الجلسة: "ينبغي على الفرد أن يشعر بالحزن لما يصيب الآخرين من مشكلات و اضطرا بات "

الزمن: (80 دقيقة)

أهداف الجلسة

1. مناقشة الواجب المنزلي وتصويب أي مداخلات .
2. أن يتعرف طلبة المجموعة التجريبية على الفكرة اللاعقلانية العاشرة من نظرية ألبرت أليس.
3. معرفة كيف تؤثر هذه الفكرة اللاعقلانية على سلوك العنف عند الطلبة .
4. أن يتمكن أفراد المجموعة التجريبية من دحض هذه الفكرة .

الفنيات المستخدمة: " المحاضرة المبسطة، الحوار والنقاش، حديث الذات، الواجب المنزلي، الاسترخاء، النمذجة"

محتوى الجلسة

- يقوم الباحث بتدريب أعضاء المجموعة التجريبية على تمرين الاسترخاء لمدة عشر دقائق ، و يطلب الباحث من طلبة المجموعة التجريبي ة تكرار عملية الاسترخاء والتدريب عليها في البيت باستمرار، حيث يعمل الاسترخاء على خلق جو من الأمان والهدوء وخفض التوتر أثناء الجلسة الإرشادية مما يسهم في أنجاح العمل على تفنيد المعتقدات اللاعقلانية والتوصل إلى القرار العقلاني المنطقي .

- يقوم الباحث بمراجعة ومناقشة الطلبة بالواجب المنزلي المتعلق بالفكرة اللاعقلانية التاسعة وأخذ التغذية الراجعة منهم والإجابة عن أي تساؤلات أو أي استفسارات.

- يقوم الباحث بطرح الفكرة العاشرة وهي(ينبغي على الفرد أن يشعر بالحزن لما يصيب الآخرين من مشكلات واضطرابات) ويقوم الباحث بسؤال الطلبة لماذا تعتبر هذه الفكرة لا عقلانية، ثم يقوم الباحث بتوضيح الأسباب التي تجعل منها فكرة لا عقلانية وغير منطقية، وذلك لأن مشكلات الآخرين لا ينبغي أن تكون مصدر هم كبير لنا حتى ولو كان سلوك الآخرين يؤثر فينا فإن تفسيرنا لهذا التأثير هو الذي يقلقنا أو يحزننا، وعندما يصبح الفرد مهتما بسلوك الآخرين فإن هذا الاهتمام قد يؤدي إلى إهمال المشاكل الخاصة، والشخص العاقل هو الذي يتمالك نفسه ويبذل جهدا إذا كان يستطيع لمساعدة

الآخرين في حل مشكلاتهم بدلا من أن يحزن ويكتئب ويحمل الهم فقط فمشاكل الناس دائمة ولا تتوقف، كما أن الفرد لا يستطيع التحكم بسلوكيات الآخرين.

- يناقش الباحث مع الطلبة تأثير هذه الفكرة اللاعقلانية على سلوك العنف عند الطلبة، ويوضح للطلبة أن المبالغة باهتمام الفرد بسلوكيات الآخرين قد يكون عذرا كافيا لعدم مواجهته لمشكلاته، كما أن سلوكيات الآخرين الذي لا يقبلها قد تدفع بردة فعل عنيفة.

- يطلب الباحث من الطلبة ذكر الفكرة العقلانية المقابلة لهذه الفكرة وهي (على الفرد أن يساعد الآخرين في حل مشاكلهم دون أن ينزعج ويحزن لما يصيبهم من اضطرابات، وإذا لم يكن بوسعه فعل ذلك فإنه ينبغي أن يتقبل هذا ويحاول أن يخفف من آثار هذا الحزن و القلق بقدر استطاعته.

- يقوم الباحث بذكر أمثلة ونماذج من الواقع المدرسي على هذه الفكرة ويطلب من الطلبة ذكر أمثلة و نماذج حول هذه الفكرة.

- يطلب الباحث من طلبة المجموعة التجريبية أن يتخيلوا أنفسهم يعيشون هذه الفكرة اللاعقلانية والنتائج المترتبة على ذلك، ثم عكس المشهد وهم يعيشون الفكرة العقلانية المقابلة لهذه الفكرة والنتائج المترتبة على ذلك، مع التأكيد على ضرورة الحديث الذاتي الايجابي مع النفس مما يعمل على تفنيد هذه الفكرة .
- الواجب المنزلي :يطلب الباحث من الطلبة كتابة الأفكار المتعلقة بهذه الفكرة وما سببته من مشاعر غير سارة و أحاديث داخلية سلبية متعلقة بذلك ومناقشتها في الجلسة القادمة.
- تمرين الإنهاء وشكر أعضاء المجموعة وتحديد موعد اللقاء القادم.

الجلسة الثالثة عشر

عنوان الجلسة : "هناك دائما حل صحيح ومثالي لكل مشكلة ، ويجب الوصول إليه"

الزمن : (80 دقيقة)

أهداف الجلسة

1. مناقشة الواجب المنزلي وتصويب أي مداخلات.
2. أن يتعرف طلبة المجموعة التجريبية على الفكرة اللاعقلانية الحادية عشرة من نظرية ألبرت أليس.
3. معرفة كيف تؤثر هذه الفكرة اللاعقلانية على سلوك العنف عند الطلبة.
4. أن يتمكن أفراد المجموعة التجريبية من دحض هذه الفكرة.

الفنيات المستخدمة : "المحاضرة المبسطة، الحوار والنقاش، حديث الذات، الواجب المنزلي، الاسترخاء، النمذجة"

محتوى الجلسة

- يقوم الباحث بتدريب أعضاء المجموعة التجريبية على تمرين الاسترخاء لمدة عشر دقائق ، ويطلب الباحث من طلبة المجموعة التجريبيةة تكرار عملية الاسترخاء و التدريب عليها في البيت باستمرار، حيث يعمل الاسترخاء على خلق جو من الأمان والهدوء وخفض التوتر أثناء الجلسة الإرشادية مما يسهم في أنجاح العمل على تفنيد المعتقدات اللاعقلانية والتوصل إلى القرار العقلاني المنطقي .

- يقوم الباحث بمراجعة ومناقشة الطلبة بالواجب المنزلي المتعلق بالفكرة اللاعقلانية العاشرة وأخذ التغذية الراجعة منهم والإجابة عن أي تساؤلات أو أي استفسارات.

- يقوم الباحث بطرح الفكرة الحادية عشر وهي (هناك دائما حل صحيح ومثالي لكل مشكلة، ويجب الوصول إليه) ويقوم الباحث بسؤال الطلبة لماذا تعتبر هذه الفكرة لا عقلانية ؟.

ثم يوضح الباحث الأسباب التي تجعل من هذه الفكرة لا عقلانية وغير منطقية وهي:

– أنه لا يوجد حل مثالي ووحيد لكل مشكلة.

– أن المخاطر التي يتصورها الفرد بسبب فشله في التوصل إلى الحل الصحيح تعتبر أمر غير واقعي، وكذلك الإصرار على وجود مثل هذا الحل يؤدي إلى القلق والخوف

– أن إصرار الفرد في الوصول إلى الحل الكامل ينتج عنه حلول ضعيفة جدا والشخص المنطقي يحاول أن يبحث عن حلول متنوعة للمشكلة الواحدة، وأن يختار أفضلها وأكثرها واقعية مع الاقتناع بأنه لا يوجد حل مثالي لأي مشكلة.

- يناقش الباحث مع الطلبة تأثير هذه الفكرة اللاعقلانية على سلوك العنف عند الطلبة، ويوضح أن الاضطرابات الانفعالية والسلوك العنيف تنتج عند الطلبة الذين يصرون على حل واحد، وهذا الحل قد لا يلائم الآخرين مما يجعلهم في صدام دائم مع الآخرين بسبب تمسكهم بوجهه نظرهم، ومن ناحية أخرى فالطالب الذي يعتقد بمثل هذا المعتقد ليس عنده أي استعداد لاكتساب مهارات جديدة تمكنه من التعامل مع المواقف المختلفة.

- يطلب الباحث من الطلبة ذكر الفكرة العقلانية المقابلة لهذه الفكرة وهي (ليس هناك حل مثالي أو كامل لمشاكل البشر ويجب مواجهة المشكلات بحسم وأن هناك حلولا متنوعة للمشكلات التي يواجهها، وإذا لم نصل إلى حل نهائي لمشكلة ما فقد يكون هناك حلولا بديلة أو وسط لبعض المشكلات.

- يقوم الباحث بذكر أمثلة ونماذج من الواقع المدرسي على هذه الفكرة ويطلب من الطلبة ذكر أمثلة ونماذج حول هذه الفكرة.
- يطلب الباحث من طلبة المجموعة التجريبية أن يتخيلوا أنفسهم يعيشون هذه الفكرة اللاعقلانية والنتائج المترتبة على ذلك، ثم عكس المشهد وهم يعيشون الفكرة العقلانية المقابلة لهذه الفكرة والنتائج المترتبة على ذلك، مع التأكيد على ضرورة الحديث الذاتي الايجابي مع النفس مما يعمل على تفنيد هذه الفكرة.
- الواجب المنزلي :يطلب الباحث من الطلبة كتابة الأفكار المتعلقة بهذه الفكرة وما سببته من مشاعر غير سارة وأحاديث داخلية سلبية متعلقة بذلك ومناقشتها في الجلسة القادمة.
- تمرين الإنهاء وشكر أعضاء المجموعة وتحديد موعد اللقاء القادم.

الجلسة الرابعة عشر

عنوان الجلسة : " ينبغي أن يتسم الشخص بالرسمية وبالجدية في التعامل مع الآخرين حتى تكون له قيمة ومكانة محترمة بين الناس"

الزمن : (80 دقيقة)

أهداف الجلسة

1. مناقشة الواجب المنزلي وتصويب أي مداخلات .
2. أن يتعرف طلبة المجموعة التجريبية على الفكرة اللاعقلانية الثانية عشر التي أضافها الريحاني .
3. معرفة كيف تؤثر هذه الفكرة اللاعقلانية على سلوك العنف عند الطلبة.
4. إن يتمكن أفراد المجموعة التجريبية من دحض هذه الفكرة.

الفنيات المستخدمة : " المحاضرة المبسطة، الحوار والنقاش، حديث الذات، الواجب المنزل ي، الاسترخاء، النمذجة "

محتوى الجلسة

- يقوم الباحث بتدريب أعضاء المجموعة التجريبية على تمرين الاسترخاء لمدة عشر دقائق، ويطلب الباحث من طلبة المجموعة التجريبيةة تكرار عملية الاسترخاء والتدريب عليها في البيت باستمرار، حيث يعمل الاسترخاء على خلق جو من الأمان والهدوء وخفض التوتر أثناء الجلسة الإرشادية مما يسهم في أنجاح العمل على تفنيد المعتقدات اللاعقلانية والتوصل إلى القرار العقلاني المنطقي.
- يقوم الباحث بمراجعة ومناقشة الطلبة بالواجب المنزلي المتعلق بالفكرة اللاعقلانية الحادية عشر وأخذ التغذية الراجعة منهم والإجابة عن أي تساؤلات أو أي استفسارات.

- يقوم الباحث بعرض الفكرة اللاعقلانية الثانية عشر (ينبغي أن يتسم الشخص بالرسمية وبالجدية في التعامل مع الآخرين حتى تكون له قيمة ومكانة محترمة بين الناس)

ويوضح الباحث عدم عقلانية هذه الفكرة لأنه وبالرغم من أن الرسمية والجدية ضرورية في بعض المواقف إلا أنها غير مناسبة في مواقف أخرى خاصة في تعامل الفرد مع أسرته وأصدقائه، كما أنها تحرم الشخص من أن يعبر عن عواطفه بحرية وأن يتقبل من الآخرين تعبيرهم عن عواطفهم تجاهه، كما أن التعامل بعصبية وبطرق جافة يزيد في البعد عن هذا الفرد مما يشكل العنف والعدوانية اتجاهه ومن هنا نرى تأكيد القرآن الكريم على أهمية السلوك الحسن والمرن في التعامل مع الآخرين قال تعالى ((لو كنت فظا غليظ القلب لانفضوا من حولك)) (سورة آل عمران، آية 159).

والإنسان العقلاني يتعامل مع الآخرين بمرونة وطبيعة هادئة وتواصل جيد ، ويتعامل بتوازن اتجاه الناس والمواقف المختلفة، كما أنه يقدر الأمور ويعطيها حجمها الحقيقي دون مبالغة، كما أن الإنسان العقلاني لا يجبر الناس على أن يتعاملوا معه كما يريد .

- يناقش الباحث مع الطلبة تأثير هذه الفكرة اللاعقلانية على سلوك العنف عند الطلبة، ويوضح الباحث للطلبة أن الطالب الذي يتعامل مع الناس بالطريقة التي يريدها يحاول أن يفرض عليهم هذه الطريقة فإنه سوف يعاني من العنف من قبل الآخرين ومن ناحية أخرى فإنه سيوجه إليهم العنف أيضا. كما أن الشخص الذي يتعامل بطريقة جافة يجعل الناس ينفرون منه مما يشكل العدوانية والعنف في سلوكهم تجاه هذا الشخص ولا يستطيعون تحمله .
- يطلب الباحث من الطلبة ذكر الفكرة العقلانية المقابلة لهذه الفكرة وهي(على الشخص أن يتعامل بالرفق واللين والصبر مع الآخرين).
- يقوم الباحث بذكر أمثلة ونماذج من الواقع المدرسي على هذه الفكرة ويطلب من الطلبة ذكر أمثلة ونماذج حول هذه الفكرة.
- يطلب الباحث من طلبة المجموعة التجريبية أن يتخيلوا أنفسهم يعيشون هذه الفكرة اللاعقلانية والنتائج المترتبة على ذلك، ثم عكس المشهد وهم يعيشون الفكرة العقلانية المقابلة لهذه الفكرة والنتائج المترتبة على ذلك، مع التأكيد على ضرورة الحديث الذاتي الايجابي مع النفس مما يعمل على تفنيد هذه الفكرة .
- الواجب المنزلي: يطلب الباحث من الطلبة كتابة الأفكار المتعلقة بهذه الفكرة وما سببته من مشاعر غير سارة وأحاديث داخلية سلبية متعلقة بذلك ومناقشتها في الجلسة القادمة.
- تمرين الإنهاء وشكر أعضاء المجموعة وتحديد موعد اللقاء القادم.

الجلسة الخامسة عشر

عنوان الجلسة: " لا شك في أن مكانة الرجل هي الأهم فيما يتعلق بعلاقته مع المرأة "

الزمن: (80 دقيقة)

أهداف الجلسة

1.مناقشة الواجب المنزلي وتصويب أي مداخلات .

2. أن يتعرف طلبة المجموعة التجريبية على الفكرة اللاعقلانية الثالثة عشر التي أضافها الريحاني.

3. معرفة كيف تؤثر هذه الفكرة اللاعقلانية على سلوك العنف عند الطلبة .

4. أن يتمكن أفراد المجموعة التجريبية من دحض هذه الفكرة .

الفنيات المستخدمة

المحاضرة المبسطة، الحوار والنقاش، حديث الذات، الواجب المنزلي، الاسترخاء، النمذجة. .

محتوى الجلسة

- يقوم الباحث بتدريب أعضاء المجموعة التجريبية على تمرين الاسترخاء لمدة عشر دقائق، و يطلب الباحث من طلبة المجموعة التجريبيةِ تكرار عملية الاسترخاء والتدريب عليها في البيت باستمرار، حيث يعمل الاسترخاء على خلق جو من الأمان والهدوء وخفض التوتر أثناء الجلسة الإرشادية مما يسهم في أنجاح العمل على تفنيد المعتقدات اللاعقلانية و التوصل إلى القرار العقلاني المنطقي .
- يقوم الباحث بمراجعة ومناقشة الطلبة بالواجب المنزلي المتعلق بالفكرة اللاعقلانية الثالثة عشر وأخذ التغذية الراجعة منهم والإجابة عن أي تساؤلات أو أي استفسارات.
- يقوم الباحث بعرض الفكرة اللاعقلانية الثالثة عشر ((لا شك في أن مكانة الرجل هي الأهم فيما يتعلق بعلاقته مع المرأة)) ويوضح الباحث من خلال النقاش مع المجموعة أن هذه الفكرة تعتبر لا عقلانية لأن الرجل والمرأة سواء في التكريم والتكليف الشرعي وكذلك سواء في الثواب والعقاب والدعوة إلى الله، وأن المجتمع الذكوري وحده الذي يمارس هذه الثقافة ضد المرأة، كما أن المرآة تستطيع القيام بكثير من المهمات والمسؤوليات والتي قد لا يقدر بعض الرجال على تحملها والقيام بها ، وهناك الكثير من النساء اللواتي كانت لهن شهرة واسعة في مختلف الميادين الإبداعية والإبتكارية .

- يطلب الباحث من الطلبة ذكر الفكرة العقلانية المقابلة لهذه الفكرة وهي (لا تعد مكانة الرجل أكثر أهمية بالنسبة لعلاقته مع المرأة ولكنها تتحدد من خلال أدوار ومسؤوليا ت

معينة، فلكل له دوره ومسؤولياتـه، ولا بد أن يدرك الفرد هذه الأفكار والمسؤوليا ت، فضلا عن القيمة الإنسانية لكل منهما.

- يقوم الباحث بذكر أمثلة ونماذج من الواقع المدرسي على هذه الفكرة ويطلب من الطلبة ذكر أمثلة ونماذج حول هذه الفكرة.

- يطلب الباحث من طلبة المجموعة التجريبية أن يتخيلوا أنفسهم يعيشون هذه الفكرة اللاعقلانية والنتائج المترتبة على ذلك، ثم عكس المشهد وهم يعيشون الفكرة العقلانية المقابلة لهذه الفكرة والنتائج المترتبة على ذلك، مع التأكيد على ضرورة الحديث الذاتي الايجابي مع النفس مما يعمل على تفنيد هذه الفكرة.
- الواجب المنزلي: يطلب الباحث من الطلبة كتابة الأفكار المتعلقة بهذه الفكرة وما سببته من مشاعر غير سارة وأحاديث داخلية سلبية متعلقة بذلك ومناقشتها في الجلسة القادمة.
- تمرين الإنهاء وشكر أعضاء المجموعة وتحديد موعد اللقاء القادم.

الجلسة السادسة عشر

عنوان الجلسة: "إنهاء العمل مع المجموعة الإرشادية"

الزمن: (80 دقيقة)

أهداف الجلسة

1. مناقشة الواجب المنزلي.
2. أخذ تقويم شفهي من أعضاء المجموعة الإرشادية.
3. توزيع الاختبار البعدي ((لمظاهر العنف)) ، واستمارة تقيم الجلسات
4. أجراء تمرين الإنهاء ، حيث يضع كل طالب ورقة على ظهره معلقة بخيط في عنقه ويقوم كل طالب بكتابة جملة ايجابية لكل طالب يعبر عن مشاعره اتجاهه ويطبق الباحث هذا التمرين مع الطلبة .

ملحق رقم (4)

المتوسطات الحسابية لفقرات مظاهر العنف المدرسي لدى أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج

البعد الاول: مظاهر العنف نحو الاخرين						
رقم	الفقرة	متوسط القياس القبلي	الانحراف المعياري	متوسط القياس البعدي	الانحراف المعياري	الفرق في المتوسطات
1	أقدم شكوى كاذبة ضد الطلاب	4.4000	0.6992	1.0000	0.0000	-3.4
2	أتشاجر مع الطلبة باستخدام الأيدي	4.6000	0.5164	1.3000	0.6749	-3.3
3	أقوم بتهديد الطلاب	4.3000	0.9487	1.1000	0.3162	-3.2
4	أقوم بكتابة عبارات سيئة أو خادشة للحياة ضد الطلبة على (الجدران والمقاعد أو دورات المياه)	4.2000	0.6325	1.2000	0.4216	-3
5	أقوم بترويج إشاعة كاذبة ضد بعض الطلبة	4.2000	0.6325	1.3000	0.4830	-2.9
6	أقوم بركل أحد الطلاب	4.6000	0.5164	1.9000	0.7379	-2.7
7	أستخدم ألفاظا غير مهذبة (شتائم) تجاه الطلبة	4.2000	0.6325	1.8000	0.7888	-2.4
8	أعتدي بالضرب على الآخرين حين اختلف معهم في الرأي	4.3000	0.6749	2.0000	0.8165	-2.3
9	أتشاجر مع الطلبة باستخدام آلات حادة (سكين)	4.0000	0.6667	1.8000	1.0328	-2.2
11	أسخر من الآخرين	4.3000	0.8233	2.1000	0.5676	-2.2
11	أمسك الطلاب وأدفعهم عمداً	4.2000	0.4216	2.1000	0.8756	-2.1
12	أوجه اللكمات للطلبة الآخرين	4.3000	0.4830	2.9000	1.4491	−1.4
البعد الثاني : العنف نحو الممتلكات						
13	أكسر النوافذ الزجاجية	4.6000	0.5164	1.0000	0.0000	-3.6
14	أخرب واتلف ومرافق المدرسة (المختبر، المكتبة، الحمامات)	4.3000	0.6749	1.9000	0.5676	-3.4
15	أقوم بتخريب الأجهزة والكراسي والطاولات	4.4000	0.6992	1.2000	0.4216	-3.2
16	أقوم بالكتابة على المقاعد والجدران	4.1000	0.5676	1.0000	0.0000	-3.1
17	أقوم بسرقة ممتلكات المدرسة	4.3000	0.6749	1.2000	0.4216	-3.1
18	أخدش جدران وأبواب المدرسة	4.1000	0.7379	1.2000	0.6325	-2.9
19	أقوم بتحطيم حنفيات المياه	4.6000	0.5164	2.0000	0.9428	-2.6
20	أقوم بإتلاف أزهار ومزروعات المدرسة	4.0000	0.6667	1.5000	0.7071	-2.5
21	أرمي المخلفات في الساحة	4.0000	0.8165	2.1000	1.2867	-1.9
22	أمزق كتب ومجلات المدرسة	3.6000	0.6992	2.3000	1.1595	-1.3

البعد الثالث : مظاهر التمرد على أنظمة وقوانين المدرسة						
23	أثير الفوضى وأتكلم مع زملائي أثناء شرح المدرس في الحصة في أمور خارجة عن الحصة	4.6000	0.5164	1.7000	0.6749	-2.9
24	لا التزم بالزي المدرسي	4.5000	0.5270	1.7000	0.8233	-2.8
25	لا أقوم بحل الواجبات المنزلية	4.3000	0.6749	1.5000	0.7071	-2.8
36	أقوم بتمزيق كتبي	4.4000	0.5164	1.6000	0.5164	-2.8
27	أغش في بعض الامتحانات	4.4000	0.6992	1.6000	0.6992	-2.8
28	أتأخر بشكل متكرر عن الطابور الصباحي	4.0000	0.6667	1.3000	0.6749	-2.7
29	أتشاجر مع المدرس إذا طلب مني التزام داخل الحصص	4.6000	0.5164	2.0000	1.1547	-2.6
30	أقوم بمقاطعة الأستاذ أثناء الشرح	4.3000	0.6749	1.8000	0.9189	-2.5
30	أخرج كثيراً بين وأثناء الحصص	4.4000	0.5164	2.1000	1.1005	-2.3
32	لا استعد للاختبارات المدرسية	4.4000	0.5164	2.4000	1.2649	-2
33	أغيب عن المدرسة بشكل متكرر	4.3000	0.4830	2.7000	1.0593	-1.6
البعد الرابع: مظاهر العنف نحو الذات						
34	عندما انفعل أقوم بعض أصابعي	4.7000	0.4830	1.4000	0.6992	-3.3
35	عندما انفعل أخربش وجهي محدثاً ألماً	4.5000	0.7071	1.3000	0.4830	-3.2
36	عندما اغضب اخبط رأسي بعنف حتى أصيبه بأذى	4.7000	0.4830	1.5000	0.8498	-3.2
37	أحرم نفسي من الملذات مثل الأكل أو الفسح عندما انفعل	4.4000	0.5164	2.1000	0.8756	-3.2
38	أقضم أظافري عند الغضب	4.2000	0.4216	1.4000	0.6992	-2.8
39	أشد شعري عند الغضب	4.3000	0.8233	1.6000	0.8433	-2.7
40	أتلف الأشياء الخاصة والمحببة لي عندما اغضب	4.2000	0.6325	2.0000	0.9428	-2.2
41	عندما اغضب أضغط على أسناني	3.9000	0.3162	1.9000	1.5239	-2
42	أقطع ملابسي عندما انفعل	4.1000	0.7379	2.3000	1.5670	-1.8

الملحق رقم (5)

متوسط مظاهر العنف المدرسي بين أفراد المجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق برنامج خفض العنف

البعد الأول: مظاهر العنف نحو الآخرين		متوسط القياس	الانحراف المعياري	متوسط القياس	الأنحراف المعياري
رقم	الفقرة				

		القبلي		البعدي	
1	أمسك الطلاب وادفعهم عمداً	3.9000	0.7379	4.0000	0.4714
2	اقوم بركل احد الطلاب	4.1000	0.8756	4.3000	0.4830
3	أوجه اللكمات للطلبة الأخرين	4.1000	0.8756	4.0000	0.8165
4	أتشاجر مع الطلبة باستخدام الأيدي	4.3000	0.4830	4.5000	0.5270
5	أتشاجر مع الطلبة باستخدام ألات حادة(سكين)	4.0000	0.8165	2.8000	1.3166
6	أعتدي بالضرب على الآخرين حين اختلف معهم في الرأي	4.1000	0.7379	3.4000	1.3499
7	أستخدم الفاظاً غير مهذبة(شتائم)تجاه الطلبة	4.8000	0.4216	4.3000	0.6749
8	أسخر من الآخرين	4.1000	0.9944	4.1000	0.7379
9	أقوم بتهديد الطلبة	4.4000	0.5164	4.0000	0.6667
10	أقدم شكوى كاذبة ضد الطلبة	4.1000	0.7379	2.8000	1.1353
11	أقوم بترويج إشاعة ضد بعض الطلبة	4.6000	0.6992	3.6000	1.1738
12	أقوم بكتابة عبارات سيئة أو خادشة للحياء ضد الطلبةعلى (الجدرانأو المقاعد أو دورات المياه)	4.4000	0.9661	2.9000	1.4491
البعد الثاني: العنف نحو الممتلكات					
13	أخدش جدران وأبواب المدرسة	4.5000	0.7071	4.4000	0.6992
14	أكسر النوافذ الزجاجية	4.1000	0.8756	2.7000	1.3375
15	أقوم بتحطيم حنفيات المياه	4.4000	0.6992	2.2000	1.1353
16	أقوم بالكتابة على المقاعد والجدران	4.4000	0.6992	4.2000	1.2293
17	أقوم بسرقة ممتلكات المدرسة	4.4000	0.5164	2.6000	1.4298
18	أقوم بتخريب الأجهزة والكراسي والطاولات	4.5000	0.5270	4.3000	0.8233
19	أخرب وأتلف محتويات ومرافق المدرسة (المختبر،المكتبة، الحمامات)	4.4000	0.6992	4.4000	0.6992
20	أقوم بإتلاف أزهار ومزروعات المدرسة	4.3000	0.6749	4.3000	1.2517
21	أمزق كتب ومجلات المدرسة	4.0000	0.8165	3.2000	1.3166
22	أرمي القمامة والمخلفات في الساحة	4.8000	0.4216	4.6000	0.5164
البعد الثالث: مظاهر التمرد على أنظمة وقوانين المدرسة					
23	أتأخر بشكل متكرر عن الطابور الصباحي	4.7000	0.4830	4.5000	0.7071
24	أغيب عن المدرسة بشكل متكرر	4.3000	0.6749	3.4000	1.1738
25	أخرج كثيرا بين وأثناء الحصص	4.7000	0.4830	4.4000	0.6992
26	لا التزم بالزي المدرسي	4.6000	0.5164	4.4000	0.9661
27	أتشاجر مع المدرس إذا طلب مني الالتزام داخل الحصة	4.2000	0.6325	4.4000	0.5164
28	أثير الفوضى وأتكلم مع زملائي أثناء شرح المدرس في الحصة في أمور خارجة عن الحصة	4.5000	0.5270	4.4000	0.6992

29	لا أقوم بحل الواجبات البيتية	4.2000	0.7888	2.2000	1.1353
30	أقوم بتمزيق كتبي	4.0000	0.8165	2.5000	1.3540
31	لا أستعد للاختبارات المدرسية	3.8000	0.7888	3.2000	1.0328
32	أغش في بعض الامتحانات	4.2000	0.6325	4.3000	0.6749
33	أقوم بمقاطعة الأستاذ أثناء الشرح	4.9000	0.3162	4.8000	0.4216
البعد الرابع: مظاهر العنف نحو الذات					
34	عندما اغضب أضغط على أسناني	4.2000	0.6325	4.5000	0.9718
35	أشد شعري عند الغضب	4.3000	0.4830	4.3000	0.4830
36	عندما أنفعل أخربش وجهي محدثا ألماً	3.9000	0.7379	2.7000	1.0593
37	أقطع ملابسي عندما أنفعل	4.3000	0.9487	3.0000	1.3333
38	أتلف الأشياء الخاصة والمحببة لي عندما أغضب	4.6000	0.6992	4.5000	0.7071
39	عندما انفعل أقوم بعض أصابعي	3.6000	1.2649	4.4000	0.8433
40	أقضم أظافري عند الغضب	3.9000	0.8756	4.0000	0.8165
41	عندما أغضب اخبط رأسي بعنف حتى أصيبه بأذى	3.6000	1.4298	4.0000	1.0541
42	أحرم نفسي من الملذات مثل الأكل أو الفسح عندما أنفعل	3.9000	1.4491	3.7000	1.6364

الملحق رقم (6)

متوسطات مظاهر العنف المدرسي لأفراد المجموعة الضابطة والتجريبية على القياس البعدي

البعد الأول:مظاهر العنف نحو الآخرين		المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
رقم	الفقرة	متوسط القياس	الأنحرف المعياري	متوسط القياس	الأنحراف المعياري

		البعدي		البعدي	
1	أمسك الطلاب وادفعهم عمداً	4.0000	0.4714	2.1000	0.8756
2	اقوم بركل احد الطلاب	4.3000	0.4830	1.9000	0.7379
3	أوجه اللكمات للطلبة الأخرين	4.0000	0.8165	2.9000	1.4491
4	أتشاجر مع الطلبة باستخدام الأيدي	4.5000	0.5270	1.3000	0.6749
5	أتشاجر مع الطلبة باستخدام ألات حادة(سكين)	2.8000	1.3166	1.8000	1.0328
6	أعتدي بالضرب على الآخرين حين اختلف معهم في الرأي	3.4000	1.3499	2.0000	0.8165
7	أستخدم الفاظاً غير مهذبة(شتائم)تجاه الطلبة	4.3000	0.6749	1.8000	0.7888
8	أسخر من الآخرين	4.1000	0.7379	2.1000	0.5676
9	أقوم بتهديد الطلبة	4.0000	0.6667	1.1000	0.3162
10	أقدم شكوى كاذبة ضد الطلبة	2.8000	1.1353	1.0000	0.0000
11	أقوم بترويج إشاعة ضد بعض الطلبة	3.6000	1.1738	1.3000	0.4830
12	أقوم بكتابة عبارات سيئة أو خادشة للحياء ضد الطلبةعلى (الجدران أو المقاعد أو دورات المياه)	2.9000	1.4491	1.3000	0.4830
13	**البعد الثاني : العنف نحو الممتلكات**	**المجموعة الضابطة**		**المجموعة التجريبية**	
14	أخدش جدران وأبواب المدرسة	4.5000	0.7071	1.2000	0.6325
15	أكسر النوافذ الزجاجية	4.1000	0.8756	1.0000	0.0000
16	أقوم بتحطيم حنفيات المياه	4.4000	0.6992	2.0000	0.9428
17	أقوم بالكتابة على المقاعد والجدران	4.4000	0.5164	1.0000	0.0000
18	أقوم بسرقة ممتلكات المدرسة	4.5000	0.5270	1.2000	0.4216
19	أقوم بتخريب الأجهزة والكراسي والطاولات	4.4000	0.6992	1.2000	0.4216
20	أخرب وأتلف محتويات ومرافق المدرسة (المختبر،المكتبة، الحمامات)	4.3000	0.6749	1.9000	0.5676
21	أقوم بإتلاف أزهار ومزروعات المدرسة	4.0000	0.8165	1.5000	0.7071
22	أمزق كتب ومجلات المدرسة	4.8000	0.4216	2.3000	1.1595
23	أرمي القمامة والمخلفات في الساحة	4.7000	0.4830	2.1000	1.2867
البعد الثالث: مظاهر التمرد على أنظمة وقوانين المدرسة		**المجموعة الضابطة**		**المجموعة التجريبية**	
23	أتأخر بشكل متكرر عن الطابور الصباحي	4.3000	0.6749	1.3000	0.6749

24	أغيب عن المدرسة بشكل متكرر	4.7000	0.4830	2.7000	1.0593
25	أخرج كثيرا بين وأثناء الحصص	4.6000	0.5164	2.1000	1.1005
26	لا التزم بالزي المدرسي	4.2000	0.6325	1.7000	0.8233
27	أتشاجر مع المدرس إذا طلب مني الالتزام داخل الحصة	4.5000	0.5270	2.0000	1.1547
28	أثير الفوضى وأتكلم مع زملائي أثناء شرح المدرس في الحصة في أمور خارجة عن الحصة	4.2000	0.7888	1.7000	0.6749
29	لا أقوم بحل الواجبات البيتية	4.0000	0.8165	1.5000	0.7071
30	أقوم بتمزيق كتبي	3.8000	0.7888	1.6000	0.5164
31	لا أستعد للاختبارات المدرسية	4.2000	0.6325	2.4000	1.2649
32	أغش في بعض الامتحانات	4.9000	0.3162	1.6000	0.6992
33	أقوم بمقاطعة الأستاذ أثناء الشرح	4.2000	0.6325	1.8000	0.9189
	البعد الرابع: مظاهر العنف نحو الذات	**المجموعة الضابطة**		**المجموعة التجريبية**	
34	عندما اغضب أضغط على أسناني	4.3000	0.4830	1.9000	1.5239
35	أشد شعري عند الغضب	3.9000	0.7379	1.6000	0.8433
36	عندما أنفعل أخربش وجهي محدثا ألماً	4.3000	0.9487	1.3000	0.4830
37	أقطع ملابسي عندما أنفعل	4.6000	0.6992	2.3000	1.5670
38	أتلف الأشياء الخاصة والمحببة لي عندما أغضب	3.6000	1.2649	2.0000	0.9428
39	عندما انفعل أقوم بعض أصابعي	3.9000	0.8756	1.4000	0.6992
40	أقضم أظافري عند الغضب	3.6000	1.4298	1.4000	0.6992
41	عندما أغضب اخبط رأسي بعنف حتى أصيبه بأذى	3.9000	1.4491	1.5000	0.8498
42	أحرم نفسي من الملذات مثل الأكل أو الفسح عندما أنفعل	3.9000	1.4491	2.1000	0.8756

ملحق رقم (7)

تسهيل مهمة

Al-Quds University
Faculty of Arts
Department of Education & Psychology

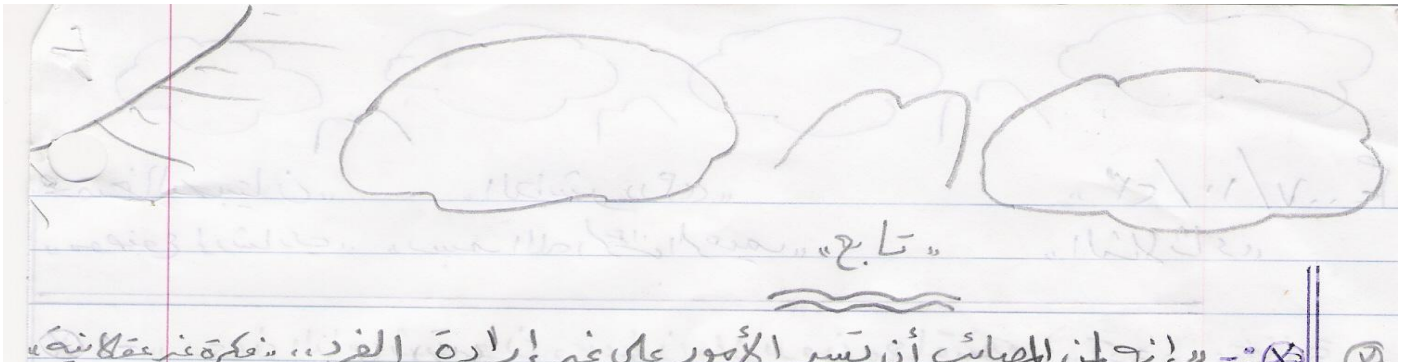
جامعة القدس
كلية الآداب
دائرة التربية وعلم النفس

الرقم: ت ع ن/213/12
التاريخ: 2007/09/22

ملحق رقم (8)

ملحق رقم (8)

بعض مشاركات الطلبة أفراد المجموعة التجريبية



«محمد خالد اسبتان» «١٤/ ١١/ ٢٠٠٧م»

«العاشر «P»» «بسم الله الرحمن الرحيم» «الأربعاء».

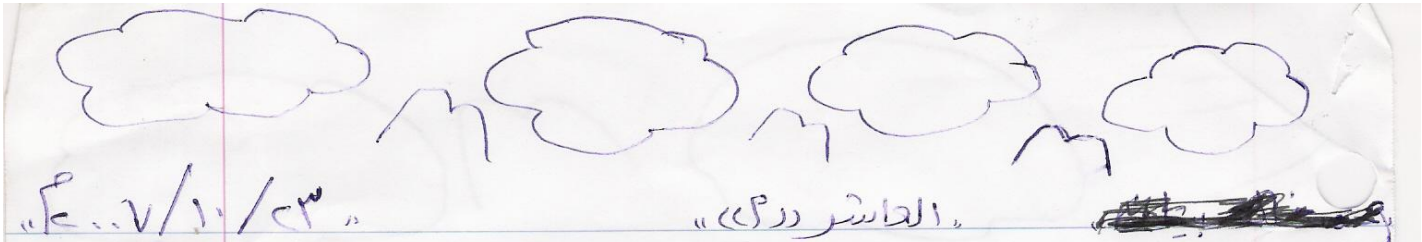
الحدث: كان ياما كان في قديم الزمان معلم يعلمني في الصف الثالث وأنا في هذه

حالك نادر كودم

بسم الله الرحمن الرحيم

* الفكرة اللاعقلانية: «ينبغي أن نشعر بالحزن لما يصيب الآخرين من مشكلات أو اضطرابات»

* المشاعر والأحاديث الداخلية السلبية الناتجة عن امتلاك هذه الفكرة:
1- عندما يصيب الآخرين مشاكل أشعر بالحزن



[redacted] «الحادي عشر (ز)» «٢٠٠٧/١٠/٣٠م»

«موضوع إرشادي» «بسم الله الرحمن الرحيم» «الثلاثاء»

⊗ :- « بعض الناس شعروا وسيؤون ولا بد من معاقبتهم : « فكرة غير عقلانية »

هذه الفكرة إذا كان الفرد يمتلكها فإنه سيوقع نفسه في عدة مشاكل:

فوجي مراوي

بسم الله الرحمن الرحيم

* الفكرة اللاعقلانية: «هناك حل صحيح ومثالي واحد لحل أي مشكلة يجب الوصول إليه»

* المشاعر والأحاديث الداخلية الناتجة عن امتلاك هذه الفكرة

ملحق رقم (9)

بعض صور المجموعة التجريبية

نشاط كسر الحواجز

تمرين الاسترخاء

نقاش داخل المجموعة

نقاش داخل المجموع

تمرين الإنهاء

تمرين الإنهاء

ف رقم (

استمارة تقييم الجلسات

1- ما رأيك في جلسات البرنامج وموضوعاتها ؟

.....
.....
.....
.....
.....

2- ما هي الجلسات التي أثارت انتباهك ؟

.....
.....
.....
.....

3- هل يدور في ذهنك بعض الموضوعات التي لم تطرح في الجلسات ؟

.....
.....
.....
.....

5- ما هي المهارات التي اكتسبتها من البرنامج ؟

.....
.....
.....
.....

6- ما هي اقتراحاتك لتحسين سير البرنامج ؟

.....
.....
.....
.....

الفهارس:

فهرس الجداول

الرقم	اسم الجدول	الصفحة
1.3	توزيع عينة الدراسة.....	112
2.3	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مقياس مظاهر العنف المدرسي مع الدرجة الكلية لأداة الدراسة.....	113
3.3	الجدول الزمني لإجراءات الدراسة.....	119
1.4	الدرجة الكلية للمتوسطات الحسابية والأنحرافات المعيارية لطلاب المجموعة التجريبية والضابطة على القياس القبلي والبعدي.....	122
2.4	نتائج اختبار ت (t-test) لتوضيح فاعلية برنامج خفض مظاهر العنف المدرسي.....	123
3.4	نتائج اختبار ت (t-test) للفروق بين أفراد المجموعة التجريبية الضابطة على الاختبار البعدي.....	124
4.4	نتائج اختبار ت (t-test) لتوضيح فاعلية برنامج خفض مظاهر العنف المدرسي بعد شهر من انتهاء تطبيق البرنامج.....	125

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	أسماء المحكمين.....	151
2	استبانه مظاهر العنف المدرسي.....	152
3	البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي السلوكي.....	155
4	المتوسطات الحسابي لفقرات مظاهر العنف المدرسي.....	184
5	متوسطات مظاهر العنف بين أفراد المجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج	186
6	متوسطات مظاهر العنف المدرسي لأفراد المجموعة الضابطة والتجريبيةعلى القياس البعدي	188
7	كتاب تسهيل مهمة.....	190
8	بعض مشاركات الطلاب أفراد المجموعة التجريبية.....	191
9	بعض صور المجموعة التجريبية.....	196
10	استمارة تقييم الجلسات.....	197

فهرس المحتويات

الرقم	المبحث	الصفحة
	الإقرار.....	أ
	شكر وعرفان.....	ب
	التعريفات الإجرائية.....	ت
	الملخص بالعربية.....	ث
	الملخص بالإنجليزية.....	ج
	الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها.....	**1**
1.1	مقدمة.....	2
2.1	مشكلة الدراسة	7
3.1	فرضيات الدراسة.....	7
4.1	أهداف الدراسة.....	8
5.1	أهمية الدراسة.....	10
6.1	محددات الدراسة.....	10
	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة.....	**11**
1.2	الإطار النظري.....	12
1.1.2	تعريف العنف.....	12
2.1.2	أشكال العنف.....	16
3.1.2	العنف المدرسي.....	23
4.1.2	حجم المشكلة.....	25
5.1.2	أسباب العنف المدرسي.....	28
6.1.2	مظاهر العنف المدرسي.....	33
7.1.2	نتائج وتأثيرات العنف المدرسي.....	39
8.1.2	النظريات التي تفسر العنف المدرسي.....	41
9.1.2	الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي.....	52
10.1.2	تعريف الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي.....	55
11.1.2	الافتراضات الأساسية للنظرية.....	56

12.1.2	الأفكار غير العقلانية في نظرية أليس.....	57
13.1.2	نظرية أليس في الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي.....	60
14.1.2	فنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي.....	61
15.1.2	أهداف الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي.....	66
16.1.2	عملية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي.....	68
17.1.2	دور المرشد في العملية الإرشادية.....	69
18.1.2	الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي والعنف.....	70
2.2	الدراسات السابقة.....	72
1.2.2	الدراسات التي تناولت موضوع العنف	72
2.2.2	الدراسات التي تناولت برامج إرشادية في خفض العنف.....	81
3.2.2	الدراسات التي تناولت البرنامج العقلاني الانفعالي السلوكي....	89
4.2.2	تعقيب على الدراسات السابقة.....	96
	الفصل الثالث: طرق الدراسة وإجراءاتها	**100**
	الطريقة والإجراءات.....	101
1.3	منهج الدراسة.....	101
2.3	مجتمع الدراسة.....	101
3.3	عينة الدراسة.....	101
4.3	**أدوات الدراسة**.....	103
5.3	إجراءات تطبيق الدراسة.....	112
6.3	متغيرات الدراسة.....	114
7.3	المعالجة الإحصائية.....	114
	الفصل الرابع : نتائج الدراسة.....	**115**
1.4	مقدمة.....	116
1.1.4	نتائج الفرضية الأولى.....	117
2.1.4	نتائج الفرضية الثانية.....	118
3.1.4	نتائج الفرضية الثالثة.....	119
	الفصل الخامس.....	**121**
1.5	مناقشة النتائج.....	122
2.5	التوصيات.....	131

المراجع..... 133
المراجع العربية..... 134
المراجع الأجنبية..... 143
الملاحق..... 146
الفهارس..... 198
فهرس الجداول..... 198
فهرس الملاحق..... 199
فهرس المحتويات..... 200