المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى
كلية التربية
قسم علم النفس

فاعلية برنامج إرشادي عقلاني إنفعالي في خفض السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية

" دراسة شبه تجريبية "

إعداد الطالب

حسن بن إدريـــس عبده الصميلي

الرقم الجامعي " ٤٢٤٧٠٠٦٧"

إشـــراف

الأستاذ الدكتور/ محمد بن جعفر جمل الليل

دراسة مقدمة إلى قسم علم النفس بكلية التربية في جامعة أم القرى
متطلب تكميلي للحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس
" إرشـــاد نفســـي "

الفصل الدراسي الاول

١٤٢٩ - ١٤٣٠ هـ

ملخص الدراسة :

عنوان الدراسة : فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض حدة السلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية

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

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي ، حيث تم الاختيار والتعيين لمجموعتي الدراسة " الضابطة والتجريبية "عشوائياً ، وتم التأكد بنسبة كبيرة من تجانسها ،ثم طُبق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية،ومرة أخرى طُبق القياس البعدي على المجموعتين " الضابطة والتجريبية" وبعد مرور فترة المتابعة " شهرين من انتهاء جلسات البرنامج " تم تطبيق الاختبار البعدي الثاني " التتبعي "على المجموعة التجريبية للوقوف على استمرار اثر البرنامج الإرشادي .

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية للعام الدراسيي ١٤٢٨-١٤٢٩هـ

عينة الدراسة:تكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية ، تم اختيارهم وتعينهم بالطريقة العشوائية ، وتقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما ضابطة (١٢) طالباً ، والأخرى تجريبية (١٢) طالباً .

أدوات الدراسة : استخدم الباحث الأدوات الآتية : ١-مقياس السلوك الفوضوي ٢-البرنامج الإرشادي ٣- استمارة البيانات الشخصية والاجتماعية ، وهي من اعدد الباحث . وقد تأكد الباحث من صلاحية الأدوات المستخدمة في الدراسة فبل التطبيق الفعلي لها .

نتائج الدراسة : أبرزت الدراسة الحالية النتائج الآتية:

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

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

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

٤-عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي (الأبعاد ، الدرجة الكلية) بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد فترة المتابعة " القياس التتبعي " .

توصيات الدراسة : في ضوء نتائج الدراسة الحالية فان الباحث أوصى بمجموعة من التوصيات ومنها :-

١-الاهتمام بتطبيق البرامج الإرشادية المعتمدة على الاتجاه العقلاني الانفعالي واستخدامها في المرحلة الثانوية لمعالجة مختلف المشكلات التربوية والتعليمية.

٢- العمل على إعداد البرامج الإرشادية التي تعمل على تعزيز السلوكيات السوية في نفوس الناشئة من مراحل مبكرة وتدريبهم على السلوك التو كيدي والذي لا يتعارض مع المعايير والقيم السائدة والمقبولة دينيا واجتماعيا .

٣-العمل على تنمية دافعية المراهق من اجل التمثل بالسلوك السوي داخل الفصل ، وخارجه من خلال زيادة تقديره لذاته وتدعيم ثقته في نفسه ، من خلال إشراكه في سائر الأنشطة والبرامج المدرسية المنهجية منها وغير المنهجية .

٤- تضافر الجهود المدرسية من معلمين ومرشدين طلابيين ومدراء المدارس في التعامل مع الحالات التي يصدر منها سلوكيات فوضوية ، وعدم التسرع في تقديم الأحكام المطلقة في وصف سلوكيات بعض الطلاب بالميؤوس منها .

٥-أهمية تبني وزارة التربية والتعليم مشروع للتربية السلوكية للطلاب من خلال إدراج مادة تكون ضمن المنهج المدرسي ،على غرار مادة التربية الوطنية، وتكون من أهم أهدافها إكساب الطلاب القيم الأخلاقية السوية ، وتنمية روح المسؤولية .

٦-تنمية السلوك المسئول في نفوس المراهقين وتدريبهم على اكتساب السلوك المسئول من خلال المناشط الاجتماعية والأسرية والمدرسية من أجل بناء الشخصية المتزنة قولا وعملا

ABSTRACT

Study title: The effectiveness of rational emotional counseling program for lessening the level of the disruptive behavior of sample group of secondary student in jizan educational district (experimental study)

Study objective:

to reveal the effectiveness of rational emotional counseling to lessen the level of disruptive behavior of a sample group of secondary student in jizan and to investigate to what extent this program will have an effect during the monitoring period and after finishing the counseling session.

The study method

using the quasi –experimental curriculum ,the researcher has chosen and nominated the sample randomly, than he applies the pre measurements on both experimental and control group ,after that ,he applies the counseling program on the experimental group ,then researcher applies post measurement also on both group ,tow months later, he applies the tracing exam in the experimental group.

the study's community :

the study community contains the students of secondary schools in jizan the study's sample: Tow groups experimental group ,both groups contain (24)students had been chosen and nominated randomly ,Each group have (12)students,.

thestudy'sresults :the study results showed that there are differences of statistical significance between the experimental group and control group in the level of the disruptive behavior and its consequences in favor of the control group, also the result allude to the idea that there are differences of statistical significance between the experimental group and control group as for the pre evaluation in favor of the post evaluation and that there are differences of statistical significance between the experimental group and control group after applying the counseling program (that post measurement.1) and after the period of the follow up (the postevaluation.2)

Recommendations:

In the light of the out come of the current study results, the researcher recommends the following:

1 - interest in the application of outreach programs based on the trend emotional and rational use at the secondary level to address the various educational problems.

2 - training courses and periodically guides student in general education schools, in order to clarify the roles of various outreach and prevention to deal with inappropriate behavior of students

3 - attention to the rehabilitation of student workers through the emphasis on outreach programs and the implementation of mandatory guides graduates from the bachelor's and want to work in the Ministry of Education is the rehabilitation of rehabilitation scientific manner as guides who had to work in schools

4 - to draw the attention of officials at the Ministry of Education on the need for a psychologist side of the guide every student in secondary school can detect abnormal behavior and psychological problems at an early stage and to create outreach programs and appropriate remedial

5 - work on the extension programs that promote proper behavior in the hearts of the early stages of emerging and trained to conduct and is thus not contrary to the prevailing norms and values and accepted the religious and socially and educationally.

6 - Development of responsible behavior among adolescents and trained to conduct the acquisition through official Almnact social, family and school to build a balanced personal word and deed

قائمـــــــــــة المحتـــــــــــويات

م	الموضـــــــــــــــوع	الصفحة
	ملخص الدراسة	**ب**
	ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	**ج**
	الإهداء	**د**
	الشكر والتقدير	**هـ- و**
	قائمة المحتويات	**ز- ي**
	قائمة الجداول	**ك - ل**
	قائمة الأشكال	**م**
	قائمة الملاحق	**ن**
١	**الفصل الأول : مدخـــل إلى الـــدراسة**	**٢-١٤**
	مقدمة الدراسة	**٢**
	مشكلة الدراسة وتساؤلاتها	**٦**
	أهداف الدراسة	**٩**
	أهمية الدراسة	**١٠**
	مصطلحات الدراسة	**١١**
	حدود الدراسة	**١٤**
	الفصل الثاني : الإطار النظري والدراسات السابقة	**١٦-٢١٢**
٢	مقدمة	**١٦**
	مفهوم الإرشاد النفسي	**١٧**
	تعريف البرامج الإرشادية	**٢٢**
٣	**الإرشاد العقـــلاني الإنفعـــالي**	**٢٤**
	النشأة والتطور	**٢٦**
	ألبرت أليس	**٣٠**
	مفاهيم ومسلمات الإرشاد العقلاني الانفعالي	**٣٢**
	نموذج الإرشاد العقلاني الانفعالي **A B C**	**٣٣**
	مفهوم العقلانية واللاعقلانية	**٣٥**

	أهداف الإرشاد العقلاني الانفعالي	٣٨
	أسس الإرشاد العقلاني الانفعالي في تفسير السلوك الإنساني	٤١
	العملية الإرشادية	٤٣
	فروض الإرشاد العقلاني	٤٤
	فنيات الإرشاد العقلاني	٥١
	إجراءات الإرشاد العقلاني	٥٣
	مجالات استخدام الإرشاد العقلاني	٥٦
	تقويم الاتجاه العقلاني	٥٩
	العلاقة بين الاتجاه العقلاني والمدارس الأخرى	٦١
٤	**السـلوك الفـوضـوي**	٦٧-١٢٧
	تمهيد	٦٧
	مفهوم السلوك الفوضوي	٦٩
	أشكال السلوك الفوضوي	٧١
	المفاهيم المرتبطة بالسلوك الفوضوي	٧٩
	المشكلات المرتبطة بالسلوك الفوضوي	٨٢
	مستويات السلوك الفوضوي	٨٧
	تصنيف المشكلات السلوكية	٨٨
	أسباب السلوك الفوضوي	٩٢
	نظريات تفسير السلوك الفوضوي	١٢٧
٥	**المراهقـة**	١٤٩
	مدخل	١٤٩
	تعريف المراهقة	١٥٣
	الفترة التي تغطيها المراهقة	١٥٦
	أهمية المراهقة	١٥٨
	الحالات الانفعالية في المراهقة	١٦٠
	العلاقة بين المراهق وعائلته	١٦٣
	عدوانية المراهقين والحاجة للإرشاد	١٦٤
	أهمية الإرشاد في المرحلة الثانوية	١٦٩
	خصائص المراهقة	١٧٠

	المراهقة في ضوء علم النفس	١٧٤
	أهم مطالب النمو في المراهقة	١٧٥
	الاتجاهات المفسرة للمراهقة	١٧٨
٦	**الدراســـــــات السابقـــــــــة**	١٨٣- ٢٠٦
	أ) المحور الأول . دراسات تناولت السلوك الفوضوي	١٨٣
	ب) المحور الثاني . دراسات تناولت برامج إرشادية مستندة على الاتجاه العقلاني الانفعالي	٢٠١
	ج)المحور الثالث: دراسات تناولت برامج إرشادية لمعالجة العدوان والعنف	٢٠٦
	التعقيب على الدراسات السابقة	٢٠٨
	فروض الدراسة	٢١٢
٧	**الفصل الثالث : منهج وإجراءات الدراسة**	٢١٣-٢٥٠
	منهج الدراسة	٢١٤
	مجتمع الدراسة	٢١٥
	عينة الدراسة	٢١٥
	أدوات الدراسة	٢٢٣
	البرنامج الإرشادي	٢٣٦
	مفهوم البرنامج الإرشادي	٢٣٧
	أهداف البرنامج الإرشادي	٢٤٠
	أهمية البرنامج الإرشادي	٢٤٢
	تطبيق البرنامج الإرشادي	٢٤٥
	محتوى البرنامج الإرشادي	٢٤٦
	العوائق التي واجهت الباحث أثناء التعامل مع البرنامج الإرشادي	٢٥٠
	الفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي	٢٥٠
٨	**الفصل الرابع : نتائـــج الدراســـة وتفسيرها**	٣٦٢
	نتائج الفرض الأول	٢٦٣
	نتائج الفرض الثاني	٢٦٩

	نتائج الفرض الثالث	٢٧٦
	نتائج الفرض الرابع	٢٨٢
٩	**الفصل الخامس : ملـــــخص النتائج والتوصيات**	٢٨٨
	النتائج	٢٨٩
	توصيات الدراسة	٢٨٩
	البحوث المقترحة	٢٩١
١٠	**المـــــصادر والمـــــراجع**	٢٩٣-٣٣١
١١	**الملاحـــــــــــــــق**	٣٣٢

الفصـــــل الأول

مدخـــــل إلى الدراســـــة

- مقدمة.
- مشكلة وتساؤلات الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.
- حدود الدراسة.

مقدمة:

تنوعت المشكلات السلوكية بين الطلاب ، وأصبحت تشكل تحدياً لجميع المنتسبين للعملية التربوية والتعليمية ، ولاشك أن الاهتمام بدراسة مشكلات الطلاب السلوكية يعد أمراً في غاية الضرورة والأهمية .وهنا يشير عقل (٢٠٠٠م، ٢٢٠) إن الاهتمام بدراسة مشكلات الطلاب السلوكية في جميع المراحل التعليمية له ما يبرره فهم قادة المستقبل وأمل الأمة ولذلك فإن توجيه الدراسات والبحوث في هذا الاتجاه لهو تعبير صادق عن الاهتمام بهم ورعايتهم على أسس علمية سليمة ،لهذا فإن استمرار البحث العلمي في هذا الجانب يبقى امراً ضرورياً وركيزة لا غنى عنها لتخطيط مستقبلي سليم.

وتعتبر السلوكيات الغير سوية في المدارس مثل العدوان و العنف المدرسي وتخريب الأثاث المدرسي وعدم الانصياع لأوامر الإدارة المدرسية أو المعلمين وضعف الانتباه والخروج على النظم والتعليمات المدرسية ، وغيرها من الممارسات غير السويةً مع الآخرين داخل المحيط المدرسي من طلاب أو معلمين ، من المشكلات التي تحدث في المدارس وتعمل على إثارة الفوضى والاضطراب داخل البيئة المدرسية ،وقد يمتد أثرها إلى البيئة المحيطة ومن هنا يبرز دور المدرسة كمحدد أساسي في عملية تعديل السلوك وتوجيهه نحو السلوك المتوافق مع المعايير والقيم السائدة ، وبشكل عام فإن التربية والتعليم لا يمكن أن يكتملان في تأدية الوظائف المناطة بهما بدون ضبط السلوكيات غير السوية، والتي قد تصدر من بعض الطلاب في جميع المراحل الدراسية ، وبشكل أكثر وضوحاً ، وأقوى تأثيرا في مرحلة المراهقة والتي تقابل المرحلتين الدراسيتين " المتوسطة والثانوية " وذلك لتحقيق الأهداف والخصائص التي ينشدها الأهل لدى الناشئة كون المؤسسات التربوية والقائمون عليها هم الوكلاء الرسميون عن المجتمع في تحقيق تلك الأهداف. إن الهم التعليمي والتربوي وعلى كافة الأصعدة يتجلى في إيجاد البيئة المناسبة لتعليم الطلاب وتزويدهم المهارات المناسبة مراعين في ذالك المرحلة العمرية والعقلية وهذا لن يتأتى إلا بالتعامل السليم ووفق أطر تربوية ذات منهج علمي مع كل ما من شأنه عرقلة العملية التربوية والتعليمية والسلوك الفوضوي أحد هذه الأشكال فيها.

ويرى كل من Dwolarg & Lewis أن هناك نمطين من مشكلات السلوك التي يقوم بها الطلبة وتشكل بؤرة الاهتمام بالنسبة للمعلم وهي:

١- السلوك الصفي غير المناسب ويتضمن هذا النمط التحدث المستمر أو الثرثرة أو الشجار والخروج من المقعد وإثارة الضجة أو العدوان والانسحاب.

٢- ضعف مهارات الدراسة ويتضمن ضعف الانتباه والفشل في إتباع التعليمات من المعلمين والافتقار إلى مهارات تنظيم الوقت وعدم إكمال الواجبات المدرسية.

(نقلاً عن الخطيب ،٢٠٠١م،١٤٠)

إن السلوك الفوضوي يأخذ أشكالاً متعددة داخل محيط المدرسة يتجلى ذلك في حالات من الفوضى والإزعاج والتشويش والتي تؤثر سلباً على المحيط الاجتماعي (الآباء، الزملاء، المعلمين) كما أن هذه الأشكال المتنوعة يمكن أن تحدث خلالاً في الوظائف الاجتماعية والأكاديمية والمهنية ، وهناك عدد من المشكلات تندرج تحت هذه الأشكال تتضمن التشتت والنشاط الزائد والعدوان والتخريب والإغاظة وإزعاج الآخرين والتشويش والشغب وخرق القواعد والمعايير التربوية والاجتماعية .

ويعد السلوك الصفي مشكلاً عندما ينتج عنه إزعاج للآخرين ، أو إذا كان موجهاً ضد أحد من أفراد البيئة المدرسية، والذي تتمثل مظاهره في أشكال متنوعة من السلوكيات مثل العدوان والتخريب، وعدم الطاعة ، وهو ما يطلق عليه مصطلح مشكلات التصرف" conduct problem" والتي تعمل على جذب انتباه المعلمين أكثر من غيرها من المشكلات المتنوعة والتي تصدر من الطلاب . (*Reynold & Gutkin,1989,45*)

وتعاني المدارس في الوقت الحالي من انتشار واضح في السلوك السلبي ، وبسبب هذا السلوك الذي يقوم به الأطفال والمراهقون ذوي المشكلات السلوكية المتعددة مثل العدوان والتخريب والنشاط الزائد ،وضعف الانتباه ، فقد يمتد أثر المعاناة إلى أقرانهم الذين ليس لديهم مثل تلك الممارسات ،لذا أصبح الطلبة يفشلون في حياتهم الاجتماعية والأكاديمية .

(Terrance & ,et al, 2000)

ووفق هذه الإشارة فإن السلوك الفوضوي عبارة عن أنماط متعددة من الاستجابات الصادرة من التلاميذ ، تتصف بعدم الانضباط المدرسي ، ويتعامل معها التربويون والمختصون في طرق وإجراءات تعديل السلوك بأنها استجابات سلوكية محدثة للفوضى.

وهكذا يمكن الإشارة إلى أن السلوك الفوضوي يتضمن المشكلات المتصلة بضبط السلوك الصفي والمدرسي. وقد لوحظ مؤخراً زيادة واضحة في نسب العدوان وعدم الانضباط المدرسي ،والممارسات السلوكية غير السوية ،وبشكل خاص بين طلاب المرحلة الثانوية، مما ترتب عليه آثار سلبية داخل البيئة المدرسية ، علاوة على توجيه أشكال من الإساءة المباشرة للقائمين على العملية التربوية والتعليمية .ومع زيادة انتشار السلوك الفوضوي بين الطلاب إلا انه أكثر ما يكون وضوحا بين طلاب المرحلة الثانوية ، وفي مرحلة المراهقة .

وهنا يشير jaffe & leten نقلاً عن حمزة (٢٠٠١م،٤)أن سلوك العنف ينتشر في المدارس و

خاصة بين الطلاب في مرحلة المراهقة، وتزيد نسبة انتشاره بين الذكور أكثر من الإناث .

ويأتي ذلك نظراً لان المراهقة مرحلة عمرية تتصف بصفات وخصائص متنوعة ، منها أنها المرحلة التي يطلق عليها مرحلة المشكلات المتنوعة ، وطبيعة تلك المشكلات تختلف في أنواعها وأهميتها وأيضا في خطورتها .حيث يؤكد الكثير من الباحثين والدارسين في مجال السلوك الإنساني، وتحديداً المهتمين بدراسة السلوكيات غير السوية أن مرحلة المراهقة تتميز بسيادة مظاهر مثل العدوان والتخريب والعنف بأشكاله المتنوعة والتمرد على سلطة الكبار ، وغيرها من الممارسات السلوكية التي يغلب عليها عدم الانضباطية ومسايرة السلوك المقبول .

وقد توصلت كثير من الدراسات التي أجريت لدراسة سلوك العدوان،والعنف المدرسي وسلوك التخريب المتعمد الذي يقوم به الطلاب إلى وجود علاقة قوية بين السلوكيات الفوضوية أو العدوانية وبين المراهقة فالسلوك السلبي عادة ما يكون واضحا في مرحلة المراهقة ومن ذالك دراسات السعدوي (١٤٢٤هـ) والتي أكدت ارتباط سلوك المضاربة والشغب بمرحلة المراهقة كما ذكر بار وآخرون(١٤٢٥هـ،١٢٥) أن الاعتداءات الأكثر بشاعة يرتكبها في العادة الطلاب المراهقون حيث أكدت تقارير وزارة التربية الأمريكية أن مرتكبي أعمال العنف مراهقون عاديون في الظاهر ، وأن الإشارات ذات الصلة بالعنف لا توحي بوجود العنف لديهم ولا تلفت الانتباه لهم .

وتشير سعدية بهادر(١٩٨٠م،٣٥) إلى أن معظم الدراسات التي أجريت على المراهقين أكدت على تنوع مشكلاتهم وكثرتها ، ووجهت إلى أهمية الإسراع في التخلص من تلك المشكلات والعمل على الإسراع في إيجاد الحلول المناسبة لها .

ومع ذلك التنوع في مشكلات المراهقة ، وتنامي الآثار السلبية الناتجة عن تلك الممارسات وعلى كافة الجوانب التحصيلية والتربوية والانفعالية والاجتماعية ، تبرز الحاجة إلى تقديم المساعدة ومد يد العون من خلال تفعيل برامج الإرشاد النفسي القائم على أسس علمية.

حيث يؤكد الخطيب (١٩٩٠م،١٦٩) أن المراهقة تعتبر ميداناً خصباً يتلقى منه المراهقون الإرشاد النفسي ، وخاصة عندما يكون إرشادا نفسياً منظماً وضمن برامج إرشادية في مؤسسات تعليمية كالمدارس والمراكز التعليمية .

وفي ظل تلك الحاجة المتزايدة وإدراكا بأهمية تقديم الخدمة الإرشادية، أُعدت مجموعة من البرامج الإرشادية للتعامل مع السلوك الفوضوي ، أو أحد أبعاده ، وهدفت إلى العمل على التقليل منه ،سواءً في البيئة المحلية أو العربية ، أو الأجنبية .ومن ذلك دراسة كلاً من (عمر و صايغ ، ١٩٨٣م؛ أبو عبيد،١٩٩١م؛ العمايرة، ١٩٩٩م؛ أبو غوش، ١٩٩٦م؛ الخطيب وحمدي، ١٩٩٧م؛ القصاص، ٢٠٠٢م) ودراسات (Philip & Richard ,1994؛ Scavelle ؛Lee, 2003 ؛Utley, 2002 ؛Berk, 2000؛ kumar,1999 ؛Bird,1996

2004,) وقد تنوعت تلك الدراسات في البرامج الإرشادية واستخدام الاستراتيجيات المناسبة من اجل تقليل السلوك الفوضوي . غير أن بعض الدراسات التي تم الإشارة إليها قد قامت على معالجة السلوك الفوضوي لدى الأطفال مثل دراسات (عمر و صايغ،١٩٨٣؛ العمايرة،١٩٩١ ؛ أبوعبيد ،١٩٩١ ؛Amand & Mcurdey,2007) كما أن هناك بعض الدراسات اهتمت بمعالجة السلوك الفوضوي لدى المراهقين من طلاب المرحلة المتوسطة مثل دراسات (Scott,1991؛ Bird, 1995؛ Allen, 1996؛ Lindsay, 1997؛ Berk, 2000) وهناك دراسات قامت على دراسة الحالة مثل دراسات (Philip & Richard ,1994,؛ Gable &Arllen ,1995 ؛ France & Allen,1997)

وفي هذه الدراسة والتي ستركز على فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي وأثره في خفض السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، والذين هم في مرحلة المراهقة، وقد تصدر من البعض من طلبة المرحلة الثانوية بعض الممارسات السلوكية والتي توصف بعدم الانضباط وضعف الالتزام بالأنظمة والتعليمات المدرسية . وتتميز الدراسة الحالية بأنها تطبق على طلبة المرحلة الثانوية خلاف الدراسات السابقة والتي اقتصرت على طلبة المرحلتين الابتدائية والمتوسطة ،كما تتميز الدراسة الحالية بأنها تعتمد على الإرشاد العقلاني الانفعالي، في حين أن أغلب الدراسات السابقة اعتمدت على البرامج الإرشادية القائمة على الاتجاه السلوكي ، وبعضها اقتصر على استخدام استراتيجيات تنتمي إلى العلاج السلوكي مثل التعزيز بإشكاله المختلفة ، وتكلفة الاستجابة وغيرها من أساليب العلاج المختلفة .

وقد جاءت فكرة الدراسة الحالية انطلاقاً من حاجة الميدان التربوي لمثل هذه الدراسة التي تُعنى بالتعامل مع طلاب المرحلة الثانوية والذين تصدر منهم بعض الممارسات السلوكية والتي تثير الفوضى وتحد من قدرة المدرسة على أداء وظائفها المتعددة ،كما أن الدراسة الحالية تعمل على إكساب الطلاب الذين تصدر منهم تلك السلوكيات بعض المهارات التي تساعدهم على التوافق والبعد عن الممارسات السلوكية غير السوية ، وتسهم في تبصيرهم بجوانب التفكير السوي والبعد عن التفكير غير العقلاني الأمر الذي يساعدهم على التفاعل السوي داخل المحيط المدرسي ، وفي الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه هؤلاء الطلاب من خلال تبصيرهم بأنماط التفكير السوي .

وفي هذا الشأن ستساعد الدراسة الحالية أيضا القائمين على المؤسسات التربوية والتعليمية من المعلمين والمرشدين الطلابيين ، ومديري المدارس والمشرفين التربويين ، بالاستفادة من البرنامج الإرشادي والذي اعتمد على الإرشاد العقلاني الانفعالي وما تضمنه من فنيات متنوعة سواء فنيات معرفية أو سلوكية والتي يتميز بها الاتجاه السلوكي عموماً ، والإرشاد العقلاني الانفعالي بشكل خاص، وما أثبته ذلك الاتجاه –السلوكي – من فاعلية في التعامل مع

حالات الفوضى والممارسات السلوكية غير السوية مثل العدوان والعنف والتخريب .
ومن هنا تأتي هذه الدراسة لتشكل إضافة جديدة للدراسات والأبحاث التي أجريت في مواجهة المشكلات السلوكية المتعددة لطلاب المرحلة الثانوية ، معتمدة في ذلك على الإرشاد العقلاني الانفعالي والذي يعد من النماذج النظرية المعرفية ذائعة الصيت في الإرشاد والعلاج النفسي ، كما يُعرف هذا النموذج بالإرشاد التعليمي كونه يركز على تغيير البنية المعرفية للفرد المستفيد منه، وعليه فإن الباحث يأمل أن تسهم هذه الدراسة في تسليط الضوء على ظاهرة سلوكية بدأت تتنامى بشكل واضح في الوسط التعليمي ، وإمكانية التخفيف منها اعتماداً على برنامج إرشادي يركز على تعليم المسترشد أساليب حل المشكلات ، وأثبت فاعليته في التعامل مع المشكلات الأكاديمية والسلوكية المتنوعة .

مشكلة وتساؤلات الدراسة *Identification of the problem*:

تكثر المشكلات السلوكية بين الطلاب المراهقين وتتنوع من ممارسات عدوانية ومخالفة الأنظمة والتعليمات المدرسية والهروب المتكرر من المدارس ، وتخريب الممتلكات ، وإثارة الفوضى والإزعاج في الفصل المدرسي وغيرها من الممارسات السلوكية غير السوية والتي تتعدد أشكالها ، وتؤثر على سير العملية التعليمية والتربوية ،كما تعيقها عن أداء أهدافها .
والسلوك الفوضوي داخل المحيط المدرسي يعد من أكبر التحديات التي تواجه المدرسة والمجتمع ليس لأنه ينطوي فقط على مجموعة متداخلة من المشكلات المعقدة ،ولكن لأن أثاره تتجاوز الفرد لتشمل كذلك المجتمع كونه يشكل إزعاجاً للآخرين، وقد يتجاوز ذلك إلى خرق القواعد والمعايير الاجتماعية ثم قد يدفع الطالب وهو في مرحلة عمرية حرجة إلى الانحراف والجنوح ، من هنا فإن السلوك الفوضوي يعتمد في تطوره على عدة عوامل أسرية ومدرسية واجتماعية ، ولعل من أهم تلك العوامل الطريقة التي يمكن أن يتعامل بها المختصون في المجتمع والمسؤولون عن العمل التعليمي والتربوي مع هذه الظاهرة وآلياتهم المتنوعة في التعاطي مع ذلك السلوك ،إن أشكال السلوك الفوضوي المتعددة تؤثر على العمل المدرسي برمته ولا يقتصر الأثر فقط على المعلمين أو إدارة المدرسة بل يمتد إلى الطلاب الآخرين .فالمعلمون يوجهون اهتمامهم إلى التركيز على ضبط السلوكيات غير السوية والتي تصدر من بعض الطلاب الأمر الذي يحول دون إتمام المهام الرئيسية لهم والتي تتمثل بشكل رئيسي في التربية والتعليم وعرض المناهج الدراسية ، وتوضيح المادة العلمية .
كما يؤثر على الطلاب الآخرين وذلك بانعدام الاهتمام بالحصة الدراسية والانشغال بمتابعة السلوكيات غير السوية التي توصف بالفوضوية التي قد تصدر من زملائهم .

وهذا يتفق وما أشار إليه (Scavella,2004,145) من زيادة السلوك السلبي في الآونة الأخيرة وذلك بعد سحب الأساليب العقابية من المعلم ، الذي يعتبر أن العقاب هو الوسيلة الوحيدة لضبط الغرفة الصفية ، وانتظام الطلبة والنجاح الأكاديمي ، وأصبحت المشكلات السلوكية تأخذ الاهتمام الرئيسي في المدارس وفي المجتمع ، وظهر أن الطلبة أصحاب المشكلات السلوكية هم الطلبة الأقل نجاحاً وتكيفاً في المحيط المدرسي .

إن السلوك الفوضوي بأبعاده المختلفة يصدر من عددٍ من طلاب المدارس الأمر الذي يبرز الحاجة الماسة إلى تبني أساليب إرشادية تتعامل بطريقة تخصصية ، والعمل على تصميم البرامج المناسبة بالطرق العلمية حتى يمكن لها أن تسهم بدور فاعل في التخفيف من تلك السلوكيات الفوضوية.ومن هنا يبرز الجانب الأول من مشكلة الدراسة والمتمثل في :

أهمية الموضوع الذي تتناوله والآثار السلبية المترتبة عليه في حاله الاستهانة به ، نظراً للعوائق التي يحدثها السلوك الفوضوي أمام قيام المدرسة بأدوارها المتعددة.بين طلاب المدارس وبصفة خاصة بين الطلاب المراهقين وهذا ما أكدته الكثير من الدراسات التي اهتمت بدراسة سلوكيات العدوان أو العنف المدرسي مثل دراسة السعدوي (١٤٢٤هـ، ١٧٣) والتي أجريت على البيئة السعودية ، وأكدت أن ما نسبته ٦٠% من عينة الدراسة والتي بلغت [٥٣٠] طالباً هم من طلاب المرحلة الثانوية وممن يعيشون في مرحلة المراهقة .

ويؤكد الشرفي (١٩٩٨م،٨) أن سلوك العنف والعدوان ينتشر في المدارس وخاصة بين الطلاب الذين هم في سن المراهقة ،وأن الوعي العلمي الصحيح بطبيعة هذه المرحلة يرشدنا للمبادرة إلى الوقاية قبل البحث عن العلاج .

كما يود الباحث الإشارة إلى ما لمسه من خلال عمله كمشرف توجيه وإرشاد في وزارة التربية والتعليم من تنامي للممارسات العنيفة وغير السوية بين طلاب المرحلة الثانوية ، ويؤكد ذلك ما تطالعنا به وسائل الإعلام المقروءة من حالات اعتداء وعنف من قبل بعض الطلاب تجاه المعلمين أو تجاه زملائهم الطلاب ، وكذلك حالات التخريب المتعمد للممتلكات المدرسية ، ومن هنا يبرز الجانب الثاني من مشكلة الدراسة .

كما يبرز الجانب الثالث من مشكلة الدراسة في قلة البحوث والدراسات التي اهتمت بتقديم المساعدة الإرشادية ، والمتمثلة في تصميم البرامج الإرشادية للطلبة الذين يظهرون السلوك غير التكيفي مثل (السلوك الفوضوي والعدوان والعنف المدرسي ،والتخريب واصطحاب الممنوعات إلى المدرسة . وغيرها من الممارسات السلوكية غير السوية) والتي تقوم على بناء البرامج الإرشادية المعتمدة على الإرشاد العقلاني الانفعالي ، وتحديداً في المجال التربوي ، حيث يعد الإرشاد العقلاني الانفعالي من نماذج الإرشاد المتعددة ،والذي أثبت فاعلية في معالجة السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً كالعدوان والعنف والغضب مثل دراسات (العقاد

،٢٠٠١م) و(شوقيه السمادوني ،٢٠٠٤م) . حيث يركز هذا النموذج من الإرشاد على تعليم الأفراد أساليب التفكير المنطقي ومناقشة الأفكار الداعمة للسلوك غير السوي واستبدالها بأفكار أكثر عقلانية .

حيث يؤكد العقاد (٢٠٠١م،٢٢٤) فعالية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض السلوك العدواني لدى المراهقين ، حيث يهدف هذا العلاج إلى تعليم الأفراد وتدريبهم على مهارات التفكير المنطقي والاسترخاء لمواجهة الضغط الانفعالي .

وقد جاء اهتمام الباحث للقيام بهذه الدراسة نظراً لندرة الدراسات العربية والمحلية التي تناولت السلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، واستخدمت الإرشاد العقلاني الانفعالي، من خلال تصميم برنامج إرشادي لتخفيف حدة ذلك السلوك . ففي حدود علم الباحث لا توجد دراسة محلية أو عربية اهتمت ببحث موضوع الدراسة الحالية .

وتحاول الدراسة الحالية التحقق من مدى فاعلية برنامج إرشادي يستند على الإرشاد العقلاني الإنفعالي في خفض السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية ، من خلال الاستفادة من الفنيات المتضمنة في هذا الاتجاه، وبالتالي فإن النتائج المستفادة من هذه الدراسة ستكون إطاراً مساعداً لكلٍ من المرشدين والمربين والمعلمين لمعالجة أنماط السلوك الفوضوي.

ومع تنامي الممارسات السلوكية الفوضوية ، وبروز آثارها السلبية سواءً كان ذلك في ساحات المدارس ، أو خارج الوسط التربوي ، ما يجعل المهتمون بالشأن التربوي والتعليمي يلمسون قصوراً واضحاً في أساليب العمل من الجهات المسئولة في وزارة التربية والتعليم سواء كانت جهات مُشرعة أو جهات منفذة في أرض الميدان ، وهذا لا يعني إنكار جميع الجهود المبذولة من القائمين على العملية التربوية والتعليمية في تعزيز السلوكيات السوية و تحقيق التوافق المدرسي، ولكن تظل الجهود المقدمة في إطار معالجة السلوكيات العدوانية والفوضوية الصادرة من قبل بعض الطلاب ، جهود محدودة ، وغير قادرة على التعامل بفاعلية مع تلك السلوكيات والدليل الازدياد الواضح في ظهور تلك الممارسات في الميدان التربوي . وفي هذا الإطار تبرز مشكلة الدراسة في كونها تسلط الضوء على ظاهرة مدرسية تمثل تحدياً حقيقياً للقائمين على تربية وتعليم الأبناء،وتستوجب إعداد وتنفيذ البرامج الإرشادية التي تعمل على ضبط سلوك التلاميذ وخاصة في مرحلة المراهقة ، وتوجيه السلوك الوجهة الصحيحة ، وبالتالي تقديم المساعدة للطلاب في التعبير المناسب عن سلوكهم بطريقة مقبولة . وتنطلق مشكلة الدراسة الحالية من محاولة الإجابة على السؤال الرئيس التالي :

ما مدى فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض السلوك الفوضوي لدى طلاب

المرحلة الثانوية . وبناء على السؤال الرئيسي يمكن أن تتمحور مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤلات الآتية:

أسئلة الدراسة: *Questions of study*

١-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تنفيذ البرنامج الإرشادي في أبعاد مقياس السلوك الفوضوي.

٢-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي في أبعاد مقياس السلوك الفوضوي.

٣-هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في أبعاد مقياس السلوك الفوضوي بعد تنفيذ البرنامج الإرشادي .

٤ -هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق البعدي (١) والبعدي (٢) " التتبعي " في أبعاد السلوك الفوضوي بالنسبة للمجموعة التجريبية.

أهداف الدراسة: *Purposes of the study*

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١-التعرف على أنماط السلوك الفوضوي التي يظهرها طلبة المرحلة الثانوية من خلال تطبيق مقياس السلوك الفوضوي .

٢-ومعرفة أي من أنماط السلوكيات الفوضوية أكثر شيوعاً لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣-التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض حدة السلوك الفوضوي وآليات تدريب المراهقين في المرحلة الثانوية على كيفية التخفيف من السلوك الفوضوي داخل البيئة المدرسية، ويتضمن هذا البرنامج مجموعة من المهارات المختارة استناداً إلى فاعليتها ونجاحها في التخفيض من أشكال السلوك الفوضوي.

أهمية الدراسة: *importance of the study*

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع الذي تتصدى لدراسته ، حيث أنها تسعى إلى تسليط الضوء على موضوع يعد في نظر الكثير من المهتمين بالدراسات في مجالات الصحة النفسية والإرشاد النفسي من المواضيع الحديثة ، والتي لم تنال القدر الكافي من الاهتمام ، كما تبرز أهمية الدراسة الحالية في التحقق من فاعلية برنامج إرشادي قائم على الإرشاد العقلاني

الانفعالي ومدى مساهمة البرنامج الإرشادي في خفض السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ، وبالتالي فإن موضوع الدراسة الحالية ينطوي على أهمية كبيرة من الناحية النظرية وكذا من الناحية التطبيقية . ويعرض الباحث لأهمية الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية من خلال العناصر التالية :

١- الأهمية النظرية:

أ- إلقاء الضوء على أنماط السلوك الفوضوي السائد في المرحلة الثانوية في البيئة السعودية " منطقة جازان التعليمية "

ب- تكمن أهمية الدراسة الحالية في قلة الدراسات العربية ، وندرة الدراسات المحلية التي تناولت هذا الموضوع في حدود علم الباحث.

ج- على الرغم من تنوع الدراسات الأجنبية فما زالت البرامج الخاصة بآليات التعامل مع السلوك الفوضوي داخل المدارس في البيئة السعودية بحاجة ماسة إلى المزيد من البحوث والدراسات العلمية.

د- تبرز أهمية هذه الدراسة في كونها نواة لدراسات أخرى في الميدان التربوي والتعليمي وخاصة في مرحلة المراهقة لتؤكد على البعد التوجيهي والإرشادي والتربوي في هذه المرحلة كونها تعد مرحلة انتقالية لمرحلة الرشد.

٢- الأهمية التطبيقية:

أ- تسهم هذه الدراسة في تقديم برنامج إرشادي يعمل على تخفيف حدة السلوك الفوضوي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية.

ب- يمكن أن تسهم هذه الدراسة في تبصير المعلمين والمرشدين الطلابيين ، والمهتمين بالشأن التربوي ، وأولياء أمور الطلاب في التعرف على الآليات المناسبة والفاعلة لتقديم الخدمات النفسية والتربوية والإرشادية لكيفية التعامل مع الطلاب في هذا العمر

ج-يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تصميم برامج تربوية وإرشادية وبخاصة في الجانب المدرسي للتعامل مع السلوكيات غير السوية ، بحيث يراعى في تصميم تلك البرامج اعتبارات كلاً من الجنس والعمر والمستويات الثقافية والاجتماعية المتباينة.

د- بناء على ما تكشف عنه نتائج هذه الدراسة يمكن إعادة التخطيط لتحديد محتوى البرامج التربوية والإرشادية طبقاً لما يتطلبه الواقع الفعلي للمراهقين خاصة الذكور

في نطاق الرعاية المدرسية.

هـ-يمكن أن توفر هذه الدراسة البيانات والمعلومات التي لا غنى عنها لإعداد برامج يجدر التفكير فيها بهدف تطوير برامج الرعاية الاجتماعية والنفسية والتربوية للمراهقين في التعليم الثانوي.

مصطلحات الدراسة : *concepts of study*

احتوت الدراسة الحالية على عدد من المصطلحات النفسية ، وهنا سوف يقوم الباحث بتحديد المفاهيم المحددة لتلك المصطلحات، وذلك بالرجوع إلى التراث النفسي المتضمن للمصطلحات النفسية ، وفق ما يتبناه الباحث ، وانتهاءً بالتحديد الدقيق للمفهوم الإجرائي لكل مصطلح منها .

١- الفاعلية :Effectiveness

يرى بدوي (١٩٨٣م،١٢٨) أن مصطلح الفاعلية يستخدم لوصف فعل معين وتحديد أكثر الوسائل قدرة على تحقيق هدف ، كما تعرف بأنها القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة طبقاً لمعايير محددة مسبقاً، وتزداد الكفاءة أو الفاعلية كلما أمكن تحقيق النتيجة تحقيقاً كاملاً.

كما يوضح الطحان(١٩٨٧م،١٨٠) أن المقصود بالفاعلية أن يكون سلوك الفرد هادفاً إلى حل المشكلات ومواجهة الضغوط ، حتى لا تتحول هذه الضغوط إلى عوائق انفعالية تجعله عرضة للاضطرابات النفسية .

ويقصد الباحث بالفاعلية في هذه الدراسة " مقدار التحسن الذي يحدثه الإرشاد العقلاني الانفعالي من خلال تطبيق برنامج إرشادي يهدف إلى خفض مظاهر السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ، وتقاس هذه الفاعلية من خلال القياس البعدي لمقياس السلوك الفوضوي .

٢- البرنامج الإرشادي: Counseling program

يعرفه زهران (٢٠٠٢م،٤٩٩) بأنه برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فردياً وجماعياً لجميع من تضمهم المدرسة بهدف مساعدتهم على تحقيق النمو السوي .

كما يعرفه عارف (٢٠٠٣م، ٢٤٩) " برنامج يعمل وفق نظريات الإرشاد النفسي على مساعدة وتبصير الأفراد في فهم مشكلاتهم ، والتي تؤدي إلى سوء التوافق ، ويعمل البرنامج على تبصير الأفراد على حل هذه المشكلات بما يحقق سعادة الفرد مع الآخرين بحيث يصل الفرد

إلى أفضل مستوى من التوافق والرضا والصحة النفسية.

ويقصد به الباحث تلك الإجراءات والأساليب السيكولوجية القائمة على استخدام الفنيات المعرفية والانفعالية والسلوكية والتي تستند على الإرشاد العقلاني الانفعالي وفق ضوابط إستراتيجية معينة تهدف إلى خفض حدة السلوك الفوضوي.

٣-١الإرشاد العقلاني الانفعالي: *Rational Emotional counseling*

يعرف أبوعباة ونيازي(٢٠٠١م،٨٣) طريقة الإرشاد العقلاني الانفعالي بأنها طريقة في الإرشاد والعلاج النفسي ارتبطت باسم " البيرت اليس" وتفترض هذه النظرية أن الاضطرابات والمشكلات النفسية إنما تنشأ نتيجة لأنماط خاطئة أو غير منطقية في التفكير.

كما يرى العقاد (٢٠٠١م،٣٩) بأنه أسلوب جديد من أساليب العلاج النفسي رائده " البيرت اليس" يسعى إلى إدخال العقل والمنطق في عملية الإرشاد والعلاج .وقد تحول "اليس" إلى هذه الطريقة بعد خبرات وتجارب عديدة علمية وعملية مع بعض الطرق والأساليب العلاجية الأخرى .

وتعرفه سميرة البدري (٢٠٠٥م،١١٨) بأنه نوع من العلاج يطبق مبادئ العلاج السلوكي، لكن على العالم الداخلي للعميل " المسترشد" أي الأفكار والمعارف والانفعالات ، والتي تكون عبارة عن مسلمات خاطئة يتبناها الفرد من الطفولة ، وتجسدت في عقله حتى أصبحت حقائق تبنى عليها نتائج خاطئة والتي تخلق الصراعات العقلية ، ومن خلال الإقناع المنطقي " العقلاني " وعكس ما كان يعمله المريض " المسترشد " بعد التشخيص السليم والتدريب على عكس هذه الأفكار يتم العلاج السلوكي المعرفي .

وبناء على ما سبق فان الباحث يعرف الإرشاد العقلاني الانفعالي المستخدم في الدراسة الحالية بأنه العملية الإرشادية المنظمة والقائمة على الإرشاد العقلاني الانفعالي ، والذي يستخدم جملة من الفنيات والأساليب الإرشادية المتنوعة ، من خلال جلسات تتم على شكل جماعي وفي أجواء من التفاعل الايجابي بين أعضاء المجموعة الإرشادية ، الأمر الذي يحقق الأهداف المنشودة من استخدام هذا النموذج الإرشادي بهدف خفض السلوك الفوضوي بأبعاده المتنوعة لدى عينة الدراسة .

٤- السلوك الفوضوي: *Disruptive Behavior*

مجموعة من السلوكيات التي تتمثل في العدوان والخروج من المقعد والتململ المستمر وإثارة الضجة وإزعاج الآخرين والتحدث مع الآخرين من دون إذن. (Bauer & Sapona, 1991)

ويعرف السلوك الفوضوي كما جاء في نظام التشخيص American Psychiatry Association بأنه مجموعة من الاضطرابات تشكل نمطاً من الفوضى في المواقف الاجتماعية، ويتميز الفوضوي بالتمرد ، وهو يصطدم بشكل جوهري مع المحيط الاجتماعي ويعتدي على أنشطة وحقوق الآخرين ، ومن هذا المنظار فإن اضطراب السلوك الفوضوي يوصف بأنه مزعج للآخرين، فهو اقتحام أو تطفل. (APA,1994).

ويعرف الباحث السلوك الفوضوي أو" السلوك المعرقل" كما تشير إليه بعض الكتابات بأنه السلوك الذي يقوم به الطالب ضد الآخرين (الزملاء ، المعلمين ، الممتلكات المدرسية ، التعليمات والأنظمة المدرسية) في شكل يعمل على إثارة الفوضى ، ويهدف إلى إلحاق الضرر بالآخرين بصورة تنتهك فيها حقوقهم الشخصية ، ويصاحبه إصرار من القائم به ، وتذمر وقلق من المتلقي له . والذي يتحدد في الأبعاد التالية [الإثارة والإزعاج ، العدوان ، التخريب ، مخالفة الأنظمة والتعليمات المدرسية] .ويصل الباحث إلى تحديد المفهوم الإجرائي للسلوك الفوضوي بأنه : الدرجة التي يحصل عليها الطالب ضمن عينة الدراسة في الأبعاد التي يقيسها مقياس السلوك الفوضوي والمشتملة على الأبعاد التالية :

أ- **الإثارة والإزعاج** : وهي الممارسة السلوكية المتضمنة قيام بعض الطلاب بالإقدام على إثارة أجواء من الغضب والتوتر داخل بيئة الفصل أو المدرسة ، وتوجه تلك الممارسات السلوكية تجاه الطلاب الآخرين أو تجاه الهيئة التعليمية (معلمين ومديري المدارس)

ب- **العدوان** : وهو الاستجابة التي تتسم بتوجيه الأذى البدني والنفسي للآخرين ، وتهدف إلى إلحاق الضرر بهم ، والذي يعبر عنه في صورة فعل أو سلوك يقوم به الطالب وبصورة ظاهرة وواضحة للعيان .

ج- **التخريب** : ويقصد به قيام بعض الطلاب بإتلاف أو تكسير في مرافق المدرسة المتنوعة من مقاعد دراسية ونوافذ وأبواب الفصول وأجهزة الحاسب والمختبرات ، مما ينتج عن تلك الممارسات إحداث تلف وأضرار في المبنى المدرسي والمرافق التابعة له .

د- **مخالفة الأنظمة والتعليمات** : ويقصد به قيام بعض الطلاب بتجاهل الأنظمة المحددة لأطر العلاقة بين محاور العمل المدرسي عن قصد ، وتجاوز التعليمات المنظمة للعملية التربوية من خلال الإقدام على بعض السلوكيات والتي ترمي في معظمها إلى التجاوز المتعمد لكل قواعد الضبط المدرسي .

٥- طلاب المرحلة الثانوية: *Secondary Students*

وهم الطلبة الذين يدرسون بصورة منتظمة في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمنطقة جازان التعليمية خلال العام الدراسي (١٤٢٨ - ١٤٢٩ هـ) وهم الذين يعيشون المرحلة العمرية التي تعرف بالمراهقة ، والتي اتفق علماء علم نفس النمو على تحديدها بأنها الفترة التي تبدأ من "١١سنة " وتنتهي عند" ٢١" سنة وقد تقل عن ذلك أو تزيد في حدود العام أو العامين .

حـــــدود الدراسة: *Delimitation of study*

تتحدد هذه الدراسة بموضوعها الذي يهتم بدراسة فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض السلوك الفوضوي ، كما تتحدد بالعينة الخاضعة للبرنامج الإرشادي وهم طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية ، والذين يدرسون بالمرحلة الثانوية وتتراوح أعمارهم بين [١٧- ٢١عاماً] كما تتحدد الدراسة الحالية بالأدوات المستخدمة في الدراسة والمتضمنة مقياس السلوك الفوضوي لطلاب المرحلة الثانوية من إعداد الباحث ، والبرنامج الإرشادي والذي أعده الباحث معتمداً على النظرية العقلانية الانفعالية ، واستمارة البيانات الشخصية والاجتماعية ، كما تتحدد الدراسة بالوقت الذي أُجريت فيه وهو الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٢٨- ١٤٢٩هـ ، وتتحدد أيضا بالأساليب الإحصائية التي تناسب موضوع الدراسة.

الفصـــــل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

- الإرشاد النفسي.
- الإرشاد العقلاني الانفعالي
- السلوك الفوضوي
- المراهقة
- الدراسات السابقة.
- فروض الدراسة.

مقدمة :Introduction

يعرض الباحث في هذا الفصل إلى تناول مجموعة المفاهيم الأساسية للدراسة والتي قام بتصنيفها إلى عدة محاور ، تبدأ بعرض موجز لأساسيات مختصرة في مفهوم الإرشاد النفسي مبتدى بإيراد لمفهوم الإرشاد النفسي مجموعة من التعريفات ، والتعليق على تلك التعريفات . ثم ينتقل الباحث إلى تناول متغير أساسي في الدراسة الحالية وهو المحور الخاص بالإرشاد العقلاني الانفعالي ، والذي يعرض إلى جملة من المفاهيم والمصطلحات النظرية الخاصة بذلك النموذج الإرشادي من نماذج الإرشاد النفسي ، مستعرضاً كل ما وقعت يد الباحث عليه في هذا الإطار، وما رأى الباحث بأهمية الإشارة إليه في الدراسة الحالية ، كما يتناول هذا الفصل محور ثالث يتطرق فيه الباحث إلى السلوك الفوضوي وهو المتغير الرئيسي في الدراسة الحالية ، من خلال إلقاء الضوء على التعريف الرئيسي للمفهوم ، والتصنيف لأشكال السلوك الفوضوي ، كما يتناول هذا المحور المشكلات المتعلقة بالسلوك الفوضوي ، والتي تتنوع من مشكلات اجتماعية وعاطفية ومشكلات تعليمية وانتهاءً بالمشكلات التعليمية .

كما يعرض الباحث في هذا الفصل إلى جملة من الأسباب المتنوعة التي تقف وراء ظهور وانتشار السلوك الفوضوي ، والتي تتنوع فيما بينها شكلاً وتأثيراً ، وفي نهاية المحور الخاص بالسلوك الفوضوي يعرض الباحث إلى النماذج النظرية المفسرة للسلوك الفوضوي

ويلقي الباحث في هذا الفصل الضوء على محور هام يتعلق بالمراهقة نظراً لأن الفئة المستهدفة بالدراسة هي فئة المراهقين ، وذلك من خلال إلقاء الضوء على مجموعة من التعريفات المتنوعة والتي تناولت التعريف بمفهوم المراهقة والمفاهيم ذات العلاقة بمفهوم المراهقة مثل مفهومي البلوغ وكذا مفهوم الشباب ، كما يتعرض الباحث إلى أهمية الإرشاد النفسي في مرحلة المراهقة ، وكذلك حاجة المراهقين إلى الإرشاد النفسي وما تقتضيه طبيعة المرحلة العمرية من توجيه وإرشاد ، ثم يختتم الباحث المحور الخاص بالمراهقة بالتعرض للاتجاهات النظرية المفسرة لمرحلة المراهقة .

وينتهي الفصل الخاص بالإطار النظري بتناول الباحث لجزء أساسي في جميع الأبحاث والدراسات، وهو الجزء الخاص بالدراسات السابقة ، وذلك من خلال قيام الباحث بتقسيمه إلى ثلاثة محاور ، والتي تناولت متغيرات الدراسة مجتمعة ، أو من خلال تسليط الضوء على الدراسات التي تناولت واحداً من تلك المتغيرات ، وفي إطار هذا الجزء فإن الباحث يعقب بالتعليق على الدراسات السابقة ومدى ارتباطها بالدراسة الحالية وكذلك نقاط التقارب بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة .

المحور الأول: مفهوم الإرشاد النفسي " Counseling psychology "

يعد الإرشاد النفسي(Counseling psychology) واحدًا من فروع علم النفس التطبيقي وبالتالي فالإرشاد يحتل موقعاً عظيماً ومساحة كبيرة في علم النفس، يمثله في ذلك علم النفس الإرشادي .حيث يعرفه عمر(١٩٩٢م،٤٦) بأنه" عملية تعليمية تساعد الفرد على أن يفهم نفسه بالتعرف على الجوانب الكلية لمشكلته الشخصية، حتى يتمكن من اتخاذ قراراته بنفسه، وحل مشكلاته بموضوعية مجردة ،مما يسهم في نموه الشخصي وتطوره الاجتماعي والتربوي والمهني ، من خلال علاقة إنسانية بينه وبين المرشد النفسي.

وتعرفه منى العامري(١٩٩٣م،٢٥) بأنه عمل يتمثل في تبادل الآراء والأفكار والنصح والتوجيه بصفة خاصة ، حيث يتم التماسه من شخص ذو خبرة .

وتذكر منال محروس (١٩٩٥م، ٢٤) أن" إليس" يرى أن الإرشاد النفسي عملية يطلب فيها من المرشد المدرب التدخل بقصد العلاج أو الإصلاح في حياة المسترشد لمساعدته على القيام بسلوك أكثر فعالية ،وتهدف العملية الإرشادية في النهاية إلى تقييم التقدم نحو تحقيق الأهداف وإعادة تحديد الأهداف إذا استلزم الأمر.

ويرى القريطي(١٩٩٧م،٣٩) بأنه" أحد الفروع التطبيقية لعلم النفس، وهو يعني بمساعدة الأفراد العاديين فردياً وجماعياً ممن يواجهون بعض المشكلات البسيطة أو المعتدلة سواء كانت شخصية أو تعليمية أو مهنية أو زواجيه أو غير ذلك من المشكلات التي تستلزم علاجاً نفسياً ولكن يخشى إن ترك أصاحبها تحت ضغوطها دون مساعدة إرشادية أن يقعوا في حبائل الاضطراب والمرض".

ويقدم القذافي (١٩٩٧م،٢٠) تعريفاً للإرشاد بأنه خدمة مهنية متخصصة هدفها مساعدة الفرد على القيام بالاختيار وعلى مواصلة النمو والتطور، من أجل تحقيق أهدافه الشخصية إلى أقصى حد ممكن الوصول إليه ، وذلك عن طريق اختيار أسلوب حياة يرضيه ويتوافق مع مركزه كمواطن في مجتمع ديمقراطي .

كما يذكر زهران (٢٠٠٢م، ١٣) أن "التوجيه والإرشاد النفسي هو عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ، ويعرف خبراته ، ويحدد مشكلاته ، وينمي إمكاناته، ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه ، لكي يصل إلى تحديد وتحقيق الصحة النفسية ، والتوافق شخصياً وتربوياً ومهنياً وزواجياً وأسرياً".

ويعد التعريف السابق من أكثر التعريفات التي تحظى بالقبول بين المشتغلين بالعمل الإرشادي ، ويلاحظ ذلك من خلال الكتابات المتعددة أبحاثا ومؤلفات والتي تعرضت لهذا التعريف على أنه التعريف الأمثل والأكثر شمولية على النحو الذي يحدد ملامح وأطر

وأهداف العملية الإرشادية والمراكز والمؤسسات التي تقدم الخدمة الإرشادية ، إضافة إلى تبيان ديمومة العملية الإرشادية وبالتالي تصحيح الربط الخاطئ لمفهوم الإرشاد بالمشكلات الشخصية. وتعرض الكتابات في الإرشاد النفسي إلى تنوع الطرق المستخدمة في الإرشاد النفسي ، وتبين أن تنوع تلك الطرق الإرشادية قائم على التنوع في النماذج النظرية في التوجيه والإرشاد النفسي ، فهناك من الطرق الإرشادية ما يعرف بالإرشاد الفردي وأخرى بالإرشاد الجماعي ، وثالثة الإرشاد باللعب والإرشاد بالمراسلة غيرها من الطرق الإرشادية المتعددة .

وفي هذا الشأن يشير الباحث باختصار إلى أهم طرق الإرشاد النفسي والتي تستخدم على نطاق واسع في مجال المساعدة الإرشادية وهما الإرشاد الفردي والإرشاد الجماعي، مع تسليط الضوء بتوسع على الإرشاد الجماعي باعتباره الطريقة المستخدمة في الدراسة الحالية:

الإرشاد الفردي Individual counseling:

يذكر زهران (٢٠٠٢م،٣٢٠) أن الإرشاد الفردي هو إرشاد عميل واحد وجهاً لوجه في كل مرة تعتمد مقابلته أساساً على العلاقة الإرشادية المهنية بين المرشد والعميل أي أنه علاقة مخطط لها من الطرفين وتتم في إطار الواقع وفي ضوء الأعراض وفي حدود الشخصية ومظاهر النمو.

ويشير عقل (٢٠٠٠م، ٢٧١) أن الإرشاد الفردي يتم عادة وفق خطط وإجراءات محددة تبدأ بعملية الإعداد ، وتحديد الأهداف وجمع المعلومات والتشخيص ، ثم تقديم الخدمة الإرشادية والعلاجية المناسبة للمسترشد .

- **مجالات استخدام الإرشاد الفردي**

يوضح حسين(٢٠٠٤م،٢٢٦) أن عمر "١٩٨٤" قد حدد مجالات استخدام الإرشاد الفردي في المجالات الآتية :

١-السرية التامة لحالة المسترشد بحيث تنحصر بينه وبين المرشد النفسي

٢- في حالة المسترشد الخجول والعاجز عن التحدث أمام جماعة الناس

٣- المسترشد الذي يشعر أن حالته تسبب له الخجل عند مناقشتها أمام الآخرين

٤- الحالة المعقدة التي تحتاج إلى اهتمام خاص من المرشد النفسي

- **وظائف الإرشاد الفردي**

يلخص زهران (٢٠٠٢م، ٣٢٠) وظائف الإرشاد الفردي في تبادل المعلومات بين المرشد والمسترشد ، وإثارة الدافعية لدى العميل " المسترشد " والعمل على الوصول إلى تفسير المشكلات ، ووضع الخطط الإرشادية المناسبة .

أساليب الإرشاد الفردي :

يوضح عقل (٢٠٠٠م، ٢٧١) أن هناك ثلاث أساليب شائعة في الإرشاد الفردي :

١-الإرشاد المباشر: ويسمى بالإرشاد الإكلينيكي أو المتمركز حول المسترشد ، ويعد دور المرشد في هذا الأسلوب دوراً مهماً وإيجابي، حيث يقوم بوظائف متنوعة مثل جمع البيانات والتحليل والتشخيص ، وبالتالي فالمرشد تقع عليه مسؤولية كبيرة في عملية الإرشاد ، ويمثل "وليلمسون" رائد نظرية السمات والعوامل هذا الأسلوب ، وهدف المرشد هو حل هذه المشكلة

٢-الإرشاد غير المباشر: ويعرف بالأسلوب المتمركز حول المسترشد وهذا الأسلوب يقوم على افتراض أن المسترشد يملك من الإمكانات والطاقات للارتقاء بنفسه فإذا ما استغل تلك الإمكانات ، أمكنه حل مشكلاته بنفسه ، وعليه فان هذا الأسلوب يركز على تطوير إمكانات وشخصية المسترشد ، ويمثل " روجرز" هذا الاتجاه.

٣-الإرشاد الانتقائي أو الاختياري: ويركز على عدم تقيد المرشد باتجاه معين حيث يختار المرشد الأسلوب الأمثل لطبيعة الحالة أو المشكلة .

أهداف الإرشاد الفردي :

يحدد الخطيب(٢٠٠٣م، ٤١) أهداف الإرشاد الفردي في النقاط التالية :

١-معرفة الذات : ويهدف إلى مساعدة الفرد على معرفة نفسه ، وإدراكها بموضوعية ودون تحيز وذلك أمر ضروري لمواجهة نقاط الضعف في الذات ، وحملها على التغير.

٢-تحسين العملية التربوية والتعليمية : يعمل الإرشاد على إثارة الدافعية الايجابية نحو التعلم والتحصيل ، والإسهام في إزالة كل ما يعوق تحقيق أهداف العملية التعليمية ، سواء لدى المتعلم أو المعلم أو البيئة التعليمية

٣-تحقيق التوافق الشخصي: يتحقق التوافق الشخصي بإشباع دوافع الفرد وحاجاته ويشمل التوافق الشخصي على :

- التوافق المهني
- التوافق التربوي
- التوافق الاجتماعي

٤-تحقيق الصحة النفسية : والمقصود بالصحة النفسية الحالة الدائمة نسبياً يكون معها الفرد متوافقاً ومنسجماً نفسياً ، ويشعر بالسعادة مع نفسه ومع الآخرين ، وقادراً على التعامل مع مشكلات الحياة بسلوك سوي .

الإرشاد الجماعي Group counseling:

يعرف زهران (٢٠٠٢م،٣٢١) الإرشاد الجماعي هو إرشاد عدد من العملاء الذين يحسن أن تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معاً في جماعات صغيرة كما يحدث في جماعة إرشادية أوفي فصل.

ويعرفه عبود (١٩٩١م،٣١) بأنه من الأساليب الناجحة في إرشاد المراهقين حيث يتيح للمراهق أن يلاحظ الآخرين ممن هم في نفس سنه ويعجب بصراحته في مناقشتهم لمشكلاتهم، كتلك المماثلة لمشكلته وحلهم لها، وتنفيذ هذه الحلول، كما يجب مساعدتهم له في حل مشكلاتهم، كذلك يجد الفرد في جو الإرشاد النفسي التأييد والتشجيع المتبادل الذي يسهل له مناقشة مشكلته بصراحة بحيث يتباين أبعادها وينمي قيم الثقة في القيام بالسلوك المطلوب واتخاذ الطريق نحو زيادة تقبل الذات.

ويرى كفافي وعبد الحميد (١٩٩٣م، ٤٨٨) أن الإرشاد الجمعي هو طريقة لتوفير الدعم والتوجيه لعملاء منتظمين في جماعة ما مقابل الإرشاد الفردي .

كما يذكر جمل الليل (٢٠٠١م،١١) بان "جازدا .GAZDA" عرفه " أنه العملية الديناميكية الشخصية المتبادلة بين أعضاء المجموعة الإرشادية ، والمركزة على الأفكار الشعورية والسلوك وما يتصل بذلك من إجراءات علاجية ، كالتنفيس الانفعالي ، والثقة المتبادلة والاهتمام والتفهم والتقبل والمساندة ، والتأييد المتبادل بين أعضاء المجموعة من أجل تحقيق النمو النفسي لهؤلاء الأعضاء ومساعدتهم في مواجهة مشكلاتهم "

ويرى الباحث أن الإرشاد الجماعي أو الإرشاد الجمعي كما تعرضه بعض الكتابات هو طريقة من طرق الإرشاد النفسي الذي يتم استخدامه في حالة تشابه المشكلات التي يعاني منها المسترشدون ، وذلك من أجل مساعدتهم على إحداث التغيير المناسب في سلوكهم ، وفي هذه الدراسة فإن الإرشاد الجماعي يتضمن إرشاد عدد من المراهقين الذكور الذين يمارسون السلوك الفوضوي وذلك من أجل التقليل من ذلك السلوك .

مجالات إستخدام الإرشاد الجماعي :

يشير (زهران٢٠٠٢، ٣٢٤ ؛ حسين ٢٠٠٤، ٢٢٨) إلى مجالات الإرشاد الجماعي كالتالي:

- الأطفال والمراهقين والراشدين والشيوخ والمغتربين والمدمنين والمعوقين وغيرهم .
- توجيه الوالدين الذين يتبعون أساليب التربية الخاطئة مع أبنائهم .
- المراهقون الذين يظهرون الشغب والعدوانية داخل المدارس .
- في حالات الإرشاد الأسري.
- الإرشاد المهني في المؤسسات والمدارس .

- المشكلات المشتركة مثل مشكلات التوافق الاجتماعي والمدرسي .
- حالات التمركز حول الذات والانطواء والخجل والصمت والشعور بالنقص.
- علاج بعض العادات السيئة كالتدخين والإدمان وكذلك مع جناح الأحداث.
- حالات التحويل الذي يطرأ في عملية الإرشاد الفردي .

أهمية الإرشاد الجماعي في المجال التربوي:

يعد الخطيب (١٤٢٣هـ،١٦٢) الإرشاد الجماعي أحد طرق الإرشاد النفسي الفعالة التي تستخدم لمعالجة مدى واسع من مشكلات الأفراد واهتماماتهم ،وذلك حينما تكون تلك المشكلات والاهتمامات متشابهة ، وتكمن أهمية الإرشاد الجماعي في القوى الإرشادية الهائلة التي يشتمل عليها ، والتي يجب استغلالها والاستفادة منها في تحقيق أهداف الإرشاد.

وتذكر عزة حسين (١٩٨٩م، ٩٩)مجموعة من الجوانب المهمة للإرشاد الجماعي في المجال التربوي:

١-يساعد الفرد على معرفة حقيقة ذاته.

٢-ينمي ثقته في إدراكات الآخرين له وللمجتمع من حوله.

٣-يساعده على فهم الآخرين بشكل أفضل، بل ويتعلم كيف يحسن الاستماع إليهم وما يعبرون عنه، بطريقه تتكامل مشاعر وأفكار الفرد نحو ذاته ونحو الآخرين.

٤-من خلال المشاركة في الإرشاد الجماعي يتعلم الفرد أن يكون أكثر فاعلية ونشاطاً للمشاركة في المواقف الاجتماعية بحيث لا يخشى مقابلة الناس ومشاركتهم الحديث.

٥-يساعد في إعادة اختبار قيم الفرد الإيجابية وبناء قيم جديدة تزوده بمناخ صحي للتحكم في مشاعره وأفكاره ليتعلم كيف يكون مسئولاً عن سلوكه.

٦-هذا في حين أن المناقشة الجماعية تزود المرشد بالإطار المرجعي وتمده بالتوجيه السليم لما يبذله من جهود نحو عملائه.

وترى (Hallings 1996, 46) أن الإرشاد الجماعي ناجح وفعال مع المراهقين بما يحتويه من محاور أساسية ، ويقوم الإرشاد الجماعي على أربع مهارات من التعامل وهي :

- العلاقات الشخصية المتبادلة " البينشخصية "
- حل المشكلات
- التعامل المعرفي
- مهارات التعامل مع الذات .

ومن خلال العرض السابق للطرق المستخدمة في مجال الإرشاد النفسي فإن الباحث يشير إلى تنوع الممارسة الإرشادية ، واتجاهها إلى عدة مسارات أو كما تعرف في أدبيات الإرشاد النفسي طرق أو أساليب الإرشاد ، وإن كان الباحث يرى أن تحديد الطرق الإرشادية واقتصارها على الطريقتين الأكثر وضوحاً والمعني بهما " الإرشاد الفردي والإرشاد الجماعي" غير صحيح حيث تشير بعض المؤلفات إلى اقتصار الطرق الإرشادية في ميدان الإرشاد النفسي على تلك الطريقتين ، غير أن ما يجدر الإشارة إليه تنوع الطرق الإرشادية وتطورها تبعاً لارتباطها بالنظريات الإرشادية من جهة ، وبالتطور الذي يشهده ميدان الإرشاد النفسي يوماً بعد يوم من جهة أخرى ، وفي هذا الشأن فإن الباحث سيقصر في هذا العرض على الإشارة إلى الطريقتين الأكثر ظهوراً في العمل الإرشادي ، وهما طريقة الإرشاد الفردي والتي تعد من أكثر الطرق الإرشادية تأثيراً في حل المشكلات وتقديم المساعدة الإرشادية ، بجانب طريقة الإرشاد الجماعي والتي تستخدم في مواجهة المشكلات المشتركة لمجموعة من الأفراد .

وبالتالي فإن الإرشاد النفسي يهدف في محصلته النهائية إلى تحقيق جملة من الأهداف ، وإن تنوعت طرقه المستخدمة في تقديم المساعدة الإرشادية للمحتاجين إليها ، ويأتي على رأسها تحقيق الصحة النفسية ، والوصول بالفرد إلى درجة من الشعور بالسعادة ، وهنا يخلص الباحث بالإشارة إلى أن مفهوم الإرشاد النفسي يشتمل على عدة عناصر ، حيث ذكر النغيميشي (١٤١١هـ،٤٨٣) أن عمر(١٩٨٤م) أشار إلى أن عملية الإرشاد النفسي تتضمن العناصر التالية :

١- أنه عملية : تتصف بالاستمرارية وتحتاج إلى فترات من الزمن وبشكل منتظم .

٢-أنه عملية تعليمية : فهو ليس نصيحة أو حلاً جاهزاً وإنما مساعدة للمسترشد على تعلم لآليات عرض وحل مشكلته .

٣- أنه مساعدة : وهذا العنصر من أهم عناصر الإرشاد النفسي فالمختصون يصفون الإرشاد بأنه المساعدة .

٤- أنه مبني على علاقة إنسانية تتصف بالمشاركة الوجدانية بين المرشد والمسترشد .

٥- المهنية والتدريب : يلزم أن يتصف المرشد بالخبرة والخلفية الشاملة في علم النفس والتربية .

البرامج الإرشادية:مفهوم البرنامج الإرشادي Counseling Program

تعريف الجر (١٩٧٣م،٢٣١)البرنامج هو الورقة الجامعة للحساب وهو النسخة التي يكتب فيها المحدث أسماء رواته وأسانيد كتبه أو غير ذلك.

تعريف: بدوي" (١٩٨٠م،٢٠٧):برنامج الإرشاد هو ناحية من البرنامج المدرسي يفسح المجال أمام كل طالب للحصول على النصح والإرشاد واتخاذ قرار ما يتعلق بشـــؤونه التربويـــة أو المهنية أو الاجتماعية.

ويعرف مصطفى وآخرون (١٩٨٥م،٥٤) البرنامج هو الورقة الجامعة للحساب أو التي يرسم فيها ما يحمل من بلد إلى بلد من أمتعة التجار وسلعهم، وهو النسخة التي يكتب فيها المحـــدث أسماء رواته وأسانيد كتبه، وهو الخطة المرسومة لعمل ما كبرامج الدرس والإذاعة.

وتعرف عزة حسين(١٩٨٩م،١٤) البرنامج بأنه الخطة التي تتضمن عدة أنشطة تهدف إلـــى مساعدة الفرد على الإستبصار بسلوكه والوعي بمشكلاته وتدريبه على حلها واتخاذ القرارات اللازمة بشأنها ولهذا الجانب أهمية نحو توظيف طاقات الفرد وتنمية قدراته ومهاراته.

المحور الثاني:الإرشاد العقلاني الانفعالي Rational Emotional counseling

تنوعت الاتجاهات النظرية في الإرشاد والعلاج النفسي وتعتبر نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي واحدة من تلك النظريات ذائعة الصيت ، ويأتي ذلك التميز لمنهجية هذه النظرية في تركيزها المستمر على استخدام الطرق العلمية والتعليمية ، فهو إرشاد تعليمي ينحو صوب التدريس الموجه فبالتالي قد يتماشى هذا النوع من الإرشاد في تركيزه الواضح على التفكير والتعلم ، ويرى الباحث أن هناك تناغم لهذا النوع من الإرشاد مع المثل الصيني المتداول " لا تعطني سمكة ولكني علمني كيف أتمكن من اصطياد السمك " وقد قامت هذه النظرية على عدد من التصورات والفروض المتعلقة بالطبيعة الإنسانية والإضطرابات الإنفعالية وترتبط هذه النظرية بألبرت إليس (Albert Ellis) وتعرف هذه النظرية بالنظرية العقلانية الانفعالية.وتنتمي إلى الاتجاه المعرفي السلوكي في الإرشاد والعلاج النفسي .

وترى سهام أبو عيطة (٢٠٠٢م، ١٢٠) أن مصطلح العقلانية يشير إلى " مجموعة الآراء التي تؤدي إلى الاعتقاد بأن العالم يسير بطريقة عمل عقل المفكر بطريقة موضوعية ومنطقية وأن الإنسان العادي يفهم كل شيء حوله بشكل واضح كما يفهم مسألة حسابية أو مشكلة ميكانيكية وإن اختلفت مسببات الأمور).ومن أصحاب النظرية رينيه ديكارت Decarte وجور سافتاينا Sanrahya ووليم جلاسر Glasser ووليمسون Williamson وإليس Ellis.وترتبط نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي بنظرية الإرشاد المباشر Directive Therapy والتي استخدمت نظرية القياس النفسي (السمة والعامل) كأساس لبناء نظريته في الإرشاد.

ويشير فرج (١٩٩٢، ٢٦) إلى أن دعائم نظرية (إليس) في الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي تقوم على أن التفكير والانفعال الإنساني ليستا عمليتين متباينتين وإنما تتداخل بصورة ذات دلالة حيث تنبه (إليس) إلى ما قاله الفلاسفة القدماء وعدد من المعالجين النفسيين المحدثين عن أهمية العمليات المعرفية وخاصة أثر التفكير في تعديل وتغيير سلوك الفرد، وأيضاً في حدوث الاضطرابات النفسية.

كما يؤكد إبراهيم (١٩٩٤م، ١٥٤) أن العلاج النفسي السلوكي المعاصر يسلم بأن كثير من الاستجابات الوجدانية والسلوكية والاضطرابات تعتمد إلى حد بعيد على أفكار ومعتقدات خاطئة يتبناها الفرد عن نفسه وعن العالم المحيط به.

ويشير حنا وآخرون (١٩٩١م، ٦٣٤) إلى أن الإنفعال الإنساني هو في صميمه عملية اتجاهية

ومعرفية وإن الكائنات البشرية يحكمها تقدير للمواقف ينطوي على حكم حسي وحكم فكري أو تأملي ويعتبر القرار النهائي لقيامنا بأي فعل اختيار رأي حقق الإنفعال الأصلي أو يحول دونه وبالنسبة للإنسان فإن اختيار فعل موجه إلى هدف هو أساساً رغبة عقلانية وميل تجاه ما يتم تقديره للمواقف بصورة تأملية على أنه حسن وهذه الميول العقلانية للقيام بأي فعل تنظم الشخصية الإنسانية تحت توجيه الصورة المثالية للذات .

قدم إليس الإطار الكامل لنظريته في الإرشاد العقلاني النفسي عام (١٩٧٧) وما تضمنته من أساليب وفنيات إرشادية مختلفة التي يستخدمها المرشد النفسي في تعديل وتغيير الأفكار والمعتقدات الغير عقلانية من أفكار عقلانية واقعية وتبني فلسفة واضحة في الحياة تعمل على تحقيق الصحة النفسية. (فرج ١٩٩٢، ٢٨).

ويعد سعفان (١٩٩٥م، ٢٣٧) العلاج العقلاني الإنفعالي السلوكي أحد أساليب العلاج المعرفي الحديثة ،وضع أسسه " إليس *Ellis* "، وهو نوع من العلاج عن طريق التعليم النشط المباشر ويقوم على أساس بعض الفروض والتعميمات الخاصة بالإنسان وطبيعته، وأسباب تعاسته واضطرابه الانفعالي وإمكانات الإنسان وقدرته على التغيير والضبط لمستقبله ، وتنحصر عملية العلاج في استبدال اللامعقول بالمعقول واللاعقلاني بالعقلاني ، ولذا فإنه يعتمد على العمليات العقلية ، ويستخدم أساليب تعليم التفكير المنطقي خلال العلاج بالمشكلات التي تواجهها الحالة .

ويوضح عبد القادر (٢٠٠١م، ١١١) أن الاتجاه العقلاني الانفعالي السلوكي مر بمراحل تطور منذ بداية نشأته عام ١٩٥٥، فلقد كان يسمى في الأصل " العلاج العقلاني " للتأكيد على استخدام المنطق والعقل في مواجهة الكرب الانفعالي ، ولكن بعض منتقدي العلاج الجديد اتهموه بأنه يتجاهل الانفعالات والسلوك كأدوات للتغير البناء ، وانشغل بعمليات التفكير فقط ، ولكن "إليس " تجنباً لهذا الخلط غير اسم علاجه العقلاني في عام ١٩٦١، إلى العلاج العقلاني الانفعالي ،لإن المصطلح يعني ضمنياً بهذا الشكل كما تؤكد نظرية العلاج العقلاني الانفعالي أن التفكير والانفعالات البشرية مرتبطتان ببعضهما ، فبتغير الأول تتغير الثانية ، ثم تغير العلاج العقلاني الانفعالي مرة ثالثة عام ١٩٩٣ إلى العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي ، حيث يعكس الاسم الجديد ثلاثة أنماط للتعامل مع الاضطراب الانفعالي ، فهو يشير إلى أن الأفراد يجب أن يفكروا ويشعروا ويعملوا ضد معتقداتهم غير العقلانية إذا أرادوا أن يحدثوا تغيراً بناءً في حياتهم .

ويشير (padesky& beck,2005,17) إلى ريادة الآراء التي قدمها " إليس" في تدشين

نظريات العلاج النفسي المعرفي ، وذلك لكونه أول من وضع اللبنات الأولى لانتشار هذا الأسلوب في الإرشاد والعلاج النفسي من خلال نشر مقالات " آرون بيك" سنة ١٩٦٣ عن المنهج المعرفي لعلاج الاكتئاب.

كما يذكر محمد (٢٠٠٤م،٤٦) أن دراسات عدة قد أكدت أن العلاج المعرفي السلوكي هو الأكثر فاعلية قياساً بالعلاجات الأخرى النفسية والطبية ، وذلك في علاج مختلف الاضطرابات وأنه يعتبر الأفضل على الإطلاق فيما يتعلق بالنتائج المرجوة على المدى الطويل .

الإرشاد العقلاني الانفعالي (النشأة والتطور):

يذكر عيد (٢٠٠٦م،٤٦) أن العلاج العقلاني الانفعالي استند إلى فكر الفيلسوف الإغريقي "إيبكيتوس" عن أن ما يجعل عقول الناس تضطرب ليس هو الأحداث وإنما بالأحرى الأفكار والمعارف وترتكز استراتيجيات "إليس" في الإرشاد والعلاج إلى أن الإنسان قد يعمل ويتوجه في حياته بطريقة عقلانية أو غير عقلانية على أن التوجه العقلاني يؤدي إلى سلوك فعال، والتوجه غير العقلاني يؤدي إلى سلوك غير فعال، ويفضي إلى التعاسة والشقاء.
ويشير العقاد(٢٠٠١م،٣٩) أن سلامة (١٩٨٩) ترى إن المعرفة تلعب دوراً أساسياً في إحداث واستمرار علاج الاضطرابات النفسية والواقع يؤكد أن هذه الفكرة ليست وليدة اليوم لأن الفلاسفة الرومانيين قد تنبهوا لذلك وأكدوا أن الطريقة التي تدرك بها الأشياء وليست الأشياء في حد ذاتها هي التي تؤثر على سلوكنا وأحياناً تسبب الاضطراب فالسعادة والتعاسة والراحة والتعب لا تنتج عن الأحداث ولكن من إدراك الفرد ووجهات نظره تجاه الأحداث وفي هذا الإطار يؤكد الفيلسوف "إبيكاتس" في القرن الأول الميلادي أن الناس لا يضطربون من الأشياء ولكن بسبب وجهات نظرهم التي يتخذونها بصدد هذه الأشياء.
ويؤكد فرج (١٩٩٢، ٢٨) أن "إليس Ellis" استفاد من آراء كثير من الفلاسفة القدماء والمحدثين وكثير من العلماء في مجال علم النفس، والعلاج السلوكي المعرفي.
ويقول باترسون (١٩٩٠) أن إليس لا يدعي الأصالة فيما يتصل بالمبادئ والمفاهيم التي بنى عليها نظريته أو أسلوبه في العلاج، ومع أنه اكتشف كثيراً من خلال خبراته الخاصة، إلا أنه يدرك أن هذه المفاهيم قد صيغت من قبل القدامى والمحدثين من الفلاسفة وعلماء النفس والمعالجين والمفكرين الاجتماعيين وغيرهم.
ويرى الحفني (١٩٩٤م، ٤٧٣) أن منهج " إليس " في تناول الاضطرابات الانفعالية قد قام على دعائم فلسفية موغلة في القدم ، وتعود إلى مدارس أسسها " زينون " عام ٣٠٠٠ق.م ،

ومن أهم هذه المدارس المدرسة الرواقية ، والتي أطلق عليها المسلمون مدرسة أصحاب المظلة ، وحكماء المظال وأصحاب الاسطوان والروحانيين .

كما تشير رئيفة عوض (٢٠٠١م، ٩١) إلى قول "إليس " أن كثير من المبادئ التي تستند إليها نظرية العلاج والإرشاد العقلاني ليست بالجديدة فبعضها قد تم صياغته من عدة آلاف من السنين ، وبصفة خاصة على يد الفلاسفة الرواقيين اليونانيين والرومانيين ، وعلى يد بعض المفكرين البوذيين القدماء ، وربما يكون الجديد هنا هو تطبيق بعض وجهات النظر المختلفة بطريقة راديكالية على العلاج النفسي .

ويقول كفافي (١٩٩٩م، ٣١٧) ربما كانت أكبر محاولة لإدخال العقل والمنطق في مجال الإرشاد و العلاج النفسي كما قال "باتيرسون " هي تلك التي قام بها " إليس Ellis " في أوائل عام ١٩٥٠م تحت اسم العلاج العقلاني الانفعالي ، والتي قدم من خلالها فروضاً متقدمة لنظريته ، مؤداها أن الأحداث النشطة لا تسبب العواقب الانفعالية ، ولكن نظام المعتقدات غير العقلانية عند الفرد هي المسببة لتلك العواقب .

وقد مر تاريخ الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي بمراحل عدة منذ ظهوره وصولاً إلى صيغه المتداولة حاليا ، حيث تستعرض سناء زهران(٢٠٠٤م، ٦٤) مراحل نشأة وتطور الاتجاه العقلاني الانفعالي بقولها إن هذا الأسلوب العلاجي بدأ في الظهور على يد ألبرت إليس، ولقد بدأ هذا الأسلوب العلاجي في الظهور على يد إليس *Ellis* في عام ١٩٥٠ ، وقد سمي هذا الأسلوب بالعلاج العقلاني ، وفي عام ١٩٥٤ بدأ أليس يستجمع معلومات عن الفلسفة وعلم النفس لإنتاج شيء جديد يختلف عما هو مألوف عن نظريات العلاج النفسي القديمة والحديثة ، وهو استخدام العلاج العقلاني الانفعالي بدلاً من التحليل النفسي الذي لم يؤثر بشكل ملحوظ في علاج بعض الحالات ، ومع بداية ١٩٥٥ وضع أليس أسس نظرية العلاج العقلاني الانفعالي وكيفية ممارستها بشكل جيد . وفي عام ١٩٥٩ أسس ألبيرت إليس " معهد الحياة العقلانية " *Institute of Rational Living* وهو مؤسسة علمية تربوية لتعليم أسس الحياة العقلانية . وفي عام ١٩٦٨ أسس معهد الدراسات العليا في العلاج النفسي العقلاني ، ويقوم هذان المعهدان بأنشطة لنشر المنهج العقلاني الانفعالي وتشمل : مناهج لتعليم الراشدين أسس الحياة العقلانية ، وبرامج للدراسات العليا بعد الدكتوراه لمدة عام أو عامين للتدريب على طرق العلاج النفسي العقلاني الانفعالي للأخصائيين النفسيين وللأطباء النفسيين وغيرهم ، وحلقات بحث خاصة وفترات للتدريب العملي يعقد غالباً مع فترات انعقاد المؤتمرات العلمية ، ونشر المطبوعات والدوريات عن العلاج العقلاني الانفعالي ومنها مجلة تسمى " الحياة العقلانية " *Rational Living* وقد نشر عدد غير قليل من البحوث التي توضح فعالية المنهج والتحقق بالدليل الإحصائي من صدق الفرضية الأساسية في العلاج

العقلاني الانفعالي وفي "عام ١٩٩٧م " قدم ألبرت إليس نموذجاً بفروض نظريته وقد شملها بالتعديل والتطوير . ويعد إليس واحداً من الرواد في هذا المجال حيث يوجد العديد من المعالجين النفسيين الذين يهتمون بتغيير المعتقدات الخاطئة ، وإن اختلفت أساليبهم ، فإن أهدافهم واحدة ، ومن أشهر هؤلاء المعالجين بول دوبوا *Dubois* عام ١٩٠٤ ، ثم ألفريد أدلر *Adler* ، ثم كومبس وسينج *Combs & Snygg* وانتهاء بألبيرت إليس *Ellis* عام ١٩٦٢ . والإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي هو آخر التعديلات التي أدخلها ألبيرت إليس *Ellis* منذ عام ١٩٦٢ حتى عام ١٩٩٥ . فبعد أن كان يؤكد على الطابع المنطقي والمعرفي لأسلوبه العلاجي مما أدى إلى سوء فهم طريقته العلاجية حيث اعتقد الكثيرون آنذاك أنها تهتم فقط بالمعارف *Cognitions* ، إلا أن إليس منذ البداية كان يرى أن الأفكار والانفعالات والسلوك هي عمليات نفسية مترابطة ومتفاعلة ومتداخلة ، وأن أسلوبه في العلاج يهتم بها جميعاً ، ولكي يواجه الانتقادات التي تتهمه بإهمال الانفعال أعاد تسمية أسلوبه العلاجي عام ١٩٦١ باسم العلاج العقلاني الانفعالي *Rational Emotive Therapy (RET)* . وحديثا ذهب إليس إلى أن أسلوبه ومنهجه في العلاج يمكن أن نطلق عليه العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي *(REBT)* ويذكر إليس في هذا الإطار إلى أن التفكير والانفعال والسلوك لدى الإنسان جوانب لا تنفصل عن بعضها البعض ، بل أنها جوانب تتفاعل جميعها بصورة ذات دلالة . وقد عرض إليس أفكاره في عدة كتب ومقالات منها " العقل والانفعال في العلاج النفسي " ، و " العلاج النفسي الإنساني " ، و " المدخل العقلاني الانفعالي.

ويقرر فرج (١٩٩٢، ٢٨) أن إليس Ellis قد اكتشف من خلال تجاربه وخبراته السابقة عدداً من المفاهيم الهامة في الإرشاد والعلاج النفسي وكان لها أهميتها في بلورة وظهور نظريته وهي كالتالي:

١-التحدث إلى الذات Self- talking:

يرى إليس أن الانفعالات السالبة مثل القلق والإحباط والاكتئاب والاضطراب الانفعالي هي نتيجة لما يرده الفرد لذاته من جمل وعبارات وأفكار لاعقلانية ولا واقعية ولا تقوم على خبرة تجريبية دقيقة.

٢-التقييم الذاتي Self- Evaluation:

يلجأ الفرد بعد كل موقف إلى أن يقيم ذاته من حيث أفكاره وأفعاله، وغالباً ما يتسم هذا التقييم بالسلبية وشدة لوم الذات ولا يعتمد على الموضوعية أو العقلانية مما يساعد في حدوث الاضطرابات النفسية.

٣-المساندة الذاتية Self- Sustaining:

وهي صورة من صور التدعيم الذاتي غير الظاهر حيث يميل الفرد إلى مساندة ذاته في مواقف عديدة من الحياة والتخلي عن ذاته في مواقف أخرى وتلك المساندة لا تقوم على استخدام المهارات الاجتماعية السليمة، وتفتقر إلى التفكير العقلاني والخبرة الميدانية مما يؤثر في انفعال الفرد وسلوكه.

٤-المؤثرات الوراثية والبيئية: Hereditary and Environmental Influences

يقرر(إليس) أن الإنسان يولد ولديه نزعة قوية لأن يكون عقلانياً أو غير عقلاني وأنه يصنع اضطراباته بنفسه ويتعلم ذلك من خلال الاشتراط الاجتماعي وتدعيم وتعزيز هذه الرغبة اللاعقلانية، كما أن الإنسان لديه القدرة على الضبط الذاتي والتفكير بطريقة عقلانية تمكنه من تغيير فلسفته اللاعقلانية المسببة للاضطراب وأن علاقة الفرد بالآخرين يجب أن تتميز بالاتزان دون مبالغة والاحتفاظ بعلاقات طيبة مع الآخرين واستناداً إلى كلٍ من (إبراهيم ١٩٨٥م، ومليكة ١٩٩٤) فان النظرية العقلانية تعتمد على مجموعة من الأسس المتنوعة فلسفياً وفسيولوجياً وسيكولوجياً وهي كما يلي:

ا) الأسس الفلسفية: ترجع الأصول الفلسفية للإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي إلى آراء الفلاسفة الأوائل أصحاب المدرسة الأبيقورية مثل(سبنوزا وبرتراندراسل) والتي ترى أننا نضطرب لا من الأشياء ولكن من آرائنا عنها ومن تفكيرنا فيها، وقد اقتبس (إليس) هذه الفكرة عن (هاملت) في قوله "ليس هناك خير أو شر، ولكن التفكير هو الذي يجعل الشيء خيراً أو شراً"..

ب) الأسس الفسيولوجية: ترى النظرية العقلانية الانفعالية في الشخصية أن الكائن الإنساني يخلق اضطراباته الانفعالية بنفسه وأنه يولد ولديه رغبة قوية للقيام بذلك ويصر على أن يحدث كل شيء على أحسن وجه في حياته وأنه إذا لم يحصل فوراً على ما يريد، فإنه يلعن ذاته والآخرين، وأن الإنسان إذا فكر وعمل بقدر كافي لفهم نظام معتقداته فإنه يستطيع التوصل إلى تغيرات هامة ومهدئة وشافية وواقية من نزعاته المثيرة للاضطراب، وهو إذا حصل على مساعدة للخلاص من تفكيره اللاعقلاني وانفعاله وسلوكه غير المناسبين عن طريق معالج موجه وإيجابي يواجهه بأسلوب الحوار الفلسفي وبالواجبات المنزلية، فإنه يغلب أن يغير معتقداته وأفكاره المسببة للأعراض بقدر أكبر مما لو تعرض لعلاج تحليلي نفسي أو العلاج الوجودي أو تعديل السلوك.

ج) الأسس النفسية: ترى النظرية أن النضج الانفعالي هو اتزان دقيق بين اهتمام الفرد بالعلاقات مع الآخرين ومبالغته في الاهتمام بها، ذلك أنه إذا كان هذا الاهتمام كبيراً جداً أو

قليلاً جداً فإن الفرد سوف يسلك بصورة اجتماعية عدوانية وأنه من المرغوب فيه وليس من الضروري أن تكون له علاقات طيبة بالآخرين.

ويقرر إبراهيم (١٩٩٤م، ١٥٨) أنه تجمعت أدلة سيكولوجية وتجريبية حديثة وهي نتائج تجارب علماء النفس المعاصرين تؤكد على أهمية العمليات المعرفية والعقلية في تعديل وتغيير سلوك الأفراد، بل إن كثيراً من المعالجين السلوكيين يستخدمون – بوعي أو بدون وعي – أساليب لعلاج مرضاهم وتعديل معتقداتهم واتجاهاتهم جنباً إلى جنب مع مناهجهم السلوكية القائمة على عمليات التدعيم والتشريط، وأن (جوزيف فولبي) وهو المتشدد في الاتجاه السلوكي يلاحظ أن بعض التغيرات في سلوك مرضاه، بعد نجاحهم في تأكيد الذات، تشمل هذه التغيرات طريقة تفكير المريض واتجاهاته العقلية.

كما يشير باتيرسون (١٩٩٠م، ١٨٤) أن عملية الإرشاد تبعاً لآراء إليس Ellis هي علاج غير المعقول بالمعقول ومع أنه توجد أساليب أخرى لضبط الانفعالات والسيطرة عليها مثل الصدمات الكهربائية والمواد الكيميائية والتدريبات الحركية ومثل إستخدام المعاملة القائمة على الحب والإحترام ونحو ذلك، فإن الإرشاد أو العلاج النفسي يعتمد على استخدام العمليات العقلية، فالإنسان كائن عاقل قادر على تجنب الاضطراب الانفعالي والتخلص منه ومن الشعور بالتعاسة بتعلم التفكير العقلي المنطقي وهذا هو ما يحدث خلال عملية العلاج.

ألبرت إليس (Albert Ellis 1913–2007)

يذكر الخطيب (١٤٢٣هـ،٣٩١) بأن علاج السلوك بالطريقة العقلانية – الانفعالية ينتمي إلى النظرية التي طورها إلبرت إليس الذي ولد عام ١٩١٣ في بيتسبيرج (Pittsburgh) في الولايات المتحدة، وحصل على درجة البكالوريوس في إدارة الأعمال من جامعة المدينة في نيويورك، ثم اكتشف أنه يحب العلاج النفسي كحبه للكتابة فالتحق ببرامج علم النفس الإكلينيكي في جامعة كولومبيا، وحصل على درجة الماجستير عام ١٩٤٣. وفي عام ١٩٤٧ حصل على درجة الدكتوراه في علم النفس الإكلينيكي من الجامعة نفسها وقد عمل في العيادة النفسية في مستشفى نيوجيرسي الحكومي بين عامي ١٩٤٨–١٩٥٣، وقدم إليس أول ورقة حول العلاج العقلاني الانفعالي عام ١٩٥٦ في اللقاء السنوي لرابطة علم النفس في شيكاغو، وأنشأ معهد الحياة العقلانية (Instute of Rational Living) عام ١٩٥٩، وعمل محرراً لأكثر من ١٠ مجلات، وكتب أكثر من ٧٠٠ مقالة في مجلات علم النفس والعلاج النفسي، ونشر له أكثر من ٦٥ كتاباً، وحصل على مجموعة من الجوائز التقديرية في مجال الدراسات النفسية .

ويبين محمود(١٤٢٠هـ،١) أن " إليس" بدأ يمارس ممارسة عمله في الإرشاد الزواجي

والأسري ، والجنسي ، في عام "١٩٤٣" حيث اهتم بتقديم المعلومات ، وسرعان ما أدرك أن المشكلات التي تعرض عليه تحتاج إلى أكثر من مجرد تقديم المعلومات ،حيث كانت يبدو عليها الاضطراب ،ثم قرر بعد ذلك ممارسة العلاج النفسي متبعاً التحليل النفسي الفرويدي التقليدي الذي كان سائداً في الأربعينات ، وفي بداية الخمسينات تدنت قناعة "اليس" وثقته في التحليل النفسي، فتحول من الفرويدية التقليدية إلى الفرويدية الجديدة ، ومرة أخرى لم يشعر "اليس" بالرضا والقناعة ، لأنه وجد أن الخبرات العصابية المبكرة تستمر بالرغم من عدم تعزيزها ، لأن العصابين يفرزون خبراتهم المتعلمة عن طريق التلقين الذاتي لأنفسهم ، وأن هذه الأفكار لها تأثير على إدراك وتأويل الأحداث والمواقف، وما يمكن أن يؤدي إليه من استبصار ما دفعه إلى تعليم مرضاه كيف يغيرون تفكيرهم ليتفق مع الأسلوب العقلي في حل المشكلات ، ولاحظ أن حوالي ٩٠% من الذين عولجوا بهذه الطريقة أظهروا تقدماً خلال عشر جلسات تقريباً، وفي عام ١٩٥٤م اتجه " إليس" نحو أسلوب منطقي في العلاج النفسي تأسيسا ، وفي عام ١٩٥٥ أصبح لإليس مدرسة خاصة أسماها العلاج العقلاني .غير أن إليس تعرض لانتقاد شديد نتيجة ما أوحى به ذلك الاسم ليعدل إلى العلاج العقلاني الانفعالي .

ويذكر مليكه(١٩٩٤م، ١٨٣) أن إليس Ellis" أسس معهد الحياة العقلانية Institute of Rational Living "عام ١٩٥٩ وهو مؤسسة علمية تربوية تهدف لتعليم أسس الحياة العقلانية، وفي عام ١٩٦٨ أسس معهد الدراسات العالية في العلاج النفسي العقلاني. ويرى إليس بأنه على الرغم من فهم الفرد لأحداث الطفولة وربطها بالاضطرابات الانفعالية ، فإنه نادراً ما يتخلص من الأعراض التي يشكو منها ، وذلك في تقدير "إليس" لا يرجع إلى أنه يكره المعالج أو أنه يريد تدمير ذاته أو أنه لازال يقاوم الصورة الوالدية كما يزعم الفرويديون، ولكنه يرجع إلى أنه ينزع إلى أن يكون مثالياً ساعياً للكمال وناقداً للذات ومتوجهاً نحو الآخرين، وإلى أن الإنسان يخطئ فيعرف تفضيلاته البسيطة مثل الرغبة في الحب أو التأييد أو النجاح أو اللذة على أنها حاجات، فيوقع نفسه بذلك في صعوبات يسميها السيكولوجيون وأطباء النفس عصاباً أو ذهاناً أو سيكوباثية.

ويوضح محمود(١٤٢٠هـ،١) أن " إليس" في عام ١٩٧٦م صمم طريقة في العلاج سميت "علاج الانفعالات بالمنطق Rational Emotive Therapy " واختصر المسمى إلى "RET" واتضح أن المصطلح باللغة العربية " العلاج بالمنطق" هو أقرب التعريبات صلاحية .وفي أوائل التسعينات عدل " إليس" الاسم إلى العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي ورمز له(REBT)

ويشير الضامن (٢٠٠٣م،١٤٩) أن " إليس " يعد المؤسس لهذا الاتجاه ، وقد طور إليس هذا الاتجاه متأثرا بوضعه الصحي والنفسي ، حيث كان يعاني من صعوبة الكلام أمام الجمهور ، وخلال مرحلة المراهقة كان يعاني من الخجل الزائد ، وقد استطاع فيما بعد التخلص من هذه

المشكلات .

وقد توفي " اليس" في ٢٤ يوليو، عام ٢٠٠٧م بعد معاناة من المرض ، وقد كان عمره عند وفاته ٩٣ عاماً . (http://www.albertellis.org/aei/index.htm)

مفاهيم ومسلمات الإرشاد العقلاني الانفعالي:

أن الإرشاد العقلاني الانفعالي كأحد الاتجاهات السلوكية المعرفية ، يقوم على عدد من التصورات وثيقة الصلة بالكائن البشري من حيث الدوافع والانفعالات والتفكير، والتي تعد من وجهة نظر أصحاب الاتجاهات المعرفية هي المحرك للسلوك البشري ، فهي إما تأخذ الوجهة العقلانية ، أو تدفع الفرد إلى السلوك بطريقة مناقضة تماماً للعقلانية وبالتالي تولد القلق والإحباط وتسبب للفرد الاضطراب النفسي ، وقد عرض " إليس" لعدد من المسلمات والمفاهيم المفسرة للطبيعة البشرية.ويذكر باتيرسون (١٩٩٠م، ١٧٦) أن هناك مجموعة من المسلمات التي تقوم عليها نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي، وفيما يلي عرض لهذه المسلمات باختصار وهي:

١- الإنسان كائن عاقل منفرد في نوعه وهو حين يفكر ويسلك بطريقة عقلانية يصبح ذا فاعلية ويشعر بالسعادة والكفاءة.

٢- الاضطراب الانفعالي والسلوك العصابي يعتبران نتيجة للتفكير غير العقلاني والتفكير والانفعال ليسا منفصلين، فالانفعال يصاحب التفكير والانفعال في حقيقته تفكير منحاز ذاتي وغير عقلاني.

٣- يرجع التفكير غير العقلاني في أصله ونشأته إلى التعلم المبكر غير المنطقي فالفرد لديه الاستعداد لذلك التعلم بيولوجيا كما أنه يكتسب ذلك من والديه بصفة خاصة، ومن الثقافة التي يعيش فيها.

٤- الإنسان كائن متكلم والتفكير يتم عادة خلال استخدام الرموز الكلامية، ولما كان التفكير يصاحب الانفعال والاضطراب الانفعالي فإن التفكير غير العقلاني يستمر بالضرورة طالما يستمر الاضطراب الانفعالي وهذا ما يميز الشخص المضطرب.

٥- إن استمرار حالة الاضطراب الانفعالي نتيجة لحديث الذات Self- verbalization والذي لا يتقرر بالظروف والأحداث الخارجية فقط بل بالمفاهيم والمعتقدات والاتجاهات التي يتبناها الفرد نحو هذه الأحداث التي تتجمع على صورة جمل أو عبارات يتم استدخالها أو تمثلها.

٦- الأفكار والانفعالات السلبية أو المثبطة للذات يجب مهاجمتها بإعادة تنظيم الإدراك والتفكير بدرجة يصبح معها الفرد منطقياً ومتعقلاً، وإن هدف الإرشاد أو العلاج

النفسي هو أن يوضح للعميل أن حديثه مع ذاته يعتبر المصدر الأساسي لاضـــطرابه الانفعالي.

٧- ويؤمن معظم المعالجين في هذه النظرية أن الأفراد هم متفردون، وأنهـــم عقلانيـــون وغير عقلانيين في آن واحد، فعندما يتصرفون ويفكرون بعقلانيـــة يكونـــون فعـــالين وسعداء وأكْفاء.

٨- وعندما يكونون غير عقلانيين فإنهم يكونون غير منطقيين ويتعرضون لاضـــطرابات نفسية.

٩- وعندما ترتبط انفعالات مثل الحب والسرور بفكرة (هذا جيد) تتكون لديهم انفعـــالات إنسانية إيجابية، وعندما ترتبط انفعالات مثل الغضب أو الاكتئاب بفكرة (هذا ســـيء) فإنها تصبح انفعالات سلبية. وبذلك فإن الأشياء التي تعلمناها عن الموقف وارتبطـــت به، وكذلك مدركاتنا له، هي التي شكلت موقفاً سلبياً أو غير سار بالنسبة لنا.

١٠- الأفراد المضطربون يساعدون في إطالة أمد الاضطراب، وذلك بتمسكهم بالسلوك غير المنطقي عن طريق التلفظ بالأفكار غير المنطقية نحوه، وكما ذكر سابقاً فإن التفكيـــر يصاحب الانفعال، وهكذا فإذا استمرت الاضطرابات الانفعالية فإن التفكير اللامنطقـــي سيستمر بالضرورة.

١١- الإنسان ليس ضحية لظروفه أو لماضيه، ولكن الطريقة التي يتحدث بها النـــاس إلـــى الآخرين، أو يحدثون بها أنفسهم، هي التي تحدد مدى تكيفهم، لذلك يمكنهم أن يتحدثوا، ويمكنهم أن يعملوا ويفكروا حتى يجعلوا من أنفسهم أفراداً مختلفين.

١٢-إن المرشد في هذه النظرية يعتقد بأن لدى الناس القدرة على مواجهة نظـــامهم القيمـــي وأن يعلموا أنفسهم معتقدات وأفكاراً وقيماً جديدة. ويرى "إليس" أن الناس لديهم القـــوة لفهم حدودهم لتغيير وجهات نظرهم وقيمهم التي تشكلت في مرحلة الطفولة، كمـــا أن لديهم القدرة على تحدي نزعة الدفاع الذاتي (Self-Defeating)

نموذج "ABC D E" في الشخصية:

يوضح كلاً من القمش والمعايطة (٢٠٠٧م، ١٠٦) إلى أن (إليس) يرى أن المشكلات النفسية تنشأ لدى الأفراد من نظام معتقداتهم اللاعقلاني، ومن وجهة نظر الإرشاد العقلاني الانفعالي فإن كثيراً من المعالجين يقعون في الخطأ من خلال تركيزهم على الأحداث الماضية أو كأنهم يستطيعون أن يفعلوا شيئاً كتغير طفولة المضطرب ويقع غيرهم بخطأ نتيجة تركيزهم المبالغ

فيه على ضرورة إدراك المضطرب لخبراته والتعبير عنها، ويرى (إليس) أن هذا التكنيك غير، فالنواتج الانفعالية لا تختفي بمجرد التعبير عنها، وبدلاً من ذلك على المعالج أن يركز على تحويل وتبديل أسلوب التفكير اللاعقلاني المسبب للنواتج الانفعالية والسلوكية غير المرغوب فيها إلى أسلوب تفكير عقلاني ومنطقي، وبالتالي تكون ردود الفعل الانفعالية والسلوكية ويعتبر نموذج (ABC) في الشخصية مرتكز لنظرية وممارسة الإرشاد العقلاني – الانفعالي والتي تتلخص في الآتي:نظام معتقدات الفرد (B) يؤدي إلى نتائج عاطفية سلوكية (C) ويظهر للفرد أن الحدث الخارجي مثل فقد شخص عزيز (A) يؤدي إلى حدوث النتائج العاطفية السلوكية (C). ولكن هذا الافتراض خاطئ حسب نظرية العلاج – العقلاني لأن الحدث الخارجي (A) لم يسبب حدوث النتائج العاطفية السلوكية (C)، ولكن نظام معتقدات الفرد (B) عبارة عن الحدث الخارجي (A) يؤدي إلى حدوث النتائج العاطفية السلوكية (C)، وبالتالي فإن (B) عبارة عن معتقدات الفرد وأفكاره وتقييماته عن (A)، ومما سبق نستنتج أن هذه النظرية تقول أن الأحداث الخارجية ليست هي السبب الحقيقي لمشاعر الفرد، وأن الفرد يشعر بطريقة تفكيره فشعوره هو تفكيره.

ويقرر إبراهيم (١٩٩٤: ١٦٦)، ومليكة (١٩٩٤م، ١٨٥) أن هناك مجموعة من الأطر المعرفية لنظرية (إليس) ويود الباحث الإشارة إلى هذه الأطر التي يقوم عليها الاتجاه العقلاني الانفعالي في تفسيره للسلوك الإنساني بأشكالها السوية وغير السوية من خلال الشكل التوضيحي الآتي: شكل رقم (١)

الأطر التي يستند عليها الاتجاه العقلاني الانفعالي

أ- خبرة مثيرة (صادمة)	A- Activating Experience.
ب- نظام المعتقدات (اللاعقلانية)	B- Irrational Belief system.
ج- نتيجة انفعالية (اضطراب)	C- Emctional consequence.
د- الدحض (شرح وتفسير وتفنيد للأفكار اللاعقلانية)	D- Dispute.
الأثر (بناء فلسفة جديدة في الحياة والشعور بالسعادة والصحة النفسية). "Psychological health" E- Effect	

ويمكن توضيح هذه الرموز كما يلي:

يتعرض بعض الأفراد لأحداث مثيرة صادمة مثل الوفاة أو الفشل في الامتحان أو الفصل من العمل أو غيرها من الأحداث الصادمة التي تصرع الفرد وتمثل خبرات مؤلمة تؤدي إلى حدوث استجابة انفعالية مختلفة مثل القلق أو الاكتئاب أو العدوان على الذات أو الآخرين وهذه الاستجابة الانفعالية (C) تمثل الاضطراب الانفعالي، والذي لا يكون سببه الرئيسي الخبرات المثيرة الصادمة (A) وإنما يكون سببه الرئيسي هو العمليات المعرفية الوسيطة وما يقوله

الفرد نفسه ذاتياً والذي يمثل نظام المعتقدات والأفكار اللاعقلانية وهي (B) التي ترتبط بظروف الفرد النفسية وتنشئته الاجتماعية.وهذه الحالات الثلاث (A)، (B)، (C) تحدد لكل فرد في مواقف الحياة المختلفة، أما الحالتان (D)، (E) فيقوم بهما المرشد العقلاني الانفعالي حيث يقوم بتفسير وتفنيد ودحض الأفكار اللاعقلانية للعميل وهي الحالة الرابعة (D)، كما يساعده على بناء وتبني فلسفة جديدة في الحياة يصاحبها أفكار عقلانية وسلوك سوي يحقق التوافق والصحة النفسية وهي الحالة الأخيرة (E).

ويؤكد الخطيب (١٤٢٣هـ، ٣٩٢) أن إليس يرى بأن الناس لا ينزعجون بسبب الأحداث (A) ولكن ينزعجون من النقطة (C) وعلى الأصح بسبب افتراضاتهم غير العقلانية حول النقطة (B) التي تمثل نظامهم الإعتقادي التي يكونونها حول الأحداث .

العقلانية واللاعقلانية Rational and Irrational

منذ أن بدأ إليس عام (١٩٥٥) في وضع أسلوب جديد في الإرشاد والعلاج النفسي وهو الاتجاه العقلاني الانفعالي والذي يتكون من

١- نظام فلسفي

٢-نظرية في الشخصية

٣-فنيات علاجية

وفكرته الأساسية قائمة على أن هناك علاقة وثيقة بين التفكير والانفعال وأنه لا يمكن الفصل بين انفعال الفرد وبين تفكيره وبالتالي فالاضطراب النفسي يرجع إلى طريقة التفكير اللاعقلاني . (شوقية السمادوني ٢٠٠٤م،٦٨)

والباحث يشير إلى بعض من التعريفات التي تناولتها المعاجم العربية ، والمختصون عن مفهوم التفكير . ففي لسان العرب التفكير :هو إعمال العقل في المعلوم للوصول إلى المجهول. (المصري ،د. ت، ٦٥)

كما عرفه المهتمون بالدراسات النفسية فقد عرفهbartlett (١٩٨٥)بأنه عملية تجميع للأدلة بشكل ملائم بحيث يتم ملء الفجوات أو الثغرات التي توجد فيه ويتم هذا بالسير في خطوات مترابطة يمكن التعبير عنها في حينها أو يتم التعبير فيما بعد (شوقية السمادوني ٢٠٠٤، ٦)

ويعرفه نشواتي (١٩٩٥ ،٤٥٠)على أنه نشاط معرفي يتناول معالجة الرموز بأنواعها المختلفة وغالباً ما يستخدم التفكير في أوضاع تنطوي على مشكلات تتطلب حلولا مناسبة. يتمحور الاتجاه العقلاني الانفعالي الذي أسسه (إليس) حول العقلانية واللاعقلانية في التفكير والتصرف والفاعلية في التعامل الإنساني مع الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد، ومع الأحداث ذات التأثير في حياته. فماذا يعني (إليس) بمفهومي اللاعقلانية والعقلانية..؟

أ) مفهوم اللاعقلانية IR Rational

يذكر فرج (١٩٩٢، ١٠) أن باتيرسون Paterson عرف المعتقدات اللاعقلانية بأنها:" أفكار غير عقلانية وخرافية وغير ذات معنى وشائعة في المجتمع وتؤدى إلى الاضطراب الانفعالي وهى مثبطة للذات ويجب مهاجمتها بإعادة تنظيم الإدراك والتفكير بدرجة يصبح معها الفرد منطقيا ومتعقلا" .

ويوضح عبد الله (١٩٩١م،٢٧٩) مفهوم اللاعقلانية بأنها تشتمل على التفكير بالطرق التي تقف حجر عثرة في سبيل تحقيق الهدفين الآتيين" المحافظة على الحياة ، الإحساس بالسعادة النفسية والتحرر من الألم.

أما " dryden " فتصف اللاعقلانية بأنها " غير علمية وغير منطقية. دوجماتيه جامدة ولا تتفق مع الواقع " . (نجوى احمد، ٢٠٠٤م، ٤٤)

وفى إطار هذه التعريفات صاغ Ellis (١١) فكرة غير عقلانية تعبر عن(اليجب والينبغى) إلا أنه عاد فلخص هذه الأفكار في ثلاث حتميات إنسانية هي:

١-يجب عليّ أن أؤدي جيدا وأن أكون محبوباً من الآخرين ذوى الأهمية ومن المزري ألا أفعل.

٢-حتمية أن يتصرف الآخرون تجاه الفرد بلطف ومودة دائمين وإلا اعتبروا أشخاصا بغضاء.

٣-حتمية أن تكون الظروف حسنة وميسرة وأن يحصل الفرد على كل ما يريد بدون مجهود كبير وإلا فإن الحياة تبدو قاتمة .(حنا و آخرون، ١٩٩١م ، ٣٣٧؛ الشناوي ١٩٩٤م، ١٠٧)

أي أن هذه الحتميات تؤدى إلى تطور التفضيلات الفردية والاجتماعية ونحوها إلى مطالب واجبة على الإنسان نفسه ، والآخرين ، وكذلك العالم بأسرها.

وتوضح شوقية السمادوني (٢٠٠٤، ٧١) أن إليس ellis(١٩٨٥) قرر أن الأفراد نادراً إن لم يكن مستحيلاُ ما يكون لديهم أفكاراً ومشاعر وسلوكيات نقية ، وأن رد الفعل عبارة عن حالة مركبة من الإدراك أو التفكير والعمليات الحسية الحركية ، فالتفكير والانفعال لا يمثلان عمليتين منفصلتين أو مختلفتين لكنهما يتداخلان على نحو ذي دلالة،ويعملان في علاقة السبب والنتيجة ،حيث يؤدي التفكير إلى الانفعال وأن الانفعال يؤثر على التفكير وعلى السلوك ، وفي ضوء ما أشار إليه إليس من إن سلوك الفرد في موقف معين هو خليط من الأفكار العقلانية واللاعقلانية في آن واحد ، فإن الأفراد يسلكون في مواقف الحياة المختلفة وفقا لما

يدركون ويعتقدون نحو موقف معين كما يشير أليس إلى أن الاضطراب الانفعالي يرتبط أساسا باعتناق الفرد لبعض الأفكار التي تخلو من المنطق والعقلانية ويستمر هذا الاضطراب باستمرار تبني الفرد وتزويده لهذه الأفكار .

كما تشير نجوى أحمد(٢٠٠٤م، ٤٤) أن Rorer. 1981 يرى أنه من الصعب إيجاد تعريف دقيق مبنى على الطرق العلمية والضبط الامبريقى، إلا أنه يرى المعتقدات اللاعقلانية هي "معتقدات حمقاء مبالغ فيها حول العالم الأشخاص، ويضيف أن تقييم تلك المعتقدات أكثر واقعية من محاولة تعريفها.

واللاعقلانية تقييمات مستمرة من افتراضات ومقدمات ليس لها أساس تجريبي لاستخدامها وتظهر في لغة مطلقة، حيث تمثل المطالب ملحة غير واقعية أو دقيقة.. وهي نتاج أفكار مدمرة لا منطقية تمثل التفكير المطلق وتعتبر فلسفة اعتقاديه تقود إلى عدم الراحة والقلق ولا تساعد على تحقيق الأهداف، كما تقود إلى الكآبة والغضب والاستغراق في التفكير.ويشير (إليس) بقوله: "أنت تشعر بالطريقة التي تفكر بها" فردود الفعل الانفعالية كالقلق الاكتئاب تبدأ ويتم تنفيذها من خلال نظام معتقدات هزم الذات والتي ترتكز على أفكار غير عقلانية تعود جذورها إلى الطفولة، ومن الجدير بالذكر أن الشخص المضطرب يفكر أن الأحداث الخارجية وليس أفكاره هي التي تجعله مضطربا.

وهناك ثلاث عوامل تؤثر على التفكير بطريقة عقلانية وعلى العواطف وهي:

١- النقص في الذكاء.

٢- النقص في معرفة كيف تفكر بذكاء.

٣- عدم القدرة الناتجة عن عدم مساعدة السلوك المضطرب على استخدام المعرفة والذكاء بشكل جيد، فالسلوك المضطرب هو "سلوك غبي من أناس غير أغبياء".(القمش والمعايطة ٢٠٠٧م،١٠٧)

ب- العقلانية Rational Believe

ينظر إبراهيم(١٩٩٤م،٢٩٥) إلى مفهوم العقلانية إذ يرى أن المعتقدات وأساليب التفكير تكون منطقية وعقلانية بانسجامها مع الأهداف العامة والقيم الأساسية في الحياة، وتحقق الفاعلية الاجتماعية والإبداع والإيجابية وكذلك تحقق احترام الذات أمام النفس والآخرين .

كما يعرف عبد الله (١٩٩١م،٢٧٩) العقلانية : بأنها استخدام المنطق في تحقيق الأهداف القريبة والبعيدة ، وهي تسهم في تحقيق هدفين هامين هما المحافظة على الحياة، والإحساس بالسعادة النفسية والتحرر من الألم في ظل التفاعل الملائم مع العواطف .

ويذكر المدخلي (١٤١٧هـ، ٢٧) أن DRYDEN تعرف العقلانية بأنها " تلك التي تساعد

على بقاء الفرد سعيدا كما أنها تلقى التدعيم الامبريقى من البيئة وتعبر عن الأفضل، كذلك ترى Dryden أن العقلانية تتميز بثلاث خصائص، فهي علمية منطقية واقعية .

و يرى الزيود (١٩٩٨م، ٢٥٧) أن الفرد عندما يفكر بعقلانية فإنه:

١) يشتق أفكاره أساسا من حقائق موضوعية وليس من نظرة شخصية.

٢) يصل إلى تحديد أهداف حياته والوصول إليها بسهولة أكبر.

٣) يقلل من الصراع الداخلي لديه.

٤) يقلل من صدامه مع من يعيش .

ويشير المحمدي (١٤٢٤هـ،١٥) إلى أن " إليس " ذكر بعض من السمات المميزة للعقلانية :

١- الموضوعية : وتتمثل في اشتقاقها من حقائق وأدلة موضوعية وليس من نظرة شخصية

٢- المرونة : بأن تتشكل في صورة رغبات وأمنيات لاتصل إلى المطلقات اللازمة

٣- تساعد على تحقيق أهداف الحياة

٤- تقلل من الصراعات الداخلية للفرد

٥- تقلل من التصادم مع الآخرين المحيطين بالفرد

٦- تساعد على التفكير في عدة صيغ من الاحتمالات .

أهداف الإرشاد العقلاني الانفعالي:

يذكر الشناوي(١٩٩٤م،١٠٨) أن أهداف الإرشاد العقلاني الانفعالي تتمثل في إزالة أو خفض النتائج غير المنطقية أو الاضطرابات الانفعالية لدى المسترشد، ويشتمل ذلك على هدفين أساسيين هما:

١- تقليل القلق (أو قهر النفس) إلى أقل حد ممكن، وتخفيض العدوان أو الغضب أيضاً إلى أقل حد ممكن (أو إلقاء اللوم على الآخرين أو على الظروف).

٢- تزويد المسترشدين بطريقة تمكنهم من أن يكون لديهم أدنى مستوى من القلق ومن الغضب، وذلك من خلال التحليل المنطقي لاضطراباتهم.

وهناك أهداف إيجابية أخرى تتعلق بالصحة النفسية تدخل صراحة أو ضمناً في العلاج العقلاني الانفعالي، وتشتمل هذه الأهداف على تكوين اهتمام ذاتي مستنير يعترف بحقوق الآخرين وتنمية التوجيه الذاتي والاستقلالية الذاتية والمسئولية، وتحمل سقطات البشر وتقبل الأشياء غير المؤكدة والمرونة والانفتاح على التغيير والتفكير العلمي والالتزام نحو شيء

خارج أنفسهم وتقبل المخاطر أو الرغبة في تجريب أشياء جديدة وتقبل الذات. وهذه الأهداف تمثل أرضية مشتركة بين العلاج العقلاني وغيره من الطرق الأخرى للعلاج وجميع هذه الأهداف مشتقة من الهدفين الرئيسيين للعلاج.

كما يشير الخطيب (٢٠٠٣م، ٣٤٥) إلى أن (إليس) حدد مجموعة من أهداف الإرشاد العقلاني الانفعالي على النحو الآتي:

١- الاهتمام بالذات (Self-Interest): إن العلاج العقلاني العاطفي يهدف إلى مساعدة المتعالج على أن يهتم بنفسه أولاً، ولكن دون أن يصبح أنانياً، ويتمركز حول الذات بالكامل ودون أن يخطئ بحق الآخرين.

٢- التوجيه الذاتي (Self-Direction): إن على الإنسان أن يتحمل المسئولية الشخصية، ويعمل باستقلالية، وهو قد يحتاج إلى مساعدة الآخرين، إلا أن ذلك ليس مطلباً إلزامياً أو مطلقاً.

٣- التحمل (Tolerance): إن على الإنسان أن يتحمل الآخرين، فهو ليس بحاجة إلى أن يدخل في شجار معهم بسبب ذلك.

٤- تقبل عدم اليقين (Acceptance of Uncertainty): إن على الإنسان أن يتقبل حقيقة أنه يعيش في عالم من الاحتمالات، إذ ليس هناك حقائق مطلقة وأكيدة، والعيش في هذه الحياة ليس شيئاً مروعاً.

٥- المرونة (Flexibility): إن الإنسان العادي يتصف بمرونة التفكير، وهو يتقبل التغيير.

٦- التفكير العلمي (Scientific Thinking): إن الإنسان العادي يتصف بكونه موضوعياً وعلمياً ومنطقياً، وهو قادر على تطبيق مبادئ المنطق والعلم على نفسه، وعلى علاقاته بالآخرين.

٧- الالتزام (Commitment): إن الناس العاديين يهتمون وينشغلون بأشياء مختلفة خارج نطاق أنفسهم، وهذه الأشياء قد تشمل العلاقات مع الآخرين أو الأفكار وما إلى ذلك.

٨- روح المغامرة (Risk Taking): إن الإنسان العادي يتمتع بقدر معين من روح المغامرة، إنه يفعل الأشياء التي يعتقد أنها مهمة بالنسبة له؛ حتى لو فشل في تأديتها فهو لديه الاستعداد لأن يجرب بشكل متواصل.

٩- تقبل الذات (Self-Acceptance): إن الإنسان العادي قانع بحياته، إنه راض عن نفسه، وهذا الرضا لا يتوقف على إنجازاته أو تقدير الآخرين له.

١٠- اللامثالية (No utopianism): إننا جميعاً نواجه الإحباط أو نشعر بالأسف أو الندم، فهذه هي طبيعة الحياة، ونحن لا نستطيع إلغاء هذه الأشياء، وإنما نستطيع تقليلها فقط.إن الإرشاد العقلاني الانفعالي يحاول مساعدة الناس على التخلص من أنماط التفكير غير المنطقية، وتطوير أنماط التفكير المنطقية بدلاً منها.

ويوضح الضامن (٢٠٠٣م،١٥٤) أن للمعالج "المرشد " خطوات محددة يقوم بها من أجل تحقيق أهداف العملية الإرشادية وتتمثل في الآتي :

١- تعريف المسترشد بالأفكار غير العقلانية ، وفي هذا الموقف يتعلم المسترشد كيف يعزل أفكاره العقلانية عن أفكاره غير العقلانية

٢- إدراك المسترشد أن ما يتسبب في إبقاء اضطرابه الانفعالي قائماً هو التفكير غير المنطقي .

٣- مساعدة المسترشد على تعديل أفكاره غير العقلانية .

٤- تحدي المسترشد لحثه على تطوير فلسفة عقلانية حتى لا يصبح ضحية للأفكار غير العقلانية .

ويشير جمل الليل (١٩٩٨م،٣١٨) إلى مجموعة من المهام التي يقوم بها المرشد في هذه النظرية وذلك على النحو التالي :

١-اكتشاف الأفكار غير العقلانية خلال الحديث مع المسترشد ومناقشته أثناء المقابلة

٢-معرفة الأسباب التي أسهمت في وجود واستمرار الأفكار غير العقلانية

٣-مساعدة المسترشد بالاقتناع أن أفكاره المتعلقة بالمشكلة غير عقلانية ، والوقوف على الأسباب التي جعلتها على هذا النحو .

٤-توضيح العلاقة بين الأفكار غير العقلانية وموضوع المشكلة ، وما ترتب على هذه المشكلة من معاناة وألم وتعاسة للمسترشد .

٥-إقناع المسترشد وتحذيره من أن استمراره في التفكير غير العقلاني يؤدي إلى استمرار الاضطراب الذي يشكو منه

٦-قيام المرشد بتوضيح كيفية استبدال الأفكار غير العقلانية بأفكار عقلانية وموضوعية ، مع الاستفادة من معرفة فلسفة المسترشد ورؤيته للحياة والمستقبل .

ويوضح فرج (١٩٩٢م، ٣٤) أنه وبعد إتمام عملية الإرشاد يتحقق للمسترشد ما يلي:

١-أقل درجة ممكنة من القلق ولوم الذات Self- blame، والعداء Hostility.

٢-مساعدة العميل على أن يلاحظ ذاته بالإيحاء الذاتي الإيجابي Self- Suggestion، والحث والإقناع Persuasion.

٣- منحه الأساليب العقلانية التي تمكن العميل من التغلب على انهزاميته Self- defeating وبناء فلسفة عقلانية تساعده في التغلب على مشكلاته

أسس الإرشاد العقلاني الإنفعالي في تفسير السلوك الإنساني :

أشارت أبحاث" Aron Beck "إلى أن الأفكار المشوهة تلعب دوراً في الإبقاء على الحالات المزاجية، وأن تغير المعتقدات يمكن أن يؤدى إلى تغير العاطفة والسلوك، ولهذا تعد الأفكار نقطة رئيسيه للتدخلات العلاجية. (باتيرسون،١٩٩٠م،٢١٤؛الطيب،١٩٩٧م،١٧٤)

ويعمل الإرشاد العقلاني الانفعالي على مساعدة المسترشد على التخلص من الأفكار المحرفة وغير الملائمة ، والعمل على استبدالها بأخرى أكثر واقعية وعقلانية وتتسم بالفاعلية والمنطقية وتصحيح المفاهيم الخاطئة المختلة وظيفياً. (معوض،١٩٩٦م،٢٣٠)

وتؤكد نظرية العلاج العقلاني الانفعالي أن الأبناء يتأثرون بآبائهم خلال مراحل الطفولة الأولى، فأساليب الوالدين تؤثر في تشكيل شخصية الطفل وتنمية الاستعدادات الموروثة لديهم أو ضمورها، وبهذا نرى أن هذه النظرية تركز على أن التفكير اللاعقلاني يرجع في نشأته إلى ذلك التعليم المبكر الذي يتلقاه الطفل من والديه وبيئته التي يعيش فيها.وخلال السنوات الأولى من حياة الأطفال تكون إمكانية تكيفهم على أشدها، لذلك فهم أكثر تأثيراً بالأسرة والضغوط الاجتماعية، فوصف الآباء لأبنائهم بأنهم سيئون ولا قيمة لهم وغير مرغوب فيهم عندما يتصرفون بطريقة غير لائقة، تعتبر ممارسات تؤثر في أطفالهم مستقبلاً ليصبح لديهم اضطرابات انفعالية عاطفية واضطرابات السلوك، ولأن الأطفال تنقصهم القدرة على قياس ذاتهم وبيئتهم بموضوعية، فهم يكونون اتجاهات ناقدة عن الوالدين، وبالتالي يولدون اتجاهات سلبية نحو الأفراد المحيطين كالمعلمين والأقران ويصبح الأطفال، مضطربين ليس فقط بسبب اتجاهات الآباء السلبية نحوهم، ولكن أيضاً لأن لديهم نزعة وميل لأخذ هذه الاتجاهات بجدية بحيث تدخل في أعماقهم خلال سنوات حياتهم الأولى ثم ينمون ويكبرون ولديهم مطالب لاعقلانية تخدم نظام المعتقدات اللاعقلانية لديهم.وتؤمن هذه النظرية بأن الإنسان غير معصوم عن الخطأ، لذا فهي تساعده على تقبل ذاته، وتعلمه كيف يعيش ويتكيف مع ذاته.

(القمش والمعايطة،٢٠٠٧م،١٠٣)

ويورد الخطيب (٢٠٠٣م،٣٤٤) مجموعة من الأفكار التي ذكرها " إليس" ويعتقد أنها تقف

وراء الاضطراب النفسي :

١-من الضروري أن يكون الشخص محبوباً ومقبولاً من الأشخاص المهمين في حياته

٢-يجب أن يكون الفرد فعالاً ومنجزاً بشكل يتصف بالكمال حتى تكون له قيمة

٣-بعض الناس سيئون وشريرون وعلى درجة عالية من الخسة والنذالة، ولذا يلزم معاقبتهم

٤- من المصيبة الفادحة أن تأتي الأمور على غير ما يتمنى الفرد

٥-تنشأ تعاسة الفرد عن ظروف خارجية لا يستطيع السيطرة عليها أو التحكم فيها .

٦- الأشياء الخطرة أو المخيفة تستدعي الاهتمام الكبير والانشغال الدائم بالتفكير فيها ، وبالتالي لأن احتمال حدوثها كبير يجب أن ينشغل الفرد بها بشكل دائم .

٧-من السهل تجنب بعض الصعوبات والمسئوليات بدلاً من مواجهتها .

٨- يجب أن يكون الشخص معتمداً على الآخرين ، ويجب أن يكون هناك من هو أقوى منه حتى يعتمد عليه .

٩-الماضي يحدد السلوك الحاضر ، والأحداث التي أثرت بمشاعرنا لا يمكن تجاهلها .

١٠-يجب أن ينزعج الإنسان لهموم الآخرين ومشاكلهم

١١- هناك حل مثالي لكل مشكلة ، وإذا لم نجد الحلول الجيدة والسريعة لمشكلات الحياة فذلك أمر مفجع .

كما تشير سناء زهران (٢٠٠٤م،٧٨) إلى ثلاثة من الضروريات التي غالباً ما تندرج تحتها الأفكار غير العقلانية والتي تؤدي إلى الاضطراب النفسي ، وتشمل الأنماط التالية :

١-المطالب المتعلقة بالذات : وكثيراً ما تظهر في عبارات مثل "إنني شخص غير كفء" أو إنني يجب أن أعمل بطريقة جيدة تنال استحسان الجميع .

٢-المطالب المتعلقة بالآخرين : وغالباً ما يعبر عنها بالعبارات التالية " يجب أن يكون من حولي ظرفاء تحت كل الظروف وطوال الوقت .

٣-المطالب المتعلقة بالعالم المحيط : وغالباً ما تأخذ شكل الاعتقاد الذي يرى أن" ظروف الحياة أقل من تلك التي يجب أن أعيش فيها.

العملية الإرشادية: *counseling process*

يرى توفيق (١٩٩٧م، ٦٥) إن المحور الرئيسي الذي تقوم عليه نظرية " إليسEllis "هو فكرة الحوار الدائر بين الفكر والانفعال. حيث أن العديد من انفعالات الفرد وسلوكه تنشأ من خلال الحوار الذاتي، هذا الحوار الذاتي داخلي وينتج عنه مجموعة من الانفعالات والسلوكيات الصائبة أو غير الصائبة التي تسبب بعض الاضطرابات النفسية، ولذا فإن ضبط هذا الحوار الذاتي عن طريق التفكير المنطقي المنظم يؤدى إلى ضبط الانفعالات وبالتالي السلوك. ويأتي هنا دور المرشد النفسي ليساعد المسترشد على التخلص من الأفكار والاتجاهات غير العقلانية،والعمل على إحلال أخرى أكثر عقلانية وتكون العلاقة الإرشادية هنا أشبه بعلاقة معلم بمتعلم. كما يركز المرشد على الحاضر والمستقبل من خلال العمل على بناء أساليب معرفية وسلوكية تمكن المسترشد من العمل بكفاءة مع مشكلاته .

ويحدد الشناوي (١٩٩٦م،٣٩٣) خطوات العملية الإرشادية في الإرشاد العقلاني كما يلي:

١-الإقناع اللفظي الهادف إلى إقناع المسترشد بمنطق العلاج العقلاني .

٢-التعرف على الأفكار غير العقلانية لدى المسترشد من خلال مراقبة المسترشد لذاته وتزويد المرشد له بردود الفعل .

٣-التحديات المباشرة للأفكار غير العقلانية مع إعادة التفسير العقلاني للأحداث .

٤-تكرار المقولات الذاتية العقلانية وإحلالها محل التفسيرات غير العقلانية .

٥-الواجبات السلوكية المعدة لتكوين الاستجابات العقلانية لتحل محل الاستجابات غير العقلانية والتي كانت سبباً في حدوث الاضطراب النفسي.

كما توضح رئيفة عوض (٢٠٠١م،٩٤) أن مهمة المعالج (المرشد) الفعال يجب أن تستمر في إماطة اللثام عن ماضي العميل ، وبصفة خاصة تفكيره غير المنطقي في الوقت الحاضر وأفكاره المدمرة للذات ، وذلك عن طريق :

١- استحضارها بقوة إلى حيز انتباهه أو شعوره .

٢- توضيح كيف أنها تسبب وتبقي على اضطرابه وتعاسته .

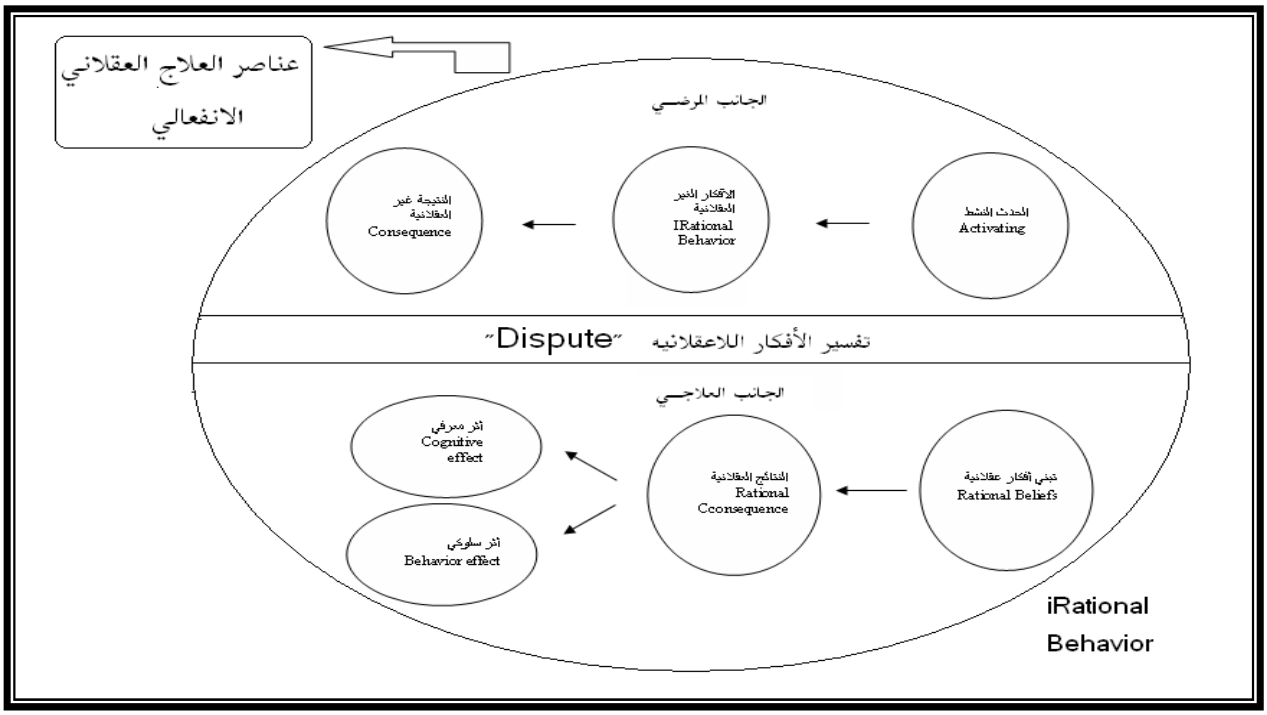
٣- التدليل الدقيق على الارتباطات غير المنطقية في جمله المستدخله .

٤-تعليمه كيف يعيد التفكير ، وكيف يتحدى ويناقض ويعيد التلفظ بهذه الجمل ، والجمل المشابهة كيفما تصبح أفكاره المستدخلة أكثر منطقية وفعالية .

وهنا يود الباحث الإشارة إلى شكل توضيحي لعملية الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي موضحاً فيه الجوانب المرضية والمسار العلاجي ، من خلال تصور الشكل التوضيحي التالي:

شكل رقم (٢)

يوضح عناصر العلاج العقلاني الانفعالي



اعتماداً على (عبد الله ،١٩٩١؛ فرج ،١٩٩٢؛ وسناء زهران، ٢٠٠٤) قدم (إليس) في دراساته الإطار الكامل لنظريته في الإرشاد والعلاج النفسي عام (١٩٧٧م) وعرض لكل الفروض التي تقوم عليها نظريته، والتي بلغ عددها (٣٢) فرضاً، وهي كالآتي:

أولاً: الفروض الخاصة بالإطار المعرفي لنظرية إليس:

هذه الفروض توضح العلاقة بين التفكير والانفعال والسلوك الإنساني وهي كما يلي:

١- التفكير يحدث الانفعال: Thinking creates emotion

يعتبر هذا الفرض هو الأساس بالنسبة لنظرية إليس في الإرشاد العقلاني الانفعالي، حيث أن التفكير الإنساني والانفعال ليسا عمليتين منفصلتين مختلفتين ولكن بينهما علاقات متبادلة بصورة تكاملية، ولا يمكن النظر إليهما في انفصال عن بعضهما لأن استجابات الفرد نحو البيئة لا تتوقف على الانفعال فقط، ولكن تتوقف أيضاً على أفكاره ومعتقداته واتجاهاته نحو هذه البيئة، وعلى المرشد العقلاني أن يدرك هذه العلاقة ويساعد العميل على تعديل أفكاره واتجاهاته اللاعقلانية حتى يغير من انفعاله وسلوكه.

٢- عمليات تعلم المفاهيم والأحاديث الذاتية: Semantic processes and self statements

إن الأحاديث الذاتية وما يقوله الفرد لنفسه عن الأشياء والبيئة التي يعيش فيها وتعلم مفاهيم خاطئة يؤثر في انفعال الفرد وسلوكه، وعندما يتعامل الأفراد مع الآخرين بغير موضوعية فإن

هذه النظرة تقودهم إلى الاضطراب الانفعالي، وعلى المرشد العقلاني أن يساعد العملاء على التحدث مع أنفسهم بدقة وموضوعية وعقلانية ويحول الأحاديث الذاتية والمفاهيم الخاطئة المسببة للاضطراب إلى أحاديث أخرى تحمل معاني السعادة والنجاح.

٣- الحالات المزاجية للفرد ومعرفته: Mood states and cognition

تتأثر الحالات المزاجية للفرد ومعرفته بأفكاره ومعتقداته وما يقوله لنفسه حيث أن الأفكار المتفائلة تبعث على السعادة والفرح، أما الأفكار المتشائمة فهي تبعث على الحزن وفقدان الأمل في المستقبل، مما يسبب القلق والاكتئاب والمرشد العقلاني يجب أن يساعد العميل على التخلص من الأفكار المتشائمة التي تؤثر على الحالة المزاجية للفرد ويجعله يشعر بالتفاؤل والأمل في المستقبل.

٤- الوعي والاستبصار وتنبيه الذات: Awareness, insight, self-monitoring

يعتبر الوعي والاستبصار وتنبيه الذات من العمليات المعرفية الهامة في تغيير السلوك، والفرد عندما يشعر بمشكلته ويفكر فيها بطريقة لا عقلانية فإن ذلك يجعله أكثر اضطراباً وقلقاً، والمرشد العقلاني يساعد العميل على أن يكون أكثر وعياً واستبصاراً بمشكلته حتى يمكنه من تغيير وتعديل سلوكه المضطرب.

٥- التصور والتخيل: Imagine and fantasy

لا يفكر الأفراد فيما يحدث لهم من مواقف بالكلمات والعبارات اللفظية فقط، ولكن أيضاً يفكرون بطرق غير لفظية أخرى مثل التصور والتخيل والأحلام، وهذه العمليات المعرفية تؤثر في انفعال الفرد وسلوكه، والمرشد العقلاني يستخدم التصور والتخيل ليساعد العملاء على تغيير انفعالاتهم وسلوكهم المضطرب إلى انفعالات إيجابية تعمل على تغيير سلوك الفرد وتشعره بالسعادة والصحة النفسية.

٦- توجد علاقة متبادلة بين المعرفة والانفعال والسلوك:

Interrelation of cognition, emotion and behavior

هناك علاقة متبادلة بين معرفة الفرد وانفعاله وسلوكه وأي تغيير في إحدى هذه الأشياء الثلاثة يتبعه تغيير في باقي الأشياء الأخرى، لأن كلاً منهما يؤثر في الآخر، والمرشد العقلاني عليه أن يدرك هذه العلاقة جيداً ويساعد العملاء على تغيير اضطراباتهم الانفعالية عن طريق تعليمهم أنواعاً جديدة من المعرفة تساعد على تغيير سلوك الفرد.

٧- التغذية الراجعة والتحكم في العمليات الفسيولوجية:

Biofeedback and control of physiological processes

تؤثر التغذية الراجعة والعمليات الفسيولوجية في انفعال الفرد وسلوكه فالخبرات الصادمة

المؤلمة تعمل على زيادة كمية العرق وزيادة ضربات القلب وارتفاع ضغط الدم وغيرها من العمليات الفسيولوجية، وعندما يفكر الأفراد بطريقة عقلانية فإنهم يمكنهم ضبط هذه العمليات الفسيولوجية، والسيطرة على ردود أفعالهم تجاه البيئة والآخرين، أما إذا كانوا يفكرون بطريقة لا عقلانية فإنهم يشعرون بالاضطراب الانفعالي الذي يؤثر على حالة الفرد الفسيولوجية والمرشد العقلاني يساعد العملاء على تغيير هذه الخبرات المؤلمة وضبط العمليات الفسيولوجية حتى يتمكنوا من تغيير انفعالاتهم وسلوكهم المضطرب.

٨- تؤثر الميول الفطرية على انفعال الفرد وسلوكه:

Innate influences on emotions and behavior.

الفرد لديه ميول بيولوجية فطرية، وأخرى مكتسبة ومتعلمة، وأحياناً تساهم هذه الميول الفطرية والمكتسبة في حدوث الاضطراب الانفعالي والمرشد العقلاني عليه أن يدرك هذه العلاقة ويوضح للعملاء الأسباب المعقدة للاضطراب الانفعالي ويساعدهم على تغيير هذه الميول وخاصة المكتسبة المتعلمة حتى لا يحدث لهم نكسة أخرى بعد الانتهاء من عملية الإرشاد.

٩- يؤثر توقع الفرد في انفعاله وسلوكه: Expectancy influences

يؤثر توقع الفرد عن الأشياء والآخرين في البيئة على انفعاله وسلوكه، وحين يقوم توقع الأفراد على أفكار لا عقلانية خاطئة فإن ذلك يؤدي إلى حدوث الاضطراب الانفعالي، ويسلك الفرد بطريقة خاطئة، والمرشد العقلاني عليه أن يستخدم توقعات العميل عن نفسه والآخرين ليساعده في التخلص من الاضطراب الانفعالي ويغير من سلوكه.

١٠- يؤثر مركز تحكم الفرد في انفعاله وسلوكه: Locus of control

يسلك الأفراد في كثير من المواقف تبعاً لتحكمهم الذاتي، وتتوقف سلوكيات الأفراد على مدى تحكمهم في المصادر الداخلية والخارجية للذات ويؤثر ذلك في انفعال الفرد وسلوكه. والمرشد العقلاني يساعد العملاء على التحكم في ذاتهم ويوضح لهم كيف يستخدمون المصادر الخارجية للتفاعل مع البيئة، ومدى تأثيرها على انفعالاتهم وسلوكهم وبذلك يقلل من اضطرابهم ويغير من سلوكهم.

١١- أثر خصائص الفرد في انفعاله وسلوكه: Attribution errors

يتميز الفرد بخصائص مثل الدافعية والغرضية، والسببية، ويستخدم هذه الخصائص نحو البيئة والآخرين، وعندما تكون دوافع الأفراد وأغراضهم قائمة على مفاهيم وأفكار لا عقلانية، فإن هذا يؤدي إلى مزيد من الاضطراب الانفعالي. والمرشد العقلاني عليه أن يساعد العملاء على فهم وتغيير هذه الخصائص المعرفية بحيث تكون دافعيتهم وأغراضهم ملائمة لقدراتهم وإمكاناتهم وتعمل على تغيير سلوكهم.

١٢- التفكير اللاعقلاني يحدث الاضطراب الانفعالي: Irrational thinking

يوجد لدى الأفراد ميول فطرية ومكتسبة لأن يتعلموا التفكير اللاعقلاني من البيئة أثناء عملية التربية والتنشئة الاجتماعية، وهذه الأفكار اللاعقلانية تتداخل مع أفكارهم عن الصحة والانفعال والسلوك وتؤدي إلى الاضطراب الانفعالي، وعندما يغيرون هذه الأفكار يتغير معها سلوكهم المضطرب. والمرشد العقلاني عليه أن يفسر ويفند هذه الأفكار اللاعقلانية للعميل ويوضح له أنها هي السبب فيما يعانيه من اضطراب ويساعده على بناء وتبني أفكاراً عقلانية جديدة تحقق السعادة والصحة النفسية، ويعتبر هذا الفرض من الفروض الأساسية التي قامت عليها نظرية إليس Ellis في الإرشاد النفسي.

١٣- سوء تقدير الذات يؤثر على انفعال الفرد وسلوكه: self-rating

يوجد لدى الأفراد ميول فطرية ومكتسبة لتقييم أفعالهم وسلوكهم سواء كانت حسنة أو سيئة، وتقدير ذاتهم بعمق، وإذا حدث تقدير خاطئ فإن الفرد لا يتسامح مع ذاته مما يؤثر في انفعاله وسلوكه ويؤدي إلى الاضطراب الانفعالي. والمرشد العقلاني عليه أن يساعد العملاء على تقييم أنفسهم بطريقة صحيحة، ويعلمهم التسامح مع ذاتهم وهذا يؤدي إلى تغيير انفعالهم وسلوكهم.

١٤- الأساليب الدفاعية اللاشعورية تؤثر على انفعال الفرد وسلوكه: Defensiveness

عندما يعرف الأفراد أن سلوكهم خاطئ أو تصرفوا بطريقة سيئة فإنهم يرفضون الاعتراف لأنفسهم أو للآخرين أن لديهم أفكاراً خاطئة أو أن سلوكهم خاطئ، لذلك يستخدمون العديد من الأساليب الدفاعية اللاشعورية لإخفاء وإنكار أفعالهم الخاطئة، مما يزيد من الاضطراب الانفعالي. والمرشد العقلاني عليه أن يساعد العملاء على عدم استخدام هذه الأساليب الدفاعية، ويوضح لهم أن إخفاء أفعالهم الخاطئة تؤدي إلى مزيد من القلق والاضطراب، وعلى الفرد أن يتوقف عن إدانة نفسه و يعترف بالأخطاء حتى يمكنه تغيير سلوكه.

١٥- درجة تحمل الفرد للإحباط تؤثر على انفعاله وسلوكه: Low frustration tolerance

الأفراد لديهم ميول فطرية ومكتسبة على تحمل القليل من الإحباط، ولذلك يبحثون عن الأعمال السهلة والتي تحقق لهم إشباعاً فورياً ومباشراً ويتجنبون الأعمال التي تحقق لهم الإشباع على مدى طويل، وبذلك تتعارض ميولهم القوية لتحقيق اللذة والإشباع مع عدم تحملهم للعمل الذي يحقق لهم ما يريدون، ويؤدي ذلك إلى حدوث الاضطراب الانفعالي والقلق والإحباط. والمرشد العقلاني عليه أن يساعد العملاء على أن يتحملوا درجة كبيرة من الإحباط، وأن يغيروا أنفسهم إلى الأفضل بحيث تكون لدى الفرد القدرة على تغيير المثيرات المؤلمة أو تقبلها، إذا كانت

غير قابلة للتغيير، وأن يساعد العملاء على أن تكون لهم فلسفة واضحة بعيدة المدى في الحياة.

١٦- توقع الفرد التهديد يزيد اضطرابه الانفعالي: Anticipation of threat

يظهر الأفراد ردود فعل للتهديد عندما يكون هناك خطر حقيقي كما أنهم يترقبون ويتخيلون مواقف التهديد ويظهرون الخوف والقلق عندما لا تكون هناك مواقف تهديد حقيقية، ويؤدي ترقب وتوقع التهديد إلى حدوث الاضطراب الانفعالي. والمرشد العقلاني عليه أن يساعد العملاء على إخراج هذه الأفكار المدمرة ويعمل على أن تكون لديهم ردود فعل إيجابية تجاه مواقف الحياة المختلفة.

ثانياً: الفروض الخاصة بفنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي:

هذه الفروض توضح الفنيات الإرشادية التي يستخدمها المرشد العقلاني في تحقيق أهداف عملية الإرشاد العقلاني الانفعالي وهي كما يلي:

١- الإرشاد النفسي التوجيهي النشط: Active-directive counseling

هذه الفنية من فنيات الإرشاد العقلاني الهامة، حيث أن الأفراد لديهم ميول فطرية ومكتسبة لأن يفكروا بطريقة لا عقلانية تعمل على تدمير ذاتهم Self-sabotaging ولهذا فالفرد يحتاج إلى مزيد من المساعدة من خلال الإرشاد النفسي التوجيهي حيث يقوم المرشد بدور إيجابي نشط لكشف هذه الأفكار اللاعقلانية وتوجيه وإرشاد العميل نحو الأساليب التي يتخذها لحل مشكلاته وتغيير سلوكه.

٢- الدحض والإقناع: disputing and persuasion

يتمسك الأفراد بالأفكار اللاعقلانية على الرغم من أنها تسبب لهم الاضطراب الانفعالي، وتؤثر على سلوكهم. والمرشد العقلاني عليه أن يوضح للعميل عدم منطقية هذه الأفكار والسخرية منها والاعتراض عليها ومناقشته ودحض هذه الأفكار الخاطئة، ويعمل على إقناع العميل وحثه على أن يختار أفكاراً عقلانية جديدة تحقق له السعادة والصحة النفسية، وتعتبر هذه الفنية من الفنيات الإرشادية التي تميز الإرشاد العقلاني الانفعالي ويعتبر إليس رائداً في هذا المجال.

٣- الواجبات المنزلية Homework

تعتبر فنية الواجبات المنزلية من الفنيات الإرشادية التي استخدمها إليس في مساعدة الأفراد المضطربين انفعالياً والذين يقاومون عملية الإرشاد ولهذا يقوم المرشد العقلاني بتحديد بعض الواجبات المنزلية المباشرة للعميل تساعده على تغيير انفعاله وسلوكه، ويعتبر إليس نفسه رائداً

في مجال استخدامه لهذه الفنية الإرشادية.

٤- تبسيط الإهانة وحسن الظن بالآخرين: insult and intent

عندما يشعر الأفراد أن الآخرين يفكرون في إهانتهم واحتقارهم أو ضررهم فإنهم يشعرون بالاضطراب الانفعالي، وهذا الإدراك يضر بهم أكثر من تصرفات الآخرين نحوهم. والمرشد العقلاني يساعد العملاء على ألا يأخذوا إهانة الآخرين بخطورة زائدة ومساعدتهم على تقبل الآخرين والتسامح معهم وحسن الظن بهم، وهذه الفنية الإرشادية تعتبر من الفنيات الهامة التي تميز الإرشاد العقلاني الانفعالي.

٥- تنفيس الانفعالات المختلة وظيفياً: Abreaction of dysfunctional emotions

الإرشاد العقلاني الانفعالي يعمل على تنفيس الانفعالات المختلة وظيفياً، مثل الغضب والعدائية والغيظ، والعدوان والغيرة والحسد وغيرها وذلك بواسطة استخراج الأفكار اللاعقلانية واستبدالها بأفكار عقلانية جديدة تمكن الفرد من أن يتخلى عن هذه الانفعالات الضارة، والمرشد العقلاني يساعد العميل على بناء واتخاذ فلسفة عقلانية جديدة تحقق له السعادة والصحة النفسية وتجعل العميل قادراً على كظم غيظه وغضبه وترك هذه الانفعالات المعطلة وظيفياً.

٦- تبصير الفرد باختيار الطرق الفعالة للتغير السلوكي: Choice of behavioral change

السلوك الإنساني تتدخل فيه عوامل بيولوجية وبيئية، ومع هذا فإن الفرد لديه القدرة على الاختيار بين أن يقوم ببعض الأعمال ويرفض أعمالاً أخرى، وعلى ذلك فإن الأفراد يمكنهم أن يغيروا انفعالاتهم وسلوكهم المضطرب، وأن يختاروا طرقاً جديدة وفعالة تمكنهم من الاستفادة من طاقاتهم وتزيد من حبهم للحياة. والمرشد العقلاني يساعد العميل على اختيار الطرق المختلفة التي تساعد على تغيير سلوكه واستغلال قدراته وإمكاناته.

٧- ضبط الذات: Self – control

الفرد لديه القدرة على استخدام أساليب متنوعة لإدارة الذات Self-management وتغييرها أكثر من تلقي التوجيه من الآخرين. وأشار إليس (١٩٧٧) إلى أنه يستخدم أسلوب التعزيز وفنيات الإشراط الإجرائي لضبط النفس ومساعدة الأفراد على تغيير أفكارهم اللاعقلانية وتعديل سلوكهم. والمرشد العقلاني يساعد العملاء على استخدام معارفهم ومهاراتهم في ضبط الذات وتغيير أفكارهم اللاعقلانية عن طريق تعزيز أنفسهم بالقيام ببعض الأعمال التي يحبون القيام بها أو معاقبة أنفسهم ببعض الأعمال البسيطة إذا لم يحققوا النجاح في العمل المطلوب.

٨- تعلم مهارات الكفاح ضد الشدة والتهديد: Coping with distress and threat

الأفراد لديهم القدرة على تعلم مهارات الكفاح في مواقف الشدة والتهديد، ولكنهم حين يتعلمون

الكفاح بطريقة سيئة مثل العويل والصراخ Screaming and whining فإن هذا يؤدي إلى زيادة الاضطراب الانفعالي. والمرشد العقلاني عليه أن يساعد العملاء على تعلم مهارات جديدة للكفاح والتعود على الصبر ومواجهة المشكلات، ويساعدهم على التعامل مع الأشياء والآخرين بطريقة أفضل تزيد من ثقتهم في أنفسهم ومن قدرتهم على الكفاح في مواقف التهديد.

٩- التحويل والإلهاء: Digression of Distraction

يمكن للأفراد أن يوقفوا تيار الأفكار اللاعقلانية المسببة للاضطراب الانفعالي، مثل الخوف من الفشل والرفض والإحباط وتغيير انفعالاتهم وسلوكهم، إذا هم استطاعوا التركيز على أشياء معرفية أخرى لا تسبب الاضطراب مثل التأمل والتخيل والاسترخاء. والمرشد العقلاني يمكن أن يستخدم التحويل المعرفي "الإلهاء" ليساعد العملاء على وقف أسباب الاضطراب الانفعالي.

١٠- الأساليب التربوية وإعطاء المعلومات: Education and information

الأفراد لديهم القدرة على التعلم ذاتياً أو أن يتعلموا من الآخرين والتعلم الخطأ يؤدي إلى حدوث الاضطراب الانفعالي، ولكن المرشد العقلاني يساعد العملاء على التعلم وإعادة التربية بإعطاء المعلومات الصحيحة، والدروس والمحاضرات والمناقشات وقراءة الكتب العلمية، وتعلم أسلوب التفكير العلمي، مما يساعد على تغيير انفعالات العميل وتعديل سلوكه.

١١- تقليل قابلية الفرد للتأثير بإيحاءات الآخرين:Suggestion and hypnotic suggestion

الأفراد لديهم ميول قوية لأن يفكروا وينفعلوا ويسلكوا تبعاً لإيحاءات الآخرين السيئة، والتي تسبب الاضطراب الانفعالي. والمرشد العقلاني الانفعالي يعمل على تقليل قابلية العملاء للتأثر بإيحاءات الآخرين، ويغرس فيهم إيحاءات ذاتية إيجابية تبعث على الثقة بالنفس والتفاؤل وترفع من روحهم المعنوية وتعمل على الاستفادة من خبراتهم وتجاربهم السابقة السليمة.

١٢- القدوة والتقليد: Modeling and imitation

القدوة والتقليد من العمليات المعرفية الهامة، فالفرد لديه ميول فطرية ومكتسبة لأن يقلد الآخرين في أفكارهم وسلوكهم، ويختار النماذج الصالحة التي يقتدى بها ويتم ذلك شعورياً أو لا شعورياً. والمرشد العقلاني يساعد العملاء على انتقاء نماذج القدوة السلوكية الصحيحة، وأن يكون لديهم الوعي بما يقلدون حتى يمكنهم التغلب على اضطراباتهم ومساعدة أنفسهم.

١٣- تعلم مهارات أسلوب حل المشكلة: Problem solving

الأفراد لديهم القدرة على تعلم مهارات أسلوب حل المشكلة واستخدام الأساليب المعرفية للتغلب

على اضطراباتهم وسلوكهم المختل وظيفياً. والمرشد العقلاني يساعد العمـــلاء علـــى تعلـــم مهارات أسلوب حل المشكلة وذلك بتعلمهم أن هناك طرقاً بديلة للوصول إلى الأهـــداف، وأن كل موقف أو مشكلة يحتاج من الفرد إلى الفهم والاستبصار وإدراك الحقائق وربط الأحـــداث بالنتائج، وهذه المهارات تساعد على تغيير انفعالاتهم وسلوكهم.

١٤- تعلم القيام بالدور والتدريب السلوكي: Role playing and behavioral rehearsal

يمكن للأفراد تعلم القيام بالدور والتدريب السلوكي من خلال التعلم مـــن الخبـــرات الســـابقة، ومساعدة أنفسهم، والتغلب على مشكلاتهم، والقيام بالدور يتضمن تعديل الاتجاهـــات وإعـــادة البناء المعرفي، والمرشد العقلاني يساعد العميل على تعلم القيام بالدور ويقوم بتحليل لمشاعره وسلوكياته المختلة وظيفياً من خلال التحليل المعرفي لانفعالات العميل أثناء القيـــام بالـــدور، ووضع العميل في مواقف سلوكية وتدريبه على مواجهتهم.

١٥- التدريب على المهارات: Skills training

يستطيع الأفراد التدريب على مهارات معينة مثل السيطرة والتحكم في الـــذات، أو التطبيـــع الاجتماعي أو الضبط الحسي، والتدريب على المهارات يجعلهم قادرين على تغيير تفكيـــرهم وانفعالاتهم وسلوكهم المضطرب. والمرشد العقلاني يساعد العملاء على تعلم التدريب علـــى المهارات ويزيد من إدراكهم لقدراتهم وإمكاناتهم، وتقبل أنفسهم مما يســـاعد علـــى اكتســـاب مهارات جديدة.

١٦- توجد علاقة بين الإرشاد العقلاني الانفعالي وغيره من الأساليب الإرشادية:

الفنيات التي يستخدمها الإرشاد العقلاني الانفعالي تتداخل مع الأساليب الإرشادية الأخرى، إلا أن هناك فروقاً واضحة بين ممارسة الإرشاد العقلاني لها وبين غيره من الأساليب الإرشادية كما أنه يتداخل مع الإرشاد السلوكي المعرفي. (فرج، ١٩٩٢م)

فنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي:

يذكر محمد (٢٠٠٠م، ١٢٢) بأنه نظراً لكون الهدف من الإرشاد العقلاني الانفعالي كما يرى " اليس " يتمثل في مساعدة العميل " المسترشد " على أن يحقق أهدافه مـــن خـــلال التطبيـــق المنظم للأساليب المعرفية والانفعالية والسلوكية ، فقد تعددت الفنيات التي يمكن الاستعانة بها خلال الجلسات العلاجية " الإرشادية " وجدير بالذكر أن كلاً من المعالج " المرشد والمريض " المسترشد " يعتمدان بشكل كبير على الحوار اللفظي في المواجهات التي تتم خلال الجلسات ويرى مليكة (١٩٩٤م، ١٩٢) أن إليس Ellis يعتبر العلاج "الإرشاد" العقلاني الانفعالي هو إعادة بناء الفرد لفلسفة في الحياة بصورة شاملة، وأن ذلك هـــو الحـــل الـــذكي للمشـــكلات

الإنسانية، وتشمل هذه الفلسفة الجديدة في الحياة على ما يلي:

١- رغبات لا تثقل على الفرد.

٢- تقبل للذات دون شروط.

٣- اتجاهات غير معادية وغير ناقدة للآخرين.

٤- تقبل قوي للواقع الذي لا يمكن تغييره.

٥- تسامح وتساهل دون شكوى من إحباط أو حرمان.

٦- إرادة العمل لتحسين ظروف حياة الفرد لزيادة متعته الشخصية

كما يضيف عبد الحميد (١٩٩٠م، ٥٣) أن الفلسفة الجديدة للحياة تشمل التفكير العلمي والمتضمن مساعدة الفرد على تدبر أفعاله وقيادة انفعالاته وإضفاء قدراً من المرونة على أفكاره ، كذلك أن يكون بعضها قابل للتغير ،وألا يتعصب مع أو ضد أفكار الآخرين .

وحتى يمكن تحقيق هذه الفلسفة الجديدة للحياة حدد إليس Ellis (١٩٧٧م) مجموعة من الفنيات الإرشادية والعلاجية التي يستخدمها المرشد أو المعالج النفسي في تحقيق أهداف عملية الإرشاد، واعتماداً على (زيتون، ١٩٩٤ ؛ مليكة، ١٩٩٤م؛ توفيق، ١٩٩٧؛ الطيب، ١٩٩٧م). تنقسم هذه الفنيات الإرشادية إلى:

أولاً: فنيات معرفية: Cognitive Techniques

وهي الفنيات التي تساعد العميل على تغيير أفكاره اللاعقلانية واتجاهاته وفلسفته غير المنطقية إلى أفكار واتجاهات عقلانية جديدة وتبني العميل فلسفة واضحة في الحياة تقوم على العقلانية وتظهر للفرد أنه من الأفضل أن يتخلى عن طلب الكمال Perfectionism إذا أراد أن يعيش حياة سعيدة خالية من القلق، وتعلم العميل أن يفصل بين معتقداته العقلانية (غير المطلقة) ومعتقداته اللاعقلانية (المطلقة)، وكيف يستخدم الطريقة المنطقية في العلم بالنسبة لذاته ولمشكلاته، وكيف يتقبل الواقع، حتى إذا كان كئيباً، ويدعو العميل إلى التفكير بأنه حتى لو ساءت الأمور إلى أقصى حد، فإن الأمر لن يكون كارثة كما يصوره لنفسه.وتعد فنية المناقشة والحوار من أهم الفنيات المعرفية تأثيرا في الموقف التعليمي، حيث يذكر زيتون (١٩٩٤م،٢٤٤) أن العديد من الباحثين قد أكد على فعالية المناقشة في الموقف التعليمي ، وما لها من الآثار الإيجابية المتنوعة والتي تتمثل في إثارة اهتمام الطلاب نحو المتحدث ، والعمل على تركيز الانتباه وعدم تشتته ، كما تساعد تلك الفنية على فهم أعمق لمحتوى الدرس ، وتنظيم المعلومات واكتساب العديد من المهارات والمفاهيم ،كما تعمل على التوجيه الصحيح للقيام بنشاط معين من قبل التلميذ.

ثانياً: فنيات انفعالية Emotive Techniques

وهي فنيات تتناول مشاعر العميل وأحاسيسه والمواقف الصادمة المثيرة والخبرات الماضية المتعقلة بمشكلة العميل، وتستخدم للمساعدة في تغيير قيم العميل المحورية.

ويعبر عنها إليس Ellis بأنها فنيات العلاج الانفعالي الإظهاري Emotive-Evocative therapy التي تتمثل في إظهار الحقائق والأكاذيب كي يستطيع العميل التمييز بينها بوضوح ويستخدم المرشد لعب الأدوار، والنمذجة والفكاهة، وحث العميل وإنذاره وإقناعه بالتخلي عن هذه الأفكار اللاعقلانية وتشجيع العميل على المخاطرة بالإضافة إلى قيام علاقة تتسم بالحب والتقدير والاحترام والألفة بين المرشد والعميل.

ثالثاً: الفنيات السلوكية: Behaviorist Techniques

وهي فنيات تساعد العميل في التخلص من السلوك المختل وظيفياً Dysfunctional وحث العميل على تغيير وتعديل سلوكه وتعزيز السلوك التوافقي ومساعدته على التغيير الجذري لمعارفه ومفاهيمه المتعددة عن ذاته وعن الآخرين والعالم. ويعبر عنها إليس Ellis بأنها فنيات العلاج العقلاني السلوكي Rational Behavior therapy وهي متعددة منها الواجبات المنزلية المباشرة، والتحصين التدريجي والنشاط الموجه وضبط الذات، والاستبصار والتعليم والإسترخاء والتخيل العقلاني والإرشاد الإجرائي لتدعيم تغيير الفرد لسلوكه.إن إليس Ellis استخدم فنيات كثيرة ومختلفة منها الدعاية المضادة ،والتفسير والتفنيد، والحث والإقناع، والإيحاء ،والتعزيز ،والتدريب التوكيدي ،والمواجهة الشخصية ، والتدريب على المهارات وارتياد المخاطر والقيام بالأدوار والقراءة وحكاية القصص والطرق التي تبعث على السرور وتعلم المنطق وضبط الذات والقدرة والنشاط الموجه والاسترخاء والتخيل العقلاني والاستبصار وتعلم أسلوب التفكير العلمي واستخدام الأساليب التربوية والمعرفية وربط الأحداث بالنتائج.

إجراءات الإرشاد العقلاني الانفعالي:

حدد إليس Ellis (١٩٧٧م) عدداً من الإجراءات التي يستخدمها المرشد العقلاني الانفعالي في تحقيق أهداف عملية الإرشاد وإكمالها على أتم وجه وهذه الإجراءات هي:

١- تقبل العميل وكسب ثقته وحسن معاملته حتى يتقبل عملية الإرشاد ويحرص على الاستمرار فيها.

٢- سرد الأعراض التي يشكو منها العميل واستجاباته الشخصية لهذه الأعراض في الماضي

والحاضر وعلاقتها بما يقوم به من أعمال، ومساعدة العميل على استحضار ألفاظه الداخلية وأفكاره اللاشعورية لكي تصبح في حيز الفهم والإدراك.

٣-توضيح أن ما يقوله العميل لنفسه داخلياً وما يفكر فيه هو غير عقلاني ولا منطقي وأن اضطرابه وقلقه سوف يستمر طالما استمرت هذه الأحاديث النفسية الداخلية اللاعقلانية، ويمكن تغيير طريقة تفكيره والتخلص من هذه الأفكار والاتجاهات اللاعقلانية، إذا تعلم أن يفكر بطريقة عقلانية فعالة.

٤-التعجب والسخرية من هذه الأفكار اللاعقلانية والقيام بهجوم منسق على هذه الأفكار المدمرة للذات وذلك من خلال:

أ- القيام بدور الداعية المضاد Counter propagandist الذي يناقض وينكر هذه الاعتقادات الخاطئة والخرافات المتأصلة في نفس العميل.

ب- تشجيع العميل وإقناعه وحثه على أن يمارس بعض الأنشطة والأعمال التي يخاف من ممارستها، ويعتبر القيام بهذه الأنشطة هجوماً مضاداً على هذه الأفكار والاعتقادات اللاعقلانية.

٥-أن يحسن المرشد استخدام فنيات الإرشاد العقلاني المعرفية والانفعالية والسلوكية بما يناسب حالة كل عميل ويساعده على أن يعيد النظر في أفكاره وأحاديثه الذاتية اللاعقلانية ويكذبها ويتبنى أفكاراً عقلانية جديدة.

٦-استخدام الأساليب التعليمية النشطة والموجهة لتعليم العميل كيف يفكر بطريقة عقلانية جديدة في الحياة، تؤدي إلى وقاية العميل من الوقوع مرة أخرى في هذه الأفكار اللاعقلانية.

ويؤكد إليس Ellis (١٩٧٧) على أهمية إحداث التغير في البيئة الاجتماعية وذلك لإحداث التغير في الشخصية، ولهذا فقد تشمل عملية الإرشاد تغيير اتجاهات الآخرين الذين يعيش معهم العميل أو تغيير الوضع الاجتماعي وتوقعات الأفراد تجاه العميل. (فرج،١٩٩٢).

كما يلخص مليكه (١٩٩٤م، ١٩٨) مهمة المرشد العقلاني الانفعالي فيقول:

"يستخدم المعالج العقلاني الانفعالي طريقة فلسفية موجهة – إقناعية نشطة مثل طلقات النار السريعة. وهو في معظم الحالات يحدد بسرعة عدداً من الأفكار الأساسية اللاعقلانية التي تدفع العميل إلى سلوكه المضطرب، وهو يتحدى العميل لأن يثبت صدق أفكاره. وهو يظهر له أنها أفكار بعيدة عن المنطق لا يمكن إثبات صدقها، وهو يحلل هذه الأفكار منطقياً ويظهر أنها أفكار مهمة، ويوضح بعنف وبقوة أن هذه الأفكار لا يمكن تطبيقها، وأنها سوف تؤدي حتماً إلى تجدد أعراض الاضطراب، وهو يظهر سخافة هذه الأفكار أحياناً بأسلوب فكاهي ويشرح له كيف يمكن استبدالها بأفكار عقلانية، ويعلم العميل كيف يفكر علمياً في الحاضر

وفي المستقبل بحيث يمكنه ملاحظة أي أفكار تالية لا عقلانية ونبذها منطقياً".

كما يضيف فرج (١٩٩٢م، ٥٥) أنه بالإضافة إلى الشروط العامة التي يجب توافرها في المرشد النفسي من حيث الاستعداد جسمياً وعقلياً وانفعالياً والإعداد العلمي والمهني، فإن هناك مجموعة من الشروط التي يجب توافرها في المرشد العقلاني الانفعالي، وهذه الشروط تساعد المرشد في تنظيم عملية الإرشاد وهي:

١- أن يكون لديه خلفية ثقافية واسعة تمكنه من مساعدة العميل وتعديل أفكاره ومشاعره.

٢- أن يكون حسن القول والمظهر فعالاً، ولديه القدرة على إدارة الجلسات الإرشادية والاستماع لكل ما يقوله العميل.

٣- أن يعلم أن طريقته الإرشادية هي دائماً تعليمية بالدرجة الأولى حيث يتقلد المرشد دوراً تعليمياً إيجابياً يعيد من خلاله تعليم العميل، ويوضح له الأساس غير المنطقي لما يعانيه من اضطرابات وكيف أن هذه الاضطرابات سوف تستمر طالما استمرت أحاديث الذات الداخلية Self-Verbalization تعمل عملها.

٤- أن يكون لديه القدرة على الحوار والمناقشة والدحض والإقناع وتفسير كل ما يقوله العميل حيث يشرح للعميل ديناميات الاضطراب الانفعالي.

٥- أن يقلل من الطرح المضاد، وألا يقضي وقتاً طويلاً حول تحليل الأحلام والتداعي الطليق ولكن يهاجم بشدة المعتقدات والأفكار اللاعقلانية الخاطئة ويقوم بدور الداعية المضاد لهذه الأفكار المدمرة للذات.

٦- أن يبين قبوله للعميل كما يثق في قدرته على التفكير السليم ويبحث عما يراه العميل "ينبغي أن" أو "يجب أن" ويهاجم هذه "الينبغي ويجب" إذ أن ما يردده العميل لنفسه من مثل هذه الاعتقادات هي وراء قلقه واكتئابه.

٧- أن يميز بين المستوى التعليمي للعملاء ويضع العبارات في معناها الصحيح.

كما يحدد(حسين، ٢٠٠٤م، ٩٤) مهمة المرشد العقلاني الانفعالي بشكل أساسي في الكشف عن الأفكار والمعتقدات غير المنطقية التي يتبناها العميل، ويبين له المرشد أن هذه الأفكار قد أدت به إلى الاضطراب النفسي، وكونها تتسم بعدم المنطقية، فإن المرشد يعمل على مهاجمة هذه الأفكار والمعتقدات المؤذية للذات، ويحولها إلى أفكار أكثر منطقية وعقلانية، مستخدماً في ذلك العديد من الفنيات والأساليب التي يرتكز عليها الاتجاه العقلاني الانفعالي.

مجالات استخدام الإرشاد العقلاني الانفعالي:

تتسع المجالات التي يستخدم فيها الإرشاد العقلاني الانفعالي ،وتنوعت الدراسات التي اعتمدت الإرشاد العقلاني الانفعالي ،وقد أكدت ذلك نتائج الدراسات والأبحاث التي تم فيها استخدام العلاج والإرشاد العقلاني الانفعالي ،وتنوعت الأبحاث المعتمدة على هذا النوع من الإرشاد إلا أن ذلك لا يعني سهولة ، وإمكانية استخدام العلاج والإرشاد العقلاني الانفعالي ، فهذا الاتجاه يعتمد وبشكل كبير على التفكير والمنطق والإقناع ، وتلك العناصر محاور رئيسية في العملية الإرشادية وبالتالي فإن افتراضات هذه النظرية عن الاضطرابات النفسية إنها تنشأ من سيادة أنماط تفكير خاطئة أو غير منطقية . وقد تعددت مجالات استخدام الإرشاد العقلاني الانفعالي.
ويقرر عمارة (١٩٨٥م، ٥٦) أن إليس قد توسع في استخدام الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي في علاج المضطربين سلوكياً والذين يسلكون سلوكاً مضاداً للمجتمع، ويصعب التعامل معهم من خلال الأساليب العلاجية الأخرى كما وضح أنه حقق نتائج أفضل معهم من التحليل النفسي والتحليل النفسي التوجيهي كما أشار إلى أنه تعامل بفاعلية مع المجرمين الراشدين والخارجين على القانون والأحداث الجانحين.
وتعتبر الفترة من عام ١٩٧٠ وحتى عام ١٩٨٠ فترة هامة في مجال استخدام الإرشاد العقلاني الانفعالي، فقد تعددت الدراسات في مختلف المجالات – على سبيل المثال لا الحصر – نجد من هذه الدراسات، تحقيق الذات لطلاب الجامعة (فيندلي Fundley ١٩٧٤)، والتخلف الدراسي والتحصيل العلمي (ساندري Sandry، ١٩٧٥) وتعديل السلوك داخل الفصل المدرسي (رايموند داجوب Digiuseppe، ١٩٧٦) وتعزيز مركز التحكم الداخلي (استيفان سكوت Scott، ١٩٧٦، وتوماس كلاوسون Clawson، ١٩٧٦)، وتدريب الطلاب على العمل الاجتماعي (تورانس روبرتس Roberts، ١٩٧٧)، وفي تحديد أبعاد الشخصية للمرشحين للوظائف الحكومية (مارجريت فننيرتي Finnerty، ١٩٧٩)، وخواف الثعابين لطلاب الجامعة من الجنسين (جانيت والرشيم وآخرون Wcllersheim et.al، ١٩٨٠)، وتقبل الذات والتغلب على الإحباط (دافيد هاندلمان Handelman، ١٩٨٢) والشعور بالذنب (أندروجبرجر Berger، ١٩٨٣)، والأفكار اللاعقلانية وحدوث الاضطراب الانفعالي(سميث Smith، ١٩٨٤). كما لم يقتصر استخدام الإرشاد العقلاني الانفعالي على مرحلة عمرية معينة فقد استخدم مع طلاب المدارس المتوسطة (فيشر Fisher، ١٩٨١) ومع طلاب المدارس العليا والجامعات (جوريجوي سميث Smith، ١٩٨٠، لاوارنس ليونس Lyons، ١٩٨٠)، كما استخدم مع الجنسين (تشارلز بريلي Briley، ١٩٨٠م، وتوماس جولابك Golabek، ١٩٨١، وبيرس ثاير وآخرون Thyer، ١٩٨٣، وبيجي براونر Brewer،

١٩٨٨). كما لم يقتصر استخدام الإرشاد العقلاني الانفعالي على العاديين بل امتد استخدامه لإرشاد بعض حالات الأمراض الجسمية (جوهان طومسون Thompson، ١٩٨٨) كما استخدم بفاعلية في مجال الإرشاد الزواجي والأسري. (جاكلين بروك واي Brockway، ١٩٧٥، ألفن هولتجرين Holtgren، ١٩٧٧، وجاري بريونر Bruner ١٩٧٩، وأندروبرجر Berger ١٩٨٣، وليفين والش Levinewelsh ١٩٨٣)، كما استخدم بفاعلية مع الكبار والبالغين (لي دوبيلت Doppelt ١٩٨٤، جوهان استيفنز Stevens ١٩٨٩) كما استخدم بفاعلية مع إرشاد حالات الإدمان (روسارا وارد Ward ١٩٨٣).كما لم يقتصر استخدام الإرشاد العقلاني الانفعالي على بيئة ثقافية واحدة بل امتد استخدامه في بيئات مختلفة من هذه الدراسات دراسة (والندرلينج Wonderling ١٩٧٣) عن الأفكار اللاعقلانية عند الأفغانيين واستخدم في البيئة العربية ومن أشهر تلك الدراسات (الريحاني ١٩٨٥، ١٩٨٧) في الأردن، وفي مصر دراسات (عمارة، ١٩٨٥، وإبراهيم ، ١٩٨٥، الشيخ، ١٩٨٦، الطيب ومحمد الشيخ ١٩٩٠، و إبراهيم، ١٩٩٠، و عبدالله، ١٩٩١؛)

وتحتل الآن نظرية إليس مكانة هامة في مجال الإرشاد والعلاج السلوكي المعرفي خاصة بعد أن قدم إليس الإطار الكامل لنظريته عام (١٩٧٧). (فرج،١٩٩٢م،٥٧).

وفي البيئة السعودية هناك عدد من الدراسات مثل دراسات (جحلان ،١٤١٦هـ؛ المدخلي، ١٤١٧هـ؛ التميمي، ١٤١٨هـ؛ والمحمدي ،١٤٢٤هـ).

كما تشير سناء زهران (٢٠٠٤م، ٨٧) إلى فاعلية الإرشاد العقلاني في علاج عدد من الاضطرابات بقولها: يستخدم الإرشاد والعقلاني الانفعالي السلوكي بفعالية فيما يلي :

- علاج مرضى العصاب (القلق ، الخوف ، الاكتئاب ، الهستيريا)
- علاج المضطربين سلوكياً ، والجانحين ، والسيكوباتيين ، وحالات الإدمان.
- حالات المشكلات الزوجية والأسرية ، ومشكلات الشباب
- حالات صغار السن .
- حالات المثقفين ، خاصة طلبة الجامعات .
- علاج التخلف الدراسي .
- إرشاد العاطلين ، وزيادة تقدير الذات .
- تعديل السلوك داخل الفصل الدراسي .
- تعزيز مركز التحكم الداخلي .
- تعديل مفهوم الذات ، وعلاج الجلجلة .
- علاج الصداع النفسي .
- علاج نقص الرضا عن العمل بين المعلمين .

- علاج التوتر الزائد لدى المعوقين .
- تقليل الأخطاء الموقفية ، والشعور بالذنب .
- علاج الجنسين في مختلف المراحل العمرية .
- علاج فردي وجماعي .

كما يشير العزة (٢٠٠٦م، ٢٤٦) إلى بعض الحالات التي تلقت العلاج بطريقة عقلية منطقية وهذه الحالات تلقت العلاج قبل الزواج وبعده لمشكلات مثل : البرود والوهن الجنسي المثلية ، الأمراض النفسية ، والفصام بشكله الواسع ، وذكر أن العلاج يكون ذا قيمة وفعالا في حالات العصاب ، وكذلك مع الأفراد الذين لا يعتقدون أن لديهم اضطرابات عاطفية ، ولكنهم لا يقومون بوظائفهم بشكل كاف في مجال من مجالات الحياة .وقد أشار إليس إلى أن الأفراد الذين يعانون من الذهان هم من أصعب الحالات ، ونتائج علاجهم غير مشجعة تماماً ، ويعتقد أن السبب في ذلك أن اضطراب هؤلاء الأفراد لا يرجع إلى تنشئتهم ، ولكن السبب هو لأنهم ولدوا ولديهم الميل الذهاني وزاد هذا الميل بواسطة تنشئتهم . وقد صمم العلاج العقلاني الانفعالي في الأصل لمعالجة الاضطرابات المعتدلة عند الأفراد ويمكن بواسطته مساعدة العديد من الأفراد قليلي الخبرة والتجربة والذين يعانون من القلق والعدوان .

يستخدم الإرشاد العقلي الانفعالي مع المجموعات الكبيرة التي تتراوح بين(٥٠ –١٠٠)عضواً أو أكثر ومع المجموعات الصغيرة من(٣ – ١٠)أعضاء لتحقيق الأهداف التالية :

١– يساعد أعضاء المجموعة على فهم جذور مشكلاتهم السلوكية والعاطفية والتغلب على أعراضها .

٢–يساعد الأعضاء على فهم مشكلات الآخرين ويعلمهم كيف يساعدونهم في التغلب عليها .

٣–يعلمهم الطرق التي تقلل من تصرفاتهم اللاعقلانية ومن اضطراباتهم إلى حد أدنى .

٤–يسهم أعضاء المجموعة بتقديم الاقتراحات والافتراضات والتعليقات حول حل المشكلات .

٥–توفر المجموعة التغذية الراجعة فالمشاركون يبدؤون برؤية أنفسهم كما أن الآخرين يرونهم يوجد مجال لأن يلاحظوا سلوكياتهم بشكل أوضح ، كما يكتسبون مهارات اجتماعية خلال الجلسات .

٦– يعتبر العلاج الجماعي أفضل اقتصادياً من العلاج الفردي من ناحية تشجيع المشاركين في الانخراط فيه .

ولعل من المؤكد أن تميز هذا الاتجاه وتوسع استخداماته قد جاءت من خلال تركيزه الواضح على البنية المعرفية للفرد ، والكيفية التي يدرك بها المثيرات الخارجية ، إضافة إلى دفع المسترشد دوماً إلى تعلم مهارات حل المشكلات ، وهذا ما عزز من شهرة هذا النوع من الإرشاد وتنامي التوسع في استخداماته .

كما يشير تركي (٢٠٠٤م،٢٣) إلى أن للإرشاد السلوكي المعرفي إسهامات عديدة حيث تناول القلق وضبط الغضب ،والألم والإدمان والمشكلات الجنسية وإدمان الكحول ، كما تزايدت الأبحاث حول إمكانية التعامل مع المشكلات الأكاديمية التقليدية ، مثل تطبيقها في حل مشكلات القراءة والاستيعاب ومشكلات الرياضيات ومشكلات الإبداع .

تقويم الإرشاد العقلاني الانفعالي:

اعتماداً على (الشناوي١٩٩٤م،١١٨؛ جعفر١٩٩٨م،٣٢٠؛ زينب شقير٢٠٠٢م،٢٣٣؛ الخطيب ١٤٢٣هـ،٤٠١) هناك مجموعة من مميزات الإرشاد العقلاني الانفعالي وهي كالتالي :

١- من أكثر النظريات المعرفية الهامة في وصف الاضطرابات الانفعالية .

٢-إهتمامه بالعلاقة بين طريقة تفكير الفرد والناحية الانفعالية لديه والتأثير المتبادل بينهما .

٣- يسمح للمعالج " المرشد" أن يعلم العميل " المسترشد " كيف يعترض على الافتراضات المتخاذلة عن نفسه وعن الآخرين .

٤- نظراً لكون هذا الأسلوب من العلاج مبني على نموذج تعليمي إقناعي فانه يعلم العميل " المسترشد " كيف انه يسبب الإزعاج لنفسه بأفكاره غير العقلانية ، ومن ثم يسعى إلى كشف الأفكار والمعتقدات غير العقلانية ، كما يعلمه كيف يغيرها

٥- لا يسعى إلى مجرد إزالة الإعراض ، بل يسعى إلى تغيير فلسفي عميق ودائم للفرد

٦-إهتمام هذا الاتجاه بالخبرات السابقة للفرد من حيث تفسير المسترشد لها ومن ثم الوصول لعلاقتها بأفكاره الخاطئة.

٧-التأكيد على التقبل الذاتي للفرد بدون قيود أو شروط

٨- التأكيد على أن تحمل الإحباط حتى ولو كان منخفضاً يؤثر في إحداث الاضطراب الانفعالي .

٩-أهمية الماضي تكمن عند إليس في تشكيله لنمط الحياة الحالي، والفرد مسئول عن الاحتفاظ بالأفكار والاتجاهات المدمرة للذات، والتي تؤثر في تفاعلاته اليومية.

١٠-إن مواجهة المسترشد بأسئلة مثل: ما افتراضاتك ومعتقداتك الأساسية ؟ هل تحققت بالفعل ؟ هل كانت بعض أفكارك الأساسية نابعة من قيمك الخاصة، أو هل هي مجرد أفكار عابرة ؟ لها فائدة كبيرة في تغيير كثير من الأفكار لديه.

١١-إن نموذج (A-B-C) يبين بوضوح وببساطة كيف تحدث الاضطرابات للإنسان، والطرق التي يمكن أن يتغير بها السلوك المضطرب.

١٢-تؤكد هذه النظرية على وضع التبصر المكتسب حديثاً موضع التنفيذ، وتعتبر الواجبات المنزلية مناسبة جداً في تمكين المسترشد من التدرب على سلوك جديد.

١٣-تركيز النظرية على تعليم المسترشدين طرقاً لتنفيذ علاجهم دون تدخلات مباشرة من المرشدين يعد قوة لهذه النظرية. وتأكيدها على استخدام الوسائل التكميلية مثل الاستماع إلى الأشرطة، قراءة كتب المساعدة الذاتية، والمداومة على تسجيل ما يفعلون وما يفكرون، وحضور ورش عمل، مما يعزز عملية التغيير لدى المسترشدين دون المبالغة في الاعتماد على المرشدين.

١٤-تؤكد هذه النظرية على التدريب العلاجي الشامل والانتقائي، ويمكن استخدام أساليب معرفية وانفعالية وسلوكية متعددة، لتغيير انفعال المسترشد وسلوكه عن طريق تغيير البناء المعرفي للفرد، كما يمكن استخدام بعض الأساليب المستخدمة في نظريات أخرى وخاصة أساليب النظرية السلوكية.

وهناك جوانب قصور في الإرشاد العقلاني ذكرها كل من(الشناوي ١٩٩٤م،١١٩؛ جمل الليل ١٩٩٨م،٣٢١؛ الخطيب ٢٠٠٣م،٤٠١؛ حسين ٢٠٠٤.٩٦) **مثل:**

١-الأسلوب الإرشادي في هذه النظرية تعليمي بدرجة كبيرة، وذلك يستلزم أن يفهم المرشد نفسه جيداً، وأن يكون لديه اهتمام وليس مجرد فروض فلسفية معينة على المسترشد.

٢-المرشد الذي يستخدم هذا الأسلوب يقوم بمجابهة المسترشد وتوجيهه، مما يجعل من مستوى تدريب المرشد، ومعلوماته ومهاراته ورؤيته ودقته في إصدار الأحكام أموراً ذات أهمية كبيرة في الإرشاد العقلاني .

٣- إن أسلوب الجدل والهجوم المباشر على أفكار العميل يمثل نوع من التهديد له ، ومن شأنه أن يزيد من مقاومة العميل ويجعل التغيير صعب إن لم يكن مستحيلاً

٤- إن هذا الاتجاه يركز على الأعراض أكثر من تركيزه على جذور المشكلة فهو يهمل المكبوتات في اللاشعور .

٥- إن هذا الاتجاه يركز على الجوانب العقلية المعرفية ، و يهمل الجوانب الانفعالية اعتمادا على أن الأفكار هي المولدة للانفعالات ، على حين أن هناك وجهات نظر معارضة تماماً .

٦- لا يصلح استخدام الإرشاد العقلاني الانفعالي في علاج المشكلات والاضطرابات العميقة ، كما لا يصلح مع المتأخرين عقلياً ، والأطفال .

٧- لم تهتم هذه النظرية بالعلاقة الإرشادية ، وتكوين الألفة بين المرشد والمسترشد ، وذلك يتناقض مع المبادئ العامة للعمل الإرشادي .

٨-اقتصار المرشد أحيانا على تحديد الأفكار على أنها السبب الرئيسي لمشكلة المسترشد ،مع إعطائه الفرصة الكاملة لمراجعة ذلك ، مما يعرض العملية الإرشادية للفشل .

٩- محور الإرشاد العقلاني الانفعالي هو التعرف على الأفكار غير المنطقية ، وذلك مدعاة

للتساؤل عن المعيار الذي يبني عليه المرشد حكمه على منطقية وعدم منطقية أفكار المسترشد

الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي والاتجاهات الأخرى :

تقوم أي نظرية في الإرشاد والعلاج النفسي على عدد من الافتراضات والمسلمات الرئيسية شأنها في ذلك شأن جميع نظريات الإرشاد النفسي ، كما تتنوع الأهداف والأساليب الإرشادية أيضا تركز كثيراً من نظريات الإرشاد والعلاج النفسي على موضوع العلاقة الإرشادية ، وتجعله محوراً رئيسياً في نجاح العمل الإرشادي، وذلك يجعل المتتبع للاتجاهات الإرشادية يلحظ التقائها في كثير من نقاط التشابه ، ونظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي واحدة من تلك الاتجاهات التي تنتمي إلى ميدان الإرشاد والعلاج النفسي والتي ذاع صيتها في المجال حتى أصبحت واحدة من أهم النظريات الإرشادية والتي تنتمي إلى الإتجاه السلوكي المعرفي وهنا يذكر محمود (١٤٢٠ هـ،٢) أن منهج " إليس " في العلاج والإرشاد النفسي واحداً من بين المدارس العلاجية العشر الأولى الأكثر تأثيرا ، كما يعد " إليس " واحداً من اثنين الأكثر مفعولاً في العلاج النفسي ، والآخر هو " كارل روجرز " وفي هذا الإطار فإن الباحث يستعرض العلاقة بين الإرشاد العقلاني الانفعالي وبعض من نظريات الإرشاد والعلاج النفسي ، مركزاً على أبرز تلك النظريات استناداً إلى (سلامة ،١٩٨٥؛ مليكه، ١٩٩٤؛ فرج ،١٩٩٢ ؛ عقل ،١٩٩٦؛ محمود ،١٩٩٨؛ العقاد ، ٢٠٠١؛ سناء زهران ، ٢٠٠٤؛ القمش والمعايطة ،٢٠٠٧)

أولاً : المنحى السيكودينامي :

عند استعراض وجهة النظر السيكودينامية عن العلاقة بين المعرفة والاضطراب الانفعالي سوف نبدأ برائد هذه المدرسة فرويد .

الإرشاد العقلاني والتحليل النفسي الفرويدي :

على الرغم من تأكيد فرويد في بواكير أعماله على الجوانب المعرفية إلا أنه لم يعطها الاهتمام الكافي في الأعمال التالية له ، حيث ركز على الانفعالات بوصفها القضية السيكولوجية الأولى ، وإلى التفكير بوصفه عملية ثانوية .

والعلاج العقلاني الانفعالي يختلف في عديد من المعالم الهامة عن فرويد منها .

١)يؤكد العلاج العقلاني على الأساس الفلسفي لظواهر الطرح وهي المعتقدات غير المنطقية بدلاً من الإلحاح على أهمية الطرح نفسها *Transference* .

٢)المعالج العقلاني أقرب في استخدامه لفنياته العلاجية إلى المعالجين ذوي الوجهة التحليلية ، وخاصة هؤلاء الذين ينتمون إلى المدارس العلاجية لكارين هورني *Horney* وفروم *Fromm* وألكسندر *Alexender* منه إلى المجال التقليدي ، وكما هو الحال بالنسبة إلى

المحللين الفرويديين الجدد أو الأدلريين غاية أن المعالج العقلاني يستخدم قدراً كبيراً من التأويل المباشر ليوضح لمرضاه كيف أن سلوكهم الماضي مرتبط بسوء قيامهم بوظائفهم ، وكيف أنهم قد تعرضوا لغرس عقائدي زائد بأفكار واتجاهات مخربة لأهدافهم في الحياة .

٣)وأخيراً فالمعالج العقلاني ينفق وقتاً أقل مما ينفقه المحللون الكلاسيكيون على الأحداث الماضية في حياة المريض . (العقاد ٢٠٠١م، ٦٧)

كما يذكر عقل (١٩٩٦م ١٢٢) أن "ألبرت أليس وسجموند فرويد" يلتقيان في تأكيدهما على مبدأ اللذة والغرضية في الدافعية ، والضبط العقلي للانفعالات ، وفي حين يرى فرويد أن القلق العصابي نتيجة تهديد دفاعات الهو (*Id*) واندفاعها في الشعور ، نجد أن إليس يعزي مصدره للمطالب اللاعقلانية ، ويرفض إليس فكرة فرويد عن محددات الطفولة لسلوك الراشد ، ويعزف الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي عن استخدام التداعي الحر *Free Assocation* وتحليل الحلم *Dream Analysis* ، وتاريخ الحالة ، ليس لأنه لا يؤدي إلى معرفة ذات قيمة عن المسترشد ، ولكن لعدم علاقته بشفاء المسترشد ، ويختلف إليس مع فرويد ويونج في مفهوم اللاشعور ، حيث يرى إليس أن الإنسان لديه أفكار ومشاعر ومعتقدات تحت مستوى الشعور بقليل يمكن إرجاعها للشعور عن طريق التساؤل الموجه عقلانياً ، كما أن إليس لا يتفق مع فرويد في أن الغرائز هي التي تتحكم في السلوك ، بل يرى أن الإنسان لديه القدرة على أن يسلك ويفكر وعلى أن يغير أفكاره ويقومها

إليس و أدلر :

على الرغم من أن المنظور المعرفي بصفة عامة والعلاج العقلاني الانفعالي بصفة خاصة مدين بالكثير لألفريد أدلر حيث كانت كتابات أدلر مصدراً رئيسياً لدعم نظرية العلاج العقلاني الانفعالي فقد كان يرى أدلر "أن سلوك الفرد إنما ينبع من أفكاره " " *Aperson,s behavior spring from his ideas* " وأن كل شيء يعتمد على الرأي " *Every thing depends on opinion*" إلا أن أليس يبتعد ابتعاداً كبيراً وراديكالياً عن الممارسة الأدلرية التقليدية . في تأكيده على أهمية ذكريات الطفولة الأولى المبكرة ، والعلاقة بين المعالج والعميل ، تحليل الأحلام والإصرار على أن مصلحة المجتمع هي لب التأثير العلاجي ، كما أن العلاج الانفعالي هو من ناحية أخرى أكثر تخصيصية من علم نفس الفردي لأدلر في الكشف عن الاعتقادات المتمثلة داخلياً والعدائية للعميل وتحليلها والهجوم عليها ، وهي الاعتقادات التي تؤكد للعميل خلق واستمرارية اضطرابه. (مليكه ،١٩٩٤ م، ٢١٨)

ويرى إليس أن الفريد أدلر *Adller* هو المروج الرئيسي للعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي ، فهو الذي يقول إن سلوك الشخص ينبع من أفكاره ، كما يحدد اتجاه الشخص نحو الحياة

علاقاته بالعالم الخارجي ، كما عبر أدلر عن نظرية *ABC* تعبيراً جيداً حين قال إن " الخبرة ليست سبب النجاح والفشل ، ونحن لا نعاني من صدمات خبراتنا ولكننا نجعل معها ما يلائم أغراضنا ونحن محددون ذاتياً بواسطة المعاني التي نخلعها على خبراتنا " ويذهب الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي إلى أن المعتقدات والاتجاهات والتوقعات غير المنطقية لدى البشر هي التي تحدد ردود أفعالهم الانفعالية وتؤدي إلى اضطراباتهم ، أما أدلر فقد نبه على أهمية أسلوب الحياة ، وعلى أن الحياة النفسية للإنسان يحددها هدفه ، والقاسم المشترك بينهما أن معتقدات الفرد واتجاهاته هي أسلوب تفكير . وأوضح أدلر أن الإنسان يولد ولديه ميول قوية لتطوير نفسه وتحقيق ذاته وأنه موجه بالخير ، وأن المرء لو ترك لكيانه العضوي الذاتي فإن حكمه على خبراته سيكون سليماً ولا يضطرب نفسياً ، بينما تجاربه لتقويمات المجتمع هي التي تدفعه إلى تحريف خبراته . ويؤكد الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي على أن البشر يستطيعون التحكم بعواطفهم وانفعالاتهم من خلال الطريقة التي ينظرون بها إلى الأحداث ، وكذلك ردود الفعل التي يختارونها لمواجهة تلك الأحداث .
(سناء زهران،٢٠٠٤م،٩٠)

إليس وكارين هورني :

يذكر العقاد(٢٠٠١م،٦٨) أن (دوليفر ١٩٦٦) أوضح أن أفكار هورني كانت مصدراً خصباً للنظريات المعرفية بصفة عامة ونظرية "إليس" بصفة خاصة ، فكلاهما يؤكد دور الأحاديث الذاتية *Self verbalizatin* وما يردده الفرد لنفسه من ينبغيات *Shoulds* (ينبغي أن ، يتحتم ، يحب ، لابد) وما للأحداث الذاتية والينبغيات من دور في نشأة استمرار الاضطراب الانفعالي ، وإذا كان أليس يؤكد على أن العصاب ينشأ نتيجة للتفكير اللاعقلاني والتوقعات اللامعقولة التي يتبناها الفرد لنفسه ويقيم أداءه وفقاً لها فهذا ما تؤكده أيضاً هورني حيث تؤكد أن العصاب ينشأ من التعارض بين إمكانات الفرد وما يريد تحقيقه .

الإرشاد العقلاني ومدرسة يونج :

يتفق الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي مع نظرية يونج في العلاج في جوانب كثيرة وبخاصة في النظرة الكلية للعميل بدلا من النظرة التحليلية فقط ، وفي النظر إلى هدف العلاج بوصفه نمو العميل وتحقيق امكانياته ، بالإضافة إلى تحريره من أعراض الاضطراب وفي تأكيد فرديته وتحقيقه لما يريده هو حقيقة . ويختلف العلاج العقلاني الانفعالي في ممارسته عن العلاج في إطار نظرية يونج لأن يونج محلل في ممارسته للعلاج النفسي يعتمد على تحليل الأحلام والأخيلة والرموز والمحتويات الميثولوجية والطرز العادية لتفكير العميل وهو ما يعتبر في العلاج العقلاني الانفعالي مضيعة للوقت والجهد لأن هذه الأساليب غير

فعالة فلا تظهر للعميل افتراضاته الفلسفية الأساسية ولا تتحداها أو تغيرها لأنها هي التي تخلق الاضطراب . (مليكة،١٩٩٤م،٢١٩)

سوليفان *Sullivan* :

يتفق مع أليس في تأكيده على أن هناك علاقة وثيقة بين المعرفة من (أفكار وآراء) وبين الصحة النفسية والمرض النفسي ، فالصحة النفسية تتحقق بقدر دقة وصحة أفكار الفرد عن نفسه وعن الآخرين ، فعندما تكون أفكار الفرد دقيقة تكون الصحة النفسية ، وعندما تكون غير دقيقة يكون المرض النفسي (العقاد،٢٠٠١م،٦٨)

ثانياً : الإرشاد العقلاني الانفعالي والإرشاد الواقعي : *Reality Therapy*

يتفق العلاج الواقعي مع نظرية إليس Ellis فيما يتعلق بالأفكار اللاعقلانية حين يؤكد على السلوك الراهن بدلاً من الحوادث الماضية ، وأن على المعالج أن يركز اهتمامه على السلوك الراهن ويوجه المريض ليمكنه من رؤية نفسه بدقة ، وأن يواجه الواقع والحقيقة ، ويؤمن العلاج الواقعي أيضاً بأنه مهما كانت ظروف الفرد التي قادته لأن يسلك بطريقة معينة ، قاسية أو غير عادية ، فإنه يجب أن يوضح له أن أحداث الماضي لا تبرر له أن يسلك بطريقة غير مسئولة ، وإنه مهما حدث في الماضي فإن عليه أن يتحمل مسؤولية ما يفعله في الحاضر . (سناء زهران، ٢٠٠٤م،٨٨)

ثالثاً : الإرشاد العقلاني الانفعالي والإرشاد غير الموجه : *Non-directive Therapy*

يعرف العلاج غير الموجه بالعلاج المتمركز حول الشخص Person Centered Therapy والقاسم المشترك بينه وبين الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي هو أن الشخصية قد طرأ عليها التعديل بعد علاج فعال ينطوي على توتر أو قلق كامن ، وإمكانية أقل من التهديد ، واحتمال أقل من الدافعية ، وتوافق أفضل مع الحياة ، وإمكانية أكبر من ضبط الذات ، وقد أكبر من تقبل الذات ، وقدر أقل من لوم الذات ، وقدر أكبر من تقبل الغير ، وقدر أقل من العدائية تجاههم . ورغم التقارب والتلاقي إلا أن الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي يقع على طرف النقيض – في الأساليب – مع أسلوب كارل روجرز Rogers ، ذلك أن ألبيرت إليس يصر على الاعتماد على الذات في القضايا الخلقية وعلى عدم اللوم الخلقي للذات أو لذات الآخرين وتسامحاً في النظر إلى الوقع ، بينما يعتقد روجرز أن الإنسان خير بطبيعته وأن ذلك يؤدي إلى قرارات صحيحة واعتبار غير مشروط للذات . ويرفض إليس مفهوم روجرز في ضرورة إقامة علاقة دافئة مع المسترشد بوصفها شرطاً لنجاح العلاج ، بل يرى العكس لأن ذلك قد يدعم المطلب اللاعقلاني للقبول. (محمود، ١٩٩٨م)

رابعاً : إليس والمنحى السلوكي :

يبين فرج (١٩٩٢م،٦٦) أن العلاج والإرشاد العقلاني الانفعالي يشترك مع بعض نماذج الاتجاه السلوكي الحديثة خاصة عند " دولارد، ميلر ، فولبه " من حيث تأكيد هما على أهمية الإدراك في نشأة الاضطرابات النفسية .

كما تشير ممدوحة سلامة (١٩٨٥م، ٩٤) إلى رفض بعض السلوكيين أصحاب نظرية المثير والاستجابة دور المتغيرات المعرفية ، حيث يرى سكنر *Skinner* أن المتغيرات المعرفية ليس لها دور يذكر في الإشراط الإجرائي ، وفي هذا يؤكد سكنر أن الإنسان ما هو إلا صندوق معتم *Black-box* أي كائن خاو من الداخل ومن ثم فكل المتغيرات التي تتوسط بين المدخلات والمخرجات السلوكية من الاتجاهات والانفعالات .. الخ ينبغي أن تخرج من مجال البحث في علم النفس وتفسير السلوك يكون فقط بالرجوع إلى العلاقة بين المثير والاستجابة . إلا أن هناك بعض المعالجين السلوكيين مثل ولبي *Wolpe* قد أكدوا على العلاقة بين التفكير والسلوك ، حيث أكد ولبي أن تعديل السلوك يؤدي إلى تعديل التفكير ، فالمريض بعد العلاج عن طريق (تعديل السلوك) يبدأ في إدراك مبالغاته الانفعالية في تقدير الأشياء ويدرك أن مخاوفه كانت تشويهاً للواقع ، وبالتالي يبدأ في اعتناق تصورات تتفق في واقعيتها مع واقع الموقف .أما أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي (ألبرت باندورا ، دولارد وميللر) فهم يولون أهمية خاصة للعمليات المعرفية في دراسة الشخصية ، حيث يؤكد رواد هذه النظرية على دور العمليات الداخلية الوسيطة (كالتفكير ، التمثيل العقلي ، الانتباه الانتقائي) التي تتوسط بين المثيرات والاستجابات .كذلك يرى "باندورا" أن المتغيرات كتشويه الخبرات والتوقعات اللامعقولة تلعب دوراً في نشأة الاضطراب الانفعالي ، أما دولارد وميللر فهما يتفقان مع باندورا على دور العمليات المعرفية حيث أكدا على استجابة الفرد لكثير من المواقف المحيطة بت فتوقفه على تفسيره إياها وعلى الرموز التي تحملها له ، ولهذا فهما يريان أن استجاباتنا الانفعالية يمكن إدراكها على أنها استجابة للطريقة التي يدرك بها الشخص موقفاً معيناً وليس بالضرورة لخصائص موجودة في الموقف ذاته.

وهكذا فإن أساليب تعديل السلوك التي تستخدم في تعديل عمليات التفكير العلنية والذاتية، ويكمن الخلاف بين نظرية العلاج العقلاني الانفعالي والنظريات المعرفية السلوكية، بأن العلاج العقلاني يركز وبشكل منظم على المعتقدات اللاعقلانية المسببة لاضطرابات الانفعال والسلوك، وكذلك فإننا نجد في كثير من النظريات المعرفية السلوكية تركيزاً كبيراً لدور العاطفة والدفء الشخصي بالمقارنة بالعلاج العقلاني الانفعالي مع أنها تعطي تركيزاً أكبر للتقبل غير المشروط للمضطرب، فالعلاج العقلاني الانفعالي يساعد المضطربين من خلال

تدريبهم على النهج العلمي في التفكير وعلى توظيف هذا المنهج في حل اضطرابات الانفعال والسلوك لديهم . (القمش والمعايطة،٢٠٠٧م، ١٠٣)

سادساً : إليس والمنحى الفينومنولوجي :

يؤكد رواد المنحى الفينومنولوجي (الظاهرياتي) على دور الإدراك في السلوك حيث يذهب "روجرز" إلى أن الواقع السيكولوجي للظاهرات يتوقف بصفة أساسية على كيفية إدراك الفرد وفهمه لهذه الظاهرات ، فالواقع هو الواقع الذي يدركه ويفسره الفرد ويرى روجرز كذلك أن خبرات الفرد وإدراكاته لا تشكل عالمه الواقعي فحسب . (مليكه،١٩٩٤، ٢١٩)

سابعاً : إليس والوجوديين :

يتعاطف أليس مع الوجوديين فيما حددوه من أهداف للحياة كما أنه يتقبل القضايا التالية:
إن الإنسان حر وينبغي عليه أن يتزود بالمعرفة وينمي فرديته ويعيش في سلام مع الآخرين . يخبر الأشياء بنفسه ويظهر في الوقت المناسب ويؤمن بأن لا حقيقة إلا في العمل ، ويعيش إمكاناته بصورة مبتكرة ، ويسمو بنفسه في سرعة وتدفق وفي اختياره للأشياء يختار دائماً الإنسان ويعلم أنه لابد يتقبل بعض القيود في الحياة . إلا أنه في تقدير" أليس " فإن الكثير ممن يصفون أنفسهم بأنهم معالجون وجوديون يتعصبون ضد التكنولوجيا في العلاج النفسي وضد أي نوع من التوجيه ، بينما يستعين المعالج العقلاني الانفعالي بالتحليل المنطقي والأساليب الواضحة (بما في ذلك بعض إجراءات تعديل السلوك) بالكثير من التعليم والتوجيه من قبل المعالج ، ولذلك فإن العلاج العقلاني الانفعالي أكثر تقرباً من الطرق النشطة التي يستخدمها بعض الوجوديين مثل (فرانكل) عما هو إلى الطرق الأكثر سلبية التي يستخدمها وجوديون مثل (هالي) . (العقاد، ٢٠٠١م)

المحور الثالث: السلوك الفوضوي: disruptive behavior

تمهيد:

يعد مصطلح السلوك الفوضوي أحد المفاهيم الحديثة في ميدان الصحة النفسية والإرشاد النفسي ، وهو مفهوم يتداخل في كثير من أشكاله مع السلوك العدواني وسلوك العنف ، وقد تتبع الباحث بعضاً من الدراسات التي أجريت في بعض البيئات العربية وغير العربية فوجد أن أكثر الدراسات التي تناولت دراسة السلوك الفوضوي تناولته في إطار الفئات الخاصة باعتباره من المظاهر السلوكية الشائعة لدى طلاب التربية الخاصة ، غير أن هذا لا يمنع من وجود كم من الدراسات التي تناولته مع العاديين وفي فئات عمرية مختلفة ، وإن كان ذلك يظهر بوضوح في أبحاث ودراسات غير عربية والسلوك الفوضوي أو السلوك التدميري ، وقد يطلق عليه السلوك المعرقل كما يترجم المصطلح " disruptive behavior " هو السلوك الذي استأثر باهتمام الباحثين في مجالات التربية وعلم النفس وكذلك علم الاجتماع ، وفي هذا الشأن يوضح (burns 2002,1-15) في العقود الحديثة أصبحت السلوكيات المضادة موضوعات الدراسة المكثفة في العديد من النظم بما في ذلك علم البيولوجيا ، وعلم الاجتماع ، والإرشاد الاجتماعي والعلاج النفسي، والتربية وعلم النفس .

ولقد تم إحراز تقدم كبير في فهم وتطوير حلول المشاكل المتعلقة بالسلوكيات العكسية أو المضادة والمزعجة والعدوانية والكثير من السلوكيات الفوضوية أو المعرقلة تمثل تحدياً قوياً لبيئة المدرسة ، فالمتتبع للإحصائيات الصادرة من المراكز المتخصصة في ظواهر العنف المدرسي ومشكلات الاعتداء من المراهقين ، سواء على المعلمين أو على زملائهم يلحظ تنامي الظاهرة وشموليتها ، أي عدم اقتصارها على فئة معينة أو بيئة دون غيرها . وهنا يشير بار وآخرون (١٤٢٥هـ،١٢٤) إلى بعض من الإحصائيات عن الممارسات السلوكية المدمرة ، فقد أشارت سسوسجورد وفريدمان ١٩٩٤إلى أن العنف يعتبر السبب الثاني الذي يؤدي إلى الموت بين الأمريكيين من ذوي الفئات العمرية [١٥-٢٤] سنة . وانه خلال عام ١٩٩٦م أحضر الطلاب ٢٧٠,٠٠٠ مائتين وسبعين ألف مسدس إلى المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية ، كما ذكر" أبو بكر خالد" أن إحصاءات وزارة التربية اليابانية أوضحت أن [١٠٥٧٥] حادث عنف قد وقع في المدارس خلال عام ١٩٩٦م، أي بزيادة تقدر ب٢٠% عن السنة السابقة ، وخلال العام ١٩٩٧م وقع [١٣٠٠] حادث بين التلاميذ وأساتذتهم أي بزيادة تقدر ب٥٠% عن العام ١٩٩٦م. كما أشارت مجلة المعلم إلى أن التلاميذ الأكثر جنوحاً نحو العنف داخل المدارس في فرنسا يشكلون ٤% من المجموع العام .

ويشير بيركام (*Burcham , 2002 ,54*) إلى أن المدارس أصبحت تعمل لمساعدة الطلبة في تخفيف المشاكل السلوكية والتي تظهر بسبب عوامل بيولوجية وقضايا اجتماعية وتقل فرص الطلبة ذوي المشكلات السلوكية مثل السلوك العدواني ، وضعف الانتباه والنشاط الزائد ، في الحياة بسبب سوء السلوك وبسبب نفور الآخرين منهم ، وبالتالي يتأثر تكيفهم الاجتماعي مع الآخرين .

وتقترح بعض النظريات أن السلوك العدواني وضعف الانتباه والنشاط الزائد تؤثر على فهم الذات وفهم الآخرين ، وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن هناك علاقة بين المشكلات السلوكية ومفهوم الذات ، والسلوك العدواني وسلوك ضعف الانتباه والنشاط الزائد وتدني مفهوم الذات . والمشكلات السلوكية ،وجميعها سلوكيات غير تكيفية ، تتعارض مع إحراز النمو والتطور السوي ، وتتضمن سلوكاً مثل العدوان وضعف الانتباه ، والنشاط الزائد والكذب وتخريب محتويات المدرسة والنزاع مع الآخرين *(Galehouse , 2003)*

وأشارت تقارير أعدتها الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد في وزارة التربية والتعليم إلى وجود عدد من أشكال السلوك العدواني ، حيث تضمن تقريراً مابين عامي ١٤٢٢/١٤٢٤هـ حصراً لقضايا الطلاب الذين أودعوا دار الملاحظة أو دار الرعاية الاجتماعية من طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية ، وتنوعت تلك الأشكال كما يلي:

١- القضايا الأخلاقية : ألفاظ بذيئة أو شتائم ، تحرش جنسي اللواط بالقوة أو الاختطاف .

٢- قضايا السرقة : سرقة مباشرة ، ابتزاز.

٣- قضايا المضاربات والاعتداء الجسدي ، الاعتداء على المعلم .

٤- الاعتداء على طالب ، محاولة القتل ، استخدام السلاح ، استخدام الأدوات الحادة للتهديد ، تدمير ممتلكات الآخرين . (الرشود ١٤٢٧هـ،٥)

وفي المجال المدرسي يعد السلوك الفوضوي عامل مُعوق للعملية التعليمية حيث يشير (*2000 walker & others*) إلى استفتاء أجري لاستطلاع آراء المعلمين قرر ١٧% منهم أنهم يفقدون حوالي [٤ساعات] كحد أدنى من وقت التدريس من كل أسبوع دراسي بسبب السلوكيات المخلة من التلاميذ ، وقرر١٩% منهم أنهم يفقدون من [٢-٣ساعات] أسبوعيا في المدارس الثانوية ، كما ذكر ٢٤% من المعلمين إلى معدل [٤ساعات] أسبوعيا ، وقرر ٢١% من المدرسين بأنهم يفقدون [٤ساعات] أو أكثر من كل أسبوع ، ومن الصعوبة أن تجد تحسن في الأداء الأكاديمي أو التحصيل الدراسي في بيئة تسودها مثل هذه السلوكيات الفوضوية . والباحث يرى السلوك الفوضوي كمفهوم يتداخل مع السلوك العدواني والعنف المدرسي في كثير من صوره ، فهو سلوك يعمل على إثارة المشاكل والفوضى، الأمر الذي يمثل تشويهاً لأشكال العلاقات الاجتماعية داخل البيئة المدرسية ، وهو ما يعنيه الباحث في الدراسة الحالية

فالمدرسة وهي المؤسسة الاجتماعية الهامة التي يناط بها أدوار غاية في الأهمية في إطار التربية والتعليم للأجيال الحالية والقادمة ، أصبحت ميدان لبروز أنواع شتى من المشكلات السلوكية التي تأخذ أنماطا متنوعة من العنف المدرسي والعدوان على الآخرين، وتخريب الممتلكات ، مما ينبئ بمخاطر جمة تعيق المدرسة عن آداء وظائفها المتعددة في بناء المجتمعات والأفراد ، وربما تمتد الآثار السلبية للسلوك الفوضوي إلى خارج بيئة المدرسة .
وفي هذا الإطار ينبه الجندي (١٩٩٩م، ٢٩١) إلى أهمية مواجهة عنف التلاميذ بأساليب تربوية ونفسية ، وإذا لم يتم ذالك فإنه سيمتد إلى خارج أسوار المدرسة ويتحول إلى مشكلات أكثر خطورة تلك المتمثلة في التطرف والإرهاب وإدمان المخدرات والاغتصاب والقتل .

مفهوم السلوك الفوضوي :

ويرى سيلامي (٢٠٠١م، ١٣٤٧) أن لفظة السلوك يعود تاريخها إلى القرن الخامس عشر ، وكان هنري بيرون "١٩٠٨" قد استأنف الكلمة ليترجمها إلى behavior والدالة على فاعلية الموجودات وعلاقتها الحسية الحركية بالوسط .
وتذكر سميرة البدري (٢٠٠٥م،٩٩) أن السلوك هو كل ما يصدر عن الكائن الحي من حركات إرادية وغير إرادية ، شعورية أو لاشعورية ويكون على نوعين السلوك الخارجي " الظاهري "، والسلوك الداخلي " الباطني ".

التعريف اللغوي

الفوضى هي الاختلاط بلا نظام، ويقال: " قوم فوضى" أي لا رئيس لهم، ويقال أموالهم فوضى بينهم أي هم شركاء متساوون فيها،ولا تباين في الحصص بينهم.(الاداء١٩٩٧م٤٤٣)

وصار الناس فوضى أي متفرقين وهو جماعة الفائض ولا تفرد (كما يفرد الواحد من المتفردين) وكذلك جاء القوم فوضى وأمرهم فيض (وفوضى) مختلط. (ابن منظور،١٩٩٠م).
وهم " فوضى " أي اختلط بعضهم ببعض . (رضا ،١٩٦٠م، ٤٦٨)
ويعرف السلوك الفوضوي كما جاء في الدليل التشخيصي American Psychiatry Association بأنه مجموعة من الاضطرابات تشكل نمطاً من الفوضى في المواقف الاجتماعية، ويتميز الفوضوي بالتمرد ، وهو يصطدم بشكل جوهري مع المحيط الاجتماعي ويعتدي على أنشطة وحقوق الآخرين ، ومن هذا المنظار فإن اضطراب السلوك الفوضوي يوصف بأنه مزعج للآخرين، فهو اقتحام أو تطفل (APA,1994).

ويعرف الخطيب (٢٠٠١م، ١٤٠) السلوك الفوضوي بأنه مجموعة من الاستجابات التي تشترك في كونها تسبب اضطراباً في مجريات الأمور أو تحول دون تأدية شخص آخر لوظائفه بشكل أو بأخر.

ويتوصل الباحث إلى صياغة تعريف السلوك الفوضوي بأنه السلوك المعرقل الذي يقوم به الطالب ضد الآخرين (الزملاء ، المعلمين ، الممتلكات المدرسية ، التعليمات والأنظمة المدرسية) في شكل يعمل على إثارة الفوضى ، ويهدف إلى إلحاق الضرر بالآخرين بصورة تنتهك فيها حقوقهم الشخصية ، ويصاحبه إصرار من القائم به ، وتذمر وقلق من الواقع عليه، و يتحدد في الأبعاد التالية [الإثارة والإزعاج ، العدوان ، التخريب ، مخالفة الأنظمة والتعليمات المدرسية] .

وهناك مفهوم آخر يرى الباحث بأنه يعد مفهوماً متلازماً لمن يتناول دراسة السلوك الفوضوي وهو مفهوم الانضباط المدرسي ، حيث سيعرض الباحث للتعريف بهذا المفهوم نظير ارتباطه الوثيق بمفهوم السلوك الفوضوي.

حيث يعرفه بدوي (١٩٨٣م ،١١٠) أن انضباط السلوك عبارة عن قواعد ضبط ورقابة للسلوك أو العمل ، ويقال انضباط السلوك الجماعي للدلالة على قيام الأسرة أو الجماعة أو الأمة بتوجيه ورقابة السلوك الفردي .

والانضباط المدرسي كما يعرفه الكندي (١٤٠٢هـ، ١٠) هو التزام الفرد بتنفيذ النظم الرامية إلى تحقيق الأهداف التربوية للمجتمع المدرسي ، والعمل على توجيه الآخرين وتهذيب سلوكهم بغية تحقيق ذلك الالتزام .

وهناك من يشير من الباحثين إلى مفهوم الانضباط الصفي ، وهو مفهوم يراد به الضبط داخل الصف الدراسي ، ويعده الباحثون معياراً لكفاءة العملية التعليمية التعلمية .

والانضباط الصفي هو : " عملية قبول التلاميذ لما تصدره المدرسة من تعليمات وتوجيهات لهم ، بهدف تسهيل قيامهم بما يوكل إليهم من مهام وأعمال. (العمايرة ،٢٠٠٧م،٥٣)

ويرى الباحث أن الانضباط الصفي والانضباط المدرسي يمكن النظر إليهما كمصطلحين مترادفين ، أو مصطلحين يعكسان مفهوماً واحداً، لأن السلوك الانضباطي هو ممارسة سلوكية لا تتجزأ ، ولا يمكن الفصل بين الانضباط في الفصل والانضباط في المدرسة كونهما سلوك صادر من الطالب ، فالسلوك البشري وحدة واحدة

ويخلص الباحث إلى القول بأن مصطلح السلوك الفوضوي لم يكن مستخدماً بشكل واسع ومنتظم في دراسات الإرشاد النفسي أو الصحة النفسية وحتى وقت قريب ، وذلك بنفس القدر الذي استخدمت فيه مفاهيم مشابهة كالعدوان والعنف أو العنف المدرسي ،أو الغضب وغيرها من المصطلحات التي تتشابه في أشكالها ،أو في الآثار المترتبة عليها ،غير أن دراسات

وأبحاث عدة في تناولها لتلك المفاهيم استخدمتها كبدائل لمفهوم السلوك الفوضوي ، فالعـــدوان مثلاُ يعد احد أبعاد السلوك الفوضوي، وبالتالي فان دمج تلك المصطلحات جاء كتتويج لإبراز مفهوم السلوك الفوضوي والذي يعد مفهوم جدير بالبحث والدراسة .

أشكال السلوك الفوضوي

تنقسم أشكال الســـلوك الفوضـــوي" Disruptive behavior "طبقـــاً للـــدليل التشخيصـــي للاضطرابات النفسية والإحصائية الرابع بجمعية الطب النفسي الأمريكية DSM-IV إلى ثلاثة أنواع هي كالتالي :

١- اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد
(ADHD) Deficit/ Hyper Activity Disorder
٢ - الاضطراب المعارض أو المعاند أو المتحدي
(ODD) Oppositional Defiant Disorder
٣ - اضطراب التواصل
(CD) Conduct disorders

مع ملاحظة أنه من الممكن أن يكون لدى الطفل أكثر من نوع واحد من هذه الاضطرابات وقد تتشابه أعراض هذه الاضطرابات جميعها إلا أنه يمكن تتميز بها من وجود بعـــض الفـــوارق التي تجعل كل واحدة منهم متميزة عن الأخرى. (فوقية رضوان٢٠٠٣م)

تعقيب :

يود الباحث أن يشير إلى أن إيراد مفهوم "اضطراب السلوك" في إشارة إلى السلوك الفوضوي لا يعني به الباحث الاضطراب السلوكي المرضي الحاد ، والذي يجب أن يتم التعامل معه من خلال المصحات النفسية والعيادات المتخصصة في هذا المجال، وان ما يعنيه الباحث هو كل انحراف أو ممارسة سلوكية عن السلوك المألوف ، أو ما هو متفق عليه اجتماعيا وتربويـــاً ، من اتساق طريقة سلوك الفرد وتصرفاته ، وأنماط التفكير الموجهة لتلك السلوكيات، وعلاقات الفرد مع المحيط الاجتماعي ، وبالتالي فان مفهوم اضطراب يتمثل في عجز الطالب عن تمثل المعايير المحددة لأشكال العلاقات الواجب إتباعها في عملية التفاعل مـــع عناصـــر المحـــيط المدرسي .وقد أورد الباحث ذكر مفهوم السلوك الفوضوي كما عُرض في الدليل التشخيصـــي استناداً إلى مرجعية علمية أوردت المصطلح دونما التزام تام بالأشـــكال المـــذكورة للســـلوك الفوضوي في ذلك الدليل ، وفي هذا الإطار فان الباحث سيقصر دراسته للسلوك الفوضـــوي على النوعين الآتيين والتي تعرف: -

١-العناد أو التحدي والتي تعرف(Oppositional Defiant Disorder)

٢-اضطرابات السلوك أو ما يعرف التواصل (Conduct disorder)

وهي السلوكيات التي تنتشر بين بعض الطلاب المراهقين وخاصة طلاب المرحلة الثانوية وموضع اهتمام ودراسة من قبل المربين ومن المعلمين والمرشدين الطلابيين ومديري المدارس وكذا الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين كما تشكل هاجساً مقلقاً لجميع القائمين على العملية التربوية والتعليمية. إضافة إلى أولياء أمور الطلاب والمؤسسات الاجتماعية ذات العلاقة لان الممارسات غير السوية لا تقتصر أثارها السلبية على الطلاب أو المدارس فقط وإنما تتسع دائرة التأثير لتشمل أطراف متعددة داخل المجتمع .

أولاً: انحراف السلوك: Behavior Disorder (BD) يشير دليل التشخيص الفارق الإحصائي إلى (American psychiatric Association.) ١٩٩٤ أن المظهر لهذا الاضطراب هو نمط متكرر، ومستمر من السلوك، يتم فيه انتهاك حقوق الآخرين، وكذلك الاعتداء على ممتلكاتهم، وانتهاك القواعد والمعايير الاجتماعية، أن أصحاب هذا السلوك يتميزون بالخصائص التالية:

١- العدوان الموجه نحو الناس والحيوانات:

- يقوم غالباً بتهديد الآخرين وتخويفهم، وإثارة الرعب لديهم.
- يبدأ غالباً بعراك أو شجار جسمي.
- يستعمل السلاح، مما يؤذي الآخرين.
- يكون غالباً قاسياً بتعامله مع الحيوانات.
- يكون غالباً قاسياً بتعامله مع الآخرين.
- يقوم بالسرقة أثناء مواجهة الضحية.
- يقوم بإجبار من هم أضعف منه على ممارسة النشاط الجنسي.

٢- تخريب الممتلكات:

- يشترك بإشعال حرائق، ويكون موجوداً في موقع الحريق.
- يقوم غالباً بتدمير ممتلكات الآخرين.

٣- الخداع والسرقة:

- يكسر الشبابيك (السيارات، والبنايات).
- يكذب غالباً ليحصل على أشياء، ويتجنب المواجهة.
- يسرق المواد أو الأشياء ذات القيمة بغياب الضحية.

٤- انتهاك القواعد والأنظمة:

- يبقى غالباً خارج المنزل، طيلة الليل، ويبدأ ذلك قبل عمر الثالثة عشرة.
- يهرب من البيت مرتين على الأقل أو مرة واحدة، دون الرجوع إلا بعد مدة طويلة.
- يتسرب غالباً من المدرسة، ويبدأ ذلك قبل الثالثة عشرة من عمره.

كما تشير فوقية رضوان(٢٠٠٣م، ٨٧) إلى أن هذه الأعراض تتضمن سلوكيات المقدرة على المواجهة الصريحة بالإضافة إلى سلوكيات عدم القدرة على المواجهة ، وتشتمل على الاعتداء على الآخرين بالمواجهة والعدوانية وما إلى ذلك بطريقة مباشرة . أما عن السلوكيات الخاصة بعدم القدرة على المواجهة فهي الانطوائية ، عمليات السرقة ، الغياب ، الهروب ، إساءة استخدام المادة (التعاطي) .

وهناك أنواع أخرى من الأعراض منها :

الأعراض طبقاً للمرحلة العمرية (تصنيف DSMIV)

١-نوع مرتبط ببداية مرحلة الطفولة (قبل سن العشر سنوات)

٢-نوع مرتبط ببداية مرحلة المراهقة (بعد سن العشر سنوات)

النوع الأول متميز أو يتصف بالعدوان ، والقدرة على المواجهة ، وتزيد احتمالية أن يكون لديهم مشاكل في التوافق في مرحلة المراهقة والبلوغ وتبدو هذه السلوكيات جميعها لدى الأولاد أكثر من النبات ، أما اضطرابات تواصل السلوك لدى النوع الثاني (بداية مرحلة المراهقة) تتصف بعدوانية أقل وزيادة في احتمالية إظهار سلوكيات عدم القدرة على المواجهة ، والانطوائية ، وتقل احتمالية أن يكون لديهم مشاكل توافق في مرحلة المراهقة وفترة البلوغ ،وتبقى تشخيصات الصحة النفسية محكومة بالنموذج الطبي والإكلينيكي في جميع البلدان.

وهذه السلوكيات من شأنها أن تحدث ضعفاً في الأداء الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي وبداية هذه الأعراض أو الإرهاصات الأولى لها يمكن أن تكون في مستهل مرحلة الطفولة السنوات العشر الأولى من عمر الطفل أو في مستهل سن المراهقة بحيث تختص هذه الأعراض قليلاً أو تكون خاملة في المراحل السابقة من الطفولة ، وقد يكون مستوى حدة هذه الأعراض بسيطاً (mild) لو كانت الأضرار التي تلحق بالآخرين بسيطة أو يكون متوسطاً (moderate) إذا كان المستوى ما بين البسيط والحاد أو يكون حاداً (severe) عندما يحدث السلوك أضرار ملموسة أو جسيمة بالآخرين . وأنماط هذه السلوكيات عادة ما تحدث في بيئات مختلفة ، فالأطفال أو المراهقون الذين لديهم اضطرابات " Conduct Disorder" قد تصدر سلوكيات إكراهية وتهد يديه وإرهابية للآخرين . وعادة ما يثير هؤلاء مشاكل تأخذ شكل الشجار والالتحام البدني وقد يستخدمون بعض أنواع الأسلحة مثل السكين والحجر أو الزجاج المكسور أو سلاح ناري (مسدس أو بندقية) وقد يشترك هؤلاء في أعمال السفاحين

أو خطف حافظات النقود أو السطو المسلح أو الاغتصاب أو محاولات القتل والاغتيال للآخرين ، وقد يصدر منهم سلوك إتلافي آخر مثل تحطيم الشبابيك أو تخريب أثاث المدارس والبيوت وإتلاف الملكيات الأخرى العامة منها والخاصة ، وقد يمارسون عمليات اقتحام للبيوت والسيارات وقد يلجأ بعضهم إلى الكذب أو مخالفة الوعود للحصول على مميزات أو للهروب من الالتزامات والمسؤوليات أو الديون . وقد يمارس الكثير منهم عمليات الهروب المتكرر من المدرسة . وكثيراً ما تظهر هذه الحالات لدى الذكور ، وكثيراً ما تحتد الخلافات بين هؤلاء الذكور لدرجة تصل إلى الاحتكاك البدني وهؤلاء تزيد لديهم احتمالات السلوكيات المضادة antisocial disorders ، فهؤلاء الذين تحدث لديهم هذه الأعراض في فترة المراهقة قد تكون علاقاتهم مع أقرانهم علاقات عادية بالرغم من أن سلوكياتهم التدميرية هذه قد تتم بالتعاون مع آخرين من أقرانهم ، والإناث غالباً ما تظهر لديهم هذه الأعراض إذا ظهرت في مرحلة متأخرة عن الذكور . والأطفال أو المراهقون الذين تشخص لديهم حالات (CD) لا يهتمون كثيراً ولا يتعاطفون مع الآخرين ، والأكثر عدوانية منهم كثيراً ما يفسر نوايا الآخرين بطريقة خاطئة أو يسيء فهم هذه النوايا باعتبارها نوايا عدائية وخطرة بالنسبة لهم ، وبالتالي تكون ردود أفعالهم تجاه هذه النوايا أو السلوكيات ردوداً عدوانية (مبررة من وجهة نظرهم) وهؤلاء نادراً ما يشعرون بالذنب أو بوخزات الضمير أو الندم ، وهؤلاء كثيراً ما يبلغون عن سلوكيات الآخرين بهدف الفتنة أو يوجهون اللوم الكثير إلى سلوك الآخرين ، ونظراً لأنهم يمارسون سلوك الإكراه كثيراً فإن تقديرهم لذواتهم تقدير ضعيف بالرغم من قسوة وحدة تصرفاتهم ومن السهل استثارتهم علاوة على أن مزاجهم في حالة تبدل وتغير وكثيراً ما تنتابهم نوبات هيجان وفوضى يمارسون على إثرها أنواع من العنف والتدمير وكثيراً ما تتكرر الحوادث مع هؤلاء . وغالباً ما يرتبط اضطراب السلوك (CD) بالتدخين وتعاطي العقاقير المخدرة والأعمال الخطرة وغالباً ما يواجه مثل هؤلاء عقوبات الفصل المؤقت أو الفصل النهائي من المدرسة.

ثانياً : السلوك المعاند " الدفاعي "(ODD) Oppositional defiant disorder

تبين فوقية رضوان (٢٠٠٣م، ٨٥) أن الأطفال والمراهقين ذوي اضطراب السلوك المعاند يتصفون بعدم الطاعة ، السلبية انتهاك القواعد الثابتة ، نوبات غضب ، المجادلة مع الآخرين ، مضايقة الآخرين ، لوم الآخرين على مشاكلهم الخاصة ، أضف إلى ذلك إظهار الحالة المزاجية القابلة للإثارة والتهيج ، هذا ويعرض ذوي الاضطراب المعاند أو المتعارض سلوك التحدي والمعارضة بمستوى أكبر وأكثر خطورة من أقرانهم في نفس السن . وطبقاً للدليل التشخيصي للاضطرابات النفسية DSMIV تبين أن هناك نوع واحد فقط وعام من

الاضطراب المعاند أو المعارض ، على الرغم من عدم وجود عمر محدد لبداية هذه الاضطراب ، ويقترح الدليل أن غالبية الأطفال يظهرون الاضطرابات المعارضة أو المعاندة قبل سن الثماني سنوات ويجب أن يظهر الطفل الأعراض لمدة ستة أشهر على الأقل . أما عن نسبة وجود هذه الاضطرابات ، فقد دلت أحدث الأبحاث على وجود نسبة ٢- ١٦ % تقريباً من الكثافة السكانية العامة لديهم هذا النوع من الاضطراب وحوالي ٥٠ – ٦٥ % من الأطفال ذوي اضطراب القدرة على الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لديهم أيضاً هذا النوع من الاضطراب المعارض أو المتحدي .

كما يشير باركلي (Barkley, 1990) أن هذا الاضطراب شائع الحدوث في مرحلة ما قبل المدرسة، ويمكن أن يتميز بخصائص، مثل: العصيان وعدم الامتثال، والتذمر، ونوبات من الغضب، ولكن هذا ليس كافياً لإصدار حكم على الطفل بأنه ضمن هذه الفئة التشخيصية، ويمكن اعتبار الطفل الذي تظهر لديه مثل تلك الخصائص، بأن لديه الاضطراب المنحرف المضاد البسيط، إلا أن المظهر الأساسي لهذا الاضطراب يتضمن عنصرين يوجدان معاً، وهما: ١) السلبية والعدائية والغضب. ٢) المزاج المتقلب، والجدال، والتصرفات المقاومة ضد مطالب الآخرين (الآباء والمعلمين).

وحسب دليل التشخيص الفارقي الإحصائي (APA,1994) فإن هذا الاضطراب يتميز بالخصائص الآتية:

١- يفقد الطفل غالباً أعصابه، فمزاجه متقلب، ولا يستطيع ضبط نفسه.

٢- يتجادل غالباً مع الكبار.

٣- يظهر غالباً الغضب، ويبدو سريع الامتعاض.

٤- يتوق غالباً لإغاظة الآخرين، ويحب الانتقام منهم.

٥- يلوم غالباً الآخرين على أخطائه أو سوء تصرفاته.

٦- يخلق غالباً إزعاجات للآخرين.

٧- يظهر غالباً حساسية زائدة، وينزعج من الآخرين بسهولة.

٨- يتحدى غالباً القواعد، والمعايير الاجتماعية، ويرفض طاعة الآخرين.

ويشير الباحث هنا إلى أن هناك علاقة تلازمية بين هذه الأنماط السلوكية وبعض الممارسات السلوكية غير السوية، حيث أن هذه الاضطرابات قد تحدث مصاحبة لأنماط أخرى من الاضطرابات السلوكية . والأطفال والمراهقون الذين لديهم حالات (CD) عادة ما يتورطون بسرعة في مشاكل مخالفة للسلطات وينتج عنها تبعات سلبية . وعادة ما يواجه هؤلاء

بعقوبات مدرسية منها الفصل المؤقت من المدرسة أو الطرد النهائي من المدرسة ، وقد يحتاج هؤلاء إلى تدخل علاجي إكلينيكي أو نفسي . أما الأفراد الذين لديهم (ODD) فإنهم يشدون انتباه أبويهم أو أولياء أمورهم أو مربيهم بصفة أساسية ، وفي هذه الحالات كثيراً ما تحدث صراعات بين الطفل أو المراهق مع الأبوين علاوة على الجدال الشديد في إلقاء المسؤولية على الآخر . وفي هذه الحالات يفضل اللجوء إلى العلاج النفسي الأسري مع علاج فردي نفسي للطفل أو المراهق مصدر المشكلة وفي حالات أخرى يفضل تدخل مؤسسات الخدمة الاجتماعية . (فوقية رضوان،٢٠٠٣م،٨٩)

أن السلوك الفوضوي يتضمن المشكلات التي تمثل حالة من الفوضى، والإزعاج، والتشويش، والتي تؤثر سلباً على المحيط الاجتماعي (الآباء، والزملاء، والمعلمين)، وأنها تسبب للفرد ضعفاً جوهرياً في الوظائف الاجتماعية والأكاديمية والمهنية، وهذه المشكلات تتضمن: التشتت، والحركة الزائدة، والعدوان، والتخريب، والإغاظة وإزعاج الآخرين، والتشويش والشغب، و خرق القواعد والمعايير الاجتماعية والتربوية . (القصاص، ٢٠٠٢، ١٥)

وفي تصنيف صادر عن جامعة (southern Albama. 2004) وصف السلوك الفوضوي بأنه السلوك الذي يصدر من قبل البعض من الطلاب الأمر الذي يؤدي إلى خلق اضطرابات في بيئة التدريس أو في أداء الواجبات تجاه المعلم أو أي عضو في البيئة المدرسية ، والسلوك الفوضوي قد يحدث مخاطر آو يهدد الأمن النفسي أو البدني أو سلامة الآخرين ، ويأخذ هذا السلوك الإشكال الآتية:

١- الطالب الذي يأتي إلى الفصل الدراسي متأخرا، أو يخرج من الفصل مبكراً و بشكل متكرر الأمر الذي يؤثر على مسار الدرس .

٢-الطالب الذي يكثر من التحدث مع زملائه أثناء سير الدرس .

٣-الطالب الذي يربك الدرس من خلال التحدث بصوت عالي ، ويعمل على طرح أسئلة غير مناسبة وبعيدة عن الدرس .

٤-الطالب الذي يكثر من التردد على غرف المدرسين أو الإدارة المدرسية دونما سبب واضح

٥- الطالب الذي يصدر منه سلوك عدواني ويصبح مولعاً بالاحتكاكات عند حصول مخالفات سلوكية .

٦- الطالب الذي يعد مصدراً لتهديدات بدنية أو لفظية للمعلمين أو لأي عضو في المدرسة.

٧- الطالب الذي يكتب بعض العبارات التهديدية في المدرسة .

٨- الطالب الذي يقوم بالاتصال بأي عضو من أعضاء الهيئة التعليمية وفي أوقات غير مناسبة .

٩- الطالب الذي يعمد إلى إصدار بعض الحركات التي تتنافى مـــع الآداب العامـــة وتمثـــل سلوكيات جارحة للمعلمين أو لزملائه الطلبة .

ويورد (Mcevoy,2000, 130) أمثلة للسلوكيات المخلة بالنظام والتي تعرف بالفوضوية وهـــي على النحو التالي:

١-الطالب الذي يحتك بدنياً مع طالب آخر .

٢-الطالب الذي يوجه ألفاظا مخلة ونابية لإحدى أعضاء البيئة التعليمية أو لطالب آخر.

٣- الطالب الذي يتسبب في اضطراب سير الدراسة في قاعة الدراسة من خلال :

ا- العمل على إصدار ملاحظات خارج موضوع الدرس .

ب- مقاطعة سير الدراسة داخل الصف الدراسي .

ج- الاستحواذ على المناقشات الدائرة أثناء الدرس.

٤- الطالب الذي يعمل على إصدار أفعالا تتنافى مع النظام والتعليمات المدرسية من مثل :

ا- إتلاف الأبواب والنوافذ في المدرسة.

ب- التعامل بعنف مع المرافق المدرسية .

ج- إتلاف الأثاث المدرسي .

كما يشير (Robyn & Duncan.2007.54.)إلى أن مفهوم السلوك الفوضوي أو السلوك المشتت يتضمن المظاهر الآتية :

١- التداخل المستمر وغير الهادف مع المحاضرة والدروس .

٢- إيذاء الآخرين أكان ذلك بالقول أو بالفعل .

٣- التهديدات البدنية والسلوكيات الانتقامية .

٤- انتهاك القواعد السائدة في المحيط التعليمي ولسير الدراسة .

٥- الطلبات الزائدة عن الحد والتي توصف بالغير مقبولة للخروج والدخول الى الفصل الدراسي .

٦- العجز عن الانسجام مع الجو العام والنظم الإدارية والتعليمية السائدة .

كما يمكن الإشارة إلى أن هناك مجموعة من السلوكيات التي قد يساء تفسيرها على أنها سلوكيات مشتتة وتتسم بالفوضوية وهي كالتالي :

١-الفروق الثقافية بين أفراد المجتمع المدرسي.

٢- الحاجة إلى المزيد من الوقت أو الانتباه في مشكلة معينة ولسبب معين .

٣- الإحباطات والتوترات النفسية التي تنتج عن مواقف معينة .

٤-الاختلافات في الآراء الناتجة عن اختلاف وجهات النظر.

ومن خلال استعراض الباحث للتعريفات التي تم التطرق إليها في عرض عدة تعاريف لمفهوم السلوك الفوضوي يود الباحث الإشارة إلى ما يلي:

١- أن السلوك الفوضوي يتداخل مع العدوان والعنف في جوانب معينة مثل (الإيذاء البدني والتخريب ، والجانب اللفظي مثل (التهكم والسخرية واستخدام الألفاظ السيئة).

٢- أن السلوك الفوضوي يتداخل مع العدوان والعنف في تقارب التفسيرات النظرية وتشابه الأسباب الرئيسية التي تقف ورائه .

٣- تتنوع أبعاد السلوك الفوضوي لتشمل أشكال متعددة من الممارسات العدوانية والممارسات الدفاعية المتحدية والمتمثلة في رفض الانصياع لتعليمات وأوامر الكبار مثل الآباء والمعلمين .

٤- معظم أشكال السلوك الفوضوي الملاحظ في المدارس هو النمط البسيط ، وأحيانا تصل إلى المستوى المتوسط . أما المستوى الحاد فهو محدود جداً ويكاد يكون نادراً.

٥- يتزامن السلوك الفوضوي مع مشكلات متنوعة منها مشكلات اجتماعية وأسرية وكذا مشكلات تعليمية .

٦- أن مصطلحات [العنف المدرسي ، السلوك العدواني ، السلوك الفوضوي] جميع هذه المفاهيم تؤخذ بطريقة تبادلية في كثير من الأحيان ، وجميعها تعني تجاوز النظام المدرسي ، وعدم الالتزام بالتعليمات المدرسية ، وإثارة الفوضى داخل بيئة المدرسة.

٧- أن السلوك الفوضوي والسلوك العدواني ، وسلوك العنف المدرسي تقوم أساسا على تعدي للقواعد المدرسية ، ومقاومة الضوابط التعليمية ، وبالتالي فإن هذه الممارسات السلوكية تثير الفوضى في النظام التعليمي بالشكل الذي يؤثر على آداء جميع الطلاب ، وينتج عنها تأثيرات متشابهة .

كما يود الباحث الإشارة إلى بعض النقاط الموضحة الفروق بين السلوك الفوضوي والسلوك العدواني وسلوك العنف والتي تتمثل في النقاط الآتية:

١- السلوك الفوضوي يعد أكثر عمومية من السلوك العدواني وسلوك العنف المدرسي .

٢- يعمل السلوك الفوضوي على إثارة اضطرابات متنوعة داخل المدرسة ، وتشكل عدة مخاطر تهدد الآمن النفسي والبدني للآخرين .

٣- يتصف الطالب الذي يصدر منه السلوك الفوضوي بقصور القدرة على التوافق مع النظم الإدارية والتعليمات المدرسية .

٤- لا يقتصر السلوك الفوضوي على إثارة الإزعاج داخل الفصل الدراسي فقط ،بل يتعداه إلى جميع مرافق ومحتويات المدرسة أيضا .

٥- يماثل السلوك الفوضوي السلوك العدواني والعنف من حيث تنامي آثاره السلبية إذا لم يتم التعامل معه بجدية وتوجيه الجهود المناسبة للتعامل معه .

تعقيب :

من خلال استعراض التعريفات المتعددة التي أشار إليها الباحث في عرضه للتعريفات التي تناولت السلوك الفوضوي ، نجد أن التعريف اللغوي لمصطلح الفوضى كما أشار إليه (الأداء ١٩٩٧م) هو" الاختلاط بلا نظام " ويوصف الشخص غير المنضبط بالفوضوي . والسلوك الفوضوي شأنه في ذلك شأن الممارسات السلوكية الإنسانية المتنوعة مجرد عادة متعلمة ومكتسبة ، تُدعم بالممارسة ، وهذا ما يعزز الأمل في إحداث التغير وتعديل السلوك ، لأن السلوك الفوضوي يعد سلوكاً متعلماً وليس وراثياً ، والاتجاه السلوكي وهو أحد الاتجاهات الرائدة في علم النفس يرى بأن أي عملية تعلم من الممكن إعادتها من خلال الارتباط الشرطي وبالطرق الملائمة والصحيحة .والباحث في دراسته الحالية يسعى إلى العمل على تقليل السلوك الفوضوي داخل المحيط المدرسي إدراكا بالآثار السلبية المتنوعة التي تنتج من إظهار السلوك الفوضوي ، وكذا مساعدة الطلاب على اكتشاف مكامن الخلل في آليات التعامل مع الآخرين بما يساعدهم في النهاية على التكيف السوي مع المجتمع الذين يعيشون وسطه ، من خلال إعداد برنامج إرشادي قائم على الاتجاه العقلاني الانفعالي يعمل هذا البرنامج على مساعدة أعضاء المجموعة الخاضعة للبرنامج الإرشادي على اكتساب بعض الاستراتيجيات المناسبة والتي تعزز السلوك السوي وتعمل على إعادة التقييم المعرفي لبعض الأفكار الخاطئة والتي تدفع بالمراهق إلى إثارة الفوضى والإزعاج بشكل يمثل عائقاً أمام قيام المدرسة بوظائفها المتنوعة تربوياً وتعليمياً

المفاهيم المرتبطة بالسلوك الفوضوي

يعرض الباحث في هذا المحور مجموعة من المفاهيم والتي يرى أنها تتداخل بشكل مباشر مع السلوك الفوضوي حيث تتشابه في كثير من الممارسات القائمة عليها وكذا في الآثار الناتجة عنها وجميعها متضمنة إلحاق الضرر النفسي أو البدني بالآخرين وهذه المفاهيم هي كالتالي:

١-العدوان *aggression* :

العدوان سلوك يقصد به المعتدي إيذاء الآخرين ،وقد عرف من قبل العديد من علماء النفس وتطلق صفة العدوان على أشكال محددة من السلوك (كالضرب والصدم مثلاً) أو على أشكال معينة من الحوادث الانفعالية أو كليهما معاً،أو على الظواهر المرافقة للحوادث الاجتماعية (كالغضب والكره) أو على مضامين دافعة (كالغريزة والدافع) ولا يتضمن مفهوم العدوان

سمات سلبية كالميل إلى المشاجرة والسيطرة والصراخ والعنف فحسب ،وإنما يتضمن سمات إيجابية كالثقة بالنفس والحزم والتوكيد وقوة الإرادة . (ملحم ١٤٢٨هـ،١٥١)

ويذكر العيسوي (٢٠٠١م، ٨٨) بان " drever " حدد معنى العدوان في أنه يعني الهجوم على الآخرين والذي يرجع في الغالب إلى المعارضة ، ويتصل العدوان بنزعات حب السيطرة والتسلط في الجماعات الاجتماعية .

٢-العداء :*hostility*

العداء هو شعور داخلي بالغضب والعداوة والكراهية موجه نحو الذات أو نحو شخص أو موقف ، والمشاعر العدائية تستخدم كإشارة إلى الاتجاه الذي يقف خلف السلوك أو المكون الانفعالي للاتجاه ،فالعداوة استجابة اتجاهية تنطوي على المشاعر العدائية والتقويمات السلبية للأشخاص والأحداث . (ممدوحة سلامة،١٩٩٣م،١٧)

و ذكر أباظة (٢٠٠٣م،٥) أن " *buss*" أوضح السمات المميزة لمفهوم العدائية وذلك في النقاط الآتية :

ا- أن العدائية استجابة اتجاهية وتتضمن استجابة لفظية للتعبير عن المشاعر السالبة والتقديرات للأحداث والأفراد

ب- أن العدائية تتكون من ردة فعل للهجمات المضادة الزائدة على الذات الفردية والنبذ والحرمان

ج- أن العدائية استجابة غضب مشروطة

د- أن العدائية تنمو وتتطور على أساس العبارات اللفظية التي تحدد فئة المثير ونوعه ، وهذه الاستجابات اللغوية لا توجد إلا في الإنسان ولذلك فالعدائية قاصرة على الجنس البشري لامتلاكه الميكانيزمات والاستجابات الرمزية

٣-العنف :*violence*

يرى يسري (١٩٩٣م، ٣) أن العنف سمة من سمات الطبيعة البشرية ، ويظهر حين يعجز العقل عن الإقناع أو الاقتناع ، فيلجا الأنا تأكيداً لذاته ووجوده إلى وقدرته إلى الإقناع المادي باستبعاد الآخر ، إما مؤقتاً بإعاقة حركته أو شلها لإجباره على الاقتناع ولو بالصمت ، وإما نهائياً بإنهاء ذات وجوده .

ويذكر علي (٢٠٠١م،٥٧٤) أن العنف شكل من أشكال السلوك العدواني والذي يتضمن الخسارة والأذى للأشخاص أو الممتلكات ،وسلوك العنف يكون له النية في التكرار ولا يمكن التحكم فيه ثائرا أو متطرفاً، صاخباً ومفاجئاً وقتياً.

٤-القوة :*power*

هي عدوان مضبوط له اتجاهه وهدفه وان استخدام القوة يكون بطريقة منطقية ، كما تتضمن القوة القدرة سواء مورست أو لم تمارس على أحداث أمر معين ، أو تأثير فرد أو جماعة عن طريق ما على سلوك الآخرين وبأساليب مفقودة ،كما أن القوة هي تلك الأفعال التي تحدث داخل المجتمع والتي ينظر إليها على أنها أفعال شرعية مثل تهذيب الأبناء عن طريق صفعهم.

٥- القوة الإكراهية :

القوة الإكراهية هي التهديد والتحطيم وهي أسلوب منظم للتأثير على الآخرين.

(رشاد، ١٩٩٣م، ١٢)

٦-التخريب :*destructive*

تعرفه إجلال سري (٢٠٠٣م،١٨٢) بأنه " تكسير الممتلكات وإتلافها وتدميرها ، ويكون التخريب من قبل المخربين مزعجاً لمن حولهم ، وذلك لأنه يؤدي إلى الإتلاف والخسارة المادية والمعنوية .

كما يذكر (ملحم ١٤٢٨هـ،١٦٢) بان التخريب يتمثل في الرغبة في تدمير أو إتلاف الممتلكات الخاصة بالآخرين أو المرافق ،وقد يشمل السلوك التخريبي من قبل الأفراد مقتنيات الأسرة في المنزل أو الحديقة أو الحاجات الخاصة و العامة ،ويتفاوت الأفراد فيما بينهم في درجة الميل نحو التدمير.

٧-العناد *stubborn-disobedience*

هو اضطراب سلوكي شائع يحدث ولفترة وجيزة من عمر الفرد ،وربما يأخذ نمطاً متواصلاً وصفة ثابتة في السلوك ،ويصنف ضمن النزعات العدوانية عند الأطفال ،ويعتبر محصلة لتصادم رغبات وطموحات الطفل ورغبات الطفل ورغبات ونواهي الكبار وأوامرهم.

٨- الغضب *anger*

استجابة انفعالية حادة تثيرها مواقف التهديد أو العدوان أو القمع أو السب أو الإحباط أو خيبة الأمل ، ويصحب الغضب استجابة قوية من الجهاز العصبي المستقل وخاصة من قسمه السمبثاوي ويدفع المرء إلى الاستجابة بالهجوم إما بدنياُ أو لفظياً وتتحدد حالة الغضب بمحددات أربعة هي:

* إثارة فسيولوجية
* إدراك
* معرفة

* سلوك

وأن الفرد نفسه هو الذي يحدد مدى خطورة الموقف والأحداث التي تثير الغضب ،لان الغضب في العادة عاطفة شخصية ،أي انه يميل إلى الظهور عندما يلحق ضرر بذات الشخص أو بممتلكاته أو بعائلته (حسين،٢٠٠٧م ،١٨)

٩- **الغيرة** .*Jealousy*

وهي شعور مؤلم ينتج عن أي اعتراض أو محاولة لإحباط ما بذله الفرد من جهد للحصول على شي مرغوب فيه ، وهذا الانفعال يلازمه شعور بجرح الاعتزاز بالنفس ، كما أن الغيرة لا تثير في الفرد الغضب والشعور بالنقص فحسب ، بل أنها تؤدي إلى سوء تكيفه مع المجتمع أيضا (الخالدي ،٢٠٠١م، ١١٣)

ويود أن يشير الباحث في نهاية هذا العرض إلى أن هناك تداخل كبير بين مفهوم السلوك الفوضوي وبعض المفاهيم الأخرى ذات العلاقة به ، وإن كانت هناك بعض الجوانب التي تختلف فيها تلك المفاهيم ، فهي تبرز في جوانب محددة فمثلا العدوان هو سلوك ، ويعد العدوان بأشكاله المختلفة مظهراً رئيسياً من مظاهر السلوك الفوضوي ، وفي حين يعد مفهوم كالغضب انفعال ، فأن العدائية تشير إلى اتجاه عدواني يشير أو يوجه الفرد إلى القيام بالسلوك العدواني، ومع ظهور مثل هذه الاختلافات فإنها اختلافات ليست واضحة بشكل يجعل الفرد قادراً على القول باستقلالية كل من المفاهيم المرتبطة بالسلوك الفوضوي استقلالاً واضحاً.

(المشكلات المرتبطة بالسلوك الفوضوي)

إن السلوك الفوضوي بأبعاده المتنوعة يؤثر في مجموعة من الجوانب التي تشكل الممارسات الشخصية الفرد في مجالات عدة ،لان السلوك الفوضوي كممارسة سلوكية تدفع الفرد إلى التصرف الخاطئ وبالتالي تتعدد الآثار الناتجة عن هذا السلوك فمن المشكلات التي ترتبط بالسلوك الفوضوي مشاكل متعلقة بالجوانب الاجتماعية وأخرى متعلقة بالجوانب التحصيلية وثالثة تتعلق بالجوانب العائلية ،الأمر الذي يؤكد المدى الذي تنتشر فيه الآثار المعوقة في بناء شخصية الفرد خاصة وأن مرحلة المراهقة مرحلة مهمة في بناء الشخصية . وفي هذا الشأن يستعرض الباحث مجموعة من المشكلات المرتبطة بالسلوك الفوضوي ، والتي تتسم بالتنوع وعدم الاقتصار في جانب معين ، وهذا يدفع الكثير من المهتمين بدراسة أنماط السلوك الصادر من الطلاب إلى أهمية إدراك الآثار التي يخلفها السلوك الفوضوي وتوجيه الدراسات

لمثل هذه المشاكل، والباحث في هذا الإطار يستعرض مجموعة من الآثار الناتجة عن السلوك الفوضوي وهي كالتالي :

أولاً : المشاكل الاجتماعية

من الناحية الاجتماعية يفشل الكثير من الأطفال العدوانيين في تنمية صداقات ، كما يتضح في صعوباتهم مع العلاقات الندية مع الأقران ، ونقص العلاقات الطبيعية القوية مع الآخـــرين ، وعادة ما ينسحب هؤلاء الأطفال أو ينعزلون اجتماعياً ، وقد يصادف البعض مـــنهم شخصـــاً أكبر أو اصغر بكثير أو يقيموا علاقات سطحية مع أمثالهم من المعادين للمجتمع وأغلب هؤلاء الأطفال غير واثقين من أنفسهم بالرغم من إظهارهم بشكل خارجي صلب ، وبالتالي لا يمدون أيديهم للآخرين حتى وإن كان ذلك سيجلب ميزة واضحة وفورية ، كما تظهر أنـــانيتهم فـــي استغلالهم المستمر للآخرين لآدائهم أي معروف لهم بدون أي جهد لرد المجاملة أو المعروف ونادراً ما يشعرون بالذنب أو الندم تجاه تصرفاتهم القاسية ، ويحاولون إلقـــاء اللـــوم علـــى الآخرين ، ومن المحتمل اهتمام الفرد بصالح أصدقائه ، يساعدهم بـــدون مصـــلحة أو عائـــد مباشر من وراء ذلك ، ويلاحظ أن علاقة الفرد بأقرانه ورفاقه في الجماعة الجانحة يكون أهم من أي أهداف أخرى في حياته ، ويكون لديه اقتناع بأن رفاقه يفهمونه ويرعونه بطريقـــة لا يرقى إليها أحد من والديه ، وعلى عكس ذلك فإن تصرفات الطفل والمراهق منحرف السلوك مع الآخرين خارج هذه الجماعة تكون فظة ويكون غليظ القلب ملتوياً ، ويقل إحساسه بالذنب نحو الآخرين ، لا يساعدهم بدون الحصول على مصلحة أو عائد مباشر من وراء ذلك ، وقد يشي بالآخرين أو يلقي باللائمة عليهم فيما يقترفه من أخطاء ، وفي أغلب الحـــالات يكـــون لأعضاء هذه الجماعة تاريخ في الجهد المفرط أثناء طفولتهم المبكرة انتهـــت بهـــم إلـــى أن يصبحوا أعضاء بالجماعة الندية الجانحة ، ومن ثم فإن ولاءه لهذه الجماعة يكون ولاء شديداً لأنها تشبع حاجاته النفسية . (wood, 1999, 182)

وغالباً ما يكون لدى ذوي اضطرابات السلوك الفوضوي علاقات اجتماعيـــة معقـــدة ومـــن الممكن أن يظهروا مهارات اجتماعية هزيلة ولا يستطيعوا قـــراءة التلميحـــات الاجتماعيـــة للأشخاص الآخرين بصورة جيدة ، ومن الممكن أن يكون لديهم صعوبة في الحصول علـــى منظور الأشخاص الآخرين مثل (فهم أفكار الآخرين ومشاعرهم) وهم ضـــعفاء فـــي حـــل المشاكل المتعلقة بالعلاقة بين الأشخاص، أضف إلى ذلك أن الفوضويون يتميزون بالشـــعور بالاضطهاد فهم يفكرون بصورة خاطئة نحو الآخرين ، وفي النهاية نجد أن الأقران يرفضون ذوي السلوك الفوضوي ،ونتيجة لذلك نجد صعوبة في التفاعلات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال ،

نجد أيضاً أن هؤلاء الأطفال يميلون إلى مضايقة الأشخاص الآخرين والتصرف بالسلوك الفوضوي في المواقف الاجتماعية .

ثانياً : المشاكل العاطفية :

على مدار الوقت ، يتلقي كثير من الأطفال ذو الاضطراب السلوكية الفوضوية تغذية راجعة أكثر سلبية من الإيجابية من بيئتهم مثلاً (الأقران ، والآباء ، والمدرسين والجيران ، الخ) وأحياناً ما ينتج عن هذه التغذية الراجعة السلبية تنمية الطفل للاعتزاز القليل بالذات ، ومن الممكن أن يصبح الطفل فاسد أخلاقياً وبالتالي سيستسلم وأحياناً ممكن أن يتحول الاعتزاز القليل بالذات والتثبيط إلى الإحباط ، وتزيد احتمالية إصابة هؤلاء الأطفال بالهم إلى أن يصبحوا ذو تفكير سلبي .

ثالثاً : المشاكل التعليمية :

من الواضح أن هناك علاقة وثيقة بين اضطرابات السلوك الفوضوي والصعوبات التعليمية ، حيث نجد أن كثيراً من الأطفال ذو اضطراب القدرة على الانتباه المصحوب باضطراب النشاط الزائد أو الأطفال الفوضويين لديهم عجز تعليمي قابل للتشخيص حتى لو لم يتم تشخيص حالة الطفل بالإعاقة التعليمية ، من الممكن أن تستمر مناضلته بالمدرسة ، ونجد أن الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية لا يعملون في أغلب الأوقات ولا يجدوا من يتمم لهم العمل من الممكن أن يكونوا غير منظمين وأن يكون لديهم مهارات تعليمية هزيلة ، ولديهم صعوبة في تدبير وقتهم على نحو فعال ،ومن الممكن أن يكون لدى هؤلاء الأطفال علاقات ضعيفة مع المدرسين والتي يمكن أن تؤثر على آدائهم التعليمي.(فوقية رضوان،٢٠٠٣م،٩٥)
وهناك علاقة ثنائية الاتجاه بين الآداء الأكاديمي واضطراب السلوك فالأطفال الذين لديهم اضطرابات في السلوك كثيراً ما يظهرون مستويات متدنية من التحصيل الأكاديمي مع بداية سنوات الدراسة ، وتظهر هذه المستويات المتدنية ، بصفة خاصة في صعوبات القراءة والتي ترتبط مع اضطرابات السلوك ، وعلاوة على ذلك فإن معدلات التقصير والأداء الأكاديمي أظهرت وجود علاقة بينها وبين ملامح البيئة المدرسية نفسها ، وهذه العوامل تشتمل على الملامح الطبيعية للمدرسة ومدى توافر المدرسين في المكان المناسب في الوقت المناسب واستخدام المعلم لأساليب المدح والتعزيز التي تركز على أداء الفرد ومسؤولياته والتأكيد على الأداء الأكاديمي وعلاقة المعلم بالتلميذ بصفة عامة.

(Webster , Stratton & Dahl , 1995.333)

ويذكر كازديان(٢٠٠٣م،٤٠) أن الأطفال والمراهقين الذين تصدر منهم أنماط سلوكية غير سوية من المحتمل أن يظهروا قصوراً أكاديميا كما تعكسه مستويات تحصيلهم ودرجاتهم في

المدرسة ، ومهاراتهم في مجالات معينة خاصة في القراءة ،ويرى معلمو مثل هؤلاء الطلاب أنهم لا يبدون اهتماماً بالمدرسة ، ولا يبدون حماساً يحقق التقدم الأكاديمي .

ويبين رضوان (٢٠٠٢م، ٢٧٥) أن الطلاب قد ينزلقون في مواقف إرهاق شديد نتيجة لعدم تحقيقهم النجاح المعترف به في إطار المنظومة المدرسية . ومن يفشل في تحقيق معايير النجاح والاعتراف المدرسية سوف يبحثون عن مجالات أخرى يستطيع فيها تحقيق النجاح ، ومن الشائع أن يكون الحصول على الاعتراف عن طريق أعمال العنف والعدوان .

كما تشير سحر السعدي (٢٠٠٥، ١١) إلى أن الانخفاض الواضح في التحصيل الدراسي والرسوب المتكرر ، وعدم إكمال التعليم ، وربما ترك المدرسة وشرود الذهن والاستغراق في أحلام اليقظة من أهم المشاكل التعليمية المرتبطة بالسلوك الفوضوي .

ويؤكد (Nelson,2003,172)أن السلوك الفوضوي يؤثر في عملية التعليم ويأخذها بعيداً عن التحصيل الأكاديمي المتميز من خلال إضاعة الأوقات المخصصة للتحصيل التعليمي ، وتجعل الأمر صعباً بالنسبة لبقية الطلاب والذين يسعون إلى النجاح الأكاديمي ، وزيادة خبراتهم المعرفية .

رابعاً:مشاكل العلاقات الأسرية :

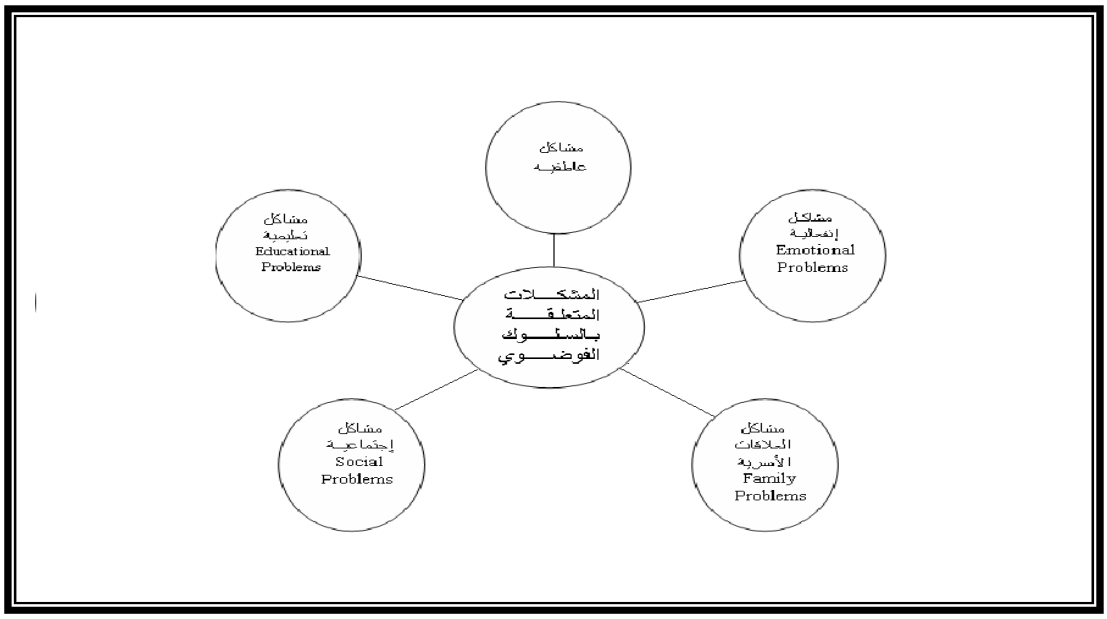
إن التفاعلات الإكراهية بين الطفل والأبوان والرعاية الوالدية غير الكفء تشارك في زيادة سوء مشاكل السلوك الفوضوي على مدار الوقت . ومن الممكن أن يتأثر الأقارب من الأطفال ذوي المشاكل السلوكية ، ومن الممكن أن يكون هناك تفاعلات سلبية مع الأقارب ، وأحياناً يكون لدي الأقارب مشاكل في مجاراة هؤلاء الأشخاص المضطربين سلوكياً . وأن الأسلوب الإكراهي للأسر يوجد في كثير من أسر الأطفال ذوي مشاكل السلوك الفوضوي ، ويتضح هذا السلوك عندما يكون الآباء غير مؤهلين في عملية التحكم في تربية أطفالهم ، ففي الأسرة الإكراهية ، نجد أن الآباء يعطون الأوامر متكررة ، ويصرخون ، ويلومون ، ويحتجوا،مما يؤدي إلى سيادة تفاعلات سلبية قد تؤدي إلى استسلام الأبوان أو الأبناء إلى الآخر.

(فوقية رضوان،٢٠٠٣م،٩٦)

ويشير الباحث بالشكل التوضيحي التالي إلى العلاقة بين السلوك الفوضوي وبعض المشكلات ذات الارتباط به والتي تتفاعل مع ذلك السلوك مما ينتج عنه بعض الآثار السلبية .

شكل رقم (٣)

يوضح أنواع المشكلات المرتبطة بالسلوك الفوضوي



ويوجز الدويك (٢٠٠٠م)مجموعة من الآثار المتنوعة للسلوك الفوضوي على النحو التالي:

١- المجال السلوكي:

عدم المبالاة ،العصبية الزائدة ،المخاوف غير المبررة،مشاكل الانضباط، عدم القدرة على التركيز،تشتت الانتباه، السرقات، الكذب،تحطيم الأثاث والممتلكات المدرسية، العنف الكلامي المبالغ فيه، التنكيل بالحيوانات،

٢- المجال التعليمي:

التدني في مستوى التحصيل العلمي ، التأخر عن المدرسة والغياب المتكرر ،عدم المشاركة في الأنشطة المدرسية ، التسرب من المدرسة بشكل دائم أو منقطع

٣- المجال الاجتماعي :

العزلة الاجتماعية ، ضعف العلاقات مع الآخرين ، ضعف المشاركة في الأنشطة الاجتماعية ، العدوانية تجاه الآخرين .

٤- المجال الانفعالي:

ضعف الثقة بالنفس ، الاكتئاب ،ردود الأفعال السريعة ، الهجومية والدفاعية في المواقــف ، التوتر الدائم ، الشعور بالخوف وعدم الآمان ، عدم الهدوء والاستقرار النفسي .

مستويات السلوك الفوضوي :

هناك ثلاثة من المستويات المميزة للسلوك الفوضوي وقد اتفق كثير من المهتمين بدراسة السلوك الفوضوي ، والسلوكيات غير السوية على تصنيف السلوكيات المهددة والمربكة للطلاب إلى المستويات الآتية:

المستوى الأول :

وهو أقلها خطورة ويشتمل على أي مواقف يمكن التعامل معها بسهولة بين المعلم وبين الطالب وتنتهي إلى حلول ممكنة .

المستوى الثاني :

ويشتمل على مشكلة مستمرة أو حدث أكثر خطورة في غرفة الصف ، وفي محيط المدرسة وفي هذه المواقف يمكنك اللجوء إلى قسم شؤون الطلاب أو إلى فريق تقويم الطلاب للمساعدة في تقييم وحل المشكلة .

المستوى الثالث :

وهي الأكثر خطورة وهي الحالة التي تتمخض عن وجود مخاطر حقيقية وإذا حدث ذلك لابد من استدعاء الجهات المعنية بالتعامل مع الموقف. (Warman, 2000,284)

كما يحدد الدليل التشخيصي والإحصائي(١٩٩٤م، ٧١) مستويات السلوكيات الفوضوية في المستويات التالية :

١-المستوى الخفيف: وهنا لا توجد إلا مشكلات سلوكية قليلة ، وهي التي لا تسبب للآخرين سوى قليل من الأذى مثل (الكذب ،الهروب من المدرسة ، الغياب خارج البيت بعد حلول الظلام بدون أذن)

٢- المستوى المتوسط: حيث يكون عدد المشكلات السلوكية وتأثيرها على الآخرين وسطاً بين الخفيف والشديد وذلك من مثل (السرقة دون مواجهة الضحية تخريب الممتلكات)

٣- المستوى الشديد : وهنا توجد مشكلات سلوكية كثيرة تزيد عما هو مطلوب لتشخيص الاضطراب ، أو أن المشكلات السلوكية تسبب أذى بليغ للآخرين وذلك مثل (الجنس بالإكراه ،القوة الجسمانية ،استخدام السلاح ، السرقة بمواجهة الضحية الاقتحام)

كما يصنف عبد المعطي (٢٠٠١م، ٤٢٠) السلوك الفوضوي إلى الأنواع الآتية :

١-النوع الذي يتميز بأن أغلب المشاكل السلوكية تحدث أساساً كنشاط اجتماعي مع الرفاق وقد يوجد هنا السلوك العدواني الجسمي ، أو قد لا يوجد.

٢-النوع ذا السلوك العدواني ويتميز بسيطرة السلوك العدواني عادة تجاه البالغين والرفاق ويتم بواسطة الفرد نفسه .

٣-النوع غير المميز وهو النوع المتبقي أو الخليط الذي لا يمكن وضعه ضمن أي من النوعين السابقين .

تصنيف المشكلات السلوكية ونسبتها:

من الصعب تحديد مدى انتشار المشكلات السلوكية بين المراهقين ، لعدم وجود اتفاق على تعريف هذا السلوك وتصنيفاته بين المهتمين بدراسة تلك المشكلات السلوكية ، ومن جهة أخرى لعدم وجود جهات محددة تقوم بعملية الحصر والدراسة لحجم المشكلات السلوكية بين المراهقين ، وتقديم الأرقام والنسب الفعلية لتلك الظاهرة ولكن يمكن الإشارة إلى بعض النسب التي أشارت إليها الدراسات المهتمة بهذا الموضوع .

معدل الانتشار :

لا يوجد اتفاق على معدل انتشار هذا السلوك وقد يرجع ذلك إلى عدم وجود تعريف عالمي متفق عليه للمشكلة ، ويعتبر السلوك المنحرف شائع في الطفولة ، والمراهقة وقد قدر أن ما بين ٦-١٦ % من الأولاد وما بين ٢ : ٩% من البنات تحت سن الثامنة يصابون بالاضطراب ، كما يعتبر هذا الاضطراب شائعاً بين الأولاد بنسبة أعلى منها بين البنات إذ تتراوح بين ٤ : ١ لما بين ١٢ : ١ ، كما أن النسبة أعلى بين أطفال المدارس العامة في المدينة عن مثيلتها العامة في القرية ، وعن المدارس الخاصة بالمدينة .

(حمودة ، ١٩٩١ ، ١٤٨)

وذكر (Kuaffman, 1985) أن نسبة الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية في المدارس العادية كما قدرها مكتب التربية والتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية تصل إلى ٢%، في حين أن الأبحاث تشير إلى نسبة (٦ – ١٠)%. كما يذكر نيلسون (Nelson, 1985) أنه على الرغم من أن الدراسات لا تظهر أن الأولاد أكثر معاناة من البنات في مشكلة الاضطرابات السلوكية، إلا أن الأولاد هم أكثر تمثيلاً في البرامج المصممة لمعالجة الاضطرابات السلوكية بنسبة (١٠: ١). وعند مراجعة الكثير من الدراسات التي أجريت على الأطفال من سن (٤ : ١٨) سنة وجد أن نسبة انتشار المشكلات السلوكية بشكل عام في الولايات المتحدة الأمريكية تتراوح بين ١.٧ – ٩.٩ % وبمعدل ٥.٧ % وفي دراسة أجريت على (٧٢٥) طالباً تتراوح أعمارهم بين ١٣ : ١٨ سنة وجد أن نسبة انتشار المشكلات السلوكية ١٢.٣% ووجد

أن ولدمان وليلنفيلد *Waldman & Lilienfeld 1991* أن نسبة الانتشار هي(٧%) في دراستهم التي قامت على الأطفال من عمر ٨ : ١٢ سنة ، و طبقاً للأبحاث التي أجراها Phelps & Mclintock 1994 فقد وجد أن ٦% من الأطفال في الولايات المتحدة عرضة للإصابة بحالات اضطرابات السلوك Conduct Disorder وهناك اعتقاد بأن حدوث هذه الاضطرابات يتنوع بتنوع الجوانب الديموغرافية حيث تزداد حالة بعض المناطق سوءاً عن المناطق الأخرى ، فمثلاً نجد أن في عينة نيويورك وجد نسبة ١٢% من المستويات المتوسطة من اضطرابات السلوك و ٤% من الحالات الحادة ، وبما أن تفشي المرض يمكن أن يستند أساساً إلى تقديرات معدلات الإحالة ، وبما أن الكثير من الأطفال والمراهقين لم تتم إحالتهم مطلقاً للعلاج لدى مؤسسات الرعاية الاجتماعية والنفسية فإن النسبة الواقعية والحقيقية قد ترتفع كثيراً عن هذه المعدلات.

(*Phelps & McClintock, 1994,58*)

وفي دراسة بار وآخرون (١٤٢٥هـ، ٣٧٣) والتي أجريت في البيئة السعودية على طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية توصل الباحثون إلى أن حجم العنف الطلابي يتراوح بين عدم الوجود والكثرة ، كما تشير نتائج تقديرات المعلمين ومديري المدارس إلى أنه يتراوح بين المتوسط والقليل ، وقد بينت الدراسة أن أعلى نسبة للعنف المدرسي تتركز بين المتوسط والقليل ، وبلغ حجمها حوالي ٦٩,٤% بما يشير إلى أن العنف داخل المدارس من الظواهر السلوكية التي لا يمكن القول أنها غير موجودة ، أولا تشكل مشكلة تربوية .

وقد أصبحت الولايات المتحدة الأمريكية في العشرين سنة الأخيرة وبسبب السلوك السلبي في المدارس ، تعاني في التربية والتعليم ، وبدأ الاهتمام من قبل المتخصصين النفسيين والعامة بعوامل الخطر التي تواجه المدارس الأمريكية وطلبتها منذ ذلك الحين ، وكان السلوك السلبي والفوضوي والعدواني من بين هذه العوامل ،وازداد السلوك السلبي بشكل ملحوظ في الآونة الأخيرة خصوصاً بعد سحب الأساليب العقابية من يد المعلم ، الذي يعتبر أن العقاب هو الوسيلة الوحيدة لضبط الغرفة الصفية وانتظام الطلبة والنجاح الأكاديمي ، وأصبحت المشكلات السلوكية تأخذ الاهتمام الرئيس في المدارس وفي المجتمع ، وظهر أن الطلبة ذوي السلوك المشكل هم الأقل نجاحا وتكيفاً في الجو المدرسي. (*Scavella, 2004*)

إن الأطفال ذوي السلوك المشكل ، هم أطفال فاشلون أكاديمياً والأسلوب العلاجي الذي يمكن أن يستخدم معهم يجب أن يناسب مستواهم الأكاديمي ، ويؤثر هذا السلوك على معلم الصف داخل الغرفة الصفية ، وهذا يعني أن المعلم سيقضي وقتاً طويلاً بإعطاء تعليمات الانضباط والالتزام ، مما يترتب علي ذلك أن الوقت الفعلي المعطى للحصة الصفية سيكون أقل لكل الطلبة الذين يعانون من المشكلات السلوكية ، مثل السلوك العدواني وضعف الانتباه والنشاط

الزائد ، ويتأثر التحصيل الأكاديمي للطلبة الآخرين الذين لا يعانون من هذه المشكلات . وتعاني المدارس الآن من انتشار واضحا في السلوك السلبي ، وخصوصاً في القرن العشرين ، وبسبب هذا السلوك الذي يقوم به الأطفال ذوو المشكلات السلوكية مثل العدوان ، وضعف الانتباه والنشاط الزائد فقد يعاني من ضررها الأطفال الذين ليس لديهم مثل هذا السلوك ، لذا أصبح الطلبة يفشلون في حياتهم الاجتماعية والأكاديمية *(Terrance & et,al, 2000)*

ويشير بيركام (*Burcham , 2002*) إلى أن المدارس أصبحت تعمل لمساعدة الطلبة في تخفيف المشاكل السلوكية والتي تظهر بسبب عوامل بيولوجية وقضايا اجتماعية ، وتقل فرص الطلبة ذوي المشكلات السلوكية مثل السلوك العدواني ، وضعف الانتباه والنشاط الزائد ، في الحياة بسبب سوء السلوك وبسبب نفور الآخرين منهم ، وبالتالي يتأثر تكيفهم الاجتماعي مع الآخرين ، وتقترح بعض النظريات أن السلوك العدواني وضعف الانتباه والنشاط الزائد تؤثر على فهم الذات وفهم الآخرين ، وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن هناك علاقة بين المشكلات السلوكية ومفهوم الذات ،وأن هناك علاقة بين السلوك العدواني وسلوك ضعف الانتباه والنشاط الزائد وتدني مفهوم الذات . والمشكلات السلوكية ، هي سلوك غير تكيفي ، يزداد ليتعارض مع إحراز النمو والتطور السوي ، وهي تتضمن أنماط سلوك مثل العدوان ، وضعف الانتباه والنشاط الزائد والكذب وتخريب محتويات المدرسة، والمجادلة والنزاع مع الآخرين . (*Galehouse ,2003*)

بالإضافة لذلك تزداد نسبة انتشاره في الطبقات الاجتماعية الدنيا إذ أن السلوك المنحرف أكثر شيوعاً لدى الأطفال الذين يعاني آبائهم من اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع ، والذين يعتمدون على الكحوليات بنسبة أعلى مما يوجد في المجتمع العام ويرتبط انتشار السلوك المنحرف والسلوك المضاد للمجتمع بالعوامل الاقتصادية الاجتماعية ، ولوحظ أن أكثر أشكال السلوك المنحرف هو النوع الاجتماعي غير العدواني الذي يسرق دون مواجهة مع الضحية ويهرب من البيت أو المدرسة ويكذب ويتعاطى المواد المخدرة .

(*Hendren ,1991,62*)

الصورة الإكلينيكية : لا يتطور وينمو السلوك الفوضوي بين ليلة وضحاها ، إنما يتطور العديد من الأعراض عبر الوقت حتى يتكون شكلاً ثابتاً يتضمن انتهاك حقوق الآخرين ، ومن غير المحتمل وجود محكات الاضطراب عند الأطفال الصغار جداً بما أنهم غير قادرين على إظهار الأعراض التقليدية للسلوك المنحرف الموجود عند الأطفال الأكبر سناً ، فلا يستطيع الطفل ذي الثلاثة أعوام مثلاً أن يقتحم منزلاً ويسرق بالمواجهة ، أو أن يتعمد استخدام سلاحاً قد يسبب ضرراً بالغاً ، ومع ذلك فقد يصبح الأطفال في سن المدرسة متنمرين أو يبدؤون

المعارك والشجارات الجسدية أو يدمرون الممتلكات أو يشعلون النيران ٠٠٠٠الخ (Lewies1999,) .

ويعتبر الأطفال الذين لديهم محكات انحراف السلوك عن تصرفاتهم العدوانية الصريحة بطرق مختلفة ، حيث يمكن أن يأخذ السلوك العدواني المعادي للمجتمع شكل التنمر والعدوانية الجسدية والتصرفات القاسية تجاه الأنداد ، وقد يكون الأطفال عدائيين وبذيئين لفظياً وتحديين وسلبيين تجاه الكبار ، ويشيع لديهم الكذب المستمر ، وإهمال المدرسة ، وتخريب الممتلكات ، وفي الحالات الشديدة تتكرر السرقة والتدمير والعنف الجسدي ، ويقوم الأطفال عادة بمحاولات قليلة لإخفاء سلوكهم المعادي للمجتمع ، كما يبدؤون مبكراً التدخين ، وتعاطي المخدرات والمسكرات أو تناول المواد المنشطة بدون وصف الطبيب بشكل غير عادي ، كما يتكرر لديهم الأفكار الانتحارية واللفتان والأفعال الانتحارية. (Wood,1999)

وقد تحدث المقدمات الأولى مبكراً في عمر الخامسة أو السادسة ولكن جرت العادة أن تحدث في مرحلة الطفولة المتأخرة والمرحلة المبكرة للمراهقة أما حدوث هذه الحالات في مرحلة ما بعد سن ١٦ سنة فنادراً (American Psychiatric Association 1994) وتشير الأبحاث التي أجريت في العدوانية أثناء مرحلة الطفولة إلى أن بروز مشاكل العدوانية مسألة شبه ثابتة مع الوقت ، فقد وجد Richman وزملاؤه أن ٦٧% من الأطفال الذين أظهروا تلك السلوكيات العدوانية في عمر الثالثة بقوا على نفس الحالة العدوانية حتى عمر الثامنة ، وبعض الأبحاث الأخرى وجدت ثباتاً في المعدلات بنسبة وصلت من ٥٠ – ٧٠- % ولكن هذه المعدلات قد تكون مرتفعة نظراً لوجود اعتقادات بأن هذه المشاكل مشاكل لحظية وليدة الظروف الطارئة أو تحتمل التغير من حيث سماتها . (*Loeber , 1991, 351*)

أما عمر ظهور أعراض ODD فيبدو أنه مرتبط بتطور المشاكل الحادة في مرحلة متأخرة من العمر بما في ذلك العدوانية والسلوكيات المضادة ، ومع ذلك فليس كل حالات اضطرابات السلوك لدى الأطفال تنطوي على توقعات سيئة في المستقبل ، فالدراسات تشير إلى أن من ٥٠% من معظم الحالات الحادة تصبح حالات سلوكية مضادة في مراحل البلوغ والرشد ، ومع ذلك فإن الحقيقة التي تشير إلى أن هذه الاضطرابات تستمر حتى سن البلوغ والرشد لدى كثير من الناس تشير إلى حدوث اختلا لات خطيرة في الوظائف لدى الفرد على مدى العمل . *(Webster Stratton & Dahl,1 , 1995 ,333)*

وفي الوقت الذي لا نجد فيه كل الأطفال الذين لديهم ODD تتطور لديهم حالات اضطرابات السلوك Conduct disorder ولا نجد كل الأطفال الذين لديهم حالات اضطرابات سلوك يصبح لديهم سلوكيات عدائية عند البلوغ والرشد ، إلا أن هناك بعض العوامل تشكل مخاطر وتهديدات ومنها الإرهاصات المبكرة (قبل سن المدرسة) انتشار وتفشي السلوكيات المضادة

في البيئة المحيطة ،وتكرار حدوث سلوكيات مضادة حـــادة ، الأشـــكال التـــي تتشـــكل بهـــا السلوكيات المضادة ، وجود سلوكيات كامنة في عمر مبكر ، بعض الظروف الأسرية وحالات الوالدين ، ومع ذلك فإن هذه العوامل التي تشكل مخـــاطر وتهديـــدات لا تفســـر بالكامـــل ، التفاعلات المعقدة للمتغيرات المتضمنة في فهم استمرارية اضطرابات السلوك لدى فرد معين.

أسباب السلوك الفوضوي:-

إن المتتبع للأبحاث والدراسات التي تبحث عن الأسباب المُشـــكلة للاضـــطرابات الســـلوكية والانفعالية يلحظ و بوضوح تام أنها تسعى للتعرف بدقة على الأسباب التي تقف وراء ظهور تلك الممارسات السلوكية غير المقبولة ، والحال ذاته ينطبق على شتى أنواع الاضـــطرابات السلوكية التي منها السلوك الفوضوي كظاهرة سلوكية مؤرقة للمجتمع أكان ذلك التربويون او الأسر، وكل من له علاقة بالتعامل مع تلك السلوكيات ، غير أن الجهود التي بذلت في مجـــال البحث عن الأسباب الرئيسية وراء السلوكيات غير السوية مهدت لوضع الخطـــوط العامـــة للتعرف على ماهية الأسباب،حيث لا يمكن إرجاع السلوك الفوضوي إلى عامل واحد شأنه في ذلك شأن جميع الظواهر السلوكية الإنسانية المختلفة ، لأن هذا السلوك ينتج مـــن عـــدد مـــن العوامل البيولوجية أو الاجتماعية أو النفسية ،الأمر الذي يجعل الصورة واضحة أمام الباحث عن تلك الأسباب .فإذا كانت هناك البعض من الدراسات تذهب إلى أن الســـلوك الفوضـــوي الصادر من الطلاب ينتج من عوامل بيولوجية فان هناك بعض الدراسات تغلب أثر العوامـــل الأسرية ،كما تؤكد بعض الدراسات أثر تفاعل العوامل البيئية مع العوامل الوراثيـــة ،وتؤكـــد بعض الاتجاهات أثر الوسط الاجتماعي في ظهور السلوك الفوضوي ، وبالتالي لا يمكن القطع بأثر عامل معين كمحدد رئيسي ومباشر في تفسير السلوك الفوضوي ،ولم يتوصل المهتمون بدراسة السلوك الإنساني إلى الوقوف على سبب رئيسي عند تفسير بعض الظواهر الســـلوكية كالعدوان أو العنف وغيرها من الممارسات السلوكية المتنوعة ، المقبولة وغيـــر المقبولـــة ، وبالتالي فإن الدارس في مجال الاضطرابات السلوكية يجدر به توخياً للدقة أن يستعرض أهم العوامل والأسباب الرئيسية التي بتفاعلها بعضها البعض تشكل الأسباب الرئيسية في ظهـــور السلوك الفوضوي والباحث وهو يتناول في هذا المحور الأسباب المشكلة للسلوك الفوضـــوي رأى انه لابد من الابتداء بتلك الرؤية التي طرحها أحد المهتمين بدراسة ســـلوكيات الطـــلاب التي تتسم بالإزعاج وتشكل الفوضى داخل المحيط المدرسي حيـــث يطـــرح (walker & others, 2000,206) الآتية في إطار عرضه للأسباب التي تقف وراء السلوك الفوضوي .

ما هي مصادر السلوكيات المضادة ؟ وماذا يعني ذلك بالنسبة للمدارس؟

كثير من حالات الارتباك تلك التي نجدها لدى المعلمين الذين يواجهون سلوكيات مضادة ومخلة من التلاميذ في غرفة الصف أو المدرسة عموماً ، ولذا نجدهم يحاولون تطبيق بعض الممارسات العلاجية ولكن كثيرا من الممارسات والتطبيقات التي تصلح هنا قد لا تصلح هناك والتي تنجح مع تلاميذ بعينهم لا تنجح مع تلاميذ غيرهم، وإن تشابهوا معهم تماماً في نوع السلوك ونمطه وحدته . وقد يصل الأمر إلى اعتقاد بعض المعلمين بأن الأساليب العلاجية والتطبيقات التي استخدموها مع التلاميذ ذوي السلوكيات المضادة تزيد الأمر سواءً وحدة . وكقاعدة عامة فإن التربويين ليس لديهم الفهم العميق الشامل لأصول وأطوار هذه السلوكيات المخلة والمضادة كما أنهم غير مدربين التدريب الكافي الذي يؤهلهم للتعامل الفعال مع المستويات المتوسطة والحادة من تلك السلوكيات المضادة ، وكلما تقدم هؤلاء التلاميذ المضادة سلوكياتهم في العمر كلما تفاقمت مشاكلهم السلوكية وازدادت صعوبة ومن ثم استعصت على الحل وإيجاد العلاج .

كيف يمكن تطبيق الممارسات العلاجية لسلوك هؤلاء بطريقة مختلفة حسب الوضع الراهن وحسب نمط السلوك المضاد ؟

ولماذا يختلف رد فعل الطلاب عن بعضهم البعض ؟

وهل هناك اختلافات في تعليمهم ؟ وهل يحتاجون إلى علاج مؤسس على مبادئ تعلم تختلف تماماً عن تلك التي تعلموا بها سابقاً ؟ إن المبادئ والأساليب التي من خلالها اكتسب هؤلاء التلاميذ سلوكياتهم المضادة ومن خلالها مارسوا تلك الأنماط السلوكية المخلة متشابهة إلى حد كبير ومتوقعة أيضاً . (*walker. 2000*)

ومن أقوى المبادئ التي استخدمت في تفسير كيفية تعلم هذه السلوكيات المضادة ما يعرف باسم مبدأ "Matching Law" وفي النسخة الأولى من تكوينه لهذا المبدأ يقول إن معدل أي نمط من السلوك يتوافق مع معدل تعزيز هذا السلوك ، وهو ما يعرف (بقانون التناظر) Matching Law أو (قانون التماثل) ومثال ذلك إذا تم تعزيز سلوك عدواني مرة واحدة في كل ثلاث مرات يحدث فيها من خلال نوبة غضب من الوالد مثلا، وإذا تم تعزيز سلوك اجتماعي إيجابي ١٥مرة من حدوثه من خلال مدح هذا السلوك الايجابي أو مكافأته عليه مثلاً فإن قانون التناظر يشير إلى توقع حدوث السلوك العدواني بنسبة تكرارية تصل (٥ أضعاف) السلوك الإيجابي ، ولقد أشارت الأبحاث إلى أن السلوك تقريباً يتوافق أو يتبع ذلك القانون. (*Snyder , 2002. 114*)

ولذا فإن كيفية تفاعل الوالدين (ثم المعلمين فيما بعد) وتعاملهم مع السلوكيات العدوانية والمضادة والمزعجة من الأهمية بمكان ، وقانون التناظر السلوكي ينطبق على كل الأطفال ، وتشير الدراسات في هذا الصدد إلى أن السلوكيات المضادة من تلك التي يتم تعلمها واكتسابها، والطفل الصغير في السن أسهل في تعليمه هذه السلوكيات وفي نفس الوقت أسهل في علاجه منها ، وكما سنرى في هذه الدراسة فإن معدل ٤ : ١ على الأقل مدح وتفريط مقابل توبيخ وتأنيب توافقت مع قانون التناظر السلوكي Matching Law .

وفي هذا الإطار يستعرض الباحث أهم العوامل التي قد تتفاعل فيما بينها وتقف وراء هذا السلوك، وهذا لا يعني الوقوف على جميع العوامل التي تدفع إلى ممارسة السلوك غير السوي بأشكاله المتعددة ، فالظاهرة الإنسانية ظاهرة معقدة التراكيب ، تتفاعل عدة عوامل وراء السلوك الصادر من البشر ، ولا يمكن حصر جميع الأسباب أو العوامل التي تقف وراء السلوك غير السوي وإنما يهدف الباحث إلى التعرض هنا بالإشارة إلى أهم العوامل التي قد تقف وراء الممارسات السلوكية غير السوية ، والتي منها السلوك الفوضوي ،وبالتالي يشير الكثير من الباحثين إلى تصنيف العوامل التي قد تتسبب في بروز الممارسات غير السوية والتي منها السلوك الفوضوي إلى الفئات التالية وهي كالتالي:

أولا: العوامل البيولوجية

ثانياً: العوامل الأسرية

ثالثاً: العوامل المدرسية

رابعاً : وسائل الإعلام

خامساً : العوامل الاقتصادية

سادساً : الجوانب العقلية

سابعاً: أثر جماعة الرفاق

أولاً: العوامل البيولوجية: *Biological Factors*

ظهر الاعتقاد بأن أسباب الاضطرابات السلوكية هي وراثية وذلك من ملاحظة ارتفاع معدل حدوثها في عائلات معينة دون الأخرى. إن أفضل الأساليب للبحث في الكشف عن مدى تأثير العوامل الوراثية لظهور مثل هذه الاضطرابات هو دراسة التوائم المتماثلة التي نشأ كل منهما بعيداً عن الآخر لتجنب تأثير التنشئة الأسرية. وقد أجرى الكثير من الباحثين مثل هذه الدراسة، وأظهرت نتائجها أنه لو حدث وأصيب أحد التوائم المتماثلة بمرض الفصام مثلاً، فإن الآخر سوف يصيب في وقت ما بنسبة (٣٥%) حتى لو نشأ كل منهما بعيداً عن الآخر. وهذا يدلل على أن معدل حدوث هذه الاضطرابات يصل تقريباً إلى أربعين ضعف معدل حدوثه بين

سائر الأفراد.كما ثبت وجود علاقة موجبة بين هذه الاضطرابات مثل الهوس والاكتئاب وبين أمراض القلب وتصلب الشرايين، وارتفاع ضغط الدم وببعض الالتهابات مثل (الأنفلونزا، والتيفوئيد والتغيرات الهرمونية أثناء الولادة، والطمث وسن اليأس.) كما أن ارتفاع كمية الأملاح قي الجسم والدم كالصوديوم تزيد من الاضطرابات الانفعالية وترفع كمية السوائل فيه وكذلك اضطرابات الغدة الدرقية والغدة الكظرية، ودلت البحوث الكيميائية المختبرية على وجود علاقة بين زيادة أو انخفاض بعض المركبات والتفاعلات الكيميائية في الجسم من جهة والاضطرابات الانفعالية من جهة أخرى. وتوصلوا إلى نتيجة تفيد بأن التغيرات الكيميائية من شأنها أن تخل بالتوازن الدقيق بين الجهاز العصبي السمبتاوي وبين الجهاز العصبي الباراسمبتاوي. (القمش والمعايطة،٢٠٠٧، ٢٥)

ويعرض الباحث في هذا المحور مجموعة من العناصر المتعلقة بالجوانب البيولوجية :

١ – الوراثة :

تعرف أسماء الحسين (١٤٢٦هـ، ٣٥) الوراثة بكل ما يأخذه الفرد من والديه عن طريق الكروموزومات والجينات من خصائص جسمية أو عقلية ، أثناء الإخصاب " اتحاد الحيوان المنوي للرجل مع بويضة الأنثى .

ويقصد الرفاعي (١٩٨٧ م،٤٠) بالعوامل الوراثية تلك العوامل المرتبطة بما يرثه الفرد بيولوجياً عن طريق الموروثات، وعلى الرغم من أن كثيراً من الدراسات دلت على أثر الوراثة في العديد من الخصائص، وأنماط السلوك، إلا أنه لم يكن من اليسير الوصول إلى تحديد كامل وشامل لآثار الوراثة في سلوك الفرد، بسبب عدم القدرة على الفصل بين أثر الوراثة وأثر البيئة في السلوك، وهذا لا يسمح بإغفال آثارها. وإذا كان سلوك الشخص يتغير مع تغير الظروف المحيطة، ويتغير بتأثر ما يحدث عند الشخص من تعلم فإنه يتغير كذلك بتأثير من الخصائص الفسيولوجية العاملة داخل الشخص التي يكون بعضها على الأقل متأثراً بالوراثة .

ويشير حمودة (١٩٩١م،١٤٣) إلى أن بعض الباحثين يرون أن عامل الوراثة مسئول عن السلوك المنحرف ، إذ كشف التاريخ العائلي ودراسة التوائم المتماثلة عن أنه إذا كان أحدهما مجرماً كان الآخر مجرماً أيضاً بنسبة ثلاثة من كل أربعة ، بينما في التوائم غير المتماثلة تقل النسبة إلى واحد من كل أربعة ، وأيد ذلك أنه في الأطفال منحرفي السلوك الذين فصلوا عن والديهم وتبناهم آباء آخرون وجد ارتباط بين السلوك المنحرف لدى هؤلاء الأطفال والآباء والأقارب البيولوجيين الذين كانوا مضادين للمجتمع مما يؤيد أثر الوراثة في اكتساب السلوك المنحرف.

ما سبق يشير إلى أن هناك علاقة إرتباطية ذات معنى بين الوراثة وبعض الخصائص السلوكية، كالفرح، والانعزال، والغضب، والفصام العقلي، والتخلف العقلي، وهذا يشير بوضوح إلى تأثر كثير من جوانب السلوك بالعوامل الوراثية. (العمايرة ،٢٠٠٧، ١٥)

وفي ضوء هذه الحقيقة العلمية نستطيع القول بأنه أياً كان تأثير العوامل الوراثية ، فإن ذلك التأثير لا يتعدى إلا أن يزود الفرد بإمكان حدوث المرض (استعداد بيولوجي)، وأن ثمة عوامل أخرى لابد من توافرها لكي يتحول ذلك الإمكان إلى حقيقة فعلية، وإذا كانت الموروثات الجينية تحمل تلك الإمكانية، فلابد لها من أن تلتقي بعوامل أخرى منشطة، وربما تحدث في فترة لاحقة من حياة الفرد . (خولة يحيى، ٢٠٠٣م: ٣٢)

وعلى الرغم من ذلك فإن أنصار البيئة يناقضون وجهة النظر هذه ويرجعون اكتساب السلوك المنحرف إلى البيئة التي يتربى فيها الفرد، ويكتسب منها أشكال السلوك بشقيه السوي وغير السوي.

٢ – العوامل العصبية الحيوية :

يذكر حمودة (١٩٩١م، ١٤٤) بأنه لم يتم دراسة العوامل العصبية الحيوية في السلوك المنحرف بشكل كاف ، ولكن البحث في اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بنشاط حركي زائد يكشف عن بعض النتائج الهامة ، فغالباً ما يتواجد هذا الاضطراب مع السلوك ، المنحرف وقد وجد لدى الأطفال الذين يعانون من السلوك المنحرف مستوى منخفض من أنزيم plasma dopamine B-hydrokylase الذي يحول الدوبامين إلى نوريبنفرين norepinephrine ويؤيد هذا الاكتشاف نظرية انخفاض وظيفة النورادرينالين noradrenergic في السلوك المنحرف ، أن بعض المجرمين الجانحين ذوي السلوك المنحرف لديهم زيادة في مستوى مصل الدم 5-HJ (5-hydroxytryptamine) وتشير الدلائل إلى أن مستوى مصل الدم (5.HT) يرتبط سلبياً مع مستوى أيض حمض(5-HIAA) في السائل النخاعي المخي وانخفاض هذا السائل يرتبط بالعدوانية والعنف ولا يوجد اختبار معملي أو باثولوجي للجهاز العصبي يساعد في تشخيص السلوك المنحرف ، ولكن تدل بعض الأدلة على أن كميات من ناقلات الأعصاب مثل السيروتونين في الجهاز العصبي تكون منخفضة عند الأشخاص الذين لديهم تاريخ من العنف أو السلوك العدواني تجاه أنفسهم أو تجاه الآخرين ، وليس معروفاً إن كان ذلك راجعاً إلى العنف أو أحد أثاره أو أنه غير مرتبط بالعنف .بالإضافة لذلك فقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود اضطراب الدماغ لدى منحرفي السلوك مقارنة بغيرهم ، إذ لوحظ شذوذ في تخطيط الدماغ لدى ٦٥% من الجانحين معتادي العدوان ، بينما كان لدى ٢٤% من المساجين غير معتادي العدوان ، وكان الشذوذ لدى عامة

الناس بنسبة ١٢% وقد لوحظ أن هذا الشذوذ في تخطيط الدماغ يتشابه مع تخطيط الدماغ لدى الأطفال واستنتج من ذلك أن السلوك المنحرف يرجع إلي نقص نضج الجهاز العصبي كعامل يساهم في أحداث السلوك المنحرف .

٣ - (شذوذ الصبغات الوراثية)

يشير عبد القوي (١٩٩٥م، ٢٩٤) إلى أن بعض الباحثين أشار إلى ارتباط العنف والعدوان بالكر وموسومات الذكرية ، فمن المعروف أن الذكر يختلف عن الأنثى في وجود الكروموسوم (Y) فالأنثى تكون (XX) بينما الذكر (XY) ولذلك يعد الكروم وسوم (Y) هو المحدد للجنس وقد أوضحت الدراسات أن نسبة عالية من مجرمي العنف الذين تم إيداعهم في السجون بهم عيب في توزيع الكروموسوم (Y) حيث كانت الكر وموسومات لديهم تأخذ شكل (XXY) وحاول البعض إرجاع السلوك العدواني لدى هؤلاء الأفراد إلى وجود كرموسوم (Y) زائد عن الطبيعي ، وقد أوضح Money (١٩٨٠) أن الأفراد الذين يوجد لديهم (XYY) لا يعانون من ارتفاع معدل السلوك العدواني لديهم مقارنة بغيرهم من الأسوياء بصورة قاطعة ، حيث أن هؤلاء الأفراد يتميزون بذكاء منخفض وبنية جسمية شديدة مما قد يتسبب في زيادة العنف لديهم

٤-المؤثرات الجينية والسيكوفسيولوجية :

يذكر(*snyder 2002 .112*) أن بعض الدراسات (Kazdin) قد وجدت إن حالات الشذوذ في الجوانب العصبية مرتبطة باضطراب السلوك ، وبالرغم من وجود اهتمام متزايد بتضمينات الفص الأمامي وعلاقتها بعيوب السلوكيات العدوانية إلا أن مثل هذه المشاكل يمكن أن تكون نتيجة لحدوث إصابات للأطفال في الرأس نتيجة جروح أو ارتطامات أو ما شابه ذلك . وبالرغم من أن الدراسات التي أجريت على التوائم تشير إلى ارتباط السلوكيات المضادة أكثر بالتوائم أحادي الزيجات أكثر من ثنائي الزيجات وأن بعض دراسات التبني أثبتت أن الجوانب الإجرامية الناتجة عن أسباب بيولوجية في الأبوين تزيد من احتمالية حدوث السلوكيات المضادة إلا أن العوامل الجينية وإن لم تكن الفاعل الوحيد لتطور الاضطرابات فإنها تؤثر إلى حد كبير في هذا المجال

٥-اختلال الجوانب العصبية :

يرجع ارتفاع معدلات تفشي اضطرابات السلوك مع أطفال ADHD وأعراض Tourettes العصبية وبعض الاضطرابات المعروفة إلى وجود خلل في الجوانب العصبية ، وتشير الدراسات إلى اضطراب السلوك قد يصاحب في ظهوره نفس حالات الاختلال العصبي ،

وبالرغم من أننا لا نعرف دراسة محدودة قامت مباشرة باستكشاف الأسس العصبية لاضطرابات السلوك إلا أنه توجد بعض الأدلة الإكلينيكية تشير إلى أنه عند علاج ADHD بطب الأعصاب النفسي وبالبرامج الغذائية فإن أعراض اضطراب السلوك" conduct disorder "تختفي ، ويبدو أن العلاج العصبي والنفسي قد يخاطب مشاكل الخلل الوظيفي وييسر العلاج الإكلينيكي باستخدام تدخلات علاجية تستخدم برامج معرفية وسلوكية ، ولا زالت هناك الحاجة لمزيد من الأبحاث في هذا المجال لتحديد ما إذا كانت الجوانب العصبية والنفسية هي المسئولة عن توقف أعراض اضطرابات السلوك والحد منها أم أن التطورات والتحسينات التي تتم في مجال الانتباه والتركيز وتقليل معدلات فرط النشاط هي المسئولة عن تحسين صورة الذات وزيادة الثقة بالنفس وبالتالي تحسن السلوك .

(*Webster Stratton & Dahl , 1995.333*)

٦- الجوانب المزاجية:

في هذا المجال تم إجراء كم لا بأس به من الأبحاث عن دور مزاج الطفل وميوله في الاستجابة بشكل متوقع للأحداث واعتبار هذا المزاج يمثل أحد التوقعات في مشاكل الطفل السلوكية ، ووجدت الأبحاث أن الطباع وعمليات التكيف الاجتماعي لدى الطفل تمثل جزءاً من الحالة المزاجية ، وقد وجدت بعض الدراسات الطولية أنه بالرغم من وجود علاقة بين الأنماط المبكرة من المزاجية وأنماط التوافق والتكيف أثناء فترة البلوغ والرشد فإنه كلما زادت فترة التقلب المزاجي كلما ضعفت هذه العلاقة . ومن الأشياء الهامة في تحديد مدى استمرارية أو توقف سمات المزاجية هو حالة وأسلوب تجاوب الوالدين مع أطفالهم ، وقد أظهرت الدراسات أن الأطفال الذين تتولد " صعوبات " زادت احتمال ظهور هذه الصعوبات فيما بعد إذا اتسم الوالدان بعدم الصبر وعدم الانسجام وزيادة في إعطاء الأوامر والنواهي . وعلى الجانب الآخر فإن الأطفال الذين لديهم " صعوبات " سلوكية والذين توافرت لهم فرص من والديهم للتوافق مع الخبرات الجديدة يتعلمون كيف يسيطرون على المواقف الطارئة بفاعلية ، وفي جو أسري جيد لا يقع الطفل " الصعب " تحت وطأة مخاطر إظهار سلوكيات صعبة أو إظهار اضطرابات السلوك التدميري في عمر الرابعة . والإدراك يمكن أن يلعب دوراً مؤثراً في تطور اضطراب السلوك فقد وجدوا أن الأطفال الذين لديهم اضطرابات في السلوك يسيئون تفسير المواقف وتتشوه لديهم المفاتيح الاجتماعية أثناء تعاملهم مع أقرانهم ، فمثلاً لا يمكن لهؤلاء أن ينظروا للمواقف الحيادية العادية على أنها مواقف عدائية علاوة على أن الأطفال الذين لديهم سلوكيات عدائية لا يبحثون عن مفاتيح تفسيرية للحقائق وإذا بحثوا لا يجدون الكثير منها عند تفاعلهم مع نوايا الآخرين تجاههم ، والأطفال الذين لديهم اضطرابات سلوكية

يظهرون عيوباً وسلبيات في مهارات حل المشاكل الاجتماعية ، وكنتيجة لذلك يحاول هؤلاء الأطفال خلق حلول بديلة وقليلة للمشاكل الاجتماعية ولا يبحثون إلا عن قليل من المعلومات وينظرون للمشاكل على أنها تحوي في ثناياها إستعدائية ولا يتوقعون من تبعات السلوك إلا القليل وبشكل يقل كثيراً عن الأطفال الذين ليس لديهم اضطرابات السلوك (*Webster Stratton & Dahl , 1995.341*) .

٧- الإفرازات الهرمونية:

من العوامل البيولوجية المرتبطة بالعدوان الإفرازات الهرمونية التي تعبئ قوى الفرد وتعده للقتال العنيف أو الهرب حفاظاً على الحياة ، فقد وجد ارتباط بين زيادة هرمون الذكورة (تستستيرون) والعدوان ، وكذلك هرمون الأدرينالين الذي ينشط المراكز العصبية في المخ المسئولة على تعبئة الجسم عند المواقف الخطرة . ولقد ربطت بعض البراهين بين إثارة مناطق معينة من الدماغ والاستجابة العدوانية فالجانب الخارجي للهيبوثلاموس يرتبط بعديد من الانفعالات ومنها الغضب والاستجابة العدوانية ، وأن الإثارة للحذمة الانسية للدماغ الأمامي تؤدي إلى إطلاق استجابة عدوانية شرسة في حيوانات التجارب بعكس إثارة المنطقة المحيطة بالبطين في المادة الرمادية التي تحدث استجابة أقل عدوانية كما لوحظ أن منطقة اللوزة amygdale لها دور في كبح العدوان، وذهب البعض إلى أن البناء الجسمي للمجرمين يقترب بهم من الحيوانية فيجعلهم يميلون إلى الشراسة والعنف .

(حمودة،١٩٩١م،٢٤)

٨-الصفات الجسمية :

يشير الظاهر(٢٠٠٤م، ١٠٧) إلى الاختلافات الجسمية حيث أن خشونة الذكر تجعله أميل من الأنثى لأحداث المشكلة السلوكية . كما أن الاختلاف بالصفات الجنسية خلال الجنس الواحد يرتبط بالمشاكل السلوكية ، فمثلاً توصل ديفيدسون وآخرون (1957) إلى إيجاد علاقة بين الأطفال السمان وسلوكهم الإيجابي السهل ، بينما الأطفال النحاف يميلون إلى أن يكونوا منسحبين قلقين . وقام ميلر وآخرون (1974) بمسح لألف أسرة في نيوكاسل البريطانية ، وظهر أن هناك علاقة بين التطور الجسمي والمشاكل السلوكية كما ظهر فرق في الطول مقارنة بين الأطفال العاديين والأطفال الذين تميزوا بمشاكل سلوكية ، وأظهر المسح كذلك فرقاً في الوزن بين الأطفال العاديين والأطفال المشكلين سلوكياً بـ (١.٨٥) باوند أما بالنسبة للأطفال العصابين فهم أقل طولاً في كل الأعمار لحد عمر(١٥) سنة بمقدار ١.٥ أنج . وقام ديفيس (Davies 1975) بدراسة طبق عشرة اختبارات لقياس القوة ، والقدرة ، وخفة الحركة ، والتوازن ، والتنظيم لعينة من التلاميذ المشكلين سلوكياً وعددهم (٢٩) وآخرين

عاديين بنفس أعمارهم من مدرسة إعدادية ، تراوحت أعمارهم بين (١٣ – ١٥) سنة ، أظهرت النتائج أن التلاميذ المشكلين سلوكياً كانوا أضعف من العاديين في المهارات الجسمية عدا واحدة .

كما يؤكد سرية (٢٠٠٤م، ٦٠) أن الدراسات والملاحظات العامة دلت على أن الذكر أكثر عدوانية من الأنثى ، ويرد العلماء ذلك إلى الفروق البيولوجية والهرمونية والاجتماعية ، فالقوة العضلية والهرمون الذكري يعتبران من العوامل التي تدفع إلى السيطرة والتفوق ، تضاف إلى ذلك العوامل الاجتماعية التي تولي الذكر اهتماماً أكبر من المرأة في مختلف شئون الحياة والميادين.

وقد توصلت الدراسة التي قام بها السد حان (١٤١٧هـ) على المجتمع السعودي وكانت على عينات من الذكور فقط ، وذلك لندرة الحوادث العدوانية والجنائية التي قام بها الإناث ، وبالرغم من أن هناك دوراً للملاحظة خاصة بالإناث على غرار الدور المعدة للذكور ، إلا أن الحالات المودعة الدار كانت قليلة جداً ، مما يوحي بعدم تقارب نسب الإناث من الذكور في ممارسة السلوك العدواني .

ويذكر عبد الخالق(١٩٩٢م، ٥٦) أن الطبيب النفسي كرت شمر (Kretschmer) قد درس علاقة البنية الجسمية بالأمراض العقلية ، فخلص إلى أن هناك علاقة بين البنية المكتنزة وذهان الهوس والاكتئاب ، وكذلك بين البنية النحيلة وكل من الشخصية ومرض الفصام .

ثانياً:العوامل الأسرية: *Family Factors*

يرى مختار(١٩٩٩م،٣٩) أن الأسرة هي البوتقة التي تقوم بصهر الطفل ، فتعمل على تنقية سلوكه ورغباته من كل ما يشوبها ، ومن كل ما من شأنه أن يقف عائقاً أمام نموه النفسي السوي وصولاً إلى تحقيق الصحة النفسية .

ويقول عبد الرحيم (٢٠٠٧م،٨٥) أن العلاقات الأسرية تلعب دوراً بالغ الأهمية في تشكيل شخصية وسلوك الأبناء، حيث يعتبر أن العديد من السمات التي تتعلق بالتفاعل بين الوالدين وأبنائهما من العوامل المساعدة على حدوث الاضطرابات السلوكية لهؤلاء الأبناء، فمن الضروري أن تكون علاقة الابن بوالديه جيدة أو في حدود الوضع الأسري الطبيعي. فأغلب الأخصائيين يعزون أسباب الاضطرابات السلوكية والانفعالية في المقام الأول إلى علاقة الابن بوالديه، حيث أن الأسرة ذات تأثير كبير على التطور النمائي المبكر للابن، وإن معظم الاضطرابات السلوكية والانفعالية ترجع أصلاً إلى التفاعل السلبي بين الطفل وأمه.كذلك إن عدم الانسجام في البيت يؤدي إلى سوء سلوك الابن في المدرسة، وكذلك علاقة الابن مع

إخوانه، وتفضيل الوالدين لأحد الأبناء على إخوته يخلق مشكلات سلوكية بين أفراد العائلة، أما إذا عاملت الأسر أبناءها بقسوة وشدة، وتجاهلت حاجاتهم ومطالبهم ولم تقدم لهم الحب والعطف والرعاية المناسبة فمن المتوقع أن ينعكس ذلك سلباً على سلوك أبنائها في شكل سلوك منحرف، إن البيوت غير المنظمة، والمحطمة تعتبر بيئة صالحة لظهور هذه الاضطرابات بين الأبناء، كما تمت دراسة تأثير الخبرات الأسرية المبكرة من جانب عدد كبير من الباحثين، وأظهرت هذه الدراسات أن عدداً من العوامل السائدة في المحيط الأسري وبصفة خاصة العلاقة بين الأم والطفل، وعلاقة الأب بالطفل، والعلاقة بين الطفل وإخوته، ترتبط بانحرافات السلوك، كما أظهرت مجموعة من الدراسات أن أساليب تنشئة الأبناء التي تظهر فيها الأساليب غير المتسقة للضبط والنظام والتي تتسم بالرفض والعنف من جانب الوالدين، ترتبط ارتباطاً إيجابياً باضطراب السلوك ٠

ويوضح القمش والمعايطة(٢٠٠٧م،٢٧) بقوله أن ما يعزز هذه النتائج تلك الحقيقة القائلة بأن الفرد صاحب السلوك المضطرب غالباً ما يكون قد عانى في طفولته من وطأة مشاعر سلبية قوية مثل التوتر، والخوف، والقلق، والشعور بالعداء، وفقدان الدفء والحنان، فقد وجد أن ٤٠% من الأولاد الجانحين جاؤا من منازل غاب الآباء عنها، ومع ذلك فليست كل البيوت المحطمة تنتج سلوكاً مضاداً للمجتمع ولكن يجب اعتبار البيوت المحطمة من الأسباب المساعدة في خلق أفراد لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية وبالتالي يكون سلوكهم مضاد للمجتمع .

ويرى العمايرة (٢٠٠٧م، ١٥) إن الأسرة تحتل مكانة هامة في تنشئة الطفل وتكوين شخصيته والتأثير في سلوكه، وذلك ليس لكون الأسرة أول من تتلقف الطفل حين يبدأ حياته، بل لطول الفترة التي يقضيها في البيت بين أفراد أسرته، وعلى العوامل العاطفية التي تربطه بهؤلاء الأفراد، فعاطفة الأم، ورعاية الأب، وتأثير الأخوة، وشروط الحياة في البيت من أهم الآثار التي تحدد سلوك طفل اليوم ورجل المستقبل، فالطريقة التي يتبناها الوالدان في تنشئة الأبناء، بها أثر واضح في تطور سلوك الأبناء، فقد بينت العديد من الدراسات وجود علاقة إرتباطية بين اتجاهات الوالدين في التنشئة وسمات سلوكية عند الأبناء. فعندما يكون الأب متسلطاً، والعقاب هو المبدأ السائد في البيت، وعندما يكون الأب غير مهتم بسلوك الأبناء، فقد يؤدي ذلك إلى اندفاع الأبناء نحو السلوك غير السوي، في حين يمكن تطوير السلوك السوي للأبناء بالحب والوئام والاهتمام والتقبل والتسامح وغير ذلك .

كما يؤكد الهاشمي (١٩٨٩م، ١٠٣) أن الأسرة هي المؤسسة الأولية التي تحتضن الإنسان وليداً ، وفيها يتعلم مبادئ الحياة والسلوك ، ويقيم مع أفرادها أولى علاقاته الإنسانية الاجتماعية ، ولذا فان الأسرة تسمى " الذرة الاجتماعية " باعتبارها أصغر خلية اجتماعية قوية ومتماسكة . وفيها يتلقى الطفل المفاهيم الإنسانية الأساسية في اللغة والأخلاق والعقيدة

والمعاملات والسلوك الإنساني .

كما يشير الباحث إلى أن هناك مفهوم يتوافق تماماً والوظائف الأسرية، ويوضح الأدوار المتنوعة للممارسات الأسرية من أعضاء الأسرة ، والآثار التي تخلفها تلك الممارسات ، وهو ما يشير إليه الباحث بالمناخ الأسري ، والذي يرتكز على أنماط التفاعل بين أفراد الأسرة من حيث التماسك أو الصراع وغيره من الأنواع المتنوعة للتفاعل بين أفراد الأسر . وهذا ما أشارت إليه منى أبو درويش(٢٠٠٣م،٣٣) بأن المناخ الأسري يمثل الطابع العام للحياة الأسرية من حيث توفر الأمان والتضحية والتعاون ، ووضوح الأدوار والمسؤوليات ، وأشكال الضبط ، ونظم الحياة وكذا أسلوب إشباع الحاجات الإنسانية ، وطبيعة العلاقات الأسرية ، ونمط الحياة الروحية والخلقية التي تسود الأسرة مما يعطي شخصية أسرية عامة، فيقال أسرة سعيدة ، أسرة قلقة أسرة مترابطة ، أسرة متصدعة ،والباحث يعرض هنا مجموعة من الجوانب المتعلقة بأساليب التعامل داخل المحيط الأسري على النحو الأتي :

١- العلاقات الأسرية:

ا-تعتبر (القسوة harsh) والعقاب الوالدي التأديبي الذي يتصف بالعدوانية الجسدية واللفظية الشديدة مرتبطة بنمو سلوكيات الطفل العدوانية غير المتوافقة .

ب-كما ترتبط (الظروف المنزلية الفوضوية chaotic) باضطراب السلوك والجناح

ج- ويعد الطلاق بين الوالدين وعدم الانسجام عامل خطورة ، فاستمرار الشجار والعدوانية Hostility والاستياء والغلظة resentment والطلاق العاطفي ، والهجران والمرارة بين الوالدين المطلقين وعدم الاستقرار الأسري قد يكون أهم عامل يسهم في سوء السلوك التكيفي للأطفال .

د- غالباً ما تؤدي الاضطرابات النفسية لدى الوالدين سواء كانت عصابية أو ذهانية وإساءة معاملة الطفل child abuse والإهمال إلى انحراف السلوك لدى الأطفال .

هـ- بالإضافة لذلك فإن المرض الاجتماعي sociopathy والاعتماد على الكحوليات وسوء استخدام العقاقير وتعاطي المخدرات بين الآباء ترتبط بانحراف السلوك عند أبنائهم

و- سيطرة شخصية الأم وغياب الأب في تربية الأبناء ، فتلعب الأم دوراً مزدوجاً في الحب والرعاية والتربية ، فيصبح السلوك الحسن نمطاً أنثوياً من منظور الطفل .

ز- ولذا : فعند نمو نزعة الذكورة في المراهقة يصبح مضطراً لإثبات ذكورته بالسلوك الحاد والتصرفات البذيئة .

ح-وقد يكون العديد من الأطفال ذوي السلوك المنحرف نتاج ولادات غير منتظمة أو غير مرغوب فيها مما يشعرهم بالنبذ وسوء المعاملة من الوالدين .

ط- ويمكن أن يكون غياب الآباء وإهمال الأبناء لدرجة أن الأقارب (آباء بالتبني) يتولون رعاية الطفل مما يؤدي إلى عدم وجود ارتباط عاطفي دافئ ثابت بين الطفل وشخص راشد واحد في حياة الطفل .

ي- كثير من الآباء الذين يكون قد تم إيذاؤهم وسوء معاملتهم خلال تربيتهم فإنهم يميلون لإساءة معاملة أبنائهم أو إهمالهم ، أو الاستغراق في تحقيق مطالبهم واحتياجاتهم الشخصية .

ك - تشجيع الآباء لأبنائهم على خرق القوانين والنظم ، ونقص الإشراف والرعاية الوالدية ، وغياب القدوة بين الأطفال مما يسهم في انحراف السلوك .

ل-يكشف الأطفال العدوانيون وعائلاتهم عن شكل مقلوب من العداء الجسدي واللغوي المندفع وغير المتوقع ، ونادراً ما يوجه سلوك الطفل العدواني نحو هدف محدد ، كما لا يمنح المتعة أو النجاح وحتى مميزات قوية مع الأقران أو أفراد السلطة . (عبد المعطي ، ٢٠٠١م،٤٣٨)

٢) حجم الأسرة :

يشير الظاهر (٢٠٠٤م،٩٥) إلى تأثير حجم الأسرة (عدد أفرادها) في أساليب الرعاية الوالدية المقدمة للأبناء ، حيث أن كثرة الأبناء يجعل الآباء يميلون إلى أسلوب السيطرة في تحقيق المطالب ، وإن قلة الأبناء يتيح للآباء الفرصة لإتباع أسلوب آخر يعتمد الإقناع إن حجم الأسرة يؤثر في مدى تماسكها ومدى تباين أفرادها ، كما يؤثر أيضاً في مقدار ونوع العلاقات وفرص التعامل بين أعضائهم بعضهم نحو البعض الآخر . وقد أكدت دراسة عبد القادر (١٩٧٣) التي هدفت التعرف على أساليب تربية الطفل وشخصيته في ثلاثة بلدان عربية هي (مصر والكويت والبحرين) إلى أن هناك علاقة سلبية بين زيادة حجم الأسرة ، وبين مستوى الرعاية الوالدية المقدمة للأبناء . كما أن غياب الأب له تأثيراً في تكيف الطفل سلوكياً حيث أشارت دراسة مورفي (1986) إلى أن هناك علاقة بين غياب الأب والمشاكل السلوكية .

٣) الخلافات الوالدية :

دلت الدراسات الكثيرة على أن المشاكل بين الأب والأم بشكل مستمر يؤثر بشكل سلبي في نفسية الطفل وتطوره ، وخاصة في المراحل الأولى من حياته . هولمان (1953) قامت بدراسة على (١٠٠) طفل تميزوا بمشاكل سلوكية أو سوء تكيف ، وجدت أن (٥٧) طفلاً من عوائل منحلة بالطلاق ، أما بقية (٤٣) فقد توصلت الباحثة إلى أن أسر (١٣) منهم جيدة أما (٣٠) الآخرين فتميزت بنزاع وخصام مستمر بين الأب والأم ، لذلك يمكن القول أن للعلاقة بين الوالدين تأثيراً كبيراً في النمو الانفعالي والاجتماعي للطفل فالعلاقة الإيجابية بين الوالدين المبنية على الحب والتفاهم والانسجام تنشر ظلالها على الأبناء بحيث يتحقق

تفاعل إيجابي بين الآباء والأبناء وكذلك بين الأبناء أنفسهم ، أما إذا كانت العلاقة بين الزوجين علاقة خصام وشجار وتباغض ، كذلك ينشر ظلاله على الأبناء مما يجعلهم يشعرون بعدم الاستقرار والقلق والخوف على أنفسهم وعلى أسرتهم ، وقد ينعكس ذلك خلال تفاعلهم مع البيئة المدرسية سواء كان ذلك مع الأقران أو المعلمين ، كما يؤثر في تحصيلهم الدراسي .

٤) مرض الوالدين:

إن الظروف غير الصحية للآباء تنعكس بشكل سلبي على تنشئة الأبناء ، فالآباء الذين يعانون من أمراض وخاصة العقلية تؤثر بشكل أو بآخر في تكيف الابن . وقد قام روتر (Rutter 1966) بمقارنة (٢٥٩) طفل شخصوا على أنهم تميزوا باضطرابات سلوكية أو نفسية مع عينة أخرى بلغت (١٤٥) كوفئت المجموعتان في متغيري العمر والمكانة الاجتماعية ، توصلت الدراسة إلى وجود معدل عال من المرض العقلي لآباء المجموعة الأولى مقارنة بآباء أعضاء المجموعة الثانية .

٥)الطلاق:

إن لحوادث الفراق وخاصة خلال السنوات الخمسة الأولى أثراً كبيراً في تطور الطفل العاطفي والشعوري ، لأن الحب والحنان من العوامل التي يحتاجها الطفل ، ولا يمكن لأحد أن يعوضه ذلك بنفس الدرجة والعمق مهما كانت درجة قرابته ، وقد أشار اوبتين(١٩٨٣) إلى أن الفراق الطويل للطفل من أمه خلال السنوات الأولى من أهم أسباب الجنوح ، كما أشار كذلك إلى أن الفصال أو الفراق عن الطفل عن طريق العمل المتواصل يؤثر بشكل سلبي في التطور النفسي والسلوكي له ، وقد يكون أبناء الأمهات المشتغلات أقل سعادة من أبناء الأمهات غير المشتغلات ، وفي هذا السياق يمكن القول إن غياب الأمومة لا يؤثر في تكيف الأطفال فحسب وإنما تترك آثارًا لا تمحى على نموهم العقلي والانفعالي في المراحل اللاحقة ،إن الصراعات الدائرة بين الأب والأم وإرهاصات وأحداث الطلاق ارتبطت بتطور اضطراب السلوك ، ومع ذلك فقد لوحظ أنه بالرغم من وجود حالات فردية ومعينة لدى الأبوين وأطفالهم الذين أصيبوا بحالات مرضية من الاكتئاب وتزايد حالات هؤلاء الأطفال سوءاً بعد انفصال الأبوين إلا أن هناك حالات أخرى من انفصال الأبوين لا تتمخض عن مثل هذه الحالات من الاكتئاب المرضي . (الظاهر،٢٠٠٤م،٩٨)

ويشير(*Forgatch,1999,118*) إن هناك حالات خاصة سادت فيها صراعات وخلافات الانفصال بين الأبوين تسببت في إطلاق حالات الاكتئاب وبدايتها لدى الأطفال مما أدى إلى فقدان تعزيز مشاعر الصداقة لدى هؤلاء الأطفال ، كما أن وجود الأطفال في بيئة أسرية

تسودها العصبية وانعدام النظام وسوء إدارة المشاكل يساعد كثيراً على إيجاد حالات اكتئاب لدى هؤلاء الأطفال ، إن الفشل في حل المشكلات يمكن أن يتمخض عن مزيد من الاكتئاب والإحباط بينما تؤدي الزيادة في السلوكيات العصبية إلى زيادة احتمال اكتساب الأطفال لسلوكيات مضادة.وقد كشفت أبحاث كثيرة في آثار انفصال الأبوين والطلاق على سلوك الطفل عن أن زيادة حدة الصراع والخلافات بين الأبوين علاوة على الطلاق نفسه تمثل عاملاً قوياً في التأثير السلبي على سلوكيات الطفل ، أما الأطفال الذين انفصل أبوهما ولكن البيئة الأسرية بعد الطلاق بقيت خالية من الصراعات والخلافات فقد قلت لديهم احتمالات حدوث مشاكل سلوكية عن الأطفال الذين بقوا في أسرة مع الأب والأم دون انفصال أو طلاق ولكن مع سيادة حدة التوتر والصراعات والخلافات بين الأبوين ، وأقل من الأطفال الذين بقوا تحت وطأة صراع الأبوين حتى بعد الطلاق والانفصال وقد لاحظ (*Webster,1995*) أن نصف الأطفال الذين تم إحالتهم للعيادة للعلاج من اضطرابات السلوك كانوا من أسر سادت فيها مشاكل وصراعات وعنف بين الأبوين . وعلاوة على تأثير صراع الأبوين على الطفل فإن الصراع نفسه يمكن أن يؤثر في سلوك الأبوين نفسيهما ، وتشير الدراسات إلى أن صراع الأبوين ارتبط بسوء تربية الأبوين للأطفال مع ارتفاع مستويات العقاب الصادر من الأبوين للأطفال مع انخفاض مستوى التعقل وغياب الجزاء والتعزيز كما أن إدراك الأبوين السلبي لعمليات التكيف والتوافق التي يقوم بها الأطفال يؤدي إلى نفس النتيجة .

ويؤكد ريزو وزابل (٢٠٠٠م، ١٣٢) تأثير الطلاق على الأبناء حيث يشير إلى دراسة طولية أجروها " جوديت واليرستون" على مجموعة تضم ٤٠٠ من الإناث والذكور الذين انفصل آباؤهم بالطلاق . وقد تم إجراء تقييم مبدئي لهؤلاء الأطفال خلال الستة أسابيع من انفصال الوالدين . وقد أوضح ذلك اتصاف الأبناء بالضيق والقلق والشعور بالذنب ، كما انخفض المستوى الدراسي لنصف أفراد العينة بصورة ملحوظة ، وأثناء فترة المتابعة بعد ١٠ سنوات من بدء الدراسة اتضح أن ٧٠% منهم وقد أصبحوا مراهقين أو في بداية الشباب انخرطوا في سلوك الجناح والذي يمثل ممارسات خطيرة تتنافى مع القانون .

٦) سوء الأحوال المعيشية :

يوضح كلا (*EDDY,REID,AND CURRY, 2002,34*) إن سوء الأحوال المعيشية مثل الفقر والبطالة والازدحام وسوء الحالة الصحية تمثل ضغوطاً هائلة وتؤثر تأثيراً مباشراً على تربية الوالدين لأولادهم وترتبط ارتباطاً مباشراً باضطرابات السلوك ، وقد وجد أن سيادة مثل هذه الظروف المعيشية السيئة ارتبط باضطرابات السلوك ارتباطا كبيراً بحيث وصل من

ضعفين إلى أربعة أضعاف في انتشار الاضطرابات السلوكية مقارنة بالأسر الأخرى التي لا توجد فيها مثل هذه الضغوط .

ويشير اليوسف (١٤١٧هـ، ٤٢) إلى دراسة قام بها " موردیس کولدویلی " لمعرفة العلاقة بين الفقر والجريمة ، والذي اهتم بطبيعة مهن آباء الأحداث الجانحين من نزلاء المؤسسات العقابية في ولاية "ويسكنسن " واتضح له من دراسته أن ٣٣,٤% من آباء الأولاد الجانحين و ٥٢,٧% من آباء الجانحات عمال غير مهرة بينما نسبة العمال غير المهرة في الولاية المذكورة لا يزيد عن ١١,٨ من مجموع العمال العام . واهتم " وليام وارنر " و"بول لنت " بالوضع الطبقي للمقبوض عليهم في مدينة (بانكي سيتي) خلال سبع سنوات وانتهيا أن ٩٠% من هؤلاء ينتمون إلى الطبقات الدنيا بينما لا يشكل أبناء هذه الطبقة أكثر من ٥٧% من سكان المدينة المذكورة وأبدى الاهتمام نفسه "ألبرت ديس" و" ألبرت لويس" فدرسا حالة [٩٢٣٨] حدثاً من البيض الذكور في ولاية تينسي وتوصلا إلى أن الأحداث الذين ينحدرون من طبقات اجتماعية تعاني من أوضاع اقتصادية منحدرة ، ويسكنون في أحياء فقيرة أكثر عرضة للانحراف من غيرهم .

٧)العلاقة بين الوالدين والأبناء

إن الوالدين اللذين لديهما اضطرابات سلوكية كثيراً ما يعوزهما مهارات أبوية هامة . فالوالدان اللذان ثبت لديهما أنواع من العنف والقسوة في تعاملهم مع أطفالهما يعكسان هذه السلوكيات على أطفالهما ويعززان من السلوكيات السالبة لدى أطفالهما ، وقد يلجأ أحدهما على عقاب الأطفال على سلوك اجتماعي إيجابي بسبب سوء الفهم أو فقدان التوازن وهنا يلجأ الأطفال إلى ممارسة أنواع من الهروب الاجتماعي أو على ممارسة بعض السلوكيات السلبية . وقد وجد أن الفروق في الجوانب العاطفية تؤثر في اضطرابات السلوك أيضا ، فضعف التواصل العاطفي بين الآباء والأبناء يؤدي إلى اكتئاب الأبناء وهذا يؤكد على وجود دورة متفاعلة بين الآباء والأبناء في مجال السلوك الإيجابي والسلبي. (*kazdin,2000 ,189*)

٨) الترتيب الميلادي :

يعد الظاهر (٢٠٠٤م، ٩٦) ترتيب الطفل الميلادي من العوامل المهمة في تكيفه أو عدم تكيفه في الأسرة ، فقد لا تكون البيئات النفسية هي واحدة لكل الأطفال حيث تكون لكل منهم بيئته الخاصة من خلال الدور الذي يلعبه في الأسرة المرتبط بتفاعله مع الأبوين ، مثلاً الطفل الميلادي الأول الذي يعطى الرعاية والعناية والاهتمام قد يجعل الطفل الرابع والخامس أو السادس يشعر بالإهمال . إن المولود الأول غالباً ما يريد إثبات تفوقه سواء في البيت أو في المدرسة أو في الشارع ، وقد يلجأ في بعض الأحيان إلى السلوك السلبي لتحقيق ذلك ، أما

الطفل الوسيط فهو لا يستطيع منافسة إخوته الكبار ، ولا ينال الرعاية والاهتمام التي يحصل عليها الإخوة الصغار .

ويتفق الطويبي (١٩٩٢ م، ١٢٨) مع ذلك بقوله " يلعب الوليد الصغير واحداً من نمطين من السلوك فهو قد يتصرف مثل الطفل المدلل الذي يهرع والده وأخوته إلى إشباع كل حاجاتـــه ، وفي هذه الحالة فإن الطفل ينمي شعوراً بالدونية والعجز ، ويواجه صعوبة كبيرة في الاعتماد على نفسه ، وقد يعجز عن ذلك كلياً، أو أنه قد يختار النمط الثاني المحتمل من السلوك وهـــو التعويض عن حجمه الصغير ، وذلك بقيامه بالأعمال التي يقوم بها في العادة من هم أكثر منه سناً ، وبالتالي يصبح هذا الطفل معتمداً على نفسه بدرجة كبيرة ، ويرفض كل محاولة لتدليله أو معاملته كطفل صغير جداً ، ويمكن القول عند المقارنة بين الترتيب الميلادي الأول والأخير بأن الطفل الأول والأكبر في ذات الوقت يميل إلى أن يكون الموجه والقائد لأخوته فهو محط أنظار والديه والممثل الأول لتحقيق آمالهما ، لذلك فهو يميل إلى أن يتمثل سلوك الكبار مما قد لا يحقق طفولته كما ينبغي ، كما أنه من جهة أخرى محطة تجارب لأساليب التربية والرعاية التي تتخللها العشوائية والتجريب .

ويذكر محمد (٢٠٠٠م،١٢١) أن الاضطرابات السلوكية تزداد بين الأطفـــال ذوي الترتيـــب الميلادي المتوسط قياساً بالطفل الوحيد أو الأطفال ذوي الترتيب الميلادي الأول أو أقـــرانهم ذوي الترتيب الميلادي الأخير على الرغم من وجود بعض الاستثناءات ، ويزيد الحجم الأكبر للأسرة أي تضمنها لعدد أكبر من الأطفال من مخاطر تعرضهم للجنوح .

كما يذكر(*kazdin,2000,187*) إن ترتيب الطفل في الميلاد بين إخوتـــه وأخواتـــه وحجـــم الأسرة لهما تأثير مباشر على تطور حالات اضطراب السلوك ، فالأطفال الذين يولدون فـــي وسط ترتيب الإخوة والأخوات أكثر عرضة للتعرض للمخاطر السلوكية وخاصة الذكور منهم. وهناك رؤية تتعلق بالمتغيرات الأسرية من حيث نمط العلاقات بين أفراد الأسرة حيث تشكل هذه الأنماط الأثر الواضح في تنشئة الفرد خلال مراحل مبكرة من حياته ما يشكل الخبـــرات الأساسية في أشكال التفاعل بين الفرد والبيئة المحيطة من جميع محاورها .

حيث يشير الظاهر (٢٠٠٤م، ٩٩) إلى ذلك بقوله إن للأسرة تأثيراً كبيراً في تنشـــئة الطفـــل وخاصة في سنواته الأولى ، لأنها ترسم الملامح الأولى للشخصية فليس سهلاً أن يتكيف الفرد تماما في هذا العالم المعقد المتغير لكي يكون متكيفاً مع نفسه ، ومع بيئتـــه ، وخاصـــة بعـــد الانفتاح الكبير بين العالم نتيجة للتطور التكنولوجي وامتزاج الثقافات . وعلى أية حـــال فـــإن المتغيرات المتعلقة بالأسرة كثيرة ومن أهمها أساليب المعاملة الوالدية للأبناء:

أساليب المعاملة الوالدية :

أن لأساليب المعاملة الوالدية أثراً كبيراً في سلوك أبنائهم ، إذ هي تشكل المناخ الأسري الذي يعد العنصر الأساسي في تكوين شخصية الطفل فمثلاً يشير ليفي (Levy 1943) إن الأطفال الذين يعاملون من قبل أمهاتهم معاملة تتسم بالتدليل والحماية الزائدة ، فإن سلوكهم يتسم بالعصيان ونوبات الغضب وكثرة المطالب ، ومحاولة السيطرة على الأطفال الآخرين ، وصعوبة تكوين صداقات والمعاناة من العزلة ، أما الأطفال الذين يعاملون بمعاملة تتسم بالتسلط فإنه أكثر طاعة وإذعاناً للسلطة ، وجبناء مع أقرانهم أضف إلى ذلك فإن كلتا المجموعتين يعانون من القلق وعدم الشعور بالأمن ولا يحسنون تكوين علاقات اجتماعية . أما دراسة ولكر ورفاقه (Waller et al . 1989) فأشارت إلى أن سوء معاملة الطفل من قبل الوالدين ترتبط بشكل دال على المشكلات السلوكية وبشكل خاص العدوانية والجنوح والانسحاب ، والانطواء . أن أساليب المعاملة الوالدية متعددة منها :

١) اتجاه التحكم :

وتتسم المعاملة وفق هذا الاتجاه بأنها قاسية وصارمة ، وتحمل الأطفال مسؤوليات أكثر من طاقتهم ، إذ هي تعتمد الأمر والرفض والعقاب والحرمان لذلك يكون الطفل تابعاً ، فاقداً لإرادته ويمتثل لما يؤمر به ، والآباء هم الذين يحددون أسلوب حياتهم المتعلق بأنشطتهم ودراستهم ، وماذا يلعب ومع من يلعب ، إلى غير ذلك ، إن هذه الأساليب تغرز في نفوس الأطفال الخوف والتردد ، مما يؤدي إلى تنشئتهم ضعيفي الشخصية .

٢) اتجاه الحماية الزائدة :

حيث يقوم الأب والأم أو كلاهما بالواجبات والأمور التي يفترض أن يقوم بها الطفل ، مما تحدد حرية الطفل في تحقيق رغباته ، ويصبح بمرور الزمن معتمداً على غيره ، كما قد يتعرض للمشاكل والمتاعب ، لأنه لا يقوى على تحمل المسئولية ،ومواجهة الصعاب التي تواجهه ، كل ذلك يؤثر في علاقاته الاجتماعية فقد يحدث سوء التوافق الذي يسبب انسحابه من المجموعة أو شعوره بأنه أقل من أقرانه الآخرين مما يولد شعوراً بالخوف والخجل .

٣) اتجاه الإهمال :

إن بعض الآباء قد يهملون أبناءهم بشكل صريح أو غير صريح من خلال عدم اكتراثهم بنظافتهم ورغباتهم وحاجاتهم الضرورية الفسيولوجية والنفسية ، كما إنهم يعزفون عن التعزيز للسلوكيات المرغوبة التي يقوم بها أبناؤهم ، إن ذلك قد يخلق عند الأبناء شعوراً بالذنب والقلق وعدم الانتماء للأسرة ، مما يفتح الآفاق أمام الطفل إلى الانحراف والتي قد تأخذ شكلاً من

أشكال العدوان ، وقد يكون إهمال الأم أشد وطأة على الطفل وخاصة في سنواته الأولـــى ، إذ يعرقل نمو الطفل من الناحية الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية .

٤) اتجاه التقبل والتدليل :

ويتميز هذا الاتجاه بالتراخي والتهاون في معاملة الطفل إذ لا يتحمل مسؤوليات وأعباء تتناسب مع مستواه العمري ، فكل حاجاته مجابة أياً كانت هذه الحاجات سواءً وفق السياق المقبول أو غير المقبول . إن لهذا الأسلوب آثاره السلبية في نمو شخصية الطفل ، فيصبح معتمداً علـــى غيره ، كما يؤدي هذا الإشباع إلى أن يكون ذاتياً لا يؤثر غيره وقـــد يســـبب عـــدم النضـــج الانفعالي والاجتماعي .

٥) اتجاه التذبذب :

إن عدم الاستقرار في معاملة الأبناء وفق منهجية ثابتة ، قد يخلق القلق والخوف عند الأطفال إذ يستخدم أسلوب العقاب والثواب بشكل عشوائي بعيداً عن العلمية والموضوعية فقد لا يعرف الآباء تماماً متى يكافأ الطفل حقيقة ، ومتى يعاقب مما يجعل الطفل في حيرة وقلق من أمره ، مما يتسبب ذلك في خلق شخصية غير مستقرة .

٦) اتجاه التفرقة :

إن المعاملة التي تتسم بعدم المساواة بين الأبناء نتيجة لأسباب مختلفة كالجنس أو العمر الزمني أو الترتيب الميلادي أو الصحة أو الشكل الخلقي لها تأثيرها في بناء الشخصية سواءاً كان ذلك من الأب أو الأم أو كلاهما ، وهذا الاتجاه يفرز في النفوس الحقد والرفض الذي قد يعبر عنه بسلوكيات عدوانية موجهة نحو الذات أو نحو الآخرين بأساليب متعددة .

٧) الاتجاه الديمقراطي :

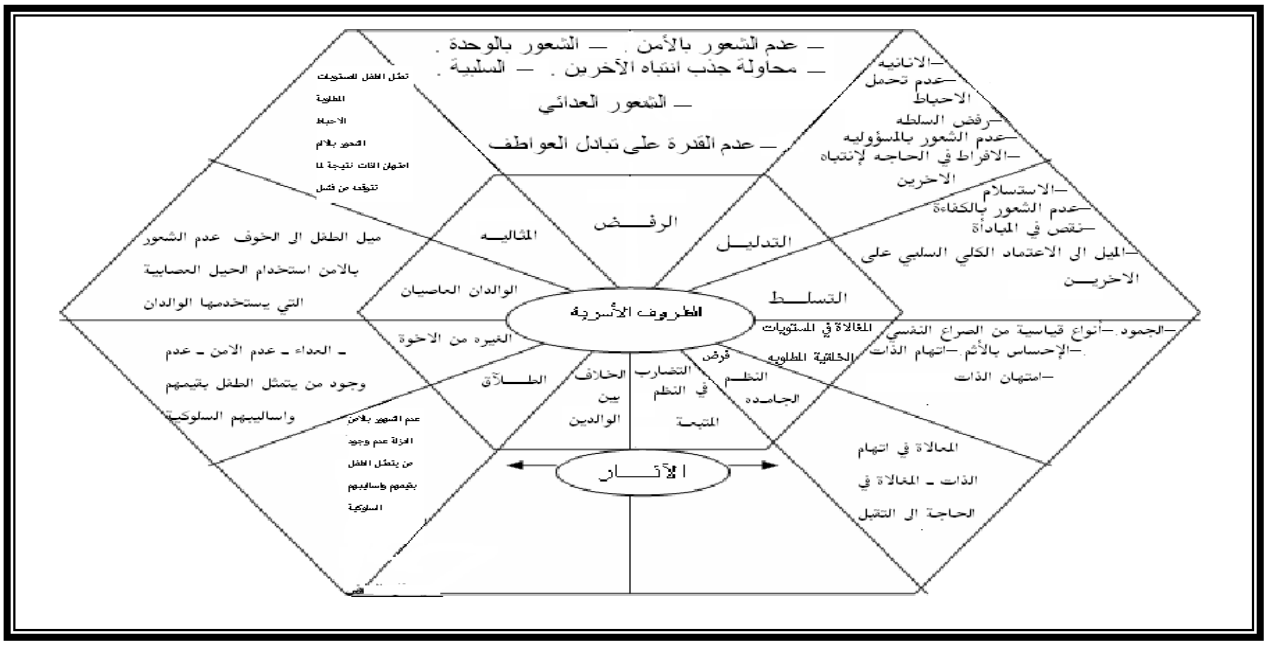
وهو أفضل الأساليب إذ يشعر الطفل خلاله بالاستقرار والأمن والاطمئنان ، لأن العلاقة بينـــه وبين والديه مبنية على التفاهم والصراحة في التعبير عن الآراء دون خوف ، لذلك يســـتطيع الطفل وفق هذه المعاملة أن يبني صورة حقيقية عن نفسه ، لا أن يصبح صورة مكررة عـــن والده أو والدته .

يشير الباحث هنا الى أشكال من الظروف الأسرية المؤثرة في شخصيات الأبناء ، حيث لخص الشيخ وعبد الغفار (١٩٨٥، ٢٣٠) الظروف غير المناسبة وآثارها في نمو شخصية الطفل .

والجدول التالي يوضح ذلك:

شكل رقم (٤)

الظروف الأسرية غير المناسبة وتأثيرها في شخصية الطفل



كما ويورد كل من (فهيم١٩٩٣، ٨٧؛ عبد المعطي ،٢٠٠١م ، ٤٤٠) مجموعة من الأسباب المتعلقة بالعوامل العائلية على النحو التالي:

١- تقييد حرية الطفل :

إن تقييد حرية الطفل والتحكم في تصرفاته ومنعه من اللعب ومزاولة ما يحب من نشاط وإرغامه على إتباع نظم معينة في المعاملة ،أو تكليف الطفل بأمور خارج المنزل ، وتدخل الوالدين الزائد في حياة الطفل لوقايته أو حرصاً على ألا يصيبه شيء ، كل ذلك يدفع الطفل إلى العناد كرد فعل للقمع الوالدي الذي يرغم الطفل دون إرادته ، ويبدأ في التذمر إذا قيده الكبير ، وإذا اعتاد التذمر تأتي مرحلة تالية تقتضي معاندة الكبير فالفارق ليس ضخماً في ذهن الطفل بين أن يتذمر وربما يشاكس وأن يعاند فألفته بتدخل الكبار تجعله يبحث عن البديل الذي يمكنه من الفرار وربما كان العناد هو المخرج .

٢ – عصبية الآباء وكثرة نقد الأبناء :

اذ تؤدي عصبية الوالدين وثورتهما لأتفه الأسباب وكثرة نقد الأبناء دون مبرر ، ولجوئهما إلى التصميم والإصرار على رأيهما على أن يفعل الطفل شيئاً أو ينفذ أمراً دون إقناعه بسبب تصرفهما فيأتي الطفل بعد ذلك متشبهاً بالوالدين في عنادهما وإصرارهما .

٣ – التذبذب في معاملة الطفل :

كأن يكون الأب في صف الطفل وتكون الأم على نقيضه أو العكس ، وقد يضطرب سلوك كلا الوالدين في معاملة الطفل ، فتارة يفرطان في تدليل الطفل وتارة أخرى يقومان بالتفريط في إهماله والقسوة في معاملته الأمر الذي يؤدي إلى العناد كلما طلب أحد الوالدين من الطفل طلباً ، ويصبح مصدر عناد الطفل هو سلوك الوالدين المتذبذب

٤ – علاقة الأم بالابن :

فقد يؤدي تفضيل الأم لأحد أبنائها دون الآخر إلى رغبة الطفل المهمل في اجتذاب انتباه الراشدين من حوله عن طريق العناد ، والأم التي تبالغ في الاهتمام بطفلها وتضحي بحياتها من أجل راحته والعناية به بصورة متطرفة يصبح من خلال العروض الكثيرة والاهتمام المبالغ فيه غير هادئ وغير مطيع ويصبح معانداً ، بمعنى أن العناد يكون انعكاس ودفاع ضد الاعتماد الزائد على الأم .

٥– الجو العائلي غير المستقر :

فمعايشة الطفل الشجار والنزاع بين الوالدين وكثرة التوترات الانفعالية ومعاناة الأسرة من مشكلات السيطرة والخضوع بين الزوجين وعدم القدرة على التغلب على الخلافات الزوجية ، والخلاف بينهما حول تربية الطفل كل ذلك يؤدي إلى التوتر والانفعال الذي قد يأخذ صورة نوبات الغضب والعناد .

٦– غياب أحد الوالدين أو كلاهما :

فالطفل الذي يحرم من أحد والديه منذ الصغر لا يجد من يتوحد معه ويعرفه بالحياة والعالم المحيط به ، والطفل الذي يغيب عنه أحد الوالدين سواء للانفصال الزواجي أو لدواعي العمل بالخارج ، أو نتيجة للموت فإنه يتأثر انفعالياً بهذا الانفصال ، وقد يلجأ إلى العناد والمشاكسة والجناح ويظهر في نفوره من الآخرين واعتماده على ذاته ومقاومة أي مظهر للسلطة

ثالثاً:العوامل النفسية : *Psychological Factors*

تلعب العوامل النفسية دوراً بالغ الأهمية في نمو السلوك الفوضوي حين يعيش الأطفال الناشئون في ظروف فوضوية وإهمالية بصفة عامة ويستمرون غاضبين وممزقين disruptive وكثيري الطلبات وغير قادرين علي تنمية القدرة علي احتمال الإحباطات الضرورية للعلاقات الناضجة .

ويشير المغربي (١٩٨٧م، ٣٠) إلى بعض من العوامل النفسية التي تلعب دوراً قوياً في إحداث السلوك غير السوي من ذلك .

أ – الرغبة في تحقيق القدرة وتأكيد الذات :

فافتقار الإنسان للقدر اللازم من تأكيد الذات يعرضه للفشل في تحقيق وجوده وإمكاناته مما يثير السلوك العدواني فجو القهر والتسلط والتعسف سواء في محيط الأسرة أو غيرها يعمل على إضعاف تأكيد الذات الدفاعي المبدع ، ويعتبر في هذا الجو مساوياً لعدم الطاعة والخطيئة ويعتبر تهديداً لقوة السلطة ، فيحول تأكيد الذات الحميد إلى تأكيد مرضى للذات يقوم على العدوان والهدم والتخريب والقسوة والسادية .

ب – الحاجة للحرية :

فالحرية شرط ضروري للصحة النفسية والنمو السوي . والأطفال الصغار الذين يشعرون أنهم لا حول لهم ولا قوة ويلجؤون إلى وسائلهم الخاصة دفاعاً عن الحرية كالعناد ، ، ورفض الطعام ، والتبول اللاإرادي ، والتخريب والإتلاف وغير ذلك من صور العدوان الطفولي ، لذلك إذا تعرضت حرية الإنسان للخطر والتهديد أو القمع فإن ذلك يثير عدوانه الدفاعي و قد يتحول من عدوان دفاعي سوي إلى عدوان مرضي هدام إذا انتهى بتحقيق الحرية للفرد وسلبها من الآخرين خاصة عندما يستخدم الفرد ميكانيزم التوحد بالمعتدي .

جـ - الرغبة في الانتقام :

والعدوان الانتقامي يهدف إلى إعادة الاستقرار والعدالة وعلى المستوى الفردي يحدث كنوع من العقاب وتكفيراً عن الذنب الذي جناه المعتدي ، وقد يكون العدوان الانتقامي في نفسية المنتقم إنكاراً للعدوان الذي وقع عليه ، فالانتقام يمحو العدوان الأول وكأنه دين استرده الدائن من المدين ،إن الرغبة العنيفة في العدوان الانتقامي هي تعبير عن تكوين خلقي نرجسي ، فيه تستثير الخسارة الطفيفة أو الإهانة البسيطة ، حقيقية أو متوهمة ، لهفة عنيفة للعدوان الانتقامي وتدفع مشاعر القصور وفقر الإمكانات إلى التعويض المبالغ فيه عن طريق العدوان الانتقامي كما في حالة المنافسات والمقارنات .

د – الإحساس بلذة التعذيب (السادية) :

فالعدوان التعذيبي يحقق لصاحبه نوعاً من الراحة والزهو والشعور بالقدرة والقوة ، وهو يمارس في أحد أشكاله بإنزال الألم الجسمي حتى الموت أحياناً على كائن حي لا حول له ولا قوة ، وقد لا يقف العدوان التعذيبي عند حدود الإيذاء البدني وإنما يتعداه إلى العدوان النفسي ، وهو يعبر عن رغبة السادي في تحقير وجرح مشاعر الآخرين والحط من قيمتهم وإهدار

كرامتهم . وقد يتخفى في صور تبدو بريئة غير مؤلمة وغير ضارة كالابتسامة الساخرة ، أو النكتة الجارحة ، أو السؤال المريب ، والتي تتضمن إخجالاً وتحقيراً للآخر أمام الآخرين.

هـ – الإحباط :

يذهب كثر من علماء النفس إلى أن العدوان استجابة للإحباط ، حيث تزداد شدة العدوان كلما اشتد الشعور بالإحباط ، فلقد ذهب" دولارد وميللر Dollard & Miller "إلى أن الإحباط يعني إعاقة تحقيق الهدف ، وهذا بدوره يؤدي إلى استثارة دافع إيذاء تسبب في إعاقة تحقيق الهدف ، وظهور هذا الدافع العدواني يؤدي بالتالي إلى القيام بأفعال سلوكية عدوانية ، بالإضافة لذلك فإنهما يريان أن السلوك العدواني الموجه نحو الذات إنما يحدث عندما يحبط الفرد ويكبح سلوكه العدواني ويعاقب عليه ، لذلك فإنه يلجأ إلى العدوان على الذات كطريقة تعويضية لإفراغ عدوانه الداخلي والتخفيف من حدته. (فايد، ١٩٩٦ م، ١٤٧)

ومع ذلك ذهب بعض العلماء إلى أنه تحت ظروف معينة تزداد احتمالية السلوك العدواني الناتج عن الإحباط كالسياق الاجتماعي للموقف ، ودرجة شدة الإحباط والدرجة التي يتم عندها إدراك الإحباط على أنه أمر محتم . فتعرض الطفل للإحباط وشعوره بوطأة خبرات الطفولة ومواجهة صدمات أو إعاقات مزمنة يؤدي إلى التوتر والقلق .

ويفصل العمايرة (٢٠٠٧م،٥٧) العوامل التي تدفع الطلاب إلى الشعور بالإحباط كالآتي:

- عدم قيام المعلم بتحديد معايير السلوك الطبيعي والمقبول
- زيادة التعلم الفردي الصعب على بعض الطلاب
- سرعة سير المعلم في إعطاء المادة التعليمية ، دون أخذ فترات كافية من الراحة بين النشاط والنشاط الآخر.
- رتابة النشاطات التعليمية وعدم ارتباطها بحاجات وواقع الطلاب .

و– محاولة إثبات الذات :

قد يمتلك بعض الأطفال استعداداً أساسياً أو مزاجياً للإرادة القوية والتفضيلات القوية أو الجزم القوي والتوكيدية الشديدة ، وإذا كانت القوة والتحكم مسائل تهم الآباء إذا مارسوا سلطتهم لأغراض شخصية فيمكن أن يهيئ الصراع التالي لذلك المسرح المناسب لتنمية السلوك العنادي والتمردي ، ويحاول الطفل إقامة تصميم ذاتي Self - determination يتحول إلى دفاع ضد زيادة الاعتماد على الأم ووسيلة حماية ضد أي تدخل في استقلالية الأنا egos autonomy كما يمكن أن تؤدي الصدمات البيئية أو المرض أو العجز المزمن نزعة المعارضة والتحدي كدفاع ضد فقدان المساعدة helplessness والقلق وفقدان تقدير الذات

أثناء الطفولة المتأخرة ، وتظهر بعد ذلك في مرحلة المراهقة مرحلة أخرى من المعارضة المعيارية كتعبير عن الحاجة للانفصال عن الآباء وإقامة هوية مستقلة بذاتها.

ز- أحلام اليقظة :

ربما جاء السلوك غير السوي نتيجة غياب إمكانية التفرقة بين الواقع والخيال ، ويجد الطفل نفسه مدفوعاً للتشبث برأي أو موقف ، غير آبه بآراء الآخرين مما يجعل الصدام بين الطفل والكبير أمراً حتمياً مما يدعم لديه سلوك العناد .

ح- تعزيز سلوك العناد :

إن تلبية مطالب الطفل ورغباته نتيجة ممارسته العناد تعلم الطفل سلوك العناد وتدعمه لديه ، ويصبح الأسلوب الأمثل للطفل أو أحد الأساليب التي تمكنه من تحقيق أعراضه ورغباته ويذهب علماء السلوكية إلى أن العناد والتمرد أو المعارضة عبارة عن سلوك مكتسب ومدعم ، والذي يتحكم الطفل من خلاله في ذوي السلطة، فمثلاً عن طريق ثورة الطفل غضباً عند مطالبته بفعل شيء لا يرغب فيه فإنه يجبر بذلك الآباء على سحب طلبهم ، وبالإضافة لذلك فإن الانتباه الوالدي الزائد وكثرة مناقشة سلوك الطفل قد يعزز هذا السلوك .

(عبد المعطي،٢٠٠١م،٤١٩)

ك-العوامل النفسية للوالدين :

أن وقوع الطفل تحت مخاطر تطورات اضطرابات السلوك وتزايدها يحدث بسبب أمراض الوالدين السيكولوجية ، فإذا كانت هناك حالات اكتئاب لدى الأمهات وحالات إدمان كحوليات لدى الآباء أو وجود سلوكيات إجرامية لدى أحد الأبوين ، وسلوكيات مضادة فإن هذا على علاقة مباشرة باضطرابات سلوك أطفالهم .

وهناك رأيان في تحديد أسباب آثار اكتئاب الأم على الطفل :

والرأي الأول يشير إلى أن الأمهات اللاتي لديهن حالات اكتئاب يسيئون فهم سلوك أطفالهم على أنه سلوك غير لائق أو سلوك مرضي ، والرأي الثاني يشير إلى أن تأثير الاكتئاب يمكن أن يؤثر من خلال طريقة تفاعل الأم أو الأب مع سوء سلوك الطفل ، فالأمهات اللاتي لديهن اكتئاب يمكن إلى مزيد من النقد وتوجيه المزيد من الأوامر والتوبيخ ضد أطفالهن وهؤلاء الأطفال بدورهم يتجاوبون بطريقة غير لائقة تمثل في العصيان وانحراف السلوك . إن هناك تأكيدات بعدم وجود حدود معينة تحد السلوك وأن عدم وجود القدر الكافي من العاطفة أو المودة يؤدي إلى تعزيز السلوك السيئ من خلال إظهار أعراض سلبية من العواطف والسلوك

(*Webster , Stratton & Dahl 1995*) .

ثالثاً: العوامل المدرسية:*School Factors*

يرى أبو النصر(٢٠٠٠م، ٢٢٧) أن المدرسة هي المؤسسة التربوية الكبرى التي تلي الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية ، أو هي المؤسسة التي أقامها المجتمع لتربية الأبناء وتوجيههم وتنميتهم ليكونوا أفرادا صالحين في المجتمع .

كما يشير رضوان (٢٠٠٢م،٤٩٤) إلى أن المدرسة التي تقصر دورها على توصيل المعرفة فقط تعد اليوم مدرسة لا تقوم بدورها الحقيقي، ومن ثم يمكن أن تشكل مرتعاً خصباً لنمو جميع أنواع المشكلات ،والمدرسة التي تراعي التغيرات والتطورات الاجتماعية من حولها هي المدرسة التي تمكن أطفالها من مواجهة المهمات النمائية والتغلب عليها وتنمية المهارات والكفاءات الحياتية اللازمة .

وتؤكد حنان العناني (٢٠٠٣م،١٩٧) على أهمية التعاون بين البيت والمدرسة من أجل تنشئة الأبناء بالشكل السوي وفي جميع جوانب الشخصية ،و الاستفادة من أفكار الآباء وإمكاناتهم المتنوعة في تنمية شخصية التلاميذ وفي تحسين البيئة المدرسية وتقدمها .

ويضيف الظاهر (٢٠٠٤م، ١٠١) قد لا تكون المدرسة أقل أثراً من البيت في جعل التلميذ متكيفاً مع نفسه ، ومع بيئته من خلال ما تقدمه من رعاية في النواحي العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية ، وهناك عوامل كثيرة تختلف في درجة تأثيرها في تكيف الفرد من عدم تكيفه ، ويعتقد كثير من الباحثين أن المعلم هو القطب الفاعل في جعل التلميذ محباً أو كارهاً للمدرسة بشكل عام والصف الدراسي بشكل خاص ، ذلك من خلال الطرق والأساليب التي يتبعها والتي تجعل التلميذ في وضع نفسي حسن أو سيء ، فكما للآباء أساليبهم في تربية أبنائهم ، فللمعلمين أساليبهم كذلك في تعليم الأطفال ، فهناك الأسلوب الاستبدادي الذي يكون فيه المعلم الآمر الناهي مستخدماً الأساليب القسرية بأنواعها ، والأسلوب المتهاون الذي يفتقد إلى الحل والربط حيث تسود الفوضى وتنعدم الضوابط والأسلوب المتذبذب الذي تسوده الشدة واللين بعيداً عن العلمية والموضوعية ، والأسلوب الديمقراطي الذي يتميز بالعلاقة الإيجابية بين المعلم والتلميذ إذ يحقق الضبط الداخلي للتلاميذ بدلاً من الضبط الخارجي ، ويمكن القول أن الأساليب الثلاثة الأولى تكون بعيدة عن تحقيق الحاجات النفسية والاجتماعية للتلاميذ ، بينما قد يحقق الأسلوب الأخير ذلك . ، كما يؤثر المنهج الدراسي هو الآخر في تكيف التلميذ أو عدمه ، حيث أن المنهج الدراسي ليس واحداً ، فهناك المنهج الذي يراعي رغبات وميول التلاميذ ، أي يتمحور المنهج حول التلميذ ، بينما هناك آخر غير مبال بميول ورغبات التلميذ ، وعلى التلميذ أن يتمحور حوله ، مما قد يخلق حالة من عدم التوافق . كما أن للجو الذي يسود المدرسة تأثيره في تكيف الطفل ، فالجو الديمقراطي يتيح للطفل فرص التعبير عن آرائه

وأفكاره ، إذ يشعر الطفل من خلاله بالأمن والطمأنينة والاستقرار، وهناك الجو المدرسي الذي يسوده التسلط والضبط والتزمت ، ذلك يخلق حالة من سوء التوافق والتي قد تسبب سلوكيات مرفوضة تعبيراً عن الرفض والاستياء . كما لا تقتصر سياسة المدرسة على التلاميذ فحسب ، وإنما على المعلمين كذلك ، إذ أن العلاقة الإيجابية بين الإدارة والمعلمين تنعكس بشكل إيجابي على التلاميذ والعكس صحيح . كما أن هناك عوامل كثيرة أخرى تقل في درجة تأثيرها عن العوامل السابقة ومنها حجم المدرسة ،عمر المبنى المدرسي، مستقلة أو مزدوجة مع مدرسة أخرى ، حكومية أم خاصة ، السياسة التي تتبعها المدرسة في دور التطبيع الاجتماعي للأطفال وخاصة في السنة الأولى من حياتهم الدراسية ، كذلك تاريخ بدء التدريس وطوله ، والتدريس الرسمي البحت .

أن المنهج غير المدروس يتسبب في إيجاد مشكلات سلوكية لأنه لا يلبي حاجات الطلاب بجميع مستوياتهم العقلية.ولعل الكثير من المعلمين يشعرون بالارتباك عندما يتحدثون مع التلاميذ ذوي المشكلات السلوكية، وقد يكون السبب وراء ذلك هو خوفهم من رفض هؤلاء التلاميذ لهم أو رفضهم هم للتلاميذ، كذلك قد يسبب المعلمون في بعض الأحيان السلوكيات المضطربة أو يزيدون من حدتها، ويحدث هذا عندما يدير المعلم غير المدرب الصف، أو عندما لا يراعي الفروق الفردية، وقد يلجأ بعض الطلبة إلى القيام بالسلوكيات المضطربة لتغطية قضية أخرى مثل صعوبة التعلم . (خولة يحيى، ٢٠٠٣: ٣٤)

إن سلوك المعلم يؤثر بصورة واضحة في تحديد ما يقوم به التلميذ من سلوكيات وانضباطية سواء داخل الصف أو خارجها فالمعلم الجيد والناجح هو المربي ذو التدريب والكفاءة الجيدة والديمقراطي المتسامح ويتسم سلوكه بالعدل والرأفة والاتزان.ويكون هذا المعلم محبوباً مما يجعل العملية التربوية ذات طبيعة تفاعلية مع المتعلم.إن إصرار المعلم على صف يسوده الهدوء التام وعدم النشاط يؤدي إلى كبت دوافع العمل والنشاط عند التلاميذ مما يدفعهم إلى محاولة البحث عن مخارج أخرى لطاقاتهم المكبوتة فيلجؤون إلى إحداث الفوضى في الفصل الدراسي (العمايرة، ٢٠٠٧م، ٥٩).

وقد أورد قطامي (١٩٩٨م، ٢٢٨) مجموعة من سلوكيات المعلم داخل غرفة الصف والتي تؤثر بشكل فعال على سلوكيات التلاميذ ومن هذه السلوكيات:

١- القيادة المتسلطة جداً.

٢- القيادة غير الراشدة أو الحكيمة.

٣- تقلب قيادة المعلم.

٤- انعدام التخطيط.

٥- حساسية المعلم الفردية والشخصية

٦- ردود فعل المعلم الزائد للمحافظة على كرامته.

٧- عدم الثبات في الاستجابات

٨- الاضطراب في أعطاء الوعد والتهديدات.

٩- استعمال العقاب بشكل خاطئ وغير مجد.

كما أورد قطامي وقطامي (٢٠٠٢م،١٩٩) مجموعة من الأسباب المتعلقة بالجو المدرسي، وهي كالتالي:

١- اضطراب التوقعات في كونها عالية جداً أو منخفضة لدى التلاميذ.

٢- صعوبة اللغة التي يستخدمها المعلم في تعليمه الصفي.

٣- كثرة الوظائف(الواجبات) التعليمية أو قلتها.

٤- قلة الإثارة في الوظائف التي يحددها المعلم لتلاميذه.

٥- تكرار النشاطات التعليمية غير المناسبة لمستوى التلاميذ ورتابتها.

٦- عدم ملائمة النشاطات التعليمية لمستوى التلاميذ.

٧- اختصار النشاطات الصفية على الجوانب اللفظية.

ويذكر عبد الرحيم (١٩٩٠م، ١٥٢) إن سوء السلوك من جانب الطلاب قد ينشأ نتيجة لظروف التعليم والنظم والعلاقات السائدة داخل البيئة المدرسية والتي يلخصها في الآتي :

١-أساليب التدريس الاستبدادية

٢-إضفاء الطابع المادي على المواد المدرسية

٣-السير على الجانب الأكاديمي وإهمال الجانب المعنوي

٤-التفرقة بين المتعلمين

وكلها عوامل ذات أثر بالغ في صياغة سلوك الطلاب داخل المدارس ، وترسم لهم طرق التعامل التي يسيرون عليها داخل المدرسة سواءً مع زملائهم أو مدرسيهم أو مع الإدارة المدرسية كما أن عدم انصياع الطلاب ووجود حالات من الفوضى قد يرجع إلى :

١استخدام إجراءات تأديبية قاسية

٢-تهميش دور الطلاب وبعدهم عن العمل والنشاط المدرسي

٣-عدم قدرة المناهج على تلبية ميول الطلاب واحتياجاتهم

جميع هذه العوامل وغيرها يولد لدى الطلاب عدم القبول والقناعة بما تقدمه المدرسة وبما يقومون به- الطلاب - داخل المدرسة حيث تصبح المدرسة مشوهة في أذهانهم وتبعث في النفس الضيق والألم كما يصبح سوء السلوك من الطلاب عبارة عن مقاومه أو معارضة لنظام محبط من العمل المتجمد والسلبي داخل المدرسة مع انخفاض الجودة التعليمية .

كما يشير محمد (١٤١٨، ١٩٦) إلى مجموعة من المتغيرات المدرسية ومنها :

١- سوء معاملة بعض المدرسين للطلاب ، وذلك يولد لدى بعض الطلاب شعوراً بالكراهية نحو المدرسة .

٢- الكثافة الزائدة لعدد الطلاب في الفصول مما يترتب عليه عدم استفادة الكثير من الطلاب ومن ثم يؤدي إلى زيادة معدل التسرب من المدرسة .

٣- عدم توافق برامج النشاط المدرسي مع احتياجات الغالبية العظمى من الطلاب مما يترتب عليه محاولة بعض الطلاب البحث عن وسائل أخرى خارج المدرسة ينفسون فيها ما لديهم من طاقات .

٤-عدم قدرة المدرسة على إيجاد نوع من التجانس بين الثقافات المختلفة التي يحملها الطلاب إلى المدرسة مما يؤدي إلى حدوث الصراع الثقافي الذي يؤدي إلى العنف أحياناً .

٥-عدم قدرة المدرسة على غرس مجموعة من القيم الاجتماعية الإيجابية التي تحقق الأهداف العليا للمجتمع ، بل أحيانا يحدث العكس حيث تسهم المدرسة ولو بشكل غير مباشر في تكوين قيم سلبية ، ومحرفة لدى طلابها مما ينعكس سلباً على سلوكياتهم .

رابعاً : وسائل الإعلام *Media factors*

تقوم وسائل الإعلام بدور فاعل في عملية التنشئة الاجتماعية للأفراد في المجتمع حيث تسهم في إكساب الأفراد معارف ومعلومات معينة،كما تساعدهم على تكوين آرائهم واتجاهاتهم وقيمهم . (درويش١٩٩٩م، ٧٤)

ولوسائل الإعلام تأثير على تكوين وتعديل الاتجاهات حسب الوسائط الإعلامية ومادتها الموجهة إلى الأفراد الذين يختلفون في اتجاهاتهم فمنهم الثابت على اتجاهاته فلا يهتز ولا يتأثر ، ومنهم المتغير حسب ما يسمع ويرى وعبر وسائل الإعلام المختلفة وفئة لا يكون التغير في الاتجاهات عندهم تغيراً جذرياً أو شاملاً بالقدر الكافي . (أبو معال،١٩٩٧، ١٥)

ولاشك أن لوسائل الإعلام دور في ظهور بعض المشكلات السلوكية لدى الأطفال والمراهقين فقد أصبحت وسائل الإعلام " المرئية و المسموعة و المكتوبة " مسئولة سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة عن انتشار ظاهرة العنف ، حيث تقدم الكثير من المواد المليئة بالإثارة والعنف

والتي لها أثرها الكبير على سلوكيات الشباب ويكفى ذكر مقالة أحد الأطباء الأمريكان في جامعة كولومبيا إنه إذا صح أن السجن هو جامعة الجريمة ، فإن التلفزيون هو المدرسة الإعدادية للانحراف ، وهذا يعني أن الكثير من المجرمين تعلموا الجريمة من التلفزيون . (أبو النصر، ٢٠٠٠م،٢٢٥)

فمن الملاحظ أن العنف المنظم والمتزايد في وسائل الإعلام ومحاكاة هذه البرامج ، يؤثر على انتباههم ويشجع نزعات العنف لديهم وهذه الوسائل تقدم العديد من التلميحات غير الملائمة التي تشجع السلوك غير الاجتماعي، وتؤدي إلي ضعف الأخلاق لديهم ولا يكون عندهم وازع يمنعهم من ارتكاب السلوكيات المشينة بالمجتمع. وهذا ما أكده (Henry, 2000) وأطلق عليه الأسباب الثقافية للعنف والتي تركز على دور وسائل الإعلام في تفضيل وتزيين ثقافة العنف للشباب عن طريق الأفلام والفيديو وألعاب الكمبيوتر، والإنترنت. تلك الثقافة التي تدعو أيضاً إلي استخدام السلاح والعنف كوسيلة للدفاع عن النفس ولوسائل الإعلام تأثير في انحراف الأفراد خاصة إذا استخدم الاستخدام السيء ، حيث أن معظم المنحرفين قد اكتسبوا سلوكهم الإنحرافي من وسائل الإعلام فقد أكدت دراسة أجراها (رودريكrodrik) في كاليفورنيا (١٩٧٨) أن الأفراد الذين يشاهدون نسبة كبيرة من برامج العنف والعدوان يميلون بالفعل إلى العنف وممارسة العدوان في سلوكهم . (هندي ١٩٩٨م،٥٤)

كما يذكر حسين(٢٠٠٧م، ٢٠٣)إن من أهم العوامل الاجتماعية وسائل الإعلام المرئية منها والمسموعة وخاصة التلفزيون حيث تعد مسئولة إلى حد كبير في شيوع مظاهر العنف والعدوان والممارسات السلوكية غير السوية بين الأطفال والمراهقين وذلك لما تعرضه من مواد عدوانية ، فرؤية الأطفال والمراهقين لمشاهد عدوانية وعنيفة يؤثر على سلوكهم وقد يدفعهم إلى ممارسة السلوك العدواني مع الآخرين ،كما إن مشاهدة الأفلام العنيفة قد يدفع الأطفال إلى تقليد ما يشاهدونه وبالتالي ممارسة العنف والعدوان .

ويرى الشحيمي(١٩٩٧م،١٠٨) إنه قد كثر الحديث عن مضار بعض البرامج التي يقدمها التلفزيون خاصة للأطفال،وقد بدأت تفعل فعلها في نفوسهم ، وهي وراء الكثير من الجرائم والجنح التي يرتكبونها، حتى أن أحد القضاة في محاكم الأحداث أذهلته إجابات العديد من الأطفال الذين سألهم : من أين تعلموا عملية السرقة والتخريب، فقالوا : من التلفزيون أو من قصة معينة قرؤوها، من أجل ذلك ارتفعت الأصوات منددة بأجهزة الإعلام وداعية إلى المزيد من الدراسة والمراقبة للبرامج

التلفزيونية المقدمة للأطفال وللمجلات المصورة المعدة لهم ، حتى لا تكون سبباً من أسباب انحرافهم .

كما يشير بار وآخرون (١٤٢٥ هـ، ٥٩) إلى بعض من الأسباب التي تتعلق بوسائل الإعلام والتي منها :

١- عرض التلفاز لبرامج العنف

٢- نشر وسائل الإعلام للأفكار العدوانية

٣- الرغبة في محاكاة وتقليد بعض البرامج التلفازية

٤- ضعف الثقافة الإعلامية

٥- مضمون المواد الإعلامية التي لا تتماشى مع ثقافة المجتمع

خامساً : العوامل الاقتصادية : *Economy Factors*

تعتبر العوامل الاقتصادية ذات تأثير نافذ في حياة كل أسرة أو فرد ومن الصعب تجاهلها أو التقليل من شأنها، فيذكر أن ما يقارب من ٧% من التلاميذ يظهرون مشكلات تعليمية في المدرسة ويخفقون في التكيف والتوافق مع المؤسسات في المجتمع.ومن المسلم به أن المستوى الاقتصادي له من الأهمية ما يجعله قادراً على تحسين ظروف الحياة لأي أسرة أو مجتمع، ومن أهم العوامل التي تنبئ بسوء الوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسر والمجتمعات: الفقر، والازدحام الزائد بالمنزل،والبطالة، والعيش على المعونات الاجتماعية، والظروف المنزلية السيئة تعد من أهم العوامل التي تزيد من مخاطر تعرض الأبناء للاضطرابات السلوكية.وبينت الدراسات التي أجريت في كثير من الدول مثل الولايات المتحدة وإنجلترا حقيقة أن إعداد الأطفال الذين ينسحب عليهم مفهوم الفقر في تزايد مستمر، وإن الفقر يعد من أقوى المتغيرات التي تنبئ بإصابة الأطفال بالاضطرابات السلوكية.إن عوامل الفقر والحرمان، والضغوط الاجتماعية، والهجرة والانتماء لأقلية اجتماعية، من شأنها أن تعمل على ارتفاع معدل حدوث هذه الاضطرابات.ولقد دللت دراسات أجريت للكشف عن مدى تأثير العوامل الاجتماعية في درجة حدوث الاضطرابات السلوكية والانفعالية إلى أن العوامل الاجتماعية تقلل من تقدير الذات لدى الفرد مما يسهل ذلك حدوث اضطراب نفسي

(القمش، والمعايطة، ٢٠٠٧م ، ٢٨)

ويشير الظاهر (٢٠٠٤، ١٠٢) إلى أن عدم الكفاية المادية والثقافية لها الأثر الكبير في عدم توفر الفرص والظروف الطبيعية للتطور والنمو كما تتطلبها التربية الحديثة ، حيث أن الأسرة الفقيرة لا تستطيع تأمين الحاجات الأساسية من أجل نمو أطفالهم نمواً سليماً ، فهي مثلاً لا تستطيع توفير الألعاب الضرورية للطفل والتي تعتبر بشهادة جميع المربين أفضل وسيلة للتعلم

، فاحتمالية وجود مسببات لفشل الطفل الفقير الحال عالية ، والجميع يدرك ما للفشل والإحباط من تأثير سلبي في نفسية الطفل والتي قد تدفعه في كثير من الأحيان إلى سلوكيات خاطئة غير صحيحة ، وأخيراً لابد من الإشارة إلى أنه رغم الفروق الحقيقية بين الطبقة الوسطى والطبقة الدنيا ، إذ أن الأولى أكثر دفئاً وتسامحاً وسيطرة على انفعالاتها ، بينما لا تكون الطبقة الدنيا كذلك ، فإن هذه الفروق ليست ثابتة تماماً ، وإنما قد تتغير من وقت لآخر ومن مجتمع لآخر ومن ثقافة لأخرى .

ويؤكد الجندي (١٩٩٩م، ٣٠٤) أن العجز المادي وعدم إشباع حاجات الشباب يؤدي إلى صعوبات التكيف ، وتكوين مشاعر النقص ، مما يدفعهم إلى وضع أقدامهم على بداية طريق الانحراف أو ما هو أسوء منه ، ومن ثم ممارسة العنف . واستشهد بدراسة خليل (١٩٩٠) والتي أجريت على[٥٠٠] من الشباب المصري وبينت نتائجها وجود ارتباط بين الدوافع الاقتصادية وانحراف الشباب .

ويفسر منصور والشربيني(٢٠٠٣م، ١٦١) الارتباط بين المستوى الاقتصادي المتدني والسلوك غير السوي أن ذلك قد يعزى إلى أنه في ظل التكدس الشديد للأفراد في مكان ما يصعب إشباع الكثير من الحاجات للهدوء ، والاسترخاء ، ومن ثم يصبح الفرد أكثر توتراً ونظراً لأن الإزدحام ينطوي على ارتفاع معدل التفاعل المكثف بين الأفراد المتوترين فإن الاحتمالات لصدور الاستجابات العدوانية يصبح أكثر احتمالاً ، يضاف إلى ذلك أن التكدس يعني ضمناً إن ثمة فرص اكبر لتعلم العدوان بالاقتداء من خلال مشاهدة النماذج المحيطة التي تسلك على نحو عدواني .

ويتفق الباحث مع رؤية عسكر والقنطار (٢٠٠٥م،١٦٨) في أن الفقر والحرمان وتداعي الأسر واضطراب النظم الاجتماعية والاقتصادية تسهم في الجنوح ، إلا إن بعض المراهقين من الأسر ميسورة الحال والمتماسكة يتحولون إلى الجنوح . فهذه الظاهرة لا تقتصر على وسط اجتماعي بعينه ، وإن كانت أكثر وضوحاً في الأوساط المحرومة .

سادساً: القدرة العقلية: *Mentality Factors*

يؤكد عاقل (١٩٨١م،٤٥٠) أن هناك بعض الدراسات التي ربطت بين انخفاض نسبة الذكاء والجنوح ومن ذلك دراسة "بورت " إذ وجد أن ٨٠% من الأحداث الجانحين يقل ذكاؤهم عن المتوسط ، وأن ٨% منهم على الأقل من ضعاف العقول ، في حين أن متوسط الذكاء في مجموع السكان هم ٥% ، وضعاف العقول يتراوح بين ١-٢% ولقد أيدت هذه الحقيقة القائلة بأن الذكاء عامل هام من عوامل الإجرام .

ويشير قطامي وقطامي(٢٠٠٢م،١٩٨) أن هناك اختلافات واسعة في القدرة العقلية للتلاميذ قد لا تناسبها نوعية المادة التعليمية، فإذا كان مستوى المادة التعليمية منخفضاً أدى ذلك إلى سأم المتفوقين وضجرهم ،وإن كان مرتفعاً أدى إلى شرود البعض منهم وفي كلا الحالتين يكون ذلك مبرراً قوياً ودافعاً لإحداث مشكلات تؤدي إلى عدم الانضباط، كما أن التلميذ ذي القدرة العقلية المتدنية أقل انتباهاً ومثابرة وغالباً ما يقوم بأنشطة تتسم بالحركة الزائدة .

كما أظهرت بعض الدراسات وجود علاقة بين الذكاء والتكيف حيث يؤثر الذكاء في تكيف الفرد النفسي والاجتماعي فمثلاً (Woodward , 1955) أشار على وجود دليل قوي بين الذكاء والجنوح . ويقول أوبتن (Upton , 1983) ربما يكون مستوى الذكاء عاملاً في تكوين أعراض الاضطرابات السلوكية .إن مشاكل السلوك لا تقتصر على الذكاء الواطئ فحسب وإنما الذكاء العالي كذلك ، فالذكاء الواطئ قد يجعل الطفل من أن يكون بطيئ التعلم ، كما أن الناس يعاملونه على قدر مستواه العمري لا على مستواه العقلي ، فهم يطالبونه بأشياء قد تكون فوق طاقته ، كما أنه قد لا يستطيع إدراك قيمة الحدود أو القواعد التي تفرض عليه من ناحية النظام والسلوك والترتيب ، وقد يتعرض إلى فشل وإحباط مما تجعله يشعر بخيبة الأمل والقلق والسلبية الشديدة ، كما أن الطفل المتميز بالذكاء العالي قد يكون عرضة إلى عدم التوافق ، إذ يتميز بسمات شخصية كالاستقلالية والميل إلى المبادأة والتفكير الناقد والإبداعي والحساسية المرهفة وعدم الخضوع وحب الاستطلاع والفضول العقلي ، وقد تصطدم هذه السمات بأساليب والدية غير سوية في البيت ، كما قد يحدث عدم تقبل المعلمين في المدرسة مما يترتب علي ذلك عدم التوافق . كما أن الطفل ذا الذكاء العالي له حاجاته النفسية الأساسية التي يلزم إشباعها كالحاجة إلى التعبير عن الذات ، والحاجة إلى الشعور بالأمن وعدم التهديد ، والحاجة إلى المؤازرة وإلى التقبل وإلى الفهم والتقدير ولا سيما مع إحساسه المتزايد باختلافه عن غيره من الأقران (كالأشقاء والأقارب والرفاق) سواء من حيث اهتماماته وأفكاره أو من حيث أدائه السلوكي ، وما يترتب على ذلك من مشاعر القلق والتوتر. (الظاهر٢٠٠٤)

وهنا يذكر عبد الخالق (١٩٩٢ م، ٥٦) إن هناك فريقين ، فريق يرى أن الذكاء منفصل عن الشخصية ، حيث يوجد نوعان من التنظيمات السلوكية المستقلة في السلوك البشري أولهما التنظيم المعرفي أو عملية تداول المعلومات التي تربط بالعمليات العقلية وثانيهما التنظيم الوجداني أو الشخصية والجوانب الانفعالية المتعلقة بالمواقف الاجتماعية والتكيف ، وفريق آخر يرى أن التنظيمين متداخلان ، إذ أن هناك علاقة بين القلق والإدراك العقلي.

سابعاً : مجموعة الأقران *Peer related Factors*

يرى زهران (١٩٩٧م، ٨٥) أن جماعة الأقران أو الصحبة أو الشلة تقوم بدور هام في تكوين شخصية الفرد حيث تساعد الجماعة على النمو في الجوانب الجسمية عن طريق إتاحة الفرصة لممارسة النشاط الرياضي ، والنمو العقلي عن طريق ممارسة الهوايات والنمو الاجتماعي عن طريق النشاط الاجتماعي وتكوين الصداقات والنمو الانفعالي في مواقف لإنتاج غيرها من الجماعات . وإذا كانت جماعة الرفاق رشيدة كان تأثيرها حسناً وإذا كانت منحرفة فإن تأثيرها يكون سيئاً .

ويعتبر(العمايرة ٢٠٠٧م،١٦) أن جماعة الأقران تشكل مرجعاً هاماً للطفل لأنها تزوده بالأمور والمعايير والقيم والاتجاهات، ، وللأقران أثر قوي في بعضهم البعض في شتى المجالات المعرفية، والانفعالية، والاجتماعية على حد سواء مما يؤثر في سلوكهم وفي تحصيلهم الدراسي .وتمارس جماعات الأقران أربع وظائف هامة في حياة الطفل هي:

ا) تتيح للطفل علاقات يكون فيها على قدم المساواة مع الآخرين، في حين يحتل مركزاً ثانوياً في علاقته مع الراشدين.

ب) توفر للطفل فرصة اكتساب مكانة خاصة به، وتحقيق هوية متميزة تمكنانه من جعل نشاطاته محور اهتمام أقرانه.

ج) تشكل مصدراً وفيراً للمعلومات غير الرسمية التي لا تتناولها الموضوعات المدرسية عادة، كالألعاب، والتقاليد الشعبية، وأساليب الإشباع.

د)تزود الطفل بفرصة اكتساب الشجاعة والثقة بالنفس، نظراً للتأييد والدعم الذي يلقاه من أقرانه، الأمر الذي يساعده على الاستقلال الذاتي وعدم الاتكال على الآخرين.

إن العلاقات بين الأقران لست علاقات إيجابية دائماً، فقد تنشأ علاقات سلبية تؤدي عكس ما نتوقع، فتعمل على تأخير النمو الاجتماعي للأطفال، وإلى تطور سلوك غير سوي، كالانعزال، والعدوان والخوف المرضي من المدرسة، وهذا يبين أن مجموعة الأقران إما أن تدفع الطفل إلى الجنوح،وإما أن تدفعه نحو الاستقلال، والابتكار، والتعاون. (نشواتي ،١٩٨٥م، ٢٦٢)

كما يرى درويش (١٩٩٩م،٧٢) أن الأقران يقومون بدور فعال في إكساب الأفراد سلوكيات معينة مضافاً إلى الدور الهام الذي تقوم به الأسرة ، ويتحدد تأثير الأقران من خلال ظروف التنشئة الأسرية ، حيث يتوقع أنه عندما تكون التنشئة الأسرية في صيغتها الملائمة يمكن أن يتجه الأبناء إلى أقران يدعمون ما يصدره هؤلاء الأبناء من سلوك سوي ، أما إذا كانت

التنشئة في صيغة غير ملائمة فهناك احتمالان :

ا) أن يختلط الأبناء بأقران أسوياء فيقللون من التأثير السلبي الذي تركته التنشئة الأسرية.

ب)أن يختلط الأبناء بأقران غير أسوياء فيأتي سلوكهم على نحو يجافي اتجاهات المجتمع .

وأكدت الكثير من الدراسات التي تناولت جماعة الرفاق وأثرها في ظهور المشكلات السلوكية الدور القوي التي تلعبه تلك الجماعة في اكتساب السلوك غير السوي ويعني الباحث هنا جماعة الأقران غير السوية ، وسيتناول الباحث بعض من هذه الدراسات في إشارة إلى أهمية جماعة الأقران في تشكيل السلوك . ومن تلك الدراسات دراسة علي (٢٠٠٠م،٤٤٦) حيث ذكر أن انتماء المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية لإحدى جماعات الأقران غير السوية مما يساعد على تعزيز مقومات السلوك الجانح ودعماً يؤدي إلى استثمار أوقات فراغهم في ممارسة الكثير من الأعمال الخارجة عن القانون .

وتوصلت دراسة المصطفى والساعاتي (٢٠٠٧م، ٦٧) والتي أُجريت في البيئة السعودية إلى أن نسبة عالية من المراهقين يمارسون السلوكيات الخطيرة والتي يأتي في مقدمتها العنف وأن الإقدام على ممارسة هذه السلوكيات الخطرة قد جاء نتيجة لتأثير جماعة الرفاق.

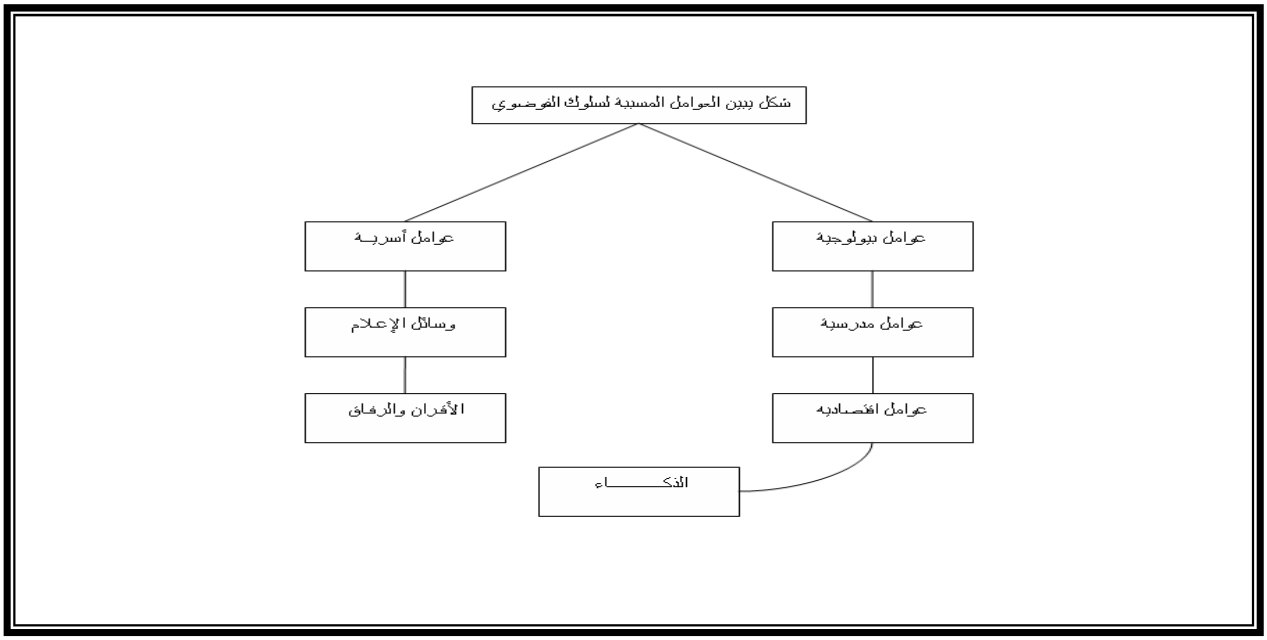
وفي دراسة للرشود (١٤٢٨هـ،٢٠١) عن السلوك غير السوي لطلاب المرحلة الثانوية والتي أجريت في مدينة الرياض ، توصلت نتائج الدراسة للعوامل التي تسهم في انتشار أنماط السلوكيات غير السوية بين الطلاب والمرتبطة ببيئة المجتمع إلى أن تأثير الرفاق وأصدقاء السوء يلعب دوراً مؤثراً حيث أكدت الدراسة ذلك بحصول العامل الخاص بالرفاق على الرتبة الثانية وبمتوسط بلغ [٤,٤٨] في حين جاء في المرتبة الأولى العامل الخاص بانتشار الانترنت بمتوسط [٤,٤٩] وهذا يبين الأثر القوي لجماعة الأقران في انتشار الأنماط السلوكية غير السوية .

ويود الباحث أن يشير في نهاية عرض الأسباب التي تقف وراء السلوك الفوضوي إلى التأكيد بعدم تغليب مجموعة من الأسباب على حساب أسباب أخرى ولا بتحديد سبب يكون هو السبب الأوحد في تحديد السلوك الفوضوي ، فالأسباب تتنوع وتتفاعل فيما بينها ، وبالتالي تتفاوت نسب التأثير بين حالة وأخرى .

ويشير الباحث بالشكل التالي إلى بعض من الأسباب التي تقف وراء السلوك الفوضوي

شكل رقم (٥)

يبين العناصر المسببة للسلوك الفوضوي



ويخلص الباحث إلى تنوع الأسباب التي تقف وراء السلوك الفوضوي من قبل الطلاب شـــأنه في ذلك شأن مختلف الظواهر السلوكية ، وبالتالي لا يمكن الجزم بأهلية سبب دون غيره من الأسباب ، أو التأكيد على أن هناك عامل أقوى تأثيراً وأوضح من بقية العوامل التـــي تقـــف وراء بروز السلوك الفوضوي ، وإن كانت تلك الأسباب تتفاوت في مدى تأثيرها فهي ليســـت بنفس القدر من التأثير ، وفي هذا الإطار يقدم الباحث ملخصاً لجملة الأسباب التي تقف وراء السلوك الفوضوي :

أولا : العوامل البيولوجية

تعد الجوانب المتعلقة بالتكوين البيولوجي من العوامل التي لها تأثير واضـــح فـــي الســـلوك الفوضوي من خلال أثرها المتعلق بالوراثة ، وشذوذ الصبغات الوراثية وحالات الشذوذ فـــي الجوانب العصبية ، واختلافها ، وكذا الإفرازات الهرمونية ، والاختلافات المتعلقة بالجوانـــب الجسمية .

ثانياً : العوامل العائلية والأسرية

والتي أكدت على أهمية دور الأسرة من خلال العلاقات الشخصية بين أفراد الأسرة وأساليب المعاملة الوالدية ، وحالات الطلاق بين الوالدين وحوادث الفراق ، والترتيب الميلادي للأبناء ، وسوء الأحوال المعيشية للأسرة ، وكذلك حجم الأسرة .

ثالثاً : العوامل المدرسية

حيث يبرز دور المدرسة كمؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية ، ودور كل من المعلم من خلال سلوكياته وعلاقاته مع الطلاب ، وكذا المنهج المدرسي ، والمبنى المدرسي وبقية المتغيرات المدرسية الأخرى المؤثرة في إحداث السلوك الفوضوي كأعداد الطلاب وضعف المدرسة في القيام بوظائفها على الوجه المطلوب ، وعدم قدرة المدرسة على غرس القيم الاجتماعية الايجابية والسلوكيات الحميدة .

رابعاً : العوامل المتعلقة بالإعلام

والتي أكدت على أثر وسائل الإعلام الفاعل في تكوين وتعديل الاتجاهات ، سواء كانت الوسائل المقرؤة أو المسموعة أو المرئية ، والتنامي الملاحظ في مشاهد العنف في وسائل الإعلام وبشكل خاص التلفزيون ، وكذا ظهور الانترنت في المجتمع منذ وقت قريب وما يشكله من سوء استخدم من قبل بعض المراهقين ، يولد أثاراً سلبية تؤدي في أحيان كثيرة لإضعاف القيم الدينية والأخلاقية ، ما يؤكد الأثر القوي لوسائل الإعلام في إحداث السلوك الفوضوي .

خامساً : العوامل الاقتصادية

أكدت الكثير من الدراسات والأبحاث أهمية الجوانب الاقتصادية وما تشكله من دور بالغ في حياة الأسر والحفاظ على استقرارها من خلال تلبية الحاجات المتنوعة للأسر، والقدرة على تحسين ظروف المعيشة ، وقد أكدت تلك الدراسات سواء أجريت في البيئات العربية أو الغربية أثر الفقر القوي في التنبؤ بإحداث الممارسات السلوكية غير السوية والفوضوية منها ، ودور عدم الكفاية المادية في تكوين مشاعر النقص الأمر الذي يعد دافعا في بعض الأحيان إلى الخروج عن النظم والقوانين المنظمة للسلوك الاجتماعي بين أفراد المجتمع أيا كان شكل التفاعل بين الأفراد .

سادساً : الذكاء

أظهرت بعض الدراسات والأبحاث في مجال السلوك الفوضوي بصفة خاصة والسلوك العدواني والعنف بشكل عام ، أن معظم من يقدمون على ممارسة تلك السلوكيات لديهم تدني في مستوى الذكاء عن أقرأنهم ، ودلت تلك الدراسات على وجود علاقة بين مستوى الذكاء والتكيف الاجتماعي وممارسة السلوك الفوضوي .

سابعاً : جماعة الأقران

أكدت الكثير من الأبحاث التي أجريت في هذا المجال الدور الهام لجماعة الأقران أو الرفاق أو الصحبة في تكوين شخصيات الأفراد من جوانب عدة ، ومساهمة جماعة الرفاق القوية في

إكساب الفرد أنماط السلوك بشقيه السوي وغير السوي ، وقد بينت دراسات أُجريت في بيئات عربية وغربية وكذا في البيئة المحلية ما تحدثه جماعة الأقران في انتشار الأنماط السلوكية غير السوية .

(نظريات تفسير السلوك الفوضوي):*THEORIS*

من خلال الاطلاع على الاتجاهات النظرية المفسرة للسلوك البشري وتحديدا السلوكيات غير السوية فإن الباحث لاحظ وجود أطار نظري يفسر كلاً من السلوك العدواني ، وكذلك سلوك العنف ، وفي هذا الشأن لم يعثر الباحث على أي أطر أو اتجاهات نظرية تعمل على تفسير السلوك الفوضوي بشكل مباشر ، شأنها في ذلك شأن النظريات التي تفسر السلوك العدواني .غير أن الباحث رأى وبناء على مجموعة من المعطيات التي يرى أنها تدعم اعتماده على النظريات التي تفسر السلوك العدواني واتخاذها كنظريات لتفسير السلوك الفوضوي وهنا يورد الباحث مجموعة من الاعتبارات التي دفعته إلى الاعتماد على النظريات المفسرة للسلوك العدواني كإطار لتفسير السلوك الفوضوي وهي كالتالي :

أولا: إن العدوان يعتبر أحد الأبعاد الرئيسية التي تشكل السلوك الفوضوي والذي ورد في الدليل التشخيصي للاضطرابات السلوكية عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي"النسخة الرابعة"

ثانياً: التداخل الواضح بين مفهومي العدوان والسلوك الفوضوي حيث أن الأبعاد الرئيسية التي تناولها الباحث بالدراسة والبحث في دراسته هي (العدوان ،التخريب، الإثارة والإزعاج ، مخالفة الأنظمة والتعليمات) وهذه المفاهيم نجدها ذكرت مباشرة في أشكال العدوان واتفق عليها الكثير من المهتمين بالدراسات النفسية وتحديداً المهتمين بدراسة السلوك العدواني ، وهنا يورد الباحث بعض من هذه الإشارات :

أ) ارتباط السلوك العدواني باضطراب العناد والتمرد الذي يوصف عادة باعتباره نموذجاً ثابتاً ومتكرراً لسلوك من السلبية والعناد والعصيان والتمرد العدائي تجاه السلطات .

ب) كذلك يدخل السلوك العدواني ضمن اضطراب السلوك المنحرف الذي هو سلوك عدواني أو غير عدواني ينتهك فيه حق الغير ، ويشذ به الفرد عن قيم المجتمع ، على أن يكون سن الطفل مناسباً للالتزام بهذه القوانين ، وأن يصل الخرق للقوانين عن كونه مجرد إزعاج معتاد أو مزاح مقبول بين الأطفال والمراهقين .

ثالثاً : أشكال العدوان :

توجد تصنيفات كثيرة لأشكال السلوك العدواني ، ولن نخوض في تناول التصنيفات المختلفة التي أوردها الباحثون ، ولكننا سوف نذكر الأنواع المختلفة لأشكال العدوان وهي :

١ – العدوان البدني :

وهو العدوان الذي يشترك فيه البدن في الاعتداء على الآخر مثل استخدام الأرجل في الركل والرفس ، والضرب ، واستخدام اليدين كأدوات فاعلة في الضرب والصفع أو الخنق والقتل والأظافر للخدش ، أو استخدام الأسنان في العض ، وربما تستخدم الرأس في توجيه العدوان ، ويدخل في ذلك أيضاً التشويه والقتل والاغتصاب الجنسي والسلب والإكراه تحت تهديد السلاح أو القوة ، العنف الجسدي

٢ – العدوان اللفظي

كالسباب ، والشتائم ، والمنابذة بالألقاب ، التهديد التهكم ، السخرية وصف الآخرين بصفات سيئة ، التوبيخ ، الوعيد ، الاهانة ، ترويج إشاعة ضد فرد ، الانتقاد التأنيب ، الاستخفاف بفرد آخر واستصغار شأنه ، الشجار اللفظي .

٣ – تدمير الممتلكات :

تدمير ممتلكات شخص آخر أو تحطيمها أو تهشميها ، إلحاق الضرر المادي ، تخريب الممتلكات الخاصة بالغير أو الممتلكات العامة أو إتلافها الاستحواذ عليها بالقوة أو دون علم أصحابها أو نقلها إلى أماكن أخرى دون علم أصحابها .

٤ – عدوان مادي اجتماعي :

أن يقاتل الفرد أو يقتل من أجل الدفاع عن شيء محبوب ، والانتقام من أجل الإهانة ، القتال في سبيل الوطن أو من أجل سبب عزيز ، ومعاقبة آخرين على إساءة ومطاردة مجرم أو عدو أو القبض عليه وسجنه ، معاقبة السلطة (الوالدين أو أصحاب السلطة) لفرد مخطئ .

٥ – عدوان مادي غير اجتماعي :

كاحتجاز إنسان أو إيذائه جسمياً ، أو قتله بطريقة غير مشروعة ، البدء في القتال بدون سبب مباشر ، الانتقام من ظالم بوحشية مفرطة ، القتال ضد السلطات المشروعة القائمة القتل ضد الوطن ، الميل إلى السادية ، الخروج على المعايير السلوكية العامة المتفق عليها والخروج على القيم والعادات ، وعدم الالتزام بالسلوك المقبول. (المغربي١٩٨٧م٣١)

كما أن هناك من تناول السلوك العدواني بالنظر إلى كونه أكثر عمومية ، وممن اهتموا بتوضيح الفروق الرئيسية بين العنف والعدوان ، مثل" ريبون "(٢٠٠٠) والذي أكد على أن مفهوم العدوان أعم من العنف ، حيث إن العنف هو عدوان يكون فيه الإيذاء والضرر في أقصى حالاته كهدف ، غير أن العدوان هو السلوك الذي يحصل به الفرد على كل ما يريد عن طريق استخدم القوة ، وإلحاق الأذى والضرر بالأشياء أو الأشخاص دون اهتمام بحقوق ومشاعر الآخرين سواء كان ذلك بشكل مباشر وغير مباشر .ومن تصنيفاته للعدوان ذلك

النوع الذي يُعرف بالعدوان على الذات والذي يرمي إلى إيذاء شخص ما وتخريب ممتلكاته . (حسين ٢٠٠٧م،١٩٣)

وهناك مظاهر متعددة للسلوك العدواني توضح التنوع ، ويوردها هنا الباحث نظراً للتقارب مع السلوك الفوضوي ، وخاصة السلوك العدواني الذي يظهر في المحيط المدرسي ومنها :

- مشاكسة الغير، وعدم الامتثال للتعليمات وعدم التعاون والترقب والحذر والتهديد اللفظي وغير اللفظي
- سرعة الغضب والانفعال ، وكثرة الضجيج والغضب والامتعاض
- توجيه النقد اللاذع للزملاء وتبادل السب والشتم والتلفظ بألفاظ نابية
- تخريب ممتلكات الغير كتمزيق الكتب وكسر الأقلام وإتلاف المقاعد والكتابة على الجدران . (أبو نمرة ، ٢٠٠١م، ٨٧)

وقد أورد الباحث تلك الإشارة كاستهلال لتوضيح التقارب في المفاهيم لكل من العدوان والسلوك الفوضوي مما جعل الباحث يعتمد على ذلك التقارب لعرض التفسير النظري الخاص بالسلوك الفوضوي اعتماداً على النظريات المفسرة للسلوك العدواني. وهنا يجب الإشارة بأنه لا يوجد تعليل واحد يقبله علماء النفس لتفسير السلوك العدواني فقسم يفسر العدوان بأنه سلوك وراثي ، وآخرون يقولون أنه سلوك مكتسب ، فيما ينظر اتجاه ثالث إلى السلوك العدواني بأنه نتيجة لمعالجات معرفية غير صحيحة ، وأفكار غير عقلانية ، ونقص في المهارات الاجتماعية وفيما يلي بعض من النظريات التي تفسر العدوان :-

أولا :نظرية لورينز الاثيولوجية *Ethological Theory*

يذكر رضوان (٢٠٠٢م، ٢٦٥) أن عالم الأجناس " لورينز " قد أعاد الاهتمام لعلم الدوافع ، وذلك في عام ١٩٦٣، وقد اشتهر بدراسة سلوك الحيوانات ، وعلى الأخص الإوز. وله دراسات في منشأ وتطور سلوك الحيوانات والإنسان " أنماط السلوك الغريزي لدى الإنسان وحصل في عام ١٩٧٣م على جائزة نوبل للطب والفزيولوجيا لإنجازه حول الأسس الاثيولوجية للسلوك .

ويوضح حسين (١٩٨٩م، ٨) إلى أن كلمة ethology تشير إلى علم الطباع "الشخصية" حيث استخدم هذا المصطلح عن طريق جون ستبوران في(كتابه as sgstem of logic) في مقابل ما أسماه "بعلم الأخلاق "، وقد تطور هذا العلم فيما بعد وعرف باسم علم النفس الاجتماعي.ويمثل هذه النظرية "لوينز" الذي حدد العدوان على أنه "غريزة القتال في الإنسان التي تدفع إلى ضرر أو محاولة الإضرار بإنسان آخر ،وقد قسم لوينز العدوان إلى (عدوان لخدمة الحياة ، وعدوان مخرب ومدمر)

ويرى لوينز(١٩٩٦) أن السلوك العدواني ينتج من نزعة فطرية تستهدف محافظة الكائن الحي على استمرار مقومات الحياة وتطورها ونموها وقد اهتمت هذه النظرية بدراسة مقارنة للسلوك الحيواني وأجرى lornz ملاحظات مكثفة لدراسة القتال والسلوك العدواني لدى الحيوان وفي ضوء ما توصل إليه طرح فكرة أن العدوان لدى الإنسان غريزي وفطري ولهذا فهو يرى أن ذلك نتيجة كامنة وفي ضوء تلك الفكرة طور لوينز نموذجاً لنظريته أطلق عليه نموذج الطاقة العدوانية"aggression energy model " (الوابلي، ١٩٩٣م،١٦)

ويوضح حسين (٢٠٠٧م، ٢١٢) ذلك بقوله إن العدوان عند لوينز هو سلوك غريزي يرتبط لدى الفرد بحاجته إلى التملك والسيطرة فالفرد يميل إلى العدوان لإشباع حاجاته الفطرية للتملك والدفاع عن ممتلكاته وعندما يشعر الفرد بتهديد خارجي لذاته أو لممتلكاته فان الطاقة العدوانية لديه تتجمع وتستثار غريزته العدوانية وبالتالي يغضب ويثور ويتصرف بعدوانية ويتوتر ويختل اتزانه ويتهيأ للعدوان حيال أي إثارة خارجية وقد يعتدي بدون وجود إثارة خارجية حتى يفرغ طاقته العدوانية ويخفف من توتره النفسي ويعود إلى اتزانه الداخلي وبالتالي فإن أحسن طريقة لخفض العدوان هي إتاحة الفرصة للتنفيس عنه وتفريغ هذه الطاقة العدوانية من خلال المشاركات في الأنشطة المتنوعة .

ويذكر القمش والمعايطة (٢٠٠٧م، ٢٠٧) أن أصحاب النظرية البيئة مثل (Lorenz) فضلوا تفسيرا معدلا للغريزة ، وهو أن الاستجابة العدوانية ينظر إليها على أنها استجابات فطرية لنماذج محددة مثيرة وتبعا لهذه النظرية فإن لدى البشر طبيعة غريزة العراك كالمجودة عند الحيوانات الدنيا، لكن البشر يفتقرون للكبح الفطري تجاه قتل الأفراد ، ولديهم سيطرة ضعيفة على غريزتهم العدوانية،ومثل freud أشارlerenz الى وسائل اقل خطورة للتنفيس النفسي مثل الألعاب الرياضية التنافسية العالمية.

وتشير فوقية السمادوني (٢٠٠٤م، ٤٢) إلى أن بارون *baron* (١٩٧٧) قدم التفسير الآتي لنموذج لوينز :

تحدث الطاقة العدوانية بصورة تلقائية داخل الكائن الحي بمعدل مستمر ومطرد ولكن استثارة السلوك العدواني تقوم أساساً على الأداء المشترك لكمية الطاقة العدوانية المتراكمة ،وكذلك على وجود قوة المثير الذي يطلق العنان للعدوان في البيئة .ومن هنا نرى" لوينز" يعرف العدوان على أنه نظام غرائزي يعبر عن طاقة داخلية لدى الإنسان ومستقلة عن المثير الخارجي .وهذه الطاقة العدوانية يجب أن تفرغ من حين إلى آخر أو يعبر عنها بواسطة مثيرات خارجية مناسبة ، كما أشار "كلينبرج" klineberg(١٩٧٧) إلى وجود مفارقات بين السلوك الإنساني والحيواني يتعارض مع منهجية التعميم للسلوك التي استقاها لوينز lornz من

ملاحظاته على السلوك العدواني ووصفه بأنه غريزي وتلقائي ، لم تعد مقبولة لافتقارها إلى الدليل العلمي والتجريبي معاً .

وهنا يشير الباحث إلى محدودية التفسير الذي قدمه "لورنز" وافتقاره إلى الموضوعية نظراً لأنه يفسر السلوك الإنساني في إطار التملك وحب السيطرة ، وهو بهذا التفسير ينتهج الوجهة البدائية في النظرة إلى السلوك البشري ، فالسلوك الإنساني سلوك معقد ومحكوم بعوامل متعددة تشكل اتجاهاته ، وانه ليس بالضرورة أن يعمل الإنسان بقسوة من أجل أن يصرف طاقاته العدوانية .

وقد أشار حسين (٢٠٠٧م،٢١٣) إلى بعض من الانتقادات التي وجهت إلى هذه النظرية مجموعة ومنها:

١- إن الإنسان لا يعتدي بالفطرة لأنه قادر على التحكم في سلوكه ويعرف متى وكيف وبماذا يعتدي ؟ فعدوانه سلوك معقد لا ينطبق عليه ما ينطبق على العدوان عند الحيوانات .

٢- القول بان الاعتداء يخفض الدافع للعدوان ويفرغ الطاقة العدوانية الداخلية لا ينطبق على الواقع فمن الملاحظ أن الإنسان قد يكظم غيظه وغضبه ويخفف من دافعه إلى العدوان دون أن يعتدي على احد.

٣- ليست هناك أدلة علمية تثبت أن العدوان حاجة فسيولوجية كالحاجة إلى الطعام والشراب مثلاً

٤- العدوان ليس سلوكاً عاماً عند كل الناس مما يدل على أنه ليس غريزي ، فبعد أن كان العدوان يفسر على أنه غريزة فطرية تحولت الأنظار إلى دراسة العدوان على انه نتيجة ردود فعل للإحباطات التي يواجهها الفرد في الحياة .

ثانياً: **النظرية البيولوجية** *Biological Theory* :

يذكر العيسوي(١٩٩٩م،٢٥٦) أن " لامبروزو" اهتم بالجانب العطلي والنفسي في الإنسان ، ولقد وصف الطبيب الايطالي "لمبروزو" عدداً من السمات الفيزيقية للشخصية ، واعتبرها وصمة للانحطاط والتدهور أو الانحلال ، ومن ثم تقود إلى السلوك الإجرامي ، بمعنى أنه إذا توفرت هذه السمات أصبح الفرد مجرماً.

وقد فسر هذا الاتجاه العدوان على انه يرجع إلى استعداد فطري موروث في الفرد، كما يركز هذا الاتجاه على بعض العوامل البيولوجية في الكائن الحي والتي تحث على العدوان والعنف من مثل الصبغيات- الهرمون- الجهاز العصبي المركزي واللا مركزي – الغدد الصماء – التأثيرات البيوكيمائية- الأنشطة الكهربائية في المخ ، ومن أشهر الدراسات التي قدمت في هذا المجال دراسات" لمبروزو lombroso" وقد اجرى لمبروزو العديد من الدراسات على قرابة

(٥٠٩٧) سجيناً من السجناء المودعين في السجون الايطالية وقد توصل إلى النتائج الآتية :
*إن المجرم يتسم ببعض الخصائص العضوية والبيولوجية والتي تميزه عن غيره وان تلك الخصائص تختلف باختلاف فئات المجرمين.
*إن السبب في الجريمة هو نقص في التكوين الجسماني والبيولوجي لدى المجرم مما يجعل لديه استعدادا طبيعيا للإجرام يؤدي إلى ارتكاب الجريمة رغماً عنه.
*يعتقد لمبروزو أن المجرم الحالي هو إنسان يحمل خصائص الإنسان البدائي المتوحش وعلى المجتمع أن يتخذ التدابير التي تستأصل شره في المجتمع .
وقد وجه إلى هذا الاتجاه بعض الانتقادات منها:
١- إن التفسير البيولوجي لا يصلح أن يكون تفسيراً كاملاً لظاهرة الجريمة نظراً لأن بعض الحالات الفردية القليلة التي تصاحبها الاضطرابات البيولوجية يمكن أن تحدث نوعاً من الاضطرابات العقلية أو الانفعالية تؤدي إلى السلوك الإجرامي ولكن ذلك لا ينسحب على جميع مرتكبي السلوك الإجرامي .
٢-أثبتت الدراسات التي قام بها "جورنج groing " على ما يقارب من ثلاثة آلاف سجين من المجرمين عدم وجود اختلاف واضح من الناحية الجسمانية بين المجرمين وغير المجرمين فهدم الأساس الذي بنى عليه لمبروزو نظريته .
٣- يؤخذ على لمبروزو أنه كان ينتقل من الحالات الفردية الى التعميم بوضع قانون علمي يحكم السلوك الإجرامي ، وأيضا اعتماده على بعض الدراسات السابقة على الجمجمة والمخ وهي دراسات متناقضة .
٤- القول بوجود تشابه بين سمات المجرم الجسمية وسمات الرجل البدائي لا يفيدنا في تفسير ارتكاب الجريمة فليس كل بدائي مجرم . (خضر ١٩٩٢م، ٧٥)
وأرجع بعض الباحثين العدوان على أنه سلوك فطري وأنه محصلة للخصائص البيولوجية للفرد ، فقد أشار مرسي (١٩٨٥) إلى اعتقاد سابق بأن الشخص العدواني يمتلك صفات جسمية وعقلية تختلف عن العادي ، ولكن هذا الفرض لم يثبت علمياً من خلال الدراسات التجريبية . وقد توصلت دراسات إلى أن هناك علاقة بين العدوان واضطرابات الجهاز الغدي إذ يرى سكاينز (Skines) أستاذ علم الهرمونات بجامعة "هارفارد" الأمريكية إن زيادة إفرازات الفص الأمامي للغدة النخامية ويصاحبه توتر واندفاع إلى العدوان والثورة . وهناك من يرى أن هناك علاقة بين كروموسومات الجنس والعدوان حيث وجد أن كروموسومات الجنس عند الأشخاص العدوانيين هو (xyy) وليس (xy) كما هو في العاديين ، ولكن لا يمكن أن تكون هذه النتائج قاطعة حيث ذكر مرسى دراسة" لهارفك" الذي تابع(٥٥٠) ولدوا

بثلاثي الجنس ، ولوحظ أن العدوان عند طفل واحد منهم ، وقد يكون الرأي الذي ذكره سكوت بأن الاستجابة مرهونة بالعوامل الآتية:

١) عوامل وراثية :

بمعنى أن الفرد قد يرث من الجينات ما قد يؤثر في نموه بحيث يمده بجهاز عضلي قوي يساعده على المقاتلة .

٢) عوامل سيكولوجية :

حيث تتضح آثارها بوظائف أجزاء من الجهاز العصبي التي تقوم بتمرير سلسلة من التنبيهات التي ترجع بشكلها النهائي إلى الخارج . ويرى سكوت أن العدوانية ليست تلقائية ، وإنما هناك حاجة تدعو إلى العدوان كأن تكون هذه الحاجة دفاعية أو هجومية .

كما يؤكد سكوت إلى أن هناك عوامل أخرى خارجية تحدد الاستجابة العدوانية وهي العوامل الأخلاقية أو العوامل الاجتماعية ، إضافة إلى العوامل الحضارية .

إن تفسير السلوك الإنساني حسب الفطرة والتسليم بها قد يعطل البحث العلمي ،لأن الفطرة لا تخضع للسيطرة والتحكم ، وبالتالي سوف تكبل عوامل أخرى كالخبرة الشخصية وعوامل الحضارة والتعلم الذي يرمي إلى التكيف البيئي. (الظاهر،٢٠٠٤م،١٢٢)

كما أشارت النتائج التي أجريت على منطقة الهيبوثلاموس – وهي منطقة صغيرة في أسفل المخ – إلى أن استثارتها عند الكائن الحي باستخدام تيار كهربائي ، يؤدي إلى ظهور الاستجابة العدوانية وهي تستثار عادة بايعازات من لحاء المخ ، وذلك عند مواجهة الكائن الحي تهديدا. (ملحم ،١٤٢٨هـ، ١٥٤)

ويشير الجندي (١٩٩٩م، ٣٠٧) إلى أن المفاهيم البيولوجية في تاريخ العنف الإنساني كانت بمثابة العامل المحفز ، والأكثر فعالية في قوة السلوك العنيف ، إلا أنه عندما تم عزل معيار العنف عن المعايير الشخصية ، تبين أن العنف ليس له علاقة بالوراثة رغم ما أشارت إليه بعض المعلومات من أن الرجال لديهم "كروموزوم " زائد يجعلهم مهيئين لارتكاب جرائم عنيفة .

كما يوضح العيسوي (١٩٩٩م، ٢٥٧) أن الإنصاف يقتضي القول على الرغم من تأكيد لمبروزو على الجوانب البيولوجية، إلا أنه ترك مساحة للعوامل السيكولوجية والاجتماعية .

جوانب القصور في الاتجاه البيولوجي :

يعد التفسير الذي قدمه الاتجاه البيولوجي قاصراً ، كونه يحدد ظهور السلوك العدواني والعنف في إطار الجوانب البيولوجية وهذا التفسير لا يبدو مقبولاً في أوساط كثير من الدارسين ، والباحثين ممن يهتمون بدراسة الظواهر الإنسانية عموماً ، والسلوك العدواني بشكل خاص ،

لأن السلوك العدواني لا يظهر إلا من عملية تفاعل العوامل البيولوجية مع المؤثرات البيئـــة ، وهنا يمكن القول إن السلوك العدواني ليس بالسلوك البسيط الذي يظهر لسبب واحد فقط ، دون اعتبار لتعقد الظاهرة الإنسانية لان السلوك العدواني يحدث نتيجة لتداخل مجموعة من الأسباب المشكلة لهذا السلوك ، وبالتالي فرواد هذا الاتجاه يقصرون تفسيرهم في إطار واحد ويغفلون أموراً في غاية الأهمية عند تفسير السلوك العدواني أكدتها دراسات تناولت ذلك السلوك فيما بعد كالاتجاه الاجتماعي والاتجاه المعرفي .فالممارسة العدوانية ليست ملزمة للوجود الإنساني، وحب العدوان بعيداً عن ذواتنا ، وإنما يدخل العدوان في حياتنا من خلال رغباتنا وبالممارسة والتي تقتبس وقد تعزز في مراحل مبكرة من الوجود الإنساني .

وهذا يتفق وما أشار إليه منصور والشربيني (٢٠٠٣م،١٥٧) من أن المبدأ الأساســـي الـــذي يحكم نشأة واستمرار العديد من سلوكنا بما فيها السلوكيات العدوانية ، أن كـــل ســـلوك يـــتم تدعيمه في الماضي أو الحاضر سيستمر في المستقبل وخاصة في المواقف المتشابهة .

وبالتالي يمكن القول أن الاتجاه البيولوجي اتجاه غير دقيق في تفسير السلوك العدواني .

ثالثاً: **نظرية التحليل النفسي** : *Psychological Theory*

يذكر الشناوي (١٩٩٤م،٣٧٨) أن فرويد صاحب نظرية التحليل النفسي ينظر إلى البشر على أنهم كائنات بيولوجية دافعهم الرئيسي هو إشباع حاجات الجسد ، وقد نظر فرويد إلى الإنسان على أنه مخلوق موجه نحو اللذة تدفعه الغرائز التي تدفع الحيوان الأدنى .

ويلخص رضوان (٢٠٠٢م، ٢٦٥) نظرة فرويد إلى العدوان بقوله صـــنف فرويـــد الـــدوافع الغريزية إلى نوعين " دافع الحياة " (دافع الحب) و " دافع التدمير " (الدافع العدواني) ويرى فرويد أن هدف الدافع العدواني هو قيادة الكائن الحي نحو الموت .ووفقاً لـــذلك يمكـــن فهـــم العدوان بالمعنى الواسع بأنه كل سلوك ينطلق من الداخل إلى الخارج .

ويأتي توجه فرويد البيولوجي نتيجة لطبيعة دراساته الطبية في الفترة التي بدأ فيها عمله، وقد افترض أن الجهاز النفسي ينقسم إلى ثلاثة أقسام ،والطاقة النفسية موزعة على ثلاث قوى قد تكون منسجمة وقد تتعارض وهنا يظهر الاضطراب . (غنيم ، ١٩٨٧م ٦٨)

وقد ربط فرويد بين العدوان والمراحل المختلفة للتطور النفسي للطفل، فهو يذكر أنه في نهاية الفمية ومع ظهور الأسنان تتحول الطاقة العدوانية للطفل إلى تعذيب الموضوع اللبيدئ المشبع وهو الأم من خلاله ميله إلى عض ثدي أمه أثناء الرضاعة . بينما في المرحلـــة الشـــرجية ، وبعد تمايز الموضوع اللبيدي وتعرف الطفل على وسائل التدمير (بـــول ، بـــراز) تتمـــايز غرائزه ، ويتعرف على أسلوب يناسب الحب والكراهية فتظهر السادية والمازوخية معبرة عن غريزة الموت . وتتدرج العدوانية في المرحلة الاوديبية حيث المنافسة بين الطفل والوالد مـــن نفس الجنس هو الاستئثار بالأم فيوجه الطفل عدوانه إلى الأب . قد يمكن القول إن فرويد قـــد

أكد على أن هناك علاقة بين الغريزة الجنسية والعدوان وخاصة في المراحل المبكرة للطفولة حيث يقول إن جميع صور العدوان ذات مصدر جنسي موجه نحو السيطرة على دفعات الجنس. (الظاهر، ٢٠٠٤م،١٢٣)

وفي عام [١٩٢٠م] عدل فرويد رأيه وذكر أن العدوان غريزة ثابتة أسماها الموت وهي تعمل دائما من اجل تدمير الذات ، أن هذه الرغبة في الموت لا تأخذ في الغالب "حيز التنفيذ "في تدمير الذات وذلك بسبب توفر تأثيرات مضادة بواسطة طاقة غريزة الحياة إلا أن هذا لا يعني أن تلك الغريزة كافية لأن لها طاقة ، وهذه الطاقة أو القوة التدميرية لا يمكن حبسها أو كبتها تماما داخل الشخص بصفة دائمة ، ولكن يسمح لها بالانطلاق وذلك لاعتقاد فرويد بأنه ليس صحيحا للإنسان حبس تلك الطاقة فقد ينتج عن كبح العدوان بصورة تعسفية أن يظهر العدوان بين الحين والآخر وبأي أسلوب سواء كان ذلك العدوان مباشراً أو غير مباشر. ويمكن أن يحدث التحرر من خلال توجيه الطاقة إلى الخارج على الأشياء أو الآخرين في البيئة المحيطة . (شوقية السماد وني ٢٠٠٤، ٤٤)

ويؤكد الزيادي (١٩٨٩م،٣١٤) أن حجر الزاوية في نظرة فرويد هو محاولة إعادة بناء الشخصية ، بوصفه نتاجاً للصراعات الطفلية المبكرة ، ومن هنا يؤكد فرويد أن حل المشكلات الحالية تكمن في استعادة العصاب الطفلي ، ومحاولة حله .

ولقد لقيت الآراء التي أطلقها فرويد في تفسير العدوان جدلا شديدا ومعارضة بين علماء التحليل النفسي مما دفع بعض المنتسبين إلى الاتجاه التحليلي إلى تقديم تفسيرات جديدة مختلفة عن تلك التي أشار إليها فرويد بحيث لم تعط الدافع الجنسي أي اهتمام كما فعل فرويد .

وممن قدموا تفسيرا مختلفا عن التفسير الذي قدمه فرويد كلاً من (ادلر و هورني)

وسيعرض الباحث وبشكل موجز إلى الآراء التي قدمها هؤلاء كلا منهما على النحو التالي:

ادلر

ذهب ادلر إلى أن العدوان هو الدافع الأساسي في حياة الفرد والجماعة وان الحياة تنمو نحو مظاهر العدوان المختلفة من سيطرة وتسلط وعدوان وقوة وأن العدوان هو أساس الرغبة في التميز والتفوق ، وهذا ما جعله يقرر أن العدوان هو تعبير عن إرادة القوة أي الرغبة في السيطرة والتحكم في الآخرين ، وعلى هذا فالعدوانية عند ادلر هي نوع من الدافع نحو الصراع أو النضال من اجل التفوق واعتبار أن الهدف النهائي للإنسان أن يكون عدوانياً وان يكون قويا ومتفوقا، والعدوانية عند ادلر أساسها مشاعر النقص . (حسين٢٠٠٧، ٢١١)

ويبين السيد(١٩٧٩م،١٨٥) أن ادلر طور بعد ذلك فكرته في إرادة القوة بما أسماه النزعة نحو التمايز ، وطور هذه النزعة أخيرا إلى النزعة نحو الكمال أو النزعة للارتقاء ، ويعاب على

هذه التسمية أنها غامضة شأنها في ذلك شان طاقة الحياة عند الفيلسوف الفرنسي" بيرجسون "

هورني:

يشير حجازي (٢٠٠٠م، ٣٦) إلى أن " هورني " ترى العدوان يأتي كاستجابة الفرد للقلــق ، وأن شعور الفرد بالعجز في عالم عدائي يخلق واحدة من الاستجابات الثلاث الآتية :

١-تحرك نحو الآخرين .

٢- تحرك ضد الآخرين

٣- تحرك بعيداً عن الآخرين .

فالشخص العدواني هو الشخص الذي يتحرك ضد الآخرين ، لأنه يسلم جدلاً بأن العداء هــو طبيعة العالم ، ويجب أن يتصدى له بالقتال .

ويوضح العزة وعبد الهادي (١٩٩٩م، ٣٩) أن هورني ترى أن السلوك غير السوي ســلوك متعلم ، وأن ذلك السلوك بجميع أشكاله له نفس النمط ولكن الاختلاف يكــون فــي أعــراض الاضطراب ، وتبين أن المضطرب يعاني من فوضى في تعامله اليومي مــع الحيــاة ، وأن أسباب السلوك المضطرب يرجع إلى طريقة إدراك الفرد وطريقة تفكيره .

ويذكر حسين (٢٠٠٧م،٢١١) أن" هورني " تنظر إلى إن العدوان دافع مكتسب وليس فطري وأنه وسيلة يحاول بها الإنسان حماية أمنه فالطفل القلق الذي ينعدم لديه الشعور بالأمن ينمــي مختلف الأساليب ليواجه بها ما يشعر به من عزلة وقلة حيلة ،فقد يصبح عدوانياً ينزع إلــى الانتقام من هؤلاء الذين نبذوه أو أساءوا إليه ، أو قد يصبح مذعناً حتى يستعيد الحب الذي فقده مرة أخرى ، وقد يكون لنفسه صورة مثالية غير واقعية ليعوض النقص والقصور الذي يشعر به ، و قد يستخدم التهديدات ليرغم الآخرين على حبه ،فإذا لم يستطيع الحصول على الحــب فقد يعمل على تحقيق القوة والسيطرة .وعند التسليم بهذه النظرية فإننا لا نســتطيع أن نعــالج السلوكيات العدوانية ، أي أن السلوك العدواني لا يمكن التعامل معه ومحاولة إزالته أو التقليل منه ، فذلك يمثل تحدياً للمختصين في التعامل مع السلوك العدواني ، ولكن ما يمكن القيام به هنا هو تحويل العدوان ، أو توجهه نحو أهداف بناءة بدلاً من الأهداف التخريبية والهدامة، إن هذه الافتراضات غير مفيدة علاجياً فهي لا تساعد على تعميم استراتيجيات علاجية فعالة .

رابعاً:النظريات السلوكية *Behavioral Theories*

يوضح توفيق(٢٠٠٢، ٢١٨) أن فترة العشرينيات وبعد فرويد ظهــرت المدرســة الســلوكية ومؤسسها واطسون والذي حاز على درجة الدكتوراه في علم النفس من جامعة "شيكاغو" عام ١٩٠٣م، بعد أن قام بإجراء تجارب واسعة على الجرذان والعصافير والقرود ، وسعى إلى

إرساء علم النفس كفرع موضوعي من فروع علم النفس .

وينظر أصحاب الاتجاه السلوكي إلى البيئة على أنها المحدد الرئيسي في تحديد السلوك وأكد ذلك رواد المدرسة السلوكية منذ بواكير ظهورها، فقد أشار سكينر إلى أن الإنسان يتعلم سلوكه من خلال المعززات التي يحصل عليها من البيئة المحيطة ،فالفرد يميل إلى تكرار السلوك إذا تم تعزيزه في حين انه لا يميل إلى تكرار السلوك إذا تمت معاقبته ، وهذا ينسحب كذلك على السلوك العدواني ،وقد تفرع عن الاتجاه السلوكي نظريتان من أشهر النظريات التي قدمت تفسيراً للسلوك الإنساني وهما : -

١- نظرية الإحباط والعدوان

٢- نظرية التعلم الاجتماعي

١) نظرية الإحباط – العدوان Frustration Aggression Theory

لعل من أشهر علماء تلك النظرية " نيل ميللر وروبرت سيزرsears وماوررmawer وليونارد دوب doob وجون دولا ردdollared " وقد انصب اهتمام هؤلاء العلماء على جوانب السلوك الإنساني . وقد عرضت أول صورة لتلك النظرية عام "١٩٣٩" على فرض مؤداه أن ظهور السلوك العدواني يفترض أن يسبق دائماً إحباط ، أي أن وجود الإحباط يؤدي دائما إلى شكل من العدوان. (شوقية السمادوني٢٠٠٤ م، ٤٥)

ويذكر رضوان (٢٠٠٢م،٢٦٧) أنه انطلاقاً من آراء فرويد الباكرة حول العدوان صاغ كل من دولارد وميلر ما سمي بفرضية الإحباط العدوان ، والتي تبين أن كل عدوان يسبقه إحباط وكل إحباط يقود إلى عدوان ، ويفسر الإحباط بأنه إعاقة نمط هادف من السلوك يجري حالياً.

ويوضح التير(١٩٩٧م،٢٣) أن من الفروض الهامة التي تقترحها هذه النظرية فرض يربط بين عدد حالات الإحباط ودرجة قوة نزوة العدوان ، فحتى الإحباطات غير الهامة إذا تكررت فإنها تؤدي إلى إثارة النزوة العدوانية وتقويتها.

وتقوم فرضية الإحباط في العدوان كما أشار" أندروز وبونتا Andrews & Bonta" على عدة مبادئ هي :

ا) إن العدوان يكون دائماً نتيجة للإحباط وأن الإحباط يكون متبوعاً دائماً ببعض أشكال العدوان .

ب) إن قوة العدوان المثار يتوقف على كمية ومقدار الإحباط الذي يواجه الفرد وأن الاختلاف في مقدار الإحباط يعتبر دالة لثلاثة عوامل هي :

١- قوة إثارة الاستجابة المحبطة أي كلما زادت شدة الدفع الذي يرغب الفرد في إشباعه وتم إعاقته كلما زادت شدة الإحباط ومن ثم زيادة السلوك العدواني .

٢- درجة التعارض مع الاستجابة المحبطة .
٣- عدم الإحاطات حيث يؤدي تراكم الإحباط إلى تفاقم السلوك العدواني
ج) إن قوة الكف لأي سلوك عدواني يزيد مع مقدار العقاب الذي يمكن توقعه كنتيجة لهذا السلوك
د) إن إثارة العدوان تكون قوية ضد الفرد الذي يتم إدراكه على أنه هو المسئول عن الإحباط.
هـ)إ ن حدوث الفعل العدواني يكون متبوعاً بخفض مؤقت في إثارة العدوان المثار "التنفيس " بمعنى أن العدوان على مصدر الإحباط يؤدي إلى تفريغ الطاقة النفسية ويخف من إثارة العدوان . (حسين ،٢٠٠٧م ،٢١٥)
ويشير العقاد (٢٠٠١م، ١١٣) إلى بعض الاستنتاجات التي توصل إليها بعض رواد هذه النظرية في دراستهم عن العلاقة بين العدوان والإحباط ، والتي يمكن اعتبارها أسس نفسية محددة لهذه العلاقة ، وهي كالتالي :
أولا: تختلف شدة الرغبة في السلوك العدواني باختلاف كمية الإحباط الذي يواجهه الفرد .
ثانياً : تزداد شدة الرغبة في السلوك العدائي ضد ما يدركه الفرد على إنه مصدر لإحباطه ، ويقل ميل الفرد للأعمال غير العدائية حيال ما يدركه الفرد على إنه مصدر إحباطه .
ثالثاً : يعتبر كف السلوك العدائي في المواقف الإحباطية بمثابة إحباط آخر ، ويؤدي ذلك إلى ازدياد ميل الفرد للسلوك العدائي ضد مصدر الإحباط الأساسي وكذلك ضد عوامل الكف التي تحول دونه والسلوك العدائي .
رابعا: إن العدوان الموجه ضد الذات لا يظهر إلا إذا تغلب على ما يكف توجيهه وظهوره ضد الذات ، ولا يحدث هذا إلا إذا واجهت أساليب السلوك العدائية الأخرى المتجهة ضد مصدر الإحباط الأصلي عوامل كف قوية .
ويؤكد الخطيب (٢٠٠١م، ٢٢٦) توصل كل من " دولا رد ودوب وميلر وسيزر" (Dollard , Doap , Miller and Seasr , 1939) من خلال دراسات عدة إلى إن السلوك العدواني هو النتيجة الطبيعية للإحباط حيث إنه كلما ازداد الإحباط وتكرر حدوثه ازدادت شدة العدوان والإحباط هو خبرة مؤلمة تنتج عن عدم مقدرة الإنسان على تحقيق هدف مهم له.
وبعد ظهور هذه النظرية بفترة قصيرة أكد "ميللرmiller " وهو أحد زملاء دولارد أن الإحباط ينتج من عوامل عديدة ، وأنه قد لا يؤدي بالضرورة إلى العدوان والأمر يتوقف على طبيعة العدوان وعلى استعداد الفرد للعدوان ، وعلى تفسيره لموقف الإحباط . إن السلوك العدواني للفرد لا يظهر إلا عندما يحبط في تحقيق حاجاته ومطالبه ، وقد يأخذ العدوان مظاهر عدة كالقلق ، البغض ، الكراهية لمصدر هذا الإحباط ، كما أن الإحباط يعد أعنف وأقسى ما

يواجه الطفل خلال السنوات المبكرة . كما توصل رواد هذه النظرية إلى أنه بالرغم من أن الموقف الإحباطي ينطوي على عقاب للذات ، إلا أن العدوان الموجه ضد الذات لا يظهر إلا إذا تغلب على ما يكف توجيهه وظهوره ضد الذات ولا يحدث هذا إلا إذا وجهت أساليب السلوك العدائية الأخرى الموجهة ضد مصدر الإحباط الأصلي عوامل كف قوي . (عبدالغفار ١٩٩٠ م، ١١٢؛ الطواب ١٩٩٤م،١٩٩)

المدخل السلوكي Behavioral Approach

٢) نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory

يذكر الزغلول(٢٠٠٢م ١٢٢) أن هذه النظرية تعرف باسم التعلم بالملاحظة والمحاكاة ، وتعد حلقة الوصل بين النظريات السلوكية والمعرفية ،وذلك لتأكيدها على دور العمليات المعرفية التي تتوسط بين المثير والاستجابة .

ويؤكد الظاهر (٢٠٠٤م، ١٢٥) إلى أن (بندورا Bandoura) مؤسس نظرية التعلم الاجتماعي ، أو ما يعرف بالتعلم عن طريق الملاحظة ، من أشهر الباحثين الذين بينوا من خلال التجريب تأثير مشاهدة النماذج العدوانية في تزايد العدوان عند الأطفال ويكون ذلك عن طريق التقليد فكثير من السلوكيات تحدث عن طريق التقليد .

كما يذكر ريزو وزابل (٢٠٠٠م،١٠٣) أن "باندورا " ومعاونيه أجروا سلسلة من الدراسات أوضحت نتائجها أن الأطفال يمكنهم تعلم السلوكيات العدوانية وغيرها ليس من خلال ملاحظة الكبار والصغار الذين يمارسونها مباشرة ، وإنما من خلال مشاهدة نماذج من تلك السلوكيات في فيلم سينمائي أو فيديو .

ويشير عبود وعبود (٢٠٠٣م، ٣٤٩) أن "باندورا وهوستن " ينظران إلى أن الأطفال يكتسبون نماذج السلوك التي تتسم بالعدوانية من خلال ملاحظة أعمال الكبار العدوانية بمعنى أن الأطفال يتعلمون الأعمال العدوانية عن طريق تقليد سلوك الكبار، كما أن للجماعة تأثيرا كبيراً على اكتساب السلوك العدواني ، عن طريق تقديم النماذج العدوانية أو عن طريق التعزيز للعدوان بمجرد حدوثه ،إن الوالدين عندما يستخدمان العقاب مع الطفل يكون سبباً لتعلم السلوك العدواني ، كما أن النماذج العدوانية لا تقتصر على الوالدين ولكنها تشمل المعلمين والأقران والأشقاء والنماذج الرمزية التي يشاهدها في الكتب وفي التلفاز ، ولكن الأشخاص المهمين في حياة الطفل لهم تأثير أكبر من الآخرين الأقل أهمية .

وعن أثر التلفاز في توفير النماذج العدوانية للأطفال قام (Libert and Baron 1972) بدراسة على مجموعتين من الأطفال تتراوح أعمارهم بين (٦ –٩) حيث عرض عليهم تلفزيونياً بعض القصص التي تتضمن مشاهد مليئة بالعنف وبعض المشاهد الأخرى الخالية منه ، ثم أتيح للأطفال فرصة العدوان على زميل لهم ، كشفت نتيجة الدراسة أن الأطفال الذين

عرض عليهم برامج مليئة بالعدوان قضوا فترة أطول في الهجوم على نماذج لأطفال اتخذت كضحية لهم ، وذلك أكثر مما حدث للأطفال الذين عرض عليهم برامج خالية من العنف والعدوان ، وهذا يعني أن الأطفال على استعداد للاندماج في نوع من التفاعل العدواني مع الآخرين كنتيجة لمشاهدة برامج العنف التلفزيوني . لقد ميز بندورا بين اكتساب الفرد للسلوك ، فاكتساب الشخص للسلوك لا يعني بالضرورة أنه سيؤديه إذ أن تأديته لسلوك النموذج يتوقف بشكل مباشر على توقعاته من نتائج التقليد ، وعلى نتائج سلوك النموذج أيضاً ، فإذا توقع الملاحظ أن تقليده لسلوك النموذج سيعود عليه بنتائج مؤلمة فإن احتمالية تكرار ذلك السلوك تكون قليلة ، وعلى العكس إذا توقع الملاحظ أن نتائج تقليده للسلوك مفرحة فإن احتمالية تكرار التقليد تكون عالية. وتأسيساً على ذلك يمكن القول أن الفرد يتعلم العدوان من خلال ملاحظة النماذج العدوانية ، كما أن احتمال التقليد يزيد عندما يكون النموذج ذا مكانة اجتماعية ، كما أنه يزيد احتمالات قيام الإنسان بالعدوان عندما يتعرض لمثيرات مؤلمة ،كما أن الآباء العدوانيين يعلمون أبناءهم أمثلة كثيرة من العدوانية كذلك الحال بالنسبة للمعلم. (الظاهر،٢٠٠٤، ١٢٧)

كما يرى بيري perry (١٩٨٦) إن الطفل يكتسب السلوك العدواني من بيئته للأسباب التالية :

أ-اعتقاد الأطفال العدوانيين بأن العداوة يكون لها مكاسب مادية

ب-اعتقاد الأطفال العدوانيين بأن العدوان يودي إلى تخفيف القلق وفي ردع الهجوم من جانب الآخرين

ج-إن هؤلاء الأطفال يتلقون عقاباً أقل، وموافقة ذاتية أكبر على السلوك العدواني.

د-تدريب الكبار أحيانا الأطفال على العدوان نظراً لتشجيع البعض منهم على ممارسة هذا السلوك

هـ-اعتقاد الأطفال العدوانيين بأن العدوان لا يحدث ضرراً كبيراً للفرد الموجه إليه هذا السلوك .ومن الملامح البارزة في نظرية التعلم الاجتماعي الدور الدافع الذي يوليه تنظيم السلوك عن طريق العمليات المعرفية كالانتباه والتذكر والتخيل والتفكير،حيث أن لها القدرة على التأثير في اكتساب السلوك ، وأن الإنسان له القدرة على توقع النتائج قبل حدوثها ، ويؤثر ضد هذا التوقع المقصود أو التخيل في توجيه السلوك .(حنا وآخرون١٩٩١م،٦٢ ؛ سلامة ١٩٩٢م، ٢٠٤)

إن نظرية التعلم الاجتماعي تقوم على ثلاثة أبعاد رئيسية :

البعد الأول : نشأة جذور العدوان بأسلوب التعلم والملاحظة والتغلب

البعد الثاني : الدافع الخارجي المحرض على العدوان

البعد الثالث : تعزيز العدوان (حجازي ٢٠٠٠م، ٣٩)

ويذكر حسين (٢٠٠٧م، ٢١٦) أن باندورا حدد ثلاثة معايير لتحديد السلوك العدواني وهي:

١-خصائص السلوك نفسه كالعدوان الجسمي وشدة السلوك.
٢-وخصائص الشخص المعتدي (عمره ، جنسه ، سلوكه في الماضي).
٣-خصائص المعتدى عليه.

أن هذه النظرية تتضمن مظاهر معرفية فهي تؤكد على أهمية العمليات المعرفية في تعلم أنماط السلوك العدواني فالفرد من خلال التعلم بالملاحظة يعطي اهتماما وانتباهاً لسلوك الشخص الآخر ويلاحظه (النموذج) ثم يحتفظ بالمعلومات في الذاكرة ويخزنها وبعد ذلك تحدث إعادة إنتاج الاستجابة الحركية للسلوك الذي تم ملاحظته (التقليد) ولذلك فإن التعلم يحدث من خلال معالجة المعلومات التي تم إدراكها على المستوى المعرفي والاحتفاظ بها في الذاكرة ثم استرجاعها وتوليد السلوك . وطبقاً لوجهة نظر باندورا فإن هذه السلوكيات سواء تم تقليدها أو غير ذلك فهي تعتمد على الدافعية وأن هناك ثلاثة طرق يستطيع الفرد من خلالها أن يكون مدفوعاً إلى السلوك بطريقة عدوانية وتساعد على استمرار هذا السلوك وهي التعزيز الخارجي من البيئية عندما يقوم الفرد بسلوك معين ويتمثل ذلك في امتداح أحد الوالدين للسلوك العدواني للطفل والتعزيز الذاتي ويشير إلى التعزيز الذي يقدمه الفرد لنفسه ويتم ذلك على أساس النتائج التي يحققها حيث يرى الطفل العدواني أن سلوكه يجلب له المكاسب والتعزيز البديل وهو يشير على ملاحظة سلوك الآخرين الذي تم تعزيزه أو عقابه والذي يدفع الشخص الملاحظ إلى تقليده فإثابة سلوك النموذج يجعل الفرد يميل إلى ذلك السلوك بينما العقاب يجعله يكف ويقلع عن تقليد السلوك ويعني هذا رؤية المكاسب المادية التي يحصل عليها المعتدي فيحاول الطفل تقليد المعتدي في عدوانه أي أن التعزيز البديل يزيد من السلوك العدواني عندما يلاحظ الفرد أن السلوك العدواني لدى الشخص الآخر قد تم تعزيزه.

ويشير نجلة (٢٠٠٤م،٤١) إلى عدد من العوامل المسؤولة عن استمرار السلوك العدواني وفقاً لما ذكره باندورا في نظريته وهي كالتالي:

١-التعزيز المباشر الخارجي كامتداح الوالدين أو المجتمع المحلي للسلوك العدواني .
٢-تعزيز الذات من خلال رؤية الفرد لنجاح سلوكه العدواني في تحقيق مصلحة له.
٣-التدعيم البديل والمتمثل في إعجاب الأفراد بما حققه الممارس للسلوك العدواني من مكاسب وتخلصه من أضرار فيعملون إلى تقليده
٤- التحرر من عقاب الذات والمتمثل في تجرد الفرد الممارس للعدوان من الصفات الإنسانية وإقناع ذاته بأن الآخرين يستحقون الاعتداء عليهم وإيذائهم .

خامساً:النظرية المعرفية : *Cognitive Theory*

يذكر عبد العال (١٩٩٢م، ٣٨١) أن هناك اتجاهاً يُتزايد وضوحاً وتأكيداً وجدية يوما بعد يوم نحو الاهتمام بصيغ العدوان التي تعكس الاتجاه المعرفي في تفسير السلوك العدواني .ومع تزايد هذا الاتجاه بدأت نظرة جديدة من قبل بعض الباحثين لدراسة العدوان الاندفاعي الذي يعكس نظم الأفكار والمعتقدات .لذا حاول بعض علماء النفس المعرفيين أن يتناولوا السلوك العدواني لدى الإنسان بالبحث والدراسة بهدف علاجه ،وقد ركزوا في معظم دراساتهم وأبحاثهم على الكيفية التي يدرك بها العقل الإنساني وقائع إحداث معينة في المجال الإدراكي أو الحيز الحيوي للإنسان كما يتمثل في مختلف المواقف الاجتماعية المعاشة وانعكاسها على الحياة النفسية للإنسان مما يؤدي به إلى تكوين مشاعر الغضب والكراهية ،وكيف أن مثل هذه المشاعر تتحول إلى "إدراك" داخلي يقود صاحبه إلى ممارسة السلوك العدواني .

وتورد شوقية السمادوني (٢٠٠٤م، ٤٩) بأن " ويشير berkowitz ١٩٩٣" أشار إلى أن ردود أفعال الشخص الأولية لأي ظرف من الظروف التي يتعرض لها تشتمل على الصراع بين الأشخاص interpersonal conflict والتهديد ، والتي تكون نتيجة للنقص في ضبط الانفعالات السلبية أو مجموعة المعتقدات التي تؤدي إلى مفهوم العدوان كإستراتيجية ثابتة لمواجهة الحقائق تستحق معالجات كثيرة متمثلة في البيئة والعمليات المعرفية المصاحبة .لذلك يرى أن ميل الفرد لحدوث السلوك العدواني يعتمد على:

-العوامل الوراثية

-الخبرات السابقة والتعلم

-العوامل البيئة التي تستثير العدوان

وقد وضع كل من geen & donnrstein (١٩٩٨) نموذجاً نظرياً يوضح عمليات العدوان الانفعالي ، والذي يكون استجابة نتيجة لحدوث تغير في البيئة أو التمثيل العقلي أي الأفكار المرتبطة بالغضب أو الاهانة أو الاحتقار،ويعتمد هذا النموذج على افتراضين أساسين هما:

النموذج الأول : أن العدوان الإنساني يكون نتيجة الظروف البيئة المثيرة والعوامل التي تتعلق بالاستهداف لحدوث العدوان

النموذج الثاني : أن الفعل العدواني يحدث بعد سلسلة من الأحداث تبدأ بالاستثارة وتنتهي بالفعل .وتلك تعتمد على عوامل داخلية تتعلق بالظروف المثيرة للاستجابة العدوانية

ويلخص حسين (٢٠٠٧م، ٢٢٣) الفكرة الرئيسية في هذه النظرية هي أن الفرد عندما يواجه مثيرات جديدة مثل المثيرات العدوانية التي تعرض عبر التلفزيون فإن المعلومات التي تم تخزينها في الذاكرة والتي ترتبط بالمثير الجديد يتم استدعائها حيث أن المعلومات التي تم تخزينها في الذاكرة تنتظم من خلال أطراف أو أقطاب وأن كل طرف يمثل مفهوم منفصل

ويرتبط بالآخر وأن هذه المفاهيم تترابط معاً من خلال مسارات ترابطية في العقل . وهكذا فإن ملاحظة العنف أو العدوان عبر وسائل الإعلام يمكنها أن تحدث ارتباطات معقدة تتكون من الأفكار العدوانية والانفعالات المرتبطة بالعنف وتدفع إلى الأفعال العدوانية فعندما يتلقى الفرد مثيرات جديدة فإن المعلومات القادمة تنشط الطرف الأول والأطراف الأخرى المرتبطة به تقدح أيضاً من خلال عملية تسمى التنشيط الواسع الانتشار، و تشير هذه النظرية إلى أن مشاهدة العنف عبر الوسائل الإعلامية يستدعي المعلومات المخزنة في عقل الفرد عن العنف والتي تؤثر عندئذ على انفعالاته وسلوكه على المدى القصير ، وكلما كان الأفراد لديهم خبرة واسعة وأفكار مخزنة عن العدوان من قبل من وسائل الإعلام يكونون أكثر عدوانية وذلك مقارنة بالأفراد الذين يكون لديهم نقص في العدوان الموجود لديهم من قبل ، كما أن درجة التطابق والتوحد المرتفعة بين الشخص الملاحظ وبين الشخصية العدوانية المعروضة في وسائل الإعلام يزيد من عدوانية الشخص الملاحظ، ويؤكد نموذج" بيركويتز" على وجود علاقة بين الانفعالات السلبية والأفكار المرتبطة بالغضب والعدوان فالأفكار هي المحددات الرئيسية للانفعالات والاستجابات السلوكية لدى الفرد فالفرد يغضب عندما يعتقد أنه قد وجهت إليه إساءة أو قام شخص ما بتهديده عمداً ومن ثم يغضب ويعتدي على الشخص وأن الانفعالات السلبية التي تتولد حيال المواقف المؤلمة تؤدي إلى تنشيط الأفكار والذكريات وردود الأفعال الحركية والتعبيرية المرتبطة بالغضب والعدوان . ولقد أشار كل من (كيندال ومكدونالد Kendall & Macdonald , 1993) أن هناك علاقة بين العدوان والصعوبات المعرفية الاجتماعية وأن السلوك العدواني يحدث نتيجة للتفاعل بين كل من العوامل الموقفية والعوامل الشخصية وأن استمرار السلوك العدواني يكون نتيجة وجود قصور أو نقص في تقييم وتفسير المعلومات الاجتماعية.

وتوجد عدة نظريات تندرج تحت الاتجاه المعرفي تفسر العدوان سوف يستعرضها الباحث :

نظرية العدوان الانفعالي

يشير العقاد (٢٠٠١م، ١١٨) إلى أن عدد كبير من علماء النفس الاجتماعي يؤكدون على وجود نوع من العدوان هدفه الأساسي هو الإيذاء . وهذا النوع يسمى في معظم الأحيان العدوان العدائي hostile aggression أو العدوان الغاضب angry aggression طبقاً لما اصطلح عليه "فيشباخ feshoch" وفكرة العدوان الانفعالي ترى أن العدوان يمكن أن يكون ممتعاَ حيث أن هناك بعض الأشخاص يجدون استمتاعا َفي إيذاء الآخرين بالإضافة إلى منافع أخرى فهم يستطيعون إثبات رجولتهم ويوضحون أنهم أقوياء وذو أهمية وأنهم يكتسبون المكانة الاجتماعية . ولذلك فهم يرون أن العدوان يكون مجزياَ مرضياً ومع استمرار مكافأتهم على عدوانهم يجدون في العدوان متعة لهم فهم يؤذون الآخرين حتى إذا لم تتم إثارتهم انفعاليا

فإذا أصابهم ضجر وكانوا غير سعداء على سبيل المثال فمن الممكن أن يخرجوا في مرح عدواني . وطبقا لهذا النموذج فمعظم أعمال العدوان الانفعالي تظهر بدون تفكير، فالتركيز في هذه النظرية على العدوان غير المتسم نسبياً بالتفكير ويعني هذا خط الأساس الذي ترتكز عليه النظرية عما يميل الناس إلى فعله عندما يثارون انفعاليا ولا يفكرون كثيرا في سبب إثارتهم وكيف يتفاعلون مع الإثارة فمن المؤكد أن الأفكار لها تأثير كبير على السلوك الانفعالي فالأشخاص المثارين يتأثرون بما يعتبرونه سبب إثارتهم وأيضا بكيفية تفسيرهم لحالتهم الانفعالية .

كما يرى بطرس (٢٠٠٨م،٢٤٦) أن الأشخاص العدوانيين يريدون أن يثبتوا لأنفسهم وللآخرين أنهم أقوياء ، ولابد أن يحظوا بالأهمية والانتباه ، وقد أكدت الدراسات التي أُجريت على المراهقين الجانحين بأن ممارستهم للعنف ومهاجمتهم الآخرين تكون من أجل المتعة التي يحصلون عليها من إيذاء الآخرين وتحقيق الإحساس بالقوة والسيطرة

نظرية بركو فتس (١٩٩٠)

قدم بيركوفتس نموذجاً نظرياً يوضح العلاقة بين الانفعالات السلبية ومشاعر الغضب والميول العدوانية الناتجة ، وأن أكثر ما يجذب الانتباه طبقاً لهذا النموذج وجود علاقة ارتباطيه بين الانفعالات السلبية والمشاعر والأفكار المرتبطة بالغضب والميول العدوانية، فمن الأمور المسلم بها أن الأفكار والمعتقدات تتدخل بشكل فعال في ظهور المشاعر والانفعالات.كما يقرر بركوفتس أن الانفعالات السلبية تؤدي إلى تنشيط الأفكار والذكريات وردود الأفعال الحركية والتعبيرية المرتبطة بالغضب والعدوان كما أن التفكير اللاحق للانفعالات الذي يتضمن التقييم يعمل على أن يقوي أو يقمع أو يثري أو يفرق بين ردود الأفعال المختلفة ، وجوهر هذه النظرية متمثل في أنه عندما يصبح البشر على درجة من الوعي بالمشاعر السلبية فنتيجة لهذا الوعي والانتباه فهم يستطيعون أن يصلوا إلى مستوى راق من النشاط المعرفي.

نظرية العدوان الإبداعي(لباخ *bach*)

في تناول جديد للعدوانية تبنى(باخ bach) وجهة نظر هامة وابتكاريه بصورة كبيرة وفعالة عن طرق التعامل مع العلاقات الإنسانية المضطربة ، والعدوان الإبداعي وفقاً لتصور باخ هو نظام علاج نفسي ، وهو أيضا طريقة تعليم ذاتي مصمم لتحسين مهارات الناس جذرياً للحفاظ على العلاقات السوية مع الآخرين والنظام العلاجي عن طريق العدوان الإبداعي والطرق التعليمية يركز على كل صيغ العدوان البشري المباشر الصريح وغير المباشر ،السلبي الموجه نحو الذات والموجه نحو الآخرين فردياَ أو في جماعات فالعدوان الإبداعي شكل من أشكال العلاج المؤدي إلى تفسير المشاعر والاتجاهات والأعمال العدوانية الصريحة والمستترة بطرق

إعادة التدريب المباشر وأساليب العدوان المبدع ، إن العدوان الإبداعي يتضمن الفهم الكامل لكل المستويات الظاهرة والمستترة للعدوان البشري كما يسهم في الوقاية من سوء إدارة وتدبر العدوان المدمر ،ولهذا يستخدمه كثير من المعالجين كمنحى فعال في التدريب والعمل الكلينكي مع الأفراد العدوانيين . (العقاد.٢٠٠١م،١١٩)

سادساً : نظرية معالجة المعلومات المعرفية:*information processing theory*

يذكر العتوم (٢٠٠٤م،١٤٧) أن الاهتمام بنظرية المعلومات بدأ منذ الأربعينات من القرن الماضي عندما حاول علماء النفس فهم آليات عمل العمليات المعرفية من ترميز وتخزين واسترجاع ،وقد جاء تطور هذا الاتجاه كرد فعل على الاتجاه السلوكي ونتيجة تأثره بالبحوث التي جرت حول قضايا العوامل الإنسانية المترتبة على نتائج الحرب العالمية الثانية .

وقد قدم (Krick & Dodge , 1994) نظرية لمعالجة المعلومات المعرفية الاجتماعية عن العدوان تتكون من عدة خطوات وكل خطوة منها تعتمد على الخطوة التي قبلها وبالتالي تكون العلاقة بين مكونات وخطوات معالجة المعلومات في هذا النموذج علاقة تفاعلية ويقوم هذا النموذج علاقة تفاعلية ،و على فكرة أن أنماط معالجة المعلومات تسهم بوجه خاص في حدوث السلوك العدواني فالمعالجة السوية للمعلومات تؤدي إلى السلوك المقبول اجتماعياً في حين أن القصور أو النقص في معالجة المعلومات أو المعالجة المعرفية المحرفة للمعلومات تؤدي إلى السلوك العدواني والسلوك المنحرف اجتماعياً فالأطفال يواجهون المواقف الاجتماعية ولديهم ذكريات من الخبرات الاجتماعية السابقة والمخططات الاجتماعية والمعرفة الاجتماعية وعندئذ يستقبلون مجموعة من المثيرات الاجتماعية كمدخلات وتكون استجاباتهم السلوكية نحو هذه المثيرات نتيجة للكيفية التي يتم بها معالجة المثيرات الاجتماعية الموجودة في البيئة . ولتطبيق نموذج معالجة المعلومات الاجتماعية على السلوك العدواني يمكن القول أن الأطفال العدوانيين يظهرون تحريفات وتشويهات مستمرة في حل المشكلات الاجتماعية ومعالجة المعلومات في كل خطوة من خطوات معالجة المعلومات الاجتماعية فهم يسيئون تفسير المعلومات الاجتماعية ولديهم إعزاءات عدائية ويختارون أهداف عقابية وتكون لديهم استجابات عدوانية ويظهرون تفعيل وتمثيل للحلول العدوانية للمشاكل مقارنة بالأطفال غير العدوانيين ،ولقد أوضحت الدراسات أن الطفل العدواني لديه استعداد وميل إلى استنتاج المقاصد العدائية وخصوصاً في المواقف الاجتماعية الغامضة وهذه النزعة هي ما يشار إليه بالتحيز الإعزائي Hostile Attributional Bias وتعتبر هذه التحيزات الإعزائية العدائية والتفسيرات السلبية من المحددات الرئيسية في الاستجابة العدوانية لدى الأطفال العدوانيين حيث أن هؤلاء الأطفال تكون لديهم مقاصد عدائية وأن هذه الإعزاءات الخاطئة لديهم تحدث عندما يكون لدى الطفل العدواني معلومات عن أن مقاصد الآخرين نحوه تكون ضارة وعدائية

. كما أوضحت الدراسات أن الأطفال العدوانيين والمنبوذين من الأقران تكون لديهم تحيزات أو تحريف في عزو العدائية نحو أقرانهم في المواقف الاجتماعية الغامضة فالأطفال العدوانيون يعزون القصد أو النية العدائية للأقران في الظروف والمواقف الغامضة وأن الطفل العدواني يعالج المثيرات الاجتماعية معرفياً بشكل مختلف عن الطفل غير العدواني وبطرق تسهم في حدوث المشكلات السلوكية وهذا يوضح أن المعارف الاجتماعية المحرفة أو المشوهة لدى الطفل تدفع به إلى السلوك العدواني وأن هناك نمط من معالجة المعلومات الاجتماعية يتسم بها سلوك الطفل العدواني وهي ما يشار إليه بالتحيزات الإعزائية العدائية .

ويمكن إيجاز ما تقدم في ضوء نظرية معالجة المعلومات المعرفية الاجتماعية عند كيرك ودودج إلى أن الطفل العدواني يتصف بما يلي :

- يعزو الدوافع العدائية عنده إلى الآخرين في السياقات التي من خلالها تكون دوافع ومقاصد الشخص الآخر غير واضحة .
- يظهر أهداف عدائية وغير ملائمة عن الموقف .
- لديهم اختيارات محددة من الاستجابات وغالباً ما تتضمن هذه الاختيارات السلوكيات العدوانية والتدميرية .
- تقوم الاستجابات العدوانية على أنها استجابات مفضلة لديه بينما تكون الاستجابات الإيجابية الاجتماعية أقل تفضيلاً .
- لديه توقعات خاطئة ترتبط بأن السلوك العدواني يؤدي إلى تحقيق نتائج إيجابية مثل الحصول على ما يريد وأنه يخفض من معاملة الآخرين السيئة
- الشعور بالثقة بالنفس بشكل أكبر من خلال قدرته على آداء الأفعال العدوانية اللفظية والجسمية . (حسين٢٠٠٧م، ٢٢٧)

سابعاً : النظرية العقلانية *Rational theory*

ومن النظريات المعرفية السلوكية التي تفسر السلوك العدواني أيضاً نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي عند" إليس" حيث يرى أن هناك تداخل وتفاعل بين الانفعال والتفكير والسلوك وأن الفرد عندما يتصرف فإنه يفكر وينفعل في الوقت ذاته وعندما يفكر فإنه ينفعل ويتصرف كذلك وأن الاضطرابات الانفعالية تكون نتيجة للأفكار والاعتقادات الخاطئة واللاعقلانية ومن ثم فهو يرى أن الأفكار اللاعقلانية هي التي تسبب الاضطرابات الانفعالية كالعدوان والغضب والقلق وغيرها. ويفسر" إليس" العدوان في ضوء نموذجه (ABC) ويقترح إليس أن إزالة المشاعر العدوانية والعدائية المدمرة للذات والآخرين تتضمن مساعدة الأفراد على فهم المكونات المعرفية لمثل هذه المشاعر السلبية والعمل على إحداث تغييرات في اعتقاداتهم السلبية واللاعقلانية . (حسين ،٢٠٠٧م، ٢٣٣)

ويذكر الشربيني (٢٠٠٥م، ٥٣٢) إلى أن رائد الأفكار اللاعقلانية "أليس" سعى إلى توضيح العلاقة بين أفكار الفرد وسلوكه ، وانتهى إلى ما أطلق عليه النسق الفكري أو نظام الأفكار ويشير هذا المفهوم إلى ما يتبناه الفرد من وجهات نظر وأفكار ومعتقدات عن أنفسهم وعن الآخرين ، وعما يحدث حولهم .والإنسان من وجهة نظر أليس إما أن يكون عقلانيا ومنطقيا في تفكيره ، أو لاعقلانياً ومنطقياً في تفكيره ، وهذا التفكير اللاعقلاني واللا منطقي يولد عدداً من العناصر التي تحمل سوء التوافق مثل الغضب ولوم الذات وعدم القدرة على تحمل الإحباط.

كما يشر العقاد (٢٠٠١م، ١٢١) إلى أن " إليس " قسم العدوان إلى نوعين :

النوع الأول : أن العدوان يكون سوياً إذا ما ارتقى بالقيم الأساسية الخاصة بالبقاء والسعادة والقبول الاجتماعي والعلاقات الحميمة .

النوع الثاني : العدوان غير السوي والذي يظهر على شكل من (المقايضة ، حب الجدل ، العنجهية ، الكبرياء ، التأكيدية ، التحكمية ، الغطرسة ، الهياج ، الاحتدام العداء ،الإهانة ، المعارضة والعنف) .

تعليق على النظريات المفسرة للسلوك العدواني :*Commentary*

حاولت العديد من النظريات النفسية والاجتماعية تفسير السلوك العدواني ، وقدمت لذلك آرائها في العدوان ، والتي تباينت فيما بينها تبعاً لتوجهات تلك النظريات وروادها ورؤيتهم لدوافع السلوك الإنساني ، واستنتاجاتهم المبنية على آرائهم الذاتية ، وافتقارها إلى التفسير الموضوعي الذي يقدم التفسير الأمثل الذي يحظى بالقبول من جميع المهتمين بدراسة السلوك الإنساني وبالرغم من كثرة تلك النظريات وتنوعها ، إلا أننا ما نزال نفتقد إلى وضع أيدينا على السبب المباشر والواضح ، وذلك لوجود تداخل بين المتغيرات المشكلة لسلوك البشر من جهة ، وتعقد العوامل التي يقف خلف ذلك السلوك ، غير أن هناك عدد من الأسئلة التي تطرح نفسها في التعاطي مع الممارسات السلوكية للإنسان وهي كالآتي :

لماذا يقدم البعض على السلوك السوي ، في حين هناك قلة تتجاوز معايير السلوك المقبول على الرغم من وجود نفس المواقف والظروف ..؟ هل من الممكن التنبؤ بالسلوك السوي أو غير السوي في ظهوره واختفائه ..؟

ويخلص الباحث إلى التأكيد على تنوع الأسباب التي تقف وراء بروز الممارسات السلوكية غير السوية ، وبالتالي فان ما تقدمه تلك النظريات هي مجرد اجتهادات تلقي الكثير من الضوء على الظاهرة ولكنها لا تقدم النموذج المتفق علية إجماعا ووفق هذا التصور فإن وضع أيدينا على السبب المباشر يصبح مجرد اجتهادات قد تقرب إلى الواقع ولكنها لاتصل إلى التأكيد ، كما أن تلك النظريات قد اختلفت في تفسيرها للسلوك العدواني إلا أنها أثرت المجال

بتنوع التفسيرات وعدم قصورها في إطار واحد ، والباحث في هذا الشأن يود الإشارة إلى النقاط الآتية :

١- ليست هناك نظرية واحدة حازت على قبول واتفاق من المهتمين بدراسة السلوك العدواني حتى يمكن القول بأنها النظرية المثالية في تفسير السلوك العدواني.ويمكن الأخذ بها دون سواها

٢-اتفاق النظريات المفسرة للسلوك العدواني على تفاعل مجموعة من القوى والعوامل التي تدفع بالسلوك العدواني للظهور ، وبالتالي فهو محكوم بالتنوع.

٣-أن السلوك الإنساني سلوك معقد ، وبالتالي فإن مفهوم الغرائز الذي قدمته النظرية البيولوجية مفهوم قاصر ، ولا يمكن الأخذ به ، وهذا ما أدى إلى ظهور اتجاه آخر يعرف بالاتجاه المعرفي ، وحاز على قبول واسع في تفسير السلوك الإنساني. في إطار رؤية ترتهن إلى أثر العمليات المعرفية .

٤-فاعلية بعض المصادر في تغذية السلوك العدواني ، ومن أهمها الإعلام والنموذج ، وهنا تبرز دور وسائط المجتمع المسئولة في تنمية قيم الود والتسامح والتحلي بالخلق القويم ، وخاصة في مجتمع كالمجتمع السعودي .

٥-إن التنوع في تقديم التفاسير لظاهرة السلوك العدواني يؤكد اهتمام علماء النفس بموضوع الصحة النفسية للكائن البشري ، والسعي الدؤوب إلى حل مشكلاته من أجل التعايش السلمي مع الآخرين ، وهذا العنصر يرتبط بشكل مباشر بالمعيار الاجتماعي ، والذي يقوم على أساس القبول الاجتماعي.

٦-جميع النماذج النظرية التي وضعت لتفسير السلوك البشري في توافقه وسوء توافقه ، هي عبارة عن اجتهادات تنزع إلى محاولة فهم ذالك التنوع في الممارسة السلوكية من البشر،وذلك ضروري لفهم السلوك ومحاولة ضبطه ، ووضع الخطط المناسبة للتعامل معه، أما دقة تلك الآراء والاجتهادات فهو في غاية الصعوبة ، لأنه لا يمكن الجزم بقبوله تماماً ، ولا يمكن بنفس القدر نفيه .

المحور الرابع :مرحلة المراهقة *Adolescence*

إن المراهقة وهي المرحلة النمائية التي استحوذت على اهتمام الكثير من الباحثين في مجال العلوم النفسية والاجتماعية والتربوية ، وذلك بسبب جملة التغيرات التي تطرأ على شخصية المراهق في جميع جوانب النمو (الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية) من جهة وبسبب بعض الممارسات غير السوية التي قد تظهر من المراهقين وتتصف بعدم التوافق والانضباطية فمن اتجاهات تؤكد على أن فترة المراهقة مرحلة أزمات عاصفة إلى اتجاهات أخرى ترى غير ذلك كما برزت اتجاهات مخالفة تماماً ترى أن المراهقة ليست بالضرورة أزمة عاصفة وإنما تعتمد النظرة إلى المراهقة في كونها أزمة من عدمها إلى النظرة المجتمعية .

وهنا تذكر مريم سليم (٢٠٠٢م، ٣٧٤) إن معظم السيكولوجيين يعتقدون أن الانتقال من المراهقة إلى الرشد يحمل معه ما يشبه الأزمة ، وهكذا فهمها ستانلي هول سنة ١٩٠٤،ومن بعده عدد كبير من علماء النفس مسمياً إياها"مرحلة العاصفة "غير إن علماء النفس المعاصرين وبتأثير من الدراسات الحضارية الانثربولوجية لم يعد لديهم إيمان بهذا القول مطلقاً كما تناولت "مارجريت ميد "موضوع أزمة المراهقة في بحوثها التي أجرتها على إحدى القبائل البدائية وأكدت أن فترة المراهقة لم تكن فترة أزمة وعصاب بل كانت ارتقاء منظماً لمجموعة من الاهتمامات وضروب النشاط الآخذة في النضج على مهل ، ولاشك أن المراهقة ليست بالضرورة أزمة عاصفة ،إذ أنها قد تتحول إلى أزمة وشدة إذا أراد لها المجتمع ذلك ،فإذا كان المجتمع هادئاً في تقبله لمرحلة الانتقال من الطفولة إلى المراهقة فإن خصائص الأزمة فيها بالإمكان أن تتضاءل إلى حد بعيد .

ويؤكد مرسي(٢٠٠٢م،١٥) بالقول أن الأبحاث والدراسات التي تعرضت للمراهقة يمكن أن تنتمي إلى فئة من الفئتين التاليتين :

أولا: مجموعة تذهب إلى القول أن المراهقة فترة أزمة حتمية يعاني خلالها المراهق قلقاً واضطراباً(هول ،فرويد ،اريكسون) تتعدد فيها مسالكه كي يتخطى أزمته ويحدد هويته لتتواصل مع غيرها من الهويات وان تفردت عن سائر الهويات الأخرى .

ثانياً: مجموعة ترى أن القول بأزمة المراهقة فكرة ليست قاطعة ونهائية ولا تفسر سلوك المراهقين في كل المجتمعات (مرجريت ميد، ليفين) .

ومهما يكون من تباينات في التعاطي مع المراهقة بين المهتمين بدراستها كمرحلة عمرية شانها في ذلك شأن مراحل النمو الإنساني المختلفة، فإن الكثير من الدراسات تؤكد بأنها الفترة التي يقل فيها الشعور بالرضا عن الذات ويزداد معدل السلوكيات غير السوية من مثل العنف

والعدوان والتمرد على السلطات بأشكالها المختلفة ،سواء أكان ذلك مع السلطة الأسرية أو السلطة المدرسية وكذا السلطة المجتمعية ، وتتنوع في المراهقة أشكال الممارسات غير السوية وكل ذلك يبرز الحاجة إلى توجيه الاهتمام بدراسة المراهقة والتغيرات المصاحبة لها الأمر الذي يوضح طبيعة المرحلة وفهمها الفهم العميق الذي يساعد المختصين على التعامل معها بشكل صحيح .

و يوضح العقاد(٢٠٠١م، ١٣٣)إلى أنه رغم أن المراهقة هي مرحلة المثالية والآمال والطموح والنمو الشخصي وتحقيق هوية ذاتية إلا أنها المرحلة التي يقل فيها الإحساس بالرضا ويظهر فيها القلق والاكتئاب ، ويزداد معدل المشاغبة والجنوح وتظهر فيها محاولات الانتحار ،وتشهد بداية التدخين وإدمان العقاقير والخوف من فقد الحب ، والمشاعر العدوانية ، والأحاسيس الجنسية غير المقبولة والشعور بعدم الكفاية وانعدام الإحساس بالهوية الذاتية ، كما يكون السلوك المضاد للمجتمع أكثر شيوعاً في منتصف المراهقة ويأخذ شكل الهروب والتأخر خارج المنزل وتدمير الأشياء وسرقة أشياء تافهة في البداية ثم تتحول بعد ذلك إلى سرقة أشياء قيمة والكذب والتخريب المتعمد لممتلكات الغير والاعتداء الجسماني والاغتصاب الجنسي. كما أن العداء والعدوان وعدم الصبر من أكثر الأنماط شيوعاً في هذه المرحلة.

كما يستعرض زيدان (١٩٩٠م،٢٢٦) جملة المشكلات التي تظهر في فترة المراهقة ومن ضمنها العدوان والذي يكثر انتشاره بين تلاميذ المدرسة الثانوية ، ويتمثل في مظاهر عدة من ضمنها التهريج داخل الفصل ، والاحتكاك بالمعلمين وعدم احترامهم ، والعناد والتحدي ، وتخريب أثاث المدرسة ومقاعد الفصل المدرسي ، ودورات المياه والإهمال المتعمد لنصائح وتعليمات المعلمين، وكذلك للنظم والقوانين المدرسية ، وعدم الانتظام في الدراسة ومقاطعة المعلم أثناء الشرح ، واستعمال الألفاظ البذيئة وإحداث أصوات مزعجة بالأقدام في أرضية الفصل ،وتنتشر هذه المظاهر بين بعض المراهقين في المدارس الثانوية حيث يبدر منهم تلك التصرفات والتي تعتبر ذات دلالة على سوء الخلق وكذلك الفوضى ، والاستهتار وقد يصل الحال بالبعض منهم في حالات متقدمة إلى الجناح وارتكاب الجريمة .

ويشير العقاد (٢٠٠١م،١٣٤) إن هورني ترى أن هناك بعض النقاط لأبرز وأوضح مبررات هذا النوع من العدوان :

١)إنه يبدأ من مسلمة أن العالم الذي نعيش فيه عالم عدواني ، ولذا فعليه شعورياً أو لا شعورياً أن يقاوم العدوان ويحاربه.

٢)الإحساس أو الرغبة الأولى لدى المراهق من هذا النمط هي الرغبة في أن يكون قوياً يسيطر على الآخرين ويهزم أعداءه أياً كانوا وأينما كانوا ، وبسبب حالة عدم الثقة في الآخرين فإن دفاعاته تكون في حالة استعداد ، فهو دائماً في تيقظ لحماية نفسه وفلسفته السائدة

هي أن " ليس هناك حق بدون قوة تحميه " ويعتبر هذا أيضاً تفكيراً غير عقلاني يدعم فكرة العدوان لديه ويدعم المعتقد بأن العدوان يعمل على ارتفاع تقدير الذات .

٣) الميل إلى السيطرة قد يكون في صورة ضمنية أو في شكل مساعدة للغير وبطريقة إنسانية وفي ثنايا هذه المساعدة للغير تكمن الرغبة في القوة والسيطرة على الآخرين .

كما يذكر آل رشود (١٤٢٧، ٤٢) إلى أن الكثير من الدراسات أشارت إلى أن فترة المراهقة ترتبط بالسلوك العدواني ،ومن هذه الدراسات دراسة المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية بمصر١٩٧٦ ودراسة "إيزلر"١٩٧٨ عن إعادة التكيف الاجتماعي للمراهقة وكذلك أراء العلماء والمختصين التي تربط بين هذه الفترة وبين العدوان فيقول "عبد المحسن ١٩٨٧ "إن العدوان موجود في كل مراحل التطور الإنساني ولكن بصورة تختلف باختلاف طبيعة المرحلة وقدرات الإنسان فيها .وتعد مرحلة المراهقة من أكثر المراحل التي يتوافر فيها كل مقومات إظهار العدوان . كما اعتبرت النظرية الاجتماعية المراهقة من اخطر الفترات في حياة الإنسان ، وعللت ذلك بان المراهقين من أكثر فئات المجتمع من حيث إمكانية المشاركة في حوادث العدوان ، والباحث يستعرض في هذا المبحث جملة من المفاهيم المرتبطة بمرحلة المراهقة نظراً لأن عينة الدراسة هم من طلاب المرحلة الثانوية وهم الذين يقعون في الفترة العمرية التي يطلق عليها المهتمين بدراسات النمو الإنساني مرحلة المراهقة ،حيث يتناول المحاور الآتية :

١-التعريفات المختلفة للمراهقة .

٢-الفترة الزمنية التي تغطيها المراهقة .

٣-أهمية المراهقة .

٤-المظاهر الانفعالية في المراهقة .

٥-العلاقة بين المراهق وعائلته .

٦-عدوانية المراهقين وحاجتهم إلى الإرشاد .

٧-خصائص المراهقة .

٨-المراهقة في علم النفس الحديث .

٩ - مراحل تطور المراهقة .

١٠-الحاجات الأساسية ومطالب النمو للمراهقين .

١١-الاتجاهات المختلفة في دراسة المراهقة .

مقدمة

لقد برزت اتجاهات عديدة في تناول المرحلة العمرية التي تعرف بالمراهقة ، وهذه الإتجاهات تتباين في تحديد المفاهيم ، وتحديد الفترات الزمنية التي تغطيها بداية ونهاية ، وكذلك في التفسيرات المختلفة التي تسلط الضوء على الأشكال المتعددة للمراهقة ، وعلى الرغم من وجود تلك الرؤى المتباينة فان المراهقة تظل الفترة العمرية التي شغلت حيزاً كبيراً من اهتمامات علماء النفس والتربية كونها تشكل مرحلة عمرية جديدة وتتسم بالاختلاف عن المرحلة السابقة والمراحل اللاحقة ، فالمراهقة مرحلة لها أهمية عظيمة في حياة الفرد وفي صحته النفسية وفي توافقه الاجتماعي . وبالرغم من أهمية المراهقة وأثرها البين في الشخصية الإنسانية فإن هناك من الباحثين من يرى بأن توجيه الأبحاث والدراسات للمراهقة لم يتم بالشكل الذي تمثله الأهمية المطلقة للمرحلة في الوجود الإنساني .

فترى مريم سليم (٢٠٠٢م، ٣٧٣) بأنه قد تأخرت الدراسات التي تناولت المراهقة في علم النفس وسبقتها في ذلك دراسات تناولت مرحلة الطفولة ، ولكن اليوم تعرف المراهقة اهتماماً كبيراً وذلك لأنها الفترة الأطول التي تفصل الطفولة عن الرشد ونستطيع القول بأنه لا توجد مراهقة حقيقية في كل المجتمعات وحتى أن وجدت فأنها لا تظهر في كل الأوساط الاجتماعية وتعد منال عاشور(١٩٩٢م، ١٨) مرحلة المراهقة من أكثر مراحل النمو إثارة لدى الباحثين في مجال العلوم النفسية والاجتماعية لما لها من طبيعة خاصة للتغيرات الجسدية النفسية والاجتماعية والانفعالية ، وتكون بمثابة مؤشر على بناء جديد قد بدأ يتفتح .

كما تشير إيناس خليفة (٢٠٠٥م، ٧٤) إلى أن مرحلة المراهقة تمثل اخطر سني حياة الإنسان لأنها السن الذي يتحدد فيها مستقبله إلى حد كبير، وهي الفترة التي يمر فيها بكثير من الصعوبات ، أو يعاني من الصراعات والقلق ، ويمكن أن ينجرف الفرد في هذه السن إذا لم يجد من يأخذ بيده ويعاونه في تخطي العقبات ، ومعنى ذلك أن سن المراهقة أشبه ما تكون بعنق الزجاجة في الحياة النفسية للفرد من يمر فيه بسلام يضمن حياة مستقرة في الغالب الأعم ، ويتضح من ذلك أن هذه المرحلة من عمر الإنسان تعتبر على جانب كبير من الأهمية في حياة الفرد .

ومن أهم خصائص النمو الانفعالي لدى المراهق هو العنف وعدم الاستقرار ، فالمراهق وخاصة في الفترة الأولى من المراهقة قد يثور لأتفه الأسباب شأنه في ذلك شأن صغار الأطفال ، إذا أثير أو غضب فإنه قد لا يستطيع أن يتحكم في المظاهر الخارجية لحالته الانفعالية ، فقد يحطم ويلقي بما في متناول يديه ، أو يحرق ملابسه أو يتلف ما حوله وما إلى

ذلك ، موجهاً بذلك الطاقة الانفعالية العنيفة إلى الخارج ، وأحياناً أخرى يوجه هذه الطاقة إلى الداخل مسبباً الإيذاء لنفسه أو ممتلكاته . (إسماعيل،١٩٨٩م،٢٤١)

إن سلوك العدوان ينتشر في المدارس خاصة بين الطلاب في سن المراهقة وأنه ينتشر بين الذكور أكثر من الإناث ، فمن شأن الوعي العلمي الصحيح بهذه المرحلة أن يرشدنا للمبادرة إلى الوقاية قبل الاضطرار للعلاج ، حيث أن كثير من المشكلات المؤلمة التي تستوجب العلاج إنما هي وليدة الجهل وعدم الوعي ، وإن الإطلاع على ملابسات هذه المرحلة الصعبة، يتيح لأولياء الأمور والمربين التخطيط والوقاية من المشكلات. (الشرفي١٩٩٨، ٨)

وغالباً ما يكون سلوك المراهق متهوراً وعنيفاً بسبب ما يعاني منه المراهق من ضغوط واضطرابات نفسية شديدة مما يجعله يعيش مرحلة من الصراع النفسي المستمر طيلة فترة مراهقته ، هذا بالإضافة إلى أن الجو المدرسي بما يمليه عليه من واجبات ومشاكل دراسية تزيد آلامه وتحد من أنشطته الاجتماعية التي إذا ما قام بها لأفرغ كثيراً من انفعالاته المكبوتة ، خصوصاً لدى المراهقين الذين يتسمون بضعف مستوى التحصيل الدراسي ، والذين يتسمون بالعصبية ، مما يقلل من مشاركتهم لزملائهم في الأنشطة التعليمية حيث يزيد من عزلتهم . كما أن هناك كثيراً من المراهقين الذين ينتهجون سلوكاً لا عقلانياً بسبب ما يعانون من مشاكل نفسية واجتماعية وأكاديمية مما يحد من توافقهم النفسي ، ولذا يضيع هدفهم في الحياة ومن ثم يؤثر علي مستقبل حياتهم اللاحقة.من هنا تعتبر مرحلة المراهقة ميداناً خصباً يتلقى منه المراهقون الإرشاد النفسي خصوصاً عندما يكون إرشاداً نفسياً منظماً ، ضمن برامج إرشادية في مؤسسات تعليمية صالحة لتلقي الإرشاد النفسي كالمدارس.

(الخطيب ،١٩٨٩م، ١٦٩)

والباحث يؤكد في هذا الإطار على أن فترة المراهقة هي فترة تحدث فيها جملة من التغيرات التي جعلت الكثير من المهتمين بالدراسات التربوية والنفسية يطلقون عليها فترة التوترات والممارسات السلوكية غير السوية ، كما هي فترة الصعوبات والهيجان الانفعالي ، مما يجعل سلوك المراهق في بعض من أشكاله يقابل بالرفض من المحيطين ، ويوجه المهتمين إلى الإكثار من الدراسات التي تعني بالمرحلة .

المراهقة (مفاهيم وتعريفات) *Definition*

أُخذت المراهقة من الفعل رهق : والذي يعني لغة الخفة والسفه ، ويطلق على جهل في الإنسان، وخفة عقله ، وأيضا الرهق : اللحاق ، ويقال راهق الغلام فهو مراهق إذا قارب الاحتلام (ابن منظور ،١٩٩٠م،١٢٨)

مصطلح المراهقة في اللغة الاجنبية (*adolescence*) يشتق من اللغة اللاتنية (*adolescentia*) والفعل معناه "كبُر "والمراهقة هي المرحلة التي ينتقل فيها الكائن الحي من

الطفولة الى الرشد ، أي أن المراهقة هي الانتقال من الإتكالية إلى الاعتماد على الذات .
. (مريم سليم ،٢٠٠٢م ،٣٧٥)

وتفيد كلمة المراهقة معنى الاقتراب أو الدنو من الحلم وبذلك يؤكد علماء فقه اللغة هذا المعنى في قولهم رهق بمعنى "غشى" أو لحق أو دنا من ، وأصل المعنى اللاتيني لهذه الكلمة هو الاقتراب المتدرج من النضج ، فالمراهق بهذا المعنى هو الفرد الذي يدنو من الحلم واكتمال النضج (السيد، ١٩٩٨م، ٢٧٢)

ويؤكد الحافظ (١٩٨١م،١٧) أن علماء النفس التكويني يفضلون استخدام هذا المصطلح اللغوي لأن مغزاه ينسجم كثيراً والخصائص الجسمية والسلوكية لهذه الفترة من حياة الإنسان.

ويعرف بدوي(١٩٨٣م، ١٠) المراهقة هي مرحلة النمو التي تبدأ من سن البلوغ أي من سن ١٣ سنة وتنتهي في سن النضوج أي ١٨ سنة أو ٢٠ سنة حتى سن النضوج العقلي والانفعالي والاجتماعي .

وتعريف الأشول (١٩٨٧) المراهقة هي فترة نمائية في النضج الإنساني وتبدأ عادة بالعلامات الأولى للنضج الجنسي وتنتهي باكتمال النضج الجسمي وهي تقع تقريباً بعد السنوات العشرة الأولى من حياة الفرد حتى نهاية العقد الثاني .

وهناك تعريف دسوقي (١٩٩٠م، ١) المراهقة هي الفترة في النمو الإنساني التي بين بداية البلوغ والوصول للرشد وهي الفترة ما بين البلوغ والرشد والأعمار التقريبية من ١٢: ٢١ للبنات ، وللذكور من ١٣: ٢٢ .

وتعريف كفافي وعبد الحميد (١٩٩٣م، ٧٢) أن المراهقة هي فترة تحول من الطفولة بما تتميز به من اعتمادية وعدم نضج إلى درجة نضج أكبر، وإلى استقلالية في الرشد ، وتبدأ مرحلة المرهقة بالبلوغ الجنسي بالنسبة للبنين تتراوح هذه الفترة بين العام ١٣: ٢٢ تقريباً ، والبنات ١٢: ٢١ تقريباً ، وتحدث في هذه الفترة تغييرات كبيرة وأحياناً ما تكون مسببة للاضطراب بدرجات متفاوتة في الخصائص الجنسية وصورة الجسم والاهتمام الجنسي والأدوار الاجتماعية والنمو العقلي ومفهوم الذات.

ويعرف طه (١٩٩٣، ٧٠٤) إن المراهقة هي مرحلة من مراحل التطور *Development* تبدأ من البلوغ وتتسم بحشد من التغيرات الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية بجنباتها المختلفة وتدخل في إطار علم نفس النمو وهي تقع بين الطفولة والرشد ، أصلها في اللاتينية الفعل *Adolcsccre* والذي يعني التدرج نحو الرشد كافة أوجهه ، بينما يأتي في اللغة العربية من الفعل " رهق " وهو يعني الحمق والجهل بقدر ما يعني دخول الوقت والدنو واللحاق والقرب .

و تعريف أبو العلا (١٩٩٣ ، ٧٨) مرحلة المراهقة هي مرحلة الدراسة الثانوية وتعتبر هذه المرحلة مكملة لفترة البلوغ وغير منفصلة ولكنها تسير بالمراهق نحو اكتمال النضج بالتدرج وهي مرحلة تطور تدريجي ونمو شامل لجميع مكونات الشخصية الجسمية والعقلية والـدور الذي يعطي للفتى والفتاة في المجتمع من حيث تحمل المسئولية والاستقلال الذاتي .

و تعريف غيث (١٩٩٥ ،١٨) المراهقة هي فترة التحول الفيزيقي نحو النضج ، وتقـع بـين بداية سن النضوج وبداية مرحلة البلوغ ويحددها بعض علماء النفس عادة في سـن الثانيـة عشرة أو الثالثة عشرة وتختلف الاتجاهات نحو المراهقة باختلاف الثقافـات كمـا أن الأثـر الاجتماعي والسيكولوجي للمراهقة يختلف أيضاً طبقاً لاختلاف الأنماط الثقافية .

كما يعرف " زهران " ١٩٩٧ ، أن مصطلح المراهقة تعني مرحلة الانتقال من الطفولة إلـى مرحلة الرشد والنضج وتمتد من الثالثة عشرة حتى التاسعة عشرة أو قبل ذلك بعامين أو بعد ذلك بعام أو بعامين. (حطب ، ١٩٩٧ ، ٣٠)

والمراهقة هي الجسر الذي يعبره الفرد من الطفولة إلى عالم الرشد ، فهي تشـكل منعطفـاً بارزاً يحدد مستقبل الفرد ونجاحه الأكاديمي والمهني والأسري. (الفرح ،٢٠٠١م،٦٩)

من خلال استعراض التعريفات السابقة يرى الباحث أن المرهقة تعني مرحلة الانتقـال مـن الطفولة إلى مرحلة الرشد والنضج ، والمراهقة كمرحلة عمرية تمتد من عمر الثالثـة عشـر حتى التاسعة عشر أو قبل ذلك بعامين أو بعد ذلك بعامين . وفي الغالب فهي تتحدد في فتـرة زمنية تقارب الثماني سنوات ، وتبدأ مرحلة المراهقة بالنضـج الجنسـي وتنتهـي بالنضـج الاجتماعي .

كما يرى الباحث أن هناك تداخل بين مفهوم المراهقة وبعض المفاهيم، وهذه المفاهيم ينظر لها أحيانا على أنها مرادفات للتوسع والتغير الذي تمثله مرحلة المراهقة ، وهي كالتالي:-

البلوغ *Puberty*

تمثل المراهقة بمفهومها الشامل جملة من التغيرات التي تطرأ على الشخصية الإنسـانية فـي جوانب متعددة من مظاهرها ، وهي بهذا المفهوم تعد أكثر شمولية من مفهوم البلوغ ، فالبلوغ يتحدد في جانب نمائي واحد ومتمثل في التغيرات الفسيولوجية المتمثلة في البلوغ الجنسـي ، في حين أن المراهقة تشمل كافة التغيرات في جوانب الشخصية (جسـمياً وعقليـاً وانفعاليـا واجتماعياً) .

يعرف طه (١٩٩٣م، ١٤٥) البلوغ بأنه نضج الغدد التناسلية واكتساب الفرد معـالم جنسـية وجسمية جديدة ، تنتقل به من مرحلة الطفولة إلى بدء النضج ، وأحياناً نجد بعض المهتمـين يردفون بين المراهقة والبلوغ باعتبار أنه أوضح التغيرات التي تطرأ على الفرد وهي تغيرات فسيولوجية ، ولكن هناك اختلافات، فكلمة مراهقة تعني تغيراً في مرحلة كاملة تبدأ بـالبلوغ

وتستمر حتى سن النضج ، أما البلوغ فهي تعني تغير في جانب واحد في النمو وهي النضج الجنسي ، كما يتمثل في قدرة الفرد على التناسل .

تعريف أبو العلا (١٩٩٣م، ٧٥) ، البلوغ هو مرحلة النمو الفسيولوجية والتي تسبق المراهقة وأن البلوغ يناظر مرحلة المدرسة الإعدادية من ١٢ : ١٥ سنة

الشباب *Youth*

الفعل شب والجمع شباب وشبان وشبيبة والمؤنث شابة والجمع شابات والشباب من سن البلوغ إلى الثلاثين تقريباً وتنقسم إلى :

مرحلة الشباب الأولى " الفتوة " :

وهي تمتد من بداية الحلم حتى الرشد وحتى ٢١ سنة وبذلك تطابق مرحلة الفتوة بمرحلة الشباب الأولى .

مرحلة الشباب الثانية " مرحلة الرشد " :

وهي تمتد من سن ٢١ : ٣٠ سنة . (جلال ، ١٩٨٥ ، ٢٣٠).

الفترة التي تغطيها مرحلة المراهقة : *Adolescence period*

يلاحظ عموما عدم اتفاق الباحثين والعلماء المختصين بدراسة التطور الإنساني على فترة زمنية محددة لفترة المراهقة ، كما أنهم يتفقون على المراحل الفرعية التي تتضمنها هذه المرحلة ،أما من حيث الفترة الزمنية التي تغطيها هذا المرحلة فترى (Hurlock , 1980) أنها تمتد ما بين (١٢ – ١٨) سنة وقسمتها إلى مرحلتين فرعيتين أطلقت على الأولى التي تمتد ما بين (١٣ – ١٧) سنة اسم المراهقة المبكرة وعلى الفترة القصيرة الممتدة ما بين (١٧ – ١٨) سنة مرحلة الطفولة المتأخرة ، وترى (Berger , 1988) أن مرحلة المراهقة تمتد ما بين (١٢–٢٠) سنة وقامت بدراسة هذا المرحلة كفترة عمرية واحدة دون تحديد مراحل فرعية ، وقد تبنى (Schiamberg , 1985) تقسيم فترة المراهقة إلى مرحلتين فرعيتين ، تمتد الأولى التي أطلق عليها اسم المراهقة المبكرة ما بين (١٢ – ١٦) سنة في حين تمتد الثانية ما بين (١٧) سنة وحتى منتصف أو نهاية فترة العشرينيات من العمر . وتذكر (Berk , 1999) أن مرحلة المراهقة طويلة جداً ، وقد جرت العادة بين الباحثين على تقسيمها إلى ثلاث مراحل فرعية ،يطلق علي الأولى المراهقة المبكرة وتمتد في الفترة ما بين (١١) أو (١٢) سنة إلى (١٤) سنة ، وهي فترة من التغيرات السريعة نحو البلوغ والمرحلة الثانية هي المراهقة المتوسطة ، وتمتد في الفترة ما بين (١٤ – ١٨) سنة ، حيث تكون التغيرات ذات العلاقة بالبلوغ قد اكتملت تقريباً ، أما المرحلة الأخيرة وهي المراهقة المتأخرة فتغطي الفترة من بين (١٨ – ٢١) عاماً ، إن مثل هذا التقسيم ينسجم مع تسلسل

المراحل الدراسية في كثير من دول العالم ، حيث يأتي بعد المدرسة الابتدائية مرحلة المدرسة الإعدادية أو المتوسطة ، ومرحلة المدرسة الثانوية ، وأخيراً ينتقل الفرد إلى الدراسة في الكليات أو الجامعات . ويرى Sprage , 2004 أن فترة المراهقة هي تلك الفترة من الحياة ويشير إلى أن مرحلة المراهقة تقسم إلى ثلاث مراحل فرعية هي المراهقة المبكرة وتمتد بين (١٠ – ١٣) سنة ، وأخيراً مرحلة المراهقة المتأخرة أو الشباب التي تغطي الفترة ما بين (١٩ – ٢٣) سنة . (أبو جادو،٢٠٠٤م،٤٠٦)

وإذا كان معظم الباحثين قد صنف المراهقة إلى ثلاث مراحل فرعية وفق تسميات متنوعة ، فهناك من ذكر بأن المراهقة كمرحلة عمرية تُصنف إلى مرحلتين حيث يشير عقل (١٩٩٦م، ٣٣٧) إلى أن المراهقة تُقسم إلى قسمين وهي كالتالي :

١- المراهقة المبكرة : وتمتد من عمر[١٣- ١٧ سنة] وتمتاز هذه المرحلة بأنها فترة الانتقال من بيئة الأطفال الى بيئة جديدة لم يألفها الطفل من قبل

٢- المراهقة المتأخرة : وتمتد من عمر [١٨- ٢٢ سنة] وتقابل مرحلة التعليم الجامعي وتكتمل في هذه المرحلة معظم مظاهر النمو .

غير أن الباحث يرى أن التقسيم الذي ذكره عبود(١٩٩١م، ١٦) استناداً إلى " أن زهران "١٩٧٢" قسم المراهقة إلى ثلاث مراحل هو التصنيف الأمثل وهو على النحو الآتي :

١- المراهقة المبكرة من سن (١٢ : ١٤) وتقابلها المرحلة الإعدادية" المتوسطة"

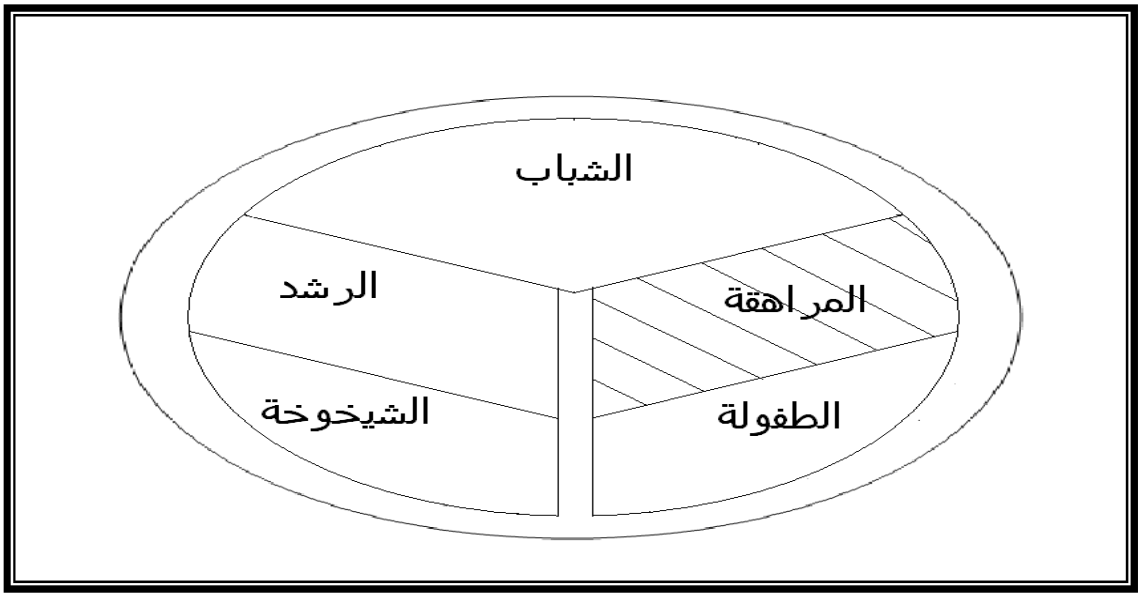
٢- المراهقة الوسطى من سن (١٥ : ١٧) وتقابلها المرحلة الثانوية من التعليم

٣ – المراهقة المتأخرة من سن (١٨ : ٢١) وتقابلها مرحلة التعليم العالي .

ويوضح الباحث بالشكل التالي مرحلة المراهقة في سلسلة مراحل النمو الإنساني .

شكل رقم (٦)

مرحلة المراهقة في دورة النمو الإنساني



أهمية مرحلة المراهقة *Significance of the adolescence*

تعد المراهقة من أهم مراحل النمو الإنساني ، وقد وجه الكثير من علماء النفس اهتمامهم صوب دراسة تلك المرحلة العمرية من حياة الإنسان ، إدراكا بان المراهقة تعد في نظر البعض منهم الميلاد الثاني للشخصية الإنسانية ، فالعمل الصحيح لفهم طبيعة المرحلة هو السبيل الأمثل لتهيئة الفرص المناسبة للمراهقين من أجل أن ينموا متمتعين بالصحة النفسية ، وبالتالي يمكن لهم أن يتكيفوا مع الحياة الإنسانية بأشكالها المتعددة فرحاً وترحاً ، دون أن يصيبهم الأذى النفسي .

وتعتبر فترة المراهقة ، أي عهد الفترة الممتدة بين النضوج الجنسي وتولي أدوار البالغين لمسؤولياتهم ، فكرة حديثة العهد وإن أصبحت راسخة الجذور ، فقديماً كان الزواج المبكر وإنجاب الأطفال يمثلان القاعدة ، حيث يتم تزويج الفتيات بعد فترة الحيض بوقت قليل ، والبنين يتزوجون عادة في سن أكبر قليلاً من الإناث ، حتى تتاح لهم فرصة التدريب الأولى على أدوارهم بوصفهم أرباب هذه الأسر، والمشاركين الأساسين في علاقات أسرهم مع المجتمع المحلي ، والزوجات تم تدريبهن على أن يكن أمهات وعاملات ماهرات في تأدية الخدمات المنزلية أثناء فترة طفولتهن (نصار ، ٢٠٠٣)

ويبين الجسماني (١٩٩٤م، ١٨٣) أن الدراسات النفسية الخاصة تشير إلى أن مرحلة المراهقة قد تكون الفرصة الأخيرة لبعض الأشخاص كي يحدثوا تغيرات في طرق معيشتهم عن طريق إكتساب تأثير نفسي مناسب.وتعتبر المراهقة فترة هامة لتكوين نمط الحياة للسنوات المقبلة ، ففترة المراهقة هي فترة توتر نفسي فضلاً عن كونها فترة نمو متشعب ومتعدد المناحي ، ولهذا السبب فهي توصف أحيانا بأنها مرحلة (الزوبعة النفسية) .

كما يشير أبوجادو (٢٠٠٤م، ٤٠٣) إلى أنه ومع استمرار التطور العلمي في مختلف مجالات الحياة ، ومن بينها الدراسة الدقيقة لتطور الإنسان عبر مراحله المختلفة ، توصل علماء النفس إلى أن مرحلة المراهقة تعتبر من أهم الفترات النمائية والتطورية في حياة الإنسان ، إذ يتحدد فيها الطريق الذي يختاره الشباب فيما بعد ، فهي مرحلة انتقال من الطفولة إلى الشباب تكتنفها العواصف والتوتر والشد والأزمات النفسية ، وتسودها المعاناة والإحباط والصراع والقلق والمشكلات وصعوبات التوافق ، لذا فإن الأمر يتطلب وضع هذه المرحلة تحت الدراسة العلمية من كافة جوانبها النفسية والجسمية والاجتماعية ، وما يرتبط بها من الأمور العقائدية والخلقية وما يمارسه المراهق من أنشطة رياضية وعقلية واجتماعية وفنية ، ومن الجدير بالذكر أن الحكومات وهيئات المجتمع المدني ركزت اهتمامها على مرحلتي الطفولة والشيخوخة ، ولم تولي الاهتمام الكافي بمرحلة المراهقة إلا مؤخراً عندما نشأت الجمعية الإيطالية لعلم المراهقة ، ومن ثم انتشرت الفكرة في دول أوروبية كثيرة ، الأمر الذي ترتب

عليه تشكيل ما يعرف باسم الاتحاد الأوربي لعلم المراهقة عام (١٩٩٢) وبات واضحاً أن هذه الحركة اتسعت لتشمل العديد من دول وقارات العالم ، وفي عام (١٩٩٣) تأسس الإتحاد العالمي لجمعيات علم المراهقة ، من جمعيات القارات الأوربية والأسيوية والأمريكية ، ولم يكن لقارة إفريقيا نصيب في المشاركة لعدم وجود جمعيات لعلم المراهقة فيها وفي عام (٢٠٠٠) نشأت أول جمعية لعلم المراهقة في مصر ، وكانت أول جمعية في القارة الإفريقية تنضم إلى الاتحاد العالمي لجمعيات علم المراهقة .ويرى أكسلس وآخرون (Eccles et al , 2004) أن السنوات العشر أو الخمس عشر الأخيرة شهدت تطورات دراماتيكية في الاهتمام بمرحلة المراهقة ، حيث أن هذه المرحلة تتصف بعدد كبير من التغيرات التي تحدث في العديد من المستويات ، فإن طبيعة هذه التغيرات وسرعة حدوثها تجعل مرحلة المراهقة فترة مثالية للتركيز على دراسة التطور الإنساني . لقد حددت الأمم المتحدة والمؤسسات الدولية مجموعة من الأهداف العالمية العامة التي يتصل البعض منها بالمراهقين لا سيما في مجالات السياسة والإسكان والصحة الإنجابية وإصلاح نظم التعليم وإلغاء كافة أشكال التمييز ضد المرأة وسد الهوة بين الذكور والإناث في السلوكيات الأسرية والاجتماعية والتعليم وغيرها من جوانب الحياة ، وتشكل هذه الأهداف أولويات بالنسبة للعاملين في مجال التنمية ، ولا سيما في الدول العربية التي تعتبر من أكثر دول العالم من حيث توزيع الفئات العمرية حيث يشكل المراهقون الذين تتراوح أعمارهم بين سن البلوغ وسن الرشد القانوني المحدد بثمانية عشر عاماً حوالي ٢٠% من السكان في الوطن العربي ، وقدر عدد من تتراوح أعمارهم بين ١٥ – ١٩ سنة أكثر من ٣١ مليون مراهق ومراهقة ، يشكلون حوالي ١١% من مجموع السكان . وهم بالتالي مجموعة بشرية كبيرة ومهمة في طور التحول السريع ، مما يبرز أهمية الوعي بأوضاعهم ومشكلاتهم وأنماط تفكيرهم وسلوكهم من قبل العاملين في مجال التنمية ، وخاصة بالنسبة إلى المراكز التي تعني بالنوع الاجتماعي (Gender) نظراً لأن الأدوار الاجتماعية للذكور والإناث ترتسم ملامحها الأساسية في هذه المرحلة . واعترافاً بأهمية هذه المرحلة فقد بادرت العديد من المؤسسات الإقليمية والوطنية إلى إدماج موضوع المراهقة في صلب اهتماماتها المستجدة ، ومثال ذلك مشروع المسح العربي لصحة الأسرة الذي أنجزته جامعة الدول العربية وبرنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة بالتعاون مع جهات أخرى ، وقد أفرد هذا المسح قسماً خاصاً بالمراهقين وهذا دليل على الاهتمام المتزايد بمرحلة المرهقة ، وتطلب هذا الاهتمام تنسيق الجهود البحثية والتدخلات من أجل بلورة أفضل الاستراتيجيات التي تسهم في تنمية أوضاع المراهقة تطوير مشاركتهم الفاعلة في صنع حاضرهم ومستقبلهم

ويرى الباحث أن إدراك علماء النفس لأهمية مرحلة المراهقة قد جاء نتيجة لعدد من العوامل التي يمكن الإشارة إليها فيما يلي:

١- إنها المرحلة التي تفوق في أهميتها مراحل النمو الإنساني المتعددة ، كونها تترك تأثيرات مفاجئة وقوية على أفكار الفرد وسلوكه ، لأن الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة يشكل أتساعا في آفاق التفاعل الاجتماعي وبالتالي يدرك المراهق واجباته وحقوقه .

٢-إنها المرحلة التي تتميز بجملة من التغيرات الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية ، وهذه التغيرات في نواحي الشخصية المختلفة تنقل الفرد إلى مرحلة التغيرات في مجال القيم والاتجاهات ، ومجال الانتماء للجماعة ، وتشكيل الهوية الفردية .

٣- إن المراهقة مرحلة تتميز عن مرحلة الطفولة والمراحل التالية لها باتساع المساحة السيكولوجية ، وثقل العبء الاجتماعي ، ويتفق هذا الرأي مع ما ذكره مرسي (٢٠٠٢م، ٢٠) من أن المراهقة تمتاز باتساع حجمها وما تحتاج إليه من المطالب النمائية المتزايدة .

٤- تعد المراهقة الميلاد الوجودي للكائن البشري ، فالمراهق يعي ذاته ويدرك كينونته ، ويندفع إلى الأمام سعياً وراء الاستقلالية والتحرر من القيود التي فرضت عليه . وهذا يتفق وما عبر عنه الجسماني (١٩٩٤م، ١٧٠) بوصفه المراهقة بأنها فترة الولادة الجديدة لما تطرأ على تفكير المراهق من تأمل وتنقية الخبرات التي كانت قد مرت به فهو يريد أن يتبين جدواها ، وهو يمر بمرحلة بيولوجية لها آثارها البارزة في تكوينه الجسمي ، وفي نمو إبعاده ، وفي ملاحظة ظواهر جديدة تتعلق بتكوينه العام لم يألفه مثلها من قبل .

٥- إن المراهقة مرحلة عدم الثبات والاستقرار الانفعالي ، فالمراهق يقع أحياناً في حالات من الآمال العريضة والأهداف المرجوة ، إلى حالات من اليأس والقنوط ، ومن تنامي الثقة بالنفس والاعتداد بها إلى انعدام الثقة كلياً .

٦- المراهقة مرحلة تنامي الحاجات النفسية وتنوعها ، فالمراهق في حاجة إلى اعتراف الكبار به ، وتقديرهم له ، والمراهق يحتاج إلى النجاح ، كما يحتاج إلى الحرية ، ويحتاج إلى التوجيه والرد على تساؤلاته واستفساراته .

٧- إنها المرحلة التي حيرت الباحثين في التعاطي معها و تفسير أشكالها ، فمن اتجاهات ترى أن المراهقة مرحلة الأزمات والمشكلات المتنوعة ، إلى اتجاهات أُخرى تنظر إليها كمرحلة عمرية يمر بها الفرد في حياته شأنها شأن غيرها من مراحل العمر الأخرى .

الحالات الانفعالية في المراهقة : *The passion in adolescence*

تعتبر المراهقة من قبل البعض فترة تسودها الانفعالات المكثفة التي تتميز عموماً بعدم الثبات والاستقرار ، ويبدو أن المراهقين في هذه المرحلة يحظون بدرجة أقل من الدفء والقبول في

علاقاتهم مع آبائهم ، وعلى أي حال فإن حميمية العلاقات العائلية مع المراهقين تسهم بأشكال سوية من المشاعر الانفعالية الموصلة إلى علاقات تطورية محببة ، بينما تسهم الممارسات العدوانية تجاه المراهقين في التنبؤ بوجود مشاعر انفعالية غير محببة .

واعتمادا على (بهادر، ١٩٨٠م؛ ؛ وإسماعيل ، ١٤٠٢هـ؛ أبوجادو ، ٢٠٠٤م) فان الانفعالات في فترة المراهقة تصنف في الأشكال الآتية :

١) حالات البهجة والفرح: Joyous States

يأتي تطور مشاعر الدفء والحب والاهتمام والتفاؤل والسعادة من البيئة الآمنة التي يعيش فيها المراهق والأحداث السارة والعلاقات الاجتماعية التي يطورها مع الآخرين ، ومع انتقال الأطفال إلى مرحلة المراهقة يكونون قد طوروا على نحو مسبق نماذجهم الخاصة بهم من الاستجابات الانفعالية للأحداث والأشخاص ، ويلاحظ أن المراهقين الذين يشعرون بالدفء والود والتعاطف ، يتمتعون بمزايا إضافية تجعلهم أكثر سعادة وقبولاً من أنفسهم ومن الآخرين

٢) الحالات العدوانية: Hostile States

تتضمن الحالات العدوانية التي توصف بشكل أساسي بمشاعر الحقد والضغينة العديد من الحالات كالغضب والكره والاحتقار والغيرة ، وقد وصفت الحالات بالعدوانية لأن هناك استعداداً طبيعياً للتعبير عن هذه الانفعالات بعدة أشكال ، ويحاول المراهقون في بعض الأحيان التعبير عن العدوانية بأنشطة جسمية من خلال العمل أو ممارسة الرياضة ، وفي بعض الأحيان يحاولون التعبير عن مشاعرهم بالعبوس أو الانسحاب أو نوبات الغضب ، وعلى أي حال فإن هناك حالات أخرى ينتج فيها عن الغضب أعمالاً عدوانية عنيفة قد تؤدي إلى حدوث أضرار شديدة لدى الأفراد أو الأشياء أو الذات . (أبوجادو٢٠٠٤، ٤٥٥)

كما يشير إسماعيل (١٤٠٢، ١١٦) إلى مجموعة من المظاهر التي تميز النمو الانفعالي وهي كالأتي :

١-العنف وعدم الاستقرار :

من أهم الخصائص التي يتميز بها المراهق هي العنف وعدم الاستقرار ، فالمراهق وخاصة في الفترة الأولى من المراهقة قد يثور لأتفه الأسباب شانه في ذالك شأن صغار الأطفال ، وإذا أثير أو غضب فأنه قد لا يستطيع أن يتحكم في المظاهر الخارجية لحالته الانفعالية ،فقد يحطم ويلقي بما في متناول يديه أو قد يمزق ملابسه أو يتلف ما حوله وبذلك يوجه طاقته إلى الخارج ،وأحياناً يوجه هذه الطاقة إلى الداخل مسبباً الإيذاء لنفسه ولممتلكاته ، وتختلف الأهداف التي تصيبها ثورة المراهق تبعاً للظروف التي تربى فيها وتبعاً للقيود التي وضعت عليه وهو صغير في التعبير عن انفعالاته ، ويبدو عدم الاستقرار في التقلب الذي يقع فيه

المراهق من حين إلى أخر ، فمن يأس وقنوط إلى أمل واسع وأهداف عريضة ،ومن ثقة بالنفس واعتداد بها إلى فقدان الثقة كلية ، وهذه التقلبات المزاجية قد تعتري الأفراد من يوم لآخر ، ولكن هذا التقلب يظهر عند المراهقين بدرجة اشد وعلى فترات متفاوتة.

٢-القلق ومشاعر الذنب :

قد تنتاب المراهق بعض الاضطرابات الانفعالية مثل القلق وهو الخوف من المجهول ، أو هو الخوف عندما لا يكون هناك شي محدد مخيف ، فقد يكون لبعض المراهقين قلق في مواقف خاصة ،بينما يكون لدى البعض الأخر قلق دائم يستمر طوال الوقت ، فتصبح الحياة مخيفة لهم ويصبحون غير مستقرين ولا يهدؤون وغير قادرين على تركيز انتباههم في شي لمدة طويلة، وفي هذه الحالة تقل السعادة لديهم كما تقل كفاءتهم.

ويوضح النغيمشي(١٤١٥هـ-٢٣) أشكال المخاوف التي تنتاب المراهق ، ويذكر أن المراهق يخاف على ذاته ، ويخاف على مستقبله، ويخشى من احتمالات الفشل والنجاح ، ويشعر بعدم الاستقرار، ويخشى على العمل ونوع الوظيفة والدخل ومن سيشاركه حياته ، كما أن المراهق قد يقلق من المجهول ، وقد يتوقع أن شيئاً مؤذياً سيحدث له ولا يدري ما هو.

كما تضيف سعدية بهادر (١٩٨٠م، ٣٥) بعضاً من المظاهر الانفعالية المميزة للمراهقة منها:

١) التردد وعدم الثبات

تعتبر المراهقة فترة من التردد الدائم وعدم الثبات المستمر في حياة الفرد وسلوكه وتصرفاته فنجده أحياناً يتصرف كما لو كان ناضجاً راشداً كبيراً ، وأحياناً أخرى يعود فيتصرف كما لو كان طفلاً صغيراً غير ناضج عقلياً ، ويكون هذا التردد والتحول دليلاً واضحاً ، وعلامة ظاهرة على حالة من عدم النضج ، واختلال التوازن التي يمكن أن يتصف بها سلوكه .

٢) عدم الشعور بالسعادة

من الصعب أن يشعر الفرد بالسعادة وهو مثقل بالهموم ومحمل بالمشاكل والأعباء غير واثق من نفسه وغير مقتنع بدوره في الحياة ، وحيث أن متطلبات السعادة في دور المراهقة تكون أعلى بكثير من متطلباتها في فترة الطفولة ، وذلك لأن الأطفال تقابلهم الكثير من الصعوبات في حياتهم ولكنهم يقاومونها ويتمكنون من التغلب عليها بفضل وقوف الكبار إلى جانبهم ومساندتهم لهم والأخذ بأيديهم ، ولكن في فترة المراهقة يحدث العكس تماماً فالمراهق يواجه بازدياد المطالب الاجتماعية بدرجة اكبر بكثير مما كانت عليه في فترة الطفولة ، والمساعدات التي تقدم له ممن حوله تقل بكثير عما كانت عليه من قبل ، مما يعوقه عن تحقيق مفهوم السعادة التي كان قد اعتاد عليها .

العلاقة بين المراهق والعائلة : *adolescent and family*

يؤكد الجسماني (١٩٩٤م، ٢٢٧) أن ما يتطلع إليه المراهق من استقلال عن أسرته يعتبر أظهر الأحداث في حياته ، فهذا التطور يعرف باسم " الفطام النفسي psychological weaning " يصبو إليه كل مراهق لأنه يتبين فيه إنفراد ذاته عن سواها من سائر أفراد أسرته ، وفيه يختبر المراهق مقدار استقلاله الذاتي ، أن ما يتم تحقيقه خلال هذه الفترة من تحمل للمسؤولية الذاتية يترتب عليه إلى حد كبير ما يحتمل أن ينجزه من نجاح أو ما سيتعرض له من إخفاق في الحياة . وأبرز ما يتصل بتفكيره في الانفراد عن الأسرة هو أن تغير تفكيره هذا إنما هو نتيجة لتغيرات إيجابية ناتجة عن علاقته بالآخرين غير الأبوين من أفراد أسرته ، ولعل هذا الاتجاه يمثل تدهوراً أحيانا في علاقته بسائر أفراد أسرته ، وذلك لأنه قد غير شيئاً في اتجاهاته ، ويكون قد كون علاقات مع آخرين خارج نطاق أسرته، ويكون كذلك قد نقل ولاءه ومعاييره الجديدة إلى أفراد قد لا تعرف عنهم الأسرة شيئاً . بالرغم من حاجة المراهق للحرية من أجل أن يكون قادراً على اختبار الحياة .

وهنا يوضح أبو جادو (٢٠٠٤، ٤٥٦) بأنه لابد من التأكيد على أن الإرشاد والحماية من الظروف الخطرة واجب على الأهل خلال هذه المرحلة ، فالتربية الفاعلة في البيت تؤمن للمراهق الانتقال السلس من الارتباط الآمن بالأهل إلى الانفصال عنهم ، وتشير الدراسات إلى أن الدفء والتقبل داخل الأسرة مع التوجيه غير المتسلط يؤديان إلى مراهقة كفؤة ومتكيفة ومتوازنة . ومن الطبيعي أن يمر المراهق خلال هذه المرحلة بفترة يتوقف خلالها عن النظر إلى والديه باعتبارهما مثاله الأعلى ، وعندما يحدث ذلك نلاحظ أن الخضوع لسلطة الوالدين يتقلص بشكل ملحوظ ، وهكذا تنشأ المواجهات السلبية بين الأهل والمراهقين ، وهي ناتجة عن اختلاف جذري في وجهات النظر، وعلى العموم فإن موقف الراشدين والكبار يتصف بأنه موقف عدواني من المراهق يتخذ أشكالاً مختلفة منها الراشد صاحب الخبرة الذي يؤكد على قيمته ومكانته وتفوقه ، وموقف الراشد الواعظ الذي يدفع المراهق إلى الامتثال للقيم والمعايير والطاعة والاحترام ، وموقف الراشد المتقرب الذي يقابل المراهق بإظهار الرعاية والعطف ، وأخيراً موقف الراشد الذي يعتبر نفسه في حالة شباب دائم يحاول تسيير المراهق حسب رغباته .

ويضيف عليان (٢٠٠٤م،٨٩) أن التأثير المتبادل للمراهقين وذويهم على بعضهم البعض يتراكم مع مرور الزمن ، حيث أن المعاملة السلبية من قبل الوالدين لأولادهم يخلق مقاومة لدى المراهقين ، ويزيد مم مقاومة المراهقين والمتمثلة في زيادة التصرفات الإشكالية لديهم . ويمكن نتيجة لذلك أن يتأثر سلوك الآباء وبالتالي يؤثر مجدداً على الأبناء ، وبعكس ذلك فإن

السلوك الايجابي للآباء يميل لتعزيز العلاقة مع أبنائهم والتي تقوى مع مرور الزمن . والشيء المهم هنا أن يعمل الآباء والمراهقين معاً على أن يكون التفاعل بينهم بشكل أفضل لإن هناك الكثير من الناس يعتقدون أن سن المراهقة فترة تسود فيها العلاقة بين الآباء والأبناء .

وتقدم مريم سليم(٢٠٠٢م ،٤٣٩) بعضاً من الاقتراحات التربوية والنفسية للوالدين لاستيعاب أبنائهم المراهقين من خلال الاهتمام بالجوانب التالية :

١) توفير جو نفسي اجتماعي خال من الضغوطات وإتاحة الفرص الكافية لأبنائهم لممارسة الأنشطة التي يرغبون فيها .

٢) تدريب الأبناء على محاولة اكتشاف ما يحيط بهم عن طريق التفكير والاستقصاء ، ومساعدة الأبناء على تقييم أفكارهم وتجاربهم دون الشعور بالذنب أو خيبة الأمل .

٣) تقبل الأفكار الجديدة واحترام حب الاستطلاع والتساؤلات المستمرة ،

٤) عدم المبالغة في مساعدة الأبناء لتشجيعهم على الاستقلال .

٥) أن يزودوا أبناءهم بالحقائق والخبرات الثقافية والاجتماعية كي تضيف إليهم حقائق جديدة تشكل لهم نوعاً من التحدي لقدراتهم العقلية .

٦) توفير وسائل الثقافة المختلفة داخل الأسرة وتوجيه الأبناء إلى حسن استخدام هذه الوسائل والمعينات .

٧) مساعدة الأبناء من أجل أن يصبحوا أكثر حساسية للمثيرات البيئة .

ويرى أبوجادو (٢٠٠٤م، ٤٥٧) كما هو الحال بالنسبة للعلاقة بين الأهل وأبنائهم فإن العلاقات بين الأخوة تتطور من خلال التغيرات التي تحدث في هذه المرحلة حيث يتعامل الأخوة مع بعضهم البعض بمساواة أكبر من ذي قبل ، إذ أن الفروق في الكفاءة والجدارة تتقلص مع العمل ، ومع نضوج الأخ الأصغر واكتسابه المزيد من الاستقلالية والاكتفاء الذاتي يصعب على الأخر الأكبر فرض أوامره ودكتاتوريته علي إخوته ويلاحظ أنه كلما أصبح الأخوة متساوين في القوة والقدرة قلت الخلافات بينهم ، والسبب في ذلك أن المراهق أصبح الآن يستثمر وقته في علاقات صداقة عادية أو عاطفية بدلاً من قضاء الوقت مع إخوته ، كما أنه لا يرغب كثيراً في ذلك فالإخوة جزء من العائلة التي يحاول الانفصال عنها لتحقيق استقلاليته .

عدوانية المراهقين والحاجة للإرشاد: *Adolescence and aggression*

يرى مرسي (٢٠٠٢، ١١٠) انه يمكن اعتبار عدوان المراهقين رد فعل لعديد من الإحباطات التي يدركونها في واقعهم ، ويتجسد عدوانهم في صور متعددة مثل الغضب والسخط والرغبة

في إيذاء الآخرين بصورة صريحة ظاهرة أو بصورة ضمنية مستترة كما تبدو في العدائية وقد تظهر الصورة العدائية في العنف في محاولة لإخضاع الآخرين لرغباته ونوازعه .

ويشير صالح (١٩٧٩م، ١٩٣) إلى أن المراهقة مرحلة من مراحل النمو ذات أهمية تتطلب دراستها بعمق وأن نفهمها الفهم الصحيح حتى نساهم في عملية إرشادها وعلاجها وتوجيهها ، لذلك اجتذبت مرحلة المرهقة ولا تزال تجتذب اهتمام القائمين على البحث العلمي في مجال الظواهر النفسية . والمراهقة هي إحدى الحلقات في دورة النمو النفسي ، وهي كما تخضع في جزء كبير منها للحلقات السابقة تؤثر بدورها في المراحل اللاحقة عليها .

كما ينظر مخيمر(١٩٨٦م، ١٥) إلى المراهقة على أنها الميلاد الوجودي للكائن البشري من حيث أنه يعي نفسه لأول مرة ذاتاً تريد أن تتحدد في مواجهة الذوات الأخرى ووجوداً يتلمس ماهيته الخاصة ويتأهب للمسيرة الأولى في رحلة تحديد المصير التي تمتد امتداد الحياة ، فالكائن يعي وجوده لأول مرة كياناً ينبغي أن يتحدد في مواجهة الآخرين كبارا من حوله ، وفي امتداد قد احتل ماضيه وإن هذا الماضي لا ينتسب إليه إنه ليس هو ، أنه لم يكن غي مشيئة الكبار وإرادة الكبار تعمل على أرضية من وجوده الفيزيائي الفج .

ويصف ليري (٢٠٠٦م، ١٠٥) المراهق على أنه شخص يسبب المشكلات لنفسه ولمجتمعه ، وذلك لكونه شخصاً غير متكيف مع دوره الجديد في الحياة مضطرب قلق ومتردد ، متمرد عنيد ، عنيف عدواني ، وهذه التصرفات والخصائص في شخصية المراهق تسبب له الكثير من المشكلات والمتاعب التي على أثرها يشعر بعدم الرضا النفسي ، وعدم التمتع بالسعادة ، ويجعلنا نحكم على سلوكه وتصرفاته بالانحراف وعدم التوافق .

ويذكر الدسوقي (١٩٧٩م،١٨٢) أن الغضب من الأنماط عند المراهقين، فالمراهق يغضب عندما يوبخ أو يكرر له النصح كدرس أو محاضرة ، ويغضب إذا لم تسر الأمور كما يريد ، والصورة الأكثر شيوعاً لاستجابة الغضب لدى المراهق هي التبرم ،أو عدم إسلاس القياد عموما ، فالفرد المتبرم المتجهم يأبى أن يقول أو يفعل ما يراد منه أو يتوقع ، وكل استجابة صريحة ربما يقوم بها هي عموما من نوع التكلم أو التحدث اللفظي ، فهو يتنابز بالألقاب ويتفوه بعبارات ويبالغ في كراهيته للناس ولنفسه وللحياة فهو بدلاً من الانتقام بالعض أو الرفس كما يفعل الطفل يلجأ للاستهزاء من الآخرين .

ويوضح العقاد (٢٠٠١م، ١٣٤) أن في فترة المراهقة أيضا يميل الشخص إلى السلوك العدواني ، وهذا ما يتضح في سلوكه نحو الكبار المحيطين به من أبوين ومصادر السلطة في المجتمع ، ولكونه في مرحلة لا هو فيها رجل ولا هو طفل ، فإن المراهق يتحرك ضد الناس وذلك في بحثه عن الدور الذي يرغب في تحقيقه في الرشد ، وقد يغالي في استخدام العدوان

في علاقته بالآخرين فهو يصبح عدوانياً بشكل ظاهر ويميل إلى الانتقام لنفسه من هؤلاء الذين نبذوه .

وترى مريم سليم (٢٠٠٢م، ٤٢٨) أن فترة المراهقة تتميز بازدياد النشاط الغريزي من جنس وعدوانية وازدياد الموانع الذاتية والخارجية العاملة على صدها وكبحها وبالتالي الشعور بالإحباط والميل إلى تصريف الفائض من العدوانية إما عن طريق الذات أو عن طريق الاعتداء على الآخرين .بالنسبة لتصريف العدوانية على الذات نلاحظ ميل المراهق إلى العقاب الذاتي الذي يتخذ الأشكال الآتية :

١- تبني الفشل الدراسي والمهني

٢- عدم الرضا عن الذات والنقد القاسي للذات

٣- توريط الذات بمشكلات تستدعي العقاب (تمرد ،عصيان)

٤-تعريض الذات للأخطار مثل : التدخين ، المخدرات ،قيادة السيارات بسرعة جنونية ، الاستهتار بقواعد الصحة والسلامة ، تبني السلوك المتطرف المضر .

٥- يمثل الانتحار قمة العنف الممارس على الذات .

وأما بالنسبة لتصريف العدوان على الآخرين فيأخذ أشكال ظاهرة وأخرى غير مباشرة فمن الإشكال الظاهرية لتصريف العدوان ما يلي:

١- الضرب والعض وتخريب الممتلكات العامة

٢- الصراخ والتحدث بصخب

٣- العدوان عن طريق الكلام ، وتشويه السمعة والمضايقة ، والحط من قدر الغير ونشر الشائعات والقذف ، والمضايقة والنميمة .

ومن الأشكال غير المباشرة للعدوانية مايلي:

١- الكراهية التعويضية وهي تتمثل في تحويل العدوان والغضب من المواضيع الأساسية إلى الأشياء مثل تحطيم الأثاث المنزلي .

٢- تبني الاتجاهات السياسية المتطرفة والمتعصبة

٣- التمرد والعصيان داخل المدرسة .

٤- العداء الإسقاطي (إلقاء المسؤوليات الشخصية على الآخرين)

٥- الإحساس بالظلم والإجحاف .

٦- العدوانية المرتدة إلى الذات .

٧- التوتر الوجودي العام

ويشير عبود (١٩٩١م،٩) أن زهران " ١٩٧٢" حدد العلاقة بين العدوان والعنف في أن معظم الدراسات والبحوث أشارت إلى أن سلوك العنف شائع في مرحلة المراهقة وخاصة لدى

الذكور وإلى أن سمات أو خصائص الفرد هي التي تحدد إلى حد كبير أسلوب سلوك العنف ، وأن مرحلة المراهقة تتسم بالتمرد والثورة على الأسرة والمدرسة والسلطة عموماً وتتسم بالانحرافات الجنسية والعدوان على الأخوة والزملاء ، والعناد بقصد الانتقام خاصة من الوالدين ، تحطيم أدوات المنزل ، الإسراف الشديد في الإنفاق ، التعلق الزائد بروايات المغامرات ،الشكوك الدينية ، الشعور بالظلم وعدم التقدير ، الاستغراق في أحلام اليقظة ، التأخر الدراسي .المراهقة العدوانية تتأثر بالتربية الضاغطة المتزمتة ، وتسلط وقسوة وصداقة القائمين على تربية المراهق ، كما تتأثر بالصحبة السيئة ، وتركيز الأسرة على النواحي الدراسية فحسب والبعد عن الرياضة والنشاط الترفيهي وقلة الأصدقاء ، ضعف المستوى الاقتصادي الاجتماعي ، والعاهات الجسمية ، وضآلة وتأخر النمو الجنسي والتأخر في المدارس والوضع الخاص لبعض المراهقين ، وجهل الوالدين بتوجيههم وعدم إشباع الحاجات والميول الخاصة بهم .

إن سلوك العنف ينتشر في المدارس ولا سيما المدارس الثانوية نظراً لأن الطلاب في هذه المرحلة يمرون بمرحلة المراهقة ، وأن هناك العديد من العوامل النفسية والاجتماعية التي تؤدي إلى سلوك العنف منها الفشل الدراسي ، استخدام الضرب مع الطلاب ، عدم الاتفاق بين كل من المدرسة والمجتمع في أسلوب تقديم برامج الإرشاد النفسية المدرسية . وأنه توجد أسباب قد ترجع إلى الطالب ذاته أو إلى المدرسة أو المدرس أو الأسرة أو جماعة الأقران أو المجتمع ، كل هذه أسباب قد تؤدي إلى سلوك العنف ولذلك يمكن مواجهة مشكلة العنف في المدارس من خلال إعداد البرامج الإرشادية التي تقدم للطلاب أو المدرسين أو المجتمع . (*steven,1986,10*) .

ويشير العيسوي (١٩٩٩م، ٣٠٤) إلى أن عملية الإرشاد النفسي من التخصصات النفسية العملية التي تزداد الحاجة إليها يوماً بعد يوم تبعاً لتعقد الحياة العصرية الحديثة وزيادة معدلات مشاكلها وحدة التنافس بين الأفراد والجماعات وارتفاع مستويات الطموح لدى الشباب إلى جانب انتشار الفقر والبطالة والإدمان والعنف .

كما يبين عقل (١٩٩٦م،٤٠٨) أن الدراسات في الولايات المتحدة قد أثبتت في مجال التوجيه والإرشاد أنه كلما كانت هناك برامج إرشادية مدرسية في مراحل التعليم كلما زاد التفوق وقل الاضطراب ، ففي دراسة أُجريت في جامعة هارفارد على مجموعة من طلاب الثانوية ، وجدوا أن[٢٧%] من هؤلاء الطلاب الذين حصلوا على خدمات التوجيه قد حققوا درجات شرف في دراساتهم ، بينما لم يحقق تلك الدرجات سوى [١٠%] من الطلاب الذين لم يحصلوا على تلك الخدمات.

ويخلُص ربيع (٢٠٠٥م،٤٥) إلى القول بان الغرض الرئيسي من التربية هو معونة الأفــراد لتمكينهم من إدارة أنفسهم وحل مشاكلهم والقيام بالإبداع والتطور للحياة الكريمة ، لذلك يبرز دور المرشد التربوي في محيط المؤسسة التعليمية بوجه خاص لتقديم المساعدة والعون للطالب للتخلص من مشكلاته وتحقيق النجاح والتكيف النفسي.

حاجة المراهق إلى التوجيه والإرشاد:

المراهق في حاجة دائماً إلى من يساعده على تحقيق الإتزان في حياته النفســية بــين القــوة الجارفة في انفعالاته وبين النقص الملموس في قدراته الضابطة التي يمكنها أن تتحكم في هذه الدوافع ، فنحن غالباً ما ننسى هذه الحقيقة فنتوقع من المراهق سلوكاً لا يتفق مع خطوط نموه العام وبالتالي نزيد الأمور تعقيداً ، ونحمل المراهق مالا طاقة له به (صالح١٩٧٩م،٢٤٧)

فإذا عولجت مشاكل المراهق برفق ولين وتبصير لاتجه المراهقون اتجاهات طيبة فمفتــاح الصحة النفسية هو أن يعرف الإنسان مشكلاته ويحددها ويدرسها ويفسرها ويضبطها ويعالجها فهو بهذا يحولها من مشكلات تسيطر عليه إلى مشكلات يسيطر هو عليها . وتتمثل خــدمات الإرشاد النفسي للمراهقين كما حددتها سلامة (١٩٨٥) في مساعدة المراهق في التعرف على تفسير هذه العلاقات سواء كان ذلك لشدة الخجل أو نقص المهارات الاجتماعيــة أو التمركــز حول الذات وعدم أخذ الآخرين في الاعتبار أو السلوك العدواني .

ويتمثل هذا في الآتي :

- مساعدة المراهق في زيادة فهمه لنفسه وقبوله لها .
- تنمية شعوره بالمسئولية واستقلال أحكامه وآرائه .
- قبوله لمظهره الجسمي ولقدراته واستعداداته وميوله .
- تبين القدرات المتعلقة بأساليب الحياة المختلفة والتعرف على الاختبارات المتاحة وما يترتب علي كل منها وفحص أولوياته والقيام باختيارات واعية.
- تحديد أهدافه .
- تعلم مهارات اجتماعية جديدة بدلا من سلوك غير مرغوب فيه .
- التعرف على أنماط السلوك غير الفعالة أو تلك المحيطة لذاته .
- إصلاح ما يكون قد أفسد من علاقات بالآخرين يعنون له الكثير .
- تنمية إحساسه بحاجات الآخرين وزيادة فهمه لهم. (العقاد٢٠٠١ م،١٣٧)

أهمية الإرشاد في المدارس الثانوية: *Counseling in secondary school*

يذكر الخطيب (١٩٩٠م،١٦٩) أن هناك أهمية لبرامج الإرشاد المقدمة لطلاب المرحلة الثانوية حيث يوجزها في العناصر الآتية:

١- إن هناك الكثير من المراهقين الذين ينتهجون سلوكاً لاعقلانياً بسبب ما يعانونه من مشاكل نفسية واجتماعية وأكاديمية الأمر الذي يحد من توافقهم النفسي ،وبذا يضيع هدفهم في الحياة ومن ثم يؤثر على مستقبل حياتهم .

٢- إن سلوك المراهق غالباً ما يكون مقهوراً وعنيفاً بسبب ما يعاني منه من ضغوط واضطرابات نفسية شديدة مما يجعله يعيش مرحلة من الصراع النفسي المستمر طيلة فترة المراهقة .

٣- إن الجو المدرسي بما يمليه على الطلاب من واجبات ومشاكل دراسية تزيد من آلامه وتحد من أنشطته الاجتماعية التي إذا ما قام بها لأفرغ كثير من انفعالاته المكبوتة خصوصاً لدى المراهقين الذين يعانون من ضعف القدرة الدراسية والذين يتسمون بالعصبية مما يقلل من مشاركاتهم لزملائهم في الأنشطة التعليمية حيث يزيد من عزلتهم .

٤- إن المراهقة تعتبر ميدان خصباً يتلقى منه المراهقون الإرشاد النفسي وخاصة عندما يكون إرشادا نفسياً منظماً وذلك ضمن برامج إرشادية خاصة وفي مؤسسات تعليمية صالحة لتلقي الإرشاد النفسي كالمدارس.

ويشير السميح (٢٠٠٤م، ٨٣) أن الدراسات التي أجريت في العالم العربي أكدت أن هناك حاجة ماسة إلى الخدمات الإرشادية والتوجيهية وذلك في مراحل التعليم المختلفة، فما من شك أن الطلاب بحاجة إلى خدمات الإرشاد والتوجيه حيث يساعدهم المرشد الطلابي على الكشف عن قدراتهم وميولهم ،كما يساعد من يعاني من انخفاض الدافعية الدراسية ، وفي المرحلة الثانوية بشكل خاص لأن المرشد يعينهم على رسم وتحديد مستقبلهم ، كما أنها – المرحلة الثانوية – هي فترة المراهقة الحرجة فالمرشد يعمل على إعانتهم على فهم أنفسهم وكشف قدراتهم .

ويؤكد العمرية(٢٠٠٥، ٨٦) أهمية أن تدخل الدراسات النفسية في المدارس الثانوية ، وذلك لمساعدة المراهقين على تفهم أنفسهم ومشاعرهم ، وعلى اكتشاف إمكانياتهم وطاقاتهم . وعلى حسن استغلالهم لهذه الطاقات والإمكانات .

فيما يضيف الدهام (١٤٢٠هـ، ١٣) أن التربية الحديثة تولي التلميذ عناية كبيرة من جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية ، فالطالب يحتاج إلى التوجيه والإرشاد من خلال المؤسسات التربوية باعتبار أن التوجيه والإرشاد جزء لا يتجزأ من التربية الحديثة.

خصائص المراهقة

تتميز المراهقة بوصفها المرحلة الانتقالية الهامة في حياة الكائن البشري حيث ينتقل الفرد إلى الشباب بسمات وخصائص مستقلة وتشمل التغير في جميع جوانب الشخصية ، وتتنوع خصائص المراهقة ، وهي في ذلك التنوع تتميز عن جميع المراحل العمرية المختلفة ، ولذلك وصفت المراهقة بأنها مرحلة الولادة الجديدة ، إشارة الى تحولات تشمل نواحي فسيولوجية وعقلية ونفسية واجتماعية ، ولاشك أن هذا النمط الجديد من الشخصية يتميز بمجموعة من الخصائص التي تتصف بها مرحلة المراهقة ، والباحث في هذا الإطار يعرض لجملة من الخصائص العامة لمرحلة المراهقة اعتماداً على آراء بعض الباحثين حيث يشير كلاً من (بهادر، ١٩٨٠م؛ عقل ،١٩٩٦م؛ الشرقي ،١٩٩٨م) إلى مجموعة من الخصائص المميز لمرحلة المراهقة وهذه الخصائص تتمثل في التالي :

١ – المراهقة مرحلة هامة :

على الرغم من أن جميع مراحل الحياة هي مراحل هامة إلا أن بعضها أهم من الأخرى ومنها المراهقة التي تفوق أهميتها سائر مراحل الحياة وذلك لأن هذه المرحلة تترك تأثيرات مفاجئة على سلوك وأفكار الشخص وإذا كانت مراحل الحياة الأخرى لها أهميتها من التأثيرات التي تتركها على المدى البعيد فإن الأهمية المتزايدة التي تنطوي عليها المراهقة في آن واحد ، إن بعض مراحل الحياة مهمة لجهة التطورات العضوية والجسمية التي تحصل فيها، والبعض الآخر مهمة لجهة التطورات النفسية التي تحصل فيها ، ولكن أهمية المراهقة تشمل الجهتان معاً . إن تزامن هذه التغيرات العضوية الهامة والسريعة ، خصوصاً خلال المرحلة الأولى للمراهقة ، مع التغييرات الذهنية المتسارعة يعد من الخصائص البارزة لهذه المرحلة .

٢ – المراهقة مرحلة انتقالية :

الانتقال لا يعني وقفة أو تغير عما كان حاصلاً في وقت سابق بقدر ما يعني اجتياز مرحلة من النمو والدخول في مرحلة أخرى وهذا يعني إن ما كان حاصلاً في السابق تبقى أثاره على ما يحصل في الحاضر والمستقبل ، والأطفال حينما يطوون مرحلة الطفولة وينتقلون إلى مرحلة جديدة من حياتهم ، أي ينتقلون إلى حياة الكبار يتحتم عليهم مغادرة العلائق الصبيانية ، والبحث عن نماذج سلوكية وفكرية جديدة من أجل التعرف عليها وإحلالها محل الأشياء التي تركوها على أي حال ، المهم هو أن ندرك حقيقة إن ما كان حاصلاً سابقاً ما زالت أعراضه باقية ، وتنعكس آثارها على نماذج جديدة من سلوك وتفكير الشخص . والمراهق في هذه الأثناء لا هو طفل ولا هو كبير فهو إذا تصرف كالأطفال يقال له أن يتصرف بما يتلاءم وسنة وإذا ما حاول أن يسلك سلوك الكبار في تصرفاته فإنه يتهم في غالب الأحيان بالتصنع

والتمثيل ويؤنب لأنه حاول تقليد الكبار ، ومن جهة أخرى إن من فوائد الوضع الغامض للمراهق هو أن يتيح له فرصة لاختبار مختلف الأساليب الحياتية ، كما يتمكن بذلك من معرفة وانتخاب ما يستجيب لحاجاته منها وهو في وضع أفضل .

٣ – المراهقة مرحلة تغيير:

تتساوى نسبة التغيير في الأفكار خلال مرحلة المراهقة ، مع نسبة التغييرات العضوية والجسمية ، فخلال السنوات الأولى للمراهقة يلاحظ أنه في الوقت الذي تتواصل فيه التغييرات العضوية والجسمية بإيقاع متسارع تتزامن معها التغيير في الفكر والسلوك وبنفس الإيقاع ، وكذلك إذا تباطأت التغييرات العضوية تباطأت معها التغيرات الفكرية والسلوكية أيضاً وبنفس الدرجة . إن هناك تقريباً خمسة أنواع من التغييرات المتزامنة معاً خلال مرحلة المراهقة ، ويشترك فيها جميع المراهقين في العالم وبلا استثناء وهي :

أولاً : إن نسبة ودرجة النمو العاطفي الانفعالي تتساوى مع نسبة ودرجة سرعة التغييرات الجسمية والنفسية التي تحصل في هذه الأثناء وذلك لأن هذه التغييرات عادة تتواصل بإيقاع أسرع في أوائل مرحلة المراهقة والنمو العاطفي يزداد كذلك عادة في مطلع سن المراهقة .

ثانياً : إن سرعة التغييرات التي تتزامن مع النمو الجنسي تجعل المراهقين غير واثقين بأنفسهم وبقدراتهم وهواياتهم أو رغباتهم إنهم يشعرون بحالة من القلق الشديد يتفاقم في الكثير من الأحيان على أثر التدابير الغامضة التي يواجهونها من قبل المعلمين وأولياء الأمور .

ثالثاً : التغييرات العضوية التي تؤدي إلى انفتاح المراهقين على الوظائف والأدوار التي يتوقع منهم القيام بها في الأوساط الاجتماعية ، وتتمخض عنها مسائل جديدة وهذه التغيرات كبيرة جداً بالنسبة للمراهقين الصغار ، وتبدو أصعب على الحل مما كانوا يتصورون ، فهؤلاء سيجدون أنفسهم في هذه الحالة في صراع مع ذواتهم ومشكلاتهم الخاصة ، قبل أن يتمكنوا من العمل على حل قضاياهم ومشكلاتهم الأخرى .

رابعاً : فكما تتغير نماذج الميول والسلوك فكذلك تتغير القيم والأفكار أيضاً فالذي كان يحظى بالأهمية لأعضاء هذه الفئة في مرحلة الطفولة ، تقل أهميته بالنسبة لهم وهم على أعتاب سن الشباب ، فعلى سبيل المثال يكتسب الأصدقاء والأقران الذين يتمتعون بالجاذبية وينسجمون معهم بالاهتمامات أهمية أكثر من عدد كبير من الأصدقاء لا يجدون مشتركات نفسية بجمعهم بهم ، وبعبارة واضحة يصبح النوع أهم من الكم في نظرهم .

خامساً : إن أغلب المراهقين يتسمون أثناء التغييرات بحالة من التذبذب ففي الوقت الذي يطالبون فيه بالاستقلال في شئونهم ، نجدهم في الكثير من الأحوال يخافون من المسئوليات التي تترتب على استقلالهم وتمتحن قدراتهم .

٤-المراهقة مرحلة صعوبة :

رغم أن لكل سن مشكلاته الخاصة به إلا أن مشكلات المراهقين إناثاً وذكوراً هي على النحو الذي يجدون صعوبة في حلها في معظم الحالات ، وذلك لسببين :

الأول : هو إن مشكلاتهم على مدى سني الطفولة كانت تحل بنحو وآخر من قبل المعلمين وأولياء الأمور ، في حين يعجز الكثير من المراهقين عن حل مشكلاتهم بأنفسهم نتيجة بساطة خبراتهم وقلة تجاربهم .

الثاني : هو إن المراهقين يرغبون في أن يشعروا بأنهم أحرار ، ومتنقلون فهم يطالبون بالتوجيهات التي تتيح لهم إمكانية حل مشكلاتهم بأنفسهم ، ويرفضون المساعدات العملية التي يسعى المعلمون وأولياء الأمور لتقديمها إليهم ، وبسبب عجز المرهقين عن التغلب على مشكلاتهم بأنفسهم ، فإن أغلبهم يشعرون وبنفس درجة تصورهم من قدراتهم بأن حل هذه المشكلات أمر فوق طاقتهم .

٥-المراهقة مرحلة بحث عن الهوية :

إن التطابق مع معايير الفئة السنية ، على مدى سن التوجه الفئوي في أواخر الطفولة ، يكتسب أهمية أكبر بكثير من الفردانية ، إن الأطفال الناشئين يميلون ما أمكنهم إلى تقليد أعضاء الفئة السنية التي ينتمون إليها في السلوك والتصرفات ،وإن أي انحراف عن المعيار الفئوي يعد بمثابة تهديد للانتماء إلى الفئة ، ففي السنوات الأولى للمراهقة تكون مسألة التطابق مع الفئة ما تزال مهمة بالنسبة لأعضاء الجنسين ، لكنهم يتجهون بعد ذلك بالتدرج إلى البحث من هوية خاصة بهم ويقل ميلهم إلى التشبه بالأقران داخل مجموعتهم ، على أي حال فإن الوضع المربك الذي يعيشه المراهق في الوسط الثقافي الحديث يولد حالة من الالتباس والغموض تستوجب بذل جهوداً إضافية في التعامل معه . إن " أزمة الهوية " أو مشكلة الهوية الذاتية هي على النحو الآتي وكمها شرحها " اريكسون " إن الهوية التي يرغب المراهق في مواجهتها بوضوح هي :

من هو ؟وما الدور الذي يجب أن يلعبه في المجتمع ؟ وهل هو طفل أو إنسان ناضج كبير ؟ وهل هو مؤهل لأن يصبح يوماً ما زوجاً أو أب ؟ وهل لديه ثقة بالنفس رغم العنصر أو المعتقد أو العوامل التي تقلل من أهميته في نظر الناس ؟

ويشير مرسي (٢٠٠٢م، ٥٤) إلى الحل الذي قدمه " أريكسون " في سعيه لحل " أزمة الهوية " والمتمثل في قوله " أن حل المراهق لصراع هذه المرحلة (الهوية) ليست في الانفصال الكامل عن ماضيه أو الاستمرار الكامل بهذا الماضي ، ولكن في تكامل هذا الماضي مع حاضر جديد ونحو مستقبل معين " .

٦-المراهقة مرحلة الخوف :

فكما يشير " ماجيريس " إن هناك مجموعة من التصورات السطحية في هذا المجال أطلقت أحكاماً عجولة على المراهقين مستدلة بشرح أوضاعهم ، وللأسف إن بعض هذه التصورات ينطوي على نظرة سلبية تجاه المراهقين ، وقد أدى اعتماد القوالب الثقافية الجامدة حول فئة المراهقين " *Teenager* " أشخاص فوضويون لا يمكن الوثوق بهم ولهم ميول تخريبية ، بالكثيرين من الكبار الذي يفترض بهم توجيه وحماية المراهقين ، إلى التردد والخوف من تحمل مسئولياتهم تجاه المراهقين وإلى عدم التفاعل العاطفي معهم في نظرتهم إليهم وفي تعاملهم معهم ، كما تترك القوالب العامة انعكاسات على الأفكار وعلى التصورات التي يحملها المراهقون عن أنفسهم أيضاً، إن تقبل هذه القوالب من قبل المراهقين وتصديقهم بأنهم أشخاص تافهون في نظر الكبار ، يعيق عملية انتقالهم إلى مرحلة الشباب وحياة الكبار ، ويؤدي مثل هذا الشعور لدى المراهقين إلى أن تنتابهم حساسية متزايدة تجاه أولياء أمورهم ، ويخلف حاجزاً نفسياً بينهم وبين والديهم يحول دون طلب المرهقين العون منهم في حل مشكلاتهم .

٧-المراهقة فترة مثالية :

يميل المراهقون إلى النظر للحياة من وراء نظارات ظل صافية ، وينظرون إلى أنفسهم وإلى الآخرين انطلاقاً من رغبتهم في الاعتماد بأنهم أفضل مما هم عليه ، وهذه الحالة تصدق بشكل خاص على تطلعات المراهق ، ولا يقصر المراهقون هذه التطلعات المثالية على أنفسهم وحسب ، بل أنهم يتمنونها للأهل والأصدقاء أيضاً ، وتتزامن هذه التطلعات في أوائل المراهقة مع النمو العاطفي وأغلب الحالات المثالية لأعضاء هذه الفئة يمازجها الاعتماد والشعور بالأذى والحرمان ، ، وبالتالي فإنهم يصبحون أكثر واقعية في النظر إلى الأشياء وأقل تأثراً بدواعي الإحباط غير المبررة . (الشرقي١٩٩٨م،٤١)

٨-المراهقة مرحلة اتخاذ القرارات :

تعتبر المراهقة مرحلة اتخاذ القرارات ، قرارات الاختيار التربوي والمهني ، قرار اختيار الشريك ، قرار اختيار القيم والاتجاهات ، اختيار الأصدقاء ، اختيار أسلوب التعامل مع مطالب الحياة ، وتكثر الصراعات في حياة المراهق كالصراع بين الاستقلال عن سلطة الوالدين والتبعية ، وصراع بين طموحات المراهق وإمكاناته ، والصراع بين القيم التي اكتسبها والقيم الدخيلة . (عقل ١٩٩٦م،٣١٩)

٩-المراهقة عمر مخيف للآباء والمعلمين :

تظهر في فترة المراهقة نماذج وأنماط متعددة ومختلفة من شخصيات المراهقين بتعدد الثقافات والعادات في كل مجتمع ، فيظهر نمط المراهق غير المسئول أو المهمل ، والمراهق غير

الصادق الكذاب ، والمراهق المستهتر المتهور ، والمراهق الفوضوي والمخرب ، والمراهق المنطوي وغير الاجتماعي وما إلى ذلك ، وكل هذه النماذج والأنماط تجعل الآباء والمعلمين يشعرون بالخوف من المسئوليات الكبيرة الملقاة على عواتقهم بتربية المراهقين وإعدادهم للمواطنة الصالحة في مجتمعاتهم .

١٠- المراهقة عمر المشكلات .

أكدت معظم الدراسات التي أُجريت على المراهقين أن مشاكلهم كثيرة ومتنوعة ومتعددة ويجب الإسراع في التخلص منها ، وإيجاد الحلول المناسبة لها ، ويعتبر الكبار المراهق شخصاً مشكلاً تجاه نفسه وغيره ، وعموماً مهما كانت الأسباب في مشكلات المراهق ، فإن طبيعة هذه المشكلات تختلف من حيث النوع والدرجة والحدة والشدة ، والخطورة والأهمية .

(سعدية بهادر ١٩٨٠م، ٣٥)

ويصنف دويدار (١٩٩٣م،٢٦٨) أهم المشكلات التي تظهر من المراهق أثناء نموه كالتالي :-

ا. السلوك العدواني ب. المرض والتمارض ج. الانطواء والعزلة

د. الجُناح هـ. الثورة على السلطة الأسرية و. ثورة المراهق على السلطة المدرسية ز. ثورة المراهق على المجتمع ح. مشكلات التدين .

ط. المشكلات الجنسية والعاطفية .

وتشير بثينة عمارة (٢٠٠٠م،٣٨)إلى أن أهم ما يميز المراهقة هو التغيرات البيولوجية ، وان ما يحدث في هذه الفترة من مشكلات يرجع إلى الظروف الثقافية والاجتماعية والنفسية التي يعيش فيها المراهق وليس إلى التغيرات البيولوجية .

المراهقة في ضوء علم النفس : *The Adolescence in psychology*

تذكر عزة حسين (١٩٨٩م،٢٢) أن " فهمي " ١٩٧٧ ينظر إلى مرحلة المراهقة بأنها ليست فترة من فترات النمو التي تتميز بمظاهر سلوكية منحرفة من حيث التمرد "العصيان " على السلطة الوالدية والمدرسية والمجتمع فهذا فهم خاطئ للمراهقة فقد أثبتت الأبحاث السيكولوجية الحديثة أن مرحلة المراهقة مرحلة طبيعية يعاد فيها تنظيم القوى النفسية والعقلية كي تجابه مطالب الحياة الراشدة ومن ثم فالمراهقة ليست أزمة نفسية إذا وجه المراهق التوجيه السليم فسوف تخلو حياته من الاضطراب النفسي والإنهاك في المشاعل الجنسية والعدوان المدمر والتمرد الهدام. أما إذا كانت معاملتنا للمراهق تقوم على الكبت والإحباط فهذا ما سوف يدعوه إلى الفساد والسلبية والاتجاه نحو التدمير تعبيراً عن ذاته وبها الأمر يتوقف على أسلوب تنشئة المراهق . ولذا فإن تعريف المراهق لا يختلف عمرياً بل حضارياً من حضارة لأخرى ومن مجتمع لآخر، بناء على أسلوب الحياة وتنشئة المراهق منذ طفولته في هذا المجتمع . حيث

أكدت العديد من الأبحاث الحديثة " لمرجريت ميد " في أكثر من مجتمع إن أسلوب الحياة في المجتمع هو الذي يلعب دوراً هاماً في تكوين شخصية المراهق . وبهذا فإن سلوك المراهقين هو انعكاس الحضارة التي عاشها ونتاجاً لها ومن ثم تختلف المراهقة في معناها حضارياً من حضارة لأخرى .

كما تفصل مروة الشربيني (١٤٢٧هـ،٩٨) نظرة علم النفس إلى المراهقة بان كثير من الباحثين كانوا ينظرون إلى المراهقة باعتبارها مرحلة مستقلة ، وكانت هذه المرحلة في نظرهم تتميز بالتمرد والثورة والقلق والصراع ، إلا أن علم النفس الحديث يتجه إلى اعتبار المراهقة مرحلة غير مستقلة عن مراحل النمو الأخرى ، تتضمن تدرجاً في نمو النضج البدني والجنسي والعقلي والانفعالي ، ومعنى ذلك أن الدعامات الأولى لجوانب النمو المختلفة قد بدأت في فترة الطفولة ، ثم أخذت تسير نحو النضج في فترة المراهقة ، فعلم النفس الحديث ينكر اعتبار هذه المرحلة فترة بعث جديدة في الحياة . أما الاتجاه الثاني فقد عارض الاتجاه القديم الذي كان ينظر إلى طور المراهقة باعتباره فترة من فترات النمو التي تتميز بالثورة والتمرد ، التمرد الموجه نحو الوالدين وتمرد آخر موجه نحو المسئولين في المدرسة . أن تمرد المراهق على السلطة العائلية والسلطة المدرسية ينشأ دون شك بسبب جهل المشرفين على تربية المراهق فيفرضون عليه القيود التي تحول بينه وبين تطلعه إلى التحرر والاستقلال .أن علم النفس الحديث لا ينظر إلى المراهقة باعتبارها فترة من فترات النمو مصحوبة بمظاهر سلوكية تدل على الانحراف أو العجز .

وتصادق على ذلك سعدية بهادر (١٩٨٠م، ٢٧) بقولها " أن حياة الإنسان وحدة واحدة وكلاً متكامل لا يمكن فصل جزء منها عن الآخر، ولا يوجد بها ثغرات ولا وقفات بل أن كل مرحلة من العمر ترتبط بما تسبقها وتتصل بما تليها ، وهذا ما أكدته الدراسات العلمية من أن المراهقة ليست بفترة مستقلة عن حياة الفرد ولا منفصلة عن باقي مراحل نموه .

أهم مطالب النمو في مرحلة المراهقة :

يعد مفهوم مطالب النمو مفهوماً محورياً في علم نفس النمو ، استعمله " هافجهرست" وقصد به المطالب التي تظهر خلال فترات متعددة من حياة الإنسان، وهي على قدر كبير من الأهمية في البناء النفسي للشخصية النفسية، وذلك للترابط الوثيق بين مطالب في مختلف مراحل النمو. ويؤدي تحقيق مطالب النمو إلى سعادة الفرد ، ويحتاج تحقيق مطالب النمو إلى تعلم واتخاذ القرارات ، وذلك واجب أساسي في عملية الإرشاد النفسي.

ويحدد زهران (١٩٩٥ م، ٧٨) مطالب النمو في مرحلة المراهقة في نمو مفهوم سوى للجسم وتقبل الجسم ، تقبل الدور الجنسي في الحياة ، تقبل التغيرات التي تحدث نتيجة للنمو الجسمي

الفسيولوجي والتوافق معها ، تكوين المهارات والمفاهيم العقلية الضرورية للإنسان الصالح ، استكمال التعليم ، تكوين علاقات جديدة طيبة ناضجة مع رفاق السن ، نمو الثقة في الذات والشعور الواضح بكيان الفرد ، تقبل المسئولية الاجتماعية ، امتداد الاهتمامات إلى خارج حدود الذات ، اختيار مهنة والاستعداد لها (جسمياً وعقلياً واجتماعياً) تحقيق الاستقلال اقتصادياً ، ضبط النفس بخصوص السلوك الجنسي ، الاستعداد للزواج والحياة الأسرية ، تكوين المهارات والمفاهيم اللازمة للاشتراك في الحياة المدنية للمجتمع ، معرفة السلوك الاجتماعي المعياري المقبول الذي يقوم على المسئولية وممارسته ، نمو والقيام بالدور الاجتماعي الجنسي السليم ، اكتساب قيم مختارة ناضجة تتفق على الصورة العملية للعالم الذي نعيش فيه وإعادة تنظيم الذات ونمو ضبط الذات ، بلوغ الاستقلال الانفعالي عن الوالدين وعن الكبار.

إن دور المدرسة في تحقيق مطالب النمو للمراهقين يتمثل في الآتي :

١)توفير الأنشطة الاجتماعية : حيث أن الأنشطة الجماعية تعطي للطالب الفرصة للتعاون مع الجماعة والحصول على قلبها .

٢)استخدام المقاييس السوسيومترية : إذ عن طريقها يمكن الكشف عن العلاقات الاجتماعية بين الطلاب ، ويمكن استخدام نتائج تلك المقاييس في وضع المراهق فيما بين أولئك الذين يوفرون للفرد سنداً انفعالياً ، كما يمكن عن طريقها تشخيص المنعزلين وتقديم مساعدة خاصة لهم .

٣)التقليل من التنافس : تستطيع المدرسة أن تقلل المنافسة فيما بين الطلاب إلى أكبر حد ممكن وذلك لتقليل شعور المراهق بالنقص .

٤) مقررات تعليمية عن العلاقات الاجتماعية : يجب تعديل المناهج وإدخال مقررات تعليمية خاصة بدراسة مشاكل العلاقات الاجتماعية ، إذا أن ذلك يعتبر على قدر كبير من المساعدة للمراهقين في تلك المرحلة مما يؤدي إلى تقليل سلوك العنف لدى الطلاب . (سعدية بهادر ١٩٨٠م، ٤٤٦)

٥) المناقشات المفتوحة في الفصول الدراسية : يعتبر الجنس من المجالات التي تسيء العديد من الصعوبات الانفعالية تبعاً لقواعد ومبادئ مجتمعاتنا ، ولكن الصراع والعنف يمكن التخفيف من حدته على درجة كبيرة عن طريق المناقشات المفتوحة في الفصول الدراسية أو حتى عن طريق التوجيه الشخصي من الموجه النفسي الذي يجب أن يشعر المراهق بالثقة التامة فيه .

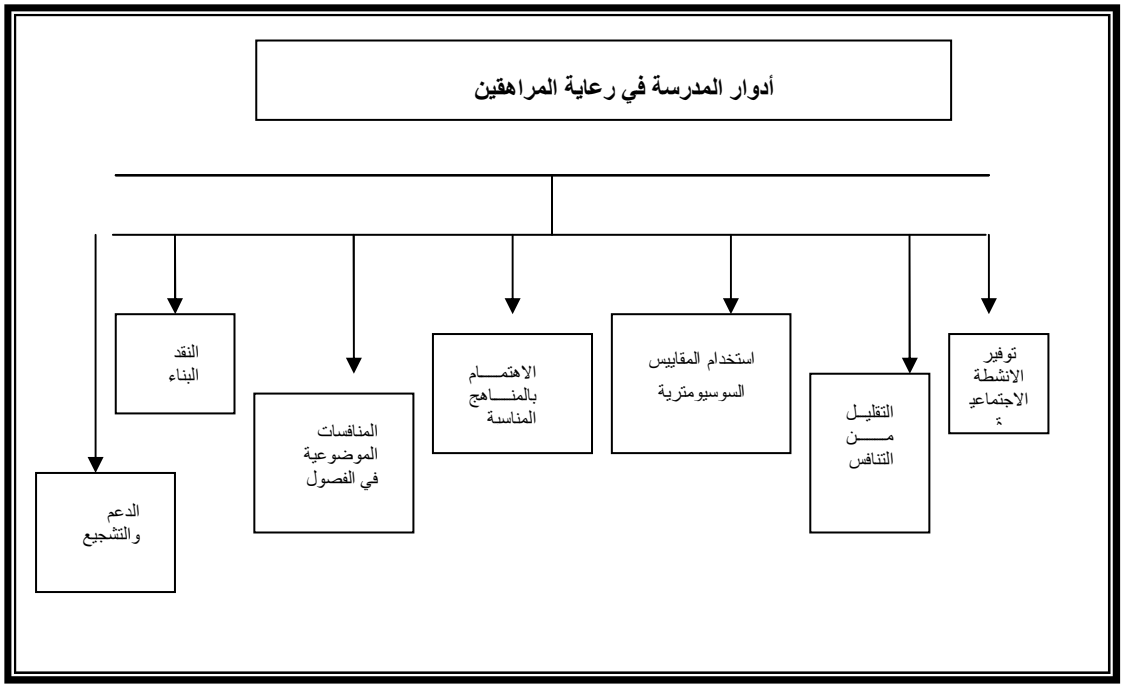
٦)الطريق للوصول إلى الأهداف : يزداد قبول الذات أثر كل نجاح وينهدم بأي شيء يجعل المراهق يشعر بعدم الكفاية ، ويستطيع المدرس مساعدة المراهق على الرضى عن تحصيله وتقديم كل نقد بناء .

٧)الثناء على جميع المراهقين : من الأخطاء العامة التي تقع في المدارس هو وقف الثناء على قلة من الطلاب الأكثر نجاحاً ، حيث يحصلون من ذلك على الاحترام الذاتي ، بينما قد يفشلون في مثل تلك الأعمال التي لا ينالهم أي تشجيع ومع ذلك فإن المدرس عليه أن يقدم أنشطةً وأعمالا متنوعة في صفه الدراسي ، حيث يجد كل فرد ما يستطيع أن يقدمه ، وما يمكن أن يسهم به ، ويغرس الاحترام الذاتي لدى جميع الطلاب ، ويجد السبيل للثناء على ما يبذله كل منهم . (حمزة ٢٠٠١م،١٥٩)

ويوضح الباحث بالشكل التالي الأدوار التي يلزم أن تقوم بها المدارس لرعاية المراهقين

شكل رقم (٧)

يوضح ادوار المدرسة في رعاية المراهقين



الاتجاهات المختلفة في دراسة المراهقة *Study of the Adolescence*

(أ) ستانلي هول والاتجاه البيولوجي :

يشير معاليقي (١٩٩٦م،٣٩) أن الدراسات البيولوجية للمراهقة انطلقت من أمريكا مع كل من العالمين "ستانلي هول *hall* وجزل *gesel*" مركزة على عمليات النمو الجسمية والجنسية ، إلى جانب الملاحظات الطبية ،ومعتبرة أن الحياة النفسية عند المراهقين يحددها النمو البيولوجي .

ويرى عقل(١٩٩٦م،٣٢٠) أن هذا الاتجاه يركز على المحددات الداخلية للسلوك "المحددات البيولوجية" ويتزعم هذا الاتجاه " ستانلي هول " ويشير إلى أن المراهقة مرحلة تغير شديد مصحوب بالضرورة بالتوترات وصعوبات التكيف، كما يصف " هول " المراهقة بأنها فترة ميلاد جديد لأن الخصائص الإنسانية الكاملة تولد في هذه المرحلة ، وان الحياة الانفعالية للمراهق تكمن في حالات متناقضة .

ويوضح مرسي (٢٠٠٣م،٢٠) أن نظرية ستانلي هول تعتبر من أوائل النظريات التي تناولت تفسير أزمة المراهقة حيث يؤكد كثير من الباحثين أن الاهتمام الكلي بالخصائص النفسية المتصلة بنمو المراهق قد برزت جلية في كتابات ستانلي هول نتيجة لسعة الاستبيانات التي قام بها ونتيجة لكثرة المعطيات والمعلومات التي حصل عليها لدى إطلاعه على عدد من السير الشخصية لكثير من الناس ففي كتابيه الضخمين حول المراهقة (١٩٠٤) صور فيها حياة فرد تصويراً يتسم بالشدة والتوتر حيث أعتبرها مرحلة "عواصف وضغوط *Storm And Stress* " تولد فيها الشخصية من جديد ، وذهب إلى أن المراهق إنسان تائه ، سريع الانفعال غير متزن ، لا نستطيع أن نتنبأ بما سيفعله ، لكثرة تقلباته الانفعالية وعدم استقراره النفسي مما يخلق لديه أزمة حتمية بسبب التغيرات الفسيولوجية والبيولوجية التي يعيشها أثناء وبعد البلوغ وما يتبعها من معاناة وإحباط وصراع وقلق ومشكلات وصعوبات توافقية

(ب) مرجريت ميد والاتجاه الاجتماعي :

يرى الداهري (٢٠٠٥م،٢٣٨) أن هذا الاتجاه يختلف عن الاتجاه البيولوجي في تفسير طبيعة المراهقة ، وما تجري خلالها من صراعات ، وما تظهر فيها من صعوبات ومشكلات، حيث تعزوها في الأصل إلى عوامل البيئة الاجتماعية وما يقيمه المجتمع خاصة المجتمع المتحضر أمام أفراد الجيل الجديد من عقبات وعوامل متعددة تؤدي إلى الإحباط وخيبات الأمل.ومن ابرز الدراسات التي ظهرت في هذا الاتجاه دراسات دراسات " ميد *Mead* " والتي تناولت فيها دراسة أنماط الحياة الاجتماعية في بعض القبائل البدائية .

ويذكر بن مانع (١٤١٦هـ،١٢) أن هذا الاتجاه ارتبط بعالمة الانثربولوجي " علم الإنسان" الأمريكية والتي ترى أن أزمة المراهقة هي أزمة حقيقية ولكنها مرتبطة بالمجتمع المعاصر،

ودللت على ذلك بما يلاقيه المراهق في المجتمع الأمريكي من أزمات لعرقلة ذلك المجتمع لنموه ومحاولة تأخير ذلك النمو.

ويبين مرسي (٢٠٠٢م، ٣٣) بأنه على خلاف ما ذكره إليه هول تؤكد "ميد" والتي تمثل الاتجاه الاجتماعي أنه عندما يمر المراهقون بصعوبة يجب على الفرد أن ينظر إلى الثقافة ليكتشف المشكلة فمثلاً يعاني المراهقون في أمريكا من التوتر والقلق وشدة الانفعال في حين أن الأبحاث على قبائل "الساموا " بينت أن فترة المراهقة لا تمثل أزمة بقدر ما هي فترة تتسم بالهدوء النسبي ،ومن ثم فالقول " بقلق المراهقين واضطرابهم فكرة ليست قاطعة ونهائية ولا تفسر سلوك المراهقين في كل المجتمعات ومن هنا يمكن القول – وفقا لمرجريت ميد – أن أزمة المراهقة أو بداية الشباب تختلف في شكلها ومضمونها وحدتها من مجتمع إلى مجتمع ومن حضارة إلى حضارة أخرى فالأزمة لا تكون استجابة لتغيرات داخل الفرد نفسه وإنما تكون الاستجابة البقعة – أي المجتمع والحضارة – التي يعيش فيها الفرد وللتغيرات التي تطرأ عليه ، ويزودنا المجاليون بنموذج لأثر المعطيات والمدلولات التي تبناها علماء الأنثروبولوجيا الذين يؤكدون على البعد الثقافي للمراهقة وفي تفسيرهم لأثر التغيرات التي تحدث في البيئة على تخيلات الفرد وتصوراته ، حيث يشير ليفين بأن سلوك الفرد يعتمد على طول مجال حياة الإنسان على هذه الأرض ، والتي تشمل في الواقع حياة الفرد في محيطة النفسي ، أي المحيط أو البيئة من خلال رؤيته الذاتية وتتميز حياته وتتحدد بأبعاد الواقع ، وبالنسبة للقدرة على رؤية الأشياء ووفقاً لعلاقاتها الصحيحة ، وبالنسبة لعدد هذه المناطق التي يحيا فيها وما تحتويه من عناصر تنموية وثقافية تختلف من حيث نوعيتها وطريقة تنظيمها . ويستطرد ليفين مصوراً مشكلة المراهق على أنها سوء توجيه فالمراهق يشبه رائد الفضاء الذي يهبط على كوكب غير معلوم فكل شيء بالنسبة إليه يكون جديد ، والتغيرات التي يتعرض لها المراهق الصغير تجعله " رجلاً هامشياً، كما أنه يجتاز أرضا محايدة ليست ملكاً لأحد فلا هو بالطفل ولا هو بالراشد وإنما هو محصور في منطقة تداخل القوي المؤثرة والتوقعات فهو في وضع غامض لا يعرف بوضوح كاف من هو ، وما المطلوب منه ، وما المسموح به وهذا ما يعكس وضعه كإنسان هامشي .

(جـ) سولنبرجر والاتجاه الاجتماعي :

وفقاً لما قال به ستانلي هول وما تؤكده ميد وما بينه ليفين يرى "سولنبرجر" أن المراهقة مرحلة بيولوجية اجتماعية على السواء. وهذا الاتجاه الأخير عبر عنه سولنجر في مقال نشره سنة (١٩٣٩) بعنوان " مفاهيم عن المراهقة *The Concept of adolescence* " يؤكد فيه أن المجتمع نفسه لا يعطي للمراهق فرصاً كافية للقيام بالدور الذي يتفق ومستويات نضجه الجسمي والعقلي ونزعته إلى التحرر والاستقلال ومن هنا ينشأ الإحباط والصراع الذي تتسم

به المراهقة إلا أن هذه المشكلات وذلك الصراع ليس وليد الثقافة وحدها بل هو نتيجة للتفاعل المتبادل بين العوامل البيولوجية والعوامل الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد ، وهكذا نستطيع أن ننظر إلى المراهقة لا على أنها تمثل فترة مستقلة منفصلة عن مراحل النمو ، وإنما باعتبارها مرحلة انتقال مستمر من الطفولة إلى الرجولة . (مرسي، ٢٠٠٢م،٣٣)

ويقول الدهراي(٢٠٠٥، ٢٣٨) يذهب علماء النفس السوفيت مذهباً اجتماعيا في النظرة إلى المراهقة ، ويعتبرونها مرحلة تراجع اجتماعي وأيدلوجي، يتم خلالها استيعاب المفاهيم والقيم الاجتماعية ، فهي مرحلة تنمو فيها الدينامية والنشاط والصراع من اجل أهداف اجتماعية،لأن الاهتمامات الفردية حسب وجهة نظر علماء النفس السوفيت لا تؤدي إلى الامتلاء والإشباع ،وينظر هؤلاء العلماء إلى أزمات المراهقة التي تحدث عنها الغربيون بأنها من صفات الطبقات البورجوازية والرأسمالية.

(د) فرويد والاتجاه السيكوديناميي:

يذكر معاليقي (١٩٩٦م، ٤٩) أن "فرويد" في نظرته إلى المراهقة يتوقف عند البعد التاريخي لهذه الظاهرة فهو لا يرى أن المراهقة هي ولادة جديدة، بل هي إعادة تنشيط لبعض العمليات التي حدثت في الطفولة ، وخصوصا في المرحلة الاوديبية ويمكن القول أن جميع نظريات التحليل النفسي حاولت البحث عن الأسباب العميقة للتغيرات البنيوية التي تحدث في شخصية المراهق وسلوكه،ولكنه يقر بصعوبة هذا البحث بسبب مواقفه المتناقضة ومشاعره التي تتصف بالثنائية .

ويوضح زهران (١٩٨٦م،٢٨) وجهة نظر فرويد فيذكر أن من أوضح إسهاماته قوله بالكيفيات النفسية الثلاث وهي : الشعور و " ما قبل الشعور " و " اللاشعور " وهو الكشف الأساسي في التحليل النفسي أيضاً تصنيفه للجهاز النفسي الثلاث " الهو " و " الأنا " و " الأنا الأعلى " وطبيعة الصراع بين منظمات الجهاز النفسي الثلاث.

كما يرى مرسي (٢٠٠٢م، ٣٤) وبموجب تأثير العالم الواقعي الخارجي فإن جزء من الهو يمر بنوع خاص من التطور وينمو نمواً خاصاً ويكتسب خصائص معينة وقد أطلق فرويد على هذا الجزء من العقل مصطلح " الأنا " ويعمل كوسيط بين الهو والعالم الخارجي .حيث يقبض على زمام الرغبات الغريزية التي تنبعث من الهو مراعياً في ذلك مبدأ الواقع *Reality Principle* وهو في أفعاله خاضع لاعتبار التوترات التي تحدثها المنبهات القائمة فيه أو الواردة عليه فيستشعر ارتفاعها ألماً وانخفاضاً لذة والزيادة المترقبة أو المتوقعة في الألم يستجاب لها بنذير القلق . وكراسب من رواسب فترة الطفولة الطويلة التي يعيشها الإنسان الناشئ معتمداً على والديه تتكون في الأنا منظمة خاصة يمتد فيها تأثير الوالدين هذا ويطلق عليها اسم " الأنا الأعلى *Super ego* " وبقدر ما ينفصل الأنا الأعلى عن الأنا أو يعارضه،

فهو يمثل قوة ثالثة ينبغي على الأنا أن تعمل حسابها. أن الأنا الأعلى تقوم على أساس فكرة " الامتصاص والإسقاط *Introjection & Projection* أي امتصاص الطفل لخصائص السلطة وإسقاطها على الخارج ، وقد لخص فرويد وظيفتها بأن سماه " الضمير اللاشعوري " ولخص الوظيفة نفسها بقوله " أنها الناقد اللاشعوري الأعلى لعقل الإنسان . ويشير سوليفان *Sullivan* إلى أن الكثير من صراعات المراهقة تنشأ نتيجة الحاجات المتعارضة للإشباع الجنسي والحاجة إلى الأمن وإلى العلاقات الحميمة ، ، وتمتد المراهقة المتأخرة ابتداء من تكوين نمط من النشاط التناسلي المتصل عبر خطوات لا عدد لها من التعلم والاقتداء حتى يتكون بناء من العلاقات الشخصية المتبادلة الناضجة بقدر ما تسمح به الفرص الشخصية والثقافة المتاحة

(هـ) إريكسون والاتجاه النفسي الاجتماعي :

تعتبر نظرية إريكسون امتداد لنظرية فرويد فالدراسة الدقيقة لكل من النظريتين تظهر علاقة واضحة تمام الوضوح ، وهناك من دارسي الشخصية من يعتبر إريكسون ممثلا للتيار الرئيسي لنظرية التحليل النفسي كما يتضح ذلك في كتابات روبرت كولز *Robert Coles 1970*) إذ يقول : " يمكن أن نطلق على إريكسون أنه فرويدي صميم لولائه للمبادئ الأساسية التي اعتبرها فرويد جوهر التحليل النفسي ولكن الكثير من دارسي الشخصية من يرى أن المفاهيم التي أضافها إريكسون فيما يتعلق بمراحل النمو الإنساني تعبر عن منظور مختلف وتؤكد على القوى الخلاقة التكيفية في الإنسان كما يتفق مع أصحاب الاتجاه الإنساني في دراسة الشخصية في اعتبار الإنسان خيراً بطبعه " (ممدوحة سلامة، ١٩٨٥م،٥٣)

ورغم اختلاف فرويد وإريكسون في بعض المفاهيم النظرية إلا أنه تجدر الإشارة إلى بيان أوجه الشبه بينهما والتي تتمثل في اعتبار كل منهما أن نمو الشخصية يمر بمراحل محدده تظهر في تتابع لا يتغير لدى جميع أفراد النوع الإنساني كذلك يقر إريكسون بالأساس البيولوجي الجنسي لدافعية الإنسان كما يلتزم بالنموذج الفرويدي لبناء الشخصية (الهو ، والأنا ، والأنا الأعلى) يستخدم فنياته الرئيسية التداعي الطليق *Free Association* وتحيل الحلم ، وقد وصف إريكسون ثماني مراحل لنمو الهوية ، وأن كل مرحلة نفسية اجتماعية تتصف بأزمة معينة في العلاقات الشخصية الاجتماعية وتساهم جميعها في تطور الإحساس بالهوية وعلى الفرد في كل مرحلة أن يختار بين اختيارين أو أكثر فالفرد – مثلاً – يمر خلال النمو النفسي الاجتماعي له بأزمات متتالية كالثقة والشك ، والاستقلال المرتبط بالخزي والشك ، وزمام المبادرة ، مقابل الذنب ، والاجتهاد مقابل النقص ، ثم محاولة تحديد هوية في مقابل انتشارها ، أو تكوين هوية سلبية على المعارضة والتمرد . وفي ضوء تصور " اريكسون " لطبيعة صراع مرحلة المراهقة يظهر بعد نفسي اجتماعي ، طرفه الايجابي هو الإحساس

بهوية الذات ، وطرفه السلبي هو ارتباك الدور ، ومهمة المراهق في هذه المرحلة هي إدماج كل معرفة اتخذها عن نفسه في ائتلاف وهوية ذاتية تبين الوعي بالماضي والمستقبل الذي لا ينفصل عن هذا الماضي . وهنا تتضح مشكلة المراهقة من الناحية النفسية ، والاجتماعية ، ذلك أن الرشد لا يعني فقط اكتمال النمو من الزاوية البدنية ، بل يعني في المقام الأول اكتمال دعائم هذا النضج من الناحية النفسية والاجتماعية ومن ثم فالمراهقة من حيث هي فترة أزمة لا ترجع في هذا الطور إلى أطوار النمو في ذاته وإنما ترجع في المقام الأول إلى مشاكل الحياة الراشدة التي يتأهب المراهق للانتقال إليها ، وخلال ذلك يتجه المراهق لتجريب عدد من الهويات قبل أن يصل إلى تحديد نهائي لهويته ويذهب إريكسون إلى أن عملية تكوين الهوية ليست عملية بسيطة فهي تشير إلى حاصل جمع كل خبرات الطفولة والنضج البيولوجي ، ونمو الأنا. وهو كيان تتكامل فيه تدريجيا المعطيات التكوينية والحاجات الليبيدية ، والأدوار المتسقة ، وكلها تظهر فقط نتيجة للتفاعل المتبادل بين الإمكانيات الفردية والنواحي التكنولوجية في المجتمع بالإضافة إلى الأيديولوجيات السياسة والدينية في مجتمع ما. (مرسي، ٢٠٠٢م،٥٠)

الدراســات السابــقة :

تمثل الدراسات السابقة إطاراً عاماً يوجه الباحث إلى الآليات المساعدة له في دراســته، مــن خلال الإطلاع على تلك الدراسات وخطوات الدراسة ، و ما أثمرت عنه تلك الدراسات مــن نتائج وتوصيات ، لأن الاطلاع على الدراسات السابقة يساعد الباحث كذلك على معرفة موقع دراسته من الدراسات السابقة ، وبالتالي يتيح له البداية من حيث انتهى منه الآخرون. وهناك عدد من الدراسات السابقة حول موضوع السلوك الفوضوي، حاولت التدخل لمعالجة الســلوك الفوضوي، من خلال وضع برامج إرشادية لأفراد يعانون من الســلوك الفوضــوي، حيــث تضمنت هذه الدراسات نوعان: الدراسات العربية التي حاولت معالجة أبعاد السلوك الفوضوي كل على حدة، والدراسات الأجنبية التي تناولت السلوك الفوضوي بأبعاده كلها، أو بعضها ،كما أن هناك بعض الدراسات التي تناولت معالجة بعض المشكلات السلوكية أو أُستخدمت لتنميــة بعض الجوانب الشخصية ، واستندت على الإرشاد العقلاني الانفعالي ، حيث سيعرض الباحث لبعض من هذه الدراسات كونها تتفق مع الدراسة الحالية في اعتمادها على الإرشاد العقلانــي الانفعالي . كما سيقوم الباحث بعرض لبعض الدراسات التي أُجريت في البيئة العربية وتناولت تصميم برامج إرشادية لمعالجة السلوك العدواني والذي يعتبر واحــداً مــن أبعــاد الســلوك الفوضوي وكذلك دراسات لمعالجة العنف والعدوان

والباحث سيعرض في هذا الإطار للدراسات السابقة على ثلاثة محاور:-

المحور الأول: الدراسات التي تناولت تصميم برامج إرشادية للتعامل مع السلوك الفوضوي.

-قام كل من عمر وصايغ (١٩٨٣م) باستخدام لعبة السلوك الجيد لتقييم فاعليتها في معالجــة مجموعة من السلوكيات الصفية غير المناسبة لدى أطفال الصف الثالث الابتدائي في محافظة الجزيرة في السودان، حيث اشتملت السلوكيات الصفية غير المناسبة على: السلوك العدواني، والسلوك التخريبي، والإزعاج والفوضى، والنشاط الزائد.وتم تحديد هذه السلوكيات باســتخدام أسلوب الملاحظة (تسجيل الفواصل الزمنية) لمدة أسبوع، ثم قام الباحثان بتحديد المعززات من خلال توزيع استبانه على الأطفال يطلب منهم تحديد الأشياء التي يحبونها، وقد تــم تطــوير القائمة من خلال المقابلات التي أجريت مع الأطفال ومعلميهم واقتصرت قائمــة المعــززات على: شهادات التقدير، وفترات الاستراحة الإضافية، وإشارات النصــر، والنجــوم، ولوحــة الشرف.وبعد ذلك تم وضع قائمة بالسلوكيات غير المناسبة، وكان يتم تذكير الأطفــال يوميــاً بتلك السلوكيات، ثم قسم الصف إلى فريقين سيلعبان لعبة السلوك الجيد، التي يتضمن أن كل

فريق سيفقد نقطة إذا خالف أحد أعضائه التعليمات، وسيتم ذكر اسم الطفل الذي قام بالسلوك وسيتم وصف السلوك غير المقبول، وبالتالي تم توضيح أن الفريق الذي سيحصل على نقاط أكثر هو الفريق الخاسر، وقد أشارت النتائج إلى أن أسلوب لعبة السلوك الجيد كان له فاعلية كبيرة في خفض السلوكيات الصفية غير المقبولة.

وهدفت الدراسة التي قام بها باشن (١٩٨٩م) إلى تحري أثر النمذجة الرمزية (عن طريق الأفلام) في خفض السلوك العدواني وزيادة السلوك الاجتماعي لدى الأطفال الجانحين، وتم تحديد أفراد الدراسة من خلال تطبيق قائمة ملاحظة السلوك العدواني، وقائمة ملاحظة السلوك الاجتماعي على أطفال مركز إعادة التربية والتأهيل في مدينة الجزائر وتراوحت أعمارهم ما بين (٩ – ١٥) سنة، وبلغ عدد أفراد الدراسة (٤٨) طفلاً، (٢٤) طفلاً منهم من ذوي الدرجات المرتفعة على قائمة ملاحظة السلوك العدواني، و(٢٤) طفلاً من ذوي الدرجات المتدنية على قائمة ملاحظة السلوك الاجتماعي، لاختبار فرضيتي الدراسة، وتم حساب متوسطات درجة التحسن واستخدام تحليل التباين للقياسات المتكررة، واتضح بأن هناك فروقاً بين المجموعة التجريبية التي تعرضت لأسلوب النمذجة والمجموعة الضابطة، كما اتضح بأن هناك فروقاً ذات دلالة في زيادة السلوك الاجتماعي بين المجموعة التجريبية التي تعرضت لأسلوب النمذجة والمجموعة الضابطة، وقد ظهرت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

وقام العمايرة (١٩٩١م) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية برنامج إرشاد جمعي في التدريب على المهارات الاجتماعية، في خفض السلوك العدواني لدى طلبة الصفوف الابتدائية، حيث شملت عينة الدراسة (٦٠) طالباً من المرحلة العمرية (٨ – ١٢) سنة قسمت إلى مجموعتين متساويتين تضمنت مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة كل مجموعة (٣٠) طالباً، ثم قسمت المجموعة التجريبية إلى مجموعتين تألفت كل مجموعة من (١٥) طالباً خضع كل منها لبرنامج التدريب على المهارات الاجتماعية، وقد قام الباحث بتحديد أفراد الدراسة من خلال تطبيق قائمة تقدير السلوك العدواني عن طريق البعد الخاص بالسلوك العدواني في مقياس الجمعية الأمريكية للسلوك التكيفي المطور للبيئة الأردنية حيث تتألف هذه القائمة من (٢٢) فقرة تعطي مظاهر السلوك العدواني اللفظي والجسدي والاعتداء على الممتلكات وتم تطبيق البرنامج على شكل جلسات إرشاد جمعي نفذت من خلال (١٣) جلسة على مدى (٦) أسابيع اشتملت على المهارات التالية: طلب الاستئذان، وتحديد المشاعر والانفعالات، والالتماس وطلب المساعدة من الآخرين، وضبط الذات، والاسترخاء، وتحديد المشكلات وحلها، ومساعدة الآخرين، والمفاوضة، والبقاء بعيداً عن الصراع، وتجنب

المتاعب مع الآخرين، وتدعيم الذات، وكانت كل جلسة تتضمن العناصر التالية:

١- التعليمات.

٢- التغذية الراجعة.

٣- الممارسة السلوكية.

٤- التعزيز.

٥- النمذجة.

وللتحقق من فاعلية البرنامج تم استخدام أسلوب تحليل التغاير، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وهذا يشير إلى فاعلية برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني، في حين لم يكن هناك تفاعل بين العمر والمجموعة التجريبية فيما يتعلق بالسلوك العدواني، مما يدل على أن الفروق بين المجموعتين تعود إلى البرنامج فقط، وكذلك لم يكن هناك فروق بين القياس البعدي وقياس المتابعة مما يشير إلى أن أثر البرنامج بقي مستمراً حتى بعد توقف التدريب.

وأجرت هيفاء أبو عبيد (١٩٩١م) دراسة بعنوان فاعلية لعبة السلوك الجيد في خفض سلوك الفوضى عند طلاب المرحلة الابتدائية، وعلى عينة تضمنت (٤٨) طالباً وطالبة من الصف الثالث الابتدائي، حيث قسمت العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، وتضمنت كل مجموعة ٢٤ طالباً وطالبة، وقد قامت الباحثة بتحديد أفراد عينة الدراسة من خلال تطبيق قائمة لتقدير سلوك الفوضى ثم إعدادها خصيصاً لهذا الغرض.ثم استخدمت الباحثة أسلوب لعبة السلوك الجيد مع المجموعة التجريبية، وهو أسلوب يتضمن تقسيم المجموعة إلى فريقين بعد أن يتم وضع لوحة كتب عليها التعليمات والقوانين الصفية، وقامت الباحثة بتوضيح قواعد اللعبة من خلال القيام بتوجيه الطلاب إلى أن من يقوم بسلوك غير مناسب يخسر فريقه نقطة، وبالتالي يخسر اللعبة في ذلك اليوم، وتقديم المعززات، يومياً للفريق الفائز وكذلك في نهاية الأسبوع، واستمرت مدة تطبيق البرنامج شهر، وبعد أسبوعين أجريت عملية دراسة الفروق بين المجموعتين، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للمعالجة (لعبة السلوك الجيد) مما يشير إلى أن لعبة السلوك الجيد قد عملت على خفض سلوك الفوضى لدى أفراد المجموعة التجريبية، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود تفاعل بين متغيري الجنس والطريقة فيما يتعلق بسلوك الفوضى، مما يدل على أن المعالجة هي فقط المسئولة عن الفروق بين المجموعتين.

وأجرى جوس (Gaus, 1991) مسحاً بهدف التعرف على أكثر الأساليب العلاجية السلوكية

شيوعاً في الاستخدام كأساليب لخفض سلوك الفوضى من قبل الممارسين للعلاج النفسي، وأكثر هذه الأساليب تفضيلاً من قبل المراهقين الذين تم تشخيصهم بوجود سلوك الفوضى في الغرف الصفية من قبل معلميهم ومعلماتهم، أجرى هذا المسح في المناطق الوسطى من الولايات المتحدة الأمريكية، وفي بيئات مختلفة من الوضع الاجتماعي – الاقتصادي لأسر المراهقين، والتنوع العرقي لطلبة ومعلمي المدارس، والتنوع المختلف في المؤهلات العلمية لوالديهم، وأشارت نتائج هذا المسح إلى أن أساليب التعزيز الإيجابي كانت أكثر الأساليب شيوعاً في الاستخدام من قبل ممارسي العلاجي النفسي، تلاها أساليب التعزيز السلبي، وأخيراً جاء العقاب أما من وجهة نظر المراهقين فقد كانت أساليب التعزيز اللفظي أكثرها تفضيلاً، تلاها التعزيز المادي، وأخيراً التعزيز الرمزي، ولم يحصل العقاب على أي استجابة من قبل الطلاب، وأشار المعلمون والمعلمات إلى ضرورة التدريب السلوكي العلاجي للمعلمين والمعلمات لأنهم الأكثر تعاملاً وتفاعلاً مع طلابهم.

وأجرى سكوت (Scott, 1991)، دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية بعض الأساليب العلاجية السلوكية في خفض المشكلات السلوكية لدى طلاب المدارس المتوسطة والعليا في مناطق الغرب الأوسط في الولايات المتحدة الأمريكية، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٠) أولاد من المراهقين ممن تراوحت أعمارهم من (١٤ – ١٧) سنة، وممن ظهرت لديهم مؤشرات على وجود اضطرابات سلوكية تعود في أصلها إلى عوامل حدثت معهم وهم في مرحلة الطفولة، واستعان الباحث بالمعلمين والمعلمات في مرحلتي الدراسة التي اشتملت في المرحلة الأولى على جمع بيانات تتعلق بهؤلاء الطلاب وماضيهم المرضي والأسري، والسلوك الذي يظهرونه داخل الغرفة الصفية، كذلك تمت الاستعانة بالمعلمين في تطبيق البرنامج السلوكي الذي اعتمد في جوهره على التعزيز الرمزي، وكلفة إعطاء الطفل هدية في كل مرة تحصل لديه استجابة إيجابية أو حرمانه من الاستراحة في حال حدوث استجابة عكسية.وبينت نتائج الدراسة ظهور تحسن إيجابي دال عند (٨) من هؤلاء الأولاد، في حين لم يستجيب الاثنان الباقيان إلى هذا الأسلوب من التعزيز، وفضلوا استخدام أساليب أخرى، وأظهرت النتائج كذلك أن لخبرة المعلمات ومستوى تدريبهن أثر دال في فعالية استخدام هذا الأسلوب من التعزيز.

وهدفت دراسة قامت بها إنعام صبري (١٩٩٣م) إلى التعرف على استراتيجيات المعلمين في التعامل مع المشكلات الصفية في مدارس المرحلة الأساسية في الصفوف الستة الأولى التابعة لوكالة الغوث في الضفة الغربية، وقد بلغ عدد عينة الدراسة (١٣٦) معلماً ومعلمة، منهم (٦٦) من الذكور، و(٧١) من الإناث، واختيروا بطريقة عشوائية من معلمي المدارس الأساسية في الصفوف الستة التابعة لوكالة الغوث في منطقة شمال الضفة الغربية، وتمثل

العينة (٤٠%) من مجتمع الدراسة، وتم تطوير أداة خاصة تتكون من (١٤) مشكلة صفية (سلوكية وأكاديمية) وستة استراتيجيات رئيسة، وتتضمن عدة ممارسات وإجراءات يستخدمها المعلم في التعامل مع المشكلات الصفية، وبعد جمع البيانات تم فحص فرضيات الدراسة باستخدام "مربع كاي". وأشارت النتائج إلى أن أكثر الاستراتيجيات استخداماً في التعامل مع المشكلات الصفية (موضع الدراسة) كانت إستراتيجية التركيز على الفرد في المرتبة الأولى، ثم إستراتيجية التدعيم في المرتبة الثانية، بينما جاء في المرتبة الثالثة إستراتيجية السلوك الضاغط أو المسيطر، وكانت إستراتيجية ديناميات الجماعة في المرتبة الرابعة، أما إستراتيجية التهديد أو العقاب فجاءت في المرتبة الخامسة، وأخيراً إستراتيجية التجاهل أو الإهمال في المرتبة السادسة..

وفي دراسة أجراها فيليب وريتشارد (Philip & Richard, 1994) هدفت إلى التعرف على أثر التفاعلات البنائية المتغيرة (Altering in situational interactions) وهي عبارة عن دراسة لحالة طالب ويدعى توم (Tom) يبلغ من العمر (١٢) سنة، يعاني من اضطراب سلوكي يتمثل في إظهاره بعض الممارسات السلوكية التي تتسم بالفوضوية ، وأشار معلمه إلى أن مستوى ذكائه يماثل عمره ،ولكن مهاراته الدراسية تماثل مستوى الصف الثاني الأساسي، وقد أظهرت النتائج انخفاضاً في سلوك الفوضى لدى" توم" وذلك من خلال تقديم المعلومات التي كان يحتاجها، وأوصى الباحث باستخدام كلفة الاستجابة في غرفة الصف في حالة السلوك الفوضوي (Disruptive Behavior).

دراسة ودوارد (Woodward, 1995) التي هدفت إلى تطبيق برنامج إرشادي للأطفال السود، الذين لديهم سلوك فوضوي، وقد تكونت المجموعة من (١٠) طلاب سود، في مدرسة ابتدائية في جنوب شرق مدينة واشنطن، وهي منطقة تتميز بتدني المستوى الاقتصادي، وارتفاع في معدلات الجريمة، وقد تم تحديد أفراد المجموعة الإرشادية من قبل مدير المدرسة، إذ وصف هؤلاء الأولاد بأنهم أكثر الأولاد فوضوية وهم تلاميذ في المرحلة الابتدائية في الصفوف (الرابع – السادس)، وقد هدفت الدراسة إلى تقوية شخصيات هؤلاء الأولاد، والعمل على رفع مستوى تقدير الذات، من خلال إشباع حاجاتهم في المدرسة وخارجها، وقد تم تطبيق الإجراءات الإرشادية:

أ- الانفتاح.

ب- الاستفادة من الإمكانات المتاحة.

ج- القابلية للتنبؤ.

د- الانتماء والإخلاص للمجموعة.

ه- الاعتذار الأصيل بعد التصدع في الثقة.

و- المحافظة على الالتزام.

وعمد الباحث إلى تحديد ثلاث متغيرات لرفع مستوى تقدير الذات هي: إدراك الذات، والمسئولية الشخصية، وتأكيد الذات، حيث تم التركيز على هذه المتغيرات أثناء التدريبات، وأثناء القيام بالنشاطات الأخرى كالموسيقى، وقد استمرت هذه الإجراءات لمدة (٥) شهور، وعلى مدار جلسة واحدة أسبوعياً، لمدة (٤٥) دقيقة. في الجلسات الأولى والتي استمرت (٣) شهور تضمن بناء المجموعة من خلال تنظيم وتوضيح بعض القواعد التي تعمل على زيادة التماسك بين أعضاء الجماعة .وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن السلوك الفوضوي لدى المفحوصين قد انخفض لدى أعضاء المجموعة التجريبية ، حيث كانت هناك تغيرات إيجابية في سلوك المجموعة مثل: انخفاض حالات الشجار بين الأولاد، وكذلك حالات الدفع، وانخفض استخدام الكلمات البذيئة، وازداد الاهتمام بالآخرين، والابتسام في وجوههم، وازدادت المجاملات بينهم.

-وفي دراسة أخرى أجراها جيبل وآرلن (Gable & Arllen, 1995) حول استخدام أسلوب مواجهة الأقران لتعديل السلوك الفوضوي في الصفوف الشاملة (الصفوف التي تتضمن الطلبة العاديين والطلبة ذوي الحاجات الخاصة)، إذ يرى الباحثان أن لهذه الإستراتيجية حسنات مثل: أنها تزيد من الفرص أمام الطلبة لاختبار سلوكيات مناسبة، في مواقف مختلفة، وبشكل متكرر، مما يدعم ويعزز المحافظة على السلوكيات المرغوبة، وتعميمها، وعلاوة على ذلك فإن استخدام هذه الإستراتيجية يوفر موقفاً حياتياً طبيعياً للطلبة للقيام بالسلوك المرغوب، والسلوك غير المرغوب، وبالتالي فإن الطلبة لن يقوموا بسلوكيات غير مرغوبة لوجود رفاقهم في الموقف، إذ أن استخدام هذه الإستراتيجية يؤدي إلى نتائج إيجابية مع الطلبة غير المستهدفين أيضاً، لأن الطلبة يفضلون تدخل أقرانهم في تعديل سلوكياتهم أكثر من التدخلات العلاجية للأفراد الكبار، الذين يشكلون مصادر سلطة بالنسبة لهم. وقد استخدم "جيبل وآرلن" إجراءات مواجهة الأقران في تعديل السلوك التي تستند على حقيقة أن مجموعة الرفاق تشكل مصدر قوة لتعزيز الطالب ومساعدته على تقبل بعض المسؤولية من الآخرين لتغيير السلوك غير المرغوب، فهي أداة لتعليم الرفاق في غرفة الصف السلوكيات المقبولة اجتماعياً، والمناسبة للمرحلة العمرية، إذ تم استخدام هذا الإجراء لتعديل السلوك الفوضوي لدى طلبة المدارس الابتدائية، من خلال الخطوات الآتية:

أ- اختيار التدخل العلاجي المناسب للموقف الذي يحدث فيه السلوك المشكل.

ب- استخدام أسلوب (مواجهة الأقران) لتعديل السلوك الفوضوي لدى جيمي، وقد اختارت معلمته مجموعة من الطلاب عددهم (٥)، قد تميز هؤلاء الطلبة بسلوكيات

صفية إيجابية، ليقوموا بدور العامل المغير.

ج- بناء المجموعة وإعدادها بشكل تدريجي، إذ عملت المعلمة على تدريب أفراد المجموعة ليكونوا العامل المغير، وقد قدمت (جيمي) كالآتي: اليوم سنقوم بعمل خطة تساعد مجموعتنا في القراءة على نحو أفضل، وقد وضحت قائلة: إن جميعنا يحتاج لأن يتعلم أفضل الطرق، ليتصرف مع الآخرين، إن المشكلة الحالية هي التلفظ بالألفاظ غير المناسبة، وبعد ذلك اشترك الطلبة ومعلمتهم لحل هذه المشكلة.

د- إطفاء السلوك اللفظي غير المناسب، حيث رأت المعلمة أن من الضروري أن يتم تعليم الطالب سلوك لفظي مناسب، مكان السلوك غير المناسب (المستهدف)، ولهذا فقد عمدت المعلمة إلى تعليم (جيمي) السلوك اللفظي المناسب، ثم تدعيمه وتعزيزه.

هـ- وضحت المعلمة للطلبة سبب اشتراكهم في البرنامج من خلال مساعدتهم في التعرف على النتائج السلبية المتعددة التي تحدث فيما إذا استمر (جيمي) باستخدام اللغة البذيئة، مثال: إذا حدث شجار بين (جيمي) وزملائه، يؤدي إلى فقدان الاستمتاع بوقت الفراغ، أو المشاركة والاستمتاع بالذهاب في رحلة.

-ديكمان (Dyckeman, 1995) أجرى دراسة هدفت إلى تحديد فعالية المعالجة المعرفية الاجتماعية في خفض سلوك الغضب والعدوان عند أربعة من الطلاب المراهقين الذين تم تشخيصهم باضطراب سلوكي في الطفولة، حيث شارك هؤلاء المراهقون الأربعة في (٢٤) جلسة إرشادية من التدخل الاجتماعي هدفت إلى خفض مشاعر الغضب وتكرار سلوك العدوان الصفي لديهم، وقد انخفض استعداد وقابلية ثلاثة منهم لممارسة الغضب وخفضت مستويات الغضب لديهم الموجهة للغير (المحيط الخارجي)، وازدادت سيطرة الأربعة على الغضب وانخفض التعبير العام عن الغضب لديهم، كما انخفضت مستويات العدواني للأولاد الأربعة في جلسة الغرفة الصفية.

أما دراسة برانتلي وبرانتلي (Brantley & Brantley, 1996) التي هدفت إلى تقييم أثر برنامج إرشادي جمعي في خفض السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المدارس في المرحلة الابتدائية، تكونت العينة من (١٢٠) طالب يمثلون الصفوف من الرابع حتى السادس الأساسي، من (١٠) مدارس أساسية تم اختيار المجموعة التجريبية بواقع (٦٠) طالباً وعمل معهم مشروع علاجي بإشراف من(٢٠) مرشداً نفسياً. وتكونت المجموعة الضابطة من (٦٠) طالباً، وقد قسمت المجموعة التجريبية إلى عشرين مجموعة تجريبية صغيرة تكونت كل واحدة منها من ثلاث إلى أربع طلاب من الصف الرابع حتى الصف السادس الأساسي ويشرف على كل

مجموعة تجريبية مرشد واحد من المرشدين العشرين، وقد استخدم قائمة مسح سلوكية لتحديد السلوكيات الفوضوية داخل غرفة الصف، وقد طبق البرنامج الإرشادي الجمعي لكل مجموعة بواقع جلسة واحدة أسبوعياً. وقد استند برنامج الإرشاد الجمعي إلى العلاج السلوكي، وأشارت نتائج الدراسة والمقارنات بين المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة إلى وجود أثر للبرنامج العلاجي في خفض السلوكيات الفوضوية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

-واجرى كل من نيلسون ودايكمن(Nelson & Dykeman, 1996) دراسة هدفت إلى فحص تأثيرات برنامج إرشادي جمعي في معالجة السلوك الفوضوي أو السلوك المتجه نحو الخارج Externalizing Behavior والذي يشار إليه بالسلوك المضاد للمجتمع و قد تكون أفراد الدراسة من (٢٤) طالباً من الذكور، قسموا عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية يتلقى أفرادها التدريب على البرنامج الإرشادي الجمعي، وتكون أفرادها من (١٢) طالباً، ومجموعة ضابطة لم يتلق أفرادها أي نوع من أنواع العلاج، وتكون أفرادها أيضاً من (١٢) طالباً، وقد تم تشخيص أفراد المجموعتين على أنهم يعانون من السلوكيات الفوضوية، وتم اختيار أفراد المجموعتين من الطلبة المسجلين في عدد من المدارس الأساسية، وبلغ عددهم (٦١٢) طالباً من الصف الرابع حتى السادس الأساسي، واستخدم الباحث نموذجاً من مقياس سلم التقدير المدرسي لديفرويكس Devereux Rating Scale-School Form وهذا المقياس يقيس أو يتضمن المقاييس الفرعية: المشكلات الشخصية، والمشاعر، والسلوكيات غير المناسبة، والاكتئاب، والأعراض الجسمية/ المخاوف. واستند البرنامج الإرشادي إلى عدد من الأساليب المعرفية منها أسلوب حل المشكلات، ومهارات التوجيه الذاتي/ التنظيم الذاتي، وطبق البرنامج العلاجي من قبل مرشد المدرسة تحت إشراف مرشد للصحة النفسية وهو الباحث، وقد استمر تطبيق الجلسات العلاجية لمدة ثمانية أسابيع، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة في القياس البعدي بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بدرجة ممارسة السلوك الفوضوي.

-وهدفت دراسة أجراها بيرد (Bird, 1996)، إلى معرفة فاعلية الأساليب السلوكية في خفض سلوك الفوضى لدى المراهقين في المدارس المتوسطة في ولاية أريزونا في الولايات المتحدة الأمريكية، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٢٥) طالباً، (١٥) من الذكور، و(١٠) من الإناث من مدرستين مختلفتين ، وقد أظهرت تقارير مكتب التربية في الولاية أنهم يعانون من مشكلات الفوضى، واستعان الباحث بالمعلمين والمعلمات في جمع البيانات المتعلقة بأكثر أنماط السلوك غير المرغوب انتشاراً لدى هؤلاء الطلاب والطالبات، وبعد تحديد هذا السلوك، قام الباحث بتدريب المعلمين والمعلمات في هذه المدارس على استخدام أساليب العلاج

السلوكي مثل (التعزيز الرمزي، والمادي، التعزيز الايجابي) وإجراءات استخدامها، واستمر البرنامج العلاجي للدراسة مدة فصل دراسي كامل، وبينت نتائج الدراسة أن الأساليب السلوكية التي استخدمت في الدراسة لاقت قبولاً كبيراً سواء من قبل المعلمين والمعلمات أو من قبل أفراد عينة الدراسة، وأن أكثر الأساليب شيوعاً من حيث الاستخدام كانت التعزيز المادي والتعزيز الإيجابي، والتعزيز الرمزي، وأشار المعلمون والمعلمات إلى ضرورة أن يكونوا واعين ومدركين لكيفية استخدام هذه الأساليب، وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية الأساليب العلاجية التي تم استخدامها في خفض الممارسات السلوكية لدى عينة الدراسة من الطلبة المراهقين .

أجرت كارلا ألين (Allen, 1996) دراسة بعنوان فاعلية التعزيز الإيجابي كأسلوب في خفض سلوك الفوضى لدى المراهقين، وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد فاعلية أسلوب التعزيز الإيجابي في خفض سلوك الفوضى لدى طلبة المدارس المتوسطة والعليا في ولايات الغرب الأوسط في الولايات المتحدة الأمريكية، في مناطق حددتها مديريات ومكاتب التربية والتعليم على أنها مدارس شخصت فيها العديد من حالات سلوك الفوضى، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من(٣٠) طالباً منهم (١٧) من الذكور و(١٣) من الإناث وقد ثبت أن لديهم سلوك فوضوي يحد من فعالية التدريس ويؤدي إلى مقاطعة المعلم (المعلمة) أثناء التدريس، في مدرستين من المدارس الوسطى والعليا في تلك المنطقة، وقام المعلمون والمعلمات الذين أجريت الدراسة في مدارسهم بمساعدة الباحث في جمع البيانات وتطبيق البرنامج السلوكي بعد أن تم تدريبهم من قبل الباحثة على استخدام أساليب التعزيز الإيجابي، وبينت نتائج الدراسة أن التعزيز الإيجابي وبكافة أنواعه كان فعالاً في خفض سلوك الفوضى لدى المراهقين، وأن الأسلوب الأكثر شيوعاً وتفضيلاً حسب رأي المعلمين والمعلمات كان التعزيز المادي، تلاه التعزيز اللفظي وأكثر هذه الأساليب تقبلاً من قبل أفراد العينة كانت التعزيز اللفظي والتعزيز الإيجابي(المادي، الاجتماعي، اللفظي)

وفي دراسة قام بها أبو غوش (١٩٩٦م) هدفت إلى التعرف إلى فعالية برنامج التدريب على الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة في البيئة الأردنية ،حيث شملت عينة الدراسة (٦٠) طالباً من المرحلة العمرية (١١ – ١٢) عاماً، جميعهم من الذكور قسمت عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين تضمنت مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة حيث بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية (٣٠) طالباً، والمجموعة الضابطة (٣٠) طالباً، حيث تلقت المجموعة التجريبية برنامج التدريب على الضبط الذاتي، في حين لم تتلقى المجموعة الضابطة أي نوع من التدريب، ونفذ البرنامج التدريبي من خلال ثماني جلسات على مدار ثمانية أسابيع حيث قام المرشد بتدريب الطلاب

على مهارة الضبط الذاتي بالإضافة إلى تدريبهم على مهارات سلوكية معرفية، ومهارة الحديث الذاتي الإيجابي، ومهارة تحديد المشكلة وحلها، ومهارة توكيد الذات، وقد أظهرت النتائج التي توصل إليها الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في التدريب على الضبط الذاتي لخفض السلوك العدواني. –

وأجرى فرانس وألن (France, & Allen, 1997) دراسة حالة بعنوان استخدام الرسم كإستراتيجية في الإرشاد الجشطالتي، للتعامل مع المسترشدين الذين يعانون من سلوك فوضوي، إذ وصف الباحثان كيفية استخدام الرسم من خلال العلاج الجشطالتي، مع طالب عمره (١٥) سنة يعاني من السلوك الفوضوي، وقد كان الهدف من دراسة الحالة، هو إعادة توجيه طاقاته بشكل بناء، وبطريقة إيجابية، وقد تضمنت طريقة العلاج المستخدمة خطوات المودة والاهتمام، والعمل، والمشاركة، والحوار، وذلك لمساعدة المسترشد الذي ينتمي إلى عائلة مفككة، إذ أن والده ترك الأسرة، وكان على صراع مع والدته، على الرغم من اتجاهاته نحو عائلته كانت إيجابية، لكنه شعر بالاكتئاب في مجال حياته المدرسية، وقد أدى ذلك إلى أنه لم ينجز في دراسته بشكل جيد، ولكن إحساسه بالقبول والجدارة في صفه العاشر الأساسي في الحد الأدنى.

وقد استخدم الباحثان الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: إثارة الاهتمام والمودة مع المسترشد وتشجعيه على الحوار والمشاركة والعمل Warm-up & Action وفي هذه الخطوة يعمل المرشد على دفع المسترشدين لمشاركة بعضهم، في كيفية التفكير، وكيفية الشعور، ، وهذا يساهم في تخفيف القلق والتوتر، وبناء الثقة، ويوفر قاعدة للانخراط في النشاط.

الخطوة الثانية: العمل (Action): في هذه المرحلة فإن المسترشدين يقومون باختبار طريقة لتصميم شيء ما بتوجيه من المرشد.

الخطوة الثالثة: المشاركة (Sharing): في هذه الخطوة تم الطلب من أفراد المجموعة أن يفسر كل منهم ما رسمه.

الخطوة الرابعة: الحوار (Dialoging): وتهدف هذه الخطوة إلى دفع صاحب الحالة وجعله يتحسس مشاعره أكثر من أفكاره، ودور المرشد يكون في العمل نحو المحفزات، ، ويكون ذلك من خلال الحوار والمناقشة، ووضع البدائل، ولعب الأدوار مع الآخرين.

وقد أشارت النتائج إلى أن استخدام الرسم كآلية لاكتشاف المشاعر له العديد من الفوائد، مقارنة مع الاستراتيجيات التقليدية في الإرشاد النفسي، فالرسم هو وسيلة إسقاطية للمشاعر والأفكار، كذلك هو وسيلة لا تعتمد كثيراً على اللغة، ولهذا فإن المواجهة تكون غير مباشرة، والرسم

كذلك نشاط ممتع ويسمح بالتعبير بعفوية وتلقائية عن المشاعر، والإدراك، والأفكار، ويكون موقف الخبرة (الرسم) فورياً، وذلك يساعد على التفاعل الإرشادي في مفهوم نظرية الجشطالت (الآن وهنا).

-وأجرت لندسي (Lindsay, 1997)، دراسة هدفت إلى معرفة أثر التعزيز الإيجابي في تخفيض سلوك الفوضى لدى طلاب المدارس المتوسطة في المملكة المتحدة، وقد أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من (٣٠) طالباً وطالبة في المدارس الوسطى في وسط المملكة المتحدة (بريطانيا)، ممن تم اختيارهم عشوائياً من بين مدارس المملكة المتحدة، وقد استخدمت الباحثة الإستبانة في جمع البيانات المتعلقة بأعراض سلوك الفوضى، بمساعدة المعلمات في تلك المدارس، وتم استخدام أساليب التعزيز الإيجابي بعد أن تم تحديد السلوك المستهدف، وتبين أن أكثر الأساليب فاعلية في تخفيض سلوك الفوضى كانت المعززات المادية، تلاها المعززات الرمزية، وفضل أكثر أفراد العينة استخدام المعززات المادية.

وقام كل من الخطيب وحمدي (١٩٩٧م) بدراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية لعبة السلوك الجيد في خفض السلوك الصفي غير المناسب، واشتمل البحث على دراستين منفصلتين أجريت الأولى على عينة تكونت من (٩٥) طالباً وطالبة في أربع شعب في إحدى المدارس الأساسية في منطقة صويلح غرب عمان (شعبتين من مستوى الصف الرابع، وشعبتين من مستوى الصف السادس) وأجريت الثانية على عينة تألفت من (١٠٧٧) طالباً وطالبة في الصفوف من الثاني وحتى العاشر موزعين على (٢٨) صف في مدارس مختلفة في عمان الكبرى والزرقاء، حيث كان عدد صفوف الذكور في العينة (٤) صفوف، والإناث (٢٤) صفاً، وقد بينت الدراسة الأولى أن لعبة السلوك الجيد أدت إلى انخفاض ملحوظ في تكرار كل من السلوك الحركي واللفظي غير المناسب والسلوك العدواني لأفراد المجموعة التجريبية في حين لم يطرأ أي تغير يذكر على استجابات المجموعة الضابطة، وبالمثل بينت نتائج الدراسة الثانية أن انخفاضاً ملحوظاً قد طرأ على السلوك الصفي غير المناسب لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث كان متوسط الدرجات الكلية قبل البدء بتنفيذ اللعبة (١٢٩.٥٧) وأصبح بعد استخدام اللعبة (٤٨.٧٨) وفي مرحلة المتابعة أصبح (٦٠.٣٥).

-وفي دراسة وايت فيلد (Whitefield, 1999) التي هدفت إلى تقييم فعالية برنامج إرشادي قائم على الأسلوب السلوكي – المعرفي في خفض السلوك الفوضوي والسلوك العدواني (العنف) والغضب، وقد تكونت عينة الدراسة من جميع الطلاب الذكور الذين تم إحالتهم إلى الباحث لمعالجة السلوكيات التي أحيلوا من أجلها، وهي السلوكيات الفوضوية والسلوكيات العدوانية، واستخدم الباحث عدداً من المقاييس لتحديد السلوك الفوضوي منها مقياس تقدير ضبط الذات، ومقياس للعدوان وقائمة المسح السلوكية للأطفال، واستخدم الباحث تصميم الحالة

الواحدة، ووضع برنامج التدريب على ضبط الغضب من (١٢) جلسة، وهو برنامج تدريب سلوكي معرفي يتكون من خمسة عناصر: التوجيه الذاتي، والتقييم الذاتي، والتقدير الذاتي، وضبط الإثارة والتعامل معها، وتطوير المهارات التكيفية. وقد تضمن برنامج المعالجة جلسات تدريب لمدة ساعة واحدة طبقت بواقع مرة أو مرتين أسبوعياً، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر ذو دلالة للمعالجة أو البرنامج الإرشادي القائم على العلاج السلوكي المعرفي في خفض كل من الغضب والعنف والسلوك الفوضوي، وظهر هناك فرق واضح بين قياس القياس القبلي والقياس البعدي مما يشير إلى وجود أثر للمعالجة في خفض هذه السلوكيات.

-قام كل من جانيت وساندي (Janet & Sandy, 1999) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر النشاطات السلوكية وأنظمة الدعم التكنولوجي Behavioral Assesment and Technology Support System (BATSS) في السلوك الفوضوي لدى الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، وقد تكونت عينة الدراسة من ثلاثة طلاب في المرحلة الأساسية في التعليم النظامي وتم اختيارهم بناءً على سلوكهم الفوضوي داخل المدرسة، ووضع لكل طالب خطة علاج تناسب وضعه وسلوكه الفوضوي، وتم مراقبة كل طالب منهم (٢٤) ساعة، وتم تسجيل كل الملاحظات لكل طالب لوضع الخط القاعدي لسلوكهم، وخلال فترة المعالجة تم مراقبة كل طالب يومياً ولمرات متعددة وأوقات مختلفة من قبل فريق المراقبة، وتم مراقبة أفراد الدراسة عشرة أيام ولمدة ستة ساعات يومياً، وأظهرت النتائج إلى أن هناك انخفاضاً في السلوك الفوضوي لدى التلاميذ.

-وأجرى كومار (Kumar, 1999)، دراسة هدفت إلى معرفة دور أساليب العلاج السلوكي في خفض اضطرابات السلوك لدى المراهقين في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٢٠) طالباً وطالبة في مدرستين من مدارس ولاية تكساس، بعد أن تبين أن لديهم أعراض سلوك الفوضى من خلال ملاحظة سلوكهم عن طريق استبانه أعدها الباحث لتحديد سلوك الفوضى، وقد قام المعلمون الذين يدرسون هؤلاء الطلاب بتطبيقها في صفوفهم، وتم بعد ذلك تدريب هؤلاء المعلمين على استخدام أساليب التعزيز المختلفة لهؤلاء الطلاب إذا قاموا بسلوك مناقض للسلوك الذي صنف على أنه سلوك فوضوي، وبينت نتائج الدراسة أن أكثر الأساليب السلوكية فاعلية في خفض السلوك وحسب رأي المعلمين والمعلمات ، وذلك بالترتيب هي (التعزيز المادي، والتعزيز اللفظي، والتعزيز الرمزي) وأن الأساليب السلوكية أثبتت فاعلية في خفض سلوك الفوضى، كما أشارت الدراسة إلى أنه يجب أن يتم تدريب المعلمين والمعلمات على استخدام هذه الأساليب وأنواعها، لأن المعلم هو القادر على التعامل مع طالبه دون أن يعرضه للخجل أو للانزعاج

وليس المرشد المدرسي أو الباحث، والذي قد يتكون ضدهم أو ضد أي منهم ردة فعل سلبية من قبل الطلاب.

-وأجرى بيرك (Berk, 2000)، دراسة هدفت إلى تحديد فاعلية برنامج سلوكي لخفض سلوك الفوضى لدى المراهقين، وقد أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من (٢٠) مراهقاً في مدرستين، من المدارس المتوسطة في غرب الولايات المتحدة، ممن ظهر أنهم يقومون بسلوك الفوضى في الغرف الصفية، وتم جمع البيانات حول هؤلاء الطلاب من خلال استبانه سلوك الفوضى وبمساعدة المعلمين، وقام الباحث بتطوير برنامج سلوكي لعلاج سلوك الفوضى بالاعتماد على الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، وبينت الدراسة أن أكثر الأساليب السلوكية فاعلية في معالجة سلوك الفوضى كانت التعزيز الإيجابي، التصحيح الزائد، والتعزيز السلبي، وأن هذه الأساليب هي أكثر أساليب العلاج تفضيلاً لدى أفراد العينة.

-دراسة زينك وليتريل (Zink & Littlerl, 2000) التي هدفت إلى استقصاء أثر برنامج إرشادي جمعي في خفض السلوك الفوضوي لدى مجموعة من الطالبات المراهقات، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٥) طالبة شاركن مجموعات الدراسة الأربع، وقد أكملت المجموعة التجريبية (٣١) طالبة الجلسات الإرشادية التي استمرت عشرة أسابيع، وقد انسحبت أربع طالبات بعد ثلاث جلسات، وتراوحت أعمارهن بين (١٥-١٨) سنة، وتم تقديم جلسات الإرشاد الفردي مرة واحدة أسبوعياً على الأقل لجميع الطالبات بمعدل ٤٥ دقيقة لكل جلسة. وبرمجت الجلسات الإرشادية لتنفذ داخل المدرسة، وأنهت الطالبات عشر جلسات كل واحدة استمرت (٦٥ دقيقة)، وقد أشارت نتائج" اختبار – ت "أن البرنامج الإرشادي الجمعي كان له أثر ذو دلالة في خفض السلوك الفوضوي وبعض السلوكيات الأخرى التي ترتبط بالمراهقة، وأظهرت المفحوصات تغييرات ذات دلالة حدثت لديهن بسبب البرنامج الإرشادي الجمعي وخاصة فيما يتعلق بالسلوكيات الخطرة.

-أجرى ايلونجو وزملاؤه (Ialongo et al., 2001) دراسة هدفت إلى اختبار أسلوبين في العلاج هما العلاج المتمركز في غرفة الصف Classroom- Centered والعلاج القائم على التعاون بين المدرسة والبيت Family – School Partnership (FSP) في معالجة السلوك الفوضوي لدى عينة من طلبة الصف الأول الأساسي ويتكون البرنامج العلاجي المركز في غرفة الصف من العناصر الثلاثة الآتية:

أ- تدعيم المناهج Curriculum Enhancements.

ب- ممارسات ضبط السلوك المدعم Enhanced behavior Management Practices.

ج- استراتيجيات التغذية الراجعة للأطفال Backup Strategies Children.

أما برنامج الشراكة بين الأسرة والمدرسة فصمم لتحسين التحصيل وخفض العدوان، وسلوك الخجل ومشكلات التركيز من خلال تحسين أو تقوية الاتصال بين المعلم والطالب، وتزويد الآباء بأساليب التدريس الفعال واستراتيجيات ضبط سلوك الطفل، وتكونت عينة الدراسة من (٦٧٨) طفلاً مع عائلاتهم من مستوى الصف الأول الأساسي، وتم اختيارهم من تسع مدارس حكومية في مدينة (بالتيمور)، وقد وزع الطلاب في كل صف من الصفوف التسعة عشوائياً إلى ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين يتدرب أفرادها على طريقة العلاج المتمركز في غرفة الصف، وطريقة التعاون بين الأسرة والمدرسة ومجموعة ضابطة، وتم الاعتماد على برنامج أو جدول للمقابلة التشخيصية لقياس السلوك الفوضوي وفق معايير (DSM-N)، بالإضافة إلى استخدام قائمة مسح السلوك الصفي من قبل المعلم؛ لتحديد مكونات أو عناصر السلوك الفوضوي قبل وبعد العلاج، وقد أشارت نتائج تحليل التباين إلى وجود فروق ذات دلالة بين طريقتي العلاج كل على حده والمجموعة الضابطة ولصالح طريقتي المعالجة في خفض السلوك الفوضوي، علماً أنه تم تطبيق المعالجتين بشكل جمعي.

-أجرى كل من ميوسر وزملاؤه (Musser et al. 2001) دراسة بعنوان خفض السلوك الفوضوي لدى الطلبة ذوي الاضطرابات الانفعالية، وذلك باستخدام برنامج متعدد العناصر، حيث اشتمل هذا البرنامج على: محفزات الألغاز، والتعزيز الرمزي، وتكلفة الاستجابة، وبعض الاستراتيجيات المصاحبة مثل: نظام الغرفة الصفية وقواعدها، وحركة المعلم.وقد استخدمت هذه الأساليب لخفض السلوك الفوضوي لدى (٣) من طلبة المدارس العادية، حيث كان هؤلاء الطلبة يعانون من اضطرابات انفعالية واجتماعية، وكان هناك طالبان آخران يمثلان مجموعة ضابطة، وكان جميعهم من الطلبة السود، حيث كانت المجموعة التجريبية تتضمن اثنان من الذكور أعمارهم (٨ – ١٠) سنوات وطالبة واحدة عمرها ٩سنوات، واستخدمت الدراسة أنظمة ولاية نيويورك في تشخيص الاضطراب الانفعالي، وكذلك تم تشخيصهم حسب DSM-IV على أنهم يعانون من الاضطراب المضاد المنحرف (CDD)، وكذلك فقد كانوا جميعاً يعانون من اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD) وقد كان هؤلاء الطلبة يتلقون تعليمهم في الصف العادي على يد معلم تربية خاص يساعده معلم عادي.وقد تضمنت السلوكيات الفوضوية التي تم تحديدها: الفشل في الاستجابة لطلب المعلم، وإثارة الضجة، والتحدث مع الآخرين، والخروج من المقعد، والعبث أو اللعب بالأشياء، والعدوان اللفظي، والعدوان الجسمي، والتوجه الخارجي.واستخدمت الملاحظة المباشرة لقياس السلوكيات الفوضوية، وتم الطلب من المعلمين ملاحظة الطلبة خاصة أثناء مرحلة القياس القبلي، وكذلك أثناء مرحلة المتابعة للتحقق من التغيرات التي

تحدث في سلوك الطلبة، وقد أشارت النتائج إلى أن معدل حدوث السلوكيات الفوضوية قد انخفض بالنسبة للطالبة الأولى من نسبة ٣٩% في مرحلة القياس القبلي إلى ٩% في مرحلة العلاج، وإلى ٩% في مرحلة المتابعة، وأما الطالب الثاني فقد انخفضت السلوكيات الفوضوية من نسبة ٣٩% في مرحلة القياس القبلي إلى نسبة ٩% في مرحلة العلاج، بينما كانت النسبة ١٢% في مرحلة المتابعة، وللطالب الثالث فقد انخفضت نسبة السلوكيات الفوضوية من ٣٦% في مرحلة القياس القبلي إلى نسبة ١٢% في مرحلة العلاج، وكانت النسبة ١١% في مرحلة المتابعة، وهذا يعني أن الإجراءات العلاجية المستخدمة كانت مفيدة، وكان لها أثر ذو دلالة في خفض السلوك الفوضوي.

وفي دراسة قامت بها سهام أبو عيطة (٢٠٠٢م)❶ وهدفت إلى الكشف عن رؤية الإداريين والمرشدين ومعلمي المواد الدراسية المختلفة في مدارس عمان الكبرى ذكوراً أو إناثاً في المدارس الحكومية والخاصة للسلوك العدواني، وأساليب ضبطه، وقد تم تطوير أداة الدراسة وبنائها اعتماداً على البحوث والدراسات السابقة، بحيث تتضمن السلوكيات العدوانية وأساليب الضبط المتبعة نحوها، سواء أكانت داخل الصف، أو داخل المدرسة، نحو الطلبة، أو نحو المعلمين، أو نحو الذات، وتم اختيار عينة عشوائية بالاتفاق مع مديريات التعليم الأربع، وتم تطبيق الأداة على عينة الدراسة المكونة من (٣٩) مدرسة، وقد بلغ عدد أفراد العينة (٥٦٢) فرداً، منهم (٦٩) إدارياً، و(٣٩) مرشداً، و(٤٥٤) معلماً من ثمانية تخصصات، وتم تحليل البيانات باستخراج المتوسط والانحراف المعياري والنسب المئوية وتحليل التباين الأحادي متبوعاً باختبار "شافيه" للمقارنات البعدية.وبعد تحليل النتائج بينت الدراسة أن السلوكيات العدوانية الأكثر تكراراً، هي التي تحدث نحو الطلبة، تليها التي تحدث داخل الصف، ثم التي تحدث نحو المعلمين، ونحو الذات، والتي تحدث نحو المدرسة، أما أساليب الضبط المتبعة فهي التنبيه بالدرجة الأولى، يليها التوبيخ، ثم التحويل للمرشد أو المدير، ثم الضرب، وتستخدم أساليب الضبط: الطرد أو التجاهل أو دفع غرامة وأخيراً الاتصال بالشرطة بنسب قليلة، وتوضح قيم "ف" للسلوكيات العدوانية أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية وفق الدرجة العلمية، ومستوى المدرسة، ونوع المدرسة، والحالة الاجتماعية، والنوع الاجتماعي، إلا أنه لم تتضح فروق دالة إحصائياً وفقاً لطبيعة العمل، أو العمر الزمني، أو الخبرة السابقة، كما توضح قيم "ف" بأن هناك فروقاً دالة إحصائياً في أساليب ضبط السلوك وفق الدرجة العلمية، ومستوى المدرسة، ونوع المدرسة، والحالة الاجتماعية، والنوع الاجتماعي، ولم تتضح فروق دالة إحصائياً وفق متغيرات طبيعة العمل والخبرة السابقة والعمر الزمني.

-وقام القصاص (٢٠٠٢م) بدراسة عن فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض السلوك

الفوضوي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة تضمنت (٢٤) طالباً ممن حصلوا على أعلى درجات في قائمة تقدير السلوك الفوضوي ثم وزع الطلبة عشوائياً إلى مجموعتين تضمنت المجموعة التجريبية (١٢) طالب والضابطة (١٢) طالب، وقد قام الباحث بتطبيق البرنامج الإرشادي على مدار (١٢) جلسة إرشادية بمعدل جلسة واحدة أسبوعياً مدة كل جلسة (٤٥) دقيقة، وأثبتت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية التي خضعت للمعالجة، حيث أظهر أفرادها تحسناً واضحاً إذ انخفض السلوك الفوضوي لديهم مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة وكشفت نتائج هذه الدراسة وجود تأثيرات إيجابية للبرنامج الإرشادي الذي صمم لمعالجة السلوك الفوضوي.

-وهدفت دراسة إليزيبث كوزلسكي (Kozleski, 2002) إلى تحديد الاتجاهات في عدم التساوي العرقي في إجراءات التعليم المختلط التي تؤثر على خبرة الطلاب في المدارس المطورة واختبار أثر تعزيز السلوك الإيجابي كإستراتيجية لتقليل سلوك الفوضى والشغب لدى الطلاب، أجريت الدراسة على عينة من طلاب المدارس الثانوية في الولايات الوسطى في أمريكا باستخدام برنامج تعزيز إيجابي طور لتلك الغاية، وبلغ عدد الذين شاركوا في الدراسة (٨٨٤) طالباً وطالبة من فئات متنوعة من الناحية الاجتماعية والاقتصادية، بعد أن تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وقد توصلت الدراسة إلى أن برنامج التعزيز الإيجابي كان له فعالية ذات دلالة إحصائية في تخفيض سلوك الفوضى والشغب عند أفراد المجموعة التجريبية، في حين لم يحدث انخفاض على سلوك الفوضى والشغب عند أفراد المجموعة الضابطة.

-أما الدراسة التي قام بها أتلي (Utley, 2002) فقد هدفت إلى معرفة أثر برنامج سلوكي في خفض المشكلات السلوكية (سلوك الفوضى والشغب) لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدارس غرب أمريكا وتأثر ذلك البرنامج بمتغيرات الجنس، والمستوى الاجتماعي – الاقتصادي للطلاب، وقد أجربت الدراسة على عينة من (١٠٥٠) طالباً وطالبة في مدارس ثانوية ممن تم تشخيصهم على أنهم يعانون أو يظهرون سلوكيات فوضى وشغب، باستخدام برنامج طوره الباحث لهذه الغاية، وأظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج كان فعالاً في خفض سلوكيات الفوضى والشغب، وتبين من الدراسة كذلك أن الطلاب من الفئة الاجتماعية – الاقتصادية الدنيا استفادوا أكثر من البرنامج حيث أنهم أظهروا سلوك فوضى وشغب أقل من نظرائهم من الفئات الأعلى.-هدفت الدراسة التي قام بها لي (Lee, 2003) إلى التعرف على أثر العلاج السلوكي في خفض اضطرابات السلوك لدى الطلبة وذلك من خلال المعلمين الذين يشكون من مشكلات سلوكية متواصلة داخل غرفة الصف، وتألفت عينة الدراسة من طلبة الصف الأول بعمر (٧) سنوات والذين يظهرون سلوك فوضوي متواصل والذي يؤثر

على تحصيلهم المدرسي، وقد تم استخدام نموذج الاستشارة السلوكية (Behavioral Consultation Model) وتم مقابلة معلمة الصف آنا (Ana) ثلاثة مرات في كل مرة تتراوح بين (٤٥ – ٦٠) دقيقة، وتم الطلب من المعلمة تحديد السلوك المستهدف من أجل تغييره وتم مراقبته وأسئلة المقابلة تضمنت أسئلة من مثل: ما هو السلوك الأكثر إشكالاً؟ كيف يحدث هذا السلوك وكم من الوقت يستمر؟ ما هو سلوك المعلمة (ردة الفعل) تجاه هذا السلوك؟ كم يمكن أن نتقبل مستوى هذا السلوك؟ وتم أخذ موافقة المعلمة على مراقبة وتسجيل السلوك مرة كل يوم خلال الحصة، وأظهرت النتائج أن البرنامج السلوكي كان فعالاً، وظهر هناك زيادة في مهارات حل المشكلة، وأظهرت نتائج مراقبة السلوك إلى نقص واضح في السلوك الفوضوي.

-هدفت الدراسة التي قام بها بيخوفسكي (Bykhovsky,2004) إلى التعرف على أساليب تعديل السلوك الأكثر استخداماً في التقليل من سلوك الفوضى والشغب لدى طلاب المدارس المتوسطة والعليا في مدارس ولاية تكساس الأمريكية، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٧٥٠) طالباً وطالبة من طلاب المدارس الوسطى والعليا في ولاية تكساس في الولايات المتحدة بعد تقسيمهم بشكل عشوائي إلى مجموعتين: الأولى تجريبية والأخرى ضابطة حيث طلب منهم ومن معلميهم الإشارة إلى أكثر الطرق السلوكية المستخدمة في خفض هذه السلوكيات، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الأساليب استخداماً كانت التعزيز الإيجابي للسلوك المرغوب فيه، الإطفاء، كلفة الاستجابة، الإقصاء عن التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي.

-في دراسة قام بها سكافيلا (Scavella, 2004)، هدفت إلى التعرف على أثر التدخل السلوكي، وتعديل السلوك لتحديد فعالية برنامج دعم السلوك الإيجابي (PBS) لعلاج سلوك الفوضى لدى الطلبة، تألفت عينة الدراسة من (٢٤) طالباً، قُسموا إلى مجموعتين متساويتين كل مجموعة تتألف من(١٢) طالباً من الطلاب من الذين صنفوا على أنهم يعانون من مظاهر السلوك غير السوي داخل غرفة الصف، وقد تم تشكيل فريق لمقابلة هؤلاء الطلاب مرة واحدة كل أسبوعين، وكانت كل جلسة تستغرق (٣٠) دقيقة يتم فيها مناقشة الاستراتجيات البديلة، البرامج السلوكية وأية معلومات تساهم في التأثير على السلوك، وقد راقب الفريق السلوكي سلوك جميع الطلبة، واستمر برنامج دعم السلوك الإيجابي لمدة (١٢) أسبوعاً،بواقع جلسة إرشادية في كل أسبوع، حيث صمم هذا البرنامج بشكل فردي لكل طالب وحسب مستواه التعليمي، وأظهرت النتائج أن البرنامج المستخدم كان فعالاً في خفض اضطرابات السلوك لدى الطلبة، وفي نهاية الدراسة أظهر جميع الطلبة المشاركين نقصاً واضحاً في معدل السلوك المضطرب.

وقام اماند ومكوردي (Amanda,& MCcurdey,2007) بدراسة حول تأثيرات لعبة السلوك الجيد في خفض السلوك المعرقل على عينة من طلاب المرحلة الابتدائية ، وذلك في المدارس التي تقع في المناطق الحضرية الكبرى في الشمال الشرقي للولايات الأمريكية ، وقد تكونت عينة الدراسة من "٤٦٢" طالباً واستخدم الباحثان أسلوب الملاحظة لتسجيل سلوك الطالب الذي يقوم بالسلوك الفوضوي بحيث تخصص ١٠ دقائق لكل طالب ، واستخدمت الدراسة التصميم التجريبي ، حيث قام الباحثان بإعداد قائمة مكونة من عدد من القواعد المنظمة للعبة ، والتي تم استخدامها في الدراسة واشتملت القواعد كذلك على الفترة الزمنية المحددة ب "٣٠ دقيقة "، وقد توصلت الدراسة إلى الأثر الفاعل للعبة السلوك الجيد كإستراتيجية تناقص السلوك الفوضوي لعينة الدراسة ، كما بين القياس التتبعي استمرار اثر المعالجة التي أجريت على مجموعة الدراسة ، وقد حددت نسبة التحسن ب ٧٥% .

وفي دراسة قام بها (chiu & Hsing ,2007) وتهدف إلى قياس اثر استراتيجيات التعزيز التفاضلي والاقتصاد الرمزي في معالجة السلوك الفوضوي ، وقد تكونت عينة الدراسة من عدة مجموعات بحيث قُسمت العينة إلى المجموعات الآتية :

١- أطفال المدرسة الابتدائية الأساسية

٢- أطفال المدرسة الابتدائية الأعلى

٣- أطفال من عمر ١٣-١٥

٤- أفراد من عمر ١٦- ١٨.

واستخدم الباحث التصميم التجريبي. وقد عمل الباحث على تقسيم عينة الدراسة إلى عدة مجموعات متساوية ، بحيث تشتمل كل مجموعة على مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية ، وتم تطبيق المعالجة من خلال تصميم برنامج إرشادي لمواجهة السلوك الفوضوي والذي استند على استخدام عدد من الاستراتيجيات السلوكية ، مثل التعزيز التفاضلي والاقتصاد الرمزي ، واستمر البرنامج الإرشادي فترة شهرين ، بواقع جلسة إرشادية لكل مجموعة في الأسبوع ،وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية الاستراتيجيات التي تم استخدامها في الدراسة في خفض حدة السلوك الفوضوي، من خلال مقارنة نتائج المجموعة التجريبية بنتائج المجموعة الضابطة .

المحور الثاني: دراسات تناولت برامج إرشادية وعلاجية اعتمادا علـــى الاتجـــاه العقلانـــي الانفعالي.

دراسة شيلا أوبراين O'Brien (١٩٧٧): وتناولت دراسة فعالية الإرشاد العقلاني الانفعـــالي بالنموذج في تدريب الطلاب على المشاركة في نظام المدرسة الثانوية. وتهدف الدراسة إلـــى بيان فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي بالنموذج "أو القدوة" في تدريب الطلاب على المشاركة الاجتماعية في نظام المدرسة الثانوية، ويقوم بالإشراف على تنفيذ البرنامج الإرشادي فريـــق من الأعضاء منهم الآباء والمدرسون والأخصائي النفسي والمرشد، ومدير المدرســـة ويقـــوم أعضاء الفريق بمناقشة وحل مشكلات الطلاب، والمشكلات التي تواجه العمليـــة التعليميـــة. وأكدت النتائج على فعالية الإرشاد العقلاني بالنموذج في حل مشكلات الطلاب في المدرســـة الثانوية وعلى ضرورة عمل البرامج الإرشادية الوقائية لعلاج المشكلات السلوكية للطلاب.

(Roberts. 1977 في)

دراسة (Roberts. (1977 هدفت إلى بيان فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي فـــي تـــدريب الطلاب على العمل الاجتماعي، وتغير الاتجاهات والأفكار اللاعقلانية، وذلـــك علـــى عينـــة قوامها (٧٥) طالب. ثم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة. مستخدما عدة مقاييس منهـــا -Reichmann- Roberts Attitude Inventory. - The California psychology.

وتشير النتائج التي تم الحصول عليها بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على فعاليـــة الإرشـــاد العقلاني الانفعالي في مساعدة الطلاب على حل مشكلاتهم الشخصـــية والســـلوكية وتعـــديل اتجاهاتهم وأفكارهم بما يؤكد فاعلية الإرشاد العقلاني في تغيير الاتجاهات والأفكـــار غيـــر العقلانية وتحويلها إلى أفكار أكثر عقلانية.

دراسة (Lipsky etal(1980 وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى فعالية العلاج العقلانـــي الانفعالي في تقليل الضغوط الانفعالية، وقد طبقت الدراسة على عينة قوامها (٥٠) طالباً قسموا إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية وكان عدد أفرادها (٢٥) فرد، والمجموعـــة الضـــابطة، وعددها (٢٥) فرد، كانوا يتلقون علاجاً نفسيا بإحدى مراكز الصحة العقلانية، وقـــد اعتمـــد الباحث على مجموعة أدوات في تطبيق دراسته، كالبرنامج الإرشادي، وبطارية تقدير الـــذات

واختبار ايزنك للشخصية العصابية، وتشير نتائج القياس القبلي والبعدي إلى نجاح العلاج العقلاني الانفعالي وأن تعديل المعتقدات اللاعقلانية يؤدى إلى خفض الضغوط الانفعالية .

دراسة سميث Smith (١٩٨٠): وتتضمن دراسة فعالية الإرشاد العقلاني الإنفعالي في مساعدة طلاب المدارس الثانوية ذوي القلق البين شخصي. وهدفت الدراسة إلى بيان فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي في مساعدة طلاب المدارس الثانوية ذوي القلق البينشخصي Interpersonal – Anxiety وتألفت العينة من ٦٠ طالباً من طلاب المدارس الثانوية الذين يعانون من القلق البين شخصي وقسمت العينة عشوائياً إلى ثلاث مجموعات هي:

أ- المجموعة التجريبية الأولى تستخدم الإرشاد العقلاني الانفعالي.

ب- المجموعة التجريبية الثانية تستخدم الإرشاد التوجيهي.

ج- المجموعة الضابطة.

واستخدم سميث عدة مقاييس منها التقارير الذاتية Self Report والمقاييس السكومترية Sociometric Measures أكدت النتائج بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض القلق البينشخصي عند طلاب المدارس الثانوية وحل مشكلاتهم.

دراسة"1981" Golabek هدفت إلى قياس مدى فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض القلق لدى عينة قوامها " ٤٠ " طالباً وطالبة جامعيين، قسموا إلى مجموعتين تجريبية وعددها (٢٠) طالب، وأخرى ضابطة بواقع (٢٠) طالب، وقد استخدم الباحث في دراسته عدة أدوات منها التقارير الذاتية، وقائمة القلق كحالة والقلق كسمة، وقد أشارت النتائج التي تم الحصول عليها بعد تطبيق البرنامج إلى نجاح البرنامج في خفض القلق لدى طلاب الجامعة.

دراسة إبراهيم (١٩٨٥) حاولت هذه الدراسة معرفة فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي في تعديل الأفكار العقلانية التي تعوق توافق الحياة الزوجية وذلك على عينة قوامها ٢٤ من الأزواج و الزوجات مقسمين إلى عينة تجريبية وأخرى ضابطة مستخدما مقياس توافق الحياة الزوجية، برنامج علاجي عقلاني انفعالي من أعداده وقد أشارت النتائج التي توصل إليها بنجاح البرنامج في تحقيق التوافق الزوجي من خلال تعديل الأفكار اللاعقلانية التي تعوق الحياة الزوجية.

دراسة عمارة (١٩٨٥) وهى تهدف إلى معرفة العلاج العقلاني الانفعالي في خفض الأفكار الخرافية لدى عينة من طلاب الجامعة قوامها ٨٠ طالب وطالبة مستخدما عدة أدوات منها.

مقياس المعتقدات الشعبية، ومقياس الاتجاه العلمي " من إعداده " وأشارت أهم النتائج إلى فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في علاج الأفكار الخرافية وتعديل سلوك الطالب .

دراسة Thompson, 1988 هدفت هذه الدراسة إلى بيان فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي الجماعي في علاج الألم النفسي لدى المصابين بمرض الألد زيمر (بطء التفكير) وذلك على عينة قوامها ٢٧ فردا قسموا إلى مجموعة تجريبية وعددها ١٧ فردا ومجموعة ضابطة وعددها ١٠ أفراد. استخدم Thompson عدة أدوات منها قائمة وصف السلوك ومقياس Beck للاكتئاب، ثم طبق البرنامج الإرشادي لفترة ستة أسابيع، وأشارت النتائج إلى فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض درجة الشعور بالألم النفسي لدى مرضى الألدزيمر وذلك من خلال عينة الدراسة.

دراسة الشيخ (١٩٨٦) وهي دراسة لأثر كل من الإرشاد العقلاني الانفعالي والتحصين المنهجي في تخفيف قلق الامتحان.وهدفت الدراسة إلى المقارنة بين أثر استخدام أسلوب الإرشاد العقلاني الانفعالي وأسلوب التحصين المنهجي والمزاوجة بينهما من تخفيف قلق الامتحان. وقام الشيخ بدراسة استطلاعية على عينة كبيرة من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طنطا وتم اختيار عينة الدراسة من ٤٠ طالباً وطالبة وقسمت كما يلي:

أ- مجموعات الذكور:

(١) المجموعة التجريبية الأولى ذكور عددها ٥ أفراد "مجموعة العلاج العقلاني الانفعالي".

(٢) المجموعة التجريبية الثانية ذكور وعددها ٥ أفراد "مجموعة العلاج بالتحصين المنهجي".

(٣) المجموعة التجريبية الثالثة ذكور وعددها ٥ أفراد "مجموعة العلاجين معاً".

(٤) المجموعة الضابطة ذكور وعددها ٥ أفراد، العدد الإجمالي للذكور ٢٠ فرداً.

ب- مجموعات الإناث:

(١) المجموعة التجريبية الأولى إناث وعددا ٥ أفراد "مجموعة العلاج العقلاني الانفعالي".

(٢) المجموعة التجريبية الثانية إناث وعددها ٥ أفراد "مجموعة العلاج بالتحصين المنهجي".

(٣) المجموعة التجريبية الثالثة إناث وعددها ٥ أفراد "مجموعة العلاجين معاً".

(٤) المجموعة الضابطة إناث وعددها ٥ أفراد، العدد الإجمالي للإناث ٢٠ فرداً. واستخدم الباحث عدداً من الأدوات السيكومترية والكلينيكية، وأكدت النتائج بعد تطبيق البرامج العلاجية على فعالية العلاج العقلاني، والعلاج بالتحصين المنهجي والمزواجة بينهما في تخفيف قلق الامتحان كما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور الإناث بعد تطبيق البرامج العلاجية المستخدمة.

دراسة لاوارنس ليونس Lyons (١٩٨٧):

وبحثت في أثر العلاقات الإنسانية في الإرشاد العقلاني الانفعالي الجماعي لدى طلاب المدارس الثانوية. وهدفت الدراسة إلى بيان أثر العلاقات الإنسانية في الإرشاد العقلاني الانفعالي الجماعي لدى عينة من المراهقين الذكور من طلاب المدارس الثانوية. وتألفت عينة البحث من ٩٦ طالباً وتم تقسيمهم في ثلاث مجموعات عشوائياً هي كالتالي:

أ- المجموعة التجريبية الأولى – تستخدم أسلوب العلاقات الإنسانية.

ب- المجموعة التجريبية الثانية – تستخدم الإرشاد العقلاني الانفعالي.

ج- المجموعة الضابطة.

واستخدم ليونس أسلوب تحليل التباين للتحقق من النتائج، أكدت النتائج على وجود علاقة دالة إحصائياً بين العلاقات الإنسانية وأسلوب الإرشاد العقلاني الانفعالي، وأن الإرشاد الانفعالي الجماعي له أهميته في الوقاية الأولية للطلاب وتعديل سلوكهم.

دراسة بيجي براونر Brawner (١٩٨٨م)

وهي دراسة تجريبية لأثر العلاج العقلاني الانفعالي على الإنجاز المدرسي ومفاهيم الذات عند المراهقين. وهدفت الدراسة إلى معرفة أثر العلاج العقلاني الانفعالي على مفاهيم الذات والميول والإنجاز الأكاديمي للمراهقين في المدرسة الثانوية ومساعدة الطلاب على تعلم مهارات التفكير العقلاني. تألفت عينة البحث من ٧٩ من المراهقين من إحدى المدارس بولاية المسيسبي الأمريكية، وتم تقسيم العينة عشوائياً إلى مجموعتين هما:

أ- المجموعة التجريبية – مجموعة العلاج العقلاني الانفعالي.

ب- المجموعة الضابطة.

واستخدم براونر عدة مقاييس منها مقياس مفهوم الذات، ومقياس الإنجاز الأكاديمي.

وأكدت النتائج على فعالية العلاج العقلاني الانفعالي في تعديل مفاهيم الذات عند المراهقين،

كما توجد فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في الميول والإنجاز الأكاديمي.

وقد توصلت دراسة (Jeffrey,1990) والتي حاولت التأكد من فنية التفاعل العقلاني الانفعالي من اجل التنبؤ بمستويات القلق لدى عينة من طلبة الجامعة قوامها ١٥٤طالباً وقد قام الباحث بتقسيم العينة إلى مجموعتين واحدة تجريبية والأخرى ضابطة ، واستخدم الباحث عدة مقاييس لقياس القلق عقب كل موقف من المواقف المهددة للانا والذي تتعرض له المجموعتين ، وأشارت أهم النتائج إلى فاعلية نموذج التفاعل العقلاني الانفعالي في التنبؤ بمستويات القلق لحالات تهديد الأنا.

دراسة عبدالله (١٩٩١م) وتناولت الدراسة معرفة أثر العلاج العقلاني الانفعالي في خفض مستوى الاكتئاب لدى عينة قوامها ٢٠ طالبا وطالبة من طلبة الجامعة، قسموا إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة، واستخدم الباحث عدة مقاييس منها مقياس لضغوط الحياة (من إعداده) وأحتوى البرنامج العلاجي على ١٢ جلسة علاجية. وقد أشارت أهم النتائج إلى فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض مستوى الاكتئاب وصدمة ضغوط الحياة وتعديل الأحكام التلقائية السلبية على الذات. وذلك لدى أفراد العينة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة .

دراسة فرج (١٩٩٢م) وقد هدفت إلى معرفة فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي في حل بعض مشكلات المراهقة لطلاب الثانوية العامة وذلك على عينة قوامها "٤٠ طالب وطالبة" قام الباحث بتقسيمهم إلى مجموعتين ، واحدة تجريبية و والأخرى ضابطة ،و مستخدما عدة أدوات منها اختبار ذكاء الشباب اللفظي من إعداد (زهران) مقياس مشاكل الشباب للأفكار اللاعقلانية (إعداد الباحث) و البرنامج الإرشادي الذي احتوى على "١٥ جلسة "وأشارت أهم النتائج إلى فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي في حل بعض من مشكلات المراهقة المرتبطة بالأفكار اللاعقلانية، حتى بعد انتهاء البرنامج الإرشادي و بعد مرور فترة المتابعة .

دراسة المدخلي (١٤١٧هـ) وهي دراسة أجريت في البيئة السعودية، وذلك بهدف التوصل إلى معرفة فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض رهاب التحدث أمام الآخرين. وذلك على عينة قوامها ٢٠ طالبا مقسمين إلى ١٠ طلاب مجموعة تجريبية، ١٠ طلاب مجموعة ضابطة مستخدما مقياس الخوف من التحدث أمام الآخرين، وبرنامج إرشادي عقلاني انفعالي من (إعداد الباحث) وأشارت أهم النتائج إلى فاعلية برنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض رهاب التحدث مع الآخرين وقد قام الباحث بتطبيقه على العينة التي خضعت للدراسة.

دراسة نجوى احمد (٢٠٠٤) وهدفت إلى معرفة اثر الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة ، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي ،حيث قُسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، كل مجموعة تكونت من (١٠) أفراد ، واستخدمت مقياس الشعور بالوحدة النفسية من إعداد الشناوي ، ومقياس الأفكار العقلانية واللاعقلانية من إعداد الريحاني ، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة في خفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة الدراسة.

المحور الثالث : دراسات لبرامج إرشادية لمعالجة سلوك العدوان والعنف:

أجرى العقاد (٢٠٠١م) دراسة عن فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي في التدريب على ضبط الغضب والعدوان لدى مجموعة من المراهقين حيث تم التطبيق على عينة من الطلاب الذكور حيث تكون العدد الإجمالي لعينة الدراسة من (٢٠) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين ، حيث تكونت المجموعة التجريبية من (١٠) طلاب ، وبالمثل تكونت المجموعة الضابطة من (١٠) طلاب واستغرقت الفترة الزمنية للبرنامج (٨) أسابيع بمعدل جلسة واحدة أسبوعيا ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى انخفاض العدوان والغضب لدى أفراد المجموعة العلاجية ما يعنى اثر البرنامج الإرشادي ، وكذلك استمرار الأثر إلى القياس التتبعي ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين أفراد المجموعة التجريبية بعد البرنامج الإرشادي مباشرة وفي الدراسة التتبعية ، وهذا يعني ثبات أداء المجموعة وفاعلية البرنامج الإرشادي .

وقام حمزة (٢٠٠١م) بدراسة عن فاعلية برنامج إرشادي لمعالجة العنف لدى عينة من المراهقين الذكور من المرحلة الثانوية ، واختار الباحث عينة من المراهقين الذين يتسمون بدرجة عالية من العنف في المدرسة ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالباً تتراوح أعمارهم بين (١٥: ١٦) وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين ، المجموعة التجريبية وتكونت من (١٠) طلاب ، والمجموعة الضابطة وتكونت من (١٠) طلاب ،وقد قام الباحث بتصميم مقياس لسلوك العنف ، كما أعد برنامجاً إرشادياً اتبع في تصميمه أسلوب تحليل النظم ، كما اتبع منحى تعديل السلوك في النظريات العلاجية الحديثة وتكون البرنامج من مجموعة من الأنشطة الاجتماعية والثقافية ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في سلوك العنف في أبعاد السلوك وفي الدرجة الكلية ، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في تخفيف سلوك العنف لدى المراهقين الذكور

من طلاب الثانوية .

أجرى السحيمي (٢٠٠٢م) دراسة عن فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي مقترناً ببعض فنيات السيكودراما وهدفت الدراسة إلى تخفيض سلوك العنف لدى عينة من المراهقين من طلاب التعليم الثانوي الصناعي ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالباً تتراوح أعمارهم بين (١٦: ١٧) سنة ، وقد تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين : إحداهما ضابطة وتكونت من (١٢) طالباً والأخرى تجريبية وتكونت من (١٢) طالباً ، وقد اعد الباحث مقياساً لقياس سلوك العنف ، كما اعد برنامجاً إرشادياً مقترناً ببعض فنيات السيكودراما، وقد أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في تخفيف سلوك العنف لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي ، كما أشارت النتائج إلى استمرار فاعلية البرنامج بعد فترة المتابعة .

وأكدت دراسة عبود وعبود (٢٠٠٣م) فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض سلوك العنف لدى المراهقين على عينة مكونة من (٢٠) طالباً من المراهقين من ذوي سلوك العنف المرتفع تتراوح أعمارهم بين (١٦: ١٨) وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تكونت من (١٠) طلاب وخضعت للبرنامج الإرشادي، والأخرى ضابطة وتكونت من (١٠) طلاب ولم تخضع لأي معالجة ، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق بين درجات المجموعتين في سلوك العنف ، مما يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في خفض درجة العنف لدى المراهقين ،كما أوضحت النتائج استمرار فاعلية البرنامج بعد فترة المتابعة .

وقام الرشود (١٤٢٧هـ) بدراسة عن فاعلية برنامج إرشادي لمعالجة العدوان لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض ، وهدفت الدراسة إلى توظيف فنيات الإرشاد النفسي بطريقة انتقائية وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٤) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين ، الأولى تجريبية وتكونت من (١٧) طالباً والأخرى ضابطة وتكونت من (١٧) طالباً، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تخفيف درجة سلوك العدوان لدى طلاب المرحلة الثانوية ، كما أشارت النتائج إلى استمرار فعالية البرنامج الإرشادي بعد فترة المتابعة .

وهدفت دراسة الشهري (١٤٢٩هـ) التعرف على فاعلية الإرشاد الانتقائي في التقليل من مستوى سلوك العنف لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي ، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية وتكونت من (١٠) طلاب ، والأخرى ضابطة وتكونت من (١٠) طلاب ، وقد قام الباحث بتطبيق برنامج إرشادي لمدة (٦٠) يوماً بواقع جلستين أسبوعيا، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية وبين درجات المجموعة الضابطة ، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في تخفيف سلوك العنف لدى عينة من المراهقين .

التعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة ، والتي أشارت جميعها إلى فعالية البرامج الإرشادية المتنوعة في التعامل مع السلوك الفوضوي ، وبرامج إرشادية استندت على الإرشاد العقلاني الانفعالي لمعالجة مشكلات سلوكية وحالات انفعالية مختلفة ،فقد رأى الباحث الإشارة إلى مجموعة من النقاط ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية ، من خلال التعرض لتلك النقاط سواء في إطار السلوك الفوضوي أو الإرشاد العقلاني على النحو التالي:

١- أكدت جميع الدراسات على أن السلوك الفوضوي جذب انتباه الباحثين والدارسين في مجالات التربية ، وعلم النفس والمجال الطبي، كون هذا السلوك يحد من قدرة المؤسسات التربوية في تحقيق أهدافها المرجوة التربوية منها والتعليمية، كما يشكل هدراً واضحاً من خلال صرف الكثير من الأوقات المخصصة للعمل المدرسي من أجل التعامل مع ذلك السلوك.

٢- إن السلوك الفوضوي يتضمن مجموعة من السلوكيات المدرسية غير المناسبة كالعدوان، التخريب ، الإزعاج ، النشاط الزائد ، وهذا أكدته دراسات (عمر وصايغ ١٩٨٣م؛ الخطيب وحمدي،١٩٩٧م؛ القصاص،٢٠٠٢م؛ brantely & brantely,1996 ؛ Musser et al (2001

٣- أشارت معظم الدراسات السابقة إلى أن السلوك الفوضوي كممارسة سلوكية غير مقبولة ، يظهر من الأطفال ، وكذا من المراهقين ، وبالتالي يعد سلوكاً شائعاً بين الأطفال كما هو الحال لدى المراهقين ، وهذا ما أكدته دراسات (عمرو صايغ،١٩٨٣؛ باشين،١٩٨٩م؛ العمايرة، ١٩٩١م؛ ابوعبيد،١٩٩١م؛ ابوغوش،١٩٩٦م؛ Philip & Richard 1994,

(Woodward 1995, Nelson & Dyckeman 1996

٤-استخدمت معظم الدراسات التي تناولت السلوك الفوضوي البرامج والأساليب الإرشادية القائمة على الاتجاه السلوكي المعرفي ، وهو ما يؤكد النهج التعليمي لهذه الاتجاه ، وفعاليته في التعامل مع المشكلات المتنوعة التي تحدث في الوسط التربوي ، وقد أكدت ذلك دراسات (عمر وصايغ ،١٩٨٣م؛ باشن ،١٩٨٩م؛ العمايرة،١٩٩١م؛ القصاص،٢٠٠٢م؛

(Guss,1991, Brantley & Brantley 1996, Bird 1996

٥- أشارت الدراسات السابقة إلى الارتباط الوثيق بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي بالممارسات السلوكية الفوضوية والعدوانية وهذا ما أكدته دراسات (Woodward,1995 ,Guas 1991, Allen 1996)

٦- أشارت بعض الدراسات إلى فعالية تدريب الطلاب ذوي السلوك الفوضوي على اكتساب المهارات الاجتماعية ، والتأكيد على استخدام أساليب التعزيز المتنوعة ، من اجل اكتساب السلوك السوي ، وبالتالي التقليل من حدة السلوك الفوضوي ، وهذا يؤكد انتفاء الحاجة إلى استخدام العقوبة بأشكالها المتنوعة من قبل التربويين للتعامل مع السلوك الفوضوي ،والمشاغبة وهذا ما أكدته دراسات (العمايرة ،١٩٩١؛ ابوغوش،١٩٩٦م؛ Guas,1991, (Bird,1996, Allen1996, Kumar,1999, Berk,2000

٧- أكدت الدراسات السابقة والتي اعتمدت على الإرشاد العقلاني الانفعالي تميز هذا الاتجاه وقدرته على علاج المشكلات السلوكية المتنوعة وهذا ما أكدته دراسة (Obrien,1977 ، فرج ،١٩٩٢م) وعلاج الحالات الانفعالية (Lipsky,1980 ,Smith,1980,Calabek,1981, الشيخ ،١٩٨٦م) ودراسات في تطوير مفهوم الذات لدى المراهقين مثل دراسة (Brawner,1988,) وذلك يعد دليلاً قوياً على كفاءة الإرشاد العقلاني الانفعالي، والذي يركز على التفاعل المستمر والمتبادل بين الجوانب الإدراكية والمعرفية والسلوكية ، الأمر الذي يعزز من شعبية هذا الاتجاه وجعله يحظى بقبول واسع بين أوساط المشتغلين في الإرشاد والعلاج النفسي.

٨- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بالجوانب التالية :

أ) أنها الدراسة الأولى التي تناولت مفهوم السلوك الفوضوي في البيئة السعودية .

ب) أنها الدراسة الأولى في البيئة السعودية التي اعتمدت على إعداد برنامج إرشادي نفسي للتعامل مع السلوك الفوضوي ، واستخدم الباحث لذلك التصميم شبه التجريبي.

ج) تعد الدراسة الحالية من الدراسات القليلة في البيئة السعودية والتي استندت إلى الإرشاد العقلاني الانفعالي .

د) كما تتميز الدراسة الحالية بكونها تعاملت مع فئة المراهقين الأسوياء، ومن طلاب التعليم العام في المرحلة الثانوية .

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية يمكن الإشارة إلى بعض جوانب التركيز في الدراسات السابقة حتى يتم الربط بين تلك الدراسات والدراسة الحالية، وكذلك الإستفادة مما يدعم الدراسة الحالية في جوانبها المتعددة والمرتبطة بالتعامل مع الممارسات السلوكية الفوضوية داخل المحيط المدرسي وكذا الإشارة إلى أوجه الاستفادة من تلك الدراسات وهي كالتالي:

١-مشكلة الدراسة:

استفاد الباحث من خلال اطلاعه على الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة وصياغتها حيث حددها في السلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة الثانوية والذي تتمحور حوله كثير من الدراسات السابقة وتعاملت مع ذلك السلوك كظاهرة مزعجة في المحيط التربوي والاجتماعي وتحتاج إلى تدخل علمي ومنهجي.

٢-هدف الدراسة:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في كونها تهدف إلى التعامل مع السلوك الفوضوي الصادر من طلبة المدارس والعمل على خفض ذلك السلوك أو إزالته بما يحقق التوافق المدرسي، ويساعد على سلامة العملية التربوية والتعليمية كون السلوك الفوضوي يحد من تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية في الميدان التربوي.

٣-عينة الدراسة:

ساعد الاطلاع على الدراسات السابقة الباحث بشكل واضح لاختيار عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية وهم الطلاب الذين يعيشون مرحلة عمرية يتفق على تسميتها المهتمين بدراسة النمو على أنها فترة حرجة ، ويعنى بها الباحث مرحلة المراهقة وقد يصاحبها بعض حالات

التمرد والعصيان سواءً على الجانب التربوي أو الاجتماعي وفي أحيان كثيرة على المستوى العائلي.

٤-أدوات الدراسة:

وجهت الدراسات السابقة الباحث إلى آليات تصميم الأدوات المناسبة لقياس السلوك الفوضوي والتي تساعد الباحث على اختيار وتحديد الطلاب الذين يصدر منهم بعض الممارسات السلوكية والتي يطلق عليها "سلوكيات فوضوية".

٥-إجراءات الدراسة:

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد مفاهيم الدراسة، كذلك تحديد نوعية المنهج المستخدم في الدراسة وصياغة الإطار النظري وتحديد فروض الدراسة.

٦-إعداد البرنامج:

ساهمت البرامج المتنوعة التي تعاملت مع السلوكيات الفوضوية وتنوعها في تبصير الباحث وتوجيهه نحو اختيار البرنامج الإرشادي المستند على الاتجاه العقلاني الانفعالي كونه أسلوب تعليمي ، ما جعل الباحث يكون على رؤية شاملة لتنوع البرامج المختلفة ومدى فاعليتها.

٧-البرنامج تجريبي:

تتفق الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة في أنها استخدمت المنهج التجريبي والذي تتنوع تصميماته.وهنا يشير الباحث إلى أثر الدراسات السابقة في تبصير الباحث بالكثير من الجوانب المساعدة في دراسة السلوك الفوضوي كونها تشترك في معالجة السلوك الفوضوي وإن كانت تتباين في البرامج المصممة لتلك المعالجة إلا أنها جميعا تبحث في استراتيجيات تعديل السلوك الفوضوي والذي يوصف بأنه سلوك غير مناسب.وإن كان هناك ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها تبحث أثر برنامج إرشادي قائم على الاتجاه العقلاني الانفعالي في خفض حدة السلوك الفوضوي مما يشير إلى تبيان أثر هذا الاتجاه وفعاليته في التعامل مع السلوك الفوضوي ومعرفة إلى أي مدى سوف يحقق هذا الاتجاه الأثر الإيجابي في التعامل مع السلوكيات الفوضوية والتي توصف بأنها تعمل على تشتيت الجهود الإدارية والفنية في محيط العمل التربوي والتعليمي، وهذا ما يوضح بجلاء أهمية الدراسة الحالية كونها سوف تسهم في إيضاح الدور الذي يمكن أن تقوم به برامج الإرشاد النفسي من خلال التصميم التجريبي في التعامل مع السلوك الفوضوي بما يساعد على مد يد العون

للعاملين في المجال التربوي والتعليمي وخصوصاً في مراحل التعليم العام للتعامل مع السلوك الغير متوافق والذي قد يصدر من بعض الطلاب ولا يمكن السيطرة عليه وخاصة في مرحلة المراهقة.

فروض الدراسة :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تنفيذ البرنامج الإرشادي على أبعاد مقياس السلوك الفوضوي والدرجة الكلية لصالح القياس القبلي .

٢-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي و البعدي على أبعاد مقياس السلوك الفوضوي والدرجة الكلية .

٣-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على أبعاد مقياس السلوك الفوضوي ، والدرجة الكلية بعد تنفيذ البرنامج لصالح المجموعة الضابطة

٤-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق البعدي (١) و البعدي (٢) في أبعاد السلوك الفوضوي ، والدرجة الكلية بالنسبة لدرجات المجموعة التجريبية.

الفصـــل الثالث

منهج و إجراءات الدراسة

- منهج الدراسة .
- مجتمع الدراسة .
- عينة الدراسة .
- أدوات الدراسة

مقدمة

يتناول هذا الفصل منهج الدراسة الذي استخدمه الباحث ، والذي يتواءم مع طبيعة المشكلة التي يتناولها الباحث بالدراسة، وتحديد العينة موضحاً خصائصها وشروط اختيارها ، كما يتناول الأدوات المستخدمة في الدراسة وآليات التحقيق من توافر الصدق والثبات وإجراءات الدراسة والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها من أجل التحقق من صحة فروض الدراسة .

أولاً : منهج الدراسة : *Method of study*

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي والذي يعد من أنسب المناهج اتساقا مع مشكلة الدراسة وأهدافها ، فالدراسة الحالية تهدف إلى معرفة فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض حدة السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان .

ويؤكد ملحم (٢٠٠٥م،٤٢١) أن المنهج التجريبي يعد أقرب مناهج البحوث لحل المشكلات بالطريقة العلمية ، والمدخل الأكثر صلاحية لحل المشكلات التعليمية النظرية والتطبيقية وتطوير بنية التعليم وأنظمته المختلفة ، والتجريب سواء تم في المعمل أو قاعات الدراسة أو في أي مجال آخر، وقد أثبتت هذه الطريقة فعاليتها ونجاحها في العلوم الطبيعية ، كما أنها نجحت في التحقق من كثير من الفرضيات المطروحة في العلوم الإنسانية

وقد استخدم الباحث في دراسته التصميمين التجريبيين الآتيين:

١) التصميم التجريبي بين المجموعات والذي يتمثل في المقارنة بين المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج الإرشادي والمجموعة الضابطة والتي لم تخضع للبرنامج الإرشادي وذلك في القياس البعدي بعد أن تم التأكد من التجانس بين المجموعتين قبلياً أي قبل إدخال المتغير المستقل للتعرف على تأثيره على السلوك الفوضوي .

٢) التصميم التجريبي داخل المجموعات والذي يعني به الباحث القياسيين القبلي والبعدي لنفس المجموعة أي مجموعة الدراسة والمتمثل في المقارنة بين المجموعة التجريبية قبل البرنامج الإرشادي وذات المجموعة بعد البرنامج وفي فترة المتابعة وذلك من أجل التأكد من استمرار تأثير البرنامج الإرشادي المستخدم مع مجموعة الدراسة .

وطبقاً لهذا التصميم تم إجراء القياسات الآتية للمجموعة التجريبية .

- القياس القبلي للمجموعة التجريبية قبل التطبيق .
- القياس البعدي للمجموعة التجريبية بعد الانتهاء من البرنامج الإرشادي .
- القياس البعدي الثاني للمجموعة التجريبية" التتبعي" للتأكد من عدم إنتهاء تأثير البرنامج الإرشادي على سلوك أفراد المجموعة التجريبية.

أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فقد أجرى لها القياسات الآتية .

- القياس القبلي .
- القياس البعدي .

وذلك بالاشتراك مع أفراد المجموعة التجريبية. والجدول التالي يوضح شكل التصميم التجريبي للدراسة الحالية

جدول (١)

الشكل التصميمي لمجموعتي الدراسة

م	المجموعة	المعالجة			
		القياس القبلي	البرنامج الإرشادي	القياس البعدي	القياس التتبعي
١	الضابطة	/	—	/	—
٢	التجريبية	/	/	/	/

ويشير العساف (١٤٢٤، ٣١٧) إلى أن شكل هذا التصميم يتمثل في تعين الأفراد على المجموعتين تعيناً عشوائياً أولا، ثم تختبر كلاً من المجموعتين اختبارا قبلياً وبعد ذلك تخضع المجموعة التجريبية للمتغير المستقل، ويحجب عن المجموعة الضابطة ، وبعد نهاية هذه التجربة يتم اختبار المجموعتين إختباراً بعدياً لقياس الأثر الذي أحدثه تطبيق المتغير المستقل

ثانياً : مجتمع الدراسة : *Society of study*

تكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة جازان التعليمية للعام الدراسي (١٤٢٨ – ١٤٢٩هـ) حيث يشكلون الإطار العام للمجتمع الذي تم من خلاله اختيار العينة التي تم تطبيق البرنامج الإرشادي عليها وهم الطلاب الذين تم تطبيق أداة الدراسة الخاصة بتحديد السلوك الفوضوي وفق أبعادِه المختلفة

ثالثاً: عينة الدراسة : *Sample of study*

طبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من [٢٤] طالباً من طلاب المرحلة الثانوية والذين يعيشون في المرحلة العمرية " المراهقة " وذلك من تتراوح أعمارهم بين[١٧ سنة و ٢١ سنة] وذلك وفق مجموعة من الخطوات .

خطوات اختيار وتحديد عينة الدراسة :

١-قام الباحث بالرجوع إلى الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة جازان والتعرف من خلال إدارة شئون الطلاب وتحديداً إدارة التوجيه والإرشاد من أجل الوقوف على المدارس الثانوية والتي يكثر بها المشكلات السلوكية المتنوعة.

٢-تجمع لدى الباحث مجموعة من المدارس وهي محددة بـ ٧ مدارس ثانوية تكثر فيها المشكلات السلوكية من الطلاب وهناك قضايا مسجلة ضد الطلاب من هذه المدارس في إدارة التربية والتعليم بمنطقة جازان . والمدارس هي كالتالي : مدرسة الشيخ القرعاوي ، ثانوية أبو عريش ، ثانوية معاذ بن جبل بجازان ، ثانوية الطوال ، ثانوية الدريعية ، ثانوية الشيخ حافظ بصامطة ، ثانوية أحد المسارحة . والجدول التالي يوضح بيانا بالمدارس التي تكثر بها الممارسات السلوكية غير السوية

جدول (٢)

المدارس التي يكثر بها الممارسات السلوكية غير السوية

م	المدرسة	القطاع
١	ثانوية الشيخ القرعاوي	مركز إشراف صامطة
٢	ثانوية أبوعريش الأولى	مركز إشراف أبو عريش
٣	ثانوية معاذ بن جبل بجازان	مركز إشراف جازان
٤	ثانوية الطوال	مركز إشراف صامطة
٥	ثانوية الدريعية	مركز إشراف صامطة
٦	ثانوية الشيخ حافظ بصامطه	مركز إشراف صامطة
٧	ثانوية احد المسارحة	مركز إشراف الحرث

٢- قام الباحث بوضع أرقام خاصة بكل مدرسة ثانوية ليتم اختيار إحدى المدارس بطريقة عشوائية حيث وقع الاختيار على ثانوية الطوال .

٤- تم مخاطبة إدارة مدرسة ثانوية الطوال وذلك من أجل تيسير الإجراءات للباحث حتى يتمكن من تطبيق دراسته على طلاب تلك المدرسة .

٥-تم الاجتماع مع مدير المدرسة ووكيلها من أجل بيان الهدف من الدراسة والإجراءات التي سوف يستخدمها الباحث سواءً من حيث اختيار العينة ، أو تطبيق البرنامج الإرشادي .

٦-قام الباحث بالرجوع إلى المرشد الطلابي بالمدرسة من أجل معرفة الحالات التي تصدر منها بعض الممارسات التي توصف بالفوضوية وقد تجمع للباحث(٤٠) حالة .

٧-قام الباحث بسؤال المعلمين وخاصة المعلمين الذين يقومون بتدريس أكثر من مـــادة فـــي الصف الواحد عن الطلاب الذين يصدر منهم بعض السلوكيات والتي توصف بالفوضوية من خلال احتكاك هؤلاء المعلمين بالطلاب فتجمع للباحث(٣٥) حالة تتسم بالسلوك الفوضوي .

٨-اجتمع الباحث مع وكيلي المدرسة حيث يعمل بالمدرسة وكيلين وطلب منهم بيان بأســماء الطلاب الذين يصدر منهم سلوك فوضوي ممن يتم إحالتهم بشكل مستمر من قبل المعلمين إلى وكيلي المدرسة ويعملون على إثارة الفوضى داخل الفصل أو المدرسة فكان هناك اتفاق على عدد (٤٠) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية .

٩-تجمع لدى الباحث قرابة (٤٥) حالة شكلت الإطار العام والذي سوف تسحب منـــه عينـــة الدراسة .

وقد تم اختيار عينة الدراسة وفقاً للإجراءات الآتية :

- أن يكون سن الطالب من ١٧ – ٢١ سنة .
- أن يكون الطالب في المرحلة الثانوية ، أي من الصف الأول إلـــى الصـــف الثالث ثانوي .
- أن يتصف سلوك الطالب بدرجة عالية من السلوك الفوضوي والـــذي يتحـــدد بالطلاب الحاصلين على أعلى الدرجات على مقياس السلوك الفوضوي وقائمة تقدير السلوك من قبل المعلمين والتي تم إعدادها لهذه الدراسة .
- قام الباحث بعد ذلك بتطبيق المقياس على جميع الطلاب الذين ُوصف سلوكهم بالفوضوي وبلغت الحالات التي انطبقت عليها الشروط السابقة (٤٠) طالباً.
- قام الباحث باختيار ٢٤ طالباً بطريقة عشوائية ، ووفقاً لدرجاتهم على مقياس السلوك الفوضوي .

وقد عمد الباحث إلى التعيين العشوائي للعينة الكلية بتقسيم الطلاب إلى مجموعتين أحـــدهما تجريبية والأخرى ضابطة بواقع (١٢) طالب لكل مجموعة وذلك بطريقة عشـــوائية . وتـــم مراعاة التكافؤ من حيث (السن، المستوى الاجتماعي والاقتصادي، الصف الدراسي، ســـنوات الإعادة. الدرجة على متغير السلوك الفوضوي)

المجال المكاني :

تم اختيار عينة الدراسة للأسباب الآتية .

١) وجود عدد مناسب من الطلاب الذين يتسم سلوكهم بالفوضى .

٢) المساهمة الإيجابية من قبل إدارة المدرسة والمعلمين بإبداء الاستعداد والتعاون مع الباحث من اجل إنجاز الدراسة ، والمساعدة من أجل إنجاح البرنامج الإرشادي .

٣) وجود الإمكانات المساعدة من غرفة مخصصة وأجهزة عرض .

مواصفات عينة الدراسة .

تم تقسيم أفراد عينة الدراسة إلى مجموعتين الأولى تجريبية والأخرى ضابطة ، وقد تم مراعاة التجانس بين المجموعتين في السن والسنة الدراسية وسنوات الإعادة ، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي وأيضاً الدرجة المتحصلة على مقياس السلوك الفوضوي، وكان عدد أفراد كل مجموعة (١٢) طالبا.وفق المواصفات الآتية :

١-**العمر :** جاء توزيع أعمار أفراد عينة الدراسة متفاوتاً ، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة الدراسية وفق متغير العمر

جدول (٣)

توزيع أفراد عينة الدراسة على متغير العمر

م	العمر	العدد	النسبة المئوية
١	١٧	٤	%١٧
٢	١٨	٨	%٣٣
٣	١٩	٥	%٢١
٤	٢٠	٦	%٢٥
٥	٢١	١	%٤
٦	**المجموع**	٢٤	%١٠٠

ومن خلال قراءة الجدول رقم (٣) يتضح بأن أعلى عدد من أفراد عينة الدراسة بالنسبة للعمر هم الطلاب الذين أعمارهم (١٨) عاما حيث بلغ العدد(٨) طلاب وبالنسبة المئوية (٣٣%) يليهم في المرتبة الثانية هم الطلاب الذين أعمارهم (٢٠) حيث بلغ العدد (٦) وبالنسبة المئوية (٢٥%) ثم يليهم في المرتبة الثالثة الطلاب الذين أعمارهم (١٩) حيث بلغ العدد (٥) والنسبة المئوية (٢١%) ثم الطلاب الذين أعمارهم (١٧) حيث بلغ عددهم (٤) وبنسبة (١٧%) ثم جاء الطلاب الذين أعمارهم (٢١) في المرتبة الأخيرة حيث بلغ العدد(١) وبنسبة (٤%) .

٢) **الصف الدراسي :**

جاء توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الصف الدراسي متبايناً حيث تم اختيارهم من طلبة الصف الأول الثانوي وطلبة الصف الثاني ثانوي بقسميه " الشرعي والطبيعي " لمن حصلوا على

درجات عالية على مقياس السلوك الفوضوي فيما لم يكن هناك أي طالب من طلاب الصف الثالث الثانوي ، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الصف الدراسي

جدول (٤)

يوضح توزيع عينة الدراسة وفق الصف الدراسي

م	الصف الدراسي	العدد	النسبة المئوية
١	الأول الثانوي	١٠	%٤٢
٢	الثاني الثانوي	١٤	%٥٨
٣	المجموع	٢٤	%١٠٠

ومن خلال الأرقام التي في الجدول رقم (٤) يتضح أن طلاب الصف الثاني الثانوي هم أكثر من حيث العدد من طلاب الصف الثاني الثانوي بقسميه الشرعي والطبيعي حيث بلغ عددهم (١٤) طالباً وبلغت النسبة المئوية (٥٨%) وجاء في المرتبة الثانية طلاب الصف الأول ثانوي حيث بلغ عددهم (١٠) وبلغت النسبة المئوية (٤٢%) حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين فقط توزعت على الصفين الأول ثانوي والثاني ثانوي .

٣) المستوى التعليمي للوالدين

حرص الباحث على معرفة المستوى التعليمي للوالدين وذلك من خلال التصنيف الذي اتبعه في تحديد مستويات التعليم للوالدين وجاء ذلك وفق تحديد مستقل لكلاً من الأب والأم وفق الآتي :-

أ) المستوى التعليمي للأب

تباين المستوى التعليمي لآباء أفراد عينة الدراسة من الأمي إلى المرحلة الجامعية يوضح الجدول رقم (٥) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق المستوى التعليمي للأب

جدول (٥)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق المستوى التعليمي للأب

م	المستوى التعليمي	العدد	النسبة المئوية
١	أمي	٢	%٨
٢	يقرأ ويكتب	٧	%٢٩
٣	ابتدائي	٧	%٢٩
٤	متوسط	٣	%١٣
٥	ثانوي	٢	%٨
٦	جامعي	٣	%١٣

٧	دراسات عليا	ـــ	ـــ
٨	المجموع	٢٤	%١٠٠

يبين الجدول رقم (٥) أن أعلى عدد لأفراد عينة الدراسة بالنسبة للمستوى التعليمي للآباء من ذوي المستوى التعليمي يقرأ ويكتب والابتدائي حيث بلغ عددهم (٧)والنسبة المئوية (٢٩%) ثم جاء في المرتبة الثانية ذوي المستوى التعليمي (متوسط وجامعي) حيث بلغ عددهم (٣) وكانت النسبة المئوية (١٣%) ثم جاء في المرتبة الثالثة ذوي المستوى التعليمي (أمي، ثانوي) حيث بلغ عددهم (٢) وكانت النسبة المئوية تمثل (٨%) ولم يكن من ضمن أفراد العينة من يمثل آبائهم ذوي المستوى التعليمي من الحاصلين على الدراسات العليا .

ب) **المستوى التعليمي للأم :**

جاءت معظم المستويات التعليمية للأمهات من ذوي المستوى التعليمي (يقرا ويكتب) والجدول رقم (٦) يوضح توزيع أفراد العينة وفق المستوى التعليمي للأم

جدول (٦)

المستوى التعليمي لأمهات عينة الدراسة

م	المستوى التعليمي للأم	العدد	النسبة المئوية
١	أمي	٩	%٣٨
٢	يقرأ ويكتب	١٠	%٤٢
٣	ابتدائي	٥	%٢٠
٤	متوسط	ـــ	-
٥	ثانوي	ـــ	-
٦	جامعي	ـــ	-
٧	دراسات عليا	ـــ	-
٨	المجموع	٢٤	%١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٦) أن أعلى عدد يمثل المستوى التعليمي للأمهات كان في المستوى التعليمي يقرأ ويكتب حيث بلغ عدد الأمهات في المستوى التعليمي (يقرأ ويكتب) (١٠) والنسبة المئوية (٤٢%) ثم جاء بعدهم في المرتبة الثانية الأمهات من ذوي المستوى التعليمي أمي وكان عددهم (٩) والنسبة المئوية (٣٨%) ثم جاء في المرتبة الثالثة الأمهات من ذوي المستوى التعليمي(ابتدائي) حيث بلغ عددهم (٥) بما يمثل النسبة المئوية (٢٠%) فيما لم يأتي في المستوى التعليمي الجامعي والدراسات العليا أي من أمهات أفراد العينة

٤) **المستوى الاقتصادي :**

قام الباحث بعمل تصنيف يعكس مستوى دخل الأسرة الشهري لأفراد عينة الدراسة وقد قام الباحث بتصنيف الجدول من الدخل الشهري أقل من ٣٠٠٠ إلى ٩٠٠٠ فأكثر.

والجدول رقم (٧) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفق مستوى دخل الأسرة الشهري

جدول (٧)

يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفق مستوى دخل الأسرة الشهري

م	الدخل الشهري	العدد	النسبة المئوية
١	أقل من ٣٠٠٠	٩	%٣٨
٢	٣٠٠٠ – أقل من ٦٠٠٠	٦	%٢٥
٣	٦٠٠٠ – أقل من ٩٠٠٠	٦	%٢٥
٤	٩٠٠٠ فأكثر	٣	%١٢
٥	المجموع	٢٤	% ١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن أعلى مستوى من الدخل الشهري لأفراد العينة وقع في المستوى أقل من (٣٠٠٠) حيث بلغ العدد (٩) طلاب والنسبة المئوية (٣٨%) فيما جاء في المستوى الثاني الطلاب من ذوي المستويين (من ٣٠٠٠ إلى أقل من ٦٠٠٠) ومن (٦٠٠٠ إلى أقل من ٩٠٠٠) بالتساوي حيث بلغ العدد في كل مجموعة (٦) طلاب والنسبة المئوية (٢٥%) أقل مستوى جاء في المستوى الثالث والأخير الطلاب من ذوي المستوى (٩٠٠٠ فأكثر) حيث بلغ العدد (٣) والنسبة المئوية (١٢%) .

٥)تجانس المجموعتين الضابطة والتجريبية:

عمد الباحث إلى ضبط عدداً من المتغيرات من أجل تحقيق التجانس بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك وفق التالي :.

ا) تجانس المجموعتين (التجريبية والضابطة) في (العمر، السنة الدراسية ، حالة القيد، مستوى تعليم الأب ، ومستوى تعليم الأم ، والدخل الشهري) حيث عمد الباحث إلى مراعاة الضبط بين المجموعتين في المتغيرات الآتية:

- التجانس بين المجموعتين في العمر الزمني
- التجانس بين المجموعتين في الصف الدراسي
- التجانس بين المجموعتين في حالة القيد (مستجد أو معيد)
- التجانس بين المجموعتين في مستوى تعليم الأب
- التجانس بين المجموعتين في مستوى تعليم الأم
- التجانس بين المجموعتين في مستوى الدخل الشهري

وقد قام الباحث باستخدام اختبار " مان وتني " لاختبار الفروق بين المجموعتين " الضابطة والتجريبية كما في الجدول التالي:

جدول (٨)

يوضح تكافؤ عينة الدراسة –الضابطة و التجريبية– في المتغيرات الديموغرافية

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة u	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
العمر	الضابطة	١٢	١٢.٥٤	٧١.٥٠	.٩٧٦	لا توجد فروق
	التجريبية	١٢	١٢.٤٦			
الصف الدراسي	الضابطة	١٢	١٢.٥٠	٧٢.٠٠	١.٠٠	لا توجد فروق
	التجريبية	١٢	١٢.٥٠			
الحالة الدراسية	الضابطة	١٢	١٣.٠٠	٦٦.٠٠	.٦٨٠	لا توجد فروق
	التجريبية	١٢	١٢.٠٠			
تعليم الأب	الضابطة	١٢	١٣.٤٦	٦٠.٠٠	.٤٨٧	لا توجد فروق
	التجريبية	١٢	١١.٥٨			
تعليم الأم	الضابطة	١٢	١٢.٢٩	٦٩.٠٠	.٨٧٠	لا توجد فروق
	التجريبية	١٢	١٢.٧١			
الدخل الشهري	الضابطة	١٢	١٣.٣١	٦٣.٠٠	.٥٤٤	لا توجد فروق
	التجريبية	١٢	١١.٦٧			

تبين نتائج الجدول رقم (٨) تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات العمر والصف الدراسي والحالة الدراسية ، ومستوى تعليم الأب ، ومستوى تعليم الأم ، ومستوى الدخل الشهري حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة الأمر الذي يؤكد تكافؤ المجموعتين في المتغيرات الديموغرافية .

ب)تجانس المجموعتين (الضابطة والتجريبية)

كما عمد الباحث إلى التحقق من التجانس بين أفراد العينة على متغير السلوك الفوضوي من خلال تطبيق المقياس على المجموعتين في القياس القبلي .

جدول (٩)

التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للسلوك الفوضوي

م	المجموعة / المتغير	الضابطة ن=١٢	التجريبية ن=١٢	قيمة u	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
١	الإثارة والإزعاج	١٠.٧٥	١٤.٢٥	٥١.٠٠	.٢٤	لا يوجد فروق
٢	العدوان	١١.٧٩	١٣.٢١	٦٣.٥٠	.٦٣	لا يوجد فروق
٣	التخريب	١١.٠٤	١٣.٩٦	٥٤.٥٠	.٣١	لا يوجد فروق
٤	مخالفة الأنظمة والتعليمات	١٢.٩٦	١٢.٠٤	٦٦.٥٠	.٧٥	لا يوجد فروق
٥	الدرجة الكلية	١٠.٧٥	١٤.٢٥	٥١.٠٠	.٢٤	لا يوجد فروق

يتضح من الجدول السابق رقم (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير درجة السلوك الفوضوي وأبعاده في القياس القبلي مما يشير إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة .

أدوات الدراسة : *Tool of study*

استخدم الباحث في دراسته عدداً من الأدوات سوف يتناولها بالعرض المفصل من خلال الصفحات الآتية وتلك الأدوات هي كالآتي:

جدول (١٠)

يوضح أدوات الدراسة المستخدمة

م	الأداة	الإعداد
١	مقياس السلوك الفوضوي	الباحث
٢	استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي	الباحث

أولاً : مقياس السلوك الفوضوي :

قام الباحث بإعداد مقياس لتحديد السلوك الفوضوي يُطبق الطلاب، ويقيس مستوى السلوك الفوضوي لديهم وقد تم ذلك من خلال الاطلاع على بعض الدراسات التي تناولت بعض

السلوكيات المشابهة كالسلوك العدواني والعنف والتي توفر للباحث عدداً منها مثل المقـــاييس الآتية :

١) مقياس العنف لدى المراهقين من إعداد عبود وعبود(٢٠٠٣م)

٢) قائمة تقدير السلوك الفوضوي من إعداد القصاص(٢٠٠٢م)

٣) مقياس سلوك العنف من إعداد السحيمي (٢٠٠٢م)

٤) مقياس السلوك العدواني من إعداد الرشود (١٤٢٧هـــ)

ومع أنه لم يتم الحصول حسب علم الباحث على دراسة أعـــدت مقيـــاس خـــاص بالســـلوك الفوضوي فقد استفاد الباحث من بعض الدراسات التي أجريت لقياس بعض أبعـــاد الســـلوك الفوضوي مثل الدراسات الآتية.

١) القصاص (٢٠٠٢)

٢) السعدي (٢٠٠٥)

وقد مر إعداد المقياس بعدة مراحل يعرضها الباحث على النحو الآتي :

١) جمع عبارات المقياس وصياغتها .

٢) عرض العبارات على المحكمين .

٣) انتقاء العبارات .

٤) الصياغة النهائية لعبارات المقياس .

المرحلة الأولى: جمع العبارات

حتى يتمكن الباحث من جمع عبارات المقياس وصياغتها يلزم في هذه المرحلة أن يكون لديه عدداً أكبر من العبارات التي تتعرض لمظاهر السلوك الفوضوي والتي تتحد في الأبعاد الآتية: (الإثارة والإزعاج ، العدوان ، التخريب ، مخالفة الأنظمة والتعليمات المدرسية)

وهذا يتطلب أن يقوم الباحث بالإطلاع على بعض من الدراسات السابقة والتي تناولت السلوك الفوضوي أو بعضاً من أبعاده أن لم يتيسر الحصول على دراسات تناولت السلوك الفوضوي مباشرة من أجل مساعدة الباحث في اختيار العبارات المناسبة والتي تمثـــل أبعـــاد الســـلوك الفوضوي الأمر الذي يسهل من مهمة الباحث في تصميم أداة الدراسة . وقد استفاد الباحث من الدراسات والمقاييس التي تم الاطلاع عليها في الجوانب الآتية :

١) آلية صياغة أبعاد وعبارات المقياس .

٢) التحديد الدقيق للعبارات منعاً للتكرار وعدم الوضوح .

٣) التحديد لعدد العبارات المضمنة في كل بعد من أبعاد المقياس .

وقد قام الباحث بصياغة عدداً من العبارات لكل بعد من أبعاد المقياس والذي يتكون من الأبعاد التالية .

[١]الإثارة والإزعاج [٢] العدوان [٣] التخريب [٤] مخالفة الأنظمة والتعليمات

حيث تجمع لدى الباحث(٦٠) عبارة تمثل العدد الكلي لعبارات المقياس بواقع (١٤)عبارة للبعد الأول وهو الإثارة والإزعاج و (١٨)عبارة للبعد الثاني وهو العدوان و(١٢) عبارة للبعد الثالث وهو التخريب و(١٦) عبارة للبعد الرابع وهو مخالفة الأنظمة والتعليمات . وذلك قبل القيام بعرضها على الأساتذة المحكمين، وقد تم تقديم المقياس في صورته الأولية على عدد من المحكمين .

المرحلة الثانية : عرض المقياس على المحكمين .

قام الباحث في هذه المرحلة بعرض المقياس الذي تم إعداده على مجموعة من الأساتذة المختصين من أجل استطلاع آرائهم حيال قياس كل عبارة من العبارات المؤلفة للسلوك الفوضوي والعمل على تحديدها التحديد الدقيق من خلال إيضاح انتماؤها للبعد من عدمه ودرجة وضوحها من عدمه والاستفادة من آرائهم المقترحة حيال إضافة أو حذف ما يرونه من عبارات. وقد عُرض المقياس على عدد (١٠) من الأساتذة أعضاء هيئة التدريس في كلاً من جامعة أم القرى بمكة المكرمة وجامعة الملك خالد بابها وجامعة جازان.

انظر ملحق رقم (٣) صفحة (٣٥٢) .

وفي ضوء ملاحظات الأساتذة المحكمين على المقياس أمكن للباحث صياغة العبارات واستبعاد بعض العبارات غير المرتبطة بجانب إضافة بعض العبارات على كل بعد من أبعاد السلوك الفوضوي ، والجداول الآتية(١١، ١٢، ١٣، ١٤) توضح نسب اتفاق المحكمين كمعيار لصلاحية عبارات مقياس السلوك الفوضوي ، وبعد حساب نسب الاتفاق بين المحكمين على عبارات المقياس ثم استبعاد العبارات التي حصلت على نسب اتفاق أقل من ٨٠% لقبول العبارة حيث اعتمد الباحث على نسبة اتفاق ٨٠ % كحد أدنى .

$$\text{معادلة نسب الاتفاق} = \frac{\text{مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$$

وتبين الجداول التالية ذات الأرقام (١١، ١٢، ١٣ ١٤) نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء عبارات أبعاد مقياس السلوك الفوضوي .

جدول (١١)

البعد الأول : الإثارة والإزعاج

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
١	%١٠٠	٨	%٩٠
٢	%٨٠	٩	%٩٠
٣	%٧٠	١٠	% ٦٠
٤	%١٠٠	١١	%٩٠
٥	%٩٠	١٢	%١٠٠
٦	%٨٠	١٣	%١٠٠
٧	%١٠٠	١٤	%٧٠

جدول (١٢)

البعد الثاني: العدوان.

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
١٥	%١٠٠	٢٥	%٩٠
١٦	%١٠٠	٢٦	%٥٠
١٧	%١٠٠	٢٧	%٩٠
١٨	%١٠٠	٢٨	%٦٠
١٩	%٩٠	٢٩	%١٠٠
٢٠	%٦٠	٣٠	%٧٠
٢١	%٨٠	٣١	%٩٠
٢٢	%٦٠	٣٢	%٦٠
٢٣	%٨٠		
٢٤	%٨٠		

جدول(١٣)

البعد الثالث :التخريب

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
٣٣	%١٠٠	٤٠	%٩٠
٣٤	%١٠٠	٤١	%٥٠
٣٥	%١٠٠	٤٢	%٩٠
٣٦	%١٠٠	٤٣	%٩٠
٣٧	% ٩٠	٤٤	%٧٠
٣٨	%٨٠		
٣٩	%٨٠		

جدول (١٤)

البعد الرابع : مخالفة الأنظمة والتعليمات المدرسية .

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
٤٥	%٩٠	٥٤	%٧٠
٤٦	%١٠٠	٥٥	%٧٠
٤٧	%٨٠	٥٦	%٨٠
٤٨	%٥٠	٥٧	%٩٠
٤٩	%٩٠	٥٨	%٦٠
٥٠	%٧٠	٥٩	%٨٠
٥١	%٨٠	٦٠	%٨٠
٥٢	%٨٠		
٥٣	%٨٠		

وبعد استخلاص نتائج المحكمين اتضح ما يلي :

١) **البعد الأول** : الإثارة والإزعاج ثم استبعاد العبارات ذات الأرقـــام (٣، ١٠ ، ١٤) لأن نسبة الاتفاق بين المحكمين على العبارات كانت أقل من ٨٠ % .

٢) **البعد الثاني** : ثم استبعاد العبارات ذات الأرقام (٢٠ ، ٢٢ ، ٢٦ ، ٢٨، ٣٠ ، ٣٢) لأن نسبة الاتفاق بين المحكمين على العبارات كانت أقل من ٨٠% .

٣) **البعد الثالث** : تراوحت نسب اتفاق المحكمين بين(٨٠%) و (١٠٠%) عدا العبارات ذات الأرقام (٤٤،٤١) فقد تم استبعادها لأن نسبة الاتفاق بين المحكمين على تلك العبارات كانت أقل من ٨٠% .

٤) **البعد الرابع** : مخالفة الأنظمة والتعليمات ، تراوحت نسب اتفاق المحكمين بين (٨٠%) و (١٠٠%) عدا العبارات ذات الأرقام (٤٨ ، ٥٠ ، ٥٤ ، ٥٥، ٥٨) فقد تم استبعادها لأن نسبة الاتفاق بين المحكمين على تلك العبارات كانت أقل من ٨٠% .

كما تفضل الأساتذة المحكمون بإبداء مرائياتهم وملاحظاتهم تجاه العمل على تعديل الصياغة لبعض عبارات المقياس ، والجدول رقم (١٥) يوضح آراء الأساتذة المحكمون تجاه إعادة صياغة بعض العبارات للتماشي مع البعد .

جدول (١٥)

يبين بعض عبارات المقياس قبل وبعد الصياغة الجديدة بناء على آراء الأساتذة المحكمين

رقم العبارة	**العبارة قبل التعديل**	**العبارة بعد التعديل**
١	لا أتقبل النقد والتوجيه من المعلمين	أرفض قبول النقد والتوجيه من المعلمين
٥	أتعمد التأخر عن الدخول إلى الفصل	أتعمد التأخر عن الدخول إلى الفصل حتى دخول المعلم
١٧	عندما أغضب أميل إلى تحطيم الأشياء	أقوم بتحطيم الأشياء عندما أغضب
١٩	أرغب في الانتقام ممن يسيء إلي	أقوم بالانتقام ممن يسيء لي
٢١	أميل إلى الخشونة أثناء المنافسات الرياضية	أظهر الخشونة أثناء المنافسات الرياضية
٢٣	أسيطر على الطلاب ضعاف البنية	أقوم بالسيطرة على الطلاب ضعاف البنية الجسدية
٢٥	أميل إلى المشاجرة مع زملائي	أقوم بمشاجرة زملائي
٢٧	أشعر برجولتي عندما أكون طرفاً في المضاربات التي تحدث خارج المدرسة	أشارك في المضاربات التي تحدث خارج المدرسة
٣٧	أشعر بالرغبة في إتلاف الوسائل التعليمية	أقوم بإتلاف الوسائل التعليمية
٣٨	أقوم بتكسير نوافذ الفصل	أقوم بالعبث بأبواب الفصل والنوافذ
٣٩	أقوم بإتلاف مصابيح الكهرباء	أقوم بالعبث بمفاتيح الإنارة واللمبات
٤٠	اتلف مصابيح الإنارة	أقوم بالعبث بمفاتيح الإنارة واللمبات
٤١	استمتع بالعب بمرافق المدرسة	أقوم بالعبث بمرافق المدرسة
٤٣	أشعر بذاتي عندما أخرب أنشطة وجهود زملائي	أعمد إلى تخريب أنشطة وأعمال زملائي
٤٥	**لا أهتم بالأنظمة المدرسية والتعليمات**	**أرفض التقيد بالتعليمات والأنظمة المدرسية**

رقـــــم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
٤٧	أكتب بعض العبارات السيئة في المدرسة	أكتب بعض العبارات السيئة في مرافق المدرسة
٤٩	أتغيب عن المدرسة دون عذر	أكرر الغياب عن المدرسة دون عذر
٥١	لا أتردد في الهروب من المدرسة	ألجأ إلى الهروب من المدرسة
٥٣	لا أهتم بالقرارات الصادرة من المدرســة تجــاه مخالفاتي	أقوم بكتابة تعهدات نتيجة مخالفاتي المتكررة
٥٦	لا تستطيع إدارة المدرسة معاقبتي على سلوكياتي الخاطئة	أقوم بتحدي إدارة المدرسة
٦٠	لا أهتم بإقامة علاقات طيبة مع المعلمين	أقوم بالاستهزاء بالمعلمين

كما أشار الأساتذة المحكمون بإضافة بعض العبارات إلى أبعاد السلوك الفوضوي والعبارات المضافة إلى مقياس السلوك الفوضوي التي رأى المحكمون إضافتها هي على النحو التالي:

أولاً : البعد الثاني العدوان

١) أُظهر الخشونة أثناء المنافسات الرياضية .

٢) أستخدم الحركات والإيماءات الخادشة للحياء .

٣) استخدم الركل والرفس لمقاومة الآخرين .

ثانياً : البعد الثالث : التخريب

١) أعمد إلى تخريب أجهزة المختبرات أثناء التجارب .

٢) أعمد إلى إتلاف أجهزة التكييف والمراوح .

ثالثاً : البعد الرابع : مخالفة الأنظمة والتعليمات المدرسية

١) أقوم بالغش في الامتحانات .

٢) أعمد إلى رمي علب البارد والزجاجات داخل الفصل أو في الساحة المدرسية .

ثم قام الباحث بعد ذلك بإعادة ترتيب العبارات من خلال دمج العبارات التــي اتفــق عليهــا الأساتذة المحكمون والعبارات التي أشاروا بإضافتها ، وقام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية حجمها [٤٠ طالباً] من اجل حساب الصدق والثبات للمقياس حتى يتم التأكــد مــن ملائمة عباراته ، وصلاحيته للتطبيق والملحق رقم (١) صفحة (٣٣٣) يبين المقيــاس قبــل تطبيقه على العينة الاستطلاعية

المرحلة الثالثة : مرحلة انتقاء العبارات

نتيجة للمراحل السابقة أمكن للباحث جمع (٦٠) عبارة قام بوضعها على أساس تدريجي بحيث تكون الاستجابة لكل عبارة من عبارات المقياس بإحدى الإجابات الآتية(دائماً ، أحياناً ، أبداً)

بحيث تأخذ الإجابة بـــ دائماً (٣) درجات والإجابة بـــ أحياناً (٢) درجتان ، والإجابة بـــ أبداً (١) درجة واحدة فقط .

صدق المقياس :

المقياس الصادق هو ذلك المقياس الذي يقيس ما وضع لأجله مما يعني قدرة المقيـــاس علـــى قياس ما يتطلب قياسه أصلاً ، ويشير عبيدات وآخرون(١٩٩٩م، ١٩٦) إلى انـــه إذا وافـــق الخبراء على أن الأداة ملائمة لما وضعت من اجله فإنه يمكن الاعتماد على حكمهم وهذا مـــا يعرف بصدق المحكمين

حيث تم التحقق من ذلك من خلال النوعين الآتين :

أولا:الصدق الظاهري (آراء المحكمين):

للتحقق من الصدق الظاهري فقد قام الباحث بعرض الأداة على عدد من المختصين في مجال علم النفس والتربية وقد بلغ عددهم عشرة أفراد من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية ، وذلك لإبداء مرئياتهم وملاحظاتهم حيال العبارات المتضمنة في المقياس ومـــدى ملاءمتها للبعد، وهل تحقق الهدف المرجو من الدراسة ،وهل تقيس المجال الـــذي وضـــعت لقياسه، ومدى وضوح العبارات وانتمائها للبعد من عدمه. وبناء على آراء الأساتذة المحكمين حول مدى مناسبة العبارات ودرجة وضوحها ، ووفقا لتوجيهاتهم ومقترحـــاتهم تـــم تعـــديل صياغة بعض العبارات لغوياً أو حذف بعضها ليصبح عدد عبارات المقياس (٤٧)

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي

وفيما يتعلق بالتحقق من صدق الإتساق الداخلي للمقياس ، قام الباحث بتطبيق المقياس علـــى عينة استطلاعية مكون من (٤٠) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية ،وقد كان متوسط عمـــر العينة الاستطلاعية (١٨.٠٣) بانحراف معياري(٩٢.) ومن خلال النتائج تم حساب معامـــل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والجـــدول رقـــم (١٦) يوضح معاملات الارتباط بين درجات عبارات كل بعد مـــن أبعـــاد مقيـــاس الســـلوك الفوضوي والدرجة الكلية للمقياس .كما عمد الباحث إلى حساب معامل ارتباط العبـــارة مـــع الدرجة الكلية للبعد لمقياس السلوك الفوضوي ، والجدول رقم (١٧) يوضح معامل الارتبـــاط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد .

جدول (١٦)

معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية لمقياس السلوك الفوضوي

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٦١	٠,٠١	٢٦	٠,٥٦	٠,٠١
٢	٠,٥١	٠,٠١	٢٧	٠,٤٧	٠,٠١
٣	٠,٥٧	٠,٠١	٢٨	٠,٥٠	٠,٠١
٤	٠,٥٣	٠,٠١	٢٩	٠,٤٣	٠,٠٥
٥	٠,٥٢	٠,٠١	٣٠	٠,٤٠	٠,٠٥
٦	٠,٤٩	٠,٠١	٣١	٠,٧٤	٠,٠١
٧	٠,٤٩	٠,٠١	٣٢	٠,٧٢	٠,٠١
٨	٠,٥٩	٠,٠١	٣٣	٠,٤٦	.،.١
٩	٠,٦٥	٠,٠١	٣٤	٠,٦٤	٠,٠١
١٠	٠,٥٤	٠,٠١	٣٥	٠,٤٣	٠,٠٥
١١	٠,٦٣	٠,٠١	٣٦	٠,٥٢	٠,٠١
١٢	٠,٥٠	٠,٠١	٣٧	٠,٤٨	٠,٠١
١٣	٠,٥١	٠,٠١	٣٨	٠,٦٠	٠,٠١
١٤	٠,٤٨	٠,٠١	٣٩	٠,٤٩	٠,٠١
١٥	٠,٧٢	٠,٠١	٤٠	٠,٢٠	غير دال
١٦	٠,١٥	غير دال	٤١	٠,٢٨	غير دال
١٧	٠,٢٣	غير دال	٤٢	٠,٤٠	٠,٠٥
١٨	٠,٥٣	٠,٠١	٤٣	٠,٦٣	٠,٠١
١٩	٠,٦٣	٠,٠١	٤٤	٠,٥٩	٠,٠١
٢٠	٠,٤٨	٠,٠١	٤٥	٠,٤٢	٠,٠٥
٢١	٠,٣٠	غير دال	٤٦	٠,٤٣	٠,٠٥
٢٢	٠,٥٦	٠,٠١	٤٧	٠,١٣	غير دال
٢٣	٠,٤٩	٠,٠١			
٢٤	٠,٢٨	غير دال			
٢٥	٠,٤٦	٠,٠١			

ويتبين من الجدول رقم (١٦) أن أغلب معاملات الارتباط لعبارات المقياس دالة إحصائياً بين مستوى ٠,٠١ و ٠,٠٥ عدا العبارات ذات الأرقام " ١٦ ،١٧، ٢١، ٢٤، ٤٠، ٤١، ٤٧ " وبذالك تم استبعادها من القائمة وأصبحت الأداة في صورتها النهائية مكونة من(٤٠) عبارة.

جدول (١٧)

معامل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للبعد لمقياس السلوك الفوضوي

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الإثارة والإزعاج	١	٠,٦٣	٠,٠١
	٢	٠,٥٠	٠,٠١
	١٠	٠,٥٢	٠,٠١
	١١	٠,٦٩	٠,٠١
	١٨	٠,٧٠	٠,٠١
	١٩	٠,٦١	٠,٠١
	٢٧	٠,٥٥	٠,٠١
	٢٨	٠,٥٦	٠,٠١
	٣٦	٠,٥٢	٠,٠١
العـــــــــدوان	٣٧	٠,٤٩	٠,٠١
	٤	٠,٦١	٠,٠١
	١٢	٠,٤٠	٠,٠٥
	١٣	٠,٦٠	٠,٠١
	٢٠	٠,٥٢	٠,٠١
	٢١	٠,٣٣	غير دال
	٢٩	٠,٦٠	٠,٠١
	٣٠	٠,٥٦	٠,٠١
	٣١	٠,٧٩	٠,٠١
	٣٨	٠,٥٠	٠,٠١
	٣٩	٠,٥٩	٠,٠١
	٤٠	٠,١٢	غير دال
	٤٦	٠,٦١	٠,٠١
	٤٧	٠,٢٣	غير دال
التخريب	٥	٠,٦١	٠,٠١
	٦	٠,٥٨	٠,٠١

	١٤	٠,٥٣	٠,٠١
	١٥	٠,٨٠	٠,٠١
	٢٢	٠,٥٢	٠,٠١
	٢٣	٠,٥٩	٠,٠١
	٣٢	٠,٧٢	٠,٠١
	٣٣	٠,٥٩	٠,٠١
	٤١	٠,٢٠	غير دال
مخالفة الأنظمة والتعليمات المدرسية	٧	٠,٥٣	٠,٠١
	٨	٠,٧٦	٠,٠١
	٩	٠,٦٤	٠,٠١
	١٦	٠,٢٩	غير دال
	١٧	٠,٣٥	غير دال
	٢٤	٠,٢٥	غير دال
	٢٥	٠,٥٤	٠,٠١
	٢٦	٠,٦٧	٠,٠١
	٣٤	٠,٦٥	٠,٠١
	٣٥	٠,٣٧	٠,٠٥
	٤٣	٠,٦٢	٠,٠١
	٤٤	٠,٥١	٠,٠١
	٤٥	٠,٤٨	٠,٠١

ويتضح من نتائج الجدول رقم (١٧) أنه فيما يتعلق بعبارات البعد الأول في مقياس السلوك الفوضوي فقد جاءت معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجة الكلية للبعد بين (٤٩.) و (٧٠.) وهي عبارات دالة إحصائياً وفي إطار البعد الثاني من مقياس السلوك الفوضوي فقد جاءت معاملات الارتباط بين درجات بنود البعد والدرجة الكلية للبعد بين (٤٠.) و(٧٩.) والبعد الثالث جاء معامل الارتباط بين (٥٢.) و(٨٠.) والبعد الرابع جاء معامل الارتباط بين (٣٧.)و (٧٦.) وهي عبارات دالة إحصائيا.كما أن الجداول السابقة احتوت العبارات غير الدالة في جميع الأبعاد الخاصة بمقياس السلوك الفوضوي وهي العبارات ذات الأرقام (١٦،

١٧، ٢١، ٢٤، ٤٠، ٤١، ٤٧) وقد تماثلت في ذلك مع دلالة الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١٨)

معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس

م	أبعاد المقياس	الإثارة	العدوان	التخريب	مخالفة الأنظمة والتعليمات	المجموع
١	الإثارة والإزعاج	ـــــ	٠.٧٥	٠.٧٧	٠.٨٠	٠.٩٢
٢	العدوان	٠.٧٥	ـــــ	٠.٦٤	٠.٦٠	٠.٨٦
٣	التخريب	٠.٧٧	٠.٦٤	ـــــ	٠.٨٠	٠.٨٧
٤	مخالفة الأنظمة التعليمات	٠.٨٠	٠.٦٠	٠.٨٠	ـــــ	٠.٨٩

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس السلوك الفوضوي مع بقية الأبعاد جميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) وهي نتائج ذات دلالة صدق كافية ، وأبعاد المقياس متسقة مع بعضها البعض، كما يتبين من الجدول رقم (١٨) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت بين (.٨٦) و (٩٢.) وجميعها قيمها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) وهذا يعني أن المقياس علي درجة مقبولة من الصدق ويمكن الوثوق به .

ثبات الأداة :

يقصد بثبات الأداة كما بين الحارثي (١٤١٢هـ، ٢٤٥) بأن يعطي المقياس نفس النتائج إذا ما أعيد على نفس الأفراد وفي نفس الظروف، وعليه فقد قام الباحث بتطبيق الأداة على مجموعة ممثلة لأفراد مجتمع الدراسة الأصلي من اجل حساب معامل الثبات من خلال استجاباتهم وقد تم التطبيق على عينة استطلاعية قوامها (٤٠) طالباً من خلال استخدام الطرق الإحصائية التالية :

١-قام الباحث بحساب معامل الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ):

تم حساب الثبات من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ وقد كانت النتائج على النحو المبين في الجدول الأتي : -

جدول (١٩) معامل الثبات "الفاكرونباخ"

أبعاد المقياس	معامل الثبات ألفا كرونباخ
الإثارة والإزعاج	.٧٧
العدوان	.٧٥
التخريب	.٧٩
مخالفة الأنظمة والتعليمات	.٧٦
الدرجة الكلية للمقياس	. ٩٢

ومن قراءة الجدول السابق رقم (١٩) يتضح بأن قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لأداة الدراسة ككل كانت تساوي (.٩٢) وهذه القيمة تعتبر مرتفعة ، حيث تشير النتائج إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات ، وعليه يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها، كما كانت قيم الثبات للأبعاد الأربعة تتراوح بين (.٧٥- ٧٩.).

المرحلة الرابعة : **مرحلة الصياغة النهائية** :

في إطار المراجعة لعبارات المقياس قام الباحث بإعادة صياغة عبارات المقياس في شكله النهائي بحيث أصبحت عبارات المقياس مكونة من(٤٠) عبارة مع أهمية أن تكون العبارات ممثلة لجميع مضامين البعد ، وبعد ذلك قام الباحث بإخراج الأداة في صورتها النهائية والمؤلفة من الجانبين الآتيين:

الجزء الأول :

يتمثل في المعلومات العامة والمتعلقة بالبيانات الشخصية والأسرية والبيانات الدراسية ومستوى الدخل الشهري

الجزء الثاني :

وقد قام الباحث في هذا الجزء بدمج العبارات المشكلة لإبعاد مقياس السلوك الفوضوي والتي تتمثل في أربعة أبعاد، مع مراعاة أن لا تكون العبارات مرتبة ترتيباً تسلسلياً في الترقيم ، وعدم الإشارة إلى البعد التي تنتمي إليه العبارة ، وذلك على النحو التالي :

البعد الأول /الإثارة والإزعاج :

يتكون هذا البعد من (١٠) عبارات وتأخذ الأرقام (١٠.٢.١، ١١، ١٦، ١٧، ٢٣ ٢٤، ٣٢، ٣٣)

البعد الثاني /العدوان

يتكون هذا البعد من (١١) عبارة وتأخـذ الأرقـام (٣، ٤، ١٢، ١٣، ١٨ ،٢٥ ٢٧.٢٦ ٣٤، ٣٥، ٤٠)

البعد الثالث /التخريب

ويتكون هذا البعد من (٩) عبارات وتأخذ الأرقام(٥، ٦، ١٤، ١٥، ١٩ ، ٢٠، ٢٨، ٢٩، ٣٦)

البعد الرابع /مخالفة الأنظمة والتعليمات

ويتكون هذا البعد من (١٠) عبارات وتأخذ الأرقـام (٧، ٨، ٩، ٢١، ٢٢، ٣٠، ٣١ ، ٣٧، ٣٨، ٣٩)

وقد اعتمد الباحث على المقياس ثلاثي التدرج حيث تكون استجابات أفراد العينة على عبارات المقياس تأخذ احد الخيارات الآتية : (دائماً ، أحياناً ، ابداً)

والملحق رقم (٢) ص (٣٤٦) يوضح الصورة النهائية لمقياس السلوك الفوضوي لطـلاب المرحلة الثانوية .

طريقة الإجابة :

تتم عملية التصحيح لعبارات المقياس كالآتي :

١) يقرأ المفحوص العبارة ثم يدون إجابته في الجزء المخصص .

٢) يدون المفحوص إجابة واحدة تمثل الإشارة (/) تحت الخيار الذي يناسبه أمـام العبـارة والتي تمثل واحدة من الاستجابات (دائماً ، أحياناً ، أبداً) فإذا أجاب على دائماً يحصل على ثلاث درجات وإذا أجاب على أحياناً يحصل على درجتين وإذا أجاب على أبداً يحصل علـى درجة واحدة .

٣) يقوم الباحث بجمع الدرجة الكلية لإجابات المفحوصين على عبارات المقياس بحيث تمثل الدرجة العليا للمقياس [١٢٠] درجة إذا أجاب المفحوص على جميع العبارات بـ (دائمـاً) ،وتمثل الدرجة الصغرى للمقياس (٤٠) إذا أجاب المفحوص على جميع العبارات بـ(أبداً)

ثانياً:البرنامج الإرشادي (*Counseling Program*)

قام الباحث بإعداد برنامج إرشادي يستند على نظرية الإرشاد العقلانـي الانفعـالي " إلـيس Albert Ellis" وذلك من أجل استخدامه مع عينة من الطلاب الذين يظهرون السلوك الفوضوي من طلبة المرحلة الثانوية ، وقد استعان الباحث بمجموعة من الفنيات التي يقوم عليها الإرشاد العقلاني الانفعالي ، والتي تتنوع بين فنيات معرفية وانفعالية وسلوكية ، وقـد قـام الباحـث بعرض البرنامج الإرشادي قبل التطبيق على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في الإرشاد

النفسي ، وكذا في مجال الصحة النفسية ، والـذين تفضـلوا مشـكورين بإبـداء مرئيـاتهم وملاحظاتهم على البرنامج الإرشادي.

مقدمة:-

تنوعت البرامج الإرشادية وأصبحت تشكل مطلباً ملحاً للتعامل مـع الكثيـر مـن الظـواهر السلوكية سواءً كانت موجهة إلى العاديين أو غير العاديين ، وأثبتت في التعاطي مـع تلـك الظواهر فاعلية كبيرة ، وهذا الأمر دفع الكثير من المهتمين بالإرشاد النفسي إلى التركيز على إعداد وتنفيذ برامج إرشادية تخصصية تهدف في إطارها العام إلى تحقيق التوافـق النفسـي والصحة النفسية ، وفي إطارها الخاص تتفاوت باختلاف المستفيدين منها واختلاف غاياتهم ، إن البرنامج الإرشادي وسيلة هامة تعكس التطور الملموس في ميدان الإرشاد النفسي حالياً ، وذلك بما يتضمنه من أسس يرتكز عليها ، وأهداف يسعى إلى تحقيقها ، ومصادر يبنى عليها ، وهذا ما وثق من قدرته على تقديم العمل الإرشادي وفق منظومة متكاملة وعمـل مؤسـس يدعم الحاجة الماسة إلى خدمات الإرشاد النفسي .وفي هذا الإطار سيستعرض الباحث جملـة من المفاهيم المرتبطة بالبرنامج الإرشادي ، كما يعرض إلى الخطوات التي اعتمدها من اجل الإعداد للبرنامج الإرشادي الذي استخدمه في دراسته الحالية ، إضافة إلـى الوسـائل التـي استخدمها والصعوبات التي واجهها في إطار إعداد وتطبيق البرنامج الإرشادي .

مفهوم البرنامج الإرشادي:

يرى عبده (١٤٢٦، ٣٠٥) أن مفهوم البرنامج الإرشادي هو تكنيك دقيق ومحدد يتبعه المرشد النفسي أو المبرمج في تهيئته –البرنامج – وإعداده وإغناء الموقف التربوي أو العلاجـي أو التدريبي بقاعة التدريب لمدة زمنية محددة .ووفقاً لتخطيط وتصميم هادف محدد يظهـر فيـه التكامل المنشود ويعود على المتدرب بالتقدم المرغوب فيه .

ويعرفه سعفان (٢٠٠٥م، ٢٠٢) بأنه "مزيج من الأهداف الخاصة والإستراتيجية والإرشـادية الموجهة لتحقيق هذه الأهداف ، والتصميم البحثي الملائم ومحتـوى البرنـامج والإجـراءات التنظيمية وتنفيذ البرنامج وتقويمه، والتنسيق بين كل ما سبق "

كما يعرفه زهران (٢٠٠٢م،٤٩٩) بأنه مجموعة من الإجراءات المنظمة المخطط لهـا فـي ضوء أسس علمية وتربوية تستند إلى مبادئ وفنيات معينة تهدف إلى تقديم المساعدة المتكاملة للفرد حتى يستطيع حل المشكلات التي يقابلها في حياته أو التوافق معها . ويعد هذا التعريف من أكثر التعاريف قبولاً في مجال دراسات الإرشاد النفسي نظير اشتماله على أهداف سلوكية محددة وممارسات عملية تتم من خلال التفاعل المنظم ، الأمر الذي يودي في نهاية البرنـامج

إلى كتساب مهارات حياتية في المحيط الاجتماعي للفرد مما يودي إلى زيادة توافقه النفسي والاجتماعي

التخطيط للبرنامج :

قام الباحث بالاطلاع على بعض من المصادر والأبحاث التي اهتمت بموضوع الدراسة الحالية ، وكذلك الاستفادة من بعض المراجع العلمية في مجال الإرشاد النفسي ذات العلاقة بالدراسة الحالية كدراسة (عمر وصائغ،١٩٨٣م؛ باشن ،١٩٨٩م؛العمايرة، ١٩٩١م؛ عبدالله ،١٩٩١م؛ فرج ،١٩٩٢م؛ صبري ،١٩٩٣م؛philip& rechared 1994 ؛cable & arllen,1995؛ أبوغوش ،١٩٩٦م؛المدخلي ،١٩٩٦م؛الخطيب وحمدي، ١٩٩٧م؛العقاد ،٢٠٠١م؛ حمزة ،٢٠٠١م؛ابوعيطة، ٢٠٠٢م؛ القصاص،٢٠٠٢م؛ السحيمي،٢٠٠٢م؛عبود وعبود، ٢٠٠٣م؛الرشود ،١٤٢٨هـ؛ الشهري،١٤٢٩هـ؛) (زهران ١٩٨٠م؛ باترسون ١٩٩٠م؛ مليكة، ١٩٩٦م؛ الطيب،١٩٩٧م؛الشناوي وعبد الرحمن ،١٩٩٨م؛العزة وعبد الهادي،١٩٩٩م؛عقل، ٢٠٠٠م؛ العيسوي،٢٠٠١م؛ جمل الليل،٢٠٠١م؛ عبد المعطي،٢٠٠١م؛ ابوعيطة،٢٠٠٢م؛ الخطيب ،١٤٢٣هـ؛ مرسي،١٤٢٣هـ؛حسين، ٢٠٠٤م؛عيد،٢٠٠٦م؛ ملحم؛ ،٢٠٠٧م؛الزريقات،٢٠٠٧م؛العمايرة،٢٠٠٧م؛ القمش والمعايطة،٢٠٠٧م؛حسين١٤٢٨هـ)

وغيرها من الدراسات والمؤلفات العلمية في مجال الدراسة أو في إطار الإرشاد النفسي ، وقد أعد الباحث البرنامج الإرشادي في الدراسة الحالية اعتماداً على الإرشاد العقلاني الانفعالي والذي يعد كذلك من قبل بعض المهتمين بالإرشاد النفسي " إرشاد تعليمي " حيث أكدت دراسات عديدة أن هذا النوع من الإرشاد يعد أسلوبا جديداً من أساليب الإرشاد والعلاج النفسي يأخذ منحى الفكر والمنطق ، ويركز على الجوانب الفكرية والمعرفية ، وقد أثبتت الدراسات التي أجريت في المجال صحة ذلك ، مثل دراسة كل من (الشيخ ،١٩٨٦م؛عبدالله،١٩٩١م؛ فرج ،١٩٩٢م؛ المدخلي ،١٩٩٦م؛ العقاد، ٢٠٠١م؛) ويرد الباحث ذلك إلى تنوع الأساليب والفنيات الإرشادية التي يستخدمها ، والفعالية التي يحققها للمستفيدين من هذا الإرشاد،كما يركز على المكونات المعرفية السلوكية والوجدانية ، وبالتالي فهو اتجاه ينتمي إلى المعرفة ويركز على أثر الفكر في إحداث السلوك .

أولاً :الإطار النظري للبرنامج الإرشادي:

يستند البرنامج الإرشادي أيا كان موضوعه والفنيات والأساليب الإرشادية المستخدمة والأهداف المرجو تحقيقها من وراء تطبيقه إلى إطار نظري يعتمد عليه ويشكل الخلفية العلمية الموجهة لسبل العملية الإرشادية ، كما يبين الخطوات الإجرائية التي يتم التعامل بها خلال

الممارسات الإرشادية ، والباحث في البرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة يستند على الاتجاه العقلاني الانفعالي والذي ظهر على يد (البرت إليس) ويقوم هـذا الاتجـاه علـى أن الأفراد لا يضطربون من الأحداث نفسها وإنما اضطراباتهم تحدث بسبب نظام التفكير الخاطئ الذي يتبناه الفرد حول نفسه ويشكل سلوكه في التعاطي مع الأحداث التي تحصل له . ويقـوم الإرشاد العقلاني الانفعالي على نموذج تعليمي هو نموذج يعرف بـ (a.b.c) حيث يعنـي الحرف الأول(a)الأحداث أو الخبرات المنشطة ، كما يعني الحرف الثاني(b) نظام الأفكار أو المعتقدات التي يتبناه الفرد وتؤدي إلى إثارة الاضطرابات الانفعالية ، أما الحرف الثالـث (c) فيعني النتيجة التي تأتي كردود أفعال للمواقف المثيرة والتي ولدت الاستجابة الصادرة من الفرد. كما أعتمد الباحث في بناء الأساس النظري للبرنامج على مجموعـة مـن الخطـوات الإجرائية التي تم الإشارة إليها خلال السرد النظري للاتجاه الذي اعتمد عليـه الباحـث فـي دراسته وهو الاتجاه العقلاني الانفعالي .وقد رأى الباحث الاعتماد على مجموعة من الأسـس التي تدفع بالبرنامج الإرشادي إلى تحقيق الأهداف والغايات المأمولة من إعداده وتنفيـذه . أن البرنامج الإرشادي الذي قام الباحث بتطبيقه يستند على مجموعة من الأسس والمبادئ شـانه في ذلك شان عملية التوجيه والإرشاد النفسي ، والذي يرتكز على مبادئ متنوعة منها أسـس عامه ، وأسس نفسية وتربوية واجتماعية وكذا أسس أخلاقية . والباحث فـي هـذا الإطـار يستعرض الأسس التي تمت مراعاتها عند بناء البرنامج الإرشادي وذلك انطلاقاً ممـا ذكـره المهتمون بالإرشاد النفسي مثل (زهران ،٢٠٠٢م؛ الخطيب ،١٤٢٣ ؛حسين ،٢٠٠٤م)وهي كالتالي:

١- الأسس العامة :انطلق الباحث في دراسته من الحاجة الماسة لتعديل بعض الممارسـات غير السوية ، وذلك استناداً على مبدأ تميز السلوك الإنساني بالمرونة وقابليته للتعديل ، وكـذا من وجود حاجة أساسية في الفرد للتوجيه والإرشاد ، إضافة إلى حق الفرد في تلقي المساعدة الإرشادية في مراحل حياته المختلفة .

٢-الأسس النفسية:استشعر الباحث أهمية المرحلة العمرية التي يمر بها طـلاب المرحلـة الثانوية ، وما تحتاجه من مطالب نمو ، إضافة إلى التأكيد على مبدأ الفـروق الفرديـة فـي المحيط المدرسي ، ووجود فئة من الطلاب تحتاج إلى تقديم الخدمة الإرشادية ،الأمـر الـذي يساعد على تفهم معايير السلوك السوي داخل وخارج المحيط المدرسي ، وتكوين اتجاهـات سوية قائمة على التفاعل السوي بين عناصر العمل المدرسي .

٣- الأسس التربوية :أدرك الباحث ضرورة الاهتمام بالطالـب كعضـو فـي جماعـة ، وتوضيح الدور المناط به داخل المؤسسة التربوية ، ومساعدة البيئة المدرسية علـى تحسـين

الجو المدرسي ، مع التأكيد على تناغم أهداف البرنامج مع أهداف العملية التربوية والتي تؤكد على البناء السوي للطالب . والتعاطي مع بعض العوائق التي تقف أمام أداء المدرسة لأدوارها التربوية والتعليمية كمؤسسة اجتماعية .

٤- الأسس الاجتماعية :أدرك الباحث أهمية تبيان دور الفرد داخل الجماعة ، وضـــرورة الاهتمام به كعضو في جماعة من خلال تأثر السلوك الاجتماعي للفرد بالجماعة التي ينتمـــي إليها مع التأكيد على بروز اتجاه ينظر أن يكون له الريادة في طرق الإرشاد النفسي مســـتقبلاً وهو الإرشاد الجماعي ، وذلك كطريقة تربوية تقوم أساسا على الموقف التربوي والتعليمي .

٥-الأسس الأخلاقية :راعى الباحث الأطر المحددة لأخلاقيات العمل الإرشادي من خـــلال الاهتمام بما يلي:

ا) النظر إلى الموقف المراد التعامل معه من جميع الزوايا .

ب) التأكيد على سرية المعلومات المتداولة أثناء الجلسات الإرشادية.

ج) التأكيد على أن تكون العلاقة الإرشادية مع الطلاب قائمة على الثقة المتبادلـــة والاحتـــرام الأمر الذي يسهل العمل الإرشادي ويزيد فرص نجاحه .

د) الإخلاص في العمل والحرص على بذل اكبر قدر ممكن من الجهد .

ه)الحرص على إظهار الاحترام لجميع أفراد المجموعة المطبق عليها البرنامج الإرشادي .

و)الالتزام بالنظم واللوائح الخاصة بوضع الطالب داخل المدرسة من حيث الانضباط والفهـــم التام لمسئولياته .

ثانياً: أهداف البرنامج الإرشادي : *Aims of program*

يعد تحديد أهداف البرنامج الإرشادي من الخطوات الرئيسية التي يجب أخذها في الاعتبار عنـــد تصميم البرنامج ، وتتنوع الأهداف المرجو تحقيقها من أهداف عامه وأهداف خاصة ويعـــرض الباحث في هذا الإطار لأهداف البرنامج الإرشادي وهي كالتالي :

ا)الهدف العام :

يؤكد المهتمون بتصميم البرامج الإرشادية على أن الهدف العام من إعداد تلك البرامج يتساوى تماماً مع الأهداف التي تسعى إليها عملية الإرشاد النفسي والتي تهدف في نهاية المطاف إلى تحقيق التوافق النفسي ، وفي إطار البرنامج الإرشادي الحالي فان الباحث يحدد الهدف العام الذي يسعى إلى تحقيقه من خلال البرنامج الإرشادي إلى خفض حدة السلوك الفوضوي بأبعاده المختلفة باستخدام الإرشاد العقلاني الانفعالي (ألبرت أليس) من خلال الاستفادة من تطبيقات الأساليب والفنيات الإرشادية المتضمنة في الاتجاه العقلاني الانفعالي .

ب)الأهداف النوعية :

١- التعرف على السلوك الفوضوي وفق أبعاده المختلفة .

٢- تعريف الطلاب بمفهوم السلوك الفوضوي والآثار الناتجة عنه .

٣- مساعدة الطلاب على تحديد العناصر التي تعمل على إثارة الأفكار اللاعقلانية والتي تؤدي بدورها إلى إقدام بعض الطلاب على ممارسة السلوك الفوضوي .

٤- التفريق بين الأفكار اللاعقلانية (الخاطئة) والعقلانية (الصحيحة) .

٥- تبصير الطلاب بالعلاقة بين الأفكار الخاطئة التي يتبناها الفرد وبين مظاهر السلوك الفوضوي لديه .

٦- إكساب الطلاب بعض المهارات السلوكية الجديدة والتي تؤدي بدورها إلى خفض حدة السلوك الفوضوي .

٧- تدريب الطلاب على ممارسة بعض المهارات التي تؤدي إلى خفض حدة السلوك الفوضوي لديهم

٨- تطبيق البرنامج الإرشادي على الطلاب الذين يعانون من وجود السلوك المستهدف داخل المدرسة .

٩- مساعدة البيئة المدرسية على تهيئة الأجواء المناسبة لتسهيل العملية التربوية والتعليمية .

١٠- العمل على خفض حدة السلوك المستهدف والذي يعد سلوكاً مرفوضاً من قبل الأعضاء المساهمين في العملية التربوية والتعليمية من معلمين وطلاب وأولياء أمور الطلاب .

١١- تعميق الاقتناع بالأفكار العقلانية من قبل الطلاب الأمر الذي يساعدهم على التفكير العقلاني والذي يوجههم إلى السلوك السوي وتطبيق ذلك في المواقف التي تعمل على إثارة السلوك الفوضوي .

ثالثاً: المستفيدون من البرنامج : ***who to benefit from program***?

١- وُجه البرنامج الإرشادي إلى مجموعة من الطلاب في المرحلة الثانوية ممن تظهر منهم سلوكيات فوضويه في المحيط المدرسي .

٢- الطلبة المستفيدون من البرنامج هم من طلبة المرحلة الثانوية و هم في المرحلة العمرية التي تعرف بالمراهقة .

٣-تضمن العدد الفعلي الذي خضع للبرنامج إثنى عشر طالباً .

٤- تراوحت أعمار الطلاب الذين خضعوا للبرنامج الإرشادي بين (١٧-٢١) سنة .

٥-المدرسة التي تم فيها التطبيق هي إحدى المدارس الثانوية بمنطقة جازان التعليمية وتعرف باسم (مدرسة الطوال الثانوية) وتقع في القطاع الجنوبي من المنطقة التعليمية .

رابعاً:أهمية البرنامج : *Significances*

البرنامج الإرشادي كما يعده المهتمون في مجال الإرشاد النفسي يسعى إلى تقديم الخدمات الإرشادية بأشكالها المباشرة وغير المباشرة وعلى المستوى الفردي والجماعي من أجل تحقيق التوافق النفسي وصولاً إلى الصحة النفسية ومن هنا تبرز أهمية البرامج الإرشادية وذلك من خلال ظهور بعض المظاهر السلوكية غير السوية والتي تحتاج إلى التعامل معها وفق أسس علمية ، وعلى أشكال جماعية ، أو فردية ، وفي هذا البرنامج يمكن الإشارة إلى عدد من النقاط التي تبرز أهميته والتي تشتمل فيما يلي :

١-اعتبار المراهقة مرحلة عمرية ذات أهمية تتطلب دراستها بعمق وفهمها الفهم الصحيح من أجل المساهمة في عملية التوجيه والإرشاد كون الكثير من المهتمين بالدراسات النفسية ينظر إليها كمرحلة تتميز بظهور العديد من المشكلات السلوكية والنفسية .

٢-إن البرنامج الإرشادي في هذه الدراسة يستند على الإرشاد العقلاني الانفعالي الذي يعتمد على فنيات معرفية وسلوكية ويركز على الحوار والمناقشة وهي من أفضل الأساليب المساعدة على تصحيح الكثير من الأفكار الخاطئة لدى المراهقين

٣-يعمل البرنامج على إكساب الطلاب بالمهارات التي تساعدهم على التفكير العلمي السليم في حياتهم وتبني أفكار سوية تجاه بعض الممارسات بدلاً من الأفكار الخاطئة المؤدية إلى سوء التوافق .

٤-يساعد البرنامج الطلاب أعضاء المجموعة الإرشادية على فهم الواجبات المناطة بهم داخل البيئة المدرسية وأساليب التوافق الدراسي مع محاور تلك البيئة مما يؤدي إلى التخفيف من حدة بعض المشكلات المدرسية والتي تؤثر على التحصيل الدراسي .

٥-يساعد البرنامج على فتح المجال أمام المهتمين بالدراسات النفسية وتحديداً في مجال الإرشاد النفسي لعمل المزيد من البرامج الإرشادية للتعامل مع المشكلات السلوكية والدراسية والتي تتنوع في الميدان التربوي .

وتبرز أهمية البرامج الإرشادية في ما أثبتته الدراسات المتعددة التي أجريت في مجالات الإرشاد النفسي من فاعلية في مواجهة الكثير من المشكلات السلوكية ، أو البرامج التي تعزز بعض الممارسات السوية ،وذلك نظراً لاعتمادها على أساليب وفنيات ومنهجية واضحة ، ومحاولة تقديم الخبرات الجيدة التي تساهم في الوصول إلى الأهداف المأمولة وهذا يتماشى تماماً مع ما أشار له (Klingman, 1993,198) من أن فاعلية البرامج الإرشادية تنبع من تركيزها على الجوانب التالية :

- التركيز على المشاعر حيال الصعوبات

- مناقشة المفاهيم الخاطئة من اجل مساعدة المسترشدين ، وتقبل واقعهم كوسيلة للسيطرة على المشاعر ، مما يساعد على زيادة الثقة للمسترشدين
- مناقشة التعامل الجيد وتعزيز أي استجابة توافقية من المجموعة .
- النظرة التفاؤلية التي تساعد على زيادة الجهد المبذول.
- تعزيز الكفاءة الذاتية ، وان حضور أفراد المجموعة للبرنامج دليل على قدرتهم على التغيير ، ومؤشر قوي على أنهم يملكون القرار.

خامساً: الحاجة إلى البرامج :***need of the program***

تعد العلاقة بين الإرشاد النفسي والتربية علاقة تكاملية وتفاعلية كونه لا يمكن التفكير في التربية بدون الإرشاد فالتربية تتضمن عملية التوجيه والإرشاد ، كما تعد المؤسسات التربوية المجال التطبيقي للإرشاد على اختلاف المجتمعات وكما يؤكد الباحثون فإن مرحلة المراهقة مرحلة البحث عن الذات ونمو الشخصية وهي كما ينظر إليها مرحلة الميلاد الحقيقي للفرد كذات فردية . وقد يجنح فيها المراهق بحثاُ عن ذاته من خلال بعض الممارسات غير السوية ، وهنا تبرز الحاجة إلى توجيه الكثير من الدراسات إلى مشكلات المراهقة والعمل على مساعدة المراهق على تحقيق التوافق النفسي وهذا يؤكد الحاجة الماسة إلى تصميم البرامج الإرشادية التي يحتاجها الميدان التربوي فهناك ندرة واضحة في الميدان التربوي لمثل تلك النوعية من البرامج الإرشادية التي تعمل على تقديم الكثير من الخبرات الفكرية والسلوكية المتكاملة والتي تسعى إلى تحقيق التكامل في نموهم والعمل على إكسابهم المفاهيم والمعلومات والخبرات والمهارات المناسبة المنتسبين للميدان التربوي وصولاً للتكامل في الشخصية .

سادساً:الإعداد للبرنامج : ***preparation***

قبل القيام بأي عمل يلزم الإعداد والتخطيط الجيد والذي يوضح مسار العمل ويهيئ الفرص لإنجاحه ولا شك أن الإعداد للبرنامج الإرشادي في الدراسة الحالية تضمن مجموعة من الخطوات التي يشير إليها الباحث في الآتي :

ا) اطلع الباحث على ما توفر له من أبحاث ودراسات ومراجع علمية والتي تناولت الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي الأمر الذي مكن الباحث من جمع مادة علمية تُسهل إعداد الإطار العام للبرنامج .

ب)قام الباحث بإعداد الأدوات الخاصة بالتجربة الاستطلاعية واختيار عينة الدراسة والتي ستخضع للجلسات الإرشادية .

ج)التنسيق مع المسئولين في الإدارة العامة للتربية والتعليم بالمنطقة من أجل تسهيل مهمة الباحث للتطبيق والتفاهم مع الزملاء في المدرسة التي جرى فيها تطبيق البرنامج الإرشادي

على الطلاب من أجل توضيح الجوانب المساعدة على نجاح البرنامج من جوانب إدارية ومكانية .

د)قام الباحث بالإطلاع على بعض الكتب والأبحاث التي تحدد خطوات التفكير العلمي السليم وأساليب حل المشكلات ، وكان ذلك داعماً للباحث في إعداد المحاضرات والمناقشات الجماعية مع الطلاب والتي تساهم في تعليم الطلاب منطقية بعض الأفكار كما تزودهم بمرجعية علمية لدحض الأفكار غير المنطقية .

هـ) يعترف الباحث بوجود قصور في إطار الإعداد والتنفيذ للبرنامج الإرشادي نتيجة مجموعة من العوامل سيتعرض لذكرها في الصعوبات التي واجهت الباحث في البرنامج الإرشادي وهذا يؤكد أن الإعداد والتطبيق للبرامج الإرشادية يحتاج إلى إعداد وتأهيل وتدريب كافي للمرشدين القائمين بالتجربة .

سابعاً:الخدمات التي قدمها البرنامج :

قدم البرنامج لأعضاء المجموعة الإرشادية والتي خضعت للبرنامج الإرشادي مجموعة من الخدمات والمتمثلة في الخدمات الآتية :

أ)الخدمات الإرشادية النفسية ، وتمثلت في مساعدة الأعضاء على تحقيق التوافق النفسي وخفض حدة القلق الخدمات الإرشادية التربوية وتركزت على مساعدة الطلاب على اكتساب بعض المهارات المساعدة على الحوار والمناقشة والعمل على تعلم أساليب حل المشكلات وتحقيق التوافق الدراسي .

ب)الخدمات الإرشادية الاجتماعية ، وتركزت على توثيق العلاقة بين أعضاء مجموعة الدراسة وبقية زملائهم في المدرسة وتوضيح أطر العلاقة مع أفراد المجتمع والمساعدة على إكساب أعضاء المجموعة الإرشادية أساليب التفاعل السوي

ج)الخدمات الإرشادية الدينية وتركزت على مساعدة الطلاب على رؤية الدين الإسلامي لأسس العلاقة السليمة مع الآخرين والابتعاد عن إلحاق الأذى بالآخرين والتأكيد على أهمية التمسك بتعاليم الدين الإسلامي في توثيق التعاون مع الآخرين انطلاقاً من المبدأ الإيماني " إنما المؤمنون أخوة " .

د)الخدمات الإرشادية الوقائية : تركزت على تنمية الجوانب الوقائية للأعضاء من خلال تنمية الجانب الفكري والذي يدعم أسس التفكير السوي ويعمل على تعديل سلوك الطلاب

ثامناً:تحكيم البرنامج :***Evaluation***

عُرض البرنامج الإرشادي في صورته الأولية بعد إعداده من قبل الباحث على عدد من أساتذة الجامعات المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي والصحة النفسية وذلك من اجل

الاطلاع على البرنامج وإبداء مرئياتهم حيال صلاحية البرنامج للتطبيق والجوانب التي يرون حذفها أو تعديلها في البرنامج وكذلك ما يرون إضافته، وقد تفضل الأساتذة المحكمون بتقييم البرنامج الإرشادي ،ملحق رقم (٣) كما اعد الباحث استمارة خاصة بذلك ملحق (٤)

تاسعاً:تقييم البرنامج قبل التطبيق :

بعد أن تفضل الأساتذة المحكمون للبرنامج الإرشادي بإبداء ملاحظاتهم ، قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة ،وبعد ذلك قام الباحث بتطبيق البرنامج في صورته النهائية على عدد (٦) من الطلاب ممن يظهرون السلوك الفوضوي ، من اجل المرور بخبرة التعامل مع البرنامج وتطبيق الأساليب والفنيات الإرشادية للبرنامج من قبل الباحث والوقوف على بعض الجوانب المساعدة أو الجوانب المُعيقة من اجل الوصول إلى الأهداف المنشودة من تطبيق البرنامج الإرشادي ، وقد استغرقت تلك الفترة (أسبوعين) وذلك بمعدل(ثلاث جلسات) في كل أسبوع.

وقد أفادت التجربة الاستطلاعية للبرنامج الإرشادي الباحث في الجوانب الآتية :

- الوقوف على خبرة التعامل مع البرنامج الإرشادي للمرة الأولى من قبل الباحث
- تجربة تطبيق بعض الفنيات الإرشادية قبل التطبيق الفعلي
- كيفية توزيع الوقت على محاور الجلسة الإرشادية
- التعرف على الجوانب التي تدفع الطلاب إلى التفاعل أثناء الجلسة الإرشادية

تقديم خبرة حية للطلاب توضح لهم أساليب التفاعل السوي .

عاشراً:تطبيق البرنامج الإرشادي :*Application*

تم تطبيق البرنامج الإرشادي من خلال بعض الخطوات التي يذكرها الباحث في النقاط الآتية:

١- الاتفاق بين الباحث من جهة وأفراد المجموعة التجريبية من جهة أخرى على الالتزام بجلسات البرنامج ، وتحمل المسئولية الفردية تجاه الانتظام والتفاعل ، بعد قيام الباحث بإيضاح الأهداف وخطة التنفيذ .

٢- ترك أفراد المجموعة الضابطة دون أي تدخل إرشادي

٣- طُبق البرنامج في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٢٨-١٤٢٩هـ ، وذلك في مدرسة الطوال الثانوية بمنطقة جازان التعليمية

٤- نفذت الجلسات الإرشادية حسب الخطة الموضوعة واستغرقت" ١٦ جلسة "بواقع جلستين أسبوعيا ، والمدة الزمنية لكل جلسة "٩٠ دقيقة ".خلاف الجلسة الأولى "٦٠"

٥- نفذت الجلسات الإرشادية بشكل جماعي تم فيها :

- مراجعة الواجب المنزلي
- إيضاح ومناقشة أهداف الجلسة

- ممارسة الأساليب الإرشادية المحددة في كل جلسة
- تقديم التغذية الراجعة المناسبة
- تكليف الأعضاء بواجب منزلي جديد

٦-تقييم البرنامج الإرشادي من خلال :

- المقارنة بين القياس القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة
- المقارنة بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية
- استمارة التقييم الخاصة بأفراد المجموعة التجريبية .

حادي عشر:الفترة الزمنية للبرنامج : استمرت الفترة الزمنية للبرنامج الإرشادي على مـــدار شهرين ، بداية من ١٣/ ٢ /١٤٢٩ وحتى ٦ / ٤ / ١٤٢٩هـــ ،بواقع جلستين في الأسبوع، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني. أما جلسة المتابعة فقد كانت بتاريخ ٥/ ٦/١٤٢٩هـــ

ثاني عشر:محتوى البرنامج : *Content*

احتوي البرنامج (١٦) جلسة إرشادية جماعية قائمة على فنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي.

والجدول التالي يوضح مختصراً لعدد الجلسات وعناوينها وأهدافها .

جدول (٢٠)

مختصر للجلسات الإرشادية وعناوينها

الجلسة	الأهداف"باختصار"	الفنيات	الوسائل	الزمن
الأولى	**التمهيد والتعارف**	**المحاضرة المناقشة الجماعية**	**نشرة إرشادية**	**٦٠ دقيقة**
الثانية	**الثقة بين الأعضاء**	**المحاضرة ،المناقشة الجماعية ، الواجب المنزلي**	**نشرة إرشادية عرض بالبوربوينت**	**٩٠ دقيقة**
الثالثة	**المهارات الاجتماعيـــة ومهارات التواصل**	**المحاضرة ، المناقشة الجماعية التعزيز واجب منزلي**	**نشرة ارشادية شرائح عرض بالبوربوينت**	**٩٠دقيقة**

الرابعة	المراهقة	المحاضرة المناقشة الجماعية لعب الدور الواجب المنزلي	نشرة ارشادية عرض بالبوربوينت	٩٠ دقيقة
الخامسة	السلوك الفوضوي	المحاضرة .المناقشة الجماعية الواجب المنزلي	نشرة إرشادية عرض بالبوربوينت	٩٠ دقيقة
السادسة	العقلانية وغير العقلانية	المحاضرة، المناقشة الجماعية،الواجب المنزلي	نشرة إرشادية عرض بالبوربوينت	٩٠ دقيقة
السابعة	السلوك الفوضوي والأفكار والمشاعر	المحاضرة ،المناقشة الجماعية ،التعزيز الواجب المنزلي	نشرة إرشادية عرض بالبوربوينت	٩٠ دقيقة
الثامنة	اثر الأفكار في ظهور السلوك	المحاضرة ،المناقشة الجماعية،النمذجة الواجب المنزلي	نشرة إرشادية عرض البوربوينت	٩٠ دقيقة
التاسعة	تحليل الأفكار غير العقلانية	المحاضرة ، المناقشة الجماعية لعب الدور الواجب المنزلي	نشرة إرشادية عرض البوربوينت	٩٠ دقيقة
العاشرة	التدريب على السلوك التوكيدي	المحاضرة ،المناقشة الجماعية ،لعب الدور، الواجب منزلي	نشرة إرشادية عرض البوربوينت	٩٠ دقيقة
الحادية عشر	تعميق مفهوم التو كيدية	المحاضرة .المناقشة ، لعب الدور، الواجب المنزلي	نشرة إرشادية عرض البوربوينت	٩٠ دقيقة

الثانيـــة عشر	التدريب على الاسترخاء	المحاضـــــرة،المناقشـــــة الجماعية،الاسترخاء الواجب المنزلي	نشرة إرشادية عرض البوربوينت	٩٠ دقيقة
الثالثـــة عشر	التدريب على الاسترخاء	المحاضـــــرة، المناقشـــــة الجماعية، الاسترخاء،الواجب المنزلي	نشرة إرشادية عرض البوربوينت	٩٠ دقيقة
الرابعـــة عشر	توثيق الاقتناع في الأفكار العقلانية	المحاضـــــرة، المناقشـــــة الجماعية،لعب الدور، الواجب المنزلي	نشرة إرشادية عرض البوربوينت	٩٠ دقيقة
الخامسة عشر	التدريب على حل المشكلات	المحاضـــــرة ، المناقشـــــة الجماعية ، التعزيز الواجب المنزلي	نشرة إرشادية عرض البوربوينت	٩٠ دقيقة
السادسة عشر	التقييم و الختام	المحاضـــــرة ، المناقشـــــة الجماعية ،	نشرة إرشادية عرض البوربوينت	٩٠ دقيقة

ثالث عشر: تقييم البرنامج :*Assessment*

تم تقييم البرنامج الإرشادي من خلال الخطوات الآتية:-

١) استمارة التقويم ..

وضع الباحث استمارة لتقويم البرنامج يتم تعبئتها مـــن قبـــل الطالـــب " عضـــو المجموعـــة الإرشادية" نهاية كل جلسة وتحوي بعض الجوانب المساعدة على رؤية جملة العناصر الخاصة بالجلسة الإرشادية من عدة نقاط لما تمت مناقشته وذلك من أجل التحقق من تحقيق البرنامج لأهدافه ومستوى التفاعل بين أعضاء المجموعة الإرشادية. ملحق رقم (٥) صفحة (٣٥٨)

٢) ملاحظة التغيرات السلوكية ..

تم ملاحظة التغيرات السلوكية للأفراد الذين طبق عليهم البرنامج وذلك من وجهة نظرهم عن طريق إعادة تطبيق أداة القياس وذلك بعد نهاية البرنامج الإرشادي وجاءت النتائج على الشكل التالي :

ا)أظهرت النتائج تحسن في أداء أفراد المجموعة التجريبية بعد نهاية البرنامج الإرشادي وذلك من خلال مقارنة أداء أفراد المجموعة التجريبية مع أفراد المجموعة الضابطة وأوضح ذلك جدول(٢٥) من الصفحة رقم (٢٧٦) حيث أظهرت جميع الفروق من المتوسطات وجود دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية ويوضح الباحث ذلك عند مناقشة النتائج في الفصل الرابع .

ب)وجود تحسن في أداء أفراد المجموعة التجريبية وذلك بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وذلك من خلال مقارنة أداء أفراد المجموعة التجريبية قبل الخضوع للبرنامج الإرشادي ثم أداء نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي ويوضح ذلك جدول رقم (٢١) من الصفحة رقم (٢٦٣) حيث كانت جميع الفروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي .

٣) الأبحاث والدراسة :

اتسقت نتائج هذه الدراسة والتي استندت على الإرشاد العقلاني الانفعالي مع العديد من الأبحاث والدراسات السابقة التي اعتمدت في تصميمها للبرامج الإرشادية على الإرشاد العقلاني الانفعالي ، وقد جاءت نتائج هذه الدراسة متوافقة مع الأهداف المرجوة والتي منها خفض السلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة الثانوية وتعديل سلوكهم غير المقبول في الوسط التربوي .

٤) متابعة البرنامج :

حرص الباحث على التأكد من استمرارية أثر البرنامج الإرشادي وذلك على النحو التالي:

ا- قام الباحث بعد نهاية البرنامج الإرشادي بإعادة تطبيق أداة الدراسة لقياس السلوك الفوضوي على المجموعتين التجريبية والضابطة وقد أظهرت النتائج على أن الفروق بين المتوسطات كانت دالة إحصائياً وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية .

والجدول رقم (٢٥) في صفحة رقم (٢٧٦) يوضح ذلك .

ب- بعد تطبيق القياس البعدي الثاني أظهرت النتائج استمرار أثر البرنامج الإرشادي وذلك من مقارنة أداء المجموعة التجريبية على القياس البعدي الأول ثم أداء المجموعة التجريبية على القياس البعدي الثاني "التتبعي " بعد مرور فترة شهرين ،حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد نهاية البرنامج وبعد مرور فترة الدراسة التتبعية والجدول رقم (٢٧) في صفحة (٢٨٢) يوضح ذلك .

رابع عشر: العوائق التي واجهت الباحث أثناء التعامل مع البرنامج_*difficulties*

١-عدم وجود توفر الإلمام الكافي من قبل بعض المنتسبين للعملية التربوية والتعليمية بأهمية مثل هذه البرامج ،مما أدى إلى عدم إدراك الأهداف المرجوة من تطبيق مثل هذا البرنامج وهذا التصور الخاطئ ناجم عن عدم الإلمام الكافي بأهمية الإرشاد النفسي في الميدان التربوي .

٢-التصور الخاطئ من قبل البعض من التربويين ، وأعني هنا مديري المدارس والمعلمين عن دور الإرشاد النفسي وأهمية قيامه بحل جميع المشكلات السلوكية وبسرعة وعندما لا يلمسون أي أثر لذلك يسحبون هذه التصورات على جميع ما يتعلق بالتعامل مع السلوكيات غير السوية ويظنون أن في ذلك مضيعة للوقت ، وبالتالي يحجمون عن أي تعاون أو مساعدة تقدم في إطار المساعدة الإرشادية .

٣-عدم تفهم بعض المعلمين لأهمية البرنامج الإرشادي في المدرسة وعدم تجاوبهم مع الباحث في السماح للطلاب في بعض الأحيان بحضور الجلسات إلا بعد أخذ العلم من الباحث بالرغم من التنسيق المسبق مع الإدارة المدرسية ، وتزويدهم بجدول اللقاءات الأسبوعي مع الطلاب والتي تتم على شكل جلستين أسبوعياً موضحة باليوم والتوقيت الزمني .

٤-عدم عثور الباحث على إطار نظري يتعلق بتصميم برامج إرشادية تستند على الاتجاه العقلاني الانفعالي من التعامل مع السلوكيات غير السوية في البيئة السعودية على الرغم من توفر بعض الدراسات في البيئات العربية كالبيئة المصرية والأردنية .

خامس عشر: الفنيات الإرشادية: *Techniques*

تضمنت جلسات البرنامج الإرشادي طيلة المدة الزمنية مجموعة من الأساليب والفنيات الإرشادية والتي تستند على الاتجاه السلوكي المعرفي وتحديداً الإرشاد العقلاني الانفعالي حيث استخدم الباحث مجموعة متنوعة من الفنيات ،وذلك لشيوع استخدامها في الإرشاد العقلاني الانفعالي من جهة ، ومن جهة أخرى مناسبتها للظاهرة موضع الدراسة وسوف يعرض الباحث لتلك الفنيات المستخدمة من خلال التعريف بالفنية واليات استخدامها وهي كالتالي:

أ)الواجبات المنزلية :

ينظر إلى الواجبات المنزلية كأحد الفنيات والأساليب الإرشادية التي تستخدم في الاتجاه السلوكي المعرفي والذي يعد الإرشاد العقلاني الانفعالي واحداً من أهم الاتجاهات السلوكية المعرفية ويعد من الفنيات التي تعتمد على البعد السلوكي . وتتمثل هذه الفنية في مجموعة من المهارات التي يطلب من عضو المجموعة الإرشادية أدائها في إطار التفاعل مع البرنامج الإرشادي أو العلاجي ، وعادة يتم تحيد الواجب المنزلي في نهاية الجلسة الإرشادية من اجل أن يقوم المرشد أو قائد المجموعة بعمل التقويم الأدائي في الجلسة اللاحقة .

ويذكر حسين (٢٠٠٤م، ٨٢) أن الواجبات المنزلية تقوم على فكرة تكليف العميل ببعض الواجبات المنزلية عقب كل جلسة ، فالمهارات التي تعلمها العميل داخل الجلسة لابد له من التدريب عليها في مواقف الحياة الواقعية ، ويتم ذلك في نهاية كل جلسة حيث يعطى العميل واجب منزلي محدد يقوم فيه بممارسة المهارات التي تعلمها ، وتكون بداية الواجبات من الجلسة الثانية في الغالب ، وعلى العميل أن يقدم تقريراً عن هذه الواجبات خلال الجلسة القادمة ومن المهم جداً في أداء هذه الواجبات أن تكون مرتبة في شكل مدرج هرمي يبدأ بالمهم الأقل إثارة للقلق لكي تكون إمكانية النجاح فيها عالية ثم تدريجيا يتم التدريب على أداء الواجبات الأكثر صعوبة.

كما تشير زينب شقير (٢٠٠٢م،٢٧٤) إلى أهمية التدريب على أداء الواجبات المنزلية في البدايات الأولى لجلسات العلاج أو الإرشاد ، وأن تتم بصورة تدريجية من الأسهل البسيط إلى السلوك المركب ، على أن لا يتم الانتقال من نمط سلوكي معين إلى الأخر حتى يتم التأكد من نجاح تنفيذ سلوك سابق ولابد من اختيار نوع الواجبات المنزلية بما يتناسب مع هدف العلاج .

وترى رئيفة عوض (٢٠٠١م، ١١٦) أن الواجبات المنزلية تعطى لكي يتمكن العميل من تعميم التغيرات الايجابية التي يكون قد أنجزها في الجلسات ، ولكي تساعد على أن ينقل تغيراته الجيدة إلى المواقف الحية ، ولكي يقوم بدعم أفكاره أو معتقداته الصحيحة الجديدة ويتم تشجيعه وتوجيهه على تنفيذ بعض الواجبات المنزلية وتعد بحيث تكون مرتبطة بالأهداف العلاجية (الإرشادية)

ويقدم الخطيب (١٤٢٣، ٤٠٠) تصوراً مختصراً عن آلية معينة لواجب منزلي ، حيث يشير إلى انه توجد واجبات منزلية خاصة يمكن أن تساعد المسترشد في مناقشة أفكاره غير العقلانية حيث يطلب من المسترشد أن يقوم بعمل بعض الأشياء التي تسبب له الخوف ، وعادة فان هذه الواجبات تتضمن بعض الأخطار . مثلا قد يكلف المرشد الأشخاص الذين يجدون صعوبة في طلب المساعدة من الآخرين ، بان يقوموا بطلبها من بعض الناس مرة في اليوم ولخمسة أيام متتالية .

ويؤكد الحبشي (٢٠٠٦م، ١٠٦) أن التحسن الحادث في الجلسات التدريبية احتمال استمراره ضئيل ، إذا لم يتم ممارسة المهارات التي تم التدريب عليها في مواقف الحياة الواقعية " خارج جلسات التدريب " لذا ففي نهاية كل جلسة يعطى لأفراد المجموعة التجريبية واجباً منزلياً محدداً يقومون فيه بممارسة المهارات التي تم تعلمها واكتسابها داخل كل جلسة ، وتكون بداية الممارسة من الجلسة الثانية .

ب) التعزيز :

ينظر إلى التعزيز على انه الفنية الإرشادية ذات الأثر الأقوى في الممارسات الإرشادية من خلال شيوع استخدامها ، ويرجع الفضل في ظهورها و استخدامها لرائد من رواد المدرسة السلوكية وهو سكينر

ويعرف الخطيب (٢٠٠٣م، ١٨٢) التعزيز على انه الإجراء الذي يؤدي فيه حدوث السلوك إلى توابع ايجابية أو إزالة توابع سلبية الأمر الذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة . فأن تعزيز سلوكاً ما يعني أن تزيد من احتمال حدوثه مستقبلاً ، ويسمى المثير (الحالة ، الشئ ، الحدث) الذي يحدث بعد السلوك ، فيؤدي إلى تقويته بالمعزز . على انه لابد من الإيضاح نقطة ذات أهمية بالغة وهي أن التعزيز يعرف وظيفياً ، أي من خلال نتائجه على السلوك .

ويشير الزريقات (٢٠٠٧م، ١٥٨) إلى أن التعزيز يوصف بأنه العملية التي تقوم بها الخبرة بتغيير السلوك ، أو بمعنى آخر فان التعزيز يعود إلى الخبرة التي تغير الضبط البيئي للسلوك ، ويحتل التعزيز التركيز الأساسي في التحليل التجريبي للسلوك . كما أنه محور رئيس في تفسير السلوك في البيئة الطبيعية . ففي التحليل التجريبي يدرس السلوك في ظروف محكمة الضبط في المختبر ، حيث تحدد كافة المتغيرات التي تضبط السلوك كما تقاس أيضا أثارها المحكمة .

ويوضح مرسي (٢٠٠٢م، ١٥٠) أن التعزيز هو ما يعرف بالتدعيم حيث يتجه المرشد في هذه الفنية إلى تعزيز كل سلوك ينسجم مع مقتضيات الواقع الاجتماعي وهذا ما يطلق عليه تعزيز ايجابي ، أو يتجه إلى كف ما يراه غير مناسب من سلوكيات وذلك عن طريق استخدام التعزيز السلبي مثل العقاب . والمعززات منها ما هو مادي ومنها ما هو معنوي ومنها ما هو اجتماعي .

ويذكر بطرس(٢٠٠٨م، ١٧٠) أن التعزيز من أكثر فنيات العلاج السلوكي استخداماً وخاصة في المجال المدرسي والتربوي ، وتتلخص طريقته في تقديم مكافآت أو معززات رمزية أو تعزيز معنوي يهدف لتقوية السلوكيات لدى المسترشد .

ويصنف كلاً من (عقل ٢٠٠٠م، ٣١٢ ؛وعبد الهادي والعزة٢٠٠١م ،١٢٥ ؛ الخطيب ٢٠٠٧م، ١٨٣) المعززات إلى الأنواع الآتية :-

١- المعززات الأولية والمعززات الثانوية
٢- المعززات الطبيعية والمعززات الاصطناعية
٣- التعزيز الايجابي والتعزيز السلبي .

فالمعزز الأولي هو ذلك المثير الذي يؤدي بطبيعته إلى تقوية السلوك دون خبرة سابقة أو تعلم و أما المعزز الثانوي فهو المثير الذي يكتسب خاصية التعزيز من خلال اقترانه بالمعززات الأولية ولذا فهو يسمى أيضا بالمعزز الشرطي أو المعزز المتعلم .

والمعززات الطبيعية هي التوابع ذات العلاقة المنطقية بالسلوك .
إما المعززات الاصطناعية أو ما يطلق عليها المعززات الرمزية فهي المعززات القابلة للاستبدال وهي رموز معينة(كالنقاط أو النجوم أو الكوبونات .....الخ) يحصل عليها الفرد عند تأديته للسلوك المراد تقويته ويستبدلها فيما بعد بمعززات أخرى .
ويتحدث علماء النفس عن شكلين من التعزيز إثناء الإشراط الإجرائي وهما التعزيز الايجابي والتعزيز السلبي . فالتعزيز الايجابي هو الإجراء الذي يزيد من قوة الاستجابة أو احتمالية حدوثها في المستقبل في مواقف مشابهة. والأمثلة كثيرة في الحياة اليومية على التعزيز الايجابي فالثناء على الطالب عند تأديته الواجب المنزلي . وتقبل الوالد لطفله أو الابتسام له بعد تأديته لسلوك مرغوب . ويمكن تلخيص مبدأ التعزيز الايجابي كما يلي :
تعقب السلوك نواتج تزيد احتمالية ظهوره في مرات لاحقة مشابهة تسمى هذه النواتج بالمعززات وتسمى العملية بالتعزيز الايجابي وهكذا فان مبدأ التعزيز الايجابي يتضمن جانبين هامين هما :
ا) إذا قام شخص ما بسلوك وتبع سلوكه توابع معينة .
ب) تزداد احتمالات أن يقوم ذلك الشخص بسلوك مشابه إذا تكرر الموقف أو في مواقف مشابهة .
ويظهر التعزيز في صورة لفظية وغير لفظية ، فالاتصال البصري له مثلاً له نفس قوة التأثير اللفظي مثال كلمات الثناء والاستحسان وغيرها .ولكي يحقق التعزيز الآثار الايجابية يلزم الاهتمام بالتالي :
١-تقديمه مباشرة بعد وقوع السلوك المرغوب وذلك كي يربط التلميذ بين التعزيز والسلوك .
٢-تحديد نوع التعزيز المناسب كما يجب تحديد نوع التعزيز سواء كان لفظي أو غير لفظي فمثلاً عندما يجيب التلميذ إجابة جيدة ويريد المعلم إظهار الاستحسان فإن استخدام التعزيز غير اللفظي مثل الابتسامة أو الإيماءة يكون أفضل لأنه لا يريد مقاطعة التلميذ .
٣- عدم الإسراف في تقديم التعزيز اللفظي وغير اللفظي ، فالمديح الزائد للطالب بعد أدائه لعمله بنجاح يفقد قيمته بعد عدة مرات .
ويفيد هذا الأسلوب في تدعيم السلوكيات المدرسية المرغوبة من مثل الإنتظام في الطابور الصباحي ، ووحل الواجبات المنزلية ، والمشاركة في الفصل ، كما يفيد في علاج بعض المشكلات مثل السلوك العدواني والسلوك المضاد للمجتمع .
وأما التعزيز السلبي فيتضمن العمل على تقوية السلوك من خلال إزالة مثير بغيض أو مؤلم أو منع أشياء مزعجة وكريهة كالتوقف عن النقد أو الضرب أو إيقاع أية عقوبات بعد حدوث السلوك المرغوب فيه مباشرة .

فالتعزيز السلبي يتضمن تقوية السلوك وليس إضعافه . ومن أمثلة التعزيز السالب الأب الذي يعطي ابنه ما يريد لكي يتحاشى بكاؤه ،والسائق الذي يمتثل لقوانين المرور تجنباً للمخالفات ، والشخص الذي يتناول حبة الأسبرين لكي يتخلص من الصداع والأوجاع

والتعزيز السلبي ليس مرادفاً للعقاب ولكنهما مختلفان ، فالتعزيز السلبي يقوي السلوك مثله في ذلك مثل التعزيز الايجابي ، أما العقاب فانه يقلل السلوك من خلال إضافة المثيرات السلبية أو إزالة المثيرات الايجابية من الموقف .

وأخيرا فان هناك خمسة أنواع من أشكال المعززات وهي كالتالي :

١- المعززات الغذائية : لقد أوضحت مئات الدراسات خاصة في مجال (تعديل سلوك الأطفال المعوقين) أن المعززات الغذائية ذات اثر بالغ في السلوك إذا ما كان إعطاؤها للفرد متوقفاً على تأديته لذلك السلوك ، والمعززات الغذائية تشمل كل أنواع الطعام والشراب التي يفضلها الفرد . ولقد واجه استخدام هذا النوع كثير من الاعتراض لأنه ليس من المقبول أن يعتمد معدل السلوك على إمكانية حصول الفرد على ما يحبه من الطعام أو الشراب من اجل تأديته السلوكيات التي يهدف البرنامج إلى تقويتها ، كما أن من المشكلات التي تواجه المرشد عند استخدامها هي مشكلة الإشباع ، ويعني الإشباع أن المعززات الغذائية تفقد فعاليتها عند استهلاك الفرد لكمية كبيرة منها.

٢-المعززات المادية : وتشمل المعززات المادية الأشياء التي يحبها الفرد كالألعاب والصور..الخ ، وبالرغم من فعالية هذه المعززات إلا أن هناك من يعترض على استخدامها ويقول أن تقديم معززات خارجية للفرد يبدو وكأنه " دفع شي ما " له مقابل تأديته للسلوك المطلوب منه ، فنقاد المدرسة السلوكية يرون في التعزيز الخارجي رشوة .

٣- المعززات الرمزية :وهي ذلك النوع من المعززات القابلة للاستبدال أو ما يسمى بالمعززات الرمزية وهي رموز معينة (كالنقاط أو النجوم أو الكوبونات أو أي أشياء أخرى) يحصل عليها الفرد عند تأديته للسلوك المقبول المراد تقويته ويستبدلها فيما بعد بمعززات أخرى .

٤- المعززات النشاطية : وهي نشاطات معينة يحبها الفرد ، ويسمح له بالقيام بها حال تأديته السلوك المرغوب بت ، كالسماح للطفل بمشاهدة برنامجه التلفزيوني المفضل فقط بعد الانتهاء من تأدية واجبه المدرسي ، أو السماح له بالخروج من البيت مع أصدقائه بعد أن يقوم بترتيب غرفته . وتشمل المعززات النشاطية الألعاب الرياضية المختلفة ، والزيارات والرحلات ، والرسم وقراءة القصص ....الخ .

٥- المعززات الاجتماعية : وتتميز هذه المعززات بالتنوع والكثرة ومنها الابتسام والثناء والانتباه والتقليل ، وإبداء الاستحسان لسلوك الطالب وتقبله وإظهار المشاعر العاطفية له ،أن لهذه المعززات حسنات كثيرة جداً منها : أنها مثيرات طبيعية ، ويمكن تقديمها بعد السلوك

مباشرة ، ومن النادر أن يؤدي استخدامها إلى الإشباع . فعلى سبيل المثال يمكن إبداء الإعجاب بالطالب الذي يشارك مع المجموعة في نقاش حاد ، ويمكن الثناء على طالب آخر لأنه احترم قوانين اللعب مع زملائه ، ويتم ذلك عادة على مرأى من الآخرين وفي مواقف النشاط نفسها .

جـ) النمذجة :

يذكر حسين(٢٠٠٤م،٨٢) أن هذا الأسلوب يقوم على نظرية التعلم الاجتماعي "باندورا" ويمكن استخدامه في زيادة السلوك المرغوب فيه ، وكذلك يمكن استخدامه في خفض وتقليل السلوك غير المرغوب فيه ، وهو عملية تعلم تتضمن تغيير الفرد لسلوكه نتيجة لملاحظة وتقليد سلوك فرد آخر .

كما يبين الخطيب (١٤٢٣هـ، ٣٨٦) أن النمذجة تستخدم لمساعدة المسترشد في تحقيق استجابات مرغوب فيها أو التخلص من المخاوف من خلال مشاهدة سلوك شخص آخر . ويمكن أن تكون بمشاهدة نموذج واقعي للسلوك ، أو من خلال نماذج مكتوبة أو مسجلة على أشرطة ، أو يتخيل المسترشد لذلك السلوك ، أومن خلال لعب الدور . ويمكن استخدام هذه الطريقة الإرشادية والعلاجية مع كثير من المشكلات والاضطرابات مثل حالات القلق ، والعدوان وعيوب النطق وفي إكساب الأطفال المهارات الاجتماعية ، وفي بعض حالات الوساوس والسلوك القهري وحالات المخاوف المرضية .

ويشير عقل (٢٠٠٠م ٣٢٤) أن الوالدان يلعبان دوراً كبيراً فهما يمثلان للطفل نماذج الدور الاجتماعي للرجل والمرأة ، وينقلان إليه الاتجاهات والقيم عن طريق التدريب تارة والتقمص أو الاقتداء تارة أخرى ، كما يلعب المدرسون دوراً كبيراً في بناء السلوكيات المرغوبة فهم يمثلون القدوة والمثل والنموذج الذي يحتذي به ، ويكفي لتمثيل ذلك ما قاله بعض الآباء يوصي معلم أولاده " ليكن قبل إصلاحك أولادي إصلاحك لنفسك فإن عيونهم معقودة بعينيك ، الحسن عندهم ما صنعت والقبيح ما تركت " والنمذجة على هذا الأساس أسلوب يستخدم لبناء سلوكيات مرغوبة جديدة وتعديل سلوكيات غير مرغوبة من خلال ملاحظة سلوك الآخرين وتمثله .

ويذكر عبده (١٤٢٦هـ، ٢٧٧) أن هناك أربعة وظائف رئيسية للنمذجة :

١-عن طريق ملاحظة نموذج يمكن للعميل أن يتعلم سلوكاً جديداً مناسباً .

٢- أن ملاحظة سلوك النموذج يكون له اثر اجتماعي تسهيلي أو نمائي عن طريق دفع المريض " المسترشد " إلى أداء هذه السلوكيات التي كان بوسعه أن يقوم بها فيما مضى وذلك في أوقات أكثر ملائمة وبأساليب أكثر ملائمة أو اتجاه أشخاص أكثر ملائمة .

٣- النمذجة قد تؤدي إلى إنهاء كف سلوكيات كان "المسترشد " يتجنبها بسبب الخوف أو القلق .

٤- بينما ترفع الكف عن السلوكيات فإن النمذجة قد تزيد الانطفاء المباشر والانطفاء بالإنابة للمخاوف المرتبطة بالشخص أو الحيوان أو الشئ الذي كان السلوك موجهاً نحوه.

كما يشير الزريقات (٢٠٠٧ م، ٣١٨) إلى انه إذا رغبنا في تقوية عملية تقليد سلوك النموذج ، فانه يفضل أخذ العوامل الآتية بعين الاعتبار :

١-إظهار التشابه بين النموذج والملاحظ .

٢- تشجيع لعب الدور .

٣- تقديم قواعد وتعليمات لفظية .

٤- ضرورة أن يكون سلوك النموذج بسيطاً حتى يقلد بنجاح أكثر

٥- تعزيز النموذج ، لان الملاحظ المقلد إذا لاحظ أن سلوك النموذج يعزز فإن هذا سوف يؤدي إلى زيادة احتمالية القيام به حتى يحصل على التعزيز .

٦- تعزيز الملاحظ " المقلد " على قيامه الصحيح الذي عرضه للنموذج .

ويذكر الخطيب(٢٠٠٣م، ٢٢٧)أن هناك عدة أنواع من النمذجة وهي على النحو التالي :

١- النمذجة الحية : حيث يقوم النموذج بتأدية السلوكيات المستهدفة بوجود الشخص الذي يراد تعليمه تلك السلوكيات ، وفي هذا النوع من النمذجة لا يطلب من الشخص تأدية سلوكيات النموذج وإنما مجرد مراقبتها فقط .

٢-النمذجة المصورة أو ما يسمى بالنمذجة الرمزية وهنا يقوم المراقب بمشاهدة سلوك النموذج من خلال الأفلام أو أي وسائل أخرى .

٣- النمذجة من خلال المشاركة : خلافاً للنوعين السابقين التي يقوم فيهما الفرد بمراقبة النموذج فقط . ففي هذا النوع يقوم الفرد بمراقبة نموذج حي أولا ثم يقوم بتأدية الاستجابة بمساعدة وتشجيع النموذج ، وأخيرا فانه يؤدي الاستجابة بمفرده .

ويحدد حتاملة (٢٠٠٦م، ٤٤) نقلاً عن " shertzer & stone,1980 " مجموعة من الخطوات الواجب استخدامها في النمذجة :

١- إختيار وتحديد السلوك المراد نمذجته

٢- إختيار النموذج الذي يقوم بالسلوك المطلوب

٣- إعطاء التعليمات الدقيقة لكل من النموذج عند أدائه السلوك وكذلك الملاحظ والتركيز على ما ينبغي ملاحظته

٤- تقدير النموذج إذا قام بإظهار السلوك المرغوب بشكل جيد .

٥- تقدير الملاحظ عند قيامه بتقليد النموذج بشكل جيد

وهناك عدد من العوامل التي تؤثر في زيادة فاعلية النمذجة ومنها :

١-عندما يقوم النموذج بإظهار السلوك الصحيح يجب أن تكون المحاولة ناجحة للنموذج .

٢- يجب أن يشبه النموذج الأفراد الذين يلاحظونه أوان تكون له مكانة عالية.

٣-يجب أن يكون مستوى تعقيد سلوك النموذج مناسباً للمستوى النمائي أو مستوى قدرات المتعلم

٤- يجب على المتعلم أن يعطي الانتباه للنموذج لتعلم السلوك المنمذج .

٥- يجب أن يظهر السلوك المنمذج في السياق المناسب ، ويفضل أن ينمذج هذا السلوك في سياق طبيعي أو في سياق لعب الدور لموقف طبيعي او حقيقي .

٦- يجب أن يكرر السلوك المنمذج ليفتح المجال للمتعلم بتقليد السلوك على نحو مناسب.

٧- يجب أن يمارس السلوك المنمذج في سياقات متنوعة لتسهيل عملية التعميم في مواقف متنوعة .

٨- يجب أن يعطى المتعلم الفرصة في تقليد السلوك بأقرب وقت ممكن بعد ملاحظة النموذج كما يجب أن يعزز التقليد الصحيح فوراً.

ويعتبر(ألبرتو وترتمان) أن الأفراد يميلون إلى نمذجة الأفراد الذين يمتازون بأنهم :

١-يشبهونهم ٢- أعضاء مميزين في المجتمع ٣- لهم مكانة اجتماعية .

ويرى عبده (١٤٢٦هـ، ٢٨٠) أن استخدامات النمذجة تأتي لسببين :

أولا: زيادة إحداث السلوك عن طريق النمذجة وهو يشمل على ثلاثة أنواع من الآثار السلوكية ، مثل آثار الاكتساب وآثار ناتجة عن إزالة الكف ، وآثار خاصة بتسهيل حدوث السلوك .

ثانياً: استخدام النمذجة في إنقاص السلوك وهو يشتمل على نوعين وهما الآثار الكافة ، والآثار الناتجة عن عدم الملائمة .

ويشير ضمرة وآخرون(٢٠٠٧م،٧٤) إلى أهمية النمذجة من خلال توفيرها للنماذج السلوكية التي توفر لنا المعلومات التي يمكن عن طريقها اكتساب أنماط السلوك المختلفة ، دون الحاجة إلى أدائها ، وبالتالي فان فعالية النمذجة تعتمد على خصائص كل من النموذج ، والسمات المعرفية والشخصية للفرد الملاحظ .

د) المحاضرة والمناقشة الجماعية :

يذكر زهران (٢٠٠٢ ، ٣٣٠) أن المحاضرات والمناقشات الجماعية أسلوب من أساليب الإرشاد الجماعي التعليمي ، حيث يغلب فيها المناخ شبه العلمي ، ويلعب فيها عنصر التعليم وإعادة التعليم دوراً رئيسياً ، حيث يعتمد أساسا على إلقاء محاضرات سهلة على العملاء (المسترشدين) يتخللها ويليها مناقشات ، وتهدف المحاضرات والمناقشات الجماعية أساسا إلى تغيير الاتجاهات لدى المسترشدين . ومن رواد استخدام المحاضرات والمناقشات الجماعية علاجياً " ماكسويل جونز " أثناء الحرب العالمية الثانية .ويفضل أن يكون أعضاء الجماعة الإرشادية في حالة

استخدام أسلوب المحاضرة والمناقشة الجماعية – متجانسين – بمعنى أن يكونوا جميعاً يعانون من مشكلات متشابهة مثل المشكلات التربوية والاجتماعية والمهنية. والمحاضرون عادة أهمهم المرشد وهو يعتمد على تأثيره الشخصي على المسترشدين، وتتضمن محاضراته الكثير من التوجيهات ، ويلقي بعض المحاضرات محاضرون مدعون لهذا الغرض من تخصصات مختلفة مثل الأطباء والموجهين التربويين والأخصائيين الاجتماعيين .

ويرى كامل (٢٠٠٥م،٥٨٣)أن المناقشة الجماعية تعمل على النقد المستمر للأفكار الخاطئة مع الإقناع مما يساعد الفرد على اكتشاف جوانب الخطأ في الأفكار السابقة كما تمكنه تعلم طرق جديدة تؤدي إلى تنمية القدرة على حل المشكلات لديه، واكتشاف الطرق البديلة لتحقيق أهداف أكثر واقعية، مما يساعد الفرد على التعديل من سلوكه الاجتماعي والنفسي .

ويذكر حمزة(٢٠٠١م، ١١١) أن هناك مجموعة من المزايا للمناقشة الجماعية كالتالي:

١- تعتبر المناقشة الجماعية صلب عملية التفاعل والحوار المتبادل في الجماعة فعن طريقها يعرض الأعضاء آرائهم وأفكارهم ويتدارسونها ويتخذون بشأنها القرارات اللازمة ثم يوزعون المسئوليات على بعضهم البعض ثم يتابعون ويقومون العمل أولا بأول.

٢-تساعد الأعضاء على التفاهم فيما يتعلق بأمور حياتهم الجماعية مما يحقق حسن التكيف بين الأعضاء بعضهم البعض ،ولتكوين العلاقات الطيبة القوية بينهم مما يؤدي إلى تماسك الجماعة ونموها وتقدمها .

٣-تؤدي المناقشة الجماعية وظائف إيجابية متعددة تشمل حرية التعبير عن المشكلات العامة والخاصة ، والمشاركة في المشكلات والمشاعر .

٤-تؤدي إلى رفع ثقة الأفراد في أنفسهم عندما يشعرون أن الآخرين يطلبون رأيهم ومشورتهم والتدريب على التفكير الموضوعي في المشكلات وتبادل المعلومات والخبرات والتشجيع المتبادل والشعور بالأمن . حيث يشترك مجموعة من الأعضاء الذين يعانون من مشكلات متشابهة في مناقشة مفتوحة وصريحة يطرحون فيها تصورهم لأسباب مشكلاتهم ومظاهرها فيحقق ذلك الإفصاح ارتباطاً نفسياً ، بالإضافة إلى إمكانات الإفادة من توجيهات وخبرات بقية أفراد المجموعة ، وقد يتدخل المرشد من وقت لآخر لإعادة توجيه العضو.

٥- أهم ما يميز المناقشة الجماعية هو الاتفاق في العناصر الأساسية المكون لها وهي الموضوع أو المشكلة موضوع الاهتمام ، والأعضاء المهتمون بها ، ووسيلة التخاطب وهي الكلام .

٦- أهم ما يميز المناقشة الجماعية هو كل فرد فيها يتساوى مع الآخرين من حيث فرص التحدث والاستماع .

ويشير زهران (٢٠٠٢م، ٣٣١) إلى انه تتم المزاوجة بين المحاضرات والمناقشات وبين الترفيه والسمر والنشاط الفني وغير ذلك من أوجه النشاط التلقائي الحر ، حتى لا تأخذ العملية شكلاً أكاديميا أكثر من اللازم . وتكون المناقشة إما بعد المحاضرة أو أثناءها ويقوم المرشد عادة بإدارة المناقشة . والمناقشة مهمة جداً لان العميل (المسترشد) الذي يستمع إلى المحاضرة هو أدرى من المحاضر بما يحتاج إليه من معلومات يريد معرفتها أو مناقشتها . وهكذا تودي المحاضرات والمناقشات الجماعية إلى نتائج هامة في تغيير اتجاهات العملاء نحو أنفسهم ونحو الآخرين ونحو مشكلاتهم ، ويلاحظ أن أسلوب المحاضرات والمناقشات الجماعية يستخدم بنجاح وعلى نطاق واسع في الإرشاد الوقائي وخاصة في المدارس .

كما يوضح كامل (٢٠٠٥م، ٥٦٩) إن الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي يجب أن يتضمن عملية إعادة تربية، وضرورة التحاور مع الفرد بكل الطرق المنطقية الممكنة، حتى يمكنه استبدال فكرة بفكرة، وحتى يتبين له الجانب الخاطئ من معتقداته ٠

هـ) لعب الدور

يذكر بطرس (٢٠٠٧م،١٥٩) أن لعب الدور هو احد أساليب التعلم الاجتماعي الذي يتضمن تدريب الفرد على جوانب من السلوك الاجتماعي عليه أن يتقنها ويكتسب المهارة فيها، وهو جزء هام في العلاج المعرفي والسلوكي يستخدم كأسلوب في العلاج لإعطاء الطفل فرصة مناسبة لممارسة التعايش ، واختيار الحلول الممكنة .

ويوضح سعفان (٢٠٠٦م، ١٧١) أن الأساس النظري لهذه الطريقة هو التعلم التلقائي والتي تعني أن جانباً هاماً من عملية التعلم يتم عن طريق الاستجابة الفعالة النشطة للمتعلم، وبالتالي لا يكون المسترشد متلقياً سلبياً بل هو فغال ويمكنه عن طريق لعب الدور التخلص من عوائقه وأفكاره واتجاهاته وخبراته التي لا يعي بها في الغالب وذلك عن طريق قيامه بتمثيل ادوار أشخاص أخربن أو تمثيل أجزاء من أدواره في الحياة. ويرى البعض أن لعب الأدوار إذا استخدام في أو المواقف ذات الطابع الاجتماعي أطلق عليها السيسودراما وإذا استخدم في المواقف ذات الطابع النفسي أطلق عليه السيكودراما ، كما يرى البعض أهمية التفرقة بين لعب الأدوار والسيكودراما والسيسودراما . ففي لعب الدور يعطي الأشخاص أمثلة أو نماذج أو ادوار لكي يتعلموها ويكرروها ، أما في السيكودراما والسيسودراما فالتركيز لا يكون على تكرار وتعلم معين وإنما على خلق التلقائية وتنمية القدرة على اتخاذ القرار.

ويبين سليمان (١٩٩٩م،٢٨٦) أن لعب الدور أسلوب تعليمي إرشادي يتضمن قيام الفرد بتمثيل دور معين بطريقة نموذجية تهدف إلى تعلمه الدور أو إلى فهم أفضل للمشكلات التي يواجهها عند القيام به .

ويصف شعبان (٢٠٠٣م،١٧٥) المنطق الكامن وراء هذا الأسلوب بأنه يتمثل في قيام الفرد بتمثيل الدور الذي يصعب القيام به في الواقع الفعلي ، وهذا يجعله أكثر ألفة به ، ومن ثم اعتياداً عليه واقل تهديداً من أدائه فيما بعد في المواقف الطبيعية وأكثر وعياً بأوجه الصعوبات التي يخبرها فيها، ويمكن النظر إليها كبروفة على السلوك قبل تنفيذه .

ويرى كامل (٢٠٠٥م، ٥٨٤) أن فنية لعب الدور تعمل على التدريب على مواجهة المواقف والأحداث غير التوافقية التي تتولد في الفرد عن طريق الأشخاص الآخرين أثناء العلاقات المباشرة معهم ، مما يؤدي إلى كف السلوك الانسحابي ، ويمثل المضمون التطبيقي في مساعدة العميل على التعبير عن اتجاه جديد مناسب وان يعيد ويكرر ذلك ،وعليه فان الاتجاه الجديد سيتحول إلى خاصية دائمة مما يساعده على الدخول في المواقف الجديدة بثقة اكبر بالإضافة إلى المشاعر الايجابية التي تسيطر عليه بعد أن أتقن تمثيل الدور بطريقة انفعالية وسلوكية مناسبة .

ويوضح الطيب (٢٠٠٠م، ١٢٦) أن أداء الدور من الأساليب الإرشادية التي يعاد فيها تنظيم وبناء المجال النفسي والاجتماعي من جديد ، وتحقيق الاستبصار بالمشكلة ، ومن ثم تعلم السلوك الجديد ، ويتم من خلال التمثيل الكشف عن مشاعره فيسقطها على شخصيات الدور التمثيلي ، وينفس عن انفعالاته ويستبصر بذاته ، ويعبر عن اتجاهاته وصراعاته ودوافعه.

و) الإسترخاء :

واحدة من الفنيات التي تنتمي إلى الأساليب الإرشادية في الاتجاه السلوكي ، ومن الفنيات التي تم استخدامها في الإرشاد العقلاني الانفعالي عند(ألبرت اليس) ، وتعمل هذه الفنية على زيادة وعي الفرد بمستوى الاستشارة الفسيولوجية الناتجة عن الغضب .

ويوضح حسين (٢٠٠٤، ٨٣) أن الفضل في استخدام أسلوب الاسترخاء يعود إلى العالم " جاكبسون **jacobson** عام ١٩٣٨م" ويهدف إلى الوصول بالمسترشد إلى حالة استرخاء مضادة لحالة القلق والانفعالات لديه ، وقد استنتج جاكبسون أن الاسترخاء العضلي يكون مضاداً لحالة القلق ،وبمعنى آخر هناك علاقة قوية بين درجة التوتر العضلي وبين الاضطرابات الانفعالية لدى الفرد .

ويؤكد العقاد (٢٠٠١م،١٨٥) أن الاسترخاء انجح وسيلة لتصفية العقل من كافة الأفكار والاسترخاء ليس مجهوداً يبذل وإنما امتناع تام عن كل مجهود ، ويعد الاسترخاء من الأساليب المفيدة علاجياً وذلك في خفض القلق والغضب وتحقيق المزيد من الصحة النفسية .

ويرى السيد (٢٠٠٦م، ١٠٩) أن الإسترخاء من الفنيات العلاجية السلوكية والتي تحقق الهدوء والارتخاء والتوازن النفسي والبدني ، لكون الاسترخاء يعني علمياً توقفاً كاملاً لكل الانقباضات والتقلصات العضلية المصاحبة للتوتر .

ويوضح العزة وعبد الهادي (١٩٩٩م، ٩٤) اعتماد الإسترخاء على ظاهرة فسيولوجية معروفة ، فالإنفعالات الشديدة عادة ما تكون تعبيراً عن وجود توترات عضوية وعضلية ولهذا فان الفرد يستجيب بزيادة في الأنشطة العضلية الخارجية .

ويبين إبراهيم (١٩٩٤م، ١٥٤) أن التوتر العضلي الشديد يضعف من قدرة الكائن الحي على التوافق والنشاط البناء ، والإنتاج والكفاية العقلية ، فالأشخاص في حالات الشد والتوتر والقلق تنهار مقاومتهم وقدرتهم على الإستمرار في النشاط العقلي والجسمي بسبب عجزهم عن توظيف العضلات النوعية المختلفة توظيفاً بناً .

ويشير الخطيب (٢٠٠٣م، ٣١٥) أن هذه الطريقة تشمل على إحداث توتر واسترخاء على نحو متعاقب ، في مجموعات عضلية معينة ، ومساعدة المتعالج " المسترشد " على التمييز بين حالة الإسترخاء وحالة التوتر على افتراض أن ذلك يساعده في الوصول إلى أقصى درجة ممكنة من الإسترخاء .

كما يشرح حسين (٢٠٠٧م، ١٣٢) أن هناك أشكال وصور عديدة للإسترخاء منها الإسترخاء العضلي المتصاعد ، واليوجا ، والتأمل والتخيل البصري ، وللاسترخاء ثلاثة أهداف فهو يعد احد الإجراءات الوقائية والعلاجية للغضب ، كما انه يعد مهارة هامة من مهارات المواجهة ، وهذه الأهداف تشير إلى أن هناك جوانب فسيولوجية ونفسية ترتبط بالاسترخاء ، فالجوانب الفسيولوجية من الاسترخاء تتضمن الجهاز العصبي المستقل والجهاز الغدي والعضلي ، بينما تتضمن الجوانب النفسية للاسترخاء المعارف والسلوك. وقد اعتمد الباحث على قائمة التدريب على الاسترخاء العضلي من إعداد " استر هاوس "لدى (حسين٢٠٠٤، ٨٤) ملحق رقم (١٠) في صفحة (٣٩١)

الفصـــــل الرابع

نتائج الدراسة وتفسيرها

- نتائج الفرض الأول ومناقشته .
- نتائج الفرض الثاني ومناقشته .
- نتائج الفرض الثالث ومناقشته .
- نتائج الفرض الرابع ومناقشته .

نتائج الـــدراسة ومناقشتها : *Results of study and discussion*

مقدمة :

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي قائم على الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض السلوك الفوضوي ، وذلك من خلال تعليم أفراد المجموعة التجريبية بعض الاستراتيجيات المناسبة من اجل اكتساب الســلوك السوي داخل المحيط المدرسي بصورة خاصة ، وكذا في البيئة الاجتماعية الخارجية من خلال اكتساب أساليب التفكير العقلاني السوي ، وقد عمد الباحث إلى وضع بعض الفروض لدراسة هذه الأهداف ، وبعد الانتهاء من تطبيق الدراسة قام الباحث بالتحقق من صحة الفروض باستخدام المعالجة الإحصائية المناسبة لكل فرض ، وفيما يأتي يعرض الباحث إلى فروض الدراسة مع مناقشة نتائجها .

الفرض الأول :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تنفيذ البرنامج الإرشادي في أبعاد مقياس السلوك الفوضوي ، ودرجته الكلية ، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحســاب دلالــة الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار " ت " T- test والجدول رقم (٢١) يوضح ذلك

جدول (٢١)

الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

المتغير	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
الإثارة والإزعاج	القبلي ن =١٢	٢٥.٦٦	١.٨٧	١١.٥٣	٠.٠١	فروق لصالح القياس القبلي
	البعدي ن=١٢	١٥.٥٨	١.٩٧			
العدوان	القبلي ن =١٢	٢٦.٠٨	٢.١٥	١٨.٨٣	٠.٠١	فروق لصالح القياس القبلي
	البعدي ن =١٢	١٥.٧٥	٢.١٧			
التخريب	القبلي ن=١٢	٢١.٢٥	١.٨١	١٣.١٦	٠.٠١	فروق لصالح القياس القبلي
	البعدي ن=١٢	١٣.٣٣	١.٨٢			
مخالفة الأنظمة والتعليمات	القبلي ن=١٢	٢٣.٧٥	١.٦٥	٢٧.٥١	٠.٠١	فروق لصالح القياس القبلي
	البعدي ن=١٢	١٥.٣٣	٢.٠١			
الدرجة الكلية	القبلي ن=١٢	**٩٦.٧٥**	**٤.١٨**	٢٤.٩٤	٠.٠١	فروق لصالح القياس القبلي
	البعدي =١٢	**٦٠.٠٠**	**٤.٩٩**			

ويتضح من نتائج الجدول رقم (٢١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس السلوك الفوضوي، وذلك لصالح القياس القبلي ، ويعني الباحث أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي كان مرتفعاً ، في حين أنخفض متوسط درجات نفس المجموعة في القياس البعدي ، وهو ما يعني فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض السلوك الفوضوي، مما يشير إلى تحقق هذا الفرض ، وللتأكد من صحة النتائج التي تم التوصل إليها باستخدام اختبار "t" عمد الباحث إلى استخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري المتمثل في تطبيق اختبار "ويلكوكسون" والجدول رقم (٢٢) يوضح ذلك

جدول (٢٢)

الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للسلوك الفوضوي لدى المجموعة التجريبية باستخدام إختبار ويلكوكسون

المتغير	القياس	متوسط الرتب السالبة	متوسط الرتب الموجبة	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
الإثارة والإزعاج	قبلي- بعدي	٦.٥	.٠٠	-٣.٠٦	٠.٠١	توجد فروق للقياس القبلي
العدوان	قبلي- بعدي	٦.٥	.٠٠	-٣.٠٧	٠.٠١	توجد فروق للقياس القبلي
التخريب	قبلي- بعدي	٦.٥	.٠٠	-٣.٠٧	٠.٠١	توجد فروق للقياس القبلي
مخالفة الأنظمة والتعليمات	قبلي- بعدي	٦,٥	.٠٠	- ٣.١٠	٠.٠١	توجد فروق للقياس القبلي
الدرجة الكلية	قبلي- بعدي	٦.٥	.٠٠	-٣.٠٦	٠.٠١	توجد فروق للقياس القبلي

تشير نتائج هذا الفرض إلى أن مستوى السلوك الفوضوي في أبعاده الرئيسية (الإثارة والإزعاج ، العدوان ، التخريب ، مخالفة الأنظمة والمعايير) وفي الدرجة الكلية قد انخفض لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي ، أي من خلال نتائج القياس

البعدي بعد نهاية البرنامج الإرشادي بالمقارنة مع مستوى السلوك الفوضوي قبل تطبيق البرنامج الإرشادي (القياس القبلي) الأمر الذي يؤكد فعالية البرنامج الإرشادي في خفض مستوى السلوك الفوضوي لدى أفراد المجموعة التجريبية مما يدعم صحة هذا الفرض، وهذه النتائج تشير إلى كفاءة وفاعلية البرنامج الإرشادي في خفض مستوى السلوك الفوضوي بأبعاده الأربعة ، ودرجته الكلية ، وتتفق نتائج هذا الدراسة مع نتائج دراسات (عمر وصايغ،١٩٨٣؛ باشن ،١٩٨٩م ؛العمايرة ،١٩٩١م؛ وأبو عبيد ،١٩٩١م ؛ صبري، ١٩٩٣م؛ أبو غوش، ١٩٩٦؛ الخطيب وحمدي، ١٩٩٧ ؛ القصاص ،٢٠٠٢م؛ ،١٩٩١ ؛ *Cable &Arllen 1995, Caus* ؛ *kumar,1999*) والتي أشارت جميعها إلى فعالية البرامج الإرشادية على اختلاف أنواعها في التغلب على السلوك الفوضوي لدى عينة من الطلاب في مختلف المراحل العمرية. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعضاً من الدراسات التي اعتمدت على تصميم برامج إرشادية تناولت معالجة بعض السلوكيات العدوانية والعنيفة مثل دراسات (حمزة،٢٠٠١م؛العقاد،٢٠٠١م؛عبود وعبود،٢٠٠٣ ؛الرشود،١٤٢٧هـ؛الشهري، ١٤٢٩هـ) والتي اعتمدت على برامج إرشادية متنوعة ، وتختلف عن الدراسة الحالية والتي اعتمدت على الإرشاد العقلاني الانفعالي .

كما تتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسات كلاً من (إبراهيم،١٩٨٥م؛ الشيخ،١٩٨٦م؛ إبراهيم ،١٩٩١م؛ فرج،١٩٩٢م؛ المدخلي،١٤١٦هـ)والتي أكدت جميعها فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي في التعامل مع أنواع متعددة من المشكلات النفسية والتعليمية .

كما تتفق هذه النتيجة مع من أشار إلى القول بان عملية الإرشاد هي عملية تعليم تتيح للفرد فرص النمو ، وتسمح له بتحقيق أهدافه وتساعده على تجنب الوقوع في بعض المشكلات مثل (كوري،١٩٨٥م؛ كفافي ،١٩٩٩ ،زهران ،٢٠٠٢ م)

ويفسر الباحث هذه النتائج في إطار الاعتماد على البرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة والذي يستند على الإرشاد العقلاني الانفعالي ويعتبر من الإسهامات السلوكية المعرفية التي يطلق عليها الاتجاه التعليمي حيث يؤكد هذا الاتجاه وجود أدلة قوية على أن وراء كل تصرف انفعالي مقرون بالعدوانية أو العنف بناء على التصورات والمعتقدات الخاطئة التي يتبناها الفرد حول نفسه وحول الآخرين ،وهنا يؤكد (اليس *Ellis*)على قدرة الفرد على فهم ما يحدث له من اضطراب وما يعانيه من مشكلات وان هذا الاضطراب الذي يعانيه الفرد ما هو إلا نتيجة لسوء تفسيره وتأويله للأمور وبناء على الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية (غير المنطقية) التي يتبناها الفرد حول نفسه أو ما يعرف بنظام الاعتقاد (*beliefs system*)

كما يفسر الباحث النتائج التي تم التوصل إليها إلى اعتماد البرنامج الإرشادي على الإتجاه العقلاني الانفعالي والذي يرى بأن السلوك المضطرب ينتج من خلال الأفكار والاعتقادات

غير العقلانية والتي يؤمن بها الفرد ويتبناها من مراحل مبكرة من حياته ، حيث أن لتلك الأفكار التي يتبناها الفرد تأثير واضح على كيفية إدراك ومن ثم تأويل الأحداث والمواقف بشكل غير منطقي وغير متوافق ، مما يد فعه إلى السلوك بصورة غير سوية ،

ويرى الباحث أن ذلك التفسير يؤكده إبراهيم (١٩٩٧م، ٣٠٨) بقوله "أن العلاج السلوكي المعرفي يعتمد على افتراض مؤداه أن السلوك التكيفي يمكن تغييره ، وأن هناك تفاعلاً بين أفكار الفرد ومشاعره وسلوكه ، فالتوجه الأساسي في هذا العلاج يتجه نحو طبيعة ونمو الأنماط السلوكية للفرد المصاحبة لها في النواحي المعرفية ، وهي مجموعة من المعارف والمعتقدات والاستراتيجيات التي توظف المعلومة بطريقة تكيفية " .

وهذا ينسجم تماما مع ما ذكره (إليس) من أن التفكير غير العقلاني يتأصل في المراحل الأولى من تعلم الطفل غير المنطقي بسبب النزعات البيولوجية التي لديه أو بما يكتسبه من الوالدين أو من الثقافة ، وأثناء عملية النمو فأن الأطفال يتعلمون التفكير والشعور حول أنفسهم وحول الآخرين ، فعندما ترتبط انفعالات مثل الحب والسرور بفكرة (هذا جيد) تتكون لديهم انفعالات إنسانية إيجابية وعندما ترتبط انفعالات مثل الغضب والاكتئاب بفكرة (هذا سيء) فإنها تصبح انفعالات سلبية ، وبذلك فأن الأشياء التي تعلمناها عن المواقف ، وارتبطت به وكذلك مدركاتنا له هي التي شكلت موقفاً سلبياً أو غير سار. (الخطيب ١٤٢٣هـ، ٣٩٣)

كما يفسر الباحث النتائج التي تم التوصل إليها من خلال تنوع الأساليب التي اتبعها البرنامج الإرشادي في إدارة الجلسات الإرشادية ، والتعامل مع أعضاء المجموعة الإرشادية في إطار من المودة والإخاء وإشعار المراهق بذاته الأمر الذي يعزز من ثقته بنفسه ويتيح له المجال للتفاعل الايجابي مع المرشد وبقية المسترشدين ومع العملية الإرشادية ، وذلك عامل معزز لتحقيق الاستفادة من البرنامج الإرشادي .

كما يفسر الباحث النتائج التي تم التوصل إليها في إطار التفاعل الذي أبداه أفراد المجموعة التجريبية ، وسعيهم الواضح في الوصول إلى درجة من إحداث التغير في أشكال سلوكهم بناءً على التغير في أنماط التفكير لديهم ، وبالتالي فان السعي إلى التغير، والتأكيد عليه في الممارسة الإرشادية يعد جانباً مهماً في تحقيق الأهداف المرجوة من استخدام الإرشاد العقلاني ،والتغير الذي يعنيه الباحث هنا هو رفض بعض الأحكام النقدية الجارحة التي قد يتعرض لها المراهق أحيانا من الآخرين من المحيطين به، والذين قد يوصمونه ببعض العبارات الجارحة ،وتشكل له هذه الخبرات أفكار خاطئة حول ذاته أو قدراته، وهذا يتفق وما ذكره الغامدي (٢٠٠٥م،٣١٨) بقوله أن المعالج من خلال استخدام فنيات الإرشاد السلوكي المعرفي يجب أن يأخذ في الاعتبار استخدام التغير في البيئة الاجتماعية لإحداث التغير في الشخصية ، فالمعالج يعرف أن بعض أخطاءنا الفكرية قد تكون مكتسبة نتيجة لإحباطات خارجية أو فشل سابق.

كما يفسر الباحث النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء التفاعل الايجابي الذي أبده أعضاء المجموعة الإرشادية ، وهذا ما لمسه الباحث من خلال استجابة الأعضاء لعملية التعلم " البرنامج الإرشادي " وتلك الاستجابة كانت المحرض الأساسي لإحداث عملية التغير في أنماط السلوك لديهم.

كما يفسر الباحث النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء التنوع الكمي والكيفي للفنيات والأساليب الإرشادية التي اعتمدها البرنامج الإرشادي ، واستخدمت أثناء الجلسات الإرشادية حيث ساهمت الفنيات المتنوعة التي تمثل تكنيكات أساسية في الإرشاد العقلاني الانفعالي وتسهم في تحقيق الأهداف المأمولة من العملية الإرشادية ، فقد اعتمد البرنامج الإرشادي على فنيات معرفية وسلوكية وانفعالية ، فمن الفنيات المعرفية التي اعتمدها البرنامج فنيات كالحوار والمناقشة الجماعية ، حيث تعد فنية المناقشة الجماعية فنية أساسية في الإرشاد الجمعي كونها تركز بشكل أساسي على التفاعل والاتصال بين أعضاء الجماعة ، ومن خلال ذلك التفاعل يتم تبادل الآراء واتخاذ القرارات ، ومن ثم تقويم النتائج ، حيث تتيح هذه الفنية ممارسة إرشادية تقوم على الفهم لجميع الخبرات الماضية ، وإدراك الواقع من خلال مواقف تعليمية وفي إطار من الحوار المتبادل ، والتعاون مع الآخرين والتقبل المتبادل بين أعضاء الجماعة الإرشادية .

كما ساهمت الفنيات السلوكية مثل الواجبات المنزلية وهي من الفنيات التي تعمل على مساعدة المسترشد أو عضو الجماعة الإرشادية على مناقشة أفكاره غير العقلانية والمراجعة الدائمة لها ، والتي تؤدي بدورها إلى التشوهات المعرفية في بنية التفكير مما يدفع العضو إلى الإقدام على السلوكيات غير السوية والتي تقابل بالرفض من المحيطين بالفرد . وقد ساهمت هذه الفنية في مساعدة المسترشدين على الاستفادة من تطبيق المهارات والخبرات التي تعلموها في الجلسات الإرشادية في المواقف الحياتية العامة خارج إطار الجماعة الإرشادية وهنا يؤكد الطيب (١٩٩٧م، ١٩٠) أن الإرشاد العقلاني الانفعالي يركز على الواجبات المنزلية لما لها من أهمية بالغة في تحقيق أهدافه ،وإستمراريته، ومساعدة المسترشدين على تطبيق الإجراءات العلاجية للجلسات حتى يتسنى لهم مواجهة أي اضطرابات انفعالية في المستقبل .ولذا فأن كثير من الممارسات السلوكية التي يتم التدرب على تطبيقها ومحاولة اكتسابها تفقد خاصيتها في التأثير إذا لم يتم التدريب عليها ، وهذا ما يؤكده الحبشي (٢٠٠٦م، ١٠٦) بان التحسن في الجلسات التدريبية احتمال استمراره ضئيل ، إذا لم يتم ممارسة المهارات التي تم التدريب عليها في مواقف الحياة الواقعية – خارج جلسات التدريب – لذلك ففي نهاية كل جلسة يعطى لأفراد المجموعة التجريبية واجباً منزلياً محدداً يقومون فيه بممارسة المهارات التي تم تعلمها واكتسابها داخل كل جلسة، وتكون بداية الممارسة من الجلسة الثانية في الغالب

كما يفسر الباحث النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة إلى حاجة الطلاب الماسة إلى تقديم البرامج الإرشادية المتنوعة التي تستند على الاتجاهات النظرية المتعددة التي يزخر بها مجال الإرشاد النفسي، حيث يعد السلوك غير السوي نتيجة لتفاعل مجموعة من العوامل ، وذلك يستدعي التدخل بالعمل على تصميم البرامج العلاجية والإرشادية المتنوعة، والتي تهدف إلى التقليل من تلك السلوكيات ، والاستفادة من الطاقات والإمكانيات الكامنة في نفوس هؤلاء المراهقين ،حيث يشير العمرية (٢٠٠٥م، ٨٦) إلى أهمية أن تدخل الدراسات النفسية في المدارس الثانوية والمعاهد العالية على اختلاف أنواعها ، وذلك لمساعدة المراهقين على تفهم أنفسهم ، والتعرف على مشاعرهم ، واكتشاف إمكانياتهم وطاقاتهم ، والعمل على حسن استغلالهم لهذه الطاقات والإمكانات .

كما يشير موسى (١٩٩٨م،٢٠١) إلى الأهمية الكبرى التي تحتلها المدرسة من الناحية التربوية لأنها تستطيع تعليم الطلاب طرق التفاعل الايجابي مع الغير ، وتكوين علاقات ايجابية اجتماعية مع الآخرين .

وهذا يبرز الأثر الهام لإعداد البرامج الإرشادية في المؤسسات التربوية ، وتقديم الخدمات الإرشادية للطلاب وفق أسس علمية تُركز على الجوانب الوقائية والنمائية والعلاجية .إن النتائج المتحصلة من البرنامج الإرشادي تؤكد على مبدأ هام من مبادئ الإرشاد النفسي ، ومسلمة عامة ، وهي مرونة السلوك الإنساني وقابليته للتعديل والتغير ، فإذا وجهت الجهود وسخرت البرامج الإرشادية للتعامل مع أشكال السلوكيات غير السوية ، سواءً كان ذلك مع العاديين أو غير العاديين، فأن ذلك وبلا شك سوف يثمر في تعديل الممارسات غير السوية . والبرامج الإرشادية على اختلاف اتجاهاتها النظرية وبمقاييس إحصائية أثبتت تأثيرها الملموس وبنسب متفاوتة .

كما يفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء السمة الهامة من سمات الشخصية السوية وهو أن الفرد يعدل من سلوكه دائماً بناء على الخبرات التي تمر به ، فهو يغير ويعدل من سلوكه حسب ما تعلمه من المواقف السابقة ، وبشكل خاص المواقف ذات العلاقة بالموقف الذي يقف فيه ، فكل موقف يمر به يضيف له مجموعة من الخبرات الجديدة مما يجعله قادر على مواجهة المواقف التالية. (كفافي،٢٠٠٣م٢٥)

الفرض الثاني

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبعدي على أبعاد مقياس السلوك الفوضوي ، ودرجته الكلية .
وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار (ت) T– test والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (٢٣)
الفروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي للسلوك الفوضوي لدى أفراد المجموعة الضابطة

المتغير	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
الإثارة والإزعاج	القبلي ن=١٢	٢٤.٩١	١.٥٦	.٣٣٠	.٧٤٨	لا توجد فروق
	البعدي ن=١٢	٢٥.٠٨	١.٨٣			
العدوان	القبلي ن =١٢	٢٥.٥٠	١.٨٨	١.٠٩٣	.٢٩٨	لا توجد فروق
	البعدي ن =١٢	٢٦.٤١	١.٩٧			
التخريب	القبلي ن=١٢	٢٠.٥٠	٢.١٥	.٢٢٦	.٨٢٥	لا توجد فروق
	البعدي ن=١٢	٢٠.٦٦	١.٦١			
مخالفة الأنظمة والتعليمات	القبلي ن=١٢	٢٣.٧٥	١.٤٨	.١٥٠	.٨٨٤	لا توجد فروق
	البعدي ن=١٢	٢٣.٦٧	١.٧٢			
الدرجة الكلية	القبلي ن=١٢	٩٤.٦٦	٣.٠١	.٨٢٩	.٤٢٥	لا توجد فروق
	البعدي =١٢	٩٥.٨٣	٢.٨٨			

يتضح من نتائج الجدول السابق رقم (٢٣)عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجة الكلية للسلوك الفوضوي في كل من القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة وذلك في الأبعاد الاتيه (الإثارة والإزعاج، العدوان ،التخريب ،مخالفة الأنظمة والتعليمات) وكذلك في الدرجة الكلية ، وللتأكد من صحة هذه النتائج التي تم حسابها بواسطة الأسلوب الإحصائي البارامتري قام الباحث باستخدام الإحصاء اللابارامتري والمتمثل في تطبيق اختبار"ويلكوكسون" والجدول (٢٤) يوضح ذلك .

جدول (٢٤)

الفروق بين القياس القبلي والبعدي للسلوك الفوضوي لدى المجموعة الضابطة باستخدام اختبار ويلكوكسون

المتغير	القياس	متوسط الرتب السالبة	متوسط الرتب الموجبة	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
الإثارة والإزعاج	قبلي- بعدي	٣ .٠٠	٥.٣٣	-.٣٤٥	.٧٣٠	لا توجد فروق
العدوان	قبلي- بعدي	٥.٢٥	٧.١٣	-١.٤٢٢	.١٥٥	لا توجد فروق
التخريب	قبلي – بعدي	٦.٧٥	٤.٦٧	-.٠٥٢	.٩٥٩	لا توجد فروق
مخالفة الأنظمة والتعليمات	قبلي – بعدي	٤.٨٣	٣ .٣٨	-.٠٨٥	.٩٣٢	لا توجد فروق
المجموع الكلي	قبلي – بعدي	٥.١٠	٦,٧٥	-.٦٧٠	.٥٠٣	لا توجد فروق

وتشير النتائج المتحصلة في الجدول رقم (٢٤) إلى عدم وجود فروق لدى أفراد المجموعة الضابطة في أبعاد السلوك الفوضوي في القياسين القبلي والبعدي والدرجة الكلية للأبعاد المتضمنة في المقياس ، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات (عمر وصايغ،١٩٨٣م؛ باشن، ١٩٨٩ ؛العمايرة ،١٩٩١م؛أبوعبيد١٩٩١م؛صبري،١٩٩٣م؛ ابوغوش ١٩٩٣م؛القصاص ٢٠٠٢م) والتي أشارت جميعها إلى عدم وجود أي تحسن لدى أفراد المجموعة الضابطة والذين لم يخضعوا للبرنامج الإرشادي والذي طبق على اقرأنهم في المجموعة التجريبية ، وتتناغم هذه النتائج مع نتائج الفرض السابق والذي أشار إلى فعالية الممارسة الإرشادية لخفض السلوك الفوضوي ولتؤكد أيضا على أن مستوى السلوك الفوضوي والممارس من قبل الطلاب في المرحلة الثانوية يبقى ويزداد في ظل غياب أو عدم تقديم المساعدة الإرشادية اللازمة ، ويفسر الباحث ذلك نظراً لكون السلوك الفوضوي بأبعاده الأربعة (الإثارة والإزعاج ، والعدوان ،التخريب، ومخالفة الأنظمة والتعليمات)يعد مشكلة مؤرقة لجميع المهتمين بالشأن التربوي والتعليمي، وكذلك الأسرة وذلك لان السلوك الفوضوي وهو احد الاضطرابات السلوكية التي ظهرت مؤخرا كمفهوم نفسي حديث، والذي يؤكد المهتمون بالصحة النفسية أنه يزداد كماً ونوعاً في ظل عدم وجود الأساليب الصحيحة للتعامل

معه ، ومحاولة التقليل منه بإتباع الممارسات الإرشادية التي تستند على أسس عملية خاصة إذا ما حدث ذلك في المرحلة العمرية التي تعرف بالمراهقة والتي يطلق عليها الكثير المهتمين بدراسة النمو والإرشاد النفسي المرحلة العمرية الحرجة ، ويتفق ذلك مع ما أشارت اليه سعدية بهادر(١٩٨٠م، ٣٨) من أن المراهقة توصف بأنها مرحلة المشكلات ، ويوصف السلوك الصادر من المراهق أيا كان نوعه أو مظهره بالمتاعب والمشكلات بدرجة تفوق غيرها من المراحل ، ويعتبر الكبار المراهق شخصاً مشكلاً تجاه نفسه وتجاه غيره ، ويرجع ذلك إلى أن المراهق شخص غير متكيف لدوره الجديد في الحياة ، مضطرب ، متمرد عنيد عدواني ..الخ ، لذا أكدت معظم الدراسات العلمية التي أجريت على المراهقين كثرة مشاكل المراهقين ، وتنوعها وتوجيه الاهتمامات إلى التخلص منها ، وإيجاد الحلول المناسبة .

كما يؤكد كفافي (٢٠٠٣م،١٤٠) على أن السلوك العدواني من أكثر المشكلات التي تظهر في سن المراهقة ، أو طوال العقد الثاني من العمر ، لإن طبيعة المرحلة النمائية تُيسر ذلك السلوك .

ويفسر الباحث ثبات مستوى السلوك الفوضوي لدى أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي بان الحاجة ماسة إلى تقديم الخدمات الإرشادية في مختلف المراحل العمرية ، ولكن في مرحلة المراهقة تبرز الحاجة وبشكل كبير إلى تقديم الخدمات الإرشادية وتصميم البرامج الإرشادية المتنوعة ، من اجل التعامل مع المراهقين ، وإذا لم يتمكن القائمون على المؤسسات الاجتماعية والتربوية من إيجاد المنافذ التي تمتص طاقات الشباب ، وتعمل على إعداد البرامج التي تستثمر إمكاناتهم ومواهبهم وطاقتهم، وتقديم المساعدة التوجيهية والإرشادية ، فان المشكلات المتعددة في مرحلة المراهقة سوف تتزايد ، وتشكل ظواهر سلبية تحد من تطور المجتمع ، وتنذر بشيوع الاضطرابات التي تصدع بنيانه ، ونظير ذلك فقد وجهت الجهود إلى إعداد البحوث والدراسات التي تهتم بالمراهقين ومشكلاتهم. إدراكاً بشيوع المشكلات السلوكية في هذه المرحلة ، وهنا يشير عقل (٢٠٠٠م، ١٣) إلى أن الدراسات خلال الثلاثين عاماً أكدت على أن هناك حاجة ملحة إلى الخدمات الإرشادية ، ومن هذه الدراسات :

١- دراسة "منيرة حلمي ١٩٦٥م" وأجريت في مصر عن مشكلات المراهقات وحاجاتهن الإرشادية.

٢- دراسة "حسين ١٩٧٣م" وأجريت في الأردن حول مشكلات المراهقة وآليات المساعدة للمراهقين .

٣- دراسة " بهادر ١٩٨٠م" وأجريت في الكويت على عينة من الطلاب في المرحلة الثانوية ، والمشكلات النفسية والتربوية التي يعانون منها .

٤- دراسة "عمر ١٩٨٣م" وأجريت في الكويت عن الحاجات النفسية للمراهقين والمراهقات

٥- دراسة " الدوسري ١٩٨١م" وأجريت في السعودية لتحديد الحاجات الإرشادية لطلبة المدارس الثانوية .

٦- دراسة "المفدى ١٩٩٣م" وأجريت على عينة من (١٩٠٧) من طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية في دول الخليج العربي .

وجميع هذه الدراسات أشارت إلى عدد من الحقائق التي تؤكد في مجموعها على أن الطلبة في مرحلة المراهقة في حاجة ماسة إلى برامج الإرشاد النفسي والتربوي والأكاديمي والمهني ، ولابد من وجود مراكز إرشادية متخصصة يتولاها مرشدون متخصصون يتم إعدادهم علمياً ومهنياً ويقومون بخدمات التخطيط والإشراف والمتابعة للخدمات الإرشادية المقدمة في المدارس والجامعات.

ويؤكد الباحث على أهمية الدور الذي يتبناه الإرشاد النفسي في تحقيق التوافق والصحة النفسية للمراهقين ، حيث يتيح الفرصة في هذه المرحلة العمرية لتشكيل قيم التوافق والاندماج السوي مع الكيان الاجتماعي ، والمساهمة الفاعلة من خلال حاجته إلى الإرشاد وصولاً إلى تكوين الشخصية السوية ، وإذا لم تُهيُأ للمراهق هذه الفرصة ، فإن ذلك قد يدفعه إلى الإقدام على بعض الممارسات غير السوية والتي تقابل بالرفض من قبل المجتمع .وهذا يتفق تماماً مع ما أشار إليه زهران (١٩٩٤م،٢٢٩) بأن الحاجة إلى التوجيه والإرشاد النفسي تعد من أهم الحاجات لدى الفرد ، مثلها مثل الحاجة إلى الأمن والحب والانجاز والنجاح .

وما ذكرته كلير فهيم(٢٠٠٧م، ٢٠) من ضرورة العناية بحياة المراهقين من أجل مساعدتهم على التخلص من متاعبهم النفسية ، والعمل على إشباع حاجاتهم النفسية ومنها الحاجة إلى التوجيه وضبط السلوك ، وتبصيره بالسلوك المقبول والسلوك المرفوض ، مما يؤدي إلى تمتعه بالصحة النفسية والتكيف مع الحياة بمشاكلها وأفراحها دون متاعب نفسية .

ويفسر الباحث استمرار السلوك الفوضوي لدى أفراد المجموعة الضابطة إلى عدم تمكنهم من الاستفادة من البرنامج الإرشادي، ومن أساليب التدخل المتبعة في جلسات البرنامج ، والذي ركز على الحوار الهادي مع أفراد المجموعة التي خضعت للتجربة "التجريبية "وعمل على إحلال نماذج من الممارسات السلوكية السوية ، وزوّد الأفراد بأليات التعامل مع المواقف الحياتية المتنوعة ،سواء كان ذلك في البيئة المدرسية أو الحياة الاجتماعية ، وهنا يشير اشهبون(د.ت، ٥) إلى أهمية القيام بتدريب المراهق على التخلص من أوجه القصور لديه

والتي قد تكون السبب المباشر أو غير المباشر في حدوث السلوك العنيف وذلك من خلال القيام بتدريبه على اكتساب المهارات الاجتماعية ، وعلى استخدام اللغة بدلاً من العنف ، وتحمل الإحباط ، وتأجيل التعبير عن الانفعالات ، وعلى التفوق في الدراسة .

كما يفسر الباحث استمرارية وجود السلوك الفوضوي لدى أفراد المجموعة الضابطة إلى استمرار الوسط التربوي والأسري بالشكل السابق للمراهق وعدم إحداث أي جوانب تغير في ذلك الوسط من خلال العزوف عن تعريض أفراد المجموعة لأنماط متنوعة من الخبرات المساعدة في تشكيل السلوك الشخصي ، وعدم تزويدهم بالمعارف التي تمكنهم من الفهم الحقيقي والواقعي للبيئة المدرسية وإدراك القيمة الحقيقية لمفهوم الانضباط المدرسي وأهمية الالتزام بالنظم والتعليمات المدرسية ، لان تلك المعطيات من شأنها أن تعمل على إعادة تشكيل النظرة إلى مراجعة السلوك الصادر من الطلاب ، والالتزام بالسلوك السوي ، وهذا ما افتقده أفراد المجموعة الضابطة والتي لم يتعرض إفرادها لنفس الخبرات والنماذج المعرفية الإرشادية التي تعرض لها أفراد المجموعة التجريبية ، وشكلت فروقاً دالة إحصائيا في أنماط سلوكهم بين القياسين القبلي والبعدي .

ويرى الباحث إن النتائج التي تم التوصل إليها أكدت أهمية ارتباط المستوى الاقتصادي والاجتماعي بالسلوك الفوضوي ، حيث تعد الأوضاع الأسرية القائمة على الأساليب التربوية غير السوية من أشكال التأنيب ، والحرمان والغلظة في التعامل من قبل الأسر مع الأبناء والتي يعيشها أفراد الدراسة مسؤولة إلى حد ما عن ما يقومون به من سلوك يتسم بالفوضى في المحيط المدرسي والباحث يعزز هذا الاستنتاج من خلال العناصر الآتية :

١-ضعف المتابعة الأسرية .

٢-المستوى الاقتصادي المتدني، وعدم قدرة بعض الأسر على مقابلة مطالب الأبناء المتزايدة في مرحلة المراهقة .

٣- محدودية المستوى التعليمي للوالدين والذي انعكس أثره في عدم الاهتمام بالتحصيل الدراسي.

٤- عدم إدراك القيمة الحقيقية لمفاهيم تتعلق بالتربية والتعليم .

٥-إنتهاج الأساليب البدائية في التعامل مع السلوكيات الفوضوية من قبل الآباء والمعلمين .

٦- عدم الوعي بأهمية الدور التكاملي للمنزل في تتمة دور المدرسة في البناء المعرفي والتربوي والاجتماعي للأبناء .

وهذا ينسجم وما أشار إليه زهران(١٩٩٥م،٤٣٨) بان اضطراب الجو النفسي في الأسرة ، والتربية المتزمتة ، وسيطرة الوالدين ، وضعف المستوى الاقتصادي والاجتماعي تؤدي إلى تشكيل مراهقة إنسحابية إنطوائية وشخصية عدوانية ومتمردة . كما يتفق هذا الاستنتاج وما

أكدته بثينة عمارة (٢٠٠٠م، ٥١) بان الأوضاع الإقتصادية والإجتماعية تشكل عوامل مهمة في تنمية السلوك الجانح ، حيث يحصل الفرد على إشباع بديل لما افتقده في الأسرة .

وما ذكرته حنان طفش (٢٠٠٢م،٢٢٣) من نتائج دراسة بكر (١٩٩٧)والتي ذكرت أن الحرمان من التوجيه الوالدي والمعاملة الأسرية القاسية والضرب وفقدان الحنان من أهم الأسباب وراء انخفاض الثقة بالنفس والقدرات وتعاطي المخدرات ، وما توصلت إليه دراسة مندي(١٩٩٩) والتي أظهرت ارتباط فاعلية دور الأسرة بالتعامل الفعال في المراهقة . وما أشارت إليه (O'Connor ,1994) من أن الأحداث العنيفين جاءوا من خلفيات اقتصادية واجتماعية منخفضة .

وهنا يؤكد الباحث على أهمية تقديم المساعدة الإرشادية المناسبة وفق أسس علمية ومنهجية تراعي الحاجات والمطالب وذلك لجميع فئات الطلاب ، ويستشهد الباحث هنا بنتائج القياس للمجموعة الضابطة والتي استمر أفرادها في انتهاج السلوك الفوضوي في محيط المدرسة وذلك لكونهم لم يخضعوا لأي مساعدة إرشادية، ولم يتم تعرضهم لنفس الخبرات التي تعرض لها أفراد المجموعة التجريبية .

كما يفسر الباحث عدم وجود فروق في أداء أفراد المجموعة الضابطة بين القياسين القبلي والبعدي إلى عدم توفر الفرص التعليمية والانفعالية والسلوكية التي أتيحت لأعضاء المجموعة التجريبية ، واحتياج أعضاء المجموعة الضابطة إلى الشخص الذي يعمل على القيام بتوجيههم التوجيه السليم ، والعمل على تبصيرهم بالأساليب السلوكية الصحيحة والسوية والتي تحظى بالقبول الاجتماعي ، الأمر الذي يعزز من تطوير مهارات التحليل للأفكار المولدة للمشاعر والسلوكيات ، والعمل على اكتساب الطرق البديلة للأنماط السلوكية غير السوية ، وذلك كان عاملاً موثراً في عدم حدوث أي تغير في سلوك أعضاء المجموعة الضابطة ، وذلك لإن المحصلة الختامية من العملية الإرشادية تذهب إلى حد زيادة استبصار الفرد بذاته ، وبالتالي فهي عملية تعليمية . وهذا يتفق مع ما أشار إليه كفافي (١٩٩٩م،١١) بأن العملية الإرشادية تقوم على زيادة استبصار الفرد بذاته ، وتؤكد بذلك عملية التعلم من حيث اهتمامها بتحويل أفكار الأفراد ومشاعرهم وسلوكهم نحو ذواتهم ،ونحو الآخرين ، فالفرد الذي يمر بخبرة إرشادية ناجحة فانه يمر بخبرة نمو وارتقاء نفسي في ذات الوقت .

كما يفسر الباحث استمرار السلوك الفوضوي لدى أفراد المجموعة الضابطة إلى الرفض الدائم الذي يتعرض له المراهق بشكل عام نتيجة لإقدامه على بعض الممارسات السلوكية التي لا تروق للكبار ،أو تخرج في بعض الأحيان عن نسق المقبول والمرفوض الذي سنه هؤلاء المؤثرين في حياة المراهق، وكذلك عدم شعور المراهق اياً كان سلوكه بالقبول كشخص له قيمته وكرامته ، وهذا ما أكدته كثير من النظريات الإرشادية في أهمية التعامل مع السلوك

وليس مع الفرد ، وبالتالي فإننا كثيراً ما نلاحظ الرفض الدائم للطلاب ذوي السلوك الفوضوي أو المشاغب من قبل التربويين ، وعدم السعي إلى تفهم أوضاعهم ومحاولة تقديم المساندة النفسية والتربوية اللازمة لهم ، وهذا الرفض ربما يدفعهم في أحيان كثيرة إلى محاولة لفت الأنظار وإشعار المحيطين بوجودهم عن طريق بعض الممارسات غير السوية، وهذا يتفق تماما مع ما ذكره العيسوي(١٩٨٦م،١١٧) من أن التراث السيكولوجي يوحي بأن جزءً كبيراً من معاناة المراهق يرجع إلى أسلوب التعامل معه .

ويرى الباحث أن النتائج التي تم التوصل إليها تشير إلى مبدأ هام جداً في العمل الإرشادي وهو يتمثل في استعداد الفرد للتوجيه والإرشاد وتوفر الدافعية لتلقي المساعدة الإرشادية ، والسعي دوماً إلى تلمس الحلول المناسبة للمشكلات التي يواجهها ،بما يساعده على التوافق مع المحيط الذي يعيش فيه ، وهو وفق هذا الأساس فانه أي الفرد في أي مجال من مجالات الحياة يحاول دوماً تلمس أفضل الحلول التي تقف أمام إشباع حاجاته ، وذات الأمر ينطبق على أفراد المجموعة الضابطة فهم بحاجة إلى المساعدة الإرشادية ولديهم الدافعية للاستفادة منه . وهذا ينسجم وما أشار إليه جمل الليل (١٩٩٨م،٣٢) من وجود دافعية للفرد واستعداده للتوجيه والإرشاد، الأمر الذي يجعل من العمل الإرشادي مع الفرد عملاً ناجحاً ومثمراً، متى ما كان محتاجاً إليه ، وفي هذه الحالة يحقق الإرشاد النفسي اكبر قدر ممكن من النتائج الايجابية .

الفرض الثالث

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ودرجات أفراد المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس السلوك الفوضوي، ودرجته الكلية بعد تنفيذ البرنامج الإرشادي لصالح المجموعة الضابطة ، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار(ت)T – test والجدول (٢٥) يوضح ذلك .

جدول (٢٥).

الفروق بين المتوسطات للمجموعتين الضابطة و التجريبية في القياس البعدي للسلوك الفوضوي

المتغير	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	إتجاه الفروق
الإثارة والإزعاج	الضابطة ن=١٢	٢٥.٠٨	١.٨٣	١٢.٨٩	٠.٠١	فروق لصالح المجموعة الضابطة
	التجريبية =١٢	١٥.٥٨	١.٩٧			
العدوان	الضابطة ن =١٢	٢٦.٤٦	١.٩٧	١٢.٥٦	٠.٠١	فروق لصالح المجموعة الضابطة
	التجريبية =١٢	١٥.٧٥	٢.١٧			
التخريب	الضابطة ن=١٢	٢٠.٦٦	١.٦١	١٠.٤٢	٠.٠١	فروق لصالح المجموعة الضابطة
	التجريبية ن=١٢	١٣.٣٣	١.٨٢			
مخالفة الأنظمة والتعليمات	الضابطة ن=١٢	٢٣.٦٧	١.٧٢	١٠.٨٨	٠.٠١	فروق لصالح المجموعة الضابطة
	التجريبية ن=١٢	١٥.٣٣	٢.٠١			
الدرجة الكلية	الضابطة ن=١٢	**٩٥.٨٣**	**٢.٨٨**	٢١.٥٢	٠.٠١	فروق لصالح المجموعة الضابطة
	التجريبية ن= ١٢	٦٠.٠٠	**٤.٩٩**			

يتضح من نتائج الجدول رقم (٢٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في أبعاد مقياس السلوك الفوضوي ، وكذلك في متوسطات الدرجة الكلية لمقياس السلوك الفوضوي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وذلك لصالح المجموعة الضابطة ، وهو ما يعني به الباحث أن متوسط درجات المجموعة التجريبية قد أنخفض عن متوسط المجموعة الضابطة ، بعد تنفيذ البرنامج الإرشادي مما يشير إلى تحقق صحة هذا الفرض وللتحقق من صحة النتائج التي تم التوصل إليها باستخدام اختبار"t" في هذا الفرض عمد الباحث إلى استخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري المتمثل في اختبار" مان – وتني"

والجدول التالي رقم (٢٦) يوضح ذلك

جدول (٢٦)

الفروق بين متوسطات المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي باستخدام اختبار "مان – وتني"

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	قيمة u	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
الإثارة والإزعاج	الضابطة ن=١٢	١٨.٥٠	٠٠٠.	٠.٠١	فروق للمجموعة الضابطة
	التجريبيةن= ١٢	٦.٥٠			
العدوان	الضابطة ن=١٢	١٨.٥٠	٠٠٠.	٠.٠١	فروق للمجموعة الضابطة
	التجريبية ن=١٢	٦.٥٠			
التخريب	الضابطة ن=١٢	١٨.٥٠	٠٠٠.	٠.٠١	فروق للمجموعة الضابطة
	التجريبية ن=١٢	٦.٥٠			
مخالفة الأنظمة والتعليمات	الضابطة ن=١٢	١٨.٥٠	٠٠٠.	٠.٠١	فروق للمجموعة الضابطة
	التجريبية ن=١٢	٦.٥٠			
الدرجة الكلية	الضابطة ن=١٢	**١٨.٥٠**	٠٠٠.	٠.٠١	فروق للمجموعة الضابطة
	التجريبية ن=١٢	**٦.٥٠**			

وتشير النتائج في الجدول رقم (٢٦) التي تم التوصل إليها إلى فعالية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي والذي هدف إلى خفض السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ، وقد ظهر ذلك لدى أفراد المجموعة التجريبية والتي خضعت للبرنامج الإرشادي في حين لم يظهر لدى أفراد المجموعة الضابطة والتي لم يخضع أفرادها لذات البرنامج الإرشادي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات كلا من (عمر وصايغ ١٩٨٣م، باشن ١٩٨٩م ، العمايرة، ١٩٩١م ؛أبوعبيد ،١٩٩١م؛ صبري ١٩٩٣م؛ أبوغوش ١٩٩٣؛القصاص ،٢٠٠٢م) والتي أكدت جميعها فاعلية البرامج الإرشادية في خفض حدة سلوك الفوضى والشغب لأفراد المجموعة التجريبية والذين تم التطبيق عليهم مقارنة بنتائج المجموعة الضابطة والذين لم يطبق عليهم أي برنامج إرشادي ، وبالتالي لم يطرأ أي تحسن في سلوكهم داخل المدرسة ويفسر الباحث ذلك في ضوء الأثر الايجابي لمحتوى البرنامج الإرشادي والذي عمل على إعادة البناء المعرفي طبقا لمجموعة من الأهداف تتمحور حول أهمية إدراك إن غاية الإرشاد العقلاني الانفعالي هو أن تظل العملية الإرشادية تكتسب البعد الفلسفي وليس مجرد البعد

السيكوديناميي ، وأن تستخدم هذا البعد في تغير طرق التفكير المتأصلة أو بعضها ، وذلك حول ذات الفرد وحول الآخرين وحول العالم الذي نعيش فيه ، ومن ثم تصبح في النهايـــة فكريـــا وانفعاليا وسلوكيا اقل إيذاء وخذلانا لذاتها . وإذا لم تحدث العملية الإرشادية تغيرًا شاملاً فـــي اتجاهاتها نتيجة الممارسة الإرشادية فإنها يمكن أن تتحسن ولكنها لا تزال بعيدة عن نمـــوذج الإرشاد العقلاني الانفعالي وهو التغير الأساسي للشخصية .

كما يرى الباحث أن هذه النتيجة التي تم التوصل إليها تعود إلى ارتكاز الإرشـــاد العقلانـــي الانفعالي على عدد من الفروض الخاصة بفنياته المتنوعة ، والتي أستند إليهـــا الباحـــث فـــي الإطار النظري ومنها العمل على التنفيس عن الانفعالات المختلـــة وظيفيـــاً مثـــل الغضـــب والعدائية والغيظ والعدوان ، وذلك بواسطة مســـاعدة أفـــراد عينـــة الدراســـة " المجموعـــة التجريبية"على محاولة التعرف على الأفكار غير العقلانية ، والتي تشكل أنماط الاســـتجابات الصادرة منهم ، والعمل على استبدالها بأفكار أخرى جديدة أكثر عقلانية ، تمكن الفرد من أن يتخلى عن الانفعالات الضارة ، والمرشد العقلاني يساعد العميل " المسترشد" على اتخاذ فلسفة عقلانية جديدة تحقق له الصحة النفسية ، وتجعله قادراً على كظم غيظه وغضبه وترك هـــذه الانفعالات المختلة وظيفياً .

كما يفسر الباحث هذه النتائج في ضوء التنوع والتميز للفنيات الإرشادية للاتجاه العقلاني الانفعالي ، وقد استفاد الباحث من ذلك التنوع بما يؤكد فاعلية تلك الفنيات المستخدمة للتعامل مع الطلاب وعينة الدراسة والتنوع الذي يتميز به الاتجاه العقلاني الانفعالي من فنيات معرفية وفنيات انفعالية وفنيات سلوكية والتي تعمل جميعها على استخدام الأساليب العملية في التفكير وكذلك العمل على استخدام الأساليب التربوية والمعرفية وربط الأحداث بالنتائج الأمر الذي يؤكد تميز الاتجاه العقلاني الانفعالي كاتجاه علمي يركز على تنمية التفكير الايجابي أو التفكير العقلاني، ودحض الأفكار الخاطئة من خلال ممارسة العديد من الفنيات الإرشادية أثناء العمل الإرشادي ، وهنا يشير عمارة (١٩٨٥م)إلى أن "إليس" قد توسع في استخدام الإرشاد العقلاني الانفعالي في التعامل مع المضطربين سلوكيا والذين يعملون على الإقدام على السلوكيات المضادة للمجتمع ويصعب التعامل معهم من خلال الأساليب الإرشادية والعلاجية الأخرى حيث قد أوضح بالنتائج أن الإرشاد العقلاني الانفعالي حقق نتائج ايجابية أفضل من التحليل النفسي الكلاسيكي وكذلك التحليل النفسي التوجيهي،كما أشار إلى أنه تعامل بفاعلية مع الراشدين الخارجين على القانون والأحداث .

وبناء على فاعلية الإرشاد العقلاني في التعامل مع كثير من المشكلات السلوكية فان من المُسلم به أن ينخفض السلوك الفوضوي لدى أفراد المجموعة التجريبية بالمقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة الأمر الذي يؤكد فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم .

كما ويعزي الباحث السبب في وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة إلى تعرض أفراد المجموعة التجريبية لجملة من الخبرات والمواقف التي عملت على تنمية مهارات التفكير السوي ، والتركيز على إكسابهم الطرق البديلة والمناسبة من اجل التعامل مع الآخرين خصوصاً داخل البيئة المدرسية ، وبشكل عام في المجتمع الذي يعيشون فيه ، حيث عمد الباحث على التأكيد خلال الجلسات الإرشادية على مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على محاولة تعديل التفكير غير العقلاني إلى صورة أكثر عقلانية من خلال النظر بعمق إلى نواتج بعض الممارسات السلوكية ، كما قام الباحث بتبصير أفراد المجموعة التجريبية بمجموعة من المهارات التي تساعدهم على مواجهة المواقف التي تدفعهم إلى الإقدام على السلوك الفوضوي ، من خلال التعرف على آليات التعامل مع تلك المواقف والتعرف على أسبابها ، ومحاولة تلمس الحلول المناسبة ، وصولاً إلى تحديد الأنماط السلوكية التي تحظى بالقبول الاجتماعي ، والتعامل مع الآخرين بفاعلية وإيجابية .

وساهمت الفنيات الإرشادية المتنوعة التي استخدمها الباحث والتي تنتمي إلى الإرشاد العقلاني الانفعالي في الجلسات الإرشادية في توفير النماذج السلوكية التي تتسق مع الإطار الاجتماعي المقبول ، كما عززت تلك الفنيات الإرشادية الرؤية المثالية للسلوكيات المقبولة ، حيث ساهمت فنية النمذجة في مساعدة أعضاء المجموعة الإرشادية على مشاهدة نماذج السلوك السوي والتي تتسم بالقبول ومحاولة التخلص من النماذج السلوكية غير السوية من خلال المشاهدة الحية لنموذج سلوكي واقعي أو نموذج كتابي ، وهنا يشير عقل (٢٠٠٠م، ٣١٤) "إلى أن النمذجة تستخدم في بناء السلوكيات المرغوبة ، وتعديل السلوكيات الرديئة ، وتظهر النمذجة كأسلوب لتعديل السلوك في ابسط صورة في مدارسنا، فإذا أردنا أن نُعلم طالباً الانضباط الصفي ، أو النظافة أو المشاركة أو القيام بالواجبات عمدنا إلى نقله إلى جانب طالب مجد ، ومحب له ، يعتبره نموذجاً له ، فيلاحظه ويقتدي به، ويتعلم منه السلوكيات المرغوبة " .

كما ساهمت فنية التدريب على الاسترخاء ، وهي من الفنيات المنتمية إلى الاتجاه السلوكي ، والتي تعمل على زيادة إدراك الفرد لمستوى الإثارة الفسيولوجية ، والانفعالية لديه ، وبالتالي تسعى إلى تحقيق الاتزان الانفعالي لجوانب الشخصية وذلك عندما يواجه الفرد مواقف استفزازية قد تدفعه إلى الإقدام على بعض الممارسات السلوكية غير السوية والمرفوضة، حيث يؤكد حسين (٢٠٠٧م، ١٣٢) أن الاسترخاء طريقة هامة في تنظيم مستوى الاستثارة الفسيولوجية والانفعالية وخفضها ، وذلك لأنها تزيد من وعي الفرد بمستوى الاستثارة الفسيولوجية الناتجة لديه عن الغضب ، والاسترخاء يكون ضرورياً في مواجهة المواقف الاستفزازية ، وما ينتج عنها من غضب وقلق ، وبالتالي فإن تعلم الاسترخاء يساعد على

خفض مستوى الاستثارة الانفعالية الناجمة عن الغضب ومن خلال الاسترخاء يتم تدريب الفرد على تخيل المواقف الاستفزازية والتهديدية والتي تستثير الغضب لديه ، وطرق التعامل معها تحت ظروف الاسترخاء .

كما ساعدت فنية التعزيز على مساعدة أفراد المجموعة الإرشادية على ضبط سلوكهم ، وزيادة تعلمهم للسلوكيات المرغوبة ، وبالتالي فإن التعزيز يركز على تشكيل السلوكيات التي تتسم بالفهم الكامل للمسئوليات ، والأدوار المطلوبة من الطلاب داخل المحيط المدرسي ، والتدريب على ممارسة تلك السلوكيات داخل المجموعة الإرشادية ، وهنا يشير زهران (٢٠٠٢م، ١٠٤) أن سكينر أكد على أنه من الأفضل والأكثر فاعلية تعزيز التعليم الصحيح بإثابته أكثر من العقاب على التعلم غير الصحيح .

كما أسهمت فنية لعب الدور في مساعدة أعضاء المجموعة الإرشادية على ضبط سلوكهم من خلال تعريضهم لمواقف تعمل على استثارة التوتر الانفعالي لديهم وتدفعهم للسلوك بطريقة غير سوية ، حيث قام المرشد بالمشاركة مع بعض أعضاء المجموعة الإرشادية بتمثيل بعض المواقف وأداء الأداور ، ومن ثم تقديم التغذية الراجعة المناسبة لتحديد الممارسات السوية ، والممارسات غير السوية، وتعد هذه الفنية من الفنيات الإرشادية التي تعمل على زيادة وعي المسترشد وتنمية إدراكه بمشكلته ، ومن ثم تدفعه إلى تعلم السلوك الجيد ، حيث يذكر عقل (٢٠٠٠م، ٣٢٦) " أن لعب الدور من الأساليب الإرشادية التي يعاد فيها تنظيم وبناء المجال النفسي والاجتماعي من جديد ، وتحقيق الاستبصار بمشكلته ، ومن ثم تعلم السلوك الجديد ، ويتم هذا الأسلوب من خلال قيام المسترشد بتمثيل أدوار معينة ، كما يتم من خلال التمثيل الكشف عن مشاعره ، ويسقطها على شخصيات الدور التمثيلي ، وينفس عن انفعالاته ويستبصر بذاته، ويعبر عن اتجاهاته وصراعاته ودوافعه".

كما يفسر الباحث الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات أفراد المجموعة الضابطة إلى فاعلية التدخل الإرشادي الذي تم من خلال البرنامج الإرشادي الذي وُجه إلى المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة ، والذي يتوافق مع الحاجة الماسة إلى الإرشاد أثناء المواقف التي يبرز فيها الحاجة إلى الإرشاد وهذا يتفق مع ما ذكره زهران (٢٠٠٢م،٣٤) أن الفرد والجماعة يحتاجون إلى التوجيه والإرشاد في كل مرحلة من مراحل النمو المتتالية ، والتي قد يصادف الفرد فيها مشكلات عادية ، وفترات حرجة ، مما يؤكد الحاجة إلى التوجيه والإرشاد ، وذلك نظراً لأن الحاجة إلى التوجيه والإرشاد من أهم الحاجات النفسية مثلها مثل الحاجة إلى الأمن والحب والانجاز والنجاح ...الخ .

ويشير الباحث إلى أن النتائج التي توصلت إليها الدراسة تؤكد إفتقاد المجموعة الضابطة للإرشاد الجماعي الذي يوفر للمستفيدين منه النمو المعرفي واكتساب المهارات اللازمة لحل

المشكلات وهذا يتناسب وما أشارت إليه (Hellings,1996,64) من فوائد الإرشاد الجماعي للمراهقين بما يوفره لهم من تدريب على حل المشكلات ، والتواصل الايجابي مع الآخرين، وفهم الذات ، والتعامل المعرفي .

وجميع ما تم الإشارة إليه في العرض السابق يتفق مع ما أشار إليه حتامله (٢٠٠٦م، ٣٢) في أن العلاج السلوكي المعرفي يعطي للمعالجين حرية تطبيق مدى واسع من الأساليب العلاجية ، بالإضافة إلى مرونة خاصة بتطبيق أساليب علاجية تتناسب مع شخصيات المستهدفين بالعلاج ، كما يقوم المرشد أثناء تعامله مع المشكلة باستخدام العديد من الإجراءات الاستكشافية للتعرف على البناء الهرمي للقدرات المعرفية للمسترشد ، والإستراتيجيات المطلوبة لتأدية المهمة بشكل جيد ، وذلك بالاعتماد على العديد من الأساليب والإجراءات التي تستخدمها الطريقة السلوكية المعرفية ، والتي تتناسب مع شخصيات وخلفيات المسترشدين ونوعية المشكلات التي يعانون منها ، وتعتبر التدخلات العلاجية القائمة على التعديل السلوكي المعرفي فعالة في النتائج التي تحققها ، ولا تحتاج إلى وقت كبير فهي محدودة الوقت ، ويتم بناء هذه التدخلات بطريقة منصفة لكل من المعالج " المرشد " والعميل " المسترشد " ، وبالتالي يصبح المسترشد أكثر وعياً بذاته .

الفرض الرابع

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق البعدي (١) والبعدي (٢) " التتبعي" في متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي وفق أبعاده (الإثارة والإزعاج ، العدوان ، التخريب ، مخالفة الأنظمة والتعليمات) والدرجة الكلية للمقياس بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد فترة المتابعة وللتحقق من صحة هذا الفرض، فقد قام الباحث باستخدام دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار "ت" T.testوالجدول رقم (٢٧) يوضح ذلك .

جدول(٢٧)

الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي

المتغير	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
الإثارة والإزعاج	البعدي ن =١٢	١٥.٥٨	١.٩٧	.٦٩٢	.٥٠٤	لا توجد فروق
	التتبعي ن =١٢	١٥.٤١	١.٩٢			
العدوان	البعدي ن =١٢	١٥.٧٥	٢.١٧	.٦١٦	.٥٥١	لا توجد فروق
	التتبعي ن =١٢	١٥.٥٨	١.٨٨			
التخريب	البعدي ن =١٢	١٣.٣٣	١.٨٢	.٧٦١	.٤٦٣	لا توجد فروق
	التتبعي ن =١٢	١٣.٠٧	١.٧٨			
مخالفة الأنظمة والتعليمات	البعدي ن =١٢	١٥.٣٣	٢.٠١	.٤٨٤	.٦٣٨	لا توجد فروق
	التتبعي ن =١٢	١٥.٥٠	٢.٠٢			
المجموع الكلي	البعدي ن =١٢	**٦٠.٠٠**	**٤.٩٩**	١.٩١	.٠٨٣	لا توجد فروق
	لتتبعي ن =١٢	**٥٩.٥٠**	**٥.٠٢**			

ويتضح من نتائج الجدول (٢٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي في القياس البعدي (١) ومتوسط رتب الدرجات التي حصل عليها في القياس التتبعي البعدي (٢) وهو ما يدعم صحة النتائج التي يتم التوصل إليها باستخدام اختبارT.test كأسلوب إحصائي بارامتري مما يؤكد تحقق صحة هذا الفرض . وللتحقق من صحة هذه النتائج قام الباحث باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري والمتمثل في تطبيق اختبار "ويلكوكسون" والجدول التالي رقم (٢٨) يوضح ذلك

جدول (٢٨)

الفروق بين القياسين البعدي (١) والقياس البعدي (٢) التتبعي للسلوك الفوضوي لدى المجموعة التجريبية باستخدام اختبار"ويلكوكسون"

المتغير	القياس	متوسط الرتب السالبة	متوسط الرتب الموجبة	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
الإثارة والإزعاج	بعدي – تتبعي	٤.٥٠	٤.٥٠	-.٧٠	.٤٨٠	لا توجد فروق
العدوان	بعدي – تتبعي	٣.٥٠	٥.٢٥	-.٦٣	.٥٢٧	لا توجد فروق
التخريب	بعدي- تتبعي	٤.٧٥	٥.٥٠	-.٧٤	.٤٥٤	لا توجد فروق
مخالفة الأنظمة والتعليمات	بعدي – تتبعي	٤.٠٠	٥.٠٠	-.٣٠	.٧٦٣	لا توجد فروق
الدرجة الكلية	بعدي – تتبعي	٣.٧٠	٢.٥٠	-١.٧٣	.٠٨٥	لا توجد فروق

وتشير النتائج التي تم التوصل إليها في القياس التتبعي أو البعدي (٢) إلى استمرار فعالية البرنامج الإرشادي وأثره في تخفيض السلوك الفوضوي لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد نهاية فترة البرنامج الإرشادي وبعد القياس البعدي (٢) ،وقد جاءت النتائج لتتفق مع نتائج دراسات (عمر وصايغ، ١٩٨٣؛ باشن ،١٩٨٩م ؛ والعمايرة ،١٩٩١م ؛ وأبوعبيد ١٩٩١ وصبري، ١٩٩٣م ؛ وأبو غوش، ١٩٩٦م ؛ والقصاص ،٢٠٠٢م)

ويفسر الباحث هذه النتائج في ضوء الأثر الايجابي للبرنامج الإرشادي المستند على الإرشاد العقلاني الانفعالي في الاستفادة من تنمية الخبرات والتجارب الحية التي عاشها أفراد المجموعة التجريبية طيلة مدة البرنامج واكتسابهم جملة من الممارسات السلوكية الصحيحة المستمدة من العمل على إعادة تشكيل البنية المعرفية والفكرية وفق طريقة تعمل على تصحيح الأمور ، والتفكير بعقلانية في عواقب السلوك والفهم الصحيح لنظرية الإحباط التي يتبناها الفرد حول نفسه وحول الآخرين في مجتمعه والعمل على استبدالها بأفكار أكثر عقلانية الأمر الذي يعني تفهم الأعضاء أو أفراد المجموعة التجريبية لفعالية التفكير العقلانية وتلازم تملك

المفاهيم والخبرات واستمرارها لتبقى متلازمة لسلوك أفراد المجموعة التجريبية حتى بعد نهاية البرنامج الإرشادي وعند القيام بإجراء القياس التتبعي البعدي (٢).

ويرجع الباحث استمرار أثر البرنامج الإرشادي لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى ما بعد انتهاء الجلسات إلى أن أعضاء المجموعة التجريبية قد أصبحوا على درجة من الإدراك بأساليب التوافق المدرسي حيث أنهم قد تعرضوا لبعض الخبرات الجديدة من خلال الممارسة الإرشادية ، الأمر الذي مكنهم من تنمية جوانب التفكير العقلاني لديهم ، كما أكسبهم القدرة على التعامل مع المواقف التي يعتبرونها مهددة لذواتهم ، وتعمل على إثارة السلوك الفوضوي لديهم ، فقد مارس الأعضاء طيلة الجلسات الإرشادية أساليب عديدة ساعدتهم على رؤية العلاقة بين البنية المعرفية للفرد ونمط التفكير لديهم من جهة ، وبين أشكال السلوك بشقيه السوي وغير السوي ، والتي تنبع من نظام التفكير لدى الفرد ، وأن العمل على تعديل السلوك الإنساني يعتمد في المرحلة الأولى على تعديل نظام الأفكار لدى الفرد ، وذلك من خلال العمل على إعادة تقييم هذه الأفكار، وطرحها في دائرة الرؤية الثاقبة والمتفحصة والتي تساعد على إعادة بنية نظام الأفكار بشكل إيجابي وهذا يتفق مع ما أشار إليه العقاد (٢٠٠١م،١٩١)" بان من الممكن أن يعدل الإنسان من أفكاره الخاطئة في أي مرحلة من مراحل العمر بمراجعة هذه الأفكار واختبار منطقيتها ، وبالحوار الهادي والعقلاني مع النفس ، وعلى المدى الطويل فإن مشاكلنا الإنسانية والإجتماعية يمكن أن تحل فقط عبر العقل ومن خلال التفكير، وأن لدى كل فرد اتجاهات فطرية ومكتسبة لإقامة قيم أساسية " .

كما أن تعرض أفراد المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي خلال فترة زمنية قاربت الشهرين تأكيد على أهمية المبادرة ، وتقديم المساندة والدعم لجميع فئات الطلبة ، وتمثل المسؤولية في التعامل مع بعض السلوكيات المرفوضة ، لأن الدور الذي يناط بالمربين والمرشدين دور عظيم ومسؤول ، كونهم مؤهلون علمياً ولديهم من الخبرات ما يكسبهم القدرة على إفادة الطلاب وخصوصاً في مرحلة المراهقة ، فإذا ما عزف المربون عن تمثل الأدوار التوجيهية والتربوية ، فإن ذلك سيُفاقم المشكلات المدرسية ويدفع بالطلاب إلى سوء التكيف المدرسي . وهذا يتفق مع ما أشار إليه المهنا (١٩٩٩م، ٢٧٧) من أن سوء التكيف المدرسي لا يُمكن الطالب من إقامة التسوية والتنظيم لقدراته وقواه النفسية من اجل الاستجابة بصورة صحيحة لمعطيات هذه العملية ، لذا فالطالب لا يستطيع حل المسائل أو مواجهة المواقف بأسلوب سليم يؤدي إلى النجاح ، وعدم التكيف يقود إلى الفشل المدرسي أو التسرب من المدرسة ، والتنكر لها بجميع مكوناتها وعناصرها ، واتخاذ المواقف العدائية تجاهها .

كما يفسر الباحث هذه النتائج المتمثلة في استمرار أثر البرنامج الإرشادي إلى أهلية البرنامج والتي تمثلت في تزويد أعضاء المجموعة الإرشادية بالخبرات والمهارات التي اكتسبوها ،

وتفاعلوا معها اثنا الفترة الزمنية للبرنامج الإرشادي ، حيث أكدت النتائج على استفادة أعضاء المجموعة من البرنامج الإرشادي من خلال الممارسة المنهجية ، وترحيل الخبرات والمواقف التعليمية إلى الحياة الواقعية ومن خلال أنماط التفاعل مع الآخرين سواء في الإطار العائلي أو في البيئة المدرسية ، وبالتالي فالممارسة الإرشادية في إطار الإرشاد العقلاني الانفعالي تعتمد بصورة كبيرة على التعلم والتفكير ، فهو منهج تعليمي بكل ما تعنيه العبارة ، وهذا ما دفع الكثير من المهتمين بالإرشاد النفسي إلى الانجذاب لهذا الاتجاه ، ووصفه بالاتجاه التربوي الذي يقوم فيه المرشد بدور مماثل للدور الذي يقوم به المعلم في الفصل ، وهذه الرؤية تتفق مع ما أشار إليه الشناوي (١٩٩٤م، ١١٧) من " أن عملية الإرشاد في الاتجاه العقلاني الانفعالي تتلخص في تعليم المسترشد كيف يفكر بعقلانية ومنطقية ، فبينما يلجأ المرشدون أحياناً إلى أساليب علاجية مثل انعكاس المشاعر والتنفيس وإعادة الثقة في بداية الإرشاد إلا أنهم ينتقلون منها بسرعة إلى عملية نشطة ومباشرة موجهة من المرشد إلى المسترشد ، وتعتمد على المناقشة والتعليم " .

كما يفسر الباحث النتائج التي أظهرها القياس التتبعي بما تضمنه البرنامج الإرشادي من تهيئة لفرص التفاعل أمام الأعضاء من خلال التوضيح لأشكال التفاعل السوي والذي يؤكد على أهمية احترام النظم والقوانين المدرسية عن طريق التعرف على أشكال السلوك المرفوض والابتعاد عنه تمثلاً للسلوك السوي والذي يتناغم مع الشكل المثالي ، وإبراز الآثار الايجابية للسلوك المقبول ، وهذا يتفق مع ما ذكرته سهام أبو عيطة (٢٠٠٢م ، ١٤٩) بأهمية تفعيل دور المرشد المدرسي في التخطيط للمشاركة بنشاطات تخدم المجتمع المدرسي أو المجتمع المحلي ، على أن تعد برامج تزيد من ارتباط ذوي السلوكيات العدوانية بالعادات والتقاليد والنظام السياسي، وقوانين المدرسة التي تعمل على تحويل السلوكيات العدوانية إلى سلوكيا سوية .

كما يفسر الباحث استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي إلى ما تضمنه من تزويد الأعضاء ببدائل عملية وحلول واقعية تهدف إلى توكيد الذات بطريقة فاعلة ولا تتعارض مع النظام المدرسي ، بدلاً من السلوك الفوضوي ، والذي تمثل في التطبيق المتكرر لبعض الممارسات التي تعمل على توكيد الذات ، والعمل على اكتساب مهارات التعامل مع المشكلات ، واليات حلها ، مما عزز من تعلم أنماط السلوك المقبول ودفع الأعضاء إلى التمسك بهذا الشكل من السلوك ،والعمل على إحلاله محل السلوك الفوضوي ، إضافة إلى ما أتاحته الجلسات الإرشادية من إيجاد أجواء مناسبة للطلاب تتسم بالتفاعل الايجابي القائم على المشاركة الايجابية والتي اعتمدت على المناقشة الهادفة والحوار المقنع بعيداً عن صيغ الأوامر والنواهي وتعزيزاً للكفاءة الذاتية ، لأن الشعور بالانتماء للمجموعة يعمل على إدراك الفرد لأهمية تمثل

توجيهاتها والعمل وفق تعليماتها ، وهو ما شعر به الأعضاء من خلال التفاعل بينهم طيلة جلسات البرنامج الإرشادي ، حيث سادت أجواء من القبول والانتماء ، وحتى مع بعض المواجهات التي تتم أحيانا عند مناقشة بعض المواقف أو النقاط إثناء الجلسات ، والابتعاد عن الأجواء المولدة لمشاعر مثل الإحباط والحرمان والافتقار للقبول وهذا يتماشى مع ما أشار له مرسي (٢٠٠٢م، ١١٠) بقوله " يمكن إعتبار عدوان المراهقين رد فعل لعديد من الإحباطات التي يدركونها في واقعهم ، ويتجسد عدوانهم في صور متعددة ، مثل الغضب والسخط والرغبة في إيذاء الآخرين بصورة صريحة ظاهرة ، أو بصورة ضمنية مستترة ".

ويرجع الباحث استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي وأهليته في تخفيض السلوك الفوضوي إلى مستوى اقل حتى بعد نهاية البرنامج الإرشادي إلى المبدأ الأساسي من مبادئ الإرشاد النفسي والذي يلزم كل منتمي للعملية الإرشادية وضع ذلك المبدأ في اعتباره عند التعامل مع السلوك الإنساني في مظاهره المتنوعة ، وهو ذلك المبدأ المتصل بمرونة السلوك الإنساني وقابليته للتغيير والتعديل ، واثر ذلك في العمل الإرشادي سواء على المستوى الفردي أو على المستوى الجماعي الأمر الذي يؤكد فعالية الممارسة الإرشادية المبنية على أسس علمية وصحيحة حيث يرى سعفان(٢٠٠٥م ،٣١) بأنه وفي ضوء مرونة السلوك الإنساني يتم تصميم البرامج الإرشادية لان السلوك الإنساني يتسم بالمرونة وهو السلوك القابل للتعديل في الإرشاد النفسي هو السلوك المكتسب الذي تم تعلمه .

كما يرجع الباحث استمرارية التحسن في أداء المجموعة التجريبية إلى الممارسة من قبل أعضاء المجموعة التجريبية لمهارة الحوار والمناقشة وفق الآليات التي تم التدريب عليها ، وتعمل مهارة الحوار والمناقشة على مساعدة أعضاء المجموعة الإرشادية على الإدراك الواعي والمتأني للذات ، وفهم الظروف والمسئوليات المحيطة بالفرد ، والعمل على توظيفها التوظيف الصحيح لتحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي ، وهذا يتفق مع ما أشار إليه باركر(١٩٩٨م،٨٨) حيث أكد على أن معدلي السلوك المعرفي يتفقون على أن الكلام الموجه للذات يساعد الفرد على التركيز على مشكلاته وضبط سلوكه ، وبذلك يرون أنه لابد من الاهتمام بدراسة العمليات المعرفية التي تساعد الفرد على إدراكه للمتغيرات البيئة المحيطة وكيفية تفسيره لها .

كما و يرجع الباحث استمرار الأثر الايجابي للبرنامج الإرشادي حتى بعد نهاية الفترة الزمنية المحددة إلى فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي في معالجة الكثير من المشكلات التي يتعرض لها المراهقون خلال مرحلة المراهقة ، ويدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة فرج (١٩٩٢م) حيث أشارت النتائج إلى فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي في حل مجموعة من المشكلات السلوكية المرتبطة بالأفكار اللاعقلانية حتى بعد مرور فترة الدراسة التتبعية .

ويشكل فعالية البرنامج الإرشادي إضافة جديدة تم التوصل إليها من خلال القياس التجريبي تؤكد فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي في التعامل مع السلوك الفوضوي الذي يصدر من الطلاب في المرحلة الثانوية .

وتتفق النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية وما أشار إليه (Johnson,2006) من أن استخدام الإرشاد العقلاني الانفعالي يساعد على تقليل حدوث المشاعر التي تقف عائقاً أمام نمو التطور الحاصل في السلوك ، كما تساعد على امتلاك أسلوباً يمكن الفرد من إدراك الأفكار اللامعقولة ، والتعرف على أسباب عدم معقوليتها ومقاومتها ، ثم التوصل أخيراً إلى استبدال تلك الأفكار بأفكار معقولة ، وبمعنى آخر فالإرشاد العقلاني الانفعالي يساعد الأفراد على تحقيق نظرة جديدة وتبني فلسفة جديدة للحياة .

ويود الباحث الإشارة إلى نقطة يرى أنها على قدر من الأهمية أفرزتها الدراسات التي أجريت في مجال البرامج الإرشادية للتعامل مع مشكلات المراهقين المتنوعة ، والتي توصلت معظمها إلى نجاح تلك البرامج في تحقيق الأهداف الموضوعة من تصميم تلك البرامج الإرشادية حيث تذكر حنان طفش(٢٠٠٢م،٨٢) بأن (Mann & Borduin,1999) راجعا نتائج دراسات البرامج النفسية التي أُجريت للمراهقين ممن يعانون من مشكلات سلوكية ظاهرة في الفترة من ١٩٧٨ إلى ١٩٨٨م، وتوصلا إلى فعالية البرامج الإرشادية على المدى القصير مع المهارات الاجتماعية ، والتدريب التو كيدي ، وتقنية توجيه الذات المعرفية ، وتدريب حل المشكلات ، ولم تكن النتائج بعيدة المدى عن فاعلية تلك البرامج واضحة .

الفصـــــل الخامس

ملخص النتائج والتوصيات

- نتائج الدراسة .
- التوصيات .
- الدراسات والبحوث المقترحة .

أولا : ملخص النتائج: *Summary*

يمكن تلخيص أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية في الأتي :

١-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى السلوك الفوضوي وأبعاده (الإثارة والإزعاج ، العدوان ،التخريب ، مخالفة الأنظمة والتعليمات) بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس القبلي

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء المجموعة الضابطة في مستوى السلوك الفوضوي وإبعاده (الإثارة والإزعاج ،العدوان ، التخريب ، مخالفة الأنظمة والتعليمات) في القياسين القبلي والبعدي .

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في مستوى السلوك الفوضوي وأبعاده (الإثارة والإزعاج ،العدوان ،التخريب ، مخالفة الأنظمة والتعليمات) في القياس البعدي لصالح المجموعة الضابطة

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أعضاء المجموعة التجريبية في مستوى السلوك الفوضوي وأبعاده (الإثارة والإزعاج ،العدوان، التخريب، مخالفة الأنظمة والتعليمات) بعد تطبيق البرنامج الإرشادي في القياس البعدي وبعد فترة المتابعة في القياس البعدي الثاني .

ثانياً: توصيات الدراسة :*Recommendation*

على ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج فان الباحث يوصي بما يلي :

١-الاهتمام بتطبيق البرامج الإرشادية المعتمدة على الاتجاه العقلاني الانفعالي واستخدامها في المرحلة الثانوية لمعالجة مختلف المشكلات التربوية والتعليمية.

٢-عقد الدورات التدريبية وبصفة دورية للمرشدين الطلابيين في مدارس التعليم العام ، من أجل إيضاح أدوارهم الإرشادية والوقائية المختلفة للتعامل مع السلوكيات غير المناسبة من الطلاب

٣-الاهتمام بتأهيل المرشدين الطلابيين من خلال التأكيد على تنفيذ برامج إرشادية وبصورة إلزامية للمرشدين المتخرجين من مرحلة البكالوريوس ويرغبون في العمل في قطاع وزارة التربية والتعليم يتم بها تأهيلهم التأهيل العلمي المناسب للعمل كمرشدين طلابيين في المدارس

٤-توجيه اهتمام المسئولين في وزارة التربية والتعليم إلى ضرورة وجود أخصائي نفسي بجانب المرشد الطلابي في كل مدرسة ثانوية يستطيع اكتشاف السلوكيات غير السوية والمشكلات النفسية في مراحل مبكرة والعمل على إيجاد البرامج الإرشادية والعلاجية المناسبة

٥-العمل على إعداد البرامج الإرشادية التي تعمل على تعزيز السلوكيات السوية في نفوس الناشئة من مراحل مبكرة وتدريبهم على السلوك التوكيدي والذي لا يتعارض مع المعايير والقيم السائدة والمقبولة دينيا واجتماعيا وتربوياً.

٦-تنمية السلوك المسئول في نفوس المراهقين وتدريبهم على اكتساب السلوك المسئول من خلال المناشط الاجتماعية والأسرية والمدرسية من أجل بناء الشخصية المتزنة قولا وعملا.

٧-التأكيد على تفعيل وسائل الإعلام في إبراز الممارسات السلوكية السوية التي تدعو إلى التفاهم والحوار العقلاني الهادئ الذي يركز على التواصل مع الآخرين وفهم الأدوار المناطة بالفرد والمجتمع .

٨-العمل على تنمية دافعية المراهق من اجل التمثل بالسلوك السوي داخل الفصل ، وخارجه من خلال زيادة تقديره لذاته وتدعيم ثقته في نفسه ، من خلال إشراكه في سائر الأنشطة والبرامج المدرسية المنهجية منها وغير المنهجية .

٩- تضافر الجهود المدرسية من معلمين ومرشدين طلابيين ومدراء المدارس في التعامل مع الحالات التي يصدر منها سلوكيات فوضوية ، وعدم التسرع في تقديم الأحكام المطلقة في وصف سلوكيات بعض الطلاب بالميؤس منها .

١٠-أهمية تبني وزارة التربية والتعليم مشروع للتربية السلوكية للطلاب من خلال إدراج مادة تكون ضمن المنهج المدرسي على غرار مادة التربية الوطنية، وتكون من أهم أهدافها تعليم الطلاب القيم الأخلاقية السوية ، وتنمية روح المسؤولية ، كما تهدف إلى تعزيز الضبط الذاتي بدلاً من الضبط الخارجي

١١-التأكيد على قيام لجنة رعاية السلوك بالمدارس بالعمل على تقصي الأسباب الفعلية التي تقف خلف الممارسات السلوكية الفوضوية ، وعدم الانشغال بالأعراض الظاهرة للمشكلات السلوكية بشكل عام ، مما يؤدي إلى صعوبة الوصول للحلول العلاجية المناسبة للسلوك الفوضوي ، وربما أدى ذلك إلى تعقيد المشكلة .

١٢-إدراك أن أسباب السلوك الفوضوي ليست أسباب متنوعة فقط ، بل تتفاعل تلك الأسباب سواء داخل المدرسة أو خارجها أو يهما معاً ، كما أن السلوك الفوضوي ربما يعود إلى رواسب قديمة ، وربما ناتج عن عوامل وليدة اللحظة ، وهذا الأمر يتطلب من المهتمين بدراسة السلوك الفوضوي الإحاطة بالجوانب التالية :

ا-التعاون بين الأطراف ذات العلاقة في الوقوف على الأسباب الفعلية .

ب- الإحاطة بأبعاد المشكلة قبل التوصل إلى حكم نهائي وحاسم .

ج-التكامل بين الإطراف المعينة في التعامل مع السلوك الفوضوي .

١٣-ضرورة قيام المدارس بالعمل على إشباع الحاجات النفسية للطلاب ، وبخاصة في المرحلة الثانوية من خلال الفهم الواضح لنفسيات هؤلاء الطلاب ، والتعرف على مطالبهم ، وأهمية تقدير تلك المطالب التقدير المناسب بما يوفر للطالب الشعور بالأمن النفسي ويساهم في إبعادهم ما أمكن عن الإقدام على ممارسة السلوك الفوضوي .

١٤-الاستفادة من أساليب وأنشطة الإرشاد العقلاني الانفعالي المتنوعة في تدريب المرشدين الطلابيين على آليات مناقشة الأفكار غير العقلانية ، والتي تنتشر بين الطلاب ، وقد تصبح من أنماط التفكير السائدة لديهم ، وتبصيرهم بالطرق المساعدة لاستبدال تلك الأفكار بأفكار عقلانية.

١٥-إقامة البرامج والدورات التدريبية التي تعمل على توعية المنتسبين للعمل المدرسي بخصائص النمو الانفعالي للمراهقين ،وذلك من اجل الوعي العلمي الصحيح بخصائص مرحلة المراهقة ، من اجل التفاعل الايجابي مع مظاهر السلوك المختلفة.

١٦-تفعيل برنامج أسبوع التهيئة الإرشادية في المرحلة الثانوية ، والخاص بالطلبة المستجدين ، وتضمين ذلك البرنامج بعض الإرشادات الوقائية حول أساليب التعامل الأمثل مع البيئة المدرسية الجديدة من خلال التركيز على النقاط التالية :

أ- تبصير الطلاب بمتطلبات المرحلة الدراسية الجديدة

ب-ب-التأكيد على أهمية الالتزام بالسلوك السوي

ج-اكتشاف بعض الممارسات غير السوية من بعض الطلاب

ثالثاً: بحوث مقترحة : *Researches*

في نهاية الدراسة الحالية وفي إطار البحوث المقترحة ، فان الباحث يقترح إجراء الدراسات والبحوث التالية :

١- فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض السلوك الفوضوي لدى الأطفال .

٢-فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض السلوك الفوضوي لدى المراهقات من طالبات المرحلة الثانوية .

٣-إجراء دراسة مقارنة بين كلا من المراهقين والمراهقات من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في السلوك الفوضوي .

٤-فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض السلوك الفوضوي لدى المراهقين المودعين دار الرعاية الاجتماعية .

٥-العلاقة بين كلا من السلوك الفوضوي وأشكال العلاقات الأسرية داخل الأسرة .

٦-العلاقة بين أشكال السلوك الفوضوي والمستويات الاجتماعية والاقتصادية للأسرة.

٧-فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي في الحد من المشكلات السلوكية لدى المراهقين والمراهقات .

٨- المقارنة بين الإرشاد العقلاني الانفعالي والإرشاد السلوكي المعرفي في خفض المشكلات السلوكية لدى طلاب المرحلة الثانوية .

٩- اثر التنشئة الاجتماعية على ممارسة السلوك الفوضوي لدى المراهقين في المرحلة الثانوية .

١٠-فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي في زيادة تأكيد الذات لدى الطلاب المتأخرين دراسياً.

المصادر والمراجع

ال

قائمة المراجع

أ) المصادر:

القران الكريم

الحديث النبوي الشريف

ب) المراجع العربية

١-أباظة ،آمال عبد السميع (٢٠٠٣م) .مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشباب . ط١. القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

٢-إبراهيم ، إبراهيم علي(١٩٨٥م) .فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في توافق الحياة الزوجية ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ؛ جامعة المنيا .

٣-إبراهيم ، عبد الستار إبراهيم (١٩٩٤م) . العلاج النفسي الحديث قوة للإنسان ، القاهرة : مكتبة مدبولي

٤-إبراهيم ،محمد احمد (١٩٩٧م). فعالية الإرشاد الفردي والجمعي في تحسين عملية الاستذكار لدى طلاب الجامعة، أبحاث المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي،جامعة عين شمس ، المجلد ١: ٢٥١-٢٤٩.

٥-ابن منظور ، أبي الفضل جمال الدين محمد مكرم (١٩٩٠م). لسان العرب ، المجلد العاشر بيروت : دار صادر .

٦- أبو العلا، محمد (١٩٩٣م) .علم النفس الاجتماعي. القاهرة : مكتبة عين شمس.

٧- أبو جادو، صالح محمد (٢٠٠٤م) .علم النفس التطوري" الطفولة والمراهقة" .عمان ، الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

٨- أبو درويش ، منى على (٢٠٠٣م) .دراسة نفسية لمشكلة العنف الذي يتعرض له الأطفال داخل الأسرة في الأردن . رسالة دكتوراه . معهد الدراسات التربوية .عمان : الأردن

٩- ابوعباة ،صالح ونيازي ، عبد المجيد (٢٠٠١م) . الارشاد النفسي والاجتماعي ط١، الرياض : مكتبة العبيكان

١٠- أبو عبيد ، هيفاء أحمد (١٩٩١م). فاعلية لعبة السلوك الجيد في خفض سلوك الفوضى عند طلاب المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الأردنية عمان : الأردن .

١١-أبو عيطه ، سهام درويش (٢٠٠٢م)❶ . السلوكيات العدوانية وأساليب ضبطها لدى الطلبة في مدارس عمان الكبرى كما يراها الإداريون والمرشدون والمعلمون ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ١٨(١) جامعة الإمارات العربية المتحدة .

١٢-أبو عيطة ، سهام درويش (٢٠٠٢م) . مبادئ الإرشاد النفسي ، عمان الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر

١٣-أبو غوش ، أحمد (١٩٩٦م) . فعالية برنامج في التدريب على الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة ، رسالة ماجستير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان : الأردن .

١٤-أبو معال ،عبد الفتاح(١٩٩٧م) .اثر وسائل الإعلام علـــى الطفـــل .الأردن: مطابع الأرز.

١٥-أبو النصر ، سميحة محمد (٢٠٠٠م) . ظاهرة العنف الطلابـــي بالمـــدارس الثانوية مجلة التربية والتنمية ،العدد ٢١ .٢٣٥- ٢٥٣.

١٦-أبو نمرة ، محمد خميس (٢٠٠١م) .إدارة الصفوف ، ط١ ،عمان : الأردن دار يافا العلمية للنشر والتوزيع .

١٧-أحمد ، نجوى عبد الله (٢٠٠٤م) .فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة ، رســـالة ماجســـتير غير منشورة ، كلية الآداب جامعة عين شمس ، القاهرة .

١٨-الأداء (١٩٩٧م) . القاموس العربي الشامل ، بيروت: دار الرتب الجامعية .

١٩-إسماعيل ،محمد عماد الدين (١٩٨٩م). الصبي المراهق، الجزء الثاني . ط (١). الكويت : دار القلم للنشر والتوزيع .

٢٠-إسماعيل ،محمد عماد الدين (١٤٠٢هـــ).النمو في مرحلة المراهقة ، الكويت: دار القلم.

٢١-أشهبون،عبد الملك (د.ت) . العنف المدرسي، " المظاهر، والعوامل، وبعـــض وسائل العلاج"، www.amanjordan.org/aman-studies/wmview.php

٢٢-الأشول ،عادل (١٩٨٧م). موسوعة التربية الخاصة . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

٢٣-باترسون (١٩٩٠م). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي ، ترجمة حامد عبد العزيز الفقي ، الكويت : دار القلم.

٢٤-بار، عبد المنان ملا معمور وآخرون (١٤٢٥هـ) . سلوك العنف المدرسي لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية،دراسة مسحية في المملكة العربية السعودية. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

٢٥-باركر، آلان (١٩٩٨م) .كيف تنمي قدرتك على اتخاذ القرار، ترجمة سامي تيسير ، الرياض: المؤتمن.

٢٦-باشن ،مصطفى (١٩٨٩م) . أثر النمذجة في خفض السلوك العدواني وزيادة السلوك الاجتماعي المرغوب لدى جانحي الأحداث في المركز النفسي – البيرافوجي ، بمدينة الجزائر – رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ،عمان : الأردن .

٢٧-بثينة ، عمارة (٢٠٠٠م). الأسس العلمية لتنشئة الأبناء ، للفئة من ٦سنوات – ١٨سنة .القاهرة : دار الامين.

٢٨-البدري، سميرة (٢٠٠٥م).مصطلحات تربوية ونفسية .عمان ، الأردن : دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٢٩-بدوي ، أحمد زكي (١٩٨٣م). معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية ، بيروت: مكتبة لبنان .

٣٠-بدوي ،أحمد زكي (١٩٨٠م) .معجم مصطلحات التربية والتعليم . القاهرة : دار الفكر العربي .

٣١-بطرس ،بطرس حافظ (٢٠٠٧م). إرشاد الأطفال العاديين .عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٣٢-بطرس، بطرس حافظ (٢٠٠٨م). المشكلات النفسية وعلاجها .عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

٣٣-بن مانع، سعيد بن علي (١٤١٦هـ). مشكلات الشباب النفسية بين الذهاب والأياب .مكة المكرمة : مطابع بهادر .

٣٤-بهادر، سعدية محمد (١٩٨٠م) .في سيكولوجية المراهقة . الكويت : دار البحوث العلمية .

٣٥-تركي ، جهاد عبد ربه (٢٠٠٤م) .فاعلية برنامج تعليمي سلوكي معرفي في تطوير مهارات الذات لدى الأطفال من ذوى صعوبات التعلم وعلاقة ذلك بسلوكهم الصفي ،رسالة دكتوراه غير منشورة .الأردن: جامعة عمان ،العربية.

٣٦-توفيق ، محمد (١٩٩٧م) . فعالية برنامج إرشادي لخفض الأعراض الاكتئابية لدى طلاب الجامعة من المراهقين ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عين شمس : القاهرة .

٣٧-توفيق ، محمد عز الدين(٢٠٠٢م). التأصيل الأسلأمي للدراسات النفسية . ط٢. القاهرة : دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة .

٣٨-التير، مصطفى عمر (١٩٩٧م).العنف العائلي .الرياض : أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية .

٣٩-الجر، خليل (١٩٧٣م) .المعجم العربي الحديث .باريس: مكتبة لاروس.

٤٠-الجسماني ، عبد العلي (١٩٩٤م) .سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية ،ط١ . بيروت: الدار العربية للعلوم

٤١-جلال، سعد (١٩٨٥م) .الطفولة والمراهقة .القاهرة : دار الفكر العربي

٤٢-جمل الليل ، محمد جعفر (٢٠٠١م) . مقدمة في الإرشاد النفسي الجماعي . مكة المكرمة : مطابع بهادر.

٤٣-جمل الليل ، محمد جعفر (١٩٩٨م). المساعدة الإرشادية.ط ١،جدة : دار الفنون

٤٤-الجندي ، السيد محمد (١٩٩٩م) .دراسة تحليلية إرشادية لسلوك العنف لدى تلاميذ المدارس الثانوية . مجلة الإرشاد النفسي .جامعة عين شمس. العدد١١ ،٢٩١-٤١٥

٤٥-الحارثي، زايد بن عجير(١٤١٢هـ). بناء الاستفتاءات وقياس الاتجاهات. جدة : دار الفنون للطباعة والنشر والتوزيع .

٤٦-الحافظ، نوري (١٩٨١م). المراهق دراسة سيكولوجية، بيروت : المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

٤٧-الحبشي،محمد سيف (٢٠٠٦م) .اثر استخدام بعض فنيات العلاج السلوكي المعرفي في تحسين الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية .رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية التربية. جامعة المنصورة .

٤٨-حتاملة ،محمد عابد (٢٠٠٦م) .أثر برنامج إرشادي سلوكي معرفي في تحسين مستوى التماسك الجماعي في خفض التوتر لدى لاعبي كرة الطائرة في الجامعات الأردنية . رسالة دكتوراه غير منشورة ،الأردن ،عمان : الجامعة الأردنية.

٤٩-حجازي ، فتياني أبو المكارم(٢٠٠٠م) . مدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير ، القاهرة : معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس

٥٠-الحسين ،أسماء عبد العزيز (١٤٢٦هـ).المشكلات النفسية السلوكية عند الأطفال أسبابها .أساليب التغلب عليها .ط٢ ،الرياض : مكتبة الرشيد.

٥١-حسين ، طه عبد العظيم (٢٠٠٤م) .الإرشاد النفسي (النظرية ، التطبيق التكنولوجيا ، عمان ، الأردن : دار الفكر.

٥٢-حسين ،طه عبد العظيم (٢٠٠٧م). استراتيجيات إدارة الغضب والعدوان . عمان ، الأردن: دار الفكر.

٥٣-حسين ، عزة (١٩٨٩م) . برنامج إرشادي لمواجهة العدوانية لدى المراهقين الجانحين ،رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس : القاهرة .

٥٤-حطب ، عبد الكريم محمود (١٩٩٧م) .موقف جريدة الأهرام اتجاه التطرف الديني عند الشباب . رسالة ماجستير . القاهرة : معهد الدراسات العليا للطفولة ،جامعة عين شمس .

٥٥-الحفني ، عبد المنعم (١٩٩٤م) .موسوعة مدارس علم النفس.القاهرة : مكتبة مدبولي .

٥٦-حمزة ، أحمد عبد الكريم (٢٠٠١م) . فاعلية برنامج إرشادي لتخفيف العنف لدى عينة من المراهقين الذكور من طلاب الثانوي العام رسالة ماجستير غير منشور كلية البنات جامعة عين شمس : القاهرة .

٥٧-حمودة ،محمد (١٩٩١م) . الطفولة والمراهقة " المشكلات النفسية والعلاج ". القاهرة : مركز الطب النفسي والعصبي للأطفال .

٥٨-حنا عزيز والطيب ، محمد و العبيدي ، ناظم (١٩٩١م). الشخصية بين السواء والمرض ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٥٩-الخالدي، اديب(٢٠٠١م) .الصحة النفسية، غربان ، ليبيا: الدار العربية للنشر والتوزيع.

٦٠-خضر ، محمد (١٩٩٢م) .العلاقة بين مشاهدة النماذج العدوانية بالتلفزيون والعنف لدى الشباب الجامعي . رسالة ماجستير ،القاهرة : كلية الآداب جامعة عين شمس.

٦١-الخطيب ، جمال محمد (٢٠٠٣م) .تعديل السلوك الإنسان، عمان ، الأردن : دار حنين للنشر والتوزيع .

٦٢-الخطيب ، جمال محمد (٢٠٠١م) .تعديل سلوك الأطفال المعوقين(دليل الآباء والمعلمين، عمان ، الأردن: دار حنين للنشر والتوزيع.

٦٣- الخطيب ، جمال وحمدي ، نزيه (١٩٩٧) فاعلية لعبة السلوك الجيد في خفض السلوك الصفي غير المناسب ، المجلة التربوية ، ١١ (٤٢) ، ص ٢٥٣ – ٢٧٥

٦٤-الخطيب ، صالح أحمد (١٤٢٣هـ) .الإرشاد النفسي في المدرسة ، دار الكتاب الجامعي ،العين : الإمارات العربية المتحدة .

٦٥-الخطيب ، محمد جواد (١٩٩٠م) .العلاقة بين مستوى القلق والتحصيل الدراسي لدى المراهقين الفلسطينيين وتصميم برنامج إرشادي لتخفيف حدة القلق .رسالة دكتوراه .القاهرة . معهد الدراسات العليا للطفولة ،جامعة عين شمس

٦٦-خليفة ،إيناس(٢٠٠٥م). مراحل النمو وتطوره ورعايته. عمان: دار مجدلاوي للنشر.

٦٧-الداهري، صالح حسن (٢٠٠٥م) .مبادئ الصحة النفسية . الأردن : دار وائل للنشر.

٦٨-درويش ، زين العابدين (١٩٩٩م).علم النفس الاجتماعي "أسسه وتطبيقاته" القاهرة : دار الفكر العربي .

٦٩-الدسوقي ، كمال (١٩٨٠م). ذخيرة علم النفس ، المجلد الاول ، القاهرة: الدار الدولي للنشر والتوزيع.

٧٠-دسوقي ،كمال (١٩٩٠م) .ذخيرة علم النفس ،المجلد الثاني ، القاهرة :.مؤسسة الاهرام

٧١- الدهام، عبد الرحمن بن عاشق(١٤٢٠هـ).مدى فاعلية مديري المدارس في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي .رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية. الرياض :جامعة الملك سعود .

٧٢-الدويك،جواد(٢٠٠٠م) العنف المدرسي . استخرجت من www.pcc-jer.orglschq-viole

٧٣-دويدار ، عبد الفتاح (١٩٩٣م) سيكولوجية النمو والارتقاء . بيروت: دار النهضة العربية.

٧٤-ربيع ،هادي شعبان (٢٠٠٥م) .الإرشاد النفسي من المنظور الحديث .عمان : مكتبة المجمع العربي .

٧٥-رشاد ، محمود محمد (١٩٩٣م) . سيكولوجية العنف لدى جماعة عصابية .رسالة ماجستير . القاهرة :كلية الآداب .جامعة عين شمس .

٧٦-الرشود ، سعد محمد (١٤٢٧هـ) .فاعلية برنامج إرشادي في خفض السلوك العدواني لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية .رسالة دكتوراه غير منشورة .الرياض . جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية .

٧٧-الرشود، عبدالله بن سعد (١٤٢٨هـ). السلوك غير السوي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض . المجلة العربية للدراسات الامنية والتدريب .العدد (٤٤) ص ، ١٧٧ – ٢١٥ ،الرياض : جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية

٧٨-رضا، احمد (١٩٦٠م). معجم متن اللغة ، المجلد الرابع ، بيروت : دار مكتبة الحياة .

٧٩-رضوان ، سامر جميل (٢٠٠٢م). الصحة النفسية . الأردن ، عمـــان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

٨٠-رضوان ، فوقية حسن (٢٠٠٣م) .دراسات في الاضطرابات النفسية .القاهرة : دار الكتاب الحديث.

٨١-الرفاعي ، نعيم (١٩٨٧م). الصحة النفسية ، ط ٧، دمشق : جامعة دمشق

٨٢-ريزو، جوزيف و زابل، روبرت(٢٠٠٠م) .تربيـــة الأطفـــال والمـــراهقين المضطربين سلوكياً" النظرية والتطبيق" ،ترجمة عبد العزيـــز الشـــخص وزيـــدان السرطاوي .ج١. العين ، الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي

٨٣-الزريقات ، إبراهيم عبد الله (٢٠٠٧م). تعديل سلوك الأطفال والمـــراهقين – المفاهيم والتطبيقات – عمان : دار الفكر.

٨٤-الزغلول ، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٢م) مبادئ علم النفس ، الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي .

٨٥- زهران ،حامد عبد السلام (١٩٨٦م) .علم النفس الاجتماعي .القاهرة : عالم الكتب .

٨٦. زهران. حامد عبد السلام (١٩٩٥م) . التوجيه والإرشاد النفســـي . نظـــرة شاملة ،مجلة الإرشاد النفسي .ع٢ .مركز الإرشاد النفسي : عـــين شـــمس. ص ٢٩٧- ٣٣٤

٨٧-زهران ، حامد عبد السلام (١٩٩٥م) .علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) ط٥ ، القاهرة : عالم الكتب .

٨٨- زهران ، حامد عبد السلام (١٩٩٧م) .الصحة النفسية والعلاج النفسي ،ط٣، القاهرة : عالم الكتب .

٨٩- -زهران ، حامد عبد السلام (٢٠٠٢م) التوجيه والإرشاد النفسي ط ٢ القاهرة : عالم الكتب .

٩٠-زهران، سناء حامد (٢٠٠٤م).إرشاد الصحة النفسية لتصحيح مشاعر ومعتقدات الاغتراب .القاهرة :عالم الكتب .

٩١-الزيادي ، محمود (١٩٨٩م) علم النفس الإكلينيكي ، مكتبة الأنجلو المصرية :القاهرة

٩٢- زيتون، عايش (١٩٩٤م). أساليب التدريس الفعالة . الأردن : دار الشروق للنشر والتوزيع.

٩٣- زيدان ، محمد مصطفى (١٩٩٠م) . النمو النفسي للطفل والمراهق ،ط٣، جدة : دار الشروق .

٩٤- الزيود ، نادر فهمي (١٩٩٨م) .نظريات الإرشاد والعلاج النفسي .عمان ،الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر .

٩٥-. الزيود ، نادر فهمي (١٩٩٨م). علم النفس المدرسي ، عمان ،الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع

٩٦-السحيمي ،أحمد فهمي (٢٠٠٢م) . مدى فاعلية برنامج لتخفيض سلوك العنف لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي . رسالة دكتوراه . القاهرة معهد الدراسات العليا للطفولة : جامعة عين شمس .

٩٧-السدحان، عبدالله بن ناصر (١٤١٧هـ). رعاية الأحداث المنحرفين في المملكة العربية السعودية ، دراسة تاريخية ، الرياض : مكتبة العبيكان .

٩٨-سري ، إجلال محمد (٢٠٠٣م). الأمراض النفسية الاجتماعية .القاهرة : عالم الكتب .

٩٩-سرية، عصام نور(٢٠٠٤م) سيكولوجية المراهقة .الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة

١٠٠-السعدي ،سحر عبد الله(٢٠٠٥م) فاعلية التعزيز الرمزي في تحسين مستوى الانتباه الصفي وخفض النشاط الزائد والعدوان لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا ،رسالة ماجستير غير منشورة ،عمان ، الأردن : جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

١٠١- السعدوي، عبد الله بن صالح (١٤٢٤هـ) .دراسة ظاهرة السلوك العدواني " المضاربات" في المدارس الثانوية .دراسة ميدانية ، الرياض: وزارة المعارف

١٠٢- سعفان ،محمد أحمد (١٩٩٥م) .فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض مستوى الشعور بالذنب ،القاهرة ،مجلة كلية التربية ،جامعة عين شمس العدد ١٩ ج ،ص ٢٣٧ – ٢٣٦

١٠٣-سعفان ،محمد أحمد (٢٠٠٥م). العملية الإرشادية.القاهرة : دار الكتاب الحديث .

١٠٤- سعفان ، محمد أحمد (٢٠٠٦م). الإرشاد النفسي الجماعي . القاهرة : دار الكتب الحديث.

١٠٥- سلامة ، ممدوحة محمد (١٩٨٥م) .الإرشاد النفسي" منظور نمائي " .الزقازيق : جامعة الزقازيق .

١٠٦- سلامه ، ممدوحة محمد (١٩٩٢م) .قراءات مختارة في علم النفس .القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

١٠٧-سليمان ، عبد الرحمن سيد(١٩٩٩م).بحوث ودراسات في العلاج النفسي، القاهرة : مكتبة الزهراء.

١٠٨-سليم ، مريم (٢٠٠٢م) .علم نفس النمو .بيروت : دار النهضة العربية .

١٠٩-السمادوني ، شوقيه إبراهيم (٢٠٠٤م) . مدى فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في تعديل السلوك العدواني لدى المعوقات جسميا . رسالة دكتوراه غير منشورة . الزقازيق .كلية التربية ببنها : جامعة الزقازيق

١١٠-السميح، عبد المحسن بن محمد (٢٠٠٤م). مهام المرشد الطلابي بين الأهمية والممارسة .دراسة ميدانية على عينة من مديري ومرشدي التعليم العام بمنطقة الرياض التعليمية .مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية .المجلد السادس عشر،العدد١.مكة المكرمة .

١١١-السيد ، رأفت السيد(٢٠٠٦م) . مدى فاعلية أسلوب الاسترخاء مع التخيل البصري والتدريب العلاجي بالإرجاع الحيوي في خفض مستويات القلق المعمم لدى عينة من الشباب الجامعي ،مجلة علم النفس العربي المعاصر، المجلد ٢،العدد١: ٩٩-١٣١.

١١٢-السيد، فؤاد البهي (١٩٧٩ م).علم النفس الاجتماعي .القاهرة : دار الفكر العربي .

١١٣-السيد ، فؤاد البهي (١٩٩٨م). الأسس النفسية للنمو. القاهرة : دار الفكر العربي.

١١٤-سيلامي ، نوربير(٢٠٠١م) المعجم الموسوعي في علم النفس ، ترجمة وجيه أسعد ، دمشق : منشورات وزارة الثقافة .

١١٥-شحيمي ، محمد أيوب (١٩٩٧م).الإرشاد النفسي،التربوي الاجتماعي لدى الأطفال . بيروت : دار الفكر اللبناني .

١١٦-الشربيني، زكريا أحمد (٢٠٠٥م). الأفكار اللاعقلانية وبعض مصادر اكتسابها ،دراسة على عينة من طالبات الجامعة. مجلة دراسات نفسية ،القاهرة : رابطة الاخصائين النفسين المصرية، المجلد ١٥،العدد٤: ٥٣١-٥٦٧ .

١١٧-الشربيني، مروة شاكر(١٤٢٧هـ) .المراهقة وأسباب الانحراف " مع أضواء على المدرسة المحمدية .القاهرة : دار الكتاب الحديث.

١١٨-الشرفي ، محمد رضا (١٩٩٨م). دنيا المراهقات . ط ١. بيروت : دار البلاد

١١٩-شقير، زينب محمود(٢٠٠٢م). علم النفس العيادي والمرضي للأطفال والراشدين .عمان ، الأردن : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

١٢٠-الشناوي ، محمد محروس (١٩٩٤م). نظريات الإرشاد النفسي والعلاج النفسي ، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

١٢١-الشناوي ، محمد محروس (١٩٩٦م). العملية الإرشادية . القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر

١٢٢-الشهري ،عبد الله علي (١٤٢٩هـ). فعالية الإرشاد الانتقائي في التقليل من سلوك العنف لدى المراهقين .رسالة دكتوراه غير منشورة .مكة المكرمة ،كلية التربية : جامعة أم القرى.

١٢٣-الشيخ ، محمد عبد العال (١٩٨٦م) .أثر كل من العلاج العقلاني الانفعالي والتحصين المنهجي في تخفيف قلق الامتحان ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة طنطا .

١٢٤-الشيخ، موسى وعبد الغفار ، عبد السلام(١٩٨٥م). سيكولوجية الطفل غير العادي والتربية الخاصة، القاهرة : دار النهضة العربية.

١٢٥-صالح ،احمد زكي (١٩٧٩م).علم النفس التربوي. القاهرة : النهضة المصرية .

١٢٦-صبري ، إنعام مصطفى (١٩٩٣م) .استراتيجيات المعلمين في التعامل مع المشكلات الصفية في مدارس المرحلة الأساسية في الصفوف الستة الأولى التابعة

لوكالة الغوث في الضفة الغربية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية عمان : الأردن .

١٢٧-الضامن ، منذر (٢٠٠٣م).الإرشاد النفسي " أسسه التطبيقية والنظرية " . الكويت : مكتبة الفلاح .

١٢٨-ضمرة ، جلال كايد وآخرون (٢٠٠٧م) . تعديل السلوك ، عمان : دار صفاء للنشر.

١٢٩-الطحان، محمد خالد (١٩٨٧م) مبادئ الصحة النفسية، دبي : دار القلم

١٣٠-طفش، حنان محمود (٢٠٠٢م). مدى فاعلية برنامج إرشادي لإكساب استراتيجيات للتعامل مع العنف الأسري لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية . رسالة دكتوراه غير منشورة . جامعة عين شمس ،القاهرة : كلية التربية .

١٣١-طه ، فرج عبد القادر وآخرون (١٩٩٣م). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي الطبعة الأولى ،الكويت : دار سعاد الصباح.

١٣٢-الطواب ، سيد محمود (١٩٩٤م) .علم النفس الاجتماعي . ط٢ . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

١٣٣-الطويبي ، عمر بشير (١٩٩٢م) .التدريس والصحة النفسية للتلميذ . ليبيا :الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان .

١٣٤-الطيب ، محمد عبد الظاهر (١٩٩٧) الإرشاد النفسي ، القاهرة: مطبعة الجمهورية.

١٣٥-الطيب ، محمد عبد الظاهر (٢٠٠٠م) تيارات جديدة في العلاج النفسي . الاسكندرية : دار المعرفة .

١٣٦-الظاهر ، قحطان احمد (٢٠٠٤م) . تعديل السلوك ط٢ ،عمان ،الأردن : دار وائل للنشر والتوزيع

١٣٧-عارف ، نجوى عبد الجليل (٢٠٠٣م) برنامج إرشادي مقترح لتحسين التواصل اللفظي بين الأزواج ، مجلة الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ،العدد ١٧: ٢٤٧ - ٢٨٠

١٣٨-عاشور ، منال محمد (١٩٩٢م).علاقة التحرر والمحافظة بالعنف لدى المراهقين . رسالة ماجستير القاهرة :كلية الآداب ،جامعة عين شمس.

١٣٩-عاقل، فاخر(١٩٨١م). علم النفس .ط٧. بيروت : دار العلم للملايين .

١٤٠-العامري ، منى محمد (١٩٩٣م). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية القيم الخلقية لدى المضطربين سلوكياً من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة عين شمس : القاهرة

١٤١-عبد الحميد ، هشام سيد (١٩٩٠م). فعالية العلاج المعرفي في خدمة الفرد في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والمدرسي لطلاب المدارس الثانوية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان .

١٤٢-عبد الخالق ، احمد محمد (١٩٩٢م). الأبعاد الأساسية للشخصية . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

١٤٣-عبد القوي ، سامي(١٩٩٥م) .علم النفس الفسيولوجي .ط٢.القاهرة: مكتبة النهضة المصري.

١٤٤-عبد العال ، سيد (١٩٩٢م). نظريات علم النفس والمداخل الإنسانية لدراسة السلوك الإنساني. القاهرة : مكتبة سعيد رأفت

١٤٥-عبد الغفار ، عبد السلام (١٩٩٠م) .مقدمة الصحة النفسية ، القاهرة : دار النهضة العربية.

١٤٦-عبد الرحيم ، فتحي (١٩٩٠م). سيكولوجية الأطفال غير العاديين " استراتيجيات التربية الخاصة " ط١ ، الكويت: دار القلم.

١٤٧-عبد القادر،اشرف احمد(٢٠٠١م) .التفكير-الانفعال-السلوك. نظرية في العلاج النفسي. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية .

١٤٨-عبد الله ، هشام إبراهيم (١٩٩١م) .أثر العلاج العقلاني الانفعالي في خفض مستوى الاكتئاب لدى الشباب الجامعي ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

١٤٩-عبد المعطي ،حسن مصطفى (٢٠٠١م) .الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة "الأسباب ،التشخيص ،العلاج" ، القاهرة : مكتبة القاهرة للكتاب.

١٥٠-عبده ، أشرف علي(١٤٢٦هـ).الإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق.ط٣، الرياض: مكتبة الرشد .

١٥١-عبود ، صلاح الدين (١٩٩١م) .مدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ، رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة أسيوط ، فرع أسوان .

١٥٢-عبود، صلاح الدين وعبود،سحر عبد الغني (٢٠٠٣م) .فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض حدة العنف لدى المراهقين . أبحاث المؤتمر المستوى العاشر لمركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، المجلد١ : ٣٤٥-٣٧٨ .

١٥٣-عبيدات ، ذوقان وعدس، عبد الرحمن وعبد الحق، كايد(١٩٩٩م).البحث العلمي- مفهومه – أدواته- أساليبه، الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع

١٥٤-العتوم ،عدنان يوسف(٢٠٠٤م). علم النفس المعرفي "النظرية والتطبيق"،عمان ، الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

١٥٥-العزة ،سعيد حسن (٢٠٠٦م) . دليل المرشد التربوي في المدرسة .عمان : مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

١٥٦-العزة ، سعيد وعبد الهادي ، جودت (٢٠٠١م). تعديل السلوك الإنساني ، ط١ ، عمان ، الأردن :الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

١٥٧-العزة، سعيد وعبد الهادي ، جودت (١٩٩٩م). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، عمان ، الاردن : مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع .

١٥٨-العساف ، صالح بن حمد (١٤٢٤هـ) .المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية ،ط٣.الرياض : مكتبة العبيكان

١٥٩-عسكر ، علي والقنطار، فايز(٢٠٠٥م). مدخل الى علم النفس التربـــوي . الكويت: مكتبة الفلاح

١٦٠-العقاد ، عصام عبد اللطيف (٢٠٠١م). سيكولوجية العدوانية وترويضـــها (منحى علاجي معرفي جديد)، القاهرة : دار غريب.

١٦١-عقل ، محمود عطا (١٩٩٦م).النمو الإنساني. الريـــاض : دار الخريجـــي للنشر والتوزيع .

١٦٢-عقل ،محمود عطا (٢٠٠٠م). الإرشاد النفسي والتربـــوي، الريـــاض: دار الخريجي للنشر والتوزيع .

١٦٣- علي ، علي عبد السلام (٢٠٠٠م) .جماعة الأقران وعلاقتها بالمشـــكلات السلوكية والمزاجية لدى المراهقين من طلاب المدارس الثانوية ،مجلـــة دراســـات نفسية ، مجلد :١٠، عدد٣ ،ص ٤٤٤- ٤٧٥ ، القـــاهرة : رابطـــة الاخصـــائين المصريين .

١٦٤-علي، عمر و رفعت (٢٠٠١م) .العلاقة بـــين العنـــف الطلابـــي وبعـــض المتغيرات الاجتماعية لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية . أبحـــاث المـــؤتمر السنوي لمركز الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس .ص٥٦٩-٦٠٢

١٦٥-العليان ، فؤاد (٢٠٠٤م). موسوعة فن التعامل مع المـــراهقين ،عمـــان . الأردن: دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

١٦٦- عمارة ، بثينة حسن (٢٠٠٠م) .الأسس العلمية لتنشئة الأبناء للفئة العمرية من ٦سنوات إلى ١٨سنة. القاهرة : دار الأمين.

١٦٧- عمارة ، عبد اللطيف يوسف (١٩٨٥م) .العلاج العقلاني الانفعالي لبعض الأفكار الخرافية لدى عينة من طلبة الجامعة ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية جامعة عين شمس.

١٦٨-عمر ، محمد وصايغ ، إسماعيل (١٩٨٣م) . فاعلية لعبة السلوك الجيد في معالجة السلوكيات الصفية غير المناسبة لدى أطفال الصف الثالث الابتدائي ، مجلة تحليل السلوك ، المجلد ١٦، العدد ٣، ص٣٣٩- ٣٤٤ .

١٦٩-عمر ، ماهر محمد (١٩٩٢م) .المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي ،القاهرة : دار المعرفة الجامعية .

١٧٠-العمرية، صلاح الدين (٢٠٠٥م). الصحة النفسية والإرشاد النفسي .عمان ، الأردن : مكتبة المجتمع العربي .

١٧١-العمايره ، أحمد عبد الكريم (١٩٩١م). فاعلية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني لدى طلبة الصفوف الابتدائية ، رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية .

١٧٢-العمايره ، محمد حسن (٢٠٠٧م) المشكلات الصفية (السلوكية ، التعليمية الأكاديمية) ط٢، عمان ، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

١٧٣-العناني ، حنان عبد الحميد (٢٠٠٣م). الصحة النفسية ، ط٢.عمان ، الأردن : دار الفكر .

١٧٤-عوض ، رئيفة رجب (٢٠٠١م). ضغوط المراهقين ومهـــارات المواجهـــة .القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

١٧٥-عيد ، محمد إبراهيم (٢٠٠٦م) .مقدمة في الإرشاد النفســـي ، القـــاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

١٧٦-العيسوي ، عبد الرحمن (١٩٩٢م) علم النفس ومشكلات الفرد ، بيروت : دار النهضة العربية.

١٧٧-العيسوي ،عبد الرحمن (٢٠٠١م) الجديد في الصحة النفسية ، الإسكندرية : منشأة المعارف .

١٧٨-العيسوي ، عبد الرحمن (١٩٩٩م). فن الإرشاد والعـــلاج النفســـي . ط١. بيروت : دار الرتب الجامعية .

١٧٩-العيسوي ،عبد الرحمن (١٩٨٦م). مقومات الشخصية الإسلامية والعربية . الاسكندرية : دار الفكر الجامعي .

١٨٠- الغامدي ، حامد احمد ضـــيف الله (٢٠٠٥م).فاعليـــة العـــلاج المعرفـــي السلوكي في معالجة بعض اضطرابات القلق ،رسالة دكتوراه . القاهرة : جامعـــة عين شمس .

١٨١-غنيم ، سيد (١٩٨٧م). نظريات الإرشاد النفسي، القـــاهرة : دار النهضـــة العربية.

١٨٢-غيث ، عاطف (١٩٩٥م).قاموس علم الاجتماع، الإسكندرية : دار المعرفة الاجتماعية .

١٨٣-فايد ، حسين على (١٩٩٦م). الاضطرابات السلوكية " تشخيصها .أسبابها .علاجها": مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع

١٨٤-فرج ، محمود إبراهيم (١٩٩٢ م). فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي في بعض مشكلات المراهقة لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير كلية التربية ، جامعة عين شمس : القاهرة .

١٨٥-الفرح ،عدنان (٢٠٠١م).عصر المعلومات والصحة النفسية للأبناء " الأسرة في القرن الحادي والعشرون" المؤتمر السنوي الثامن لمركز الإرشاد النفسي . القاهرة : جامعة عين شمس. ص ٤٨٣-٤٩٣.

١٨٦-فهيم ،كلير (١٩٩٣م). الاضطرابات النفسية للأطفال .الأسباب، الأعراض ،العلاج . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية

١٨٧-فهيم ، كلير(٢٠٠٧م) . الصحة النفسية في مراحل العمر المختلفة، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.

١٨٨- القذافي ، رمضان محمد (١٩٩٧م) . التوجيه والإرشاد النفسي. بيروت: دار الجيل .

١٨٩- القريطي ،عبد المطلب (١٩٩٧م) في الصحة النفسية ، القاهرة: مكتبة نور الإيمان

١٩٠-القصاص ، وليد موسى (٢٠٠٢م). فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض السلوك الفوضوي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدرسة حواره الشـــاملة للبنين رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الهاشمية ، الزرقاء : الأردن .

١٩١- قطامي ، يوسف(١٩٩٨م) سيكولوجية الـــتعلم والتعلـــيم .ط١، عمـــان ، الاردن : دار الشروق للنشر والتوزيع.

١٩٢- قطامي ، يوسف وفطامي ، نايفـــة(٢٠٠٢م) إدارة الصـــفوف ع عمـــان الأردن : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

١٩٣- القمش ، مصطفى والمعايطة ،خليل (٢٠٠٧م) .الاضـــطرابات الســـلوكية والانفعالية ، عمان ، الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

١٩٤- كازدين ،الآن (٢٠٠٣م) الاضطرابات السلوكية للأطفـــال والمـــراهقين . ترجمة عادل عبدالله محمد .ط٢ ، القاهرة : دار الرشاد .

١٩٥- كامل ، وحيد مصطفى(٢٠٠٥م). فعالية برنامج إرشادي عقلاني إنفعـــالي في خفض أحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلبة الجامعة، مجلـــة دراســـات نفسية ، القاهرة : رابطة الاخصائين النفسيين المصريين ، المجلـــد ١٥، العـــدد ٤ :٥٦٩- ٥٩٨

١٩٦-كفافي ،علاء الدين (١٩٩٩م) الإرشاد والعلاج النفسي الأسري، المنظـــور النسقي الاتصالي .القاهرة : دار الفكر العربي .

١٩٧-كفافي علاء الدين (٢٠٠٣م) .الصحة النفسية والإرشاد النفسي .الريـــاض : دار النشر الدولي .

١٩٨-كفافي ،علاء الدين وعبد الحميد ،جابر (١٩٩٣م).معجم علم النفس والطب النفسي .الجزء ٣، القاهرة : دار النهضة العربية.

١٩٩-الكندي ،جعفر علي (١٤٠٢هـ). الانضباط المدرسي في المرحلة الثانوية " وسائله وأجهزة متابعة تحقيقه .رسالة ماجستير غير منشورة . مكة المكرمة: كلية التربية .جامعة أم القرى .

٢٠٠-كوري ،جيرالد (١٩٨٥م). الإرشاد والعلاج النفسي بين النظرية والتطبيق . ترجمة طالب خفاجي، جدة : المكتبة الفيصلية .

٢٠١-ليري،صالح (٢٠٠٦م) العلاقة بين الأسرة وتصرفات المراهقين .دراسة استطلاعية على عينة من الأسر الكويتية.مجلة العلوم الاجتماعية .جامعة الكويت. المجلد ٣٤.العدد ١: ٩٥-١٢٠

٢٠٢-محروس ، منال (١٩٩٥م) بناء برنامج في الإرشاد النفسي لخفض مستوى العصابية رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس : القاهرة .

٢٠٣-محمد،السعيد مغازي (١٤١٨هـ). أثر المتغيرات المجتمعية في جناح الأحداث. مجلة الأمن . العدد١٤ ،ص ١٧١ -٢٠٥.

٢٠٤-محمد . اشرف عبد الغفار(٢٠٠٤م). فاعلية برنامج معرفي سلوكي لعلاج صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . رسالة دكتوراه غير منشورة .القاهرة : جامعة عين شمس . كلية التربية.

٢٠٥-محمد ، عادل عبدالله (٢٠٠٠م). العلاج المعرفي السلوكي- أسس وتطبيقات- القاهرة: دار الرشاد .

٢٠٦-محمد ، محمد عودة (٢٠٠٠م). الاضطرابات السلوكية للاطفال والمراهقين القاهرة : دار الرشاد.

٢٠٧-المحمدي، مروان بن علي (١٤٢٤هـ). الأفكار العقلانية وغير العقلانية وعلاقتها بوجهة الضبط الداخلي والخارجي لدى عينة من طلاب كلية المعلمين بمحافظة جدة . رسالة ماجستير غير منشورة . مكة المكرمة . كلية التربية :جامعة أم القرى .

٢٠٨-محمود ، حمدي شاكر (١٤٢٠هـ) .استخدام العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في معالجة الإدمان . المؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم : مكة المكرمة .

٢٠٩-مختار، وفيق صفوت(١٩٩٩م). مشكلات الأطفال السلوكية " الأسباب وطرق العلاج " ، القاهرة: دار العلم للثقافة

٢١٠-مخيمر، صلاح (١٩٨٦م) .تناول جديد للمراهقة .ط٢. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية

٢١١-المدخلي ، أحمد عمر (١٤١٧هـ) .فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض رهاب التحدث أمام الآخرين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض

٢١٢-مرسي ، أبو بكر مرسي (٢٠٠٢م) .أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية

٢١٣-المصري، جمال الدين (د.ت). لسان العرب، المجلد الخامس ، بيروت : دار صادر.

٢١٤-مصطفى ، إبراهيم وآخرون (١٩٨٥م) المعجم الوسيط، ط٢ ، استانبول ، تركيا :المكتبة الإسلامية للنشر والتوزيع.

٢١٥-المصطفى ،عبد العزيز والساعاتي،عبد العزيز(٢٠٠٧م). مشكلات الشباب بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية وأساليب مواجهتهم لها .مجلة البحوث الأمنية ، مركز البحوث والدراسات بكلية الملك فهد الأمنية ، المجلد ١٥،العدد٣٥: ٥٣-١٠٧

٢١٦-معاليقي، عبد اللطيف (١٩٩٦م) .المراهقة أزمة هوية أم أزمة حضارة بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر.

٢١٧-معوض ،محمد عبد التواب (١٩٩٦م). أثر كل من العلاج النفسي الديني في تخفيف قلق المستقبل لدى عينة من طلاب الجامعة .رسالة دكتوراة غير منشورة.جامعة المنيا ،كلية التربية .

٢١٨-المغربي، سعد (١٩٨٧م). سيكولوجية العدوان والعنف ،مجلة علم النفس.العدد ١ القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٢١٩-ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٥م) .مناهج البحث في التربية وعلم النفس .عمان الأردن : دار المسيرة.

٢٢٠-ملحم ، سامي محمد (١٤٢٨هـ) المشكلات النفسية عند الأطفال. عمـــان، الأردن: دار الفكر.

٢٢١-مليكه ، لويس كامل (١٩٩٤م) .العلاج السلوكي وتعديل السلوك ، القاهرة : دار النهضة العربية.

٢٢٢-منصور،عبد المجيد والشربيني، زكريا (٢٠٠٣م). ســلوك الإنســان بــين الجريمة – العدوان- الإرهاب. ط١،القاهرة :دار الفكر العربي.

٢٢٣-المهنا ،عدنان (١٩٩٩م) .الاضطرابات السلوكية المدرسية ،تحليل وعــلاج ،جمعية الاتحاد التربوي ،عمان :حركة الريف لثقافية .

٢٢٤-موسى ، عبد الفتاح تركي(١٩٩٨م). التنشئة الاجتماعية " منظور إســلامي" الإسكندرية : المكتب العلمي للنشر والتوزيع .

٢٢٥- نجلة، عبد الفتاح (٢٠٠٤م).المسرح المدرسي والعلاج النفسي. المنيا: دار فرحة للنشر والتوزيع .

٢٢٦-نصار، احمد (٢٠٠٣م). المراهقة من مرحلة عمرية الى أزمة مجتمعيــة . اســـتخرجت مـــن الموقـــع الاليكترونـــي kefaya org-reportes-www.030901Nassar.htm

٢٢٧-نشواتي ، عبد المجيد (١٩٨٥م). علم النفس التربوي ، ، عمــان : الأردن دار الفرقان .

٢٢٨-نشواتي ، عبد المجيد (١٩٩٥م). علــم الــنفس التربــوي ،ط٣، بيــروت: مؤسسة الرسالة.

٢٢٩- النغيمشي، عبد العزيز محمد (١٤١١هـ).الإرشاد النفسي – خطواته وكيفيته- نموذج إسلامي ،مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد ٤: ٤٦٣-٥١٤

٢٣٠- النغيمشي ،عبد العزيز محمد (١٤١٥هـ) .المراهقون ، دراسة نفسية إسلامية للآباء والمعلمين والدعاة .الرياض : دار المسلم.

٢٣١-الهاشمي ،عبد الحميد محمد (١٩٨٩م). المرشد في علم النفس الاجتماعي .جدة : دار الشروق.

٢٣٢-هندي ، صالح دياب (١٩٩٨م) .اثر وسائل الإعلام على الطفل .ط٢. الأردن: دار الفكر للنشر.

٢٣٣-الوايلي، عبد الله بن محمد (١٩٩٣م) .السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقليا طبيعته وأساليب معالجته . رسالة ماجستير غير منشورة الرياض:كلية التربية ،جامعة الملك سعود . .

٢٣٤-يحيى ، خوله أحمد (٢٠٠٣م). الاضطرابات السلوكية والانفعالية . ط٢ ، عمان ، الأردن : دار الفكر للنشر والتوزيع.

٢٣٥-يسري ، احمد (١٩٩٣م). حقوق الإنسان وأسباب العنف في المجتمع الإسلامي في ضوء أحكام الشريعة . الإسكندرية: منشأة المعارف .

٢٣٦-اليوسف ،عبد الله عبد العزيز(١٤١٧هـ) . الفقر والغش قد يكون لهما تأثير على السلوك الإجرامي ، مجلة الأمن والحياة ،العدد، ١٧٤، ص ٤٢- ٤٧.

جـ)المراجع الأجنبية

237- Allen, Carla (1996) The Effectiveness of Positive Reinforcement in Reducing Disruptive Behaviors Among Adolescent , American Journal of Psychology, (153),4.

238- Amanda ,l .& , mccurdy ,l,(2007) .effects of the good behavior game on students and Teacher behavior , Education and treatment of children .V. 30. NO .1 ,PP 85 - 98

239- American Psychiatric Association (1994) Diagnostic and Statistical manual of mental disorders, DC : American Psychiatric Association,

240- Barkley, R, et, al, (1990) A comparison of the family therapy programs for treating family conflicts in adolescents qith attention deficit hyperactivity disorders. Journal of Consulting and Clinical Psychology,(60), 3.

241- Bauer, A, M, and Sapona, R. H.(1991) . Managing Classrooms to Facilitate Learning, Englewood Clifts , Prentice- Hall, NJ.

242- Berk , Michael (2000) Effectiveness of Behavioral Techniques in Reducing Disruptive Behaviors Among Adolescents at Western States. International Journal of Psychiatry in Clinical Practices , (4).

243- Bird , M (1996) Behavioral Treatment Techniques Effectiveness in Reducing Disruptive Behaviors at Arizona public Schools , Journal of Applied Behavior Analyses .(26)

244- Brantley, L. S. and Brantley, P. S.(1996). Transforming Acting – out Behavior : A group Counseling Program for luner- City Elementary School Pupils . Elementary School Guidance of Counseling. 31 (2) : 10-96

245- Brawner . j . (1988) . “ the Experimental study of Rational Emotive therapy on school Performance and self concepts of Adolescents” Diss. Abest . Inter . vol, A 48 No (12) P 3050

246-Burcham, Barbara(2002). Impact of school based social problem solving training and middle school students with disruptive behavior . Diss ,Abstract, in university of Kentucky .

247-Burns, B, (2002) . Reasons for children and families : A Perspective and overview . in B. Mums & K. K. Hoagwood (eds).Community treatment for youth : Evidence –based interventions for severe emotional and behavioral disorders (pp. 1-15) . New York : Oxford University Press .

248- Bykhovsky , Michael (2004) “ Behavior modification : common techniques used to reducing behavioral problems among medium and high school students, Focus on Autism and other Developmental Disabilities, (18), 4.

249-Chiu w , & Hsing ..H (n2007). effects of Treatment on disruptive behavior , journal of Applied Behavior Analysis, V,8 ,pp. 380 – 394

250- Dyckeman, B. (1995) The Social Cognitive Treatment of Anger and Aggression in Four Adolescent with conduct Disorder. Journal of Instructional Psychology (22), 2, PP, 94-201.

251-Eddy. J . m. ,read, j. b. , & Curry ,v.(2002). The etiology of youth antisocial behavior , delinquency and violence and a public health approach to prevention . in M.R. shinn .h .m .walker, & g. stoner (eds.), interventions for academic and behavior problems ; preventive and remedial approaches ,pp.27 – 51 .

252- France, M. H. and Allen, E.G.(1997) . Using Art: A Gestalt Counseling Strategy for Working with Disruptive Clients, Journal of Guidance and Counseling, Summer, 12(14): 24-27.

253- Forgatch ,M(1999). Patterns and out – come in Family problem Solving : The disrupting effect of negative emotions . journal of marriage and family ,51.115-124.

254- Gable, R.A. and Arllen, N. L.(1995). Use of Peers Confrontation to Modify Disruptive Behavior in Inclusion Classrooms. Journal of Preventing School Failure, 40 (1): 25-29.

255-Galehouse, Pamela (2003). The influence of Temperament and self concept on children's disruptive behavior . Dissertation Abstracts international ,New York University.

256- Gaus , R. (1991) A Survey Study in the Prevalent Behavioral in Reducing Disruptive Behaviors , Dissertation Abstracts International (51-A), 7, PP, 23- 40.

257- Golabek, T.S . (1981). " The effectiveness of rational emotive

therapy in the reeducation of Trait Anxiety of College Under graduate

Students" . Diss. Apist Inter . vol B 41 .No (11) P. 38-52

258- Hallings – Catalano, Virginia ,(1996) .physical abuse of children by parents .(in) Busby ,Dean M.(ed) The Impact of violence on the family : Treatment Approaches for therapists and other professional .Boston : Allyn and Bacon .pp. 43-47.

259-Hendren ,R ,(1991). Conduct disorder in childhood (in) wiener .J. M.(ed) Textbook of child and adolescent psychiatry .Washington : American psychiatry press.

260- Ialongo, M. Poduska, J. Werthamer, L. and Kellam, S.(2001). The Distal Impact of Two First – Grade Preventive Intervention on Conduct Problems and Disorder in Early Adolescence. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 3 (11): 15-146.

261- Janet, Ellis & Sandy K Magee (1999) Determination of Environmental Correlates of Disruptive Classroom Behavior: Integration of Functional Analysis into Public School Assessment Process, Education and Treatment of Children ,(22), 3, PP, 291-216

.

262- Jeffrey . K(1990). " The utility of ratio Emotive interaction model in prediction of Stat Anxiety level under Bening versus Ego – Treat Condition. Diss. Abest – Inter vol 50.(H-B) No (11B.) 5323

263- Johnson ,Steve (2006). The congrunc of Philosophy of Rational Emotive behavior therapy within the Philosophy of main steam . journal of cognitive and Behavioral psychotherapies . special issue of Philosophy and Rational Emotive and cognitive Behavior therapies .Vol .6, N,1. March 2006. 45- 55

264-kazdin,A(2000). Treatment of antisocial behavior in children : Current status and future direction psychology bulletin , 102, 187 -203

265-klingman, Aviggdor(1993) school-based intervention following a disaster in saylor, Conway (ed) children and disasters. NEW YORK : plenum press. pp 187-210

266- Kozleski , Elizabeth (2002) Positive behavior support : A proactive strategy for minimizing Youth , Journal of positive behavior International. (1), 4, PP,196-207

267- Kumar , Qasim (1999) Behavioral Treatment Techniques: Their Role in Reducing Behavioral Disorders, Dissertation Abstracts International , A(59), 3, PP, 280-280

268-Lee, Wilkinson (2003) Using Behavioral Consultation to reduce Challenging Behavior in the classroom, preventing school failure, (47),3,PP.100-106 .

269- Lewis, R. B. and Doorlag, D. H.(1987). Teaching Special Students

in the Mainstream, 2 nd . edition, Colombos, Ohaio: Merri

270- Lewis ,D.(1999)). Conduct disorder in childhood (in) Lewis .M,

(ed) child and adolescent psychiatry .a comprehensive textbook .

Baltimore : Williams & Wilkins .

271- Linsday , R. M. (1997) The Effects of Positive Reinforcement in Reducing Disruptive Behaviors Among School Student in the United Kingdom, American Journal Psychiatry, 265.

272-lipsky .M .j .etal .(1980) .Effects of rational emotive therapy role reversal and rational emotive imagery on the emotional adjustment of community mental health center patients: journal of Consoling and Clinical psychology.

273-Lober, R (1991). Antisocial Behavior : More enduring then changeable? Journal of the American Academy of child and Adolescent psychiatry ,30,303-397 .

274- Lyons , Lawrence (1987) The Eeffects of Human Relations and Rational Emotive Peer Croup Counseling Program Vpst High School students Dissertation Abstracts International (B) 44, 4, 1244-1245

275- Mazer. G. et al . (1995). " Effects of rational emotive education on the rationality nearoticism and defense mechanisms of Adolescent" Journal of Adolescents , vol, 25, No (97) PP. 131-144

276-Mcevoy, A (2000). Antisocial behavior academic failure and school climtae a critical review . journal of emotional and behavioral disorders (8) p. 130 -140

277-- Musser, E. H. Bray, M. A. Kehle, T. J. and Jenson, W. R.(2001). Reducing Disruptive Behavior in Students with Serious Emotional Disturbance, School Psychology Review, 30 (2): 11-294

278- Nelson, J.R. & Dykeman, C. (1996). The Effects of Group Counseling Intervention on Students with Behavioral Adjustment Problems. Elementary School Guidance and Counseling, 31(1): 13-21

279-Nelson ,J., Smith .& D. young (2003) A review of self management out com research conducted with students who exhibit behavioral disorders , behavior disorders ,16, (13) pp 169 – 179 .

280- padesky, Christine & beck ,Aron (2005) . comparison of cognitive Therapy and Rational Emotive Behavior Therapy . journal of cognitive psychotherapy ,An International Quarterly, Volume, 19 Number 2,p15 - 24 .

281-Phelps, l. & McClintock ,k (1994) .conduct disorder. Journal psychopathology and behavioral Assessment .16(1) ,53 -66

282- Philip, Gunter & Richard, Shores (1994) A case study of the effects of altering instructional interactions on the disruptive behavior of A child Identified with Severe Behavior Disorders, Education and Treatment of Children, (17),4, PP, 435-445.

283-Reynolds & , Gutkin, (1989). The handbook of school psychology , John and sons

284- Roberts, T. j. (1977). " Rational emotive approach to assessing and treating students enrolled in undergraduate Social work program.Diss. Abst . Inter vol, 38. No (2) PP, 639-640.

285-Robyn , combos, and Marsha Duncan (2007). managing disruptive student Behavior On campus , counseling and psychological services and office of student Affairs Florida Institute of Technology

286- Scavella, Samuel Patrick (2004) The effect of positive behavioral support on disruptive and defiant behavior of high school aged youth , Diss, Sbost, Int Union Ibstitute and University

287- Scott , A. F. (1991) A Behavior Approach to Reduce Middle Schools Locate at Middle west States, Dissertation Abstracts International, (51), 6, PP 1310.

288- Smith , T. w (1980) . " Rational emotive counseling approach to Assist Junior High School students with Interpersonal Anxiety". Diss. Abst. Inter .Vol A 40 No (21) P 6157.

289- Snyder. J(2002) . Reinforcement and correction mechanisms in the development of antisocial Behavior ,p.p 101- 122, Washington D.C. American psychology Association.

290-Steven J. & et. Al.,(1986) .Youth violence , black well publishers, U.S.A., p 10

291-Terrance .m. & Cecelia .d & , Whitney ,f, & Elizabeth , w(2000). Using functional Assessment to develop interventions for challenging

behaviors in the classroom , three case study ,preventing , school failure (44).2.pp 51

292- Thompson, R. & Iwatta, B. & Conners, J. & Roscoe, E (1988) Effects of Reinforcement for Alernative Behavior During Punishment of Self- Injury. Journal of Applied Behavior Analysis, (32) 3, PP, 317-328.

293-University of South Alabama (2004). Defining disruptive Academic behavior ,pp,1 -4

294- Utley , Cheryl (2002) Building and validating the effect of a behavioral program in reducing disruptive behavior among high school students at western districts. Diss. Abst. Int, (63), 2, PP , 441

295- Walker H, Elizabeth ,Ramsey ,and Frank Gresham (2000). Heading of disruptive Behavior . journal of Emotional and Behavior Disorder ,4, 193- 256

296-Warman ,D & cohen, R (2000). stability of aggressive behaviors and children peer relationships .aggressive behavior, 26, 277- 290

297- Webster Stratton ,& Dahl ,R, (1995) . conduct disorder ,(in) .Hersen & R.T Am merman (EDS) Advanced Abnormal child psychology (P.P.333-345) Hillsdale ,New jersey :Lawrence Erlbaum Associates

298- Whitefield, G. w. (1999). Validating School Social Work: An Evaluation of a Cognitive- Behavioral Approach to Reduce School Violence. Research on Social Work practice, 9 (12): 82-399

299- Wood, I,k (1999). Conduct disorder and oppositional defiant disorder (in)panmelee D .x.& David .R. B. (ed) child and adolescent psychiatry .New York .Mosby.

300- Woodward, S. L.(1995). Counseling Disruptive Black Elementary School Boys. Journal of Multicultural Counseling and Development, 23 (1): 21-28

301-http://www.albertellis.org/aei/index.htm

302- Zink, K. Littlerl, J. M. (2000). Action Research Shows Group Counseling Effective with At-Risk- Adolescent Girls . Professional School Counseling, 4 (1): 10-50

:

الملاحق

ملحق رقم (١)

الصورة الأولية لمقياس السلوك الفوضوي

المملكـــة العربيـــة السعوديـــة
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى
كلية التربية – قسم علم النفس
برنامج الدكتوراه

مقياس السلوك الفوضوي لطلاب المرحلة الثانوية

" الصورة الأولية "

إعداد الطالب

حسن بن إدريس بن عبده الصميلي

إشراف الأستاذ الدكتور

محمد بن جعفر جمل الليل

١٤٢٨ ـ ١٤٢٩هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة الدكتور / **وفقه الله**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد :

سوف يقوم الباحث بدراسة عن فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض حدة السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية .

وقد قام الباحث بصياغة (٦٠) عبارة لأبعاد السلوك الفوضوي مقسمة إلى الأبعاد التالية

١- الإثارة والإزعاج (١٤) عبارة

٢- العدوان (١٨) عبارة

٣- التخريب (١٢) عبارة

٤- مخالفة الأنظمة والتعليمات (١٦) عبارة

ويتم تطبيق هذه الأداة على عينة من الطلاب ممن يتصفون بالسلوك الفوضوي .

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية فإن الباحث يأمل منكم التكرم بإبداء آرائكم الموقرة في الحكم على مدى صلاحية هذه العبارات لمثل هذه الدراسة من حيث :

١- انتماء العبارة للبعد أو عدم انتمائها .

٢- سلامة الصياغة اللغوية أو عدم مناسبتها .

٣- إضافة ما ترونه مناسباً .

٤- حذف ما ترونه غير مناسب .

٥- إبداء أي اقتراحات أخرى .

وسوف يكون لآرائكم القيمة وملاحظاتكم السديدة الأثر الفاعل في تطوير الأداة وإخراجها بالصورة المأمولة الأمر الذي يساعد على تحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة .

علماً بأن مقياس التقدير الذي وضعه الباحث للاستجابة على النحو الآتي :

يحدث دائماً	يحدث أحياناً	لا يحدث أبداً

وفق الله الجميع لما يحبه ويرضاه ..

وتقبلوا فائق التقدير والاحترام

الباحث

أخي الطالب **وفقه الله**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد :

سوف يقوم الباحث بدراسة عن فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض حدة السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية .

وإليك مجموعة من العبارات التي تدور حول تصرفاتك العادية في الحياة اليومية ومن خلال علاقاتك مع زملائك ومعلميك داخل المحيط المدرسي ونظراً لقيام الباحث بهذه الدراسة فإنك ستجد في عبارات هذا المقياس الآن خيارات قد تنطبق بعضها عليك أو لا تنطبق .

أخي الطالب : تخير أحد الإجابات وذلك بوضع علامة (✓) بجانب الخانة التي تنطبق عليك من الخيارات الثلاث (دائماً ، أحياناً ، ابداً) وإليك المثال التالي :

الفقرة	الاستجابة		
	دائماَ	أحياناً	أبداً
أرفض قبول النقد والتوجيه من المعلمين	✓		

وثق تماماً بأن ما ستدلي به من معلومات سيكون موضع السرية التامة ولن تستخدم إلا لغرض الدراسة العلمية مع العلم بأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة .

وأملي بأن تجد منك هذه الإستبانة كل الاهتمام من خلال الإجابة على جميع الأسئلة وعدم ترك أي عبارة دون إجابة نظراً لأن ذلك سيساعد الباحث في استكمال دراسته .

مع شكري وتقديري لتعاونك .

الباحث

البيانات الأولية

*** الاسم :**

*** العمر :**

*** السنة الدراسية:** □ **الأول ثانوي** □ **الثاني ثانوي** (طبيعي ، شرعي)

□ **الثالث ثانوي** (طبيعي ، شرعي)

** حالة القيد :* □ ***ناجح*** □ ***معيد***

*** المستوى التعليمي للأب :** أمي □يقرأ ويكتب □ابتدائي متوسط

□ ثانوي □ جامعي □ دراسات عليا

*** المستوى التعليمي للأم :** □ أمية □ تقرأ وتكتب □ ابتدائي

□متوسط □ ثانوي □ جامعي □ دراسات عليا

** دخل الأسرة الشهري:* □ ***أقل من ٣٠٠٠*** □ ***من ٣٠٠٠ إلي أقل من ٦٠٠٠***

□ ***من ٦٠٠٠ إلى أقل من ٩٠٠٠*** □ ***٩٠٠٠ فأكثر***

البعد الأول : الإثارة والإزعاج

قيام التلاميذ بالإقدام على ممارسة بعض السلوكيات التي تعمل على إيجاد أجواء مدرسية تتسم بالشحن والتوتر بين هؤلاء التلاميذ ومعلميهم أو مع زملائهم.

رقم العبار	العبـــارة	انتماء العبارة للبعد		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		تنتمي	لا تنتمي	مناسبة	غير مناسبة	
١	لا أتقبل النقد والتوجيه من المعلمين					
٢	أعمد إلى إصدار بعض الأصـــوات الغريبة أثناء الحصة					
٣	أعتقد أن طاعة المعلم من عناصـــر الضعف في شخصية الطالب					
٤	أسعى إلى إضاعة وقت الحصة					
٥	أتعمد التأخر عن الدخول إلى الفصل					
٦	أتعمد التأخر عن الطابور الصباحي					
	أقوم بالتدخين داخل المدرسة					
٧	أقوم بحل الواجبات المنزلية أثنـــاء الحصة					
٨	أقوم بمقاطعة المعلم أثناء الحصة					
٩	أعمد إلى إثـــارة الفوضـــى داخـــل المدرسة					
١٠	أجد ذاتي عندما أعمد إلى الإضرار بزملائي					
١١	أعمد إلى مخالفة آراء زملائي					
١٢	أقوم بالأكل أثناء الحصة					
١٣	أكثر من الشكوى للمعلم دون ســـبب واضح					
١٤	أرد على المعلم بصورة غير لائقة					

- عبارات ترون إضافتها.....

.....

عبارات ترون حذفها .....
.....

البعد الثاني : العدوان

وهو أي استجابة مؤذية وغير مقبولة اجتماعياً لأنها تمس حقوق الآخرين وتلحق الأذى والضرر بهم ويعبر عنه في صورة فعل أو سلوك يقوم به الطالب وبصورة ظاهرة .

رقم العبارة	العبارة	انتماء العبارة للبعد		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		تنتمي	لا تنتمي	مناسبة	غير مناسبة	
١٥	أعمد إلى استخدام التهديد مع زملائي					
١٦	أستخدم ألفاظاً نابية مع زملائي					
١٧	عندما أغضب أميل إلى تحطيم الأشياء					
١٨	عندما يستفزني أحد أرد عليه بعنف					
١٩	أرغب في الانتقام ممن يسيء إلي					
٢٠	أميل إلى استخدام السباب والشتم					
٢١	أميل إلى الخشونة أثناء المنافسات الرياضية					
٢٢	أشعر بالفخر عندما يشيد زملائي بقوتي الجسدية					
٢٣	أسيطر على الطلاب ضعاف البنية الجسدية					
٢٤	أقوم بدفع الطلاب عند الدخول للفصل					
٢٥	أميل إلى المشاجرة مع زملائي					
٢٦	أميل إلى إحداث الفوضى					
٢٧	أشعر برجولتي عندما أكون طرفاً في المشاجرات التي تحدث خارج المدرسة					

٢٨	يرتبط مفهوم الرجولة لدي بـــالقوة الجسدية					
٢٩	إذا اعتدى علي شخص أرد بأقوى من اعتدائه					
٣٠	أرفض التسامح والصـــفح عمـــن اعتدى علي					
٣١	عندما أرى مضاربة أشعر باندفاع شديد للمشاركة					
٣٢	أفضل وسيلة لإثبات الـــذات هـــي السيطرة على الآخرين					

- عبارات ترون إضافتها:.....
.....
- عبارات ترون حذفها : .....
.....
.....

البعد الثالث: التخريب

وهو قيام بعض التلاميذ بإتلاف أو تكسير الأشياء أو تخريب مرافق المدرسة من مقاعد ونوافذ وأبواب أو أدوات كهربائية أو مرافق دورات المياه أو كتابة بعض العبارات مما يؤدي إلى إحداث تلف وأضرار في المبنى المدرسي والمرافق التابعة له .

رقم العبارة	العبـــارة	انتماء العبارة للبعد		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		تنتمي	لا تنتمي	مناسبة	غير مناسبة	
٣٣	أعمد إلى الكتابة على الماصات والكراسي					
٣٤	أعمد إلى إساءة استخدام أجهزة الحاسب الآلي					
٣٥	أترك صنابير المياه مفتوحة بعد الاستخدام					
٣٦	أعمد إلـــى تحريـــك الماصـــات والكراسي لإتلافها					
٣٧	أشعر بالرغبة في إتلاف الوسائل التعليمية					
٣٨	أقوم بتكسير نوافذ الفصل					
٣٩	أقوم بإتلاف مفاتيح الكهرباء					
٤٠	أتلف مصابيح الإنارة					
٤١	أضع نفسي في مواقف محرجـــة مع إدارة المدرسة					
٤٢	أستمتع بالعبث بمرافق المدرسة					
٤٣	أشعر بذاتي عندما أخرب أنشطة وجهود زملائي					
٤٤	أتلف اللوحات الموضوعة لحفظ الوسائل التعليمية					

- عبارات ترون إضافتها:.....

.....

- عبارات ترون حذفها : .....

.....

البعد الرابع : مخالفة الأنظمة والتعليمات

قيام بعض التلاميذ بتجاهل الأنظمة المحددة لأطر العلاقة بين محاور العمل المدرسي وتجاوز التعليمات المنظمة للعملية التربوية والتعليمية من خلال الإقدام على بعض السلوكيات والتي ترمي في معظمها التجاوز المتعمد لكل عوامل الضبط المدرسي .

رقم العبارة	العبارة	انتماء العبارة للبعد		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		تنتمي	لا تنتمي	مناسبة	غير مناسبة	
٤٥	لا أهتم بالأنظمة المدرسية والتعليمات					
٤٦	أجلب بعض الأشياء الممنوعة إلى المدرسة					
٤٧	أكتب بعض العبارات السيئة في المدرسة					
٤٨	أشجع زملائي على إحداث الفوضى					
٤٩	أتغيب عن المدرسة دون عذر					
٥٠	أحبذ كثرة الاستئذان في الحصص					
٥١	لا أتردد في الهروب من المدرسة					
٥٢	أوجه أسئلة للمعلم خارج موضوع الدرس					
٥٣	لا أهتم بالقرارات الصادرة من المدرسة تجاه مخالفاتي					
٥٤	لا أرى جدوى من مواصلة تعليمي					
٥٥	مدرسو اليوم لا يستحقون الاحترام					
٥٦	لا تستطيع إدارة المدرسة معاقبتي على سلوكياتي الخاطئة					
٥٧	أحبذ استفزاز المعلمين					

٥٨	لا أتردد في القفز من أسوار المدرسة					
٥٩	أقوم بالتدخين في المدرسة					
٦٠	لا اهتم بإقامة علاقات طيبة مع المعلمين					

- عبارات ترون إضافتها :.....

.....

- عبارات ترون حذفها : :.....

.....

الملاحظات والمرئيات

اسم المحكم :

رتبته العلمية :

عنوان العمل :

التاريخ / / ١٤٢٨هـ

توقيعه :

ملحق رقم (٢)

الصورة النهائية لمقياس السلوك الفوضوي

المملكـــة العربيـــة السعوديـــة
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى
كلية التربية – قسم علم النفس

مقياس السلوك الفوضوي لطلاب المرحلة الثانوية

الصورة النهائية

إعداد الطالب

حسن بن إدريس بن عبده الصميلي

إشراف الأستاذ الدكتور

محمـــد بن جعفر جمـل الليـــل

١٤٢٨ / ١٤٢٩ هـ

أخي الطالب **وفقه الله**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد :

سوف يقوم الباحث بدراسة عن فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض حدة السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية .

وإليك مجموعة من العبارات التي تدور حول تصرفاتك العادية في الحياة اليومية ومن خلال علاقاتك مع زملائك ومعلميك داخل المحيط المدرسي ونظراً لقيام الباحث بهذه الدراسة فإنك ستجد في عبارات هذا المقياس الآن خيارات قد تنطبق بعضها عليك أو لا تنطبق .

أخي الطالب : تخير أحد الإجابات وذلك بوضع علامة (✓) بجانب الخانة التي تنطبق عليك من الخيارات الثلاث (دائماً ، أحياناً ، ابداً)

وإليك المثال التالي :

الفقرة	الاستجابة		
	دائماَ	أحياناً	أبداً
أرفض قبول النقد والتوجيه من المعلمين	✓		

وثق تماماً بأن ما ستدلي به من معلومات سيكون موضع السرية التامة ولن تستخدم إلا لغرض الدراسة العلمية مع العلم بأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة .

وأملي بأن تجد منك هذه الإستبانة كل الاهتمام من خلال الإجابة على جميع الأسئلة وعدم ترك أي عبارة دون إجابة نظراً لأن ذلك سيساعد الباحث في استكمال دراسته .

مع شكري وتقديري لتعاونك ..

الباحث

البيانات الأولية

*** الاسم :**

*** العمر :**

*** السنة الدراسية :** □ **الأول ثانوي** □ **الثاني ثانوي** (طبيعي ، شرعي)

□ **الثالث ثانوي** (طبيعي ، شرعي)

** حالة القيد :* □***ناجح*** □***معيد***

*** المستوى التعليمي للأب :** □ أمي □يقرأ ويكتب □ ابتدائي □ متوسط

□ ثانوي □جامعي □دراسات عليا

*** المستوى التعليمي للأم :** □ أمية □ تقرأ وتكتب □ ابتدائي □متوسط

□ ثانوي □ جامعي □دراسات عليا

*** دخل الأسرة الشهري:** □ أقل من ٣٠٠٠ □من ٣٠٠٠ إلي أقل من ٦٠٠٠

□ من ٦٠٠٠ إلى أقل من ٩٠٠٠ □ ٩٠٠٠ فأكثر

م	العبارة	دائماً	أحياناً	أبداً
١	أرفض قبول النقد والتوجيه من المعلمين			
٢	أعمد إلى إصدار بعض الأصوات الغريبة أثناء الحصة			
٣	أقوم باستخدام التهديد مع زملائي			
٤	استخدم ألفاظ نابية مع زملائي			
٥	أقوم بالكتابة على الماصات الدراسية			
٦	أعمد إلى إساءة استخدام أجهزة الحاسب الآلي			
٧	أرفض التقيد بالأنظمة والتعليمات المدرسية			
٨	أجلب بعض الأشياء الممنوعة إلى المدرسة			
٩	أتعمد توجيه أسئلة خارج موضوع الدرس للمعلم			
١٠	أسعى إلي إضاعة وقت الحصة			
١١	أتعمد التأخر عن الطابور الصباحي			
١٢	أقوم بتحطيم الأشياء عندما أغضب			
١٢	عندما يستفزني أحد أرد عليه بعنف			
١٤	أترك صنابير المياه مفتوحة بعد الاستخدام			
١٥	أعمد إلى تحريك الماصات والكراسي لإتلافها			
١٦	أتعمد التأخر عن الفصل حتى دخول المعلم			
١٧	أقوم بحل الوجبات المنزلية أثناء الحصة			
١٨	أقوم بالانتقام ممن يسيء إلي			
١٩	أقوم بإتلاف الوسائل التعليمية			
٢٠	أقوم بالعبث بأبواب الفصول والنوافذ			
٢١	ألجأ إلى الهروب من المدرسة			
٢٢	اشغل نفسي بمتابعة الجوال			
٢٣	أقوم بمقاطعة المعلم أثناء الحصة			
٢٤	أقوم بمخالفة أراء زملائي			

م	العبارة	دائماً	أحياناً	أبداً
٢٥	أسيطر على الطلاب ضعاف البنية الجسدية			
٢٦	أقوم بدفع الطلاب عند الدخول إلى الفصل			
٢٧	أقوم بمشاجرة زملائي			
٢٨	أقوم بالعبث بمصابيح الإنارة ومفاتيحها			
٢٩	أعمد الى أتلاف أجهزة التكييف والمراوح			
٣٠	أقوم بكتابة تعهدات نتيجة مخالفاتي المتكررة			
٣١	أقوم بتحدي إدارة المدرسة			
٣٢	أقوم بالأكل أو الشرب أثناء الحصة			
٣٣	أكثر من الشكوى للمعلم دون سبب واضح			
٣٤	أشارك في المضاربات التي تحدث خارج المدرسة			
٣٥	إذا اعتدى علي شخص أرد بأقوى من اعتدائه			
٣٦	أعمد إلى إتلاف أجهزة المختبرات أثناء إجراء التجارب			
٣٧	أقوم بالغش في الامتحانات			
٣٨	أقوم برمي علب المياه والعصير داخل الفصل أو في ساحة المدرسة			
٣٩	أقوم بالتدخين في المدرسة			
٤٠	استخدم الركل والرفس لمقاومة الآخرين			

ملحق رقم (٣)

أسماء الأساتذة المحكمون لأداة الدراسة والبرنامج الإرشادي

بيان بأسماء الأساتذة الذين قاموا بتحكيم أداة الدراسة والبرنامج الإرشادي

الأسماء مرتبة أبجديا

م	الاسم	الرتبة العلمية	التخصص	الجامعة
١	د.احمد على الكبير	أستاذ مشارك	صحة نفسية	الملك خالد
٢	د.اشرف عبد الغني	أستاذ	صحة نفسية	الملك خالد
٣	د.ربيع سعد طه	أستاذ	إحصاء	أم القرى
٤	د.سعيد مانع القحطاني	أستاذ	إرشاد نفسي	الملك خالد
٥	د.علي بن يحي العريشي	أستاذ	لغويات	جامعة جازان
٦	د.محمد جعفر جمل الليل	أستاذ	إرشاد نفسي	أم القرى
٧	د.محمد حسن أبو راسين	أستاذ مشارك	إرشاد نفسي	الملك خالد
٨	د.محمد حمزة السليماني	أستاذ	علم نفس تربوي	أم القرى
٩	د.محمد المري	أستاذ	اختبارات ومقاييس	أم القرى
١٠	د.هشام محمد مخيمر	أستاذ مشارك	صحة نفسية	أم القرى

ملحق رقم (٤)

استمارة تحكيم البرنامج الإرشادي

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة الدكتور / **وفقه الله**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد :

أحيط سعادتكم علماً بأنني بصدد تطبيق دراسة تحت عنوان فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض حدة السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية .

والهدف من الدراسة :

اختبار فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض حدة السلوك الفوضوي وهو عبارة عن دراسة تجريبية على عينة من الطلاب ذوي السلوك الفوضوي المرتفع وذلك كمتطلب تكميلي للحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس " إرشادي نفسي " من كلية التربية بجامعة أم القرى في مكة المكرمة وحيث أن الباحث يرغب في الاستفادة من توجيهاتكم السديدة ومرئياتكم النيرة والتي سيكون لها أبلغ الأثر في مساعدة الباحث على توجيه دراسته الوجهة العلمية ، فإنه يأمل من سعادتكم التكرم بإبداء ملاحظاتكم ومقترحاتكم حيال البرنامج الإرشادي من خلال استمارة التحكيم المرفقة كما يأمل التكرم بإجراء أي تعديلات ترون جدواها في البرنامج وتخدم الدراسة .

ولسعادتكم جزيل الشكر والتقدير ؛؛؛

الباحث

استمارة تحكيم البرنامج الإرشادي

م	الموضوع	التحكيم		الملاحظات
		مناسب	غير مناسب	
١	العنوان			
٢	أهداف البرنامج			
٣	الفترة الزمنية			
٤	عدد الجلسات			
٥	ترتيب الجلسات			
٦	الفنيات المستخدمة			

الجلسات المقترحة

الجلسات	مناسبة المحتوى		الفنيات المستخدمة		زمن الجلسة		الأهداف	
	مناسب	غير مناسب	مناسبة	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسب	غيرمناسبة
الأولى								
الثانية								
الثالثة								
الرابعة								
الخامسة								
السادسة								
السابعة								
الثامنة								
التاسعة								
العاشرة								
الحادية عشرة								
الثانية عشر								
الثالثة عشر								
الرابعة عشر								
الخامسة عشر								
السادسة عشر								

المرئيات و الملاحظات

اسم المحكم

رتبته العلمية :

عنوان العمل :

التاريخ / / ١٤٢٨هـ

التوقيع.....

ملحق رقم (٥)

استمارة تقييم الجلســـــات الإرشادية

استمارة التقييم

١ـ الاسم :.....

٢ـ كيف ترى موضوع الجلسة.....

٣ـ مامدى مناسبة الأهداف لموضوع الجلسة .....

٤ـ كيف ترى المناقشة في الجلسة .....

٥ـ هل استفدت من الجلسة .....

٦ـ مدى استفادتك من الجلسة (ممتاز) (جيد جداً) (جيد) (ضعيف)

٧ـ اذكر جوانب القصور في الجلسة .....

٨ـهل اقتنعت بالحلول المطروحة .....

ملحق رقم (٦)

محتوى البرنامج الإرشـــــــادي

الجلسة الأولى (تمهيد وتعارف)

الأهداف :

١- التعارف بين أفراد المجموعة الدراسية بعضهم ببعض ثم يعرف الباحث نفسه لأعضاء المجموعة .

٢- تعريف أعضاء المجموعة الإرشادية بأهمية البرنامج الإرشادي وفائدته المأمولة وأساليب التعامل في الجلسات .

٣- العمل على تنمية مشاعر إيجابية بين أعضاء المجموعة الإرشادية كالثقة والألفة والاحترام والاعتياد على التعبير بحرية تامة .

٤- تبصير أعضاء المجموعة الإرشادية بالأدوار المناطة بهم وواجباتهم والقوانين التي تحكم عمل الجماعة .

٥- الاتفاق بين أفراد المجموعة الإرشادية من جهة والباحث من جهة أخرى على تحديد مواعيد جلسات البرنامج الإرشادي ومكانه .

الفنيات المستخدمة ...

المحاضرة ، المناقشة الجماعية .

الوسائل المستخدمة ...

نشرة إرشادية موضوعها " مفاهيم عن البرنامج الإرشادي " .

زمن الجلسة : ٦٠ دقيقة .

محتوى الجلسة ...

١- الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية والعمل على تقديم الباحث لنفسه بطريقة مبسطة مع توضيح بعض الجوانب الشخصية والعلمية والمهنية عن الباحث .

٢- إعطاء الفرصة لكل عضو من أعضاء المجموعة الإرشادية لتقديم نفسه مع تقديم الدعم لكل فرد حالما ينتهي من تقديم نفسه .

٣- إظهار التقبل والاهتمام بأعضاء المجموعة الإرشادية والعمل على إيجاد أجواء من الانسجام والتوافق بين أعضاء المجموعة أملاً في زيادة ثقة الأعضاء بأنفسهم وبالآخرين

٤- إعطاء الأعضاء لمحة موجزة عن البرنامج الإرشادي من حيث مفهومه والهدف منه والإجراءات المستخدمة ومواعيده وعدد الجلسات التي يتضمنها البرنامج والنتائج المتوقعة من تطبيقه .

٥- تشجيع الأعضاء على التعبير عن آرائهم بحرية تامة وتوضيح توقعاتهم من الانضمام للمجموعة وتقديم التعزيز المناسب للتوقعات الصحيحة وتصحيح التوقعات الخاطئة .

٦- التأكيد على أهمية الالتزام بالحضور في المواعيد المحددة للبرنـــامج وتنفيـــذ الأدوار المناطة بكل عضو والاهتمام بأداء ما يطلب من الأعضاء كون ذلك عاملاً مساعداً علـــى تحقيق الاستفادة المرجوة و تلخيص ما جرى في الجلسة .

٧- العمل على إنهاء الجلسة في وقتها المحدد وإعطاء الفرصة لكل عضو إذا كان لديه ما يرغب في قوله ثم الاتفاق على التأكيد على الجلسة القادمة من حيث الحضور في الموعد والمكان المحدد .

<u>الجلسة الثانية ... (بناء الثقة بين أعضاء المجموعة)</u>

الأهداف ...

١- تعرف أعضاء المجموعة الإرشادية على المهارات التي تعمل على زيادة مستوى الثقة والتقليل من المقاومة للعضو المشارك .

٢- ممارسة الطلاب للمشاركة في الجماعة الإرشادية .

٣- إظهار التماسك بين أعضاء المجموعة .

٤- أن يحدد كل عضو من الأعضاء آماله ومخاوفه من الاشتراك مع المجموعة الإرشادية

الفنيات المستخدمة ...

الحوار والمناقشة الجماعية ، الواجبات المنزلية .

الوسائل : نشرة إرشادية ، عرض بالبوربوينت

زمن الجلسة : ٩٠ دقيقة

محتوى الجلسة ..

١- الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية في بداية الجلسة وتقديم الشكر والتقديم على تجاربهم مع الباحث .

٢- إثارة الأسئلة الآتية والطلب من الأعضاء الإجابة عليها . ما معنى الثقة ، ومـــا هـــي دلالاتها ، ومتى نعطي الآخرين ثقتنا ، وكيف نعزز من الثقة بالآخرين وثقة الآخرين بنا . وذلك من خلال الممارسات الآتية :

- تبادل التحايا مع الأعضاء فردا فرداً
- مناداة كل عضو باسمه في بداية الجلسة
- مناقشتهم في بعض الأمور الخارجية مثل حدث رياضي أو مناسبة عامة
- استخدام العبارات المعبرة ذات الأثر الايجابي
- التشجيع اللفظي لأراء الأعضاء بعيداً عن قيمتها أو فائدتها للبرنامج
- التحدث مع بعض الأعضاء بصورة منفردة عند ملاحظة أي مظاهر مقاومة

٣- العمل على تنشيط التفاعل بين الأعضاء من خلال تنمية الإحساس بالانتماء للمجموعة وأن الأعضاء يشكلون وحدة متماسكة هدفها مساعدة بعضهم البعض .

٤- زيادة التماسك بين أعضاء المجموعة الإرشادية من خلال إتاحة الفرصة لكل عضو للحديث عن أفكاره ومشاعره تجاه الأعضاء الآخرين بحرية تامة والبعد عن النقد والتقويم لتلك الأفكار أو المشاعر .

٥- إظهار التقبل غير المشروط من قبل الباحث لكل عضو من أعضاء المجموعة الإرشادية مع التأكيد على انطلاق هذا المبدأ من التعامل مع السلوك الذي يحتاج إلى تعديل وليس مع شخص له كرامته الإنسانية ،وإبراز ذلك من خلال الخطوات التالية:

- إظهار الإصغاء التام لما يطرحه العضو وإيضاح ذلك له بصورة مباشرة
- الابتعاد التام عن إصدار الأحكام التقويمية للسلوك بمعنى "هذا صح أوخطا"
- التأكيد على تنوع السلوك الإنساني باعتبار ه معرض للصواب والخطأ
- الاستشهاد بحديث الرسول مع الشاب الذي تبول في المسجد فهب الصحابة بإيذائه فقال الرسول عليه الصلاة والسلام " دعوه وأريقوا على بوله سحلا من ماء ،أو ذنوبا من ماء ، فإنما بعثتم ميسرين ولم تبعثوا معسرين " رواه البخاري في مسنده
- إشعارهم بأنهم جميعاً محل رعاية وعناية لمدرسة

الواجب المنزلي

إعطاء الجماعة واجب منزلي حول إعداد واجب في حدود ورقة واحدة يتضمن ما يلي:
تعريف مفهوم الثقة وكيف يمكن أن نثق في الآخرين .

الجلسة الثالثة ...

الموضوع (المهارات الاجتماعية ومهارات التواصل)

الأهداف ...

١- تعريف الأعضاء على مفهوم التواصل اللفظي وغير اللفظي .

٢- ممارسة أعضاء المجموعة الإرشادية لمهارات التواصل اللفظي مثل الاستنتاج والإصغاء أثناء الحديث .

٣- تعريف الأعضاء بأهمية المهارات الاجتماعية في تشكيل السلوك السوي .

٤- تعريف الأعضاء بأثر الجماعة في تشكيل سلوك الفرد .

٥- مناقشة بعض المفاهيم المرتبطة بالسلوك الفردي والجماعي مثل الصبر والحلم والتعاون والمسئولية الفردية والجماعية وانعكاسها على سلوك الفرد .

الفنيات المستخدمة :

المحاضرة والمناقشة الجماعية ، التعزيز ، الواجب المنزلي .

الزمن : ٩٠ دقيقة

الوسائل المساعدة .:

نشرة إرشادية عن المهارات الاجتماعية وأثرها على السلوك الفردي والجماعي .

عرض بالبوربوينت

محتوى الجلسة ...

١- الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية وتقديم الشكر على تعاونهم مع الباحث وتفاعلهم المميز .

٢- مناقشة الواجب المنزلي مع تقديم التعزيز والثناء على جميع المشاركات وإظهار الارتياح من قبل الباحث لتجاوب أعضاء المجموعة الإرشادية .

٣- تقديم شرح مبسط عن مفهوم التواصل من حيث المفهوم ثم القيام بتبصير أعضاء المجموعة بتعبيرات الوجه وحركات الأيدي وهز الرأس وكيف أنها تمثل مؤشرات للتواصل غير اللفظي .

٤- توزيع أعضاء المجموعة الإرشادية إلى مجموعات فرعية وتطبيق بعض التكتيكات المساعدة على فهم التواصل غير اللفظي .

٥- مناقشة الجوانب التي تقف عائقاً أمام تحقيق التواصل بشقيه اللفظي وغير اللفظي والاستدلال ببعض الجوانب مثل (إصدار الأحكام ، وتقديم النصح ، واقتراح الحلول ، وسيادة المجاملة بين الأعضاء)

٦- مناقشة أثر ممارسة المهارات الاجتماعية الضرورية والتي تساعد على التكوين الاجتماعي القوي والمتماسك مثل (طلب المساعدة من الآخرين ، عدم الموافقة لكل ما يقوله الآخرون في حالة عدم القناعة ، مهارة رفض الطلب وعدم السماح لموافقة الآخرين في كل ما يقولونه) .

٧- فتح باب النقاش للأعضاء حول بعض المفاهيم كالصبر والحلم والتعاون والمسئولية وأثرها في السلوك الفردي والاجتماعي وكيف أنها تنمي من التماسك الاجتماعي مع أهمية التواصل بين أعضاء المجموعة إلى نية اتفاق بشأن تحديد معاني تلك المصطلحات

٨- إعطاء واجب منزلي يتضمن تدوين ثلاثة مواقف اجتماعية قدم فيها العضو المشارك مهارات اجتماعية من خلال تفاعله مع المحيطين به سواء في الأسرة أو المدرسة أو مع الأصدقاء .

الجلسة الرابعة

الموضوع : التعريف بمفهوم المراهقة

الأهداف ...

١- معرفة ماهية المراهقة كمرحلة عمرية من مراحل النمو الإنساني وجملة التغيرات المصاحبة لها .

٢- توضيح المطالب والتحديات الأساسية في مرحلة المراهقة .

٣- عرض لنماذج من المشكلات السلوكية الشائعة في مرحلة المراهقة .

الفنيات المستخدمة ...

المحاضرة والمناقشة الجماعية ، لعب الدور والواجبات المنزلية .

الوسائل المساعدة ...

نشرة إرشادية بعنوان (المراهقة مرحلة وأزمات)

عرض بالبوربوينت لبعض المشكلات السلوكية الشائعة في المراهقة .

زمن الجلسة : ٩٠ دقيقة

محتوى الجلسة ...

١- الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية كما جرت العادة وتقديم الشكر والتقدير على التزامهم وتجاوبهم مع الباحث .

٢- مناقشة الواجب المنزلي السابق مع تقديم التعزيز والنقدية والمراجعة لكل مشاركة.

٣- تبصير الأعضاء بمفهوم المراهقة والمدلول اللفظي لكلمة مراهقة وتوضيح التغيرات المصاحبة للمرحلة والتي منها التغيرات ، الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية

٤- توضيح المطالب الأساسية في مرحلة المراهقة والمتمثلة في ..

- علاقة المراهق مع الزملاء والأقران .
- تحقيق الهوية .
- اتخاذ القرارات المتعلقة بالمستقبل المهني والدراسي .

٥- عرض لبعض المشكلات الشائعة في مرحلة المراهقة بصورة موجزة والتي منها .

أ) التدخين . ب) إدمان المخدرات . جـ) السلوك العدواني

د) العصيان والتمرد على السلطة الوالدية والمدرسية .

٦- إعطاء واجب منزلي يتمثل في وصف طبيعة التغيرات السلوكية للمراهق في علاقاته مع الوالدين والأخوة والأصدقاء .

الجلسة الخامسة :

الموضوع : السلوك الفوضوي : مفهومه ، العوامل المشكلة له

الأهداف :

١- التعريف بمفهوم السلوك الفوضوي .

٢- التعرف على الأبعاد التي يتضمنها السلوك الفوضوي .

٣- المناقشة التفصيلية لأسباب السلوك الفوضوي .

٤- التعرف على الملامح المشكلة لعلاقة الطالب مع البيئة المدرسية .

فنيات الجلسة:

المحاضرة والمناقشة الجماعية ، الواجب المنزلي .

الوسائل : نشرة إرشادية ، عرض بالبوربوينت .

الزمن : ٩٠ دقيقة

محتوى الجلسة:

١- الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية وتقديم الشكر على التزامهم وحضورهم .

٢- المراجعة للواجب المنزلي السابق وإبداء المرئيات حيال أداء أعضاء المجوعة على الواجب المنزلي .

٣- قيام الباحث بإعطاء تعريف واضح لمفهوم السلوك الفوضوي والذي تشكل ملامحه في إثارة الفوضى والتصادم مع عناصر المحيط المدرسي بحيث يؤدي إلى إزعاج تلك العناصر

٤- قيام الباحث بتحديد الأبعاد التي يتضمنها السلوك الفوضوي (الإثارة والإزعاج ، العدوان التخريب ، مخالفة الأنظمة والتعليمات) والأثر السيئ لمثل هذه الممارسات على سير العملية التربوية والتعليمية .

٥- قيام الباحث بالإشارة إلى الأسباب التي تقف وراء السلوك الفوضوي من خلال المحورين الآتيين .

ا)الطلب من كل عضو من أعضاء المجموعة الإرشادية أن يذكر أهم العوامل التي تقف وراء السلوك الفوضوي .

ب) قيام الباحث بإعطاء الضوء على الأسباب التي تقف وراء السلوك الفوضوي ومنها الأسباب الوراثية ، البيئية ، الجوانب المدرسية ، الإعلام ، تأثر جماعة الأقران ، والعمل على تأخير تلك الأسباب من خلال الخروج برؤية موحدة عن أهم الأسباب .

٦- قيام الباحث بتوضيح المظاهر التي يلزم أن ترتكز عليها آلية علاقة الطالب بالبيئة المدرسية وما تتضمنه من محاور ، كالإدارة المدرسية ، والمعلمون ، والطلاب ، المرافق المدرسية ، في إطار عام من الاحترام وإدراك الدور الحقيقي للطالب .

٧- تبصير الطلاب بأن إثبات الذات والرغبة في التعبير عن الذات قد تخرج أحياناً بالسلوك إلى القيام بممارسة بعض السلوكيات غير المقبولة والتأكيد على أهمية الالتزام بالنظم والتعليمات المنظمة للعملية التعليمية والتربوية .

٨- إتاحة الفرصة للأعضاء لمناقشة النماذج ، المشكلة للعلاقة بين محاور العمل المدرسي والتركيز على النموذج الأمثل في شكل العلاقة المطلوبة .

٩- إعطاء الأعضاء واجب منزلي يتمثل في المواقف التي تثير السلوك الفوضوي من الطلاب والمشاعر الناتجة عن تلك المواقف

المواقف المثيرة	المشاعر الناتجة عن تلك المواقف

الجلسة السادسة ..

الموضوع : العقلانية وغير العقلانية .

الأهداف :

١- مناقشة مفهومي كلاً من العقلانية وغير العقلانية .

٢- مناقشة الطلاب حول الأفكار غير العقلانية والمرتبطة بممارسة السلوك الفوضوي .

٣- تعليم المجموعة أساليب عقلانية جديدة مثل ضبط الذات والتعبير عن الذات بصورة عقلانية وما ينتج عنه أثر معرفي وممارسة سلوكية سوية .

فنيات الجلسة ...

المحاضرة ، المناقشة ، لعب الدور ، الواجب المنزلي

الوسائل المساعدة ...

١- نشرة إرشادية بعنوان (الأفكار والسلوك) .

٢- لوحة موضح عليها أشكال تتضمن تعريف مفهومي العقلانية واللاعقلانية.

٣- العرض بالبوربوينت

الزمن : ٩٠ دقيقة

محتوى الجلسة :

١- الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية وتقديم الشكر والتقدير على انتظامهم والتزامهم بالحضور .

٢- مناقشة الواجب المنزلي السابق مع تقديم التعزيز والنقدية الراجعة له .

٣- قيام الباحث بتعريف مفهوم العقلانية والذي يعرف بأنه جملة الأفكار التي تنسجم مع القيم الأساسية في الحياة وتحقق الفاعلية الاجتماعية والايجابية وتؤدي إلى تحقيق احترام الذات والآخرين .

٤- مناقشة الطلاب حول الأفكار غير العقلانية المرتبطة بالسلوك الفوضوي حيث أن لدى بعض الطلاب مفاهيم خاطئة تدفع بهم إلى إحداث السلوك الفوضوي ومنها .

- الفهم الخاطئ لمعنى المسئولية .
- اضطراب القدرة على التعبير عن الذات .
- التحرر من السلطة .

٥- قيام الباحث بتعليم الطلاب أساليب عقلانية جديدة تعمل على التعبير عن الذات بصورة أكثر ميولاً ومنها :

أ) أهمية العناية بالبيئة المدرسية بما فيها من محاور متعددة تشكل وحدة متلازمة والتركيز على إدراك الدور الفاعل والمؤثر للطالب في المجتمع المدرسي .

ب) المشاركة في الأنشطة المدرسية المتنوعة.

ج) التأكيد على الجدية في الجانب التحصيلي .

د) زيادة التفاعل الإيجابي بين أعضاء المجتمع المدرسي اعتماداً على مبادئ الاحترام المتبادل والفهم الكامل من كل طرف في العملية التربوية والتعليمية لواجباته وحقوقه .

٦- إعطاء أعضاء المجموعة الإرشادية واجباً منزلياً يتضمن تحديد أربعة من الأفكار غير العقلانية عن العلاقة مع المعلمون ، ونماذج من أشكال التعامل معهم .

<u>الجلسة السابعة ..</u>

<u>الموضوع : السلوك الفوضوي والأفكار والمشاعر والسلوك</u>

الأهداف:

١- تعريف أعضاء المجموعة الإرشادية على العلاقة بين الحدث والانفعال والتفكير **A.B.C** .

٢- تعريف أعضاء المجموعة الإرشادية على تحديد وتقييم أفكارهم ومشاعرهم ذات العلاقة بالسلوك الفوضوي .

٣- تدريب الأعضاء على تكوين معارف أكثر تكيفاً عن الذات والآخرين والمجتمع الذي يعيش فيه الطالب وذلك من أجل خفض السلوك الفوضوي .

فنيات الجلسة ..

المحاضرة والمناقشة ، التعزيز ، والواجب المنزلي .

الوسائل المساعدة ..

١) وسيلة حائطية للتعريف بشكل العلاقة بين (**A.B.C**)

٢) عرض بالبوربوينت

الزمن : ٩٠ دقيقة

المحاضرة والمناقشة ، التعزيز ، الواجب المنزلي .

محتوى الجلسة ...

١- قيام الباحث بتوضيح العلاقة بين نموذج (**A.B.C**) والذي يعني أن (**A**) يمثل الأحدث و (**B**) تمثل الأفكار أو نظام المعتقدات بغض النظر عن طبيعة المواقف و **(C)** تمثل الاستجابة أو لانفعال وهنا يركز الباحث على تبصير أعضاء المجموعة الإرشادية على آلية عمل هذا النموذج وكيف أن أفكار الأفراد تساهم في خلق سلوكياتهم أو مشكلاتهم كون هذه الأفكار هي المحرك الرئيسي للسلوك ، ثم توضح العلاقة المتلازمة بين هذه المكونات .

٢- قيام الباحث بتقسيم أعضاء المجموعة الإرشادية إلى مجموعات فرعية بحيث يطلب من كل مجموعة توضيح العلاقة بين الأفكار والمشاعر والسلوك لمواقف وخبرات مر بها أعضاء المجموعة الإرشادية .

٣- يطلب الباحث من أحد أعضاء المجموعة الإرشادية ليقوم بنمذجة موقف من المواقف التي ذكرها الأعضاء ،وتقديم التغذية الراجعة لذلك النموذج .

٤- تدريب المشاركين على كيفية تقيم أفكارهم ومشاعرهم ذات العلاقة بالسلوك الفوضوي حيث يتأكد الباحث من فهم الطلاب للارتباط المباشر بين أفكارهم والسلوك الصادر منهم.

٥- تدريب أعضاء المجموعة على أهمية استحداث أفكاراً أكثر تكيفاً عن الذات والمجتمع من خلال .

- تأكيد المسئولية المباشرة للذات عن السلوك الفوضوي .
- النظرة الشاملة لأبعاد السلوك ونواتجه .

- توضيح الأثر الإيجابي للسلوك المتوافق حيث يعمل على تنمية مشاعر الرضا عن الذات .
- التقييم المباشر للسلوك الصادر من كل عضو من قبل بقية أعضاء المجموعة الإرشادية .

٦- إعطاء الأعضاء واجب منزلي يتضمن ذكر ثلاثة من المواقف التي أثارت السلوك الفوضوي ، وعلاقتها بالأفكار المولدة لتلك السلوكيات .

الجلسة الثامنة

الموضوع : أثر الأفكار في ظهور السلوك الفوضوي .

الأهداف ..

١- التعرف على الأثر الذي تقوم به الأفكار في ظهور السلوك .

٢- تعليم الأعضاء ارتباط سلوكهم وأعمالهم وأنماط التفكير لديهم .

٣- عرض للأفكار غير العقلانية وتوضيح طبيعتها .

٤-تغيير الأفكار غير العقلانية المصاحبة لأشكال السلوك الفوضوي بأفكار عقلانية .

فنيات الجلسة .

المناقشة والمحاضرة والواجبات المنزلية . النمذجة

الوسائل المساعدة ..

١- نشرة إرشادية بعنوان (أثر الأفكار في السلوك)

٢- عرض لبعض الأفكار غير العقلانية من خلال البوربوينت

الفترة الزمنية : ٩٠ دقيقة .

الإجراءات :

١- الترحيب بالأعضاء بداية الجلسة وتقديم الشكر والتقدير على تفاعلهم وتنامي إحساسهم بجدوى البرنامج من خلال الحضور المستمر والفاعل .

٢- مناقشة الواجب المنزلي وتقديم التعزيز المناسب وكذا النقدية الراجعة لجهود الأعضاء

٣- تبصير الطلاب بأن أفكارنا هي الموجهة للسلوك فشعور فرد منا بالحزن مثلاً لفراق شخص عزيز بالغياب أو الوفاة نتيجة لنمط التفكير لهذا الفرد انطلاقاً من ارتباط التفكير والانفعال ببعضهما يجعل سلوك ذلك الفرد حزيناً في حين قد لا تكون نفس السلوكيات موجودة لشخص نتيجة لأثر نمط التفكير لديه على الرغم من أن الحديث يكاد يكون متشابهاً إن لم يكن ثابتاً .

٤- يقوم الباحث بشرح توضيحي يبين فيه أن أساليب تفكير الفرد تتحكم في حياته حيث يبدأ بشرح توضيحي للعقل البشري وكيف أن العقل يتلقى المعلومات ثم هذه المعلومات تتشابه لكن نمط التفكير يختلف حيث أن عملية التفكير تشمل التفسيرات المعرفية ، والاتجاهات ، القيم ، والاعتقادات ، حيث أن وظائف عمليات التفكير كالآتي .

أ) التفسيرات المعرفية هي ما يتبناها الفرد للمواقف .

ب) الاعتقادات بقبول شيء ما بوصفه حقيقي .

ج)التغيرات الذاتية ، الأفكار التي تدور في ذهن الفرد ثم يقوم الباحث بالتعرض لموقف يتضمن توضيح الفرق بينهما .

٥- قيام الباحث بعرض لبعض الأفكار غير العقلانية استناداً إلى الأفكار التي صاغها إليس مع تحويرها لتناسب المفهوم الثقافي مع المجتمع المحلي من مثل : -

- من الفظاعة أن تتم معاملتي بهذه الطريقة الظالمة .
- من الصعوبة أن أتحمل معاملتك السيئة لي .
- لا يجب أن تتصرف معي بهذه الطريقة .
- كونك لا تحسن معاملتي لابد من معاقبتك .

وهنا تتم المناقشة والحوار الجدي لتلك الأفكار غير العقلانية من خلال طرح الأسئلة الآتية على أعضاء المجموعة الإرشادية .

س١ : هل تستطيع أن تؤكد تلك الأفكار بطريقة واقعة ؟

س٢ : هل لديك أدلة ملموسة تؤيد ذلك الاعتقاد ؟

مع التأكيد على أعضاء المجموعة الإرشادية بأهمية الفهم الكامل لدوره في المجتمع وأنه دور مؤثر ولا يحدث هذا التأثير إلا بإدراك أهمية السلوك السوي والابتعاد عن الأفكار غير السوية

٦- توظيف فنيتي لعب الدور والنمذجة من أجل العمل على تقليص حجم نظرية الإحباط التي يتبناها الفرد حول نفسه وتؤدي به إلى السلوك الفوضوي من خلال الخطوات الآتية :

أ) لعب الدور حيث يقوم المرشد بتقسيم المجموعة الإرشادية إلى مجموعات فرعية بحيث يكون كل أربعة أعضاء مع بعضهم ويطلب من أحد الأعضاء أن يؤدي دوراً يتسم بالسلوك المرفوض ثم يدون بقية الأعضاء مشاعرهم ثم يؤدي دوراً آخر يتسم بالقبول ويدون الآخرون مشاعرهم وبعد ذلك يمارس كل عضو دوره في المجموعة ثم يتم تدوين المشاعر والاحباطات الناتجة عن السلوك المرفوض والمشاعر الناتجة عن السلوك المقبول والعمل على تقديم التعزيز والتعزية الراجعة للممارسات السلوكية .

ب) النمذجة : حيث يمارس المرشد مع بعض الأعضاء أنواعاً من النمذجة يتم فيها تأدية السلوك المطلوب من خلال الأنواع الآتية :

١) النموذج الصريح ويتم فيه استضافة أحد النماذج المعروف عنها السلوك السوي داخل المدرسة .

٢) النموذج الضمني : ويطلب المرشد من كل عضو أن يتخيل نماذج سلوكية تقوم بالسلوكيات المطلوب الوصول إليها وتدوينها .

٣) النموذج بالمشاركة ويطلب المرشد من أعضاء المجموعة القيام بأداء السلوك المطلوب وتقويمه وتقديم التغذية الراجعة المناسبة .

٤) إعطاء أعضاء المجموعة الإرشادية واجباً منزلياً يتضمن، اذكر ثلاثة من النماذج السلوكية المشاهدة في المجتمع المحلي والتي ترغب في محاكاة سلوكها موضحاً الأسباب؟

الجلسة التاسعة : (مناقشة وتحليل الأفكار غير العقلانية الداعمة للسلوك الفوضوي)

الأهداف :

١- تقويم الأفكار غير العقلانية التي يتمسك بها أعضاء المجموعة الإرشادية ما ينتج عنها مشاعر تؤدي إلى عدم الانسجام مع الواقع .

٢- تكوين أفكار أكثر عقلانية

٣-تكوين المسئولية الاجتماعية ما يساعد على تفريغ الانفعالات المؤلمة والتي تودي إلى الشعور بالانهزامية

الفنيات المستخدمة : المحاضرة والمناقشة الجماعية ، الواجب المنزلي .

الوسائل : نشرة إرشادية ، عرض بالبوربوينت

زمن الجلسة : (٩٠ دقيقة)

الإجراءات :

١- قيام المرشد بمناقشة بعض الأفكار التي قد تدعم السلوك الفوضوي في أشكاله المتعددة والتي منها :

فكرة

" إذا بدأ أي شخص وتصرف معي بسخرية واستهزاء فلا بد من معاقبته "

وهذا التصرف أو السلوك غير صحيح لأنه مبني على فكرة غير عقلانية مؤداها إني لست معتدي واني فقط أقوم برد العدوان ، وهنا يمكن الاستشهاد بمجموعة من الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة التيَ توكد على الصبر، والعفو عن الآخرين ومنها قوله تعالى (وجزاء سيئة سيئةٍ مثلها فمن عفا وأصلح فأجره على الله أنه لا يحب الظالمين)الشورى آية رقم:٤٠

وقوله تعالى (فمن اعتدى عليكم فاعتدوا عليه بمثل ما اعتدى عليكم ولئن صبرتم لهو خير للصابرين) البقرة آية رقم :١٩٤

فالإسلام يحرص على أن يوجه أبنائه الوجهة السليمة الخالية من الممارسة العدوانية او العنيفة ، وإيذاء الآخرين ، ويتخذ من منهج الحوار العقلاني والأخذ بالحسنى في حل الخلافات أو المخاصمات بين الناس .

فكرة

" أن هناك مشروعية لما يقوم به بعض الطلاب من ممارسات سلوكية تتسم بالفوضى داخل المحيط المدرسي ، مثل الإثارة والإزعاج ، التخريب ، العدوان ، مخالفة الأنظمة والتعليمات المدرسية ، اعتقاداً منهم أن ذلك يرفع من شأنهم وسط اقرأنهم بحيث يظهرهم بمظهر الأقوياء او من لا يهابون العقوبة "

وهذه فكرة غير عقلانية . وهنا يتم مناقشة الفكرة مع أعضاء المجموعة الإرشادية من خلال قيام المرشد بالتوضيح للطلاب بأنه لا يمكن بفرض السيطرة على الآخرين ومخالفة التعليمات المدرسية أن يتمكن الشخص من توكيد ذاته ، حيث ان ذلك يعتبر مظهراً من مظاهر العجز والقصور في الشخصية .لان الشخص يتميز بأخلاقه وحسن تصرفه وبتفوقه الدراسي ومثاليته والتعامل بالحسنى حتى مع من يسيئون إليه وخاصة في مثل عمر أعضاء المجموعة الإرشادية ، وهنا نتمثل قوله تعالى (يا أيه الناس أنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله اتقاكم إن الله عليم خبير) الحجرات ، آية رقم : ١٣

٢- قيام الباحث بالمناقشة مع أفراد المجموعة الإرشادية ، الأمر الذي يتيح لهم التنفيس الانفعالي عن بعض المفاهيم المغلوطة في أذهانهم حول بعض السلوكيات ، وفي نفس الوقت يساعد على محاولة تكوين رؤية فكرية اتجاه بعض المفاهيم ، حيث يتم توظيف فنية المناقشة والحوار في فهم عناصر المسئولية الاجتماعية ، وأركان المسئولية الاجتماعية ، والتي تتمثل في الاهتمام بالجماعة التي ينتمي إليها الفرد ، وفهم الجماعة الفهم الذي يتيح للفرد ان يفهم الأدوار المطلوب منه القيام بها ومسئولياته داخل الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه ، والمشاركة مع الجماعة ، الأمر الذي يساعد الفرد على إدراك انتماؤه القوي وحرصه على التماسك الاجتماعي .

٣- يقوم المرشد بمساعدة الطلاب على تقليص حجم نظرية الإحباط التي يتبناها عضو الجماعة حول نفسه من خلال بعض الفنيات مثل :

ا) لعب الدور حيث يقوم المرشد بتقسيم المجموعة إلى مجموعات فرعية بحيث كل عضوين مع بعضهم .

ب)النمذجة : حيث يمارس المرشد مع بعض أعضاء الجماعة أنواعاً من النمذجة يتم فيها تأدية أو تمثيل السلوك المطلوب من خلال الأنواع الآتية .

- النموذج الصريح وفيه يتم عرض نماذج حية تؤدي السلوك المطلوب يستعين بها المرشد من خارج المجموعة .
- النموذج الضمني يطلب المرشد من كل عضو أن يتخيل نماذج سلوكية تقوم بالسلوكيات المطلوب الوصول إليها .
- النموذج بالمشاركة : حيث يطلب المرشد من أعضاء المجموعة القيام بأداء السلوك المطلوب ثم تقويمه وتقديم التغذية الرجعية أثناء الجلسة .

٤- يقوم المرشد بتوضيح ماهية الأحكام غير الواقعية أو المطلقة مثل المفهوم السلبي عن الذات وهنا يقوم المرشد بالخطوات الآتية :

أ- العمل على صياغة مجموعة من الأسئلة المتتابعة من اجل النهوض بالتعلم الجديد حيث تهدف هذه الأسئلة إلى :

١- تحديد المشكلة والمساعدة في التعرف على الأفكار والتخيلات .

٢- توضيح نتائج الإبقاء على الأفكار والسلوك الغير تكيفي مع أهمية التأكيد على التوصل من خلال الممارسة الفاعلة لهذه الإجراءات إلى بناء اتجاه منطقي قائم على أساس واقعي ما يؤدي إلى اكتساب مهارات جديدة .

ب-مهاجمة الأفكار التي يتبناها العضو مع أهمية إبراز عدم وجود أدلة أو براهين مؤيدة لتبني العضو للمعتقدات والأفكار الغير عقلانية، وهنا يطلب المرشد من كل عضو أن يوضح إذا كانت لديه أدلة تؤيد أفكاره

٤- إعداد واجب جديد يتضمن ذكر الأساليب التي استفاد منها العضو خلال الجلسة مع توضيح المبررات التي استند عليها .

الجلسة العاشرة :

الموضوع : التدريب على السلوك التوكيدي

الأهداف ...

١- التعرف على اهتمامات الأعضاء التي تكونت خلال الجلسات السابقة .

٢- التعرف على ماهية السلوك التوكيدي فيما يتصل بالعلاقات الشخصية والتعبير عن المشاعر والفرق بينه وبين السلوك غير المؤكد .

٣- توضيح الفروق بين مفهوم تأكيد الذات والسلوك الفوضوي .

٤- إعطاء واجب منزلي جديد

الفنيات المستخدمة

المناقشة والمحاضرة الجماعية ، لعب الدور ، الواجب المنزلي

الوسائل :١-نشرة إرشادية عن مفهوم السلوك التوكيدي

٢-عرض مرئي بالبوربوينت عن مفهوم السلوك التوكيدي .

الزمن : (٩٠ دقيقة .)

الإجراءات :

١- الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية وتقديم الشكر والتقدير لهم على الحضور والمشاركة خصوصاً مع الوصول إلى مرحلة متقدمة من البرنامج .

٢- مناقشة الواجب المنزلي السابق .

٣- مناقشة الأعضاء عن اهتماماتهم التي تكونت من خلال الجلسات السابقة وهو ما يقصد به المرشد المدى الذي وصل إليه أعضاء المجموعة الإرشادية في طريقة تفكيرهم وإدراكهم للأمور من خلال طرح أسئلة موضوعة في كروت تتضمن الطلب من الأعضاء الإجابة على الأسئلة ثم مناقشتها وتقديم التعزية الراجعة المناسبة .

٤- توضيح مفهوم السلوك التوكيدي وذلك فيما يتصل بالعلاقات الشخصية والتعبير عن المشاعر من خلال إلقاء الضوء على أبرز سمات الشخص المؤكد لذاته

٥- يقوم المرشد بتبصير أعضاء المجموعة بأن الفرد منا يتعلم الاستجابات التوكيدية والعدوانية فهي عبارة عن استجابات سلوكية متعلمة وليست فطرية موجودة مع الفرد من الميلاد.

٦- يقوم المرشد بالطلب من أحد أعضاء المجموعة الإرشادية القيام بأداء الدور غير المؤكد لذاته وذلك من خلال الطلب منه القيام بالآتي:

- الهروب من مواجهة مصادر التهديد في حياته .
- الاستجابة المستنبطة والعدوانية .
- عدم القدرة على الرفض وقول لا .
- عدم القدرة على استخدام مهارة الإنصات .

٧- يطلب المرشد من أحد الأعضاء القيام بأداء دور الشخص المؤكد لذاته من خلال تمثيله بالممارسات الآتية :

- الهدوء في الاستجابة وتكرار هذه الممارسة مع المحافظة على نبرة الصوت .
- التعامل مع مصدر التهديد عن طريق زيادة الثقة بالنفس بدلاً من المشاحنات .
- الإنصات الجيد وإظهار الاهتمام لما يقوله الآخرون .

قيام المرشد بإيراد الفروق بين السلوك التوكيدي والسلوك الفوضوي ،من خلال توضيح الملامح البارزة لكل منهما فالسلوك التوكيدي يتمثل في:

- يظهر الفرد نفسه عن طريقة الكلمات والتصرفات .
- التعبير بحرية تامة عن المشاعر والأفكار .
- مراعاة مشاعر الآخرين .
- قول" لا "عندما يستلزم الموقف .

اما السلوك الفوضوي فيتميز :

- اللجوء إلى الممارسات غير المقبولة .
- عدم مراعاة مشاعر وأفكار الآخرين .
- انخفاض تقدير الذات .
- صعوبة إشباع الحاجة إلى الاعتبار الإيجابي من الآخرين .

٨-إعطاء الطلاب واجب منزلي يتضمن إيضاح الفرق بين السلوك التوكيدي والعدوان كأحد أبعاد السلوك الفوضوي .

الجلسة الحادي عشرة

الموضوع:" تعميق مفهوم التو كيدية "

الأهداف :

١- إكساب أعضاء المجموعة التجريبية مهارات السلوك التو كيدي

٢- تعريف أعضاء المجموعة التجريبية ببدائل السلوك الفوضوي

٣- تقديم الأسلوب التوكيدي كطريقة ملائمة للتعامل مع الآخرين بدلا من العدوانية أو السلبية

الفنيات المستخدمة : " المناقشة الجماعية ، لعب الدور، النمذجة ، الواجب المنزلي "

الزمن (٩٠) دقيقة

الإجراءات :

١- الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية وتقديم الشكر لهم على تعاونهم وتفاعلهم مع الباحث ، والتزامهم خلال الجلسات البرنامج الإرشادي .

٢- مناقشة الواجب المنزلي السابق وتقديم التغذية الراجعة المناسبة

٣- قيام الباحث بإعادة التذكير بمفهوم السلوك التو كيدي وتقديم مفاهيم العدوانية والسلبية والسلوك الفوضوي حيث يقوم المرشد بحث أعضاء المجموعة الإرشادية على رؤية بعض المواقف التي تصرفوا فيها بطريقة ظنوا أنهم كانوا مؤكدين لذواتهم في حين كانت تصرفاتهم

تنم عن الغضب أو السلبية ، وهنا يقوم المرشد بتشجيع كل عضو على القيام بعرض بعض المواقف التي مارس فيها تلك الممارسات غير السوية ، والنتائج التي ترتبت على ذلك السلوك مع قيام المرشد بتوضيح الجوانب السلبية الناتجة عن تلك الممارسات

٤- قيام المرشد بتنمية مهارات السلوك التوكيدي والعمل على تعليم الأعضاء مهارات الضبط الذاتي من خلال المراقبة الذاتية والتقويم الذاتي للسلوك الصادر من عضو المجموعة وهنا يقوم المرشد بتبصير عضو المجموعة بان ممارسة السلوك التوكيدي يجب أن لا يقتصر على المستوى المدرسي بل يتعداه إلى المستوى العائلي والمستوى الاجتماعي وذلك من خلال العلاقات الشخصية والتفاعل مع المحيط الاجتماعي .

٥- قيام المرشد بالمشاركة مع عضوين من أعضاء المجموعة الإرشادية وبالتناوب بأداء احد الأدوار التي يتم فيها التعبير عن الذات بصورة توكيدية ، ثم يترك المجال لبقية الأعضاء من اجل تأدية نفس السلوك وإعادة تكراره حتى يكتسب عضو المجموعة القدرة على الإلمام باليات التعبير عن الذات بصورة توكيدية بعيداً عن العدوانية والسلبية ، وتوظيف فنيات كالنمذجة وأداء الدور في التدريب على اكتساب ذلك السلوك مع تأكيد المرشد لأعضاء المجموعة بتعميم تلك المهارات في مواقف الحياة المتنوعة .

٦- قيام المرشد بتلخيص لما تم في الجلسة الإرشادية وتقديم المرئيات عن مسار الجلسة

٧- تقديم الواجب المنزلي في نهاية الجلسة والذي يتمثل في الأتي:

توضيح الآثار الناتجة عن التعبير عن الذات بصورة توكيدية في الوسط التعليمي ...؟

الجلسة الثانية عشر

الموضوع : التدريب على الاسترخاء

الأهداف :

١- إكساب الأعضاء مهارة مقاومة الضغوط عن طريق تعلم الاسترخاء .

٢- تخفيف الشعور بالتهديد من جراء التعرض للمواقف المولدة للاستجابة الغير سوية

٣- إكساب أفراد المجموعة مهارة استخدام فنية الاسترخاء في مواجهة بعض المواقف.

الفنيات المستخدمة : (المحاضرة ، المناقشة الجماعية ،الاسترخاء، الواجب المنزلي)

الوسائل: نشرة تعريفية بمفهوم الاسترخاء ، عرض مرئي لخطوات التدريب على الاسترخاء.

الزمن (٩٠ دقيقة)

الإجراءات :

١- الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية وتقديم الشكر والتقدير لهم على الحضور والمشاركة خصوصاً مع الوصول إلى مراحل متقدمة من البرنامج الإرشادي .

٢-يقوم المرشد بإعطاء فكرة عن مفهوم الاسترخاء وما هو؟ والغاية من استخدامه ؟،وما هي الظروف التي يستحسن فيها استخدام الاسترخاء ؟وكيف أن الاسترخاء عامل مهم في ضبط الاستجابة الصادرة من الشخص .

٣- تبصير أعضاء المجموعة الإرشادية أن مفهوم الاسترخاء العضلي لا يعني القيام بممارسة بعض التمرينات البدنية لبعض الأعضاء في جسم الإنسان ، وإنما الهدف من ذلك محاولة التحرر من المشاعر المصاحبة للتوتر ، وان تلك التمرينات تساعد على تعميق الإحساس بالراحة وبالتالي فالاسترخاء ليس مجرد مجهود بدني وإنما هو امتناع عن كل مجهود (العقاد ٢٠٠١م، ١٨٥)

٤- يقوم المرشد بتزويد أعضاء المجموعة بتمرينات الاسترخاء من خلال تطبيق ذلك مع عضو من أعضاء المجموعة عملياً مع أهمية تهيئة المكان المناسب وتشجيع الأعضاء على ممارسة تمارين الاسترخاء .

٥- تزويد أعضاء المجموعة بنشرة إرشادية عن خطوات ممارسة الاسترخاء من خلال الاستعانة بعرض لشرائح تمثل كل خطوة من خطوات ممارسة الاسترخاء ، والتأكيد على ممارسة الاسترخاء لكل عضلة من العضلات لمدة تتراوح بين خمس وعشر ثوان بداية من الرقبة ثم الصدر والساعد .....الخ

٦- يطلب الباحث من أعضاء المجموعة الإرشادية إعداد واجب منزلي يتمثل في ممارسة الاسترخاء العضلي خلال الفترة الزمنية الفاصلة بين الجلسة الحالية والجلسة القادمة ، وكتابة النتائج المستفادة من تلك الممارسة ، ومناقشة ذلك في الجلسة القادمة .

الجلسة الثالثة عشر

التدريب على الاسترخاء

الأهداف ..

١- تدريب الأعضاء على تكرار ممارسة الاسترخاء .

٢- تدريب الأعضاء على التحكم في الاندفاع ومواجهة المواقف المثيرة للعدوان والغضب .

٣- تقييم مستوى الاستثارة الانفعالية بعد التدريب على ممارسة الاسترخاء

الفنيات المستخدمة (الفنيات التي استخدمت في الجلسة السابقة)

الزمن (٩٠ دقيقة)

الإجراءات :

١-الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية في بداية الجلسة وشكرهم على تعاونهم مع الباحث ومناقشة الواجب المنزلي السابق مع تقديم التعزيز والتغذية الراجعة .

٢-تكرار ممارسة الاسترخاء عن طريق قيام المرشد بالطلب من أحد أعضاء المجموعة الإرشادية ممارسة ذلك من خلال التوافق مع المرشد وإتباع التعليمات المنظمة لعملية الاسترخاء وذلك كموقف مثالي ليرى بقية أعضاء المجموعة الإرشادية حتى تتحقق الفائدة المرجوة من الجلسة .

٣-قيام المرشد بالطلب من كل عضو من أعضاء المجموعة الإرشادية بمحاولة تذكر بعض المواقف التي مارس فيه بعض السلوكيات غير السوية في المدرسة وتدوين النتائج المترتبة عليه ثم يقوم ذلك كل عضو بعرض المواقف أمام المجموعة الإرشادية ويتم فيه تقييم الموقف الذي تم عرضه والنتائج المترتبة عليه مع تقديم التعزية الراجعة المناسبة

٤-قيام الباحث باختيار أحد أعضاء المجموعة الإرشادية ليؤدي دوراً لموقف من المواقف التي ذكرها الأعضاء حيث تم اختيار ذلك الموقف بشكل جماعي بعد التشاور فيه . ثم يقوم العضو بأداء الدور لذلك الموقف بعيداً عن التوتر من خلال توظيف فنية الاسترخاء قبل أداء الدور من ذلك العضو .

٥-إعطاء واجب منزلي يهدف إلى تدوين الأحاسيس الناتجة عن ممارسة الاسترخاء مرتين خلال الفترة الزمنية الفاصلة بين الجلسة المنتهية والجلسة القادمة .

الجلسة الرابعة عشر : (توثيق الاقتناع في الأفكار العقلانية)

الأهداف :

١- تدريب العضو على التحليل المنطقي والمعقول للأفكار .

٢- تعزيز الاقتناع في جدوى والأفكار العقلانية .

٣- العمل على إعادة تشكيل الجانب المعرفي للعضو (نظام التفكير) .

الفنيات المستخدمة : (الحوار والمناقشة . لعب الدور . التعزيز)

الوسائل المستخدمة : نشرة إرشادية بعنوان " التحليل المنطقي للأفكار"

عرض مرئي بالبوربوينت لفوائد الأفكار العقلانية في الحياة الاجتماعية

الوقت المخصص (٩٠ دقيقة)

الإجراءات :

١- الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية وتقديم الشكر والتقدير لهم على الالتزام بالحضور مع الباحث في الموعد المحدد ، والمشاركة الفاعلة

٢-مراجعة الواجب المنزلي السابق وتقديم التعزيز والتغذية الراجعة لاستجابات أعضاء المجموعة الإرشادية

٣-قيام المرشد بمناقشة بعض الأفكار غير العقلانية عن طريق الحوار والمناقشة ، ثم القيام بتحليلها التحليل المنطقي ، وتقديم الإجابات عن الأسئلة المتعلقة بتلك الأفكار من خلال الإشارة إلى المعارف الأساسية ا المدمرة للذات وهي كالتالي :

ا-التهويل ب- سير الأمور حسب أهواء الشخص ج- عدم التحمل .

مع الاستشهاد ببعض الأمثلة لتلك المعارف من خلال الخطوات التالية :

١-عدم التحمل :لا يمكن أن أتحمل المواقف الصعبة حين أتعرض للأذى من الآخرين

٢-لماذا أحرص على احترام الآخرين طالما لا يحترمون شخصي ؟

وهنا تتم مواجهة هذه الأفكار بالمناقشة العقلانية لها عن طريق توظيف فنية المناقشة بحيث يتم من خلالها التصدي لها والعمل على تصحيحها

٤-قيام المرشد بالعمل على إعادة تشكيل الجانب المعرفي ويعني به المرشد هنا " نظام التفكير " الذي يتبناه العضو المجموعة الإرشادية حيال الجوانب المشكلة لأسلوب التفاعل مع الآخرين من خلال مجموعة من الاستراتيجيات والتي تتمثل في الخطوات الآتية :

ا) كيفية تمكين الفرد من التعبير عن ذاته في هدوء وتروي ، بعيداً عن الاندفاعية والاستعجال.

ب) تعليم الأعضاء بعض العبارات المنطقية والتي تحظى بالقبول الاجتماعي ومن الممكن استثمارها في المواقف الحياتية .

ج)توظيف الفنيات المتنوعة، والمناسبة عند تنازع الأفكار حول نقد الآخرين للفرد وتقييماتهم التي تخضع للإطار المرجعي للفرد ولا تحتكم إلى المنطق أو المعقولية .

د) التركيز على الجوانب الايجابية في أشكال العلاقات الاجتماعية مع الآخرين

هـ) التأكيد على أهمية إعادة تشكيل الجانب المعرفي أو ما يعرف بنظام التفكير عن طريق طرح الأسئلة المشتملة على لماذا ...؟ وهل هناك دليل قوي على ذلك ....؟

٥- قيام المرشد بتوظيف فنية لعب الدور من خلال الطلب من عضوين من أعضاء المجموعة الإرشادية بان أن يقوم احدهما بلعب دور متأثر بالأفكار غير العقلانية ، وكيف أنها تدفع الفرد إلى السلوك الفوضوي وتدوين المشاعر الناتجة عنها . وبعد ذلك قيام احد الأعضاء بممارسة لعب الدور ولكن بالتأثر بالأفكار العقلانية وكيف يحدث السلوك المخالف للسلوك الفوضوي ، وتدوين المشاعر الناتجة عن ذلك وقيام المرشد بتقديم التغذية الراجعة المناسبة .

٦- تكليف الأعضاء بواجب منزلي يتمثل في تدوين مجموعة من الأفكار غير العقلانية والتي تدفع الفرد إلى السلوك الاجتماعي غير المقبول .

الجلسة الخامسة عشر : (التدريب على أسلوب حل المشكلات)

الأهداف :

١- تعليم الأعضاء أساليب مواجهة المشكلات بطرق ملائمة ، والخطوات التي تساعدهم على تحديد المشكلة وأبعادها المختلفة .

٢- تعريف الأعضاء على الأساليب والخطوات التي يستخدمونها في حل المشكلات .

٣- مناقشة الأسباب المؤثرة على فاعلية حل المشكلات .

الفنيات المستخدمة (المحاضرة ، المناقشة الجماعية ،التعزيز، الواجب المنزلي)

الوسائل : نشرة إرشادية بعنوان " فنون التعامل مع المشكلات الحياتية "

عرض بالبوربوينت

الزمن (٩٠ دقيقة)

الإجراءات :

١- الترحيب بالأعضاء مع بداية الجلسة وشكرهم على تجاوبهم وحرصهم على الحضور في الموعد المحدد والالتزام .

٢- المراجعة الدورية للواجب المنزلي والذي قدم في الجلسة السابقة ، مع تقديم التعزيز والتغذية الراجعة لأداء أعضاء المجموعة الإرشادية .

٣-قيام المرشد بإيراد الخطوات الرئيسية في تحديد المشكلة والأبعاد المختلفة والمتضمنة في تحديد المشكلة كون ذلك يساعد على التعرف على طبيعة المشكلة بصورة واضحة .

٤- قيام المرشد بوضع مشكلة متخيلة ، ثم تحديد أبعادها المختلفة ، والخطوات الرئيسية في تحديد المشكلة بصورة واضحة من خلال توظيف فنية لعب الدور عن طريق أداء احد أفراد المجموعة بتمثل دور تلميذ يتعرض لبعض الأوضاع الأسرية المعيشية السيئة والمتمثلة بضعف الدخل الاقتصادي وتنعكس على سلوك الفرد في المدرسة . ثم أداء احد أفراد المجموعة الإرشادية للدور بعينه ولكن بإحساس بوجود مشكلة ما، ومن ثم التعامل معها بطريقة فاعلة .

٥- قيام المرشد بتعريف الأعضاء على الأساليب والخطوات المستخدمة عند الإحساس بوجود مشكلة ، وتتمثل في الآتي :

ا) إدراك وجود مشكلة معينة ومحددة وتستوجب الحل

ب)الاستفادة من المهارات التي تعلمها العضو ، وتعمل على خفض مشاعر التوتر الناتج عن وجود درجة الاثارة ، من مثل الاسترخاء العميق ،.

٦-التركيز على الجوانب المستقبلية للمشكلة ، بمعنى البحث عن حلول ممكنة بدلاً من الإحساس بالمعاناة ، ومحاولة معرفة الأسباب الرئيسية للمشكلة والتي لا تجدي .

٧- عرض الحلول والبدائل

٨- تعريف الطلاب على الأساليب المناسبة في حل المشكلات والمتمثلة في الآتي :

ا- التشخيص الدقيق للمشكلة .

ب-عرض البدائل .

ج-الاختيار من بين البدائل .

د - التقييم .

مع أهمية قيام المرشد بإيراد بعض الأمثلة بأن يطلب من أحد الأعضاء أن يطرح مشكلة بسيطة ثم يناقش الخطوات المناسبة في التعامل مع المشكلة من خلال نشاط كتابي داخل المجموعة ثم يعطي للأعضاء فترة زمنية حرة لعرض إجاباتهم بشكل مختصر ويقوم بعد ذلك بالتعليق عليها أي تقديم التغذية الرجعية .

٩- يعمل المرشد بتبصير الطلاب بالأسباب المؤثرة على فاعلية حل المشكلة والتي منها :

أ- القصور في تحديد ماهية المشكلة .

ب- محدودية المعلومات الهامة .

ج-ضعف عملية التواصل مع الأعضاء .

د- العجز عن اختيار البدائل .

هـ- سيادة التنافس وغياب الثقة والدعم .

و- الضغط الاجتماعي .

ز- ضعف واقعية الفرد .

وذلك من خلال القيام بإعداد نشرة إرشادية تتضمن الأسس المؤثرة في حل المشكلات ويتم إعطاؤها للطلاب للاستفادة منها.

١٠-تعليم الأعضاء مهارات التفكير العلمي مثل كيف ولماذا .....؟

١١-تقييم النتائج من خلال التأكيد على المحاور الآتية :

ا) العلاقات بين المسببات والنتائج

ب) التعلم من النتائج السابقة

ج) التعلم من الأخطاء

د) البعد عن جلد الذات

هـ) إدراك القيمة الحياتية والنفسية لحل المشكلات

١٢-قيام المرشد بإعطاء واجب بيتي يطلب من خلاله أن يستخدم كل عضو من أعضاء المجموعة الخطوات الأساسية في حل المشكلة والتي تم تتناولها في المجلسة ،وتطبيق ذلك في حل مشكلة متخيلة أو واقعية خارج نطاق المجموعة.

. <u>الجلسة السادسة عشر (التقييم والختام)</u>

الأهداف :

١- الوقوف على مدى تحقيق أهداف البرنامج .

٢- الوقوف على مدى التحسن الذي وصلت إليه المجموعة .

٣- تشجيع الأعضاء بالمحافظة على الإنجازات التي تم التوصل إليها خلال مدة البرنامج

٤- تقديم الشكر لأعضاء المجموع على تعاونهم .

٥- تطبيق القياس ألبعدي وتحديد موعد للقياس ألبعدي الثاني .

الفنيات المستخدمة: (المحاضرة ، المناقشة الجماعية ، التعزيز)

الوسائل : نشرة إرشادية ، عرض بالبوربوينت

الزمن :(٩٠دقيقة)

الإجراءات :

١- الترحيب بالأعضاء وتقديم الشكر لهم على تفاعلهم ، والتأكيد بان هذه الجلسة هي الأخيرة في البرنامج الإرشادي .

٢- مناقشة الواجب المنزلي .

٣- يطلب الباحث من أعضاء المجموعة التعرف على المدى الذي وصلوا إليه من خلال الأهداف الموضوعة في كل جلسة ومدى تحقيق هذه الأهداف . وذلك بتوجيه مجموعة من الأسئلة والاستفسارات لأعضاء المجموعة الإرشادية ، وتوجيههم بالحرص على أن يصبح كل عضو قادراً على توجيه نفسه ، والاستفادة من البرنامج الإرشادي في الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه وليس فقط في البيئة المدرسية . ثم أتاح الباحث الفرصة لكل عضو من الأعضاء لإبداء مريئا ته ، وجوانب الإفادة التي حصل عليها من البرنامج الذي تم تنفيذه على مدى شهرين وقد تلخصت الآراء في النقاط الآتية :

ا) أكد أعضاء المجموعة بان البرنامج أضاف لهم قيمة جيدة وواضحة في أساليب التعامل مع الآخرين ، ووسع من خبراتهم الحياتية .

ب) أكد أعضاء المجموعة على أن الخبرات التي تم اكتسابها من خلال جلسات البرنامج سيكون لها الأثر الايجابي في حياتهم المستقبلية

ج) تمنى أعضاء المجموعة الإرشادية لو أن الفترة الزمنية للبرنامج الإرشادي كانت أطـــول مما كان .

د) أكد أعضاء المجموعة لو أنهم قد تعرضوا لمثل هذا البرنامج الإرشادي منذ فتـــرة طويلـــة كونه قد بين لهم صور إيجابية في حياتهم .

٤- يطلب الباحث من كل عضو أن يدون رؤيته الخاصة عن التحسن الذي حصل له خـــلال الاستفادة من البرنامج وكيف يرى التحسن الذي حصل لأعضاء المجموعة من خلال المهارات المكتسبة لكل عضو من البرنامج الإرشادي .

٥- قام الباحث بحث أعضاء المجموعة على المحافظة على الإنجازات التي تم التوصل إليها خلال البرنامج والاهتمام بتطبيق هذه المنجزات في واقع الحياة اليومية مع أهميـــة وضـــعها موضع التلازم في السلوك المدرسي بصفة خاصة والاجتماعي بصفة عامة .

٦- تطبيق القياس البعدي من خلال المقياس الخـــاص بالســـلوك الفوضـــوي علـــى أفـــراد المجموعتين الضابطة والتجريبية .

٧- تقديم الشكر من خلال منح الأعضاء شهادات شكر وتقدير علـــى تجـــاوبهم ومشـــاركتهم وتفاعلهم طيلة البرنامج الإرشادي الأمر الذي يعد عنصراً أساسياً في نجاح البرنامج الإرشادي كما تم تقديم بعض الجوائز التشجيعية بحضور إدارة المدرسة في حفل مبسط للمجموعة .

ملحق رقم (٧)
خطاب عميد كلية التربية

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى

الرقم : ٢١٩٠
التاريخ : ١٤٣٩/١/٢٢هـ
المشفوعات : أوراق

سعادة مدير عام التربية والتعليم " للبنين "بمنطقة جازان سلمه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .. وبعد

نفيد سعادتكم بان الطالب / حسن بن إدريس صميلي، أحد طلاب الدراسات العليا بمرحلة الدكتوراه بقسم علم النفس(، ويرغب الطالب القيام بتطبيق الأدوات الخاصة بدراسته. والتي : بعنوان (فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض حدة السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية).

آمل من سعادتكم التكرم بالتوجيه لم يلزم نحو مساعدته نحو تطبيق الأدوات لاستكمال بحثه العلمي . شاكرا لكم كريم تعاونكم وحسن استجابتكم.

وتفضلوا بقبول فائق التحية والتقدير ؛؛؛

عميد كلية التربية

د. زهير بن أحمد علي الكاظمي

مدير التخطيط والتطوير التربوي
وفقه الله

Umm AL - Qura University
Makkah Al Mukarramah P.O. Box 715
Cable Gameat Umm Al - Qura, Makkah
Faxemely 02 - 5564560 / 02 - 5593997
Tel Aziziyah 02 - 5501000 - Abdiyah 02 - 5270000

جامعة أم القرى
المكرمة ص . ب : ٧١٥
: جامعة أم القرى - مكة
صميلي : ٥٥٦٤٥٦٠ / ٠٢ - ٥٥٩٣٩٩٧ / ٠٢
ن سنترال العزيزية ٥٥٠١٠٠٠ - ٠٢ العابدية ٥٢٧٠٠٠٠ - ٠٢

ملحق رقم (٨)

خطاب مدير عام التربية والتعليم بجازان

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
(٢٨٠)
الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنين بمنطقة جازان
إدارة التخطيط والتطوير التربوي

وزارة التربية والتعليم
MINISTRY OF EDUCATION

الرقم: ٤٩٠٧
التاريخ: ١٤٢٩/١/٢٤
المشفوعات:

المكرم/ مدير مدرسة الطوال المتوسطة والثانوية وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد . .

بناء على خطاب عميد كلية التربية بجامعة أم القرى رقم ١/٢١٠ وتاريخ ١٤٢٩/١/٢٤هـ والمتضمن قيام الطالب / حسن إدريس صميلي أحد طلاب الدراسات العليا بمرحلة الدكتوراه قسم علم النفس بدراسة بعنوان فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض حد السلوك الفوضوي لدى الطلاب في المرحلة الثانوية .

نأمل مساعدته وتمكينه من تطبيق ذلك على المرحلة الثانوية لديكم .

شاكريـــــن لكـــم حسن تعاونكـــم ،،

مدير عام التربية والتعليم للبنين بمنطقة جازان
أ . د / علي بن يحيى العريشي

ملحق رقم (٩)

استفسار الباحث عن أشكال السلوك الفوضوي

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الفاضل /..... وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

أقوم بدراسة علمية حول السلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وحيث إني ارغب في تصميم أداة لقياس السلوك الفوضوي ، ونظراً لكونكم من المعلمين الذين لهم تواصل مباشر مع الطلاب من خلال القيام بالتدريس لهم ومن خلال الإشراف اليومي ، ومن خلال ملاحظاتكم لأنماط السلوك الذي يتصف بالفوضى والإزعاج ، آمل التكرم بالتعاون معي وتزويدي بمظاهر السلوك التي يقدم عليها الطلاب وتثير الفوضى داخل الفصل أو في المدرسة كما آمل منكم التكرم بالإجابة على الأسئلة الآتية والتي ستستخدم لأغراض البحث العلمي .

شاكراً لكم حسن تعاونكم وبالله التوفيق ..

<u>الأسئلة:</u>

السؤال الأول :

صف السلوك الفوضوي الذي يقوم به الطالب ويثير الفوضى داخل المدرسة أو الفصل ؟

.....

.....

.....

السؤال الثاني :

اذكر بعض الممارسات التي يقوم بها الطلاب وتعمل على إثارة الفوضى في المدرسة ؟

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم (١٠)

قائمة التدريب على الإسترخاء العضلي " هاوس "

قائمة التدريب على الاسترخاء العضلي
Muscle Relaxtion practices inventory
إعداد/ استرهاوس Osterhouse

تعليمات:

التدريبات التالية سوف تساعدك على أن تتعلم الاسترخاء الكامل. ولكي تتمكن من تحقيق أقصى استفادة أتبع التعليمات التالية:

أبدأ بعمل التمرينات المدونة وبعد أن تشعر بالتوتر المصاحب لكل حركة تقوم بها استمر على هذا الوضع لمدة خمس ثوان بشرط ان تظل على وعى كامل بمشاعر التوتر والقلق ثم استرخى تماماً بأن تجعل عضلاتك مسترخية ولاحظ مشاعر السعادة المصاحبة للاسترخاء. كرر كل تمرين مرتين.

1- اقبض اليد اليمنى – لاحظ الشد في اليد والذارع	استرخ
2- اقبض اليد اليسرى – لاحظ الشد في اليد والذراع	استرخ
3- اثن اليد اليمنى عند مفصل اليد لتشير الأصابع لأعلى لاحظ الشد في ظهر اليد والذراع	استرخ
4- اثن اليد اليسرى عند مفصل اليد لتشير الأصابع لأعلى لاحظ الشد في ظهر اليد والذراع	استرخ
5- المس الكتفين بأصابع اليدين مع رفع الذراعين لاحظ الشد في عضلات الذراعين والجزء العلوى من الذراع	استرخ
6- ارفع الكفين لأعلى وضع ممكن – لاحظ الشد في الكتفين	استرخ
7- كثر الجبهة Wrinkle - لاحظ القلق مع إغلاق العينين	استرخ
8- اقفل العينين بشدة اشعر بالتوتر مع بقاء العينين مغلقتين بخفة	استرخ
9- ارفع اللسان لأعلى التجويف الفمي مع الضغط –لاحظ التوتر	استرخ

10- اضغط الشفتين معا بشدة – لاحظ التوتر في الفم والذقن	استرخ
11- اضغط رأسك للخلف بشدة لاحظ التوتر في الظهر والاكتاف والرقبة	استرخ
12- ادفع الرأس للأمام ولأسفل، اضغط الذقن على الصدر ولاحظ التوتر في الرقبة والاكتاف	استرخ
13- قوس الظهر- ابعده عن الكرسي مع دفع اليد للخلف لاحظ الشد في الظهر والاكتاف	استرخ
14- خذ نفس عميق واحتفظ به لأطول فترة لاحظ الشد في الصدر والظهر – زفير	استرخ
15- خذ نفسين عميقين واحسبهما ثم زفير لاحظ أن التنفس أصبح أبطأ واسترخاء أكثر	استرخ
16- اضغط جدار البطن (اشفط البطن) حتى تشعر أن تلمس العمود الفقري – لاحظ مشاعر التوتر في المعدة لاحظ أن التنفس أصبح الآن أكثر انتظاما.	استرخ
17- شد عضلات البطن لاحظ مشاعر التوتر في البطن والمعدة	استرخ
18- شد عضلات الأرداف واضغط على المقعد لاحظ الشد في الأرداف	استرخ
19- شد عضلات الفخذين مع فرد الأرجل للأمام لاحظ مشاعر الشد في الفخذين- ارجع للوضع العادي	استرخ
20- ارفع اصابع القدمين لأعلى تجاه الجسم لاحظ الشد في القدمين وسمانة الرجل	استرخ
21- اثن الأصابع (القدمين) لأسفل لاحظ الشد في قوس القدمين	استرخ