

أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي جمعي على ضبط السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في دولة الكويت

نشمية عمهوج الرشدي

وزارة التربية

دولة الكويت

الملخص

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي جمعي على ضبط السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (40) تلميذاً وتلميذة من المرحلة المتوسطة في منطقة الفروانية التعليمية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية وتضم (20) تلميذاً وتلميذة طبق عليهم البرنامج الإرشادي، والمجموعة الضابطة وتضم (20) تلميذاً وتلميذة. واشتملت أدوات الدراسة على مقياس السلوك العدواني (إعداد صلاح مراد، 2013)، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس السلوك العدواني، بينما لا توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي لمقياس السلوك العدواني، توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس السلوك العدواني.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي معرفي سلوكي جمعي، السلوك العدواني.

المقدمة

يعبر السلوك البشري عن المحاولات التي يبذلها الفرد لمواجهة متطلباته، فلديه العديد من الحاجات التي تدفعه تارة إلى ممارسة سلوك لا يتوافق مع المجتمع، وتدفعه تارة أخرى إلى ممارسة سلوك يرضاه المجتمع، ويُفسر السلوك الإنساني في المجتمع على أساس أن الفرد يسعى إلى الاحتفاظ بحالة من التوازن

الداخلي، فهو إذا ما رأى نفسه يسلك سلوكاً لا يرضى الجماعة والمجتمع حاول العدول عنه حتى لا يتم عزله عن الآخرين. وقد تفاقمت السلوكيات العدوانية وتعاضمت درجة حدتها وتنوعت مظاهرها في كل المجتمعات، كما تعددت مظاهر العدوانية والعنف المدرسي حتى أصبح سمة سائدة وسلوكاً معتاداً بين التلاميذ؛ مثل إتلاف الأغراض والتنمر والاعتداء البدني وإطلاق الشائعات... الخ. كل ذلك أوجب إعطاء السلوك العدواني مزيداً من المساحة البحثية في إطار التدخل العلاجي المباشر من خلال منظومة العلاج النفسي المعرفي السلوكي.

ويتسم السلوك العدواني لدى التلاميذ بخطورته، لأن آثاره تمتد إلى مجالات التفاعل والنمو الاجتماعي، ويتداخل مع العملية التعليمية والعلاقة مع جماعة الرفاق والبالغين الذين هم في تفاعل يومي ومستمر معهم، ويُعدّ السلوك العدواني من القضايا المهمة في المجال التربوي، وسيظل أحد الموضوعات الجديرة بالبحث والدراسة (النجداوي وكفاوين، 2015).

كما يعد السلوك العدواني من أخطر المشكلات الاجتماعية المستفحلة في العصر الحديث؛ لأن آثاره مشكلة مترامية الأبعاد تجمع بين التأثير النفسي والاجتماعي والاقتصادي على كل من الفرد والمجتمع. ولا تقتصر آثار السلوك العدواني على الآلام التي يسببها في حينها، ولكن أينما وجد أي عمل من أعمال العدوان يمكن أن ينتج مزيداً من الأعمال العدوانية (العقاد، 2001).

ويقسم البعض أشكال السلوك العدواني إلى قسمين: الأول مادي كالميل إلى الاعتداء والتشاجر والانتقام والمشاكسة، وقد يتعدى ذلك إلى الضرب وتعذيب النفس، والقسم الثاني معنوي كالميل إلى التحدي ونقد الآخرين بقسوة وتتبع أخطائهم وكشفها، وتعكير الأجواء والتشهير، وقد يكون العدوان موجهاً نحو الذات - بدنياً أو لفظياً - أو نحو الغير (أبو طالب والصايع، 2004).

ويمكن تعلم السلوك العدواني من خلال ملاحظة الطفل نماذج موجودة في البيئة المحيطة به ممن يمارسون السلوك العدواني كالأباء والأخوة والأقران وغيرهم من هذه النماذج، كما يكتسب الطفل السلوك العدواني من خلال الخبرة

السابقة التي يقرر الطفل بموجبها الرد بأسلوب عدواني عندما يحبط أو يغضب ليلفت انتباه الوالدين أو المعلمين أو الآخرين (العقاد، 2001). ويرى بعض العلماء أن السلوك العدواني قد يتكوّن لدى التلاميذ نتيجة تقليد الأسلوب الذي عوملوا به في الأسرة من قبل الوالدين مثل الضرب والتهديد والوعيد والسخرية.

وهناك العديد من الأسباب وراء ظهور السلوك العدواني لدى التلميذ منها: الإحباط والحرمان والقهر الذي يعيشه التلميذ و تقليد الآخرين (الأب و المعلم) والافتداء بسلوكياتهم العدوانية، الصورة السلبية للأبوين في نظرهم لسلوك التلميذ، الأفكار الخاطئة التي تصل للذهن عندما يفهم أن التلميذ القوي الشجاع هو الذي يصرع الآخرين ويأخذ حقوقه بنفسه، أو عزل التلميذ في مراحله الأولى عن الاحتكاك الاجتماعي وقلة مخالطة للمجتمع. ويرى البعض أن السلوك العدواني يتخذ العديد من المظاهر داخل حجرة الصف الدراسي منها: إحداث الفوضى في الصف، الاحتكاك بالمعلمين وعدم احترامهم والتهريج في الصف، عدم الانتظام في المدرسة وعدم الانتباه للمعلم في أثناء الشرح (الفسفوس، 2006).

ونظراً لتعدد مظاهر السلوك العدواني داخل حجرة الصف الدراسي يوجد العديد من حالات السلوك العدواني في مدارس التعليم العام بدولة الكويت، فقد كشف تقرير إدارة الخدمة الاجتماعية والنفسية بوزارة التربية عن وجود (31085) حالة سلوكية موزعة على المراحل التعليمية الثلاث بواقع (18979) طالباً و(12106) طالبة (التركي، 2013). وأوضحت إحصائيات عام (2015) أن المرحلة المتوسطة شهدت (823) حالة عدوان لفظي على المعلمين، و(115) حالة عدوان بدني، وبلغ عدد حالات العدوان على الطلبة (5962) حالة بينهما (3508) حالة لفظية، و(2418) حالة بدنية (الحمادي، 2016). إضافة إلى إصدار وزارة الشباب (2014) عن حجم العنف عند المراهقين في المجتمع الكويتي الذي بلغ (2258) ما بين تهم وجرائم و(1813) قضية.

يتّضح مما سبق أن السلوك العدواني من أخطر المشكلات الاجتماعية في العصر الحديث، وأينما وجد أي عمل من أعمال العدوان يمكن أن يُنتج مزيداً من

الأعمال العدوانية، وتختلف صور التعبير عن العدوان باختلاف السن والثقافة فضلاً عن أسلوب التربية والتنشئة والتكوين النفسي، وهناك العديد من الأسباب وراء ظهور السلوك العدوانى لدى التلميذ. وترى الباحثة أن مشكلة السلوك العدوانى تُعد إحدى المشكلات الرئيسية التي تؤثر على عمل المعلم داخل الفصل، كما تؤدي إلى إهدار الوقت والجهد في التقصير معالجتها وتؤثر سلباً على العملية التعليمية، ولا بدّ من إيجاد السبل والمعينات لمواجهتها.

مشكلة الدراسة

يعتبر السلوك العدوانى أحد المشكلات الرئيسية التي تؤثر على عمل المعلم داخل الفصل، والتقصير في معالجته يؤدي إلى إهدار الوقت والجهد ويؤثر سلباً على العملية التعليمية. وهناك العديد من الأسباب التي تدفع التلاميذ إلى ممارسة السلوك العدوانى منها: انعدام رقابة الوالدين على سلوك أبنائهم، ضعف التنشئة الاجتماعية، الإساءة الجسدية واللفظية للأطفال وإهمالهم، جماعة الرفاق، وسائل الإعلام المرئية، تدني التحصيل الدراسي، شعور التلاميذ بالإحباط لعدم قدرتهم على تحقيق أهدافهم الأكاديمية مثل زملائهم، ويؤدي السلوك العدوانى إلى خلق ردود فعل عدائية مختلفة في علاقة التلاميذ مع المعلمين وزملائهم (النجداوي وكفاوين، 2015).

وكشف تقرير إدارة الخدمة الاجتماعية والنفسية بوزارة التربية عن وجود (31085) حالة سلوكية موزعة على المراحل التعليمية الثلاث بواقع (18979) طالباً و(12106) طالبة، وأكدت دراسة (Fatima & Malik, 2015) على أن هناك حاجة لمعالجة السلوك العدوانى لدى التلاميذ. ويأتي التعامل مع السلوكيات العدوانية للأطفال والمراهقين على حدٍ سواء على رأس قائمة التدخلات العلاجية والكلينيكية باعتبارها مشكلة نفسية اجتماعية لا تقتصر على الذات، وإنما تمثل نقطة انتشار وعدوى بين تلاميذ المدارس باعتبار وجودهم المشترك في الزمان والمكان والاهتمامات لفترات طويلة تحت إشراف مدرسي يركز على علامات التحصيل المدرسي ويوفر لهم فرص "الإظهار" ويغفل غير ذلك.

وتوصلت دراسة تعيلب (2006) ودراسة خطاب (2001) إلى فعالية البرنامج الإرشادي في خفض السلوك العدواني لدى التلاميذ. وتوصلت دراسة (Amore et al., 2011) إلى فعالية برنامج سلوكي معرفي جماعي في خفض السلوك العدواني لدى التلاميذ؛ ومن ثَمَّ يمكن استخدام برنامج إرشادي معرفي سلوكي جماعي لضبط السلوك العدواني لدى عينة الدراسة. وتأتي الحاجة إلى الدراسة الحالية وتبرز أهميتها خاصةً في مجتمع تسوده القيم الدينية الواجب تفعيلها في الواقع وهو المجتمع الكويتي الذي يشير تاريخه إلى تقبل الآخر دون تمييز. وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما أثر تطبيق برنامج إرشادي معرفي سلوكي جماعي في ضبط السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في التعليم العام في دولة الكويت؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- 1 - ما أثر البرنامج الإرشادي في ضبط العدوان نحو الآخرين لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة؟
- 2 - ما أثر البرنامج الإرشادي في ضبط العدوان نحو الذات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة؟
- 3 - ما أثر البرنامج الإرشادي في ضبط العدوان نحو الممتلكات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة؟
- 4 - ما أثر البرنامج الإرشادي في ضبط مخالفة المعايير والقيم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين تطبيق برنامج إرشادي معرفي سلوكي جماعي وضبط السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في دولة الكويت، ويمكن تحديد أهداف الدراسة كما يلي:

- 1 - إعداد برنامج إرشادي معرفي سلوكي جمعي لعلاج السلوك العدواني يتناسب مع تلاميذ المرحلة المتوسطة.
- 2 - التحقق من مدى فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي الجمعي القائم على علاج السلوك العدواني لتلاميذ المرحلة المتوسطة.
- 3 - التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في السلوك العدواني بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.
- 4 - خفض السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة، مما يساعد في بناء الشخصية السوية المتصالحة مع ذاتها ومع الغير.

أهمية الدراسة

- 1 - تكمن أهمية الدراسة في كونها تتناول فئة عمرية حساسة وهم تلاميذ المرحلة المتوسطة (ذكور وإناث) الذين تتراوح أعمارهم ما بين (12 - 16) عاماً، وخاصةً أننا نعيش في مرحلة مليئة بمختلف مظاهر العنف في المجتمعات العربية وانتشار ظاهرة الإرهاب.
- 2 - قد تسهم الدراسة في تقديم بعض التوصيات التي تساهم في خفض السلوك العدواني لدى التلاميذ.
- 3 - قد تفيد نتائج الدراسة القائمين على العملية التعليمية في تأهيل وتدريب المعلمين لإكسابهم مهارات التعامل مع ذوي السلوك العدواني.
- 4 - توجيه أنظار مسؤولي وزارة التربية في دولة الكويت إلى أسباب السلوك العدواني والاستراتيجيات العلاجية المناسبة.
- 5 - قد تفتح المجال أمام دراسات لاحقة تقترح طرقاً وأساليباً جديدة يمكن للمعلمين والمرشدين استخدامها لمساعدة الطلاب في حل مشكلاتهم.

حدود الدراسة

- حدود بشرية: تشمل عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة في التعليم العام بدولة الكويت، حيث تم التدخل (المعالجة التجريبية) في ظروف طبيعية دون الحاجة إلى عزل التلاميذ.
- حدود مكانية: تقتصر على منطقة الفروانية التعليمية.
- حدود زمنية: تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي 2015/2016.

فروض الدراسة

- 1 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدى لمقياس السلوك العدوانى.
- 2 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدى لمقياس السلوك العدوانى.
- 3 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (ذكور- إناث) في القياس البعدى لمقياس السلوك العدوانى.

مصطلحات الدراسة

- **السلوك العدوانى:** يعرفه ألبرت باندورا بأنه سلوك يهدف إلى إحداث نتائج تخريبية أو مكروهة، أو السيطرة من خلال القوة الجسدية أو اللفظية على الآخرين، وهذا السلوك يعرف اجتماعياً على أنه عدوانى (الفسفوس، 2006).
- **الإرشاد المعرفى السلوكى:** يعرف بأنه مجموعة الإجراءات العلاجية التي تجسد تصورات عن التغيير وتضع أهمية أساسية للعملية المعرفية، وتهدف بصورة إجرائية إلى بعض الممارسات العلاجية لتبديل المظاهر المعرفية (Richard, 1997).

الإطار النظري والدراسات السابقة

السلوك العدوانى: يُعدّ السلوك العدوانى من القضايا المهمة في المجال التربوي، ويمثل العدوان أحد الظواهر السلوكية المهمة في حياة الأفراد، ويمكن

ملاحظته في سلوك الفرد السويّ وغير السويّ، وتتعدد مفاهيم العدوان والعوامل التي تؤدي له، وتتنوع النظريات المفسرة له. والعدوان سلوك مقصود يستهدف إلحاق الضرر أو الأذى بالغير، وقد يرجع السلوك العدواني إلى عدم اكتمال النضج العقلي والانفعالي، ويؤدي إلى الصدام مع الآخرين، فهو لا يعترف برغبات الآخرين ولا بحقوقهم؛ ولذلك فإنه سلوك يدل على سوء التكيف ويضر بالآخرين. ويظهر السلوك العدواني لدى جميع الأطفال بدرجات مختلفة، ويدل ظهور السلوك العدواني على أن الإنسان لم ينضج بدرجة كافية تجعله ينجح في تنمية الضبط الداخلي اللازم للتوافق المقبول مع نظم المجتمع وأعرافه وقيمه، وأنه عجز عن تحقيق التكيف والمواءمة المطلوبة للعيش في المجتمع، وأنه لم يتعلم أنماط السلوك اللازمة لتحقيق مثل هذا التكيف والتوافق بالدرجة الكافية.

وما يصدر عن التلميذ من سلوك عدواني يعد انعكاساً لتأثير مجموعة من العوامل الاجتماعية والأسرية والاقتصادية والأكاديمية، والسلوك العدواني ليس شيئاً مطلقاً، بمعنى أنه يدلّ على فعل ثابت له أوصاف محددة، ولكنه نسبي تحدده عوامل كثيرة مثل الزمان والمكان والظروف الاجتماعية (الزغبى، 2007). وتختلف مظاهر السلوك العدواني من موقف لآخر، إذ يعتمد السلوك العدواني على طبيعة كل موقف، وتميل بعض المواقف إلى إثارة هذا السلوك بدرجات مختلفة ومتفاوتة لدى الأفراد (الزغبى، 2005). ويلاحظ أن ذوي السلوك العدواني يسترجعون مخططاتهم العدوانية بانتظام ويوظفونها في السلوك الاجتماعي.

ويُعرّف العدوان بأنه: أي شكل من أشكال السلوك الذي يتم توجيهه إلى كائن حي آخر، ويكون هذا السلوك مزعجاً له (عبد المعطي، 2001). كما يُعرّف بأنه: السلوك الموجه ضد الآخرين، الذي يقصد منه إيذاء الذات أو الآخرين أو الممتلكات بشكل مباشر أو غير مباشر (الزغبى، 2005). ويُعرفه (عز الدين، 2010) بأنه: سلوك بشري ممزوج بالغضب والكراهية أو المنافسة الزائدة خارج عن المألوف بهدف إيذاء الغير أو الذات، وقد يكون فطرياً غريزياً أو نتيجة لمثير خارجي، وقد يكون سلوكاً مادياً أو رمزياً لتحقيق حاجات الفرد للسيطرة والتفوق وحب السلطة، أو تعويضاً عن الإحباط والحرمان والظلم.

وتوجد العديد من التعريفات لمفهوم السلوك العدواني، فيعرفه ريتشارد بأنه: السلوك الذي يتخذ مباشرة ضد شخص أو مخلوق آخر بما يؤدي إلى جرحه أو إيلاامه " (Richard, 1995)، ويعرفه العقاد (2001) بأنه: سلوك عمدي يقصد منه إيذاء الغير أو الإضرار به ويأخذ صوراً وأشكالاً متعددة منها العدوان البدني واللفظي. كما يعرف بأنه: السلوك الذي يظهر على شكل اعتداء على الآخرين بأشكال مختلفة، كالاعتداء الجسدي وإلحاق الأذى المادي، أو الاعتداء اللفظي كالسباب والشتائم، أو حتى العدوان الرمزي بإظهار التذمر والمخاصمة (القريوطي والسرطاوي، 2001).

ويعرف بأنه: سلوك يصدر عن الأفراد والجماعات تجاه آخرين أو تجاه نواتهم لفظياً أو مادياً، سلبياً أو إيجابياً، مباشراً أو غير مباشر؛ أثلته عليه مواقف الإحباط أو الدفاع عن الذات أو الممتلكات أو الرغبة في الانتقام أو الحصول على مكاسب محدودة، وترتب عليه إلحاق الأذى البدني أو المادي بالطرف الآخر أو الأطراف الأخرى بصورة متعمدة (منصور والشربيني، 2003). كما يعرف بأنه: إلحاق الأذى بالآخرين، وقد يكون عدواناً ظاهراً أو باطنياً ضمنياً، فالعدوان الظاهر إما جسدي مثل: الضرب والعصّ ورمي الأشياء، أو نفسي مثل الإهانة والتحقير والتهديد، أو لفظي مثل: الشتم وإطلاق الأسماء. أما العدوان الباطن فهو عملية التخطيط لإيذاء الآخرين دون أن يعلن المعتدي عن عدوانه (أبو طالب والصايغ، 2004).

ويُعرّف بأنه: كل سلوك يتضمن إلحاق الأذى بالزملاء في المدرسة أو المعلمين أو ممتلكات المدرسة سواء كان هذا الإيذاء مادياً أو نفسياً (المطوع، 2008). وتعرّف الباحثة السلوك العدواني بأنه: كل فعل فيه إيذاء للذات أو الغير، ويتضمن هذا الأمر القول أو الفعل عدواناً موجهاً للذات، أو الزملاء، أو الوالدين أو الأسرة، أو الأبنية، أو الأدوات، أو النظام المدرسي، أو الممتلكات العامة والخاصة، وتكون هذه الأمور بشكل متعمد، والقصد منها إيذاء الآخرين وإلحاق الضرر بهم مادياً أو معنوياً.

وفي كثير من الأحيان يكون العدوان استجابة طبيعية لدى الأطفال الصغار، حيث نلاحظه بكثرة على شكل غضب وصراخ يعبر عن حاجة الطفل إلى حماية

أمنة لعاداته، أو محاولة تذليل العقبات التي تواجه أو تقف في سبيل رغباته، ويتفاوت الأطفال في أسلوب تعبيرهم عن العدوان فنلاحظ أن أطفال ما قبل المدرسة يظهرون سلوكهم العدوانى عن طريق الاعتداء البدنى أو اللفظى وهم أكثر ميلاً من الأطفال الأكبر سناً الذين ينتزعون من الأطفال الآخرين ألعابهم وممتلكاتهم (الزعبى، 2000).

وتختلف مظاهر وصور التعبير عن السلوك العدوانى حسب الثقافة وأسلوب التنشئة الأسرية والوضع الطبقي والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والعمر والجنس، ويتضمن السلوك العدوانى عدة أشكال، وقد قسم إيلي ساجان العدوان إلى نوعين: عدوانية نحو الآخرين، وعدوانية موجهة نحو الذات. ويقسم البعض أشكال السلوك العدوانى إلى قسمين: الأول مادي كالميل إلى الاعتداء والتشاجر والانتقام والمشاكسة، وقد يتعدى ذلك إلى الضرب وتعذيب النفس، والقسم الثانى معنوي ومنها الميل إلى التحدي ونقد الآخرين وتتبع أخطائهم وكشفها، وتعكير الأجواء والتشهير، وقد يكون العدوان موجهاً نحو الذات ويكون بدنياً أو لفظياً، أو نحو الغير (أبو طالب والصايع، 2004).

ويرى البعض أن السلوك العدوانى يتخذ العديد من المظاهر داخل الصف الدراسى، منها ما يلي: إحداث الفوضى فى الصف، الاحتكاك بالمعلمين وعدم احترامهم فى الصف، عدم الانتظام فى المدرسة وعدم الانتباه للمعلم فى أثناء الشرح (الفسفوس، 2006).

وهناك عدة عوامل تعمل على ظهور السلوك العدوانى منها التعرض لخبرة سيئة سابقة، الكبت المستمر، التقليد، الشعور بالنقص، الفشل والإحباط المستمر، تشجيع الأسرة على العدوان (أبو طالب والصايع، 2004). وقد يرجع السبب فى العدوانية إلى تداخل العديد من العوامل، ومنها العوامل الوراثية والعوامل البيئية، كما يلي:

- 1 - العوامل الوراثية: تعدّ الوراثة أحد أهم العوامل المسببة للعدوان وتؤكد ذلك الدراسات التي أجريت على التوائم، حيث وجدت أن الاتفاق فى السلوك العدوانى بين التوائم المتماثلة أكثر من التوائم غير المتماثلة.

2 - العوامل البيئية: أن الشخصيات العدوانية نشأت في بيئات لا تجد العطف والحب ولا ضابطاً سلوكياً، ودائماً ما يشعرون بأنهم غير مرغوب فيهم في بيئتهم الأسرية، فجميعهم لم يحصلوا على الأمن والطمأنينة في مراحل حياتهم، ولم يعرفوا معنى التضحية والسمو بالأخلاق، مما جعلهم ينحدرون إلى مثل هذا السلوك المتدني (الأغا، 1996).

وبالإضافة إلى العوامل السابقة، هناك بعض المؤسسات الاجتماعية التي لها تأثير على التنشئة الاجتماعية للأطفال، ومنها وسائل الإعلام حيث تُعرض للأطفال وصغار السنّ المواد الإعلامية العنيفة من خلال التلفزيون والسينما والإنترنت. وتوصلت بعض الدراسات إلى أن السلوك العدواني سلوك متعلم، حيث إن الأطفال يقلدون في سلوكياتهم ما يشاهدونه من مشاهد عدوانية داخل أسرهم، ومع جماعة الرفاق، ومن خلال وسائل الإعلام المرئية (النجداوي وكفاوين، 2015).

وبالإضافة إلى العوامل السابقة أشارت نتائج دراسة (Andreou, 2006) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين شكلي العدوان المباشر وغير المباشر والتفضيلات الاجتماعية، وهي المواقف الاجتماعية التي يفضل الفرد أن يتعامل خلالها مع الآخرين، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي والعدوان المباشر (الجسدي، واللفظي). وتوصلت دراسة (Johnston, 2003) إلى وجود علاقات ارتباطية سالبة بين الجانب الاجتماعي المتضمن في الذكاء الانفعالي والعدوان الجسدي، والغضب، والعدوان ككل، بينما لا توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين الجانب الاجتماعي وكل من العدوان اللفظي والعداية. وترى الباحثة أن هناك العديد من العوامل الأخرى التي تدفع الأفراد إلى السلوك العدواني ومن هذه العوامل ما يلي: التعرض لخبرة سيئة سابقة، الكبت المستمر، التقليد، الشعور بالنقص، الفشل والإحباط المستمر، تشجيع الأسرة على العدوان.

وأكدت دراسة حسين (2007) أن السلوك العدواني يمارس بدرجة مرتفعة لدى الذكور أكثر منه لدى الإناث في مختلف الأعمار، وأن الذكور أكثر ميلاً إلى

العدوان الجسمي أو المادي، بينما الإناث يملن أكثر إلى العدوان اللفظي غير المباشر الذي يأتي في صورة إهانة أو تحقير، ومن الأسباب لانتشار السلوك العدواني بشكل واسع بين الذكور بالمقارنة بالإناث توحد الذكور مع النموذج الذكري العدواني بدرجة أكبر من الإناث، وتعد ظروف التنشئة الاجتماعية أحد العوامل التي تؤثر في ظهور العدوان بشكل كبير لدى الذكور، حيث يتم تنشئة الطفل على أنه رجل، ويجب أن يكون قوياً وشجاعاً، وتنشأ الأنثى على أن تكون أكثر هدوءاً، وينكر المجتمع على الإناث الغضب والانفعالات الشديدة.

ونظراً لخطورة السلوك العدواني بين التلاميذ لأن آثاره تمتد إلى مجالات التفاعل والنمو الاجتماعي، ويتداخل مع العملية التعليمية والعلاقة مع جماعة الرفاق والبالغين الذين هم في تفاعل يومي ومستمر معهم، لذا يجب تعديل هذا السلوك.

ويشير تعديل السلوك إلى مجموعة من الإجراءات التي تهدف إلى تقوية السلوكيات التكيفية من خلال استراتيجيات التعزيز وبدائل من ناحية، وإضعاف أو إزالة السلوكيات غير التكيفية من خلال استخدام تقنيات المحو أو العقاب وبدائله من ناحية أخرى (Spates, Pagoto & Kalata, 2006).

ومن المبادئ التي يؤمن بها المنظرون في تعديل السلوك أن معظم أنماط السلوك يتم تعلمها، وأنه يمكن تعديل السلوك أو تغييره، ويلعب الضبط الذاتي دوراً في تعديل السلوك، حيث تعتبر قدرة الفرد على ضبط ذاته إحدى شروط الصحة النفسية، فالفرد السوي هو الذي يستطيع أن يتحكم في رغباته، ويكون قادراً على إرضاء وإشباع حاجاته ويتنازل عن لذات قريبة عاجلة في سبيل ثواب أجل أبعد أثراً وأكثر ديمومة، ولديه قدرة على ضبط ذاته، وإدراك عواقب الأمور (عبد الهادي والعزة، 2001).

ويشير الضبط الذاتي إلى السلوك الذي يتيح للشخص أن يتحمل مسؤولية أفعاله؛ لأنه يتحكم في الأحداث الداخلية والخارجية، ويقوم الشخص بهذا السلوك بشكل مقصود حتى يحقق الأهداف التي وضعها لنفسه، فالشخص يختار

الأهداف، ويطبق الإجراءات التي توصله إلى تحقيقها، وحتى يمتلك الشخص الضبط الذاتي عليه أن يلتزم بالأهداف التي يضعها ويطبق الإجراءات، وتعود أهمية مفهوم ضبط الذات باعتباره عملية يمكن للفرد من خلالها توجيه سلوكه وامتلاك الدافع الداخلي للتغيير، مما يؤدي إلى نتائج إيجابية، ويمكن تعريف استراتيجية الضبط الذاتي بأنها العملية التي يتعرف الفرد من خلالها على العوامل الأساسية التي توجه وتقود وتنظم سلوكه، والتي ينتج عنها في النهاية نتائج أو ثواب معينة (منصور والشربيني، 2003). ويشير دينسون و زملاؤه إلى أن إخفاق الأفراد في ضبطهم لذواتهم أحد الأسباب الرئيسة المؤدية إلى السلوك العدواني والغضب؛ لذا فإن التدريب على ضبط الذات يعمل على خفض السلوك العدواني والغضب (Denson et al., 2011).

كما تلعب النمذجة دوراً في تعديل السلوك العدواني، حيث يمكن عرض بعض نماذج قصصية من أجل العبرة والاقتداء بالصالح فيها من الأخلاق الحميدة والسلوك المرغوب، ويمكن إجمال عملية تعديل وتغيير السلوك على النحو التالي: تحديد السلوك المطلوب تعديله أو تغييره، تحديد الظروف التي يحدث فيها السلوك المضطرب، تحديد العوامل المسؤولة عن استمرار السلوك المضطرب، اختيار الظروف التي يمكن تعديلها أو تغييرها، إعداد جدول لإعادة التعلم والتدريب، تعديل الظروف السابقة للسلوك المضطرب، تعديل الظروف البيئية، وتنتهي العملية عند الوصول إلى السلوك المعدل المنشود.

وقد استخدمت الدراسة الحالية النظرية المعرفية السلوكية (CBT) Cognitive Behavioral Theory (الإرشاد المعرفي السلوكي) لتعديل السلوك العدواني لدى عينة الدراسة، وترى الباحثة أن برامج العلاج المعرفية السلوكية مناسبة لتعديل سلوك الأفراد في مثل هذا العمر باعتبارها الطريقة التي تعتمد على الحديث المباشر بين العملاء والمعالج بهدف تغيير طريقة التفكير وأسلوب التصرف من خلال مساعدة الفرد (العميل) على إدراك طريقة تفكيره و تفسيرها، وتعديل الانحرافات المعرفية، والوصول إلى قناعة بذلك التحول، كما يقوم بتصحيح

المفاهيم من خلال تبديل دلالتها، وكذلك يقوم باستدعاء المبررات من طيف اللاوعي إلى مستوى الوعي لمناقشتها؛ وفيما يلي عرض بإيجاز للإرشاد المعرفي السلوكي.

الإرشاد المعرفي السلوكي: يعتمد الإرشاد المعرفي السلوكي على فكرة أساسية مفادها أن السلوك غير المرغوب فيه مصدر المشاعر والانفعالات الناتجة بدورها عن عملية التفكير أثناء تفسير الموقف الذي يخبره، فإذا استطاع الفرد التحكم في طريقة تفكيره وتوجيهها بشكل سليم فإنه لن ينتج عنها مشاعر غير مرغوب فيها وبالتالي لن يكون سلوكه غير مرغوب فيه أو غير ملائم للموقف المتعرض له؛ وأن كثيرا من الاضطرابات الوجدانية والسلوكية تعتمد إلى حد بعيد على وجود معتقدات فكرية خاطئة يبينها الفرد عن نفسه وعن العالم المحيط به. ومن هنا ابتكر المعالجون النفسيون مفاهيم وآراء مختلفة عن قيمة العوامل الذهنية والفكرية في الاضطرابات النفسية، هذه الأخيرة التي لا يمكن عزلها عن الطريقة التي يفكر بها المريض عن نفسه وعن العالم أو اتجاهاته نحو نفسه ونحو الآخرين، وبالتالي فإن العلاج النفسي يجب أن يركز مباشرة على تغيير العمليات الذهنية الخاطئة قبل توقع أي تغيير حاسم في شخصية المريض، أو في الأعراض التي دفعته لطلب العلاج (خميسة، 2015).

ويعد الإرشاد المعرفي السلوكي طريقة للعلاج هدفها تصحيح الأخطاء المعرفية لدى الأفراد فيما يتعلق بعالمهم وأنفسهم، بالإضافة إلى محاولة تعديل السلوك (كما في العلاج السلوكي التقليدي)، ويسعى المرشد المعرفي السلوكي إلى تغيير أنماط التفكير لدى الفرد (Georges & Carols, 1995). وتعتبر نظرية الإرشاد المعرفي السلوكي نتاج تداخل ثلاث مدارس هي: الإرشاد السلوكي، الإرشاد المعرفي، علم النفس الاجتماعي المعرفي، وترتكز على إطار نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا، حيث يرى أن عملية التعلم تتم من خلال إدراك الناس لمواقف حياتهم وتصرفاتهم التي تنتج عن البيئة التي تؤثر على سلوكهم، والسلوكيات التي يتم التركيز عليها تعرف بالسلوكيات المستهدفة، وتبدأ بوقائع السلوك التي تسبق المشكلة، والأحداث التي تليها تسمى النتائج ويكون استخدام النتائج، الإيجابية لتغيير السلوكيات

المرضية من خلال نظرية التعلم الاجتماعي، والخبرات التي تنتج عن السلوك يمكن أن تعمل على تحديد ما يفكر فيه الفرد وما يمكن أن يفعله مما يؤثر على السلوك التالي (Cooper et al., 2005).

ويري كيندال أن الطرائق المعرفية السلوكية هي محاولة دمج تهدف إلى تحديد التأثيرات الإيجابية للنظرية السلوكية مع النظرية المعرفية لإحداث تغيير علاجي. ويميز المعالجون السلوكيون المعرفيون بين نوعين من المعتقدات: اعتقادات منطقية ومتعلقة يصحبها في الغالب استجابات وجدانية ملائمة للموقف، وتنتهي بالفرد إلى مزيد من النضج الانفعالي والخبرة الايجابية والعمل البناء، اعتقادات لا منطقية وغير متعلقة تصحبها استجابات انفعالية مرضية (خميسة، 2015).

وهناك ثلاث مدارس رائدة في الإرشاد المعرفي السلوكي هي: طريقة ميكنبوم في العلاج العقلاني الانفعالي، وطريقة أليس في العلاج المعرفي، وطريقة بيك في إرشاد الذات، ويعرف الإرشاد المعرفي السلوكي بأنه: منهج علاجي يحاول تعديل السلوك الظاهر من خلال التأثير في عملية التفكير لدى المسترشد (مليكة، 1990). كما يعرف بأنه مجموعة الإجراءات العلاجية التي تجسد تصوّرات عن التغيير وتضع أهمية أساسية للعملية المعرفية، وتهدف بصورة إجرائية إلى بعض الممارسات العلاجية لتبديل المظاهر المعرفية (Richard, 1997).

ويهدف الإرشاد المعرفي السلوكي أولاً إلى التعرف على التفكير المختل وظيفياً (التحريفات/الأخطاء المعرفي) للمتعالج، ثم اختبار الفرضيات التي تكونت من خلال الميراث الثقافي لكل فرد المخططات واختيار الأفضل والأقوم بين فروض بديلة أكثر واقعية ومنطقية، وهذا يتطلب استخدام مبادئ ابستمولوجية معينة ومجموعة من التقنيات المعرفية والسلوكية يفترض بواسطتها حدوث تغييرات في مزاج المتعالج وأفكاره وسلوكه مثل أداء الدور الواجبات، التخيل، الاسترخاء، النمذجة.....الخ

والهدف الثاني هو التركيز على العلاقات البينشخصية المتبادلة مع الآخرين، فنحن لانحيا في فراغ اجتماعي، وعلاقات المرء مع الآخرين الذين يهتم بهم

كالأصدقاء وزملاء العمل والأهل كلها ترتكز على مخططات، وهي المحور الأساسي للعلاج المعرفي، وأما الهدف الثالث فيكون في تعلّم المتعالج استجابات وسلوكات مكثفية أكثر مع الواقع (Dattilio & Freeman, 2000).

كما يهدف الإرشاد المعرفي السلوكي إلى تحقيق ما يلي:

- تعليم المتعالج كيف يلاحظ ويحدد الأفكار التلقائية التي يقرها لنفسه.
- مساعدة المتعالج على أن يكون واعياً بما يفكر فيه.
- مساعدة المتعالج على إدراك العلاقة بين التفكير والمشاعر والسلوك.
- تعديل الأفكار التلقائية والمخططات/أو المعتقدات غير المنطقية المسببة للاضطراب (التغيير المعرفي - السلوكي).
- تعليم المتعالجين كيفية تقييم أفكارهم وتخييلاتهم وخاصة تلك التي ترتبط بالأحداث والسلوكيات المضطربة أو المؤلمة.
- تعليم المتعالجين تصحيح ما لديهم من أفكار خاطئة وتشويهات معرفية (Trower et al., 1999).

ويرى سكوت أن الإرشاد المعرفي السلوكي يهدف إلى ما يلي:

- تحديد المشكلات في مصطلحات سلوكية.
- مساعدة المسترشدين على إدراك دور الأحداث السابقة ونتائجها وتأثيرها على السلوك.
- تدريب المسترشدين على تعديل سلوكهم من خلال أساليب التدخل المختلفة.
- العمل على تقييم التغييرات السلوكية والمعرفية (Scott, 2006).

ويعتمد الإرشاد المعرفي السلوكي على التفاعل النشط بين المعالج والمتعالج وهو ما يوصف بتبادل الخبرات، إذ يقدم المعالج إلى المتعالج مبادئ أساسية للعلاج وتكون مهمته القيام بدور المعلم أو الدليل هو يقوم بدور موضوعي بعيداً عن إصدار الأحكام. كما يعتمد في تنفيذ الاستراتيجية المعرفية العلاجية مزيجاً خاصاً

من التقنيات السلوكية والمعرفية المبنية على طبيعة المشكلة ونوع التشوهات المعرفية (Beck, 1993).

ويقوم العلاج المعرفي السلوكي على مجموعة من المبادئ التي يركز عليها في تحقيق أهدافه العلاجية، ومن هذه المبادئ ما يلي:

- المشاركة العلاجية: يعد التعاون بين المعالج والمتعالج مكوناً أساسياً في العلاج المعرفي السلوكي، والتخبط في تحديد الأهداف العلاجية يحبط المعالج ويجهد المتعالج، لذا يجب الفهم المشترك للعلاقة العلاجية بينهما، وأن يعمل الطرفان كفريق، وللد من هذا التخبط يتوجب على كل المتعالج والمتعالج أن يصلا إلى اتفاق في الرأي حول ماهية المشاكل التي تتطلب المساعدة، وما هو هدف العلاج، وكيف يخططان لتحقيق هذا الهدف والمدة الزمنية لتحقيقه (Beck, 1993).

ومن المفيد اعتبار العلاقة بين المعالج والمتعالج جهداً مشتركاً، وتركيز الاهتمام على حل مشكلات المتعالج لا على عيوبه الشخصية المفترضة أو عاداته السيئة يساعده على معرفة مشكلاته بموضوعية، ويذهب عنه مشاعر الخجل والدونية، ويساعد مفهوم التشارك المعالج على أن يحصل على تغذية راجعة عن كفاءة التقنيات العلاجية، ومزيد من المعلومات عن تفكير المتعالج وسلوكه.

- بناء الثقة: يتطلب بناء الثقة تجنب المعالج الطرائق التسلطية التي تقود من جهة تقبل أعمى من جانب بعض المتعالجين للتفسيرات والافتراضات، ومن جهة أخرى تقود إلى المقارنة والرفض لدى بعض المتعالجين فالمتعالجين المكتئبين مثلاً غالباً ما يفترضون أن اضطرابهم الانفعالي سوف يستمر ويتفاقم ولن يفيد العلاج معهم (باترسون، 1990).

- اختزال المشكلة: ينطوي تخفيف المشكلة على ثلاث خطوات:

● التعرف إلى المشكلات ذات الأسباب المتشابهة وتجميعها معاً ليستطيع المعالج اختيار التقنيات المناسبة لكل مجموعة.

● التركيز على العناصر المحورية التي تشكل مفتاح الاضطراب.

● تحديد الحلقة الأولى في سلسلة الأعراض تأكيدها لأنها قد تكون مشكلة صغيرة تمخضنت عنها نتائج مثل الإصابة بعجز يعوق عن العمل أو فقدان للأهلية (باترسون، 1990).

– تعلم كيف تتعلم: ليس من الضروري أن يساعد المعالج المتعالج على أن يحل كل مشكلة تزعجه، ولا من الضروري أن يتوقع المعالج كل المشكلات التي يمكن أن تحدث بعد انتهاء العلاج ويحاول أن يحلها مقدماً لأن بالمشاركة العلاجية يساعد المتعالج على استنباط طرائق جديدة ليتعلم من خبراته وسائل جديدة لحل مشكلاته (Beck, 1993).

ويرى المحارب أن الإرشاد المعرفي السلوكي يعتمد يقوم على الأسس التالية:

– صياغة المشكلة وتنقيحها بصورة مستمرة ضمن الإطار المعرفي، ويعتمد المرشد في صياغة المشكلة على عوامل متعددة مثل: تحديد الأفكار التي تساهم في استمرار الوضع الانفعالي، والتعرف على السلوكيات غير المرغوب فيها، ثم التعرف على العوامل التي أثّرت على أفكار الفرد عند ظهور السلوك غير المرغوب.

– يتطلب الإرشاد المعرفي السلوكي وجود علاقة علاجية جيدة بين المرشد والمسترشد تجعله يثق في المرشد، ويتطلب ذلك قدرة المرشد على التعاطف والاهتمام بالفرد وحسن الاستماع.

– يؤكد الإرشاد المعرفي السلوكي على أهمية التعاون والمشاركة النشطة، والعمل كفريق يشترك في وضع جداول عمل للجلسات، وإعداد الواجبات المنزلية التي يقوم بها المسترشد بين الجلسات.

– يسعى المرشد إلى تحديد أهداف معينة ويعمل على إنجازها وحل مشكلات محددة.

– يركز الإرشاد المعرفي السلوكي على الحاضر، حيث يتم التركيز على المشكلات الحالية وعلى مواقف معينة تثير القلق لدى الفرد.

- الإرشاد المعرفي السلوكي إرشاد تعليمي، يهدف إلى جعل الفرد مرشداً لنفسه، كما أنه يهتم كثيراً بتزويد الفرد بالمهارات اللازمة لمنع عودة السلوك غير المرغوب بعد التحسن (الانتكاس).
- الإرشاد المعرفي السلوكي علاج مكثف قصير المدى.
- تتمّ الجلسات في الإرشاد المعرفي السلوكي وفق جدول عمل محدد يحاول المرشد تنفيذه.
- يستخدم الإرشاد المعرفي السلوكي فنيات متعددة لإحداث تغييرات في التفكير، والمزاج، والسلوك، بالإضافة إلى الفنيات المعرفية الأساسية مثل الأسئلة الجدلية (السقراطية) والفنيات السلوكية (المحارب، 2000).

وتتضمن عملية الإرشاد ثلاث مراحل وفقاً لميكنبوم، وهي كالتالي:

- أ - مراقبة الذات أو الملاحظة الذاتية: يرى ميكنبوم أن الفرد في فترة ما قبل الإرشاد أو العلاج يكون عنده حواراً داخلياً سلبياً مع ذاته، وتكون خيالاته وتصورات سلبية. أما أثناء عملية الإرشاد، ومن خلال الاطلاع على أفكار المسترشد ومشاعره وانفعالاته الجسمية وسلوكياته الاجتماعية وتفسيرها، تتكون عند المسترشد بناءات معرفية جديدة، مما يجعل نظريته تختلف عما كانت عليه قبل الإرشاد. ونتيجة لاختلاف الأفكار الجديدة عن الأفكار القديمة غير المتكيفة تحدث عملية إحلال أفكار جديدة متكيفة محل أفكار قديمة غير متكيفة، وتؤدي إعادة بناء تكوين المفاهيم إلى إعادة تعريف مشكلات الفرد بطريقة تعطيه الثقة والتفهم والقدرة على الضبط، وهذه جميعها من مستلزمات عملية التغيير. إن إعادة تكوين المفاهيم تساعد على إعطاء معان جديدة للأفكار والمشاعر والسلوكيات. إن الخطوة الأولى في عملية الإرشاد هي أن يعرف المسترشد كيف يتحدث، أو يعبر عن سلوكه، مما يزيد من وعيه، وأن لا يشعر المسترشد بأنه سيكون ضحية للتفكير السلبي، ويجب على المعالج أن يعرف طرائق (العزو) عند الأفراد وعباراتهم التي يوجهونها نحو ذواتهم.

ب - السلوكيات والأفكار غير المتكافئة: في هذه المرحلة تكون عملية المراقبة الذاتية عند المسترشد قد تكونت وأحدثت حواراً داخلياً عنده، ويلاحظ أن ما يقوله الفرد لنفسه، أي حديثه الداخلي الجديد لا يتناسب مع حديثه السابق المسئول عن سلوكياته القديمة، ويؤثر الحديث الجديد في الأبنية المعرفية لدى المسترشد، مما يجعله يقوم بتنظيم خبراته حول المفهوم الجديد الذي اكتسبه وجعله أكثر تكيفاً، وهنا يستطيع المسترشد أن يتجنب السلوكيات المناسبة وفقاً للأفكار الجديدة.

ج - المعرفة المرتبطة بالتغيير: وتتعلق هذه المرحلة بتأدية المسترشد لمهام تكيفية جديدة خلال الحياة اليومية، والحوار مع المسترشد ذاته حول نتائج هذه الأعمال، ويشير ميكنيوم بأنه ليس المهم أن يركز المسترشد لنفسه حول السلوكيات المتغيرة التي تعلمها وعلى نتائجها التي سوف تؤثر على ثبات وتعميم عملية التغيير في السلوك. إن ما يقوله المسترشد لنفسه بعد عملية الإرشاد شيء هام وأساسي، وإن عملية الإرشاد تشتمل على تعلم مهارات سلوكية جديدة، وحوارات داخلية جديدة وأبنية معرفية جديدة، لذا على المرشد أن يهتم بالعمليات الأساسية الثلاث، وهي: البناءات المعرفية، الحوار الداخلي، السلوكيات الناتجة عن ذلك (سعيد، 2016).

وأشار كوبر وآخرون إلى أن التقدير والتدخل المعرفي السلوكي يتضمن الخطوات التالية:

- 1 - تحديد السلوكيات الإشكالية.
- 2 - التقدير ويتضمن تصور عن السلوك الخاطئ والنظر إلى المقدمات التي تثير السلوك ثم نتائج ذلك؛ لذلك تعتبر التقارير اليومية أداة مفيدة لتوضيح ماذا حدث، وماذا فعل المسترشد، وما قاله هو، وكيف كان راضياً عن النتائج؟ فيستطيع حينئذ أن يقيم رضاه عن تصرفاته.
- 3 - تحديد الهدف حيث يعمل المرشد والمسترشد معاً لتحديد أهداف التغيير.

4 - التدخل فهو يتضمن التقنيات التي تجعل المسترشد قادراً على أن يصل إلى الهدف الذي تم وضعه.

5 - تدعيم التغيير، فاكتمساب السلوكيات الجديدة الإيجابية يحتاج إلى تدعيم إيجابي، حيث يشجع المسترشد على الاندماج في سلوكيات جديدة مرغوبة.

6 - التدريب على المهارات التي تساعد على منع الانتكاسة (Cooper et al., 2005).

وعليه، فإن عملية الإرشاد تبدأ بتحديد السلوك القديم المراد تغييره والحوار السالب المتعلق به، وتحاول إبداله حواراً داخلياً جديداً متكيفاً ينتج سلوكاً متكيفاً يؤثر في تكوين بناءات معرفية جديدة لدى الفرد بدلاً من القديمة، ومن ثم إحداث السلوك المرغوب، وتعميمه ومحاولة تثبيته.

ولا يستغرق الإرشاد المعرفي السلوكي فترة علاجية طويلة، فهو يتطلب ما بين 15 و 20 جلسة تركز في الحالات المتوسطة الاضطراب إلى الشديدة منها على جلستين أسبوعياً على 15 أسبوعاً، وغالباً ما يتبع العلاج الناجح - 5 أسابيع ثم مرة أسبوعياً لمدة 10 - الأقل لمدة 4 جلسات متابعة على فترات، للمحافظة على النتائج التي تحققت والاستمرار في دعم وتقوية المتعالج، والزمن المخصص لكل جلسة علاجية 50 دقيقة تقريباً باستثناء الجلسة الأولى التي تتطلب ضعف هذا الوقت (بكري، 2012).

ويتميز الإرشاد المعرفي السلوكي بمحاولة الدمج بين الأساليب المعرفية من ناحية وأساليب العلاج السلوكي من ناحية أخرى، كما أنه يتضمن العديد من الأساليب الانتقائية التي يصعب حصرها نظراً لتعدد وتنوعها؛ كي تلائم كل عملية تدخل علاجي طبقاً لما تمليه الظروف الخاصة بالموقف.

ومن هذه الأساليب ما يلي:

1 - **الاستعراض المعرفي:** يعتبر الاستعراض المعرفي أحد الإستراتيجيات الأساسية للإرشاد المعرفي السلوكي ويتضمن الاستعراض المعرفي لتحديد

أسباب المشكلة أو الاضطراب، ويمكن أيضاً الاعتماد على التقارير الذاتية اليومية التي توضح أسباب السلوك اللاعقلاني.

2 - **إعادة البناء المعرفي:** إن جوهر عملية الإرشاد المعرفي السلوكي هو تمكين المسترشد من إعادة البناء المعرفي بشكل سليم، والهدف من هذا الأسلوب أن يقوم المرشد بمساعدة المسترشد على اكتساب جوانب معرفية جديدة ترتبط بمشكلته لتحل محل الأفكار والمعارف الخاطئة حتى يستطيع توظيف هذه الأفكار الجديدة في ممارسته اليومية (Cooper et al., 2005).

3 - **التدعيم الإيجابي:** أحد أساليب الإرشاد المعرفي السلوكي ويتم في كل مرة يؤدي فيها السلوك المرغوب ولا يكون التأكيد على النجاح الكلي فقط بل على الجزئي أيضاً، فالشخص يريد التدعيم الإيجابي (الثناء والمدح) حيث يزيد من احتمالية حدوث السلوك مرة أخرى وهنا يعمل المرشد على إيجاد الفرص للمسترشد لكي يتلقى مكافأة على سلوكه الجديد.

4 - **التدريب على الاسترخاء:** تفيد هذه التقنية مع المسترشدين الذين يعانون من اضطرابات انفعالية ويتعلم المسترشد من خلاله: كيفية تقليل الشعور بالخوف والقلق والضيق، والاسترخاء وممارسة التنفس العميق، وإثارة الدافع لديه للتعامل مع الموقف.

5 - **الواجب المنزلي:** يحدد في كل مقابلة واجب منزلي مثل قراءة كتب معينة أو تطبيق سلوك محدد لمساعدة المسترشد على تغيير سلوكه، وأهدافه حسب موضوع وهدف المقابلة ويتم مكافأته على أدائها في كل مرة.

6 - **النمذجة:** يمكن أن يكتسب المسترشد السلوك أو يتخلص منه بسهولة من خلال ملاحظة النموذج، وبالتالي يقدم المرشد نموذجاً تعليمياً للتدريب على مهارات معينة (Ray & lynne, 2005).

7 - **التدريب على أسلوب حل المشكلة:** يتم من خلاله التدريب على خطوات حل المشكلة، وكيف نحددها ونحدد الأهداف ثم تقديم البدائل التي يمكن أن

تستخدم وتقييم البدائل والنتائج المرتبطة بها، وأخيراً اختيار الحل المناسب وتصميم الخطة وممارستها.

8 - **لعِب الدور:** أحد أساليب التعلم ويتضمن تدريب المسترشد على أداء جوانب من السلوك الاجتماعي يمكن أن يتقنها ويكتسب المهارة فيها (Cooper et al., 2005).

ونظراً لخطورة ظاهرة السلوك العدواني اهتمت العديد من الدراسات بهذا الموضوع، وفيما يلي عرض لبعض الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وتم عرضها من الأحدث إلى الأقدم كما يلي:

أجرى (Fatima & Malik, 2015) دراسة هدفت إلى التعرف على أسباب السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في إسلام آباد، واستخدمت المنهج الوصفي والنوعي، وتكونت عينة الدراسة من (30) معلماً في أربع مدارس ممن يدرسون لطلبة الصف التاسع والصف العاشر. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك العديد من الأسباب التي تؤدي إلى السلوك العدواني لدى الطلبة منها: المشكلات الأسرية، اضطراب العلاقات بين الأبناء والآباء، اضطراب العلاقات مع جماعة الأقران، عدم قدرة المعلم على ضبط الصف، عدم إتاحة الفرصة للطلبة في اختيار التخصص الدراسي المناسب. وأكدت الدراسة أن هناك حاجة لمعالجة السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية من خلال ترتيب خدمات استشارية للطلاب على مستوى المدرسة لتوفير العلاج النفسي لهم للتخلص من السلوك العدواني بالإضافة إلى دور الآباء والأمهات في المنزل، وتوطيد العلاقة بين المدرسة والمنزل، وأهمية التفاعل بين التلميذ والمعلم، والتأكيد على أهمية أنشطة التعلم التعاوني، وتدريب المعلمين على تقديم المشورة للطلاب العدوانيين.

وتناولت دراسة الزارع (2012) التعرف على فعالية التدريب على التواصل في خفض السلوك العدواني لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد في مدينة جدة في المملكة العربية السعودية، واستخدمت المنهج التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (12) طفلاً تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس السلوك العدوانى لصالح القياس البعدي، توجد بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لمقياس السلوك العدوانى لصالح القياس البعدي.

وسعت دراسة بدوي (2011) إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي قائم على فن القصة لخفض السلوك العدوانى لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعليم، واستخدمت المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (16) تلميذاً من المعاقين عقلياً القابلين للتعليم، تتراوح أعمارهم بين (10-14) سنة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين تضم كل منهما (8) ذكور و(8) إناث. واشتملت أدوات الدراسة على استبانة السلوك العدوانى بالإضافة إلى البرنامج الإرشادي. وتوصلت إلى النتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السلوك العدوانى بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبيتين (الذكور- الإناث) لصالح القياس البعدي، توجد فروق في مستوى السلوك العدوانى بين الذكور- الإناث في المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي، لصالح الذكور، لا توجد فروق في مستوى السلوك العدوانى بين القياس البعدي والتتبعي للمجموعتين التجريبية (الذكور- الإناث).

وتوصلت دراسة الشهيري (2007) إلى فاعلية برنامج قائم على اللعب بالتشكيل على خفض السلوك العدوانى لدى الأطفال المتخلفين عقلياً. وأشارت دراسة آل رشود (2006) إلى أثر استخدام برنامج إرشادي نفسي على خفض السلوك العدوانى لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. وأظهرت دراسة تعيلب (2006) فاعلية برنامج لتعديل السلوك العدوانى لدى الأطفال من نزلاء المؤسسات في مدينة الزقازيق بجمهورية مصر العربية. وكشفت دراسة فرحات (2003) عن فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية في تعديل السلوك العدوانى لدى الطفل الكفيف في المرحلة الابتدائية في ليبيا. وأشارت دراسة أبو حطب (2002) إلى فاعلية برنامج مقترح لتخفيف السلوك العدوانى لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة غزة. وتوصلت دراسة خطاب (2001) إلى

فعالية برنامج إرشادي لتخفيف السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقلياً. وأظهرت دراسة أبو المكارم (2000) فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

- من خلال العرض السابق للدراسات المرتبطة بالدراسة الحالية يلاحظ ما يلي:
- استخدمت بعض الدراسات السابقة المنهج التجريبي نظراً لمناسبته لطبيعة هذه الدراسات، مثل دراسة كل من: (الزارع، 2010؛ بدوي، 2011، Amore et al., 2011؛ الشهري، 2007؛ تعيلب، 2006).
- استخدمت الدراسات السابقة تقنيات مختلفة لخفض أو تعديل السلوك العدواني لدى عينة الدراسة، ومن هذه التقنيات: برنامج إرشادي قائم على فن القصة (بدوي، 2011)، برنامج سلوكي (Amore et al., 2011)، برنامج إرشادي (تعيلب، 2006؛ خطاب، 2001)، برنامج قائم على اللعب بالتشكيل (الشهري، 2007)، برنامج إرشادي نفسي (آل رشود، 2006)، التدريب على المهارات الاجتماعية (فرحات، 2003)، برنامج مقترح (أبو حطب، 2002).
- توصلت جميع الدراسات السابقة إلى فعالية التقنيات التي تم استخدامها في تخفيف أو تعديل السلوك العدواني لدى عينة الدراسة.
- توصلت بعض الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السلوك العدواني بين الذكور والإناث لصالح الذكور مثل دراسة كل من: (بن حليم، 2014؛ بدوي، 2011؛ تعيلب، 2006). وتوصلت بعض الدراسات إلى وجود فروق ذات بين الذكور والإناث حول بعد العدوان نحو الذات لصالح الإناث، مثل دراسة (أبو المكارم، 2000).

وتتناول الدراسة الحالية التعرف على فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي جمعي لضبط السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في دولة الكويت، وتتفق الدراسة مع الدراسات السابقة في أهمية استخدام المنهج شبه التجريبي

نظراً لمناسبته لطبيعته وأهداف الدراسة الحالية. وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في إجراءاتها في البيئة الكويتية، كما تتناول عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة، وتسعى الدراسة الحالية من خلال النتائج التي يتم التوصل إليها إلى تقديم بعض التوصيات التي تساعد المعلمين وأولياء أمور التلاميذ في دولة الكويت على ضبط السلوك العدواني لدى التلاميذ، بما يساهم في نجاح العملية التعليمية، وينعكس إيجاباً على تحقيق الأهداف المنشودة.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي، نظراً لملاءمته لطبيعته وأهداف الدراسة، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر تطبيق برنامج إرشادي معرفي سلوكي جمعي لضبط السلوك العدواني لتلاميذ المرحلة المتوسطة في دولة الكويت.

مجتمع وعينة الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ المرحلة المتوسطة للعام الدراسي 2015-2016 في منطقة الفروانية التعليمية والبالغ عددهم (21228) تلميذاً وتلميذة (وزارة التربية، 2015)، وتكونت عينة الدراسة من (40) تلميذاً وتلميذة تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية من مدرستين من مدارس المرحلة المتوسطة في محافظة الفروانية، وهما: مدرسة الوسطى المتوسطة (بنات)، مدرسة صالح الرويح المتوسطة (بنين). وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية وتضم (20) تلميذاً وتلميذة، والمجموعة الضابطة وتضم (20) تلميذاً وتلميذة.

أداة الدراسة: استخدم في الدراسة الحالية مقياس السلوك العدواني من إعداد مراد (2013) بالاشتراك مع إدارة الخدمات الاجتماعية والنفسية بوزارة التربية في دولة الكويت، والمقياس مقنن على البيئة الكويتية ويتكون من (54) بنداً، ويتضمن أربعة محاور كالتالي: المحور الأول: العدوان نحو الآخرين ويتكون من (16) بنداً، المحور الثاني: العدوان نحو الذات ويتكون من (13) بنداً، المحور الثالث:

العدوان نحو الممتلكات ويتكون من (12) بنداً، المحور الرابع: مخالفة المعايير والقيم ويتكون من (13) بنداً. ولكل بند أربعة مستويات للإجابة كالتالي: كثيراً (4 درجات)، أحياناً (3 درجات)، نادراً (درجتان)، لا يحدث (درجة واحدة).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

1 - صدق المقياس: تم التأكد من الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للمقياس حيث طبق المقياس على عينة تكونت من (37) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة المتوسطة، وقد استخدمت الباحثة الرزمة الإحصائية (SPSS) لحساب معاملات الارتباط، ورصدت النتائج في الجدول التالي.

جدول رقم (1)

معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس

المحور	معامل الارتباط
العدوان نحو الآخرين	0.829**
العدوان نحو الذات	0.760**
العدوان نحو الممتلكات	0.730**
مخالفة المعايير والقيم	0.884**

** دال عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للمقياس مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، و تراوحت معاملات الارتباط بين (0.730 - 0.884)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

2 - حساب معامل ثبات المقياس: استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ

والتجزئة النصفية لقياس مدى ثبات مقياس السلوك العدواني، من خلال الرزمة الإحصائية (SPSS)، ورصدت النتائج في الجدول التالي.

جدول رقم (2)
معاملات الثبات لمحاور المقياس

المحاور	عدد البنود	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
العدوان نحو الآخرين	16	0.796	0.735
العدوان نحو الذات	13	0.706	0.712
العدوان نحو الممتلكات	12	0.716	0.723
مخالفة المعايير والقيم	13	0.719	0.786
المقياس ككل	54	0.886	0.864

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للمقياس ككل بلغ (0.886) ويعد ذلك مؤشراً على أن المقياس على درجة عالية من الثبات، وتتسم محاور المقياس بدرجة ثبات دالة إحصائياً، وتراوحت معاملات الثبات بين (0.706 - 0.796). وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل بالتجزئة النصفية (0.864)، ومن ثمّ يمكن الوثوق والاطمئنان إلى النتائج التي يتمّ الحصول عليها عند تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

البرنامج الإرشادي لخفض السلوك العدواني: يُعدّ الإرشاد المعرفي السلوكي أسلوباً علاجياً لتعديل السلوك والتحكم في الاضطرابات النفسية من خلال تعديل أفكار المسترشد وإدراكه لنفسه وبيئته؛ لذا قامت الباحثة بإعداد برنامج الإرشاد المعرفي السلوكي لخفض السلوك العدواني لدى عيّنة من تلاميذ المرحلة المتوسطة الذين تتراوح أعمارهم بين (12-16) سنة، ويعانون من اضطرابات السلوك العدواني، وقد اعتمدت الباحثة في بناء البرنامج على الإطار النظري الذي قدمه بيك "Beck" وزملاؤه، وبعض البرامج العلاجية التي أجريت في مجال الإرشاد المعرفي السلوكي.

وتتمثل أهداف البرنامج فيما يلي:

- خفض السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة الذين يعانون من اضطرابات السلوك العدواني.
- تدريب التلاميذ على كيفية استبدال الأفكار الخاطئة والتصورات السلبية بالأفكار الإيجابية.

- تعديل الاتجاهات السلبية المتعلقة بالسلوك العدواني باستخدام إعادة البناء المعرفي من خلال إحلال الأفكار الإيجابية محل الأفكار السلبية.
- تدريب التلاميذ على فنيات تساعد على إحلال سلوكيات إيجابية بدلاً من السلوكيات السلبية.
- ويمكن تلخيص الأسس التي يقوم عليها البرنامج المعرفي السلوكي فيما يأتي:
- الأسس العامة: وتعتمد على حق المسترشد في التقبل دون قيد أو شرط، وكذلك حقه في الإرشاد النفسي، كما راعت الباحثة الأسس المهمة التي يقوم عليها الإرشاد المعرفي السلوكي، والمتمثلة في قابلية السلوك للتعديل والتغيير والتدريب، وضرورة الاستمرار في جلسات الإرشاد النفسي.
- تعليم التلاميذ مهارات مقاومة السلوك العدواني، بحيث يتم تدريبهم على بعض المهارات اللازمة للتحكم في هذا المتغير.
- التركيز على (هنا والآن) دون الاعتماد الزائد على التاريخ البعيد للتلاميذ.

ولبناء البرنامج الإرشادي اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

- 1 - الإطلاع على الأدبيات والعديد من الدراسات السابقة في مجال بناء وتطبيق البرامج الإرشادية والتربوية والنفسية بالإضافة إلى النظريات المفسرة للسلوك العدواني.
- 2 - تحديد مفردات الجلسات الإرشادية للبرنامج المعرفي السلوكي وتوزيعها على مدة البرنامج، وبلغ عدد جلسات البرنامج (10) جلسة واستغرقت الجلسة الواحدة (45) دقيقة.
- 3 - إعداد محتوى مقترح لجلسات البرنامج المعرفي السلوكي لخفض السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالتعليم العام في دولة الكويت في صورتها المبدئية، وتتضمن كل جلسة ما يلي: الأهداف والإجراءات والفنيات وطرق التدريس المستخدمة.

4 - عرض البرنامج على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال العلوم التربوية والنفسية والإرشاد التربوي، وتم الاتفاق من قبل السادة المحكمين بعد تحليل استجاباتهم وآرائهم العلمية على عدد الجلسات ومتطلبات كل جلسة.

5 - تعديل البرنامج المعرفي السلوكي بناءً على ملاحظات وآراء السادة المحكمين على المحتوى المقترح لجلسات البرنامج الإرشادي، حيث تم تعديل بعض الصياغات اللغوية لمحتوى البرنامج، وتم تحديد متطلبات بعض الجلسات، وأصبح عدد جلسات البرنامج في شكلها النهائي (10) جلسات، وأصبح البرنامج جاهزاً للتطبيق على عينة الدراسة بعد تعديله.

تطبيق مقياس السلوك العدوانى قبلياً على أفراد عينة الدراسة:

تم تطبيق مقياس السلوك العدوانى قبلياً على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، ورصدت النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم (3)

نتائج اختبار ت (T test) للتطبيق القبلي لمقياس السلوك العدوانى للمجموعة التجريبية والضابطة

المحور	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
العدوان نحو الآخرين	الضابطة	20	44.75	7.926	38	0.955	0.345
	التجريبية	20	42.60	6.202			
العدوان نحو الذات	الضابطة	20	30.45	5.708	38	1.059	0.296
	التجريبية	20	28.55	5.643			
العدوان نحو الممتلكات	الضابطة	20	26.90	5.200	38	0.861	0.395
	التجريبية	20	25.50	5.084			
مخالفة المعايير والقيم	الضابطة	20	35.35	5.842	38	0.594	0.556
	التجريبية	20	34.15	6.900			
الدرجة الكلية	الضابطة	20	137.45	17.485	38	1.094	0.281
	التجريبية	20	130.80	20.809			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة حول جميع محاور مقياس السلوك العدواني والدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوحت قيم ت المحسوبة بين (0.594 - 1.094) وتراوحت مستويات الدلالة بين (0.281 - 0.556) وجميع مستويات الدلالة أكبر من مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة الحالية قبل تجربة الدراسة.

الأساليب الإحصائية

تم إدخال البيانات بالحاسب الآلي من خلال الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS ولاختبار صحة فروض الدراسة أجريت المرشدات الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية Means
- الانحرافات المعيارية Standard Deviation
- اختبار "ت" T Test للعينات المستقلة والمتراطة
- مربع إيتا (η^2).
- اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الجزء عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد التحليل الإحصائي للبيانات، ولاختبار صحة فروض الدراسة تم حصر استجابات أفراد عينة الدراسة ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS)، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

النتائج الخاصة بالفرض الأول ومناقشتها:

وينص هذا الفرض على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للسلوك

العدواني". لاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" (t test) للعينات المترابطة للمقارنة بين المتوسطات القبلية والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني ورصدت النتائج في الجدول التالي.

جدول رقم (4)

نتائج اختبار (T) للعينات المترابطة لاختبار الفروق بين متوسطات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس السلوك العدواني (ن = 20)

المحور	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدالة	حجم التأثير
العدوان نحو الآخرين	القبلي	20	42.60	6.202	19	7.791	0.0001	0.60
	البعدي	20	32.60	6.589				
العدوان نحو الذات	القبلي	20	28.55	5.643	19	3.778	0.001	0.70
	البعدي	20	24.25	4.689				
العدوان نحو الممتلكات	القبلي	20	25.50	5.084	19	4.661	0.0001	0.50
	البعدي	20	21.55	4.594				
مخالفة المعايير والقيم	القبلي	20	34.15	6.900	19	5.064	0.0001	0.60
	البعدي	20	27.15	3.801				
المقياس ككل	القبلي	20	130.80	20.809	19	10.528	0.0001	0.80
	البعدي	20	105.55	16.672				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس السلوك العدواني فيما يتعلق بالمحور الأول الخاص بالعدوان نحو الآخرين، حيث بلغت قيمة "ت" (7.791) ومستوى دلالتها (0.0001)، وكان حجم تأثير البرنامج الإرشادي كبير، حيث بلغ حجم التأثير (0.60). مما يؤكد على أثر البرنامج الإرشادي في خفض السلوك العدواني لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وترجع الباحثة ذلك إلى أن جلسات البرنامج الإرشادي التي قد ساهمت في خفض السلوك العدواني نحو الذات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية من خلال تعديل الاتجاهات

السلبية لدى التلاميذ نحو أنفسهم وتدريب التلاميذ على فنيات تساعد على إحلال سلوكيات إيجابية بدلاً من السلوكيات السلبية.

كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس السلوك العدواني فيما يتعلق بال محور الثاني الخاص بالعدوان نحو الذات، حيث بلغت قيمة "ت" (3.778) ومستوى دلالتها (0.001)، وكان حجم تأثير البرنامج الإرشادي كبير، حيث بلغ حجم التأثير (0.70). مما يؤكد على أثر البرنامج الإرشادي في خفض السلوك العدواني لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وترجع الباحثة ذلك إلى أن جلسات البرنامج الإرشادي قد ساهمت في خفض السلوك العدواني نحو الذات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية من خلال تعديل الاتجاهات السلبية لدى التلاميذ نحو أنفسهم وتدريب التلاميذ على فنيات تساعد على إحلال سلوكيات إيجابية بدلاً من السلوكيات السلبية.

كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس السلوك العدواني فيما يتعلق بال محور الثالث الخاص بالعدوان نحو الممتلكات، حيث بلغت قيمة "ت" (4.661) ومستوى دلالتها (0.0001)، وكان حجم تأثير البرنامج الإرشادي كبير، حيث بلغ حجم التأثير (0.50). مما يؤكد على أثر البرنامج الإرشادي في خفض السلوك العدواني لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وترجع الباحثة ذلك إلى أن جلسات البرنامج الإرشادي قد ساهمت في خفض السلوك العدواني نحو الممتلكات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية من خلال تعديل الاتجاهات السلبية لدى التلاميذ نحو الممتلكات والتأكيد على أهمية الممتلكات، وضرورة المحافظة عليها.

كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس السلوك العدواني فيما يتعلق بال محور الرابع الخاص بمخالفة المعايير

والقيم، حيث بلغت قيمة "ت" (5.064) ومستوى دلالتها (0.0001)، وكان حجم تأثير البرنامج الإرشادي كبير، حيث بلغ حجم التأثير (0.60). مما يؤكد على أثر البرنامج الإرشادي في خفض السلوك العدواني لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وترجع الباحثة ذلك إلى أن جلسات البرنامج الإرشادي قد ساهمت في تنمية العديد من القيم لدى تلاميذ المجموعة التجريبية وإكسابهم بعض المعايير.

كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس السلوك العدواني فيما يتعلق بالدرجة الكلية للمقياس، حيث بلغت قيمة "ت" (10.528) ومستوى دلالتها (0.0001)، وكان حجم تأثير البرنامج الإرشادي كبير، حيث بلغ حجم التأثير (0.80). مما يؤكد على أثر البرنامج الإرشادي في خفض السلوك العدواني لدى تلاميذ المجموعة التجريبية (العدوان نحو الآخرين - العدوان نحو الذات - العدوان نحو الممتلكات - مخالفة المعايير والقيم) وقد ويرجع ذلك إلى أن جلسات البرنامج الإرشادي أتاحت قدراً كبيراً من التنفيس الانفعالي والحوار لدى عينة الدراسة، كما أن هذه الفنيات أفادت التلاميذ في تفريغ طاقاتهم.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من: الزارع (2012)، بدوي (2011) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس السلوك العدواني لصالح القياس البعدي. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من: صالح والبنا (2008)، تعيلب (2006)، خطاب (2001) في فعالية البرنامج الإرشادي في خفض السلوك العدواني لدى عينة الدراسة. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة مجلي وبلان والمذحجي (2013) عن فعالية التدريب على التواصل في خفض السلوك العدواني، ودراسة بدوي (2011) عن فعالية برنامج إرشادي قائم على فن القصة في خفض السلوك العدواني، ودراسة (Amore et al., 2011) عن فعالية برنامج سلوكي في خفض السلوك العدواني، ودراسة الشهري (2007) عن فعالية برنامج قائم على اللعب بالتشكيل في خفض السلوك العدواني، ودراسة آل رشود (2006) عن فعالية برنامج إرشادي نفسي في خفض السلوك العدواني، ودراسة

فرحات (2003) عن أثر التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني، ودراسة أبو حطب (2002) عن فعالية برنامج مقترح في خفض السلوك العدواني.

ومن النتائج السابقة نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس السلوك العدواني.

النتائج الخاصة بالفرض الثاني ومناقشتها:

وينص هذا الفرض على ما يلي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للسلوك العدواني". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" (t test) للعينات المستقلة للمقارنة بين المتوسطات البعدية على مقياس السلوك العدواني ورصدت النتائج في الجدول التالي.

جدول رقم (5)

نتائج اختبار (T) للعينات المستقلة لاختبار الفروق بين متوسطي تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للسلوك العدواني

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير
العدوان نحو الآخرين	الضابطة	20	47.10	9.59	38	4.88	0.000	0.50
	التجريبية	20	34.50	6.44				
العدوان نحو الذات	الضابطة	20	29.25	5.66	38	3.61	0.001	0.20
	التجريبية	20	24.15	2.81				
العدوان نحو الممتلكات	الضابطة	20	26.20	6.57	38	2.99	0.005	0.20
	التجريبية	20	21.10	3.91				
مخالفة المعايير والقيم	الضابطة	20	38.70	6.54	38	7.44	0.000	0.60
	التجريبية	20	26.55	3.25				
المقياس ككل	الضابطة	20	141.25	23.23	38	5.71	0.000	0.50
	التجريبية	20	106.30	14.50				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس السلوك العدواني فيما يتعلق بالمحور الأول الخاص بالعدوان نحو الآخرين، حيث بلغت قيمة "ت" (4.88) ومستوى دلالتها (0.0001)، وكان حجم تأثير البرنامج الإرشادي كبيراً، حيث بلغ حجم التأثير (0.50). ويرجع ذلك إلى أثر البرنامج الإرشادي في خفض السلوك العدواني نحو الآخرين لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بالمقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة.

كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس السلوك العدواني فيما يتعلق بالمحور الثاني الخاص بالعدوان نحو الذات، حيث بلغت قيمة "ت" (3.61) ومستوى دلالتها (0.001)، وكان حجم تأثير البرنامج الإرشادي متوسطاً، حيث بلغ حجم التأثير (0.20). ويرجع ذلك إلى أثر البرنامج الإرشادي في خفض السلوك العدواني نحو الذات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بالمقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة.

كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس السلوك العدواني فيما يتعلق بالمحور الثالث الخاص بالعدوان نحو الممتلكات لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "ت" (2.99) ومستوى دلالتها (0.005)، وكان حجم تأثير البرنامج الإرشادي متوسط، حيث بلغ حجم التأثير (0.20). ويرجع ذلك إلى أثر البرنامج الإرشادي في خفض السلوك العدواني نحو الممتلكات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بالمقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة.

كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس السلوك العدواني فيما يتعلق بالمحور الرابع الخاص بمخالفة المعايير والقيم لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "ت" (7.44)

ومستوى دلالتها (0.0001)، وكان حجم تأثير البرنامج الإرشادي كبير، حيث بلغ حجم التأثير (0.60). ويرجع ذلك إلى أثر البرنامج الإرشادي في خفض السلوك العدواني فيما يتعلق بمخالفة المعايير والقيم لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بالمقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة.

كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس السلوك العدواني فيما يتعلق بالدرجة الكلية للمقياس لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "ت" (5.71) ومستوى دلالتها (0.0001)، وكان حجم تأثير البرنامج الإرشادي كبيراً، حيث بلغ حجم التأثير (0.50). مما يؤكد على أثر البرنامج الإرشادي في خفض السلوك العدواني لدى تلاميذ المجموعة التجريبية (العدوان نحو الآخرين- العدوان نحو الذات- العدوان نحو الممتلكات- مخالفة المعايير والقيم) بالمقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة، حيث ساهمت جلسات البرنامج الإرشادي في خفض السلوك العدواني لدى تلاميذ المجموعة التجريبية من خلال تعديل الاتجاهات السلبية لدى التلاميذ نحو أنفسهم وتدريب التلاميذ على فنيات ساعدتهم على إحلال سلوكيات إيجابية بدلاً من السلوكيات السلبية، وتعديل الاتجاهات السلبية لدى التلاميذ نحو أنفسهم، وتعديل الاتجاهات السلبية لدى التلاميذ نحو الممتلكات، والتأكيد على أهمية هذه الممتلكات، وأهمية المحافظة عليها.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من: تعيلب (2006)، خطاب (2001) في فعالية البرنامج الإرشادي في خفض السلوك العدواني لدى عينة الدراسة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة مجلي وبلان والمذحجي (2013) عن فعالية التدريب على التواصل في خفض السلوك العدواني، ودراسة بدوي (2011) عن فعالية برنامج إرشادي قائم على فن القصة في خفض السلوك العدواني، ودراسة (Amore et al., 2011) عن فعالية برنامج سلوكي في خفض السلوك العدواني، ودراسة الشهري (2007) عن فعالية برنامج قائم على اللعب بالتشكيل في خفض السلوك العدواني، ودراسة آل رشود (2006) عن فعالية برنامج إرشادي نفسي في خفض السلوك العدواني، ودراسة فرحات

(2003) عن أثر التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدوانى، ودراسة أبو حطب (2002) عن فعالية برنامج مقترح في خفض السلوك العدوانى.

ومن النتائج السابقة نرفض الفرض الصفري، ونقبل الفرض البديل، وبذلك يتحقق الفرض الثالث كالتى: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس السلوك العدوانى".

النتائج الخاصة بالفرض الثالث ومناقشتها:

وينص هذا الفرض على ما يلي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (ذكور - إناث) في القياس البعدي للسلوك العدوانى". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام الإحصاء اللابارامترى، حيث استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) ورصدت النتائج في الجدول التالي.

جدول رقم (6)

نتائج اختبار مان ويتني للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية (ذكور - إناث) في القياس البعدي للسلوك العدوانى (ن = 20)

المحور	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
العدوان نحو الآخرين	ذكور	10	14.25	142.50	-2.86	0.004
	إناث	10	6.75	67.50		
العدوان نحو الذات	ذكور	10	13.30	133.00	-2.14	0.032
	إناث	10	7.70	77.00		
العدوان نحو الممتلكات	ذكور	10	12.55	125.50	-1.56	0.119
	إناث	10	8.45	84.50		
مخالفة المعايير والقيم	ذكور	10	13.05	130.50	-1.93	0.053
	إناث	10	7.95	79.50		
المقياس ككل	ذكور	10	14.60	146.00	-3.11	0.002
	إناث	10	6.40	64.00		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات تلاميذ المجموعة التجريبية (ذكور - إناث) في القياس البعدي لمقياس السلوك العدواني فيما يتعلق بالمحور الأول الخاص بالعدوان نحو الآخرين لصالح الذكور، حيث بلغت قيمة "Z" (-2.86) ومستوى دلالتها (0.004)، مما يشير إلى انخفاض العدوان نحو الآخرين لدى الإناث. وقد يرجع ذلك إلى فعالية البرنامج الإرشادي في خفض العدوان نحو الآخرين لدى الإناث بدرجة كبيرة بالمقارنة بالذكور. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الراجي (2011) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلاميذ المجموعة التجريبية (الذكور - الإناث) في القياس البعدي لمقياس السلوك العدواني فيما يتعلق بالعدوان نحو الآخرين لصالح الذكور.

كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات تلاميذ المجموعة التجريبية (ذكور - إناث) في القياس البعدي لمقياس السلوك العدواني فيما يتعلق بالمحور الثاني الخاص بالعدوان نحو الذات لصالح الذكور، حيث بلغت قيمة "Z" (-2.14) ومستوى دلالتها (0.032)، مما يشير إلى انخفاض العدوان نحو الذات لدى الإناث. وقد يرجع ذلك إلى فعالية البرنامج الإرشادي في خفض العدوان نحو الذات لدى الإناث بدرجة كبيرة بالمقارنة بالذكور. وتتعارض نتائج الدراسة الحالية مع دراسة أبو المكارم (2000)، حيث توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (ذكور - إناث) في القياس البعدي لمقياس السلوك العدواني فيما يتعلق بالعدوان نحو الذات لصالح الإناث.

كما يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات تلاميذ المجموعة التجريبية (ذكور - إناث) في القياس البعدي لمقياس السلوك العدواني فيما يتعلق بالمحور الثالث الخاص بالعدوان نحو الممتلكات، حيث بلغت قيمة "Z" (-1.56) ومستوى دلالتها (0.119). وقد يرجع ذلك إلى فعالية البرنامج الإرشادي في خفض العدوان نحو

الممتلكات لدى الإناث بدرجة كبيرة بالمقارنة بالذكور. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الراجي (2011) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلاميذ المجموعة التجريبية (الذكور - الإناث) في القياس البعدي لمقياس السلوك العدواني فيما يتعلق بالعدوان نحو الممتلكات لصالح الذكور.

كما يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات تلاميذ المجموعة التجريبية (ذكور - إناث) في القياس البعدي لمقياس السلوك العدواني فيما يتعلق بالبحر الرابع الخاص بمخالفة المعايير والقيم، حيث بلغت قيمة "Z" (-1.93) ومستوى دلالتها (0.053). وقد يرجع ذلك إلى فعالية البرنامج الإرشادي في خفض السلوك العدواني فيما يتعلق بمخالفة المعايير والقيم لدى الإناث بدرجة كبيرة بالمقارنة بالذكور.

كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات تلاميذ المجموعة التجريبية (ذكور - إناث) في القياس البعدي لمقياس السلوك العدواني فيما يتعلق بالدرجة الكلية للمقياس لصالح الذكور، حيث بلغت قيمة "Z" (-3.11) ومستوى دلالتها (0.002)، مما يشير إلى انخفاض السلوك العدواني لدى الإناث. وتؤكد هذه النتيجة فعالية البرنامج الإرشادي في خفض السلوك العدواني لدى الإناث بدرجة كبيرة بالمقارنة بالذكور. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة بدوي (2011)، ودراسة تعليل (2003) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلاميذ المجموعة التجريبية (الذكور - الإناث) في القياس البعدي لمقياس السلوك العدواني لصالح الذكور، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الراجي (2011) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلاميذ المجموعة التجريبية (الذكور - الإناث) في القياس البعدي لمقياس السلوك العدواني ككل لصالح الذكور.

ومن النتائج السابقة نقبل الفرض البديل ونرفض الفرض الصفري، وبذلك يتحقق الفرض الرابع كالآتي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي

درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (الذكور - الإناث) في القياس البعدي لمقياس السلوك العدواني".

توصيات الدراسة

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، توصي الباحثة بما يلي:

- تخصيص حصص إرشاد جماعي لتوعية التلاميذ حول طرق علاج مشكلاتهم.
- توعية التلاميذ بأهمية نبذ السلوك العدواني نحو الذات أو الآخرين أو الممتلكات.
- تنظيم ورش عمل في المدرسة وعمل نشرات وملصقات حول الآثار السلبية للسلوك العدواني.
- تفعيل دور الأنشطة اللاصفية كالرياضة والألعاب الترفيهية الباعثة على الإبداع لتفريغ الطاقات المكبوتة داخل التلاميذ، وخاصةً مع التلاميذ ذوي السلوك العدواني؛ لكي يتمكنوا من الشعور بالراحة النفسية والطمأنينة داخل المدرسة وخارجها.
- إعداد دورات تدريبية للمعلمين حول مظاهر السلوك العدواني لدى التلاميذ وأسبابه وطرق مواجهته.
- إعداد دورات تدريبية لتزويد المعلمين بالخبرات اللازمة في مجال الإرشاد؛ لكي يمكنوا التلاميذ من التكيف الصحي السليم مع بيئتهم.
- تفعيل دور المرشدين التربويين داخل المدارس وتدريبهم وتأهيلهم بما يلائم التعامل مع ذوي السلوك العدواني، والإلمام بأهم المشكلات التي تواجههم وطرق التغلب عليها وأهم البرامج العلاجية لخفض السلوك العدواني.
- تفعيل دور مجالس الآباء ومشاركتهم في خطط المدرسة الإرشادية النفسية التي تساهم في حل الكثير من مشكلات التلاميذ.
- التأكيد على دور الأسرة في نبذ السلوك العدواني، وأن يكون الآباء قدوة لأبنائهم في أخلاقهم وسلوكياتهم.

- التأكيد على أهمية تربية الأبناء بطريقة سليمة والبعد عن الأساليب التالية: التدليل الزائد، الحماية الزائدة، الإهمال الزائد، التسلّط، الإهانة أو التحقير، سلب حرية اتخاذ القرار، الضغوط الوالدية.
- التأكيد على دور وسائل الإعلام في توعية التلاميذ والشباب حول أهمية نبذ السلوك العدوانى.

البحوث المقترحة

- امتداداً لما توصلت إليه الدراسة الحالية تقترح الباحثة إمكانية إجراء الدراسات التالية:
- أثر الإرشاد المعرفى السلوكى فى تعديل السلوك العدوانى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالتعليم العام فى دولة الكويت.
- فاعلية برنامج إرشادى فى تدريب معلمي المرحلة المتوسطة بالتعليم العام فى دولة الكويت على فنيات تعديل السلوك العدوانى.
- مظاهر السلوك العدوانى وكيفية التغلّب عليها لدى طلبة المرحلة الثانوية فى التعليم العام بدولة الكويت.
- الأنشطة اللاصفية وعلاقتها بخفض السلوك العدوانى لدى الأطفال فى مرحلة الرياض بالتعليم العام فى دولة الكويت.
- تطبيق برنامج إرشادى معرفى سلوكى جمعى لضبط السلوك العدوانى لدى عينات أخرى تختلف عن عينة الدراسة الحالية.
- فاعلية برنامج إرشادى فى تنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ ذوى السلوك العدوانى فى المرحلة المتوسطة بالتعليم العام فى دولة الكويت.

The Effect of a Collective Cognitive Behavioral Counseling Program to Control the Aggressive Behavior of Middle School Students in the State of Kuwait

Nashmiyah A. Alrasheedi

MOE

State of Kuwait

Abstract

This study aims at identifying the impact of the implementation of a collective-cognitive-behavioral counseling program regarding controlling the aggressive behavior of the students of the intermediate school. The quasi-experimental approach was adopted. The sample of the study consisted of 40 male and female students in the intermediate stage belonging to Farwaniya Educational Zone. The sample was divided into two groups: the experimental, (n = 20) students who were subjected to the implementation of the counseling program, and the control (n = 20). Findings indicated statistically significant differences between means as of pre - post treatment as of aggressive behavior for the experimental group. Statistically significant differences exist between means of experimental group and control group in favor of the experimental group.

Key Words: Collective counseling, Cognitive behavioral therapy, Aggressive behavior.

المراجع

- أبو المكارم، فتنياني (2000). مدى فعالية برنامج إرشادي في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية [رسالة ماجستير غير منشورة]. معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- أبو حطب، ياسين مسلم (2002). فاعلية برنامج مقترح لتخفيف السلوك العدواني لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو طالب، فتحي والصايغ، ليلى (2004). *المنهاج الوطني التفاعلي*. عمان: مطابع الرأي التجارية.
- الأغا، عاطف (1996). البنية العاملية لبعض المتغيرات الدافعية لعينة مصرية وأخرى فلسطينية من طلاب الجامعة الإسلامية [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية جامعة الزقازيق، مصر.
- آل رشود، سعد بن محمد (2006). فاعلية برنامج إرشادي نفسي في خفض درجة السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- باترسون، س. (1990). *نظريات الإرشاد والعلاج النفسي*، ترجمة حامد عبد العزيز الفقي. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.
- بدوي، زيد أحمد (2011). فاعلية برنامج إرشادي قائم على فن القصة لخفض السلوك العدواني لدى المعاقن عقلياً القابلين للتعليم [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- بكيري، نجيبية (2012). أثر برنامج معرفي سلوكي في علاج بعض الأعراض النفسية للسكريين المراهقين [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر.

بن حليم، أسماء (2014). السلوك العدواني لدى الطفل وعلاقته بالإساءة اللفظية والإهمال من طرف الأم. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، جامعة الوادي، (7)، 21-37.

تعيلب، أحمد عبد الجواد (2006). مدى فعالية برنامج لتعديل السلوك العدواني لدى الأطفال من نزلاء المؤسسات [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الآداب، جامعة الزقازيق، مصر.

حسين، طه عبد العظيم (2007). *استراتيجيات إدارة الغضب والعدوان*. عمان: دار الفكر.

خطاب، رأفت عوض السعيد (2001). فعالية برنامج إرشادي لتعديل السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقلياً [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

خميسة، فتون (2015). *العلاج المعرفي السلوكي*. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.

الراجي، محمد (2011). المعاملة الوالدية وال فشل الدراسي وعلاقة كل منهما بالسلوك العدواني لدى تلاميذ المستويين الخامس والسادس من التعليم الابتدائي [رسالة ماجستير غير منشورة]. الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي.

الزارع، نايف (2012). فعالية التدريب على التواصل في خفض السلوك العدواني لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد. *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*، 1(5)، 246-273.

الزعبى، أحمد محمد (2000). السلوك العدواني عند الأطفال كيف تفهمه وتتجنب حدوثه. *مجلة التربية*، مطبعة وزارة التربية والتعليم العالي، الدوحة، قطر.

الزعبى، عبد الله أحمد (2005). *مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية والدراسية وسبل علاجها*. دمشق: دار الفكر.

الزعبى، عوض سامح (2007). العوامل الاجتماعية والاقتصادية والأكاديمية المؤثرة على الميل نحو السلوك العدوانى لدى تلاميذ الجامعة الهاشمية.

مجلة العلوم التربوية، (34)، 73-82.

سعيد، فتحي (2016). نظرية الإرشاد السلوكي المعرفي، متاح على الرابط التالي:

<http://dr-fathy.com/ar/guidance-cognitive-behavioral-theory>

الشهيري، سعد بن عبد الرحمن (2007). أثر برنامج تدريبي قائم على اللعب بالتشكيل في خفض السلوك العدوانى لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

عبد المعطى، حسن مصطفى (2001). الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة الأسباب - التشخيص - العلاج. القاهرة: مكتبة القاهرة للكتاب.

عبد الهادي، جودت والعزة، سعيد (2001). تعديل السلوك الإنسانى. عمان: الدار العلمية الدولية.

عز الدين، خالد (2010). السلوك العدوانى عند الأطفال. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

العقاد، عصام (2001). سيكولوجية العدوان: ترويضها. عمان: دار الفكر.

فرحات، سعاد مصطفى (2003). مدى فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية في تعديل السلوك العدوانى لدى الطفل الكفيف في مرحلة المدرسة الابتدائية بالجمهورية الليبية [رسالة دكتوراه غير منشورة]. معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

الفسفوس، عدنان أحمد (2006). الدليل الإرشادي لمواجهة السلوك العدوانى لدى تلاميذ المدارس. السلسلة الإرشادية، الكويت: مكتبة أطفال الخليج.

القريوطي، يوسف والسرطاوي، عبد العزيز والصمادي، جميل (2001). المدخل إلى التربية الخاصة، ط2. دبي: دار القلم.

مجلي، شايع عبد الله وبلان، كمال يوسف والمذحجي، منصور قاسم (2013). تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى تلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صعدة. مجلة جامعة دمشق، 29(1)، 59-104.

المحارب، ناصر بن إبراهيم (2000). العلاج الاستعرافي السلوكي. الرياض: دار الزهراء.

منصور، عبد المجيد والشربيني، زكريا (2003). سلوك الإنسان بين الجريمة والعدوان والإرهاب. القاهرة: دار الفكر العربي.

النجداوي، آن موسى وكفاوين، محمود (2015). أسباب السلوك العدواني عند الأطفال من وجهة نظرهم. دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، 42(2)، 1487-1508.

وزارة التربية (2015). المجموعة الإحصائية للتعليم. إدارة التخطيط، وزارة التربية، الكويت.

Abdul Hadi, C. & Glory, S. (2001). *Human behavior modification* (in Arabic). Oman: International Scientific House.

Abdul Mo'oty, H.M. (2001). *Childhood and adolescent mental disorders Causes - Diagnosis - Treatment* (in Arabic). Cairo: Cairo Book Library.

Abu al-Makarim, F. (2000). The effectiveness of a counseling program in alleviating aggressive behavior in primary school students (in Arabic). Unpublished Master Thesis, Institute of Higher Studies for Childhood, Ain Shams University.

Abu Hatab, Y. (2002). The effectiveness of a proposed program to reduce aggressive behavior among the ninth grade students in Gaza governorates (in Arabic). Unpublished Master Thesis, College of Education, Islamic University, Gaza.

Abu Talib, P. & Sayegh, F. (2004). *Interactive National Curriculum* (in Arabic). Oman: Al-Rai Commercial Printing Press.

Agha, P. (1996). The global structure of some driving variables of an Egyptian

- and Palestinian sample of Islamic University students. Unpublished PhD thesis, Faculty of Education, Zagazig University, Egypt.
- Akkad, P. (2001). *Psychology of aggression, taming it*. Amman: Dar Al-Fikr.
- Al-Fasfos, A.A. (2006). *A guide to confront aggressive behavior among school children. The Counselling Series*, Kuwait: Gulf Children Library.
- Al-Mohaebe, N. (2000). *Behavioral cognitive therapy*. Riyadh: Dar Al-Zahra.
- Al-Najdawi, M. & Kafawen, M. (2015). Causes of aggressive behavior in children from their point of view. *Dirasat, Humanities and Social Sciences*, 42(2), 1487-1508.
- Al-Qaryouti, Y., Al-Sartawi, P. & Al-Samadi, C. (2001). *Introduction to Special Education*. Dubai: Dar Al-Qalam, 2nd floor.
- Al-Raji, M. (2011). Parental treatment, academic failure, and their relationship to aggressive behavior among students in the fifth and sixth levels of primary education. Unpublished Master Thesis, Arab British Academy for Higher Education.
- Al-Roshoud, M. (2006). The effectiveness of a psychological counseling program in reducing the degree of aggressive behavior among high school students. Unpublished Ph.D. Thesis, College of Graduate Studies, Naif Arab University for Security Sciences.
- Alshehri, S. (2007). The effect of a formation-based training program on reducing aggressive behavior in a sample of mentally retarded children. Unpublished Master Thesis, College of Education, King Khalid University, Saudi Arabia.
- Alzare'a, N. (2012). The effectiveness of communication training in reducing aggressive behavior in a sample of children with autism. *Specialized Educational International Journal*, 1(5), 246-273.
- Al-Zoubi, A.M. (2000). Aggressive behavior in children how to understand and avoid occurrence. *Journal of Education*, Ministry of Education and Higher Education Press, Doha, Qatar.
- Al-Zoubi, A.S. (2007). Social, economic and academic factors affecting the tendency towards aggressive behavior among Hashemite University students. *Journal of Educational Sciences*, (34), 73-82.

- Al-Zoubi, p. (2005). *Children's psychological and behavioral and academic problems and ways to treat them*. Damascus: Dar Al-Fikr.
- Amore, M., Bertelli, M., Villani, D., Tamborini, S., & Rossi, M. (2011). Olanzapine vs, Risperidone in Treating Aggressive Behaviours in Adults with Intellectual Disability. A Single Blind Study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(2), 210-218.
- Andreou, E. (2006). Social Preference, Perceived Popularity and Social Intelligence: Relations to Overt and Relational Aggression. *School Psychology International*, 27(3), 339- 351.
- Badawi, A.A. (2011). The effectiveness of a story-based mentoring program to reduce aggressive behavior among the mentally handicapped who are learning. Unpublished Master Thesis, College of Education, Islamic University, Gaza.
- Baker, B., Wade, R. (2007). The Relationship between Social and Cognitive Problem Solving and Aggression in College Students. Unpublished Master Thesis, Mississippi State University, USA.
- Bakiri, N. (2012). The effect of a behavioral cognitive program on treating some psychological symptoms of adolescent diabetes, unpublished doctoral dissertation, Faculty of Humanities, Social Sciences and Islamic Sciences, University of Hajj Lakhdar Batna, Algeria.
- Beck, A.T (1993). Cognitive Therapy: Past, Present and Future. *Journal Consult. Clin. Psychol.*, No 61.
- Bin-Halim, A. (2014). Aggressive behavior of the child and its relationship to verbal abuse and neglect by the mother. *Journal of Social Studies and Research*, Valley University, (7), 21-37.
- Cooper, J., Granuei, L., Marlene, G. (2005). *Clinical Social work Practice: An integrated Approach*. New York. Pearson Education, Inc.
- Dattilio, Frank and Freeman, Arthue (2000). *Cognitive-Behavioral Strategies in Crisis Intervention*. The Guilford press, New York.
- Davies, B. (2000). *Frogs and Snails and Feminist Tales: Preschool children and gender*. Boston: Allen and Unwin Development in Criminology, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Denson, T., Capper, M., Oaten, M., Friese, M., & Schofield, T. (2011). Self-

- Control Training Decreases Aggression in Response to Provocation in Aggressive Individuals. *Journal of Research in Personality*, 45(2), 252-256.
- Farhat, S.M. (2003). The effectiveness of social skills training in amending the aggressive behavior of the blind child in the elementary school stage in the Libyan Jamahiriya. Unpublished doctoral dissertation, Institute of Educational Studies, Cairo University.
- Fatima, S. & Malik, S.K. (2015). Causes of Students' Aggressive Behavior at Secondary School Level. *Journal of Literature*, 11(2), 49-65.
- Georges, G., Carols, D.S (1995). *Psychology Dictionary Reference Guide for students and professionals network*, McGraw Hill. Inc.
- Hussein, I. (2007). *Anger and aggression management strategies*. Amman: Dar Al-Fikr.
- Izz al-Din, K.h. (2010). Aggressive behavior in children. Oman: Osama House for Publishing and Distribution.
- Johnston, A., W. (2003). A Correlational Study of Emotional Intelligence and Aggression in Adolescents. Unpublished Master Dissertation, University of Windsor, Canada.
- Khamisa, F. (2015). Cognitive Behavioral Therapy, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mohamed Boudiaf El-Messila, Algeria.
- Khattab, P. (2001). The effectiveness of a counseling program to modify aggressive behavior in mentally handicapped children. Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Zagazig University, Egypt.
- Magli, S.T., Wablan, K. & Al-Mazhaghi, M. (2013). Self-esteem and its relationship to the aggressive behavior of eighth graders from basic education in Saada city. *Damascus University Journal*, 29(1), 59-104.
- Mansour, P. & Sherbiny, G. (2003). *Human behavior between crime, aggression and terrorism*. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Ministry of Education (2015). Education Statistical Group. Planning Department, Ministry of Education, Kuwait.
- Patterson, S.H. (1990). *Theories of counseling and psychotherapy*, translated by Hamed A., Kuwait: Dar Al-Qalam Publishing and Distribution.

- Ray, W.C., Lynne, A. (2005). *The essential Hand book of social anxiety for clinicians*. England Johnwiley, sons LTD.
- Richard A.L. (1995). *Introduction to Social Psychology*. California State University Fullerton.
- Richard, L.E. (1997). *Behavioral theory in Encyclopedia of social work*. 19th Edition, NASW Press, Printed in USA.
- Said, F. (2016). Cognitive behavioral counseling theory. Available online at: < <http://dr-fathy.com/ar/guidance-cognitive-behavioral-theory> > .
- Scott, B. (2006). *Direct practice in social work*. New York Pearson Education, Inc.
- Spates, R.C., Pagoto, S., & Kalata, A. (2006). A Qualitative and Quantitative Review of Behavioral Activation Treatment of Major Depressive Disorder. *The Behavior Analyst Today*, 7(4), 508-517
- Tealab, A. (2006). The effectiveness of a program to modify the aggressive behavior of institutionalized children. Unpublished Master Thesis, Faculty of Arts, Zagazig University, Egypt.
- Trower, Peter et al. (1999). *Cognitive- Behavioral Counelling action*. SAGE

