فاعلية برنامج إرشادي جمعي في مهارات التواصل في تقليل مستوى العنف المدرسي لدى طلبة صعوبات التعلم

د. حسين عبد المجيد مفلح النجار
برنامج الدراسات العليا التربوية
جامعة الملك عبد العزيز / جدة

فاعلية برنامج إرشادي جمعي في مهارات التواصل في تقليل مستوى العنف المدرسي لدى طلبة صعوبات التعلم

د. حسين عبد المجيد مفلح النجار
برنامج الدراسات العليا التربوية
جامعة الملك عبد العزيز / جدة

تاريخ تقديم البحث: ٢٨/ ١/ ١٤٣٧هـ **تاريخ قبول البحث: ٦/ ٣/ ١٤٣٧هـ**

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج إرشاد جمعي في مهارات التواصل وأثره في خفض مستوى العنف المدرسي لدى طلبة صعوبات التعلم في الصفوف الثلاثة الأولى في العاصمة عمان. تكوّنت العينة من (٤٨) طالباً من طلبة صعوبات التعلم للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم لعمان الثانية بالعاصمة عمان ، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة تضم (٢٤) طالباً، ومجموعة تجريبية تضم (٢٤) طالباً. ولأغراض هذه الدراسة استخدم الباحث أداتين هما: مقياس العنف المدرسي، وتكون من (٣٢) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: العنف الموجه نحو الذات، والعنف الموجه نحو الآخرين، والعنف الموجه نحو الممتلكات. واستخدم أيضاً برنامجاً إرشادياً جمعياً في مهارات التواصل. وتم استخراج دلالات صدق وثبات لأداتي الدراسة ومن ثم تم تطبيق المقياس على كلا المجموعتين ثم خضعت المجموعة التجريبية للبرنامج في حين لم تخضع المجموعة الضابطة لأي معالجة، ثم تم إعادة تطبيق المقياس بشكل بعدي. وأظهرت النتائج: وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي وقياس المتابعة ولصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم – التواصل – العنف المدرسي

المقدمة:

ازدادت في الآونة الأخيرة حوادث العنف وازداد انتشارها في الكثير من مدارسنا التي كانت تمتاز بالهدوء والاستقرار؛ حيث أصبح العنف وسيلة لتحقيق أهداف معينة. كما أضحى العنف من الظواهر التي أصبحت تداهم المدارس، وتشكل عبئاً ثقيلاً على كاهل العاملين فيها، لتعاملهم اليومي مع هذه السلوكات؛ إذ يشكل العنف مشكلة رئيسية لإدارة المدرسة والمعلمين والمرشدين التربويين والآباء والمختصين في مجال الصحة النفسية، والأخصائيين الاجتماعيين (Lee, Hallberg and Hassard, 2014).

ويعد طلبة المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم جزءاً من ظاهرة العنف المدرسي ويصيبهم ما يصيب الطلبة العاديين. إن طلبة صعوبات التعلم هم في العادة طلبة أسوياء من حيث القدرة العقلية فهم عاديون أو ذوو ذكاء مرتفع، وأيضاً لا يعانون من أية إعاقة عقلية أو سمعية أو بصرية، ومع ذلك يعاني هؤلاء الطلبة من صعوبات واضحة في اكتساب مهارات الاستماع أو استخدامها أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو في أداء العمليات الحسابية أو تطوير إدراك بصري طبيعي. وتعد هذه الاضطرابات أساسية عند كافة الطلاب حسب المراحل العمرية المختلفة، ولكنها تظهر بشكل مستمر متكرر عند الطلبة الذين يعانون من الصعوبات التعلمية. كما تعتبر صعوبات التعلم مشكلة كبرى للعديد من الأفراد المصابين بها، فهم يواجهون تحديات حقيقية لا تنحصر فقط في الجوانب الأكاديمية بل تمتد لتطال الجوانب السلوكية والاجتماعية أيضاً. وفئة

صعوبات التعلم هي إحدى فئات التربية الخاصة والتي تحتاج إلى تلك البرامج التربوية المتخصصة التي تقدم للأفراد ذوي الإعاقة من أجل مساعدتهم على تنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن، ومساعدتهم على التكيف وتحقيق ذواتهم (بركات، ٢٠٠٦).

وتشير الدراسات إلى انتشار ظاهرة العنف المدرسي وارتباطها بمتغيرات نفسية واجتماعية. كما أن ظهور السلوكيات العنيفة عند بعض الطلاب يؤثر سلباً على علاقة المجتمع المدرسي المبني على التفاعل والتعاون والاتصال بين مكوناته، ويؤثر على مستوى الأداء المدرسي عند الطلبة الذين يتصرفون تصرفاً عنيفاً مع زملائهم. كما يسبب سمعة سيئة للمدارس التي تكتنفها تلك السلوكيات (الرشيدي والسهل، ٢٠٠٧). وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسات محلية، ففي دراسة الرواشدة (٢٠١٢) والتي تناولت اتجاهات طلبة مدارس لواء القصبة في محافظة عجلون، نحو ظاهرة العنف المدرسي وإلى أهم العوامل المؤثرة في اتجاهاتهم نحو هذه الظاهرة، في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافيه للطلبة، كالجنس ومستوى الدخل، أشارت النتائج إلى وجود نسب عالية من مستويات العنف لدى الطلاب. وبناء على ما سبق، تأتي ضرورة تطوير برامج إرشادية تعمل على خفض مشكلة العنف المدرسي لدى الطلبة. وحيث أن الكثير من مشكلات العنف ينجم عن أخطاء في التواصل، فإن التدريب على مهارات التواصل يمكن أن يسهم في خفض مستوى العنف المدرسي.

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج إرشادي جمعي في مهارات التواصل وأثره في خفض مستوى العنف المدرسي لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في العاصمة عمان.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١- ما فاعلية برنامج إرشاد جمعي في مهارات التواصل في خفض مستوى العنف المدرسي لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في العاصمة عمان؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى العنف المدرسي على قياس المتابعة؟

فرضيات الدراسة:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين طلبة صعوبات التعلم الذين تعرضوا لبرنامج الإرشاد الجمعي وطلبة صعوبات التعلم الذين لم يتعرضوا للبرنامج في مستوى العنف المدرسي حسب القياس البعدي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين طلبة صعوبات التعلم الذين تعرضوا لبرنامج الإرشاد الجمعي وطلبة صعوبات التعلم الذين لم يتعرضوا للبرنامج في مستوى العنف المدرسي حسب قياس المتابعه.

أهمية الدراسة:

*** الأهمية النظرية:**

تنبع من كونها تشكل إحدى موضوعات البحث في المشكلات الاجتماعية **والإرشاد** النفسي والتربوي والخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي تحديداً والتربية عموماً. كما تبدو الأهمية النظرية من خلال ما تضيفه الدراسة الحالية من معارف إلى المعرفة الإنسانية والمكتبة العربية حول موضوع العنف المدرسي وخفض مستواه.

*** الجانب التطبيقي:**

يبدو فيما يترتب على نتائج الدراسة من فوائد عملية في الميدان التربوي، فقد يستفيد من نتائج الدراسة الحالية العاملون في مجال الإرشاد من حيث استخدام الإرشاد الجمعي للتدريب على مهارات التواصل من أجل خفض مستوى العنف لدى الطلبة. ويتوقع أن تفيد هذه الدراسة الإدارات المدرسية والجهات المختصة في وضع برامج وخطط للحد من هذه الظاهرة السلبية. وتنبع أهمية الدراسة التطبيقية أيضاً من توفيرها أداتين يمكن الاستفادة منهما من قبل الباحثين والعاملين التربويين مع الطلبة في المدارس وإدارات التربية والتعليم وهما مقياس العنف، والبرنامج الإرشادي الجمعي في مهارات التواصل.

تعريفات المصطلحات:

*** البرنامج الإرشادي الجمعي:**

"هو مجموعة من الإجراءات والتدريبات المنظمة المستندة إلى أساليب سلوكية معرفية بهدف تدريب الأفراد على مهارات تساعدهم في خفض الاكتئاب والعنف وتحسين مستوى التكيف" (الشطرات، ٢٠٠١، ١٥). ويعرف البرنامج إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: الأداة الإرشادية التي يتم استخدامها لتحقيق أهداف الدراسة الحالية والذي أعد لتدريب الطلبة على اكتساب مهارات التواصل.

* **مهارات التواصل:**

تعني إدراك الأفراد لأهداف التواصل، وذلك من خلال تعلمهم لمجموعة من مهارات التواصل، مثل مهارة الصمت والإصغاء ومهارة المواجهة، والإيماءات غير اللفظية، والتغذية الراجعة. وتتطلب هذه المهارات قدرات لاستخدامها لتحقيق نتائج اجتماعية مقبولة (Burleson & Dellia, 2002). ويعرف الباحث مهارات التواصل إجرائياً: هي المهارات التي يستخدمها الأفراد في نقل الرسائل فيما بينهم، وتتضمن مهارة التعامل مع الصمت ومهارة الإصغاء ومهارة المواجهة واستخدام العبارات والإيماءات غير اللفظية والتغذية الراجعة.

العنف المدرسي:

سلوك يهدف إلى إحداث نتائج مكروهة، أو إلى السيطرة من خلال القوة الجسدية، أو اللفظية على الآخرين، وقد ينتج عن هذا السلوك إيذاء الذات أو الغير، أو تحطيم الممتلكات (Bandura، 1986). ويعرف العنف

إجرائياً، بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس العنف المدرسي المطبق في الدراسة الحالية.

صعوبات التعلم:

تعريف اللجنة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين (National Advisory Committee for Handicapped)

مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة والتي تظهر من خلال صعوبات ملحوظة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والتبرير المنطقي والقدرات الرياضية، وتتميز هذه الاضطرابات بأنها جوهرية للفرد. ومن المفترض أن تعزى هذه الاضطرابات إلى الخلل في النظام المركزي العصبي ويمكن أن تحدث عبر مدى الحياة. وبالنسبة للمشاكل في سلوكيات تنظيم الذات، والتفاعل الاجتماعي، والإدراك الاجتماعي قد تكون موجودة مع صعوبات التعلم، ولكنها لا تؤدي بنفسها إلى صعوبات التعلم. كما لا يشمل هذا المصطلح الأشخاص الذين يواجهون مشكلات تعليمية والتي هي نتيجة لإعاقة سمعية أو بصرية أو حركية أو عقلية أو انفعالية، أو نتيجة للحرمان البيئي أو الثقافي، أو الاقتصادي (Smith ,2010) (Mercer, 2005). ويعرف الباحث صعوبات التعلم إجرائياً: أولئك الطلاب من ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الثلاث الأولى من المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بمدارس التربية والتعليم لعمان الثانية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٤ - ٢٠١٥.

- الحدود البشرية: تقتصر هذه الدراسة على طلاب الصفوف الثلاثة الأولى.

- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على طلاب المدارس الحكومية في العاصمة عمان.

- الحدود الموضوعية: تتحدد نتائج هذه الدراسة جزئياً بطبيعة إجراءات الدراسة من حيث تصميم أداتي الدراسة وهما: البرنامج الإرشادي الجمعي في مهارات التواصل، ومقياس العنف المدرسي ومدى صدقهما وثباتهما. مع إمكانية التعميم على المجموعات المماثلة لمجتمع الدراسة فقط.

الخلفية النظرية:

العنف المدرسي:

تعددت واختلفت التعريفات والأدبيات التربوية والاجتماعية التي حاولت إعطاء تعريف موحد للعنف المدرسي، ويعود هذا الاختلاف إلى الأطر النظرية التي يتبناها كل فريق، إن تحديد مفهوم العنف المدرسي مرتبط بمجموعة من الخطوات التي تمكننا من التعرف على الأجزاء التي يتكون منها. ويعرف بالارد (Ballard, 1999) العنف المدرسي على أنه "انحطاط في النظام ومكوناته التربوية، ويحتوي على درجات تنطلق من

عـدم الحيـاء إلى القتـل مـروراً بالتخريـب والتهديـد. وتعـرف أبـو عيطـة (١٩٩٧ ، ٤٧) علـى أنـه "السلوك الـذي يمارسـه التلميـذ في مدرسـته سـواءً ضد زملائه أم أساتذته أم ضـد ممتلكـات المدرسـة ، والقـائمين عليهـا ، وهـو مظهر من مظاهر سوء التكيف المدرسي".

وتعد مشكلة العنف من أكثر المشاكل تعقيداً ، وأكثرهـا خطـورة ، فهـي ظاهرة مثيرة للقلق ، وتزداد يوماً تلـو الآخـر ؛ ويـشكل سـلوك العنـف لـدى طـلاب المـدارس بمـستوياتهم المختلفـة ، ظـاهرة سـلوكية واسـعة الانتـشار ، وسـلوك ذو أبعـاد نفـسية واجتماعيـة واقتـصادية ، يظهـر في المـدارس علـى شكل تخريب للأثاث المدرسي ، وعـدم احـترام أوامـر المدرسـة وتعليماتهـا ، وغيرها من السلوكات غـير السـوية (العقـاد ، ٢٠٠١). ويعتبر العنـف جـزءاً من العدوان ، حيث إن العدوان صفة لعنف غير محدود ، وهو الفعل الخـشن الذي يهدف إلى إرغام الآخرين ، كما هو القوة العنيفة التي لا تحترم قواعـد النظام (Beasilley, 2013).

ووجـد بلاتـشفورد وامونـدس ومـارتن (Blatchford, Edmonds and Martin, 2013) أن الأطفال العدوانيين يفتقرون إلى تقديم المساعدة والمنفعة للآخرين ، وأن لديهم نوايا أكثر مـن عدوانيـة ، وأقـل شـعوراً بالـذنب تجـاه الآخـرين ، ويفتقـرون لمهـارات التكيـف لـضبط انفعـالاتهم ، ويـرى أنهـم ينظرون إلى العالم الخارجي على أنـه مهـدد ومكـان عـدواني ، فالعـدوانيون يـرون المواقـف بـشكل مختلـف ، يرونهـا أكثـر عـدواناً وغـضباً مـن الأطفـال

الأقل عدواناً. وتتفق أدبيات الموضوع، بأن العنف يأخذ الأشكال الرئيسية التالية:

١. العنف الجسدي: ويقصد به السلوك الجسدي المؤذي، الموجه إلى الذات أو الآخرين، ويهدف إلى الإيذاء و خلق الشعور بالخوف، ويتم تجسيده عن طريق الأيدي والأرجل.

٢. العنف اللفظي: يقف هذا النوع من العنف عند حدود الكلام، كالشتم والسخرية والتهديد، وغالباً ما يرافق هذا الكلام مظاهر غضب وتهديد، يمثل أكثر الأنواع انتشاراً في المجتمعات.

3. العنف الرمزي: ويشمل التعبير بطرق غير لفظية عن احتقار الأفراد الآخرين، أو توجيه الإهانة لهم، كالامتناع عن النظر إلى الشخص عندما يتحدث، أو عدم رد السلام، (يحيى، ٢٠٠٠، ١٦). ومن أهم النظريات التي فسرت العنف:

١. **النظرية البيولوجية**: ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن العنف يرجع إلى أسباب بيولوجية، ولقد أثبتت الدراسات التي أجريت في هذا المجال، وجود ارتباط بين هرمون الرجولة (الأندروجين) والسبب المباشر لوقوع العنف (كامل، ٢٠١٢، ٩٨).

٢- **نظرية التحليل النفسي**: ويشير الشهري (٢٠٠٩) أن رواد التحليل النفسي، وعلى رأسهم فرويد يرون أن الإنسان منذ ولادته يمتلك عدداً من الغرائز العدوانية، والتي لا تعود إلى الطبيعة البيولوجية له، بل هي غرائز توجد في طبقات اللاشعور الداخلية. فالشخصية الإنسانية عند

"فرويد" تبنى أساساً على ثلاثة عناصر متصارعة ومتناقضة، وهي: **الهو**: وتعني الدوافع القوية التي تبحث عن الإشباع بأي طريقة. **الأنا العليا**: وهي الصور المثالية والفضائل الأخلاقية التي يتعلمها في الصغر. **الأنا**: وهي الذات في صورتها العاقلة، التي توازن بين الأنا الأعلى والهو.

٣- **نظرية الإحباط – العدوان**: انطلق أصحاب هذه النظرية وهما "ميلر ودولارد" (Miller & Dollard)، من العلاقة السببية إحباط – عدوان، حيث توجد علاقة بين الإحباط كمثير – وهو عدم قدرة الفرد على إشباع حاجة من الحاجات النفسية أو الفيزيولوجية – والعدوان كاستجابة. إذ تختلف شدة السلوك العنيف باختلاف كمية الإحباط الذي يواجهه الفرد في الحياة اليومية (العقاد، ٢٠١١، ١١٣). إذ يمثل العنف وسيلة من وسائل التعبير عن الإحباط.

٤- **نظرية الاتجاه نحو الذات**: أعد هذه النظرية "كابلين وكابلين" (Kaplen & Kaplen) وهي تشير إلى أن العنف يحدث عندما يسعى الفرد ويناضل من أجل التغلب على الاتجاهات السلبية نحو الذات لديه. والذين لديهم نقص في تقدير الذات يميلون إلى تبني أنماط سلوكية منحرفة كوسيلة يحظون من خلالها باهتمام الآخرين (حسين، ٢٠٠٧، ١٠).

٥. **النظرية الاجتماعية**: يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الظروف والمتغيرات التي عرفها المجتمع هي التي أدت بالفرد إلى استعمال العنف

٦. **النظرية المعرفية**: حاول علماء النفس المعرفي أن يتناولوا سلوك العنف لدى الإنسان بهدف علاجه وقد ركزوا في معظم دراساتهم وبحوثهم

حول الكيفية التي يدرك بها العقل الإنساني وقائع أحداث معينة في المجال الإدراكي. واعتبرو أن القناعات التي يحملها الإنسان هي السبب في مشاعره وتصرفاته ومن بينها سلوك العدوان والعنف (الشهري، ٢٠٠٩، ١٨).

٧. النظرية التكاملية: ترى النظرية التكاملية أن العنف ظاهرة إنسانية واجتماعية ذات أبعاد متعددة ومتداخلة في الوقت نفسه وهي ترفض النظرة الأحادية أو التفسير الأحادي الذي ينظر للعنف من زاوية واحدة، ذلك أن هذا التفسير لا يتفق مع تعدد وتشابك العوامل المتعددة والمسببة للعنف (الشهري، ٢٠٠٩، ٣٠- ٣١).

بناءً على ما سبق ذكره من نظريات، نجد أن أول ما يلفت الانتباه، هو افتقارها للبعد الشمولي للفرد، على اعتبار أن الفرد متعدد الأبعاد، حيث نجد أنها انتهت إلى التركيز على بعض الأسباب، وإهمال البعض الآخر، فالاتجاه البيولوجي يقر بأن الإنسان عنيف بطبعه وهو حصيلة لمجموعة من الخصائص البيولوجية، أما أنصار الاتجاه التحليلي فيقولون بأن العنف سمة من سمات الشخصية، وأن الإنسان عدواني بالفطرة، حيث ربطوا العنف بغريزتي الموت والحياة، في حين ربطت نظرية التعلم الاجتماعي سلوك العنف بالملاحظة والتقليد، فالأطفال يتعلمون السلوك العنيف من نماذج تقدمها الأسرة والأصدقاء، أما النظرية التكاملية فهي تربط بين كل هذه النظريات، إذ تقر أن الفرد كل متكامل، فسلوك العنف ينتج نتيجة عوامل بيولوجية عضوية، نفسية وبيئية.

صعوبات التعلم:

صعوبات التعلم هي من أحدث ميادين التربية الخاصة واسرعها تطوراً بسبب اهتمام الأهل والمهتمين بمشكلة الأطفال الذي يظهرون مشكلات تعلمية لا تعتبر الإعاقة العقلية والحسية والانفعالية سبباً لها. ومع ذلك فإنهم غير قادرين على تعلم المهارات الأساسية والموضوعات المدرسية مثل الانتباه أو الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الحساب. وحيث إنه لم يقدم لمثل هؤلاء الأطفال أي خدمات تربوية وعلاجية في بادئ الأمر، فقد طالب أهل هؤلاء الأطفال مساعدة المتخصصين من أجل حل مشكلة أبنائهم.

الخصائص العامة لذوي صعوبات التعلم

وتتفق معظم المصادر على الخصائص التالية باعتبارها الأكثر شيوعاً لذوي صعوبات التعلم كما أوردها سوجن (Sujin, 2004) وريتشمان (Richman, 2002).

١ ـ الخصائص المعرفية: وتتمثل في انخفاض التحصيل الواضح في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية المتمثلة بالقراءة والكتابة والحساب.

٢ ـ الخصائص اللغوية: يمكن أن تظهر لمن لديهم صعوبات تعلم مشكلات في كل من اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية. ويقصد باللغة الاستقبالية القدرة على استقبال وفهم اللغة. أما اللغة التعبيرية فهي القدرة على التعبير لفظياً.

٣ ـ الخصائص الحركية: يظهر الأطفال ممن لديهم صعوبات في التعلم مشكلات في الجانب الحركي في كل من الحركات الكبيرة، والحركات الدقيقة، وفي مهارات الإدراك الحركي.

٤- الخصائص الاجتماعية والسلوكية: يظهر الأطفال من ذوي صعوبات التعلم مشكلات اجتماعية وسلوكية تميزهم عن غيرهم.

مهارات التواصل:

يعرف التواصل بين الأشخاص بأنه السلوك اللفظي أو غير اللفظي الذي يتم إدراكه من قبل الآخرين، وبشكل أكثر تحديداً يمكن تعريفه بأنه السلوكات التي ترسل من قبل الفرد إلى المستلم، وتؤثر على سلوكاته، فالتواصل يهدف إلى إحداث تغيير في الفرد المقابل بطريقة ما، فالفرد يرسل رسالة "كيف حالك" ليستثير استجابة لدى الآخر هي "جيد".

وتختلف النظريات والمدارس النفسية في تفسير عملية التواصل، فعلماء النفس يفسرون عملية التواصل من خلال الظواهر النفسية للإنسان مثل الاستيعاب، والتفكير والتذكر، أما علماء الاجتماع فينظرون إلى التواصل بأنه عملية اجتماعية تحدث كل لحظة بين أفراد المجتمع (عبد الحميد، ٢٠٠١).

وكذلك يشير التواصل إلى هندسة التنسيق المتمثل في عملية تحريك العمل في المنظمة وتسييره بسهولة نحو هدف عام، وبالتالي يمكن تعريف عملية التواصل بأنها عملية إنتاج ونقل، وتبادل، وتفهم المعلومات، والأفكار والآراء، والمشاعر من شخص إلى شخص آخر أو من مجموعة إلى

مجموعة أخرى، بقصد التأثير فيها وأحداث الاستجابة المطلوبة (Book and Albercht, 2011).

ويؤكد لوسير وأروين (Lussier & Irwin, 2011) أن الهدف من التواصل يكمن في محاولة التأثير والإقناع، ولا يقتصر على مجرد إرسال الرسائل باستخدام الوسائل المختلفة، فالتواصل لا معنى له دون تحقيق أهدافه، ولا أهمية له إذا لم يحدث تأثير في الآخرين. ويعني التواصل كذلك القدرة على الاستماع، والانتباه، والإدراك، والاستجابة اللفظية، وهذه القدرة يمكن أن يتعلمها معظم الناس، مهما اختلفت مستوياتهم التعليمية وشخصياتهم وخلفياتهم الاجتماعية فهي مهارات تحتاج إلى تدريب مستمر كأي مهارات أخرى.

الإرشاد الجمعي:

ويعني الإرشاد الجمعي إرشاد عدد من العملاء الذين تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معاً في جماعات صغيرة كما يحدث في جماعة إرشادية أو في فصل دراسي (زهران، ١٩٩٨)، وسوف يستخدم الباحث في الدراسة الحالية أسلوب الإرشاد الجمعي حيث أن هذا الأسلوب من أنجح الأساليب الإرشادية والمستخدمة في إرشاد جماعات الطلاب والمراهقين والكبار.

والإرشاد الجمعي كما يعرفه ستيوارت (2010) Stewart بأنه تفاعل المرشد مع الجماعة خلال المحاضرة أو المناقشة، بهدف توصيل معلومات معينة، وإثارة اهتمام الجماعة حول موضوع معين.

وعرف غازدا (Gazda, 2008) الإرشاد الجمعي أنه عملية وقائية نمائية علاجية موجهاً للأفراد الذين يواجهون مشاكل مؤقتة أو دائمة، من خلال العمل في مجموعات صغيرة يشعر فيها الفرد بشخصيته، وتكون العضوية فيها طوعية وبقيادة مرشد يستخدم التفاعل الشخصي بين الأفراد، ويوجه الفرد نحو تقبل الجماعة وتقبل الجماعة له، مع تشجيع للأنشطة الهادفة إلى التغيير الذاتي وإطلاق المشاعر وإعطاء مساحة واسعة للتعاون.

ويذكر ديف وبل (Dave and Bill, 2009) أن تدريب الطلاب وانخراطهم في المجموعات الإرشادية يؤدي إلى فعاليتهم وإدارة علاقاتهم الشخصية بنجاح أما توث وستوكتون (Toth and Stockton, 2014) فيشيران إلى أنه يمكن استخدام الإرشاد في المجموعة المصغرة كتدخل تعليمي مناسب. ويرى ايفي (Ivey, 2010) أن التجريب بخصوص التدريب على المهارات عن طريق المجموعات، ما زال غير مكتمل لذلك من المهم التوسع في الدراسات التجريبية، ولا شك أن التدرب على إتقان أداء المهارة يساعد على بناء مشاعر الكفاءة بخصوص المهارة المستهدفة بالتدريب.

ويذكر فور وباريت (Furr and Barret, 2011) أن العمل والانخراط في المجموعة يقلل لدى الأعضاء المقاومة اللفظية ويسهل التفاعلات الاجتماعية، ويزيد في مهارات التواصل ويمكن للفرد أن يكون متجاوباً مع الآخرين وأن ينقل أثر تعليم المهارات إلى ما بعد انتهاء المجموعة.

الدراسات السابقة ذات الصلة :

تضمن هذا الجزء الدراسات التي لها علاقة بموضوع الدراسة، ويلاحظ تنوع الدراسات التي تناولت البرامج الإرشادية الجمعية من جهة، والدراسات التي تناولت مهارات التواصل، وتلك التي تناولت العنف المدرسي والجامعي.

الدراسات العربية

هدفت دراسة سهير (**1997**) إلى الكشف عن تأثير الأفلام المقدمه في التلفزيون على اتجاه الشباب المصري نحو العنف، وتكونت العينة من (**400**) من الشباب الذكور والإناث، واستخدمت الدراسة مقياساً للاتجاهات مكوناً من (٥٤) فقرة. وخلصت الدراسة إلى أن الذكور أكثر تفضيلاً لمشاهدة أفلام العنف من الإناث، كما خلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين معدل التعرض للعنف من الأفلام واتجاهات الشباب نحو العنف، وأثبتت الدراسة أن الذكور أكثر ميلاً للعنف من الإناث.

أجرت عثمان (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى التحقق من كفاءة وفاعلية برنامج إرشادي تربوي وأثره في رفع مستوى أداء بعض العمليات المعرفية والسلوكية لصعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. تكون البرنامج من جزئين هما: البرنامج الإرشادي لتنمية الانتباه لدى الأطفال، والجزء الثاني هو البرنامج الإرشادي الخاص بالآباء والمدرسين. تكونت عينة الدراسة من (٢٤) طفلاً من طلاب الصف الثالث والرابع من مرحلة التعليم الأساسي. تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. أشارت نتائج الدراسة إلى

فاعلية البرنامج المستخدم مع الآباء والمدرسين. كما تبين ارتفاع مستوى بعض العمليات المعرفية والسلوك من خلال البرنامج المقدم للأطفال مما يؤكد فعالية وكفاءة البرنامج.

وفي دراسة أجراها **محاميد** (2003) هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشاد جشطالتي في تحسين مستوى التواصل لدى عينة من الأحداث الجانحين، وتكونت عينة الدراسة من (28) حدثاً جانحاً من الأحداث الجانحين في مدينة إربد، وتم توزيعهم إلى مجموعتين، الأولى مجموعة تجريبية تكونت من (14) حدثاً تلقوا برنامج جشطالتي تدريبي لتحسين مستوى التواصل لمدة (12) أسبوعاً بواقع جلستين كل أسبوع، الثانية مجموعة ضابطة لم يتلق أفرادها أي برنامج إرشادي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في مستوى التواصل ومجالاته لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لبرنامج تدريبي.

وفي دراسة أجرتها **بنات** (2004) هدفت إلى قياس أثر التدريب على مهارات الاتصال وحل المشكلات في تحسين تقدير الذات والتكيف لدى النساء المعنفات، وخفض مستوى العنف الأسري. تكونت العينة من (47) مشاركة، تم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة. وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية التدرب على برنامجي مهارات الاتصال وحل المشكلات حيث ظهرت فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعتين التجريبيتين بالمقارنة مع المجموعة الضابطة في تقدير الذات، وفي

مستوى التكيف، وفي مستوى العنف الأسري. هذا ولم تظهر فروق ذات دلالة بين المجموعتين التجريبيتين.

أما دراسة **الزيود والحباشنة** (٢٠٠٦) فهدفت للتعرف على الأسباب الحقيقية الكامنة وراء حوادث العنف المدرسي في المدارس الحكومية الأردنية والعوامل المؤثرة فيها. تكونت عينة الدراسة من (١٦) حالة عنف مدرسي، وتم الحصول على البيانات من خلال المقابلات الشخصية مع (١٦) طالب سجلوا حالات عنف مدرسي. أشارت النتائج إلى أن من أسباب سلوك العنف المدرسي: الممارسات الاستفزازية الخاطئة من قبل بعض المدرسين، وضعف التحصيل الدراسي للطالب، والتأثير السلبي لمجموعات الأقران، والمزاح والاستهتار من الطلبة، والخصائص الشخصية والنفسية غير السوية للطالب.

وأجرى **زيوت** (٢٠١١) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال المساء إليهم. تكونت عينة الدراسة من (٢٦) طفلاً من الأطفال المساء إليهم والمقيمين في أحد المراكز التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية بالأردن، وتم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وطبق عليهما مقياس التواصل ومقياس التكيف. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على التطبيق البعدي والمتابعة لمقياس التواصل لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

دراسة **عبد الله والشهاب** (٢٠١٣) والتي هدفت إلى التعرف على السلوكات العنيفة غير التكيفية لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية تربية اربد الثانية بالأردن ومقارنتها بالطلبة العاديين وتحديد مساهمة متغيرات الجنس والصف فيها. تكونت عينة الدراسة من (٣٠٣) من طلبة صعوبات التعلم والعاديين. واستخدم الباحثان مقياس وولكر للسلوكات العنيفة غير التكيفية المترجم. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن السلوكات العنيفة غير التكيفية لدى طلبة صعوبات التعلم كانت متوسطة بشكل عام وتمثلت في: السلوك الموجه نحو الخارج ثم تشتت الانتباه ثم العلاقات المضطربة مع الأقران ثم عدم النضج واخيراً الانسحاب. وأنه توجد فروق دالة إحصائياً في السلوكات غير التكيفية كلها لصالح طلبة صعوبات التعلم الذكور.

الدراسات الأجنبية

هدفت دراسة كارولين ولورانس (**Carolyn & Lawrence,1990**) إلى فحص تقارير عن الوظائف السلوكية لعائلات (٥٩) من المفحوصين ذوي صعوبات التعلم و (٦٥) مفحوصاً من الطلبة العاديين والذين تتراوح أعمارهم من (٦ – ١٢)، وقد أجاب الوالدان على قائمة سلوك الطفل ومقياس تقييم التكيف والتماسك. أشارت النتائج إلى وجود أكثر من مشكلة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقاييس النشاط الزائد والفصام والقلق والإحباط، في حين لم يكن هناك فروق على مقاييس السلوك العدواني والانسحاب. كما أن عائلات الأطفال ذوي صعوبات

التعلم أشاروا بدرجة كبيرة إلى وجود مدى من الاضطراب لدى أفراد هذه الأسر. كما أشارت النتائج إلى أن أكثر من نصف الأطفال ذوي صعوبات التعلم في عينة الدراسة معرضون لخطر المعاناة من المشكلات النفسية والتكيفية.

كما هدفت دراسة ستيفاني وديفيد (**Stephanie & David, 1985**) إلى قياس الكفايات الاجتماعية والمشكلات السلوكية لدى الأطفال الذكور ذوي صعوبات التعلم، والذين تتراوح أعمارهم من ٦ – ١٢ سنة والمحالين لإجراء القياس النفسي التربوي في مركز اضطرابات التواصل في جامعة فيرمونت. تكونت عينة الدراسة من (١٢٣) طفلاً. طلب من أحد الوالدين الإجابة على مقياس سلوك الأطفال و مقاييس الكفايات الاجتماعية. أشارت النتائج إلى أن الأطفال أظهروا مستويات منخفضة من الكفايات الاجتماعية ومستويات عالية من المشكلات السلوكية (الاكتئاب، عدم القدرة على التواصل مع الآخرين، الأفعال القهرية، الاندفاعية، الانسحاب الاجتماعي، السلوك العدواني، النشاط الزائد، وجنوح الأحداث) مقارنة بالأطفال العاديين المحولين إلى نفس المركز.

وأجرت ميشيل وآخرون (Micheal et al., 1984) دراسة هدفت لمعرفة المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى البنات ذوات صعوبات التعلم مقارنة مع البنات العاديات.تكونت عينة الدراسة من (٩٤) بنتاً من ذوات صعوبات التعلم و (٢٤١) بنتاً من العاديات. تم تقسيم الأعمار إلى ثلاث مجموعات عمرية هي الصغار(٧ – ٨) سنوات والمتوسطة (١٠ – ١١)

سنة والأكبر سناً (١٢ – ١٨) سنة. قامت المعلمات بالإجابة على مقياس سلوك الأطفال، ومقياس المشكلات الشخصية(مثل القلق والانسحاب). أشارت النتائج إلى أن المشكلات الانفعالية والسلوكية كانت لدى البنات ذوات صعوبات التعلم أكثر من البنات العاديات، أما بالنسبة للعمر فقد تزايدت المشكلات مع العمر بالنسبة للبنات العاديات، أما البنات ذوات صعوبات التعلم الأصغر والأكبر فأظهرن مستويات عالية من المشكلات السلوكية وبشكل أكبر من المجموعة في فئة الأعمار المتوسطة.

في دراسة أجراها **دوست** (Doest,2006) هدفت إلى معرفة أثر التوتر والتواصل من خلال العلاقات الاجتماعية على مستوى الرضا الوظيفي. تكونت العينة من (1036) فرداً في مؤسسات مختلفة بالولايات المتحدة الأمريكية، كالمؤسسات التربوية والصحية والاجتماعية. وقد أشارت النتائج إلى أن الأفراد الذين يكون تواصلهم وعلاقاتهم الاجتماعية داخل العمل جيدة، فإن ذلك يؤدي إلى انخفاض مستوى التوتر لديهم وبالتالي شعورهم بالرضا عن العمل، وكذلك أشارت النتائج أن الأفراد الذين يفتقرون إلى مهارات التواصل الفعال، فإن اتجاهاتهم نحو العمل سلبية.

في دراسة طولية أجراها **تانيا** (Tanya, 2006) هدفت إلى فحص مدى الضغوط الوظيفية لمهنة التمريض، وقد استمرت الدراسة لمدة ٣ سنوات، على عينة مكونة من (381) من الممرضين العاملين في المستشفيات، وقد تم تطبيق عدة استبانات متعلقة بالتوتر النفسي، وعدم الرضا عن الوظيفة خلال فترة إجراء الدراسة، وقد أشارت النتائج إلى أن الأفراد الذين ليس

لديهم رضا عن عملهم، لديهم مستوى عال من التوتر، مقارنة بالأفراد الذين لديهم رضا وظيفي، وأشارت النتائج كذلك أن الأفراد الذين كانوا يتلقون دعماً اجتماعياً وحوافز مادية من مؤسساتهم تحسن مستوى الرضا الوظيفي لديهم، وأصبحوا أقل توتراً مقارنة بالأفراد الذين لم يتلقوا دعماً من مؤسساتهم.

واستهدفت دراسة **سبينسينر وولسون** (Spenciner & Wilson, 2009) الكشف عن العلاقة بين التعرض للعنف الجماعي المزمن والألم النفسي والأداء الأكاديمي. تألفت عينة الدراسة من(٣٨٥) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية والمتوسطة. استخدمت الدراسة مجموعة من المقاييس لقياس التعرض للعنف الجماعي والألم النفسي بمقاييس خاصة، كما قيس الأداء الأكاديمي من خلال المثابرة المدرسية ومتوسط الدرجات الدراسية. أظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين التعرض للعنف الجماعي والأداء الأكاديمي، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التعرض للعنف الجماعي والألم النفسي، وعلاقة بين الألم النفسي والمثابرة المدرسية. كما كشفت النتائج أيضا عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الألم النفسي ومتوسط الدرجات الدراسية.

وقام **كيم** (Kim,2009) بدراسة هدفت للتعرف على الآليات الدفاعية والعنف المبلغ عنه ذاتياً تجاه الغرباء على عينة من (٣٠) طالباً من طلبة جامعة مونتوكولا اركانزاز في الولايات المتحدة. قام أفراد العينة بتعبئة بطاقات خاصة بالملاحظة والإدراك، والاستجابة على مقياس للاضطراب

النفسي ومقياس للسلوكيات الضد اجتماعية. وأظهرت النتائج أن السبب المباشر لممارسة سلوك العنف لدى الطلبة هو عدم النضج لاستخدام آليات الدفاع (الإنكار، والتدابير، والنضج الأدنى، وتحقيق الهوية أو الذاتية)، وعدم القدرة على ضبط النفس، والاضطرابات العقلية والنفسية، والممارسات المعادية للمجتمع.

وأجرت **كوسيوسكا** (Kossewska, 2010) دراسة هدفت إلى التعرف على أهم العوامل القادرة على الوقاية من العنف لدى عينة من المراهقين في بولندا وتحديد أثر نمط الشخصية ومنظومة القيم على الحد من العنف في المدارس البولندية. تكونت العينة من (١١٣) من طلبة المدارس الثانوية العليا الذين تم اختيارهم عشوائياً من مجموعة من المدارس الثانوية في بولندا. استخدمت الدراسة المنهجية شبه التجريبية القائمة على استخدام الاختبار القبلي والبعدي في جمع المعلومات الخاصة بمتغيرات الدراسة من أفراد العينة. تم استخدام برنامج إرشادي تثقيفي من أجل تحديد أهم العوامل القادرة على الحد من العنف لدى المراهقين في بولندا والتحقق من علاقة العنف مع متغيرات نمط الشخصية ومنظومة القيم. أجاب أفراد عينة الدراسة على مقاييس خاصة بالميل إلى العنف، مقياس نمط الشخصية ومقياس منظومة القيم قبل وبعد المشاركة في البرنامج الإرشادي التثقيفي. أشارت النتائج بوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين نمط الشخصية (الانبساطية، الانطوائية) وبين الميل إلى العنف حيث أن الطلبة من ذوي الشخصية الانطوائية كانوا أكثر ميلاً إلى العنف. كما أشارت النتائج أيضا

إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين المنظومة القيمية التي يحملها الطالب وبين مستوى الميل إلى العنف لديه حيث أن الطلبة الذين يتصفون بمنظومة قيمية سلبية كانوا أكثر ميلاً إلى العنف.

كما أجرت **كلوبر** (Klopper, 2010) دراسة في جنوب إفريقيا هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التعرض للعنف و النضج الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (٥٣) طالباً وطالبة، منهم (٤٣ ذكور، ١٠ إناث) من مدارس ضاحية نيلسون مانديلا في العاصمة كيب تاون. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق استبيان للحصول على معلومات ديموغرافية مثل الجنس والمرحلة الدراسية واللغة الأم ودخل الأسرة، كما تم تطبيق مقياس هارفرد للتعرض للعنف المكون من (٣٠) فقرة حول أسباب ونتائج العنف واختيار النضج الأخلاقي الذي طوره لينـد عام ١٩٧٨. وبعد جمع البيانات وتحليلها باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين أظهرت الدراسة ان معظم المشاركين تعرضوا للعنف إما بشكل مباشر أو غير مباشر في أكثر من مرة، وبينت الدراسة انه كلما تدنى النضج الأخلاقي لدى الفرد زادت احتمالية تعرضه للعنف وممارسته للعنف المضاد كردة فعل طبيعية للتعرض للعنف. وبينت الدراسة وجود علاقة ارتباط دالة بين التعرض للعنف والجنس لدى الإناث، وبين ممارسة العنف وتدني القيم والأخلاق لدى الذكور، مع عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متغيري اللغة الأم ودخل الأسرة.

كما هدفت دراسة **ماري** (Marie, 2014) إلى معرفة اتجاهات المعلمين نحو السلوك السلبي والعدواني في غرفة الصف، ومعرفة أشكال السلوك السسلبي السائد لدى التلاميذ. وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المدارس الحكومية العامة في الولايات المتحدة الأمريكية. واستخدمت الدراسة مقياساً للاتجاهات مكون من (٣٦) فقرة. وأظهرت النتائج وجود اتجاهات سلبية لدى المعلمين نحو التلاميذ الذين يمارسون السلوك السلبي وأن أكثر مظاهر السلوك السلبي ظهوراً لدى التلاميذ هو السلوك اللفظي ثم الحركي وأخيراً العدواني الفوضوي.

منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة التصميم شبه التجريبي لمناسبته لأغراض الدراسة؛ حيث قام الباحث ببناء برنامج تدريبي وتطبيقه.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الذكور في الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية عمان الثانية بالعاصمة، ويبلغ عدد الطلبة فيها (٢٤٣٠) طالباً موزعين على (٧٨) شعبة صفية.

عينة الدراسة:

تم تقديم مقياس سلوك العنف المدرسي إلى عينة متيسرة من (٢٠٠) طالب وتم اختيار (٤٨) طالباً منهم بطريقة قصدية، وهم الذين حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس العنف. ثم وزع أفراد الدراسة عشوائياً

إلى مجموعتين متساويتي العدد على النحو التالي: المجموعة التجريبية وتكونت من (٢٤) طالباً تلقوا برنامجاً إرشادياً جمعياً في مهارات التواصل، والتقى بهم الباحث لمدة ثلاثة أسابيع بمعدل جلستين أسبوعياً، وتكون البرنامج الإرشادي من ست جلسات إرشادية مدة كل جلسة (٤٥) دقيقة. أما المجموعة الضابطة والتي تكونت من (٢٤) طالباً فلم يتلق أفرادها البرنامج الإرشادي الجمعي في مهارات التواصل.

أدوات الدراسة:

لأغراض هذه الدراسة قام الباحث باستخدام أداتين هما:

أولاً: **مقياس العنف المدرسي**: ويهدف لقياس سلوك العنف لدى الطلاب وقد تم تطويره بعد الاطلاع على الأدب النظري والتربوي المتعلق بموضوع الدراسة كدراسة كل من زيادة (٢٠١١)، والأسمر (٢٠٠٠)، واشتملت الأداة على المجالات الرئيسية للدراسة حيث يتكون المقياس من (٣٢) فقرة مقسمة على المحاور الآتية: العنف الموجه نحو الذات، ويتكون من (٩) فقرات. والعنف الموجه نحو الآخرين، ويتكون من (١١) فقرة. والعنف الموجه نحو المدرسة وممتلكاتها، ويتكون من (١٢) فقرة. وقد تم تدريج مستوى الإجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس وفق مقياس ليكرت الخماسي وحددت بخمسة مستويات هي: موافق بشدة (٥ درجات)، موافق (٤ درجات)، محايد (٣ درجات)، غير موافق (٢ درجة) غير موافق بشدة (١ درجة). وجرى تقسيم التقديرات وعددها أربع فئات وهي: (١- ١,٩٩)، (٢- ٢,٩٩)، (٣- ٣,٩٩)، (٤- ٥)

وذلك بتقسيم عدد الفئات على عدد البدائل الخمسة وبطريقة حسابية (٤ ÷ ٥ = ٠,٨) تكون المستويات الثلاث كالآتي: درجة منخفضة من (١- ٢,٦)، درجة متوسطة (٢,٦١ – ٣,٤٠)، درجة عالية من (٣,٤١ – ٥).

صدق المقياس:

١- **صدق المحتوى:** تم التحقق من صدق المحتوى لمقياس العنف المدرسي عن طريق عرض المقياس على (٨) من المحكمين المختصين في مجال علم النفس والإرشاد النفسي التربوي في الجامعات الأردنية، وذلك للتأكد من صدق المحتوى ومعرفة مدى مناسبته لما أعد له. وفي ضوء ملاحظات المحكمين على المقياس رأى الباحث إعادة صياغة بعض العبارات واستبعاد بعض العبارات الغامضة، وقد كانت نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات المقياس (٨٠٪) فما فوق.

٢- **الاتساق الداخلي:** ويظهر الجدول التالي معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود المقياس، بالدرجة الكلية للمجال المنتمية إليه:

جدول رقم (١)

معاملات ارتباط بنود المقياس بالدرجة الكلية للمجال المنتمية إليه

المجال	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
العنف الموجه نحو الذات	١	٠,٥٦٧٦ ❖❖	٦	٠,٤٨٧٧ ❖❖
	٢	٠,٤٩٦٤ ❖❖	٧	٠,٦٣٨٠ ❖❖
	٣	٠,٦٤٨٦ ❖❖	٨	٠,٦٥٨٣ ❖❖
	٤	٠,٥٥٥٨ ❖❖	٩	٠,٦٦٢٠ ❖❖
العنف الموجه نحو الآخرين	١٠	٠,٧١٤٧ ❖❖	١٦	٠,٦٨٣٩ ❖❖
	١١	٠,٧٤٧٧ ❖❖	١٧	٠,٥٠٢٦ ❖❖

المجال	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
	١٢	٠,٥٠٢٠❖❖	١٨	٠,٨٥٢٩❖❖
	١٣	٠,٥٩٣٥❖❖	١٩	٠,٨٥٧٣❖❖
	١٤	٠,٦٦٨١❖❖	٢٠	٠,٨١١٥❖❖
	١٥	٠,٧٢٧٩❖❖		
عنف موجه نحو الممتلكات	٢١	٠,٧١٠٠❖❖	٢٧	٠,٨٦٣٩❖❖
	٢٢	٠,٨١٤٤❖❖	٢٨	٠,٨٩٥١❖❖
	٢٣	٠,٨٠٢٨❖❖	٢٩	٠,٨٤٧٧❖❖
	٢٤	٠,٨٦٥٢❖❖	٣٠	٠,٧٧٥٠❖❖
	٢٥	٠,٨٥٢٧❖❖	٣١	٠,٧٥٢٠❖❖
	٢٦	٠,٦٦٨١❖❖	٣٢	٠,٥٠٢٦❖❖

❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

ثبات المقياس:

قام الباحث باستخراج ثبات مقياس سلوك العنف بطريقتين هما: طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re-test) وذلك عبر تطبيقه على عينة من خارج الدراسة بلغت (٢٠) طالباً بفارق زمني مدته أسبوعان وبعد ذلك تم احتساب معامل الثبات باستخدام معامل الارتباط بيرسون. وباستخراج قيم كرونباخ ألفا. وكانت قيم معاملات الثبات كما في الجدول (١).

جدول (٢)

قيم معامل الثبات لمقياس العنف باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار وكرونباخ ألفا

الأبعاد	عدد الفقرات	الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار	قيمة كرونباخ ألفا
العنف الموجه نحو الذات	٩	٠,٨١	٠,٨٨
العنف الموجه نحو الآخرين	١١	٠,٧٩	٠,٩٠
عنف موجه نحو الممتلكات	١٢	٠,٨٥	٠,٨٨
الدرجة الكلية	٣٢	٠,٩٠	٠,٩٤

يتضح من الجدول (٢) أن معاملات الارتباط بين التطبيقين على مقياس سلوك العنف بأبعاده الثلاثة (العنف الموجه نحو الذات، والموجه نحو الآخرين، والعنف الموجه نحو الممتلكات) تراوحت بين (٠,٧٩ – ٠,٨٥). حيث كانت قيم بيرسون للأبعاد الثلاثة: سلوك العنف الموجه نحو الذات (٠,٨١)، وسلوك العنف الموجه نحو الآخرين (٠,٧٩)، وسلوك العنف الموجه نحو الممتلكات (٠,٨٥)، والدرجة الكلية (٠,٩٠). وتشير قيم ارتباط بيرسون إلى وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي. أما قيم ألفا للأبعاد الثلاثة فكانت كالتالي: سلوك العنف الموجه نحو الذات (٠,٨٨)، وسلوك العنف الموجه نحو الآخرين (٠,٩٠)، وسلوك العنف الموجه نحو الممتلكات (٠,٨٨)، والدرجة الكلية (٠,٩٤). وتشير قيم ألفا إلى وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثانياً: **البرنامج الإرشادي الجمعي في مهارات التواصل**: والذي قام الباحث بإعداده وتصميمه من خلال مراجعة الأدب التربوي والدراسات

السابقة المتعلقة بالتواصل وأساليبه وأنواعه ومعوقاته وآثاره الإيجابية والسلبية، ومن أهم هذه الدراسات دراسة زيوت (٢٠١١)، والرشيدي (٢٠٠٧)، وبنات (٢٠٠٤).

وتكون البرنامج الإرشادي الجمعي من (٦) جلسات إرشادية، مدة كل جلسة (٤٥) دقيقة. والجلسات هي: التعارف وبناء العلاقة الإرشادية، التواصل الفعال، الإصغاء، التواصل غير اللفظي، محددات التواصل، والإنهاء. وتتكون كل جلسة من العناصر الآتية: عنوان الجلسة، وزمنها، ومجموعة من الأهداف المتعلقة بكل جلسة، والأدوات المستخدمة في الجلسة، والإجراءات، والإنهاء من قبل المرشد.

وكانت أهداف البرنامج الإرشادي الجمعي كما يأتي:

١. توعية طلبة صعوبات التعلم المشاركين حول مفهوم التواصل وأشكاله.

٢. تدريب طلبة صعوبات التعلم على مجموعة من مهارات التواصل.

٣. تدريب طلبة صعوبات التعلم على أساليب الاتصال السوي والناجح.

٤. إيجاد جو من الثقة والاحترام بين أعضاء المجموعة.

٥. تطبيق أفراد المجموعة المشاركة في البرنامج المهارات المدرجة في البرنامج عملياً من خلال الواجبات البيتية المكررة بعد كل جلسة تدريبية من البرنامج.

٦. مساعدة الأفراد على تطبيق ما تعلموه داخل الجلسات على أحداث الحياة اليومية.

صدق البرنامج الإرشادي

تم التحقق من صدق البرنامج الإرشادي عن طريق عرضه على (٨) من المحكمين المختصين في مجال علم النفس والإرشاد النفسي التربوي في الجامعات الأردنية، وذلك للتأكد من صدق المحتوى ومعرفة مدى مناسبته لما أعد له. وفي ضوء ملاحظات المحكمين على البرنامج الإرشادي رأى الباحث إعادة صياغة بعض العبارات واستبعاد بعض العبارات الغامضة، وقد كانت نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات البرنامج الإرشادي (٨٨٪) فما فوق.

إجراءات الدراسة:

تمت إجراءات الدراسة بالخطوات التالية:

١- بناء البرنامج الإرشادي الجمعي في مهارات التواصل ومقياس العنف المدرسي اعتماداً على الأدب النظري والدراسات السابقة.

٤- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها وهم طلاب الصفوف الثلاثة الأولى في العاصمة عمان.

٥- تطبيق مقياس سلوك العنف المكون من (٣٢) فقرة والموزع على ثلاث مجالات هي: العنف الموجه نحو الذات، والعنف الموجه نحو الآخرين، والعنف نحو الممتلكات على طلاب صعوبات التعلم للصفوف

الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في مدارس تربية عمان الثانية والبالغ عددهم (٢٠٠) طالب بتاريخ ٢٠١٤/٤/٦.

٦- تصحيح إجابات الطلاب واختيار (٤٨) طالباً هم الذين حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس سلوك العنف.

٧- توزيع الطلاب عشوائياً إلى مجموعتين ضمت كل مجموعة (٢٤) طالباً.

٨- الحصول على موافقة الطلبة على المشاركة في البرنامج.

٩- تطبيق البرنامج الإرشادي الجمعي خلال الفصل الثاني ٢٠١٤ – ٢٠١٥ على المجموعة التجريبية. واستغرق تطبيق البرنامج حوالي ثلاثة أسابيع، بواقع جلستين أسبوعياً، ولمدة (٤٥) دقيقة لكل جلسة. بهدف خفض سلوك العنف، أما أفراد المجموعة الضابطة فلم يطبق عليهم أي نوع من البرامج.

١٠- تطبيق مقياس سلوك العنف البعدي على مجموعتي الدراسة وذلك بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي بتاريخ ٢٠١٤/٤/٢٧.

١١- تطبيق مقياس سلوك العنف المدرسي بعد أسبوعين على المجموعتين الضابطة والتجريبية (قياس المتابعة).

١٢- إدخال البيانات لجهاز الحاسوب وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة واستخراج النتائج والخروج بتوصيات.

تصميم الدراسة: تشتمل متغيرات الدراسة على:

أولاً: المتغير المستقل:

- برنامج إرشادي جمعي في مهارات التواصل.

ثانياً: المتغير التابع:

- سلوك العنف المدرسي لدى الطلبة .

إن تصميم الدراسة هو تصميم شبه تجريبي يستخدم المجموعة الضابطة والتجريبية باختبار قبلي وبعدي والمتابعة والذي يمكن التعبير عنه بالرموز كما يأتي:

المجموعة التجريبية	O3	O2	X	O1	R
المجموعة الضابطة	O3	O2	-	O1	R

O1 الاختبار القبلي.

x المعالجة للمجموعة التجريبية.

O2 الاختبار البعدي.

O3 قياس المتابعة.

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد المجموعتين على مقياس العنف، ثم استخدم اختبار التباين المصاحب لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة قبل استخدام البرنامج الإرشادي الجمعي في مهارات التواصل وخفض مستوى العنف.

نتائج الدراسة:

فيما يأتي نتائج الدراسة بناء، على فرضياتها:

أولا: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى التي نصت على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين طلبة صعوبات التعلم الذين تعرضوا لبرنامج الإرشاد الجمعي وطلبة صعوبات التعلم الذين لم يتعرضوا للبرنامج في مستوى العنف حسب القياس البعدي.

لفحص هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مقياس سلوك العنف المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم البعدي، وفقًا لمتغير: البرنامج. والجدول (٣) يبين ذلك.

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مقياس سلوك العنف المدرسي البعدي لدى الطلبة وفقا لمتغير البرنامج

المجموعة	العدد	العلامة العظمي	القبلي		البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	24	235	155.07	21.35	87.53	29.60
الضابطة	24		159.67	22.46	137.13	21.69

يلاحظ من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على مقياس سلوك العنف المدرسي البعدي لدى طلبة المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم البرنامج الإرشادي قد بلغ (87.53)، وهو أقل من المتوسط الحسابي لأداء طلبة المجموعة الضابطة إذ بلغ (137.13)، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة عند مستوى الدلالة

(α = ٠.٠٥) تم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، والجدول (٤) يبين نتائج التحليل.

الجدول (٤)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفرق بين متوسطات أداء أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس سلوك العنف المدرسي البعدي لدى الطلبة وفقا لمتغير البرنامج

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة	ايتا تربيع
القبلي	315.653	1	315.653	0.732	0.400	0.026
البرنامج	25754.7	1	25754.7	٠٠59.7	0.000	0.689
الخطأ	11647.81	45	431.401			
المجموع	37718.17	47				

يلاحظ من الجدول (٤) أن قيمة (ف) بالنسبة للبرنامج بلغت (59.7)، وبمستوى دلالة يساوي (٠.٠٠٠)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على مقياس سلوك العنف المدرسي البعدي لدى الطلبة، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الأولى والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠.٠٥) بين الطلبة الذين تعرضوا لبرنامج الإرشاد الجمعي والطلبة الذين لم يتعرضوا للبرنامج في خفض مستوى العنف حسب القياس البعدي، وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة، والتي تظهر في الجدول (٥).

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مقياس سلوك العنف المدرسي البعدي لدى الطلبة وفقا لمتغير البرنامج

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
التجريبية	24	89.50	4.97
الضابطة	24	146.10	5.19

يلاحظ من الجدول (٥) أن الفرق كان لصالح طلبة المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم البرنامج الإرشادي بمعنى أنهم استفادوا من البرنامج الإرشادي في خفض سلوك العنف المدرسي. بدليل أن المتوسط الحسابي المعدل لأداء طلبة المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم البرنامج الإرشادي قد بلغ (٨٩,٥٠)، وهو أقل من المتوسط الحسابي لأداء طلبة المجموعة الضابطة إذ بلغ (١٤٦,١٠).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية التي نصت على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين طلبة صعوبات التعلم الذين تعرضوا لبرنامج الإرشاد الجمعي وطلبة صعوبات التعلم الذين لم يتعرضوا للبرنامج في مستوى العنف حسب قياس المتابعه.

لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مقياس سلوك العنف المدرسي لدى الطلبة على قياس المتابعة، وفقاً لمتغير البرنامج، والجدول (٦) يبين ذلك.

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مقياس خفض سلوك العنف المدرسي البعدي لدى الطلبة وفقاً لمتغيرالبرنامج

المجموعة	العدد	العلامة العظمي	البعدي		المتابعة	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	24	235	88.53	19.60	96.10	18.37
الضابطة	24		147.13	21.69	159.00	15.78

يلاحظ من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على مقياس سلوك العنف المدرسي لدى الطلبة (قياس المتابعة) لطلبة المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم البرنامج الارشادي قد بلغ (.1096)، وهو أقل من المتوسط الحسابي لأداء طلبة المجموعة الضابطة إذ بلغ (.00159)، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) تم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، الجدول (٧) يبين نتائج التحليل.

الجدول (٧)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفرق بين متوسطات أداء أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس سلوك العنف المدرسي في القياس البعدي لدى الطلبة وفقاً لمتغير البرنامج

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة	ايتا تربيع
البعدي	3700.836	1	3700.836	22.142	0.000	0.451
البرنامج	1401.693	1	1401.693	8.386	0.007	0.237
الخطأ	4512.897	45	167.144			
المجموع	32467.37	47				

يلاحظ من الجدول (٧) أن قيمة (ف) بالنسبة للبرنامج بلغت (٨,٣٨٦)، وبمستوى دلالة يساوي (٠,٠٠٧)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على مقياس سلوك العنف المدرسي لدى الطلبة (قياس المتابعة)، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين الطلبة الذين تعرضوا لبرنامج الإرشاد الجمعي والطلبة الذين لم يتعرضوا للبرنامج في خفض مستوى العنف حسب قياس المتابعة، ومن أجل معرفة عائدية الفروق تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة، والتي تظهر في الجدول (٨).

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء أفراد الدراسة على مقياس سلوك العنف المدرسي لدى الطلبة (قياس المتابعة) وفقاً لمتغير البرنامج

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
التجريبية	24	112.43	3.94
الضابطة	24	136.70	4.18

يلاحظ من الجدول (٨) أن المتوسط الحسابي المعدل لأداء أفراد الدراسة على مقياس سلوك العنف المدرسي لدى الطلبة في قياس المتابعة لطلبة المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم البرنامج الارشادي قد بلغ (١١٢.٤٣)، وهو أقل من المتوسط الحسابي لأداء طلبة المجموعة الضابطة إذ بلغ (١٣٦.٧٠)، وهذا يدل على أن الفرق كان لصالح طلبة المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم البرنامج الارشادي بمعنى أنهم استفادوا من البرنامج الارشادي في خفض سلوك العنف المدرسي على قياس المتابعة.

مناقشة النتائج:

أظهرت النتائج التي تم التوصل إليها وجود فاعلية للبرنامج الإرشادي الجمعي في مهارات التواصل في خفض مستوى العنف المدرسي، وأشارت نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط الأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وفقاً لمتغير البرنامج الإرشادي في مهارات التواصل ولصالح أفراد المجموعة التجريبية. وهذه النتائج تشير إلى أن البرنامج الإرشادي الجمعي في مهارات التواصل

ساهم في خفض العنف المدرسي لدى طلاب صعوبات التعلم (المجموعة التجريبية) والذين تلقوا تدريباً في مهارات التواصل. وقد يعود السبب في ذلك لمجموعة من العوامل ذات الصلة ومنها: أن الطلاب تأثروا بالبرنامج الإرشادي في مهارات التواصل والذي كان يهدف أساساً إلى تعلم المشاركين في المجموعة وتدريبهم على مهارات التواصل الإيجابية المناسبة التي تساعدهم في التعامل مع زملائهم والسيطرة على مشاعر الغضب وبالتالي تمنع حدوث سلوكيات العنف لديهم، وهذه المهارات المتعلقة بالتواصل تساعد الطلاب على بناء علاقات ملائمة مع الآخرين عن طريق تدريبهم على الإصغاء والاستماع الفعال وطرح الأسئلة وتقديم ردود الأفعال وتقبلها والتعبير عن الآراء بصراحة.

ويمكن أن تفسر نتائج هذه الدراسة كذلك على اعتبار أن مضمون البرنامج الإرشادي الجمعي في مهارات التواصل من أساسيات حياة المجتمع ولأن مكونات البرنامج الإرشادي هي من مكونات الحياة الشخصية والاجتماعية الواقعية من استماع وتواصل وتعبير عن الآراء وغيرها من المهارات. ويرى الباحث أن فعالية البرنامج الإرشادي الجمعي في مهارات التواصل قد تعزى إلى ما وفره البرنامج الإرشادي من مقومات أسهمت في خفض سلوك العنف المدرسي، حيث أتاحت الأنشطة التي احتوتها جلسات البرنامج في مهارات التواصل أن يتعرف الطلاب على أنماط شخصياتهم وبيئاتهم وأعطتهم الفرصة لاكتشاف ميولهم ومهاراتهم

التواصلية والتي على أساسها تمكنوا من تحديد السلوكيات السلبية والإيجابية.

وتتفق مع نتائج دراسة محاميد (٢٠٠٣) والتي أكدت فاعلية برنامج إرشادي في تحسن مستوى التواصل لدى عينة من الأحداث. كما وتتفق مع دراسة بنات (٢٠٠٤) والتي أكدت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية لفاعلية التدريب على مهارات الاتصال في خفض مستوى العنف الأسري كما تتفق مع دراسة زيوت (٢٠١١) والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على التطبيق البعدي لمقياس التواصل لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار البعدي واختبار المتابعة للمجموعة التجريبية ولصالح مستوى احتفاظ المتابعة. وقد يعزى السبب في ذلك إلى كفاءة البرنامج الإرشادي الجمعي في مهارات التواصل الذي طبق على أفراد المجموعة التجريبية والذي ساهم في زيادة كفاءة الطلاب على التكيف مع التعليمات والأنظمة المدرسية وبالتالي زيادة قدرتهم على التعامل معها بشكل خاص وعلى التعامل مع المشاكل التي تواجههم بشكل عام بالطرق والأساليب، الوسائل التي اكتسبوها من خلال البرنامج الإرشادي.

كما يمكن أن يعود السبب إلى طبيعة البرنامج التدريبي وطبيعة التكوين النفسي لدى الطلاب من حيث اهتمامهم بالمعلومات والتدريبات التي

تلقوها خلال البرنامج والخاصة بمهارات التواصل مما ساهم في وجود أثر لدى الطلاب في قياس المتابعة. وتتفق مع نتائج دراسة زيوت (٢٠١١) والتي أكدت وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على تطبيق المتابعة للمقياس ولصالح أفراد المجموعة التجريبية.

* * *

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة، يورد الباحث التوصيات التالية:

١. بناء وتطوير برامج إرشادية جمعية للتعامل مع سلوكيات العنف المدرسي في جميع المراحل التعلمية.

٢. تطبيق البرنامج الإرشادي الجمعي في مهارات التواصل الذي طوره الباحث في هذه الدراسة من قبل المرشدين التربويين لمواجهة المشكلات السلوكية التي يعاني منها الطلبة.

٣. إجراء دراسة لإيجاد فاعلية البرنامج الإرشادي الجمعي الذي تم إعداده في مهارة التواصل واستخدامه في الدراسة الحالية لتطوير مهارات التواصل لدى الطالبات للكشف عن مدى ملاءمته للجنسين، والطلبة من مراحل دراسية مختلفة.

٤. إجراء دراسات تسعى إلى تطوير مهارات التواصل لدى الطلبة بمراحل مختلفة من خلال برامج إرشادية مشابهة للبرنامج الحالي.

* * *

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- أبو عيطة، سهام (١٩٩٧)، **مبادئ الإرشاد النفسي**، دار الفكر للطباعة والنشر: عمان.
- بركات، زياد (٢٠٠٦)، دوافع السلوك الصفي السلبي لدى تلاميذ المرحلة الإنسانية من وجهة نظر المعلمين. **دراسات عربية في علم النفس**، ٤ (٥)، ١٤- ٣٤.
- بنات، سهيلة(2004)، **أثر التدريب على مهارات الاتصال وحل المشكلات في تحسين تقدير الذات والتكيف لدى النساء المعنفات وخفض مستوى العنف الأسري**، **رسالة** دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- حسين، طه (٢٠٠٧). **سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي**، دار الجامعة الجديدة: الإسكندرية.
- الرشيدي، بشير والسهل، راشد (٢٠٠٧)، **مقدمة في الإرشاد النفسي**، ط١، مكتبة الفلاح: العين.
- الرواشدة، نبيل (٢٠١٢). اتجاهات طلبة مدارس لواء القصبة في محافظة عجلون، نحو ظاهرة العنف المدرسي. **مجلة دراسات**، ٤ (١)، ١٥- ٣٦.
- زهران، حامد عبد السلام (١٩٩٨)، **التوجيه والإرشاد النفسي**، **ط٢**، عالم الكتب: القاهرة.

- زيوت، محمود (٢٠١١)، **فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تحسين مهارات التواصل والتكيف لدى الأطفال المساء إليهم**، رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الزيود، ماجد والحباشنة، ميسر. (٢٠٠٦)، **العنف المدرسي في المدارس الحكومية: أشكاله، أسبابه.** دراسة غير منشورة، إدارة البحث والتطوير التربوي- وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.
- سهير، صالح إبراهيم (1997). **تأثير الأفلام المقدمة في التلفزيون على اتجاه الشباب المصري نحو العنف**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة.
- الشطرات، وليد (2001). **فاعلية برنامج ارشاد جمعي سلوكي معرفي في معالجة الأرق وخفض التوتر**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الاردن.
- الشهري، علي (٢٠٠٩)، **العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في مدينة جدة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية.
- عبد الحميد، محمد (٢٠٠١)، **الاتصال في مجالات الإبداع الفني الجماهيري**، عالم الكتب، بيروت.
- عبدالله، أيمن والشهاب، إبراهيم (٢٠١٣). السلوكات غير التكيفية لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية تربية إربد الثانية.

مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢١(١)، ٢٣٥-٢٦٨.

- عثمان، كريمة (٢٠٠١). **مدى فاعلية برنامج إرشادي للأطفال ذوي الصعوبات التعليمية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- العقاد، عبد اللطيف (٢٠٠١)، **سيكولوجية العدوانية وترويضها، منحنى علاجي معرفي جديد**، دار غريب للطباع والنشر: القاهرة.
- فايد، حسين (٢٠٠٥)، **المشكلات النفسية والاجتماعية ورؤية تفسيرية**، دار طيبة للنشر والتوزيع: القاهرة.
- كامل، محمود عبد الرؤوف (2012)، **مقدمة في علم الإعلام والاتصال بالناس**، مكتبة نهضة الشرق: القاهرة.
- محاميد، فايز(2003)، **فاعلية برنامج إرشاد جشطالتي في تحسين مستوى التواصل وخفض مستوى السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث الجانحين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.
- المفتي، عبدالله (٢٠٠٢)، فاعلية برنامج مقترح بالألعاب التعاونية في تقليل السلوك العدواني لدى أطفال ما قبل المدرسة. **مجلة التربية الرياضية**. ١١ (٤)، ١٣- ٤٨.
- يحي، خولة أحمد (٢٠٠٠)، **الاضطرابات السلوكية والانفعالية**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط١، عمان.

المراجع الأجنبية:

- Ballard, M. (1999), Affiliation, Flirting, and Fun: Mock Aggressive Behavior in College Students. The Psychological Record, 53, pp. 33-49.
- Bandura, A.(1986), Social Foundations of Thought and Action. Englewood
- Behavior Problems of Learning Disabled Boys Aged 6-11, Journal of Learning Disabilities, 18(9), 547-553.
- Beaslley, K. (2013), Bully and Victim Problems in elementary school and Students Beliefs About Aggression. Canadian Journal of School Psychology, 11, pp 153-165.
- Blatchford, P. Edmonds, S., and Martin, C. (2013), Class Size, Pupil Attentiveness.
- Boock, C., Albrecht, T. (2011), Human Communication Principles, Contexts, and Skills. 175 Fifth Education, Press, United States of America.
- Burleson, B. and Dellia, J. (2002), Effects of Maternal Communication and Children's Social Cognitive and Communication Skills on Children's Acceptance by the Peer Group (a). Family Relations, 41(3): 264-272.

- Carolyn R. M. and Lawrence, J. L. (1990). Psychology Cliffs, NJ: Prentic-Hall Inc. Disabilities. Journal of Learning Disabilities, 23(7), p466-450.
- Dave M & Bell, F. (2009), Managing and Participating in Group Discussion a Micro Training Approach to the Communication Skills Development of Student in Higher Education. Teaching in Higher Education. 4(3): 327-338.
- Doest, L. (2006), Personal Goal Facilitation Through Work: Implications for Employee Satisfaction and Well-Being. Family Relations, 33(١): 154 -169.
- Furr, S. and Barret, B. (2011), Teaching Group Counseling skills: Problems and Solutions. Counselor Education and Supervision, 40 (2): 94-105.
- Gazda, M. (2008), Group Counseling A Developmental Approach. 2nd. Edition. Allyn and Bacon, London.
- Ivey, A. (2010). International Interviewing and Counseling. Facilitating Client Development in a Multicultural Society, 3rd. Edition. Pacific Grove, Brooks / Cole, New York.
- Kim, M. (2009). Defense mechanisms and self-reported violence forward strangest. Bulletin of the Manager Clinic, 69 (4), 305-312.

- Klopper, I. (2010), The relationship between exposure to violence and moral Development of adolescents. Unpublished Master Thesis. Nelson Mandela Metropolitan University. South Africa
- Kossewska, J, (2010), Factors of Interpersonal Aggression Prevention In Polish Adolescents Personality and System of Values. Joannal Kossewska, Specialusis Ugdymas, (Polish) 1(20), 35-47.
- Lee, D, Hallberg, E & Hassard, H.(2014), Effects of assertion training on aggressive behavior of adolescents. Journal of Counseling Psychology. No.(5),117-135.
- Lussier, N. and Irwin, P (1990), Human Relation in Organizations Skills, Building Approach, New York, USA.
- Marie, A. (2004). "Measuring attitudes toward assertive responding passive behavior". Dissertation Abstracts International, 64-05B, AA19528069, p. 2943.
- Mercer , C. (2005) . student with learning disabilities . prentice – hall ,Inc .
- Michael, H. E., Douglas, C. &Gayla, N. (1984). Social Behavior Problems of Learning Disabled and Normal Girls, Journal of Psychology: An International Review.Vol. 55, Issue2, PP.

- Richman, N. (2002). Overiew of behavior and emotional problems. New York: John Wiley
- Smith , D. (2010) . Introduction to special education : teaching in an age of opportunity . Boston : pearson education, Inc .
- Spenciner, R. & Wilson, W. (2009), Impact of exposure to community violence and psychological symptoms on college performance among students of color. Adolescence, 38 (150), 239-249.
- Stewart, J (2010), The interpersonal theory of psychology. New York:Nortton.
- Sujin, R. (2004). "School violence victimization, coping, social support, and health risk behaviors of lesbian, gay, and bisexual youth", Dissertation Abstracts International, 65-018, N. AA131120375, P. 450.
- Tanya, K, (2006), A longitudinal Study of Job Stress in the Nursing Profession: Causes and Consequences, Journal of Nursing Management, Vol, 14, Issue4, 289-299.
- Toth, P. and Stockton, R. (2014), A Skill-Based Approach to Teaching Group Counseling Interventions. Specialists in Group Work, 21 (2): 101-110.

* * *

- Zahrān, H. (1998). *Al-tawjīh wa al-irshād al-nafsī* (2nd ed.). Cairo: ʻAālam Al-Kutub.
- Zayūt, M. (2011). *Fāʻiliyyat barnāmaj irshādī jamʻī fī tahsīn mahārāt al-tawāsul wa al-takayuf ladā al-atfāl al-musā ilayhim* (Unpublished master's thesis). University of Jordan, Amman, Jordan.
- Al-Zyūd, M. & Al-Habāshina, M. (2006). *Al-ʻunf al-madrasī fī al-madāris al-hukūmiyya: Ashkāluh wa asbābuh* (Unpublished study). Department of Research and Development, Ministry of Education, Amman, Jordan.

* * *

- Mahāmīd, F. (2003). *Fā'iliyyat barnāmaj irshād jashtāltī fī tahsīn mustawa al-tawāsul wa khafdh mustawa al-sulūk al-'udwānī* (Unpublished master's thesis). Yarmouk University, Irbid, Jordan.
- Al-Muftī, A. (2002). Fā'iliyyat barnāmaj muqtarah bil-al'āb al-ta'āwuniyya fī taqlīl al-sulūk al-'udwānī ladā atfāl mā qabl al-madrasa. *Majallat Al-Tarbiya Al-Riyādhiyya, 11*(4) 13-48.
- 'Othmān, K. (2001). *Madā fa'āliyyat barnāmaj irshādī lil-atfāl thawī al-su'ūbāt al-ta'līmiyya* (Unpublished master's thesis). Ain Shams University, Cairo.
- Al-Rashīdī, B. & Al-Sahl, R. (2007). *Muqaddima fī al-irshād al-nafsī* (1st ed.). Ain: Maktabat Al-Falāh.
- Al-Rawāshida, N. (2012). Ittijāhāt talabat madādis liwā al-qasaba fī muhāfazhat 'ajlūn: Nahwa zhāhirat al-'unf al-madrasī. *Journal of Studies 4*(1) 15-36.
- Al-Shihrī, A. (2009). *Al-'unf ladā tullāb al-marhala al-mutawassita fī dhaw ba'dh al-mutaghayyirat al-nafsiya wa al-ijtimā'iyya fī madīnat jiddah* (Unpublished master's thesis). King Abdulaziz University, Jeddah, Saudi Arabia.
- Al-Shtarāt, W. (2001). *Fā'iliyyat barnāmaj irshād jam'ī sulūkī ma'rifī fī mu'ālajat al-araq wa khafdh al-tawattur* (Unpublished master's thesis). Yarmouk University, Irbid, Jordan.
- Suhair, S. (1997). *Tathīr al-aflām al-muqaddama fī al-tilfizyūn 'alā ittijāh al-shabāb al-masrī nahwa al-'unf* (Unpublished master's thesis). Cairo University, Cairo.
- Yahyā, K. A. (2000). Al-idhtirābāt al-sulūkiyya wa al-infi'āliyya (1st ed.). Amman: Dār Al-Fikr Lil-Tibā'a Wa Al-Nashr Wa Al-Tawzī'.

List of References:

- ʻAbdul-Hamīd, M. (2001). *Al-ittisāl fī majālāt al-ibdāʻ al-fannī al-jamāhīrī.* Beirut: ʻAālam Al-Kutub.
- ʻAbdullah, A. & Al-Shahāb, I. (2013). Al-sulūkiyyāt ghayr al-takayyufiyya ladā talabat suʻūbāt al-taʻallum fī al-marhala al-asāsiyya al-dunyā fī mudīriyyat tarbiyat irbid al-thāniya. *Majallat Al-Jāmiʻa Al-Islāmiyya Lil-Dirāsāt Al-Tarbawiyya Wa Al-Nafsiya, 21*(1) 235-268.
- Abu-ʻAtiyya, S. (1997). *Mabādi al-irshād al-nafsī.* Amman: Dār Al-Fikr Lil-Tibāʻa Wa Al-Nashr.
- Al-ʻAqqād, A. (2001). *Saikulūjiyyat al-ʻudwāniyya wa tarwīdhahā: Manhā ʻilājī maʻrifī jadīd.* Cairo: Dār Gharīb Lil-Tibāʻa Wa Al-Nashr.
- Banāt, S. (2004). *Athr al-tadrīb ʻalā mahārāt al-ittisāl wa hal al-mushkilāt fī tahsīn taqdīr al-thāt wa al-takayyuf ladā al-nisāʼ al-muʻannafāt wa khafdh mustawā al-ʻunf al-usarī* (Unpublished doctoral dissertation). University of Jordan, Jordan.
- Barakāt, Z. (2006). Dawāfiʻ al-sulūk al-saffī al-salbī ladā talāmīth al-marhala al-insāniyya min wijhat nazhar al-muʻallimīn. *Dirāsāt ʻArabiyya Fī ʻIlm Al-Nafs, 4*(5) 14-34.
- Fāyid, H. (2005). *Al-mushkilāt al-nafsiyya wa al-ijtimāʻiyya wa al-ruya tafsīriyya.* Cairo: Dār Taiba Lil-Nashr Wa Al-Tawzīʻ.
- Hussein, T. (2007). *Saikulūjiyyat al-ʻunf al-ʻāʼilī wa al-madrasī.* Alexandria: Dār Al-Jāmiʻa Al-Jadīda.
- Kāmil, M. A. (2012). *Muqaddima fī ʻilm al-iʻlām wa al-ittisāl bil-nās.* Cairo: Maktabat Nahdhat Al-Sharq.

The Effectiveness of Communication Skills Collective Guidance Program in Reducing the level of School Violence among Students with Learning Difficulties

Hessain A. M. Al-Najar
Education graduate Program - King Abdulaziz University

Abstract:

This study aims to investigate the effectiveness of the collective guidance program in communication, and its impact on reducing the level of school violence among students with learning difficulties in the first three grades in the capital, Amman survey. The sample consists of (48) students from students with learning disabilities from the first three grades of the basic stage in the second Directorate of Education in Amman, the capital of Jordan, who were randomly assigned to two groups: the control group which included (24) students, and the experimental group which included (24) students. For the purposes of this study, the researcher used two tools: a measurement of school violence which consists of (32) items distributed over three areas: self-oriented violence, violence towards others, and violence directed towards property. The researcher also used a collective indicative program in communication skills. The validity and reliability of the two tools for the study were verified and then they were applied to measure both groups; the program was applied with the experimental group, while the control group did not undergo any treatment. Then the scale was applied dimensionally.

The findings show that there are significant differences between the experimental group and the control group in the telemetric monitoring and measurement and in favor of the experimental group.

Key words: Learning disabilities – Communication – School violence