فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الإعدادية مرتفعي العدوان

إعداد

محمود محمد توفيق الصولي*

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج ارشادي لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي للطلاب ذوي السلوك العدواني بالمرحلة الإعدادية. اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي. استخدمت عينتان، الأولى، عينة استطلاعية بلغت ١٤٥ طالب وطالبة؛ والثانية، العينة الأساسية مقصودة بلغت ٤٠ انقسمت إلى مجموعة ضابطة (ن= ٢٠)، وتجريبية (ن= ٢٠). قدم الباحث البرنامج المقترح الكترونياً خلال تطبيق ZOOM في ٢٣ جلسة بواقع ثلاث جلسات اسبوعياً. كانت مدة الجلسة ٤٥ دقيقة. توصلت النتائج إلى فروق دالة بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في التواصل الاجتماعي لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للتواصل الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: السلوك العدواني؛ برنامج ارشادي؛ النظرية السلوكية المعرفية؛ التواصل الاجتماعي.

مقدمة وخلفية الدراسة:

تشير البرامج الارشادية إلى مجموعة الإجراءات والأداءات النفسية التي تتم في صورة خطوات منها: الإعداد والتنظيم والمراقبة والتقييم والمتابعة، وتقدم لمجموعة من الأشخاص محدودة العدد وقد تقدم بصورة فردية خصوصاً إذا كان العرض المشكو منه محرجاً أو يسبب الاجراح للمفحوص. ويسير البرنامج بضوابط استراتيجية معينة وأدوات وفق زمن محدد (Di Fabio & Bernaud, 2018). واعتمد الباحث في الدراسة الحالية على مبادئ النظرية المعرفية السلوكية للتعديل النفسي خصوصاً في مرحلة المراهقة لتعديل السلوكيات المضطربة، وتوجيهها نحو هدف محدد، وينصب على ناتج السلوك المستقبلي من خلال التخلص من أي اضطرابات نفسية محددة عن طريق اكساب المصاب مهارات تكيفية لتمكينه من التوافق بصورة صحيحة مع ما يحيط به من المتغيرات الموقفية الضاغطة.

***بحث مشتق من رسالة ماجستير تحت اشراف:**

أ.د/ سامية صابر محمد.

د/ طارق علي محمود.

ويعد الارشاد المعرفي السلوكي Cognitive Behavior Counseling أحد أساليب الارشاد النفسي والذي يتميز بالمزج بين الأساليب المعرفية من ناحية وأساليب الارشاد السلوكي من ناحية أخرى، في محاولة لتعديل سلوك الفرد عن طريق افتراض أن العمليات المعرفية تؤثر في سلوك الفرد. ويعتمد الارشاد المعرفي السلوكي على أساليب متنوعة لما يتطلبه نوع السلوك المراد تعديله، وهذه الأساليب منتقاة من العديد من النظريات أهمها النظرية السلوكية ونظرية التعلم الاجتماعي (Harvey, 2017; Liu, 2019).

والبرامج المعرفية السلوكية هي اتجاه حديث يدمج الارشاد المعرفي بفنيات متعددة والارشادي السلوكي بما يتضمنه من فنيات، للتخلص من الاضطرابات المختلفة بتعديلات ثلاثية المنظور معرفياً وانفعالياً وسلوكياً (Di Fabio & Bernaud, 2018; Greenberg & Watson, 2006; Magyar-Moe et al., 2015). وهو مدخل لتحديد وتقييم السلوك يركز على نمو السلوك وتكيفه مع سياق البيئة اعتماداً على طرق متعددة منها: التحكم الذاتي، التعبير عن الذات بطريقة لفظية (Samoilov & Goldfried, 2000; Abramowitz et al., 2018). ويعد الارشاد المعرفي السلوكي مدخلاً مبنياً على مفاهيم أساسية وهي (Samoilov & Goldfried, 2000; Schuckit, 2019): كيفية التفكير والتأثير والاستجابة حيث يقوم الأفراد بتفسير المواقف التي تحدث في حياتهم، ولكن بشكل مختلف مما يؤدي إلى العديد من النتائج السلوكية المتباينة (Di Fabio & Bernaud, 2018).

مشكلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة في ملاحظة أن الطلاب في المرحلة الإعدادية يتسم سلوكهم بالتواصل العنيف، ويفضل الطالب العدائية والعدوان كأسلوب لبسط السيطرة وإثبات انه شخص مؤثر بطبيعته في الاخرين. فيستخدم الضرب والكسر والالفاظ غير المرغوبة في التواصل بينه وبين زملائه. وتحاول الدراسة التأثير في سلوك المتعلم في التواصل الاجتماعي باعتباره طريقة لتقريب بين الطلاب، ونبذ سبل التواصل القائمة على الاستثارة الانفعالية التي تؤدي إلى العدوان في التواصل بين الطلاب بعضهم البعض. وبالتالي تتلخص مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

هل يؤثر البرنامج المعرفي السلوكي في تحسين التواصل الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوي السلوك العدواني؟

أهمية الدراسة:

تقديم رؤية ارشادية لخفض السلوك العدائي في ضوء البرمجة العصبية واللغوية لانتقاء الكلمات المناسبة بعد قمع الانفعال، وإعادة توجيه الموقف ومن ثم تعتدل تعاملات الفرد أثناء التواصل الاجتماعي في السياق البيئي في تعاملاته مع الاخرين.

أهداف الدراسة: التحقق من فاعلية برنامج ارشادي معرفي سلوكي في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى مرتفعي السلوك العدواني.

فروض الدراسة:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لأبعاد مقياس التواصل الاجتماعي والدرجة الكلية له لطلاب المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في متوسط درجات القياس البعدي لأبعاد مقياس التواصل الاجتماعي والدرجة الكلية لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

الإطار النظري:

مبادئ الأسلوب المعرفي السلوكي:

استفاد الباحث من بعض المبادئ للنظرية المعرفية السلوكية من خلال (Di Fabio & Bernaud, 2018; Schuckit, 2019):

أ. استبدال المعتقدات الخاطئة والنمطية والتصورات السلبية إلى معتقدات منطقية إيجابية، وتغيير معارف الفرد نحو المواقف الشخصية تجعله أكثر واقعية وقدرة على التغيير دون العنف كوسيلة لفرض الأراء، أو السيطرة بشخصيته على الاخرين، أو لوضع الاخرين أمام الأمر الواقع.
ب. تعميق فهم التلاميذ للمعتقدات والمعارف المراد تعديلها في تفكيره وسلوكه المشكل المسبب أزمة له في تواصله مع الآخرين. وذلك عن طريق تسليط الضوء على السلوكيات المشينة من ألفاظ وأقوال وأفعال ناتجة عن سوء الحالة المزاجية والانفعالية التي تؤدي إلى خلل في التواصل الاجتماعي.
ج. تقديم الخبرة المتكاملة للتلاميذ بكافة الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية بصورة تنعكس على سلوك التلاميذ وردود الأفعال في المواقف التي يتم تقديم الخبرة المتكاملة من خلالها. وذلك عن طريق خلق شخصية للقدوة في التصرف، وتوضيح الإيجابيات والسلبيات في

تصرفات الزملاء والاقران وبعض شخصيات معروضة في مقاطع الفيديو لإصدار الحكم على تصرفاتهم.

د. تدريب الفرد على مراقبة الذات في الأفكار والانفعالات أي أنه يلعب على وتيرة ما وراء المعرفة للفرد، واخراج التخيلات السلبية الكامنة في حيز التفكير واستبصارها. وتسليط الضوء على الخبرات الشخصية المؤلمة التي تؤدي إلى السلوك العدائي، وتحجيمها وعمل كف استجابي لها.

أهداف الأسلوب المعرفي السلوكي:

تسعى النظرية المعرفية السلوكية إلى مساعدة العميل على التغلب على مشكلاته النفسية والسلوكية بتغيير المخططات المعرفية والشخصية الخاطئة التي ترتبط بالمواقف الحياتية للفرد لذلك تهدف النظرية المعرفية السلوكية إلى (Samoilov & Goldfried, 2000; Abramowitz et al., 2018):

أ. إحداث تغيير في المخططات المعرفية للعميل والتي تتعلق بالمعرفة الطارئة التي تتعلق أحداث معينة في الحياة مثل القرارات، المعتقدات، والأفكار، والتفسير، وتعديل العمليات المعرفية (الإدراك وعمليات التشغيل المعرفي)، ومن ثم هيكلة للبناء المعرفي.

ب. مساعدة العميل على إدراك دور الأحداث السابقة ونتائجها وتأثيرها على سلوكه، وتعديل سلوكه من خلال استخدام أساليب التدخل المختلفة، وتقييم التغيرات السلوكية والمعرفية.

وهنا من الملاحظ أن النظرية تتعلق بالنواحي المعرفية والمعتقدات التي قد تكون مرسخة نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته لمدة طويلة. وهنا فالباحث بحاجة إلى تدخلات نظرية تعتمد على تعديل انفعالات الفرد والتي قد تسبب العدوان، ومن ثم يحدث تعديل للتفاعل الاجتماعي للفرد.

التواصل الاجتماعي Social communication:

هو عملية تسمح للأشخاص بالتفاعل مع محيط البيئة وذلك من خلال: إجراء وإقامة التواصل، تبادل المعلومات، وتعزيز اتجاهات وسلوكيات الاخرين، وتغيير اتجاهات وسلوكيات الاخرين (هبة الضلاعين ومحمد السفاسفة، ٢٠١٣). وهو مصطلح نفسي اجتماعي يقصد به العملية التي يتم من خلالها تبادل الافكار والمعلومات بين الافراد والجماعات، ويشترط فيها توفر عناصر التواصل الممكنة: المرسل، والمستقبل، ومضمون الرسالة، والوسيط. وقد يكون التواصل لفظياً أو غير لفظي أو الاثنين معاً. وهو يتطلب القدرة على الاستماع والانتباه والادراك والاستجابة حيث يمكن لمعظم الافراد تعلمها مهما اختلفت مستوياتهم التعليمية والشخصية وخلفياتهم الاجتماعية فهو مهارة بحاجة إلى تدريب مستمر كأي مهارة أخرى (رقية الصرايرة، ٢٠١٥).

مهارات التواصل الاجتماعي:

١. مهارات التعاون والمشاركة الوجدانية:

وتشمل بذل مزيد من الجهد والاهتمام لمساعدة الآخرين، وبذل مزيد من الانتباه لمشاعر الاخرين، وتنسيق السلوك والاهتمام بمشاركة الاخرين في بعض الانشطة. ويرى الباحث أن هذه المهارة هي مهارات ضمنية تتكون مما يلي:

أ. مهارة التعاطف Empathy: وهي عبارة عن رد فعل وجداني يصدر عن الفرد جراء المواقف البيئية الضاغطة وهي نوع من التفاعل غير اللفظي، ويكون بالشفقة على الضحية التي تتعرض للوجدان، او بتخفيف رد الفعل البادي عليه من جراء عدوان وقع عليه ممن حوله. ويكون من الآخرين للضحية التي تعرضت للعدوان، وغالباً تكون مصحوبة بتبصرة الضحية بالجوانب الايجابية لامتصاص ردود فعل الاخرين ممن يتنمرون أو يعتدون على الضحية.

ب. مهارة التعاون والسلوك التوكيدي: وهي إمكانية أن يتواصل الفرد مع من حوله من المحيط الخارجي بحيث يفرض شخصيته العامة على من حوله دون إيذاء لفظي أو معنوي حيال رفضه لما يطلب منه، أو يفرض عليه من متغيرات ومثيرات.

٢. مهارة الادراك (المعرفة المسبقة) لحل المشكلات: ويحدث هذا من خلال معرفة قواعد العلاقات التي تحكم المواقف الاجتماعية واحترامها، واتقان مهارة التحدث والاقناع في حل المشكلات، والاستفادة من الطرق التربوية في مجال العلاقات الاجتماعية.

٣. مهارة تقديم الذات: وهي تمثل القدرة على كيفية التفاعل مع الاخرين في المواقف المختلفة، والقدرة على التعبير عن الذات.

٤. مهارات لمختلف المواقف والعلاقات: وتتباين المهارات المطلوبة بتباين المواقف الاجتماعية المختلفة فهناك مواقف صعبة أحياناً تكون مصدراً للقلق على سبيل المثال: الزواج والصداقة، حادث الوفاة، ولهذا فالعلاقات الاجتماعية المختلفة تحتاج لمهارات مميزة مثل مهارة العلاقات الاجتماعية، ومهارة للمقابلة، ومواجهة الصراعات والمهارات الخاصة بالصداقة، ومهارة المفاوضة.

وظائف التواصل الاجتماعي:

حدد فتيحة قاسم (٢٠١٥) الوظائف التالية:

أ. الوظيفة الانفعالية: تتكون الموقف من مجموعة من الافراد الذين يعتبرون التفاعل الاجتماعي لحد احتياجاتهم الرئيسية ويعتبر الاتصال الرسمي والغير رسمي وسيلة أساسية لإشباع هذه

الحاجات سواء كانت بينها أو بين الادارة، كما أن الاتصال يسمح بتوضيح الادوار وتحديد مجالات الصراع بين الجماعات والافراد.

ب. الوظيفة الدفاعية: وتتعلق بجوانب التوجيه والتحفيز والسيطرة والتقييم لأداء الأفراد في الموقف إذ يعتبر الاتصال عملية اساسية لذلك فمثلاً عملية القيادة وإصدار الأوامر وتحفيز الافراد وحثهم لتحسين السلوك والأداء ومراجعة تقيي الأداء وإثابته وإسناد الوظائف والمهام غلى الأفراد وعملية توجيه المرؤوسين كل هذه العمليات في جوهرتها ما هي إلا عملية اتصال بين الأفراد.

أنواع التواصل الاجتماعي التي ينتهجها الباحث في دراسته:

أ. تدري بالطلاب على الانتقاء الانفعالي للألفاظ الخارجة التي يستخدمها المسيء بغرض استفزاز الاخرين. وعليه يمكن للشخص المعتدى عليه أن يقوم بإقصاء المتسلط من السياق الاجتماعي. وذلك اعتماداً على استراتيجية الاشتقاق والاحتفاظ لتأثيرها على عملية المعالجة الانفعالية للمعلومات، وذلك اعتماداً على الملامح السطحية للألفاظ، والملامح العميقة بمعرفة مغزى الحديث (حنان عبد العال ونجلاء الكلية وسامي هاشم، ٢٠١٠).

ب. حفز الاخلاق الناضجة: وهي عبارة عن تدريب غير واعي على التفكير الأخلاقي، حيث يقوم الفرد باستغلال المصادر المتاحة من أفراد حوله، من أجل تقديم وإبراز الاخلاقيات الناضجة، ونقل الأثر إلى الشخص المعتدى عن طريق احراجه أمام الاخرين أنه خرج عن حدود النضج الأخلاقي، كي يقوم بمقابلة بين بعد يقظة الضمير كبعد من أبعاد الشخصية، وبين الحفز الأخلاقي الناضج (هاله رمضان وسامي هاشم ونجلاء الكلية وادوارد لاتيسا، ٢٠١٣).

ت. اكساب الكفاءة الانفعالية، وتسهم في نجاح الفرد في التواصل، وتنمي الرضا عن الحياة، وتوجهه إلى تأسيس علاقات ودية وحميمية مع الاخرين، وتدريب الشخص المتسلط على الوعي الانفعالي عن طريق تمثيل خبرته الانفعالية، وهي عملية عقلية تستمر بالنضج، فقد يكون السبب هو وفاة شخص عزيز (نهال لطفي حامد وعبد الناصر عامر واعتدال عباس وسامي هاشم، ٢٠١٣).

ث. استراتيجية الاسترخاء لمواجهة الاحداث المثيرة انفعالياً، وتجهيزها بشكل كامل. وقد يستخدم الفرد تجنب مثيرات الخبرة الانفعالية السلبية مثل رؤية الصور المزعجة التي قد تستثير انفعالات سلبية لدى الفرد (نهال لطفي حامد وآخرون، ٢٠١٣).

ج. استخدام استراتيجيات التهدئة والاسترخاء وتعديل المزاج على النحو التالي (محمود موسى، ٢٠٢٠):

١) الإمكانات المثيرة **Excitatory potential**: ويشير إلى تأثير الرسائل الكلامية على مستوى الاثارة لدى مستقبلي الرسالة. وقد تكون مثيرات الرسالة هادئة ومريحة (كالموسيقى الهادئة والتصويرية) لتقليل مستوى الاثارة. أو محفزة للإثارة كأفلام الحركة.

٢) إمكانات الامتصاص **Absorption potential**: وهو العامل المهم الذي يغير المزاج وذلك عن طريق الرسائل الجاذبة للانتباه وبالتالي قمع التأثير والحفاظ على تفكير وإدراك حالة مزاجية معينة. تتمتع رسائل الوسائط عالية الامتصاص بإمكانية تدخل أعلى؛ وبالتالي تشتت انتباه مستقبل الرسالة بقوة أكبر عن مصادر حالتهم الانفعالية الحالية، وهذا يشبه استخدام فيديوهات الدافعية.

٣) التقارب الدلالي **Semantic affinity**: ويرتبط تحسين المزاج بتشتت الانتباه عن المزاج الحالي. فالتداخل بين محتوى الرسائل التي تحتوي على إشارات قوية إلى الحالة المزاجية الحالية أقل منها في الحالة المزاجية يؤدي إلى تغيير الحالة الانفعالية. كأن يغير سياق الحديث، أو أن يطلق الدعابة.

٤) تكافؤ المتعة **Hedonic valence**: تشير إلى النغمة الإيجابية العامة مقابل السلبية لمحتوى الرسالة الانفعالية، فهي أكثر فاعلية في إنهاء المزاج المنفر والحفاظ على أمزجة ممتعة من الرسائل ذات التكافؤ الانفعالي السلبي (تصوير حزين ومأساوي درامي). كأن يقول للشخص العدائي "أنا ملاحظ أنك متوتر، ودي مش عادتك، أنت شخص إيجابي إيه مضايقك".

الطريقة والاجراءات

أولاً: منهج الدراسة: اعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي، وهو منهج مناسب لطبيعة الدراسة وأهدافها والذي يدرس أثر متغير مستقل وهو برنامج ارشادي لتنمية التواصل الاجتماعي على متغير تابع مهارات التواصل الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية.

ثانياً: عينة الدراسة: انقسمت عينة الدراسة إلى قسمين على حسب الغرض:

أ. عينة التحقق من الخصائص السيكومترية: اعتمد الباحث على استخدام عينة متاحة بلغت ١٤٥ من تلاميذ المرحلة الإعدادية. وتم تطبيق فعاليات التطبيق عن طريق تحويل الصورة الورقية للمقياس إلى صورة الكترونية وتطبيقه عليها من خلال منصة **google forms**. مع وضع خاصية عدم قبول أي استجابة متكررة عند انتهاء التلميذ من تسجيل استجاباته.

ب. عينة الدراسة الأساسية: وتكونت عينة الدراسة الأساسية من ٤٠ طالب وطالبة اختيرت في ضوء تدني درجات التلاميذ على مقياس التواصل الاجتماعي (الارباعي الأدنى لدرجات

المقياس)، كما اختيرت في ضوء ارتفاع درجات التلاميذ على مقياس العدوانية (الارباعي الأعلى للعدوانية). وتم تقسيم العينة إلى قسمين بالتساوي أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية بالتساوي بحيث تحتوي كل عينة في مجملها على ٢٠ طالب وطالبة، وانقسمت من حيث الجنس إلى ٢١ ذكر و١٩ أنثى. بمتوسط عمري ١٤.٣ عاماً بانحراف معياري ١.٢٤ عاماً. وقد روعي أن يكون التلاميذ متقاربين من نفس المستوى الاجتماعي.

قام الباحث بالتحقق من التكافؤ لتلاميذ العنتين في مقياس التواصل الاجتماعي، ومقياس العدوانية. باستخدام اختبار ت المستقلة وكانت النتائج على النحو المبين:

جدول (١): تكافؤ العينات الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لمقياس التواصل الاجتماعي (ن= ٤٠).

المقياس	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
الكمالية	الضابطة	٢٠	٣٠.١٥	٣.٨٨	٠.٢٢	٣٨	٠.٨٢٩ غير دال
	التجريبية	٢٠	٢٩.٨٥	٤.٨٠			
التعاطف	الضابطة	٢٠	٨.٣٠	٢.٤٥	٢.٣٨	٣٨	٠.٠٢٢ دال
	التجريبية	٢٠	٦.٥٠	٢.٣٣			
التغافل	الضابطة	٢٠	٩.٢٠	٢.١٩	١.٤٢	٣٨	٠.١٦٣ غير دال
	التجريبية	٢٠	٨.٣٠	١.٥٣			
التواصل بين شخصي	الضابطة	٢٠	١١.٩٠	٢.٨٥	٠.٢٣	٣٨	٠.٨٢٢ غير دال
	التجريبية	٢٠	١١.٧٠	٢.٧٣			
الدرجة الكية للتواصل	الضابطة	٢٠	٥٩.٥٥	٦.٢٩	٠.٤٨	٣٨	٠.١٣٧ غير دال
	التجريبية	٢٠	٥٦.٤٠	٦.٨١			
السلوك العدواني	الضابطة	٢٠	٦٤.٥٥	٧.٧٢	٠.٦٦	٣٨	٠.١٣٧ غير دال
	التجريبية	٢٠	٦٦.٤٥	١٠.٢٠			

واتضح من النتائج عدم وجود فروق دالة احصائياً في أبعاد المقياس والدرجة الكلية مما يعني تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية، فيما عدا البعد الثاني للمقياس.

رابعاً: أدوات الدراسة:

١) مقياس التواصل الاجتماعي:

الهدف من المقياس: قياس درجة التواصل الاجتماعي للمتعلم في المرحلة الإعدادية في البيئة الحية التي يعيش ويتواجد فيها، وعبر الانترنت باعتبار أن الفترة التي تم تطبيق المقياس فيها هي الموجة الأولى من موجة الكورونا، وهي تتضمن وجود تواجد جزئي للمتعلم في المدرسة.

وصف المقياس: تبنى الباحث تعريف رقية الصرايرة (٢٠١٥) لبناء مقياس مهارات التواصل الاجتماعي، وقد صاغ المفردات بعد الاطلاع على مقاييس نفسية تقيس التواصل الاجتماعي مثل (Benjamin Jr, Kepes & Bushman, 2018) للوصول إلى الصورة النهائية للمقياس. وتكون المقياس من ٢١ مفردة. وقد كانت صياغة المفردات ٥ و ٧ و ٩ و ١٦ و ١٨ صياغة سلبية، وما دون ذلك فصياغته إيجابية، وأعيد تكويد المفردات السالبة.

تصحيح المقياس: وقد أعد الباحث استجابات المقياس في ضوء مقياس ليكرت الخماسي، حيث يعطى الاستجابة دائماً ٥ درجات، غالباً ٤، وأحياناً ٣، نادراً ٢، وابداً درجة واحدة. ويكون أعلى درجة من الممكن حصول التلميذ عليها في المقياس ١٠٥ درجة، وأقل درجة يمكن الحصول عليها هي ٢١ درجة. ويجب أن يعكس تكويد الدرجات عند تقدير درجات المفردات السلبية.

الصدق الظاهري لمقياس التواصل الاجتماعي:

أعد الباحث المقياس في صورته الأولية وقد تكون من ٢٤ مفردة في صورته الأولية، وقد تم عرض المقياس على نخبة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية أو العربية (ملحق ٣)، وقد تم التواصل مع المحكمين أونلاين بسبب الاغلاق الكلي للمؤسسات التعليمية والجامعات في فترة كورونا. وقد جاءت التعديلات على النحو التالي:

أ. استبعاد ٤ مفردات النهائية والتي كانت تتضمن تفاعلات مع الجنس الاخر بدرجة غير مسموح بها مثل "أجامل زميلتي كلما عرفت بعيد ميلادها".

ب. استبعاد المفردات ذات الصياغات المركبة وعددهم مفردتين مثل "امتنع من إلقاء السلام وأتلاشى الحديث مع أعدائي". و "أجد صراحة في مواجهة ومشاحنة زملائي بالصف الدراسي في فترات الخصام".

ج. جعل العبارات تبدو إيجابية حتى وإن كانت الجوانب التي تقيسها سلبية مثل "استخدم لهجة دافئة لإذابة الحواجز بين زملائي". وتلاشي المفردات التي تتناول جوانب حميمية التواصل بين الجنسين، وجعل العبارات محررة من الحديث عن الجنس الاخر، لتلاشي الاستحسان الاجتماعي عند استجابة التلاميذ على مفردات المقياس وقد روعي التخلص من الصياغات التي تؤدي إلى اتجاه التلميذ في استجاباته نحو الاستحسان الاجتماعي لتزييف استجاباته.

الصدق البنائي لمقياس التواصل الاجتماعي:

بعد التحقق من عدم وجود بيانات غائبة داخل المقياس، وتحويل المقياس من الصورة الالكترونية إلى الصورة الرقمية في نسق ملف بامتداد XLSX وهو ملف EXCEL. قام الباحث باستدعاء البيانات إلى ملف برنامج IBM SPSS V23.

واعتمد الباحث على اجراء التحليل العاملي الاستكشافي وذلك للتحقق من عدد العوامل المستخلصة لتعدد عدد العوامل في الدراسات لسابقة التي اطلع عليها الباحث، وقد استخدم الباحث طريقة المكونات الأساسية Principle component Analysis (PCA) واستخلاص المفردات على العوامل، وذلك عن طريق جعل البيانات حرة بدون تدوير ومرة باستخدام التدوير المتعامد بطريقة Varimax. ويتضح ذلك في جدول (٢):

جدول (٢): الجذر الكامن والتباين المفسر قبل وبعد التدوير للنموذج الاستكشافي لمقياس التواصل الاجتماعي (ن=١٤٥).

العوامل	قبل التدوير		بعد التدوير	
	الجذر الكامن	التباين المفسر	الجذر الكامن	التباين المفسر
الأول	٤.٢٢	٪٢١.٠٩	٣.٨٣	٪١٩.١٨
الثاني	١.٨٢	٪٩.٠٩	٢	٪٩.٧٢
الثالث	١.٦٣	٪٨.١٩	١.٧٤	٪٨.٧١
الرابع	١.٥٢	٪٧.٥٤	١.٦٦	٪٨.٣٠

لوحظ من النتائج أن التباين الكلي المفسر قبل وبعد التدوير بلغ ٤٥.٩١٪. في حين لوحظ أن العامل الأول قبل التدوير مستقطب للمفردات وتشبعت معظم مفردات المقياس عليه، حيث كان الجذر الكامن له ٤.٢٢ في حين كان أول جذر كامن بعده ١.٨٢ والفرق بينهما كبير. وبعد التدوير أصبح الجذر الكامن للعامل الأول ٣.٨ والثاني ٢ وبالتالي توزعت مفردات العامل الأول على باقي أبعاد المقياس. وكانت تشبعات المفردات على العوامل كانت على النحو التالي:

جدول (٣): تشبعات النموذج العاملي الاستكشافي لمفردات مقياس التواصل الاجتماعي (ن=١٤٥).

المفردة	الكمالية	التعاطف	التغافل	تواصل بين شخصي
١	٠.٤٩٦			
٢			٠.٣٩١	
٣		٠.٣٣٣		
٤	٠.٥٢٦			
٥			٠.٦٩٠	
٦		٠.٥٩٥		
٧	٠.٤٥١			
٨		٠.٥٢٦		
٩				٠.٣٧٠
١٠	٠.٥١٠			
١١	٠.٦٦١			
١٢	٠.٦٩٦			
١٣	٠.٦٧١			
١٤			٠.٥٧٣	
١٥	٠.٥١٩			
١٦				٠.٣٥٤
١٧				٠.٥٠٤
١٨				٠.٤٦٤
١٩	٠.٦٤٤			
٢٠	٠.٥٣٨			

تراوحت قيم التشبعات للمفردات بين ٠.٣٣٣ إلى ٠.٦٩٠ وهي تقع في المدى المقبول (زادت عن ٠.٣ وهو الحد الأدنى المقبول لقيمة التشبع حسب محك كايزر) (محمود موسى، ٢٠١٩). ولوحظ من النتائج ما يلي:

أ. تشبعت المفردات رقم ١ و ٤ و ٧ و ١٠ و ١١ و ١٢ و ١٣ و ١٥ و ١٩ و ٢٠ على العامل الأول وبلغ الجذر الكامن له بعد التدوير ٣.٨٣ بينما بلغ التباين المفسر له ١٩.١٨٪ من تباين مصفوفة الارتباط وقد سمي هذا البعد الكمالية. وهو يشير إلى قدرة الفرد في التعبير

عما يجول في خاطره من مشاعر وانتقاء الكلمات المناسبة للتعبير عن أو وقف المشاحنة بينه وبين زملائه.

ب. تشبعت المفردات رقم ٣ و ٦ و ٨ على العامل الثاني وبلغ الجذر الكامن له بعد التدوير ٢ بينما بلغ التباين المفسر له ٩.٧٢٪ من تباين مصفوفة الارتباط، وقد اطلق على هذا البعد اسم التعاطف، وهي تشير إلى التعاطف ووضع نفسه محل الآخر، للتعرف عما سبب لخصمه الاستثارة الانفعالية وهي عبارة عن تعاطف معرفي.

ج. تشبعت المفردات رقم ٢ و ٥ و ١٤ على العامل الثالث وبلغ الجذر الكامن له بعد التدوير ١.٧٤ بينما بلغ التباين المفسر له ٨.٧١٪ من تباين مصفوفة الارتباط، وقد اطلق على هذا البعد اسم التغافل، وتشير على اهمال رد فعل الاخر، طالما أنه لم يتطاول على شخص من أمامه.

د. تشبعت المفردات رقم ٩ و ١٦ و ١٧ و ١٨ على العامل الرابع وبلغ الجذر الكامن له بعد التدوير ١.٦٦ بينما بلغ التباين المفسر له ٨.٣٠٪ من تباين مصفوفة الارتباط، وقد اطلق على هذا البعد اسم التواصل بين الشخصي، وتشير إلى كفاءة الذات الاجتماعية في إدارة الحديث بفاعلية أثناء وجود أطراف غريبة في موقف أو سياق معين.

ثبات مقياس التواصل الاجتماعي:

حسب الباحث ثبات مقياس التواصل الاجتماعي باستخدام معامل ألفا كرونباخ والذي بلغت قيمته لمفردات المقياس ككل ٠.٧٤٨ وقد حسب الباحث ثبات الابعاد الداخلية للمقياس وثبات المفردات عند استبعاد كل مفردة من مفردات الابعاد وكانت لبعد الكمالية ٠.٧٩١ ولم تستبعد أي من مفردات البعد. بينما كانت لبعد التعاطف ٠.٦٠٦ وكانت لبعد التغافل ٠.٥٤٧ وبلغ معامل الفا لبعد التواصل بين الشخصي ٠.٥١٨ ولم تستبعد أي من مفردات الابعاد.

ولوحظ تدني درجات الثبات لأبعاد التعاطف والتغافل والتواصل الشخصي مما يعني أن معظم أفراد العينة يفتقرون إلى هذه الجوانب، ان إجاباتهم متشابهة، حيث إن معامل الثبات ألفا كرونباخ يعني قدرة المقياس على إبراز التغايرات في استجابات التلميذ على نفس المفردات كما أوضح محمود موسى (٢٠٢٠أ). كما أن ارتفاع معامل ألفا للأبعاد عن ألفا الكلية للمقياس يعني أن القيمة التفسيرية للمقياس في ابعاده أفضل من حيث المعنى من الدرجة الكلية له.

ب. مقياس السلوك العدواني:

هدف المقياس: تقدير السلوك العدواني لتلاميذ المرحلة الإعدادية وعن طريق تقدير السلوك الذي يلحق الأذى بالذات والآخرين. وقد تبنى الباحث تعريف نايف الزارع (٢٠١٢) لبناء مقياس

السلوك العدواني. ولم يتبن الباحث نظرية معينة في بناء مقياس الدراسة حيث أن الغرض من أهداف الدراسة هو انتقاء عينة مرتفعة في السلوك العدواني، وليس خفض السلوك العدواني.

وصف المقياس: تكون المقياس من ١٨ مفردة لقياس السلوك العدواني. يمكن الاستجابة عليها في ضوء مقياس تدريج استجابي مكون من خمس استجابات. وقد كانت صياغة المفردات ١ و ٣ و ٥ و ٧ صياغات إيجابية بينما كانت العبارات الأخرى سلبية الصياغة.

خطوات إعداد المقياس: وقد اطلع الباحث على الدراسات التي استخدمت مقاييس للسلوك العدواني (Camodeca & Goossens, 2005; Fite et al., 2010; Labella & Masten, 2018) واعتمدت على بعض مقاييس السلوك العدواني في ضوء دراسات (Fernández-Fuertes et al., 2019; Fite et al., 2010; Krygsman & Vaillancourt, 2019; Laninga-Wijnen et al., 2018) للوصول إلى الصورة النهائية للمقياس.

تصحيح المقياس: أعد الباحث استجابات المقياس في ضوء مقياس ليكرت الخماسي، حيث يعطى الاستجابة دائماً ٥ درجات، غالباً ٤، وأحياناً ٣، نادراً درجتان، بينما أعطي التلميذ درجة عند استجابته أبداً. وقد تم إعادة تكويد الدرجات للاستجابة السلبية قبل التحليل الاحصائي للنتائج.

الصدق البنائي للمقياس: أجرى الباحث التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية Principal component (PC). وترك عدد العوامل حرة لاستخلاص المفردات على الابعاد، واختير التشبع بحيث يكون مقبولاً كحد أدنى بقيمة ٠.٣ وأسفرت النتائج عن عامل عام في ضوء النتائج على النحو التالي:

جدول (٤): تشبعات النموذج العاملي الاستكشافي لمفردات مقياس السلوك العدواني (ن=١٤٥).

م	البعد الاول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس
١		٠.٥٤٩			٠.٣٨٣-
٢	٠.٤٨٤				٠.٥٤٥
٣	٠.٥٣٥	٠.٣١٠-		٠.٤٥٤	
٤	٠.٣٠٢			٠.٤٨٨	
٥	٠.٦٢٧		٠.٣٦١	٠.٥٥٧-	٠.٣١٧
٦	٠.٦٥١	٠.٣٧٦-			
٧	٠.٥٤٠	٠.٤٨٠-	٠.٣٧٦		
٨	٠.٦٥٠				
٩	٠.٧٠٥		٠.٣٦٢-		
١٠	٠.٥٧٦			٠.٣٠٨-	٠.٣٧٦
١١	٠.٥٧٢			٠.٣٦٣-	
١٢	٠.٧٣٠				
١٣	٠.٧٧٠	٠.٣١١			
١٤	٠.٧٧٤			٠.٤٤٦-	
١٥	٠.٦٩٦				
١٦	٠.٥٢٩	٠.٥٢٩			
١٧	٠.٦٠٣	٠.٥٣٤			
١٨	٠.٦٠٣	٠.٥٦٠			

يتضح من جدول (٤) أن المفردات من ٢ حتى المفردة ١٨ تشبعت على العامل العام، كما أن النموذج لا يتسم بالبساطة حيث تشبعت معظم المفردات على أكثر من عامل بالإضافة إلى العامل العام. وباستبعاد المفردات ذات التشبعات السالبة ورفع قيمة الحد الأدنى لقبول التشبع وهي ٠.٥ فإن معظم المفردات وعددهم ١٧ مفردة تتشبع على العامل العام.

جاءت التشبعات الأكبر على العامل الأول، بينما جاءت التشبعات سالبة على التشبعات على نفس المفردات، وقد استبعد الباحث التشبعات السالبة حيث إنه قد تم تكويد المفردات قبل التحليل الاحصائي. وقد بلغ الجذر الكامن للعامل الأول القيمة ٦.٦٧ وفسر ٣٣.٣٧٪ من التباين الكلي لمصفوفة الارتباط.

ح. البرنامج الارشادي المقترح:

قام الباحث بتحديد بعض السلوكيات اللاتوافقية واللاتكيفية التي يراها لعاملين بالقطاع التعليمي عدائية، او توصف على أنها سلوك عدواني باعتبار وظيفة الباحث كإخصائي اجتماعي بأحد المدارس الإعدادية.

اعتمد الباحث على بعض النظريات مثل النظرية الارشادية المعرفية السلوكية، ونظرية التحصين لـ (McGuire, 1961)، ونظرية البرمجة اللغوية العصبية، ونظرية التنظيم المعرفي للانفعال لـ Gross (1998a). واستفاد الباحث من بعض المبادئ التالية:

أ. التخلص من سلوك المقاومة عندما يواجه المفحوص أو التلميذ المخطئ بأخطائه.

ب. التخلص من محاولات تبرير التلميذ لأخطائه، وإقناع من أمامه بمبررات واهية.

ج. السيطرة على المعالجة الانفعالية للمتعلم وامتصاص غضبه.

د. محاولة التخلص من الحيل الدفاعية للشخص النرجسي كلما أمكن، والتي يبررها بالسلوك العدواني لعدم قدرته على مواكبة زملائه أثناء التواصل الاجتماعي.

هـ. إعادة التأهيل للموقف الانفعالي بإعادة التقييم المعرفي لمسببات الاستثارة الانفعالية التي جعلته يلجأ للعدوان بدلاً من التواصل بأسلوب لائق.

و. قمع التعبيرات الانفعالية عن طريق تأجيل ردود الفعل الانفعالية مؤقتاً والتفكير في العواقب التي تنجم عنها حيال التواصل الآني في الموقف الراهن.

واستند الباحث للنظرية المعرفية السلوكية في عدة أسس ومبادئ لعل من أبرزها (Di Fabio & Bernaud, 2018; Schuckit, 2019):

أ. تغيير لمعارف الفرد تجاه المواقف الشخصية يزيد واقعية وقدرة الفرد على التغيير، وتعميق فهم الفرد للمعتقدات والمعارف المراد تعديلها في تفكيره وسلوكه المشكل المسبب أزمة له في تواصله مع الآخرين.

ب. تقديم الخبرة المتكاملة للفرد بكافة الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية بصورة تنعكس على سلوك الفرد وردود الأفعال في المواقف التي يتم تقديم الخبرة المتكاملة من خلالها.

ج. استبدال المعتقدات الخاطئة والنمطية والتصورات الخاطئة إلى معتقدات منطقية إيجابية تحفز سبل التفكير الايجابي وتقبل الاخر وتفتح صور من الانفتاح والتقرب أثناء عمليات التواصل الاجتماعي.

د. تدريب الفرد على مراقبة الذات في الأفكار والانفعالات وإدارة العلاقات والتخلي عن التخيلات السلبية الكامنة في حيز التفكير واستبصارها والمقارنات الاجتماعية التنازلية والتصاعدية التي تسبب الغيرة وتدفع للانتقام.

هـ. تدريب الفرد على رؤية العلاقة بين الأفكار والمشاعر والسلوك والترابط بينهما بما يعزز سبل التواصل الاجتماعي بين الافراد بعيد عن ردود الفعل الاستثارية.

و. تدريب الفرد على الاسترخاء بصورة تتوافق مع المثيرات الراهنة التي تحفز الانتقام والغيرة واقصاء الاخر عن المشهد واستخدام العدوان وغيرها من مشاعر انتقامية.

ز. الخبرات والكفايات الشخصية باعتبارها موجه للذكاء الانفعالي كمحفز للتواصل الاجتماعي وتقبل الاخر والتعاطف معه، والتغافل عن اخطائه. وقمع أي ردود فعل انفعالية سلبية، وتحجيمها وعمل كف استجابي لها.

وفيما يلي الخطوات المنهجية التي اتبعها الباحث في اعداد البرنامج الارشادي المقترح:

أ. المبادئ العامة لاستخدام البرنامج:

١.١.١.التوكيدية: وتشمل الحزم في التعبير عن الأفكار والمشاعر والافعال والحقوق بطرق لا تنتهك حقوق الآخرين. وهذا يشمل الصراحة المباشرة وغير المباشرة أو العفوية في التعبير عن الرفض وامتصاص رد فعل الآخر، وانطفاء سلوكه المسبب للعدوان (Swee et al., 2018).

١.١.٢. ضبط النفس: وتستخدم للتعامل مع المراهقين خصوصاً في العدوان التفاعلي. ولكنها لا تستخدم في العمليات الاستباقية، أي أن رد الفعل الخفي لا يمكن توقعه، ويكون العدوان نتيجة موقف ضاغط ولا يستخدم في إطار استباقي وإلا يتحول من طور العدوان إلى طور التسلط، أو أن الشخص يكون مريضاً نفسياً وانتقامياً ويظهر العداء للمجتمع (Fite et al., 2010).

١.١.٣.انطفاء الاستجابة: وتشير إلى خفض الاستجابة الناتجة عن الغضب، وإيجاد الحافز لتثبيط العدوان، وذلك بتنمية تقدير الذات عن طريق التفكير العقلاني.

ب. العينة المستهدفة: تستهدف الدراسة تطبيق البرنامج لتحسين التواصل الاجتماعي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية (٤٠ تلميذ وتلميذة بعد استبعاد الطلاب الذين تسربوا من حضور البرنامج وجلساته الارشادية)، وانقسمت إلى ٢١ ذكر و ١٩ أنثى من ذوي السلوك العدواني المرتفع.

ج. أهمية البرنامج: اتضحت أهمية البرنامج من علاج مشكلة حياتية راجعة إلى بعض الضغوط الاسرية والاجتماعية والدراسية التي يعانيها المتعلم وتنعكس بصورة او بأخرى على سلوكياته. كما أن هذا البرنامج يمكن أن يستخدم لدى الاخصائيين النفسيين بالمدرسة من تعديل سلوكيات العنف والعدوان الموجه نحو نفسه، أو نحو المعلم أو أقرانه، أو نحو الممتلكات العامة أو الشخصية للآخرين.

د. التخطيط للبرنامج: شمل التخطيط للبرنامج تحديد الهدف منه، ومحتواه، وأساليب العلاج المتبعة في تنفيذ المحتوى، والمدى الزمني للجلسات، ومدة كل جلسة، ومكان اجرائها، وسبل التقييم.

هـ. أهداف البرنامج: تحسين التواصل الاجتماعي لدى أفراد العينة عقب التحكم في الانفعالات والضبط والتقييم المعرفي للسلوك المشكل أثناء التواصل وقمع ردود الفعل الانفعالية التي تثير الاستثارية أثناء التفاعل والتي قد تتسم بالعدائية.

و. الأهداف الفرعية: يمكن تحسين التواصل الاجتماعي للتلاميذ ذوي السلوك العدواني من خلال تحقق الأهداف الفرعية التالية:

أ. تدريب المتعلم على التوقف عن الاستثارة الانفعالية التي تدفع التلميذ لاستخدام الالفاظ المشينة والألفاظ الحركية التي يطلقها على زملائه. وتدريب المتعلم على الضبط الانفعالي وخفض الاستثارة الانفعالية أثناء المشادات الكلامية.

ب. كبح انفعالات التلميذ وتدريبه على تهدئته انفعاليا للتنفيس عن انفعالاته ومن ثم التوقف عن الانتقام والعنف اليدوي في تدمير وتكسير الممتلكات الخاصة للأخرين، أو الممتلكات العامة.

ج. تدريب المتعلم على اختيار لغة مقبولة للحوار بينه وبين زملائه ومن يكبره سناً، والتماس الاعذار، وتقصي دوافع السلوك المستثار من زملائه، والتعرف على الوقت المناسب لبدء وانهاء الحوار، وانتقاء الكلمات التي تكبح انفعال الاخر في حالة استثارته أثناء الحديث كنوع من التفريغ الانفعالي.

ز. محتوى البرنامج: تكون البرنامج من ٢٣ جلسة ارشادية، توزعت بواقع ٣ جلسات أسبوعية. وكانت الجلسة الأولى هي جلسة تعارف لتوطيد العلاقات الاجتماعية بين الباحث وطلابه وتعيفهم بالغرض من البرنامج الارشادي، والمطلوب من كل مفحوص عمله خلال فترة تلقي البرنامج الارشادي. كانت توزيع الجلسات على النحو التالي:

جدول (٥): الوصف التوزيعي لجلسات البرنامج الارشادي المقترح.

رقم الجلسة	الفنيات المستخدمة	أهداف الجلسة
الأولى (جلسة التعارف)	التعزيز	▪ إيجاد روح الألفة بين الباحث والتلاميذ. ▪ تعريف المتعلمين بأهداف الجلسات وتوقيتاتها ومدى جدواها. ▪ عرض محتوى البرامج، وطبيعة حقوق وواجبات كل متعلم خلال مدة البرنامج.
الثانية – الخامسة (الضبط الانفعالي)	النمذجة الواجبات المنزلية	▪ تحديد طبيعة السلوكيات التي تعد من العنف والعدوان ▪ تحديد الجرم الذي قد يقع به التلميذ نظير عدوانه أو تنمره على زملائه. ▪ تحديد القدرة على ضبط الانفعال لدى الاخرين ▪ تحديد المغزى من الحديث من كلمات الآخرين
السادسة – العاشرة (التفريغ الانفعالي)	التساؤل المناقشة الواجبات المنزلية	▪ تدريب المتعلم على التفكير قبل اصدار الاستجابات بصورة عشوائية ▪ تحديد مغزى تصرف الاخرين خصوصا حيال غرابة التصرفات ▪ التدريب على تأجيل ردود الأفعال حيال التصرفات المثيرة للهياج العصبي.
الحادية عشر – السادسة عشر (التوكيدية)	النمذجة التساؤل التعزيز	▪ تدريب المتعلم على رفض سلوك الاخرين والتحايل بأدب. ▪ تدريب التلميذ على امتصاص ردود الفعل الخارجة بهدوء. ▪ تدريب المتعلم على التعاطف مع الشخص المتسلط المعتدي. ▪ تدريب المتعلم على إيقاف اعتداء الاخر لفظياً بهدوء عن طريق احداث الارباك الانفعالي له
السابعة عشر – التاسعة عشر (انطفاء الاستجابة)	النمذجة التساؤل التعزيز الواجبات المنزلية	▪ تدريب المتعلم على تجاهل الرد مع الشخصيات العدوانية ضعيفة تقدير الذات ▪ تدريب المتعلم على تأجيل ردود فعله حيال المواقف التي تفوق قوة احتماله ▪ تدريب التلميذ على استقطاب من حوله لإنهاء موقف العدوان ▪ استخدام مثيرات الموقف الاجتماعي للضغط على المتسلط بتقليل ردود فعله ونطفائها.
العشرون (نمو تقدير الذات)	الواجبات المنزلية التساؤل التعزيز	▪ تدريب المتعلم على انتقاء الكلمات العذبة التي يغير بها من تفاعلات الاخرين بصورة إيجابية. ▪ تدريب المتعلم على روح الدعابة وامتصاص إساءة الاخرين. ▪ تنمية علاقات طيبة بين أبناء الفصل الواحد والجيل الواحد ▪ تنمية ثقة المتعلم بنفسه وقدراته.
الحادية والعشرون – الثلاثة وعشرون (التقييم الانفعالي)	المناقشة، النمذجة، التساؤل، التعزيز الاجتماعي	▪ تقييم حالات الشخص وقدراتها الانفعالية والصلابة الانفعالية ▪ تقييم ردود الفعل السلوكية للمتعلم ▪ تقييم التواصل الاجتماعي الجيد ▪ عرض مقاطع فيديو تتضمن انتهاكات لفظية من أفلام ومناقشة التلاميذ عليها، وتقديم ردود فعل جدلية حول طبيعتها وطرق التغلب عليها إذا ما تكرر الموقف

فنيات البرنامج المستخدمة:

استند الباحث إلى مجموعة من الفنيات الأتية في تنفيذ إجراءات البرنامج:

١) التعلم بالنمذجة Modeling: وهي طريقة يكتسب من خلالها التلميذ سلوكيات جديدة، وتسهل تعلم سلوكيات مرغوب فيها، أو تعدل سلوكيات موجودة من خلال عرض سلوكيات من خلال شخصية يقتدي بها التلميذ، أو يتفق عليها التلميذ، ثم يراقب سلوكياتها، ومن خلال اندماج التلميذ في المادة المعروضة فإنها تؤثر عليه بمحاكاتها، وتقليد سلوكياتها. وغالباً يستعرضها الباحث في خلال تجربته النفسية بعرض فيديوهات تعليمية. وقد مال الباحث في هذه الفنية إلى استخدام تمثيل الدور ومزجه بالسيكودراما في تحييد التلميذ عن بعض السلوكيات التلقائية المشينة التي تتسم بسوء التواصل الاجتماعي، وفقد الانفعال والاستثارة الانفعالية.

٢) التعزيز الإيجابي: وهي وسيلة ناجحة للتحكم في سلوك الفرد، وتوجيهه وضبط سلوكه إذا تطلب الأمر، وتقديم الارشاد له في وجود معزز شبه إيجابي، عن طريق مدح الجزء أو القدر السليم في تصرفه، وإسداؤه النصيحة لتعديل سلوكياته الخاطئة. وغالباً تتبعها حالة من الرضا النفسي، وميل المتعلم إلى تكرار السلوك الحميد، وغالباً ما يحتاج المتدرب المتعلم أن يسحب منه المعزز تدريجياً حتى لا يحدث ارتباطاً شرطياً كلاسيكياً بالاستجابة.

٣) العقاب: ويقصد به أن يعرض المتعلم لخبرة منفردة، كاستخدام العقاب العلاجي سواء بالتجاهل أو توجيه اللوم والاحراج للمتعلم بصورة لا تقلل من تقدير الذات لديه، أو تخفض صورة الذات لديه أو لديها، وغالباً ما يتم إبعاد المتعلم عن الجلسة مدة لا تقل عن خمس دقائق عن الأنشطة.

ولكن الباحث هنا استخدم برنامج Zoom لإجراء برنامجه، وعليه فقد استخدم الباحث اللوم الممزوج بالمدح لأعماله الإيجابية القديمة، كأن يقال له "هذا التصرف لا يليق بشاب بسنك، أنا بعاملك كشخص عقله كبير". فهي عبارة اطرائية لكنها تسبب للمتعلم في الاحراج، مما يجعله يرجع إلى المسار القويم في سلوكياته.

٤) الواجبات المنزلية: يحدد المتعلم بعد كل جلسة مجموعة من الفيديوهات أو المواقع الالكترونية أو الأفلام السينمائية العنيفة التي تحوي بعض السلوكيات العدوانية. وتتطلب هذه الفنية من المتعلم تقييم تلك السلوكيات، ووضع صور من التصرف القويم على الاستجابات التي سببت للشخص حالة من الهياج العصبي تضطره للعنف والعدوان.

إجراءات الدراسة:

أ. اعداد مقياس السلوك العدواني في ضوء الدراسات السابقة، وتحكيمه من مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية.

ب. اعداد مقياس التواصل الاجتماعي في ضوء الدراسات السابقة، وتحكيمه من مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية.

ج. تطبيق المقاييس على العينة الاستطلاعية وحساب الصدق العاملي للمقاييس والثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

د. تطبيق المقياس على عينة الدراسة الأساسية بصورة قبلية. وحساب التكافؤ بين القياس القبلي للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.

هـ. اجراء الضبط التجريبي: حساب الفروق بين الجنسين في مقياس السلوك العدواني، ومقياس التواصل الاجتماعي وذلك للتحقق من وجود فروق بينهما، حيث افترضت الدراسات السابقة وجود فروق تعزى للذكور في السلوك العدواني والتواصل الاجتماعي وعليه إذا تحققت الفروق فإن على الباحث تطبيق البرنامج على جنس دون الاخر.

و. تطبيق البرنامج بجلساته على تلاميذ العينة، واستبعاد التلاميذ الذين لم ينتظموا في حضور الجلسات بصورة دورية (تسرب أو تآكل العينة).

ز. تطبيق المقياس على عينة الدراسة الأساسية بصورة بعدية. وحساب الفروق بين القياس البعدي للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي.

ح. حساب الفعالية الراجعة لتطبيق البرنامج الارشادي المقترح عن طريق تطبيق معادلات تقدير نسبة الكسب وحجم التأثير.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

أجري التحليل باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي لمقاييس الدراسة، وحساب الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وقدر اختبار ت المستقلة باستخدام برنامج **IBM SPSS V23** في التحقق من فروض الدراسة وفي إجراء الضبط التجريبي لمتغير النوع الاجتماعي (الجنس). وأجري التحليل العاملي التوكيدي ببرنامج **LISREL V8.50** لمقياس مهارات التواصل الاجتماعي ومقياس السلوك العدواني، والحكم على مدى جودة النموذج في ضوء مؤشرات X^2 و**RMSEA** و **NNFI** و **GFI** و **SRMR**. كأساس للحكم على النماذج التوكيدية لبناء نظري معين (عبد الناصر عامر، ٢٠٠٤).

نتائج الدراسة

مؤشرات الإحصاء الوصفي:

حسب الباحث مؤشرات إحصائية تتضمن المتوسط والانحراف المعياري وتم حساب الالتواء كمؤشر للاعتدالية لبيانات التطبيق البعدي لمتغير السلوك العدواني. وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٦): مؤشرات الإحصاء الوصفي للقياس البعدي لأبعاد التواصل الاجتماعي.

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	الالتواء	التفرطح
الكمالية	٣٦.٩٢	٦.٧٦	-٠.١٩٠	٠.٦٩٥
التعاطف	٨.٩٢	٢.٦١	٠.٠٠٦	١.٢٥٤
التغافل	١٠.١٤	٢.٣٨	٠.٠٥٨	٠.٣٨٤
التواصل بين شخصي	١٣.٦٢	٢.٨٣	-٠.٢٠٧	١.٢٣١
الدرجة الكلية للتواصل الاجتماعي	٦٩.٦٠	٩.٨٣	-٠.٣٨٩	٢.٩٠١
السلوك العدواني	٤٥.٣٦	١٣.٨٦	٠.٣٩٤	١.٣٧٣

ثبت أن معامل الالتواء لبعد التغافل بلغ ٠.٠٥٨ وهذا يعني أن البيانات اعتدالية بدرجة كبيرة وهذا يعني أن العينة متسقة في مبدأ التغافل الذي يسبب الاستثارة الانفعالية التي تؤدي إلى استخدام العنف في التعبير عن الكبت والقهر. هذا قد يعبر عن ارتفاع مبدأ التغافل بصورة قد تعبر عن تشرب المتعلم لمبادئ البرنامج وأثر في شخصيته. وأثبتت نتائج الدراسة أن معامل الالتواء والذي بلغت قيمته -٠.٣٨٩ وهي قيمة تعبر عن اعتدالية توزيع بيانات الدرجة الكلية لمتغير التواصل الاجتماعي. وهذا قد يثبت تحسن بيانات التطبيق البعدي بصورة متغيرة وهذا يثبت أن كل متعلم ثبت تقدمه طبقاً للفروق الفردية لذاته.

اختيرت عينة الدراسة من الطلاب مرتفعي العدوان. وكانت متوسط درجات الطلاب في عينة التحقق من الخصائص السيكومترية في السلوك العدواني ٤٥.٣٧. وبلغ الانحراف المعياري ١٣.٨٦ درجة. وكان الالتواء ٠.٣٩٤ درجة مما يعني أن درجات السلوك العدواني تتوزع توزيعاً اعتدالية. وبلغ الارباعي الأدنى لدرجة السلوك العدواني ٣٥ درجة، وكان الارباعي الأعلى لدرجات العدوان ٥٥ درجة.

نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

وينص الفرض الأول على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لأبعاد مقياس التواصل الاجتماعي والدرجة الكلية له لطلاب المجموعة التجريبية لصالح القياس

البعدي. ولاختبار صحة الفرض احصائيا تم استخدام اختبار ت للعينات المرتبطة وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (٧): الفروق بين القياس القبلي والبعدي لأبعاد التواصل الاجتماعي للمجموعة التجريبية.

البعد	التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة	حجم الأثر
الكمالية	القبلي	٢٠	٢٩.٨٥	٤.٨٠	٣.٢٨	١٩	٠.٠٠٤	٠.٥٣٢
	البعدي	٢٠	٣٧.٧٥	٧.٦٦			دالة	متوسط
التعاطف	القبلي	٢٠	٦.٥٠	٢.٣٢	٨.٥٨	١٩	٠.٠٠١	١.٣٩
	البعدي	٢٠	١١.٠٥	٠.٩٤			دالة	مرتفع
التغافل	القبلي	٢٠	٨.٣٥	١.٥٣	٨.٠٣	١٩	٠.٠٠١	١.٣٠
	البعدي	٢٠	١١.٦٥	٠.٥٩			دالة	مرتفع
التواصل بين الشخصي	القبلي	٢٠	١١.٧٠	٢.٧٤	٨.٥٨	١٩	٠.٠٠١	١.٣٩
	البعدي	٢٠	١٨.٣٠	١.٢٢			دالة	مرتفع
الدرجة الكلية	القبلي	٢٠	٥٦.٤٠	٦.٨١	٨.١٨	١٩	٠.٠٠١	١.٣٣
	البعدي	٢٠	٧٨.٧٥	٨.١٦			دالة	مرتفع

وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة احصائياً بين القياس القبلي والبعدي على أبعاد مقياس مهارات التواصل الاجتماعي والدرجة الكلية له لصالح القياس البعدي. وقد كانت نتائج البرنامج دالة في التطبيق البعدي عن نظيره القبلي، هذا من منطلقين هما:

أ. اعتراف الطلاب صراحة بأن العدوانية والتسلط على زملائهم أو تسلط زملائهم عليهم جعلهم في عزلة تامة عن التفاعل مع أقرانهم. هذا قد يكون إما بدافع الخوف من استفزاز المتسلط أو وقوع الضرر عليه خوفاً من فضول الزملاء.

ب. أن انتشار وباء كورونا جعل الافراد والطلاب في حالة من العدوانية نتيجة العزل المنزلي، والحجر الصحي، عليهم أو على ذويهم واسرهم نتيجة إصابة أحدهم بالوباء. هذا جعل الناس يتنمرون عليه نتيجة اصابتهم بالوباء وخوف الناس منهم، أو من التعامل معهم اعتقادا منهم أنهم مصدر لنقل العدوى مما يجعل الفرد عدوانياً بالقول أو الفعل.

هذا الأمر جعل الطلاب بحاجة لخفض مشاعر الغضب الاجتماعي الناتج عن الإصابة بالاكتئاب أو بالضيق نتيجة المزاج السيء الناتج عن ظروف الحجر الصحي والمنزلي. كما أن الخوف الشديد وشدة الاضطراب الانفعالي جعل الافراد بحاجة إلى تقييم ضغوطهم وتوجيههم بالطرق

الصحيحة لتلاشي الإصابة، والبحث عن سبل جديدة للتواصل بين الطلاب واقرانهم هذا يتفق مع Abramowitz et al. (2018).

وبالتأمل في النتائج يتضح أن ارتفاع قيمة معامل التأثير في بعدي التواصل الاجتماعي بين الشخصي والتعاطف كبعدين للتواصل الاجتماعي. هذا يبرره أن استخدام المناقشة المفتوحة في تعديل السلوكيات غير المرغوبة في التواصل الاجتماعي عن طريق الجدل، بمناقشة سبل الدافعة للعدوان، والتشاحن بين الاقران، وكيف يمكن التفكير في سبل وقائية لتلاشي الصدام والغضب والتعبير اليدوي عن الغضب بالعدوان والكسر أو باللفظ وهذا يتفق Greenberg & Watson (2006).

كما أن السلوك تم تعديله وهو أحد غايات العلاج المعرفي السلوكي عن طريق استخدام أسلوب النمذجة في اتقان التعبيرات الانفعالية، والتعاطف مع الشخص العدواني أثناء التواصل الاجتماعي معه، وفهم دوافعه الانفعالية التي جعلته متوتراً، وتلاشي التمادي في التفاهم معه، أو تأجيل التفاعل أو التواصل لوقت لاحق، أو امتصاص انفعال الآخر أثناء التواصل الاجتماعي. وهنا يكون اجتمع المنظور السلوكي عن طريق تلاشي التفاعل والمنظور الانفعالي بكبح الانفعال مؤقتاً، ومعرفياً بامتصاص ردود الفعل الانفعالية للمتسلط العدائي من الاقران وهذا يتفق مع دراسة Magyar-Moe et al. (2015).

كما أنه وأثناء النقاشات المفتوحة في الجلسات مع الطلاب في عمليات التقييم الانفعالي لوحظ أتفاق الطلاب على أن ردود الأفعال الصدامية الانفعالية أثناء التفاعل والتواصل الاجتماعي اللفظي يكون مسبباتها كالاتي:

أ. الخوف من اختلال تقدير الذات المدرك أمام الاخر.

ب. ارتباك صورة الذات للفرد، فقد يبصرة الشخص العدائي ببعض العيوب الجسدية أو الكلامية كاللزمات اللفظية التي يعاني منها، مما يجعل الفرد لديه دافعاً للانتقام.

ت. ارتفاع المستوى النسبي لأحد طرفي التواصل الاجتماعي بصورة مستمرة مما يشكل ضاغطاً بسبب الغيرة الاكاديمية.

ث. لغيرة الاجتماعية فقد يكون الطالب غير قادراً على مجاراة أصدقائه من الأغنياء، أو احساسه بالدونية نتيجة المقارنات الاجتماعية التصاعدية والتنازلية مما يشكل خطراً في طريقة التواصل اللفظي الذي يجعل المتعلم متحدثاً بصورة إسقاطيه أو تهكميه.

ج. اختلال المعتقدات المعرفية عن السلوك العدائي، بمعنى أن الطالب يدرك أن الانتقام وضرب زملائه أو اهانتهم انما هو السبيل الأمثل للرد على ردود الفعل الانفعالية المستفزة، أو هي طريقة للكبح الاني للتمادي في المغالطات المستمرة. أو أن الطالب المتعجرف أو القوي يتلاشاه الاخرون لقوته.

ونظراً لاستخدم الطرق العقلانية في مناقشة السلوكيات الانفعالية غير السليمة يؤدي إلى تصحيح المسار، فقد كان الباحث يطرح مادة درامية كجزء من فيديو دافعي أو مقطع من فيلم معين يحمل العدائية تجاه الاخرين أو المجتمع كنوع من العلاج الواقعي ويناقش السلوكيات بطريقة جدلية كي يقنع طلابه أو عينة الدراسة التجريبية بخطورة المعتقدات اللاتوافقية واللاعقلانية المصاحبة لهذا الخلل السلوكي مما يؤدي إلى طرق فعالة في التواصل الاجتماعي وهذا يتضح من ارتفاع المتوسطات في أبعاد التواصل الاجتماعي كقياس بعدي وهذا يتفق مع نتائج دراسات (Samoilov & Goldfried, 2000; Schuckit, 2019).

وقد يرجع الباحث ارتفاع حجم الأثر للدرجة الكلية للتواصل الاجتماعي لتركيز البرنامج على استراتيجيتين في تعديل اساليب التواصل الاجتماعي بين الطلاب وهما:

أ. إعادة التقييم المعرفي: وهي المرحلة التي تحدث فيما قبل اصدار الانفعال عن طريق تقييم الموقف الراهن، وانفعالاته السائدة، وضرورة الانفعال الذي يجب إصداره للتوافق والتكيف مع الإجراءات التي تسيطر على الموقف الراهن. كما أن التقييم المعرفي إذا تمكن منه المتعلم عن طريق النمذجة فإن المتعلم يكون لديه التفكير الإيجابي وقدر مقبول من الذكاء الوجداني بدرجة تمكنه من التواصل الاجتماعي بمرونة مع اقرانه وزملائه والغرباء.

ب. قمع التعبير الانفعالي: بمعنى أن يضع المتعلم نفسه مكان الاخر، لفهم دوافعه الكامنة وراء ردود الأفعال الانفعالية الاستثارية. والتحكم في الانفعالات الصادرة عنه كفرد متفاعل ومنع السلوكيات المثيرة لانفعالات الاخر، كفل شخص يعرف ما يستحث انفعال من أمامه، ويتلاشى ما يجعل أرائه صدامية مع الاخرين، ويكبح دوافع الاخرين الانتقامية بإقامة لغة الحوار، ونسيان الغيرة واحداث التقارب بين أطراف التواصل الاجتماعي.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

وينص الفرض الثاني: على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في متوسط درجات القياس البعدي لأبعاد مقياس التواصل الاجتماعي والدرجة الكلية لصالح طلاب المجموعة التجريبية. ولاختبار صحة الفرض احصائيا تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٨): الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية لأبعاد التواصل الاجتماعي في القياس البعدي.

البعد	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة	حجم الأثر
الكمالية	الضابطة	٢٠	٣٠.١٥	٣.٨٨	٣.٩٦	٣٨	٠.٠٠٠ دالة	٠.٤٥٤ ضعيف
	التجريبية	٢٠	٣٧.٧٥	٧.٦٥				
التعاطف	الضابطة	٢٠	٩.٨٥	٢.٢٣	٢.٢٢	٣٨	٠.٠٣٣ دالة	٠.٢٥٤ ضعيف
	التجريبية	٢٠	١١.٠٥	٠.٩٤				
التغافل	الضابطة	٢٠	١٦.٦٥	٥.٢٦	٥.٢٠	٣٨	٠.٠٠٠ دالة	٠.٥٩٦ متوسط
	التجريبية	٢٠	١١.٦٥	٠.٥٩				
التواصل بين الشخصي	الضابطة	٢٠	١١.٩٠	٢.٨٥	٩.٢٥	٣٨	٠.٠٠٠ دالة	١.٠٦ مرتفع
	التجريبية	٢٠	١٨.٣٠	١.٢٢				
الدرجة الكلية	الضابطة	٢٠	٦٨.٥٥	٨.٨٩	٣.٧٨	٣٨	٠.٠٠١ دالة	٠.٤٣٤ ضعيف
	التجريبية	٢٠	٧٨.٧٥	٨.١٦				

وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في متوسط درجات القياس البعدي لأبعاد مقياس التواصل الاجتماعي والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية.

واثبت البرنامج مصداقيته في تحقيق أهدافه للمجموعة التجريبية حيث كان العلاج المعرفي السلوكي معالجاً للأساليب المعرفية غير السليمة الراجعة لبعض المعتقدات السيئة المكتسبة على أن العدوان هو السبيل الوحيد لدحض الاخرين، والسيطرة عليهم، لكنه باستبصار نتائج هذا فهو آني في السيطرة على الضحية، حيث يوقف نزيف الضيق النفسي أو الانفعالي الذي يمارسه المتنمر المتعدي على الاخر هذا يتفق نسبياً مع Samoilov & Goldfried (2000).

كما أن الصور النمطية للعدوانية أثناء التواصل الاجتماعي وتحسين صور العلاقات بين الاقران بعضهم وبعض داخل المدرسة وخارجها. واستفاد الباحث من المدخل السلوكي المعرفي ومبادئه كتغيير طريقة التفكير وتعديل السلوكيات عن طريق استخدام المنطق والعقلانية في تغيير المعتقدات السلبية، التي قد تكون نابعة من الغيرة الطلابية نتيجة تفاوت مستويات التحصيل الدراسي، أو انخفاض تقدير الذات، انخفاض الصلابة الانفعالية لدى الطلاب مما يدفعهم للصدام أثناء التواصل الاجتماعي وهذا يتفق مع (Di Fabio & Bernaud, 2018; Magyar-Moe, Owens & Conoley, 2015).

ولوحظ أن بعد التغافل كان حجم التأثير له متوسطاً، فالمتعلم بحاجة إلى التدريب في مواقف أكثر للتمكن من هذه المهارة. كما أن الطالب لديه ذكاء وجدانياً متواضعاً، فالذكاء الوجداني يرتبط بصورة وثيقة بالكفايات الشخصية التي تتطلب تقييماً لردود الأفعال ومراقبة الذات والتحكم فيها أثناء إدارة العلاقات بين الزملاء والاقران وهذا يتفق جزئياً مع Samoilov & Goldfried (2000).

كما أن اصدار السلوك أُثناء التواصل الاجتماعي في وجهة نظر الباحث قد تتضمن للمجموعة التجريبية عدة سبل:

أ. سلوك تكيفي، بمعنى أن المتعلم يتلون أثناء التواصل مع أقرانه وزملائه، كي يتلاشى الاصطدام. أو بحثاً عن مصلحة شخصية، أي بكبح رد فعله الانفعالي أو تأجيل لطلبه لمصلحة راهنة في الموقف.

ب. سلوك واقعي، فهو سلوك يتطلب قبول للمؤثرات الخارجية، وإصدار سلوكيات مناسبة لها، كأن يرد الطالب على زميله أثناء التواصل "أنا لن أرد عليك احتراماً وتقديراً لأستاذنا". فهو سلوك جعل الشخص المتمادي أمام صراعاً نفسياً، مما يجعله قادراً على السيطرة على انفعالاته وردود افعاله اللفظية فيما بعد.

ت. سلوك صدامي، وفيه يتوقع المتعلم أن زملاءه تقلل منه أثناء التواصل، أو يتوقع ازلاله، أو اهانته، والتقليل منه نظراً لعيب خلقي، أو سوء في تقديراته لتوقعات معينة. هذا يفع الشخص لأن يتخذ سبل انفعالية أكثر حدة، كاستخدامه للألفاظ النابية أثناء التواصل، او السب والقذف وإطلاق الشائعات على زملائه، أو التنمر عليهم.

وبالتأمل في قيم حجم التأثير فقد لوحظ أن قيمة التواصل بين الأشخاص كانت أعلى ما يمكن، هذا يدل على نمو لغة الحوار بين الاقران والزملاء داخل وخارج الصف. هذا قد يكون له عديد من المدلولات هيا:

أ. أن صور الحظر أو الحجر المنزلي والصحي جعلت الفرد في حاجة للتفريغ الانفعالي، والتواصل، وعليه فقد بحث الطلاب عن سبل جديدة الكترونية في التواصل الاجتماعي، وتعزيز لغة الحوار بين أصدقائهم، ونسيان المشاحنات والمشادات والصدام السابق بينهما.

ب. تغيير الصور النمطية والمعتقدات الخاطئة عن طبيعة انفعال الاخر، والتعاطف معه، والتخلي عن التخيلات والأفكار والمشاعر السالبة وهذا يتفق مع أراء (Di Fabio & Bernaud, 2018).

ت. استخدام طرق للتفكير الإيجابي ناجمة عن النمذجة كاستراتيجية في التمثيل الانفعالي، مما غير الطبائع الشخصية وحسن الكفايات الانفعالية بصورة دفعت الفرد لتعزيز سبل التواصل والحوار، وبالتالي التخلي عن العدائية لفظاً وسلوكاً وهذا يتفق مع (السيد مطحنة، ٢٠١٦).

وقد يستخدم المتعلم اللغة الحوارية والتواصل الاجتماعي كحيلة دفاعية أثناء تفاعله مع أقرانه العدائيين، لتلاشي الصدام أو الصراع، ولامتصاص ردود افعاله، بالأخص إذا كان زميلة من النوع النرجسي، فإنه يعزز صورة الذات لديه أو يقوي تقدير الذات المنخفض لديه. فالشخص ذو السمات الشخصية المتواضعة يبحث عن مبررات مستمرة لتقليل الهجوم عليه وهذا يتفق مع (Banas & Rains, 2010). ويرى الباحث أن ذوو الشخصيات الضعيفة يلجأ إلى تلاشي الخصم وهو بحاجة مستمرة لتعزيز لغة الحوار لاستبعاده من دائرة الصدام ثناء التواصل مع زملائه.

كما أن الارتفاع في قيمة حجم الأثر لبعد التواصل بين الشخصي للمجموعة التجريبية راجعاً إلى:

أ. تعزيز لغة الحوار بين الشخص العدائي وضحاياه بصورة ساعدت الضحية أو الاقران على التعايش مع هذا الطالب والتكيف مع طبائعه الشخصية المبالغ فيها. أو إيجاد لغة مشتركة بين الفرد وزملائه بصورة تحسن لغة الحوار بين المتعلم واقرانه تمكنه من التفاعل بتلقائية ودون خوف من تنمر الاخرين عليه وهذا قد يتفق مع (Banas & Rains, 2010).

ب. تمكن المتعلم من تفهم ظروف الاخرين الفكرية، والاجتماعية، والمادية التي قد تجعل المتعلم رافضاً لبعض الشخصيات أثناء التفاعل والتواصل الاجتماعي نتيجة الغيرة الاكاديمية أو الاجتماعية، أو نتيجة إحساس الفرد بالدونية بين جماعة الزملاء بالصف الواحد وهذا يتفق مع (Benjamin Jr et al., 2018).

ت. تنمية طرق التعاطف مع الشخصيات ذوي الحرمان الاجتماعي أي الزملاء من ذوي الاهل المنفصلين بالطلاق أو الوفاة (اليتم)، أو غربة أحد الوالدين خارج نطاق البلاد للعمل، أو أحد الابوين المسجونين، والذين يكون لديهم بعض السلوكيات الخارجة عن ارادته كالحدة في التفاعل، وسوء الانفعال، أو الابتزاز لزملائهم نتيجة الحرمان الاجتماعي وهذا يتفق مع (Bos et al., 2018).

ث. لغة الحوار الإيجابية هي طريقة يمكن اكتسابها من خلال نموذج رائد في التفاعل، يثق فيه المتعلم، فيجعله يحاكيه، ويتخلص من اساليبه اللاتوافقية أثناء التواصل الاجتماعي مع

زملائه بالصف أو خارج نطاق المدرسة وهذا يتفق مع (Fernández–Fuertes et al., 2019).

وقد لوحظ من النتائج أن حجم التأثير للقياس البعدي لبعد التعاطف كان ضعيفاً فقد تبين أن العينة تعتمد على استخدام الايماءات أثناء التفاعل وتلاشي التفاعل اللفظي، خوفاً من أن يصدر الاخر تصرفاً غير متوقعاً أو غير مرغوباً. بينما استخدمه الطلاب في وضع أنفسهم مكان صراعات الاخرين بصورة جعلتهم يتوقعوا ردود فعل الاخر وتقبلها، بل ومحاولة امتصاص انفعال الاخر هذا قد اتفق مع (Bos et al., 2018; Hughes & Brown, 2018).

كما أن الباحث اعتمد على أساليب التهدئة الانفعالية والتركيز عليها أثناء تدريب طلاب المجموعة التجريبية، حتى يتسنى للفرد تقمص شخصية انفعالية واستخدام النمذجة الانفعالية، وتغيير لغة الحوار إلى الطريق أو المسار السليم، وبالتالي فقد تحولت النظرة إلى الصورة الإيجابية أثناء التواصل الاجتماعي بصورة تخدم سياق التفاعل الراهن سواء أكان هذا السياق تعليمي، أكاديمي، مهني، اجتماعي. كما حاول الباحث تدريب الطلاب على التخلص من سبل العناد، والتخلص من الغيرة والمقارنات الاجتماعية التنازلية والتي تشعر المتعلم الدونية وقد تدفعه بالأضرار بالأخر، أو الانتقام او الإيقاع بزملائه في أخطاء سلوكية وهذا قد استفاد الباحث من (Hughes & Brown, 2018; Labella & Masten, 2018).

محددات الدراسة:

عانت الدراسة من بعض المحددات منها صعوبة التواصل مع العينة بصورة متزامنة، حيث إن بعض الطلاب كان ينضم إلى الجلسات الارشادية متأخراً عن موعده مما دفع الباحث في بعض الأوقات إلى زيادة المدة الإضافية للجلسة. كما أن تفاوت أفراد العينة، أدى لصعوبة التطبيق الحي لمقاييس الدراسة حيث إنها كانت في ذروة انتشار وباء كورونا، مما دعا الباحث للاستعانة بزملائه بالتربية والتعليم وبعض الأهالي في تطبيق المقاييس على أبنائهم، أو من خلال نشره على مجموعات مواقع التواصل الاجتماعي.

وأدى تآكل العينة، وتعني انخفاض عدد الملتزمين بالحضور الجلسات بصورة منتظمة مما دعي الباحث لاستبعاد درجاتهم من التطبيق القبلي والبعدي لأنه قد يعطي تقديرات إما متحيزة، أو تقديرات متطرفة سلباً حيث ستكون درجاتهم متدنية بالصورة التي تؤثر على نتائج الدراسة.

يمكن تعميم نتائج الدراسة على عينات من طلاب المرحلة الإعدادية، من محافظات الإسماعيلية والقاهرة، حيث إن عينة الدراسة التجريبية كانت من مدارس مدينة وضاحي الإسماعيلية والقاهرة. كما يمكن تعميم نتائج الدراسة على الذكور والاناث، ولك يتحقق الباحث من الفروق بينهما في

أبعاد السلوك العدواني وهذا يرجع إلى أن الطلاب في حجر منزلي وصحي، ولم يتمكن من لتواصل بصورة عدائية لفترة طويلة وبالتالي فانعكاس تأثير المزاج سيكون ظاهراً في استجابات على ابعاد المقياس.

التوصيات:

أوصت الدراسة بضرورة التنسيق بين الإدارات التعليمية والوزارة بضرورة عقد دروات تدريبية للمعلمين، لتعزيز سبل القدوة، واستخدام طرق تنافسية بين المتعلمين، تشجع سبل الحوار والتفاوض في عمليات التعلم، بالأخص التعلم الالكتروني الذي يجعل الطلاب عدائيين أثناء التفاعل سواء لحب الظهور أو الانتقام والغيرة.

تنصح الدراسة بضرورة عقد جلسات ارشادية تعتمد على المدخل المعرفي السلوكي والبرمجة اللغوية العصبية في اكساب الطلاب الذين ثبت أنهم تورطوا في ايذاء أو تنمر على زملائهم للخضوع لبرامج سلوكية اجبارية تعزز لغة الحوار وتثبط ردود الفعل الانفعالية الاستثارية. ويمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في عمل استخدام لافتات تبصر المتعلم بحقوقه وواجباته، واللوائح والقوانين الرادعة التي تستخدم للعقوبة على السلوكيات العدائية، وتعليق لافتات ارشادية تعز سبل الحوار والتفاوض مع الزملاء والغرباء. أو إطلاق حملة إعلامية تعزز سبل النقاش والحوار والتفاهم، وتشجع على الانسجام بين الزملاء، ونبذ العنف والعدائية أثناء التفاعلات اللفظية، وتشجع المتعلم على التعاطف مع زملائه، إذا أن وسائل الاعلام هي السبيل القويم لنشر ثقافة التقبل، والتعاطف، والسلوكيات السليمة، والايجابية.

البحوث المقترحة:

١. أثر استخدام البرمجة اللغوية العصبية على تنمية لغة الحوار وتحسين التواصل الاجتماعي لدى مرتفعي العدائية.
٢. أُثر استخدام المدخل المعرفي السلوكي في تنمية التواصل الاجتماعي لدى المتعافين من وباء كورونا.

المراجع

حنان عبد العال ونجلاء الكلية وسامي هاشم. (٢٠١٠). الانتباه الانتقائي وعلاقته بتمثيل المعلومات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، ١٨، ١٧٧– ١٩٦.

رقية الصرايرة. (٢٠١٥). فعالية برنامج ارشادي جمعي لتحسين مهارات التواصل الاجتماعي لدى طالبات الصف التاسع في محافظة الكرك، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٦٣، ١، ٨٠٣– ٨٢٤.

فتيحة قاسم. (٢٠١٥). التفاعل الاجتماعي بالمؤسسات: الاتصال التنظيمي. مجلة الحقوق والعلوم الانسانية، جامعة زيان عاشور بالجلفة، ٢٣، ٩٣– ١٠٦.

محمود علي موسى. (٢٠١٩). اختبارات الفروض الإحصائية في الإحصاء الاستدلالي. الأردن– عمان: دار السواقي للنشر والتوزيع.

محمود علي موسى. (٢٠٢٠). مقياس سمات ما وراء المزاج للراشدين. الرياض: دار العبيكان للنشر والتوزيع.

نهال لطفي حامد وعبد الناصر عامر واعتدال عباس وسامي هاشم. (٢٠١٣، يناير). النموذج البنائي للتجهيز الانفعالي والذاكرة الانفعالية والوعي الانفعالي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، ٢٥، ١٢٧– ١٦٨.

هالة رمضان وسامي هاشم ونجلاء الكلية وادوارد لاتيسا. (٢٠١٣، يناير). خفض التشوهات المعرفية لدى الاحداث الجانحين العائدين للجناح باستخدام التدريب على التفكير الأخلاقي القائم على العلاج السلوكي المعرفي. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، ٢٥، ٢٠٧– ٢٤٢.

هبة الضلاعين ومحمد السفسفة. (٢٠١٣). فعالية برنامج ارشادي لتحسين مهارة التواصل الاجتماعي والاستقلال الذاتي لدى عينة من طالبات الصف السابع في محافظة الكرك. رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الكرك، الاردن.

Abramowitz, J. S., Blakey, S. M., Reuman, L., & Buchholz, J. L. (2018). New directions in the cognitive-behavioral treatment of OCD: Theory, research, and practice. *Behavior therapy*, *49*(3), 311-322.

Banas, J. A., & Rains, S. A. (2010). A meta-analysis of research on inoculation theory. *Communication Monographs*, *77*(3), 281-311.

Benjamin Jr, A. J., Kepes, S., & Bushman, B. J. (2018). Effects of weapons on aggressive thoughts, angry feelings, hostile appraisals, and aggressive behavior: A meta-analytic review of the weapons

effect literature. ***Personality and social psychology review*****,** ***22*****(4), 347-377.**

Bos, M. G., Wierenga, L. M., Blankenstein, N. E., Schreuders, E., Tamnes, C. K., & Crone, E. A. (2018). Longitudinal structural brain development and externalizing behavior in adolescence. ***Journal of child psychology and psychiatry*****,** ***59*****(10), 1061-1072.**

Di Fabio, A., & Bernaud, J. L. (Eds.). (2018). ***Narrative Interventions in Post-modern Guidance and Career Counseling: A Review of Case Studies and Innovative Qualitative Approaches*****. Springer.**

Fernández-Fuertes, A. A., Fuertes, A., Fernández-Rouco, N., & Orgaz, B. (2019). Past aggressive behavior, costs and benefits of aggression, romantic attachment, and teen dating violence perpetration in Spain. ***Children and Youth Services Review*****,** ***100*****, 376-383.**

Fite, P. J., Raine, A., Stouthamer-Loeber, M., Loeber, R., & Pardini, D. A. (2010). Reactive and proactive aggression in adolescent males: Examining differential outcomes 10 years later in early adulthood. ***Criminal Justice and Behavior*****,** ***37*****(2), 141-157.**

Greenberg, L. S., & Watson, J. C. (2006). ***Emotion-focused therapy for depression*****. American Psychological Association.**

Gross, J. J. (1998a). Antecedent – and Response –Focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology, Journal of personality and Social psychology, 74 (1), 224 – 237.

Gross, J. J. (1998b). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. Review Of General Psychology, 2(3), 271-299.

Harvey, D. (2017). Conceptual and measurement problems in the cognitive-behavioral approach to location theory. In ***Routledge Revivals: Behavioral Problems in Geography (1969)*** **(pp. 35-67). Routledge.**

Hughes, C., & Brown, L. M. (2018). Exploring leaders' discriminatory, passive-aggressive behavior toward protected class employees using diversity intelligence. ***Advances in Developing Human Resources*****,** ***20*****(3), 263-284**

Labella, M. H., & Masten, A. S. (2018). Family influences on the development of aggression and violence. ***Current opinion in psychology*****,** ***19*****, 11-16.**

Liu, J. (2019). A Counseling Case on Problems of College Students' Interpersonal Communication. ***International Education Studies*****,** ***12*****(5), 28-34.**

Magyar-Moe, J. L., Owens, R. L., & Conoley, C. W. (2015). Positive psychological interventions in counseling: What every counseling psychologist should know. *The Counseling Psychologist*, *43*(4), 508-557.

McGuire, W. J. (1961). The effectiveness of supportive and refutational defenses in immunizing and restoring beliefs against persuasion. *Sociometry*, *24*(2), 184-197.

Samoilov, A., & Goldfried, M. R. (2000). Role of emotion in cognitive-behavior therapy. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *7*(4), 373-385.

Schuckit, M. A. (2019). Screening and Brief Behavioral Counseling Interventions to Reduce Unhealthy Alcohol Use in Adults 18 Years and Older, Including Pregnant Women. *JAMA psychiatry*, *76*(1), 5-6.

Swee, M. B., Kaplan, S. C., & Heimberg, R. G. (2018). Assertive behavior and assertion training as important foci in a clinical context: The case of social anxiety disorder. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *25*(1), e12222.

The Effectiveness of Cognitive behavioral Program for Developing Social Communication in Prep. Stage Students with higher Aggressive Behavior

Mahmoud Mohamed Tawfik El-Souly

Abstract:

The main objective of this study is to verify the effectiveness of cognitive behavioral counselling program in developing the social communication skills among preparatory students of higher level of aggression behaviors. The paper depended on Quasi-experimental design approach. The study has two samples (pilot, main). The pilot study selected randomly and consisted of 145 students. Then, the main sample consisted of 40 students and selected intended. The main sample divided into 20 students named control group, and other 20 named experimental group. Factor analysis used to verify the construct validity of study scales. Counselling program applied in 23 sessions (introduced 3 sessions every week). The total time of every session was at least 45 minutes. The findings showed that there weren't statistical differences between two genders in social communication skills or aggressive behaviors. Then, the results conducted there were statistical differences between control and experimental groups in posttest of social communication skills in favor of experimental one. Finally, there were statistical differences between pre and posttest of social communication skills for experimental group in favor of posttest scores.

Keywords: Aggressive behavior; Counselling program; Cognitive behavioral theory; social skills.