فاعلية الإرشاد الجمعي المستند الى العلاج الجدلي السلوكي في خفض الاندفاعية والسلوك التخريبي لدى طالبات الصف العاشر

سهام أبو عيطة* آلاء الشمايلة*

تاريخ تسلم البحث 2017/3/22 تاريخ قبوله 2017/7/13

ملخص: هدفت الدراسة الحالية الى التحقق من فاعلية برنامج إرشاد العلاج الجدلي السلوكي في خفض السلوك الاندفاعي والتخريبي لدى طالبات الصف العاشر. يتكون أفراد الدراسة من 29 طالبة من مدرستين من المرحلة الثانوية للبنات في محافظة الزرقاء. تم اختيارهن قصدياً وتوزيعهن عشوائيا في مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (14) طالبة، ومجموعة ضابطة تكونت من (15) طالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد مقياسي السلوك الاندفاعي والسلوك التخريبي، واستخدما بعد التحقق من صدقهما وثباتهما. وأعد برنامج الإرشاد الجمعي بالاستناد إلى مهارات العلاج الجدلي السلوكي؛ التأمل واليقظة العقلية وفاعلية العلاقة مع الآخرين والتسامح والحفاظ على العلاقة وتعرف الرابطة العاطفية وتنظيمها، والمكون من 15 جلسة إرشاد، وتم التحقق من صدقه. وطبق على المجموعة التجريبية.

كشفت النتائج وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في السلوك الاندفاعي والسلوك التخريبي، في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وبين نتائج القياس البعدي والقياس التتبعي على المجموعة التجريبية، لصالح القياس التتبعي، مما يشير إلى فاعلية برنامج الإرشاد الجدلي السلوكي الجمعي.

(الكلمات المفتاحية: الإرشاد الجمعي، العلاج الجدلي السلوكي، السلوك الاندفاعي، السلوك التخريبي، طالبات الصف العاشر).

مقدمة: ترجع المشكلات السلوكية بين طلبة المدارس الى البيئة التي يعيشون فيها، فالسلوك عموماً مكتسب. وتزداد مشكلات الطلبة في عمر المراهقة، وخصوصاً مشكلة عدم الالتزام بالأنظمة والقوانين، والشتم والسرقة، والتغيب عن المدرسة. وتعد مرحلة المراهقة مرحلة حاسمة في حياة الإنسان وإعداده للمستقبل فالمراهقة مرحلة الانتقال من الطفولة إلى البلوغ. ويرى اريكسون أنه في هذه المرحلة يوجه المراهق نشاطاته نحو هوية الأنا، ولا شك أن توفير جو ملائم لمساعدته في المرحلة الانتقالية لتمييز نفسه بين كونه طفلاً أو مراهقاً، وما يؤديه من دور معين في المجتمع يساعده على التكيف السليم. ويرجع اريكسون سوء تكيف المراهق إلى تمسكه بمثاليته وميله إلى عدّ الأشياء إما أسود أو ابيض فقط، وإلى سيطرة المعتقدات التعصبية التي ليس له فيها خيار. ويسعى المراهق إلى الانضمام إلى من يروج لهذه المعتقدات، وهو يؤثر في أسلوب حياتهم (Ericson, 2009).

ويميل المراهق إلى النبذ؛ فهو ينبذ أعضاء جماعته الأولية كالأسرة، وينبذ أحيانا حاجته إلى الإحساس بالهوية الفردية داخله. ويسمح لنفسه بالانصهار مع الجماعات التي توفر له الإحساس بالهوية. وقد يكون من بينها جماعات تأسست على الكراهية، أو جماعات أعفت نفسها من الإحساس بالمجتمع والانتماء له، وبهذا يصبح المراهق متورطاً بسلوك مضطرب أو تخريبي، أو إدمان على المخدرات أو الكحول أو الانسحاب (ميلر،2005).

* قسم علم النفس التربوي والإرشاد النفسي، الجامعة الهاشمية، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

The Effectiveness of Group Counseling Program Based on Dialectical Behavior Therapy in Reducing Impulsive and Disruptive Behaviors Among Tenth Grade Female Students

Siham Abueita and Alaa Al Shamayleh, *Educational Psychology and Counseling Psychology Department, Hashemite University.*

Abstract: This study aimed to verify the effectiveness of group counseling program, based on dialectical behavior therapy in reducing impulsive and disruptive behaviors among tenth grade female students .The sample of study consisted of (29) females students from two secondary schools for girls in Zarka Governorate، they were purposely selected، but randomly distributed into two groups: An experimental group (N=14) students, and a control group (N =15) students. The impulsive and destructive behavior scales were developed and the validity and reliability verified. The counseling program was developed based on dialectical behavior therapy skills; mindfulness, emotional bonding regulation, tolerance, and interpersonal effectiveness, it consisted of (15) sessions, and was applied to the experimental group.

The results revealed statistically signisicant differences between the experimental group and the control group in reducing impulsive and disruptive behaviors, in favor of the experimental group, and between the post and fellow up test on the experimental group in favor of fellow up test.

(**Keywords** Group counseling, dialectical behavior therapy, impulsive, disruptive behavior, tenth grade students).

ويعد اضطراب السلوك التخريبي Disruptive Behavior (Disorder: DBD) سلوكاً قسرياً ومعارضاً للمجتمع، ويضع الفرد بموقف صراع مع بيئته، ويمثل تهديداً للفرد ذاته، وعلى من حوله. ويتمثل السلوك التخريبي بعدم الالتزام، ونوبات الغضب، والاعتداء اللفظي، وتدمير الممتلكات، والسرقة، والكذب، وإشعال الحرائق (APA ,2013). كما يتضمن اضطراب السلوك التخريبي كلا من اضطراب العناد الشارد واضطراب السلوك.

ويمثل اضطراب العناد الشارد (Oppositional Defiant Disorder: ODD) نمطاً من السلوك السلبي والعدائي والمتحدي. ويفقد فيه الفرد السيطرة على أعصابه، وغالباً ما يجادل الكبار، ويتحدى الآخرين، أو يرفض الامتثال للقوانين وطلبات الكبار ونصائحهم، ويزعج الآخرين عمداً، ويشعر في كثير من الأحيان بالغضب والاستياء (Steiner, & Remsing, 2007).

أما اضطراب السلوك (Conduct Disorder: CD) فهو نمط متكرر ومستمر للسلوك في ظله تنتهك القواعد والحقوق الأساسية للآخرين. ويظهر الاضطراب بالسلوكيات العدوانية التي تؤدي إلى فقدان الممتلكات والخداع والسرقة، وإشعال الحرائق والعدوان على الناس والحيوانات وتدمير الممتلكات ومخالفة القوانين (Jon & Eric, 2015)

إن اضطراب العناد الشارد واضطراب السلوك من أكثر المظاهر شيوعاً وارتباطاً بحالة اضطراب الاندفاعية (Impulsivity Disorder)؛ فالعديد من الأشخاص المصابين باضطراب الاندفاعية يعانون من صعوبات في الانصياع والطاعة. ويظهرون السلوكيات غير المقبولة اجتماعيا. وهناك تداخل كبير بين اضطراب الاندفاعية واضطراب العناد الشارد واضطرب السلوك (APA,2013)، ويتمثل في قيام الفرد بمجموعة من السلوكيات كالانتقال من نشاط إلى آخر دون إكمال النشاط الأول، والتصرف دون تفكير، وعدم قدرة الفرد على الانتباه، وقابلية للتشتت بما يؤثر على التركيز أثناء القيام بالنشاطات المختلفة وعدم إتمامها، ومواجهة صعوبة في تنظيم الأعمال، وعدم القدرة على الانتظار، والاستجابة لأول فكرة تطرأ على البال مع ارتكاب عدد من الأخطاء.

وتتمثل الاندفاعية وفق الجمعية الدولية لبحوث الاندفاع في ثلاثة مظاهر هي: السلوك دون تفكير كاف ملائم، والنزعة إلى الفعل والتصرف بمستوى أقل من المستوى الذي يستخدمه الآخرون من المعرفة ممن هم بمستواه، والاندفاع وردود الفعل غير المخطط لها للإثارة الداخلية والخارجية دون الأخذ بالاعتبار النتائج السلبية لردود الفعل (DeYoung, 2011).

وتنتشر مظاهر السلوك الاندفاعي التخريبي بين طلبة المدارس؛ فقد أشارت نتائج دراسة قامت بها وزارة التربية والتعليم في الأردن(2007) إلى انتشار السلوك الاندفاعي التخريبي بين طلبة المدارس في محافظات المملكة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى إن الشغب والصراخ بصوت عال سجل أعلى نسبة حدوث في المدارس، يليه تخريب الممتلكات المدرسية، ثم الشجار والضرب المبرح. وقد سجلت مدارس محافظة الزرقاء أعلى نسب لممارسة العنف تليها عمان العاصمة، ثم المفرق والطفيلة. ويشير تقرير وزارة التربية والتعليم لعام (2015) إلى أن نسبة انتشار المشكلات السلوكية بين الإناث قد زادت مقارنة بالسنوات السابقة.

وفي دراسة للمركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (2009) بالاعتماد على السجلات المدرسية والإرشادية كشفت انتشار ممارسات العدوان، وسلوكيات العنف في المدارس الحكومية. وأظهرت الدراسة أن عدد حالات ممارسة العنف المسجلة في المدارس الحكومية بلغ (42.981) حالة، وأن المشكلات السلوكية بين طلبة مدارس الريف والمدن كانت متقاربة، وأن مستوى انتشار العنف لدى طلبة الصف العاشر أعلى من مستوى انتشاره بين طلبة الصف الذي يسبقه والصف الذي يتبعه. وان أكثر خمسة أشكال من المشكلات السلوكية انتشارا بين الطلبة هي؛ الشتم والتحقير اللفظي، وتخويف الطلبة وتهديدهم والعدوان، والكتابة على الجدران، ومخالفة الأنظمة، والتعليمات المدرسية، والحركة الزائدة.

وأظهرت دراسات كل من: البواليز وعربيات وحمادنة (2015) ودراسة الخياط والخوالدة وابراهيم (2013) أن الأسلوب المعرفي السائد لدى عينة من المراهقين في الأردن هو الاندفاعية؛ حيث يسعى المراهقون إلى إثبات ذواتهم وتوكيدها باللجوء إلى أساليب متنوعة من السلوك، وأن إجاباتهم عن تساؤلات الآخرين، وتعبيرهم عن أفكارهم تكون باندفاعية دون النظر بها والتدقيق فيها.

وعليه، ظهرت الحاجة إلى الإرشاد لضبط السلوك المشكل، ولمساعدة هؤلاء الطلبة الذين يمرون بمرحلة عمرية مهمة في التغلب على المشكلات السلوكية. وتعد خدمات الإرشاد التربوي في المدرسة متممة للعملية التربوية والتعليمية ومكملة لها، وجزأ لا يتجزأ منها. وتهدف الدراسة الحالية إلى وضع برنامج إرشاد جمعي مستند إلى العلاج الجدلي السلوكي، وتطبيقه على طالبات الصف العاشر في المدارس الحكومية ممن يواجهن مشكلات في ضبط سلوكهن الاندفاعي والتخريبي.

وكما هو معلوم، فإن النظريات السلوكية تعنى بتعديل السلوك المضطرب، والتعامل مع العديد من الاضطرابات النفسية وعلاجها بنجاح، وفي مراحلها المتعددة (Corey ,2013). وفي فترة الثمانينات من القرن الماضي التي تميزت بالبحث عن آفاق جديدة تتعلق بالمفاهيم والأساليب ذهبت إلى ابعد من نظرية التعلم التقليدية، لاهتمامها بدور الانفعالات والعواطف في العلاج لإحداث التغير، وهنا ظهر العلاج السلوكي المعرفي كقوة رئيسة، وتم تطبيق التقنيات السلوكية المعرفية في علاج الاضطرابات النفسية والصحية (باترسون ،1990).

وأكدت عدة دراسات استندت إلى نظريات الإرشاد المعرفي السلوكي على فاعلية برامج الإرشاد في خفض السلوك التخريبي والاندفاعية: منها دراسة بومان وايورباش (Bowman & Auerbach, 1998) لمعرفة أثر برنامج معرفي سلوكي متعدد لعلاج الشباب المندفع والمتهور. كما كشفت دراسة الصميلي (2008) فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض السلوك الفوضوي والسلوك الاندفاعي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية, ودراسة منيسي (2012) حول فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الضبط الذاتي وأثره على خفض السلوك الاندفاعي لتلاميذ المرحلة الإعدادية, ودراسة الشريف (2014) حول فاعلية برنامج إرشاد جمعي معرفي سلوكي في خفض مستوى الغضب وتعديل مفهوم الذات لدى عينة من الأحداث الجانحين, ودراسة شريف ومصطفى وعبد العال (2015) حول أثر استخدام النشاطات المتكاملة لتنمية عادات التحكم بالاندفاع وتطبيق المعرفة السابقة على مواقف جديدة كعادات عقلية منتجة لدى الأطفال.

إلا ان استمرار تطور النظرية المعرفية السلوكية أدى إلى ظهور العلاج المبني على الأدلة ومنها العلاج الجدلي السلوكي (Dialectical Behavior Therapy: DBT)، ويعد توجها حديثا في علاج اضطراب السلوك (كوري، 2016). وهو نهج يجمع بين تقنيات العلاج السلوكي المعرفي وعناصر السلوكية والفلسفة الديلاكتكية. ويعني بالجدلية نوع من المنطق لإدراك أن هناك أكثر من حقيقة واحدة (أقطاب)، وتوليف هذه الحقائق يؤدي إلى التغيير المستمر. والمعالج في السلوكية الجدلية يهدف إلى استبدال التفكير الجامد "ابيض او اسود"، والذي يسبب الصراعات، ويؤدي الى معتقدات تمنع الفرد من الاستجابة بشكل خلاق في حالات الصراع. ويدرب العلاج الجدلي السلوكي على استخدام مهارات حل المشكلات، وحل الصراع عن طريق النظر إلى المعتقدات، ويعلم أنماط التفكير التي تساهم في العلاقات البينشخصية (Linehan, 1993a). وتشير لينهان (Linehan, 1999) إلى أن السلوكية الجدلية يمكن استخدامها مع حالات محاولة الانتحار لدى المراهقين والشراهة والسلوك المضطرب. علما أن (مارشا لينهان) طورت العلاج السلوكي الجدلي لعلاج النساء المصابات باضطرابات الشخصية الحدّية، وأثبتت فعاليته في علاج كل من: الشخصية الحدّية، وعدم الاستقرار العاطفي والمعرفي، واضطرابات سلوك إيذاء الذات، والمشاعر المزمنة، والمشكلات الشخصية، وضعف السيطرة على الانفعالات، والإدمان، وإدارة الغضب (Linhan, 2002). وأما التطور الأحدث للعلاج السلوكي الجدلي فقد شمل العلاج السلوكي القائم على الحوار، وخفض التوتر القائم على الوعي، والعلاج المعرفي القائم على الوعي ثم على التقبل والالتزام (كوري، 2016).

ويشير مفهوم الجدلية الى إمكانية وجود فكرتين صحيحتين وفي الوقت ذاته تبدو على أنهما متضادتان، إذ أن البشر لديهم شيء فريد من نوعه، قد يكون مختلفا فيه عن شيء آخر لدى الفرد، أو لدى الآخرين، وعليهم عيش الحياة بحلوها ومرها (السعادة والحزن، الغضب والسلام، الأمل والإحباط، الأمان والخوف الخ). وأن الفرد الذي يرى بأن الاستغناء عن "كل شيء أو لا شيء"، الطريق "أبيض أو أسود"، يصعب عليه رؤية ما بينهما ورؤية وضعه الحالي والواقع. وأن عليه إيجاد وسيلة للتحقق من صحة وجهة نظره، أو التحقق من وجهة نظر الشخص الآخر، وتجنب الافتراضات وإلقاء اللوم. ومثال ذلك أنت على حق والشخص الآخر على حق، أنت تفعل أفضل ما تستطيع لكنك قد تكون بحاجة إلى بذل جهد أكبر، ويمكنك القيام بأمور كثيرة لكنك أيضا بحاجة إلى المساعدة والدعم من الآخرين (Dimeff & Linehan, 2001).

وذكرت لينهان (Linehan, 1993b) عدة مهارات ينبغي التركيز عليها أثناء التدريب عليها أو العلاج، هي:

أولا: مهارة التأمل (اليقظة العقلية): أحد المفاهيم الأساسية في العلاج الجدلي السلوكي، فهي تساعد المسترشد على قبول مشاعره، وتحملها في حالات الألم والضيق. ويعرف التأمل على أنه حالة من الوعي المتوازن الذي يجنب الفرد النقيضين. ومن الإفراط الكلي في الهوية الذاتية، وان يتبع الفرد رؤية واضحة لقبول الظاهرة النفسية والانفعالية. ويعني الانفتاح على عالم الأفكار والمشاعر والأحاسيس المؤلمة، والخبرات غير السارة. وهو مجال مرن للقدرة العقلية التي لا ترتبط بوجهة نظر محددة، وتسمح للفرد برؤية جديدة لخبراته، وانفتاحه على كل الخبرات العقلية والحسية، ودون إصدار أحكام سلبية تحط من قيمة الفرد وخبراته.

وتتطلب مهارة التأمل اتخاذ أسلوب متوازن في التعامل مع الانفعالات السلبية؛ لأن تلك المشاعر قد تكون مكبوتة ومبالغا فيها. ومن هنا يتطلب التأمل من الشخص السير وفق خطوات محددة تتمثل في: مراقبة أفكاره ومشاعره السلبية، والانفتاح عليها ومعايشتها بدلا من احتجازها. بالإضافة إلى عدم إطلاق أحكام سلبية تدين الذات أو التوحد المفرط مع الذات (Linehan, 1993b).

ثانيا: مهارة التعامل مع الآخرين والتسامح: تركز هذه المهارة على أنماط الشخصية، وهي مشابهة لمهارة حل المشكلات. وتشمل استراتيجيات فعالة تتطلب من الفرد قول "لا"، والتعامل مع الصراع بين الأفراد. وتركز فعالية مهارة التعامل مع الآخرين على الحالات التي يكون الهدف فيها تغيير شيء ما، كأن يطلب فيها من الفرد القيام بشي ما، أو مقاومة التغيرات بقول لا. والمقصود من التدريب على هذه المهارة هو تحقيق أقصى قدر ممكن من الفرص ليحقق المسترشد هدفه في حالات معينة دون إلحاق الضرر بالذات أو بالعلاقة مع الآخر. وتهدف المهارة إلى أن يحصل المسترشد على ما يريد، وتحقيق علاقة جيدة، وتحسين احترام الذات. ومن أساسيات هذه المهارة حصول الفرد على ما يريد عندما يسأل باستخدام خطوات (DEARMAN)، وكل حرف من هذا المختصر يدل على مهارة، وهي: وصف(D) الوضع الخاص بك، وتعبير(E)عن الحال والوضع الذي أنت فيه، وتأكيد (A) ما تريده بوضوح، وتعزيز (R) مكانتك من خلال التركيز على ما تريد وتجاهل ما لا تريد، والمحافظة (M) على ما تريد وما وصلت إليه, والوثوق (A) بالنفس حتى لو كنت لا تشعر بالثقة التامة, والتفاوض (N) مع شخص تكون مترددا معه والوصول إلى حل مريح على طلبك (Linehan, 2004).

ثالثا: مهارة الحفاظ على العلاقة: تساعد هذه المهارة الفرد في الحفاظ على العلاقات سواء أكانت مع أصدقاء أم زملاء العمل أم الأسرة. وتتمثل بتعديل المحادثة، من خلال الآتي: اللطف باستخدام اللغة المناسبة والتعبيرات الجسدية واللفظية، وتجنب السخرية، وإطلاق أحكام نقدية, والاهتمام بما يقوله الشخص الذي يتحدث معك، والحفاظ على التواصل بالعين، وطرح الأسئلة، وتفهم وضع الشخص الذي أمامك وكيفية التعاطف معه، ومطابقة القول

والمعرفة والانفعال، والأداء البسيط بأن تكون هادئاً ومريحاً أثناء المحادثة، وتستخدم الفكاهة والمرح (Linhan, 1993b).

رابعا: مهارة تعرف العاطفة وتنظيمها: للعواطف المقام الأول في العلاج، لأن تقلب العواطف ناتج عن تعرض الفرد لتدفق العواطف، وعجزه عن تنظيمها (Linhan, 1993b). وتنتج السلوكيات المحتملة عن محاولات الفرد لتنظيم التقلبات العاطفية، مثال ذلك أن يقوم الشخص بضرب الآخرين بعنف، عندما يشعر بالإرهاق مع الغضب. ويرى العلاج الجدلي السلوكي أن العواطف هي استجابة نظام متكامل، فهناك مشاعر وتغيرات في الدماغ، وتغيرات فسيولوجية مثل زيادة سرعة نبضات القلب، وهناك سلوك مرافق للعاطفة مثل الانسحاب مع الحزن، أو الهجوم مع الغضب (Frijda, 1986). وتوفر العاطفة للأفراد معلومات حول احتياجاتهم، وكيفية تقييمهم لأنفسهم وعالمهم (Lazaros, 1991). ويفسر عدم الاستقرار العاطفي، والتسرع الذاتي، والسلوك المدمر للذات، والعدوانية لدى الأفراد، نتيجة تجاهل العاطفة، ويكون التعبير عنها أمراً في غاية الخطورة، ويؤدي إلى السلوك غير السوي. ومثال ذلك تعرض طفل لإساءة جنسية ويقال "إن المسيء لم يفعل شيئا"، فيصبح الطفل وأسرته في حالة من الحساسية، ويحملون كما هائلا من المشاعر. ويعبر الطفل عن حالته العاطفية بسلوكيات غير سوية. وتختار الأسرة تجاهل السلوك بدلا من إيلائه الاهتمام، ورداً على ذلك يصبح سلوك الطفل أكثر تطرفاً (Linehan,1993a).

وذكر ديمف ولينهان (Dimeff & Linhan, 2001) ان وجود بيئة لا تتواصل مع الفرد المريض وتتفهم تجربته أمر في غاية الخطورة، وأن هذه البيئة غير المتفهمة لا تساعد الفرد على تحديد تجربته الداخلية لتنظيم عاطفته. وإضافة لذلك، فإن الفرد لا يتعلم كيفية الوثوق بمشاعره الخاصة وأفكاره. وبدلاً من ذلك يتم تعليمه إهمال تصوراته ومسح عواطفه، وعدم تسميتها. وبهذا يحدث مزيج من الإهمال ومعاقبة التعبير العاطفي، فيتعرض المراهق مثلا إلى التذبذب في التثبيط العاطفي، مما يؤدي إلى عدم القدرة على التعبير اللفظي عن المشاعر. لذلك يركز العلاج هنا على العواطف والإدراك والسلوك التعبيري اللفظي. والهدف الأساسي هو علاج السلوكيات الخارجة عن السيطرة المهددة لحياة الفرد. وبشكل أعم فإنه يهدف الى تحقيق التوازن بين السلوك والعاطفة (McMain & Dimeff, 2001).

ويطبق العلاج الجدلي السلوكي على اضطرابات من مستويات متنوعة الشدة. ويركز على استقرار المسترشد وتحقيق السيطرة، وخفض السلوكيات التي تهدد حياته، وتنمية المهارات السلوكية الفعالة (مهارات تنظيم المشاعر والفعالية الذاتية)، وخفض الأنماط السلوكية الخطرة . (Dimeff & Linhan, 2001)

وأكدت الدراسات السابقة فاعلية العلاج الجدلي السلوكي في تعديل السلوك الاندفاعي والعاطفي، منها دراسة شيلتون (Shelton, 2003) حول علاج اضطراب الاندفاعية لأشخاص تتراوح أعمارهم بين16 -59 عاما، ومن خلفيات متنوعة. وقد تم استخدام أساليب من العلاج المعرفي السلوكي والعلاج السلوكي الجدلي، وقد أدى إلى البدء بتغيير الإدراك الذي يؤثر في السلوك. وتبين أن تدريبهم على المهارات وإدارة الازمات، وحل المشكلات، وتشجيعهم على قبول أنفسهم في سياق إعادة تشكيل الإدراك وتغير السلوك، قد ساعدهم في معالجة السلوكيات غير المتأقلمة، وتعلم تنظيم العاطفة، والعلاقات الشخصية، والتسامح ومهارة إدارة الذات.

كما أجري نيلسون وآخرون (Nelson et. al., 2006) دراسة تم فيها تطبيق برنامج جدلي سلوكي لتدريب مراهقين لديهم أعراض العناد الشارد. تكونت العينة من (62) مراهقا انتحاريا من خارج السجون لديهم معايير اضطراب العناد الشارد. وتم تقسمهم إلى مجموعتين تجريبية (32) وضابطة (30)، ثم طبق عليها برنامج العلاج الجدلي السلوكي (التأمل والتعامل مع الآخرين والتسامح). أظهرت نتائج التطبيق البعدي فعالية البرنامج ليس فقط في خفض السلوكيات السلبية بل وتنمية السلوكيات الايجابية.

وفي دراسة شلتون وآخرون (Shelton, Kesten, Trestman, & Zhang, 2011) بعنوان "فاعلية برنامج علاج اضطراب الاندفاعية بالاستناد إلى العلاج الجدلي السلوكي", طبقت على (46) مراهقا، ممن حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس الاندفاعية, ووزعوا في مجوعتين؛ مجموعة ضابطة (23) ومجموعة تجريبية (23)، وطبق البرنامج الجدلي السلوكي على المجموعة التجريبية لإحداث تغيير في الإدراك يؤثر على السلوك، والتدريب على مهارات إدارة الطوارئ، وحل المشكلات، وتشجيع الأفراد على قبول أنفسهم كما هي في الحاضر, وأظهرت النتائج تحسناً لدى المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

أما في دراسة ماركو وغارجيا وبوتيللا (Marco, Garcia & Botella, 2013) لعلاج اضطراب العناد الشارد لدى المراهقين, فقد تكونت عينة الدراسة من 48 مراهقا؛ قسموا إلى مجموعتين؛ ضابطة (24) وتجريبية (24). طبق البرنامج وفق المهارات الجدلية السلوكية على المجموعة التجريبية. وأظهرت النتائج انخفاض في السلوكيات المتهورة، وسلوكيات تشويه الذات، وأعراض الاكتئاب، وزيادة المشاعر الايجابية.

وأجرى توملينسون (Tomlinson, 2015) دراسة لمعرفة تأثير العلاج الجدلي السلوكي في العدوان والغضب والعدائية للآخرين. تكونت العينة من (34) مراهقا ممن لديهم سلوك عدواني، وحصلوا على درجات مرتفعة على قائمة الغضب، ولديهم سلوكيات اضطراب المزاج. وزعت العينة في مجموعتين؛ مجموعة تجريبية (17) مراهقا طبق عليهم برنامج سلوكي جدلي باستخدام مهارات التعامل مع الآخرين وتنظيم العاطفة والتسامح، والمجموعة الضابطة (17) مراهقا لم يتلقوا أية معالجة. وأظهرت النتائج فاعلية العلاج الجدلي السلوكي في الحدّ من العدوان والغضب والعدائية على الآخرين لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

وطبق العلاج الجدلي السلوكي مع متغيرات سلوكية أخرى؛ فقد أجرى لاينهان وهيرد وارمسترنج Linehan, Heard, & (Armstrong, 1993) دراسة تم فيها تطبيق العلاج الجدلي السلوكي لتحديد فاعليته, مقارنة بالعلاج المعرفي السلوكي في تغيير الخبرة والتعبير وتقبل الانفعالات السلبية، على عينة من النساء مكونة من (101) امرأة حاولن الانتحار أو إيذاء الذات، ووزعوا عشوائيا في مجموعتين؛ استخدمت إحداهما العلاج المعرفي السلوكي، والثانية العلاج الجدلي السلوكي، خلال عام كامل، ومتابعتهن لعام آخر، وتم تقييم الخبرات والتعبير. أشارت نتائج الدراسة إلى خفض الخبرات التجنبية والتعبير السلبي والغضب بدرجة دالة إحصائيا لصالح مجموعة العلاج الجدلي السلوكي، هذا ولم تكشف النتائج فروقاً دالة إحصائيا بين أسلوبي العلاج في تحسن التعامل مع الغضب والشعور بالعار والقلق، أو التعبير عن الغضب.

وسعت دراسة لينهان(Linhan, 2001) إلى تقصي فاعلية العلاج الجدلي السلوكي مقابل علاج الصحة العامة باستخدام برنامج الاثني عشرة خطوة لعلاج النساء المتعاطيات لمادة الأفيون، واضطراب الشخصية الحدية. تكونت العينة من (24) حالة من رواد عيادات الصحة النفسية بعمر 18-45 سنة تم تشخيصهن باضطراب الشخصية الحدية ويستخدمن مادة الأفيون، وبغياب مؤشر الإكراه على العلاج (أمر المحكمة). قسمت العينة في مجموعتين؛ احداهما تجريبية تلقت العلاج الجدلي السلوكي، والثانية الضابطة تلقت علاج الصحة العامة، أظهرت النتائج أن العلاج الجدلي السلوكي كان فاعلاً في الحدّ من استخدام الأفيون خلال سنة من العلاج.

وأجرى إرك (Eric, 2002) دراسة بعنوان "فاعلية برنامج جدلي سلوكي لعلاج السجينات في مراكز الأحداث". أخذت العينة من ثلاثة مراكز للعلاج. وتم تطبيق العلاج في مركزين كمجموعتين تجريبيتين، تكونت كل مجموعة من (22) مراهقة، والمجموعة الثالثة الضابطة (15) مراهقة، ممن يعانين من تشويه للذات واضطرابات السلوك وتهديد الآخرين، ولهن محاولات انتحار، تلقين العلاج الجدلي السلوكي لمدة أربعة أسابيع مدة الجلسة 60-90 دقيقة مرتين أسبوعيا، وتم تدريبهن على مهارة التأمل، وتنظيم العاطفة والفعالية الاجتماعية وإدارة الذات والتسامح. وطبق العلاج موظفون متدربون على العلاج الجدلي السلوكي، ويتعاملون مع السجينات، وتم تدريب السجينات وفق استراتيجيات الجدلية السلوكية. وبعد العلاج، أظهرت النتائج انخفاض المشكلات السلوكية لدى المجموعتين التجريبيتين، وزيادة قدرتهن على التعامل مع المجتمع بعد خروجهن من السجون.

وهدفت دراسة فرهل وآخرون (Verheul, Van Den Bosch, Koeter, De Ridder, Stijnen, & Van Den Brink, 2003) إلى مقارنة فعالية العلاج الجدلي السلوكي مع العلاج الصحي لمرضى اضطراب الشخصية الحدية. طبقت الدراسة على عينة من (64) امرأة، تم استدعاؤهن عن طريق الإحالة من علاج الإدمان وخدمات الطب النفسي، وتم توزيعهن عشوائيا في مجموعتين؛ إحداهما تتلقى العلاج الجدلي السلوكي، لمدة 12 أثني عشر شهرا حسب ما جاء بدليل لينهان (Linhan, 2013) بتركيز العلاج على فكرة التحفيز للبقاء على قيد الحياة، والعلاج الجمعي الذي يعلّم التنظيم الذاتي والتدريب على مهارات قبول الذات والآخر، والمجموعة الأخرى تلقت العلاج المعتاد من الطب النفسي. أظهرت النتائج انخفاضا في السلوك الاندفاعي وإيذاء الذات لمن تلقت العلاج الجدلي السلوكي مقارنة بالمجموعة التي تلقت العلاج المعتاد.

وأجرى فرهول وويدج(Verheul & Widiger, 2004) دراسة لمعرفة اثر العلاج السلوكي الجدلي مقابل العلاج المعتاد لتخفيض اضطرابات الشخصية الحدية وتعاطي الكحول. تكونت العينة من (58) امرأة، وزعن بشكل عشوائي في مجموعة تجريبية (26) امرأة تتلقى العلاج الجدلي السلوكي، ومجموعة أخرى ضابطة (26) امرأة تتلقى العلاج المعتاد. أظهرت النتائج أن للعلاج الجدلي السلوكي تأثيراً مستمراً في خفض الأعراض الأساسية لاضطراب الشخصية الحدية، وتخفيض مشكلات الكحول، وانخفاض مستويات الاندفاعية وإيذاء الذات.

وتقصت دراسة مكمين وآخرون McMain, Cardish, Gnam, Guimond, Korman, & Streiner, (Links, 2009) فاعلية العلاج الجدلي السلوكي مقابل الطب النفسي العام لعلاج اضطراب الشخصية الحدية. أجريت الدراسة على 180 مريضاً من عمر 18-60 سنة مشخصين باضطراب الشخصية الحدية، ممن كان لهم ما لا يقل عن محاولتي انتحار وإيذاء ذات خلال السنوات الخمس الأخيرة. تم توزيعهم في مجموعتين وتم تقديم العلاج الجدلي السلوكي للمجموعة الأولى. تم تقديم العلاج النفسي المعتاد للمجموعة الأخرى لمدة 12 شهراً. وكانت النتيجة تحسن كلا المجموعتين من حيث انخفاض في شدة وتيرة الانتحار، ومحاولات إيذاء الذات والسلوكيات المندفعة وحالات الغضب، وظهر تحسن في العلاقات الشخصية لدى مجموعة العلاج الجدلي السلوكي، وانخفاض في استخدام أو طلب الرعاية الصحية العامة وزيارة والطوارئ وانخفاض في الاكتئاب لدى مجموعة الطب النفسي.

كما أجرى فيريرا (Ferreira,2012) دراسة بعنوان "فاعلية برنامج جمعي مستند للعلاج الجدلي السلوكي للسجناء الذكور لزيادة مهارات التأقلم". تكونت عينة الدراسة من (66) سجينا من عمر يزيد على 18 سنة، ومسجونين على قضايا جرائم ضد أشخاص آخرين؛ من قتل وحيازة سلاح، واعتداء جنسي، أو الاعتداء على الآخرين بالضرب. وغالبية العينة من الحاصلين على الثانوية العامة، ولا يشكون من مشكلات عقلية. قسمت العينة في مجموعتين إحداهما ضابطة (33) سجين، والأخرى تجريبية (33) سجين. واعتمد على العلاج الجدلي السلوكي بالتدريب على مهارات التأمل والتسامح والتعامل مع الآخرين. أظهرت النتائج تحسناً كبيراً

في درجات التأقلم لدى المجموعة التجريبية، وتحسنا في أساليب تعاملهم مع الآخرين.

يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة أهمية إعداد برامج إرشادية لخفض المشكلات السلوكية، وقد تضمنت الدراسات السابقة برامج إرشادية لخفض المشكلات السلوكية الاندفاعية والتخريبية والعدوانية، وفقاً لعدة أبعاد. ويلاحظ اقتصار استخدام العلاج الجدلي السلوكي على الدراسات الأجنبية, ولم توجد أية دراسة تطرقت لفحص أثر برنامج إرشاد جمعي يستند إلى العلاج الجدلي السلوكي في الأردن، بالإضافة إلى الحاجة لبرامج تدريب المرشدين على أساليب التعامل مع المراهقين ومساعدتهم على ضبط سلوكهم في مختلف المواقف المدرسية.

وتتميز الدراسة الحالية بإضافة برنامج إرشادي مستند إلى العلاج الجدلي السلوكي في خفض الاندفاعية والسلوك التخريبي لدى طالبات الصف العاشر. كما جمعت الدراسة الحالية متغيري الدراسة السلوك الاندفاعي والسلوك التخريبي معا، وذلك كون الاندفاعية تعدً عاملاً محفزاً لحدوث السلوك التخريبي، إذ تحدده الجمعية الأمريكية لعلم النفس -كما ورد في الدليل التشخيصي للاضطرابات العقلية الخامس (APA, 2013) -بأن السلوك المضطرب استجابة لمثيرات معينة، وهو متعلم عن طريق التنشئة الاجتماعية، ووضعت عدة معايير لتحديده.

مشكلة الدراسة وفرضياتها

تنتشر ظاهرة السلوكيات الاندفاعية والتخريبية بين طلبة مرحلة المراهقة، وهم بحاجة إلى إرشاد ومتابعة للتخفيف من حدة ظاهرة هذه السلوكيات، إذ يلاحظ أثناء التعامل مع طالبات هذه المرحلة سيطرة السلوك السلبي عليهن في المدرسة. وأشار تقرير وزارة التربية والتعليم لعام (2015) إلى أن نسبة انتشار المشكلات السلوكية بين الإناث في المدارس الحكومية، قد زادت مقارنة بالسنوات السابقة. وأشار تقرير المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (2014) إلى زيادة نسبة المشكلات السلوكية في محافظة الزرقاء. كما لاحظت الباحثة الأولى ذلك أثناء عملها مع الطالبات في المدرسة، واستمعت الى تزايد شكوى المعلمات لسلوكيات التخريب والاندفاعية لدى الطالبات في المدرسة التي أجريت فيها الدراسة، وذلك لعدم وجود مرشدة في المدرسة. وهذا يؤكد حاجة الطالبات إلى برامج لعلاج السلوكيات الاندفاعية والتخريبية، والتي تكون هادفة ولتساعدهن في خفضها، لأن ضبط سلوك الطلبة في المدارس مهما في العملية التربوية، وخاصة التي تراعي مطالب المرحلة العمرية والأزمات التي يمر بها الطلبة في كل مرحلة. وأن دراسة تتعلق بالسلوك الاندفاعي والسلوك التخريبي لدى الطالبات المراهقات وفق أساليب علاجية لخفض حدتهما ضرورة، وحاجة مستمرة لمرور الطالبات بمرحلة يزيد فيها السلوك الاندفاعي والتخريبي عند تصادمهن مع الآخرين. وتسعى الدراسة الحالية إلى ارشاد المراهقات من الصف العاشر لخفض مستوى السلوك الاندفاعي والسلوك التخريبي لديهن وفق برنامج علاجي جدلي سلوكي، وتم التحقق من فاعليته، من خلال الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس: ما فاعلية برنامج إرشاد جمعي يستند إلى العلاج الجدلي السلوكي في خفض مستوى السلوك الاندفاعي والسلوك التخريبي لدى طالبات الصف العاشر؟

وتسعى الدراسة إلى التحقق من صحة الفرضيات الثلاث الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة من طالبات الصف العاشر في السلوك الاندفاعي على القياس البعدي تعزى إلى برنامج الارشاد.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة من طالبات الصف العاشر في السلوك التخريبي على القياس البعدي تعزى إلى برنامج الارشاد.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات افراد المجموعة التجريبية في كل من: السلوك الاندفاعي والسلوك التخريبي في القياس البعدي والقياس التتبعي.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تبحثه، وهو توفير مادة علمية حول العلاج الجدلي السلوكي. وترجع الأهمية إلى ندرة الأبحاث العربية التي استخدمت الجدلية السلوكية. فالدراسة الحالية تقدم أدباً نظرياً حول تحديد السلوك الاندفاعي والسلوك التخريبي المتمثل بالسلوك المضطرب والعناد الشارد.

أما الأهمية التطبيقية فتتمثل في توفر برنامج إرشادي وفق العلاج السلوكي الجدلي يساعد المرشد في عملية الإرشاد في خفض السلوك الاندفاعي والسلوك التخريبي، وتوفير مقياسين يسهلان عملية التعرف على السلوك الاندفاعي والتخريبي.

محددات الدراسة

تتحدد إمكانية تعميم النتائج بخصائص أفراد الدراسة من طالبات الصف العاشر ممن لديهن أعراض السلوك الاندفاعي والسلوك التخريبي، كما تتحدد بأدواتها وما توفر لها من دلالات صدق وثبات.

التعريفات الإجرائية:

- **السلوك الاندفاعي** (Impulsive behavior): يعرفه الدليل التشخيصي الخامس للاضطرابات العقلية (APA, 2013) بقيام الفرد بمجموعة من السلوكيات كالانتقال من نشاط إلى آخر دون إكمال النشاط الأول، وتصرفه دون تفكير، وعدم القدرة على الانتباه، والتشتت بما يؤثر على تركيزه أثناء القيام بالنشاطات وعدم إتمامها، والصعوبة في تنظيم الأعمال، وعدم القدرة على الانتظار، والحاجة إلى دعم الآخرين.

ويعرف إجرائيا بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة على مقياس السلوك الاندفاعي المعدَ لهذه الدراسة.

- **السلوك التخريبي (**Disruptive behavior**):** يعرفه الدليل التشخيصي الخامس للاضطرابات العقلية (APA, 2013) بأنه قيام الفرد بمجموعة واسعة من السلوكيات التي تضعه بموقف صراع مع مجتمعه. وهذه السلوكيات معارضة للمجتمع، وتمثل تهديداً للفرد ذاته ولمن حوله. وتتضح السلوكيات بعدم الالتزام، ونوبات الغضب، والاعتداء اللفظي، وتدمير الممتلكات، والسرقة، والكذب، وإشعال الحرائق. ويتضمن العناد الشارد واضطراب السلوك. **ويعرف إجرائيا** بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة على مقياس السلوك التخريبي لقياس العناد الشارد والسلوك المضطرب المعدَ لهذه الدراسة.
- **برنامج الإرشاد الجمعي**: برنامج علاجي موجه نحو تغيير انفعالات الأفراد الذين يواجهون مشكلات مؤقتة أو دائمة، وبالتالي تغيير اتجاهاتهم وسلوكياتهم؛ من خلال العمل في مجموعات صغيرة ذات اهتمامات مشتركة، يتم التفاعل فيها بينهم، وتتم مساعدتهم من خلال التعبير الذاتي (مادسون، وجاكوبس، وهارفل وسكيمل، 2014). وفي الدراسة الحالية تم بناء برنامج الإرشاد وفق نظرية العلاج الجدلي السلوكي (Dialectical behavior therapy) الذي تم تطويره على يد مارشا لينهان (Linhan, 2002). **ويعرف إجرائيا**: بأنه برنامج إرشاد جمعي وفق إستراتيجيات العلاج الجدلي السلوكي، ويتكون من (15) جلسة تطبق جمعيا، وتتراوح مدة الجلسة من (45-60) دقيقة بمعدل جلستين أسبوعيا.

الطريقة

أفراد الدراسة

تم اختيار أفراد الدراسة بإتباع أسلوب العينة القصدية. ويتألف أفراد الدراسة من (30) طالبة من طالبات الصف العاشر, المسجلات في الفصل الدراسي الثاني لعام 2016/2015 في مدرستين من مدارس المرحلة الثانوية للبنات التابعة لمديرية تربية الزرقاء, ممن تبين أن لديهن أعراض اضطراب سلوك تخريبي وسلوك اندفاعي, وحصلن على درجة أعلى من المتوسط في مقياسي السلوك الاندفاعي والسلوك التخريبي, إلا أن طالبة اعتذرت وأصبح عددهن (29) طالبة؛ تم توزيعهن عشوائيا في مجموعتين؛ المجموعة التجريبية وعددها (14) طالبة من المدرسة الأولى؛ والمجموعة الضابطة وعددها (15) طالبة من المدرسة الثانية. وللتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة، تم استخراج قيمة "ت" للاختبار قبلي وكانت قيمته غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α =0.05) مما يعني عدم وجود فروق في السلوك الاندفاعي والسلوك التخريبي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل بدء التجربة.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد الأدوات الآتية:

(1) مقياس السلوك الاندفاعي

تم تطوير مقياس السلوك الاندفاعي بالاعتماد على مقياس بارات وستانفورد وباتون (Barrat, Stanford, & Patton, 1995) ومقياس اضطراب التحكم بالاندفاع من دراسة شلتون (Shelton, 2003). وتألف المقياس بصورته الأولية من (40) فقرة.

صدق المقياس

تم استخراج مؤشرات الصدق الظاهري لمقياس السلوك الاندفاعي، من خلال عرضه في صورته الأولية على (10) من المحكمين ممن يحملون درجة الدكتوراة في الإرشاد النفسي والتربوي، من أساتذة الجامعات الأردنية الحكومية. وطلب إلى المحكمين إبداء رأيهم في الفقرات من حيث الصياغة والانتماء للمقياس. وتم الآخذ بملاحظاتهم، وإجراء التعديل المناسب، وإضافة فقرات، وتم قبول الفقرات باتفاق (80%) فأكثر من المحكمين لقبول الفقرة. وقد تكون المقياس بصورته النهائية من (35) فقرة موزعة على خمسة أبعاد كما يأتي: عدم الانتباه (8) فقرات، وفرط النشاط (9) فقرات، والتخطيط (7) فقرات، والسيطرة (6) فقرات، والتعقيد المعرفي (5) فقرات.

كما تم التحقق من صدق بناء المقياس بحساب ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، لدى عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة. وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية بين (0.61-0.83).

ثبات المقياس

تم استخراج معاملات ثبات مقياس السلوك الاندفاعي بطريقتين هما: أ) طريقة الثبات بإعادة الاختبار (test-retest). حيث تم تطبيق مقياس السلوك الاندفاعي بصورته النهائية على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبة (من غير أفراد مجموعتي الدراسة)، من الصف العاشر في محافظة الزرقاء. وتم تطبيق المقياس مرة أخرى، بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، وتم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون وبلغ (0.88) للمقياس ككل و0.91، 0.72، 0.87، 0.82، 0,85 للأبعاد. كما تم حساب الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمته (0.78) للمقياس ككل. وللأبعاد 0.72، 0.71، 0.65، 0.73، 0.67. وكانت جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا.

التصحيح

تتم الإجابة عن فقرات المقياس على سلم تقدير رباعي الدرجات للفقرات السالبة: دائما (4 درجات)، غالبا (3 درجات)، نادراً (2 درجتان)، أبدا (1درجة)، وتكون الدرجات للفقرات

الموجبة (34،31،27،26،24،20،19،18): دائما (1 درجة)، غالبا (2درجة)، نادراً (3 درجات)، أبدا (4 درجات). وتتراوح الدرجات الكلية على جميع فقرات المقياس من (35-140) درجة.

(2) مقياس السلوك التخريبي

تم تطوير مقياس السلوك التخريبي بالاعتماد على مقياس السلوك التخريبي (Pelham, Gnagy, Greenslade, & Milich 1992)، ومقياس السلوك الفوضوي في دراسة الصميلي (2008)، ومقياس السلوك الفوضوي في دراسة سهيل (2007)، وقد بلغت فقرات المقياس بصورته الاولية (40) فقرة.

صدق المقياس

تم استخراج مؤشرات الصدق الظاهري لمقياس السلوك التخريبي من خلال عرضه في صورته الأولية على (10) محكمين، ممن يحملون درجة الدكتوراة في الإرشاد النفسي والتربوي، من أساتذة الجامعات الأردنية الحكومية، وطلب إليهم إبداء رأيهم في الفقرات من حيث الصياغة والانتماء للمقياس، وإجراء أي تعديل من إضافة فقرات أو رفضها، وتم اعتماد رأي المحكمين على صلاحية الفقرات باتفاق (80%) فأكثر من المحكمين، وتوزعت فقرات المقياس بصورته النهائية على الأبعاد الأتية: الإثارة والإزعاج (9) فقرات, والتخريب (8) فقرات, والعدوان على الإنسان والحيوان (7) فقرات، ومخالفة الأنظمة والقوانين (6) فقرات ، والعناد الشارد (10) فقرات.

كما تم حساب دلالات صدق بناء المقياس من خلال حساب ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، لدى عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبة من خارج أفراد الدراسة، وجاءت قيم معامل الارتباط. بين فقرات المقياس والدرجة الكلية، تتراوح بين (0.61-0.85).

ثبات المقياس

تم استخراج معامل ثبات مقياس السلوك التخريبي بطريقتين هما: (أ) طريقة الثبات بإعادة الاختبار، حيث تم تطبيق المقياس بصورته النهائية على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبة، تم اختيارهن من المدرسة الثانوية للبنات في محافظة الزرقاء. وتم تطبيق المقياس عليهن مرة أخرى بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول. وتم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة بيرسون وبلغ (0.85) للمقياس الكلي. أما ثبات الأبعاد فقد كان (0.90، 0.87، 0.86، 0.78، 0.89). (ب) كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وبلغت قيمته للمقياس الكلي (0.79) وللأبعاد فقد كان (0.76، 0.86، 0.73، 0.77، 0.65). وكانت جميع معاملات الارتباط ذات نسب دالة إحصائياً.

التصحيح

تتم الإجابة عن فقرات المقياس على سلم تقدير رباعي الدرجات: دائما (4 درجات)، غالبا (3 درجات)، نادراً (2 درجتان)، أبدا (1 درجة). وتتراوح الدرجات الكلية على جميع فقرات المقياس من (40-160) درجة.

برنامج الإرشادي الجمعي

تم إعداد برنامج الإرشاد الجمعي بعد الرجوع إلى دراسات اعتمدت على استراتيجيات العلاج الجدلي السلوكي، وهي دراسة لاينهان (Linehan, 1993b; 2001)، ودراسة ديميف ولاينهان (Dimeff & Linhan, 2001), ودراسة فريجدا(Frijda, 1986). ودراسة مكين وستاينر((McMain & Steiner,2009). وتم تطبيقه على الطالبات في الفصل الدراسي الثاني لعام 2016/2015، يتكون البرنامج من خمسة عشرة جلسة:

الجلسة الأولى: التعارف والبناء: هدفت الجلسة إلى التعرف المسترشدات على المرشدة وتتعرف بهن، وتحدد أهداف المجموعة توقعاتهن، والأدوار والمسؤوليات المطلوبة لكل من المرشدة والمسترشدات

الجلسة الثانية: مفهوم الجدلية: هدفت الجلسة إلى تعرف على مفهوم الجدلية وربط مفهوم الجدلية بالمواقف الحياتية.

الجلسة الثالثة: هدفت إلى تعرف أساليب التغلب على السلوكيات غير السوية (الاندفاعية والتخريبية). تتعرف المسترشدات على السلوكيات غير السوية والمشاركة بأساليب مقترحة في الجلسة.

الجلسة الرابعة: مهارة التغاضي عن الأمور السيئة (1): هدفت الجلسة الى تعرف المسترشدات على مهارة التغاضي عن الأحداث المؤلمة والمشاعر السيئة عندما لا تستطعن جعل الأمور أفضل مما عليه. وتعرف ايجابيات وسلبيات التغاضي والتدرب على استخدامها.

الجلسة الخامسة: مهارة التغاضي عن الأمور السيئة (2): هدفت الجلسة الى تنمية مهارة التحسن والتدرب على الاسترخاء والتنفس ومراقبة الذات بما يساعد في التعامل مع الامور السلبية.

الجلسة السادسة: مهارة اليقظة \ التأمل (1): هدفت الجلسة الى تنمية مهارة اليقظة من خلال التأمل وإشراك الحواس، والتدرب على كيفية استخدام هذه المهارات في الحياة اليومية.

الجلسة السابعة: مهارة اليقظة \ التأمل (2): هدفت الجلسة الى تنمية القدرة لدى المسترشدات على مراقبة أفكارهن وعلى إدارة الأفكار الحكمية وغير الفعالة.

الجلسة الثامنة: فاعلية التعامل مع الآخرين: هدفت الجلسة إلى التعرف على التعامل الفعال مع الآخرين والتدرب على الاهداف والأولويات في التعامل معهم.

الجلسة التاسعة: المباديء التوجيهية للحفاظ على العلاقة (التفاعل المتبادل): هدفت الجلسة الى التعرف على المبادئ التوجيهية للحفاظ على العلاقة، وعلى الأفكار غير الصحيحة حول التفاعل مع الآخرين.

الجلسة العاشرة: حل النزاع: هدفت الجلسة الى اكتساب مهارة حل النزاع، من خلال تعرف المسترشدات على مباديء المشاركة والاستماع ومهارات التواصل الفعالة.

الجلسة الحادية عشر: التعرف على العواطف: هدفت الجلسة الى التعرف على مفهوم العاطفة ووجهات النظر حول العواطف، والفرق بين الأفكار والأحداث والعواطف والتعبير عنها بشكل فعال.

الجلسة الثانية عشرة: أساطير حول العاطفة: هدفت الجلسة الى التعرف على وظائف العواطف، وعلى بعض الأساطير حول العواطف، ومراقبة العواطف ووصفها.

الجلسة الثالثة عشر: تنظيم العاطفة: هدفت الجلسة الى تمكين المسترشدات من تسمية عواطفهن وطبيعتها، وتحديد وظائفها وتنظيمها.

الجلسة الرابعة عشرة: الشعور بالإنجاز: هدفت الجلسة الى مساعدة المسترشدات على تحديد المواقف الإيجابية على أساس يومي للإحساس بالإنجاز بهدف بناء خبرات إيجابية.

الجلسة الخامسة عشرة: جلسة ختامية تم فيها تطبيق القياس البعدي على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

وبعد أسبوعين من التطبيق البعدي، تم تطبيق القياس التتبعي على المجموعة التجريبية.

صدق البرنامج

تم التحقق من الصدق المنطقي للبرنامج، بعرضه على (7) محكمين من حملة شهادة الدكتوراة في الإرشاد النفسي من جامعات حكومية أردنية، لتحديد مدى مناسبته للأهداف، وقد ارتأت لجنة المحكمين أن البرنامج مناسب مع إجراء بعض التعديلات بتنسيق الجلسات، وتم الأخذ بها.

منهج الدراسة وتصميمها

تتبع الدراسة المنهج شبه التجريبي والتصميم الذي يقسم أفراد الدراسة في مجموعتين: مجموعة ضابطة لا تخضع للمعالجة، ومجموعة تجريبية طبق عليها برنامج العلاج الجدلي السلوكي، لتقصي فاعلية البرنامج في خفض السلوك الاندفاعي والسلوك التخريبي. ويمكن تلخيص تصميم الدراسة على النحو الآتي:

R G1 O1 X O2 – O3
R G2 O1 - O2

G1: المجموعة التجريبية G2 : المجموعة الضابطة
O1: القياس القبلي O2: القياس البعدي، O3: القياس التتبعي
X: المعالجة (-) بدون معالجة

النتائج

سيتم عرض النتائج وفق فرضيات الدراسة على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من طالبات الصف العاشر في السلوك الاندفاعي على القياس البعدي تعزى إلى برنامج الارشاد).

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على أبعاد مقياس السلوك الاندفاعي والدرجة الكلية في القياسين القبلي والبعدي، وتم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية المعدلة لأبعاد مقياس السلوك الاندفاعي والدرجة الكلية في القياس البعدي لكل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، كما يوضحها جدول (1).

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوك الاندفاعي في القياس القبلي والبعدي والمتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للقياس البعدي

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي		
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
عدم الانتباه	الضابطة	15	25.67	1.345	29.53	1.187	29.53	0.307
	التجريبية	14	25.64	1.336	22.00	2.367	22.00	0.633
فرط النشاط	الضابطة	15	28.00	2.507	23.93	1.740	23.93	0.449
	لتجريبية	14	27.93	2.615	16.36	2.920	16.36	0.780
التخطيط	الضابطة	15	22.33	1.952	17.33	0.961	17.33	0.248
	التجريبية	14	22.71	1.729	14.64	3.351	14.64	0.896
السيطرة	الضابطة	15	17.40	2.354	17.67	1.995	17.67	0.515
	التجريبية	14	17.00	1.922	10.21	2.902	10.21	0.776
التعقيد المعرفي	الضابطة	15	16.00	1.309	17.13	1.642	17.13	0.424
	التجريبية	14	16.14	1.610	10.36	2.678	10.36	0.716

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي		
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الكلي	الضابطة	15	109.40	3.942	109.67	2.289	109.60	0.591
	التجريبية	14	109.43	4.014	79.43	7.539	79.43	2.015

يتبين من جدول (1) أن هناك فروقا ظاهرية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على أبعاد مقياس السلوك الاندفاعي، والدرجة الكلية في القياس القبلي والبعدي. وذلك لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية في أبعاد المقياس (22.00؛ 16.36؛ 14.64؛ 10.21؛ 10.36) درجة على التوالي، وبلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (م= 29.53؛ 23.93؛ 17.33؛ 17.67؛ 17.13) درجة. وللتحقق من مستوى دلالة الفروق إحصائيا، تم إجراء تحليل التباين المتعدد المتغيرات، كما في الجدول (2).

جدول (2): نتائج اختبار ولكس لمبدا لدرجات الطالبات الكلية على مقياس سلوك الاندفاعية

المتغيرات المستقلة	اختبار Wilks Lambda	قيمة " ف"	مستوى الدلالة
القبلي	0.76	1.38	0.271
المجموعة	0.079	51.414	0.000

يتضح من جدول (2) وجود فروق في الأبعاد الفرعية لمقياس الاندفاعية، حيث بلغت قيمة ويلكس لمبدا (0.08)، وقيمة ف (51.41) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α =0.00). ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية على مستوى الأبعاد، تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، وجدول (3) يبين نتائج التحليل.

جدول (3): تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لدلالة الفروق بين أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس سلوك الاندفاعية البعدي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية	قيمة η^2
عدم الانتباه	القياس القبلي	1.41	1	1.41	0.40	0.532	
	المجموعات	124.96	1	124.96	35.63	0.000	0.741
	الخطأ	91.18	26	3.51			
	الكلي المصحح	217.45	28				
فرط النشاط والاندفاعية	القياس القبلي	7.90	1	7.90	1.41	0.245	
	المجموعات	267.85	1	267.85	47.91	0.000	0.908
	الخطأ	145.36	26	5.59			
	الكلي المصحح	421.45	28				
التخطيط	القياس القبلي	15.138	1	15.138	2.737	0.110	
	المجموعات	266.039	1	266.039	48.10	0.000	0.885
	الخطأ	143.796	26	5.531			
	الكلي المصحح	425.448	28				
السيطرة	القياس القبلي	0.742	1	0.742	0.117	0.735	
	المجموعات	178.541	1	178.541	28.22	0.000	0.724
	الخطأ	164.491	26	6.327			
	الكلي المصحح	343.862	28				
التعقيد المعرفي	القياس القبلي	0.681	1	0.681	0.136	0.715	
	المجموعات	332.608	1	332.608	66.39	0.000	0.862
	الخطأ	130.266	26	5.010			
	الكلي المصحح	463.448	28				

تشير نتائج التحليل التباين المشترك إلى وجود فروق دالة إحصائيا (α =0.05) بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاندفاعية، وعلى جميع الأبعاد؛ حيث بلغت قيمة "ف" لبعد عدم الانتباه (35.63)، ولبعد فرط النشاط والاندفاعية (47.91)، ولبعد التخطيط (48.10)، ولبعد السيطرة (28.22)، ولبعد التعقيد المعرفي (66.39). وأن الفروق جاءت لصالح المجموعة التجريبية، وقد تم إيجاد حجم الأثر باستخدام مربع آيتا كما هو موضح في الجدول (3)، إذ بلغ لبعد عدم الانتباه (0.74)، ولبعد فرط النشاط والاندفاعية (0.91)، ولبعد التخطيط (0.89)، وبعد السيطرة (0.72)، وبعد التعقيد المعرفي (0.86).

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة من طالبات الصف العاشر في السلوك التخريبي على القياس البعدي تعزى إلى برنامج الارشاد).

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على أبعاد مقياس السلوك التخريبي والدرجة الكلية في القياس القبلي والبعدي، وتم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية المعدلة لأبعاد المقياس، لكل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، كمايتضح في جدول (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد مقياس السلوك التخريبي والدرجة الكلية في القياس القبلي والبعدي والمتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية المعدلة للقياس البعدي للمجموعتين

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي				
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط معدل	حسابي	الخطأ المعياري
الإثارة والإزعاج	الضابطة	15	28.73	1.710	27.87	1.246	27.87		0.32
	التجريبية	14	28.29	2.199	23.71	4.961	23.71		1.32
التخريب	الضابطة	15	24.27	2.017	31.80	1.438	31.80		0.37
	التجريبية	14	24.50	1.951	25.71	4.378	25.71		1.17
عدوان الإنسان	الضابطة	15	20.27	1.335	25.07	2.225	25.07		0.58
والحيوان	التجريبية	14	20.27	1.439	19.00	2.205	19.00		0.59
مخالفة الأنظمة	الضابطة	15	18.67	1.447	20.47	1.988	20.47		0.51
والقوانين	التجريبية	14	18.93	1.269	15.50	3.017	15.50		0.81
العناد الشارد	الضابطة	15	31.20	1.373	17.13	1.642	17.13		0.42
	التجريبية	14	31.14	1.351	10.36	2.678	10.36		0.72
الكلي	الضابطة	15	123.27	2.017	122.33	4.304	122.33		1.111
	التجريبية	14	123.07	2.018	94.29	6.947	94.29		1.857

يتبين من جدول (4) أن هناك فروقا ظاهرية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على أبعاد مقياس السلوك التخريبي، والدرجة الكلية في القياس القبلي والبعدي. وتم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية المعدلة لأبعاد مقياس السلوك التخريبي، والدرجة الكلية في القياس البعدي لكل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية. ويتضح في جدول (4) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على أبعاد مقياس السلوك التخريبي، والدرجة الكلية في القياس القبلي والبعدي, لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (23.71؛ 25.71؛ 19.00؛ 15.50؛ 10.36) درجة، على التوالي. وللتحقق من دلالة الفروق إحصائيا تم إجراء تحليل التباين متعدد المتغيرات, كما في الجدول (5).

جدول (5): نتائج اختبار ويلكس لمبدا لدرجات الطالبات الكلية على مقياس السلوك التخريبي

المتغيرات المستقلة	اختبار (Wilks Lambda)	قيمة " ف"	مستوى الدلالة
القبلي	0.86	0.72	0.61
المجموعة	0.092	43.3	0.00

يتضح من جدول (5) وجود فروق جوهرية في السلوك التخريبي، حيث بلغت قيمة ويلكس لمبدا (0.092)، وقيمة ف (43.32) وهي دالة إحصائيا ($\alpha = 0.00$). ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم إجراء تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، كما في الجدول (6).

جدول (6): تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لدلالة الفروق بين أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس السلوك التخريبي البعدي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية	قيمة η^2
الإثارة والإزعاج	القياس القبلي	7.585	1	7.585	0.59	0.449	
	المجموعات	404.362	1	404.362	31.46	0.000	0.879
	الخطأ	334.148	26	12.852			
	الكلي المصحح	752.690	28				
التخريب	القياس القبلي	32.670	1	32.670	3.46	0.074	
	المجموعات	403.033	1	403.033	42.69	0.000	0.866
	الخطأ	245.478	26	9.441			
	الكلي المصحح	693.793	28				
العدوان على الإنسان والحيوان	القياس القبلي	2.055	1	2.055	0.41	0.528	
	المجموعات	51.254	1	51.254	10.21	0.004	0.786
	الخطأ	130.493	26	5.019			
	الكلي المصحح	184.966	28				
مخالفة الأنظمة والقوانين	القياس القبلي	0.000	1	0.000	0.00	0.997	
	المجموعات	401.14	1	401.14	60.05	0.000	0.885
	الخطأ	173.690	26	6.687			
	الكلي المصحح	575.862	28				
العناد الشارد	القياس القبلي	14.574	1	14.574	0.743	0.397	
	المجموعات	184.709	1	184.709	9.41	0.005	0.586
	الخطأ	510.183	26	19.622			
	الكلي المصحح	704.759	28				

تشير نتائج تحليل التباين المشترك في جدول (6) إلى وجود فروق دالة إحصائيا (α =0.05) بين متوسط درجات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوك التخريبي، وعلى جميع الأبعاد؛ حيث بلغت قيمة "ف" لبعد الإثارة والإزعاج (31.46)، ولبعد التخريب (42.69)، ولبعد العدوان على الإنسان والحيوان (10.21)، ولبعد مخالفة الأنظمة والقوانين (60.05)، ولبعد العناد الشارد(9.41). وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. وقد تم حساب حجم الأثر باستخدام مربع آيتا كما هو موضح في جدول (6)، إذ بلغ لبعد الإثارة والإزعاج (0.88)، ولبعد التخريب (0.87)، ولبعد العدوان على الإنسان والحيوان (0.79)، وبعد مخالفة الأنظمة والقوانين (0.89)، وبعد العناد الشارد (0.59).

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) بين متوسط درجات افراد المجموعة التجريبية في السلوك الاندفاعي والسلوك التخريبي في القياس البعدي والقياس التتبعي).

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم إجراء اختبار "ت"، ويوضح جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للفروق بين درجتي القياسين البعدي والتتبعي، لمقياسي السلوك الاندفاعي والسلوك التخريبي للمجموعة التجريبية.

جدول (7): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج اختبار "ت" للفروق بين درجتي القياسين البعدي والتتبعي على مقياسي السلوك الاندفاعي والسلوك التخريبي لأفراد المجموعة التجريبية

المقياس	أبعاد المقياس	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
السلوك الاندفاعي	عدم الانتباه	البعدي	22.00	2.367	*5.065	0.000
		التتبعي	19.00	4.358		
	فرط النشاط	البعدي	16.36	2.920	*4.385	0.001
		التتبعي	15.00	3.296		
	التخطيط	البعدي	14.64	3.351	*3.805	0.002
		التتبعي	10.64	2.282		
	السيطرة	البعدي	10.21	2.902	*4.505	0.001

المقياس	أبعاد المقياس	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
السلوك التخريبي	التعقيد المعرفي	التتبعي	9.36	2.503		
		البعدي	16.21	2.678	1.412	0.181
		التتبعي	12.86	2.209		
	الكلي	البعدي	79.43	7.539	*12.346	0.000
		التتبعي	66.86	7.663		
	الإثارة والإزعاج	البعدي	23.71	4.691	*4.47	0.001
		التتبعي	17.93	3.088		
	التخريب	البعدي	25.71	4.378	*2.852	0.014
		التتبعي	21.64	3.149		
	العدوان على الإنسان والحيوان	البعدي	19.00	2.205	*6.110	0.000
		التتبعي	16.86	1.823		
	مخالفة الأنظمة والقوانين	البعدي	15.50	3.017	1.608	0.132
		التتبعي	12.57	2.499		
	العناد الشارد	البعدي	10.36	4.336	*3.785	0.002
		التتبعي	9.57	3.159		
	الكلي	البعدي	94.29	6.947	*10.110	0.000
		التتبعي	78.57	4.092		

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)

تشير بيانات جدول (7) إلى وجود فروق دالة إحصائيا ($\alpha=0.05$) بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الاندفاعي ومقياس السلوك التخريبي في القياسين البعدي والتتبعي لصالح القياس التتبعي على معظم الأبعاد ما عدا بعد التعقيد المعرفي في مقياس السلوك الاندفاعي، وبعد مخالفة الأنظمة والقوانين في مقياس السلوك التخريبي، حيث أشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسط درجات افراد المجموعة التجريبية على هذين البعدين في القياس البعدي والتتبعي. مما يشير إلى استمرار احتفاظ المجموعة التجريبية بالمكاسب العلاجية التي أنجزوها في القياس البعدي، وأن الأبعاد الأخرى وضحت تحسنا إيجابيا في القياس التتبعي أعلى من القياس البعدي.

مناقشة النتائج

كشفت نتائج الفرضية الأولى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في خفض السلوك الاندفاعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، التي حصلت على متوسطات أقل على مقياس السلوك الاندفاعي، مقارنة بالمجموعة الضابطة، وأن قيم "ف" أكدت وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي للمجوعة التجريبية. ويؤكد معامل حجم الأثر (η^2) أن البرنامج الإرشادي ساهم بنسب مئوية متفاوتة تتراوح بين (72% الى 91 %) في خفض الدرجات على مقياس السلوك الاندفاعي. وقد يرجع ذلك إلى الاستراتيجيات التي استخدمت في تطبيق البرنامج. وقد لوحظ أثر ذلك خلال عمل المسترشدات في المجموعة، وتدريبهن على التنفس العميق، وتمارين الاسترخاء الذهني والتأمل واليقظة، والتي بدورها ساعدتهن على التفاعلات التبادلية وخبرة العمل مع المجموعة التي قدمت لهن بشكل تدريجي، ومشاركاتهن في النشاطات التدريبية التي شملها البرنامج، وتنوع حديثهن أثناء الجلسات ساعدتهن على الانتقال من صورة متحفظة إلى التحدث بانفتاح عن الخبرات الحياتية المتعلقة بمشكلة السلوك الاندفاعي.

وقد سهّل التعبير عن المشاعر المؤلمة المرتبطة بتلك الخبرات، المسترشدات على مواجهة مشكلاتهن ما بين الشخصية من خلال سرد خبراتهن، فقد شعرت كل منهن بأنها ليست الوحيدة التي تعاني من تلك الخبرات المؤذية والمرفوضة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة Linehan, Heard, & Armstrong, 1993; Shelton, et al., (2011) التي استخدمت أسلوب الإرشاد الجمعي المستند للعلاج الجدلي السلوكي في خفض الاندفاعية، لدى ذوي اضطراب الشخصية الحدية، ومع دراسات أخرى ;Verheul, et al., 2004 (Verheul et al., 2003; McMain et al., 2009) أظهرت أن المشاركين أصبحوا أقل إيذاء للذات, وأقل ممارسة للسلوكيات المندفعة. وتنسجم هذه النتائج أيضا مع الدراسات التي استهدفت خفض مستوى السلوك الاندفاعي لدى المراهقين باستخدام الإرشاد الجمعي؛ (شقير,1999; السعدي,2004؛ القرعان,2006؛ ابوسيف,2010؛ منيسي ,2012؛ Bowman & Auerbach, 1998).

كما أكدت نتائج الفرضية الثانية وجود فروق دالة إحصائيا ($\alpha=0.05$) في القياس البعدي بين أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية، تشير إلى فعالية الإرشاد الجمعي في خفض السلوك التخريبي لدى المجموعة التجريبية التي حصلت على متوسطات أقل

مقارنة بالمجموعة الضابطة، وأكدت قيم "ف" وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي، وتراوح حجم الأثر(η^2) بين (59% الى89%) في خفض السلوك التخريبي. وذلك يؤكد فاعلية البرنامج ومساهمة الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة في البرنامج الإرشادي في التباين بين المجموعتين الضابطة والتجريبية؛ إذ أن التدريب على المهارات السلوكية الجدلية المتنوعة ومنها مهارة حل النزاع والتعبير عن المشاعر، والحفاظ على العلاقة، وتطبيقها من خلال تأدية الدور داخل الجلسات, والواجبات التي طُلب إلى المسترشدات تأديتها في الفترة ما بين الجلسات الإرشادية، أدت في مجموعها إلى استبدال السلوكيات غير المرغوب بها وإحداث سلوكيات مضادة لها, وهي خفض السلوك الاندفاعي والتخريبي، والاستفادة من أثر التعلم في مواقف الحياة اليومية بعد انتهاء البرنامج.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة Marco et al., Shelton et al. 2011; Tomlinson, 2015; (2013; Nelson et al., 2006; Eric 2002; Ferreira, 2012; التي استخدمت أسلوب الإرشاد الجمعي المستند الى العلاج الجدلي السلوكي في خفض السلوك التخريبي. كما تنسجم هذه النتائج مع نتائج دراسات أخرى (الشريف،2014؛ النويران،2012؛ الصميلي، 2008) استهدفت خفض السلوك التخريبي.

وأوضحت نتائج فرضية الدراسة الثالثة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط القياس البعدي ومتوسط القياس التتبعي لدى المجموعة التجريبية، إذ جاءت قيم "ت" دالة إحصائياً، بعد مرور أسبوعين على انتهاء البرنامج، للمجموعة التجريبية في أبعاد السلوك الاندفاعي (عدم الانتباه وفرط النشاط، والتخطيط، والسيطرة)، وهي باتجاه موجب، إذ أن متوسطات هذه الأبعاد ارتفعت، ما عدا بعد التعقيد المعرفي في المقياس، وحافظ على متوسط الحسابي تقريبا. وتتكرر ذات النتيجة بالنسبة إلى قيم "ت" في السلوك التخريبي الذي جاء لصالح القياس التتبعي على الأبعاد (الإثارة والإزعاج، والتخريب، والعدوان على الإنسان والحيوان، والعناد الشارد) ما عدا بعد المحافظة على الأنظمة والقوانين الذي حافظ على مستوى التغيير الذي تم الوصول إليه في القياس البعدي، وقد يرجع الأثر الإيجابي للبرنامج الارشادي في خفض السلوك الاندفاعي والتخريبي، إلى تأثير الاستراتيجيات التي استخدمت في الجلسات الإرشادية، والتي تتعلق بالتأمل واليقظة والتسامح والتقبل، وتنظيم العاطفة وحل النزاع، والمبادئ التوجيهية للحفاظ على العلاقة والتفاعل المتبادل. وهي سمات ايجابية اكسبتها المسترشدات الطالبات. وقد يرجع ذلك إلى أن الطالبات في هذه المرحلة يبحثن عن تحقيق هوية، وقد ساعدهن البرنامج على اكتساب سمات إيجابية خفضت مستوى السلوك الاندفاعي والسلوك التخريبي. وقد لوحظ تحسن سلوك الطالبات، وأكدت معلماتهن تحسن سلوكهن في التعامل مع زميلاتهن داخل الحجرة الدراسية، وفي تعاملهن مع المعلمات. وتؤكد هذه النتيجة على أن البرنامج الإرشادي المستند إلى العلاج السلوكي الجدلي أدى إلى احتفاظ المجموعة التجريبية بالمكاسب العلاجية التي أحرزنها في القياس البعدي، واستمرار التحسن لديهن في بعض الأبعاد في القياس التتبعي. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات سابقة حول استمرار التحسن في القياس التتبعي (النويران ,2012؛ عجوة,2005؛ منيسي ,2012؛ Tomlinson. 2015).

التوصيات

توصي الباحثتان بالآتي:

- الافادة من برنامج الارشاد في تدريب المرشدين عند التعامل مع الطلبة ذوي السلوك الاندفاعي والتخريبي. وفي ارشاد طلبة المدارس من الذكور والإناث في مختلف المراحل الدراسية لخفض سلوك الاندفاع والسلوك التخريبي
- إجراء مزيد من الدراسات حول تعديل السلوك اللاسوي وفق العلاج السلوكي الجدلي

المراجع

باترسون، س. (1990). حامد الفقي(مترجم)، *نظريات الإرشاد والعلاج النفسي*. ط2، الكويت: دار القلم.

البواليز، محمد وعربيات، أحمد وحمادنة، برهان. (2015). الذكاء العاطفي وعلاقته بالأسلوب المعرفي (المتأمل-الاندفاعي) لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، *مجلة العلوم التربوية*، 1،(1)، 551-579.

الخياط، ماجد والخوالدة، محمود والابراهيم، اسماء. (2013). واقع المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمرشدين التربويين: دراسة ميدانية على المدارس الثانوية الذكور في مديرية تربية عمان الأولى. *مجلة العلوم التربوية، 27*، (108)، 265-302.

سهيل، حسن، ومحمود، محمود. (2008). فاعلية الذات وعلاقتها بالسلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة *مجلة الأستاذ*، جامعة بغداد 72، 425-457.

الشريف، بسمة. (2014). فاعلية برنامج إرشادي: دراسة تقييمية للأحداث في الأردن، *المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، الجامعة الأردنية*،7(1)، 166-182.

شريف، نادية، ومصطفى، اماني، وعبد العال، سميرة. (2015). أثر استخدام برنامج للأنشطة المتكاملة لتنمية عادات التحكم بالاندفاع وتطبيق المعرفة السابقة على مواقف جديدة كعادات عقلية منتجة لدى أطفال الروضة. *مجلة العلوم التربوية، 2*(2) 332-362.

الصميلي، حسن. (2008). *فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض السلوك الفوضوي لدى عينه من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية*. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

كوري، جيرالد. (2016). سهام ابوعيطة ومراد سعد (مترجم). *النظرية والتطبيق في الإرشاد الجمعي*. عمان: دار الفكر.

المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. (2009). *سلوك العنف لدى طلبة المدارس الحكومية في الأردن*. عمان، الأردن.

ميللر، باتريشيا، (2005): محمد عوض سالم (مترجم)، *نظريات النمو*، ، عمان: دار الفكر.

وزارة التربية والتعليم. (2015). *التقرير السنوي*. عمان، الأردن

وزارة التربية والتعليم. (2007). *المشكلات الطلابية لدى طلبة المدارس في الأردن*، قسم الإرشاد التربوي والصحة النفسية. عمان.

American Psychiatric Association. (2000), *Diagnostic and statistical manual of mental* disorders، 4th ed. Text Revision (DSM-IV-TR). Washington, DC: APA.

American Psychiatric Association. (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders، DSM-5.* Washington، DC: APA.

Bowman، P. & Auerbach، S. (1998). Impulsive youthful offenders: A multimodal cognitive behavior treatment program. *Criminal Justice and Behavior،9* (4). 432-454..

Anastasi، A. (1982). *Psychological testing* (5th ed). New York: Macmillan.

Corey، M. & Corey،G. (2013). *Group process and practice*. Pacific Grove: Books/ Cole.

DeYoung،G. (2011). Impulsivity as a personality trait، In: Baumeister & K.Vohs(Ed.)، Handbook of self – regulation; research، theory and application . New York: Guilford Press.

Dimeff،L .& Linhan،M. (2001). Dialectical behavior therapy. *The California Psychologist ،34*، 10-13.

Ericson، E. (2009) Encyclopedia Britannia: Ultimate reference suite. Chicago: Encyclopedia Britannic.

Eric، W. (2002). Effectiveness of a dialectical behavior therapy program for incarcerated female juvenile offender. *Child and Adolescent Mental Health،7 (*3)، 121-127.

Ferreira، C. (2012).*The Effect of a modified dialectical behavior therapy program on male in mates coping skills*. Unpublished Doctoral Dissertation، Pacific University School of Professional Psychology.

Frijda، N. (1986).*The emotion*. Cambridge University Press.

Jon، E. & Eric، W. (2015). Choosing a treatment for disruptive ، impulse-control ، and conduct disorder. *Current Psychiatry،1,*29-36.

Lazarus، R. (1991). Emotion and adaptation. London Oxford University Press.

Linehan، M. (2013). *Instructor's manual for dialectical behavior therapy*. Psychotherapy Net.

Linehan، M. (1993a). *Cognitive – behavioral treatment of borderline personality disorder.* New York: Guilford Press.

Linehan، M. (1993b). *Skills manual training for treating borderline personality disorder*. New York، Guilford Press.

Linehan، M., Heard، H. & Armstrong، H. (1993). Naturalistic follow - up of a behavioral treatment for chronically par suicidal borderline patient. *Archives of General Psychiatry، 50*. 71-74.

Linehan، M. (2001). Dialectical behavior therapy versus comprehensive validation therapy plus 12-step for the treatment of opioid dependent women meeting criteria for borderline personality disorder. *Drug and Alcohol Dependence، 67*، 13-/26.

Linhan،M. (2004). *Dialectical behavior therapy: Skills handbook.* New York: Guilford Press.

Marco، H., Garcia, A. & Botella، C. (2013). Dialectical behavioral therapy for oppositional defiant disorder in adolescent: a case series. *Clinical Psychology،25* (2) 63-185

McCann، R., Ivanoff، A.، Schmidt، H.، & Beach، B. (2007). Implementing dialectical behavior therapy with an inpatient forensic population in residential settings with adults and juveniles. In: Dimeff, L. Linehan، M. & Koerner، K. *Dialectical behavior therapy in clinical practice: Applications across disorders and settings* (pp. 112-144). New York: Guilford Press.

behavior theory (REBT) for middle school students with behavior problems. Unpublished Doctoral Dissertation، University of Tennessee – Knoxville.

Shelton، D. (2003).Treatment of impulsive aggression in correctional setting. *Journal of Personality and Social Psychology،57* (2)، 95-105.

Shelton, D. Kesten, K. Zhang, W. & Trestman, R. (2011). Impact of a dialectic behavior therapy-corrections modified (DBT-CM) upon behaviorally challenged incarcerated male adolescents. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing.* 24 (2):105–113.

Steiner, H. & Remsing، L. (2007). *Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with oppositional defiant disorder.* American Academy of Children and Adolescent Psychiatry، DC.

Tomlinson، M. (2015).*The impact of dialectical behavior therapy on aggression، anger، and hostility in a forensic psychiatric population.* Unpublished Master Thesis، Western University.

Verheul, R. & Widiger, T. (2004). A meta-analysis of the prevalence and usage of the personality disorder not otherwise specified (PDNOS) diagnosis. *Journal of Personality Disorder، 18* (4)، 309-319.

Verheul, R., Van Den Bosch، L. Koeter, M. De Ridder, M، Stijnen, T. Van Den Brink, W.(2003). Dialectical behavior therapy for women with borderline personality disorder: (12)month، randomized clinical trial in the Netherlands. *British Journal of Psychiatry 18(* 2)،135-140.

McMain S., Links P., Gnam W., Guimond T., Cardish RJ، Korman، L.&Streiner D. (2009). A randomized trial of dialectical behavior therapy versus general psychiatric management for borderline personality disorder. *American Journal of Psychiatry. 166* (12), 1365-74**.**

McMain، S. & Steiner، D. (2009). A randomized trial of dialectical behavior therapy versus general psychiatric management for borderline personality disorder. *American Journal of Psychaitri***c**، 4(3) ،185-192.

McMain، S. & Dimeff، L. (2001**).** *Dialectical behavior therapy and the treatment of emotion dysregulation.* Center for Addiction and Mental Health.

Neacsiu A. Lungu، A. Harned، M. Rizv، S. & Linehan. M. (2014). Impact of dialectical behavior therapy versus community treatment by experts on emotional experience، expression، and acceptance in borderline personality disorder. *Behavior Research Therapy*،53، 47–54

Nelson،G. Keane، S. Hurst،R. Mitchell،J. Warbunton, J. Chok،J. & Cobb،A. (2006). A modified DBT skills treatment program for oppositional defiant adolescent: Promising preliminary finding. *Behavior Research and Therapy، 44* (12)، 20-1811.

Pelham, W. Gnagy، E. Greenslade، K. & Milich، R. (1992). Teacher ratings of DSM-III-R symptoms for the disruptive behavior disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry، 31*، 210-218.

Patton, J. Stanford, M. & Barratt, E. **(**1995**).** Factor structure of the Barratt impulsiveness scale. *Journal of Clinical Psychology. 51*(6),768-774.

Sharp، S. (2003). *Effectiveness of an anger management training program based on rational emotive*