مجلة العلوم التربوية، المجلد 26، العدد (2)، ص ص 311 - 334، الرياض (2014م/ 1435هـ)

# أثر برنامج إرشادي قائم على تجهيز المعلومات للمعرفة الاجتماعية في خفض الاتجاه نحو العنف لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بالطائف

**وليد محمد أبو المعاطي**(1)

*جامعة الطائف*

(قدم للنشر في 29/ 03/ 1434هـ؛ وقبل للنشر في 16/ 07/ 1434هـ)

**المستخلص**: هدفت الدراسة إلى التعرف على نسبة طلاب الصف الثاني الثانوي بالطائف ممن لديهم اتجاه مرتفع نحو العنف، وأثر برنامج قائم على تجهيز المعلومات للمعرفة الاجتماعية في خفض اتجاههم نحوه. وأجريت الدراسة على عينة بلغت (363) طالباً بالصف الثاني الثانوي بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية، طبق عليهم مقياس الاتجاه نحو العنف لدى المراهقين، وتم تعيين (24) طالباً منهم لإجراء الدراسة التجريبية، حيث طبق عليهم البرنامج المقترح باتباع المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي أسفرت الدراسة عن أن: نسبة طلاب الصف الثاني الثانوي ممن لديهم اتجاه مرتفع نحو العنف بلغت 42.2٪، ويوجد أثر دال إحصائيا للبرنامج الإرشادي في خفض اتجاهات الطلاب نحو العنف، كما أن حجم تأثير البرنامج في خفض الاتجاه نحو العنف كبير. وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم عدد من التوصيات والبحوث المقترحة.

**الكلمات المفتاحية**: ترميز المعلومات، البنية المعرفية، المخطط العقلي.

---

# Effect of Counseling Program Based on Information Processing of Social knowledge in Reducing the Attitude Towards Violence for the Second Year Secondary School Students, Taif City

**Waleed Mohamed Abo Elmeaty**(1)

*Taif University*

(Received 10/02/2013; accepted 26/05/2013)

**Abstract:** The Study is aimed to identify the percentage of the second year secondary school students who have high attitudes towards violence, and the effect of a counseling program based on information processing of social knowledge to reduce their attitudes towards violence. The study carried out on 363 students from grade 2, secondary school(males) in Taif city, Kingdom of Saudi Arabia. A scale applied to determine their attitudes towards violence among adolescents. The experimental study has been applied at 24 students. The descriptive and experimental approach design were used. The study proved that the ratio of the students who have high attitudes towards violence reached 42.2%. There is a statistical significance of the counseling program to reduce students' attitudes towards violence and the effect size of the program was great. In light of the results, quite a number of recommendations and proposed researches have been presented.

**Keywords:** Encoded Information, Cognitive Structure, Mental Script.

---

(1) أستاذ علم النفس التربوي المشارك، جامعة المنصورة بمصر، وجامعة الطائف بالسعودية
الطائف، المملكة العربية السعودية، ص ب (888)، الرمز (21974)

*(1) Associate Professor of Educational Psychology, Mansoura University, Egypt, and Taif University, Saudi Arabia*
*Taif, Kingdom of Saudi Arabia, P.O. Box (888), Postal Code: (21974)*

البريد الإلكتروني: *e-mail: w2004@mans.edu.eg*

**مقدمة**

تعد مشكلة العنف من أكثر المشكلات السلوكية انتشاراً، وأكثر المشكلات التي تؤرق المجتمعات. وقد ذكر إسكاربا (Scarpa, 2003) أن الإحصاءات تشير إلى أن نسبة ضحايا العنف في المجتمع الأمريكي في تزايد، خاصة بين المراهقين وصغار الراشدين؛ حيث وصلت إلى 82٪، بينما وصلت نسبة مشاهدة العنف إلى 96٪[1].

كما يعد عنف الشباب مشكلة عالمية، ويشمل طائفة من الأفعال، من تذمّر وشجار، مروراً بالاعتداءات إلى جرائم القتل. ويُسجّل كل عام في جميع أنحاء العالم حدوث نحو 250000 جريمة قتل بين الشباب من الفئة العمرية 10-29 سنة، ممّا يمثّل 41٪ من العدد الإجمالي لجرائم القتل التي تحدث سنوياً على الصعيد العالمي. وهناك مقابل كل شاب يُقتل 20 إلى 40 شاباً يتعرّضون لإصابات تقتضي دخولهم المستشفى لتلقي العلاج (منظمة الصحة العالمية، 2011م).

ووفقا لإحصاءات وزارة الداخلية السعودية يذكر أبو ظهير (2008م) أن العنف المدرسي بالمملكة العربية السعودية يشكل 82٪ من إجمالي الحوادث عامة. وقد وصلت العدوى إلى الطالبات. وتتنوع صور العنف ما بين قضايا أخلاقية إلى قضايا سرقة ومضاربات، واعتداء جسدي على المدير، أو المعلم، أو زميل، ومحاولات للقتل، واستخدام السلاح، والأدوات الحادة للتهديد، وتدمير ممتلكات الآخرين.

ولقد أشارت العديد من الدراسات إلى تنامي ظاهرة العنف، ففي دراسة عبدالستار (2002م) بلغت نسبة الذكور مرتفعي العنف المدرسي من طلاب المرحلة الثانوية 10.54٪ مقابل 4.71٪ لعينة الإناث، وأسفرت دراسة الطيار (2005م) عن وجود أنماط مختلفة من العنف لدى طلاب المدرسة الثانوية، كالصراخ، ورفع الصوت، والجدل الكلامي المؤدي للعنف، وتوصلت دراسة الشهري (2009م) إلى ارتفاع نسبة العنف بين طلاب المرحلة المتوسطة، وكشفت دراسة المقالح (2010م) عن وجود اتجاه موجب نحو العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت دراسة دافيدسون وسانفيز (Davidson& Canivez, 2012) إلى وجود اتجاه إيجابي نحو العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية.

ولقد تعددت النظريات المفسرة للعنف، ومنها النظرية البيولوجية التي ترى أن العنف جزء أساس في تكوين الإنسان من خلال مناطق معينة في المخ، ونظرية التحليل النفسي التي ترى أن العنف غريزة فطرية والإنسان عنيف بطبعه، والنظرية السلوكية التي ترى أن العنف مكتسب من البيئة، ونظرية الإحباط التي ترى أن العنف نتاج أسلوب التربية المتشدد، ونظريات التعلم

(1) يرى الباحث أن هذه النسبة قد تختلف في المجتمعات العربية، لكنها مؤشر على تزايد نسبة العنف على الصعيد العالمي.

الاجتماعي، ونظرية التعلق، ونظرية تجهيز المعلومات. وتعد نظرية تجهيز المعلومات من النظريات الأكثر قبولا؛ لأنها تتعامل مع الموقف القائم على أنه نتاج مدخلات وعمليات يمكن التحكم فيها.

ويفترض نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية أن الاستجابة كي تتم بطريقة مناسبة في المواقف الاجتماعية، يجب أن يتم تجهيز المعلومات بطريقة منظمة، حيث تُرمز المعلومات بدقة، ثم يتم تمثيلها بطريقة صحيحة. وهدف التفاعل في الموقف يجب أن يكون واضحاً، ثم توجه الاستجابة لتحقيق ذلك الهدف. وبدائل الاستجابة يجب أن تُقَيَّم، ومن خلال ذلك التقييم يتم اختيار الاستجابة المناسبة ويتم تفعيلها (Castro, 2004).

ويفترض نموذج التجهيز المعرفي للمعلومات الاجتماعية أن السلوك المضاد للمجتمع دالة لقصور عملية تجهيز المعلومات في المجال الاجتماعي، انطلاقا من الفرضية الأساسية التي تنص على أن: المعارف الاجتماعية هي الآلية التي تقود إلى السلوك والتكيف الاجتماعي، وأن القصور في واحدة أو أكثر من خطوات عملية التجهيز يقود إلى سوء التكيف والسلوك المضاد للمجتمع (Zafirakis, 2008).

وتمر خطوات التجهيز المعرفي للمعلومات الاجتماعية بالعمليات التالية: عملية فك الرموز Decoding Process، فعند استلام الإشارات الاجتماعية من البيئة خلال العمليات الحسية يدرك الفرد هذه الإشارات ويبدأ بالبحث عن إشارة ترتبط بالقصد من هذا الفعل. وعملية التفسير Interpretation Process، فبعد إدراك الإشارة في الموقف يقوم الفرد بربطها مع الأحداث الماضية، وبعد ذلك يقارن المعلومات البيئية المتعارف عليها مع القواعد المختزنة في ذاكرته. وعملية البحث عن الاستجابة Response Search Process، فبعد تفسير الموقف يبدأ الفرد بالبحث عن استجابات سلوكية ممكنة، وتدخل في هذه الخطوة المهارات والقدرات المعرفية التي تعد محددات رئيسة في تكوين عديد من الاستجابات أو الحلول للمواقف. وعملية اتخاذ قرار الاستجابة Response Decision Process، وفيها يتم تقويم النتائج المحتملة لكل استجابة؛ كي يتسنى تقويم كفاية الاستجابات الممكنة، وتتطلب هذه المهارة تمثيلاً معرفياً عالي المستوى يساعد على أن يقرر الاستجابة السلوكية المناسبة. وعملية الترميز Encoding Process، وتتمثل أبرز ملامح هذه الخطوة في المهارات الحركية التي اكتسبها الفرد من خلال الممارسة، ولها دور حاسم في إظهار الاستجابة السلوكية المناسبة والمختزنة في الذاكرة التي يمكن استدعاؤها وقت الحاجة، فالذي يقرر الاستجابة لفظياً ينبغي عليه امتلاك المهارة اللفظية لإنجازها (Crick & Dodge, 1994; Boxer & Dubow, 2002; Anderson & Huesmann, 2003).

وقدم كريك ودودج (Crick & Dodge,1994) نموذجاً لتفسير دورة العنف تفسيراً معرفياً يتمثل في مجموعة خطوات تتفاعل كلها مع قاعدة البيانات التي تتكون من مخزن الذاكرة، والقواعد المطلوبة، والمخططات الاجتماعية، والمعرفة الاجتماعية وهي: عملية ترميز التلميحات الداخلية والخارجية، وتشمل: التلميحات الانفعالية من الأقران، وتمييز الانفعالات، والاستجابة التعاطفية. عملية تفسير التلميحات، وتشمل: الإعزاءات السببية، والإعزاءات القصدية، وتقييم بلوغ الهدف، وتقييم الأداء الماضي، وتقييم الذات، وتقييم طبيعة العلاقة الانفعالية مع الزملاء. وعملية توضيح الأهداف، وتنظيم الاستثارة. وعملية اقتراب الاستجابة من التكوين. وخطوة قرار الاستجابة، وتشمل: تقييم الاستجابة والنتائج، وتقييم فاعلية الذات، وانتقاء الاستجابة. وخطوة تفعيل السلوك، ويرتبط بتقييم القرناء وطبيعة الاستجابة.

كما اقترح هيسمان (Huesmann, 1998) أربع خطوات لتفسير العنف وفق نموذج التجهيز المعرفي للمعلومات الاجتماعية، تتمثل في: الانتباه إلى مؤشرات العنف وتفسيرها Attention to and Interpretation of Situational Cues، والبحث عن مخططات الموقف واستدعاؤها Script Search and Retrieval، وتقويم المخطط Script Evaluation اعتمادًا على المعتقدات المرتبطة بالعنف، والنتائج المتوقعة، والفعالية الذاتية، والاستجابة السلوكية وتقييم نتائجها Behavioral Response and Evaluation of Consequences.

ووفقا لهذا النموذج فقد وجد أن الأفراد الأكثر عنفًا ينتبهون بطريقة انتقائية للتلميحات العدائية في بيئتهم، كما ينتبهون لتلميحات أقل بالمقارنة بأقرانهم من العاديين، ويتوقعون الأسوأ من صفات الآخر وتوقع نية العدائية فيه عندما يتعرضون للاستفزاز، ويفكرون في المخططات العدائية، وينقصهم التعاطف الذي يقودهم إلى التفسيرات الخاطئة وتجاهل التلميحات العاطفية في الآخر (Bjorkqvist, Osterman, & Kauldainen, 2000).

والمخططات العقلية للموقف عبارة عن: تمثيلات عقلية توجه السلوك بطرح سلسلة من الأحداث التي من المحتمل أن تحدث، والسلوك الذي يعتقد الفرد أنه مناسب لذلك الموقف. وتتكون المخططات في إطار التجهيز المعرفي التلقائي؛ بمعنى أن المخطط الذي تم تعلمه يتم استحضاره دون جهد عقلي من الفرد، وقد وجد أن الأكثر عنفاً لديهم قدرة على توليد استراتيجيات عدوانية كاستجابة لمواقف افتراضية؛ نتيجة أن مخططاتهم العدوانية في حالة نشاط دائم، وخبرتهم السابقة التي لا تتضمن مخططات إيجابية بديلة للعدوان (Eron, 2001).

ويتم تقييم مدى صلاحية المخطط وفقاً لثلاثة معايير، هي: مدى مناسبته للموقف (اعتقادات)، وهل

سيحقق النتائج المرغوبة؟ (توقع النتيجة)، وهل يستطيع تنفيذه؟ (فاعلية الذات)، والعنف يدعم فكرة أن الفرد إذا تراجع عن العنف سوف يُعتقد أنه جبان، والذي يعتقد أن العنف هو الصواب يكون أكثر عنفاً بالمقارنة بغيره، والذي يتوقع نتائج إيجابية من العنف سيكون أكثر عنفاً، ويرتبط ذلك بوضوح الهدف لدى الفرد، وقد وُجد أن الأكثر عنفاً لديهم دافعية ذاتية للعنف أكثر من غيرهم (Crane-Ross, Tisak, & Tisak, 1998).

وفي الخطوة الأخيرة يبدأ الفرد في تفعيل الاستجابة المخططة وتقييم الاستجابات السلوكية لهذا السلوك، وتفسر هذه الخطوة تصميم الفرد على العنف حتى مع توقع العقوبات الشديدة، فإذا لم يكن يتوقع أن العقاب نتيجة للسلوك وليس لشخصه فلن يتم تعديل السلوك؛ بل وجد أن الشخص العنيف يتوقع المكافأة من عدوانه والمتمثلة في خضوع الضحية، ويقلل من قيمة العواقب كمقاومة الضحية، كما وُجد أن العدوانيين يدعمون سلوك بعضهم بعضاً (Poulin & Boivin, 2000).

وذكر ليمرياس وأرسنيو (Lemerise & Arsenio, 2000) أنه بالرغم أن كريك ودودج Crick & Dodge أقرا بأن العمليات الانفعالية تقوم بدور كبير في عملية التجهيز المعرفي للمعلومات الاجتماعية، إلا أن الطبيعة المعرفية لنموذجهما حالت دون شرح إسهام الانفعالات فيه، لكن بالإمكان دمج العمليات الانفعالية داخل النموذج.

فالحالة الانفعالية تؤثر على عمليات تجهيز المعلومات، ويمكن أن تغير من نتائجها؛ فالانفعالات جزء من شبكة البنية المعرفية قد تقود لاستحضار مخطط معين في الموقف القائم واستبعاد آخر. وجميع النماذج المعرفية تتفق على أن العنف نتاج للطريقة التي يدمج بها الفرد متغيرات الموقف الحالية؛ لتؤثر على حالته الداخلية. فالشخصية من المنظور المعرفي عبارة عن: مجموع البني المعرفية المتعلمة التي تستخدم بتلقائية، وتحدد طريقة استجابة الفرد في المواقف المختلفة (Todorov & Bargh, 2002).

والمخططات العدائية تنشط على المستوى المعرفي وتعالج بدون وعي، وتؤدي إلى تذكر بني معرفية معينة ومختلفة، والحالة الانفعالية تتداخل في اتخاذ القرار وتكون النتيجة إما قراراً مدروساً، أو قراراً اندفاعياً يقود لمواجهةٍ اجتماعيةٍ بصورةٍ ما (Anderson & Bushman, 2002).

ويرى الباحث أن هذا النموذج يقترح طرائق جديدة في دراسة العنف تعد على جانب كبير من الأهمية، وذلك بتركيزه على التغير الذي يحصل في خطوات معالجة المعلومات ومراحلها من أجل تجنب المواجهة العدائية مع الآخر قدر الإمكان. فمدخل التجهيز المعرفي للمعلومات الاجتماعية يركز على إدراك المعرفة الاجتماعية أو الطريقة

التي يضفي بها الأفراد المعاني على المثيرات الاجتماعية ويستجيبون بها إلى عالمهم الاجتماعي، وتعمل المعرفة الاجتماعية كعمليات وسيطة تربط بين المواقف الخارجية، والمخططات الداخلية، والسلوك الاجتماعي بدرجة يمكن التنبؤ بها (Kunda, 1999) .

وهذه المعارف الاجتماعية تتأثر بعاملين من عوامل الخطورة الاجتماعية ويؤثران بدورهما على السلوك العدواني، وهما: بناء المعارف العامة، ويشمل ذلك البناء: آراء الأفراد في أنفسهم، وفي الآخرين، وفي العالم كله، وهذه الآراء تسمى أحياناً بالمخططات الاجتماعية. ومعالجة المعلومات الاجتماعية، ويشمل هذا العامل: الطرق التي يدرك بها الناس المواقف الاجتماعية ويتعاملون مع هذه المواقف، ويصدرون أحكامهم على نوايا الآخرين أو دوافعهم، ويتخذون قراراتهم في طريقة التصرف إزاء هذه المواقف (Crick & Dodge, 1994).

ولقد أشارت نتيجة دراسة هيسمان وجيرا (Huesmann & Guerra, 1997) إلى أن الأفراد الذين يتصفون بالعنف يظهرون توقعات متحيزة عن نيات أقرانهم، تتجلى في التفسيرات الخاطئة للإشارات السلوكية الصادرة عنهم التي تسبب بعض النتائج السالبة؛ إذ تستند هذه التوقعات على طبيعة العمليات المعرفية التي عالج بها هؤلاء الأفراد تلك الإشارات.

كما اقترحت برادشو (Bradshaw, 2004) نموذجاً تفسيرياً للعنف وضعت فيه تجهيز المعلومات الاجتماعية كمتغير وسيط بين عوامل الخطورة البيئية المتمثلة بالتعرض للعنف والنبذ الاجتماعي، وبين العدوان؛ حيث صنفت البناء المعرفي إلى مجموعتين، هما: التجهيز المتحيز السلبي للمعلومات، ويشمل: تبرير العنف، وتوليد الاستجابة، والإسناد العدائي. والبناء المعلوماتي العام، ويشمل: النظرة للآخرين، والنظرة للذات.

ودعم ذلك ما ذكره فونتايني وبوركس ودودج (Fontaine, Burks & Dodge, 2002) من وجود مجموعة من العوامل المعرفية تتوسط العلاقة بين عنف المراهقين وعوامل الخطورة البيئية، ومن هذه العوامل: البنية المعرفية، والتجهيز المعرفي للمعلومات الاجتماعية.

ويدعم ذلك أيضاً ما توصلت إليه دراسة برادشاو (Bradshaw, 2004) من وجود علاقة دالة إحصائياً بين العنف والنظرة السالبة للآخرين، وهذه العلاقة يتوسطها التجهيز المتحيز للمعلومات الاجتماعية ويرتبط الرفض الاجتماعي ارتباطاً سالباً قوياً بالبنية المعرفية العامة، وما أسفرت عنه دراسة ميكامي وهينشاو ولي ومولين (Mikami, Hinshaw, Lee & Mullin, 2008) من وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين تجهيز المعلومات الاجتماعية والعدوان، وما كشفت عنه دراسة سايبزما (Sybesma, 2008) من توسط التوقعات المستقبلية

للعلاقة بين العنف ومظاهر المراهقة، وتوسط المعتقدات المعيارية عن العنف العلاقة بين الإيذاء والعنف، وما توصلت إليه دراسة فايتي وزملائه (Fite, et al., 2008) من أن مرحلتي توليد الاستجابة العنيفة والتقييم لها تتوسطان العلاقة بين العنف العائلي وعنف المراهقين.

وبناء على ذلك فقد ركز بعض الباحثين في النموذج المعرفي لعلاج العنف على المعتقدات المرتبطة به والعمليات المتضمنة في سيناريوهات العنف، وهي متعلمة من خلال التعرض لمواقف العنف، ويتم الاحتفاظ بها واستدعاؤها عند الضرورة، بينما ركز آخرون على التحيزات العدائية، ومهارات اتخاذ القرار في مواقف الصراع الاجتماعي، وآثارها في استجابات الأقران للاحتفاظ بتلك المواقف (London; Downey; Bonica, & Paltin, 2007).

وقد أشارت دراسة استروميكويست (Stromquist, 1995) إلى أن الأفراد الأكثر عنفاً لديهم مكونات معرفية معادية للمجتمع أكثر مما لدى غيرهم، ويزيد هذا الفرق من احتمال تفسيرهم للمثيرات الاجتماعية الغامضة أو المعقدة على أنها عدائية.

وفي دراسة فاسكونسيلوز وبيكون وجاور (Vasconcellos, Picon & Gauer, 2006) وجدت فروق في التفسيرات العدائية في اتجاه المراهقين العدوانيين، وكشفت دراسة كالفيت واريو (Calvete & Orue, 2012) عن أن المخططات المعرفية لتبرير العنف والنرجسية وعدم الثقة تتنبأ بطريقة معالجة المعلومات الاجتماعية، وبالتالي التنبؤ بالسلوك العنيف لدى المراهقين.

وبناء على ما سبق فإن الاتجاهات الحديثة في دراسة العنف تدعم فكرة تصميم برامج تعتمد على إطار من التجهيز المعرفي للمعلومات الاجتماعية، حيث توصلت بعض الدراسات إلى أن الأفراد الأكثر عنفاً يستخدمون أسلوب تجهيز المعلومات المعرفي القائم على ربط العنف بالمعتقدات الخاطئة والتحيزات، وسوء تفسير الإشارات الاجتماعية، ويهدف نموذج التجهيز المعرفي للمعلومات الاجتماعية إلى تعرف السبب المعرفي لسلوك الأفراد بطريقة عدوانية (Boxer & Dubow, 2002).

وللتحقق من ذلك فقد أجرى ويلسون ومارك (Wilson & Mark, 2006) دراسة هدفت إلى مراجعة البرامج والدراسات التي استخدمت لعلاج العنف واضطرابات السلوك بالمدارس؛ اعتمادًا على مدخل التجهيز المعرفي للمعلومات الاجتماعية ذي المراحل الست وفقا لمنهج ما وراء التحليل Meta Analysis، وتم تحليل نتائج (73) دراسة استخدمت هذا المدخل في الفترة من 1976- 2004م على فئات عمرية مختلفة تراوحت بين (4- 16) عاما، وأسفرت نتائج ما وراء التحليل عن وجود دلالة لمدخل التجهيز المعرفي للمعلومات الاجتماعية في علاج العنف والتخفيف من

الاضطرابات السلوكية سواء طُبق البرنامج من قبل باحثين أو من قبل المدارس، وتراوح حجم التأثير للبرامج بين متوسط وكبير، ويزداد أثر البرامج مع التلاميذ من مستويات اجتماعية واقتصادية منخفضة.

وتشكل الاتجاهات التي يكونها الشباب القاعدة لفهم الحوادث والقضايا الاجتماعية والسياسية المعاصرة وتفسيرها، فهي تضع في مقدمتها التنبؤ بما يمكن أن يكون عليه سلوك الفرد، ومن ذلك الاتجاه نحو العنف، والعلاقة بين الاتجاه نحو العنف والسلوك العنيف علاقة أثبتتها كثير من الدراسات (Guttman, Mowder & Yasik, 2006) .

ويتشكل الاتجاه ويتعدل نتيجة عوامل عدة منها: المعرفة، وتغيير طريقة تفكير الفرد. والمعرفة الاجتماعية هي: الطريقة التي يستجيب بها الفرد ويشعر بالعالم الاجتماعي، وهذه المعرفة تتأثر بعاملين مهمين، هما: البنية المعرفية للفرد، والتي تتضمن نظرته لنفسه، وللآخرين، وللعالم الأكبر من حوله، وطريقة تجهيزه للمعلومات في السياق الاجتماعي.

من العرض السابق يتضح أن: النظريات المعرفية لتفسير العنف قدمت تفسيرات منطقية للعنف تعتمد على خطوات تجهيز المعلومات في المجال الاجتماعي وعلاقة المعرفة الاجتماعية والمخططات العقلية أو البنية المعرفية بوجه عام في تشكيل الاتجاه نحو العنف وممارسته، وهي على منطقيتها تحتاج إلى التحقق التجريبي من فعاليتها في خفض العنف والاتجاه نحوه، وهو ما تسعى الدراسة الحالية للتحقق منه إسهاماً في علاج قضية مهمة من القضايا الاجتماعية تؤرق المجتمع بأسره، ألا وهي: العنف.

**مشكلة الدراسة:**

أظهرت الدراسات التي تناولت التفسير المعرفي للعنف أن الأفراد من ذوي الاتجاه الإيجابي نحو السلوك العنيف يتصفون بسوء معالجة المعلومات، سواء أكانت معرفية أم انفعالية، ونقص في التحكم بالدوافع وهو ما يحتم استخدام مدخل تجهيز المعلومات لعلاج العنف (Lemerise & Arsenio, 2000).

وعلى الرغم من الاعتقاد بأن التجهيز المعرفي للمعلومات الاجتماعية يتوسط العلاقة بين العوامل البيئية والانفعالية، وعوامل الخطورة، وعلى الرغم من كثرة الدراسات في هذا المجال، إلا أنها من نوع الدراسات الارتباطية، لذلك فالدراسات التجريبية ضرورة للوصول إلى قناعات بصحة النموذج المعرفي لتفسير العنف (Boxer & Dubow, 2002).

ولقد ذكر هنتر وإلياس ونورس (Hunter, Elias, & Norris, 2001) أن البرامج الموجهة لعلاج العنف يجب أن تعتمد على أسس نظرية رصينة تخاطب العقل. ويحقق المدخل المعرفي ذلك بما يحدثه من آثار كبيرة في تعديل السلوك؛ حيث ثبت أن السلوك العنيف يتشكل

من خلال توسط العوامل المعرفية.

وبناء على ذلك يعد المدخل المعرفي مناسباً لمعالجة بعض مظاهر العنف، أو خفض الاتجاه نحوه، وذلك بتعديل كيفية تجهيز الفرد للمثيرات الاجتماعية لتخرج في صورة سلوك اجتماعي مقبول من خلال التعلم، والتفكير، والاستنتاج.

**أهداف الدراسة:**

تتحدد أهداف الدراسة فيما يلي:

1 – تحديد نسبة طلاب الصف الثاني الثانوي بالطائف ممن لديهم اتجاه مرتفع نحو العنف.

2 – التعرف على أثر برنامج قائم على تجهيز المعلومات للمعرفة الاجتماعية في خفض اتجاه طلاب الصف الثاني الثانوي نحو العنف.

**أسئلة الدراسة:**

تتحدد مشكلة الدراسة في السؤالين التاليين:

1 – ما نسبة طلاب الصف الثاني الثانوي بالطائف ممن لديهم اتجاه مرتفع نحو العنف؟

2 – ما دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الاتجاه نحو العنف؟

**أهمية الدراسة:**

تأتي أهمية الدراسة الحالية من:

1 – تناولها لموضوع العنف والاتجاه نحوه، ودراسته دراسة تجريبية؛ فالعنف أكثر المشكلات التي تؤرق المجتمعات.

2 – تركيز الدراسة على الطلاب في مرحلة المراهقة، وهم أكثر فئات المجتمع التي يمكن استقطابها للعنف، حيث ذكر ماكميلان (Macmillan, 2001) أن المراهقين أكثر فئات السن استخدامًا للعنف، سواء أكانوا ضحايا أم جناة.

3 – اعتماد الدراسة الحالية على مدخل تجهيز المعلومات، والذي يتوقع الباحث أنه أكثر فاعلية لمخاطبته العقل. والمراهقون أكثر احتياجا لذلك (Thornton, Craft, Dahlberg, Lynch & Baer, 2000).

4 – تعد هذه الدراسة – في حدود علم الباحث– أول دراسة في البيئة العربية تستخدم مدخل التجهيز المعرفي للمعلومات الاجتماعية لخفض الاتجاه نحو العنف على الرغم من وجود دراسات أجنبية أثبتت فاعليته في علاج العنف.

5 – يمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة المرشدون، والأخصائيون، والمعلمون بالمدارس لعلاج مشكلة العنف – خاصة في المرحلة الثانوية – مما يكون له عظيم الأثر على المجتمع ككل.

**المفاهيم الإجرائية للدراسة:**

**التجهيز المعرفي للمعلومات الاجتماعية:** هو الطريقة التي يجهز بها الأفراد المعلومات في السياق

الاجتماعي، بما يتضمنه من استقبال التلميحات الاجتماعية وتفسيرها واستخدامها في توليد الاستراتيجيات السلوكية المناسبة للموقف وتنفيذها (Vasconcellos, Picon, & Gauer, 2006).

ويعرفه الباحث بأنه: الخطوات أو الإجراءات التي تحدث بين استقبال المثيرات الاجتماعية وحدوث الاستجابة، بما يتضمنه من استقبال للمثيرات وتفسيرها وفقا لمحتوى البناء المعرفي للفرد ومخططاته المعرفية، واتخاذ القرار المناسب لتوقعه حول نوايا الآخرين ودوافعهم.

**الاتجاه نحو العنف**: يعرفه الباحث بأنه: استعداد مكتسب للسلوك بطريقة ثابتة تتميز بالعنف إزاء موضوعٍ ما بمبرر الدفاع عن النفس، أو تأكيد الذات، أو الحفاظ على الممتلكات، أو لبلوغ هدفٍ ما، ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الاتجاه نحو العنف المستخدم في الدراسة الحالية.

**إجراءات الدراسة:**

**منهج الدراسة:**

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي للإجابة عن السؤال الأول والمنهج التجريبي وفق نظام المجموعة الواحدة للإجابة عن السؤال الثاني، وقد استخدم الباحث تصميم المجموعة الواحدة مع أن الضبط في تصميم المجموعة الواحدة غير كافٍ إلا أن النتائج يمكن أن تؤخذ كمؤشر، وقد لجأ إليه الباحث نظرًا لصغر حجم العينة، ولحرصه على أن تكون العينة من مدرسة واحدة، كما يدعم هذا التصميم عدم وجود برنامج آخر موازٍ، سواء أكان تعليمي أم غير تعليمي، يهدف لخفض الاتجاه نحو العنف يحتاج معه لاستخدام مجموعة ضابطة.

**مجتمع الدراسة وعينتها:**

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثاني الثانوي بنين بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية، وقد تم اختيار عينة عشوائية منهم من أربعة مدارس حكومية تكونت من (363) طالباً بالصف الثاني الثانوي. وقد اقتصرت العينة على البنين؛ نظراً لشيوع العنف لدى البنين أكثر من الإناث (Centers for Disease Control and Prevention , 2010)، ولسهولة التطبيق على البنين، كما تم تعيين (24) طالباً من مدرسة واحدة لإجراء الدراسة التجريبية، والتي وجد من القائمين عليها تجاوبًا مع الباحث، ولتثبيت العوامل الدخيلة قدر الإمكان وتيسير عملية التطبيق.

**أدوات الدراسة:**

تمثلت أدوات الدراسة في:

1 – مقياس الاتجاه نحو العنف لدى المراهقين، (إعداد الباحث).

2 – برنامج تجهيز المعلومات للمعرفة الاجتماعية، (إعداد الباحث).

وفيما يلي وصف لخطوات إعداد الأدوات ومحدداتها السيكومترية.

**أولاً: مقياس الاتجاه نحو العنف لدى المراهقين:**

أعد الباحث المقياس وفقاً للخطوات التالية:

1 – الاطلاع على بعض الدراسات السابقة والأطر النظرية المرتبطة بموضوع العنف والاتجاه نحوه لدى المراهقين، مثل: دراسات (Walker, 2005; Anderson, Benjamin, Wood, & Bonacci, 2006; Fowler & Braciszewski, 2009; Davidson & Canivez, 2012).

2 – في ضوء ما اطلع عليه الباحث وضع (66) مفردة تقيس اتجاه المراهقين نحو العنف كموضوع وكسلوك، منها (7) عبارات سالبة.

3 – وزعت عبارات المقياس على أربعة أبعاد هي: ثقافة العنف، وأهمية العنف للدفاع عن النفس، وأهمية العنف كوسيلة لتحقيق الهدف، وأهمية العنف لتأكيد الذات.

4 – حددت لكل عبارة خمسة بدائل، تتدرج من موافق بشدة إلى معارض بشدة، ويكون على المفحوص اختيار بديل واحد من البدائل الخمسة التي تتفق مع وجهة نظره، وتأخذ الاستجابة الدرجات من (5-1) حسب اتجاه العبارة، بحيث تدل الدرجة المرتفعة على اتجاه إيجابي نحو العنف والعكس.

5 – حَسَبَ الباحث المؤشرات السيكومترية للمقياس وفقا لما يلي:

**الصدق:**

حَسَبَ الباحث الصدق بعدة طرق كالتالي:

**الطريقة الأولى** – الصدق العاملي: وفيه طبق المقياس على (222) طالبًا بالمرحلة الثانوية، وأجرى تحليلا عامليًّا لمفردات المقياس، وتم التأكد من صلاحية البيانات لإجراء التحليل العاملي من خلال اختبار Barlett، ومقياس KMO، فكان الاختبار الأول دالًا، والمقياس الثاني قيمته 0.74، مما يعني أن حجم العينة وبيانات المقياس صالحة لإجراء التحليل العاملي، ثم حُللت المفردات بطريقة المكونات الأساسية، واتبع الباحث معيارين لتحديد عدد العوامل: الأول: هو معيار جتمان، حيث يعد العامل جوهريًا إذا كان جذره الكامن واحداً أو أكثر، ولقد أسفر ذلك المعيار عن خمسة عوامل. الثاني: الاختبار الركامي Scree test وفيه فحص الرسم البياني للمنحنى الذي يصف العوامل وعند النقطة التي عندها يتغير شكل المنحنى ليصبح أفقيًا، وجد أن هذه النقطة تحدد أربعة عوامل فقط تقع فوق نقطة الانكسار، فاعتبرت هي العوامل الأساسية للمقياس، ثم أديرت العوامل تدويرًا متعامدًا بطريقة فاريماكس لكايزر، مع تحديد أربعة عوامل فقط للتحليل، وأخذت المفردات التي يكون تشبعها 0.3 فأكثر، ونتج عن ذلك حذف ثلاث عبارات. وجاءت تشبعات المفردات على العوامل كما بجدول (1) الآتي:

**جدول (1). قيم تشبعات المفردات على عواملها والتباين والجذر الكامن.**

| م | العوامل | | | | م | العوامل | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الأول | الثاني | الثالث | الرابع | | الأول | الثاني | الثالث | الرابع |
| 1 | 0.56 | | | | 33 | | | | 0.38 |
| 2 | 0.48 | | | | 34 | | | | 0.52 |
| 3 | 0.37 | | | | 35 | 0.51 | | | |
| 4 | | | 0.61 | | 36 | | | | 0.38 |
| 5 | | 0.35 | | | 37 | | | 0.44 | |
| 6 | | | 0.44 | | 38 | | | | 0.52 |
| 7 | | | | 0.49 | 39 | | | | 0.59 |
| 8 | 0.52 | | | | 40 | | 0.61 | | |
| 9 | 0.39 | | | | 41 | | | | 0.34 |
| 10 | 0.52 | | | | 42 | | | | 0.49 |
| 11 | 0.43 | | | | 43 | | | | 0.68 |
| 12 | | 0.41 | | | 44 | | | 0.45 | |
| 13 | | 0.55 | | | 45 | 0.44 | | | |
| 14 | | 0.37 | | | 46 | | | | 0.42 |
| 15 | | 0.46 | | | 47 | | | 0.43 | |
| 16 | | | 0.44 | | 48 | 0.37 | | | |
| 17 | | | | 0.61 | 49 | | 0.42 | | |
| 18 | | | 0.51 | | 50 | | 0.55 | | |
| 19 | | 0.37 | | | 51 | | | | 0.61 |
| 20 | | | 0.36 | | 52 | 0.35 | | | |
| 21 | 0.40 | | | | 53 | | | 0.41 | |
| 22 | | | 0.51 | | 54 | | 0.49 | | |
| 23 | | | 0.37 | | 55 | | | | 0.63 |
| 24 | | 0.42 | | | 56 | 0.40 | | | |
| 25 | 0.58 | | | | 57 | | 0.37 | | |
| 26 | | | | 0.46 | 58 | | | | 0.50 |
| 27 | 0.69 | | | | 59 | | | | 0.43 |
| 28 | | | | 0.48 | 60 | 0.44 | | | |
| 29 | | | 0.61 | | 61 | | | 0.43 | |
| 30 | | 0.50 | | | 62 | | 0.37 | | |
| 31 | 0.43 | | | | 63 | | | | 0.49 |
| 32 | | | 0.37 | | | | | | |
| الجذر الكامن | | | | | 8.1 | 7.6 | 7.1 | 6.4 | |
| التباين | | | | | 12.27 | 11.52 | 10.76 | 9.7 | |

يتضح من جدول (1) أن التحليل العاملي أسفر عن استخراج أربعة عوامل تشبع عليها (63) مفردة. حيث تشبع على العامل الأول (17) مفردة تدور حول الاتجاه العام نحو العنف وممارسته في الحياة، لذلك يمكن تسميته: (العنف كثقافة)، وتشبع على العامل الثاني (14) مفردة تدور حول أهمية استخدام العنف للدفاع عن النفس والمحافظة على الحقوق، لذلك يمكن تسميته: (العنف كأداة دفاع)، وتشبع على العامل الثالث (14) مفردة تدور حول استخدام العنف وسيلة لتحقيق أهداف معينة أو بلوغ غاية ما، ولذلك يمكن تسميته: (العنف كوسيلة)، وتشبع على العامل الرابع (18) مفردة تدور حول استخدام العنف لتأكيد الذات وإثبات خصائص الرجولة، ولذلك يمكن تسميته: (العنف لتأكيد الذات).

**الطريقة الثانية:** صدق المحك التلازمي، وقد استخدم بأسلوبين:

**أ/ استخدام تقديرات المحكمين كمحك:** وفيه أخذ الباحث آراء المعلمين محكاً، حيث طلب من عدد من المعلمين تحديد مجموعة من الطلاب الأكثر عنفاً، ومجموعة أخرى أقل عنفًا، وطبق على المجموعتين مقياس الاتجاه نحو العنف، وحسبت الفروق بين المجموعتين باستخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة، فجاءت النتائج كما بجدول (2) الآتي:

**جدول (2). قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين المجموعتين الأعلى والأدنى في العنف وفقا لتقدير المعلمين.**

| المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الأكثر عنفا | 21 | 244.57 | 30.94 | 12.28 | 0.01 |
| الأقل عنفا | 26 | 154.73 | 18.80 | | |

يتضح من جدول (2) أن قيمة (ت) للفروق بين مرتفعي العنف ومنخفضيه على مقياس الاتجاه نحوه دالة في اتجاه الأكثر عنفاً، مما يدل على أن مقياس الاتجاه نحو العنف قد ميز بين المجموعتين وهو مؤشر على الصدق.

**ب/ استخدام مقياس أخر لنفس السمة كمحك:** وفيه طبق مقياس الاتجاه نحو العنف، ومقياس الاضطرابات السلوكية إعداد: مندوه وأبو المعاطي (2006م) والذي تضمن العنف كأحد أبعاده على عينة بلغت (29) طالباً بالمرحلة الثانوية، وحسب معامل الارتباط بين المقياسين فكانت معاملات الارتباط دالة مع جميع الأبعاد، وبلغ معامل الارتباط مع بعد العنف (0.76)، وهي قيمة دالة وتشير لصدق مقياس الاتجاه نحو العنف.

**ثبات المقياس:**

حسب ثبات المقياس بطريقتين، هما: طريقة إعادة التطبيق، وطريقة ألفاكرونباخ، وذلك بالتطبيق على عينة بلغت (29) طالباً، وجاءت النتائج كما بجدول (3) التالي:

**جدول (3). قيم معاملات ثبات مقياس الاتجاه نحو العنف.**

| م | البعد | الطريقة | | |
|---|---|---|---|---|
| | | إعادة التطبيق | | ألفاكرونباخ |
| 1 | العنف كثقافة | 0.82 | 0.01 | 0.80 |
| 2 | العنف كأداة دفاع | 0.77 | 0.01 | 0.77 |
| 3 | العنف كوسيلة | 0.79 | 0.01 | 0.76 |
| 4 | العنف لتأكيد الذات | 0.81 | 0.01 | 0.79 |
| 5 | المقياس كاملا | 0.83 | 0.01 | 0.81 |

يتضح من جدول (3) أن قيم معـاملات الثبـات لمقياس الاتجاه نحو العنف قـد تراوحـت بـين (0.77- 0.83) بطريقة إعادة التطبيق وبين (0.76- 0.81) بطريقة ألفاكرونباخ، وهي قيم ثبات مقبولة وعالية (عودة، 2002م).

**الاتساق الداخلي:**

وفيـه حـسب الارتبـاط بـين درجـة كـل مفـردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجـة المفردة في كل مرة، وكذلك حسب معامـل الارتبـاط بـين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس عـلى عينـة بلغت (29) طالباً، وجاءت النتائج كما بجدول (4) التالي:

**جدول (4). قيم (ر) للارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد ودرجة البعد والدرجة الكلية.**

| العنف كثقافة | | العنف كأداة دفاع | | العنف كوسيلة | | العنف لتأكيد الذات | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المفردة | الارتباط | المفردة | الارتباط | المفردة | الارتباط | المفردة | الارتباط |
| 1 | 0.49** | 5 | 0.55** | 4 | 0.39* | 7 | 0.56** |
| 2 | 0.39* | 12 | 0.49** | 6 | 0.48** | 17 | 0.61** |
| 3 | 0.46** | 13 | 0.56** | 16 | 0.57** | 26 | 0.48** |
| 8 | 0.55** | 14 | 0.37* | 18 | 0.48** | 28 | 0.45** |
| 9 | 0.48** | 15 | 0.42* | 20 | 0.56** | 33 | 0.42* |
| 10 | 0.47** | 19 | 0.58** | 22 | 0.38* | 34 | 0.37* |
| 11 | 0.51** | 24 | 0.49** | 23 | 0.47** | 36 | 0.48** |
| 21 | 0.38* | 30 | 0.46** | 29 | 0.58** | 38 | 0.45** |
| 25 | 0.46** | 40 | 0.61** | 32 | 0.42* | 39 | 0.55** |
| 27 | 0.52** | 49 | 0.56** | 37 | 0.44* | 41 | 0.51 |
| 31 | 0.61** | 50 | 0.44* | 44 | 0.46** | 42 | 0.43* |
| 35 | 0.48** | 54 | 0.48** | 47 | 0.56** | 43 | 0.46** |
| 45 | 0.56** | 57 | 0.51** | 53 | 0.56** | 46 | 0.38* |
| 48 | 0.55** | 62 | 0.47** | 61 | 0.48** | 51 | 0.47** |
| 52 | 0.42* | – | – | – | – | 55 | 0.45** |
| 56 | 0.38* | – | – | – | – | 58 | 0.44* |
| 60 | 0.47** | – | – | – | – | 59 | 0.51** |
| – | – | – | – | – | – | 63 | 0.55** |
| الدرجة الكلية | 0.88** | الدرجة الكلية | 0.79** | الدرجة الكلية | 0.79** | الدرجة الكلية | 0.84** |

** القيمة دالة عند 0.01، * القيمة دالة عند 0.05

يتضح من جدول (4) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك بين الدرجة الكلية للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس داله عند 0.01 & 0.05، مما يشير إلى أن العبارات تسير في اتجاه أبعادها، أي: يوجد اتساق داخلي بين مفردات المقياس.

**ثانياً: البرنامج الإرشادي المعرفي لتجهيز المعلومات الاجتماعية:**

**خطوات إعداد البرنامج الإرشادي:**

**1 – التخطيط للبرنامج:** وفي هذه الخطوة استعرض الباحث الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالي، مثل: دراسات (Boxer & Dubow, 2002; Anderson & Huesmann, 2003; Semrud-Clikeman, 2003; Bradshaw, 2004; Castro, 2004; Boxer & Butkus, 2005; Wilson & Mark, 2006)، وذلك لتكوين تصور عن طبيعة البرنامج والفنيات التي يمكن أن تستخدم في تنفيذه.

**2 – تحديد الفلسفة التي يقوم عليها البرنامج:** يقوم البرنامج على أسس وافتراضات نظرية التجهيز المعرفي للمعلومات الاجتماعية.

**3 – تحديد أهم الحاجات الإرشادية للمراهقين، خاصة في الجوانب المعرفية، ومنها:** اكتساب مهارة تفسير التلميحات الاجتماعية، ومهارات التواصل، ومهارات تنظيم الانفعالات، والمهارات المعرفية، وزيادة الانتماء الوطني، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو الآخر، واكتساب مهارات ضبط النفس وإدارة الصراع، واكتساب مهارات مواجهة الآخر، وتنمية الشعور بالأمن وتأكيد الذات، بالإضافة إلى التدريب على خطوات التجهيز المعرفي للمعلومات الاجتماعية وفق النموذج المقترح من الباحث.

**4 – تحديد أهداف البرنامج (عامة- سلوكية):** يتحدد الهدف العام للبرنامج في: معرفة أثر البرنامج الإرشادي القائم على تجهيز المعلومات للمعرفة الاجتماعية في خفض الاتجاه نحو العنف.

وتتمثل الأهداف السلوكية للبرنامج في أن يكون الطالب قادرًا على أن يحسن انتقاء المثيرات وترميزها، ويفسر المثيرات بطريقة إيجابية، وينظم انفعالاته، ويستخدم الحوار الذاتي في استحضار الخصائص الإيجابية للموقف، ويتعاطف مع الآخرين، ويتقن مهارات التواصل، وينظم انفعالاته، ويستخدم استراتيجيات التذكر في تخزين المعلومات الاجتماعية وربطها بقواعد السلوك، ويتوافق مع المواقف الكدرة، ويبني المخططات العقلية المناسبة، ويربط سلوكه بقواعد السلوك، ويستخدم الكلمات الانفعالية، ويضع بدائل للاستجابة، ويتنبأ بنتائج سلوكه، ويقيم نتائج سلوكه.

**5 – اختيار الأساليب الإرشادية لتحقيق أهداف البرنامج:** اعتمد البحث الحالي على أساليب: (المحاضرة والمناقشة، والنمذجة، وتمثيل الأدوار، والضبط الذاتي،

والحوار الذاتي، والتحصين ضد الضغوط، والمزايا والعيوب، والتقويم الذاتي للسلوك) في تحقيق أهداف البرنامج.

**6 – تحديد محتوى البرنامج الإرشادي**: في ضوء استعراض وجهات النظر حول التجهيز المعرفي ودوره في التخفيف من العنف، فإن الباحث يقترح الخطوات التالية للتجهيز المعرفي للمعلومات الاجتماعية ودور الفرد فيها، بحيث يكون الناتج في النهاية استجابة غير عنيفة، والتي سيعتمد عليها الباحث في تصميم البرنامج:

• استقبال المعلومات الاجتماعية، ويشمل: الانتباه للمثيرات الاجتماعية، وانتقاء المثيرات المهمة، وتنظيم الانفعالات، والتعاطف، والبحث عن معلومات أكثر في المواقف الغامضة، واستحضار الخصائص الإيجابية.

• تمثيل المعلومات الاجتماعية، ويشمل: ترميز المثيرات وتفسيرها، وتسمية الانفعالات، واستدعاء المعايير، وإدراك الحالة الانفعالية للآخر، وربط الإشارات العدوانية باستجابات غير عدوانية، وتحديد الهدف، والتوافق مع المواقف الكدرة، وبناء المخططات المعرفية.

• تخزين المعلومات الاجتماعية بالذاكرة، ويشمل: ربط الاستجابة بقواعد السلوك، واستخدام استراتيجيات التذكر، واستخدام استراتيجيات بديلة للتفكير في المشكلات الاجتماعية، وتعميم المخططات الإيجابية على جميع المواقف.

• إنتاج الاستجابة في المواقف الاجتماعية، وتشمل: استخدام الكلمات الانفعالية، والتعاطف مع الآخر، ووضع بدائل للاستجابة، وتغيير الاتجاهات التي تدعم العنف، وتدعيم الشعور بالكفاءة الذاتية، واستخدام مهارات التواصل.

**7 – التحقق من صدق البرنامج**: تم التحقق من صدق البرنامج وصلاحيته للتطبيق من خلال عرضه على مجموعة من أساتذة علم النفس، والذين قدموا مشكورين توصيات وتعديلات أخذ الباحث بمعظمها.

**8 – الاختبار القبلي للطلاب لتحديد درجة الاتجاه نحو العنف**: تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو العنف على العينة الكلية، وتم تحديد ذوي الاتجاه المرتفع، وهم من تزيد درجاتهم على المتوسط، اختير منهم (24) طالباً لتطبيق الدراسة التجريبية، وقد روعي في اختيار العينة أن يكونوا من مدرسة واحدة ليسهل التطبيق.

**9 – تنفيذ البرنامج**: نفذ البرنامج داخل المدرسة على مدى 12 أسبوعًا، تضمنت 20 جلسة، ووزعت جلسات البرنامج وفقا للاحتياجات الإرشادية للطلاب، وخطوات تجهيز المعلومات الاجتماعية.

**10 – تقويم البرنامج وتطبيق الاختبار البعدي**: في نهاية البرنامج أعيد تطبيق مقياس الاتجاه نحو العنف؛ لاختبار فاعليته في خفض الاتجاه نحو العنف، وقد أجريت التحليلات الإحصائية باستخدام اختبار (ت)

للمجموعات المرتبطة، ومعادلة إيتا لحساب حجم التأثير؛ للتحقق من ذلك.

**نتائج الدراسة:**

**نتائج السؤال الأول وينص على: ما نسبة طلاب الصف الثاني الثانوي بالطائف ممن لديهم اتجاه مرتفع نحو العنف؟**

لتحديد نسبة الاتجاه نحو العنف بين طلاب الصف الثاني الثانوي، أخذ الباحث نقطة القطع (المتوسط) لتحديد عدد الطلاب الذين يمثلون الاتجاه الإيجابي نحو العنف، فالطالب يكون من ذوي الاتجاه الموجب نحو العنف إذا زادت درجته عن المتوسط الذي يختلف من بعد لآخر وفقا لعدد مفردات كل بعد، وجدول (5) التالي يوضح أعداد الطلاب وفقا لهذا المعيار.

**جدول (5). نسبة الطلاب وعددهم من ذوي الاتجاه الإيجابي نحو العنف.**

| البعد | المتوسط | عدد الطلاب | النسبة |
|---|---|---|---|
| العنف كثقافة | 45.71 | 204 | ٪56.2 |
| العنف كأداة دفاع | 37.72 | 183 | ٪50.4 |
| العنف كوسيلة | 36.35 | 189 | ٪52.1 |
| العنف لتوكيد الذات | 42.74 | 168 | ٪46.3 |
| المقياس كامل | 162.52 | 153 | ٪42.2 |

يتضح من جدول (5) أن نسبة من لديهم اتجاه إيجابي نحو العنف من طلاب الصف الثاني الثانوي تراوحت بين 42.2- 56.2٪، وهي نسبة عالية، لكنها تتفق مع تقارير وزارة الداخلية السعودية في أن العنف المدرسي بالمملكة العربية السعودية يشكل 82٪ من إجمالي الحوادث (أبو ظهير، 2008م).

وتتفق هذه النتيجة أيضا مع ما ذكره إسكاربا (Scarpa, 2003) من أن مشكلة العنف من أكثر المشكلات السلوكية انتشارًا، وأن نسبة ضحايا العنف في تزايد، خاصة بين المراهقين وصغار الراشدين، وتتفق مع تقرير منظمة الصحة العالمية (2011م) عن تزايد معدلات العنف حول العالم في الفترة الأخيرة.

كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج الدراسات العربية والأجنبية التي توصلت إلى تنامي ظاهرة العنف في الفترة الأخيرة، ووجود اتجاه إيجابي نحوه، ومنها: دراسة عبد الستار (2002م) التي توصلت إلى ارتفاع نسبته في المجتمع المصري، ودراسة الطيار (2005م) التي أسفرت عن وجود أنماط مختلفة من العنف لدى طلاب المدرسة الثانوية بمدينة الرياض، ودراسة الشهري (2009م) التي توصلت إلى انتشار العنف بين طلاب

المرحلة المتوسطة بمدينة جدة واختلافه باختلاف مجموعة من العوامل، ودراسة المقالح (2010م) التي أسفرت عن وجود اتجاه موجب نحو العنف في المجتمع، ودراسة دافيدسون وسانفيز (Davidson & Canivez, 2012) التي كان من ضمن نتائجها وجود اتجاه مرتفع نحو العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ولقد عزت دراسات عديدة مثل: (عبد الستار، 2002م؛ الطيار، 2005م؛ الشهري، 2009م؛ المقالح، 2010م) انتشار العنف، خاصة في المدارس إلى عدة أسباب، منها: الأسباب الاجتماعية، والانتماءات العشائرية، والقبلية، والطائفية، والأسباب السياسية، والاقتصادية، ووسائل الإعلام، وطريقة تعامل المدرسة مع مشكلة العنف، وأصدقاء السوء، والإخفاق الدراسي، وطبيعة البيئة المدرسية، وعدم فهم طبيعة المرحلة العمرية، وغير ذلك، ويرى الباحث أن العنف في ازدياد وأصبح مشكلة عالمية ترتب عليها مشكلات أخرى عديدة، ويضاف إلى ما سبق: إيقاع الحياة السريع، وزيادة الضغوط النفسية، والقلق، والانهماك في الماديات، والبعد عن تعاليم الدين وانتشار ثقافة العنف بين أفراد المجتمع، والشعور بغياب العدالة الاجتماعية، والتساهل في تطبيق القانون. كل ذلك يستوجب قيام جميع أفراد المجتمع ومؤسساته بدور في معرفة أسبابه والتصدي له.

**السؤال الثاني: وينص على: ما دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الاتجاه نحو العنف؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ت) للمجموعات المرتبطة للمقارنة بين القياسين القبلي والبعدي على المجموعة التجريبية البالغ عددها (24) طالباً، وجاءت النتائج كما بجدول (6) التالي:

**جدول (6). قيم (ت) ودلالتها للفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.**

| البعد | القياس | المتوسط | الانحراف المعياري | قيم (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| العنف كثقافة | قبلي | 55.75 | 1.82 | 23.95 | 0.01 |
| | بعدي | 36.63 | 3.46 | | |
| العنف كأداة دفاع | قبلي | 44.88 | 2.47 | 11.30 | 0.01 |
| | بعدي | 32.50 | 4.76 | | |
| العنف كوسيلة | قبلي | 42.63 | 3.46 | 8.40 | 0.01 |
| | بعدي | 33.00 | 4.42 | | |
| العنف لتوكيد الذات | قبلي | 49.63 | 2.28 | 25.68 | 0.01 |
| | بعدي | 35.88 | 1.29 | | |
| المقياس كامل | قبلي | 192.88 | 8.22 | 29.87 | 0.01 |
| | بعدي | 138.00 | 3.65 | | |

يتضح من جدول (6) أن قيمة (ت) للفروق بين القياسين القبلي والبعدي جاءت دالة في اتجاه القياس القبلي لجميع الأبعاد والدرجة الكلية.

وتشير هذه النتيجة إلى حدوث انخفاض دالٍ إحصائيًّا في درجات المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاه نحو العنف، ويمكن عزو انخفاض اتجاه الطلاب نحو العنف في القياس البعدي إلى طبيعة البرنامج المعرفي الذي تناول تعديل خطوات عملية تجهيز المعلومات الاجتماعية من استقبال، وتفسير، وبناء مخططات عقلية إيجابية، وغير ذلك من عمليات متضمنة في نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية، كما تم تدريبهم على مهارات التواصل، وتنظيم الانفعالات والتحكم فيها، وإدارة الصراع، كما ساعد البرنامج في تكوين بناء معرفي يتضمن معلومات اجتماعية إيجابية نحو الآخر، كما أن البرنامج تضمن معلومات اجتماعية ساعدت على إعادة تشكيل اتجاهات أفراد العينة نحو الآخر إلى الإيجابية بدلاً من نية العدائية التي يتوقعها منه، بحيث أصبح أكثر تعاطفًا معه مع التركيز على الجوانب الإيجابية في الموقف. حيث إن ذوي الاتجاه نحو العنف يفكرون في المخططات العدائية، وينقصهم التعاطف الذي يقودهم إلى التفسيرات الخاطئة وتجاهل التلميحات العاطفية في الآخر، كما أن البرنامج ساعد في بناء ثقة المراهق بنفسه، وتعديل التصورات الخاطئة، مثل: حتمية العنف لإثبات رجولته وتأكيد ذاته. والاعتقاد أن الفرد إذا تراجع عن العنف سوف يعتقد أنه جبان، وأن العنف هو الصواب، كما دعم البرنامج لديهم فكرة احترام الآخر والبعد عن المواقف المثيرة للعنف والأفراد الداعين له، وتعديل بعض السلوكيات الخاطئة التي تقود إلى العنف، مثل: الاندفاعية، وسرعة الاستثارة، وضبط النفس، كما ساعد البرنامج في بناء معرفة اجتماعية سليمة تحدد طريقة سلوكه تجاه الآخر وتتضمن تعديل نظرته لنفسه وللآخرين. حيث تعمل المعرفة الاجتماعية كعمليات وسيطة تربط بين المواقف الخارجية والمخططات الداخلية، والسلوك الاجتماعي.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة من وجود علاقة دالة إحصائيا بين متغيرات معرفية والعنف والاتجاه نحوه، مثل: دراسة برادشاو (Bradshaw, 2004) التي توصلت إلى وجود ارتباط قوي بين العنف والنظرة السالبة للآخرين، وهذه العلاقة يتوسطها التجهيز المتحيز للمعلومات الاجتماعية، ودراسة فاسكونسيلوز وبيكون وجاور (Vasconcellos, Picon & Gauer, 2006) التي أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائيًّا بين العدائيين وغيرهم في تفسيراتهم العدائية في اتجاه مجموعة المراهقين العدوانيين، ودراسة ميكامي وهينشاو ولي ومولين (Mikami, Hinshaw, Lee & Mullin, 2008) التي أسفرت عن

وجود علاقة سالبة دالة بين تجهيز المعلومات الاجتماعية والعدوان. ودراسة سايبزما (Sybesma, 2008) التي أسفرت عن أن المعتقدات المعيارية عن العنف تتوسط العلاقة بين الإيذاء والعنف، ودراسة فايتي وزملائه (Fite, et al, 2008). التي أسفرت عن أن مرحلتي توليد الاستجابة العنيفة والتقييم للاستجابة العنيفة تتوسط العلاقة بين العنف العائلي وعنف الراشدين، ودراسة كالفيت واريو (Calvete & Orue, 2012) التي أسفرت عن أن كل مخطط يتنبأ بخطوة من خطوات نموذج التجهيز المعرفي، كما أن رد الفعل العدواني يتوقف على طريقة التجهيز المعرفي للمعلومات ويتشابه نموذج التنبؤ لدى البنين والبنات.

وتتفق هذه النتيجة أيضا مع دراسة ويلسون ومارك (Wilson & Mark, 2006) المسحية لعدد كبير من الدراسات التي تناولت برامج علاج العنف وفقًا لنموذج التجهيز المعرفي للمعلومات الاجتماعية، وتوصلت إلى وجود دلالة لمدخل التجهيز المعرفي للمعلومات الاجتماعية في علاج العنف والتخفيف من الاضطرابات السلوكية، سواء طُبق البرنامج من قبل باحثين أو من قبل المدارس.

ولتعرف حجم تأثير البرنامج استخدم الباحث مقياس مربع إيتا لتحديد حجم تأثير المتغير المستقل وهو: البرنامج الإرشادي على المتغير التابع وهو: الاتجاه نحو العنف، ويمكن حساب مربع إيتا بعد حساب قيمة (ت) باستخدام المعادلة:

$$\text{مربع إيتا} = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث «$t^2$» مربع قيمة (ت)، df درجات الحرية، ثم حسب قيمة (d)، والتي تعبر عن حجم التأثير باستخدام المعادلة:

$$d = \frac{2\sqrt{\eta^2}}{\sqrt{1-\eta^2}}$$

علما بأن قيمة (d)= 0.2 (حجم التأثير صغير)، وقيمة (d)= 0.5 (حجم التأثير متوسط)، وقيمة (d)= 0.8 (حجم التأثير كبير) (Kiess, 1996).

وباستخدام الأساليب الإحصائية لحساب قيمة مربع إيتا، وقيمة (d) جاءت النتائج كما هي موضحة في جدول (7) التالي:

**جدول (7). قيمة (إيتا) ومستوى حجم التأثير للبرنامج المعرفي على الاتجاه نحو العنف.**

| المتغير التابع | البعد | قيم مربع إيتا | قيم d | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|
| الاتجاه نحو العنف | العنف كثقافة | 0.97 | 11.59 | كبير |
| | العنف كأداة دفاع | 0.85 | 4.72 | كبير |
| | العنف كوسيلة | 0.75 | 3.46 | كبير |
| | العنف لتوكيد الذات | 0.97 | 11.59 | كبير |
| | المقياس كامل | 0.97 | 11.59 | كبير |

يتضح من جدول (7) أن قيم (مربع إيتا) تراوحت بين 0.75- 0.97، مما يعني أن من 75٪ إلى 97٪ من التباين الحادث في درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية يعود إلى تأثير المتغير المستقل وهو البرنامج الإرشادي، كما تراوحت قيم (d) بين 4.72 - 11.59، مما يدل على حجم تأثير كبير للبرنامج في تعديل اتجاه الطلاب نحو العنف.

وتدعم هذه النتيجة نتيجة السؤال السابق التي أشارت لانخفاض الاتجاه نحو العنف لدى عينة الدراسة عقب البرنامج المعرفي، والذي يعود بنسبة كبيرة إلى طبيعة البرنامج، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ويلسون ومارك (Wilson & Mark, 2006) التي أسفرت عن أن الدراسات التي تناولت علاج العنف وفقا لنموذج التجهيز المعرفي للمعلومات الاجتماعية تراوح حجم التأثير بها بين متوسط وكبير.

**توصيات الدراسة:**

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة يوصي بما يلي:

1 – تعرف الحاجات النفسية، والاجتماعية، والمعرفية الأساسية للمراهقين وإشباعها بالأساليب والبرامج التربوية المناسبة.

2 – تجنب استعمال الكلمات والتصرفات المحبطة، والتعامل مع الطلاب بكلمات التشجيع لبناء شعور بتحقيق الذات.

3 – توفير مناخ مدرسي إيجابي، ويتحقق هذا من خلال شعور الطلاب والآباء والمدرسين بالانتماء والملكية للمدرسة.

4 – إقامة محاضرات وندوات تتناول مهارات التواصل مع الآخر، وتنظيم الانفعالات وحسن ترميز الإشارات الاجتماعية.

5 – تدريب الطلاب على نموذج التجهيز المعرفي للمعلومات الاجتماعية؛ لما له من أثر في تعديل الاتجاه نحو العنف.

6 – تحديد حقوق الطلبة وواجباتهم، والسلوكيات الشخصية المناسبة للطلبة الموجودين بالمدرسة، كما أن العقوبات التي يتعرض لها الطلبة الذين لا يلتزمون بتطبيق القواعد المدرسية يجب أن تحدد بوضوح.

7 – وجود نظام للتهذيب يتضمن الصرامة، والصداقة، والعدل مع وضع ضوابط وآليات لتنفيذ ذلك، ومعرفة الطلاب بهذا النظام.

**بحوث مقترحة:**

1 – فعالية مدخل يعتمد على تجهيز المعلومات للمعرفة الاجتماعية في علاج بعض المشكلات النفسية.

2 – دراسة مقارنة لفاعلية المدخل المعرفي وأحد مداخل علاج العنف الأخرى.

***

## قائمة المراجع

**أولاً: المراجع العربية:**


الشهري، علي نوح. (2009م). *العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في مدينة جدة*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الطيار، فهد علي. (2005م). *العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية (دراسة ميدانية لمدارس شرق الرياض)*. رسالة ماجستير، قسم العلوم الاجتماعية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

أبو ظهير، متعب. (2008م). العنف المدرسي يشكل 82٪ من إجمالي الحوادث والعدوى تصل إلى الطالبات. *جريدة الرياض (النسخة الإلكترونية، محليات)*، العدد 14472، تم استرجاعه بتاريخ 4/ 5/ 2013 على الرابط:
www.alriyadh.com/2008/02/07/article315481.html

عبد الستار، محفوظ. (2002م). *العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء بعض سمات الشخصية «دراسة كلينيكية»*. رسالة دكتوراه، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

عودة،أحمد سليمان. (2002م). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. عمان: دار الأمل للنشر والتوزيع.

المقالح، صالح مصلح. (2010م). *دراسة مقارنة في الاتجاه نحو العنف لدى طلاب وطالبات الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية في المجتمع اليمني*. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط.

مندوه، محمود؛ وأبو المعاطي، وليد. (2006م). الاضطرابات السلوكية لدى طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق. *مجلة البحوث النفسية والتربوية– كلية التربية، جامعة المنوفية*، 2، 61- 126.

منظمة الصحة العالمية. (2011م). عنف الشباب. مركز وسائل الإعلام. *صحيفة وقائع، العدد* رقم (356)، تم استرجاعه بتاريخ 4/ 5/ 2013 على الرابط:
http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs356/ar/index.html


**ثانياً: المراجع الأجنبية:**


Anderson, C. A.; Benjamin, A. J.; Wood, P. K., & Bonacci, A. M. (2006). Development and testing of the velicer attitudes toward violence scale: evidence for a four-factor model. *Aggressive Behavior*, 32, 122-136.

Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.

Anderson, C. A. & Huesmann, L.R. (2003). Human aggression: a social – cognitive view. In A.H. Michael & C. Joel (Eds.) *Handbook of social psychology*.Thousand oaks, CA: Sage publication Ink.

Bjorkqvist, K.; Osterman, K. & Kauldainen, A. (2000). Social intelligence - empathy - aggression?. *Aggression and Violent Behavior: A Review Journal*, 5, 191-200.

Boxer, P. & Butkus, M. (2005). Individual social- cognitive intervention for aggressive behavior in early adolescence: an application of the cognitive-ecological framework. *Clinical Case Studies, 4*(3), 277-294.

Boxer, P. & Dubow, E. F.(2002). A social – cognitive information-processing model for school – based aggression reduction and prevention programs: issues for research and practice. *Applied & Preventive Psychology*, 10,177-192.

Bradshaw, C.(2004). *Social- cognitive mediators of the link between social environmental risk factors and aggression in adolescence*. Ph. D. Thesis, Faculty of The Graduate School of Cornell University, Washington.

Calvete, E. & Orue, I. (2006). Social information processing as a mediator between cognitive schemas and aggressive behavior in adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology, 40*(1),105-17.

Castro ,B.O.(2004). The Development of social information

Academic Press.

Huesmann, L. R.& Guerra, N. G. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 408-419.

Hunter, L.; Elias, M.J.& Norris, J.(2001). School- based violence prevention: challenges and lessons learned from an action research project. *Journal of School Psychology*, 39, 161-175.

Kiess, H. O. (1996). *Statically concepts for the behavioral science*. Canada. Sydney. Toronto: Allyn & Bacon.

Kunda, Z. (1999). *Social cognition: making sense of people*. Boston, MA: MIT press.

Lemerise, E. A. & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, *71*(1), 107- 118.

Linda L; Dahlberg, L. L.; Toal, S. B.; Swahn, M. H & Behrens, C. B. (2005). *Measuring violence- related attitudes, behaviors, and influnces among youths: a compendium of assessment tolls.* Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention.

London, B.; Downey, G.; Bonica, C. & Paltin, I. (2007). Social causes and consequences of rejection sensitivity. *Journal of Research on Adolescence*, *17*(3), 481-506.

Macmillan, R. (2001). Violence and the life course: the consequences of victimization for personal and social development. *Annual Review of Sociology*, 27, 1-22.

Mandouh, M. & Abo Elmeaty, W. (2006). Relationship between behavioral disorders self-esteem and compatibility with high school students (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Research - Faculty of Education, University of Menoufia,* 2, 61-126.

Mikami, A. Y.; Hinshaw, S. P.; Lee, S. S. & Mullin, B. C. (2008). Relationships between social information processing and aggression among adolescent girls with and without ADHD. *Journal of Youth Adolescent*, *37*(7), 761-771.

Poulin, F., & Boivin, M. (2000). The role of proactive and reactive aggression in the formation and development of boys' friendships. *Developmental Psychology*, 36, 233-240.

Scarpa, A. (2003). Community violence exposure in young adults. *Trauma, Violence & Abuse*, 4, 210-227.

Semrud- Clikeman, M. (2003). *Executive function and social communication disorders***.** Bulletin, processing and aggressive behavior: current issues. *European Journal of Developmental Psychology*, *1*(1), 87–102.

Centers for Disease Control and Prevention (2010). Youth risk behavior surveillance. united states. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, Surveillance Summaries, 59, 1-5.

Crane-Ross, D.; Tisak, M. S. & Tisak, J. (1998). Aggression and conventional rule violation among adolescents: social-reasoning predictors of social behavior. *Aggressive Behavior***,** 24, 347- 365.

Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.

Davidson, M. M. & Canivez, G. L. (2012). Attitudes toward violence scale: psychometric properties with a high school sample. *Journal of Interpersonal Violence*, *2*(1), 1– 23.

Eron, L. D. (2001). Seeing is believing: how viewing violence alters attitudes and behavior. In A. C. Bohart & D. J. Stipek (Eds.), *Constructive & Destructive Behavior: Implications For Family***,** *School, & Society* (pp. 49-60). Washington, DC: American Psychological Association.

Fite, J. E.; Bates, J. E. ;Holtzworth- Munroe, A. ; Dodge, K. A.; Nay, S. Y. & Pettit, G. S. (2008). Social information processing mediates the intergenerational transmission of aggressiveness in romantic relationships. *Journal of Family Psychology, 22*(3), 367–376.

Fontaine, R. G.; Burks, V. S. & Dodge, K. A. (2002). Response decision processes and externalizing behavior problems in adolescents. *Development & Psychopathology*, *14*(1),107-122.

Fowler, P. J. & Braciszewski, J. M. (2009). Community violence prevention and intervention strategies for children and adolescents: the need for multilevel approaches. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 37, 255-259.

Guttman, M.; Mowder, B. A.& Yasik, A. E. (2006). The act against violence training program: a preliminary investigation of knowledge gained by early childhood professionals. *Professional Psychology: Research & Practice*, 37, 717-723.

Huesmann, L. R. (1998). The role of social information processing and cognitive schema in the acquisition and maintenance of abitual aggressive behavior. In R. G. Geen & E. Donnerstein (Eds.). *Human Aggression: Theories, Research, And Implications for Socialpolicy* (pp. 73-109). San Diego, CA:

Academic Language Therapy Association , USA.

Stromquist, V. J. (1995). *Effects of children's accessible constructs on impression formation and recall of social information (aggression)*. Madison: University of Wisconsin.

Sybesma. C. K. (2008). *Social Cognitive mediators and moderators of the relation between experiences of community violence and adolescent outcomes.* Ph. D. Thesis, the Graduate College of Bowling Green State University.

Thornton, T. N.; Craft, C. A.; Dahlberg, L. L.; Lynch, B. S., & Baer, K. (2000). *Best practices of youth violence prevention: a sourcebook for community action*. Atlanta, GA: Centers For disease Control And Prevention.

Todorov, A.& Bargh, J.A.(2002). Automatic sources of aggression. *Aggression and Violent Behavior*, 7, 53-68.

Vasconcellos, S. L.;Picon, P. & Gauer, G. C. (2006). The social information processing in a sample of aggressive adolescents. *Rev. Psiquiatr. Rio Gd. Sul* [online]. 28(2), 135-142.

Walker, J. S. (2005). The maudsley violence questionnaire: initial validation and reliability. *Personality and Individual Differences***,** 38 , 187–201.

Wilson, S. J.& Lipsey, M. W. (2006). *The effects of school-based social information processing interventions on aggressive behavior, part i: universal programs*. A Campbell Collaboration Systematic Review. Education Review Group. USA.

Zafirakis. E. (2008). *Social information processing, interpersonal conflict resolution style, perspective-taking and empathy among high-risk and low-risk persistently antisocial and non-antisocial young adults*. Australian Institute of Family Studies, 10th Annual Conference, Victoria, Australia.

❊ ❊ ❊