الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية
شعبة علم النفس

أطروحة دكتوراه الطور الثالث في علم النفس

التخصص: علم النفس المدرسي

إعداد وتطبيق برنامج ارشادي معرفي سلوكي للتخفيف من سلوك التنمر

– دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بمتوسطة معمري عبد الرحمان بلدية حساني عبد الكريم– الوادي

إعـــداد الطالب:
باســي بهاء

إشــراف الأستاذ:
أ د. أحمد جلول

لجنـــة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
أحمد فرحات	أستاذ	جامعة الوادي	رئيسا
أحمد جلول	أستاذ	جامعة الوادي	مشرفا ومقرّرا
زوليخة جديدي	أستاذ	جامعة الوادي	عضوا مناقشا
بليردوح كوكب الزمان	أستاذ	جامعة أم البواقي	عضوا مناقشا
حنان دبار	محاضر – أ–	جامعة الوادي	عضوا مناقشا
بوعالية شهرزاد	محاضر – أ–	جامعة الطارف	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2023–2024

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية
شعبة علم النفس

أطروحة دكتوراه الطور الثالث في علم النفس

التخصص: علم النفس المدرسي

إعداد وتطبيق برنامج ارشادي معرفي سلوكي للتخفيف من سلوك التنمر

– دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بمتوسطة معمري عبد الرحمان بلدية حساني عبد الكريم– الوادي

إعـــداد الطالب:
باســي بهاء

إشــراف الأستاذ:
أ د. أحمد جلول

لجنـــة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
أحمد فرحات	أستاذ	جامعة الوادي	رئيسا
أحمد جلول	أستاذ	جامعة الوادي	مشرفا ومقرّرا
زوليخة جديدي	أستاذ	جامعة الوادي	عضوا مناقشا
بليردوح كوكب الزمان	أستاذ	جامعة أم البواقي	عضوا مناقشا
حنان دبار	محاضر – أ–	جامعة الوادي	عضوا مناقشا
بوعالية شهرزاد	محاضر – أ–	جامعة الطارف	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2023–2024

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد الله الذي أنار لنا درب العلم والمعرفة وأعظم شكر للذي سجدت له الكائنات

نحمده سبحانه على حسن التوفيق والتمكين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين

والصحابة أجمعين وعلى من اتبع الهدى إلى يوم الدين .أتقدم بجزيل الشكر والأحترام

للأستاذ الدكتور **أحمد جلول** أستاذنا المشرف، لما تحمله وصبره الجميل معنا ولمرافقته لنا

في كل مراحل هذه المذكرة .والدكتور **عوين بلقاسم** لم قدمه من جهد ومرافقة لنا .

وكل الأساتذة الذين شاركوا في تحكيم البرنامج والإستبان وهم الدكتور **عادل بضياف**

جامعة المدية والأستاذة الدكتورة **قنون خميسة** من المركز الجامعي سي الحواس بريكة

والأستاذ الدكتور خلفي حليم من بريكة والأستاذ الدكتور سمير بن لكحل من

جامعة المدية والأستاذ راخمي أسماعيل من بسكرة والدكتورة هند غديفي والدكتورة

عاتكة غرغوط والدكتور جاري البشير من جامعة الوادي والدكتور الكريم أحمد

فرحات وصديقي الدكتور سعداني عبد الرزاق كما نشكر كل أساتذة كلية العلوم

الإنسانية والإجتماعية الذين رافقونا في مشوارنا الدراسي.

تحية تقدير واحترام إلى أعضاء لجنة المناقشة على مناقشة تفاصيل هذا العمل وإضافاتهم

القيمة والنيرة التي تغطي نقائصه، الدعاء لكم بالتوفيق والسداد وصالح الأعمال.

لكم كل الأحترام والتقدير

الى
والدي العزيز وأمي الغالية
وإلى رفيقة دربي زوجتي
الى أبنائي أمجد ياسين بلقيس ساجدة إسلام
الى أخوتي كل بأسمه
وأخي الذي لم تلده أمي عبد الباسط لخويمس رحمة الله عليه
وكل الاصدقاء
وإلى القريبين من القلب والداعمين والمساندين في السراء والضراء
شكرا لكم جميعا.

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت الدراسة إلى إعداد وتطبيق برنامج ارشادي معرفي سلوكي للتخفيف من سلوك التنمر المدرسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بمتوسطة معمري عبد الرحمان بلدية حساني عبد الكريم (الوادي) خلال الموسم الدراسي: 2022-2023.

يسعى هذا البرنامج الإرشادي إلى للتخفيف من مستوى سلوك التنمر، باعتباره متغيرا يثير مشكلة حقيقية لدى التلاميذ تحتاج إلى ترشيد، وذلك باستخدام أساليب وفنيات الإرشاد المعرفي السلوكي.

وبإستخدام المنهج التجريبي ذو تصميم العينتين المستقلتين (الضابطة والتجريبية) وثلاثة قياسات(القبلي- البعدي- التتبعي)، تم إجراء الدراسة على عينة مقدرة بـ(24) تلميذ مقسمة على مجموعتين: مجموعة تجريبية تتكون من (12) تلميذ ومجموعة ضابطة تتكون من (12) تلميذ، من تلاميذ السنة الثالثة متوسط مطبقا عليها البرنامج الإرشادي المقترح في هذه الدراسة.

بعد جمع البيانات تمت عملية المعالجه الإحصائية وباستخدام الأساليب التالية: اختبار (مان- ويتني) للعينات المستقلة، واختبار(ويلكوكسن) للعينات المرتبطة لدلالة الفروق بين متوسطات رتب الدرجات،ومنه تم التوصل إلى النتائج التالية:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس التنمر المدرسي وأبعاده في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس التنمر المدرسي وأبعاده لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس التنمر المدرسي وأبعاده لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ومن اقتراحات الدراسة، ضرورة القيام بمختلف الدراسات والبرامج الإرشادية التي تساهم في التخفيف والحد من هذه الظاهرة التنمر لدى التلاميذ وجميع الفئات في جميع المستويات الدراسية بشتى الطرق الإرشادية.

Résumé de l’étude:

Le but de l'étude était de quantifier et d'appliquer un programme pédagogique cognitivo-comportemental pour réduire les comportements d'intimidation parmi un échantillon d'élèves du collège du lycée Maamri Abdul Rahman à Al-Zaqm، municipalité de Hassani Abdul Karim (Al-Wadi) pendant le cours universitaire. saison : 2022-2023

Ce programme de conseil vise à réduire le niveau de comportement d'intimidation، en tant que variable qui pose un réel problème aux étudiants et qui nécessite une rationalisation، en utilisant les méthodes et techniques de conseil cognitivo-comportemental.

En utilisant la méthode expérimentale avec la conception de deux échantillons indépendants (témoin et expérimental) et trois mesures (pré-post-post-post)، l'étude a été menée sur un échantillon estimé à (24) étudiants répartis en deux groupes : un échantillon expérimental groupe composé de (12) étudiants et d'un groupe témoin composé de (12)) un étudiant de la moyenne des étudiants de troisième année auxquels est appliqué le programme d'orientation proposé dans cette étude

Après la collecte des données، le traitement statistique a été effectué en utilisant les méthodes suivantes : test (Mann-Whitney) pour les échantillons indépendants et test (Wilcoxon) pour les échantillons associés pour indiquer la différence entre les moyennes des niveaux scolaires، d'où les résultats suivants ont été atteints :

- Il existe des différences statistiquement significatives entre les membres du groupe expérimental et les membres du groupe témoin sur l'échelle de harcèlement scolaire et ses dimensions dans la post-mesure en faveur des membres du groupe expérimental.

- Il existe des différences statistiquement significatives entre la pré-mesure et la post-mesure sur l'échelle de harcèlement scolaire et ses dimensions parmi les membres du groupe expérimental en faveur de la post-mesure.

- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre la mesure post-mesure et la mesure de suivi sur l'échelle de harcèlement scolaire et ses dimensions parmi les membres du groupe expérimental.L'une des suggestions de l'étude est la nécessité de réaliser diverses études et programmes d'orientation qui contribuent à atténuer et limiter ce phénomène d'intimidation parmi les élèves et tous les groupes à tous les niveaux scolaires، de diverses manières.

Abstract:

The aim of the study was to quantify and implement a cognitive-behavioral guidance program to reduce bullying behavior among a sample of middle school students at Maamri Abdul Rahman High School in Al-Zaqm، Hassani Abdel Karim Municipality (Al-Wadi) during the academic season: 2022-2023

This counseling program seeks to reduce the level of bullying behavior، as a variable that causes a real problem for the students that needs rationalization، by using the methods and techniques of cognitive-behavioral counseling.

Using the experimental method with the design of the two independent samples (control and experimental) and three measurements (pre-post-post-post)، the study was conducted on a sample estimated at (24) students divided into two groups: an experimental group consisting of (12) students and a control group consisting of (12)) a student from the average third year students to whom the guidance program proposed in this study is applied

After collecting the data، the statistical processing was done using the following methods: (Mann-Whitney) test for the independent samples، and (Wilcoxon) test for the related samples to indicate the difference between the grade level averages، from which the following results were reached:

- There are statistically significant differences between the members of the experimental group and the members of the control group on the school bullying scale and its dimensions in the post-measurement in favor of the members of the experimental group.

- There are statistically significant differences between the pre-measurement and the post-measurement on the school bullying scale and its dimensions among members of the experimental group in favor of the post-measurement.

- There are no statistically significant differences between the post-measurement and the follow-up measurement on the school bullying scale and its dimensions among members of the experimental group.

One of the suggestions of the study is the need to carry out various studies and guidance programs that contribute to mitigating and limiting this phenomenon of bullying among students and all groups at all school levels in various guidance ways.

فهرس الموضوعات

المحتويات

شكر وتقدير ..... ت
اهداء ..... ث
ملخص الدراسة باللغة العربية: ..... أ
Résumé de l'étude: ..... ت
Abstract: ..... ث
فهرس الموضوعات ..... أ
فهرس الجداول ..... أ
فهرس الأشكال ..... أ
مقدمة 1
الجانب النظري 5
الفصل الأول: موضوع الدراسة 6
1- إشكالية الدراسة: 7
2- فرضيات الدراسة: 10
3- أهداف الدراسة: 11
4- أهمية الدراسة: 11
4-1- الأهمية النظرية: 12
تركز الدراسة على مفهوم سلوك التنمر في الوسط المدرسي وفق المقاربات النظرية العلمية، حيث تقدم إطارا تصوريا من المفاهيم والمعلومات عنه، وقد تعتبر الزاد النظري لدراسات جديدة مع متغيرات أخرى، ومساهمة متواضعة في إثراء المكتبة الجامعية. 12
4-2- الأهمية التطبيقية: 12
5- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة: 13
5-1- البرنامج الإرشادي: 13
5-2- الإرشاد المعرفي السلوكي: 14

5-3- التنمر 14
6- حدود الدراسة: 14
7-الدراسات السابقة: 15
8-اوجه الاتفاق والاختلاف : 23
الفصل الثاني: التنمر 25
تمهيد: 26
1- مفهوم التنمر: 26
2- تعريف التنمر المدرسي 28
3- المقاربات النظرية المفسرة للتنمر المدرسي: 30
3-1-التنمر في ضوء النظرية التحليلية (خبرات الطفولة): 30
3-2- التنمر في ضوء النظرية التطورية : 30
3-3-التنمر في ضوء النظرية السلوكية : 31
3-4-التنمر في ضوء نظرية معالجة المعلومات الاجتماعية : 32
3-5-التنمر في ضوء النظرية المعرفية : 32
3-6-التنمر في ضوء التفسير البيولوجي : 33
3-7-التعقيب على النظريات المفسرة للتنمر: 33
4- أشكال التنمر: 35
4-1- التنمر الجسمي: 35
4-2-التنمر اللفظي: 35
4-3-التنمر العاطفي والنفسي: 35
4-4-التنمر على الممتلكات: 35
4-5-التنمر في العلاقات الاجتماعية: 35
5- أسباب سلوك التنمر: 36
5-1-الأسباب الشخصية : 37
5-2-الأسباب النفسية : 37
5-3- الأسباب الاجتماعية : 37
5-4-الأسباب المدرسية : 38

5-5-أسباب من وجهة نظر المتنمرين والضحايا أنفسهم : 39
6-خصائص المتنمر والمتنمر عليه: 40
6-1- خصائص المتنمر: 41
6-2-خصائص الضحية: 41
6-3-خصائص المتنمر /ضحية: 41
7-صفات الشخص المتنمر 43
8- حجم انتشار التنمر في المدارس: 44
9- أسباب ظهور سلوك التنمر المدرسي: 47
9-1-أسباب متعلقة بالتنشئة الإجتماعية: 47
9-2-الأسباب المتعلقة بالشخصية ذاتها: 48
9-3-الأسباب المتعلقة بنفسية الفرد: 48
9-4-أسباب متعلقة بالمدرسة: 48
10- أعراض ومظاهر التنمر المدرسي: 49
11- أثار التنمر المدرسي 50
12-أمثلة عن التنمر: 52
13-علاج ظاهرة التنمر 54
13-1-العلاج الأسري 54
13-2-العلاج المدرسي : 55
14- دور المرشد التربوي في التنمر المدرسي: 56
15– التنمر المدرسي والبرامج الإرشادية في المؤسسات التعليمية: 58
خلاصة الفصل: 60
الفصل الثالث: الإرشاد المعرفي السلوكي 61
تمهيد: 62
1- مدخل عام للإرشاد: 62
1-1- تعريف الإرشاد: 62
1-2- التطور التاريخي للإرشاد: 63
1-3- الفرق بين الإرشاد والعلاج: 64

1-4- الحاجة إلى الإرشاد: 65
1-5-نظريات الارشاد النفسي : 67
1-6-أوجه الشبه والاختلاف بين نظريات التوجيه والإرشاد النفسي 74
1-7-اهداف الارشاد النفسي 78
1-8-استرتجيات الارشاد النفسي: 80
1-9-مجالات الإرشاد النفسي:..... 82
2- مفهوم الإرشاد المعرفي السلوكي:..... 94
3- النظرية المعرفية السلوكية:..... 96
4- مبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي:..... 99
4-1- ميزات الإرشاد المعرفي السلوكي:..... 100
5- فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي: 101
5- 1- أسلوب تقليل الحساسية التدريجي (التحصين والتدرج): 101
5-2- أسلوب الملاحظة الذاتية: 101
5-3- أسلوب التعديل المعرفي:..... 102
5-4- أسلوب المناقشة الجماعية:..... 102
5-5- أسلوب حل المشكلات: 102
5-6- أسلوب المحاضرات: 103
5-7- التغذية الراجعة: 103
5- 8- إثابة الذات والتدعيم:..... 103
5- 9- فنية الاسترخاء:..... 104
5-10- الواجبات المنزلية: 104
5-11- وقف الأفكار: 104
5-12- إعادة البناء المعرفي: 105
5-13- أحاديث الذات: 105
5-14- فنية تعديل الأفكار:..... 105
6- تعريف البرنامج الإرشادي: 106
7- خدمات برنامج الإرشادي:..... 108

8- أهداف البرنامج الإرشادي: 109
8-1- أهداف برامج الإرشاد في المدارس: 109
9-1- فوائد البرنامج الإرشادي: 110
10- الأسس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي: 111
11- خطوات بناء البرنامج الإرشادي: 112
12- تقييم برنامج الإرشاد: 113
12-1- أهداف التقييم: 113
12-2- خطوات التقييم: 113
12-3- طرق التقييم: 114
12-4- أنواع التقييم: 114
12-5- مبادئ تقييم البرنامج الإرشادي المدرسي: 115
12-6- أهمية تقييم برامج الإرشاد النفسي: 116
13- البرامج الإرشادية للتخفيف من التنمر المدرسي: 116
13-1- المرشد النفسي المدرسي: 116
13-2- دور المرشد: 117
13-3-خصائص المرشد: 118
13-4-الحاجة إلى المرشد النفسي المدرسي في المرحلة المتوسطة: 118
خلاصة الفصل: 122
الجانب الميداني 121
تمهيد: 123
2- مجتمع الدراسة: 125
2-1- عينة الدراسة الاستطلاعية: 126
2-2- عينة الدراسة الأساسية: 128
2-3- أدوات الدراسة: 140
7- الأسس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي: 151
8- الخدمات التي يقدمها البرنامج: 152
8-1- الخدمات الإرشادية: 152

8-2- الخدمات الوقائية: 153
8-3- الخدمات التربوية:..... 153
8-4- الخدمات الاجتماعية: 153
8-5- الخدمات الترويحية: 153
8-6- خدمات متابعة: 154
8-7- خدمات انسانية:..... 154
9-خطوات بناء البرنامج الارشادي: 154
10-تحكيم البرنامج الإرشادي: 155
11- تقييم البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي:..... 156
9- التخطيط العام للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي: 156
9-1- أهداف البرنامج الارشادي المعرفي السلوكي: 156
9-2- الإعداد المبدئي للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي: 158
9-3- الأسلوب الإرشادي المستخدم في تنفيذ البرنامج:..... 159
9-4- الوسائل المستخدمة أثناء تطبيق جلسات البرنامج: 159
9-5- الفنيات المستخدمة في البرنامج:..... 160
9-6- المدى الزمني للجلسة الإرشادية:..... 160
9-7- محتوى الجلسات الارشادية: 160
9-8- حدود البرنامج: 166
10- الملخص العام للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي:..... 167
4- إجراءات تطبيق الدراسة:..... 169
5- الأساليب الإحصائية: 169
خلاصة الفصل:..... 171
الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة وتفسيرها..... 88
تفسير ومناقشة نتائج الدراسة.....**خطأ! الإشارة المرجعية غير معرّفة.**
1- تفسير ومناقشة الفرضية العامة:..... 191
2- تفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الاولى: 192
3- تفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية: 194

4- تفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة: 195
5- تفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الرابعة:..... 197
6- تفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الخامسة: 199
خلاصة عامة وتوصيات واقتراحات: 201
المصادر والمراجع 204
الملاحق..... 217
ملحق رقم (1): نموذج لقياس سلوك التنمر المدرسي قبل عرضه على المحكمين..... 217
ملحق رقم (2): نموذج لمقياس سلوك التنمر المدرسي في صورته النهائية. 223
ملحق رقم (3): قائمة الأساتذة المحكمين. 228
ملحق رقم (4): البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في للتخفيف من سلوك التنمر .. 230
ملحق رقم (6): العقد الإرشادي..... 263
ملحق رقم (7): بطاقة التقييم المرحلي للجلسات الإرشادية 265
ملحق رقم (8): بطاقة التقييم الختامية..... 267
ملحق رقم (9): كراسة الواجبات المنزلية..... 269
ملحق رقم (6): نتائج التحليل الإحصائي..... 282

فهرس الجداول

الجدول رقم (01): يوضح أوجه الأختلاف بين الأرشاد الجماعي والفردي. 93
الجدول رقم (02): مجتمع الدراسة..... 125
الجدول رقم (03): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس..... 126
الجدول رقم (04): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير السن..... 127
الجدول رقم (05): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المستوى التعليمي للوالدين 127
الجدول رقم (06): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير مهنة الوالدين 128
الجدول رقم (07): توزيع أفراد عينة الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة 131
الجدول رقم (08): توزيع أفراد عينة الدراسة الاساسية حسب متغير الجنس 131
الجدول رقم (09): توزيع أفراد عينة الدراسة الاساسية حسب متغير السن..... 132
الجدول رقم (10): توزيع أفراد عينة الدراسة الاساسية حسب متغير المستوى التعليمي للأب 133
الجدول رقم (11): توزيع أفراد عينة الدراسة الاساسية حسب متغير المستوى التعليمي للأم..... 134
الجدول رقم (12): توزيع أفراد عينة الدراسة الاساسية حسب متغير مهنة الأب..... 135
الجدول رقم (13): توزيع أفراد عينة الدراسة الاساسية حسب متغير مهنة الأم 136
الجدول رقم (14): يبين الفروق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الوسيطة باستخدام اختبار "مان ويتني" 138
الجدول رقم (15): يبين الفروق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمستوى التنمر المدرسي باستخدام اختبار مان ويتني..... 139
الجدول رقم (16): أبعاد مقياس التنمر المدرسي ومضمونه..... 140
الجدول رقم (17): أرقام الفقرات الموزعة على أبعاد مقياس التنمر المدرسي..... 141
الجدول رقم (18): درجات مقياس ليكرت..... 141
الجدول رقم (19): معامل الارتباط بين البعد اللفظي وبنوده 142
الجدول رقم (20): معامل الارتباط بين البعد الجسمي وبنوده..... 143
الجدول رقم (21): معامل الارتباط بين البعد الاجتماعي وبنوده 143

الجدول رقم (22): معامل الارتباط بين بعد الممتلكات وبنوده 144
الجدول رقم (23): معامل الارتباط بين البعد الجنسي وبنوده 144
الجدول رقم (24): يبين معامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس..... 145
الجدول رقم (25): يبين معامل ثبات مقياس التنمر المدرسي بطريقة ألفا كرونباخ 146
الجدول رقم (26): مراحل تنفيذ البرنامج الإرشادي. 158
الجدول رقم (27): محتوى جلسات البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي 161
الجدول رقم (28): الملخص العام للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي 167
الجدول رقم (29): دلالة متوسط الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي.....174
الجدول رقم (30): دلالة متوسط الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي..... 179
الجدول رقم (31): دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي.....186

فهرس الأشكال

الشكل رقم (01): تصميم أنواع أهداف الإرشاد النفسي 82
الشكل رقم (02): يبين توزيع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير الجنس..... 132
الشكل رقم (03): يبين توزيع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير السن..... 133
الشكل رقم (04): يبين توزيع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة حسب متغير المستوى التعليمي للأب 134
الشكل رقم (05): يبين توزيع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة حسب متغير المستوى التعليمي للأم. 135
الشكل رقم (06): يبين توزيع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة حسب متغير مهنة الأب. 136
الشكل رقم (07): يبين توزيع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة حسب متغير مهنة الأم. 137
الشكل رقم (08): المقارنة البيانية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي..... 177
الشكل رقم (09): المقارنة البيانية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي.....182.
الشكل رقم (10): المقارنات البيانية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي.....189

مقدمة

يعد التنمر ظاهرة تعاني منها أغلب الدول الغربية والعربية وقد أصبحت تشكل تهديد مباشر على سير المؤسسات التربوية بشكل عادي، وتم ادراكها ووصفها بمشكلة خطيرة وملحة في النصف الثاني من القرن العشرين، إلا أنها لم تعنى بالدراسة والبحث إلا في سنة 1991 (ألويس) من طرف النرويجي ألويس في جامعة "بل" بألمانيا، حين أصبح المتعرض للتنمر المدرسي عاجزا عن التكيف مع التطورات الحاصلة في الجانب التعليمي والتكنولوجي، حيث ظل فيها المتصف بمستوى مرتفع من التنمر المدرسي عقبة تعيق التقدم الذي تبتغيه المؤسسات التعليمية والتربوية، مؤثرا في نسب النجاحات والعلاوات.

وحيث إن مستويات سلوك التنمر المدرسي يختلف بين الأفراد حسب الوسط أو الموقف الذي يوجد فيه كل فرد وأيضا حسب نوعه وطبيعته وشدته، وهذا يعود بالتأثير المباشر على التوافق النفسي الذي يعيشه الفرد بأختلاف دوره في عملية التنمر المدرسي.

ومما لا شك فيه أن التلميذ عندما يتعرض لسلوك التنمر المرتفع يكون مختلفا عنه في الحالات العادية، فيترك له تأثيرات سلبية على نمو شخصيته، وبصرف النظر أي كان نوعها؛ تنمر لفظي أوتنمر بدني أوتنمر جنسي أوتنمر على الممتلكات، فإن التلميذ يستجيب لذلك للتنمر المدرسي باستجابات مختلفة، تؤثر سلبا على جميع النواحي النفسية والانفعالية والجسمية، وحتى على مردوده الدراسي فينخفض مستوى أدائه الدراسي ودافعيته للتعلم والإنجاز العلمي نحو الدراسة وعدم تحقيق الأهداف المنتظرة.

ومن هنا تمت عملية البدأ في وضعية التحليل والتفكير في كيفية بناء برنامج يساهم في الحد أو تخفيف من هذا السلوك للقضاء وكبح هذه الظاهرة وفق برنامج ارشادي معرفي سلوكي يتناسب مع طبيعة هذه الفئة بالنظر الى الخصائص النفسية والسلوكية والمرحلة العمرية، إذ يستخدم الإرشاد المدرسي في تقديم الخدمات الأرشادية المختلفة لكامل أفراد العملية التربوية سواء كانت نفسية أو انفعالية أو اجتماعية أو أكاديمية، بهدف مقاومة هذه المظاهر والمشكلات والحد من آثارها، وهذه المساعدات تقدم من طرف متخصصين في

مجال الإرشاد النفسي، ويتم ذلك عن طريق برامج إرشادية مختلفة ومتنوعة حسب نوع الخدمة التي يجب تنفيذها.

انطلاقا مما سبق، جاءت هذه الدراسة محاولة للبحث عن فاعلية برنامج إرشادي يقوم على أسس النظرية المعرفية السلوكية في تخفيف سلوك التنمر المدرسي لدى مرحلة التعليم المتوسط، ليساعد التلاميذ على تعلم مهارات ضبط النفس وكيفية التنفيس على الأنفعالات لتجنب هذه الظاهرة.

ويعتمد البحث على أساليب تجريبية تهدف إلى الكشف عن العلاقات السببية بين المتغيرات، ومحاولة الكشف عن آثار والأسباب (البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي) كونه متغيرا مستقلا على النتيجة (مستوى التنمر المدرسي في مرحلة التعليم المتزسط لدى عينة من تلاميذ هذه تلاميذ المرحلة) كونه متغيرا تابعا، وقياس هذا الأثر من في درجات المقياس على سلوك التنمر لدى تلاميذ الثالثة متوسط (المجموعة التجريبية) على مقياس سلوك التنمر المدرسي المستخدم في الدراسة.

وقد انجزت هذه الدراسة بما يتناسب مع الإجراءات التي تتوافق معها الدراسات التي تمت في هذا الميدان وفق جانبين: الأول يتعلق بالإطار النظري للدراسة والثاني بالإطار الميداني، ويشمل كل جانب على عدد معين من الفصول.

– الفصول النظرية شملت ثلاث فصول، وهي كالتالي:

الفصل الأول: ويحمل عنوان تقديم موضوع الدراسة، وتم فيه عرض إشكالية الدراسة وطرح التساؤلات والفرضيات، وبعدها تطرق إلى أهمية وأهداف الموضوع بالإضافة إلى التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة وتحديد حدودها، وأخير عرض الدراسات السابقة للموضوع.

الفصل الثاني يحمل عنوان التنمر المدرسي، حيث أحتوى هذا الفصل تمهيد للموضوع وتناول الجانب المفاهيم للتنمر المدرسي وتلاه المقاربات النظرية المفسرة لهذه الظاهرة، إضافة إلى مكوناته، ومستوياته ومن ثم التعرض لسمات أفراد المجموعة المشاركة في ظاهرة

التنمر المدرسي حسب الأنواع الثلاث، ومن هنا أنتقلنا إلى تحديد الأسباب المؤدية لظهور سلوك التنمر المدرسي ومدى أنتشاره والمشاركون فيه وبعدها تناولنا طرق قياسه مرورا بدور المرشد التربوي في ترشيد سلوك التنمر المدرسي وختمنا الفصل بسرد نماذج تعالج موضوع البرامج الإرشادية التي تناولت التخفيف من ظاهرة التنمر المدرسي وأشكاله والآثار المترتبة عليه، وثم تم المرور على وسائل وطرق الكبح منسوك التنمر المدرسي، وأتم هذا الفصل بخلاصة.

الفصل الثالث يحمل عنوان الإرشاد المعرفي السلوكي، وأفتتح الفصل بتمهيد، وشمل على مدخل عام للإرشاد ومن ثم مفهوم الإرشاد المعرفي السلوكي ومبادئه وفنياته، والنظريات المفسرة له، واهتم الفصل بتعريف البرنامج الإرشادي وخدماته وأهدافه، وتلهاالأسس التي يقوم عليها البرنامج وخطواته وتقييمه، وتناول الفصل بعض النماذج للبرامج الإرشادية لمكافحة التنمر المدرسي، وانتهى الفصل بخلاصة.

– أما الفصلين الرابع والخامس فكان من الجانب الميداني للدراسة فقد أحتوى على:

أولا :الفصل الرابع فكان عنوانه الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، والذي تناول الإجراءات الميدانية للدراسة، والمنهج الذي أعتمد عليه هذه الدراسة، وبعده تم توضيح مجتمع الدراسة وكيفية أختيار العينه، حيث تناول هذا الفصل الدراسة الاستطلاعية وكيفية تطبيقها، وتناول أدوات جمع البيانات وتفاصيل إعداد البرنامج الإرشادي المقترح، وبعدها إجراء تطبيق الدراسة الأساسية، ومن ثم توضيح أساليب المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة وأخيرا خلاصة الفصل.

أمّا الفصل الخامس فكان عبارة عن عرض نتائج الدراسة وتفسيرها، وتم فيه عرض نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة من حيث الفرضيات والتي كانت على شكل جداول وتمت قراءتها وتحليلها، وبعد ذلك مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها بالأستناد الى النظريات ونتائج الدراسات السابقة لهذه الدراسة.

وفي الأخير، تم تقديم نتائج الدراسة وجملة من المقترحات لمجموعة من العناوين لأبحاث جديدة، تفتح أبواب أخرى بأطر نظرية مختلفة وعلى عينات مختلفة.

وأختتمت هذه الدراسة بقائمة تضم أهم المراجع التي أستندت أليها، ومجموعة من الملاحق الهامة بالنسبة أليها.

الجانب النظري

الفصل الأول

موضوع الدراسة

1- إشكالية الدراسة.

2- فرضيات الدراسة.

3- أهداف الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

5- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة.

6- حدود الدراسة.

7-الدراسات السابقة

1- إشكالية الدراسة:

تعتبر مرحلة التعليم المتوسط إحدى المراحل التعليمية المهمة لكونها العتبة الفاصلة (التعليم إجباري لجميع الفتيات والفتيان البالغين من العمر ست (6) سنوات إلى ست عشرة (16) سنة كاملة .غير أنه يمكن تمديد مدة التمدرس الإلزامي بسنتين (2) للتلاميذ المعوقين كلما كانت حالتهم تبرر ذلك .حسب القانون الجزائري.) التي تحدد مصير ومستقبل التلميذ في الحياة، وتساهم أيضا في إعداده لكي يكون مؤهلا علميا وعمليا مزودا بمهارات فكرية وخبرات عملية، تؤهله لبلوغ مستوى أعلى من المعرفة العلمية الانسانية وتسخيره لخدمة المجتمع، وهي أيضا مزامنة لفترة عمرية حساسة يمر بها التلميذ، والتي تحدث فيها تغييرات على المستوى الجسمي والفيزيولوجي والسلوكي، والانتقال من فترة الطفولة الى فترة المراهقة، واكسابه الخبرة والمهارات الحياتية، وتكوينه لاتجاهات الشعور بالانتماء، والقدرة على التكيف.

وتشهد البيئة المدرسية العديد من الظواهر والمشكلات التربوية والاجتماعية الخطيرة في البيئة المدرسية، والتي تعيق تحقيق الأهداف التربوية وتؤثر على سلامة البنية النفسية والاجتماعية لأفراد الجماعة التربوية داخل المدرسة، ومن بينها مشكلة التنمر التي أصبحت تشكل تهديد داخل المؤسسات التعليمية والتي تتنمى بشكل بارز. ورغم الوعي بمخاطره والجهود المبذولة للوقاية منه، إلا أنه لا يزال ينتشر في المدارس، خاصة مع ما يترتب على ذلك من عواقب سلبية على المجتمع ككل.

ويبدأ التنمر المدرسي تدريجيا ويستمر حتى يصل إلى الذروة فى الصف (الرابع والخامس والسادس) الابتدائى، ثم يستمر فى المرحلة الأساسية العليا، ثم يبدأ فى الهبوط فى المرحلة الثانوية، وقلما يكون فى المرحلة الجامعية (الدسوقى، 2016، 5) ويختلف حسب طبيعة كل مرحلة عمرية فيتخذ أشكال مختلفة في شدة التوتر حسب الخاصية الفيزولوجية والنفسية والسلوكية.

ويعد التنمر بما يحملة من عدوان تجاه الآخرين سواء أكان بصرورة جسدية، أو لفظية، أو نفسية أو اجتماعية، أو إلكترونية من المشكلات التى لها أثار سلبية سواء على القائم بالتنمر أو على ضحية التنمر أو المشاهد أو على البيئة المدرسية بأكملها.

حيث يؤثر التنمر على البناء النفسي والاجتماعي للمجتمع المدرسي، لذلك نجد أن الاصطدام جسدياً مع هؤلاء المتنمرين فى المدارس يلحق الضرر بالتلاميذ فى أي مستوى تعليمي، كما أنه يشعر التلميذ (ضحية التنمر) بأنه مرفوض وغير مرغوب فيه، علاوة على أنه يشعر بالخوف والقلق وعدم الإرتياح، كما أنه ينسحب من المشاركة فى الأنشطة المدرسية أو يهرب من المدرسة خوفا من المتنمرين، وكذلك يظهر قصوراً من الاستفادة من البرامج التعليمية المقدمة له، كما أن المتنمر قد يحول الى مجلس التأديب والذي بدوره قد يتحذ ضده أجراءات ردعية قد تصل الى طرده من المدرسة في حالة تجاوز السن القانوني للتعليم الإلزامي.

وقد أخذت هذه الظاهرة في الانتشار داخل المؤسسات التعليمية، وهذا السلوك ولد عبئا إضافيا يشتكي منه أفراد الجماعة التربوية (تضم كل الفاعلين التربويين منهم المسيرين الإداريين، الاساتذة، التلاميذ والأولياء) كما أصبح السلوك التنمري من بين الأسباب التي تؤثر سلبا على المشوار الدراسي للتلاميذ من جهة، ومن جهة أخرى أثر على السير السليم للصفوف الدراسية، لذا صنف التنمر من بين السلوكيات المعيقة للعملية التعليمية.

ففي البداية كانت تصنف العمليات التنمرية على أنها دعابة بين الأطفال وسرعان ما تنتهي، إلا أن هذه الدعابة غير المرغوب فيها من الطرف الآخر (الضحية)، أخذت تنمو وتنتشر بين الزملاء مما جعل الضحية غير مرغوب فيه وتنتابه المخاوف وعدم الإرتياح من التجاوزات التي يتعرض لها، وهكذا تحول اهتمامه من متابعة الدروس إلى التركيز على وضعه الحالي، فبالإضافة إلى أن السلوك التنمري من السلوكيات المعيقة، فقد صنف كذلك ضمن السلوكيات العدوانية.

بسبب خطورة الظاهرة وتفشيها في المجتمع، اهتم بها الباحثين في المجال التربوي والمدرسي، ففي دراسة (القحطاني،2016) توصلت إلى 31.5% من تلاميذ المرحلة المتوسطة يتعرضون للتنمر.

كما تشير الإحصائيات العالمية أن ما يقارب15 -20% من الطلبة يتعرضون للتنمر من أقرانهم داخل المدرسة، وفي الجزائر لا تكاد تخلو مدرسة دون وجود سلوك التنمر على التلاميذ بمختلف أشكاله، حسب ما ورد في دراسة (عماري وفارس، 2020) في دراستهما للعلاقة بين التنمر المدرسي وتقدير الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

يمكن أن يؤثر التنمر على كل الأشخاص سواء كانوا ضحايا، متنمرين وحتى المشاهدين أو الغير المشاركين، فهذا السلوك مرتبط بنتائج سلبية كثيرة بما فيها الصحة العقلية، الإدمان، الإمتناع عن القيام بالواجبات المعتاد القيام بها والتي كانوا يحبون القيام بها سابقا، وربما تستمر هذه التعقيدات إلى سن الرشد.

(www.stop.Bullyingnow.hrsa .gov)

كما كشفت دراسة مسحية لإيرلينغ (Erling 2002) بعنوان التنمر أعراض كئيبة وأفكار انتحارية أجريت على 2088 تلميذا نرويجيا في المستوى الثامن كشفت أن الطلبة ممن يمارسون التنمر وكذلك ضحاياهم قد حصلوا على درجات عليا في مقياس الأفكار الانتحارية، وفي دراسة لليند وكيرني (Kerrney Lind 2004) &أجريت في نيوزلندا، اتضح أن حوالي 63% من الطلبة قد تعرضوا لشكل أو آخر من ممارسات التنمر، كما أشارت دراسة أدامسكي وريان التي أجريت في والية إلينوي بالولايات المتحدة إلى أن أكثر من 50% من الطلبة قد تعرضوا لحالات التنمر المدرسي.

ولقد أشار كل من **"Carney & merell"(2001)** أن معظم المتنمرين من طلبة المدارس ذكورا وإناثا يشتركون في خصائص عامة رغم اختلافهم في نمط العدوان الذي يستخدمونه ويستمتعون بالسيطرة على الآخرين ويقول **"Dan olweus"(1993)**أنهم يتميزون بالمزاج الحاد والاندفاع وعدم القدرة على تحمل الإحباط.

على الرغم من خطورة ظاهرة التنمر فى المجتمعات العربية، إلا أنها لم تلقى الإهتمام الأمثل، من حيث إحصاءات حول ممارسة سلوك التنمر فى المدارس، أو حتى أدوات التشخيص العربية، وعلى صعيد آخر نجد أن التراث السيكولوجى الغربى أعطى اهتماما كبيرا لهذه المشكلة فى كافة المجالات عن طريق حملات التوعية، والإعلام، ومواقع الإنترنت، والندوات لدراستها، وتصميم العديد من البرامج التدخلية لخفضها، والتعامل معها.

وبناء على كل ما سبق، نطرح التساؤلات التالية:

التساؤل الرئيسي للدراسة:

– هل حقيقة يساهم تطبيق برنامج ارشادي معرفي سلوكي في التخفيف من سلوك التنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط؟

التساؤلات الفرعية للدراسة:

– هل توجد فروق دالة احصائيا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي؟

– هل توجد فروق دالة احصائيا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي؟

– هل توجد فروق دالة احصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي؟

2- فرضيات الدراسة:

التساؤل الرئيسي للدراسة:

– يساهم تطبيق برنامج ارشادي معرفي سلوكي في التخفيف من سلوك التنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط.

التساؤلات الفرعية للدراسة:

– توجد فروق دالة احصائيا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي.

– توجد فروق دالة احصائيا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي.

– توجد فروق دالة احصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي.

3- أهداف الدراسة:

لكل بحث علمي أهداف يسعى الباحث إلى الوصول إليها وتحقيقها، نجمل أهداف هذه الدراسة في النقاط التالية:

تظهر أهمية هذا البحث لأنه يتعلق بالمتغيرات التي لها تأثير بليغ على التلاميذ والبيئات المدرسية والمجتمع ككل. ليس هناك شك في أن علاج التنمر في المدارس اليوم مشكلة تحتاج إلى معالجة. من خلال سلوكه العنيف المباشر وغير المباشر، يمكن أن يكون للتنمر عواقب وخيمة على الصحة العقلية والسلامة للطلاب.

1- تقديم رؤية واضحة عن سلوك التنمر.

2- تقديم خلفية نظرية وعملية لبرنامج إرشادي معرفي سلوكي لسلوك التنمرالمدرسي.

3- بناء برنامج معرفي سلوكي لتحقيق من سلوك التنمر .

4- التعرف على أكثر البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية في التخفيف من سلوك التنمر المدرسي .

5 – التعرف على أشكال سلوك التنمر السائدة لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط .

4- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أهمية الموضوع الذي تتناوله، والمتغيرات التي تدرسها، والأهداف المنتظرة التي تسعى الدراسة لتحقيقها، حيث يمكن توضيح تلك الأهمية من جانبين: جانب نظري وجانب تطبيقي.

4-1- الأهمية النظرية:

تركز الدراسة على مفهوم سلوك التنمر في الوسط المدرسي وفق المقاربات النظرية العلمية، حيث تقدم إطارا تصوريا من المفاهيم والمعلومات عنه، وقد تعتبر الزاد النظري لدراسات جديدة مع متغيرات أخرى، ومساهمة متواضعة في إثراء المكتبة الجامعية.

تحتوي الدراسة على العديد من الفنيات والأساليب الإرشادية المعرفية السلوكية التي يمكن استخدامها في مجالات الإرشاد المتعددة، للتغلب على أنواع المشاكل في جوانب الحياة ككل.

المساهمة في كيفية تخطيط وبناء البرامج الإرشادية للمقبلين على العملية الإرشادية في المؤسسات التربوية والتعليمية لجميع المراحل العمرية المختلفة.

تناولها للبرنامج الإرشادي وفق مبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي، الذي يعتبر من أحدث التيارات الإرشادية الحديثة التي تركز على تعديل الأداء السلوكي من خلال التأثير في العمليات المعرفية، حيث يفترض أن ما يعرفه الأفراد يؤثر ويتأثر بما يفعلونه سلوكيا.

كما أن هذه الدراسة قد تفتح المجال لإجراء دراسات أخرى، تحاول الاستفادة من الإرشاد المعرفي السلوكي في مختلف الدول.

كما قد تفيد الأخصائيين النفسانيين العاملين في المؤسسات التعليمية بأهمية الإرشاد المعرفي السلوكي، باعتباره من أحدث التدخلات الارشادية المستخدمة في ترشيد المشاكل المدرسية بوجه عام، والتنمر المدرسي بوجه خاص لدى مرحلة التعليم المتوسط.

أهمية الفئة المستهدفة بالدراسة؛ وهم تلاميذ السنة الثالثة متوسط وكيفية تعاملهم مع سلوك التنمر، ومن هنا تبرز أهمية إعداد البرامج والاستراتيجيات لمواجهة هذه الظاهرة، للوصول بهم إلى تحقيق التوافق النفسي، ومن ثم إلى الصحة النفسية.

4-2- الأهمية التطبيقية:

- إن نتائج هذه الدراسة ستكشف عن مستوى سلوك التنمر لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط مما يدفع المختصين لضرورة تقديم الخدمات الإرشادية اللازمة في هذا الإطار.

– تزويد العاملين في المجال التربوي ببرنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف مستوى التنمر لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

– إمكانية الاستفادة من نتائج هذه الدراسة لدى القائمين على العملية التعليمية التربوية في كيفية التعامل مع مشكلة التنمر وكيفية استعانة بالأساليب الإرشادية المعرفية السلوكية.

– قد تستثير نتائج هذه الدراسة الباحثين في إجراء دراسات مماثلة بعينات ونظريات مغايرة في مجالات مختلفة.

5- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

تم تحديد المفاهيم الأساسية للبحث على النحو التالي:

5-1-البرنامج الإرشادي:

يعرفه حامد زهران(1998): "بأنه برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس عملية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة والغير مباشرة فرديا أو جماعيا لجميع من تضمهم المؤسسة أو الجماعة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي ولتحقيق التوافق النفسي داخل الجماعة وخارجها ". (حامد زهران، 1998، 11)

ويمكن تعريف البرنامج الإرشادي بأنه "هو مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة تستند في أساسها على نظريات وفنيات ومبادئ الإرشاد النفسي وتتضمن المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة المختلفة والتي تقد للأفراد خلال فترة زمنية محددة، بهدف مساعدتهم في تعديل سلوكياتهم وإكساب سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي وتساعدهم في التغلب على المشكلات التي يعانونها في معترك الحياة وفق تحقيق الأهداف المنشودة التي اتفق عليها في العقد الإرشادي، وذلك في فترة زمنية محددة".

(عبد العظيم 2004، **283**)

-التعريف الإجرائي: يعرف الباحث البرنامج الإرشادي بأنه مشروع مخطط ومنظم يبنى أساس علمية ، يتكون من مجموعة من الخبرات السابقة مخططة ومصممة بطريقة متماسكة

ومنظمة تتضمن عدداً من الأنشطة والأساليب المختلفة لتحقيق هذا الهدف. وذلك من اجل تحقيق أهداف محددة في السابقة.

5-2- الإرشاد المعرفي السلوكي:

عرف كل من جلاس Glass وشيا Shea (1986) تعريفا شاملا للإرشاد المعرفي السلوكي بأنه أحد التيارات الإرشادية الحديثة، التي تهتم بصفة أساسية بالمدخل المعرفي للاضطرابات الانفعالية، ويهدف هذا الأسلوب إلى إقناع الفرد أن معتقداته غير المنطقية، وتوقعاته، وأفكاره السلبية، وعباراته الذاتية هي التي تحدث ردود الفعل الدالة على السوء التكيف، وذلك بهدف تعديل الجوانب المعرفية المشوهة، ويعمل على أن يحل محلها طرق أكثر الملائمة للتفكير وذلك من أجل إحداث تغييرات معرفية، وسلوكيات وانفعالية لدى الفرد. (أنسام ، 2013، 110)

التعريف الإجرائي: يعرف الإرشاد المعرفي السلوكي في البحث الحالي كونه وسيلة من وسائل العلاج النفسي الحديث التي تم الاستعانة بها من خلال تصميم البرنامج معرفي سلوكي -: يساعد على* خفض سلوك التنمر * وذلك باستعمال الأساليب المعرفية والسلوكية المختلفة.

5-3- التنمر

عرف فراكوفا، Frankofa سلوك التنمر بأنه (سيطرة فرد أو مجموعة على فرد آخر بهدف ممارسة السلطة والسيطرة عليه، وقد يتضمن ذلك إيذاء لفظيا أو جسميا أو جنسيا أو تمييزا عرقيا أو دينيا بهدف العزل عن المجتمع). (سعدالدين 2022 .3)

التعريف الإجرائي: ويقصد سلوك التنمر في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على المقياس سلوك التنمر الذي أعد من طرف الباحث لهذه الدراسة.

6- حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالموضوع الذي تتناوله، والعينة التي ستطبق عليها الدراسة والمكان والزمان الذي أجريت فيه، ويمكن تلخيص هذه الحدود في النقاط التالية:

6-1- الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

6-2- الحدود المكانية: ينتمي مجتمع الدراسة إلى المؤسسات التربوية والتعليمية على مستوى ولاية الوادي (الجزائر)، وتضم الدراسة متوسطة معمري عبد الرحمان بالزقم بلدية حساني عبد الكريم ولاية الوادي.

6-3- الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة خلال السنة الدراسية 2023/2022.

كما تتحدد الدراسة بموضوعها ومفاهيمها الإجرائية وإطارها النظري، وبالمنهج المتبع والأدوات المستخدمة فيها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بياناتها.

ولذلك، فإن نتائج هذه الدراسة مرتبطة بطبيعة هذه الحدود، وإمكانية تعميمها لا بد أن تؤخذ هذه المعطيات بعين الاعتبار.

7-الدراسات السابقة:

تحتل الدراسات والاعمال العلمية السابقة اهمية بالغة في مجال البحث العلمي، كما تعتبر مرجع تساعد الباحث على الفهم اكثر لموضوع دراسته من كل الجوانب سواء من ناحية ضبط الاشكالية او غيرها، وسنحاول فيما يلي استعراض مجموعة من الدراسات السابق التي لها علاقة بموضوع بحثنا، والتي تمكن الباحث من الحصول عليها والاطلاع عليها.

7-1- دراسة بلعسلة (2013) فعالية برنامج إرشاد جماعي معرفي سلوكي في تفنيد الأفكار اللاعقلانية الداعمة للعدوان وتعديل السلوك العدواني عند المراهق المتمدرس.

وهدفت الدراسة الى التصدي للسلوك العدواني من خلال اقتراح برنامج إرشادي معرفي سلوكي، تم إعداده خصيصا لذلك، في محاولة لتعديل السلوك العدواني عند فئة المراهقين. وتصميم برنامج إرشادي قائم على النظرية العقلانية الانفعالية، كاتجاه حديث وفعال في مجال الإرشاد النفسي. تكونت العينة النهائية من مجموع التلاميذ الذين حصلوا على درجات مرتفعة من السلوك العدواني، والأفكار اللاعقلانية الداعمة للعدوان، وقد احتفظت الباحثة بـ

10: تلاميذ من الجنسين وممن حصلوا على أعلى الدرجات على المقاييس وممن أبدوا موافقتهم على المشاركة في البرنامج الإرشادي تراوحت أعمارهم بين (12) و(14) سنة بمتوسط عمر (13.20) من تلاميذ متوسطة وداى الرمان ومتوسطة الدابوسي بالعاشور، واختارت الباحثة المنهج التجريبي، الذي تراه أكثر ملائمة للبحث في فاعلية برنامج إرشادي وتطبيقه في الميدان. تم الاعتماد في البحث على ثلاث أدوات: مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشباب، مقياس الأفكار اللاعقلانية الداعمة للعدوان وبرنامج إرشادي.

وبعد إجراء المعالجات الإحصائية لنتائج بحثنا تم التوصل إلى النتائج التالية:

-وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات السلوك العدواني في القياس البعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية أي أن البرنامج الإرشادي المقترح قد ساهم في خفض مستوى السلوك العدواني عند المجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة.

-وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات الأفكار اللاعقلانية في القياس البعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية أي أن أفراد المجموعة التجريبية انخفضت لديهم الأفكار اللاعقلانية.

-عدم وجود اختلاف بين القياس البعدي والقياس التتبعي في درجات السلوك العدواني عند المجموعة التجريبية.

-عدم وجود اختلاف بين القياس البعدي والقياس التتبعي في درجات الأفكار اللاعقلانية عند المجموعة التجريبية.

7-2-دراسة العبادية (2018) فعالية برنامج إرشادي نفسي في التخفيف من العنف المدرسي، دراسة شبه تجريبية بثانوية احمد بن بله بوادي ارهيو- ولاية غليزان

وهدفت الدراسة الى معرفة مدى فعالية البرنامج الإرشادي في خفض السلوك العنيف لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وتكونت عينة الدراسة من 29تلميذا من تلاميذ السنة الأولى ثانوي شعبة الآداب والفلسفة، وتم استخدام المنهج الشبه

التجريبي لأنه الأنسب كون أن الدراسة شبه تجريبية، وقد تم استخدام طريقة المجموعة الواحدة عن طريق القياس القبلي والقياس البعدي، أي يختار العينة التي تحصل أفرادها على درجة مرتفعة على مقياس العنف المدرسي (القياس القبلي)، وبعد ذلك يتم إخضاعها للبرنامج الإرشادي وإعادة تطبيق نفس المقياس أي مقياس العنف المدرسي على نفس المجموعة (القياس البعدي)، ثم المقارنة بين نتائج الأفراد القياس القبلي ونتائجهم في القياس البعدي، وكذلك تم استخدام طريقة المجموعة التجريبية التي أخضعت للمتغير المستقل وهو البرنامج الإرشادي والمجموعة الضابطة التي لم تخضع له. وتم الاعتماد على مقياس العنف المدرسي، الذي يحتوي على 53 فقرة مقسمة إلى المحاور، العنف الموجه إلى الذات والموجه للزملاء والموجه للأساتذة والعنف الموجه لممتلكات الغير.

وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس العنف المدرسي بين القياسين القبلي والبعدي لصاح القياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على درجات مقياس العنف المدرسي بين القياسين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة الضابطة، ووجود فروق بين درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس العنف المدرسي لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

7-3- دراسة بن غالية (2018) : فاعلية برنامج إرشادي رياضي للتخفيف من العنف المدرسي للتلاميذ في الوسط التربوي-مقاربة نفسية تربوية اجتماعية-

يهدف هذا البحث إلى إعداد برنامج إرشادي رياضي يعتمد على القدرات النفسية من شأنه أن يقلل ويخفف من العنف المرتبط بالدراسة لدىالتلاميذ خلال المرحلة المتوسطة. كما شملت عينة البحث 48 طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة مكونة من 24 طالباً ومجموعة تجريبية مكونة من 24 طالباً. تم تعيين هذه العينة. وبشكل مخطط، استخدم هذا البحث المنهج التجريبي.

وتمثل أداء البحث بمقياس العنف المدرسي، بالإضافة إلى برنامج إرشادي رياضي شمل القدرات النفسية، والاسترخاء العضلي والعقلي، وتركيز الانتباه. وبعد تحليل النتائج والحديث عنها تبين ما يلي:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وكان برنامج الإرشاد الرياضي المقترح عالي الفعالية في مكافحة العنف لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

7-4- دراسة ياحي (2018) : فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تعديل السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية- دراسة شبه تجريبية

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج ارشادي معرفي سلوكي مقترح لتعديل السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (20) تلميذ من المرحلة الثانوية بلدية عين الخضراء ولاية المسيلة طبق عليهم البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي ثم إعادة تطبيق عليهم مقياس السلوك العدواني، ثم أخذت القياسات البعدية على مقياس السلوك العدواني، واعتمدت الدراسة على المنهج الشبه التجريبي وتم استخدام الأدوات التالية: مقياس السلوك العدواني لأمال عبد السميع اباضية والبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي واستمارة تقويم البرنامج إعداد الباحثة، وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس السلوك العدواني ككل قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي عند مستوى دلالة (0.01)

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على بعد السلوك العدواني المادي قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي عند مستوى دلالة (0.01)

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على بعد السلوك العدواني اللفظي قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي عند مستوى دلالة (0.01)

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على بعد العدائية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي عند مستوى دلالة (0.01)

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على بعد الغضب قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي عند مستوى دلالة (0.01)

7-5- دراسة عطاالله (2019): فاعلية برنامج ارشادي عقلاني انفعالي للتخفيف من سلوكيات العنف المدرسي لدى عينة من التلاميذ العنيفين بالمرحلة الثانوية دراسة تجريبية بمدينة الاغواط

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى فاعلية برنامج إرشادي لخفض العنف المدرسي لدى عينة من الطلاب العنيفين في المرحلة الثانوية في مدينة لاجوات. تعتمد الدراسة على نظرية ألبرت إليس للعاطفة المنطقية، والتي تقوم على المراجعة. يؤثر إيجابياً على صحته العقلية والنفسية والجسدية، وذلك من خلال تصحيح المعتقدات والاتجاهات الصحيحة والخاطئة وغير العقلانية تجاه البيئة الخارجية التي يتعرض لها واستبدالها بالأفكار والمعتقدات الإيجابية. وشملت عينة الدراسة 30 فردا. تم تقسيم الطلاب عشوائياً إلى مجموعتين (مجموعة ضابطة، 15 طالباً) ومجموعة تجريبية (مجموعة تجريبية، 15 طالباً). استخدم الباحثون خلال العام الدراسي 2018/2017 المنهج التجريبي المتوافق مع طبيعة الدراسة في مدينة لاغوات الجزائرية، وذلك من خلال تطبيق تصميم المجموعتين لجمع المعلومات البحثية. شبكة الملاحظة والبرنامج الإرشادي (من إعداد الباحثة) المتعلق بمظاهر

وسلوكيات العنف المدرسي، حيث تم تحديد البرنامج الإرشادي كمتغير مستقل، والتخفيف من سلوكيات العنف المدرسي كمتغير تابع، ولقد أسفرت نتائج الدراسة إلى النتائج التالية:

– للبرنامج الإرشادي المقترح فاعلية في التخفيف من السلوك العنف المدرسي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة في سلوك العنف المدرسي على الاختبار البعدي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية، في متوسط المجموعة التجريبية، في سلوك العنف المدرسي بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط المجموعة التجريبية في سلوك العنف المدرسي بين الاختبار البعدي والاختبار التتبعي.

7-6-دراسة سيد عبد الفتاح (2019) برنامج معرفي سلوكي لخفض التنمر المدرسي وبعض الأفكار اللاعقلانية لدى طلاب المرحلة المتوسطة

هدفت الدراسة الحالية إلى بيان أثر برنامج معرفي سلوكي لخفض التنمر المدرسي وبعض الأفكار اللاعقلانية لدى طلاب المرحلة المتوسطة وذلك من خلال الإجابة على التساؤل التالي :كيف يمكن بناء برنامج معرفي سلوكي لخفض التنمر المدرسي وبعض الأفكار اللاعقلانية لدى طلاب المرحلة المتوسطة ؟، تكونت عينة الدراسة الأساسية من 29طالباً من طلاب المرحلة المتوسطة، وتم الاعتماد على المنهج التجريبي، حيث اتبعت الباحثة تصميم المجموعة الواحدة ذو التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لأداتي البحث، وقد تم استخدام مقياس التنمر المدرسي، اختبار الأفكار اللاعقلانية، برنامج معرفي سلوكي، وأشارت نتائج الدراسة إلى:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطات درجات عينة البحث في الاختبار القبلي والبعدي في مقياس التنمر المدرسي ككل لصالح التطبيق البعدي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطات درجات عينة البحث في الاختبار القبلي والبعدي في اختبار الأفكار اللاعقلانية ككل لصالح التطبيق البعدي.

7-7- دراسة زناتي والدردير(2020) فعالية لدى طلاب المرحلة الإعدادية في الحد من التنمر المدرسي « خدمة الفرد الجماعية ».

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية خدمة الفرد الجماعية في الحد من التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية والمتمثل في التنمر الجسمي، واللفظي، والاجتماعي، والتنمر ضد الممتلكات، واجريت الدراسة على عينة قوامها15 مفردة من طلاب الفرقة الأولى والثانية بالمدرسة الإعدادية بالمنشأة بسوهاج، قد اعتمدت على المنهج شبه التجريبي، وأشارت نتائج الدراسة إلى:

– توجد علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين ممارسة خدمة الفرد الجماعية والتخفيف من حدة التنمر الجسمي لطلاب المرحلة الإعدادية.

– توجد علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين ممارسة خدمة الفرد الجماعية والتخفيف من حدة التنمر اللفظي لطلاب المرحلة الإعدادية.

– توجد علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين ممارسة خدمة الفرد الجماعية والتخفيف من حدة التنمر الاجتماعي لطلاب المرحلة الإعدادية.

– توجد علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين ممارسة خدمة الفرد الجماعية والتخفيف من حدة التنمر ضد الممتلكات لطلاب المرحلة الإعدادية.

– وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائيا بين ممارسة خدمة الفرد الجماعية والحد من التنمر المدرسي لطلاب المرحلة الإعدادية.

7-8- دراسة كربوش (2020) فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي للتخفيف من مستوى العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط - دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الأولى متوسط بمدينة الميلية- ولاية جيجل

تهدف الدراسة الحالية إلى قياس مدى فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي للتخفيف من مستوى عنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط، وللتأكد من ذلك تم اختيار عينة بطريقة قصدية مكونة من (30) تلميذ وتلميذة يدرسون بالسنة الأولى بمتوسطة الأمير عبد القادر بمدينة الميلية ولاية جيجل، تراوحت أعمارهم بين (04-11 سنة) وتم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد اعتمدت هذه الدراسة على أداتين أساسيتين هما مقياس العنف المدرسي والبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي وكلاهما من إعداد الباحث، توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للعنف المدرسي وأبعاده الأربعة التي تشكله العنف بين التلاميذ مع بعضهم، العنف من التلاميذ اتجاه المعلمين العنف من التلاميذ اتجاه الإدارة المدرسية، العنف من التلاميذ اتجاه الممتلكات المدرسية) لصالح المجموعة التجريبية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس العنف المدرسي.

7-9- دراسة حسن شحاته وآخرون (2021) فعالية برنامج إرشادي لخفض سلوك التنمر المدرسي وأثره في تنمية مهارات الاتصال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

هدفت الدراسة إلى التعرف على برنامج إرشادي للحد من التنمر في المدارس وأثره في تنمية مهارات الاتصال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة تتراوح أعمارهم بين (09-12) سنة. وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما

المجموعة التجريبية وعددها (30) طالباً وطالبة، والأخرى المجموعة الضابطة وعددها (30) طالباً وطالبة. ولتحقيق أهداف البحث قام الباحثون بتصميم تجارب انتقائية. برنامج تدريبي شامل ومنظم لتقنيات وأساليب التدريب، وباستخدام المنهج شبه التجريبي، وأدوات البحث تشمل مقياس التنمر المدرسي، ومقياس مهارات الاتصال، والخطة الإرشادية، وجميعها من إعداد الباحثة. وتوصلت نتائج البحث إلى:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على مقياس التنمر المدرسي لصالح تلاميذ المجموعة الضابطة.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس التنمر المدرسي لصالح التطبيق القبلي.

–وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على مقياس مهارات الاتصال لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس مهارات الاتصال الصالح التطبيق البعدي.

ان الملاحظ من خلال القاء نظرة على ما جاء في الدراسات السابقة حول السلوك التنمر والبرنامج الارشادي نجد ما يلي:

8–اوجه الاتفاق والاختلاف :

8–1–من حيث الهدف : ركزت أهداف هذه الدراسات في مجملها على هدف رئيسي وهو:

– قياس مدى فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي للتخفيف من مستوى التنمر المدرسي.

8-2-من حيث المنهج : كان المنهج الشبح التجريبي هو المستخدم في مجمل هذه الدراسات .

8-3-من حيث العينة:

اختلافات الدراسات فيما بينها في العينات المطبقة حيث تراوحت بين(25الى 30)، كما في كربوش (2020) ودراسة سيد عبد الفتاح (2019)، ودراسة عطاالله (2019)، واكثر من 30 كما في دراسة بن غالية (2018) ودراسة حسن شحاته وآخرون (2021)، كما أن معظم هذه الدراسات كانت من الذكور والإناث، واختلفت في المستوى التعليمي بين المتوسط والثانوي، اما فيما يخص طرق انتقاء فقد كانت قصدية، فيما اختلفت عدد المدارس المعتمدة في الدراسات.

8-4-من حيث النتائج:

تنوعت نتائج هذه الدراسات وذلك وفقا لتنوع أهدافها لكنها اتفقت على مجموعة من الحقائق منها:

- اتفقت الدراسات على ان البرنامج الارشادي له علاقة في تخفيف من حدة التنمر المدرسي وتعديل الافكار اللاعقلانية والسلوكيات العدوانية.

- اتفقت الدراسات على ان مستوى التنمر المدرسي والسلوكيات العدوانية كان مرتفع قبل تطبيق البرنامج الارشادي.

الفصل الثاني

التنمر

تمهيد

1.مفهوم التنمر

2.مفهوم التنمر المدرسي

3.المقاربات النظرية التنمر المدرسي

4.الآثار المترتبة على التنمر المدرسي

5.العوامل المساعدة على ظهور التنمر المدرسي

6.طرق قياس التنمر المدرسي

7.آليات بيداغوجية لخفض مستوى التنمر المدرسي

8.دور المرشد التربوي في ترشيد التنمر المدرسي

9.التنمر المدرسي والبرامج الإرشادية المدرسية

خلاصة الفصل

تمهيد:

أن بروز ظاهرة التنمر يعد مؤشر على تحرك السلوك الإنساني لسلوك مشابه للسلوك الحيواني في الغابة، حيث لا بقاء للضعيف ولا إحتكام إلا للغة القوة دون مراعاة لخلق قويم أو سلوك فاضل، وهكذا يتضح أن التنمر المدرسي يعد مشكلة تربوية واجتماعية وشخصية بالغة ذات نتائج سلبية على البيئة المدرسية بصفة عامة وعلى النمو المعرفي والانفعالى والاجتماعي للطفل بصفة خاصة , فالتعلم الفعال لابد أن يتم في بيئة تربوية توفر للتلاميذ الأمن النفسي وحمايتهم من العدوان والتهديد.

1- مفهوم التنمر:

قد يبدو مفهوم التنمر جديدا في ادبيات التربية ،وعلم النفس وعند العاملين في مجال التربية والعلاج النفسي، ويعرف في بعض الأحيان ب"الأستئساد" وبالبحث في الترجمة الموجودة في معظم قواميس اللغة العربية الحديثة لهذا المصطلح نجد ان كلمتي تنمر او إستئساد هي الترجمة المناسبة لكلمةBullying ، وكلمة إستئساد في اللغة العربية مأخوذة من كلمة " أسد" والأسد هو ذلك الحيوان المفترس ملك الغابة، وذلك لسيطرته على بقية الحيوانات والفتك بها، وكذلك كلمة التنمر مأخوذة من كلمة "نمر" وهو الآخر لايقل عن ملك الغابة في شره وفتكه، ومعنى كلمة تنمر في المعجم الوسيط هي "توعد" تشبه بالنمر في تصرفاته تجاه الآخرين ساء خلقه. (عبد العليم،2020، 347)

وترى ,Ndlovu (2013) بأن التنمر هو سلوك سلبي أو فعل عدواني يتم تكراره ،يتسم بعدم توازن في القوة بين القائم بالتنمر والضحية ويسمى الإيذاء البدني، أوالسخرية أوإطلاق المسميات المكروهة، وهو عبارة عن إساءة منتظمة القوى في اتجاه العلاقات الخارجية يتضمن أي أفعال ظالمة غير مقبولة أخلاقيا ،ولا يحدث بالصدفة ولكن يخطط له ويتم تكراره عمدا وتتنوع أساليبه. (Ndlovu 2013)

وقد عرفه (Hemphill et al ، 2012)بأنه الأفعال العدوانية /السلبية المتعمدة الموجهة بشكل متكرر من قبل فرد أو أكثر إتجاه الآخرين الأقل قوة. (محمد بحيري، 2019، 191)

ويشير الصبحيين والقضاة،(2013) على أنه إيقاع الأذى على فرد أو مجموعة أفراد بدنيا أو نفسيا أو عاطفيا أو لفظيا ،يتضمن كذلك التهديد باألذى البدني أو الجسمي أو الاعتداء والضرب أو العمل ضمن عصابات ويضاف إلى ذلك التحرش الجنسي، ويحصل التنمرنتيجة لعدم التوازن في القوة بين فردين الأول يسمى المتنمر (Bully) والثاني يسمى الضحية (Victim)

ويعرفه الصوفي والماكي (2010) بأنه الهجوم من شخص مستأسد على شخص أضعف منه لديه من التلذذ بمشاهدة معاناة الضحية، وقد يسبب للضحية بعض الآلام. (سعيد عبد العليم، 2020، 348)

تعددت تعريفات التنمر المدرسي بتعدد وجهات نظر الباحثين حول هذه الظاهرة كما تعددت بتعدد المدارس الفكرية التي ينتمي إليها هؤلاء الباحثين ويمكن استعراض بعض هذه التعريفات فيما يلي:

يعرف دان ألويس النرويجي(Dan Olweus) – الأب المؤسس للأبحاث حول التنمر في المدارس – التنمر المدرسي School bulling) (بأنه" :أفعال سالبة متعمدة من جانب تلميذ أو أكثر بإلحاق الأذى بتلميذ آخر،تتم بصورة متكررة، وطوال الوقت، ويمكن أن تكون هذه الأفعال السالبة بالكلمات مثلا: بالتهديد، التوبيخ، الإغاظة والشتائم، ويمكن أن تكون بالإحتكاك الجسدي كالضرب والدفع والركل، ويمكن أن تكون كذلك بدون استخدام الكلمات أو التعرض الجسدي مثل التكشير بالوجه أو الإشارات غير اللائقة، بقصد وتعمد عزله من المجموعة أو رفض الإًستجابة لرغبته". (أبو غزالة، 2010 .62)

مما أدى إلى اهتمام التربويون بدراسة ظاهرة التنمر في الوسط المدرسي بمختلف أشكاله.

وقد أوردت الجمعية الطبية الأمريكية تعريفا شاملا للتنمر باعتباره سلوك عدواني يهدف إلى إحداث ضرر أو ضيق، ويحدث في العلاقة التي فيها خلل في توازن القوى، ومن المهم أن نلاحظ أن التنمر، كشكل من أشكال إساءة معاملة الأقران تحدث نتيجة إساءة معاملة الأطفال والعنف المنزلي. (مدوري، 2021، 129).

وقد عرفه كل من olweus وsolberg على أنه إيقاع الأذى على فرد بدنيا أو نفسيا أو عاطفيا أو لفظيا، ويتضمن كذلك التهديد بالأذى البدني أو الجسمي بالسلاح والابتزاز أو مخالفة الحقوق المدنية أو الاعتداء أو الضرب. (solberg.olweus. 2003 29).

2- تعريف التنمر المدرسي

التنمر المدرسي هو نوع من السلوك العدواني، وبما أن هذا النوع من السلوك العدواني يحدث في المدارس، فيمكن أن يتأثر بالتنشئة الاجتماعية للتلاميذ والتنشئة الثقافية للأسرة والتلاميذ بشكل عام.

التنمر في المدرسة يعني أن التلاميذ الأقوى يعرضون الطلاب غير القادرين على الدفاع عن أنفسهم بطريقة متعمدة ومتعمدة ومتكررة للأداء الجسدي أو اللفظي أو الهادف. يتضمن هذا الأداء أنماطا سلوكية مباشرة مثل التنمر والسخرية والركل والترهيب والتوبيخ والشتائم.اتخذ التنمر شكلا غير مباشر من خلال الاستثناءات والاستثناءات من مجموعة الفصل أو مجموعة الأقران. (القحطاني 2015، 89.)

يعرف التنمر بأنه سلوك سلبي متعمد ومتكرر، وقد تكون هذه السلوكيات السلبية، على سبيل المثال، التخويف أو التوبيخ أو الإهانة، بسبب الاحتكاك الجسدي مثل الضرب أو الدفع أو الركل، ويمكن أيضا أن تكون بدون استخدام الكلمات أو التعرض الجسدي مثل التجهم أو الإيماءات غير المناسبة، وليس المقصود. يمكن القيام بذلك من خلال وسائل التواصل الاجتماعي والأنترنيت.

تعرف الجمعية الطبية الأمريكية 2012-2 على أن التنمر في المدرسة هو سلوك عدواني يهدف إلى التسبب في ضرر أو ضائقة تحدث في علاقة تحدث بشكل متكرر

بمرور الوقت وهي unbalanced.It من المهم ملاحظة أن التنمر، أي التنمر كشكل من أشكال الإساءة، يحدث نتيجة لإساءة معاملة الأطفال والعنف المنزلي.(عبد الرحمن مقبل 2018 32).

ترى" الصرايرة" (2008) التنمر المدرسي بأنه نمط من السلوك العدواني الذي يمارسه طالب أو مجموعة من الطالب الأقوياء المسيطرون بشكل ممنهد أتجاه طالب ضعيف أو أكثر معهم في الصف أو المدرسة. (حسون،2018، 170)

أما "خوج" تعرف التنمر المدرسي انه شكل من أشكال العنف يلحق الضرر بالآخرين ويحدث التنمر في المدرسة أو في أثناي الأنشطة المختلفة، عندما يستخدم تلميذ أو مجموعة تلاميذ قوتهم في إيذاي الأفراد أو المجموعات الأخرى، ويكون أساس قوة المتنمرين، إما قوة جسدية أو العمر الزمني لهم. أو الحالة المادية، أو المستوى الإجتماعي، وقد يكون أساسها أن رابطة تحميهم مثل الأسرة (خوج،2012، 193).

من خلال التعاريف السابقة من الواضح أن التنمر هو مجموعة من الأعمال العدائية السلبية المتعمدة والمتعمدة والمتكررة من قبل الفرد المتنمر، تسمى التنمر، ضد أخر، أي الضحية، التي تكون منتجة في وضع أفضل من التنمر، سواء من حيث الحجم في السيطرة على الضحية وأخذها في إطار علاقة غير متوازنة. يأخذ أشكالا متعددة، بما في ذلك الشتائم، واستخدام ألقاب مسيئة على أساس الجنس أو العرق، وتجاهل الضحية وعزلها عن أقرانه، والسخرية منه، والضرب الجسدي، والدفع، والجرح، والتحرك، وتقليل قدراته.

ويؤدي إلى نموذج للانفعال غير الملائم، الذي يعطل إمكانيات الفرد على النمو ويصيبه بالتوتر وعدم الاستقرار بشكل لا يترك له طاقة لمواجهة المواقف الصعبة أو التفكير في حلها بصورة مناسبة.(الغرير والعاسمي، 2018)

3- المقاربات النظرية المفسرة للتنمر المدرسي:

تنوعت الإختلافات النظرية في تفسير ظاهرة التنمر المدرسي لدى التلاميذ كلا حسب منطلقاته الفكرية ووجهة نظره المختلفة في علم النفس التربوي، فتشاركت فبعض الآراء النظرية واختلفت في بعض الأراء الأخرى، ومن بين هذه النظريات ما يلي:

3-1-التنمر في ضوء النظرية التحليلية (خبرات الطفولة):

أكد التحليليون القدماء أن الطفل أثناء الرضاعة يمر بتجارب سعيدة أو حزينة تتعلق بالألم والتوازن والتمييز، يخزنها في ذاكرته وتستمر ويسعى للظهور في أي فرصة. إخفاء هذه التجارب بسبب الضعف الفسيولوجي والجسدي، مع الوعد بأن هذه الانفجارات العاطفية ستظهر في اليوم المناسب على شكل عدوان أو اعتداء أو تنمر، في نظر المحللين النفسيين الجدد للتنمر. والاعتقاد بوجود دافع مستقل لهذا السلوك، موجود في العقل الباطن ويوجه السلوك، يمكن أن يحدث إذا كان شخصان أو أكثر في موقف عدائي أو استفزازي.. (عبدالله، 2009)

وترى ميلاني كلاني أن التنمر يعمل داخل الطفل منذ بداية الحياة ويكون هذا الدفاع عنيفا جدا، حتى ان الطفل يمر بخبرات من القلق الشديد تدور حول اولئك المعتنين به، ويدور كذلك حول دماره هو نفسه " (حجازي، 2000،50).

3-2- التنمر في ضوء النظرية التطورية :

تعتمد بعض تفسيرات التنمر على فهم تطور الطفل، فهي تشير الى ان التنمر يبدأ في في مرحلة الطفولة المبكرة، يبدأ الأفراد في حماية أنفسهم على حساب الآخرين من أجل ممارسة الرقابة الاجتماعية. يميل الأفراد في البداية إلى خلق المشاكل مع الآخرين، وخاصة أولئك الذين هم أفضل منهم، في محاولة لتخويفهم. وأشار هاولي إلى أنه خلال سنوات تكوينهم، يبدأ الأطفال في تبني طرق أكثر قبولا اجتماعيا للسيطرة على الآخرين، وأصبحت أشكال التنمر اللفظية وغير المباشرة أكثر شيوعا من الأشكال الجسدية، ومع مرور الوقت،

يصبح ما يشار إليه غالبا بسلوك التنمر نادرا نسبيا. تؤكد بعض الدراسات أن التنمر الجسدي أكثر شيوعًا في مرحلة الطفولة المبكرة منه في وقت لاحق من الحياة، وأن ما يسمى بالتنمر يصبح أقل وضوحًا تدريجيًا مع تقدم الأطفال في السن. (Rigby,2003).

3-3-التنمر في ضوء النظرية السلوكية :

تشير النظرية السلوكية إلى أن التنمر سوف يتكرر إذا كان مرتبطًا بالتعزيز. إذا ضرب الولد أخاه وحصل على شيء يريده، فسوف يكرر هذا السلوك مرة أخرى لتحقيق هدفه. ولذلك، فإن تلك الاستجابات التي ستبقى جزءًا من سلوك الفرد هي تلك التي يتم دعمها، أي تلك التي تنتج فيما بعد تأثيرات جيدة وممتعة. وكما يتضح من التعزيز والمكافأة، يميل الأفراد إلى تكرارها، في حين أن الاستجابات دون التعزيز تميل إلى التلاشي والاختفاء، ولا يميل الأفراد إلى تكرارهاأي أن السلوك يتعزز أو يضعف بناء على تأثيره وعواقبه على الفرد، وهذا ما يسمى بقانون التأثير في نظرية التعلم الإجرائية لسكينر، والذي ينص على أن السلوك المعزز سيجلب الراحة والشعور بالرضا. وعلى هذا الأساس يحدث التنمر نتيجة تلقي المتنمر تعزيزات على هذا السلوك من أقرانه، وقد يتلقى المتنمر أيضًا هذا التعزيز من خلال ما يسببه من أذى وضرر. بالنسبة للضحية، هذا يعني أنه عندما يهاجم المتنمر الضحية ويميل الضحية إلى البكاء، خاصة في المرحلة الابتدائية، فإن هذا يعزز سلوك المتنمر بشكل إيجابي وسيكرر المتنمر السلوك مرة أخرى، ولكن إذا قام الضحية بالرد والانتقام منه المتنمر – وهو ما نادراً ما يحدث – مما يعزز سلوك المتنمر سلباً. (عبد العظيم طه. 101.2007).

لذلك وفي ضوء النظرية السلوكية نجد ان المتنمر عزز سلوكه الافراد المحيطون به كالزملاء والاصدقاء واحرازه درجة النجومية بين زملائه مما جعله يشعر بانه مختلف ومتميز، كما ان احراز المتنمر على ما يريد يمثل تعزيزا، وهذا يدفعه الى انشاء مواقف تنمرية وبنائها في الاعتداء على الافراد المحيطين به من زملائه.

3-4-التنمر في ضوء نظرية معالجة المعلومات الاجتماعية :

بما ان سلوك التنمر يقع في سياق مجموعة من الأقران، لابد من فهم الاطار الاجتماعي للطلاب الذين يستهدفون أقرانهم من أجل الادراك الشامل لمفهوم التنمر.

.(larke & beran,2006)

يختلف الباحثون حول المهارات الاجتماعية للأطفال الذين يمارسون سلوك التنمر حيث أن المتنمرين يعانون نقصا في المهارات الإجتماعية أذ أنهم لا يعالجون المعلومات الإجتماعية، بأسلوب سليم، وهم غير قادرين على إطلاق أحكام واقعية على نوايا الآخرين، وليس لديهم المعرفة الكافية حول تصور الآخرين لهم. وبناء على ذلك تقدم نظرية معالجة المعلومات الاجتماعية تفسيرا للعجز في المهارات الاجتماعية للأطفال المتنمرين.

3-5-التنمر في ضوء النظرية المعرفية :

يختلف المتنمرين عن الضحايا في الجوانب والعمليات المعرفية فالمتنمرين يدركون انفسهم بانهم لديهم القدرة على التحكم في البيئة التي يعيشون فيها،

فهم يدركون سلوكهم من خلال التمركز حول الذات وغالبا ما يبرون سلوك المتنمر الذي يقومون به ضد الضحية من وجهة نظرهم حيث يزعمون ان الضحايا يستحقون هذه التنمر والعقاب كما يكون لدى هؤلاء المتنمرين – **كما يشير Dodge & cole** – بعض التحريفات المعرفية في أنماط تفكيرهم مما يجعلهم يميلون الى الاعتقاد اعتقادا خطأ بأن لدى الآخرين مقاصد ونوايا عدوانية تجاههم، وهناك جانب آخر من أنماط التفكير الخطأ لدى المتنمرين ويتمثل ذلك في أن اسلوب تفكيرهم يتسم بعدم النضج المعرفي، فهم دائما يميلون الى التفكير أحادي الاتجاه نحو الآخرين، ولديهم مفهوم ايجابي عن الذات ومستويات مرتفعة من الثقة بالنفس ولديهم اتجاهات ايجابية نحو العنف. (Dodge&cole,1987).

3-6-التنمر في ضوء التفسير البيولوجي :

تشير النظرية البيولوجية الى ان السلوك الانحرافي ولا سيما التنمر يرجع الى عوامل بيولوجية في تكوين الشخص، وهو تعبير طبيعي عن عدد من الغرائز العدوانية المكبوتة لديه، وأن التعبير عن العنف والتنمر لازم لاستمرار المجتمع الانساني، لأن كل العلاقات الانسانية، ونظم المجتمع يحركها من الداخل هذا الشعور بالعدوان.

وفي الوقت نفسه يرى أصحاب هذه النظرية وجود إختلافات في التكوين الجسماني للمجرمين عنه لدى عامة الأفراد، حيث يؤكدون وجود بعض الهرمونات التي لها تأثير على الدافعية نحو التنمر التي ترتبط بزيادة هرمون الذكورة.(منيب سليمان، 135،2007).

كما يؤكد أصحاب هذه النظرية أن هرمون الذكورة (الأندروجين) هو السبب المباشر لوقوع العنف والتنمر بدرجات كبيرة بين الأفراد من الذكور، وأن هذا الهرمون يفرز بنسبة عالية أوقات النهار، مما يزيد من حدة الغضب لدى الشباب، وينمي مشاعر الانفعال لديهم، بينما ينخفض إفرازه في المساء. **(لويس كامل مليكة ،1990).**

لذلك نجد أن الطلبة المتنمرين من الذكور يتصفون بالقوة الجسمية، فالمتنمرون الذكور يكونون أقوياء جسميا عن الضحايا، مما يجعل هؤلاء الأطفال يستمتعون بممارسة هذا السلوك الإيذائي على الآخرين. والجدير بالذكر أن هذه القوة الجسمية لا تؤدي الدور نفسه في التنمر لدى الإناث، كما يوجد لدى بعض هؤلاء الطلاب المتنمرين استعدادات وراثية تجعلهم يميلون الى سلوك التنمر والاعتداء على أقرانهم.

3-7-التعقيب على النظريات المفسرة للتنمر:

من خلال سرد كل ما سبق من النظريات المفسرة لظاهرة التنمر يرى الباحث أن كل ماشملته هذه النظريات من تحليلات وتفسيرات لهذا السلوك كانت في صلب الموضوع رغم أختلاف منطلاقاتها وتوجهاتها الفكرية، حيث أنها اتسمت بالارتباط والتكامل ،و تطرقت إلى

مختلف العوامل المرتبطة بتكوين شخصية الفرد، إنطلاقا من مرحلة الطفولة، وما أحتوت عليه تفسيرات التي تعطي الأهمية للخبرات الأولىوأهميتها في تحديد حياته المستقبلية وهذا نتاج أحتكاكه مع من يرعاه في طفولته وهذا الأخير يحدد نمط سلوكه.

تم ما أضافته نظرية التطورية " بندورا " من تفسيرات حول كيفية نشأة سلوك التنمر وكيف يتحول عبر مراحل السن وماهية وأشكاله التي تتطور أيضا منأجل بناء الذات عن طريق أبراز الشخصية العدوانية للتحقيق الذات فيبدأ التنمرالجسمي ثم يقل مع مرور الوقت ثم يتحول الى الغير مباشر ثم يتضمحل حين يكبر وهذا في الحالات الشائعة، سوآءا المرغوبة او المرفوضة اجتماعيا، ومن هنا الأثر الكبير للمحيط والمجتمع في بناء شخصية الطفل.

وتأتي نظرية الحاجات "لماسلو " لتوضح أن السلوك تحركه مجموعة من الحاجات الفيزيولوجية والاجتماعية والنفسية، وصولا إلى المهارات الاجتماعية المعرفية وأهميتها عند الطفل، والتي تحدد قدرتهم على المعالجة والتفكير في المواقف الاجتماعية حسب نظرية مهارات العقل.

ولا نهمل ما جاءت به نظرية التفاعل الرمزي والتي تركز على أنه من خلال تفاعل الفرد مع الآخرين ومن خلال تصور الفرد لتصور الآخرين له يخلق الفرد صورة لذاته أي أن الآخرين مرآة يرى من خلالها الفرد نفسه.

وأخيرا تأتي نظرية " لازاروس "للضغوط لتضيف إضافة قيمة من خلال تفسيرها ما لأهمية الضغوط التي تسببها المشاكل الذي يعانيها الأطفال وانعكاساتها على ردود أفعالهم في مواجهتهم لمختلف المواقف الحياتية بما فيها الحياة المدرسية.

فسلوك التنمر هو نتاج تداخل مجموعة من العوامل النفسية والحاجات الاجتماعية والمهارات المعرفية ومختلف استعدادات الطفل للتعامل مع الصراعات والضغوطات الحياتية.

4- أشكال التنمر:

هناك عدة أشكال للتنمر يمكن عرضها كما يلي:

4-1- التنمر الجسمي:

يظهر شكل هذا التنمر أو الأستقواء على الأوضاع التالية :كالضرب أو الصفع، أو القرص، أو الرفس أو الايقاع أرضا، أو السحب، أو إجباره على فعل الأشياء رغم عنه.

4-2-التنمر اللفظي:

يظهر شكل هذا التنمر أو الأستقواء على الأوضاع التالية :كالسب والشتم واللعن، أو الاثارة أو التهديد، أو التعنيف أو الاشاعات الكاذبة، أو إعطاء ألقاب ومسميات للفرد، أو إعطاء تسمية عرقية لفرد أومجموعة.

4-3-التنمر العاطفي والنفسي:

وتبرز أهم مظاهر لهذا النوع من التنمر في الأشكال التالية: كالمضايقة والتهديد والتخويف والاذلال والرفض من الجماعة.

4-4-التنمر على الممتلكات:

أخذ أشياء الآخرين والتصرف فيها عنهم أو عدم ارجاعها او اتلافها. وهنا لابد من القول ان هذه الأشكال السابقة قد ترتبط معا فقد يرتبط الشكل اللفظي مع الجسدي او الجسدي مع الاجتماعي تو غيرهم.

4-5-التنمر في العلاقات الاجتماعية:

ويمكن أن يتجلى هذ النوع في النقاط التالية: كمنع بعض الأفراد من ممارسة بعض الانشطة بإقصائهم أو رفض صداقاتهم أو نشر شائعات عن آخرين.

كما يمكن أن يكون التنمر اليوم أكثر تطورا من خلال الوسائل الحديثة كالأنترنت مثل أرسال رسائل عن طريق البريد الالكتروني، أو الهاتف الخلوي، أو نشر إشاعات على

صفحات الأنترنت، وهذا يعطي مساحة إضافية ويسمى بالتنمر الألكتروني في مختلف وسائله ويختلف هنا حسب طبيعة عرضه وكيفية تأثيره.

من هنا نلاحظ ان للتنمر أشكال كثيرة قد تكون معنوية أومادية، ويعتمد هذاعلى البيئة التي يحدث فيها هذه الظاهرة، فبعض أشكال التنمر تحدث في المدرسة او في مراكز الاصلاح، وبعضها يحدث في بيئة العمل، كما ان بعض أشكاله لا تحتاج الى التكرار لكي تكون تنمر خاصة التنمر الجنسي.

ويختلف مصطلح التنمر من بلد إلى آخر، إذ تلعب الاختلافات الثقافية دوراً هاماً في تحديد مفهوم التنمر وأشكاله، كما تختلف الأنظمة المدرسية، كما يختلف الطلاب الذين يدخلون الصف الأول. طرق قياس وتقدير التنمر هي في بعض الأحيان ترشيحات الأقران، أو تقارير وملاحظات المعلمين، أو التقارير الذاتية، كما أن هناك وجهات نظر مختلفة حول الفترة التي تعرض فيها الطفل للتنمر: ما إذا كانت هذه هي المرة الأخيرة. شهر، عدة مرات في الأسبوع، الخ..... (Wolke.Sarah.Stanford & Schulz,2002. .) .

كما توجد أنواع أخرى من التنمر كالتنمر في أماكن العمل ،التنمر العسكري، تنمر الأساتذة على التلاميذ والتنمر عبر الانترنيت الذي أصبح يعد من أخطر أنواع التنمر لأنه في كثير من الأحيان يؤدي بضحاياه إلى الأنتحار، مما استدعى الدول والحكومات إلى اتخاذ جملة من التدابير والاجراءات للتصدي للظاهرة. (نورة بنت سعد القحطاني، ،1428، 30)

5- أسباب سلوك التنمر:

يشير الباحثون الى وجود العديد من الأسباب المؤدية الى ظاهرة التنمر فمنها الشخصية والنفسية والأجتماعية والأسرية والمدرسية وسوف نتطرق أليها بنوع من التفصيل في النقاط التالية:

5-1-الأسباب الشخصية :

هناك دوافع مختلفة لسلوك التنمر، فقد يكون تصرفا طائشا أو سلوكا يصدر عن الفرد عند شعوره بالملل، كما أنه قد يكون السبب في عدم ادراك ممارسي سلوك التنمر وجود خطأ في ممارسة هذا السلوك ضد بعض الافراد، أو لانهم يعتقدون أن الطفل الذي يستقوى عليه يستحق ذلك، كما قد يكون التنمر لدى اطفال آخرين مؤشرا على قلقهم، أو عدم سعادتهم في بيوتهم، أو وقوعهم ضحايا للتنمر في السابق، كما أن الخصائص الانفعالية للضحية مثل الخجل، وبعض المهارات الاجتماعية، وقلة الاصدقاء قد تجعله عرضة للتنمر.

(الصبيحين، القضاة،2013، 31)

5-2-الأسباب النفسية :

وتعتمد هذه بشكل أساسي على الغرائز والعواطف والعقد النفسية والإحباطات والقلق والاكتئاب. الغرائز هي ميول نفسية وجسدية فطرية تدفع الفرد إلى إدراك أنواع معينة من الأشياء وتسبب شعور الفرد بعاطفة معينة عند إدراكها. عندما يشعر الطفل أو المراهق بالإحباط في المدرسة، على سبيل المثال، عندما يتم إهماله وعدم اهتمامه بنفسه أو بشخصيته، يصبح التعلم هدفاً لديه، وتكون ثقته قليلة في قدراته ونظراً لوجود معوقات تمنعه من ذلك تحقيق أهدافه – الميل نحو عدم الاهتمام مما يخلق مشاعر الغضب والتوتر والانزعاج التي يمكن أن تؤدي إلى العنف والتنمر. سواء كان ذلك تجاه الآخرين، أو تجاه نفسه لأنه يشعر أن ذلك سيخفف من ضغطه وتوتره، وكذلك الأسرة التي تطالب الطالب بتحقيق مستويات عالية من التحصيل تفوق قدراته وإمكانياته، وكل ذلك يمكن أن يؤدي في النهاية إلى الاكتئاب، والتي تنطلق من خلال سلوك التنمر هذه المشاعر. (الشهري،2003)

5-3- الأسباب الاجتماعية :

وتتمثل بكل الظروف المحيطة بالفرد من الأسرة والمحيط السكني، والمجتمع المحلي، وجماعة الأقران، ووسائل الاعلام، فضلا عن بيئة المدرسة، ففي نطاق الأسرة تتراوح معاملة

الآباء للأبناء ما بين العنف الذي يصل الى حد الارهاب والتدليل الذي قد يبلغ حد ترك الحبل على الغارب، فالعنف يولد العنف، كذلك غياب الأب عن الأسرة ووجود أم مكتئبة، أو مشاكل الطلاق بين الزوجين وأثرها على الأبناء، والعنف الأسري الذي قد يسود في بعض الأسر، كل هذه العوامل قد تكون بيئة خصبة لتوليد العنف والتنمر عند الأبناء، فالطالب في بيئته خارج المدرسة يتأثر بثلاث مركبات أساسية هي الأسرة والمجتمع والاعلام. (العنزي،2004).

5-4-الأسباب المدرسية :

وتشمل السياسة التربوية، وثقافة المدرسة، والمحيط المادي، والرفاق في المدرسة، ودور المعلم وعلاقته بالطالب والعقاب ،وغياب اللجان المختصة، فالعنف الذي يمارسه المعلم على الطلبة مهما كان نوعه، لن يقف عند حدود اذعان الطالب له سمعا وطاعة، فلا بد ان يدرك ان الاذعان الظاهري مؤقت يحمل بين طياته كراهية، وينتشر ليكون رأيا عاما مضادا له بين الطلبة الصف والمدرسة ،ومن المحتمل ان يصل الى درجة التنمر المضاد ،سواء المباشر او غير المباشر، وقد تكون ممارسات الاستفزازية الخاطئة من بعض المعلمين، وضعف التحصيل الدراسي للطالب، والتأثير السلبي لجماعة الرفاق، والمزاج والاستهتار من قبل الطلبة، والخصائص الشخصية والنفسية غير السوية، وضعف العلاقة بين المدرسة والأهل، والظروف والعوامل الأسرية والمعيشية للطالب ،وضعف شخصية المعلم، أو اسلوبه الدكتاتوري والتمييز بين الطلبة، وعدم المام المعلم بالمادة الدراسية، كل هذه عوامل قد تساعد عل تقوية واظهار سلوك التنمر من قبل بعض الطلبة. (الشهري, 2003)

بالإضافة إلى ذلك، هناك علاقات متوترة، وتغيرات مفاجئة في الوضع المدرسي، وشعور الطلاب بالإحباط والاكتئاب والقمع، فضلاً عن المناخ التعليمي الذي ينعكس في عدم وضوح النظم المدرسية والتدريس، وازدحام المباني التعليمية، وازدحام الفصول الدراسية، والتدريس غير الفعال. طُرق. كل هذه العوامل يمكن أن تؤدي إلى الاكتئاب الذي يمكن أن

يدفعهم إلى ظهور مشاكل سلوكية، والتي يأتي بعضها على شكل تنمر، ودعونا لا ننسى أننا في هذه الحالة نتحدث عن مجموعة من الأقران تلعب أدوارًا متعددة. وقد يلعب دوراً في التحريض على التنمر أو تعزيزه استجابةً لضغط مجموعة الأقران وإعطاء أطفال معينين دوراً على الآخرين من أجل اكتساب الشعبية، وهو ما يعتمد بشكل واضح في مرحلة المراهقة على تقديره لذاته وإظهار قدراته. تلعب مجموعات الأقران دورًا مهمًا في التنمية الاجتماعية خلال فترة المراهقة. (الزغبي, 2001).

5-5-أسباب من وجهة نظر المتنمرين والضحايا أنفسهم :

يمكن اجمال بعض الأسباب العامة للتنمر من وجهة نظر الطلبة المتنمرين والتي تجعلهم يتنمرون على الضحايا في الآتي:

- ✓ حب البروز والشعور بالأهمية .
- ✓ بانه يفتقر الى أشخاص يدافعون عليه.
- ✓ لأنه نتائجه افي التحصيل الدراسي ضعيفة في المدرسة.
- ✓ لأنه يشعر بالتكبر على رفاقه والنرجسية.
- ✓ لأنه متظاهر بأنه شخص غني.
- ✓ لأنه يقوم بالنميمية ونقل المعلومات لأساتذه.
- ✓ لأنه يتجاهل الزملاء الآخرين.
- ✓ لأنه يشعر بعدم الأرتياح مع الآخر.
- ✓ لأنه تكون لديه صلة قراب أونسب بالمعلم او المدير.
- ✓ لأنه يحب أبراز قوته أمام الآخرين.

أما أسباب الوقوع ضحية التنمر لدى الطلبة الضحايا ،فيمكن اجمالها بما يلي:

- ✓ الصمت الدائم وعدم التحدث مع احد.

- ✓ طاعة كل ما يقوله المعلم وتنفيذ تعليماته وتوجيهاته.
- ✓ الغرور.
- ✓ اللباس والمظهر المتميز .
- ✓ الفقر.
- ✓ المظهر الجذاب جدا.
- ✓ حب المعلم لي .
- ✓ كثرت الكلام والتدخل فيما لا يعنيني.
- ✓ إحضار نقود كثيرة معي للمدرسة .
- ✓ . ارتباطي بصلة قرابة بالمدير أو المعلم. (ابو غزال, 2009)

6-خصائص المتنمر والمتنمر عليه :

حدد" **Weinhold** " **(2000)** خصائص المتنمر والمتنمر عليه فيما يلي:

أ. تعمد الأذى: فالمتنمر يجد لذة في توبيخ الضحية أو محاولة السيطرة عليها، ويتمادى عندما تظهر الضحية عدم الارتياح.

ب. الفترة والشدة: فالمتنمر يستمر لفترة طويلة، ودرجة التنمر محطمة لاحترام الذات لدى الضحية.

ج. قوة المتنمر: يتمتع المتنمر بالقوة بسبب العمر، الحجم، والنوع.

د. قابلية السقوط عند الضحية: الضحية سريعة الانخداع ولا تستطيع أن تدافع عن نفسها ولها خصائص جسدية ونفسية تجعلها عرضة لأن تكون ضحية.

هـ. غياب الدعم: فالضحية تشعر بالعزلة والضعف وأحيانًا لا يذكر الضحية المتنمر عليه خوفًا من انتقام المتنمر عليه .(القحطاني، 1428، 27)

ويمكن لنا توضيح خصائص المتنمر والمتنمرعليه (ضحية التنمر) كل على حده على النحو التالي:

6-1- خصائص المتنمر:

يميل المتنمرون إلى أن يكونوا متعجرفين وأقوياء ومقبولين جيدًا من قبل أقرانهم، ويتميزون أيضا بالرغبة في السيطرة على الآخرين من خلال استخدام العنف وعدم التعاطف مع ضحاياهم ومن أهم السمات الأخرى للمتنمر أن يكون محاطًا بالمتنمرين أو الأتباع السلبيين ولا تؤدي هذه الأمور بالضرورة إلى سلوك عدواني، ولكنها تنخرط فيه وتوفر الدعم والتشجيع للمتنمروكل هذا يؤدي الى الأعتراف بهم فيزيدهم م إحساس بذاتهم ومكانتهم ويسمح للتنمر بالاستمرار.(Ballard et. al, 1999)

6-2-خصائص الضحية:

ويتميز الضحايا بتدني احترام الذات وقلة الأصدقاء والشعور بالفشل والسلبية والقلق والضعف وفقدان الثقة بالنفس. ومعظمهم أضعف جسديا من أقرانهم، مما يجعلهم عرضة للتنمر. ولأنهم غير قادرين على تكوين علاقات مع أقرانهم، فإنهم يميلون إلى عزل أنفسهم في المدرسة، مما يجعلهم يشعرون بالوحدة والتجاهل. إنهم يخافون من المدرسة، مما يعيق قدرتهم على التركيز، مما يؤدي إلى ضعف الأداء الأكاديمي، والتهديد المستمر بالعنف، مما يجعلهم يشعرون بعدم الأمان، مما يؤدي إلى أعراض جسدية وعاطفية. (القحطاني، 1428، 27)

6-3-خصائص المتنمر /ضحية:

تظهر الأبحاث أن العديد من الأطفال الذين يتعرضون للتنمر في المدارس الأساسية هم أنفسهم ضحايا للتنمر الآخر. إنهم يتنمرون على زملاء الدراسة الأصغر منهم والأصغر

منهم، وكذلك زملاء الدراسة الأكبر سنًا والأكبر حجمًا. في بعض الأحيان يكونون متنمرين في المدرسة وضحايا في المنزل. ولذلك فإن التعامل مع ضحايا التنمر قد يكون أصعب من التعامل مع الآخرين. (Wolke et al., 2000)

من الأشكال، فهم يظهرون سلوكاً عدوانياً غير مقبول، ومع ذلك فهم ضعاف وشديدو الحساسية .ولأنهم يميلون الى التنمر دون رحمة، فإنه يصعب التعاطف معهم عندما يكونون هم أنفسهم ضحايا للاستقواء. يوصف المتنمرون /الضحايا بأنهم أكثر قلقاً وتقلباً انفعالياً وأقل شعبية ويسهل استفزازهم، ويستفزون الآخرين بشكل دائم كما أن لديهم حركة زائدة ومشكلات في الانتباه، ويميلون إلى إزعاج،الطلبة الآخرين، واستفزازهم.

(Carney and Merrell, 2001)

ويصنفون عادة على أنهم من ذوي المزاج الحاد، ويستجيبون بعدوانية تجاه الطلبة الذين يستفزونهم دون قصد**(Pellegrini, 1998)** .

كما يتميز الطلبة المتنمرون والضحايا ممن تتراوح أعمارهم بين 8 –13سنة بمستويات منخفضة من تقدير الذات وأكثر عصابية وصعوبات فعلية في قدرات حل المشكلة

(Mynard and Joseph, 1997،. Andreou, 2001)

ولديهم نسبة مرتفعة من المشكلات السلوكية، وضبط ذات منخفض وكفاية اجتماعية منخفضة، وأعراض اكتئابية وأداء مدرسي ضعيف. **(Haynie et al،2001)**

وأخيراً يأتي الأطفال المتنمرون الضحايا من بيوت مفككة، ويصف هؤلاء الأطفال والديهم دائماً بعدم الاتساق الحماية الزائدة والإهمال وأحياناً بالإساءة **Bowers**، **(Smith and Binney, 1994**)كما أنهم يفتقرون إلى مهارات الإدارة الوالدية ويستخدمون استراتيجيات القوة والحزم في ضبط سلوك أطفالهم **(Pellegrini ، 1998)** ونتيجة لذلك

يتعلم الأطفال في هذه البيوت السلوكات العدائية، وينظرون إلى العالم بوصفه مكاناً خطر ومعادٍ لا يمكن الوثوق به. (Bowers et al ، 1994)

كما أن لعوامل المجتمع المحلي دور أُفي تحفيز السلوك التنمري مثل الاتجاهات نحو العنف، واختلاف الطبقة الاجتماعية، والضغوطات الاجتماعية الاقتصادية في الأسرة.

(Atkinson and Hornby.2003)

7-صفات الشخص المتنمر

يتميز الشخص المتنمر بالشخصية الاستبدادية، والمسيطرة على الآخرين، ولكن لا ينطبق ذلك على جميع الحالات، فهناك بعض الصفات المحددة للشخص المتنمر وهي كالآتي:

- ✓ لديه نقص ذاتي، فهو غالباً ما يكون شخص نرجسي، ويمكن أن يستخدم هذا الستهزاء بهدف إخفاء الذي يتعرض له من نقص بداخله.
- ✓ يتميز الشخص المتنمر بأن لديه اضطراب في الشخصية، بالإضافة لأنه شخص سريع الغضب، وعادة ما يتجه لاستخدام القوة كرد فعل منه على ما يحدث حوله.
- ✓ يتميز بالسلوك العدوان الذي يتحول لديه بشكل إدمان.
- ✓ لديه ميل لإساءة الظن بالآخرين وتفسير تصرفاتهم بشكل خاطئ.
- ✓ دائماً ما يميل لمشاهدة الأشياء العنيفة.
- ✓ يرغب في تقليد ما يشاهده من تنمر، ويرغب في تطبيقه على أرض الواقع من خلال ما يراه في عائلته، أو في مدرسته، أو في المجتمع من حوله.
- ✓ غالباً ما يتعرض الشخص المتنمر للمعاناة من السخرية بمرحلة الطفولة، ولذلك يتجه لاستخدام هذا السلوك كطريقة للدفاع عن النفس أمام الآخرين.

8- حجم انتشار التنمر في المدارس:

يمثل التنمر بين تلاميذ المدارس ظاهرة قديمة جدا، ولكن حتى وقت قريب وإلى حد ما في بداية السبعينات من القرن العشرين لم تكن هذه الظاهرة موضوعا للأبحاث التربوية. وطوال عدة سنوات كانت جهود البحث مقصورة إلى حد كبير على الدول الإسكندنافية التي تنبهت إلى ظاهرة التنمر في المدارس وأولتها العناية والدراسة، غير أنه ومنذ عقد الثمانينات وبداية التسعينات، جذبت قضية التنمر بين أطفال المدارس انتباه دول أخرى متقدمة مثل بريطانيا، هولندا، أستراليا، أسكوتلندا، إيرلندا، ألمانيا، كندا، والولايات المتحدة الأمريكية، اليابان. (Olweus, 1996)

ويمكن إرجاع الأبحاث والدراسات التي تناولت مشكلة التنمر في المدارس بإسكندنافيا إلى السبعينات، حيث قامت النرويج بترتيب حملات مقاومة للتنمر على مستوى جميع المدارس الابتدائية والثانوية، وكانت أول حملة منظمة تحت إشراف البروفسور "دان ألويس " لمدة أربع سنوات بداية من سنة 1970 الى غاية سنة 1974 حيث تم أكتشاف حوالي 2500 حالة تنمر ومن هنا تم دق ناقوس الخطر وتم تكثيف حملات التوعية لخطورة هذه الظاهرة.

ومن خلال الأبحاث والدراسات في مجال التنمر في المدارس وجد أن التنمر شمل بشكل مباشر(2 .إلى 3 %) .من تلاميذ المدارس الأولية والثانوية في أمريكا، أي أكثر من عشرة ملايين تلميذ.

أما في دولة ايرلندا اتهم (3%) من تلاميذ المرحلة الابتدائية بارتكاب حوادث التنمر، فيما بلغت نسبة الضحايا (7%) ووصلت نسب التنمر في أستراليا إلى درجة كبيرة حيث أصبح هناك تلميذ واحد من كل ستة تلاميذ يمارس سلوك التنمر على الأقل مرة كل أسبوع، ويستمر في ممارسة سلوك التنمر إلى عدة سنوات،

أما بالنسبة لدولة إنجلترا فكانت النسبة (25 %) من التلاميذ الذين سجلوا أحيانًا حوادث تنمر من آن لآخر بينما كان هناك 15 %من التلاميذ ممن وقعوا ضحية له بصفة مستمرة.(Juvonen, 2001)

وبالنسبة لكندا ظهر أن معدل انتشار ظاهرة التنمر مماثل للدول الأخرى؛ وذلك من خلال الاستطلاع الذي طبق على طلاب من الصف الأول وحتى الصف الثامن، والذي أوضح أن (06%) من الأطفال اعترفوا بممارسة التنمر على الآخرين أكثر من مرة أو مرتين، و(15%) من الأطفال سجلوا تعرضهم أكثر من مرة أو مرتين منذ بدء الفصل الدراسي.(O'connell, et. al., 1997)

بالنسبة لاختلافات الجنس، فالأولاد أكثر احتمالا في التنمر من الفتيات، كما أن نسبة كبيرة من الفتيات أفادت بأنهن يتعرضن بصفة أساسية للتنمر من قبل الأولاد، كذلك أفادت نسبة أعلى من الأولاد بأنهم ضحايا للتنمر، وعلى الرغم من أن التنمر مشكلة كبرى في أوساط الأولاد، إلا أنه موجود بين الفتيات أيضا. والفتيات أقل ميلا لاستعمال الوسائل الجسدية في التنمر، فبدلا من ذلك فإنهن يستخدمن أساليب أكثر مكرا وطرق غير مباشرة في المضايقة مثل التشهير وتشويه السمعة، نشر الشائعات، العزل المتعمد من المجموعة وإفساد علاقات الصداقة كحرمان الفتاة من أعز صديقاتها، أما بالنسبة لاختلاف السن، فعموما ظهر من الدراسات أن صغار السن وضعيفي البنية هم الطلاب الأكثر عرضة للتنمر. وعلى الرغم من أن النسبة الكبرى من التنمر تقع بين الطلاب من نفس الصفوف، إلا أن نسبة لا بأس بها من التنمر تحدث من جانب الطلاب الأكبر عمرا تجاه الطلاب الأصغر سنًا. (Olweus & Sue, 2002)

وبالنسبة لأماكن التنمر فغالبًا ما يقع التنمر في الملاعب أو داخل الصفوف في النرويج بنسبة(65%) و (37%)على التوالي، وفي الولايات المتحدة(26%) و (29%) على التوالي، ولكن يحدث مثل هذا السلوك أيضا في الممرات/ المعابر، غرف الألعاب،

غرف الملابس، الحمامات، وبالرغم من أن نسبة لا يستهان بها من الطلاب تتعرض للتنمر أثناء الطريق من وإلى المدرسة، إلا أن هذه النسبة أقل بدرجة ملاحظة عن النسبة التي تتعرض للتنمر داخل المدرسة. (نورة بنت سعد القحطاني.2016)

أما في الوطن العربي فتشير إحصائيات التنمر في المجتمع المصري إلى أن 70% من الأطفال تعرضوا للتنمر كما ذكر مكتب اليونيسف في العدد 12، التعرض للمضايقات من قبل زملاء الدراسة في المدرسة كما صرح به مكتب اليونيسيف بمصر - على لسان مدير مكتبه الإعلامي – أصبح التنمر ظاهرة عالمية، حيث يتعرض ما يقرب من 50% من الأشخاص للتنمر .وبحسب بحث أجرته اليونيسف في عدة محافظات، فإن طلاب المدارس وفي عام 2015، حدثت أعلى مستويات العنف ضد الأطفال داخل الأسرة . تليها المدارس، إذ تؤكد النتائج أن حوالي 29% إلى 47% من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 13–15 سنة بشكل عام، ستكون عرضة للتنمر في المستقبل.

وكما قد كشفت إحصائيات عن وجود 1000 حالة تنمر في مدارس الكويت خلال عام 2019، وأظهرت المعلومات أن المختصين النفسيين رصدوا أكثر من 35 ألف حالة سلوك عنيف في المدارس الحكومية خلال العام الدراسي 2017–2018، منها أكثر من 19 ألف حالة للذكور، وأكثر من 16 ألف حالة للإناث من إجمالي 347 ألف طالب وطالبة في كافة المراحل الدراسية.

وتبلغ نسبة حالات التنمر المدرسي بين الطلاب في المملكة العربية السعودية 82% من إجمالي الحالات، وكشفت إحصائيات وزارة الداخلية بالمملكة التي صدرت عام 2008 أن التنمر في المدارس كان الأكثر شيوعاً في منطقة الرياض عام 2004 بإجمالي 1406 حالة تنمر، وفي عام 2007 بلغ عدد حالات التنمر 4500 حالة بزيادة 50% عن العام السابق، كما كشفت دراسة المسح التي أجرتها اللجنة الوطنية للطفولة في المملكة العربية

السعودية أن 206 من إجمالي عدد الأولاد (57.1%) و42 من إجمالي عدد البنات (19.9%) يتعرضون للتنمر في المدارس، وتزداد الممارسة مع ارتفاع المستوى التعليمي.

أشارت وزارة اتربية إلى أن الأردن من الدول السباقة في الحد من العنف في المدارس ولا سيما التنمر المدرسي باعتباره أحد صور هذا العنف، وقد أطلقت منظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونيسف) بالشراكة مع وزارة الربية والتعليم "الدراسة التشخيصية للجهود الوطنية للحد من العنف والاستجابة له في المدارس الأردنية ،" وتقدم الدراسة توصيات مبنية عى الأدلة لحماية الأطفال من العنف وعواقبه على المدى الطويل.

أما في الجزائر فبالرغم من ملاحظتنا للظاهرة يوميا إلا أن الاحصاءات الفعلية غير مصرح بها.

9- أسباب ظهور سلوك التنمر المدرسي:

9-1-أسباب متعلقة بالتنشئة الإجتماعية:

تقف العوامل الأسرية في مقدمة المؤثرات التي تسهم في تشكيل الثقافة العامة لألفراد، إذ تؤثر في ممارساتهم وسلوكياتهم تجاه البيئة المحيطة بهم، وهو نيأثر عل تكوين شخصية الأطفال والمراهقون، سواء كان يعيشون في سياقات منزلية تتسم بالعنف والصراع، ويتم معاملتهم على نحو سيء وأي حياة المراهقين مع والذين يعانون من اضطرابات يزداد احتمال تعرضهم للتنمر. على أي مستوى، قد يؤدي إلى تعرضهم للتنمر. كما تشير العديد من الدراسات، فإن غالبية ضحايا التنمر إنما هم ضحايا منزلهم قبل كل شيء، إذ ينحدرون من أسر تعاني صعوبات في العلاقات في مابينهم، بالأضافة إلى صعوبات اجتماعية ومالية، وقد ينحدرون من عائلات تفتقر إلى الدفء والحنان والنظام في المنزل، وتعاني من صعوبة في مشاركة أحاسيسهم مع الأخرين. كما أنهم غير مقربين من بعضهم البعض، بالإضافة إلى أن أولياء أمور الطالب المتنمرين نادرا ما يضبطون أوالدهم أو يراقبونهم،

ويمارسون أساليب قاسية وعقابية لضبط أبنائهم. وتسمم التنشئة الأسرية في زيادة نسب العنف والتنمر بين أفراد المجتمع. (آدم، 2021)

9-2-الأسباب المتعلقة بالشخصية ذاتها:

تختلف الدوافع لدى معظم الأفراد لارتكاب سلوك التنمر وقد تكون بسبب الملل أو فقدان الوعي. وقد يكون السبب وراء ذلك عدم وعي المتنمر بالخطر الذي يشكله على الآخرين، أو يعتقدون أن الشخص الذي يتعرض للتنمر يستحق ما يستحقه، في بعض الأحيان نوع من التنمر. التنمر هو علامة على القلق، وليس الشعور بالسعادة في المنزل، أو أنهم كانوا ضحية للتنمر في الماضي. (السعيد، 2019)

9-3-الأسباب المتعلقة بنفسية الفرد:

أن الأسباب النفسية مبنية أساسا على الغرائز والعواطف، والعقد النفسية والأحباط، والقلق والأكتئاب، فالغرائز هي استعدادات فطرية نفسية جسمية تثفع الفرد إلى إدراك بعض أألخياء من نوع معين، وأن يشعر الفرد بانفعال خاص عند إدراكه لذلك الشيء، وأن يسلك نحوه سلوكا خاصا، وعندما يشعر الطفل أو المراهق بالأحباط في المدرسة مثال عندما يكون مهملا، ولا يجد اهتماما به وبشخصيته، وعدم الأهتمام بقدراته وميوله، يولد لديه الشعور بالغضب، والتوتر، والأنفعال لوجود عوائق تحول بينه وبين الوصول إلى أهدافه، وتفريغ هذه الأنفعالات من خلال ممارسة سلوك التنمر. (الصبحين والقضاة، 2013)

9-4-أسباب متعلقة بالمدرسة:

وهي تشمل السياسة التربوية، الثقافية للمدرسة، والمحيط المادي والرفاق في المدرسة ودور المعلم وعلاقته بالطالب والعقاب، فالعنف الذي يمارسه المعلم على التلاميذ مهما كان نوعه، لن يؤدي إلى إذعانه، بل يؤدي في الكثير من الأحيان إلى التمرد والعنف والتنمر على الآخرين.

يرى الشهري(2007) أن ضعف العلاقة بين المدرسة والأسرة، والعوامل الأسرية المعيشية للتلميذ وضعف شخصية المعلم، والتميز بين التلاميذ، وعدم إلمام المعلم بمادته، كل هذه العوامل قد تساعد على تقوية وإظهار سلوك التنمر لدى التلاميذ. كما أن العلاقات المتوترة والتغيرات المفاجئة داخل المدرسة والإحباط والكبت والقمع للتلميذ، والمناخ التربوي،

وعدم وضوح الأنظمة المدرسية وتعليماتها، ومبنى المدرسة، واكتظاظ الأقسام، وأسلوب التدريس الغير فعال، كل هذه العوامل قد تؤدي إلى الإحباط، قد يدفعهم للقيام بالمشكلات تظهر على شكل سلوكات تنمر، كما لا يجب أن نغفل دور جماعات الرفاق في ظهور وتفشي ظاهرة التنمر في الوسط المدرسي. (أميطوش.2020.213)

العلاقات والتغيرات المفاجئة داخل المدرسة والإحباط والاكتئاب وظلم الطلاب، والمناخ التعليمي، وغموض النظام التعليمي وتعليمه، والإدارات المكتظة والمزدحمة، والطرق غير الفعالة للثراء، قد تؤدي هذه العوامل إلى من المحبط أن هذا قد يحفزهم على معالجة المشكلات التي تنشأ من خلال التنمر، بدلاً من ذلك يجب أن نتجاهل دور مجموعات الأقران في خلق ونشر التنمر في البيئة المدرسية. (الصبحين والقضاة 2013 ، 45)

10- أعراض ومظاهر التنمر المدرسي:

تتعدد أعراض التنمر التي تظهر على التلاميذ نتيجة لحالة القلق التي يمرون بها خلال الفترة الممتدة بين الفعل قبله وبعده، ومن هذه الأعراض والمظاهر نفسية ومعرفية وجسمية يمكن الاستدلال عليها بالملاحظة المجردة الظاهرة في سلوكياتهم وحركاتهم وطريقةتعاملهم مع الأخرين ، ومن خلال مراجعة الزاد النظري التنمر المدرسي جمعت بعض الأعراض والمظاهرة الواضحة على جل التلاميذ المتمدرسين ومن بينها ما ذكر في (جابر1992) و(الغول وربيع، 2007) و(رضوان، 2018) و(العاسمي، 2008) و(العتيبي، 2018) وهي كالتالي:

وبناء على ما سبق، يتضح أن للتنمر المدرسي أعراض ومظاهر يمكن حصرها في مايلي:

1 -الغياب المتكرر عن المدرسة: الغياب المتتالي عن المدرسة من العلامات الواضحة على تعرض الطفل للتنمر في المدرسة. وشعرت الضحية بالخوف والقلق من مواجهة المتنمرين، مما دفعها للابتعاد عن المدرسة لحماية نفسها.

2 –تغيرات في السلوك والانفعالات: يلاحظ المعلمون وأولياء الأمور تغيرات في سلوك الضحية، مثل الانسحاب، والعصبية المستمرة، والعصبية المفرطة. هذا التغيير في السلوك والمزاج يمكن أن يؤدي إلى انخفاض الأداء الأكاديمي وتدهور الصحة العقلية للطفل.

3 –العزلة الاجتماعية: يفضل الضحية عزل نفسه عن الأنشطة الاجتماعية والتفاعل مع الآخرين. يعاني الطفل من الاكتئاب والضغوط النفسية، مما يؤثر على نموه الاجتماعي والعاطفي.

4– ضعف الأداء الدرلسي: يمكن أن يكون للتنمر في المدارس تأثير سلبي على الأداء الأكاديمي للطفل. سيتشتت انتباه الطفل ويشعر بالقلق المستمر مما يؤثر على قدرته على التركيز والتحصيل الدراسي.

11– أثار التنمر المدرسي

تشمل تأثيرات سلبية على الطلاب المعرضين لهذه الظاهرة، حيث يمكن أن يؤدي إلى الانحراف والدخول في مجال الجريمة، وتعرض الطلاب للتنمر يمكن أن يدفعهم للتفكير في الانتحار أو التسرب التعليمي.

1 . يمكن الحد من هذه الظاهرة من خلال التدخل المهني واختيار نموذج يتناسب مع جميع العوامل التي تساهم في التصدي لهذه الظاهرة، مثل العوامل المدرسية والعوامل الأسرية والعوامل الشخصية، بالإضافة إلى تأثير وسائل الإعلام وانتشار ما تعرضة من عنف وعدوان.

2 . يمكن استخدام نموذج التركيز على المهام للوصول لنتائج ملموسة والتخفيف من سلوك التنمر البدني واللفظي والاجتماعي والإلكتروني لأعضاء الجماعة التجريبية.

وتختلف نتائج الأبحاث لكل من Miskimon2009 Mishna2023 Celeste2019

حول تأثير سلوك التنمر في المدرسة على الأداء الأكاديمي .ووجدت دراسة أن التنمر يمكن أن يكون له آثار سلبية مباشرة وغير مباشرة على الأداء الأكاديمي والصحة العقلية

بين طلاب المدارس وجدت دراسة أخرى أن التنمر يمكن أن يؤثر سلبًا على الأداء الأكاديمي للأطفال ومع ذلك، وجدت دراسة متعددة الأساليب تقر بأن تجربة الطلاب في التنمر لا تؤثر على أدائهم الأكاديمي من المهم ملاحظة أن تأثير التنمر في المدرسة على الأداء الأكاديمي قد يعتمد على عوامل مختلفة، مثل شدة التنمر وتواتره، وعمر الطلاب، والبيئة المدرسية .قد يساعد المناخ المدرسي الداعم في التخفيف من الآثار السلبية لإيذاء التنمر على الأداء الأكاديمي ومجالات أخرى من حياة الطلاب.

ويمكن أن يؤدي التنمر أيضا الى:

- ✓تحول في شخصية الشخص الذي يتعرض للتنمر، حيث لديه القدرة على التحول من شخص أخلاقي طيب إلى شخص عدواني يتنمر على الآخرين.
- ✓قد يهرب الإنسان من الواقع بالنوم بكثرة، وإلا فقد يسبب له الأرق.
- ✓التقلبات العقلية والمزاجية لضحية التنمر.
- ✓ينتقل من شخص هادئ إلى عصابي ويمكن أن يتحول إلى عصابي بشكل خطير.
- ✓تظهر على البعض علامات القلق والأرق والخوف في ملامح وجههم.
- ✓قد يعاني الإنسان من بعض الأمراض العقلية مثل الاكتئاب، وقد يشعر بالوحدة وقد يكون معزولاً عن المجتمع.
- ✓يمكن أن يخلق حالة من اللامبالاة في الشخص وبالتالي يترك الاهتمام بمظهره ومظهره ودراساته.
- ✓يمكن لظاهرة التنمر أن تدفع الشخص إلى الانتحار بسبب الضرر النفسي الذي لحق به.
- ✓عدم الشعور بالذنب عند إيذاء الآخرين.
- ✓ الأجرام في المستقبل.

(العواد، 2023)

كما يمكن أن يؤدي التنمر إلى العديد من الآثار السلبية الأخرى، بما في ذلك:

✓تحول في شخصية الشخص الذي يتعرض للتنمر، حيث لديه القدرة على التحول من شخص أخلاقي طيب إلى شخص عدواني يتنمر على الآخرين.

✓قد يهرب الإنسان من الواقع بالنوم بكثرة، وإلا فقد يسبب له الأرق.

✓تقلبات العقلية والمزاجية لضحية التنمر.

✓ينتقل من شخص هادئ إلى عصابي ويمكن أن يتحول إلى عصابي بشكل خطير.

✓تظهر على البعض علامات القلق والأرق والخوف في ملامح وجههم.

✓قد يعاني الإنسان من بعض الأمراض العقلية مثل الاكتئاب، يشعر بالوحدة وقد يكون معزولاً عن المجتمع.

✓ يمكن أن يخلق حالة من اللامبالاة في الشخص وبالتالي يترك الاهتمام بمظهره ومظهره ودراساته.

✓ يمكن لظاهرة التنمر أن تدفع الشخص إلى الانتحار بسبب الضرر النفسي الذي لحق به.

12-أمثلة عن التنمر:

أ- نشر شائعات أو ثرثرة حول تعرض الشخص للتنمر

ب-الهجمات الشخصية أو التهديدات.

ت-تغيير التوصيفات الوظيفية باستمرار.

ث-أخبر النكات عن الشخص الذي يتعرض للتخويف والتي قد يتم التحدث بها أو عبر الإنترنت .انتقد الشخص باستمرار.

ج- العقوبة غير المعقولة للمعلم على الطلاب.

ح- يتعرض الشخص لضغط غير ضروري أثناء العمل.

خ- امنع الأشخاص الناجحين من الترقيات أو امنعهم من الإجازة.

د- سرقة ممتلكات الآخرين.

ذ- غزو خصوصية الآخرين أو التجسس عليهم أو تعقبهم

ر- استخدم كلمات قذرة عند التعامل مع الآخرين.

ز- عزل شخص ما عن مجموعة

س- تخويف الشخص الذي يتعرض للتنمر

ش- إعطاء شخص ما معلومات خاطئة أو حجب المعلومات الضرورية.

13-علاج ظاهرة التنمر

أول خطوة لعلاج هذه المشكلة هو الاعتراف بوجودها، تليها مرحلة التشخيص للوقوف على حجم هذه الظاهرة في مدارسنا وتحديد المستويات الدراسية التي تنتشر فيها أكثر من غيرها، ومعرفة الأسباب التي تؤدي إلى انتشار التنمر . عندئذ يمكننا أن نعمل على إيجاد حلول لهذه المشكلة وهنك علاجين أساسيين هما:

13-1-العلاج الأسري

أسلوب تقليل الحساسية التدريجي، وأسلوب الاسترخاء، وأسلوب وقف الأفكار السلبية والحديث الذاتي الإيجابي، وأسلوب حل المشكلات، النمذجة، إدراة الوقت، تعتبر الأسرة البيئة الأولى التي تؤثر في سلوك الطفل، وهي بذلك تكتسي أهمية بالغة في ترتيب المتدخلين في علاج ظاهرة التنمر، وليكون التدخل الأسري فعالا، لابد من التروي وعدم العجلة في الحكم على سلوك الطفل ووصفه بالمتنمر قبل أن تتضح الرؤية وتتم دراسة المشكلة من جميع الجوانب، واستشارة جميع المتدخلين في حياة الطفل، بما في ذلك بحث الصعوبات التي يمكن أن يواجهها الطفل في المدرسة فيما يخص التحصيل الدراسي، والتي يمكن أن تكون وراء سلوكه العدواني. وفي حالة ثبوت تنمر الطفل، يجب مناقشته بهدوء وتعقل، واستفساره حول الأسباب التي تجعله يسلك هذا المنحى تجاه أقرانه، وتوضيح مدى خطورة هذا السلوك، وآثاره المدمرة على الضحية. وفي جميع الأحوال، يجب تفادي وصف الطفل بالمعتدي أو المتنمر أو أي نعت قادح أمام زملائه، لأن ذلك يمكن أن يأتي بنتائج عكسية وخيمة، كما يجب على الآباء عدم اختلاق الأعذار للطفل والتبرير لأفعاله وبخاصة أمام المعلمين والزملاء. من جهة أخرى، ينبغي التحكم فيما يشاهده الطفل في التلفاز، وتذكير الأطفال بوجوب احترام مشاعر الآخرين، بمناسبة عرض مشاهد لأشخاص يتعرضون لمواقف مضحكة أو محرجة، وإقناعهم أن هذه الأمور غير مسلية وشرح شعور الآخرين إذا ما كانوا ضحايا لمثل هذه التصرفات. وعموما، ينبغي على الوالدين التعامل مع الموضوع بجدية لأن

الأطفال الذين يتنمرون على الآخرين عادة ما يواجهون مشاكل خطيرة في حياتهم المستقبلية، وقد يواجهون اتهامات جنائية، وقد تستمر المشاكل في علاقاتهم مع الآخرين.

أما في حالة كان الابن ضحية للتنمر، فيجب على الوالدين إبلاغ الإدارة، والشروع في تعليم الطفل مهارات تأكيد الذات، ومساعدته على تقدير ذاته من خلال تقدير مساهماته وإنجازاته، وفي حال كان منعزلا اجتماعيا بالمدرسة فيجب إشراكه بنشاطات اجتماعية تسمح له بالاندماج مع الآخرين وبناء ثقته بنفسه. (إجلال محمد سري2000,)

13-2-العلاج المدرسي :

إن التعامل الأمثل مع التنمر المدرسي يتم من خلال تطوير برنامج مدرسي واسع بالتعاون بين الإدارة التربوية والطلبة والمعلمين وأولياء الأمور والمجتمع المدني، بحيث يكون هدف هذا البرنامج هو تغيير ثقافة المدرسة، وتأكيد الاحترام المتبادل، والقضاء على التنمر ومنع ظهوره. ومن المفيد جدا في هذه الحالة الانطلاق من برنامج ألويس لمكافحة التنمر الذي تم تطويره في الثمانينيات من قبل العالم النفسي النرويجي. (دان ألويس Dan) Olweusويهدف البرنامج لمكافحة التنمر ومساعدة الأطفال على العيش بشكل أفضل وجعل بيئة المدرسة أكثر ايجابية وليكون البرنامج العلاجي فعالا، لابد أن يشمل الأمور التالية:

- توعية المعلمين والأهالي والطلبة بماهية سلوك التنمر وخطورته .
- إشراك المجتمع المدني والشركاء المؤسساتيين للمدرسة في محاربة الظاهرة .
- إدراج التربية على المواطنة والسلوك المدني في المناهج الدراسية .
- تشديد المراقبة واليقظة التربوية للرصد المبكر لحالات التنمر.
- وضع برامج علاجية للمتنمرين بالشراكة مع المختصين في علم النفس.

– وضع ميثاق للفصل يوضح حقوق جميع الأطراف وواجباتهم على شكل التزام يشارك الجميع في صياغته والتوقيع عليهتنظيم أنشطة موازية تهتم بتنمية الثقة بالنفس وتأكيد واحترام الذات.

– تشجيع الضحايا على التواصل مع المختصين في حالة تعرضهم لسلوكيات التنمر.

– إثارة النقاشات في الفصل واستغلال اللعب البيداغوجي من خلال لعب دور الضحية للإحساس بشعورها في موقف التنمر .(إجلال, 2000)

14– دور المرشد التربوي في التنمر المدرسي:

كان أثر قلق الامتحان على أداء الأفراد موضوعا لعدد من الدراسات، فتستوجب هذه الظاهرة تدخل سريع ومتابعة من قبل أخصائيين نفسانيين، ومرشدين متخصصين في ميدان الإرشاد والتوجيه، بهدف التقليل من آثارها السلبية على الأفراد، وعلى النتائج المتدنية في التحصيل الدراسي للمؤسسات التربوية والتعليمية، فيتطلب هذا تظافر جهود كل الجهات ذات العلاقة في هذا الأمر، وخصوصا المرشد التربوي الذي يكون له دور فعال هنا في تخليص الطالب من هذه المشكلة، أو على الأقل المساهمة في تقليل حدة القلق لديه، بفعل دوره القائم على مراعاة الجوانب النفسية لدى التلاميذ.

ويمكن للمرشد التربوي اكتشاف حالات قلق الامتحانات من ملاحظاته وسجلاته ومقابلاته للطلاب، ومن إفادة المعلمين والآباء، ومن تطبيق بعض المقاييس المقننة، بشكل خاص منذ وقت مبكر.(ربيع والغول، 2007، 61)

فتستغرق عملية الإرشاد النفسي والتربوي عدة جلسات إرشادية وتختلف الجلسة الإرشادية عن الجلسة الاجتماعية العادية، فالجلسة الإرشادية جلسة مهنية تتم فيها علاقة إرشادية في جو نفسي خاص يشجع المرشد الطالب ليعبر عن أفكاره، ويشجع الطالب على أن يقول كل شيء عن المشكلة، فكل ما يقال مهم، وتحدث فيها كل الإجراءات العملية

الإرشادية التالية: مثل التنفيس الانفعالي والاستبصار والتعلم والنمو وتغير الشخصية واتخاذ القرارات وحل المشكلات والمشورة وتعديل السلوك.(الداهري، 2010، 237)

ومن بين تلك الإرشادات والنصائح السريعة التدخل لطمس مشكلة قلق الامتحان التي يقوم بها المرشد التربوي في المؤسسات التعليمية والتربوية ما يلي:

- توعية الطلاب بأن الاختبارات وسيلة تقويم لعمل طوال سنة كاملة، وليس غاية أو هدفا في حد ذاته.
- تنمية الدافعية للتعلم.
- تنمية مهارات الاستذكار الجيد، وطريقة اجتياز الاختبارات، والتنظيم السليم للوقت.
- تعريض الطالب لمواقف الاختبار بصورة تدريجية حتى يضعف القلق.
- أن تكون أسئلة المعلمين مراعية جميع مستويات الطلاب، وأن تبدأ بالسؤال السهل ثم الصعب ثم الصعب.
- الابتعاد عن المنبهات، وأهمية حصول الجسم على الراحة ليلة الاختبار، وعدم التفكير فيما فات منه.
- عرض نموذج أمام الطالب يرى فيه كيف يتصرف في مواقف الاختبار.
- عدم تناول مهدئات أو منشطات تؤثر على صحة الطالب.(موسى، 2016، 53)

ومن بين الطرق الأخرى التي تساعد التلاميذ على التغلب على قلق الامتحان ومنها ما يلي:

- نصح الطلاب بعدم الإفراط في تناول المشروبات المنبهة.
- تدريب الطلاب على عادات المراجعة والاستذكار اليومية.
- توعية المعلمين بضرورة الإكثار من الامتحانات القصيرة أسبوعيا.
- تسهيل نظام الامتحانات والتنبيه على المراقبين في قاعات الامتحان بعدم تخويف الطلبة.
- إعطاء الطلبة نماذج عديدة لامتحانات متنوعة.
- الاسترخاء التنفسي والعقلي والعضلي.(الحريري والإمامي، 2011، 259)

إضافة إلى ذلك، يقوم المرشد التربوي في المؤسسات التعليمية والتربوية بإعداد وبناء برامج إرشادية تستند إلى مختلف الأطر النظرية في مجال الإرشاد، لتقديم مساعدات جماعية للتلاميذ ذوي مستوى قلق امتحان مرتفع ومن بينها ما يلي:

15- التنمر المدرسي والبرامج الإرشادية في المؤسسات التعليمية:

تنوعت البرامج التدريبية والإرشادية في الساحة العلمية، القائمة على مختلف النظريات الإرشادية، والمتداولة في ميدان الإرشاد والتوجيه، والهادفة إلى خفض المستوى المرتفع من التنمر المدرسي لدى عينات بحث مختلفة من جميع المراحل التعليمية، والتي أشارت جميع نتائجها إلى فاعليتها وتحقيق الهدف من تطبيقها، واستمرار أثرها حتى بعد الانتهاء من مدة تطبيق البرنامج ومن بين هذه البرامج ما يلي:

أ. دراسة (احمد رزق، 2019): استخدام نموذج التركيزعلى المهام فى خدمة الجماعة لتخفيف سلوك تنمر طالب المرحلة االعدادية بالمجتمع الريفى .

ب. بن فليس ,مالية .الاساليب الارشادية المستعملة عند مستشاري الارشاد والتوجيه المدرسي لتعديل سلوك التنمر لتلاميذ التعليم المتوسط دراسة استكشافية بولاية ورقلة .(Doctoral dissertation, univ-ouargla)

ت. دراسة عبدالله عبدالهادي عبدالرحمن الخطيب.(فعالية برنامج قائم على إرشاد الأقران في تنمية السلوك الاجتماعي لخفض التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية بمحافظات غزة Journal of Educational and Psychological . Studies [JEPS], 16(1), 1-16.

ث. عيد زيدان محمد. (2023). فاعلية برنامج إرشادي في تحسين الذكاء الاجتماعي لدى عينة من الأطفال ضحايا التنمر .حوليات أداب عين شمس ,(2)51 , 251-277.

ج.ابراهيم محفوظ ,.أحمد. (2022). دور بعض المؤسسات التربوية للحد من ظاهرة التنمر في الحلقة الابتدائية بمحافظة أسيوط .المجلة التربوية لتعليم الكبار ,(2)4 , 378-407.

ح.نبيلة بن الزين ,مريم عميرة. (2022). التنمر المدرسي وعلاقته بالمناخ الأسري لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط .مجلة الواحات للبحوث والدراسات.(1)15 ,

خ.غنايم, أ. (2017). فعالية برنامج إرشادي إنتقائي فى تنمية الذكاء الانفعالي وأثره على مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي المعاقين سمعيًا .مجلة التربية الخاصة.90-1 ,(18)6 ,

د. محمد حسن شحاته., محمود حسين محمد حسن, إبراهيم أحمد, إبراهيم, فضل شرف الدين ,نبيل. (2021). برنامج إرشادى لخفض سلوك التنمر المدرسى وأثره فى تنمية مهارات الاتصال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .مجلة بحوث التربية النوعية.107-65 ,(64)2021 ,

ذ. عبد الفتاح ,.يسرا محمد سيد عبد الفتاح. (2019). برنامج معرفي سلوكي لخفض التنمر المدرسي وبعض الأفكار اللاعقلانية لدى طلاب المرحلة المتوسطة .مجلة كلية التربية فى العلوم التربوية.168-117 ,(4)43 ,

ر.نورالدين محرم, ا., مقبل العبداللات, ,.بسام. (2022). الاستقواء على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقته بالسلوك الانفعالي لديهم .مجلة كلية التربية (أسيوط).110-84 ,(5.2)38 ,

خلاصة الفصل:

ختاما ينبغي التذكير بخطورة ظاهرة التنمر وأن أي علاج لها لابد وأن يسبقه تشخيص دقيق للحالة أو الحالات المعنية، قبل التدخل وفق استراتيجية واضحة المعالم، وحبذا لو كانت هذه الاستراتيجية تحمل سمات مشروع تربوي متكامل، وفق مقاربة شمولية لمعالجة الظاهرة من جميع الزوايا. وتخفيض مستوى التنمرالمدرسي لديهم، وهذا ما سنتطرق إليه في الفصل التالي تناول للإرشاد المعرفي السلوكي.

الفصل الثالث

الإرشاد المعرفي السلوكي

تمهيد

1- مدخل عام للإرشاد

2- الإرشاد المعرفي السلوكي

3- النظرية المعرفية السلوكية

4- مبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي

5- فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي

6- تعريف البرنامج الإرشادي

7- خدمات البرنامج الإرشادي

8- أهداف البرنامج الإرشادي

9- الأسس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي

10- خطوات بناء البرنامج الإرشادي

11- تقييم البرنامج الإرشادي

12- البرامج الإرشادية للتخفيف التنمر

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر الإرشاد النفسي التربوي أحد فروع علم النفس التربوي التطبيقي، يقدم خدمة إنسانية هي مساعدة الأفراد على فهم أنفسهم داخل مختلف البيئات الاجتماعية والمدرسية وغيرها، كتحسين العملية التربوية والتعليمية، واتخاذ القرارات بفاعلية، وإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي يمرون بها في مراحلهم الحياتية، ومن بينها المشكلات المدرسية التي تستوجب إعداد أخصائيين قائمين على تقديم المساعدة، وإعداد برامج إرشادية خاصة.

وعليه، سوف يتطرق هذا الفصل إلى مدخل عام للإرشاد وتوضيح معالمه، وبعدها التعريج للإرشاد المعرفي السلوكي وتوضيح المقاربة النظرية المفسرة له، مرورا بمبادئه وبعض الفنيات المستعملة أثناء تطبيقه، ومن ثم الانطلاق إلى البرنامج الإرشادي من حيث تعريفه، خدماته، أهدافه، والأسس التي يقوم عليها، وخطوات بنائه، ومن ثم تقييمه، وفي الأخير عرض بعض النماذج لبرامج إرشادية لترشيد قلق الامتحان.

1- مدخل عام للإرشاد:

1-1- تعريف الإرشاد:

تعود كلمة الإرشاد إلى الفعل أرشد، يرشد، ورشد، والرشد هو النصح والصلاح وهو خلاف الضلال، ولقد ورد في كتاب الله العزيز لفظ مصطلح الرشد في آيات عدة، فقد قال سبحانه وتعالى: "قل أوحي إلي أنه استمع نفر من الجن فقالوا إنا سمعنا قرءانا عجبا (1) يهدي إلى الرشد فأمنا به ولن نشرك بربنا أحدا (2)".{الجن: 1، 2}

وقال تعالى:" إذ أوى الفتية إلى الكهف فقالوا ربنا أتنا من لدنك رحمة وهيئ لنا من أمرنا رشدا (10)".{الكهف: 10}، وقال تعالى أيضا في هذا الصدد: "من يهدي الله فهو المهتد ومن يضلل فلن تجد له وليا مرشدا (17)".{الكهف: 17}، والإرشاد هو عملية فنية متخصصة ومستمرة؛ وهو العلاقة بين طرفين أحدهما المسترشد الذي يواجه مشكلات

وعوائق وصعوبات مختلفة، والآخر هو المرشد الذي بحكم خبرته الفنية في مجال الإرشاد قادر على تقديم المساعدة للمسترشد.(الحريري والإمامي، 2011، 21)

1-2- التطور التاريخي للإرشاد:

لقد بدأت حركة الإرشاد النفسي منذ عام (1896) حين تم إنشاء أول عيادة نفسية في بنسلفانيا الأمريكية، وبدأت بعلاج المسترشدين المتأخرين دراسيا، ثم امتد نشاطها ليشمل حالات التخلف العقلي واضطرابات الكلام، وكانت تلك العيادة نواة الكثير من العيادات النفسية التي انتشرت في أرجاء الولايات المتحدة الأمريكية فيما بعد.

وفي عام (1905) أنشأ "ألفرد بنيه" أول اختبار للذكاء، وقد جاء كاستجابة لظاهرة التأخر الدراسي والتخلف العقلي، وتم تنظيم بعض الجهود الإرشادية للمسترشدين المتأخرين دراسيا.

وقد أثرت حركة القياس النفسي في مجال الإرشاد، وأضفت عليه المؤسسة العلمية في البحث والممارسة، والجدير بالذكر أن هذه الحركة بدأت متزامنة مع علم النفس التجريبي فقد ظهرت منذ نهايات القرن التاسع عشر واتمت في البداية بقياس القدرات العقلية والذكاء، ثم تطورت لتشمل كافة جوانب الشخصية وظهرت ممارسات إرشادية متخصصة مرتبطة بمتطلبات تحقيق الصحة النفسية بوجه عام الأسوياء وغير الأسوياء. (علي وعباس، 2015، 16)

كما تطور ميدان الإرشاد النفسي في الخمسين سنة الأخيرة تطورا مذهلا وتوسعت آفاقه الأخرى، ويلمح هذا التطور في الميدان من خلال ظهور الجمعيات المختلفة التي ازدادت وتوسعت في السنوات الأخيرة، حيث أن جمعية علم النفس الأمريكية (A.P.A) مثلا تشتمل على (63) فرعا متخصصا في علم النفس من ضمنها الفرع رقم (17) ويسمى فرع علم النفس الإرشادي والذي يقوم بتنسيق برامجه وإدارته هيئة خاصة تسمى الرابطة الأمريكية للإرشاد والإنماء (A.A.C.D)، والتي تقوم بإصدار الدوريات العلمية المتخصصة في الإرشاد النفسي بشكل لم يسبق له مثيل.(أبو زعيزع، 2009، 305)

وفي عالمنا العربي نحتاج إلى مزيد من مراكز الإرشاد النفسي والعيادات النفسية مما يؤكد الحاجة إلى الإرشاد نفسه من أهم الحاجات النفسية مثلها مثل الحاجة إلى الحب والإنجاز والنجاح... إلخ. (زهران، 1980، 29)

وثمة ملاحظة أساسية؛ أن بداية حركة الارشاد النفسي قد بدأت في الثلاثينات من القرن العشرين في عالمنا العربي، وهي الفترة نفسها التي بدأت فيها الولايات المتحدة الأمريكية، ولقد شهدت حركة الإرشاد النفسي في العالم العربي ازدهارا وتطورا في فترة الخمسينات والستينات، ومازالت هذه الحركة متواصلة التقدم والعطاء، وتمتد لتستوعب كافة الأقطار الأمة العربية. (عيد، 2005، 31)

ومن ثم، جاء تطور الإرشاد النفسي كتخصص علمي وممارسة مهنية، مصاحبا لتطور علم النفس وتطبيقاته بشكل عام، مما جعل له هوية مميزة على المستويين النظري والإجرائي، ونتيجة للتفاعل بين النظرية والتطبيق تحقق لهذا المجال تأصيل المفاهيم والأسس الإرشادية، مما نتج عنه تنظيم ممارسة الإرشاد النفسي وفق مبادئ وأخلاقيات محددة فصار بذلك علما له أصوله وقواعده الأساسية التي تضمن تحقيق الاستفادة منه. (المالكي، 2005، 11)

1-3- الفرق بين الإرشاد والعلاج:

إن الفرق بين عمليتي الإرشاد النفسي والعلاج النفسي ليس إلا فرقا في الدرجة ولا يرتقي إلى فرق في النوع، كما أنه فرق من حيث العميل وليس من حيث العملية، فالأهداف والأساليب واحدة، ولكن الاختلاف يكمن في درجة التركيز على كل منها، كذلك فإن نوع العميل في العلاج النفسي يختلف عنه في الإرشاد النفسي يكاد يكون سببا أو هو كذلك ومن ثم يحمل مسؤولية أكبر في التخطيط واتخاذ القرارات، في حين هو في عملية العلاج النفسي مريض ولا يجوز أن يتحمل القدر نفسه من المسؤولية التي يتحملها زميله في عملية الإرشاد هذا ومن السهل ملاحظة أن هذه الفروق تنعكس أكثر ما يكون في الممارسات التي يستخدمها كل من المرشد والمعالج النفسي. (كامل، د ت، 47)

1-4- الحاجة إلى الإرشاد:

إن المواقف التي تستدعي الإرشاد متنوعة ومتعددة فحيث توجد الاختيارات تكون الحاجة ملحة لاتخاذ قرارات فعالة لابد من تدخل الإرشاد وحتى عندما لا تكون هناك اختيارات فالإرشاد يساعد الأفراد على فهم المواقف وقبولها وهذا يعني ان الارشاد يجعل الفرد متعاونا ومتقبلا لما هو متاح وموجود وقد يكون له دور عندما لا يشعر الفرد بإمكاناته وذلك عن طريق الإشارة الى الوسائل التي تحقق هذه الاختيارات للفرد. (سمية طه جميل 2005 ص 17)

أن الحديث السابق يؤكد على أهمية الخدمات التي يوفرها الإرشاد في العديد من المجالات كالإرشاد التربوي والأسري والمهني ويمكن تمثيله في النقاط التالية:

- ✓ فتح المجال للآخرين قصد التعبير عن معاناتهم ومشاكلهم والإفصاح عنها
- ✓ مساعدة الأفراد على التفكير الإيجابي والعقلان والتغلب على الأفكار والمعتقدات المشوهة اتجاه الذات والآخرين
- ✓ مساعدة الأفراد على الاختيارات السليم القرارات المناسبة.
- ✓ جعل الأفراد يتغلبون على مخاوفهم وقلقهم واحساسهم بذلك والتقدير السلبي لذواتهم.
- ✓ جعل الأفراد يكشفون قوتهم الكامنة وطاقاتهم وكفاءاتهم قصد الإحساس بالثقة والتقدير الإيجابي لذواتهم.
- ✓ مساعدة الأفراد على التفكير بصوت مسموع وتوجيههم في حمل الخلافات والصراعات الفردية والثنائية والجماعية. (بوحايك، 2012 ، 88)

ويمكن لنا ان نحدد الحاجة الى الارشاد النفسي في الاسباب التالية:

أ- **التغيرات المصاحبة لنمو الفرد:** يمر الانسان خلال فتره حياته بالعديد من التغيرات التي تطرأ عليه وفق منها العقلية والنفسية والاجتماعية... وغيرها وهذا يتطلب منا تقديم يد العون في مواجهه هذه التطورات المتنوعة من أجل تكيف ونمو وأكبر استغلال لإمكانيات الفرد.

ب-**التغيرات التربوية:** تعد المدرسة او المؤسسات التربوية بشكل عام تحتاج وبشكل ملح الى خدمات الارشاد نظرا لبيئة التعليمة والتخصصات الدراسية والاشكالات التعليمية

وهنا يدخل الارشاد من اجل التكيف الامثل للتلاميذ لمساعدتهم. على اكتشاف رغباتهم وتدعيم وإبراز مناطق القوة في ذواتهم.

ت-**التغيرات الأسرية:** ومن أهم مظاهر التغيرات الأسرية

ظهور الأسرة الصغيرة وعدم وجود روابط اسرية متينة مبنية على الود والمحبة وهذا راجع لقله الزيارات بين افراد العائلات. بالإضافة الى اشكاليه السكن والضيق. والزواج المتأخر وخروج المرأة للعمل لتدعيم الأسرة اقتصاديا مما ادى الى مشكله الاهتمام بالأطفال وتغير مقاليد القوة في الأسرة.

ث- التغيرات الاجتماعية:

تغير بعض العادات والتقاليد والمعايير الاجتماعية التغير في بعض القيم وما ينشا عنه من صراع قيمي وكل ما صاحبه من تقدم في وسائل الاتصال بين الشعوب، وما تحمله من أنماط وعناصر ثقافية مختلفة وأحيانا متناقضة وهذا جعل الافراد أكثر حاجة للخدمات الإرشادية الان أكثر من أي وقت كان.

ج- التقدم العلمي والتكنولوجي:

الطفرة العلمية وزيادة الاختراعات بشكل رهيب واكتشاف الذرة واستخدامها في الأغراض السلمية.

الاعتماد على الآلة بصورة كبيرة وتقليل دور الفرد مما خلق مشكلات متعددة.

تغير الاتجاهات والقيم الأخلاقية بأسلوب الحياة والرفاهية ليتناسب مع دخل الفرد.

تغير الانظمة الاقتصادية والاجتماعية والمهنية ليتناسب مع الوتيرة السريعة للتطور للإنتاج العلمي.

إن الفرد والجماعة يحتاجون إلى الإرشاد، وكل فرد خلال مراحل نموه المتتالية يمر بمشكلات عادية وفترات حرجة يحتاج فيها إلى الإرشاد، ولقد طرأت تغيرات أسرية تعتبر من أهم ملامح التغير الاجتماعي، ولقد حدث تقدم علمي وتكنولوجي كبير، وحدث تطور في التعليم ومناهجه، وحدثت زيادة في أعداد التلاميذ في المدارس، وحدثت تغيرات في العمل والمهنة، وهذا كله يؤكد أن الحاجة ماسة إلى الإرشاد. (عبد العظيم، 2013، 63)

إن الإرشاد هو الحاجة إلى أن:

- ✓ يفهم الفرد نفسه قدراته إمكانية وحدود هذه القدرات والإمكانيات.
- ✓ يحقق الفرصة لتنمية قرارته وخبراته.
- ✓ يجد الفرد لنفسه مهنة في المجتمع يحقق فيها قدراته وميوله المهنية.
- ✓ يعترف الغير بقدرات الفرد وما يستطيع أن يقدمه للمجتمع.
- ✓ يحقق الحاجة إلى الحب والعطف وفهم الغير.
- ✓ ينمي أحاسيس الفرد نحو القيم الخلقية والروحية.
- ✓ ينمي في نفسه القدرة الذاتية على التكيف للتغير في المجتمع الذي يعيش فيه.(العبيدي والعبيدي، 2010، 43)

1-5-نظريات الارشاد النفسي :

سوف نستعرض مجموعة من الاتجاهات النظرية في الإرشاد وذلك بهدف التعرف عليها عن قرب، ومحاولة عرض ما قدمته النظريات المختلفة في الإرشاد من تفسير للسلوك البشري وللكيفية الواجب التعامل بها مع السلوك ومن هذه النظريات

1-5-1-نظرية الذات Self Theory

ويعتبر كارل روجرز المؤسس لنظرية الذات. (1942) ويعتقد روجرز أن أقرب المصادر للوصول إلى نظريته هو التفاعل بين المرشد والعميل. والخبرة الأولى من المقابلة- فإن الذي يقوم بالمقابلة وخبرته بالإضافة إلى العميل- يصبح أساس للاستبصار للفرضية القائلة حول طبيعة العلاقة بين الاثنين. وباعتقاده أن طرق التعلم- التفكير الجدي والبحث المستمر لتجنب النفور الذاتي وتمكن أن يتوصل إلى نتيجة بأن من أهم المواصفات للمقابلة هي الطبيعة الموضوعية للتفاعل بين المرشد والعميل.

وتعتبر الذات قلب نظرية روجرز وبالإمكان تعريف الذات بأنها كينونة الفرد. وتنمو الذات وتنفصل تدريجيا عن المجال الإدراكي، وتشمل الذات المدركة والذات الاجتماعية والذات المثالية. وقد تمتص قيم الآخرين وتصبح المركز الذي تنتظم حوله كل الخبرات.

(معروف، 2012، 13)

أم عن المفاهيم الأساسية لهاه النظرية فهي:

– الدافع الأساسي عند الإنسان تحقيق الذات، والفرد المتوافق من يدرك ذاته والبيئة المحيطة به بصورة واقعية ولديه تقدير عال لذاته.

– الطبيعة الإنسانية تكون في الأصل ايجابية وأن الإنسان كائن اجتماعي، طموح، منطقي، يتوافق مع طبيعته إلا في حالات الاضطراب التي تنشأ من عدم التطابق بين حاجة الفرد للتعبير عن مشاعره الحقيقة، وبين الرغبة في الحصول على احترام الآخرين وتقديرهم.

وتتلخص التصورات الرئيسية:

–الكائن العضوي وهو الفرد بكليته.

–المجال الظاهري وهو مجموعة الخبرة.

–الذات وهو الجزء المتمايز من المجال الظاهري.

– فالكائن العضوي يمتلك خصائص منها يستجيب الكائن الحي للمجال الظاهري، أن له دافعا أساسيا واحدا هو تحقيق وصون الذات وأنه قد يرمز إلى خبراته بحيث تصبح شعورية أو قد ينكرها فتبقى لاشعورية.

– للمجال الظاهري خاصية أن يكون شعوريا أو لاشعوريا.

– الذات: وهي فكرة الفرد عن نفسه.(الخواجة 2010، 196)

1-5-2-النظرية السلوكية (Behavioral Theory)

رواد هذه النظرية (بافلوف، واطسون، سكنر، ثورندايك، ميللر، باندورا) وتعتقد هذه النظرية بأن لكل سلوك معين أو استجابة هناك مثير(مثير واستجابة) وتعتبر إن التعلُم هو عملية تعديل أو تغيير في السلوك ولا يتم هذا التعديل أو التغيير في السلوك ما لم يقوم الكائن الحي بنشاط معين وعلى هذا الأساس فإن الفرد يتعلم السلوك السوي ويتعلم السلوك الغير سوي.

ففي الإرشاد التربوي أو في أي فرع من فروع الإرشاد النفسي لابد من دراسة المثير والاستجابة وما بينهما من عوامل الشخصية جسمياً وعقلياً وإجتماعياً وانفعاليا وتهتم هذه النظرية إهتماماً كبيراً بالشخصية على إعتبار أنها من العوامل المؤثرة على السلوك البشري في أفراحه والأمة في قوته وفي وضعفه وكذلك الدافع الذي يعتبر القوى الداخلية المحركة

للسلوك والدوافع أما أولية موروثة وفسيولوجية مثل الجنس أو ثانوية متعلمة مثل الخوف. (معروف 2012،31)

أما عن الافتراضات الأساسية في هذه النظرية فهي كتالي :

معظم السلوك الإنساني متعلم.

الكائن الحي يستجيب للمثيرات البيئية وفقا لتوقعاته المنتظرة منها.

تركز على المثير والاستجابة.

المفاهيم الأساسية لهذه النظرية:

وتتجلى نظرة السلوكية في المفاهيم الأساسية التالية :

أ- الدافعية: فلا تعلم دون دوافع، والدوافع إما فسيولوجية أولية كالجوع أو ثانوية مكتسبة كالخوف، والدوافع هي محركات وموجهات ومحافظات على استمرارية السلوك، فهي التي تدفع الفرد للاستجابة.

ب- التعزيز: هو إجراء يهدف إلى تقوية وتثبيت السلوك بالإثابة، وإضعاف ومحو السلوك بالعقاب.

ج- الانطفاء: وهو اختفاء السلوك إذا لم يمارس ويعزز.

د- التعميم: وهو ميل الفرد إلى إظهار الاستجابة المتعلمة في مواقف مشابهة المواقف التي حصل فيها التعلم .

هـ- العادة: وهي رابطة قوية بين مثير واستجابة، تكونت عن طريق التعلم وتكرار الممارسة.

و- التعلم ومحو التعلم، وإعادة التعلم: التعلم هو تغير دائم نسبيا في الطاقة السلوكية للفرد ناتج عن الممارسة والتدريب ويستدل عليه من الأداء. أما محو التعلم فهو إطفاء السلوكيات المتعلمة وحذفها،وإعادة التعلم هو عودة السلوك المتعلم إلى الظهور بعد انطفائه. (الخواجة 2010، 195)

1-5-3-نظرية التحليل النفسي (Psychoanalitic Theraby)

تعتبر نظرية التحليل النفسي من أقدم الاتجاهات النظرية الكلاسيكية وهي من أكثرها اتساعاً، فلا يكاد يكون هناك كتاب أو مؤلف في نظريات الإرشاد إلا وتتصدره نظرية التحليل النفسي، وترتبط التحليلي النفسي باسم العالم سيجموند فرويد (Sigmund Freud)

الذي يعد بمثابة الأب الروحي لهذه النظرية ولقد أثر هذا الاتجاه في العديد من الباحثين رغم أنه تمت معارضته من قبل العديد من العلماء إلا أن هناك من سار على نهج فرويد في التحليل النفسي ومنهم: آنا فرويد، آدلر، يونغ، هورناي، سوليفان وغيرهم وقد حاول هؤلاء العمل على تغيير بعض المفاهيم أو إعادة تشكيل النظرية بمنظور معاصر. (الطروانة، 2000، 61)

الافتراضات الأساسية في نظرية التحليل النفسي:

1-الإنسان مخلوق مسير ويغلب عليه الطبيعة العدوانية ولا يمكن التخلص من هذه الطبيعة بل يمكن تحويلها لتصبح مصدراً لسلوكات مقبولة.

2 -السنوات الخمس الأولى من عمر الفرد حاسمة ويتقرر خلالها سلوك الفرد مستقبلاً بغض النظر عما إذا كان هذا السلوك سوياً أم غير سوي.

3-تلعب الدوافع الجنسية دوراً هاماً في تقرير السلوك البشري.

4-الشخصية مكون تفاعلي يعمل كوحدة واحدة وفق منظور زماني ومكاني، فالصراعات التي يواجهها الفرد لا يمكن فهمها إلا من خلال فهم تاريخ الفرد الخبراتي، فالفرد أسير لخبرات الماضي الخاص به.

5-النمو النفسي الجنسي نمو مرحلي بمعنى أنه يمر في مراحل محددة متسلسلة زمنياً.

6-تلعب العوامل البيولوجية دوراً هاماً في بناء الشخصية وتحديد السلوك البشري، وخاصة العامل الجنسي، وتعد هذه النقطة هي محور الخلاف بين فرويد وأتباعه من الفرويديين الجدد فقد ألغى فرويد دور العوامل الاجتماعية والثقافية، في حين يركز أنصار التحليل النفسي . الجدد على أهمية هذه العوامل في تحديد السلوك البشري. (الطروانة، 2009، 62)

1-5-4-النظرية الواقعية

العلاج الواقعي الذي تحدث به جلاسر ما بين عامي (1998-2000) في معظم كتبه مبني على نظرية الإختيار. إن المعالجون الذين يتبنون العلاج الواقعي يؤمنون بأن أساس المشاكل التي يعاني منها العملاء هي واحدة وناجمة إما عن:

أولاً: وجود علاقات غير حميمة وغير مشبعة مع الآخرين.

ثانياً: نقص وانعدام مثل هذه العلاقات.

إن العلاج الواقعي لا يهتم ولا يركز على معرفة الأخطاء (من المخطئ) إنما يركز على العميل وهو الذي يستطيع أن يسيطر ويتحكم في تلك العلاقة. إن جلاسر يعلم العميل بأنه لاجدوى من الحديث عما لا يستطيع العميل السيطرة عليه، وعندما يحتج العميل ويقول: إن هذا غير عادل. إن المعالج قد يوافق ويقول: أنه لا يوجد أي ضمانات بأن الحياة عادلة، وإن الضمان الوحيد هو أنك أنت الشخص الوحيد الذي يعرف بأنك تستطيع أن تتغير، وأن الشكوى قد تشعرك بالارتياح لفترة قصيرة، ولكنها سلوك غير فعال، لو كانت الشكوى فعالة ومجدية لكان هناك الكثير من الناس سعداء أكثر في هذا العالم.

المفاهيم الأساسية في النظرية

تؤمن النظرية الواقعية بأننا لسنا مولودين فارغين من الداخل وبأن العالم الخارجي يحركنا بالقوة، بل تؤمن بأننا مدفوعين ومحركين من داخل أنفسنا وبأن لدينا خمسة حاجات أساسية هي:

- ✓ الرغبة في العيش.
- ✓ الرغبة في الحب والانتماء.
- ✓ الرغبة في الحصول على القوة.
- ✓ الرغبة في الحصول على الحرية.
- ✓ الرغبة في الاستمتاع. (الطروانة، 2009، 86)

1-5-5-نظرية التحليل التفاعلي

تم تطوير نظرية التحليل التفاعلي من قبل الدكتور أيريك بيرن (1910- 1970) (Eric Bern) وتعتبر تاريخاً تطورت هذه النظرية TA كامتداد للتحليل النفسي مع مفاهيم وأساليب خاصة صممت لمعالجة المجموعات. اكتشف بيرن أن استخدام TAمن قبل من يتعامل معهم من المسترشدين أحدث تحسنا مهما فقطع علاقته مع التحليل النفسي وكرس نفسه ووقته لهذه النظرية والتمرين عليها.

استنبط بيرن معظم مفاهيم التحليل التفاعلي من تركيز انتباهه على ما قاله المسترشدين الذين يعالجهم. إحدى مساهماته في نظرته أن الطفل يطور خطة شخصية لحياته كأسلوب بقاء جسمي ونفسي. ونظرته أن الأشخاص يتشكلون خلال سنين حياتهم الأولى بواسطة الخطة التي سيتعبونها خلال سنين حياتهم الباقية. ويعتقد بيرن أن تطبيق

التفاعلية مثالياً للجامعات. إذ هناك وسائل كثيرة ليفهم الفرد نفسه من خلال تحليل التفاعلات التي تحصل في الجماعة. (الطروانة،2009، 92)

-الافتراضات الأساسية:

أ- حالة الوعي هي أهم خطوة في العملية لتغيير طرق التفكير، الانفعال، السلوك في المراحل المبكرة من العلاج، الأساليب الموجهة لزيادة الوعي عند المسترشدين في مشاكلهم وخياراتهم لعمل تغييرات جوهرية في حياتهم .

ب – كل فرد مسؤول عن أعماله، طرق تفكيره، وكيف يشعر، فالآخرين لن يجعلوا منا أن نشعر بطريقة محددة كما أننا نستجيب للمواقف وفقاً لخياراتنا.

المفاهيم الأساسية لهذه النظرية:

01- يؤكد أن الناس يولدون أمراء ويظلون كذلك إلى أن يحولهم آباؤهم إلى صور ضعيفة، وتعتبر هذه النظرة متفائلة نحو الناس ولكنها نظرة سلبية نحو علاقة الآباء مع الأبناء وطرق التنشئة وأن العلاقات والخبرات المبكرة تؤثر على السلوك.

02-يرى بيرن أن الفرد تقع عليه كامل المسؤولية في صنع القرارات الأساسية لحياته فهو مقتنع أن الإنسان قادر تماماً على تحمل المسؤولية واتخاذ قراراته.

03-عارض نظرة فرويد الغرائز ولكنه قال أن الإنسان لديه حاجات نفسية أوجوع أهمها: جوع المثير، جوع البناء، جوع الموقف.

04-الانسان إيجابي وغير سلبي في سلوكه.

05-الناس الذين يعانون من مشكلات انفعالية هم بشر أذكياء ومقتدرون، لهذا جعل المسترشد يساوي المرشد ويتحمل المسؤولية أثناء الإرشاد.

06-كل فرد يولد ولديه الطاقة لتنمية إمكانياته بما يحقق أقصى فائدة له وللمجتمع.

(الطراونة، 2009،93، 94)

1-5-6-نظرية المجال FIELD THERY:

ترتبط نظرية المجال في علم النفس باسم كيرت ليفين '(Lewin). ولقد ظهر أول تأثير لنظرية في الطبيعة على علم النفس في علم نفس الجشطلت Gestalt Pyschology على يد فيرتايمر (Wertheimer) وكوهلر (Kohler) وكوفكا (offka) والفكرة الأساسية فيه أن إدراك موضوع ما يحدده المجال الإدراكي الكلي الذي يوجد فيه، وأن الكل ليس مجرد مجموع

أجزاء، وأن الجزء يتحدد بطبيعة الكل، وأن الأجزاء تتكامل في وحدات كلية، ونحن نعرف أن بعض علماء النفس مثل السلوكيين يحاولون تحليل السلوك إلى بسط مكوناته مثل المثير والاستجابة، ولكن الجشطلتيين ينكرون مثل هذه "الذرة النفسية" التي يتكون منها السلوك.

ويعرف المجال بأنه جماع الوقائع الموجودة معا والتي تدرك على أنها تعتمد على بعضها البعض الآخر. "هول وليندزي، 1971".مفاهيم نظرية المجال: يرسم ليفين خريطة عقلية معرفية توضح نظرية المجال ومفاهيمها الأساسية.

مفاهيم نظرية المجال:

وفيما يلي أبرز المفاهيم التي اعتمدت عليها هذه النظرية:

الشخص: الشخص هو كيان محدد محدود داخل المجال الخارجي الأكبر منه، والشخص له خاصيتان هما "الفصل" عن المجال و"الوصل" مع المجال. وبمعنى آخر "التفاضل أو التمايز" و"التكامل" أي أن الشخص يكون منفصلا عن المجال الكلي الأكبر. ومندمج ما في نفس الوقت داخل هذا المجال الكلي، وهذا هو واقع الشخص الذي يمثل جلده حدودا واضحة تفصله عن المجال الخارجي الذي يتحرك فيه والذي يكون في نفس الوقت جزءا منه، ويذهب ليفين إلى أن بناء الشخص بناء متفاضل متمايز أي ينقسم إلى أجزاء منفصلة ومتصلة في نفس الوقت.

1-5-7-المجال النفسي:

يوجد الشخص في المجال نفسي أو بيئة نفسية خارج حدوده. ويحدث تفاعل بين الشخص ومجاله النفسي. وهما -أي الشخص والمجال النفسي-يعتمدان على بعضهما البعض داخل "حيز الحياة".

حيز الحياة: Life Space حيز الحياة هو المجال النفسي الكلي الذي يحتوي على مجموع الوقائع الممكنة، التي تحدد سلوك الشخص في وقت محدد مثل حاجاته وخبراته وإمكانات سلوكه كما يدركه، أي أن السلوك هو وظيفة حيز الحياة، ويحيط بحيز الحياة "غلاف غريب" لا حدود. (زهران، 2002 ،109)

المجال الموضوعي: المجال الموضوعي أو البيئة الموضوعية يضم كلا الإمكانات التي تخرج من المجال السلوكي للشخص والتي ليست في حيز الحياة، وهذا المجال الموضوعي رغم أنه ليس جزءا من حيز الحياة فإنه يؤثر على الفرد. ومثال ذلك نظام التعليم

في الدولة الذي يخرج من حيز حياة التلميذ ولكنه يؤثر عليه لأنه يحدد نوع التعليم الذي يتلقاه في المدرسة.

المناطق: ينقسم المجال الكلي إلى مناطق، وتحتوي كل منطقة على وقائع Facts والذي يحدد عدد المناطق هو عدد الوقائع النفسية المنفصلة التي توجد في أي وقت معين. (زهران، 2002، 110)

إعادة بناء حيز الحياة: عن طريق الحركة والاتصال ونتيجة للتفاعل بين الوقائع يتغير بناء حيز الحياة. وفي حيز الحياة قد يتزايد عدد المناطق أو يتناقص حسب زيادة أو نقصان الوقائع. وقد يتغير وضع المناطق بالنسبة لبعضها البعض، فقد تقترب منطقتان كانتا بعيدتين عن بعضهما البعض أو العكس (زهران، 2002، 111)

الشخص في المجال: الشخص والمجال الكلي أو البيئة الكلية يعتمدان بعضهما على بعض. وهما معا يكونان نظاما يتكون من أجزاء رئيسية وأجزاء فرعية تؤثر باستمرار في بعضها البعض، وموضع الشخص في مجاله النفسي قد يتفق وقد يختلف عن موضعه في مجاله المادي.

الحركة والاتصال: من الخواص الهامة للمجال النفسي أنه يحدث بداخله حركة واتصال دائما من وإلى وبين المناطق المختلفة. وتحدث الحركة والاتصال كنتاج للتفاعل بين الوقائع، فالحدث دائما نتيجة تفاعل أي حركة واتصال بين واقعتين أو أكثر، وقد أطلق ليفين على هذا اسم "مبدأ الارتباط". زهران، 2002، 111)

1-6-أوجه الشبه والاختلاف بين نظريات التوجيه والإرشاد النفسي

يوجد بين نظريات التوجيه والإرشاد مجموعه كبيره من اوجه الشبه وأوجه الاختلاف يحسن الإحاطة بها، ولحسن الحظ فإن أوجه الشبه كثيرة جدا عن اوجه الاختلاف. ويرى القلائل أن نظريات الإرشاد السيكولوجي تختلف مع بعضها البعض غير أنها بلا تضاد، فالأسس واحدة خاصة بما يختص بالعلاقة بين العميل والمرشد.

أ -أوجه الشبه بين نظريات الإرشاد النفسي:

فيما يلي أهم أوجه الشبه بين نظريات الإرشاد النفسي:

- كل النظريات تسعى نحو شيء واحد في الواقع، وكل طرق الإرشاد التي ترتبط بها تؤدي إلى نفس الهدف وهو تحقيق الذات.

– النظريات تحاول معرفة كيف تهب وسائل الدفاع النفسي وأساليب التوافق وكيف يمكن تعديل السلوك.

– الفرد لديه دوافع وحاجات وقوى حيوية تتحكم في سلوكه.

– البيئة والمجال النفسي أو عالم الخبرة الشخصية مهم جنبا إلى جنب مع البيئة الاجتماعية وعالم الواقع.– الماضي يؤثر في الحاضر ويشير إلى المستقبل.

– التعلم خطوة أساسية من أجل تحقيق التوافق النفسي عن طريق تغيير السلوك.

– أهم ما في عملية الإرشاد هو العلاقة الإرشادية التي تتسم بالجو النفسي المتقبل الخالي من التهديد، الذي يحرر قوى النمو والتوافق لدى الفرد لتحقيق الصحة النفسية.

أوجه الاختلاف بين نظريات الإرشاد النفسي: فيما يلي أهم أوجه الاختلاف بين نظريات الإرشاد النفسي:

– بعض النظريات نما في حجرات المعالجين وبعضها خرج من معامل علم النفس وبعضها نتج عن الدراسات الإحصائية.

– يوجد اختلافات حول الأهمية النسبية للمحددات الشعورية واللاشعورية للسلوك.

– تختلف النظريات حول أهمية الدور الذي يلعبه التعزيز وعضوية الجماعة وخبرات الحياة الماضية خاصة في الطفولة في تحديد السلوك.

– تتفاوت النظرة إلى أهمية الخبرات والذاتية، فالبعض يؤكد أهمية الموضوعية والسلوك الملاحظ، والبعض يؤكد أهمية الخبرات الداخلية.

– بعض النظريات تحترم الاختبارات النفسية وتعظمها، بينما بعضها –مثل نظرية الذات– تؤكد أن الأساس الأهم هو مفهوم الفرد عن ذاته الذي يحدد سلوكه بصرف النظر عن درجات الاختبارات. (زهران، 2002،131)

وفي نفس الوقت نجد أن في اختلافات النظريات رحمة بالمرشد الذي يختار من كل منها ما قد يحتاج إليه عندما يتعامل مع مشكلة فرد أو مشكلة جماعة، وهذا هو الأسلوب الخياري الانتقائي التوفيقي Eclectic ويهمنا في عيادات الإرشاد النفسي أن تتنوع الطرق وأن تتكامل.

من خلال ما سابق نكتشف أن هناك تداخل بشكل صارخ بين نظريات الإرشاد النفسي وأساليبها داخل الإرشاد والعلاج، حيث أن جميع النظريات تبحث وتسعى بشكل ملحوظ

للوصول إلى هدف نجاح الذات وتوافقها على جميع الأصعدة عند المسترشد، وتبحث كل نظرية عن سبب الاضطراب سلوك العميل ومنابعه، وفي الاستراتيجيات التي يمكن أن تكون نقطة تحول تساعد الفرد على تغيير السلوك وإنجاز وتحقيق التوافق النفسي بالإضافة الى تصمين أهمية العلاقة الإرشادية على جميع الجوانب.

وعلى الرغم من الاتفاق الكبير بين النظريات إلا أنه يوجد اختلاف بينها، من حيث التركيز على الشعور وعلى اللاشعور، وتفاوتت النظرة بشكل بارز على الخبرات الشخصية والذاتية، فبعض النظريات تؤكد على الموضوعية والسلوك الملاحظ، والمجموعة الأخرى تؤكد على الخبرات الداخلية واهميتها.

وبالتالي فإن نظرية واحدة لا يمكن أن تكفي لعلاج مختلف القضايا والاضطرابات النفسية وقد تعجز أفضل النظريات أماما نفس الظاهرة التي قد تم علاجها سابقا. حتى ولو كانت نظرية مشهورة وناجحة، فلا بد أن نستعين بأكثر من طريقة في تعاملنا وان تكون جنبًا إلى جنب إلى جانبه في علاج الاضطرابات النفسية والسلوكية وأن نقوم بانتقاء الاستراتيجيات المناسبة لأستخدمها داخل علاج تلك الاضطرابات.

يجب على العاملين في الإرشاد النفسي تكوين نظرية إرشادية مرتكزة على تعاليم ديننا الإسلامي نابعة من بيئتنا يمكن لنا أن نأخذ ما وصل أليه الغرب في هذه التقنيات والأساليب وأعتمد منهج شامل وقابل للتجديد مع متطلبات العصر المختلفة يهدف الى تحقيق التوافق العام في ظل بما يتناسب مع ديننا الإسلامي الحنيف.

أسس الإرشاد النفسي

لكل مجال من المجالات الإرشاد مجموعة من الأسس والمسلمات التي ترتكز عليها أساليب وطرق الممارسة وهذه الأسس والمسلمات تنعكس بالتأكيد على منهج الخدمة واساليبها وطرقها بما يتوقع معه تحقيق أهداف الخدمة وغاياتها في إطار العلاقة بين المهنيين والمستفيدين والإرشاد النفسي كتخصص مهني يستند على مجموعة من الاسس العامة والمسلمات الفلسفية والنفسية والاجتماعية:

أ-الأسس العامة:

الفرد ينمو نفسيا كما ينمو عضويا ولديه القدرة على التعلم وعلى التكيف المستمر ولأنه عرضه لان تعتريه مشكلات صحية او نفسية او اجتماعية تعوقه عن تحقيق ذاته الانسانية

فمن حقه تلقي المساعدة في التغلب على تلك المشكلات ومن حقه كذلك ان يناله قسطا من الوقاية والتحصين ضد معاناته النفسية.

ب- الأسس الفلسفية :

ينطلق الإرشاد النفسي من مفاهيم فلسفية بحته تنعكس على الممارسة الإرشادية كالمفاهيم الحق والخير والجمال. فمفهوم الحق تنبثق منه فكرة أن السلوك المتوافق هو السلوك الذي لا يبخس حق الفرج الاخرين بحيث يعطي كل ذي حق حقه ومفهوم الخير ينبثق من افكار وممارسات ارشاديه عديده أما مفهوم الجمال فدلالاته في تأكيد جمال الحياة والشخصية في ظل السلوك المتوافق والعكس صحيح كذلك في وجود السلوك غير المتوافق.

ج - الأسس الاجتماعية:

الاسس الاجتماعية للإرشاد النفسي في الاستفادة من المعلومات المتعلقة بالواقع الاجتماعي للمسترشد سواء في ما يخص الاسرة او الاقارب او المدرسة او غيرها من المؤسسات المهنية التي يرتبط معها المسترشد بنوع او اخر من العلاقات. (موزة،205، 19،18)

د -الأسس التربوية:

ان اهتمام التربية النمو المتكامل لشخصية المتعلمين وتطور علم النفس والارشاد النفسي الحديث والمعاصر اصبحت وظيفة التوجيه والارشاد النفسي ضمن وظائف المدرسة كما أصبحت العملية التربوية ترتكز على اصول علم النفس ومبادئه فمن خلال التعاون بين الفرد والمدرس لتحقق التربية اهدافها.

هـ-الأسس العصبية والفسيولوجية:

على الرغم من أن المرشد لا يتعامل مع الاختلالات العضوية للجهاز العصبي، إلا أنه يتعامل مع المشكلات السلوكية التي تمثل انحرافا متطلبات نمو الشخصية وقد يكون هذا الانحراف نتيجة اختلالات عضوية، مما يتطلب وجود الطبيب بجانب المرشد النفسي.

فالاضطراب الانفعالي المزمن قد ينتج عن أعراض جسيمة في شكل خلل في أعصاب الحس والحركة مما يتطلب قيام المرشد بمعالجة هذا الاضطراب، كما ان تعرض الشخص لخبرة صادمة قد ينتج عنه ظهور اضطرابات ضغوط ما بعد الصدمة.

(موزة، 2005، 19، 20)

1-7-اهداف الارشاد النفسي

هناك العديد الاشكال من الإرشاد النفسي ما هي إلا تنويعات تستهدف تحقيق أهداف بعينها تتمثل بعض هذه الأهداف في:

1-7-1-تحقيق الذات :

مساعدة الفرد على فهم ذاته وفهم قدراته وإمكانياته ومشكلاته والوعي بذاته جسميا وعقليا ووجدانيا ولكي يتحقق ذلك الهدف لابد من النقاط التالية:

الوعي بالذات على نحو يجعل الفرد أكثر فهما لذاته واقل تشويها او تأنيبا لها.

تقبل الذات كما هي مما تنطوي عليه من مواطن الضعف ومواطن القوة ولكن في سعي دائم إلى تجاوز الضعف إلى قوة والتعثر إلى نجاح تقبل الذات تقبل الآخرين بالرغم ما قد يظهر منهم من تناقضات.

الوعي بأن الحرية تكمن في الاختيار وان الاختيار مسؤولية وان قيمة الفرد تتحدث من خلال اختيارات وان الانسان هو ما يختار وأن الاختيار مسؤولية وحرية والتزام.

تأصيل معاني السعي والاستمرارية والرغبة في التفوق وتعميق الحاجة إلى المعرفة.

القدرة على تقبل المسؤولية التي تتفق قدراته الفرد وإمكانياته على التحقيق.

تقبل ما يترتب على سلوك الفرد النتائج سواء أكانت صحيحة أم خاطئة.

أن يشعر بالثقة في الذات وبالسعادة دون إفراط في التفاؤل. (عيد، 2005، 21، 22)

1-7-2-تحقيق التوافق:

أي تناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته، وهذا التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد من أهم أهداف التوجيه والإرشاد النفسي تحقيق التوافق في مجالات المختلفة وهناك يكون إحداث توازن بين السلوك والبيئة الطبيعية والبيئة الاجتماعية فيحدث لصق متوازن بين أطراف هذه العملية الخلاقة من خلال النظر الى التوافق النفسي نظرة متكاملة حيث يتحقق التواصل المتوازن في كل مجالاته ومن أهمها نذكر مايلي:

أ- تحقيق التوافق الشخصي والرضا عنها وإشباع الحاجات الداخلية الأولية الفطرية والعضوية والفسيولوجية والثانوية ويعبر سلم داخلي حيث لا صراع، ويتضمن كذلك التوافق مطلب بمراحل النمو.

ب- تحقيق التوافق التربوي وذلك مساعدة الفرد في اختيار أنسب المواد الدراسية والمناهج في ضوء قدراته وإمكانياته وميوله وبذل أقصى جهد ممكن من أجل النجاح الدراسي.

تحقيق التوافق الاجتماعي ويتضمن السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية مما يؤدي إلى تحقيق الصحة الاجتماعية. (جميل، 2005،34)

1-7-3-تحقيق الصحة النفسية: ويرتبط بتحقيق الصحة النفسية كهدف للعملية الإرشادية حل مشكلات المسترشد، أي مساعدته في حل مشكلاته بنفسه.(أبو زعيزع، 2009 ،24)

تتم هذه العملية من خلال مساعدته في التعرف إلى أسباب المشكلات وأعراضها، وبالتالي إزالة هذه الأعراض من خلال تبصيره بالمشكلات التي يواجهها، وإستغلال قدراته وإمكانياته ليكون قادرا على مواجهة هذه الصعوبات ،وإيجاد الحل الملائم الذي يساعده على تحقيق الصحة النفسية والشعور بالسعادة.(البلوي 2014 ،26)

وهناك العديد من الأهداف التي يمكن ذكرها من خلال مختلف المنطلقات النظرية للباحثين ونذكر على سبيل المثال :

يرى كل من (Wahlberg،1967،Tyler،1971) أن الارشاد يهدف الى مساعدة المسترشدين في عملية الاختيار واتخاذ القرار واستخدام جميع مواردهم لإحداث التكيف الملائم مع عالمهم التعليم والمهني والشخصي .

ويرى كل من (Tyler،1968&1969،Shertzer،1969، ،1974،Stone،2002، Bordin) بأن للإرشاد أربعة أهداف رئيسية وهي :

1_ حل مشكلات المسترشدين .

2_ توجيه جوانب القوة في شخصياتهم وتوجيه نموهم.

3_ تحسين فعالية قدراتهم للتكيف.

4_ تنمية عمليات صنع واتخاذ القرار.

أما (Blackham، 1977) فيرى أن بعض أشكال الإرشاد تعمل على إحداث تغييرات في شخصية المسترشد خاصة إذا عرفنا تغيير الشخصية بتعديل السمات الشخصية وعملياتها بأسلوب التكيف وحيل الدفاع النفسية العمليات اللاشعورية .

أما الدسوقي وموسى فلخصا الأهداف في العناصر التالية:

تسهيل تعديل السلوك: يهدف الإرشاد إلى مساعدة العميل على تعديل سلوكه، وهذا من شأنه أن يجعله أكثر إنتاجية قانعا بحياته ومستقبله.

– تنمية مهارات المسترشد: إن كل الأفراد يواجهون صعوبات أثناء عملية النمو وقليل منهم الذين ينجزون جميع مهاراتهم النمائية، فالمرشد يسهم بقدر معين من أجل التوجيه السليم في مراحل النمو.

– تحسين اتخاذ القرارات لدى المرشد: يساعد الإرشاد بعض الأفراد على اتخاذ قرارتهم الصعبة في المواقف التي تستوجب ذلك، بإستخدام الطرق الدفاعية أو الأبداعية بتفاعل أيجابي مع المواقف.

– تحسين العلاقات الاجتماعية للمسترشد: إن الجزء الأكبر من حياتنا هو تفاعل اجتماعي مع الآخرين، وعليه فإن المرشد يساعد العميل على تحسين علاقته الاجتماعية مع الآخرين، وعليه فإن المرشد يساعد العميل على تحسين علاقته الاجتماعية مع الآخرين سواء كان ذلك على نطاق تفاعل الفرد مع زملائه أو مع أسرته.

– تنمية قدرات المسترشد: فالمرشد يساعد المسترشد في تعلم كيفية اكتساب مهارة التكيف للتغلب على المشكلات التي تواجهه. (موسى والدسوقي،2013 ،7)

1-8-استرتجيات الارشاد النفسي:

ويستند الإرشاد النفسي على مبدأ أن السلوك الإنسان يمكن تغييره وتعديله، إذ يتوصل الى ذلك بمناهج ثلاثة:

1-8-1-المنهج الانمائي: وهذا المنهج يسعى الى تحقيق زيادة كفاءة الفرد وتدعيم التوافق الى اقصى حد ممكن، ويتم تطبيقها مع جميع المسترشدين سواء مع الذين يتمتعون بصحه نفسيه جيده او مع من يعانون من المشكلات في توافقهم النفسي، هذه الاستراتيجية مجموعه من الخطط والانشطة التي تستهدف تنميه الذات على المستويين الجسدي والنفسي ومراعاه الاستخدام الامثل للأدوات الارشادية.

1-8-2-المنهج الوقائي: هذا المنهج يسعى الى التحصين النفسي من المشكلات والاضطرابات النفسية، ويتم تطبيقه مع المسترشدين الاسوياء اي الذين لا يعانون من مشكلات في التوافق ويتمتعون بصحه نفسيه وتتضمن هذه الاستراتيجية مجموعه من الخطط والأنشطة الارشادية التي تهدف الى تدعيم التوافق وضمان استمرار ومن ثم فان تلك الاستراتيجية تتعامل مع الانسان كنفس وجسد لتوفير اقصى حد ممكن من الصحة النفسية والجسدية طوال حياته.

1-8-3-المنهج العلاجي: ان بعض المشكلات والاضطرابات قد يكون من الصعب التنبوء بها فتحدث فعلا ويحتاج هذا المنهج الى تخصص أدق في الإرشاد.

العلاجي إذا قورن بالمنهجين الإنمائي والوقائي وهو أكثر المناهج الثلاثة تكلفة في الوقت والجهد والمال.

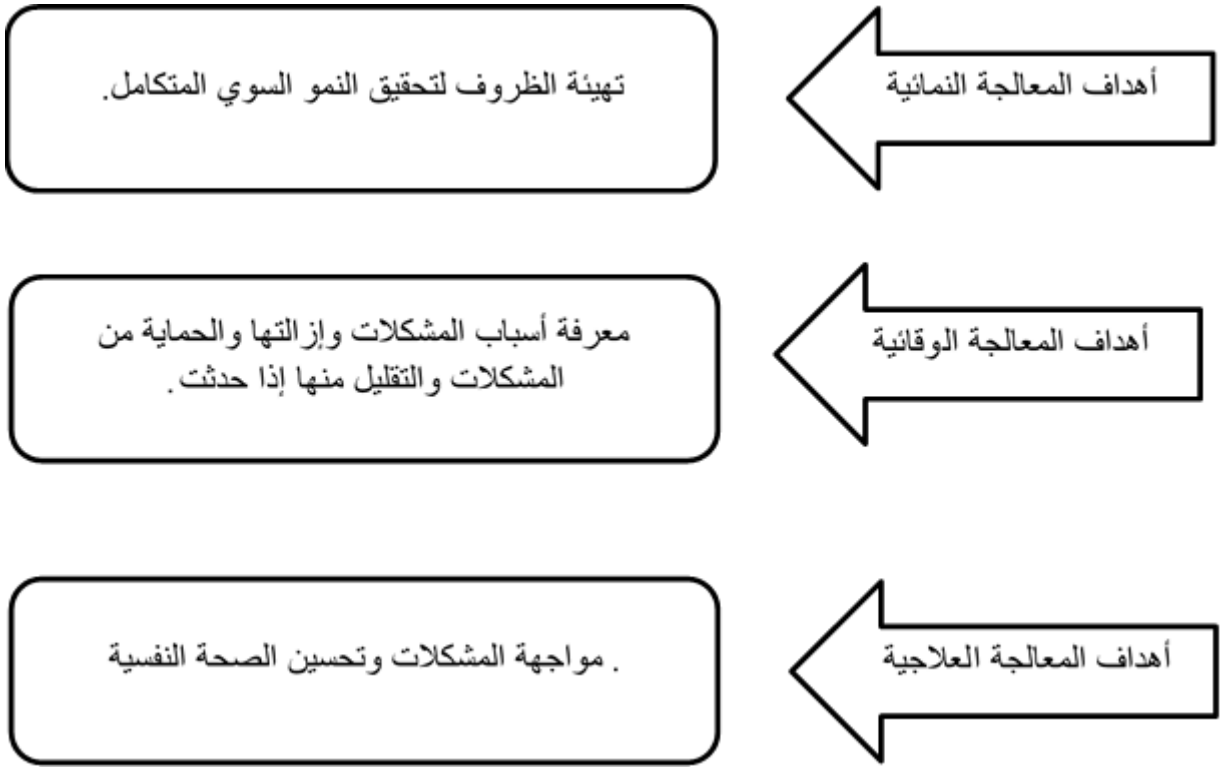
(على وعباس، 2015،22، 23) (موزة ،2005، 24، 25)

مما سبق يمكن لنا القول أن الإرشاد النفسي عملية شاملة وتدريجية في استخدامها، بدءاً من الجانب النمائي، مروراً بالجانب الوقائي، وانتهاءً بالجانب العلاجي، لأنه من المهم التعامل مع الثلاثة في مواجهة أي ظاهرة أو مشكلة.

يعتبر النهج النمائي نهجًا هامًا وأساسيًا في عملية الإرشاد، حيث يسعى إلى تنمية قدرات الفرد منذ البداية من خلال تزويده بجميع الإمكانيات والظروف التي يمكنه أن يعيش فيها ويؤهله للتغلب على الصراع وصراعه. الحياة اليومية مشاكل غير عادية في الحياة.

إذا تم استخدام هذه الطريقة بالطريقة الصحيحة من قبل الممارسين في مجال الإرشاد، فإنها ستساعد الأفراد على تحسين سلوكياتهم وقدراتهم وقدراتهم، وزيادة توافقهم النفسي والاجتماعي والتعليمي والمهني، وتحسين قدرتهم على المعالجة. إلى جانب النكسات والضغوط التي يوجهونها في حياتهم اليومية، أدى ذلك إلى انخفاض نسبة المشكلات النفسية والسلوكية والإعاقات التي قد يتعرض لها هؤلاء الأفراد.

الشكل رقم (01): تصميم أنواع أهداف الإرشاد النفسي



المرجع (الشهري، 2007، 28)

1-9-مجالات الإرشاد النفسي:

1-9-1-الارشاد التربوي:

الارشاد النفسي من خلال العملية التربوية هو تقديم الخدمات الإرشادية مندمجة في ومن خلال العملية التربوية تكن في إطار برنامج محدد بحيث تتحقق أهداف العملية الإرشادية مع العملية، في المؤسسات التربوية تحضر بالنصيب الأوفر من خدمات الإرشاد النفسي لأنها هي المؤسسات التي يوكلها المجتمع المواطنين الصالحين.

اسس الارشاد النفسي خلال العملية التربوية:

- ✓ أن التربية عملية حياة يتعلم فيها الفرد عن طريق ارشاد وتوجيه.
- ✓ ان التربية عمليه هامه توجه لتحقيق التوافق النفسي وهذا يأتي عن طريق الارشاد.

- ✓ ان التربية عمليه تهتم بأعداد الانسان الصالح القادر على مواجهه وحل المشكلات عن طريق الارشاد.
- ✓ لا توجد مؤسسه تربوية الا وفيها مشكلات وهي تحتاج الى عمليه الارشاد والعلاج.

1-9-2-الارشاد المهني:

ارشاد المهني من أقدم مجالات الارشاد النفسي وقد ظهر حين ظهرت الحاجه الى ضرورة المزاوجة بين الفرض والمهنة التي يعمل فيها. ويمكن تعريفها في الشكل التالي هو عمليه مساعده الفرد في اختيار مهنته مما يتلائم مع استعداداته وقدراته وظروفه الاسرية والاجتماعية وحاجات سوق العمل والاعداد وتأهيل لها والدخول في العمل والترقي فيه وتحقيق أفضل مستوى من التوافق المهن ومن خلال ما سبق يؤكد هذا التعريف ان يقرر مصيره المهني بنفسه.

أ-أهداف الارشاد المهني:

وضع الشخص المناسب في مكان المناسب ليعود بالفائدة على نفسه وعلى المجتمع من منطلق الاهمية للكفاءة والقدرة على الانجاز، ومساعده الفرد على اكتشاف نفسه وهذا يتم بالتعرف على استعداداته وقدراته وميولاتة باختيار مهنه حياته من اجل اخذ مكان الصحيح في عالم الشغل، بالأضافة الى المتابعه ومرافقه الأفراد أثناء العمل ضمان لنجاح والاستقرار، دون أهمال اكساب الفرد المرونة الكافية والخبرات اللازمة التي جعل القادر على مواجهه التطورات والتغيرات في الحياة المهنية، ويكون ذلك من خلال ازدواجية هدف الارشاد المهني من خلال العنصرين الأساسيين للعملية الفرد والمجتمع معاوبأجتمع كل الأهداف السابقة يتحقق أهم هدف هو جعل الافراد عاملين منتجين سعداء في بيئتهم.

1-9-3-الارشاد الاسري:

أن الأسرة هي أهم عامل في تكوين الفرد وهي اقوى الجماعات تأثيرا في تكوين شخصيه الفرد وتوجيه سلوكاته ويمكن تعريف الارشاد الاسري على أنه عمليه مساعده افراد

العائلة كأفراد او كمجموعة، في فهم الحياة الاسرية ومسؤوليات لتحقيق التوافق الاسري وحل المشكلات الأسرية.

أهداف الارشاد الاسري:

يهدف الارشاد الاسري الى تحقيق الاستقرار والتوافق والسعادة بالتالي يؤدي الى استقرار المجتمع ككل ويكون ذلك عن طريق ما يلي:

تربيه الابناء ورعايتهم من جميع الجوانب النفسية والاجتماعية.

تحسين الاسرة ضد الانهيار والمشاكل الاجتماعيه.

تكوين الافراد وتعليمهم اصول عمليه التنشئة الاجتماعية.

تحقيق التوافق النفسي في الاسرة.

حل وعلاج المشكلات والاضطرابات التي قد تواجه الاسرة.

تعليم اصول الحياه الاسرية السليمة. (الفرخ، تيم، 1999، 168، 169)

1-9-4-الارشاد النفسى الدينى:

ظهرت عدة تعريفات للإرشاد النفسي الديني في البيئة العربية وخاصة بعد التفاف عدد كبير من الباحثين والعلماء في مجال الصحة النفسية والإرشاد والعلاج النفسيين نحو القرآن الكريم والسنة المطهرة وكتابات علماء المسلمين فنجد مثلا إبراهيم(1980) يعرفه بأنه عملية توجيه وإرشاد وعلاج وتربية وتعليم تتضمن تصحيح وتغيير تعلم سابق خاطئ، وهو إرشاد تدعيمي يقوم على استخدام القيم والمفاهيم الدينية والخلقية، ويتناول فيه المرشد مع المسترشد موضوع الاعتراف والتوبة والاستبصار، وتعلم مهارات وقيم جديدة تعمل على وقاية وعلاج الفرد من الاضطرابات السلوكية والنفسية.

يتضح من العرض السابق لمفهوم الإرشاد النفسي الديني من المنظور الإسلامي أنه ركز على أنه شكل من أشكال الإرشاد النفسي الحديث يستمد أساسياته ومبادئه وفنياته من القرآن الكريم والسنة، النبوية المطهرة وأنه ذو فعالية في تخفيف الاضطرابات النفسية، الأمر الذي يسهم في تحقيق الاتزان الروحي والاستقرار النفسي في اية المطاف .

(فتوح، 2014، 08، 10)

1-9-4-1-الحاجة إلى الإرشاد النفسي الديني:

تبرز في الوقت الراهن حاجة المجتمعات إلى الارشاد، النفسي الديني ولعل ذلك راجع إلى مجموعة من الاسباب، وهى:

تشهد المجتمعات حالة من تزايد الوعي بالهوية الثقافية، من خلال البحث عن معالم قومية لعلم النفس بصفة، عامة والإرشاد النفسي، بصفة خاصة استناداً لما أشارت اليه العديد من الدراسات والأبحاث إلى عدم ملاءمة أساليب الإرشاد الأخرى للمجتمعات الإسلامية.

يعد نقل الإرشاد من المجتمعات الغربية إلى المجتمعات الإسلامية، ليس مناسباً، لأنه ليس النموذج الأمثل للتطبيق في هذه المجتمعات، لاعتبارات كثيرة من أهمها ما يلي:

- يعد نقل الإرشاد من مجتمع إلى مجتمعات أخرى تختلف عنها في العقيدة ومناهج الحياة فيها من الأخطاء المنهجية ما ينبغي إعادة النظر فيها، لأن الإرشاد لا يمارس في معزل عن قيم وعادات وفلسفة الحياة المجتمع الذي يطبق فيه.

- وجود فروق جوهرية بين الثقافة الغربية التي نشأ فيها النموذج الإرشادي والثقافة العربية الإسلامية التي، ينتقل إليها وتتلخص هذه الفروق في: فلسفة الحياة ونظامها، طبيعة الإنسان وأهدافه وغاياته في الحياة، والأخذ بالأسباب والتوكل على الله. (فتوح، 2014، 12)

1-9-4-2-أهمية الإرشاد النفسي الديني:

يمثل الدين أهمية كبيرة بما يمثله من جانب روحي وأخلاقي في الإنسان ويعتبر هو حجر الزاوية في الإرشاد النفسي الديني، فهو يخاطب الروح بما يحمله من سمو ورفعة، وما يحث عليه من أخلاق حميدة، وتمسك بالقيم والمثل العليا، والإرشاد يبرز تلك الجوانب والأبعاد، وتلك العلاقات التي تربط الإنسان بجوانبه المختلفة. ويؤدي الدين جملة من الوظائف التي لا غنى عنها لكل من الفرد والجماعة، وكونه عاملاً مهماً في حياة الإنسان النفسية، وعنصراً أساسياً في نمو شخصي ،ته وأعظم دعائم السلوك، حيث يوفر قاعدة وجدانية تضمن الأمن والاطمئنان النفسي والاتزان الانفعالي، وتفاؤل وحب للحياة، وعدم النظرة إليها نظرة تشاؤمية، وتأكيد الهوية؛ لما يوفره الإحساس الديني من الإحساس بالسعادة

والرضا والقناعة والإيمان بالقضاء والقدر، ويخفف من وطأة الكوارث والأزمات التي تعترض طريق الفرد، فيشعر الفرد بالاطمئنان وعدم الخوف أو التشاؤم من المستقبل، من خلال إطار علاقة الإنسان بخالقه، التي تعد موجهاً لسلوكه في شتى مناحي الحياة، وفي كل مرحلة عمرية من حياة الإنسان. (فتوح، 2014، 14)

1-9-4-3-مسلمات الإرشاد النفسي الديني

1 -يولد الإنسان في طبيعته خيّر الفطرة ويقبل الشر في طبيعته وهو ماروه البخاري في صحيحه عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه قال: (مَا مِنْ مَوْلُودٍ إِلاَّ يُولَدُ عَلَى الْفِطْرَةِ، فَأَبَوَاهُ يُهَوِّدَانِهِ أَوْ يُنَصِّرَانِهِ أَوْ يُمَجِّسَانِهِ)،

2 -أن الإنسان أفضل الكائنات لما حباه الله من نعم وكرمه بميزة العقل وجعله سبحان خليفته في الأرض لقوله تعالى :﴿ وَٱلتِّينِ وَٱلزَّيْتُونِ ۝١ وَطُورِ سِينِينَ ۝٢ وَهَٰذَا ٱلْبَلَدِ ٱلْأَمِينِ ۝٣ لَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ فِىٓ أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ ۝٤ ﴾ سورة التين الأيية من 01 الى 04

والمقسم عليه قوله "لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم" أي: أعدل قامة وأحسن صورة، وذلك أنه خلق كل حيوان منكباً على وجهه إلا الإنسان خلقه مديد القامة، يتناول مأكوله بيده، مزيناً بالعقل والتمييز.

3 -أن الأنسان مخير ليس مسير لقوله تعالى: ﴿ كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ فَإِنَّ38۝ إِلَّا أَصْحَابَ الْيَمِينِ (39) ﴾ (سورة المدثر – الآية 38 39)

4 -أن الإنسان يحمل في طياته عنصر الضعف للشهوات والملذات.

لقوله تعالى ﴿ زُيِّنَ لِلنَّاسِ حُبُّ الشَّهَوَاتِ مِنَ النِّسَاءِ وَالْبَنِينَ وَالْقَنَاطِيرِ الْمُقَنطَرَةِ مِنَ الذَّهَبِ وَالْفِضَّةِ وَالْخَيْلِ الْمُسَوَّمَةِ وَالْأَنْعَامِ وَالْحَرْثِ ذَٰلِكَ مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَاللَّهُ عِندَهُ حُسْنُ الْمَآبِ ﴾. (سورة آل عمران – الآية 14)

(5) إرشاد الأطفال :

من المعروف أن خصائص نمو الأطفال تختلف من مرحلة عمرية إلى مرحلة عمرية أخرى وبالتالي فإن عملية وأساليب الإرشاد تختلف من مرحلة إلى مرحلة أخرى، فهو يهدف إلى إرشاد الأطفال إلى مساعدتهم على النمو الشامل والمتكامل وإشباع حاجاتهم النفسية والجسمية والعقلية ومساعدتهم على حل مشاكلهم في مراحل النمو المختلفة .

ومن أهم الاضطرابات النفسية التي يهتم بها إرشاد الأطفال هي الخوف والخجل والبكاء والغيرة كذلك يهتم بتقديم خدمات وبرامج توعية للوالدين في طرق التربية وتحقيق مطالب النمو في كل مرحلة لأطفالهم. (سمارة والنمر، 1993، 36)

لابد من الاهتمام بمرحلة الطفولة لما لهذه المرحلة من أهمية في حياة الإنسان وشخصيته في المستقبل، خاصة السنوات الخمسة الأولى في حياة الإنسان، حيث أجمع الكثير من العلماء على أهمية تلك السنوات في بناء شخصية الإنسان، لذلك على العاملين في المجال النفسي أن يقوموا بإعداد وتطوير البرامج الإرشادية والعلاجية والتثقيفية التي تساعد الأهل والجهات المعنية على تفهم مراحل النمو التي يمر بها الأطفال، وكيفية التعامل مع التغيرات التي تطرأ على الأطفال من مرحلة إلى أخرى وكيفية التعامل مع المشكلات والاضطرابات السلوكية التي من الممكن أن تظهر عندهم .

(6) إرشاد المراهقين (الشباب):

تعتبر مرحلة الشباب أكثر المراحل الملحة للحاجة إلى الإرشاد النفسي، لما يتخلل هذه المرحلة من مشكلات فسيولوجية ونفسية ومهنية واجتماعية، وهي مرحلة تحقيق الذات وبناء الشخصية ويمر فيها الفرد بفترات انتقالية حرجة كالبلوغ الجنسي وما يصاحبه من تغيرات جسمية وانفعالية واجتماعية وكذلك تغيرات عقلية وما يتبعها من اكتساب أنماط سلوكية، وخلال هذه المرحلة ينمو الفرد اجتماعية وأخلاقية ويكون قادرة على تحمل المسئولية .

(عبد المنعم، 1996، 50)

ويقوم إرشاد المراهق في جوهره على المساعدة في رعاية وتوجيه ونمو الشباب نفسيا وتربويا واجتماعية والمساعدة في حل مشكلاتهم اليومية بهدف مساعدتهم على تحقيق نمو سليم متكامل، وتوافق سوي وتحقيق أفضل مستوى ممكن من الصحة النفسية .

(الزيود، 1998، 24)

وتبرز الحاجة إلى الإرشاد في المراهقة من كونها مرحلة من أصعب المراحل النمائية في حياة الفرد، حيث تطرأ على المراهق خلالها تغيرات في مختلف جوانب شخصيته الجسمية والعقلية والنفسية والانفعالية والاجتماعية مما يسبب له القلق والصراع.

فالمراهق يحتاج إلى حاجات نفسية يسعى إلى إشباعها، فإذا لم يجد الإشباع يختل توازنه ويضطرب سلوكه، ومن ثم يكون في أشد الحاجة أمام هذا كله إلى من يرشده ويوجهه من أجل تخفيف صراعاته والتغلب على مشكلاته.

الإرشاد الزواجي

والإرشاد الزواجي هو عملية مساعدة الفرد في اختيار زوجه، والاستعداد للحياة الزواجية، والدخول فيها، والاستقرار والسعادة، وتحقيق التوافق الزواجي، وحل ما قد يطرأ من مشكلات زواجية، قبل الزواج وأثناءه وبعده.

ويهدف الإرشاد الزواجي إلى تحقيق سعادة الأسرة الصغيرة والمجتمع الكبير، وذلك بتعليم الشباب أصول الحياة الزواجية السعيدة، والعمل على الجمع بين أنسب زوجين، وذلك بهدف وقائي، والمساعدة في حل وعلاج ما قد يطرأ من مشكلات أو اضطرابات زواجية.

ومما يدل على أهمية مجال الإرشاد الزواجي أنه أفرد له مجلات عملية دورية خاصة ويلقى الإرشاد الزواجي اهتماما كبيرا في بلاد كثيرة. فمثلا نجد في انجلترا "المجلس القومي للإرشاد الزواجي" National Marriage Guidance Council. ويهتم هذا المجلس إلى جانب تقديم خدمات الإرشاد بإعداد المرشدين المتخصصين في الإرشاد الزواجي "تيلور Taylor؛ 1971". وكذلك تكونت جمعيات مثل "الجمعية الأمريكية للمرشدين الزواجيين" American Association of Marriage Counselors إلا أنه يلاحظ أن الهيئات المهتمة بالإرشاد الزواجي ما زالت تتركز في الدول الكبرى، وحتى في المدن الكبرى منها، ولكن خدمات الإرشاد الزواجي أصبحت أكثر اتساعا. (حامد زهران 1980 ص135)

الحاجة إلى الإرشاد الزواجي:

على مر الأجيال، كان الناس يسترشدون بالأهل والأقارب والأصدقاء والمعارف في النواحي العامة الخاصة بالزواج والحصول على المعلومات المطلوبة، أو المشكلات الزواجية، وهذا يعتبر نوعا من "الإرشاد البلدي" "الذي يحدث بعيدا عن الإرشاد العلمي" يقدم فيه غير مختصين معلومات قد تكون غير سليمة، وقد يكونون غير حياديين، وقد تكون لبعضهم أغراض شخصية تزيد المشكلات تعقيدا. ثم بدأ علماء الدين يقدمون خدمات في الإرشاد الزواجي مؤكدين الجوانب الدينية. وأسهم الأطباء مؤكدين النواحي الطبية، وساعد الأخصائيون الاجتماعيون مهتمين بالنواحي الاجتماعية. واشترك المعالجون النفسيون

متناولين النواحي النفسية. إلا أن تخصص الإرشاد النفسي وتحديد مجال خاص فيه –هو الإرشاد الزواجي– وضع الأمور في يد أخصائي يعمل بأسلوب علمي أكثر أمنا.

إن دراسة الحياة الزواجية والسلوك الزواجي، وما يحدث فيها من مشكلات زواجية تتراوح ما بين البسيطة التي تنغصها والكبيرة التي تقوضها، تلفت النظر إلى أهمية وإلحاح الحاجة إلى الإرشاد الزواجي.

ويلاحظ أهمية الإرشاد الزواجي، في التوافق الشخصي والاجتماعي والنفسي بصفة عامة. فالحياة الزواجية المستقرة السعيدة من أهم ما يكون في حياة الإنسان، والإعداد للحياة الزواجية والاستقرار فيها والتغلب على ما قد يعترضها من مشكلات، يحتاج إلى خدمات الإرشاد الزواجي. (حامد زهران 1980 ص136)

طرق الارشاد النفسي

01–مفهوم الإرشاد الفردي:

يعرف الإرشاد الفردي بأنهً إرشاد مسترشد واحد وجها لوجه في الجلسة الإرشادية، يتعرفّ

من خلالها المرشد على شخصية المسترشد وعلى مشكلته وأسبابها، بحيث يتم ذلك من خلال علاقة إرشادية مهنية بين المرشد والمسترشد، من أجل تبادل المعلومات وإثارة الدافعية عند المسترشد للحديث عن مشكلته بصراحة، يتم من خلالها مساعدة المسترشد في فهم نفسهوقدراته وإمكاناته وحل مشكلاته مبا ميكنه من تحقيق التوافق والصحة النفسية".

أهداف الإرشاد الفردي:

تتباين أهداف الإرشاد الفردي تباينا واسعا نتيجة تعدد التخصصات فيه، ولكننا نفضل الحديث عن هذه الأهداف كوحدة، وأهم هذه الأهداف:

1 – تحقيق الصحة النفسية:

تتأثر الصحة النفسية للإنسان بصحته الجسمية، والعقلية، والاجتامعية، كام تتأثر بعادات المجتمع وتقاليده، وبالتغريات التي يتعرض لها المجتمع. ً فالصحة النفسية حالة دامئة نسبيا يكون الفرد متوافقا ومنسجام نفسيا.

2 –تحقيق التوافق :

يهدف الإرشاد الفردي إلى تحقيق التوافق، ويعني ذلك تناول الفرد لسلوك والبيئة الطبيعية والاجتامعية بالتعديل والتغيري حتى يحدث توازن بينه وبني بيئته.ومن أهم مجالات تحقيق التوافق:

أ– تحقيق التوافق الشخصي.

ج– تحقيق التوافق الاجتماعي.

ح– تحقيق التوافق التربوي.

3 –مساعدة المسترشد على توجيه نموه وتنمية طاقاته:

يهدف الإرشاد الفردي إلى مساعدة المسترشد على توجيه نموه نحوالمسارات الصحيحة، سواء عن طريق إزالة العقبات التي تقف في طريق النمو، أم عن طريق مساعدته على اكتشاف طرائق جديدة للنمو والإبداع.

الإرشاد الجماعي

هو طريقة إرشادية يؤكد فيها المرشد على إستخدام طرق التفاعل بين أفراد الجماعة بغرض مساعدتهم على تخطي الصعوبات النفسية التي تواجههم. كما يعرف بأنه إرشاد لعدد من المسترشدين الذين تتشابه مشكلتهم إضطراباتهم معا في جماعات صغرية (جامعة إرشادية، فصل دراسة) ويعتبر الإرشاد الجماعي عملية تربوية تنبني على أساس موقف تربوي.

وكذلك الإرشاد الجماعي معناه تنفيذ الخدمة الإرشادية من خلال مجموعه من الأفراد، أي أنها علاقة إرشاديه بين المرشد ومجموعه من المسترشدين تتم من خلال جلسات جماعية في مكان واحد يشتبهون في نوع المشكلة التي يعانون منها ويعبرون عنها كل حسب وجهة نظره وطريقة تفكريه من واقع رؤيته لها وكيفية معالجتها. (عماد عطية 2013 (17

أهداف الإرشاد النفسي الجماعي

في ضوء ما سبق فإن الهدف النهائي للعمل الارشادي هو في مساعدة الفرد في حل مشكلاته. وينطبق هذا القول على الارشاد الجماعي أيضا باعتباره يسعى لمساعدة كل عضو في الجماعة في حل مشكلاته من خلال اكتشاف اعضاء الجماعة للعوامل التي تؤثر

في نموهم،وتكوين علاقات حميمة. تساعد في تقديم المساندة لبعضهم البعض اثناء التعامل مع مشكلاتهم والتوصل الى حل لها.

وقد صاغ كوري (1982، Corey عددا من الاهداف التي يسعى الارشاد الجمعي الى

تحقيقها في العملية الارشادية :

- ✓ أن يتوسع نمو الفرد اجتماعيا وانفعاليا.
- ✓ إعطاء الأفراد فرصة كبيرة لاختبار مشاعرهم بطريقة ودية وبجو مفتوح .
- ✓ تعلم كيفية الثقة بالنفس وبالآخرين.
- ✓ زيادة معرفة الذات.
- ✓ معرفة الحاجات والمشكلات المشتركة لدى اعضاء الجماعة.
- ✓ زيادة تقبل الذات، والثقة بالذات، واحترام الذات مما يساعد في التوصل الى رؤية جديدة لها.
- ✓ يصبح الفرد اكثر ادراكا بالاختبارات مما يساعد في عمل اختبارات سديدة.
- ✓ ايجاد طرق بديلة للتعامل مع تطور المشكلات العادية. وحل بعض الصراعات.
- ✓ وضع خطط خاصة لتغيري بعض السلوكيات. ومتابعة تلك الخطط.
- ✓ تعلم مهارات اجتامعية جديدة.
- ✓ استكشاف الفرد لقيمه. ومحاولة تعديلها اذا لزم الامر.
- ✓ يصبح الفرد اكثر حساسية نحو حاجات الآخرين ومشاعرهم.
- ✓ تعلم كيفية مواجهة الآخرين باهتمام وصدق وصراحة.
- ✓ الابتعاد عن مجرد تحقيق توقعات الآخرين وتعلم التعايش مع توقعات الفرد نفسه.

موضوعات الإرشاد الجماعي:

يتناول الإرشاد الجماعي العديد من الموضوعات والمشكلات مثل:

1 –مشكلات دراسية: تأخر دراسي ..رسوب (إعادة السنة)...غياب عن المدرسة ..التسرب المدرسي، هروب من الحصص الدراسية ...انقطاع عن الدراسة ...عادات دراسية سيئة مثل عدم االحفظ وأنعدام المراجعة ..وسوء إستغلال الوقت وعدم تنظيمه.

2–مشكلات نفسية وسلوكية: وهي متنوعة وعديدة مثل:

الخجل، الانطواء، القلق، العدوان، العنف، التخريب، الإحباط والتنمرالذي وهو موضوع الدراسة.

3-مشكلات اجتماعية وأسرية: مثل التفكك اسري بسبب طلاق الوالدين أو انفصالهام،

الطالبات المقبلات على الزواج، الطالبات المتزوجات، سوء توافق اسري ..سهر خارج

المنزل...عقوق الوالدين..رفقة سيئة...الشوارع سلوك مضاد للمجتمع، تعصب، ديني،عرقي،

قبلي، رياضي. حزيب.

4 -مواقف يومية طارئة متكررة: مثل الغيابات، التأخرات المتكررة.....النوم داخل القسم ..السرحان، المشاجرات، عدم إنجاز الأعمال المدرسية والفروض....الخ .

(عماد عطية 2013 17)

الفرق بين الارشاد الجماعي والارشاد الفردي

وعلى ذلك يمكن حصر أوجه الشبه والاختلاف يبن الإرشاد الفردي والإرشاد الجماعي قيمايلي:

- أوجه الشبه بين الإرشاد الفردي والإرشاد الجماعي.

وحدة الأهداف العامة، فكل منهما يهدف إلى مساعدة وتوجيه الطالب ليفهم ويساعد ويوجه ذاته.

كلاهما يتعامل مع أشخاص عاديين أو أقرب المرضى إلى الصحة وأقرب المنحرفين للأسوياء.

كلاهما عرضة لحدوث طوارئ عملية الإرشاد.

وحدة الإجراءات الأساسية في عملية الإرشاد.

-أوجه الاختلاف بين الإرشاد الفردي والجماعي:

هناك أوجه اختلاف بين الإرشاد الفردي والإرشاد الجماعي كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (01): يوضح أوجه الأختلاف بين الأرشاد الجماعي والفردي.

الإرشاد الجماعي	الإرشاد الفردي
-الجلسة الإرشادية عادة أطول (حوالي ساعة ونصف)	– الجلسة الإرشادية عادة أقصر حوالي 45 دقيقة.
-يوزع الاهتمام على كل أعضاء الجماعة .	– يتركز الاهتمام على المشكلات الخاصة.
-أكرث فعاليات في حالة المشكلة العامة التركيز على المشكلة العامة والمشتركة.	– أكثر فعالية في حالة المشكلات الخاصة.
– يبدو طبيعيا أكثر.	– يبدو اصطناعيا أكثر .
-الآخرين ويستغل القوى الإرشادية فيتيح فرصة التفاعل الاجتماعي مع الجامعة وتأثريها على الفرد.	– يتيح فرصة الخصوصية والعلاقة الإرشاديةالأقوى بني الطالب والمرشد .
يتيح وجود الجامعة تجريب الأفراد للسلوك الاجتماعي المتعلم من خلال عملية الإرشاد.	– ينقصه وجود المناخ الاجتماعي
-دور المرشد أصعب وأكثر تعقيد.	– دور المرشد أسهل وأقل تعقيداً
يأخذ فيه العميل ويعطي في نفس الوقت ويتقبل الحلول الجامعية صادرة منه ومن رفاقه.	-يأخذ فيه الطالب أكثر مما يعطي وأحياناً ينظر إلى ما يأخذه من المرشد على أنه مأخوذ من سلطة.

المصدر (عطية ، 2013، 22)

الإرشاد المباشر:

هو الإرشاد الموجه والمتمركز حول المرشد، ويقوم في المرشد بدور إيجابي نشاط في كشف الصراعات والتفسير السلوك وتوجيه المسترشد نحو السلوك الإيجابي المخطط له من قبل مما يؤدي الى التأثير المباشر في تغيير الشخصيه والسلوك وفيه يتحمل المرشد النفسي مسؤولية أكبر من تلك التي يتحملها العميل.

ويستخدم عاده الإرشاد المباشر مع العملاء الذين يتميزون بما يلي:

1- السرعة في إيجاد الحل.

2-المشكلات الواضحة والمحددة.

3-المعلومات تكون ناقصة.

اسلوب الارشاد المباشر:

هو أسلوب علاجي (إكلينيكي) ويتميز بما يلي:

1-يرتبط بالميدان التربيه والتعليم.

2-يقوم بالتعلم وإعادة التعلم والخبرة والنمو.

3-اسلوب لحل المشكلات.

4-استخدام الاختبارات والمقاييس.

5-التركيز على الحقائق الموضوعيه.

6-يقوم المرشد بدور ايجابي.

7-العميل ياخذ الحلول ويتلقى المعلومات.

8-يكون العميل سلبيا بصورة نسبية. (الفرخ، تيم، 1999، 136.135)

2- مفهوم الإرشاد المعرفي السلوكي:

إن هدف الإرشاد المعرفي السلوكي يتمثل في مساعدة المسترشدين في معرفة كيف تؤدي أفكارهم وسلوكياتهم إلى انفعالات سلبية، ومساعدتهم بالتدخلات اللازمة في تعزيز النمو والتنمية الإيجابية، ويقوم هذا المدخل النظري على ما يلي:

أولا: أن يعمل المرشدون النفسيون مع المسترشدون لمساعدتهم على اكتشاف الأفكار المضطربة وجهة نظر المسترشد، وليس من وجهة نظر المرشد النفسي.

ثانيا: يمكن أن يحاول المرشدون النفسيون عمل توازن من حيث استكشاف أسباب الأفكار المضطربة عن الأفكار المختلة وظيفيا مراعين القوى النفسية الداخلية والاعتبارات المستقبلية التي تظهر من الناحية السياقية بين المسترشدون والقوى الاجتماعية- الثقافية والسياسية في بيئاتهم.

الإرشاد السلوكي والذي يركز على السلوك الظاهر، القابل للملاحظة والقياس يقوم على مبادئ تتعلق بعلم الإرشاد النفسي هذه النظرية تحدث عنها سكينر (1995) في هدفه الدائم لتعزيز الاتجاه السلوكي، وما زال الإرشاد السلوكي المعرفي هو الأقوى في العلوم ومن هذا المنطلق، فإن المدرسة السلوكية المعرفية للإرشاد النفسي لها قاعدة بحثية هي الأقوى من أي مدرسة إرشادية أخرى.

إن علم الإرشاد السلوكي المعرفي يمكن أن يدعم الطرق الاستكشافية في البحوث الكيفية، والتي يحاول فيها المرشد النفسي والمسترشد اكتشاف المعنى الشخصي الذي يمكن استخراجه من قصص المسترشد، ويكن أيضا أن ترتبط النظرية السلوكية المعرفية بالموضوعات المعاصرة، فإن طبيعة ومحتوى العمليات السلوكية والمعرفية يتباينان سياقيا (بيئيا) وفقا لمتغيرات.(NYSTUL، 2015 ، 294)

2-1- العملية الإرشادية للاتجاه المعرفي السلوكي:

تتضمن عملية الإرشاد النفسي في إطار هذه النظرية ثلاث خطوات؛ وهي:

2-1-1- مراقبة الذات: إن الفرد في فترة ما قبل العلاج يكون عنده حوارا داخليا سلبيا مع ذاته، وكذلك تصوراته وخيالاته سلبية، ويحاول المرشد في هذه المرحلة أن يزيد من وعي المسترشد وانتباهه ليركز على أفكاره ومشاعره وردود فعله الجسمية والسلوكيات المتصلة بالعلاقات الشخصية.

2-1-2- الأفكار والسلوكيات غير متلائمة: في هذه المرحلة تكون عملية المراقبة الذاتية عند المسترشد قد تكونت وأحدثت عند المسترشد حوارا داخليا، إذ أن ما يقوله الفرد لنفسه لا يتناسب مع حديثه السابق المسؤول عن سلوكياته القديمة، لأن هذا الحديث الجديد يؤثر في الأبنية المعرفية لدى المسترشد ويجعله قادرا على تنظيم خبراته حول التصور الجديد بطريقة فعالة.

2-1-3- تطوير الجوانب المعرفية الخاصة بالتغيير: وتسمى هذه المرحلة بمرحلة التطبيق، وهي المرحلة التي ينجح فيها المسترشد في التدريبات الخاصة بالسيطرة على تواتره

وقلقه، وتشمل هذه المرحلة قيام المسترشد بسلوكيات المواجهة خلال حياته اليومية، وتحدث المسترشد مع ذاته حول نتائج الأعمال.(علي وعباس، 2015، 124)

2-2- أهداف العملية الإرشادية للاتجاه المعرفي السلوكي:

تغيير وتفنيد المعتقدات الخرافية التي تقف وراء السلوك اللاتكيفي والطريقة التي يفكر بها المسترشد.

تقليل الاضطرابات النفسية والسلوكية الهازمة للذات، وتقليل لوم الذات والآخرين.

إحداث تغيير لدى المسترشد يشمل التفكير الخاطئ والتوضيح له كيفية تأثير تفكيره الخاطئ على تصرفاته وشعوره، من خلال التعرف على التشويهات المعرفية وترتيب ظروف وتجارب تقود للتغيير المعرفي.

إطلاع المسترشد على قراءات معرفية لها علاقة بمشكلاته شريطة أن تحتوي هذه القراءات على أفكار عملية وعقلانية للتعامل مع المشكلات.(أبو زعيزع، 2009، 154)

3- النظرية المعرفية السلوكية:

النظرية بشكل عام هي عبارة نظام موحد ومبسط من المبادئ والتعريفات والمسلمات المتعلقة بظاهرة معينة أو مجموعة من الظواهر المترابطة بحيث يسمح هذا النظام بشرح وفهم العلاقات بين المتغيرات بشكل مبسط تنتظم فيه الحقائق تنظيما منطقيا ومترابطا.(النوايسة، 2013، 165)

ويشير الباحثون (Brown، 2007) و(الشناوي، 1998) إلى أن هناك فوائد خاصة للنظرية في مجال الإرشاد تتعلق بالمرشد والمسترشد، فقد تؤثر النظرية بشكل مباشر على توقعات المسترشد وعلى طريقة سلوكه أثناء عملية الإرشاد، والنظرية الجيدة يجب أن تتمتع بعدد من الخصائص من أبرزها ما يلي:

- ✓ أن تشمل النظرية على مجموعة من المسلمات أو الافتراضات وهذه المعطيات المقبولة والتي لا تحتاج إلى اثبات، بحيث تكون هذه المسلمات متسقة داخليا.

✓ أن تحمل المصطلحات أو المفاهيم علاقات معينة مع بعضها البعض، وتشتق منها مجموعة من القواعد تتسم بالمنطق وتشتمل على علاقات السبب – النتيجة.

✓ ومن الأهمية بمكان أن تكون النظرية قابلة للتطبيق لعدد من المواقف ولا تقتصر على موقف واحد بعينه.(ملحم، 2015، 129)

ومجمل القول إن النظرية في الإرشاد هي النموذج التي يتم في نسقه تنظيم المعرفة العلمية الخاصة وتوفير إطار مرجعي لتمييز السلوك العادي عن غير العادي، وفهم العوامل أو الأسباب المتعلقة بموضوعات موضع الاهتمام في الإرشاد، وتعمل النظرية كموجه للسلوك واستخدام أفضل الأساليب من أجل مساعدة الفرد على التغير والتحسن.(عبد العظيم، 2015، 86)

3-1- المفاهيم والافتراضات الأساسية للاتجاه المعرفي السلوكي:

يعتبر الاتجاه المعرفي السلوكي من النماذج العلاجية الفعالة التي اعتمدت في تفسير وعلاج الاضطرابات السلوكية والمعرفية والانفعالية بنجاح، وقد تم تطوير هذا الاتجاه على يد عالم النفس الاكلينيكي "ألبرت إليس" سنة (1950) وطوره وأضاف عليه علماء نفس آخرين مثل "آرون بيك" الذي قدم تفسيرا دقيقا لمرض الاكتئاب النفسي، وابتكر مقياسا مقننا لتشخيصه لدى الفرد، واستراتيجيات علاجية معرفية وسلوكية لعلاجه، كما تم اعتماد الاتجاه السلوكي المعرفي من قبل عالم النفس الأمريكي "دونالد مايكنبيوم" الذي طور برنامجا سلوكيا معرفيا أسماه التحصين ضد التوتر لعلاج الحالات الناتجة عن الضغوط الحياتية، والتي يكون القلق والتوتر عنصرا بارزا بها.(أبو زعيزع، 2009، 149)

وتعتبر المدرسة المعرفية السلوكية من المدارس الحديثة في مجال علم النفس بصفة عامة، وفي مجال العلاج النفسي بصفة خاصة، حيث بدأ الاهتمام بالاتجاه المعرفي السلوكي مع بداية النصف الأخير من القرن العشرين، ولم يكن ذلك الاهتمام وليد المصادفة ولكنه كان بمثابة تصديق لفكرة أن الناس لا يضطربون بسبب الأحداث، ولكن بسبب ما يرتبط بهذه الأحداث من أفكار.(أخرس وناصر، 2015، 234)

وهكذا يشير هذا الاتجاه السلوكي المعرفي إلى أن سلوك الفرد ليس ناتجا عن تفاعل بين المثيرات البيئية والفرد فقط، وأن استجابات الفرد ليست مجرد ردود أفعال على مثيرات بيئية وإنما هناك عوامل معرفية لدى الفرد تلعب دورا في عملية التعلم وتكون مسؤولة عن سلوكياته مثل طرق تفكيره عقلانية كانت أم عقلانية والإدراك وحديث الفرد الداخلي مع نفسه وكيفية العزو للأشياء والمواقف التي يتعرض لها الفرد، فالنظرية السلوكية المعرفية تركز جل اهتمامها على تغيير إدراك الفرد وأنماط التفكير السلبية والخاطئة التي يكونها للفرد عن ذاته وعن المواقف التي يمر بها.(طه عبد العظيم حسين، 2008، 85)

حيث عرف هذا المنحى بالمنحى السلوكي المعرفي أو بمنحى تعديل السلوك المعرفي ومن القضايا الهامة التي يركز عليها: كيفية ادراك الشخص للأحداث البيئية، وتفسير الشخص ذاته لسلوكه وتبريره له، وأنماط التفكير لدى الشخص، والتحدث إلى الذات، وقد انبثقت عن هذه المبادئ أساليب مختلفة لتعديل السلوك الإنساني مثل: أسلوب إعادة البناء المعرفي، والتعليم الذاتي، والعلاج المعرفي، وحل المشكلات، والعلاج العقلاني العاطفي وغير ذلك.(أخرس وناصر، 2015، 44)

3-2- الانتقادات الموجهة للاتجاه المعرفي السلوكي:

ركز أصحاب هذا الاتجاه كثيرا على قوة التفكير الايجابي لدى المسترشد دون أخذ الظروف البيئية المحيطة بعين الاعتبار، والتي تساهم إلى حد كبير في التأثير على أفكار وانفعالات المسترشد، كما أنه تجاهل دور العوامل اللاشعورية كأسباب للاضطرابات النفسية.

يؤخذ على الاتجاه السلوكي المعرفي أنه مبسط كثيرا، وينكر أهمية الأحداث الماضية للمسترشد.

عدم الاكتراث في إقامة علاقة دافئة مع المسترشد.

التقنيات العلاجية موجهة لإزالة الأعراض فقط دون استكشاف الأسباب الموضوعية الخارجية في البيئة.(أبو زعيزع، 2009، 160)

4- مبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي:

تتعلق مبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي بالسلوك البشري، وهي متنوعة ومتبادلة الأثر والتأثير، وهي قواعد يقوم عليها أو تنطلق منها عملية الإرشاد المعرفي السلوكي، لتعديل الأفكار ومن ثم السلوك، وعلى القائم بالعملية الإرشادية أن يجعلها نصب عينه أثناء القيام بالعملية الإرشادية المعرفية السلوكية ومن بين هذه المبادئ ما يلي:

يولد الناس منطقيين بنائين لذواتهم، ويسعون إلى تحقيق السعادة والتوازن في حياتهم.

إن أفكار ومعتقدات الفرد لها معان شخصية عالية لديه ويمكن اكتشاف هذه المعاني من قبل المرشد.

إن التشويهات المعرفية والتي تتمثل في الاستدلالات أو الاستنتاجات المبنية على معلومات خاطئة تؤدي إلى التفكير الخاطئ، والذي يقود بدوره إلى مشكلات النفسية.

إن الحديث الذاتي الذي يتمثل بالأفكار والتعليمات الذاتية التي يكررها الفرد داخل نفسه- بشأن موقف أو خبرة أو حدث أو شخص معين- يلعب دورا مهما في تشكيل مشاعره وسلوكه نحو هذه المواقف أو الأشخاص- وإن الشعور بالذنب سبب رئيس من أسباب الاضطرابات الانفعالية، وإن الناس عرضة للانفعالات السلبية مثل القلق والاكتئاب والخجل بسبب تفكيرهم اللامنطقي.

إن استجابة الفرد للضغوط النفسية تبدأ بالتفكير، ثم بعد ذلك الانفعال، ومن ثم الاستجابة السلوكية المرضية وليس العكس، فالتفكير يحكم الانفعال والاثنين يحكمان السلوكيات البشرية.(أبو زعيزع، 2009، 151- 152)

يركز تعديل السلوك المعرفي على دراسة الأفكار والمشاعر والاعتقادات والعوامل الجينية والبيولوجية بوصفها من أسباب السلوك.

المبدأ الأساسي الذي يقوم عليه تعديل السلوك المعرفي هو أن تحليل أنماط التفكير لدى الإنسان شرط أساسي لتطوير البرامج العلاجية، وعليه فإن الأساليب العلاجية تعتمد على:

تحديد أنماط التفكير غير التكيفي.

مساعدة المتعالج على فهم الأثر السلبي للأنماط التفكير تلك.

استبدال أنماط التفكير غير التكيفي بأنماط تكيفية.

تدريب المتعالج على الاستعانة بما يساعد على الضبط الذاتي.

تتشكل العمليات المعرفية تبعا لمبدأ التعلم الإنساني، من مثل التعزيز والتغذية الراجعة.

تتأثر الأنماط السلوكية (التكيفية وغير التكيفية) بكيفية ادراك الفرد للواقع.

إن هدف تعديل السلوك المعرفي اتاحة الفرصة للتعلم الذاتي والتخلص من العمليات غير التكيفية.

يهتم تعديل السلوك المعرفي بمعالجة أنماط سلوكية محددة نسبيا.

لا يولي تعديل السلوك المعرفي خبرات الطفولة المبكرة اهتماما كبيرا.

لا يعطي تعديل السلوك المعرفي اهتماما كبيرا بالعمليات النفسية التقليدية مثل اللاشعور.(أخرس وناصر، 2015، 241)

4-1- ميزات الإرشاد المعرفي السلوكي:

يتميز هذا الاتجاه عن غيره من الاتجاهات النظرية في الإرشاد بميزات تجعله أكثر فعالية وقبولا لدى الممارسين في ميادين الإرشاد والعلاج النفسي والأطباء النفسيين على حد سواء، ومن أهم الميزات نذكر ما يلي:

إنه يوظف طيفا واسعا من التقنيات السلوكية والمعرفية والانفعالية مثل(لعب الدور، التدريب التوكيدي، إعادة البناء المعرفي، التأمل الذاتي، الاسترخاء العضلي).

يحتاج لوقت وجلسات أقل مع إنهاء سريع للأعراض.

يؤكد على تغيير الأفكار اللاعقلانية للمسترشد تغييرا فلسفيا عميقا، وتعليمه كيفية تفنيد الأفكار.

التأكيد على أهمية القياس والتقويم المستمر للمسترشد والعملية الإرشادية، وكذلك على السوابق واللواحق والمكاسب للسلوك غير السوي بغية القيام بعملية تشخيص دقيقة.

يتبع هذا الاتجاه النظري أسلوب الإرشاد المباشر المتمركز حول المشكلة.(أبو زعيزع، 2009، 149)

5- فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي:

تتميز العملية الإرشادية في الإرشاد المعرفي السلوكي بتنوع فنياتها، وتتحدد حسب طبيعة المشكلة وخصائص المراحل العمرية للأفراد، حيث تختص فنية بتقديم مساعدة خاصة للمسترشد من ناحية من نواحي المشكلة التي يعاني منها ويكون ذلك بمساعدة المرشد، ومن بين هذه الفنيات ما يلي:

5- 1- أسلوب تقليل الحساسية التدريجي (التحصين والتدرج):

إن أسلوب تقليل الحساسية التدريجي أو التحصين التدريجي هو طريقة طورها "ولبي" عام (1958) لمعالجة ردود الفعل القلقية، وهي تتضمن باختصار وضع المسترشد في حالة من الاسترخاء العضلي في مواجهة تدريجية، في مستوى التخيل مع مثيرات تزداد تدريجيا في مقدار قدرتها على استمرار استجابة القلق، وحين يتمكن المسترشد من تخيل آخر المواقف المثيرة للقلق من حيث شدتها بنجاح، وهو في حالة استرخاء.(الخواجة، 2010، 138)

5-2- أسلوب الملاحظة الذاتية:

ويكتشف الشخص من خلال ملاحظاته الذاتية أنه استطاع أن يتوصل للشروط الرئيسة التي تساهم في تشكيل جوانب سلوكه وشخصيته، وعندما يحاول مستقبلا أن يتجنب الشروط السيئة، أو يخلق شروطا جيدة، وعندما يكتشف أنه نجح في تحقيق بعض الأهداف؛ أي أن هناك أهدافا أخرى تبلورت وشروطا أمكن التغلب عليها...إلخ، فإن مثل هذا التغير سيكون بمثابة التدعيم الذاتي لممارسة تعديلات إضافية أخرى، فالنجاح فيما أشرنا يخلق نجاحا آخر، والثقة بفاعلية الذات تخلق ثقة أخرى.(إبراهيم، 1980، 234)

5-3- أسلوب التعديل المعرفي:

تعديل أساليب التفكير والاتجاهات غير المنطقية، يعتبر بطبيعته أسلوبا من الأساليب التي تزداد فاعليتها إذا ما حاول الفرد ممارستها بوحي من ارادته الخاصة، ومن الأفكار الأساسية في النظرية المعرفية أن الانسان يسلك بحسب ما يفكر، ويتأكد من خلال الأفكار التي يرددها الشخص بداخله، فما يردده الشخص ومجموع حواراته الداخلية مع النفس، هي التي تستثير شتى المشاعر في شتى المواقف.(إبراهيم، 1980، 242)

5-4- أسلوب المناقشة الجماعية:

يقود المرشد المناقشة داخل المجموعة وينظمها بحيث تتضمن التأكيد على بعض المشكلات التي يشعر بها أعضاء المجموعة أو يعانون منها ويفضل عدم الخروج عن المشكلات التي يعاني منها أعضاء الجماعة.(الفحل، 2009، 69)

5-5- أسلوب حل المشكلات:

يصنف التدريب على حل المشكلات ضمن أساليب تعديل السلوك المعرفي، ويشمل هذا الأسلوب تنمية مهارات حل المشكلات، وهذا الأسلوب يقترن باسم ثوماس ديزوريلا ومارفن جولد فرايد، ويوصف أسلوب حل المشكلات في أدب العلاج النفسي على أنه سلوكي معرفي، لأنه يحاول تطوير طرائق عامة في التعامل مع المشكلات، بدلا من التركيز على سلوكيات محددة. (أخرس وناصر، 2015، 253)

وكما ورد في (العنزي، 2015) أن حل المشكلة عبارة عن العملية السلوكية- المعرفية

الموجهة ذاتيا، التي يحاول من خلالها الفرد تمييز الحلول أو اكتشافها لمشكلات معينة تواجهه في الحياة اليومية.(Nezu & Lombardo ، 2001)

ويستخدم حل المشكلة ضمن المكونات النشطة السلوكية للمنحى السلوكي- المعرفي، ولكن بتركيز أقل على المعرفيات، وتركيز أكبر على تقييم المبحوث للمشكلات المشكلات الشخصية، وبناء مهارات التقدير الذاتي.(Ell،et al ، 2007)

5-6- أسلوب المحاضرات:

يعتبر أسلوب المحاضرات من أهم الأساليب الفنية للإرشاد النفسي الجماعي، وهو أسلوب تعليمي مقصود، ويتم تصميم هذه المحاضرات على أساس أنها من المتوقع أن تعمل على تعديل السلوك، أو التعليم وإعادة التعليم بالدرجة التي تساعدهم على تغيير اتجاهاتهم نحو بعض الموضوعات، وقد تكون هذه المحاضرة شفهية أو قد تكون مكتوبة.(الفحل، 2009، 68)

5-7- التغذية الراجعة:

إن التغذية الرجعية هي إعلام الطالب نتيجة تعلمه من خلال تزويده بمعلومات عن سير أدائه بشكل مستمر، لمساعدته في تثبيت ذلك الأداء، إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح، أو تعديله إذا كان بحاجة إلى تعديل وهي عبارة عن تقييم أداء العميل من قبل المرشد بمشاركة أفراد المجموعة، بمعنى إبراز نقاط القوة ونقاط الضعف التي أظهرها العميل أثناء لعب الدور لكي يؤكد العميل على نقاط القوة ويعدل نقاط الضعف أثناء تكراره للعب الدور بعد ذلك.(عبد العظيم، 2008، 241)

تهدف التغذية الرجعية إلى توضيح ما وصل إليه المبحوث من مستوى، مع بيان جوانب القوة والضعف لديه.(العتيبي، 2001)

5- 8- إثابة الذات والتدعيم:

الخلاف بين الملاحظة الذاتية والتدعيم الذاتي أنه في الملاحظة الذاتية يقوم الشخص بمراقبة تصرفاته – التي يعتقد بخطئها أو بآثارها السيئة على شخصيته – إلى أن يتوقف ظهور هذه الأعراض أو يحل محلها سلوك آخر.

أما التدعيم الذاتي فيمكن للشخص أن يستخدمه بعد أن يتكون السلوك المرغوب، ويتم تدعيم الذات بأن يقوم الشخص بإثابة نفسه فورا عند ظهور السلوك المرغوب، وخير مثال على هذا الطالب الذي يكافئ نفسه بكوب من الشاي أو فنجان من القهوة، بعد أن يكون قد نفذ خطة مكنته من قضاء وقت ملائم لإنهاء بحوثه أو دروسه.(إبراهيم، 1980، 237)

5- 9- فنية الاسترخاء:

فالاسترخاء هو طريقة يتم بمقتضاها تدريب الطالب على ايقاف كل الانقباضات والتقلصات العقلية المصاحبة للتوتر والقلق، وتقوم هذه الاستراتيجية على تدريب الطالب على الاسترخاء، متى واجهه موقف صعب، وشعر خلاله بالتوتر والانفعال، ويمكن أداؤه على كرسي، ولكن يفضل أن يكون على فراش، ممدا جسمه عليه، مغلقا عينيه، ويواصل عندها التنفس ببطء وهدوء، ثم يركز على الاسترخاء والليونة وإزالة التوتر من كل جزء من أجزاء جسمه.(عبد العظيم، 2013، 49)

وحتى يصبح الطالب قادرا على استرخاء جميع عضلاته وأطرافه ودماغه وجسمه كله وعقله وأعصابه، لقد اعتقد أنه لكي ما يحل محل القلق فلا بد أن يحل محل الاسترخاء أي أن يتعلم أن يحل عنده الاسترخاء محل القلق والتوتر والشد والخوف أي حصول الاسترخاء بدلا من القلق، واعتمد في تحقيق الاسترخاء على ما أسماه استرخاء العضلات التدريجي بحيث يشمل الاسترخاء كل المجموعات العضلية في جسم الإنسان.(العيسوي،2006، 111)

5-10- الواجبات المنزلية:

لكي نمكن الفرد من تعميم التغيرات الايجابية التي يكون قد أنجزها في البرنامج، ولكي نساعده على أن ينقل تغيراته الجديدة إلى المواقف الحسية، ولكي نقوي وندعم أفكاره ومعتقداته الصحية الجديدة، يتم توجيهه وتشجيعه على تنفيذ بعض الواجبات الخارجية.(إبراهيم وإبراهيم، 1993، 9)

5-11- وقف الأفكار:

هو أسلوب سلوكي معرفي اقترحه باين عام (1928) وطوره تيلور (1963) كطريقة للتحكم في الأفكار ووصفه ولبي في كتابه العلاج بالكف المتبادل (1958) ويستخدم أسلوب وقف الأفكار لمساعدة المسترشد على ضبط الأفكار والتخيلات غير المنطقية أو القاهرة للذات عن طريق استبعاد أو منع هذه الأفكار السلبية أو عندما تراود الإنسان خواطر وأفكار لا يستطيع السيطرة عليها.(الفسفوس، 2011، 272)

5-12- إعادة البناء المعرفي:

وهي استراتيجية معرفية يتم فيها تعليم المسترشد طريقة التحليل الذاتي، وذلك بالطلب منه أن يسجل على مذكرة خاصة معتقداته وأفكاره اللاعقلانية المرتبطة بمشكلته، ثم يطلب منه تحليل التصرفات الخاطئة، ومن ثم تطوير أهداف انفعالية وسلوكية ومعرفية جديدة.

كما تتضمن استراتيجية اعادة البناء المعرفي اكساب المسترشد مجموعة من التعليمات اللفظية التي تقدم له مباشرة ليتعلمها وتصبح جزءا من بيئته المعرفية، وتكون هذه التعليمات على شكل بدائل عقلية للأفكار اللاعقلانية والسلبية.(أبو زعيزع، 2009، 156)

5-13- أحاديث الذات:

يشكل التدريب على التعليمات الذاتية (أحاديث الذات) طريقة أساسية لتعديل وتغيير سلوك الفرد، فعندما تكون أحاديث الذات التي يقولها الفرد لنفسه عبر المواقف الحياتية التي يتعرض لها سلبية فإنها تسهم في ظهور المشكلات السلوكية لديه، ولكن عندما تكون أحاديث الذات موجبة فإنها تحسن من قدرة الفرد على التحكم في سلوكه وانفعالاته، فلا شك أن الوعي بالذات يلعب دورا هاما في التعلم ويؤدي إلى حدوث تغير في السلوك. (عبد العظيم، 2008، 295).

5-14- فنية تعديل الأفكار:

وتهدف هذه الاستراتيجية إلى ادراك العلاقة الوظيفية بين الأفكار غير العقلانية والاستجابات السلوكية غير التكيفية، والمساعدة على مواجهة هذه الأفكار ومناهضتها، وتبني أفكار معرفية عقلانية يستوعبها الفرد ويدخلها في بنائه المعرفي، وهي مفيدة مع حالات عديدة، كحالات القلق والخوف والجناح والإدمان.(عبد العظيم، 2013، 45)

6- تعريف البرنامج الإرشادي:

أصبح تخطيط برامج الإرشاد يشكل جزءا أساسيا من أنظمة الخدمة النفسية والصحية والاجتماعية منذ مطلع الستينات من القرن الماضي، ومن ضمنها رعاية الأطفال والمراهقين

وكبار السن، ومكافحة الإدمان على المخدرات والتصدي للسلوكيات المضادة للمجتمع.

ومن هنا أصبح لزاما على الممارسين لمهنة الإرشاد النفسي القيام بتنمية مهاراتهم في توثيق المعلومات، وفي وضع الخطط الإرشادية اللازمة للأفراد والجماعات التي تحتاج إلى تلك الخدمات.(العاسمي، 2015، 15)

فيقتضي مصطلح البرامج الإرشادية وجود العناصر الإرشادية الرئيسة مرشدا ومسترشدا وعملا إرشاديا، وتتضمن البرامج الإرشادية إجراءات إرشادية منظمة تخطيطا وتنفيذا وتقويما تقدم اعتمادا على أسس علمية وعملية لتحقيق الأهداف الإرشادية نمائيا ووقائيا، وعلاجيا وتعد البرامج الإرشادية واجهة الإرشاد النفسي، دليلا على أن الممارسة الإرشادية مجموع تفاعل (علم وفن وممارسة وتربية وتعلم وتعليم).(عبد العظيم، 2013، 15)

كما يعرفه الخالدي وآخرون بأنه "مجموعة من الأنشطة التي يتضمنها الإطار العام للبرنامج والأهداف الخاصة التي تسعى لتحقيقها تلك الأنشطة المختلفة في النظام التربوي فهو عملية تربوية بناءة تهدف إلى مساعدة الطالب على فهم شخصيته وتنمية إمكانياته ليستطيع حل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه لكي يحقق أهدافه التي يسعى إليها وبهذا يحافظ على صحته النفسية".(الخالدي وآخرون، 2008، 41)

فالبرنامج الإرشادي هو "مجموعة من الخطوات المنظمة والقائمة على أسس علمية تهدف إلى تقديم الخدمات لمساعدة الفرد أو الجماعات لفهم مشاكلهم والتوصل إلى حلول بشأنها، وتنمية مهاراتهم وقدراتهم لتحقيق النمو السوي في شتى مجالات حياتهم، ويتم في صورة جلسات منظمة في إطار من علاقة متبادلة بين المرشد والمسترشد".(عبد العظيم، 2013، 48)

فالبرنامج الإرشادي برنامج مخطط منظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة، فرديا وجماعيا لجميع من تضمهم المؤسسة، بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل وتحقيق التوافق النفسي داخل تلك المؤسسة وخارجها ويقوم بالتخطيط للبرنامج الإرشادي وتنفيذه.

ولهذا سعت كثير من بلدان العالم والبلاد العربية إلى إدخال برامج التوجيه والإرشاد في وزارتها ومعاهدها التدريبية وبرامجها المختلفة في تربية المعلمين، كما أدخلت بعض الجامعات العربية هذا التخصص في كلياتها التربوية، مدفوعة بالنجاح الذي حققته الجامعات الأخرى في مجال التوجيه والإرشاد.(ملحم، 2015، 205)

وبعد عرض هذه التعريفات يمكن تحديد أهم الخصائص أو السمات التي يجب أن تتمتع بها برامج الإرشاد النفسي والتي تتمثل فيما يلي:

- **التنظيم والتخطيط:** يجب أن يكون برنامج الإرشاد النفسي مؤسسا ومخطط له.
- **المرونة:** ويقصد بها أن البرنامج ليس ثابتا ثباتا قطعيا.
- **الشمول:** أي أن الشمولية في البرنامج لا تعني وقوف البرنامج عند جزئية من المشكلة.
- **التكامل:** بمعنى أن تتكامل عناصر البرنامج مع كافة معطيات الحالة المراد معالجتها.
- **الموضوعية:** يجب أن يكون البرنامج موضوعيا من حيث نظرة المرشد إلى المشكلة المراد معالجتها.
- **الدقة وسهولة التطبيق:** بمعنى أن يكون البرنامج دقيقا في تحديد أهدافه وتنفيذه وتفسير نتائجه.
- **إمكانية إعمامه:** أي إمكانية تطبيقه إذا توافرت الشروط اللازمة له على أفراد يعانون من المشكلة نفسها التي يتصدى لها البرنامج.(علي وعباس، 2015، 38)

7- خدمات برنامج الإرشادي:

تتنوع خدمات البرامج الإرشادية وفق طالبي المساعدة ونوعية المشكلة المطروحة والفئة التي تتناولها، ومن بين هذه الخدمات ما يلي:

أ- **خدمات إرشادية:** وهي الأهم، وتعتبر عملية الإرشاد هي قلب برنامج التوجيه والإرشاد كله ومتضمن:

-دراسة الحالات الفردية.

-خدمات الإرشاد الجماعي.

-تقديم خدمات الإرشاد العلاجي والتربوي والزواجي والأسري.

ب- **الخدمات النفسية:** تتضمن إجراء الفحوص والبحوث ودراسة الشخصية.

ت- **الخدمات التربوية:** خدمات التربية المهنية والزواجية والأسرية وحل المشكلات المرتبطة بالتأخر الدراسي...إلخ

ث- **الخدمات الاجتماعية:** وتتضمن إجراء البحوث الاجتماعية والتعريف بالبيئة الاجتماعية وتنظيم العلاقات.

ج-**الخدمات الصحية:** ومنها اعداد وتنفيذ برنامج للصحة المدرسية ويهتم بالتربية الصحية والطب الوقائي والصحة النفسية والطب النفسي الوقائي.

ح- **الخدمات الصحية النفسية:** خدمات البحث العلمي وتهتم بالبحوث والدراسات واعداد وسائل الإرشاد مثل الاختبارات المتنوعة وتقنينها حسب البيئة.(شعبان وتيم، 1999، 181)

يقدم علم النفس الإرشادي والعلاجي خدماته لكل المؤسسات التي تعنى بالإنسان مثل وحدات الإرشاد النفسي بالمدارس في مراحلها المختلفة، ومراكز الإرشاد النفسي في الجامعات والمؤسسات المهنية والصناعية والمستشفيات ومراكز الرعاية الخاصة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وكذلك كبار السن، وفي عيادات الخاصة ومشافي الصحة

النفسية، وغير ذلك من المؤسسات التي تعنى بتقديم الخدمات النفسية والتأهيلية للأفراد المحتاجين إليها.

8- أهداف البرنامج الإرشادي:

إن أهداف البرامج الإرشادية التي تقدم لأشخاص يعانون من مشكلات بسيطة في التوافق النفسي أو الاجتماعي أو الانفعالي هي غير أهداف البرامج التي تقدم لأشخاص يعانون من مشاكل حادة وشديدة الخطورة.

فأهداف البرامج القائمة على الإرشاد المتعدد الأوجه فيمكن إجمالها في الآتي:

- إنقاص المعاناة النفسية وتحسين النمو الشخصي بالسرعة الممكنة.
- تغيير المشاعر السلبية إلى مشاعر إيجابية.
- تغيير الصورة العقلية السلبية إلى صورة إيجابية.

تغيير الجوانب المعرفية غير المنطقية إلى جوانب منطقية وتصحيح الأفكار الخاطئة.(العاسمي، 2012)

وعليه، فإن أي عمل ناجح من الأعمال يجب أن يكون مخططا ومدروسا دراسة جيدة، من حيث الغاية والوسائل والنتائج التي نسعى أن نحصل عليها من جراء ذلك، وفي العمل الإرشادي يكون التخطيط في التدخل الإرشادي لمساعدة الآخرين في حل مشكلاتهم النفسية والاجتماعية هدفا يسعى إليه كل من يعمل في تصميم البرامج الإرشادية.(علي وعباس، 2015، 23)

8-1- أهداف برامج الإرشاد في المدارس:

تحقيق الذات والتوافق والصحة النفسية وتحسين العملية التربوية ومنها:

أ- تحقيق استراتيجية الإنماء والوقاية والعلاج.

ب- تنفيذ الجانب النظري.

ج- تحقيق أفضل مستوى من النمو النفسي مع الاهتمام بمفهوم الذات.(شعبان وتيم، 1999، 179)

ويمكن النظر إلى أهداف البرامج الإرشادية بصفة عامة على أنها تقع في ثلاثة مستويات رئيسة هي التالية:

1. **المستوى الأول (الأهداف العامة للإرشاد):** نجد أن المرشدين يتفقون على أن الإرشاد يهدف إلى إحداث مجموعة من التغيرات في حياة المسترشد.
2. **المستوى الثاني (الأهداف الموجهة للمرشد):** إن المرشد نتيجة توجهه النظري يتبنى هدفا أو أهدافا تحددها له النظرية التي يستخدمها في عمله.
3. **المستوى الثالث(اختيار أسلوب المعالجة):** وهذا المستوى يفرض على المرشد أن يعد أهدافا خاصة لهذا المسترشد أو ذلك، وهذه الأهداف هي التي توجه المرشد في اختيار الأسلوب الإرشادي أو الاستراتيجية التي تساعده على تحقيق الأهداف.(العاسمي، 2015، 133)

9-1- فوائد البرنامج الإرشادي:

يمكن إجمال تلك الفوائد التي يجنيها المتخصص في مجال تصميم وبناء البرامج الإرشادية في الآتي:

يعد البرنامج الإرشادي والعلاجي مفيدا للمرشد وللمسترشد وذلك لتبيان جدواه بعد الانتهاء من تطبيقه، ومعرفة الأثر الذي أحدثه في سلوك المسترشد فكريا ونفسيا واجتماعيا. إضافة إلى ما سبق، فإن فوائد بناء تصميم البرامج الإرشادية والعلاجية تكمن في أهمية حل المشكلات أولا بأول حتى لا تتفاقم وتزداد حدتها وتتطور عندما لا تجد الحلول المناسبة في الوقت المناسب.(العاسمي، 2015، 35)

بالنظر للظروف التي يعيشها الأفراد والمشكلات المتنوعة التي ينفردون بها والتي قد يعانوا منها في مختلف المراحل العمرية السابقة واللاحقة، إضافة إلى تعدد وتوسع مجالات الحياة، فبالتالي قد يحتاجوا إلى مساعدة من الآخرين كما يمدوا لهم يد العون من تجاوز المراحل الصعبة التي قد يمروا بها، وهذه المساعدات تظهر في تنوع البرامج المقدمة لهم ومن بينها ما يلي:

أ. **البرامج الإرشادية:** أي البرامج التي تهدف إلى إرشاد الطلاب وتوجيههم وتوعيتهم بموضوعات تتعلق بمراحلهم العمرية المختلفة وكذلك بالبيئة النفسية المحيطة بهم في المنزل والمدرسة والمجتمع بصفة عامة.

ب. **البرامج التنموية:** أي البرامج التي تهدف إلى تنمية جوانب أو أحد جوانب النمو في شخصية الطالب تحقيقا لمبدأ تنمية الإمكانات البشرية وخاصة فيما يخص الجوانب المعرفية.

ت. **برامج تعديل السلوك:** وهي تنفذ بغرض علاج بعض أنواع السلوك السلبي الذي يعبر عن اتجاهات سلبية تعود بالضرر على الطالب ومن حوله.(عبد العظيم، 2013، 14)

10- الأسس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي:

تتنوع الأسس التي يقوم عليها بناء البراامج الإرشادية حسب طبيعة البيئة ومجتمع الدراسة والسن والهدف المرجو منها ، ومن بينها ما يلي:

أ- **الأسس العامة:** وهي ثبات السلوك الإنساني نسبيا وإمكانية التنبؤ به.

ب- **الأسس الفلسفية:** وهي مراعاة طبيعة الإنسان وأخلاقيات الإرشاد.

ت- **الأسس النفسية والتربوية:** وهي الفروق الفردية، والفروق بين الجنسين ومطالب النمو.

ث- **الأسس الاجتماعية:** وهي الاهتمام بالفرد كعضو بالجماعة والاستفادة من كل مصادر المجتمع.

ج- **الأسس العصبية والفسيولوجية:** وهي النفس والجسم والجهاز العصبي.

ح- **اتفاق أهدافه مع التربية العامة:** أي أن يكون بينهما تعامل.

خ- **أهمية النواحي الإدارية اللازمة للبرنامج.** (شعبان وتيم، 1999، 180)

إن أسس الإرشاد النفسي كثيرة ومتشابكة، ولكن ينبغي على واضع برنامج الإرشاد النفسي أن يدركها، فقد تساعده على ضبط زوايا هذا البرنامج.

إمكانية تعديل سلوك الإنسان وإمكانية التنبؤ به فسلوك الإنسان مرن وقابل للتعديل دون أهمال أن الأنسان بطبيعته كأن إجتماعي ميال إلى المشاركة في الجماعة واتجاهه إلى اعتناق بعض الأفكار التي يؤمن بها مع الاستعداد النفسي للفرد للتوجيه والإرشاد. إن فالإنسان خير بطبيعته والإرشاد عملية مستمرة. .(الفحل، 2009)

11- خطوات بناء البرنامج الإرشادي:

تسعى البرامج الإرشادية إلى تقديم مجموعة متنوعة من الخدمات في مجالات عدة، منها خدمات تربوية، ونفسية، وصحية، واجتماعية، وأكاديمية، وإرشادية، وهذه الخدمات تعد بمثابة حجر الأساس في برامج الإرشاد النفسي، ويتطلب من القائم على تنفيذ البرنامج تحديد طبيعة العمل وحجمه، وكذلك تحديد الخطوط العريضة، ويعد كل ذلك من الخطوات الضرورية لتنفيذ البرنامج على أرض الواقع.

ومن خلال (زهران، 1980)، و(الفحل، 2001)، وجمعية مونتانا للمرشد النفسي المدرسي يمكن عرض ما يلي:

تخطيط البرنامج الإرشادي النفسي المدرسي: والتخطيط هو عملية عقلية ذهنية واعية وشاملة ومستمرة، يتضمن تصورا كاملا لجوانب المشكلة التي تواجه الطلاب، ويشمل التخطيط كافة الأنشطة التي يشملها البرنامج والفئة المستهدفة والأدوات التي من خلالها يتم تنفيذ النشاط مع الاهتمام بالتأكيد على تاريخ التنفيذ والتقويم والمتابعة والتوصيات.

حيث تتمثل خطوات بناء البرنامج الإرشادي المدرسي في ما يلي:

أ-تحديد الفئة المستفيدة من البرنامج.

ب-مناقشة ميزانية البرنامج

ت-تحديد أهداف البرنامج

ث-تحديد الوسائل والأساليب التي تحقق

ج- اتحديد الخدمات التي يقدمها البرنامج.

ح- مرحلة التنفيذ.

خ- تحديد الهيكل الإداري للبرنامج.

د-تقييم البرنامج.(الفحل، 2009، 273)

12- تقييم برنامج الإرشاد:

يعرف التقييم بعملية تجديد القيمة وهو عملية نقدية هامة تكشف عن مدى فعالية البرنامج ومدى نجاحها وفشلها والجميع يشترك في التقييم.

والتقييم عملية مستمرة من أول التخطيط عبر التنفيذ وأثناء وبعد الجلسات والاجراءات وحتى المتابعة، ويجب تقييم البرنامج من مرة إلى مرتين في السنة.(شعبان وتيم، 1999، 182)

12-1- أهداف التقييم:

إن الهدف الأول والأكبر لتقييم برنامج الإرشاد هو التقويم، وعلينا أن نضع نصب أعيننا شعار (التقييم للتقويم)، أي هدف التقييم إصلاح الأخطاء وتلافيها والتحسين وتلافي أوجه النقص في خدماته ووسائله وطرقه وتنفيذه، والتقييم ينبغي ألا يكون هدفا في حد ذاته بل يكون وسيلة للتقويم.(العاسمي، 2012)

ويلخص حامد زهران (1998) أهداف التقويم فيما يلي:

الكشف عن مدى فاعلية ونجاح العملية الإرشادية في تحقيق أهدافها.

تقرير مدى فاعلية طريقة الإرشاد المستخدمة.

تحديد أفضلية طريقة من طرق الإرشاد على الطرق الأخرى.

دراسة مدى نمو شخصية المسترشد، ومدى التغير الذي طرأ على حالته ومدى توافقه النفسي وتمتعه بالصحة النفسية.(القريطى، 2013، 20)

الهدف الأول هو الاصلاح والتحسين وتلافي أوجه النقص.

12-2- خطوات التقييم:

تحديد أسئلة التقييم والاجابة.

تحديد معايير التقييم.

تحديد طرق التقييم ووسائله لمعرفة مدى تحقيق الأهداف.

تحديد نتائج عملية التقييم وتفسيرها.

اقتراح خطوات تقويم واصلاح البرنامج.

ومن أمثلة الأسئلة للتقييم ما يلي:

إلى أي حد كان البرنامج موفقا؟

هل تحققت أهداف التوجيه والإرشاد؟

هل توفر المكان الملائم للتنفيذ؟

12-3- طرق التقييم:

تتعدد طرق تقييم البرنامج الإرشاد، وفيما يلي أشهر الطرق:

الدراسات والبحوث.

مقارنة طرق الإرشاد.

دراسة التغيرات السلوكية.

متابعة النجاح الفعلي.

رأي العاملين.

رأي العلماء.

وبهذا يحصل المرشد على نتائج نجاحه أو فشله في العملية الإرشادية.(شعبان وتيم، 1999، 182)

12-4- أنواع التقييم:

لضمان عملية التقييم لا بد من استمرارها منذ البدء حتى نهاية التنفيذ وفترة المتابعة، مع العلم أن التقييم عملية جماعية تعاونية يشترك فيها المسؤولون عن تنفيذ البرنامج بالاشتراك مع الفئة المستهدفة، ويمكن أن يكون التقويم البرنامج في ثلاثة أنواع هي التكويني والختامي والتتبعي.

وعادة ما يكون التقويم عملية مستمرة من بداية العملية الإرشادية وحتى إنهائها، حيث تبدأ بالتقويم القبلي الذي يهدف إلى استكشاف المشكلة وتحديدها، كما يصاحب التقويم التكويني جميع الجلسات لتقويم الممارسات في كل جلسة وما تحقق من أهداف، وعند انتهاء البرنامج الإرشادي يجرى ما يطلق عليه بالتقويم النهائي لعملية الإرشاد على ضوء نتائجها وآثارها.(القريطى، 2013، 21)

من هنا يمكن أن يعرف التقييم في البرامج الإرشادية بأنه علاقة المستهدف من البرنامج والإنجاز الفعلي فيه، كتحديد جوانب التعديل أو الضعف فيه، والمعيار الذي يمكن أن يكون محكا لعملية تقويم.

12-5- مبادئ تقييم البرنامج الإرشادي المدرسي:

هناك مبادئ يجب أن تراعى عند تقييم البرنامج الإرشادي المدرسي ومن بينها ما يلي:

- ✓ يجب أن تأخذ عملية التقييم الوقت اللازم لها دون التسرع في إجراءاتها.
- ✓ يجب أن تعتمد لجنة التقييم على بيانات دقيقة وناتجة من مصادر رئيسة أصلية.
- ✓ أن تكون لدى لجنة التقييم مصداقية كافية عند أداء عملها.
- ✓ عند التقييم، يجب الحفاظ على ما لدى المرشدين النفسيين من أسرار تخص الطلاب وغيرهم.
- ✓ أن يكون التقرير الناتج عن عملية التقييم واضحا وبعيدا عن الغموض.
- ✓ ألا يتضمن التقييم نوعا من التجريح لعمل المرشدين النفسيين، بل يجب أن يكون على أسس علمية.
- ✓ يجب على المرشدين النفسيين ألا يرتكبوا عند تقييم البرنامج، ولكن يجب أن يشعروا أن ذلك يزيدهم خبرة ويضع أيديهم على مواضع الضعف، حتى تتم معالجة ذلك في برامج أخرى مستقبلا.(الفحل، 2009، 275)
- ✓

12-6- أهمية تقييم برامج الإرشاد النفسي:

تتجلى الأهمية في العملية الإرشادية والعلاجية في الاعتبارات التالية:

يعد التقييم ذا أهمية كبيرة لأنه يفيد المرشد في تحسين البرنامج الإرشادي، ويكشف عن مدى نجاحه أو فشله، وتحديد ما إذا كنا سنقوم بتعديله أو سنبقى عليه أو ننهيه.

توجيه المرشد إلى تغيير الأسلوب الإرشادي في حال وجود تعثر أو صعوبة تعوق عمله.

تحديد ما إذا كان هناك تباين جانب من جوانب البرنامج وبين المعيار الذي يحكم هذا الجانب من البرنامج.

استخدام المعلومات الخاصة بهذا التباين لتحديد نقاط الضعف في هذا البرنامج.

المساعدة على تلافي أوجه القصور في خدماته ووسائله وطرائق تنفيذه.

طمأنة المرشد على فعالية عمله في البرنامج الإرشادي.(العاسمي، 2015، 493)

13- البرامج الإرشادية للتخفيف من التنمر المدرسي:

13-1- المرشد النفسي المدرسي:

يستخدم العديد من الباحثون في مجال التربية وعلم النفس العديد من التعريفات لمفهوم الإرشاد النفس ي املدرس ي، ومن هذه التعريفات أنه عالقة دينامية تفاعلية مهنية واعية بين المرشد والمسترشد تهدف الى مساعدة المسترشد، لكي يعرف نفسه ويفهم ذاته من خلال نظرة كلية لجوانب شخصية ليتمكن من تحديد اهدافه وبدقه واتخاذ قرارته بنفسه ويحل مشكالته بشكل موضوعي بما يساعده على النمو الشخص ي والمهني والتربوي والاجتماعي وتحقيق التوافق والصحة النفسية (التعوم،2005 ،ص. 50.)

كما عرفه افحل بأنه ذلك الفرد المسلح بالمعلومات النفسية في المجالات المختلفة وخاصة في نظريات الإرشاد النفسي وتطبيقاتها الإرشادية، وفن إدارة المقابلات الإرشادية، وإدارة تصميم البرامج الإرشادية... إلخ.(الفحل، 2009، 248)

كما أنه عملية مساعدة التلميذ أوالطالب على اختيارنوع الدراسة املائمة له والتكيف مع هذه الدراسة بما يتفق مع ميوله وقدراته، وتجاوز الصعوبات التي تعترضه خاللها بما يضمن له السعادة والفائدة وللمجتمع املنفعة)أبو سعد،2008،ص..20

13-2- دور المرشد:

يمتد دور الأخصائي النفسي أو المرشد مع الطلاب في أوقات الامتحانات الدورية على مدار العام الدراسي، ومن ثم يشمل توعية الطلاب ورعايتهم بصورة أعم وأشمل في مثل هذه الأوقات من العام الدراسي.

كما أن كثرة الاتصال بالطلاب تساعد الأخصائي على اكتشاف الحالات التي أصيبت فعلا نتيجة قرب أيام الامتحانات، وعليه أن يقوم بالتركيز على رعاية هذه الحالات. (صبحي، 2003، 318)

وأهم معالم الدور الإرشادي المميز للمرشد هي:

القيادة المتخصصة لفريق الإرشاد.

تشخيص وحل وعلاج المشكلات النفسية.

اعداد وسائل وحفظ السجلات للعملاء.

الإرشاد التربوي والمهني والأسري.

تولي مسؤولية متابعة حالات الإرشاد.

مساعدة أعضاء الفريق استشاريا.

الاشتراك في عملية التدريب للمرشدين.

الإسهام في تطوير العملية التربوية.(شعبان وتيم، 1999، 184)

وينبغي على المرشد أن يتعامل مع التلميذ أو الطالب وينظر إليه نظرة كلية متكاملة كي يستطيع أن يفهمه فهما كاملا فإذا ركز المرشد الاهتمام على ناحية واحدة فقط فإن الصورة التي يحصل عليها تكون ناقصة وربما مشوهة.(الداهري، 2011، 228)

13-3-خصائص المرشد:

تتلخص الخصائص والسمات الواجب توافرها في المرشد ما يلي:

خصائص علمية نظرية: التخصص العلمي الدقيق، والالمام بالتخصصات المساندة، والكفاءة المعرفية.

خصائص علمية مهنية: كالخبرات المهنية، والقدرة على تكوين العلاقة الإرشادية، وكفاءة ادارة الجلسات، وغيرها.

خصائص وسمات شخصية: كالتسامح، والمرونة، والرفق، والصدق، وسرعة التصرف، والقدرة على التأثير، وغيرها. (حمدي، 2013، 34)

إن برنامج الإرشاد النفسي مسؤولية كبيرة لا بد أن يضطلع بها فريق الإرشاد الذي يضم جميع المختصين والعاملين في ميدان الإرشاد، ويجب في حالة العمل كفريق تحديد مسؤوليات كل مسؤول حتى يعرف كل منهم مهامه وواجباته ودوره الإرشادي، وكل المسؤولين عن برنامج الإرشاد النفسي يجب أن يكونوا على أعلى درجة من الإعداد والخبرة، وأن يراعوا أخلاقيات الإرشاد النفسي في الممارسة، وأن يكونوا على أعلى درجة من التعاون والحماسة.(عطوي، 2014، 187)

13-4-الحاجة إلى المرشد النفسي المدرسي في المرحلة المتوسطة:

13-4-1-الإرشاد الجماعي للمراهقين: إن الفرد بطبيعته كائن اجتماعي ويجب أن ينظم على جماعة وتتبع معاييرها إضافة إلى معياره الداخلي، ويمكن للفرد أن يعدل أو يغير أو يحسن من سلوكه كرد فعل للجماعة التي ينتمي إليها، لأن الفرد يشعر بأنه بحاجة إلى من يساعده على اكتشاف ذاته وإمكاناته وهذا ما يرمي إليه الإرشاد النفسي.(الفحل، 2009، 59)

ويعد الإرشاد الجماعي الطريقة الإرشادية المثلى لمرحلة المراهقة انطلاقا من طبيعة هذه المرحلة النمائية، وكذلك لكون المراهق في حاجة دائمة للوسط الاجتماعي الذي يحتويه، ويشبع فيه حاجاته النفسية والاجتماعية، ولحاجة المراهق بالانتماء لجماعة يشعر معها

بالرغبة في مناقشة أفكاره ومشكلاته في مجتمع لديه من الرغبة والمشكلات مثل ما لديه، فيشعر بالأهمية والقيمة الاجتماعية والانتماء، ويشعر بتقبل الآخرين وحرصهم عليه، ولذلك اكتسب الإرشاد الجماعي أهمية خاصة في مرحلة المراهقة.(عبد العظيم حمدي، 2013، 191)

ويجب أن تتضمن برامج الإرشاد النفسي المدرسي في المرحلة الثانوية الأمور التالية:

- تدعيم المهارات الأكاديمية.
- التخطيط لما بعد مرحلة الثانوية.
- الإعداد وتجهيز الطلاب لفهم الذات والآخرين.
- تحسين المهارات الاجتماعية وفن التعامل مع المجتمع.
- سيكولوجية التواصل وعملية اتخاذ القرار.
- حل المشكلات الناتجة عن الضغوط النفسية في هذه المراحل.
- قلق الامتحانات.

الأسلوب الصحيح للاستذكار وإدارة الوقت.(الفحل، 2009، 251)

13-4-2- الخدمات الإرشادية في مرحلة الالتعليم المتوسط:

تعد العلاقة الإرشادية بين الطالب والمرشد صلب الإرشاد، وتعتبر هذه العلاقة في المراحل الدراسية جميعها لا سيما في المرحلة الثانوية، علاقة شخصية واجتماعية مهنية وحيث تهدف هذه العلاقة إلى تقديم المساعدة للطالب في شتى نواحي الشخصية، وعليه يقوم المرشد بإعداد مجوعة من البرنامج التي تعم بالفائدة للطلاب ومن بين الخدمات ما يلي:

الإرشاد العلاجي وعلاج المشكلات الشخصية الانفعالية المتعلقة بمرحلة الشباب.

الإرشاد التربوي لحسن اختيار أقسام التخصص في المدرسة، والتخصص في التعليم الجامعي فيما بعد.

الإرشاد المهني في الاختيار والإعداد والتدريب.

الإرشاد الأسري لتحقيق علاقات أسرية وتوافق أسري سليم.

الاهتمام بخدمات البحوث العلمية كجزء مهم من البرنامج الدراسي.

تقديم الخدمات الإرشادية للطلاب الجدد القادمين من المرحلة المتوسطة، والطلاب الذين على وشك التخرج والتوجه إلى الجامعة.

تقديم الخدمات الإنمائية التي تشتمل على الهوية والاختيار، ومساعدة الطلبة على تقدير الخصائص الشخصية كالميول والهوايات والاتجاهات والقدرات...إلخ. (الحريري والإمامي،2011، 177)

كما يكمن أن نعرض بعض الفوائد للبرامج النفسية المدرسية على النحو التالي:

أولا: للطلاب:

- تزويد الطلاب ببعض المهارات المختلفة (شخصية، اجتماعية، مهنية، أكاديمية).
- المساهمة في حل مشكلات الطلاب.
- **ثانيا: أولياء الأمور:**
- ربط البيئة الأسرية بالبيئة المدرسية.
- مساعدة أولياء الأمور على متابعة أبنائهم الطلاب.

ثالثا: المعلمون:

اكتساب المعلمون الخبرات من خلال تعاونهم مع المرشدين النفسيين.

تحسين المناخ المدرسي مما يهيئ نجاح الطلاب أكاديميا.

رابعا: مدراء المدارس:

يساعد البرنامج الإرشادي المدرسي على رفع نسبة النجاح بالمدرسة.

الاستفادة من عملية تقييم البرنامج في وضع الخطط لتحسين الأداء وصورته.(الفحل، 2009، 277)

13-4-3- الجماعة الإرشادية: كل فرد داخل الجماعة يشعر بمشاعر الآخرين، وقد تتشابه مشاكلهم، ويوجد مسير للجماعة يعمل على التواصل بين أفراد الجماعة وتفاعلها،

والجماعة تحفظ أسرارها، فلا يجوز البوح بها خارج نطاق الجماعة الإرشادية.(الفحل، 2009، 63)

ومن صفات الجماعة الإرشادية ما يلي:

أ. **العمر:** يفضل أن تكون أعمار المجموعة متقاربة وإلا يضعف النقاش وتضعف احتمالات الشعور بالانتماء.

ب. **القدرة العقلية:** ينبغي أخذ عامل الذكاء بعين الاعتبار خوفا من عزل من هم أقل مستوى من الذكاء والثقافة والشعور بالعزلة والغربة.

ت. **الجنس:** يفضل أن يكون الأعضاء من نفس الجنس.

ث. **المشاكل المشتركة:** المجوعة ذات المشكلة الواحدة تساعد الأعضاء بالشعور بالانتماء والفهم، حيث أن المجموعة غير المتجانسة لا تنمو باتجاه تحقيق النتاجات المعدة.

ج. **الوقت:** من الضروري أن يكون لدى الطالب وقتا إضافيا، وأن لا يتعارض مع مسؤولياته مدة الجلسة الإرشادية تتراوح ما بين نصف ساعة إلى ساعة تقريبا.(أبوأسعد، 1998، 214)

خلاصة الفصل:

يتضح مما سبق، أن الإرشاد النفسي مجموعة من الخدمات النفسية تقدم للأفراد والجماعات سواء فرديا أم جماعيا، تتنوع فيه طرق التدخلات الإرشادية بإتباع خطوات أساسية في الإعداد والتنفيذ، وهذا ما يتم اتباعه أيضا من خلال بناء البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترح للتخفيف من سلوك التنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط، وسيتم تناوله بالتفصيل في الجانب التطبيقي لهذه الدراسة.

الجانب الميداني

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1-منهج الدراسة

2-2-الدراسة الاستطلاعية.

2-1-أهداف الدراسة الاستطلاعية.

2-2-إجراءات الدراسة الاستطلاعية.

2-3-نتائج الدراسة الإستطلاعية.

3-الدراسة الأساسية.

3-1-العينة.

3-2-أدوات الدراسة.

3-2-1-مقياس التنمر المدرسي.

3-2-2-البرنامج الإرشادي.

4-الأساليب الإحصائية.

تمهيد:

بعد التعرض للجانب النظري بفصوله الثلاث، تم تخصيص الجزء الموالي للجانب الميداني الذي يعتبر مجالا لتطبيق الدراسة، حيث تم فيه تخصيص فصلين أولهما فصل الإجراءات المنهجية والفصل الآخر عرض وتفسير نتائج الدراسة، هذه الأخيرة تعتمد دقتها على الفصل السابق الذي يعرض فيه طريقة المعالجة الميدانية، ومن هذا المنطلق سيتم عرض أهم التفاصيل المتبعة في هذه الدراسة: منهج الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة بالإضافة إلى عرض أداة الدراسة، وتوضيح إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية، وطرق المعالجة بالأساليب الإحصائية المناسبة لها، والتي سيتم التعرف على خطواتها مرحلة بعد مرحلة، على النحو الآتي:

1.منهج البحث وتصميمه:

إن أول خطوة هامة تحدد مجال تدخل الباحث ووضع القواعد العامة لبحثه هو اختيار المنهج الملائم لبحثه باعتباره حسب بدوي(1977، 5) الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة تهيمن على سير العقل وتحديد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة.

وبما أن محور دراستنا ينصب حول اعداد وتطبيق برنامج ارشادي معرفي سلوكي للتخفيف من سلوك التنمر وتجريبه في الميدان على تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط فنرى أن المنهج التجريبي يتماشى مع طبيعة موضوع الدراسة.

ويعرف المنهج التجريبي بأنه المنهج الذي يهدف إلى إقامة العلاقة التي تربط السبب بالنتيجة بين الظواهر أو المتغيرات، ولإقامة العلاقة بين السبب والنتيجة فإننا نقوم بإجراء التجربة التي يتم من خلالها معالجة متغير أو أكثر بتغيير محتواه عدة مرات، ويسمى هذا المتغير بالمتغير المستقل. إن هذه العملية تسمح بدراسة أثار المتغير المستقل في المتغير الذي يتلقى تأثيره، والمسمى بالمتغير التابع(موريس، 2004، 102).

انطلاقا من هذا التحديد يمكننا القول أن المنهج التجريبي يقوم على العامل التجريبي أو المتغير المستقل والمتمثل في تطبيق برنامج ارشادي معرفي سلوكي للتخفيف من سلوك

التنمر وهو المتغير المراد قياس مدى تأثيره على الموقف، أما المتغير التابعة لهذه الدراسة فيتمثل في سلوك التنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط وأبعاده التالية: (البعد اللفظي، البعد الجسمي، البعد الاجتماعي، بعد الممتلكات، البعد الجنسي) التي تتغير وتتأثر نتيجة تأثير المتغير المستقل.

وتتلخص حسب الغامدي(1999، 27) في الشكل الموالي لهذه الدراسة التي تتبع المنهج التجريبي، في حقله التصميمات الشبه تجريبية الاساسية والتصميم الفرعي للعينة الضابطة غير المتكافئة، كون ان الاختيار والتعيين غير عشوائي للمجموعتين.

O_1 X O_2

O_3 O_4

في هذا التصميم هناك مجموعتين غير متكافئتين، ونطبق عليهما اختبار قبلي ثم ندخل المتغير المستقل على المجموعة التجريبية، وبعد ذلك نطبق اختبار بعدي على المجموعتين وللتعرف على أثر المتغير المستقل نأخذ الفرق بين درجات القياسين القبلي والبعدي لكل مجموعة وليكن(**أ**) للتجريبية و(**ب**) للضابطة، ثم نطبق معادلة أثر المتغير المستقل(**أ– ب**).

ولفك رموز هذا التصميم التجريبي نتبع الآتي:

O_1: القياس القبلي لمقياس سلوك التنمر المدرسي وأبعاده على المجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط.

O_3: القياس القبلي لمقياس سلوك التنمر المدرسي وأبعاده على المجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط.

X: المتغير المستقل والمتمثل في تطبيق برنامج ارشادي معرفي سلوكي للتخفيف من سلوك التنمر.

---: مجموعتين غير متكافئتين.

O_2: القياس البعدي لمقياس سلوك التنمر المدرسي وأبعاده على المجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط.

O_4: القياس البعدي لمقياس سلوك التنمر المدرسي وأبعاده على المجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط.

الاساليب الإحصائية المعتمدة لمعالجة فرضيات الدراسة:

يلجأ الباحث إلى الأساليب الإحصائية التي تساعده على الوصول إلى معطيات ونتائج يحلل من خلالها الظاهرة المدروسة، وقد استخدمنا الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية($SPSS_{v.27}$) وذلك بعد ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي ومعالجتها باستخدام:

الإحصاء الوصفي والبياني:

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
- المضلعات التكرارية.
- معامل ارتباط بيرسون.

الإحصاء الاستدلالي:

- اختبار"ت" t.test لعينتين مترابطتين، للكشف عن دلالة متوسط الفروق بين درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي.
- اختبار"ت" t.test لعينتين مستقلتين، للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي.
- معادلة كوهن(Cohen, 1977) لحساب مؤشر"d" للدلالة على حجم الأثر في اختبار"t" لمتوسطي درجات عينتين مرتبطين، وعينتين مستقلتين.

2- مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة جميع تلاميذ السنة الثالثة متوسط بأكمالية معمري عبد الرحمان حساني عبد الكريم الوادي، والبالغ عددهم (187) تلميذ وتلميذة للسنة الدراسية: 2023/2022، كما يوضحه الجدول الموالي:

الجدول رقم (02): مجتمع الدراسة

النمط / الجنس	معيد		غير معيد		المجموع
	العدد	ن (%)	العدد	ن (%)	

ذكور	11	% 14	70	% 87	81
إناث	08	% 8	98	% 93	106
المجموع	19		168		187

يلاحظ من بيانات الجدول رقم (2)، أن عدد التلاميذ الذكور(81) وعدد التلميذات الإناث (106) بمجموع كلي يساوي 187 تلميذ، منهم(11) تلميذا من الذكور معيد و(08) تلميذات غير معيدات ومنهم (127) تلميذا غير معيد، و(73) تلميذا معيدا.

2-1- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تتكون عينة الدراسة الاستطلاعية من(50) تلميذا وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من أكمالية معمري عبد الرحمان حساني عبد الكريم ولاية الوادي، والذين تتناسب خصائصهم مع متطلبات الدراسة الأساسية من ذوي السنة الثالثة أكمالية معمري عبد الرحمان حساني عبد الكريم ولاية الوادي، خلال السنة الدراسية 2023/2022، ولقد هدفت الدراسة الاستطلاعية الى ما يلي:

- ✓ معرفة أهمية الموضوع.
- ✓ تحديد فرضيات الدراسة.
- ✓ تحديد ما تستغرقه الدراسة الميدانية من وقت.
- ✓ تجريب الطرق الإحصائية للتأكد من صلاحية استخدامها في تحليل البيانات التي تم جمعها.
- ✓ عمل ملاحظات بشأن التأكد من مناسبة محتويات الاستبيان لمستوى أفراد العينة.

وبالتالي، فإنّ عدد الذكور في العينة الاستطلاعية هو(21) تلميذ، أما عدد الإناث فهو(29) تلميذة، والجدول الموالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الخصائص التالية:

الجدول رقم (03): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس

الجنـــس	الذكـــور	الإنـــاث	المجمـــوع
العـــدد	21	29	50
النسبة المئوية (%)	%42	%58	% 100

يبين الجدول(03) توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس، حيث أن نسبة التلاميذ الذكور(42%) أقل من نسبة التلميذ الإناث التي بلغت(58%)، وهو فارق معتبر بين النسبتين.

الجدول رقم (04): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير السن

السن	العـــدد	النسبة المئوية (%)
14-13	37	%74
16-15	10	%20
17	3	%06
المجموع	50	%100

يبين الجدول(04) **توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير السن**، حيث أن نسبة التلاميذ الذين سنهم من 13الى 14 سنه كانت 74% وهي الاعلى، بينما كانت نسبة الذين سنهم يتراوح من 15 الى 16 سنه 20%، اما في الاخير فقد كان الذين عمرهم 17 سنة بنسبة 06% خلال السنة الدراسية 2023/2022.

الجدول رقم (05): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المستوى التعليمي للوالدين

المستوى التعليم للأب	التكرارات	النسبة %	المستوى التعليمي للأم	التكرارات	النسبة %
لا يقرا ولا يكتب	5	10	لا يقرا ولا يكتب	6	12
ابتدائي	6	12	ابتدائي	10	20
متوسط	10	20	متوسط	10	20
ثانوي	15	30	ثانوي	12	24

جامعي	14	28	جامعي	12	24
المجموع	50	100	المجموع	50	100

يبين الجدول(05) **توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المستوى التعليمي للوالدين**، حيث أن نسبة **المستوى التعليم** الثانوي والجامعي **لأباء** التلاميذ كان متقارب جدا بنسبة 30% و28%، بينما كان نسبة المستوى التعليم متوسط 20%، اما الذين كان مستواهم التعليمي ابتدائي ولا يقراولا يكتب متقاربة جدا بنسبة 12% و10%.

اما عند الامهات فقد كان المستوى التعليمي الثانوي والجامعي متساويين بنسبة 24% وهما الاعلى، اما المستوى المتوسط والابتدائي لدى الامهات فقد كان نسبتهم متساوية 20%، اما في الاخير فكان المستوى التعليمي لا يقرأ ولا يكتب بنسبة 12% .

الجدول رقم (06): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير مهنة الوالدين

مهنة الأب	التكرارات	النسبة %	مهنة الأم	التكرارات	النسبة %
موظف	27	54	موظفة	14	28
اعمال حرة	23	46	اعمال حرة	7	14
			لا تعمل	29	58
المجموع	50	100	المجموع	50	100

يبين الجدول(6) توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير مهنة الوالدين، حيث أن نسبة نسبى الاباء الذين كانوا موظفين 54% وهي النسبة الاعلى، اما مهنة الاباء الذين يعملوا في الاعمال الحرة فكانت نسبتهم 46% وهي الاقل.

أما عند الامهات فقد كانت نسبة الذين لا يعملون 58% وهي الاعلى، اما الذين موظفين فقد كانت نسبتهم 28%، وجاءت في الاخير الذين لديهم اعمال حرة كالخياطة وعمل الحلويات والحلاقة وغيرها فقد كانت نسبتهم 14% .

2-2- عينة الدراسة الأساسية:

أ –خطوات اختيار العينة

قام الباحث بالتنسيق مع مديرية التربية لولاية الوادي للحصول على ترخيص إجراء الدراسة الميدانية.

– زيارة المتوسطة وإجراء مقابلة مع المدير والمعلمين والمشرفين التربويين من أجل اختيار المستوى الدراسي الذي يتسم بدرجات عالية من التنمر المدرسي.

– اختيار السنة الثالثة متوسط وتحديد الأقسام المراد إجراء الدراسة عليهم.

قام الباحث باختبار التلاميذ الذين حصلوا على درجات عليا على مقياس التنمر المدرسي وكذا الاستعانة بملاحظات الأساتدة والمشرفين التربويين حيث بلغ العدد (50) تلميذ وتلميذة كعينة استطلاعية ثم اختيار عينة الدراسة الأساسية وفقا لعدة شروط منها: أن يكون العمر بين (13–17) سنة، وتشمل العينة على كلا الجنسين، وكذلك ضمان التكافؤ من حيث المستوى التعليمي للأم والأب ومهنة الوالدين، حيث بلغ عددها (24) تلميذ وتلميذة.

ب –مبررات اختيار العينة

ترجع مبررات اختيار هذه العينة إلى ما يلي: .

– قلة الدراسات التي اهتمت بمرحلة التعليم المتوسط وخاصة في السنة الثالثة وما تحمله من تقلبات نتيجة الانتقال إلى المراهقة المبكرة، ومن المعروف أن مرحلة المراهقة هي مرحلة جد حساسة في تاريخ الفرد لما تحمله من تغيرات في مختلف جوانب الشخصية.

– غياب الإرشاد داخل المؤسسات التربوية المتوسطة مما أدى إلى ارتفاع كبير المستويات التنمر، وهذا أمر يلاحظ بكثرة أمام المؤسسات المتوسطة، وكذلك يتم تداول بين عمال داخل المدارس المتوسطة.

– اخترنا تلاميذ السنه الثالثه متوسط لسبب التوقيت الزمني يتناسب مع جميع التلاميذ وتكييفه من خلال توحيد حصتين خلال اسبوع.

– اخترنا تلاميذ السنه الثالثه متوسط من اجل خصائص الطفل المتنمر التي تتميز اغلبها بالقوه، وتمارس على السنة الاولى والثانية متوسط، او فيما بينهم.

– موافقه الاولياء على تقديم هذا البرنامج الارشادي على ابنائهم.

– ارتفاع نسبه التنمر لدى تلاميذ السنه الثالثه متوسط.

– عدم اختيار السنة الرابعة لحساسية هذه السنة وارتباطها بالشهادة وكذلك خصوصياتها انهم لم يكملوا السنة الاولى ولا السنة 2/3 درسوا نصف التوقيت من خلال التوقيت الاستثنائي المرتبط بجائحة كورونا وما فرضه على الدراسة والواقع العام.

ج– خصائص عينة الدراسة الأساسية:

قام الباحث بتطبيق مقياس سلوك التنمر المدرسي على تلاميذ المرحلة الثالثة متوسط للعام الدراسي 2022–2023 والبالغ عددهم (50) تلميذ منهم أن (21) ذكور و(29) اناث.

تم استخراج التلاميذ الذين تحصلوا على أعلى الدرجات لمقياس سلوك التنمر المدرسي، فحصلنا على (31) تلميذ، تم استبعاد (07) تلاميذ بسبب عدم قبولهم المشاركة في البرنامج، وبهذا تكونت عينة البرنامج في صورتها النهائية (24) تلميذ حصلوا على أعلى الدرجات في مقياس سلوك التنمر المدرسي المستخدم في هذه الدراسة من تلاميذ للسنة الثالثة متوسط حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين بطريقة قصدية (12) تلميذ في المجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج الإرشادي المقترح و(12) تلميذ في المجموعة التجريبية التي سوف يطبق عليها البرنامج الإرشادي المقترح في الدراسة الحالية.

هذا مع مراعاة عامل التجانس عند اختبار العينة فيما بين المجموعتين من حيث (حدة التنمر المدرسي، الجنس، العمر، المستوى التعليمي للأب والأم، مهنة الاب والأم) وذلك للتأكد من إمكانية المقارنات البعدية بين المجموعتين.

الجدول رقم (07): توزيع أفراد عينة الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	عدد التلاميذ	النسبة (%)
المجموعة التجريبية	12	50
المجموعة الضابطة	12	50
المجموع الكلي	24	100

والجداول الموالية يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاساسية حسب الخصائص التالية:

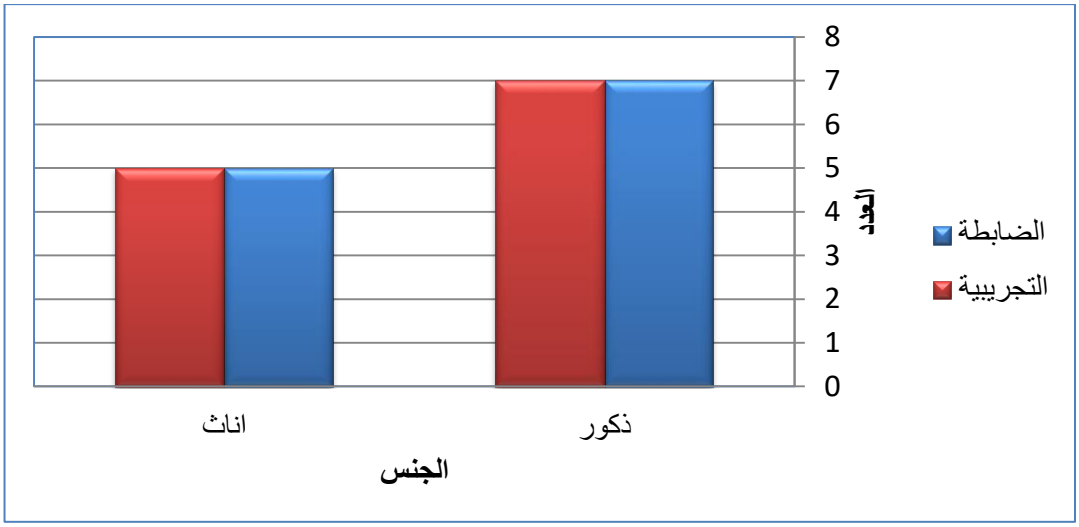
***مستوى متغير الجنس:**

الجدول رقم (08): توزيع أفراد عينة الدراسة الاساسية حسب متغير الجنس

الجنــس	العدد		النسبة %	
	الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية
ذكور	7	7	58	58
اناث	5	5	42	42
المجمــوع	12	12	100%	100%

يبين الجدول(08) توزيع أفراد عينة الدراسة الاساسية حسب متغير الجنس، حيث أن نسبة التلاميذ الذكور(58%) في كل من المجموعتين الضابطة والتجربية، اما نسبة التلميذ الإناث التي بلغت(42%) في كل من المجموعتين الضابطة والتجربية، وهذا من اجل التجانس بينهما.

الشكل رقم (02): يبين توزيع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير الجنس



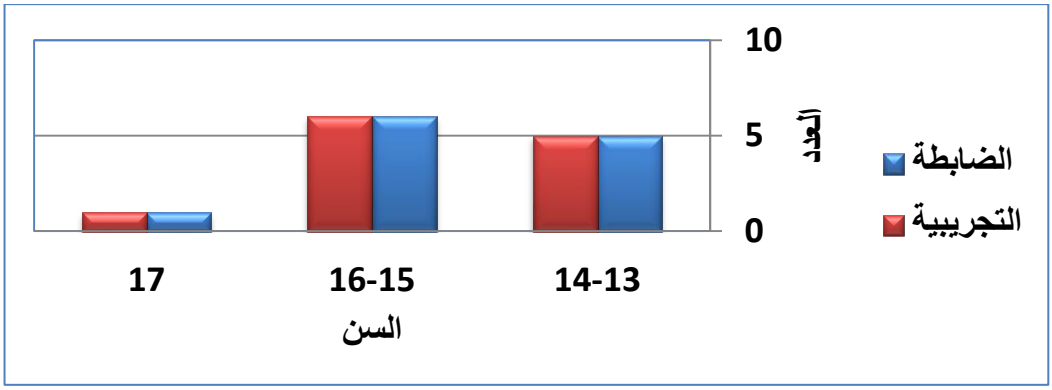
***مستوى متغير السن:**

الجدول رقم (09): توزيع أفراد عينة الدراسة الاساسية حسب متغير السن

السن	العدد		النسبة %	
	الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية
14-13	5	5	42	42
16-15	6	6	50	50
17	1	1	8	8
المجمــوع	12	12	100%	100%

يبين الجدول (09) توزيع أفراد عينة الدراسة الاساسية حسب متغير السن، حيث أن نسبة التلاميذ الذين سنهم من 13الى 14 سنه كانت 42% في كل من المجموعتين الضابطة والتجربية، بينما كانت نسبة الذين سنهم يتراوح من 15 الى 16 سنه 50% في المجموعتين الضابطة والتجربية، اما في الاخير فقد كان الذين عمرهم يتراوح من 17 سنة فما فوق بنسبة 08% في المجموعتين الضابطة والتجربية خلال السنة الدراسية 2023/2022.

الشكل رقم (03): يبين توزيع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير السن



*** مستوى متغير التعليمي للأب**

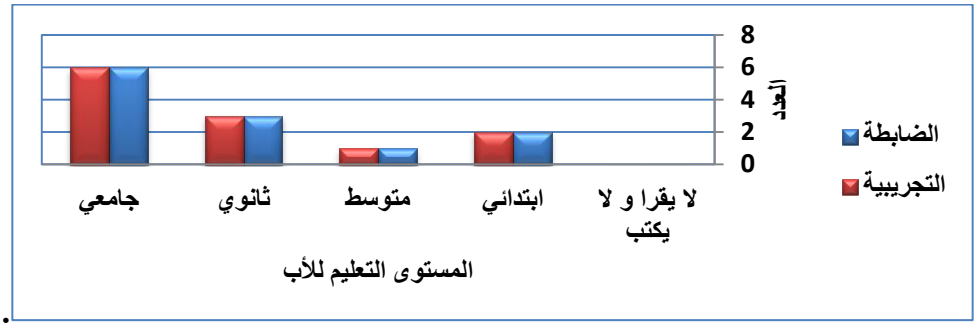
الجدول رقم (10): توزيع أفراد عينة الدراسة الاساسية حسب متغير المستوى التعليمي للأب

المستوى التعليم للأب	العدد		النسبة %	
	الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية
لا يقرا ولا يكتب	0	0	0	0
ابتدائي	2	2	17	17
متوسط	1	1	8	8
ثانوي	3	3	25	25
جامعي	6	6	50	50
المجموع	12	12	100	100

يبين الجدول (10) **توزيع أفراد عينة الدراسة الاساسية حسب متغير المستوى التعليمي للأب**، حيث أن نسبة **المستوى التعليم** الجامعي **لأباء** التلاميذ في المجموعتين الضابطة والتجربية كان 50%، بينما كان نسبة المستوى التعليم الثانوي 25%، اما الذين كان مستواهم التعليمي ابتدائي فنسبتهم 17%، وفي الاحير كانت نسبة المستوى التعليم المتوسط في المجموعتين الضابطة والتجربية 08%. وما يلاحظ أيضا أن هناك انسجام

وتقارب بين المجموعتين في السن، والشكل التالي يوضح توزيع أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية حسب السن.

الشكل رقم (04): يبين توزيع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة حسب متغير المستوى التعليمي للأب



***مستوى التعليمي للأم**

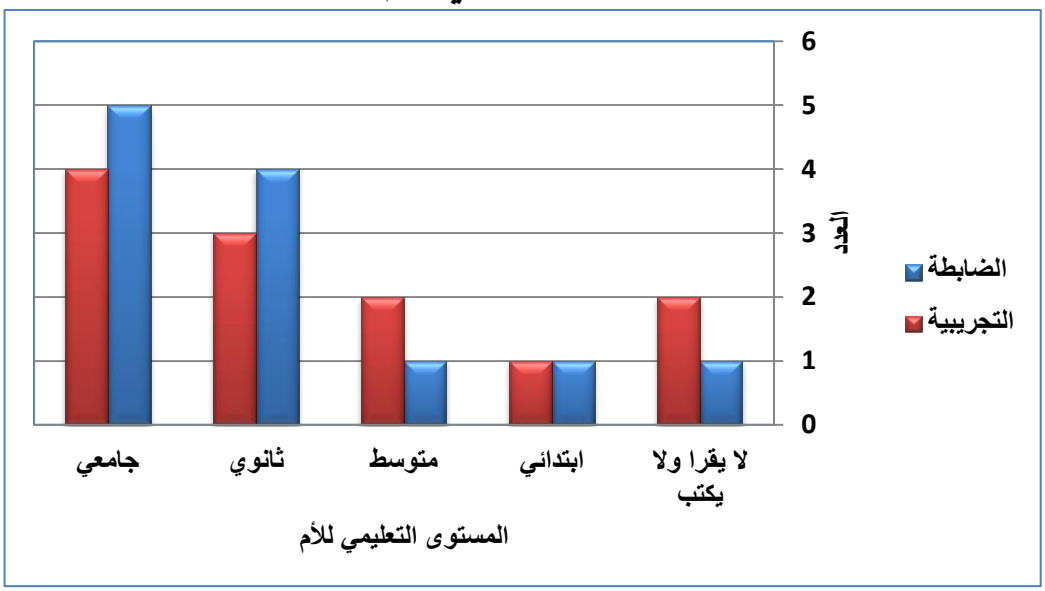
الجدول رقم (11): توزيع أفراد عينة الدراسة الاساسية حسب متغير المستوى التعليمي للأم

المستوى التعليمي للأم	العدد		النسبة %	
	الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية
لا يقرا ولا يكتب	1	2	8	17
ابتدائي	1	1	8	8
متوسط	1	2	8	17
ثانوي	4	3	33	25
جامعي	5	4	42	33
المجموع	12	12	100	100

يبين الجدول (11) **توزيع أفراد عينة الدراسة الاساسية حسب متغير المستوى التعليمي للأم**، حيث أن مرتبة **المستوى التعليم** الجامعي **لأمهات** التلاميذ في المجموعتين الضابطة والتجربية كان الاعلى، بينما كان في المرتبة الثانية المستوى التعليم الثانوي، اما الذين كان مستواهم التعليمي ابتدائي والمتوسط والذين لا يقروان ولا يكتبون فقد كان متساوي

في المجموعة الضابطة ولكن اختلف في المجموعة التجريبية، كما يتضح أن هناك تقارب وتجانس بين المجموعتين حسب هذا المتغير، والشكل التالي يوضع توزيع أفراد المجموعتين على متغير المستوى التعليمي للأم:

الشكل رقم (05): يبين توزيع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة حسب متغير المستوى التعليمي للأم.



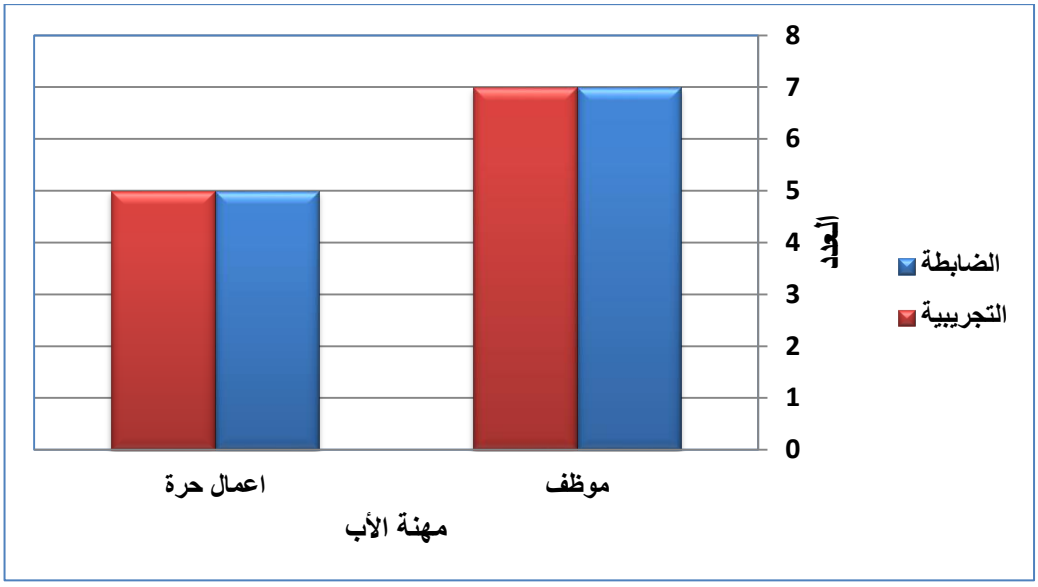
***متغير مهنة الأب**

الجدول رقم (12): توزيع أفراد عينة الدراسة الاساسية حسب متغير مهنة الأب

مهنة الأب	العدد		النسبة %	
	الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية
موظف	7	7	58	58
اعمال حرة	5	5	42	42
المجموع	12	12	100	100

يبين الجدول (12) توزيع أفراد عينة الدراسة الاساسية حسب متغير مهنة الأب، حيث أن نسبة نسبى الاباء الذين كانوا موظفين 58% في المجموعتين التجريبية والضابطة، اما مهنة الاباء الذين يعملوا في الاعمال الحرة فكانت نسبتهم 42%، والشكل التالي يوضح توزيع المجموعتين حسب متغير مهنة الاب.

الشكل رقم (06): يبين توزيع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة حسب متغير مهنة الأب.



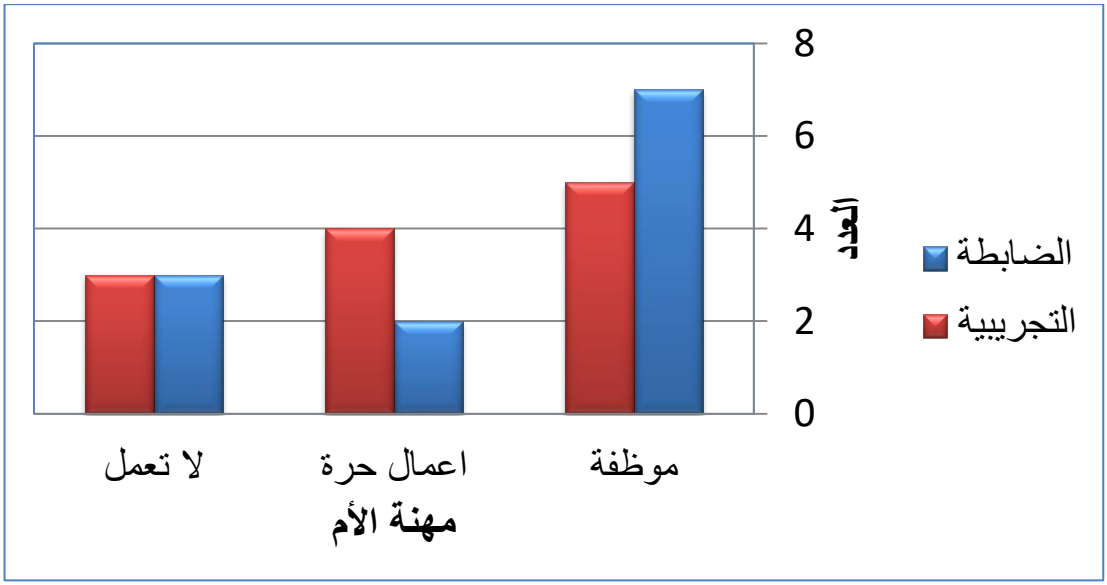
***متغير مهنة الأم:**

الجدول رقم (13): توزيع أفراد عينة الدراسة الاساسية حسب متغير مهنة الأم

مهنة الأم	العدد		النسبة %	
	الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية
موظفة	7	5	58	42
اعمال حرة	2	4	17	33
لا تعمل	3	3	25	25
المجموع	12	12	100	100

يبين الجدول (13) توزيع أفراد عينة الدراسة الاساسية حسب متغير مهنة الأم، حيث ان الامهات الموظفين كان هو الاعلى في المجموعتين التجربية والضابطة، اما الذين لا يعملون فقد كانت في المرتبة الثانية بالنسبة للمجموعة الضابطة، فيما كان في المرتبة الثالثة في المجموعة التجربية، وجاءت في الاخير الذين لديهم اعمال حرة بالنسبة للمجموعة الضابطة، فيما كان في المرتبة الثانية في المجموعة التجربية، والشكل التالي يوضح توزيع أفراد المجموعتين على متغير مهنة الأم.

الشكل رقم (07): يبين توزيع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة حسب متغير مهنة الأم.



***تجانس أفراد المجموعتين عينة الدراسة**

قام الباحث بمراعاة الضوابط التجريبية التالية:

تجانس أفراد المجموعتين في المتغيرات الوسيطة ومن بينها (الجنس، السن، المستوى تعليم الأب والأم، ومهنة اللأم والأب).

تجانس أفراد المجموعتين في مستوى مقياس سلوك التنمر المدرسي من خلال تطبيق القياس القبلي للمقياس.

-تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في بعض المتغيرات الوسيطة(المستوى التعليمي للام ومهنة الام).

قام الباحث باستخدام اختبار (مان ويتني) لاختبار الفروق بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في بعض المتغيرات الوسيطة (المستوى التعليمي للام ومهنة الام) كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (14): يبين الفروق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الوسيطة باستخدام اختبار "مان ويتني" .

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة u	مستوى الدلالة	تفسيرها
المستوى التعليمي للام	الضابطة	12	13.46	60.5	0.489	لا توجد فروق
	التجريبية	12	11.54			
مهنة الام	الضابطة	12	13.25	63	0.572	
	التجريبية	12	11.75			

يتضح من الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبة والضابطة على متغيرات المستوى التعليمي للام ومهنة الام، كما قد كانت باقي المتغيرات الوسيطة متجانسة.

ومن خلال هذه النتائج يمكن الإطمئنان إلى وجدو تكافئ بين أفراد المجموعتين في المتغيرات الوسيطة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي.

***تجانس الفراد العينة (في المجموعتين والضابطة) في مستوى التنمر المدرسي من خلال تطبيق القياس القبلي لمقياس سلوك التنمر المدرسي على أفراد المجموعتين:**

حيث قام الباحث باستخدام اختبار مان ويتني لاختبار الفروق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي على مقياس التنمر المدرسي كما هو الجدول التالي:

الجدول رقم (15): يبين الفروق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمستوى التنمر المدرسي باستخدام اختبار مان ويتني

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة u	مستوى الدلالة	تفسيرها
البعد اللفظي	الضابطة	12	12.3	67.5	0.792	لا توجد فروق
	التجريبية	12	12.88			
البعد الجسمي	الضابطة	12	12.96	66.5	0.747	
	التجريبية	12	12.04			
البعد الاجتماعي	الضابطة	12	11.71	62.5	0.575	
	التجريبية	12	13.29			
البعد الممتلكات	الضابطة	12	11.54	60.5	0.502	
	التجريبية	12	13.46			
البعد الجنسي	الضابطة	12	11.46	59.5	0.466	
	التجريبية	12	13.54			

يتضح من نتائج الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة لكل بعد من أبعاد التنمر المدرسي والدرجة الكلية للمقياس، وهذا يؤكد ويشير إلى تكافؤ مجموعتين الدراسة.

3-2- أدوات الدراسة:

قد يستخدم الباحث أكثر من طريقة أو أداة لجمع المعلومات حول مشكلة الدراسة أو للإجابة عن أسئلتها أو لفحص فرضياتها، ويجب على الباحث أن يقرر مسبقا الطريقة المناسبة لبحثه أو دراسته، وأن يكون ملما بالأدوات والأساليب المختلفة لجمع المعلومات لأغراض البحث العلمي.(العليان وغنيم، 2000، 81)

وبناء عليه، اعتمد في الدراسة الحالية على الأداة التالية:

3-2-1- مقياس التنمر المدرسي :

3-2-1-1-وصف مقياس التنمر المدرسي:

أعد مقياس التنمر المدرسي علي محمد الصبحين ومحمد فرحان القضاة (2013) ويتكون المقياس من 45 بندا تقيس جميعها التنمر المدرسي، وهو يتكون من خمسة أبعاد، الجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (16): أبعاد مقياس التنمر المدرسي ومضمونه

بعد	مضمونه
اللفظي	يتضمن السب، الشتم، المزاح على الآخرين، نشر الشائعات السخرية الكلام البذيء، الألقاب والأسماء التي ينادى بها على المسترشدين المستقوي عليهم.
الجسمي	يتضمن الضرب، القرص، الشد من الشعر أو الأذن، العرقلة الدفع، استخدام الأدوات الحادة.
الاجتماعي	يتضمن المضايقة، الأقصاء، الغيرة من نجاح الآخرين، تشويه السمعة الأذلال، الرغبة في السيطرة عليهم.
الممتلكات	يتضمن أخذ ممتلكات الأخر ين بالقوة، وتخريبها، وإتلافها سرقتها وإنكار أخذها
الجنسي	يتضمن إصدار الألقاب جنسية، اللمس بطريقة اللاأخلاقية التحرش الجنسي، والإجبار على التحدث في أمور جنسية.

وبهذا فإن المقياس يتكون من الأبعاد الخمسة للتنمر الذي يمارسه التلاميذ داخل المدرسة المتوسطة، ويشتمل على (45) عبارة حيث تتم الإجابة عليها في صورة استجابات هي (أبدا، نادرا، محايد، أحيانا، غالبا، دائما)، ويختار التلميذ استجابة واحدة منها والتي تعبر عن وجهة نظره بالتحديد. وقد وزعت هذه العبارات على الأبعاد الخمسة كما يلي:

الجدول رقم (17): أرقام الفقرات الموزعة على أبعاد مقياس التنمر المدرسي

الابعاد	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
اللفظي	31-40-43-2-3-7-9-10-15-24	10
الجسمي	35-38-1-4-5-12-22-26-33	9
الاجتماعي	39-42-23-27-29-30-32-36-6-11-13-17-19-21	14
الممتلكات	45-28-25-18-14-8	6
الجنسي	44-37-41-34-20-16	6
المجموع		45

بغرض تحديد درجة التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ولتسهيل تفسير النتائج استعملنا نفس التوزيع الذي استخدمه الباحث في دراستهما الأصلية

الجدول رقم (18): درجات مقياس ليكرت

الاستجابات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
الدرجـــة	5	4	3	2	1

3-2-1-2- الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- الصدق:

أجريت دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس التنمر المدرسي على تلاميذ المرحلة الثالثة متوسط، على عينة قوامها 24 تلميذا، وفيما يلي سنتعرض لنتائج الثبات والصدق كما أسفر عليه هذا البحث .

ب- صدق المحكمين:

وللتأكد من صدق مقياس التنمر المدرسي، قمنا بعرضه في صورته المبدئية على 8 أساتذة يدرسون في قسم العلوم الاجتماعية في جامعة حمه لخضر بالوادي، وذلك لإبداء ملاحظاتهم ووجهة نظرهم في الأداة من حيث:

- مدى قياس البعد للمتغير.
- مدى قياس الفقرات للبعد.
- عدد الفقرات في كل بعد.
- ملائمة بدائل الأجوبة للفقرات .
- طلب البديل في حالة عدم الموفقة.

ص- الصدق البنائي (الاتساق الداخلي) :

تم حساب صدق الاستبيان ايضا عن طريق الاتساق الداخلي (صدق التكوين)، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط الخطي لـ بيرسون (Pearson)بين البنود والدرجة الكلية لكل بعد، وقد كانت النتائج على النحو الموضح في الجداول التالية :

الجدول رقم (19): معامل الارتباط بين البعد اللفظي وبنوده

البنود	معامل الارتباط مع البعد اللفظي	مستوى الدلالة
البند 02	0.912	دالة عند 0.01
البند 03	0.953	
البند 07	0.895	
البند 09	0.885	
البند 10	0.974	
البند 15	0.941	
البند 24	0.878	
البند 31	0.923	

البند 40	0.945	
البند 43	0.912	

يتضح من هذا الجدول أن معامل الارتباط بين كل بند وبعده دالة عند مستوى 0.01، أي عدد البنود الدالة هي 10/10 من المجموع الكلي للبنود الممثلة لبعد اللفظي وهذا دليل على وجود الاتساق الداخلي للبعد.

الجدول رقم (20): معامل الارتباط بين البعد الجسمي وبنوده

البنود	معامل الارتباط مع البعد الجسمي	مستوى الدلالة
البند 01	0.784	دالة عند 0.01
البند 04	0.845	
البند 05	0.723	
البند 12	0.711	
البند 22	0.723	
البند 26	0.685	
البند 33	0.728	
البند 35	0.625	
البند 38	0.637	

يتضح من هذا الجدول أن معامل الارتباط بين كل بند وبعده دالة عند مستوى 0.01، أي عدد البنود الدالة هي 10/10 من المجموع الكلي للبنود الممثلة لبعد الجسمي وهذا دليل على وجود الاتساق الداخلي للبعد.

الجدول رقم (21): معامل الارتباط بين البعد الاجتماعي وبنوده

البنود	معامل الارتباط مع البعد الاجتماعي	مستوى الدلالة
البند 06	0.776	دالة عند 0.01
البند 11	0.694	
البند 13	0.814	

البند 17	0.524	
البند 19	0.566	
البند 21	0.412	
البند 23	0.451	
البند 27	0.727	
البند 29	0.339	دالة عند 0.05
البند 36	0.323	دالة عند 0.05
البند 39	0.304	دالة عند 0.05
البند 42	0.553	دالة عند 0.01

يتضح من هذا الجدول أن معامل الارتباط بين كل بند وبعده دالة عند مستوى 0.01 و0.05، أي عدد البنود الدالة هي 14/14 من المجموع الكلي للبنود الممثلة لبعد الاجتماعي وهذا دليل على وجود الاتساق الداخلي للبعد.

الجدول رقم (22): معامل الارتباط بين بعد الممتلكات وبنوده

البنود	معامل الارتباط مع بعد الممتلكات	مستوى الدلالة
البند 08	0.877	دالة عند 0.01
البند 14	0.522	
البند 18	0.851	
البند 25	0.731	
البند 28	0.562	
البند 45	0.421	

يتضح من هذا الجدول أن معامل الارتباط بين كل بند وبعده دالة عند مستوى 0.01، أي عدد البنود الدالة هي 06/06 من المجموع الكلي للبنود الممثلة لبعد الممتلكات وهذا دليل على وجود الاتساق الداخلي للبعد.

الجدول رقم (23): معامل الارتباط بين البعد الجنسي وبنوده

البنود	معامل الارتباط مع البعد الجنسي	مستوى الدلالة
البند 08	0.425	دالة عند 0.01
البند 14	0.525	
البند 18	0.733	
البند 25	0.941	
البند 28	0.863	
البند 45	0.783	

يتضح من هذا الجدول أن معامل الارتباط بين كل بند وبعده دالة عند مستوى 0.01، أي عدد البنود الدالة هي 06/06 من المجموع الكلي للبنود الممثلة للبعد الجنسي وهذا دليل على وجود الاتساق الداخلي للبعد.

-معامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس

بعد حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس تم حساب معامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها.

الجدول رقم (24): يبين معامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس

الابعـــــاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
اللفظي	0.928	دالة عند 0.01
الجسمي	0.717	
الاجتماعي	0.541	
الممتلكات	0.660	
الجنسي	0.711	

يتضح من الجدول اعلاه أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية للمقياس كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، حيث

تراوحت من (054) و(0.928) وهي معاملات مرتفعة تؤكد على أن الأبعاد ذات ارتباطات قوية بالدرجة الكلية للمقياس وهذا ما يدل على صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

1-2-2- ثبات التنمر المدرسي:

يعتبر معامل الفاكرونباخ من أهم مقاييس الاتساق الداخلي حساب ثبات المقياس وتم حسابه كما يلي:

الجدول رقم (25): يبين معامل ثبات مقياس التنمر المدرسي بطريقة ألفا كرونباخ

الابعـــــاد	معامل ألفا كرونباخ
اللفظي	0.901
الجسمي	0.827
الاجتماعي	0.758
الممتلكات	0.849
الجنسي	0.895

يتضح من الجدول اعلاه أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية للمقياس كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، حيث تراوحت من (0.758) و(0.901) وهي معاملات مرتفعة تؤكد على أن الأبعاد ذات ارتباطات قوية بالدرجة الكلية للمقياس وهذا ما يدل على صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

3-2-2-1- البرنامج الارشادي:

إن تقديم مساعدة للتلاميذ الذين يعانون من مشاكل نفسية وتربوية من قبل الأخصائيين النفسانيين أو المرشدين التربويين القائمين على العملية الارشادية، يعتبر من الواجبات الأخلاقية التي يشارك فيها جميع الأطراف المعنية للوصول بهؤلاء الفئة إلى التوافق النفسي، ومن ثم الصحة النفسية وتحسين أيضا العملية التربوية.

ويرى الباحث من خلال ممارسة عمله، كمدير في المؤسسة التعليمية الابتدائية واحتكاكه مع المدراء زملائه ممن يشرفون على المتوسطة، حيث وجد ان اكرثهم يعانون من مشكة التنمر بين التلاميذ مع زملائهم، حيث اصبح هذا السلوك مؤرق لهم وسبب في نشوب العديد من المشاكل والخصومات بين التلاميذ، حتى وصل الامر الى قدوم الاولياء للمدرسة من اجل تقديم شكوى للمدير عن سلوكيات التنمر التلاميذ مع زملائهم، ولهذا ارتأت إلى بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي في المساهمة في خفض مستوى التنمر المدرسي لدى التلاميذ.

3-2-2-2- تعريف البرنامج الارشادي المعرفي السلوكي:

بعد الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بدراسة التنمر المدرسي ومجموعة من الدراسات السابقة التي تناولته وبمناهج مختلفة ومتغيرات أخرى، تم الاعتماد في الدراسة الحالية على بناء برنامج إرشادي الذي يضم مجموعة من الجلسات الإرشادية التي تقوم على تقديم المساعدة للمسترشدين وفقا لاحتياجاتهم الإرشادية من أجل التخفيف من التنمر المدرسي، وذلك بالخدمات الإرشادية المنظمة والمخططة.

صمم البرنامج الارشادي في هذه الدراسة وفقا للمبادئ والأسس النظرية والتطبيقية للنظرية المعرفية السلوكية، والذي قدم لتلاميذ السنة الثالثة متوسطة من ذوي سلوك التنمر المدرسي المرتفع.

استفادة من نتائج الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة وطريقة تنفيذها للبرامج الإرشادية، فقدت حددت جلساته بـ (12) جلسة إرشادية جماعية تتخللها مقابلات فردية لأفراد المجموعة التجريبية، مدة الجلسة الواحدة بحدود (60) دقيقة.

ثم رفقتها ثلاثة جلسات كانت مقسمة بحسب نوع القياس الذي تم أجرؤه فيها جلسة للقياس القبلي وجلسة للقياس البعدي وجلسة للقياس التتبعي.

3-2-2-3-أهمية البرنامج:

تتضح أهمية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المعد في التخيف من سلوك التنمر لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط فيما يلي:

- يساعد البرنامج الإرشادي أيضا على التخفيف من سلوك التنمر المدرسي لدى التلاميذ مما يسهم في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لديهم.

- إسهام البرنامج الإرشادي في اكتساب بعض الفنيات والمهارات اللازمة للتغلب على المشكلات التي تواجه التلاميذ في حياتهم التعليمية والعملية من خلال استخدام تلك الفنيات والأساليب المعرفية السلوكية.

3-2-2-4-مصادر إعداد البرنامج:

يستند البرنامج الإرشادي في إطاره النظري على النظرية المعرفية السلوكية باستخدام الأسلوب الإرشادي الجماعي مع تلاميذ المجموعة التجريبية من التنمر المدرسي المرتفع.

كما تمت الاستعانة لبناء هذا البرنامج الإرشادي إلى جانب الإطار النظري للدراسة بالعديد من البرامج الإرشادية التي تتضمن النظرية المعرفية السلوكية في الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع أو أحد متغيراته، وكذلك الاطلاع على الزاد المعرفي النظري لمتغير التنمر، حتى يتسنى بالإحاطة لجميع أبعاده والتي تساهم في تصميم وبناء هذا البرنامج والاطلاع على التراث النظري لمبادئ وأسس النظرية المعرفية السلوكية في الميدان الإرشادي باستعمال الأساليب والفنيات الارشادية المناسبة، ومن أهم هذه الدراسات ما يلي:

ومن بين الكتب ما يلي:

كتاب(العاسمي، 2015). التصميم الناجح في برامج الارشاد النفسي المدرسي الشاملة.

كتاب(أخرس وناصر، 2015). تعديل السلوك.

كتاب(عبد العظيم، 2013). البرامج الإرشادية للأخصائيين النفسيين وطرق تصميمها مجموعة برامج عملية ونماذج تطبيقية

كتاب(أبو أسعد، 2011). المهارات الإرشادية.

كتاب(الفحل، 2009). برامج الإرشاد النفسي النظرية والتطبيق.

كتاب(أبو زعيزع، 2009). أساسيات الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق.

كتاب(حسين، 2008). استراتيجيات تعديل السلوك للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.

كتاب(الشناوي، 1998). العملية الإرشادية.

ويمكن توضيح ما تمت الاستفادة من هذه الدراسات والمراجع في النقاط التالية:

تحديد الاستراتيجيات وكيفية تنفيذها بالأعتماد على الدراسات السابقة التي تتلائم ودرستنا الحالية وهذا بإتباع أفضل الطرق والأساليب الإرشادية من خلال التنويع المتنوعة وكيفية تناولها أثناء الجلسات الإرشادية من حيث التقديم والتأخير.

الاستفادة من تصميم الجلسات الإرشادية من حيث العدد والمحتوى.

الاستفادة من تأثير المتغيرات الدخيلة وضبطها أثناء بناء البرنامج الإرشادي.

التعرف على خصائص العينة.

تحديد قائمة الحاجات الإرشادية لعينة الدراسة.

تحديد أهداف البرنامج وصياغتها.

تحديد الأساليب والمهارات المستعملة في البرنامج.

مراعاة التدرج في محتوى البرنامج.

تحديد الصياغة الأولية لمحتوى البرنامج الإرشادي.

عرض البرنامج الإرشادي على المحكمين.

4/ الأساس العلمي للبرنامج: الإرشاد النفسي التربوي.

5/ طبيعة البرنامج: إرشاد جماعي.

6/ الحاجة إلى البرنامج:

يحتاج زملائي إلى خدمات الإرشاد التربوي تماما كحاجتهم إلى توفير المناهج والطرق الدراسية المناسبة والمعلمين الأكفاء والوسائل التعليمية الحديثة والمرافق المدرسية المريحة فقد تنبه صناع القرار التربوي في مختلف الأنظمة التربوية إلى مشكلة تربوية مفادها:

إن هناك حاجات إرشادية قد لا يستطيع الطالب إشباعها في إحدى مراحل النمو سواء لأنه لم يكتشفها بنفسه أو لأنه اكتشفها ولكنه لم يستطع إشباعها بالاعتماد على نفسه فحسب، وعلى المرشد مساعدة المسترشد على إشباع تلك الحاجات والتي تسهل عملية تحقيق مطالب النمو في مرحلة نمائية معينة والانتقال إلى المرحلة التالية بسهولة وأمان.(صالح، 2013، 177)

ولهذا لجأت الدراسات السابقة في إعداد برامج إرشادية للتخيف والحد من التنمر المدرسي لدى التلاميذ، وأكدت نتائجها على فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي في تجاوز تلك المشكلات، وذلك لما يوفره من فنيات متنوعة كالأساليب المعرفية والسلوكية التي

تساعد التلاميذ على تقديم الحلول المناسبة مع مواقف الامتحان بطريقة مبسطة ومشبعة لحاجاتهم الإرشادية.

7- الأسس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي:

7-1- الأسس العامة: وهي ثبات السلوك الإنساني نسبيا وإمكانية التنبؤ به، فاستعداد الفرد للعملية الإرشادية، وحقه في الإرشاد وتقرير مصيره، ومبدأ التقبل اللامشروط واستمرار العملية الإرشادية من بدايتها إلى نهايتها تعتبر من المبادئ الأساسية في بناء البرنامج الإرشادي، وكذلك قابلية السلوك للتعديل والتغيير.

7-2- الأسس الفلسفية: استمد هذا البرنامج أصوله الفلسفية من النظرية المعرفية السلوكية بشكل عام، إلى جانب اعتماده على الأسس الفلسفية العامة وهي مراعاة الطبيعة الانسانية لأفراد المجموعة التجريبية، وتطبيق أخلاقيات مهنة الإرشاد وسرية البيانات.

7-3- الأسس النفسية: وهي مراعاة الخصائص العامة للنمو في هذه المرحلة والخصائص المميزة لها والفروق الفردية بين أعضاء المجموعة التجريبية في استقبال

المعلومات الجديدة بخصوص المحاضرات والمحتوى المعرفي للجلسات الإرشادية.

7-4- الأسس التربوية: مراعاة أن يكون الهدف واضحا لا يخرج عن الهدف العام وهو تكامل البرنامج الإرشادي مع المقرر الدراسي من حيث العلاقة بين التدريس والإرشاد وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للتلاميذ.

7-5- الأسس الاجتماعية: استخدام أسلوب الإرشاد المعرفي السلوكي، حيث أظهرت بعض الدراسات أن هذا الأسلوب ذو فاعلية في الإرشاد بطريقة جماعية وفردية، وذلك حسب ما تتطلبه طبيعة كل جلسة وظروف كل فرد وكذلك الاهتمام بالفرد كعضو من المجموعة التجريبية.

7-6- الأسس العصبية والفسيولوجية: استخدام فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي ومن بينها فنية التحصين التدريجي وما تضمنته من تدريب للاسترخاء، حيث تم مراعاة تلك الأسس التي تساعد الجسم على الوصول إلى حالة الاسترخاء الكامل وكذلك مراعاة الحالة النفسية والعصبية لأفراد المجموعة التجريبية.

7-7- الأسس الإدارية: والتي تتضمن تهيئة المناخ الإداري المناسب من تحضير المكان لتطبيق هذا البرنامج، وتحضير الأدوات والوسائل اللازمة لتسهيل انجازه وتطبيقه.

8- الخدمات التي يقدمها البرنامج:

تعد العلاقة الإرشادية بين الطالب والمرشد صلب الإرشاد، وتعتبر هذه العلاقة في المراحل الدراسية جميعها لا سيما في المرحلة المتوسطة، علاقة شخصية واجتماعية مهنية ومن خلال هذه العلاقة يتعلم الطالب في المرحلة المتوسطة مهارات جديدة لتحسين طريقة وأسلوب تغيير السلوك، ويحتاج الشباب من طلبة المرحلة المتوسطة إلى برامج إرشادية لأنهم يمرون بمرحلة الاستقلال عن العائلة، كما أنهم قد يمرون بمشكلات أخلاقية انفعالية وأسرية ودراسية ومهنية مما يجعلهم بحاجة إلى من يرشدهم، ويوجد بين طلاب المرحلة المتوسطة المتفوقون والمتأخرون دراسيا، أما الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة فهم أيضا بحاجة إلى الخدمات الإرشادية، ويجب أن يكون البرنامج مخططا بشكل متكامل ومنسجم مع الأهداف التربوية للمرحلة المتوسطة.(الحريري والإمامي، 2011، 177)

ومن بين هذه الخدمات التي يقدمها البرنامج الإرشادي ما يلي:

8-1- الخدمات الإرشادية:

فالخدمات الإرشادية التي يقدمها هذا البرنامج هي اشباع الحاجات الإرشادية لهؤلاء

التلاميذ في مرحلة المتوسطة منها مواجهة مواقف الامتحان لخفض مستوى التنمر المدرسي المرتفع لديهم، واكساب المجموعة التجريبية عددا مناسبا من الفنيات والمهارات

التي تساعدهم في التغلب على بعض المشاكل النفسية والجسمية والعقلية التي تواجههم أثناء المراحل التعليمية اللاحقة، وحتى الاستفادة منها في الحياة ككل.

8-2- الخدمات الوقائية:

يقدم البرنامج خدمة وقائية مهمة، حيث يتم تدريب التلاميذ على استخدام فنية التحصين التدريجي وبما فيها تعلم الاسترخاء وأسلوب حل المشكلة، وغيرها من الفنيات والأساليب المعرفية السلوكية تعد بمثابة حصن واقي لهم لتجاوز هذه العقبات والمشاكل وتبقى سارية المفعول في مراحل حياتهم التعليمية والعملية.

8-3- الخدمات التربوية:

وتمثلت في اكتسابهم مهارات الاستعداد للامتحان والتي بدورها تساعد في تحسين التحصيل الدراسي والأداء المدرسي وهذا ما أكدته بعض الدراسات السابقة والأبحاث العلمية، وذلك باكتساب التلاميذ لتلك المهارات ولما لها من فاعلية في خفض مستوى التنمر المدرسي لديهم.

8-4- الخدمات الاجتماعية:

وتتمثل في بناء الألفة من بداية العملية الإرشادية إلى نهايتها، وذلك يتمثل في تدعيم

العلاقات بين المرشد والمجموعة التجريبية، وذلك من خلال التفاعل والتماسك بينهم في كل جلسة إرشادية، والاهتمام بهم كأشخاص والمشاركة معهم في أفراحهم وأحزانهم.

8-5- الخدمات الترويحية:

وتتمثل في استغلال أوقات الفراغ في ممارسة الواجبات المنزلية ومن بينها الأنشطة الرياضية وجلسات استرخاء، وسرد القصص الهادفة التي تخفف عن بعض المشاكل المرتبطة بالتنمر المدرسي المعسر، والهادفة أيضا إلى بث روح التفاؤل والنجاح في الحياة العملية والتعليمية.

8-6- خدمات متابعة:

وتتمثل في المتابعة لخطوات تنفيذ جلسات البرنامج الإرشادي، للوقوف على التغييرات التي أحدثها في المجموعة التجريبية، والمتابعة للأحداث الإيجابية والسلبية التي تحدث لهم أثناء تطبيق البرنامج.

8-7- خدمات انسانية:

وتتمثل في التقبل اللامشروط للمجوعة التجريبية والأخذ بعين الاعتبار جميع الحالات النفسية والمشاكل الجسمية والمشاكل العقلية التي يعانوا منها بسبب التنمر المدرسي المعسر ومساعدتهم في تقديم الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجههم.

9-خطوات بناء البرنامج الارشادي:

لقد مر بناء البرنامج الحالي على عدة خطوات هي:

أ. الإطلاع على الأدب النظري الذي تناول موضوع التنمر المدرسي في مختلف المجتمعات وخاصة في البيئة الجزائرية والتعمق في فهم أسبابه وأثاره والحلول التي اقترحتها هذه الدراسات والاستفادة من هذه الكتابات في تحديد الخطوط العريضة للبرنامج.

ب. الاطلاع على مختلف الكتابات والدراسات التي تناولت موضوع الإرشاد النفسي ونظرياته وأنواعه والتعمق في فهم الإرشاد المعرفي السلوكي من حيث ماهيته والفنيات التي يعتمد عليها .

ت. الاطلاع على مختلف البرامج الإرشادية التي تهدف إلى معالجة بعض المشكلات السلوكية ومنها التنمر والسلوك العدواني داخل المدارس.

ث. الاطلاع على بعض الكتابات والدراسات التي اهتمت بمرحلة التعليم المتوسط، والتعرف على خصائص مرحلة المراهقة وخاصة المراهقة المبكرة التي توازي هذه المرحلة التعليم.

ج.تحديد الهدف العام للبرنامج وأهدافه الفرعية بناء على طبيعة ظاهرة التنمر المدرسي وخصائص تلاميذ السنة الثالثة متوسط وما يصاحب من وضع عام للبرنامج والخدمة الإرشادية داخل مؤسسة تعليمية.

ح.بلورة هذه الأهداف في مجموعة من الجلسات الإرشادية التي تضمن تحقيق هذه الأهداف، وأن تكون هذه الجلسات ضمن الإرشاد المعرفي السلوكي، والتي تحددت في (12) جلسة إرشادية أولها للتعارف بين الباحث والتلاميذ وآخرها جلسة تقييمية.

تحديد الفنيات الإرشادية التي سيتم الاعتماد عليها وتحديد كل جلسة على حدى وفق البناء التالي:

عنوان الجلسة، المدة الزمنية للجلسة، والأهداف الإجرائية، فنيات وإجراءات سير الجلسة.

مراجعة البرنامج وإخراجه في صيغته الأولية.

عرض البرنامج الإرشادي على مجموعة من المحكمين، وإخراج البرنامج في صورته النهائية كما هو مبين في الملاحق.

10-تحكيم البرنامج الإرشادي:

بعد بناء البرنامج الإرشادي في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة الدكاترة من جامعات مختلفة عبر الوطن من المختصين في الإرشاد، ومجموعة من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لتقديم يد العون واقتراحاتهم بهدف تنقيح وتعديل البرنامج حتى يؤدي الهدف والغرض الذي أنجز من أجله، وبعده تطبيقه في هذه الدراسة.

وبعد العرض تم تعديل مجموعة من المواضيع وترتيب الجلسات وتنويع مختلف التقنيات المستخدمة وفق ما تقدمه به السادة المحكمين.

11- تقييم البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي:

مرت عملية تقييم البرنامج الإرشادي بعدة مراحل وهي كما يلي:

- **استمارة تقييم البرنامج الإرشادي:** وهي عبارة عن أسئلة يتم طرحها في نهاية كل جلسة إرشادية يتم فيها أخذ رأي أفراد المجموعة عن تقييم البرنامج من جهة وتقييم أداء المرشد من جهة أخرى، حتى يتسنى التقييم المرحلي للبرنامج، ومن ثم إجراء التعديلات اللازمة في تطبيقه.

وفي الجلسة الختامية وزعت على أفراد المجموعة التجريبية استمارة تقييم البرنامج الإرشادي، وكانت جميع اجابات التلاميذ أن البرنامج الإرشادي قد خفض لديهن مستوى التنمر المدرسي، وهذا ما أكدته درجات في الاجابة على مقياس التنمر المدرسي في القياس البعدي والتتبعي.

9- التخطيط العام للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي:

تتمثل عملية التخطيط العام للبرنامج الإرشادي المعد لخض مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط على تحديد الأهداف العامة والإجرائية، المحتوى العملي والإجرائي، الفنيات والاستراتيجيات والأساليب المتبعة في تنفيذه، تحديد المدى الزمني للبرنامج، عدد الجلسات الإرشادية، حدود البرنامج، تحكيم البرنامج، وتقييم البرنامج الإرشادي.

9-1- أهداف البرنامج الارشادي المعرفي السلوكي:

يسعى البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في هذه الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

9-1-1- أهداف وقائية: وهي إكساب أفراد المجموعة التجريبية المطبق عليها البرنامج الإرشادي بعض المهارات والفنيات والأساليب المعرفية والسلوكية التي تساعدهم

على مواجهة المواقف والأفكار المثيرة للتنمر المدرسي لديهم في المراحل التعليمية اللاحقة وتجنبهم الوقوع فيه مرة أخرى.

9-1-2- أهداف إرشادية: تتمثل في مساعدة أفراد المجموعة التجريبية الذين يعانون من التنمر المدرسي بدرجة مرتفعة على التحكم الإرادي في وظائفهم الفيزيولوجية وحالتهم الانفعالية واكسابهم مهارات معرفية، وذلك من خلال تحديد المثيرات والمواقف التي تحيط بهم والتحكم فيها وترشيدها، وبالتالي خفض مستوى التنمر المدرسي لديهم.

9-1-3- أهداف إجرائية: وتتحقق من خلال الأنشطة الممارسة داخل الجلسات الإرشادية، وكذلك من خلال الواجبات المنزلية التي يكلف بها المرشد لأفراد المجموعة التجريبية والمتعلقة بمواقف التنمر المدرسي من بينها التدريب على التسامح والقيام بضبط النفس والأخاء وأحترام الأخرين والقيام بالتمارين الرياضية والترفيهية، حيث تتلخص الأهداف الإجرائية فيما يلي:

- خفض مستوى التنمر اللفضي لدى التلاميذ.
- خفض مستوى التنمر الجسدي لدى التلاميذ.
- خفض مستوى التنمر الجنسي لدى التلاميذ
- خفض مستوى التنمر الاجتماعي لدى التلاميذ.
- خفض مستوى التنمر الممتلكاتي لدى التلاميذ.وهي الأبعاد المشكلة لمقياس التنمر المدرسي في الدراسة وذلك من خلال:
- مساعدة التلاميذ على فهم التنمر المدرسي وأهم أسباب والآثار المترتبة عنه.

-أن يتعرف التلاميذ على مهارات أساسية تمكنهم من ضبط النفس والتحكم في الانفعالات أثناء التعرض للمواقف ضاغطة.

– أن يتم تنمية جوانب التفكير العقلاني وحل المشكلات لدى التلاميذ، وإكسابهم بعض مهارات التواصل داخل المؤسسة التعليمة وتبيان الموقف الديني من التنمر.

9-2- الإعداد المبدئي للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي:

9-2-1- مراحل تطبيق البرنامج: يمر البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في خفض مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط بأربع مراحل والتي يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (26): مراحل تنفيذ البرنامج الإرشادي.

مراحل البرنامج	الأهـــــــــــــداف	الجلســـات
مرحلة ما قبل البدء (المرحلة التمهيدية)	– الاتفاق مع إدارة المؤسسة على تطبيق الدراسة وتوضيح الهدف منها وكيفية إجراءاتها والمدة الزمنية والعينة. – تطبيق القياس القبلي باستعمال مقياس التنمر المدرسي وتوضيح الغرض من تطبيقه لعينة الدراسة. – تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة مع ضمان تكافؤ المجموعتين. – تهيئة عينة الدراسة وأخذ الموافقة مبدئيا في المشاركة في البرنامج الإرشادي.	الجلسة التمهيدية
مرحلة البدء	– بناء العلاقة الإرشادية. – التعرف على الحاجيات الإرشادية لأعضاء المجوعة التجريبية. – التعريف بالبرنامج الإرشادي وتحديد شروط تطبيقه. – كتابة العقد الارشادي والاتفاق على تطبيق البرنامج الإرشادي.	الجلسة الإرشادية (1)
مرحلة	– التعرف على التنمر المدرسي وأضراره.	الجلسة

الانتقال	– بناء الألفة بين أعضاء المجموعة وكسر الحاجز النفسي. – مخاطر التنمر واثاره النفسيه	الإرشادية (2-3)
مرحلة البناء	التعامل الايجابي مع الاخرين مهاره ضبط الأنفعال مهاره التواصل الايجابي مهارات الأسترخاء تعزيز مشاعر وروح المسؤوليه التدرب على حل المشكلات التدريب على بناء مشروع شخصي دراسي التدريب على مهاره تكوين علاقات وصداقات	الجلسات الإرشادية (4-11)
مرحلة الإنهاء	تلخيص محتوى البرنامج الإرشادي. تطبيق بطاقة تقييم البرنامج الإرشادي.	الجلسة الارشادية (12)
مرحلة ما بعد البرنامج	– التحقق من فاعلية البرنامج الإرشادي بتطبيق القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية. – التحقق من مواصلة أثر البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية بعد انقضاء شهرين من تطبيقه.	جلسة القياس البعدي وجلسة القياس التتبعي

9-3- الأسلوب الإرشادي المستخدم في تنفيذ البرنامج:

تم استخدام أسلوب الإرشاد الجماعي في تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي، وقبله تمت عملية جلسات فرديه وذلك عند تطبيق بعض الفنيات المستخدمة في هذا البرنامج من بينها فنية التحصين التدريجي وجلسات الاسترخاء.

9-4- الوسائل المستخدمة أثناء تطبيق جلسات البرنامج:

أوراق بيضاء، أقلام ملونة وجافة، سبورة، طلاسة، جهاز كمبيوتر، جهاز العارض الضوئي، كرات، نشرات ومطويات، المادة العلمية المكتوبة والمطبوعة والشفوية، L، C، D جهاز.

9-5- الفنيات المستخدمة في البرنامج:

لتحقيق أهداف البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي يتم الاستعانة بالفنيات التالية: المحاضرة، الواجبات المنزلية، الحوار الذاتي الايجابي، الاسترخاء، التحصين التدريجي إعادة البنية المعرفية، النمذجة، لعب الأدوار، المناقشة الجماعية، التفريغ الانفعالي، التدعيم الإيجابي التعزيز والتغذية الراجعة وغيرها من الفنيات الأخرى.

9-6- المدى الزمني للجلسة الإرشادية:

استغرقت الفترة الزمنية لكل جلسة (60) دقيقة بمعدل جلستين أسبوعيا.

9-7- محتوى الجلسات الارشادية:

قام الباحث بإعداد ملخص يتضمن موضوع كل جلسة، والوسائل التي يتم استخدامها، مع توضيح الفنيات الإرشادية المستعملة والهدف منها وضبط المدة الزمنية المحددة لتلك الجلسات الإرشادية، وقد روعي مجموعة من المعايير في اختيار محتوى الجلسات الإرشادية وهي:

1- مراعاة خصائص المرحلة العمرية بما يتناسب مع الخصائص النمائية في سير تنفيذ جلسات البرنامج الإرشادي.

2- تقديم المفاهيم بألفاظ مبسطة ومفهومة بالنسبة للتلاميذ.

3- تناول الفنيات والمهارات بشكل متسلسل ومرتب ترتيب منطقي، ومترابطة بحيث كل فنية ومهارة سابقة تهيئ لاكتساب المهارة والفنية اللاحقة.

4- تنظيم أهداف الجلسات الإرشادية انطلاقا من الهدف الإجرائي وصولا إلى الهدف العام من هذا البرنامج الإرشادي.

– تصميم الجلسات الإرشادية بما يتناسب مع اشباع الحاجات النفسية والإرشادية.5

6– استخدام الأنشطة الترفيهية والتعليمية والتدريبية بما يتناسب مع أهداف الجلسات الإرشادية.

7– إثراء التنويع في الواجبات المنزلية تحاشيا للملل وتماشيا مع تطبيق ما تم تعلمه، والسهولة في تطبيقه وانجازه.

والجدول (27) يوضح محتوى الجلسات الإرشادية للبرنامج والفنيات المستخدمة والمدة الزمنية لكل جلسة إرشادية:

الجدول رقم (27): محتوى جلسات البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة	الوسائل المستخدمة	زمن الجلسة
01	تمهيد وتعريف تقديم البرنامج الإرشادي	–تحقيق قدر مناسب من التعارف بين أفراد المجموعة الإرشادية والباحث وبين أفراد المجموعة الإرشادية فيما بينهم. –التعريف بالبرنامج الإرشادي وأهدافه وأهميته في تخفيف سلوك التنمر.	– المحاضرة. – الواجبات المنزلية. – إعادة البنية المعرفية. – المناقشة الجماعية. – التعزيز. – التغذية الراجعة	سبورة أقلام ممسحة تقديم مطوية للتعريف بالبرنامج الإرشادي تقديم وثيقة العقد الإرشادي.	60 دقيقة
02	التعريف بسلوك التنمر	–شرح مفهوم سلوك التنمر –شرح بعض النماذج	– المحاضرة. – الواجبات المنزلية.	–سبورة –أقلام –ممسحة	60 دقيقة

	وأشكاله	والنظريات التي فسرت هذا السلوك -التعرف على خصائص سلوك التنمر.	- إعادة البنية المعرفية. - المناقشة الجماعية. - التغذية الراجعة	-مطبوعات تثقيفية حول المفاهيم المرتبطة بالتنمر -استمارة تقييم الجلسة	
03	مخاطر التنمر واثاره النفسيه	-التعرف على على الاثار النفسيه والسلوكيه للتنمر. التعرف على الاخطاء التي تحدث في حاله وقوع التنمر. ماذا تفعل في حاله وقوع التنمر ضحيه او جاني او متفرج. شرح.	- المحاضرة. - الواجبات المنزلية. - الاسترخاء. - إعادة البنية المعرفية. - لعب الأدوار. - المناقشة الجماعية.	- سبورة -أقلام -ممسحة -مطبوعة تثقيفية حول التنمر واثاره -استمارة تقييم الجلسة	60 دقيقة
04	التعامل الايجابي مع الاخرين	مفهوم التعامل الايجابي مع الاخرين. اثار التعامل الايجابي. نماذج عن التعامل الايجابي وأثره على التوافق النفسي.	- المحاضرة. - الواجبات المنزلية. - إعادة البنية المعرفية. - النمذجة. - لعب الأدوار. - المناقشة الجماعية. - التغذية	-سبورة -أقلام -ممسحة -استمارة تقييم الجلسة	60 دقيقة

			الراجعة		
05	مهاره ضبط الأنفعال	–التعرف إلى مفهوم الأنفعال وكيفية ضبطه. –كيفية التعامل مع المواقف المستفزة. تدعيات عدم القدرة على التحكم في الذات في المواقف التعلمية.	– المحاضرة. – الواجبات المنزلية. – إعادة البنية المعرفية. – لعب الأدوار. – المناقشة الجماعية. – التفريغ الانفعالي. – التعزيز.	–سبورة –أقلام –ممسحة –مطبوعات ضبط الأنفعال –استمارة تقييم الجلسة	60 دقيقة
06	مهاره التواصل الايجابي	التعرف على فنيات التواصل الإيجابية اكساب اعضاء المجموعه مهارات فعاله في التعبير عن مشاعرهم اهميه المشاركه الاخرين ودوره في تخفيف الضغوطات –التدريب على تغيير الحديث الذاتي السلبي إلى حديث إيجابي	– المحاضرة. –الواجبات المنزلية. –إعادة البنية المعرفية. – النمذجة. – لعب الأدوار. –المناقشة الجماعية. – التغذية الراجعة	–سبورة –أقلام –ممسحة –مطبوعات تثقيفية حول التواصل الايجابي –استمارة تقييم الجلسة	60 دقيقة

07	مهارات الاسترخاء	التعرف على مفهوم الاسترخاء واهميته دور الاسترخاء في التحفيف من الضغوطات النفسية. التدريب على بعض التقنيات الاسترخاء	-الواجبات المنزلية. - الاسترخاء. -إعادة البنية المعرفية. - النمذجة. - لعب الأدوار. -المناقشة الجماعية. -التفريغ الانفعالي. - التعزيز. - التغذية الراجعة	-سبورة -أقلام -ممسحة - عرض -استمارة تقييم الجلسة	60 دقيقة
08	تعزيز مشاعر روح المسؤوليه	التعرف على معنى المسؤوليه الفرديه اتجاه الآخرين. اهميه تحمل الفرد مسؤوليه نتائج افعال. مساهمه المسؤوليه الفرديه في تنميه مشاعر التقبل.	- المحاضرة. - الواجبات المنزلية. - الايجابي. - الاسترخاء. - إعادة البنية المعرفية. - النمذجة. - لعب الأدوار. - المناقشة الجماعية. - التفريغ	-سبورة -أقلام -ممسحة -استمارة تقييم الجلسة	60 دقيقة

		الانفعالي. – التدعيم الإيجابي. – التعزيز.			
09	التدرب على حل المشكلات	اكساب التلاميذ مهارات نفسيه والسلوكيه للتعامل للتعامل مع المشكلات التي قد تصادفهم في محيطهم المدرسي	– المحاضرة. – الواجبات المنزلية. – الحوار الذاتي الايجابي. – إعادة البنية المعرفية. – النمذجة. – المناقشة الجماعية. – التفريغ الانفعالي. – التعزيز. – التغذية الراجعة	–سبورة –أقلام –ممسحة –مطبوعات تثقيفية حول طريقة حل المشكلات –استمارة تقييم الجلسة	60 دقيقة
10	التدريب على بناء مشروع شخصي دراسي	أكتشاف ميول واهتمامات التلاميذ. مساعده التلاميذ على اكتشاف قدراتهم. مساعده التلاميذ على تحديد مشروع (تربية مهارة الإختيارات)	– المحاضرة. – الواجبات المنزلية. – الحوار الذاتي الايجابي. – إعادة البنية المعرفية.	–سبورة –أقلام –ممسحة –استمارة تقييم الجلسة	60 دقيقة

			– النمذجة. – لعب الأدوار. – المناقشة الجماعية.		
11	التدريب على مهاره تكوين علاقات وصداقات	طبيعه ومهاره بناء العلاقات والصداقات تنميه مشاعر والاحترام المتبادل المساعده في تكوين صداقات ناجحه مع الاخرين	– المحاضرة. – الواجبات المنزلية. – إعادة البنية المعرفية. – النمذجة.. – المناقشة الجماعية. – التدعيم الإيجابي. – التعزيز.	–سبورة –أقلام –استمارة تقييم الجلسة	60 دقيقة
12	الختامية تقييم واستثمار الجلسات	تقديم واجب الشكر للمجموعه الارشاديه على صبرهم وتعاونهم حث المشاركين على المحافظه على الانجاز الذي توصلوا اليه تقييم ايجابيات وسلبيات هذا البرنامج	– المحاضرة. – المناقشة الجماعية. – التعزيز. – التغذية الراجعة	توزيع شهادات وجوائز بسيطة استمارة تقييم البرنامج	60 دقيقة

9-8- حدود البرنامج:

الحد المكاني: تم تطبيق البرنامج في قاعة النشاطات بالمؤسسة التربوية متوسطة معمري عبد الرحمان بحساني عبد الكريم – – الوادي.

الحد الزماني: تم تطبيق البرنامج الإرشادي مع نهاية الفصل الثالث من العام الدراسي للسنة الدراسية: 2022-2023.

10- الملخص العام للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي:

وفي الأخير يلخص البرنامج الإرشادي فيما يلي:

الجدول رقم (28): الملخص العام للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي

نوع البرنامج	إرشادي معرفي سلوكي.
المستفيدون من البرنامج	تلميذ السنة الثالثة متوسط ذوي السلوك التنمري المرتفع.
الهدف العام من البرنامج	فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في للتخفيف من سلوك التنمر لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.
الأهداف الخاصة	- مساعدة التلاميذ على تخفيف والحد من سلوك التنمر. - اكساب المجموعة التجريبية المهارات والفنيات التي تساعدهم على تعديل السلوك. - مساعدة التلاميذ على كيفية التعامل مع الأزمات وحل المشاكل الطارئة. - اكساب التلاميذ الطرق الصحيحة وكيفية مواجهة المواقف والمشكلات. - تدريب التلاميذ على استراتيجيات الاسترخاء - اعلام التلاميذ بفوائد الأنشطة الرياضية التي تروح عن النفس. - إرشاد المشاركين في البرنامج الإرشادي إلى تصبيت والأستمرار بعمل ماتم التوصل أليه خلال هذا البرنامج.
الأساليب والفنيات	- المحاضرة. - الواجبات المنزلية. - الحوار الذاتي الايجابي. - الاسترخاء.

	– إعادة البنية المعرفية. – النمذجة. – لعب الأدوار. – المناقشة الجماعية. – التفريغ الانفعالي. – التدعيم الإيجابي. – التعزيز. – التغذية الراجعة.
الأدوات المستعملة	_ أوراق بيضاء. – أقلام ملونة وجافة. – سبورة. – طلاسة. – جهاز كمبيوتر. – جهاز العارض الضوئي. – وسادة وفراش. – سرير وأريكة. – نشرات ومطويات. – المادة العلمية المكتوبة والمطبوعة والشفوية. L، C، D – جهاز. –عرض بوربوينت. – كراسي وطاولات. – أضواء ومكبر الصوت. CD– شرائح التسجيل للمادة العلمية
عدد الجلسات	12 جلسة وثلاث جلسات للقياس (القبلي– البعدي– التتبعي).
مدة الجلسة	60 دقيقة.
منفذ البرنامج	الباحث.

مكان التنفيذ	قاعة النشاطات في متوسطة معمري عبد الرحمان –حساني عبد الكريم– الوادي.
الإطار الزمني للبرنامج	من تاريخ 2023/03/01 إلى 2023/04/08
أساليب التقويم للبرنامج	– بطاقة التقييم المرحلية والختامية لجلسات البرنامج الإرشادي.

4- إجراءات تطبيق الدراسة:

– تمت إجراءات تطبيق الدراسة وفق الخطوات الآتية:

– تجهيز أداة الدراسة "مقياس سلوك التنمر" والتحقق من خصائصه السيكومترية.

– بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي للتخفيف من التنمر المدرسي وعرضه على مجموعة من المحكمين.

– التطبيق القبلي لأداة الدراسة، للتأكد من تكافؤ مستوى المجموعتين الضابطة والتجريبية.

– تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية.

– تطبيق البعدي لمقياس التنمر المدرسي على المجموعتين فور انتهاء جلسات البرنامج الإرشادي.

– تطبيق القياس التتبعي للتأكد من ثبات تأثير البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور 40 يوما.

5- الأساليب الإحصائية:

بالاستعانة بالحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss22)، استخدم في الدراسة الأساليب الإحصائية الآتية:

5-1- اختبار كولمجروف سميرنوف:(Test kolmogorov-smirnov) للتحقق من اعتدالية التوزيع.

5-2- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري: لمعرفة مستوى التنمر المدرسي لدى عينة الدراسة قبل تطبيق البرنامج الارشادي وبعد تطبيقه.

- اختبار(ويلكوكسون Wilcoxon):

لاختبار دلالة الفروق بين متوسطي الرتب لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي والتتبعي.

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل عرض الإجراءات المنهجية المتبعة في معالجة موضوع الدراسة، حيث عرج على المنهج المستخدم والمتمثل في المنهج شبه التجريبي، وعرض مجتمع وعينة الدراسة، وتم الضبط التجريبي من خلال ضبط المتغيرات وخصائص أفراد العينة لتحقيق خطوات التجربة، ثم التطرق إلى أداة جمع البيانات وتقدير بعض خصائصها السيكومترية، وكذلك وضع طريقة لتخطيط وبناء البرنامج الارشادي، وفي الأخير تم توضيح إجراءات تطبيق الدراسة، وختاما عرضت الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات للحصول على المعطيات التي سوف يتم تصنيفها طبقا لفروض الدراسة، تمهيدا للكشف عن نتائج الدراسة وتحليلها بالمناقشة، والتي سوف تعرض تفاصيلها في الفصل التالي.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها

تمهيد

1- عرض نتائج الدراسة

2- تفسير نتائج الدراسة

3- خلاصة عامة وتوصيات واقتراحات

تمهيد:

بعد تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية وتفريغ البيانات ومعالجتها إحصائيا، سيتم من خلال هذا الفصل عرض وتحليل النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق برنامج ارشادي معرفي سلوكي للتخفيف من سلوك التنمر، واختبارها بمقياس سلوك التنمر المدرسي وأبعاده التالية:(البعد اللفظي، البعد الجسمي، البعد الاجتماعي، بعد الممتلكات، البعد الجنسي) على تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط في مجموعتين تجريبية وضابطة، وسينتهي هذا الفصل بتفسير النتائج ومناقشتها.

1-عرض وتحليل نتائج الدراسة

- **عرض وتحليل نتائج الفرضية الأساسية:** يساهم تطبيق برنامج ارشادي معرفي سلوكي في التخفيف من سلوك التنمر لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط.

وللتحقق من صحة الفرضية الأساسية نقترح الفرضيات التالية:

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي.

ويندرج تحت الفرضية الأولى الفرضيات الجزئية التالية:

1-1-1- لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد اللفظي.

1-1-2- لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجسمي.

1-1-3- لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الاجتماعي.

1-1-4- لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في بعد الممتلكات.

1-1-5- لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجنسي.

وللتحقق من صحة الفرضية الأولى قمنا بإجراء اختبار"ت" لعينتين مترابطتين، وبعد التأكد من افتراضات اختبار"ت" وشروطه، الجدول التالي يعرض نتائج الاختبار والدلالة الإحصائية:

جدول(29): دلالة متوسط الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي

المجموعة الضابطة n =12	المتوسط الحسابي $\overline{X}$		متوسط الفروق $\overline{D}$	الانحراف المعياري لمتوسط الفروق $S_{\overline{D}}$	قيمة t_c	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
	القياس القبلي	القياس البعدي					
البعد اللفظي	41.58	40.17	1.41	1.62	3.03	0.01	دال
البعد الجسمي	33.83	33.83	0.00	2.48	0.00	1	غير دال
البعد الاجتماعي	57	57	0.00	2.37	0.00	1	غير دال
بعد الممتلكات	23.83	23.58	0.25	2.83	0.30	0.76	غير دال
البعد الجنسي	13.58	13.25	0.33	1.37	0.84	0.42	غير دال
مقياس سلوك التنمر المدرسي	169.83	167.83	2	6.24	1.11	0.29	غير دال

$t_{t\,(df\ 11, \alpha \leq 0.05)} = 2.20$

يتضح من بيانات الجدول(29): أن متوسط الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد اللفظي البالغ(1.41) وانحراف معياري(1.62)، كما جاءت قيمة اختبار"ت" المحسوبة(3.03) أكبر من قيمة "ت" المجدولة(2.20)، وقيمة احتمالية محسوبة(0.01) أصغر من مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)؛ مما يدل على أن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط يؤدي إلى التباين في

درجات قياس سلوك التنمر المدرسي في البعد اللفظي، وهذه النتيجة تدفعنا إلى رفض الفرضية الجزئية الأولى للفرضية الأولى القائلة: لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد اللفظي.

أما متوسط الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجسمي البالغ(0) وانحراف معياري(2.48)، كما جاءت قيمة اختبار"ت" المحسوبة(0.00) أصغر من قيمة "ت" المجدولة(2.20)، وقيمة احتمالية محسوبة(1) أكبر من مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على أن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط لا يؤدي إلى التباين في درجات قياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجسمي، وهذه النتيجة تدفعنا إلى القبول بالفرضية الجزئية الثانية للفرضية الاولى القائلة: لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجسمي.

ويتضح أيضا من الجدول(29): أن متوسط الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الاجتماعي البالغ(0) وانحراف معياري(2.37)، كما جاءت قيمة اختبار "ت" المحسوبة(0.00) أصغر من قيمة "ت" المجدولة(2.20)، وقيمة احتمالية محسوبة(1) أكبر من مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على أن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط لا يؤدي إلى التباين في درجات قياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الاجتماعي، وهذه النتيجة تدفعنا إلى القبول بالفرضية الجزئية الثالثة للفرضية الاولى القائلة: لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الاجتماعي.

وبالرجوع أيضا لبيانات الجدول(29): نجد أن متوسط الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر

المدرسي في بعد الممتلكات البالغ(0.25) وانحراف معياري(2.83) كما جاءت قيمة اختبار"ت" المحسوبة(0.30) أصغر من قيمة "ت" المجدولة(2.20)، وقيمة احتمالية محسوبة (0.76) أكبر من مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على أن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط لا يؤدي إلى التباين في درجات قياس سلوك التنمر المدرسي في بعد الممتلكات، وهذه النتيجة تدفعنا إلى القبول بالفرضية الجزئية الرابعة للفرضية الاولى القائلة: لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في بعد الممتلكات.

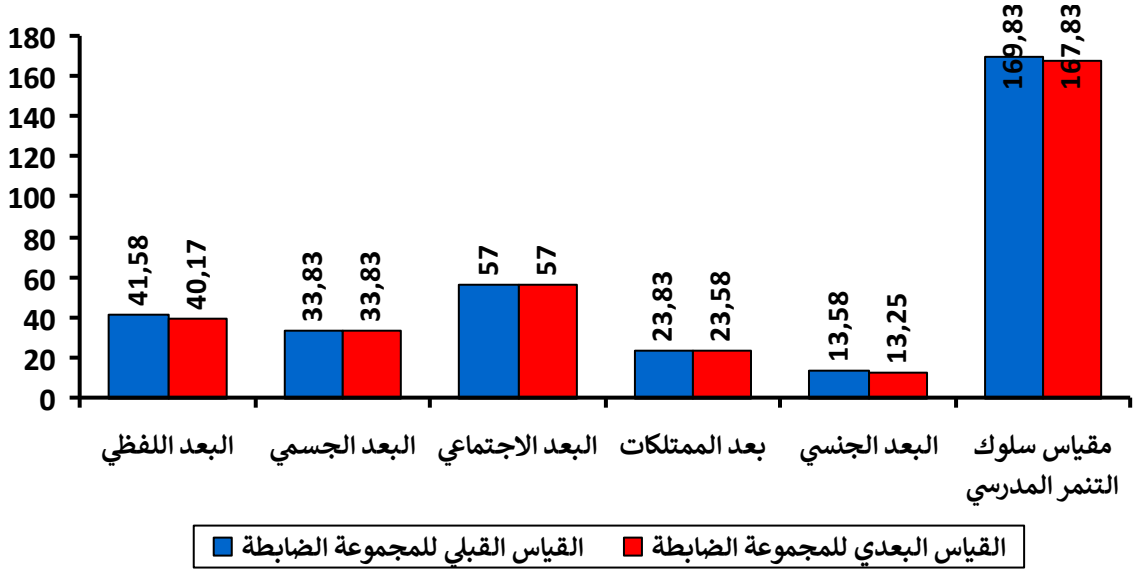
وبالرجوع أيضا لبيانات الجدول(29): نجد أن متوسط الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجنسي البالغ(0.33) وانحراف معياري(1.37)، كما جاءت قيمة اختبار"ت" المحسوبة (0.84) أصغر من قيمة "ت" المجدولة(2.20)، وقيمة احتمالية محسوبة (0.42) أكبر من مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)؛ مما يدل على أن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط لا يؤدي إلى التباين في درجات قياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجنسي، وهذه النتيجة تدفعنا إلى القبول بالفرضية الجزئية الخامسة للفرضية الأولى القائلة: لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجنسي.

وفي الأخير وبالرجوع للجدول(01): نجد أن متوسط الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط سلوك التنمر المدرسي البالغ(2) وانحراف معياري(6.24)، كما جاءت قيمة اختبار"ت" المحسوبة(1.11) أصغر من قيمة "ت" المجدولة(2.20)، وقيمة احتمالية محسوبة(0.29) أكبر من مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على أن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط لا يؤدي إلى التباين في درجات قياس سلوك التنمر المدرسي، وهذه النتيجة تدفعنا إلى القبول بالفرضية الفرضية الأولى القائلة: لا توجد فروق

دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي.

والشكل التالي يعرض المقارنة البيانية للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي وأبعاده.

الشكل(08): المقارنة البيانية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي



يتضح من خلال المقارنة البيانية بالشكل(01): أنّ متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد اللفظي البالغ(40.17) يقل عن متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد اللفظي البالغ(41.58).

أما متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجسمي البالغ(33.83) متساوي ومتوسط درجات القياس القبلي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجسمي البالغ(33.83).

ونجد أيضا متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الاجتماعي البالغ(57) متساوي

ومتوسط درجات القياس القبلي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الاجتماعي البالغ(57).

وكذلك متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في بعد الممتلكات البالغ(23.58) يقل نسبيا عن متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في بعد الممتلكات البالغ(23.83).

ونجد كذلك متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجنسي البالغ(13.25) يقل نسبيا عن متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجنسي البالغ(13.58).

وفي الأخير نجد أن متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي البالغ(167.83) يقل نسبيا عن متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي البالغ(169.83).

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية: توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي.

ويندرج تحت الفرضية الثانية الفرضيات الجزئية التالية:

1-2-1- توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد اللفظي.

1-2-2- توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجسمي.

1-2-3- توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الاجتماعي.

1-2-4- توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في بعد الممتلكات.

1-2-5- توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجنسي.

وللتحقق من صحة الفرضية الثانية قمنا بإجراء اختبار"ت" لعينتين مترابطتين، وبعد التأكد من افتراضات اختبار"ت" وشروطه، الجدول التالي يعرض نتائج الاختبار والدلالة الإحصائية والدلالة العملية:

جدول(30): دلالة متوسط الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي

المجموعة التجريبية n =12	المتوسط الحسابي $\bar{X}$		متوسط الفروق $\overline{D}$	الانحراف المعياري لمتوسط الفروق $S_{\overline{D}}$	قيمة t_c	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية	الدلالة العملية (حجم التأثير d)
	القياس القبلي	القياس البعدي						
البعد اللفظي	21.80	46.40	24.60	8.41	6.53	0.000	دال	8.11 (ضخم)
البعد الجسمي	14.80	22.20	7.40	6.65	2.48	0.000	دال	3.56 (ضخم)
البعد الاجتماعي	12.60	20.20	7.60	5.08	3.34	0.000	دال	2.57 (ضخم)
بعد الممتلكات	6.40	17	10.60	3.58	6.62	0.000	دال	5.14 (ضخم)
البعد الجنسي	12	26.20	14.20	7.43	4.27	0.000	دال	2.56 (ضخم)
مقياس سلوك التنمر المدرسي	67.60	132	64.40	21.02	6.85	0.000	دال	9.23 (ضخم)

$t_{t\,(df\ 11,\alpha\leq 0.05)} = 2.20$

يتضح من بيانات الجدول(30): أن متوسط الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد اللفظي البالغ(19.08) وانحراف معياري(2.35)، كما جاءت قيمة اختبار "ت" المحسوبة(28.09) أكبر من قيمة "ت" المجدولة(2.20)، وقيمة احتمالية محسوبة(0.000) أصغر من مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على أن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط يؤدي إلى التباين في درجات قياس سلوك التنمر المدرسي في البعد اللفظي، وهذه النتيجة تدفعنا إلى القبول بالفرضية الجزئية الأولى للفرضية الثانية القائلة: توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد اللفظي.

ويتضح من الجدول(30): أن متوسط الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجسمي البالغ(9.83) وانحراف معياري(2.75)، كما جاءت قيمة اختبار"ت" المحسوبة (12.35) أكبر من قيمة "ت" المجدولة(2.20)، وقيمة احتمالية محسوبة(0.000) أصغر من مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على أن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط يؤدي إلى التباين في درجات قياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجسمي، وهذه النتيجة تدفعنا إلى القبول بالفرضية الجزئية الثانية للفرضية الثانية القائلة: توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجسمي.

ومن الجدول(30): نجد أن متوسط الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الاجتماعي البالغ(13.12) وانحراف معياري(5.42)، كما جاءت قيمة اختبار "ت" المحسوبة(8.90) أكبر من قيمة "ت" المجدولة(2.20)، وقيمة احتمالية محسوبة(0.000) أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) مما يدل على أن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي

للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط يؤدي إلى التباين في درجات قياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الاجتماعي، وهذه النتيجة تدفعنا إلى القبول بالفرضية الجزئية الثالثة للفرضية الثانية القائلة: توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الاجتماعي.

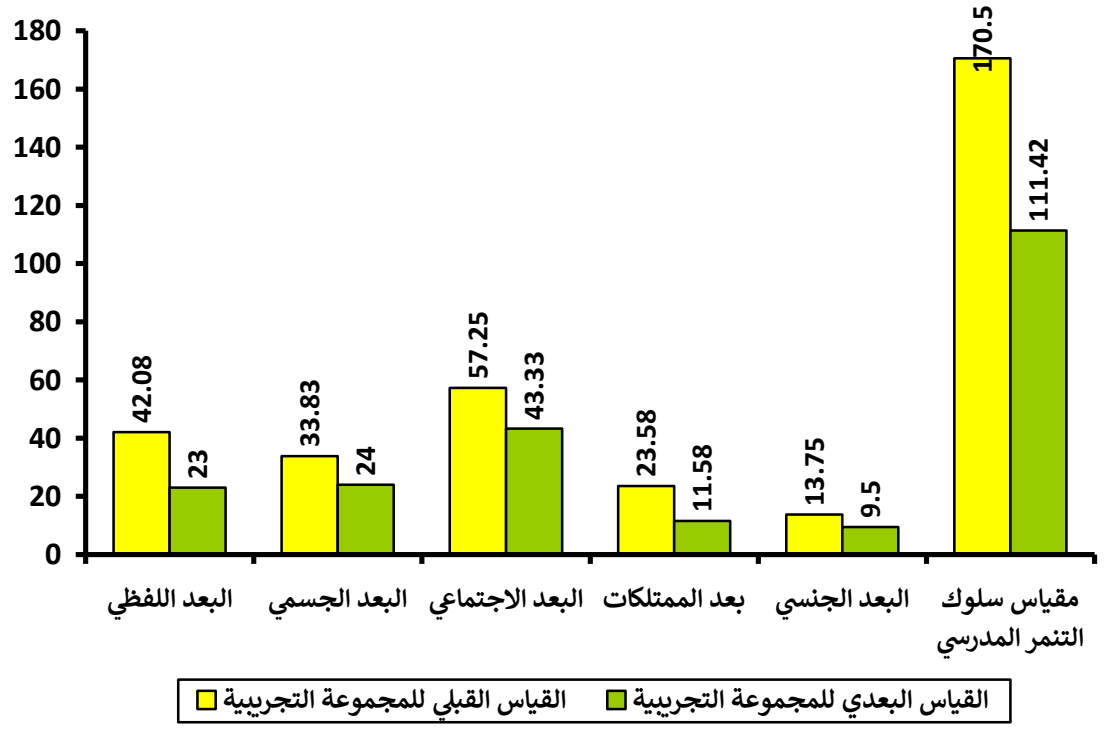
وبالرجوع للجدول(30): نجد أن متوسط الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في بعد الممتلكات البالغ(12) وانحراف معياري(2.33)، كما جاءت قيمة اختبار"ت" المحسوبة (17.80) أكبر من قيمة "ت" المجدولة(2.20)، وقيمة احتمالية محسوبة(0.000) أصغر من مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على أن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط يؤدي إلى التباين في درجات قياس سلوك التنمر المدرسي في بعد الممتلكات، وهذه النتيجة تدفعنا إلى القبول بالفرضية الجزئية الرابعة للفرضية الثانية القائلة: توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في بعد الممتلكات.

وبالرجوع أيضا للجدول(30): نجد أن متوسط الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجنسي البالغ(4.25) وانحراف معياري(1.65)، كما جاءت قيمة اختبار"ت" المحسوبة(8.88) أكبر من قيمة "ت" المجدولة(2.20)، وقيمة احتمالية محسوبة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على أن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط يؤدي إلى التباين في درجات قياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجنسي، وهذه النتيجة تدفعنا إلى القبول بالفرضية الجزئية الخامسة للفرضية الثانية القائلة: توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجنسي.

وفي الأخير وبالرجوع للجدول(02): نجد أن متوسط الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي البالغ(59.08) وانحراف معياري(6.40)، كما جاءت قيمة اختبار"ت" المحسوبة (31.96) أكبر من قيمة "ت" المجدولة(2.20)، وقيمة احتمالية محسوبة(0.000) أصغر من مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على أن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط يؤدي إلى التباين في درجات قياس سلوك التنمر المدرسي، وهذه النتيجة تدفعنا إلى القبول بالفرضية الثانية القائلة: توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي.

والشكل التالي يعرض المقارنة البيانية للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي وأبعاده.

الشكل رقم (09): المقارنة البيانية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي



يتضح من خلال المقارنة البيانية بالشكل(02): أنّ متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد اللفظي البالغ(23) ينقص عن متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد اللفظي البالغ(42.08).

ومتوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجسمي البالغ(24) ينقص عن متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجسمي البالغ(33.83).

ونجد أيضا متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الاجتماعي البالغ(43.33) ينقص عن متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الاجتماعي البالغ(57.25).

وكذلك متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في بعد الممتلكات البالغ(11.58) ينقص عن متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في بعد الممتلكات البالغ(23.58).

ونجد كذلك متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجنسي البالغ(9.5) ينقص عن متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجنسي البالغ(13.75).

وفي الأخير نجد أن متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي البالغ(111.42) ينقص عن متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي البالغ(170.50).

ويعود هذا النقصان لمتوسط درجات القياس البعدي على متوسط درجات القياس القبلي إلى الأثر والمساهمة الايجابية للبرنامج الارشادي المعرفي السلوكي للتخفيف من سلوك التنمر.

ولتقويم البرنامج الارشادي المعرفي السلوكي للتخفيف من سلوك التنمر لدى المجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط، من خلال نتائج التجربة، تم التحقق من الدلالة العملية بحساب حجم تأثير تطبيق البرنامج الارشادي المعرفي السلوكي ـ وهو الوجه المكمل للدلالة الإحصائية ـ وذلك بتطبيق معادلة كوهن(Cohen,1977) كمؤشر للدلالة على حجم الأثر في اختبار"t" لعينتين مترابطتين، وأشار كوهن إلى معايير محكية للحكم على قيمة حجم الأثر المستخرجة بواسطة مؤشر"d" حيث اعتبر حجم التأثير ضعيفاً عند القيمة]0.20 – 0.50[ومتوسطاً عند القيمة[0.50 – 0.80[، وكبيراً عند القيمة[0.80 – 1.50[وضخما عند القيمة[1.50 – فأكثر[(الدردير، 2006، 80).

وبالرجوع كذلك للجدول(02): وبعد عرض المعايير المحكية للحكم على قيمة حجم الأثر المستخرجة بواسطة مؤشر"d"، يتبن لنا أن القيم المعيارية المحسوبة لحجم تأثير البرنامج الارشادي المعرفي السلوكي للتخفيف من سلوك التنمر لدى المجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط. على التوالي: بدءا بالبعد اللفظي بحجم تأثير ضخم مقدر بـ:(8.11)، والبعد الجسمي بحجم تأثير ضخم مقدر بـ:(3.56)، ثم البعد الاجتماعي بحجم تأثير ضخم مقدر بـ:(2.57)، وكذلك بعد الممتلكات بحجم تأثير ضخم مقدر بـ:(5.14)، ثم البعد الجنسي بحجم تأثير ضخم مقدر بـ:(2.56)، وفي الأخير نجد سلوك التنمر المدرسي ككل بحجم تأثير مقدر بـ:(9.23) تُثبت أن لتطبيق برنامج ارشادي معرفي سلوكي دلالة عملية ذات تأثير ضخم على المجموعة التجريبية في التخفيف من سلوك التنمر لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط.

وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الثانية القائلة: توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي.

1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة: توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي.

ويندرج تحت الفرضية الثالثة الفرضيات الجزئية التالية:

1-3-1- توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد اللفظي.

1-3-2- توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجسمي.

1-3-3- توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الاجتماعي.

1-3-4- توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في بعد الممتلكات.

1-3-5- توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجنسي.

وللتحقق من صحة الفرضية الثالثة قمنا بإجراء اختبار"ت" لعينتين مستقلتين، وبعد التأكد من افتراضات اختبار"ت" وشروطه، والجدول التالي يعرض نتائج الاختبار والدلالة الإحصائية والدلالة العملية:

جدول(31): دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي

مقياس سلوك التنمر المدرسي وأبعاده		العينة n	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري S	متوسط الفروق	قيمة t_c	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية	الدلالة العملية (حجم التأثير d)
البعد	الضابطة	12	40.17	1.33	17.17	23.97	0.000	دال	9.78

اللفظي	التجريبية	12	23.00	2.09					(ضخم)
البعد الجسمي	الضابطة	12	33.83	1.80	9.83	13.94	0.000	دال	5.69 (ضخم)
	التجريبية	12	24.00	1.65					
البعد الاجتماعي	الضابطة	12	57.00	2.09	13.67	8.26	0.000	دال	3.75 (ضخم)
	التجريبية	12	43.33	5.33					
بعد الممتلكات	الضابطة	12	23.58	1.62	12	18.13	0.000	دال	7.40 (ضخم)
	التجريبية	12	11.58	1.62					
البعد الجنسي	الضابطة	12	13.25	0.96	3.75	7.96	0.000	دال	3.25 (ضخم)
	التجريبية	12	9.50	1.31					
مقياس سلوك التنمر	الضابطة	12	167.83	3.51	56.41	27.57	0.000	دال	11.25 (ضخم)
	التجريبية	12	111.42	6.15					

$t_{t\,(df\ 22,\alpha\leq 0.05)} = 2.07$

يتضح من بيانات الجدول(31): أن متوسط درجات قياس سلوك التنمر المدرسي في البعد اللفظي للمجموعة الضابطة في القياس البعدي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط البالغ(40.17) وانحراف معياري(1.33)، ومتوسط درجات قياس سلوك التنمر المدرسي في البعد اللفظي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط البالغ(23) بانحراف معياري(2.09)، كما جاءت قيمة اختبار"ت" المحسوبة(23.97) أكبر من قيمة "ت" المجدولة(2.07) وقيمة احتمالية محسوبة(0.000) أصغر من مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على أن اختلاف المجموعتين(الضابطة – التجريبية) في القياس البعدي يؤدي إلى التباين في درجات قياس سلوك التنمر المدرسي في البعد اللفظي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط. والفرق لصالح المجموعة التجريبية.

وبالرجوع للجدول(03): نجد أن متوسط درجات قياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجسمي للمجموعة الضابطة في القياس البعدي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط البالغ(33.83) وانحراف معياري(1.80)، ومتوسط درجات قياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجسمي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط البالغ(24) بانحراف معياري(1.65)، كما جاءت قيمة اختبار"ت" المحسوبة(13.94) أكبر من قيمة "ت" المجدولة(2.07) وقيمة احتمالية محسوبة(0.000) أصغر من مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على أن اختلاف المجموعتين(الضابطة –

التجريبية) في القياس البعدي يؤدي إلى التباين في درجات قياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجسمي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط. والفرق لصالح المجموعة التجريبية.

وكذلك متوسط درجات قياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الاجتماعي للمجموعة الضابطة في القياس البعدي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط البالغ(57) وانحراف معياري(2.09)، ومتوسط درجات قياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الاجتماعي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط البالغ(43.33) بانحراف معياري(5.33)، كما جاءت قيمة اختبار"ت" المحسوبة(8.26) أكبر من قيمة "ت" المجدولة(2.07) وقيمة احتمالية محسوبة(0.000) أصغر من مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على أن اختلاف المجموعتين(الضابطة – التجريبية) في القياس البعدي يؤدي إلى التباين في درجات قياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط. والفرق لصالح المجموعة التجريبية.

وبالرجوع للجدول(31): نجد أن متوسط درجات قياس سلوك التنمر المدرسي في بعد الممتلكات للمجموعة الضابطة في القياس البعدي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط البالغ(23.58) وانحراف معياري(1.62)، ومتوسط درجات قياس سلوك التنمر المدرسي في بعد الممتلكات للمجموعة التجريبية في القياس البعدي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط البالغ(11.58) بانحراف معياري(1.62)، كما جاءت قيمة اختبار"ت" المحسوبة(18.13) أكبر من قيمة "ت" المجدولة(2.07) وقيمة احتمالية محسوبة(0.000) أصغر من مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على أن اختلاف المجموعتين(الضابطة – التجريبية) في القياس البعدي يؤدي إلى التباين في درجات قياس سلوك التنمر المدرسي في بعد الممتلكات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط. والفرق لصالح المجموعة التجريبية.

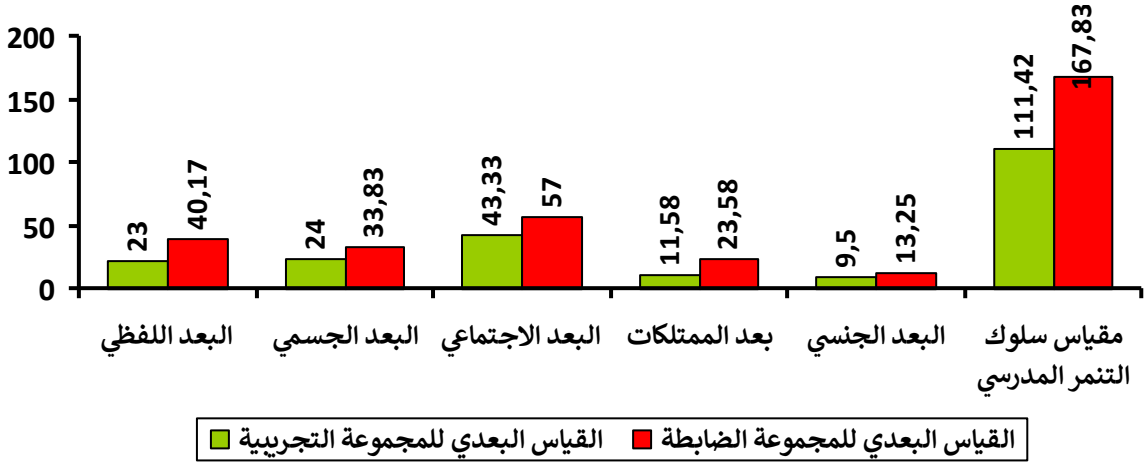
وكذلك نجد متوسط درجات قياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجنسي للمجموعة الضابطة في القياس البعدي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط البالغ(13.25) وانحراف معياري(0.96)، ومتوسط درجات قياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجنسي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط

البالغ(9.50) بانحراف معياري(1.31)، كما جاءت قيمة اختبار"ت" المحسوبة(7.96) أكبر من قيمة "ت" المجدولة(2.07) وقيمة احتمالية محسوبة(0.000) أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على أن اختلاف المجموعتين(الضابطة – التجريبية) في القياس البعدي يؤدي إلى التباين في درجات قياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجنسي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط. والفرق لصالح المجموعة التجريبية.

وفي الأخير نجد أن متوسط درجات قياس سلوك التنمر المدرسي للمجموعة الضابطة في القياس البعدي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط البالغ(167.83) وانحراف معياري(3.51)، ومتوسط درجات قياس سلوك التنمر المدرسي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط البالغ(111.42) بانحراف معياري(6.15)، كما جاءت قيمة اختبار"ت" المحسوبة(27.57) أكبر من قيمة "ت" المجدولة (2.07) وقيمة احتمالية محسوبة(0.000) أصغر من مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على أن اختلاف المجموعتين(الضابطة – التجريبية) في القياس البعدي يؤدي إلى التباين في درجات قياس سلوك التنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط. والفرق لصالح المجموعة التجريبية.

والشكل الموالي يوضح المقارنات البيانية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي وأبعاده.

الشكل(10): المقارنات البيانية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي



يتضح من بيانات الشكل(03): أنّ متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد اللفظي البالغ(23) ينقص عن متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد اللفظي البالغ(40.17).

ومتوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجسمي البالغ(24) ينقص عن متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجسمي البالغ(33.83).

وكذلك متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الاجتماعي البالغ(43.33) ينقص عن متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الاجتماعي البالغ(57).

ومتوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في بعد الممتلكات البالغ(11.58) ينقص عن متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في بعد الممتلكات البالغ(23.58).

ونجد متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجنسي البالغ(9.50) ينقص عن متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجنسي البالغ(13.25).

وفي الأخير نجد أنّ متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي البالغ(111.42) ينقص عن متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة الضابطة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي البالغ(167.83).

ويعود هذا النقصان في سلوك التنمر المدرسي لمتوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية على متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة إلى الأثر والمساهمة الايجابية للبرنامج الارشادي المعرفي السلوكي للتخفيف من سلوك التنمر لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط.

ولتقويم البرنامج الارشادي المعرفي السلوكي للتخفيف من سلوك التنمر لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط، من خلال نتائج التجربة، أين تم التحقق من الدلالة العملية بحساب حجم تأثير تطبيق البرنامج الارشادي المعرفي السلوكي ـ وهو الوجه المكمل للدلالة الإحصائية ـ وذلك بتطبيق معادلة كوهن كمؤشر للدلالة على حجم الأثر في اختبار"t" لعينتين مستقلتين(الدردير، 2006، 79).

وبالرجوع للجدول(03): المبين للقيم المعيارية المحسوبة لحجم تأثير تطبيق البرنامج الارشادي المعرفي السلوكي للتخفيف من سلوك التنمر للمجموعة التجريبية في القياس البعدي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط. على التوالي: بدءا بالبعد اللفظي بحجم تأثير ضخم مقدر بـ:(9.78)، والبعد الجسمي بحجم تأثير ضخم مقدر بـ:(5.69)، وكذلك البعد الاجتماعي بحجم تأثير ضخم مقدر بـ:(3.75)، وثم بعد الممتلكات بحجم تأثير ضخم مقدر بـ:(7.40)، وكذلك البعد الجنسي بحجم تأثير كبير مقدر بـ:(3.25)، وفي الأخير نجد أن سلوك التنمر المدرسي ككل بحجم تأثير مقدر بـ:(11.25) تُثبت أن لتطبيق برنامج ارشادي معرفي سلوكي دلالة عملية ذات حجم تأثير ضخم على المجموعة التجريبية في التخفيف من سلوك التنمر لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط.

وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الثالثة القائلة: توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي.

وكذلك صحة الفرضية الأساسية القائلة: يساهم تطبيق برنامج ارشادي معرفي سلوكي في التخفيف من سلوك التنمر لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط.

1- تفسير ومناقشة الفرضية العامة:

أظهرت نتائج الجدول (29) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي التنمر المدرسي وكل الأبعاد التي تندرج تحته وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وهذا ما يدل على أن للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي فاعلية كبيرة في إحداث هذه الفروق، حيث لاحظنا قبل تطبيق البرنامج أن درجات كل من المجموعتين كانت جد متقاربة، ولكن بفعل هذه الفنيات التي يتضمنها البرنامج تم إحداث اثر في تحسن السلوك الملحوظ، وهذه النتيجة تتفق مع العديد من الدراسات التي قامت في هذا الشأن. فنجد أن نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسة العبادية (2018)، التي اثبتت فعالية برنامج إرشادي نفسي في التخفيف من العنف المدرسي، دراسة شبه تجريبية بثانوية احمد بن بله بوادي ارهيو- ولاية غليزان، وكذلك دراسة عطاالله (2019) التي توصلت الى فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من سلوكيات العنف المدرسي لدى عينة من التلاميذ العنيفين بالمرحلة الثانوية بمدينة الأغواط وهذا استنادا على النظرية العقلانية الانفعالية لالبيرت اليس، ودراسة بن غالية (2018) التي توصلت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية وأن البرنامج الإرشادي الرياضي المقترح كان فعالا بشكل كبير في التخفيف من العنف المدرسي للتلاميذ في الطور المتوسط، وكذلك دراسة بلعسلة (2013) التي توصلت الى فاعلية برنامج إرشاد جماعي معرفي سلوكي في تفنيد الأفكار اللاعقلانية الداعمة للعدوان وتعديل السلوك العدواني عند المراهق المتمدرس القائم على النظرية العقلانية الانفعالية لـ : البرت اليس الذي أثبت نجاعته .

ويرجع الباحث سبب حدوث هذا التحسن إلى الأثر الإيجابي لمحتوى البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي والذي أعطى لأفراد المجموعة الإرشادية الصورة واضحة لرؤية أنماط سلوكهم والتي تتسم بالسلوك التنمري، وذلك من خلال الضرب والسب والشتم واللعن والتهديد ومحاولة تقويم هذه التصرفات والتحكم فيها، وتعزيز مشاعر وروح المسؤولية والتحكم في الذات، مساعده التلاميذ على اكتشاف قدراتهم وبناء العلاقات والصداقات وتنميه مشاعر والاحترام المتبادل، وعلى هذا الاساس قام الباحث ببناء برنامج إرشادي يعتمد على فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي المختلفة، ومن هنا تبين أن انخفاض معدل التنمر لدى أفراد المجموعة التجريبية كان بفعل هذا الأسلوب الإرشادي لأنه انتقل بهم من وضع سيئ إلى وضع حسن، حيث يؤكد **ابو الديار (2010)** ان الإرشاد السلوكي وما يحتويه من فنيات سلوكية ومعرفية وعقلانية وانفعالية يعد من أكثر أنواع العلاج فعالية في مواجهة المشكلات السلوكية والظواهر النفسية، كما يؤكد **(الداهري، 2011، 237)** ان الجلسة الإرشادية تتم في جو نفسي خاص يشجع المرشد الطالب ليعبر عن أفكاره، ويشجع الطالب على أن يقول كل شيء عن المشكلة، فكل ما يقال مهم، وتحدث فيها العديد من الإجراءات الإرشادية مثل التنفيس الانفعالي والاستبصار والتعلم والنمو وتغير الشخصية واتخاذ القرارات وحل المشكلات والمشورة وتعديل السلوك.

ويذكر (عبد الفتاح الخواجة 2010 ص 196) ان الطبيعة الإنسانية تكون في الأصل ايجابية وأن الإنسان كائن اجتماعي، طموح، منطقي، يتوافق مع طبيعته إلا في حالات الاضطراب التي تنشأ من عدم التطابق بين حاجة الفرد للتعبير عن مشاعره الحقيقة، وبين الرغبة في الحصول على احترام الآخرين وتقديرهم.

2- تفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الاولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على انه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في

القياس البعدي للتنمر المدرسي في البعد اللفظي لصالح المجموعة التجريبية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط باكمالية معمري عبد الرحمان حساني عبد الكريم الوادي.

ومن خلال النتائج الجدول رقم (19) يتضح انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى التنمر المدرسي فيما يتعلق بالبعد اللفظي وذلك لصالح المجموعة التجريبية لأنه لوحظ انخفاض في متوسطات درجات هذه المجموعة مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وهذه النتيجة تدعم نتيجة الفرضية السابقة، وترجع هذه النتيجة للأثر الإيجابي التي أحدثته التدخلات والمعالجات الإرشادية التابعة للبرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي وتأثيره على سلوك تلاميذ المجموعة التجريبية، وذلك من خلال الفهم الواعي والإدراك الإيجابي، كما لا يمكن ان نخفي ان نجاح البرنامج الإرشادي يعود ايضا إلى رغبة تلاميذ المجموعة التجريبية في التغيير وتحسين سلوكهم، وذلك من خلال حرصهم على الحضور والانتظام وممارسة الواجبات المنزلية، وتفاعلهم أثناء الجلسات الإرشادية. ويذكر (العبيدي والعبيدي، 2010، 43) أن العملية الإرشادية تحقق الحاجة إلى الحب والعطف وفهم الغير، وينمي أحاسيس الفرد نحو القيم الخلقية والروحية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة **ياحي (2018)** التي توصلت الى فعالية البرنامج الارشادي في تخفيض مستوى السلوك العدواني اللفظي، وتذكر (طه جميل، 2005، ص 34) ان من بين اهداف العملية الارشادية تحقيق التوافق الاجتماعي ويتضمن السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية مما يؤدي إلى تحقيق الصحة الاجتماعية.

ويرى (Blackham، 1977) أن بعض أشكال الإرشاد تعمل على إحداث تغييرات في شخصية المسترشد خاصة إذا عرفنا تغيير الشخصية بتعديل السمات الشخصية وعملياتها بأسلوب التكيف وحيل الدفاع النفسية العمليات اللاشعورية .

3- تفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية:

وتنص الفرضية الجزئية الثانية على انه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتنمر المدرسي في البعد الجسمي لصالح المجموعة التجريبية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط باكمالية معمري عبد الرحمان حساني عبد الكريم الوادي.

ومن خلال النتائج الجدول رقم (20) يتضح انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى التنمر المدرسي فيما يتعلق بالبعد الجسمي وذلك لصالح المجموعة التجريبية لأنه لوحظ انخفاض في متوسطات درجات هذه المجموعة مقارنة بالمجموعة الضابطة.

يرى الباحث سبب هذه النتيجة هو دور الإرشاد المعرفي السلوكي وما يتضمنه من أنشطة ونصح وتوجيه للأعضاء، ويذكر (معروف، 2012 ،ص31) أن الإرشاد التربوي حسب النظرية السلوكية يخضع لدراسة المثير والاستجابة وما بينهما من عوامل الشخصية، وهي العوامل المؤثرة على السلوك البشري، وعلى هذا الأساس فإن الفرد يتعلم السلوك السوي ويتعلم السلوك الغير سوي، وهذا ما قدمه البرنامج الارشادي المعتمد في هذه الدراسة.

كما ساعد التدريب على حل المشكلات الذي يشمل تنمية مهارات حل المشكلات، حيث يوصف هذا الأسلوب في أدب العلاج النفسي على أنه سلوكي معرفي، لأنه يحاول تطوير طرائق عامة في التعامل مع المشكلات، بدلا من التركيز على سلوكيات محددة. (أخرس وناصر، 2015، 253)،

كما ساعد هذا أعضاء المجموعة التجريبية على اكتساب مهارات المواجهة والسلوكية اللازمة للتعامل مع المواقف الضاغطة وذلك من خلال معرفتهم لماهية الضغوط وتأثيراتها السلبية على سلوك الفرد والجماعة، حيث ساعدهم هذا على التخفيف من السلوك العدوانية كالضرب، القرص، استخدام الأدوات الحادة.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة **ياحي (2018)** التي توصلت الى فعالية البرنامج الارشادي في تخفيض مستوى السلوك العدواني الجسدي، كما يذكر (عبد العظيم، 2013، 49) ان اسلوب الاسترخاء المستعمل يساعد في تدريب الطالب على مواجهة المواقف الصعبة وكذلك التعامل مع التوتر والانفعالات، كما ان الاسترخاء يساعد الجسم على الليونة وإزالة التوتر من كل اجزائه، كما اتفقت هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة حسن شحاته وآخرون (2021) الى فعالية برنامج إرشادي في خفض سلوك التنمر المدرسي، كما كانت تطور في مهارات الاتصال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وايضا دراسة سيد عبد الفتاح (2019) التي توصلت الى وجود فروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي والبعدي في مقياس التنمر المدرسي ككل لصالح التطبيق البعدي.

وساعد استعمال اسلوب فنيات تعديل الافكار على مواجهة هذه الأفكار السلبية ومناهضتها، كما سمح للتلاميذ على التعبير عن مشاعرهم ومشاكلهم، كما ساعدت توقيف الافكار وضبط التخيلات الغير منطقية أو القاهرة للذات عن طريق استبعاد أو منع هذه الأفكار السلبية أو عندما تراود الإنسان خواطر وأفكار لا يستطيع السيطرة عليها.(الفسفوس، 2011، 272)،

4- تفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة:

وتنص الفرضية الجزئية الثالثة على انه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتنمر المدرسي في البعد الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط باكمالية معمري عبد الرحمان حساني عبد الكريم الوادي.

ومن خلال النتائج الجدول رقم (21) يتضح انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى التنمر المدرسي فيما

يتعلق بالبعد الاجتماعي وذلك لصالح المجموعة التجريبية لأنه لوحظ انخفاض في متوسطات درجات هذه المجموعة مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وهذا ما يشير إلى نجاح البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في خفض التنمر المدرسي بالبعد الاجتماعي لدى أعضاء المجموعة الإرشادية، وهذا ما يوضح تفاعلهم مع البرنامج الإرشادي وتجاوبهم معه، ويذكر(محمود فتوح، 2014، 14) ان الاعتماد على الإرشاد النفسي الديني، وما يحث عليه من أخلاق حميدة، وتمسك بالقيم والمثل العليا فهو عنصراً أساسياً في نمو الشخصية وأعظم دعائم السلوك، فهو بساعد على الأمن والاطمئنان النفسي والاتزان الانفعالي، وتفاؤل وحب للحياة، وعدم النظرة إليها نظرة تشاؤمية، ويوفر الإحساس بالسعادة والرضا والقناعة والإيمان بالقضاء والقدر، فاعتماد مثل هذا الاسلوب في البرنامج الارشادي ساعد بشكل كبير في تغيير سلوكيات التلاميذ وخفض مستوى التنمر المدرسي، وتبرز الحاجة إلى الإرشاد في المراهقة من كونها مرحلة من أصعب المراحل النمائية في حياة الفرد، حيث تطرأ على المراهق خلالها تغيرات في مختلف جوانب شخصيته الجسمية والعقلية والنفسية والانفعالية والاجتماعية مما يسبب له القلق والصراع .

كما ان استعمال المناقشة داخل المجموعة توفر مناخا اجتماعي تعالج فيه المشاكل الشخصية للتلاميذ، وبذلك يكون أكثر واقعية من العلاج الفردي الذي لا يمكن فيه تهيئة البيئة الاجتماعية التي يمارس فيها التلميذ إمكانياته الاجتماعية ويتفاعل مع غيره، كما تتيح فرصة التعرف على التلاميذ اخرين يعانون من مشكلة متشابهة لمشكلته، مما يؤدي إلى اطمئنانه ويستعيد ثقته بنفسه نحو العلاج.(زناتي والدردير، 2019، ص17)، كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة زناتي والدردير(2019) التي توصلت الى انه توجد علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين ممارسة خدمة الفرد الجماعية والتخفيف من حدة التنمر الاجتماعي لطلاب المرحلة الاعدادية، وتمثلت أهم مظاهر التحسن في عدم لجوه الطلاب المتنمرين إلى منع زملائهم من المشاركة في الأنشطة، بالإضافة إلى عدم التدخل في اتخاذ القرار الخاص بهم، كما انخفضت معدلات اهمال الطلاب المتنمرين إلى زملائهم أثناء التحدث معهم، وانخفضت أيضا معدلات افتعال الأسباب لمضايقتهم، وتخوفيهم، كما توصلت ايضا دراسة شحاته (2021) فعالية البرنامج الإرشادي في خفض سلوك التنمر المدرسي في البعد الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية حيث أن متوسطات درجات

أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي أقل من متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي بعد تعرضهم للبرنامج الإرشادي.

5- تفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الرابعة:

وتنص الفرضية الجزئية الرابعة على انه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتنمر المدرسي فيما يتعلق بعد الممتلكات لصالح المجموعة التجريبية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط باكمالية معمري عبد الرحمان حساني عبد الكريم الوادي.

ومن خلال النتائج الجدول رقم (22) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين حيث انخفضت درجات التنمر المدرسي فيما يتعلق بالبعد الممتلكات عند أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأقرانهم في المجموعة الضابطة والتي بقيت درجات التنمر لديهم عالية. إذن فهذا الفارق بين المجموعتين يعود حتما للبرنامج الإرشادي الذي طبق على المجموعة التجريبية، والذي كان له الأثر الإيجابي عليها في خفض درجات التنمر لديها بعكس المجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترح.

أن البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية وما يحتويه من استراتيجيات في تنمية تقدير الذات ولعب الادوار وطرق التفريغ والتنفيس الانفعالي التي لها دور كبير في خفض مستوى التنمر على الممتلكات، من خلال هذا يتبين لنا مدى تفاعل أعضاء المجموعة الإرشادية والبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي خصوصا أن هذه الفئة أي أعضاء المجموعة الإرشادية في المرحلة النمائية اي المراهقة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة زناتي والدردير (2019) التي توصلت الى انه توجد علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين ممارسة خدمة الفرد الجماعية والتخفيف من حدة التنمر ضد الممتلكات لطلاب المرحلة الاعدادية، وتمثلت أهم مظاهر التحسن التخفيف من مظاهر

التنمر ضد الممتلكات، في عدم لجوء الطلاب المتنمرين إلى تمزيق كتب زملائهم وأخذ أدواتهم دون إذنهم، وإخفائها عنهم، وأيضا قيامهم برد أدوات زملائهم التي يقومون باستخدامها، وانخفضت معدلات تكسيرهم لأقلام زملائهم، والعبث في حقائبهم، وإتلاف أدوائهم، وقد يرجع ذلك إلى مساعدة التلاميذ عينة الدراسة في تكوين اتجاهات إيجابية نحو الزملاء ونحو المدرسة بشكل عام من خلال الندوات والمناقشات التي تم التركيز من خلالها على أهمية التعاون واحترام الآخرين، وملكياتهم والمحافظة عليها، أيضًا من خلال التركيز على بعض معاني الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة التي تحث على التعاون وعدم التعدي على الآخرين، مما أسهم في عدول الطلاب عن الممارسة للسلوك الغير مرغوب فيه التنمر ضد الممتلكات للآخرين، وكذلك دراسة كربوش (2020) التي توصلت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية من متوسطات درجات أفراد المجمد التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي للعنف المدرسي في ما يتعلق ببعد العنف من التلاميذ اتجاه الممتلكات المدرسة لصالح المجموعة التجريبية، حيث فسر الباحث هذا التحسن بسبب التفاعل النشط الذي كان بين الباحث والأعضاء، تم تبادل الخبرات فيما بينهم كما أجبرهم الباحث على المشاركة الفاعلة من أجل إخراجهم من هذه المشكلة، وكل المؤشرات التي تساهم في ظهورها إذا كان لهذا التعاون الأثر الكبير في حدوث التعلم المرغوب، إذا كان التعاون من خلال طرح الأسئلة على الأعضاء وهم يجيبون ويعبرون عما يعترضهم من ضغوطات سواء داخل المدرسة أو خارجها، بالإضافة إلى قيامهم بتمثيل بعض الأدوار أثناء الجلسات الإرشادية وقيامهم بإنجاز الواجبات المنزلية التي كلفوا بها في نهاية كل جلسة، وما زاد من تعاون الأعضاء هو تلقي التعزيز الإيجابي اللازم والدعم والمساندة من قبل الباحث.

توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ( ) بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي.

6- تفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الخامسة:

وتنص الفرضية الجزئية الخامسة على انه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتنمر المدرسي فيما يتعلق ببعد الجنسي لصالح المجموعة التجريبية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط بإكمالية معمري عبد الرحمان حساني عبد الكريم الوادي.

ويعود هذا الفارق بين المجموعتين حتما للبرنامج الإرشادي الذي طبق على المجموعة التجريبية، والذي كان له الأثر الإيجابي عليها في خفض درجات التنمر الجنسي لديها بعكس المجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المقترح.

البرنامج الإرشادي السلوكي المقترح يعتمد بشكل أساسي في بنائه على المهارات النفسية والمتمثلة في لعب الدور والنمذجة، حيث أثبت الجانب النظري أنهما طرق تعليمية تجعل من التلميذ يمثل السلوك وكأنه واقع فعلا منها، وعن طريقها يتم تعديل السلوك، ويذكر كربوش (2019) انه لا يمكن إغفال دور الواجبات المنزلية التي كلف بها الأعضاء وحرص الباحث على إنجازها ومراقبتها، فهي غالبا ما كانت تدعو الأعضاء إلى ضرورة تكرار المهارات المتعلقة في البيت ولمدة معينة، وهي بهذا كانت معززة للسلوك المكتسب وما زاد من إقبال الأعضاء عليها والقيام بها هو أسلوب التعزيز الذي اعتمده الباحث من خلال عبارات المدح والافتخار بما يقدمه الأعضاء، حيث لاحظ الباحث أن أسلوب التعزيز الذي يتلقاه الأعضاء مع معلميهم جد ضعيف بل يكاد ينعدم، وذلك راجع إلى كونهم عدوانيين وغالبا ما يتلقون عبارات التوبيخ والإهانة والطرد نتيجة سلوكاتهم الطائشة، كما ان ممارسة أسلوب الاسترخاء والمداومة عليه خاصة في أوقات الفراغ من خلال ممارسة الرياضة والمشي وتعلم هوايات جديدة ومفيدة تسمح لهم بالتسلية والترويح والخروج من روتين الدراسة وبناء علاقات اجتماعية مثمرة من خلال ما تعلموه من مهارات التواصل وتوجيه التفكير الوجهة الصحيحة حيث تم استبدال الأفكار غير العقلانية بأفكار عقلانية، فترك تلك الأفكار

والتخلص منها ساهم بشكل فاعل في بناء شخصية جديدة للأعضاء تمكنوا خلالها من التحسن والاستمرار على هذا الحال.

وتشير ياحي (2017) ان الفنيات المعرفية ساهمت من الضبط الذاتي والتحصين ضد الضغط وإعادة البناء المعرفي والتعرف على الأفكار اللاعقلانية في مساعدة أعضاء المجموعة الإرشادية إلى استبدال الأفكار اللاعقلانية إلى أفكار عقلانية، ومساعدتهم على التفكير الصحيح والإدراك الصحيح للمواقف، ومساعدتهم على الكتاب المهارات اللازمة لتعديل سلوكهم والتدريب عليها من أجل تعديل البناء المعرفي الاكتساب نظام فكري عقلاني ليكون السلوك متزن وإيجابي.

خلاصة عامة وتوصيات واقتراحات:

***خلاصة الدراسة:**

انطلاقا مما تم عرضه من خلفية نظرية، وكل ما يتعلق بأساليب الإرشاد المعرفي السلوكي والبرامج الإرشادية، وكل ما يتعلق بماهية التنمر المدرسي لدى التلاميذ وأثاره الناتجة عنه، مرورا بالأرشاد المعرفي السلوكي واعتمادا على المعالجة الإحصائية للبيانات وفي إطار الهدف الرئيسي للدراسة؛ وهو الكشف عن فاعلية برنامج ارشادي معرفي سلوكي للتخفيف من سلوك التنمر لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، أسفرت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس التنمر المدرسي وأبعاده في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس التنمرالمدرسي وأبعاده لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياسا التنمر المدرسيوأبعاده لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وخلصت النتائج إلى فاعلية برنامج ارشادي معرفي سلوكي للتخفيف من سلوك التنمر لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، وتبقى النتائج المتحصل عليها في إطار حدود الدراسة والأدوات المستخدمة فيها، وعليه يمكن تقديم جملة من التوصيات وهي كالتالي:

***توصيات الدراسة:**

- تعميم الأخصائيين النفسانيين ومستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في جميع المؤسسات التعليمية والتربوية لكل المستويات التعليمية، ابتداء من المدارس الابتدائية إلى المستويات العليا.

- توفير التجهيزات والاختبارات النفسية اللازمة في المؤسسات التعليمية حتى يتسنى للأخصائيين في مجال عملهم إرشاد التلاميذ الذين يعانون من مشاكل مختلفة، وخاصة ظاهرة التنمرالمعيق للتمدرس التلاميذ أو غيرهم من تلاميذ الأطوار المختلفة.

- ضرورة تفعيل اللجان البيداغوجية في المؤسسات التعليمية لدراسة القضايا النفسية والاجتماعية للتلاميذ والمساهمة في ايجاد حلول لها.

- توفير برامج إرشادية في المؤسسات التربوية والتعليمية لإشباع الحاجات الإرشادية والنفسية والبيداغوجية للتلاميذ.

- توفير مراكز مخصصة لإرشاد التلاميذ تابعة للمؤسسات التعليمية والتربوية.

- القيام بورشات عمل تشارك فيها جميع الأطراف المشاركة للمؤسسات التربوية والتعليمية لمناقشة المشكلات الجماعية التي تعرف انتشارا واسعا بين التلاميذ، وخاصة ظاهرالتنمر المدرسي.

- القيام بدورات وتدريبات إرشادية للأساتذة والمعلمين تؤهلهم للتعامل مع التلاميذ خلال مواجهة المشاكل المدرسية والنفسية التي يمر بها التلاميذ في مختلف الأطوار الدراسية.

- القيام بالتحفيز والتوعية من قبل أساتذة الأطوار الدراسية لتوجيه التلاميذ نحو الاستعمال الأمثل لأساليب المذاكرة الصحيحة والتي من شأنها أن تخفض من مستوى قلق الامتحان لديهم.

ـ تفعيل الإرشاد التربوي للأولياء في المؤسسات التعليمية والتربوية في مواضيع مختلفة وخاصة المشكلات السلوكية والعواقب الناتجة عنها، والتي بدورها تساهم في كيفية اتكييف التلاميذ في الوسط المدرسي.

- تطبيق البرنامج الارشادي المقترح في مراحل دراسية أخرى وعلى عينات تجريبية أخرى.

***اقتراحات الدراسة:**

يعرض الباحث فيما يلي بعض الأبحاث المقترحة:

بناء برنامج إرشادي انتقائي في خفض مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

بناء برنامج إرشادي لإرشاد الأولياء وأبنائهم للحد من ظاهرة التنمر في الوسط المدرسي.

أجراء دراسة حول تفعيل دور الجماعة التربوية في خفض سلوك التنمر المدرسي.

إجراء دراسات للكشف عن الحجم الحقيقي لظاهرة انتشار التنمر المدرسي في الأوساط التعليمية للتلاميذ.

المصـــادر

والمراجـــع

*** القرآن الكريم**

*** قائمة المراجع:**

1.أبو زعيزع عبد الله (2009) اساسيات الارشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق الطبعة الأولى دار يافا العلمية للنشر والتوزيع عمان الأردن.

2.يوسف سعد الدين(2022)، المسئولية الجنائية الناشئة عن التنمر، مجلة سوهاج، لشباب الباحثين، المجلد ،2س.

3.أبو هاشم، أسعد بن عبدالله .(2007) . فاعلية التدريب على الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني لدى عينة من األلحداث في دار المالحظة االجتماعية. رسالة لنيل الماجستير، قسم اإلرشاد والتربية الخاصة، جامعة مؤتة، فلسطين.

4.MICHAEL S.NYSTUL (2015) .المدخل الى الارشاد النفسي من منظور فني وعلمي ترجمة .أحمد عبدالله الشريفين. مراد علي سعد. ط 01 عمان الدتار الفكر تاشرون وموزعون.

5.ابراهيم محفوظ، أحمد. (2022). دور بعض المؤسسات التربوية للحد من ظاهرة التنمر في الحلقة الابتدائية بمحافظة أسيوط. المجلة التربوية لتعليم الكبار، 4(2)، 378–407.

6.إبراهيم، عبد الستار وإبراهيم، رضوى(1993). العلاج السلوكي متعدد المحاور ومشكلات الطفل. مجلة علم النفس (26). مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب

7.إبراهيم، عبد الستار(1980). العلاج النفسي الحديث. الكويت: عالم المعرفة.

8.أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2008). المهارات الإرشادية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.عمان الأردن.

9.أبو أسعد،أحمد عبد اللطيف (2009). الإرشاد النفسي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان الأردن.

10. أبو الديار، مسعد الرفاعي (2012). سيكولوجية التنمر بين النظرية والتطبيق، الكويت، مكتبة الفلاح.

11. أبو زعيزع، عبد الله (2009). أساسيات الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق. عمان: دار يافا العلمية.

12. أبو غزال معاوية. (2009). الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية 2(5).

13. أبو غزالة معاوية محمود (2010):السلوك التنمري من وجهة نظر الطلبة المتنمرن والضحايا، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والإجتماعية، 7مجلد ،7عدد ص ص275 306.

14.اجلال محمد سري(2000)علم النفس العلاجي..عالم الكتب القاهرة. الطبعة الثانية.

15. احمد رزق، السيد عبد المقصود. (2019). استخدام نموذج التركيزعلى المهام فى خدمة الجماعة لتخفيف سلوک تنمر طلاب المرحلة الاعدادية بالمجتمع الريفى. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، 47(1)، 262-300.

16. أحمد محمد الزعبي. (2001). علم النفس النمو، الطفولة والمراهقة، الأسس النظرية والمشكلات، سبل معالجتها.د ط. الأردن : دار زهران للنشر والتوزيع.

17. أخرس، نائل محمد عبد الرحمان وناصر، محمود أمين محمود (2015). تعديل السلوك. الجوف: مكتبة الرشد ناشرون.

18.آدم آدم أحمد، (2021) التنمر الأكتروني وأثره النفسي والاجتماعي، دراسة ميدانية على عينة من طالبات المرحلة الجامعية بالخرطوم، مجلة الدراسات الإعلامية – المركز الديمقراطي العربي– برلين– ألمانيا–، (14)،ص 60 –81.

19. أميطوش، موسى (2020.) مستوى التّنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة دراسة ميدانية في بعض متوسطات ولاية تيزي وزو. مجلة العلوم النفسية والتربوية. 6 (4) الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر.

20. أنسام مصطفي السيد بظاظو(2013)برنامج علاجي لتخفيف إكتئاب ما بعد صدمتي الوفاة والطلاق لدى الأطفال. المكتب الجامعي الحديث .ط01..

21. بلعسلة فتيحة (2013) فعالية برنامج إرشاد جماعي معرفي سلوكي في تفنيد الأفكار اللاعقلانية الداعمة للعدوان وتعديل السلوك العدواني عند المراهق المتمدرس. رسالة دكتوراة رسالة دكتوراة – جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر02.الجزائر..

22. بن غالية، محمد (2018)فاعلية برنامج إرشادي رياضي للتخفيف من العنف المدرسي للتلاميذ في الوسط التربوي. رسالة دكتوراة –جامعة الجزائر 03.الجزائر.

23. بن فليس، مالية. (2020)الاساليب الارشادية المستعملة عند مستشاري الارشاد والتوجيه المدرسي لتعديل سلوك التنمر لتلاميذ التعليم المتوسط دراسة استكشافية بولاية ورقلةDoctoral dissertation) ، .univ-ouargla).

24. حامد عبد السلام زهران(2002) التوجيه والإرشاد النفسي المؤلف: الدكتور الناشر: عالم الكتب الطبعة: الثالثة القاهرة.

25. حامد عبد السلام زهران(1998)، التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة، ط 3،

26. حجازي، فتياني أبو المكارم السيد(2020) مدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير. جامعة عين شمس.

27. الحريري، رافدة والإمامي، سمير (2011). الإرشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

28. حسين .عبد العظيم طه (2007): سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي. الأسكندرية.دار الجامعة الجديد.

29. حسين طه عبد العظيم (2015): الإرشاد النفسي، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.

30. حسين، طه عبد العظيم (2008). استراتيجيات تعديل السلوك للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

31. الخالدي، عطاء الله والعلمي، دلال السعدي (2008). الإرشادي المدرسي والجامعي "نظرية والتخطيط . الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

32. خليفة الضبع .الزناتي .محمود عبدالعزيز. الدردير (2020) . فعالية لدى طلاب المرحلة الإعدادية في الحد من التنمر المدرسي « خدمة الفرد الجماعية »مجلة القاهرة للخدمة الاجتماعية . المجلد 32، العدد 1 الصفحة 1-48

33. الخواجة، عبد الفتاح (2010). أساليب الإرشاد النفسي. عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.

34. خوج، حنان أسعد. (2012). التنمر المدرسى وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية.مجلة العلوم النفسية والتربوية .المجلد 13 العدد04.

35. الداهري، صالح حسن أحمد (2010). مبادئ الصحة النفسية. ط2. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

36. الداهري، صالح حسن أحمد (2011). أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم. عمان: دار ومكتبة حامد للنشر والتوزيع.

37. الدسوقي محمد مجدي (2016)، مقياس السلوك التنمري الأطفال والمراهقين، ط 16، دار جوانا للنشر والتوزيع ،مصر.

38. ربيع، هادي مشعان والغول، إسماعيل محمد (2007). المرشد التربوي ودوره في حل مشاكل الطلبة. عمان: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

39. زهران حامد عبد السلام (1980) التوجيه والإرشاد النفسي الطبعة الثانية القاهرة عالم الكتب.القاهرة.

40. زهران، حامد عبد السلام (1980). التوجيه والإرشاد النفسي. ط2. القاهرة: عالم الكتب

41. الزيود، نادر فهمي. (1998). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. عمان، الأردن: دار الفكر.

42. سعيد علي،ئاسو صالح وحسين عباس حسين وليد(2015):الإرشاد النفسي الاتجاه المعاصر لإدارة السلوك الإنساني،ط،01 دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

43. السعيد، مبروك إبراييم.(2019). التنمر المدرسي، رؤية من داخل مدارس التعميم الثانوي. مؤسسة الباحث لبلستشارات البحثية والنشر الدولي.

44. سميه طه جميل (2005) الارشاد النفسي عالم الكتاب للنشر والتوزيع والطباعة الطبعة الاولى القاهرة.

45. سهير كامل أحمد (2000)التوجيه والارشاد النفسي مصر مركز الإسكندرية للكتاب.

46. سهير كامل أحمد،1999، التوجيه والإرشاد النفسي،مركز اإلسكندرية الكتاب االازاريطة–اإلسكندرية، القاهرة.

47. شعبان، كاملة الفرخ وتيم، عبد الجابر (1999). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

48. الشناوي، محمد محروس الشناوي (1998). العملية الإرشادية. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

49. الشهري علي عبد الرحمن، (2013)، العنف في المدارس الثانوية من وجهه نظر المعلمين، رسالة ماجستير جامعه نايف العربية للعلوم الأمنية السعودية.

50. صبحي عبد اللطيف معروف (2012) نظريات الارشاد النفسي والتوجيه التربوي الوراق للنشر والتوزيع.

51. صبحي، سيد (2003). الإنسان وصحته النفسية. مصر: مكتبة الأسرة.

52. صفاء محمد بحيرى 2019 متغيرات التشوهات المعرفية كمنبئات بسلوك التنمر لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. مجلة كلية التربية – جامعة الإسكندرية لمجلد 29، العدد 3، الصفحة 187–230

53. طه عبدالعظيم حسين (2004). الإرشاد النفسي "النظرية– التطبيق– التكنولوجيا". عمان: الأردن، دار الفكر.

54. العابدية.عبد القادر. (2018)فعالية برنامج إرشادي نفسي في التخفيف من العنف المدرسي – دراسة شبه تجريبية بثانوية احمد بن بله بوادي ارهيو– ولاية غليزان. رسالة دكتوراة –جامعة وهران 02 محمد بن أحمد .الجزائر.

55. العاسمي، رياض نايل (2012). الأسس العامة للتوجيه والإرشاد النفسي. دمشق: سوريا.

56. العاسمي، رياض نايل (2015). التصميم الناجح في برامج الارشاد النفسي المدرسي الشاملة. عمان: دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع.

57. عبد العظيم، حمدي عبد الله (2013). برامج تعديل السلوك. الجيزة: مكتبة أولاد الشيخ للتراث.

58. عبد العظيم، حمدي عبد الله (2013). مهارات التوجيه والإرشاد في المجال المدرسي. الجيزة: مكتبة أولاد الشيخ للتراث.

59. عبد الفتاح الخواجة (2010) مفاهيم أساسية في الصحة النفسية والإرشاد النفسي الطبعة الأولى دار المستقبل للنشر والتوزيع الأردن.

60. عبد الفتاح، يسرا محمد سيد(2019)برنامج معرفي سلوكي لخفض التنمر المدرسي وبعض الأفكار اللاعقلانية لدى طلاب المرحلة المتوسطة . مجلة كلية التربية في العلوم التربوية. مجلة كلية التربية فى العلوم التربوية، 43(4)، 117–168.

61. عبدالله الطروانة (2009) مبادئ التوجيه والإرشاد التربوي دار يافا العلمية للنشر والتوزيع الطبعة الأولى الأردن.

62. عبدالله عبدالهادي عبدالرحمن الخطيب. (2022) فعالية برنامج قائم على إرشاد الأقران في تنمية السلوك الاجتماعي لخفض التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية بمحافظات غزة[JEPS] Journal of Educational and Psychological Studies .، (1)16، 1-16.

63. العبيدي، محمد جاسم والعبيدي، ألاء محمد جاسم (2010). الإرشاد والتوجيه النفسي. عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع

64. عزيز سمارة، عصام النمر، هشام الحسن (1993) سيكولوجية الطفولة ط2عمان، [الاردن] : دار الفكر

65. عطوي، جودت عزت (2014). الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية. ط8. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

66. عطية، عماد محمد محمد. (2013). أدوار مؤسسات المجتمع المدني لوقاية طلاب المرحلة الثانوية من بعض الظواهر السلبية في المجتمع.

67. علي موسى الصبحيين، محمد فرحان القضاة (2013) . سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين (مفهومه ؛ أسبابه ؛ علاجه)..ط1 الناشر: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

68. العنزي فريج، (2004) العدوانية وعلاقتها ببعث سمات الشخصية، مجلة التربية العدد .73 من ص .11-58.

69. العواد، ريم عبدالله صالح. (2023). التنمر: أسبابه، آثاره، وعلاجه في ضوء السنة النبوية، الآداب، 11(3)، 279-313.

70. عيد زيدان محمد. (2023). فاعلية برنامج إرشادي في تحسين الذكاء الاجتماعي لدى عينة من الأطفال ضحايا التنمر. حوليات أداب عين شمس، 51(2)، 251-277.

71. العيسوي، عبد الرحمان محمد (2006). الإرشاد والعلاج النفسي. الاسكندرية: الدار الجامعية.

72. غنايم، أ. (2017). فعالية برنامج إرشادي إنتقائي فى تنمية الذكاء الانفعالي وأثره على مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي المعاقين سمعيًا. مجلة التربية الخاصة، 6(18)، 1-90.

73. الفحل، نبيل محمد (2001). محاضرات في تخطيط وإدارة برامج الإرشاد الطلابي، كلية التربية. جامعة الملك فيصل. السعودية.

74. الفحل، نبيل محمد (2009). برامج الإرشاد النفسي النظرية والتطبيق. ط2. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

75. الفسفوس، أحمد عدنان (2011). المرجع البسيط في أساليب تعديل السلوك. المكتبة الإلكترونية أطفال الخليج.

76. القحطاني نورة سعد سلطان (2015)، مدى الوعي بالتنمر لدى معلمات المرحلة الابتدائية وواقع الإجراءات المتتبعة في المدارس الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظرهن،مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس.العدد الثامن والخمسون .الصفحة 79 .103

77. القحطاني، نورة سعد (2016).التنمر المدرسي وبرامج التدخل. الرياض: جامعة الملك سعود.

78. القريطى، عبد المطلب أمين (2013). إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم. القاهرة: عالم الكتب.

79. كربوش. وليد(2020) فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي للتخفيف من مستوى العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط – دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الأولى متوسط بمدينة الميلية– ولاية جيجل . رسالة دكتوراة –جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر 02.الجزائر.

80. كزاوي .عطاالله (2019) فاعلية برنامج ارشادي عقلاني انفعالي للتخفيف من سلوكيات العنف المدرسي لدى عينة من التلاميذ العنيفين بالمرحلة الثانوية دراسة تجريبية بمدينة الاغواط رسالة دكتوراة –جامعة قاصدي مرباح ورقلة .الجزائر.

81. لصبحين، موسى، القضاة، محمد فرحان. (2013). سموك التنمر عند ألطفال والمراىقين.ط1. مكتبة الممك لمنشر والتوزيع.

82. لطيف سناء، حسون.(2018). التنمر وعلاقته بالأساليب المعاملة الو الدية والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الاعدادية، الرك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية. بحوث العلوم النفسية والترموية، الجزء الثاني، العدد 28.

83. محمد ابراهيم عيد(2005) مقدمة في الارشاد النفسي مكتبه الانجلو المصريه القاهره

84. محمد اسلام عماري.علي فارس (2020) العلاقة بين التنمر المدرسي وتقدير الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي. مجلة القبس للدراسات النفسية والاجتماعية. العدد الثامن.

85. محمد حسن شحاته، محمود حسين محمد حسن، إبراهيم أحمد، إبراهيم، فضل شرف الدين، نبيل. (2021). برنامج إرشادى لخفض سلوك التنمر المدرسى وأثره فى تنمية مهارات الاتصال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة بحوث التربية النوعية، 2021(64)، 65-107.

86. محمود فتوح محمد سعدات. (2014). برنامج صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية. جامعة عين الشمس.

87. ملحم، سامي محمد (2015). الإرشاد النفسي عبر مراحل العمر. عمان: دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع.

88. مليكه. لويس كامل (1990)العلاج السلوكي وتعديل السلوك رقم الطبعة 01. دار النشر دار القلم. الكويت

89. مليكه، لويس كامل (1994)العلاج السلوكى وتعديل السلوك، مكتبة النهضة العربية، القاهرة.

90. موزة عبد الله المالكي (2005) مهارات الارشاد النفسي وتطبيقاته الطبعه الاولى مكتبه الاسكندريه.

91. موسى، مي محمد (2016). التوجيه والإرشاد النفسي والسلوكي للطلاب. عمان: دار دجلة للنشر والتوزيع.

92. نبيلة بن الزين، مريم عميرة. (2022). التنمر المدرسي وعلاقته بالمناخ الأسري لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. مجلة الواحات للبحوث والدراسات، 15(1).

93. النوايسة، فاطمة عبد الرحيم (2013). الإرشاد النفسي والتربوي. عمان: دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

94. نورالدين محرم، مقبل العبداللات، بسام. (2022). الاستقواء على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقته بالسلوك الانفعالي لديهم. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 38(5.2)، 84-110.

95. نورة ،بنت سعد القحطاني(2012) :التنمر بين طالب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض دراسة مسحية واقتراح برامج التدخل المضادة بما يتناسب مع البيئة المدرسية .كلية التربية جامعة، الملك سعود.

96. هامل بوحايك (2012)برنامج إرشادي رياضي مقترح في التقليل من القلق والاكتئاب لدى تلاميذ الطور المتوسط (13 _ 15) سنة في حصة التربيه البدنيه والرياضيه . رسالة ماجستير جامعة الشلف الجزائر.

97. هدى سعيد عبدالعليم عبدالرحمن(2020)التنمر في مسرح الطفل دراسة في أعمال محمد عبد الحافظ ناصف .مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية. المجلد 6، العدد 28 الصفحة 337-387

98. ياحي شفيقة (2018) فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تعديل السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية .رسالة دكتوراة. جامعة باتنة 1.

99. يمينة مدوري (2020)، التنمر الإلكتروني (مقاربة مفاهيمية)، مجلة التكامل في بحوث الإجتماعية والرياضية، جامعة ثلجي، الأغواط، المجلد ،05 العدد 02 . ص 125 149.

100. يوسف سعد الدين، المسئولية الجنائية الناشئة عن التنمر، مجلة سوهاج، لشباب الباحثين، المجلد،2.

المراجع الأجنبية:

101. Andreou ،E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behaviour in conflictual peer interactions among school-age children. Educational psychology ،21(1) ،59-66.

102. Atkinson ،M. ،& Hornby ،G. (2015). Mental health handbook for schools. Routledge.

103. Ballard M. ،Argus T. ،and Rempley T. P. (1999): Bullying and School Violence: A proposed Prevention Program NASSP Bulletin ،2 ،38- 47

104. Bowers ،L. ،Smith ،P. K. ،& Binney ،V. (1994). Perceived family relationships of bullies ،victims and bully/victims in middle childhood. Journal of social and personal relationships ،11(2) ،215-232.

105. Brown ،D)2007(. Career information. career counseling ،and career development. Bostin: Pearson education Inc

106. Carney ،A. & Merell ،K. (2001). "Bullying in Schools: Perspectives on Understanding and Preventing an International Problem" ،School Psychology International ،22 ،364-382

107. Dodge&cole ،(1987)war ،violence and children in 2 1 Uganda ، oslo ،Norwegian Paris. university press ،oxford.

108. Ell ،K. Quon ،B. Quinn ،Dwight-Johnson ،M Wells ،A Lee ،P. & Xie ،B (2007). Improving Treatment of Depression among Low-Income Patients With Cancer: The Design of the ADAPT-C Study ،General Hospital Psychiatry. 29 (3).

109. Hancock ،D. R (2001). Effects of test anxiety and evaluative threaon students achievement and motivation. The Journal of Educational Research ،94 (5) ،248 – 291

110. Haynie ،D. L. ،Nansel ،T. ،Eitel ،P. ،Crump ،A. D. ،Saylor ،K. ،Yu ، K. ،& Simons-Morton ،B. (2001). Bullies ،victims ،and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. The Journal of Early Adolescence ،21(1) ،29-49.

111. Juvonen ،J. (2001). School violence: Prevalence ،fears ،and prevention.

112. Larke ،ID & Bearan ،T ،N. ،(2006): "The relationship between bullying and social skills in primary school stuents" ،Educational research ،p 16

113. Ndlovu ،M. (2013). School Bullying and its Effects on Victims: What goes on in Schools. Germany: LAP Lambert Academic Publishing.

114. Nezu ،A. M ،Nezu ،C. M & Lombardo ،E. R(2001). Managing Stress Through Problem Stress News ،13 (3) July

115. Olweus ،D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. European journal of psychology of education ،12 ،495-510.

116. Pellegrini ،A. D. (1998). Bullies and victims in school: A review and call for research. Journal of Applied Developmental Psychology ،19(2) ، 165-176.

117. Rigby ،K. (2003). Consequences of bullying in schools. The Canadian journal of psychiatry ،48(9) ،583-590.

118. Schwartz ،D; Farcer ،J; Change ،L & Lee-shin ،Y. (2002): Victimization in south Korean children's peer groups. Journal of abnormal child psychology ،30 ،1 13-125.

119. Solberg ،M. E. ،& Olweus ،D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression ،29(3) ،239-268.

120. Wolke ، D ; Sarah ، W ; Stanford ، K & Schulzs (2002). Bullying and Victimization of Primary School Children in England and German: Prevalence and School Factors. British Journal of Psychology ،92 ،673 -696 ،Retrieved October 5 ،2006 ،from EBSCO host Master File data base.

121. www.stop.Bullyingnow.hrsa .gov

الملاحق

ملحق رقم (1):

نموذج لمقياس سلوك التنمر المدرسي قبل عرضه على المحكمين

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة الشهيد حمه لخضر –الوادي–

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

مقياس التنمر المدرسي(للتحكيم)

سيدي الدكتور (ة) الفاضل(ة)

إليكم هذه الأداة للتحكيم لغاية البحث العلمي

الدراسة بعنوان :" أعداد وتطبيق برنامج ارشادي معرفي سلوكي للتخفيف من سلوك التنمر لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط"

الهدف الرئيسي من الدراسة، أعداد وتطبيق برنامج إرشادي معرفي سلوكي للتخفيف من مشكلة التنمر في الوسط المدرسي، والتدريب على مختلف الأساليب الإرشادية لكل من الذكور والإناث للحد من هذا السلوك.

سيدي الأستاذ/ الدكتور (ة) الفاضل(ة)، أرجو منكم الحكم على صلاحية بنود المقياس من خلال:

- ✓ ارتباط العبارات بالمحاور.
- ✓ سلامة الصياغة اللغوية.
- ✓ إضافة عبارات ترونها مناسبة.

لكم مني جزيل الشكر والتقدير

الرقم	الفقرات	من ناحية القياس		من ناحية اللغة		ملاحظات
		تقيس	لا تقيس	سليمة	غير سليمة	
	البعد اللفظي					
7	أصرخ على الطلبة بصوت عالا لإفزاعهم.					
9	أهدد الطلبة وأتوعدهم بالإيذاء.					
10	أنشر الشائعات عن الطلبة.					
15	أسخر من الطلبة واستهزىء بهم.					
24	أقوم بإعطاء بعض الطلبة ألقابا مخزية لهم.					
31	افتعل أسبابا للتشاجر مع الطلبة الضعفاء.					
40	اتهم الطلبة بأعمال لم يقوموا بها.					
43	أشعل الفتن بين الطلبة عن طريق تشجيعهم على المشاجرات.					
3	أقاطع الطلبة أثناء حديثهم.					
2	أشتم الطلبة بألفاظ بذيئة.					
	البعـــــد الجسمي					
22	أدفع الطالب الذي يجلس في المقعد بجانبي.					
26	أعرقل الطلبة بقدمي أثناء مرورهم من أمامي.					
33	أجبر الطلبة على عمل أشياء لا يطيقونها.					
38	أقوم بإلقاء الطلبة أرضا.					
1	أقوم بضرب الطلبة باليد أو القدم					
4	لا أتحكم في أعصابي عند الغضب					

5	أقوم بقرص الطلبة أو أسبب لهم الألم					
12	أشد الطلبة من آذانهم أو شعورهم.					
35	استخدام أدوات حادة للسيطرة على الطلبة.					
	البعد الاجتماعي					
17	أطرد بعض الأشخاص بالقوة من المجموعة التي أكون فيها.					
19	اشوه صورتهم وسمعتهم.					
21	لا أصغي للطلبة أثناء حديثهم معي.					
36	يجب على كل طالب أن يخافني ويرهبني.					
11	أضع تعليمات قاسية تحول دون مشاركة الطلبة في النشاطات.					
6	بعض الأشخاص يستحقون ما أقوم بعمله معهم.					
13	أشعر بالغيرة من نجاح الآخرين.					
29	يدفعني الطلبة للسيطرة عليهم.					
27	اتخذ قرارات نيابة عن الطلبة الضعفاء.					
30	ألوم الطلبة للسيطرة عليهم.					
32	يجب أن أفوز في كل الأنشطة المدرسية.					
39	لا أجعل الطلبة يشعرون بالارتياح.					
42	أشعر بقوة شخصيتي من خلال السيطرة على الطلبة.					
23	أتعمد إذلال الطلبة.					
	البعد الممتلكات					
18	أسرق بعض الأشياء من الطلبة.					
14	أقوم بتخريب وإتلاف ممتلكات الطلبة.					
25	أقوم بأخذ ممتلكات الطلبة بالقوة.					

28	لا أعيد الأشياء التي أستعبرها من الطلبة.					
45	أحتاج لبعض الأشياء التي يمتلكها الطلبة أكثر منهم.					
8	أنكر وجود بعض الأشياء التي أحصل عليها من الطلبة.					
	البعد الجنسي					
20	المس الآخرين بطريقة غير اخلاقية.					
41	أفسر الكلام الطلبة بتفسيرات جنسية.					
16	أقوم بإصدار ألقاب جنسية بذيئة عليهم					
34	ألقي على مسامع الطلبة قصصا جنسية.					
44	أتحرش جنسيا بالطلبة.					
37	أجبر الطلبة على الحديث معي في أمور جنسية رغما عنهم.					

ملاحظات:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم (2)

نموذج لمقياس سلوك التنمر المدرسي في صورته النهائية.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة الشهيد حمه لخضر –الوادي–

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

مقياس سلوك التنمر المدرسي

نضع بين يديك هذا المقياس الذي يهدف لتحديد مشكلة السلوك التنمري، المطلوب قراءة كل عبارة بعناية والإجابة عن تلك العبارات بما يتناسب مع حالتك أنت شخصيا بصدق وصراحة، ضع علامة (×) في خانة واحدة فقط والتي تنطبق عليك.

أشكركم على حسن تعاونكم.

الطالب الباحث: بهـاء باسي

المحور الأول: البيانات الشخصية

الاسم واللقب:.....

الجنس: ذكر □**أنثى** □

الإعادة: غير معيد □ **معيد** □

المستوى التعليمي للأب: لا يقرا ولا يكتب ( ) ابتدائي ( ) ثانوي ( ) جامعي ( )

شيء آخر:.....

المستوى التعليمي للام: لا يقرا ولا يكتب ( ) ابتدائي ( ) ثانوي ( ) جامعي ( ) شيء آخر.....:.....

مهنة الأب:.....:.....

مهنة الأم:.....:.....

الرقم	الفقرات	درجة التكرار				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أقوم بضرب التلاميذ باليد أو القدم					
2	أشتم التلاميذ بألفاظ بذيئة.					
3	أقاطع التلاميذ أثناء حديثهم.					
4	لا أتحكم في أعصابي عند الغضب					
5	أقوم بقرص التلاميذ أو أسبب لهم الألم					
6	بعض الأشخاص يستحقون ما أقوم بعمله معهم.					
7	أصرخ على التلاميذ بصوت عال الإفزاعهم.					
8	أنكر وجود بعض الأشياء التي أحصل عليها من التلاميذ.					
9	أهدد التلاميذ وأتوعدهم بالإيذاء.					
10	أنشر الشائعات عن الطلبة.					
11	أضع تعليمات قاسية تحول دون مشاركة التلاميذ في النشاطات.					
12	أشد الطلبة من آذانهم أو شعورهم.					
13	أشعر بالغيرة من نجاح الآخرين.					
14	أقوم بتخريب وإتلاف ممتلكات التلاميذ.					
15	أسخر من الطلبة واستهزىء بهم.					
16	أقوم بإصدار ألقاب جنسية بذيئة عليهم					
17	أطرد بعض الأشخاص بالقوة من المجموعة التي أكون فيها.					
18	أسرق بعض الأشياء من التلاميذ.					
19	اشوه صورتهم وسمعتهم.					
20	المس الآخرين بطريقة غير اخلاقية.					
21	لا أصغي للتلاميذ أثناء حديثهم معي.					
22	أدفع اتلميذ الذي يجلس في المقعد بجانبي.					
23	أتعمد إذلال التلاميذ.					
24	أقوم بإعطاء بعض التلاميذ ألقابا مخزية لهم.					
25	أقوم بأخذ ممتلكات التلاميذ بالقوة.					

26	أعرقل الطلبة بقدمي أثناء مرورهم من أمامي.					
27	اتخذ قرارات نيابة عن التلاميذ الضعفاء.					
28	لا أعيد الأشياء التي أستعبرها من التلاميذ.					
29	يدفعني التلاميذ للسيطرة عليهم.					
30	ألوم التلاميذ للسيطرة عليهم.					
31	افتعل أسبابا للتشاجر مع التلاميذ الضعفاء.					
32	يجب أن أفوز في كل الأنشطة المدرسية.					
33	أجبر التلاميذ على عمل أشياء لا يطيقونها.					
34	ألقي على مسامع التلاميذ قصصا جنسية.					
35	استخدام أدوات حادة للسيطرة على الطلبة.					
36	يجب على كل تلميذ أن يخافني ويرهبني.					
37	أجبر التلاميذ على الحديث معي في أمور جنسية رغما عنهم.					
38	أقوم بإلقاء التلاميذ أرضا.					
39	لا أجعل التلاميذ يشعرون بالارتياح.					
40	اتهم الطلبة بأعمال لم يقوموا بها.					
41	أفسر الكلام الطلبة بتفسيرات جنسية.					
42	أشعر بقوة شخصيتي من خلال السيطرة على التلاميذ.					
43	أشعل الفتن بين التلاميذ عن طريق تشجيعهم على المشاجرات.					
44	أتحرش جنسيا بالطلبة.					
45	أحتاج لبعض الأشياء التي يمتلكها الطلبة أكثر منهم.					

ملحق رقم (3)

قائمة الأساتذة المحكمين.

قائمة السادة المحكمين

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة
01	أحمد جلول	أستاذ	الوادي
02	عوين بلقاسم	أستاذ	الوادي
03	ڤنون خميسة	أستاذ	بريكة
04	خلفي حليم	أستاذ	بريكة
05	سمير بن لكحل	أستاذ	المدية
06	هند غديفي	أستاذ محاضر أ	الوادي
07	عاتكة غرغوط	أستاذ	الوادي
08	النوي بالطاهر	أستاذ	الوادي
09	رابحي أسماعيل	أستاذ	بسكرة

ملحق رقم (4)

محاضرات البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في للتخفيف من سلوك التنمر

المذكرة (01)التعارف وبناء العلاقة الإرشادية

01-مدة الجلسة: 60 دقيقة

02-الأساليب الإرشادية المستعملة:

- الحوار والمناقشة الجماعية- الواجب المنزلي.

03-أهداف الجلسة:

- ✓ بناء علاقة إرشادية.
- ✓ التعريف بالبرنامج الإرشادي.

04-محتوى الجلسة وإجراءاتها:

1-استقبال التلاميذ أعضاء المجموعة الإرشادية والترحيب بهم.

2-التعارف بين المرشدة والتلاميذ وبناء الثقة على أساس الاحترام المتبادل وتقبل رأي الأخر وإبداء الاهتمام بهم وتشجيعهم على المساهمة في البرنامج.

3-التعريف بمواضيع البرنامج الإرشادي والهدف منه وأهميتها بالنسبة لهم.

4-التعريف بعدد الجلسات ومواعيدها والمدة الزمنية التي تستغرقها ووقت إنهاء البرنامج الإرشادي.

5-التركيز على أهمية الالتزام والحضور والانتظام في جلسات البرنامج والمشاركة نجاز الواجبات المنزلية الفعالة في المناقشات وطرح الأسئلة ولعب الأدوار.

6-التركيز على أهمية الالتزام بآداب الحوار والمناقشة والتعبير بحرية وصراحة ووضوح عن كل القضايا والمشكلات التي يودون التحدث عنها.

7-التعريف بالخطوات التي سيتم اتباعها في كل جلسة والقواعد التي يتم الالتزام بها كما يلي:

- أسئلة متبوعة بمناقشة جماعية للتعرف على المعلومات المسبقة التي يمتلكها التلاميذ حول المواضيع المبرمجة في كل جلسة إرشادية.

– تقديم محاضرة من طرف المرشدة النفسية حول الموضوع المبرمج في كل جلسة إرشادية.

– مناقشة جماعية حول موضوع كل جلسة إرشادية مع حرية التعبير عن المشاعر والخبرات والتجارب الخاصة. ليس هناك صواب أو خطأ وإنما تبادل للتجارب

– لعب الدور ويتم من خلاله القيام بدور من الأدوار بهدف ممارسة بعض الاستراتيجيات والمهارات التي تم التعرف عليها في الجلسات الإرشادية والتي تساعد التلاميذ على مواجهة مشاكل المضايقة والاعتداءات المتكررة من طرف الأقران. إنجاز الواجب المنزلي وأهميته في تنفيذ البرنامج الإرشادي ونجاحه بحيث سوف تعطى أعمال كتابية عقب كل جلسة إرشادية لإنجازها في البيت . لأن أداء هذه الواجبات يحسن من فهم وإدراك ما تم تعلمه في الجلسات الإرشادية.

– التعريف على القوعد التي تضبط عمل المجموعة وهذا بقراءة وثيقة العقد الإرشادي.

– الاتفاق مع المجموعة الإرشادية على مواعيد الجلسات والمدة الزمنية التي تستغرقها ووقت إنهاء البرنامج الإرشادي، ثم تحديد موضوع الجلسة المقبلة وتقديم الشكر لهم.

8-اختتام وتقييم الجلسة بالتعرف على آراء المجموعة حول البرنامج الإرشادي من خلال تعبيرهم عن انطباعاتهم في أربع جمل كالتالي:

- ✓ ما لم أفهمه في البرنامج الإرشادي.
- ✓ ما أعجبني في البرنامج الإرشادي.
- ✓ ما لا يعجبني في البرنامج.
- ✓ ما أنتظره من هذا البرنامج الإرشادي.

06-الواجب المنزلي :

– تقديم واجب منزلي من أجل الاستعداد للجلسة القادمة وتم ذلك بالإجابة على الأسئلة المقدمة للمجموعة الإرشادية بهدف مناقشته في الجلسة المقبلة وكانت على الشكل

التالي:

- ماذا تعرف عن ظاهرة التنمر المدرسي؟

-تذكر حادثة وقعت في المدرسة. تمثل سلوك التنمر المدرسي.

-صف هذه الحادثة بتفاصيلها كما تتذكرها وكيف تكررت وأين وقعت؟

-سجل ما كنت تشعر به في ذلك الوقت ؟ وما كنت تفكر فيه وتحدث به نفسك ؟

وكيف تصرفت أو تعودت التصرف به أمام هذا النوع من الحوادث والمواقف ؟

عنوان الجلسة (02) التنمر المدرسي وأثاره

01-مدة الجلسة: 60 دقيقة

02-الأساليب الإرشادية المستعملة:

- المحاضرة، الحوار المناقشة الجماعية، الواجب المنزلي والتعزيز.

03-**أهداف الجلسة:**

✓ أن يقدم مفهوم للتنمر المدرسي.

✓ أن يحاول معرفة الأسباب التي تؤدي الى ممارسة سلوك التنمر المدرسي.

أن يدرك الآثار السلبية والعواقب الوخيمة التي يتعرض لها القائم بسلوك التنمر المدرسي عليه وعلى آخرين.

04-الإجراءات المتبعة في الجلسة:

-أن يقوم المرشد بطرح أسئلة تشخصية لما تم تناوله في الجلسة الماضية ليقف على مدى استعاب المجموعة الارشادية لمحتوى الجلسة.

05- واجب منزلي:

أذكر بعض الآثار للمواقف العنيفة التي تشاهدها في البرامج التلفزيونية، مبرزا موقفك منها.

عنوان الجلسة (03): ضبط الانفعالات – 01–

01–مدة الجلسة: 60 دقيقة

02–الأساليب الإرشادية المستعملة:

– النمذجة، التعزيز، لعب الدور، المحاضرة الجماعية.

03–**أهداف الجلسة:**

- ✓ أن يقدم مفهوم ضبط الانفعالات.
- ✓ أن يحاول معرفة انواع الانفعالات.
- ✓ أن يدرك اسباب الانفعالات.

04–الإجراءات المتبعة في الجلسة:

-أن يقوم المرشد بطرح أسئلة تشخصية لما تم تناوله في الجلسة الماضية ليقف على مدى أدراك المجموعة الإرشادية لمحتوى الجلسة.

4–1–ما هي الانفعالات؟

هي حالات نفسية ووجدانية، تتملك الإنسان وتؤثر في سلوكه وتوازنه النَّفسي، مثل انفعال البكاء والضحك والسعادة والحزن والغضب.

يختبر الإنسان الانفعالات منذ سنوات حياته الأولى، ولكنَّه لا يقدر في وقتها على التَّحكم بها، وعندما يكبر يبدأ يعرف كيف يسيطر عليها ويتحكم بها، فهناك مَن تمكن من اكتساب مهارة التحكم بالانفعالات.

الانفعالات الشديدة تُفقد الإنسان أعصابه وسيطرته على ذاته، وتجعله يتصرف بطريقة لا عقلانية، ويتخذ قرارات خاطئة، ويُصدر أحكاماً غير سليمة تجاه الآخرين، مما قد يُعرضه للخسائر المادية وحتى الاجتماعية.

لا يحب الناس التعامل مع الشخص الانفعالي، ويُحاولون تجنبه لأنَّه خَلَقَ خوفاً من ردَّات فعله في نفوسهم.

4-2-أنواع الانفعالات:

يُصنف الأطباء النفسيين الانفعالات إلى ما يلي :

أ-انفعالات إيجابية: التي تزيد من طاقة وحماس الإنسان، مثل الفرح والحب.

ب-انفعالات سلبية: التي تقلل الحماس والطاقة لدى صاحبها، مثل الخوف والغضب.

ج-انفعالات فطرية: تظهر في بداية العمر، وتكون تلقائية، وممكن أن تكون لأتفه الأسباب.

د-انفعالات مُكتسبة : تأتي في نهاية العمر وتكون نابعة من تراكمات مختلفة، مثل الغيرة أو الازدراء.

4-3-ما هي الأسباب الكامنة وراء انفعالاتنا؟

- ✓ الإحباط والتعرض للضغوط الحياتية، مما يخلق شخصيات عنيفة.
- ✓ ممكن أن يكون للعامل الوراثي دوراً في ردات فعل مشابهة.
- ✓ قد تكون طبيعة شخصية الإنسان منذ الطُّفولة أنَّه سريع الانفعال والغضب ويُستثار من أبسط الأشياء.
- ✓ التربية في الطفولة؛ وذلك عندما يتربى الطفل على أيدي أب أو أم عنيفين، فإن كان هناك عنف زوجي بين والديه، قد يصبح صاحب ردَّات فعل عنيفة.
- ✓ عدم الاستقرار في الأوضاع المادية، يجعل الإنسان دائم التوتر وشديد الانفعال.

4-4-لماذا يعدُّ الإنفعال مُضرّاً؟

يؤثر الانفعال في الاتِّزان العقلي للإنسان، قد يفقد أعصابه وسيطرته عند الانفعال، فتصبح كلماته وتصرفاته غير صائبة، ممَّا يُسبب له الكثير من المشاكل والخسارات، التي تفسُد علاقته بالآخرين، الذين يبدؤون تجنبه خوفاً من ردت فعله، وقد تتحول بعض علاقاته لعداوات، كما أنَّه يخسر صحته، حيث أثبتت الأبحاث علاقة الانفعال بالإصابة بالقولون

العصبي، وارتفاع ضغط الدم، والجلطات القلبية.

05- واجب منزلي:

أذكر بعض الآثار للمواقف العنيفة التي تشاهدها في البرامج التلفزيونية، مبرزا موقفك منها؟

عنوان الجلسة (04): ضبط الانفعالات - 02-

01-مدة الجلسة: 60 دقيقة

02-الأساليب الإرشادية المستعملة:

- النمذجة، التعزيز، لعب الدور، المحاضرة الجماعية.

03-**أهداف الجلسة:**

✓ أن يتعرف على أهم طرق ضبط الانفعالات.

✓ أن يدرك اسباب الانفعالات.

04-**الوسائل المستخدمة في الجلسة:**

05-الإجراءات المتبعة في الجلسة:

-أن يقوم المرشد بطرح أسئلة تشخصية لما تم تناوله في الجلسة الماضية ليقف على مدى استيعاب لمحتوى الجلسة. كيف أتحكم بانفعالاتي وأحافظ على ثباتي الانفعالي؟

✓ محاولة فهم أسباب انفعالي.

ويتم ذلك عن طريق فهم الإنسان لذاته، وتحليل نفسه متى ينفعل؟ ولماذا ينفعل؟ هل من الموقف الحاصل، أم أنَّه يتجاوز اللَّحظة لتراكمات من الماضي، أم أنَّه يُعاني من ضغوط تجعله في حالة انفعال دائم؟ إنَّ محاولة معرفة السبب تُمكِّن من معالجته والسيطرة على الانفعال.

5-1-العد التنازلي: ينصح علماء النفس باتباع هذه الطَّريقة، باستخدام الأرقام من 1 إلى10، للسيطرة على الغضب وتهدئة النفس.

5-2-تمرين التنفس بعمق: يُساعد أخذ شهيق وزفير بعمق وبطء لعدة لحظات على الاسترخاء، وذلك مع قول عبارة أو كلمة لها أثر إيجابي على الإنسان، مثل: "أنا قوي وأستطيع أن أسيطر على انفعالاتي"، "لن أسمح للغضب أن ينال مني"، "سأتجاوز الموقف دون أن يثير انفعالي"، "لن أسمح لأحد أن يُزعزع ثقتي بنفسي."

5-3-تدريب النفس على الهدوء "الثبات الانفعالي:" عندما يتعرض الإنسان لأمر ما يثير انفعاله، يُحاول أن يُفكر قبل انفعاله لحظة واحدة أنَّ الانفعال لن يُفيده شيئاً وسيُعقد الأمر، ويُحاول التزام الهدوء وإخفاء غضبه، حتى لو كان ذلك غصباً عنه في المرات الأولى، لكن شيئاً فشيئاً يتحول لعادة وسلوك دائم، وبهذا نكون تدربنا على المحافظة على ثباتنا الانفعالي.

5-4-الهروب والخيال: عندما ينفعل الإنسان كثيراً ويفقد السيطرة، من الأجدى أن ينسحب ويجلس في مكان هادئ لوحده، وأن يتخيل مشهداً يُريحه كالبحر أو الطَّبيعة.

5-5-الكتابة: تعدُّ الكتابة من الوسائل المفيدة في تفريغ المشاعر السلبية، وإعادة السيطرة والتفكير بالأحداث.

5-6-التفكير قبل الكلام: من الخطأ أن يتكلم الإنسان وهو في لحظات انفعال، يُنصح أن يصمت لثواني، ويأخذ وقتاً للتفكير فيما يجب أن يقول أو يتصرف.

5-7-الثقة العالية بالنفس: كلنا يتعرض لأشخاص سلبيين، لديهم متعة باستفزاز الآخرين وإغضابهم، والثقة بالنفس هي السلاح في مواجهة هؤلاء الأشخاص، ويجب ألَّا نترك مجالاً لاستفزازهم أن يُزعزع استقرارنا النفسي.

5-8-القيام بعادات تُعلّم الصبر: مثل قراءة كتاب لساعات، وممارسة الرياضة، أو أي عادة تعلم الصبر وضبط النفس.

5-9-ممارسة نشاطات تُهدئ النفس: يُنصح عند شعورنا بالانفعال اللجوء لنشاطات مثل سماع الموسيقى، المشي في الهواء الطَّلق، والغناء وغيرها من النشاطات التي تُحسن المزاج والحالة النفسية.

5-10-التماس الأعذار: من المفيد أن نحاول فهم موقف الطرف الآخر، ونلتمس له الأعذار، عندها قد نُسامحه ولا نرى أنَّ هناك ما يستدعي الانفعال.

5-11- المرونة: المرونة في تقبل الأحداث والمواقف مهما كان نوعها، وتوقُّع مستجدات الحياة وتحدياتها، أي أن يبقى الإنسان جاهزاً ومتوقِّعاً كل شيء، فلا ينصدم ولا ينفعل، ويتقبلها بكل مرونة وإيجابية، ويعمل عقله وليس عاطفته، وأن تكون ردات فعله عقلانية وليست استجابة وقتية.

5-12-عدم اتخاذ قرار: أكبر خطأ أن يتم اتخاذ قرار في أثناء الانفعالات، لأنَّه مبني على أساس انفعال، وليس حالة طبيعية صحية، لذا من الضروري عدم اتخاذ أي قرار تحت ضغط الانفعال، وإنَّما تأجيله لتهدأ النفس واستجماع الأفكار، ليكون قراراً صائباً.

5-13-الابتسامة: للابتسامة مفعول سحري في التحكم بانفعالاتنا، عندما يتعرض الإنسان لموقف يُثير انفعاله، يَنصحه علماء النفس بالابتسامة، ومحاولة تحويل الموقف لشيء من الفكاهة، إذ إنَّ الفكاهة تُخفِّف من حجم المشكلة وتجعلها تبدو أسخف مما هي عليه.

5-14-الحصول على قسط كافٍ من النوم: حسب العديد من الدراسات، إنَّ النوم المتوازن يؤثر على درجة سيطرة الإنسان على انفعالاته، وعند الحرمان من النوم الكافي فإنَّ الوظائف الدماغية تضعف، خصوصاً منطقة قشرة الفص الجبهي، التي تصبح أقل قدرة على التحكم بمناطق في الدماغ المسؤولة عن الانفعالات .

5-15-طرق ونصائح لضبط الانفعالات:

- ✓ تحديد المشغلات.
- ✓ التعرف على علامات التحذير.
- ✓ اخذ خطوة بعيدا.
- ✓ الحركة.
- ✓ إدارة أفكارك.
- ✓ ركز على الاسترخاء.

✓ إنشاء مجموعة تهدئة.

✓ الحصول على مساعدة.

06- واجب منزلي:

أذكر بعض الآثار للمواقف العنيفة التي تشاهدها في البرامج التلفزيونية، مبرزا موقفك منها.

عنوان الجلسة (05): الضبط الذاتي

01-مدة الجلسة: 60 دقيقة

02-الأساليب الإرشادية المستعملة:

- النمذجة، التعزيز، لعب الدور، المحاضرة الجماعية.

03-**أهداف الجلسة:**

✓ أن يتعرف على أهم طرق ضبط الذاتي.

✓ أن يدرك اسباب الانفعالات.

04-الوسائل المستخدمة في الجلسة:

05-الإجراءات المتبعة في الجلسة:

-أن يقوم المرشدبطرح أسئلة تشخصية حول الجلسة الماضية.

-أن يقوم المرشد بفتح باب الحوار والمناقشة حول موضوع الذات.

-أن يقوم المرشد بتقديم محاضرة عن الضبط الذاتي.

المحاضرة:

الضبط الذاتي : هو مهارة يتم من خلالها التعرف على العوامل التي توجه سلوكنا وتقوده، والتي نتج عنها نتائج سلبية أو ايجابية، ومن خلالها يتم التعرف وملاحظة هذه العوامل بدقة يستطيع الفرد أن يتحكم ويضبط هذه العوامل التي توجه سلوكه من اجل أن يجعل نتائج سلوكه تتصف بالايجابية، ويتعلم هذه المهارة ويستخدمها في حياته اليومية، وتقوم على ثلاثة مراحل أساسية وهي

أ- مرحلة المراجعة الذاتية: ويقوم الفرد في هذه المرحلة بالانتباه بشكل متعمد لسلوكه، ويلاحظه بشكل دقيق ويسجل العوامل والمواقف التي توجهه وتقوده للتصرف بطريقة ما.

ب- مرحلة التقييم الذاتي: يضع الفرد معاييرا وأهدافا يرغب في تحقيقها من اجل تعديل سلوكه ثم يقارن مدى انجازه لهذه الأهداف التي وضعها والمعايير التي يجب أن يكون عليها سلوكه ومدى تحقيقه لهذه الأهداف حسب المعايير.

ج- مرحلة التعزيز الذاتي: يقوم الفرد بتعزيز ذاته إذا قام بالسلوك الصحيح وتحقيق الهدف الذي وضعه لنفسه، وانه في هذه المرحلة يعاقب نفسه نتيجة لعدم انجازه للهدف الذي وضعه، وهذا وفق النموذج التالي .(اسعد عبد الله أبو هاشم2007) الموقف المثير التوقف والتفكير السلوك(ايجابي أو سلبي)

4-2 العلاقة بين ما هو عقلي وانفعالي وسلوكي:

وضع ألبرت أليس نموذجا سماه (ABC)ليحلل به دور التفكير في عمليات الاضطرابات الانفعالية إذا كان غير عقلاني ومن مراحله ABC :

المرحلة A : وتتضمن لاستفسار عن الموقف أو الفعل الذي يعتقد انه السبب في المشكلة أو الحدث المنشط الذي سبق حدوث المشكلة مباشرة أو عن الخبرة المنشطة عنده التي يعتقد أنها ترتبط بمشكلته.

المرحلةB : تتضمن اعتقاد الإنسان حول أسباب مشكلته، أو حول الأحداث المنشطة السابقة لحدوثها، أو خبراته المنشطة المرتبطة معها، وهذا الاعتقاد قد يكون عقلانيا، أو قد يكون غير عقلاني حسب ما يفكر فيه الإنسان.

-المرحلة C: تتضمن الحالة الانفعالية والممارسة السلوكية التي يصل إليها الفرد، نتيجة لاعتقاداته حول الحدث المسبب للمشكلة واتلي تسمى استجابة انفعالية سلوكية وقد تكون هذه الاستجابة سلبية غير مريحة إذاكان اعتقاد الفرد غير عقلاني حول الحدث المسبب للمشكلة.

-مراحل DEF : بعد أن وضع ألبرت أليس نموذج ABCلوصف الاضطرابات الانفعالية عند الفرد زن واعتبرها المراحل الثلاث الأساسية في نظريته الإرشادية، فانه وضع نموذجا وطوره حتى أصبح نموذجا جديدا(،ABCDEF) وتمثل الحروفF ، E، Dالأسلوب الإرشادي الذي تنتهجه مع مرضاه.

-المرحلة D : تتضمن مفهوم المجادلة ومعنى الاحتجاج للاعتقادات غير العقلانية والأفكار الخاطئة حول أسباب حدوث المشكلة عند الفرد، مما يجعل المسترشد يتحدى نفسه ويتحدى أفكاره واعتقاداته ويجادلها، ويحتج على عدم صحتها وعدم عقلانيتها وعدم منطقيتها، ثم يغيرها ويصحح مسارها بما يجب أن تكون عليه وتتصف به من عقلانية.

06- واجب منزلي:

عنوان الجلسة (06): مهارة التواصل مع الآخرين

01-مدة الجلسة: 60 دقيقة

02-الأساليب الإرشادية المستعملة:

- النمذجة، التعزيز، لعب الدور، المحاضرة الجماعية.

03-أهداف الجلسة:

- ✓ **أن يتعرف على أهم طرق ضبط الانفعالات.**
- ✓ **أن يدرك اسباب الانفعالات.**

04-الوسائل المستخدمة في الجلسة:

05-الإجراءات المتبعة في الجلسة:

-أن يقوم المرشد بطرح أسئلة تشخصية حول الجلسة الماضية.

-أن يقوم المرشد بفتح باب الحوار والمناقشة حول موضوع التواصل مع الآخرين.

-أن يقوم المرشد بتقديم محاضرة عن التواصل مع الآخرين.

محاضرة: التواصل مع الآخرين

مفهوم التواصل مع الآخرين يُعرّف التواصل بأنّه القدرة على مشاركة المعلومات مع الآخرين من خلال الحديث، أو الكتابة، أو حركات الجسم، أو استخدام إشارات أخرى.

طرق التواصل مع الآخرين

يتطلب فنّ التواصل مع الآخرين مهارةً فعّالة من الفرد، وتختلف هذه المهارة من شخص إلى آخر، فمثلاً بعض الأفراد لديهم ميل طبيعي للمحادثة، بينما لا يملك آخرون هذه المهارة، ويُمكن تعلم كيفية التواصل مع الآخرين من خلال التحلي بالأمور الآتية:

الثقة بالنفس يجذب الشخص الذي يبدو واثقاً من نفسه ميل الأشخاص الآخرين له من أجل بدء تواصل، أو مناقشة، أو موضوع ما للتحدث بشأنه، وذلك لأنّ الثقة تُظهر أنّ الفرد يستحق وقت الآخرين وجهدهم للتعرف عليه، ولذلك تُعتبر القاعدة الأولى لتحسين قدرة الفرد على التواصل مع الآخرين هي النظر المباشر في العيون، لأنّ تجنب اتصال العينين يُظهر عدم الاهتمام.

إظهار الاهتمام يُمكن تحسين مهارات الاتصال مع الآخرين من خلال تجنب الحديث عن النفس في جميع المواقف، وفسح المجال للآخرين بالحديث عن أنفسهم من خلال إظهار الاهتمام بهم، وذلك لمنحهم الراحة والثقة، كما يُساعد ذلك على رغبة الطرف الآخر في طرح سؤال شخصي أثناء الكلام كردة فعل لإظهار الاهتمام، وبهذا سوف تزيد فرص الاتصال مع الآخرين.

طرق تحسين التواصل مع الآخرين

يُمكن تحسين التواصل مع الآخرين من خلال اتباع الطرق الآتية:

أ- الاستماع: يميل الفرد في المناقشات الحادة إلى الاندفاع في الحديث عن رأيه، وذلك لإثبات صحته على الرغم من العديد من المفارقات، ويُعدّ هذا أسلوباً خاطئاً يستوجب التوقف عنه للحظة، ومحاولة الاستماع لآراء الطرف الآخر، والتعرف على وجهات النظر المختلفة من أجل تحسين قدرته على التواصل.

ب- التحلّي بالصدق والصراحة: يُمكن تحسين قدرة الفرد على التواصل من خلال التحدث مع شريكه عن أمور لم يسبق له الحديث عنها مع إنسان آخر، ويُؤدّي ذلك إلى توطيد العلاقة ورفع مستوى التواصل بين الطرفين.

ت- الانتباه للإشارات غير اللفظية: يُمكن تعزيز نجاح الاتصال مع الآخرين في حال تحلّي الفرد بقدرة التقاط الإشارات الخفية والتعابير المصغّرة، مثل تعابير الوجه عند محاولة الآخرين إخفاء مشاعرهم، ويُساهم ذلك في فهم وزيادة فعالية الاتصال.

06- واجب منزلي:

عنوان الجلسة (07): المسؤولية

01-مدة الجلسة: 60 دقيقة

02-الأساليب الإرشادية المستعملة:

- النمذجة، التعزيز، لعب الدور، المحاضرة الجماعية.

03-**أهداف الجلسة:**

- ✓ أن يتعرف على مفهوم المسؤولية.
- ✓ أن يفهموا مظاهر وأركان المسؤولية.

04-الوسائل المستخدمة في الجلسة:

05-الإجراءات المتبعة في الجلسة:

المحاضرة:

ما هو مفهوم المسؤولية؟

المسؤولية تجعل للإنسان قيمة في مجتمع. السلوك المسؤول أو المسؤولية هي أن تؤدي العمل المطلوب منك على أكمل وجه في الوقت المحدد .وهذا التعريف للمسؤولية ليس بالأمر الهيّن الذي يأتي نتيجة صدفة بل نتيجة تربية وإيمان واستعداد وشعور وممارسة لقيمة المسؤولية.

مفهوم المسؤولية: تُعرّف المسؤولية حرفياً بأنها التزام الشخص بشيء يقوله أو يفعله. وتنقسم المسؤولية في المعجم إلى عدة أنواع وهي المسؤولية القانونية، والمسؤولية الأخلاقية، والمسؤولية الاجتماعية، والمسؤولية الجماعية. قدرة الإنسان على تحمل عواقب أفعاله. وهو يتم بالاختيار، مع العلم بعواقبه مسبقاً، وهو أيضاً شعور أخلاقي يجعل الإنسان يتحمل عواقب أفعاله، سواء كانت جيدة أو سيئة.

أركان المسؤولية

تقوم المسؤولية على ثلاث ركائز أساسية تسمى ركائز المسؤولية، والتي نوضحها في النقاط التالية:

أ-الرعاية: تعني الاهتمام بالآخرين، وإظهار الرحمة والحنان تجاه الآخرين، فكل شخص راعي ومسؤول.على رعيته: الحكام والمحكومين، رجالاً ونساءً، آباءً وأبناءً، وغيرهم كثير.

ب- الأرشاد: وهذا جزء من تحمل المسؤولية تجاه الآخرين، حيث يتضمن تقديم النصح والإرشاد حول القيم الاجتماعية الصحيحة، والدعوة إلى الخير، والحث على الخير، والنهي عن المنكر، ولذلك ينبغي للأنبياء (عليهم السلام) أن يكونوا قدوة للآخرين. لمحاكاة المثال.

ج-الاتقان: يتجلى الاتقان في الإخلاص لله عزوجل، والهدف اتلقرب من الله، فإن الله يحب العبد أذا عمل عملا أتقنه

مظاهر المسؤولية:

وتنعكس المسؤولية في عدة جوانب من السلوك الشخصي، وتتجلى مسؤولية الفرد الاجتماعية في رعايته لوالديه وأبنائه ومن يحتاجون دعمه في المجتمع مثل الأيتام والفقراء وكبار السن وغيرهم.، وتظهر مسؤوليته المهنية من خلال التزامه بمهام عمله، وتفانيه، وإخلاصه في تحقيق الأهداف المطلوبة، وحرصه على تقدم وتطور... العمل بما يضمن تقدمه وتطوره. فإن من مظاهر تحمل المسؤولية هو احترام الفرد للقوانين والأنظمة

والمحافظة على النظام الاجتماعي وهو ما يسمى بالمسؤولية القانونية. وتعني المسؤولية الشخصية أيضًا أن الأفراد مستقلون ومسؤولون عن أفعالهم وآرائهم، ويتعاونون معهم بوعي. والتفاعلات مع الآخرين.

أسباب عدم تحمّل المسؤولية

يمكن لنا تلخيصأهم الأسباب التي تؤدي بالفرد عدم تحمّله للمسؤولية:

- ✓ ضعف الوازع الديني
- ✓ الكسل
- ✓ عدم الرغبة في وجود مسؤوليات تقيد حريته.
- ✓ التربية.
- ✓ الاتكاليّة.
- ✓ الاعتماد على الآخرين.

الآثار الإيجابية المترتبة على تحمل المسؤولية

لتحمّل الفرد المسؤولية آثار إيجابية عديدة تنعكس على الفرد نفسه وعلى مجتمعه، ومنها ما يأتي:

امتلاك السيطرة: على الفرد أن يكون قائداً وبطلاً لحياته الخاصة، والتوجه نحو أي اتجاه تم اختياره، وأخذ القرارات بحرية، بالإضافة إلى أهمية تقبل الفشل فالجميع يخطئ، ولكن يجب مواجهة العواقب والمضي قدماً باتجاه الأحلام.

احترام وتقدير الذات: عندما يصبح الفرد مسؤولاً عن القرارات والخيارات المتعددة في شؤون الحياة سيؤدي ذلك إلى بناء الثقة بالنفس، وبالتالي القدرة على رسم مسار الحياة دون اتباع أحد، وعلى الفرد العيش للنفس والتوقف عن العيش لأحلام الآخرين وفقاً لستيف جوبز.

التحلي بالشجاعة: كثيراً ما يعزف الإنسان عن أمر يرغب به بشدة؛ نتيجة للتردد وسماع ذاك الصوت الداخلي الذي يخيفه من عواقب ما هو مقدم، ويمكن تجاوز هذا الأمر

باكتساب المزيد من الثقة بالنفس، والتحلي بالشجاعة الكافية لتحمل تبعات الأفعال وهذا ما تولّده المسؤولية في الفرد مع المدّة.

كسب احترام الآخرين: يُصبح الإنسان المسؤول أهلاً للثقة في أعين الآخرين، وجديراً بالاحترام والتقدير مع تكرار تحمّله للمسؤولية في المواقف التي تحتّم عليه ذلك.

فتح آفاق جديدة: تُمكّن المسؤولية صاحبها من الحصول على المزيد من العمل والمهام، وذلك من خلال ثقة الآخرين فيه وبكونه شخصاً مناسباً لإدارة المهام والمناصب بكفاءة ودون تملّص مما قد يواجهه من مشكلات.

اكتساب مهارة القدرة على التغيير: تؤدي معرفة الشخص المسبقة بضرورة تحمّله لعواقب الأمور إلى تأنيه عند الاختيار والوقوف لتمييز الجيد من السيء من الخيارات، وهو الأمر الذي سيطور من قدراته ويزيد من قدرته على التغيير في حياته للأفضل. **الارتقاء بالمجتمع:** يُبنى على تحمّل الفرد للمسؤلية الوظيفية التي تقتضي تحمّل التزامات العمل وإنجاز المهام نهوض المؤسسة التي يعمل بها، فيما يؤدي نهوض المؤسسات مجتمعة إلى نهوض القطاعات في المجتمع ورقيّه وازدهاره بالضرورة، بالإضافة إلى غدوّه مجتَمعاً ملتزماً بطابعه العام.

06- واجب منزلي:

عنوان الجلسة (08): مهارة حل المشكلات

01-مدة الجلسة: 60 دقيقة

02-الأساليب الإرشادية المستعملة:

- النمذجة، التعزيز، لعب الدور، المحاضرة الجماعية.

03-**أهداف الجلسة:**

✓ أن يتعرف على أهم طرق ضبط الانفعالات.

أن يدرك اسباب الانفعالات.

04-الوسائل المستخدمة في الجلسة:

05-الإجراءات المتبعة في الجلسة:

-أن يقوم المرشدبطرح أسئلة تشخصية حول الجلسة الماضية.

-أن يقوم المرشد بفتح باب الحوار والمناقشة حول موضوع الاسترخاء.

-أن يقوم المرشد بتقديم محاضرة عن الاسترخاء العضلي.

المحاضرة:

01-تعريف مهارة حَلّ المشكلات

تُواجه الفرد عدّة مُشكلات في مختلف مراحل الحياة، وهي تتفاوت في حجمها، وأهمّيتها، وأولويّتها، بالإضافة إلى طُرُق إدراكها، وأساليب السَّعي إلى حَلّها، ففي الوقت الذي تتكرَّر فيه المشكلة ذاتها، فإنّه قد يتوجَّب حَلّها بطُرق مختلفة؛ تِبعاً للسياق، وفي كثيرٍ من الأحيان يقع الإنسان تحت ضغط العجلة لحَلّ مشكلة ما، ممّا قد يُفقِده فرصة فَهم تفاصيل المشكلة، وتأمُّل أفضل حَلٍّ لها. تتزايد أهمّية إتقان مهارة حَلّ المشكلات مع تزايد واجبات، ومسؤوليّات الإنسان؛ ففي القطاع الوظيفيّ لا يمكن الاستغناء عن مهارة حَلّ المشكلات، وكونها مهارة أمرٌ يترك الباب مفتوحاً أمام كلّ من يرغب في اكتسابها، وتفعيلها على المستوى الشخصيّ، والأُسريّ، والوظيفيّ؛ حيث إنّها من المهارات التي تُفضَّل الإشارة إليها في السيرة الذاتيّة، وحتى أثناء المقابلة الشخصيّة، فأرباب العمل عادة ما يبحثون عمَّن يُعبِّر عن مهاراته، ونقاط قوّته، ويُثبت قدراته، وجاهزيّته؛ لتقديم الحلول، والمُبادرة، والتعاون أكثر ممّن يبتكرُ المشكلات، ويبني العوائق، ويُراكم الصعوبات أمام سَير العمل، والإنجاز.

02- خطوات حَلّ المشكلات بطُرق إبداعيّة

تتغيَّر وجهة النظر نحو المشاكل التي تعترض طريق الفرد على المستوى الشخصيّ، وعلى مستويات الدراسة، والعمل، والأسرة، عندما يتمّ الاعتقاد بأنّ هناك فرصة تكمن في داخل كُلّ مشكلة، حيث إنّ المشاكل لم تكن إلّا لتُحَلّ، علماً بأنّ من الخطوات التي تساعد على حَلّ المشاكل، خاصّة في مجال العمل، ما يلي:

03- تحديد المشكلة وتحليلها

أشار أحد المُستشارين في مجال حلول المشكلات بالطُّرق الإبداعيّة، وهو توماس ويديل، إلى أنّ الخطوة الأولى في حلّ أيّة مشكلة هي محاولة تحديدها، وإعادة النظر فيها، وقد تُعتبَر هذه الخطوة من أكثر الخطوات التي يُهملها الناس عند مواجهة مشكلاتهم، كما يتابعُ المُستشار توماس القول بأنّ معظم الناس يقفزون إلى البحث عن الحلّ دون التأمُّل للحظة في ماهيّة المشكلة، وسؤال أنفسهم (هل هذه هي المشكلة حقّاً؟)، ولذلك فإنّ إهمال تحليل المشكلة، وفَهم طبيعتها، وحجمها، ومدى تأثيرها، وعدد مرّات تكرارها، قد يُشتِّت الجهود عن مسارها، ويفتح المجال أمام ظهور مشاكل أخرى.

04-البحث عن أسباب المشكلة

إنّ التعرُّف على أسباب المشكلة جزء لا يتجزَّأ من خطوات حَلّها؛ فمُعالجة الأسباب، وتحسينها، يُنبِّئ بضمان عدم تكرار المشكلة، ومن المُهمّ في هذه الخطوة جَمع المعلومات، والأفكار، خصوصاً من الأشخاص الذين لم يقع عليهم التأثير البالغ جرّاء المشكلة، حيث قد يكون هذا الشخص صديقاً، أو زميلاً، أو مديراً في العمل، فالبحث يشمل أكبر قَد مُمكن، بالإضافة إلى أنّه لا غنى عن تدوين الإجابات، والنصائح الواردة من الأشخاص حول المشكلة، أمّا المشاكل العميقة، فيجدر التشاوُر حولها؛ حتى يتمّ تمييز أولويّتها، حتى وإن تعدَّدت، إذ إنّ لدور الفرد أثره البالغ في الفريق، ومن الأسئلة التي قد تساعد على فَهم أسباب المشكلة:

- ما هي مظاهر وجود المشكلة، وكيف تتم المشكلة؟
- أين حدثت المشكلة، ومتى كان ذلك؟
- مع مَن حدثت، أو تكرَّرت المشكلة؟
- لماذا تحدث المشكلة، وكيف يكون وَصفها؟

05-تحديد البدائل المُتوفِّرة لحلّ المشكلة

إنّ المُضِيَّ قُدُماً؛ لإيجاد البدائل، وفَهْمها، يتطلَّب مُمارسة العَصف الذهنيّ في محاولة، لإيجاد أكبر قَدر مُمكن من الأفكار، والاقتراحات، دون إهمال أيّة فكرة، أو انتقادها، وجَمع الأفكار في العَصف الذهنيّ يتبعُه تقييم إجماليّ لها، واختيار الأكثر مُلاءمة من بينها. 06-**وضع خطة لتطبيق أفضل البدائل**

لدى مقارنة البدائل، والحلول المُقترَحة، يجب اعتماد المنهجيّة الأنسب؛ للبدء بخطوات تنفيذها، بحيث يتمّ اختيارها؛ لتتماشى على المدى الطويل، ممّا يُؤدّي إلى ضمان عدم تكرار المشكلة، مع التأكُّد من واقعيّة خُطّة الحلّ المُرتقَب، وتوفُّر مواردها، ومُتطلَّباتها، من وقت، وجُهد، ومال، بالإضافة إلى دراسة حجم المخاطر المَنوطة بتنفيذ منهجيّة الحَلّ، والتفكير بمآلاتها؛ أي كيف سيبدو العمل بعد الانتهاء من حلّ المشكلة؟،

ولضمان نجاح تنفيذ الخطّة، فإنّه لا بُدّ من توزيع المسؤوليّات، وإحصاء الموارد، والوقت المطلوب، وجدولة المَهامّ زمنيّاً، مع توضيح مُؤشِّرات نجاح الخُطّة، وتفصيلها.

07-**مُراقبة تطبيق الخُطّة**

تجري عمليّة المُراقبة وِفق مسارَين رئيسيَّين: أوّلهما تتبُّع تنفيذ مُؤشِّرات نجاح الخُطّة، وثانيهما التأكيد على تنفيذ الخُطّة وِفق الجدول الزمنيّ المُعَدِّ لها، أمّا إن لم يتمّ إنجاز المسارَين معاً، فالأحرى أن تُعاد مُراجعة واقعيّة الخُطّة، بالإضافة إلى مراجعة كفاية مواردها، ومدى الأولويّة المُخصَّصة لها.

08-**التحقُّق من فعاليّة ونجاح خُطّة الحلّ**

يتمّ التحقُّق من نجاح خُطّة الحلّ بعد إتمام تنفيذها، بحيث يعود سَير بقيّة العمليّات، والأنشطة بأسلوب سَلِس، ومُيسَّر، دون عوائق، أو عقبات، وهنا من الأفضل الاستفادة من تجربة الحلّ، واستثمارها؛ لضمان عدم تكرار مثل تلك المشاكل، واستخلاص الفوائد منها، وتلخيصها، وتدوينها؛ حتى تكون مَرجعيّة مُختصَرة في حال تكرار المشكلة.

09-الاستراتيجيّات المُتَّبعة في حَلّ المشاكل

إنّ فَهم الاستراتيجيّات التي تُؤسَّس عليها منهجية حلّ المشكلات من شأنه أن يساهم في تحقيق التوازُن، والتعامُل السليم في مواقف الضغوطات، وهو أمرٌ يزيد من فاعليّة، وانسجام الأفراد المُتخصِّصين في إعداد، وتنفيذ خُطَط الحلول، ومن أهمّ تلك الاستراتيجيّات ما يلي:

أ-**التفكير التباعدي** Divergent Thinking :

تتطلب هذه الاستراتيجية مجموعة من المهارات، وهي مصممة، لتنمية المقدرة على توليد، وابتكار الأفكار الجديدة، والمتنوعة، حيث يُفضَّل استخدام العصف الذهنيّ؛ لجَمع أكبر عدد مُمكن من الأفكار المُقترَحة دون الحُكم عليها، أو تقييمها، ويتمّ ذلك خلال فترة زمنيّة قصيرة، مع ضرورة تقبُّل الأفكار المطروحة كلّها، وتدوينها؛ لمناقشتها، وتصفيتها لاحقاً، وهذا بلا شَكّ يتطلَّب قَدْراً من المرونة، والتفاعُل الإيجابيّ؛ لتقبُّل الأفكار؛ فمحاولة ابتكار حلول إبداعيّة تستدعي تنوُّع الخيارات، وضمان اختيار أفضلها، أو دَمجها؛ لتكوين منظومة حلول مُتكامِلة دون الخروج عن محور فكرة البحث.

ب- **التفكير التقاربي** Convergent Thinking :

:يرتكز نجاح هذه الاستراتيجيّة على آليّة جَمْع البيانات، وشكل تدوينها كخطوة أولى، لأنّها ستُستخدَم كحجر أساس لبناء هذه الاستراتيجيّة، إذ تهدف إلى تلخيص المُقترَحات، واختيار المُقترَح الأفضل، أو دَمْج أكثر من خيار، وتوزيعها بناءً على خُطّة مرحليّة مُنظَّمة، حيث يمكن قياس مدى المقدرة على تنفيذ التفكير التقارُبيّ من خلال مدى دقّة المعايير، والأهداف التي يتمّ انتقاء أفضل المُقترَحات التي تتعلَّق بها، علماً بأنّ هذه الاستراتيجيّة تتطلَّب أيضاً التحلّي بالموضوعيّة، والصبر، والإيجابيّة، والمُثابَرة، والوضوح، فليست الأفكار كلّها قابلةً للتطبيق الفوريّ، ولا الأفكار المُقترَحة تكون كلّها مرفوضة. أساليب تقوية مهارة حَلّ المشكلات بطُرُق إبداعيّة يعتمدُ الإنسان على مهاراته في تنمية إنجازه، وفاعليّته في الأسرة، والعمل، والمجتمع، وعلى المستوى الشخصيّ، حيث تحتاج

المهارات دوماً إلى ما يُقوّيها، ويصقل تفاصيلها؛ حتى يصل صاحبها إلى احترافها، وإتقان تطبيقها، ومن الأساليب المُتَّبعة؛ لتنمية مهارة حلّ المشكلات ما يلي:

- التدرُّب على ممارسة العصف الذهنيّ، وبناء الخرائط الذهنيّة.
- اتِّباع نَهج التساؤل (ماذا لو؟) في محاولةٍ؛ لاختبار فعاليّة الحلول المُقترَحة ضمن الأطروحات المُتعدِّدة.
- الاحتفاظ بمدونة لتسجيل الأفكار الإبداعيّة حتى وإن بَدَت بعيدة عن الحلول الأكثر منطقيّة؛ إذ إنّ الاحتفاظ بها يُمكّن الفرد من الرجوع إليها.
- مساندة الألغاز المنطقيّة، ومُمارسة بعض الألعاب التي تُنمّي التفكير المنطقيّ، وتُحفّز النشاط الذهنيّ.

06- واجب منزلي:

عنوان الجلسة (09): الاسترخاء

01-مدة الجلسة: 60 دقيقة

02-الأساليب الإرشادية المستعملة:

- النمذجة، التعزيز، لعب الدور، المحاضرة الجماعية.

03-**أهداف الجلسة:**

- ✓ أن يتعرف على مفهوم الاسترخاء
- ✓ أن يفهم أعضاء المجموعة بأن كل من الانفعال والاسترخاء فعلان متضادان.
- ✓ أن يدرك أفراد المجموعة بأن استرخاء الجسم يؤدي الى نقص الانفعال.
- ✓ أن يقوم أفراد المجموعة بممارسة نشاط حول الأسترخاء.

04-الوسائل المستخدمة في الجلسة:

05-الإجراءات المتبعة في الجلسة:

-أن يقوم المرشدبطرح أسئلة تشخصية حول الجلسة الماضية.

-أن يقوم المرشد بفتح باب الحوار والمناقشة حول موضوع الاسترخاء.

–أن يقوم المرشد بتقديم محاضرة عن الاسترخاء العضلي.

المحاضرة :الاسترخاء العضلي .

أن أي تغير جديد في حياة الإنسان يتحول إلى عامل من عوامل الضغوط النفسية التي تصبح عبء أضافي على واقعه والاسترخاء يعمل على تخفيف الثقل ويعمل على أعادة التهيئة من خلال تقليل هذه الشحنات المتتالية وبأرجاع الجسم إلى حالة الاتزان ولهذا يقوم الفرد بعملية الاسترخاء بعد مواجهة ضغوط الحياة بأنواعها، ولكي تترك عملية الاسترخاء الأثر الفعال يجب أن تتوفر الشروط التالية:

1.الوقت : الاسترخاء العضلي يحقق اكبر فائدة إذا مورس مرتين في اليوم بفارق زمني 8ساعات، ويجب تحاشي الاسترخاء بعد الطعام مباشره أو قبل النوم مباشره، ويفضل قبل النوم بثلاث ساعات.

2.المكان : احرص على أن يكون المكان الذي ستمارس به التمرين هادئا بعيدا عن الضوضاء بأنواعها وبعيد عن الأسرة حتى لا يقاطعك الأطفال أو احد الأفراد أثناء ممارستك للاسترخاء.

3.وضع الجسم : ممكن ممارسة الاسترخاء العضلي العميق على شكل وضعين الأول الاستلقاء على سرير مريح أو الأرض على شرط أن يكون الجسم في وضع استقامة، أو ونحن في وضع جلوس على كرسي مريح ويفضل أن يحتوي على ذراعين وظهر عالي، في حالة الاستلقاء على الأرض ممكن وضع وسادة تحت الرقبة لسند الرأس ويجب تجنب أي شيء يسبب الشد للجسم.

ويفضل إغلاق العينين والابتداء بالتنفس العميق.

-خطوات الاسترخاء العضلي:

1.خذ نفسا عميقا ثم احبس الهواء لمدة 10ثواني، بعد ذلك أخرج الهواء.

2.ارفع يديك قليلا وأنت تتنفس بشكل طبيعي ثم أعد يديك إلى وضعهما السابق على الكرسي.

3.ابعد يديك إلى الجانبين وضمها في قبضه قوية جدا . حاول أن تشعر بالضغط والجهد على يديك .سأعد من 1 إلى 3 وعندما تصل إلى 3 أريدك أن تخفض يديك .

1..2..3

4.ارفع يديك إلى أعلى ثانية، واثن أصابعك إلى الداخل (ناحية الجسم) ،الآن اخفض يديك واسترخ.

5.ارفع ذراعيك ثم اخفضهما واسترخ

6.ارفع ذراعيك ثانية، هذه المرة حرك يديك بشكل دائري (رفرفة) حسنا ... استرخ ثانية .

7.ارفع ذراعيك ثانية ثم استرخ

8.ارفع يديك ثانية فوق المقعد ثم شد عضلات جسمك حتى ترجف، تنفس بشكل طبيعي وابق يديك مرتخية) أرخي يديك، لاحظ دفء الإحساس بالاسترخاء)

9.ارفع يديك أمامك ثم شد عضلات جسمك) تأكد من انك تتنفس بشكل طبيعي (، أرخ يديك الآن.

10.الآن ادفع كتفك للخلف . ابق على هذا الوضع . تأكد ان ذراعيك في حالة استرخاء الآن استرخ.

11.ادفع كتفيك إلى الإمام . ابق على هذا الوضع، تأكد من أنك تتنفس بشكل طبيعي وابق يديك مسترخية). حسنا استرخ لاحظ الإحساس بالارتياح عند إرخاء العضلات بعد شدها)

12.الآن أمل رأسك إلى اليمين وشد رقبتك . استرخ وأعد رأسك إلى وضعه الطبيعي.

13.الآن أمل رأسك إلى اليسار وشد رقبتك ثم اعد رأسك إلى وضعه الطبيعي.

14.عد برأسك قليلا للوراء ناحية المقعد . ابق على هذا الوضع . حسنا الآن ببطء اعد رأسك إلى وضعه الطبيعي.

15.هذه المرة اخفض رأسك ناحية الصدر . أبق على هذا الوضع . الآن استرخ وأعد رأسك إلى وضعه الطبيعي المريح.

16.افتح فمك إلى أقصى ما تستطيع . افتح فمك أكثر . حسنا استرخ الآن . (يجب أن يكون الفم مفتوحا قليلا في النهاية

17.الآن اضغط على شفتيك وأغلق فمك(. حسنا استرخ حاول أن تشعر بالاسترخاء).

18.الآن اضغط على شفتيك وأغلق فمك. اضغط بشدة ... توقف، استرخ واسمح للسانك أن يكون بوضع مريح داخل الفم.

19..الآن ضع لسانك في أسفل فمك. اضغط لأسفل بشدة . استرخ واجعل لسانك في وضع مريح داخل فمك.

20.الآن استلق (اجلس) واسترخ . حاول أن لا تفكر بأي شيء.

تأكد أن جميع عضلاتك مسترخية ... أولا أصابع القدمين، ثم قدميك ثم رجليك، ثم بطنك وكتفيك، ثم رقبتك فعينيك وأخيرا جبهتك، جميع أعضائك يجب أنتكون مسترخية الآن . (هدوء وصمت لمدة 10ثوان تقريبا). استلق وحاول أن تشعر بالاسترخاء ،ودفء الاسترخاء (توقف). أريدك أن تبقى على هذا الوضع لمدة دقيقة تقريبا، وسأعد حتى عندما أصل في العد إلى 5افتح عينيك هدوء شديد وانتعاش. (هدوء، صمت لمدة دقيقة تقريبا ...) حسنا، عندما أصل لخمسة افتح عينيك وأنت تشعر بالهدوء والانتعاش ... واحد ... الشعور بالهدوء، اثنان... شعور بالهدوء والانتعاش، ثلاثة أكثر انتعاشا، أربعه ..... وخمسة.

06- واجب منزلي:

تنفيذ تمارين الأسترخاء الموجودة في المطبوعة المقدم لهم.

عنوان الجلسة (10): ظاهرة التنمر من وجهة الشريعة الاسلامية

01-مدة الجلسة: 60 دقيقة

02-الأساليب الإرشادية المستعملة:

- النمذجة، التعزيز، لعب الدور، المحاضرة الجماعية.

03-**أهداف الجلسة:**

- ✓ أن يتعرف على مفهوم الاسترخاء
- ✓ أن يفهم أعضاء المجموعة بأن كل من الانفعال والاسترخاء فعلان متضادان.
- ✓ أن يدرك أفراد المجموعة بأن استرخاء الجسم يؤدي الى نقص الانفعال.
- ✓ أن يقوم أفراد المجموعة بممارسة نشاط حول الأسترخاء.

04-الوسائل المستخدمة في الجلسة:

05-الإجراءات المتبعة في الجلسة:

-أن يقوم المرشدبطرح أسئلة تشخصية حول الجلسة الماضية.

-أن يقوم المرشد بفتح باب الحوار والمناقشة حول موضوع الاسترخاء.

-أن يقوم المرشد بتقديم محاضرة عن التنمر في الشريعة الاسلامية.

المحاضرة :رأي الدين في سلوك التنمر .

الإسلام له دور كبير في منع التنمر ومنع العنف؛ فهو يدعو إلى الرفق والعطف والتسامح ومقابلة الإساءة بالإحسان، يقول رسول الله صلى الله عليه وسلم: "اتق الله حيثما كنت، واتبع السيئة الحسنة تمحها، وخالق الناس بخلق حسن".

أولى خطوات العلاج وأهمها:

- معرفة حكمه الشرعي: قال -تعالى-: (وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّكَ لَنْ تَخْرِقَ الْأَرْضَ وَلَنْ تَبْلُغَ الْجِبَالَ طُولًا) (الإسراء:37). فقوله: (وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا) أي:

كبرًا وتيهًا وبطرًا، متكبرًا على الحق ومتعاظمًا على الخلق. (إِنَّكَ): في فعلك ذلك (لَنْ تَخْرِقَ الْأَرْضَ وَلَنْ تَبْلُغَ الْجِبَالَ طُولًا)

– قال –تعالى–: (وَلَا تَلْمِزُوا أَنْفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ بِئْسَ الِاسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الْإِيمَانِ وَمَنْ لَمْ يَتُبْ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ) (الحجرات:11)، "ولا يَعِبْ بعضكم بعضًا، ولا يَدْعُ بعضكم بعضًا بما يكره من الألقاب، بئس الصفة والاسم الفسوق، وهو السخرية واللمز والتنابز بالألقاب، بعد ما دخلتم في الإسلام وعقلتموه، ومَن لم يتب مِن هذه السخرية واللمز والتنابز والفسوق؛ فأولئك هم الذين ظلموا أنفسهم بارتكاب هذه المناهي" (التفسير الميسر).

– وقال النبي –صلى الله عليه وسلم–: (لَا تَحَاسَدُوا، وَلَا تَنَاجَشُوا، وَلَا تَبَاغَضُوا، وَلَا تَدَابَرُوا، وَلَا يَبِعْ بَعْضُكُمْ عَلَى بَيْعِ بَعْضٍ، وَكُونُوا عِبَادَ اللهِ إِخْوَانًا، الْمُسْلِمُ أَخُو الْمُسْلِمِ، لَا يَظْلِمُهُ وَلَا يَخْذُلُهُ، وَلَا يَحْقِرُهُ التَّقْوَى هَاهُنَا) وَيُشِيرُ إِلَى صَدْرِهِ ثَلَاثَ مَرَّاتٍ. (بِحَسْبِ امْرِئٍ مِنَ الشَّرِّ أَنْ يَحْقِرَ أَخَاهُ الْمُسْلِمَ، كُلُّ الْمُسْلِمِ عَلَى الْمُسْلِمِ حَرَامٌ، دَمُهُ، وَمَالُهُ، وَعِرْضُهُ) (رواه مسلم).

– وأخرج الترمذي عن عبد الله بن عمر –رضي الله عنهما– قال: صَعِد رسول الله –صلى الله عليه وسلم– على المنبر، فنادى بصوت رفيع، فقال: (يَا مَعْشَرَ مَنْ أَسْلَمَ بِلِسَانِهِ وَلَمْ يُفْضِ الإِيمَانُ إِلَى قَلْبِهِ، لَا تُؤْذُوا المُسْلِمِينَ وَلَا تُعَيِّرُوهُمْ وَلَا تَتَّبِعُوا عَوْرَاتِهِمْ، فَإِنَّهُ مَنْ تَتَبَّعَ عَوْرَةَ أَخِيهِ المُسْلِمِ تَتَبَّعَ اللَّهُ عَوْرَتَهُ، وَمَنْ تَتَبَّعَ اللَّهُ عَوْرَتَهُ يَفْضَحْهُ وَلَوْ فِي جَوْفِ رَحْلِهِ) (رواه الترمذي، وقال الألباني: حسن صحيح).

فالتنمر حرام شرعًا، وقد أفتى مركز الأزهر العالمي للفتوي الإلكترونية بـ: "وقد حرَّم الإسلام الإيذاء والاعتداء ولو بكلمة أو نظرة، فقال –تعالى–: (وَلا تَعْتَدُوا إِنَّ اللَّهَ لا يُحِبُّ الْمُعْتَدِينَ) (البقرة:190)، وقَالَ رَسُولُ اللَّهِ –صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ–: (لَا ضَرَرَ وَلَا ضِرَارَ) (أخرجه ابن ماجه، وصححه الألباني).

والضرر الذي وجَّه الإسلام لإزالته ليس الجسدي فقط، وإنما وجَّه -كذلك- لإزالة الضرر النفسيّ الذي قد يكون أقسى وأبعد أثرًا من الجسدي، قال النبي -صلى الله عليه وسلم-: (لَا يَحِلُّ لِمُسْلِمٍ أَنْ يُرَوِّعَ مُسْلِمًا) (رواه أبو داود، وصححه الألباني)، وقال أيضًا: (مَنْ أَشَارَ إِلَى أَخِيهِ بِحَدِيدَةٍ -أي: وَجَّهَ نحوه سلاحًا مازحًا أو جادًا- فَإِنَّ الْمَلَائِكَةَ تَلْعَنُهُ، حَتَّى يَدَعَهُ وَإِنْ كَانَ أَخَاهُ لِأَبِيهِ وَأُمِّهِ) (رواه مسلم).

ولم يقتصِر النهي على هذا فقط، بل نهى الإسلام كذلك عن خداع الناس المُؤدِّي إلى إخافتهم وترويعهم -ولو على سبيل المزاح- فيما هو معروف بـ(المقالب)، فقال النبي -صلى الله عليه وسلم-: (لَا يَأْخُذَنَّ أَحَدُكُمْ مَتَاعَ أَخِيهِ لَاعِبًا، وَلَا جَادًّا) (رواه أبو داود، وحسنه الألباني).

ولا يَخْفَى أن الاستهزاء المستمر من شخص، أو خِلْقَتِه، أو اسمه، أو مجتمعه يسبب له جرحًا نفسيًّا عميقًا، قد يستمر معه طوال عمره، وقد يدفعه إلى كراهية المجتمع، أو التخلص من حياته؛ مما يجعل حكم هذه الممارسات هو الحرمة، وحكم مواجهتها هو الوجوب".

2- وإن كان يكفي أن نعلم أن الحكم الشرعي للتنمُّر، لكن لا يمنعنا هذا أن نأخذ بالأسباب الشرعية المعينة على مواجهته، وهي:

- العلاج النفسي أو العلاج بالأدوية.
- التوعية التربوية للأسرة والمدرسة والإعلام.
- إعادة الثقة في شخص المتنمر ومحاولة اندماجه في النسيج المجتمعي

وأخيرًا: أيها المتنمِّر.. تب إلى ربك، واستحضر ذنبك وأذيتك لخلق الله -تعالى-، وابكِ على ما فعلتَ واندم على ما أجرمت، واعقد العزم على التحلل من مظالم العباد قبل فوات الأوان.

أسأل الله أن يغفر لنا ولكم، ويجمعنا وإياكم على طاعته، وفي جنته ومستقر رحمته، إنه ولي ذلك والقادر عليه.

06-واجب مزلي:

ماهو شعورك بعدما عرفت النهي الموجود في القرأن والسنة عن ممارسة هذا السلوك؟

عنوان الجلسة (11): الاسترخاء

-مدة الجلسة: 60 دقيقة

02-الأساليب الإرشادية المستعملة:

النمذجة، التعزيز، لعب الدور، المحاضرة الجماعية.

03-أهداف الجلسة:

أن يتعرف على مفهوم الاسترخاء

أن يفهم أعضاء المجموعة بأن كل من الانفعال والاسترخاء فعلان متضادان.

أن يدرك أفراد المجموعة بأن استرخاء الجسم يؤدي الى نقص الانفعال.

أن يقوم أفراد المجموعة بممارسة نشاط حول الأسترخاء.

04-الوسائل المستخدمة في الجلسة:

05-الإجراءات المتبعة في الجلسة:

-أن يقوم المرشدبطرح أسئلة تشخصية حول الجلسة الماضية.

-أن يقوم المرشد بفتح باب الحوار والمناقشة حول موضوع الاسترخاء.

-أن يقوم المرشد بتقديم محاضرة عن الاسترخاء العضلي.

المحاضرة :الاسترخاء العضلي .

الإسلام له دور كبير في منع التنمر ومنع العنف؛ فهو يدعو إلى الرفق والعطف والتسامح ومقابلة الإساءة بالإحسان، يقول رسول الله صلى الله عليه وسلم: "اتق الله حيثما كنت، واتبع السيئة الحسنة تمحها، وخالق الناس بخلق حسن".

أولى خطوات العلاج وأهمها:

– معرفة حكمه الشرعي: قال –تعالى–: (وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّكَ لَنْ تَخْرِقَ الْأَرْضَ وَلَنْ تَبْلُغَ الْجِبَالَ طُولًا) (الإسراء:37). فقوله: (وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا) أي: كبرًا وتيهًا وبطرًا، متكبرًا على الحق ومتعاظمًا على الخلق. (إِنَّكَ): في فعلك ذلك (لَنْ تَخْرِقَ الْأَرْضَ وَلَنْ تَبْلُغَ الْجِبَالَ طُولًا)

– قال –تعالى–: (وَلَا تَلْمِزُوا أَنْفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ بِئْسَ الِاسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الْإِيمَانِ وَمَنْ لَمْ يَتُبْ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ) (الحجرات:11)، "ولا يَعِبْ بعضكم بعضًا، ولا يَدْعُ بعضكم بعضًا بما يكره من الألقاب، بئس الصفة والاسم الفسوق، وهو السخرية واللمز والتنابز بالألقاب، بعد ما دخلتم في الإسلام وعقلتموه، ومَن لم يتب مِن هذه السخرية واللمز والتنابز والفسوق؛ فأولئك هم الذين ظلموا أنفسهم بارتكاب هذه المناهي" (التفسير الميسر).

– وقال النبي –صلى الله عليه وسلم–: (لَا تَحَاسَدُوا، وَلَا تَنَاجَشُوا، وَلَا تَبَاغَضُوا، وَلَا تَدَابَرُوا، وَلَا يَبِعْ بَعْضُكُمْ عَلَى بَيْعِ بَعْضٍ، وَكُونُوا عِبَادَ اللهِ إِخْوَانًا، الْمُسْلِمُ أَخُو الْمُسْلِمِ، لَا يَظْلِمُهُ وَلَا يَخْذُلُهُ، وَلَا يَحْقِرُهُ التَّقْوَى هَاهُنَا) وَيُشِيرُ إِلَى صَدْرِهِ ثَلَاثَ مَرَّاتٍ. (بِحَسْبِ امْرِئٍ مِنَ الشَّرِّ أَنْ يَحْقِرَ أَخَاهُ الْمُسْلِمَ، كُلُّ الْمُسْلِمِ عَلَى الْمُسْلِمِ حَرَامٌ، دَمُهُ، وَمَالُهُ، وَعِرْضُهُ) (رواه مسلم).

– وأخرج الترمذي عن عبد الله بن عمر –رضي الله عنهما– قال: صَعِد رسول الله –صلى الله عليه وسلم– على المنبر، فنادى بصوت رفيع، فقال: (يَا مَعْشَرَ مَنْ أَسْلَمَ بِلِسَانِهِ وَلَمْ يُفْضِ الإِيمَانُ إِلَى قَلْبِهِ، لَا تُؤْذُوا المُسْلِمِينَ وَلَا تُعَيِّرُوهُمْ وَلَا تَتَّبِعُوا عَوْرَاتِهِمْ، فَإِنَّهُ مَنْ تَتَبَّعَ

عَوْرَةَ أَخِيهِ المُسْلِمِ تَتَبَّعَ اللَّهُ عَوْرَتَهُ، وَمَنْ تَتَبَّعَ اللَّهُ عَوْرَتَهُ يَفْضَحْهُ وَلَوْ فِي جَوْفِ رَحْلِهِ) (رواه الترمذي، وقال الألباني: حسن صحيح).

فالتنمر حرام شرعًا، وقد أفتى مركز الأزهر العالمي للفتوي الإلكترونية بـ: "وقد حرَّم الإسلام الإيذاء والاعتداء ولو بكلمة أو نظرة، فقال –تعالى–: (وَلا تَعْتَدُوا إِنَّ اللَّهَ لا يُحِبُّ الْمُعْتَدِينَ) (البقرة:190)، وقَالَ رَسُولُ اللَّهِ –صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ–: (لَا ضَرَرَ وَلَا ضِرَارَ) (أخرجه ابن ماجه، وصححه الألباني).

والضرر الذي وجَّه الإسلام لإزالته ليس الجسدي فقط، وإنما وجَّه –كذلك– لإزالة الضرر النفسيّ الذي قد يكون أقسى وأبعد أثرًا من الجسدي، قال النبي –صلى الله عليه وسلم–: (لَا يَحِلُّ لِمُسْلِمٍ أَنْ يُرَوِّعَ مُسْلِمًا) (رواه أبو داود، وصححه الألباني)، وقال أيضًا: (مَنْ أَشَارَ إِلَى أَخِيهِ بِحَدِيدَةٍ –أي: وَجَّهَ نحوه سلاحًا مازحًا أو جادًا– فَإِنَّ الْمَلَائِكَةَ تَلْعَنُهُ، حَتَّى يَدَعَهُ وَإِنْ كَانَ أَخَاهُ لِأَبِيهِ وَأُمِّهِ) (رواه مسلم).

ولم يقتصِر النهي على هذا فقط، بل نهى الإسلام كذلك عن خداع الناس المُؤدّي إلى إخافتهم وترويعهم –ولو على سبيل المزاح– فيما هو معروف بـ(المقالب)، فقال النبي –صلى الله عليه وسلم–: (لَا يَأْخُذَنَّ أَحَدُكُمْ مَتَاعَ أَخِيهِ لَاعِبًا، وَلَا جَادًّا) (رواه أبو داود، وحسنه الألباني).

ولا يَخْفَى أن الاستهزاء المستمر من شخص، أو خِلْقَتِه، أو اسمه، أو مجتمعه يسبب له جرحًا نفسيًّا عميقًا، قد يستمر معه طوال عمره، وقد يدفعه إلى كراهية المجتمع، أو التخلص من حياته؛ مما يجعل حكم هذه الممارسات هو الحرمة، وحكم مواجهتها هو الوجوب".

2– وإن كان يكفي أن نعلم أن الحكم الشرعي للتنمُّر، لكن لا يمنعنا هذا أن نأخذ بالأسباب الشرعية المعينة على مواجهته، وهي:

- العلاج النفسي أو العلاج بالأدوية.

- التوعية التربوية للأسرة والمدرسة والإعلام.

- إعادة الثقة في شخص المتنمر ومحاولة اندماجه في النسيج المجتمعي

وأخيرًا: أيها المتنمِّر.. تب إلى ربك، واستحضر ذنبك وأذيتك لخلق الله –تعالى–، وابكِ على ما فعلتَ واندم على ما أجرمت، واعقد العزم على التحلل من مظالم العباد قبل فوات الأوان.

أسأل الله أن يغفر لنا ولكم، ويجمعنا وإياكم على طاعته، وفي جنته ومستقر رحمته، إنه ولي ذلك والقادر عليه.

06–واجب مزلي:

ماهو شعورك بعدما عرفت النهي الموجود في القرأن والسنة عن ممارسة هذا السلوك؟

ملحق رقم (6)

العقد الإرشادي.

العقد الإرشادي.

البرنامج من تنفيذ: المرشد بهاء باسي

أتعهد أنا الموقع أدناه أقر بموافقتي ابني– ابنتي – المشاركة في هذا البرنامج الإرشادي مع معرفتي التامة بحضور للمؤسسة من أجل المشاركة في هذا البرنامج واالحتلرام شروط البرنامج التالية:

الألتزام بالحضور وبالتوقيت للجلسات من البداية الى النهاية.

المشاركة بفاعلية في كل جلسات البرنامج..

الالتزام بأداء الأعمال والواجبات المنزلية الطلوبةوفي وقتها.

التقيد بالعمل المطلوب خلال الجلسات.

السرية التامة بما يقال أو يحدث في محتوى جلسات البرنامج.

التعامل بأحترام بين أفراد المجموعة ومع المرشد.

التقيد بمحتوى الجلسات دون الخروج عن أهداف البرنامج المبرمجة.

حساني عبد الكريم في: 18/ 10 /2022

إمضاء المشارك **إمضاء ولي المشارك**

أمضاء المرشد **ختم السيد مدير**

ملحق رقم (7)

بطاقة التقييم المرحلي للجلسات الإرشادية

بطاقة التقييم المرحلي للجلسات الإرشادية

العضو المشارك: .... **. انعقاد الجلسة:**

عنوان الجلسة الإرشادية: .....

الأسئلة التقييمية: .....

أولا: إذا شعرت بوجود إيجابيات في هذه الجلسة الإرشادية فأكتبها:

1-.....

2-.....

3-.....

4-.....

ثانيا: إذا شعرت بوجود سلبيات في هذه الجلسة الإرشادية فأكتبها:

1-.....

2-.....

3-.....

4-.....

ثالثا: أكتب مقترحاتك الذي تريد إثارتها تناوله في الجلسة الأرشادية القادمة

2-.....

3-.....

4-.....

ملحق رقم (8)

بطاقة التقييم الختامية

بطاقة التقييم الختامية

العضو المشارك **تاريخ انعقاد الجلسة**

الجلسة الإرشادية الختامية

الأسئلة التقييمية:

1- ما أهم الموضوعات والمعلومات التي استفدت منها خلال هذا البرنامج الأرشادي:

.....

.....

2- ما الفائدة من الفنيات التي اكتسبتيها في هذا البرنامج ؟

.....

.....

3- أذكر الأشياء التي تمنيت أن تكون في جلسات البرنامج ولم تجديها؟

.....

.....

4- بماذا تشعر بعد تطبيق هذا البرنامج ؟

.....

.....

5- لو قمنا بأعادة تطبيق هذا البرنامج مرة أخرى هل ستشارك في جلساته؟

.....

.....

.....

ملحق رقم (9)
كراسة الواجبات المنزلية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي

كراسة الواجبات المنزلية

أعداد الطالب :
بهاء باسي
أشراف الأستاذ الدكتور :
أحمد جلول
بلقاسم عوين

الموســـم الدراســـي: 2022 – 2023

الواجب المنزلي الأول:

ما ذا تعرف عن التنمر المدرسي؟

.....

.....

.....

.....

تذكر حادثة وقعت في المدرسة. تمثل سلوك التنمر المدرسي.

– صف هذه الحادثة بتفاصيلها كما تتذكرها وكيف تكررت وأين وقعت؟

.....

.....

.....

.....

– سجل ما كنت تشعر به في ذلك الوقت ؟ وما كنت تفكر فيه وتحدث به نفسك ؟

.....

.....

.....

.....

– كيف تصرفت أو تعودت التصرف به أمام هذا النوع من الحوادث والمواقف؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الواجب المنزلي الثاني:

أذكر بعض الآثار للمواقف العنيفة التي تشاهدها في البرامج التلفزيونية؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

أبرزا موقفك من هذه المواقف؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الواجب المنزلي الثالث:

1- ممارسة تطبيق تقنية الاسترخاء العضلي مع تحديد الزمان والمكان أثناء التطبيق، ووصف الشعور بعد الانتهاء من هذه العملية ؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2- ما الفائدة المترقبة من تطبيق تقنية الاسترخاء؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الواجب المنزلي الرابع:

ماهو الفرق بين التنمر والعنف حسب رأيك ؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2- تطبيق تقنية الاسترخاء التنفسي، وما شعورك بعد التطبيق؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الواجب المنزلي الخامس:

1- اقتناء بعض من الأدعية من القرآن والسنة النبوية(التحكم في الأنفعال والغضب).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2- ممارسة الاسترخاء الذهني، مع وصف الشعور بعد الانتهاء من تطبيقه؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الواجب المنزلي السادس:

1- تطبيق تقنية الاسترخاء التنفسي، مع وصف الشعور بعد تطبيقها؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الواجب المنزلي السابع:

ممارسة تمارين التنفس العميق، مع وصف الشعور بعد أداء هذا التمرين؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

أكتبي فقرة تتحدثين فيها عن وصف حالتك بعد تطبيق البرنامج ؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

المطويات

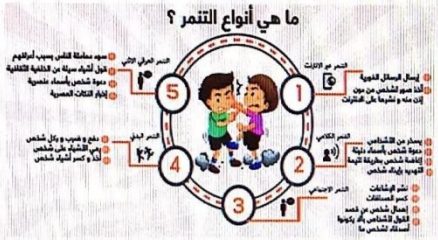
مطويات حول التنمر

التنمّر

يُعرّف التنمّر بأنّه: شكل من أشكال العنف، والإساءة، والإيذاء، الذي يكون مُوجّهاً من شخص، أو مجموعة من الأشخاص، إلى شخص آخر، أو مجموعة من الأشخاص الأقلّ قوّة، سواء بدنيّاً، أو نفسيّاً، حيث قد يكون عن طريق الاعتداء البدنيّ، والتحرّش الفعليّ، وغيرها من الأساليب العنيفة، ويتّبع الأشخاص المُتنمّرين سياسة التخويف، والترهيب، والتهديد، وقد يُمارَس التنمّر في أكثر من مكان، كالمدرسة، أو العمل، أو غيرها من الأماكن المختلفة.

مقالاتي

ما هي أنواع التنمر ؟



آثار التنمّر

من الآثار السيّئة التي يُخلّفها التنمّر، ما يأتي:

١- قد يلجأ الشخص إلى العنف.
٢- قد يلجأ الشخص إلى النوم الزائد عن حَدّه، أو قِلّة النوم.
٣- قد يُعاني الشخص من حالة نفسيّة مُتغيّرة.
٤- قد يُعاني الشخص من العصبيّة الحادّة، والغضب.
٥- قد يعاني الشخص من فُقدان الشهيّة، أو زيادتها.
٦- قد يُعاني الشخص من ظهور علامات القلق، والاضطراب، والخوف على ملامح وجهه.
٧- قد يعاني الشخص من الآثار السلوكيّة، والنفسيّة، والعاطفيّة.
٨- قد يميلُ الشخص إلى الاكتئاب، والإحساس بالوحدة والانعزال عن المجتمع، والانسحاب من النشاطات المدرسيّة جميعها.
٩- قد ينعدمُ اهتمام الشخص بمظهره الخارجيّ، وبدراسته، وبواجباته المنزليّة التي عليه أن يُؤدّيها.

ادارة الزرقا التعليمية
مدرسة الشهيد ياسر شتية الثانوية للبنين
مطوية عن
لا
للتنمر الالكتروني
اعداد
الاخصائي النفسي
أ/ احمد عبد المنصف
مدير المدرسة
أ/ محمود عبد العال

ما هو التنمر الالكتروني؟؟
التنمر الالكتروني يشبه كثيرا التنمر الذي يتواجد في المدارس أو حتى في الشارع، و يكون الغرض منه هو فرض عقوبة على الطرف الضعيف و استغلاله لمصالح شخصية، و الجدير بالذكر أنه في الأونة الأخيرة قد انتشرت حالة التنمر عبر مواقع الانترنت و خاصة مواقع التواصل الاجتماعي، و يكون الغرض منها فعليا هو الأذية و العنف.

أنواع التنمر الالكتروني
إن استعمال هوية الضحية عبر مواقع التواصل الاجتماعي و العمل على تشويه الصورة العامة له هي أحدى أنواع تنمر الانترنت.

أشكال التنمر
بالعربي
inArabic
شد الملابس أو الشعر
الضرب والركل أو اللكم
السخرية و إطلاق أسماء مثيرة للضحك
تخريب ممتلكات الطفل
التمييز العرقي
محاولة التحرش بالطفل

صور حول بعض حالات التنمر

صورة حول بعض تمرينات الأسترخاء

ملحق رقم (6)

نتائج التحليل الإحصائي

01-عرض تفريغ البيانات للمجموعة الضابطة

القياس القبلي	البعد اللفظي										المجموع	البعد الجسمي									المجموع	البعد الاجتماعي												المجموع	بعد الممتلكات						المجموع	البعد الجنسي						المجموع
المجموعة الضابطة	2	3	7	9	10	15	24	31	40	43		1	4	5	12	22	26	33	35	38		6	11	13	17	19	21	23	27	29	30	32	36	39	42	8	14	25	28	45		16	20	34	37	41	44	
1	5	5	3	4	5	5	4	3	3	4	41	5	5	4	3	4	4	4	3	3	41	4	5	4	4	5	4	3	4	4	4	3	4	5	57	3	3	4	4	4	4	22	2	2	2	2	2	3	168
2	4	4	3	4	4	5	5	3	5	4	41	4	4	3	5	4	4	4	5	2	33	4	5	4	4	4	5	3	4	4	4	5	4	3	56	3	3	5	4	4	3	22	2	3	1	2	2	2	165
3	5	3	5	4	4	4	5	5	3	5	41	5	4	4	5	4	3	3	4	4	34	5	4	4	4	3	3	3	4	4	4	5	4	3	53	3	2	4	3	4	5	21	2	1	2	2	2	2	160
4	4	3	4	5	5	4	4	4	5	4	42	4	4	3	3	3	4	4	4	4	33	5	4	5	4	5	4	5	5	4	4	3	4	4	59	4	4	5	3	4	4	24	4	4	2	3	2	2	175
5	4	4	4	4	5	4	3	4	3	3	38	4	4	3	5	4	3	4	4	4	33	3	4	4	4	4	5	4	4	4	4	3	5	4	55	4	5	4	3	4	4	24	2	2	2	3	2	3	164
6	5	3	3	5	5	5	5	4	4	4	43	3	3	4	3	4	5	4	4	4	34	4	3	4	5	5	5	4	3	5	3	5	5	4	60	4	4	3	3	4	4	22	2	3	2	2	2	2	172
7	4	4	4	5	5	5	3	4	4	3	42	4	3	4	4	5	3	4	4	3	34	4	3	4	5	5	4	4	5	4	5	4	4	4	59	3	5	3	4	4	5	24	1	2	2	2	2	3	171
8	5	3	3	4	4	5	4	3	3	5	40	3	4	4	4	4	4	3	3	2	30	4	4	4	4	5	4	4	4	4	3	4	4	4	56	4	5	4	3	4	5	25	3	2	2	3	2	3	166
9	3	5	5	5	4	4	5	4	5	3	43	3	3	4	4	4	3	4	5	3	33	5	4	3	5	5	4	4	3	3	4	5	4	4	57	4	4	5	3	4	4	24	2	2	2	3	3	2	171
10	4	3	4	4	5	5	4	5	4	4	42	3	4	4	5	4	4	4	5	4	36	4	4	3	4	3	3	4	5	4	4	3	5	4	55	4	5	5	5	5	4	26	3	2	2	2	2	3	171
11	4	5	5	5	4	5	4	5	4	4	45	5	5	4	3	3	4	5	4	4	37	4	4	5	5	5	4	5	4	3	3	4	5	4	59	4	5	5	4	4	4	26	3	3	2	2	3	3	183
12	3	4	4	4	3	4	5	5	5	4	41	4	4	3	4	4	5	3	3	4	34	4	4	4	4	5	4	4	4	4	3	4	5	5	58	5	5	4	4	3	5	26	2	2	2	3	2	2	172

مقياس سلوك التنمر المدرسي

القياس البعدي	البعد اللفظي										المجـ موع	البعد الجسمي									المجـ موع	البعد الاجتماعي												المجـ موع	بعد الممتلكات						المجـ موع	البعد الجنسي						المجـ موع	المجـ موع
المجموعة الضابطة	2	3	7	9	10	15	24	31	40	43		1	4	5	12	22	26	33	35	38		6	11	13	17	19	21	23	27	29	30	32	36	39	42	8	14	18	25	28	45		16	20	34	37	41	44		
1	5	5	4	3	4	4	4	4	5	4	42	4	4	3	3	4	4	3	3	4	32	5	4	5	4	5	5	5	4	3	5	3	4	5	60	5	4	3	4	5	4	25	2	2	3	2	2	2	13	172
2	3	5	4	3	4	4	4	4	5	5	40	5	4	4	4	3	5	4	4	4	36	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	5	5	4	59	4	4	5	3	4	4	24	2	2	3	2	2	2	13	172
3	5	4	5	5	4	3	3	3	4	3	41	5	5	4	4	4	4	4	4	4	37	4	4	4	3	4	4	4	4	4	5	4	4	4	56	4	4	5	3	4	4	24	2	1	2	2	2	2	11	169
4	4	4	3	4	5	3	5	4	4	4	40	5	5	4	4	4	4	4	3	5	34	4	4	4	5	4	4	3	3	4	5	4	4	5	57	4	5	4	3	4	4	24	3	3	2	3	2	1	14	169
5	5	4	3	4	3	4	4	4	4	4	40	4	5	3	4	4	4	3	3	3	34	4	4	4	3	4	5	4	4	3	4	3	3	4	55	4	4	3	3	4	4	22	1	2	2	3	2	3	13	164
6	5	5	4	5	3	3	4	4	4	5	41	4	4	5	4	4	4	5	4	3	35	4	4	5	4	4	4	3	4	4	5	4	4	5	57	5	4	3	4	4	5	24	2	2	2	2	2	2	13	170
7	4	4	4	4	5	3	4	4	4	4	40	5	4	4	3	2	4	3	4	5	34	4	4	4	5	3	4	4	4	5	4	3	4	4	56	4	5	5	4	4	4	26	3	2	3	2	2	3	14	170
8	4	4	3	4	4	3	4	4	5	4	37	3	3	4	3	4	5	3	4	4	33	5	4	4	5	4	3	3	3	4	4	4	5	5	53	5	5	4	4	3	5	26	3	2	2	2	2	3	13	162
9	5	5	3	4	3	4	4	4	4	3	40	4	3	3	4	4	4	5	4	3	33	4	4	3	4	4	3	4	4	5	5	4	5	4	59	4	4	4	3	3	3	22	2	3	1	3	2	2	13	167
10	4	4	4	4	5	4	4	4	4	3	40	4	4	3	4	4	4	3	4	5	34	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	3	5	4	55	3	3	4	5	4	3	22	2	2	2	2	2	3	13	164
11	5	4	4	3	3	4	5	4	5	5	42	3	4	4	3	3	4	5	4	4	34	4	4	3	4	3	4	4	5	3	4	5	5	5	59	3	2	4	3	4	5	21	3	3	2	3	3	1	15	171
12	4	4	4	4	4	5	3	3	4	4	39	3	3	2	3	4	4	3	4	4	30	4	4	4	4	4	5	5	4	3	4	4	4	4	58	4	4	5	3	4	4	23	3	2	2	2	2	3	14	164

02-عرض تفريغ البيانات للمجموعة التجريبية

القياس القبلي	البعد اللفظي										المجموعة	البعد الجسمي									المجموعة	البعد الاجتماعي												المجموعة	بعد الممتلكات						المجموعة	البعد الجنسي						المجموع
التجريبية	2	3	7	9	10	15	24	31	40	43		1	4	5	12	22	26	33	35	38		6	11	13	17	19	21	23	27	29	30	32	36	39	42	8	14	18	25	28	45		16	20	34	37	41	44	
1	4	5	5	4	5	5	5	4	3	4	44	5	5	3	4	4	4	4	4	3	3	35	4	3	5	4	4	5	4	4	5	4	5	4	59	5	4	3	4	5	4	25	2	2	3	4	2	2	180
2	5	5	4	4	4	5	5	5	4	3	44	5	4	3	3	4	4	4	4	3	5	33	4	4	5	4	4	5	5	5	4	5	4	4	59	4	5	4	3	4	4	24	3	2	3	4	2	2	174
3	3	5	4	4	3	4	4	3	5	5	40	4	4	3	3	4	5	4	4	4	4	34	4	4	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4	58	4	4	3	3	4	4	22	2	2	2	2	3	2	167
4	4	4	5	4	3	4	4	5	4	4	41	4	4	3	3	3	4	4	5	4	4	33	3	4	4	4	5	4	5	5	4	4	3	4	59	3	5	3	4	4	5	24	1	2	2	2	2	3	169
5	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4	43	4	4	3	5	4	3	4	3	3	4	33	3	4	4	4	4	5	4	4	4	4	3	5	55	4	4	4	4	3	3	22	3	3	2	2	3	3	169
6	5	3	5	4	5	5	5	5	4	4	44	3	3	4	3	4	5	4	4	4	4	34	4	3	5	3	5	5	4	5	5	5	4	3	60	3	2	5	4	4	3	22	2	2	2	3	2	2	173
7	4	3	3	4	4	5	5	3	3	4	39	4	3	4	4	5	3	4	4	3	4	34	4	3	4	5	5	4	4	5	4	5	4	4	59	3	2	4	3	4	5	21	2	2	2	3	2	3	167
8	4	4	4	4	4	4	4	5	3	3	40	3	4	4	3	4	4	4	3	3	2	30	4	5	3	3	4	4	3	4	4	5	4	4	56	4	4	5	4	4	4	24	3	2	2	2	2	2	163
9	3	5	5	4	4	3	4	5	4	5	42	3	3	4	4	4	3	4	5	3	3	33	3	4	3	5	4	4	4	5	3	4	4	4	56	3	4	5	5	5	4	26	3	2	3	1	2	2	170
10	4	4	4	5	5	4	4	5	4	5	44	3	4	4	4	4	4	5	4	4	4	36	5	4	4	4	3	3	3	4	4	4	5	4	53	4	5	5	4	4	4	26	2	1	2	2	2	2	170
11	4	5	5	4	5	4	3	4	5	4	43	5	5	4	3	3	4	5	4	4	4	37	4	4	4	4	5	4	4	4	4	3	4	4	56	4	4	4	4	3	5	26	3	2	2	3	2	3	177
12	3	4	4	3	4	4	5	5	5	4	41	4	4	3	4	4	5	3	3	4	4	34	4	5	4	4	4	3	3	4	5	4	4	4	57	4	4	3	4	3	3	21	2	2	2	3	3	2	167

مقياس سلوك التنمر المدرسي

القياس البعدي	البعد اللفظي										المجموع	البعد الجسمي									المجموع	البعد الاجتماعي														المجموع	بعد الممتلكات						المجموع	البعد الجنسي						المجموع
المجموعة التجريبية	43	40	31	24	15	10	9	7	3	2		38	35	33	26	22	12	5	4	1		42	39	36	32	30	29	27	23	21	19	17	13	11	6		45	28	25	18	14	8		44	41	37	34	20	16	
1	2	2	3	4	4	2	3	2	2	2	26	3	3	4	3	3	3	2	2	2	25	3	4	4	2	4	3	3	4	4	4	4	3	3	2	47	3	2	2	2	3	2	14	1	2	1	2	2	2	122
2	2	3	3	2	2	2	3	2	3	3	25	5	2	3	2	2	2	2	3	2	23	2	3	3	5	4	4	3	3	3	5	4	4	3	3	49	2	2	1	2	1	2	10	2	2	1	2	1	2	117
3	1	2	2	2	3	2	2	2	2	2	20	3	4	3	2	2	2	1	2	2	21	2	3	2	4	3	4	2	3	2	4	3	1	3	2	38	3	2	2	2	1	2	12	2	2	2	1	2	2	102
4	3	3	2	1	2	2	2	2	3	3	23	3	4	3	3	2	2	3	3	2	25	2	4	4	2	3	4	4	4	4	4	3	4	4	3	49	3	1	1	2	1	1	9	1	1	1	2	1	1	113
5	2	2	2	3	3	2	2	3	3	2	24	4	4	3	2	3	3	2	2	2	25	4	1	3	1	3	3	1	3	4	3	3	3	4	4	40	2	2	2	1	2	2	11	2	2	2	1	2	2	111
6	2	2	3	2	4	2	3	2	2	2	22	3	3	4	2	1	3	2	2	2	22	3	3	3	4	2	3	4	4	3	3	4	4	4	4	48	2	1	1	2	1	2	9	1	1	2	1	2	2	109
7	3	2	3	2	2	2	3	2	3	2	24	4	3	4	3	2	2	3	2	2	25	3	2	4	2	2	2	2	2	2	3	4	3	4	4	39	3	2	2	2	2	2	13	3	2	2	2	2	2	111
8	2	3	2	3	2	2	2	2	2	3	23	3	4	4	3	2	3	2	3	2	26	1	3	3	3	4	4	3	4	4	3	4	3	3	4	46	2	3	2	3	1	2	13	2	3	2	3	1	2	117
9	2	1	3	2	3	2	3	1	2	1	20	3	3	4	4	2	3	2	1	2	24	3	4	3	2	2	4	2	2	4	4	4	4	3	3	44	2	1	2	2	2	2	11	2	1	2	2	1	2	109
10	3	2	3	2	2	2	3	2	2	2	21	3	4	4	4	2	2	3	2	2	26	4	2	3	4	4	4	5	4	4	3	5	2	2	2	48	2	3	2	2	2	2	13	1	2	2	2	1	2	117
11	3	3	2	3	2	2	3	2	3	3	26	5	2	1	2	2	2	2	3	3	22	5	2	4	1	3	3	4	3	4	3	3	2	1	1	39	1	2	2	2	2	3	12	1	2	2	2	1	1	107
12	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22	4	2	3	3	2	2	3	3	2	24	3	1	1	3	4	3	3	2	3	2	2	2	2	3	33	2	3	2	1	2	2	12	2	3	2	2	2	1	102

Tests of Normality

Shapiro-Wilk			
Sig.	df	Statistic	
0,086	12	0,879	درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد اللفظي
0,511	12	0,941	درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد اللفظي
0,247	12	0,915	درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجسمي
0,186	12	0,905	درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجسمي
0,259	12	0,917	درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الاجتماعي
0,112	12	0,888	درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الاجتماعي
0,087	12	0,880	درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في بعد الممتلكات
0,363	12	0,928	درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في بعد الممتلكات
0,663	12	0,952	درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجنسي

Tests of Normality

Shapiro-Wilk			
Sig.	df	Statistic	
0,581	12	0,946	درجات القياس القبلى للمجموعة الضابطة من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد اللفظي
0,059	12	0,867	درجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد اللفظي
0,247	12	0,915	درجات القياس القبلي للمجموعة الضابطة من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجسمي
0,498	12	0,940	درجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجسمي
0,675	12	0,953	درجات القياس القبلي للمجموعة الضابطة من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الاجتماعي
0,675	12	0,953	درجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الاجتماعي
0,128	12	0,893	درجات القياس القبلي للمجموعة الضابطة من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في بعد الممتلكات
0,363	12	0,928	درجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في بعد الممتلكات
0,531	12	0,942	درجات القياس القبلي للمجموعة الضابطة من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجنسي

0,174	12	0,903	درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجنسي	0,021	12	0,829	درجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجنسي
0,583	12	0,946	درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي	0,609	12	0,948	درجات القياس القبلي للمجموعة الضابطة من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي
0,668	12	0,952	درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي	0,129	12	0,893	درجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

Shapiro-Wilk			المجموعتين	
Sig.	df	Statistic		
0,059	12	0,867	الضابطة	درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدى تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد اللفظي
0,511	12	0,941	التجريبية	
0,498	12	0,940	الضابطة	درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدى تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجسمي
0,186	12	0,905	التجريبية	
0,675	12	0,953	الضابطة	درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدى تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس التنمر المدرسي في البعد الاجتماعي
0,112	12	0,888	التجريبية	

0,363	12	0,928	الضابطة	درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدى تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس التنمر المدرسي في بعد الممتلكات
0,363	12	0,928	التجريبية	
0,021	12	0,829	الضابطة	درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدى تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس التنمر المدرسي في البعد الجنسي
0,174	12	0,903	التجريبية	
0,129	12	0,893	الضابطة	درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدى تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس التنمر المدرسي
0,668	12	0,952	التجريبية	

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Sig. (2-tailed)	df	t	Paired Differences					
			95% Confidence Interval of the Difference		Std. Error Mean	Std. Deviation	Mean	
			Upper	Lower				
0,012	11	3,027	2,447	0,387	0,468	1,621	1,417	درجات القياس القبلي للمجموعة الضابطة من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد اللفظي - درجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد اللفظي

درجات القياس القبلي للمجموعة الضابطة من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجسمي - درجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجسمي	0,000	2,486	0,718	-1,580	1,580	0,000	11	1,000
درجات القياس القبلي للمجموعة الضابطة من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الاجتماعي - درجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الاجتماعي	0,000	2,374	0,685	-1,508	1,508	0,000	11	1,000
درجات القياس القبلي للمجموعة الضابطة من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في بعد الممتلكات - درجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في بعد الممتلكات	0,250	2,832	0,818	-1,550	2,050	0,306	11	0,766
درجات القياس القبلي للمجموعة الضابطة من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجنسي - درجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجنسي	0,333	1,371	0,396	-0,538	1,204	0,842	11	0,417
درجات القياس القبلي للمجموعة الضابطة من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي - درجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي	2,000	6,238	1,801	-1,963	5,963	1,111	11	0,290

Paired Samples Statistics

القياسان القبلي/البعدي للمجموعة الضابطة		Mean	N	Std. De-viation	Std. Error Mean
Pair 1	درجات القياس القبلي للمجموعة الضابطة من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد اللفظي	41,58	12	1,730	0,499
	درجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد اللفظي	40,17	12	1,337	0,386
Pair 2	درجات القياس القبلي للمجموعة الضابطة من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجسمي	33,83	12	1,749	0,505
	درجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجسمي	33,83	12	1,801	0,520
Pair 3	درجات القياس القبلي للمجموعة الضابطة من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الاجتماعي	57,00	12	2,089	0,603

	درجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الاجتماعي	57,00	12	2,089	0,603
Pair 4	درجات القياس القبلي للمجموعة الضابطة من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في بعد الممتلكات	23,83	12	1,749	0,505
	درجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في بعد الممتلكات	23,58	12	1,621	0,468
Pair 5	درجات القياس القبلي للمجموعة الضابطة من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجنسي	13,58	12	1,730	0,499
	درجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجنسي	13,25	12	0,965	0,279
Pair 6	درجات القياس القبلي للمجموعة الضابطة من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي	169,83	12	5,921	1,709
	درجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي	167,83	12	3,512	1,014

Paired Samples Statistics

القياسان القبلي/البعدي للمجموعة التجريبية		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد اللفظي	42,08	12	1,832	0,529
	درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد اللفظي	23,00	12	2,089	0,603
Pair 2	درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجسمي	33,83	12	1,749	0,505

	درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجسمي	24,00	12	1,651	0,477
Pair 3	درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الاجتماعي	57,25	12	2,094	0,605
	درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الاجتماعي	43,33	12	5,331	1,539
Pair 4	درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في بعد الممتلكات	23,58	12	1,929	0,557
	درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في بعد الممتلكات	11,58	12	1,621	0,468
Pair 5	درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجنسي	13,75	12	1,658	0,479
	درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجنسي	9,50	12	1,314	0,379
Pair 6	درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي	170,50	12	4,758	1,373
	درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي	111,42	12	6,156	1,777

Sig. (2-tailed)	df	t	Paired Differences					القياسان القبلي/البعدي للمجموعة التجريبية
			95% Confidence Interval of the Difference		Std. Error Mean	Std. Deviation	Mean	
			Upper	Lower				
0,000	11	28,091	20,579	17,588	0,679	2,353	19,083	درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد اللفظي - درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد اللفظي
0,000	11	12,351	11,586	8,081	0,796	2,758	9,833	درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجسمي - درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجسمي
0,000	11	8,898	17,359	10,474	1,564	5,418	13,917	درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الاجتماعي - درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الاجتماعي
0,000	11	17,799	13,484	10,516	0,674	2,335	12,000	درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في بعد الممتلكات - درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في بعد الممتلكات
0,000	11	8,878	5,304	3,196	0,479	1,658	4,250	درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجنسي - درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجنسي
0,000	11	31,967	63,151	55,015	1,848	6,403	59,083	درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي - درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي

القياسان القبلي/البعدي للمجموعة التجريبية		Standardizer[a]	Point Estimate	95% Confidence Interval	
				Lower	Upper
درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد اللفظي - درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد اللفظي	Cohen's d	2,353	8,109	4,723	11,491
	Hedges' correction	2,437	7,829	4,560	11,094
درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجسمي - درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجسمي	Cohen's d	2,758	3,566	1,983	5,129
	Hedges' correction	2,857	3,442	1,914	4,952
درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الاجتماعي - درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الاجتماعي	Cohen's d	5,418	2,569	1,356	3,756
	Hedges' correction	5,612	2,480	1,310	3,626
درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في بعد الممتلكات - درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في بعد الممتلكات	Cohen's d	2,335	5,138	2,943	7,321
	Hedges' correction	2,419	4,961	2,841	7,068
درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجنسي - درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجنسي	Cohen's d	1,658	2,563	1,353	3,748
	Hedges' correction	1,718	2,474	1,306	3,619
درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي - درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي	Cohen's d	6,403	9,228	5,388	13,065
	Hedges' correction	6,632	8,909	5,202	12,613

Group Statistics

المجموعتين		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدى تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد اللفظي	الضابطة	12	40,17	1,337	0,386
	التجريبية	12	23,00	2,089	0,603
درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدى تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجسمي	الضابطة	12	33,83	1,801	0,520
	التجريبية	12	24,00	1,651	0,477
درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدى تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس التنمر المدرسي في البعد الاجتماعي	الضابطة	12	57,00	2,089	0,603
	التجريبية	12	43,33	5,331	1,539
درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدى تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس التنمر المدرسي في بعد الممتلكات	الضابطة	12	23,58	1,621	0,468
	التجريبية	12	11,58	1,621	0,468
درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدى تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس التنمر المدرسي في البعد الجنسي	الضابطة	12	13,25	0,965	0,279
	التجريبية	12	9,50	1,314	0,379
درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدى تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس التنمر المدرسي	الضابطة	12	167,83	3,512	1,014
	التجريبية	12	111,42	6,156	1,777

Independent Samples Test

t-test for Equality of Means					Levene's Test for Equality of Variances			
Std. Error Difference	Mean Diffe-rence	Sig. (2-tailed)	df	t	Sig.	F		
0,716	17,167	0,000	22	23,976	0,087	3,213	Equal variances assumed	درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدى تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد اللفظي
0,716	17,167	0,000	18,718	23,976			Equal variances not assumed	
0,705	9,833	0,000	22	13,942	0,806	0,062	Equal variances assumed	درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدى تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجسمي
0,705	9,833	0,000	21,837	13,942			Equal variances not assumed	
1,653	13,667	0,000	22	8,268	0,001	15,854	Equal variances assumed	درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدى تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس التنمر المدرسي في البعد الاجتماعي
1,653	13,667	0,000	14,300	8,268			Equal variances not assumed	
0,662	12,000	0,000	22	18,129	1,000	0,000	Equal variances assumed	درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدى تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس التنمر المدرسي في بعد الممتلكات
0,662	12,000	0,000	22,000	18,129			Equal variances not assumed	
0,471	3,750	0,000	22	7,966	0,141	2,331	Equal variances assumed	درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدى تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس التنمر المدرسي في البعد الجنسي
0,471	3,750	0,000	20,193	7,966			Equal variances not assumed	
2,046	56,417	0,000	22	27,574	0,122	2,586	Equal variances assumed	درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدى تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس التنمر المدرسي
2,046	56,417	0,000	17,473	27,574			Equal variances not assumed	

Independent Samples Effect Sizes

95% Confidence Interval		Point Estimate	Standardizer[a]		
Upper	Lower				
12,759	6,798	9,788	1,754	Cohen's d	درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدى تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد اللفظي
12,318	6,563	9,450	1,817	Hedges' correction	
11,686	4,736	8,218	2,089	Glass's delta	
7,530	3,827	5,692	1,728	Cohen's d	درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدى تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس سلوك التنمر المدرسي في البعد الجسمي
7,270	3,695	5,495	1,789	Hedges' correction	
8,521	3,365	5,954	1,651	Glass's delta	
4,633	2,086	3,375	4,049	Cohen's d	درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدى تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس التنمر المدرسي في البعد الاجتماعي
4,473	2,014	3,259	4,194	Hedges' correction	
3,868	1,217	2,563	5,331	Glass's delta	
9,704	5,076	7,401	1,621	Cohen's d	درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدي لدى تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس التنمر المدرسى فى بعد الممتلكات
9,368	4,900	7,146	1,679	Hedges' correction	
10,542	4,244	7,401	1,621	Glass's delta	
4,482	1,991	3,252	1,153	Cohen's d	درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدي لدى تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس التنمر المدرسى فى البعد الجنسي
4,327	1,922	3,140	1,194	Hedges' correction	
4,256	1,411	2,853	1,314	Glass's delta	
14,645	7,850	11,257	5,012	Cohen's d	درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدى تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط على مقياس التنمر المدرسي
14,139	7,579	10,868	5,191	Hedges' correction	
13,012	5,303	9,164	6,156	Glass's delta	

a. The denominator used in estimating the effect sizes.
Cohen's d uses the pooled standard deviation.
Hedges' correction uses the pooled standard deviation, plus a correction factor.
Glass's delta uses the sample standard deviation of the control group.