



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
الجامعة المستنصرية/كلية التربية الاساسية
قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي
الدراسات العليا/الماجستير

أثر برنامج إرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التتمر المدرسي

رسالة مقدمة

الى مجلس كلية التربية الاساسية في الجامعة المستنصرية وهي جزء من متطلبات
نيل شهادة ماجستير آداب في الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

من قبل

أدهم رجب محمود الخفاجي

بإشراف

الأستاذ الدكتورة

راهبة عباس عبود العادلي

٢٠١٥ م

١٤٣٦ هـ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وَلَا تَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَبَرِ

وَبِأَمْرٍ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ

وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ

طَبَرَاتُ الدِّينِ الْعَظِيمِ

سورة: آل عمران

آية: ١٠٤

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ(أثر برنامج إرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التمر المدرسي) التي قدمها الطالب (أدهم رجب محمود الخفاجي) قد جرى بإشرافي في الجامعة المستنصرية - كلية التربية الأساسية وهي جزء من متطلبات نيل شهادة ماجستير آداب في الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي.

المشرف

الاستاذ الدكتور

راهبة عباس عبود العادلي

التاريخ: / / ٢٠١٤

بناءً على التوصيات المتوافرة ، اشرح هذه الرسالة للمناقشة

الاستاذ المساعد

غالب محمد رشيد الأسدي

رئيس قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي

التاريخ: / / ٢٠١٤

بسم الله الرحمن الرحيم

اقرار الخبير اللغوي

اشهد بأني قرأت الرسالة الموسومة بـ (أثر برنامج إرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التمر المدرسي) التي قدمها الطالب (أدهم رجب محمود الخفاجي) الى كلية التربية الاساسية/ قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي/ الجامعة المستنصرية وهي جزء من متطلبات نيل شهادة ماجستير آداب في الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، وقد وجدتها صالحة من الناحية اللغوية ولأجله وقعت.

الاستاذ المساعد

سلام حسين علوان

التاريخ: / / ٢٠١٤

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار لجنة المناقشة

نشهد أننا أعضاء لجنة المناقشة قد اطلعنا على رسالة الماجستير الموسومة
بـ(أثر برنامج إرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التنمر المدرسي)
وقد ناقشنا الطالب (أدهم رجب محمود الخفاجي) في محتوياتها ونعتقد بأنها جديرة
بالقبول لنيل شهادة ماجستير آداب في الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي
وبتقدير (امتياز).

التوقيع:

الاسم/ أ. م. د. كاظم كريدي خلف

رئيس اللجنة

التوقيع:

الاسم/ أ. م. د. غالب محمد رشيد

عضواً

التوقيع:

الاسم / أ. د. سعاد سبتي عبود

عضواً

التوقيع:

الاسم / أ. د. راهبة عباس عبود

عضواً ومشرفاً

صدقّت الرسالة من قبل مجلس كلية التربية الاساسية/ الجامعة المستنصرية على
قرار لجنة المناقشة .

أ. د. جميل موسى النجار

عميد كلية التربية الاساسية

الجامعة المستنصرية

/ / ٢٠١٥

الإهداء

الى....

روح أخي وصديقي ورفيق دربي المرحوم ...علي رجب محمود الخفاجي طيب الله
ثراه

الانسانة التي وقفت وراء بناء عائلتي الكبيرة وشملتها
بحبها العظيم والدتي العزيزة أطل الله بعمرها ومده .

من كان عوني وسندي وينبوع المحبة والحنان.....

والدي العزيز أطل الله بعمره ومده

رفاق عمري وطريقي أخوتي وأخواتي من
كان لهم الفضل في دعمي وتشجيعي لتحقيق اهدافي .

من أكن لهم كل المحبة والتقديرأساتذتي الأفاضل

استاذتي ومعلمتيالدكتورة راهبة عباس عبود العادلي

من احتلوا مكاناً في قلبي أصدقائي الأعزاء

الى كل من طلب العلم وأضاء شمعة في طريقه اهدي اليهم هذا الجهد المتواضع .

الباحث



شكر وامتنان

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

”وَلَقَدْ آتَيْنَا لُقْمَانَ الْحِكْمَةَ أَنِ اشْكُرْ لِلَّهِ وَمَن يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ وَمَن كَفَرَ فَإِنَّ اللَّهَ غَنِيٌّ

عَمَّا

سُورَةُ لُقْمَانَ آيَةُ ١٢

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين نبينا محمد الأمين وعلى آله الطيبين وصحبه المنتجبين.

يطيب للباحث وقد أنتهى من إنجاز هذه الرسالة ان يتقدم بجزيل الشكر والعرفان والاعتزاز الى الأستاذة الفاضلة الدكتورة راهبة عباس العادلي لإشرافها على هذه الرسالة ولما أبدته من ملاحظات قيمة وتوجيهات سديدة ومتابعة دائمة ومستمرة، التي كان لها الأثر البالغ في انجاز هذه الرسالة ، فجزاها الله عني خير الجزاء. ويسر الباحث ان يقدم بالغ الشكر والتقدير للأستاذة الخبراء الأفاضل لما أبدوه من مساعدة وملاحظات وتوجيهات قيمة في هذا البحث من خلال تقويم أدواته. ويتقدم الباحث بالشكر والامتنان الى الأستاذة الفاضلة الدكتورة نشعه كريم اللامي والأستاذ الفاضل الدكتور غالب محمد رشيد لما أبدوه للباحث من رعاية واهتمام ومشورة.

كما ويقدم الباحث الشكر والامتنان الخاص الى الأستاذة الدكتورة زينب هاشم التي كانت أول من شجعتني على المواصلة والتفوق في دراستي. ومن واجب العرفان والتقدير أن أقدم خالص شكري وتقديري الى جميع أساتذتي في قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي لما قدموه من رعاية كريمة في أثناء دراستي.

ويتقدم الباحث بالشكر والامتنان الى رفقاء دربي في الدراسة أصدقائي الأعزاء. وفي النهاية أقدم اعتذاري الى كل من مد لي يد العون وفاتني ذكر اسمه وأتقدم إليه بالشكر وبالغ الامتنان. وخير ما أختتم به إقراري بالعرفان والشكر الى أفراد عائلتي لما أبدوه من صبر ودعم طوال إعداد هذه الرسالة.

الباحث

أثر برنامج إرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التمر المدرسي

رسالة مقدمة

الى مجلس كلية التربية الاساسية في الجامعة المستنصرية وهي جزء من متطلبات
نيل شهادة ماجستير آداب في الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

من قبل

أدهم رجب محمود الخفاجي

بإشراف

الأستاذ الدكتورة

راهة عباس عبود العادلي

٢٠١٥م

١٤٣٦هـ

ملخص البحث

لقد أصبح التتمر والوقوف ضحية له مشكلة شائعة وخطيرة بين طلاب المدارس، وتؤكد الأبحاث مدى الآثار السلبية التي تبقى في ذاكرة الطالب، وتؤثر في صحته النفسية على المدى القريب والبعيد، نتيجة تعرضه للتتمر. ومن أهم الأسباب التي تؤدي الى وقوع الطالب ضحية للتتمر في البيئة المدرسية هو نقص أو ضعف المهارات الاجتماعية، لذا فإن تنمية المهارات الاجتماعية يعد مطلباً تربوياً مهماً، لأنها تمثل جانباً أساسياً من جوانب شخصية الفرد، فالمهارات الاجتماعية تجعل التعامل مع الآخرين فعالاً، وهي التي تجعل الفرد قادراً على مواجهة الآخرين، وتساعد على إقامة علاقات ناجحة معهم.

وقد سعى الباحث لتنمية المهارات الاجتماعية لدى أفراد العينة من خلال البرنامج الإرشادي المستخدم في البحث الحالي.

أستهدف البحث الحالي معرفة أثر برنامج إرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التتمر المدرسي من خلال اختبار الفرضيات الصفرية الآتية:-

١- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في المهارات الاجتماعية بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في المهارات الاجتماعية بين رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في المهارات الاجتماعية بين رتب درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي.

وشمل البحث الحالي طلاب الصف الثاني في المدارس المتوسطة الصباحية للبنين في مديرية الرصافة الأولى في محافظة بغداد.

تكونت عينة البحث من (٢٤) طالباً من ضحايا التتمر المدرسي، قسموا بطريقة عشوائية الى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، كوفئت المجموعتان بعدد من المتغيرات.

استعمل الباحث ثلاث أدوات في بحثه وهي مقياسا المهارات الاجتماعية وضحايا التتمر المدرسي اللذان قام الباحث ببنائهما إضافة الى البرنامج الإرشادي ثم استخرج الباحث للمقياسين الخصائص السيكمترية فقد حلت فقرات المقياسين منطقياً وإحصائياً لحساب قدرتها التمييزية ومعاملات صدقها كما حسب ثبات المقياسين بطريقتي التجزئة النصفية والفا - كرونباخ، وتم التحقق من صدقهما بمؤشرات الصدق الظاهري والصدق الذاتي.

وقام الباحث ببناء البرنامج الإرشادي استناداً الى نظرية التعلم الاجتماعي (الباندورا) كإطار نظري، وتألف البرنامج الإرشادي من (١٥) جلسة إرشادية، ثم استخرج الصدق الظاهري للبرنامج.

استعمل الباحث اختبار مان وتي وولكوكسن لفحص فرضيات بحثه كما استعمل اختبار كولموجروف - سميرونوف للمكافأة بين المجموعتين واستعمل معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لاستخراج تمييز الفقرات وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية.

بعد تطبيق البرنامج الإرشادي تبين انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي بعد استعمال اختبار ولكوكسن كما تبين إن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل التجربة وبعدها كما تبين إن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وهذا يؤكد أثر البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التتمر المدرسي.

وفي ضوء نتائج البحث الحالي وضع الباحث عدداً من التوصيات منها:-

١- الاستفادة من مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس ضحايا التتمر المدرسي الذي اعدهما الباحث للكشف عن الطلاب ضحايا التتمر وعن المهارات الاجتماعية عند الطلاب.

٢- الاستفادة من البرنامج الارشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب الذين يتعرضون للتتمر في البيئة المدرسية.

٣- تفعيل دور الإرشاد التربوي في المدارس من خلال اجراء ندوات ومحاضرات إرشادية للحد من التتمر بين الطلاب.

واقترح اجراء عدد من البحوث اللاحقة استكمالاً للبحث الحالي وتطويراً له

ومنها:-

١- اجراء دراسة للتعرف على التتمر المدرسي لدى الإناث في مختلف المراحل الدراسية.

٢- اجراء دراسة للتعرف على أثر برنامج ارشادي لتنمية السلوك القيادي للطلاب ضحايا التتمر المدرسي.

ثبت المحتويات

ت	الموضوع	الصفحة
١	العنوان	أ
٢	الآية القرآنية	ب
٣	إقرار المشرف	ج
٤	إقرار الخبير اللغوي	د
٥	إقرار لجنة المناقشة	هـ
٦	الإهداء	و
٧	شكر وامتنان	ز
٨	صفحة العنوان	ح
٩	ملخص الرسالة	ط - ك
١٠	ثبت المحتويات	ل - ن
١١	ثبت الجداول	س - ع
١٢	ثبت الأشكال	ع
١٣	ثبت الملاحق	ع
١٤	الفصل الأول - التعريف بالبحث	١ - ٢٥
١٥	مشكلة البحث	٢ - ٧
١٦	أهمية البحث	٨ - ١٨
١٧	هدف البحث وفرضياته	١٨ - ١٩
١٨	حدود البحث	١٩
١٩	تحديد المصطلحات	١٩ - ٢٥
٢٠	الفصل الثاني - إطار نظري ودراسات سابقة	٢٦ - ٩٦
٢١	مقدمة	٢٧ - ٢٨
٢٢	البرنامج الإرشادي	٢٩ - ٣٢
٢٣	أسس البرنامج الإرشادي	٢٩ - ٣٠
٢٤	تخطيط البرنامج الإرشادي	٣٠
٢٥	نماذج من البرامج الإرشادية	٣١ - ٣٢

٢٦	المهارات الاجتماعية	٥٧ - ٣٢
٢٧	مفهوم المهارات الاجتماعية	٣٨ - ٣٤
٢٨	عناصر ومكونات المهارات الاجتماعية	٤١ - ٣٩
٢٩	جوانب القصور في المهارات الاجتماعية	٤٢ - ٤١
٣٠	العوامل المؤثرة على المهارات الاجتماعية	٤٥ - ٤٣
٣١	شروط اكتساب المهارة	٤٦ - ٤٥
٣٢	اساليب اكتساب وتنمية المهارات الاجتماعية	٤٧ - ٤٦
٣٣	النظريات التي فسرت المهارات الاجتماعية	٥٧ - ٤٧
٣٤	النظرية السلوكية	٤٧
٣٥	نظرية اريك اريكسون	٥٠ - ٤٨
٣٦	نظرية التعلم الاجتماعي	٥٧ - ٥٠
٣٧	ضحايا التنمر المدرسي	٨٠ - ٥٧
٣٨	الطبيعة الخفية للتنمر	٦٠ - ٥٩
٣٩	مفهوم ضحايا التنمر المدرسي	٦٢ - ٦٠
٤٠	انواع ضحايا التنمر المدرسي	٦٥ - ٦٣
٤١	اسباب التعرض للتنمر	٦٦ - ٦٥
٤٢	اشكال التنمر المدرسي	٦٩ - ٦٦
٤٣	اثار التنمر على الضحايا	٧٠ - ٦٩
٤٤	خصائص ضحايا التنمر المدرسي	٧١ - ٧٠
٤٥	التنمر وعلاقته بالمفاهيم الاخرى	٧٢ - ٧١
٤٦	النظريات التي فسرت ضحايا التنمر	٧٩ - ٧٣
٤٧	نظرية التعلم الاجتماعي	٧٤ - ٧٣
٤٨	نظرية معالجة المعلومات المعرفية الاجتماعية	٧٦ - ٧٤
٤٩	نظرية لازاروس للضغوط والتأقلم معها	٧٧ - ٧٦
٥٠	التنمر في ضوء الفروق الفردية	٧٨-٧٧
٥١	التنمر في ضوء العوامل الاسرية	٧٩ - ٧٨
٥٢	مناقشة النظريات	٨٠ - ٧٩

٥٣	دراسات سابقة للمهارات الاجتماعية	٨١ - ٨٧
٥٤	الدراسات العربية	٨١ - ٨٣
٥٥	الدراسات الأجنبية	٨٣ - ٨٥
٥٦	مناقشة الدراسات السابقة ومدى الافادة منها	٨٥ - ٨٧
٥٧	دراسات سابقة لضحايا التنمر المدرسي	٨٨ - ٩٦
٥٨	الدراسات العربية	٨٨ - ٩٠
٥٩	الدراسات الأجنبية	٩١ - ٩٣
٦٠	مناقشة الدراسات السابقة ومدى الافادة منها	٩٤ - ٩٦
٦١	الفصل الثالث - منهجية البحث واجراءاته	٩٧ - ١٧٣
٦٢	التصميم التجريبي	٩٨ - ٩٩
٦٣	مجتمع البحث	٩٩
٦٤	عينة البحث	١٠٠ - ١٠٢
٦٥	تكافؤ أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة	١٠٥ - ١٠٨
٦٦	أدوات البحث	١٠٩ - ١٧٢
٦٧	مقياس المهارات الاجتماعية	١٠٩ - ١٢٣
٦٨	مقياس ضحايا التنمر المدرسي	١٢٤ - ١٣٣
٦٩	البرنامج الإرشادي	١٣٤ - ١٧٢
٧٠	كيفية إدارة الجلسات الإرشادية	١٤٧ - ١٧٢
٧١	الوسائل الاحصائية	١٧٢ - ١٧٣
٧٢	الفصل الرابع - عرض النتائج ومناقشتها	١٧٤ - ١٩٦
٧٣	عرض النتائج	١٧٥ - ١٧٨
٧٤	تفسير النتائج ومناقشتها	١٧٩ - ١٨٠
٧٥	الاستنتاجات	١٨٠ - ١٨١
٧٦	التوصيات	١٨١
٧٧	المقترحات	١٨٢
٧٨	المصادر	١٨٣ - ٢٠٣

ثبت الجداول

ت	اسم الجدول	الصفحة
١	اعداد المدارس والطلاب موزعين وفق المديرية العامة للتربية.	١٠٠
٢	توزيع طلاب عينة التحليل الإحصائي حسب المدرسة.	١٠٠
٣	اعداد افراد مجموعتين البحث.	١٠٢
٤	التكافؤ في متغير ضحايا التنمر المدرسي بين أفراد المجموعتين.	١٠٦
٥	التكافؤ في متغير المهارات الاجتماعية بين أفراد المجموعتين.	١٠٦
٦	التكافؤ في متغير العمر بين أفراد المجموعتين.	١٠٧
٧	التكافؤ في متغير التحصيل الدراسي للأب بين أفراد المجموعتين.	١٠٨
٨	التكافؤ في متغير التحصيل الدراسي للأم بين أفراد المجموعتين.	١٠٨
٩	آراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس المهارات الاجتماعية.	١١٣
١٠	القوة التمييزية لفقرات مقياس المهارات الاجتماعية.	١١٦-١١٨
١١	معاملات ارتباط فقرات مقياس المهارات الاجتماعية بالدرجة الكلية للمقياس.	١١٩-١٢٠
١٢	معاملات ارتباط فقرات مقياس المهارات الاجتماعية بالدرجة الكلية للمجال.	١٢٠-١٢١
١٣	آراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس ضحايا التنمر المدرسي.	١٢٦
١٤	القوة التمييزية لفقرات مقياس ضحايا التنمر المدرسي.	١٢٨-١٢٩
١٥	معاملات ارتباط فقرات مقياس ضحايا التنمر المدرسي بالدرجة الكلية للمقياس.	١٣٠
١٦	معاملات ارتباط فقرات مقياس ضحايا التنمر المدرسي بالدرجة الكلية للمجال.	١٣١-١٣٢
١٧	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات مقياس المهارات الاجتماعية مرتبة تصاعدياً.	١٣٥-١٣٨
١٨	الفقرات التي دخلت في البرنامج الإرشادي مرتبة تصاعدياً حسب المتوسط الحسابي.	١٣٨-١٣٠
١٩	الجلسات الإرشادية وتواريخها.	١٤٦
٢٠	قيمة اختبار ولكوكسن قبل تطبيق البرنامج وبعده لمقياس المهارات الاجتماعية للمجموعة التجريبية.	١٧٥-١٧٦

٢١	قيمة اختبار ولكوكسن قبل تطبيق البرنامج وبعده لمقياس المهارات الاجتماعية للمجموعة الضابطة.	١٧٧
٢٢	نتائج اختبار مان وتني في الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية.	١٧٨

ثبت الأشكال

ت	اسم الأشكال	الصفحة
١	الحمية المتبادلة (العوامل الشخصية، العوامل البيئية، السلوك)	٥١
٢	التصميم التجريبي المستعمل في البحث.	٩٩
٣	التصميم التجريبي وفق فرضية البحث.	١٠٤
٤	الخطوات المتبعة في البرنامج الإرشادي.	١٣٤

ثبت الملاحق

ت	اسم الملحق	الصفحة
١	كتاب تسهيل المهمة.	٢٠٤
٢	استبانة استطلاعية.	٢٠٥
٣	استبانة آراء المحكمين لمقياس المهارات الاجتماعية.	٢١٢-٢٠٦
٤	استبانة آراء المحكمين لمقياس ضحايا التنمر المدرسي.	٢١٨-٢١٣
٥	أسماء الخبراء المحكمين لمقياسي المهارات الاجتماعية وضحايا التنمر المدرسي.	٢١٩
٦	مقياس المهارات الاجتماعية بصيغته الاولى.	٢٢٣-٢٢٠
٧	مقياس المهارات الاجتماعية بصيغته النهائية.	٢٢٧-٢٢٤
٨	مقياس ضحايا التنمر المدرسي بصيغته الاولى.	٢٣٥-٢٢٨
٩	مقياس ضحايا التنمر المدرسي بصيغته النهائية.	٢٤٣-٢٣٦
١٠	استبانة آراء الخبراء حول صلاحية الجلسات الإرشادية ومواضيعها.	٢٤٤
١١	أسماء الخبراء الذين حكموا البرنامج الإرشادي.	٢٤٥

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث χ

أهمية البحث χ

هدف البحث وفرضياته χ

حدود البحث χ

تحديد المصطلحات χ

مشكلة البحث: Problem of the Research

شهدت نهايات القرن العشرين وبدايات القرن الواحد والعشرين تزايداً وانتشاراً لمشكلة من أخطر المشكلات الانسانية المعاصرة في جميع دول العالم سواء المتقدمة منها أم النامية، وهي مشكلة التنمر Bullying فهي بحاجة الى ان يتم معالجتها من قبل الجهات المعنية سواء المؤسسات التربوية أم غير التربوية، ويعد التنمر وضحاياه مشكلة تضرب بجذورها في أعماق الوجود الإنساني، فهي موجودة منذ القدم إلا إنها أصبحت تمارس بإشكال متنوعة في الآونة الاخيرة وبصورة لافتة للنظر، وباتت تشكل عبئاً ثقیلاً على كاهل العاملين في المؤسسات التربوية لتعاملهم اليومي مع هذه السلوكيات، وأصبحت المشكلة الرئيسة لإدارة المدرسة وللمعلمين والمرشدين التربويين واولياء الامور.

ويعد تنمر طلبة المدارس مشكلة تربوية واجتماعية وشخصية بالغة الخطورة، ذات نتائج سلبية على البيئة المدرسية العامة والنمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي للطالب وحقه في التعلم ضمن بيئة صفية آمنة، اذ لا يتم التعلم الفعال الا في بيئة توفر لطلبتها الامن النفسي بحمايتهم من العنف والخطر والتهديد(ابو غزال، ٢٠٠٩: ٨٩).

ويعرف التنمر بأنه، شكل من اشكال العدوان يحدث عندما يتعرض فرد ما بشكل مستمر الى سلوك سلبي يسبب له الالم، وينتج عن عدم التكافؤ في القوى بين فردين، يسمى الاول متمم Bully والاخر ضحية Victim وقد يكون التنمر جسماً او لفظياً او انفعالياً (9 : Olweus,1993).

أصبح التنمر والوقوع ضحية له في الآونة الاخيرة يشكل قلقا اجتماعياً حقيقياً لدى المتخصصين في التربية وعلم النفس على الصعيدين العربي والعالمي، فقد تزايد حجماً ونوعاً واسلوباً، وتشير الابحاث الاخيرة في بريطانيا ان هذه المشكلة تحدث بنسبة (٢٥%) في المدارس الابتدائية و(٥٠%) في المدارس الثانوية، ويشير

(Wood,2004) وفقا لإحصائيات الجمعية الوطنية لعلماء النفس المدرسي في امريكا ان (١٦٠,٠٠٠) طالب من طلاب المدارس يلزمون ببيوتهم يوميا ولا يذهبون الى مدارسهم خوفاً من ان يمارس عليهم التنمر من قبل الطلاب الاخرين وعلى هذا الاساس استحدثت في كل مدرسة من مدارس بريطانيا ما يعرف (anti-bullying program) اي برنامج للحد من هذه المشكلة (حميد، ٢٠١٢: ٢). وتؤكد الابحاث مدى الاثار السلبية التي تبقى في ذاكرة الطفل، نتيجة تعرضه للتنمر حيث تشير الاحصائيات الى تعرض نصف اعداد الاطفال في مرحلة ما من حياتهم المدرسية للتنمر، وغالبا ما يخفي الاطفال عن ذويهم معاناتهم من التنمر عليهم بسبب شعورهم بالخجل، فهم لا يرغبون ان يوصفوا بالضعف (ابو الديار، ٢٠١٢ : ١١).

ينتشر التنمر بنسبة كبيرة بين طلاب المدارس بصفة عامة فيما يمكن تسميته بالتنمر المدرسي School Bullying اذ تشير الاحصائيات العالمية الى ان ما يقرب من (١٥-٢٠%) من طلاب الصفوف من الثالث الى السادس يتعرضون للتنمر من اقرانهم داخل المدرسة فيما تتزايد نسبتهم الى (٣٠%) في الصفوف من السابع الى التاسع (Corvo & Delara, 2010: 181). كما اشارت الاحصائية المقدمة من قبل المعهد الوطني لصحة الطفل والتطور الانساني ان (٣٣%) من الطلبة ذكروا انهم مارسوا التنمر على زملائهم في حين اكد (١١%) أنهم وقعوا ضحايا للتنمر (Hawley, 2007: 13). ففي استراليا على سبيل المثال يتعرض طالب من بين ستة طلاب في المرحلة العمرية بين (٩-١٧) سنة للاعتداء مرة واحدة اسبوعيا على الاقل. اما المدارس الامريكية فهناك ما يقرب (٢,١) مليون طالب يمارسون التنمر و (٢,٧) مليون وقعوا ضحية له، وقد ذكر معظم الاطفال الامريكيين أنهم لو كانوا في مدارس أكثر اماناً لكانوا أكثر سعادة وافضل تعلماً (فيلد، ٢٠٠٤ : ٥٩).

وتكمن خطورة الوقوع ضحايا للتنمر في أن الاهد لا يعلمون عنها شيئاً، لاسيما في مجتمعاتنا حيث يندر أن يتبادل الأهله الحديث مع أطفالهم بخصوص ما يحدث لهم في المدرسة (ابو الديار، ٢٠١٢: ١١). وان الطبيعة الخفية للتنمر التي تحدث في معظم المدارس يصعب ادراكها واكتشافها بسبب السرية التي تحيط بها، فمعظم ضحايا التنمر في المدارس ممن تتراوح اعمارهم بين (١٠-١٤) سنة لا يخبرون احداً عما يحدث لهم (Smith & shu, 2000: 193). فالطالب ضحية سلوك التنمر يتولد لديه شعور قوي بالتعاسة واليأس من الحياة وتترسخ استجابة الخوف لديه في حياته اليومية، بل قد تتفاقم هذه الاستجابة لتصل عند الضحية الى درجة الهروب من الاماكن التي من المحتمل أن يتواجد فيها الطالب المتنمر، فيغيب عن المدرسة ويحرم نفسه من كافة الانشطة الاجتماعية، ويشعر بالكآبة ويفقد تقديره لذاته، ويشعر بأنه انسان بلا قيمة تتنابه مشاعر الضعف والدونية، فيحتقر ذاته ويشعر في كثير من الاحيان بأنه سيء ويستحق العقاب فيصبح اسيراً للقلق والاكتئاب والتوتر والوحدة النفسية وتلازمه امراض سيكوسوماتية، فضلاً عن معاناته من ندرة الاصدقاء وقصوراً في العلاقات الاجتماعية، والانسحاب الاجتماعي، وتدني في مفهوم الذات وضعف في التحصيل الدراسي، وربما يتطور الامر ليفكر بجدية في انهاء حياته هروباً من هذا العالم الظالم (ابو الفتوح، ٢٠١١ : ٦-٧).

ويمكن ملاحظة هذه المشكلات من خلال المزاج المتقلب للضحية والكآبة وقلة التركيز، وفقدان الرغبة من المدرسة، وكثرة الشك، واذا لم تعالج هذه المشكلات يمكن ان تؤدي الى الانعزال من العائلة والاصدقاء فضلاً عن الانتحار (Jack, 2003: 85). إن التنمر قاد بعض الطلبة ضحايا التنمر في اليابان الى الانتحار، ففي عام ١٩٩٤ قدمت قضية الى محكمة طوكيو العليا عن انتحار طفل، وأكدت نتائج القضية أن السبب في انتحار الطفل هو تنمر زملائه عليه في المدرسة. لذلك أمرت المحكمة بأن يدفع اباء المتنمرين مبلغ (٩٠,٠٠٠ دولار

امريكي تقريباً) لوالد الطفل المنتحر للأضرار المعنوية التي سببها سلوك ابنائهم التتمري. وفي قضية ثانية أقدم صبي عمره ١٣ عاماً على الانتحار ايضاً تاركاً خلفه مذكرة قال فيها : انه دائماً ما كان يضطر أن يدفع للمتمترين مبالغ كبيرة من المال، وان امتنع عن ذلك فأنهم يضربونه مرات عديدة ويضعون وجهه في الماء، ولأكثر من سنتين سلمهم ما يقرب من (٨٠٠٠) دولار امريكي. (Morita et al,1999:323).

ويرى (Litz,2005) المشار اليه في قطاعي والصرايرة، ان للتتمر آثاراً سلبية على الضحايا اذ يعانون من تدني في الصحة النفسية وفقدان الثقة وتدني تقدير الذات ومشكلات في تكوين صداقات يمكن الوثوق بها. كما يصبح الطالب الضحية عنيفاً ومنسحباً، وقد تعمم مشاعر الضحية على معظم ادائه في البيت والمدرسة ومع جماعة الرفاق وقد تدوم هذه الآثار لفترة طويلة من حياة الفرد (قطاعي والصرايرة، ٢٠٠٩ : ٢٠). حيث يقوم هؤلاء الضحايا بالتمارض حتى لا يذهبون الى المدرسة، كما انهم مشغولون عن متابعة الدروس داخل الصف في التفكير في كيفية تجنب المتتمر (اسماعيل، ٢٠١٠ : ١٤٠).

ولعل ما يزيد من حجم وخطورة التتمر ان الكثيرين يرون انه يعد عادياً في مرحلة الطفولة، ولكنه في الحقيقة يعد مشكلة كبيرة لأنه يؤذي الصغار جسدياً ونفسياً، كما ان وجود التتمر في الفصل الدراسي يعمل على اشاعة الفوضى ويعمل على عرقلة عملية التعلم وعدم الاستفادة من البرامج التعليمية : (Scarpica , 2006 , 174-170).

ومما يزيد من تفاقم التأثيرات السلبية على ضحايا التتمر أنهم غالباً ما يفتقرون الى مهارات التعاون ومهارات الاتصال مع الآخرين للدفاع عن انفسهم ويمرون بحالات من الرفض والنبذ والعزلة ويفتقرون للمهارات الاجتماعية والدعم الاجتماعي، ولهم اصدقاء قليلون (Fox & Boulton , 2005). وان تعرضهم

المستمر للتمتع من شأنه ان يؤدي الى ظهور اعراض القلق والاحباط مما يؤثر سلباً على علاقاتهم الاجتماعية (قطامي والصرايرة ، ٢٠٠٩ : ٥٩-٦٠).

اذ يشير التراث النفسي في مجال المراهقة و مجال الاعراض النفسية المرضية الى ان العجز او القصور في المهارات الاجتماعية يؤدي الى فشل الفرد في اقامة علاقات ودية مع المحيطين به، وعدم الحصول على الموقع المناسب والمكانة المناسبة بين الزملاء، وصعوبة في الافصاح عن مشاعره وصعوبة في فهم وتفسير سلوك ومقاصد الآخرين، على نحو يستدعي ردود افعال دفاعية قد تؤثر سلباً على العلاقة معهم، وكذلك تقاوم الشعور بالفشل، وصعوبة الاندماج مع جماعة الاقران(شوقي، ٢٠٠٣ : ١٨-١٩). ان الافتقار للمهارات الاجتماعية أو قصورها عند الاطفال والمراهقين يعد من اسس الاضطراب النفسي نظراً لارتباطه بالعديد من جوانب ضعف التفاعل الاجتماعي الايجابي، ويتبدى القصور في المهارات الاجتماعية في صورة العديد من المشكلات والاضطرابات التي يلعب فيها القصور الدور الاساسي مثل حالات القلق الاجتماعي والخجل وعدم القدرة على التعبير عن المشاعر الايجابية مثل العجز في اظهار مشاعر المودة والاهتمام (ابراهيم، ١٩٩٣ : ٨٥). وان افتقار الطالب للمهارات الاجتماعية يجعله يتصف بالحساسية الزائدة وضعف القدرة على التعبير اللفظي وغير اللفظي، كما تقل قدرته على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين، ويكون اقل مكانة بين رفاقه واقل تعاوناً وتواصلاً معهم (علي ، ٢٠١١ : ١١).

ويرى (جولمان، ٢٠٠٠) أن هناك حداً أدنى من مستويات التفاعل التي ينبغي أن تتوفر لكل فرد، فإن حرم منها أو لم تتوفر له يتهدد توافقه النفسي، بل يؤدي للفشل في الحياة الاجتماعية، وتزداد الضغوط والمشاق، وتفشل العلاقات بين الأفراد(المياحي، ٢٠١٠ : ٢٤). إذ يعد افتقار الفرد للمهارات الاجتماعية عائقاً قوياً يحول دون إشباع حاجاته النفسية، لأن هذه المهارات هي التي تؤهل الفرد للاندماج

مع الآخرين والتفاعل معهم بصورة ايجابية. كما تمكنه من إظهار مودته للآخرين، مع القدرة على تعديل السلوك في الاتجاه المرغوب، مما يؤدي الى التأثير في الآخرين بطريقة ايجابية ومفيدة (عبد الحميد، ٢٠١٠: ٤٧).

من خلال ما سبق ذكره وما لاحظهُ الباحث عند الاطلاع على الأدب والدراسات في التتمر المدرسي والمهارات الاجتماعية تبين ان التعرض للتتمر او الوقوع ضحية له هو مشكلة خطيرة على الأفراد وبخاصة طلاب المرحلة المتوسطة الذين هم في مرحلة المراهقة والتي تعد مرحلة الازمات والمشكلات، والتي تتبلور فيها معالم الشخصية، وان نقص المهارات الاجتماعية يترتب عليه اثار سلبية، اذ قد يكون سبباً في تعرضهم لكثير من المشكلات السلوكية والنفسية ومنها تعرضهم للتتمر المدرسي، وان احساس الباحث بمشكلة ضحايا التتمر انبثق من خلال فترة التطبيق العلمي لطلبة قسم الإرشاد النفسي في مرحلة البكالوريوس، مما حفزه للاهتمام بهذا الموضوع، وللتحقق من حجم مشكلة التعرض للتتمر وحقيقتها ضمن مجتمع البحث، قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية شملت عدداً من المدرسين والمرشدين التربويين اذ قدم لهم عدداً من الاسئلة ملحق (٢) والذين اكدوا على انتشار هذه المشكلة بين صفوف الطلاب مع الجهل بكيفية التعامل معها لعدم وجود دراسات محلية والتي من الممكن ان تفيد في فهم هذه المشكلة وتشخيص اسبابها والطرائق الصحيحة لمواجهتها، مما دفع الباحث الى دراسة موضوع تنمية المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التتمر المدرسي، واعداد برنامج ارشادي لتنمية هذه المهارات، خاصة مع ندرة الدراسات العربية وانعدام الدراسات المحلية التي أعدت برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التتمر المدرسي بقدر إطلاع الباحث وعلمه، فأن ذلك يمثل مشكلة البحث الحالي التي تصدى لها الباحث، وعليه فأن مشكلة هذه الدراسة تتبلور في التساؤل الآتي: ما اثر برنامج ارشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التتمر المدرسي ؟

أهمية البحث: The Importance of the research

لم يعد الاهتمام بالمشكلات الطلابية ترفاً تربوياً، وإنما هناك حاجة ملحة وماسة لدراستها، وبشكل خاص في مرحلتي الطفولة والمراهقة (الصبيين والقضاة، ٢٠١٣ : ٣). وتعد مرحلة المراهقة من المراحل المهمة في الفترات النمائية والتطورية من حياة الانسان، اذ يتحدد فيها الطريق الذي يختاره الفرد فيما بعد، ان طبيعة هذه المرحلة تتطلب وضعها تحت الدراسة العلمية والعملية من كافة جوانبها النفسية والاجتماعية (قطامي والصرايرة، ٢٠٠٩ : ١٣). وإنها تعد من اكثر مراحل النمو اثارة لدى الدارسين والباحثين في مجال العلوم النفسية والاجتماعية، لما لها من طبيعة خاصة من حيث اتساع مساحتها السيكلوجية تلك التي تحوي جملة من التغيرات البدنية والنفسية والانفعالية تكون بمثابة مؤشر على بناء جديد قد بدأ يتفتح (العقاد، ٢٠٠١ : ١٣١). فالمراهقة هي امتداد لمرحلة الطفولة، بمعنى ان ما يتلقاه الفرد خلالها من رعاية واساليب تنشئة يؤثر على رؤيته لذاته وللعالم من حوله، ومن هنا يمكن القول بأن كل ما يكتسبه المراهق من خبرات وعادات واتجاهات وأنماط سلوك في طفولته تتدخل في تحديد اطار شخصيته والطرق التي يتوافق بها مع ظروف الحياة في مختلف مراحل حياته، فاذا ما توفر للمراهق جو اسري ومجتمعي يسوده الدفء والامان النفسي فان نموه يسير في مساره الطبيعي، اما اذا تعرض لمواقف اسرية وبيئية يفتقد فيها الحب والاستقرار فانه يكون معرضاً للعديد من المشكلات (عبد الحميد ، ٢٠١٠ : ١).

ان قوة المجتمعات والشعوب تقاس بمدى توفر الصحة والقوة لأفرادها وناشئتها في شتى المجالات، ولا يمكن أن تتوفر لهذه الناشئة الصحة والقوة المتوازنة الا بتربية سديدة، وتوجيه راشد لسلوك وعلاقات الناشئة، فتثبت المستقيم وتقوم الاعوج، والمدرسة هي المؤسسة الاكثر فاعلية في تهذيب سلوك الافراد وتعديل وصقل مهاراتهم (ابو صفية ، ٢٠١٢ : ٢).

كما تزداد أهمية المدرسة في مرحلة المراهقة بوصفها مصدراً للحصول على المنزلة الاجتماعية، حيث تهيئ الفرص للمراهق ممارسة كثيراً من ألوان النشاط الاجتماعي التي تساعد على سرعة النمو واكتمال النضج، والتدريب على التعاون والنشاط والمناقشات، وأشار (ماكيني) إلى أن النشاطات والمهارات في المراهقة لا يمكن الإقلال من أهميتها، كما أن العلاقات بين المراهقين في المدرسة تعتمد على مدى المساهمة في النشاط الاجتماعي غير الصفي (الزغبى ، ٢٠١٢ : ٤٧). وتشكل العلاقات الاجتماعية في المدرسة مصدراً من مصادر التهديد، فقد يشعر المراهق بقبول أقرانه له أو برفضهم إياه، كما يحتمل أن يتعرض للتنمر والإيذاء على أيدي أقرانه أو يقوم هو بالتنمر عليهم، ولهذا الأمر أثر كبير في تكوين الهوية والذي يعد من أهم إنجازات الفرد في فترة المراهقة وهو خطوة حاسمة في قدرة الفرد على الوصول إلى الانتاجية والسعادة في مرحلة الرشد (قطامي والصرايرة، ٢٠٠٩ : ١٣). فقد أشار (Huebner, 2001) إلى أن أبرز القضايا التي يتعامل معها المراهق في هذه المرحلة هي علاقته مع أقرانه، فهذه العلاقة تعمل في المواقف التي يستطيع من خلالها ممارسة مهاراته الاجتماعية مع أقرانه وتساعد في التعامل مع الضغوطات التي تواجهه في هذه المرحلة (حميد، ٢٠١٢ : ٥-٦).

أن سنوات الفترة الانتقالية ما بين المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية هي الأكثر أهمية فيما يتعلق بمشكلة التنمر، فالذكور والإناث في هذه السن يصلون مرحلة البلوغ ولكن بمعدلات مختلفة، مما يؤدي إلى تغيرات في الحجم والقوة والنمو الجسدي. وهذا من شأنه أن يجعل البعض منهم أكثر عرضة للتنمر والإيذاء بسبب تأخر نموه مقارنة بأقرانه، وتتغير في الوقت نفسه طبيعة الصراعات التي يتعرض لها الأطفال بدخولهم إلى مرحلة المراهقة، ولقد أظهرت دراسة عن المكالمات الهاتفية التي أجريت عبر خط الهاتف الذي يوفر المساعدة والنصائح اللازمة لهم بهذا الموضوع أن أكبر أعمار الذين اتصلوا للإبلاغ عن تعرضهم لحالات التنمر كانت

تتراوح ما بين (١١-١٤) سنة (ساندي وآخرون، ٢٠١٠ : ١١٥-١١٦). ويبدأ التتمر المدرسي في سنوات المرحلة الابتدائية، ليصبح أكثر شيوعاً في سنوات المرحلة المتوسطة، ثم يتراجع في سنوات المرحلة الثانوية (ضواميط، ٢٠١٢ : ١). وقد اوضحت دراسة مينتون (Minton, 2010) أن تعرض الطلاب لمشكلات التتمر كان بنسبة (٣٥%) من طلاب المرحلة الابتدائية و (٣٦,٤%) من طلاب المرحلة المتوسطة (القحطاني، ٢٠١٢ : ١١٦).

حيث يكون هناك الآلاف من الطلبة الذين يخافون الذهاب الى المدرسة في كل يوم، خوفاً من مواجهة المتتمرين الذين يمارسون التهكم والسخرية والاذلال الموجة بطريقة مقصودة ومتكررة نحو الطلبة الاضعف، مما يسبب لهم الازى النفسي، وربما الجسدي، وغاية ذلك اظهار قوة شخصية المتتمر امام الآخرين وامام نفسه (الخطيب، ٢٠١١ : ١). ولا بد من الاشارة الى أن هذه المشكلة لم تكن سائدة قبل عقد ونيف في المدارس، بقوتها الحالية بل كانت تظهر بشكل آني في بعض المدارس، وقد يعود ذلك لأسباب عدة منها سلطة المعلم ومكانته والعلاقة الوثيقة بين البيت والمدرسة والاحترام الذي يبديه الطلبة تجاه المعلم يحول دون ظهورها، الا أن وسائل الاعلام الحديثة وفي ظل التقدم العلمي والتكنولوجي، وما تبعها من تغيرات في البنى الاجتماعية ساعدت على نمو هذه السلوكيات وسارعت في ظهورها (العارضة، ١٩٩٨ : ٢٠).

ان البيئة التعليمية التي لا توفر الامن الانفعالي للطلاب تولد لديه القلق والتوتر والاحباط في علاقاته الاجتماعية بالآخرين، وهذا من شأنه أن يترك تأثيرات سلبية على درجة تركيزه وشعوره بالنقص، وفقدانه الثقة بالذات، وقدرته على التوافق الاجتماعي بصورة عامة، فتتدنى دافعيته ويقل تفاعله وتتلاشى انجازاته، وعلى النقيض من ذلك فإنه حينما يشعر بالأمان الحقيقي فإن حاجاته الى المكافآت الخارجية تختفي ويكون جزءا من بيئة منسجمة ومتناغمة تفرز نتائج نوعية قادرة

على التفكير والانتاج (القداح وعربيات، ٢٠١٣ : ٨٠٠). وقد اظهرت نتائج دراسة (Furlong et al, 1995) حول التحقق من مظاهر بيئية متعددة ساعدت الأفراد على الوقوع ضحية التتمر، وتضمنت الدعم الاجتماعي المدرك من قبل المعلمين، والرفاق والمدرسة بصورة عامة في المدارس المتوسطة بولاية كاليفورنيا. وأشارت نتائجها الى ان لدى ضحايا التتمر المدرسي احساساً قليلاً بالانتماء للمدرسة، وان ادراكهم للدعم الاجتماعي المقدم لهم متدني مقارنة بنظرائهم غير الضحايا (Furlong et al , 1995 : 282).

كما اشارت نتائج دراسة (Eliot et al, 2010) الى ان الطلبة الذين يتلقون دعماً من الكادر المدرسي يظهرون اتجاهات ايجابية لطلب المساعدة في مواجهة التتمر المدرسي، كما اكدت الدراسة على ان لمجهود العاملين في المدرسة اثراً بلياً في توفير مناخ مدرسي يقي الطلبة من التتمر والتهديد (Eliot et al, 2010 : 533). ويؤكد (زهران، ١٩٨٤) على اهمية اشباع الحاجة الى الامن باعتبارها من اهم الحاجات الاساسية اللازمة للنمو النفسي والصحة النفسية للفرد، ولا يمكن تحقيق هذه الحاجة الا من خلال الشعور بأن البيئة الاجتماعية بيئة صديقة، ومن خلال شعور الفرد بأن الآخرين يحترمونه ويقبلونه داخل الجماعة، وعدم تحقيق هذه الحاجة يجعل الفرد غير آمن مما يؤدي به الى حالة من الخوف الدائم وعدم الرضا (زهران، ١٩٨٤ : ١٠٨).

ويرى (اولويس) المشار اليه في (راضي، ٢٠٠١) ان تفشي مشكلة ضحايا التتمر في المدارس دلالة على انها اماكن غير آمنة وغير سعيدة، حيث وجد ان ضحايا التتمر لا يشعرون بالسعادة ويعانون من الخوف والقلق والوحدة النفسية وتقدير الذات المنخفض، ويحاولون تجنب المدرسة وتجنب التفاعل الاجتماعي للهروب من تتمر الاقران وقد يشعر بعض الضحايا بالألم (الخولي، ٢٠٠٤ : ٣٣٥). وهذا ينافي حقوق الطفل الاساسية كما حددتها سياسات الامم المتحدة في ان يشعر

بالأمان في المدرسة، وان يحمى من الاضطهاد والاذلال المتعمد والمتكرر الذي يشتمل عليه التنمر، لذلك لا ينبغي ان يخشى اي طالب الذهاب الى المدرسة خوفاً من المضايقات والاهانة، ويجب الا يقلق الاباء من تعرض ابنائهم لهذه الاحداث (Olweus, 1997 : 502).

وينتشر التنمر لدى الذكور والاناث، الا انه أكثر انتشاراً عند الذكور اذ ان الذكور اكثر ميلاً للقيام بالاعتداءات الجسمية من الاناث واكثر عرضة للتحويل الى متمرين وضحايا، وان الذكور ذوي البنية الجسدية الضعيفة اكثر تعرضاً لأثر سلوك التنمر (قطامي والصرايرة، ٢٠٠٩ : ١٦). كما توصل اولويس (Olweus, 1993) الى ان الذكور اكثر تنمراً من الاناث، وغالباً ما يكون ضحايا التنمر في صفوف المدارس من الذكور (ابو الديار، ٢٠١٢ : ٩٨). وأشارت نتائج دراسة وتني وسميث (Whitney & Smith, 1993) الى ان (٢٩%) من الذكور و (٢٤%) من الاناث تعرضوا للتنمر الجسدي و (٤١%) من الذكور و (٣٩%) من الاناث تعرضوا للتنمر اللفظي (الصباحيين والقضاة، ٢٠١٣ : ٥٩). وفي نفس السياق اشارت نتائج دراسة (Wolke et al, 2002) الى ان متوسط الذكور اكثر من متوسط الاناث في التعرض للتنمر حيث بلغ (٤,٩) للذكور و (٢,٩) للاناث (Wolke et al , 2002 : 673).

وأشار اولويس (Olweus, 1993) الى ان اهمية البحث في التنمر وضحاياه يأتي من كون ضحايا التنمر يتعرضون لعدوان متروك يحدث حدوثاً أنموذجياً ومتقناً، ويتكرر من دون اي سبب واضح او استفزاز من الضحية. (Olweus, 1993:10). وفي عام (٢٠٠٢) أجرى اولويس دراسة واسعة النطاق على (١١,٠٠٠) طالب من مدارس ابتدائية ومتوسطة، وتوصل فيها الى زيادة النسبة المئوية للطلاب المعرضين للتنمر بنسبة تصل الى (٥٠%) تقريباً موازنة بعام (١٩٨٣) وتعد هذه الزيادة دليلاً على تطورات مجتمعية سلبية (ابو الديار، ٢٠١٢ : ٣٧).

وحظت مشكلة ضحايا التنمر في البلدان الغربية والمتقدمة بدراسات كثيرة تناولت كافة اشكال الاعتداءات التي يتعرض لها الضحايا والعوامل المؤثرة في حدوث التنمر، واهتمت المدارس بالقوانين التي تحد من التنمر والاضطهاد والاذلال المقصود والمتكرر في المدرسة والمجتمع مثل: قانون المدارس الخالية من السلاح وقوانين فيدرالية اخرى في الولايات المتحدة. ولكون هذا السلوك يحدث في الخفاء بعيداً عن اعين الكبار والعاملين في المدرسة فأُن الحاجة تتزايد الى الخوض في دراسته ووضع الاساليب المناسبة للتعامل معه (الصباحين والقضاة ، ٢٠١٣ : ٤).

وقد وضعت البرامج الوقائية لمعالجة هذا السلوك في العديد من دول العالم. فقد طرح الاتحاد الأوربي "المشروع التعاوني للتخلص من سلوك التنمر"، وفي كندا أطلق مشروع سمي "معا ننير الطريق"، وفي اليابان وضع دليل خاص بإدارة الأزمات يوزع على المدارس، وفي أمريكا أطلقت الحملة الوطنية للتوعية ضد التنمر، ومعهد سلامة الأطفال والمركز القومي لسلامة المدارس، وطرح في اسبانيا مشروع "لنتعلم معا بروح التضامن والأخوة" (Olweus , 2001: 6).

ومع هذا الاهتمام العالمي يشير الادب في دراسة التنمر الى ان هذه المشكلة لم تحظ بالدراسات التجريبية الكافية. حيث تشير نتائج دراسة كوك وآخرون (Cook et al, 2010) التي اجريت على ثلاث مجموعات مكونة من (المتنمرين، والضحايا، والضحايا / المتنمرين) استعمل فيها منهج التحليل البعدي وشملت (١٦٢٢) بحثاً علمياً من بداية عام ١٩٧٠ الى عام ٢٠١٠ ان اغلب الدراسات استعملت المنهج الوصفي، وان قليلا من الدراسات اهتم ببناء برامج للحد من التنمر وضحاياها (Cook et al , 2010 : 65-83) ويؤثر التنمر المدرسي على ضحاياه بعواقب قصيرة المدى وطويلة المدى، اما عن العواقب القصيرة المدى حيث يكون الضحية مصاباً جسدياً ولديه اسنان مكسورة، وفقدان الثقة بالنفس والاصدقاء وقدرتهم على حمايته وتأييده، وفقدان الشهية بسبب القلق، واضطرابات النوم، وكثرة الكوابيس،

والغضب من المدرسة والمدرسين لعدم قدرتهم منع التتمر عليه. اما العواقب الطويلة المدى فتتمثل في التمسك بالأفكار السلبية عن النفس، والاختفاق في العمل، والتشاؤم المفرط، والقلق الاجتماعي والعزلة (اسماعيل، ٢٠١٠ : ١٤٠). وقد يعود تدني التحصيل الاكاديمي للطلبة ضحايا التتمر المدرسي للتأثير السلبي للتتمر الواقع عليهم، فقد يجد الضحية نفسه موضع سخرية الآخرين ورفضهم له (قطامي والصرايرة، ٢٠٠٩ : ١٦٢). حيث اشارت نتائج دراسة (Mynard & Joseph, 1997) الى تدني القدرة الدراسية لدى الطلبة ضحايا التتمر المدرسي حيث حصل الضحايا على مستوى اقل في القدرة الدراسية من قدرات الطلبة العاديين (Mynard & Joseph, 1997: 4). كما اشارت نتائج دراسة (Schwartz et al , 2002) الى ان التعرض للتتمر يرتبط بقلّة التوافق الاكاديمي، اذ ان الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المتدني يتكرر تعرضهم للتتمر وهم فئة مستضعفة، كما اشارت النتائج الى ان التعرض للتتمر يرتبط بانخفاض السلوك الاجتماعي والاحساس بالوحدة والانعزالية (Schwartz et al, 2002 : 113).

ويؤكد الادب النفسي الاجتماعي ان القصور في المهارات الاجتماعية يجعل الافراد غالباً ما يتعرضون للسخرية والرفض والتجاهل من اقرانهم (المقداد وآخرون، ٢٠١١ : ٢٥٤). اذ اشارت نتائج دراسة نانسل وآخرون (Nansel et al, 2001) الى ان التعرض للتتمر مرتبط بتدني مستوى التوافق النفسي والاجتماعي وبضعف المهارات الاجتماعية اذ ان الافراد الذين يفتقرون للمهارات الاجتماعية معرضون لأن يكونوا ضحايا للمتممرين. كما اظهرت النتائج ان ضحايا التتمر لديهم صعوبات عالية في تكوين الاصدقاء وعلاقاتهم مع اقرانهم ضعيفة. (Nansel et al, 2001: 285) اذ تعد المهارات الاجتماعية مهمة لتعزيز وتطوير العلاقات مع الاشخاص الآخرين وتعمل المهارات الاجتماعية المناسبة على جعل الحياة ايسر في كل موقف من مواقفها (Warren, 2003 : 1).

وبهذا الصدد أشار كل من (ولكنسون و كانتر) الى انه كثيراً ما يترتب على القصور في المهارات الاجتماعية العديد من السلوكيات التي تحول بين الفرد وامكانية التعايش الكفء في الجماعة التي يعيش فيها، فكثيراً ما يلجأ للعدوان والانحرافات الجنسية وغيرها، وتكثر شكواه لضعف قدرته على الاندماج مع الآخرين، فيصبح أكثر استهدافاً للمعاناة من النبذ الاجتماعي، والشعور بالوحدة والقلق والاكتئاب، وقد ينخفض تقديره لذاته ويكون صورة سالبة عنها (المياحي، ٢٠١٠ : ٣). وقد توصلت دراسة (الغيداني، ١٩٩٦) الى انه عندما يتم تنمية المهارات الاجتماعية لدى الافراد الذين يعانون من النقص فيها تختفي لديهم مظاهر الشعور بالوحدة النفسية، ثم يبدأون في اقامة علاقات مع الآخرين بثقة ويتوجهون نحو الآخرين بسهولة، ودون رهبة أو حساسية، ومن المهم جدا ان يكون الطالب مقبولا من قبل زملائه، فالرفض الذي يعانيه يضعه عادة في موقف يعرضه لمشكلات انفعالية او عاطفية (Lovoie,1999:3). ويتأثر المراهق كثيرا بضعف قدرته على عقد الصداقات وقلة الاصدقاء، فشعوره بالقيمة والاهمية يبني على كيفية ردود فعل الآخرين، كما يتوقف على استحسان رفاقه الى حد كبير. فرفض الاقران او عدم وجود صداقات في حياة المراهق يعد عامل خطورة ينبئ بمجموعة من الاعراض النفسية (مخير، ٢٠٠٣ : ٦٢١). وأشارت نتائج دراسة (احمد، ٢٠٠٠) الى ان للتدريب على المهارات الاجتماعية اثرا في تحسين تكوين الصداقة لدى الاطفال. إذ ان اكتساب المهارات الاجتماعية يسهم في تحقيق قدر كبير من الاستقلال والاعتماد على النفس، اذ تزداد ثقة الفرد بنفسه وتجعله يشارك الآخرين انشطتهم بما يحقق له الاستمتاع بالحياة والتمتع بصحة نفسية جيدة (ادعيس والكساب، ٢٠١١ : ١٥). وتمكنه من السيطرة على أنماط سلوكه المختلفة وتزيد من قدرته على التعامل مع السلوك غير المنطقي الصادر من الآخرين، واقامة علاقة وثيقة مع المحيطين به والحفاظ عليها (ابو معلا، ٢٠٠٦ : ١٨).

ان قصور المهارات الاجتماعية لدى الطلاب يسهم في حدوث الخجل والقلق الاجتماعي والشعور بالوحدة النفسية، مما يجعل هؤلاء الطلاب منسحبين ومرفوضين لا يتمتعون بأي شعبية ، بينما يؤدي التزود بالمهارات الاجتماعية إلى ضبط السلوك عند التفاعل الاجتماعي وما يتضمنه من سلوكيات تؤثر وتتأثر بسلوك الآخرين، كما يؤدي التزود بالمهارات الاجتماعية أيضاً إلى الانبساطية Extraversion والقدرة على التصرف بنجاح Acting والتوجه نحو الآخرين (Friedman et. al. 1982: 150). لذلك فأهمية المهارات الاجتماعية متنوعة وكثيرة، وان اكتسابها قد يغير من مجال الصراع والاحتكاك المتزايد لدى الاشخاص (Terry et al , 1994 : 386-387) ومن خلال ما سبق تتضح اهمية تنمية المهارات الاجتماعية للطلاب حيث تساعده على اقامة علاقات ودية مع الآخرين وتحمل مسؤولياته وزيادة ثقته بنفسه ومواجهة مشكلاته ومواقف الحياة الصعبة والتعامل مع ضغوط الاقران، والتخلص من الخجل والانطوائية، وان افتقارها يؤثر على سلوكياته وصحته النفسية وضعف قدرته على اقامة علاقات و صداقات مع الاقران.

ومما يؤكد اهمية المهارات الاجتماعية في علاج بعض المظاهر السلوكية ما توصلت اليه نتائج الدراسات التي اهتمت بها. اذ اشارت نتائج دراسة (جاسم، ٢٠٠٠) الى ان للمهارات الاجتماعية اثرا في علاج الرهاب الاجتماعي. و اشارت دراسة (مرشد، ٢٠٠٣) الى ان للمهارات الاجتماعية فاعلية في خفض الخجل لدى الاطفال. كما توصلت دراسة (الطائي، ٢٠٠١) الى اثر التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض التوتر الانفعالي. وتوصلت دراسة (المزروع، ٢٠٠٣) الى ان للمهارات الاجتماعية اثراً في خفض حدة الشعور بالوحدة النفسية لدى طالبات الجامعة. كما توصلت دراسة (Derosier, 2004) الى ان تنمية المهارات الاجتماعية حققت تحسناً في قبول الطلاب من قبل اقرانهم وزادت في تقدير الذات والكفاية الذاتية، وان الفائدة الكبرى تمثلت في انخفاض سلوك السيطرة الذي يتعرضون له من قبل أقرانهم.

وتوصلت دراسة (ظافر، ٢٠٠٥) الى اثر التدريب على المهارات الاجتماعية في تنمية الالتزام الاخلاقي.

إن الدول المتقدمة تعلق امالاً كبيرة على الخدمات الارشادية في خططها الانمائية لتنمية السلوكيات المرغوبة وخفض السلوكيات غير المرغوبة، ولكن الحاجة الى تلك الخدمات يزداد في البلدان النامية لتعويض افرادها ما فاتهم من فرص التقدم كي يلتحقوا بركب التقدم (الدوسري، ١٩٨٥: ٣٥).

ان تقديم خدمات التوجيه والارشاد النفسي للمراهقين في الاسرة والمدرسة والمؤسسات الاجتماعية، ومراكز التوجيه والارشاد النفسي من شأنه ان يحقق لهم أفضل مستوى ممكن من الرعاية النفسية، والنمو النفسي السليم في جوانب الشخصية كافة، وان يحقق لهم الصحة النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي (الزغبى، ٢٠١٣: ٣٥). ويؤكد (Munro, 1979) على اهمية الارشاد لإيمانه بأن لدى الافراد حاجات اساسية لا يستطيعون تحقيقها الا من خلال الارشاد الذي يسهم في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والتعرف على حقيقة مشكلاتهم ووضع الحلول لها (Munro, 1979: 50). اذ ان البرامج الارشادية تلعب دورا كبيرا في بناء شخصية الطالب وتوجيه مساره التوجيه الصحيح مما يبعث الثقة في نفسه ويعزز لديه الدافعية وقوة الارادة والاعتماد على النفس (الحري، ٢٠١١: ١).

وان انشغال معظم التدريسيين في تدريس المواد الدراسية وتركيزهم على الجانب المعرفي واهمال الجوانب الاخرى التي لها الاثر الكبير في تطوير شخصية الطلبة (العزة، ٢٠٠١: ٢٥). مما يجعل تقديم برامج منظمة ومخططة للتوجيه والارشاد في المدارس بمراحلها المختلفة امرا مهما بهدف رعاية النمو السليم للطلاب، ومساعدتهم في اجتياز مراحل النمو الحرجة في حياتهم، والتغلب على المشكلات النفسية والاجتماعية التي تعترضهم (الزغبى، ٢٠١٣: ٣٣٢).

من خلال ما تقدم يرى الباحث ضرورة بناء برنامج ارشادي يقوم على تنمية المهارات الاجتماعية للطلاب ضحايا التتمر المدرسي، لكي يكتسب هؤلاء الطلاب بعض المهارات المهمة والتي تساعدهم في التصدي لسلوك المتتمرين والتقليل من الاثار السلبية التي تترتب على وقوعهم ضحايا للتتمر في البيئة المدرسية. لذا فإن أهمية البحث الحالي تبرز في الجانبين النظري والتطبيقي فيما يأتي:-

١- يساعد المرشدين التربويين من التعرف على ضحايا التتمر المدرسي والمهارات الاجتماعية التي يمتلكونها من خلال المقياسان اللذان اعدهما الباحث لهذا الغرض.

٢- يزود المرشدين التربويين ببرنامج ارشادي لتنمية المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التتمر المدرسي.

٣- الاغناء النظري الذي يقدمه البحث الحالي للمكتبة العراقية بتزويدها بمتغير ضحايا التتمر المدرسي فبحسب علم الباحث تفقر الى الحديث عن هذا المتغير والافادة منه في مجال الارشاد النفسي والتوجيه التربوي.

٤- يتناول هذا البحث شريحة مهمة من شرائح المجتمع وهم طلاب المرحلة المتوسطة وهم في مرحلة المراهقة التي يؤكد علماء النفس بأنها مرحلة نمو واضطرابات تستدعي من الباحثين القيام بدراستها دراسة علمية. حيث اثبت الادب النفسي والتربوي في مجال التتمر المدرسي ان اغلب ضحايا التتمر هم من طلاب المرحلة المتوسطة حيث يبلغ التتمر ذروته في هذه المرحلة وخصوصاً عند الذكور.

٥- اثارة عناية الباحثين لأجراء المزيد من البحوث او الدراسات العلمية باستعمال برامج ارشادية اخرى.

هدف البحث: Research Objective

يهدف البحث الحالي الى :-

"التعرف على أثر البرنامج الارشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التتمر المدرسي".

ولتحقيق هذا الهدف سوف يتحقق الباحث من اختبار الفرضيات الصفرية الاتية:-

١- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في المهارات الاجتماعية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي .

٢- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في المهارات الاجتماعية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في المهارات الاجتماعية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي.

حدود البحث: Research Limitations

يتحدد البحث الحالي بطلاب الصف الثاني في المدارس المتوسطة / الدراسة الصباحية/ التابعة لمديرية التربية العامة (الرصافة الأولى) في مدينة بغداد للسنة الدراسية ٢٠١٣ - ٢٠١٤ من الذكور فقط .

مصطلحات البحث: Terms of the Research

يعرف الباحث المصطلحات التي وردت في عنوان البحث وعلى النحو الآتي:-

اولاً: الأثر: The Effect

(الأثر لغة): بقية الشيء . والجمع آثار وخرجت في أثره اي بعده والتأثير: ابقاء الاثر في الشيء ترك فيه اثرا (ابن منظور، ١٩٩٤ : ١٩).

(الأثر اصطلاحاً): هو مقدار التغير الذي يطرأ على المتغير التابع بعد تعرضه للمتغير المستقل (الحفني، ١٩٨١ : ٢٥٣).

ثانياً: البرنامج الارشادي: Counseling program عرفه كل من :-

الدوسري (١٩٨٥)

" بأنه برنامج منظم يغلب عليه صفة التخطيط بشكل أساس، ويقوم ذلك التخطيط على خطوات أساسية عدة، وكل خطوة من تلك الخطوات تكون قاعدة فعلية للخطوة الاخرى التي تليها " (الدوسري ، ١٩٨٥ : ٢٣٨).

صوالحة (٢٠٠٢)

" بأنه مجموعة من الاجراءات والانشطة والفعاليات تقدم لمجموعة معينة من اجل تحقيق حاجتها لبلوغ هدف معين وتخليص أفرادها من المشكلات السلوكية التي يعانون منها " (صوالحة ، ٢٠٠٢ : ٨).

حسين (٢٠٠٤)

" بأنه مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة، تستند في اساسها الى نظريات وفنيات ومبادئ الارشاد النفسي، وتتضمن مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والانشطة المختلفة، والتي تقدم للأفراد خلال فترة زمنية محددة بهدف مساعدتهم في تعديل سلوكياتهم واكسابهم سلوكيات ومهارات جديدة، تؤدي بهم الى تحقيق التوافق النفسي، وتساعدهم في التغلب على المشكلات التي يعانونها في معترك الحياة " (حسين ، ٢٠٠٤ : ٢٨٣).

عبد الهادي والعزة (٢٠٠٧)

" بأنه البيان الكلي لأنواع النشاط التي تقرر اتخاذها للقيام بعمل ارشادي معين، او بيان عن الموقف وتحديد المشكلات النفسية وتحديد الاهداف المنشودة، ثم حصر المواد المتاحة، ووضع خطة عمل يمكن من خلال تنفيذها التغلب على المشاكل وتحقيق الاهداف في اقصر وقت وبأقل جهد وتكاليف ممكنة " (عبد الهادي والعزة ، ٢٠٠٧ : ١٤٩).

النجمة (٢٠٠٨)

" بأنه برنامج مخطط منظم في ضوء اسس علمية يتكون من مجموعة من الخبرات البناءة المخطط لها والمصممة بطريقة مترابطة ومنظمة وتشمل هذه الخبرات في طياتها العديد من الانشطة والاساليب المتنوعة وذلك من اجل تحقيق اهداف محددة في السابق"(النجمة ، ٢٠٠٨ : ٧).

ومن خلال الاطلاع على التعاريف السابقة تبنى الباحث تعريف الدوسري للبرنامج الارشادي.

اما تعريف الباحث الاجرائي للبرنامج الارشادي في هذه الدراسة "هو مجموعة الأنشطة المقدمة لأعضاء المجموعة الإرشادية في شكل جلسات إرشادية لمساعدتهم على تنمية المهارات الاجتماعية في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا من خلال استعمال الاستراتيجيات الاتية (التعريف والمناقشة، النمذجة، لعب الدور، التغذية الراجعة، التعزيز الاجتماعي)".

ثالثا: التنمية: The Development: عرفها كل من:-

الهييتي وحامد (١٩٨٥)

" بأنها التغيير الذي يراد به تحويل الحياة الاجتماعية من حال الى حال افضل وتنطوي التنمية على منهاج التغيير وتتم بطريقة مقصودة وموجهة لأحداث تغيرات معينة في الحياة الاجتماعية "(الهييتي وحامد ، ١٩٨٥ : ١٢).

السيد (٢٠٠٥)

" بأنها تطوير وتحسين اداء الطالب وتمكنه من اتقان جميع المهارات بدرجة منتظمة"(السيد ، ٢٠٠٥ : ١٨٧).

ويتفق الباحث مع ما ورد في تعريف (السيد، ٢٠٠٥).

رابعا: المهارات الاجتماعية: Social Skills عرفها كل من :-

Riggio et al (1990)

" بأنها مكون متعدد الابعاد يوضح ما لدى الفرد من قدرة تعبيرية وكفاءة اجتماعية في سياق يمكن ان يكون محددا لسلوك الفرد وموجها لانفعالاته، ويتضمن هذا المكون مهارات ارسال واستقبال وتنظيم وضبط المعلومات الشخصية في مواقف التواصل سواء أكان هذا التواصل لفظيا ام غير لفظي " (Riggio et al , 1990 : 139).

Lan & Constance (1992)

" بأنها قدرة الشخص على ان يأتي بسلوكيات تحظى بقبول الآخرين، والابتعاد عن سلوكيات غير مستحسنة من قبل المجتمع ، ويكون الشخص ماهرا اجتماعيا طالما قادرا على اجراء التفاعل مع الآخرين " (المطوع ، ٢٠٠١ : ١٥).

منظمة الصحة العالمية W.H.O, (1994)

" بأنها سلوكيات تزيد القدرة النفسية الاجتماعية وتمكن الافراد من التعامل بفاعلية مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية " (W.H.O , 1994 : 7).

السيد (١٩٩٨)

" بأنها قدرة الفرد على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين، والتعبير عن المشاعر السلبية والايجابية ازاءهم، وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي وبما يتناسب مع طبيعة الموقف (السيد ، ١٩٩٨ : ١٦).

عبد الحميد (٢٠١٠)

" بأنها قدرة الفرد على اكتساب أنماط مختلفة من السلوكيات الملاحظة، واعطاء الاستجابة الملائمة للموقف، سواء بصورة لفظية أم غير لفظية اثناء التفاعل مع عناصر بيئية " (عبد الحميد ، ٢٠١٠ : ١٤).

ومن خلال الاطلاع على التعريفات السابقة للمهارات الاجتماعية يتضح انها:-

- ١- سلوكيات متعلمة.
 - ٢- تمكن الفرد من التصرف بطريقة مقبولة اجتماعيا.
 - ٣- تشمل المهارات الاجتماعية ما هو لفظي وغير لفظي.
 - ٤- تمكن الفرد من التعامل مع ضغوط الحياة بنجاح.
 - ٥- تمكن الفرد من التفاعل مع الاخرين في المواقف المختلفة.
- وقد تبني الباحث تعريف منظمة الصحة العالمية (W.H.O ,1994) للمهارات الاجتماعية تعريفاً نظرياً.

التعريف الإجرائي للمهارات الاجتماعية:

الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال اجابته عن مقياس المهارات الاجتماعية الذي أعد لأغراض البحث الحالي .

خامساً: ضحايا التنمر المدرسي: Victims of School Bullying

عرف ضحية التنمر كل من:-

Olweus (2002)

" بأنه الطالب الذي يتعرض بصورة متكررة ولفترة طويلة لأفعال سلبية من جانب طالب او مجموعة من الطلاب، ومعاناته بصفة عامة من صعوبة الدفاع عن نفسه وانعدام حيلته أمام الطالب او الطلاب الذين يتسببون في مضايقته(القحطاني، ٢٠٠٩ : ٢).

Cohn (2003)

" بأنهم الافراد الذين لديهم مشاعر من المعاناة والالم والحزن وعدم الاستقرار والنقص والاحباط نتيجة لتعرضهم لحوادث التنمر فضلا عن القصور في اداء الفرد وعلاقاته مع الاخرين "(Cohn , 2003 : 54).

Sciarrà (2004)

" بأنهم الافراد الذين يكافئون المتمتر ماديا او عاطفيا عن طريق عدم الدفاع عن أنفسهم، واعطاء جزء من مصروفهم او كله للمتمترين ويذعنون لطلبات المتمترين بسهولة ومهاراتهم الاجتماعية قليلة وضعيفة ولا يستخدمون المرح، ولا يدخلون ولا ينضمون في جماعات اجتماعية او صفية "(الصباحيين والقضاة، ٢٠١٣ : ٣٨).

عبد العال (٢٠٠٦)

" اولئك الذين لم تؤهلهم قدراتهم الجسمية او البدنية والنفسية من رد العداء الواقع عليهم بسبب قصور مهاراتهم الاجتماعية، وعجزهم عن التصدي والتحدي امام من سولت لهم انفسهم (المتمترين) الاعتداء على حرمة اجسادهم باهانتها، واذلالها، والتحقير من شأنها ووضعها تحت ضغط يشعرون من خلاله انهم لا حول لهم ولا قوة، وانهم تحت سيطرة وهيمنة المتمتر"(عبد العال، ٢٠٠٦ : ٥٠).

اسماعيل (٢٠١٠)

" بأنهم مجموعة من الاطفال الذين تقع عليهم الاساءة من زملائهم، سواء أكان ذلك بصورة فردية او جماعية، يساء اليهم بصورة جسدية او لفظية او نفسية او اجتماعية او جنسية او الكترونية او كتابية او حتى يساء اليهم لأنهم يدينون بديانة معينة او ينتسبون لسلالة مختلفة عنهم، وتكون الاساءة بصورة متكررة ومقصودة، وغالبا ما تكون الضحية اقل قوة من المتمتر"(اسماعيل ، ٢٠١٠ : ١٤٥).

البهاص (٢٠١٢)

" بأنهم الطلاب الذين يتعرضون للإساءة والضرر من زملائهم المتمترين بشكل متكرر ولا يستطيعون الدفاع عن انفسهم برد الاذى او تجنبه "

(البهاص، ٢٠١٢ : ٣٥٥)

من خلال الاطلاع على تعريفات ضحايا التنمر المدرسي يتضح انهم :-

- ١- يتعرضون لعدة اشكال من الاساءة سواء بصورة مباشرة او غير مباشرة وتكون اما جسدية او لفظية او نفسية او جنسية او حتى الكترونية او كتابية.
- ٢- لديهم مشاعر من الحزن والالام والنقص والاحباط نتيجة تعرضهم للتنمر.
- ٣- لديهم عدم توازن في القوى مع المتتمرين فهم ضعفاء جسديا او نفسيا.
- ٤- لديهم نقص او ضعف في مهاراتهم الاجتماعية .
- ٥- يتعرضون للتنمر بشكل متكرر ومقصود وليس بشكل عرضي.

وفي ضوء التعريفات السابقة استنتج الباحث تعريفاً نظرياً لضحايا التنمر المدرسي " بأنهم الطلبة الذين تعرضوا من قبل طلبة آخرين أكثر قوة منهم بشكل متكرر إلى سلوكيات تتسم بالعدائية النفسية أو الاجتماعية أو اللفظية أو الجسدية أو الجنسية ، بهدف الإزعاج أو التخويف، وإجبارهم على القيام بأفعال معينة مما يؤدي إلى مشاعر الإحباط والاكتئاب وضعف الثقة بالنفس وخفض تقدير الذات لديهم " .

التعريف الاجرائي لضحايا التنمر المدرسي:

الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال اجابته عن مقياس ضحايا التنمر المدرسي الذي أعد لأغراض البحث الحالي.

الفصل الثاني

الإطار النظري ودراسات سابقة

أولاً :- الإطار النظري

- مقدمة
- البرنامج الإرشادي
- مفهوم المهارات الاجتماعية
- النظريات التي فسرت المهارات الاجتماعية
- مفهوم ضحايا التنمر المدرسي
- النظريات التي فسرت ضحايا التنمر المدرسي

ثانياً :- دراسات سابقة ومناقشتها

دراسات عربية وأجنبية

- دراسات تتعلق بمتغير المهارات الاجتماعية
- دراسات تتعلق بمتغير ضحايا التنمر

مقدمة:-

يعد الارشاد النفسي أحد فروع علم النفس التطبيقية التي شهدت نمواً وتطوراً ساهم فيه ارتباطه بالعديد من العلوم، وينظر للإرشاد النفسي بشكل عام بأنه عملية توظيف العلم في شكل انساني لتقديم المساعدة والخدمة المنظمة بأسلوب تعليمي من متخصص مؤهل خبير يمتلك الأسس العلمية والحس الإرشادي لشخص يبحث عن هذه المساعدة، تنمية للقوى واستثماراً للطاقات وتحقيقاً لأقصى درجات النمو والتوافق والصحة النفسية (الشهري، ٢٠٠٧ : ١٨). ونتيجة للتغيرات الهائلة التي تعرضت لها المجتمعات الانسانية في عصرنا الحاضر والتي شملت جوانب الحياة المختلفة، كالاقتصادية والسياسية والاقتصادية والنفسية وغيرها، والتي أدت الى ظهور العديد من المشكلات والضغوطات النفسية التي تواجه الفرد، بدأت المجتمعات المتقدمة بتقديم خدمات نفسية وارشادية تهدف الى مساعدة الانسان في حل مشكلاته النفسية بأساليب علمية، وقد اصبح توفير مثل هذه الخدمات مؤشراً على تقدم المجتمع ورفيه واهتمامه بالإنسان(حداد وعبد الله، ٢٠٠٢ : ٣٣).

ويشير (Tyler,1969) الى ان النمو السريع لمهنة الارشاد أدى الى غموض وسوء فهم المصطلح، وان جزءاً من هذا الغموض وسوء الفهم يعود الى حقيقة إن الإرشاد نشأ ونما من خلال مجموعة مختلفة من العلوم الانسانية(ابو عبادة ونيازي، ٢٠٠١ : ٢٢).

وعرفت رابطة علماء النفس الامريكية لعلم النفس الإرشادي عام (١٩٨١) الإرشاد بأنه:- مجموعة الخدمات التي يقدمها أخصائيو علم النفس الإرشادي الذين يعتمدون في تدخلهم على مبادئ ومناهج وإجراءات لتسيير سلوك الإنسان بطريقة ايجابية وفعالة خلال مراحل نموه المختلفة، ويقوم المرشد بممارسة عمله مؤكداً على الجوانب الايجابية للنمو والتوافق من منظور إنمائي، وان هذه الخدمات تهدف الى مساعدة الافراد على اكتساب المهارات الشخصية والاجتماعية وتحسين توافقهم

لمطالب الحياة المتغيرة، وتعزيز مهاراتهم للتعامل مع البيئة المحيطة بهم، واكتساب المهارات والقدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات (ابو عبادة ونيازي، ٢٠٠١: ٢٤). وللإرشاد النفسي طرق متعددة وسوف يشير الباحث الى طريقة الإرشاد الجماعي باعتبارها الطريقة المستخدمة في الدراسة الحالية.

يعرف الإرشاد الجماعي بأنه:- التقاء المرشد التربوي مع عدد من الطلبة الذين تتشابه قضاياهم أو مشكلاتهم من خلال المجموعة الإرشادية، بعد أن يتم تشكيلهم في مجموعات يتراوح عدد أعضاء المجموعة الواحدة ما بين (٥-١٥) فرداً ويهدف الى تعليم المسترشدين التعبير عن آرائهم ومشاعرهم وأفكارهم غير الملائمة من أجل تعديلها (أبو أسعد، ٢٠٠٩: ١٣٠).

حيث يرى (عبود، ١٩٩١) الارشاد الجماعي :- بأنه من الاساليب الناجحة في إرشاد المراهقين حيث يتيح للمراهق ان يلاحظ الآخرين ممن هم في نفس سنه ويعجب بصراحتهم في مناقشتهم لمشكلاتهم، كتلك المماثلة لمشكلته وحلهم لها وتنفيذ هذه الحلول، كما يجب مساعدتهم له في حل مشكلاته كذلك يجد الفرد في جو الارشاد النفسي التأييد والتشجيع المتبادل الذي يسهل له مناقشة مشكلته بصراحة (عبود، ١٩٩١ : ٣١).

ويعتبر الارشاد الجماعي أحد الوسائل التي يعتمد عليها المرشد لتوفير الجهد والوقت لمشكلات يربطها عامل اجتماعي، ويستعمل الإرشاد الجماعي مع الافراد الذين لديهم مشكلة لا يستطيعون التعبير عنها أو معالجتها انفرادياً حيث ان ديناميات الإرشاد الجماعي تستمد جذورها من طبيعة الانسان الاجتماعية كون الفرد نشأ في جماعة كالأسرة وله علاقات شخصية واجتماعية وعاطفية مرتبطة معها ولا يستطيع العيش لوحده من دونها اثناء تطوره، فالجماعة الإرشادية هي التي تصقل شخصية الفرد وتحدد سلوكه وتقدم له الدعم النفسي حيث ان العلاقة الإرشادية الجماعية تتسم بالتقبل والثقة والامن مما يساعد الفرد على التعبير عن نفسه بطلاقة والتعامل مع مشاعره واكتساب الثقة والمهارات اللازمة لمواجهة التحديات المعيشية (الخالدي، ٢٠٠٩ : ٧).

أولاً: البرنامج الارشادي : Counseling program

"هو مجموعة من الخطوات المنظمة والقائمة على أسس علمية، تهدف الى تقديم الخدمات لمساعدة الفرد أو الجماعات لفهم مشاكلهم والتوصل الى حلول بشأنها، وتنمية مهاراتهم وقدراتهم لتحقيق النمو السوي في شتى مجالات حياتهم، ويتم في صورة جلسات منظمة في اطار من علاقة متبادلة متفهمة بين المرشد والمسترشد" (عبد الخالق، ٢٠٠٢ : ٨٧).

أي أن البرامج الإرشادية عنصر جوهري في العملية التربوية، لأنه يقوم على أسس علمية مخططة ومنظمة ومتكاملة مع البرامج والمناهج التربوية الأخرى (الدوسري، ١٩٨٥ : ١١٠). وذلك بهدف تغيير اتجاهات الطلبة وسلوكهم، إذ إن السلوك الإنساني يتصف بالمرونة وقابلية التعديل والتغير في ضوء استعمال اساليب متنوعة من البرامج الارشادية التي تعمل على اكتساب الافراد مهارات ومفاهيم ومعلومات واتجاهات وقيم جديدة تساعد على تعديل السلوك وتغييره(الفرحان، ١٩٨٦ : ٨٠-٨٢).

أسس البرنامج الارشادي :-

يستند كل برنامج ارشادي على مجموعة من الأسس لا بد من أخذها بعين الاعتبار لضمان نجاح البرنامج ومن هذه الأسس :-

- العمر الزمني للأفراد المشاركين والخصائص النمائية للمرحلة العمرية التي يمرون بها ومطالبها النمائية. حيث ان البرنامج الذي يصلح مع الاطفال لا يصلح مع المراهقين، وذلك لاختلاف العمر والخصائص النمائية.
- مراعاة الفروق الفردية بين الجنسين والفروق بين نفس الجنس.
- الاخذ بعين الاعتبار نوع المشكلة وطبيعتها.
- واقعية البرنامج وامكانية تطبيقه وتعميم الفائدة منه، ومراعاته للإمكانيات المتاحة (الزغبى، ٢٠١١ : ٣٣٣).

وقد اخذ الباحث في البرنامج الحالي هذه الأسس بعين الاعتبار، فوضعت أنشطة وفعاليات تتلاءم مع المرحلة العمرية والفروق الفردية لأفراد العينة، كما اهتم الباحث بأن تكون الأنشطة والفنيات كلها تهدف لتنمية المهارات الاجتماعية الضرورية لدى العينة، مع العلم ان امكانية التطبيق كانت متاحة ولم تكن صعبة. وقد تترجم هذا كله على ارض الواقع من خلال اعتماد البرنامج الحالي على الارشاد الجماعي مع اختيار نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا.

تخطيط البرنامج الارشادي:-

يحدد(زهران، ١٩٩٨) مجموعة من الخطوات للبرنامج الارشادي تتلخص فيما يأتي:-

- ١- تحديد أهداف البرنامج.
- ٢- تحديد الوسائل والطرق لتحقيق الاهداف.
- ٣- تحديد الامكانيات الموجودة والمطلوبة.
- ٤- تحديد ميزانية البرنامج.
- ٥- تحديد الخدمات التي يقدمها البرنامج.
- ٦- تحديد الخطوط العريضة لتنفيذ البرنامج.
- ٧- تحديد اجراءات تقييم البرنامج بهدف التقويم.
- ٨- اتخاذ الاحتياطات لمقابلة المشاكل.
- ٩- تحديد الهيكل الاداري (زهران، ١٩٩٨ : ٥٠١).

نماذج من البرامج الإرشادية: هناك نماذج مختلفة ومتنوعة للبرامج الإرشادية

ومن هذه النماذج مايلي:-

(أ) أنموذج التخطيط (Planning Model)

يحتوي على مجموعة من الطرائق set of procedures مع خطوات محددة، وذلك لإنجاز بعض الأعمال أو المطالبات Tasks الضرورية للتخطيط النظامي وتتلخص خطوات التخطيط في هذا الأنموذج بما يأتي:-

- ١- تحديد وصياغة وترتيب الأهداف والأغراض من برنامج التوجيه والإرشاد.
- ٢- تحديد حاجات (Needs) المسترشدين، والمرشدين، وأولياء الأمور، وممثلين من المجتمع.
- ٣- تحديد المصادر في المدرسة والمؤسسة التي يمكن الاستفادة منها في البرنامج.
- ٤- صياغة أهداف وأغراض البرنامج بواسطة تحليل الأهداف العامة وربطها بالحاجات والمصادر المتوفرة .
- ٥- اختيار الطرائق المناسبة والاستراتيجيات لتحقيق تلك الأغراض والأهداف.
- ٦- مناقشة طريقة تنفيذ هذه الاستراتيجيات وتوضيحها.
- ٧- التقييم (الدوسري، ١٩٨٥ : ٢٤٠ - ٢٤١).

(ب) أنموذج بوردرز ودراري (Borders & Drury 1992)

وتتلخص خطوات التخطيط في هذا الانموذج في الآتي:-

- ١- تقدير حاجات الطلبة وتحديدتها.
- ٢- صياغة الأهداف من البرنامج بناء على حاجات الطلبة .
- ٣- تحديد الأولويات.
- ٤- العناصر التي يبنى عليها البرنامج الإرشادي.
- ٥- النشاطات التي يؤديها البرنامج الإرشادي.

- ٦- الأشخاص المنفذون للبرنامج الإرشادي.
 - ٧- خطوات تطبيق البرنامج الإرشادي.
 - ٨- تقييم وتقدير كفاءة البرنامج الإرشادي وتقديرها (السواعدي، ٢٠١١: ٢٧).
- ج) أنموذج التخطيط والبرمجة والميزانية:** وتكون خطوات تصميم البرنامج وفق هذا الأنموذج كالاتي:-
- ١- تحديد الحاجات.
 - ٢- اختبار الأولويات.
 - ٣- تحديد وكتابة الأهداف.
 - ٤- اتخاذ برامج ونشاطات لتحقيق الأهداف الموضوعة.
 - ٥- تقويم نتائج البرنامج (الدوسري، ١٩٨٥ : ٢٤٤).
- وهو الأنموذج الذي أعتمد عليه الباحث في تخطيط البرنامج الإرشادي الحالي وذلك لأنه يعد من الأساليب الإدارية الفاعلة في التخطيط لكونه يسعى للوصول إلى أقصى حد من الفاعلية والفائدة باقل التكاليف.

ثانياً: المهارات الاجتماعية: Social Skills

يعزى الاهتمام بالمهارات الاجتماعية الى كونها من ركائز التوافق النفسي على المستوى الشخصي والمجتمعي، وذلك من منطلق ان اقامة علاقات ودية من بين المؤشرات المهمة للكفاءة في العلاقات الشخصية، فالفرد كما يشير كاريون (Caryon,1997) يحيا في ظل شبكة من العلاقات التي تتضمن الوالدين، والاقربان، والاقارب، والمعلمين، ومن ثم فأن نمو تلك المهارات ضروري للشرع في إقامة علاقات شخصية ناجحة ومستمرة معه (داهم، ٢٠٠٨: ١٩). وتوضح المهارات الاجتماعية ما لدى الفرد من قدرة تعبيرية وكفاءة اجتماعية عالية، والتي تعكس نظاماً متناسقاً من النشاط الذي يستهدف الفرد منه تحقيق هدف معين، عندما يتفاعل

مع الآخرين ويقوم بنشاط اجتماعي يتطلب منه مهارات ليوائم بين ما يقوم به الآخر وبين ما يفعله هو، وليصح مسار نشاطه الاجتماعي ليحقق بذلك هذه الموائمة (عبد الحميد، ٢٠١٠ : ٤).

تعد المهارات الاجتماعية من أساسيات العلاج النفسي الفردي والجماعي ومن أساسيات عمليات التوافق والتكيف والتواءم والانسجام مع الذات والآخرين. وهي من أساسيات السواء النفسي والصحة النفسية والعقلية، إذ أن المهارات الاجتماعية تيسر عمليات التفاعل الاجتماعي، وتسهل عمليات الاحتكاك بالآخرين وتحقيق الإشباع الذاتي والاجتماعي للفرد والآخرين معاً (ابو زيد، ٢٠٠٨ : ١٧). ويلاحظ أن بعض تفاعلات الافراد اليومية مع الآخرين قد لا تقودهم الى سلوك محبب أما بسبب فشلهم في التعلم من النماذج الايجابية أو إنهم لا يملكون فرصاً للملاحظة، ولهذا فإن العديد من الافراد يحتاجون الى معلومات واضحة عن المهارات الاجتماعية (Steven, 155-156 : 1999) فالمهارات الاجتماعية تؤدي الى التعامل الفاعل مع الآخرين، والقدرة على مواجهتهم، وتساعد على إقامة علاقات ناجحة، فضلاً عن القدرة على إقناع الآخرين والتأثير فيهم وجعلهم راضين عن تصرفاتهم (جاد الرب، ٢٠٠٣ : ٢٧) ويفرق جريشام (Gresham, 1992) بين المهارات الاجتماعية والكفاية الاجتماعية، حيث ينظر الى المهارات الاجتماعية بوصفها سلوكيات محددة تظهر في مواقف محددة لتأدية مهمات اجتماعية بشكل مناسب، فيما تمثل الكفاية الاجتماعية تقيماً مفاده إن شخصاً ما قد قام بتأدية مهمة اجتماعية بكفاءة واقتدار، وبعبارة أخرى يبدو أن المهارات الاجتماعية تشير الى ما يستطيع الفرد القيام به فعلاً وليس كونها خاصية شخصية عامة يتصف بها (المقداد وآخرون، ٢٠١١ : ٢٥٥).

- ويرى (ابو زيد، ٢٠٠٨) ان الذكاء الاجتماعي Social Intelligence يقاس بحجم المهارات الاجتماعية التي يمتلكها الفرد، ومدى إتقانه لها.
- وقد يعاني بعض الافراد من اضطرابات مختلفة نتيجة اضطراب تلك المهارات والذي يرجع الى :-
- ١- ضغوط الحياة، والازمات، وتعقيد المواقف مما يعوق الفرد احيانا عن استخدام مهاراته التي يمتلكها.
 - ٢- نقص المهارات التي يتقنها الفرد مما يشعره بالعجز حيال بعض المواقف.
 - ٣- وجود المهارات مع انخفاض المستوى اللائق من الاتقان لها، يجعل فائدتها غير مرضية للفرد.
 - ٤- عدم تدريب الافراد على استعمال مهاراتهم باستمرار وفي الوقت المناسب.
 - ٥- عدم وجود مهارات على الاطلاق نتيجة اضطراب عمليات التنشئة الاجتماعية الاساسية واللاحقة.
 - ٦- اضطراب مفهوم الذات الاجتماعية.
 - ٧- وجود تعميمات خاطئة وسالبة ومشوهة وعقيمة (ابو زيد ، ٢٠٠٨ : ١٧).

مفهوم المهارات الاجتماعية: Social Skills Concept

يختلف تعريف المهارات الاجتماعية من باحث الى آخر، وفقاً لاختلاف المواقف الاجتماعية وما يحدث فيها من تفاعل لتحقيق الهدف المنشود بناءً على ادراك الفرد للموقف الذي يواجهه، وذلك على اعتبار أن المهارة عبارة عن مجموعة من استجابات الفرد الأدائية التي يمكن قياس نتائجها من حيث السرعة، والدقة، والاتقان، والجهد، والوقت بناءً على نوع الاستجابة التي تتطلب مستوى عقلياً وانفعالياً معيناً لمساعدة الفرد على مواصلة التفاعل الاجتماعي بنجاح (قاسم، ١٩٩٧ : ٥٠).

ويقصد بالمهارة : الحذق في الشيء ، والماهر . الحاذق بكل عمل ، أكثر ما يوصف به السابح المٌجيد ، والجمع مَهْرَة ، ويقال مَهَرْت بهذا الامر به مهارة ، اي صرت به حاذقاً (أبن منظور، د.ت : ١٨٤). مما سبق يتضح ان المهارة في اللغة هي الحذق والإتقان وان اختلف مجال هذه المهارة سواء أكانت المهارة في العلاقات الاجتماعية او في العلم والصناعة.

والمهارات منظومات عديدة ومتعددة، وأصناف وصنوف متباينة، وأشكال وأنماط وفئات، وأنواع، ونماذج، وفروع وتقسيمات مختلفة أشهرها تواتراً وتكراراً المهارات الاجتماعية. ويخطئ من يظن أن تلك التسمية تعني تلك المهارات المستعملة في العلاقات الاجتماعية فقط، ولكنها بالأحرى تعني تلك المهارات المستعملة في العلاقة بالآخر بما فيها الذات .. لأن منشأ العلاقة بالآخر ومنبعها وأصلها وجذورها هي العلاقة بالذات . فهي الاساس والركيزة ونقطة الانطلاق للعلاقة بالآخر، وأحيانا ما تكون الذات هي الآخر بالنسبة للشخص نفسه ونلاحظ ذلك في حال خصومة الذات، وانقسام الذات، وتفكك الذات، وهناك من يسمي لا شعور الذات بأنه هو الآخر بالنسبة للذات ... ولعل هذا يتسق مع فكرة وجود عقل ظاهر واخر باطن، ووعي ولا وعي، وشعور ولا شعور، وذات داخلية واخرى خارجية، وذات قديمة واخرى جديدة . فأبي تقصير يلاحظ في علاقة الذات بالذات ينعكس بشكل او بأخر على علاقة الذات بالآخر. فمن لا يحترم نفسه نجده لا يحترم الآخر. ومن يسخر من نفسه نراه دائماً يسخر من الآخرين. لأن أصل مهارة احترام الذات وتقديرها غير موجود نحو الذات، فكيف توجه نحو الآخر والذات فارغة (ابو زيد، ٢٠٠٨ : ١٨).

مما تقدم يمكن أن نرى بأن المهارات الاجتماعية تشمل المهارات المستخدمة مع الذات ومع الآخرين، إذ أن العلاقة بالذات هي نقطة للانطلاق للعلاقات مع الآخرين والتفاعل معهم وإن نجاح العلاقات والتفاعل مع الآخرين يعتمد على نجاح العلاقة مع الذات والتوافق معها.

وقد لاقى مفهوم المهارات الاجتماعية اهتماماً كبيراً من قبل الباحثين والمتخصصين، لفهم وتحديد هذا المفهوم تحديداً دقيقاً وواضحاً. لذلك ظهرت العديد من التعريفات للمهارات الاجتماعية، فهناك من عرف المهارات الاجتماعية من وجهة نظر سلوكية والبعض الآخر عرفها من وجهة نظر معرفية ومنهم من عرفها على أنها قدرة وهناك من يعرفها من منظور تكاملي وهذا ما سيعرضه الباحث فيما يأتي:-

(١) تعريف المهارات الاجتماعية من منظور سلوكي:-

عرف أرجيراس (Argyras,1986) المهارات الاجتماعية بأنها: السلوكيات التي تجعل الفرد فعالاً كجزء من جماعة أكبر، وتشمل هذه السلوكيات كما يشير Weiss التواصل مع الآخرين والتفهم وإظهار الاهتمام بالطرف الآخر والتعاطف معه (ابو معلا، ٢٠٠٦ : ١٣).

فيما عرف موس (Moos,2000) المهارات الاجتماعية إنها مجموعة من السلوكيات التي تم تعلمها، ويتم استخدامها من أجل تحقيق العديد من الأهداف المتنوعة، والحصول على مصادر للتعزيز أثناء موقف بينشخصي (Moos , 2000) (370 :

(٢) تعريف المهارات الاجتماعية من منظور معرفي:-

يؤكد الباحثون ذو التوجه المعرفي الى تحديد المهارات الاجتماعية على العمليات المعرفية التي تظهر في السياق الاجتماعي، وقد ظهر هذا التوجه في

التعريفات بداية الثمانينيات بعد شيوع المنحني المعرفي في علم النفس ومن التعريفات التي تتبنى هذا الاتجاه مايلي:-

تعريف سلتز وآخرون (Selts et al, 1981) للمهارات الاجتماعية بأنها: جميع أنواع المعرفة الاتصالية التي يحتاج اليها الأفراد والجماعات للتمكن من التعامل مع بعضهم البعض بالطرق التي تعتبر مناسبة اجتماعياً، وفعالة استراتيجياً (الحميضي، ٢٠٠٤ : ٥٨)

تعريف فيرنهام (Furnham,1983) أنها سلسلة من السلوكيات تبدأ بالأدراك الدقيق للمهارة في العلاقات الشخصية، وتتحرك نحو المعالجة المرنة لتوليد الاستجابات المحتملة البديلة وتقويمها ثم اصدار البديل المناسب (شوقي، ٢٠٠٣ : ٤٣).

٣) تعريف المهارات الاجتماعية على انها قدرة:-

يعرف (عاقل، ١٩٧٦) المهارات الاجتماعية أنها: القدرة على اكتساب السمات الاساسية المطلوبة للتفاعل الاجتماعي الجيد مع الآخرين، مثل القدرة على التفهم والصدقة والصبر وعدم الانانية التي تساعد على تقبل الآخرين للشخص، وذلك ضمن دائرة الاسرة اولاً والمدرسة ثانياً والعمل ثالثاً والحياة الاجتماعية اخيراً (عبد الحميد، ٢٠١٠ : ١٢).

ويعرفها (عطية، ٢٠٠٤) بأنها قدرات يمكن ملاحظة انماط السلوك الناتجة عنها ويمكن تدعيمها سلباً أو ايجاباً ولا يصدر عنها سلوك يستحق العقاب (عطية، ٢٠٠٤ : ٩٢-٩٣).

٤) تعريف المهارات الاجتماعية من منظور تكاملي:-

ينظر اصحاب هذا الاتجاه الى المهارات الاجتماعية على أنها عملية تفاعلية تكاملية بين الجوانب السلوكية والمعرفية والانفعالية ومن اصحاب هذا الاتجاه مايلي:-

لادد ومايز (Ladd & Mize, 1983) حيث عرفا المهارات الاجتماعية بأنها: القدرة على تنظيم المكونات المعرفية والعناصر السلوكية ودمجها في سياق فعل يوجه نحو تحقيق الاهداف الاجتماعية بأساليب تتسق مع المعايير الاجتماعية والميل المستمر الى التقييم لتوجيه ذلك الفعل نحو هدف ما ، مما يزيد من احتمالات تحقيقه (Ladd & Mize, 1983: 207).

وتشير جيدة (١٩٩٧) : إلى ان المهارات الاجتماعية تتمثل في قدرة الطالب على معرفة وتحديد الأهداف الاجتماعية واستراتيجيات تحقيقها، ومعرفة سياق التفاعل الذي تؤدي فيه سلوكيات معينة وفي قدرته على مراقبة أدائه وتعديله، وتوجيهه (جيدة ، ١٩٩٧ : ٥).

من خلال الاطلاع على التعاريف السابقة للمهارات الاجتماعية نجد أن هناك صعوبة واضحة في تحديد مفهوم المهارات الاجتماعية تحديداً واضحاً بالقدر المطلوب من الدقة والوضوح ، نظراً لتعدد المفاهيم التي قدمت من قبل العلماء او من الباحثين، ويرجع ذلك الى اختلاف المهارات الاجتماعية المطلوبة باختلاف الموقف وما يحدث فيه من تفاعلات وباختلاف الهدف منها. وعلى الرغم من الاختلافات والفروق في الآراء والتعاريف لهذا المصطلح، الا انه يمكن استخلاص عدة نقاط اساسية :-

- المهارات الاجتماعية مكتسبة اي يمكن تعلمها والتدريب عليها.
- تقوم على العلاقة بين طرفين.
- تهتم هذه التعريفات بالنتائج المترتبة على اكتساب المهارات الاجتماعية بالنسبة للفرد او لجميع اطراف التفاعل.
- تركز هذه التعاريف على الجوانب المعرفية والسلوكية والدافعية.
- المهارات الاجتماعية هي فن التعامل مع الآخرين.

عناصر ومكونات المهارات الاجتماعية:-

لم يقتصر الاختلاف بين الباحثين على تحديد مفهوم المهارات الاجتماعية، بل امتد ليشمل أبعادها، وعناصرها، ومكوناتها، فعبروا عن هذه الأبعاد والمكونات في ضوء نماذج متنوعة ومتباينة. ويعود هذا الاختلاف إلى توجهات الباحثين والمدارس النفسية التي ينتمون إليها، ومن هذه التصنيفات :-

أ) أنموذج انطونيو وآخرون (Antony et al, 1987)

الذي توصل إلى ست مهارات أساسية تبدو واضحة في التعليم النظامي بمراحله المختلفة (الابتدائي، والمتوسطة، والثانوي) يمكن تلخيصها بما يأتي:-

- مهارات اجتماعية أولية مثل مهارات الإصغاء والتساؤل والقدرة على الحوار.
- مهارات اجتماعية متعددة، مثل طلب المساعدة، والقدرة على التعامل مع الآخرين وإصدار التوجيهات والتعليمات أو تنفيذها، والتقدم بالاعتذار، والقدرة على إقناع الآخرين.
- مهارات خاصة بالتعامل مع المشاعر والأحاسيس ، تشمل القدرة على التعرف على المشاعر والتعبير عنها وتفهم مشاعر وأحاسيس الآخرين وتقديرها.
- مهارات تمثل بدائل للمشاعر العدائية تجاه الآخرين مثل مساعدة الآخرين والدفاع عن حقوقهم وتجنب المشاجرات، أو القدرة على المناقشة، القدرة على الاستجابة للإثارة والمضايقات باستعمال ضبط النفس والسيطرة على المشاعر الانفعالية.
- مهارات أساسية وضرورية للاستجابة لعوامل الضغط والإجهاد وتتمثل في القدرة على التعامل مع المواقف الخاصة بالتذمر والشكوى، والتعامل مع مواقف الأقران والقدرة على التصرف كصديق، والقدرة على التجاوب مع الإقناع، واحتمال الفشل والتعامل مع توجيه الاتهام وضغط الجماعة، والتعامل مع الرسائل المتناقضة.

• مهارات التخطيط أو العمل من أجل المستقبل، وتشمل وضع الأهداف، وتحديد أسباب المشكلات، وتحديد الفرد لقدراته وتجميع المعلومات وترتيب المشكلات بحسب أهميتها، والقدرة على اتخاذ القرار في الوقت المناسب والتركيز على أداء مهمة معينة (Antony et al, 1987: 233-241).

ب) **أنموذج ميرل (Merri 1993):** يشير هذا الأنموذج إلى ان المهارات الاجتماعية تتضمن المكونات الآتية:-

- **التفاعل الاجتماعي:** كمهارة الفرد في التعبير عن نفسه والاتصال الشخصي مع الآخرين ومهارته في تكوين صداقات دائمة تسودها المودة والثقة .
- **الاستقلال الاجتماعي:** كمهارة الفرد في أداء الواجبات المختلفة الموكلة به وقدرته على المحافظة على أغراضه الخاصة وقدرته على الدفاع عن حقوقه.
- **التعاون الاجتماعي:** ويتضمن مهارة الفرد في مساعدة زملائه في مواقف الحياة الاجتماعية المختلفة مثل. الاشتراك معهم في الأنشطة الجماعية المدرسية لإتمام عمل ما، والضبط الذاتي ومن ذلك انصياع الفرد وامتناله للتعليمات وإتباع القواعد الاجتماعية في الأسرة والمدرسة على حد سواء .
- **المهارات البين شخصية:** وتتضمن قدرة الفرد على تكوين علاقات ايجابية مع الآخرين مثل المشاركة في الأنشطة والتقبل الاجتماعي من الأقران والإحساس بمشاعرهم .
- **المهارات الاجتماعية المدرسية:** وتتضمن المهارات الاجتماعية ذات العلاقة بأداء الواجبات المدرسية والاشتراك مع الأقران في الأنشطة المنهجية وغير المنهجية (الحميضي، ٢٠٠٤ : ٦١-٦٢).

(ج) أنموذج (عبد الله، ٢٠٠٠): حيث ذهب الى ما ذهب اليه هنت ومارشال (Hunt & Marshall) حيث صنفا المهارات الاجتماعية على النحو الآتي:-

- **مهارات المحادثة:** وتشمل عدة مكونات نوعية هي الاشتراك في المحادثة، وبدء المحادثة ومواصلتها، واستخدام نبرة الصوت، والمسافة واتصال العينين.
- **مهارات التوكيد:** وتشمل التساؤل بغرض الاستفسار والايضاح والمطالبة بالحقوق والدفاع عنها، والمطالبة بالتفاوض، واطهار اللطف والتهذيب.
- **مهارات التفاعل:** وتشمل تكوين الصداقات، والاشتراك مع الآخرين في التفاعل الاجتماعي، ودعوتهم للعب، وتشجيعهم ومدحهم والثناء على سلوكهم.
- **مهارات حل المشكلات والتغلب عليها:** وتشمل البقاء في هدوء واسترخاء والاستماع للحلول الممكنة، واختيار أفضل الحلول المتاحة والثقة في مسؤولية الذات، ومواجهة المضايقات ومعالجتها والبعد عن الازعاج.
- **مهارات مساعدة الذات:** وتشمل العناية بالذات (النظافة والترتيب) والعناية بالملابس والاهتمام بسلوكيات الطعام.
- **السلوكيات المرتبطة بمهام الفصل الدراسي:** وتشمل العناية والاصغاء للمهام واكمالها ومتابعة التوجيهات والتعليمات وبذل اقصى جهد في انجاز ذلك.
- **السلوكيات المرتبطة بالذات:** وتشمل تقديم عائد ايجابي للذات، والتعبير عن المشاعر، وتقبل العائد السلبي، وتفهم النتائج (ابو منصور، ٢٠١١ : ٢٩).

جوانب القصور في المهارات الاجتماعية:-

قدم جريشام (Gresham & Elliott, 1986) تقسيماً يضم المظلة الكبرى للقصور في المهارات الاجتماعية ويرجع ذلك الى:-

- ١- **القصور في المهارات:** ويشير الى عدم امتلاك الفرد المهارات الضرورية للتفاعل المناسب مع الاقران.

٢- **القصور في الاداء:** ويبدو ذلك في عدم اداء المهارات الاجتماعية بشكل مناسب، بالرغم من امتلاكها من قبل الفرد.

٣- **القصور في مهارة الضبط الذاتي:** ويتمثل ذلك بفشل الفرد في تعلم ممارسة المهارات الاجتماعية بشكل مناسب، نتيجة لوجود عوامل دخيلة يصعب ضبطها واستبعاد اثرها، فمثلاً قد يصعب على الشخص القلق نتيجة وجود عجز لديه تعلم كيف يشارك مجموعة في نشاط ما، لأنه دائم التفكير في رأي المحيطين به.

٤- **القصور في تأدية الضبط الذاتي:** ويتضح ذلك بعدم الثبات في استخدام المهارات الاجتماعية على الرغم من امتلاكها بسبب ظهور استجابات دخيلة، فمثلاً ظهور ردة فعل غير مرحبة من المحيطين بالشخص، قد تقود لعدم استجابته بطريقة مرغوبة اجتماعياً (المقداد وآخرون، ٢٠١١ : ٢٥٦).

ويرجع لادد ومايز (Ladd & Mize, 1983) المشار اليه في الحميضي

العجز في المهارات الاجتماعية الى:-

١- **العجز العام في الجانب المعرفي:** ويتضح ذلك في ان الطفل لا يبدأ المحادثة مع طفل اخر بسبب انه لا يعرف ما هي العبارات المناسبة التي يفترض ان يستخدمها في المحادثة.

٢- **نقص الاداء:** ويعني ذلك في ان الطفل يعرف الجمل لبدء المحادثة ولكنه لا يملك الفرص لممارسة ذلك في المواقف الاجتماعية .

٣- **ضعف السيطرة على النفس:** ويتضح ذلك في ان الطفل يعرف العبارات التي يمكنه من خلالها ابتداء المحادثة مع الاطفال الاخرين ويستخدمها، ولكنه يتحدث كثيراً ويسيطر على المحادثات الاجتماعية بشكل يزجج الاخرين (الحميضي، ٢٠٠٤ : ٦٤).

العوامل المؤثرة على المهارات الاجتماعية:-

تتفاعل مجموعة من العوامل المتشابكة والمتداخلة بعضها مع البعض الآخر للتأثير بشكل أو بآخر على المهارات الاجتماعية سلباً أو إيجاباً. ومنها عوامل نفسية، وعوامل معرفية، وعوامل اجتماعية، وعوامل اسرية، وأخرى علاجية وكما يأتي :-

١) العوامل النفسية المؤثرة: Effective psychological factors

تتعدد العوامل النفسية ومنها مستوى الدافعية، ونسق القيم والمزاج، والاتجاهات، وتقدير الذات، وعادات نمط الحياة، والعقاب، والتوظيف النفسي. وفيما يتعلق بمستوى الدافعية فإن فاكرو (Vaccaro,1990) يؤكد أهمية تأثيرها في تقدم أو إعاقة عمليات تعلم المهارات الاجتماعية وممارستها، كذلك يرى أور وفكري (Orr&Vickery,1983) أن المهارات الاجتماعية تتأثر كثيراً بنسق القيم وكذلك العوامل المزاجية خاصة الاكتئاب حيث تنال من المهارات وتضعفها هذا إذا كانت موجودة أساساً. وما يصدق على القيم والمزاج والدافعية ينسحب بالضرورة على الاتجاهات، فنحن لا نتعلم مهارات إلا إذا كانت لدينا نحوها اتجاهات مؤيدة، وكذلك الحال بالنسبة لتقدير الذات، فالعلاقة بينه وبين تعلم المهارات واكتسابها وممارستها علاقة طردية ايجابية، فإذا زاد تقدير الذات كان ذلك مؤشراً لارتفاع مستوى المهارات والعكس صحيح. وهذا ما ايدته جريزنكو وآخرون (Grizenko et al, 1993) وكذلك تلعب عادات نمط الحياة دورها الحثيث في التأثير على المهارات الاجتماعية، وهذا ما توصل اليه (Berglund et al, 1993) ويؤثر العصاب على منظومة المهارات الاجتماعية بما تشمله من احداث ضاغطة وسالبة ومؤثرة، ويوضح (Senchak,1996) امثلة على ذلك منها تأثر مهارات الاطفال بأحداث مثل الطلاق وتعاطي الاباء الكحول وكذلك تتأثر المهارات الاجتماعية بعمليات التوظيف النفسي العصبي للفرد.

٢) العوامل المعرفية المؤثرة: Effective Cognitive factors

تعد العوامل المعرفية من اهم العوامل المؤثرة على المهارات الاجتماعية ومن هذه العوامل هي: التقديرات والحكم فأن هالفورد وفودي (Halford & foddy, 1982) يؤكدان تأثيرهما على المهارات الاجتماعية مع اضافة تأثير العبارات الذاتية، ويرى رايز وأوليفر (Reiss & Oliveri, 1983) كذلك تأثير نمط الادراك على تلك المهارات فضلاً عن الانتباه ولعل ذلك يبدو منطقياً اذ لا مهارة دون ادراك او انتباه، فضلاً عن تأثير عامل المعلومات، فكيف نتعلم مهارة دون معلومات كافية، وكيف تستمر مهارة دون تزويدها بمعلومات مناسبة.

٣) العوامل الاجتماعية المؤثرة: Effective Social Factors

تتأثر المهارات الاجتماعية بعوامل اجتماعية متعددة منها المعرفة الاجتماعية، اذ اكد داوسون وفرنالد (Dawson & Fernald, 1987) أهمية المعرفة الاجتماعية في التأثير على المهارات الاجتماعية، فهناك ارتباط جوهري بين النقص في تلك المعارف والقصور في تلك المهارات، ويعود السبب في ذلك ان جزءاً مهماً من تكوين المهارة يكون معرفياً . وقد تمت الاشارة اعلاه الى اهمية عامل الادراك بشكل عام، فمن المنطقي ان يؤثر عامل الادراك الاجتماعي ، وهذا ما اكدته (Konen et al , 1993) ويرى (بيلاك وآخرون، ١٩٩٠) ان عملية التوظيف الاجتماعي ان سارت في مسار جيد يكتب للمهارات الاجتماعية الجودة ، وبالعكس اي ان سوء التوظيف الاجتماعي يتسبب في النيل من المهارات الاجتماعية ، كما يؤثر مفهوم الذات الاجتماعية في المهارات الاجتماعية انطلاقاً من أن مفهوم الذات الاجتماعية هو المحصلة العامة للمعارف الاجتماعية، والادراكات الاجتماعية، والتوظيفات الاجتماعية، والتفصيلات الاجتماعية. وهناك عوامل اخرى مؤثرة من جملة العوامل الاجتماعية منها التنشئة الاجتماعية والاستعدادات الاجتماعية والثقافة.

٤) العوامل العلاجية المؤثرة: Effective Therapeutic Factors

تتعدد العوامل العلاجية التي تؤثر على المهارات الاجتماعية ومنها، اتجاه كل من الفرد والمعالج نحو المهارات الاجتماعية، ومدى اعتراف الفرد بنقص تلك المهارات، وثقافته في إمكانية تحقيق النفع منها، وكذلك رؤيته الزائفة عن تلك المهارات، ومقاومته لتعلم المستجدات تجنباً للمشاق والصعوبات. فضلاً عن أمور تتعلق بالبرنامج المستعمل في العلاج وجودة خطته ومناسبتها لاستيعاب المفردات الملائمة لمنظومات المهارات الاجتماعية. وهناك عوامل أخرى مؤثرة على المهارات الاجتماعية، كعمليات لعب الدور، ونمط الشخصية، وقناعاتها وتأثير الاقران السالب عليها فضلاً عن عوامل ثقافية وعقائدية واقتصادية (ابو زيد، ٢٠٠٨ : ٦٣-٦٩).

شروط اكتساب المهارة:-

يتطلب اكتساب الفرد لأي مهارة توافر شروط محددة، للتأكد من أن التدريب سيؤدي الى اكتسابها، ومن الشروط التي اوردها (بهادر، ١٩٩٤) المشار اليه في الزهيري هي:-

- ١- النضج الجسمي والعصبي المناسب.
- ٢- الاستعداد لتعلم المهارة.
- ٣- الرغبة الشديدة في تعلم المهارة.
- ٤- التشجيع الدائم على الاكتساب والاداء السليم.
- ٥- التدريب اللازم للمهارة.
- ٦- القدوة او النموذج السليم لتعلم المهارة.
- ٧- التقليد او النقل الصحيح من النموذج.
- ٨- التوجيه والارشاد والاشراف المناسب في اكتساب المهارة.
- ٩- التركيز والانتباه خلال التدريب على المهارة (الزهيري، ٢٠١١ : ٣٠-٣١).

اما (عمران، ١٩٩٠) فقد أورد مجموعة من أهم مبادئ تعلم المهارات الاجتماعية هي:-

- يعتمد تعلم المهارات على كل من المنطق العلمي الصحيح والتدريب الفني الجاد، وهو ما يقود الى سرعة تعلم المهارات مع اقتصاد في كل من المجهود العقلي والبدني.
- الممارسة، فالممارسة العملية العلمية ركن من أركان فن اكتساب المهارة .
- توفير فرصة للممارسة تتلاءم مع نوعية ومتطلبات المهارة المطلوبة .
- توزيع اوقات الممارسة بدلاً من تجميعها.
- سرعة الاداء أولاً ثم الترقية فيه (عمران ، ١٩٩٠ : ٣٣).

اساليب اكتساب وتنمية المهارات الاجتماعية:-

ان المهارات الاجتماعية لدى الفرد ليس مهارات نظرية موروثه، ولكنها مهارات يتعلمها الفرد ويكتسبها عند التفاعل الاجتماعي وفقاً لمعايير اجتماعية وثقافية خاصة بكل مجتمع تنظم بأساليب وطرق التفاعل الشخصي والاجتماعي بين الافراد. (شوقي، ٢٠٠٣: ٤٥) وهناك اسلوبان لتعليم المهارات الاجتماعية :-

- **التعلم المباشر:** وفيه يتم تعلم المهارات الاجتماعية بأسلوب تعلم المهارات الاكاديمية نفسه، فينبغي تعلم المهارات الاجتماعية كما تعلم القراءة والحساب والعلوم الاساسية الاكاديمية الاخرى، كما ينبغي أن يكون تعلم المهارات جزءاً من المناهج الدراسية (سعيد، ٢٠٠٩ : ٦٢).
- **التعلم غير المباشر:** ويتم عن طريق ثلاث استراتيجيات هي، التعزيز الايجابي، والتوقعات المتعلقة بالنواتج المستقبلية، والأنموذج الاجتماعي.

وتتمثل استراتيجية التعلم غير المباشر كما يرى ستيفنز (Stephens) في الخطوات الآتية:-

- ١- تحديد السلوك الاجتماعي المراد تعلمه عن طريق تعريف هذا السلوك ومراحل تطوره والظروف التي تثير حدوثه.
- ٢- تقدير الاهداف السلوكية له وذلك بتقديم المهارات وتقدير مستوى اداء الافراد فيها، والتي تكون ناشئة من احتياجاها لها في المواقف الاجتماعية.
- ٣- تقييم مدى فاعلية استراتيجية تعلم المهارات الاجتماعية (حسونة ، ١٩٩٥ : ٤٣)

النظريات التي فسرت المهارات الاجتماعية: تعددت النظريات التي فسرت المهارات الاجتماعية ومن هذه النظريات ما يأتي:-

١ - النظرية السلوكية: (Behavioral theory)

ينظر أصحاب هذه النظرية ومنهم (بافلوف، وثورندايك، وسكنر) الى السلوك على أنه وحدة معقدة يمكن تحليلها الى وحدات أبسط منها، وهذه الوحدات هي الاستجابات الأولية التي ترتبط بمثيرات محددة، والعلاقة التي تربط بين هذه المثيرات واستجاباتها هي علاقة موروثية أي سابقة على الخبرة والتعلم (منصور وآخرون، ١٩٨٩ : ٢٤٥). ويرى اصحاب هذه النظرية بأن السلوك الانساني عبارة عن مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل نموه المختلفة، ويتحكم في تكوينها قوانين العقل وهي قوى الكف وقوى الاستثارة اللتان تسييران مجموعة الاستجابات الشرطية، ويعزون ذلك الى العوامل البيئية التي يتعرض لها الفرد، وتدور هذه النظرية حول محور عملية التعلم في اكتساب التعلم الجديد أو في اطفائه او اعادته، ولذا فإن أكثر السلوك الانساني مكتسب عن طريق التعلم، وان سلوك الفرد قابل للتعديل او التغيير بإيجاد ظروف واجواء تعليمية معينة، وبالتالي فإن المهارات الاجتماعية يمكن اكتسابها وتعلمها (عبد الحميد، ٢٠١٠ : ٤١).

٢- نظرية أريك إريكسون: (Erickson Theory)

تصف هذه النظرية، الشخصية بمراحل يحددها الفرد للاندفاع نحو العالم وينظر (إريكسون) الى النمو على انه عملية طرح حلول مقدمة للالتزامات بين حاجات الانسان والمطالب الاجتماعية (الحمداني، ١٩٨٥ : ٦٢). ويعتقد إريكسون انه مثلما تنمو اعضاء الجسم في بيئة الرحم بطرق مترابطة لتشكيل كائن حي، فإن شخصية الانسان تتشكل من خلال تقدم (الانا) في سلسلة المراحل المترابطة، واكد على الجانب الاجتماعي في النمو الانساني (الزهيري ، ٢٠١١ : ٣٥).

وينظر إريكسون للإنسان نظرة شاملة، إذ إنه لا ينظر اليه مستقلاً عن الوسط الاجتماعي الذي ينشأ فيه، ولذلك فقد جاءت نظريته في نمو الانسان متخطية حدود فرويد وجماعة التحليل النفسي الذي ينتمي إريكسون اليه. اذ كان فرويد يتابع تطور النمو عند الطفل من الناحية السكيوجنسية، اي في الاطار العضوي للطفل نفسه، فقد تجاوز إريكسون هذه الحدود وتابع نمو الطفل حتى الشيخوخة من الناحية السكيو اجتماعية. اي بالنظر الى الانسان بإطاره الاجتماعي اي انه عد عملية التطبيع الاجتماعي هي الاله (عرفيج، ٢٠٠٠ : ١٢٩). واقترح إريكسون ان عملية التطبيع الاجتماعي تمر بثمانى مراحل وهي:-

- ١- مرحلة الاحساس بالثقة مقابل عدم الثقة.
- ٢- مرحلة الاستقلال الذاتي في مقابل الخجل والشك.
- ٣- مرحلة الاقدام في مقابل الشعور بالذنب.
- ٤- مرحلة الاجتهاد او الانجاز مقابل الاحساس بالنقص او القصور.
- ٥- مرحلة الاحساس بالهوية مقابل اضطراب الهوية.
- ٦- مرحلة الاجتماعية في مقابل العزلة.
- ٧- مرحلة التطور في مقابل الفشل.
- ٨- مرحلة الكمال في مقابل اليأس (السيد، ٢٠٠٥ : ٩٦-٩٧).

وتعد المرحلة الرابعة الانجاز مقابل الشعور بالنقص المرحلة التي يكتسب بها الانسان مهاراته. وتستغرق هذه المرحلة سنوات طوال اذ تمتد من السادسة الى سن الثانية عشر، ان طور الطفل مشاعر الثقة والشعور بالاستقلالية، والقدرة على المبادرة فأن مسار كل شيء مرشح على ما يُرام، في ان يحسم ازمة هذه المرحلة لصالح الشعور بالقدرة على الانجاز ان كان في البيت او في المدرسة، فما يكلف بها من واجبات مدرسية او اسرية وما تفرضه عليه جماعة الرفاق من مهمات يؤديها ويحرص على ان يكون هذا الاداء جيد وبالسرعة الممكنة، بتعبير اخر فانه يسعى الى اكتساب المهارات الحياتية والاجتماعية والدراسية، ولا سيما مهارة القراءة والكتابة والتحدث والاستماع، كذلك التمكن من اتقان العمليات المعرفية الدنيا من معرفة وفهم وتطبيق لما له من معلومات، او لما يقع بين يديه من معلومات يندفع الى التعلم بحماسة لم تشهدها مراحل نموه السابقة (الريماوي ، ٢٠٠٣ : ٧٢).

وفي هذه المرحلة يتعلم الاطفال المهارات الاجتماعية التي تلزمهم حتى يتفاعلوا مع مجتمع الراشدين، ويسهل عليهم تعلم هذه المهارات في دخولهم المدرسة الذي يتزامن مع هذه المرحلة (ابو جادو، ٢٠٠٠ : ٢٤٨). ويتعلم الطفل في هذه المرحلة المهارات الاجتماعية اللازمة للمشاركة في النشاطات الرسمية للحياة كأن يتعلم التعامل مع الجماعة تبعاً لقواعد عامة، وينتقل في هذه المرحلة من اللعب الحر الى اللعب المنظم والهادف. وان الطفل الذي فقد الثقة في المراحل السابقة يصبح شكاكاً في المستقبل وتتطور لديه مشاعر الذنب الى أحاسيس بالهزيمة والنقص في هذه المرحلة (توق واخرون ، ٢٠٠٠ : ١٩٠).

ويمكن التغلب على الشعور بالنقص او تخفيفه باستثمار الوالدين والمعلمين لكافة فرص التعليم القائم على العمل والفعل والتجريب، ومن اجل اكتساب وتنمية المهارات الاجتماعية التي تتطلبها الثقافة المجتمعية، وتشكل نشاطات اللعب في هذه المرحلة اثراً فعالاً في النمو النفسي للطفل وتشير هذه المرحلة الى الفترة الزمنية التي

يمكن للطفل الذي كرس قواه فيها من أجل تحسين مهاراته الاجتماعية في التغلب على الصعوبات التي يواجهها ليصبح فرداً منتجاً قادراً على التحصيل والانجاز (نشواتي، ٢٠٠٣ : ١٨).

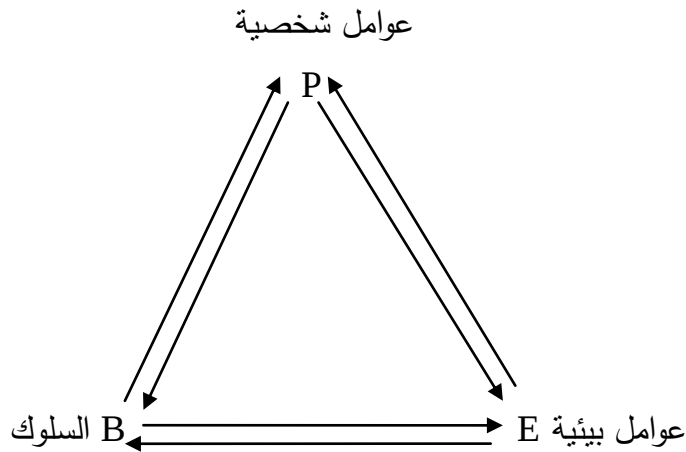
٣- نظرية التعلم الاجتماعي: (Social Learning Theory)

بما أن كثيراً من المهارات الاجتماعية يكتسبها الفرد من خلال التدريب والمران أو من خلال مشاهدة النماذج وتقليدها ، لذلك يرى الباحث أن نظرية التعلم الاجتماعي من أهم النظريات التي فسرت تعلم المهارات الاجتماعية. كما يرى عبد الستار وآخرون أن نظرية التعلم الاجتماعي من أخصب النظريات في الوقت الحالي التي تسمح لنا بتدريب المهارات الاجتماعية وقد طورت منها أساليب متعددة من أهمها التعلم من خلال ملاحظة النماذج (مرشد، ٢٠٠٣ : ٨٦). ويعد باندورا من أهم العلماء الذين أهتموا بالتعلم الاجتماعي، وبالتحديد التعلم بملاحظة سلوك الآخرين ومحاكاتهم، ومن أهم افتراضات هذه النظرية هو أن معظم السلوك الانساني يتم اكتسابه عن طريق الملاحظة، لذلك فإن الفشل أو النقص في الاداء الاجتماعي ينظر اليه باعتباره سلوكاً مكتسباً عن طريق الملاحظة، وتعديل هذه السلوكيات يمكن ان يتم من خلال التدريب (محروس، ١٩٩٦ : ٣٨٥).

وتعرف نظرية التعلم الاجتماعي بأسماء عديدة مثل. نظرية التعلم بالملاحظة والتقليد (Learning by observing & Limiting) ونظرية التعلم بالتمذجة (Learning by Modeling) النظرية المعرفية الاجتماعية (Social Cognitive) وهي من النظريات الانتقائية التوفيقية، لأن نظرية التعلم الاجتماعي حلقة وصل بين النظريات المعرفية والسلوكية، ويرجع الفضل في تطوير الكثير من أفكار هذه النظرية الى عالمي النفس البرت باندورا و ولترز (Bandura & Walters) وفيها يؤكدان على مبدأ الحتمية التبادلية في عملية التعلم من حيث التفاعل بين ثلاثة

مكونات رئيسة هي: السلوك، والمحددات المرتبطة بالشخص، والمحددات البيئية (الزغلول، ٢٠٠٣ : ١٢٥-١٢٦). فقد وجد باندورا ان ما جاء به السلوكيون فيما يتعلق بتعلم السلوك بسيط وغير كامل بالرغم من دقتها وهي تزويد الباحثين بتفسير جزئي للتعلم (قضاوي، ١٩٩٧ : ٢٠٢). اذ يركز الاتجاه السلوكي الحديث من وجهة نظر (سكنر) على ان السلوك هو نتيجة البيئة وما تحدثه من تغيرات وتأثيرات عند الفرد، ويتحدد سلوك الفرد عادةً بما يواجهه من تعزيزات لاستجابات يجريها ويكررها بهدف الحصول على المزيد من التعزيز وبهذا فقد استثنى سكنر وتجنب تماماً وجود المؤثرات الداخلية للشخص والتي لها القدرة على التأثير في التعلم (قطامي، ١٩٩٢ : ٣٨).

ولهذا قرر باندورا اضافة شيء بسيط لهذه الصيغة وهو أن البيئة تؤثر في السلوك، ولكن السلوك يؤثر في البيئة ايضاً، ثم وجد بعد ذلك ان العوامل الشخصية مثل (التفكير، الادراك، الدافعية) تتفاعل مع البيئة والسلوك ويؤثر كل منها في الآخر الذي أطلق عليه باندورا أسم الحتمية المتبادلة (Reciprocal Determinism) كما موضح في الشكل (١)



شكل (١) الحتمية المتبادلة (العوامل الشخصية، العوامل البيئية، السلوك)

(Pajares , 2002 : 1)

وافترض باندورا أن التعديل في اي من هذه الأبعاد له تأثير في باقي الأبعاد الأخرى، وهي تؤثر وتتأثر ببعضها في اثناء تقديم اي معالجة او ادخال يهدف الى تعديل السلوك، فمعظم المؤثرات الخارجية تؤثر في السلوك من خلال العمليات المعرفية الوسيطة، فهي تقرر ما هي الاحداث الخارجية التي سيلاحظها، وكيف يمكن ادراكها وكيف يمكن ان تنظم المعلومات لاستخدامها في المستقبل ومن خلال العمل على البيئة وبترتيب الحاجات الموقفية للأفراد انفسهم يستطيعون التأثير في سلوكياتهم، فالسلوك محكوم بالبيئة، والبيئة جزء من فعل الانسان اذ يلعب الناس ادواراً في خلق البيئة الاجتماعية وظروف اخرى في حياتهم اليومية ولهذا فالوظيفة النفسية تتضمن تفاعلاً متبادلاً بين السلوك والجانب المعرفي والتأثيرات البيئية .

(Pajares , 2002 : 1)

ويرى باندورا أن الناس يتعلمون أغلب سلوكهم من خلال النماذج المقدمة اليهم مصادفة او عمدًا، وانه من الممكن عن طريق النمذجة اكتساب استجابات لم يسبق ادائها او اظهارها، او اضعاف الاستجابات الموجودة سابقاً في مخزون الفرد للسلوك كما انه لا يمكن تعلم بعض انماط السلوك الا عن طريق تأثير النماذج مثل اللغة (شلتز، ١٩٨٣ : ٣٩٧). وتشير كلمة أنموذج (Model) الى شخص فعلي يكون سلوكه قدوة يحتذى به لمن يلاحظه فيكون سلوكه ملهماً لصدور الاستجابة عند كل من يلاحظه. ويرى (صالح، ١٩٨٨) أن النمذجة تعني تلك العملية التي يتولد أو ينتج من خلالها سلوك جرى تعلمه من خلال ملاحظة الفرد لسلوك اشخاص اخرين، ويتضمن التعلم بملاحظة الأنموذج القدرة على تعلم انماط سلوكية معقدة من خلال مراقبة الآخرين وهم بذلك لا يحتاجون لأن يتعلموا عن طريق المحاولة والخطأ. (ظافر، ٢٠٠٥ : ٤٥) ولكي تحدث عملية التعلم من خلال الملاحظة فقد حدد باندورا أربعة عوامل للتعلم الاجتماعي تتمثل في :-

١ - عمليات الانتباه: Attention processes

أن مجرد وجود نماذج تعرض أنماطاً سلوكية ليس كافياً لحدوث التعلم بالملاحظة مالم يتم الانتباه لما تعرضه مثل هذه النماذج من أنماط سلوكية (الزغلول، ٢٠٠٣: ١٣٥). ولا يقصد بالانتباه هنا رؤية النموذج وملاحظة ما يفعله، بل الانتباه الى جوانب معينة من سلوك النموذج يكتسب من خلالها معلومات ضرورية بدقة ادراكية كافية لأنه اذا لم يكن الانتباه دقيقاً قد يؤدي الى اكتساب معلومات خاطئة تؤدي الى نمذجة غير مناسبة (Allen, 1993: 139). ويتوقف الانتباه على عدد من العوامل قد ترتبط بطبيعة النموذج او النتائج المترتبة عليه، وتشمل :-

- **خصائص النموذج:** وتشير الى الجاذبية المتبادلة والتقبل وكفاءة النموذج، بالإضافة الى المكانة والقوة الاجتماعية للنموذج ومدى توفر خصائص مشتركة بين النموذج والملاحظ.
- **خصائص الشخص الملاحظ:** إن درجة الانتباه تتفاوت من شخص الى اخر تبعاً لعدد من الخصائص منها ؛ مستوى مفهوم الذات والاستقلالية، كما ان مستوى الكفاءة والمكانة الاقتصادية والاجتماعية والعرق والجنس ومستوى الذكاء تؤثر في درجة الانتباه، اضافة الى خبرات الفرد السابقة بنتائج التعزيز المترتب على التعلم بالملاحظة له دور بارز في عملية الانتباه.
- **ظروف الباعث:** تلعب ظروف الباعث دوراً في عملية الانتباه، اذ ان مثل هذه الظروف ربما تعزز او تعيق عملية الانتباه وعموماً فان وجود باعث لدى الفرد لتعلم سلوك ما من شأنه ان يزيد في درجة الانتباه ذلك السلوك (الزغلول، ٢٠٠٣ : ١٣٦).

٢- عمليات الاحتفاظ : Retention processes

يتطلب التعلم بالملاحظة قدرات لدى الملاحظ تتمثل في القدرة على التمثيل الرمزي للأنماط السلوكية وتخزينها على نحو لفظي أو حركي أو تعبير في الذاكرة، فعدم توفر مثل هذه القدرات تجعل ملاحظة سلوك النماذج عديمة النفع، وهكذا فلكي يتم الاحتفاظ بالمدخلات الحسية لابد من ترميزها على نحو معين بحيث يسهل عملية تخزينها واسترجاعها لاحقاً (الزغلول، ٢٠٠٣ : ١٣٦). وتعد عملية الاحتفاظ مسؤولة عن عمليات التسجيل المرمزة للسلوك من خلال المسجلات اللفظية والبصرية وحفظها في الذاكرة (قطامي، ٢٠٠٤ : ٧٢). وقد افترض باندورا شكلين أساسيين من الرموز التي تسهل عملية التعلم بالملاحظة ويتم من خلالها حفظ واسترجاع سلوك الانموذج وهما:-

- **التخيل Imagery**: وتعني قدرة الفرد على استعادة الصور الذهنية التي احتفظ بها الفرد عن الأنموذج في موقف ما.
- **الترميز Verbal Coding**: وتعني قدرة الفرد على الوصف أو الترميز اللفظي لما يلاحظه من سلوكيات يقوم بها الانموذج في لحظة ما، وقدرته على الاستدعاء لهذا الوصف حتى بدون سلوك ظاهر (عبد الهادي، ٢٠٠٧ : ٢٦٣).

٣- الإنتاج أو الاستخراج الحركي: Production or motor electing

الكشف عن حدوث التعلم بالملاحظة لدى الافراد يتطلب توفير قدرات لفظية او حركية لديهم لترجمة هذا التعلم في السلوك، او اداء خارجي قابل للملاحظة والقياس. ان عدم توفر المهارات الحركية او القدرات اللفظية ينطوي على عدم قدرة الفرد على اداء الاستجابات المتعلمة، وهذا الامر يتطلب توفير عوامل النضج من جهة وتوفير فرص الملاحظة والممارسة من جهة اخرى .

٤ - عمليات الدافعية: Motivation processes

لكي يقوم الفرد بأداء سلوك النموذج فلا بد من وجود دوافع كافية، وعندما تتوفر مثل هذه الدوافع فإن النمذجة تترجم بسرعة الى فعل او اداء (شلتز، ١٩٨٣: ٤٠٤). ان غياب الدافعية من شأنه أن يقلل مستوى الانتباه والاهتمام بما يعرضه الآخرون من نماذج سلوكية. ويتوقف الدافع على عدد من العوامل منها النتائج التعزيزية او العقابية المترتبة على سلوك النموذج، وهو ما يطلق عليه التعزيز او العقاب البديلي، كما ويعتمد ايضا على العمليات المنظمة ذاتياً اي التعزيز الداخلي. هذا وقد يشكل السلوك الذي يعرضه النموذج دافعاً بحد ذاته للملاحظ لتعلم مثل هذا السلوك وفقاً للعمليات المعرفية مثل التوقع والاعتقاد حول أهمية مثل تعلم هذا السلوك في تحقيق أهداف الفرد (الزغلول، ٢٠٠٣ : ١٣٧-١٣٨).

أنموذج (باندورا) للتدريب على المهارات الاجتماعية:

يقوم أنموذج باندورا للتدريب على المهارات الاجتماعية على مجموعة من الخطوات وهي:-

- ١- تحديد مفهوم المهارة.
 - ٢- تعريف المهارة.
 - ٣- تقديم النماذج.
 - ٤- إتاحة الفرصة للتدريب على اداء المهارة وتكرارها .
 - ٥- تعميم المهارة واستخدامها في مواقف الحياة مع تقييم الاداء المهاري .
 - ٦- التشجيع على اداء المهارة وإتقانها، مما يؤدي الى تدعيم الثقة بالنفس .
- (محمود، ١٩٩٨ : ٨٣)

من خلال الاطلاع على نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا، ونظراً لأنها النظرية المتبناة في البحث الحالي، يمكن ان يورد الباحث تلخيصاً لما جاء بها فيما يأتي:-

- * إن اي سلوك هو متعلم من خلال ملاحظة سلوك الآخرين.
- * من اجل تعلم اي سلوك لا بد من تعزيز ذلك السلوك، لذا فإن ملاحظة السلوك المعزز يؤدي الى ميل الفرد الى تقليده.
- * إن الفرد يؤثر في البيئة كما ان البيئة تؤثر على الفرد ، ويعطي باندورا اهمية للحتمية المتبادلة في تشكيل السلوك.
- * اكد باندورا على العمليات المعرفية مثل: الانتباه والاسترجاع في تشكيل السلوك.
- * اكد باندورا على أهمية الأنموذج، وتمتعه بخصائص جذابة يميل اليها الفرد (المُلاحظ) فكلما كان الأنموذج جذاباً وذو قيمة اجتماعية، يكون اكثر جاذبية للتقليد وتعلم السلوك.
- * يؤكد باندورا على قدرة الفرد في تنظيم سلوكه وفق النتائج المتوقعة، فاذا كانت توقعات النتائج ايجابية يميل الفرد الى تعزيزها وتقليدها، كما اعطى اهمية للتعزيز الذاتي والبديل في تعلم السلوك.
- وقد اعتمد الباحث على نظرية التعلم الاجتماعي في بناء المقياس والبرنامج الارشادي، وذلك لعدد من المبررات منها:-

- تعد هذه النظرية شاملة في تفسيرها للسلوك الانساني.
- تؤكد هذه النظرية على إن الفرد يلعب دوراً اساسياً في عملية التعلم.
- إن تعلم الفرد يكون نتيجة للتفاعل بين العوامل الشخصية (التذكر، الادراك، الدافعية) والسلوك والبيئة اذ يؤثر كل منهما في الآخر .
- يمكن ان يتعلم الفرد من خلال الخبرات البديلة اي من خلال ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجه بدلاً من تعلم خطوة خطوة او عن طريق المحاولة والخطأ.

- يمكن اكتساب السلوك وفق هذه النظرية بغياب التعزيز المباشر وذلك من خلال ملاحظة نتائج السلوك (ثواب أو عقاب) واعتماداً على توقعات الفرد للنتائج التي سوف يحصل عليها نتيجة قيامه بذلك السلوك. كذلك يؤثر التعزيز الذاتي للفرد مثل الشعور بالرضا على سلوك الفرد بصرف النظر عن وجود أو عدم وجود التعزيز في البيئة.
- ان اكتساب الخبرات وفق هذه النظرية لا يقتصر على مرحلة عمرية معينة.
- يمكن استعمال استراتيجيات النظرية بيسر في البرنامج الارشادي والحياة العملية بجميع جوانبها.

ثالثاً: ضحايا التنمر المدرسي: Victims of School bullying

لقد حظي سلوك التنمر باهتمام كبير من قبل الباحثين الأجانب من المهتمين بدراسة العلاقات بين الاقران كل حسب اهتمامه ومنطقه في التفكير، ولهذا اختلفت الرؤى وتعددت بشأنه، حيث يرى فريق من الباحثين أن سلوك التنمر ما هو الا وصف لجميع المشكلات التي تحدث بين طلاب المدارس، والتي تمارس من قبل أحدهم ضد آخر ضحية قليل الحيلة، لا حول له ولا قوة، لا يقوى على المواجهة او المجابهة، او الدفاع عن نفسه (Hodges & Perry, 1996: 25-29). لقد كان يطلق على التنمر قديماً مصطلح الغوغاء (mobbing) ويقصد به هجوم جماعة تمتلك القوة والسيطرة على جماعة اخرى اضعف منها، وقد اعتمد (Arora) هذا المصطلح في تصنيف سلوك التلاميذ في غرفة الصف وفي كلا اللغتين الانكليزية والسويدية، فان هذه الكلمة تجعل السلوك محدداً من قبل مجموعة مهاجمة لديها القوة والسيطرة ضد مجموعة اخرى تفتقر الى تلك القوة (Arora,1994: 11-15). وتنوعت صور التنمر مع اختلاف الازمنة التاريخية الا ان أكثر الانواع شيوعاً في الازمنة الاولى، كان العنف الجسدي، والقتل، والاذلال البشري. فنجد أن الانسان

القديم يتعارك ويتصارع مع الآخرين من أجل المال، أو نتيجة الغيظ، أو طلباً للسلطة. بل إن هناك قانوناً انتشر فترات طويلة عبر الأزمان وهو الرق والعبودية، إذ كنا نرى الرجال والنساء والأطفال يوضعون في الأسر ضد إرادتهم ويبيعون سلعاً في الأسواق، وروى (مارتن لوثر كنينج في العام ١٩٦٣) شكلاً آخر للعبودية وتتمر السادة على العبيد قائلاً: "إن أجدادنا السابقين عملوا من دون أجور أكثر من قرنين، فقد شيدوا دور أسيادهم ومنازلهم وسط الذل والظلم" (ابو الديار، ٢٠١٢: ١٨).

بعد ذلك جاء دان أولويس (Olweus) الذي يعد من الرواد الأوائل في دراسة سلوك التتمر الذي أكد على الطبيعة الانتشارية لهذه المشكلة وأثارها الضارة على كل من المتتمر والضحية، فقد قام (أولويس) بتوسيع تعريف الغوغاء ليشمل المظاهر النفسية والعقلية ثم وضعه تحت مصطلح ما يعرف عالمياً بالتتمر (حميد، ٢٠١٢: ٢٧). وكانت بداية ظهور مفهوم التتمر (Bullying Concept) لدى طلاب المدارس حتى أن معظم الباحثين قد ربطوا بين هذا السلوك والبيئة المدرسية بوصفها المكان الأكثر صلاحية لنشأة وممارسة هذا السلوك (Olweus, 1991: 411). وعلى الرغم من أن سلوك التتمر في البيئة المدرسية ارتبط ظهوره بنشأة هذه المؤسسات التربوية. إلا أن الباحثين من المهتمين بالعلاقات الاجتماعية لم يهتموا بتلك المشكلة، ولم يأخذوها بمحمل الجد على اعتبار أن ما يحدث بين الطلاب في المدارس هو نوع من المداعبة والممازحة البسيطة التي لا تتعدى حدود الممازحة العابرة بين الأقران، إلى أن جاء أولويس (Olweus) ليفتح أعيننا على هذه المشكلة وهذا المصطلح الجديد الذي بدأت تتناقله أفكار وأطروحات الباحثين من المهتمين بدراسة هذا السلوك بغية فهم أبعاده، ووضع أساساً تنظيري له (خوج، ٢٠١٢: ١٩٠).

تفتقر الكلمة الانكليزية (Bullying) إلى مرادف دقيق لغوياً إلا أن تعريف الكلمة عليه اجماع عام، يشير إلى أن التتمر إما أن يكون جسدياً أو لفظياً أو عاطفياً ويكون ضد شخص آخر ضحية (قطامي والصرايرة، ٢٠٠٩: ٣٤). كما أن هناك اتفاقاً على أن سلوك التتمر يتميز بمظهرين عن السلوك العدواني، وهو عدم التوازن في القوة بين المتتمر والضحية، والتكرار إذ أنه من الصعب على الضحية

الدفاع عن نفسها سواء بسبب الضعف الجسدي أو النفسي أو تفوق المتتمرين (Smith, 2000 : 26) ويقترح العديد من الباحثين أن التتمر والميل لإيقاع الآخرين كضحايا يشمل أفعالاً سيئة تتكرر على مدار فترة من الوقت، وهذا يعني أن الفعل السيء الذي يحدث لمرة واحدة لا يدخل ضمن سلوكيات مشكلة التتمر (ساندي واخرون، ٢٠١٠ : ١١١). ويضيف أولويس أنه يجب التأكيد على أن المصطلح لا يستخدم أو يجب أن لا يستخدم عندما يكون الطالبان متساويين في القوة البدنية والنفسية وهما يتشاجران أو يتقاتلان، ويؤكد أنه من أجل استخدام مصطلح التتمر، يجب أن يكون هناك عدم توازن قوة بين الطالب الضحية والطالب أو الطلاب الذين يتحرشون به (Olweus, 1995 :9-10).

الطبيعة الخفية للتتمر:-

ينتعش التتمر في ثقافة السرية، لأن الضحايا لا يبوحون بمشكلاتهم لذويهم اعتقاداً منهم أن الحل في الكتمان ولأن كشف المتتمر أمام المدرسة ربما يزيد الطين بله ويجعل المتتمر يستتفر كل طاقته انتقاماً من الضحية، أن معظم الضحايا يمتنعون عن أخبار أي احد عن تعرضهم للتتمر، ففي إحدى الدراسة استطلاعية التي أجريت وجد أنه من بين ٨٨% من الطلاب ذكروا أنهم شاهدوا موقف تتمر أو تعرضوا له قام ٢١% فقط منهم بالإبلاغ عنه لشخص راشد، وحوالي ٣٠% منهم قد تجاهلوا الموقف تماماً .

ومما يجعل الطلاب ضحايا التتمر المدرسي لا يخبرون معلمهم أو ذويهم عن ذلك عدد من الاسباب المعقدة والمركبة يمكن اجمالها في ما يأتي:-

- خوف الطلاب ضحايا التتمر المدرسي من تكرار البطش بهم حينما يكشفون المتتمر امام المدرسة .
- اعتقاد الطلاب ضحايا التتمر المدرسي أن كشف المتتمر والابلاغ عنه سيؤدي إلى عزلهم بشكل أكبر.

- يأمل الطلاب ضحايا التتمر المدرسي في أن يحبهم المتتمر في يوم من الايام نظير عدم البوح عنه.
 - يؤمن الطلاب الضحايا بفكرة مؤاذاها أن المعلمين لا يستطيعون فعل شيء حيال التتمر لكي يتوقف.
 - عدم رغبة الطلاب ضحايا التتمر ازعاج ابائهم.
 - شعور الطلاب ضحايا التتمر بأنه في نهاية المطاف سيلقي عليهم اللوم.
- (ابو الفتوح، ٢٠١٠ : ١٠)

ومن هنا يرى الباحث أن الطلاب الذين يظهرون سلوكاً سلبياً وإذعانياً خلال تفاعلهم مع أقرانهم في البيئة المدرسية يمكن أن يصبحوا هدفاً سهلاً للمتتمرين، وهذا يشير إلى أن الاستجابة الإذعانية والسلبية من قبل الضحايا مثل. البكاء وعدم إخبار الآخرين بما يتعرضون له قد يعزز سلوك الطالب المتتمر ويدفعه الى القيام بتكرار التتمر والاعتداء على هؤلاء الضحايا كما إن السلوك السلبي من قبل الضحايا يساعد على تنامي وزيادة في أفعال التتمر التي توجه ضدهم.

مفهوم ضحايا التتمر المدرسي:-

يقصد بالطلاب الضحايا Victims هم أولئك الذين لم تؤهلهم قدراتهم الجسمية أو البدنية والنفسية (الثقة بالنفس، والاقتدار على التصرف بفاعلية في المواقف الطارئة) من رد العداء الواقع عليهم بسبب قصور مهاراتهم الاجتماعية، وعجزهم عن التصدي والتحدي أمام من سولت لهم أنفسهم (المتتمرين) الاعتداء على حرمة اجسادهم بإهانتهم، واذلالهم، والتحقير من شأنهم ووضعهم تحت ضغط يشعرون من خلاله أنهم لاحول لهم ولا قوة (عبد العال، ٢٠٠٧ : ٥٠).

وفي رأي (قطامي والصرايرة، ٢٠٠٩) إن ضحايا التتمر المدرسي يفتقرون الى المهارات الاجتماعية ويتم اختيارهم كضحايا، لأنهم حساسون وغير قادرين على الانتقام. ويعانون من تدني تقدير الذات والاكتئاب وهم عرضة للانتحار ومشكلات اخرى (قطامي والصرايرة ، ٢٠٠٩ : ٣٣).

في حين رأى كل من سميث وشارب (Smith & Sharp,1994) إن الطالب يصبح ضحية التتمر في البيئة المدرسية حينما يتعرض بصورة مستمرة لبعض السلوكيات السلبية من قبل طالب اخر أو من قبل مجموعة من الطلاب، كالتنازب بالألقاب الجارحة، أو العبارات غير اللائقة، أو تحريض الاقران على نبذ الضحية وعدم التعامل معه أو التحدث اليه (1: Smith & Sharp,1994). وفي دراسة مسحية قام بها فريد وفريد (fried & fried) للتوقف على مجموعة العوامل او الاسباب التي تجعل من الطالب ضحية لسلوك التتمر في البيئة المدرسية، فقد توصلوا إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم والذين يعانون من مرض مزمن، أو الذين لا يستطيعون التوافق مع أقرانهم في هذه البيئة هو السبب الرئيسي في تعرض هؤلاء الطلاب للإساءة من قبل أقرانهم (Jennifer,2002: 15-22).

ويتعرض الضحايا للتتمر بعيداً عن أنظار المعلمين، ويمنع الكثير من الضحايا في الإبلاغ عن التتمر الذي حصل ضدهم بسبب خوفهم من الاحراج والانتقام وانه غالباً ما ينكر المتممون فعلتهم ويبررون سلوكهم(قطامي والصرايرة، ٢٠٠٩ : ٣٣). ويرى (اولويس) الباحث النرويجي الذي يعتبر الأب المؤسس للأبحاث حول التتمر في المدارس، أن الطالب يصبح ضحية للتتمر عندما يتعرض بصورة متكررة وطول الوقت لأفعال سلبية من جانب واحد أو اكثر من المتممين، ويشير الى ان معنى التعبير أفعال سلبية، يجب أن يحدد أكثر فيقول أنه سالب عندما يحاول شخص ما متعمداً أن يلحق الأذى بشخص اخر، والافعال السالبة يمكن ان تكون بالكلمات مثلاً: بالتهديد، التوبيخ، الاغظة والشتائم، ويمكن

أن تكون بالاحتكاك الجسدي كالضرب والدفع والركل، ايضاً يمكن أن تكون الأفعال السالبة بدون استخدام الكلمات أو التعرض الجسدي مثل. التكشير بالوجه أو الاشارات غير اللاتقة، بقصد وتعمد عزل الفرد من المجموعة أو رفض الاستجابة لرغبته (Olweus, 1995 : 9).

ضحايا التتمر المدرسي تكون مختلفة عن القاعدة الاجتماعية، وهذا الاختلاف واضح ومعروف من قبل الآخرين. حيث وجد (Culling ford,1995) أن ٣٦% من الطلاب كانوا ضحايا التتمر في المدرسة لأنهم كانوا مختلفين وهذا الاختلاف يمكن أن يكون شيئاً بسيطاً مثل لون الشعر او لون البشرة (Chris,2004 :32). ويقع العديد من الطلاب ضحايا لزملائهم المتمترين لمجرد أن يكونوا في المكان الخطأ وفي الوقت الخطأ. (Michele, 2002:9) كما أنه قد يتعرض البعض للوقوع ضحية لسلوك التتمر لأسباب منها كما اشار (Sarazen,2002) مظهره الخارجي، او اسلوبه في الحديث، أو بعض تصرفاته، أو عدم توافقه مع المجموعة وقد وجد بأن عدم انسجام وتوافق الطالب ضمن المجموعة هو السبب الرئيس لتعرضه لإساءة أقرانه. كما أن الطلاب الذين يعانون من قصور وضعف في القدرات او مرض مزمن هم أهداف سهلة للمتمترين، اما باقي الضحايا فهم غالباً يأتون من اسر مهيمنة بشكل مفرط ومبالغة في حماية أطفالها(قطاعي والصرايرة، ٢٠٠٩ : ٥١). حيث تؤدي بعض العوامل الاسرية الى جعل الاطفال عرضة للتتمر فبعض ضحايا التتمر يأتون من بيوت تبالغ في الخوف والحرص والحماية الزائدة في رعاية أبنائها، وبالتالي لا تساعد في تطوير المهارات الاجتماعية واستراتيجيات التعامل مع الاستفزاز. كما يشير (سميث) أن عائلات الاطفال الضحايا تكون داعمة وحساسة ومحبة، لذا عندما يتعرض أطفال هذه العائلات الى هجوم، فعلى الأرجح أن يجدوا صعوبة في التوافق أو التكيف عند مواجهتهم للاعتداءات أو حينما يعاملون بطريقة غير عادلة (Smith, 2000: 294).

أنواع ضحايا التمر المدرسي:-

قسم الباحثون ضحايا التمر في الأدبيات والدراسات التي أهتمت بدراسة هذا السلوك الى عدة انواع منها:-

١- **الضحايا السلبيون:** وهم الغالبية العظمى من ضحايا التمر، ويتصف هؤلاء الضحايا بأنهم طلاب غير عدوانيين، وغير مستقرين، لا يقدرّون على حماية أنفسهم، منبوذون من قبل أقرانهم، ولديهم درجة عالية من القلق، يتميزون بتقييم سالب للذات، ورقيقو المشاعر، حساسون بدرجة مفرطة، ولديهم نقص في المهارات الاجتماعية ومهارات توكيد الذات.

٢- **الضحايا الاستفزازيون:** هم أقلية مقارنة بالضحايا السلبيين، ضحايا أكثر استفزازية نظراً لبطء حركتهم وانعدام جاذبيتهم، لا يتسمون باللياقة وذو مزاج حاد يعانون من فرط النشاط ولا يهتمون بمظهرهم ولا بنظافتهم الشخصية، ويعانون من مشكلات صحية كالسمنة وضعف السمع ولديهم اضطراب في النطق ولديهم مشية غريبة ويجلسون بطريقة ملفتة للنظر (Judith & Malcolm,1997 : 485)

ويرى ريجبي (Rigby,2002) الذي يعد احد الرواد في البحوث عن التمر في استراليا، أن هؤلاء الضحايا الاستفزازيين قد يشكلون أحياناً عقبة في سبيل المتمتم للانقضاء عليهم، وإيقاع الأذى بهم ولهذا يظل المتمتم يراقب عن كثب سلوك مثل هؤلاء الضحايا لفترة طويلة يتتبع فيها أحوالهم للوقوف على مناطق الضعف في شخصيتهم ويتحين من خلالها الفرصة لكي يعد من طريقة ادائه ويغير من الطرق التي يستخدمها وربما يبتكر طرقاً إيذاوية جديدة في محاولة من جانب المتمتم للإيقاع بهم، وهذا يعكس الى حد ما شكل وطريقة التفاعل بين المتمتم والضحية المقاوم (عبد العال، ٢٠٠٧ : ٥١).

ويصنف ريجبي (Rigby,2003) ضحايا التتمر المدرسي الى:-

- ١- **الضحية السلبي:** وهو الطالب الذي لا يقاوم ويكون رد فعله سلبي عادةً ويشعر بالخوف، اما بسبب قوة التهديد أو بسبب خوفه وسلبيته أو الاثنين معاً ويظهر ردود عاطفية مثل. الغيوبة والاكثاب ويظهر ردود فعل تعزز سلوك المتمر.
- ٢- **الضحية المقاوم:** حيث يقوم الضحية المقاوم بمواجهة سلوك المتمر ووضع خطط لمواجهته بطريقة أو بأخرى ويسعى الضحية لتوظيف واحدة أو أكثر من هذه الطرق من المواجهة.

- الهروب: قد يجد الضحية في الهروب سبيلاً للتخلص والتقليل من التعرض للتتمر.
- المقاومة أو المواجهة: حيث يقاوم الضحية جسدياً أو لفظياً قد يكون هذا خياراً في بعض الظروف والتصرف بحزم أكثر عند التعرض للتتمر .
- اللامبالاة: حيث يكون في بعض الاحيان أفضل طريقة للرد على التتمر اللامبالاة وخصوصاً عندما يكون مستوى التتمر منخفضاً كالشتائم .
- طلب المساعدة: يقوم الضحية بطلب المساعدة من الجهات المختلفة كالطلاب او الالباء او السلطات في المدرسة عكس الضحية السلبي الذي لا يطلب المساعدة (Rigby, 2003 : 13-14).

ويضيف سوليفان وآخرون نوعاً آخر من الضحايا الى الانواع السابقة، هو الضحية المتمر: وهو الطالب الذي تجده متمراً في موقف ما، وضحية تارة اخرى. (Sullivan et al, 2004: 18) ويأتي الضحايا المتمرون من بيوت مفككة، ويصف هؤلاء الضحايا والديهم دائماً بعدم الاتساق (الحماية الزائدة والاهمال) واحياناً بالإساءة، كما أنهم يفتقرون الى مهارات الادارة الوالدية ويستخدمون استراتيجيات القوة والحزم في ضبط سلوك أطفالهم(ابو غزال، ٢٠٠٩: ٩٢). وعلى الرغم من ادراك الضحية للتهديد الواقع عليه من قبل المتمر إلا أنه قد يتجاهل الإيذاء تارةً، وقد

يطلب المساعدة تارةً أخرى، أو قد يتظاهر بالهدوء أو القيام ببعض المحاولات الشكلية للدفاع عن النفس، ولكنها محاولات غير مؤكدة يهدف من خلالها إلى اختبار مشاعر وانفعالات المتنمر تجاهه برغم إدراكه لحالة ضعفه، إمكانية تعرضه بصورة أكيدة لنوبات التهديد بالإيذاء والإساءة من قبل هذا المتنمر فتبدو على الضحية سلوكيات مضطربة، وردود فعل قوية ناتجة عن إدراك التهديد بهذا الإيذاء (Rigby, 2002: 67)

أسباب التعرض للتنمر:-

هناك عدة أسباب للوقوع ضحية التنمر وهي:-

١- السمات أو الصفات الشخصية مثل الطبيعة الفردية. حيث يصف اولويس (Olweus) الأطفال الذين يقعون ضحية للتنمر بطبيعة خجولة وضعيفة، وبعض الاطفال الذين يقعون ضحية للتنمر قد تنقصهم المهارات الاجتماعية ومهارة تأكيد الذات التي تمكنهم من استثمار المواقف لصالحهم. أو ان يكون الضحية مختلفاً عن غيره بصورة من الصور (كالجماعات العرقية مثلاً) أو ان يكون ضعيفاً وعاجزاً عن دفع الأذى عن نفسه (القحطاني، ٢٠٠٩: ٣٢-٣٣).

٢- الاهتمام المفرط والحماية الزائدة من قبل الوالدين، حيث يكون الطالب ضحية التنمر اقرب الى والديه من أولئك العاديين، فقد وجد إن الامهات لها تأثير مباشر على كون ابنائهم ضحايا من خلال معاملة ابنها أنه اصغر من سنه (Susan, 2006 : 28)

٣- الطلاب الذين لديهم عجز أو حاجات تربوية خاصة معرضون لممارسة التنمر عليهم حيث اكد (Thompson & Cohen) إن الاطفال الذين لديهم عجز جسدي أو صعوبات متوسطة في التعلم يكونون أكثر عرضة للوقوع ضحايا للتنمر (Thompson & Cohen, 2005: 16).

٤- تساهل ادارة المدرسة في اتخاذ الاجراءات النظامية ضد الطلاب المتمترين، ومنها قلة الاشراف وقلة الضوابط والقوانين (ضوميط، ٢٠١٢ : ١).

ويشير(اسماعيل، ٢٠١٠) الى أن اسباب تعرض الطالب الى التتمر المدرسي تتمثل في:-

- القصور في المهارات الاجتماعية .
- تدني تقدير الذات .
- أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية مثل الحماية الزائدة للأبناء.
- انتقال الطالب من مدرسته الى مدرسة اخرى، وقد يؤدي اختلاف شخصيته عن المجموعة الى التتمر عليه مثل اختلافه عنهم في طريقة كلامه، لونه، مستواه الدراسي المرتفع، ملابسه او وجود اعاقة لديه(اسماعيل، ٢٠١٠ : ١٢-١٣).

اشكال التتمر المدرسي:-

تعددت وتتنوع أشكال وأنواع التتمر المدرسي وذلك باختلاف وجهات نظر الباحثين من المهتمين بدراسة هذا السلوك وفيما يأتي عرض لهذه الاشكال.

قسم كل من بانكس وساندرا (Banks,1997,& Sandra,2000) سلوك التتمر الى :-

- ١- التتمر المباشر **The direct bullying**: ويشمل تعرض الضحية الى المضايقات والتحرش والتهديد بالضرب وسرقة الممتلكات والدفع والركل والهجوم .
- ٢- التتمر غير المباشر **The indirect bullying**: ويشمل عزل الضحية ومنعه من كافة الانشطة الاجتماعية، والنبد من الاقران وعدم التحاور أو التعامل معهم (عبد العال، ٢٠٠٧ : ٥٧).

كما قسم (ابو الديار، ٢٠١٢) التنمر المدرسي الى عدة اشكال وعلى النحو

الآتي:-

١- **التنمر البدني أو المادي Physical Bullying**: يشمل هذا النوع من التنمر أي اتصال بدني يقصد به إيذاء الضحية جسدياً، ويأخذ اشكالاً مختلفة منها. اللطم ، والضرب الشديد ، والعض ، والخدش ، والبصق ، وتخریب الممتلكات الشخصية وفي معظم الحالات لا يسبب التنمر الجسدي أذى كبيراً للضحية لأن ذلك يؤدي الى التعاطف مع الضحية.

٢- **التنمر اللفظي Verbal Bullying**: يعد التنمر اللفظي أكثر اشكال التنمر شيوعاً ويشمل. اي هجوم أو تهديد في اتجاه الشخص الضحية بقصد الإيذاء عن طريق السخرية، والتقليل من شأن الآخرين، وانتقاد الآخرين نقداً قاسياً، والتشهير بالأشخاص والابتزاز والاتهامات الباطلة، والاشاعات وإطلاق بعض الالقاب يكون الهدف منها التأثير على تقدير الذات لدى الضحية حيث يمارس التنمر امام مجموعة من الاقران.

٣- **التنمر الجنسي Sexual Bullying**: ويشمل التلميح برسائل غير مرغوب بها مثل. النكات والصور او البدء بالشائعات ذات الطبيعة الجنسية وربما يشمل ايضاً التنمر الجنسي سلوكيات الاحتكاك بدنياً أو إجبار الضحية على الانخراط في سلوكيات جنسية .

٤- **التنمر الانفعالي Emotional Bullying**: وهو ما يطلق عليه الباحثون التنمر العاطفي، يهدف المتمتمر فيه الى التقليل من شأن الضحية، وتخفيض درجة احساسها بذاتها، ويشمل التجاهل والعزلة، وإبعاد الضحية عن الاقران، والتحديق تحديقاً عدوانياً، والضحك بصوت منخفض، واستخدام لغة الجسد العدوانية، وبعد هذا النوع من التنمر من اكثر انواع التنمر اضراراً وتأثيراً ويحدث اذى انفعالياً خطيراً لا يلاحظه المعلمون والكبار .

٥- التمر الالكتروني **Cyber Bullying**: مع التقدم التكنولوجي امتد التمر الى الانترنت، وأيضاً من خلال وسائل الاتصال الأخرى، فقد اشار جيروم وسيكال (Jerome & Segal, 2003) في دراسة مسحية عام (٢٠٠٢) أن ٢٧% من الطلاب قد تعرضوا للتمر من خلال البريد الالكتروني والرسائل النصية وأن ثلاث حالات من التمر عبر الانترنت قد شوهدت في اثناء تلقيهم بعض التدخلات العلاجية (ابو الديار، ٢٠١٢ : ٥٧-٦٠).

وعلى نفس الشاكلة جاء تقسيم (اسماعيل، ٢٠١٠) ولكن بشكل اوسع حيث اضيف الى الانواع السابقة:-

- **التمر الكتابي**: ويتضمن كتابة بعض الألفاظ المؤذية، كتابة عبارات تهديدية وارسالها، كتابة بعض الألفاظ المسيئة على الممتلكات الشخصية للغير سواء على حقائبهم وكراساتهم او ادواتهم المدرسية .
- **التمر الديني**: ويشمل توجيه الايذاء لأصحاب الاديان الأخرى، كالاستهزاء بمعتقداتهم الدينية، واطلاق بعض المسميات السيئة على الديانات الأخرى.
- **التمر الاجتماعي**: ويشمل هذا النوع عزل الشخص الضحية عن مجموعة الرفاق، ومراقبة تصرفاته ومضايقته، وحرمانه من مشاركة الزملاء في الأنشطة.
- **تمر المعاقين**: هذا النوع من التمر يشمل توجيه الايذاء لذوي الاعاقات المختلفة مثل العبث بالأجهزة الخاصة بالمعاق، مداعبة المعاق بطريقة مؤذية مبالغ فيها .
- **التمر العنصري**: وهو توجيه الايذاء للآخرين لأنهم من لون معين أو سلالة معينة مثل. التعليقات الساخرة على لون الآخرين، أو تلفظ العبارات المستهجنة عن الخلفية الثقافية لهم (اسماعيل، ٢٠١٠ : ١٠-١١).

اما في البحث الحالي فقد حدد الباحث خمسة اشكال من التنمر المدرسي وهي كالآتي:-

- ١- **التنمر الاجتماعي:** ويشمل تعرض الضحية الى الاستبعاد والثرثرة ونشر الاشاعات وتخريب الصداقات وإجبار الآخرين على عدم الاختلاط به.
- ٢- **التنمر اللفظي:** ويشمل تعرض الضحية الى الاساءة اللفظية كالشتيم والتحقير والتهديد والتعليقات الساخرة.
- ٣- **التنمر النفسي:** هو تعرض الضحية الى مشاعر فقدان الأمن النفسي والاكتئاب والخوف والارهاق نتيجة تعرضه للاعتداء والسخرية من قبل المتنمر.
- ٤- **التنمر الجسدي:** ويتضمن تعرض الضحية الى الاساءة الجسدية من قبل المتنمر كالضرب والرفس وشد الشعر والبصق وغيره من الاذى الجسدي المتكرر.
- ٥- **التنمر الجنسي:** ويعني تعرض الضحية للإساءة الجنسية من قبل المتنمر كتوجيه تعليقات دالة على السلوك الجنسي وإطلاق نكات وإشاعات أو لمسه والامساك به بطريقة ذات طابع جنسي.

آثار التنمر على الضحايا:-

يوضح (ساندي وآخرون) بعض الآثار التي تبدو واضحة على الافراد الذين يتعرضون للتنمر من قبل اقرانهم:-

- ١- يمكن أن يصابوا بالاكتئاب والضغط الشديدين، الأمر الذي يتبعه إصابتهم بأمراض عدوانية.
- ٢- يمكن أن يعانون من الافتقار إلى مشاعر احترام ذاتهم.
- ٣- يمكن أن يصبحوا خجولين وانطوائيين.
- ٤- يمكن أن يعانون الشكوى من الأمراض العضوية مثل. الآلام الدائمة بالمعدة وبالرأس نتيجة الضغط العصبي الذي يتعرضون له (ساندي وآخرون، ٢٠١٠ : ١١٧).

وقد لخص بيتر ودينيس (Peter & Denise, 2009) الآثار التي يتعرض لها الضحايا ومنها: القلق، والوحدة، وانخفاض احترام الذات، وضعف الكفاءة الذاتية والاجتماعية، والاكتئاب، والانسحاب الاجتماعي، والشكاوي الصحية البدنية، والهروب من المنزل والمدرسة، وتعاطي الكحول والمخدرات، وضعف الأداء الأكاديمي، وقد يؤدي الى الانتحار (Peter & Denise, 2009: 8). ولهذا يوجد اتفاق شبه عام لدى العديد من الباحثين المهتمين بسلوك التتمر على أن الطلاب ضحايا التتمر في كل الاعمار يعيشون اضطرابات أو اعتلالات جسمية ومشكلات انفعالية ووجدانية خطيرة تجعلهم أكثر عرضة للإصابة بالأمراض النفسية حيث يتسمون بتقدير ذات منخفض، ويعانون من صعوبات في التعلم (Harris & Petrie, 2002 : 58-60)

خصائص ضحايا التتمر المدرسي:-

لابد من الإشارة بأنه لا يوجد "بروفيل" وصفي مميز لهؤلاء الطلاب الذين يقعون ضحايا لفعل العداء من جانب أقرانهم المتمترين في البيئة المدرسية يساعد على تحديدهم ومعرفتهم بسهولة كما هو الحال في حالة المتمتر الذي يمكن التعرف عليه من خلال شخص الضحية ذاته، ذلك أن الطلاب الذين يظهرون السلوك الإذعائي والسلبي خلال تفاعلهم مع أقرانهم يجعلهم يصبحون هدفاً سهلاً للتتمر عليهم، وهذا الامر يزيد من الافعال العدائية تجاههم في محاولة من قبل القائم بالتتمر في جعل هذا المذعن السلبي ضحية (عبد العال، ٢٠٠٧ : ٥٤).

ويمكن أن نميز ضحايا التتمر ببعض الخصائص التي اشار لها الباحثون، حيث يرى (Bank, 1997) أن ضحايا التتمر يتصفون بالشعور بالقلق، وعدم الاحساس بالأمان في البيئة المدرسية التي باتت مقلقة ومهددة لهؤلاء الضحايا، الى جانب تقدير الذات السالب، والافتقار للعديد من المهارات الاجتماعية، والتوكيدية التي تجعلهم أقدر على رد العداء أو التصدي للإساءة، حيث يبدو هؤلاء الضحايا

منسحبين انعزاليين لا يقدرّون على حماية أنفسهم بسبب الحماية الزائدة التي يعيشون فيها في كنف أهلهم وذويهم، كما يتخلفون عن المتمترين من ناحية نمو البنية الجسدية، حيث يعانون من بعض المشكلات التي تجعلهم أكثر عرضة لأن يصبحوا ضحايا لسلوك التتمر (Banks, 1997: 3-5).

كما أوضحت سوزان وآخرون (Susan et al, 2009) أن ضحايا التتمر في البيئة المدرسية، لديهم مهارات اجتماعية غير فعالة، وفقراء في العلاقات الاجتماعية، ولديهم مخاوف كامنة ويلومون أنفسهم، ويشعرون بالعزلة الاجتماعية ويخافون من الذهاب الى المدرسة، وهم أصغر سناً وأصغر حجماً وأضعف من أقرانهم، ولديهم مهارات محدودة لكسب النجاح والقبول، ومفهومهم عن ذاتهم سالب. (Susan et al, 2009 : 18) ويكون بسهولة ويتعلقون بالكبار أكثر من غيرهم، يعانون من رؤية الكوابيس والتبول اللاإرادي (ابو الديار، ٢٠١٢ : ٥١).

التتمر وعلاقته بالمفاهيم الأخرى:-

أشار عبد العظيم (٢٠٠٧) أن تعريف التتمر هو أمر مهم ، ولكن تعريف ما ليس بتتمر هو على الدرجة نفسها من الأهمية. فإذا كان التتمر هو سلوك خفي ومتكرر ويتضمن عدم توازن القوة بين المتمتر والضحية فأن هناك أنواعاً أخرى من السلوك قد يخلط بينها وبين التتمر أحياناً، ولكنها تحدث أمام الانظار ولا تتطوي على عدم توازن القوة. ومن أهم السلوكيات التي يخلط بينها وبين التتمر الصراع والعدوان.

التتمر والصراع: قد يدخل طالبان أو مجموعتان من الطلاب في جدل أو عراك لفظي أو جسمي عندما تتوهج الأمزجة وتخرج الأمور عن حد السيطرة، ومع أن تلك الصراعات ينبغي التعامل معها في المدارس تعامللاً واضحاً وعادلاً إلا أنها لا تشكل تنمرًا، ويتحدد الاختلاف بين سلوك التتمر وصراع الاقران فيما يأتي:-

١- في التتمر يشترط وجود فارق في القوة بين المتتمر والضحية، أما في الصراع فليس بالضرورة وجود فارق في القوة بين الطرفين المتصارعين، فمن الممكن أن ينشأ الصراع بين اثنين لهما نفس القوة.

٢- إن التتمر يحدث عن قصد وعمد ويرمي الى إلحاق الأذى والضرر بالضحية، أما الصراع فقد يحدث حدوثاً فجائياً نتيجة لموقف معين، وبالتالي لا يتوفر فيه عامل القصد والنية لإيذاء الآخرين.

٣- لا يوجد تعاطف من المتتمر نحو ضحاياه، حيث إن المتتمر لا يشعر بالندم بل يلقي بالمسؤولية على الضحية، أما في الصراع فقد يغضب الطرفان المتصارعان ويشعران بالندم وربما يتعاطف كل طرف مع الطرف الآخر.

٤- يهدف المتتمر من وراء سلوكه الى إبراز القوة واستعراضها وفرض السيطرة على الضحية، أما في الصراع فإن ذلك لا يحدث حيث لا يهدف أي من الطرفين المتصارعين الى إظهار القوة أو فرض سيطرة أحدهما على الآخر (أبو الديار، ٢٠١٢ : ٣٨-٣٩).

التتمر والعدوان: توصل جورديلو (Gordillo, 2011) في دراسة عاملية فارقة الى تمايز التتمر عن العدوان في ثلاث خصائص هي: اختلاف ميزان القوى بين المتتمر والضحية، توفر نية إلحاق الضرر بالضحية، الميل لإضفاء الشرعية على وسائل التسلط كشكل من أشكال التفاعل مع الاقران، وهذا ما لا يحدث مع العدوان (Gordillo, 2011: 9). والعدوان أكثر عمومية من التتمر حيث يعتبر التتمر نمطاً من العدوان، ولهذا يمكن القول إن كل عنف يعد عدواناً جسمى (أبو الديار، ٢٠١٠ : ٩).

النظريات المفسرة لضحايا التتمر المدرسي: تنوعت النظريات التي

فسرت ضحايا التتمر المدرسي ومنها:-

١ - نظرية التعلم الاجتماعي: (Social Learning Theory)

تعرف هذه النظرية بأسماء عديدة مثل نظرية التعلم بالملاحظة والتقليد أو النظرية الاجتماعية المعرفية وكذلك نظرية التعلم بالنمذجة وهي من النظريات التي تعتبر حلقة وصل بين النظريات السلوكية والنظريات المعرفية.

ويرجع الفضل في تطوير الكثير من أفكار هذه النظرية الى عالمي النفس البرت باندورا وولتر وتؤكد هذه النظرية على مبدأ الحتمية التبادلية في عملية التعلم من حيث التفاعل بين ثلاثة مكونات رئيسة وهي: السلوك والمحددات المرتبطة بالشخص والمحددات البيئية (الزغلول، ٢٠٠٣ : ١٢٥). فالأفراد ليسوا خاضعين فقط لما تفرضه عليهم البيئة، ولا هم احرار تماماً في عمل ما يرغبون أو يختارون، فالعلاقة بين الفرد والبيئة علاقة تفاعل متبادل حقيقية، فهم اي الناس يشكلون البيئة في حين أن البيئة تحدد سلوك الناس (السيد، ١٩٩٨ : ٦١٩-٦٢٠).

وقد تم استخدام نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا كإطار نظري لدراسة التتمر عام (١٩٨٦) وترى هذه النظرية بأن سلوك الانسان هو نتيجة عوامل داخلية واخرى خارجية، وبعبارة أخرى أن سلوك الانسان هو نتيجة تفاعل العوامل الداخلية (العوامل الشخصية) مثل الاحداث المعرفية، والوجدانية، والبيولوجية، والسلوكيات مع العوامل الخارجية (البيئة) والتي تؤثر في بعضها البعض الآخر (باندورا، ٢٠٠٠) وتستند هذه النظرية على الاعتقاد بأن سلوك الانسان هو ليس مجرد رد فعل على البيئة.

حيث يرى (باندورا) أن سلوك الانسان هو نتيجة لاستمرار عمليات الداخل من قبل الفرد أو الافراد التي تؤدي الى التوافق والتكيف مع البيئة وهذا يعني أن السلوك لا يتأثر بالعوامل الداخلية وحدها ولكن بالتزامن مع العوامل الخارجية. وبهذا تفسر النظرية سلوك التتمر والوقوع ضحية له من خلال تفاعل الفرد مع البيئة

المحيطة حيث تلعب البيئة المدرسية دوراً في تعرض الضحية للتمتر من خلال مدير المدرسة الذي يلعب دوراً أساسياً في تشكيل البيئة المحيطة (Christopher, 2010: 10-11)

كما يرى (Line et al, 2001) أن التعرض للتمتر يرتبط بعوامل شخصية أي خصائص وسلوك ضحايا التمر وعوامل بينشخصية العلاقات الاجتماعية مع الزملاء ولا يصبح الطالب ضحية التمر نتيجة للعوامل الشخصية وحدها، ولكن نتيجة لتفاعل عوامل المخاطرة الشخصية مع رفض الزملاء والانسحاب وافتقاد الاصدقاء الداعمين، وهذا يعني أن المشكلات السلوكية لدى الافراد لا تظهر من تلقاء نفسها ولا يكون ظهورها عشوائياً، بل أنها تتأثر بالعديد من الجوانب منها. الجانب البيولوجي، والاجتماعي، والنفسي الا أن العوامل الأساسية منها ترجع الى ضحية التمر وعوامل ترجع الى الاسرة واخرى ترجع الى المدرسة (البناء، ٢٠٠٨ : ١٣٨).

٢- نظرية معالجة المعلومات المعرفية الاجتماعية:-

قدم هذه النظرية كريك ودودج (Crick & dodge,1996) وتتكون من عدة خطوات، كل خطوة منها تعتمد على الخطوة التي قبلها وبذلك تكون العلاقة بين مكونات وخطوات معالجة المعلومات في هذه النظرية تفاعلية. ووفقاً لهذه النظرية فإن انماط معالجة المعلومات تسهم في حدوث السلوك، فالمعالجة السوية للمعلومات يؤدي الى السلوك المقبول اجتماعياً في حين إن القصور أو النقص في معالجة المعلومات أو المعالجة المحرفة للمعلومات تؤدي الى السلوك المضطرب أو المنحرف اجتماعياً، فالأطفال يواجهون المواقف الاجتماعية ولديهم ذكريات من الخبرات الاجتماعية السابقة والمخططات الاجتماعية والمعرفية الاجتماعية، وعندئذ يستقبلون مجموعة من المثيرات الاجتماعية كمدخلات وتكون استجاباتهم السلوكية نحو هذه المثيرات نتيجة للكيفية التي يتم بها معالجة المثيرات الاجتماعية الموجودة في البيئة (حسين، ٢٠٠٧ : ٢٢٧).

وقد حدد كريك ودودج عدة خطوات في المعالجة المعرفية الاجتماعية وهي: الترميز للمثيرات الداخلية والخارجية كالأدراك والانتباه للمعلومات الداخلية والخارجية، ومن ثم تفسير المثيرات الاجتماعية، وتحديد الاهداف لدى الفرد داخل الموقف الاجتماعي، وتوليد وبناء الاستجابة الممكنة، ثم اتخاذ القرار بشأن الاستجابة وتفعيل الاستجابة سلوكياً (Crick & Dodge, 1996: 180). وهكذا فإن الافراد الذين لديهم كفاءة في معالجة المعلومات يشعرون بالتوافق الاجتماعي، أما اذا كان لديهم تحريف أو نقص في معالجة المعلومات في أي خطوة فإن ذلك يؤدي الى السلوك غير المتوافق، وإن الفروق الفردية بين الاطفال في معالجة المعلومات توجد فيما يعرف بقاعدة البيانات Data Base والتي تتكون من مخزون الذاكرة وقواعد السلوك المتعلمة والمخططات الاجتماعية والمعرفة الاجتماعية. وإن الطفل ضحية التتمر قد يكون لديه قاعدة تكون أكثر تدعيماً للاستسلام والاذعان ولديه مخططات استسلاميه وخبرات من الاساءة ولديه تحريف في معالجة المعلومات، وإن قاعدة المعلومات التي توجد لدى الطفل تؤثر في معالجته للمعلومات في كل مرحلة أو خطوة من خطوات معالجة المعلومات.

ومهارات الاطفال الاجتماعية – المعرفية يجب تصنيفها ايضاً كمتغير محتمل لسلوكيات التتمر والوقوع ضحية للتتمر، فقد ذكر الباحثون امثال كريك ودودج (Crick & Dodge, 1990) ان هؤلاء الاطفال يظهرون تحريفات وتشويهات مستمرة في حل المشكلات الاجتماعية ومعالجة المعلومات الاجتماعية، فهم يسيئون تفسيرها، اذ يعاني ضحايا التتمر تدنياً في القدرة الاجتماعية ويميلون الى اختيار حل انهماجي في تفاعلهم أو علاقاتهم مع الاشخاص الاخرين (Monks, Smith & Swettenham, 2005: 4)

إن المهارات الاجتماعية كمهارة تهدئة النفس، والقدرة على المواجهة والقدرة على التعرف على مشاعر الاخرين واقامة علاقة ودية معهم تؤثر في درجة فهمهم

للحالات العقلية ومعتقدات ومشاعر الآخرين. ويتوفر لدى ضحايا التمر قدر من المهارات الاجتماعية، لكن القصور يظهر في قدرتهم المنخفضة على استعمال هذه المهارات بصورة إيجابية، ويرى (جانب الله، ٢٠٠٦) أن قصور المهارات الاجتماعية يعني ارتكاب الحماقات السلوكية والاتصاف بالعدوانية للمتمتع وبالسلبية للضحية (القحطاني، ٢٠٠٩ : ١٥).

٣- نظرية لازاروس Lazarus للضغط والتأقلم معها:-

قدمت هذه النظرية منظوراً للمشاكل التي يعاني منها الأفراد وما تسببه من ضغوط لديهم وانعكاساتها على ردود أفعالهم في مواجهتهم لمختلف المواقف الحياتية بما فيها الحياة المدرسية (Ross, 2003). ويقسم لازاروس العوامل التي تكون المشكلة النفسية إلى ثلاث فئات دائمة الانتقال وتتسم باحتمالية تداخلها مع بعضها واختلافها في درجة التعقيد. أولها المشاحنات اليومية التي تميز العلاقات مع المحيط الاجتماعي، وتعتبر من العوامل البسيطة لإثارة السخط وتشكيل الضغط في الحياة اليومية، ويدخل تحت هذه الفئة من الضغوط أحداث أخرى مثل التأنيب القاسي من المدرس لعدم الانتهاء من الواجب، وعدم السماح بمشاهدة برنامج تلفزيوني مثلاً. وثانيها التوترات المزمدة مدى الحياة والتي تعد من العوامل التي تعرض الفرد إلى مؤثرات على المدى البعيد داخل وخارج المنزل مثل الذهاب لأداء بعض الأعمال بعد المدرسة، أما الأحداث الخطيرة في الحياة فهي أكثر هذه الفئات مأساوية ولها تأثير قاسٍ على الفرد، ويدخل تحتها اللوم على الفرد لموت صديق في مثل عمره بسبب إهماله أو انفصال الوالدين، أو وجود أبوين يتشاجران طول الوقت ويسيء كل منهما للآخر ويشكل الموقف الأخير حدث خطير في حياة الفرد (Ross, 2003).

ويشير لازاروس إلى أن استجابة الفرد وردود أفعاله في مواجهة هذه الضغوط تعتمد جزئياً على التفاعل المعقد بين مجموعة من العوامل الحاسمة في هذا الشأن

مثل مستوى تطور الفرد والحالة المزاجية، وطبيعة الشخصية والعلاقات الاجتماعية والمواقف السابقة التي تعرض فيها لضغط نفسي ومدى نجاحه في التعامل مع هذه المواقف أو مدى الصعوبة التي لاقاها مع السياق الاجتماعي بالعلاقات بين الافراد والذي حدثت في ظل هذه الاحداث.

واعتماداً على ما سبق يوضح لازاروس مدى اختلاف استجابات الافراد للمواقف المهددة، فبعضهم يواجه الضغوط النفسية بمرونة وثقة، وبعضهم وخاصة الذي تواجهه الضغوط القاسية وهم الذين يخضعون لنوع من القسوة بصفة مستمرة مثل تعرضهم لبعض أنواع العنف والتتمر والمضايقات والمشاجرات مما يكون له التأثير السلبي عليهم، فمنهم الذين يستمتعون بإرضاء الشعور بالاعتدال والسيطرة على من هم اضعف منهم نفسياً أو جسدياً أو الاثنين معاً، وهنا يظهر سلوك التتمر ومع إبداء الطفل الاضعف الاستسلام والسلبية وعدم ابلاغ الكبار، وهؤلاء هم من الذين تتمثل ردود أفعالهم في مثل هذه المواقف الضاغطة بالاستسلام وفقدان الثقة بالنفس وصعوبة التغلب على المواقف الصعبة كمواقف الاعتداء من الاطفال الاقوى منهم جسدياً أو نفسياً، وباستمرار سلوك التتمر وتكراره، يصبح مزمناً مدى الحياة بحيث بمزاولة المتتمر له يزداد على مدار الاسبوع وتزداد كذلك حدته وتتفاقم بذلك مشاعر خيبة الامل والعجز والرعب الدائم الذي يقع الطفل فريسة له وضحية .

(القحطاني، ٢٠٠٩ : ١٤-١٥)

وهناك وجهات نظر أخرى تفسر التتمر ووقوع الأفراد ضحية للتتمر وهي :-

التتمر في ضوء الفروق الفردية:-

تغلغل العديد من التفسيرات المرتبطة بعمليات التطور وتأثير البيئة أخذ الفروق الفردية بين الأفراد بعين الاعتبار إذ قد تؤدي تلك الفروق الى تفاعل يسبب تتمر فرد على آخر. فعلى سبيل المثال يتصف الاطفال الذين يتتمرون على الآخرين دائماً بعدم التعاطف مع الآخرين. كما ينزع الأطفال الذين عادةً ما يتم استهدافهم في

المدرسة من قبل المتممرين الى الانطواء على أنفسهم، وتدني تقدير الذات، ونقص في المهارات الاجتماعية. ومن المسلم به حالياً أن تأثيرات الجينات تلعب دوراً وقد تتفاعل مع ظروف اجتماعية غير ملائمة قد يتعرض لها الاطفال، فمثلاً يمكن للحياة الاسرية غير المستقرة التي لا يشعر فيها الاطفال بالحب أو يشعرون بسيطرة الاباء أن تؤدي الى تصرفهم بعدوانية في المدرسة أو ان يكونوا ضحايا له.

الا أن هناك حدوداً لهذا الاتجاه، ففي بعض البيئات المعتدلة نسبياً لا يتم التتم على الذين ينطوون على أنفسهم والذين يتصفون بانخفاض تقدير الذات، مما يعني أن العدوانية وعدم التعاطف بعامة لا يؤديان بالضرورة للتتم على الآخرين فهناك مثلاً دليل على أن التتم نادر في المدارس التي توفر بيئة اجتماعية تقدم الدعم الكبير للفروق الفردية بين الافراد.

وقد ادى الاعتراف بدور الفروق الفردية في حدوث التتم ببعض المدارس الى طرح برامج من شأنها أن تساعد الاطفال المعرضين للتتم للدفاع عن أنفسهم بفعالية أكبر من خلال تطوير مهارات اجتماعية أفضل وتعليمهم كيفية التصرف بثقة أكبر (قطامي والصرايرة، ٢٠٠٩ : ٣٨-٣٩).

التتم في ضوء العوامل الاسرية:-

تؤثر البيئة الاسرية في نشوء سلوك التتم حيث يشير بعض الباحثين الى أن المشكلات السلوكية التي يبديها الأفراد في فترة المراهقة غالباً ما تعود الى أساليب التربية الأسرية غير الصحيحة التي يتعرضون لها فترة الطفولة المبكرة، والتي تثبت فيها معالم بذور الشخصية (النسور، ٢٠٠٤). وبما أن البيئة الأسرية من العوامل التي تسهم في نشوء سلوك التتم، فقد حاولت دراسات عديدة أن تكشف عن العلاقة الأسرية للطلبة المتممرين وضحاياهم، فأشارت الى أن الطلبة المتممرين ينتمون الى أسر يسودها: التفكك والصراع الاسري، والانفصال والفوضوية، والعلاقات السلبية مع الوالدين، ويعانون الحرمان العاطفي ويتعرضون الى العنف الاسري، ويأتون من أسر

تمارس النمط الوالدي المتسلط، مما يكون له آثار سلبية على شخصية الطفل ويؤدي به في النهاية الى السلوك التمرى (Bidwell,1997). كما ينتمي معظم ضحايا سلوك التتمر الى أسر تمارس الحماية المفرطة في تعاملها مع ابنائها. (Rigby,Slee,1999) وغالباً ما ينتمي هؤلاء الى أسر مستضعفة، وللحياة الأسرية دور كبير في سلوك التتمر، فكل من المتتمرين والضحايا يواجهون مشكلات مع أسرهم (Unnever,2005).

وقد تؤدي بعض العوامل الأسرية الى جعل الأطفال عرضة للتتمر فبعض ضحايا التتمر يأتون من بيوت تبالغ في الخوف والحرص والحماية في رعاية ابنائها، ويرى هاكان ان ممارسة الوالدين الكلام التافه تحديداً يسبب دماراً وأضراراً بالغة لقدرة الطفل، وترتبط الإساءة التي يتعرض لها الطفل الضحية من قبل والديه ارتباطاً وثيقاً بالإساءات الأخرى الواقعة عليه مما يجعله ضحية للتتمر من قبل اقرانه في المدرسة (Hagan,1993: 99-144). وبالتالي لا تساعد هذه الأسر في تطوير المهارات الاجتماعية واستراتيجيات التعامل مع الاستفزاز، ومن المهم أن يعمل الآباء على خلق بيئة أسرية لا تشجع على التتمر وتعمل على تدعيم الأطفال الذين يكونون ضحايا للتتمر (ابو الديار، ٢٠١٢ : ٧٧-٧٩).

مناقشة النظريات:-

تعد النظرية انعكاساً لواقع معين أو اتجاه معين أو ثقافة معينة، وذلك حسب ما يؤمن به العالم أو المنظر لهذه النظرية، لذلك فالنظرية لا يمكن أن تكون صحيحة بشكل مطلق، أي لا تفسر الظاهرة تفسيراً متكاملًا فهي محدودة بحدود ذلك الواقع أو تلك الثقافة، فلا يمكن أن نصل الى نظرية تصلح في كل زمان ومكان كما هو الحال في النظريات التي تفسر العلوم الطبيعية، فالحقائق النفسية متغيرة والحكم عليها يختلف باختلاف الظروف، لذلك لا يمكن أن نعطي حكماً قاطعاً لأي سلوك لأننا نتعامل مع السلوك الانساني والذي يعتبر ثابتاً نسبياً، فقد تعددت الاتجاهات التي حاولت تفسير مشكلة التتمر والوقوع ضحية له، فمن خلال العرض السابق للنظريات يتبين أن لكل نظرية وجهة نظر في تفسير التتمر والوقوع ضحية، إذ ترى نظرية التعلم الاجتماعي أن تعرض الطالب الضحية للتتمر يرجع الى تفاعل العوامل

الشخصية مع العوامل البيئية، أما نظرية معالجة المعلومات المعرفية الاجتماعية فترى إن ضحايا التتمر المدرسي لديهم تحريف في معالجة المعلومات ولديهم قاعدة معلومات تكون أكثر تدعيماً للاستسلام والاذعان ولديهم تشويهاً مستمرة في حل ومعالجة المشكلات والمعلومات الاجتماعية، كما تنقصهم المهارات الاجتماعية الضرورية، في حين ترى نظرية لازاروس أن عدم قدرة بعض الافراد على مواجهة الضغوط النفسية تجعلهم عرضة للتتمر عليهم حيث يظهرون الاستسلام والسلبية وفقدان الثقة بالنفس عند تعرضهم للتتمر، أما اتجاه الفروق الفردية فقد يرى أن التعرض للتتمر يرجع الى الصفات الشخصية كالانطواء وتدني تقدير الذات ونقص المهارات الاجتماعية، أو بسبب تفاعل الجينات مع الظروف الاجتماعية غير الملائمة، في حين يرى آخرون أن وقوع الطالب ضحية للتتمر يرجع الى الحماية الزائدة من قبل الاسرة او نتيجة التعرض للإساءة من قبل الوالدين وعدم تطوير المهارات والاستراتيجيات الضرورية للتعامل مع الاستقزاز.

ويرى الباحث أن هناك ارتباطاً بين التفسيرات النظرية لضحايا التتمر المدرسي، حيث فسرت نظرية التعلم الاجتماعي التعرض للتتمر بسبب عوامل شخصية واخرى بيئية ومن ضمن هذه العوامل الشخصية هي العوامل المعرفية مثل الادراك والانتباه وهذا يرتبط مع نظرية معالجة المعلومات التي فسرت التعرض للتتمر بسبب خلل في معالجة المعلومات، كما أن هناك ارتباطاً بين نظرية التعلم الاجتماعي واتجاه العوامل الاسرية حيث يركز اتجاه العوامل الاسرية على البيئة الاسرية وهي جزء من البيئة الاجتماعية التي ركزت عليها نظرية التعلم الاجتماعي، وايضاً هناك ارتباط بين نظرية لازاروس التي اكدت على الضغوط النفسية وبين كل من نظرية التعلم الاجتماعي واتجاه العوامل الاسرية حيث ان سبب الضغوط النفسية هو البيئة بشكل عام والبيئة الاسرية بشكل خاص، كما يرى الباحث إن أفضل تفسير من بين هذه النظريات هو تفسير نظرية التعلم الاجتماعي.

دراسات سابقة:-

تعد الدراسات والبحوث السابقة ذات أهمية لما تتضمنه من حقائق ومعلومات، وما توصلت إليه من نتائج تكون بمثابة الذخيرة العلمية التي يستخدمها الباحثون، وتكون الرؤية الصحيحة التي يتبع خطواتها الباحثون، ولإيجاد الحلول المناسبة لل صعوبات التي تعترض طريقهم، كما إنها تنير الطريق أمام الباحث، لما تؤديه من دور مهم في ترتيب الأفكار البحثية التي يجب أن تراعى في منهجية مثل هذه الدراسات المماثلة، بالإضافة إلى الاسترشاد بالطرائق المختلفة للمعالجات الإحصائية التي استخدمها الباحثون من قبل.

ولابد للباحث قبل استعراض ما أتيح له الحصول عليه من دراسات سابقة، أن يشير الى أنه لا توجد دراسات سابقة مشابهة تماماً تضمنت بناء برنامج إرشادي لتنمية المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التنمر المدرسي، الا إن الباحث وجد القليل من الدراسات التي تناولت متغيري البحث وعلاقته بمتغيرات مشابهة يقع ضمنها متغيرا البحث الحالي.

أولاً: دراسات سابقة للمهارات الاجتماعية:-

دراسات العربية:-

• دراسة (أحمد، ٢٠٠٠)

" أثر برنامج تدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية (تكوين الصداقة) "

استهدفت الدراسة بناء برنامج تدريبي (مهارات الصداقة) للأطفال غير المقبولين من قبل أقرانهم، كما استهدفت معرفة أثر البرنامج التدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية (مهارات تكوين الصداقة) وتحسين مفهوم الذات، واستعمل المنهج التجريبي في البحث، وشملت عينة البحث (١٦) طالباً وطالبة وزعوا بطريقة عشوائية الى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (٨) طلاب في كل مجموعة،

واستعملت الباحثة مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس مفهوم الذات كأدوات للبحث، وكذلك البرنامج التدريبي الذي يتألف من (١٢) جلسة استغرقت (٤) أسابيع وبمعدل (٣) جلسات أسبوعياً مدة الجلسة ساعة واحدة، وقد استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعادلة بيرسون، سبيرمان، وتحليل التباين الاحادي، وأشارت نتائج الدراسة الى فاعلية البرنامج في تحسين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية وارتفاع المكانة السوسيومترية للمجموعة التي قدم لها التدريب (أحمد، ٢٠٠٠: ح - ط)

• دراسة (الخطيب، ٢٠١٠)

" برنامج إرشادي مقترح لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أبناء الشهداء في قطاع غزة "

هدفت الدراسة الى التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أبناء الشهداء في محافظة خان يونس، وتم اختيار عينة فعلية قوامها (٣٠) فرداً من أبناء الشهداء بناء على أقل الدرجات التي حصلوا عليها على مقياس المهارات الاجتماعية، وتم تقسيم هذه العينة بصورة قصدية الى مجموعتين تجريبية وضابطة لكل مجموعة (١٥) فرداً من أبناء الشهداء، وتكون البرنامج من (٢٠) جلسة ارشادية، وقد استخدم الباحث عدداً من الادوات تمثلت في مقياس المهارات الاجتماعية بحسب رأي الابناء والثاني بحسب رأي الامهات من أعداد الباحث، وبرنامج إرشادي مقترح في تنمية المهارات الاجتماعية من اعداد الباحث، كما استخدم الباحث عدداً من الاساليب الاحصائية منها: معامل ارتباط بيرسون، معامل الفاكرونباخ، تحليل التباين المكرر، تحليل المقارنة البعدية، معامل مربع آيتا الجزئي، كاي تربيع، الاختبار التائي، واسفرت نتائج الدراسة الى فاعلية وقوة البرنامج الارشادي لصالح المجموعة التجريبية ومعدل الكسب المرتفع الناتج عنه (الخطيب، ٢٠١٠: ز).

• دراسة (عكاشة وعبد الحميد، ٢٠١٢)

"تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية" استهدفت الدراسة التعرف على مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية والتخفيف من حدة المشكلات السلوكية التي يعاني منها الاطفال الموهوبون ذوي المشكلات السلوكية في المدرسة الابتدائية، عن طريق تدريبهم على البرنامج المعد للدراسة والتحقق من فعاليته في التخفيف من حدة المشكلات السلوكية المدرسية التي يعاني منها الطفل الموهوب. وتكونت عينة الدراسة من (٢٦) تلميذاً وتلميذة تتراوح اعمارهم ما بين (١٠-١٢) سنة، وشملت أدوات الدراسة. اختبار المصفوفات المتتابعة، اختبار التفكير الابتكاري المصور (صورة ب) اعداد بول تورانس، مقياس المهارات الاجتماعية، قائمة المشكلات السلوكية، البرنامج التدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وأشارت نتائج الدراسة الى تحسن المهارات الاجتماعية في جميع ابعادها، كما لوحظ تقييم التلاميذ على مقياس المشكلات السلوكية طبقاً لصورة التلميذ وصورة المعلم (عكاشة وعبد الحميد، ٢٠١٢ : ١١٧).

دراسات أجنبية:-

• دراسة هاينس (Haynes, 1984)

" أثر التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض مستوى القلق الاجتماعي والتقييم السالب للذات "

هدفت الدراسة الى معرفة اثر التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض مستوى القلق الاجتماعي والتقييم السالب للذات. تألفت عينة الدراسة من (٢٤) طالباً وطالبة وزعوا بطريقة عشوائية الى مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع (١٢) طالباً وطالبة في كل مجموعة طبق عليهم مقياس التجنب والانزعاج الاجتماعي والخوف من التقييم السالب كأداة للبحث، وتكون برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية من (٦) جلسات بواقع جلسيتين في كل اسبوع بمعدل ساعة ونصف لكل منها.

واستخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية. المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الاختبار التائي. وأشارت نتائج الدراسة الى أن المجموعة التجريبية قد انخفض لديها مستوى القلق الاجتماعي وانخفض مستوى التقييم السالب للذات وزيادة القدرة المدركة على الاشتراك في الأنشطة الاجتماعية مقارنة بالمجموعة الضابطة .
(Haynes,1984 : 710)

• دراسة جيمس (James, 1988)

" أثر التدريب على المهارات الاجتماعية في التقليل من المشاكل السلوكية الناجمة عن الاضطراب الانفعالي الصبياني "

استهدفت الدراسة التعرف على اثر التدريب على المهارات الاجتماعية في التقليل من المشاكل السلوكية الناجمة عن الاضطراب الانفعالي الصبياني واختبار اثر المهارات الاجتماعية في التقليل من المشاكل الناجمة عن هذا الاضطراب، تكونت عينة الدراسة من (٦٠) صبياً تقرب أعمارهم من (١١-١٧) سنة ، وقد تم تشخيص حالة كل فرد من قبل لجنة متخصصة ، واستخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية. معامل الفا - كرونباخ ، تحليل التباين الأحادي ، معامل ارتباط بيرسون ، وقد توصلت الدراسة إلى ان للمهارات الاجتماعية أثراً كبيراً في التقليل من المشاكل السلوكية الناجمة عن الانفعال المضطرب، ورفع الأداء للمهارات الاجتماعية يقلل من المشاكل الناجمة (James , 1988 : 142).

• دراسة دروسر (Derosier, 2004)

" أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الاطفال الذين يتعرضون لسيطرة الاقران "

استهدفت الدراسة معرفة اثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ الذين يتعرضون لسيطرة الاقران، والتلاميذ غير المرغوبين من قبل الاقران، والتلاميذ الذين يعانون قلقاً اجتماعياً، بلغ عدد أفراد العينة (٣٨١) تلميذاً

وتلميذة من الصف الثالث الابتدائي في (١١) مدرسة حكومية، وقسمت العينة الى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتكونت عينة المجموعة التجريبية من (١٨٧) تلميذاً وتلميذة، بينما تكونت عينة المجموعة الضابطة من (١٩٤) تلميذاً وتلميذة، وأشارت نتائج الدراسة الى أن أفراد المجموعة التجريبية قد حققوا تحسناً في قبولهم من قبل الاقران، وفي تقدير الذات، وفي الكفاية الذاتية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة. وأشارت نتائج الدراسة أيضاً الى أن الفائدة الكبرى تمثلت في انخفاض سلوك السيطرة، والسلوك الاجتماعي العدائي لدى الاطفال العدوانيين في المجموعة التجريبية مقارنة بالأطفال العدوانيين في المجموعة الضابطة (الخطيب، ٢٠١٠: ٧٩).

مناقشة الدراسات السابقة وجوانب الافادة منها:-

بعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة التي تناولت المهارات الاجتماعية يستعرض الباحث مدى الاستفادة من هذه الدراسات من خلال تحليل وفهم ومناقشة هذه الدراسات .

حيث بلغ عدد الدراسات السابقة (٦) دراسات منها (٣) دراسات عربية و (٣) دراسات اجنبية.

_ من حيث الاهداف، فقد تعددت أهداف الدراسات السابقة، فبعضها هدف الى التعرف على أثر تنمية المهارات الاجتماعية في تكوين الصداقة كما في دراسة احمد (٢٠٠٠) وهدفت دراسة هاينس (١٩٨٤) الى معرفة اثر التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض مستوى القلق الاجتماعي وتقييم الذات السالب. اما دراسة جيمس (١٩٨٨) فقد هدفت الى التعرف على اثر التدريب على المهارات الاجتماعية في التقليل من المشاكل السلوكية، كما هدفت دراسة عكاشة وعبد الحميد (٢٠١٢) الى التعرف على تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية، واخيراً هدفت دراسة دروس (٢٠٠٤) الى التعرف على اثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الاطفال الذين يتعرضون لسيطرة الاقران.

أما الدراسة الحالية فقد هدفت الى التعرف على أثر برنامج إرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ضحايا التنمر المدرسي.

_ من حيث العينة، فقد تباينت احجام عينات الدراسات السابقة، إذ تراوحت بين (١٦) فرداً في دراسة أحمد ٢٠٠٠ كأصغر عينة، وبين (٣٨١) فرداً في دراسة دروسر ٢٠٠٤ كأكبر عينة، أما أعمار أفراد العينة فقد تراوحت بين (٩) الى (١٧) سنة. وقد وجد الباحث في هذه الدراسة ان اختيار (٢٤) طالباً في المدارس المتوسطة في محافظة بغداد عينة لبحثه، يعد حجماً مناسباً لمعرفة أثر البرنامج الارشادي، اما أعمار العينة فقد تراوحت بين (١٤-١٥) سنة.

_ من حيث المنهج المستخدم وعدد الجلسات، فقد استعملت اغلب الدراسات المنهج التجريبي، حيث اعتمدت الدراسات السابقة على برامج تدريبية بلغت عدد جلساتها بين (٦) الى (٢٠) جلسة، اما الدراسة الحالية فقد بلغ عدد الجلسات فيها (١٥) جلسة إرشادية.

_ من حيث الوسائل الاحصائية فقد استعملت الدراسات السابقة وسائل إحصائية عديدة لمعالجة البيانات وتحقيق أهداف الدراسات، فقد استعملت معامل ارتباط بيرسون - سبيرمان ، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين وتحليل التباين الأحادي وبعض الدراسات استعملت الاختبارات اللامعلمية وهي الدراسات التي كانت حجم العينة اقل من (٣٠) فاستعملت اختبار ولكوكسن واختبار مان - وتي. أما الدراسة الحالية فسوف يستعمل الباحث الوسائل المناسبة لبحثه.

_ من حيث النتائج فقد جاءت نتائج الدراسات السابقة مختلفة باختلاف اهدافها وأظهرت نتائج دراسة (أحمد، ٢٠٠٠) فاعلية البرنامج في تحسين مفهوم الذات وارتفاع المكانة السوسيوومترية للمجموعة التجريبية، كما اشارت دراسة (الخطيب، ٢٠١٠) الى فاعلية وقوة البرنامج الارشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية، وظهرت دراسة (عكاشة وعبد الحميد، ٢٠١٠) تحسن

المهارات الاجتماعية في جميع أبعادها، وأظهرت نتائج دراسة (Haynes,1984) أثر البرنامج في خفض مستوى القلق الاجتماعي ومستوى التقييم السالب للذات وزيادة القدرة على الاشتراك في الأنشطة الاجتماعية. ونتائج دراسة (James, 1988) أثر البرنامج في التقليل من المشكلات السلوكية ورفع الأداء للمهارات الاجتماعية. أما دراسة (Derosier,2004) فقد أظهرت تحسن تقدير الذات وانخفاض سلوك السيطرة.

أما نتائج الدراسة الحالية فسيعرضها الباحث ويناقشها في ضوء نتائج بعض الدراسات بعد تحليلها في الفصل الرابع.

• مدى الاستفادة من الدراسات السابقة:-

بعد إطلاع الباحث على الدراسات السابقة التي تناولت متغير المهارات الاجتماعية يمكن الإشارة إلى نقاط الاستفادة في البحث الحالي :-

- إن هذه الدراسات أمدت الباحث بجوانب جديدة من المعرفة، كونها خبرات سابقة أستند البحث الحالي إليها في تكوين صورة واضحة عن مفهوم المهارات الاجتماعية.

- بالرغم من تباين أهداف هذه الدراسات، إلا أنها اتفقت من حيث تناولها لمفهوم المهارات الاجتماعية كمتغير مؤثر في كثير من المتغيرات لدى كثير من العينات، ويتفق ذلك مع البحث الحالي في معرفة أثر برنامج إرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التنمر المدرسي.

- إن بعض الدراسات طبقت برامجها التدريبية على عينة من طالبات المرحلة المتوسطة، والاطفال غير المقبولين من أقرانهم أو المنسحبين اجتماعياً من تلاميذ المدارس الابتدائية، أو المضطربين انفعالياً أو الذين يتعرضون لسيطرة أقرانهم.

إن الاطلاع على هذه الدراسات فتح الباب أمام الباحث، لاختيار عينة جديدة لم تتناولها الدراسات السابقة وهي ضحايا التنمر المدرسي.

ثانياً: دراسات سابقة تناولت ضحايا التنمر المدرسي:-

تختلف كلمة التنمر من بلد الى آخر، حيث تلعب الفروق الثقافية دوراً مهماً في تعريف هذا المفهوم واشكاله والنظر اليه. وهذا ما وجده الباحث من خلال البحث والاطلاع على أهم الدراسات التي تناولت مفهوم ضحايا التنمر المدرسي حيث أن جميع الدراسات الاجنبية تتفق على المصطلح الانكليزي Victims of School Bullying ولكن هناك اختلاف بين الباحثين العرب في دراسة هذا المفهوم فمنهم من تناوله باسم ضحايا التنمر المدرسي، والبعض الاخر تناوله باسم ضحايا الاستقواء، والبعض الاخر تناوله باسم ضحايا مشاغبة الاقران. وسيعرض الباحث بعض الدراسات التي أهتمت بهذا المصطلح.

دراسات عربية:-

• دراسة (عبد العال، ٢٠٠٦)

" القلق الاجتماعي لدى ضحايا مشاغبة الاقران في البيئة المدرسية "

هدفت الدراسة الى الوقوف على طبيعة العلاقة بين سلوك المشاغبة والقلق الاجتماعي، لدى الضحية من خلال مجموعة من الاضطرابات (المعرفية، والجسمية، والانفعالية، والسلوكية) التي تظهر على الضحية من جراء تعرضه لسلوك المشاغبة من قبل الاقران في اطار البيئة المدرسية، وتكونت عينة الدراسة الفعلية من (٦٠) تلميذاً وتلميذة حيث بلغ عدد الذكور (٣٠) وتلميذاً وعدد الاناث (٣٠) تلميذة ممن تتراوح اعمارهم ما بين (١٤-١٧) سنة من الحاصلين على درجات مرتفعة على مقياس ضحايا مشاغبة الاقران في مدينة بنها (مصر) وكان المقياس من اعداد الباحثة، واستعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الاختبار التائي، معامل ارتباط بيرسون، الفا- كرونباخ، وقد توصلت نتائج الدراسة الى وجود علاقة دالة احصائياً

بين درجات الذكور والاناث على مقياس ضحايا مشاغبة الاقران في البيئة المدرسية، والقلق الاجتماعي لدى الضحية، كما أوضحت الدراسة وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات الذكور والاناث على مقياس ضحايا المشاغبة لصالح الاناث، ووجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات الذكور والاناث على مقياس القلق الاجتماعي لدى الضحية لصالح الاناث فيما عدا الاضطراب السلوكي كان غير دال اي لا توجد فروق (عبد العال، ٢٠٠٦ : ٤٥-٩٢).

• دراسة (مزهرة، ٢٠٠٩)

" استراتيجيات التعامل المستخدمة من قبل ضحايا الاستقواء في مدارس عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات "

هدفت الدراسة الى التعرف على استراتيجيات التعامل المستخدمة من قبل الطلبة ضحايا الاستقواء في المدارس الحكومية في محافظة عمان، بالإضافة الى التعرف على الفروق في استراتيجيات التعامل المستخدمة من قبلهم تبعاً لمتغير الجنس، والمرحلة العمرية، وشملت عينة الدراسة الاولى (٣٠٦٠) طالباً (١٥١١) ذكور و (١٥٤٩) اناثاً من الصف الثامن والحادي عشر، تم ترشيحهم من قبل المدرسين على انهم يتعرضون للاستقواء، في حين اشتملت عينة الدراسة الثانية على (٥٠٣) طالباً (٣٢٤) ذكور و (١٧٩) اناث ممن شخصوا على أنهم ضحايا للاستقواء، وتم استخدام مقياس ضحايا الاستقواء، ومقياس استراتيجيات التعامل، وقد اشارت نتائج الدراسة الى أن الاستراتيجيات الأكثر استخداماً من قبل ضحايا الاستقواء تمثلت باستراتيجية حل المشكلات، وضبط الذات، والتقييم الايجابي للموقف، في حين إن الاستراتيجيات الأقل استخداماً تمثلت باستراتيجية تقبل المسؤولية، والهروب او التجنب، والبحث عن الدعم الاجتماعي، واشارت النتائج ايضاً الى وجود فروق ذات دلالة احصائية لاستراتيجيات المواجهة، والابتعاد، وحل المشكلات، والتقييم الايجابي للموقف تعزى لمتغير المرحلة العمرية، ووجود أثر ذي

دلالة احصائية لتفاعل متغيري الجنس، والمرحلة العمرية على استراتيجيات المواجهة، والابتعاد، وضبط الذات وقد اوصت الدراسة بأهمية توجيه جهود المربين والمرشدين التربويين للعناية بالطلبة ضحايا الاستقواء (مzahرة، ٢٠٠٩ : ط).

• دراسة (الخوالدة، ٢٠١١)

" فاعلية التدريب التوكيدي في تحسين تقدير الذات والتكيف لدى الطلبة ضحايا الاستقواء "

هدفت الدراسة الى قياس فاعلية التدريب التوكيدي في تحسين تقدير الذات والتكيف لدى الطلبة ضحايا الاستقواء، تكونت عينة الدراسة من (٢٤) مشاركاً من طلبة الصفوف السادس والسابع والثامن الذين اظهروا درجات عالية على مقياس ضحايا الاستقواء، تم تقسيم عينة الدراسة الى مجموعتين تجريبية وضابطة خضع المشاركون في المجموعة التجريبية وعددهم (١٢) مشاركاً لبرنامج ارشادي تدريبي حول مهارات توكيد الذات مكون من (١٢) جلسة، ولمدة سبعة اسابيع، في حين لم يتعرض افراد المجموعة الضابطة وعددهم (١٢) لأي تدريب واجاب افراد المجموعتين على مقياس التكيف، ومقياس تقدير الذات قبل وبعد تطبيق البرنامج .

واشارت النتائج الى فاعلية البرنامج حيث اظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً لصالح المجموعة التجريبية بالمقارنة مع المجموعة الضابطة في تقدير الذات وفي مستوى التكيف (الخوالدة، ٢٠١١ : ط).

دراسات أجنبية:-

• دراسة بنتلي ولي (Bently & Li,1995)

" التمر ومشاكل الضحايا في المدارس الابتدائية ومعتقدات الطلبة تجاه العدوان في كندا "

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة المشاكل الخاصة بالأطفال الضحايا والمتنمرين في المدارس الابتدائية، ومحاولة تحديد ما اذا كان الأطفال الضحايا يعتقدون معتقدات خاصة بالعدوان تجاه أقرانهم نتيجة لما تعرضوا له من خبرات سلبية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٩) تلميذاً من تلاميذ مراحل تعليمية مختلفة بين الصف الرابع والسادس الابتدائي في المرحلة العمرية (٨-١٢) سنة، وتم استخدام استبانة ومقياس معتقدات.

واسفرت النتائج عن أن (٢١,٣%) من التلاميذ تحكم بهم المتنمرون، وأن (١١,٦%) من التلاميذ يمارسون التمر على الاطفال الاخرين، والضحايا غالباً من التلاميذ الصغار، كما واتضح أن التمر اللفظي هو أكثر أشكال التمر عادةً بين الصبيان الاكبر سناً الذين يؤمنون بالأفكار العدوانية (القحطاني، ٢٠٠٩ : ١٠٨).

• دراسة اولويس (Olweus,1997)

" مشاكل التمر/الضحية في المدرسة الحقائق و وسائل التدخل "

هدفت الدراسة الى تقييم آثار برنامج التدخل الذي يهدف الى تقليل مشاكل المتنمر/الضحية الموجودة على قدر الامكان ومنع نشوء مشاكل جديدة، وأوضحت الدراسة بعض الحقائق المهمة وهي مجموعة من المبادئ الاساسية التي يقوم عليها البرنامج والتي تسعى الى تطوير وتعديل مشاكل السلوك محل الاهتمام، وخاصة السلوك التمرى وخلق بيئة مدرسية تتميز بـ:-

_ الدفاء والاهتمامات الايجابية وتدخل البالغين من جهة.

_ حدود صارمة للسلوك غير المقبول من جهة اخرى.

_ في حالة انتهاك هذه الحدود والقواعد يجب تطبيق عقوبات غير مادية وغير جسدية بشكل متنسق مع الاشراف والمراقبة عل أنشطة التلاميذ.

_ على الكبار في المدرسة والمنزل أن يتصرفوا بشكل سلطوي على الاقل في بعض الحالات.

وبالنسبة لتقييم آثار برنامج التدخل فقد قام على البيانات التي جمعت من حوالي (٢٥٠٠) طالب ينتمون في الاصل الى (١١٢) صفاً والاعمار المشروطة (١١-١٤) سنة في (٤٢) مدرسة ابتدائية وثانوية في بيرجن بالنرويج. ولقد تم تتبع التلاميذ الخاضعين للدراسة على مدى سنتين ونصف، وخلصت نتائج الدراسة الى وجود انخفاض ملحوظ بنسبة (٥٠-٧٠%) من مشاكل التتمر/الضحية طول فترة الدراسة بصفة عامة وهذا الانخفاض حدث لكل من التتمر المباشر وغير المباشر، وانطبقت النتائج على كل من الذكور والاناث بجميع الصفوف . ولم يحدث تغيير في مشاكل التتمر/الضحية في الطريق من والى المدرسة.

ولم يؤثر برنامج التدخل فقط على مشاكل الايذاء الموجودة بالفعل بل انه قلل من عدد ونسبة الضحايا الجدد وبذلك فقد كان للبرنامج نتائج وقائية اولية وثانوية، وبصفة عامة خلصت الدراسة الى أن التغيرات في مشاكل التتمر/الضحية وأنماط السلوك المتعلمة بها حدثت على الأرجح نتيجة لبرنامج التدخل وليس بسبب عوامل اخرى ذات صلة (Olweus,1997: 495-510).

• دراسة كرسنسن وسميث (Kristensn & Smith, 2003)

" استراتيجيات التوافق للطلبة الدنماركيين المصنفين الى متممين وضحايا وضحايا/متممين والطلبة غير المشاركين في التتمر "

هدفت الدراسة الى التعرف على استراتيجيات التوافق للطلبة الدنماركيين المصنفين الى متممين وضحايا وضحايا/متممين والعاديين، تألفت عينة الدراسة من (٣٠٥) فرداً من الصف الرابع وحتى التاسع، طبق عليهم مقياس اولويس

(Olweus) المعدل لقياس التتمر وجمعت كذلك تقارير ذاتية من قبل المشاركين حول استراتيجيات التوافق التي يستخدمونها وهي: البحث عن الدعم الاجتماعي والاعتماد على النفس وابعاد التتمر، وقبول المشكلات وتجسيد المشكلات، وأشارت النتائج الى أن (٦٥%) من أفراد الدراسة غير مشتركين في التتمر، وأن (٣٥%) اشتركوا في التتمر المباشر. كالركل والضرب والدفع والسحب واخذ المصروف والتحطيم للأشياء، وكذلك في التتمر غير المباشر. مثل جعل الآخرين يكذبون ونشر الاشاعات بين الطلبة والطلب منهم كراهية فرد اخر او اهماله، وأشارت النتائج الى أن الضحايا يشكلون (١٦%) من العينة والضحايا المتتمرين (٩,٥%) والمتتمرين كانوا (٨,٢%) وأن الاناث أكثر من الذكور كضحايا للتتمر، وأن العدد الأكبر من فئة الضحايا المتتمرين كانوا من الذكور وفئة الضحايا من الطلاب الأصغر سناً، أما الاستراتيجيات المستخدمة فقد كانت على النحو التالي وبالترتيب: الاعتماد على النفس و ابعاد التتمر والبحث عن الدعم الاجتماعي وأقل الاستراتيجيات استخداماً كانت قبول المشكلات ثم تجسيد المشكلات.

(Kristensen & Smith, 2003: 479-488)

• دراسة فوكس وبولتون (Fox & Boulton, 2005)

" المهارات الاجتماعية عند الطلبة ضحايا التتمر والطلبة العاديين "

هدفت الدراسة الى التعرف على المهارات الاجتماعية للطلبة ضحايا التتمر والعاديين من وجهة نظر المعلمين والاقربان، تكونت عينة الدراسة من (٣٣٠) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم بين (١١-١٢) سنة بواقع (١٦٢) طالبة و(١٦٨) طالباً، وقد صنف الطلبة الى صنفين: طلبة ضحايا سلوك التتمر وطلبة عاديين، وزود المشاركون في الدراسة بعشرين فقرة تصف المهارات الاجتماعية.

وأشارت نتائج الدراسة الخاصة بالطلاب الى وجود مشكلات سلوكية اجتماعية أكثر عند فئة الضحايا موازنة بالطلبة العاديين، كما أشارت النتائج الخاصة بتقدير المعلمين الى وجود مشكلات اجتماعية أعظم عند فئة الطلبة الضحايا (Fox & Boulton, 2005: 313-328).

مناقشة الدراسات السابقة وجوانب الافادة منها:-

بعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة التي تناولت ضحايا التتمر المدرسي، تبين أن الدراسات العربية التي اجريت لهذا المتغير كانت فقيرة على حد علم الباحث رغم أهمية هذه المشكلة مقارنة بالدراسات الاجنبية التي كانت على عكس الدراسات العربية، فقد أفادت الدراسات الاجنبية في تزويد الباحث لهذا المتغير بأدبيات نظرية ونتائج ميدانية عن حجم هذه الظاهرة وتعريفها وابعادها، ويمكن الاشارة لذلك في النقاط الاتية :-

_ بلغ عدد الدراسات السابقة (٧) دراسات (٣) منها دراسات عربية و(٤) دراسات اجنبية .

_ من حيث الأهداف، فقد تنوعت أهداف الدراسات السابقة، فقد هدفت دراسة (عبد العال،٢٠٠٦) أما دراسة (مزاهرة، ٢٠٠٩) و (Kristensen & Smith, 2003), فقد هدفت الى التعرف على الاستراتيجيات المستخدمة من قبل الضحايا، وهدفت دراسة (الحوالدة،٢٠١١) التعرف على فاعلية التدريب التوكيدي في تحسين تقدير الذات لدى ضحايا الاستقواء، وهدفت دراسة (Bently & Li,1995) الى التعرف على طبيعة المشاكل الخاصة بالأطفال الضحايا والمتمترين، في حين هدفت دراسة (Olweus,1997) الى تقييم آثار برنامج التدخل الذي يهدف الى تقليل مشاكل المتمتر والضحية، وهدفت دراسة (Fox & Boulton,2005) التعرف على المهارات الاجتماعية للطلبة ضحايا التتمر والعاديين.

أما الدراسة الحالية فقد هدفت الى التعرف على أثر برنامج إرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التتمر المدرسي.

_ من حيث حجم العينة، فقد تباينت احجام عينات الدراسات السابقة، إذ تراوحت بين (٢٤) فرداً في دراسة (الحوالدة،٢٠١١) كأصغر عينة الى (٥٣٠) فرداً في دراسة(مزاهرة،٢٠٠٩) كأكبر عينة أما أعمار أفراد العينة فقد تراوح بين (٨-١٧) سنة.

وفي الدراسة الحالية فقد بلغ حجم العينة (٢٤) طالباً من طلاب المدارس المتوسطة، ممن تتراوح أعمارهم بين (١٤-١٥) سنة.

_ من حيث المنهج فقد اعتمدت أغلب الدراسات السابقة على المنهج الوصفي، ما عدا دراستي اولويس ١٩٩٧ والخوالدة ٢٠١١ اللتين اعتمدتا المنهج التجريبي، اما الدراسة الحالية فقد اعتمد الباحث على المنهج التجريبي.

_ من حيث الوسائل الاحصائية، فقد استخدمت الدراسات السابقة الوسائل الاحصائية: معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي، الانحرافات المعيارية، التحليل العاملي، تحليل التباين الثنائي، مربع كاي، الفا- كرونباخ، أما الدراسات الاجنبية لم يتضح، اتضحاً كافياً في أغلب الدراسات التي اجريت في هذا الموضوع طبيعة الوسائل الاحصائية المستخدمة فيها . أما في الدراسة الحالية فسوف يستخدم الباحث الوسائل الاحصائية المناسبة لبحثه.

_ من حيث النتائج، فقد اختلفت نتائج الدراسات السابقة باختلاف اهداف هذه الدراسات فقد اشارت النتائج في دراسة (عبد العال، ٢٠٠٦) الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي الذكور والاناث على مقياس ضحايا المشاغبة والقلق الاجتماعي ولصالح الاناث، اما نتائج (مزاخرة، ٢٠٠٩) فقد أشارت الى ان الاستراتيجيات الأكثر استخداماً من قبل الضحايا تمثلت في (حل المشكلات، ضبط الذات، التقييم الايجابي للموقف) في حين اشارت نتائج دراسة (Kristensen & Smith, 2003) أن أكثر الاستراتيجيات استخداماً من قبل ضحايا التمر هي (الاعتماد على النفس، إبعاد التمر، البحث عن الدعم الاجتماعي) اما دراسة (الخوالدة، ٢٠١١) فقد توصلت الى فاعلية التدريب التوكيدي في تحسين تقدير الذات والتكيف لدى الطلبة الضحايا.

أما دراسة (Bently & Li, 1995) فقد أظهرت نتائجها أن (٢١,٣%) من التلاميذ تحكم بهم المتمرون، وأن (١١,٦%) يمارسون التمر والضحايا من الاطفال

الصغار، وأن التتمر اللفظي هو أكثر أشكال التتمر، أما دراسة (Olweus,1997) اشارت الى فاعلية برنامج التدخل في انخفاض مشاكل التتمر/الضحية، أما دراسة (Fox & Boulton,2005) فقد توصلت الى فئة الضحايا لديهم مشكلات سلوكية اجتماعية موازنة بالعاديين.

وسوف يناقش الباحث نتائج دراسته مع النتائج التي توصلت اليها الدراسات السابقة في الفصل الرابع .

مدى الافادة من الدراسات السابقة :-

بعد اطلاع الباحث على الدراسات التي تناولت ضحايا التتمر المدرسي يمكن الاشارة الى نقاط الافادة منها في البحث الحالي:-

_ أمدت الباحث بكثير من جوانب المعرفة الجديدة، استند البحث الحالي اليها في تكوين صورة واضحة عن مفهوم ضحايا التتمر المدرسي.

_ بالرغم من تباين أهداف هذه الدراسات، الا انها اوضحت أن ضحايا التتمر المدرسي يعانون من مشكلات عديدة تؤثر على صحتهم النفسية، ومنها قصور المهارات الاجتماعية لديهم، مما دفع الباحث لدراسة أثر برنامج إرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية التي يفتقر اليها ضحايا التتمر المدرسي.

_ أن أغلب الدراسات السابقة طبقت على عينات من المرحلة الابتدائية، مما دفع الباحث الى الاهتمام بطلبة المرحلة المتوسطة، لما لهذه المرحلة من أهمية كونها مرحلة المراهقة وفيها يكون الطلاب أكثر تعرضاً للمشكلات الانفعالية والاجتماعية مما تزداد الحاجة لدراساتها.

_ أن أغلب الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي، مما فتح الباب امام الباحث لاستخدام المنهج التجريبي في دراسته من خلال تنمية المهارات الاجتماعية لضحايا التتمر المدرسي.

_ كما افادت هذه الدراسات الباحث في التعرف أكثر على مجالات التتمر المدرسي، مما ساعده في بناء مقياس ضحايا التتمر المدرسي.

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

التصميم التجريبي χ

مجتمع البحث χ

عينة البحث χ

أدوات البحث χ

مقياس المهارات الاجتماعية

مقياس ضحايا التنمر المدرسي

بناء البرنامج الإرشادي

الوسائل الاحصائية χ

منهجية البحث وإجراءاته: Research methodology and procedures

يتضمن هذا الفصل عرضاً للمنهجية والإجراءات المتبعة في البحث الحالي من حيث التصميم التجريبي وتحديد مجتمع البحث وعينته وطريقة اختيارها وتكافؤ أفراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة، والادوات المستخدمة وتوضيحاً لكيفية إعدادها مع الإشارة الى الوسائل الاحصائية المستخدمة فيه.

أولاً: التصميم التجريبي: Experimental design

من المعروف إن البحوث التجريبية هي أدق البحوث علمية إذ يمكن أن يُستخدم البحث التجريبي لاختبار الفرضيات الخاصة بالسبب والنتيجة، ويكون هذا النوع من أكثر الأساليب صدقاً في حل المشكلات (عدس، ١٩٩٨ : ١٨٤). وقد أتبع الباحث المنهج التجريبي الذي يؤكد على ملاحظة الوقائع ووضع الفروض وإجراء التجارب للتحقق من صحة الفروض ثم الوصول الى القوانين التي تحكم العلاقات بين الظواهر ومن هنا فإن التجريب هو تغيير متعمد ومضبوط للشروط المحددة لحادثة ما وملاحظة التغيرات الناتجة، كما أن الغرض من المنهج التجريبي دراسة الارتباطات السببية فيما لو تم تغير في المتغير المستقل ومدى التغير الذي يمكن أن يحدثه في المتغير التابع (النجار والزغبى، ٢٠٠٩ : ٣٧).

وتوجد نماذج متعددة من التصميمات التجريبية لتحقيق هذا النوع من منهج الدراسة، وينبغي على الباحث اختيار التصميم التجريبي المناسب لاختبار صحة النتائج المستنبطة من الفروض ويتوقف اختيار التصميم التجريبي على طبيعة الدراسة والشروط أو الظروف التي تجري فيها (عبد الحفيظ وباهي، ٢٠٠٠ : ١١٢).

وقد استعمل الباحث تصميم المجموعة الضابطة ذات الاختبارين القبلي والبعدي، فقد استخدم الاختبار القبلي للكشف عن التكافؤ وللتأكد من الأسلوب العشوائي المستخدم في الاختبار، واستخدم الاختبار البعدي للكشف عن الفروق

ودلالاتها بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وأن هذا التصميم يمنح الباحث قدراً مقبولاً من الثقة بأن الفرق بين المجموعتين ينجم عن البرنامج وحده (نيل ونيير، ١٩٨٢ : ٧٥).

المجموعة التجريبية	اختبار قبلي	البرنامج الارشادي	اختبار بعدي
المجموعة الضابطة	اختبار قبلي		اختبار بعدي

الشكل (٢) التصميم التجريبي المستعمل في البحث

لقد أعتمد الباحث هذا التصميم للأسباب الآتية :-

- ١- انه من التصميمات التجريبية ذات الضبط المحكم والتي تعد من أفضل التصميمات التجريبية في البحوث.
- ٢- يتطلب التوزيع العشوائي وإجراء التكافؤ في الكثير من المتغيرات بين المجموعتين التجريبية والضابطة وهذا يوفر درجة عالية من الضبط التجريبي.
- ٣- يوفر الكثير من الوقت والجهد (الزوبعي، ١٩٨٨ : ١١٢-١١٣).

ثانياً: مجتمع البحث: Population of the Research

يقصد بالمجتمع (Population) المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحث الى أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة (عودة والخليلي، ١٩٨٨ : ١٥٩). ويشمل مجتمع البحث الحالي (٣١٢٦١) طالباً من طلاب المدارس المتوسطة الصباحية للبنين وبلغ عددها (٥٨) مدرسة في مدينة بغداد/ الرصافة الاولى للعام الدراسي ٢٠١٣ - ٢٠١٤ والجدول (١) يوضح أفراد مجتمع البحث.

جدول (١)

أعداد المدارس المتوسطة وأعداد الطلاب المشمولين بالبحث وفق المديرية العامة
لتربية الرصافة الاولى في بغداد

المديرية العامة للتربية	أعداد المدارس	أعداد الطلاب
الرصافة الاولى	٥٨	٣١٢٦١

* حصل الباحث على أعداد الطلاب من قسم التخطيط التربوي / شعبة البحوث والدراسات في مديرية التربية بموجب كتاب تسهيل المهمة المرقم (ب ت / ١٣ / ١٦٥٠) في ٢٠ / ١ / ٢٠١٤ .

ثالثاً: عينتا البحث: Research Samples

أ- عينة التحليل الإحصائي: أشارت أدبيات القياس والتقويم الى إن الحجم المناسب لعينة التحليل الإحصائي للمقاييس النفسية لحساب قوتها التمييزية يفضل أن يكون (٥-١٠) أفراد لكل فقرة (Nunally,1978.262) وبناءً على ذلك فقد أختار الباحث عينة عشوائية بلغت (٣٠٠) طالب من طلاب الصف الثاني متوسط في (٤) مدارس من المدارس التابعة لمديرية تربية الرصافة الأولى بواقع (٧٥) طالباً من كل مدرسة والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

توزيع طلاب عينة التحليل الإحصائي حسب المدرسة

اسم المدرسة	عدد الطلاب
عمر المختار	٧٥
البيضاء	٧٥
النبراس	٧٥
الصديق	٧٥
المجموع	٣٠٠

ب- عينة البحث الرئيسية: أختار الباحث طلاب الصف الثاني في متوسطة الجندي الباسل وبلغ عدد أفراد عينة البحث (١٠٠) طالب قد تم اختيارهم بشكل عشوائي وكانت أعمارهم تتراوح بين (١٤-١٥) سنة، وقد تم اختيار طلاب الصف الثاني لعدة أسباب منها أن طلاب الصف الاول في مرحلة انتقالية من المرحلة الابتدائية الى المرحلة المتوسطة، وصعوبة تطبيق التجربة على طلاب الصف الثالث، لأنهم يخضعون الى معاملة خاصة من قبل إدارة المدرسة بسبب تهيئتهم لأداء الامتحانات الوزارية، فضلاً عن أن البحث سوف يطبق في النصف الثاني من السنة الدراسية وفيه تركز المدارس على أهمية إكمال المناهج الدراسية.

أما عن اختيار مدرسة الجندي الباسل لتطبيق البحث والبرنامج الإرشادي فقد كان بشكل قصدي ويعود الى الأسباب الآتية:-

١- إبداء إدارة المدرسة والمرشد التربوي في المدرسة التي تم اختيارها استعدادهم للتعاون مع الباحث، وتذليل الصعوبات التي قد تعترض سير البرنامج الإرشادي في مدرستهم، فضلاً عن اسهامهم في حث الطلاب وتشجيعهم للمشاركة الفاعلة والالتزام والانضباط أثناء حضور الجلسات الإرشادية.

٢- وجود غرفة مخصصة للإرشاد النفسي مع وجود قاعة ومختبرات بالمدرسة، ساعد الباحث في الاستفادة منها لعقد الجلسات الإرشادية، فضلاً عن وجود المرشد النفسي الذي ساعد على تقديم التسهيلات اللازمة لأجراء هذا البحث.

٣- وجود عدد كبير من الطلاب في هذه المدرسة مع وجود عدد مناسب من ضحايا التنمر المدرسي وهذا ما أكده المرشد النفسي في المدرسة، وأكدته نتائج القياس النفسي لاحقاً.

وقد قام الباحث بالخطوات الآتية :-

١- تطبيق مقياس ضحايا التتمر المدرسي الذي أعده الباحث على طلاب الصف الثاني المتوسط.

٢- اختيار الطلاب الذين حصلوا على الربع الأعلى على مقياس ضحايا التتمر المدرسي بصورة قصدية، باستخدام الربيعيات التي تمثل مقياساً شديداً الأهمية نظراً لاستخداماتها الواسعة، ويعرف إنه تلك النقطة في التوزيع التي تقع تحتها (٤/١) من الحالات أو القيم (ميخائيل، ٢٠٠٩: ٦٩-٧٠) وقد بلغ عدد الطلاب ضحايا التتمر (٢٥) طالباً وتم استبعاد أحد الطلاب لغرض التكافؤ.

٣- تقسيم الطلاب بصورة عشوائية الى مجموعتين أحدهما تجريبية والثانية ضابطة، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

اعداد افراد مجموعتين البحث

١٢	المجموعة التجريبية
١٢	المجموعة الضابطة
٢٤	المجموع

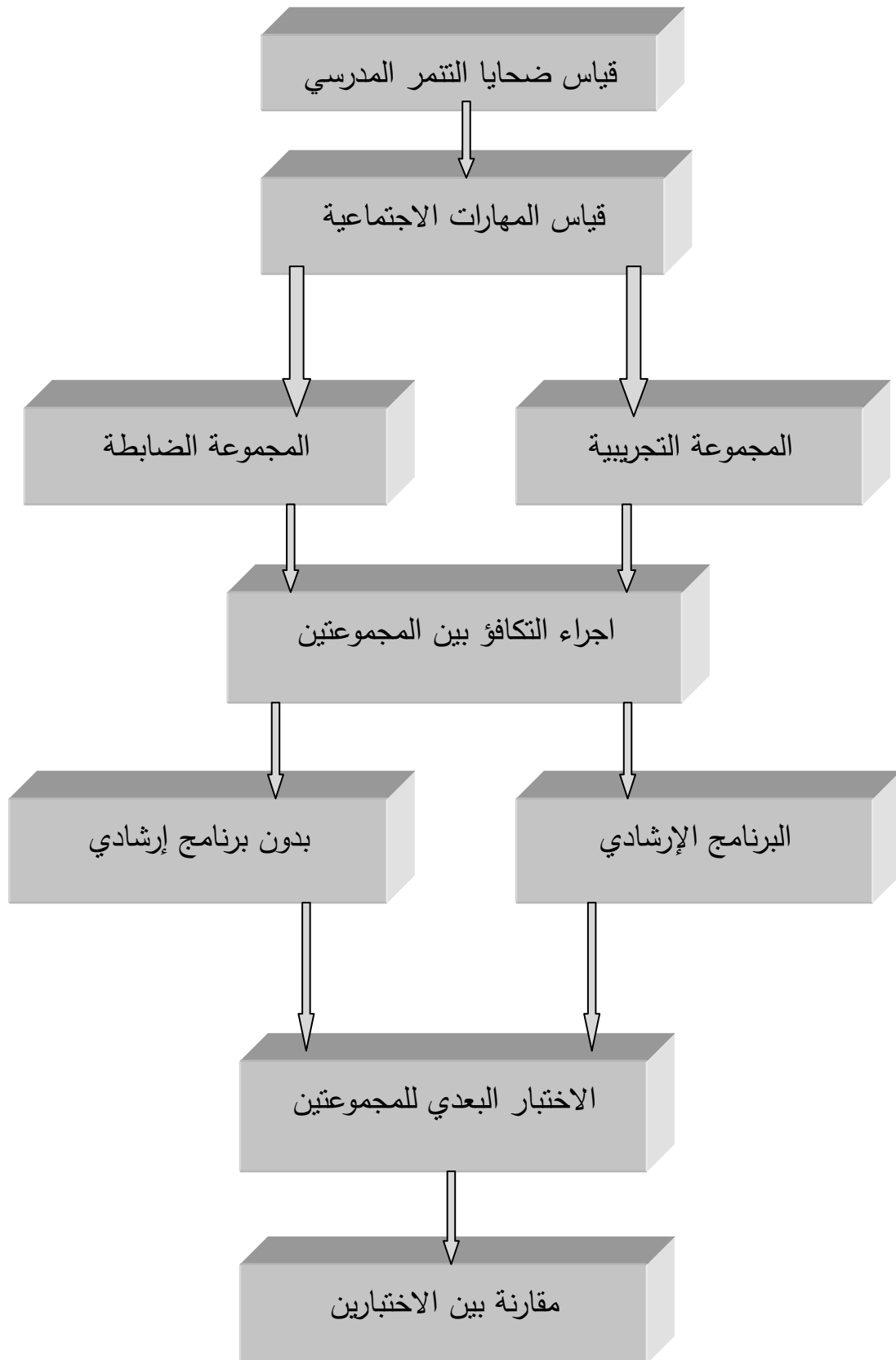
وبعد ذلك قام الباحث بأجراء مجموعة من الخطوات وكما موضح في النقاط

الآتية :-

١- اجراء اختبار قبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة لقياس درجة المهارات الاجتماعية وكذلك قياس درجة التعرض للتتمر من خلال المقياسين اللذين اعدهما الباحث.

٢- اجراء التكافؤ بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في جملة من المتغيرات التي سيذكرها الباحث لاحقاً .

- ٣- تعريض أفراد المجموعة التجريبية للمتغير المستقل البرنامج الإرشادي في حين لم تتعرض المجموعة الضابطة الى البرنامج الإرشادي .
- ٤- اجراء الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية لمعرفة أثر البرنامج الإرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التتمر المدرسي، والشكل (٣) يوضح ذلك.



شكل (٣)

مخطط التصميم التجريبي وفق فرضية البحث

رابعاً: تكافؤ أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة:-

أجرى الباحث التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الرغم من توزيع الطلاب على المجموعتين عشوائياً مما يوفر أفضل ضمان للسلامة الداخلية للبحث، وكان الباحث حريص على التأكد من تكافؤ المجموعتين في بعض العوامل التي قد تؤثر في سلامة التجربة حتى لا تكون الفروق في ادائها راجعة الى الفروق بين المجموعتين، إن توفر التكافؤ بين مجموعات البحث امراً ضروري لتصميم البحث (ابو علام، ١٩٨٩ : ١١٤). وقد كوفئ أفراد المجموعتين في المتغيرات الاتية والتي لها أثر في المتغير التابع.

١- درجات مقياس ضحايا التنمر المدرسي.

٢- درجات مقياس المهارات الاجتماعية.

٣- العمر الزمني.

٤- التحصيل الدراسي للأب.

٥- التحصيل الدراسي للأم.

أ- التكافؤ بين درجات الطلاب على مقياس ضحايا التنمر المدرسي:-

للتأكد من تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير أستعمل اختبار مان وتني (Mann-Whitney test) لعينتين مستقلتين متوسطتي الحجم واختيرت الفروق عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتبين إن القيمة المحسوبة (٤٧,٥) وهي أكبر من الجدولية (٣٧) وبذلك لم يظهر فرق دال احصائياً، وهذا يشير الى إن المجموعتين متكافئتان في درجة مقياس ضحايا التنمر المدرسي، وجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

القيم الاحصائية لاختبار (مان - وتني) للتكافؤ في متغير درجات مقياس ضحايا التنمر المدرسي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة U المحسوبة	قيمة U الجدولية	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
التجريبية	١٢	١٦٢,٥	١٣,٥٤	٤٧,٥	٣٧	٠,٠٥	غير
الضابطة	١٢	١٣٧,٥	١١,٤٦				دالة

ب- التكافؤ بين درجات الطلاب على مقياس المهارات الاجتماعية:-

للتأكد من تكافؤ المجموعتين في درجة المهارات الاجتماعية استخدم اختبار (مان- وتني) Mann - Whitney Test لعينتين مستقلتين متوسطتي الحجم واختيرت الفروق عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتبين أن القيمة المحسوبة (٥١,٥) وهي أكبر من الجدولية (٣٧) وبذلك لم يظهر فرق دال احصائياً، وهذا يشير الى إن المجموعتين متكافئتان في درجة مقياس المهارات الاجتماعية، وجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

القيم الاحصائية لاختبار (مان - وتني) للتكافؤ في متغير درجات مقياس المهارات الاجتماعية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة U المحسوبة	قيمة U الجدولية	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
التجريبية	١٢	١٤١,٥	١١,٧٩	٥١,٥	٣٧	٠,٠٥	غير
الضابطة	١٢	١٥٨,٥	١٣,٢١				دالة

ج- التكافؤ في العمر:-

تم مكافأة أفراد المجموعتين بالعمر وحسب السنين واستخدم اختبار (مان-وتني) لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين وتبين أن القيمة المحسوبة (٥٤) أكبر من القيمة الجدولية (٣٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يعني بأن المجموعتين متكافئتان في أعمار الطلاب، وجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

القيم الاحصائية لاختبار (مان - وتني) للتكافؤ في متغير العمر لأفراد

المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة U المحسوبة	قيمة U الجدولية	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
التجريبية	١٢	١٤٤	١٢	٥٤	٣٧	٠,٠٥	غير
الضابطة	١٢	١٥٦	١٣				دالة

ح- التكافؤ في التحصيل الدراسي للأب:-

لمعرفة دلالة الفروق بين متغير التحصيل الدراسي للأب لأفراد العينة رتب كما يأتي (ابتدائية، متوسطة، اعدادية، جامعة) واستخدم اختبار (كولموجورف-سميرنوف) وتبين أن القيمة المحسوبة تساوي (٠,٢٠٤) وهي اصغر من القيمة الجدولية التي تساوي (١,٣٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على أن الفرق غير دال احصائياً بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل الدراسي للأب، وجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

القيم الاحصائية لاختبار (كولموجورف - سميرنوف) للتكافؤ في متغير التحصيل الدراسي للأب لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	التحصيل الدراسي			قيمة K المحسوبة	قيمة K الجدولية	مستوى الدلالة (٠.٠٥)
		متوسطة	ابتدائية	ثانوية			
التجريبية	١٢	٥	٣	٤	٠.٢٠٤	١.٣٦	غير دالة
الضابطة	١٢	٤	٤	٤			

خ- التكافؤ في التحصيل الدراسي للأمم:-

لمعرفة دلالة الفروق بين متغير التحصيل الدراسي للأمم لأفراد العينة، رتب التحصيل الدراسي كما يأتي (ابتدائية، متوسطة، اعدادية، جامعة) واستخدم اختبار كولموجورف - سميرنوف وتبين أن القيمة المحسوبة تساوي (٠,٠٠) وهي أصغر من القيمة الجدولية التي تساوي (١,٣٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يعني على أن الفرق غير دال احصائياً بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل الدراسي، مما يدل على تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

القيم الاحصائية لاختبار (كولموجورف - سميرنوف) للتكافؤ في متغير التحصيل الدراسي للأمم لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	التحصيل الدراسي			قيمة K المحسوبة	قيمة K الجدولية	مستوى الدلالة (٠.٠٥)
		متوسطة	ابتدائية	ثانوية			
التجريبية	١٢	٥	٣	٤	٠.٠٠	١.٣٦	غير دالة
الضابطة	١٢	٥	٣	٤			

خامساً: أدوات البحث: Research Tools

إن طبيعة البحث الحالي وهدفه تتطلب توافر مقياسين له، وهذان المقياسان هما مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس ضحايا التتمر المدرسي، فضلاً عن بناء البرنامج الإرشادي، وقد وجد الباحث العديد من مقاييس المهارات الاجتماعية ولكن الباحث لم يعتمد احدها لأنها معدة على عينات مختلفة وعليه فضل الباحث بناء مقياس له يتناسب مع خصائص واحتياجات الطلاب ضحايا التتمر المدرسي بعد أن استشار مجموعة من المحكمين في الارشاد والعلوم النفسية والتربوية، أما ضحايا التتمر المدرسي فقد وجد الباحث كذلك بعض المقاييس الا أن الباحث ارتأى بناء مقياس ضحايا التتمر المدرسي على طلبة مجتمع بحثه لكون هذه المقاييس التي وجدها الباحث كانت أما على عينات مختلفة أو كانت بقطبين (المتتمر - الضحية) فالمجيب سيكون أما متتمراً أو ضحية، في حين هذا البحث اقتصر على قياس ضحايا التتمر، وفيما يأتي توضيح لإجراءات بناء المقياسين.

أ- مقياس المهارات الاجتماعية: Social Skills Scale

١- تحديد مفهوم المهارات الاجتماعية: تؤكد أدبيات القياس النفسي على ضرورة تحديد البناء النفسي أو مكونات المفهوم المراد قياسه قبل البدء ببناء المقياس، فضلاً عن تحديد هدف المقياس الذي تستخدم فيه درجات المقياس، إذ يعد تحديد السلوكيات التي تمثل البناء النفسي أو نطاقه من الخطوات الأساسية للمقياس النفسي (كروكر والجينا، ٢٠٠٩: ٩٨-٩٩). لذا فإن هذا المقياس يستخدم لقياس مدى امتلاك الفرد للمهارات الاجتماعية، ويعني بها ((سلوكيات تزيد القدرة النفسية الاجتماعية وتمكن الأفراد من التعامل بفاعلية مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية)) وعليه عد هذا المفهوم أساساً لبناء المقياس واعداد فقراته، وبعد اطلاع الباحث على الادبيات والدراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية أعتمد الباحث

على التعريف السابق لمنظمة الصحة العالمية (7: W.H.O,1994) في بناء المقياس واشتق منه ستة مجالات بعد الاطلاع على المهارات الاجتماعية التي حددتها منظمة التربية في ولاية كاليفورنيا لطلاب المرحلة المتوسطة وكما يلي:-

- **مهارة المبادأة بالتفاعل مع الآخرين:** وتعني قدرة الفرد على المبادرة بالحوار أو طلب المشاركة أو المساهمة في شيء ما مع الآخرين، والتعبير عن نفسه والاتصال الشخصي مع الآخرين.

- **مهارة السلوك التوكيدي:** وتعني قدرة الفرد في الدفاع عن حقوقه الشخصية والتعبير عن آراءه ومشاعره الايجابية والسلبية بصدق وتلقائية ورفض مطالب الآخرين غير المنطقية .

- **مهارة حل المشكلات:** وتعني قدرة الفرد على معالجة المواقف التي تتطلب على خلل من اجل تحقيق هدف مرغوب فيه.

- **مهارة تكوين الصداقات:** وتعني قدرة الفرد على تكوين صداقات جديدة والمحافظة على صداقاته والاندماج مع الأصدقاء والقدرة على اختيار نوعية الأصدقاء.

- **مهارة تقييم الذات:** وتعني إدراك الفرد لقدراته واستعداداته ومهاراته وخبراته في التعامل مع المواقف والأحداث.

- **مهارة ضبط الانفعالات:** وتعني قدرة الفرد على تنظيم دوافعه وسلوكياته والتحكم فيها بطريقة ملائمة تتناسب مع المواقف البيئية.

٢- **إعداد فقرات المقياس:** بعد أن قام الباحث بتحديد مفهوم المهارات الاجتماعية وتحديد مجالاتها وتعريفها وبعد مراجعة الادبيات والاطر النظرية للمهارات الاجتماعية قام الباحث بصياغة الفقرات، إذ يشير لندكوست (Lindguist,1950) الى ضرورة أن يراعي باني الاختبار أو المقياس عند اعداد الفقرات ماذا تعني وكيف ستقيس، وعليه ينبغي أن يختار صيغة مناسبة للفقرات واثبات أن الصيغة ملائمة للمجيب (Lindguist, 1950: 36). وبعد أن اطلع

الباحث على اساليب صياغة الفقرات لا سيما اسلوب التقرير الذاتي الذي يعد من اكثر اساليب بناء المقاييس شيوعاً واستخداماً والذي يعبر فيه الفرد عن نفسه أو سلوكه كما يراه هو وانه قادر على التعبير عن ذاته (Cronbacla, 1970 :608).
وجد امكانية صياغة الفقرات بأسلوب العبارات التقريرية.

وقد اعد الباحث بصيغة اولية (٤٦) فقرة غطت البناء النفسي لمفهوم المهارات الاجتماعية ومجالاتها، واشتقت هذه الفقرات من مصادر متعددة، بعضها من معطيات مفهوم المهارات الاجتماعية وبعضها من مقاييس سابقة، ومن الادبيات التي تناولت المهارات الاجتماعية بواقع (٨) فقرات لمجال المبادأة بالتفاعل مع الآخرين و(٨) فقرات لمجال السلوك التوكيدي و (٨) فقرات لمجال حل المشكلات و(٨) فقرات لمجال تكوين الاصدقاء و (٧) فقرات لمجال تقييم الذات و(٧) فقرات لمجال ضبط الانفعالات، وقد روعي في صياغة الفقرات ما يأتي.

_ أن تكون الفقرات واضحة ذات معنى محدد، إذ يفسرها جميع المستجيبين بالطريقة نفسها.

_ تجنب كتابة الفقرات المزدوجة.

_ أن تكون الفقرات في مستوى المستجيب.

_ أن تكون متعلقة بالموضوع وهامة (ابو علام، ١٩٨٩ : ١٦١).

_ أن تكون بصيغة المتكلم.

_ تجنب نفي النفي (سمارة، ١٩٨٩ : ٨١).

وقد أعتمد الباحث طريقة ليكرت في بناء المقياس، لسهولة البناء والتصحيح (العطية، ١٩٩٥ : ٢٤) وتعد ذات درجة ثبات عالية (السيد، ١٩٧٠ : ١٠٨) تسمح بأكبر تباين بين الافراد (Elms,1976 : 106) ويمكن جمع الدرجات التي يحصل عليها الفرد على جميع عبارات المقياس لتوضيح الدرجة الكلية التي تتخذ مقياساً لتقدير السمة المراد قياسها، ولا تتطلب عند استخدامها عدداً كبيراً من الحكام (Ancstasi,1988 : 505)

٣- **تصحيح المقياس:** استعمل الباحث البدائل (دائماً، أحياناً، أبداً) وتعطى عند التصحيح الدرجات (١، ٢، ٣) على التوالي للفقرات الايجابية وبالعكس للفقرات السلبية.

٤- **إعداد تعليمات الإجابة:** تعد تعليمات المقياس الدليل الذي يسترشد به المستجيب في أثناء إجابته عن فقرات المقياس، لذا حرص الباحث عند إعداد تعليمات المقياس أن تكون يسيرة ومفهومة، وعلى صفحة مستقلة بنحو موجز وملائمة لمستوى طلاب المرحلة المتوسطة، تضمنت تعليمات المقياس الطلب بعدم ذكر الاسم مع الإشارة الى كيفية الإجابة دون ترك أي فقرة بلا إجابة، مع وضع مثال للإجابة، من دون الإشارة الى هدف المقياس صراحة، إذ يشير (كرونباخ) الى أن التسمية لمثل هذه المقاييس قد تدفع المستجيب الى تزيف الإجابة وعدم دقتها (القمش، ٢٠٠٠ : ٣٢).

٥- **التحليل المنطقي لفقرات المقياس:** على الرغم من أن التحليل المنطقي للفقرات قد يكون مضللاً وذلك لاعتماده على آراء المحكمين الذاتية، لكنه يعد ضرورياً ولا سيما في بداية إعداد الفقرات، لأنه يكشف عن مدى تمثيل الفقرة ظاهرياً للسمة التي أعد لقياسها، فضلاً عن وجود علاقة واضحة بين صلاحية الفقرات ظاهرياً وقوتها التمييزية ومعاملات صدقها (الكبيسي، ٢٠٠١ : ١٧١). لذلك قام الباحث بعرض فقرات مقياس المهارات الاجتماعية مع تعريف مفهوم المهارات الاجتماعية على (١٠) محكمين من المتخصصين في الارشاد النفسي والعلوم التربوية والنفسية والملحق (٣) يوضح ذلك.

إذ طلب منهم الباحث تقدير صلاحية الفقرات كما تبدو ظاهرياً في قياس المهارات الاجتماعية ومدى انتمائها للمجال، وفي ضوء ملاحظاتهم وآرائهم عدلت صياغة بعض الفقرات واستبعدت (٣) فقرات لأنها لم تتل موافقة (٨٠%) فأكثر من المحكمين، إذ اعتمد الباحث هذه النسبة من المحكمين معياراً لصلاحية الفقرة ظاهرياً لقياس ما أعدت لقياسه وهذا الاجراء معتمد في كثير من الدراسات التي استهدفت بناء مقاييس نفسية (العنبيكي، ٢٠٠٦ : ٨٧).

وبذلك استبقيت في المقياس (٤٣) فقرة بواقع (٧) فقرات لمجال المبادأة بالتفاعل مع الآخرين و(٨) فقرات لمجال السلوك التوكيدي و(٨) فقرات لمجال حل المشكلات و(٧) فقرات لمجال تكوين الاصدقاء و(٦) فقرات لمجال تقييم الذات و(٧) فقرات لمجال ضبط الانفعالات، وهي التي سيجري تحليلها إحصائياً كما موضح في جدول(٩).

جدول (٩)

آراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس المهارات الاجتماعية

ت	اسم المجال	ارقام الفقرات	عدد الخبراء (١٠)		النسبة المئوية
			الموافقون	غير الموافقون	
١	المبادأة بالتفاعل مع الآخرين	١،٢،٤،٥،٦،٧	١٠	٠	%١٠٠
		٣	٩	١	%٩٠
		٨	٤	٦	%٤٠
٢	السلوك التوكيدي	١،٢،٣،٤،٥،٦	١٠	٠	%١٠٠
		٧،٨	٨	٢	%٨٠
٣	حل المشكلات	١،٢،٣،٤،٥،٦	١٠	٠	%١٠٠
		٧	٩	١	%٩٠
		٨	٨	٢	%٨٠
٤	تكوين الاصدقاء	١،٢،٣،٤،٥،٦،٧	١٠	٠	%١٠٠
		٨	١	٩	%١٠
٥	تقييم الذات	١،٢،٤،٥،٧	١٠	٠	%١٠٠
		٣	٨	٢	%٨٠
		٦	٢	٨	%٢٠
٦	ضبط الانفعالات	١،٢،٣،٤،٥،٦،٧	١٠	٠	%١٠٠

٦- **وضوح التعليمات والفقرات:** أكدت بعض أدبيات القياس النفسي ضرورة التثبت من مدى فهم المجيبين لفقرات المقياس وتعليماته، حتى لا تكون اجاباتهم عشوائية، أو تبتعد عن مضمون الفقرة، إذ أشار (فرج، ١٩٨١) الى ضرورة التأكد من مدى فهم أفراد العينة التي سيطبق عليها المقياس لهذه التعليمات ومعرفة مدى وضوحها لديهم (فرج، ١٩٨١ : ١٦٠).

ولغرض التعرف على مدى وضوح تعليمات المقياس ووضوح الفقرات لغة ومحتوى لدى المستجيبين، قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة عشوائية بلغ عددها (٣٠) طالباً من متوسطة حسان بن ثابت، إذ يشير (ابو علام، ١٩٨٩ : ١٦٩) الى أن لا يقل حجم هذه العينة عن (٢٠) فرداً وقد اتضح من هذا الاجراء إن التعليمات وفقرات المقياس واضحة ومفهومة من حيث المعنى والصياغة. وتمت الاستفادة من هذه الخطوة في حساب الوقت الذي تستغرقه الاجابة على المقياس إذ تراوحت بين (٢٠-٣٠) دقيقة.

٧- **تحليل الفقرات إحصائياً:** يعد تحليل الفقرات إحصائياً من المتطلبات الأساسية في إعداد المقاييس النفسية وبنائها، لأن التحليل المنطقي قد لا يكشف عن صلاحيتها أو صدقها بنحو دقيق (Marph,1988: 168).

فالتحليل الاحصائي يكشف عن الخصائص السيكمترية للفقرات، مما يجعل المقياس أكثر صدقاً وثباتاً وذلك لأن دقة المقياس في قياس ما وضع لأجله يعتمد على دقة فقراته، إذ أن اختبار الفقرات التي تتمتع بخصائص سيكمترية جيدة يؤدي الى بناء مقياس يتمتع بخصائص سيكمترية جيدة، لذلك ينبغي التحقق من الخصائص السيكمترية للفقرات لاختيار المناسب منها وتعديل غير المناسب أو استبعادها (Ghiselli et al, 1981: 427).

لذا جرى تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٣٠٠) طالب اختيرت عشوائياً من اربع مدارس متوسطة بواقع (٧٥) طالباً من كل مدرسة، إذ يشير نانلي (Nunally,1978) الى أن هذا الحجم يعد مناسباً لقياس القوة التمييزية للفقرات، إذ

اقتُرحت أن يكون حجم عينة التحليل الاحصائي من (٥-١٠) أفراد لكل فقرة من فقرات المقياس (Nunally,1978.262). وبعد تحليل الاجابات وحساب الدرجات حلت الفقرات إحصائياً لحساب قوتها التمييزية ومعاملات صدقها، إذ أن هاتين الخاصتين من أكثر الخصائص السيكمومترية للفقرات التي يتم التحقق منها في بناء المقاييس النفسية (المصري، ١٩٩٩ : ٤٤).

وفيما يأتي توضيح لإجراءات حساب الخصائص القياسية لفقرات المقياس:-

أ- القوة التمييزية للفقرات : Items Discrimination Power

يعد حساب القوة التمييزية للفقرات من أهم خصائصها في المقاييس النفسية لأنها تؤثر على قدرة فقرات المقياس في الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد في السمة التي يقوم على أساسها القياس النفسي (Ebel,1972:399). فالفقرة الجيدة هي التي تميز بين فردين يختلفان فعلاً فيها اختلافاً سلوكياً، وحينما يصعب إيجاد فقرات تميز بدقة بين فردين لذلك نلجأ الى المجموعتين المتطرفتين في تلك السمة، إذ ينبغي أن تتمكن الفقرة من التمييز بين هاتين المجموعتين في السمة المقاسة (عبدالرحمن، ١٩٩٨ : ٣٣٨). لذلك جرى ترتيب أفراد العينة من اعلى درجة كلية الى اقل درجة كلية، وتم تحديد المجموعتين المتطرفتين بنسبة (٢٧%) في كل مجموعة وتباين جيد بينهما (Anastasi,1988: 209).

وعليه أصبح حجم أفراد كل مجموعة من المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية (٨١) فرداً وبعد حساب القيمة التائية لدلالة الفرق بين المجموعتين في كل فقرة وعدت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية والتي تساوي (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٦٠) اظهرت النتائج إن الفقرات دالة إحصائياً (مميزة) ما عدا الفقرات (١٣، ١٧، ٢٥، ٣٤، ٣٥، ٣٦) غير دالة إحصائياً، وكانت الفقرة ١٣ من مجال السلوك التوكيدي، والفقرة ١٧ من مجال حل المشكلات، والفقرة ٢٥ من مجال تكوين الاصدقاء، والفقرة ٣٤، ٣٥، ٣٦ من مجال تقييم الذات ، وجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠)

القوة التمييزية لفقرات مقياس المهارات الاجتماعية

القيمة التائية المحسوبة*	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		الرقم
	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
٢.٩٨٠	٠.٦٤٥٠٢	٢.٣٠٨٦	٠.٥٦٥١٩	٢.٥٩٢٦	١
٤.٢١٥	٠.٦٠٤٢٥	٢.٠٩٨٨	٠.٥٥٠٢٥	٢.٤٨١٥	٢
٤.٧٣٥	٠.٧٤٦١٨	٢.٢٣٤٦	٠.٥٢٩٩٧	٢.٧١٦٠	٣
٤.١٢٤	٠.٦١١٨٧	١.٩٧٥٣	٠.٥٢٨٢٢	٢.٣٤٥٧	٤
٤.٢٧٩	٠.٧١٤٤٩	١.٨٠٢٥	٠.٦٠٢٧٢	٢.٢٤٦٩	٥
٦.٦٤٨	٠.٦٨٤٧١	١.٨٦٤٢	٠.٦١٣٣٨	٢.٥٤٣٢	٦
٤.٣٠١	٠.٦٨٩٢٠	٢.٠٠٠٠	٠.٥٤٤٦١	٢.٤١٩٨	٧
٣.٣١٩	٠.٦٨٠٦٤	١.٧٥٣١	٠.٦٤٤٣٠	٢.٠٩٨٨	٨
٤.٨٣٩	٠.٧٤٩٢٨	٢.١٦٠٥	٠.٥٧٠٠٩	٢.٦٦٦٧	٩
٣.٦١٣	٠.٧٣٤٩٣	٢.٠٩٨٨	٠.٦٥٤٢٨	٢.٤٩٣٨	١٠
٥.٠٥٨	٠.٧١٣٨٤	١.٨٧٦٥	٠.٧٧٥٩٩	٢.٤٦٩١	١١
٤.٣٧٥	٠.٦٧٩٩٦	١.٩٨٧٧	٠.٦١١١١	٢.٤٣٢١	١٢
٠.٧٩٧	٠.٧٨٧٢٤	٢.١٧٢٨	٠.٧٩٠٧٦	٢.٢٧١٦	١٣
٥.٣٣٧	٠.٦٩٧٢٢	١.٩٦٣٠	٠.٥٩٤٢١	٢.٥٠٦٢	١٤
٥.٥٤٧	٠.٧٣٦١٩	٢.٣٩٥١	٠.٣١٦٢٣	٢.٨٨٨٩	١٥

الرقم	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة*
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١٦	٢.٦٠٤٩	٠.٤٩١٩١	١.٩٢٥٩	٠.٦٢٨٠٥	٧.٦٦٠
١٧	١.٥٣٠٩	٠.٦٣٤١٦	١.٧٧٧٨	٠.٧٢٤٥٧	-٢.٣٠٨
١٨	٢.٦٢٩٦	٠.٥١٠٩٩	١.٩٦٣٠	٠.٦٦٠٣٩	٧.١٨٦
١٩	٢.٨١٤٨	٠.٤٢١٦٤	٢.١٨٥٢	٠.٧٤٣٤٩	٦.٦٣٠
٢٠	٢.٤٤٤٤	٠.٦٣٢٤٦	١.٩١٣٦	٠.٧٢٧٩٧	٤.٩٥٤
٢١	٢.٥٩٢٦	٠.٥٦٥١٩	٢.٠٤٩٤	٠.٧٣٩٩٥	٥.٢٥١
٢٢	٢.٦٩١٤	٠.٤٦٤٨١	١.٩٣٨٣	٠.٧١٣١٩	٧.٩٦٢
٢٣	٢.٤٦٩١	٠.٧٢٦٠٦	٢.٢٢٢٢	٠.٧٢٤٥٧	٢.١٦٦
٢٤	٢.٩٣٨٣	٠.٢٤٢١٦	٢.٢٤٦٩	٠.٧٥٠٥١	٧.٨٩٠
٢٥	٢.٣٣٣٣	٠.٧٤١٦٢	٢.٢٠٩٩	٠.٧١٩٦٥	١.٠٧٥
٢٦	٢.٩٦٣٠	٠.١٩٠٠٣	٢.١٧٢٨	٠.٧٧١٢٠	٨.٩٥٣
٢٧	٢.٩١٣٦	٠.٢٨٢٧٣	٢.١١١١	٠.٧٧٤٦٠	٨.٧٥٩
٢٨	٢.٨١٤٨	٠.٣٩٠٨٧	١.٩٧٥٣	٠.٧٠٦٦٧	٩.٣٥٦
٢٩	٢.٥٣٠٩	٠.٥٩٣٤٣	١.٨٦٤٢	٠.٦٤٧١٧	٦.٨٣٣
٣٠	٢.٩٦٣٠	٠.١٩٠٠٣	٢.٣٧٠٤	٠.٧٤٩٠٧	٦.٩٠١
٣١	٢.٨٣٩٥	٠.٣٦٩٣٥	١.٩٨٧٧	٠.٧٣٣٠٤	٩.٣٤٠
٣٢	٢.٧٧٧٨	٠.٤٤٧٢١	٢.١٤٨١	٠.٦٣٤٦٥	٧.٢٩٩
٣٣	٢.٥٩٢٦	٠.٥١٩٠٨	١.٨٧٦٥	٠.٦٩٦١١	٧.٤٢٢
٣٤	٢.٠٧٤١	٠.٧٢٠٧٢	٢.٠٦١٧	٠.٦٧٧٢٣	٠.١١٢
٣٥	٢.١٤٨١	٠.٦١٤٦٤	٢.٠٤٩٤	٠.٧٨٩٠١	٠.٨٨٩
٣٦	٢.٢٩٦٣	٠.٧١٤٩٢	٢.١٣٥٨	٠.٧٥٤٢١	١.٣٩٠
٣٧	٢.٦٠٤٩	٠.٥١٦٧٠	١.٨١٤٨	٠.٦٧٢٨٩	٨.٣٨٢

٦.٦٠٠	٠.٦٦٣٤٢	١.٩٠١٢	٠.٥٧١١٧	٢.٥٤٣٢	٣٨
٤.٢٧٥	٠.٧٨٤٣٠	١.٩٠١٢	٠.٦٤٥٧٤	٢.٣٩٥١	٣٩
٣.٩٦٩	٠.٧٧٠٦٠	٢.١٣٥٨	٠.٦٤٩٣١	٢.٥٨٠٢	٤٠
٥.٥٣٨	٠.٧٥٤٢١	١.٨٦٤٢	٠.٦٩١٤٤	٢.٤٩٣٨	٤١
٥.٠٠٠	٠.٧١٠٥٩	١.٩١٣٦	٠.٦٧١٧٤	٢.٤٥٦٨	٤٢
٣.٤٩٠	٠.٧٩٠٥٧	٢.٠٠٠٠	٠.٧٣٩٣٣	٢.٤١٩٨	٤٣

القيمة التائية الجدولية = ١.٩٦ عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية ١٦٠

ب- صدق الفقرات: Items Validity

إن صدق المقياس يعتمد الى حد كبير على صدق فقراته الذي يعد من الخصائص السيكمترية المهمة للمقاييس النفسية، فالصدق التجريبي للفقرة الذي يحسب من خلال معامل ارتباطها بمعك خارجي أو داخلي، وحينما لا يتوفر معك خارجي، فإن الدرجة الكلية للمقياس تمثل المعك الداخلي له، يكشف إن الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية للمقياس (Ghiselli et al, 1981: 424).

لذا فإن الفقرة تكون صادقة إذا كان معامل الارتباط بينها وبين درجة المقياس الكلية دالاً (عباس، ٢٠٠٩: ٢٦٥). وقد حسب معامل صدق فقرات مقياس المهارات الاجتماعية باستعمال معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية بوصفها معكاً داخلياً لصدق الفقرات لجميع أفراد العينة، لأن معامل الارتباط يمثل معامل صدق الفقرات (Anastasi, 1988: 209). وبعد استحصال النتائج ومقارنة معاملات الارتباط المحسوبة بالقيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) اتضح أن الفقرات دالة احصائياً ما عدا الفقرات (١٣، ١٧، ٢٣، ٢٥، ٣٤، ٣٥، ٣٦) حيث كان ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس ضعيفاً، وجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١)

معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لمقياس
المهارات الاجتماعية

معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة
٠.٠٩٤	٢٣	٠.٢٣٩	١
٠.٤٥٦	٢٤	٠.٣٣٩	٢
٠.٠٧٧	٢٥	٠.٢٨٢	٣
٠.٥٦٣	٢٦	٠.٢٩٣	٤
٠.٥١٨	٢٧	٠.٢٥٧	٥
٠.٥٥٣	٢٨	٠.٤٤٨	٦
٠.٣٦١	٢٩	٠.٢٨٦	٧
٠.٥٠١	٣٠	٠.٢٠٧	٨
٠.٥٨٢	٣١	٠.٢٩٨	٩
٠.٤١١	٣٢	٠.٢٥٢	١٠
٠.٤٤٧	٣٣	٠.٢٥٣	١١
٠.٠٢٠	٣٤	٠.٢٨٧	١٢
٠.٠٣٧	٣٥	٠.٠٧٣	١٣
٠.٠٩٤	٣٦	٠.٢٧٢	١٤
٠.٤٩٥	٣٧	٠.٤١٨	١٥
٠.٣٧١	٣٨	٠.٤٣٧	١٦
٠.٣٤٥	٣٩	-٠.١٤٨	١٧

٠.١٩٧	٤٠	٠.٤٦٧	١٨
٠.٣٣٤	٤١	٠.٤٤٧	١٩
٠.٢٩٩	٤٢	٠.٣٢٨	٢٠
٠.٢٣٧	٤٣	٠.٣٤١	٢١
		٠.٤٧٤	٢٢

معامل الارتباط (٠.١١) عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٨)

ج- ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي اليه:-

استخرج معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه الفقرة باستخدام معامل ارتباط بيرسون إذ كانت جميع معامل الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ما عدا الفقرة ١٧ من مجال حل المشكلات والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢)

قيمة معاملات ارتباط كل فقرة في مجالها

مجال السلوك التوكيدي		مجال المبادأة بالتفاعل مع الآخرين	
المعامل	رقم الفقرة	المعامل	رقم الفقرة
٠.٤٦٣	٨	٠.٤٧١	١
٠.٤٤٥	٩	٠.٥٠٥	٢
٠.٤٩٢	١٠	٠.٤٦٥	٣
٠.٥٠٣	١١	٠.٤٠٧	٤
٠.٣٩٣	١٢	٠.٥٠٣	٥
٠.١٦٧	١٣	٠.٥٩٩	٦
٠.٤٣٠	١٤	٠.٥٣٢	٧
٠.٣٣٠	١٥		

مجال تكوين الاصدقاء		مجال حل المشكلات	
المعامل	رقم الفقرة	المعامل	رقم الفقرة
٠.٦١٣	٢٤	٠.٤٩٨	١٦
٠.٢٨١	٢٥	٠.٠٣١	١٧
٠.٦٣٤	٢٦	٠.٥٣٤	١٨
٠.٦٣٢	٢٧	٠.٥٠٢	١٩
٠.٦٥٥	٢٨	٠.٥٤١	٢٠
٠.٥٣١	٢٩	٠.٥٣٦	٢١
٠.٥٧٧	٣٠	٠.٥٤٠	٢٢
		٠.٣١٢	٢٣
مجال ضبط الانفعالات		مجال تقييم الذات	
المعامل	رقم الفقرة	المعامل	رقم الفقرة
٠.٥٩٤	٣٧	٠.٥٨٠	٣١
٠.٣٥٣	٣٨	٠.٤٤٠	٣٢
٠.٥٥٩	٣٩	٠.٥١٦	٣٣
٠.٤٢٣	٤٠	٠.٤١٣	٣٤
٠.٥٧٣	٤١	٠.٤١٧	٣٥
٠.٥٢١	٤٢	٠.٥٠٦	٣٦
٠.٤٦٥	٤٣		

معامل الارتباط (٠.١١) عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٨)

ح- صدق المقياس: Scale Validity

إن الأهمية الأولى لأي وسيلة قياس، هو كم هي صادقة ؟ وبعد المقياس صادقاً عندما يقيس ما اعد لقياسه (ثورندايك، ١٩٨٩ : ٥٤). ويجمع المختصون في القياس النفسي إن الصدق هو من اهم الخصائص السيكمترية للمقياس مما يمكن أن تتدرج جميع الخصائص السيكمترية الاخرى للمقياس تحته، وقد اعتمد الباحث في التحقق من صدق المقياس على نوعين من الصدق اضافة الى مؤشرات صدق البناء، اولهما صدقه الظاهري الذي يعتمد على الفحص المنطقي لل فقرات بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين (الظاهر، ١٩٩٩ : ٩٢). وقد تحقق الباحث من هذا الصدق عندما قدم الفقرات الى (١٠) محكمين قاموا بتقدير صلاحيتها منطقياً في قياس مفهوم المهارات الاجتماعية (انظر التحليل المنطقي). والنوع الثاني للصدق هو الصدق الذاتي (Self-Validity) والذي يؤشر اعلى معامل صدق ممكن للمقياس ويحسب من خلال جذر معامل الثبات (السيد، ١٩٧٩ : ٥٥٣). ولما كان أعلى معامل ثبات للمقياس الذي حسب بمعادلة الفا - كرونباخ هو (٠,٨٣) لذا فإن معامل الصدق الذاتي له يساوي (٠.٩١).

خ- ثبات المقياس: Reliability of Scale

من الخصائص السيكمترية المهمة للمقياس الثبات، على الرغم من أن الصدق أهم منه لأن المقياس الصادق يعد ثابتاً في حين قد لا يكون المقياس الثابت صادقاً (القمش، ٢٠٠٠ : ١١٤). إذ يشير الثبات الى درجة استقرار المقياس والاتساق بين فقراته، وهناك طرائق متعددة لحساب الثبات، وقد قام الباحث باستخراجه بطريقتين هما :-

١- التجزئة النصفية.

٢- معادلة الفا - كرونباخ.

١- طريقة التجزئة النصفية: وفي هذه الطريقة يتم تطبيق صورة واحدة من المقياس، ثم يتم تقسيم درجاته الى نصفين والاحراء المتبع عادةً في تقسيم المقياس الى نصفين هو على اساس الفقرات الفردية والزوجية، وهذا الاجراء يعطي درجتين لكل فرد من أفراد العينة، فإذا ما كانت الدرجتان لدى كل الافراد مرتبطتين أشار ذلك الى الاتساق الداخلي (Gronland,1971:103). إذ استعملت درجات عينة عشوائية بلغت (١٠٠) طالب اختيرت من عينة التحليل الاحصائي، وقد جرى تقسيم فقرات المقياس الى نصفين هي الفقرات الفردية والفقرات الزوجية، ومن ثم جرى حساب قيمة معامل ارتباط (بيرسون) بين نصفي المقياس وقد بلغ (٠,٦٠) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان - براون بلغ معامل الثبات (٠,٧٥).

٢- طريقة الفا - كرونباخ: يطلق على هذه الطريقة في حساب معامل الثبات بمعامل الفا أو معامل الفا - كرونباخ ويستعمل في ايجاد الثبات للاختبارات ذات الفقرات الموضوعية وغير الموضوعية (عباس، ٢٠٠٩ : ٢٧). وتقوم فكرة هذه الطريقة التي تمتاز بتناسقها وإمكانية الوثوق بنتائجها على حساب الارتباطات بين درجات جميع فقرات المقياس بوصف أن الفقرة عبارة عن مقياس قائم بحد ذاته، ويؤشر معامل الثبات اتساق اداء الفرد أي التجانس بين فقرات المقياس (عودة، ٢٠٠٠: ٤٥٤). وقد استعملت هذه المعادلة على درجات عينة عشوائية بلغت (١٠٠) طالب وبلغ معامل الثبات (٠,٨٣) وهو مؤشر ارتباط جيد لثبات المقياس ككل (الرشدي، ٢٠٠٠: ٧).

وبعد أن تحقق الباحث من صدق المقياس وثباته ومن الخصائص السيكمترية لفقراته، أصبح المقياس جاهزاً للاستعمال في قياس المهارات الاجتماعية لدى عينة البحث. وبذلك فإن أعلى درجة كلية للمقياس تبلغ (١٠٨) درجة وأقل درجة كلية هي (٣٦) درجة، وبمتوسط نظري مقداره (٧٢) درجة، والملحق (٧) يوضح المقياس بصيغته النهائية.

ب- مقياس ضحايا التنمر المدرسي: Victims of School bullying Scale

لقد مرت عملية بناء مقياس ضحايا التنمر المدرسي بالإجراءات والخطوات التي مرت بها عملية بناء مقياس المهارات الاجتماعية الى حد كبير، لذلك لن يشير الباحث إلى المصادر التي أفادته في إجراءات بناء مقياس المهارات الاجتماعية هنا في إجراءات بناء مقياس ضحايا التنمر المدرسي، وفيما يأتي توضيح موجز لهذه الإجراءات :-

١- تحديد مفهوم ضحايا التنمر المدرسي: من خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة والادبيات التي تناولت بالتحديد والتعريف ضحايا التنمر المدرسي قام الباحث بتعريف ضحايا التنمر المدرسي بأنهم ((الطلبة الذين تعرضوا من قبل طلبة آخرين أكثر قوة منهم بشكل متكرر الى سلوكيات تتسم بالعدائية النفسية أو الاجتماعية أو اللفظية أو الجسدية أو الجنسية، بهدف الازعاج أو التخويف وإجبارهم على القيام بأفعال معينة مما يؤدي الى مشاعر الاحباط والاكتئاب وضعف الثقة بالنفس وخفض تقدير الذات لديهم)) ثم قام الباحث بتحديد مجالات ضحايا التنمر المدرسي بخمسة مجالات وهي (النفسية/ الاجتماعية/ اللفظي/ الجسدي/ الجنسي) وتعريفها وللتحقق من هذه المجالات وشمولها لضحايا التنمر المدرسي، قدمت الى مجموعة من المحكمين المتخصصين وكان عددهم (١٠) محكمين ملحق (٥) وطلب منهم تقدير مدى شمول هذه المجالات لضحايا التنمر المدرسي، ومدى دقة تعريفات المجالات، وفي ضوء ملاحظاتهم أتضح أن المجالات تغطي مفهوم ضحايا التنمر المدرسي.

٢- إعداد فقرات مقياس ضحايا التنمر المدرسي: أعتمد الباحث أسلوب التقرير الذاتي في بناء المقياس واعتمد ايضاً أسلوب العبارات التقريرية في إعداد فقراته وذلك لكون هذا الاسلوب شائعاً جداً في بناء المقاييس النفسية وأن العبارات التقريرية هي من أكثر أنماط الفقرات استعمالاً في بناء مقاييس التقرير الذاتي، ولتغطية تعريف كل

مجال أعد الباحث بصيغة أولية (٨) فقرات للمجال النفسي و(٧) فقرات للمجال الاجتماعي و(٧) فقرات للمجال اللفظي و(٧) فقرات للمجال الجسمي و(٧) فقرات للمجال الجنسي، مما أصبح عدد فقرات المقياس بصيغته الأولية (٣٦) فقرة ومع كل فقرة (٤) بدائل متدرجة للإجابة وهي (لم يحدث مطلقاً، يحدث نادراً أو بفترات متباعدة، يحدث أحياناً أو بفترات متقاربة، يحدث باستمرار أو يومياً تقريباً) و(٣) مستويات للشدة هي (قوية، متوسطة، ضعيفة) .

٣- **تصحيح المقياس:** تعطى عند التصحيح الدرجات (٣، ٢، ١، ٠) لبدائل الإجابة حيث إن الدرجة (٣) تمثل الوقوع ضحية للتنمر بشكل مستمر والدرجة (٢) تمثل الوقوع ضحية للتنمر أحياناً والدرجة (١) تمثل الوقوع ضحية للتنمر نادراً، أما الدرجة (٠) تعني عدم الوقوع ضحية للتنمر، أما مستويات الشدة فقد أعطى لها الدرجات (٣، ٢، ١) حيث تمثل الدرجة (٣) مستوى شدة قوياً والدرجة (٢) تمثل مستوى شدة متوسطاً والدرجة (١) تمثل مستوى شدة ضعيفاً، تحسب الدرجة لكل فقرة من خلال ضرب درجة التكرار في درجة الشدة، أما البديل (لم يحدث مطلقاً) فتحسب للفقرة درجة (صفر) عند اختياره، وعليه فإن أعلى درجة ممكنة للفقرة تساوي (٩) درجات، وأقل درجة تكون (صفر) .

٤- **تعليمات الإجابة:** أعدت تعليمات الإجابة عن المقياس التي لم تشر إلى الهدف أو إلى اسم المقياس سوى كيفية الإجابة وتطمين المجيب على سرية الإجابة وعدم تأثيرها بأي ضرر عليه وحثه على الإجابة بصدق وصراحة وعدم ترك أي فقرة دون إجابة، مع مثال عن كيفية الإجابة. (انظر تعليمات الإجابة عن المقياس بصيغته النهائية) الملحق (٩).

٥- **التحليل المنطقي لفقرات المقياس:** بعد أن أعد الباحث فقرات لقياس كل مجال، قدمت مع التعريفات إلى مجموعة من المحكمين والذين بلغ عددهم (١٠) محكمين وهم أنفسهم الذين قاموا بالتحكيم على فقرات مقياس المهارات الاجتماعية،

وفي ضوء ملاحظاتهم عدلت صياغة بعض الفقرات واستبعدت فقرة واحدة لأنها لم تحصل على موافقة (٨٠%) فأكثر من المحكمين، إذ أعتمد الباحث موافقة المحكمين عن الفقرة بهذه النسبة معياراً لصلاحياتها من خلال الفحص المنطقي لشكلها الظاهري في قياس مفهوم ضحايا التتمر المدرسي من خلال قياسها للبعد الذي أعدت لقياسه، وتوزعت هذه الفقرات على (٥) مجالات في حين حصلت (٣٥) فقرة على موافقة المحكمين وجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣)

آراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس ضحايا التتمر المدرسي

ت	اسم المجال	ارقام الفقرات	عدد الخبراء (١٠)		النسبة المئوية
			الموافقون	غير الموافقون	
١	النفسي	١، ٢، ٣، ٤، ٥	١٠	٠	١٠٠%
		٦	٢	٨	٢٠%
		٧، ٨	٨	٢	٨٠%
٢	الاجتماعي	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧	١٠	٠	١٠٠%
٣	اللفظي	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦	١٠	٠	١٠٠%
		٧	٨	٢	٨٠%
٤	الجسدي	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧	١٠	٠	١٠٠%
٥	الجنسي	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧	١٠	٠	١٠٠%
		٤	٩	١	٩٠%
		٥	٨	٢	٨٠%

٦- وضوح التعليمات وفهم الفقرات وطريقة التطبيق: للتحقق من وضوح تعليمات المقياس وفهم عباراته ومفرداته وكيفية الإجابة عنه من قبل أفراد العينة، قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة عشوائية بلغ عددها (٣٠) طالباً من متوسطة حسان بن ثابت، وقد أوضحت من الإجراءات أن التعليمات وعبارات المقياس واضحة ومفهومة من حيث المعنى والصياغة. كما تمت الاستفادة من هذه الخطوة في حساب الوقت المستغرق للإجابة على المقياس إذ تراوحت بين (٢٥-٣٥) دقيقة.

٧- تحليل الفقرات إحصائياً: جرى تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٣٠٠) طالب اختيرت عشوائياً من أربع مدارس بواقع (٧٥) طالباً من كل مدرسة، وحللت الإجابات والدرجات لحساب القوة التمييزية لكل فقرة ومعامل صدقها وكالاتي:-

أ- القوة التمييزية للفقرات : Items Discrimination Power

بعد تحليل الإجابات وحساب الدرجات، رتب درجات أفراد العينة من أعلى درجة كلية إلى أدنى درجة كلية، وحددت المجموعتان المتطرفتان في الدرجة الكلية ونسبة (٢٧%) في كل مجموعة، وعليه أصبح حجم أفراد كل مجموعة من المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية (٨١) فرداً، ثم استعمل الاختبار التائي (t - test) لعينتين مستقلتين في معرفة دلالة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين في درجات كل فقرة باعتبار إن القيمة التائية لدلالة الفرق تمثل القوة التمييزية للفقرة، وأتضح إن جميع الفقرات لها القدرة على التمييز عند مستوى دلالة لا يقل عن (٠.٠٥) لأن قيمتها التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية، وجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول (١٤)

القوة التمييزية لفقرات مقياس ضحايا التمر المدرسي

القيمة التائية المحسوبة*	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		رقم الفقرة
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
٩.٤٧٧	٠.٩٣٥٤١	٠.٤٤٤٤	٢.٩٧٤٩٥	٣.٧٢٨٤	١
٩.٥٨٠	١.٩١٠٥٠	١.٢٢٢٢	٢.٧٩٦٣٨	٤.٨٢٧٢	٢
٩.٥٣٩	٠.٧٣٧٨٦	٠.٢٥٩٣	٢.٨٨٩٠٥	٣.٤١٩٨	٣
٩.٩٣٤	١.١٧٠٢٣	٠.٥٩٢٦	٢.٨٨٠٨٦	٤.٠٢٤٧	٤
٦.٧٩٢	٠.٥٥٦٣٩	٠.١٢٣٥	٣.١٧٤١١	٢.٥٥٥٦	٥
١٢.٦٠٤	٠.٩٠٥٢٣	٠.٤٠٧٤	٣.٣١٦٦٢	٥.٢٢٢٢	٦
٩.٠٩٦	٠.٥٠٢٧٧	٠.١٤٨١	٢.٩٦٢٧٣	٣.١٨٥٢	٧
١٠.٣٣١	١.٣٠٣٨٤	٠.٤٤٤٤	٣.٣٩٣٢٦	٤.٦١٧٣	٨
١٣.٢٧٣	١.٥٧٨٠١	٠.٩٠١٢	٣.٢٣٥٤١	٦.٢٠٩٩	٩
١٣.٤٢٥	١.٨٤٦٥٠	٠.٨٧٦٥	٣.١١٩٤٣	٦.٢٨٤٠	١٠
١٣.٧٧٠	١.٣١٢٨٠	٠.٥٦٧٩	٣.٠٥٤٣٤	٥.٦٥٤٣	١١
٩.٦٦٥	٠.٨٨٠٣٤	٠.٤٤٤٤	٣.٤٠٥٨٨	٤.٢٢٢٢	١٢
٨.٦٢٤	٠.٨٦٦٠٣	٠.٤٤٤٤	٣.١٩٥٩٧	٣.٦١٧٣	١٣
٨.٦٢٤	٠.٤٧٩٥٢	٠.٠٨٦٤	٢.٩٦٢٤٧	٢.٥٤٣٢	١٤
٨.١٦٢	٠.٦٦٠٦٢	٠.١٦٠٥	٣.١٨٥٩١	٣.١١١١	١٥
١٠.١٨٣	١.١٥٩٥٠	٠.٤٠٧٤	٣.٢٥٨٩٤	٤.٣٢١٠	١٦
٥.١١٣	٠.١١١١١	٠.٠١٢٣	٢.٩٩٦٨١	١.٧١٦٠	١٧
٩.٥٨٦	٠.٣٩٣٦٢	٠.٠٨٦٤	٣.٢٠٩٧٠	٣.٥٣٠٩	١٨
٨.٦٨٧	١.٠٠٩٣٧	٠.١٣٥٨	٣.١٤١٧٦	٣.٣٢١٠	١٩

٩.٦٠٢	٠.٢٢٢٢٢	٠.٠٢٤٧	٣.٤٨٧٥٩	٣.٧٥٣١	٢٠
٦.٢٥٥	٠.٣١٢٣٠	٠.٠٤٩٤	٢.٥٣٨٦٥	١.٨٢٧٢	٢١
١١.٨٤١	١.١٥٢٨٣	٠.٣٤٥٧	٢.٧٥٢٣٣	٤.٢٧١٦	٢٢
١١.١٧٩	٠.٨٣٦٦٦	٠.٤٤٤٤	٣.١٥٠٨٩	٤.٤٩٣٨	٢٣
١١.٦٨٤	٠.٧٧٤٨٠	٠.٢٧١٦	٣.٢٤٦٨٤	٤.٦٠٤٩	٢٤
١٣.٦٣٦	١.٤٣٢٢١	٠.٥٤٣٢	٣.٢٥١٠٧	٥.٩٢٥٩	٢٥
١٥.٠٨٢	٠.٦٤٠٧٠	٠.١٩٧٥	٣.٢٢٢٧٥	٥.٧٠٣٧	٢٦
١٠.٢٢١	٠.٨٧٢٤٢	٠.٢٩٦٣	٣.٤٤٦٠١	٤.٣٣٣٣	٢٧
٨.٤٧١	٠.٩٠٠٦٢	٠.٢٩٦٣	٣.٢٤٨٤١	٣.٤٦٩١	٢٨
٨.٣١٧	١.١٢٥٠٢	٠.٢٤٦٩	٣.٢٨٢٧٢	٣.٤٥٦٨	٢٩
١٣.٢٦٢	٠.٧٠٣١٧	٠.٢٥٩٣	٣.٥٢٤٩١	٥.٥٥٥٦	٣٠
١١.٦٣٥	١.٢٠١٨٥	٠.٤٠٧٤	٣.٤١٣٩٣	٥.٠٨٦٤	٣١
١٢.١٠٤	١.٣٨٧٨٩	٠.٥٤٣٢	٣.٤٨٨٤٧	٥.٥٩٢٦	٣٢
١١.٠١٠	١.٦١٢٤٥	٠.٤٤٤٤	٣.٥٦٨١٦	٥.٢٣٤٦	٣٣
١٣.١٢٠	٠.٤٢٩٦١	٠.١٢٣٥	٢.٨٦٤٢٦	٤.٣٤٥٧	٣٤
١٢.١٥٤	٠.٣٦٠٤٧	٠.٠٨٦٤	٣.٠٧٨٢٠	٤.٢٧١٦	٣٥

القيمة التائية الجدولية تساوي (١.٩٦) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٦٠)

ب- صدق الفقرات: Items Validity

يحسب معامل صدق كل فقرة من خلال معامل ارتباطها بالدرجة الكلية باعتبار إن معامل الارتباط يمثل معامل الصدق، كما إن معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تقيسه يعد احد مؤشرات صدق الفقرات ايضاً وقد استعمل معامل ارتباط (بيرسون) لأن الدرجات متصلة (مستمرة) بين الفقرة والدرجة الكلية، فكانت جميع معاملات صدق الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وجدول (١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥)

معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لمقياس

ضحايا التنمر المدرسي

معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة
٠.٥٤٦	١٩	٠.٥٤٢	١
٠.٥٧٠	٢٠	٠.٤٨٦	٢
٠.٥١٨	٢١	٠.٥٦٠	٣
٠.٦٥٥	٢٢	٠.٤٨٥	٤
٠.٥٩٣	٢٣	٠.٤١٧	٥
٠.٦٣٧	٢٤	٠.٦٦٣	٦
٠.٦٥٥	٢٥	٠.٥٠٠	٧
٠.٧٠٨	٢٦	٠.٥٢١	٨
٠.٦١٦	٢٧	٠.٦٢٣	٩
٠.٥٢٩	٢٨	٠.٥٩٥	١٠
٠.٥٠٠	٢٩	٠.٦٤٦	١١
٠.٦٩٨	٣٠	٠.٥٢٨	١٢
٠.٦٢٢	٣١	٠.٤٨٦	١٣
٠.٦٦١	٣٢	٠.٥١٦	١٤
٠.٦٢٦	٣٣	٠.٤٦٠	١٥
٠.٦٧١	٣٤	٠.٥٧٠	١٦
٠.٦٦٨	٣٥	٠.٤٢٨	١٧
		٠.٥٣٣	١٨

قيمة معامل الارتباط الجدولية (٠,١١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٨)

ج- ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي اليه: استخرج معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والمجموع الكلي للمجال الذي تنتمي اليه الفقرة باستعمال معامل ارتباط بيرسون اذ كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) كما موضح في جدول (١٦).

جدول (١٦)

قيمة معاملات ارتباط كل فقرة بمجالها

مجال التنمر اللفظي		مجال التنمر البدني	
المعامل	رقم الفقرة	المعامل	رقم الفقرة
٠.٥٦٧	٨	٠.٦٤٦	١
٠.٧٤٣	٩	٠.٦٢٤	٢
٠.٧٤١	١٠	٠.٦٤٠	٣
٠.٧٢٨	١١	٠.٦٤٤	٤
٠.٦٤٥	١٢	٠.٥٩٠	٥
٠.٥٢١	١٣	٠.٧٠٠	٦
٠.٥٠٨	١٤	٠.٦٥٩	٧
مجال التنمر الاجتماعي		مجال التنمر الجنسي	
المعامل	رقم الفقرة	المعامل	رقم الفقرة
٠.٦٨٦	٢٢	٠.٦٦٢	١٥
٠.٦٧٠	٢٣	٠.٧١٩	١٦
٠.٦٨٠	٢٤	٠.٥٥٢	١٧
٠.٧٦٩	٢٥	٠.٧٥٦	١٨
٠.٨١١	٢٦	٠.٧٠٤	١٩
٠.٧٤٥	٢٧	٠.٧٢٢	٢٠
٠.٦٤٧	٢٨	٠.٥٥٢	٢١

مجال التمر النفسي	
المعامل	رقم الفقرة
٠.٦٠٥	٢٩
٠.٧٨٤	٣٠
٠.٧٢٨	٣١
٠.٧٧٥	٣٢
٠.٧٤٦	٣٣
٠.٧٩٧	٣٤
٠.٧٥٧	٣٥

قيمة معامل الارتباط الجدولية (٠,١١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٨)

ح- صدق المقياس: Scale Validity

أعتمد الباحث في التحقق من صدق مقياس ضحايا التمر المدرسي على نوعين من الصدق هما: الصدق الظاهري (Face Validity) الذي يعتمد على الفحص المنطقي ل فقراته من المحكمين عند إعدادها والتحقق من صلاحيتها لقياس ما أعدت لقياسه، ولما كان الباحث تحقق من صلاحية الفقرات من خلال الفحص المنطقي لها من المحكمين واستبعاد الفقرات غير الصالحة واستبقاء الفقرات الجيدة، لذلك يمكن القول ان المقياس يتمتع بصدق ظاهري جيد. أما النوع الآخر فهو الصدق الذاتي (Self Validity) وبعد الصدق الذاتي مؤشراً لأعلى صدق له، والذي يمثلته الجذر التربيعي لمعامل الثبات (السيد، ١٩٧٩: ٥٣٣) ولما كان معامل ثبات المقياس باستعمال معادلة الفا - كرونباخ يساوي (٠,٩٤) لذا فإن معامل الصدق الذاتي لمقياس ضحايا التمر المدرسي يساوي (٠,٩٦).

خ- ثبات المقياس: Scale Reliability

*معادلة ألفا - كرونباخ: تم تحليل الفقرات إحصائياً باستخدام معادلة ألفا - كرونباخ) لكونها من المعادلات التي تعتمد على جميع الفقرات وتؤثر التجانس الداخلي بينها، فكان معامل الثبات (٠,٩٤) وهو معامل ثبات جيد ويمكن الاعتماد عليه في الثقة بالمقياس، وذلك لأنه أكبر من (٠,٧٠) إذ يشير بعض المختصين في القياس النفسي الى إن معامل الثبات اذا كان أكبر من (٠,٧٠) يعد جيداً، لأن معامل تفسيره المشترك (مربع معامل الثبات) يكون أكثر من (٥٠%) ويكون معامل الاغتراب فيه أقل من (٥٠%) . (Foran, 1962:383)

وبعد أن تحقق الباحث من قدرة فقرات مقياس ضحايا التتمر المدرسي على التمييز وصدقها، ومن ثبات المقياس وصدقه، أصبح جاهزاً لاستعماله في قياس ضحايا التتمر المدرسي من أفراد عينة البحث، وبذلك فإن أعلى درجة كلية للمقياس (٣١٥) درجة وقل درجة له (صفر) وبمتوسط نظري مقداره (١٤٠) درجة، إذ عدت هذه الدرجة محكاً له والذي حسب في حالة حدوث الموقف احياناً وبدرجة شدة متوسطة، حيث يتم ضرب الدرجة (٢) للتكرار في الدرجة (٢) للشدة فتكون درجة الفقرة (٤) درجات، ولما كان عدد فقرات المقياس (٣٥) فقرة، لذا يصبح المتوسط النظري (١٤٠) درجة.

ج- البرنامج الإرشادي : Counseling Program

قام الباحث ببناء البرنامج الإرشادي على وفق الخطوات الآتية :-

- ١- تطبيق مقياس ضحايا التتمر المدرسي على طلاب الصف الثاني متوسط وتشخيص الطلاب ضحايا التتمر المدرسي.
- ٢- تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية على أفراد العينة والذي تحددت من خلاله الحاجات أو المشكلات ودرجة حدتها، إذ عدت الفقرة التي حازت على أقل من درجتان مشكلة وفي ضوء هذه المشكلات يمكن تحديد الحاجات.
- ٣- أعتمد الباحث عند بنائه البرنامج الإرشادي على نظام التخطيط والبرمجة والميزانية Planning Programming Budgeting System ويرمز له اختصار (P.P.B.S) لأنه ينسجم مع أهداف البحث الحالي من حيث الخطوات التي يعتمد عليها في تنفيذ خطواته، إذ يعد هذا النظام من الأنظمة الفعالة في التخطيط لأنه يسعى الى الوصول الى أقصى حد من الفعالية والفائدة وبأقل التكاليف (الدوسري، ١٩٨٥ : ٢٤٢-٢٤٣).



شكل (٤)

الخطوات المتبعة في البرنامج الإرشادي (الدوسري ، ١٩٨٥ : ٢٤٤)

خطوات إعداد البرنامج الإرشادي

The Steps of the counseling program prepare

يتضمن تخطيط البرنامج الإرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التمر المدرسي على وفق هذا النظام الخطوات الآتية:-

١- **تحديد الحاجات:** حدد الباحث حاجات الطلاب من خلال إجابات الطلاب ضحايا التمر المدرسي على مقياس المهارات الاجتماعية الذي اعد من قبل الباحث إذ يكون ترتيبها تصاعدياً بحسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة كما موضح في جدول (١٧).

جدول (١٧)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات مقياس المهارات الاجتماعية وترتيبها تصاعدياً

المجال الذي تنتمي إليه	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	رقم الفقرة في المقياس	الفقرات
السلوك التوكيدي	٠.٦٩٧	١.٦٧	٨	استطيع نقل ما أشعر به للآخرين ببساطة
ضبط الانفعالات	٠.٧٣٢	١.٧٠	٣٣	اشتت الآخرين عندما يضايقونني
المبادأة بالتفاعل	٠.٧٥٠	١.٧٣	٥	أقدم ملاحظات وتعليقات مناسبة أثناء الحديث مع الآخرين
حل المشكلات	٠.٦٩١	١.٧٤	١٨	استبعد التفكير في الأمور الأخرى وأركز على حل المشكلة الحالية
ضبط الانفعالات	٠.٦٣٨	١.٧٦	٣١	استطيع التكيف مع الآخرين عندما تتعارض آراؤهم مع وجهة نظري

اتخذ قراراتتي دون تردد	٢٩	١.٧٦	٠.٦٨٣	تقييم الذات
اعبر عن غضبي بالصراخ والصياح	٣٦	١.٧٧	٠.٧٧٧	ضبط الانفعالات
أشارك زملائي في الأنشطة الصفية واللاصفية	٦	١.٨٠	٠.٦٦٧	المبادأة بالتفاعل
أصدقائي يمنحونني الدعم المادي والمعنوي	٢٥	١.٨١	٠.٦٤٧	تكوين الاصدقاء
أحرص على وضع البدائل التي تصلح لحل المشكلة	١٦	١.٨٤	٠.٦٣١	حل المشكلات
استطيع المحافظة على هدوئي عندما يطلق علي احد الطلاب ألفاظاً بذيئة	٣٤	١.٨٤	٠.٨٠١	ضبط الانفعالات
استطيع التحكم في انفعالاتي عندما يستفزني الآخرون	٣٢	١.٨٧	٠.٨٠٠	ضبط الانفعالات
استطيع ان احافظ على هدوئي حتى لو كنت قلقاً أو مضطرباً	٣٠	١.٨٨	٠.٧٨٢	ضبط الانفعالات
بإمكاني تحقيق الاهداف التي احددها	٢٨	١.٨٩	٠.٧٠٩	تقييم الذات
استطيع الرد دون اذياء الآخرين عندما اتعرض للمضايقة	٣٥	١.٨٩	٠.٧٥١	ضبط الانفعالات
أبادر في التعرف على الآخرين وأكون علاقات معهم	٢	١.٩٠	٠.٥٩٥	المبادأة بالتفاعل
لدي القدرة على فرض اولوياتي	١٣	١.٩٢	٠.٧٢٠	السلوك التوكيدي
أنا شخص يمكنني الاعتماد على نفسي	٢٧	١.٩٣	٠.٧٤٢	تقييم الذات
أتمكن من اتخاذ إجراء حاسم للتخلص من المشكلة	٢٠	١.٩٣	٠.٧١٤	حل المشكلات

أضع خطة بما يجب عمله للخروج بحل للمشكلة	١٩	١.٩٣	٠.٧٢٨	حل المشكلات
أحرص على اختيار اصدقائي من ذوي الاخلاق الحسنة	٢٦	١.٩٤	٠.٧٨٩	تكوين الاصدقاء
أبادر الى زيارة احد أصدقائي في المنزل	٧	١.٩٤	٠.٧٠٨	المبادأة بالتفاعل
اعبر للآخرين عن مشاعري السلبية والايجابية بكل صراحة	١٢	١.٩٥	٠.٦٨٧	السلوك التوكيدي
امتلك القدرة على تحديد الجوانب السلبية والايجابية للحلول المقدمة للمشكلة	١٥	١.٩٧	٠.٦٤٣	حل المشكلات
استطيع طلب المساعدة من الاخرين اذا احتجت لذلك	٤	١.٩٨	٠.٦٠٣	المبادأة بالتفاعل
ارفض عمل شيء غير محبب لي دون الشعور بالذنب	١١	٢.٠٠	٠.٧١١	السلوك التوكيدي
اعبر عن رأيي بشجاعة وان اختلف مع رأي الاخرين	١٠	٢.٠٠	٠.٧٥٢	السلوك التوكيدي
اسأل عن اصدقائي عندما يطول غيابهم عني	٢٣	٢.٠١	٠.٧٩٨	تكوين الاصدقاء
أساعد اصدقائي أثناء تواجدي معهم في نشاط معين	٢٤	٢.٠١	٠.٧٣٢	تكوين الاصدقاء
أحرص على استعمال أسلوب منظم في حل المشكلة	١٧	٢.٠٤	٠.٧٣٧	حل المشكلات
انظر الى الاخرين عندما يتحدثون الي	٣	٢.٠٩	٠.٧٥٣	المبادأة بالتفاعل
امتلك رأياً خاصاً بي في الاشياء المتعلقة بحياتي	٩	٢.١١	٠.٧٩٠	السلوك التوكيدي

احرص على المحافظة على صداقاتي	٢٢	٢.١٨	٠.٨٠٩	تكوين الاصدقاء
اشعر بالسعادة عند تكوين صداقات جديدة	٢١	٢.٢٥	٠.٨٢١	تكوين الاصدقاء
احرص على تحية ومصافحة الآخرين حينما ألقاهم	١	٢.٣٢	٠.٦٨٠	المبادأة بالتفاعل
اعتذر للآخرين عندما اخطئ بحقهم	١٤	٢.٣٣	٠.٧٦٦	السلوك التوكيدي

٢- اختيار الأولويات: حُددت الأولويات من خلال ترتيب فقرات المقياس تصاعدياً، إذ عدت الفقرة التي حازت على متوسط حسابي أقل من (٢) الذي يمثل الوسط الفرضي لبدائل الاجابة (٣، ٢، ١) تعد حاجة تؤدي الى ضعف المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التنمر المدرسي، وعليه تدخل في البرنامج الإرشادي، وفي ضوء ذلك هناك (٢٥) فقرة تدخل في البرنامج الإرشادي بينما هناك (١١) فقرة تستبعد من البرنامج لأنها حصلت على وسط حسابي أكثر من (٢) والجدول (١٨) يوضح ذلك.

جدول (١٨)

ترتيب الفقرات التي دخلت في البرنامج الإرشادي تصاعدياً حسب المتوسط الحسابي

الفقرات	رقم الفقرة في المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال الذي تنتمي اليه
استطيع نقل ما أشعر به للآخرين ببساطة	٨	١.٦٧	٠.٦٩٧	السلوك التوكيدي
اشتيم الآخرين عندما يضايقونني	٣٣	١.٧٠	٠.٧٣٢	ضبط الانفعالات
أقدم ملاحظات وتعليقات مناسبة أثناء الحديث مع الآخرين	٥	١.٧٣	٠.٧٥٠	المبادأة بالتفاعل

حل المشكلات	٠.٦٩١	١.٧٤	١٨	استبعد التفكير في الأمور الأخرى وأركز على حل المشكلة الحالية
ضبط الانفعالات	٠.٦٣٨	١.٧٦	٣١	استطيع التكيف مع الآخرين عندما تتعارض آراؤهم مع وجهة نظري
تقييم الذات	٠.٦٨٣	١.٧٦	٢٩	اتخذ قراراتتي دون تردد
ضبط الانفعالات	٠.٧٧٧	١.٧٧	٣٦	اعبر عن غضبي بالصراخ والصياح
المبادأة بالتفاعل	٠.٦٦٧	١.٨٠	٦	أشارك زملائي في الأنشطة الصفية واللاصفية
تكوين الاصدقاء	٠.٦٤٧	١.٨١	٢٥	أصدقائي يمنحونني الدعم المادي والمعنوي
حل المشكلات	٠.٦٣١	١.٨٤	١٦	أحرص على وضع البدائل التي تصلح لحل المشكلة
ضبط الانفعالات	٠.٨٠١	١.٨٤	٣٤	استطيع المحافظة على هدوئي عندما يطلق علي احد الطلاب ألفاظاً بذيئة
ضبط الانفعالات	٠.٨٠٠	١.٨٧	٣٢	استطيع التحكم في انفعالاتي عندما يستفزني الآخرون
ضبط الانفعالات	٠.٧٨٢	١.٨٨	٣٠	استطيع ان احافظ على هدوئي حتى لو كنت قلقاً أو مضطرباً
تقييم الذات	٠.٧٠٩	١.٨٩	٢٨	بإمكاني تحقيق الاهداف التي احدها
ضبط الانفعالات	٠.٧٥١	١.٨٩	٣٥	استطيع الرد دون ايذاء الآخرين عندما اتعرض للمضايقة
المبادأة بالتفاعل	٠.٥٩٥	١.٩٠	٢	أبادر في التعرف على الآخرين وأكون علاقات معهم

السلوك التوكيدي	٠.٧٢٠	١.٩٢	١٣	لدي القدرة على فرض أولوياتي
تقييم الذات	٠.٧٤٢	١.٩٣	٢٧	أنا شخص يمكنني الاعتماد على نفسي
حل المشكلات	٠.٧١٤	١.٩٣	٢٠	أتمكن من اتخاذ إجراء حاسم للتخلص من المشكلة
حل المشكلات	٠.٧٢٨	١.٩٣	١٩	أضع خطة بما يجب عمله للخروج بحل للمشكلة
تكوين الاصدقاء	٠.٧٨٩	١.٩٤	٢٦	أحرص على اختيار اصدقائي من ذوي الاخلاق الحسنة
المبادأة بالتفاعل	٠.٧٠٨	١.٩٤	٧	أبادر الى زيارة احد أصدقائي في المنزل
السلوك التوكيدي	٠.٦٨٧	١.٩٥	١٢	اعبر للآخرين عن مشاعري السلبية والايجابية بكل صراحة
حل المشكلات	٠.٦٤٣	١.٩٧	١٥	امتلك القدرة على تحديد الجوانب السلبية والايجابية للحلول المقدمة للمشكلة
المبادأة بالتفاعل	٠.٦٠٣	١.٩٨	٤	استطيع طلب المساعدة من الآخرين اذا احتجت لذلك

وقد حولت هذه الحاجات أو المشكلات الى موضوعات للجلسات الإرشادية وقد وضعت الحاجات (الفقرات) التي لها علاقة بالموضوع نفسه في الجلسة الإرشادية نفسها وعرضت على عدد من المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي لإبداء آرائهم حول صلاحيتها، وكما هو موضح في الملحق (١٠).

٣- تحديد وكتابة الأهداف: بعد تحديد الحاجات وضعت الأهداف المراد تحقيقها للبرنامج الإرشادي وهي:-

أ- الهدف العام: يظهر هدف البرنامج الإرشادي من خلال تحديد هدف البحث وفرضياته التي وضعت للتحقق منه وهو تنمية المهارات الاجتماعية لضحايا التتمر المدرسي.

ب- الأهداف السلوكية: في ضوء الهدف العام اشتقت أهداف سلوكية خاصة لكل جلسة إرشادية تتسجم مع موضوع الجلسة وتؤدي الى تحقيق الهدف العام للبرنامج الإرشادي وهو تنمية المهارات الاجتماعية لضحايا التتمر المدرسي.

٤- ايجاد برامج ونشاطات لتحقيق الأهداف الموضوعية: طبق الباحث اسلوب الارشاد الجمعي باستخدام نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا واستطاع الباحث أن يحقق (١٥) جلسة إرشادية، استغرقت كل منها (٤٥) دقيقة عدا الجلسة الاولى فقد استغرقت (٦٠) دقيقة. واستخدم الباحث في هذا البرنامج عدداً من الأنشطة والفنيات لتحقيق أهدافه ومن الفنيات المستخدمة هي (التعريف والمناقشة/ النمذجة/ لعب الدور/ التعزيز الاجتماعي/ التغذية الراجعة).

٥- تقويم البرنامج : سيقوم البرنامج الإرشادي من خلال:-

أ- التقويم التمهيدي: يتلخص هذا التقويم بالإجراءات التي قام بها الباحث قبل البدء بتنفيذ البرنامج المتمثلة في صدق البرنامج وتكافؤ العينة وتحديد الحاجات.

ب- التقويم البنائي: ويتلخص بإجراء عملية التقويم عند نهاية كل جلسة من خلال توجيه الاسئلة للمسترشدين ومتابعة التدريبات البيتية في بداية كل جلسة.

ج- التقويم النهائي: ويتمثل بتحديد التغير الحاصل في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التتمر المدرسي في المجموعة التجريبية ويحصل ذلك من خلال القياس البعدي.

*** صدق البرنامج الإرشادي :-**

بعد تصميم البرنامج الإرشادي بالاعتماد على نظرية (باندورا) بصيغته الاولى عرضة الباحث على مجموعة من الخبراء والمحكمين في الإرشاد النفسي وعلم النفس الملحق (١١) لمعرفة مدى مناسبة الأنشطة والفعاليات المستخدمة لتحقيق الأهداف والاقتراحات لإضافة ما يروونه مناسباً وقد حصل البرنامج على إجماع الخبراء بنسبة ١٠٠ % وقد أخذ الباحث بمعظم المقترحات والملاحظات الضرورية التي أشار إليها المحكمين للوصول الى المستوى المطلوب للبرنامج الإرشادي.

*** الفنيات المستخدمة في البرنامج :-**

١- التعريف والمناقشة: ويشتمل على تعريف المهارة لطلاب المجموعة التجريبية، وتوضيح أهميتها والهدف منها، والطريقة المناسبة لتعلمها حيث قدم باندورا أنموذجاً يتضمن اجراءات التدريب على المهارات الاجتماعية ومنها تعريف المهارة أو السلوك المراد تعلمه وتحديد مفهومه (محمود، ١٩٩٨ : ٨٣).

كما وتعد المناقشة الجماعية من الأساليب الفنية المهمة في كل النظريات النفسية وتأخذ طابع التفاعل اللفظي المنظم في موقف ارشادي وتعليمي تعاوني مشترك يتيح لأعضاء المجموعة الإرشادية فرصة للتعبير عن ذواتهم ومشاعرهم وافكارهم ومشكلاتهم. ويلخص (حمزة، ٢٠٠١ : ١١١) مميزات المناقشة الجماعية كفنية إرشادية فيما يأتي:-

- تعتبر المناقشة الجماعية صلب عملية التفاعل والحوار المتبادل والتي يتم من خلالها توزيع المسؤوليات على أعضاء المجموعة.

- تعتبر المناقشة أداة تساعد الاعضاء على التفاهم فيما يتعلق بأمر حياتهم الجماعية مما يحقق حسن التوافق بين بعضهم البعض وتكوين علاقات اجتماعية طيبة وقوية بينهم.

- تؤدي المناقشة الى رفع ثقة الأفراد في أنفسهم عندما يشعرون أن الآخرين يطلبون رأيهم ومشاورتهم.

- تؤدي المناقشة الجماعية وظائف ايجابية متعددة تشمل حرية التعبير عن المشكلات العامة والخاصة والمشاركة في حل المشكلات وتبادل المشاعر.

- تتميز المناقشة الجماعية في تساوي فرص كل فرد للتحدث والاستماع مع الآخرين.

٢- **النمذجة Modeling**: الإرشاد عن طريق النمذجة يحصل بعرض المهارات الجيدة أمام أفراد المجموعة وتعليمهم كيف يقومون بتأديتها (الخطيب، ١٩٩٥: ١٧٢). ويتم تعلم الاستجابة في ضوء هذه الفنية من خلال ملاحظة سلوك الآخرين وتستخدم النمذجة في الإرشاد والعلاج النفسي لتحقيق غرضين هما: زيادة السلوك أو نقصان السلوك (سعفان، ٢٠٠٣: ٤١٦). وللنمذجة أهمية في عملية الإرشاد من خلال توفيرها النماذج السلوكية التي توفر لنا المعلومات التي يمكن عن طريقها اكتساب أنماط السلوك المختلفة دون الحاجة الى أدائها وبالتالي نجد بأن فعالية النمذجة تعتمد على خصائص كل من النموذج والسمات المعرفية والشخصية للفرد الملاحظ (ضمرة وآخرون، ٢٠٠٧: ٧٤).

وتمارس النمذجة بثلاثة أشكال:-

أ- **النمذجة المباشرة**: وفيها يتم عرض نماذج حية تؤدي السلوك المراد تعلمه بواسطة أشخاص واقعيين أو أشخاص ومواقف معروضة بالصوت والصورة.

ب- **النمذجة الضمنية**: وتعتمد على أن يقوم المسترشد بتخيل نماذج تقوم بالسلوكيات المراد تعلمها.

ج- **النمذجة بالمشاركة**: وتشمل عرض السلوك من قبل الأنموذج واداء هذا السلوك من جانب المسترشد مع توجيهات تقويمية من المرشد، وهذه الصورة ذات فعالية أكبر من مجرد مراقبة الأنموذج فقط (الشناوي، ١٩٩٦: ٣٧٢).

٤- **لعب الدور Role Play**: يعد لعب الدور من الاساليب الارشادية الفنية المهمة في نظرية التعلم الاجتماعي ويرتبط بأسلوب النمذجة بالمشاركة.

إن لعب الدور يتضمن تدريب الفرد على أداء جوانب من السلوك الاجتماعي، عليه أن يتقنها ويكتسب المهارة فيها. ويستخدم لعب الدور كأسلوب في العلاج لإعطاء الفرد فرصة مناسبة لممارسة التعايش والتدريب على تحمل الاحباط والتحكم في الغضب واختيار الحلول المتعددة للمشكلة (عبود وعبود، ٢٠٠٣: ٣٥٥). ويشير (سليمان، ١٩٩٩: ٢٨٦) الى إن لعب الدور أسلوب تعليمي إرشادي يتضمن قيام الفرد بتمثيل دور معين بطريقة نموذجية تهدف الى تعلمه الدور أو فهم أفضل للمشكلات التي يواجهها عند القيام به.

٥- **التغذية الراجعة Feed back**: هي تعبير لفظي مباشر تقدم لأفراد المجموعة بعد اتمام عمل أو قول معين وهي على نوعين الايجابية والتصحيحية. فالتغذية الراجعة الايجابية تهدف الى تعزيز الاستجابة الصحيحة وتشجيع الأفراد للاستمرار عليها (Kelly, 1982: 141). أما التغذية الراجعة التصحيحية فترمي الى تعديل الاستجابة الخاطئة مع اعطاء المقترحات بهدف الحصول على الاستجابة الصحيحة والاستمرار عليها (Eisler & Frederkson, 1980: 160) وقد استخدم الباحث التغذية الراجعة بنوعها على نحو مباشر للحصول على استجابات مرغوب فيها.

٥- **التعزيز الاجتماعي Social Reinforcement**: إن المهارات المتعلمة من خلال التعليمات اللفظية والنماذج تتشكل من خلال التعزيز (Warn, 2003: 2). إن التعزيز من أكثر فنيات العلاج استخداماً وخاصاً في المجال المدرسي والتربوي وتتلخص طريقته في تقديم مكافآت أو معززات رمزية أو تعزيز معنوي بهدف تقوية السلوكيات المرغوبة لدى المسترشد (بطرس، ٢٠٠٨: ١٧٠).

ويرى (ابراهيم، ١٩٩٤: ٢٦٧) أنه عندما يستخدم مبدأ التدعيم بطريقة منظمة يمكن أن يصبح وسيلة فعالة لتعديل السلوك ومواجهة كثير من المشكلات الانسانية بحلول ايجابية، وقد استخدم الباحث اسلوب التشجيع والمدح والثناء عند قيام الطالب بالأشياء المطلوبة منه.

* تطبيق البرنامج الإرشادي:-

بعد اختيار عينة البحث وتحديد التصميم التجريبي وإعداد ادواته، قام الباحث بالإجراءات الآتية:-

١- أُختير (٢٤) طالباً بصورة قصدية ممن حصلوا على اعلى الدرجات على مقياس ضحايا التمر المدرسي ووزعوا عشوائياً بالتساوي الى مجموعتين هما:-

المجموعة التجريبية وعددها (١٢) طالباً

المجموعة الضابطة وعددها (١٢) طالباً

ثم أstdعى الباحث طلاب المجموعة التجريبية للتعرف عليهم وتعريفهم بطبيعة العمل الإرشادي وأخلاقياته كما أبلغ الباحث الطلاب عن مكان وزمان الجلسات الإرشادية.

٢- حُدد عدد الجلسات الإرشادية للمجموعة التجريبية ب (١٥) جلسة بواقع جلستين اسبوعياً، وقد طلب الباحث من أعضاء المجموعة التجريبية المحافظة على سرية ما يدور خلال الجلسات.

٣- حُدد مكان الجلسات الإرشادية في مختبر الحاسبات من الساعة (١٠-١١) من أيام الأحد والأربعاء من كل أسبوع.

٤- طُبّق مقياس المهارات الاجتماعية على أفراد المجموعة التجريبية والضابطة كاختبار قبلي.

٥- حُدد يوم الأربعاء الموافق ٥ / ٣ / ٢٠١٤ م موعداً للجلسة الأولى.

٦- تحديد موعد لتطبيق الاختبار البعدي ٢٧ / ٤ / ٢٠١٤ (مقياس المهارات الاجتماعية).

٧- عمل الباحث جدولاً لأيام تطبيق البرنامج الإرشادي كما موضح في جدول (١٩).

جدول (١٩)

الجلسات الإرشادية وتواريخها

ت	الجلسة الإرشادية	اليوم	التاريخ	الموضوع	وقت الجلسة
١	الأولى	الأربعاء	٢٠١٤/٣/٥	الافتتاحية	٦٠ دقيقة
٢	الثانية	الأحد	٢٠١٤/٣/٩	توقعات المشاركين	٤٥ دقيقة
٣	الثالثة	الخميس*	٢٠١٤/٣/١٣	تقييم الذات	٤٥ دقيقة
٤	الرابعة	الأحد	٢٠١٤/٣/١٦	تطوير الذات	٤٥ دقيقة
٥	الخامسة	الأربعاء	٢٠١٤/٣/١٩	حل المشكلات	٤٥ دقيقة
٦	السادسة	الأحد	٢٠١٤/٣/٢٣	حل المشكلات	٤٥ دقيقة
٧	السابعة	الأربعاء	٢٠١٤/٣/٢٦	تكوين الاصدقاء	٤٥ دقيقة
٨	الثامنة	الأحد	٢٠١٤/٣/٣٠	ضبط الذات وعدم الاندفاع	٤٥ دقيقة
٩	التاسعة	الأربعاء	٢٠١٤/٤/٢	ضبط الذات وعدم الاندفاع	٤٥ دقيقة
١٠	العاشرة	الأحد	٢٠١٤/٤/٦	المعاونة ومساعدة الآخرين	٤٥ دقيقة
١١	الحادية عشر	الأربعاء	٢٠١٤/٤/٩	التفاعل مع الآخرين	٤٥ دقيقة
١٢	الثانية عشر	الأحد	٢٠١٤/٤/١٣	التعبير عن المشاعر الايجابية	٤٥ دقيقة
١٣	الثالثة عشر	الأربعاء	٢٠١٤/٤/١٦	التعبير عن المشاعر السلبية	٤٥ دقيقة
١٤	الرابعة عشر	الأحد	٢٠١٤/٤/٢٠	الدفاع عن الحقوق الخاصة	٤٥ دقيقة
١٥	الخامسة عشر	الأربعاء	٢٠١٤/٤/٢٣	الختامية	٤٥ دقيقة

* اجلت الجلسة يوم الأربعاء ١٢ / ٣ / ٢٠١٤م بسبب مصادفة عطلة رسمية الى

يوم الخميس ١٣ / ٣ / ٢٠١٤م .

*** كيفية إدارة الجلسات الإرشادية:-**

الجلسة الأولى: الوقت : ٦٠ دقيقة

الموضوع	الافتتاحية
الحاجات	- حاجة الطلاب للتعرف على الباحث والتعرف على بعضهم بعضاً. - الحاجة إلى التعرف على طبيعة البرنامج وأهدافه . - التعرف على أهمية الجلسات الإرشادية وأهمية الالتزام بها وما سوف تحققه من الود والوئام . - تعريف الطلاب بمكان وزمان تقديم البرنامج الإرشادي .
الهدف الخاص	تهيئة الطلاب للبرنامج الإرشادي .
الأهداف السلوكية	- أن يتم التعارف المتبادل بين طلاب المجموعة الإرشادية والباحث وبين الطلاب في ما بينهم لكسر الحاجز النفسي والشعور بالطمأنينة والألفة . - أن يتعرف الطلاب على أهداف البرنامج الإرشادي وموضوعاته . - أن يتعرف الطلاب على زمان الجلسات ومكانها . - أن يتعرف الطلاب على الضوابط والتعليمات الخاصة بالجلسات .
الاستراتيجيات والفنيات	- التعريف والمناقشة - التعزيز
الأنشطة المقدمة	- يقوم الباحث بتعريف نفسه للطلاب ويطلب منهم التعريف بأنفسهم . - يقوم الباحث بالترحيب بالطلاب والتأكيد على الشعور بالارتياح والطمأنينة . - يعرض الباحث للطلاب طبيعة مهمته ويعرف البرنامج الإرشادي وأهدافه ومواضيعه ويناقشه معهم . - يقوم الباحث بتعريف الطلاب بالإجراءات والنشاطات التي سوف تقدم في أثناء الجلسات الإرشادية . - تعريف الطلاب بالتعليمات والضوابط الخاصة بالجلسات الإرشادية - تقديم الحلول للطلاب لنشر الألفة والمحبة .
التقويم البنائي	- يقوم الباحث بتوجيه سؤال للطلاب . - هل يوجد طالب لا يعرف اسم احد زملائه أو اسم الباحث ؟ - هل يوجد من لا يرغب بالانضمام للبرنامج ؟

١- إدارة الجلسة الأولى:

- يرحب الباحث بأفراد المجموعة ويشكرهم على حضورهم ويؤكد على أهمية شعورهم بالارتياح والطمأنينة .
- يقدم الباحث نفسه للطلاب ويطلب منهم التعريف بأنفسهم ثم يطلب الباحث من الطلاب أعضاء المجموعة بالتعرف على بعضهم بعضاً، حيث يقوم الطالب الأول بذكر أسمه ثم يقوم الطالب الثاني بذكر أسم الطالب الأول ثم يذكر أسمه وهكذا يقوم الطالب الثالث بذكر أسم الطالب الأول والثاني ثم يذكر أسمه الى أن يتعرف الطلاب على بعضهم ويعقب أداء كل طالب تدعيم معنوي عن طريق كلمة جيد أو ممتاز أو التصفيق .
- يستخدم الباحث السبورة ويوضح أن هذه اللقاءات تسمى إرشاداً جماعياً، إذ يجتمع عدد من الطلاب ولديهم مشكلات مشتركة. ويعرف لهم البرنامج الإرشادي ويناقشه معهم .
- يوضح الباحث بأن هناك بعض المهارات يجب على الطالب تعلمها الغرض منها تطوير السلوك ليكون بصورة أفضل مما يجعله قادراً على التصرف مع مواقف الحياة وضغوطاتها، كما يبلغ الباحث الطلاب أن البرنامج الإرشادي سوف يستمر (١٥) لقاءً، إذ يلتقي الباحث مرتين في الأسبوع مع الطلاب وأن هناك مواضيع متعددة سوف تطرح وأن تكون اللقاءات في نفس الزمان والمكان .
- يقوم الباحث مع أحد أعضاء المجموعة بتوزيع الحلوى على الطلاب بجو من المرح لزيادة الألفة ولكسر الحاجز النفسي لدى الطلاب .
- يعرف الباحث الطلاب بالتعليمات والضوابط والقواعد التي يجب الالتزام بها من كل أعضاء المجموعة ومنها. المحافظة على سرية كل ما يقال أو يحدث في الجلسة الإرشادية، وأن كل طالب له الحق في الانسحاب من البرنامج ولكن ليس له الحق في أن يحضر يوماً ويغيب يوماً آخر، وأن الكل له الحق في المناقشة، وعندما يتحدث طالب يجب على الآخرين الاصغاء له، وأن يلتزم كل طالب بما يطلبه الباحث .

- يسأل الباحث الطلاب هل يوجد طالب لا يعرف أسم أحد زملائه أو أسم الباحث؟ وهل يوجد طالب لا يود الاشتراك في البرنامج؟ وهل يلائم الزمان والمكان الطلاب؟
- يطلب الباحث قبل انتهاء الجلسة من الطلاب أن يحضروا في اللقاء القادم بنفس الزمان والمكان، ثم يودع الباحث الطلاب مؤكداً الالتزام بالمعايير التي قدمت لهم .
- الجلسة الثانية :** الوقت : ٤٥ دقيقة

الموضوع	توقعات المشاركين (المسترشدين)
الحاجات	- حاجة الطلاب إلى تصحيح توقعاتهم الخاطئة حول البرنامج الإرشادي . - حاجة الطلاب إلى تنمية العمل الجماعي . - حاجة الطلاب إلى وضع أهداف قابلة للتحقيق .
الهدف الخاص	التعرف على توقعات المشاركين حول البرنامج الإرشادي .
الأهداف السلوكية	- أن يصحح الطلاب توقعاتهم الخاطئة . - أن ينمي العمل الجماعي عند الطلاب . - أن يتمكن الطلاب من وضع أهداف قابلة للتحقيق .
الاستراتيجيات والفنيات	- المناقشة . - التغذية الراجعة . - التعزيز الاجتماعي .
الأنشطة المقدمة	- يرحب الباحث بالطلاب ويتم التأكيد على قواعد الجلسة السابقة التي تم الاتفاق عليها. - يوضح الباحث للطلاب إن موضوع الجلسة سيكون عن توقعاتهم حول البرنامج الإرشادي . - إعطاء فرصة لكل طالب للحديث عن توقعاته المراد تحقيقها من البرنامج الإرشادي ومناقشة هذه التوقعات . - يقدم الباحث تغذية راجعة تصحيحية لتوقعات المشاركين وتعزيز التوقعات الواقعية . - التأكيد على أهمية الحضور في الجلسة القادمة .
التقويم البنائي	- مناقشة ما دار في الجلسة وتقييم توقعات الطلاب .
التدريب البيئي	- يطلب الباحث من الطلاب كتابة توقعاتهم وأهدافهم في ورقة وتحديد الأهداف التي يمكن تحقيقها والتي لا يستطيعون تحقيقها .

٢- إدارة الجلسة الثانية :

- يبدأ الباحث بالترحيب بالطلاب أعضاء المجموعة، وتذكير الطلاب بما دار في الجلسة السابقة، ويتم التأكيد على القواعد التي تم الاتفاق عليها .
- يوضح الباحث للطلاب أن موضوع الجلسة سيكون حول توقعاتهم عن البرنامج الإرشادي .
- يقوم الباحث بتقسيم الطلاب الى (٣) مجموعات ويطلب من كل مجموعة كتابة الأهداف التي يتوقعون تحقيقها من خلال المشاركة في أنشطة البرنامج الإرشادي .
- إعطاء فرصة لكل طالب للحديث عن توقعاته، ثم يتم مناقشة توقعات الطالب من قبل المجموعة الأخرى والباحث وتقديم تغذية راجعة تصحيحية للتوقعات غير المنطقية وتعزيز التوقعات والأهداف الواقعية، ومن الأهداف غير الواقعية لدى بعض الطلاب أفراد المجموعة أن مشاركتهم في البرنامج الإرشادي تؤدي الى نجاحهم في الدروس التي ركبوا فيها من غير أن يبذلوا جهداً للنجاح .
- يناقش الباحث مع الطلاب أهم ما دار في الجلسة وتحديد السلبيات والإيجابيات .
- يطلب الباحث من الطلاب بعمل تدريب بيتي بكتابة أهدافهم في ورقة وتحديد اي الأهداف التي لا يمكن تحقيقها .
- يؤكد الباحث للطلاب على أهمية الحضور في الجلسة القادمة .

الجلسة الثالثة : الوقت : ٤٥ دقيقة

الموضوع	تقييم الذات
الحاجات	- حاجة الطلاب إلى معرفة مهارة تقييم الذات . - حاجة الطلاب إلى تقييم ذاتهم . - حاجة الطلاب إلى معرفة الجوانب السلبية والايجابية لديهم .
الهدف الخاص	- تنمية مهارة تقييم الذات لدى الطلاب .
الأهداف السلوكية	- أن يتعرف الطلاب على مهارة تقييم الذات . - أن يتمكن الطلاب من تقييم ذاتهم . - أن يتعرف الطلاب على الجوانب السلبية والايجابية لديهم .
الاستراتيجيات والفنيات	- التعريف والمناقشة . - النمذجة - لعب الدور . - التعزيز الاجتماعي .
الأنشطة المقدمة	- يرحب الباحث بأعضاء المجموعة الإرشادية ويناقش معهم التدريب البيئي . - يعرف الباحث مهارة تقييم الذات ويكتبها على السبورة مع عناصرها الأساسية والعوامل المؤثرة على تقييم الذات . - يناقش الباحث وأعضاء المجموعة الإرشادية المهارة وعناصرها والعوامل المؤثرة عليها . - يقدم الباحث أنموذجاً لمهارة تقييم الذات ويقوم بأدائه ويطلب من أعضاء المجموعة لعب الدور ويعزز من يقوم بأداء الدور بالشكل الصحيح . - يطلب الباحث من كل عضو تقديم تعريف لتقييم الذات والاتفاق على تعريف لذلك .
التقويم البنائي	- مناقشة ما دار في الجلسة ويطلب الباحث من أعضاء المجموعة الإرشادية تقويم الجلسة ومدى الاستفادة منها .
التدريب البيئي	- يطلب الباحث من أعضاء المجموعة الإرشادية واجباً بيئياً يحدد فيه الايجابيات والسلبيات التي يراها في ذاته وكيف يتخلص من السلبيات .

٣- إدارة الجلسة الثالثة :

- يرحب الباحث بالطلاب أعضاء المجموعة ويناقش معهم التدريب البيئي ويقدم تعزيزاً لمن قام به .
- يعرف الباحث مهارة تقييم الذات ويكتبها على السبورة والتي تعني (إدراك الفرد لقدراته واستعداداته ومهاراته وخبراته في التعامل مع المواقف والأحداث) ثم ذكر أهم عناصرها الأساسية والتي تشمل قبول الفرد لنفسه وتمتعه بالثقة بالنفس وإيمانه بأنه قادر على التكيف مع المواقف، ثم التعرف على العوامل المؤثرة على تقييم الذات ومنها البيئة الأسرية، وآراء الآخرين، والمظهر الخارجي، والأفكار الذاتية .
- يناقش الباحث تعريف مهارة تقييم الذات وعناصرها والعوامل المؤثرة عليها مع أعضاء المجموعة الإرشادية .
- يقدم الباحث أنموذجاً لمهارة تقييم الذات عن طريق قصة قصيرة، ويطلب من أعضاء المجموعة لعب الدور .
- يقدم الباحث التعزيز لمن قام بإداء الدور .
- يطلب الباحث من كل عضو بتقديم تعريف لتقييم الذات والاتفاق على تعريف لذلك .
- مناقشة ما دار في الجلسة وطلب الباحث من أعضاء المجموعة تقييم الجلسة ومدى الاستفادة منها .
- طلب الباحث من أعضاء المجموعة واجباً بيتياً يحدد كل واحد منهم ما هي الايجابيات والسلبيات التي يراها في ذاته وكيف يمكن أن يتخلص من السلبيات .

الجلسة الرابعة : الوقت : ٤٥ دقيقة

الموضوع	تطوير الذات
الحاجات	- حاجة الطلاب إلى معرفة مهارة تطوير الذات . - حاجة الطلاب إلى تطوير ذاتهم .
الهدف الخاص	- تنمية مهارة تطوير الذات لدى الطلاب .
الأهداف السلوكية	- أن يتعرف الطلاب على مهارة تطوير الذات . - أن يتعرف الطلاب على كيفية تطوير ذاتهم .
الاستراتيجيات والفنيات	- التعريف والمناقشة . - النمذجة .
الأنشطة المقدمة	- مناقشة التدريب البيئي مع أعضاء المجموعة الإرشادية وتعزيز الطلاب الذين قاموا بأداء الواجب بشكل جيد . - يعرف الباحث مهارة تطوير الذات ويكتبها على السبورة مع خطوات تطوير الذات ويناقشها مع أعضاء المجموعة . - يقوم الباحث بعرض فيديو يوضح تطوير الذات . - مناقشة محتوى الفيديو مع أعضاء الجماعة . - توجيه سؤال الى الطلاب عن كيفية تطوير الذات ثم مناقشة الاجوبة . - تلخيص أهم محاور الجلسة وشكر أعضاء المجموعة لانتهاؤ التدريب على المهارة .
التقويم البنائي	- يقيم الباحث مدى استفادة أعضاء المجموعة من الجلسة الإرشادية ومناقشة الطلاب حول ما دار في الجلسة لتشخيص السليبيات والايجابيات .
التدريب البيئي	- حث الطلاب على تطبيق مهارة تطوير الذات . - يطلب الباحث من الطلاب تحديد هدف مع كتابة الخطوات والسلوكيات لتحقيق الهدف وما هي السلوكيات التي تعيق تحقيق الهدف .

٤- إدارة الجلسة الرابعة :

- يرحب الباحث بالطلاب أعضاء المجموعة الإرشادية ثم مناقشة التدريب البيئي وتعزيز من قاموا بأداء الواجب بشكل جيد .
- يوضح الباحث للطلاب أن موضوع هذه الجلسة هو تطوير الذات، ثم يعرف مهارة تطوير الذات وتعني (قدرة الفرد على تنمية مهاراته وتحقيق أهدافه) ويكتبها على السبورة مع خطوات تطوير الذات بدايتاً من تحديد الهدف ثم تجزئته واختيار السلوكيات لتحقيقه، ويبين الباحث لأعضاء المجموعة أهمية الفرد في تطوير ذاته، لأن التطوير الذاتي له نتائج أفضل من التطوير الخارجي .
- يناقش الباحث مع الطلاب أعضاء المجموعة تعريف مهارة تطوير الذات وخطواتها .
- يعرض الباحث فيديو لمدة (٥) دقائق عن تطوير الذات ونماذج من الذين استطاعوا تطوير أنفسهم .
- يقوم الباحث بمناقشة أهم النماذج الذين استطاعوا تطوير ذاتهم مع أعضاء المجموعة ومنهم نموذج (أديسون) الذي كان يصفه معلمه بالفاشل ولكنه أصبح عالماً فيما بعد .
- يوجه الباحث السؤال الآتي (كيف يمكن أن يطور الفرد ذاته ويحقق أهدافه؟) ويطلب من أعضاء المجموعة أن يعطي كل منهم رأيه في ذلك، وتناقش جميع الآراء ثم تعريف الطلاب بالخطوات الصحيحة لتطوير الذات .
- تلخيص أهم محاور الجلسة وشكر أعضاء المجموعة بعد الانتهاء من التدريب على مهارة تطوير الذات .
- يسأل الباحث الطلاب مدى الاستفادة من الجلسة الإرشادية لغرض التقييم ومناقشة الايجابيات والسلبيات .
- يحث الباحث الطلاب على تطبيق مهارة تطوير الذات في حياتهم العامة .
- يطلب الباحث من الطلاب تحديد هدف مع كتابة الخطوات والسلوكيات لتحقيق هذا الهدف وما هي معوقات تحقيقه .

الجلسة الخامسة والسادسة : الوقت : ٤٥ دقيقة

الموضوع	حل المشكلات
الحاجات	- حاجة الطلاب إلى التعرف على مهارة حل المشكلات . - حاجة الطلاب إلى معرفة الخطوات العلمية لحل المشكلات .
الهدف الخاص	تتمية مهارة حل المشكلات .
الأهداف السلوكية	- أن يتعرف الطلاب على مهارة حل المشكلات . - أن يتعلم الطلاب الخطوات العلمية لحل المشكلات .
الاستراتيجيات والفنيات	- التعريف والمناقشة . - النمذجة - لعب الدور . - التغذية الراجعة . - التعزيز الاجتماعي .
الأنشطة المقدمة	- يرحب الباحث بأعضاء المجموعة الإرشادية ومناقشة التدريب البيئي معهم . - يعرف الباحث مهارة حل المشكلات ويكتبها على السبورة مع الخطوات العلمية لها، ثم يناقشها مع الطلاب . - يوضح للطلاب أن هناك ثلاثة أنواع من المشكلات النوع الأول منها يمكن حلها والنوع الثاني يمكن حل جزء منها والتكيف مع الجزء الآخر والنوع الثالث من المشكلات لا يمكن حلها بل علينا التكيف معها . - قيام الباحث بنمذجة المهارة مع احد الطلاب ، ويطلب من الطلاب متابعة الأنموذج بتركيز مع ملاحظة الموقف، ويطلب الباحث من أعضاء المجموعة لعب الدور بإتباع الخطوات العلمية لحل المشكلة ويقدم لهم الباحث تغذية راجعة تصحيحية ويعزز من أدى الدور بشكل صحيح . - يشكر الباحث أعضاء المجموعة لانتهاء التدريب على المهارة .
التقويم البنائي	- مناقشة ما دار في الجلسة ثم تشخيص السلبيات والايجابيات .
التدريب البيئي	- يطلب الباحث من أعضاء المجموعة تحديد أهم المشكلات التي واجهوها وكيف قاموا بحلها .

٥- إدارة الجلسة الخامسة والسادسة :

- يرحب الباحث بالطلاب أعضاء المجموعة، ويستفسر منهم عن التدريب البيتي ويناقشه معهم ويثني على من قام بإداء الواجب .
- يعرف الباحث مهارة حل المشكلات ويكتبها على السبورة وهي (قدرة الفرد على معالجة المواقف التي تتطلب على خلل من أجل تحقيق هدف مرغوب فيه) ويناقش الباحث التعريف مع الطلاب، ثم يكتب الباحث الخطوات العلمية لحل المشكلات وهي : * تحديد المشكلة * جمع المعلومات عن المشكلة * تحديد بدائل الحل * قارن بين البدائل * اختيار البديل المناسب * تنفيذ الحل * دراسة التقدم الذي احرزته * راجع وتعلم من خبراتك، ثم مناقشة كل بديل من هذه البدائل مع الطلاب .
- يوضح الباحث أنواع المشكلات التي تواجه كل فرد وهي : * مشكلات يمكن حلها * مشكلات يمكن حل جزء منها والتكيف مع الجزء الآخر * مشكلات لا يمكن حلها بل علينا التكيف معها . ثم يطلب الباحث من الطلاب إعطاء أمثلة عن كل نوع من المشكلات ويقدم لهم تغذية راجعة تصحيحية .
- قيام الباحث بنمذجة المهارة وتطبيق خطواتها ويطلب من أعضاء المجموعة متابعة الأنموذج بتركيز .
- يطلب الباحث من أعضاء المجموعة لعب الدور من خلال تطبيق الخطوات العلمية لحل المشكلة، ويقدم لهم الباحث تغذية راجعة ويعزز من قام بالدور بشكل صحيح .
- يشكر الباحث أعضاء المجموعة لانتهاؤ التدريب على مهارة حل المشكلات .
- مناقشة ما دار في الجلسة ثم تشخيص السلبيات والايجابيات .
- يطلب الباحث من أعضاء المجموعة بتحديد أهم المشكلات التي واجهتهم وكيف قاموا بحلها كواجب بيتي.

الجلسة السابعة : الوقت : ٤٥ دقيقة

الموضوع	تكوين الأصدقاء
الحاجات	- حاجة الطلاب الى معرفة مهارة تكوين الأصدقاء . - حاجة الطلاب إلى تكوين الأصدقاء . - حاجة الطلاب إلى معرفة أهمية الصداقة .
الهدف الخاص	- مساعدة الطلاب على تنمية مهارة تكوين الأصدقاء .
الأهداف السلوكية	- أن يتعرف الطلاب على مهارة تكوين الأصدقاء . - أن يكون الطلاب قادرين على تكوين الصداقات . - أن يتعلم الطلاب أهمية الصداقة في حياتهم .
الاستراتيجيات والفنيات	- التعريف والمناقشة . - النمذجة - لعب الدور . - التغذية الراجعة . - التعزيز الاجتماعي .
الأنشطة المقدمة	- مناقشة التدريب البيئي للجلسة السابقة وتعزيز الطلاب الذين أنجزوا الواجب بشكل جيد . - يعرف الباحث مهارة تكوين الأصدقاء ويكتبها على السبورة . - يناقش الطلاب والباحث مهارة تكوين الأصدقاء . - يوضح الباحث أهمية الصداقة في حياتنا . - يقوم الباحث بنمذجة المهارة مع أحد الطلاب ويطلب من الآخرين الانتباه والإصغاء . - يطلب الباحث من طالبين لعب الدور ويقوم الباحث وبقيّة الطلاب بتغذية راجعة . - يعزز الباحث الطلاب الذين يقومون بإداء الدور بشكل جيد .
التقويم البنائي	- تلخيص ما دار في الجلسة . - توجيه الطلاب لتصحيح الأخطاء التي قاموا بها أثناء تأدية المهارة .
التدريب البيئي	- يطلب الباحث من الطلاب تطبيق مهارة تكوين الأصدقاء في المدرسة والحياة العامة . - يطلب الباحث من كل طالب تكوين صداقة جديدة مع كتابة اسم الصديق الجديد ومكان تكوين الصداقة وما هي الصعوبات التي واجهتهم .

٦- إدارة الجلسة السابعة :

- يستفسر الباحث من أعضاء المجموعة عن التدريب البيئي ويناقشه معهم ويثني على من قام بإداء الواجب .
- يوضح الباحث موضوع الجلسة ويعرف مهارة تكوين الاصدقاء والتي تعني (قدرة الفرد على تكوين صداقات جديدة والمحافظة على استمرار صداقاته والاندماج مع الاصدقاء والاهتمام باختيار نوعية الاصدقاء)
- يناقش الباحث مع أعضاء المجموعة تعريف مهارة تكوين الاصدقاء .
- يوضح الباحث للطلاب أهمية الصداقة في الحياة، وأهمية اختيار نوعية الصديق .
- يوضح الباحث للطلاب كيفية الحفاظ على الصداقة من خلال كتمان سر الصديق وزيارة الصديق ومساعدته عند الحاجة .
- يقوم الباحث بنمذجة المهارة مع أحد الطلاب ويطلب من الآخرين الانتباه والاصغاء .
- يطلب الباحث من كل طالبين لعب الدور ويقوم بقية الطلاب بتغذية راجعة وتعزيز من يقوم بالدور بشكل صحيح عن طريق التصفيق أو كلمة جيد أو ممتاز .
- تلخيص أهم ما دار في الجلسة وتوجيه الطلاب لتصحيح الأخطاء التي قاموا بها أثناء تأدية المهارة .
- يطلب الباحث من الطلاب واجباً بيتياً بتطبيق مهارة تكوين الأصدقاء في المدرسة والحياة العامة وتكوين صداقة جديدة مع كتابة أسم الصديق ومكان تكوين الصداقة وما هي الصعوبات التي واجهتهم .

الجلسة الثامنة والتاسعة : الوقت : ٤٥ دقيقة

الموضوع	ضبط الذات وعدم الاندفاع
الحاجات	حاجة الطلاب إلى : - معرفة مهارة ضبط الذات وعدم الاندفاع . - ضبط النفس وعدم الاندفاع . - التروي والتحكم وعدم التهور في اخذ القرارات .
الهدف الخاص	مساعدة الطلاب على تنمية مهارة ضبط الذات .
الأهداف السلوكية	- أن يتعرف الطلاب على مهارة ضبط الذات وعدم الاندفاع . - أن يتعلم الطلاب ضبط انفعالاتهم في المواقف الضاغطة وعدم التسرع في أخذ القرار .
الاستراتيجيات والفنيات	- التعريف والمناقشة . - النمذجة . - لعب الدور . - التغذية الراجعة . - التعزيز الاجتماعي .
الأنشطة المقدمة	- الترحيب بالطلاب أعضاء المجموعة، ثم مناقشة التدريب البيئي معهم . - يوضح الباحث موضوع الجلسة، ويعرف مهارة ضبط الذات وعدم الاندفاع ويناقشها مع الطلاب . - يعرض الباحث فيديو يحتوي على بعض المواقف الاجتماعية غير المرغوبة وكيفية التعامل معها . - يوجه الباحث السؤال الآتي ماذا تفعل لو زميلك أخذ قلمك أو شيئاً خاصاً بك ؟ - يطلب الباحث من كل طالبين لعب الدور ويعزز الباحث كل خطوة سلوكية صحيحة وتعديل كل خطوة سلوكية خاطئة .
التقويم البنائي	- مناقشة ما دار في الجلسة الإرشادية ويتعرف الباحث على آراء الطلاب والفائدة التي حصلوا عليها جراء ذلك .
التدريب البيئي	- اذكر موقفاً حدث في المدرسة أو البيت وقد أغضبك وماذا فعلت فيه ؟

٧- إدارة الجلسة الثامنة والتاسعة :

- يرحب الباحث بالطلاب أعضاء المجموعة ويناقش معهم التدريب البيئي واثابة من قام بالواجب بشكل جيد .

- يوضح الباحث أن موضوع الجلسة هو مهارة ضبط الذات وعدم الاندفاع، ثم يعرف الباحث مهارة ضبط الذات ويكتبها على السبورة ويناقشها مع الطلاب .

- يعرض الباحث فيديو يحتوي على بعض المواقف الاجتماعية غير المرغوبة وكيفية التعامل معها ومن أمثلة هذه المواقف السب، والشجار وكيف يتعامل الفرد مع هذه المواقف مع ضبط انفعالاته والتروي في اتخاذ القرار وعدم الاندفاع والتركيز على ردود الافعال في الموقف، وبعد الانتهاء من مشاهدة الفيديو وجه الباحث السؤال الآتي (ماذا تفعل لو زميلك أخذ قلمك أو شيئاً خاصاً بك؟) ويترك الاجابة لكل طالب مع تشجيع الباحث لاستخدام الألفاظ الاجتماعية المهذبة ثم تمثيل هذا الموقف بين طالبين، وكان معيار الاجابة (أكتب في القلم ثم أرجعه لي - نعم) ويقوم الباحث بتشجيع من يقوم بلعب الدور وتعزيز كل خطوة سلوكية صحيحة، تعديل كل خطوة سلوكية خاطئة، ثم أعطى الباحث عدة تساؤلات منها. ماذا تفعل مع والديك إذا أجبراك على فعل شيء لا تحبه ؟ / ماذا تفعل لو أخيك أخذ لعبتك بدون أذنك ؟ / ماذا تفعل لو ضربك زميلك في المدرسة ؟

- يناقش الباحث ما سبق في الجلسة وكيفية ضبط الذات أثناء الانفعال وكيف يتروى الفرد في عدم الاندفاع.

- يسأل الباحث الطلاب أعضاء المجموعة مدى الاستفادة من الجلسة الارشادية للتعرف على السلبيات والايجابيات .

- إعطاء الطلاب واجباً بيتياً بذكر موقفاً حدث في المدرسة أو البيت وقد أغضبه وكيف تصرف ازاء ذلك ؟

الجلسة العاشرة :

الوقت : ٤٥ دقيقة

الموضوع	المعاونة ومساعدة الآخرين
الحاجات	- حاجة الطلاب الى التعرف على مهارة مساعدة الآخرين . - حاجة الطلاب الى تعلم تقديم المساعدة للآخرين .
الهدف الخاص	- مساعدة الطلاب تنمية مهارة مساعدة الآخرين .
الأهداف السلوكية	- أن يتعرف الطلاب على مهارة مساعدة الآخرين . - أن يتعلم الطلاب كيفية تقديم المساعدة للآخرين .
الاستراتيجيات والفنيات	- التعريف والمناقشة . - لعب الدور . - التغذية الراجعة . - التعزيز الاجتماعي .
الأنشطة المقدمة	- الترحيب بالطلاب أعضاء المجموعة، ثم مناقشة التدريب البيئي معهم . - يوضح الباحث موضوع الجلسة، ويعرف مهارة مساعدة الآخرين ويكتبها على السبورة ثم يناقشها مع الطلاب . - يوضح الباحث أهمية اكتساب مهارة المعاونة ومساعدة الآخرين . - يعرض الباحث بعض المواقف التي تتطلب تقديم المساعدة للآخرين ويستمع الى مواقف الطلاب منها . - يقوم الباحث بتقديم تغذية راجعة وتعزيز المواقف المقبولة اجتماعياً . - يطلب الباحث من الطلاب لعب الدور ويعزز من يقوم بإداء الدور بشكل جيد . - يركز الباحث على أهمية الحضور في الجلسة القادمة .
التقويم البنائي	- مناقشة ما دار في الجلسة الإرشادية وتحديد السلبيات والايجابيات .
التدريب البيئي	- قمت بتقديم مساعدة لبعض أصدقائك أو جيرانك أو معارفك أذكر ذلك ؟

٨- إدارة الجلسة العاشرة :

- يرحب الباحث بالطلاب أعضاء المجموعة، ويناقش معهم التدريب البيئي .
- يوضح الباحث موضوع الجلسة، ويعرف مهارة مساعدة الآخرين ويكتبها على السبورة وهي (مبادرة الفرد بتقديم المعاونة أو المساعدة الى الآخرين عندما يحتاجون لذلك) ويناقش الباحث مع الطلاب تعريف مهارة مساعدة الآخرين .
- يوضح الباحث للطلاب أهمية مهارة مساعدة الآخرين في الحياة الاجتماعية .
- يعرض الباحث بعض المواقف التي تحتاج الى تقديم المساعدة للآخرين ومنها (ماذا تفعل إذا احتاج صديقك الى قلم؟ / ماذا تفعل إذا اعتدى على أحد الطلاب؟ / ماذا تفعل إذا كان أحد الطلاب مريضاً ولم يحضر الى المدرسة؟) ثم يترك الحرية للطلاب للإجابة على الموقف ويقدم الباحث تغذية راجعة تشجيعية للمواقف الصحيحة والمقبولة اجتماعياً، وتغذية راجعة تصحيحية للمواقف الخاطئة .
- يطلب الباحث من كل طالبين بلعب الدور احدهما يحتاج الى مساعدة والآخر يقوم بتقديم المساعدة له، وفي بعض المواقف يقدم المساعدة أكثر من طالب كما في مواقف التعرض للاعتداء، ويعزز الباحث من يقوم بإداء الدور بشكل جيد .
- يشكر الباحث الطلاب بعد الانتهاء من التدريب على مهارة مساعدة الآخرين، ويركز على أهمية الحضور في الجلسة القادمة .
- مناقشة ما دار في الجلسة وتحديد السلبيات والايجابيات وحث الطلاب على تصحيح الاخطاء .
- إعطاء تدريب بيئي للطلاب (قمت بتقديم مساعدة لبعض أصدقائك أو جيرانك أو معارفك أذكر ذلك ؟) وحث الطلاب على تطبيق تقديم المساعدة للآخرين .

الجلسة الحادية عشر : الوقت : ٤٥ دقيقة

الموضوع	المبادأة بالتفاعل مع الآخرين
الحاجات	حاجة الطلاب إلى : - التعرف على مهارة المبادأة بالتفاعل مع الآخرين وأهميتها لهم . - تعلم مهارة المبادأة بالتفاعل مع الآخرين .
الهدف الخاص	مساعدة الطلاب على تنمية مهارة المبادأة بالتفاعل مع الآخرين .
الأهداف السلوكية	- أن يتعرف الطلاب على مهارة المبادأة بالتفاعل مع الآخرين . - أن يتعلم الطلاب مهارة المبادأة بالتفاعل مع الآخرين .
الاستراتيجيات والفنيات	- التعريف والمناقشة . - النمذجة . - لعب الدور . - التغذية الراجعة . - التعزيز الاجتماعي .
الأنشطة المقدمة	- يرحب الباحث بالطلاب أعضاء المجموعة، ويناقش معهم التدريب البيئي. - يوضح الباحث موضوع الجلسة ويعرف مهارة المبادأة بالتفاعل مع الآخرين وكتابتها على السبورة . - يوضح الباحث أهمية تعلم مهارة المبادأة بالتفاعل مع الآخرين . - يقوم الباحث بنمذجة المهارة مع أحد الطلاب . - يطلب الباحث من الطلاب لعب الدور لغرض تعلم وإتقان المهارة - يقوم الباحث بتقديم تغذية راجعة تصحيحية أو تشجيعية من أجل إتقان مهارة المبادأة بالتفاعل مع الآخرين . - يعزز الباحث من يقوم بإداء الدور بشكل صحيح - تلخيص أهم محاور الجلسة ويشكر الباحث الطلاب على انتهاء الجلسة .
التقويم البنائي	- مناقشة ما دار في الجلسة ومن خلال المناقشة تشخيص السلبيات والايجابيات
التدريب البيئي	- تطبيق مهارة المبادأة بالتفاعل مع الآخرين في المدرسة والحياة العامة المنزل، المحلة وكتابة ورقة تخص المهارة وعدها واجبا بيتيا يكتب فيها (اسم المهارة، زمان ومكان استعمالها، الأشخاص الذين استعملت معهم، المشكلات التي واجهت الطالب في تطبيق المهارة) .

٩- إدارة الجلسة الحادية عشر :

- يرحب الباحث بالطلاب ويناقش معهم التدريب البيئي .
- يوضح الباحث موضوع الجلسة، ويعرف مهارة المبادأة بالتفاعل مع الآخرين ويكتبها على السبورة وتعني (قدرة الفرد على المبادرة بالحوار أو طلب المشاركة أو المساهمة في شيء ما مع الآخرين والتعبير عن نفسه والاتصال الشخصي مع الآخرين) ويناقش الباحث والطلاب التعريف، ثم يوضح الباحث أهمية مهارة المبادأة بالتفاعل مع الآخرين في الحياة العامة .
- يتم التدريب على مجموعة من المواقف منها: * السلام والمصافحة * المبادرة بالتعرف على الآخرين * المشاركة في نشاط * تقديم ملاحظات مناسبة أثناء الحديث مع الآخرين .
- يقوم الباحث بنمذجة المهارة مع أحد الطلاب ويطلب من الآخرين الانتباه .
- يطلب الباحث من كل طالبين لعب الدور لغرض إتقان المهارة، ويقدم لهم الباحث تغذية راجعة تشجيعية للسلوكيات الصحيحة، وتغذية راجعة تصحيحية للسلوكيات الخاطئة .
- يعزز من يقوم بإداء الدور بشكل جيد من خلال كلمة جيد أو ممتاز أو التصفيق .
- يلخص الباحث أهم محاور الجلسة بشكل مختصر، ويشكر الطلاب على الانتهاء من التدريب على مهارة المبادأة بالتفاعل مع الآخرين .
- تشخيص السلبيات والايجابيات من خلال مناقشة ما دار في الجلسة .
- إعطاء تدريب بيئي للطلاب بتطبيق مهارة المبادأة بالتفاعل مع الآخرين في المدرسة والحياة العامة، وكتابة أسم المهارة ومكان وزمان استعمالها والاشخاص الذي استعملت معهم وما هي المشكلات التي واجهتهم في استعمالها .

الوقت : ٤٥ دقيقة

الجلسة الثانية عشر :

الموضوع	التعبير عن المشاعر الايجابية
الحاجات	حاجة الطلاب إلى : - التعرف على مهارة التعبير عن المشاعر الايجابية . - تعلم مهارة التعبير عن المشاعر الايجابية .
الهدف الخاص	تنمية مهارة التعبير عن المشاعر الايجابية .
الأهداف السلوكية	- أن يتعرف الطلاب على مهارة التعبير عن المشاعر الايجابية . - أن يتعلم الطلاب مهارة التعبير عن المشاعر الايجابية .
الاستراتيجيات والفنيات	- التعريف والمناقشة . - النمذجة . - لعب الدور . - التعزيز الاجتماعي .
الأنشطة المقدمة	- يرحب الباحث بالطلاب أعضاء المجموعة، ويناقش معهم التدريب البيئي. - يوضح الباحث موضوع الجلسة ويعرف مهارة التعبير عن المشاعر الايجابية ويكتبها على السبورة . - يناقش الباحث مهارة التعبير عن المشاعر الايجابية وأهميتها . - يقوم الباحث بنمذجة المهارة، ويطلب الباحث من الطلاب لعب الدور . - يعزز الباحث من يقوم بإداء الدور بشكل صحيح . - تلخيص أهم محاور الجلسة ويشكر الباحث الطلاب على انتهاء الجلسة .
التقويم البنائي	- مناقشة ما دار في الجلسة وتشخيص السلبيات والايجابيات .
التدريب البيئي	- يطلب الباحث من الطلاب كتابة موقف ايجابي وكيفية التعبير عنه .

١٠ - إدارة الجلسة الثانية عشر :

- يرحب الباحث بالطلاب أعضاء المجموعة، ويناقش معهم التدريب البيتي ويثني على من قام بإداء الواجب .

- يوضح الباحث موضوع الجلسة، ويعرف مهارة التعبير عن المشاعر الايجابية ويكتبها على السبورة وتعني (القدرة على اقامة علاقات اجتماعية ناجحة من خلال التعبير عن الرضا عن الآخرين ومجايلتهم)

- يناقش الباحث مهارة التعبير عن المشاعر الايجابية مع أعضاء المجموعة ويبين أهميتها بالنسبة لهم .

- يقوم الباحث بنمذجة المهارة امام الطلاب، ثم يطلب من كل طالبين لعب الدور من خلال عمل موقف يقدم فيه الطالب الاول مساعدة الى الطالب الثاني ويقوم الطالب الثاني بالتعبير عن مشاعره الايجابية اتجاه من قدم له المساعدة . وهكذا مع بقية الطلاب مع اختلاف المواقف، ثم يطلب الباحث من الطلاب التعبير عن مشاعرهم الايجابية اتجاه اشخاص او مواقف تعرضوا لها في حياتهم .

- يعزز الباحث من يقوم بلعب الدور، ويعبر عن مشاعره تعبيراً حراً وتلقائياً، ثم يلخص الباحث أهم محاور الجلسة ويشكر الطلاب على الانتهاء من التدريب على مهارة التعبير عن المشاعر الايجابية، ويركز على أهمية الحضور في الجلسة القادمة .

- مناقشة ما دار في الجلسة وتحديد السلبيات والايجابيات .

- إعطاء تدريب بيتي للطلاب بكتابة موقف ايجابي حدث معك وكيف عبرت عنه .

الجلسة الثالثة عشر : الوقت : ٤٥ دقيقة

الموضوع	التعبير عن المشاعر السلبية
الحاجات	حاجة الطلاب إلى : - التعرف على مهارة التعبير عن المشاعر السلبية . - تعلم مهارة التعبير عن المشاعر السلبية .
الهدف الخاص	تنمية مهارة التعبير عن المشاعر السلبية .
الأهداف السلوكية	- أن يتعرف الطلاب على مهارة التعبير عن المشاعر السلبية . - أن يتعلم الطلاب مهارة التعبير عن المشاعر السلبية .
الاستراتيجيات والفنيات	- التعريف والمناقشة . - النمذجة . - لعب الدور . - التغذية الراجعة . - التعزيز الاجتماعي .
الأنشطة المقدمة	- يرحب الباحث بالطلاب أعضاء المجموعة، ويناقش معهم التدريب البيئي. - يوضح الباحث موضوع الجلسة ويعرف مهارة التعبير عن المشاعر السلبية ويكتبها على السبورة . - يناقش الباحث مهارة التعبير عن المشاعر السلبية وأهميتها . - يعرض الباحث فيديو يوضح نماذج للتعبير عن المشاعر السلبية، ثم يناقش الباحث محتوى الفيديو مع الطلاب . - يطلب الباحث من طالبين لعب الدور، ويقدم الباحث لهم تغذية راجعة، ويعزز الباحث من يقوم بإداء الدور بشكل صحيح . - يطلب الباحث من الطلاب التعبير عن مشاعرهم السلبية التي يشعرون بها في المدرسة .
التقويم البنائي	- مناقشة ما دار في الجلسة ومن خلال ذلك يتم تشخيص السلبيات والايجابيات .
التدريب البيئي	- يطلب الباحث من الطلاب كتابة موقف سلبي وكيفية التعبير عنه .

١١ - إدارة الجلسة الثالثة عشر :

- يرحب الباحث بالطلاب أعضاء المجموعة، ثم يناقش معهم التدريب البيئي .
- يوضح الباحث موضوع الجلسة ويعرف مهارة التعبير عن المشاعر السلبية ويكتبها على السبورة وتعني (القدرة على التعبير عن المشاعر السلبية التي لا تروق له أو لا يرضى عنها) .
- يناقش الباحث مع الطلاب أعضاء المجموعة تعريف مهارة التعبير عن المشاعر السلبية، وأهميتها في تأكيد الذات .
- يعرض الباحث فيديو يوضح نماذج للتعبير عن المشاعر السلبية، ويناقش الباحث مع الطلاب أعضاء المجموعة محتوى الفيديو، ويوضح لهم الفرق بين التعبير عن المشاعر السلبية لتأكيد الذات، والتعبير عن المشاعر السلبية بشكل عدواني يعود بالضرر على الفرد ويؤدي الى ضياع حقوقه .
- يطلب الباحث من طالبين لعب الدور بإعطائهم عدة مواقف منها قيام أحد الطلاب بالتجاوز على أشياء خاصة بطالب آخر وكيف سيعبر عن مشاعره السلبية، ثم يقدم الباحث لهم تغذية راجعة تصحيحية للتعبير الخطأ وتغذية راجعة تشجيعية للتعبير الصحيح، ثم يقوم الباحث بتقديم التعزيز عند الانتهاء من لعب الدور .
- يطلب الباحث من الطلاب أعضاء المجموعة التعبير عن المشاعر السلبية التي يشعرون بها اثناء تواجدهم في المدرسة، ويشجعهم على التعبير عنها للمدرسين أو الى الأصدقاء .
- يتم مناقشة ما دار في الجلسة ومن خلال ذلك يتم تحديد السلبيات والايجابيات .
- يطلب الباحث من الطلاب أعضاء المجموعة واجباً بيتياً بكتابة موقف سلبي حدث معهم وكيف عبر عنه .
- يركز الباحث على الطلاب أهمية الحضور في الجلسة القادمة .

الوقت : ٤٥ دقيقة

الجلسة الرابعة عشر :

الموضوع	التعبير عن الحقوق الخاصة والدفاع عنها
الحاجات	حاجة الطلاب إلى : - التعرف على مهارة التعبير عن الحقوق الخاصة . - معرفة حقوقهم الخاصة وكيفية الدفاع عنها .
الهدف الخاص	تنمية مهارة التعبير عن الحقوق الخاصة والدفاع عنها .
الأهداف السلوكية	- أن يتعرف الطلاب على مهارة التعبير عن الحقوق الخاصة . - أن يتعرف الطلاب على حقوقهم الخاصة . - أن يتعلم الطلاب كيفية الدفاع عن الحقوق الخاصة .
الاستراتيجيات والفنيات	التعريف والمناقشة / النمذجة / لعب الدور / التغذية الراجعة / التعزيز الاجتماعي .
الأنشطة المقدمة	- يرحب الباحث بأعضاء المجموعة، ومناقشة التدريب البيئي معهم. - يوضح الباحث موضوع الجلسة، ويعرف الباحث مهارة التعبير عن الحقوق الخاصة . - يناقش الباحث وأعضاء المجموعة أهم الحقوق الخاصة والتعبير والدفاع عنها . - قيام الباحث بنمذجة المهارة مع احد الطلاب، ويطلب من الطلاب متابعة الأنموذج بتركيز مع ملاحظة الموقف ويقسم الباحث أعضاء المجموعة إلى قسمين الأول يدافع عن حقوقه بإصرار والثاني يعارض ثم يعكس دور المجموعتين ويقدم لهم الباحث تغذية راجعة، ثم يعزز من قام بالدور بشكل أفضل . - تلخيص أهم محاور الجلسة وشكر أعضاء المجموعة لانتهااء التدريب على مهارة التعبير عن الحقوق الخاصة والدفاع عنها .
التقويم البنائي	- مناقشة ما دار في الجلسة ومن خلال ذلك يتم تشخيص السلبيات والايجابيات .
التدريب البيئي	- يطلب الباحث من أعضاء المجموعة تحديد أهم الأفراد الذين يتعدون على حقوقهم الخاصة وكيف واجهوا ذلك .

١٢- إدارة الجلسة الرابعة عشر :

- يرحب الباحث بالطلاب أعضاء المجموعة ويناقش معهم التدريب البيئي .
- يوضح الباحث موضوع الجلسة، ويعرف الباحث مهارة التعبير عن الحقوق الخاصة ويكتبها على السبورة وتعني (قدرة الفرد في التعبير عن الحقوق الخاصة مثل الملكية، والمساواة في المعاملة داخل الاسرة والمدرسة وكيفية الدفاع عنها) ويوضح اهمية اكتسابها، ثم يناقش الباحث الطلاب أعضاء المجموعة عن أهم حقوقهم الخاصة وكيفية الدفاع عنها .
- يقوم الباحث بنمذجة المهارة مع أحد الطلاب، ويطلب من الآخرين متابعته بتركيز .
- يطلب الباحث من الطلاب لعب الدور بعد تقسيمهم الى مجموعتين الاولى تدافع عن الحقوق الخاصة والثانية تمثل من يتعدى على حقوقهم، وطلب الباحث من المجموعة الاولى الاصرار بالتعبير عن حقوقهم الخاصة بهدوء وعدم الانجرار وراء متاهات يحاول الفريق الاخر جرهم اليها مع استمرار التشجيع لهم وتقديم التغذية الراجعة، ثم يقوم الباحث بعكس دور المجموعتين .
- عزز الباحث الفريق الافضل في التعبير .
- تلخيص أهم محاور الجلسة، وشكر أعضاء المجموعة على الانتهاء من التدريب على مهارة التعبير عن الحقوق الخاصة .
- تشخيص السلبيات والايجابيات من خلال مناقشة الجلسة .
- يطلب الباحث من أعضاء المجموعة واجباً بيتياً بتحديد أهم الأفراد الذين يتعدون على حقوقهم الخاصة وكيف واجهوا ذلك .

الوقت : ٤٥ دقيقة

الجلسة الخامسة عشر :

الموضوع	إنهاء البرنامج الإرشادي
الحاجات	حاجة الطلاب إلى : - إنهاء البرنامج الإرشادي . - تقديم ملخص لتذكير الطلاب حول ما دار في البرنامج الإرشادي .
الهدف الخاص	اختتام البرنامج الإرشادي .
الأهداف السلوكية	- أن يعلم الطلاب بمكان وزمان الاختبار البعدي . - أن يحقق الطلاب الترابط بين جلسات البرنامج .
الاستراتيجيات والفنيات	- المناقشة . - التعزيز الاجتماعي .
الأنشطة المقدمة	- يرحب الباحث بأعضاء المجموعة الإرشادية ومناقشة التدريب البيئي معهم ويقدم الشكر والثناء للطلاب الذين أنجزوه . - استعراض ومناقشة أهم ما دار في الجلسات السابقة . - إعلام أفراد المجموعة بانتهاء البرنامج الإرشادي . - تحديد زمان ومكان الاختبار البعدي . - يقدم الباحث الشكر والثناء للطلاب على المشاركة والالتزام بجلسات البرنامج الإرشادي .
التقويم البنائي	- التأكد من أن الطلاب تعرفوا على زمان ومكان الاختبار البعدي . - يسأل الباحث أعضاء المجموعة عن مدى الاستفادة من البرنامج الإرشادي في الحياة العامة .

١٣- إدارة الجلسة الخامسة عشر :

- يرحب الباحث بالطلاب أعضاء المجموعة، ويناقش معهم التدريب البيئي ويعزز من قام بإنجاز الواجب بشكل جيد عن طريق الشكر والثناء .
- يوضح الباحث موضوع الجلسة وهو ختام البرنامج الإرشادي، ويلخص أهم ما دار في الجلسات السابقة، ويناقشه مع الطلاب، حتى يتمكنوا من تحقيق الترابط بين الجلسات .
- إعلام أفراد المجموعة بانتهاء البرنامج الإرشادي، وتحديد مكان وزمان الاختبار البعدي .
- يشكر الباحث الطلاب أعضاء المجموعة على المشاركة والالتزام بجلسات البرنامج الإرشادي .
- يتأكد الباحث من أن الطلاب تعرفوا على زمان وكان الاختبار البعدي .
- يسأل الباحث الطلاب أعضاء المجموعة عن مدى الاستفادة من البرنامج الإرشادي في الحياة العامة، ويحثهم على تطبيق كل ما تعلموه .

*** الوسائل الإحصائية: Statistical methods**

استعمل في البحث الحالي الوسائل الإحصائية الآتية :-

١- الاختبار التائي (t-test):

لاختبار دلالة الفروق المعنوية بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا في استخراج القوة التمييزية (الشرنوبي، ٢٠٠١: ٢٢٩).

٢- اختبار ولكوكسن:

لمعرفة دلالة الفروق لمستوى المهارات الاجتماعية للمجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج، وللمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج (عودة، ٢٠٠٠ : ٤٣٨).

٣- اختبار (كولموجروف - سميرنوف):

لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل الدراسي للام والاب (الشربيني، ٢٠٠١: ٢٤٣).

٤- معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient):

لحساب معامل ثبات مقياس المهارات الاجتماعية وضحايا التنمر ولإيجاد العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية والعلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال .
(Hinkle & William, 1982:108)

٥- الفا - كرونباخ : لقياس ثبات مقياسي المهارات الاجتماعية وضحايا التنمر المدرسي (عودة، ٢٠٠٠ : ٣٥٤).

٦- اختبار - مان وتني (للعينات متوسطة الحجم): (Mann-Whitney test).

استعمل لإيجاد الفرق في الاختبار البعدي بين المجموعة التجريبية والضابطة، وتكافؤ المجموعتين في متغير العمر ودرجات المهارات الاجتماعية وضحايا التنمر المدرسي (عودة والخليلي، ١٩٨٨: ٤٤٥).

وقد اعتمد الباحث في تحليله للبيانات إحصائياً على الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (S.P.S.S) .

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

عرض النتائج ومناقشتها χ

الاستنتاجات χ

التوصيات χ

المقترحات χ

• عرض النتائج: The results display

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها ومناقشتها على وفق هدف البحث الحالي، وهو التعرف على (أثر برنامج ارشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التنمر المدرسي). من خلال الفرضيات الصفرية الآتية :-

١- الفرضية الاولى:- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في المهارات الاجتماعية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي.

أظهرت نتائج البحث ان متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي بلغ (٦٦,٩٢) ومتوسط درجات أفراد المجموعة في الاختبار البعدي بلغ (٩٣,٥٨) على مقياس المهارات الاجتماعية، واختبار صحة هذه الفرضية أُستعمل اختبار ولكوكسن لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي إذ ظهر أن القيمة المحسوبة والتي تساوي (صفر)، هي دالة احصائياً عند مقارنتها بالقيمة الجدولية والتي تساوي (١٣) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة اي توجد فروق بين المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده لصالح الاختبار البعدي وجدول (٢٠) يوضح ذلك .

جدول (٢٠)

قيمة اختبار (ولكوكسن) لدرجات المجموعة التجريبية في مقياس المهارات الاجتماعية قبل تطبيق البرنامج وبعده

درجات الاختبار القبلي	درجات الاختبار البعدي	الفروق	رتب الفروق	مجموع		قيمة W		مستوى دلالة ٠.٠٥
				الرتب الموجبة	الرتب السالبة	المحسوبة	الجدولية	
٥٦	٩٥	٣٩-	١١					
٥٧	١٠٠	٤٣-	١٢					
٦٥	٩٠	٢٥-	٧					

دالة احصائياً	١٣	صفر	٧٨	صفر	١٠	٣٥-	٩٥	٦٠
					٤	٢١-	٩٧	٧٦
					٢.٥	١٩-	٩٢	٧٣
					٦	٢٤-	٩٦	٧٢
					٢.٥	١٩-	٩٥	٧٦
					١	١٤-	٩٠	٧٦
					٨	٢٨-	٩١	٦٣
					٩	٣١-	٩٣	٦٢
					٥	٢٢-	٨٩	٦٧

٢- الفرضية الثانية:- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في المهارات الاجتماعية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي.

أظهرت نتائج البحث ان متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي بلغ (٦٨,٤٢) ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي بلغ (٦٩,٢٥) على مقياس المهارات الاجتماعية، ولاختبار صحة هذه الفرضية أُستعمل اختبار ولكوكسن لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي إذ ظهر ان القيمة المحسوبة والتي تساوي (١٧) غير دالة احصائياً عند مقارنتها بالقيمة الجدولية والتي تساوي (١٣) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية اي لا توجد فروق بين المجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج الارشادي لأنهم لم يتلقوا اي تدريب على البرنامج وجدول (٢١) يوضح ذلك.

جدول (٢١)

قيمة اختبار (ولكوكسن) لدرجات المجموعة الضابطة في مقياس المهارات الاجتماعية قبل تطبيق البرنامج وبعده

مستوى	قيمة W		مجموع الرتب السالبة	مجموع الرتب الموجبة	رتب الفروق	الفروق	درجات الاختبار البعدي	درجات الاختبار القبلي
	الجدولية	المحسوبة						
غير دالة احصائياً	١٣	١٧	٤٩	١٧	٣	١	٧٢	٧٣
					٠	٠	٧٢	٧٢
					١١	٦	٦٤	٧٠
					٣	١	٦٧	٦٨
					١٠	٥-	٦٩	٦٤
					٣	١-	٦٧	٦٦
					٦.٥	٢-	٦٨	٦٦
					٨.٥	٣-	٧٠	٦٧
					٣	١-	٦٩	٦٨
					٦.٥	٢-	٧٣	٧١
					٨.٥	٣-	٦٩	٦٦
					٣	١-	٧١	٧٠

٣- الفرضية الثالثة:- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في المهارات الاجتماعية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي.

أظهرت نتائج البحث ان متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بلغ (١٨,٥٠) ومتوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة بلغ (٦,٥٠) على مقياس المهارات الاجتماعية، واختبار صحة هذه الفرضية أُستخدم اختبار مان وتني لمعرفة دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي إذ ظهر ان القيمة المحسوبة والتي تساوي (صفر) هي دالة احصائياً عند

مقارنتها بالقيمة الجدولية والتي تساوي (٣٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة اي توجد فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الارشادي وجدول (٢٢) يوضح ذلك.

جدول (٢٢)

نتائج اختبار (مان وتني) لرتب درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي على مقياس المهارات الاجتماعية

مستوى الدلالة ٠.٠٥	قيمة U الجدولية	قيمة U المحسوبة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
			الرتبة	الدرجة	الرتبة	الدرجة
دالة احصائياً	٣٧	صفر	١٠.٥	٧٢	٢٠	٩٥
			١٠.٥	٧٢	٢٤	١٠٠
			١	٦٤	١٤.٥	٩٠
			٢.٥	٦٧	٢٠	٩٥
			٦	٦٩	٢٣	٩٧
			٢.٥	٦٧	١٧	٩٢
			٤	٦٨	٢٢	٩٦
			٨	٧٠	٢٠	٩٥
			٦	٦٩	١٤.٥	٩٠
			١٢	٧٣	١٦	٩١
			٦	٦٩	١٨	٩٣
			٩	٧١	١٣	٨٩

• تفسير النتائج ومناقشتها:-

من خلال استعراض النتائج التي توصل اليها البحث الحالي، يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي على مقياس المهارات للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المستعمل في البحث الحالي ولصالح الاختبار البعدي، بينما أظهرت النتائج غياب وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لرتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي لمقياس المهارات الاجتماعية، وهذا يدل على أثر البرنامج الإرشادي، وهو مؤشر على السيطرة على المتغيرات الدخيلة بالنسبة للمجموعة الضابطة، ويظهر هذا بشكل واضح من خلال غياب وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لأفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية، بعد تطبيق البرنامج الإرشادي ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، وهذا مؤشر على أثر البرنامج الإرشادي والفنيات والأنشطة والفعاليات والعمل المتواصل مع افراد المجموعة التجريبية من خلال جلسات البرنامج الإرشادي وفي الوقت نفسه لم يرق الباحث بأي تدخل مع أفراد المجموعة الضابطة الذين يعانون من نفس المشكلة، حيث تظهر أهمية استعمال هذه الأساليب والفنيات الإرشادية كالمناقشة وعرض النماذج السلوكية ولعب الدور وتقديم التعزيز الاجتماعي والتغذية الراجعة في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التمر المدرسي من خلال قدرتهم على تقييم ذواتهم وتطويرها، وتنمية السلوك التوكيدي لديهم وتعليمهم كيف يحلون المشكلات التي تواجههم في الحياة المدرسية، والمبادأة بالتفاعل مع الآخرين، وتكوين الأصدقاء، وقدرتهم على ضبط انفعالاتهم في المواقف الحياتية.

وفي رأي (باندورا) أنه من خلال النمذجة الاجتماعية والاقتداء بالآخرين، وتقليد الآخرين الذين يعتبرون نماذج، يتمكن أعضاء المجموعة الإرشادية أن يحدثوا تغيرات في الأفكار والمشاعر والسلوك، فضلاً عن ذلك فإن الوضع الجماعي للإرشاد المستعمل في البحث الحالي يعد مناسباً للتدريب على القيام بالسلوك، والتدريب على مهارات توكيد الذات، فالجماعة تهيئ فرصاً لأعضاء المجموعة للكشف عن ذواتهم.

كما أن التغذية الراجعة التي تعد جزءاً أساسياً في الإرشاد الجماعي وفق هذه النظرية، فالإنجازات والسلوكيات غير الفعالة تؤدي إلى نتائج سلبية، وبالتالي عندما تستعمل التغذية الراجعة فإن الأعضاء يتمكنون من ممارسة سلوكيات جديدة تقوم على افتراضات جيدة تؤدي إلى مشاعر إيجابية نحو الذات والآخرين.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Hayues,1984) و (James ,1988) و (أحمد، ٢٠٠٠) و (الحميضي، ٢٠٠٤) و (الطائي، ٢٠٠٩) و (الخطيب، ٢٠١٠) و (عكاشة وعبد الحميد، ٢٠١٠) والتي أشارت إلى فاعلية البرامج الإرشادية في تنمية المهارات الاجتماعية.

الاستنتاجات:-

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن للباحث أن يستنتج ما يأتي:-

- ١- وجود أثر واضح للبرنامج الإرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التمر المدرسي.
- ٢- أن الطلاب ضحايا التمر المدرسي بحاجة ماسة إلى تنمية المهارات الاجتماعية لديهم.
- ٣- تنمية المهارات الاجتماعية ساعد الطلاب وبشكل واضح على مواجهة التمر في البيئة المدرسية.

- ٤- أن للأسرة دوراً كبيراً في تنمية المهارات الاجتماعية او عدم تنميتها من خلال اساليب التنشئة كما ان لها الدور في تعرض ابنائها للتنمر من خلال الحماية الزائدة وعدم اعطاء الحرية للأبناء في الاعتماد على النفس.
- ٥- ضعف وعي الاهل والمسؤولين في المدرسة بالآثار الضارة المترتبة على وقوع الطالب ضحية للتنمر. كما استنتج الباحث افتقارهم للمعلومات حول هذه المشكلة.
- ٦- ان الافتقار الى المهارات الاجتماعية أو قصورها سبباً مهماً للوقوع كضحايا للتنمر.

التوصيات:-

- في ضوء نتائج البحث الحالي واستنتاجاته يوصي الباحث بما يأتي:-
- ١- الاستفادة من مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس ضحايا التنمر المدرسي الذي اعدهما الباحث للكشف عن الطلاب ضحايا التنمر وعن المهارات الاجتماعية عند الطلاب.
 - ٢- الاستفادة من البرنامج الارشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب الذين يتعرضون للتنمر في البيئة المدرسية.
 - ٣- تفعيل دور الارشاد التربوي في المدارس من خلال إجراء ندوات ومحاضرات إرشادية للطلاب للحد من التنمر المدرسي.
 - ٤- الاهتمام بالأنشطة المدرسية المتنوعة لكي تصبح مجالاً يساعد على نمو العلاقات الاجتماعية واكتساب المهارات الاجتماعية لدى الطلاب.
 - ٥- عقد الندوات لأولياء الأمور لتوعيتهم بأهمية تنمية المهارات الاجتماعية لدى ابنائهم وتوعيتهم بآثار التعرض للتنمر والحد من هذه المشكلة.
 - ٦- ضرورة وجود تواصل بين المدرسة والاسرة وحث اولياء الامور على تنمية المهارات الاجتماعية الضرورية للأبناء مثل مهارة التفاعل مع الاخرين ومهارة حل المشكلات ومهارة السلوك التوكيدي ومهارة تكوين الاصدقاء.

المقترحات:-

- استكمالاً للبحث الحالي وتطويراً له يقترح الباحث إجراء دراسات لاحقة له مثل:-
- ١- اجراء دراسة للتعرف على التتمر المدرسي لدى الإناث في مختلف المراحل الدراسية.
 - ٢- اجراء دراسة للتعرف على أثر برنامج ارشادي لتنمية السلوك القيادي للطلاب ضحايا التتمر المدرسي.
 - ٣- اجراء دراسة للتعرف على أثر العلاج السلوكي المعرفي في تنمية القدرة على مواجهة التتمر.
 - ٤- اجراء دراسة مماثلة باستخدام فنيات ارشادية اخرى لتنمية مهارات اجتماعية اخرى لدى ضحايا التتمر المدرسي.
 - ٥- اجراء دراسة على عينات اوسع تشمل المتمترين وضحايا التتمر للتعرف اكثر على هذه المشكلة واسبابها.
 - ٦- اجراء دراسة للتدريب على مواجهة الضغوط للطلاب الذين يتعرضون للتتمر من قبل الاقران.

المصادر

أولاً : المصادر العربية

ثانياً : المصادر الأجنبية

أولاً / المصادر العربية:-

- القرآن الكريم.
- إبراهيم، عبد الستار (١٩٩٣): **العلاج السلوكي ونماذج من حالاته**، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ط١، الكويت .
- _____ (١٩٩٤): **العلاج النفسي السلوكي**، دار الفجر للنشر، القاهرة .
- أبن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد (١٩٩٤): **لسان العرب**، ط٣، دار صادر، بيروت لبنان.
- _____ (د.ت): **لسان العرب**، المجلد الخامس . بيروت، دار صادر.
- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (٢٠٠٩): **الإرشاد المدرسي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- أبو الديار، مسعد نجاح (٢٠١٠): **التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم مظاهره وأسبابه وعلاجه**، سلسلة مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت .
- _____ (٢٠١٠): **فاعلية برنامج إرشادي لتقدير الذات في خفض التنمر لدى الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط**، مجلة مركز البحوث والدراسات النفسية، جامعة القاهرة، العدد (٦) .
- _____ (٢٠١٢): **سيكولوجية التنمر بين النظرية والعلاج**، ط٢ مركز تعليم وتقويم الطفل، الكويت .
- أبو الفتوح، محمد كمال (٢٠١١): **سلوك المشاغبة في البيئة المدرسية**، ط١، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الاردن .
- أبو جادو، صالح محمد (٢٠٠٠) : **علم النفس التربوي** ، ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن .
- أبو زيد، مدحت عبد الحميد (٢٠٠٨): **العلاج النفسي وتطبيقاته الجماعية (التدريبات العلاجية للمهارات الاجتماعية دراسة تدخلية)**، الموسوعة المسلسلة للإرشاد والعلاج النفسي(٦)، دار المعرفة الجامعة .

- أبو صفية، ميسر محمد فهد (٢٠١٢): مدى فاعلية برنامج نفسي إرشادي للحد من سلوكيات العنف لدى تلميذات المرحلة الأساسية في قطاع غزة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، كلية التربية، فلسطين .
- أبو عبادة، صالح ونيازي، عبدالمجيد (٢٠٠١) : الإرشاد النفسي والاجتماعي، مكتبة العبيكان، الرياض .
- أبو علام، رجاء محمود (١٩٨٩): مدخل إلى مناهج البحث التربوي، ط١ ، مكتبة الفلاح، الكويت .
- أبو غزال، معاوية (٢٠٠٩): الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي، المجلة الاردنية للعلوم التربوية المجلد (٥) العدد (٢)، عمان ، الاردن .
- أبو معلا، طالب (٢٠٠٦): المهارات الاجتماعية وفعالية الذات وعلاقتها بالاتجاه نحو مهنة التمريض لطلبة كليات التمريض في قطاع غزة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر ، غزة، فلسطين .
- ابو مغلي، سميح وآخرون (٢٠٠٢): التنشئة الاجتماعية للطفل ، ط١ ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- أبو منصور، حنان خضر (٢٠١١): الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى المعاقين سمعياً في محافظات غزة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الاسلامية، كلية التربية، فلسطين .
- أبو هاشم، السيد محمد وحسن، فاطمة حلمي (٢٠٠٤): سيكولوجية المهارات، ط١ ، زهراء الشرق ، القاهرة .
- أحمد، بيداء هاشم جميل (٢٠٠٠): أثر برنامج تدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية (تكوين الصداقة)، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد، كلية الآداب.
- أديس، احمد والكساب علي (٢٠١١): درجة امتلاك طلبة معلم صف في الجامعات الأردنية للمهارات الاجتماعية من وجهة نظرهم، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية - المجلد (١١)، العدد (١) الاردن .

- إسماعيل، هالة خير سناري (٢٠١٠): بعض المتغيرات النفسية لدى ضحايا التنمر المدرسي في المدرسة الابتدائية، مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية، جامعة حلوان، كلية التربية، المجلد (١٦) العدد (٢)، القاهرة .
- _____ (٢٠١٠): فعالية العلاج بالقراءة في خفض التنمر المدرسي لدى الأطفال، جامعة جنوب الوادي، كلية التربية، القاهرة .
- بطرس، بطرس حافظ (٢٠٠٨): المشكلات النفسية وعلاجها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان .
- البناء، إسعاد عبد العظيم محمد (٢٠٠٨): سمات الشخصية وأساليب المعاملة الوالدية المدركة لدى التلاميذ ضحايا مشاغبة الأقران في المدرسة، مجلة بحوث التربية النوعية، العدد (١١) مصر .
- البهاص، سيد أحمد (٢٠١٢): الأمن النفسي لدى التلاميذ المتنمرين وأقرانهم ضحايا التنمر المدرسي، مجلة كلية التربية بنها، العدد (٩٢)، جامعة طنطا، كلية التربية، مصر .
- توق، محي الدين وآخرون (٢٠٠٠): أسس علم النفس التربوي ، دار الفكر، عمان .
- ثورندايك، روبرت، واليزبيت هجين (١٩٨٩): القياس والتقويم في علم النفس والتربية، ترجمة عبد الله زيد الكيلاني مركز الكتاب الأردني، عمان .
- جاد الرب، أحمد (٢٠٠٣): المهارات الاجتماعية وعلاقتها باضطراب الانتباه لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة حلوان، كلية التربية .
- جاسم، احمد لطيف (٢٠٠٠): بناء برنامج علاجي للتدريب على بعض المهارات الاجتماعية للمصابين بالرهاب الاجتماعي، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة بغداد ، كلية الآداب .
- جيدة، صفية محمد (١٩٩٧): مدى فعالية برنامج إرشادي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال المرحلة الابتدائية، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة عين شمس، كلية التربية .

- حداد، عفاف وعبدالله، سليم (٢٠٠٢): مدى ممارسة المرشد النفسي لفنيات المقابلة الإرشادية من وجهة نظر المسترشدين، مجلة أبحاث اليرموك، جامعة اليرموك، المجلد (١٨) ، العدد (١) .
- الحريري، رافدة (٢٠١١): الارشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية، ط ١ ، دار المسيرة، عمان، الاردن .
- الحفني، عبد المنعم (١٩٨١): موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، المجلد (١) مكتبة مدبولي ، القاهرة .
- الحمداني، موفق (١٩٨٥): الطفولة، جامعة بغداد، سلسلة بيت الحكمة .
- الحميضي، أحمد علي عبد الله (٢٠٠٤): فعالية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية السعودية ، كلية الدراسات العليا.
- حسونة، أمل محمد (١٩٩٥) : تصميم برنامج لإكساب أطفال الرياض بعض المهارات الاجتماعية، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .
- حسين، طه عبد العظيم (٢٠٠٤): الإرشاد النفسي (النظرية - التطبيق - التكنولوجيا)، دار الفكر، عمان .
- _____ (٢٠٠٧): استراتيجيات إدارة الغضب والعدوان، دار الفكر، عمان .
- حمزة، أحمد محمد (٢٠٠١): فاعلية برنامج إرشادي لتخفيف سلوك العنف لدى عينة من المراهقين الذكور من طلاب الثانوي العام، (رسالة ماجستير غير منشورة) معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس .
- حميد، اميرة مزهر (٢٠١٢): أثر أسلوبيين إرشاديين في خفض السلوك الاستقوائي لدى طلبة المرحلة المتوسطة، (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة بغداد، كلية التربية - ابن رشد .
- الخالدي، عطا الله فؤاد (٢٠٠٩): علم النفس الإرشادي، ط ١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان .

- الخطيب، جمال (١٩٩٥): تعديل السلوك الانساني، ط٣، مكتبة الفلاح، عمان.
- الخطيب، عبد الله عبد الهادي عبد الرحمن (٢٠١٠): برنامج إرشادي مقترح لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أبناء الشهداء في قطاع غزة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الاسلامية - كلية التربية، غزة - فلسطين .
- الخطيب، فريد (٢٠١١): العنف والتنمر المدرسي، مجلة البوصلة .
- الخوالدة، محمد خلف (٢٠١١): فعالية التدريب التوكيدي في تحسين تقدير الذات والتكيف لدى الطلبة ضحايا الاستقواء، الجامعة الاردنية، كلية الدراسات العليا .
- الخولي، هشام (٢٠٠٤): التنبؤ بسلوك المشاغبة / الضحية من خلال بعض أساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من المراهقين، المؤتمر السنوي الحادي عشر للإرشاد، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس .
- خوج، حنان أسعد (٢٠١٢): التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد (١٣) العدد (٤)، جامعة الملك عبد العزيز، كلية التربية .
- داهم، أحمد (٢٠٠٨): مستويات المهارات الاجتماعية لدى الوالدين وعلاقتها بالنزعات الشخصية لدى عينة من الأطفال الذين يعانون من اللجاجة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الزقازيق، كلية الآداب .
- الددا، مروان سليمان سالم (٢٠٠٨): فعالية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الاساسي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الاسلامية، كلية التربية، فلسطين .
- الدوسري، صالح جاسم (١٩٨٥): الاتجاهات العلمية في تخطيط برنامج التوجيه والإرشاد، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد (١٥)، الرياض .
- الرشيد، بشير صالح والسهل، راشد علي (٢٠٠٠): مقدمة في الإرشاد النفسي، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، عمان .

- الريماوي، محمد عودة (٢٠٠٣): علم نفس الطفل ، ط ١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- زهران، حامد (١٩٩٨) : التوجيه والإرشاد النفسي، ط٣، عالم الكتب، القاهرة.
- _____ (١٩٨٤): علم النفس الاجتماعي، مكتبة عالم الكتب، ط٥، القاهرة .
- الزغبى، أحمد محمد (٢٠١٢): المشكلات النفسية والسلوكية والدراسية عند المراهقين والشباب، ط٢، دار الفكر، دمشق .
- _____ (٢٠١٣): التوجيه والإرشاد النفسي والمدرسي، ط٦، دار الفكر، دمشق .
- الزغلول، عماد (٢٠٠٣): نظريات التعلم، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الاردن .
- الزهيري، منال عبد الحسن محمود (٢٠١١): فاعلية برنامج مستند على الأنشطة في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال الرياض، (رسالة ماجستير غير منشورة) معهد البحوث والدراسات العربية، العراق .
- الزوبعي، عبد الجليل والغنام، محمد أحمد (١٩٨٨): مناهج البحث في التربية، بغداد .
- ساندي، مان، بول سيجر، جوني وينبرج (٢٠١٠): المراهق المزعج، ط١، ترجمة قسم الترجمة دار الفاروق، القاهرة .
- سغان، محمد أحمد (٢٠٠٣): فعالية برنامج إرشادي انتقائي في خفض الوسواس الأفعال القهرية المرتبطة بالشعور بالذنب، مجلة كلية التربية، العدد(٢٧) جامعة عين شمس .
- سعيد، بو جلال (٢٠٠٩): المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الجزائر، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية .
- سليمان، عبدالرحمن سيد (١٩٩٩): بحوث ودراسات في العلاج النفسي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة .

- سمارة ،عزيز (١٩٨٩): القياس والتقويم في التربية، دار الفكر ،عمان .
- السواعدي، نادرة جميل حمد (٢٠١١): أثر أسلوبي جلاسر وميكنبوم في خفض
الرهاب الاجتماعي عند طالبات جامعة بغداد، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)
جامعة بغداد، كلية التربية - ابن رشد .
- السيد، حسين أحمد (٢٠٠٥): تنمية تعليم النمو في المدارس العربية باستخدام
الحاسوب، سلسلة كتب المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة، العدد(٣٩) بيروت
لبنان .
- السيد، رحاب فتحي عبد السلام (٢٠٠٥): فاعلية برنامج للأنشطة النفسية
في تنمية بعض المهارات الاجتماعية للأطفال الروضة، (رسالة ماجستير غير
منشورة) جامعة الزقازيق، كلية التربية .
- السيد، فؤاد البهي (١٩٧٠): علم النفس فلسفته وحاضره ومستقبله ككيان
اجتماعي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة .
- _____ (١٩٧٩): علم النفس الإحصائي لقياس العقل البشري، دار
الفكر العربي، القاهرة.
- السيد، محمد عبد الرحمن، والشناوي، محمد محروس (١٩٩٨) العلاج السلوكي
الحديث اسسه وتطبيقاته، دار قباء للنشر، القاهرة .
- الشرييني، زكريا احمد (٢٠٠١): الاحصاء اللابارامتري في العلوم النفسية
والتربوية والاجتماعية، ط٢، مكتبة الانجلو المصرية .
- الشرنوبي، سعد الدين ابو الفتوح (٢٠٠١): المفاهيم والمعالجات الأساسية في
الإحصاء، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية ، القاهرة .
- الشناوي، محمد محروس (١٩٩٦): العملية الإرشادية والعلاجية، دار غريب
للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة .
- الشهري، عبدالله أبو عراد (٢٠٠٧): فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى
سلوك العنف لدى المراهقين، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة ام القرى،
كلية التربية .

- شلتز، دوان (١٩٨٣): نظريات الشخصية، ترجمة احمد دلي الكربولي، مطبعة جامعة بغداد .
- شوقي، طريف (٢٠٠٣): المهارات الاجتماعية والاتصالية ، دراسات وبحوث نفسية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة .
- الصباحيين، علي موسى، والقضاة، محمد فرحان (٢٠١٣): سلوك التمر عند الأطفال والمراهقين مفهومه، أسبابه، علاجه، ط١، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض .
- صوالحة، عبد المهدي محمد مصطفى (٢٠٠٢): أثر برنامج إرشادي في تنمية الحكم الخلقى لدى الأحداث الجانحين في الاردن، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة المستنصرية، كلية التربية .
- ضمرة، جلال كايد وآخرون (٢٠٠٧): تعديل السلوك، دار صفاء للنشر، عمان .
- ضواميط، ريماء سليم (٢٠١٢): التمر المدرسي ظاهرة تزداد انتشاراً، مجلة الجيش، العدد (٣٢٤) لبنان .
- الطائي، عبد الكريم محمود (٢٠٠١): اثر أسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض التوتر الانفعالي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية .
- الظاهر، زكريا محمد (١٩٩٩): مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الأردن .
- ظافر، سوسن عبد الله (٢٠٠٥): اثر التدريب على المهارات الاجتماعية في تنمية الالتزام الأخلاقي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية .
- العارضة، ايمان (١٩٩٨): اثر البيئة الاسرية والتفاعل بين المعلم والطالب على تنمية مفهوم الذات عند الطلبة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الاردنية.
- عباس، محمد خليل، وآخرون (٢٠٠٩): مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان.

- عبد الحفيظ، اخلاص محمد وباهي، مصطفى حسن (٢٠٠٠): طرق البحث العلمي والتحليل الاحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية، مركز الكتاب للنشر والتوزيع .
- عبد الحميد، هدى إبراهيم (٢٠١٠): المهارات الاجتماعية وعلاقتها بأعراض الوحدة النفسية لدى المراهقين، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة حلوان- كلية الآداب .
- عبد الرحمن، سعد (١٩٩٨): القياس النفسي النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، عمان .
- عبد العال، تحية محمد أحمد (٢٠٠٦): القلق الاجتماعي لدى ضحايا مشاغبة الأقران في البيئة المدرسية، مجلة كلية التربية جامعة بنها، المجلد السادس عشر، العدد (٦٨) .
- عبدالخالق، شادية أحمد (٢٠٠٢): أثر برنامج إرشادي في خفض العدوان بين الأشقاء، أبحاث المؤتمر السنوي التاسع لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، المجلد (٢) .
- عبد الهادي، جودت (٢٠٠٧): نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية ، ط١، دار الثقافة والنشر والتوزيع ، عمان الأردن .
- عبود، صلاح الدين (١٩٩١): مدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أسيوط، كلية التربية .
- _____ وعبود، سحر عبدالغني (٢٠٠٣): فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض حدة العنف لدى المراهقين، أبحاث المؤتمر السنوي العاشر لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، المجلد (١) .
- عدس، عبد الرحمن (١٩٩٨): اساسيات البحث التربوي، ط٢، دار المعارف، عمان .
- عرفيج، سامي سلطي (٢٠٠٠) : سيكولوجية النمو (دراسة الأطفال ما قبل المدرسة) ، دار الفكر لطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت .

- العزة، سعيد حسني (٢٠٠١): الإرشاد النفسي اساليبه وفنياته، ط١، الدار العلمية الدولية للنشر.
- _____ وعبد الهادي، جودت (٢٠٠٧): الإرشاد النفسي اساليبه وفنياته، الدار العالمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
- العطية، فوزية (١٩٩٥): المدخل في دراسة علم النفس الاجتماعي، دار الحكمة للطباعة، بغداد .
- العقاد، عصام عبد اللطيف (٢٠٠١): سيكولوجية العدوانية ، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة ، مصر .
- العنكي، حيدر جليل عباس (٢٠٠٦): بناء مقياس سمات الشخصية الديمقراطية لدى طلبة الجامعة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية - ابن رشد .
- عكاشة، محمود فتحي وعبد المجيد، أماني فرحان (٢٠١٢): تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية، المجلة العربية لتطوير التفوق، العدد (٤) جامعة دمنهور، مصر.
- علي، انتصار حيدر (٢٠١١): تأثير برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب معهد الفنون الجميلة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة المستنصرية، كلية التربية .
- عمران، محمد (١٩٩٠) : مدخل للمهارات التربوية ، ط٢، مكتبة خدم الطالب، جامعة عين شمس، مصر .
- عودة، احمد سلمان (٢٠٠٠): القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل، عمان .
- _____ والخليلي، خليل يوسف (١٩٨٨): الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، دار الفكر للتوزيع والنشر، عمان .
- فرج، صفون (١٩٨١): القياس النفسي النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة .

- الفرحان، عبد الجبار غضبان (١٩٨٦): الإرشاد التربوي في العراق بين الواقع والطموح، مجلة التربوي، العدد ٣، مطبعة بغداد، بغداد .
- فيلد ، ايفلين (٢٠٠٤): حصن طفلك من السلوك العدواني والاستهزاء : اقتراحات لمساعدة الاطفال على التعامل مع المستهزئين والمتحرشين، مكتبة جرير، الرياض .
- القحطاني، نورة بنت سعد (٢٠٠٩): ظاهرة التنمر لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الرياض .
- القداح، محمد، وعربيات، بشير (٢٠١٣): القدرة التنبئية للبيئة التعليمية في ظهور الاستقواء لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا في المدارس الخاصة في عمان، مجلة النجاح للأبحاث، المجلد (٢٧) العدد (٤)، عمان .
- القضاوي، احمد عبد المجيد (١٩٩٧): علم النفس التربوي وتطبيقاته، مكتبة الفلاح، الإمارات العربية المتحدة .
- القمش، مصطفى و خليل المعاينة (٢٠٠٠): القياس والتقويم في التربية الخاصة ، ط ١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان .
- قاسم، عايدة (١٩٩٧): مدى فاعلية برنامج إرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة عين شمس، كلية التربية .
- قطامي، نايفة (١٩٩٢): أساسيات علم النفس المدرسي ، ط ٢، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان .
- قطامي نايفة ، الصرايرة ، منى (٢٠٠٩): الطفل المتميز ، ط ١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان .
- قطامي، يوسف (٢٠٠٤) : النظرية المعرفية الاجتماعية وتطبيقاتها ، ط ١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان .
- الكبيسي، كامل (٢٠٠١): العلاقة بين التحليل المنطقي والتحليل الاحصائي لفقرات المقاييس النفسية، مجلة الأستاذ، العدد (٢٥)، جامعة بغداد، كلية التربية - ابن رشد .

- كروكر، ليندا وجيمي الجينا (٢٠٠٩): مدخل الى نظرية القياس التقليدية والمعاصرة، ترجمة فرينات يوسف وعنا، دار الفكر العربي، عمان .
- محمود، أحمد محمود (١٩٩٨): أثر الإعلانات التليفزيونية في إكساب طفل ما قبل المدرسة بعض المهارات الاجتماعية، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس .
- مرشد، ناجي عبد العظيم سعيد (٢٠٠٣): فعالية برنامج إرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض الخجل لدى الأطفال، مجلة كلية التربية بالزقازيق المجلد (١) العدد (٤٥)
- مزاهرة، ليث غازي (٢٠٠٩): استراتيجيات التعامل المستخدمة من قبل ضحايا الاستقواء في مدارس عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الاردنية، كلية الدراسات العليا .
- المزروع، ليلي (٢٠٠٣): فعالية برنامج إرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض الخجل لدى الأطفال، مجلة كلية التربية بالزقازيق، المجلد (١) العدد (٤٥) مصر.
- المصري، محمد عبد المجيد (١٩٩٩): أثر اتجاه الفقرة واسلوب صياغتها في الخصائص السيكمترية لمقاييس الشخصية وحسب مستوى الصحة النفسية للمجيب، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية - ابن رشد .
- المطوع، آمنة سعيد حمدان (٢٠٠١): المهارات الاجتماعية والثبات الانفعالي لدى التلاميذ ابناء الامهات المكتنبات ، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية .
- المقداد، قيس، وبطينة، أسامة، والجراح، عبد الناصر (٢٠١١): مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم، المجلة الاردنية للعلوم التربوية، العدد(٣)، الاردن .
- المياحي، سليمان بن خلفان بن أحمد (٢٠١٠): فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على نظرية العلاج بالواقع في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة التعليم

الاساسي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نزوى- كلية العلوم والآداب، سلطنة عمان .

- منصور، أيمن (٢٠٠١): فعالية الدراما للتدريب على بعض المهارات الاجتماعية وأثره في تنمية الثقة بالنفس لدى الأطفال المكفوفون بمرحلة ما قبل المدرسة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الزقازيق، كلية التربية، مصر.

- ميخائيل، امنطانيوس (٢٠٠٩): القياس والتقويم التربوي والنفسي اساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة .

- النجار، فايز جمعة ونبيل جمعة الزعبي ، ماجد راضي (٢٠٠٩) ، مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، ط ١ ، دار الحامد ، عمان .

- النجمة، علاء الدين ابراهيم يوسف (٢٠٠٨): مدى فعالية برنامج إرشادي نفسي للتخفيف من أعراض الاكتئاب عند طلاب المرحلة الثانوية، (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الاسلامية، كلية التربية، فلسطين .

- نشواني، عبد المجيد (٢٠٠٣): علم النفس التربوي ، ط ١ ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

- نيل، جون ونير (١٩٨٢): التجريب في العلوم السلوكية، مقدمة في البحث العلمي، ترجمة موفق الحمداني وعبد العزيز الشيخ، بغداد .

- الهيتي، نعمان وحامد عبد الحسين (١٩٨٥): القيم المعضدة والمعوقة للتنمية، دراسة ميدانية في بغداد، وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، المركز القومي للأبحاث الاجتماعية والجنائية، بغداد .

ثانياً / المصادر الأجنبية :-

- Adams, J. (2006): **What makes a bully tick?** Science World, 63(4), 10-13.
- Allen, K. (1993): **The contexts of Behavior Psychology**, Madison Brown and bench mark press, WI.
- Anastasi, A. (1988): **Psychologically resting the**, McMillan, New York.
- Antony, C. et, al (1987): **Social skills Training for young Adolescents**, Journal of child psychology. Vol. 11, No. 10.
- Arora C.M (1994):**Educational and a child psychology**, London.
- Banks, R. (1997): **Bullying in Schools. ERIC Digest**, Washington, DC : U.S. Department of Education and Justice .
- Chris, L. (2004): **Preventing bullying in schools**, Paul Chapman Publishing, First published, London .
- Christopher, B. (2010): Impact of Bullying Prevention Initiatives on Bullying Prevalence as Perceived by Elementary School Principals in a Lutheran School District, Walden University .
- Cohn, A. and Canter, A. Bullying: facts for Schools and parent (2003): National Association of School psychologists, 4340 East Highway, suite 402, Bethesda, MD 20814 .
- Cook, C.R., et al (2010): **predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence**, A Meta-Analytic Investigation, School psychology Quarterly, 25(2) .
- Corvo, K. Delara, E. (2010): **Towards in integrated theory of relational violence, Is bullying a risk factor for domestic violence ?** Aggression and violence Behavior, 15(3) .

- Crick, N.R. & Dodge, K.A. (1996): Social Information-processing Mechanisms On Reactive and proactive aggression, children development, (67) .
- Cronbacla, L. J. and Gieser, G. C. (1970): **Essentials of Psychological Testing**, New York. Harper and row publisher .
- Ebel, R. L. (1972): **Essentials of Education Measurement**, New Jersey prentice – Hall .
- Eister, R. & Frederikson, L. (1980): **perfecting Social Skills**, A Guide to inter personal behavior development, New York .
- Eliot, M. & Cornell, D. & Gregory, A. & Fan, x. (2010): **Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence**, Journal of school psychology. 48. 533-553.
- Elms, A.C. (1976): Attitudes, England open University press .
- Faye, M. (2003): **peer victimization, The Case for Social work Intervention Families in Society**, The Journal of Contemporary Human Services, Vol. 84(4) .
- Foran, T. G. (1962): **A Wote on Me of Measuring Reliability**, Journal of Educational psychological Vol (22) No (4) . 383-387.
- Fox, C. & Boulton, M.J. (2005): **The social skills problems of victims of bullying, self**, peer and teacher perceptions, British Journal of Educational psychology(75) .
- Friedman, R. M. et, al (1982): Social skills with in A day Treatment program for Emotionally Disturbed Adolescents, **Journal of child and youth services**, Vol. 5, No. 3.
- Furlong, m. & chung, A. & Bates, m. & Morrison, R. (1995): **Who are the victims of school violence? A comparison of student non – victims and multi- victims**, Education and Treatment of children. 18. 282-299.

- Ghiselli, E. E., et al (1981): **Measurement Theory for the behavioral Sciences Sanfrancisco .**
- Gordillo, I. C. (2011): **Divergence in aggressors and victims perceptions of bullying:** A decisive factor for differential psychosocial intervention, Children and Youth services Review, 33(9) .
- Gronlund, N. (1971): Measurement and Evaluation in Teaching. London: The Macmillan Co. Ltd .
- Hagan ,K. (1993): **Emotional and Psychological Abuse of Children ,** Open University Press, Buckingham .
- Harris, S. and Petrie, G. (2002): **Bulling, The bullies, the Victimization, the bystanders.** Lanham, Md: Rowman and Littlefield Publisher, E- book ISBN No .
- Hawley, p. H. (2007): **social dominance in childhood and adolescence,** Why social competence and aggression may go hand .
- Haynes, clement, L. A. & A very, A. W.(1989) : A cognitive behavioral approach to social skills training with shy persons, Journal of clinical psychology. Vol. 40, No. 3.
- Hinkle and William (1982) **Basic behavioral Dictionary,** charendon oxford, charendon, press oxford .
- Hodges, U.V. and Perry, D.G. (1996): **Victims of peer abuse: An overview. Journal of Emotional and Behavioral problems,** Vol.5, No .
- Jack, P. (2003): **Bullying And Harassment in schools and the Rights of children,** society.
- James, E, G (1988): **The effect of social skills training on social skills and problem behavior in emotionally,** disturbed journal delinquent (DAI). Vol. 493. No. 6.
- Jennifer, A.S. (2002): **Bullies and Their Victims:** Identification and intervention. Master of Science degree with a

Major in Guidance and Counseling, The Graduate College
University of Wisconsin .

- Judith, Y. and Malcolm, W. (1997): **Children who are targets of bullying**: A victim pattern. Journal of Interpersonal Violence, Vol.12, No.

- Kelly, J. A. (1982): **Social Skills Training**, A practical Guide for Intervention, New York .

- Kristensen, s & Smith, P. (2003). **The Use of Coping Strategies by Danish children classed as a Bullies, Victims, Bully Victims, and Not Involved in Response to Different (Hypothetical) Types of Bullying**. Scandinavian Journal of Psychology,(44) .

- Ladd, Gary, W, & Mize, Jaquelyn (1983): Acognitive Review Learning Model of social skill Training psychological Review, Vol. 90, No. 2.

- Lindquist, E. F. (1950): **Staisitcal Analysis in Educational Research**, Bostou .

- Lovoie, Richard (1999): **The teacher's Role in Developing social skills**, Teacher's Guide, <http://www.Idonline.org> .

- Michele, E. (2002): **Bullying, A practical guide to coping for schools**, Third edition published in Great Britain .

- Monks, C. Smith, P. & Swettenham, J. (2005): Psychological correlates of peer victimization in preschool: social cognitive skills, Executive function and attachment profiles. **Aggressive Behavior**.

- Moos, R. (2000): **Social skills training**, In A. Kazdin (Ed.) Encyclopedia of psychology, Vol. 7. Washington: Oxford University Press.

- Morita, Y., Soeda, H., Soeda, K. & Taki, M. (1999): Japan. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), The nature of school bullying: A cross-national perspective, London: Rutledge .

- Munro, A. (1979): **Counseling as kills aprooch Methuen Publication, M2** , New Zeeland .
- Murphy, R, R (1988): **Psychological testing principles and application**, New York, Hall international .
- Mynard, H. & Joseph, S. (1997): **Bull! Victim problems and their association with Eysenck**, s personality dimensions in 8 to 13 year-old, British Journal of Educational psychology, (67) .
- Nansel, T. R., Over peck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Orton, B. & Scheldt, P.(2001): **Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment**. Journal of the American Medical Association, (285) .
- Nunnally, J. C.(1978): **Psychometric Theory**. New York, McGraw-Hill.
- Olweus, D. (1991): **Bully-Victim problems among School children: basic fact and effects of a School based intervention program**, in D.J. pepler and K.H. Rubin (Eds): the development and treatment of children aggression Hi llsd ale, NJ: Erlbaum .
- Olweus, D. (1993): **Bullying at school**, Oxford, UK: Blackwell Publishing Company.
- Olweus, D. (1995): **Bullying or peer abuse in school**, fact and intervention, Current Directions Psychological science,(4).
- Olweus, D. (1997): **Annotation Bullying at school basic fact and Effects of a school based intervention program**, journal of child psychology and psychiatry and Akied disciplines, (35) .
- Olweus, D. (2001): Peer harassment, A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), Peer harassment in school, The plight of the vulnerable and victimized , New York: Guilford Press .
- Pajares, Frank (2002): **Overview of social cognitive theory and of self, Efficacy**, Emory University. <http://wwwemory.edu> .

- Peter, G. Denise D. (2009): **Bullying at School and Online – An Education.com Special Edition** Copyright, Education.com Holdings, Inc. All Rights Reserved .
- Rigby, K. (2002): **New perspectives on bullying**. London: Jessica Kingsley publishers .
- Rigby, K. (2003): **Stop the bullying**, This revised edition first published, by Australian Council for Educational Research Ltd, 19 Prospect Hill Road, Camber well, Melbourne, Victoria, 3124.
- Riggio, R. C. & et, al (1990): Social skills and self-esteem **Journal of personality and individual Differences**, 11,8 .
- Scarpacia, R. (2006): **Bullying, Effective strategies for its prevention**, Kappa Delta pi Record, 42(4) .
- Schwartz, D., Farver, J., Change, L. & Lee-Shin, Y. (2002): **Victimization in South Korean children's peer groups**, Journal Of Abnormal Child Psychology.
- Smith, P. K. and Shu, S. (2000): **What good school can do about bullying**, findings from a survey in English school after a decade of research and action. Childhood, 7, 193-212.
- Smith, P.K. and Sharb,S. (1994): **School bullying: Insights and perspectives**. London, Rout ledge .
- Steven, J (1999) : **Teaching in American school**, upper saddle River, N. J. prentice, Hall.
- Sullivan, Keith and Cleary, Mark (2004): **Bulling in Secondary Schools**, What it looks like and How to Manage it? , New York: Sage publishing .
- Susan, M. Dorothy, L. & Scott, A.(2009):**Bullying Prevention and Intervention** , Realistic Strategies for Schools, A Division of Guilford Publications, Inc, 72 Spring Street, New York, NY 10012 .
- Thompson, M & Cohen, L (2005): **When the bullied must adjust**. The Education Digest 10 (0) .

-
- W. H. O. (world Health organization) (1994): **The Development and Dissemination of skills Education**, Geneva Switzerland.
 - Warren, Kellie (2003): **Social Skills**, University of Cincinnati, <http://www.psc.uc.edu>.
 - Wolke, D . Sarah, W . Stanford, K & Schulz's (2002): **Bullying and Victimization of Primary School Children in England and German**, Prevalence and School Factors. British Journal of Psychology, Retrieved October, (5) .

الملاحق

ملحق (١)

كتاب تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

Ministry of Higher Education & Scientific research
The University of Mustansiriyah
Directorate of Research & Development



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
الجامعة المستنصرية
مديرية البحث والتطوير

العدد : ب ت / ١٣ / ١٦٥٠
التاريخ : ٢٠١٤ / ٧ / ٢٠

إلى / مديرية تربية الرصافة (الأولى - الثانية - الثالثة)
مديرية تربية الكرخ (الأولى - الثانية - الثالثة)

م / تسهيل مهمة

تحية طيبة ...

بناءً على الطلب المقدم من قبل طالب الماجستير (أدهم رجب محمود) تخصص الإرشاد التربوي / كلية التربية الأساسية بجامعة ... للتفضل بتسهيل مهمته لغرض أتمام إجراءات بحثه الموسوم (أثر برنامج إرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التمر المدرسي) على أن لا تتحمل جامعتنا أية تبعات مالية .

... مع التقدير ...

أ.م.د. محمد حسين النجم
ع/ مساعد رئيس الجامعة
للدراستات العليا والبحث العلمي
٢٠١٤ / ١١ / ١٩

نسخة منه إلى/

- عمادة كلية التربية الأساسية / الدراسات العليا / كتابكم المرقم ٣٩٨ في ٢٠١٤/١/١٦ ... مع التقدير
- مديرية البحث والتطوير / الدراسات العليا .
- الصادرة .

أزهار - هه لز

العراق - بغداد - حي المستنصرية - مديرية البحث والتطوير

البريد الإلكتروني rd@uomustansiriyah.edu.iq

موقع الجامعة على شبكة الانترنت www.uomustansiriyah.edu.iq

ملحق (٢) استبانة استطلاعية

الجامعة المستنصرية
كلية التربية الاساسية
قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي
الدراسات العليا / الماجستير

تحية طيبة

يروم الباحث القيام بدراسة عن ضحايا التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة والذي يقصد بهم (الطلبة الذين تعرضوا من قبل طلبة آخرين أكثر قوة منهم بشكل متكرر إلى سلوكيات تتسم بالعدائية النفسية أو الاجتماعية أو اللفظية أو الجسدية أو الجنسية ، بهدف الإزعاج أو التخويف، وإجبارهم على القيام بأفعال معينة مما يؤدي إلى مشاعر الإحباط والاكتئاب وضعف الثقة بالنفس وخفض تقدير الذات لديهم) ويتضح ذلك من خلال تعرضهم للسلوكيات المتمثلة بالتنمر النفسي / الاجتماعي / اللفظي / الجسدي / الجنسي .

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراية في هذا المجال ولما لآرائكم السديدة من دوراً فعالاً في انضاج الدراسة يرجى الاجابة على السؤال الآتي :

هل ان الطلاب يتعرضون لسلوكيات تدل على وقوعهم ضحايا للتنمر المدرسي ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كان الجواب نعم فما هي السلوكيات التي يتعرضون لها الطلاب والتي تدل على تعرضهم للتنمر في البيئة المدرسية .

مدرس

مرشد تربوي

ملحق (٣)

استبانة آراء المحكمين لمقياس المهارات الاجتماعية

الجامعة المستنصرية

كلية التربية الأساسية

قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

الدراسات العليا / الماجستير

الأستاذ الفاضل المحترم

تحية طيبة ..

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة (اثر برنامج إرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التمر المدرسي). ولغرض تحقيق أهداف البحث سيقوم الباحث ببناء مقياس للمهارات الاجتماعية، وسيتبنى الباحث تعريف منظمة الصحة العالمية W.H.O (1994) للمهارات الاجتماعية بأنها (سلوكيات تزيد القدرة النفسية الاجتماعية وتمكن الأفراد من التعامل بفاعلية مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية). وقد تم صياغة الفقرات من خلال الاطلاع على الدراسات والأدبيات السابقة، ونظرا لما تتميزون به من خبرة ودراية في مجال تخصصكم العلمي ، يعرض الباحث فقرات المقياس عليكم ، للحكم على صلاحيتها في قياس المهارات الاجتماعية، ومدى ملائمة المجالات وتعريفها، وعلاقة الفقرة بالمجال، ومدى مناسبة بدائل المقياس. شاكرين تعاونكم خدمة للبحث العلمي، علماً أن بدائل الاستجابة على الفقرات هي(دائماً، أحيانا، أبدا).

الباحث

أدهم رجب محمود الخفاجي

١- مهارة المبادرة بالتفاعل مع الآخرين:

قدرة الفرد على المبادرة بالحوار أو طلب المشاركة أو المساهمة في شيء ما مع الآخرين، والتعبير عن نفسه والاتصال الشخصي مع الآخرين.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	انتمائها للمجال		التعديل
				منتمية	غير منتمية	
١	أحرص على تحية ومصافحة الآخرين حينما ألقاهم.					
٢	أبادر في التعرف على الآخرين وأكون علاقات معهم.					
٣	انظر إلى الآخرين عندما يتحدثون إلي .					
٤	أبادر في تقديم المساعدة الى الآخرين اذا احتاجوا لذلك.					
٥	أقدم ملاحظات وتعليقات مناسبة أثناء الحديث مع الآخرين.					
٦	أبادر إلى مشاركة زملائي في الأنشطة الصفية.					
٧	أبادر في زيارة احد أصدقائي في المنزل.					
٨	استطيع أن أعبر عن نفسي بفعالية ووضوح.					

٢- مهارة السلوك التوكيدي:

قدرة الفرد في الدفاع عن حقوقه الشخصية والتعبير عن آراءه ومشاعره
الاجابية والسلبية بصدق وتلقائية ورفض مطالب الآخرين غير المنطقية.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	انتمائها للمجال		التعديل
				منتمية	غير منتمية	
١	استطيع نقل ما اشعر به للآخرين ببساطة.					
٢	امتك رأيا خاصا بي في الأشياء المتعلقة بحياتي.					
٣	اعبر عن رأيي بشجاعة وأن اختلف مع رأي الآخرين.					
٤	يمكنني قول (لا) عندما يطلب مني أحدا فعل شيء غير محبب لي دون الشعور بالذنب.					
٥	اعبر للآخرين عن مشاعري السلبية والاجابية بكل صراحة.					
٦	انتقد أخطاء وعيوب زملائي أمامهم.					
٧	لدي القدرة على فرض أولوياتي.					
٨	لا أتردد بقول آسف إن كنت مخطئا.					

٣- مهارة حل المشكلات:

قدرة الفرد على معالجة المواقف التي تتطوي على خلل من أجل تحقيق هدف مرغوب فيه.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	انتمائها للمجال		التعديل
				منتمية	غير منتمية	
١	أحرص على معرفة الجوانب السلبية والايجابية لكافة الحلول المقترحة للمشكلات.					
٢	أحرص على اختيار الحل الأسهل بغض النظر عما يترتب عليه من نتائج					
٣	أحرص على وضع البدائل التي قد تصلح لحل المشكلة.					
٤	أحرص على استخدام أسلوب منظم في حل المشكلة.					
٥	استبعد التفكير في الأمور الأخرى وأركز على المشكلة الحالية.					
٦	أضع خطة بما يجب عمله للخروج بحل للمشكلة.					
٧	أوجه الموقف باتخاذ إجراء حاسم للتخلص من المشكلة.					
٨	أحاول حل المشكلة ولكني لا استمر في المحاولة للوصول إلى أهدافي.					

٤ - مهارة تكوين الأصدقاء:

قدرة الفرد على تكوين صداقات جديدة والمحافظة على صداقاته والاندماج مع الأصدقاء والقدرة على اختيار نوعية الأصدقاء.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	انتمائها للمجال		التعديل
				منتمية	غير منتمية	
١	اشعر بالسعادة عند تكوين صداقات جديدة.					
٢	يصعب علي تكوين صداقات جديدة.					
٣	احرص على المحافظة على صداقاتي.					
٤	ابحث عن أصدقائي عندما يطول غيابهم عني.					
٥	أساعد أصدقائي أثناء تواجدي معهم في نشاط معين.					
٦	اعتقد إن أصدقائي يمنحونني الدعم المادي والمعنوي.					
٧	احرص على اختيار أصدقائي من ذوي الأخلاق الحسنة.					
٨	اكسب صداقات جديدة بسرعة.					

٥- مهارة تقييم الذات:

إدراك الفرد لقدراته واستعداداته ومهاراته وخبراته في التعامل مع المواقف والأحداث.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	انتمائها للمجال		التعديل
				منتمية	غير منتمية	
١	أنا شخص اتكالي لا يمكنني الاعتماد على نفسي.					
٢	بإمكاني تحقيق الأهداف التي احدها.					
٣	أتعلم من أخطائي السابقة.					
٤	افتقد الإرادة في تحقيق ما أريد.					
٥	ارتبك عندما أقابل الغرباء.					
٦	اشعر بالخجل عند مواجهة أناس جدد.					
٧	اشعر بالخجل من مظهري العام.					

٦- مهارة ضبط الانفعالات:

قدرة الفرد على تنظيم دوافعه وسلوكياته والتحكم فيها بطريقة ملائمة تتناسب مع المواقف البيئية.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	انتمائها للمجال		التعديل
				منتمية	غير منتمية	
١	استطيع أن أحافظ على هدوئي حتى لو كنت قلقا أو مضطربا.					
٢	استطيع التكيف مع الآخرين عندما تتعارض أرائهم مع وجهة نظري.					
٣	استطيع التحكم في ذاتي عندما يستفزني الآخرون.					
٤	اشتتم الآخرين عندما يضايقونني.					
٥	استطيع المحافظة على هدوئي عندما يطلق علي احد الطلاب ألفاظا بذيئة.					
٦	عندما أتعرض للمضايقة استطيع الرد دون إيذاء الآخرين.					
٧	اعبر عن غضبي بالصراخ والصياح.					

ملحق (٤)

استبانة آراء المحكمين لمقياس ضحايا التتمر المدرسي

الجامعة المستنصرية

كلية التربية الأساسية

قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

الدراسات العليا / الماجستير

الأستاذ الفاضل المحترم

يروم الباحث القيام بدراسته الموسومة ((اثر برنامج إرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التتمر المدرسي)) ولتحقيق أهداف البحث سيقوم الباحث ببناء مقياس ضحايا التتمر المدرسي. ويعرف الباحث ضحايا التتمر المدرسي بأنهم. (الطلبة الذين تعرضوا من قبل طلبة آخرين أكثر قوة منهم بشكل متكرر إلى سلوكيات تتسم بالعداية النفسية أو الاجتماعية أو اللفظية أو الجسدية أو الجنسية ، بهدف الإزعاج أو التخويف، وإجبارهم على القيام بأفعال معينة مما يؤدي إلى مشاعر الإحباط والاكتئاب وضعف الثقة بالنفس وخفض تقدير الذات لديهم). وقد حدد الباحث لضحايا التتمر المدرسي خمسة مجالات هي(النفسي، الاجتماعي، اللفظي، الجسدي، الجنسي).

ونظرا لما تتمتعون به من خبره علمية في مجال تخصصكم . يعرض الباحث عليكم فقرات المقياس التي تم صياغتها من خلال الاطلاع على الدراسات والأدبيات السابقة لغرض بيان رأيكم حول صلاحيتها ووضوحها ومدى مناسبتها للمجال، علما إن البدائل التي وضعت للمقياس هي (لم يحدث مطلقاً/ يحدث نادراً أو بفترات متباعدة / يحدث احياناً أو بين فترات متقاربة/ يحدث باستمرار أو يومياً تقريباً) شاكرين تعاونكم معنا.

الباحث

أدهم رجب محمود الخفاجي

١- المجال النفسي:

تعرض الضحية إلى مشاعر فقدان الأمن النفسي والاكتئاب والخوف والإرهاق نتيجة تعرضه للاعتداء والسخرية من قبل المتنمر.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	انتمائها للمجال		التعديل
				منتمية	غير منتمية	
١	اشعر بفقدان الأمان لتعرضي المستمر لاعتداء الآخرين علي.					
٢	اشعر بالاكتئاب نتيجة ما تعرضت له من تحقير لي.					
٣	اشعر بالتوتر عند ذهابي للمدرسة خوفا من التعرض للضرب.					
٤	اكره نفسي لشعوري بالعجز عن رد الاعتداء علي.					
٥	اشعر بالألم واليأس بعد تعرضي للسخرية من قبل زملائي.					
٦	أخشى الذهاب إلى الحمام بمفردي لتوقع حدوث أمر سيء.					
٧	اكره كل المحيطين بي لعدم شعورهم بمعاناتي.					
٨	أفكر بالانتحار لأنني لا أستطيع إخبار أسرتي بما يحدث لي.					

٢ - المجال الاجتماعي:

تعرض الضحية إلى الاستبعاد والثرثرة ونشر الإشاعات وتخريب الصداقات وإجبار الآخرين على عدم الاختلاط به.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	انتمائها للمجال		التعديل
				منتمية	غير منتمية	
١	ينتقذني بعض الطلاب أمام الآخرين نقدا قاسيا.					
٢	يتهاشم بعض الطلاب ويضحكون بصوت خافت عني.					
٣	امنع من قبل بعض الطلاب من الانضمام إلى جماعة الأصدقاء.					
٤	اتهمني أحد الطلاب بأعمال لم أرتكبها مما عرضني لكره الآخرين.					
٥	نشر بعض زملائي في المدرسة إشاعات كاذبة عني.					
٦	يطلق زملائي نكات لاذعة تنثير الضحك علي.					
٧	أحد الطلبة يمنع أصدقائي من مشاركتي في الأنشطة الصفية.					

٣- المجال اللفظي:

تعرض الضحية إلى الإساءة اللفظية كالشتم والتحقير والتهديد والتعليقات الساخرة.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	انتمائها للمجال		التعديل
				منتمية	غير منتمية	
١	يصرخ أحد الطلاب بوجهي لتخويفي وإفزاعي.					
٢	اصدر أحد الطلاب تعليقات مزعجة عن مظهري العام.					
٣	يناديني البعض بأسماء حقيرة للاستهزاء بي.					
٤	يسمعني أحد الطلاب تعليقات تسيء لإفراد أسرتي.					
٥	يقلدني احد الطلاب عندما أتكلم بطريقة تجعل الآخرين يضحكون علي.					
٦	يضايقني زملائي بتعليقات ساخرة عن درجاتي التحصيلية.					
٧	هددني احدهم وأجبرني على فعل أمر لا أريد فعلها.					

٤ - المجال الجسدي:

تعرض الضحية إلى الإساءة الجسدية من قبل المتنمر كالضرب والرفس وشد الشعر والبصق وغيره من الأذى الجسدي المتكرر.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	انتمائها للمجال		التعديل
				منتمية	غير منتمية	
١	تعرضت للضرب على وجهي مما سبب لي ألما.					
٢	يضع احدهم قدمه لعرقلة مروري أمامه.					
٣	أوقعني احد الطلاب أرضا وجلس فوقي.					
٤	تعرضت للعض والقرص من بعض الطلاب.					
٥	يبصق احد الطلاب في وجهي كلما قابلني.					
٦	يدفعني احد الطلاب ويمنعني من دخول الصف.					
٧	شد احدهم شعري مسببا لي الألم والضيق.					

٥- المجال الجنسي:

تعرض الضحية للإساءة الجنسية من قبل المتنمر كتوجيه تعليقات دالة على السلوك الجنسي وإطلاق نكات وإشاعات أو لمسه والإمساك به بطريقة ذات طابع جنسي.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	انتمائها للمجال		التعديل
				منتمية	غير منتمية	
١	تعرضت لتلميحات جنسية من بعض الطلاب.					
٢	أطلق علي احد الطلاب نكات ذات طابع جنسي.					
٣	أرسل إلي احد الطلاب رسائل هاتفية تحتوي على إساءة جنسية.					
٤	امسك بي ادهم بطريقة غير مهذبة و ذات طابع جنسي.					
٥	تعرضت للتحرش الجنسي من قبل احد الطلاب.					
٦	أطلق ادهم عني إشاعات جنسية.					
٧	أجبرني بعض الطلاب على الانخراط بسلوكيات جنسية.					

ملحق (٥)

أسماء عينة الخبراء المحكمين لمقياس المهارات الاجتماعية وضحايا التنمر
المدرسي مرتبة حسب الدرجات العلمية

ت	الاسم	التخصص	اسم الكلية
١	أ. د. صالح مهدي صالح	إرشاد تربوي	التربية الاساسية / جامعة ديالى
٢	أ. د. نادية شعبان مصطفى	تربية خاصة	التربية/الجامعة المستنصرية
٣	أ. د. محمود كاظم التميمي	إرشاد تربوي	التربية/الجامعة المستنصرية
٤	أ. د. سعدية كريم درويش	إرشاد تربوي	التربية الاساسية / الجامعة المستنصرية
٥	أ. د. كاظم كريدي العادلي	علم النفس	التربية/الجامعة المستنصرية
٦	أ. د. كامل ثامر الكبيسي	قياس وتقويم	التربية الاساسية / الجامعة المستنصرية
٧	أ. د. نشعه كريم عذاب	إرشاد تربوي	التربية الاساسية / الجامعة المستنصرية
٨	أ. م. د. عبد الحسين رزوقي	قياس وتقويم	تربية ابن رشد / جامعة بغداد
٩	أ. م. د. غالب محمد رشيد	علم النفس التربوي	التربية الاساسية / الجامعة المستنصرية
١٠	أ. م. د. لمعان مصطفى	إرشاد تربوي	التربية الاساسية / الجامعة المستنصرية

ملحق (٦)

مقياس المهارات الاجتماعية بصيغته الأولى

الجامعة المستنصرية

كلية التربية الاساسية

قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي

الدراسات العليا / الماجستير

عزيزي الطالب.....

نستعمل في حياتنا الاجتماعية اليومية صور محددة من السلوك الاجتماعي ونتعامل بهذه السلوكيات فيما بيننا لتعبر عن التفاعل الناجح التي تبدأ بالسلوكيات غير اللفظية إلى أنماط معقدة من السلوك ، وقد يكون هناك نقص في استعمال هذه السلوكيات لدى بعض الأفراد ، ويضع الباحث بين أيديكم مجموعة من الفقرات التي تمثل السلوكيات الاجتماعية التي تستخدمها في التعامل مع الآخرين، يرجى منكم قراءة الفقرات بشكل جيد والإجابة عنها بوضع إشارة (✓) تحت البديل المناسب الذي ينطبق عليك ، والمثال الآتي يوضح طريقة الإجابة :

ت	الفقرة	دائماً	أحياناً	أبداً
١	أحرص على تحية ومصافحة الآخرين حينما ألقاهم .		✓	

وهكذا مع بقية الفقرات، مع الرجاء عدم ترك أية فقرة من دون إجابة وسوف توظف المعلومات لغرض البحث العلمي فلا حاجة لذكر الاسم، شاكرين تعاونكم .

الصف والشعبة.....

الباحث

أدهم رجب محمود

ت	الفقرات	دائما	أحيانا	أبدا
١	أحرص على تحية ومصافحة الآخرين حينما ألقاهم .			
٢	أبادر في التعرف على الآخرين وأكون علاقات معهم .			
٣	انظر إلى الآخرين عندما يتحدثون إلي .			
٤	أبادر في تقديم المساعدة الى الآخرين اذا احتاجوا لذلك .			
٥	أقدم ملاحظات وتعليقات مناسبة أثناء الحديث مع الآخرين .			
٦	أشارك زملائي في الأنشطة الصفية واللاصفية.			
٧	أبادر إلى زيارة احد أصدقائي في المنزل			
٨	استطيع نقل ما اشعر به للآخرين ببساطة .			
٩	امتلك رأيا خاصا بي في الأشياء المتعلقة بحياتي .			
١٠	اعبر عن رأيي بشجاعة وأن اختلف مع رأي الآخرين .			
١١	ارفض عمل شيء غير محبب لي دون الشعور بالذنب .			
١٢	اعبر للآخرين عن مشاعري السلبية والايجابية بكل صراحة			
١٣	انتقد أخطاء وعيوب زملائي أمامهم .			
١٤	لدي القدرة على فرض أولوياتي .			

ت	الفقرات	دائما	أحيانا	أبدا
١٥	اعتذر للآخرين عندما اخطأ بحقهم .			
١٦	امتلاك القدرة على تحديد الجوانب السلبية والايجابية للحلول المقدمة للمشكلة .			
١٧	احرص على اختيار الحل الأسهل بغض النظر عما يترتب عليه من نتائج .			
١٨	احرص على وضع البدائل التي قد تصلح لحل المشكلة .			
١٩	احرص على استعمال أسلوب منظم في حل المشكلة .			
٢٠	استبعد التفكير في الأمور الأخرى وأركز على المشكلة الحالية .			
٢١	أضع خطة بما يجب عمله للخروج بحل للمشكلة .			
٢٢	أتمكن من اتخاذ إجراء حاسم للتخلص من المشكلة .			
٢٣	أتوقف عن حل مشكلتي عندما تفشل محاولتي الأولى .			
٢٤	اشعر بالسعادة عند تكوين صداقات جديدة .			
٢٥	يصعب علي تكوين صداقات جديدة .			
٢٦	احرص على المحافظة على صداقاتي .			
٢٧	اسأل عن أصدقائي عندما يطول غيابهم عني .			
٢٨	أساعد أصدقائي أثناء تواجدي معهم في نشاط معين .			
٢٩	أصدقائي يمنحونني الدعم المادي والمعنوي .			

ت	الفقرات	دائما	أحيانا	أبدا
٣٠	أحرص على اختيار أصدقائي من ذوي الأخلاق الحسنة .			
٣١	أنا شخص يمكنني الاعتماد على نفسي .			
٣٢	بإمكاني تحقيق الأهداف التي احدها .			
٣٣	أتعلم من أخطائي السابقة .			
٣٤	افتقد الإرادة في تحقيق ما أريد .			
٣٥	ارتبك عندما أقابل الغرباء .			
٣٦	أشعر بالخجل من مذهبي العام .			
٣٧	استطيع أن أحافظ على هدوئي حتى لو كنت قلقا أو مضطربا .			
٣٨	استطيع التكيف مع الآخرين عندما تتعارض أرائهم مع وجهة نظري .			
٣٩	استطيع التحكم في انفعالاتي عندما يستفزني الآخرون .			
٤٠	أشتم الآخرين عندما يضايقونني .			
٤١	استطيع المحافظة على هدوئي عندما يطلق علي احد الطلاب ألفاظا بذيئة .			
٤٢	استطيع الرد دون إيذاء الآخرين عندما أتعرض للمضايقة .			
٤٣	أعبر عن غضبي بالصراخ والصياح .			

ملحق (٧)

مقياس المهارات الاجتماعية بصيغته النهائية

الجامعة المستنصرية
كلية التربية الاساسية
قسم الإرشاد النفسي
الدراسات العليا / الماجستير

عزيزي الطالب

تحية طيبة

نستعمل في حياتنا الاجتماعية اليومية صور محددة من السلوك الاجتماعي ونتعامل بهذه السلوكيات فيما بيننا لتعبر عن التفاعل الناجح التي تبدأ بالسلوكيات غير اللفظية إلى أنماط معقدة من السلوك ، وقد يكون هناك نقص في استعمال هذه السلوكيات لدى بعض الأفراد ، ويضع الباحث بين أيديكم مجموعة من الفقرات التي تمثل السلوكيات الاجتماعية التي تستخدمها في التعامل مع الآخرين، يرجى منكم قراءة الفقرات بشكل جيد والإجابة عنها بوضع إشارة (✓) تحت البديل المناسب الذي ينطبق عليك ، والمثال الآتي يوضح طريقة الإجابة :

ت	الفقرة	دائماً	أحياناً	أبداً
١	أحرص على تحية ومصافحة الآخرين حينما ألقاهم .		✓	

وهكذا مع بقية الفقرات ، مع الرجاء عدم ترك أية فقرة من دون إجابة وسوف توظف المعلومات لغرض البحث العلمي فلا حاجة لذكر الاسم ، شاكرين تعاونكم .

الصف والشعبة

الباحث

أدهم رجب محمود

ت	الفقرات	دائما	أحيانا	أبدا
١	احرص على تحية ومصافحة الآخرين حينما ألقاهم .			
٢	أبادر في التعرف على الآخرين وأكون علاقات معهم .			
٣	انظر إلى الآخرين عندما يتحدثون إلي .			
٤	أبادر في تقديم المساعدة الى الآخرين اذا احتاجوا لذلك .			
٥	أقدم ملاحظات وتعليقات مناسبة أثناء الحديث مع الآخرين			
٦	أشارك زملائي في الأنشطة الصفية واللاصفية.			
٧	أبادر إلى زيارة احد أصدقائي في المنزل .			
٨	استطيع نقل ما اشعر به للآخرين ببساطة .			
٩	امتلك رأيا خاصا بي في الأشياء المتعلقة بحياتي .			
١٠	اعبر عن رأيي بشجاعة وأن اختلف مع رأي الآخرين .			
١١	ارفض عمل شيء غير محبوب لي دون الشعور بالذنب .			
١٢	اعبر للآخرين عن مشاعري السلبية والايجابية بكل صراحة			
١٣	لدي القدرة على فرض أولوياتي .			

ت	الفقرات	دائماً	أحياناً	أبداً
١٤	اعتذر للآخرين عندما اخطأ بحقهم .			
١٥	امتلك القدرة على تحديد الجوانب السلبية والايجابية للحلول المقدمة للمشكلة .			
١٦	احرص على وضع البدائل التي قد تصلح لحل المشكلة .			
١٧	احرص على استعمال أسلوب منظم في حل المشكلة .			
١٨	استبعد التفكير في الأمور الأخرى وأركز على المشكلة الحالية .			
١٩	أضع خطة بما يجب عمله للخروج بحل للمشكلة .			
٢٠	أتمكن من اتخاذ إجراء حاسم للتخلص من المشكلة .			
٢١	اشعر بالسعادة عند تكوين صداقات جديدة .			
٢٢	احرص على المحافظة على صداقاتي .			
٢٣	اسأل عن أصدقائي عندما يطول غيابهم عني .			
٢٤	أساعد أصدقائي أثناء تواجدي معهم في نشاط معين .			
٢٥	أصدقائي يمنحونني الدعم المادي والمعنوي .			

ت	الفقرات	دائما	أحيانا	أبدا
٢٦	أحرص على اختيار أصدقائي من ذوي الأخلاق الحسنة .			
٢٧	أنا شخص يمكنني الاعتماد على نفسي .			
٢٨	بإمكاني تحقيق الأهداف التي احدها .			
٢٩	أتعلم من أخطائي السابقة .			
٣٠	استطيع أن أحافظ على هدوئي حتى لو كنت قلقا أو مضطربا .			
٣١	استطيع التكيف مع الآخرين عندما تتعارض آرائهم مع وجهة نظري .			
٣٢	استطيع التحكم في انفعالاتي عندما يستفزني الآخرون .			
٣٣	اشتتم الآخرين عندما يضايقونني .			
٣٤	استطيع المحافظة على هدوئي عندما يطلق علي احد الطلاب ألفاظا بذيئة .			
٣٥	استطيع الرد دون إيذاء الآخرين عندما أتعرض للمضايقة .			
٣٦	اعبر عن غضبي بالصراخ والصياح .			

ملحق (٨)

مقياس ضحايا التنمر المدرسي بصيغته الاولى

الجامعة المستنصرية
كلية التربية الاساسية
قسم الإرشاد النفسي
الدراسات العليا / ماجستير

عزيزي الطالب

يعرض الباحث عليك عدد من الفقرات التي تمثل بعض السلوكيات التي قد تحدث لك في داخل المدرسة، ارجوا منكم قراءتها بصورة جيدة ومن ثم الإجابة عليها بصدق وصراحة تامة ، كما ارجوا منكم عدم ترك أي فقرة دون إجابة ، اعلم أن إجابتك الدقيقة تدل على تعاونك من اجل خدمة العلم ، وأن إجابتك لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي ، وسوف لا يطلع عليها احد غير الباحث ، وتكون الإجابة بوضع علامة دائرة (O) على الاختيار الذي ينطبق عليك ووضع علامة (✓) في المربع الذي يمثل مستوى شدة التعرض كما في المثال التالي.

ت	الفقرات	مستويات الشدة		
		ضعيفة	متوسطة	قوية
١	تعرضت للعض والقرص من بعض الطلاب . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا		✓	

وهكذا مع بقية الفقرات، مع الرجاء عدم ترك أية فقرة من دون إجابة وسوف توظف المعلومات لغرض البحث العلمي ولا داعي لذكر الاسم، شاكرين تعاونكم.

الباحث

الصف والشعبة

أدهم رجب محمود

ت	الفقرات	مستويات الشدة		
		قوية	متوسطة	ضعيفة
١	تعرضت للضرب على وجهي مما سبب لي ألما . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
٢	يضع احدهم قدمه لعرقلة مروري أمامه . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
٣	أوقعني احد الطلاب أرضا وجلس فوقى . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
٤	تعرضت للعض والقرص من بعض الطلاب . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
٥	يبصق احد الطلاب في وجهي كلما قابلني . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			

ت	الفقرات	قوية	متوسطة	ضعيفة
٦	يدفعني احد الطلاب ويمنعي من دخول الصف . أ- لم يحدث مطلقا ب-يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت-يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث-يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
٧	يشد احد الطلاب شعري مسببا لي الألم . أ- لم يحدث مطلقا ب-يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت-يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث-يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
٨	يصرخ أحد الطلاب بوجهي لتخوفي وإفراعي . أ- لم يحدث مطلقا ب-يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت-يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث-يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
٩	اصدر أحد الطلاب تعليقات مزعجة عن مظهري العام . أ- لم يحدث مطلقا ب-يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت-يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث-يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
١٠	يناديني البعض بأسماء حقيرة للاستهزاء بي . أ- لم يحدث مطلقا ب-يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت-يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			

ت	الفقرات	قوية	متوسطة	ضعيفة
١١	يسمعي أحد الطلاب تعليقات تسيء لافراد أسرتي . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
١٢	يقلدني احد الطلاب عندما أتكلم بطريقة تجعل الآخرين يضحكون علي . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
١٣	يضايقني زملائي بتعليقات ساخرة عن درجاتي التحصيلية . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
١٤	هددني احدهم وأجبرني على فعل أمور لا أريد فعلها . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
١٥	أعرض لتلميحات جنسية من بعض الطلاب . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			

ت	الفقرات	قوية	متوسطة	ضعيفة
١٦	أطلق علي احد الطلاب نكات ذات طابع جنسي . أ- لم يحدث مطلقا ب-يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت-يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث-يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
١٧	أرسل إلي احد الطلاب رسائل هاتفية تحتوي على إساءة جنسية . أ- لم يحدث مطلقا ب-يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت-يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث-يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
١٨	امسك بي احدهم بطريقة غير مهذبة و ذات طابع جنسي . أ- لم يحدث مطلقا ب-يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت-يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث-يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
١٩	تعرضت للتحرش الجنسي من قبل احد الطلاب . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث-يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
٢٠	أطلق احدهم عني إشاعات جنسية . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			

ت	الفقرات	قوية	متوسطة	ضعيفة
٢١	أجبرني بعض الطلاب على الانخراط بسلوكيات جنسية أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
٢٢	بعض الطلاب ينتقدوني أمام الآخرين نقدا قاسيا . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
٢٣	يتهاشم بعض الطلاب ويضحكون بصوت خافت عني . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
٢٤	يمنعني بعض الطلاب من الانضمام لجماعة أصدقائهم أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
٢٥	تعرضت لكره الآخرين نتيجة اتهامي بأعمال لم ارتكبها أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			

ت	الفقرات	قوية	متوسطة	ضعيفة
٢٦	نشر بعض زملائي في المدرسة إشاعات كاذبة عني . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
٢٧	يطلق زملائي نكات لاذعة تثير الضحك علي . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
٢٨	أحد الطلبة يمنع أصدقائي من مشاركتي في الأنشطة الصفية . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
٢٩	أفكر بالانتحار لأنني لا أستطيع إخبار أسرتي بما يحدث لي . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
٣٠	أكره كل المحيطين بي لشعوري بضعف معاونتهم إلي . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			

ت	الفقرات	قوية	متوسطة	ضعيفة
٣١	اشعر بالألم واليأس بعد تعرضي للسخرية من قبل زملائي . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
٣٢	اشعر بالعجز من رد الاعتداء علي . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
٣٣	اشعر بالتوتر عند ذهابي للمدرسة خوفا من التعرض للضرب . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
٣٤	اشعر بالاكئاب نتيجة ما تعرضت له من تحقير لي . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
٣٥	اشعر بفقدان الأمان لتعرضي المستمر لاعتداء الآخرين علي . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			

ملحق (٩)

مقياس ضحايا التمر المدرسي بصيغته النهائية

الجامعة المستنصرية
كلية التربية الاساسية
قسم الإرشاد النفسي
الدراسات العليا / ماجستير

عزيزي الطالب

يعرض الباحث عليك عدد من الفقرات التي تمثل بعض السلوكيات التي قد تحدث لك في داخل المدرسة، ارجوا منكم قراءتها بصورة جيدة ومن ثم الإجابة عليها بصدق وصراحة تامة ، كما ارجوا منكم عدم ترك أي فقرة دون إجابة ، اعلم أن إجابتك الدقيقة تدل على تعاونك من اجل خدمة العلم ، وأن إجابتك لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي ، وسوف لا يطلع عليها احد غير الباحث ، وتكون الإجابة بوضع علامة دائرة (O) على الاختيار الذي ينطبق عليك ووضع علامة (✓) في المربع الذي يمثل مستوى شدة التعرض كما في المثال التالي.

ت	الفقرات	مستويات الشدة		
		ضعيفة	متوسطة	قوية
١	تعرضت للعض والقرص من بعض الطلاب . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا		✓	

وهكذا مع بقية الفقرات، مع الرجاء عدم ترك أية فقرة من دون إجابة وسوف توظف المعلومات لغرض البحث العلمي ولا داعي لذكر الاسم، شاكرين تعاونكم.

الباحث

الصف والشعبة.....

أدهم رجب محمود

ت	الفقرات	مستويات الشدة		
		قوية	متوسطة	ضعيفة
١	تعرضت للضرب على وجهي مما سبب لي ألما . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
٢	يضع احدهم قدمه لعرقلة مروري أمامه . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
٣	أوقعني احد الطلاب أرضا وجلس فوقى . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
٤	تعرضت للعض والقرص من بعض الطلاب . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
٥	يبصق احد الطلاب في وجهي كلما قابلني . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			

ت	الفقرات	قوية	متوسطة	ضعيفة
٦	يدفعني احد الطلاب ويمنعني من دخول الصف . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
٧	يشد احد الطلاب شعري مسببا لي الألم . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
٨	يصرخ أحد الطلاب بوجهي لتخويفي وإفراعي . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
٩	اصدر أحد الطلاب تعليقات مزعجة عن مذهبي العام . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
١٠	يناديني البعض بأسماء حقيرة للاستهزاء بي . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			

ت	الفقرات	قوية	متوسطة	ضعيفة
١١	يسمعي أحد الطلاب تعليقات تسيء لـ أفراد أسرتي . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
١٢	يقلدني احد الطلاب عندما أتكلم بطريقة تجعل الآخرين يضحكون علي . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
١٣	يضايقني زملائي بتعليقات ساخرة عن درجاتي التحصيلية . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
١٤	هددني احدهم وأجبرني على فعل أمور لا أريد فعلها . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
١٥	أعرض لتلميحات جنسية من بعض الطلاب . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			

ت	الفقرات	قوية	متوسطة	ضعيفة
١٦	أطلق علي احد الطلاب نكات ذات طابع جنسي . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
١٧	أرسل إلي احد الطلاب رسائل هاتفية تحتوي على إساءة جنسية . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
١٨	امسك بي احدهم بطريقة غير مهذبة و ذات طابع جنسي . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
١٩	تعرضت للتحرش الجنسي من قبل احد الطلاب . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
٢٠	أطلق احدهم عني إشاعات جنسية . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			

ت	الفقرات	قوية	متوسطة	ضعيفة
٢١	أجبرني بعض الطلاب على الانخراط بسلوكيات جنسية أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
٢٢	بعض الطلاب ينتقدوني أمام الآخرين نقدا قاسيا . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
٢٣	يتهامس بعض الطلاب ويضحكون بصوت خافت عني . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
٢٤	يمنعني بعض الطلاب من الانضمام لجماعة أصدقائهم أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
٢٥	تعرضت لكره الآخرين نتيجة اتهامي بأعمال لم ارتكبها أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			

ت	الفقرات	قوية	متوسطة	ضعيفة
٢٦	نشر بعض زملائي في المدرسة إشاعات كاذبة عني . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
٢٧	يطلق زملائي نكات لاذعة تثير الضحك علي . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
٢٨	أحد الطلبة يمنع أصدقائي من مشاركتي في الأنشطة الصفية . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
٢٩	أفكر بالانتحار لأنني لا أستطيع إخبار أسرتي بما يحدث لي . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
٣٠	أكره كل المحيطين بي لشعوري بضعف معاونتهم إلي . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			

ت	الفقرات	قوية	متوسطة	ضعيفة
٣١	اشعر بالألم واليأس بعد تعرضي للسخرية من قبل زملائي . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
٣٢	اشعر بالعجز من رد الاعتداء علي . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
٣٣	اشعر بالتوتر عند ذهابي للمدرسة خوفا من التعرض للضرب . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
٣٤	اشعر بالاكتماب نتيجة ما تعرضت له من تحقير لي . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			
٣٥	اشعر بفقدان الأمان لتعرضي المستمر لاعتداء الآخرين علي . أ- لم يحدث مطلقا ب- يحدث نادرا أو بفترات متباعدة ت- يحدث أحيانا أو بين فترات متقاربة ث- يحدث باستمرار أو يوميا تقريبا			

ملحق (١٠)

استبانة آراء الخبراء حول صلاحية الجلسات الإرشادية ومواضيعها

الجامعة المستنصرية
كلية التربية الاساسية
قسم الإرشاد النفسي
الدراسات العليا / ماجستير

الأستاذ الفاضل المحترم

تحية طيبة

يروم الباحث إجراء دراسة حول (اثر برنامج إرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التتمر المدرسي) ولأجل تحقيق هدف الدراسة ، قام الباحث ببناء البرنامج الإرشادي معتمد على نظرية التعلم الاجتماعي لـ (باندورا) التي ترى أن الأفراد يستطيعون تعلم الكثير من المهارات الاجتماعية عن طريق ملاحظة سلوك النماذج التي يتعرضون لها وتقليدها ، والتعزيز الاجتماعي والتغذية الراجعة.

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة ودراية في مجال إعداد البرامج الإرشادية، يرجوا الباحث إبداء رأيكم السديد ومقترحاتكم حول صلاحية موضوعات الجلسات الإرشادية، والأنشطة المستخدمة وزمن الجلسات، وما ترونه مهما للإضافة علما بأن هذا البرنامج سوف يطبق على طلاب المدرسة المتوسطة من ضحايا التتمر المدرسي. ويتكون هذا البرنامج من (١٥) جلسة بما فيها الافتتاحية والختامية، وإن مدة كل جلسة (٤٥) دقيقة ماعدا الجلسة الافتتاحية مدتها (٦٠) دقيقة.

الباحث

المشرف

أدهم رجب محمود

أ. د. راهبة عباس العادلي

ملحق (١١)

اسماء الخبراء الذين حكموا البرنامج الإرشادي مرتبة حسب الدرجات العلمية

ت	الاسم	التخصص	اسم الكلية
١	أ. د. بشرى عناد مبارك	علم النفس	التربية الاساسية / جامعة ديالى
٢	أ. د. سامي مهدي صالح	إرشاد تربوي	التربية الاساسية / جامعة ديالى
٣	أ. د. صالح مهدي صالح	إرشاد تربوي	التربية الاساسية / جامعة ديالى
٤	أ. د. ليث كريم حمد	إرشاد تربوي	كلية التربية الاساسية / جامعة ديالى
٥	أ. د. محمود كاظم التميمي	إرشاد تربوي	التربية/الجامعة المستنصرية
٦	أ. د. نادية شعبان مصطفى	تربية خاصة	التربية/الجامعة المستنصرية
٧	أ. د. نشعه كريم عذاب	إرشاد تربوي	التربية الاساسية / الجامعة المستنصرية
٨	أ. م. د. سعاد كريم درويش	إرشاد تربوي	التربية الاساسية / الجامعة المستنصرية
٩	أ. م. د. غالب محمد رشيد	علم النفس التربوي	التربية الاساسية / الجامعة المستنصرية
١٠	أ. م. د. هناء محمود حسن	إرشاد تربوي	التربية/الجامعة المستنصرية

*Ministry of Higher Education
& Scientific Research
Al-Mustansiriyah University
College of Basic Education
Department of Psychological Counseling and
Educational Guidance*

The Effect of a Counseling Program on Developing the Social Skills for the Victims of School Bullying

A Thesis Submitted

*To the Council of the College of Basic Education/Al-Mustansiriyah University
In partial fulfillment of the requirements for Master Degree
in Psychological Counseling and Educational Guidance*

By

Adham Rajab Mahmoud Al-Khafaji

Supervised by

Prof.Dr. Rahiba Abbas Al-Adili

1436AH

2015AD

ABSTRACT

The bullying and falling victim to it is a common and dangerous problem among schools students. The researches assert the extent of negative impacts which remain in the student's memory, and affect his psychological health after a short time or a long time, as a result of being exposed to bullying. Among the most important reasons that lead the student to fall a victim to bullying in the school environment is the lack or weakness of social skills, thus developing social skills is regarded as an important educational demand, because it represents a basic aspect of the individual's personality aspects, for social skills make the treatment with others effective, make the individual capable of facing the others and help him to make successful relationships with them.

The researcher sought to develop the social skills for the sample individuals through the counseling program used in the current research.

The current research aimed at identifying the impact of a counseling program on developing the social skills for the victims of school bullying through testing the following nil hypotheses:-

- 1- There are no statistically significant differences at the significant level (0.05) in social skills among the ranks of the experimental group individuals' scores in the pre and post-tests.

2- There are no statistically significant differences at the significant level (0.05) in social skills among the ranks of the control group individuals' scores in the pre and post- tests.

3- There are no statistically significant differences at the significant level (0.05) in social skills among the ranks of both experimental and control groups individuals' scores in the post-test.

The current research comprised of the second class students at morning intermediate schools for boys In the first Rusafa the Directorate in Baghdad governorate.

The research sample consisted of (24) students the victims of school bullying, divided randomly into two groups, one of them was experimental and the other was control, both groups were equalized with a number of variables.

The researcher used three instruments in his research which were the two scales of social skills and the victims of school bullying which the researcher constructed in addition to the counseling program, the he extracted the psychometric properties of both scales. Thus, the items of both scales were analyzed logically and statistically to computed their distinctive capability and their validity coefficients. Also, the reliability of both scales was computed by split half method and Alfa Cronbach, and their validity was verified by the indicators of facial and self-validities.

The researcher constructed the counseling program basing on the social leaning theory (for Bandura) as a theoretical framework, The counseling program consisted of (15) counseling session then the facial validity of the program was extracted.

The researcher used Mann-Whitney test and Wilcoxon to examine his research hypotheses. He also used Kolmogrov-Samirnov test to equalize between both groups and he used Pearson correlation coefficient and t-test to extract the items discrimination and the item relation to the total score.

After applying the counseling program, it was shown that there were no statistically significant differences among the ranks of the control group individuals' scores at the pre and post tests after using Wilcoxon test. It was also shown that there were statistically significant differences among the ranks of the experimental group individuals' scores before and after the experiment. It was also shown that there were statistically significant differences among the ranks of both the experimental and the control groups' scores on the scale of social skills after applying the counseling program which asserted the program efficiency in developing the social skills for the victims of school bullying.

In light of the current search results researcher put a number of recommendations, including: -

1- Benefit from social skills Scale and victims of school bullying researcher who texts prepared for the detection of students victims of bullying and social skills among students.

2- Benefit from the counseling program in Development the social skills of students who are being bullied in the school environment.

3- Activating the role of educational counseling in schools by conducting seminars and lectures counseling to reduce bullying among students.

Proposed a number of subsequent researches to complement present for research and has a development, including: -

1- Conduct a study to identify the school bullying among females in various stages of study.

2- Conduct a study to identify the Effect of the program counseling for the development of leadership behavior for students victims of school bullying.